

学校の多言語多文化化に対応できる教員を 育てる現職教員研修

—体験活動を中心にした実践から—

浜 田 麻 里

1. はじめに

1.1 進む多言語多文化化

在住外国人が増加し始めた 1990 年代から「内なる国際化」ということばをしばしば耳にするようになった。「国際」「外国人」というと海外にばかり目が向いていた当時の状況に対し、まさに国内においてこそ「国際化」の課題があることを端的に表したことばである。すでに日本社会の一員となった在住外国人は、我々の隣人であり共に社会を創っていくパートナーである。国境が国を隔てるように我々の心を隔てる「内なる壁」を取り払う必要があることが、このことばにはメッセージとして込められていた。

2014 年 4 月 4 日に行われた内閣府・経済財政諮問会議・産業競争力会議では、さらに今後日本社会が目指すべきは「内なるグローバル化」であるとされた。少子高齢化や 2020 年の東京オリンピック開催を前に、今年度に入って建設分野、介護分野における技能実習生制度の拡大など、外国人受入増加策が次々と実施に移されている。

新たな施策を待つまでもなく日本に暮らす外国人の数は増えている。在留外国人統計（旧登録外国人統計）によれば、2014 年 12 月 1 日時点で日本に在留する外国人は 212 万 1,831 人である。リーマンショックや震災、原発事故により在留外国人数は減少を続けていたが、2013 年から再び増加に転じ、過去最高だった 2008 年の 214 万人に追いつく勢いである。子どもに限定すれば、平成 26 年 5 月 1 日現在、公立学校に在籍する外国籍の児童生徒は 73,289 人で 24 年度の調査より 1,744 人 [2.4%] 増加した。

また最近では、日本国籍を持っているが、両親のどちらかが外国人である「外国にルーツをもつ人々」の存在が目立ってきている。2013 年に出生した 102 万 9816 人のうち、両親のどちらかが外国人であるものは 1 万 9,532 人で全体の出生数の

1.9%である。つまり日本人の50人に1人が外国にルーツをもっていることになる。学校では、どのクラスにも1人は外国人を親に持つ子どもがいるというような状況が、数年後には訪れることになる。

児童生徒の背景が多文化化する中で、児童生徒の日本語能力も多様化している。平成26年5月1日現在、公立の小学校、中学校、高等学校、中等教育学校及び特別支援学校に在籍する日本語指導が必要な外国人児童生徒は2万9,198人で、2年前の調査より2,185人[8.1%]増加した。また日本国籍で日本語指導が必要な児童生徒は7,897人で、同じく1,726人[28.0%]増加している(文部科学省2015)。日本国籍で日本語指導を必要とする児童生徒には、海外からの帰国生徒の他、外国にルーツをもつ子どもで家庭生活では日本語を使っていないケースが含まれる。たとえ日本生まれであっても、日本語母語話者の家庭で育ってきた子どもと同じように日本語能力を獲得することは容易ではなく、流暢に日本語を話しているように見えても、同じスタートラインに立てていない可能性がある。

このように社会全体の多言語多文化化と並行して学校の多言語多文化化も進展しており、日本語能力が十分でない児童生徒への指導の充実が今後ますます必要となっている。

1.2 「特別の教育課程」による日本語指導

児童生徒の日本語能力の多様化が進む中、平成26年4月1日から「学校教育法施行規則の一部を改正する省令(平成26年文部科学省令第2号)」と「学校教育法施行規則第56条の2等の規定による特別の教育課程について定める件(平成26年文部科学省告示第1号)」が施行され、日本語指導を「特別の教育課程」として編成・実施できるようになった。正規の教育課程の一部として日本語指導を行うことが可能になったことで、より適切に指導・評価が行われ、一人一人の実態に即したきめ細かな指導が行えることが期待されている。

特別の教育課程により日本語指導を行う場合には、児童生徒の在籍する学校において教員免許状を有した日本語指導担当教員が指導を行うこと、学校長の責任の下であらかじめ年間の指導計画を作成し学校設置者(主に市町村教育委員会)に提出すること、学習の成果を指導要録に記入することも必要になる。これまで日本語教育の専門家や母語のできる支援員などが中心になって指導を行っている場合も多かったが、特別の教育課程においては、免許状を持たない指導者は指導

