

## 教員志望学生は外国人児童の指導現場から何を学ぶか

### What Can Prospective Teachers Learn from the Institutional Context for Children with Foreign Backgrounds?

岡崎 渉\*

OKAZAKI Wataru

外国籍の児童生徒や日本語指導を必要とする児童生徒は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喫緊の課題である。だが、そのため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。そこで本研究では、教員志望学生が、小学校での外国人児童に対する指導現場の見学において、どのような点に着目し、どのような学びを得たかを調査した。学生11名が見学後に提出した自由記述をKJ法で分析した結果、学生の着目した点、およびそこから得た理解は、「周囲の接し方」「支援員による指導」「外国人児童の境遇」「支援体制」という4点に集約された。これらは、「周囲の接し方」と「支援員による指導」から「外国人児童の境遇」が理解され、これらの理解が契機となって、「支援体制」についての理解に発展するという経路をたどっていることがわかった。外国人児童生徒や日本語指導を必要とする児童生徒への支援・指導の状況は、地域や学校による格差、ばらつきが大きい。そのため、本研究のように学生が、どのような現場の、どのような局面から、どのような学びを得られるかを把握していくことは、指導者が事前・事後に、当該現場の現状に応じた指導を行う上で有用であろう。

キーワード：外国にルーツをもつ子ども、外国人児童生徒等教育、年少者日本語教育、教師教育

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

#### 1. 本研究の目的

現在、日本の義務教育諸学校等（以下、学校）<sup>1</sup>では、外国人児童生徒や、日本語指導を必要とする児童生徒が増加の一途をたどっている（文部科学省、2019a）。しかし、多くの地域、学校では支援体制が整っておらず、児童生徒が教育を受ける機会を確保できずにいるのが現状である。学校現場もまた対応に苦慮しているが、特に大きな問題は、外国人児童生徒への対応や日本語指導について学んだ教員が、現場にほとんどいないという点である。専門的な資質・能力を備えた教員を養成することは喫緊の課題であるが、そのための教員養成プログラムはまだ開発途上にあり、教員養成の実態にもとづいた知見が不足している。そこで本研究では、教職課程で学ぶ大学生による、小学校での外国人児童に対する支援・指導現場の見学を通して、このような活動への参加が、学生にとってどのような学びにつながるのかを調査する。この結果を、外国人児童生徒等教育を担える教員養成に関する基礎資料として提示するとともに、教員養成において、より効果的な指導を行うための示唆を得ることを目的とする。

#### 2. 問題の背景

##### 2.1 外国人児童生徒等教育の現状

日本在住者の多国籍化、多文化化が進むにつれ、子どもの言語的・文化的背景も多様化しており、日常生活や教科学習のための日本語が十分にできない児童生徒も増加傾向にある。日本語指導が必要と判断された児童生徒は、平成30（2018）年度の調査で50,759人に上っており、10年間で約1.5倍に増えている（文部科学省、2019a）。この中には、外国籍の児童生徒だけでなく、日本国籍の児童生徒も10,274人含まれる点に注意されたい。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。<sup>2</sup>

学校における日本語指導は、平成26（2014）年に施行された「特別の教育課程」により、正規の教育課程として組み込むことが可能となっている（文部科学省、2014）。平成30（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

\*兵庫教育大学大学院教育実践高度化専攻言語系教科マネジメントコース／グローバル教育センター 助教

令和元年10月16日受理

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といった支援を行うよう述べられている(文部科学省, 2017a, b, c)。日本語や適応についての問題を抱える子どもは、学校に通っていても、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、日本語指導を必要とする児童生徒であっても、その半数強が「特別の教育課程」による指導を受けられていないのが現状である。その理由としては、「日本語と教科の統合的指導を行う担当教員がいないため」、「個別の指導計画の策定や学習評価が困難なため」等が挙げられている(文部科学省, 2019a)。加えて、日本語指導のみならず、多くの教員は、学級における児童の多様な言語的・文化的背景を考慮した指導が実践できておらず(文部科学省, 2019b)、専門的な資質・能力を備えた教員の養成が急がれている。

