

奈良教育大学 国際交流留学センター主催 シンポジウム
平成30年度学長裁量経費プロジェクト

教員養成大学における グローバル人材育成 を考える

—
報告書

巻頭言

プロジェクト代表

国際交流留学センター 和泉元千春

将来教職につく学生のドメスティックな志向性に対する働きかけについては、多くの教員養成系大学で多様な試みがなされています。本学でも「国立大学法人奈良教育大学国際交流に関する基本方針（改正 平成 25 年 3 月 6 日規則第 6 号）」として、「国際的視点に立った教員の養成に資すること」を国際交流事業の目的として挙げており、本プロジェクトも、国際的視点に立った教員の養成に資する取り組みの 1 つとして平成 26 年度より継続しているものです。多様な専門領域を背景にもつ、学内組織横断的な教職員の知見に加え、プロジェクト開始翌年からは学外の専門家を招聘しシンポジウムを開催しています。シンポジウムでは、国際化やグローバル人材育成への理解が決して理念的なものに終始しないよう、できるだけ具体的な事例を挙げながら話をさせていただくことを心がけています。それぞれの専門領域や教育実践の立場から国際化、グローバル化の「生々しい」具体を共有し、議論することは、本学学生にとってだけでなく、教員養成に携わる本学教職員にとっても、現職教員にとっても、自身の個としての行動や教育実践を振り返る際の大きな視座の得られる機会となっています。今年度のシンポジウムでも、学校教育現場の国際化、グローバル化に関わる大きなトピックとして外国人児童生徒等教育の問題を取り上げました。櫻井千穂氏のお話の中には、文化言語の多様な子どもの生きる姿だけでなく、かれらを支える（ときには「支えない」）人たちの姿が何度も語られました。現在、そして将来学校教育の現場に立つ参加者にとって、目の前の子どもが「文化言語の多様な子どもだから支える」のではなく、「個としての子どもを支えることが大人として、教師としての使命である」という、当たり前のことに気づく機会となったのではないのでしょうか。そのような気づきの積み重ねこそが、真のグローバル人材育成と言えるのかもしれません。

2019 年 3 月

奈良教育大学 国際交流留学センター主催 シンポジウム
平成 30 年度学長裁量経費プロジェクト
教員養成大学における「グローバル人材」育成のためのカリキュラムに関する総合的研究

シンポジウム「教員養成大学におけるグローバル人材育成を考える」



目 次

講演記録：学校・地域でできる文化言語の多様な子どもの支援……………	1
櫻井千穂氏（同志社大学 日本語・日本文化教育センター）	
当日配布資料	
講演・ワークショップ「学校・地域でできる文化言語の多様な子どもの支援」…	25
シンポジウム進行用投影資料 ……………	40
参加者からの質問と講師（櫻井千穂氏）のコメント……………	42
シンポジウム全体の感想 ……………	46
シンポジウム広報用ポスター……………	52

▼プロジェクト名

学長裁量経費プロジェクト「教員養成大学における「グローバル人材」育成のためのカリキュラムに関する総合的研究」

▼プロジェクトメンバー

和泉元千春	国際交流留学センター
勝原崇	附属小学校教諭
谷口尚之	附属中学校副校長
渋谷真樹	学校教育講座・国際交流留学センター長
長谷川かおり	附属幼稚園副園長
頓宮勝	国際交流留学センター
橋崎頼子	学校教育講座
松山豊樹	理数教育研究センター
横山真貴子	学校教育講座・附属幼稚園園長
吉村雅仁	教職大学院

▼プロジェクト概要

本プロジェクトは、グローバル化に対応した人材育成が求められる昨今の情勢に鑑み、教員養成大学としての「グローバル人材」の在り方とその育成に関して研究を行うことを目的としている。プロジェクトでの成果概要は以下の通りである。

[平成 26 年度]

本学既存の教育学部科目と留学生向け科目、本学附属校（附属小学校、附属中学校）での異文化理解にかかると教育（国際理解教育など）の連動等によって、本学学生のグローバル意識の醸成を試み、それらの実践の成果を「ヨーロッパ日本語教育シンポジウム（口頭発表）」、『奈良教育大学次世代教員養成センター紀要』等に発表した。さらに、ストラスブール大学教職大学院教授アンドレア・ヤング氏（バイリンガル教育、多言語複言語教育）を訪問し情報収集を行った。

[平成 27 年度]

以下のシンポジウムを通して「グローバル人材」とその育成を教員養成大学の文脈で捉え直すことの必要性和その方向性を確認した。

<第 1 回>

講演：「グローバル人材」になる一言語文化教育の個と社会の立場から―（早稲田大学名誉教授、言語文化教育研究所八ヶ岳アカデミア主宰 細川英雄氏）

実践報告①：奈良教育大学における留学生教育と連動した言語文化教育の実践（和泉元千春・岩坂泰子）

実践報告②：奈良教育大学附属小学校「言語・文化」の実践（林綾・岩坂泰子）

<第 2 回>

講演：グローバル時代の教員養成の課題―「異文化間能力」育成の視点から―（目白大学学長 佐藤郡衛氏）

実践報告①：E S D の視点に基づいた道徳性育成の授業実践（小嶋佑何郎）

実践報告②：「異文化間能力」を育む教員養成一博物館における校外学習をめぐって（渋谷真樹）

[平成28年度]

