

鼎談：子どもと日本語教育

—専門家の養成・研修を実践から振り返る—

川上 郁雄・石井 恵理子・池上 摩希子

要旨

本鼎談は、子どもの日本語教育の専門家養成と研修について、「実践」を視点に振り返ることを目指して行われた¹。まず、子どもの日本語教育の関心や社会的要請について概観した上で、子どもの日本語教育に関する大学・大学院での専門家養成と、教育現場の現状と課題を議論した。また、それらの養成教育と教育現場の研修において、実践がどのような意味を持つかを検討した。さらに、教材カリキュラム等の開発と普及から、子どもを対象にした実践論、海外の子どもの日本語教育も視野に入れながら、子どもの日本語教育の人材育成と社会的貢献について論じた。

キーワード

子どもの日本語教育 専門性 教員養成 研修 実践

1. 現状について

川上：子どもの日本語教育における専門家の養成、研修のあり方を実践から考えるというのが特集のテーマです。最近の様々な動きを踏まえて子どもの日本語教育の動向全体を考えたと思っています。「日本語教育推進法」の制定、日本語指導が必要な児童生徒数の増加、高校における特別な教育課程の導入と日本語の単位化、夜間学級の全国配置など、政府、文科省あるいは文化庁も含めて様々な動きがあります。そんな中で特に今求められているのが、子どもの日本語教育に関わる専門家の養成と研修です。

以前に比べて日本語教育に対する社会的な要請も強まっている印象がありますが、日本語教育学会の会長である石井さんは、最近の動きをどのように受け止めていらっしゃいますか。

石井：日本語教育学会の中でも、外でもそうだと思うんですが、日本語教育と言えば、仕事などで日本に来て日本語を必要としている大人が対象という認識がずっとあったと思います。子どもの日本語教育は、中国帰国者とか難民のこととして、多少話題になる程度でした。それがここ数年で非常に変わって来ました。それまで学会の中ではあまり子どものことが議論になったことがなく、私たちのパネル発表²が、日本語教育学会の中で初めて子どもの日本語教育がタイトルになった発表だと思います。

最近、文化庁や文科省が子どものための教員等の育成に力をいれていますし、教員に限らず地域で活動している方たちにも子どもの日本語教育を担っていただく必要があり、地域においても、学校においても子どもの日本語教育が必要だという意識がここ数年根付いてきていると思います。学会の大会のタイトルを見ていくと、子どもの教育に

興味を持っている人が本当に増えたと感じます。

それに、2019年度、日本語教育の論文賞は、これは池上さんもお参加なさっている子どもの日本語教育研究の論文でした。学会賞の論文に子どもの日本語教育の問題が位置付けられているというのはとても象徴的だと思います。

川上：池上さんの参加されたご論文というのは、海外の研究でした。今、国内だけではなく海外でも子どもの日本語教育が注目されていますね。海外も含めて、子どもの日本語教育に対する意識が少しずつ高まっているというお話がありましたが、池上さんはどう思われますか。

池上：おっしゃる通り、社会的な要請という意味でも高まっていますし、認知度も上がっています。今まで、子どもの日本語教育は一般の学校教育の中のものではないという切り分けがあり、その中で見られていた気がします。そういった意味では、学校教育にも関連付けて子どもを育てていく一つの方途として日本語教育があるというように、ようやく、なってきたと思います。

私たちはよく「全人的な教育」と言っていますね。石井さんも書いていらっしゃるし、川上さんのご研究のコアも人を育てることだと思うんですが、そのためには何をすべきかということをやっとみんなで考えられるようになってきたのかなと思います。ただ10年前、20年前からずっと課題だったことが、今もまだ課題のまま積み残っている現状はあるような気がしています。でもその課題を課題として認識してくれる人や場は、明らかに増えてきているように思います。

2. 教育現場の課題と専門家の育成・研修

川上：ただ教育現場の先生方の中には、指導方法などでお困りの方もいらっしゃるのですが、教育現場でのニーズや課題なども依然としてありそうな気がするんですが、石井さんはそのあたりをどうお考えですか。

石井：例えば早稲田の日本語教育研究科では、院生が子どもの日本語教育が大事だということをしっかり認識して、専門的な知識も身につけていますよね。このような動きは以前から少しずつ始まっていましたけれど、専門的な教育を受けて、日本語教育の中でも子どもにフォーカスする人たちが増えたということは、とても心強いことだと思います。

ニーズも大事ですが、基本的にはやはり、学校教育の中にちゃんと日本語教育の意味が位置付けられて、実際に子どもたちが教科学習と共に日本語を伸ばしていくシステムにならないと、いつまでたっても、子どもは日本語のおしゃべりはできるけど教科学習についていけないということになります。日本語と教科学習をつなげる教育システムを学校の中にきちんと作ることが大きい課題だと思います。そのためには子どもに関わるすべての人が、ことばを育むことが子どもの成長にとってどのくらい大切なのかを認識して、それを意識して子どもと接することが大事だと思います。