## 2.2 外国人児童生徒等教育を担える教員の養成

文部科学省は平成 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、向こう 3 ヶ年計画で推進している。平成 29 年度「報告書」(日本語教育学会, 2018) では、外国人児童生徒等教育を担う教員に必要な資質・能力として、知識・技能・態度からなる 7 つの力が提案されている。知識として「知る」力、技能として「教える」「見る」「つなぐ」力、態度として「待つ」「受け入れる」「進む」力が挙げられている。例えば「教える」力は、「日本語指導そのものにあたる際に必要となる力、教科指導に関わる力、日本語指導と教科指導を統合する力といった個人の力のほか、他者を巻き込み、日本語指導をコーディネートする力といったものも含まれる。」(p.56) とされる。

このような資質・能力を身につけるために、「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が考案されている(表 1)。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」と、どのタイプの対象者が受講に適しているかが示されている。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となっている。このように、外国人児童生徒等教育を担える人材を養成するために学ぶべきことの大枠は示されているものの、指導における具体的な内容や方法、効果の検証については、研究の蓄積に乏しく、検討を進めていく必要がある。本研究では、外国人児童に対する支援・指導現場の見学を通して、学生が主に、①「外国人児童生徒教育の考え方」や、③「外国人児童生徒等受け入れの現状と施策」、⑭「現場での実践」に

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)」<sup>3</sup>

| 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>                |
|   | ⑩認知発達と言語習得<基礎>                      |
|   | 外国人児童生徒等の心身の発達と学習の過程                |
| 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<支援員>                         |
|   | ㉑在籍学級での支援<基礎・専門>                    |

関して、どのような学びを得るのかを検討する。

現代で求められる教師の専門家像が「技術的熟達者」から「省察的実践家」へと移行するのに伴い、佐藤(2015)は、教師に求められる専門性として、個々の事例に即し

た知識や認識である「実践的知識」,それを遂行する「実践的思考」,実践経験から学び形成される教育の哲学,信条,信念である「実践的見識」の重要性を説いている。こういった専門家としての学びは,学習者自身の経験に根ざすことでより効果的になるため(コルトハーヘン,2010),現実の文脈を体験できる現場見学は,外国人児童生徒等教育においても有効な手段であろう。

外国人児童生徒等教育を担える教員養成の研究に関しては,浜田他(2017)が,日本語教育関連科目を履修している6つの大学の学部生290名を対象に質問紙調査を行っている。その結果から,学生が現場で子どもの実際の姿を見ることがや,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と結論づけられている。岡崎(2019)は,大学で「外国人児童生徒等教育」を学んだ学生28名に対し,受講による効果を測るため,全15回の受講開始時と終了時に同一内容の質問紙調査を行った。これによると,小学校の日本語指導現場への任意の見学に参加した学生と,参加しなかった学生との間で,以下の項目について,どの程度「そう思う」か「そう思わない」かの評定に有意差が見られたことが報告されている。

- (1) 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) 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) 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。
- (4) 日本語指導は子どもの母語がわかる人が行うのがよい。

(1)については,見学参加者のほうが「そう思わない」傾向が強かった。実際のところ,日本社会におけるマイノリティ言語が母語である児童生徒は,言語発達や認知発達,アイデンティティの確立等を促す上で,母語の保持・伸長が重要な役割を果たすため,母語を使う限られた機会である家庭では,日本語よりも母語を使うことが推奨される(カミンズ・中島,2001)。(2)(3)(4)は日本語指導に関する項目だが,いずれについても,見学参加者のほうが「そう思わない」傾向が強かった。これらの結果は,見学に参加した学生のほうが,母語使用,あるいは日本語指導の必要性や専門性に対する認識が,受講開始時より強まったことを示している。加えて,同じ質問紙調査で行われた自由記述からは,以下のように,現場を見学することで,講義で得た知識が現実味をもって感じられるようになったことがうかがえる(p.58)。

- ・「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。」
- ・「実際に日本語指導を行っている学校に訪問させていただいたり,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。」

しかしながら,外国人児童生徒等に対する支援・指導体制は整っていない学校が多く,同じ現場見学であっても,学校や児童生徒の状況,支援の方法や程度等の違いによって,学生の学習効果は異なってくると考えられる。したがって,現場見学の,具体的にどのような側面から,どのような学びが得られるのかを把握する必要がある。これにより指導者は,見学先の状況を踏まえた学生の気づきや理解の可能性を想定でき,事前事後に,より適切な指導を行うことができるためである。

そこで本研究では,教職課程で学ぶ学生が,外国人児童に対する指導現場の見学から,どのような点に着目し,どのような学びを得るかを調査する。この結果を,外国人児童生徒等教育を担える教員養成に関する基礎資料として提示するとともに,教員養成において,より効果的な指導を行うための示唆を得ることを目的とする。