以下のシンポジウムを通して、「グローバル人材」というテーマをより具体的に学校教育現場での問題に落とし込んで考えた。

<第1回>

講演：「多文化教員」に求められる資質・能力ー多様な言語文化背景の子どもたちの学びの場をデザインするために」（東京学芸大学教育学部教授 齋藤ひろみ氏）

実践報告①奈良市における日本語指導が必要な児童生徒の現状（奈良市教育委員会 学校教育課教育推進係 日本語指導コーディネーター 吉村瑞希氏）

実践報告②：子どもたちの世界を広げる附属小学校における「言語文化」の教育実践（和泉元千春・岩坂泰子・林綾）

<第2回>

講演：新しい教育課程と学びのイノベーションーコンピテンシーを育む学びのデザインと教師の育成ー（国立教育政策研究所・初等中等教育研究部・総括研究官 松尾知明氏）

実践報告①：地球市民意識の形成と道徳教育ーボーダー（境界）を考えることから他者とのつながりを実感する実践を通してー（小嶋佑何郎氏）

実践報告②：教員志望学生と留学生が共に学ぶことは何を得られるか：未来をつくる教育の担い手をめざして（東京学芸大学教育学部准教授 南浦涼介氏）

[平成29年度]

以下のシンポジウムを開催し、「ことば」を鍵として、「グローバル人材」育成において重要な異文化間能力や多文化共生意識の涵養にはどのような態度や技能が必要なのかを体験的に考えた。

講演：「やさしい日本語」と学校教育（京都外国語大学外国語学部教授 森篤嗣氏）

ワークショップ「インタビュー詩を創ろう」（ファシリテータ：横田和子氏（目白大学）・和泉元千春）

上記の実践実績、研究成果を踏まえて、今年度（平成30年度）は以下の通りシンポジウムを開催した。

日時：2019年1月24日（木）16：30-18：30

場所：本学次世代教員養成センター2号館 多目的ホール

参加者：53名

内容：講演・ワークショップ

「学校・地域でできる文化言語の多様な子どもの支援」

（同志社大学 日本語・日本文化教育センター・准教授 櫻井千穂氏）

後援：奈良県教育委員会、奈良市教育委員会

平成 30 年度シンポジウム

「教員養成大学におけるグローバル人材育成を考える」

講演・ワークショップ

「学校・地域でできる文化言語の多様な子どもの支援」

(同志社大学 日本語・日本文化教育センター・准教授 櫻井千穂氏)



講演記録：『学校・地域でできる文化言語の多様な子どもの支援』

櫻井千穂氏（同志社大学 日本語・日本文化教育センター 准教授）

司会：昨今では、本学のような教員養成単科大学においても、グローバル人材、グローバル人材育成ということばが飛び交っています。しかし、ここに参加している多くの将来、学校の先生になる皆さんにとって、このワードを具体的にどのように捉えればいいのかということについて、また、そういう教員になるためには何が必要なのかということについては、具体的な実践とその検討というのが、今まさにおこなわれているところです。そのようなことを受けまして、2014 年から国際交流留学センターでは、学長裁量経費プロジェクトとして、「グローバル人材育成のためのカリキュラムに関する総合的研究」という学内組織横断的なプロジェクトを開始しました。国際交流留学センターが代表になっているのですが、附属校園、教職大学院を含め、様々な先生方がメンバーとなっています。毎年シンポジウムを開催して、今年は4年目になります。1年目は、巷に飛び交う「グローバル人材」や「グローバル人材育成」ということばを教員養成大学の文脈で捉えなおし、グローバル人材というのが、決して「世界のビジネス場面で英語を使って活躍する人」というものではなく、「多様な文化的、言語的背景を持つ他者を認め、自己発信、社会参加できる人」であり、「個人の存在のオリジナリティを自覚できるような環境が必要である」ということを確認しました。それから、2年目の2016年度は、1年目で捉えた「グローバル人材育成」の考え方をより具体的に学校教育現場での問題に落とし込んで捉えてみようということで、多文化化する教育現場に対応できる多文化教員の資質・能力について、外国人児童生徒等に対する教育を事例にして考えました。また、新しい学習指導要領と関連付けて、グローバル人材とその育成のあり方を考えました。さらに昨年度、3回目では、学校現場でグローバル人材育成を担う教師自身に必要な態度・技能とは何かということと、「ことば」をキーワードに体験的に学ぶ機会を設けました。これらのシンポジウムの内容は、センターのホームページの「報告書 (<http://cies.nara-edu.ac.jp/report.html>)」にアップロードしています。興味がある方はぜひご覧ください。

4年目になる今回は、同志社大学の櫻井千穂先生にお越しいただいて、今後ますます増加することが予想される、学校地域の中での言語文化の多様な子どもたちの支援をどうすればいいかということで、「学校・地域でできる文化言語の多様な子どもの支援」と題してお話をいただきたいと思います。

お話に先立ちまして、私のほうから櫻井先生の紹介をさせていただきます。櫻井千穂先生は、大阪大学大学院言語文化研究科博士課程を修了され、現在同志社大学日本語・日本文化教育センターで教鞭をとっておられます。ご専門は、年少者日本語教育、母語・継承語教育、第二言語習得研究で、文化言語の多様な子どもの日本語と母語の力、特に読む力について研究をされています。そして昨年、その研究の成果をまとめられて、この『外国にルーツをもつ子どものバイリンガル読書力』という本を出版されました。また、文部科学省からの委託を受け、文化言語的に多様な子どものことばの力を対話を通

して測る支援付きの評価法、JSL 対話型アセスメント DLA の開発にも中心的に携わってられました。今日は、先生の豊富な具体的な事例に加え、ディスカッションも織り交ぜながらお話しいただけるということで、とても楽しみにしています。では、櫻井先生、よろしくお願いします。

櫻井千穂氏（以下、櫻井氏）：皆さん、初めまして。櫻井と申します。まずいきなりですが、皆さんに質問を投げかけてみたいと思います。こちらは教員養成の課程がある大学ということで、学生さんにお伺いしたいのですが、将来学校の先生になろうと考えている方はどのくらいいらっしゃいますか？では、今すでに学校教育現場の中に入ったり、お手伝いに行ったりして、外国にルーツのある子どもたちにちょっとでも接したことがある方はどのくらいいらっしゃいますか？あまりいらっしゃらないですね。どうしようかなと迷っている方もいらっしゃるみたいですね。