川上：今のご意見を聞いて池上さんはどうお感じになりましたか。

池上：そのために考え付くことは二つあって、一つは日本語という科目を学校教育の中に立てること。でもそれは学校教育基本法などの問題が大きいので、なかなか難しいとは

思います。ただ、私たちが考える日本語教育は、どの子どもも学んでいい内容だと考えるので、そういうことができたらいいだろうなど。難しさはありますが。

もう一つは、やはり養成で、教員になる人の必修項目に日本語教育的なものを定めることです。例えば、異文化適応とか第二言語習得とかメンタルヘルスとか、あともう少し歴史的社会的な領域と観点、つまりなぜこの子たちが今ここにいるのかを考えられるような、日本と世界の繋がりとか。項目を考えればいろいろ出て来るとは思いますが、そういう内容を教職課程の必修科目にして、教員になる人には必ず押さえておいてもらうべきだと思います。なぜかという、今後自分の担当するクラスに、外国に繋がりがある子どもが来ないほうが珍しい状況が日本に訪れると思うからです。なので、その方向に進めば、今石井さんがおっしゃったようなシステムの構築に繋がっていくんじゃないかと思うんですけれどね。

石井：私もずっとそのことを様々な場所で言い続けているんですが、現在大学の教職課程のコマ数は増やす余裕がありません。でも、少なくとも授業の中で子どもたちへの接し方、子どもが理解していく過程など、基本のところだけはしっかり学んで教員になってほしいです。すくなくともこれらを教職課程の一つに必修として入れ込むべきだということは主張し続けていくべきだと思います。

川上：文化庁の依頼を受けて日本語教育学会が「子どものための日本語教育研修」を行っていると思いますが、この依頼が来た時には石井さんはどうお感じになりましたか。

石井：日本語教育学会が研修を受託出来てよかったと思います。先ほども申しましたが、学会員の中にそのようなトピック、内容に意味があることを認識し、本気でやろうと思っている方たちが増えていきますので、今後ご活躍くださる方たちが研修プログラムに参加されているのは本当に心強いです。文科省のプロジェクトも文化庁の研修も、人材育成という目的がありますので、それが十分になされれば、一つステップが上がると思います。

川上：池上さんも研修に関わっていらっしゃると思いますが、研修自体どんなふうに思われますか。

池上：この研修の公募に際して、非常にたくさんの応募がありました。こんなに関心があるんだということがまず思ったことですね。興味関心もそうですけれど、研修の課題がかなり厳しくて、タイトな時間の中で様々なことをやらなければならないんです。講師にとっても一つの大学の授業を受け持つぐらいのボリュームですが、受講する側も課題をこなさなければならないのでかなり大変だろうと思いました。でもその心配は杞憂でした。今現在まだ研修は継続中ですが、みなさん非常に熱心に受けていらっしゃいます。

もう一つは受講生のバックグラウンドが多様だということです。現場の先生、420時間の講座を終えたばかりの方、様々な経験を経ている方、まだお若くて勉強中で、これから子どもの支援をやりたいという方もいらっしゃいます。実際に実践されている方の現場も、NPOであったり地域の教室だったり、学校だったり個人だったりと非常に多様で、このこと自体が、今子どもたちの日本語教育を担おうとしている方やその現場の現状を表していると思います。

石井：この研修は各地域で行われています。現時点で子どもの多い地域だけで行われる

と、特定地域の先生たちだけがトレーニングを受けるということになりかねません。でもこの教師研修プロジェクトは全国のいろいろな地域で子どもの教育に関係する人たちが関わりながらトレーニングをするというコンセプトが最初にありました。そういう意味では開催地域が極端に偏っていない研修になっていると思います。

川上：そうすると全国各地で子どもを見るだけじゃなくて、社会の見方とか共生社会とは何かなどに対する意識の高まりや学びにも繋がるかもしれませんね。

池上：そうですね。そのように研修の設計もなされていると思います。受講生のみなさんの反応を見てみると、最初は「教え方を学べる」という期待が大きく感じられたんですけど、研修全体としては、それだけではなく、マクロとミクロを繋ぐというか、子どもがどういう文脈にいるから日本語が必要で、だから日本語を教えるんだという考え自体を、形を変えて繰り返しお伝えするようにしています。それに対しては受講者の方に戸惑いもあったと思うんです。研修は1月末か2月頭で修了しますが、開始当初に比べれば、申し上げたような子どもの見方とか子どもの日本語教育の見方というものが作られていっているのではないかと担当者としては思っています。

3. 大学における日本語教育実践の意味

川上：池上さんは日研の実践授業で長い間「わせだの森」というのをされていますね。参加者は子どもだけではないのですが、「わせだの森」は、専門家としての教員養成の一環としてやっていらっしゃるんですね。実践というものをどうお考えになって「わせだの森」をやってこられたんですか。

池上：「わせだの森」の実践は、サブタイトルとして「自分で作って自分で動かす教室」というのを据えています。実習という、実習を行う場というのが準備されていることが多いですね。教員が教えている教室であったり、外部で借りるという形であったりしても、場はもうあるわけじゃないですか。でも「森」の場合はそれが無いところから始めます。そこから作るということが一番の特徴になると思います。それで受講生に何をしたいかということ、コースデザインのコアを自分で考えて、実施してみ、振り返ってまたトライする。こういうサイクルをどんどんやりながら、自分が最初に何をしたいかと思っていたんだらうとか、それは何のためだったんだらうということを繰り返し自問していくことです。一人ではなかなか問い返しができないので、担当教員の私、活動を作っているメンバーと一緒に話し合いながら進めていくというのが特徴だと思います。そうすると、その時の参加者である受講生たちが大切にしたいものだとか、やってみたいこととか、その学生たちが日本語教育ってこうなんだと考えていることが「場」としてどんどん形になっていきます。でも考えと現実とのすり合わせを行えば行うほど、課題が出てきます。その課題を乗り越えていくことが実践をすることではないかと思うんです。