### 3. 授業見学について

#### 3.1 訪問先の小学校

授業現場の見学は,令和元(2019)年度学校教育学部前期開講科目である「日本語教育」(全15回)の課外活動として実施した。見学に訪れたのは,県内の公立A小学校である。この小学校は近年,外国籍児童が増加傾向にあり,現在十数名が在籍している。その内,特別な支援を受けているのは,同年に来日し,4月に編入したばかりの児童3名であり,2名が4年生(ベトナム,ブラジル),1名が1年生(ベトナム)である。3名は,兵庫県子ども多文化共生センターから派遣されているバイリンガル支援員から,週2日の指導を受けている。バイリンガル支援員は,児童と同じ国の出身者2名であり,通常の教科授業への入り込み指導と,日本語の取り出し指導を行っている。3名の児童はいずれも,まだ日本語での日常会話も覚えない状態であり,バイリンガル支援員は多くの時間帯で,児童の母語を介した指導を行っていた。

今回の見学は2回にわたって実施したが,受講生はどちらかの回に1回参加した。見学を行った指導場面は,上記3名の児童いずれかへの入り込み指導と取り出し指導で,各45分であった。

### 3.2 「日本語教育」の概要と見学参加者

全15回から構成される「日本語教育」では、その目標として、(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（特に学校文化）を相対的に捉える視点を養う」の三点が設定されていた。科目名は「日本語教育」だが、その内容は外国人児童生徒等教育を中心に構成されている。<sup>4</sup>

「日本語教育」の第1,2回では、日本在住外国人の現状や、学校での外国人児童生徒の現状、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、『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—』を教材に用い、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び、教師としてどのように対処すればよいか、各グループ内、グループ間で意見交換を行なった。第6回では、ドキュメンタリー映画『HAFU（ハーフ）』の内、日本で暮らす「ハーフ」の児童について取り上げた部分を視聴した後、外国人児童生徒等が日本の学校に通う上で、どのような点が問題になり得るか、学校や教員はどう対応すればよいかを、ブレインストーミングとKJ法を用いながら議論した。この第6回で視聴した『HAFU（ハーフ）』は、日本で暮らす5人のハーフを取り上げた作品だが、授業で視聴したのは、日本の小学校に通うあるハーフの児童について取り上げた部分である。その内容は、日本語が十分にできないハーフの児童が、小学校で教師の無理解や周囲の子どものいじめに遭い、後にインターナショナルスクールに転校するというものであった。これを視聴したのは、学生が翌週以降の現場見学を行った際、着目可能な点を増やし、より深く、多面的に考察できるようにするためであった。

小学校見学は、第7,8回の授業として2週にわたり行った。見学に参加したのは、「日本語教育」の受講生11名である。2年生8名、3年生3名であり、全員が小学校の教員免許取得予定者である。外国人児童生徒等に対するボランティア活動への参加や、地域のボランティア教室等で日本語を教えた経験をもつ者はいなかった。また、本科目の受講以前に外国人児童生徒等教育や日本語教育についての授業を受けたことのある者もいなかった。

## 4. 方法

見学終了後、学生に自身の経験を省察してもらうため、翌日までに、気づきや感想、疑問点等を自由記述の形式で、google formから提出するよう指示した。この

11名の自由記述を分析するにあたっては、KJ法(川喜田, 1986)<sup>5</sup>を用いた。まず、元データである自由記述から、学生の気づきや発見、認識の変化がうかがえる箇所を抜き出し、簡潔な文に変換した上でラベルとして付箋に一枚ずつ記入した。次に、各ラベルの内容をメッセージ<sup>6</sup>として要約し、小グループを作成した。その際、同じ類のメッセージと解釈できるラベル同士を一つの小グループにまとめた。小グループ名が書かれた付箋をすべて机の上に並べ、中グループ、大グループの編成を行った後、最後に図解化し、グループ間の関係を検討した。

## 5. 結果

### 5.1 グループ編成の結果

自由記述からは40のラベルが抽出された。すべてのラベルと、小・中・大グループへの編成結果を、表2に示す。すべてのラベルは、「周囲の接し方」「支援員による指導」「児童の境遇」「支援体制」という、4つの大グループに整理された。以下では、この4つの大グループに基づき、結果を述べる。

