

年少者日本語教育における日本語教材、教授法
および教育行政システム構築に関する研究

課題番号：16320067

平成16年度～平成19年度科学研究費補助金

(基盤研究(B)) 研究成果報告書

平成20年3月

研究代表者

川上郁雄 (カワカミ イクオ) 早稲田大学大学院日本語教育研究科 教授

研究組織

- ・研究代表者：川上郁雄（カワカミ イクオ）早稲田大学大学院日本語教育研究科 教授
- ・研究分担者：市瀬智紀（イチノセ トモノリ）宮城教育大学国際理解教育研究センター 准教授

交付決定額（配分額）

[平成 16 年度]

直接経費 3,500,000 円（早稲田大学 3,500,000 円）間接経費 0 円

合計 3,500,000 円

[平成 17 年度]

直接経費 3,800,000 円（早稲田大学 3,800,000 円）間接経費 0 円

合計 3,800,000 円

[平成 18 年度]

直接経費 3,800,000 円（早稲田大学 3,800,000 円）間接経費 0 円

合計 3,800,000 円

[平成 19 年度]

直接経費 3,500,000 円（早稲田大学 3,500,000 円）間接経費 1,050,000 円

合計 4,550,000 円

総計：15,650,000 円

研究発表

著書

川上郁雄（編）（2006）『「移動する子どもたち」と日本語教育—日本語を母語としない子どもへのことばの教育を考える』明石書店。

論文等

- 川上郁雄（2007）．「ことばと文化」という課題—日本語教育学的語りと文化人類学的語りの節合『早稲田大学日本語教育研究センター紀要』20, 1-17.
- 川上郁雄（2007）．日本語能力の把握から実践への道すじ—「JSL バンドスケール」の意義と有効性『国際研究集会「「移動する子どもたち」の言語教育—ESL と JSL の教育実践から」プロシーディング』（pp. 166-187）．年少者言語教育国際研究集会実行委員会。

- 川上郁雄 (2006) . 年少者日本語教育に、今、問われていることは何か『季刊ジャネット』39, 1-2.
- 川上郁雄 (2006) . 学校教育における JSL 児童生徒への日本語教育『講座・日本語教育学 第5巻 多文化間の教育と近接領域』(pp. 13-28) スリーエーネットワーク.
- 川上郁雄 (2006) . 高校レベルの JSL 生徒の日本語教育を考える—「JSL バンドスケール」による日本語能力調査を踏まえて『早稲田大学日本語教育研究センター紀要』19, 13-31.
- 川上郁雄・池上摩希子 (2006) . 年少者日本語教育の歴史と展望『早稲田日本語教育の歴史と展望』(pp. 47-73) 早稲田大学大学院日本語教育研究科.
- 川上郁雄 (2005) . 「移動する子どもたち」と言語教育—ことば、文化、社会を視野に」リテラシーズ国際研究集会プロシーディング『ことば・文化・社会の言語教育』(主催:「ことば・文化・社会の言語教育」実行委員会)
(“Children Crossing Borders” and their language education:from *The Perspective Of Language, Culture, and Society.*)
- 川上郁雄 (2005) . 日本語を母語としない子どもたち—多文化共生時代の日本語教育『遠近(国際交流基金)』6.
- 川上郁雄 (2005) . オーストラリアのアジア系移民 早稲田大学オーストラリア研究所(編)『オーストラリアのマイノリティ研究』オセアニア出版社.
- 川上郁雄 (2005) . 言語能力観から日本語教育のあり方を考える『リテラシーズ 1』くろしお出版.
- 川上郁雄 (2005) . 年少者に対する日本語教育の課題『月刊言語』6月号(特集:21世紀の日本語教育—直面する課題を乗り越えるために).
- 川上郁雄 (2005) . 日本文化と外部の視点『講座 日本語教育学 第一巻』(第2章第4節)スリーエーネットワーク.
- 川上郁雄 (2005) . 「日本語を母語としない」児童生徒への地域における支援ネットワークに関する研究『早稲田大学日本語研究教育センター 紀要』18.
- 川上郁雄 (2005) . 新宿区における「日本語教育ボランティア」活動と JSL バンドスケールの意義—大久保小学校の調査と実践を通じて『年少者日本語教育実践研究(早稲田大学大学院日本語教育研究科)』4.
- 川上郁雄 (2005) . 概論:「日本語を母語としない子どもたち」への日本語教育『月刊日本語』5月号(特集:年少者日本語教育).
- 助川泰彦・市瀬智紀・川上郁雄・高橋亜紀子・梁賢俊 (2004) . 宮城県定住外国人の日本語学習に関する多角的調査の報告『東北大学留学生センター紀要』8.

- 川上郁雄 (2004) . 年少者日本語教育から社会に発信する (新時代の日本語教育をめざして—早稲田大学大学院日本語教育科の取り組み 第8回) 『日本語学』11月号, 88-98.
- 川上郁雄 (2004) . 子ども日本語能力のとらえ方 (新時代の日本語教育をめざして—早稲田大学大学院日本語教育科の取り組み 第7回) 『日本語学』10月号, 80-91.
- 川上郁雄 (2004) . 子どもたちがことばを習得するとき (新時代の日本語教育をめざして—早稲田大学大学院日本語教育科の取り組み 第6回) 『日本語学』9月号, 78-89.
- 川上郁雄 (2004) . 「移動する子どもたち」の教育を考える (新時代の日本語教育をめざして—早稲田大学大学院日本語教育科の取り組み 第5回) 『日本語学』8月号, 62-73.
- 川上郁雄・石井恵理子・池上摩希子・齋藤ひろみ・野山広 (2004) . 年少者日本語教育学の構築へ向けて—『日本語指導が必要な子どもたち』を問い直す『2004年度日本語教育学会春季大会予稿集』 (pp. 273-284) 日本語教育学会.
- 川上郁雄 (2004) . 年少者日本語教育実践の観点—『個別化』『文脈化』『統合化』 『早稲田日本語研究』12, 1-12.
- 川上郁雄 (2004) . 年少者日本語教育から国語教育を考える『ことばの学び (三省堂)』4, 34-36

学会発表・講演

2008年2月26日 15:00～鈴鹿市研修会

講演「鈴鹿市における JSL 児童生徒への日本語教育支援システムをどう構築するか——JSL バンドスケールをつかった協働的实践を考える」

2008年2月25日 (月) 14:00～浜松市外国人子ども教育支援協議会 (天竜川浜名湖地区総合教育センター)

外国人児童生徒日本語指導法研修会講師「JSL バンドスケールの具体的な使い方」

2008年2月24日 (日) 10:00～小諸市「日本語ボランティア学習会」 (小諸市民会館)

講演「『移動する子どもたち』と日本語教育——JSL バンドスケールを使った日本語指導の実践」

2008年2月16日 (土) 13:00～国際交流基金日本語国際センター

ディスカッション「海外における日本語教育の役割、これからの日本のかかわり方を考える」

2008年2月2日 (土) 京都教育大学附属桃山中学校

講演「『移動する子どもたち』と日本語教育——JSL バンドスケールを使って『ことばの力』をどのように育成するのか」

2007年11月16日(金) 太田市外国人児童生徒教育担当者研修会

川上郁雄「年少者日本語教育の方法と課題：JSLバンドスケールを使って」主催：
群馬県太田市教育委員会

2007年11月12日(月) 藤沢市国際教室担当教員配置校連絡会

川上郁雄「「移動する子どもたち」と日本語教育」主催：神奈川県藤沢市教育委員会

2007年10月26日(金) 船橋市「帰国・外国人児童生徒支援協議会研修会(船橋市視聴覚センター)

川上郁雄「JSLバンドスケールを使った日本語指導」主催：船橋市教育委員会

2007年10月19日(金) 日本語ボランティアのためのレベルアップ講座

川上郁雄「日本語ボランティアとして「言語能力」を考える」主催：しんじゆく多文化共生プラザ

2007年9月29日 第4回アジア移民研究会(慶応大学)

川上郁雄「在日ベトナム系住民のジレンマトランスナショナルリティの視点から生活世界を捉えなおす」

2007年9月26日 鈴鹿市立桜島小学校研修会

川上郁雄「「移動する子ども」のことばの力を考える—「JSLバンドスケール」を使って」主催：三重県鈴鹿市教育委員会

2007年8月18・19日 第6回OPI国際シンポジウム(大学コンソーシアム京都)

川上郁雄「「移動する子どもたち」とJSLバンドスケール」
主催：関西OPI研究会

Kawakami, I. (2007.8.14-15). "Children Crossing Borders and Literacies Education for the 21st Century".

Malaysia International Conference on Foreign Languages [MICFL 2007] (The Faculty of Modern Languages and Communication, Universiti Putra Malaysia).

2007年7月31日(火) 新宿区人権教育研修会

川上郁雄「新宿区における「外国人児童・生徒の日本語指導」のあり方を考える」主催：新宿区教育委員会

2007年7月25日(水) 「外国人児童生徒日本語指導法研修会」(天竜川・浜松湖地区総合教育センター)

川上郁雄「日本語能力の把握の方法と考え方」
主催：浜松市外国人子ども教育支援協議会

2007年5月31日・6月1日 国立民族学博物館国際シンポジウム“Transnational Migration in East Asia: A View from Japan” (国立民族学博物館・東京大学) .

川上郁雄 “Vietnamese Diaspora in Japan and their Dilemmas in the Contexts of Transnational Dynamism”

2007年5月27日(日) 2007年度日本語教育学会春季大会パネルセッション(桜美林大学)

石井恵理子・齋藤ひろみ・門倉正美・川上郁雄「年少者日本語教育における「JSLカリキュラム」とリテラシー教育」

2007年4月21日(土) 千葉県柏市「JSLバンドスケール・セミナー」

主催: JSL 児童生徒の日本語と教科学習の支援会

2007年4月14日(土) 「さぼうと21研修会」(品川区上大崎 難民を助ける会内)

「JSLバンドスケールと「移動する子どもたち」への言語指導」

主催: 社会福祉法人 さぼうと21

2007年3月11日(日) しまね国際センター「子どもサポーター研修」(大田市立図書館)

主催: 財団法人 しまね国際センター

川上郁雄 講義「子どもの能力をどのように捉え、発展させるか」

2007年3月10日(土) 小中学校教員・日本語ボランティア研修会(名古屋国際センター)

主催: 名古屋大学留学生センター、(財)愛知県国際交流協会、名古屋国際センター、東海日本語ネットワーク

川上郁雄 講演「移動する子どもたち」の言語教育をどう支えるか—JSLバンドスケールを使った調査と実践

2007年2月11日(日) 『国際研究集会「移動する子どもたち」の言語教育—ESLとJSLの教育実践から』(早稲田大学)

川上郁雄「日本語能力の把握から実践への道すじ—「JSLバンドスケール」の意義と有効性」

2006年

2006年9月29日(金) 平成18年度JSL教員研修プログラム

新宿区立小・中・養護学校教職員対象(主催: 新宿区教育委員会)

日本語を母語としない子ども(JSL児童生徒)への日本語指導のあり方と指導に必要な教育支援プログラムの検討

2006年8月5日 日本語教育国際研究大会(コロンビア大学)

パネルセッション「言語マイノリティの子どもたちへの言語教育を考える—日本とアメリカの現状を踏まえて」(司会: 池上摩希子)

2006年7月24日(月) 外国人児童生徒の日本語指導に関する講演会

「日本語指導の必要な子どもとは誰か—JSLバンドスケールの実践」(主催: 豊島区教育委員会)

2006年6月24日(土) 14:00-16:00 JSLバンドスケール講習会(船橋市宮本公民館和室)

川上郁雄「移動する子どもたちの言語教育を考える—JSLバンドスケールによる「ことばの力」の把握と指導」(主催: 地球っ子プロジェクト)

2006年6月1日(木)：平成18年度第2回人権教育指導推進委員会(東京都教職員研修センター：立川市)

川上郁雄「「移動する子どもたち」の言語教育を考える—人権としての「ことばの力」の育成」(主催：東京都教育委員会)

2006年5月21日 2006年度日本語教育学会春季大会(東京外国語大学)

川上郁雄「高校レベルのJSL生徒の日本語能力の実態とその背景にあるもの—「JSLバンドスケール」による調査を踏まえて」

2005年

2005年12月17日(土)：2005年度日本語教師研修コース「テーマ：越境する日本語教師—グローバル化時代に求められる日本語教育力とは—」

川上郁雄「年少者日本語教育現場の今—国内の公立学校から海外の初等中等教育まで」(主催：日本語教育学会。)

2005年11月26日(土)：「ベトナム難民の「今」，30年をむかえて」集会：神戸市

川上郁雄「インドシナ難民受け入れ30年を振り返る—私たちは何を学んだのか—」(主催：インドシナ難民関連NGO)

2005年11月19日(土)：平成17年度東京都地域日本語支援コーディネータ研修

川上郁雄「子どもの日本語能力の把握と日本語指導—JSLバンドスケールの実践—」(主催：財団法人新宿・国際文化交流財団)

2005年10月8日(土)：2005年度日本語教育学会秋季大会(金沢大学)

川上郁雄「バンドスケール評価—行動から言語能力をどうとらえるか」シンポジウム“言語能力を多角的に評価する—「測る」視点から「とらえる」視点へ—”

2005年8月28日：外国人児童生徒の日本語学習支援研修会

川上郁雄「「日本語指導が必要な子ども」とは誰か—「JSLバンドスケール」を使った言語能力把握の試み」((財)岩手県国際交流協会主催：県立国際交流プラザ)

2005年9月12日：講演

川上郁雄「日本語を母語としない児童・生徒の指導について」(墨田区教育委員会主催：墨田区役所内会議室)

2005年8月22日：国際教育研修会

川上郁雄「日本語を母語としない生徒への日本語指導—バンドスケールの活用」(神奈川県立愛川高校主催：愛川町文化会館)

2005年8月20日：凡人社麴町店実践講習会

・川上郁雄「異文化理解と日本語教育」(凡人社麴町店)

2005年8月10日：平成17年度外国人児童生徒等に対する日本語指導のための指導者の養成を目的とした研修

川上郁雄「JSLカリキュラムについて」(教員研修センター主催：東京)

- 2005年8月4日：平成17年度日本語教育大会 東京大会第4分科会
川上郁雄「JSLカリキュラムの理解と地域における支援のあり方」（文化庁主催：昭和女子大学。大会テーマ「外国人年少者への支援について考える—子をもつ親への日本語学習支援—」）
- 2005年7月29日：大阪市教育センター教育研修会
川上郁雄「日本語指導が必要な子どもたちとは誰か—東京の事例を通して」
- 2005年5月22日：日本語教育学会春季大会 パネルセッション
齋藤ひろみ・池上摩希子・石井恵理子・小川珠子・川上郁雄 「年少者日本語の4領域から「ことばの力」を捉える—「書くこと」を例に」
横浜国立大学にて
- 2005年5月22日：日本語教育学会春季大会 口頭発表
川上郁雄 「JSLバンドスケールを使った言語能力の把握—年少者日本語教育の実践研究として」
横浜国立大学にて
- 2005年3月23日：新宿区立大久保小学校研修会
講演：「日本語能力調査報告 — JSLバンドスケールの結果を、どのように授業に生かすか」（川上郁雄）
新宿区大久保にて
- 2005年2月18日：愛川町日本語指導学級担当者会議
講演：「日本語を第一言語としない子どもたち」への指導 — JSLバンドスケールの活用を通して」（川上郁雄）
神奈川県愛川町にて
- 2005年2月5日：（財）兵庫県国際交流協会「外国人児童・生徒への学習支援研修」
講演：「移動する子どもたちの言語教育を考える — ことばの力をどう捉え、どう育むか」（川上郁雄）
兵庫県神戸市にて
- 2005年1月21日：移民言語コミュニティ研究会
講演：「移動する子どもたちと言語教育 — JSLバンドスケールをつかった日本語能力把握の試み」（川上郁雄）
東京大学にて
- 2004年11月6日：日本平和学会（2004年度秋季研究集会）分科会「難民・強制移動民研究」
報告：「『インドシナ難民』受け入れの経験を考える — オーストラリアと日本のベトナム系住民はどのように定住したか」（川上郁雄：早稲田大学）
討論：小田博志（北海道大学），司会：小泉康一（大東文化大学）
恵泉女学園大学にて

2004年7月3日：日本言語政策学会（第4回大会）

発表：「宮城県定住外国人の日本語学習に関する多角的調査の中間発表」（川上郁雄・市瀬智紀・高橋亜紀子・助川泰彦）

明海大学にて

2004年7月18日 年少者日本語教育学を考える会

講演者：川上郁雄，石井恵理子，池上摩希子，齋藤ひろみ，野山広

早稲田大学22号館にて

2004年7月2日 楽しく教える日本語

日本語教授法演習ゲスト授業：「日本語指導が必要な子どもたち」とは誰か ― 年少者日本語教育学の構築へ向けて（川上郁雄）

主催：京都外国語大学日本語科

（財）大学コンソーシアム京都にて

2004年5月28日 柏市国際理解教育研究協議会

講演：「日本語指導が必要な児童生徒」とは誰か ― 指導の観点と学校・地域で考えること（川上郁雄）

主催：柏市教育委員会

柏市青少年センターにて

2004年5月12日 日本語教育学会（平成16年度春季大会）

パネルセッション：「年少者日本語教育学の構築へ向けて ― 『日本語指導が必要な子どもたち』を問い直す」（川上郁雄，石井恵理子，池上摩希子，齋藤ひろみ，野山広）

東海大学にて

目次

序章 年少者日本語教育とはどのような教育なのか 1

川上郁雄

第Ⅰ部 なぜ「ことばの力」の把握が大切か 26

第1章 言語能力観から日本語教育のあり方を考える 27

第2章 JSLの子どもの日本語能力をどのように把握するのか 40
—その観点と方法—

第3章 JSLの子どものことばの把握から実践への道すじ 60
—JSLバンドスケールの意義と有効性—

第Ⅱ部 「移動する子どもたち」への授業をどうデザインするか 69

第4章 小学校・中学校・高校における「日本語能力」調査 70

第5章 日本語能力の把握から実践への道すじ—新宿区立大久保小学校を例に 104

川上郁雄・高橋理恵

第6章 年少者日本語教育における「実践的教材論」 117
—実践と「教材」はどう結びつくのか—

第Ⅲ部 「移動する子どもたち」のアイデンティティから支援システムの構築へ 132

第7章 「移動する子どもたち」と言語教育—ことば、文化、社会を視野に 133

第8章 「移動する子どもたち」のアイデンティティの課題をどう捉えるか 149

第9章 年少者日本語教育における支援と連携とは何か 161

第10章 外国出身の子ども支援のための統合的なシステムについての一考察 173

市瀬智紀

序章

年少者日本語教育とはどのような教育なのか

1. 年少者日本語教育を概観する5つの観点

—歴史性・社会性・現代性・多元性・国際性—

日本国内、国外を問わず、日本語教育における年少者の位置は極めて大きい。たとえば、国際交流基金の調査（2008）によれば、日本国外の日本語学習者数、298万人のうち、170万人を越える約57%を初等中等教育レベルの年少者が占めている。また、近年、日本国内では「日本語を母語としない子ども」（以下、JSLの子ども）への日本語教育が社会問題化しており、その重要性がますます認識されつつある。

ただし、年少者の日本語教育に関する研究と教育実践は、これまで日本語教育全体の中では、十分に検討されてこなかった。したがって、本書で取り上げる年少者日本語教育がいかに重要な教育研究領域であるかを確認することから始めたい。そのために、次の5つの観点、すなわち歴史性、社会性、現代性、多元性、国際性から、年少者日本語教育の意義と重要性について検討してみよう。

（1）歴史性

日本語教育と子どもの関係は古い。20世紀に限っても、戦前の日本の植民地における「植民地経営」の一環として初等中等教育レベルで「国語教育」、つまり日本語教育が行われた。その日本語教育が展開された範囲は、台湾、朝鮮半島をはじめ、東南アジア、太平洋諸島に及ぶが、その実践の基本は皇民化教育であった。

「私たちは、どんな苦しいことも我慢して、力いっぱい働いています。あのアメリカやイギリスやオランダに負けてはいけないと思うと、どんなことでも苦しくありません。」

これは戦前のインドネシアで行われた「日本語弁論大会」（今でいう日本語スピーチコンテスト）で男児が行ったスピーチの一節である(1)。日章旗への敬礼や日本語の歌とともに、日本語教育が当時の東南アジアへ普及された一例である。これらの子どもたちに対してどのような教育観で日本語指導が行われたのかという点は、時代を超えて、子どもに対する日本語教育の姿勢を問うことにつながる。子どもを対象にした、現在の日本語教育あり方を歴史の中で考える必要がある。それが、ここでいう、年少者日本語教育の歴史性である。

（2）社会性

現在、JSLの子どもたちが日本に増加している背景に、安価な外国人労働力を必要とする日本の産業構造の特徴がある。外国人労働者の増加とそれに伴う随伴家族の増加と彼らの定住化が進んでいる。そこに、子どもたちが含まれている。これらの子どもたちの教育問題に対して、2001年に開催された「第一回外国人集住都市会議」は、いわゆる「浜松宣言」の中で、JSLの子どもへの日本語教育が社会的に緊急を要する課題であり、行政が取り組まなければならない課題であると明確に述べている。総務省は、2003年、

文部科学省に対して、JSLの子どもたちを日本の公立学校に積極的に受け入れるようにという、いわゆる「平成15年勧告」を出した。これは、「平成8年勧告」に続く2回目の勧告であった。それを受けて、文部科学省は、2005年度、学校へ通わないJSLの子どもたちの調査を開始した。このような「不就学」の子どもたちの課題も含めて、子どもの日本語教育は社会のあり方と密接に関係する社会性があると言えよう。

(3) 現代性

人々が国境を越えて移動する現象は、20世紀から顕著になってきた、極めて現代性のある現象である。国と国の間を「移動する子どもたち」、また家庭では母語、学校では日本語という多言語間を「移動する子どもたち」は、現代の社会状況から「移動せざるをえない子どもたち」と言える。そのような「移動せざるをえない子どもたち」の言語教育をどう確保していくかという課題は、国民国家の一員を育成する国民国家の枠を越えて、現代社会の中で生きる子どもたちをどう育成していくかという、極めて現代性のある課題である。

(4) 多元性

第二言語を学ぶ子どもたちの課題は、多岐にわたる。たとえば、母語教育、第二言語指導、教科学習指導、身体や情緒、認知に関わる発達心理学的領域、異文化社会への対応を含むカウンセリング、学校文化、学校制度、教育行政的支援、さらには、日本語指導に関する教授法および教材の開発、教員研修・教員養成など、多様である。さらには、インターネットを利用したネットワーキングの課題などもある。つまり、JSLの子どもたちに関する日本語教育の課題は、ひとつの課題を解決すればよいという単純なものではない。多様な課題がモザイク状に複雑に関係しているのである。そのような多元的な視野で問題を捉えることが要求される教育領域であるのである。

(5) 国際性

以上に述べた特性は、日本のJSLの子どもたちの教育に限ったことではない。すでにカナダ、アメリカ、オーストラリアなど、英語圏の移民社会では、これまでも英語を第二言語として教えるESL教育が重要な教育領域として実践されてきた。それが、英語圏だけでなく、前述の現代性とともない、このような子どもたちの出現が、現在、世界中の国や地域で起こっているのである。人々が移動する理由はさまざまであろう。労働力の国際移動、留学、亡命、避難、国際結婚などなど、グローバルゼーションによる大量人口移動は世界の隅々まで起こっている。それにともなう子どもたちの教育の課題は、言語教育を含み、各国に共通する課題なのである。そこに、この教育領域の国際性がある。

以上の諸視点を持つ年少者日本語教育は、第二言語として日本語を学ぶJSLの子どもたちの日本語教育に限定されるように見えるかもしれない。しかし、果たしてそうか。

日本国内で行われる日本語教育と日本国外で行われる日本語教育は、前者が第二言語としての日本語教育(JSL)、後者が外国語としての日本語教育(JFL)と区別されることがある。確かに、そのようなとらえ方が有効な場合はある。しかし、現実的には、日本

語を母語としない子どもが日本で生まれ、日本語が優勢言語として定着している場合、日本語が第一言語で母語が第二言語となっているような場合もある。したがって、何が第一言語であり、何が第二言語というかについて、その線引きをすることは必ずしも容易ではない。また、海外で外国語として日本語を学習している子どもの場合でも、たとえば、継承語として日本語を学ぶ子どもたちの場合、第一言語としての日本語を学んでいるのか、外国語としての日本語を学んでいるのかの判別は、必ずしも容易ではない。それぞれの子どもたちの日本語学習を周りから「第二言語としての日本語教育」と見たり、あるいは「外国語としての日本語教育」と見たりすることは可能であろうが、ひとりひとりの子どもにとっての「ことばの学習」という点においては、本質的に違いはない。つまり、人間がことばを習得し、コミュニケーションを行うという点においては、同じなのである。これを、「日本国内の子どもたちに対する日本語教育と日本国外の子どもたちに対する日本語教育の連続性」と呼ぼう。この「連続性」の視点にたつて、本書では、子どもの日本語教育について考えていきたい。

さらに、もう一点、確認しておきたい。それは、「実践教育と研究の統合」の視点である。教育現場における実践研究とその実践から生まれる研究は、けっして背反するものではない。また、両者の間に優劣の関係や上位概念、下位概念という関係もなく、両者は教育という点において、同一地点に立つ相補的關係にあると考えるべきである。日本語教育学は応用科学のひとつとしての教育学を担う。ことばの学習を通じて、人間育成をめざす人間教育に収斂するのが、日本語教育である。

以上のことを確認したうえで、このような観点から、これまでの年少者日本語教育の実践と研究を概観し、今後の方向性を考えてみたい。まず、日本国外における年少者日本語教育に関する研究を概観し、次に、日本国内の年少者日本語教育に関する研究を概観する。さらに、日本国内の年少者日本語教育を中心に、その研究主題と研究領域を検討する。そのうえで、この「連続性」を貫く視点として「移動する子ども」という視点を提出し、その視点から年少者日本語教育学を捉えることを提起する。最後に、本書のテーマを論ずるうえで必要な基礎的な課題を論ずる、という順序で論を進める。

2. 歴史の中の年少者日本語教育

2-1. 日本国外における年少者日本語教育

日本国外の年少者日本語教育についての研究は、日本国内の年少者日本語教育の研究よりも早くから関心をもって進められてきた。その理由は、日本から他国へ渡った日本人家族の子どもたちが日本語をどのように学習するか、あるいは継承するかという深刻な課題があったからである。

ここでは、そのような研究の流れを学会誌『日本語教育』に掲載された論文等から跡付けてみよう。

「日本国外の年少者日本語教育」に関する論考で、最初に学会誌に掲載されたのは、那

須操子の「メルボルン日本語補習校のはなし」(『日本語教育』21号、1973)であろう。那須は、月曜日から金曜日まで現地校へ通っている「在留邦人の子弟」が土曜日だけ通う「補習校」で学習する「こくご」は、日本語教育なのか、国語教育なのか、「現状ではどちらにもびたりとは当てはまらないケースである」(那須、1973:48)と指摘し、研究課題となることを示唆している。この課題は、現在にもつながる重要なテーマと言えよう。

このような「在留邦人の子弟」も含め、海外へ渡った多数の「日本人」「日系移民」を対象にした日本語教育が注目されるようになったのも、この頃である。『日本語教育』は、那須の論考が出た翌年の1974年、24号で特集「日系人ための日本語教育」を組んでいる。この特集には、アメリカ西海岸から2本、ブラジル、アルゼンチンから1本ずつ、計4本の論考が寄せられている。

そのひとつHan(1974)によれば、アメリカ合衆国では1902年にシアトルで、1903年にサンフランシスコで、1912年には南カリフォルニアに10数校の「日本語学園」が開設されたという。これらの学校は日系の子どもたちを対象とするもので、初期の段階では日本の小学校を再現したように、日本の教科書で国語や地理、歴史などを教えていたのだが、戦争中に日系人がrelocation campへ収容されたことから、日系二世たちは「立派なアメリカ人になること」を目標に、日本語を忘れ、英語を話すようになる。戦後は、1960年代の日本の経済発展、アメリカでの市民権運動やエスニック・スタディの盛り上がりの中で、日系三世はアメリカ人か日本人か、そのアイデンティティのゆれを感じ、日本語学習を求めるようになり、日本語教育が再び隆盛する。

そのような状況で、Han(1974)が指摘する課題は、以下のことである。第一は、学習者である子どもの背景の多様化である。たとえば、現地の日本人移民の子どもで、日本語が多少わかる子、日本語がまったく外国語となる子、それに加えて、当時渡米してきたばかりで日本語が達者な、日本の商社マンの子どもなど、日本語能力が異なる子どもたちが混在しているという課題である。第二は、日系人の子どもを教える教師養成の課題である。第三は、日系人の子どもたちにふさわしい教材の開発である。

一方、南米における日系人への日本語教育も古くから継続されてきた。ブラジルについては、当時、国立国語研究所にいた野元菊雄が、「ブラジルの日本語教育の主流は何といても、二世三世あるいは四世である子どもたちに対するものです。」(野元、1974:15)と語り、学習者の大半は14歳以下の子どもたちであったと述べている。ブラジルも、アメリカ同様に、戦時中は日本語教育が禁止され、ブラジル化が強く要求された。そのため、子どもたちにとって、日本語は外国語となっている。ブラジルにおける年少者日本語教育の課題として、野元(1974)は、使用されている教科書が日本で編纂された国語教科書をブラジル向けに翻訳したような教科書であり、そのため、戦前の教育が化石化して残っているような日本語教育になっていると指摘し、子どもたちに「外国語としての日本語」を教えることを強調している。また、教師としての専門教育と教師の待遇改善も課題として指摘している。

アルゼンチンにおいては、渡嘉敷（1974）が報告しているように、戦前から日系二世への日本語教育が行われていたが、戦時中に日本人学校が閉鎖されるなど、日系人は辛酸をなめ、戦後の日本経済の復興にともない、幼少時に日本語を勉強する機会がなかった日系二世、三世が日本語を勉強し始めるなど、戦前とは異なる日本語教育が始まっているという。課題としては、幼少時より日本語を学べる機会の提供、外国語として教える日本語の教材、教員の確保などが指摘されている。

以上のように、学会誌『日本語教育』の24号（1974）が「日系人ための日本語教育」という特集を組んだときに、その「日系人」という学習者が日系二世、三世や四世など、子どもたちであったことは注目に値する。さらに、そこで指摘された課題は、（1）どのように日本語を教えるかという教授法の課題、（2）子どもたちにふさわしい教材の課題、（3）教員養成と教員の資質向上という課題という3つの課題に収斂すると言ってよいが、それらは、現在にも繋がる課題であるという意味で、重要である。

ただし、たとえば、野元がブラジルで教えられる日本語を「えせ日本語」と呼び、「その言語がよって立つ物の考え方を失った日本語」（野元、1974：17）を正していくべきであると主張するときの日本語観、あるいは日本語教育観を持って、果たして日本国外の年少者日本語教育の理念や方法論について議論を広く進めることができるのかは、はなはだ疑問である。この特集を組んだ『日本語教育』24号の「あとがき」に「この問題はもっと掘り下げる必要があると思うが、一応、問題提起としては意味があった」と述べられているように、まだ十分に研究が進んでいなかったとも言えよう。

学会誌『日本語教育』は24号から2年たった1976年、30号で特集「初等中等教育における日本語教育」を組んだ。J. V. ネウストプに一の巻頭論文「オーストラリアの中等教育における日本語教育の現状と課題」のほか、オーストラリアで1976年3月に開催された「第1回全オーストラリア日本語教育セミナー」の英文報告など、オーストラリア各州の現状に関する論考、さらにニュージーランド、インドネシア、韓国、日本のインターナショナル・スクールに関する論考が、80ページにわたり掲載されている。

この時期に初等中等教育レベルの日本語教育の特集が組まれた背景には、1970年代の日本経済の拡大がある。前述の日系人の日本語教育の場合も、戦時中の日本国外の日系人が各国政府から差別的な扱いを受けた時代から自信を回復し日本語学習に向かっていた背景に日本の経済発展があったように、1970年代から各国は日本の経済力に引き付けられるように政策として日本語教育を初等中等教育レベルにおいて導入・あるいは発展していった。それは、日系人の子どもたちへの日本語教育とは趣を異にした「外国語としての日本語教育」であった。では、そのような年少者日本語教育の課題は何であったのか。

ネウストプニー（1976）は、オーストラリアの中等教育レベルの日本語教育が学習者数の多さだけでなく、言語教育の新しいパラダイムの可能性を持っていることを強調している。それは、オーストラリアの日本語教育が grammar-translation のパラダイムから audio-lingual のパラダイムへ移行し、さらにその先を模索しているという意味である。そ

の試みは、学習者に彼らの身の回りの事柄に関する日本語の語彙を与え、自分の興味のある分野、たとえば音楽、自動車、フットボールなどについて、気楽にコミュニケーションできるようにする言語教育であるという。ネウストプニーは、その転換を「革命」と呼ぶ。

このような新しいパラダイムを持つ言語教育は、学習者が自分の言いたいことを言うという、話し言葉を重視した言語教育であり、したがって、大学のコースの準備段階でもなく、中等教育レベルの日本語教育として独立した目標を持つ言語教育であるという。

このように、中等教育レベルの日本語教育を、成人を対象にした日本語教育の予備教育的な位置に貶めず、独立した言語教育として捉えようとした点は、年少者日本語教育の独自性を示唆している点で高く評価できよう。

では、ネウストプニーが構想した話し言葉を重視した「コミュニケーションのための教育」とはどのようなものか。ネウストプニーは、言語（文法、語彙、発音）と言語以外のコミュニケーションを教えなければならないとして、「敬語的表現、エチケット、日本人のネットワークの作り方、笑い方、会話のトピック、読み書き生活、手紙の書き方、家庭、学校、会社などでのコミュニケーション、日本語の地理的なバリエーション、日本人の英語、英語を使う時におこりやすい言語問題などの多くの問題」（ネウストプニー、1976：10）も教える対象となるという。

祭り、衣装、料理に偏る古いステレオタイプを与えるような「有害なアプローチ」（ネウストプニー、1976：11）が依然として強い、当時の中等教育レベルの日本語教育にあって、ネウストプニーは社会言語学的研究を重視するアプローチを主張したものである。しかし、ネウストプニーが主張する言語以外のコミュニケーションとしてあげる事項も、日本人の行動パターンを静態的に捉える結果であり、その意味で、新しい言語教育のパラダイムとはなっていない。その議論は、動態的な視点から言語や社会を捉える現在の言語教育の議論から見れば、まだ十分とは言えず、課題を残したままであった。

この特集で掲載された他の論考は、オーストラリアの各州や、ニュージーランド、インドネシア、韓国における初等中等教育レベルの日本語教育の「事情報告」的論考であり、課題は、前述の（1）教授法、（2）教材、（3）教員の3つの課題に収斂する。

この特集の最後は、日本国内のインターナショナル・スクールに関する2本の論考である。日本という環境下において、英語を主とする学校のカリキュラムの中で、いかに「外国語としての日本語」を教えるかという課題を論じている点で、二つの論考は共通する。

この1976年の特集で特徴的な点は、日系人の子どもたちへの「継承語としての日本語教育」と異なり、日本の国内外にいる、日本語を母語としない子どもたちへの「外国語としての日本語教育」を論じている点であろう。ただし、ネウストプニーの論考以外は、教育のあり方まで踏み込んだ議論はない。その意味で、課題は停滞したまま未解決となっている。

さて、年少者日本語教育はこれだけではなく、裾野はさらに広がる。1970年代は日本経済の海外拡大の時期であったが、そのころ海外へ赴任したビジネスマンの家族や子どもた

ちが海外で過ごしたのち日本に帰国してくる。そのとき、幼少時を海外で過ごしたために現地語が優勢になり、日本語が弱くなった子どもたちに対して、どのような日本語教育をすべきかが新たな課題となってきた。当時、「帰国子女」と呼ばれた子どもたちは、日本語を話す・聞くはできても、読む・書くが弱い子どもたちが多かった。そのため、日常のコミュニケーションはできても、授業についていけない、あるいは先生の説明が理解できない状況があった。したがって、これらの子どもに対する国語教育、作文指導あるいは日本語指導が課題となってくる。これらの子どもたちは日本語を母語とするが、授業が理解できないという点では、JSLの子どもたちへの日本語教育につながる課題があることも確かである（金子 1979、佐藤 1981、近藤 1983、吉田 1983）。ただし、これらの論考は1970年代から多くなった「帰国子女」という社会的・教育的問題の深刻さを指摘する問題提起的な論考がほとんどで、言語教育をどうとらえ、どう構築するかという議論はまだ十分に出ていない。

1988年の『日本語教育』66号は、「多様化する学習者をめぐって」と題する特集を組んだ。日本国内外の多様化する学習者の中に、これまで述べてきた年少者日本語教育に関わる学習者が含まれていた。日系人の子どもを含む海外で暮らす日本語を母語とする子どもたちの日本語教育を扱った中島和子（1988）、海外の初等中等教育レベルで「外国語としての日本語」を学ぶ子どもたちの日本語教育についてオーストラリアを例に論じたカッケンブッシュ寛子（1988）、日本国内のインターナショナル・スクールに在籍する「日本語を母語とする子ども」および「日本語を母語としない子ども」を対象とする日本語教育を扱った吉岐久子（1988）、さらに「帰国子女」への日本語教育を扱った角有紀子ほか（1988）がある。いずれも、これまでの先行研究を踏まえ、その位置づけや実態の把握、課題の分析を、広い観点から行っている点が共通する。そこでも、（1）教授法、（2）教材、（3）教師研修が、取り組むべき課題として指摘された。

このように、1970年代から1980年代において、年少者日本語教育は、それ以前からの子どもに対する日本語教育の課題を引きずりながら、新しい時代の流れを受けて、多様な子どもたちへの日本語教育のあり方を考える方向へ徐々に移行していった時代であったと言える。日本国内では、1980年代にはすでにインドシナ難民の子どもたちや中国帰国者の子どもたちに対する日本語教育の実践が積み重なっていたが、それらが学会誌に登場するのは、1990年代になってからであった。

2-2. 日本国内における年少者日本語教育

戦前戦後を通じて日本に多数居住してきた在日コリアンや在日中国系住民の子どもたちの「日本語習得」、1970年代から1980年代に顕著になった「インドシナ難民」や「中国帰国者」の子どもたちへの「日本語指導」、また「インターナショナル・スクール」や「民族学校」などでの教科として学ぶ「日本語」まで、子どもをめぐる日本語習得や「日本語教育実践」は多様にある。しかし、日本国内における、これらの子どもたちの「教育」につ

いて、日本語教育に関わる者たちは十分に研究を行ってきたとは言えない。

1962年から始まる学会誌『日本語教育』を見ると、1970年代まで、日本国内の子どもに関する日本語教育の実践や教育に関する研究論文は、「帰国生」や「インターナショナル・スクール」で学ぶ子どもたちに集中している。その頃の研究者の視野に、日本国内の公立学校に在籍する「日本語を第一言語としない子どもたち」は含まれていない。

では、1980年代の日本国内に「日本語指導が必要な子どもたち」がいなかったかといえそうではない。たとえば、前述の「インドシナ難民」や「中国帰国者」の子どもたちも1980年代の公立小中学校に多数入学していた。しかし、当時の日本語教育学会にはそれらの教育に関する研究論文は見当たらない。

1990年代に入り、川上（1991）、野山（1992）、縫部（1993）など、これらの子どもたちの実態調査をもとに言語生活、言語教育および社会との関わりをテーマとした研究が発表されたが、ニューカマーの子どもたちへの日本語教育が学界で広く認知されるようになったのは、1994年の学会誌『日本語教育』、83号が組んだ「特集：年少者のための日本語教育」以後であろう。その特集の執筆者は関口明子（国際日本語普及協会）、池上摩希子（中国帰国者定着促進センター）、寺田裕子（名古屋大学院生）、中島和子・桶谷仁美・鈴木美知子（カナダ日本語教育振興会）、岩沢正子（独協大学）・高石久美子（大和定住促進センター）などであった[所属はすべて掲載時]。

この特集を組んだ『日本語教育』83号の「あとがき」には次のように記されている。

「「年少者のための日本語」という特集をして、あらためて日本語教育の意味を考えさせられる。子供たちにとって日本語をおぼえることがどんな意味があるのだろうか。日本語教育だけでなく、子供にとっての言語教育とはどのような使命があるのだろうか。ともかく「日本語をどうやって効率よく教えたらいいか」という狭い問題ではないことはたしかだ。言語教育全体、あるいは教育全体についての立場をあらためて問われる。」

学会誌がこのような特集を組んだ背景には、社会的な状況があったと思われる。1990年に改定された「出入国管理及び難民認定法」の施行後、中南米からの日系人労働者が増加し、その結果として彼らの随伴する子どもたちが増加し、学校現場に新たな課題が生じていた。そのため、文部省（当時）は、1991年から「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ」に関する調査を全国的に行っていた。前述の学会誌の「あとがき」にある「言語教育全体、あるいは教育全体についての立場」が問われるという問題意識も、そのような社会状況と無縁ではない。ただし、この「特集」の執筆者の顔ぶれからわかるように、「年少者日本語教育」についての関心が、これらの子どもたちを受け入れた学校や教育施設から行政、そして大学関係者へと広がっていったことが窺える。これは、一部の大学研究者を除き、日頃から学校現場に関心がない日本語教育研究者が大学には多いことを示す現象とも言えるかもしれない。換言すれば、教育界や行政の動きから、日本語教育学会がようやく「年少者の言語問題」に姿勢を示したことを、前述の「特集」は語っているとも言え

よう。本来ならば、社会的課題をより早く察知し、その課題解決に向けた研究と提言を行うことが研究者集団の社会的使命であるはずだが、そうならないところが問題であろう。残念ながら、その後、学会誌に特集という枠組みがなくなったこともあり、この課題に対する研究者集団の姿勢は少なくとも学会誌上には見えなくなった。

一方、国（文部省）はその後、学校現場のニーズを踏まえ、さまざまな施策を展開した。『にほんごをまなぼう』シリーズ（1992、1993、1995）を開発し、学校へ配布するとともに、教員研修、相談員の派遣など各種の事業を予算化し、実施していった。その後の日本語教育学会としてのアクションは、文化庁の強い「後押し」を受けて1999年に開催した「年少者への日本語教育を考える」と題する講演とシンポジウムまで待たなければならなかった。前述の学会誌での特集から5年がたっていた。

さらに、5年以上たった2005年、日本語教育学会春季大会では、「多文化共生社会と年少者を取り巻く環境」と題するシンポジウムが開催され、学会誌『日本語教育』128号（2006）は「年少者」をテーマにした特集を組んだ。これらのことは、「年少者日本語教育」が学会内でようやく「社会的認知」を受けられるようになったと言えるかもしれない。今後、学会としてこの課題にどう取り組むかが問われてくるであろう。1994年の『日本語教育』83号の特集の「あとがき」が記す、「言語教育全体、あるいは教育全体についての立場」が問われるという課題が、10年を経て、再度、学会に「問われ」てくる。戦前から続く、日本語教育と子どもの関係は長いが、まだこの課題に日本語教育学会は十分に答えきれていないのである。

2-3. 日本国内の年少者日本語教育の研究主題と研究領域

以上のような日本語教育学界の流れの中で、年少者日本語教育に関わる人々がどのような研究主題を追求してきたのか、また今後どのような研究領域を設定することが必要なのかについて見てみよう。ここでは、日本国内の年少者日本語教育を例に、詳しく述べてみよう。

日本国内の年少者日本語教育の研究の主題は、1970年代以降、「帰国生」への日本語指導や「インターナショナル・スクール」等での日本語教育であった。1980年代に入ると、関東や関西の学校現場では多数のニューカマーの子どもたちを受け入れた。その結果、研究や実践の主題は、各学校現場や各地の教育委員会が作成するような「外国人児童生徒受入れの手引き」や手作りの「日本語教材」になり、続く1990年代はじめは、ニューカマーの子どもたちの言語生活の実態調査や初期指導（生活日本語と生活適応訓練）へと移っていく。

1990年半ばになり、そのような初期指導がある程度定着してくると、次にこれらの指導の理論化、体系化の動きが出てくる（岡崎 1995、西原 1996）。あるいは、これらの子どもたちへの教育目標の「構造化」が試みられた（池上 1994）。

このような「年少者日本語教育」の理論化、体系化の動きの一方で、日本語指導のほか

に、これらの子どもたちの「学力向上」の課題も指摘され、具体的な教科指導の方法が模索された。日本語指導と教科指導をどう結びつけるかという課題である。

1990年代半ばから後半にかけては、多くの実践報告や研究が発表された。外国人児童生徒の語彙や日本語能力の習得過程に関する実証的な研究や、これらの子どもたち向けの教材や教授法、カリキュラムの開発が試みられた。その例としては、1996年から1998年まで東京外国語大学が文部省（当時）の委託を受けて行った研究、「外国人子女の日本語指導に関する調査研究」がある。東京外国語大学は、この調査研究の成果として「カリキュラム・ガイドライン」と「評価方法」等を1998年から1999年に4分冊にまとめて刊行した。これは国の方針ではないが、「日本語指導内容や日本語指導体制について、国や教育委員会、学校現場への指針となるような提言」（各分冊の「はじめに」より引用）としてまとめられたものである。

このような中で改めて、日本語指導と教科指導が焦点となってきた。それは、どのような方法で、どのような「学力育成」を図るかという課題である。この問題意識は、「日本語の授業が教科学習の内容を「文脈」として取り入れたものであることが必要となる」（西原、1996：73）という指摘から、「内容重視の日本語教育」の考えをもとに教科内容と日本語学習の統合を試みる実践（齋藤 1998、1999）へ、さらに2001年から継続している文部科学省初等中等教育局国際教育課の研究プロジェクト「学校教育におけるJSLカリキュラムの開発」へと貫かれていく。

一方、母語教育や母語を利用した日本語教育についての関心もある。これまでも海外での先行研究から、母語と第二言語習得の関連性、BICSやCALPという概念と言語習得過程の研究が紹介されてきたが、現在の問題関心は、これらの概念や考え方を理解することだけでなく、これらの概念等を利用しながら、どのような教育を創造するかに移っている。同じことは「外国人児童生徒の日本語力をどう評価するかという課題」（伊東 1999）にも言えるし、独立行政法人国立国語研究所が2001年に行った「多言語環境にある子どもの言語能力の評価」と題した研修にも現れている。ここで石井（2002）は、「測ろうとする言語能力とはいったい何か」「能力を評価するということはどういうことか」「能力を評価する方法としてどのような方法がありうるのか、その適切さについてどう考えたらよいか」という点を指摘している。つまり、「日本語指導が必要な子どもたち」の教育とはどのような教育的哲学をもつ教育なのかという課題こそが、もっとも重要な研究主題であり、個々の研究もすべてこの研究主題に収斂していくことになる。

では、日本国内の年少者日本語教育の研究領域をどう捉えたらよいのか。ここでは、研究領域を4つに分けて考える(2)。

まず第一領域は①「言語発達、言語習得、言語教育理論」に関する領域である。大人を対象にした日本語教育と異なり、年少者日本語教育の場合、学習者である子どもは身体的にも認知的にも発達途上にある。さらに、「二言語相互依存の仮説」(J. Cummins)が示すように母語と第二言語の基底部分が重なっているとすれば、JSLの子どもは言語能

力を母語も含めた力と捉え、言語能力全体を育てるという観点に立って、子どもの発達段階に応じた教え方や内容を考えていくということが重要である。したがって、この領域の重要な課題は、発達段階に応じて、どのような言語教育を構想し、実践していくかということになる。この課題を考えるには、子どもの発達に関する言語発達心理学や認知心理学など、関連諸領域の知見ももとに考えていくことが必要であろう。

第二領域は「教材、教授法、カリキュラム」に関する領域である。前述のように、子どもは発達途上にあるだけでなく、来日前あるいは入学前の生活・学習環境、来日年齢、家庭内言語環境、性格などが、ひとりひとり異なる。同じ国から来た子どもでも、これらの背景の異なる場合が多い。したがって、JSLの子どもに共通する教材、教授法、カリキュラムを想定することは難しい。むしろ、ひとりひとりの子どもに即して考えることが重要である。したがって、この領域の課題は、異なる背景を持つ子どもに対して、何を使って、どのように言語を教えるかということである。特に子どもの場合、人間形成に関わる教科学習を行わなければならない時期であり、その学習内容と切り離れた形で、日本語だけを教えることはできない。そのため、ことばと内容を統合する「内容重視」のアプローチが有効な方法となる。文部科学省の開発した「JSLカリキュラム」も基本的にこの視点で開発されている。

このような視点で研究や教育実践が構想され、実際にJSLの子どもへの指導が行われるには、学校などの教育現場に力がなければならない。しかし、これらのJSLの子どもを受け入れた経験の少ない教育現場では、現場の力だけで課題を解決することは難しい。そのような課題が、第三領域「教育現場、地域、研究者との連携」である。つまり、学校教育制度内にJSLの専門教員が確立されていない以上、教育現場だけの人員ではJSLの子どもたちへの教育を行うことは極めて困難なのである。したがって、この現状下では、外部の協力者や専門家の力を借りて、共に教育を考える「協働的实践」を行うことが必要となる。その場合、教育現場の内部のものと外部のものが共に補完しあう関係にたった協働的实践研究をいかに構築するか、また、教育実践と研究の往還的關係から新しい教育をいかに実践するかという課題が焦点となる。

さらに視野を広げると、教育現場を取り巻くさまざまな課題が見えてくる。たとえば、JSLの子どもへの教育を進めるには、教育行政や教育制度、また教員養成などがどのように対応しなければならないのかという課題である。これは換言すれば、今後の日本社会のあり方と密接に関連している。つまり、どのような社会を構想するか、また、これからの社会の状況や要請に応じて教育をいかに再構築するか、という課題なのである。これらが、第四領域、「教育制度・教育行政、教育支援、教員養成」という課題群である。

以上が、日本国内の年少者日本語教育の研究を進めていくうえで必要な4つの研究課題領域である。この第一領域から第四領域への連なりは、目の前の子どもをどう指導するかから、この国の教育や社会をどう変えるかを見通している。このパースペクティブの中で、「年少者日本語教育」を実践研究していく方法論を探求し、かつ、総合的で学際的な「年

少者日本語教育学」の構築の可能性について議論することが重要となる。

3. 「移動する子どもたち」の日本語教育学の構築をめざして

子どもに対する日本語教育は20世紀以前にもあったと思われるが、20世紀前半においては日本国内よりも、むしろ日本国外において、「活発」であったと思われる。たとえば、「植民地における日本語教育」やアメリカや南米へ移民した日系移民の子どもたちへの「継承語としての日本語教育」が少なくとも日本語教育史の中に占める比重は重い。

戦後は、「植民地における日本語教育」が「消滅」したが、海外における日系移民の子どもたちへの「継承語としての日本語教育」は「外国語としての日本語教育」へ移行する。一方、日本の経済発展にともない諸外国では新たに言語政策の一環として子どもたちへの「外国語としての日本語教育」が盛んになる。さらに海外で過ごしたのちに帰国する「帰国生への日本語教育」が日本国内で課題となってくる。

日本国内では、それだけでなく、戦前戦後を通じて在日コリアンや中国系住民の子どもたちの「日本語習得」という事実はあったと思われるが、これらのオールドカマーの言語習得の詳細に関心は向けられなかった。しかし、1970年代後半から2000年代まで、インドシナ難民、中国帰国者、南米日系人などのニューカマーの子どもたちが増加するにつれて、日本国内の年少者日本語教育が徐々に「社会的教育的課題」として浮上してきた。インターナショナル・スクール、中華学校、朝鮮学校、韓国学校、ブラジル人学校、ペルー人学校などで学ぶ子どもたち、「帰国生」も含む多様な背景を持つ子どもたちが、現在、日本に居住しているのである。

その子どもたちの言語教育を見ると、これまで日本国外で「活発」であったと思われた「継承語としての言語教育」また「外国語としての言語教育」、あるいは「第二言語としての言語教育」が多様な形で日本国内に収斂してきていると言えよう。その様相が、冒頭で述べた5つの観点として形付けられる年少者日本語教育の全体像となって現われている。したがって、今後われわれに問われるのは、そのような俯瞰的な視点から、年少者日本語教育を捉え、年少者日本語教育学の構築を考えることなのである。

ただし、年少者日本語教育が抱える複合的重層的な課題を解決に導くためには、年少者を対象とした日本語教育の教育システムを構築することが第一の目標となろう。システム構築を通して地域や学校とのネットワークを作り、システムを動かすことで年少者日本語教育の「専門家」と呼べる支援者を養成しなければならない。研究や実践の披瀝と共有にとどまらない、研究と実践の成果を体系的に蓄積できるシステムを構築し動かしていくことが、ひいては年少者に対する日本語教育を「学」として位置づけることになろう。年少者に対する日本語教育学の構築は、理念的には子どもたちに対する言語教育のあり方を探求することから始まり、実質的には実践と研究の統合から始まる。これまで述べてきたように、年少者に対する日本語教育は歴史性を帯びており、同時に社会性、現代性を持っている。そしてその多元性、国際性ゆえに、既成の学問分野の枠組み内の解釈では収まりき

らない。「日本語教育」にしっかりとした拠点を構えながらも、21世紀の子どもたちを育成し、その子どもたちが生き生きと成長できるような社会像を結ぶことが年少者に対する日本語教育学の目指すところといえよう。

このような意味で、これまでの年少者日本語教育は、これからの社会の中心になると予想される「移動する子どもたち」を対象にした日本語教育学と生まれ変わる必要がある。それは、国際化、グローバル化、トランスナショナルな人口の移動、労働力の移動などにより、「移動する子どもたち」がますます増加し、21世紀の日本社会が多国籍化・多文化化社会へ向かうのは必至であるからである。したがって、「移動する子どもたち」の日本語教育は極めて重要な教育実践学になりうる。なぜなら、その教育実践学の目指すところは、学習者の国籍の如何に関わらず、学習者が主体的に学び、かつ自己実現を図るための力、あるいは多様化する社会の中でさまざまな異なる文化的背景や考え方を持つ他者とやりとりする力、また自己を見つめ、自己の考えを語る力であり、さらには新しい見方や考え方を創造する力の育成にあるからである。そのような力の育成をめざす「移動する子どもたち」の日本語教育学は、必然的に、人と人の関係性を考える教育、新しい社会像を考える教育に収斂していく。そのような新しい「学」は、既成の研究領域を超え、多国籍化・多文化化する地域社会の中で「実践と研究の統合」を行うことによってはじめて成立する「学」なのである。

4. 「移動する子どもたち」のことばの学びに関する基本的課題

「移動する子ども」の例として、まずここでは日本国内に居住しつつ、家庭では第一言語（日本語以外の言語）を使い、学校では「第二言語としての日本語（Japanese as a Second Language: JSL）」を学ぶ子ども（以下、JSL児童生徒）をとりあげる。JSL児童生徒の特徴は「移動」という点である。JSL児童生徒と成人の日本語学習者と異なるのは、年齢だけでない。成人の日本語学習者は、留学、就学、労働、結婚などが来日目的であり、基本的に自分の意志で来日している。しかし、子どもの場合は、自分の意思とは無関係に、親や親族の目的や都合によって、本人が望まないまま来日する場合がほとんどである。したがって、子どもの周囲の大人たちの都合によって、子どもたちは国境を越え、あるいは日本国内を転々と「移動する」ことになる。このような「移動する子どもたち」あるいは「移動せざるを得ない子どもたち」の環境を知ることは、JSL児童生徒の不安定な心理状態を理解することにつながると同時に、彼らへの日本語教育を考える前提となろう（3）。以下、JSL児童生徒の日本語教育に関わる基本的課題を検討する。

4-1. 母語と第二言語（4）

JSL児童生徒に日本語指導を行う場合、日本語習得を優先的に考えると母語が日本語習得の邪魔をしているように見えることがある。そのため、指導者の中には、「学校では日

本語だけを使いなさい」あるいは「家庭でも日本語を使うようにしなさい」と本人や家族に言う人もいる。果たして、母語は第二言語習得の妨げになるのであろうか。

カナダやアメリカなどの「移民社会」では、このような議論が以前よりあった。そのような議論では、子どもたちの頭の中には、母語と第二言語である英語を理解する能力が異なるという考え方があった。つまり、ふたつの異なる風船が頭の中にあり、それぞれの風船に異なる言語が別々に含まれているという考え方であった（分離基底言語能力モデル、**Separate Underlying Proficiency: SUP** モデル）。それに対し、母語を理解する能力は第二言語を理解する場合にも転用されるという考え方がある。つまりふたつの言語能力には共通する部分があり、相互に依存する関係にあるという考え方である（共有基底言語能力モデル、**Common Underlying Proficiency: CUP** モデル）。この考え方は「二重の氷山のモデル」としても説明され、その考え方を支持する研究も多く発表されている。しかし、完全に証明されているわけでもなく、「二言語相互依存の仮説」と言われている。

この「二言語相互依存の仮説」がなぜ注目されるかと言えば、ホスト社会の言語、たとえばカナダやアメリカの英語、また日本の日本語などを第二言語として学ぶ子どもたちにとって、母語によって培った言語能力は第二言語を習得するときにも役立つという考え方を支持することになるからである。したがって、これらの子どもたちに対する言語教育においては、英語教育や日本語教育などホスト社会の共通言語だけを教えるのではなく、それぞれの母語を育成する母語教育が必要であるという主張にもつながる。

また母語によって育成された言語能力が第二言語を使用するときにも利用されるという考え方は、これらの子どもたちの言語能力を考えるうえでも重要である。つまり、日本語を第二言語として学ぶ子どもの場合、日本語を使うときに見られる言語能力だけがその子の言語能力ではなく、その子が家族や同じ言語を話す友人たちと母語を使って会話をするときに見られる言語能力も含めて、その子の言語能力を考えなければならないということである。

4-2. バイリンガル教育 (5)

カナダやアメリカなどでは、複数言語を使用する子どもたちの言語教育の方法論について古くから研究が行なわれてきた。そのひとつが、二言語併用教育、つまりバイリンガル教育である。バイリンガル教育には多様な形態やねらいがある。たとえば、子どもの家庭内言語（少数派言語）を社会で優勢な言語（多数派言語）へ移行させることをめざす移行型バイリンガル教育（**transitional bilingual education**）や、家庭内言語を維持伸長し文化的アイデンティティを強化することをめざす維持型バイリンガル教育（**maintenance bilingual education**）である。前者は多数派言語集団へ同化させることが目的で、ひとつの言語を捨てて、もうひとつの言語を習得するという意味合いが強く、減算的バイリンガリズム（**subtractive bilingualism**）と呼ばれる。一方、後者は、ひとつの言語を維持しながら、それにもうひとつの言語を加えて習得していくという意味で、加算的バイリンガリズム

ム(additive bilingualism)と呼ばれる。前述のように母語で培った力が第二言語習得にも役立つという考え方は、加算的バイリンガリズムを支持することになる。

カナダで実験的に始まったイマージョン式バイリンガル教育 (immersion bilingual education) は、ひとつの言語を話す学習者に第二言語を使って教えるというバイリンガル教育である。イマージョン (immersion) とは学習者を水に「浸す」(immerse) ように、できるだけ目標言語に触れさせることによって言語習得を進めようとする考え方で、言葉だけを取り出して教えるのではなく、日常会話から活動、学習など生活全般を目標言語で行なうというやり方である (6)。

これに関連する用語にサブマージョン(submersion)がある。イマージョンは学習者全員が目標言語となる第二言語で授業を受ける形態であるが、サブイマージョンは、日本の小学校で「日本語を第一言語としない」少数の外国籍児童が日本人の子どもとともに学ぶように、クラスの大多数にとっては母語である言語を第二言語とする少数派の学習者が、多数派の学習者とともに多数派の言語で学ぶ形態をいう。

バイリンガル教育の是非についてはさまざまな意見がある。二言語を併用する教育は、子どもに負担をかけ、言語習得を遅らせ、発育を損ねるといった意見がある一方で、計画的に、かつ継続的に教育した場合は、バイリンガル教育を受けた子どもは単一言語で教えられた子どもよりも始めは成績が低いながらも徐々に成績も上がり、上級生に進む頃にはむしろ一言語で教えられた子どもよりも成績が向上したという研究報告もある。また、バイリンガル教育を受けた子どもは一言語で教育を受けた子どもよりも、発想が豊かで、多方面から物事を考えることができるなど、その利点も報告されている (Cummins & Swain 1986)。

ただし、二言語能力の発達の度合いはさまざまである。二言語能力がともに高度に発達している均衡バイリンガル (balanced bilingual) の場合でも、すべての場面で同等の能力を発揮する人はいないとも言われる。また、二つの言語能力がともに未発達な段階に留まっているような場合 (ダブル・リミテッド: double-limited と呼ばれる) は、思考力やコミュニケーション能力の未発達につながる深刻な状況もある (7)。このように、母語を忘れていくうえ、日本語力も伸びない子どもの場合、ダブル・リミテッドに陥る可能性があることに留意すべきであろう。

4-3. 日本語指導

JSL児童生徒が入学した場合、まず、学校生活がうまく送れるように、あいさつ言葉など簡単な日本語を教えたり、学校案内や規則などを説明する「初期指導」あるいは「適応指導」が行われる (前者を「日本語指導」、後者を「母語による指導」と分ける場合もあるし、「日本語適応指導」と呼ぶ場合もある)。この段階で子どもが日本語をまったく理解できない場合、教育委員会は当該児童生徒の母語がわかる「指導協力者」を派遣する場合もある。ただし、「初期指導」も含め、当該児童生徒の母語を理解する教員や指導員が母語を使って日本語指導や適応指導を行っても、それはあくまで母語が補助的な道具として利

用されているのであって、母語を維持するための母語教育にはなっていない。つまり、前述のようなバイリンガル教育は日本の公立学校では行なわれていない。

このような子どもたちへの日本語指導は、在籍クラスに入り込んで当該児童生徒の机のそばで学習の補助をする「入り込み指導」と在籍クラスから当該児童生徒を取り出して別室で指導する「取り出し指導」に大きく分けられるが、「日本語指導が必要」と判断された児童生徒が一定数以上いる学校の場合は、教育委員会より「加配教員」が配置され、「日本語教室」（名称は「国際学級」「日本語クラス」などさまざま）に当該児童生徒を「取り出し」て日本語指導などを行う。日本語指導を担当する教諭や指導協力者がいない場合は、担任や教務主任、教頭など管理職の教諭が、空き時間などに「取り出し指導」を行うことになる。それもできない場合は、特別の指導のないまま、日本人児童生徒といっしょに学ぶことになる。そのような場合は、言語的負担が多く学習が進まなかったり、また母語で通じる人がいない場合は、意思疎通ができないストレスがたまり、不適応を起こす子どももいる。

日本語能力の面では、挨拶や日常会話など生活に必要な基本的なコミュニケーション能力（基本的対人コミュニケーション能力、**Basic Interpersonal Communication Skills: BICS**）は1年から2年ほどで習得できると言われる。それに対して、学習に必要な言語能力（認知学習言語能力、**Cognitive Academic Language Proficiency: CALP**）は習得にだいたい5年から7年ほどかかると言われる。この「生活言語能力」（**BICS**）と「学習言語能力」（**CALP**）は、第二言語の発達段階を示すものではなく、日常会話がうまくなればやがて教科内容も理解できるようになるということでもない。「生活言語能力」は日常生活の中からも習得できるが、「学習言語能力」は学習を通じて習得される。今、JSL児童生徒の多くは、日常会話はできるが、教科学習が進まないという悩みを抱えている。それは、「学習言語能力」が育成される支援を受けていないからである。

では、JSL児童生徒の「学習言語能力」を育成するのに、どのような指導が必要なのか。それは、日本語だけを切り離して教えるのではなく、学習者が興味を持てるような「学びたい内容」「学ぶべき内容」を中心におき、その内容を学習する過程で日本語も習得という「内容重視の日本語教育」（**Content-based Approach**）が求められる。文部科学省が平成15年度に公表した『学校教育におけるJSLカリキュラム（小学校編）』も、基本的にはこのような考え方によって開発されたものである。

4-4. 学校文化

JSL児童生徒が直面する課題は、日本語や学習面だけではなく、学校環境にもある。日本の学校ではごく当たり前と考えられる「習慣」、たとえば授業のはじめの礼や、服装、持ち物（ランドセルなど）、遊びのルール、お弁当、水着の色、ピアスなど、それらにかかわる考え方や価値観は日本の子どもにとっては暗黙のルールのようなものだが、外国から来た子どもたちにとっては「異なる文化」と映るかもしれない。これは「見えないカリキ

ユラム」とも呼ばれる。

ここでの問題は何か。JSL児童生徒を受け入れた学校側は、このような日本の「学校文化」に早く「適応」し、日本人の子どもたちと同じようにふるまうように指導するだろう。これは一見当然のように見えるが、ここには多数派が少数派に同化を強いる「同化主義」の構図が見られる。このことは、子どもたちの心理面に影響を与える場合もある。また、社会の大多数が少数派をどう見ているか、あるいは大多数が日本社会をどのように見ているかということも子どもたちに影響を与える。たとえば、JSL児童生徒の母語に対する、社会の価値付けが低いと感じる場合、子どもたちは母語を「つまらない言葉」「学ぶ価値のない言葉」と感じる。これも子どもたちの心理面、特に自尊意識やアイデンティティ形成に影響を与えるであろう。

以上のように、日本の学校に在籍するJSL児童生徒の周りには、「初期指導」「適応指導」「母語教育」「日本語指導」「教科指導」さらに「学校文化」や教育行政（「加配教員」「外部協力者」、受入れシステム等）、さらに「社会のあり方」に関わることまで多様な「課題」が山積している。したがって、JSL児童生徒の日本語教育は関連領域の知見も取り入れながら、教育研究を進めていくべき複合的な教育領域であると言えよう。