だから実践というのは再現できないものですよ。再現できないということは、いくらやっても積み上がっていかないのかということではなく、自分の中に、行ってきたこと、何を考えたのか、何を考えなければならないのかということが積み上がっていく

と思うんです。教材とかレッスンプランを積み上げるのではなくて、今申し上げたことを自分の中に積み上げていくことが私は実践だと思いますし、再現可能性がないからこそ自分の中に積み上げたことで次の実践を作れるようになると思います。そうすると、相手が大人であれ子どもであれ、まだ日本に来たばかりでことばにかなり注力しなければいけない学習者であれ、かなり上手でアカデミックな内容を目指している学習者であれ、基本は同じです。そこの基本の力をつけることを私は実践を通して受講生にやってほしいと思っています。

川上：実践を繰り返すことで問いを出し、その問いを解くためにどうしたらいいのかという問いを問い掛けながら、実践をデザインしていくという力が育成されていくということですね。石井さんも東京女子大でよく夏休みなど実習をさせていらっしやいましたよね。学部学生、大学院生の実習をどうお考えですか。

石井：院生の実習はありませんが、日本語教育をやりたいと考えている院生や学生は、自分たちで様々な場を見つけてきます。また、高田馬場で難民の人たちと教室を作って活動をしている同僚がいて、関心を持った学生が通っています。学生はそこで実践をしながら、今まで自分たちが考えていた日本語教育とは全然違うと感ずるようです。学生の中には、日本語教育経験者や社会人もいますが、そういう学生も、高田馬場のクラスなどで自分たちの思い描く教室とか学習と違うものに接してそこから多くのことを学んでいます。

大学の授業としての日本語教育実習は4年次です。日本語学校で実習を経験するものと、夏休みに大学内で5日間の日本語クラスを開くものです。1チーム5、6人で5日間、テーマを決め、内容を考え、学習者を集めて行います。

集まる学習者の方たちも多様です。千差万別です。ことばを教えることが主眼のプログラムではなく、5日間で自分たちで設定したテーマの活動を日本語で行います。学習者と深めていくことを目標にします。深めるためには相互の意見交換が不可欠です。学習者が5日間かけて知りたい、やってみたいと思うようなプランを考え、テーマについてのプロフェッショナルを講師として呼んだり、教室を出て本物に接する体験を共有することで、本気のディスカッションが生まれます。去年は、「忍者」をテーマに、伊賀から「忍者」に来てもらいました。修行を積んでいるプロフェッショナルです。「本物」のパフォーマンスを見て学習者の顔つきが一気に真剣なものになり、本気度の高い実習でした。本気で知りたい、やってみたいと思う活動を作ることが、コミュニケーションを活発にし、深い問いを生みます。ディスカッションは本当に知りたいこと、話したいことでもりあがりました。

4. 子どもを対象にした日本語教育実践の意味

川上：では、子どもの日本語教育に関わる人材育成をする実践は、何が重要でしょうか

石井：以前、日本語の実習で非常に面白いことがありました。その実習では大人の学習者を想定していたのですが、小学生を連れた中国の親御さんと、また別に香港から子どもを連れた女性が、それぞれ子どもに日本語を教えてほしいと来られて、さらに中級レベ

ルの中国人の大学生と院生、そして一週間前に日本人と結婚して来日した日本語ゼロ初級の男性というクラスになりました。日本語レベルも初級から上級まで、普通ならこのような人たちが一緒のクラスになることはあり得ないと思いますが、大人が教えるばかりでなく、子どもは子どもなりに大人に教えることを持っているんです。人は言葉の力だけでコミュニケーションしているのではないことを実感しました。参加者の大学生・院生も他のメンバーの興味を引きだし、年齢も言語もこれまでの経験も全く違う集団が、見事にお互いに学び合うチームとなっている様子は、今までに無い驚きと感動でした。

最終日、子どもたちはみんなでやりたいゲームの説明を熱心に説明し、学生たちはこれからの見通しを語り、新婚男性は日本で消防士になりたいという希望を絵に描いて皆からコメントをもらっていました。相手と正面から向き合うことで、コミュニティを作った彼らから得たものは、人がつながりあうという、とてもシンプルな関係構築の楽しさでした。

川上：一番コアな部分では、相手が大人であれ子どもであれ、一人の人間として言いたいこと表現したいことがあって、それをどう受け止めるのかということに、実践をしている大学院生や学生などが、改めて自分の教育観を揺さぶられるということですね。大人の日本語教育も子どもの日本語教育もコアなところは同じということについて、池上さんはどう思いますか。

池上：コアなところは同じということは私も賛成できます。最近、教師の知識とか技術とか資質とかに分けて考えることがよくされているのですが、そういった面で、子どもを教えるのに知っておかなければならないことは割と網羅されていると思います。例えば子どもの発達や年齢による違いなどはある意味静的で決まっていることなので、勉強すれば大丈夫だと思います。子どもの教育のためにはそういう項目を落とさないようにするということです。