日本国内で多言語環境の中で育つことはプラス？ マイナス？

日本国内の多言語環境とは

では、まず一つ考えてみていただきたいです。日本国内で多言語環境の中で育つことは、プラスでしょうか、マイナスでしょうか。多言語環境という話をすると、例えば外国語学部の学生に聞くと「周りに留学生がたくさんいるから、自分たちのいる環境が多言語環境だ」と思われることがあります。でも、それは、今日私が扱う多言語環境ではありません。日本国内での多言語環境というのは、例えば日本に住んでいる外国人のご夫婦の子どもさんのような、家庭言語が日本語ではないケースです。例えばブラジルから来ていて、おうちの中で話されていることばはポルトガル語で、学校言語は日本語というケースです。このケースでは、日常的に二つの言語に接しているということになります。それから、インターナショナルスクールに通っている子どものケースです。このような子どもさんたちの学校言語は何語ですか？

参加者：英語です。

櫻井氏：英語ですよ。ですが、社会の言語は日本語ですし、日本人の保護者の方だったら家庭言語もほとんどが日本語になるかもしれません。それから、両親が違う言語を話される家庭環境のケースで、家庭内言語が二つ以上ある場合もあります。お母さんがフィリピンから来ていて、お父さんは日本人という場合だったら、家庭内言語が2言語で、学校言語が日本語であるとか。よくあるのは、フィリピンの家庭のお母さんとブラジル人の方が結婚されて、ポルトガル語とタガログ語がおうちの中では飛び交っていて、学校言語、社会の言語は日本語であるというようなケースも考えられます。生まれたときから、もしくは保護者について日本に渡って来た、そのときから多言語環境になる子どもたちはたくさんいるわけですが、その子たちにとって、そのような環境の中で育つことはプラスですか、マイナスですか。

参加者：僕はプラスだと思います。それは、いろいろな言語に関わることで、これから社会にいろいろな外国人もいっぱい来ています。そういう理解があったら、将来勉強したいと思ったときにもいいと思うし、そもそも教養の広がりとしてプラスになるんじゃない

いかなと思います。

櫻井氏：ありがとうございます。プラスかマイナスかと聞いただけなのに、理由までちゃんと答えてくれてさすがです。ありがとうございます。他の方はどうですか？

参加者：僕たちは話をしている、どちらかというとマイナスの意見が多く出ました。というのは、家庭のその子どもの環境にもよると思うのですが、幼い場合に二つの言語をきちんと扱えるか、そもそもきちんとちゃんと習得できるのかという問題があると考えたからです。また、ことばが違うと文化が違うから、家庭が日本語じゃない言語を使っていたら、その文化のことを知ること、アイデンティティの喪失みたいなことにもつながるのではないかと思います。

櫻井氏：そのマイナスの意見というのは、どこかで聞かれたんですか。

参加者：複数の言語にルーツを持つ子だけれど、どっちのことばも中途半端にしか習得できていなくて、論理的な思考が追いついていないがために学校の基礎学力が追いつかないという子がいました。その点はマイナスかなという話をしました。

櫻井氏：教育実習か何かですか？

参加者：はい、教育実習とかです。

櫻井氏：ありがとうございます。今プラスの意見、マイナスの意見、両方出ました。本当はこれだけで 30 分や 1 時間ディスカッションしたいような話なのですが、次にいきいたいと思います。

CLD 児とは？

今日扱う話の中心になってくる子どもたちを「文化言語の多様な子ども」というふうに今日のタイトルの中で紹介しています。これは“Culturally Linguistically Diverse Children”の訳です。トロント大学のバイリンガル教育の第一人者でいらっしゃるカミンズ先生のよく使われていることばです。日本の場合は、文部科学省はずっと「外国人児童生徒」という呼び方をしていたんです。それが、2 年前くらいから変わってきて、「外国籍児童生徒」と「日本国籍の児童生徒」という言い方になってきています。なぜ日本国籍の児童生徒という呼び方が出てくるかというと、国籍が日本であっても多言語環境にいる子どもたちがいるというのがだんだんわかってきたからです。つまり、政府の考え方では外国人児童生徒、つまり、国籍で分けていたんです。国籍がどこか、ルーツがどこかというのが非常に重要だったということです。それに似たようなことばで「外国にルーツを持つ子ども」という言い方もします。これはすごく日本で浸透していることばです。これに関しては、英語に訳するのがすごく難しいです。英語では、この概念は一般的ではありません。なぜでしょうか。ルーツというのはどこかに根っこがあるわけです。でも、その外国がどこか特定していません。つまりは、日本じゃないどこかにルーツがある人となるわけです。日本か日本じゃないかを分けた考え方ですね。もう一つ、言語的マイノリティ、これもよく使います。日本は単一民族国家でもないし、単一言語の国でもないわけですが、まるで日本は日本語だけを話して、日本の文化だけを知っている人たちしかいないかのように語られてきました。そういった中で、文化言語の多様な人たちはマイノリティ、少数派になるんです。社会の中での少数派になったとき社会

的抑圧がともないます。言語的マイノリティというのは、言語の面で少数派になってしまふという意味のネーミングです。それから、「移動する子ども」。これは早稲田大学の川上先生たちが仰っていることばですが、いろいろな場所を移動する子どもということです。どちらかという、文化言語の多様な子どもというのと似ていて、ニュートラルな表現であると思います。私がなぜ「文化言語の多様な子ども」という呼び方を使うかというと、実はネーミングはものすごく大事だからです。その名称一つが、結局その背景全てを表すからです。使用しているその人の考え方であるとかといったものを表すわけです。文化言語の多様な子どもというのは、子どもたちを決してマイナスにとらえていません。内か外かで分けてもいないんです。もっと言うと、その人たちが持っている資源を将来的に二つとも活用、もしくは二つ以上活用できるようになったらいいなという考えを含んでいます。「多様だから、その部分はプラスに捉えようよ」というメッセージが込められたことばです。ですので、これを使うことにしています。この文化言語の多様な子どもの中には、聾の子どもさんたちも入っています。聞こえが難しい子どもさんたちの手話言語、それから筆記、文字言語としての日本語です。手話言語と日本語が二つあれば、文化言語が多様になります。聾の人たちには聾の文化があるからです。そういった意味で、その聾の子どもたちのことも含めて、文化言語の多様な子どもというふうに呼んでいるわけです。日本の中には、日本文化、日本社会、日本語が話せることというのが当たり前だと思う、そこに疑いも持たない人が、私も含めて、圧倒的に多いわけなんです。日本国内で、この文化言語の多様な子どもたちが育つ環境が、その本人にとってプラスなのかマイナスなのかというのはものすごく大きな問題です。今日お話しする1時間少々のお話が、少しでもそれをひも解く鍵になればいいなと思っています。

