

「外国人児童生徒等教育」に対する教員志望学生の認識とその変化

The Prospective Teachers's Understandings of “Education for Children with Foreign Backgrounds” and its Changing

岡崎 渉*

OKAZAKI Wataru

日本語指導が必要な外国籍・日本国籍の児童・生徒の数は年々増加の一途をたどっているが、学校現場に専門的な資質・能力を備えた教員は極めて少ない。学校教員の養成課程において、「外国人児童生徒等教育」を担える教員を養成することは急務の課題であるが、その内容や方法については、指導実践にもとづいた知見に乏しい。本研究では、効果的な指導の内容および方法を考察するため、学校教員志望学生を対象とした科目「日本語教育」の中でとりあげた「外国人児童生徒等教育」の効果を探った。具体的には、「外国人児童生徒等教育」に関して、(1)学生の受講前後での認識はどう変化するか、(2)日本人学生と留学生の間に認識の違いはあるか、(3)小学校での取り出し授業を見学した者としなかった者との間に認識の違いは生じるか、という三点を、質問紙調査と自由記述により検討した。その結果、(1)については、言語習得、日本語指導、異文化間能力に関する認識に変化が見られた。(2)については、受講前には言語習得と異文化間能力に関する認識に差があったが、受講後にその差はほとんどなくなっていた。(3)については、見学参加者にのみ、日本語指導に関する認識に大きな変化が見られた。一方で、教育制度や学校のあり方については、受講前の段階で、多文化共生社会への変化を強く肯定しており、受講後もその認識に変化は見られなかった。

キーワード：外国ルーツの子ども、外国人児童生徒等教育、年少者日本語教育、教員養成

Key words : children with foreign backgrounds, education for children with foreign backgrounds, Japanese-language education for children, teacher education

1. はじめに

現在、日本の公立小学校、中学校、高等学校、義務教育学校、中等教育学校および特別支援学校（以下、学校）には、日本語指導が必要とされる児童生徒が43,947人在籍しており、その数は増加の一途をたどっている（文部科学省, 2017a）。しかし、こういった児童生徒に対する日本語指導をはじめとする支援体制は整っておらず、多くの学校現場は対応に苦慮しているのが実情である。

筆者の勤務する兵庫教育大学は、学校教員養成大学であり、学生の多くは卒業後、県内の小学校等に赴任する。兵庫県内にも日本語指導を必要とする児童生徒は多いため、教員養成課程で専門的な資質・能力を身につけた教員を育成していく必要がある。

本稿では、平成30年度前期に開講された「日本語教育」での質問紙調査と自由記述の結果に基づき、受講前後での受講生の当該問題に対する認識とその変化について考察する。これにより、本科目で扱った内容の妥当性を問い、教員養成課程においてより良い外国人児童生徒等教育¹を実施していくための知見としたい。

2. 問題の背景

2.1 外国人児童生徒等の現状と国の施策

日本に3ヶ月以上滞在する外国籍者の数は、平成29

(2017)年6月末の時点でおおよそ247万人であり（法務省, 2017）、過去最多を記録している。これにともない、全国の学校に在籍する外国籍の児童生徒数も増え続けており、平成28（2016）年には80,119人と、こちらも過去最多となっている（文部科学省, 2017a）。平成28（2016）年に行われた「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査」（文部科学省, 2017a）によると、日本語指導が必要とされる児童生徒は43,947人であり、この10年間で約1.7倍に増えている。この中には、外国籍の児童生徒ばかりでなく、日本国籍の児童生徒も9,612人含まれている。これは、帰国子女や、家庭で主に用いられる言語が日本語でない子ども等、日本生まれ、日本国籍であっても、その生育環境から年齢相応の日本語が身につけていないケースもあることによる。

学校現場における外国人児童生徒等の増加にともない、文部科学省は近年、立て続けに施策を講じている。平成26（2014）年には、「特別の教育課程」により、日本語指導等を正規の教育課程に組み込むことが可能となった（文部科学省, 2014）。「教員採用等の改善に係る取組事例について（平成29年度）」では、外国人児童生徒等教育を担う人材を確保するため、教員採用選考において、大学で専門的な教育を受けた者や、海外経験のある者を積極的に評価するよう通達がなされている（文部科学省,

* 兵庫教育大学大学院教科教育実践開発専攻言語系教育コース／グローバル教育センター 助教

平成30年10月25日受理

2017b)。2018年度から順次施行されている幼稚園教育要領、小学校・中学校学習指導要領では、「総則」に、海外から帰国した子どもに対する学校生活への適応や、日本語の習得に困難のある子どもへの日本語指導を行うよう述べられている（文部科学省、2017c, d, e）。

日本が批准している「児童の権利条約」でも認められているように、子どもは国籍等の背景に関わらず、教育を受ける権利を有する。日本語や適応についての問題を抱える子どもは、実質的に教育を受けられない状態にあるため、その支援を行うことは不可欠の要件である。

しかしながら、日本語指導が必要とされる児童生徒であっても、「特別の教育課程」による指導が受けられているのは3割程度に留まっており、2割程度が、「日本語指導を行う指導者がいない」、「指導の方法がわからない」といった理由から、指導をまったく受けられていない（文部科学省、2017a）。文部科学省は、専門的な資質・能力を備えた教員の育成は喫緊の課題であるとして、平成29（2017）年度より、「外国人児童生徒等教育を担う教員養成・研修モデルプログラム開発事業」を日本語教育学会に委託し、推進している。目下、本校を含むいくつかの教員養成大学・学部および自治体において、このモデルプログラムの検証が行われている。

2.2 兵庫県の現状

本校は卒業生の8～9割が小学校を始めとする教員、あるいは保育士として就職しており、その就職先の多くは兵庫県内である。そのため、大学での教育内容は、必然的に兵庫県内の状況を踏まえたものとなる。