5. 「移動する子どもたち」への日本語教育実践の課題とは何か

これまで日本の学校に在籍するJSL児童生徒の周りにある課題群を見てきた。一方、ことばを学ぶ主体は子どもである。では、子どもたちが主体的にことばを学ぶという視点から「ことばの学びを考える」と、どのような課題が見えるのか。

5-1. 発達とことばの観点

JSL児童生徒が主体的にことばを学ぶことができるのは、学習内容が子どもの発達段階や認知発達段階にあっているときである。したがって、指導者は子どもの長期的な言語能力発達の観点に立った指導が必要になる。またその前提となる「ことばの力」とは、母語能力や第二言語としての日本語能力によって形成される「言語能力」であり、言語知識とストラテジー能力を含む能力（Bachman & Palmer 1996）と捉えられる。したがって、文字や漢字の「書字指導」だけが子どもの学習目標ではなく、総合的な「ことばの力」、「考える力」の基礎力こそ、子どもが獲得すべき目標になろう。そのためにも、子どもがどのような発達段階や認知発達段階にあるかを見極めることが、指導者には求められる。そのような観点に立った指導のあり方を実践の中で考えることが実践者の課題である。

5-2. 子どもがもっともことばを学ぶときー「個別化」「文脈化」「統合化」

JSL児童生徒はどのようなときにことばをもっとも学ぶのか。その第一は、一人ひと

りの興味関心にあった課題が与えられたときである。子どもは一人ひとり異なる。たとえば、年齢、母語の背景、母語能力、来日年齢、滞日期間等は子どもによって異なる。また、日本の子どもと同様に、同じ国から来た子どもでも興味や関心、性格も一人ひとり異なる。したがって、子ども一人ひとりに応じた言語学習を与えられるかが重要なポイントとなる。それが個別化の観点である。

JSL児童生徒がことばをもっとも学ぶときの第二は、子どもが意味のある文脈の中でことばを使うときである。ことばは文脈の中で意味が生まれ、談話（ディスコース）の中でメッセージを伝える。ことばは流動的なものである。つまり、学習者は場面や状況に応じてことばを理解し、流動する文脈の中で使用してはじめてことばを習得する。したがって、言語教育は、子どもがことばを使う、意味のある文脈をいかに作れるかがポイントとなる。それが文脈化の観点である。

JSL児童生徒がことばをもっとも学ぶときの第三は、子どもの言いたいこと、伝えたいこととことばを一致させたときである。意味や内容とことばは切り離せない。人は自分の言いたいことや伝えたいことをことばにして、相手に伝わったと実感するときに、ことばを習得する。したがって、言語教育は、意味や内容と言葉をいかに統合する活動を設定するかがポイントとなる。それが、統合化の観点である。

重要なのは、このような観点からどのように授業をデザインし、実践するかにある。

5-3. スキャフォールディング

JSL児童生徒にとってことばの学習は、他者との関わりの中で進む。つまり、それは社会的相互行為の中にある。ここで重要なのは、どのような社会的相互行為が学習に役立つのかということである。そのことを考えるヒントが、スキャフォールディング（scaffolding）である。

スキャフォールディングは、文字通り言えば、「足場作り」である。家を建てるときに「足場」を作り、家が完成したときには「足場」を解体すると同じように、スキャフォールディングは子どもの発達や学びに応じて「解体」されていく「支援」である。つまり、子どもがひとりでできないことをできるように「助けてあげる」のではなく、ひとりでやりとげる力を得ることができるようになる「支援の方略」を意味する。

では、そのような「支援の方略」を具体的な実践の中でどのように行うのか。それは子どもの主体性を育むことにつながる課題である。

5-4. 子どものことばを育む支援システム

JSL児童生徒のことばを育むのは、ひとりの指導者だけではない。担任やクラスメートに加え、日本語指導者、ボランティア、学校管理職、教育委員会、保護者、カウンセラー、地域住民など多様な人々が子どもたちを取り囲んでいる。では、そのような多様な人々の中で、「子どものことばを育む支援」をどう組織していくかというテーマは、重要なテー

マである。とかく、教育予算や人的配置をすることが「支援システム」の構築と思いがちであるが、前述のように、「子どもが主体的にことばを学ぶ」という視点を含みこんだ「支援システム」の構築をどう実践するかという問題意識が必要である。

早稲田大学大学院日本語教育研究科では、日本語教育を通じて社会へ貢献することを念頭に、これまでいくつかの教育委員会と「JSL児童生徒への日本語教育支援システム」の構築を進めてきた。その中では、独自に開発してきた「JSLバンドスケール」の利用を明記している。「JSLバンドスケール」を使用することによって、これまで手探りであったJSL児童生徒の日本語能力の把握が可能となるばかりか、その発達段階に応じた日本語指導を学校内外の連携の中で共に検討することが可能となるからである。

そこでも問われるのは、具体的な教育実践の中身の議論であろう。そのようなテーマの中で、子どもたちを取り囲む多様な人々と連携しつつ、支援システムを実際にどう動かしていくかという課題がある。これも、教育実践の課題であろう。

5-5. 子どものことばを育む専門家の養成

最後に、年少者日本語教育に関わる日本語教師をどう育成するかという課題を考える。これは、今後の日本の教員養成とも深く関わる課題である。ここでは、年少者日本語教育に関わる日本語教師の専門性を問う視点を挙げておく。

(a) 子どもの言語能力と言語発達を総合的に捉える視点

子どもは常に発達途上にあり、その言語能力も認知能力も動的である。JSL児童生徒の場合も、対処療法的に日本語の知識や技能を教えるというよりは、当該児童生徒の全人格的な発育を促進することが第一義的に捉えられなければならない。したがって、日本語を学ぶことを通じて、「考える力」や「他者と関わる力」、あるいは「メタ認知能力」「メタ言語能力」など、母語を含む言語力の基礎となる力を育成していく視点が必要である。

(b) 「ことばの学び」を設計する力量

前述の「個別化」「文脈化」「統合化」の観点から、JSL児童生徒の「ことばの学び」を設計する力量が必要である。それは固定的な教授法や方法論ではなく、子どもと向き合っ、そこから発見することをもとに最良の「ことばの学び」を設計する創造性と柔軟さである。さらに、できないことをできるようにする支援ではなく、当該児童生徒が自分でそのタスク（課題）を達成できる能力に近づけるようにするスキュフォールディングを設計できる力量が必要となる。なぜなら単に「日本語が話せること」が目標ではなく、自主的な問題解決能力や自律的な学習能力の育成をめざすことが求められるからである。

(c) 協働実践の勇気

JSL児童生徒への「ことばの学び」を設計するには、これまでの日本語教育だけの知

見だけでは対応できない。したがって、学校現場や他の教育領域の実践者と「協働」する姿勢を持ち、実践者、研究者の区別なく、互いの知見と経験を補完しながら、よりよい実践教育研究を練り上げていく勇気が必要となる。これは日本語教師の殻を破る勇気とも言えよう。

(d) 社会的文脈と環境へ働きかける発想

JSL児童生徒を対象にした日本語教育は、これまでの日本の学校制度の中には含まれていなかった教育領域である。それゆえ、学校や地域、教育行政、支援団体などとのネットワークの構築や人材育成（教員研修と教員養成）の観点は不可欠である。年少者日本語教育に関わる人は、新しい教育システムや支援ネットワークの要となる専門的コーディネーターの役割の実現へ向けて、社会的文脈と環境へ働きかける発想が必要であろう。

(e) 社会像の構築力

これからの日本の社会像を描く力が必要である。これまでの教育は近代国民国家の国民を効率的に作るための国民教育であった。しかし、これからの社会では、国籍の有無に関わらず、そこに暮らす住民のための教育をいかに提供できるかが問われることになる。日本国民を作るための教育といったナショナルな人間形成をめざすのではなく、さまざまな文化的背景や言語的背景をもった人々が共に暮らす社会に対応していく個を育成する教育へ変化していくことが必要であろう。そのためには、そのような教育を含む社会像を構築する力が必要となる。

以上が、本書が考えたい問題群である。年少者日本語教育を歴史の中で位置づけながら、これからの社会像の構築をめざし、子どもに視点を置いた実践を考えることが共通のテーマとなっている。「移動する子どもたち」がますます増加し多言語化・多文化化が進む時代において、子どもの日本語教育を考えることは、日本語教育全体を考えることにつながる。なぜなら、それは「新しい社会」「新しい文化」を創造する教育の一翼を担うことになるからである。

注

- (1) 第二次世界大戦中に、国策として製作された映画の一節。（『映像の20世紀』より）
- (2) 筆者は2004年度日本語教育学会春季大会で「年少者日本語教育学の構築へ向けて—『日本語指導が必要な子どもたち』を問い返す—」というパネルセッションを石井恵理子（東京女子大学）、齋藤ひろみ（東京学芸大学）、池上摩希子（早稲田大学）、野山広（国立国語研究所）と共に行った。「4領域」の議論は、それに基づく。

- (3) 学齡期にあるこれらの子どもたちの生活と学習の背景に、国際化とグローバル化の波があることを理解しておかなければならない。子どもの日本語教育だけではないが、日本語教育自体を社会的文脈の中で理解することがますます重要になるだろう。
- (4) この節では母語と母国語を区別している。母語は生後最初に習得する言語をいう。母国語という場合、言語と国を一致して考えることになるが、子どもたちの背景となる言語は必ずしも国と一致しているわけではなく、両者は同義ではない。近年、いわゆる「国際結婚」が増加しており、父親の言語と母親の言語が異なるように複数の言語が家庭内で使用される場合もある。このような場合も含め、第二言語として日本語を学ぶ子どもたちは多言語環境にあるのであり、その点からこれらの子どもたちの言語生活と言語能力を理解することが大切となる。いずれにせよ、言語能力や第二言語教育を考えるうえで、母語の要素は極めて大きいと言える。
- (5) バイリンガリズムとは、ふたつの言語を使用する個人や社会のあり方をいい、バイリンガルとは二言語使用者をいう。
- (6) 朝から晩まで目標言語で過ごすような全体的イマージョン (full immersion) から特定の曜日だけ、あるいは午前、午後または特定の時間だけ目標言語を使って過ごすような部分的イマージョン (partial immersion) まで、さまざまな形態がある。また発達段階を考慮して、低年齢で行なう早期イマージョン (early immersion) から、9歳、10歳ぐらいから開始する中期イマージョン (middle immersion)、青年期から行なう後期イマージョン (late immersion) まで発達段階を区切って論じる場合もある。このように形態や時期等によって、イマージョン式バイリンガル教育の内容も呼び方も変わるのであるが、基本的な考え方は、目標言語にできるだけ触れさせるという考え方である。
- (7) 類似の用語にセミリンガル (semilingual) があるが、これは「欠陥」「欠損」の意味を含む軽蔑的な含意がある用語として近年では使用を避ける傾向がある。

参考文献

秋田喜代美・市川伸一(2001)「第6章 教育・発達における実践研究」南風原朝和・市川

伸一・下山晴彦編『心理学研究法入門 調査・実験から実践まで』東京大学出版会

池上摩希子 (1994) 「『中国帰国生徒』に対する日本語教育の役割と課題—第二言語教育としての日本語教育の視点から—」、『日本語教育』、第 83 号、16-28.

池上摩希子 (1998) 「児童生徒に対する日本語教育の課題・再検討」『中国帰国者定着促進センター紀要』第 6 号、中国帰国者定着促進センター

池上摩希子・大上忠幸・小川珠子 (2003) 「実践報告：中高学年児童クラスにおける「書くこと」の指導・再考」『中国帰国者定着促進センター紀要』第 10 号、中国帰国者定着促進センター

石井恵理子 (2002) 「多言語環境にある子どもの言語能力の評価を考える」『多言語環境にある子どもの言語能力の評価』（日本語教育ブックレット 1）、pp. 3-6. 国立国語研究所.

伊東祐郎 (1999) 「外国人児童生徒に対する日本語教育の現状と課題」『日本語教育』第 100 号、pp. 33-44. 日本語教育学会

伊東祐郎・菊田怜子・牟田博光 (1999) 「外国人児童生徒の日本語力測定試験開発のための基礎研究 (1)」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』第 25 号、Pp. 33-50. 東京外国語大学留学生日本語教育センター.

伊東祐郎・菊田怜子・牟田博光 (2000) 「外国人児童生徒の日本語力測定試験開発のための基礎研究 (2)」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』第 26 号、Pp. 153-168. 東京外国語大学留学生日本語教育センター.

ヴィゴツキー、L.S. (1934) 『新訳版・思考と言語』（柴田義松訳、2001）新読書社.

岡崎敏雄 (1995) 「年少者日本語教育研究の再構成」、『日本語教育』、第 86 号、1-12.

岡本夏木 (1982) 『子どもとことば』岩波書店.

大上忠幸 (2001) 「非漢字圏生徒に対する—「学習言語」習得を視野に入れた実践から—」『中国帰国者定着促進センター紀要』第 9 号、中国帰国者定着促進センター.

太田晴雄 (2002) 「教育達成における日本語と母語—日本語至上主義の批判的検討」宮島喬・加納弘勝編『国際社会② 変容する日本社会と文化』東京大学出版会、pp. 93-118.

カッケンブッシュ寛子 (1988) 「学習者の多様化に応えるオーストラリアの日本語教育」『日本語教育』66 号、Pp. 151-164. 日本語教育学会.

金井英雄 (1979) 「帰国子女の日本語教育に思う」『日本語教育』36 号、Pp. 67-72. 日本語教育学会.

川上郁雄 (1991) 「ベトナム人子弟の言語生活と言語教育」『日本語教育』第 73 号、pp. 154-166. 日本語教育学会.

川上郁雄 (2003a) 「年少者日本語教育における「日本語能力測定」に関する観点と方法」『早

- 稲田大学日本語教育研究』2, Pp. 1-16. 早稲田大学大学院日本語教育研究科.
- 川上郁雄 (2003b) 「年少者日本語学習者の日本語能力測定の方法—JSL バンドスケールの試み」『2003 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』 pp. 125-130. 日本語教育学会.
- 川上郁雄 (2004) 「年少者日本語教育実践の観点—「個別化」「文脈化」「統合化」—」『早稲田日本語研究』第 12 号. Pp.1-12.早稲田日本語学会.
- 川上郁雄 (2005a) 「JSL バンドスケールを使った言語能力の把握—年少者日本語教育の実践研究として」『2005 年度日本語教育学会春季大会予稿集』 pp. 143-148. 日本語教育学会.
- 川上郁雄 (2005b) 「言語能力観から日本語教育のあり方を考える」『リテラシーズ 1』pp. 3-18. くろしお出版.
- 川上郁雄 (2005c) 「バンドスケール評価—行動から言語能力をどうとらえるか—」『2005 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』 pp. 41-46. 日本語教育学会.
- 川上郁雄・石井恵理子・池上摩希子・齋藤ひろみ・野山広 (2004) 「年少者日本語教育学の構築へ向けて—『日本語指導が必要な子どもたち』を問い返す—」『2004 年度日本語教育学会春季大会予稿集』 pp. 273-284. 日本語教育学会.
- 川上郁雄・市瀬智紀 (2004) 「宮城県における日本語指導の必要な児童生徒に関するアンケート調査」『日本語指導の必要な児童生徒に関する教育方法と教材開発の研究』(平成 13-15 年度科学研究費補助金萌芽研究・研究成果報告書・研究代表者: 川上郁雄・課題番号: 13878046)
- 国際交流基金 (2008) 『海外の日本語教育の現状—日本語教育機関調査・2006 年—概要』
- 児島 明 (2001) 「ニューカマー受け入れ校における学校文化「境界枠」の変容—公立中学校日本語教師のストラテジーに注目して—」『教育社会学研究』第 69 集、日本教育社会学会. Pp. 65-83.
- 近藤実 (1983) 「中学校における帰国子女の言語指導—現状と問題点」『日本語教育』50 号、Pp. 75-78. 日本語教育学会.
- 齋藤ひろみ (1998) 「内容重視の日本語教育の試み—小学校中高学年の子どもクラスにおける実践報告」『中国帰国者定着促進センター紀要』第 6 号. Pp. 106-130.
- 齋藤ひろみ (1999) 『教科と日本語の統合教育の可能性—内容重視アプローチを年少者日本語教育にどのように応用するか—』、『中国帰国者定着促進センター紀要』、7 号. 70-92.
- 齋藤ひろみ (2001) 「『学習』を支える日本語能力の育成に向けて」、『世界をひらく教育』Vol.23, 60-77 全国海外子女教育・国際理解教育研究協議会.
- 齋藤ひろみ (2001) 「実践報告: 日本語学習初期段階における作文指導について考える—63

- 期子どもクラスの作文の授業実践を基にー」『中国帰国者定着促進センター紀要』第9号、中国帰国者定着促進センター
- 齋藤ひろみ(2005)「子どもたちのことばを育む」授業作りー教師と研究者による実践研究の取り組みー」『日本語教育』126号、日本語教育学会
- 佐藤郡衛(2001)『国際理解教育 多文化共生の学校づくり』、明石書店.
- 志水宏吉・清水睦美編(2001)『ニューカマーと教育ー学校文化とエスニシティの葛藤をめぐって』明石書店.
- 齋藤 恵(2004)「学びと成長を支援する年少者日本語教育実践に向けてーオーストラリアの年少者ESL教育におけるスキュアールデングの分析から」『早稲田大学日本語教育研究』5, Pp.93-111.
- 佐藤あや子(1981)「帰国子女に対する作文指導」『日本語教育』43号、Pp. 61-73. 日本語教育学会.
- 佐藤学(1998) 『心理学と教育実践の間で』東京大学出版会
- 志水宏吉・清水睦美編(2001)『ニューカマーと教育ー学校文化とエスニシティの葛藤をめぐってー』明石書店.
- 角有紀子・芹澤ちよ乃・中西良子・坂井厚子(1988)「帰国子女と日本語教育」『日本語教育』66号、Pp. 110-119. 日本語教育学会.
- 恒吉僚子(1996)「多文化共存時代の日本の学校文化」堀尾輝久・久富善之他編『講座学校⑥学校文化という磁場』柏書房. pp. 213-240.
- 渡嘉敷文子(1974)「アルゼンチンでの日系二世、三世の日本語教育問題」『日本語教育』24号、Pp. 21-22. 日本語教育学会.
- 中島和子(1988)「日系子女の日本語教育」『日本語教育』66号、Pp. 137-150. 日本語教育学会.
- 中島和子(2001)『バイリンガル教育ー12歳までに親と教師ができることー 増補改訂版』アルク.
- 中島和子(2002)「バイリンガル児の言語能力評価の観点ー会話能力テスト OBC 開発を中心に」『多言語環境にある子どもの言語能力の評価』(日本語教育ブックレット1)、pp. 26-44. 国立国語研究所.
- 中島和子・桶谷仁美・鈴木美和子(1994)「年少者のための会話力テスト開発」『日本語教育』83号、Pp. 40-58. 日本語教育学会.
- 那須操子(1973)「メルボルン日本語補習学校のはなし」『日本語教育』21号、Pp. 46-48. 日本語教育学会.
- 西原鈴子(1996)「外国人児童生徒のための日本語教育のあり方」『日本語学』Vol.15.pp. 67-74. 明治書院.
- 縫部義憲(1993)「児童日本語教育学の構築へ向けて(1)ー現状と課題：広島県を中心にー」『広島大学教育学部紀要』pp. 191-198.

- 縫部義憲(1999)『入国児童のための日本語教育』スリーエーネットワーク.
- ネウストプニー、J. V. (1976)「オーストラリアの中等教育における日本語教育の現状と問題点」『日本語教育』30号、Pp. 1-12. 日本語教育学会.
- 野元菊雄 (1974)「ブラジルの日本語教育」『日本語教育』24号、Pp. 15-20. 日本語教育学会.
- 野山広 (1992)「在日外国人児童・生徒への日本語教育に対する多文化教育的一考察」『日本語教育論集 9』pp. 35-66. 国立国語研究所日本語教育センター.
- Han, Meiko S. (1974)「日系人と日本語教育」『日本語教育』24号、Pp. 1-6. 日本語教育学会.
- 吉岐久子(1988)「年少者に対する日本語教育の現状と課題」『日本語教育』66号、Pp. 98-109. 日本語教育学会.
- 吉田孝 (1983)「現状分析と将来への展望—高校における帰国子女の日本語教育」『日本語教育』50号、Pp. 79-83. 日本語教育学会.
- Bachman,L.F. & A.S.Palmer (1996) *Language Testing in Practice*, Oxford University Press.(大友賢二/ランドルフ・スラッシャー監訳『<実践>言語テスト作成法』2000、大修館書店)
- Cummins, J. & M. Swain (1986)*Bilingualism in Education-Aspects of theory, research and practice*, Addison Wesley Longman Ltd.
- Dansie,B(2001) 'Scaffolding oral language-‘The Hungry Giant’ retold’ in Hammond, J. ed. *Scaffolding: teaching and learning in language and literacy education*. Sydney. Primary English Teaching Association.
- Hammond, J. ed.(2001) *Scaffolding: teaching and learning in language and literacy education*. Sydney. Primary English Teaching Association.
- Lo Bianco,J.Liddicoat,A.J.& Crozet,C.(1999) *Striving for the Third Place: Intercultural Competence through Language Education*, Language Australia, the National Languages and Literacy Institute of Australia Ltd.
- Scarcella, R.C. & R.L.Oxford (1992) *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom*.(『第2言語習得の理論と実践—タペストリー・アプローチ』牧野高吉訳・監修. 1997. 松柏社.)

第 I 部

なぜ「ことばの力」の把握が大切か

第1章

言語能力観から日本語教育のあり方を考える

1. 言語教育における言語能力観の位置

言語とは何かという命題は言語学においては極めて重要であるが、言語教育においては、それ以上に、言語能力とは何かという命題が極めて重要である。なぜなら言語教育は単なる知識を獲得する（あるいは獲得させる）教育ではなく、言語教育を通じて学習者に「ある力」を育成しようとする教育実践であるからである。したがって、言語能力の捉え方が言語教育のあり方を決定づける。

具体的に言おう。たとえば、言語能力とは翻訳能力であると考える者は、その能力を向上させるための翻訳訓練を言語教育の中心に置くであろう。あるいは言語能力は文法理解能力であると考える者は、学習者に文法構造を説明し、文法問題を解かせることに時間を費やすであろう。あるいは言語能力はコミュニケーション能力であると考える者は、学習者に場面や文脈を与え、そこでの「振る舞い」を考えさせるであろう。

つまり、「言語能力の捉え方が言語教育のあり方を決定する」とは、言語教育者（あるいは授業設計者）がどのような言語能力観を持つかが極めて重要であることを意味する。

しかし、このような「言語能力観から言語教育のあり方を考える」議論は、まだ十分にされていない。日本語教育において、日本語能力をどう把握するかという議論は、日本語能力試験やクラス分けのためのプレースメントテストや成績処理を行うために実施するテストの議論の中でしか行われていないようにさえ見える。したがって、日本語能力を把握するための、語彙力、文法力、文章読解力、口頭表現力、聴解力などを「測定」するためのテストとして議論されることが多く、言語教育のあり方と関連づけた議論ができていない。

本章では、そのような現状を踏まえ、言語教育のあり方を決定づける言語能力観について議論を行うことを目的とする。まず、これまでの言語教育における言語能力観と言語教育の関係について検討する。次に、言語能力を捉える方法と観点を考察する。そのうえで、言語能力の把握と教育実践を結び付けるとはどのようなことかを、「日本語を第一言語としない子ども」を対象にした実践研究を例に考察し、言語能力の捉える方法論が新たな言語教育の可能性を開くことを提案するという順序で論を進める。

2. 言語能力観と言語教育の関係

言語能力の捉え方は時代とともに変遷してきたが、常に言語能力の捉え方が言語教育のあり方に影響してきた。たとえば、「言語は構造である」とするオーディオ・リンガル・アプローチでは、言語能力は言語操作能力と捉えられる傾向があり、そのためにパターンプラクティスを中心にした「文型中心」の言語教育が設計された。チョムスキー（Chomsky 1965）は、知識としての「言語能力」（competence）と言語を実際の場面で運用すること

(performance) を区別したが、コミュニケーション重視の言語教育が盛んになる 1970 年代以降は、「言語に関する知識」だけでなく、場面や状況や文脈に応じて言語を使用する能力が重視されるようになった。そのため、いわゆるコミュニカティブ・アプローチ的实践として、インフォメーション・ギャップやサーベイ、ロール・プレイなどを多用する言語教育が設計された。この場合の「言語能力」は、言語運用能力あるいはコミュニケーション能力と言われた。この「コミュニケーション能力」には、①文法能力、②社会言語能力、③談話能力、④ストラテジー能力の 4 つの領域の力（知識とスキル）があるとする考え方 (Canale, 1983) が基本であったが、その後、そのバリエーションとして「異文化間能力」や「社会文化的能力」「インターアクション能力」などを加味して捉えられるようにもなった。その場合、「接触場面」を重視したビジター・セッションやインタビューなどを配置したコース・デザインが重視された。ただし、このような基本的な捉え方については、言語使用域の概念や非言語的コミュニケーション、第一言語によるインターアクション・パターンへの影響などが含まれていないとする批判 (Scarcella & Oxford 1992) もあるように、「コミュニケーション能力」の定義自体も必ずしも確立しているわけではなく、そのため、言語教育そのもののあり方も確立しているとは言えない状況にある。

ここで指摘できることは、言語能力の捉え方は、言語教育で育成すべき言語能力とは何かだけでなく、言語教育のあり方そのものと密接に関係しつつ変化してきたということである。詳細に言えば、言語教育者のもつ言語能力観が、授業観（どのように教えるか）、テキスト観（どのような教科書で教えるか）、カリキュラム観（どのような授業設計を行うか）、評価観（どのような能力をどのような方法で評価するか）に影響を与えていると言えるし、さらには、教師像（どのような教師をめざすか）や教員養成・教員研修の形も決定することになる。したがって、言語能力をどのようなものと捉えるかは言語教育全般を考えるうえで極めて重要な課題なのである。

3. 言語能力の把握の方法と観点

前述の「コミュニケーション能力」の定義が未確立とは言え、大きな流れとしては、「コミュニケーション能力」は言語使用者の意思伝達言語能力であり、そしてそれは言語使用の状況や他者との関係性によって影響を受ける相互作用的に位置づけられるものという捉え方へ進んでいると言えよう。

このような捉え方の背景には言語能力観の捉え方の変化がある。それは、言語は常に変化するものであり、言語への意味づけや考え方も常に変化するという捉え方である。これは言語に限らず、社会事象一般が静態的な社会文化観から動態的な社会文化観に変化してきていることと軌を一にする。言語能力の捉え方も、母語話者の言語規範を固定的に捉える本質主義的捉え方ではなく、動態的かつ相互作用的な関係性の中で捉える傾向が強まってきた。

このことは言語能力の把握の方法論にも反映されている。Bachman & Palmer (1996)は

言語使用と言語テストの間の相互作用を考慮に入れて、言語能力は言語使用の相互作用的枠組みの中で考えなければならないと指摘している。そのうえで、言語能力把握の方法論にみられる言語能力は、言語知識、方略的能力、メタ認知的方略を含み、かつ話題の知識、情意スキーマ、言語使用の状況などとの相互作用の中で捉えられるべきであるとしている。

この地点にたてば、いわゆるペーパー・テストによって「測定」される言語能力は静態的で一面的な言語能力であることがわかるし、そのペーパー・テストの如何によって操作される言語能力であると言わざるを得ない。さらに言語教育における言語能力の把握の意味は、単に「能力」を測定するだけではない。評価は授業設計やコース・デザインを見直すために利用されるとよく言われるが、それ以上に重要なのは、学習者の言語能力の把握が学習者への教育的指導の観点に立って行われなければならないということである。つまり、学習者の言語能力がどのような言語発達の段階にあるのかを捉え、かつその言語能力を指導の見通しの中に位置づけられるような言語能力把握の方法論でなければならないということである。

では、そのような言語能力把握の方法論は具体的にどのようなことが考えられるのか。本章では、このような言語能力の把握の方法論や観点を、「日本語を第二言語(Japanese as a Second Language)として学ぶ子どもたち」(以下、JSLの子ども)への日本語教育を例に考えてみたい。

4. 学校現場で見られる言語能力観

まず日本の小中学校の教師たちがJSLの子どもに対してどのような言語能力観を持って接しているかを見てみよう。

宮城県の小中学校を対象に実施した「日本語指導の必要な児童生徒に関するアンケート調査」(川上、市瀬、2004)から以下のことがわかる。まず、①教師の「日本語指導経験」が短い(1年未満か3年未満が多く、実際の「日本語指導の期間」は1年未満が圧倒的に多い)、また②日本語指導を主に行っているのは学校外の派遣協力者やボランティアなどが圧倒的に多い(担任の教師が指導することはほとんどできない状況にある)。さらに③「指導の内容」は「ひらがな・カタカナ」「漢字」「簡単な表現・文法や文型」を中心にした指導が多い(したがって、「読み書きの指導が中心」が「会話を中心にした指導」より多くなる)。④JSLの子どもが「教科学習で困難を感じる理由」は「日本語能力不足」と考える教師が圧倒的に多い(その結果、「最も困難を感じると思われる教科」も国語が圧倒的に多い)。この点はさらに、⑤保護者との連絡も含め「日本語によるコミュニケーション」が課題と回答する教師が多いことと関連する。また⑥指導上最も困難を感じるのは「言葉や文化、習慣、考え方の違い」であり、そのため、最も重要な指導は「日本語指導・生活適応指導」と答える教師が多い。

ここから以下のことが読み取れる。まず教師は、(1)JSLの子どもの「日本語能力不足」こそが最大の「問題」だと考える傾向があるということである。さらに、その「日本語能

力不足」を解消する方法として教師は、(2) これらのJSLの子どもへの「日本語指導」の中心をかなや漢字の「文字指導」と「読み書き」に置く傾向がある。したがって、(3) これらのJSLの子どもにとって育成されるべき言語能力は「日本語の読み書き能力」あるいは「書字能力」であると教師が考える傾向があると言える。これは、(4) 指導期間が1年ほどと短く、初期指導や適応指導に指導が限定される傾向がある点と表裏をなすし、(5) コミュニケーションがとれないために「母語のできる協力者」を求める傾向や、指導もそのような協力者に任せる傾向にある点とも関連する。

これらの特徴は、地域に限定した傾向というよりは、おそらく、全国の学校でJSLの子どもを抱える教師に共通に見られる傾向ではないだろうか。なぜなら、JSLの子どもが全国の学校に編入学し、それらの子どもを指導する教師はJSLの子どもを受け入れた経験のない教師が多いと考えられるからである。したがって、全国の学校現場では、「日本語指導」が極めて短期的な指導に限定的に捉えられ、また、JSLの子どもの特徴が「日本語能力不足」にあると考えるために、育成されるべき能力を「書字能力」に限定して考える傾向があることが予想される。

ここで重要なのは、学校現場の教師の問題把握の仕方にある。つまり、教師がJSLの子どもの「問題」を「日本語能力」と捉え、教師の「日本語能力観」が教育指導のあり方を規定しているという関係性である。もし教師が、JSLの子どもの発達段階や認知発達段階に応じた、長期的な言語能力発達の観点に立ち、その前提となる「ことばの能力」を母語能力や第二言語としての日本語能力によって形成される「言語能力」として、また言語知識とストラテジー能力を含む能力 (Bachman & Palmer 1996) と捉えるなら、文字や漢字の「書字指導」だけが日本語指導ではなく、総合的な「ことばの能力」を育成する日本語指導のアプローチへ進むであろう。しかし、学校現場では、このような「日本語能力観」にはなかなか立てないのが実状である。その理由のひとつは「日本語能力」を把握する方法論がないことである。

5. JSLバンドスケールに見る言語能力観

JSLバンドスケールとは筆者の主幹する「年少者日本語教育研究室」がJSLの子どもの日本語能力の実態を発達段階的に把握する方法として開発したものである。バンドスケールのスケールとは、「判定基準 (ものさし: scales)」で、その「ものさし」が90ほどあるので、「ものさしの束」として「バンドスケール」と呼ばれる。年齢集団を「小学校低学年」「小学校中高学年」「中学・高校」の3つに分け、それぞれの集団の4技能(聞く、話す、読む、書く)ごとに、初歩レベルの1から日本語母語話者に近いレベルの7あるいは8の段階を設定している。そのうえで、それぞれのレベルには、①日本語習得上の諸特徴、②日本語を使用するときの特徴、③誤用例、④学習者のストラテジー、⑤言語と認知発達上の諸特徴 ⑥教育歴や母語の影響などが記述されている。この「ものさしの束」をどう使うかと言えば、当該のJSLの子どもの学習の様子や先生とのやりとり、クラス活

動や遊びの様子などをよく観察し、そこで見られる言語使用の特徴がJSLバンドスケールのどのレベルの特徴と合うかを検討し、そのときの日本語能力のレベルを判定する。

たとえば、「小学校低学年」の話すレベル1は、「ものの名前を言ったり、単語を言ったりする。直接的な要求をするための語彙に限られる。大人や他の子どもが言った単語や句をそのまま繰り返す。コミュニケーションを図るためにジェスチャーを使う」などが大きな特徴で、具体的には「一語文、二語文で意味を伝えようとする。例：「その本、見せて」「この本、読んでもいい？」などの意味で、ただ「ほん」と言う。」などが記述されている。続く「小学校低学年」の話すレベル2では、「挨拶など日常的な習慣の言葉を使い始める。ジェスチャーや実物に頼ってコミュニケーションを行い、それを分かってくれる人と行動をとともにする。」が大きな特徴で、「周囲に伝えたい意欲がみえ、言葉を使うようになる。質問や他の子どもの発言を真似ることがある。」「自分勝手に語句を組み合わせた。例として「じゃない、じゃない」「きれくない」などの具体例が記述されている。

このように言語使用の特徴を記述し、その記述内容と照らし合わせる形で言語能力を把握しようとする背景には、**Bachman & Palmer (1996)**の第二言語能力モデルを基礎とする第二言語能力観がある。つまり、第二言語能力とは、母語で得た言語能力や言語知識、コミュニケーション体験、および第二言語の知識や第二言語を使ってコミュニケーション活動を行おうとする全人的な能力とする考え方である。具体的に言えば、それは、話し手が自己の置かれている状況や直面している場面で、また話し手と聞き手の関係性を把握し適切と考えられる方法で、聞き手や周囲の人々との関係を取り結ぶために第二言語を使用する能力ということになる。したがって、その能力とは総合的な言語能力ということになる。

これは、日本語を第一言語としない子どもの文法理解力や文章内容把握力等を測るために実施される「国語テスト」が想定する「国語力」とは異なる。JSLバンドスケールでは、漢字力や書字力だけを「日本語能力」とは捉えていないし、ペーパーテストのように、点数化することで「日本語能力」を把握することをめざしているわけでもない。なぜならJSLバンドスケールの基本となる第二言語能力観は、子どもたちが第二言語を使用して、第一言語とは異なる言語社会で他者との関係性を築こうとする総合的な言語能力と見るからである。

それゆえに、JSLバンドスケールの「レベルの説明」は「記述的」なのである。たとえば、JSLバンドスケールには、次のような記述がある。「他の子どもがすることを注意深く観察するが、話さない場合もある（沈黙期間）」〔小学校低学年・話す・レベル1〕、「考えや意味などを確かめるために、同じ第一言語を話す友だちや大人とは第一言語を話す」〔小学校低学年・話す・レベル3〕、「自分の知っている語句を使ったり、非言語の使用（微笑み、うなづきなど）、回避ストラテジー（勉強しているふりをする、忙しいふりをするなど）によって、理解できないことを隠したりする場合がある」〔小学校中・高学年・聞く・レベル3〕、「メタ言語（語・文字・ページ・題名などのような、読みに関する用語）を日本語で理解している」〔小学校中・高学年・読む・レベル3〕、「日本語における広い基礎的

な知識が増え、日本語で流暢に話すようになってきているので、書くことにおいても、かなり速く滑らかに書ける。間違いを恐れず書いている。最初に書き出したときに間違いがあって、それを知りながらも、書きたいことを書き続け、テキストを完成させることもある。」〔小学校中・高学年・書く・レベル4〕

このような記述になるのは、JSLの子どもが持つ第二言語能力を社会的な文脈の中に位置づけて把握しようとするからである。つまり、このようなJSLバンドスケールを設計するのは、子どもの言語能力を、4技能を中心にしながらも総合的に捉え、かつその言語能力に対して「動的」かつ「指導的」観点にたった「言語能力の把握」を行おうとする必然の方法論なのである。

6. 「移動する子どもたち」の言語能力

JSLバンドスケールを使うことによって、JSLの子どもどのどのような言語発達の実状が見えてくるのか。ここで、いくつかの例を示そう。〔カッコ内は、JSLバンドスケールによる4技能のレベルを表す。1は初歩レベル、7は日本語力が最も高いレベルをいう〕

- ◆ ケース1：小学校2年生、男。家庭内言語は韓国語。韓国で小学校に通っていた。4～5年の短期滞在予定。滞日期間は11ヶ月。言いたいことを日本語で言えないときは、母親に日本語で何というか聞く。

[聞く・3、話す・3、読む・2、書く・2]

- ◆ ケース2：小学校3年生、女。母親とタイ語、父親と日本語。タイ語での読み書きはできない。日本で幼稚園、小学校を過ごす。話し言葉は流暢。しかし、ひらがな・カタカナが混在するなど、読む力、書く力は弱い。そのため授業についていけない。わからないことを隠す、あるいは回避する。

[聞く・7、話す・7、読む・3、書く・2]

- ◆ ケース3：小学校6年生、男。家庭内言語は韓国語。在日期間は1ヶ月。ひらがなだけで精一杯。算数の内容は簡単だが、文章問題は解けない。「先生の話は半分は聞こえるけど半分は聞こえない」という。

[2004年5月：聞く・1、話す・1、読む・2、書く・1]

[2004年7月：聞く・3、話す・3、読む・3、書く・3]

- ◆ ケース4：中学校1年、女。母親と中国、父親と日本語。母国で小学校に5年通ったあと、11歳で来日。母語による内面形成や思いを日本語でうまく表現できず、苛立ちがある。中国語で学んだ「地名」が日本語での学習にほとんど役立たないことに苛立つ。滞日期間は約1年半。

[2003年12月：聞く・4、話す・4、読む・2、書く・3]

[2004年6月：聞く・6、話す・5、読む・3、書く・3]

- ◆ ケース5：中学校2年、男。母親とスペイン語、父親と日本語。コロンビアで小学校3年生まで通う。来日後、4年たつが、毎年一学期の途中から夏休みにかけて一

時帰国し、「日本語を忘れる」という。長い話は聞き取れない。「分かったふり」をするため、誤解が多い。読む、書くは、時間がかかる。他の人の書いたものを丸写しする。「液」を「よる」と読み、「夜」と関連すると理解する。

[聞く・4～5、話す・4、読む・2～3、書く・2]

筆者はこれまで新宿区内の公立小中学校で多数のJSLの子どもたちへの日本語指導の実践を指導してきた。そこから見えてくるJSLの子どもたちの言語能力の実状は極めて多様である。いわゆる「取り出し指導」を受けている子どもの中にも、JSLバンドスケールのレベルが1レベルから6レベルまでであった。また、ひとりの子どもの場合でも、4技能が同じレベルにある子どもは少なく、多くの子どもが、4技能の発達のアンバランスな状態にあった。その背景には、来日年齢、滞日期間の他に、出身国での教育歴や家庭内での教育、家庭内の言語生活、親の考え方などが子どもひとりひとりによって異なる事情があり、その結果、子どもの言語能力の実状も多様になる。加えて、親の仕事の都合による引越し、さらに祖国への一時帰国や第三国への移動も含め、子どもたちは「移動する子どもたち」、あるいは「移動せざるを得ない子どもたち」となる。したがって、このような「移動せざるを得ない子どもたち」であるからこそなおさら、教育指導にあたる教育支援者は、動的で相互作用的な言語能力観が必要となるのである。母語能力も含めた言語能力の把握が、これらの子どもたちへの日本語教育には不可欠となる。

このように、JSLバンドスケールは日本語を第一言語としない子どもたちの言語能力を把握する方法論として十分に機能しうる。ただし、JSLバンドスケールは日本語能力を測定することだけが目的ではない。むしろ、JSLバンドスケールによりJSLの子どもたちの言語能力を把握しつつ、その言語能力を伸長するためにどのような日本語教育を行うかを検討することが、JSLバンドスケールの目的なのである。換言すれば、それは言語能力観にもとづく言語教育の創造を意味する。

7. 言語能力を踏まえた日本語教育の観点：「個別化」「文脈化」「統合化」

では、JSLの子どもを対象にする日本語教育では、子どもの言語能力を踏まえて、どのような指導が必要なのであろうか。ここでは言語能力に応じた日本語指導を行う場合の3つの観点、「個別化」「文脈化」「統合化」について、実践を通じて考えてみよう(2)。

①「個別化」

小池愛が指導した児童Aは在日期间が8年ほどの広東語を母語とする4年生(女子)であった。この児童の在日期间は長いが言語能力は必ずしも高くない。たとえば、左右のことばと概念が一致しておらず、あいまいな印象を与える。また、接続表現がうまく使えず、談話が構成できない。小池はこのようなAに対して、お互いが記者になって聞いたことをもとに「新聞づくり」をする実践や、実際に自分の家のまわりを描く「地図をかこう」という実践、さらに作文を読むのを聞きながら地図の記号を確認する「地図を読もう」という実践などを行う。具体的にいえば、たとえば、実際に家から学校まで歩いて、道順の案

内文を書いたり、紙テープを使って、「1 mはどのぐらい?」「2 mはどのぐらい?」とおおよその長さを身につけて、身の回りのものを測るなどをし、その中でことばを習得できるように指導を行った。

小池の実践は、子どもの言語能力を把握したうえで、子どもの興味や関心をうまく利用し、個人的なつながりに配慮した指導を行っている。このような学習者の個人差（言語能力、学習スタイル、学習ストラテジー、興味など）に配慮した指導が第二言語習得には重要であることはすでに指摘されているが（Scarcella & Oxford 1992）が、それに加えて子どもの場合は、学習者個々の発達段階に配慮した指導を設計する必要があるし、支援者と子どもの相互作用的な「学び」の中でことばを学習することが大切である。それが、「個別化」の観点である。

②「文脈化」

第二は、文脈化である。ことばは流動的である。ことばは、文脈の中で意味が生まれ、談話（ディスコース）の中でメッセージを伝える。つまり、学習者は場面や状況に応じてことばを理解し、流動する文脈の中で使用してはじめてことばを習得する。それは決して文型練習で得られるものではない。したがって、言語教育は、子どもがことばを使う、意味のある文脈をいかに作れるかがポイントとなる。ここでいう「文脈化」とは、ことばと内容を支える学習の「流れ」のことで、1) ことばの「文脈化」、2) 内容の「文脈化」、3) 学習の「文脈化」の3つがある。

まず、1) ことばの「文脈化」について述べよう。山本冴里が指導した児童Bは、約11ヶ月前に韓国から来た2年生であった。飛んだり転がったりするのが好きな活発な男の子であったが、家庭内言語は韓国語なので、日本語はまだ流暢ではなく、ひらがなが読める程度であったという。この児童の場合、日本語の語彙が不足しているうえ、発達段階から見ても、まだ長い談話は言えない。そこで山本はこの児童Bに対して「鯛焼きづくり」の実践を行った。山本は家庭支援という形でBの家で指導を行っていたが、まず近くの「鯛焼き屋」へ実際に鯛焼きを買いに行くことから実践を始める。「鯛焼き屋」で鯛焼きの数を学ぶ。次週、山本は自宅から「鯛焼き器」をBの家へ持ち込み、実際に鯛焼きをつくる。そのために、スーパーへ買い物に行く。そこでは、買い物の計算を日本語で行う。買い物が終わると、山本が用意した「たいやきの作り方」（ふりがなつき）を読みながら、二人で実際に鯛焼きを作る。この一連の「流れ」の中で、Bはいつも以上に発話したという。山本は、子どもが興味を持ち、初めてのことや面白いこと、好きなことを実体験する中でことばを使うとき、たくさんの言葉が発せられるのだと実感する。その瞬間を、山本は「言葉が子どもに吸いついていくようだ」と表現している。このような「流れ」、つまり、言葉が吸いついてくる「文脈」をどう作るかが重要な観点となる。

次は、2) 内容の「文脈化」である。武一美が指導した児童Cは、父親が日本人、母親が韓国人で、生後7ヶ月のときに来日した1年生である。在日期间は長い、家庭内言語は日本語、韓国語、英語と多言語環境の子どもである。この児童の場合、目の前にないも

のについて、相手が理解できるように話すことがまだ十分できなかつた。そこで、武は話す力と書く力を結びつけることを目標に、「C君のお話し絵本」づくりという活動を設計する。まず「お話し作りの下地」をつくるために、「読み聞かせ」「物語を楽しむ」ことや物語に関するクイズを出したり、カードを並べて紙芝居のように話しを作ったりする。続いて「物語を話す」「折り紙を折りながら、話す」「折り紙でできたものを登場人物にして、お話しをつくる」「お話しを書く」と、徐々に言語活動が活発になるように発展させていく。この指導は週に一回、約2ヶ月間続いた。最後は、Cが熱を出して「お休み」にすると、「お話しづくりがしたい」と泣き出すほど、Cはこの活動に入り込んでいたという。その理由は、活動の内容の「流れ」があったからであろう。これが内容の「文脈化」である。

三番目は、3) 学習の「文脈化」である。JSLの子どもは、「取り出し指導」で学ぶだけでなく、在籍クラスでも日々学んでいる。したがって、「取り出し指導」の学びと在籍クラスの学びを結びつけて考えることも重要な視点である。間橋理加が指導した児童は中国から来た2人の男子であった。指導開始時、二人とも在籍期間は1年ほどで、5年生に在籍していた。したがって、多少の生活言語能力はあったが、学習言語能力はまだついていない。子どもの言語能力について、そのように判断した間橋は2人の子どもの「取り出し指導」を行ったが、常に「在籍クラスの学び」を意識した指導を行っている。地球環境について考える単元では、その単元で使用されるキーワードを意識的に使いながら、二人の児童と話をするようにし、考えたことを「わたしたちが地球にできること」という題の作文に書かせた。そのプロセスを間橋は、「在籍クラスでの授業→日本語指導→書く作業により思考と言語の一致→在籍クラスの授業」と学習が進み、学習に必要な言語が自分のことばとして定着し、考えの深まりも期待できると説明している。このような学習プロセスの背景には、クラス担任との連携が必要なため、間橋はクラス担任との密接な連絡や、在籍クラスの授業見学により当該児童だけでなく、クラス担任の授業の進め方の観察なども行い、さらに在籍クラスに入り込む実践を展開する。このように、在籍クラスの学びと「取り出し指導」の学びをつなぎ合わせることによって、「取り出される」子どもにとっての、学習の「文脈化」が生まれるのである。

これらの「文脈化」でいう「ことばと内容を支える学習」とは「内容重視の日本語教育」のことであるが、それは「教科書の内容」を中心にした日本語指導という単純な捉え方ではなく、上述の「文脈化」を踏まえた指導があるときに、「ことばの学び」が生まれると考えることが重要であろう。

③「統合化」

第三の観点は、統合化である。橋本弘美は韓国から来たばかりの5歳の幼稚園児D（女児）を対象にした実践を行った。来日したばかりで日本語がまったくわからないDにとっては、日本には日本語があり、そのことばには意味があることを認識することから、ことばの学習が始まると考えられる。そこで、Dが紫のクレヨンでぶどうの絵を描き始めたとき、橋本は「むらさき」と言い、周りにある紫色のものを指差しながら「むらさき」「むら

さき」と繰り返し言った。すると、Dも、その色が紫とわかり、自分から紫色のものを探し、指差しながら「むらさき」「むらさき」と発したという。その後、Dがイチゴの絵を描いたとき、橋本は「あか」と伝え、同じ動作を繰り返す。すると、Dはまた「あか」「あか」と発したという。そこで、橋本は、再度、紫色のものを指差し、「これ何？」と尋ねる。しかし、Dはすぐに「むらさき」が出てこず、少しはにかみ、「んー」となったとき、橋本はすかさず、「むらさき」と言った。すると、Dの顔がぱっと明るくなり、また紫色のものを指差しながら、「むらさき」「むらさき」と言い出したという。

この園児が「ああ、それ知っている。でも忘れた。何だっけ」という態度を見せたとき、すかさず言葉をかけてあげることが言語習得に効果的であると橋本は述べる。子どもの言語発達領域では「意味するもの」と「意味されるもの」を結びつける象徴機能の形成が言語機能の発達の中核となる（岡本 1982）と指摘されるが、同様のことが言語教育の基本につながる。つまり、学習者の言いたいことや内容がことばと「統合」するとき、言語習得が進むと考えられる。これが、ことばと内容を「統合化」する観点である。言語教育の前提は学習者の「考えていること」をどのように表現させるかにある（細川 2002）という考え方と通じる観点である。

以上の「個別化」、「文脈化」、「統合化」の観点は、JSLの子どもの言語能力の実態を踏まえて実践を行うときの観点である。ただし、これらの観点だけで言語教育が進むわけではない。学習者に支援者（教師やボランティアなど）がどうかかわるかが、次の課題となる。

これまで述べた「個別化」、「文脈化」、「統合化」の観点は、学習や発達に関する知見と一致する。「個別化」は、ひとりひとりの子どもによって「発達の最近接領域」（ヴィゴツキー、1934）が異なることから当然の視点といえるし、これらの3つの観点は、当該の子どもの「発達の最近接領域」を理解する支援者との社会的相互行為のプロセスの観点でもあると言える。前述の実践は、したがって、すべて社会的相互行為に裏打ちされている。

ここで重要なのは、どのような社会的相互行為が学習に役立つのかということである。当該の子どもの支援者が子どもに対して「高すぎる要求」をすれば、子どもは失敗するし、「低すぎる要求」をすれば、子どもの動機付けは低く、退屈を感じるであろう。どちらも「学び」は成立しなくなる。そうではなく、「発達の最近接領域」を拡大していくような、支援者と子どもの共同行為こそが、「学び」を成立させていく。その「発達の最近接領域」を拡大していくような共同行為を支える方法論が、スキヤフオールディング（足場作り）である。家を建てるときに「足場」を作り、家が完成したときには「足場」を解体するのと同じように、スキヤフオールディングは子どもの発達や学びに応じて「解体」されていく「支援」である。つまり、子どもがひとりでできないことをできるように「助けてあげる」のではなく、ひとりでやりとげる力を得られるようにする「支援の方略」を意味する。Hammond (2001)によれば、スキヤフオールディングにはマクロの視点とミクロの視点があるという。つまり、カリキュラムにある学習のゴールをめざすマクロな視点と、子どもとの間の特定の場面で必要なミクロな視点である。したがって、子どもの支援者は、目の

前にいる子どもが当面の課題を成し遂げる場合のミクロな視点の支援を考えると同時に、その子どもがまとまりのある「学習」のゴールへ向かうマクロな視点の支援を見通すことが必要となる。

ここで確認したいのは、「発達の最近接領域」の把握やどのようなスキフオールディングが適切かを判断するためには、当該の子どもの言語能力の把握が不可欠であるという点である。つまり、支援者が子どもに理解されることばで話しかけ、相互のコミュニケーションを通じて、共同行為の中に「知識」（学習内容）を形づけ、ことばを獲得していくことを考えなければ、それらは有効な教育的方法論となるとは考えられないからである。言語能力の把握のうえで重要な鍵となるのは、支援者と子ども、あるいは子ども同士の共同行為としての「対話」であろう。したがって、今後の課題は、どのような言語能力をもつ子どもに対して、どのようなスキフオールディングを行うことによって、どのような「学び」が生まれたのか、またそのときに「対話」がどのように形成されるのかについて、実践を通じて追求することであろう。

8. 「複数視点による言語能力把握」から新しい協働的实践へ

本章は「言語能力の捉え方が言語教育のあり方を決定する」という論点をめぐり、JSLの子どもへの日本語教育を例に考察してきた。それらの実践から見えてくる指導の観点と方法論は、その前提に、前述の第二言語能力モデルを基礎とする第二言語能力観がある。簡潔に言えば、第二言語能力は、動的で、非均質的で、相互作用的なものと考えられる。したがって、状況や場面によって第二言語能力の現れ方は異なる。だとすれば、第二言語能力を把握するためには、単一の場面や状況ではなく、複数の場面や状況で把握することが必要となる。また、判定者がひとりではなく、複数の判定者による協働的把握がより望ましいと言えよう。つまり、「複数視点による言語能力の把握」である。

では、「複数視点による言語能力の把握」はどのように可能なのか。JSLの子どもの場合は、その子どもの周りにいる複数の支援者による協働的測定を想定することになる。その支援者には、在籍クラスの担任教員、日本語クラスの教員、派遣協力者、ボランティアなどが含まれる。これらの複数の支援者がJSLバンドスケールを使用しながら当該のJSLの子どもの第二言語能力を把握し、共通理解を深めることになる。これは、動的で、非均質的で、相互作用的な第二言語能力を把握する上で非常に重要な方法論であると同時に、その言語能力の把握が教育指導のあり方を考えるうえで極めて重要だと言えよう。なぜなら、このような「複数視点による言語能力の協働的把握」は子どもに関わる人々の言語能力観を再構築し、そのことが、必然的に、「協働的な教育実践」の可能性を切り開くことになるからである。

注.

1. この調査は2003年1月、宮城県の小中学校を対象に実施された「日本語指導の必要な児童生徒に関するアンケート調査」である。60校中、48校の回答を得た（川上、市瀬、2004）。
2. ここで紹介する実践は、すべて早稲田大学大学院日本語教育研究科・年少者日本語教育研究室編（2003、2004、2004）による。

参考文献

- ヴィゴツキー、L.S.（1934）『新訳版・思考と言語』（柴田義松訳、2001）新読書社。
- 岡本夏木（1982）『子どもとことば』岩波書店。
- 川上郁雄（2003）「年少者日本語教育における「日本語能力測定」に関する観点と方法」『早稲田大学日本語教育研究』2, Pp.1-16
- 川上郁雄（2004a）「年少者日本語教育実践の観点－「個別化」「文脈化」「統合化」－」『早稲田日本語研究』第12号. Pp.1-12.早稲田日本語学会。
- 川上郁雄（2004b）「「移動する子どもたち」の教育を考える（新時代の日本語教育をめざして－早稲田大学大学院日本語教育科の取り組み・第5回）『日本語学』8月号 Vol.23 明治書院 Pp.62-73.
- 川上郁雄（2004c）「子どもたちがことばを習得するとき」（新時代の日本語教育をめざして－早稲田大学大学院日本語教育科の取り組み・第6回）『日本語学』9月号 Vol.23 明治書院 Pp.78-89.
- 川上郁雄（2004d）「子ども日本語能力のとらえ方」（新時代の日本語教育をめざして－早稲田大学大学院日本語教育科の取り組み・第7回）『日本語学』10月号 Vol.23 明治書院 Pp.80-91.
- 川上郁雄（2004e）「年少者日本語教育から社会に発信する」（新時代の日本語教育をめざして－早稲田大学大学院日本語教育科の取り組み・第8回）『日本語学』11月号 Vol.23 明治書院 Pp.88-98.
- 川上郁雄・市瀬智紀（2004）「宮城県における日本語指導の必要な児童生徒に関するアンケート調査」『日本語指導の必要な児童生徒に関する教育方法と教材開発の研究』（平成13－15年度科学研究費補助金萌芽研究・研究成果報告書・研究代表者：川上郁雄・課題番号：13878046）
- 川上郁雄・石井恵理子・池上摩季子・齋藤ひろみ・野山広（2004）「年少者日本語教育学の構築へ向けて－『日本語指導が必要な子どもたち』を問い返す－」『2004年度日本語教育学会春季大会予稿集』pp. 273－284. 日本語教育学会
- 細川英雄（2002）『日本語教育は何をめざすか－言語文化活動の理論と実践』明石書店。
- 早稲田大学大学院日本語教育研究科・年少者日本語教育研究室編（2003、2004、2004）『年少者日本語教育実践研究』No.1, No.2, No.3.
- Bachman,L.F. & A.S.Palmer（1996）*Language Testing in Practice*, Oxford

University

Press.(大友賢二/ランドルフ・スラッシャー監訳『<実践>言語テスト作成法』
2000、大修館書店)

Canale, M. (1983) 'Communicative competence to communicative language pedagogy'
in Richards,J.& Schmidt,R. eds. *Language and Communication*
pp.2-25.London: Longman.

Chomsky, N. (1965) *Aspect of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass: MIT Press.

Hammond,J. (2001) Scaffolding and language. In Hammond, J. (ed.) *Scaffolding:
teaching and learning in language and literacy education*. Sydney: Primary
English Teaching Association, pp.15-30.

Scarcella, R.C. & R.L.Oxford (1992) *The Tapestry of Language Learning: The Individual
in the Communicative Classroom*.(『第2言語習得の理論と実践ータペストリ
ー・アプローチ』牧野高吉訳・監修. 1997. 松柏社.)