#### ①「周囲の接し方」

1つ目の大グループである「周囲の接し方」には、「雰囲気づくり」「周りの児童の接し方」「授業での教師の対応」「指導、コミュニケーションの難しさ」の4つの中グループが含まれる。

3名の学生が、教師や他の児童が当該の外国人児童にどう接しているかに着目していた。まだほとんど日常会話ができないにも関わらず、休憩時間に日本人児童から遊びに誘われていたこと、バイリンガル支援員を介して他の児童と会話していたこと、教師も授業で特別扱いはなかったこと等から、外国人児童はクラスに自然に受け入れられているという良い印象を抱いたようである。一方で、周囲の接し方から、自分が教員になった場合のコミュニケーションや授業に対する不安を挙げる記述も見られた。

#### ②「支援員による指導」

2つ目の大グループである「支援員による指導」には、「指導目的」「指導内容」「指導方法」「取り出し指導の心理的効果」「支援員の大変さ」「日本語指導の魅力」「日本語再発見」という7つの中グループが含まれる。見学を行った2コマの内、1コマは、バイリンガル支援員による児童1人への取り出し指導であったことから、これに関する記述が多く見られた。

取り出し指導では、支援員が用意したプリント教材を用いた文字の読み書きや、国語の教科書を使った読みの指導が行われていた。支援員による指導と、それに応じる児童の姿を目の当たりにすることで、学生は「普段から日本語で質問をするといった習慣をつけていけないといけない」「日本語の指導は、楽しみながら学べるよ

表2 グループ編成の結果

| ラベル No. | 回答者 | ラベル   | 小グループ                             | 中グループ            | 大グループ    |
|---------|-----|---|-----------------------------------|------------------|----------|
| 1       | 1   | 児童が一児童として過ごしやすいような雰囲気づくりがなされていた               | 児童が過ごしやすい雰囲気づくりがされている             | 雰囲気づくり           | 周囲の接し方   |
| 2       | 1   | 周りの雰囲気が柔らかいので、児童も日本語の勉強を頑張ろうとする気持ちがうまれる       | クラスの雰囲気の良さが日本語学習を助ける              | 周りの児童の接し方        |          |
| 3       | 2   | 周りの児童との関係性は相互のコミュニケーションを図ろうとする姿勢(中略)が不可欠      | 児童同士のコミュニケーションは相互の歩み寄りが不可欠        |                  |          |
| 4       | 3   | 外国人児童生徒も日本の生徒も変わりはないし、日本の生徒も外国人児童生徒を受け入れている   | 日本人児童も外国人児童を受け入れている               |                  |          |
| 5       | 1   | 授業で先生が特別扱いをしないことで、クラスメイトもあまり壁を感じないのでは         | 授業で先生が特別扱いしないことで、周りも自然に接せられる      | 授業での教師の対応        |          |
| 6       | 1   | 日本語がほとんどわからない児童とは、教科指導だけでなく、コミュニケーションをとることも困難 | 指導、コミュニケーションが難しい                  | 指導、コミュニケーションの難しさ |          |
| 7       | 9   | 自分ならどのようにコミュニケーションをはかれば良いか、どのように授業を進めれば良いか不安  |                                   |                  |          |
| 8       | 1   | 家族たちとのコミュニケーションのため、国語の指導でも母語を用いる              | 家族とのコミュニケーションのため、母語でも指導           | 指導目的             | 支援員による指導 |
| 9       | 2   | 日本語指導では、周りの児童と円滑にコミュニケーションをとれるように支援することが一番大事  | 周りの児童とコミュニケーションがとれるようになるために日本語を指導 |                  |          |
| 10      | 9   | 普段から日本語で質問をするといった習慣をつけていかなければいけない             | 普段から日本語で質問できるようにする                |                  |          |
| 11      | 3   | 日本人の子どもたちが自然と身につく些細なことでも教えなければならない            | 日本人なら自然と身につくことも教える必要              | 指導内容             |          |
| 12      | 8   | 漢字指導で、どちらの言語も不十分な場合、何が一番わかりやすい説明なのかわからない      | 漢字の教え方は難しい                        | 指導方法             |          |
| 13      | 8   | 漢字の読みが複数あることを説明するのは難しい                        |                                   |                  |          |
| 14      | 3   | 理解確認のため母語でもいいから発言をさせることは重要                    | 母語でもいいので発言させることは重要                |                  |          |
| 15      | 7   | 日本語の指導は、楽しみながら学べるようにしていくことが必要                 | 楽しみながら学べるように教える                   |                  |          |
| 16      | 8   | ジェスチャーで伝える方が、早く伝わる場合もある                       | ジェスチャーのほうが伝わる場合がある                |                  |          |
| 17      | 10  | 児童と支援員の距離が近いので、心の拠り所になるだろう                    | 取り出し指導だからこそ心の距離を近くできる             | 取り出し指導の心理的効果     |          |
| 18      | 3   | 担当児童だけでなく、他の児童、先生の発言まで訳さないとイケなくて大変            | 通訳することが多く大変                       | 支援員の大変さ          |          |
| 19      | 8   | 日本語指導は言葉を教える喜びがあり素晴らしい職業                      | 日本語指導は素晴らしい職業                     | 日本語指導の魅力         |          |
| 20      | 4   | 当たり前に使っていた言葉も、他の国の文化からすると当たり前でなく、ときに疑問となる     | 他文化から見たときに、自言語の当たり前気づく            | 日本語再発見           |          |
| 21      | 6   | 言われてみれば深く考えないことなどを疑問に思っていた                    |                                   |                  |          |
| 22      | 2   | 日本語の時制を理解するのに苦労していた                           | 日本語学習に苦労                          | 学習の大変さ           | 外国人児童の境遇 |
| 23      | 9   | 単語や文節ごとのまとまりで読めておらず、発音は難しい                    |                                   |                  |          |
| 24      | 5   | 日本人の生徒よりも授業で遅れをとってしまう                         |                                   |                  |          |
| 25      | 6   | 教科と日本語を同時に勉強するのは大変                            | 教科と日本語を同時に勉強するのは大変                |                  |          |
| 26      | 4   | これから中学、高校、社会に出たとき十分にコミュニケーションがとれないのでは         | 将来のコミュニケーションに不安                   | 外国人児童の将来への不安     |          |
| 27      | 11  | 2年で中学生のレベルに至るには不安がある                          | 今後の教科学習に不安                        |                  |          |
| 28      | 11  | まだほとんど話せないなので、日本人の児童とお互いに距離がありそう              | 日本人児童との間に距離                       | 日本人児童とのコミュニケーション |          |