兵庫県の在留外国人は、平成29（2017）年12月末現在、105,613人であり（兵庫県、2017）、国籍別に見ると、韓国・朝鮮、中国、ベトナムで約8割を占めており、以下、フィリピン、ブラジルと続く（兵庫県、2017）。兵庫県内の学校に在籍している外国籍児童生徒は、3,645人であり（兵庫県、2018）。日本語指導が必要な児童生徒は、平成28（2016）年の調査で967人である（文部科学省、2018a）。母語別に見ると、ベトナム語、中国語、フィリピン（タガログ）語、ポルトガル語、スペイン語、韓国・朝鮮語、英語の順に多いが、その他の言語を母語とする児童生徒も108名おり、一口に外国人児童生徒といっても、言語的・文化的背景は多様であることがうかがえる。加えて、日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒は247人在籍している。

こういった児童生徒や、指導にあたる教員を支援するため、兵庫県教育委員会は、県内の公立学校へ子ども多文化共生サポーター（母語による支援員）や日本語指導支援員の派遣、日本語指導研修会の実施等を行っている。また、多様な文化的背景を持つ外国人児童生徒等と豊かに共生する教育の中核となる子ども多文化共生センターを設置し、就学支援ガイダンスや教育相談等を行っている

（兵庫県教育委員会、2018）。また、主に神戸市、姫路市といった集住地域においては、民間の支援団体による日本語や教科の学習支援、母語支援なども行われている。

しかしながら、日本語習得は長期的に支援を要するものである。現場の教員でない者が継続的な支援を行うことは困難であり、教員であっても、在職中に外国人児童生徒等教育のための専門的な資質・能力を新たに身につけるには限界がある。加えて、支援を要する児童生徒は、県内の広域に散在している点も、外部からの支援を難しくしている要因である。

兵庫県においても、日本語指導を必要とする児童生徒は増加傾向にあり、外国人児童生徒等教育についての資質・能力を備えた教員を育成することは、喫緊の課題である。また、教員は児童生徒に対して、今後ますます多文化が進む我が国において、多文化共生社会の一員として、児童生徒の国籍や文化的背景を問わず、その異文化間能力²を育てていく必要がある。そのための資質・能力を教員志望学生が身につけていく上で、「外国人児童生徒等教育」を学ぶことは絶好の機会となろう。

教員養成大学・学部における「外国人児童生徒等教育」については、日本語教育関連の科目が開設されていても、外国人児童生徒等教育に焦点を当てたものは少なく、教員養成課程における課題となっている（齋藤、2011a；文部科学省、2016）。この点でも、本校で外国人児童生徒等教育を実施していくことには意義がある。今後、その教育体制および内容を充実させていく必要がある。

2.3 外国人児童生徒等教育の内容

教員養成課程における外国人児童生徒等教育に関する研究は、まだその蓄積に乏しい。そのため、まずは共通の枠組みにおける実践を積み重ねていく必要がある。現時点での拠り所として、平成29（2017）年度に文部科学省が打ち出した、「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」がある。この事業は日本語教育学会に委託され、向こう3ヵ年計画で推進されている。平成29年度「報告書」（日本語教育学会、2018）には、「外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修の内容構成（案）」（pp. 72-76）として、これまでの研究・調査の成果を踏まえたモデルプログラム試案が掲載されている。その概要を表1に示す。このモデルプログラムは、9つの「領域」と21の「内容」から構成されており、「内容」の各項目には、「基礎」「専門」「支援員」の内、どの対象者が受講に適しているかが示されている。報告書には「項目例」も記載されているが、ここでは割愛する。

実際の授業・研修では、これらの内容を、対象者の特性や授業・研修の目的、時間数等に応じて自由に選び、カリキュラムを構成することが可能になっている。

表1 外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修の内容構成（案）

領域	内容（基礎・専門・支援員）
外国人児童生徒等の教育の理念や思想	①外国人児童生徒教育の考え方<基礎・専門>
外国人児童生徒等指導に当たる教員の職務の意義と役割	②教育コミュニティのデザイン<基礎・専門・支援員>
外国人児童生徒等に関する社会的・制度的または経営的内容(学級経営, 学校づくり等を含む)	③外国人児童生徒等受け入れの現状と施策<基礎>
	④学校組織や教育行政<支援員>
	⑤学校の受入体制<基礎>
	⑥社会的, 歴史的背景<基礎・専門・支援員>
	⑦学級経営と多文化共生教育(周囲の子どもの教育)<基礎・専門>
	⑧保護者との連携 <基礎>
	⑨地域の支援ネットワーク<専門・支援員>
外国人児童生徒等の心身の発達と学習の過程	⑩認知発達と言語習得<基礎>
	⑪母語・母文化・アイデンティティ <基礎・専門・支援員>
	⑫外国人児童生徒等の心理と適応 <基礎・専門>
外国人児童生徒等のキャリア支援	⑬キャリア教育と社会参画<専門・支援員>
授業実践力	⑭現場での実践(現場での教壇実習・参与観察等に向けて)<専門・支援員>
教師としての成長	⑮自己の成長, 環境づくり<基礎・専門>
日本語指導に関する内容	⑯日本語に関する内容<基礎・専門・支援員>
	⑰日本語指導の理論と方法<専門・支援員>
	⑱個別の指導計画の立て方<専門>
	⑲言語能力の把握<基礎・専門・支援員>
教科の指導に関する内容	⑳教科の内容<支援者>
	㉑在籍学級での支援<基礎・専門>

授業内容を充実させるためには、学生が外国人児童生徒等教育に含まれる内容に対して抱く認識を、授業の前

提条件として把握する必要がある。浜田他(2017)では、日本語教育関連科目を履修している6つの大学の学生290名に、6件法の間隔尺度による質問紙調査を実施している。その結果、教員免許取得予定者、海外滞在経験者、学校ボランティア経験者、外国人児童生徒へのボランティア経験者に、以下のような傾向が見られた。