このような子どもたちが、自分のクラスにいたらどうしますか？

日本にいるから日本語を指導？ or 母語と日本語の両方？

次に、二つ目の質問をさせていただきたいです。さっき言ったような文化言語の多様な子どもが多言語環境の中に育つことは、プラスもマイナスもあるよというふうに皆さんおっしゃいましたが、学校の先生になったときに、そのような子どもたちが自分のクラスにいたらどうしますか？ もしくは自分のクラスが出来上がって、途中からポンと日本語が話せない子どもが来たらどうしますか。 もしくは、日本で生まれたけれども、家庭の言語はポルトガル語です。幼稚園に行っていたけれども、うちの中が全部ポルトガル語なので日本語は少し難しいなという子が、1年生の担任になった自分の前にやってきた。どうしますか？ ここは日本ですよ。その子たちは日本でやっていかなければいけない。日本にいるから日本語を一生懸命、指導しますか？ それとも、母語と日本語、両方伸ばすように何かしますか？ でも、皆さんが話せて使えるのは日本語だけだったらどうでしょうか。この会場には留学生の方もいらっしゃるし、多言語環境にいた人で、2言語、3言語できる方がもしかしたらいるかもしれませんが。でもこの中には、1言語だけの人もいますよね。そういった自分自身の問題として捉えたときに、どうしますか？ その子をどうやって指導しようと思いますか？ 日本にいるか

ら、とりあえず日本語を指導しますか？ 周りのリソースを使ってもいい、周りの人と連携してもいいですよ。考えてみてください。日本にいるから日本語を指導することを第一に置いて徹底してやるか、いやいや、母語と日本語、両方をなんとかして伸ばそうというふうにするか、どちらですか？ じゃあまた3分で話し合ってください。

参加者：先生だったら、その学生の母語を話せないから教えない。

櫻井氏：そうですね。日本にいるから日本語を教えなきゃいけない、母語を使えないから仕方ない。まっとうな意見だと思いますよ。どうですか？

参加者：その子には日本語を主に教えるけれど、他のクラスや同じクラスの子には、その子の母語に親しめるような機会を作る。例えばポルトガル語だったら、ポルトガルについての遊びというか、ポルトガル語を使った遊びとかを入れて、その文化を認めさせつつ、日本語を主に教えるという感じです。

櫻井氏：アイデンティティの助けになるような、ちょっとした環境づくりはやったほうがいいんじゃないか。それだったらポルトガル語ができなくても、クラスでできるかもしれないということですね。いいと思います。

参加者：日本にいる以上、自分が日本語しか話せないの、日本語を指導するべきだと思います。英語なら英語をしゃべる人は周りにいるかもしれないんですけど、あまりこの辺りでしゃべっている人がいない、例えばポルトガル語をしゃべる子たちがいたときに、身近に頼れる人がいるとも限らないので、まずは自分が自信を持って教えられる日本語でしっかり力をつけてあげたいと考えました。

櫻井氏：ありがとうございます。これ、難しい問題なんです。実際、今は皆さん、子どもさんたちに接していないから、頭の中だけの世界のことを言っていたらいいかもしれないですが、本当に子どもを目の前にしたら、「どうしたらいいんだろう」とすごく悩む問題なんです。もしかすると、その決定がその子の一生を左右するかもしれないくらい重要な話だからです。

今のことを念頭に置いたうえで話に入っていきたいのですが、今から事例を三つ紹介します。さっきの質問どうなんだろう、教えるべきなのは日本語なのか、母語なのか、両方なのか、ということを考えながら、次の事例を聞いてみてください。

事例1：学齢期途中で来日したR

一つ目の事例は、学齢期途中で来日したRさんです。Rさんは日系3世のペルー人の子ども。来日時の年齢は11歳10カ月なのですが、11歳10カ月だと6年生の年齢です。でも、実はペルーって留年制度がある。勉強がしんどかったので、1年間、4年生のときに留年しています。その後日本に来ると言っていたけれど、お父さんたちのビザの関係だとか、いろいろあって、学校を辞めたのに、9カ月間学校に行かない時間がペルーで生じています。その後、日本に来ました。日本に来たけれども、どうやって手続きをしたらいいかわからないということで、3カ月学校に行っていないという状態でした。つまり、12カ月、トータルで2年間自分の学齢とは違う状況になっている。その子どもさんと私は、実際に会ったのですが、その子が来たときの様子です。学校や家庭では、来日当初、人と目を合わすことを全然しません。ちょっとチックも出ていたかな。