| ラベル No. | 回答者 | ラベル  | 小グループ                 | 中グループ           | 大グループ |
|---------|-----|--|-----------------------|-----------------|-------|
| 29      | 4   | 通訳がないときの授業はどうしているか                         | 支援の方法、体制に疑問           | 支援の必要性          | 支援体制  |
| 30      | 5   | 在籍学年の漢字はいつ勉強しているか                          |                       |                 |       |
| 31      | 6   | 翻訳ばかりでは授業に参加できず、早く日本語を習得できるように、確立した制度が必要   | 状況は深刻                 |                 |       |
| 32      | 3   | 実際に支援している光景を見て深刻な問題だと思った                   |                       |                 |       |
| 33      | 2   | 周りの児童との関係づくりには先生の指導、サポートが不可欠               | 周囲との関係づくりのため指導、支援が不可欠 |                 |       |
| 34      | 11  | 理科は内容はどんどん難しくなるので、支援員の力は必須                 | 教科学習のための支援員は必須        |                 |       |
| 35      | 9   | 取り出して勉強することは必要なだろう                         | 取り出し指導は必要             |                 |       |
| 36      | 7   | 児童の母語話者がいない地域だと指導が大変                       | 通訳が確保できない場合は大変        | 母語ができる支援員の必要性   |       |
| 37      | 7   | 日本語がうまくできないので、母語を話せる人に教えてもらったら理解しやすくなると思った | 母語がわかる支援員が必要          |                 |       |
| 38      | 10  | 来日から4カ月経っていても通訳がいなければ授業を受けられない             |                       |                 |       |
| 39      | 3   | 親が日本語を理解していることは子どもの日本語習得に重要                | 家族に日本語ができる人がいることは重要   | 家庭での日本語学習機会の重要性 |       |
| 40      | 4   | 家族に日本語が理解出来る人がいることは重要                      |                       |                 |       |