教員免許取得予定あり

・心理面, 言語面をより重視し, 子どもを自律的存在として理解しようとしている

海外居住経験あり

・異文化間能力に関わる項目を重視

学校ボランティア経験あり

・狭義の言語能力を重視

外国人児童生徒へのボランティア経験あり

・言語習得に関して具体的なイメージをもつ

これらの結果から、学生が現場で子ども実際の姿を見ることや、言語的・文化的マイノリティの立場を経験することが、外国人児童生徒等教育の課題に対処する力を育成するための鍵になることが示唆されている。

この示唆を踏まえると、現場を体験すること等が、実際に学生の認識を変化させるのかどうか、変化させるのならば、どう変化させるのかを検証する必要がある。さらに、浜田他では、外国人児童生徒等教育に対する学生の認識を探ることを目的としていたため、実際に外国人児童生徒等教育を受講した後に、認識がどのように変化するのかは不明である。加えて、大学の外国人児童生徒等教育、日本語教育関連科目の受講生には、留学生も多いものと思われる。異なる言語的・文化的背景をもつ日本人学生と留学生の学び合いは、互いにとって自他の文化を相対的に捉え直す機会となる(永井・南浦, 2014; 和泉元・岩坂, 2015, 2016等)。外国人児童生徒等教育において、日本人学生と留学生との間にはどのような認識の違いがあり、受講を通してどう変化するのかを探る必要がある。

3. 研究課題

以上のことから、本研究の課題は以下の三点とする。

- 課題1: 受講生の認識は受講前後でどう変化するか。
- 課題2: 日本人学生と留学生の間に認識の違いはあるか。
- 課題3: 授業見学に参加した者としなかった者との間に、認識の違いは生じるか。

この3つの課題を通して、受講生の受講前の認識、および授業の効果を検討することで、教員養成課程における「外国人児童生徒等教育」をどう行えばよいかについ

ての示唆を行う。

4. 授業の概要

4.1 授業の目標とシラバス

本校で外国人児童生徒等教育を主要テーマに据えた科目には、「日本語教育」が該当する。「日本語教育」は、前期に開講されている、学校教育学部言語系コースの選択必修科目であり、2年生以上が履修可能である。後期には「日本語教育演習」が開講されている³。本校で学部生を対象に、外国人児童生徒等教育を主要テーマとして扱っているのは、この2科目のみである。

平成30年度に実施した「日本語教育」の内容について述べる。授業目標の設定およびシラバスの考案にあたっては、先述のモデルプログラムを参考にした。まず、授業目標は以下の三点とした。

- (1) 外国人児童生徒の現状や、学校生活における困難についての理解を深める。
- (2) 第二言語習得やバイリンガル教育の基礎知識を得る。
- (3) 日本語や日本文化を相対的に捉える視点を養う。

次に、全15回の授業概要を述べる。表2は、各回の内容と、それに対応するモデルプログラムの項目である。「対応する内容」の番号は、表1のモデルプログラムのそれに対応する。

第1回では、授業概要を説明し、質問紙調査を行った

表2 「日本語教育」シラバス

授業回	内容	対応する内容
1	日本社会の変化と在住外国人増加の背景	①⑥
2	学校の受け入れ体制	③⑤
3	文化適応とアイデンティティ(1)	②⑦⑧⑨
4	文化適応とアイデンティティ(2)	②⑦⑧⑨
5	文化適応とアイデンティティ(3)	②⑦⑧⑨
6	小学校の日本語教室見学(1)	⑭
7	小学校の日本語教室見学(2)	⑭
8	第二言語習得論(1)	⑩⑰
9	小学校の日本語教室見学(3)	⑭
10	第二言語習得論(2)	⑪⑫
11	第二言語習得論(3)	⑰
12	やさしい日本語	⑯
13	日本語教育文法(1)	⑯
14	日本語教育文法(2)	⑯
15	総括	

後、日本在住外国人の現状について講義を行なった。第2回では、学校での外国人児童生徒の現状や支援策について、学校現場のビデオも見せながら講義を行なった。第3、4、5回では、齋藤(2011b)をテキストに用い、外国人児童生徒が学校生活で遭遇し得る文化の違いや、アイデンティティ、母語保持、日本語習得等に起因する問題をケーススタディとして学んだ。また、自分が教師なら、そういった状況に直面したとき、どのように対応するかをグループ単位で話し合い、発表と意見交換を行なった。第6、7、9回では、日本語の取り出し指導を行っている小学校を訪問し、外国人児童への日本語指導、教科指導を見学した。3回とも見学だけでなく、学生が児童の日本語会話の相手を務めたり、個人指導を行わせてもらったりした。第8、10、11回では、子どもの第二言語習得過程や母語・母文化保持の意味、教科における学習言語等について、講義主体の授業を行なった。第12回では、日本語非母語話者に対する「やさしい日本語」について紹介し、実際に普段の日本語をやさしい日本語でどう言うか考えさせる練習を行った。第13、14回では、日本語の助詞や文型について出題し(例えば、場所名詞に付く「に」と「で」はどう違うか)、回答を考えさせた。また、各留學生に、未だに使い方がはっきりとわからない助詞や文型を挙げさせ、グループ単位で日本人学生に説明を考えさせた。第15回では、総括を行なった後、第1回と同じ質問紙調査を行った。

第6、7、9回目に実施した小学校の授業見学は、当初全員参加の予定であったが、人数の都合上、参加を希望する者に限り、いずれかの回に1回参加できることとした。見学に参加した者は22名(日本人学生8名、留學生14名)であった⁴。希望しなかった者、あるいは希望したが日程の都合が合わず参加できなかった者には、代わりにレポート課題を課した。なお、後期の「日本語教育演習」は、前期の内容を踏まえ、主に基本的な日本語指導の実践能力獲得を目的として行う予定である。

4.2 受講者

受講登録者数は、日本人学生が15名、留學生が19名、計34名であった。日本人学生は、14名が国語科に所属しており、全員が教員免許取得予定者である。留學生は、全員が海外協定校からの半年間、ないし1年間の学部短期留學生である。その多くは母国の大学で日本語を専攻しており、全員が日本語能力検定試験N2程度以上の日本語能力を備えている。