母語でも日本語でもほとんど話しません。日本語で話さないのは当然です。日本語がゼロで来ています。ゼロだから話せません。私が母語のスペイン語で話しかけると、スペイン語で答えてくれるのですが、一問一答式です。私は大学を卒業してから、すぐ2年間、青年海外協力隊でエクアドルに行っています。大阪大学ではスペイン語が専攻でした。ですので、スペイン語はある程度できるかな。それで R さんは、母語での質問には答えるけれども、一問一答式。口癖は「No sé」（知らない）「Nada」（何もない）、「なんで？」と聞いたら、「Por que sí/no」（なんでも）と答える感じですかね。そのくらいだった。そのときの R さんの母語の力はどれくらいあるんだろうというので、JSL 対話型アセスメント DLA のもとになったテストで、OBC という会話のテストがあります。その子どもの会話力を測るテストの一部を使って、彼のスペイン語の話す力を見たときの様子です。この絵は公害の絵なんですけど、この絵を見たら、小学生だったらどのように答えると思いますか？ 「この絵、なんの絵？」と聞いたら、なんと答えますか。

参加者：地球が風邪を引いている絵。

櫻井氏：大学生の自分だったらどうですか？

参加者：僕は公害の絵と答えます。

櫻井氏：そう答えますよね。もしくは環境問題の絵とか。6年生でも、実はそのように答えます。6年生の日本人の子の場合は温暖化とか言ってくれることも多いです。「温暖化はどうして起こっていますか？」と聞いたら、二酸化炭素が、酸素がうんぬん、オゾン層がうんぬんだのと説明してくれます。日本語ではなくてスペイン語で質問したら、R さんはなんと答えたかという、スペイン語で「車」と答えました。「うん、車だね。それからこれは？」と聞いたら「地球」と答えました。続けて「地球がどうなっている？」と聞いたら「風邪を引いている」と言ってくれました。「病気だね。じゃあどうして地球は病気なの？」と聞きました。この頃の R さんは「どんな質問でも「どうして？」ときかされると困っちゃう。理由を言うのはすごく難しかった。このときに R くんが書いた作文です（本報告書 26 ページ配布資料左上）が、日本語が一切できないので、これもスペイン語です。日本に来て5カ月近く経っています。4月に入学したので、学校に入ってから2カ月くらい経っています。その頃の取り出し授業で、「じゃあスペイン語で書こうか」と R さんに書かせた作文です。これは一文ですが、これを書くのに30分かかっています。これは彼がそのまま書いたものです。「よ juego un rato y de ahy ago la tarea」「僕は遊ぶ 少し それから する 宿題」と書いているのですが、最初の文字、わかりますか？ 日本語の「よ」、平仮名の「よ」と書いています。スペイン語では「yo」と書きます。「yo」は「私」という意味です。子どもが新しい言語を習いたてのとき、習ったから積極的に使いたいと言って、「よ」と書くということがあります。でも、R さんの場合はそうじゃなかった。「yo」を忘れてしまって、出てこない。平仮名の「よ」が先に出てきた。けれども、50音全部書けるわけではない。覚えているわけでもない。日本語で発話できません。だから結局は、「覚える」より先に「忘れる」がきている。それから何日か後、「今日は担任の先生のテーマで書こうか」と言ったら、同じくこんな感じ。「背が高い そして 良い そして 幸せ そして 遊ぶ」。先生は背が高くないのですが、書くのに一生懸命だった。彼が本当に、自分の学級にいきなり

来たらどうしますか？ 皆さん。実際この子はそうでした。40 人学級にいきなりポンと来ました。周りは全員日本人です。しかも 5 年生です。どうしますか？ 諦めますか？ 日本語を教える？ 何する？

事例 2：日本生まれの中国語母語児童 K

2 人目です。この子どもさんは、日本生まれ中国語母語の子どもさんです。音声を聞いてみてください。この子どもさんの 1 年生の 3 学期のときの音読の様子を聞いてください。（中国語での音読部分、省略）

櫻井氏：訥々とした感じです。小学校 1 年生くらいだと、教育大学だから皆さんご存じかと思うのですが、文節レベルで平均して読めるようになるのが 2 学期くらいと言われていいます。この子の読み方は 1 文字、もしくは 2 文字の拾い読みの段階です。音読速度から見ると 1.5 倍くらい遅いです。ですから、国語の授業で普通にやっていくのは「しんどい」とされてしまうレベルです。次に、この子どもさんの「リテリング」というあらすじを再生しているところです。お話を読み聞かせて、もしくは自分で読んだ後に、「どんなお話でしたか？」と質問します。これは先ほども和泉元先生が紹介してくださった、文科省が作った DLA のアセスメントの方法です。

『金魚のトトと空のくも』ってどんなお話やった？」

「もうそんなん忘れすぎる。」

「ほんま？」

「初めて見た本はすぐに忘れる。」

「すぐに忘れちゃうの？ ほんならちょっと思い出してみようか。金魚のトトと空のくものお話、誰が出てきましたか。」

「金魚と、鳥と、くも。」

「うん。金魚と、鳥と。くもはどんなくも？」

櫻井氏：はい。こういう状況です。

次は、同じ K さんのそのときの中国語力です。家庭内言語は全て中国語です。ですが、平仮名の文字は学校に入って勉強します。だからなんとか読めるようになっています。4 月に勉強を開始して、翌年 2 月ですから、10 カ月くらい経っていますね。なんとか読めるようになっています。しかし、家庭言語で、文字習得というのは自然にはできません。基本的に学習が必要です。誰かが教えてくれる、もしくは自分でなんとかしてやる。文字は学習していないので、1 年生のときは中国語が全然読めません。そこでこちらが読み聞かせをして「どんなお話だった？」と中国語で質問します。（本報告書 26 ページ配布資料左下）彼女は次のように中国語で説明をしました。「私がわかっているようなのは、雪だるま、うさぎを雪の中に入れた。ここまでしかわからない。」読む力は、文字が少し読めるので、日本語の方が高いと言えます。けれど、実は話しことばでいうと、日本語の語彙は、同じ日本人の母語話者に比べると圧倒的に少ないのです。こ

の子が受けたある語彙テストでは、7割くらいの正答率です。中国語の語彙の方が若干多い状況でした。そんな状況で学校に来ました。そうするとこの子は、先ほど発言してくださったように、二言語ともにしんどくて、どちらも年齢相応ではない状態です。私は使わないようにしていますが、「ダブル・リミテッド」という言葉もあります。二つ限られている、ダブルで限られている。両方の言語に限界があるダブル・リミテッドの状況ということで、「できない子」と心配されていました。

