

小学校の日本語指導教室の事例に見る人材の効果的活用のあり方 —日本語教育経験者の有効的な活用—

The Effective Use of Experienced Japanese Language Teacher in Elementary School

文学研究科国際言語教育専攻修士課程修了

田 村 京 子

Tamura, Kyoko

I. はじめに

日本語指導が必要な外国人児童生徒数は文部科学省の統計¹によると、28,575人と調査開始以来最も多い数となっている(2008年9月1日現在)。一方で、日本語支援の知識や経験を持つ教員はきわめて限られている。多くの場合は担当となった教員が手探り状態で支援を開始するケースがほとんどであり、行政の支援や対策も十分とは言えない地域が多い。年少者教育の問題は、留学生や成人対象の日本語教育とは年齢の違いだけでなく、母語習得やアイデンティティの問題、学校や家庭での人間関係の問題、不登校や不就学、進学問題等多くの要素が複雑に絡み合っているために、日本語教師の経験だけでは手に負えず、また現職教員にとっては国語とは異なる外国語としての指導をしなければならない初期指導の負担が大きい。こうした状況の中で現実的な対応としては、現職教員と一般の日本語教師の協力と連携が考えられる。本稿では実際に異なるタイプの教員が協力して成果を上げている学校の事例を元に、有効な人材活用のあり方を探っていきたい。

II. 先行研究

公立小中学校の中で、日本語指導に携わる人々には、大きく分けて、学校教員と日本語指導員がいる。前者の多くは、日本語教育が専門ではないが日本語指導教室や国際教室を任された人々である。一方、後者の多くは、日本語教育に関する知識・能力を身につけて他の機関等で日本語教授の経験がある人々である(浜田他2009)。効果的な日本語指導を行うには、この両者の連携が欠かせない。貞

¹ 文部科学省が、公立小・中・高等学校等における日本語指導等が必要な外国人児童生徒の受入れ状況等について把握し、日本語指導が必要な外国人児童生徒の教育の改善充実のために行っている調査である。この調査は、平成2年6月に行われた「出入国管理および難民認定法」の改正などの影響で日系人を含む外国人の滞日が増加し、それに伴って同伴する外国人の子どもが増加したことを機に平成3年度から開始している。平成20年度までは、毎年度実施してきたが、学校現場の事務負担等の軽減の取組の1つとして、平成21年度以降は隔年度(偶数年度)実施に改められた。

松(2010)や新宿区立教育センターの国際理解教室²で行われている日本語サポート指導のように、初期の日本語指導とその後のニーズに合わせた日本語指導とを組み合わせて指導を行い学習効果をあげている報告もある。

日本語指導担当については、学校教員を対象とした事例、もしくは日本語指導に関わる全ての指導者というくくりを対象とした事例は多く見られるが、学校教員と日本語指導員の両方の視点を明確にしたエスノグラフィー的手法からの調査事例はあまり見られない。

Ⅲ. 研究課題

本稿では、同じ小学校で働く異なるキャリアを持つ3人の日本語指導担当を調査協力者としたフィールド調査で収集したデータをもとに分析を行う。ここでは、日本語指導員を中心に取り上げ、特徴について分析するとともに、必要な視点・力量は何かということを検討し、日本語教育経験者の有効的な活用について考察していきたい。

Ⅳ 調査概要

1. 調査方法

東京都内のZ小学校の日本語学級において2010年5月から10月にかけて授業の参与観察を行い、担当している3人の教師に対して半構造化インタビューを行った。

インタビューの内容は、齋藤・浜田(2010)が多様な言語文化背景をもつ児童生徒の教育に当たる学校教員のインタビューの際に用いた「外国人児童生徒への教育歴」「外国人児童生徒の課題(言語, 生活, 学習)」「外国人児童生徒への教育で重視していること」を基本とし、「支援」について語った内容を用いる。インタビューは、3人で一緒に働くことになって約4か月が過ぎた夏休みに行ったものを基本とし、その後フォローアップインタビューを行った。分析は、インタビューの内容を軸に、その事実を客観的に述べるための資料として参与観察データと授業記録を用いることとする。

2. 調査協力者

異なるキャリアをもった3人の教員を調査協力者とした。属性は次のようになっている。

《小学校教員T1》 勤務年数：25年 立場：主幹教諭 教務主任 日本語指導担当 日本語指導経験：7年目	《小学校教員T2》 勤務年数：30年以上 立場：日本語指導担当 日本語指導経験：3年目	《日本語教師T3》 小学校勤務年数：1年目 立場：日本語補助指導員 日本語指導経験：国内外の 日本語学校で10年間	【表1 教師の属性】
---	--	---	---------------

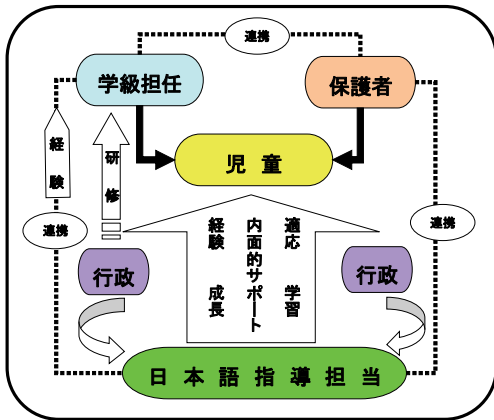
² 外国語を母語とする児童・生徒に対し、母語を使つての初期指導を中心に支援が行われている。主に中国語および韓国語を母語とする編(転)入学してきた児童・生徒で日本語の初期指導が必要な者を対象としている。中国語および韓国語以外を母語とする児童・生徒に関しては相談の上、実施しているということである。

3. 分析方法

インタビューデータは大谷(2007)の「4ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCATの提案」で紹介されているSCATを用い分析を行った。まずは、「SCATのためのExcelフォーム」を使って抽出したコードを関連があるものごとにカテゴリー化した。その後、各カテゴリーでの各教師の特徴を抽出し、考察を行った。

V. 分析結果

データ分析の結果、次の6つのカテゴリーが得られ、【日本語指導担当の役割】【経験の還元】【研修】【連携】【支援体制】【日本語指導担当としての成長】とした。これらカテゴリーと日本語指導担当の語りから出てきた様々な立場との関連を図式化すると次の図のようになる。