しかし、やはり大事なのは子どもを見るという姿勢だとか視点だとか、教える時に何を大切にすべきかということではないかと思います。子どもに教えるというと、どうしてもこの子のためにという気持ちが前に出ますよね。それは素晴らしいことですが、そこが厚くなればなるほど、子どもの「今」にしか焦点化できなくなります。子どもは日一日と大きくなっていますよね。ですから、その子の半年後、1年後、或いは自分の指導が終わった後のことを考えなければいけないのに、あまりそこは考えないで、目の前にいるこの子どものために、と行われることが非常に多いような気がしています。大人からしたらたかが数年、十数年と思うかもしれませんが、その子にとっては今までの成長の積み上げがあって、その過程でいろいろなことを経験しています。その中に、日本語教育という母語とか母文化があると思うんですが、そういった経験があつての今、そしてその今を繋いでいく先を見る必要があつて、それは子どもにとっては非常に大事なことなんじゃないかと思います。コアは同じであっても、この点を強調したいです。

5. 大学と自治体との連携—「鈴鹿モデル」と日研のプロジェクト

川上：大学には子どもがいないので、教育実践をするには、地域やいろいろな団体と連携

していくということが欠かせません。日研では、石井さんもご存知の通り三重県鈴鹿市との協定や目黒区との協定、それから私立高校との提携も行い、高校教育においてもJSLの子どもたちにどのように日本語教育を展開するかということをやってきました。

鈴鹿市との連携は、1期3年の「協定」を今まで4回更新しました。2020年で、13年目に入りました。これまでの協働実践をまとめて「報告書」を作成したのですが、改めて、大学だけで教員養成はできない、だから自治体とか学校とか学校にいらっしゃる先生方と私たちが子どものことを共有して連携していかなければならないと実感しています。

コロナ禍で鈴鹿市とはオンラインで日本語教育実践を行っています。これも一つの連携の形だと思います。オンラインで国内国外も含めて多様な相手に対する様々な日本語教育の展開と人材育成が今後の可能性としてあると思います。

大学教育と現場を分けず、大学教育と現場を繋ぐことで、大学の学生にとっては教員養成になるんですが、現場の先生方にとっては研修の機会でもあるという構想は可能性があるのでないでしょうか。浜松市は、いかがですか。

池上：学校横断的に外国人の子どもを担当する先生方の勉強会、研修会のようなものがあって、外国人の子どもが多い学校の先生だけではなく、散在地域の先生方も集まって一緒に研修を行っていると思います。各学校の外国人担当のような部署の方が集まるのは、課題を共有するためにも、浜松市は子どもが浜松のどこに行っても必要な教育が受けられるようにするというのを打ち出しているの、そのためにも必要だと思います。

川上：そういうのがどんどん活発になるといいですね。石井さん、いかがですか。大学と地域、学校、教育委員会が連携していくということの可能性については。

石井：院生が学齢期の子どもたちのサポートをしながら論文を書いています。私もその家族とつながっていて、学校や家庭での子どもの様子、同国人コミュニティとのつながりなど、子どもと親を取り巻く環境やサポートの状況を課題として見ています。その時に家庭の状況、同国人ネットワークのことなど、地域の背景を知り、どんな課題があるかを見ていくわけです。具体の事例を見聞きするとき、その後ろに何があるのかということを考えるようにします。

川上：今、石井さんがおっしゃったのは、大学の教員もその現場に携わったり、現場から実践の報告を受けたりして、新たに現場の課題を理解して、その課題を克服するためにどんな手立てをしたらいいか考えていくということですね。大学教員側が現場を理解しようとし、課題を探っていこうとする姿勢が必要だと思いますね。

池上：私たちも、そのような「いい外圧」になればいいですね。

6. 「JSLカリキュラム」「DLA」「JSLバンドスケール」は教育現場に役立つのか

川上：私たちは20年以上前に「JSLカリキュラム」を作るプロジェクトに参加したんですが、今はそれ以外にも様々な教材とか方法論などが文科省のホームページで公開されるような時代になりましたね³。

「JSLカリキュラム」は日本語教育の実践者の研修や、養成にどのように役立っているのでしょうか。「JSLカリキュラム」に関わったものとして振り返ってみて、その成

果と課題などありますか。

池上：子どもの日本語の力を評価したいというのは、現場から上がっている要請です。「JSLカリキュラム」の課題として、普及政策とこの評価があげられるのではないのでしょうか。それもあって「DLA」が開発されているのでは。具体的には、評価には時間がかかるとかスキルとして難しいとか言われていますし、評価の間、子どもを長時間目の前に座らせておくことへの懸念もあげられています。が、いろいろ課題があっても、現場の先生方にとっては、何かスケールがあると助かると聞きます。ただ、その物差し自体がどのようなものなのかということ、本当は現場で使う人が検討していかなければならないと思います。上から降ってきた物をそのまま使うというのでは、さきほどからここでお話している「実践とは何か」ということとは合わない気がするので、そこは課題として残っていると思うんですけど、何も無いところから始めるよりは何か伝手があったほうが良いと思います。例えば、その子にとってはもうできている内容なのに、それを延々とさせるという教室もありますよね。評価ができればそれは避けられるのではないのでしょうか。

川上：それは、私は別の要素が入っていると思っています。実践者が職を失う危険があると思っているんじゃないかと。目の前に子どもがいたら職が繋がるというような。隠れた現実があるような気がして。

池上：日本語教育の業というか宿命というか……学習者をずっと学習者のままでいさせたいということじゃないのでしょうか。それではいけないと思いますが。

川上：石井さんはどうですか？「JSLカリキュラム」とか「DLA」とか、「JSLバンドスケール」とか。

石井：私はそれぞれにいいところというか、使うポイントがあると思います。特に「JSLカリキュラム」についてはもっと活用されてもいいんじゃないかと思っています。現場の先生から「JSLカリキュラムを通して、子どもが学んでいくステップが分かり、腑に落ちたと聞いたことがあります。