の補助者として位置づけられることになる。

特別の教育課程として日本語指導を実施することは、学校として日本語指導の中身や成果についてより積極的な関与が求められるようになるということに他ならない。直接に日本語指導を担当する教員のみならず、在籍学級担任教員、教科担当教員、管理職、学校設置者である教育委員会など、それぞれの立場で日本語指導が必要な児童生徒に関わる教員に日本語指導が必要な児童生徒に関する理解や日本語指導の知識、技能が求められる。教員養成課程の改革が必要であることは言うまでもないが、制度がまだ整備されていない現状では、現職教員を対象とする研修によって必要な力を養っていくこととなる。

2. 現職教員の研修

では、現職教員に対して日本語指導が必要な児童生徒の指導に求められる知識や技能を養成しようとしたとき、どのような要素が大切になってくるだろうか。

佐藤・秋田・岩川・吉村（1992）は熟達者に関する研究を総括し、既有知識を多く持つことは、出来事に接したときにその事象に対する視点を与え、出来事を構造化することを可能にする一方で、視点を固定化してしまうとしている。そして「これは、教師の場合にもあてはまるであろう（p.196）。」という。ベテラン教師であっても、日本語の課題のない児童生徒に対応する中で養ってきた固定化された視点では対応を誤ってしまう可能性がある。例えば、浜田・齋藤（2011）が日本語指導者に対して行った意識調査でも、多様な言語文化背景をもつ子どもの課題を一般教員に理解してもらうことに困難を感じている指導者が多いという結果が出ている。

メジロー（Mezirow, J.）は、成人学習においては経験を解釈する際のものとなる「準拠枠」を批判的省察によって問い直すことが重要であるとする。「準拠枠」とは、我々のものの見方や考え方の基盤を作る想定や期待である。問題のある準拠枠をより幅広い見方や自省的で柔軟な見方に変える過程を変容的学習という（Mezirow 2009, p.22）。変容的学習を促進するためには「個人の体験」「批判的省察」「対話」「ホリスティック志向性」「文脈への意識」「真の人間関係」の6つの重要な中核的要素が必要である（Taylor, 2009）。

変容的学習理論に基づき、日本語指導が必要な児童生徒がいるクラスでの教科指導について準拠枠の問い直しを迫ることを目指した現職教員対象の研修をデザ

インし実施した。以下、具体的に実践の様子を報告し、その効果を検証する。

3. 方法

3.1 現職教員対象「外国につながる子どもの教育に関する研修」の実践

ここで報告するのは平成26年度にある教育委員会が公立学校教員を対象に実施した外国につながる子どもの教育に関する研修での実践である。

筆者の担当した研修は1時間半である。最初の30分はグローバル化の現状についての概略的な講義、その後、ここで報告する体験活動を行った。

体験活動では参加者に英語で行われる2つのパターンの授業を受けてもらう。どちらもテーマは環境問題で、中学校公民科の内容に基づいている。

パターン1の授業 教師が一方向的に話し続けるスタイルの授業。途中、1、2回参加者に対して質問するのみで、参加者の理解を確認したり、反応を期待したりするやりとりはほとんど行わない。(10分程度)

パターン2の授業 授業のキーワード(例: global warming (地球温暖化), climate change (気候変動), 等)の表す内容を写真や図を示して理解させると同時に、キーワードをカード化して黒板に貼る。キーワードの説明が終わったら、「一つの環境問題がどのような別の問題につながっているか?」と発問し、キーワードの書かれたワークシートを配布する。参加者はペアになり、ワークシートに書かれたキーワードの間の因果関係を矢印でワークシートに書き込みながら、ワークシートに示された例文のパターンを使って「○○ causes ×× (○○が××を引き起こす)」とお互いに言いあう。(10分程度)それぞれのパターンの授業が終わった直後に5分ずつ時間を取り、4名程度のグループでどのような授業だったか、どのように感じたか、また2つのパターンのちがいは何かを振り返り、各自付箋に書き出しながら話し合ってもらう。