【図1 カテゴリー全体の関連図】

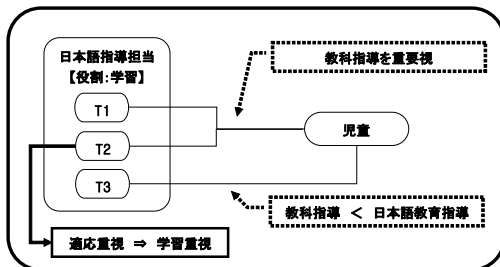
次に、各カテゴリーでのT3の特徴について、T1・T2と比較しながら、事実を踏まえた考察を述べていく。

1. 日本語指導担当の役割

日本語指導担当の役割として、3人の語りから大きく分けて《適応》《学習》《内面的サポート》の3つが得られた。

(1) 適応

適応についての関連を図式化すると次のようになる。



【図2 適応の関連図】

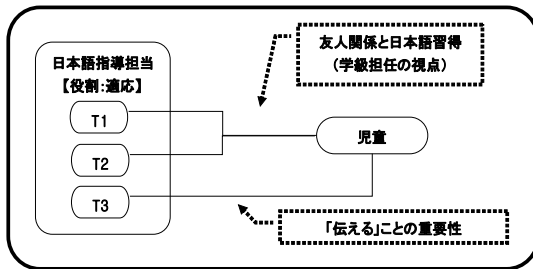
適応については、3人とも友人関係をはじめとする人間関係を築くために重要なこととして位置づ

けている点では共通していた。T1とT2は、日本語の習得が友人関係の問題を解決することにつながるという視点で共通しており、長年の学級担任の経験から実際に教室で起こる問題が具体的に理解できていると言える。

T3は、「伝える」ことをあきらめてしまう傾向の強い外国人児童に、「ジェスチャーや表情」で伝えることを助言している。このことから、日本語というのはあくまでもコミュニケーションのツールの一つとして捉えており、コミュニケーションで重要なのは自分の考えや思いを何とかして相手に「伝える」ことにあるという考えを持っていることが分かる。T3は、学級担任の経験がないため、学級の様子を想像して具体的に問題を捉えているわけではないが、言語の発信者として児童を見ており、「伝える」ことの重要性を強調する視点は言語教育を専門としている者の特徴を現している。

(2) 学習

学習についての関連を図式化すると次のようになる。



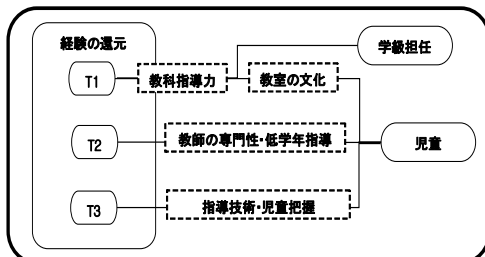
【図3 学習の関連図】

学習は、T1とT2が日本語指導担当としての役割として最も重視している点である。T1が学習を重視するのは、日本が「学力社会」であることを指摘していることから、将来を見据えての指導であることが分かる。T2は、外国人児童を学級担任として支援していた時は、適応を重視していたが、日本語指導担当になってからは、より個別的、細かい支援が必要であるとの見解を持つようになり、より強く学習の方を重視している。これは、T2の意識の変化が見られた点であると言える。

T3から学習について重視する意見が聞かれなかったことは、指導を行う上でのT1とT2との大きな視点の違いと言える。T3が教科指導の側面よりも日本語指導の側面を重視していることが分かる。これは、学校教員と日本語指導員の特徴を生かして、より効果的な活用を行っていく上で、理解しておかなければならない側面と言える。

(3) 内面的サポート

内面的サポートについての関連を図式化すると次のようになる。

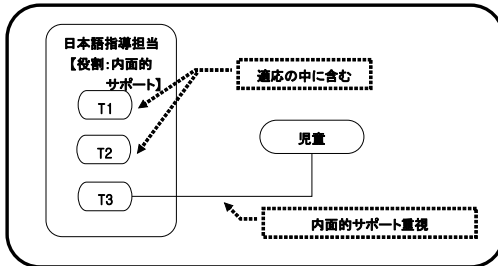


【図4 内面的サポートの関連図】

T3にとって内面的な問題に関しては、成人対象の日本語教育との大きな違いであるため、強い印象として刻まれていると言える。また、「観察力」についての言及から、内面的サポートは、児童の実態を知ったことでT3が気づいた日本語教師の役割ということが分かる。この内面的サポートの重要性への気づきは、T3の語りに一貫して貫かれているため、現在、T3が最も重視している視点と言ってよいのではないだろうか。

2. 経験の還元

経験の還元の関連を図式化すると次のようになる。



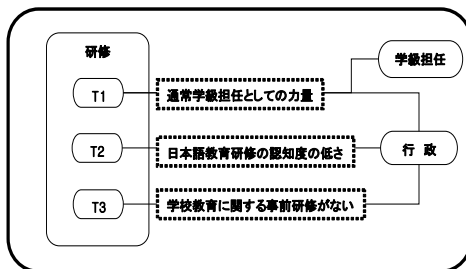
【図5 経験の還元の関連図】

3人ともその道で十分という経験年数を持っており、それぞれの経験は（学校教育における）日本語指導に十分に活かせるものだと考えている。T1は、「教室の文化」を知るという側面と教科指導力をつけるという側面の2つの側面から自身の経験は還元できていると認識していると言える。T2は、これまで身につけた教師の専門性を基本とし、低学年指導との関連を生かしながら、そこに日本語教育の知識を加えることで、十分に外国人児童への指導に対応できると考えている。一方で日本語の専門性を身につけなければ指導の限界があることにも気づいている。

T3は、指導技術と児童把握について経験が活かされている点を述べている。特に児童把握については、児童の突発的な行動に対応できる瞬発力や柔軟性はそれまでの様々な異文化との接触体験から身に付いたものと自覚している。他の教員に判断を仰ぐなど学校での経験不足から来る不安や遠慮も垣間見られたが、それは経験の濫用を防ぐことにつながっており、T3の責任感や協調性の現れではないかと捉えている。ここにも、学校教員と日本語指導員が互いに補い合っている面が見られる。