事例3：4歳来日4年生の児童M

もう一人、4歳で来日した4年生の児童Mさんです。4歳で来日後、保育園に通い、1、2、3年と小学校に通い、4年生の1学期に私はMさんに出会いました。その頃にMさんに読み聞かせをして、どんなお話だったか質問した時の音声再生します。

「きつねは一、なんか一、おかあさんは一、きつねの一、小さいの、なんか一おなかは一、すいた一で一、なく一の。で一、ま、お母さん、が一、なんかこの一、やつ一の一、で一とれて、で一いっこ一、落ちた。で一ね、なにか一、こんのやつの一、なんか来たで一、わんわんって一、で、この、で一」

櫻井氏：このお話は、坪田譲治さんという有名な作家さんが書いた、小学校1年生くらいの子もたちに読み聞かせてちょうどいいくらいのお話です。自分で読んでも読める内容です。タイトルは『きつねとぶどう』といいます。(本報告書26ページ配布資料右下)

「すいた一で一、なく一の。で一、ま、お母さん、が一、なんかこの一、やつ一の一、で一とれて」「この一、やつ一の一、で一とれて」。これは何かというと、この子が言いたいのは「ぶどう」です。その後、1個落ちて、「なにか一、こんのやつの一、なんか来た」。ここで出てくる「こんのやつ」というのは何かというと「犬」です。4歳で来日して、当時9歳です。5年間日本住んでいて、小学校は全部日本の公立学校へ行っています。周りは日本語の環境です。この子は、取り出し指導をびっくりするほど多く受けていました。1日に3、4時間、週に2日から4日、1、2、3年生とずっと受けてきました。しかし、ここで出てきた単語、「ぶどう」や「犬」を知りません。このとき、4年生です。どうですか？ 読む力はこの本よりもっと下のレベルです。

同じ頃のスペイン語(母語)の力を見てみましょう。(本報告書27ページ配布資料左上) スペイン語も同じように指示語が非常に多く、「それで、それで」という言葉を頻繁に使います。しかし、どちらかというとスペイン語の語彙のほうが多いです。学校はずっと日本語です。スペイン語を使っているのはおうちだけです。それでもスペイン語の単語のほうが多いです。小学校の中でスペイン語の支援はありません。

さあ、もう一度聞きます。このような子どもたちが自分のクラスにいたら、もしくは来たら、どうしますか？ 日本にいるから日本語を指導しますか？ 母語と日本語、両方なんとかしようと思いますか？ ますますわかりませんよね。

日本の学校教育現場でよく言われること

日本の学校教育現場でよく言われているのは、「日本語環境にいたら、自然に日本語を覚えられるよ」「子どもは早いからね」ということです。これ、正解だと思いますか？ある意味では正解です。耳は、大人より子どものほうが断然いいです。留学生の皆さん、そうですね。日本語の発音を完璧に、日本人のように話すのって難しいですよね。大人になってから日本に来ているので仕方がありません。でも、子どもたちの発音はどうですか？ 音声だけ聞いていたら彼等のルーツがどこなのか、わからないですよね。日本語環境にいたら自然に日本語が覚えられる、というのはある意味では本当です。「音声面では」自然に頭に入るでしょう。年齢が低いほうが得です。

よく言われることの二つ目は、「静かに授業を聞いているから問題ない、放っておこう」です。

三つ目は「うちで母語を使っていたら日本語が覚えられない。うちでも日本語を話すように、私はお父さんお母さんに言っています」。10年ほど前から地域や教育委員会から依頼を受けて、研修を行っていますが、そこでよく耳にしました。東京で出会ったある中学3年生のペルー出身の男の子がいました。その男の子は父子家庭でした。お父さんと二人で日本にいました。彼は日本で生まれました。小さいときからお父さんと二人になって、保育園へ通っている時は、日本語の環境の中で、全然日本語がわからない。家庭言語が全部スペイン語だったためです。保育園の先生がお父さんに「お父さん、この〇〇くんは日本語が本当にできないから、おうちで頑張って日本語を教えてください」ということを何度も言われました。お父さんは頑張って息子に日本語を教えました。お父さんの日本語は、私がお会いした時点（日本に来られて10数年以上経っている時点）でさえN2（日本語能力検定試験2級）も難しいレベルです。中級で片言の日本語です。新聞を読むのは難しく、日常会話では「ああ、外国の方かな」というのがわかるような日本語です。そのお父さんに「頑張って日本語を教えてください」と保育園の先生は言いました。男の子は小学校に入学後も日本語ができませんでした。おうちの中で聞くお父さんの日本語は、日本人が使う日本語とは全然違います。お父さんはスペイン語だったらいろいろなことが教えられたかもしれません。そういうのをやめて日本語で会話したら、話す内容も少なくなりますよね。子どもは愛情をかけて育てなければなりません、外国語でそれをやるのはどれ程大変だったでしょう。しかしその苦行のようなことをお父さんは忠実にされた。けれど、〇〇くんは小学校に行っても日本語が難しかった。そうすると、学校のほうで〇〇くんは「発達障害じゃないかな」という意見が出て彼はWISCというテストを受けることになりました。結果は標準より2年以上、下というふうに出ました。〇〇くんは発達に障害があるという認定を受けます。実は、先ほど例に出した子どもさんたちの中にもWISCで検査をすると、発達に障害があるという結果が出る子がいます。このようなテストは解釈がとても重要です。その子どもをきちんと見てくれる人がいない状況で、テストの点数が標準に達していないということだけを伝えられると、保護者はどう思うか。「ああ、そうなんだ。問題は頭の中にあるんだ」と捉える。〇〇くんは中学校へ行ってから、特別支援の学級を持っている学校へ越境通学していたこともありました。私がお父さんに出会ったのは、NPOの人たち