体験活動を終えた後、体験を整理する助けとなるよう、パターン2の授業を設計する際に依拠した第二言語習得理論の背景について講義を行う。この講義の内容が参加者にとって新たな準拠枠を形成する手がかりとなることを狙っている。

3.2 実践の効果の検証

研修によって意識が変容したかどうかを知るため、アンケート調査を行う。調査項目は大きく分けて、研修に対する評価を直接尋ねる部分と、研修の事前と事

後に同じ質問をして変化を見る部分からなる。

研修に対する評価としては「現場ですぐ活かせる」「体験を通して学ぶことができた」「クラスに日本語指導が必要な児童生徒がいる場合の授業での配慮について知識を多く得ることができた」「日本語指導が必要な児童生徒の日本語習得に対する考え方が変わった」「日本語指導が必要な児童生徒の担当になったら、授業のやり方を工夫してみたい」の5つの項目を設定した。

事前・事後の比較の部分は、以下の7つの項目からなる。①～⑤は体験的に日本語指導の経験のない教員によく見られる準拠枠で問題を含んだものである。⑥、⑦はその反対に自身の持つ知識や技能が日本語指導が必要な児童生徒の指導にも活用できるというより柔軟な準拠枠である。

- ①日本語指導が必要な児童生徒の教科指導については、知らないことは母語で翻訳するのがよい
- ②日本語指導が必要な児童生徒の日本語指導は、日本語指導の担当者に任せるのがよい
- ③日本語指導が必要な児童生徒に教科学習の支援を行なうためには外国語の能力が必要である
- ④日本語指導が必要な児童生徒は、日本語の力が十分身につけてからでないと教科学習の指導は難しい
- ⑤日本語指導が必要な児童生徒に教えることになったら、正直負担に感じる
- ⑥自分は日本語指導が必要な児童生徒の学習を支援するのに必要な知識を持っている
- ⑦クラスに日本語指導が必要な児童生徒がいる場合、授業でどのような配慮な児童生徒の学習を支援するのに必要な知識を持っている

回答は4段階の尺度（そう思う、ややそう思う、あまりそう思わない、そう思わない）で、もっとも自分の考えに近いものを選んでもらう。後で事前と事後の回答に変化があったかを比較する。

この2つの部分にフェイスシート項目を加えてアンケート票とした。アンケート票の配布と回収は以下のように行った。研修開始前、研修生の机上に準拠枠に関する事前アンケート票を配布、記入を依頼し、研修が始まる前に回収した。また研修終了後にフェイスシート、研修の評価、準拠枠に関する事後アンケートの項目を含むアンケート票を配布し、記入を依頼した。

事前・事後それぞれのアンケート票には通し番号が記入してある。だれにどの番号の用紙を配布したかは記録していないため、どの個人が記入したものかは特定できないが、同じ協力者が記入したものは番号で同定できるようになっている。事前のアンケート記入前に調査への協力は任意であることを伝えた。また、事前事後の結果を照合することについてもアンケート記入依頼前に伝えた。回収は退室時に行った。

研修参加者は48名であったが、そのうち43名がアンケートに協力してくれた。本稿では、その中から欠損値のない40名分を分析対象とする。

4. 実践

4.1 パターン1の授業

パターン1の授業では、話の内容を文章として載せた資料を配布し、何度かその資料を読み上げる場面があったが、「○行目にあるように」などと言及しても、それに反応して資料に目をやっていた参加者はほとんど見られなかった。中には資料を熱心に読解している参加者も見られたが、授業者の話に合わせて参照していた参加者は少なかったようである。指名して質問した際には質問に答えられた参加者はほとんどいなかった。多くの参加者は授業者と視線が合わないようになを向いていた。

パターン1の振り返りでは、次のようなコメントが付箋に記された。

- ・気分が悪い、疲れる、不安
- ・話がわからなくなると聞かなくなる。
- ・下を向いて当たらないようにしている。
- ・英語のテキストが読み上げられたが大まかにしかわからなかった
- ・なんとなくわかってもらえない