3. 研修

研修についての関連を図式化すると次のようになる。



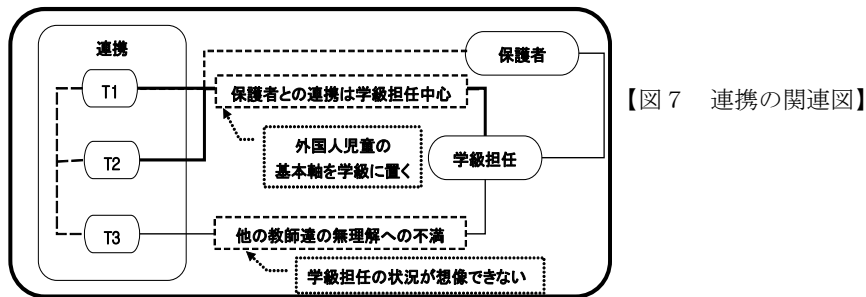
【図6 研修の関連図】

3人がそれぞれ異なる背景を持っていることから、研修に関しては共通の認識は見られなかった。T1の語りには、通常学級担任としての力量を高めることの重要性がくり返し見られた。T2が、日本語指導担当になるに当たり十分な研修を受けていなかったことから、日本語教育研修の認知度の低さを改めて実感する。

T3に関しても、事前に学校教育に関する研修は受けていない。T3自身も「手探り」という言葉に象徴されるように、不安を抱えながら取り組んでいるのが実情である。学校教育の特徴、注意点等を事前に知らせる機会は、安心した教育を提供するという視点からも必要なのではないだろうか。T3が内面的サポートの重要性についても言及しているように、事前に児童生徒の発達段階や心理的側面について説明する機会があっても然るべきではないかと考える。また、T3のような立場の教員はT1が言及していたような一人の保護者のような感覚が強くなっていくことも考えられる。それを防ぐ意味でも、補助指導員や非常勤講師に対する研修の実施は必要だと言える。また、T2のように予期せず異動と同時に日本語指導担当になるケースが当たり前という現状が見られる中、T2のような学校教員が日本語指導員と協力して日本語指導を行わなければならなかった場合、混乱を来すのは想像できる。その意味からも所属校に外国人児童生徒がいる、いないに関係なく、外国人児童に関する研修を受ける機会を全ての教員に義務化すべきではないだろうか。学校教員・日本語指導員共に、研修の機会を設定することを早急に検討すべきである。

4. 連携

連携についての関連を図式化すると次のようになる。



【図7 連携の関連図】



【図8 連携の矢印】³

連携に関する考えは、T1とT2はほぼ同じと捉えてよい。T1の学級担任との連携についての内容からは、日本語指導担当と学級担任間が平等な双方向という連携ではなく、図4-8のように日本語指導担

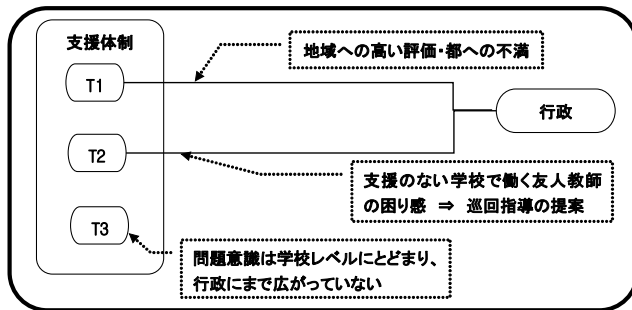
³ 本来は、保護者から学級担任および日本語指導担当に向けての矢印もあるはずだが、今回のインタビューからは、それについて具体的な認識は得られなかったため、あえてこの図では保護者からの矢印は書かないこととする。

当から学級担任に向いている矢印が太くしっかりしている反面、学級担任から日本語指導担当に向いている矢印が細くて若干頼りないと捉えることができる。保護者との連携を担任中心で行うという考えは、「学習」においても学級の授業についていける力を重視していたように、外国人児童の基本軸を学級に置くという姿勢が貫かれていることを意味している。

T3の語りは、学級担任をはじめとする他の教員達の日本語教育への理解不足や日本語学級を活用しきれていないことに対する不満が表れていた。T3は学級担任の経験がないため、理解が難しい面もあると推測できるが、T3が外国人児童に寄り添い、内面的サポートの重要性を実感しているからこそ、直接関われない通常学級での支援に「共通した認識」を求めていると考えられる。一方で、「補助指導員だから控えている部分もある」と述べているように、自分がどう児童に関わり、教員間の連携を取っていけばよいのか迷っていることも読み取れる。日本語指導担当間の連携に関しては、必要な時にアドバイスを受けるなど、個人的連携をしっかりとっている。学校教育の現場に慣れていないT3にとって、いつも接する同僚が安心して質問や相談ができる存在であるということは重要なことである。

5. 支援体制

支援体制についての関連を図式化すると次のようになる。



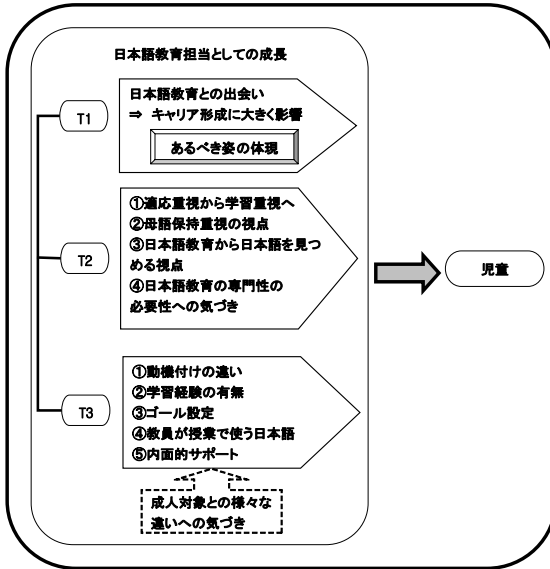
【図9 支援体制の関連図】

支援体制に関しては、T1とT2は行政の取組について意見を述べていた。

T3は学校についてのみの言及であった。このことから、T3が環境として捉えているのは学校内に限定されており、行政に対する働きかけは学校教員の仕事であり、自身の範疇ではないと思っていると考える。

6. 日本語指導担当としての成長

日本語指導担当としての成長の関連を図式化すると次のようになる。



【図10 日本語指導担当としての成長】

日本語指導担当になったきっかけはそれぞれ異なるが、それぞれがこのきっかけを自身の成長につなげていると言える。「成長」という側面は、それぞれの特徴がより明確に現れている。

T3は、成人対象と児童対象の間にある違いへの気づきについての語りから、成長してきた点として次の5点が挙げられる。

- ①動機付けの違い
- ②学習経験の有無
- ③ゴール設定
- ④教員が授業で使う日本語
- ⑤内面的サポート

①動機付けの違いについては、成人にとっての日本語教育と児童にとっての日本語教育とは目的意識をはじめとする動機付けが異なると述べている。外国人児童にとっての日本語を「強えられる日本語」と表現しているように、成人の学習者との背景の違いの大きさを実感している。そのため、児童対象の場合は、教員の存在、授業自体が動機付けとして大きな要素となることへの自覚が、児童の興味・関心を高める授業の工夫へとつながっていると言える。