5. 方法

第1回の授業の冒頭(以下、受講前)と、第15回の授業の終わり(以下、受講後)に、同一の質問紙調査を実施した。質問紙は、浜田他(2017)を参考に、A【コミュニケーション・言語習得観】、B【言語と認知・学力の

関係】，C【言語と文化・アイデンティティの関係】，D【異文化間能力】，E【日本語指導・教育的対応の方法】という5つのカテゴリーからなる設問を26項目作成した。全項目を本文末尾に記載する。

質問紙の教示文は、「以下は、外国人児童生徒に関する質問です。「強くそう思う」(1)～「まったくそう思わない」(5)のうち、一つに○をつけてください。このアンケートは、現状をどう認識しているかを把握するためのものであり、成績判定には関わりません。」とした。本科目の受講生は皆、外国人児童生徒等教育や日本語教育については学んだことがないため、受講前の段階では、設問内容に対して判断ができない場合もあると考えられる。そのため、浜田他(2017)とは異なり、どちらでもない中立の回答も可能とする5件法を用いることとした。日本人学生に対しては、受講前の質問紙にて、海外に3ヶ月以上滞在したことがあるかどうか、外国人児童生徒へのボランティア活動を行ったことがあるかどうかにも回答してもらった。

受講後には、再度同じ質問紙に回答してもらった後、受講前に行った質問紙調査の各自の回答を配布し、両者を照らし合わせることで、各自どのように考えが変化したかを内省した上で、自由記述の回答をしてもらった。自由記述の教示文は、『「外国人児童生徒に関するアンケート」の結果を見比べて、考えが変化したと思えることと、その理由を述べてください。アンケートの問いにないことについても、全授業を通して印象に残ったことや、この授業を受ける前と考えが変化したことを書いてください。』とした。

6. 結果

回答者の内、単位認定要件である三分の二以上の出席を満たしており、第1回の受講前と、第15回の受講後の質問紙調査ともに回答した受講生は28名であった。内訳は、日本人学生13名(3年生8名, 2年生5名), 留学生15名(中国13名, 台湾1名, モンゴル1名)である。受講前の質問紙にて日本人学生に尋ねた、海外に3ヶ月以上滞在したことがあるかどうか、外国人児童生徒へのボランティア活動を行ったことがあるかどうかについては、いずれも経験のある者はいなかった。

この28名による質問紙調査の結果を、自由記述の回答も交え、研究課題の順に述べる(全体の結果は、論文末尾の表12に示す)。質問紙調査の回答は、各群の平均値を出し、比較する群間に有意差が認められるかどうかを、ウェルチの*t*検定を用い、有意水準5%未満で判断した。有意差が認められた項目は、授業に参加したことによる効果があったものと見なし、以下で論じる。

6.1 受講者全体の受講前後の比較

受講生全体の受講前後の比較では、11項目に有意差が

認められた。大きな変化が見られたのは、以下の言語習得に関する項目であった。

表3 質問紙調査の回答① (**:1%水準, *:5%水準)

項目番号	質問内容	受講前	受講後	
10	日本で生活していれば、自然に日本語を身につけられる。	3.0	3.6	**
14	何年も日本の学校に通っていれば、遅かれ早かれ日本語は母語話者並に身につく。	2.6	3.4	**
19	小学校1年生から日本の学校で学んでいけば、日本語の力が問題になることはない。	2.8	3.7	**
20	心理的に不安定でも日本語は学べる。	3.1	3.8	**

この4項目からは、受講前に思っていたほど、児童生徒にとっての日本語習得が容易なものではないと考えようになったことがうかがえる。実際に子どもは、特に教科学習に必要な日本語は自然には身につかず、長い年月をかけた指導が必要になる。また、日本語の習得には子どもの心理状態も大きく影響する。以下は、これらの設問に言及した学生の自由記述である。

- 「何年も日本の学校に通っていれば遅かれ早かれ日本語は母語話者並に身につくという項目で、はじめは自然に第二言語が身につくと思っていましたが、今は意図的に学習しなければ第二言語はなかなか身につかないという考えに変わりました。」(日本人学生A)
- 「はじめはどんな心理状況でも言語は生活する上で不可欠だから、学べるとしていましたが、外国で外国語を学ぶストレスと家で母親が外国語を身につけさせようと外国語で絵本を読みませ、そのストレスでショックを受けた子どもの例を聞いたあと、考えが大きく変わった。」(日本人学生D)
- 「最初のアンケートを受けたときは、ある程度住んでいたらその国の言葉は話せるものだと思っていた。しかし、授業を受けていくと、そういったわけではなく、むしろ学ぼうと頑張っている人でも使えるようになるのがとても難しいということがわかった。また、学ぶ側の家庭状況や精神状況も、第二言語習得に密接に関係していることが分かった。」(日本人学生E)
- 「1年生から日本の学校で学んでも、日本語の指導がなければ、児童とその家庭だけでは日本語をうまく

勉強することができないと感じます。」(留学生 C)

また、子どもの場合、日本語能力を高めるために日本語だけを使っていけばよいわけではなく、母語を使う機会も確保しなければ、母語も日本語も不十分なダブル・リミテッド・バイリンガルとなり、知的発達にも悪影響を及ぼす危険性がある (Cummins, 1979)。この点の認識が大きく変化したことが、以下の項目13の数値と、自由記述の回答からわかる。

表4 質問紙調査の回答②

日本語の力を早く身につけるため			
13 に、家庭でもなるべく日本語で話すのが良い。	2.3	3.6	**

- 「今は、家庭では母語を積極的に使った方が良いと考える。理由は、母語を使用することによって親とのコミュニケーションを図ることができ、母語や文化を尊重する気持ちが芽生えるからである。また、母語を伸ばすことにより日本語も理解しやすくなることを学んだからである。」(日本人学生 E)
- 「家庭でもなるべく日本語で話すのが良いと思ったのですが、今は母語の発達も必要で、母語の会話は重要だと思います。」(留学生 C)