第2章

JSLの子どもの日本語能力をどのように把握するのか

—その観点と方法—

1. はじめに

近年、「日本語を母語としない」児童生徒が全国の小中学校等に増加してきており、これらの児童生徒に対する教育的課題に、学校現場の教員をはじめ、ボランティアや教育行政担当官、研究者や学生などが共に取り組む実践が広く全国で展開している。また、これらの課題について、日本語教育の分野だけでなく、教育学、心理学、社会学などの分野でも研究が進められている。したがって、「日本語を母語としない」児童生徒の教育を新しい教育的課題として捉える認識が広まってきているように見える。

「日本語を母語としない」児童生徒の課題は多岐にわたるが、そのなかでもこれらの児童生徒の「日本語習得」は中心的テーマと言える。しかし、国や行政は、今後これらの児童生徒の増加が十分に予想されるにも関わらず、いまだにこれらの児童生徒に対する基本的な「言語教育政策」を構築できずにいる。また、学校現場では「日本語指導と教科指導」の観点から「どれくらい日本語指導を行ったらよいのか」の目安がないまま、手探りの指導が続けられている。

このような現状を踏まえて考えると、「日本語を母語としない」児童生徒の日本語指導に必要なのは、児童生徒の持つ日本語能力の発達の度合いを測り、かつ当該児童生徒にとって必要な日本語指導の側面を明らかにし、さらにその結果が教育支援を担当する教育行政に反映されるようなシステムを構築することではないかと思われる。本稿ではそのような問題意識から、「日本語を母語としない」児童生徒の持つ日本語能力の発達の度合いを測るフレームワークについて考察することを目的とする。

2 「日本語指導の必要な児童生徒」とは誰か

文部科学省はこの10年あまり全国の公立学校に在籍する「日本語指導の必要な外国人児童生徒」について調査を行っている。その調査のときに学校現場に示される「日本語能力」の基準は「A 支障なし、B 読み書きに支障あり、C 会話に支障あり D 全くわからない」の4基準である。このうち「支障あり」と「全くわからない」の多くが「日本語指導の必要な児童生徒」として教育委員会に集約され、国に報告される。しかし、この調査の妥当性についてはこれまでも疑問が指摘されてきた。つまり、この「基準」が「日本語能力」を測る明確な基準となっていないこと、そのため実際には学校現場の「判断」によって「基準」がいかようにも解釈される可能性があること等である。つまり、ある学校では「支障あり」と判断された子どもが転校先では「支障なし」と判断されることもありうるのである。指導経験のない人が明確な基準のないところで「判

断」せざるを得ないのが実情である。

文部科学省のこの「基準」の欠陥はそれだけではない。この「基準」には指導の観点がかたがた含まれていない。つまり、「日本語指導の必要な」というときの「日本語指導」とは何かという点である。したがって、学校現場では「日常会話ができる」ようになれば「日本語指導」は必要ないと判断する場合も出てくる。しかし、実際には日常会話ができるようになっても「学習言語」が十分に習得されていないために「成績が低い」など学習面の問題を抱える児童生徒も多い。いわゆる「生活言語」の習得から「学習言語」の習得まで「日本語指導」は継続されるべきであるが、その観点も含まれず、またその必要性も明示されないまま、あいまいな「調査」が毎年繰り返されているのである。したがって、毎年発表される「日本語指導の必要な児童生徒」数、たとえば、2001年度で言えば「公立の小・中・高等学校および盲・聾・養護学校に在籍する当該外国人児童生徒数」は19,250人となっているが、その数は本来の「日本語指導が必要な児童生徒」のほんの一部であり、実際にはその数倍におよぶと推定される(1)

文部科学省の「調査」の欠点はまだある。この「日本語指導が必要な児童生徒」は「外国人児童生徒」に限られており、日本国籍を持つ児童生徒をはじめから調査対象から除外している。しかし、実際の学校現場には両親の両方あるいは片方が日本国籍を持っているが家庭内言語は日本語以外の言語の場合もあるし、両親が「国際結婚」した後、海外で長く生活した「日本国籍者」、あるいは「日本国籍」を持ち海外で教育を受けて帰国した「帰国児童生徒」など、多様な子供たちがいる。したがって、「日本語指導が必要な児童生徒」という枠内に「国籍条項」を持ち込むこと自体、現状に合わないばかりか、国の無策を露呈していると言わざるを得ない。つまり、ここには、「日本語指導が必要な児童生徒」という問題を「外国籍児童生徒の問題」と限定し、「日本国籍者」対「外国国籍者」という二項対立の中で問題を捉える姿勢がある。しかし、このような捉え方は、学校現場の課題を把握していないうえ、「教育の可能性」を封じこめ、「人権無視」につながる可能性があると言えよう。

以上の点から、今必要なことは、文部科学省の「調査」で示される「基準」に替わる「日本語指導が必要な児童生徒」の「日本語能力」を測る新たな基準を明確にすること、およびその結果を、国を含む教育行政に反映させていくシステムを構築することである。換言すれば、「日本語指導の必要な児童生徒」とは誰かを明確にせずに国の行政への働きかけも、そのような児童生徒を指導する専門的な教員の養成も、またこれらの児童生徒に必要な日本語指導の内容やカリキュラムを確定していくことにもつながらないと考えるからである。

以下、本稿では、「日本語指導が必要な児童生徒」の「日本語能力」を測る方法についての先行研究についてレビューを行い、その問題点を把握したうえで、当該児童生徒の「日本語能力」を測る基準について検討を行い、かつそれを国や地方の教育行政にどのように反映させていくか、またその課題は何かについて検討するという順序で論を進

める。

3 「日本語指導が必要な児童生徒」の「日本語能力」を測る方法とは

さて、「日本語指導が必要な児童生徒」の「日本語能力」を測る方法については、これまでもいくつかの研究がある（中島他 1994, 中島 2001、2002、中島・ヌナス 2001, 伊東他 1999, 2000、岡崎 2002）。このテーマの研究には、石井（2002）が指摘するように、「測ろうとする言語能力とはいったい何か」「能力を評価するということはどういうことか」「能力を評価する方法としてどのような方法があり得るのか、その適切さについてどう考えたらよいか」（石井、2002：5）という、避けて通れない「重要な問題」がある。さらに、佐藤（2002）が「多言語環境にある外国人児童・生徒の評価」について指摘するように、「誰が何のために評価を行うのか」という点も忘れてはいけない視点である。

もちろん、これらの課題は重要だが、一方で現実の学校現場の状況を踏まえたとき、当該児童生徒の「日本語能力」を測る目安があることは、これらの児童生徒に関する現状認識を深める上でも、また教育指導を進める上でも必要であると考えられる。さらに、その結果をもとに、「日本語指導」と「教育行政」をつなげる方法を編み出すことも緊急の課題であると考えられる。つまり、「言語能力」等については暫定的定義を与え、実践を通じながら再度検討を重ねる方法をとることも必要ではないか。したがって、本稿では、検討する「日本語指導が必要な児童生徒」の「日本語能力」を Bachman & Palmer の第二言語能力モデル（2）をもとにとらえ、現実に対応する方法を検討することにする。

本稿はそのような観点から論を進めるが、まず「年少者の日本語能力」を測る前提については確認しておきたい。第一の前提は、年少者の場合は成人の日本語学習者と異なり、母語を含む言語能力の発達段階にあるということである。したがって、第二の前提は、年少者の言語能力は発達過程での位置づけという意味で測定されなければならないということである。第三の前提は、言語能力の測定結果がその後の言語指導に役立つものでなければならないということである。

3-1 「会話能力テスト」の応用

日本語学習者の「日本語能力」を測定する方法はさまざまに試みられてきた。しかし、前述の前提条件から見れば、成人日本語学習者向けの「日本語能力試験」（財団法人日本国際教育協会・国際交流基金）はそのままでは年少者には使えないことがわかる（3）。「日本語能力試験」のような受動的な試験よりも、学習者が実際のインターアクションの中でどのくらいその言語を使うかを見る方が、より正確な言語能力の把握になるとも考えられる。そのような発想の例は、アメリカ外国語教育協会（The American Council on the Teaching of Foreign Language: ACTFL）の Oral Proficiency Interview（OPI）である

う。OPI はもともと汎言語的に使える「会話能力テスト」として成人外国語学習者を対象に開発されたもので、日本語教育への応用に関しては牧野（1991）、牧野他（2001）が論じている（4）。このOPIを「年少者の日本語能力」の測定に導入しようと試みたのが中島他（1994）、中島（2001）、中島・ヌナス（2001）中島（2002）である。

「年少者用 OPI」と中島らが呼ぶ「会話力テスト」は、はじめカナダ日本語教育振興会（CAJLE）で中島らが1991年から開発してきたテストであり、「海外の日系人子女の日本語教育の現場のニーズに基づいて開発されたもの」（中島他、1994：41）であった。したがって、テストの主な対象者は、カナダに住む日系の子どもたちであった。

このテストは成人用 OPI をもとに開発されたもので、「ロールプレイを中心にした面接テスト（約20分）」（中島他、1994：40）の「1対1の個人テスト」である。会話力は、「基礎言語面」「対話面」「認知・段落面」の3面から査定される。「基礎言語面」とは「どの位正確な日本語を話すかということ」で、「対話面」は「どの位会話ができるかということ」、「認知・段落面」は「事実、考え、意見、感じたことなど、概念的なことまで含めてどの位まとめて話せるかということ」（中島他、1994：44-45）を測定する。またテストの実際の流れは、「導入」「レベルチェック」「ロールプレイ」「確認」「まとめ」の順序で進み、そのテスト過程では、独自に考案された「ロールプレイ・カード」が使用される。査定基準は、ACTFLのOPIの9項目に「聴解」「言語間の分化」「ノン・バーバル」を加えた12項目で、それぞれの項目がHigh, Mid, Lowの三段階で評価される。さらに、教師や父母に対して、現地語と継承語の2言語の発達状況に関するコメントが書き込まれた「評価表」も考案された。

その後、中島・ヌナス（2001）、中島（2002）は、「年少者用 OPI」をもとに開発された「会話テスト OBC」（Oral Proficiency Assessment for Bilingual Children）を使い、日本在住の中国語とポルトガル語を母語とする子供を対象にした調査について報告している。「会話テスト OBC」は1対1の10分あまりのインタビュー・テストで、会話力を「基礎言語面」、「対話面」、「認知面」の3面に分けて測定する。テストの進み方は、「ウォーミングアップ」「導入会話」「基礎タスク」「対話タスク」「認知タスク」が被験者である子どもに応じて組み合わせられる。テストの過程では、独自のカードやタスクが与えられ、ロールプレイやタスクの達成度を通じて会話力が測られる。査定基準としては、「基礎言語面」、「対話面」にそれぞれ6つの評価項目があり、「認知面」には4つの評価項目があり、各項目が5段階で評価される（ただし、全16項目のうち2項目は評価者によるコメントを書き込む形である）。この調査では、これらの基準によって得られた結果は6つの段階（ステージ）で分類された。「言葉による応答が困難」なステージ1から、「社会性が増して相手への配慮、丁寧さ意識が加わる」ステージ6までの間に、結果が分類されている（中島、2002）。

3-2 「会話能力テスト」の成果と課題

さて、上記のような「会話能力テスト」の成果と課題は何であろうか。

中島他（1994）は、その成果は以下の点としてまとめている。

- ・ 「年少者用 OPI」を開発した点
- ・ そのテストの結果、サブマージョン環境の子どもの会話力に表れた現地語と継承語の発達の度合いを浮き彫りにした点（たとえば、英語[現地語]と日本語[継承語]の場合、英語、日本語ともに高度に発達している「両言型」、英語が強く日本語が弱い「英ドミナント型」、日本語が強く英語が弱い「日ドミナント型」、英語も日本語も弱い「半言型」と分類されるような子供たちの様子を明らかにした点）
- ・ このテストの実施を通じて、子供たちの日本語学習への意欲を高めた点

一方、中島他（1994）は課題として、主に次の点を挙げている。

- ・ 調査対象であった 9 歳から 15 歳の子どもよりもさらに年少の子どもたちの会話力を測る方法の開発
- ・ 会話力の上限を日本語母語話者も含めて上限を設定すること（その場合、その上限が大人を対象にした ACTFL の OPI にどう位置づけるか）
- ・ 継承語（JHL）の測定用として開発された「年少者用 OPI」を、日本語を「外国語として学習する子供（Japanese as a second language, JSL）」（中島他、1994：40）にも応用できるように見直すこと
- ・ 「レベルチェックのコンピュータ化」
- ・ 「3 面が Mid と判断された子供の会話力の再検討」

中島（2002）はポルトガル語を母語とする子どもの調査を踏まえてわかったこととしてその成果を次のように指摘する。

- ・ 日本語会話力と滞日年数の間の有意の相関が見られた（たとえば、年齢が高い子ほど高度の日本語会話力を獲得する傾向がある）。
- ・ サバイバルに必要な対話力は 2 年くらいで獲得され、高度な認知面のコミュニケーション力の獲得は 4 年から 5 年くらいかかる。
- ・ 母語保持と入国年齢には有意の相関が見られた（たとえば、母語成熟度が高い子どもは母語保持型になるが、母語成熟度が低い低年齢の子どもは後退型になる可能性が強い）。また、その中にも早期後退型、中期後退型、後期後退型などがある。
- ・ 母語の会話力が高度に発達していることが第二言語の認知面のみならず、対話面の会話力の習得にも関連する。
- ・ 保護者の二言語使用に対する態度や保護者の日本語力が子どもの日本語会話力や母語の会話力に影響を与えている（保護者へのアンケート結果から）。

これらを踏まえ、「ポルトガル語を家で使用する子どもの方が、ポルトガル語の保持のためにも、また高度な日本語会話力獲得のためにも有利である」（中島、2002：41）という結論へ導く。

また今後の課題として、中島（2002）は以下の点を挙げる。

- ・ テストの設問が「文化的に妥当性があるかどうか」という点
- ・ 2言語併用の子どもを対象に実施するテストが2言語になるため、先行する言語テストの「練習効果」にどう対処するか
- ・ 会話力を伸ばすための教材作りやカリキュラム作り

以上が、中島和子が中心となって開発した「年少者用 OPI」「会話テスト OBC」の成果と課題であるが、今後の教育研究のためにはこれらの先行研究を改めて検討することも必要であろう。次に、「会話能力テスト」自体への批判を検討してみよう。

3-3 「会話能力テスト」への批判

ACTFL の OPI に対してはアメリカでも批判がある。牧野 (1991) は、OPI 批判の最も重要なものとして Bachman の批判を、「能力・テスト法混同の説」と「外国語能力複数説」のふたつにまとめて論じている。前者は、能力をテストの基準と同一視してよいかという批判である。たとえば、OPI では被験者に「物語る/叙述する (narrate)」というタスクをさせ、それができれば上級の能力と判断するが、果たして、その基準が能力と一致しているかという疑問である。後者は、外国語能力は複数の独立した能力が相互に関連しながら成っているのではないかという批判である。つまり、文法能力、テキスト能力、イロキューション能力、社会言語能力、それらを束ねる言語能力、ストラテジー能力、さらにすべてを包含する伝達言語能力と図式されるような複数の能力の総体として外国語能力をみるべきではないかという主張である。牧野 (1991) はこれらの批判を一定認めたとうえで、OPI の使用するタスクの重要性や今後の中間言語の発達過程の研究や「談話文法、社会言語学、言語運用学」の分析が必要であることを主張し、「物語るとか叙述するとか、日本語で、どういう能力なのかが分かっていなければ、インタビュアーは受験者が上級かどうか判定出来ない」(牧野、1991: 29) と指摘する。

横山他 (2002) は、日本語能力試験と OPI を比較検討した中で、OPI への批判として、OPI が「1対1の対話モードだけを見ており (中略: 引用者)、複数の話者がいる場面でのインターアクション能力などが調べられないこと」、また OPI では「全体的には試験官が会話をコントロールする形をとっており、一般の接触場面において求められる自発的な発話能力や会話管理能力などが十分に評価されていない可能性がある」こと、さらに、「被験者は、発話内容を自由に創造できることから、言語形式の面で「言えないこと」を回避する可能性があること」(横山他、2002: 48) を指摘している。

このように OPI というテストの「妥当性」と「信頼性」についての批判がある一方、OPI を実施する面でのハード面の批判もある。岩崎 (2002) は、「OPI をその信頼性を損なわずに実施するにはトレーニングを受けた公式テストターがインタビューを行う必要があり時間もかかるため実用性の低いテスト法と言える」(岩崎、2002: 100) と指摘している。

これらの批判は大人の学習者に対する OPI への批判であったが、同様の批判が年少者を対象にした OPI や OBC に対しても言えるのではないか。それらの批判に応える検討や研

究が今後求められよう。

さらに問われるべきは、年少者を対象にした OPI や OBC の目的は何かという問である。前述の「誰が何のために評価を行うのか」の観点に立った検討が必要である。中島和子の一連の研究は、カナダであれ日本であれ、「サブマージョン環境の子どもの会話力の強い面と弱い面を浮き彫りにすること」(中島、2002:29)を基本的テーマとしており、会話能力テストを通じて Cummins のいう「二言語相互依存仮説」や第二言語習得における母語の重要性を確認する結果となっている。また中島はこの「会話能力テスト」が「査定ではなく、あくまでも発展途上の二言語を 3 面でモニターし、会話力のカルテのようなものを周囲の大人が共有して指導の指針にしようということ」(中島、2002:29)がねらいであると言うが、調査過程に見られる単発的なテスト結果がどのように教育に活かされたのか、また今後活かされていくのかについては十分な見通しが示されていない。先行研究の結果を追認するためだけの実験的なテスト調査であれば、被験者にとってはよい教育的結果をもたらすとは言えないだろう(5)。

3-4 「4 技能」測定テスト

「会話能力テスト」のほかに、いわゆる「4 技能」を測るテストについての調査研究もある。伊東他(1999、2000)は外国人児童生徒を対象に開発された「教科の学習をする上で必要とされる口頭表現力、読解力、文章表現力の基礎力の測定を目的としたテスト」(伊東他、1999:34)について検討している(6)。このテストは、「4 技能」すべてを測定することを前提としている。具体的には、聴く力と話す力を測る「口頭表現力テスト」(20 分のインタビュー形式)、読む力を測る「読解力テスト」(20 分の選択・クローズ形式)、書く力を測る「文章表現力テスト」(30 分の筆記形式)の 3 種類のテストである。「口頭表現力テスト」の評価内容は①指示表現の理解力、②音読力、③既知情報の伝達力、④意志・感情の表現力、⑤問題解決力で、「読解力テスト」の評価内容は①文字表記理解力、②語彙理解力、③文法理解力、④内容把握力、また「文章表現力テスト」の評価内容は①文字表記力、②語彙表現力、③文法表現力、④内容・構成力、とされている(伊東他、1999:35-36)。

このテストは、このような多様な言語能力を「4 技能」を切り口に測定しようとする点に特徴がある。「会話能力テスト」だけでは測定しにくい言語能力を測定しようとしている点は評価できるが、このテストにはいくつかの課題もある。たとえば、このテストは「教科の学習をする上で必要とされる口頭表現力、読解力、文章表現力の基礎力」を測定することを目的とするというが、テストの内容がその「基礎力」の内容に一致しているのかどうかという点、また、このテストの内容はテストの対象となる外国人児童生徒の認知発達や言語発達とどのように関連しているのかという点、あるいは同じ年齢層の外国人児童生徒の成育環境(公的な教育を受けたことのない場合や、母語による識字教育が不十分な場合など)の多様性と、このテストはどのように関連するのかなどの点がある。

以上、年少者を対象にした「会話能力テスト」や「4 技能」測定テストを検討してきた。

これらのテストの共通点と課題点をまとめてみると、①いずれもある時点の「言語能力」を測定する「診断的テスト」であるという点で共通するが、それゆえ②比較的短時間で測定できるという点では便利なものの、「測定される言語能力」はその時点での静態的な「能力」、あるいはあるタスクに表れた「能力」にすぎないという点、加えて、③この結果を学校現場の教員が行う日々の指導にどのように関連させていくのかが不明であるという点が、共通の課題点と言えよう。

したがって、前述の文部科学省の「調査」で示される「基準」に替わる「日本語指導が必要な児童生徒」の「日本語能力」を測る新たな基準を明確にすること、およびその結果を、国を含む教育行政に反映させていくシステムを構築するという観点に立てば、これまで検討してきた「会話能力テスト」や「4技能」測定テストを、その目的に使用することは適当とは言えないだろう。「診断的」あるいは「静態的」観点に立った「測定法」ではなく、日頃の指導の中で学習者の言語能力の実態を「動的」な観点から「測定」することができる「基準」、またどのように言語発達していく途上にあるかを見通す「指導的」な観点から「測定」することができる「基準」こそが、必要なのである。換言すれば、そのような観点に立った「言語能力測定」の発想が、これまでの「会話能力テスト」や「4技能」測定テストの開発にはなかったのではないかと思われる。もちろん、だからと言って、「会話能力テスト」や「4技能」測定テストがすべて無駄であったとは言えないし、改良を重ねた有効な「診断的」テストができるなら、それらのテストと相互補完的關係で、いま学校現場の指導に必要な「日本語能力の測定基準」を新たに構想することも必要ではないかというのが、本稿の趣旨である。

4 「日本語指導のための日本語能力測定基準」のフレームワーク

前節までの議論を踏まえて、ここでは、「日本語を母語としない」児童生徒の言語能力の実態を「動的」な観点から「測定」することができる「基準」、またどのような言語発達の途上にあるかを見通す「指導的」な観点から「測定」することができる「基準」について検討する。

4-1 「日本語を母語としない」児童生徒の日本語能力を測る観点

「日本語を母語としない」児童生徒の言語能力の実態を「動的」な観点および「指導的」な観点から「測定」する場合の基準には、以下の点が必要であると考えられる。

- ・ 子どもの発達段階に応じた能力測定であること
- ・ 会話能力だけでなく、いわゆる4技能に関わる言語能力測定であること
- ・ 静態的な能力測定ではなく、時間をかけた動的な能力測定であること
- ・ 訓練を受けたテスターによる測定ではなく、一般の教師が注意深く観察すれば誰でもできる測定であること
- ・ ペーパーテストでなく、測定を通じて教師の言語理解が進むようなものであること

- ・ そのためには、その基準に言語運用能力やストラテジー能力など日本語使用に関する伝達言語能力の情報が盛り込まれていること
- ・ 測定結果が教育指導や教育行政へ反映され、継続的に子どもに支援ができること

これらの点は、同時に、この「基準」の特徴とも言える。つまり、この「基準」は「日本語がわからない」状態の子どもが日々の生活と学習を通じて徐々に言語を習得していく過程を、4技能の面から「測定」していくという考えである。その場合、4技能の進み方は各技能によって異なることもある。

4-2 「日本語を母語としない」児童生徒のグループ分けとその特徴

前述の「子どもの発達段階に応じた能力測定」という意味は、学習者の年齢や成育背景の違いについても考慮が必要であるということである。ここでは暫定的に「小学校低学年児童」(6-7歳)、「小学校中高学年児童」(8-11歳)「中学・高校生」(12歳以上)に分けて考える(7)。これはあくまで目安であり、これらのグループ内にも年齢差は認められよう。

また、「日本語を母語としない」児童生徒で同じ年齢集団に含まれる場合でも、「母語による読み書き経験の有無」「日本語への接触度合い」「就学前の幼稚園等の経験の有無」「学校通学経験の有無」「学習障害」などにより、いくつかのグループに分かれるであろう。たとえば、「小学校低学年児童」(6-7歳)の場合、以下の6つのグループが考えられる。まず、第一グループは小学校入学前に来日した場合で、「家庭内で第一言語による読み書き経験があり第一言語が優勢な子どもたち」である。この場合、日本語はほとんどできない子どもたちである。近年、入学前に来日し、日本の保育園や幼稚園に入ってから小学校へ入学する子や日本生まれの子どもも増加している。この場合、第一グループとは明らかに異なる。つまり、日本語と母語のバイリンガルな環境で育ち、両言語の文字にも触れた経験を持つ子どもたちであるが、その場合、「家庭内で第一言語による読み書き経験があるが日本語への接触もある子どもたち」(第二グループ)と、「家庭内で第一言語と日本語の読み書き経験があるが日本語が優勢な子どもたち」(第三グループ)に分かれるであろう。後者の多くは日本生まれで、家庭内では日本語と母語のバイリンガルな環境で育つが、日本語が優勢で、母語はわかるが話せないという子どもたちである。今後、この第二、第三グループの子どもたちの増加が予想される。次は、来日前に祖国等で第一言語による学校生活を体験し、その後、日本の学校に入学してくる子どもたちや日本国内で第一言語による学校生活を体験した子どもたちである。日本語は話せないが母語がしっかりしており、かつ学校というシステムにも慣れている子どもたちである。「就学経験があり第一言語による読み書き経験のある子どもたち」(第四グループ)と言えよう。他に、近年の入国数は多くないが、戦争や飢饉などの災害、またさまざまな理由により家庭内教育が不十分で、かつ苛酷な成育環境に長い間さらされてきたような場合の子どもたちである。その場合、読み書き能力が低く、かつ学校などのシステムにも不慣れな子どもたちで、「家庭内での読み書き

経験が少ない子どもたち」(第五グループ)である。最後の第六グループは「学習障害を持つ子どもたち」である。学習障害を持つために、日本語の習得が停滞しがちな子どもたちである。このように、小学校低学年の場合、子どもたちの異なる背景や成育環境に応じて、母語能力、日本語能力、学校適応力に差が生まれる。

「小学校中高学年児童」(8-11歳)の場合は、最も多いケースは、祖国で学校生活を経験し、その後、日本の学校へ入学してくる場合であろう。学校というシステムには慣れていますが、日本語に触れるのは初めてという、「第一言語で教育を受けた経験のある子どもたち」(Aグループ)である。次は、小学校低学年段階で上記の第一、二、三、四グループに含まれていた子どもたちで、「小学校低学年から日本の学校に入ってきた子どもたち」(Bグループ)としてひとまとめになる。このふたつのグループの子どもたちが大半と考えられるが、他には、「小学校低学年に入学してきた上記の第五グループの子どもたち」(Cグループ)や、「第一言語による教育を受けてこなかった子どもたち」(Dグループ：さまざまな理由から小学校中高学年まで公的な教育を受けてこなかった子どもたち。それゆえ識字能力が低く、学校のシステムにも不慣れな子どもたち)、また学校低学年の第六グループと同じように「学習障害を持つ子どもたち」(Eグループ)も考えられる。

「中学・高校生」(12歳以上)の場合は、まず、前述の「小学校中高学年児童」のAグループと同様の、「第一言語で教育を受けた経験のある子どもたち」(A2グループ)である。次は、「小学校から日本の学校に入ってきたグループ」で、日本滞在期間も比較的長く日常会話はできるが、母語による読み書き能力が不十分で学習言語が十分に発達していない場合もあり、学習成績が十分に上がらない子どもが多い(B2グループ)。このふたつのグループが大半を占めるが、他には「第一言語による教育を受けた経験のないグループ」(C2・D2グループ)、「学習障害を持つグループ」(E2グループ)も考えられる。

このように、年齢集団においても、さまざまな背景を持つ「日本語を母語としない子どもたち」がおり、その特徴を十分に考慮して指導を進める必要があるだろう。換言すれば、そのようなグループに見られる特徴を考慮しなければ、当該児童の言語習得がどうして遅れているか、学習が進まないのかなどがわからず、単に「意欲がない」「学力がそもそも低い」などと判断し、当該児童を見てしまう可能性があるからである。

4-3 日本語能力を測る「測定基準」のフレームワーク

次に、日本語能力を測る「測定基準」について以下に検討してみよう(8)。

(1) 4技能別の基準の設定

成人学習者の場合も同様であるが、4技能がアンバランスの場合もある。たとえば、日本生まれの外国籍児童の場合、家庭では母語で、外では日本語で話すという二重言語生活を経験してくると「話せるが書けない」「話せるが読めない」等のケースがあるからである。したがって、「聞く」「話す」「読む」「書く」の4技能別の言語能力測定の基準が必要である。それも、前述の年齢集団別に4技能の測定基準を設定することになる。その基準は「ま

まったく日本語がわからない」段階（言語能力の低い段階）から「日本生まれの児童生徒に近い」段階（言語能力の高い段階）まで、7段階あるいは8段階に分かれる。したがって、「測定基準」のフレームワークは以下のようなになる。

表1. 「測定基準」のフレームワーク

年齢集団	4技能	測定段階（レベル）
小学校低学年	聞く	1・2・3・4・5・6・7
	話す	1・2・3・4・5・6・7
	読む	1・2・3・4・5・6・7
	書く	1・2・3・4・5・6・7
小学校中高学年	聞く	1・2・3・4・5・6・7
	話す	1・2・3・4・5・6・7
	読む	1・2・3・4・5・6・7
	書く	1・2・3・4・5・6・7
中学生以上	聞く	1・2・3・4・5・6・7・8
	話す	1・2・3・4・5・6・7・8
	読む	1・2・3・4・5・6・7・8
	書く	1・2・3・4・5・6・7・8

(2) 各基準の内容

表1の「測定段階（レベル）」の各段階には詳しい記述をつける。その内容は、「全般的特徴」「第二言語習得のストラテジー」「言語運用やコミュニケーションの特徴」「日本語使用上の誤用あるいは典型例」「母語との連関」「年齢集団の特徴」等が記載される。その例を「小学校低学年」の「話すレベル1」から「話すレベル3」で述べてみよう（表2, 3, 4参照）。

表2. 試案：小学校低学年の「話す」レベル1に関する内容

小学校低学年 話す レベル1	
全般的特徴	日本語に初めて触れる。母語による社会的知識および母語、日本語の一部を使う。
第二言語習得のストラテジー	<ul style="list-style-type: none"> ・ ものの名前を言ったり、単語を言ったりする。 ・ 直接的な要求をするための語彙に限られる。 ・ 大人や他の子どもが言った単語や句をそのまま繰り返す。

言語運用上の特徴	<ul style="list-style-type: none"> ・ コミュニケーションを図るためにジェスチャーを使う。 ・ 一語文、二語文で意味を伝えようとする。例、「ほん」は「本、ください」「本を読んでも、いい？」などの意味で使われる。 ・ 日本語母語話者の子どもに第1言語で話しかけることもある。 ・ 学習内容がわかったときは、動作を使って返答したり、他の人の行動を真似たりする。 ・ 他の子どもがすることを注意深く観察するが、話さない場合もある（沈黙期間）。 ・ 第1言語で話す経験や第1言語から得た知識が「話す能力」を育成する。 ・ 家庭や第1言語を話す友だちの間では、第1言語を、自信を持って話す。
----------	--

表3. 試案：小学校低学年の「話す」レベル2に関する内容

小学校低学年 話す レベル2	
全般的特徴	日常生活でよく使う決まった日本語表現を理解し始め、身近な環境で日本語を話すことを試み始める。母語による社会的知識および母語、日本語の一部を使う。
第二言語習得のストラテジー	<ul style="list-style-type: none"> ・ 挨拶など日常的な習慣の言葉を使い始める。 ・ 自分勝手に語句を組み合わせたたりする。 例、じゃない、じゃない ・ 周囲に働きかけようとする力が出てきて、言葉を使うようになる。 ・ 物語や詩や歌の短い語句を繰り返しながら、活動に参加することができる。 ・ 質問や他の子どもの発言を真似ることもある。

言語運用上の特徴	<ul style="list-style-type: none"> ・ ジェスチャーや実物など、コミュニケーションを進める上で必要なものに頼ったり、それを理解する人とのみ行動をともにしたりする。 ・ 瞬時の反応やグループ活動へ参加するときは、非言語的行動をとる。 ・ 意味を伝達するために、日本語のイントネーションなどを使い始める。 ・ ものの名前や出来事に関する語彙が増加する。 ・ コミュニケーションをとりたいために、肩を叩いたりする非言語的行動をとることがあり、時には「乱暴」な印象を与えることもある ・ 同じ第1言語を話すクラスメイトがいる場合は、第1言語を使う。 ・ 学校やクラスの出来事についての意味を理解したり予測したりするのに、第1言語から得た社会的知識を活用する。
----------	---

表4. 試案：小学校低学年の「話す」レベル3に関する内容

小学校低学年 話す レベル3	
全般的特徴	学校生活やクラス内で使われる日本語に慣れ、日本語を学習し始める。母語と日本語による社会的知識および母語、日本語の言語能力を使う。
第二言語習得のストラテジー	<ul style="list-style-type: none"> ・ 挨拶や簡単な教室内の表現は無理なく理解できる。 ・ 親しい友だちや大人と身近なことについて対面しながら言葉を交わすことができる。しかし、絵や実物やジェスチャーなどを頼りにする。 ・ クラス活動では、教師の質問に短く答えることができる。

言語運用上の特徴	<ul style="list-style-type: none"> ・ 日本語母語話者同士の会話や先生とクラスの会話に参加することは難しい。 ・ 限られた日本語力しかないので、言いよどみが多い。 ・ 二語文、三語文から、徐々に自分の言葉で話し出す。ただし、言いたいことを日本語で表現しようとするために時間がかかる。 ・ 自分の言葉で話し始めるので、態度も積極的になる。 ・ (性格にもよるが) 友だちとも積極的に一緒に遊ぶようになる。 ・ 考えや意味などを確かめるために、同じ第 1 言語を話す友だちや大人とは第 1 言語を使う。
----------	--

表 1 で示したように、3 つの年齢集団で 4 技能の「測定段階 (レベル)」は全体で合計 90 段階ほどになる。紙面の都合で、そのうちの 3 つの段階の試案を示すに留まったが、これによりフレームワークの一端を示すことができたと考える。このフレームワークの特徴として、母語と日本語による言語能力と言語運用に関するさまざまな情報がレベル毎にまとめて示されている点、また、そのレベルが積み重なることによって言語発達の見通しが理解できる仕組みになっている点、さらに、当該児童生徒の言語能力を多角的に測定することにより 4 技能のバランスと相互関連がわかること、その結果をもとにバランスのとれた指導が可能になることなどが挙げられよう。

(3) 測定の方法

次にこの「基準」をもとに、いつ、だれが、どのようにして当該児童生徒の言語能力を「測定」するのかについて述べる。

この「基準」にそって言語能力を測定するのは、学期のはじめと学期の途中、また学期の終わりなど、2 ヶ月から 3 ヶ月の間隔を置いて行うのがよい。その理由は、言語発達の様子や停滞している部分の把握をすることができるからである。また、この「測定」をするのは当該児童生徒に日本語を教えている担任や取り出し教室 (日本語クラス、国際学級など) の担当者などが考えられる。現在は公的に定められていないが、複数の学校を巡回して日本語指導を行うような専門教員 (仮に「JSL 教員」と呼ぶ) がいれば、その教員が定期的に「測定」をするのがよい。「測定」を行う教員は、この「基準」のフレームワークおよび内容を熟知していることが必要であるが、OPI のテスターなどのような特別の訓練を受けた教員が行う必要はない。初等中等教育教員養成課程に「日本語」が設置され、「JSL 教員」が養成される場合は、この「基準」が使えるように訓練されるべきであるが、当面それが望めないとしても、担当教員がこの「基準」を使った「測定」をすることによって、当該児童生徒の言語発達の理解は進むはずである。なぜなら、この「基準」を使って「測

定」を行うためには、担当教員が当該児童生徒を意識的に観察することが必要となるからである。このように、当該児童生徒の言語能力を「測定」するには、日頃の観察が必要であるが、ある課題やタスクを与えて、その課題やタスクを行う様子を観察して「測定」することも可能であろう。そのための、課題やタスクもこの「基準」には用意される。たとえば、簡単なゲームを複数の児童生徒に行わせ、その様子を観察するという方法である。その場合は、当該児童の言語発達や認知発達の段階や年齢などを考慮した課題やタスクが考えられなければならないであろう。

以上、「測定基準」のフレームワークと内容、およびその方法について述べてきたが、この「測定基準」は、診断的テストとは異なり、中長期的展望の中で言語発達をどう把握し、指導を行っていくかに焦点がある。つまり、言語発達の動的な把握と指導を目指すところに特徴があり、従来の診断的テストとは補完的關係に位置付けられるものと言える。

4-4 教育行政といかに連携するか

前述の「測定基準」という言語能力測定システムを導入する意義は、言語発達の把握を学校現場の指導に生かすためだけにあるのではなく、学校現場と教育行政との効果的な連携を図るためにもある。では、その連携はどのように行われるのか。

現在では、「日本語指導が必要な児童生徒」がいる場合、①その児童生徒を受け入れた学校の教員（管理職を含む）が「日本語指導」等を行うか、②教育委員会からの「派遣協力者」が週に数回指導を行うかであり、また③「日本語指導が必要な児童生徒」が10人以上在籍する場合は、加配教員が配置され、取り出し教室を担当することになる。また、実施校は少ないが、「日本語指導が必要な児童生徒」が加配教員のいる学校へ近隣の学校から「通級」してきて、日本語指導を受ける「センター校」方式の地域もある。この中で圧倒的に多いのは、統計的には①と②である。しかし、いずれにせよ、これらの日本語指導には教育行政的要素が大きく関わっている。たとえば、上記の②の場合は、教育委員会の予算により、指導回数も決められるし、一回の訪問指導に支払われる講師謝礼も地域によって異なる。これでは、公的な教育予算が「日本語指導を必要とする」児童生徒へ公平に、また効率的に配分されているとは言いがたい。

このような非効率的で公平でないシステムを変えるには、まずこれらの児童生徒の学習権に基づく国の言語教育システムを公的に構築しなければならないが、同時に、国の言語教育システムを実質的に施行するシステムも必要となる。そのようなシステムを支えるものとして、上記の「測定基準」が役に立つのではないかと筆者は考える。

具体的に述べてみよう。上記の「測定基準」に基づき当該児童生徒の言語能力を把握し、それを点数化する（ポイント制）。「測定基準」のレベル1はポイントが最も高く、レベル7あるいはレベル8はポイントが最も低い。つまり、このポイントは、「日本語指導の必要度」を示す。このポイント制により計算すると、ある学校に在籍するすべての「日本語指導を必要とする」児童生徒の4技能のポイント数の合計点をその学校のポイント数とする

ことになる。一方で、JSL 教員ひとりを学校に 1 日配置するポイント数を教育行政レベルで決めておく。両方を合わせると、次のような計算式で当該学校の JSL 教員の配置日数が出る。

[「日本語指導を必要とする」児童生徒の在籍する学校の合計ポイント数]÷[JSL 教員ひとりを学校に 1 日配置するポイント数]=[当該学校で JSL 教員が教える日数]

この方法では、「日本語指導を必要とする」度合いの高い児童が多い学校は、合計ポイント数が多くなり、その分、JSL 教員の配置日数が多くなる。つまり、必要な児童生徒へ多くの教育的指導が行き届くことになる。この方法をとれば、前述のような「派遣協力者」の謝金のばらつきを是正し、かつ公平で計画的な予算の執行ができるのである。そのためには、上記の「測定基準」を全国に共通する基準として実施する行政的指導が必要となる。また、この仕事は必ずしも教育委員会だけの仕事ではない。この基準に基づきポイント数を計算したり、JSL 教員を指導したりする専門職（JSL コーディネーター）が各地に必要である。その JSL コーディネーターは教員経験者であり、JSL について専門的知識のあるものが望ましい。また、それは教育委員会よりも、学校に近いところに配置されるべきであるし、教育委員会へ予算を要求できる一定の権限も与えられるべきであろう。

このような「測定基準」とそれを支える人員と予算を教育行政的に執行していくシステムを構築することによって、「日本語指導を必要とする」児童生徒への教育がより実質的に可能になるのではないか。そうでなければ、上記の「測定基準」の効力も半減するであろう。

5 今後の課題

本稿では、「日本語を母語としない」児童生徒の日本語能力の発達の度合いを測り、かつ当該児童生徒にとって必要な日本語指導の側面を明らかにするフレームワークを提示し、さらにその結果を教育行政に反映させるシステムを構築することについて検討し、提案した。最後に、このフレームワークとシステムをより強固なものにするために、今後の課題をまとめておく。

- A. 「日本語を母語としない」児童生徒の日本語使用における誤用の研究。当該児童生徒の誤用が言語発達上どのようなものとして理解できるかという課題は、上記のフレームワークのレベルを現場の教員や将来の JSL 教員が理解するうえで重要である。
- B. 「日本語を母語としない」児童生徒の言語習得と言語運用の研究。言語発達心理学や認知発達心理学などの知見をもとに、日本語母語話者の年少者と「日本語を母語としない」児童生徒の言語習得と言語運用の比較検討をすることにより、言語発達上の、いわゆる「年少者 JSL の特徴」を明確にすることが必要である。
- C. 「日本語を母語としない」児童生徒の言語発達を促すための教育方法の研究。これに

については、これまでもさまざまな教育実践が学校現場で行われているが、従来の初期指導の日本語指導を超えて、特に読む力や書く力を育成していく方法について研究することは、当該児童生徒の考える力の育成につながる重要なテーマである。

- D. 上記のフレームワークを実際に使用する検証研究。実際に学校現場でこのフレームワークを使う場合、どのようなタスクやアクティビティを使うと言語能力の測定が的確に行われるのか、年齢集団や社会文化的背景により測定結果に相違があるのかどうか、運用上の問題がないかなどについて、現場の教員や実践者の意見も交えながら、検証することが必要である。
- E. 教育行政と学校現場を結ぶネットワーク研究。「日本語を母語としない」児童生徒の言語発達の様子を上記のフレームワークで測定し、その結果を記録する「言語発達カルテ」があつてよいだろう。そのカルテは当該児童生徒が転校するときや前述のポイント数を計算するとき使用されることになる。さらに、その結果が教育行政や予算措置に直結するシステムを構築することが必要である。そのような学校現場と教育行政を結ぶネットワーク研究の課題も重要である。

注

(1) 宮島・加納(2002)は「公立学校に学ぶニューカマーの子どもは現在6万人程度」と推定している。これは「日本語指導が必要な児童生徒」として言及しているのではないし、その数の根拠が明示されてもいないが、文部科学省の調査結果以上の該当児童生徒がいることが予想される。

(2) Bachman & Palmer(1990、1996)で議論されている第二言語能力モデルを言う。ここでは、言語能力は言語知識、方略的能力、メタ認知的方略を含むもので、話題の知識、情意スキーマ、言語使用の状況などとの相互作用的枠組みの中で言語を使用する能力と捉える。

(3) これは「文字・語彙」「聴解」「読解・文法」の3種の試験により1級から4級まで査定することになっている。各級の「認定基準」は主に「文法項目・漢字数・語彙数・学習時間」などから示されているうえ、「日常生活に役立つ会話ができ、簡単な文章が読み書きできる能力」(3級)や「簡単な会話ができ、平易な文、又は短い文章が読み書きできる能力」(4級)と説明がある。試験時間は100分から180分。

(4) OPIは「外国語学習者の会話のタスク達成能力を、一般的な能力基準を参照しながら対面のインタビュー方式で判定するテスト」(牧野他、2001:9)と定義されるが、OPIの判定レベルの主なものは初級、中級、上級、超級の「逆ピラミッド」で示され、さらに初級、中級、上級は上、中、下と3段階に分けて設定されている。各レベルの「評価の基準」は「機能・タスク」「場面・内容」「テキストの型」、また「正確さ」は「文法」「語彙」「発音」「社会言語学的能力」「言語運用能力」「流暢さ」から判断される。10分から30分

のテストがテスターと呼ばれる有資格者によって行われ、結果が判定される。「会話能力テスト」と言われるが、測る能力は「目標言語を使って何ができるかというタスク能力」(牧野他、2001: 15)である。

(5) 岡崎(2002)は、「日本語を母語としない」子どもにとっては母語と日本語の両方が有機的に結びついているゆえに、第1言語と第2言語の両方を見ることが重要であるとして、「海外から来て日本で学んでいる子どもたちが第二言語として日本語をどのくらい習得しているかということと、彼らが既に獲得している母語の能力をどのくらい保持しているか、その両方をみることを目的としたテスト」(岡崎、2002: 46)として「言語の習得と保持に関するテスト」(Test of Language Acquisition and Maintenance: TOAM)を開発したという。したがって、TOAMが明らかにしようとするのは、「既に母語でできあがっている概念やスキーマを利用して、第二言語である日本語を理解可能にする基盤がその子どもにどのくらいできあがっているか」ということで、「今どのような状況にあるのかというのを測ることがポイントである」(岡崎、2002: 55)という。母語と日本語の両方から子どもの言語能力を考えるという視点は重要であるが、岡崎はTOAMの詳細については具体的に公表していないため、ここではそのテストに関する議論はこれ以上行わない。しかし、本稿で筆者が提起した点はTOAMについても同様であろう。

(6) このテストは、外国人子女の日本語指導に関する調査研究協力者会議(1998)『外国人子女の日本語指導に関する調査研究<最終報告書>』を経て、東京外国語大学留学生日本語教育センター編(1998)で公表されている。

(7) 中島(2002)はOBCを行う場合、年齢の枠を①5-6歳、②7-9歳、③10歳以上の3グループに分けている。それぞれの特徴は、①は自分中心の会話しかできない、②は、対話面は十分発達しているが認知面が未発達で、母語と第二言語が競争的な関係にある、③は二言語がかなり高度に伸びる年齢、という。また、②は語順の乱れや二言語の混用が目立ち、③はそのようなことはなく、年齢が上がるとともに新しい取り組み方も上達するなど、誤用や言語運用上の特徴もあるという(中島、2000: 30)。一方、オーストラリアのESL教育の場合は、「Junior primary」「Middle & Upper primary」「Secondary」の3段階に分けている。本稿はこれらの先行研究の成果も十分に踏まえつつ、実際に測定する学校現場の教諭の立場から、よりわかりやすい「学年枠」を採用している。しかし、実際にこの「基準」を運用する際には、同じ学年枠でも年齢を考慮することは必要であろう。なお、以後の議論は、Penny McKayの研究(The National Languages and Literacy Institute of Australia, 1993)を参照し、かつ日本国内の「日本語を母語としない児童生徒」への指導の経験をもとに考察している。

(8) このフレームワークは、オーストラリアのESL教育に関する現地調査研究を踏まえた考察に基づいている。詳しくは川上(2003)参照。

参考文献

- 石井恵理子 (2002) 「多言語環境にある子どもの言語能力の評価を考える」『多言語環境にある子どもの言語能力の評価』(日本語教育ブックレット1)、国立国語研究所.
- 伊東祐郎・菊田怜子・牟田博光 (1999) 「外国人児童生徒の日本語力測定試験開発のための基礎研究(1)」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』第25号、東京外国語大学留学生日本語教育センター.
- 伊東祐郎・菊田怜子・牟田博光 (2000) 「外国人児童生徒の日本語力測定試験開発のための基礎研究(2)」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』第26号、東京外国語大学留学生日本語教育センター.
- 岩崎典子 (2002) 「日本語能力簡易試験 (SPOT) の得点と ACTFL 口頭能力測定 (OPI) のレベルの関係について」『日本語教育』114号、日本語教育学会.
- 岡崎敏雄 (2002) 「学習言語能力をどう測るかーTOAM の開発: 言語習得と保持の観点から」『多言語環境にある子どもの言語能力の評価』(日本語教育ブックレット1)、国立国語研究所.
- 川上郁雄 (2002) 「年少者のための日本語教育」細川英雄編『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社.
- 川上郁雄 (2003) 「JSL 教育学の構築へ向けた予備的考察ーオーストラリアの ESL 教育の分析を通じて」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』16. (印刷中)
- 佐藤郡衛 (2002) 「子どもに対する評価をどう考えるか」『多言語環境にある子どもの言語能力の評価』(日本語教育ブックレット1)、国立国語研究所.
- 東京外国語大学留学生日本語教育センター編 (1998) 『外国人児童生徒のための日本語指導第1分冊ーカリキュラム・ガイドラインと評価ー』ぎょうせい.
- 中島和子 (2001) 「子どもを対象とした活用法」『ACTFLーOPI 入門』アルク.
- 中島和子 (2002) 「バイリンガル児の言語能力評価の観点ー会話能力テスト OBC 開発を中心に」『多言語環境にある子どもの言語能力の評価』(日本語教育ブックレット1)、国立国語研究所.
- 中島和子・桶谷仁美・鈴木美和子 (1994) 「年少者のための会話力テスト開発」『日本語教育』83号、日本語教育学会.
- 中島和子/ロザナ・ヌナス (2001) 「日本語獲得と継承語喪失のダイナミクスー日本の小・中学校のポルトガル語話者の実態を踏まえて」
<http://www.colorado.edu/ealld/atj/ATJ/seminar2001/nakajima.html>
- バックマン、ライル.F (1990[1997]) 『言語テスト法の基礎』(池田央・大友賢二監訳) みくに出版.
- バックマン、ライル.F & A.S. パーマー (1996[2000]) 『<実践>言語テスト作成法』

- (大友賢二、ランドルフ・スラッシャー監訳) 大修館書店.
- ベーカー、コリン (1993[1996]) 『バイリンガル教育と第二言語習得』(岡秀夫訳編) 大修館書店.
- 牧野成一 (1991) 「ACTFL の外国語能力基準およびそれに基づく会話能力テストの理念と問題」『世界の日本語教育』第 1 号、国際交流基金日本語国際センター.
- 牧野成一・鎌田修・山内博之・齊藤眞理子・荻原稚佳子・伊藤とく美・池崎美代子・中島和子 (2001) 『ACTFL-OPI 入門』アルク.
- 横山紀子・木田真理・久保田美子 (2002) 「日本語能力試験と OPI による運用力分析一言語知識と運用力との関係を探る」『日本語教育』113 号、日本語教育学会.
- Bachman, L.F. & A.S. Palmer (1996) *Language Testing in Practice*, Oxford University Press.
- The National Languages and Literacy Institute of Australia (1993) *ESL Development: Language and Literacy in School*. (Project Co-ordinator: Penny McKay)

第3章

JSLの子どものことばの把握から実践への道すじ

－JSLバンドスケールの意義と有効性－

1. はじめに

文部科学省は1991年より「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ」に関する調査を行い、その統計結果を公表している。2005年の「日本語指導が必要な外国人児童生徒」数は約2万となっているが、その数は日本に在住する「日本語を第二言語として学ぶ」JSLの子どもの一部にすぎない(1)。文部科学省は、2006年11月になり、その調査の対象となる「日本語指導が必要な外国人児童生徒」の定義を変えた(2)。それは、従来の「①日本語で日常会話が十分にできない者」というカテゴリーだけではなく、「②日常会話はできても、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いる者で、日本語指導が必要な」外国人児童生徒というカテゴリーを追加した定義である。この②のカテゴリーは、オーストラリアでいう「second phase」のESL生徒のカテゴリーに匹敵する。このカテゴリーがオーストラリアの連邦政府の言語教育政策である『Australian Language Levels Guidelines』(1988)に明記されていることから見れば、日本の政策がオーストラリアに比べて20年遅れていると言えるかもしれない。

しかし、課題はそれほど単純ではない。たとえ、上記の②のカテゴリーが「日本語指導が必要な外国人児童生徒」の定義に加わったとしても、その調査には「日本語指導が必要」かどうかの判断基準は示されておらず、その判断と調査の方法が学校現場に任されている点において、それ以前の調査とまったく同様で、そのため、学校現場ではJSL児童生徒の日本語能力の把握の方法も、その把握に基づく日本語指導の方法もまったく手探りの状態に置かれていることは、依然、変わりはないのである。

本発表者は、そのような現状を改善するために、2002年より「JSLバンドスケール」の開発を行ってきた。本発表では、この「JSLバンドスケール」の意義と有効性について述べ、JSLの子どもたちの日本語能力の把握から日本語指導への道すじについて明らかにすることを目的とする。まず、「JSLバンドスケール」を開発する際に参照したオーストラリアのバンドスケールの言語観、言語能力観を検討する。次に「JSLバンドスケール」を使った日本語能力調査から見えてきたことをもとに、「JSLバンドスケール」の意義と有効性を述べ、最後に「移動する子どもたち」(川上, 2004)への言語教育のあり方について提言を行いたい。

2. 「ESLバンドスケール」の言語観、言語能力観

「JSLバンドスケール」は、オーストラリアで使用されている「英語を第二言語として」(English as a Second Language: ESL)学んでいる子どもたちのためのバンドスケールをモデルとして開発された。それは、The NLLIA ESL Bandscales (以下、「ESLバンド

スケール) と呼ばれるもので、オーストラリア国立言語・識字研究所 (The National Language and Literacy Institute of Australia: NLLIA) から 1993 年に発表されたものである (3)。

ここでは、まず、「ESLバンドスケール」がどのような言語能力観、言語観にもとづいて作成されたかを論ずる。

「ESLバンドスケール」が理論的に依拠するのは、Bachman & Palmer の「第二言語能力モデル」である。この「第二言語能力モデル」は、ことばが使用される状況に留意するという点に大きな特徴がある。その理由は、話し手と聞き手の関係、話題、そしてことばを使用する人の意図や目的がことばの使用に影響すると考えるからであり、ことばの意味はことばが使用される文脈によって決定されると考えるからである。

第二言語を使う人と第二言語の両方に焦点を当てる、このモデルの背景には、後述する Halliday の体系機能言語学 (Systemic Functional Linguistics) がある。

では、具体的に、どのようなことが「ことば」を支えるものなのか。第一は「言語知識」である。言語知識は「構造的知識」と「語用論的知識」のふたつに大きく分けられる。「構造的知識」とは語彙の知識、統語の知識、音韻／書記体系の知識などの文法的知識やテキストに関する知識などで、発話や文やテキストがどのように構成されるかという知識である。また「語用論的知識」とは、発話や文やテキストがことばを使う意図や状況とどう関係づけられるのかという機能的知識 (4) と、方言や変種、言語使用域、慣用表現、比喩表現などに関連する社会言語学的知識という、ふたつの領域に分けられる。

「ことば」を支える第二の要素は、「メタ認知的方略」である。実際にことばを使用するとき、上述の「言語知識」だけではなく、「話題の知識」や「情意スキーマ」も影響を与える。「話題の知識」とは「知識スキーマ」あるいは「実世界知識」とも言われるもので、個人が生きている世界でことばを使用する際の情報の基礎となるものをいう。また「情意スキーマ」とは「話題の知識」と感情的に関連し合うもので、過去の感情的な経験から情意反応を生み出すものをいう。これは、ことばの使用を促進したり限定したりする。

したがって、第二言語を使用する人は、何を行うかを決定し (目標設定)、自分の持っているものをどのように使い (計画)、自分が必要なことは何か、あるいは何をしなければならないか、どれほどうまく行ったかを自分で評価する (アセスメント) というメタ認知的方略を使いながら、上述の「言語知識」や文脈や状況等と相互に作用し合う中で、ことばを使用していると考えられる。このように、言語能力を広く捉えるところに、Bachman & Palmer の考える「第二言語能力モデル」の特徴がある。

「ESLバンドスケール」は、この「第二言語能力モデル」に依拠するので、当然ながら、第二言語を学ぶ子どもたちの場合、母語、母文化の知識や経験が第二言語習得に影響するという考え方をとる。つまり、第一言語能力が第二言語能力の習得に役立つという Cummins の「二言語相互依存の仮説」から第一言語による認知的、社会文化的背景を重要視する。さらに、Cummins の BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills : 「生活言語

能力)」と CALP (Cognitive/Academic Language Proficiency :「学習認知言語能力)」を踏まえ、学校の中の生活場面や学習場面に現われる言語能力を、認知的要求度と文脈依存度の関係から捉える。認知的要求度が高く文脈依存度が低い学習活動 (Cummins1984) には、ことばと意味を結びつける強い力が必要となる。

ここで重要なのは、Bachman & Palmer が「第二言語能力モデル」を考えるうえで参考にした Halliday の体系機能言語学である。Halliday の体系機能言語学はオーストラリアの言語教育にも多大な影響を与えている。

Halliday の体系機能言語学の特徴は、「意味のしかた」(how to mean) の探求にある。この理論では、言語がどのように使われているかは、次の3つの要素があると考えられる。その要素は、「何について話したり書いたりしているか」(話題) と「誰が誰に対して話したり書いたりしているか」(対人的関係) と「目的や状況に応じ、話し言葉で伝えるのか、書き言葉で伝えるのか」(伝達様式) である。これらの要素によって選択された意味の結合体がテキストである。つまり、そのテキストのあり方・生成のされ方には、特定の状況や文脈、対人関係、社会文化的考えなどが反映していると言える (5)。

換言すれば、言語能力とは、そのような状況や文脈の中で意味を形成するテキストを解釈したり産出したりする力と言える。したがって、その力がまだ発達途上の第二言語学習者にとって、意味と言語形式の関係を探りながら、教科活動に参加していくことは容易ではないのである。認知的要求度が高く文脈依存度が低い学習活動に参加するのが難しい理由はここにもある。

「ESLバンドスケール」は、このような第二言語が発展途上にある子どもたちが、状況や文脈の中で意味を形成するテキストをどれくらい理解したり産出したりできるようになっているかを把握するための「ものさし」なのである。そのため、「ものさし」の内容は、生活場面や学習場面における言語使用の具体的な様子が記述されることになる。

以上が、「ESLバンドスケール」の言語観、言語能力観である。

3. 「行動から言語能力を捉える」方法論の意味

Halliday の体系機能言語理論や Bachman & Palmer の「第二言語能力モデル」に立ったバンドスケールを使って、第二言語学習者の言語能力を見ると、その特性は、ペーパーテストで測る一回性のものではなく、常に変化しているものであること (動態性)、場面や状況に応じて生起する能力が決して同じでないこと (非均質性)、言語が使用される目的や相手との関係性によって異なっていくもの (相互作用性) という特徴が見える。したがって、その言語能力を把握するためには、学習者がその言語を使用する場面や様子、あるいはその言語を使って行う他者とのやりとりをまるごととらえることが必要となる。それが、バンドスケールという「行動から言語能力を捉える」方法論をとる理由でもある。

筆者は2002年より上記の「ESLバンドスケール」の研究を踏まえて、JSLの子どもを対象とする「JSLバンドスケール」の開発を行ってきた。その理由は、「ESLバンド

スケール」の言語観と言語能力観がJSLの子どもの日本語教育にも有効であると判断したためであるが、もう一点、有効と思われた点は、その言語教育観である。

一般に、言語学習者の言語能力を把握するためにテストを使用する場合があるが、子どもの場合、発達途上にあること、またテストによる言語能力把握は子どもに負担をかけることやテストでは第二言語の発達が十分に把握されない点などがあるため、テストが必ずしも有効とは言えない。

一方、バンドスケールには、第二言語を学ぶ子どもたちの認知発達、言語発達の段階に応じた、学校生活上の言語使用の詳細や、母語力も含む言語習得上の方略が記述されている。さらにバンドスケールは、誤用を言語習得上の自然な状況としてとらえたり、BICSとCALPを踏まえた、学習場面の言語使用が詳述されたりしているが、何かができるかどうかという能力の記述だけではなく、どのような補助があれば、どのようなことができるのかについても記述している。これは、自分ひとりではできないが、有能な他者の協力や手立てがあれば遂行できるような、次なる能力発達の潜在的な発達領域をいう「発達の最近接領域」(ヴィゴツキー、1934 [2001])の観点に通じており、言語能力の発達段階を踏まえた教育的、あるいは教育指導的観点が含まれることを意味する。

このような点を踏まえて発表者は「JSLバンドスケール」を開発し、2004年以後、「JSLバンドスケール」(小学校編および中学・高校編)を使った、JSL児童生徒の日本語能力調査を各地で行ってきた。その調査から見えてきたことについて次節で述べる。

4. 「JSLバンドスケール」の調査から見えること

日本各地の小学校、中学校、高校に在籍するJSLの子どもたちの日本語能力の調査から以下の5点が明らかになった。

第一は、日本語の「取り出し指導」を受けている子どもたちの日本語能力は、「JSLバンドスケール」のレベル1からレベル3あるいはレベル4ということである。これは、「取り出し指導」を受けている子どもは来日して1年から1年半ほどの間の子どもの多いことと関連する。問題は、レベル3あるいはレベル4までで「取り出し指導」を中止し、その後は在籍クラスに「放置」するということである。この背景には「取り出し指導」のための教育行政上の予算の制限もあるが、それ以上に、レベル3あるいはレベル4でも、まだ継続的な日本語指導の必要性があるという認識が学校現場に十分でないことと関連する。

第二は、JSLの子どもたちの日本語能力の把握が不十分であるという点である。日常会話ができれば日本語は十分にできると思ってしまう教員が多い。たとえば、「聞く」「話す」がレベル4あるいはレベル5くらいでも、「読む」「書く」がレベル3という場合も少なからず見られた。しかし、「聞く力」「話す力」に比べ「読む力」「書く力」が低いことに気づいている教師は必ずしも多くない。在籍クラスで多数の子どもを指導する教師の中には、「読む課題や書く課題を個別に与えていないので、(読む力や書く力)はわからない」と答えるケースもあった。JSLの子どもたちの日本語能力の把握が不十分であるため、指導

も不十分なままになっているということである。

第三は、日本語指導の範囲が前述の「言語知識」のほんの一部に偏っているという点である。日本語指導を行う教師は、ひらがな、かたかな、漢字などの文字表記や文法事項の説明、誤用訂正、発音の矯正などを行うことを「日本語指導」と考え、また在籍クラスの教師は「日本語指導」と「教科指導」を分けて考える傾向が見られる。前述の「第二言語能力モデル」に含まれる文脈や状況に規定される意味と言語形式を考える言語使用能力やメタ認知的方略を豊かにする指導はほとんど実践されていない。

第四は、指導を行う場合のスキヤフオールデング（足場かけ：Hammond, ed. 2001, Gibbons, 2002）が意識的に、かつ十分に利用されていない。その背景には、JSLの子どもが急増しており、第二言語として日本語を指導する経験を持つ教師が不足していることや、日本の学校現場におけるJSL児童生徒に関する教育実践研究がまだ十分に蓄積されていないことが考えられる。加えて、指導の前提となる、子どもたちの日本語能力の把握が十分にされていないため、マクロ・レベルにおいても、またミクロ・レベルにおいても（Hammond, ed. 2001）、どのようなスキヤフオールデングをデザインするかがわからないまま、手探りの状態にある教師が多い。

第五は、どのような「ことばの力」をどのような方向へ、何をめざして指導をするか、明確な到達目標が見えないままになっている点である。ただ単に、日本語母語話者と同じレベルの日本語能力をめざし、発音矯正や誤用訂正に集中する教師もいるし、またこれらの児童生徒を指導するうえで、彼らの母語力や母国での経験、情意スキーマや社会文化的背景、学校外の生活や個人的性格などを多くの関係者と多角的に、かつ協働的に把握し、子どもの全人格的発達を見通すことが必要であるが、そのことが十分に理解されていない場合もある。学校では、日本語母語話者と同じような振る舞いと日本語能力だけが期待される傾向がある。しかし、日本語指導は日本語母語話者と同じようになることは決して目標ではないはずであるが、その議論も不十分なまま手付かずの状態に置かれている。

以上が日本語能力調査から見えた日本の学校教育現場の課題である。

5. 「移動する子どもたち」の言語教育の創出へ向けて

では、今後、JSLの子どもたちのために、どのような教育を考えることが必要なのか。また、その場合、「JSLバンドスケール」はどのような役割を果たすのか。

第一に、「JSLバンドスケール」は、JSLの子どもたちの日本語指導に有効である。「JSLバンドスケール」には、第二言語としての日本語能力の発達段階が詳しく記述されているため、目の前にいるJSLの子どもたちの日本語の発達段階を理解し、その後の発達の見通しを予想することに役立つ。さらに、そのことを踏まえて、どのようなスキヤフオールデングをし、どのような授業を実践したらよいかを考えることができる。

第二に、「JSLバンドスケール」は、教員の資質向上に寄与する。「JSLバンドスケール」を使う教員は、その記述内容から、JSLの子どもたちの第二言語能力について深く理

解すると同時に、自らの第二言語能力の見方を見直すことにもなる。たとえば、各レベルの日本語能力の記述内容と、目の前にいるJSLの子どもの日本語使用実態を比較検討して、その子どもの日本語能力のレベルを決定するが、その場合、レベル判定についての判断が、観察者によって微妙に異なる場合がある。しかし、それは、第二言語能力が文脈や状況に応じて出現の仕方が異なる動態性、非均質性、相互作用性を持つからであって、そのような言語能力の「見立て」が異なるのは、むしろ自然なことである。したがって、複数の教師が子どもの日本語能力を「JSLバンドスケール」によって把握し、その結果を持ち寄って共に検討することは、子どもの言語発達について共通理解を深めるだけでなく、当該の子どもの言語発達に見合った協働的指導を複数の教師が共に検討するという道筋が生まれることと考えるべきであろう。そのことは、教員の実践力の向上に極めて重要な効果をもたらすと言えよう。

第三に、「JSLバンドスケール」を使って第二言語能力を把握し、協働的实践を検討することは、必然的に、当該の子どもにとって、どのような言語能力を育成することが必要なかを考えることにつながる。つまり、「JSLバンドスケール」は、育成すべき「ことばの力」とは何か、あるいはどのような人間育成をめざすのかという課題を提起することに役立つのである。これは言語教育の根本的な課題である。

このことを少し詳しく述べておこう。前述のように、「バンドスケール」の理論的背景にはBachman & Palmerの「第二言語能力モデル」やHallidayの体系機能言語理論がある。その場合、言語能力は「言語知識」だけではなく「メタ認知的方略」を含む、広い概念として捉えられている。体系機能言語理論では、「話題」と「対人的関係」、「伝達様式」による三つの要素が相互作用的に構成する文脈が「意味のしかた」を選択的に決定するとしたが、その文脈が複雑化すれば、「意味のしかた」も当然複雑化することになる。それは、たとえば、言語以外の記号としての映像、音楽、動作、建造物、空間などによって、意味のモードが変化してくることを意味する。

そのような多様な記号群の中で意味を解釈したり産出したりする「ことばの力」とは、多言語化・多文化化する社会で求められる言語能力の議論、たとえば「異文化に対応する話者」(intercultural speaker: Kramsch, 1998. Liddicoat, et. al. 1999) や Multiliteracies (Cope & Kalantzis, 2000)に通じる。

そのように考えると、これらのJSLの子どもたちに必要な言語能力とは、多様化する社会のなかで、さまざまな異なる文化的背景や考え方を持つ他者とやりとりする力であり、自己を見つめ、自己の考えを語る力であり、さらには新しい見方や考え方を創造する力となる。換言すれば、「学習者が主体的に学び、かつ自己実現を図るための力」(川上, 2005a)にならない限り、成功した言語教育とは言えないであろう。

では、その「学習者が主体的に学び、かつ自己実現を図るための力」は、どのように育成されるのか。JSLの子どもの場合、子どもが第二言語としての日本語を使って主体的に、かつ自覚的に自己の意見や考えを語るという行為を、周りのものが支援することであ

り、その行為によって生まれることばの力を捉え、育成することであるだろう。

ただし、ここで重要なのは、この「子どもが第二言語としての日本語を使って主体的に、かつ自覚的に自己の意見や考えを語るという行為」は、けっしてひとりでは完結しないという点である。話す行為でも、書く行為でも、いずれも他者との間に起こる社会的行為であるとすれば、日本語を使いながら他者と「やりとり」をすることこそ、奨励されなければならない。なぜなら、他者との「意味のある文脈」における日本語による「やりとり」によって、ことばの力が育成されると考えられるからである。

さらに、その場合、他者は単に教師や支援者だけではない。JSLの子どもたちと日々日本語による「やりとり」を経験している「日本語を母語とする子どもたち」でもある。その「日本語を母語とする子どもたち」との「やりとり」で「日本語を母語としない子どもたち」が日々経験していることは、自分たちとは異なる背景や日本語能力を持つ子どもたちとの厳しい「相互理解」という課題であろう。また、その厳しい「相互理解」の課題は、一方の当事者である「日本語を母語とする子どもたち」にとっても課題と言えよう。なぜなら、「やりとり」は「日本語を母語としない子どもたち」、「日本語を母語とする子どもたち」の双方を含む行為であり、自分たちとは異なる背景や日本語能力を持つ子どもたち同士のコミュニケーション行為であるからである。

つまり、このような意味の「やりとり」も「相互理解」も、片方の当事者だけを取り出して「教育」すれば「完結」するものではないのである。双方の「やりとり」の中で双方の「ことばの力」が育成されると考えるべきなのである。そう考えれば、そのときに焦点化される「ことばの力」とは、片方にのみ要求される「ことばの力」ではなく、双方に必要な「ことばの力」ということになる。ここにこそ、「移動する子どもたち」への言語教育がホスト社会の言語を母語とする子どもたちをも含む、新たな言語教育として創出される可能性が生まれてくるし、それを支える新たな言語能力観、言語教育観が必要となる理由がある。

以上のように、「JSLバンドスケール」は、教育実践者による言語能力の協働的把握から協働的実践を導き、言語学習観、言語教育観の見直し、そして言語能力観の見直しを根本から問うことになる。それは、まさに、新しい時代の新しい言語教育のあり方を問うことにつながる。

注

1. 「日本語指導が必要な外国人児童生徒」数には、日本国籍をとったJSLの子どもは含まれていないため、「日本語指導が必要な児童生徒」の実際数は2万人より多いと考えられる。
2. 2006年11月6日付けで文部科学省初等中等教育局国際教育課長より都道府県教育委員会宛の「平成18年度日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入状況等に関する調査」の依頼文書による。

3. この「ESLバンドスケール」が開発された背景には、1980年代からオーストラリアで進められてきた国レベルの言語教育政策の流れがある。たとえば、1987年の『言語に関する国家政策』(Lo Bianco, *The National Policy on Languages*,)、1988年の『ALLガイドライン (Australian Language Levels Guidelines)』、1990年代初頭の外国語教育 (LOTE 教育) の「National Curriculum Guidelines」シリーズなどが次々に開発されており、この「ESLバンドスケール」も、1988年に始まる国家的な言語教育プロジェクトの一環として作成された。
4. 機能的知識には、さらに、概念的機能の知識、操作的機能の知識、学習的機能の知識、想像的機能の知識がある。詳細は Bachman & Palmer (1996:69-70)
5. このことは、ある特定の領域 (ジャンル) によく使われる言語形式や意味づけがあるという考え方へつながり、ジャンル・アプローチという言語教育方法が編み出されている (Cope & Kalantzis, eds. 1993)。本書所収の J. Hammond の論文もこの点に言及している。

参考文献

- ヴィゴツキー、L. S. (1934[2001]) 『新訳版・思考と言語』(柴田義松訳) 新読書社。
- 川上郁雄 (2003a) 「JSL 教育学の構築へ向けた予備的考察 — オーストラリアの ESL 教育の分析を通じて」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』16, Pp. 1-35. 早稲田大学日本語研究教育センター。
- 川上郁雄 (2003b) 「年少者日本語教育における「日本語能力測定」に関する観点と方法」『早稲田大学日本語教育研究』2, Pp. 1-16. 早稲田大学大学院日本語教育研究科。
- 川上郁雄 (2004) 「「移動する子どもたち」の教育を考える」『日本語学』vol. 23, pp. 62-73. 明治書院。
- 川上郁雄 (2005a) 「日本語を母語としない子どもたちと」『遠近』No. 6, pp. 52-55. 国際交流基金。
- 川上郁雄 (2005b) 「言語能力観から日本語教育のあり方を考える」『リテラシーズ1』pp. 3-18. くろしお出版。
- 川上郁雄 (編) (2006) 『「移動する子どもたち」と日本語教育—日本語を母語としない子どもへのことばの教育を考える—』明石書店。
- Bachman, L.F.& A.S. Palmer (1996) *Language Testing in Practice*, Oxford University Press. (『<実践>言語テスト作成法』[大友賢二/ランドルフ・スラッシャー監訳] 2000、大修館書店)
- Cope, B & M. Kalantzis (eds) (1993) *The Power of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. University of Pittsburgh Press.
- Cope, B. & M. Kalantzis (2000) *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Routledge.

- Cummins, J. (1984) *Bilingualism and special education: issues in assessment and pedagogy*. Multilingual Matters, Clevedon, Avon.
- Gibbons, P. (1991) *Learning to learn in a Second Language*. Primary English Teaching Association. Sydney.
- Gibbons, P. (2002) *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann..
- Gibbons, P. (2006) *Bridging Discourses in the ESL Classroom*. London. Continuum. *Learning to learn in a Second Language*, Primary English Teaching Association. Sydney.
- Halliday, M.A.K. (1994) *An Introduction to Functional Grammar* (second edition) Edward Arnold Limited. (『機能文法概説—ハリデー理論への誘い—』〔山口登・笈壽雄訳〕2001、くろしお出版)
- Hammond, J. (ed) (2001) *Scaffolding –teaching and learning in language and literacy education—*, Primary English Teaching Association. Sydney.
- Kramsch, C. (1998) Teaching along the cultural faultline. In R.M. Paige, D.L. Lange, & Y.A. Yershova eds. *Culture as the Core: Interdisciplinary Perspectives on Culture Teaching and Learning in the Second Language Curriculum*. Minneapolis: CARLA, University of Minnesota.
- Liddicoat, A.J. , Crozet, C. & Lo Bianco, J. (1999) Striving for the Third Place: Consequences and Implications. In Lo Bianco, J. , Crozet, C. & Liddicoat, A.J. eds. *Striving for the third place-Intercultural competence through language education*, Language Australia.
- Lo Bianco, J. (1987) *National Policy on Languages*, Commonwealth Department of Education, Canberra.
- McKay, P. (2006) *Assessing Young Language Learners*. Cambridge University Press.
- McKay, P. & A. Scarino. (1991) *The ESL Framework of Stages: An Approach to ESL Learning in Schools, K-12*. Curriculum Corporation. Melbourne.
- Scarino, A. Vale, D. McKay, P. Clark, J. (1988) *Australian Language Levels Guidelines Book 1 Language Learning in Australia*, Curriculum Development Centre. Canberra.
- The National Languages and Literacy Institute of Australia (1993) *ESL Development: Language and Literacy in Schools*. Canberra.