②学習経験の有無については、学習経験の異なる児童においては、積み上げ方式などの学習の仕方を理解している子もいれば、低学年のように学習そのものがまだ理解できていない児童もいる。学習の流れを理解していない場合、自分の日本語レベルとギャップのある活動を要求してくることがある。それを頭ごなしに「この活動は無理だ」と言ってしまうと、そこで児童の学習へのやる気を失わせてしまう場合も考えられる。①の動機付けを図りながら学習の仕方を理解させる、いわゆる学習習慣を

身につけさせる指導も行う必要があることから「うまく修正をきかせないと」という言葉が出てきていると考えられる。

③ゴール設定については、「度胸がついた」と自身の変化を自覚している点でもある。たとえ予定していた授業内容があっても、児童は「課題が出た」などと言ってくる場合があり、最初はどう対応すればよいか戸惑っていたようだが、カリキュラムに縛られない分、臨機応変さが望まれると理解しているようである。最初は戸惑いがあり、T1やT2に質問もしたとのことであるが、次第に児童の状況に合わせて進めていくこと、つまり個別指導の意味合いを理解できるようになったようである。

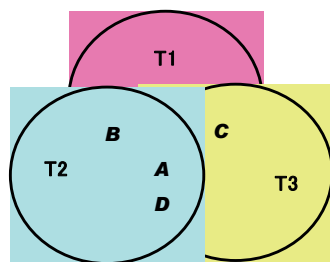
④教員が授業で使う日本語については、教員の使う日本語への意識の変化が読み取れる。成人対象で使っていた日本語を「過保護な日本語」と呼んでいることから、児童対象の場合は「自然な日本語」に近い言葉を使っていると捉えられるのではないだろうか。

⑤内面的サポートについては、T3が児童に寄り添って考えようとしていることを表している。

このように、T3は、違いの一つ一つを丁寧に把握する姿勢と新しい情報を受け入れる柔軟性をもっており、それが児童対象の教員としての力量を高めることにつながっているのではないだろうか。

7. インタビュー全体のまとめ

インタビューから抽出された3人の特徴の関係を図式化すると次のようになる。



【図11 教員の特徴の関係図】

それぞれの重なっている所をA、B、C、Dとし、T3に関係する所の特徴をまとめていきたい。

T3の特徴としては、次の点があげられる。

- ①対象によって異なる日本語指導への気づき
- ②学校現場への適応
- ③日本語教室内での現状認識

1点目は、成人対象と児童対象の間にある日本語指導の違いに気づき、そこから児童対象の日本語指導への理解を深め、実践に移している点である。これは、T3が様々な異なる対象に幅広く適応できる指導力と柔軟な発想をもっていることを示している。柔軟性で言えば、2点目の学校現場への適応に関しても、大きな問題もなく学校の雰囲気にも順応できていることは、柔軟性の現れと言える。学級担任の外国人児童への関わり方に疑問を投げかけている点も、ある意味、学校教育の中での自身の役割を認識しているからこそ言える点ではないだろうか。3点目に、学習重視の考えや行政についての意見が聞かれなかったことなどからは、学校全体や学校を取り巻く環境についての認識は十分ではない

ため、T3の現状に対する認識は日本語教室内にとどまっていると言える。

Aの3人の特徴が重なっている点としては、次の3点があげられる。

- ①適応のための日本語習得の重要性
- ②経験が還元できているという自信
- ③研修のあり方に対する意見

1点目は、人間関係を築き、学校生活に適応するために日本語習得は重要であるという視点である。2点目に、それぞれの経験が還元できるという考えで日本語指導を行っているという点である。3点目に研修のあり方について、それぞれの視点からではあるが改善すべきであるという意見をもっている点である。

CのT1とT3の特徴が重なっている点、DのT2とT3の特徴が重なっている点は、どちらも特筆すべき点はなかったが、互いの専門性に対する信頼があるという点は見られた。T1は、「教育は人なり」との言葉をあげ、T3を「安心して任せられる先生」と評している。T2も同様にT3を評価しており、T3の授業の工夫から日本語指導について学ぶ点も多くあるという。T3は、T1とT2のことを安心して何でも相談できる存在と捉えており、そのことがT3の経験を思う存分発揮することにつながっていると言える。紅林(2007)は、「力量形成の機能については、同僚との関わりの中で力量を高めるという側面と、良好な同僚性に支えられて積極的に力量形成に取り組むという、2つの側面がある。」と述べている。異なるキャリアをもつ教員が協働する上で、互いの経験を尊重し、互いの経験から学ぼうとする姿勢は、教員個人の成長のみならずそのチームの成長に繋がっていくと考える。

VI. 授業実践および授業記録⁴に見られる特徴

ここで、Vで抽出された特徴や違いが、授業実践および授業記録でどのように見えてくるか、授業実践および授業記録に見られる特徴を抽出し、Vで抽出された特徴との関連を検証してみる。

1. 日本語学級通級児童の状況

調査対象の日本語学級⁵において、4月から10月までで、のべ20名の児童が通級していた。全員に対し取り出し支援が行われており、校外からの通級児童に関しては、保護者の送迎ができるという条件で週に1~2日通っている。

児童への指導は大きく分けて2つに分かれている。日本語の初期指導が中心に行われている日本語指導中心と通常学級で取り組む内容の復習や先取り学習などが中心に行われている教科指導中心であ

⁴ 学級担任との情報交換のツールとして個別の連絡ファイルを活用している。その中には、日本語指導担当が記入する授業記録と授業で使用したプリント等を綴じるようになっている。なお、授業記録の表現は原文のまま引用している。

⁵ この期間、延べ25人の児童生徒が通級している。小学校に開設された日本語学級であるが、中学生も複数名通級している。また、この中には長期休暇の体験で通級した児童も含まれており、実際に長期的に指導を行っている児童は20名である。

る。日本語指導中心の6人のうち4人が、今年度の9月から通級を始めた児童である。外国人児童の編入は、不定期に行われるため、4月から10月の間で、日本語学級の時間割は8回改訂されている。その半分の4回は夏休み明けの改訂であり、初期指導の児童をはじめとする通級児童の増加⁶のため、随時改訂を余儀なくされている状況であることが分かる。通級児童の増加に伴い、児童の時間数を減らすことを極力避ける意味からも、日本語指導担当の授業時数は確実に増加しており、空き時間がほとんどない状況となっている。