さらに、バイリンガル、日本語指導に関する項目にも変化が見られた。

表5 質問紙調査の回答③

12 母語以外に言語を操れる人は賢い人だ。	2.4	3.0	**
-----------------------	-----	-----	----

日本語指導に関する項目にも変化が見られた。

表6 質問紙調査の回答④

22 日本人の同級生や先生と問題なく会話ができるなら、日本語指導は必要ない。	3.5	3.9	*
24 国語の教員は日本語に詳しいので日本語指導に向いている。	3.0	3.7	**
25 子どもは英語ができる教員が対応するとよい。	2.8	3.4	**
26 日本語指導は子どもの母語がわかる人が行うのがよい。	2.0	2.6	*

子どもの日本語能力は、普段の会話の様子からだけでは判断できないこと、日本語を指導する教員には、国語科教員が向いているわけではないこと、英語や子どもの

母語が使えることは、日本語指導においてさほど重要なことではないことの認識が強まったようである。

授業では、留学生がわからない助詞や文型の用法を日本人学生に教えさせる機会を設けた。これにより、日本語指導の専門性への認識が深まったことが、以下の自由記述の回答からうかがえる。

- 「自分たちが何気なく使っている日本語はこんなにも教えるのが難しいのか、と実感したため、日本語を教えるには知識や方法、能力を持つことが必要だと感じた。」(日本人学生 D)
- 「この授業を受ける前と後で1番考えが変わったことは、日本語を学ぶことと教えることが想像以上に難しいということだ。」(日本人学生 H)
- 「日本語知識をもっている人でも必ず日本語指導に向いているとはいえない。(原文ママ)」(留学生 A)
- 「国語の教員は日本語に詳しくても、外国人の子どもを教えることは上手ではないという場合もある。」(留学生 B)

異文化間能力に関しては、学校や社会のルールを守らせるべきだとする認識は、受講前より弱まったようである。

表7 質問紙調査の回答⑤

日本人の子どもと同じように、学校や社会のルールは守らせるべきだ。	1.4	2.1	**
----------------------------------	-----	-----	----

- 「初めは学校のルールだから変えられないと思ったけれど、外国人と共存していくためには細かいルールなどは変える必要があると思った。」(日本人学生 G)

以上のように、受講前後では、言語習得や日本語指導、異文化間能力に関する認識に変化のあったことがわかった。

次に、日本人学生と留学生との間に認識の違いが見られるのかどうかを検討する。

6.2 日本人学生と留学生の比較

6.2.1 受講前

受講前の日本人学生と留学生の間には、6つの項目で有意差が認められた。以下の3つの項目では、日本語習得に関する認識の違いが見られた。

表8 質問紙調査の回答⑥

項目番号	質問内容	日本人	留学生	
9	作文がうまく書けないのは、ひらがなや漢字などの読み書きができないからだ。	3.6	2.9	*
13	日本語の力を早く身につけるために、家庭でもなるべく日本語で話すのが良い。	2.7	2.0	**
19	小学校1年生から日本の学校で学んでいけば、日本語の力が問題になることはない。	3.5	2.1	**

項目9の数値からは、留学生のほうが、作文においてひらがなや漢字などの読み書きを重視していることがわかる。項目13の数値からは、留学生のほうが、より日本語を使う機会の重要性を強く認識していることがうかがえる一方で、項目19の数値からは、小学校1年生から日本の学校で学んでいけば日本語は十分に身につけられると考える傾向のあることがわかる。

他には、以下の異文化間能力に関する3項目に有意差が認められた。

表9 質問紙調査の回答⑦

3	日本人の子どもも外国人の子どものことを知る機会を設けるべきだ。	1.8	1.3	*
6	日本人の子どもと同じように、学校や社会のルールは守らせるべきだ。	1.8	1.1	*
16	日本語の力が不十分でもコミュニケーションがとれるよう、日本人も努力すべきだ。	1.5	2.0	*

この3項目は、日本人学生と留学生との間に認識の差こそあれ、回答はいずれも1~2の範囲内だったことから、設問の内容に対し、比較的強くそう思うという点では同じ傾向であった。項目6について、留学生はほぼ全員が「1」（「強くそう思う」）を回答していたことが興味深い。

6.2.2 受講後

日本人学生と留学生の間で受講前に有意差が見られた6項目は、受講後には、項目16以外のすべての項目で有意差は見られなくなっていた。受講後には両者の認識が近づいたようである。受講後に新たに有意差が生じたのは、以下の項目5のみであった。

表10 質問紙調査の回答⑧

(数値の上段は受講前、下段は受講後)

項目番号	質問内容	日本人	留学生	
5	トラブルが起こったとき、その子の日本語の力に問題がないなら、日本人の子どもと同じように対処すべきだ。	2.3	2.1	
		2.9	2.1	*

日本人学生のみ数値が「そう思わない」に近づいていることから、外国人児童生徒には、トラブルが起こったとき、日本人の子どもとは異なる対応が必要になる場合もあるという認識が強くなったようである。

最後に、授業見学に参加した者と参加しなかった者との間に認識の違いが見られるかどうかを検討する。

6.3 授業見学参加者と不参加者の比較

小学校での日本語の取り出し授業見学に参加した者22名と、不参加だった者6名の受講後の認識を比較したところ、以下の4項目に有意差が認められた。

表11 質問紙調査の回答⑨

項目番号	質問内容	参加	不参加	
13	日本語の力を早く身につけるために、家庭でもなるべく日本語で話すのが良い。	3.8	2.8	**
		4.1	3.3	*
22	日本人の同級生や先生と問題なく会話ができるなら、日本語指導は必要ない。	4.1	3.3	*
24	国語の教員は日本語に詳しいので日本語指導に向いている。	3.9	2.8	*
26	日本語指導は子どもの母語がわかる人が行うのがよい。	2.8	1.7	**