十分理解できない言語で教師が一方的に話し続ける授業を聞かされる場合の心理的な負担や、授業に対して消極的にならざるを得ない状況が言語化されている。学校教員がふだんあまり体験したことのない「授業がわからない」という状況が心理的な状況も含めてホリスティックに疑似体験されていることがわかる。

4.2 パターン2の授業

パターン2の授業では、スライドで写真を見せながら理解を確認していく過程

で自然と文が短くなり、表情などから学習者の理解を確認することが多くなった。またその結果、話す速度もパターン1より遅くなった。

会場が予想よりも広く部屋が暗かったため、用意したキーワードのカードを黒板に貼っても参加者全員にはっきり認識してもらうことは難しかった。また、キーワードの英語そのものが理解できない参加者もいた。それでも、多くの参加者がうなずいたり、キーワードを小さな声で復唱したりしながら授業者の説明を聞いていた。

ワークシートを記入する場面では、ほとんどのペアでは無言で、または身ぶり手ぶりでワークシートに記入していた。英語での会話はほとんど行われていなかった。英語で話すことについては、英語の運用能力の面から、または心理面から、困難が伴う様子であった。何をしてよいかわからないペアもあったので机間巡視しながら支援を行った。

パターン2の振り返り際には、以下のようなコメントが付箋に記されている。

- ・聞こうという気が出る
- ・顔が上に向く
- ・ペアワークはわからないなりに教え合える
- ・大事なキーワードは貼ってあったり、繰り返しているのがわかりやすかった（ママ）
- ・ワークシートも文字が少なくて書きやすかった

パターン1の授業と比べると、積極的に授業に取り組む姿勢が目立つ。また、ペアワークを用いた相互作用の構造化や、キーワードを繰り返し聞かせたり目で確認させたりすることのインプット支援、話したり書いたりする能力の不足をワークシートが支援するアウトプット支援によって授業に参加しやすくなっていることがわかる。最後の理論的背景の説明では意図的に行われたこれらの支援の意義について概説した。

5. アンケート結果の分析

5.1 どのような準拠枠が見られたか

まず、参加者が研修前にどのような準拠枠を有していたのかを見てみよう。準拠枠に関する項目に対して参加者が事前にどのように答えていたかを検討する。

表1に示したように、「そう思う」「ややそう思う」を合わせると、「①知らない

ことばは母語で翻訳するのがよい」62.5%、「③指導には外国語の能力が必要」85.0%、「⑤負担に感じる」75.0%で、これらの準拠枠がほとんどの参加者に共有されていることがわかる。

表1 事前に見られた準拠枠

N=40 上段は人数、下段は%

	そう思う	やや そう思う	あまり そう思わない	そう 思わない
①母語で翻訳	9 22.5	18 45.0	10 25.0	3 7.5
②日本語担当者に任せる	1 2.5	10 25.0	21 52.5	8 20.0
③指導には外国語必要	9 22.5	25 62.5	5 12.5	1 2.5
④日本語身についてから 教科	1 2.5	14 35.0	18 45.0	7 17.5
⑤負担に感じる	6 15.0	24 60.0	8 20.0	2 5.0
⑥必要な知識持っている	1 2.5	1 2.5	5 12.5	33 82.5
⑦授業での配慮わかる	1 2.5	1 2.5	15 37.5	23 57.5

一方「⑥必要な知識を持っている」「⑦授業で必要な配慮がわかる」に対しては「あまりそう思わない」「そう思わない」の合計がともに95.0%を占める。

これらの準拠枠は相互に関連していることもわかった。表2に各準拠枠間の相関係数を示す。「④日本語が身についてからでないと教科学習はできない」という準拠枠は、日本語を身につけるまでの期間に「①母語で翻訳することが必要」や「③指導には外国語が必要」という準拠枠とそれぞれ相関が見られ、両者は関連している。また「⑤負担に感じる」は「③指導には外国語必要」と「④日本語が身についてから教科」とそれぞれ中程度の相関係数を示しており、日本語指導が必要な児童生徒の指導に当たって外国語が必須要素と見てしまうことが、指導が負担であるという準拠枠にもつながるようである。

表2 準拠枠間の相関行列

(**=1%水準 * =5%水準)