2. T3の事例

(1) T3の授業実践に見られる特徴

T3は、日本語教育の視点から指導目標を設定し、授業の構成を考えている。ここでは、T3の取り組みが分かりやすい授業の1時間の流れを紹介する。T3は、1時間を3ブロックで考えており、1ブロック目がその時間で一番身につけさせたい学習事項の取り組み、2ブロック目がゲーム等を使っての学習事項の練習、3ブロック目が復習を兼ねた遊びの要素が強い活動と設定している。児童の集中力があまり長く続かないことや児童の取り組みを見て、この流れに行き着いたということだ。

この授業は、児童Fに初期指導を行っている内容である。1ブロック目ではプリント学習を行った。調査当時は、助詞の使い方の練習をしており、今回は「～で～ます」の練習をしている。2ブロック目では、自作の公園や本屋などの絵が貼ってあるカードを使って助詞の「に」「が」「で」の使い方の練習をした。3ブロック目は、カタカナの全ての文字の練習を終えた直後ということもあり、カタカナの復習をカードゲームで行った。ここでは、1ブロック目の「～で～ます」の練習場面の1部分を紹介する。

【事例1】

[I. 絵を見て○と_____にことばを入れてください。]

T3：よし、じゃあ、最後3番。さっき、何て言ったっけ？勉強するところ。

F：あ、勉強だ。教室。

T3：うん、教室。

F：(言いながら書く)「きょうしつ」 きょうしつの中 何、コレ？

T3：g)中だから、何？

F：「で」

T3：そうそうそう。

F：「きょうしつで」

T3：g)何してる？

《中略》

F：話をする。

T3：うん、いいね。

F：h)話をする。(言いながら書く)「はなしをする」さしす・・・「するです。」

T3：h)え～、「はなしをするです」なんて日本語使ったら笑われちゃうよ。話を？

F：h)を、うんと、ます、話をます、話をます

T3：h)「する」の「ます」は何だっけ？

⁶ Z小には中学校からの通級生徒も数名いる。その通級生徒も増加しているため、上表以上の学習者に対し、Z小で日本語指導が行われている現状である。

F : h) 話をするです。
 T3 : h) 食べる。食べます。飲む。飲みます。見る。見ます。
 F : i) 見ます。
 T3 : i) する？ (小さい声で) します。
 F : i) し、あ～、しますだ。
 T3 : i) コレないよ、「する」。話を
 F : i) します
 T3 : はい、できた。今日は、コレね。中の時は、「で」。いい？

次に、T3が児童の内面理解をしながら支援を行おうとしている姿勢が表れている児童とのやりとりを紹介する。この時は、Z小では運動会の練習が行われており、日本語学級には他校から通級している児童CとT3の2人しかいない状況であった。運動会の練習が気になって仕方がない児童Cを連れて、練習を見学しに行ったのだが、児童Cが遊びに夢中になり、教室に帰るよう促してもなかなか言うことを聞かなかった。そうしている時にT1が現れ、授業時間に遊んでいたことを指導したのであるが、その指導に対して児童Cが泣きながら不満をぶつけ、授業をなかなか始められないという場面である。

【事例2】

・入りの辺りかどこかで T1 に「遊びじゃないんだ。練習なんだよ。」と怒られ、教室に戻ってくる。児童Cは怒っている状態。
 T3 : 「今、勉強の時間だよ。」って言ったんだよ。
 C : (T1 に対して怒って) 水曜日来ない。もう、この学校に来ない。
 T3 : 「T1 は、C、来てるな」って見てたよ。
 C : 戻ろうとしたのに何で怒ったの。後で怒ったらおしまいだ。(泣きながら言う)
 T3 : かわいいから怒ったんだよ。
 C : ウザイからだよ。もう見に行かない。
 T3 : 先生達、分かってるから大丈夫。(プリントを見せながら) C が話してくれた虫歯の話だから。
 C : (黙読をしながら) 読んだけど、何を書いていいか分からない。
 T3 : さっきのことで元気がない？
 C : だって、そんな怒んなくてもいいじゃない。怒ってばかりいて、好きにしてくださいって言う。G と一緒に行こうと思ったら。だって、少しだけ難しいのやったり、少しだけ簡単なことをやって、そんなの。
 T3 : (プリントを裏にして) 後で、T1 に話せばいいじゃない。
 C : 話さない。
 《中略》
 T3 : 1 つだけ考えてね。C も悪かった。勉強の時間に外にいたのは良くない。
 C : なんで T1 が「遊びじゃないんだよ」っていうんだよ。
 T3 : 休み時間の後も見ていたし、また教室から出てきたから怒ったんだよ。
 C : でも、なんで「遊び」っていうの。遊んでないじゃん。見てただけじゃん。
 T3 : C も G も遊んでたじゃん。言わないと気分悪いよ。
 C : 家に帰ったら、外で遊んで気分良くなるよ。いい、勉強できる。消しゴム貸して。(泣きながら話している間、机の横を鉛筆でなぞっていた。その自分の汚した部分を消す)
 T3 : 先生がきれいにしたんだよ。先週の金曜日。
 C : 僕も一緒にしたかった。
 T3 : 給食の後、一緒にきれいにしよう。(二人とも笑う)

(2) T3の授業記録に見られる特徴

授業記録では、事実と支援が分かりやすく記録されており、児童の様子についても毎回記載されている。この記録が学級担任との連携を取るための手段であるという認識が表れている記録を紹介する。

T3は、4月に正式に補助指導員という活動を始める前に、事前に日本語教室の様子を見て理解するという意味で、3月に2週間程ボランティアで参加している。その時から、今年の1月より日本語教室に通級している児童Hの初期指導に携わっている。その児童は、他校の児童で、週に2回通級している。その児童の授業記録からは、T3が児童との関わりの中から、授業記録の読み手である学級担任を意識していく様子が分かる。児童の学習状況には_____を、支援の箇所には_____を引く。学級担任を意識して、自分の意志を伝えたり、問いかけをしている箇所は_____をつける。

【記録1】4月22日

≪3校時≫

15分程度遅れたので30分授業になりました。ひらがなの単語を書く練習をしました。「かさ／かみ／みみ／みかん／はさみ」とてもきれいなひらがなを書きます。後半10分ほど音の出る機械で聞こえる単語や50音表で1文字ずつ押すのをしました。濁音と「い」と「り」に苦戦していましたが、よくできていました。