第Ⅱ部

「移動する子どもたち」への授業をどうデザインするか

第4章

小学校・中学校・高校における「日本語能力」調査

本章には、3つの調査報告を掲載している。第1部と第2部は、目黒区の公立小中学校に在籍する「日本語指導が必要な外国人児童生徒」の日本語能力に関する2年間にわたる調査について報告するものである。その調査は、目黒区教育委員会からの調査依頼によって行われた。主な目的は、目黒区内の「日本語指導が必要な外国人児童生徒」の日本語能力の現状を調査すること（2006年度）、さらにその調査を継続し目黒区における日本語教育支援システムの構築を提言すること（2007年度）であった。つづく第3部は、神奈川県立愛川高校における調査である。その調査は高校側からの依頼を受けて実施された。

いずれの調査も、調査結果の概要とそれにもとづく教育的指導のあり方、今後の課題と提言を述べている。

第1部 2006年度目黒区調査

(1) 調査の概要

2006年度調査は、早稲田大学大学院日本語教育研究科の年少者日本語教育研究室において「JSLの子ども」の日本語教育の教員養成および日本語能力把握のための「JSLバンドスケール」の訓練を受けた大学院生（7名）が調査員として目黒区内の「日本語取り出し指導」を受けている児童生徒の在籍校を訪問して実施された。調査の概要は以下のとおりである。

① 調査対象

目黒区内の小中学校で「日本語取り出し指導」を受けている児童生徒が対象となった。その内訳は、以下のとおりである（表1、参照）。

小学校、4校、6名（男子：3名、女子：3名）

中学校、8校、11名（男子：7名、女子：4名）

② 調査期間

調査期間は2006年10月から11月の2ヶ月間で、授業時間中の教室見学および休み時間、放課後の時間を利用して行った。

③ 調査方法

調査は、以下の方法によって行われた。

- ・授業見学・・・教室で授業を見学し、授業中に行われる会話ややりとりを記録した。
- ・当該児童生徒への個別のインタビューと課題の取り組み・・・子どもに直接話を聞くインタビューを行った。学校のこと、家庭のこと、好きなスポーツや教科の

こと、母語、日本語、学習、進路、興味のあること等、多岐にわたる話題について聞いた。インタビューの時間は、ひとり30分から1時間ほどであった。インタビューの間は、本人の許可を得て、録音をした。その記録は「話す力」「聞く力」の分析にも利用した。また、「読む力」「書く力」を見るために課題を与え、それに答えるように指示した。ひとりの子どもにつき、複数回のインタビューを行った。これらの観察、会話、やりとりから、資料を収集した。

表1 「日本語取り出し指導」を受けている児童生徒

児童生徒	学年	性別	国籍
A	小1	男	アメリカ
B	中2	男	フィリピン
D	中3	男	イラン
E	小1	女	フィリピン
F	小5	女	フィリピン
G	中1	女	フィリピン
H	中1	男	パキスタン
I	中2	男	パキスタン
J	中2	男	中国
K	中3	男	韓国
L	小3	男	インドネシア
M	小2	女	中国
N	中1	女	台湾
O	中1	女	韓国
C	中3	男	フィリピン
P	中1	女	パキスタン
Q	小3	男	パキスタン

- ・担任等へのインタビュー・・・子どもの担任や教科担当教員にインタビューし、子どもの日本語能力や学習状況、家庭状況等について情報を収集した。また、日本語による作文などを、本人の許可を得て、コピーを入手し、分析の材料とした。

④ 分析方法

「JSLの子ども」の日本語能力の把握に際しては、川上研究室が開発した「JSLバンドスケール」(小学校編、中学・高校編)を使用した。

(2) 調査結果

表2. 「JSLバンドスケール」の結果

「JSLバンドスケール」により、JSL児童生徒の日本語能力を把握した結果が、表4である。この結果から、どのようなことがわかるのか。

①半年間の日本語指導でレベル2～3

第一は、取り出し指導を受けているJSL児童生徒のうち、バンドスケールのレベルが2～3程度が目立つという点である。レベルの2は、小学校低学年の場合、「挨拶など日常生活でよく使う表現を理解し始め、1対1であれば予測可能な簡単なやりとりができる」レベルであり、レベル3は、「身近なことについて、親しい友だちや大人に話しかけられる場合、やりとりできるが、実物やジェスチャーに頼る」レベルである。

では、このレベルの子どもはどれくらいの期間、日本語指導を受けているのか。たとえば、小学校の場合を見てみよう。小学校1年の児童Eの場合は、4技能のうち「聞く」「話す」のバンドスケールのレベルが3で、「読む」「書く」が2～3であった。また同様に、小学校5年の児童Fの場合、バンドスケールのレベルは4技能のほとんどが2～3であった。この二人が「取り出し指導」を受けたのは平成18年5月からで、調査時には、指導期間が半年経過していた。

では、中学生の場合はどうか。中学3年の生徒D、中学1年のGとH、中学2年のIの4人の4技能のバンドスケールのレベルは2、あるいは2～3がほとんどである。この4人は、平成18年4月から日本語指導を受けている点が共通している。

「JSLバンドスケール」の小学校編と中学校編は、子どもの発達段階が異なるため、別のスケールだが、共通する点もある。たとえば、レベル3は、親しい人の間で、ようやく日常的なやりとりができるようになるという点で共通する。したがって、換言すれば、小学校でも中学校でも半年間の日本語指導で到達できるのは、バンドスケールのレベルの2～3程度であることがわかる。

児童生徒	聞く	話す	読む	書く
A	1～2	1～2	1～2	1
B	1	1	1	1
C	4～5	4～5	3	3
D	2	2	2	2
E	3	3	2～3	2～3
F	3	2～3	2～3	2～3
G	2～3	2～3	2	2
H	2～3	2～3	2	2
I	1～2	2	2	1～2
J	5	4～5	5～6	4～5
K	5～6	5	5	4～5
L	5	3～4	3～4	2～3
M	3～4	2～3	2	2
N	2～3	2～3	3～4	3
O	3	3	3～4	3
P	3	3～4	2	2
Q	3～4	3～4	3	3

ただし、これは子どもによって異なる場合もある。たとえば、中学2年の生徒Iの場合、「聞く」「書く」が1～2と他の子どもに比べ、やや低いレベルになっている。そのような例があることに留意も必要である

②1年間の日本語指導でレベル3～4

では、1年間、日本語指導を行うと、日本語能力はどれくらいのレベルまで到達するのか。

小学校3年の児童Lは、日本語指導を受け始めたのが平成18年9月で、調査時には約1年が経過していた。この児童のバンドスケールのレベルは、「聞く」が5、「話す」「読む」が3～4、「書く」が2～3となっている。JSLの子どものうち、1年ほど日本の学校へ通うと「聞く」力は伸びるが、産出能力である「書く」力は必ずしも同様には発達しないという典型的な例でもある。

では、レベル4とは、どれくらいのことができるレベルなのか。小学校の低学年の「話す」レベル4は、「身近な話題について短くではあるが、みんなの前で発表することができる。よく聞いてくれる相手がいれば長く話し続けることができるが、より正確に言おうとすると、話がブツブツ途切れる」というレベルである。また中高学年の「話す」レベル4は、「ひとつの出来事について、順を追って話すことができる。短い口頭発表をすることができるが、その内容について「はい」「いいえ」を超える質問にはほとんど答えられない。」つまり、いずれも、ようやく日常的なコミュニケーションができはじめ、授業にも、参加できはじめる段階だが、詳しい話や複雑なコミュニケーションはできず、授業をすべては理解できない状態でもある。

それ以上に、児童生徒一人ひとりの日本語能力は、バンドスケールのレベル判定と子どもの生活環境や成育環境、学習環境、性格などを総合的に判断することが必要である。さらに、その点を、「指導期間とレベル」の関係で考えることも必要である。

③指導期間とレベルの関係

子どもの日本語能力の発達は、子ども一人ひとりによっても異なる。バンドスケールを使うことによって、その課題が見えてくる。たとえば、1年以上の日本語指導を受けると、バンドスケールのレベルが3～4以上になることが観察される。たとえば、小学校3年生の児童Lと児童Qを比較すると、児童Lの4技能のバンドスケールのレベルは上述のように「聞く」が5、「話す」「読む」が3～4、「書く」が2～3であるのに対し、児童Qのそれは「聞く」「話す」が3～4であり、「読む」「書く」が3となっている（表5参照）。バンドスケールのレベルから二人のレベルは同じようにも見えるが、これらの児童の指導期間は異なる。児童Lは平成17年9月から約1年間「取り出し指導」を受けているが、児童Qは平成17年1月から、約1年8ヶ月、「取り出し指導」を受けていた（調査開始時点）。

表3 小学校の児童の場合

児童	聞く	話す	読む	書く	入級期間
L 3年	5	3～4	3～4	2～3	平成17年9月
Q 3年	3～4	3～4	3	3	平成17年1月

ここで重要なのは、指導期間が8ヶ月長い児童Qの日本語能力は、児童Lとあまり変わらないのはなぜかという点である。この児童Qの日本語能力については、以下のように報告された。「聞く・話す・読む・書く」全てが3から4のレベルと生活場面・学習場面のいずれにおいても個別に重点的な支援が必要である。1対1でゆっくりと話したり、やさしい語彙への変換を行えば聞いて理解することはできるが、そのような支援のない会話では困難を感じている。ただし、そのような支援をしてくれる相手とは、話したくて仕方がないといった様子が見られる。読む力・書く力に関しては一語文であれば、間違いもあるが自力でこなすことができる。」

さらに、その背景にあることと、今後の指導については、以下のように報告された。「来日から2年弱が経過したが学校を休みがちなこともあり、学習が細切れになってしまい、さらに学校での学習に参加できていないように見える。しかし現在、支援があれば話し出すような時期へと差し掛かってきているので、今後有益な支援を継続することにより教室でも話し出し、それが日本語能力の向上へとつながると期待できる。」

このように児童の日本語能力のレベルを指導期間と合わせて考えることによって、その現状が把握でき、かつ、今後の指導のあり方を検討するための情報が得られるのである。

次に、中学生の場合を見てみよう。中学1年生のOとPの日本語能力は表6である。両者の日本語能力はほぼ同じように見えるが、指導期間の長さは異なっている。韓国語を母語とし、来日間もない生徒Oと、ウルドゥ語を母語とし約2年間滞日し、1年8ヶ月間の日本語指導を受けている生徒Pの日本語能力に大きな差がないのはなぜか。それは、韓国語と日本語の言語的構造が類似しているという理由だけではなく、学習環境や家庭環境、また母国での学習状況、母語の力などの側面から検討する必要があることを示唆している。

表4 中学校の生徒の場合(1)

生徒	聞く	話す	読む	書く	入級期間
O 1年	3	3	3～4	3	平成18年9月
P 1年	3	3～4	2	2	平成17年1月

次に、日本語能力がやや高めの中学生的の場合を検討する。中学2年の生徒Jと中学3年の生徒Kの場合、バンドスケールのレベルは表7の通りである。二人の生徒の日本語能力レベルは、ほぼ同じようなレベルに見える。しかし、日本語指導を受けはじめた時期は異なる。日本語指導を早く始め、長く指導を受けた生徒Jの場合は、日本語指導を受けた期間は、調査開始時で、約1年半、それに比べ生徒Kはまだ半年しか日本語の指導を受けていなかった。ここで、重要なのは、生徒Jの方が生徒Kよりも能力や学力が劣っていると即断するのではなく、生徒Jの日本語の状態をよく観察し、これまでの指導の方法について検討し、今後、生徒Jの指導をどうデザインするかを検討することである。

表5 中学校の生徒の場合(2)

生徒	聞く	話す	読む	書く	入級期間
J 2年	5	4～5	5～6	4～5	平成17年4月
K 3年	5～6	5	5	4～5	平成18年1月

この生徒Jの日本語能力の特徴には、以下のような点が見られる。「聞く力、話す力は、日常的な話題や興味関心のある話題であり、相手が意図的にゆっくり話したり、わかりやすい語彙を使うなどした場合、特に目立った困難は見られない。教科学習については、授業中に教師の話す日本語をある程度は理解することが出来るが、それに対して学習の文脈に沿った適切な返答をしたりすることは難しいため、教科学習の理解にまでは至っていない場合がある。また語彙に関しては、母語の影響をうけていたり、誤用がそのまま定着していることが散見され、語彙の範囲が非常に限られている。」

この生徒は日常的なやりとりに必要な生活言語能力(BICS: Basic Interpersonal Communicative Skills)はある程度はあるのだが、認知学習言語能力(CALP: Cognitive/Academic Language Proficiency)はまだ十分に獲得されていないと考えられる。つまり、学習に参加できる日本語能力が十分に育成されていないということである。したがって、学習に必要な日本語能力を育成させるための方法を考えなければならない。そのためには、教科学習の内容にそった学習課題に取り組みながら、日本語能力を育成する方法を検討することである。

このように、バンドスケールの結果から、児童生徒一人ひとりの日本語能力の把握と、滞日期間や指導期間、生活・学習環境との関連から見えてくる課題と、子どもの状態を総合的に検討することが可能になり、子どもの状況をより詳しく把握できるのである。

(3) 調査結果のまとめ

以上の調査結果から、JSL児童生徒の日本語能力に関するまとめを行う。

① 児童生徒の日本語能力は多様である。

第一は、児童生徒一人ひとりに個性があるように、一人ひとりの日本語能力も多様であるという点である。同時に重要なのは、滞日期間が長くなれば、日本語がうまくなるとは限らないということでもある。つまり、日本に長く滞在していても、十分に日本語能力が伸びていない場合（生徒P）もあれば、来日後あまり時間がたっていないが日本語能力の伸長が見られる場合もある（生徒O）。したがって生徒一人ひとりの言語能力は多様であり、言語環境や生活とあわせて考える必要がある。

② ひとりの児童生徒でも、日本語能力に差がある。

ひとりのJSLの子どもでも、4技能が同様のレベルにあるとは限らない。むしろ、アンバランスがあるのは普通である。たとえば、「聞く」「話す」は高いが、「読む」「書く」は必ずしも高くないというケースは多い。それは、「読む」「書く」は当然負担がかかるからでもある。したがって、多少日本語が話せたとしても、それによって教科学習に参加できていると即断することは危険である。

③ 背景に、母語力、母語による学習経験が影響している。

複数言語環境で生活するJSLの子どもは、前述のように「移動する子ども」である。したがって、その言語能力には母国での教育、母語力も深く関わっている。人はそれまでの経験による知識と照らし合わせて目の前の言語やコミュニケーション活動を処理している。そのような母国での学習や母語を使った経験から形成される認知的スキーマ形成やメタ言語能力が日本語学習や教科学習に影響している。

④ 家庭における言語生活環境が日本語能力に関係している。

子ども自身の経験に加え、家庭環境や親の意向も、子どもの学習に影響を与える。日本滞在は短期であるため、日本語学習より英語学習を進める親もいる。また親が国際結婚している場合、父親とは日本語で、母親とはタガログ語で話をするというケースもある。現在の日本の生活で家庭内の言語生活環境を把握することも指導上必要な観点である。

⑤ JSL児童生徒は多様なコミュニケーション方略を使用している。

このような子どもたちは、第二言語である日本語を使うとき、わからない語彙や文があっても、文脈から類推したり、非言語的な情報、たとえば、相手の表情や動作、場面や状況から意味をくみ取ったりしながら、コミュニケーションを行っている。それは第二言語を使う人に共通に見られる特徴である。支援者はそのことを十分に理解し、指導することが必要である。

⑥ どの児童生徒も、教育的支援が必要である。

今回の調査結果から見ると、どの子どももまだ教育的支援が必要であると判断される。バンドスケールのレベルが4あるいは5でも、依然、支援が必要である。なぜなら、そのレベルの子どもの場合、自分がわかる範囲でやりすごしてしまい、うまくその場(授業の課題や学習そのもの)を切り抜ける方略を身につけてしまうことがあり、

長くそのレベルに「停滞」してしまう場合があるからである。それは「レベル5の壁」と呼ばれる現象である。したがって、さらに支援をして、その上のレベルへ引き上げるような教育的指導が必要となる（例：生徒J）。

(6) 提言：「移動する子ども」の指導

以下に、これらのJSL児童生徒を指導する場合の重要な「指導の観点」をまとめておく。

① 子どもの「背景」を把握する。

大人も同じであるが、子どもにも「生活」がある。これまでの成長過程でどのような生活を過ごしてきたか、また現在、どのような生活をしているかは重要なポイントである。日本語能力だけを、子どもの生活から切り離して判断することは、子どもの成長と教育にとっては不幸なことである。

② 母国での教育と生活について知る。

母国でどのような教育を受けてきたかは、母語力が十分に育っているかという意味でも重要である。母語の力は第二言語の日本語を学ぶときにも役に立つという考え方（Cumminsの「二言語相互依存の仮説」）がある。母語の力が弱いと、日本語も伸びず、両言語が弱い状態になる可能性がある。したがって、家庭で母語を使用せず、日本語を使用するよう指導することは、偏った指導である。母語も豊かに、日本語も豊かにする方法を考えるべきである。

③ 来日年齢と発達段階を把握する。

子どもの成長過程のどの段階で来日したのかは、子どもの言語発達を考えるうえで重要である。

どの年齢の子どもにも、決められた方法で指導することはできない。子どもの発達段階に合わせた指導が望まれると同時に、子どもの成長過程を長い目で見ながら指導する観点が重要である。

④ 子どもの個別性に留意した指導が必要である。

そのためには、かなや漢字指導だけが日本語指導ではなく、その子どもの興味関心や経験をもとに総合的なコミュニケーション能力を高める教材と教案を考えることが大切である。育成すべき日本語能力は、語彙や文法などの言語知識だけで形成されるものではない。どのような話題で、誰が誰に向かって、どのような場面で、どのような目的や意図をもって「ことばのやりとり」をするのかを理解し、ことばを使う能力をいう。

⑤ 子どもに次のステップと目標を与える。

そのような総合的なコミュニケーション能力を育成するためには、日本語能力をどのように伸ばさせるかという見通しを指導者が持つことが重要である。それと同時に、子どもが理解できる小さな課題から次の課題を、そしてさらに上の課題へ到達できるように指導を引き上げていくことが重要である。中高学年や中学生などには、進級や

進学も目標として、意欲と動機を高められるように指導することが大切である。

ここにあげた「指導の観点」だけではなく、さらに多様な観点も必要になるだろう。ただし、次に述べる「ことばの力」の把握から実践への道すじは共通するであろう。

JSL児童生徒への日本語教育は、子ども一人ひとりの「ことばの力」を把握することから始まる。子どもの日本語能力がどれくらい発達しているのかを把握しなければ、適切に指導することはできない。その場合の日本語能力をどう捉えるかは、指導者が最初に向き合う課題となる。ある指導者によっては、「あいうえお」や漢字、あるいは国語の教科書を使って「物語教材」を読むことに時間を費やすかもしれない。それらの背景には、「ことばの力」に関する指導者側のビリーフ（信念）がある。しかし、それだけ「ことばの力」ではない。それは「人とやりとり」をする総合的な力なのである。

ここで重要なのが、そのような「ことばの力」を育成するには、第二言語としての日本語を、子どもがどのくらい使えるのかということ把握することである。そのために必要なツールが、「JSLバンドスケール」である。この「JSLバンドスケール」により、一人ひとりの子どもの日本語能力の発達段階を動的に把握し、その記録を「個人ファイル化」し保存することによって、長期的な視野にたった指導が可能となる。

また、「JSLバンドスケール」には、どのような足場かけ（スキヤフオールディング）をすれば、何ができるかも示唆されている。それは、「日本語で学ぶ力」「考える力」を育成するための実践をデザインする上で必要な情報になる。また、「JSLバンドスケール」によるレベル判定がバンドスケールを使う人によって異なることがある。それは、第二言語能力には動態性、非均質性、相互作用性（川上編、2006）があり、当然である。そのため、複数の指導者が「JSLバンドスケール」の結果を持ちより議論することによって、子どもの日本語能力がよりよく把握され、それが、子どもに適切な日本語指導実践へと発展することになる。つまり、「JSLバンドスケール」を使った複数視点による日本語能力の協働的把握から協働的实践への道すじが生まれるのである。

（4）今後の課題

文部科学省は1991年より毎年「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ」に関する調査を行っているが、その「日本語指導が必要な」基準は明記されておらず、その判断は学校現場に任されている。今回の日本語能力調査で明らかになったことで特に重要な点は、「取り出し指導」が必要と学校現場が判断するJSL児童生徒の日本語能力は「JSLバンドスケール」ではレベル3か4ぐらいまでが多いということである。ここから、学校現場では、JSL児童生徒が日常的なやりとりが多少できれば、「日本語指導が必要」な子どもとは見なされなくなるのかという疑問も浮かんでくる。

この点は、次のことと関連する。文部科学省は、2006年11月になり、これまでの「日本語指導が必要な外国人児童生徒」の定義を変更した（注1）。それは、従来の「①日

本語で日常会話が十分にできない者」というカテゴリーだけではなく、「②日常会話はできても、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いる者で、日本語指導が必要な」外国人児童生徒というカテゴリーを追加したのである。このカテゴリーには「JSLバンドスケール」でいうレベル4か5くらいまでの児童生徒が含まれると考えられる。したがって、学校現場の今後の課題は、これまで見ている「日本語指導が必要な児童生徒」以外にも、このカテゴリーに入る児童生徒がいないかどうかを慎重に見極めることが必要となる。そのためには、ひとりの指導者に頼るのではなく、日本語指導者と担任、管理職など、連携と支援のネットワークを強化していくことが必要となろう。

注1. 2006年11月6日付けで文部科学省初等中等教育局国際教育課長より都道府県教育委員会宛の「平成18年度日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入状況等に関する調査」の依頼文書による。

参考文献：川上郁雄（編）（2006）『「移動する子どもたち」と日本語教育—日本語を母語としない子どもへのことばの教育を考える—』明石書店。

第2部 2007年度目黒区調査

2006年度に引き続き、目黒区の公立小中学校に在籍する「日本語指導が必要な外国人児童生徒」の日本語能力について報告する。

(1) 調査概要

本「日本語能力」調査は、早稲田大学大学院日本語教育研究科の年少者日本語教育研究室において「JSLの子ども」の日本語教育の教員養成および日本語能力把握のための「JSLバンドスケール」(後述)の訓練を受けた大学院生(9名)が調査員として目黒区内の「日本語取り出し指導」を受けている児童生徒の在籍校を訪問して実施された。調査の概要は以下のとおりである。

a. 調査対象

目黒区内の小中学校で「日本語取り出し指導」を受けている児童生徒が対象となった。その内訳は、以下のとおりである(表1、参照)。

小学校、4校、6名(男子:2名、女子:4名)

中学校、3校、5名(男子:3名、女子:2名)

表1 「日本語取り出し指導」を受けている児童生徒

児童生徒	学年	性別	家庭内での日本語以外の言語
A	小3	女	英語
B	中3	男	英語・タガログ語
C	小2	男	スペイン語
E	小2	女	タガログ語
F	小6	女	タガログ語
J	中3	男	中国語
L	中2	女	韓国語
M	中3	男	韓国語
N	中2	女	中国語
Q	小4	男	ウルドゥ語

b. 調査期間

調査期間は2007年6月から12月の約6ヶ月間で、日本語取り出し授業および在籍クラスでの観察を中心に行った。また適宜、休み時間、放課後の時間も利用して行った。

c. 調査方法

調査は、以下の方法によって行われた。

- ・ 在籍クラスの見学・・・在籍クラスで授業を見学し、授業中の会話ややりとりを記録

した。

- ・日本語指導クラスの見学・・・日本語の「取り出し指導」を受けている授業を見学した。また、子どもに直接話を聞くインタビューを行った。インタビューの間は、本人の許可を得て、録音をした。その記録は「話す力」「聞く力」の分析に利用した。
- ・当該児童生徒の日本語能力に関する担任による調査・・・子どもの担任や教科担当教員が「JSLバンドスケール」を使って子どもの日本語能力のうち、主に「読む力」「書く力」を判定していただいた。その結果を、調査報告書に盛り込んだ。
- ・担任教員からの資料収集・・・担任教員を通じて、当該児童生徒の日本語能力に関する情報や子どもが書いた作文などを、子ども本人の許可を得て、コピーを入手し、分析の材料とした。

d. 分析方法

「JSLの子ども」の日本語能力の把握に際しては、川上研究室が開発した「JSLバンドスケール」(小学校編、中学・高校編)を使用した。

(2) 調査結果からわかること

今回のJSL児童生徒の日本語能力調査の結果から、何がわかったのか、また、どのようなことが考えられるのかについて、考察する。

①順調に日本語能力が伸長している子ども

「JSLバンドスケール」を使うことによって、取り出し指導を受けている児童生徒一人ひとりの日本語能力の発達段階と課題を見ることができた。たとえば、児童生徒番号Aは、2007年4月入学だが、同年12月には、「聞く」「話す」のレベルが4～5、「読む」「書く」のレベル3～4と、順調に伸長していることがわかる。昨年度の調査でも、日本語ゼロの子どもが半年間の指導を受けるとレベル3～4程度に上がることが見られた。この児童もその例である。ただし、まだ学習面では補助が必要であることはかわらない。

中学生のLも、2007年4月入学で、10ヶ月後の2008年2月には「聞く」「話す」のレベルが4～5、「読む」「書く」のレベル4～5、3と、順調に伸長していることがわかる。小学生のAも、中学生のLも、どちらも日本語学習に前向きな姿勢が功を奏している例である。

②日本語能力の伸長に課題がある子ども

一方、四技能の中で課題がある子どももいる。たとえば、小学生のGは、2007年1月から約11ヶ月日本語指導を受けているが、「聞く」「話す」のレベルが3～4と順調だが、「読む」「書く」のレベルが2と低迷している。母語による「読み書き」能力の未発達な状態にあると思われる。

また、中学生のMは、2007年4月入学だが、「聞く」「話す」のレベルが5に対し、「読む」「書く」のレベル2～3と低迷している。中学生であるため学習場面での語彙の難しさに

加え、内容が抽象的になることも「読む」力や「書く」力の育成に時間がかかっていると思われる。

このように、「JSLバンドスケール」を使い、子どもの日本語によるやりとりを観察することによって、多くのことが判明したと言えよう。

③昨年度からの継続している子どもで、成長している子ども

昨年度の調査で観察した子どもで、今年度も継続して調査を行った子どもが複数いる。そのうち、日本語能力の伸長が見えるケースがある。たとえば、小学生のEである。この児童は2006年5月から約1年半、日本語指導を受けた子どもである。そのため、昨年度の調査結果では「聞く」「話す」のレベルが3、「読む」「書く」のレベルが2～3であったが、今年度は「聞く」「話す」のレベルが4～5、「読む」「書く」のレベルが3～4と伸びており、順調に日本語能力がついていることがわかる。もちろん、依然、支援が必要なことはかわりがないが、それでも、この期間にこのレベルに達することは評価できる点である。このような日本語能力の発達段階を把握するのに、「JSLバンドスケール」が役に立つことを示した例でもある。

④昨年度からの継続している子どもで、日本語能力の伸長に課題がある子ども

一方、昨年度の結果と比べると、あまり日本語能力の伸長が見えなかった例もある。たとえば、小学生のFとQである。Fは、約1年半取り出し指導を受けているが、四技能ともレベル3に留まっている。また、Qは3年近く指導を受けているが、「聞く」「話す」のレベルが3～4、「読む」「書く」のレベルは2～3と停滞している。これらの停滞の原因がどこにあるのか、複数の支援者による、さらなる協議が必要であろう。

「JSLバンドスケール」の継続的使用による日本語能力の発達段階の把握がその協議にはぜひとも必要である。

⑤指導の不十分さが見える例

以上のような停滞している例もふくめ、取り出しによる日本語指導が実際にどう行われているかを慎重に検討する必要がある。たとえば、中学生のBの場合、1年半ほど取り出し指導を受けてきたが、全体的にレベルは低いままである。「読む」「書く」はレベル2以下である。昨年度に比べ、日本語能力の伸長はやや見られるが、それでも十分とは言えない。母語による読み書き経験の不足も原因のひとつと考えられる。ただし、全体的に日本語能力が低いために、取り出し指導の内容も基本的なことに限定される傾向があった。むしろ、意味のある文脈の中で日本語を使用する経験ができるような指導が必要である。そのような指導が不足していることも、授業の観察から見えてきた。

以上が、JSLバンドスケールを使って行った今回の調査から見えることである。JSLバンドスケールを使うことによって、児童生徒一人ひとりの日本語能力の把握と、滞日期間や指導期間、生活・学習環境との関連から見えてくる課題と、子どもの状態を総合的に検討することが可能になり、子どもの状況をより詳しく把握できるのである。今回の調査は、調査員が「聞く」「話す」力を、日本語指導を観察することによって把握する方法と、

「読む」「書く」力は学校側の担任に依頼する方法を併用した。今回の調査では、その方法はおおむね成功したと考えられる。学校側の協力があつたことと、調査に協力して下さつた先生方がJSLバンドスケールをよく理解され、結果を出していたと思われる。中には、調査員の判定と異なる部分もあつたが、そのような場合は、それらの結果を持ち寄つて話し合いをし、当該児童生徒への指導方法を協議することが必要であり、それがJSLバンドスケールの目的である。今回の調査では、当初より、そこまでは目標とはしていなかつたが、今後へ向けた足がかりになつたことは確かである。そのことを、調査結果の考察に含めることとして記しておきたい。

(3) 調査結果のまとめ

以上の調査結果と昨年度の調査結果から、JSL児童生徒の日本語能力をどう見るか、また今後の指導に向けて何をすべきかに関して、まとめを行う。

① JSL児童生徒の日本語能力は多様である。

第一は、児童生徒一人ひとりに個性があるように、一人ひとりの日本語能力も多様であるという点である。同時に重要なのは、滞日期間が長くなれば、日本語がうまくなるとは限らないということでもある。つまり、日本に長く滞在していても、十分に日本語能力が伸びていない場合もあれば、来日後半年間で日本語能力の順調な伸長が見られる場合もある。したがって生徒一人ひとりの言語能力は多様であり、言語環境や生活とあわせて考える必要がある。

② ひとりの児童生徒でも、日本語能力に差がある。

ひとりのJSLの子どもでも、四技能が同様のレベルにあるとは限らない。むしろ、アンバランスがあるのは普通である。たとえば、「聞く」「話す」は高いが、「読む」「書く」は必ずしも高くないというケースは多い。それは、「読む」「書く」は当然負担がかかるからでもある。したがって、多少日本語が話せたとしても、それによって教科学習に参加できていると即断することは危険である。

③ 背景に、母語力、母語による学習経験が影響している。

複数言語環境で生活するJSLの子どもは、前述のように「移動する子ども」である。したがって、その言語能力には母国での教育、母語力も深く関わっている。人はそれまでの経験による知識と照らし合わせて目の前の言語やコミュニケーション活動を処理している。そのような母国での学習や母語を使った経験から形成される認知的スキーマ形成やメタ言語能力が日本語学習や教科学習に影響している。

④ 家庭における言語生活環境が日本語能力に関係している。

子ども自身の経験に加え、家庭環境や親の意向も、子どもの学習に影響を与える。日本滞在は短期であるため、日本語学習より英語学習を進める親もいる。また親が国際結婚している場合、父親とは日本語で、母親とはタガログ語で話をするというケースもある。現在の日本の生活で家庭内の言語生活環境を把握することも指導上必要な観点である。

⑤ JSL児童生徒は多様なコミュニケーション方略を使用している。

このような子どもたちは、第二言語である日本語を使うとき、わからない語彙や文があっても、文脈から類推したり、非言語的な情報、たとえば、相手の表情や動作、場面や状況から意味をくみ取ったりしながら、コミュニケーションを行っている。それは第二言語を使う人に共通に見られる特徴である。支援者はそのことを十分に理解し、指導することが必要である。今年度の調査では、小学生のQがその典型である。2年以上の日本語指導を受けてきても、やりすごしてしまうストラテジーがあるため、日本語力の定着が進まず、ことばを使った活動が制限されている。

⑥どの児童生徒も、教育的支援が必要である。

今回の調査結果から見ると、どの子どももまだ教育的支援が必要であると判断される。バンドスケールのレベルが4あるいは5でも、依然、支援が必要である。なぜなら、そのレベルの子どもの場合、自分がわかる範囲でやりすごしてしまい、うまくその場（授業の課題や学習そのもの）を切り抜ける方略を身につけてしまうことがあり、長くそのレベルに「停滞」してしまう場合があるからである。それは「レベル5の壁」と呼ばれる現象である。したがって、さらに支援をして、その上のレベルへ引き上げるような教育的指導が必要となる。

以上が調査結果のまとめになる。これらの児童生徒に関わる教員や支援者は、子どもたちの第二言語としての日本語能力を見誤らないようによく理解することが求められる。たとえば、「話す」力のレベル3～4の子どもの場合、多くの教員や支援者は日本語ができると判断しがちである。しかし、そのような場合でも、日常的なやりとりに必要な生活言語能力（BICS: Basic Interpersonal Communicative Skills）はある程度はあるのだが、認知学習言語能力（CALP: Cognitive/Academic Language Proficiency）はまだ十分に獲得されていないのである。つまり、学習に参加できる日本語能力が十分に育成されていないということである。したがって、学習に必要な日本語能力を育成させるための方法を考えなければならない。そのためには、日本語指導の内容も方法も再考されなければならない。教科学習の内容にそった学習課題に取り組みながら、日本語能力を育成する方法を検討することである。

今年度の調査結果のまとめでは、昨年度の調査結果のまとめと重なるところが多い。それは子どもたちの現実がより一層明らかになってきたためであり、課題の所在が明確になってきたことを意味している。

これらの結果を踏まえて、次に、これらのJSLの子どもたちへどのように日本語指導すべきかについてまとめておく。

（4）日本語指導の観点

以下に、これらのJSL児童生徒を指導する場合の重要な「指導の観点」をまとめておく。

指導の観点① 子どもの「背景」を把握する。

大人も同じであるが、子どもにも「生活」がある。これまでの成長過程でどのような生

活を過ごしてきたか、また現在、どのような生活をしているかは重要なポイントである。日本語能力だけを、子どもの生活から切り離して判断することは、子どもの成長と教育にとっては不幸なことである。

指導の観点② 母国での教育と生活について知る。

母国でどのような教育を受けてきたかは、母語力が十分に育っているかという意味でも重要である。母語の力は第二言語の日本語を学ぶときにも役に立つという考え方（Cumminsの「二言語相互依存の仮説」）がある。母語の力が弱いと、日本語も伸びず、両言語が弱い状態になる可能性がある。したがって、家庭で母語を使用せず、日本語を使用するよう指導することは、偏った指導である。母語も豊かに、日本語も豊かにする方法を考えるべきである。

指導の観点③ 来日年齢と発達段階を把握する。

子どもの成長過程のどの段階で来日したのかは、子どもの言語発達を考えるうえで重要である。どの年齢の子どもにも、決められた方法で指導することはできない。子どもの発達段階に合わせた指導が望まれると同時に、子どもの成長過程を長い目で見ながら指導する観点が重要である。

指導の観点④ 子どもの個別性に留意した指導が必要である。

そのためには、かなや漢字指導だけが日本語指導ではなく、その子どもの興味関心や経験をもとに総合的なコミュニケーション能力を高める教材と教案を考えることが大切である。育成すべき日本語能力は、語彙や文法などの言語知識だけで形成されるものではない。どのような話題で、誰が誰に向かって、どのような場面で、どのような目的や意図をもって「ことばのやりとり」をするのかを理解し、ことばを使う能力をいう。

指導の観点⑤ 子どもに次のステップと目標を与える。

そのような総合的なコミュニケーション能力を育成するためには、日本語能力をどのように伸ばさせるかという見通しを指導者が持つことが重要である。それと同時に、子どもが理解できる小さな課題から次の課題を、そしてさらに上の課題へ到達できるように指導を引き上げていくことが重要である。中高学年や中学生などには、進級や進学も目標として、意欲と動機を高められるように指導することが大切である。

ここにあげた「指導の観点」だけではなく、さらに多様な観点も必要になるだろう。ただし、次に述べる「ことばの力」の把握から実践への道すじは共通するであろう。

指導の観点⑥ 「ことばの力」の把握から実践への道すじ

JSL児童生徒への日本語教育は、子ども一人ひとりの「ことばの力」を把握することから始まる。子どもの日本語能力がどれくらい発達しているのかを把握しなければ、適切に指導することはできない。その場合の日本語能力をどう捉えるかは、指導者が最初に向き合う課題となる。ある指導者によっては、「あいうえお」や漢字、あるいは国語の教科書を使って「物語教材」を読むことに時間を費やすかもしれない。それらの背景には、「ことばの力」に関する指導者側のビリーフ（信念）がある。しかし、それだけ「ことばの力」

ではない。それは「人とやりとり」をする総合的な力なのである。

ここで重要なのが、そのような「ことばの力」を育成するには、第二言語としての日本語を、子どもがどのくらい使えるのかということ把握することである。そのために必要なツールが、「JSLバンドスケール」である。この「JSLバンドスケール」により、一人ひとりの子どもの日本語能力の発達段階を動的に把握し、その記録を「個人ファイル化」し保存することによって、長期的な視野にたった指導が可能となる。

また、「JSLバンドスケール」には、どのような足場かけ（スキヤフオールディング）をすれば、何ができるかも示唆されている。それは、「日本語で学ぶ力」「考える力」を育成するための実践をデザインする上で必要な情報になる。また、「JSLバンドスケール」によるレベル判定がバンドスケールを使う人によって異なることがある。それは、第二言語能力には動態性、非均質性、相互作用性（川上編、2006）があり、当然である。そのため、複数の指導者が「JSLバンドスケール」の結果を持ちより議論することによって、子どもの日本語能力がよりよく把握され、それが、子どもに適切な日本語指導実践へと発展することになる。つまり、「JSLバンドスケール」を使った複数視点による日本語能力の協働的把握から協働的实践への道すじが生まれるのである。

（5）提言：目黒区における日本語教育支援システムの構築をめざして

最後に、2年間にわたる調査結果を踏まえ、目黒区において、これからどのような「日本語教育支援システム」の構築が求められるかを述べる。

それは、区全域の「日本語指導が必要な児童生徒」への教育支援システムの確立が急務である。

そのために

（1）「日本語教育コーディネーター」の設置

日本語指導の専門的知識と経験のあるコーディネーター（以下、日本語コーディネーター）を教育委員会あるいはセンター校に設置する。日本語コーディネーターは、区内の各学校を訪問し、日本語指導の方法について相談、あるいは指導を行う。

（2）「JSLバンドスケール」による日本語能力の把握

昨年度、今年度、日本語能力調査で利用した「JSLバンドスケール」を使用して、各学校の「日本語指導が必要な児童生徒」の日本語能力の協働的把握を行う。そこから協働的指導および協働的実践への道すじを探る。そのためには、「JSLバンドスケール」を使用できる（1）の日本語コーディネーターが不可欠である。

（3）「日本語指導教諭・指導員」への支援ネットワークの確立

区全体の日本語教育を統括する「日本語教育連絡会議」と、各学校現場の課題を検討する「日本語教育指導者協議会」を設置する（詳細は後述）。特に、後者には、教育委員会の指導主事や日本語コーディネーター（上記の（1））、日本語指導員が出席する。必要な場合は、大学等の専門家との連携があってもよい。

例：早稲田大学大学院日本語教育研究科・年少者日本語教育研究室

(4) 区内の学校全体への意識向上と保護者への働きかけ

教育委員会がこれまでも行っている各学校へ指導や働きかけをさらに強化することが必要である。就学前の保護者への就学案内、就学後の日本語能力と学力についての説明、進学進路の説明などは、これまで以上に行うことが必要である。そのためにも、上記の(1)の専門職が必要であろう。

(5) 「日本語指導が必要な児童生徒」への教育行政支援システムの確立

「日本語指導が必要な児童生徒」の日本語能力に応じて、各学校への指導員の派遣などの教育行政支援システムを確立することが必要である。そのためには、区内の学校の在籍する「外国にルーツをもつ子どもたち」の日本語能力を「JSLバンドスケール」によって把握するシステムを構築することが必要となる。その理由は、必要度の高い学校へ必要な支援を提供することにある。そのためには、(1)の日本語コーディネーターが不可欠である。

上記で述べた内容をまとめ、「日本語指導」システムを明示すると、以下のようになる。

◆基本的考え方

教育委員会と学校を結ぶ区全体の「日本語教育支援ネットワーク」を構築する。

そのために、日本語教育連絡会議を創設する。

この会議には教育長、教育委員会指導主事、学校長、日本語教育関係者により構成する。

(この会議は、年に2回程度開催。年間の方針、計画、指導、その他について協議する)

学校における日本語指導教員・指導者に対して支援および助言を行うために、

日本語教育コーディネーターを設置する。

この日本語コーディネーターを中心に、日本語指導教員・日本語指導者などを構成員とする日本語教育指導者協議会を創設する。

(この協議会は、毎月か隔月に開催。JSLバンドスケールによる日本語能力把握、指導法、教材、事例研究等を行い、課題の解決と指導者の研修の場とする)

これらのネットワークを実質化し、発展させるために、目黒区教育委員会と早稲田大学大学院日本語教育研究科と間で「協定」を締結する。必要に応じ、大学からの支援を行う。文部科学省は1991年より毎年「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ」に関する調査を行っているが、その「日本語指導が必要な」基準は明記されておらず、その判断は学校現場に任されている。前回、今回の日本語能力調査を通じて明らかになったことで特に重要な点は、「取り出し指導」が必要と学校現場が判断するJSL児童生徒の日本語能力は「JSLバンドスケール」ではレベル3か4ぐらいまでが多いということである。ここから、学校現場では、JSL児童生徒が日常的なやりとりが多少できれば、「日本語指導が必要」な子どもとは見なさなくなる可能性が生まれる。

この点は、次のことと関連する。文部科学省は、2006年11月になり、これまでの「日本

語指導が必要な外国人児童生徒」の定義を変更した。それは、従来の「①日本語で日常会話が十分にできない者」というカテゴリだけではなく、「②日常会話はできても、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いる者で、日本語指導が必要な外国人児童生徒」というカテゴリを追加したのである。このカテゴリには「JSLバンドスケール」でいうレベル4か5くらいまでの児童生徒が含まれると考えられる。したがって、学校現場の今後の課題は、これまで見ている「日本語指導が必要な児童生徒」以外にも、このカテゴリに入る児童生徒がいないかどうかを慎重に見極めることが必要となる。そのためには、ひとりの指導者に頼るのではなく、日本語指導者と担任、管理職など、連携と支援のネットワークを強化していくことが必要となろう。

最後に、この調査に協力してくださった各学校の先生方および子どもたちに心より感謝の意を表したい。

参考文献

川上郁雄（編）（2006）『「移動する子どもたち」と日本語教育—日本語を母語としない子どもへのことばの教育を考える—』明石書店。

第3部 愛川高校調査

1. はじめに

現在、全国の学校現場では「日本語を第二言語として学ぶ子どもたち」(以下、JSL児童生徒)の日本語能力を把握する適切な方法がないため、日本語指導をどう進めるかについて指針がもてない状況にある。

筆者は、そのような現状を改善するために、2002年からJSL児童生徒の日本語能力を把握する方法として「JSLバンドスケール」(小学校編および中学高校編)を開発してきた。すでにその成果と実践について公表してきた。その結果、現在、「JSLバンドスケール」は各地のさまざまな教育現場に広がりつつある。

一方、これまでのJSL児童生徒に関する日本語教育実践研究は小中学校の児童生徒に関するものが中心であり、一部の研究(たとえば広崎、2002)を除き、JSLの高校生の実態はほとんど知られていない。しかし、高校レベルのJSL生徒に関する日本語教育は、学習言語能力の伸長や「不就学」など点で、小中学校レベルの日本語教育のあり方とも密接に関わる重要なテーマである。

本章では、そのような問題意識から、「JSLバンドスケール」(中学高校編)を使い、高校に在籍するJSL生徒の日本語能力の把握を試みた調査報告を行う。同時に、高校レベルの日本語教育のあり方について論ずることを目的とする。

2. 先行研究と課題

高校に在籍するJSL生徒の日本語能力について考えるうえで、先行研究を踏まえ、いくつかの論点をまとめておく。

第一は、母語能力と日本語能力の関係である。第一言語(この場合、母語)と第二言語(この場合、日本語)のそれぞれの言語能力は、いわゆるCommon Underlying Proficiency(CUP)モデルの立場に立てば、相互依存関係にある(Cummins & Swain, 1986)と考えられる。ただし、第一言語能力が第二言語能力の習得にどの程度影響するかについては、必ずしも明確ではない。

第二は、言語習得と年齢および滞在期間の関係である。異なる言語社会へ移動する子どもの言語習得における、年齢と滞在期間の関係については、すでに研究がある。たとえば、幼少期に異なる言語社会へ移動した子どもの場合、発音などの習得においては、幼少期を過ぎた年齢で異なる言語社会へ移動した子どもの場合よりも習得が早い。しかし、語彙の習得においては、認知発達レベルの高い後者の子どもの方が習得は早い(Cummins & Swain, 1986)と言われる。ただし、いずれの場合でもそのように言えるのか、また滞在期間が長くなれば、言語習得はおのずと進むのかなど、必ずしも明確ではない。

第三に、第二言語能力を捉えるときに、日常会話に必要な第二言語能力、Basic Interpersonal Communicative Skills(BICS)と、教科学習に必要な第二言語能力、Cognitive/Academic Language

Proficiency (CALP) というふたつの視点から第二言語能力を捉えることが指摘されている (Cummins & Swain, 1986)。これは、第二言語を話す子どもが、日常会話はできるが教科学習がなかなか進まない事情を理解するうえで重要である。ただし、BICS と CALP が子どもの言語能力全体の発達にどう関わるのかについては、必ずしも明確ではない。

以上の論点は、日本に在住する JSL 生徒の日本語能力を考えるうえでも重要な論点である。しかし、本稿はこのような課題を解析することを目的としていない。このような論点を考慮しながら、日本に在住する JSL 生徒の日本語能力の実態を把握することを第一義的な目的としている。以下、調査の概要、調査結果、および考察という順序で論を進める。

3. 調査の概要

本稿の調査が行われたのは、神奈川県立愛川高校である(1)。以下、学校の概要、愛川町の概況、調査方法について述べる。

3-1. 学校の概要

愛川高校は 1983 年に開校して以来、愛川町の唯一の県立高校として地元を中心に広く生徒を受入れ、高等学校教育を行ってきた。教育目標は「豊かな心を養い健やかな身体を培う」である。学校の特色として、「①多様な進路希望に対応した学習指導・・・選択科目の多様化、②資格取得を目指す教育、③地域学習の取り組み・・・伝統文化（三増の獅子舞、海底和紙）、④部活動活性化」があげられている。

クラス数は、1 学年 8 クラス、2 学年 6 クラス、3 学年 6 クラスの計 20 クラスで、全校生徒数は 621 人（男：352 人、女：269、2005 年 5 月現在）である。

生徒の居住地は、愛川町が 284 人（46%）、厚木市が 264 人（43%）、海老名市が 30 人（5%）となっている。クラブ活動を行っている生徒数は、運動系が 106 人（17%）、文化系が 89 人（14%）である。

進路状況は、第 20 期生（2005 年 3 月卒業）の場合、卒業生 180 人のうち、進学は 68 人（内訳：4 年制大学・16 人、短期大学・10 人、専門学校・40 人、職業技術校・2 人。38%）、就職は 65 人（36%）、進学準備・家事・アルバイト等が 47 人（26%）となっている。

（注 1）この節は、『平成 17 年度 学校要覧』（神奈川県立愛川高等学校）を参照した。数字は四捨五入。

3-2. 愛川町の概況

愛川町は、「神奈川県中央北部に位置し、都心から 50 km 圏内、横浜から 30 km 圏内にあり、町の西部には丹沢山塊の東端にあたる仏果山を最高峰とする山並みが連なり、東南部は相模川と中津川にはさまれた標高 100 m 前後の台地が広がる中央部のくびれた”ひょうたん形”の地形」（愛川町役場の HP より）をしている。

愛川町のもととなる愛川村は明治時代まで溯る。愛川町としては戦前から歴史があるが、

昭和 31 年（1956 年）に中津村を合併して以来、現在の愛川町として発展し、2005 年 9 月に 50 周年を迎えた。

愛川町の人口は、2005 年 10 月現在、42,773 人である。昭和 41 年（1966 年）に内陸工業団地が建設され、町の産業構造が変化した昭和 45 年代後半（1970 年代）より町の人口は右肩上がりでも上昇してきたが、近年 10 年間はほぼ横ばいである。

平成 12 年（2000 年）の国勢調査から産業別人口を見ると、就労人口、22,745 人のうち、製造業：8,192 人（36%）、サービス業：4,708 人（21%）、卸売・小売業：3,675 人（16%）、建設業：2,481 人（11%）、運輸・通信業：2,395 人（11%）、農業：288 人（1%）であり、大都市周辺の製造業およびサービス業を中心とした産業地域の性格が見られる。

また、愛川町の外国人登録人口は、平成 13 年（2001 年）には 1,934 人であったが、平成 16 年（2004 年）には、2,297 人と増加している。町全体の人口増加が横ばいであるのに対し、外国人登録者が増加しており、町全体の人口の約 5% を占めている。国籍別で見ると、ペルーが最も多く、続いて、ブラジル、フィリピン、タイ、中国、ドミニカ共和国、カンボジアと続く。この 4 年間の外国人登録者数の推移は以下の通りである。「韓国・朝鮮」「イラン」の国籍者が減少しているが、他の上位の国籍者が増加していることがわかる。

表 1. 愛川町の外国人登録人口（平成 13 年と平成 16 年）

国籍／年		平成 13 年 (2001 年)	平成 16 年 (2004 年)
1	ペルー	776	832
2	ブラジル	668	809
3	フィリピン	55	105
4	タイ	65	95
5	中国	31	77
6	ドミニカ共和	63	68
7	カンボジア	55	56
8	韓国・朝鮮	49	47
9	アルゼンチン	24	28
10	イラン	13	8
11	その他	135	172
総数		1,934	2,297

（注 2）この節のデータは、愛川町役場の HP：<http://www.town.aikawa.kanagawa.jp/>をもとにしている。

3-3. 調査方法の概要

愛川高校に在籍する JSL 生徒の日本語能力を把握する調査は、2005 年 9 月 5 日より同年 9 月 29 日まで、延べ日数、17 日間で実施された。9 月 3 日、4 日の「学園祭：愛高祭」も含め、連日、朝の授業時間から放課後までの時間を利用し、調査が行われた。調査団は、早稲田大学大学院日本語教育研究科・日本語研究教育センターの教員および修了生、大学院生の 12 名である。

調査方法は、主に以下の方法をとった。

①「授業見学」

教室で授業を見学し、授業中に行われる会話ややりとりを記録した。

②「授業で使用した資料・プリント類の収集と分析」

授業中に担当教員から配布された資料やプリント類を、担当教員および生徒本人の許可を得て、収集した。そのプリントに書き込まれた生徒の文章から授業中の理解度や「書く力」を分析した。

③「生徒への個別のインタビュー」

生徒を呼び出し、直接話を聞くインタビューを行った。②の資料をもとに、授業のことを聞いたり、中学時代のこと、家庭のこと、母語、日本語、学習、進路のことを聞くなど、多岐にわたる話題について聞いた。ひとりの生徒につき、複数回のインタビューを行った。インタビューの時間は、ひとり 30 分から 2 時間ほどであった。インタビューの間は、本人の許可を得て、録音をする場合もあった。インタビューの場所と時間は、放課後の「会議室」「調査団控え室（生徒指導室）」「廊下のベンチ」「教室」「廊下」などであった。また、9 月 3 日、4 日の文化祭のときには、会場となった教室での活動や日本人生徒との議論、やりとりも参与観察した。またインタビューに日本人生徒が複数参加して、いっしょに議論をすることもあった。これらの観察、会話、やりとりから、資料を収集した。

④「アンケートおよび課題提出」

「読む力」「書く力」を見るために、「アンケート」形式の質問紙に日本語で回答するように指示したり、授業中の話題をもとに、テーマを与え、それについて回答を書くように指示し、生徒自身の「書いたもの」を提出させた。たとえば、現代文で扱った教科書の文、「ふしぎということ」を参考にして、「である」調の文体で自分にとっての「ふしぎということ」を自由に書く作文課題を与えたり、雑誌の記事を読み、その論旨を踏まえて自分の意見を述べる作文の課題を与えたりなどした。そのような方法で得られた資料から「読む力」「書く力」を分析した。

⑤「担任へのインタビュー」

生徒の担任や教科担当教員にインタビューし、生徒の日本語能力や学習状況、家庭状況等について情報を収集した。また、国語の作文などを、本人の許可を得

て、コピーを入手し、分析の材料とした。

⑥「生徒とのメール、携帯での通信」

生徒によっては、メールや携帯で意見交流や会話をすることがあった。そのような場合は、母語に関する情報や個人的な内容について、学校では聞けない多くの情報を得た。

JSL 生徒の日本語能力の把握に際しては、川上研究室が開発した「JSL バンドスケール」(中学・高校編)を使用した。4 技能別の枠組みは、「初めて日本語に触れる」レベル1から「日本語母語話者に近い」レベル8まで設定されている。

表2. 「JSL バンドスケール」(中学・高校編) のフレームワーク

中学・高校	聞く	1・2・3・4・5・6・7・8
	話す	1・2・3・4・5・6・7・8
	読む	1・2・3・4・5・6・7・8
	書く	1・2・3・4・5・6・7・8

4. 生徒協力者のプロフィール

本調査に協力してくれた生徒のプロフィールは、表3の通りである。

表3. 愛川高校日本語能力調査協力者一覧

番号	学年	性	国籍	主な家庭内言語	来日時の年齢/編入学年	滞日年数
1	3年	男	ペルー	スペイン語	1歳	16年
2	3年	男	ペルー	スペイン語	1歳	17年
3	3年	女	ペルー	スペイン語	中2	4年
4	3年	女	ブラジル	ポルトガル語	小4	8年
5	3年	男	ブラジル	ポルトガル語	中2	5年
6	2年	男	日本	日本語・(中国語)	高1	7年
7	2年	男	ペルー	スペイン語	小3	9年
8	2年	男	ブラジル	ポルトガル語	3歳	13年
9	2年	男	ブラジル	ポルトガル語・日本語	3歳	13年
10	2年	女	ペルー	スペイン語	3歳	13年
11	2年	男	ラオス	日本語	日本生まれ	16年
12	1年	男	ペルー	スペイン語	小5	5年
13	1年	男	ドミニカ共和国	スペイン語	中2	2年
14	1年	男	中国	中国語	小6	4年
15	1年	女	ペルー	日本語	3歳	13年

今回の調査では、愛川高校に在籍するJSL生徒のうち、調査協力の了解を本人から得た15名を対象にしたが、途中で1名（生徒番号13）は家庭の事情から欠席が多くなったため調査を中止した。したがって、最終的には、1年生：3名、2年生：6名、3年生：5名、計14名（内訳は男：10名、女：4名）であった。

このうち、母語および家庭内言語別に見ると、スペイン語：6名、スペイン語・日本語：1名、ポルトガル語：3名、ポルトガル語・日本語：1名、中国語：1名、中国語・日本語：1名、ラオス語・日本語：1名であった。

また、来日時の年齢は1歳から13歳まで多様で、日本生まれも1人含まれている。したがって、滞日年数も5年以下が4人、6年から10年が3人、11年から15年が4人、16年以上が3人と幅が広い。

5. 生徒の日本語能力調査の結果

本調査によって、JSL生徒の日本語能力が判定された。その結果は、表4の通りである。

表4. 「JSLバンドスケール」による日本語能力の判定レベル

生徒番号	聞く	話す	読む	書く
1	7	6	4~5	5
2	7~8	7~8	7~8	7~8
3	4~5	5	4~5	3~4
4	6~7	5	6	5
5	4	4	3	3
6	7~8	7	6	4~5
7	6	5	5	4
8	7	7	6	5
9	7~8	8	7	7
10	6	6	4~5	4~5
11	6~7	6~7	5~6	5~6
12	6	6	4~5	5~6
13	-	-	-	-
14	5	4	4	3
15	5~6	5~6	4~5	4

6. 調査結果の考察

前節で詳述した生徒の日本語能力調査の結果から、何がわかったのか、また、どのような

ことが考えられるのかについて、考察する。以下、

- (1) 生徒間の日本語能力の多様性、
- (2) 日本語能力のアンバランス、
- (3) 母語力と母語による学習経験
- (4) 言語生活環境と日本語能力
- (5) JSL生徒のコミュニケーション・ストラテジー

の順で述べる。

(1) 生徒間の日本語能力の多様性

今回、日本語能力を観察した生徒たちは全部で14人であったが、その中にも日本語能力はさまざまであった。つまり、一見、日本語による日常会話が可能で、日本語能力に差がないように見える生徒たちでも、「JSL バンドスケール」により観察すると、日本語能力に差があることが明確になった。

その差の幅は、14人の生徒の中では、聞く力と話す力がレベル4からレベル8まであり、読む力と書く力はレベル3からレベル7～8までであった。具体的に言えば、生徒2と生徒9は4技能がどれもレベル7～8と高いが、生徒5は4技能がレベル4～3と低い。また、生徒1、生徒3、生徒6、生徒7、生徒10、生徒12、生徒14、生徒15も、4技能のうち、ひとつ以上はレベル4にとどまっている。

たとえば、生徒5の場合、日常的な語彙が不足しており（例：通学方法・放課後・来日・筆記試験・右折・左折・趣味・乗り継ぎ・記事・車種）、発話は一語文・単文が大半を占めている。文脈の類推から読むため、漢字の読み違いも目立つ。したがって、板書を写すことはできても、自分で一文を書くのも苦労しているのが現状である。

生徒7の場合、書く力はレベル4とまだ低い。漢字の読み書きに苦手意識が強く、長い文章の読み書きを進んでしようとしめない。特に、「書く」ことに対して拒否反応を示し、書く場合でも、短い文しか書こうとせず、箇条書きの記述が多い。この複文構成力の弱さは発話にも現われ、単文で話すことにもなる。その結果、分かりづらい発話が時々ある。

生徒10の場合、聞く力、話す力はレベル6だが、読む力は高くなく、難しい漢字や漢字がたくさんある文章を読むときは、漢字を飛ばして読み、質問や内容を類推することがある。読む力が弱いため、自分の関心のないテーマの文章は読み続けることは困難で、かつ、自分のわかりたい内容を抽出することもできない。

生徒15も、読む力と書く力がレベル4～5と比較的低い。板書を読み、書き写すことはできるが、新聞記事を読んで理解する力は弱いと思われる。考えたことを書くのが難しい状況であるため、作文などの場合、「書き方」が分からず、書こうという意欲はあっても書くことができない状況にある。したがって、書く時、他の生徒よりも、多くの時間がかかる。

(2) 日本語能力のアンバランス

ひとりの生徒の中でも、日本語能力の4技能にレベル差のある生徒が多いことがわかった。聞く力と話す力は、文字表記に頼ることが少ないため、読む力や書く力よりも高いレベルにある生徒が多いが、読む力や書く力との差が大きい生徒もいる。

たとえば、生徒1は、聞く力、話す力はレベル7か6であるが、読む力と書く力は4～5とそれより低い。日本に16年以上滞在しているため、話題を自分の馴染みのある話題にかえることが多いことや、言いたいことをどんどん並列に並べていくという方略によって切り抜けてきたと思われる。しかし、その方略は読む力や書く力にはつながっていない。読めない漢字は文脈で類推し、板書がなければ書かないし、書けない状況にある。したがって、読む力と書く力が弱いままになっている。

生徒3の4技能はレベル3から5と開いている。聞いたことを理解していなくても、相手の話に合わせて「うん」と相槌を打ったり、相手の切り出したことばに続けて文をつくらたりするので、話題の展開が早い印象を与える。一見、聞く力や話す力が高いように見えるが、文が未完結のまま発話が終わることや、言いたいことを最後まで発話できないことがある。このレベルは、授業についていくことが困難なレベルである。したがって、早口の授業や、授業展開がはやい授業は、内容が理解できないとあきらめて、ウォークマンで音楽をきいたり、机上で寝ていたりすることになる。

生徒14の場合、聞く力はレベル5だが、書く力はレベル3である。たとえば、使用できる接続詞が非常に限られており、語彙量も非常に少ないため、話し言葉と同じように、単文で並べて、書いている。語順、時制などにも問題があり、教室で書き方を習っても、積極的にはうまく使えない様子が見られる。表現のための語彙量や言い方が限られているので、yesとnoで簡単に話を終わらせてしまう傾向があり、したがって、まだ一人で、正確な複文を書くことができない状態にある。

このように、日本語能力といっても、よく観察すると、技能に差が見られる。そのことを十分に踏まえた指導が望まれる。ただし、だからといって、文字指導や漢字指導を日本語指導のすべてであると考えすることは誤りである。4技能は相互に関連しており、日本語能力は総合的な力であると捉えることが重要で、部分から補強し全体へつなげ、かつ全体から部分を強化していくという総合的な指導が必要となる。そのような指導を効果的に行うためにも、4技能のバランスを把握しておくことが重要である。

(3) 母語力と母語による学習経験

では、このような日本語能力のレベルの多様性やアンバランスの背景には、どのような事情と要因が考えられるのか。

まず、母語力である。母語によって育成された言語能力の基礎力は日本語を学習するときにも役に立つ。換言すれば、母語による言語生活と言語教育がしっかりと行われてきたかどうか、日本語能力の伸長に大きく影響する。

たとえば、生徒3、生徒5、生徒12、生徒14はすべて滞日期間が5年以下であるため、日本語能力が同様のレベルまで習得されているかといえ、そうではない。

生徒3と生徒5は、どちらも中学2年時に来日し、現在、高校3年生である。背景として、生徒3はペルー出身でスペイン語を母語とし、生徒5はブラジル出身で、ポルトガル語を母語とする点は異なるが、二人とも日本語能力の4技能ではいずれもレベル5以下で、授業についていくには困難な状態である。どちらかといえば、日本語能力は生徒3の方が高い。生徒3は家庭内言語がスペイン語で、母語によるコミュニケーション力はスペイン語母語話者と同じ程度に高い。生徒5もインターネットなどでポルトガル語を使用するなど、母語力は維持されている。これらの生徒の母語力と日本語能力との関係はさらに詳細な検討が必要であるが、母語による言語教育の経験が日本語習得に影響を与えていることは確かであろう。

生徒5は中学で日本語教室があったと言うが、いずれにせよ、この二人は中学2年から高校3年まで、十分な日本語指導を受けられなかったことが考えられる。来日時に母語を使った日本語指導とその後の継続的な指導があれば、現在よりも日本語能力が向上していたであろう。

一方、生徒12と生徒14の場合は、どちらも小学校高学年で来日し、現在、高校1年生である。生徒12はペルー出身のスペイン語を母語とする生徒で、生徒14は中国出身で中国語を母語とする生徒である。生徒12はペルーの学校にいた頃は成績優秀で、母語のスペイン語による学習言語能力が十分に発達していたと思われる。したがって、家庭内言語はスペイン語で、かつ新聞やインターネット、テレビや友達を通してスペイン語に触れる機会があり、母語の力は4技能ともに高い。そのため、学習意欲も高く、積極性を示すこともある。それに対し、生徒14は、中国語を母語とし、当然、漢字を理解する力があると考えられるが、中国での中国語による読む力がまだ定着していなかったためか、日本語の漢字を見ても推測できない場合もある。家庭言語は中国語であるが、現在中国語の勉強はあまり意識していないため、中国語の能力を日本語学習に生かせていない。

したがって、生徒12の日本語能力はレベル6を示すほどであるが、生徒14の方はレベル5からレベル3と、二人の日本語能力に明らかな差が生じている。

このように、JSL生徒の日本語習得には、母語力や母語による学習経験が大きく影響を与えているであろうことがわかる。

(4) 言語生活環境と日本語能力

では、来日年齢や滞日期間（年数）は、JSL生徒の日本語習得にどのような影響を与えるのか。

生徒8、生徒9、生徒10、生徒15は、それぞれ3歳のときに来日し、13年以上日本に暮らしていることになる。生徒8、生徒9はブラジル出身で、生徒10、生徒15はペルー出身である。この4人の来日時の年齢と滞日期間はほぼ同じなのだが、この4人の日本語能

力に差がある。生徒8、生徒9の「聞く力」「話す力」はレベル7やレベル8と高いが、生徒10、生徒15の場合、「聞く力」「話す力」は高くてもレベル6で、「読む力」「書く力」の面ではレベル4～5と低い。

このように日本語能力に差が生まれる背景には、何があるのか。そのひとつは家庭における言語環境であると考えられる。

たとえば、生徒9は、4技能すべて7あるいは8とバランス良く日本語能力が身につけており、語彙も広がり、話す力は議論に参加して意見を述べるまでに達し、スピーチで必要とされる論理的表現も習得しつつある。この生徒は、3歳で来日し、家庭内言語はポルトガル語が主である。今回の調査ではこの生徒の母語力は明らかではないが、この生徒は日本の漫画、小説、ゲームが好きなため、常に日本語を多く読み、友人と会話していることが幅広い日本語の語彙習得に影響していると思われる。読み書きに対して、まだ指導が必要であるが、授業に参加していく力は十分にある。

一方、生徒10は、4技能のうち、聞く力と話す力はレベル6で、日常生活における会話に支障はないようにみられるが、相手に頼って話をしたりする。使用語彙が狭く限られているため、年齢相応の抽象的な会話を続けることが困難であり、スピーチや作文のような単独による自己表現の際には、試みる前から断念してしまうことが多い。この生徒も、生徒9と同じ年齢の3歳で来日し、家庭内言語がスペイン語である。この生徒のスペイン語力は、家族と会話をする程度であり、スペイン語に関しても相手に頼りながら会話をしていることが多い。スペイン語の読み書きは構造的に理解をしているわけではなく、母語の力が十分でないことが、この生徒の日本語による使用語彙や思考力、表現力に大きく影響していると考えられる。

このように、生徒9と生徒10はともに高校2年生であり、来日年齢や滞日期間が同じであるが、2人の日本語能力には差が生じている。生徒9は好きな漫画や小説、ゲームなどから日本語の語彙を習得してきたのに対し、生徒10は、家庭ではスペイン語で、学校では日本語を使用してきたが、両言語ともに語彙が少ない。