うにしていくなることが必要」「ジェスチャーで伝える方が、早く伝わる場合もある」といった、指導の目的や内容、方法に関する気づきを得ることができた。

他には、支援員の存在について、「担当児童だけでなく、他の児童、先生の発言まで訳さないとイケなくて大変」という、支援員の大変さに言及する記述や、「児童と支援員の距離が近いので、心の拠り所になるだろう」「外国人の子どもに日本語を教えるのも、素晴らしい職業であると感じた」という、指導自体とは別の観点からの記述も見られた。また、指導中、児童が母語を介して表した日本語の呼称や色の呼び方に対する疑問が、母語話者は普段意識しないような事柄だったことから、母語である日本語の相対化につながるような記述も見られた。

### ③「外国人児童の境遇」

3つ目の大グループである「外国人児童の境遇」には、「学習の大変さ」「外国人児童の将来への不安」「日本人児童とのコミュニケーションの大変さ」という3つの中グループが含まれる。他の3つの大グループは、児童を取り巻く人や環境に着目した記述だが、この大グループは、児童自身に目を向けたものである。

児童にとって、日本語学習に加え、日本語が十分にできない段階で教科学習を行うことの大変さや、他の児童との距離を感じるという記述が見られた。また、「これから中学・高校または社会に出ていった時に十分にコミュニケーションがとれないのでは」「2年で中学生のレベルに至るには不安がある」と、観察から得られた様

子をもとに、児童の将来に対する不安を述べる記述も見られた。

### ④「支援体制」

4つ目の大グループである「支援体制」には、「支援の必要性」「母語ができる支援員の必要性」「家庭での日本語学習機会の重要性」という3つの中グループが含まれる。

まだ日本語がほとんどできないにも関わらず、支援員による支援が週2回しか受けられていないことから、多くの学生が、日本語指導の機会が不足していることや、教科学習が遅れること等、支援の必要性や支援体制が不十分であることを実感したようである。

また、支援員は多くの場合、母語を介して指導を行っていたことから、来日したばかりの児童に対する母語ができる支援員の必要性も、2名の学生が感じたようである。加えて、見学の最中、支援員から児童の家庭での日本語使用について説明を受けることもあったためか、「家族に日本語ができる人がいることは重要」との認識を抱いた学生もいたようである。

## 5.2 図解化の結果

すべてのグループの空間配置、および図解化を検討した結果を図1に示す。図解化では、煩雑になるのを避けるため、中・大グループのみを用いた。この図解は、学生が今回の見学で着目した点と、そこから得た学び、およびそれらの関係を構造化したものであり、今回の見学から、どのような理解の経路をたどったのかを表している。矢印は推定される理解の順序を、棒線は両者の関