≪2行時≫

「～は～です」よく理解できています。もっとくり返しやオウム返し of 発話をさせていきたいと思えます。しかし、授業中、「ちょっとまって」「こっちに来て、「かして」など場面に合わせ出してくるのでとてもいいです。今後もどンドン発話の環境、状況作りがんばりたいです。

【記録2】6月28日

≪1校時≫

9:05 登校。先週の復習で形容詞「大きい／小さい、長い／短い、高い／低い」の発話練習。その他にも「おいしい、かわいい、熱い」なども知っています。長音などの表記にも気をつけ書きもやらせました。

≪4校時≫

色々な形容詞が入ったので使わせる為、図書室に行きました。図鑑を見て「大きい／小さい」や絵本を見て「きれい」色々な形容詞が出てきました。

T (学級担任) と「～ますか？」1対1 やったんですね。すごいです。どンドン話すようにこちらもがんばって教えていきます。今後ともよろしくお願い致します。

2. T3の事例に関する考察

T3の授業実践例からは、日本語教育の知識を踏まえた初期指導が行われていることがよく分かる。ここでは、初期指導で活かされる専門性と内面的サポートの実践、授業記録に見られる成長という視点から考察していきたい。

(1) 初期指導で活かされる専門性

事例1の児童Fは、4月より通常学級で過ごす中で生活言語に相当する日本語は身につけてきており、日本語習得を進める上でまず押さえるべきポイントは助詞であると判断し、助詞習得の手立てを様々取っている。1時間の授業においても、学習目標と学習内容が明確で、それが児童の達成感にも繋がっている。児童Fは、何度も助詞の間違いを繰り返しながら、授業の終わりには、既習の助詞と組み合わせ文章を作り上げることができている。g) _____のように児童の記憶から答えを引き出すような問を投げかけながら進めている。h) _____では、「します」がなかなか出てこなかった児童に、h) _____の

ような活用のヒントを出し、促している。この場面では、児童自らが「します」を思い出すことはできなかったが、今回の授業の目標であった助詞の習得に加えて「する、します」の活用も習得できた。

また、T3は初期指導において簡単な指示や理解を助ける上での言い換えとして児童の母語を媒介語として活用している。T3が媒介語を用いるねらいは、児童に少しでも安心感を持たせることと既知の事柄を理解しやすくするためである。また、日本語習得レベルの異なる児童と一緒に教えなくてはならない時に時間を短縮する効果もあると言う。しかし、使用に関しては最初の段階のみで、最終的には直接法で日本語のみを用いて指導すると述べており、媒介語の使用においても日本語教師としての確たる信念を持っていることがうかがえる。

T3は、指導技術と児童把握について経験が活かされていると述べている。ヴィゴツキー(1934)は、「書きことばに注意を向けさせる動機は、文字を学びはじめた子どもにはまだわずかしか存在しない」とし、書きことばの特質である有意性と意識性を指摘し、「書きことばの動機そのものが、より抽象的であり、より知性的であり、欲求からより遠ざかっている」と述べ、そこには話しことばの習得とのまったく異なる過程の存在を提示している。その視点からも、ただでさえ「基本的精神機能」が未成熟な低学年児童に対し、母語ではない外国語での書きことばを教えることに困難を伴うことは理解できる。児童が気持ちを切り替えながら書きことばを含めた学習に最後まで取り組んでいる様子からも、T3が児童の長時間集中するのが難しい特性を理解し、1時間の授業を3ブロックに設定し展開していることは効果があると言える。これは、言語教育者としての力量が認められる点である。

(2) 内面的サポートの実践

事例2は、T3が児童の内面に寄り添いながら、学習につなげようとしている姿勢がよく表れている。しかし、事前の運動会を一緒に見学している時に遊び始める様子を注意する場面では、まだ児童達をどう指導したらよいか遠慮が見られ、強く指導している様子は見られなかった。そのため、T1に児童Cが注意を受けることになったわけである。この後、T1が教室に入ってきた時、児童CはT3に促され、次のようなやりとりが行われた。

【事例3】

C : すぐ戻ろうとした。

T1 : すぐ?あの時点で10分過ぎてたんだ。Z小の子だったらすぐ怒られたよ。あんなもんじゃない。あの後、ちゃんと勉強したんらしいや。

《漢字のノートをT1に見せてほめられる》

T1の指導と寛容の使い分けは教師としての経験から身に付いたものである。これは、T3が指導という形で児童に接することができなかったこととの違いと言ってよい。その後、夏休み明けにT3の指導を見た時、いつまでも遊びをやめない児童や授業中に他のことをし始める児童に対して、短い指導で気持ちを切り替えさせられるようになっていたことに気づいた。T3に4月の指導とで変わった点はあるか聞いた時に、次のように述べている。

「子どもが暴れたりしてしまう時があるので、前は『はいはいはいはい』ってやっていたんですけど、

今は『ダメなものダメ』と言って、ちょびっとの怖さを必ず見せておくっていうのですかね。6年生とかになったら、そんなの通用しないですけど。低学年とかには、ですかね。」

高学年に対する指導に対しては、まだ難しさを感じているようだが、厳しい指導の必要性を実感し、実際に行動にうつしていることは大きな変化であり、T1やT2の指導から学んだことと言える。

（3）授業記録に見られる成長

授業記録からは、学級担任を意識した内容も、最初は授業に関連するものであったが、児童Hの様子から気になる点や、学級担任との関係についての発言に触れる内容、学級担任への問いかけなどが入ってくる。遅刻が多いHの実態を知らせるのに、毎回何時に登校したのかというのを記録しているのも、学級担任へ指導を促している1つの手段と言える。

この児童は、当初あまり言葉を発することがなく、通常学級での手立てについても、外国人児童というだけで「write, listen, go」などと英語で指示をしていたらしく、学級担任が「クラスで一度も日本語を発していない」と言っていたそうだ。T3は、児童Hが日本語を覚えてきたこと、教科書の学習も少しずつ進んできたことなどを学級担任に報告したいと思い、T1に相談し他校に勤務する学級担任のところまで足を運んで話をしている。

児童Hは、インタビューの中でも多く登場した児童で、T3にとって内面的サポートの必要性や学級担任との連携の重要性を認識させた存在として大きいと言える。

3. 授業実践および授業記録全体に見られる特徴のまとめ

インタビュー全体のまとめで示した特徴が、授業実践および授業記録にどのように現れているかという視点でまとめていく。ここでは、A、C、Dの共通点を除いた部分であるT3の特徴が現れている部分に焦点を当てて述べていく。