日本語ができる、できないに関わらず、日本生まれ日本育ちの子どもも、学習が何かうまくいかないというときに立ち戻るのに、結構有用なツールだと思います。

「DLA」はまた別な意味があると思うんですけど、私自身は「JSLカリキュラム」を先生方がどのように工夫して実践に使っていらっしゃるか知りたいなと思います。

川上：その点については、齋藤ひろみさんと池上さんが浜松をベースに作られた本では、まさに「JSLカリキュラム」をどう展開するかということを具体的に示している貴重な本ですよ。池上さん、あれはどうですか。

池上：浜松の先生方の実践をどういうふうにするかという思いが、本を作った一番のコアにあります。先生方は非常にいい実践をされているのですが、その実践を共有できていないのはもったいない。その現場を知らなくても、日本語教育や子どもに興味がある人に実践が分かるようにするにはどうすればいいかというのが発想のもとなんです。だから、記述のしかたや紹介のしかたはそのためのものです。それで先生方もご自身の実践を振り返ることができました。ちょっとおこがましいんですが、私と齋藤さんが実践の記述の後に解題を書いています。それを現場の先生がとても喜んでくだ

さって、自分たちの実践には意義があるんだと。そういう意義づけが共有できたのがよかったと思っています。

そして、それが先生方の自信になったということもありますね。あの本で紹介できた実践はかなり準備された実践ですし、先生方も長年子どもたちに関わっていらっしゃる経験豊富な先生方なんです。それでもまだ外国の子どもたちへの教育が、学校教育全体のメインストリームではなく、枝葉みたいに見られてしまっていることに対して、先生方には忸怩たる思いがあったと思います。実践を紹介することで、外国の子どもたちへの教育にはこんな価値があるということを、さっきの「外圧」じゃないですが、外側から示せたことはよかったんじゃないかと思います。

さらに、さきほど石井さんがおっしゃったように「JSLカリキュラム」の考え方自体は、突き詰めて考えれば、日本の子どもたちにとってもすごくいい授業展開になります。わからないという子どもを一人でも二人でもわかったという子に転換して、みんなで見ることができるような方途だと思うので、「JSLカリキュラム」をそういうふうにも見てもらえるといいなと考えています。

川上：学びをことばの点からデザインしたり作ったり振り返ったりするということが今おっしゃった点と繋がっていて、それは実践者を鍛えることになると思うんです。そういった意味でも「JSLカリキュラム」はもっと普及してもいいんじゃないかと思います。

さきほど、養成と研修という視点で大学と現場をどう繋ぐかという議論を少ししました。その中の一つの方法として大学院生も巻き込んで「JSLカリキュラム」を例にしながらお互いに実践を作ったり検討し合ったり振り返ったりして、共に学び合うという実践が今後展開すると思うと思います。私は教材とかを見ていて思うのは、「DLA」はその観点がないように思うんですけどね。石井さんどうですか

石井：「DLA」はやはり評価ツールなんです。だから、そこに創意工夫はむしろやっちゃいけない。正確に測るということで意義はあると思います。一方、「JSLカリキュラム」の意義は、ひな形みたいなものはある程度あるけれど、そこにそれを学ぶ子どもたちの個性や、指導する先生の個性が組み合わさって実現する学習というイメージがあることだと思います。この子にこれを持って行ったら絶対面白がるとか、この子だからこうしてあげたいという気持ちが、先生方の力になるんじゃないでしょうか。

パターンとして作られてしまったものをパターンとして実施するのでは力にはなりませんよね。使ってみるとなかなかいいと思うのは「JSLカリキュラム」ですね。

川上：「DLA」のAはアセスメントですから開発者は「測定」できているようですが、今石井さんがおっしゃった「JSLカリキュラム」からどんな授業を作っていくかということは「DLA」ではできないんですよ。子どもの日本語を「測定」できるという前提のもとで作っている「DLA」は現場に響かないのが問題だと思います

それで20年間開発して来た「JSLバンドスケール」を出そうと思ったんです。「JSLバンドスケール」は自分の「見立て」がいいかどうかを実践者が振り返るためのツールであり、そこから子どもたちにどのような授業を作っていくのかということを協働実践するためのツールです。鈴鹿市は2008年から10年以上ずっと「JSLバンドスケール」を使っており、「DLA」は使われていません。

「DLA」は子どもの日本語の力を「測定」できると考えているのですが、そのこと自体が言語教育を理解する視点がないと思いますし、子どもの成長発達の視点もありません。「DLA」は、日本語ができるけど学習についていけない子どものためのツールで、その前とその後の段階の子どもをどう見たらいいかという視点はないんです。だから成長全体で全人的な成長を助けるという成長発達の視点はあります。

石井：「DLA」はやはり評価ツールに特化しているので、評価できる範囲の子どもの前段階とかその後でどんなフォローをするかとか、どういう指導を展開するかということまでは、その中に入っていませんよね。それでも目の前にいる子どもたちを自分はどう見たらいいのかということが分からない先生方にとっては指標として判定ができるというのは、それだけで心が軽くなるんじゃないでしょうか。