この生徒9と生徒10の例は、家庭における言語生活環境が生徒の日本語習得に影響を与えていると考えられる例であるが、両者の日本語能力に差が生じる原因は、けっして家庭における言語生活環境だけではない。生徒10の日本語能力が生徒9に比べて低い原因のひとつに、生徒10が日本の小学校から高校まで教育を受けてきても、適切な言語教育、日本語指導を受けてこなかったことが尾を引いていると考えられる。

この他に、日本生まれで、同じく高校2年生の生徒11は、ラオス語を話す両親と暮らしてきたが、生徒11はラオス語ができず、日本語しか話せない。一方、両親は片言の日本語能力しかないため、生徒11は両親と片言の日本語でコミュニケーションを取っているような状況である。生徒11の場合、幼少期からの家庭における言語生活環境が言語能力に影響を与えていると考えられる。生徒11は16年以上日本に暮らしており、生徒9や生徒10よりも滞日期間は長いですが、日本語能力では2人より低いレベルに留まっている。

このように、日本生まれや幼少期に来日した「定住型」のJSL生徒も、長く滞在すれば日本語能力は上がるとは必ずしも言えないのである。加えて、これらの生徒の日本語能力の現状を見ると、これまで十分な日本語指導を受けてこなかったことは明らかである。小学校に入学し、日本語を母語とする日本人の子どもと同様に、「国語」の授業を受けてきたとしても、それはけっして有効な日本語指導にはならなかったということである。

(5) JSL生徒のコミュニケーション・ストラテジー

生徒たちは、来日年齢や編入学年にかかわらず、日本の学校ではほとんど日本語指導を含む言語教育指導を受けてきていない。その中であって、生徒たちは、それまでの生育環境や性格、日本語能力のレベルなどによって、さまざまなコミュニケーション・ストラテジーを駆使して、日本社会で、また学校社会で、意識的に生活してきたと言える。

ここでは、彼らが日本語を使って日本社会で生き抜くためのストラテジーを観察し、その意味を考えたい。以下、「聞く・話す」「読む」「書く」に分けて、記述する。

●聞く・話す

- ・ 「自分の馴染みのある話題にかえることが多い」
- ・ 「言いたいことを、どんどん並列で並べていく」(以上、生徒1)、
- ・ 「聞いたことを理解していなくても、相手の話に合わせて「うん」と相槌を打つ。」
- ・ 「相手の切り出したことばに続けて文をつくる」
- ・ 「早口の授業や、授業展開がはやい授業は、内容が理解できないとあきらめて、ウォークマンで音楽をきいたり、机上で寝ていたりすることがある。」(以上、生徒3)
- ・ 「説明要素を全て言わず、動詞を並べて説明する」
- ・ 「接続詞「て」を使用して文章を終わらせる」(以上、生徒5)
- ・ 「説明をする場合、単文をどんどん並べる。」
- ・ 「自分の話や、身近な話題、得意な分野の話に話題をかえる」(以上、生徒9)
- ・ 「主語を省略して話すことが多い。」(生徒10)
- ・ 「「分からない」と言って、詳細な説明を拒んだりなどし、話す力の停滞を隠すことができる。」(生徒11)
- ・ 「複雑な説明が必要な場合には、「覚えていない」「わからない」と答えることで、論理的に説明することを避けようとする。」(生徒15)

●読む

- ・ 「読めない漢字を文脈で読む」(生徒1)
- ・ 「わからない漢字や言葉があったときは、携帯電話の辞書で調べたり、友達に聞く。」(生徒10)

●書く

- ・ 「書こうとする文章を口で言いながら、文字をイメージしている。」
- ・ 「漢字を書く時、紙にすぐ書かず、空中で書いて確認をしている。」(以上、生徒 5)
- ・ 「短い文しか書こうとせず、箇条書きの記述が多い」(生徒 7)
- ・ 「文が途中で終わる。」(生徒 11)
- ・ 「話し言葉と同じように、単文で並べて書いていく。」(生徒 14)
- ・ 「その場面で求められる必要最低限の範囲内で済まそうとする。」(生徒 15)

以上のストラテジーから見えるのは、生徒の日本語能力のレベルや性格、それまでの生育環境から、彼ら独自のストラテジーを駆使して、コミュニケーションをとろうとしている姿である。それは、あるときは消極的方法として、またあるときは積極的に生き抜く方法として使用していることがわかる。それは、まさに彼らの生きる力であると言えるかもしれない。

これまで見てきたように、JSL生徒たちは、自分の意志とは異なる家庭の事情等で国境を越えて「移動してきた」生徒たちである。その結果として、日本の学校制度の中で第二言語としての日本語を駆使して学習せざるを得なかったのであるが、その過程に言語能力を伸長する支援が十分に受けられなかったことが、今回の調査結果から読み取れる。これらの生徒たちの人権の問題としても、これらの生徒の言語能力を伸長するための教育指導的支援が必要なことは明確である。それは、母語教育であると同時に、日本語教育である。

日本語指導については、来日間もない時期に行われる初期指導だけでは不十分で、その後 5 年から 7 年は継続的に指導を行うことが必要である。そのような指導がない場合は、学習に参加する学習言語能力が育成されることは期待できない。今回の調査で「JSLバンドスケール」のレベルが 5 以下の生徒は、その困難に直面している生徒たちである。そのレベルを越えるためには、教育指導的支援が必要なのである。

7. 高校側への提言

では、以上の調査結果と考察を踏まえ、高校側への提言をまとめる。

高校側への提言

- (1) JSL 生徒の日本語能力を把握した上で、一人ひとりにあった指導方法を検討することが重要である。前述のように、生徒の日本語能力は多様である。ひとりの生徒の中でも 4 技能に差がある場合が多い。その実態を正確に把握することが、指導の前提となる。そのことをまず理解することが必要である。
- (2) そのためには、「JSL バンドスケール」を使った日本語能力の把握を定期的に行うことが必要である。学期の始めと終わりに、担任をはじめ、複数の教員が「JSL バ

ンドスケール」によって日本語能力の把握を試み、その結果を持ち寄り、検討する機会がもつことが重要である。これは、「複数視点による日本語能力の把握の方法」であり、それが「複数視点による協働的指導」につながる。

- (3) そのうえで、母語を含む言語能力を伸長するために、長期的視野に立った教育指導的支援のあり方について、外部の専門家を交えた指導体制を考えることが望まれる。校内に特別委員会を設置し、その中で、入学時より卒業時まで、JSL生徒用のファイルを作成し、「バンドスケール」による日本語能力の記録や生徒の情報や成果を保管し、指導に役立てるシステムを構築することが望まれる。
- (4) 同時に、日本語指導だけではなく、学校全体の現行の授業のあり方についても検討する必要がある。プリントを使った授業は授業を成立させるには有効だが、単語や単文を書き込むだけの授業では、ことばの力がつかないだろう。「日本語で学ぶ力」をつけることが「考える力」の育成につながると考えられる。
- (5) JSL生徒に関しては、小学校、中学校との連携が必要である。生徒の話では、中学校で受けた日本語指導がよかったというものもあるし、高校の授業内容が中学校の方より簡単であるというものもある。小学校、中学校と連携をとり、生徒が高校入学前にどのような日本語指導を受け、どのような日本語学習を進めてきたかについて情報を入手することは、生徒の日本語能力の把握にも役立つし、入学後の長期的な支援を構築することに役立つであろう。地域の全体の中で生徒を教育するという視点が重要である。

今回の調査は、2005年9月段階のJSL生徒の現状を明らかにしたが、これが生徒たちの日本語能力を固定的に「評価」するものではない。言語能力は(1)常に動いているもの(動態的)であり、(2)状況や場所によって表出の仕方が変わる性質(非均質性)があり、さらに(3)相手との関係によって異なるという性質(相互作用性)を持っている。したがって、今回明らかになった生徒たちの日本語能力も、決して静的なものではなく、絶えず変化していくものなのである。今後の教育的指導を行う場合、そのような視点から、日本語能力を定期的に、かつ継続的に把握し、長期的な視野にたった教育的指導を行うことが必要である。

8. 結語

今回の調査から高校レベルのJSL生徒の日本語能力についてまとめると、以下の5点となる。(1)幼少の頃に来日し滞日10年以上の「定住型」のJSL生徒でも、日本語の4技能にアンバランスがあること、(2)単文を多用する反面、複文を使った論理的な説明は不慣れで、聞き手に文脈的に依存した会話を頻繁にすること、(3)未習の漢字や単語は類推で理解するなど、多様なコミュニケーション・ストラテジーを使用していること、(4)滞日5年以下の生徒の場合、4技能が「JSLバンドスケール」のレベル3から5と低迷している例が多く、母語力が未発達な小学生レベルの子どもに比べ、母語力がしっかりしている中学生以上の

子どもの場合は母語による概念理解ができているゆえに日本語習得も早いという考えは、必ずしも妥当ではないこと、(5)その背景に、母語教育や母語による学習経験、家庭内の母語を含む言語生活環境、中学までの日本語指導が影響していると思われることなどがわかった。したがって、どのJSL生徒にも、教育指導的支援が必要であることが判明した。

この調査結果については高校で「報告会」も行われ、JSL生徒への教育のあり方について全教職員と協議を重ねた。その中で見えてきたことは、小中学校との連携や長期的な日本語指導の必要性、および高校における日本語指導の方法や通常授業の見直し、高校教員のJSL生徒への理解などの課題である。本稿は、高校レベルのJSL生徒の日本語能力の実態を明示し、かつその背景にあることがらを明らかにしたことにより、これらのJSL生徒の課題が高校レベルに限定されるというよりは、小中学校レベルの日本語教育のあり方と合わせて考えることが必要であることを示唆する。その点で、年少者日本語教育の実践研究の視野の拡大を提起する。

注1. 本調査は、愛川高校（廣田克己校長）から「JSLバンドスケール」を使った調査の依頼を受けて行われたが、生徒たちを含む高校側の全面的な協力があったはじめて可能となった。記して、謝意を申し上げる。なお調査は、筆者のほかに、池上摩希子、広崎純子、坂田麗子、国府田晶子、山田裕子、荻野裕子、藪本容子、渡辺千奈津、青木優子、齋立苺、山崎遼子、計12名で行われた。

付記

本発表は2005年度文部科学省科学研究助成・基盤研究(B)(2)「研究課題：年少者日本語教育における日本語教材、教授法および教育行政システム構築に関する研究」(代表川上郁雄、課題番号：16320067)の成果の一部である。

参考文献

- 川上郁雄(2003)「年少者日本語教育における「日本語能力測定」に関する観点と方法」『早稲田大学日本語教育研究』2, pp.1-16. 早稲田大学大学院日本語教育研究科.
- 川上郁雄(2003)「年少者日本語学習者の日本語能力測定の方法—JSLバンドスケールの試み」『2003年度日本語教育学会秋季大会予稿集』pp. 125-130. 日本語教育学会.
- 川上郁雄(2004)「子どもの日本語能力のとらえ方」(新時代の日本語教育をめざして—早稲田大学大学院日本語教育科の取り組み・第7回)『日本語学』10月号 Vol.23, pp.80-91. 明治書院
- 川上郁雄(2005)「言語能力観から日本語教育のあり方を考える」『リテラシーズ1』pp.3-18. くろしお出版.
- 川上郁雄(2005)「JSLバンドスケールを使った言語能力の把握—年少者日本語教育の実践研究として」『2005年度日本語教育学会春季大会予稿集』pp. 143-148. 日本語教育学会.
- 川上郁雄・石井恵理子・池上摩希子・齋藤ひろみ・野山広(2004)「年少者日本語教育学の

構築へ向けて—『日本語指導が必要な子どもたち』を問い直す』『2004年度日本語教育学会春季大会予稿集』 pp. 273-284. 日本語教育学会.

広崎純子(2002)「都立高校におけるニューカマーの生徒への対応」『早稲田大学大学院教育研究科紀要』 pp. 35-45、別冊、第9号—.

早稲田大学大学院日本語教育研究科年少者日本語教育研究室編(2005)『愛川高校「日本語能力調査」報告書』早稲田大学大学院日本語教育研究科.

第5章

日本語能力の把握から実践への道すじ

—新宿区立大久保小学校を例に—

川上郁雄・高橋理恵

1. 「日本語を第二言語として学ぶ子どもたち」の課題とは何か

今は、子どもたちが国境を越えて移動する時代である。

国際化とグローバル化、それに伴うトランスナショナルな大量人口移動により、人々が越境している。「出稼ぎ」「国際結婚」「留学」など、自らの意思と目的を持って移動する大人たちに比べ、親の都合で移動する子どもたちは、日本国内でも親の就職や転職、転居などにより、「移動」を繰り返している。その結果、子どもにとって、第一言語の維持が難しくなることや、第二言語としての日本語（JSL）の学習が寸断されることが起こっている。また家庭内でも父親と日本語で、母親と第一言語で話すなど、多言語間を「移動」することも珍しくない。このような「移動する子ども」「移動せざるを得ない子ども」の認知能力の発達や人格形成にかかわる言語教育をどのように保障していくかは極めて重要な社会的課題であり、その課題に日本語教育がどのようにかかわるかが問われている。

子どもは家庭、地域、学校などの生活空間の中で言語能力を発達させている。多言語環境下に生きる子どもの言語能力の中で、生活言語能力だけでなく、教科学習を支える学習言語能力の育成が課題となっているが、その場合も含め、JSLの子どもの言語能力をどう捉えて、どう指導するかという課題が、日本語教育に問われている最重要課題であると言える。なぜなら、これは「日本語教育が必要な子ども」とは誰かという根源的な課題に直結するからである。

本稿では、そのような問題意識から、学校現場におけるJSLの子どもへの日本語教育のあり方について考えることを目的とする。はじめに、JSL児童が多数在籍する小学校の教育実践について分析記述する。次に、学校内における日本語指導の実践例を取り上げ、分析を行い、その実践からJSL児童への日本語教育の方法論を検討する。最後に、JSLの子どもへの日本語教育に必要なことは何かについて考察を行う、という順序で進める。

本稿で考察する小学校は、東京都新宿区立大久保小学校である。筆者のうち、高橋は同校の日本語教室を1996年度より9年間担当した。また川上は2004年度から現在まで同校の日本語指導に助言を行ってきた。また本稿で取り上げる教育実践は、同校の教職員等の総力に支えられて実施されている実践であることを、はじめに断っておきたい。

2. 大久保小学校の概要

新宿区立大久保小学校は、JR新大久保駅から東に位置する大久保地区にある。この地区には、通りにハングルや中国語の看板が目立つように、韓国・朝鮮籍、中国籍の住民が多いが、それら以外の多様な国籍者が暮らしている。新宿区の外国籍居住者数は住民の10人に一人であるが、大久保地区のそれは3割を越えている。

このように区内で最も多国籍化する地域にある同校には、外国籍や外国にルーツを持つJSL児童が多数在籍しており、その数は、全校の児童数、約150名の半数以上を占めている。それらの児童の出身国・地域は、韓国、中国・台湾、フィリピン、タイ、ロシア、アメリカ、ウクライナ、ホンジュラス、コロンビア、ミャンマーである(2005年度)。各学年一クラスで、全校で6クラスしかないが、その他に日本語指導担当の教師3人が運営する複数の「日本語教室」がある(1)。

3. 学校の教育方針

JSL児童が多く在籍する大久保小学校では、2004年度から2年間、「豊かな学びを育む授業の創造—心をつなぐ学習活動を通して—」を研究主題として授業研究に取り組んでいる。特に、言語的文化的背景の異なる子どもが多いことから、「心をつなぐ教室活動」がキーワードとなっている。具体的には、「話し、聞くことを楽しむ」(低学年)、「相手や目的に応じ、自分の思いや考えを進んで表現する」(中学年)、「意欲的なコミュニケーションを通して、自分の考えを高める」(高学年)のように、ことばを使ったコミュニケーション能力の向上を研究テーマに掲げ、かつ、子どもたちが「互いに話し合い、聴き合」い、「共感し、理解する」ことによって成り立つ学習の流れを作ることを目指している。

一般に、外国から来た子どもたちが多く在籍する学校では、これらの子どもたちへの教師の対応には問題があることが指摘されてきた。たとえば、「一斉共同体主義」(恒吉、1996)という学校文化がこれらの子どもたちを同化している点、また「一人ひとりを大切にする」という学校方針のある学校では、教師は逆に子どもたちの「異文化性」を彼らの文化的背景と結びつけて理解しようとしなかったことや、学校不適應や学業不振を個人の問題と見なす、あるいは東アジア系児童が多い学校では、これらの子どもたちの存在自体が学校内で見えないばかりか、教師が子どもたちの抱える問題を「見ようとしなかった」、また社会的コンテキストの中で把握していない等の指摘がなされている(志水・清水、2001:60-79)。

現在の久保小学校は、JSL児童の個別の課題を家庭の事情や文化的背景に配慮しつつ、彼らが在籍することを前向きに捉え、学校全体の特徴として発展させることを目指している。また、これらの課題を克服するために、学校だけではなく、地域の人々や専門家、研究者などと連携・協力して教育を進めるという「開かれた学校づくり」を実践している。

4. JSLの子どもをどう育てるか

大久保小学校では、JSL児童が全校児童の半数を超えるため、コミュニケーション能力の向上を柱とする教育が研究課題となっているが、JSL児童が持つ母語・母文化の尊重や自尊感情の育成、異なる社会的文化的背景を持つ人々への理解も同様に重視されている。

そのひとつの実践が、JSL児童の母語を生かした教育の展開である。大久保小学校は2004年度から2年間、文部科学省の「母語を用いた帰国・外国人児童生徒支援に関する調査研究」の一環として、タイ語を母語とする複数の児童(当初4人)に、タイ語を話す2人の

学外指導者がタイ語による「授業」を試行的に行っている。授業の内容は、タイの社会や歴史について歌やクイズを盛り込みながら楽しく展開するもので、子どもたちに十分にタイ語で触れさせ、子どもの母語や母文化に対する興味や関心を引き出す内容になっている。2004 度の実践では、「学校不適應」で授業に集中できなかった S 君が笑顔で生き生きと授業に参加する姿を見せた例があったように、このタイ語の授業がタイ語を母語とする子どもへの「心の居場所づくり」になった点や母語や母文化を大切にする自尊感情が生まれた点、さらには、タイ語の指導者がタイ語を母語とする児童の日本語学習上の特徴について学校側へ情報を提供した点を、学校側は成果と考えている。

母語を生かした授業実践としてタイ語が選ばれた理由は、「学校不適應」と思われる児童の状況が深刻であったからだが、実践の成果が明らかになったために、2005 年度は中国語、韓国・朝鮮語を母語とする児童を対象にそれぞれの母語による授業も計画中である。また、日本語を母語とする児童も含めた国際理解教育の一環として、タガログ語、ウクライナ語、スペイン語、ギリシャ語など 8 言語を導入する「総合授業」も実施する予定である。ここにも、子どもたちの母語を尊重する学校側の姿勢が見える。

さらに大久保小学校では、文化的社会的背景の異なる人々の言語や芸術、考え方、暮らし方などに触れる機会を豊富に用意している。「日本語タイム」「外国語クラブ」「ゲスト・ティーチャー」がその例である。

年間 6 回（2004 年度）実施される「日本語タイム」は、ふだんはバラバラに「取り出し指導」を受ける JSL 児童が学年を超えて一堂に会する機会として 1998 年度に創設された正規の授業であるが、今では子どもたちの異なる言語を使った活動や遊び、歌などを一緒に楽しむ時間となっており、その授業を通じて、様々な国から来ている JSL 児童がお互いの異なる文化的背景を知る機会となっている。

「外国語クラブ」は、JSL 児童も日本語を母語とする児童も一緒になって外国のことを学ぶ課外活動である。たとえば韓国の太鼓を叩く活動では学外から指導者を招き、その指導を受ける。このような活動は韓国・朝鮮にルーツを持つ子どもたちにとっては母文化の尊重として受け止められ、自尊感情の育成につながると学校側は見ている。

「ゲスト・ティーチャー」の授業も、障害のある人や JSL 児童の親たちが学外から招かれ、直接子どもたちに話しかけたり楽器を演奏したりする。子どもたちは、それらの授業を通じて、文化的社会的背景の異なった人でも、「みんな違って、いい」「外見や生まれが違って、それぞれ素晴らしいところがある」ということを学ぶことになる。

これらの実践の背景には、JSL 児童を学校文化へ同化しようとするのではなく、一人ひとりの母語・母文化を大切にし、個性を尊重し、文化的社会的背景の異なる人々と共に暮らす能力を育てながら学校全体を豊かな学びの場にしていこうという学校側の姿勢と考え方と言える。したがって、次に述べる日本語教室の実践も、そのような学校環境の中で行われている実践と位置づけることができる。

5. 「日本語教室」(2)の実践

大久保小学校には日本語教室担当の教師が3人いる。教師と児童が1対1または1対2の少人数で日本語指導が行われるクラスと、グループ学習を主体として国語と算数の授業が行われるクラスがある。3人の日本語教室担任が話し合いをして、子どもの実態に合わせて柔軟に指導態勢を変更している。どの学年のクラスからも、複数のJSL児童が一日に1時間、週に数回、在籍クラスから日本語教室へ移動して日本語指導を受けている。

日本語教室の授業の内容は子どもに応じてさまざまに工夫されている。たとえば、教師と児童のやりとりを通じて、日頃のことを書きとめる生活作文の指導や、国語の単元をわかりやすく丁寧に進める授業、またキムチを教材とした自作教材を通じて日本語学習と自尊感情を育てる実践など、多様である。どれも、日本語教室の教師が「心をつなぐ学習活動を通じて」(学校の研究テーマ)子どもの意欲と言語能力の伸長を目指している。

では、その日本語教室でどのような「JSL児童のことばの学び」が見られるのか。高橋は、二年生のJSL児童6人を対象にした授業で、小集団の中でJSL児童が互いに支え合いながら「ことばの学び」を体験する実践を行った。以下、その授業の概要を記述し、その意味を考察する。

参加したJSL児童は、幼少の頃に日本に来た子、あるいは日本で生まれた子という「定住型児童」で、日本語以外の言語的背景は、中国語(北京語・台湾語:2名)、タイ語(1名)、タガログ語(3名)であった。使用教材は、国語教科書の単元「スイミー」である。

高橋の日本語教室では教科書を使って在籍クラスで学習する同じ内容を小集団で学ぶ形となっている。ただし、そこにはJSL児童の日本語能力に配慮をした指導の工夫がある。それは「第二言語としての日本語」で学んでいるJSL児童が、自分たちの力でことばの意味や働きを互いに「発見」しながら学べるようにすることへの配慮である。一見すると、この授業は普通学級で行われる国語の授業と同じように見えるかもしれないが、日本語能力の違う子どもたち(後述)が互いに教えあいながら学んでいる様子が見える。

資料1は、子どもたちが教師とともに教科書の「スイミー」を読んだ後で、その内容を把握しようとしている「やりとり」の場面である。この「やりとり」からJSL児童が教師のさまざまな支援を受けながら、内容の把握をしようとしている様子が見える。たとえば、「やりとり」の前半にある「水中ブルドーザー」の表現をめぐって、教師は黒板に絵を描く、あるいは子どもたちに動作化を促して、理解を深めようとしている。また、「やりとり」の中盤には、「やしの木みたい(な)、いそぎんちゃく」(比喻と体言止め)をめぐっては、「もも色」を読んだS2が「ピンク」と言っている。これは語彙が拡大している例と言える。続く「S5ちゃん、やしの木、わかる?」という教師の問いかけにS1、S2が「わかる」と発言し、さらにS2が「ぼくさ、タイでバス乗ったとき、見た。」と発言する。その後、S5が「南の島に・・・」と続く。ここには、小集団内での「やりとり」にS5が参加する姿が見える。その姿勢は、次の教師の発問にS5が「小さかったから?」と答える部分にも見える。

資料 1

授業日時：2004年10月21日（木） 3時間目
単元名：すきなお話しを読もう「スイミー」（物語：レオ・レオニ作）
使用教材：『こくご 二年（上）たんぼぼ』光村図書
本単元の目標：場面の様子を想像しながら読み、お話し楽しさを味わう。
本時の授業内容：教科書③の場面、P48～P49の音読、内容理解、視写、絵本の制作
<p>本単元のねらい：</p> <ul style="list-style-type: none"> ひとりぼっちの寂しいスイミーが海の底ですばらしい生き物たちに出会い、元気を取りもどしていく様子を読み取る。 <p>本時の学習で身につけさせたいこと：</p> <ul style="list-style-type: none"> 物語の中の出来事やスイミーの気持ちを、相手にわかるように話す。 挿絵を参考にしながら、場面を想像して読みとる。 体言止め、倒置法、比喩などの表現上の特色を理解する。
<p>【授業の会話記録】</p> <p>T：もう一回、みんなでいくよ、さんはい。（S 全員： p.48・p.49 までを一緒に読む） （中略）</p> <p>T：はい、じゃあ、次に行きます。他にどんなものがありましたか？海のそこには？ はい、S1 君</p> <p>S1：水中ブルドーザーみたいな いせえび です。</p> <p>T：はい、いせえび。水中ブルドーザーのような。 いせえび、描けた、みんな？先生はとてもうまく描けません。</p> <p>S2：描けません。</p> <p>T：だから、足があるよね。このところ、ギザギザしているよね。（黒板に描く）</p> <p>S4：おっ、似てる。</p> <p>T：似てる？</p> <p>S1：似てる。</p> <p>T：いいな。</p> <p>S3：でも、ぼく、描けなかった。</p> <p>T：どうして、水中ブルドーザーって言ったの？ はい、S4 君。</p> <p>S4：・・・。</p> <p>T：うん？</p> <p>S4：走らない。</p> <p>T：走らない？ 今やったばかりじゃない。もう一回やってみて。</p> <p>S4：・・・。</p> <p>T：なんかって言ってないで、今やったでしょ、体で。体でやっごらん。</p> <p>S4：いせえびが、こうやって、こうやったの。（動作でやって見せる）</p>

T : うん、そう、それでいいよ。S4 君、それでいいんだよ。

S1 : 同じです。

T : そう、今こうやって、S4 君がこうやって、こうやったの。(動作をして見せる)

こうやって前に進んでいくところが、まるで、ブルドーザー。わかる？

S4 : わかんない。

T : ちょっと、海の中にはいないけど。描いてみるよ。

S1 : 石が、石をこうやってどけるの。(動作して見せる)

T : そう、車です。(黒板に描いてみせる)

S5 : あああ。

T : こうやって、手がついていて、こういうふうになっていて・・・。

S2 : ああ、知ってる。

S6 : なんか、こう？(動作をして見せる)

T : ガガガガガッて

そう、工事のときに使うよ。

S 全員 : あああ。

T : これがブルドーザー。水の中にいるから、水中ブルドーザー、水中ブルドーザーみたいなんだって、動き方が。

T : はい、他に、どんなものがあつた？ はい、S2 君

S2 : やしの木みたい、いそぎんちやく。

T : そうね。色は？

S2 : ピンク。

T : ピンク。ピンクって書いてないけど何でわかったんだっけ？

S2 : もも色。

T : そうだったね、もも色って、勉強したよね。

T : S5 ちゃん、やしの木、わかる？

S2 : わかる。

S1 : わかる。

T : S5 ちゃんがいなくて勉強したと思うよ。

S1 君は、いたよね、そのときね。タイとかフィリピンにはこういう木があるでしょ？

S1 : ある。

S3 : ある。

S2 : ぼくさ、タイでバス乗ったとき、見た。

T : 見たよね。

S5 : 南の島に・・・。

T : そう、南の島にあるんだよね。よく知ってた。

T : それに見えるんだって。そのわけは、スイミーが・・・？

S5: 小さかったから?

T: そう、小さいからだよ。小さいから、やしの木みたいに大きく見えるんだ。

それに、ゆらゆらゆれてるんだって。はい、他にどんなものがあった? S4君。

S4: 見たこともない魚たち。

T: 見たこともない魚たちだって。

S1: いいいー?

T: どのなだろうね。魚たちだから、いっぱいいるんだよね。

S4: うん。

T: どのなふうだって? どうやって動いてるって?

S4: わかんない。 うーん。(考える) 糸でひっぱられてる?

T: 糸でひっぱられてるの?

S1: 見えない糸で、ひっぱられてる。

T: 見えない糸だって。見えない糸なんて、あるのかな?

S1: いー?

S4: わかんない。

S1: ない。

T: 見えない糸、じゃあ、見える糸、描いてみるよ。

(糸を黒板に描いてみせる)

(以下、省略)

(注: T:教師、S1,S2,S3,S4,S5,S6は児童。)

ただし、その後続く「やりとり」には、S1は「いいい?」「いい?」と答えている。これはS1の癖で、わからなかったり、驚いたりするときに発せられることばである。またS4も口癖の「わかんない」を連発している。しかし、担当の高橋はそこで諦めずに「どのなだろうね?」「見えない糸なんて、あるのかな?」「じゃあ、見える糸、描いてみるよ。」と、子どもたちの思考が途切れないように発問を続けている。

6. 実践の分析: JSLの子ども日本語能力をどう捉え、どう伸長するか

JSLの子どもを抱える学校現場で、今、最も教員を悩ませていることは、子どもたちの日本語能力を捉える方法がないことである。それは、日本語指導をいつまでどのように行うのかという課題と直結している。前述の実践には、その課題と関連する「JSLバンドスケール」が使用されているので、まず、その点について述べておこう。

「JSLバンドスケール」とは、「日本語を第二言語として学ぶ年少者の日本語能力」を把握する「ものさし」である(3)。そこには、第二言語能力モデル(Bachman & Palmer, 1996)をもとに、第二言語としての日本語習得上の諸特徴(たとえば、日本語使用の状況、誤用例、第二言語習得のストラテジー、母語を含む言語と認知発達上の諸特徴、母国での教育歴・来日時期・家庭内言語使用の影響等)が記述されている。「JSLバンドスケール」の「小

学校編」は、「小学校低学年」と「小学校中高学年」のふたつの年齢集団に分けられ、「聞く、話す、読む、書く」の4技能毎に、日本語能力の低いレベルから高いレベルまで7段階の説明が記述されている。たとえば、「小学校低学年」の「話す」の全般的特徴は、「初めて日本語に触れる。単語を言ったり、他の人の言葉をそのまま繰り返したりする」(レベル1)、「日常生活でよく使う決まった日本語表現を理解し始め、身近な環境で日本語を話そうとする」(レベル2)、「学校生活やクラス内で使われる日本語に慣れ、日本語で学習し始める」(レベル3)、「習った日本語を試そうとしたり、日常的な話題以外についても日本語で話そうとする」(レベル4)、「幅広い生活場面で日本語を使う力が定着してきている。しかし、学習場面で、複雑な内容や概念を理解したり表現したりする日本語力は限られている」(レベル5)、「ほとんどの生活場面で十分に日本語を使えるようになる。学習場面でも十分に日本語を使えるが、部分的な欠如もある」(レベル6)、「学年相応のすべての生活場面や学習場面で十分に日本語を使うことができる」(レベル7)と示されており、さらに詳しい情報がレベルごとに記述され、冊子としてまとめられている。

このような「JSL バンドスケール」を使うことによって、教育現場の教師や支援者は第二言語として日本語を学ぶ子どもたちの日本語能力の発達段階を見通すことが可能になる。その上で次に、その力をどのように伸長するかを考えることになる。そこに「JSL バンドスケール」の意味と意義がある。

前述の高橋実践の前にも、そのような「JSL バンドスケール」による日本語能力の把握の段階があった。2004年7月に学校側の協力を得て、同校に在籍するJSL児童の日本語能力を「JSL バンドスケール」により把握する調査が行われた。川上が率いる調査班(早稲田大学の教員2名と大学院生約10名)が、3週間、「日本語教室」の授業観察を行い、JSL児童一人ひとりの日本語能力の把握を行い、調査結果を学校側へ示した。

その結果、「日本語教室」で「取り出し」指導を受けるJSL児童は、「初めて日本語に触れる」(話す・レベル1)から「よく知っている日常的な場面で使われる日本語は理解できるが、ときどき支援が必要となる。1対1の説明を求めたり、繰り返しを求めたりすることもあるが、やさしい日本語で、明確に筋道立てて手順ややり方が説明されれば理解できる。」(話す・レベル4)、あるいは「身近な話題であれば日常的に行われている主な教室活動に参加することができるが、学習場面において、複雑な内容を日本語で表現することは困難である。」(話す・レベル5)までの子どもたちであることがわかった。ただし、子どもによって、話す力はレベル5でも、読む力は「身近な内容について書かれた短い日本語のテキストの内容を、視覚的な助けや場面から推測しながら理解し始める。」(読む・レベル3)や、書く力は「身近な話題について簡単な短い文章を書くことができるが、モデル文や語彙の提示、文のつなげ方の指導など、支援が必要である。」(書く・レベル4)のように、話す力より低い場合もあることが確認された。

この調査結果は、「日本語教室」を担当する高橋の経験とも一致するところが多かった。それまで見てきた子どもたちの日本語能力について高橋が漠然と把握していたことが「JSL

バンドスケール」のレベルとして具体的に示されたことによって、高橋は子どもたちの日本語能力について、より明確に理解することになった。

また高橋実践には大学との連携があった。高橋の「日本語教室」には、川上の指導する大学院生がほぼ毎日見学に入り、頻繁に授業記録をとった。その度に高橋と大学院生の間で子どもの日本語能力や学習状況についての協議が日常的に重ねられた。その協議は、高橋にとって、子どもの理解と授業実践を組み立てていく上で参考になったという。前述の授業実践の背景に、このような日本語能力の把握があったのである。

では、そのような子どもの日本語能力に関する検討をもとに行われた高橋実践の特徴はどこにあるのか。次の(1)～(3)の3点を指摘しておこう。

(1) 高橋実践の第一の特徴は、個人指導ではなく、小集団クラスでの日本語指導の実践であるという点だ。集団には当然、子どもたちの日本語能力に差がある。たとえば、4技能のうち「読む力」は、前述の「読む」レベル3から「身近な話題に関するテキストのほとんどを読むが、複雑な物語やよく知らない話題についての説明文などの場合は、負担が大きく、その結果、深い理解ができなかったり、内容を予想できなかったりする。」(レベル5)と幅がある。しかし、高橋はうまく授業を展開し、日本語レベルの低い児童に授業への参加を促している。S2の「ぼくさ、タイでバス乗ったとき、見た。」という発言が、その例である。このように、小集団クラスでの日本語指導の利点をうまく利用している。

(2) 言語能力の差を前提としながらも、高橋は子どもたちがことばを学ぶための「足場かけ」(scaffolding: Hammond, 2001)をしている。たとえば、「絵を描く」「言い換える」「途中まで言いかけて、考えさせる」「動作化を促す」「具体的な発問をする」「体験を引き出す」「励ます」などがある。これは一般にどの在籍クラスでも行われていることかもしれないが、ここで注目されるのは、高橋がJSLの子ども一人ひとりの日本語能力を把握し、その力にあった「足場かけ」をしている点だ。高橋は、日本語教室の担当になる前、10年あまり普通クラスの担任をしており、その経験から、JSL児童がこの単元の目標にたどり着く「足場かけ」(マクロな視点)と、かつJSL児童が目の前にある課題を乗り越える「足場かけ」(ミクロな視点)という、ふたつのスキヤフオールディングの視点(Dansie, 2001)をもとに指導を行っている。これが、第二の特徴である。

(3) 第三の特徴は、小集団の「やりとり」から共同の学びの場を創出している点である。これは、一人ひとりの子どもの「発達の最近接領域」(ヴィゴツキー、1934)を十分に理解する高橋が、授業担当者と子ども、あるいは子ども同士の共同行為としての「対話」を引き出し、そこから小集団の社会的相互行為という「学び」のプロセスを創り出していると言える。このように、授業担当者が子どもに理解されることばで話しかけ、相互のコミュニケーションを通じて、子どもたち自身が共同行為の中に「知識」(学習内容)を形づけ、ことばを獲得していく。

高橋実践は以上の3つの特徴を持つが、この授業実践がすべての点において成功しているわけではない。むしろ、このような実践を通じて、JSL児童の一人ひとりの課題が見え

てくる。その課題を解決するためには、さらに他者の実践者の視点が必要となる。したがって、その点が次ぎなる協働的实践へ萌芽となる。ここで改めて、年少者日本語教育実践の方法論として、ここからどのようなことが言えるのか。その意義について検討しよう。

7. 考察：日本語能力の協働的把握から協働的实践へ

高橋実践の重要なポイントは、JSL 児童の日本語能力を長時間かけて検討する過程があったことである。高橋は、授業記録をとる大学院生と、度々子どもたちの様子について協議を重ねた。その内容は、子どもの日本語による言語行動を「JSL バンドスケール」の記述からどのように解釈するかだけではなく、「JSL バンドスケール」自体の言語能力観にも及んだ。その協議を通じて、高橋も、また大学院生も、JSL 児童の日本語能力について理解を深め、かつ「JSL バンドスケール」についても理解するようになったという。

ここに JSL の子どもに対する、日本語能力の協働的把握の方法の萌芽がある。それは、子どもに関わる複数の教師や支援者による「複数視点の日本語能力の把握」という方法論である。ここからさらに実践が協働的实践へとつながる方法論が展開する。

2005年2月、大久保小学校の依頼を受け、前述の調査班が再度、同校において4週間にわたる「JSL 児童の日本語能力調査」を行なった。その結果をもとに、同年3月下旬に、同校で1年間の調査結果の報告会が行われ、校長をはじめ教員全員と、大学側が共同討議を行った。その共同討議では、同校の JSL 児童の日本語能力が半年間でどのように伸長したかを「JSL バンドスケール」をもとに検討された。たとえば、約半年間でレベル3からレベル5、あるいはレベル4からレベル5、レベル6と上がっている子どもがいる一方で、日本語能力の発達レベル5あたりに停滞している子どもや、半年間でもあまり変化の見られない子どもがいることがわかり、その要因についてさまざまな角度から検討された。そのような協議を通じて、一人ひとりの子どもの課題が明らかになり、それらに対する日本語指導の方法や在籍クラスでの指導上の留意点が今後の課題であることが確認された。

つまり、高橋実践は、複数視点による日本語能力の協働的把握から子どもたちに対する協働的实践への道すじについて、日本語教室の教員、在籍クラスの担任や大学などの外部の支援者が共に協議を通じて模索するという学校全体の実践の中に位置づけられるのである。そのきっかけとなるのが、JSL 児童の日本語能力の把握であり、「JSL バンドスケール」の導入ということになる。

しかし、これは決して完結する一方向性のものではない。なぜなら、高橋と大学院生が長時間の協議を重ねて、当該の JSL 児童の日本語能力について検討したように、その作業は教師や支援者が持つ第二言語としての日本語能力観の見直しを重ねる過程とも言える。これを図式化すると、以下ようになる。①「JSL バンドスケール」の導入→②日本語能力の協働的把握の試み→③子ども一人ひとりの日本語能力の伸長のための協働的实践の模索→④実践を通じて子ども一人ひとりの日本語能力の再検討→⑤言語能力観の見直し→②→③→④→⑤とスパイラルに継続される教育実践なのである。さらに、そのスパイラルな

教育実践の過程を可能にする必須条件が、「開かれた学校づくり」をする学校全体の姿勢である。大久保小学校には、その条件がそろっていたと言えよう。

8. まとめ—JSL の子どもの言語教育に必要なことは何か

以上の日本語能力の協働的把握から協働的实践への道すじは、決して「JSL バンドスケール」を導入すればよいというものではない。では、いったい何が重要なのか。

大久保小学校の一連の教育実践から見えてくるのは、第二言語としての日本語能力のとらえ方の重要性である。つまり、第二言語能力とは、ペーパーテストで測る一回性のものでなく、常に変化しているもの（動態性）であり、かつ場面や状況に応じて生起する能力が決して同じでなく（非均質性）、そのため、言語能力のあり様が多様であり、かつ言語が使用される目的や相手との関係性によって異なっていく（相互作用性）と考えられる（川上、2005a,2005b,2005c）。したがって、日本語教室と在籍クラスでの日本語能力の現われ方が異なるのはそのためであるし、さらに教室という学校のコンテクストで現われる言語能力の他に、学校の外で現われる言語能力（「学校外リテラシー」 Knobel,2001）がありうると考えれば、JSL の子どもたちの日本語能力を把握するためには、単一の場面や状況ではなく、複数の場面や状況で、また判定者がひとりではなく、複数の判定者による協働的把握がより望ましいことになる。つまり、このような第二言語能力観に立てば、必然的に「複数視点による日本語能力の把握」が生まれてくるのである。

「JSL バンドスケール」の目的は JSL の子どもの「第二言語としての日本語能力」を把握するだけでなく、その結果をどのように日本語指導や教育実践に役立てていくか（川上、2003a, 川上、2003b）にある。そのようなプロセスを持つ教育実践は、JSL の子どもに関わる人々の言語能力観の再構築を迫り、そのことが、必然的に、「協働的実践」の可能性を切り開くことになる。したがって、「移動する子どもたち」の教育を考えると、このような「日本語能力の協働的把握と協働的実践」の道すじをいかに継続し、学校全体や地域の中で実践を積み重ねるかが今後の課題なのである。

付記

本稿のもととなる実践や調査は、大久保小学校の長岡富美子校長先生をはじめとする全教職員と子どもたち、地域の人々の協力があった実現したものである。また本稿で使用した授業記録は早稲田大学大学院生の藪本容子の協力による。記して、謝意を申し上げる。本稿は 2004 年度文部科学省科学研究助成・基盤研究（B）（2）「研究課題：年少者日本語教育における日本語教材、教授法および教育行政システム構築に関する研究」（代表 川上郁雄、課題番号：16320067）の成果の一部である。なお、本稿は、大久保小学校における高橋の実践をもとに、その実践の意味と方法について高橋と川上が長期間にわたって議論してきた経緯をふまえて、川上がまとめたものである。したがって、「協働」の成果として川上・高橋の共著とした。

注

- (1) この他、日本語がまったくわからない場合は、母語のわかる派遣協力者による「適応指導」がある。新宿区の場合、その指導は50時間で、60時間まで延長ができる。
- (2) 2005年度より「日本語国際学級」という名称に変更された。「同化」が目的ではないという趣旨をより明確にするためであるという。
- (3) 「JSL バンドスケール」は早稲田大学大学院日本語教育研究科年少者日本語教育研究室が2002年度から開発し実践を重ねてきた（詳しくは、川上、2003a、2003b 参照）。

参考文献

- (1) ヴィゴツキー、L.S. (1934)『新訳版・思考と言語』（柴田義松訳、2001）新読書社。
- (2) 川上郁雄（2003a）「年少者日本語教育における「日本語能力測定」に関する観点と方法」『早稲田大学日本語教育研究』2. 1-16. 早稲田大学大学院日本語教育研究科。
- (3) 川上郁雄（2003b）「年少者日本語学習者の日本語能力測定の方法—JSL バンドスケールの試み—」『2003年度日本語教育学会秋季大会予稿集』125-130.
- (4) 川上郁雄（2005a）「JSL バンドスケールを使った言語能力の把握—年少者日本語教育の実践として—」『2005年度日本語教育学会春季大会予稿集』143-148.
- (5) 川上郁雄（2005b）「言語能力観から日本語教育のあり方を考える」『リテラシーズ 1』創刊号、3-18. くろしお出版。
- (6) 川上郁雄（2005c）「バンドスケール評価—行動から言語能力をどうとらえるか」『2005年度日本語教育学会秋季大会予稿集』41-46.
- (7) 川上郁雄・石井恵理子・池上摩希子・齋藤ひろみ・野山広（2004）「年少者日本語教育学の構築へ向けて—『日本語指導が必要な子どもたち』を問い直す」『2004年度日本語教育学会春季大会予稿集』273-284.
- (8) 齋藤ひろみ・内田紀子（2002）「外国人児童生徒教育現場（小中学校）における実践者と研究者の協働研究の試み」『2002年度日本語教育学会秋季大会予稿集』227-228.
- (9) 志水宏吉・清水睦美（2001）『ニューカマーと教育—学校文化とエスニシティの葛藤をめぐって』明石書店
- (10) 田島信元（2003）『共同行為としての学習・発達—社会文化的アプローチの視座』金子書房。
- (11) 恒吉僚子（1996）「多文化共存時代の日本の学校文化」堀尾輝久他編、『講座 学校⑥学校文化という磁場』柏書房。
- (12) 藪本容子（2005）「「定住型児童」の対話と協働学習を通じた「読む力」の育成—「イメージ化」を取り入れたピア・リーディングの実践をもとに」国際研究集会「ことば・文化・社会の言語教育」実行委員会編『国際研究集会 ことば・文化・社会の言語教育』291-298.
- (13) 善元幸夫（2004）「外国人児童にとって最善の授業とは」『児童心理』12月号、110-113. 金子書房。
- (14) Bachman,L.F.& A.S.Palmer (1996)*Language Testing in Practice*, Oxford University

Press.(大友賢二／ランドルフ・スラッシャー監訳『<実践>言語テスト作成法』2000、大修館書店)

- (15) Dansie,B.(2001) Scaffolding oral language ‘The Hungry Giant’ retold. In Hammond, J. ed. *Scaffolding: teaching and learning in language and literacy education*. Sydney. Primary English Teaching Association.49-67.
- (16) Hammond, J. (2001) Scaffolding and language. In Hammond, J. ed. *Scaffolding: teaching and learning in language and literacy education*. Sydney. Primary English Teaching Association.15-30.
- (17) Knobel,M. (2001) “I’ m not a pencil man” : How one student challenges our notions of literacy “failure” in school. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44:5.404-414.

(川上—早稲田大学, 高橋—豊島区立池袋小学校)

第6章

年少者日本語教育における「実践的教材論」

—実践と「教材」はどう結びつくのか—

1. 問題の所在：年少者向け教材開発の問題性

近年、「日本語を第二言語として (Japanese as a Second Language: JSL)」学ぶ子ども (以下、JSLの子ども) への日本語教育教材が次々に開発されてきているが、それらの教材の開発者たちも含め、JSLの子どもを対象にした年少者日本語教育の「教材のあり方」について、十分に議論がされているとは言えない。また、これらの教材の中には「教師用指導書」や「指導の手引き」のような形で教材の解説や使い方を示しているものもある。ただし、そのような「指導書」「手引き」には、開発された教材の特徴や開発者の意図、教材の効果的な使用方法などについて一般的な「説明」があるだけで、「教材のあり方」について論じられているものはほとんどない。つまり、「教材論不在の教材開発」が進められているのである。

JSLの子どもを対象にした年少者日本語教育の教材には、他にも課題がある。そのひとつは、開発された教材を使って、どのような「ことばの力」をどのように育成するのかという実践論が見えないことである。そのような議論や研究がないまま、大人を対象にした日本語教育教材 (教科書や指導書) をやさしく子ども向けに「加工」しただけの教材や、JSLの子どもの使用する母語による訳文をつけただけの安易な教材開発が先行している。つまり、それは「実践論不在の教材開発」と言えよう。

母語訳のついた教材を使うことを否定しているわけではない。ただし、日本定住のJSLの子どもの中には母語による読み書き能力が低下しているものもいる。そのような子どもも含め、「教育現場」の子どもの実態に根ざした教材の捉え方、考え方が必要になる。その場合、重要なのは、一人ひとりのJSLの子どもがその子どもの発達やことばの力に即した教材を使っていかに主体的に学べるかという観点であろう。しかし、JSLの子どもを対象にした年少者日本語教育の教材開発の現状には、そのような「子ども観」を議論する余地はほとんどない。つまり、「子ども観不在の教材開発」が進んでいる。それが、三つめの課題である。

年少者日本語教育のこのような教材論・実践論・子ども観の「欠如」した「教材開発の問題性」が教育現場に与える影響は少なくない。実際に教育現場を回ると、指導者が市販されている年少者向け日本語教育教材を一課から、あるいは1ページから子どもに与え、やらせるための実践になっていることが多い。それは、子どもにとってもよくないだけでなく、簡便な教材を安易に使用するだけの実践しか考えなくなる指導者にとっても有益とは言えないだろう。つまり、指導者自身の問題意識が深まらず、指導者が育たないという結果になっているのである。特に、近年、大学や大学関係者がこれらの年少者向け教材開発に関わることも多く、その権威の冠する教材を、現状を少しでも改善したいと願う教育

現場の指導者たちに提供し、そして教育現場の指導者たちもその権威の構造の中でそれらの教材を無批判に受け入れる（受け入れざるを得ない）のが実態であるならば、教材開発者の責任は重いと言えよう。

以上が、本稿を構想した問題意識である。本稿の趣旨は、現在開発されている年少者日本語教育の教材をすべて否定することにあるのではない。教材は指導者によっても、使い方によっても変わるものである。したがって、本稿の目的は、年少者日本語教育の実践において「教材」をどのように捉えるべきかについて考えることにあり、同時に、「教材」を年少者日本語教育の実践論の中でどのように捉えるべきかを考えることを目指している。言い換えれば、年少者日本語教育における「実践的教材論」の問題提起である。以下、先行研究レビュー、実践への分析視点の構築、実践分析、考察、まとめの順で論を進める。

2. 実践と「教材」はどう結びつくのか

まず、日本語教育において、教材についてどのような考え方があるのか、またそれが実践とどのように結びついて考えられているかを、先行研究をもとに批判的に検討する。その上で、年少者日本語教育における教材と実践を捉える視点について論じる。

2-1. 教材論

日本語教育の多様化が叫ばれた 1980 年代以降、日本語教育教材を体系的に把握しようとした最初は、おそらく岡崎敏雄の『日本語教育の教材—分析・使用・作成』（1989）であろう。その中で岡崎は、1980 年代以前は「単一のニーズ、単一の学習者に対して単一の教材・教具のセット」で対応できたが、1980 年代以降の「日本語教育の多様化」に対応するためには、「教材の多様化」「コースデザインの柔軟化」が必要であると指摘する。その上で、そのような「柔軟化」のためには、教科書（教育機関ソース）、学習者のニーズ（学習者ソース）、教師の言語観・言語教育観・言語学習観（教師ソース）という三つのソースから捉えることが必要であると説く。たとえば、教科書を固定的に捉えず、学習者のニーズ（それも変容するニーズ）を考慮しつつ、さらに教科書の元となる言語観や言語教育観などと教師のそれらが異なる場合は調整をしながら、学習者のニーズを充足させるために教科書や副教材を適宜使用しながら実践をすることが、学習者の「多様化」やそれに応える「コースデザインの柔軟化」には必要であるという。

岡崎はその例として「可変型カリキュラム」「相互交流アプローチによるカリキュラム」「焦点移動アプローチによるカリキュラム」を提示し、教科書に依存した固定的なカリキュラム・デザインを越えた柔軟な授業運営の必要性を訴えている。その岡崎の主張には、学習者の多様化への対応策を考える視点がある。その多様化とは、学習者の日本語学習の目的、出身地域、文化的背景、母語、年齢、日本語学習の期間や経験等、学習者の多様性のことである。この多様化する日本語教育に、教科書に基づく固定型カリキュラムでは対応できず、教科書、学習者ニーズ、教師の言語観・言語教育観・言語学習観という 3 つの

視点、あるいは3つの要素の相互関連の中でカリキュラムデザインを柔軟に考えることが重要であるという岡崎の指摘は、現在の多様化する状況にも当てはまることであろう。また、「学習者自身が変わる」という岡崎の指摘も重要な指摘である。これらは、年少者日本語教育の現状にも、示唆を与えるものであろう。

ここで岡崎は、「教科書」を、学習者に安心感を与え、そのニーズの一部を満たすものと捉える一方で、それだけでは学習者のニーズに応え切れないために、「副教材」を学習者の多様なニーズを満たすものと捉えることによって、多様化する学習者のニーズに対応する「カリキュラムデザイン論」(岡崎、1989: 52 - 53)を推奨する。しかし、その授業観の根底には、教師が「教科書」と多様な「副教材」を提供することで学習者のニーズに応え、かつ「コースデザインの柔軟化」に応えるという発想があるが、そのような発想では、教師と学習者の動的な関係の中で「教材」が生まれ、あるいは生かされ、かつ「教材」が教師と学習者の双方に影響を与えていくという授業実践の動的な関係性は論じきれないのではないか。重要なのは、学習者の主体的な学びに教材がどう関係するかという点こそ、論じる課題と言えよう。

2-2. 教具・教科書論

次に岡崎(1989)以後の研究で、教具、教科書についてどのような捉え方があるのかを『新版日本語教育事典』(2005、大修館書店)の「教具」の項から見ることにしよう。

「教具 (instructional equipment) という用語は、教材 (instructional material) とともに教材・教具と並べて使用され、教育メディアあるいは教授メディアとほぼ同じ意味で使われている。教具はハードウェアを指し、教材はソフトウェアを意味する。」(『新版日本語教育事典』p. 911、執筆担当：内海成治)

では、教具がハードで、教材がソフトなら、「教科書」はどうなるのか。次に、同じ事典の「教科書」の項を見ることにしよう。

「教科書とは、ある教育・学習目的のためにデザインされたカリキュラムに従って教育・学習内容を編成し、学習項目ないしシラバスを一定順序に配列し、印刷物などにまとめたものをいう。」(『新版日本語教育事典』p. 899、執筆担当：野元千寿子)

さらに、教科書は学習目標を具現化しており、学習者にとっては予習・復習にも利用でき、かつ終わったあとに達成感があるなど、教育指導・学習活動の主軸となるし、副教材、補助教材とあわせて、スピーチや討論などさまざまな学習活動に発展する素材を提供する役割もあると解説する。

この解説が示すように、日本語教育では依然、教科書の使用が前提となっていることがわかる。では、教科書を実践で利用する場合、どのような観点があるのか。解説は続く。

「近年、教育の現場では、教師が「教える」ことを主導する立場から、学習者が「学ぶ」ことを重視する方向へと、教育・学習スタイルが変化していった。教師から学習者への知識移転を中心とする一方通行的・静的な学習観から、教師と学習者の相互交

流的な学習活動を重視する動的な学習観へと移行するなかで、コミュニケーション能力を培うための有効な教材・メディア利用が求められている。

従来、「教科書を教えるのではなく、教科書で教える」といわれてきたが、さまざまな教授メディアが選択できる昨今、教師には、「だれが、何を学びたいのか」「そのためにはどう教えるのか」という原点に戻り、主教材・副教材・補助教材を選択することが求められている。」(同、pp. 899 - 900)

ここには、「静的な学習観」から「動的な学習観」への移行を前提にした実践論の中で教科書・教材を捉え直すことが提起されているようにも読めるが、岡崎(1989)と同じく、「学習者のニーズに応える教材」をどう提供するかというのが基本的な発想である。では、本稿のテーマであるJSLの子どもへの日本語教育実践についてはどう考えたらよいのか。その疑問に答えるかのように解説はJSLの子どもへの実践について、次のように述べる。

「たとえば、小学校などで外国人児童に対して、学校生活への適応に必要な日本語教育を短期間で行うような場合、学習内容を絵カード形式にした教材のほうが、学習者の興味を引き、学習項目の提出順を可變的に展開でき、繰り返し使用できる点でも有用であろう。」(同、p. 900)

確かに、最後の引用にあるように、JSLの子どもの日本語教育の実践には「可變的」な教材の使用が求められるであろう。しかし、『新版日本語教育事典』(2005、大修館書店)を見る限り、教材、教科書、教具を教育現場で使用方法については言及があっても、教材が実践と理論的にどう結びついているかについては議論されているとは言えない。

この解説は、日本語教育における教材・教具論を語る原点が「教科書を教えるのではなく、教科書で教える」という言い古された言説にあり、それを超える議論になっていないことを示しているとも言えよう。岡崎(1989)の提起する「教材の多様化」「コースデザイン(カリキュラムデザインを含む)の柔軟化」の議論が発展しないまま、技術の発展により多様化する教育メディア・教授メディア論に終始しているのが現状ではないか。

このような日本語教育における「教材、教具、教科書」論の不毛さが、言い換えれば、前述のようなJSLの子どもたちへの教科書や教材を開発するときの教材開発者の発想にも影響しているように見える。つまり、それらの教科書や教材が適切かどうかの議論は「教科書を教えるのではなく、教科書で教える」という言い古された言説に回収され、教材が実践とどう結びつくのかという議論へ発展しないのである。

本稿の冒頭で、年少者日本語教育における教材論・実践論・子ども観の欠如した「教材開発」が行われている「問題性」を提起したが、その背景には日本語教育の「教材、教具、教科書」論の不毛さがあることを指摘しておきたい。そのうえで、本稿では、JSLの子どもへの日本語教育の実践論の中で「教材」を考える立場から、①子どもの発達の観点、②ことばの力をどう捉えるかの観点、③実践者が何をめざし実践するかという観点の3つの観点から、実践の中の「教材」を考える。

本稿においては、「教材」を、「JSLの子どもを対象にした日本語教育の実践の中で、

実践者と学習者の間で使用される学習素材」と捉える。そこには、教科書や補助教材、副教材などを含むが、実践の中で偶発的に生まれる創作的ものも含めて論を進める。

次に、これまで開発された年少者日本語教育の「教材」はどのような観点から、またどのような実践を想定して開発されているのかについて見てみよう。

3. JSLの子どもを対象にした日本語教育の実践をする上で必要なことは何か：実践を分析する視点の構築

ここで分析するのは、年少者用に開発された教材に付属する「教師用指導書」や「指導の手引き」類である。その理由は、それらには教材開発者の教材観、実践観、子ども観が反映されていると考えるからである。以下、前節で述べた3つの観点から検討してみよう。

3-1. 子どもの発達観

最初に、教育現場でよく使用されている『ひろこさんのたのしいにほんご1』（1995）から始めよう。

「教科書は聞く、話す、読む、書くの4技能の学習を平行して進められるように構成してある。しかし、聞く、話す学習の中心とする文型学習と異なり、読む、書く学習を中心とする文字学習は学齢児童の日本語教育においては、生徒の年齢及びこれまでの教育環境（文字学習の経験の有無、漢字学習圏で教育を受けたかどうか等）によって非常に個人差が出てくること、これまでの経験から判明した。例えば、6歳児で非漢字圏で成長し、就学経験の全くない生徒の場合は1回1時間の学習時間に導入できる単音は初日であれば音で5つ（あいうえお）、書きはひとつかふたつ程度である。単語は音では、ひとつかふたつ（あし うち）入れることができるが、書きは単音が入っていないので導入することができない。しかし、漢字圏での就学経験のある10歳児であれば、1回1時間の学習時間で、初日であれば単音は音で5つ（あいうえお）、書きも5つ程度導入することができる。更に、単語は音では5つ、書きでは初日であるから導入できないが、1～2課の単音の学習（あ～と）が終了すれば、3つか4つ程度導入することができる」（『ひろこさんのたのしいにほんご1 教師用指導書』）

この説明が示すように、JSLの子どもの来日年齢、就学経験、出身国の背景などに考慮することは、年少者日本語教育において重要な視点である。しかし、ここに見られる観点は、子どもに応じてどのように文字や語彙を導入するかという「教え方のノウハウ」であって、いわゆる「文型積み上げ」式の日本語教育観と言えよう。ここには、学習者の主体的な学びを踏まえた実践論も、前述の岡崎の議論を発展させる議論もない。

次に国（文部省）が開発した教材『にほんごをまなぼう』（1992）の教師用指導書を見てみよう。ここには日本語指導を「学校で必要な日本語を教えるということと、日本の学校生活や学校文化についても教えるということの二つの側面を合わせもつこと」と捉えたいうえで、「言語習得に要する期間」について次のように解説する。

「年齢的には、10歳前後が一つの境であると考えられている。つまり、10歳前後の早い時期に来日した児童の場合には、日本語を比較的早く覚える傾向が見られる。逆に、10歳以降に来日した場合には、日本語の習得には比較的時間がかかる反面、母語の能力や知識を生かすことによって、学習の効率化を図ることができる。外国人児童に対する日本語指導では、基本的な表現能力と学習言語能力の違いや児童の年齢を考慮に入れて指導に当たることが重要である。」(『にほんごをまなぼう教師用指導書』p. 5)

ここで述べられていることは、日本語や日本の学校にいかに関「適応」させるかという観点から日本語指導をする場合、子どもの年齢によって言語習得の進度が異なることに留意せよという指摘である。子どもの「発達」に留意して指導することが重要であることは、大人を対象にした日本語教育と年少者日本語教育の違いとして重要であるが、教師用指導書で「適応教育」観も実践論も十分に検討されていないのは課題であろう。単に子どもを日本の学校に適応させるための日本語教育ではなく、子どもに必要な「ことばの力」とは何かを考え、その力をどのように育成するか観や議論が必要である(石井、2006)が、それも提示されないまま教材だけが提示されるのは問題であろう。

3-2. ことばの力をどう捉えるかの観点、

開発されている年少者用教材・指導書の中で、「ことばの力」について言及しているのは、国レベル(文部省、文部科学省)が開発に関わったガイドラインである。ここでは、最も汎用性のある二つの教材を検討する。

そのひとつは、東京外国語大学留学生日本語教育センター(編)(1998)の『外国人児童生徒のための日本語指導』シリーズである。そのシリーズの日本語能力は、日常生活に必要な生活言語能力と教科教育に必要な学習言語能力が想定されているが、具体的な「日本語力のイメージ」は、日本語指導内容の基礎的言語要素を構成する「文字認識力」「語彙の理解力」「日本語の音素体系、強勢・抑揚などの認識力」「文法力」、それに加えて、実際のコミュニケーションでの「聴解力」「会話力」「読解力」「作文力」などの主要言語能力、さらに社会文化的規則や談話の規則から構成される「社会言語学的能力」や「談話能力」も含めて考えられている。

その上で、これらの日本語能力を「口頭表現力テスト」「読解力テスト」「文章表現力テスト」の3つのテストによって把握できる力として想定しており、そのテストの結果によって「日本語力高い」「日本語力限定的」「日本語力低い」の3段階で「総合評価」する方法(東京外国語大学留学生日本語教育センター(編)、1998:119-138)を提示する。

しかし、このシリーズの基本的な評価の視点が「診断的評価」にあるように、ここに見られる日本語能力観は、固定的な教材観とそれに基づく固定的な日本語能力観である。このシリーズには、子どもの発達の視点がほとんどない点、日本語能力の動態性を考慮する視点がなく、日本語能力の把握が実践的指導と結びついていない点など不十分な点が多く、このシリーズが動態性のあるJSLの子どもの日本語教育の実践には十分に適応でき

ないことがわかる（川上、2003）。

一方、JSLの子ども一人ひとりに対応する柔軟な教材づくりを提案するのは、文部科学省が開発した「JSLカリキュラム」（文部科学省、2003）をもとに発刊された「外国人児童の「教科と日本語」シリーズ」（佐藤郡衛監修、2005）である。このシリーズでは日本語能力を、生活言語能力と学習言語能力を想定しつつ、教室での学習活動で「比較する・分類する・推測する・関連づける・統合する」など認知的負担の高い活動を行う「思考を支えることばの力」と捉える。そのうえで、「日本語で教室の学習活動に参加する力」つまり「学ぶ力」の育成をめざすとしている。

このシリーズは、このような「ことばの力」「学ぶ力」の育成を目指すためには、はじめに固定化されたカリキュラムを用意するのではなく、子どもの実態に即して活動内容を決定するような柔軟性を基本にした教材づくりや授業づくりを提案している。したがって、「授業づくり」の順序は、「子どもたちは教室でどんな学習に参加できずにいるか。その要因は何か」から「在籍学級での学習参加が可能にするには、どのようなトピック／学習内容を取り上げて、授業作りをしたらいいのか」という視点で学習内容を決定するというプロセスをとるのが、このシリーズの基本的な教材観であり、授業実践観である。これは、学習者の多様性やカリキュラムの柔軟化に通じる特徴であり、岡崎（1989）の論点を越え、具体的な実践論へ発展させる視点を有する点で、評価できる。

ただし、その場合の授業実践と教材の関係、また実践者と教材の関係をどう捉えるのか、さらにその関係性から生まれる実践のあり方をどう捉えるのかという課題は残る。

3-3. 実践者がどのような日本語教育をめざすのかという観点

これまでの教材・教具に関する研究は、日本語教育の多様化にともなって開発された多様な教材を平面的に並べて、その種類を分類することに主眼があった。岡崎（1989）が「教材の多様化」「コースデザインの柔軟化」を提唱したときも、基本的に学習者のニーズの多様化を充足させる「教材の多様化」「コースデザインの柔軟化」であり、そのための「教材・教具論」であった。

そのような議論は、結局、教材・教具の視点から授業を見たり、授業を設定したりする視点と言えようが、必ずしも、授業に参加する学習者の動的な「学び」を捉える議論とはなっていない。なぜなら、授業空間を構成する教師の視点やその動的な関わりが議論されていないからである。

その点で、文部科学省が開発した「JSLカリキュラム」（文部科学省、2003）では、JSLの「個々の子どもに応じたカリキュラムづくり」が提唱され、提案される「JSLカリキュラム」が「固定した内容を一定の順序性をもとに配列するのではなく、一人一人の子どもの実態に応じて教師・指導者自らがカリキュラムを作るためのツールという意味合い」があることを述べたうえで、このようなカリキュラム案が「教師・指導者の実践的力に依存するとともに、実践を通して力量形成を図ることをねらっている。（中略）このJ

S Lカリキュラムは、一人一人の子どものたちをとらえる視点、子どもたちの実態に応じた教材づくり、学習内容の理解度の把握など、教師・指導者の実践的力量を高めていくことができるようになっていく。」（文部科学省、2003：4、傍線部・引用者）と述べられている。