	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
①母語で翻訳	1.0000	0.0670	0.4050**	0.3661*	0.1576	0.0349	0.1512
②日本語担当者に任せる		1.0000	0.2441	0.2738	0.0281	-0.1093	-0.1014
③指導には外国語必要			1.0000	0.4709*	0.5300*	-0.2101	-0.1671
④日本語身についてから教科				1.0000	0.5155*	-0.1722	-0.1721
⑤負担に感じる					1.0000	-0.3041	-0.3079
⑥必要な知識持っている						1.0000	0.7783*
⑦授業での配慮わかる							1.0000

5.2 研修への評価

研修後に研修そのものがどう評価されていたかを表に示す。いずれの問いに対しても「あまりそう思わない」「そう思わない」という回答は僅少であり、研修が高く評価されていることがわかる。

中でも「日本語指導が必要な児童生徒の担当になったら、授業のやり方を工夫してみたい」に対してすべての参加者が「そう思う」または「ややそう思う」と答えている。ほとんどの参加者は日本語指導が必要な児童生徒の受け入れに際して、積極的に向き合おうとする姿勢を持って研修を終えることができた。

表3 研修への評価

(N=40 上段は人数, 下段は%)

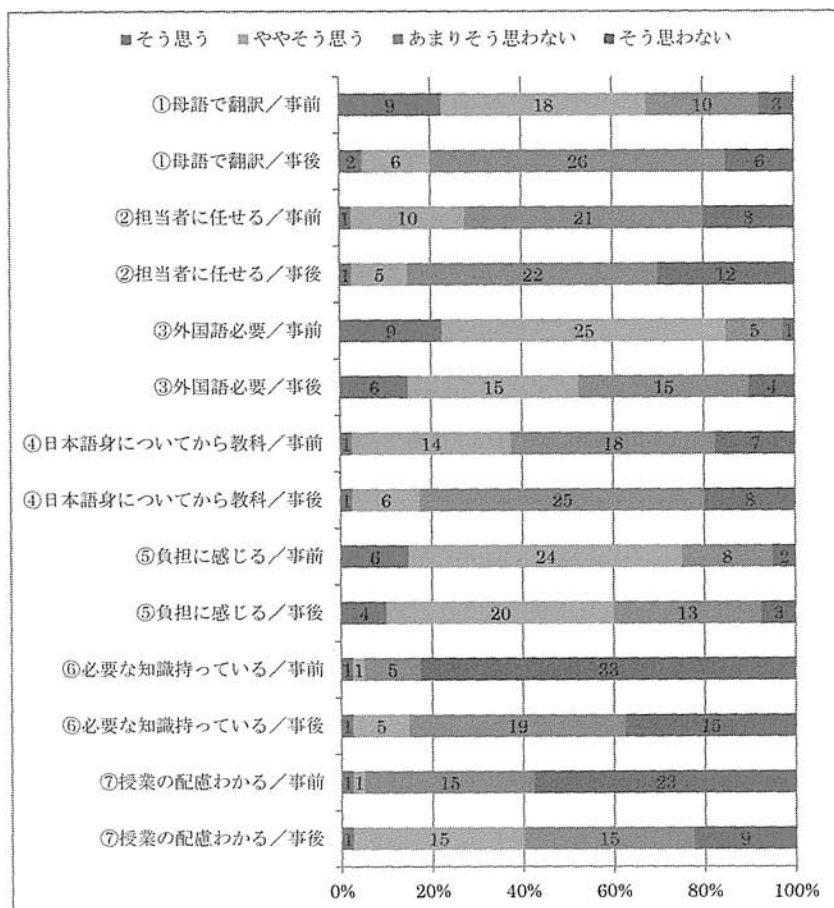
	そう思う	やや そう思う	あまり そう思わない	そう思わ ない
現場ですぐ活かせる	12 30.0	27 67.5	1 2.5	0 0.0
体験を通して学ぶことができた	28 70.0	12 30.0	0 0.0	0 0.0
クラスに日本語指導が必要な児童生徒がいる場合の授業での配慮について知識を多く得ることができた	12 30.0	26 65.0	2 5.0	0 0.0
日本語指導が必要な児童生徒の日本語習得に対する考え方が変わった	11 27.5	25 62.5	4 10.0	0 0.0
日本語指導が必要な児童生徒の担当になったら、授業のやり方を工夫してみたい	23 57.5	17 42.5	0 0.0	0 0.0