池上：「DLA」はある意味、操作的な項目でディスクリプトされていると思うんですけど、現場の先生方にとっては、それさえ「目から鱗」という感がまだあるようです。そんなふうを考えればいいんだとか、教えているこの子にはこういうふうに言えばこの子は理解できるんだ、と「DLA」を通して気付くということはあるようです。

川上：「DLA」には教育観が見えません。「DLA」はアセスメントだとおっしゃいましたが、何のためにアセスメントをするのでしょうか。そして何を目指した教育かという部分が見えません。私たちがこれまで議論してきたような、子どもをどう育てていきたいかといった視点がないと思うんです。

池上：その部分は現場に任せているということなんじゃないでしょうか。

川上：それがいけないと思うんです。私が言いたいのは「DLA」が、この特集のテーマである教員養成に役立たないということです。実践者の教育観を育てず、子どもを「測定」する対象としてしか見ない教師になるだけで、結局、子どもを愚弄していると思います。

石井：確かに「DLA」をやっていて意識できることというのは、教員自身の力じゃないですね。だから逆にそういうものは全部取り払ったところで、子どもがどういうパフォーマンスをするかを見るんだと思います。そうして得たデータにどのような意義があるのかは、教員がどういう教育観を持っているかによって相当違った評価になりますよね。

7. 海外で日本語を学ぶ子どもの教育的課題は何か

川上：次に目を海外に転じたいんですが、「日本語教育推進法」ができる時に、海外にいる子どもたちも視野に入れてほしいという要望が多く出ました。いわゆる継承日本語教育が以前にも増して注目されたり議論されたりしています。現在の社会状況は、70年代、80年代と違って、海外に行く日本人や、国際結婚、海外で子育てをしている方が増えています。一方で日本に帰国しないという方の子どもの、現地で成長して活躍する子どもも増えています。今までのように、日本人学校とか補習授業校などで学んで日本に帰ってからどのように育てるかということを視野に入れない、そういう枠に入らない子どもたちも海外でたくさん育っています。

石井さんは、海外の子どもたちの日本語教育をどのように思われますか。

石井：海外に子どもを連れて行った親御さんの中には子どものパーフェクトバイリンガルを一生懸命目指している方もいらっしゃいます。それは悪いことではないんですが、そうならないと失敗だと思ってしまうことを私はとても危惧しています。小さい時からどの言語圏の中でたくさん友だちを作ったとか、活動したかということを越えて言語の能力は伸びるわけではないですし、逆に言えば子ども自身が複数の言語コミュニティの中にちゃんと関わっているかということが、意味があることだと思うんですね。

例えばタイの状況を見ても、一見すると二つの言語がよくできているお子さんがいます。それはもちろん素晴らしく、評価できることですが、そのことで、その子がどのくらい自分を肯定的に見られるかとか関係性が作れるかとか、自分の希望を膨らませられるかということに繋がっていけばもっといいと思います。時々心配になるのは、親御さんが孤立状況にいらっしゃるからかもしれないですが、子どもが文法的にも読み書きも全てパーフェクトバイリンガルみたいになっていないと、がっかりしてしまう方がいらっしゃるんです。

うちの場合ですけど、娘に「そんな辛いもの、食べるの？」と聞いたら「私は韓国人だから大丈夫だよ」と返ってきたので、そういうアイデンティティなんだと思いました。私のほうが辛い物よく食べられるし、韓国についての知識もあるんですが、私にその意識はないなと思いました。言葉をどれくらい使えるかということはもちろん大事ですが、娘の中で自分のアイデンティティとしている範囲は私とは違うことを改めて感じました。

バイリンガルというと、ツールとしての言語が十分できる二言語話者ということを経験しやすのですが、文化的なものの共有、人間関係の共有などの大きな観点で、人として生きていくという全体の中で、その子の中にある複数の言語や文化を見ないといけないと思います。親が子どもの多様な力を見ずに、マイナスの評価をしてしまうのは、とてももったいないと思います。

川上：池上さんは、ヨーロッパでも調査されていますが、いかがですか。

池上：私が主に見ているのは、お母様が日本人でお父様がドイツ人というご家庭の子どもたちです。ドイツに住んでいますから優勢言語はドイツ語です。でも、日本語の力が二番目だとか弱いとかいう表し方はできません。子どもは自分の持っている力を本当に上手に使い分けたり組み合わせたり掛け合わせたりしながら、言語生活の中で格闘しています。ですから、そこを親がどう捉えるのかということが、さっき石井さんがおっしゃったことになると思います。

ただ、親だからこそ期待が大きかったり、子どもも甘えたり見栄を張ったり、期待に応えようとして無理をしたりということがあったら、それこそさきほどの「外圧」じゃないですが、第三者として、研究ではこうですよとか日本語教育では今こうですよという話ができると、親御さんもすごくホッとされると思います。そして今はとりあえずこの状態でいいから将来のことを考えようというお話ができるのかなと思っていることが一つです。