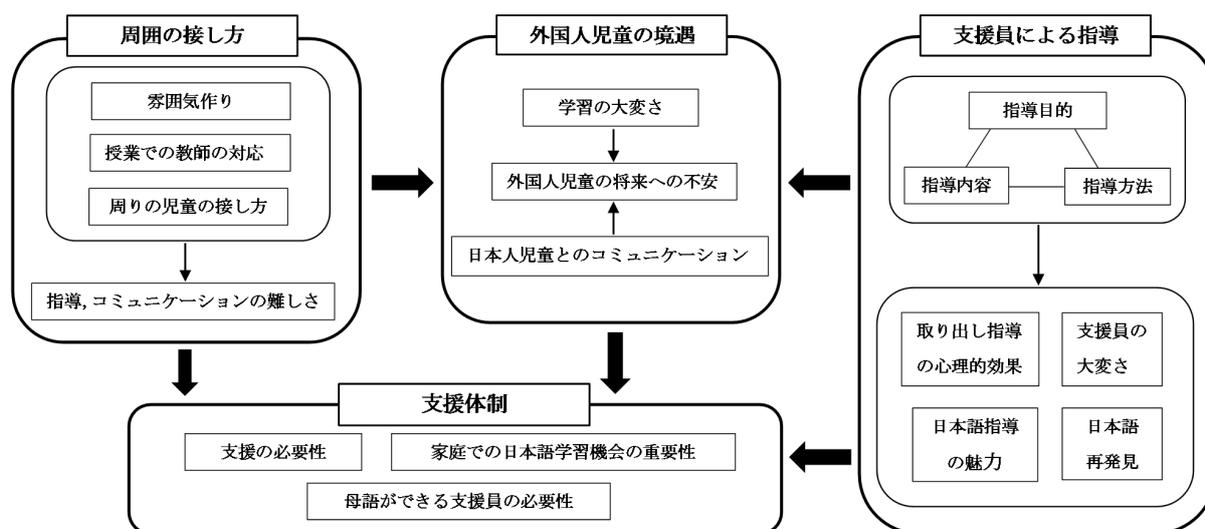


図1 外国人児童の指導現場見学から得られた学生の理解

係が強いことを表す。

「周囲の接し方」では、在籍学級の「雰囲気作り」「授業での教師の対応」「周りの児童の接し方」といった、周囲の児童や教師による当該児童との関わりから、周囲による「指導、コミュニケーションの難しさ」を実感することができた。「外国人児童の境遇」では、当該児童の「学習の大変さ」や「日本人児童とのコミュニケーション」から、「外国人児童の将来への不安」を考えることができた。「支援員による指導」では、主に日本語の取り出し指導から、「指導目的」「指導内容」「指導方法」に関して気づきや理解を得ることができ、そこからさらに、「取り出し指導の心理的効果」「支援員の大変さ」「日本語指導の魅力」「日本語再発見」に考えが及んだ者もいた。そして、「周囲の接し方」「支援員による指導」「外国人児童の境遇」から気づきや理解を得たことにより、「支援の必要性」「母語ができる支援員の必要性」「家庭での日本語学習機会の重要性」といった「支援体制」へと考えを発展させていた。

## 6. 考察

以上の結果から考察を行う。図解化によってまずわかることは、学生は、「外国人児童の境遇」を、「周囲の接し方」と「支援員による指導」という、他の児童や教師、支援員との関わりを通して理解していたという点である。さらに、これらの理解を通して、日本語指導を必要とする児童への「支援体制」について、その必要性や重要性に考えを発展させていた。支援に関する理解の中には、大学での「日本語教育」の授業から既に得ていた知識も含まれようが、より現実感をもって理解できたものと思われる。

このような理解は、取り出し指導だけでなく、入り込

み指導も見学できたがために得られたものである。今回の見学では当初、取り出し指導の場面だけを見学させてもらう予定であった。教科授業で支援員が児童をサポートしている場面を見ても、さほど学ぶことはないのではないかという実践者（筆者）の先入観によるものであった。学校側の厚意からどちらも見学させてもらう運びとなったが、結果として、入り込み指導と取り出し指導の両方を見学でき、取り出し指導の見学だけでは訪れることがなかったであろう在籍学級の様子や、授業前後の休憩時間の様子も、わずかながら観察することができた。取り出し指導と入り込み指導という異なる場面に加え、授業外の場面も観察できたことで、学生は外国人児童とそれをとりまく文脈について、より多面的に理解することが可能となったものと思われる。

とはいえ、見学を通して得られた学生の理解は、妥当なものでなかったり、偏ったものであったりする場合も見られた。例えば、ラベル No. 5 には「授業で先生が特別扱いしない」という、好意的に評価する記述があったが、実際は「適切な対応の仕方がわからない」「三十数人の中の一人に特別な対応はできない」ということだったのかもしれない。ラベル No. 37 の「日本語がうまくできないので、母語を話せる人に教えてもらったら理解しやすくなると思った」についても、一概には言えない。バイリンガル支援員の中には、日本語教育を専門的に学んでいない人や、日本語にはそれほど熟達していない人も少なくないためである。また、今回のような見学は、大学外で行われるものであるため、容易に手配できるものではなく、手配できたとしても、児童の日本語レベルや学校の支援体制、支援者の専門性、見学可能な時期といった諸条件は、そのとき見学が可能となった学校次第である。外国人児童生徒等教育において、現場を体験す

ることの意義は十分あるにしろ（浜田他, 2017）、学生の指導者は、そのときの状況に応じて、見学の前後で予備知識を与えたり、他の理解の可能性を示唆したりすることで、適切に学生の理解や認識に働きかけていくことが必要になってくる。

浜田（2018）は、外国人児童生徒等への支援について、「課題を焦点化し適切なフレームを与えることによって、課題に対応するための実践を行うことが可能になる。」（p. 63）と述べている。また、この力量は、単に児童生徒と触れあう機会を持つだけでは形成が難しいとされている（p. 69）。本研究で行った指導現場の見学でも同様のことが言えるだろう。学生の指導者は、現場を見学させるだけでなく、どういった点に着目可能なのか、どういった理解が可能なのか、そこからどのように考えを発展させることができるのかといったことについて、適切な問いや示唆を与えることによって、課題の発見と焦点化、フレーム化を、自身の経験に基づき得られた学びとして促す必要がある。本研究で示した学生の学びと理解の経路は、今後、例えば見学後の学生に対し、異なる観点や見落とししていた点に気づかせたり、児童生徒の背景や文脈へと考えを発展させたりする上で参照することができる。