5.3 準拠枠は変容したか

このように研修は評価されたが、参加者の準拠枠の変容を促したのか。

図1に示すように、①から⑤の問題のある準拠枠ではいずれも「そう思う」「ややそう思う」が減少し「そう思わない」「あまりそう思わない」が増加している。また、「⑥必要な知識を持っている」「⑦授業で必要な配慮がわかる」については、「そう思わない」と答えた割合の著しい減少が見られる。研修での体験活動を通じて、日本語指導が必要な児童生徒の指導において外国語の知識がなくてもできる工夫や配慮があることに気づき、準拠枠の見直しが起こっていると考えられる。

図1 事前と事後の比較

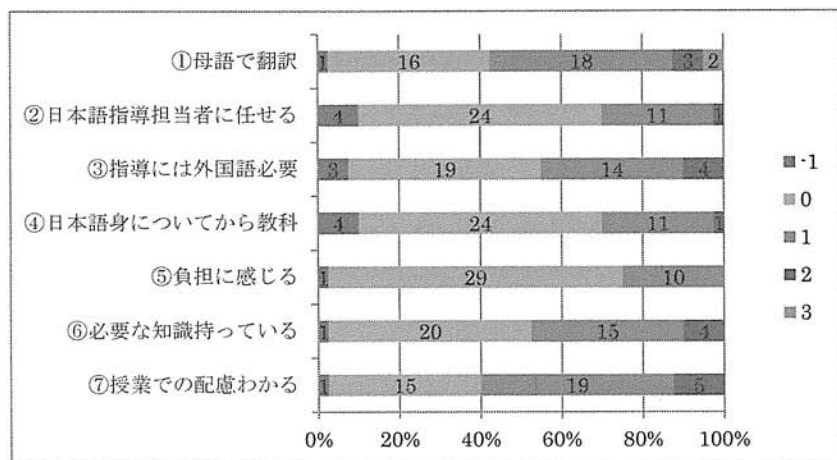


全体としての傾向だけでなく、個々の参加者の中で本当に準拠枠の見直しが行われているかについても検証してみる必要があるだろう。

準拠枠に関する項目の事前・事後の回答をそれぞれ「そう思う」=1,「ややそう思う」=2,「あまりそう思わない」=3,「そう思わない」=4として得点化し、事後の得点と事前の得点の差を求めた。これを「変容指数」と呼ぶこととする。変容指数が正の数であれば、筆者がデザインした方向に準拠枠が変容したと考えられる。一方で、ゼロまたは負の数であれば、準拠枠の変容は起こっていないか、逆の変容が起こったことになる。ただし、⑥「必要な知識持っている」、⑦「授業での配慮わかる」は望ましい準拠枠なので、「そう思う」が4,「そう思わない」が1となるように逆に得点を与えている。

図2 変容指数

(N=40 数字は人数)



準拠枠が意図した方向に変容した参加者は①「母語で翻訳」、③「外国語必要」、⑥「必要な知識持っている」、⑦「授業での配慮わかる」では半数前後に達した。指数0、つまり変容が見られなかった参加者が多い②、④、⑤についてさらに詳しく見ると、②「日本語担当者に任せる」、④「日本語が身についてから教科学習」では変容の見られなかった参加者のうち②では83.3%、④では75.0%が事前でも「そう思わない」「思わない」と答えている。②と④では望ましくない準拠枠をもつ参加者が元々少なかったと思われる。

⑤「負担に感じる」については、変容しなかった人数がもっとも多く、他の項目と比べると変容が起こりにくかった準拠枠であると言える。支援の仕方が具体的にわかったとしても、やはり一般の児童生徒の場合には不要な配慮が求められることでは負担には変わらないということなのかもしれない。