もう一つ日本語教育ということを考えてですが、今私は子どもの親御さんはお母様が

日本人、お父様がドイツ人と申し上げたんですが、お母様のご両親は日本人であることが多いです。つまりまだ第一世代なんですね。今後、日本語もドイツ語も英語もその他の言語もできる複言語の子どもたちが親になった時、複言語の親として子どもをどのように育てるのかは、今とは違うような気がしています。親御さんたちはご自身が日本で日本語で教育を受けてきたというすごく分厚い経験があって、その上でことばってこうじゃなければ困るだろうとか、ことばをこんなふうにはできないとこの子は幸せじゃないんじゃないかという考え方をされるように思います。でも、その子どもたちが親になったときには親とは違う経験を生きているので、自分の子どもたちに何を提供し、何を元にして育てていくのか、とても興味があります。ちょっと先の話に過ぎるかもしれませんが、絶対に同じではないと思うので。そういう展開の中に日本語教育も置かれているんだということを考えないと、本当に今だけの話になってしまうと思います。日本語教育推進法で海外の子ども達に日本語をと言っているのは、あくまでも日本人に対する日本語、日本人への言語サービスにしか見えないことがあります。ドイツで親御さんと生きていて次の世代の親になっていく子どもの日本語教育は、そんなに狭いものであってはいけないと思うことはあります。

川上：今、親の世代、第一世代という話もありましたが、自分が補習校で日本語を詰め込まれてとても苦しかったので自分の子どもにはそれは経験させたくないという話も聞きます。ですから、海外経験があって親になった人たちが次の世代の子どもたちにまた違った意味の日本語教育を期待しているという動きもあると思いますが、依然、「パーフェクトなバイリンガル」を求めたり、日本のことを教えてあげないと子どもは根無し草になってしまうと恐怖感を持つ親御さんも多いように感じます。

石井：親子の絆が強いご家庭の場合、親のほうがそうした危機意識が強いんですね。でも、ずっと海外で育っている子どもは、自分は日本人だという認識はあっても、「だからなに？」と思っているかもしれません。自分の友だちはこっちにいるし、自分の好きな食べ物はこちらのこの食べ物だし、ということは当然出てきますから。でもそこで親はがんばってしまうんですね。

親自身が子どもに完全な日本語能力を身につけさせられないことは申し訳ないことだという意識が強い方が多いです。言語は気が付いたときには無くなっているということもあるので、親御さんは余計心配するんじゃないかと思います。ですので、私はそのような親御さんたちと接する時にはそのことに気を付けて、子どもとことばのあり方は一つだけじゃないというメッセージを極力出すようにしたいと思っています。

川上：シドニーのトムソン木下千尋先生は、「継承語」ではなく、新しく「繫生語」という名称を提唱されていらっしゃるって、自分と日本や日本語をどうつなげてどう生きていくのかということに関わるのが日本語教育じゃないかとおっしゃっています。このような試みには、海外の子どものための日本語教育の幅がもう少し広がっていく可能性を感じますし、そうしていかないといけないとも思います。

そこで、国内外の子どもたちの日本語教育に関わる実践者の大学における養成、現職の先生方の研修に共通な観点があるでしょうか。子どものための専門家を養成しようとする時、専門家自体が国内外どちらで活躍するのかわからないですね。両方行く場合

もあるでしょう。そうすると一番コアになる大切な部分は、単なる言語能力や言語知識だけじゃなくて、ことばの力だったり、成長と発達であったりもっと幅広い視野が持てるような人間に育てて行くという点だと思うんですけど、子どもの専門家を養成、研修していく時に必要なコアになることは为什么呢。

石井：ことばは人と関わるためにあるものです。家庭の中に複数の言語があっても、子どもはよく使う言語以外は率先して使おうとはしなくなります。友だちとの間で使うことばは率先して身につけますが、一方使う機会があまりないことばは失っていきます。日本に来ると、日本に来たんだからとにかく日本語と言われて、気がついたら日本語だけになっていることもあります。でも、子どもが今の生活だけでなく、これまでの人間関係や、これからの人生に多様な言葉が様々な力になるという意識を持つことが大切だと思うんです。

ことばは、その子の人生を開く大きな力であると思います。大人たちは学校でうまくやっていくということを重視するので、日本語に集中して考えますが、日本語だけで本当に幸せになるか、その子どものこれまで、そしてこれからの生活や人間関係のつながりや広がりを考える必要があります。

池上：大人に対する日本語教育と子どもに対する日本語教育の専門性で、重なっているのではないと思うコアな部分なんですけど、教える立場の教師も移動していますよね。学校で教えた後にNPO教室に行くかもしれないし、学校で教えた経験を持って海外に出るかもしれないし、また海外から帰ってから日本語学校で教えるかもしれません。そういう時、相手によって変わるのかというと、教える内容は変わりますが、教育観や何が大事かということは変わらないと思います。その変わらないコアを持つことが必要で、教師の中にそれを育てなければいけないと思います。そのためには、日本語教育なので、ことばというものをどう捉えるのかを自分なりにしっかり意識できることが大切だと思います。それはアキュラシー（正確さ）に厳密になるという意味ではなく、例えば自分が使っていることばが相手にどんなふうに捉えられるのかとか、相手が使っていることばに自分はどう反応できているのかとか、そういうところを、相手が大人でも子どもでも、日本在住でも海外在住の相手でも、きちん捉えることが必要だと思います。

そのためには、自分のことばに敏感であって責任を取れる人、自分が使っていることばは相手にちゃんと伝わっているだろうかということを確認しながら相手と対話ができる人を育てなければいけないと思っています。

8. 子どもの日本語教育の社会的貢献とは何か

川上：では、最後に、子どもの日本語教育は、社会的貢献という面で、どんな意味があるんでしょう。貢献という面で、今後研究をどう発展させたいのでしょうか。

池上：社会には解決しなければならない課題がたくさんありますよね。もちろん日本語教育がそれを全部背負えるとは思っていませんが、子どもとかことばということで切り口を当てると、これはと思うことがたくさんあります。それは日本人の子どもとか外国人の子どもとかは関係なく、子ども自体が、これからの日本社会の中でどんなふうに