に呼ばれて「この子は学校では発達に問題があると言われているけれども、そういうふうには全然見えない。ちょっと言語のアセスメント、評価をやってみてほしい」と言われたからです。そこでテストをやってみると、私が見ても発達障害があるとは全然思えませんでした。そのときに彼のお父さんに、「いや、私から見たら発達に何か問題があるようには見えない。私は専門家ではないから診断はできないけれども、多言語環境に育つ子どもの言語習得が十分に進まないときに発達に問題があると誤解されることがよくある」と言うと、お父さんと中学3年生の男の子が初めて出会った私の前で涙を流しました。そのくらい自己を否定される経験がずっと積み重なっていたということです。彼の日本語力は、小学校4年生くらいの読解力で止まっています。ですから、言語面では日本人の子どもと比較をすると標準よりは遅れているのですが、今までに文化言語の多様な子どもたちを1,000人くらい見てきた私の経験からすると、「普通」のことと言えます。そういう事はよくあるのです。〇〇くん「好きな本は何?」とか、「読んだ本は何?」ということを知ると、「マザーテレサを読んだ」と言うから、「ああ、すごいね」と言いました。しかしよくよく聞いてみると、それは国語の教科書に掲載されていた内容だったのです。国語の教科書以外のものは読んだことがないと言います。じゃあ特別支援学級で何をやっているかという、ずっとプリントワーク等を行っている状況。家庭でもつたない日本語でお父さんとやり取りをしているから、深い話はできない。つまり、過ごしてきた学習環境にも問題があるのです。もしかしたら、何か発達の上で難しい部分があったかもしれない。けれども、その子がその後いた教育環境は果たしてその子にとって適切だったか。すごく大きなクエスチョンがきます。後程話しますが、CLD 児の教育をやる時には、やはり読み書きの力をなんとかして高める必要があります。しかし今までは、読み書きの指導は十分ではありませんでした。そのため〇〇くんの指導法を変えて、結局その子は半年間でかなり伸びて、定時制の高校に入学できました。

「流暢に会話ができるから日本語は問題ない、勉強ができないのはこの子のせい」このような考え方は本当に多いです。会話は全然問題ない。でも勉強には問題がある。やる気がなさそう。だから「これはこの子の性格のせいだ」「家庭環境が悪いからだ」という結論になってしまいます。

日本語ができないから、日本語を教える。その考え方は理解できます。留学生の場合は文法をちゃんと一つ一つ丁寧に、語彙を一つ一つ丁寧に教えていきます。それと同じようにやっ払いこう。「漢字が問題だからとにかく書き取り練習をしよう」と。ですが、三つ目に見ていただいた4年生のMさん。そのたくさんの取り出し授業中に何をやっていましたか?「今日何をやったの? 先生に見せて」と言ってその子が持ってきたプリント(A3サイズ1枚)には、大きく「石石石石石石石……」と、ずっと石が書いてありました。1年生の漢字がわからない、読めない。読めないのは漢字がわからないからだ。だったら1年生の漢字から教えていこう。という流れだったのだと思います。もしかしたら、それでもいいかもしれない、合う子もいるかもしれない。でもその子は、その日1時間ずっと石を書いていました。彼女は「ぶどう」を知りません。「犬」を知りません。その「ぶどう」を知らない、「犬」を知らない彼女にとって、ずっと座

って「石」という形を書き写すことにどんな意味があるのでしょうか。

理論 1. 言語習得と滞日年数との関係

理論を五つ、簡単に紹介します。このような子どもが来たときに、どういう理論に基づいて考えたらいいのか、どういうふうに受け入れていったらいいのか、どこに正解があるのか。それを考えるための理論です。

一つ目。言語習得と滞日年数との関係に関するものです。(本報告書 27 ページ配布資料右下) カミンス先生の言われていることなのですが、習得にかかる時間は言語面によってまず異なります。日常生活はすぐにできるけれども勉強に関わる言語の習得には時間がかかるということ。それは当たり前です。日常会話で使うことばについて「会話の流暢度」というふうな言い方をするのですが、それは子どもの場合、耳が良いから 2 年くらいでできるようになります。しかし、だから良いわけではなく、問題なのは教科学習言語能力、ALP, Academic Language Proficiency といわれているもので、この力は 8 歳より前に移動をしてきた子の場合、獲得に 7 年から 10 年かかるといわれています。これは、概念を学習したりすることも全て含めて、学習活動をする言語の力、ことばの力を指します。8 歳以降に新しい言語環境に入った場合には、5 年から 7 年かかるといわれている。それでも長い。でも 8 歳くらいに分水嶺があるといわれています。なぜ 8 歳だと思います？

参加者：8 歳くらいで学習に必要な具体的な思考をするための語彙ができるのかなと。

櫻井氏：勇気を持って答えてくださってありがとうございます。簡単にいうと、8 歳くらいで母語が確立するといわれています。8 歳くらいまでを言語形成期前半、それ以降 14 歳くらいまでを言語形成期後半というふうに言ったりしますが、言語形成期後半で環境が変わったとしても、母語を忘れにくいのです。1 回確立したものは忘れにくい。留学生の皆さん。自分の母語を忘れて、全然使えませんという人がいますか？ ゼロになったという人。いませんよね。それは年齢が高くなってから日本に来ているから。けれど、小さいときに来ると忘れてしまいます。忘れるのが普通です。保持できていたらすごい。その年齢のまま止まるわけじゃない。本当になくなります。忘れるのは本当に早いです。私は、母語が確立するといわれる 8 歳くらいで、文字言語を習得するということも大きく関わってくると思います。文字言語の習得時期が早い子はそのまゝ母語を保持しているケースもあります。文字言語を獲得できるということは、メタの力も育ってきます。客観的に言語を見られるようになってくるからということも関係していると思います。