このように、日本語指導が必要な児童生徒の指導について体験活動を通して問題のある準拠枠の見直しが起こり、配慮や工夫が必要ということである程度負担ではあるにせよ、自身の既有知識などを使いながら授業の工夫をしていけるというより柔軟な認識が形成された。

6. 考察

本実践を変容的学習理論に照らしてみると、変容的学習の中核的要素が含まれていたことが確認される。まず、参加者一人一人が実際に「わからない授業」「わかる授業」を体験したこと、これは中核的要素の「個人の体験」に当たる。研修での体験はあくまでも擬似的なものではあるが、「授業がわからない」状況の体験は、教師として過去に出会ってきた「下を向いている生徒」たちが実際にはどのような心持ちであったかを疑似体験するためのよい刺激となった。コメントからは体験が「気分が悪い、疲れる、不安」また、その反対の「安心、やる気」といった深い感情を伴うものであり、ホリスティックな志向性を持っていたと見ることができだろう。座学の講義だけではなかなか得られない深い批判的省察が可能になったのは、このホリスティックな個々人の体験による効果だと思われる。

なお、変容的学習の中核的要素には「文脈への意識」「真の人間関係」の2つが含まれている。「文脈への意識」は参加者自身がおかれている文脈を考慮することが含まれるが、その中で時間的要素は重要な役割を持つとされる。体験や批判的省察をより深いものにするためには時間がかかるからである。また「真の人間関係」も同様で、単発の研修で作られたグループの中で深い省察を期待することは難しい。その意味で、短時間、単発の研修における変容的学習には自ずから限界があると言わざるを得ないだろう。

7. まとめ

短時間、単発の現職教員研修において効果を最大限にするための研修のあり方として、メジローの変容的学習の理論に依拠し、現職教員である参加者が持つ準

梃杵に働きかけることが有効なのではないかと考えた。そして、二つのスタイルの授業における日本語指導が必要な児童生徒の立場を擬似的に体験する活動を中心に据え、参加者が各自の準梃杵に批判的省察を加えることを目指した。

アンケートの結果からは、多くの参加者に準梃杵の見直しが起こったことが確認された。

以上のように、学校の多言語多文化化に対応できる教員を育てるために体験活動を中心に据えた現職教員研修は一定の成果をあげることができたと言える。

しかし、今回のアンケート調査はあくまでも研修終了直後に行われたものであり、この効果が持続するかどうかは今後の調査をまたなければならない。

学校が多言語多文化化に対応するために必要なのは学校の「内なる国際化」を進めることである。何よりも、問題のある準梃杵によって作り上げられた教員の心の中の壁を取り払うことが大きな課題である。(本学教授)

【付記】この研究は科学研究費補助金（課題番号 25284095）の助成を受けている。本稿で行った体験活動のデザインは研究分担者との共同作業によるものである。

引用文献

- 浜田麻里・齋藤ひろみ（2011）「調査2 教員の意識」齋藤ひろみ編『学校の多文化化で求められる教員の日本語教育の資質・能力とその育成に関する研究』科学研究費補助金研究成果報告書（課題番号 20520461）
- Mezirow, Jack. (2009). Transformative learning theory. In J. Mezirow, E.W. Taylor and Associates.
- Mezirow, Jack, E.W. Taylor & Associates. (2009). *Transformative learning in practice: insights from community, workplace, and higher education*. Jess-Bass, San Francisco: US.
- 文部科学省（2015）「『日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査（平成26年度）の結果について』（http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/27/04/_icsFiles/afieldfile/2015/04/24/1357044_01_1.pdf）
- 内閣府・経済財政諮問会議・産業競争力会議（2014）「『有識者委員提出資料 持続的成長のためのグローバル化の課題』（<http://www5.cao.go.jp/keizai-shimon/kaigi/minutes/2014/0404/agenda.html> 2015年5月11日最終閲覧）
- 佐藤学、秋田喜代美、岩川直樹、吉村敏之（1992）「教師の実践的思考様式に関する研究（2）：思考過程の質的検討を中心に」『東京大学教育学部紀要』31, pp. 183-200.
- Taylor, Edward W. (2009). Fostering Transformative Learning. In J. Mezirow, E.W. Taylor & Associates.