ただし、今回は特定の条件下での、少数の学生による結果であるため、指導者も想定できていない理解の可能性は常に念頭においておきたい。今後、より多くのバリエーションにもとづいたデータを収集し、検討を続けていく必要がある。

## 註

1. 公立の小学校、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を指す。
2. 本研究では、日本語指導を必要とする児童生徒や外国籍の児童生徒、あるいは複数の言語的・文化的背景をもつ児童生徒の総称として、「外国人児童生徒等」という呼称を用いる。呼称には他にも、「外国（海外）につながる児童生徒」「外国（海外）にルーツをもつ児童生徒」「CLD児（Culturally Linguistically Diverse Children）／多様な言語文化背景をもつ子ども」「移動する子ども」等が用いられており、統一されていない。
3. 日本語教育学会（2018: pp. 72-76）の当該の表を簡略化して示している。
4. 「日本語教育」は、国語科に所属する学生の選択必修科目であり、学部2年生以上が対象であったが、2019年度入学生から適用される新カリキュラムでは、「外国人児童生徒のための日本語教育」と改称され、全コースの学部2年生以上が対象の選択必修科目となっている。
5. KJ法は基本的に川喜田（1986）のバージョンに従っ

た他、田中（2010, 2012）も参照した。

6. 川喜田（1986）の言う「志」を指す。

## 出典

- 『外国人児童生徒のための支援ガイドブッカー—子どもたちのライフコースによりそって—』（2011）齋藤ひろみ（編）、凡人社  
『HAFU（ハーフ）』（2013）西倉めぐみ・高木ララ（監督）、自主制作映画

## 参考文献

- 岡崎渉（2019）「『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」『兵庫教育大学研究紀要』54: 51-62.  
カミンズ, ジム・中島和子（2001）『言語マイノリティを支える教育』慶應義塾大学出版会  
川喜田二郎（1986）『KJ法—混沌をして語らしめる—』中央公論社  
コルトハーヘン, F（編）（2010）『教師教育学—理論と実践をつなぐアリストティック・アプローチ—』武田信子（監訳）、学文社  
佐藤学（2015）『専門家として教師を育てる—教師教育改革のグランドデザイン—』岩波書店  
田中博晃（2010）「KJ法入門—質的データ分析法としてKJ法を行う前に—」『2010年度報告論集』17-29, 外国語教育メディア学会（LET）関西支部メソドロジー研究部会  
田中博晃（2012）「KJ法クイックマニュアル」『2012年度報告論集』102-106, 外国語教育メディア学会（LET）関西支部メソドロジー研究部会  
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](http://www.nkg.or.jp/pdf/2017momopro_hokoku.pdf)>（2019年9月17日閲覧）  
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  
浜田麻里（2018）「学生は「移動する子どもたち」との関わりから何を学んだか—「つながる会」の挑戦—」『国際理解教育』24: 61-70.  
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](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1341903.htm)>（2019年9月17日閲覧）

文部科学省 (2017a) 「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/afieldfile/2018/04/24/1384661\\_3\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2018/04/24/1384661_3_2.pdf)> (2019 年 9 月 17 日閲覧)

文部科学省 (2017b) 「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/afieldfile/2018/09/05/1384661\\_4\\_3\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2018/09/05/1384661_4_3_2.pdf)> (2019 年 9 月 17 日閲覧)

文部科学省 (2017c) 「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/afieldfile/2018/05/07/1384661\\_5\\_4.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2018/05/07/1384661_5_4.pdf)> (2019 年 9 月 17 日閲覧)

文部科学省 (2019a) 「「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 30 年度)」の結果について」

<[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/31/09/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2019/09/27/1421569\\_002.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/09/__icsFiles/afieldfile/2019/09/27/1421569_002.pdf)> (2019 年 10 月 4 日閲覧)

文部科学省 (2019b) 「OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS) 2018 報告書—学び続ける教員と校長—のポイント」

<[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/other/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2019/06/19/1418199\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/__icsFiles/afieldfile/2019/06/19/1418199_2.pdf)> (2019 年 9 月 18 日閲覧)