育っていくといいかというところに帰結すると思います。

そこに対して、学校教育の外側からも言える日本語教育であればこそ、変革を求めなければいけないことがたくさんあります。学校にボランティアが入るとのことなど、なかなかできなかったことが少しずつできるようになっているということを例にあげてもいいでしょう。保護者の方が当事者として関われるようになってくるとか、先生方の発想が少しずつ変わってくるとか。より大きくは、ことばができなければ何もできないという考え方自体をもっと揺さぶって変えないと、日本語教育そのものがいつまでも準備教育のままです。どんな人が日本社会に入ってきて「日本語ができます」という免許のようなものを持っているかどうか、の話になります。そうすると、それがなかったらあなたはこの社会ではメンバーではないという社会にしかならないのですが、それではもう日本は立ちいかないことは目に見えていますね。そこで、それを変えようと言うのが日本語教育だと思います。今はまだ貢献にまで達していないかもしれませんが、それができれば社会的貢献と言えるようになると思います。子どものことなら範囲を少し限定することになって、政治や経済よりも教育に重点を置いた範囲で言えるので、そこに対しての変革という第一歩としては切り込みやすいのではないのでしょうか。

川上：石井さんはいかがですか。

石井：学齢期に、ことばが子どもたちを分ける道具として使われたりしますよね。例えば英語ができるとうらやましがられるというように、それぞれの言語に優劣がつけられます。日本だからまず日本語ができるように、と日本語習得に集中し、そのためには母語が弱くなってもあまり顧みられないということが実際に起こっています。地域でもそうですが、日本人が外国人に向かって、「ここは日本だから日本語を使うように」と要求することもよくみられます。子ども同士が自分たちの言語でしゃべっていたら、日本語で話すように言われてしまうということも相変わらずあります。私たちが働きかけていかなければならないことは、多様なことばが周りにあるということは、社会にとって豊かなことだということ伝えて行くことだと思います。

ことばがわからない人を排除するのではなく、どうやったら分かってもらえるか、工夫しあう社会になるといいですね。

川上：子どもの日本語教育はマイナーな領域かもしれませんが、これからの時代の社会を発展させることにおいて欠かせない領域だということですね。また、私たちは子どもを育てていくときに、子どもだけではなく、子どもと家族、あるいは社会、コミュニティと繋がっていく形で人間育成をしていくという大きなところに関わる研究領域であるという意識が必要ですね。さらに言えば、子どもの日本語教育は、その子どもの時だけの実践ではなく、子ども時代の記憶や経験が大人になってからも継続していくという意味で、人の人生全体に関わる学問領域、「移動する子ども」学に関わる教育実践である点も忘れてはならないと思います。今後も、若い人たちも含めて、そういう研究に日本語教育が少しでも貢献できればいいと思います。ありがとうございました。

注

- 1 本鼎談は、2020年12月24日、Zoomを使用して行われた。
- 2 川上郁雄・石井恵理子・池上摩希子・齋藤ひろみ・野山広（2004）「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」『日本語教育学会春季大会予稿集』 pp.273-284.
- 3 「JSLカリキュラム」と「DLA」については、文部科学省HP参照。
「JSLカリキュラム」https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/008/001.htm
「DLA（外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメント）の開発」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1345413.htm（2021年2月28日アクセス）

参考文献

- 池上摩希子（2020）「実践報告：『日本語教育実践研究（1）』」『早稲田日本語教育学』、29号、pp.37-42.
- 石井恵理子（2010）「多文化共生社会のために日本語教育は何ができるか」『異文化間教育』32 異文化間教育学会、pp.24-36.
- 石井恵理子（2016）「9章 少数派言語母語話者の第2言語習得・学習」山本雅代・馬淵仁・塘利枝子編『異文化間教育体系 第3巻 異文化間教育のとらえ直し』明石書店、pp.163-178.
- 石井恵理子（2017）「子どもの日本語教育」田尻英三（編）『外国人労働者受け入れと日本語教育』ひつじ書房、pp.183-209.
- 川上郁雄（2020a）『JSLバンドスケール【小学校編】—子どもの日本語の発達段階を把握し、ことばの実践を考えるために—』明石書店.
- 川上郁雄（2020b）『JSLバンドスケール【中学・高校編】—子どもの日本語の発達段階を把握し、ことばの実践を考えるために—』明石書店.
- 川上郁雄（2021）『「移動する子ども」学』くろしお出版.
- 川上郁雄・石井恵理子・池上摩希子・齋藤ひろみ・野山広（編）（2009）『「移動する子どもたち」のことばの教育を創造する—ESL教育とJSL教育の共振』ココ出版.
- 齋藤ひろみ・池上摩希子・近田由紀子（編）（2015）『外国人児童生徒の学びを創る授業実践—「ことばと教科の力」を育む浜松の取り組み』くろしお出版.
- ビアルケ千咲・柴山真琴・高橋登・池上摩希子（2019）「継承日本語学習児における二言語の作文力の発達過程—ドイツの補習校に通う独日国際児の事例から」『日本語教育』172、pp.102-117.

（かわかみ いくお 早稲田大学大学院日本語教育研究科）

（いしい えりこ 東京女子大学現代教養学部）

（いけがみ まきこ 早稲田大学大学院日本語教育研究科）