ここで重要な点は、教師や指導者という実践者の「子どもを捉える視点」が教材づくりや教育実践の形に影響を与え、それが実践者の力量を高める、あるいは実践者を変容させるという関係性である。同時に、「子どもを捉える視点」とは、子どもの発達段階をどう捉えるか、子どもの日本語能力をどう捉えるか、そして実践者がそれを踏まえてどのような「ことばの力」が当該の子どもに必要であるか、また何をめざして日本語指導を行うのかという点である。岡崎（1989）の教材論では「教師の言語観・言語教育観・言語学習観」が重要であると指摘されていたが、その場合は、教材に内在する教材開発者の言語観・言語教育観・言語学習観とそれを使用する実践者の持つそれらとどう折り合いをつけるかという意味合いが強かったが、年少者の場合は、教材と実践者という二者間の関係だけではなく、子どもの発達、子どもの日本語能力という動的要素と、それらの動的要素を捉える実践者の視点との関係性によって実践のあり方が変化していくのである。ここにこそ、年少者日本語教育実践の動的性が生まれる所以がある。

以上を踏まえ、本稿では、①子ども（学習者）の発達の観点、②ことばの力をどう捉えるか（学習者の日本語能力）の観点、③実践者がどのような日本語教育をめざすのかの観点（実践者の日本語能力観や学習観、言語教育観）の3つの観点から教材論および授業実践を分析し、動的視点に立った実践的教材論について論じることとする。

4. 実践例の分析

ここでは、年少者日本語教育のある実践を例に、上記の3つの観点から、実践と教材がどのように結びついているか、あるいは変容していくかを見ていこう。

ここで取り上げる事例は、あるJ S Lの小学生の女児Mを大学院生2名が約3年6ヶ月間にわたって日本語指導を行った実践である。この児童Mは、家族内ではタイ語を母語とする母親とタイ語を使用するなど、タイ語と日本語の複数言語環境に育っている。日本人の父親との関係や、この児童の出生地、日本滞在期間、国籍など個人情報観点から詳細は記載しないが、ここではこの児童の言語生活環境や日本語能力の様子、指導内容等について実践記録をもとに分析する。この児童への日本語指導の担当者（および実践期間）は、山田初（2004年6月～2005年7月）、河上加苗（2005年11月～2007年11月）である。

以下、時系列的に追いながら、前述の3つの観点から実践を分析記述する。分析データは二人の実践者が記録した実践研究論文である（山田2004、山田2005a、山田2005b、河上2006a、河上2006b、河上2008）。

この児童は家庭内では母親と主にタイ語を使用するが、日本で幼稚園、小学校1、2年と過ごしたため日本語の日常会話はできた。しかし、3年生のときに他校へ転校した際、日本

語の読み書き能力が低いことに気づいた学校側が大学に支援を要請し、院生による日本語指導が始まった。最初に担当した山田によると、指導開始時の日本語能力は「JSLバンドスケール」のレベルでは[聞く：7、話す：7、読む：3、書く：2]であった。

以下、前述の3つの観点から、この児童への日本語指導を分析する。

4-1. 子どもの発達の観点

山田がこの児童Mを担当したのは3年生から4年生の前半までであった。この時期の児童の様子を、山田(2005b:52-53)は次のように記述している。

「積極的で物怖じしない性格。友達も多そうである。負けず嫌いな性格で、何か競争の要素が入った活動では必死になりケンカ調子になることもある。取り出し指導されている様子を、他の児童から悟られないようにしている。」

また、日本で過ごしてきたため、話し言葉や行動も日本の子どもたちとほとんど区別がつかないと指摘する。つまり、身体的・認知的成長の点で、当該年齢の子どもの発達段階にあることがわかる。その例としては、在籍クラスで「じゅげむ」の暗唱があったとき、他の子どもの様子を見て、「私も覚えなきや」と自分から積極的に「読む」活動を行ったことがある(山田、2005a)。さらに、児童M自身が、自分のことを「私、タイ人と日本人のハーフだから、タイ語も分かるよ。ほら!字もね、こうやって書くの」(2004:68)と説明するような認識も持っている。しかし、タイ語の読み書きはできないと、山田は記述している。さらに、児童Mの日本語にはタイ語の干渉と思われる点(「す」と「つ」の区別ができない等)もある(河上、2006a)。

ただし、4年生から5年生にかけては、日本語の表記や漢字の書き順などを実践者に聞くことが頻繁に見られるようになり、メタ認知力やメタ言語能力の発達が観察された(河上、2008:82-84)。さらに、6年生になると、実践者と意見調整をする合意形成力や成績が徐々に向上することで自己肯定感も見られるようになった(河上、2008:89)という。このように実践者は、児童Mが年齢相応の身体的・認知的に発達していると認識している。

では、このように成長しつつある児童Mの日本語能力について実践者はどう捉えているかを次に見てみよう。

4-2. ことばの力をどう捉えるかの観点

3年生の児童Mをはじめに指導した山田は、その日本語能力について次のように述べる。

「普段の会話からはまったく日本語指導が必要な児童であるとは分からない。しかし、読む・書くとなるとその行為から逃げようとし、普段のコミュニケーションから出る積極性とのギャップが非常に大きい。」(山田、2004:69-70)

たとえば、「かえるがゲコゲコどこにいるかな？」を「ゲロゲロ」と読んだり、「かぎが3つ」を「さんつ」「さんこ」と読んだりする。つまり、聞く力・話す力が高い一方で、文字を読む力、語彙力が極めて不足している点が特徴と言える。

この状態は4年生まで続く。ひらがなとカタカナが混同し、読める漢字も低学年の漢字に限られていた。このような児童Mに対して二人の実践者は継続的に指導を行っていく。その結果、5年生の1学期に「ミノムシの観察」という学習活動を行ったとき、その活動を振り返った児童Mが次のような感想文を書いた。

「いろいろなかたちがあったのかびっくり！！しました！ちょっとくさかったですミノムシのかたちいろいろです！おすとめすがわかんなかったです！くさいけどいきているのがたしかだしそれにくさかった ちゃんとせわをしなかつたからくさくなってごめんなさい」(資料A：河上、2006b:229)

この活動を指導した河上は、児童Mが体験を振り返り、新しい概念や知識を含んだ文をはじめて書いたと、日本語能力の伸長を評価した。6年生になると、それまで継続してきた漢字指導と児童本人の努力により「漢字テストで満点を取れるようになった」とクラス担任が認めるほどになったが、それでも読解に関する国語のテストなどで細部を理解するほどの「読む力」は十分についていなかった。この点については、クラス担任も実践者も同様の見方を持っている。

6年生になってからの「書く力」はどうか。次に児童Mが書いた物語文を見てみよう。

「右に、行って、そこに左には、行かないで、いったらライオンのすみかがあるよ！だからまっすぐいくと2つのわかれみちになって、それを左にまがってるみちをはいて、もうちょっといくと3つのわかれまちがあつて、まっすぐすすむと大きな木があるよ。」(資料B：河上、2008:81)

この文はまだ続くが、この文を書いた児童Mの書く力について、実践者は児童Mがこのような長い文を、読み手を想定し、かつ目的意識をもって書くことはそれまでなかったと評価している(同上)。

このような実践を経て、6年生の11月時点の児童Mの日本語能力は「JSLバンドスケール」のレベルでは[聞く：7、話す：7、読む：5、書く：5]と実践者は判定している。

4-3. 実践者がどのような日本語教育をめざすのかという観点

では次に、このような児童Mの発達と日本語能力の把握をもとに実践者はどのような「ことばの力」を、何をめざして日本語指導を行おうと考えたのか。実践者の日本語能力観や学習観、言語教育観を見てみよう。

前述のように、児童Mが3年生から4年生のときの読む力・書く力の不足を見て、実践者の山田は「文字を『書く楽しさ』と『書ける自信』をつけてもらいたい」(山田、2004)「文字への親しみ、文字を使うことの重要性、必要性に気づかせる」(山田、2005a)「漢字が読める自信をつける」(山田、2005b)を目標にし、小学校の中高学年に進む児童Mに必要な日本語能力として抽象的な意味をもつ語彙力や漢字力の習得が必要であると考えた。

また、このころ夏休みなどの休暇にタイへ一時帰国することから、学習の分断が見られた。そのため、指導を再開するときは前の学習内容を復習することに重点を置き、曖昧な

知識をしっかりと定着させる指導も必要であるという認識を山田は持っていた。

山田から引き継いだ河上は、書くことに抵抗を示したり、「漢字アレルギー」(山田、2005 b)の様子を見せる児童Mに対して、当初、「いかに書かせるか」を課題と考えていた。山田の指導により徐々に「漢字を分析する力」が育ちつつあったので、河上はその力を継続的に育成しつつ、「思ったことを自分の言葉で表現する力」をつけたいと考えた。そのことは、書くことの役割や意味を体得することにつながるとも思えた(河上、2006 a)。

5年生になった児童Mを指導した河上は、児童Mに必要な自己表現力や学習意欲を育てるには、「主体的に学ぶ力」が不可欠であると考えた。そのため、実践のプロセスに、「学習者をよく観察する」「学習の特徴を把握する」「学習者の興味・関心」「主体性」(を生かし)、「体験学習」(を通じて)「共に学ぶ」という「主体的な学びのサイクル」(河上、2006 b)による学習観に立って日本語指導を考えるようになる。

さらに、5年生から6年生にかけては、徐々に語彙力や漢字力が向上してきたことや高学年相応の認知発達が見られたこと、中学校への進学が視野に入ってきたこと等から、実践者は「読み書き能力」だけではなく総合的な「コミュニケーション能力」「自律学習力」「自己肯定感」「自己実現力」を育成することを目標にしていく(河上、2008)。

以上のように、実践者は子どもの身体的・認知的発達、そして日本語能力の伸長や課題を把握し、それを踏まえて、どのような日本語能力の育成が必要か、またそのような「ことばの力」を含む人間育成をどのように実践していくのかを考えることになる。

河上(2008)は、実践者自身が実践を開始する前からこのような日本語能力観や学習観や実践論を持っていたわけではないと正直に述べているが、そのうえで、河上は「学習者の実態」を把握し、それが「実践者の問題意識」に影響を与え、そこから「実践」が生まれる、そして、「学習者の実態」が静的でない以上、「実践者の問題意識」も「実践」も静的ではあり得ず、そこに実践の動態性が生まれると主張する。「子どもの実態は、実践の中で見えてくる」という河上の主張は十分に説得的な主張として評価できよう。

ただし、本稿の主眼は、実践者がそのようなJSLの子どもを目の前にしてどのような「教材」を考えたのかという「教材論」にある。したがって、次に、上記の実践の中で、実践者がどのような教材を創り出し、実践を構築していったかを見てみよう。

5. 考察—実践の中で実践者はどのように「教材」を考えるのか

小学校3年生の児童Mに山田が指導をしたとき、市販されているようなドリル形式の教材について児童Mがどのような反応を示したかについて、山田は次のように述べている。

「いかにも「勉強」と思えるものには強い拒否反応を示した。一方で、「書きしりとり」や『ミッケ!』(文字のない絵本：引用者注)読み、算数の問題の出し合い競争等、遊びの要素の入ったものには積極的に取り組む」(山田、2004: 70)。

ゲームという競争要素の入った活動は児童Mの「負けず嫌い」の性格をうまく利用した方法であった。ひらがなやカタカナがまだ十分に定着していないために、山田は「カタカナ

カルタ」「漢字カルタづくり」というゲーム性や遊びを取り入れた教材を子どもと一緒に作りながら取り組んだ。たとえば、「今日やる漢字は何？ 先生の変な絵はだめだよー。私が描くから」（山田、2005b：68）という児童Mの言葉が示すように、子どもの特徴をうまく利用しながら、児童Mが自ら教材づくりをするように導き、学習の方法と学習意欲を引き出すことに成功している。また山田は「図書室行って本読んでみようか？」と児童Mを誘い出し、児童Mが自分で読みたい本を選ぶように促す。すると児童Mは、「自ら「じゃあ、先生小さい子どもね。私、読むから」と言い、絵本読みを始めた。すべてひらがなの本であるが、つかかりゆっくりではあるものの感情を込め、滑らかに読めた」（山田、2005a：56）という。その後は、「黙って聞いてよ〜。読んでいるんだから」と言うほど、絵本読みに積極的になった。この実践の「教材」は絵本であるが、それを子ども自身の興味を持てる学習教材に変える視点が山田の実践にはある。それは、山田が前述のような子どもの発達段階や日本語能力を十分に把握していたためであろう。

次に河上の実践「ミノムシの観察」を見てみよう。「書きしりとり」で偶然出てきた「ミノムシ」から始まり、「図鑑による調べ学習」や実際の生きた「ミノムシの観察」、そしてその観察記の作成、PCを使った観察記の記録化へと発展するという一連の実践である。児童Mが実際のミノムシを観察したことから校庭に出て他のミノムシや蝶のたまごを探しに行くことや、観察したミノムシに「カレンちゃん」と名づけたり、ミノムシの変化の理由を探索したりと児童Mが主体的に学習に取り組んだと実践者は見る。日本語能力の伸長については、児童Mが観察記を書き、それをPCで打ち直す作業を通じて、自己訂正ができるようになったという（例：「やばいよ！これ「てす」ってかいちゃってる。」河上、2006b：21）。この実践を河上は、「体験学習」であるという。このやり方が児童Mに合っていたことを、実践者は次のように述べる。

「この学習を通じてMの態度が変わってきた。前期（5年生の一学期：引用者注）までの学習では一つのことに集中できず、すぐにほかの事に関心が移ってしまう、遊びたがるという傾向があった。しかし、このミノムシの活動では、集中力も途切れず、遊びたがりもせず、積極的に読み書き、話し合いを行うようになった」（河上、2006b：20）

つまり、実践者は高学年の児童Mに、前述の「主体的に学ぶ力」を育成したいと考え、「ミノムシ」という教材をめぐる、さまざまな体験学習が経験できるように実践をデザインしていったのである。それは偶然のきっかけから始まったが、その機会を逃さず、実践者が「ミノムシ」を実践の中心に位置づけ、実践を行った点に注目したい。これは、子どもが興味と知的好奇心を持つ「教材」として「ミノムシ」が生かされた実践例と言えよう。

つづく実践は6年生になってからの実践である。「読む」「書く」という必然性と文脈性を生かす実践の方法として、実践者は5年生から「遠隔支援」として郵便による指導を行っていた。「ゆうびん勉強」と名づけられたその活動は、手紙やプリントなどを使って「読み書き」の活動を行い、その結果や成果物を封筒に入れ、郵便で実践者に送る。時々、

実践者が学校訪問し、直接指導（スクーリング）も行うという方法である。その中で、6年生になった児童Mに1年生に読み聞かせができるようなお話を作ろうと実践者が提案したことから、この「ちろるの物語」活動が始まった。「ちろる」というのは、児童Mが作った「ゆうびん勉強」のマスコットである。この実践を始めるとき実践者は、児童Mがひとりの力でその物語を作ることを想定していたが、それはできなかった。そこで、実践者はスクーリングの際にいっしょに話し合いながら物語のイメージを膨らませ物語をつくる方法に変えた。実践者は、児童Mとふたりで話し合っ一緒に作ったストーリーを、児童Mが話したとおりに記録をとり、後日、それをすべてひらがなでPCに打ち込み、それを印刷して児童Mに郵送する。そのテキストには口語体も含まれるが、そのテキストを児童Mが必要に応じて漢字やカタカナに変換したり、句読点を入れたり、分かりやすく書き直すように指示した。そのような推敲過程で、児童Mは、語彙の変換、接続詞の使用、書き言葉への変換、構成の見直しなどを行い、読み手を意識して加筆修正ができ、かつ、長い文章を書くようになったと、児童の成長を実践者は評価している（河上、2008）。

この「ちろるの物語」創作という「ゆうびん勉強」で注目するのは、遠隔支援という方法論ではない。そうではなくて、子どもと実践者がともに作り上げたテキスト（たとえば前述の資料B）が教材となっている点である。そのテキストの推敲過程で児童Mはさまざまなことを学んでいったのである。それは、出来合いの教科書ではなく、児童Mが自ら考え、実践者の適切なスキュフォールディング（足場がけ）を得ながら、物語を完成させていく、そのプロセスでの実践者との間のさまざまな「ことばによるやりとり」すべてが、児童Mにとっては生きた教材であったと言えるだろう。

6. まとめ：年少者日本語教育における「実践的教材」とは何か

最後に、本稿のテーマである年少者日本語教育における「実践的教材」とは何かについて、児童Mをめぐる実践の中のいくつかのエピソードから改めて考えてみよう。

まずその一つは「漢字カルタづくり」である。カルタやカード類の教具は特に年少者日本語教育の実践では多用されているが、児童Mにとってそのカルタ作りが意味のある学習素材としての教材となって立ち現われたのは、そのカードに自分の得意な絵を描き添えることができた瞬間である。その時こそ、児童Mがそのカルタづくりに、つまり「学び」に主体的に関わられた瞬間であった。カードであれ、カルタであれ、それが教材となりうるのは、学習者にとって意味があるかどうかに関わっているのである。

次の例は、「ミノムシの観察」である。この場合の教材は生きたミノムシである。「書きしりとり」というゲームで偶然に出会ったミノムシという言葉からこの活動は始まった。ミノムシが誰にとっても教材となりうるわけではない。生きたミノムシが意味のある教材となったのは、そばで聞いてくれる実践者がいたからである。つまり、実践者との関係性の中に教材としての意味が生まれるということである。その結果、前述のように、児童Mはそれまで以上にこの学習活動に集中し、積極的に読み書きをし、話し合いを行うように

なると実践者は報告している。

もうひとつの例は、「ゆうびん勉強」で作った「ちろるの物語」である。子どもに自由に作文をさせたり、物語を書かせたりする実践はよく見られるが、ここで注目するのは、児童Mの紡ぎ出した物語がパソコンに打ち込まれ、そのテキストが新たな教材として立ち上がった点である。前述のように、学習者はそのテキストをめくり、さまざまなことを学びながら、推敲し、推敲しながらさまざまなことを学んでいくのである。つまり、他者が作成した文章を教材として読むという実践ではなく、学習者自らが作成した文章が意味のある教材となる瞬間であった。

このように教材とは事前に用意されたものであっても、その実践の中で生まれてくるものであっても、実践に関わる他者との関係の中で学習者にとって意味のあるものとして認識されたとき、教材が教材たりうるのである。ただし、ここで重要なのは、漢字カルタ作りはなぜ児童Mが6年生のときに活用できなかつたか、あるいは「ちろるの物語」はなぜ3年生のときに実践できなかつたかからわかるように、これらの実践には児童Mの発達段階を見極め、かつ、その子どもの日本語能力を見極め、子どもにとって必要な学習活動を見極める実践者の目があったという点である。つまり、教材をめぐる議論を、「教科書を教えるのではなく、教科書で教える」という言説に回収するのではなく、年少者日本語教育の場合、本稿の分析視点にあるような、学習者の発達段階と日本語能力の把握、そしてそれらを踏まえてどのようなことばの力を育成するのかと判断する実践者の見方を基点にし、それをもとにした実践の内実から立ち上がる教材論が必要なのである。なぜなら、その実践の中で、実践者と学習者の間において学習者にとって意味のある教材が生まれる瞬間に、学習者にとって主体的な学びも生まれるからである。

前述の「JSLカリキュラム」が「教師・指導者の実践的力量を高めていく」ことにつながるためには、ここで議論したような実践の内実から立ちあがる教材論をめぐる実践者間の絶え間ない考察と議論、および学習者にとって教材が意味のある教材となるための日本語支援のあり方についての議論が不可欠となる。今後は、年少者日本語教育の実践のあり方（たとえば、石井 2006、齋藤 2005、池上・小川 2006、川上 2004 など）を踏まえた、これらの議論の場の創出とそれらを通じて教育実践者をどう育成するかが課題となろう。

参考文献

- 1) 石井恵理子 (2006) 「年少者日本語教育の構築に向けてー子どもの成長を支える言語教育としてー」『日本語教育』128号、pp. 3 - 12.
- 2) 池上摩希子・小川珠子 (2006) 「年少者日本語教育における「書くこと」の意味ー中国帰国者定着促進センターでの取り組みからー」『日本語教育』128号、pp. 36 - 45.
- 3) 岡崎敏雄 (1989) 『日本語教育の教材ー分析・使用・作成』アルク
- 4) 川上郁雄 (2003) 「年少者日本語教育における「日本語能力測定」に関する観点と方法」『早稲田大学日本語教育研究』2, pp. 1-16. 早稲田大学大学院日本語教育研究

科.

- 5) 川上郁雄 (2004) 「年少者日本語教育実践の観点—「個別化」「文脈化」「統合化」—」
『早稲田大学日本語研究』第12号、pp. 1-12、早稲田大学日本語学会。
- 6) 川上郁雄編 (2006) 『「移動する子どもたち」と日本語教育—日本語を母語としない子
へのことばの教育を考える—』明石書店。
- 6) 河上加苗 (2006 a) 「「知らない」「わからない」のストラテジー—書くことへの試み—」
早稲田大学大学院日本語教育研究科・年少者日本語教育研究室編『年少者日本
語教育実践研究』No. 6. Pp. 29-37.
- 7) 河上加苗 (2006 b) 「総合型体験学習を通じて動き出す学び—「早稲田モデル」におけ
る JSL 児童の取り出し指導を考える」早稲田大学大学院日本語教育研究科・年
少者日本語教育研究室編『年少者日本語教育実践研究』No. 7. pp. 10-23.
- 8) 河上加苗 (2008) 「年少者日本語教育実践の動態性—「子どもの実態」と「実践者の問
題意識から実践を考える」(早稲田大学大学院日本語教育研究科提出修士論文)
未刊行。
- 9) 齋藤ひろみ (2005) 「「子どもたちのことばを育む」授業作り—教師と研究者による実
践研究の取り組み」『日本語教育』126号、pp. 35 - 44.
- 10) 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 J S Lカリキュラム「解説」』スリーエーネットワーク
- 11) 東京外国語大学留学生日本語教育センター (編) (1998) 『外国人児童生徒のための日
本語指導 第1分冊—カリキュラム・ガイドラインと評価』ぎょうせい
- 12) 日本語教育学会編 (2005) 『新版日本語教育事典』大修館書店
- 13) 根本牧・屋代瑛子・遠藤宏子 (1995) 『ひろこさんのたのしいにほんご1』凡人社
- 14) 文部省 (1992) 『にほんごをまなぼう』
- 15) 文部科学省 (2003) 『学校教育における J S Lカリキュラムの開発について(最終報告)』
文部科学省初等中等教育局国際教育課
- 16) 山田初 (2004) 「“読む・書く” 動機への一歩作り」早稲田大学大学院日本語教育研究
科・年少者日本語教育研究室編『年少者日本語教育実践研究』No. 3. pp.
65 - 77.
- 17) 山田初 (2005 a) 「文字へ親しむ指導—“書く” 活動へ繋げるために—」早稲田大学大
学院日本語教育研究科・年少者日本語教育研究室編『年少者日本語教育実践研
究』No. 4. Pp. 52 - 61.
- 18) 山田初 (2005 b) 「「漢字カルタ」を使用した漢字指導—“書く” 活動へ繋げるために
—」早稲田大学大学院日本語教育研究科・年少者日本語教育研究室編『年少者
日本語教育実践研究』No. 5. pp. 62 - 72.

第Ⅲ部

「移動する子どもたち」のアイデンティティから支援システムの構築へ

第7章

「移動する子どもたち」と言語教育—ことば、文化、社会を視野に

1. はじめに

グローバリゼーションや大量人口移動の現象にともない、世界の言語教育や外国語教育の様相は大きく変化してきている。言語の形や機能だけでなく、相互理解や文化理解、異文化対応に必要な能力の開発に関心が集まってきている。言語教育の中で「他者との関わりを知ること」(knowing how to relate to otherness) というザラト (Zarate, 1993) の指摘や、「他言語話者と関わりを持つことはつねに文化的行為」(every attempt to communicate with the speaker of another language is a cultural act) というクラムシュ (Kramersch, 1993) の指摘のように、言語教育や外国語教育の中でことばや文化を視野にいれた議論が活発化している。

このような動向の中で、オーストラリアでも言語教育の中で求められる能力について議論が重ねられている。たとえば、ロビアンコら (Lo Bianco, et al. 1999) は、その能力を異文化対応能力 (intercultural competence) とし、かつ「第三の場所」(the third place) を見つける能力が異文化対応能力の中心にあるとし、接触場面の中で違いを経験することが言語教育に含まれるとしている。

このような言語教育実践は、発育途上にある子どもたちへの言語教育を考えるうえで極めて重要である。たとえば、近年、日本で生活する「日本語を第二言語として学ぶ子どもたち」が増加しているが、これらの JSL の子どもたちに対する日本語教育のあり方は、この問題と密接に関わっている。

本稿では、「ことばと文化」の視点から子どもに対する言語教育について考えることをねらいとしている。はじめに、JSL の子どもたちへの日本語教育の課題を捉え、そこを議論の出発点にし、次にオーストラリアにおける異文化対応能力をめぐる議論と異文化間言語教育 (Intercultural Language Teaching : ILT) の実践の課題を明らかにする。そのうえで、子どもを対象にした言語教育をどう捉え直すべきかについて考える。

2. 「移動する子どもたち」への日本語教育の課題

「グローバル・エスノスケープ (global ethnoscape)」(Appadurai 1996) と呼ばれる、トランスナショナルに人々が移動する風景が確実に日本にも立ち現れている。その結果、「外国人労働者」「難民」「留学生」「研修生」「国際結婚」「日本人の配偶者」「不法滞在者」などとカテゴリー化される人々の随伴する子どもや日本で生まれた子どもが日本国内において確実に増加している。その子どもたちをよく見ると、子どもたちが親とともに複数の国や地域の間を「移動」していることがわかる。ある子どもは夏休みになるたびに、ひとりで祖国に「一時帰国」「一時滞在」したり、ある子どもは親が祖国や第3国に一時的に「移動」したため日本に残ったり、またある子は日本国内においても親の都合で「国内移動」

をせざるを得ない場合もある。「移動する子どもたち」とは、このように、空間的に移動するだけではない。家庭内言語と学校や社会で使用する言語が異なる場合や、家庭内でも親と話すときと兄弟姉妹で話すときの言語が異なる場合、さらに父親と話すときの言語と母親と話すときの言語が異なる場合など、多言語環境下にある子どもは、常に言語間を「移動する子どもたち」なのである。より正確に言えば、空間的にも複数言語間にも「移動せざるを得ない子どもたち」とも言えよう。ここで課題となるのは、そのような子どもたちの言語発達をどのように確保し、どのような「ことばの力」を育成していくかという課題である。それは「第一言語」であれ、「第二言語」の日本語であれ、子どもの「考える力」「生きる力」としての言語能力の育成という課題である。子どもを対象にする日本語教育も、まさにその課題にどうかかわるかが問われているのである。

日本の全人口の98%は日本国籍者であり、日本社会は極めて均質性の高い社会であるように見られるが、日本国籍者の中にも多様な文化的背景を持つ人々がおり、かつ200万人を超える外国籍居住者の存在やそれらの人々の出身国・地域が180以上であることが示すように、日本社会は確実に多言語化・多文化化社会へ向かっていると見える。

その中であって、「日本語を第二言語として学ぶ子どもたち」(以下、JSLの子ども)に関する教育が、近年、日本では社会問題化している。しかし、日本社会で生活するJSLの子どもたちにとって日本語教育が必要なことは明確であっても、その日本語教育の内容やその日本語教育のめざすところについては、明確な合意があるわけではなく、ゆれている。なぜか。それには、日本における子どもに対する日本語教育の歴史が深く関わっているのである。ここで、簡単にその点に触れておこう。

日本語教育と子どもの関係は深い。たとえば戦前の日本の植民地における「植民地経営」の一環として行われた初等中等教育の子どもたちへの「国語教育」や、戦前戦後を通じて日本に多数居住してきた在日コリアンや在日中国系住民の子どもたちの「日本語習得」、1970年代から1980年代に顕著になった「インドシナ難民」や中国帰国者の子どもたちへの「日本語指導」、また「インターナショナル・スクール」や「民族学校」などでの教科としての「日本語」まで、子どもをめぐる日本語教育の「教育実践」は多様にある。ただし、これらの実践についてこれまで十分に研究が行われてこなかった。その理由は、子どもに対する日本語教育が日本の教育全体の中に位置づけられて議論されず、そのため、子どもに対する日本語教育の目的論も方法論も長い間不問に付せられてきたからである。その結果、近年、JSLの子どもたちの日本語教育が社会問題化しても、進むべき方向性が見出せないでいるのが現状なのである。

では、JSLの子どもたちへの日本語教育のあり方について、どのような議論があるのか。たとえば、これらの子どもたちへの日本語教育はナショナルなイデオロギー性を持つ同化主義的言語教育であるという批判がある。この考え方の背景には、近代国民国家における教育の役割や構造的力が深く関わっている。

近代国民国家の中の教育とは、いかに均質的な国民を効率的に作るかという制度であり、

均質的な国民を作ることによって国民国家を支えていくという制度である。そのために国の定めた学校という空間で、国の定めた教科書をつかって、国が育成した教師によって均質的な教育が行われる。その制度から生まれる均質的な国民による均質的な「国民概念」は、国民の中にあるさまざまな差異を同一化することによって成り立つ概念であり、したがって、そのような欺瞞的な「国民概念」によって成り立つ近代国民国家とは「想像の共同体」であるとも言われる (Anderson 1991)。

さらに、学校文化の観点も作用している。日本の学校システムの中の権力と学校文化という文脈では、JSLの子どもは日本社会に同化を強いられる存在であると捉えられてきた。つまりJSLの子どもへの対応の底に、恒吉(1996)が「一斉共同体主義」を見、太田(2002)がその対応を「奪文化化教育」であると批判したのは、その例である。

しかし、このような見方には、いくつかの批判もある。たとえば児島(2001)は、学校文化を静的・固定的なイメージで捉えていると指摘するし、志水・清水編(2001)は伝統的な学校文化だけが問題なのではなく、個性化や個別化を重視する教育の流れも、あるいは教師がこれらの子どもたちの問題を「見ようとしない」姿勢こそ問題であると指摘する。特に児島(2001)は、公立中学校の「日本語教室」に参加した経験をもとに、その教室を担当する教師が、学校内で「周辺化」されている「日本語教室」の捉え方や、「日本語教室」に取り出される子どもたちとの関係性の捉え方を、能動的に、また主体的に問い返していく様子を活写している。つまり、教育システムや学校文化の中でも、教師や子どもたちが主体的に学び、相互作用的關係を築いていく可能性があるのである。

一方、JSLの子どもたちが持つ母語・母文化をどう維持し、発展させるかについても議論がある。たとえば、JSLの子どもたちが日本に持ち込む食物、ファッション、歌や踊りを「固有の文化」として取り上げ、「〇〇国から来たのだから、〇〇人としての誇りを持って」と子どもに「民族的アイデンティティ」の維持を期待する言説もある。これについては、JSLの子どもたちが持つ母語・母文化を本質的に、したがって固定的にとらえ、重視するあまりステレオタイプ化した「文化」を子どもたちに強要する「文化教育」になっていないかという批判もある。しかし、これらのアプローチはいずれにせよ、「文化教育」と「ことばの教育」を切り離し、後者を軽視しているという批判もある。はたして、JSLの子どもへの日本語教育のアプローチは「同化主義的言語教育」なのか、それとも「ステレオタイプの文化教育」なのか。あるいは、そのような二分法的考え方を超える視点をどう築くのか。

このように、これからの時代の子どもへの言語教育のあり方には、「ことばと文化」という課題が切り離せない。換言すれば、JSLの子どもたちへの日本語教育も含め、これからの初等中等教育レベルの言語教育の重要な課題は、他者と関わる「ことばの力」、他言語話者との関わりを築く言語能力をどう育成するのかということである。このような視点をもった言語教育というのは、これからの社会のあり方と密接に関わっているという意味で、極めて政治性のある課題でもあると言える。子どもたちにどのような「ことばの力」を育

成するか、また、「ことばと文化」をどう捉え、どのような教育を構築するかが問われているのである。

日本における「移動する子どもたち」への日本語教育の課題は、以上のように、どのような「ことばの力」を育成するか、また「ことばと文化」をどう捉えて言語教育を行うのかという、言語教育のあり方に関わる課題なのである。したがって、これらの課題を考えるために、次に、オーストラリアの言語教育で近年盛んに議論されている「異文化対応能力」に関する議論を追ってみよう。この議論は、これからの社会に必要な、子どもに対する言語教育のあり方と密接に関わるからである。

3. オーストラリアにおける異文化間言語教育の議論と実践

3-1. 「異文化対応能力」に関する議論

オーストラリアの言語教育における「異文化対応能力」をめぐる議論は、Lo Bianco, Crozet & Liddicoat. (1999), Liddicoat. & Crozet, eds.(2000), Papademetre & Scarino (2000)、Lo Bianco, & Crozet, eds. (2003)、Liddicoat, Parademetre, Scarino & Kohler (2003)などが次々に出版、あるいは発表されていることからわかるように、活発化の様相を呈している。ここでは、「第三の場所」(the third place)を提起した Lo Bianco, Crozet & Liddicoat. (1999) 以後の議論を中心に見てみよう。

まず、Crozet & Liddicoat.(2000)は、クラムシュ (Kramersch,1993) やザラト (Zarate, 1993)の指摘を踏まえ、言語教育で育成されるべき能力は「異文化対応能力」であるとする。しかし、このような「異文化対応性」(interculturality)は、言語を学べば自動的に育成されるものではなく、また、文化を文法のように記述されたものとして教えることで育成されるものでもなく、むしろ、コミュニケーション行為自体が複雑で相互行為的で関係性の中に生起するものであるから、スムーズなコミュニケーションよりも失敗を含むコミュニケーションの中から、「異文化対応性」は育成されるとする。

文化をプロセスとして学ぶことによって、文化の動態性や任意性を理解し、文化を比較することによって自らの文化を内省し、かつ他者の文化を尊重し、そこから他者と気持ちよく関係を取り結ぶ場所、すなわち「第三の場所」を築く力を育成することになる。このような力の育成をめざす言語教育はこれまでの言語教育のパラダイム転換を意味し、コミュニケーションの「国際化」やグローバル化が進む多言語・多文化社会に対応する人材育成をめざす教育につながる、と主張する。

ただし、これらの議論の中に見られるように、「比較文化的視野に立った考察」や「文化を教える」ということは、固定的な文化観やことばの規範を学習者に与える危険性があるのではないかと疑問も残る。

このような疑問に対して、ロビアンコ (Lo Bianco. 2003a) は、ひとつの言語共同体の中に規範もあればバリエーションや逸脱もあることを前提として、ステレオタイプを与えずにその言語によるコミュニケーションのあり方を語ることはできるだろうかと疑問を呈し

ながら、言語教育者はことばの型（パターン）とともにバリエーションや逸脱も説明しなければならぬという困難な仕事に日々直面しているのだ、という。したがって、言語教育者はことばの型（パターン）を無限のバリエーションに帰すこともできないし、かといって、バリエーションを否定することもできない。特に言語共同体の外にいる人にとって、バリエーションや逸脱に留意しつつ、型や規範を学ぶことは重要であり、その言語共同体の文化を学ぶきっかけになる、という。

またロビアンコ (Lo Bianco, 2003b) は、異文化間言語教育 (Intercultural Language Teaching) には単にことばと文化の関係を理解するだけでなく、ことばがそのことばを使用する人の態度や行動とどう関わっているかを理解することが必要であるとして、ことばを使うときの態度や行動を見る視点 (verbosity)、ことばを使う人と人の関係や相手の位置によって異なることばの使用や態度を見る視点 (interpersonal relations)、感謝や依頼、拒絶、承諾などの待遇コミュニケーションを見る視点 (politeness)、共同の規範の出現となる儀礼的行動とことばの関係をみる視点 (ritualisation) などから、ことばの学習は言語文化や言語イデオロギーと関わることになるとしている。

加えて、ロビアンコ (Lo Bianco, 2003c) は、次のようにいう。パターン化されたものや学習されるもの、社会的なものが文化であると言っても、それは常に変化し、再構築され、ハイブリッドな中間的なものが産出されているのが現実である。社会環境が変われば、ことばも変わり、新しい文化も生まれる。その変化の中心にことばがあり、そのことばを通じて新しい文化が創造されていく。つまり、これからの言語教育は、ことばの型（パターン）や文化的情報を身につけるだけでなく、文化接触から生まれるさまざまな変化を考え、それに対応する文化的行動を身につけていくことなのであると主張する。

3-2. 言語教育政策としての「ことばと文化」の教育

オーストラリアでは、近年、初等中等教育レベルの LOTE (英語以外の言語) 教育において「ことばと文化」を統合した言語教育が政策として導入されるようになった。オーストラリア連邦政府の教育省 (Department of Education, Science and Training) は 2003 年に “*Report on Intercultural Language Learning*” (以下、「異文化間言語学習レポート」と記す) という中間報告書を発表した。これは、NALSAS (the National Languages and Studies in Australia Schools) の第二次計画 (1999-2002) の一環としてまとめられたものだが、その内容は、「ことばと文化」を統合した言語教育を「Intercultural Language Learning」(異文化間言語学習) と呼び、そのような言語教育の推進を提唱するものとなっている。

この「異文化間言語学習レポート」で強調されている点は、第二言語として学ぶ学習者にとっての「コミュニケーション能力 (communicative competence)」はその言語の母語話者に必要な「コミュニケーション能力」とは異なるとしている点である。これは、Byram & Zarate (1994), Kramsch (1998), Liddicoat, Crozet & Lo Bianco (1999) で主張される「異文

化に対応する話者」(Intercultural speaker)の育成とつながる。ここで言う「異文化に対応する話者」とは、母語話者と同じ言語規範に基づく言語行動をとれる人ではなく、自分の判断で自分の対応を決めることができる人という意味である。つまり、「第三の場所」を見つけることができる人という意味になる。

そのうえで、第二言語の学習者にとって必要な言語能力を考察するための言語能力モデルとして、いくつかのモデルが検討されたうえで、旋回的発達モデル(Liddicoat,2002)が提示される。すなわち、異文化の接触(input)からその違いに気付き(noticing)、それにどう対応するかを考えてから(reflection)、行動を起こし(output)、その行動についての反応を知って(noticing)、さらにその行動の評価をし(reflection)、さらに次の行動へ移る(output)という回りめぐりながら行動を修正しつつ場面に対応していくというモデルである。このモデルで重要なポイントは、学習者の第一文化から目標文化へ単線的に到達するというのではなく、その間に何度も何度も学習者は試行錯誤を繰り返していき、その過程で、中間文化1、中間文化2、中間文化3などを形成していき、そこに「第三の場所」を発見するかもしれないという点である。したがって、その「第三の場所」が目標文化らしくなくても、それは学習が失敗したと見なくてもよいことになる。

さらに、クラムシュ(Kramersch,1998)が指摘する「認識の問題」を踏まえ、「異文化間言語学習」の基本的なフレームワークが提示される。まず、ここでは「ことば」と「文化」と「学び」が相互に関連するものであることが確認される。そのうえで、「異文化間言語学習」のいくつかの基本的な視点が提示される。たとえば、学習者は目標言語とその文化と対照しながら自分の言語と文化を理解する。また「対話」を通じてその理解は深められ、その過程で生まれるどのような多様な見方も認められ、共有され、受け入れられる。学習者は自分の言語や文化、また目標言語とその文化についても内省する視点を持ち、かつ世界中にある多様な言語や文化のあり方や多様な個のあり方を認める視点を獲得する。それらの視点に立った言語教育を受け、複数言語話者となる学習者は、モノリンガルな話者とは異なる対応の仕方を知っており、多様な視点でものごとを考えられる人となることが期待される。その具体的な方法としては、宣言的知識による他文化理解を超えて、推論や比較、解釈、議論、交渉の過程をへて言語と文化の多様性を認識するような手続き的知識の獲得をめざす方法が提示される。つまり、「異文化間言語学習」とは、異文化間のやりとりの中で学習者が自分自身にふさわしいやり方を探したり、独自のアイデンティティを形成したりすることが、主体的に、かつ自覚的に行うことができるダイナミックなプロセスを持つ言語教育であるということである。

では、このような「異文化間言語学習」を、オーストラリアの日本語教育に関わる教師たちはどのように受け止め、実践しているのか。

3-3. 「ことばと文化」を教える日本語教育の実践

ロビアンコらが編集した“*Teaching Invisible Culture: Classroom Practice and*

Theory ” (Lo Bianco, & Crozet, eds. 2003)には、中国語、フランス語、ドイツ語、イタリア語、日本語などを外国語として教える実践研究が収められているが、その中で日本語教育を扱っている論考、‘The teaching of culture in Japanese’ (Toyota & Ishihara, 2003)を見てみよう。

Toyota & Ishihara (2003)が論じているのは、これまでもよく指摘された「日本人の傾向」や「日本語の特徴」である。たとえば、「以心伝心」「思いやり」「ウチとソト」「目上と目下」など社会文化的特徴から、それらと関連する「言いさし」「言いよどみ」「敬語」「待遇表現」「挨拶言葉」などの表現、「おでかけですか」「つまらないものですが」「何もありませんが」「とんでもありません」などのフレーズ、また依頼、同意、断り、ほめ、謝意などの表現、主語や助詞の省略や人称代名詞の使用、文体やあいづち、態度、振る舞い、お辞儀、発音、語彙などが、日英比較の観点から紹介され、日本語の「ユニークさ」が強調されている。

ここで注目したい論点は、この論考にあるような、日本語非母語話者に説明するとき生まれる「説明のためのディスコース」であり、さらには、「ことばと文化」というテーマに対して日本語教育関係者が持つ典型的な発想が、この論考に内在しているという点である。このことは次のエピソードとも深く関わる。

2005年2月、3月、筆者はシドニーおよびブリスベンで日本語教育関係者に日本語教育で「異文化間言語学習」がどのように実施されているかについてインタビューを行った。しかし、複数の関係者の回答は「日本語教育はこれまでもことばと文化の教育を行ってきたので、特に変化はない」ということであった。つまり、「ことばと文化」または「異文化間言語学習」というテーマが与えられたとき、オーストラリアの日本語教育関係者は、これまで通りの「説明のためのディスコース」を行えばよいと発想するという点である。

もうひとつ例をあげよう。クィーンズランド州教育省のLOTEセンター（ブリスベン市）は州内の初等中等教育レベルのLOTE教育を支えるリソースセンターであり、教材やレリアの貸し出し、教師研修などの機会を提供している。そのセンターでは、2004年に新しい日本語教育教材のシリーズを作成した。シリーズのタイトルは *Intercultural Language Learning*、副題は *Arriving at the Third Place* であった。たとえば「結婚」というテーマの教材ファイルには、日本の結婚式の際の祝儀袋、祝電、写真（ラミネート加工済）、結婚に関する日本の雑誌、さらに神前結婚や教会結婚、披露宴などの写真が入っている。添付の指導案を見ると、「どんな結婚式でしたか。」「どんな服を着ていましたか。」「結婚式の後に披露宴がありましたか。」など、質問紙もある。この教材を使って行う授業は、日本の結婚式を紹介し、オーストラリアの結婚式を紹介し、両者を比較したうえで、学習者にどのような結婚式を挙げたいと思うかを考えさせ、それを発表させる、というものであろう。ここに、「第三の場所」を考える「異文化間言語教育」が生まれると考えるのかもしれない。

しかし、果たして、このような授業から「第三の場所」を見つけ出す能力が獲得されるのであろうか。「ことばと文化」というテーマに対して、オーストラリアの日本語教育関係

者が「これまでと変わらない」と発想し、このような授業を設計するのであれば、「第三の場所」をめぐる異文化間言語教育の議論は、オーストラリアの日本語教育に浸透するとは考えられないであろう。では、なぜ議論は進まないのか。一体、何が足りないのか。

ここで指摘すべき点は、オーストラリアの日本語教育関係者の課題ではなく、異文化間言語教育の議論自体に、これまでの言語教育を超える議論が十分に成熟していないのではないか、あるいは、異文化間言語教育の議論に大きな弱点があるのではないかという点である。したがって、再度、異文化間言語教育の議論の欠陥性を問わなければならない。

4. 「ことばと文化」の言語教育とは何か

4-1. 異文化間言語教育をめぐる議論の欠陥性

「第三の場所」をめざす言語教育を構想する理由は、簡潔に言えば、21世紀の社会状況に対応する人材の育成ということである。そこで想定される社会は、多様な社会的文化的な背景や考え方を持つ人々が国境を越えて出会い、コミュニケーションを行うような社会ということになる。そのような社会に対応する人材の育成は、もちろん教育全体で行わなければならないのは当然である。ただし、これまでの教育が固定的、静態的な社会観や文化観、言語観に立って行われていたとすれば、そのようなパラダイムを見直すことが必要となる。すなわち、社会の多様性や文化のハイブリディティ性、言語の動態性などを捉える視点から教育を再構築することである。言語教育においても、同様のパラダイム転換が必要となる。

しかし、言語教育が他の教育領域と異なるのは、ことばの教育を行っているという点である。換言すれば、言語教育は言語能力の育成を追及している教育領域であるということである。ただし、このことは言語教育者であれば自明のことであり、これまでもそのような視点や問題意識を持った言語教育者によって言語教育が行われてきたと考えられよう。したがって、そのように考える言語教育者は異文化間言語教育の議論を当然と受け止めるであろう。なぜなら、外国語を教える言語教育者は、異なる文化や考え方を反映している外国語を教え、学習者はそれを学び、外国語を操るようになり、異文化理解や異文化の人々と交流することができるようになることを考えることになるからである。そのような視点に立てば、異文化間言語教育の議論は何も新しいとは思えないし、パラダイム転換の必要性も理解できないであろう。前節で述べたオーストラリアの日本語教育関係者が「これまでと変わらない」と発想するのは、このような視点に立っているからである。

もしそうなら、異文化間言語教育の議論の立て方を根本から見直さなければならないのではないか。ここで改めて、これまで述べた議論を整理してみよう。

まず、確認したい点は、異文化間言語教育の議論の前提である。その第一は、ことば、文化、社会の動態性や多様性、ハイブリディティ性という点である。第二はことばによるコミュニケーション自体が文化であるという考え方である。第三は、「異文化に対応する話者 (Intercultural speaker)」の育成がこれからの言語教育の目標となるという点だ。

次は、方法論についての議論である。ロビアンコは、「言語教育者はことばの型（パターン）とともにバリエーションや逸脱も説明しなければならないという困難な仕事に日々直面している」（Lo Bianco, 2003a）と述べているが、ことばの型とバリエーションや逸脱を二項対立的に捉える必要はない。ここで重要なのは、そのプロセスで育成される言語能力は何なのかということである。その場合の言語能力とは、その言語の母語話者と同じ言語能力ではないし、母語話者と同じ言語規範に基づいて言語行動をとる力でもない。むしろ、異文化に対応する、第二言語としての言語能力ということになる。

では、この「異文化に対応する、第二言語としての言語能力」とはどのような言語能力と考えたらよいのか。異文化間言語教育の議論の中でも、育成すべき能力についてはさまざまな議論があるが、必ずしも明確になっていない。なぜなら、育成すべき能力を、第二言語として学ぶ学習者にとっての「コミュニケーション能力」という点ではどのモデルも共通するが、それに加味する、異文化に対応する力の捉え方がさまざまにあるからである。それを突き抜ける議論として重要な指摘は、クラムシュ（Kramersch, 1998）が指摘する「認識の問題」であろう。つまり、学習者の文化（文化1）と目標言語の文化（文化2）の間にいる学習者は、自分の文化1の中でも自己認識や他者認識があり、学習目標となる文化2にも自己認識や他者認識があるという指摘である。つまり、ひとりの学習者が言語学習を通じて、文化1と文化2の間を行ったり来たりしながら、認識が変容していくのである。この場合の文化1と文化2を二項対立的な文化観と考える必要はない。他言語を学習していくときに一人ひとりが想定する「文化」という認識が、学習過程で変化していくのである。ここでいう「一人ひとりが想定する文化」というのは、細川（2002）がいう「個の文化」と通底する視点である。言語学習の過程で、一人ひとりの認識が変化していくのであり、またその認識が形成されていくのである。

そのうえで、次に重要な課題となるのは、この認識と言語の関係をどう捉えるかということである。この自己認識や他者認識は変容し、同時に「異文化に対応する、第二言語としての言語能力」も回旋的に変化する。その認識と言語能力のあり様は、場面や状況、相手との関係性によっても異なるものである。したがって、それらの到達点を目標言語話者の認識や言語規範に求める必要はないし、「異文化に対応する、第二言語としての言語能力」を項目別に、あるいは固定的に捉える必要もないのである。重要なのは、一人ひとりの学習者が自分の認識を目標言語で表現することができるかどうか、またそのことが学習者の主体性とどう関わるかという点である。

これまでの異文化間言語教育の議論で不十分であったのは、すべてこの点に収斂する。つまり、異文化間言語教育がめざすのは「異文化に対応する話者」の育成であるが、その場合、「ことばを教える」という点では従来の言語教育と同じであるが、学習者一人ひとりの認識を重視する点と、その認識を目標言語で表現することが「異文化に対応する話者」の育成には不可欠な視点なのである。しかしながら、その点が教育現場の実践者には理解しにくいのである。なぜか。それは、言語能力に関する議論が不足しているからである。

次に、その点を実践とあわせて考えてみよう。

4-2. 「第三の場所」と言語能力

ここでは、前述のクィーンズランド州教育省の LOTE センターが開発した日本語教育教材のシリーズ「Intercultural Language Learning--Arriving at the Third Place」の「結婚」という教材ファイルを例にする。

この教材ファイルには、日本の結婚式に関する情報（たとえば、祝儀袋、祝電、写真（ラミネート加工済）、結婚に関する日本の雑誌、さらに神前結婚や教会結婚、披露宴などの写真など）が詰まっているが、これらの情報は日本の風景に関する「切り取られた情報」あるいは「選択された情報」である。これらの情報には、いずれも「切り取られた」時点、「選択された」時点での固定化されたイメージを再生産する機能が含まれ、かつ制作者の意図が含まれることになる。また、現実にあるさまざまな多様性はこれらの「情報」以上には与えられないため、その結果、固定的なイメージやステレオタイプを学習者に与える危険性が生まれる。言語学習で「情報」が与えられることは決して悪いことではない。しかし、その場合、「情報」を与えることと言語能力の育成とどう関わるかが重要になる。その点はどうか。

次に、この「情報」がどう言語教育の展開に生かされるかを見てみよう。添付の指導案には「どんな結婚式でしたか。」「どんな服を着ていましたか。」「結婚式の後に披露宴がありましたか。」など、質問紙もあるように、前述の「情報」から、日本の結婚式を紹介し、オーストラリアの結婚式を紹介し、両者を比較したうえで、学習者にどのような結婚式を挙げたいと思うかを考えさせ、それを発表させる、という授業展開が提案されている。これは、学習者に「日本の結婚式」（文化A）と「オーストラリアの結婚式」（文化B）を対照的に提示し、「学習者の好む文化」（文化C）を考えさせるという「教室活動」である。しかし、文化Aと文化Bを示し、第三の文化Cを探求するという「公式」（方法論）だけで、果たして、「異文化に対応する話者」の育成につながるかは、不明である。

ここで重要なのは、「情報」をどう解釈し、どう統合し、意味を創造するかについて、学習者が主体的に関わる活動になっているかどうかという点である。そのうえで、それをどう目標言語で表現するかということが大切になる。その際に重要になるのは、そのテーマ（この場合、結婚式）が学習者である子どもの興味関心に合致していて、生きていくときに考えなければならない意味のあるテーマになっているのかどうか、さらに、そこで学習者が主体的に考える選択肢（生き方）になっているかどうかである。それは、決して文化Aと文化Bの「折衷案」ではないはずである。ここで言語教育者は問われることになる。その問いは、このような「日本の結婚式」に関する「情報」を学習者に与え、「自分が行いたい結婚式」を考えさせるという活動を通じて、どのような言語能力を学習者に育成しようとしているのかという問いである。その問題意識がないまま、文化Aと文化Bを示し、第三の文化Cを探求するという「公式」だけをなぞるのであれば、それは決して「第三

の場所」を考える「異文化間言語教育」の実践とは言えないであろう。ここで「どのような言語能力を学習者に育成しようとしているのか」という問いこそ、言語教育で議論しなければならない課題であり、それが「第三の場所」とも深く関わるのである。

4-3. 「移動する子どもたち」と言語能力

「第三の場所」に関する議論は、冒頭で述べた日本における「移動する子どもたち」の言語教育についても同様に言える。

たとえば、JSL の子どもたちに日本語を教える学校の教師たちは、これらの子どもたちの課題をどう考えているのか。川上・市瀬 (2004) によると、まず、(1) 教師は、JSL の子どもにとって「日本語能力不足」こそが最大の「問題」であり、日本語さえできれば「問題」は解決されると考える傾向がある。そのため、(2) これらの子どもたちを対象にした「日本語指導」の内容はかなや漢字の「文字指導」と「読み書き」が中心となる。したがって、(3) これらの子どもたちにとって育成されるべき言語能力は「日本語の読み書き能力」あるいは「書字能力」であると考える傾向が生まれるという。

このように、日本全国の学校で JSL の子どもたちを抱える教師たちは、JSL の子どもへの「日本語指導」を極めて短期的な指導に限定的に捉える傾向があり、また、JSL の子どもの特徴を「日本語能力不足」であると考えするために、育成されるべき言語能力を「書字能力」に限定して考える傾向があるのである。しかし、果たして、そのような言語能力だけで十分か。

これらの JSL の子どもに必要な言語能力とは、母語能力や第二言語としての日本語能力によって形成される「言語能力」であり、言語知識とストラテジー能力を含む能力 (Bachman & Palmer 1990) と捉えられる。したがって、文字や漢字の「書字指導」だけが日本語指導ではなく、総合的な言語能力を育成する日本語指導のアプローチが必要であり、それが「考える力」の基礎となる力につながると考えるべきであろう。したがって、このような言語能力を育成するためには、子どもたちの発達段階や認知発達段階に応じた指導、長期的な言語能力発達の観点に立った指導が必要である。また、そのような「ことばの能力」を育成することによって、「考える力」の育成をめざし、また逆に、「考える力」の育成を通じて、「ことばの能力」を育成するといってもよい。そのような総合的なアプローチに立った指導法こそが必要と言えよう。

「第三の場所」に関する議論も、このような言語能力観に立った言語教育と密接に関わっていないなければならない。これらの「移動する子どもたち」に必要な言語能力とは、多様化する社会のなかで、さまざまな異なる文化的背景や考え方を持つ他者とやりとりする力であり、自己を見つめ、自己の考えを語る力であり、さらには新しい見方や考え方を創造する力である。つまり、必要なのは、学習者も言語教育者 (教師) も含めて、日々の実践の中で、このような「異文化に対応する、第二言語としての言語能力」とは何かという言語能力観を深めていくしかない。換言すれば、異文化間言語教育も日本語教育も、この言

語能力観によって言語教育のあり方が大きく変わるのである（川上、2005a）。

文化 A と文化 B を示し、第三の文化 C を探求するという「公式」（方法論）だけが定着するのであれば、言語能力観の見直しにはつながらない。むしろ、学習者が主体的に、かつ自覚的に自己の意見や考えを目標言語で語るという行為とその行為によって育成される言語能力の関係について探求していくことから、言語能力観の探究が始まると考えることが重要なのである。文化を超える力の探求とは、言語能力観の探究に他ならない。言語能力観の探究は、そのような教育実践と理論探求の積み重ねから明らかになるであろう。

5. ことばの教育と言語能力観の問い直し

JSL の子どもたちの教育をめぐることは、国際理解教育の観点から $A+B \rightarrow C$ という「共生教育」が提起されている（佐藤、2001）が、この議論も「第三の場所」をめぐる議論と同様に、文化 A と文化 B の折衷としての文化 C をめざす「公式」だけが先行するのであれば、それは前述の LOTE センターが開発した日本語教育教材と同じであろう。国際理解教育の育成する能力と言語教育を通じて育成される能力は同じなのかどうか、あるいは、両者はどのように関わるのかが問われなければならないであろう。そのためには、英語であれ、日本語であれ、「移動する子どもたち」を対象にした第二言語教育としての言語教育でどのような言語能力の育成をめざすのかという課題こそが最も重要な課題であると言えよう。それは、他者との関わり方、社会のあり方を問うことにつながる「言語能力観の見直し」である。この点において、オーストラリアの異文化間言語教育の議論と、日本における JSL の子どもたちへの日本語教育が同一軌道の課題として浮上するのである。

第二言語能力の特徴は3つある。第一は、ペーパーテストで測る一回性のものではなく、常に変化しているものであること（動態性）、第二は、場面や状況に応じて生起する能力が決して同じでないこと（非均質性）、第三は、言語が使用される目的や相手との関係性によって異なっていくもの（相互作用性）という特徴である（川上、2005a）。ただし、そのような特徴を持つ第二言語能力とは言え、育成されるべき言語能力は、多言語環境下にある子どもたちが複数の言語を部分的に操りながらも、どの言語も十分とは言えないダブル・リミテッドな状況とは異なる。「移動する子どもたち」に必要な言語能力は、多言語の影響を受け、ハイブリッドな言語能力の発達の可能性こそあれ、それは、「学習者が主体的に学び、かつ自己実現を図るための力」（川上、2005b）にならない限り、成功した言語教育とは言えないであろう。

では、その「学習者が主体的に学び、かつ自己実現を図るための力」は、どのように現われるのか。ここでも、言語教育の成否は、その出現する言語能力をどう捉えるかという言語能力観によって決定されることが確認されよう。それこそが、最大の課題なのである。

以上の考察から明らかになった課題、すなわち言語能力観の見直しは、JSL の子どもの言語教育に限定されることではない。最後に、JSL の子どもたちへの日本語教育が日本の言語教育においてどのような意味を持つかについて考えてみよう。

現在の日本では、JSLの子どもたちに関して、国の言語教育政策はない。JSLの子どもを専門的に教えるJSL教員もいない。うえ、日本語教育の必要なJSLの子どもたちの数も実態も把握されていない。しかし、JSLの子どもたちを抱えた学校現場では日々、これらの子どもたちと第二言語としての日本語を通じてコミュニケーションを図り、教育を行っている。そのときに重要となることは、子どもが第二言語としての日本語を使って主体的に、かつ自覚的に自己の意見や考えを語るという行為を支援することであり、その行為によって生まれることばの力を捉え、育成することである。

ただし、この「子どもが第二言語としての日本語を使って主体的に、かつ自覚的に自己の意見や考えを語るという行為」というのは、けっしてひとりでは完結しない。話す行為でも、書く行為でも、いずれも他者との間に起こる社会的行為であるとするならば、日本語を使いながら他者と「やりとり」をすることこそ、奨励されなければならない。なぜなら、他者との「意味のある文脈」における日本語による「やりとり」によって、ことばの力が育成されるからである。

その場合、他者は単に教師や支援者だけではない。JSLの子どもたちと日々日本語による「やりとり」を経験している「日本語を母語とする子どもたち」でもある。その「日本語を母語とする子どもたち」との「やりとり」で「日本語を母語としない子どもたち」が日々経験していることは、自分たちとは異なる背景や日本語能力を持つ子どもたちとの厳しい「相互理解」という課題であろう。ただし、その厳しい「相互理解」の課題は、一方の当事者である「日本語を母語とする子どもたち」にとっても課題と言えよう。なぜなら、「やりとり」は「日本語を母語としない子どもたち」、「日本語を母語とする子どもたち」の双方を含む行為であり、自分たちとは異なる背景や日本語能力を持つ子どもたち同士のコミュニケーション行為であるからである。

つまり、このような意味の「やりとり」も「相互理解」も、片方の当事者だけを取り出して「教育」すれば「完結」するものではないのである。双方の「やりとり」の中で双方の「ことばの力」が育成されると考えるべきなのである。そう考えれば、そのときに焦点化される「ことばの力」は、片方にのみ要求される「ことばの力」ではなく、双方に必要な「ことばの力」ということになる。

この地点にたつ「言語能力観」と「言語教育観」は、もはやJSLの子どもへの日本語教育とも、日本語を母語とする子どもへの国語教育とも言い切れない。それは、日本国籍があるかないかを問わない教育実践となろう。JSLの子どもたちは、日本社会に定住し続けるとも限らないし、将来、他国へ移住するかもしれない。しかし、日本国籍があってもなくても、また定住型の子どもであれ、滞在型の子どもであれ、発育途上にある子どもたちにとって必要な言語教育は施されなければならない。そのような言語教育を通じて、これからの多言語化・多文化化社会に対応する力を、子どもたちに育成していくことが必要となる。その意味で、JSLの子どもたちを対象にした年少者日本語教育は、これまでの国民教育の枠を超えた「新しい言語教育の創造」の可能性を意味する。

「想像の共同体」としての近代国民国家は、創られる「国民概念」によって成立するものであり、教育システムはそのための「国民概念」を創出する装置として機能すると考えられる。したがって、外国にエスニック・ルーツを持つJSLの子どもたちを対象にする年少者日本語教育は、そのような欺瞞的な「国民概念」の枠組みに異議申し立てをする働きを潜在的に内包しているのである。それは、近代国民国家の枠組みを破壊するというラディカルな運動という意味ではなく、子どもたちの「ことばの学び」に寄り添うことから見えてくる「教育のすがた」を捉えなおし、「ことばの学び」の座標軸を変えることによって、日本語を母語とする子どももJSLの子どもも含め、人間理解の底辺を押し広げることを意味する。そして、それが一人ひとりの子どもがともに学ぶ教室とともに生きる新たな社会の建設に繋がる視点を提供することになる。このような視点こそが、「移動する子どもたち」への言語教育の最大の社会的貢献のひとつと考えられるのである。

参考文献

- 太田晴雄 (2002) 「教育達成における日本語と母語—日本語至上主義の批判的検討」宮島喬・加納弘勝編『国際社会② 変容する日本社会と文化』東京大学出版会、pp. 93-118.
- 川上郁雄 (2005a) 「言語能力観から日本語教育のあり方を考える」『リテラシーズ 1』くろしお出版.
- 川上郁雄 (2005b) 「日本語を母語としない子どもたちと」『遠近』第6号 国際交流基金
- 川上郁雄・市瀬智紀 (2004) 「宮城県における日本語指導の必要な児童生徒に関するアンケート調査」『日本語指導の必要な児童生徒に関する教育方法と教材開発の研究』(平成13-15年度科学研究費補助金萌芽研究・研究成果報告書・研究代表者:川上郁雄・課題番号:13878046)
- 児島明 (2001) 「ニューカマー受け入れ校における学校文化『境界枠』の変容—公立中学校日本語教師のストラテジーに注目して—」、『教育社会学研究』、第69集、pp.65-83.
- 佐藤郡衛 (2001) 『国際理解教育—多文化共生社会の学校づくり』明石書店.
- 志水宏吉・清水睦美編 (2001) 『ニューカマーと教育—学校文化とエスニシティの葛藤をめぐって—』明石書店.
- 恒吉僚子 (1996) 「多文化共存時代の日本の学校文化」堀尾輝久・久富善之他編『講座学校⑥学校文化という磁場』柏書房. pp. 213-240.
- 細川英雄 (2002) 『日本語教育は何をめざすか—言語文化活動の理論と実践』明石書店.
- Anderson, B. (1991) *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, revised edition, Verso Editions and NLB. (1997 『増補 想像の共同体—ナショナリズムの起源と流行』白石さや・白石隆訳、NTT出版)
- Appadurai, A. (1996) *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*,

University of Minnesota Press.

- Byram, M. & Zarate, G. (1994) *Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socio-culturelle*. Report for the Council of Europe.
- Crozet, C. & Liddicoat, A.J. (2000) Teaching culture as an integrated part of language: implications for the aims, approaches and pedagogies of language teaching. In Liddicoat, A.J. & Crozet, C. eds. *Teaching Languages, Teaching Cultures*, Language Australia Ltd. Melbourne.
- Kramsch, C. (1993) *Context and culture in language education*. Oxford, Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1998) Teaching along the cultural faultline. In R.M. Paige, D.L. Lange, & Y.A. Yershova eds. *Culture as the Core: Interdisciplinary Perspectives on Culture Teaching and Learning in the Second Language Curriculum*. Minneapolis: CARLA, University of Minnesota.
- Liddicoat, A.J. (2002) Static and dynamic views of culture and intercultural language acquisition. *Babel*, 36-3.
- Liddicoat, A.J. & Crozet, C. eds. (2000) *Teaching Languages, Teaching Cultures*, Language Australia Ltd. Melbourne.
- Liddicoat, A.J., Crozet, C. & Lo Bianco, J. (1999) Striving for the Third Place: Consequences and Implications. In Lo Bianco, J., Crozet, C. & Liddicoat, A.J. eds. *Striving for the third place-Intercultural competence through language education*, Language Australia.
- Liddicoat, A.J., Parademetre, L., Scarino, A. & Kohler, M. (2003) *Report on intercultural language learning*. (prepared by the Research Centre for Languages and Cultures Education at the University of South Australia and the School of Languages and Linguistics at the Griffith University) Australia Government, Department of Education, Science and Training. Canberra.
- Lo Bianco, J. (2003a) Preface. In Lo Bianco, J. & Crozet, C. eds. *Teaching Invisible Culture-Classroom Practice and Theory*. Language Australia Ltd. Melbourne.
- Lo Bianco, J. (2003b) Common themes. In Lo Bianco, J. & Crozet, C. eds. *Teaching Invisible Culture-Classroom Practice and Theory*. Language Australia Ltd. Melbourne.
- Lo Bianco, J. (2003c) Culture: visible, invisible and multiple. In Lo Bianco, J. & Crozet, C. eds. *Teaching Invisible Culture-Classroom Practice and Theory*. Language Australia Ltd. Melbourne.
- Lo Bianco, J. & Crozet, C. eds. (2003) *Teaching Invisible Culture-Classroom Practice and Theory*. Language Australia Ltd. Melbourne.