項目22, 24, 26はいずれも日本語指導に関する設問であり、見学参加者のほうが受講後の変化の幅が大きかった。項目25の「子どもは英語ができる教員が対応するとよい。」についても、有意差こそ認められなかったものの、受講前から受講後の変化は、見学参加者が、2.8→3.5だったのに対し、不参加者は3.0→2.8と、見学参加者にのみ、「そう思わない」ほうへと数値が変化していた。日本語指導を行う上で、国語科教育の専門性や、外国語が使えるかどうかは当初思っていたより重要ではないと考えるようになったことがうかがえる。また、授業見学に参加したことは、受講生の外国人児童生徒等教育に対する認識にさまざまな変化を起こしたようである。以下

は、見学参加者による自由記述のコメントである。

- 「授業で動画を見たり、実際に外国人児童に出会ってみることで具体的に考えられるようになりました。」(日本人学生 A)
- 「実際に日本語指導を行っている学校に訪問させて頂いたり、様々な困難を抱えている外国人児童らのことについて触れるうちに「日本語教育」というものが自分の中で無意識のうちに他人事ではないように思えてきたのだと思う。」(日本人学生 B)
- 「実際学校に行って、担任先生から外国人児が授業についていけないという事実を聞いた後、知らない言語で授業を受けることは難しいことがわかりました。(原文ママ)」(留学生 D)

実際の日本語指導現場を見学したことが、受講生の認識に強く影響を与えたことがうかがえる。

7. 考察

質問紙調査による結果をまとめる。受講者全体の受講前後の比較では、言語習得、日本語指導、異文化間能力に関する認識に変化が見られた。日本人学生と留学生の比較では、言語習得と異文化間能力に関する認識に差があったが、受講後にその差はほとんどなくなっていた。受講後の見学参加者と不参加者の比較では、見学参加者の、主に日本語指導に関する認識に大きな変化が見られた。

以上の結果を踏まえ、考察を行う。まず、子どもの第二言語習得について、日本人学生、留学生ともに当初は、その国に住んでいたなら日本語は自然に身につくという認識をもっているようだった。このような認識を抱えている限り、日本語指導の必要性、重要性は感じられにくい。そのため、子どもにとってどんな日本語が自然に身につけられるのか、そうでないのか、また、それはなぜなのかといったことを考えさせ、認識が改まるよう指導することは必須であろう。

加えて、現地の言葉を習得することは文化適応にも深く関わる問題である。自由記述には、異文化環境における言語習得上の問題が生じた子どものエピソードを聞き、考えが大きく変わったとのコメントが見られた。特に海外経験のない学生にとって、異文化環境での言語習得には、母語の保持・伸長、あるいは心理的、文化的な問題が不可避に関わってくることを、子ども自身の文脈に沿って、できるだけ現実味が感じられるよう指導する必要があるだろう。

また、文化適応に関して、設問の「日本人の子どもと同じように、学校や社会のルールは守らせるべきだ。」という項目については、当初、日本人学生 G は「学校

のルールだから変えられないと思った」とコメントしており、留学生の回答はほぼ全員が「強くそう思う」だった。これは、ルールを守らせるべきか否かという二項対立の思考に陥っていたことを示唆する。筆者はこれまで留学生教育に携わってきた中で、留学生は日本文化に対して過度に適応しようとするか、さもなければ反発するという極端な態度をとりがちであると感じていた。子どもの異文化適応については、留学生にとっても、自身が日本文化とどう折り合いをつければよいか、どう主体的に関わっていくかという点を考えさせる機会として利用できるのではないだろうか。

日本人学生については、自由記述の中で留学生と関わる機会をもてたことが良かったとするコメントがいくつか見られた。日本人学生と留学生では、立場や認識が異なっていることから、互いの持つ文化や文化観について、新たな気づきを促すことに利用できる。しかし、今回は表面的なやりとりに終始した感がある。異文化間能力は、多文化を知識として学ぶだけでなく、他者理解、ひいては自己・自文化の捉え直しを目指すものである。どのような方法によりこれを達成するかについては今後の課題である。

次に、日本語指導に関しては、授業見学に参加した受講生にのみ、その認識に受講前からの変化が認められた。授業見学を行なったことにより、まだ日本語でのコミュニケーションが覚束ない児童に対し、先生が日本語だけで指導を行なっている姿を見たことが強く影響しているものと思われる。この変化は、浜田他(2017)で示唆されているように、「知識として得た情報を現場の実践性として理解」できることを裏づける。自由記述には、授業見学等により、「具体的に考えられるようになりました」「他人事ではないように思えてきた」とあったことからわかるように、事例を知り、現場を体験してもらうことは、当該問題を自分自身の問題として捉えてもらうために有効な手段であると言える。

また、留学生に対し実際に日本語を教える機会を設けることで、その難しさを実感させることができた。相手が児童生徒ではなくても、普段意識されない日本語の文法的側面や用法に目を向けたり、非母語話者の立場を理解したりする上で、有効な手段であろう。留学生にとっては、日本語母語話者であっても、日本語を教えるには専門性が要するとの認識が得られるという点で意義がある。しかし、留学生は日本語でのやりとりは問題なくできるため、日本人学生も日本語を自由に使い、直接的な説明を行うことに終始しがちであった。日本語が不十分な児童生徒への指導において、指導者は用いる日本語をコントロールし、直接的ではなく、直感的に意味を理解させる技能を身につける必要がある。この点も指導目的とするなら、実際に初級レベルの日本語学習者に教える

機会を用意するなど、教え方を工夫せざるを得ない状況を教師が準備したいところである。

以上は、受講前後で変化が見られた項目、あるいは群間で差が見られた項目についての考察だが、受講前後で数値がほとんど変化しなかった項目もあった。項目1, 2, 3, 4がそれにあたる。これらは異文化間教育や、外国人児童生徒等教育に関する制度、学校のあり方についての設問だが、こういった内容の重要性については受講前から認識されていたため、より具体的、現実的に考えさせる内容を取り上げることができると思われる。一方で「日本人の子どもと同じように、学校や社会のルールは守らせるべきだ。」に、「そう思う」傾向が強かったことから、「初めは学校のルールだから変えられないと思った」というコメントからもうかがえるように、「郷に入っては郷に従え」という考えを強く抱いていることが考えられる。異文化間教育が趣旨としているように、異文化を学ぶことは、同時に自分自身や自文化を相対化して捉え、よりよい社会を共に作っていく力につなげることに意義がある。異文化というものを、いかに自分の問題として考えさせることができるか、社会を脱構築していく力につなげられるかを見通した指導を心がける必要がある。