①の対象によって異なる日本語指導への気づきという特徴は、児童が授業実践で集中力が続かない点を考慮し1時間の授業を3ブロックに分けたり、ゲームや遊びを有効に取り入れたりしている点に現れている。また、児童の内面を気にかけて授業記録や対話の中で児童の内面に寄り添う姿勢も気づきの現れと言える。

②の学校現場への適応という特徴は、授業記録の内容から学級担任とより良い関係を築き、連携を図ろうという姿勢が読み取れる。児童把握において、厳しい指導の必要性を実感し、早速指導に取り入れたのも、T3の適応力と柔軟性を示している。

③の日本語教室内での現状認識という特徴は、授業実践と授業記録には現れていなかった。つまり、現在のT3の役割にとって、学校全体を把握することや行政の支援に対する認識はあまり影響しないということである。それらは、日本語教室を運営していく上で、T1・T2という学校教員が補える側面だからではないだろうか。

Ⅶ. 日本語指導員に必要な視点・力量についての考察

以上のフィールド調査をもとにした分析をもとに、日本語指導員として必要な視点・力量として、次の2点を挙げる。

①日本語指導力

②学校への適応力

1. 日本語指導力

これは当然かも知れないが、文化庁が提示している「日本語教育の専門的能力」を有しているということである。そして、できることなら、日本語学校等の日本語教育の諸機関で複数年の経験を有していることが望まれる。学校で日本語指導員として働く場合、日本語教育の専門家は日本語指導員1人という可能性は十分に考えられる。T3のように日本語学校での経験がある人は、ただ教えた経験があるというだけではなく、教育現場で他の日本語教師との学び合い等を多少は経験しており、日本語教師としての成長を経ていると言える。T3が日本語学校で教務主任をしていたことでT1はT3の力量について信頼をしたわけであるが、そのような立場を経験していなくとも、複数年の経験をしているということは、学校教員にとって信頼を寄せやすい相手となる。

また、学校教員にとって学級担任の経験が重要であるように、日本語指導員にとってもある程度の学習者数のいる教室で教えた経験というのは、必要であると考えられる。学校の日本語教室は個別支援を行っている場合が多いが、集住地域の学校になると複数の児童生徒を対象に支援を行わなくてはならない場合がある。それは、ただ児童数が増えたというだけではなく、児童によって日本語習得レベルが異なっていたり、学年が異なっていたりする、いわゆる複式学級を想定した授業を行わなければならないということである。そのようなケースは現時点では稀かもしれないが、今後、日本語指導員の活用が推進され、限られた予算の中で運営すると考えた場合、日本語教育の専門家として集団相手の指導を要求される場面も可能性としては考えられる。

T3の気づきにもあったように、自分の意志で日本語を学ぶ成人と「強いられる日本語」を学ぶ児童生徒では、集団になった時のコントロールの難しさの違いは明らかである。つまり、「日本語指導力」というのは、日本語教員としての資格を有しているだけでは身につけていないものであり、経験を通して身につく日本語の指導技術や教室運営なども含む力量ということである。

また、できることなら、事前に研修を受ける機会を設定することができれば、児童生徒対象の指導における「コツと工夫」を知るだけで、それまでの経験をどのように応用していけばよいかと言うヒントを得ることができ、早く児童生徒対象の指導に切り替えるだけでなく、指導そのものに対するモチベーションも上がるのではないかと考える。

2. 学校への適応力

これは、児童生徒を対象とした日本語指導への適応はもちろんであるが、学校教育の体制への適応を指す。それは、教師としての協調性・柔軟性をもつということとも言える。T3の語りからは、違い

を真摯に受け入れ、新たな視点を学ぼうという姿勢が読み取れる。また、今までの経験を還元する場面では、自身の判断だけに留めずに周りの学校教員に相談をしながら進めていくのもその姿勢の表れである。そして、その姿勢がT2とT3の信頼を得ることに繋がっているのではないかと考える。いくら日本語教育についての専門性が高くても、独りよがりの指導を行ってはいは、周りからの信頼は得られない。

また、T1・T2とT3の語りの違いの特徴的な点は、学級担任の経験があるかないかが影響している。それは当然のことであるが、学級担任の経験がなくとも、推測する手がかりを事前に示しておくことは大事ではないだろうか。ここで、T1の言う「学級の文化」を知るために、まずは通常学級の授業参観をすることを提案したい。本来は、教育実習生のように複数日入り込み、生活を共にすることができればよいと考えるが、難しい場合は1日学級にいて、学級担任の行動を見て、学級での児童生徒の様子を観察するだけで多くの発見があるはずである。学級担任が、多くの生徒と対峙し、様々な仕事を抱えながら、外国人児童生徒の問題とも向き合っているのだということを頭ではなく、実感することが、学級担任との連携をより双方向的なものに変えていけるのではないかと考える。

VIII 日本語教育経験者の有効的な活用についての考察

キャリアの異なる3人へのインタビューおよび授業実践・授業記録から見えてきた課題を踏まえ、日本語教育経験者を有効的に活用するための手立てとして次の3つの点から考察したい。

1点目は、互いの授業実践から学ぶ機会を設定することである。互いの存在を理解し、尊重する素地はあるが、日常の多忙さもあり学び合うところまでは、行っていないのが現状である。それができるようになると、T3のような日本語指導員の経験もより生かされるとともにより充実した教育活動が行われるようになると言える。

2点目は、児童把握のための連携を行うということである。T1が教科指導のカリキュラムのようなものがあれば、もっと活性化するのではないかと意見を述べていたことから、今後の課題と言える。筆者が1日参与観察をする中で、複数の教員がほぼ同じ学習内容を行い、学習者のモチベーションが下がる場面が見られた。既に取り組んだ内容に関して知るためには、ファイルの確認で十分なのかもしれないが、チームティーチング⁷を活かした効果的な学習を考える上では、せめて週単位での授業のアイデアの交換は必要ではないだろうか。ヴィゴツキーの「発達の最近接領域」は、教師が児童生徒の能力を伸ばすための支援を行うことの重要性を説いている。複数の教員で支援を行っている場合、教員間での児童の習得状況に関する共通理解は、児童の「発達の最近接領域」における適切な支援につながると言えるのではないだろうか。