- Lo Bianco, J., Crozet, C. & Liddicoat, A. J. eds. (1999) *Striving for the third place-Intercultural competence through language education*, Language Australia Ltd. Melbourne.
- Papademetre, L. & Scarino, A. (2000) *Integrating Culture Learning in the Languages Classroom: A Multi-Perspective Conceptual Journey for Teachers*, Language Australia Ltd. Melbourne.
- Toyota, M. & Ishihara, S. (2003) The teaching of culture in Japanese. In Lo Bianco, J. & Crozet, C. eds. *Teaching Invisible Culture-Classroom Practice and Theory*. Language Australia Ltd. Melbourne.
- Zarate, G. (1993) *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris. Didier.

第8章

「移動する子どもたち」のアイデンティティの課題をどう捉えるか

1. 「移動する子ども」とは誰か

二一世紀の社会状況の中で、国境を越えて「移動」する現象がますます増加している。それは国境を越える「フロー(flow)」という「風景」として出現している(Appadurai, 1996)。その風景に関わる「文化」研究を、近年、「トランスナショナリティ」研究という新しい造語で捉え、研究を進める動きがある。

この「トランスナショナリティ」研究を進める人類学者の小泉潤二・栗本英世は、トランスナショナルな現象を広く指し示すために、「トランスナショナル」という形容詞と「トランスナショナリズム」という名詞から、「トランスナショナリティ」という抽象名詞を造語し、「トランスナショナリティ」研究の三つのテーマ、すなわち「ヒト、モノ、情報のトランスナショナルな流れの様態の分析」、「ナショナルまたエスノ・ナショナルな次元で閉じようとするモメントの分析」、「脱領域化(デテリトリアライズ)されたアイデンティティの分析」(小泉潤二・栗本英世、2006: 3)を提示している。

ただし、この三つのテーマはけっして切り分けられるものではなく、相互に関連するものであることも確かである。本稿は、この三つのテーマが混然一体となっている生身の人間として、「移動する子どもたち」を取り上げる。

「移動する子どもたち」とは、近年、日本で増加している「日本語を第一言語としない子どもたち」で、外国にルーツを持つ子どもたちである。ここで言う「移動」には、ふたつの意味が込められている。ひとつは、物理的、空間的に「移動する」という意味である。「外国人労働者」「難民」「留学生」「研修生」「国際結婚」「日本人の配偶者」「不法滞在者」などとカテゴリー化される人々の随伴する子どもたちや、それらの親たちから日本で生まれた子どもたちは、親とともに複数の国や地域の間を「移動」している。ある子どもは夏休みになるたびに、ひとりで祖国に「一時帰国」「一時滞在」したり、ある子どもは親が祖国や第三国に一時的に「移動」したため日本に残ったり、またある子は日本国内においても親の都合で「国内移動」している。もうひとつの「移動」は、言語間の「移動」である。たとえば、家庭では母語を使い、学校では日本語を学ぶ場合や、家庭でも両親とは母語で、兄弟で遊ぶときは日本語、あるいは、父親と日本語で、母親とは母語でコミュニケーションをとるなど、相手によって言語を換える場合もあるように、子どもたちは日々「移動」を繰り返しているのである。したがって、このような二重の意味の「移動」を繰り返す子どもたちは、空間的にも、言語間的にも、「移動する子どもたち」であり、「移動せざるをえない子どもたち」なのである。

このような「移動する子どもたち」は日本だけの現象ではない。トランスナショナルな文脈では world kids と呼ばれる(Lo Bianco, 2007)。したがって、本稿の目的は、そのような二重の意味で「移動する子どもたち」「移動せざるをえない子どもたち」に焦点を当て、

子どもたちの課題を考えることを通じて、トランスナショナルリティ研究の課題を考え、トランスナショナルリティ研究の課題を考えることを通じて、再度、子どもたちの課題を捉えなおすことにある。その理由は、これらの子どもたちの置かれている状況や抱えさせられている課題は、われわれ自身の課題であり、今後の日本社会のあり方と、トランスナショナルな現在の状況を「生きる」生き方考えることにつながると考えるからである。

2. ある小学校の授業風景

以下に述べる、ある小学校の授業風景は、ここで考えたいことを示すための仮想の教室である。学校名や地域、人物、その背景など、特定されることを避けるために削除しているか、加工している。名前はすべて仮名である。しかし、この「仮想の教室」の詳細は、これまで筆者が出会った実際の子どもたちの様子であり、彼らの学校生活や言語生活を対象にして筆者が長年にわたって実施してきた調査研究にもとづいている。

ここで述べる教室は、東京都内のある小学校の4年生の教室である。その日の授業は、国語であった。教科書にある「二分の一成人式」という学習单元である。一〇歳になる子どもたちが、自分の名前の由来や意味を親から聞きだし、そのことをクラスのみんなの前で発表するという授業である。子どもたちが、名前をつけた親の気持ちや期待を理解し、そのことからかけがえのない自分を意識し、今後の自分の生き方を考えるという趣旨は、二〇歳の成人式と同様の趣旨である。

このクラスには「移動する子どもたち」が複数いる。そのうち、来日して半年から一年ほどの児童は、まだ日本語が十分ではない。そのため、一日に一時間、校内にある「日本語学級」に在籍クラスから「取り出され」、そこで日本語指導の教員から日本語指導を受ける。このような「取り出し指導」を受ける子どもが、このクラスに三人いる。キョンミさんと空（そら）君、永田君である。

在籍クラス担任のさとみ先生は、黒板に「自分の名前の意味を考えよう」という紙を貼って、日本語の「取り出し指導」を受けている三人を一人ずつ黒板の前に呼び出し、自分の名前について発表させた。まず、キョンミさんからだ。キョンミさんは、自分の席から立って、緊張気味に前に出て行き、用意してきた作文用紙を見ながら、語り始めた。

「私の名前は、イ・キョンミです。」

すぐに、さとみ先生が「キョンミさんの名前の漢字は、こう書くのよ」と言って、「李敬美」と書いた紙を黒板に貼った。カラフルなマジックで縁取られた文字から、キョンミさん自身が書いたことがわかる。

キョンミさんの発表は、続く。

「私の名前、キョンミの意味を、お父さんに聞きました。人にやさしい、きれいな人という意味です。」

そこで、教室には「ウォー」と歓声や笑い声があがった。キョンミさんも、嬉しそうである。続いて、空君の順番である。

「ぼくの名前は、わたなべそらです。」

さとみ先生が黒板に「渡辺空」と書いた紙を貼った。それを見て、空君が発表を続ける。

「ぼくは、名前の意味をお母さんに聞いたけど、お父さんに聞きなさいと言われたので、お父さんに聞きました。そら（空）というのは、空まで届くような大きな人になってほしいという意味です。」

ここで、「ヘー」と大きな声をあげる子もいた。

「ぼくは、どうして空というかわからなかったけど、これを聞いてそうかと思った。なんか、いい名前だなあと思いました。」と、空君が続けた。みんなから拍手がわいた。その拍手に勇気づけられたのか、空君は、「あれを見せたい」といって、さとみ先生のそばに行った。先生が、用意した紙をもって立ち上がり、開いた。その紙には、子どもたちの見たことがない文字が書かれていた。

「これは、空という名前がモンゴル語で書いてあるんだよ。空君のお母さんが書いてくれたんですって。」と、さとみ先生は説明した。ここで、また「ヘー」と大きな声が教室のあちこちであがった。それを聞いて、空君も、笑った。

次は、永田君である。

「僕の名前は、ながたかつみです。」

さとみ先生が、また黒板に紙を貼った。そこには、「永田克己」と書いてあった。

「克己という漢字について、辞書で調べました。克という漢字の意味は、できる、能力があるという意味です。」

永田君の発表は、そこで終わった。あまりに短くて、友だちからの反応もなく、一瞬、授業が止まった感じになった。自分の席に帰った永田君は、机の上の作文用紙をじっと見ている。

そのときだった。キョンミさんが立ち上がり、先生に小声で言った。

「ヒ・ミ・ツ」

先生がその意味を解して、「ああ、そうだったね。」と言って、みんなに向かって、

「キョンミさんが、みんなに言いたいことがあるんだって。みんな、聞いてね。」

と言った。

キョンミさんが、再び、黒板の前に立って、言った。

「私の名前は、イだけど、本当はリです。お父さんは中国で生まれたので、リだけど、日本にいるのでイと言います。これ、ヒ・ミ・ツ。」

他の子どもたちは、何のことかわからず、教室は再び静まり返った。先生は、「キョンミさんは、このことを言いたかったのよね。キョンミさんは、今日、はじめてそのことを言ったのね。だから、ヒ・ミ・ツだったのね。」と、キョンミさんの口真似をして言ったが、それ以上、説明はしなかった。しかし、キョンミさんは得意満面の笑顔であった。

その後、さとみ先生は、「みなさんは、今日のキョンミさんと空君、永田君の発表について、どんなことを感じましたか。感想を書いてください。」と言って、用紙を配った。それ

まで教室の隅で見えていた日本語指導担当のケイコ先生が三人を促し、教室を出て、「日本語学級」へ移動していった。途中の廊下では、キョンミさんと空君はスキップをしながら意気揚々と引き上げ、永田君は、「オレ、こんなこと、したくなかった。」と、ぼそつと言った。

3. 「移動する子どもたち」の背景

さとみ先生の学級で見られた三人の児童の様子がそれぞれ異なっていたのは、その背景に理由がある。

まず、キョンミさんの両親は、父親が中国東北部の出身の朝鮮族で、母親が韓国出身である。キョンミさんは韓国で生まれ、小学校二年生のときに日本にやってきた。日本に来たとき、キョンミさんは日本語がまったくわからず、これまで「日本語学級」で一年半ほど日本語指導を受けてきた。父親の名前は李（リ）であるが、韓国を経て日本に来たときには、韓国式に李（イ）と呼ぶようになった。このような事情があつて、キョンミさんは自分の本当の名前が李（リ）であることを「ヒミツ」と表現し、この授業ではじめて「公表」したのである。ただし、キョンミさん自身は、自分が中国の朝鮮族にルーツを持つとは考えておらず、韓国で生まれたために母親とともに「韓国」にルーツを持っていると思っている。さとみ先生は、父親と面接をした際に、父親が中国出身であると聞いていたので、キョンミさんの話を聞くまで、キョンミさんのルーツは中国にあると考えていた。

空君の家族は、日本人の父とモンゴル人の母と妹の四大家族である。ウランバートル市郊外の村出身の母は一五年ほど前に日本にやってきた。大学進学をめざしたが果たせず、日本人の男性と出会い、結婚した。空君は一〇年前に日本で生まれた。父親が仕事で不在が多く、空君は小さいときから保育園に預けられ、母はパートに出ていた。母親とはモンゴル語で会話をし、学校では日本語を話す。しかし、小学校に入学したときには他の子どもと何も変わったところはないと思われるほど日本語が話せた空君だが、学年が進むにつれ、教科学習が不十分であることに担任が気づき、四年生になってから、「日本語学級」で日本語指導を受けることになった。最近、さとみ先生は、空君はモンゴル語も日本語も十分とは言えない「ダブル・リミテッド」ではないかと考え始めている。その背景には、毎年夏に、二ヶ月間、母親とともにモンゴルへ帰省していることも影響していると、さとみ先生は考えるようになった。二ヶ月間、モンゴル語の世界に浸り、日本語を忘れるからである。そのような空君が、積極的に授業に参加したときがあった。それは、二年生のときの国語の授業だった。教科書に載っている「スーホの白い馬」というモンゴルの民話を読んだとき、空君は「モンゴル、知っている！」と叫んで、嬉々とした表情を見せた。

永田君の家族は、現在、母とふたりである。フィリピン出身の母と日本人の父と三人家族であったが、両親は離婚したため、母子家庭となった。両親はフィリピンで出会い、結婚し、後に日本に帰国し、永田君が生まれた。家族はその後、数年間は日本で生活していたが、父親の仕事の関係で、永田君が小学校へ入学する前にフィリピンに家族で戻った。

そして、さらに永田君が三年生のときに日本に戻り、この学校へ編入した。しかし、フィリピンでは学校に行っていなかったらしく、タガログ語はほとんどできない。そのためか、日本語の習得が遅い。そのうえ、父親と母親のいさかいを見て育った永田君は、父親との関係が疎遠で、よい思い出はない。離婚後、父親とは会っていない。この授業で「名前の意味や由来を調べよう」と先生がいったとき、永田君は下を向いて黙りこくってしまった。学級での発表が短かったのは、そのような背景があったからだろう。永田君の国籍は日本だが、気持ちはフィリピン出身の母親に向いている。「混血の子」として、気持ちが日本とフィリピンの間でゆれている。日本国籍の永田君は、現在、フィリピン国籍の母親と二人暮らしだが、戸籍上の「世帯主」になっている。

4. 「移動する子どもたち」のアイデンティティ

前節で述べた、これらの「移動する子どもたち」の生活世界をどのような視線から捉え、どのように考えたらよいのであろうか。キョンミさんを「中国系韓国人児童」、空君を「日本人とモンゴル人のダブルの子」、永田君を「日本人児童」と記述するだけで十分と言えるであろうか。そのような「捉え方」から、子どもたちを理解することはできるであろうか。ここで重要なのは、そのような「くくり方」ではなく、子どもの視点に立った「個」のあり方や生き方を捉える視点であろう。そこで焦点化されるのが、人間のありよう、アイデンティティである。

日本人帰国生や在日外国人児童生徒のアイデンティティに関して、これまでも社会学や教育社会学、教育人類学などのアプローチから、多くの研究がある。ここでは、先行研究から「移動する子どもたち」のアイデンティティを考える視点を探ることにする。

関口知子（2003）の『在日日系ブラジル人の子どもたち—異文化間に育つ子どものアイデンティティ形成』は、東海地方のブラジル人集住地域で子どもたちや関係者へのインタビューや長年にわたるフィールドワークをもとに書かれた教育人類学の研究である。この研究では、一九九〇年代から増加した「日系ブラジル人の子どもたち」を日本にもブラジルにも帰属しない「第三文化の子どもたち：Third Culture Kids」と捉え、その視点から子どもたちの「文化化」過程とアイデンティティ形成を分析し、「日本社会で日系ブラジル人であることの象徴的意味」、日本社会にある「異文化に対する価値の序列」、つまり「文化の不平等性」を照射することをめざす。そのため、「日系人」として受け入れながら「外国人扱い」をする日本社会の社会文化的文脈の構造や日本社会で見られるポルトガル語への価値付けと日本語とポルトガル語の間の非対称な言語文化の力関係が子どもたちに影響を与えていることを分析し、そのうえで、子どもたちのアイデンティティについて論じようとする。ただし、その方法論は、公立中学校に在籍する日系ブラジル人生徒、日本人生徒、私立の「帰国子女校」の帰国生徒、それぞれ三〇～四〇名ほどに、「わたしは・・・」で始まる自己描写文を二〇個書く心理テスト（Twenty Sentence Test）を行い、その結果の分析をもとに、日系ブラジル人生徒の「ブラジル性」や「混血性」などから文化的スティグ

マを付与される「弱いネガティブ・マイノリティ」となる彼らの姿を浮き彫りにする。そのうえで、関口は子どもたちの多様なアイデンティティのありようを認め、「非日本人＝外国人」と見る「心の壁」とそれを支える差別的な「制度の壁」を取り崩す、つまり、「イエローワсп」の解体こそが必要であると結論づける。

ただし、この研究にはいくつかの問題点も指摘されている（川上郁雄、2004）。関口は、動態性、雑種性、非本質主義というポストモダンの視点でアイデンティティを見る立場を表明しつつも、「日系ブラジル人」に対する日本人のディスコース分析の方法として、被験者に「外国人」リストを示し、好きな順に番号をつけさせる、また〇〇人に当てはまる形容詞を選ばせるという方法で日本人の「外国人」好悪感やイメージを調査した我妻洋・米山俊直の調査（一九六七）を踏襲し、さらに自らも同様の調査を行い、日本人の「外国人観」を把握しようと試みる。したがって、それらの類型的アプローチを多用するあまり、日系ブラジル人青少年が苦しい環境の中でも家族や日本人の友人に支えられ、明るく前向きに進学や就職をする生き方を、彼らへの複数のインタビューから抽出しても、その意味を十分に深めることなく、結局、課題とその焦点を社会の側へ向けて、「イエローワсп」の解体という課題へ収斂する。このような結論への収斂から、子どもたちの課題を考えるよりもむしろ、社会体制や社会的な偏見への批判や見直しを主張するのが、この研究の主眼のようにさえ見える。

同様の傾向は、教育社会学のアプローチにも見える。志水宏吉・清水睦美編（2001）の『ニューカマーと教育—学校文化とエスニシティの葛藤をめぐって』は近年増加しているニューカマーの子どもたちに注目し、これらの子どもたちが「日本の学校でどのような生活を送り、何を学んでいるか」をテーマに長期にわたる大規模なフィールド調査をもとにまとめられたものである。取り上げるニューカマーは、日系ブラジル人、インドシナ難民、韓国系ニューカマーである。編者らは、ポストモダンの立場から、主観的要素に重きを置くエスニシティ観を持ち、日本の学校文化とニューカマーのエスニシティが出会う場面を分析する。たとえば、日系ブラジル人生徒が学校に適応する過程を「創造的適応」と呼び、子どもたちが自らの尊厳とブラジル人としてのアイデンティティを維持しつつ能動的に適応する点に注目する。また、家族と学校との関係では、ベトナム、カンボジア、ラオスの家族へのインタビューから、彼らを「地位家族」、「葛藤家族」、「人格家族」というコンセプトでそれぞれ分析し、出身国別の特徴をまとめている。さらに、「家族の物語と教育戦略」では、「家庭での言語使用・文化伝達」「学校観・学校とのかかわり」「子どもの進路に対する希望とそれへの対応」という三点から、エスニシティの主観的側面に注目しながら「家族の物語」を分析する。そのうえで、結局、論点は日本の学校文化へ移る。「学校パーソナリティ」ともいう「学校文化」と、それにうまく適応する子どもたちの適応戦略との葛藤が焦点となる。最終章では、「調査からみえてきたこと」として実践への提言がまとめられている。

この研究は、在日する複数の「エスニック・グループ」へ多数のインタビュー調査を行

い、比較検討している点で他には類を見ない研究であり、新しい知見も多数提出されているが、その「論じられ方」には問題もある。たとえば、各「エスニック・グループ」内の多様性は指摘されているが、「エスニック・グループ」間の議論になると「ブラジル」や「ベトナム」という出身国レベルの「括り方」によって論じられる点である。さらに、それらを踏まえ、論点は最終的に日本の「学校文化批判」へとつながる。その場合、子どもたちの一人ひとりの葛藤や生き方をどう支えるかではなく、旧態依然の「日本の学校体制」への批判と教育実践の心構えや視点の指摘に留まることになる。つまり、ポストモダンの視点に立ちながらも、「国」「出身国」による子どもたちの捉え方や、ニューカマーを視点にした「学校文化」批判という枠組みを超えた研究方法論と議論の提示に至っていない点が、課題なのである。

同様のことは他の社会学や教育社会学の研究にも見られる。宮島喬・太田晴雄編(2005)、太田晴雄(2000)、佐久間孝正(2006)、児島明(2006)などでも、ニューカマーの子どもたちが考察の対象となっているが、その論点は、国際化した日本の現状に立ち遅れている教育行政、適応指導や日本語指導に潜在するイデオロギー、教育を含む日本社会の排他的構造、日本の「学校文化」や「不就学」を含む教育問題・社会問題など、子どもを取り囲む問題群に集中する。あたかも、子どもよりも、それらの課題を論じることに意義があるかのように見える。確かに、子どもたちが抱えさせられている課題は社会の課題であり、学校や社会が変わらない限り、解決されるものではないだろう。しかし、「移動する子どもたち」のアイデンティティや生き方をトランスナショナルな現在の状況から捉え、「生き方」を捉えなおすための方法論や議論がこれらの研究に十分に提出されているとは言い難い。児島明(2006)は、これらの子どもたちを抑圧的な環境の犠牲者という受動的な存在ではなく、自らが生き抜くために主体的に戦略や方法を考える存在として捉え、「学校文化」さえも変容できるという積極的な視点を出し、固定的な「学校文化」観を批判的に論じているが、その場合でも、子どもよりも、後者の議論へ重点を置く教育社会学的アプローチの枠を越えていない。

これらの先行研究に見られる視点と方法論では、先に述べた「移動する子どもたち」(たとえば、キョンミさんと空君、永田君)の葛藤と生き方を十分に捉えることはできないであろう。その点を、再度、考えてみたい。

5. 「移動する子どもたち」の人類学的観点と課題は何か

「移動する子どもたち」に関する人類学的研究で、日本における先駆的業績は、人類学者の箕浦康子の研究である。箕浦は1984年に『子供の異文化体験：人格形成過程の心理人類学的研究』を発表した。この研究の主な対象となる子どもは、「在外日本人」の子どもたちである。その後、箕浦は「在日インターナショナル」の子どもの追跡調査も行い、子ども時代の異文化体験に子どもがどう対応したか、また、その体験がその後の人生にどう影響したかを追究した。しかし、その研究方法論は、1970年代のそれであり、本質主義的な

認識による論理実証主義的枠組みが前提となる研究であった。そのことについて、箕浦自身が自己批判的に述懐している（箕浦康子、2006）。

その中で、箕浦は研究上の問題について、子どもの「主体性」をどう扱うかという問題を指摘している。たとえば、ホスト社会に入ったマイノリティがそのホスト社会の文化をどう取り込み、どのように生きていくかという視点や、子ども自身の「位置取り」という政治的視点、自らの状況やアイデンティティを再定義する「当事者性」などの諸点である。さらに箕浦は当時の自分の分析を振り返り、分析を行うためにホスト社会や文化を不変なものに見なすことが前提であったという点を指摘し、そのことを反省的に捉えたうえで、個人の主体性を取り込む構築主義的な文化接触研究では、ホスト社会の動態性や可変性、個人の当事者性や戦略をどのように取り込んでいくかという課題があると指摘している。

この箕浦の指摘は、ポストモダンの心理人類学や教育人類学の問題意識であると言えるし、前述した教育学や教育社会学のアプローチを考える上でも共通の課題と言える。同時に、いずれもそれらの課題を超える視点や方法論の提示までには至っていない現状を示唆しているとも言えよう。したがって、「移動する子どもたち」の課題をどういう視点で、どう取り扱うか自体が、大きな今日的課題なのである。

この点について、人類学者の原尻英樹は、在日コリアンの子どもに関するフィールド調査を踏まえ、「文化化」という概念を再吟味している。原尻（2005）は『マイノリティの教育人類学—日本定住コリアン研究から異文化間教育の理念に向けて—』で、文化化とは、「関係性（人と人との関わり）によって形成される表象（イメージ）の体得化（学習）過程」であるとしている（原尻、2005：274）。つまり、文化化は、自己と他者との間の関係でつくられた見方や構えでものを見ていくことを体得していくプロセスをいう。このような双方の「当事者」間のまなざしは、国や地域における歴史や権力構造によるはたらきかけによって形成されている部分があることや、その体得のプロセスには動態性があることは当然だが、原尻はその文化化の過程の分析によって「文化の創造」の契機も解釈できると指摘している。つまり、そのプロセスは、固定したある文化を個人が内面化するという受動的な動きではなく、個が状況に応じて変化していく能動的な動きとして見ている点が注目される。この点は、箕浦のいう「課題」や「窮状」を乗り越える視座の可能性を示したものと見えよう。

ただし、原尻の論には、留意すべき点もある。原尻がフィールド（大阪の生野区）で出会った子どもたちは、「現在、生野にいる小学生たちの母語は日本語であり、生活様式その他の文化面で、地元の「日本人」と異なるところはほとんどない」（同、p. 258）と述べるように、本稿で取り上げるニューカマーの「移動する子どもたち」とは事情が異なる点がある。また、原尻（2005）の最終章で述べる「系」の議論は、結局、これらの子どもたちを「エスニック集団」間の議論に還元していく方向につながる可能性がある。だとすると、本稿の第二節で示したような子どもたちは、大人になる過程で「系」の議論によって「分類」あるいは「回収」されていく存在なのかという疑問も残る。原尻の議論の方向性

は、在日コリアンの生活世界から見える、社会の権力作用の具体的呈示に重きがあるので当然の論理と見えるが、原尻の文化化の概念をそのまま「移動する子どもたち」の研究に応用するためには、前述の原尻の説明だけでは足りないと考えられる。では、どのような視点が加味される必要があるのか。

「移動する子どもたち」は日々の生活の中で「ことばを学ぶ」という人間的な営為を通じて、社会との関わりを形成している。前述のキョンミさんと空君、永田君の例は、そのことを示した例である。彼らは在籍クラスの子どもたちよりも、日本語の力が弱いと判断されて、日本語学習の「取り出し」指導を受けている子どもたちである。彼らは日々の日本語の学習を通じて、他の子どもたちや先生たちとの関係を深めているが、その学習過程は、原尻のいう文化化を実践しているとも言える。したがって、これらの子どもたちの場合、母語と第二言語による認知発達と言語習得の途上で、文化化を行っていると言える。この点は、「移動する子どもたち」の研究においては不可欠な視点である。さらに、その行為は日々繰り返される「日常実践」(田辺、2002)と見ることができ、その「日常実践」には、学習行為者とそれに関わる他者(家族、教師や他の子どもたち等)との関係性(相互の関わり)によって「行為主体」「情緒」「アイデンティティ」が育成されていると見ることができる。この点は、「学び」が学校だけではなく、学校外の場面でも生まれると分析した人類学者のレイブとウェンガーの議論にも通じる。その関係性への子どもたちの関わり方は、受動的でもあり、能動的でもある。そこには、原尻がいう「文化の創造」の可能性もあるのである。

このように、「移動する子どもたち」に関する文化人類学的課題の重要なテーマには、子どもたちの「アイデンティティ形成」と「ことばの学び」の視点が不可欠なのである。このことは教育社会学の議論にも同様に言える。志水宏吉の「資本概念から資源概念へ」という議論(志水、2006)、すなわち親の資産や学生、コネクションなどの経済資本、文化資本、社会関係資本という「構造的資源」から、時間や情報やアイデンティティなど自分で工夫して編成できる「編成的資源」へという議論は注目される議論だが、そこにも、子どもたちの「ことばの学び」あるいは「ことばの力」という視点が欠如している。多様な情報を獲得する力も、そこから生活戦略を構築し、独自のアイデンティティを形成するのも「ことばの学び」「ことばの力」「ことばのストラテジー」が密接に関係している。どのような「ことばの力」を自分の中に取り入れるかは、まさに子どもの主体性や生き方につながる。その過程にこそ、冒頭で述べた「トランスナショナリティ」研究の三つのテーマが潜在しているのである。それは、第二、第三の「キョンミさんや空君や永田君」たちが、「ヒト、モノ、情報のトランスナショナルな流れ」の中で、「ナショナルまたエスノ・ナショナルな次元で閉じようとするモメント」をどう受け止め、「脱領域化(デテリトリアライズ)されたアイデンティティ」を、「ことばの学び」を通じ、どのような「ことばの力」を獲得し、自己実現を試みようとするのかという「生身の人間のテーマ」につながるのである。このテーマこそが、「移動する子どもたち」に自らの名前を語らせ、そこに、固定化

された「文化」や「エスニシティ」という大人たちの「思惑」をかぶせることで納得する教育実践者や、「子どもたちの苦境」をもとに社会問題を議論し、「エスニック集団」間の関係について議論を「回収」したい研究者からは見えなかった、「移動する子どもたち」のテーマなのである。

また、このテーマは、同時にわれわれの課題でもある。「移動する子どもたち」は、「日本語を母語としない子」「日本語を第二言語とする子ども」と呼ばれることもあるが、そのときの「母語」や「第一言語」、「第二言語」とは何か、それらによって人を括ることはできるのか、あるいは「国籍」や「エスニック・カテゴリー」によって人を括ることはできるのか、また、その括り方の意味は何かとわれわれに問うてくる。この問いは、言い換えれば、二一世紀の社会状況を、われわれがどう認識し、どう記述するかという問いであり、われわれの「生き方」をどう考えるかという問いでもある。「移動する子どもたち」が二一世紀の今後の社会のマジョリティになるのは確実である。「移動する子どもたち」という個から立ち上げる研究領域と研究課題は、ポストモダン人類学の批判を乗り越え、ポストモダニズム、ポストコロニアリズムの先にある発展形の二一世紀の「学」のパラダイム構築へ導くことになろう。したがって、今後は、「移動する子どもたち」一人ひとりのアイデンティティと「ことばの力」に視点を置いた「生き方」についての実践研究を重ねることが課題となろう。

参考文献

- 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。
- 川上郁雄 (2004) 「書評 関口知子著『在日日系ブラジル人の子どもたち—異文化間に育つ子どものアイデンティティ形成』」『異文化間教育』No. 十九、一一四—一一七。
- 川上郁雄 (2006) 「越境する家族—在豪ベトナム系住民と在日ベトナム系住民の比較研究—」小泉潤二・栗本英世編『<日本>を越えて—トランスナショナリティ研究4』(大阪大学21世紀COEプログラム「インターフェイスの人文学」報告書)、八〇—一〇四頁
- 川上郁雄編 (2006) 『「移動する子どもたち」と日本語教育—日本語を母語としない子どもへのことばの教育を考える—』 明石書店。
- 小泉潤二・栗本英世 (2006) 「はじめに—本報告書について」小泉潤二・栗本英世編『<日本>を越えて—トランスナショナリティ研究4』(大阪大学21世紀COEプログラム「インターフェイスの人文学」報告書)、三—七頁
- 児島 明 (2006) 『ニューカマーの子どもと学校文化—日系ブラジル人生徒の教育エスノグラフィ—』 勁草書房。
- 志水宏吉 (2006) 「学校文化とエスニシティ—ニューカマー外国人への教育支援をめぐる—」小泉潤二・栗本英世編『<日本>を越えて—トランスナショナリティ研

- 究4』(大阪大学21世紀COEプログラム「インターフェイスの人文科学」報告書)、一二六―一四八頁
- 志水宏吉・清水睦美編(2001)の『ニューカマーと教育―学校文化とエスニシティの葛藤をめぐって』明石書店。
- 関口知子(2003)『在日日系ブラジル人の子どもたち―異文化間に育つ子どものアイデンティティ形成』明石書店。
- 佐久間孝正(2006)『外国人の子ども不就学―異文化に開かれた教育とは―』勁草書房。
- 田辺繁治(2002)「日常実践のエスノグラフィー―語り・コミュニティ・アイデンティティ」田辺繁治・松田素二編『日常実践のエスノグラフィー―語り・コミュニティ・アイデンティティ』pp. 1-38、世界思想社
- 田辺繁治・松田素二編(2002)『日常実践のエスノグラフィー―語り・コミュニティ・アイデンティティ』世界思想社
- 原尻英樹(2005)『マイノリティの教育人類学―日本定住コリアン研究から異文化間教育の理念に向けて―』新幹社。
- 箕浦康子(1984)『子供の異文化体験―人格形成過程の心理人類学的研究』思索社。
- 箕浦康子(2003)『子供の異文化体験―人格形成過程の心理人類学的研究―増補改訂版』新思索社。
- 箕浦康子(2006)「親の海外在住と子供―在外日本人児童と在日インターナショナルスクールの調査から―」小泉潤二・栗本英世編『<日本>を越えて―トランスナショナルリティ研究4』(大阪大学21世紀COEプログラム「インターフェイスの人文科学」報告書)、一四九―一六九頁
- 宮島喬・太田晴雄編(2005)『外国人の子どもと日本の教育―不就学問題と多文化共生の課題―』東京大学出版会。
- 我妻洋・米山俊直(1967)『偏見の構造：日本人の人種観』日本放送出版協会。
- Appadurai, A. (1996) *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*, Minneapolis: University of Minnesota Press. (『さまよえる近代―グローバル化の文化研究』二〇〇四、門田健一訳、平凡社)
- Bhabha, H.K. (1994) *The Location of Culture*, London and New York: Routledge
(『文化の場所―ポストコロニアリズムの位相―』二〇〇五、本橋哲也・正木恒夫・外岡尚美・阪元留美訳、法政大学出版局)
- Clifford, J. (1988) *The Predicament of Culture: Twentieth-Century Ethnography, Literature, and Art*, Cambridge, MA: Harvard University Press. (『文化の窮状―二十世紀の民族誌、文学、芸術』、二〇〇三、太田好信・慶田勝彦・清水展・浜本満・古谷嘉章・星埜守之訳、人文書院)
- Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimated Peripheral Participation*. Cambridge University Press. (レイブ、J. & ウェンガー、E. 『状況に

埋め込まれた学習—正統的周辺参加』一九九三、佐伯胖訳、産業図書)

Lo Bianco.J. (2007) *New times, World kids, Third place* (佐々木倫子代表『日本語教育と文化リテラシーに関する理論的研究、および、実践モデルの開発』平成一五年度～平成一八年度科学研究費補助金(基盤研究(B))研究成果報告書、二四二～二五七頁)

第9章

年少者日本語教育における支援と連携とは何か

1. 問題の所在：「JSLの子ども」の教育に関する「支援」と「連携」とは何か

「第二言語として日本語を学ぶ子ども」（以下、JSLの子ども）の教育に関する問題群は、教育現場の課題から行政や言語政策まで多岐にわたることがこれまでも指摘されてきた（川上ほか、2004）。その中でも「支援」と「連携」というキーワードで、JSLの子どもに関わる諸問題を解決する方向性が示唆されることがある。学校だけではなく、教育行政やボランティア団体との「連携」の重要性の指摘（たとえば、松本、2003）やその「連携」の質を高めるために「ファシリテーター」的役割を担う人材の育成が必要である（たとえば、野山、2000）という指摘は、JSLの子どもの教育に関する問題群がこれまでの教育現場や教育行政の守備範囲を超える課題であるため、当然の指摘と言える。

ただし、その「支援」と「連携」の中身に関する議論はまだ十分とは言えない。なぜなら、その「支援」と「連携」がJSLの子どもの日本語習得や日本語学習の視点と、どのように関連しているのかが不明であるからである。つまり、JSLの子どものための言語教育の観点から、どのような「支援」と「連携」が必要なのかという議論が必要なのである。単に、地域における「教室確保」や「ボランティアや協力者の派遣」、あるいは「行政との定期的な話し合いの場」や「予算の確保」、「新しい制度や政策の立案」だけが、「支援」や「連携」の中身ではない。

本稿は、JSLの子どもの日本語習得や日本語学習の視点から、「支援」と「連携」の実質とは何かを問うことを目的とする。論を進めるために、まず、「支援」と「連携」の実質を問うための視点を考える。次に、その視点からこれまで実施した実践研究の中身を検討する。そのうえで、見えてくる「支援」と「連携」を構築する視点と意義を確認し、最後にあらたな提言を行う、という順序で進める。

2. 年少者日本語教育でなぜ「連携」が必要か

JSLの子どもの教育的課題に関する議論で「支援」と「連携」が焦点化するのには、これらの課題が多岐にわたり、かつ関係者にとって新しい課題であるからである。本稿では、「支援」を「働きかけ」、「連携」を「その関係性」と捉え、論を進める。

まず、これまでの年少者日本語教育に見られる「支援」と「連携」は、教育現場を中心点に同心円を描くと、大きく分けて次の3つのレベルがある。（1）学校内、（2）学校と地域、（3）国、地方間である。

- （1）学校内の「支援」と「連携」では、当該のJSLの子どもへの教育的指導、およびJSLの子どもが在籍する学級や担任への「支援」、学校内の管理職や他の教員、教育委員会から派遣される指導協力者の「支援」や「連携」などが含まれる。

- (2) 学校と地域の「支援」と「連携」では、地域のボランティアによる教室や大学などからの「支援」、市町村など自治体による「教室」運営や教育委員会の教育行政、学校・ボランティア団体・教育委員会の「支援」ネットワークの構築などが含まれる
- (3) 国や地方間の「支援」と「連携」では、いわゆる「外国人集住都市会議」などの見られる地方間の「連携」や文部科学省の「支援」策となる「JSLカリキュラム」開発やそのほかの行政施策（たとえば、「帰国・外国人児童生徒受入促進事業」など）が含まれる。

この3つのレベルの「支援」と「連携」は、当然ながら、相互に関連している。ただし、それらの「支援」と「連携」の中身に関する議論は、加配教員や指導協力者、ボランティアなどの「人員」、教室や場所などの「空間」、指導書やマニュアル化、カリキュラム化などの「情報」、事業運営や予算配分の確保などに関する「資金」、つまり「人、モノ、カネ」に関することが主眼となり、それらが無いから「支援」ができず、「連携」も難しく、したがって、JSLの子どもの「教育改善」は進まないということになる。

また、それゆえに、そのような課題を乗り越えるための「開かれた学校」や「多角的なネットワークの構築」（佐藤、2001）という「教育の中身」や「教育のソフト」の議論が主張されることになる。しかし、その主張だけで、「支援」や「連携」の実質化は進むのであろうか。

ここで重要なのは、「JSLのこどもの捉え方」である。何をもち「JSLの子ども」というかという課題である。佐久間（2006）がいうように、現在、「外国人児童・生徒の多様化」が進んでいる。日本生まれのJSLの子どもなどの「定住型児童・生徒」や、日本国籍の「外国人」化、さらに、外国人登録をしている母親と暮らす日本国籍の子どもが「世帯主」となるケースなどが含まれる。したがって、ここでの議論の「支援」と「連携」を実質化するには、前述の意味の「人、モノ、カネ」ではなく、「JSLの子どもの多様化」と関連する「JSLのこどもの捉え方」にこそ、課題があると言える。つまり、その「JSLの子どもの捉え方」における、JSLの子どもの「ことばの力」に関する視点が最も重要な視点なのである。では、次に、その「ことばの力」に関する視点について考えてみよう。

3. 「JSLバンドスケール」と「支援」「連携」の関係

「第二言語で学ぶ子どもたち」に必要な「ことばの力」は、いわゆるBICS（生活言語能力）だけではなく、CALP（学習言語能力）も必要になることが指摘されている（Cummins and Swain, 1986）。JSLの子どもの「ことばの力」を考える場合も同様に、初期指導から教科学習に発展する過程で、BICS（生活言語能力）だけではなく、CALP（学習言語能力）の育成が焦点化される。

ここで理論的に依拠するのは、Bachman & Palmerの「第二言語能力モデル」であるが、

この「第二言語能力モデル」の言語能力観は、Halliday の体系機能言語学 (Systemic Functional Linguistics) を踏まえている。つまり、「ことば」というものは、「何について話したり書いたりしているか」(話題)と「誰が誰に対して話したり書いたりしているか」(対人的関係)と「目的や状況に応じ、話し言葉で伝えるのか、書き言葉で伝えるのか」(伝達様式)という三つの要素によって選択された意味の結合体として表出するという考え方である。そこには、特定の状況や文脈、対人関係、社会文化的考えなどが反映していると考えられる。したがって、「ことばの力」とは、そのような状況や文脈の中で意味を形成するテキストを解釈したり産出したりする力と言える。

では、その「ことばの力」を支える要素は何かと言えば、第一は「言語知識」(「構造的知識」と「語用論的知識」)であり、第二は、「メタ認知的方略」(「話題の知識」・「知識スキーマ」や「情意スキーマ」)である。したがって、第二言語を使用する人は、何を行うかを決定し(目標設定)、自分の持っているものをどのように使い(計画)、自分が必要なことは何か、あるいは何をしなければならないか、どれほどうまく行ったかを自分で評価する(アセスメント)というメタ認知的方略を使いながら、「言語知識」や文脈や状況等と相互に作用し合う中で、ことばを使用していると考えられる。

そのため、第二言語学習者の「ことばの力」の特徴は、ペーパーテストで測る一回性のものではなく、常に変化しているものであること(動態性)、場面や状況に応じて生起する能力が決して同じでないこと(非均質性)、言語が使用される目的や相手との関係性によって異なっていくもの(相互作用性)という特徴と言える(川上、2005)。したがって、そのような「ことばの力」を把握するためには、学習者がその言語を使用する場面や様子、あるいはその言語を使って行う他者とのやりとりをまるごととらえることが必要となる。

そのような「行動から言語能力を捉える」方法論が、「JSLバンドスケール」である。つまり、「JSLバンドスケール」は、第二言語としての日本語が発展途上にあるJSLの子どもたちが、状況や文脈の中で意味を形成するテキストをどれくらい理解したり産出したりできるようになっているかを把握するための「ものさし」なのである。そのため、「ものさし」の内容は、生活場面や学習場面における言語使用の具体的な様子が記述されることになる。

では、このような第二言語能力観をもつ「JSLバンドスケール」が、「JSLの子ども」の教育における「支援」と「連携」を考えるうえで、どのような意味があるのか。

一般に、言語学習者の言語能力を把握するためにテストを使用する場合があるが、子どもの場合、発達途上にあること、またテストによる言語能力把握は子どもに負担をかけることやテストでは第二言語の発達が十分に把握されない点などがあるため、テストが必ずしも有効とは言えない。

一方、「JSLバンドスケール」には、第二言語を学ぶ子どもたちの認知発達、言語発達の段階に応じた、学校生活上の言語使用の詳細や、母語力も含む言語習得上の方略が記述されている。さらにバンドスケールは、誤用を言語習得上の自然な状況としてとらえたり、

BICSとCALPを踏まえた、学習場面の言語使用が詳述されており、何かができるかどうかという能力の記述だけではなく、どのような補助があれば、どのようなことができるのかについても記述している。これは、自分ひとりではできないが、有能な他者の協力や手立てがあれば遂行できるような、次なる能力発達の潜在的な発達領域をいう「発達の最近接領域」(ヴィゴツキー、1934 [2001])の観点に通じており、「ことばの力」の発達段階を踏まえた教育的、あるいは教育指導的観点が含まれることを意味する。

したがって、このような「JSLバンドスケール」を複数の支援者が利用することによって生まれる「支援」と「連携」は、JSLの子どもの「ことばの力」を「複数の支援者が協働的に把握すること」によって「協働的实践」への道すじが生まれ、かつ、支援者が持つ学習観や言語教育観の見直しや、さらには言語能力観の見直しへとつながる可能性があるのである(川上編、2006)。

4. 「JSLバンドスケール」を使った調査と実践

次に、早稲田大学大学院日本語教育研究科「年少者日本語教育研究室」(代表：川上郁雄)が実施した「JSLバンドスケール」による調査と実践の例を分析し、「支援」と「連携」の実質化について見てみよう。

4-1. 学校との連携

新宿区立大久保小学校の場合、2004年の7月に「JSLバンドスケール」による「JSL児童」の日本語能力の把握のための調査を行った。その後、同年10月から12月にかけて継続的調査を行い、さらに2005年2月から3月に、同様の調査を行った。約40名の児童の「日本語能力」の調査結果は、同年3月、同小学校の教職員を対象とする「研修会」で報告され、個々の児童の抱える「ことばの力」に関する課題を、大学側と検討した。その過程でわかったことは、①JSLの子ども一人ひとりの日本語能力(特に4技能)の発達過程が把握できたこと、②取り出し指導を受けている子どもは、「JSLバンドスケール」のレベル1からレベル4くらいの子どもの多いこと。また同時に、半年間でレベル3からレベル5、あるいはレベル4からレベル5ないしレベル6へ上がっている子どもも見られたこと。ただし、③日本語能力の発達が停滞しているように見える子どももいることなどが判明した。このような情報は、JSLの子どもの現状とことばの発達状況を把握するだけでなく、子ども一人ひとりの今後の課題を理解するうえで、大学側だけではなく、小学校側にとっても重要であった(川上、2005)。

さらに、このような検討会を経ることによって、教員の中に「JSLバンドスケール」の意義と有効性が浸透していった。「日本語国際学級」(取り出しクラス)を担当する小学校の教員は、子どもたちの日本語能力について漠然と把握していたことが「JSLバンドスケール」のレベルとして具体的に示されたことによって、子どもたちの日本語能力について、より明確に理解するようになった。さらには、このクラスには、川上が指導する大学院生がほぼ毎日見学に入り、頻繁に授業記録をとっていた。そのたびに教員と大学院生

の間で子どもの日本語能力や学習状況について協議が日常的に重ねられた。その協議は、担当教員にとって、子どもの理解と授業実践を組み立てていく上で参考になったという（川上・高橋、2006、pp. 31）。大久保小学校での「JSLバンドスケール」を使った調査研究は、その後も継続されている。

次の例は、新宿区立西早稲田中学校の場合である。この中学校は、2005年度に戸塚第一中学校と戸山中学校が統合され、開校した学校である。統合により、生徒数が急増したが、その分、JSL生徒も多く在籍することになった。開校当初から、「年少者日本語教育研究室」は、在籍するJSL生徒への「日本語教育ボランティア」を派遣するなど、大学からの支援を行ってきた。大学院生による「日本語教育ボランティア」は、常に「JSLバンドスケール」による当該生徒の日本語能力の把握とそれにもとづく日本語指導を行い、その結果は、実践研究レポートにまとめられ、学校側へ報告された。そのような実践の積み重ねから、同中学校では2006年9月に「JSLバンドスケール」による調査が行われた。その調査では、中学校側が調査対象者を選定し、当該生徒の同意を得て、日本語能力の調査が行われた。調査からわかったことは、①JSL生徒の日本語能力に多様性があること、②その背景に滞日期間の要素があること、③また、入国前の教育経験と母語の力も影響していること、④さらに家庭における言語生活環境が日本語能力の発達に関係していること、⑤JSL生徒自身の日本語能力のついでの見方や意識が多様であることなどが、明らかになった。これらの点は、年少者日本語教育に関する研究ではしばしば指摘されてきたことである（川上ほか、2004、川上、2006）が、中学校の教員にとっては、新鮮な印象を与えた。この調査報告書は、すでに同中学校の研修会で全教員に配布されている。

次の例は、神奈川県立愛川高校の場合である。2005年9月に同校で「JSLバンドスケール」による調査が行われた。そのきっかけは、同年2月に愛川町教育委員会主催の講演会で川上が「JSLバンドスケール」のことを紹介したことであった。その講演会に同高校の校長先生が出席しており、後日、直接「年少者日本語教育研究室」に調査依頼があった。この調査からは、①幼少の頃に来日し滞日10年以上の「定住型」のJSL生徒でも、日本語能力（4技能）にアンバランスがあること、②単文を多用する反面、複文を使った論理的な説明は不慣れで、聞き手に文脈的に依存した会話を頻繁にすること、③未習の漢字や単語は類推で理解するなど、多様なコミュニケーション・ストラテジーを使用していること、④滞日5年以下の生徒の場合、4技能が「JSLバンドスケール」のレベル3からレベル5と低迷している例が多く、母語力が未発達な小学校レベルの子どもに比べ、母語力がしっかりしている中学生以上の子どもの場合は母語による概念理解ができているゆえに日本語習得も早いという考えは、必ずしも妥当ではないこと、⑤その背景に、母語教育や母語による学習経験、家庭内の母語を含む言語生活環境、中学までの日本語指導が影響していることなどがわかった。これらの調査結果は、2005年12月に同校で行われた「調査報告会」で詳細に説明された。

同校では、それがきっかけとなり、2006度には、「外国人生徒特別枠入試」が実施され、

来日後3年以内の生徒を受け入れる枠が設置された。また、その「JSLバンドスケール」による調査過程を記録したCD「日本語を母語しない子どもたち—愛川高校の挑戦—」が高校によって制作され、近隣の学校や教育委員会へ配布された。その中には、「ふだん学校生活でそれほど問題があるとは思っていなかった。(だから) 専門家の目で見てもらうのは大切だと思う。」「その子どもたちをどうアセスメント(評価)していくか、指導していくかといった「ものさし」は必要」「いろいろ新しい発見があった。コメントなども参考になった。今後、指導するのに役に立つと思いました。」といった教員の生の声が映像とともに紹介されていた。2006年9月には「JSLバンドスケール」による調査が継続されると同時に、同校の日本語指導について「年少者日本語教育研究室」側と協議が重ねられた。その過程で、同校の教員との間で、JSL生徒の日本語能力についての共通理解が深まり、かつ生徒一人ひとりの課題が明らかになり、指導方法等について意見交流が行われた。2006年の「JSLバンドスケール」による調査では、「読む力」「書く力」については、高校側の教員が判定を行うなど、JSL生徒の日本語能力の把握を高校側が積極的に行う姿勢が見られた。この点も、「支援」「連携」を考える上で重要な点である。

以上の例は、「JSLバンドスケール」を使った調査とそれに伴う学校側との協議や研修会を通じて、学校側と大学の研究室の間の「支援」と「連携」が実質化した例と言えよう。

4-2. 教育委員会との連携

では、次に、自治体の教育委員会との間の「連携」を考えてみたい。その例は、2006年度、目黒区教育委員会指導課からの依頼により、目黒区で実施された「JSLバンドスケール」による調査研究である。このきっかけは、同年6月、東京都教育委員会主催の「人権教育推進委員会」の場で川上が講演したときに、そこへ出席していた目黒区教育委員会の指導主事が「JSLバンドスケール」を知ったことであった。同年7月には調査の打ち合わせが始まり、同年10月から11月までの2ヶ月間、目黒区内の小中学校に在籍しているJSL児童生徒の日本語能力調査が行われた。調査に協力してくれた児童生徒数は、小学校4校:6名、中学校8校:11名であった。調査結果は、同年12月に行われた「目黒区国際理解教育推進協議会」で報告され、その概要が『目黒区の国際理解教育—国際社会を生きる子どもの育成』(目黒区教育委員会・目黒区国際理解教育推進協議会編)に掲載された。協議会と報告書で、「JSLバンドスケール」を使ったJSL児童生徒の日本語能力の詳細が報告されたことによって、これらの子どもたちの実態が鮮明になっただけでなく、これらの子どもたちが日本入国後、日本語指導を受ける期間と日本語能力の発達状況の相対的な関係が明らかになったことが成果であった。そのことを踏まえ、調査を行った「年少者日本語教育研究室」からは、以下の5つの提言が行われた。①子どもの「背景」を把握する。②母国での教育と生活について知る。③来日年齢と発達段階を把握する。④子どもの個別性に留意した指導が必要である。⑤子どもに次のステップと目標を与える。

自治体の教育委員会との間の「連携」を考えるうえで、目黒区における「JSLバンド

スケール」を使った「調査」の意味は大きい。当初、教育委員会は文部科学省の「平成 18 年度帰国・外国人児童生徒支援体制モデル事業」の指定を受け、そのための予算をどう使用し、事業をどう展開するかについて検討を重ねていた。そのような時期に、「JSLバンドスケール」を知り、それを使った調査を依頼することになった。その結果、いままで明確に見えなかった JSL 児童生徒への日本語能力が把握され、かつ指導方針について提言があったことは、教育委員会がこれらの子どもへの日本語指導を考える上で、大きな「支援」となったと言える。実際に、指導主事や担当事務官が「年少者日本語教育研究室」を訪ね、協議を重ねる中で、JSL の子どもの実態と教育について深く理解するようになっていった。そのことがもととなり、2007 年度には、今後の「日本語教育支援システム」の構築へ向けて、教育委員会は「年少者日本語教育研究室」に対して、調査と検討を依頼している。ここでも言えることは、「JSLバンドスケール」を使った「調査」によって、JSL の子どもへの認識が深まり、そのことが、自治体の教育委員会との間の「連携」を、さらに強化したということである。

4-3. ボランティア団体との連携

次に、地域で JSL の子どもを支援するボランティア団体の場合を考えてみたい。川上は、これまで各地で活動する日本語教育ボランティア団体と数多く出会ってきた。ここで取り上げるのは、そのひとつで、千葉県のボランティア団体である。千葉の柏市では、これまでも JSL の子どもへの日本語指導のボランティア活動が活発に行われており、川上も同市で依頼を受けて講演をしたことが過去にあった。2007 年 4 月に同市で、あるボランティア団体が主催する「JSLバンドスケール研修会」が開かれ、市内、市外で日本語指導を行うボランティアの方々が 30 名以上参加し、活発な協議が行われた。この「研修会」には、事前に主催者側から川上に、「JSLバンドスケール」について初心者にもわかりやすく説明してほしいという要望が寄せられていた。「研修会」では、川上から JSL の子どもの具体的な様子と日本語能力の把握の方法と目的について説明があり、その上で協議が行われた。協議の中では、具体的な指導方法だけではなく、「ことばの力」をどう捉えるか、また「ことばの力」はどのように発達していくのか、子どもの年齢や学年、母語や母国の経験との関係などが議論された。中でも、JSL の子どもの日本語指導の目的は、日本人の子ども日本語能力を目標にするような指導ではいけないのではないかと、むしろ個別の JSL の子どもにとって日本語能力がどのような意味があるかを考えながら指導することが大切ではないかといった意見が参加者から出るなど、年少者日本語教育の重要な論点について議論が展開された。これは、同市のボランティア活動の日本語指導実践がこれまでも活発に行われ、かつ参加したボランティアの方々の意識が高かったためでもあるが、主催者側が「研修会」を企画した段階で、すでに「JSLバンドスケール」のもつ言語能力観や言語教育観に強い関心があったことが指摘できる。つまり、大学側がボランティア団体側へ「支援」を行うという場合には、このような「ことばの力」から見た日本語指導の

中身の議論ができることが重要であるということだ。実際に、この「研修会」後、主催者側のボランティア団体から、これから「JSLバンドスケール」を使ってJSLの子どもへ日本語指導を行い、その成果について検討を行うので協力をしてほしいという要望が、川上に寄せられた。このように、「JSLバンドスケール」が「連携」を実質化する可能性があるのである。このことは、次の考察で検討する「支援」と「連携」の中身の議論に直結する。

5. 考察—「支援」「連携」を実質化するには何か

これまで「JSLバンドスケール」を使った調査や実践、また研修会を例に、「支援」と「連携」のあり様について述べてきた。ここでは、これらのもとに、「支援」と「連携」の実質化について改めて考えてみたい。

これまで「支援」を「働きかけ」、「連携」を「その関係性」と措定して議論を進めてきたが、年少者日本語教育の実践においては、JSLの子どもの日本語習得や日本語学習のとの関連から、さらに明確な定義が必要となろう。前述のように、「支援」と「連携」が「人、モノ、カネ」の結びつきや、「開かれた学校づくり」という理念だけでは、それらを実質化しているとは言いがたい。重要な視点は、JSLの子どもの日本語習得や日本語学習のとの関連である。

「JSLバンドスケール」を使った調査や実践、また研究会から言えることは、「JSLバンドスケール」を使うことによって見えてくるJSLの子どもの「ことばの力」が教員やボランティアなど関係者にJSLの子どもたちの現状と課題に気づかせ、かつ、JSLの子どもたちに必要な教育とは何かを考えさせることに有意義に働いたということであった。それは、JSLの子どもの日本語能力がどのような発達段階にあるのか、その課題は何か、またその段階や状況に必要な働きかけや指導はどのようなものが必要かなどについて問題意識を深めることができたと言える。さらに言えば、それらの調査や研修会に参加した側（年少者日本語教育研究室の教員や院生たち）にとっても、JSLの子どもたちの実態把握からわかったことや、彼らに関わる関係者の積極的な姿勢から、JSLの子どもたちの「ことばの力」についての認識が深まったなど、多くの「学び」があったことも確かである。つまり、そのような「支援」や「連携」に見られる相互影響や相互の働きかけが、「JSLバンドスケール」を使用することによって生まれたと言える。ただし、そのような相互影響や相互の働きかけは「JSLバンドスケール」がなければ成立しないというわけでもない。

では次に、「JSLバンドスケール」を使用しない実践の例で、「支援」や「連携」を考えてみよう。

齋藤(2005)は、年少者日本語教育に求められる実践と研究の関係について論じている。齋藤は、年少者日本語教育の実践研究のあり方として、理論を教育現場に当てはめたり、実践から理論を抽出したりすることではなく、両者の視点が必要であり、そのキーワードが

実践者と研究者の「協働」であると主張する。そして、その「協働」のもと、JSLの子ども「ことばを育む」視点から授業づくりをすることを提案している。

この齋藤の実践は、本稿の議論でいえば、「支援」と「連携」の実質化と言えよう。つまり、「支援」とは研究者から教育現場の実践者へ理論を提供するという一方向のベクトルを持つ関係ではなく、研究者と実践者が「対話」を重ね、両者の視点と力が統合されたときに起こる実践のあり方が「連携」であるという点がある。さらには、齋藤の実践には、研究者と実践者が重ねた「対話」の中心に、JSLの子ども「ことばの力」へのまなざしがあった。それが、「子どもたち「ことばを育む」授業づくりへ発展したと見ることができる。研究者と実践者の「支援」と「連携」の実質化には、「ことばの力」への視点が不可欠であるということだ。換言すれば、齋藤という研究者と小学校の教員という実践者が、ともに「ことばの力」を見つめる視点があったことが、その実践の重要なポイントであったとも言えよう。

次に、本稿で述べた調査や実践以外の実践で、「JSLバンドスケール」を使った、もうひとつの実践例を見てみよう。それは、間橋理加の実践である。間橋（2006）は、小学校で日本語教育ボランティアとしてJSLの子どもへ日本語指導を行ったことをもとに、「クラス担任と日本語指導者の連携による教科指導実践」について論じている。間橋は、「JSLバンドスケール」を使って、JSLの子ども「日本語能力を把握し、その結果を担任の教員と共有したことによって、子どもへの共通理解が可能になった」と述べている。その上で、間橋は、在籍クラスの授業の参与観察に入り、子どもの実態を確認し、さらに、「取り出し指導」で指導した結果や、学習單元に対する子ども「知識や経験の有無、発音や記述に見られる母語の干渉など、当該児童を指導するときの留意点を担任に知らせた。また、担任の教員といっしょに指導方針や指導内容を検討した。そのような実践の中で、当該児童への担任の教員の意識も変化し、どのような点に留意して指導を行ったらよいか、子どもへの指導方法にも変化が見られたという。間橋は、このような「連携」は指導報告という事務レベルのつながりを越え、JSLの子どもへの教育や学校全体にも大きな役割を果たすのではないかと指摘している。このような間橋の実践でも注目されるのは、JSLの子ども「ことばの力」への視点が、担任の教員と日本語教育ボランティアの「連携」を可能にしたという点である。その一助となったのが「JSLバンドスケール」である点も、確認しておきたい。

前述の齋藤実践には「JSLバンドスケール」は使用されていない。しかし、「ことばの力」へのまなざしが研究者と実践者の「対話」を生み出し、それが実践に発展した。つまり、「ことばの力」へのまなざしが鍵となるということである。間橋実践は、担任の教員との「連携」に「JSLバンドスケール」が功を奏した。

また、前節で述べたように、学校や教育委員会、ボランティア団体との「支援」「連携」に「JSLバンドスケール」が果たした役割は大きい。なぜなら、川上（2005）が述べたように「JSLバンドスケール」には、複数視点による言語能力の協働的把握とそれにも

とづく協働的实践を可能にする働きが内在しているのである。そのような言語能力へのまなざしと言語能力観の捉えなおしこそ、「支援」と「連携」の実質化を可能にするのではないか。

したがって、ここで「支援」と「連携」の定義を行えば、以下のようになる。「支援」とは、支援する側と支援を受ける側という二項対立の関係ではなく、「両者の視点から共通理解を得る働きかけ」と見ることができる。前述した調査や実践などで、「年少者日本語教育研究室」や大学教員、大学院生など専門的知識や専門的訓練を受けたものと、それらが無いものとの「力の関係」があることは確かである。しかし、齋藤実践や間橋実践が示すように、それらの関係性は変化するのである。そのきっかけは、JSLの子どもの「ことばの力」への認識と理解である。

したがって、以上の考察をもとに年少者日本語教育における「支援」と「連携」を定式化すれば、以下のようになる。

「支援」：「JSLの子どものことばの力に対する、複数の視点から共通理解を得るために行う相互の働きかけ」

「連携」：「JSLの子どものことばの力に対する、複数の視点から共通理解を得るために行う相互の働きかけに見られる関係性」

6. まとめ 地域日本語教育と教員養成および教員研修への示唆

最後に、本稿の考察結果が年少者日本語教育以外の分野で、どのような意味があるかを検討したい。

米勢・尾崎（2005）は、地域で日本語教育の関わる「日本語ボランティア」の養成の課題を論じている。そこでは、14年間の「日本語ボランティア養成講座」の実践を踏まえ、その養成と研修の課題を提出している。地域のボランティア日本語教室は、社会教育としての相互学習の場であるという視点から、「学習者が日本社会を構成している地域住民であり、共に社会を創っていく人たちであることを理解し、彼らにとって日本がどのような社会なのか、共に生きる我々の社会をどのような社会にしていけばいいのかを考えることが、日本語ボランティア活動の最終目的であろう」と述べる。そのうえで、現状を振り返り、当該の「講座に多文化共生の視点を盛り込むためには、さらに広範で多様な他分野とのネットワークを構築する必要がある」と述べる（引用はいずれも、米勢・尾崎、2005、p. 86）。そして、最後に、当該の「講座を開催するに当たって重要だと思われるのは、1）主催者、講師ならびにボランティアが協働して講座内容を検討すること、2）講座内容に関わる情報収集、情報交換を行うこと、3）修了生のボランティア活動を支援すること、の3点である」（米勢・尾崎、2005、p. 88）と述べている。

この講座は地域日本語教育のためのボランティア養成講座であり、それゆえに、講座内容も多岐に渡ることは十分に理解できる。しかし、ボランティア活動の対象となる外国人住民には年少者も含まれている。したがって、上記の視点と講座開催の重要ポイントは、

地域の年少者日本語教育と関わる。その意味で、ここで指摘したいことは、米勢・尾崎の論考には、本稿の考察した「支援」「連携」の議論にある「ことばの力」への視点が欠如しているという点である。その点から見れば、米勢・尾崎の実践には、本稿で述べた「支援」「連携」の実質化は見られないと言わざるを得ない。

このように「ことばの力」への視点が欠如した年少者日本語教育の実践は、「人、モノ、カネ」の「支援」や「連携」しか生まない。このことは、年少者日本語教育に関わる教員養成や教員研修にも言えよう。早稲田大学大学院日本語教育研究科における年少者日本語教育実践研究は、常にJSLの子どもの「ことばの力」への視点をもとに実践研究と教員養成を行っている。その成果は、『早稲田大学大学院年少者日本語教育実践研究』(No. 1～8)や川上編(2006)として公表されている。いずれも、「JSLバンドスケール」をもとにした実践を通じて、JSLの子どもの「ことばの力」へのまなざしを鍛錬し、実践力の向上を目指している。さらに、2007年夏には、新宿区教育委員会と「連携」し、「JSLバンドスケール」の教員研修会も予定されている。

以上のように、「JSLバンドスケール」は、JSLの子どもの「ことばの力」を考えることを可能にし、年少者日本語教育の「支援」と「連携」を実質化することに貢献するものと言えるのである。

参考文献

- ヴィゴツキー、L.S. (1934[2001])『新訳版・思考と言語』(柴田義松訳)新読書社.
- 川上郁雄(2005)「JSLバンドスケールを使った言語能力の把握—年少者日本語教育の実践研究として—」『2005年日本語教育学会春季大会予稿集』pp. 143-148. 日本語教育学会.
- 川上郁雄(2006)「高校レベルのJSL生徒の日本語能力の実態とその背景にあるもの—「JSLバンドスケール」による調査を踏まえて」『2006年日本語教育学会春季大会予稿集』pp. 103-108. 日本語教育学会.
- 川上郁雄(2007)「日本語能力の把握から実践への道すじ—「JSLバンドスケール」の意義と有効性」年少者言語教育国際研究集会委員会編『国際研究集会「移動する子どもたち」の言語教育—ESLとJSLの教育実践から』プロシーディング、pp. 166-187.
- 川上郁雄編(2006)『「移動する子どもたち」と日本語教育—日本語を母語としない子どもへのことばの教育を考える—』明石書店.
- 川上郁雄・石井恵理子・池上摩希子・齋藤ひろみ・野山広(2004)「年少者日本語教育学の構築へ向けて—『日本語指導が必要な子どもたち』を問い直す—」『2004年日本語教育学会春季大会予稿集』pp. 273-284. 日本語教育学会.
- 川上郁雄・高橋理恵(2006)「JSL児童の日本語能力の把握から実践への道すじ—新宿区立大久保小学校の実践をもとに—」『日本語教育』第128号、pp. 24-35. 日

本語教育学会.

- 齋藤ひろみ(2005)「「子どものことばを育む」授業作り—教師と研究者による実践件空の取組」『日本語教育』第126号、pp. 35-44. 日本語教育学会.
- 佐久間孝正 (2006)『外国人の子どもの不就学—異文化に開かれた教育とは—』勁草書房.
- 佐藤郡衛 (2001)『国際理解教育—多文化共生社会の学校づくり』明石書店.
- 野山広 (2000)「地域社会における年少者への日本語教育の現状と課題—」山本雅代編『日本のバイリンガル教育』明石書店、pp. 165-212.
- 松本一子 (2003)「地域の教育資源をどう活かすか—愛知県下の事例を中心に」教育総研・多文化共生教育研究委員会『「多文化」化の中での就学・学習権の保障』国民教育文化総合研究所、pp. 39-46.
- 間橋理加 (2006)「「JSLバンドスケール」を使った在籍クラスと日本語指導の連携による教科指導—小学校高学年JSL児童の場合—」川上郁雄編『「移動する子どもたち」と日本語教育—日本語を母語としない子どもへのことばの教育を考える—』明石書店、pp. 190-207.
- 宮島喬・太田晴雄編 (2005)『外国人の子どもと日本の教育—不就学問題と多文化共生の課題』東京大学出版会.
- 米勢治子・尾崎明人 (2005)「日本語ボランティア養成の課題—14年間の講座内容の変遷を事例として—」『2005年日本語教育学会春季大会予稿集』pp. 83-88. 日本語教育学会.
- Cummins, J. & Swain, M. (1986) *Bilingualism in Education: Aspects of theory, research and practice*. New York: Addison Wesley Longman.