項目11, 15, 17, 18は、具体的な指導実践に関わる項目だが、これらの回答にも数値に変化が見られなかった。指導実践については、前期ではほとんど扱えなかったため、具体的にイメージできなかつたものと思われる。今後の課題としたい。

8. おわりに

本稿では、外国人児童生徒等教育に関する認識について、受講前後の比較、日本人学生と留学生、および授業見学参加者と不参加者の比較を行い、受講生が受講前で抱えている認識と、受講前後の認識の変化を元にした授業効果の検討を行なった。これにより、教員養成課程で外国人児童生徒等教育を行うための授業方法について、いくつかの示唆が得られた。

外国人児童生徒等教育を担う教員養成のためのモデルプログラムでは、その課程で取り上げるべき内容は提示されているが、どのような受講生に対して、どのような授業方法が効果的かという点の知見については、蓄積が乏しい。今後、授業実践を重ね、検討していく必要がある。

註

1. 「外国人児童生徒等」には、後述するように、外国籍の児童生徒だけでなく、日本国籍であっても生育環境等により、年齢相応の日本語能力が身につけていない児童生徒を含む。こういった児童生徒の総称として、

「外国につながる児童生徒」「外国にルーツをもつ児童生徒」「JSL (Japanese as a Second Language) 児童生徒」「CLD児 (Culturally Linguistically Diverse Children)」等が用いられており、統一されていない。

2. 異なる文化的背景をもつ相手とのインタラクションを通し、他者理解および自己の捉え直しを図る能力である。Byram (1997) によると「異文化間能力 (Intercultural competence)」は、「異文化間コミュニケーション能力 (Intercultural Communicative Competence)」の核であり、「態度 (Attitudes)」「知識 (Knowledge)」「解釈と関連付けの技能 (Skills of interpreting and relating)」「発見とインタラクションの技能 (Skills of discovery and interaction)」「批判的文化アウェアネス (Critical cultural awareness)」という5つの要素から構成される。
3. 科目名は2019年度より、それぞれ「外国人児童生徒のための日本語教育」「外国人児童生徒のための日本語教育 (演習)」と改称され、教職支援科目として、全コースの学部2年生以上が対象の選択必修科目となる予定である。
4. この22名は、すべて今回の調査対象となった28名に含まれている。

参考文献

- Byram, M. (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1979) Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*. 49, 222-251.
- 和泉元千春・岩坂泰子 (2015) 「教員養成大学における留学生と日本人学生の協働を通じた異文化間能力の育成—国語教科書を読む会の実践から—」『次世代教員養成センター研究紀要』1: 135-143.
- 和泉元千春・岩坂泰子 (2016) 「教員養成大学におけるグローバル化に連動した国内学生と留学生の共修による言語文化教育」『次世代教員養成センター研究紀要』2: 47-57.
- 齋藤ひろみ (2011a) 「H19-22年度科研費基盤研究 (C) 報告書 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」
- 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
- 永井涼子・南浦涼介 (2013) 「大学授業において留学生と日本人学生は共に何を学べるか—留学生教育と社会科教員養成をつなぐ試み—」『大学教育』11: 49-66.
- 日本語教育学会 (2018) 「平成29年度外国人児童生徒等

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）

<http://www.nkg.or.jp/pdf/2017momopro_hokoku.pdf>
（平成30年12月29日）

浜田麻里・齋藤ひろみ・南浦涼介・市瀬智紀・河野俊之・橋本ゆかり・上田崇仁・川口直巳（2017）「教員養成学部学生の「日本語指導」に関する認識—外国人児童生徒等教育にあたる教員養成の充実のための前提条件を探る—」平成29年度日本教育大学研究集会，発表要旨

兵庫県（2017）「県内外国人数一覧（2016年）」

<<https://web.pref.hyogo.lg.jp/sr13/documents/zairyugaikokujinsuu2912.pdf>>（平成30年12月29日閲覧）

兵庫県（2018）「平成30年度学校基本調査結果：帰国児童生徒数及び外国人児童生徒数」

<<https://web.pref.hyogo.lg.jp/kk11/kyouikutoukei/h30kihon2.html>>（平成30年12月29日閲覧）

兵庫県教育委員会（2018）「子ども多文化共生センター」

<<https://www.hyogo-c.ed.jp/~mc-center/>>（平成30年12月29日閲覧）

法務省（2017）「在留外国人統計（旧登録外国人統計）統計表」

<<https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=datalist&toukei=00250012&tstat=000001018034&cycle=1&year=20170&month=24101212&tclass1=000001060399>>
>（平成30年12月29日閲覧）

文部科学省（2014）「学校教育法施行規則の一部を改正する省令等の施行について（通知）」

<http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1341903.htm>（平成30年12月29日）

文部科学省（2016）「学校における外国人児童生徒等に対する教育支援の充実方策について（報告）」学校における外国人児童生徒等に対する教育支援に関する有識者会議

<http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/06/_icsFiles/afildfile/2016/06/28/1373387_02.pdf>（平成30年12月29日閲覧）

文部科学省（2017a）「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査（平成28年度）」の結果について」

<http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/06/_icsFiles/afildfile/2017/06/21/1386753.pdf>（平成30年12月29日閲覧）

文部科学省（2017b）「教員採用等の改善に係る取組事例」

<http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afildfile/2017/02/17/1381762_1.pdf>
（平成30年12月29日閲覧）

文部科学省（2017c）「幼稚園教育要領（平成29年告示）」

<http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afildfile/2018/04/24/1384661_3_2.pdf>（平成30年12月29日閲覧）