⁷ Z小は複数の教員で児童の学習支援を行うチームティーチングを行っているため、このような課題が出てくるが、1人の教員が1人の学習者を教えるという指導体制を取っている学校に関しては、問題の度合いが変わってくる。

3 点目に、互いの専門性を活かすチームという視点をより明確にすることが重要である。その専門性のある人材を活用するために紅林(2007)の「チーム」という考え方が有効である。紅林(2007)は医療現場で行われている「チーム医療」について言及し、「チームを構成するための力」として、「他のメンバーの専門性を理解し、尊重すること」と「チームのコーディネーターとコンダクターの役割を果たす力」を挙げている。そして、「医療と同様、様々な人たちのサポートのもとで行われる教育に変わりつつある」学校教育は、「教師の補助者（サポーター）」という考えから「多様な人たちが関与する教育をとらえる新しい同僚の理解こそが必要となっている」とし、「チーム」というスタイルを提唱している。これを日本語指導の現場で考えた場合、初期指導をメインに行う日本語指導員と教科指導を中心に行う学校教員の組み合わせを有効に活用するシステムの構築が必要である。

IX. おわりに

本稿では、人材活用の事例として異なるキャリアをもつ3人の日本語指導担当の特徴を日本語指導員を中心に分析した。それを踏まえた上で、日本語指導員をより良く活用するために必要な視点・力量について考察してきた。

本調査からは、異なるキャリアを持つ日本語指導担当の特徴が明らかになり、それぞれが積んできた経験は日本語指導の現場で活かされていることが確認できた。そして、学校教員、日本語指導員のそれぞれが抱える課題もあり、その課題を改善していくためには、互いに学び合うことが重要であるとともに、互いの専門性を活かすという方向で補い合うチームという発想が有効ではないかと考えた。また、成人を対象とする日本語教育経験を持つ人を、公立小中学校で活用する際に気をつけるべき点も明確になった。

今後更に増加していくと思われる外国人児童生徒を取り巻く環境と向き合うために、教師という視点から考えるのは、「教育は児童に幸福なる生活をなさしめるのを目的とする」（牧口 1930）という指摘である。教育の目的は児童生徒の幸福におかなければならない⁹。その児童生徒とは日本国民のみを指すわけではなく、教師の目の前にいる「児童生徒」のことを指している。目の前にいる児童生徒が日本人であろうが外国人であろうが、その児童生徒1人1人の可能性を信じ、最大限に引き出す努力をし、彼らの幸福のために何ができるかを考えるのが教師の役目ではないだろうか。その意味からも、教師は児童生徒を取り巻く環境の変化について目を向ける責務がある。太田(2000)は、「日本の学校教育における『外国人の不在』」状況のゆえに、日本の教育が他の国々のモデル

⁸ 紅林(2007)では、学校現場について「多様性よりも同質性が求められ、システムの中に固定化されており《チーム》の持つフレキシビリティを欠いている」と指摘している。

⁹ 日本が1994年に批准した「子どもの権利条約」においても、第28条で教育についての児童の権利を平等に認めることが提唱され、第29条で児童の教育が指向すべきことが示されている。

となり得なかったとしている。これは坂本(2008)の「『内側に向かう国際化¹⁰⁾』の脱落」との指摘とも通じるものである。つまり、日本の教育がより成長し、諸外国に認められるためには、教育における真の国際化が必要であるということである。「最大の教育環境」である教師が、外国人児童生徒の問題に真剣に目を向けることは、いじめや差別などさまざまな具体的問題の解決につながるのみならず、児童生徒とともに教師が確かな人権感覚・国際感覚を育むことに通じ、教育における真の国際化を成しえる意味で重要な一歩を踏み出すことになるのではないだろうか。その考えを教育現場で還元すべく、今後も研究を重ねていきたい。

【引用文献】

- ヴィゴツキー(1934)『新訳版・思考と言語』(柴田義松訳 2001)新読書社
— (1935)『「発達の最近説領域」の理論—教授・学習過程における子どもの発達』(土井捷三・神谷栄司 2003)三学出版
- 太田晴雄(2000)『ニューカマーの子どもと日本の学校』国際書院
- 大谷尚(2007)「4ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案—着しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き—」『名古屋大学大学院教育発達科学研究紀要(教育科学)』54(2) pp.27-44
- 紅林伸幸(2007)「協働の同僚性としての《チーム》—学校臨床社会学から—」『教育学研究』74(2) pp.174-188
- 齋藤ひろみ・浜田麻里・上田崇仁・西川朋美・河野俊之・市瀬智紀・岡田安代・徳井厚子・金田智子(2010)「学校の多言語・多文化化に対応する教員を養成するための教育課程について考える—教員養成系大学における日本語教育コースの取り組みから—」『2010年度日本語教育学会秋季大会予稿集』pp.109-119 日本語教育学会
- 坂本辰朗(2008)「第7章 現代社会と人間教育の課題 第1節 教育の国際化の課題と展望」熊谷一乗編著『新・人間性と教育—教育学概論 第二版』pp.163-169 学文社
- 貞松明子(2010)「ニューカマーのための初級日本語集中講座」『2010年度日本語教育学会実践研究フォーラム予稿集』pp.94-97 日本語教育学会 2010年度研究集会—第6回—実践研究フォーラム
- 浜田麻里・市瀬智紀・徳井厚子・金田智子・齋藤ひろみ(2009)「多様な言語文化背景をもつ子どもたちへの日本語教育に携わる教員および教員養成系大学の学生の認識—教師のキャリア形成の視点から—」『2009年度日本語教育学会秋季大会予稿集』pp.33-42
- 牧口常三郎(1930)『創価教育学体系 I』聖教新聞社(1972)

¹⁰⁾ 石崎(1990)は、国際化の先進諸国が「『国際化は国内問題を伴う』ということをよく理解して、その問題に対処するような段階へと入って来ている」ことから見ると、「この点で日本は、完全に後進国である」と指摘している。さらに「例えば在日韓国人を、異文化を持つ国内人として、一般日本人と同等に扱おうなどということが、日本政府の発想の隅にでもあるのだろうか。それでいて対外的に、日本は国際化を推し進めているなどと断言出来るというのは、よほど国際感覚が鈍いとか言いようがない」と述べている。ここで、石崎が「異文化を持つ国内人」として沖縄県人をあげていることを踏まえ、坂本(2008)は、アイヌの人びとや中国から引き揚げてきた「残留孤児」の子弟たちも同様であるとし、「これらの人びとを『異文化を持つ国内人』として見る感覚がない限り、国際化の陥穽に足を取られることになるのである」と言及している。