資料

- 早稲田大学大学院日本語教育研究科・年少者日本語教育研究室編『年少者日本語教育実践研究』No. 1 (2003) ~ No.8 (2007)
- 早稲田大学大学院日本語教育研究科・年少者日本語教育研究室編 (2005)『愛川高校「日本語能力調査」報告書』
- 早稲田大学大学院日本語教育研究科・年少者日本語教育研究室編 (2007)『西早稲田中学校「日本語能力調査」報告書』
- 目黒区教育委員会 (2007)『目黒区「日本語能力調査」報告書—「日本語指導が必要な」JSL児童生徒に関する調査』(調査協力: 早稲田大学大学院日本語教育研究科・年少者日本語教育研究室・代表・教授川上郁雄)
- 目黒区教育委員会・目黒区国際理解教育推進協議会 (2007)『目黒区の国際理解教育—国際社会を生きる子どもの育成』第16集.

第10章

外国出身の子ども支援のための統合的なシステムについての一考察

宮城教育大学 国際理解教育研究センター 市瀬 智紀

1. はじめに

外国出身の子ども（外国にルーツを持つ子ども、外国籍児童生徒、バイリンガル・チルドレンなど様々な呼称は様々である）¹をテーマとする研究は、ここ十数年来相当な進展をみせた。しかし、本来学校や地域、行政など、複合的な関わりの中で考えられるべき問題であるにもかかわらず、特別な関心を寄せている人々以外には、外国出身の子どもの存在に意識が幅広く及んでいない。さらに、研究の中で多く提示されるのは、首都圏や東海地方など集住地域の事例である。東北地方の外国出身の子どもについては、問題の解決方法も支援の展開の仕方も、集住地域とは異なっている。

平成18年11月25日には、宮城、秋田、岩手、山形、および福島からパネリストと参加者を集め、「日本語学習支援ネットワーク会議 06 in SENDAI」（日本語学習支援ネットワーク会議 06 in SENDAI 実行委員会主催）が開催された。この会議では、東北地方各地、すなわち宮城と岩手、宮城と山形など、ごく近隣の各県でも、支援の取組みの進展状況や、ネットワークの形成に差がみられることが確認されることになった。

そこで、本稿の目的は、東北地方の地域の現状を踏まえながら、外国出身の子ども支援のための統合的なシステムについて考察することである。現時点で抱えている問題点とその改善方法、そして将来的に目標にすべきこととは何かを具体的に記述したい。また、論稿の後半には、外国出身の子どもによる自身の学びを振り返る作文を掲載し、子どもの成長に即して支援のためのシステムがどう作用していけばよいのかについて検討してみたい。

この論稿は、平成18年度宮城教育大学の「教科横断型プロジェクト研究事業」『「教室の多文化化」に対応するための教員を支援するシステムの基礎的研究』による研究成果である。

2. 宮城県における外国籍児童生徒のデータ

まず、外国出身の子ども支援のための統合的なシステムを考える前提として、最初に宮城県における外国出身の子どもについての直近のデータを示しておくことにする。以下は、前出の「日本語学習支援ネットワーク会議 06 in SENDAI」における、宮城県教育委員会義務教育課の佐藤俊隆氏提供のデータである。

義務教育課の調査によれば、宮城県内の外国籍児童生徒は、平成16年5月1日調査の341

¹ 様々な呼称があるが、本稿では「外国出身の子ども」とは、外国にルーツを持ち多様な背景を含んだ子どもで国籍を問題にしない場合、外国籍児童生徒は「国籍」が問題になる場合に、この用語を用いるものとする。

人から平成 17 年 5 月 1 日の 336 人、そして平成 18 年 5 月 1 日の 417 人と増加している。また、平成 18 年 2 月に市町村を対象に行った緊急調査では、外国籍児童生徒在籍数は 143 人²で、外国籍児童生徒の存在を 42 市町村中 25 市町村が把握していることがわかった。さらに、今回の調査はじめてわかったことは、県内の未就学児童 5 人（小学校 4 人、中学校 1 人）の存在である。このことによって、宮城県の未就学児童の存在を初めて確認したことになる。

この外国籍児童生徒 336 人のうち、日本語の指導が必要とされる児童生徒は、83 人であった。（どのように日本語指導が必要と判断されるのか、必要とされる日本語指導とは何なのか、について後で述べる。）83 名のうち、日本語の指導を受けている児童生徒は 67 人で、全体の 80.7% である。日本語の指導が必要と認識されながら、指導を受けていない生徒も 16 人おり、全体の約 2 割 19.3% を占めている。

外国籍児童生徒	336 人
日本語の指導が必要ではない児童生徒	253 人 (75%)
日本語指導が必要な児童生徒	83 人 (24%)
日本語の指導を受けている児童生徒	67 人 (80.7%)
日本語の指導を受けていない児童生徒	16 人 (19.3%)

次に、それらの生徒を支援するための教員加配の状況については、次のようになっている。小・中学校における「外国人子女等日本語対応」教員は、常勤の教員がいる学校が 6 校、非常勤教員がいる学校が 10 校（5/1 現在では 8 校）である。

このような数字が示唆しているのは、現在外国籍児童生徒が在籍していなくても、県内のすべての小中学校に外国籍児童生徒が編入してくる可能性があり、その準備体制を整えておくが必要である、ということである。

3. 現状における問題の所在

第 3 章では、東北地方における外国出身の子どもをとりまく現状の中で、学校、行政、地域の現状における問題点を整理し、特に問題になっている事柄について記述する。

3.1. 学校

①児童生徒

例えば、両親とも外国人で海外からやってきて日本に滞在する子どもは、明らかに「外国籍児童生徒」であるが、外国籍配偶者の連れ子で、後から日本国籍を取得した子どもは「外国籍」ではなく「日本国籍」である。同様に外国籍配偶者の子どもで、日本で生まれて最初から日本国籍の場合もあるし、反対に日本国籍であって海外で生育したケースも考えられる。これらの日本国籍の子どもであっても、言語や文化の問題を抱えているケース

² 調査によって数字の差が出ており、「外国籍児童生徒」の実態は、正確に把握できていない。

が多い。前述のように、外国出身の子ども、外国にルーツを持つ子ども、外国籍児童生徒、バイリンガル・チルドレンなど様々な呼称があるのは、いかなる呼称をもってしても、多様な背景にある子どもたちを包括できないという問題の表れでもある。

母語は何か、どの地域のどの都市の出身か、これまでどんな教育を受けてきたか、どの年齢段階で来日したかによって、外国出身の子どもの指導の内容は変わってくる。東北地方の場合だと、ある程度の集団の規模があって、同一の背景で同一の対応が可能な学習者を想定することができない。ここに外国出身の子どもの教育の難しさがある。

日本の学校に編入したときの、子どもの最初の反応は様々である。言葉ができないことから暴力的になる子どもや、無気力になる子どもがいる。非言語のコミュニケーション（ボディランゲージ）や、物の所有の概念が異なることなどが、日本人のクラスメートとの相互理解を妨げる原因となる。特に編入数週間から、6ヶ月ぐらいして会話ができるようになるまでの時期に、不適応を示すケースが非常に多い。この場合、暴力も沈黙もいずれも自己表現であるが、教員やクラスメートが、子どものメッセージを見誤ってしまい、子どもの性格や能力に、もともと問題があるのだと判断してしまいやすい。

②保護者

外国出身の子どもが初めて来校したとき、保護者（父母）が外国籍で、全く日本語が話せない場合、子どもの性格や学習の進度、成績、健康に関する情報（例えばアレルギー体質など）に関する情報が学校に伝わらず、伝わったとしても、極めて部分的なものになる。また、学校側でも、学校のシステムや決まり、行事などについて多くの時間を割いて説明したいが、日本語が話せないと理解が及ばないところが多く、誤解を生じる原因となりやすい。

また、子どもの背景が多様なように、保護者のあり方も多様である。例えば保護者が長時間にわたって就労しており、子どもが帰宅後しても保護者が不在で、就寝まで一人で過ごしている家庭がある。あるいは、日本人の配偶者で、夫婦関係が安定しなかったり、配偶者が日本の生活に慣れず頻繁に帰国したりするために、子どもの言語が不安定になっている例もある。さらには、留学生の子弟で、母国の進学競争が厳しいため、家庭教育を過度に重視し、子どもが家庭でストレスを抱えている場合もある。

どのくらい日本に滞在するのか、今後も日本で教育を受けるのか、日本で学んだことを将来どう生かしたいのか、保護者の側に子どもの将来を見越した長期的な計画が立っていないことが、子どもの学習を不安定にする要因となっている。

③学級担任

クラスにある日突然まったく日本語のわからない子どもがやってきた場合、担任はその子に対応する方法がない。辞書を片手にコミュニケーションをとろうとするが、意志がつうじているのかははっきりせず、また教材や指導の方法がわからず、困惑してしまう。

教室のその他の大勢の子どもの指導もあるし、「教室においておけば、いつかは日本語を話すようになるかもしれない」ので、そのまま席に着かせておくことにする、といった対応もないわけではない。

学校にある程度準備体制が整っており、日本語教室（国際学級）や、通訳ボランティアや日本語ボランティアが来校する条件がある場合には、支援のすべてが担任に任されている場合よりましである。しかし、ボランティアや支援者がいると、反対にそれらの人に子どもの支援を任せきりにしてしまうケースも見られる。

また、支援にあたっては、学級担任の判断はとりわけ重要である。子どものふるまいをみて、暴力的な性格であると判断したり、また、特定の教科ができない場合に、母国でもできなかったのであろうと推測してしまったりすることが多い。子どものこれまでの学習背景についての情報が少ない中で、将来にかかわる大切な判断を見誤ってしまうことには注意しなければならない。

④子どもの言語能力の評価

上述の議論から、子どもの日本語能力や学力を的確に判断することが、外国出身の子どもの受け入れにとって特に重要である、ということがわかる。

子どもの能力に関しては、文部科学省では「『日本語を十分に理解できないために、日本語指導等特別の指導を必要としている外国人児童生徒』と各学校が判断している者」「ただし、日本国籍を有するもの、重国籍者及び留学生は含まない」と定義していて、日本語学習が必要かどうかは、各学校、各教師にその判断がゆだねられていた。³

前出の佐藤俊隆氏によれば、平成18年11月6日に「日本語指導が必要な外国人児童生徒」の定義が変更になった。変更後の定義は下記の通りである。「①日本語で日常会話が十分にできない者及び、②日常会話はできても、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いるもので、日本語指導が必要な者」。ここでは「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いるもの」が、新しく付け加わった部分であるが、学習言語をきちんと獲得していないケースについて注意を喚起する内容となっている⁴。「学習言語」への配慮が盛り込まれたことは評価すべきで、日本語の会話がある程度できるようになると支援の対象ではなくなっていた従来の判断から、一步前進がみられる。

しかし、「日本語で日常会話が十分にできない」という評価だけでなく、「学年相当の学習言語が不足」しているかどうかの判断も各学校・各教員に委ねられており、それらの客観的な基準が何なのかは明確ではない。このことが、支援が必要な子どもを特定する際の困難さを生じさせている。

³ この定義では、日本国籍を取得した外国出身の子どもは、支援の対象に含まれていないことに注意すべきであろう。

⁴ 学習言語能力（BICS）を獲得することの重要さは、ここ数年来繰り返し主張されてきた。

⑤指導カリキュラム

外国出身の子どもを指導するにあたって、学校に専門的な情報や経験がない場合には、教室で使っている学年の『国語』の教科書を音読させる、漢字をやらせる、ドリル問題を解かせるといった「読み書き」に偏った指導が行われている。

日本語指導の情報や経験がある程度ある場合には、初期の段階で学校生活に必要な場面にあわせて表現や機能、文型や語彙、文字や数字などを学ぶ方法が取られている⁵。根本牧他『ひろこさんのたのしいにほんご』凡人社、波多野ファミリースクール『日本語学級』凡人社、日本語ぐるりっと『日本語ワークブック』凡人社、マルチメディア版『にほんごをまなぼう』などの教材が出版されたり、『日本語の教え方キット』教具が開発されたりしているので、初期の日本語指導は、そうした教材を利用してかなり工夫できるようになった。

しかし、現場にとっての一つの課題は、それらの基礎的な日本語を3ヶ月ほど集中的に学習した後に、どのようなカリキュラムを立てて学習していったらよいのか、どうやって教科の学習にどう取組めばよいのか、全く見えないことである。

「JSLカリキュラム」は、日本語の基礎的学習を終えた子どもが、在籍学級の教科学習に参加できるように開発された教材で、「学習活動に日本語で参加する力（学ぶ力）を育む」ものであると位置づけられている。「情報を得る、情報を提供する、比較する、順序だてて考える、分類する、分析する、想像する、説明する、問題を解決する、統合する、評価する」等の言語機能を実現していくという発想には、大変先駆性があり、これまでの日本の学校教育現場における言語や教科の学習に欠落していた新しい観点を切り開いたと言える。

それにもかかわらず、学校現場からは、「現場の実態に合わない」「担当教員・支援者の負担が大きく現実的ではない」「すぐに使えない（教材パッケージではない）」といった否定的な評価が与えられている。⁶

「JSLカリキュラム」の理念は、現状の教科学習に対する見直しにまで踏み込んだものであり、教員の発想の転換と、アイデアの創造が期待されている。そうであるがゆえに、すぐに使えるカリキュラムや教材が欲しい教員からすれば、「JSLカリキュラムが」扱い難いものと捉えられている。⁷

⑥指導形態

外国出身の子どもを指導する体制としては、最初の段階では、母語の分かる通訳のボラ

⁵ 外国人子女の日本語指導に関する調査研究協力者会議『外国人子女の日本語指導に関する調査研究《最終報告書》』東京外国語大学、1998年3月。

⁶ 齋藤ひろみ『学習参加型のことばの力』を育む—文部科学省開発『JSLカリキュラム』の方法論とその実践事例から』国際研究集会『「移動する子ども」の言語教育—ESLとJSLの実践から』早稲田大学、2007年2月、114頁。

⁷ 東北地方は外国出身の子どもの分散地域であり、子どもが複数集まって、子ども同士の相互作用が成立する可能性がないことも、「JSLカリキュラム」を扱い難いものになっている。

ンティアがいること、そして、国語や社会など、最初から在籍クラスにいても理解が困難な時間に取り出し授業をして日本語を教え、体育や音楽、数学といった言葉の問題が少ない時間には在籍クラスで学習する、といった指導形態が望ましいと考えられる。

しかし現実には、小学校の時間割にあわせて都合よくボランティアが来訪できるということは困難に近い。合理的に取り出しと入りこみ、母語話者と日本人支援者を配置した時間割が組めないの、体系的で首尾一貫したカリキュラムを組めない結果になっている。

⑦管理職

外国出身の子どもを受け入れた学校では、クラス担任のほかに、時間の余裕のある校長や教頭が、校長室などを利用して子どもに補習を行っているケースが見られる。こうした対応はもちろん意味があるが、学校に教材がなかったり、専門性のある教員がいなかったりする場合には、管理職は予算を出して教材を整え、外部の支援者の協力体制を築いたほうがよい。子どもの支援が必要であることを外部に伝え、子どもの指導を人的なネットワーク上に載せることが、管理職に委ねられていると考えられる。

⑧クラスメート

外国出身の子どもを受け入れたクラスでは、多くの「転校生」と同様に、外国出身の子どもに対してクラスメートの関心は高まる。しかし、いくら話しても言葉が通じないことに気がつく、次第に積極的に話しかけることはなくなる。グループ学習や当番など、共同作業が必要な時には、厄介者扱いするケースも生じてくる。

クラスの子どもたちは、外国出身の母語が別があり、日本語が話せないというハンディを背負っていること、教科の学習やスポーツなど、様々な分野で自分より優れた部分が色々あるということを理解することができない。また、文化的な相違があるということを実感をもって受け止めることができない。

来日当初外国出身の子どもが、クラスメートから受け入れてもらえないと感じたり、クラスの中で孤立してしまったりするケースがよくみられる。

3.2. 地域

⑨地域社会

町内会や子ども会、児童館やスポーツ少年団の活動など、地域には子どもが参加する様々な機会がある。活動については回覧版などを通じて連絡が来るが、保護者には言葉の問題があっても内容が伝わらず、地域に住む外国人が地域の活動に参加できていないケースが多い。

定住外国人が地域社会に参加できていないため、地域住民からは、「お祭りに参加した外国籍の方が、突然来て参加者用の弁当を食べてしまった」、外国籍住民の側からは、「新入学の時にうちの（外国出身の）子どもだけ、町内会からプレゼントをもらえなかった」な

どといった声が聞かれる。外国出身の子どもの支援は、学校現場だけで完結するものではなく、外国籍の保護者が地域社会にいかに受け入れられているかも大変重要な課題である。

⑩日本人の支援者・ボランティア

近年、日本語を教えるボランティア活動に参加する人材が多くなってきている。しかしボランティアの教える資格や基準は明確ではない。子どもの日本語学習の支援ばかりでなく、教科の指導までできる専門的な支援者は多くない。

一方、ボランティアは、自分たちの位置づけが曖昧であると感じている。学校現場に入れない、学校に入れてもクラス担任とうまく連絡がとれなかったり、ボランティアなので謝金が出ず、個人の持ち出しになったりすることが多い。教える能力を高めるための研修の機会もない、といった声も多く聞かれる。

ボランティアのミスマッチも大きな課題である。東北地方では、日本語ボランティアを希望する人材は都市部に多いが、外国出身の子どものに関して依頼が多いのは郡部である。ボランティアが使える媒介語としては英語であることが多いが、外国出身の子どものに関して特にニーズが多いのは、中国語や韓国語、ポルトガル語などである。

⑪外国人の支援者・ボランティア

外国出身の子どものが学校に編入した時点で、その子どもの母語が分かる支援者がいることは大変心強い。また学校と保護者との意志の疎通という意味からしても重要である。仙台市教育委員会では、平成8年から、母語話者を指導協力者として派遣し、効果を挙げてきた。しかし、それらの外国人の多くは留学生であって、言葉の指導や教科の教育のプロではない。⁸留学生には、本務としての勉学があり、時間的な調整が難しい。また、研修をして長期的に支援にかかわる人材を育成することが難しい。

支援者のミスマッチも多い。登録している者は、中国語や韓国語の人材が多いが、それ以外の少数言語で子どもの支援ができる人は少ない。アラビア語やベトナム語、ウクライナ語などの依頼があっても、それらの言語のできる支援者を探すことが困難になっている。

⑫企業

外国出身の子どもの支援に「企業」という項目を設けることが不自然に感じられるかもしれない。しかし、「企業」が就労者を雇用しているため、その子弟が地域の学校に入学しているのである。にもかかわらず、企業が学校や地域社会にかかわりを持たず、地域と隔絶した状態になっているケースも多い。企業の都合で、頻繁に労働者の配置換えをするので、子どもが短いスパンで転入学を繰り返し、長期的な教育ができないといった問題が生じている。

⁸ 留学生であるので、子どもの教育や日本の学校制度・文化について精通しているわけではない。

3.3. 行政

⑬教育委員会

教育委員会は、情報を伝達して受入れの体制作りをする、非常勤講師や日本語学級など専門性のある教員を配置する、などの役割を負っている。しかし、本来支援の要請が出されるはずの教育現場から声がなかなか上がってこない。東北地方では、教員や学校といった学校現場よりも、ボランティアグループや NPO からの働きかけが先行して支援のネットワークが成立した。実際には、教育委員会が率先して行うべき事柄は非常に多いと考えられる。

⑭進学システム

小学校から中学校への進学は問題がないが、中学から高校、高校から大学へと進学する場合に問題になる。中学校から編入した場合には、テストに「ふりがな」を振る、試験時間を延長してもらう、特定の科目を免除してもらうなどの措置が考えられる。そうした措置が認めてもらえないと進学に不利になってしまう。

⑮国際交流協会等

現在、多くの地域において、外国出身の子ども支援の中心的役割をしめている。ボランティア人材登録や研修、学校現場や保護者からの問い合わせに応じた派遣を行っている。問題は、こうした子どもを支援するための事業を継続的に維持していくための予算の確保が難しいことである。

また、東北地方でこうした事業を行っているのは県庁所在地の国際交流協会であって、地域の市町村レベルの行政や国際交流担当部門ではない。今後は、県庁所在地以外の市町村をつないで広域にわたって事業を展開すること、また、経験や実践が深く長期に関われる支援者を発掘することが必要である。

⑯大学（教員養成大学）

学校現場において外国出身の児童の支援を担うのは教員であるが、教員養成のカリキュラムに外国出身の子どもの教育が位置づけられていない。教員になって現場に出て初めて外国出身の子どもの支援の問題に行き当たるといえるのは問題であろう。

また、教員は日本語の指導や教科についての教育に熱心であったとしても、子どもの出身背景としての外国語や外国の事情（教育制度を含む）については、ほとんど理解が及ばない。

「大学で第二外国語として習った韓国語や中国語が、外国籍児童とのコミュニケーションに役に立った」という声がよく聞かれるように、大学は、外国語や外国の教育事情につ

いて学習できる唯一の場であるはずである。

⑰国・政府

外国出身の子どもの支援については、最終的には、国がこれらの児童生徒をどう位置づけるかが大きな意味を持っている。

外国籍児童生徒受入れの法的根拠は、日本が 1979 年に批准した「国際人権規約」(昭和 54 年条約第 6 号) 第 13 条によっている(資料 1 参照)。またこの「国際人権規約」のあと 1994 年に「子どもの権利に関する条約(子どもの権利条約)」を批准した。第 28、29、30 条が「教育」に関する条文である(資料 2 参照)。これらの国際法によって、外国籍の子どもにも日本人の子どもと同様に、就学に関わる最低限の権利を認めている。ただ、「日本国憲法」に記載された「国民の」「教育を受けさせる義務」に基づくものではないので、外国籍の子どもは「義務教育」ではないのである。

資料 1 :

第 13 条

- 1 この規約の締約国は、教育についてのすべての者の権利を認める。締約国は、教育が人格の完成及び人格の尊厳についての意識の十分な発達を指向し並びに人権及び基本的自由の尊重を強化すべきことに同意する。更に、締約国は、教育が、すべての者に対し、自由な社会に効果的に参加すること、諸国民の間及び人種的、種族的又は宗教的集団の間の理解、寛容及び友好を促進すること並びに平和の維持のための国際連合の活動を助長することを可能にすべきことに同意する。
- 2 この規約の締約国は、1 の権利の完全な実現を達成するため、次のことを認める。
 - (a) 初等教育は、義務的なものとし、すべての者に対して無償のものとする。
 - (b) 種々の形態の中等教育(技術的及び職業的中等教育を含む。)は、すべての適当な方法により、特に、無償教育の漸進的な導入により、一般的に利用可能であり、かつ、すべての者に対して機会が与えられるものとする。
 - (c) 高等教育は、すべての適当な方法により、特に、無償教育の漸進的な導入により、能力に応じ、すべての者に対して均等に機会が与えられるものとする。
 - (d) 基礎教育は、初等教育を受けなかった者又はその全課程を修了しなかった者のため、できる限り奨励され又は強化されること。
 - (e) すべての段階にわたる学校制度の発展を積極的に追求し、適当な奨学金制度を設立し及び教育職員の物質的条件を不断に改善すること。
- 3 この規約の締約国は、父母及び場合により法定保護者が、公の機関によって設置される学校以外の学校であって国によって定められ又は承認される最低限度の教育上の基準に適合するものを児童のために選択する自由並びに自己の信念に従って児童の宗教的及び道徳的教育を確保する自由を有することを尊重することを約束する。
- 4 この条のいかなる規定も、個人及び団体が教育機関を設置し及び管理する自由を妨げるものと解してはならない。ただし、常に、1 に定める原則が遵守されること及び当該教育機関において行なわれる教育が

国によって定められる最低限度の基準に適合することを条件とする。

資料 2 :

第 28 条

1. 締約国は、教育についての児童の権利を認めるものとし、この権利を漸進的にかつ機会の平等を基礎として達成するため、特に、
 - a. 初等教育を義務的なものとし、すべての者に対して無償のものとする。
 - b. 種々の形態の中等教育（一般教育及び職業教育を含む。）の発展を奨励し、すべての児童に対し、これらの中等教育が利用可能であり、かつ、これらを利用する機会が与えられるものとし、例えば、無償教育の導入、必要な場合における財政的援助の提供のような適当な措置をとる。
 - c. すべての適当な方法により、能力に応じ、すべての者に対して高等教育を利用する機会が与えられるものとする。
 - d. すべての児童に対し、教育及び職業に関する情報及び指導が利用可能であり、かつ、これらを利用する機会が与えられるものとする。
 - e. 定期的な登校及び中途退学率の減少を奨励するための措置をとる。
2. 締約国は、学校の規律が児童の人間の尊厳に適合する方法で及びこの条約に従って運用されることを確保するためのすべての適当な措置をとる。
3. 締約国は、特に全世界における無知及び非識字の廃絶に寄与し並びに科学上及び技術上の知識並びに最新の教育方法の利用を容易にするため、教育に関する事項についての国際協力を促進し、及び奨励する。これに関しては、特に、開発途上国の必要を考慮する。

第 29 条

1. 締約国は、児童の教育が次のことを指向すべきことに同意する。
 - a. 児童の人格、才能並びに精神的及び身体的な能力をその可能な最大限度まで発達させること。
 - b. 人権及び基本的自由並びに国際連合憲章にうたう原則の尊重を育成すること。
児童の父母、児童の文化的同一性、言語及び価値観、児童の居住国及び出身国の国民的価値観並びに自己の文明と異なる文明に対する尊重を育成すること。
 - c. すべての人民の間の、種族的、国民的及び宗教的集団の間の並びに原住民である者との間の理解、平和、寛容、両性の平等及び友好の精神に従い、自由な社会における責任ある生活のために児童に準備させること。
 - d. 自然環境の尊重を育成すること。

この条又は前条のいかなる規定も、個人及び団体が教育機関を設置し及び管理する自由を妨げるものと解してはならない。ただし、常に、1 に定める原則が遵守されること及び当該教育機関において行われる教育が国によって定められる最低限度の基準に適合することを条件とする。

第 30 条

種族的、宗教的若しくは言語的少数民族又は原住民である者が存在する国において、当該少数民族に属し又は原住民である児童は、その集団の他の構成員とともに自己の文化を享有し、自己の宗教を信仰しか

つ実践し又は自己の言語を使用する権利を否定されない。

次に、「学習指導要領」を検討してみると、外国出身の子どもについてどのように扱われているかといえば、外国出身の子どもに関係があると思われるのは、「第1章 総則」の「第4 指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項」の以下の記述である。

資料3：

2 以上のほか、次の事項に配慮するものとする。(7) 海外から帰国した児童などについては、学校生活への適応を図るとともに、外国における生活経験を生かすなど適切な指導を行うこと。

資料3の文面を見ても分かるように、「海外から帰国した児童などについて」「学校生活への適応を図る」「外国における生活経験を生かす」とされている。この「海外から帰国した児童など」の部分に外国籍の児童生徒が含まれているかが不明である。日本国籍者で海外の日本人学校などから帰国したいわゆる「帰国子女」だけが想定されているように読み取れる。

このように、現状で国の教育政策において、外国出身の子どもの位置づけがなされていない。このことが、教員養成のカリキュラム、行政での対応、学校現場での子ども扱いを不明確なものにしている。

4. 今後考えられる対応策と将来の展望

第4章では、外国人の子どもの支援において問題になっていることがらについて、それぞれの機関や部門が、現状でどのように改善をはかっていけばよいかについて記述していく。

4.1. 学校現場

①児童生徒

日本の学校に編入した子どもは、一般的に、子どもがすでにしっかり母語を習得している場合、積極性や協調性がある場合、言語の学習についてのストラテジーを持っている場合には、適応がスムーズに行われることが多い。また、スポーツなどの体を使ったコミュニケーションが、新しい環境で有利に作用するといえる。

②保護者

保護者がなすべきことは、通訳などを介して子どもの情報をできるだけ多く学校側に伝えることである。特に、成績やこれまでの学習内容などについて、成績表や使っていた教科書などを提示して、学習に断絶をもたらさないことが重要である。

子どもが入学してからも、通訳や、連絡帳などを利用して、頻繁に学校と連絡をとりあう。子どもの様子に不自然なところがあったら、コミュニケーションをとって誤解を解く努力をする必要がある。

保護者に求められている最大の義務は、将来を見通した子どもの教育方針を決めること

である。母語と日本語という2つの言語や日本での学習を子どもの将来にどう生かしていくのか、はっきりとした展望を持つことが求められる。⁹

③学級担任

外国出身の子どもを抱える学級担任に求められていることは、指導の環境が整っているにせよ整っていないにせよ、担任自身が子どもに正面から向き合うことであろう。

多くの教員は外国出身の子どもを受け入れるということを、一度きりのものとして受け止めているが、実はそうではなく、今後も受け入れる可能性がある。外国出身の子どもを指導した経験は、外国出身の子どもだけではなく、多様な背景のあるすべての子どもに通じる経験であることが多い。外国出身の子どもを指導したことが、結果として教員の資質を高めることになると考えられる。

さらに、学級担任にとって、外国出身の子どもに対する教え方や学習の困難さなどを他のクラスや学年の担任に伝えることも重要であろう。連絡会などを利用して、他の教員と情報交換の場を持ち、支援のネットワークを学校内に広げていくことができる。

④子どもの言語能力の評価

前節で「日本語で日常会話が十分にできない」という評価ばかりではなく、「学年相当の学習言語が不足」しているかどうかの判断も、各学校・各教員に委ねられていて、それらの客観的な基準が何なのかは示されていないと述べた。

そうした基準となりうるのが、4年前から開発されている「JSLバンドスケール」である。早稲田大学大学院の川上郁雄の開発した「JSLバンドスケール」は、教科指導につながる言語能力を客観的に判断する尺度（スケール）であり、基礎的な日本語から学習言語まで、長期にわたって子どもの言語的発達を見ることができる。またこのスケールは、一人の支援者だけでなく、日本語学級の教員や担任、ボランティアなど複数の者が協同的にかかわって判断するものとなっているので、支援者自身が自らの言語観を振り返り、支援のネットワークを作っていくのに役立つ。

⑤指導カリキュラム

来日初期の段階では、時間をとって取り出し指導を行い、適応場面にあわせて、専門教材を使って、基本的な日本語の表現や機能、文型や語彙を学ぶべきであろう。

基本的な日本語を習得したあとは翻訳された教材、外国出身の子どものための具体的な教材、JSLカリキュラム教材を活用することが大切であるが、現状においてこれらの教材やカリキュラムは、小中学校の膨大な学習範囲をカバーするものではない。

⁹ かくいうものの、保護者は日本で子どもがどの程度日本に適應できるのか、母語を保持できるのかどうかといった部分に関して、全く予測が不可能であり、子どもの様子を見ながら考えるというのが現状である。

そこで教員にとって大切なのは、現状で手に入る具体的な教材をできるだけ多く手に入れたとともに、漢字に振り仮名を振る、簡単な言葉で言い換える、抽象的な事柄を具体化するなど、外国出身の子どもの視線にたった指導を恒常的に行っていくことである。

⑥指導形態

指導形態として、取り出し指導と入り込み指導、母語話者（通訳）による指導と日本人ボランティアによる指導が考えられる。現状で、教育委員会で確保している非常勤講師の時間数は年間30時間程度である。これは週2回4時間支援して2ヶ月ぐらいの支援期間にすぎない。時間数を増やすことと支援の人材を厚くすることが、子どもの能力を高めることに直結すると考えられる。

⑦管理職

管理職に求められていることは多い。まず外国出身の子どもが編入してくる前に、国際交流協会から子どもに対する支援体制の案内、教材の配布、研修の情報などが送られてきている。そうした情報を集めて支援の準備態勢を整えておくことが必要である。

次に、実際に子どもが編入した場合には、予算を捻出して教材を購入する。学校内で経験のある教員を探し、教育委員会や国際交流協会と連絡をとって、非常勤講師や日本語ボランティアの派遣を要請する。受け入れの経験のある学校や、日本語学級のある学校と連絡して、広域的に連携を取ることも考えられる。

受け入れの経験を一過性のものと考えず、学校の教育的財産として生かしていくことにも配慮すべきであろう。すなわち、教材やカリキュラムを学校に残しておき、次の子どもの編入にそなえる。教員に研修の機会を提供して、専門性のある教員を育成・確保することなどが可能である。

⑧クラスメート

「クラスの子どもたちは、外国出身の母語が別であり、日本語が話せないというハンディを背負っていること、教科の学習やスポーツなどで、得意分野が色々あるということを理解することができない。」と述べたが、クラスメートに外国出身の子どもへの理解を広める方法がいくつかある。一つは教科の学習やスポーツなど、子どもの得意な分野で能力を示す機会を持ち、言葉はできないが、能力においては人より優れたところがあることをクラスメートに知らせる方法である。

また、母国からゲストが来る場面をわざと設定して、通訳の役割をさせ、言語が2つできることの優位性を他の子どもに知らせる方法もある。さらには、教科の授業の一部を子どもの母語を使って指導し、言葉ができないことの困難をクラスメートに考えさせる取り組みも知られている。

クラスの子どもの理解を広げるようにするとともに、外国出身の子どもには母語や母文

化への自尊心を持たせる取組みを行うことが効果的である。

4.2. 地域

⑨地域社会

子どもの両親である外国籍住民をいかに地域社会に引き入れていくのかが現在の課題である。家庭の中や家庭と地域が安定して穏やかな環境にあれば、子どもは安心して学校生活を送ることができる。

回覧版や広報を外国籍住民にわかりやすいものにする、外国籍住民に積極的に声掛けしコミュニケーションをとっていく、地域の活動には理解をもとめて、外国籍住民の参加を促すなど、これからの地域社会は外国籍の住民を取り込んだコミュニティーを作り上げていかなければならないだろう。

⑩日本人の支援者・ボランティア

前項の問題点の整理では、ボランティアの資格について述べた。これについて秋田市の「特別支援教育推進事業（日本語指導支援）」の場合には、「1. 日本語教育能力検定試験合格者もしくは日本語教師養成講座（420 時間）を修了した者」「2. 日本語指導等に関わるボランティア団体に所属し、日本語指導の経験のある者」「当該児童生徒の在籍する校長の推薦を得た者」「ボランティアへの関心が高く、秋田市教育委員会との面接を経た者」との資格を定めている。このように、ボランティアの資格を明確にすること、そして将来的には「日本語教育能力」のみならず「外国出身の子ども」に対する講座や資格あるいは検定制度ができれば、ボランティアや支援に携わる人々の資質の向上に役立つであろう。

⑪外国人の支援者・ボランティア

外国籍の支援者としては留学生も考えられるが、支援者として最もふさわしいのは配偶者など「定住」の資格をもち、地域で子どもの支援に長く携われる人材である。都市部ばかりでなく、郡部においてそうした人材を発掘し育てていく必要がある。仙台市では、平成 8 年から留学生を中心とした指導協力者を派遣してきた。来日当初の困難を克服するには一定の効果を挙げてきたが、学習言語能力の獲得や教科の指導などに対応するためには、日本人の支援ボランティアを派遣したり、来日後一定時間が経過した子どもへの支援を考えたりするなど、支援の人材を多様化させたほうがよいのではないだろうか。ただ、前節でのべた、少数言語への対応など言語的なミスマッチがあることについては、今後も解消される見込みは少ない。

⑫企業

そもそもその地域に就労者が集住し、外国籍の子どもが数多く編入するのは、ひとえにその企業が存在するからである。外国人の労働力を借りて教育や福祉は地域に任せきり

ということには疑問がある。

企業の役目としては、就労者と地域、学校現場とのコミュニケーションの仲介をすることである。就労者の子弟に目を配り、未就学の子どもをなくす。また、子どもたちの支援に費やした人件費を企業が拠出するというのはどうであろうか、さらには、企業内で人をやとって、子弟のために母語で教科の補習を行ったり、母国のカリキュラムを母語で学習する私塾を開設することも可能ではないか。

他県の工場との間で、人員の配置換えが頻繁にあるが、就労者に子どもがいる場合には新入学の時期にあわせて配置換えするなど、学校と頻繁に連絡をとって、転入学の時期に極力配慮すべきである。

4.3. 行政

⑬教育委員会

ここでは、教育委員会としてできることを4つに分けて述べたい。まず、文部科学省や大学、地域の国際交流協会、NPO団体などから、教材を含めて外国出身の子どもを支援するために様々な情報が発せられている。教育委員会は、そうした情報を学校現場に伝えて、外国出身の子どもが来校する前に、ネットワークを作っておくことができる。さらに校長会や教頭会の場で、こうした問題の存在と対処の方法について、伝達することができるのではないだろうか。

次に予算の拠出である。国際交流協会などに頼んで支援の人材をプールし、教育委員会の予算で支援者を派遣することが、秋田県（現在は秋田市へと移行した）、山形県（今年度から）、仙台市¹⁰などで行われている。このような外国出身の子ども支援のための予算の確保は、教育委員会の責任で行われるべきであろう。

教員に関しても、できることがたくさんある。教育研修センターで教員の研修を行い、こうした子どもを指導している教員に向けた研修を行うことができる。経験のある教員を日本語学級のある学校に配置する、拠点校やセンター校をつくるなどして、経験と蓄積を有効に生かすことができる。

また、教員採用の時点においても、大学時代に支援ボランティアを経験した学生や、協力隊を経験した学生、外国語のできる学生などを積極的に採用して、専門性のある教員を学校現場に配置することができる。

このように情報の伝達、予算の拠出、人材の養成において、教育委員会は最も重要な役割を担っている。

⑭進学システム

進学システムについては、宮城県の場合、「学力検査等受検上の配慮申請書」に「海外帰国者等」の項目があり、中学校長は、配慮内容及び配慮内容の妥当性を示す資料を作成し

¹⁰ 仙台市の場合は、外国人の指導協力者の派遣「外国人子女等指導協力者派遣事業」

て、志願高等学校長に提出することができる。この制度を利用して、これまで、検査時間の延長（50分から70分への延長）や、作文や社会科などの受検免除などが可能となった事例があるということである。中学校の段階で外国から編入した生徒は、積極的にこの制度を利用したほうがよい。また、国際コースのある高等学校などで、異文化間を移動した子どもたち、バイリンガルの子どもたちを積極的に受け入れるようにするべきであろう。

⑮国際交流協会等

現状での課題は、県庁所在地以外の市町村で支援のネットワークが機能するようにすることである。そのためには、広域の市町村で連携をはかって支援ネットワークをつくっていくことが必要である。また、人材に関しても都市部と郡部でミスマッチが生じているので、地域で子どもの支援に携われるような日本人や外国人の人材を発掘し育成していくという仕事がある。

もう一つは、保護者としての定住外国人が地域社会の成員となれるように、啓蒙活動や広報活動を行う、これはいいかえれば「多文化共生社会」をつくっていくための下地作りということに他ならない。

⑯ 大学（教員養成大学）

大学は、外国出身の子どもの問題とその支援について、教員を志望するすべての学生に周知する必要がある。「特別支援教育」の授業の一部に組み入れるなどの方法で、「外国出身の子どもに対する教育」についての講義の受講を必修化すべきである。

また、大学は専門性を持つ教員、語学のできる教員、異文化を理解できる教員を育成できる唯一の場である。

宮城教育大学では、来年度から現代的科目群の「多文化理解」という選択科目で、そうした問題に関して積極的にかかわろうとする教員を育成する予定である。また、選択の「外国語科目」あるいは長短期の留学や「海外総合演習（海外での短期の語学研修）」を通して、外国語のできる教員、海外の事情に精通した教員を育てる。

このほか、教員の研修も大学の役目である。教育研修センターと共同で、支援の必要な子どもを抱える教員の研修をする、このような分野で指導的な役割を果たす教員を大学院レベルで養成するなどの役割を果たすことが考えられる。

⑰国・政府

明治大学の山脇啓造氏は、前出の学習指導要領に「外国出身の子ども」の存在を明確に位置づけることが、これらの子どもの教育の前提になると述べている。現在全国に認識されているだけで2万人いるといわれる外国籍児童生徒および外国出身の子どもの教育をきちんと位置づけることが、地域の教育行政や学校教育現場での対応を促進することになるのは間違いない。

5. 外国出身の子どもの教育プロセス

外国出身の子どもの教育のプロセスを考えるために、外国から日本の学校に編入し、現在大学生生活を送っている二人の学生に、自身のライフヒストリーと学習歴を振り返る作文を書いてもらった。¹¹ いずれも10年ほど前の来日で、当時は支援のための情報やネットワークが存在していなかった。

5.1. 事例1

最初は、本学宮城教育大学に一般入試で合格¹²した女子学生Uの作文である。この学生は、10年前に留学生の子弟としてモンゴルから来日し日本の学校に編入した。(作文は本人執筆の原文のまま。記号と下線は挿入したもの。)

私は今年で日本に来て10年目になります。私が日本に来たのは、中学1年生の時でした。来日することになったきっかけは、母が〇〇大学で大学院に入ることになり、6年間離れて暮らすより家族で移り住もうということで弟と父と三人でやって来ました。日本に来る前は、友達や親族と離れてさみしいというよりわくわく感でいっぱいでしたが、寂しさがやって来たのは異国での慣れない生活が始まってからでした。

モンゴルの小学校を卒業してすぐ日本に来ましたが、日本の中学校はもう一学期が終わっていたので、一年生の夏休み明け二学期から入学しました。母が入学手続きをしてくれたのでほとんど覚えていないが、学校に入る時は住んでいる場所の地図や写真を提出し、制服とカバンなどをそろえて頂きました。当時は、比較的^(a)に外国人の子どもが多い国際交流会館という所で住んでいた^(b)ので、学校では私以外に中国人の子が二人いました。しかし、(a) 授業は全く理解できず、漢字も初めて見た字だったので目も慣れなくて、漢字が点ばかりに見えてノートに写せませんでした。でも「人」という漢字は字なのに、アルファベットとは違って、「ひと」という意味も持っているということを知って(b) すごく漢字に興味を持ち、猛勉強しました。「おはよう」「さようなら」くらいしか分からないまま学校生活が始まりましたので、まず単語をたくさん覚えようと思いました。そして、(c) 一日30~50単語は必ず覚えられるようにと、家の中のあちこちに単語を大きい紙に書いて貼りました、大きい紙に書いておくと、ふっとした時にどこでも目に入って思わずチェックしていました。ある程度まで覚えたら、同時進行で漢字の勉強にも力を入れました。

(d) 学校では、たまに教頭先生が日本語をおしえてくれましたが、家に帰ってからの自主勉強の方が集中できました。最初は、(e) 友達が和英辞典などを使って一生懸命にコミュニ

¹¹作文で示してもらうほかに、聞き取りでも情報を得た。

¹² 私費外国人特別入試でなく、日本人生徒と同一の一般選抜試験を受け、現役で合格したことに注目したい。

ケーションを取ろうとしてくれましたが、言いたいことを日本語で表現できないもどかしさで少し落ち込んでいました。そんな時、スポーツが好きだということを手振り素振りであんまり友達に伝えたら、バスケットボール部に入ることに決まってしまうました。モンゴルの学校では部活動はなかったので、毎日遅くまで練習するという日本の中学校の部活動は熱心すぎるなんて思っていました。が、そのおかげで、言葉でなくてもスポーツを通して友達と仲良くなれるということを知りました。そして、(f)部活動は体力をつけるだけでなく、友達や語学力も付けてくれました。

ある程度、単語も覚えて日本語を聞き取れるようになっていても、間違っているかもしれないと思って、(g)なかなか自分から言葉にして伝えることができない時もありました。しかし、汗を一緒に流したバスケットボール部の友達とは間違った日本語でも話したいことを伝えるようにしていたので、自主勉強するよりも早く話せるようになっていきました。したがって、外国語を覚えるためには自分で地道に勉強するのはもちろんだけれども、何よりも学校生活の中に入って日本文化に触れるようにしていくと、友達もたくさんできて、言語習得もずっと早くなるということが分かりました。

また、(h)学習本として「新日本語の基礎」という本などをつかっていたが、(i)絵本やTVなどが面白くて、特に子供向けのTV番組の日本語がとても聞き取れやすいと思いました。3ヶ月ぐらいで、ある程度言葉を理解できるようになったが、一方では、学校の勉強でたくさん出てくる漢字についていけずにはいました。そんな時、勉強の遅れを心配した(j)母が仙台国際センターの掲示板などで募集している日本語教師を見つけてくれました。3ヶ月目にやっと、家に来てくれる家庭教師が現れました。ボランティアとして無料で外国人児童に日本語を教えている日本語教育専攻の大学院生でしたが、(k)漢字を覚えやすいように色々と工夫をしてくれたので、弟と私はとても助かりました。

ところが半年ぐらいで国際交流会館から引越ししなければならなくなり、だいぶ慣れてきた学校からも転校することになりました。転校先の中学校は、一度も外国人の生徒を迎えたことがなかったが、多少は日本語を話せるようになり、日本の学校生活や勉強もついていけるようになっていたので前より早くなれました。ところが、一年後、中学校3年生になり高校を考える時期が来てしまい、(l)高校への受験システムもいまいち理解できないまま先生の薦める学校に推薦されることになりました。試験の小論文の題は「継続」でした。「継」という漢字の意味はさっぱり分からなかったが、「続ける」の意味は分かっていたのでその通り書きました。この時、やっぱり漢字はただの字ではなく「意味」も含んでいて助かったと思いました。審査員の教師たちも大目に見てくれたので、ひらがなの多い小論文だったが、なんとか高校に入学できました。

高校では、中学校の先生みたいに外国人だからと言ってたくさん面倒を見てくれるわけではないので、主に学校の事務的な説明などで理解できない点が多かったです。でも、プリントで配られる連絡事項が多かったので、家に帰ってから母と一緒にプリントの難しい漢字を辞書で調べたりなどして解説していました。そして、高校3年間があつという間に

過ぎて、日本語も一歩完璧に近づいていた頃、大学受験の季節がやってきました。高校 3 年生の夏までは母国に帰るつもりでいました。

しかし、せっかくここまで日本の生活に馴染んできて、高校も日本の学校で過ごしたからには(m)大学の専門分野も日本語で学んだ方が専門知識も身につくのではないかと思い、急遽進路変更をしました。3 年生の後期からはかなり出遅れて受験勉強を始めました。人によるが、私は学校や受験科目を少なく絞って勉強する方が効率的だと思いました。それまでは日本語に関しては大丈夫だと思い込んでいただけに、大学の受験勉強で改めて日本語は私にとってはいつまでも外国語だということを思い知らされました。受験勉強で覚えた新しい単語は数知れずだったので、日本の大学に挑戦してよかったと思います。そして、そんな行き当たりばったりの私を支えてくれた家族や友達、先生方にとっても感謝しています。

彼女の編入した中学校では、特に日本語教室があったわけではないが、校長先生が個人授業をしてくれた (b)。しかし、彼女自身は自宅での自主学習に学習の意義を感じていた (d)。日本語の教科書は成人用の日本語教科書 (『新日本語の基礎』) を使用していた。英語学習の経験があり、単語を意識的に覚えるなどして努力した (c)。実際には、テレビ番組をかかさず視聴するなど自律的学習が効果的であった (h)。自分より先に来日していた母親が日本語会話を話せ、学校との間でも調整役として働き、ボランティアを探してくるなどネットワークを広げる役割をはたしていた (j)。ボランティアは日本語教育のプロだった (k)。スポーツ (バスケット) を通して人間関係を築くことができ、部活の時には勇気を出して日本語を話すことができた (g)。高校入試では、推薦入試という特別の配慮を受けることができた (l)。中学 1 年の入学から 5 年が経過した高校 2 年生ぐらいのときに日本語の不自由さを感じなくなっていた¹³、現在、アカデミックな思考は、母語ではなく日本語によって行っている (m)、などのことがわかる。なお U は、現在日本の会社に就職が決まっている。

彼女の学習プロセスでは、英語学習というストラテジーを利用したこと。漢字に興味を持ち、自分から積極的話しかけるなど、モチベーションと積極性をもちあわせていたこと。また、母親がネットワークを広げる努力をしたり、高校入試のときに、有利な待遇を受けたりするなど周囲からの理解と支援に恵まれたことが、効果的に作用したものと考えられる。

5.2. 事例 2

次は、仙台市内の私立大学に通う女子学生 W の事例である。日本人の配偶者となった母親に従って韓国からやってきて、日本の学校に編入した。(事例 1 と同様に作文は本人執筆)

¹³ 通常、バイリンガルの子どもの学習言語能力の獲得には、5 年以上かかるといわれている。

筆の原文のまま。記号と下線は挿入したもの。)

私が日本に来たのは、中学校2年生の夏休みで当時14歳でした。日本にやってきたきっかけは親の再婚でした。母が日本人の父と再婚し、私は○姉妹ですが、私達を韓国においていけないということで母と一緒にやってきたのです。最初は新しい生活に対しての期待や不安が入り混じり複雑な気分でした。

日本にやってきて一番困ったことはやはり学校でした。日本語は全く分からない状態で、どうやって手続きをしたらいいものか困ったのです。仙台には朝鮮学校があると聞き、どうかと思ったのですが○○から仙台まで通うのは大変だし、日本語を覚えるのも遅くなるのではと思い普通の一般中学校に入ることにしました。(n)市役所に頼みに伺ったのですが、日本語が全く出来ないという理由でやはり朝鮮学校を進められました。しかし、何回もお願いし普通の日本の学校に入る許可をもらうことが出来ました。私はそのまま中学校2年生へ、(o)妹達は一学年ずつ下げて学校に入りました。私も一学年下げて入ろうと思いましたが、この場合新学期になったら本来の学年に戻ることが条件のため、そうすると私はすぐに高校受験になってしまうのです。それはとても大変なので本来の学年に入りました。

私が日本にやってきたのがちょうど夏休みだったので、学校は夏休み明けから通うことになりました。夏休みの間、(p)父と母に基本的な日本語(ひらがな・カタカナ・簡単な日常会話など)を教えてもらいました。また、TVや漫画本、簡単な絵本、小学校漢字問題集などを使い日本語を勉強しました。しかし、その期間は一ヶ月ぐらいでしたので、ほとんど日本語が分からない状態で学校が始まりました。

中学校に入ったらすべてが新しい体験でした。韓国と色々違う点が多かったのです。最初は戸惑いもしましたがワクワクする自分もいました。学校側は、私が初めての外国人だったので私をどう扱えばいいのか困ったようでした(q)。言葉が通じないのでどのように勉強を教えたらいいか分からないのです。お互い全く初心者のまま学校生活が始まりました。

(r)授業は基本的に他の皆と一緒に受けました。最初は先生が何を喋っているのか分からず、ただ声を聞き流していました。漢字が分からないので黒板をうつすスピードも遅く、自分が写していても意味がわからないのでノートに絵を書いているようでした。常に韓日辞典は持ち歩いていましたが、いちいち授業中にそれで調べるのは時間がかかるのでついていけなかったです。(s)担任先生が私のために漢字の宿題や日本語の課題を出してくれました。しかし、漢字などは覚えなければならぬと頭では分かっているのに、すぐに飽きてしまい嫌になりました。それより、TVや本を通して覚えたほうが分かりやすいし、楽しかったです。テストの時は、英語と数学は世界共通なので何とかできるということで皆と一緒に受けましたが、その他のものはほとんど分からないので、(t)別室で漢字の勉強をしていました。時には校長先生が私の勉強を見てくださいました。やはり、国語と社会、理科は私にとってとても難しかったです。特に社会は今でもよく分かりません。

中学校生活で勉強以外に大変だったことは、友人(人間)関係でした。最初は、珍しい動物を見るようにみんな私の周りの集まって来ました。色んな人から話しかけられたり、韓国について色々質問されたりしました。しかし、言葉はあまり通じないし、私に質問するにも辞書を探したり色々難しいし、私が何かを聞いた時も説明するのが難しかったらしくみんな困った様子でした。(u) 最初、私に関心を示していた人たちはどんどん離れていきました。最初、日本語が分からないので、誰かが私のうしろで何かをこそこそ喋っていると、私の悪口を言っているのではないだろうかとすごく気に入り、いつも聞こえないフリをして、机にうつ伏せになっていました。仲間にも入れず一人ぼっちで休み時間教室にいることが苦痛と感じる時期もありました。しかし、私のために色々面倒を見てくれた友人もいて私を手助けしてくれました。そんなときはとても嬉しかったです。

周りの協力を得て勉強し、生活し、また自分が一生懸命努力し(v) 一年ぐらいでやっと日本語がわかるようになり、喋れるようになりました。それまでに苦しいことつらいこともいっぱいあり、投げやりになったり、悔しくて悲しくていっぱい涙も流しました。こんな時期があったからこそ今の私がいると思います。

(w) 高校受験の時はまだ国語と社会は難しいということで、何とか高校にお願いし免除は出来ないけど、特別に国語・社会・理科の受験時間を延ばしてもらいました。なので、受験は個室で行ないました。そして見事合格いたしました。

(x) 高校三年間は何事なく皆と同じように楽しい高校生活を送ることが出来ました。(y) 高校の時は将来のために色々な検定をとったり、色々なことに挑戦しました。韓国人の私が友達(日本人)の誰よりも検定試験の上の級を取ると何となく優越感を感じ嬉しかったです。中学校の時には出来なかったからこそなのかもしれません。将来は、せつかく二ヶ国語をしゃべれるので、これを活かして何かをやりたいと思いました。だから〇〇大学の〇〇学科に入りました。大学で自分にしか出来ない何かを見つけたいと思います。

最後に、私がここまでがんばってこられたのは誰よりも家族がいたからだと思います。(z) 何も知らない私に一生懸命日本語や色々なことを教えてくれた父、本当に心から感謝しています。いつも誰よりも私を心配してくれて、支えてくれた母、本当にありがとうございます。いつも喧嘩ばかりだけど誰よりも心を許せる妹達、みんな大好きです。これからはつらかったときのことを糧に一生懸命生きていきたいと思います。

この作文では、来日時点で外国人受け入れの経験がなく、市役所(行政)は、最初受け入れを断った(n)こと、そして実際に彼女を受け入れた学校には、外国出身の子ども受け入れの経験がなかったこと(q)がわかる。結果として、妹たちは実学年よりも1年下げて入学することになった。言葉の指導については校長先生が時々補習をしてくれたが、漢字の書写指導が中心であった(t)。本人はそうした学習よりも、テレビや読書といった自律的な学習が効果的であると感じていた(s)。

クラスメートは来日当初は、興味を持って彼女に接してきたが、言葉が通じないと離れていった。クラスメートとの接点がみつけれず教室でうつ伏せになっていた時期があった(u)。高校受験にあたっては、国語・理科・社会の受験時間を延長してもらうという措置をしてもらった(w)。

結局、一般的な日本語の会話の習得までに1年かかった(v)。高校時代には学習のハンディをそれほど感じなくなっていた。勉強を進めていく上で、様々な資格の取得が、学習の動機付けになっていった(x)。そして最後に、彼女は家族、特に新しい父親である日本人の配偶者の家庭教育や支援(z)に支えられたということがわかる。

この2つのケースはいずれも個人的に努力し、地道に日本での学習を重ねていった例である。彼女たちの語りから得られるいくつかの教訓がある。それは、専門的な指導、自律的な学習、保護者を含んだ支援のネットワーク、外国語(英語)学習を生かすといったストラテジー、クラブ活動への参加といった人間関係作り、学習のモチベーション¹⁴、入学試験における特別な配慮などが、外国出身の子どもの支援に大変有利に作用するという事実である。

6. おわりに

以上の議論を踏まえて、最後に外国出身の子どもに対する「支援の流れ」と、それを取り巻く様々な部門がどのような働きをすれば支援システムが有効に作用するのかを図に示してみた。(図1、2参照)。

山形県では、広域4市2町村の、国際交流協会行政、教育委員会、ボランティア団体、大学の各部門が支援システム運営のための幹事会を開催している。秋田市では、外国籍の子どもがやってくると教育現場と学校現場、支援団体のいずれからも情報が集まり、保護者を交えて、関係する人々が支援のあり方を考える体制ができているという。

突然やってきた外国出身の子どもをとりまくネットワークが事前にできていること、子どもがやってくると、複数の機関の人々がすぐに支援に乗り出せることが、最も効果的であると考えられる。

現在、学校現場を取り巻く現状には大変厳しく、解決すべき課題が山積みである。外国出身の子どもの問題は、他の教育問題に比して優先順位が低い。多くの人の意識の中で、「外国出身の子どもは人数も多いとは言い難いし、子どもは帰国するかもしれない、手厚い教育をしても意味はないのではないか」思われている。しかし、第4章の「作文」の記述にあるように、外国出身の子どもは、確実に次の社会をつくっていく成員となっているのである。ただ「国籍」の枠組みにのみとらわれていては、次世代を担う豊かな

¹⁴「学習のモチベーション」とは漢字に興味をもったり、漫画が好きで日本語を学習する、資格をとったりしようとする、といったことを指している。

人材を育てていくことはできない。¹⁵

¹⁵ おりしも、総務省が今年度外国人児童の日本語教育など外国人施策にかかった費用を、特別交付税の対象にすることを決めた。「外国人施策に交付税」2007年3月8日『朝日新聞』

図1：外国出身の子どもの支援の流れ

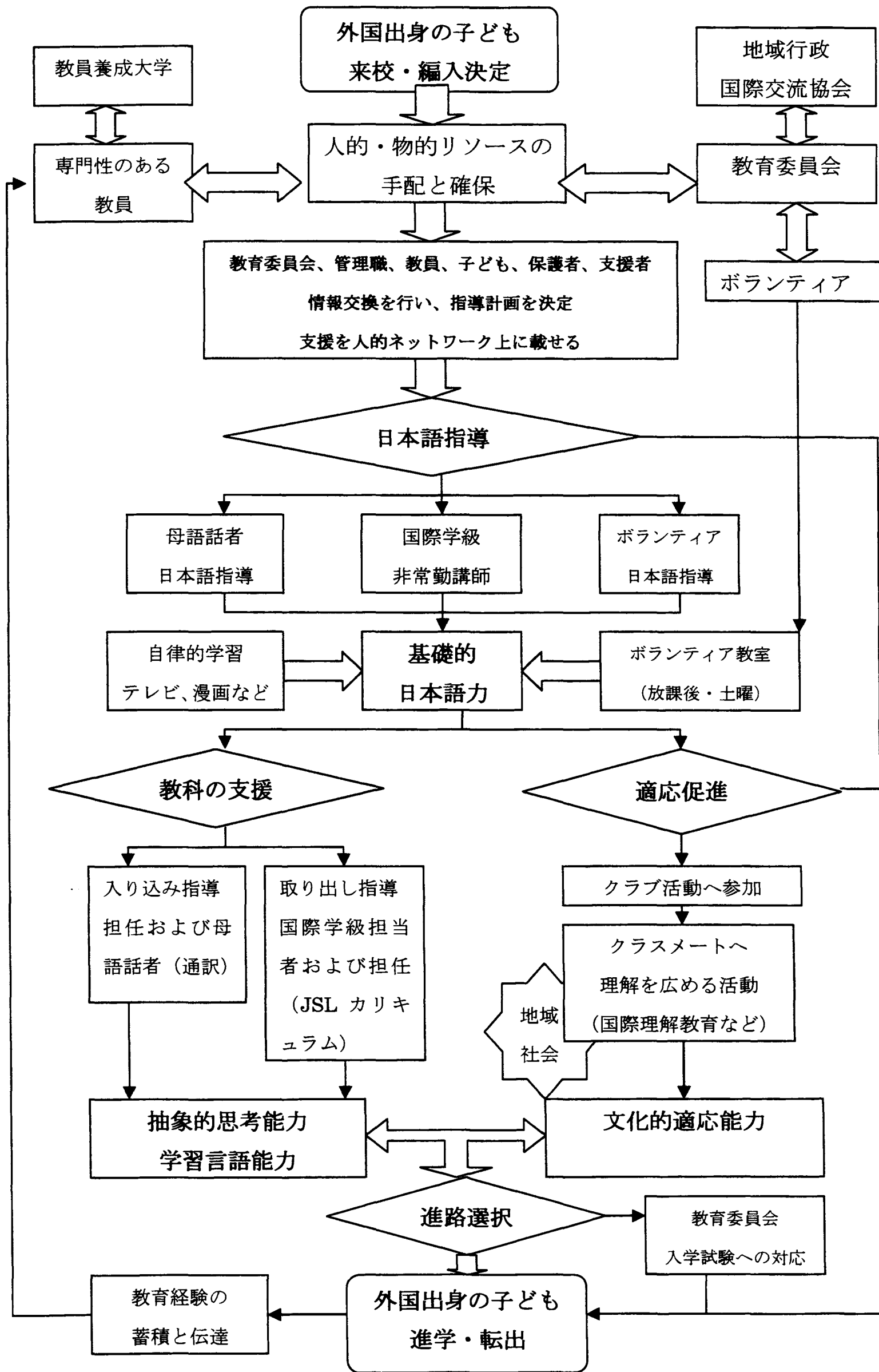
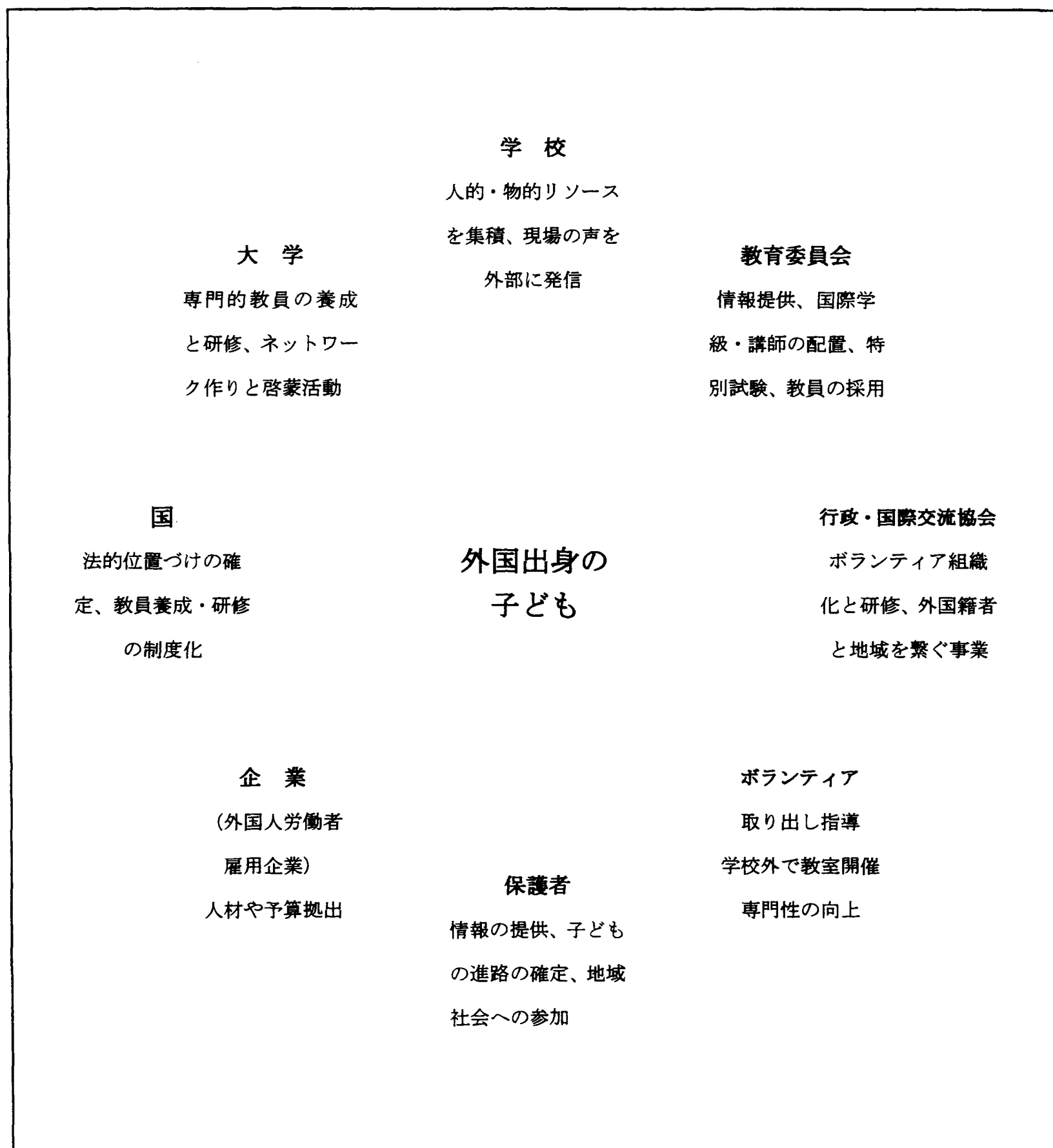


図2：外国出身の子どもに対する支援のあり方



参考文献

川上郁雄・市瀬智紀「多国籍化する社会の言語教育とは何かー地域と子どもの視点から」日比谷潤子・平高史也編『多言語社会と外国人の学習支援』慶應義塾大学出版会、2005年10月

外国人子女の日本語指導に関する調査研究協力者会議『外国人子女の日本語指導に関する調査研究《最終報告書》』東京外国語大学、1998年3月

齋藤ひろみ『学習参加型のことばの力』を育むー文部科学省開発『JSLカリキュラム』の方法論とその実践事例から』国際研究集会『「移動する子ども」の言語教育ーESLとJSLの実践から』早稲田大学、2007
(本章は『宮城教育大学国際理解教育研究センター年報』第2号 2007年3月 1~24頁、より転載)

年少者日本語教育における日本語教材、教授法および教育行政システム構築に関する研究
課題番号：16320067
平成16年度～平成19年度科学研究費補助金
(基盤研究(B)) 研究成果報告書

発行：平成20年3月1日

研究代表者：川上郁雄 早稲田大学大学院日本語教育研究科

〒169-8050 東京都新宿区西早稲田1-7-14

TEL：03-5286-1893