文部科学省（2017d）「小学校学習指導要領（平成29年告示）」

<http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afildfile/2018/09/05/1384661_4_3_2.pdf>（平成30年12月29日閲覧）

文部科学省（2017e）「中学校学習指導要領（平成29年告示）」

<http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afildfile/2018/05/07/1384661_5_4.pdf>（平成30年12月29日閲覧）

謝辞

本稿2.2の「兵庫県の現状」について，兵庫県教育委員会の今川美幸氏に情報の提供をいただいた。記して感謝する。

表12 質問項目と各回答の平均値（各項目の数値の内、上段が受講前、下段が受講後）

		平均		日本人	留学生		見学参加者	見学不参加者	
1	国（日本）や学校は、子どもの国籍を問わず、子どもが日本語を身につけることに責任をもつべきだ。	2.1		2.2	2.0		2.1	2.0	
		1.9		2.1	1.7		1.8	2.2	
2	外国人児童生徒の多い地域なら、それに応じて学校のあり方も変えていく必要がある。	1.6		1.8	1.5		1.6	1.7	
		1.6		1.5	1.6		1.5	1.7	
3	日本人の子どもも外国人の子どものことを知る機会を設けるべきだ。	1.5		1.8	1.3	*	1.5	1.8	
		1.8		1.7	1.9		1.7	2.0	
4	小学校や中学校の授業でも、外国人の子どもの言語や文化に関する内容を取り上げるべきだ。	1.9		1.9	1.9		1.8	2.3	
		2.1		2.3	1.9		2.0	2.3	
5	トラブルが起こったとき、その子の日本語の力に問題がないなら、日本人の子どもと同じように対処すべきだ。	2.2		2.3	2.1		2.2	2.2	
		2.5		2.9	2.1	*	2.5	2.7	
6	日本人の子どもと同じように、学校や社会のルールは守らせるべきだ。	1.4	**	1.8	1.1	**	1.2	2.0	**
		2.1		2.4	1.9		2.0	2.3	
7	日本語ばかり勉強していると、母語や母文化を肯定的に捉えられなくなる。	3.2		3.4	3.0		3.1	3.5	
		2.7		2.8	2.7		2.7	2.7	
8	日本語は正しく話さなければ、コミュニケーションに支障をきたす。	2.6		2.8	2.3		2.4	3.2	
		2.9		3.0	2.8		3.0	2.3	
9	作文がうまく書けないのは、ひらがなや漢字などの読み書きができないからだ。	3.2		3.6	2.9	*	3.2	3.5	
		3.4		3.5	3.3		3.4	3.5	
10	日本で生活していれば、自然に日本語を身につけられる。	3.0	**	3.2	2.8		3.0	3.0	
		3.6		3.6	3.6		3.7	3.3	
11	日本語の力で大事なことは、わからないときに、推測したり教えてもらったりして対応できることだ。	2.3		2.4	2.2		2.2	2.7	
		2.3		2.4	2.3		2.3	2.3	
12	母語以外に言語を操れる人は賢い人だ。	2.4	**	2.4	2.4		2.5	2.0	
		3.0		3.0	3.0		3.1	2.8	
13	日本語の力を早く身につけるために、家庭でもなるべく日本語で話すのが良い。	2.3	**	2.7	2.0	**	2.3	2.3	
		3.6		3.6	3.6		3.8	2.8	**
14	何年も日本の学校に通っていれば、遅かれ早かれ日本語は母語話者並に身につく。	2.6	**	2.8	2.4		2.6	2.7	
		3.4		3.5	3.3		3.5	3.2	
15	日本語が話せない子どもでも、視覚的な補助やジェスチャーなどで、簡単な意思疎通はできる。	1.8		1.9	1.7		1.8	2.0	
		2.1		2.1	2.1		2.0	2.2	
16	日本語の力が不十分でもコミュニケーションがとれるよう、日本人も努力すべきだ。	1.8		1.5	2.0	*	1.9	1.5	
		1.8		1.5	2.1	*	1.9	1.7	
17	教科学習は日本語の力をかなり身につけてからでなければ難しい。	2.4		2.5	2.3		2.5	2.3	
		2.4		2.3	2.4		2.4	2.3	
18	母国での教科学習の経験は、日本語が使えなければ生かせない。	3.0		3.2	2.8		3.1	2.5	
		3.4		3.7	3.2		3.5	3.0	
19	小学校1年生から日本の学校で学んでいけば、日本語の力が問題になることはない。	2.8	**	3.5	2.1	**	2.6	3.3	
		3.7		3.7	3.7		3.8	3.2	
20	心理的に不安定でも日本語は学べる。	3.1	**	3.5	2.9		3.0	3.5	
		3.8		4.0	3.7		3.8	3.8	

		平均		日本人	留学生		見学参加者	見学不参加者	
21	日本語を身につける力には，日本に来た経緯や，親の学歴，社会階層が影響する。	2.6		2.8	2.5		2.6	2.8	
		2.8		3.2	2.5		2.8	2.8	
22	日本人の同級生や先生と問題なく会話ができるなら，日本語指導は必要ない。	3.5	*	3.3	3.7		3.5	3.5	
		3.9		3.9	3.9		4.1	3.3	
23	日本語母語話者なら，誰でも日本語を教えられる。	3.9		3.8	3.9		4.0	3.7	
		4.1		4.1	4.1		4.2	3.7	
24	国語の教員は日本語に詳しいので日本語指導に向いている。	3.0	**	3.3	2.7		3.0	2.8	
		3.7		3.5	3.8		3.9	2.8	
25	子どもは英語ができる教員が対応するとよい。	2.8	**	2.8	2.8		2.8	3.0	
		3.4		3.4	3.4		3.5	2.8	
26	日本語指導は子どもの母語がわかる人が行うのがよい。	2.0	*	2.2	1.9		2.1	1.8	
		2.6		2.4	2.7		2.8	1.7	

注：1（強くそう思う）～5（まったくそう思わない），ウェルチの検定（両側，**：1%水準，*：5%水準）