移民の子どもとネイティブの読解力

今、教科学習言語能力を獲得するのに長い時間がかかるという話をしました。これは 2003 年に行った調査で、2006 年に発表されているものです。移民が多い国の PISA の調査の結果を、移民の子どものデータと、その国の子どものデータとで比較して OECD がまとめました(本報告書 28 ページ配布資料左上)。これは読解力についてのデータですが、移民の子どもとネイティブの子どもの得点の差を表わしています。グラフの右か

ら 2 番目の縦線が、移民の子どもとネイティブの子どもの得点に差がなかったという線です。向かって左に伸びれば伸びるほど差が大きかった。つまり、移民の子どもの力のほうが有意に低かったというデータです。この黒い線（各国が示す 2 つの値のうち、上に表示されているものを「黒い線」、下に表示されているものを「赤い線」と表現している。以下、同様）は second-generation ですから、現地生まれの子どもです。例えば両親がドイツへ移動して、本人はドイツで生まれて、高校 1 年生のときに PISA の調査を受けます。ランダムに調査対象の子どもを選ぶのですが、9 年間、つまり中学卒業の年齢までその国の学校教育を受けてきて、高校 1 年生になった年齢でこのテストを受けているわけです。そこでその国の言語でこの学力調査を受けたら、ネイティブの子どもとこれだけ差が出ました、ということです。赤というのは学齢期途中で来ている子どもたちなので、もしかしたら中学校に入ってから 3 年間しかその国の教育を受けていないかもしれない。まだその国の言語の習得が十分ではないかもしれない。そのため、赤の部分の差は気にしないでいいかもしれないのですが、問題は黒い線、現地生まれの子どもたちの成績です。例えば、移民大国ドイツ。こんなに差が大きいのです。ベルギーも、オーストリアもそうです。ヨーロッパ系の国では差が大きく出ました。色が薄いのは有意差がないということですが、有意差がないのが、オーストラリアとカナダの二つだけです。オーストラリアとカナダはどんな国ですか？ 多言語を推奨している国です。なんとかして多言語教育をやろうとしている国です。

研究例 日本生まれの子どもの日本語読書力（櫻井 2018）

これは私が 2018 年にまとめた調査の一部なのですが、大阪のある学校で、同じ学校に通っている日本生まれの中国ルーツの子ども 63 人と日本語母語話者の子どもの読書力の結果を比較したものです。（本報告書 28 ページ配布資料右上）ピンク（表の各項目、左帯を「ピンク」、右帯を「青」と表現している。以下同様）が日本生まれの中国ルーツの CLD 児、青が日本人の子どもなのですが、「学年相当の読書力がある児童の割合」を簡単に比べたものです。中国ルーツの子ども 63 人は日本生まれですが、学年相当の読解力のある子の割合がすごく低い。大体 10 パーセント、10 人に 1 人でした。特に気になったのは「読書が好きな児童の割合」でした。小学校 1 年生・2 年生のときには、日本人の子どもも、日本生まれの中国ルーツの CLD 児も、本を好きと言ってくれました。ですが、中学年、高学年と見ると、中国ルーツの子どもの減り方が極端です。インタビューで一人一人聞いていったのですが、例えば、6 年生の子は、「嫌い、嫌い、大嫌い、見るのも嫌」という反応を示しました。小学校の教育ってなんだろうと考えさせられました。本を嫌いになる教育ってなんでしょうね。「嫌い」になるのには、理由があるのですが今回は時間がなくて割愛します。

理論 2. 二言語相互依存説

二つ目の理論です。一つ目の理論は滞在期間と言語能力には差があって、教科学習言語能力というものは獲得するのに非常に長い時間がかかるということでした。日常会話ができたら大丈夫ではないということです。二つ目の理論は、「二言語相互依存説」

です(本報告書 28 ページ配布資料右下)。「二つの言語は頭の中でつながっていますよ」ということです。8歳で分水嶺があり、母語が確立しているほうが日本語の習得が早いと言いました。なぜかという、頭の中で二つの言語がつながっているからです。先ほど例で出てきた「公害」の概念を知っていたら、「地球温暖化」の概念を知っていたら、もう一つの言語でもなんのことか理解ができます。概念的要素とかコミュニケーションスタイル、音韻意識だとか、そういったものがつながっているといわれています。

転移（概念的要素、談話構合力）

ちょっと例を見てください（本報告書 29 ページ配布資料左上）。地球温暖化の例です。これは14歳の男の子Uさんに先ほどと同じ絵を見てもらい答えてもらったものです。Uさんは、小学校1年生のときに日本に来ているペルー人の子供さんです。「なんで地球温暖化は起きると思うの？」と聞くと、「原因はいろいろあると思うんですけど、森林伐採とかで二酸化炭素（※酸素の言い間違い）が一斉になくなったり。」「あと、二酸化炭素の温室効果とかで、地球の温度が高くなっちゃう」というふうに答えました。ちょっと違う質問を、スペイン語でもしてみると、「Porque、 el なんていうんやろ？ CO2 でいいかな？ CO2 でいいよな？ 違うでしょう？」と最初は日本語交じりで答え始めました。つまり、6歳で来日しているから、CO2 は日本語で頭に入っている。スペイン語でなんというか忘れているのです。しかし、その後を見てください。これはスペイン語で「なんと説明していいかわからないけど、木は、日中は、その問題にとって悪い、その中にあるものを吸ってる」と答えています。「二酸化炭素」と言いたいのでしょう。言いたいけれど、その単語を知らないで、他のことばで説明している。「だから、もしたくさん木がなかったら、その問題」。これも「温暖化」という語彙をスペイン語で知らないから、「その問題にとって悪いもの」二酸化炭素のことですね、を「たくさん吸うことができなくて残ってしまう」と言っています。その語彙を知らないから使えないけれど、概念はわかっている。つながっているのです。だから説明はできる。この子に後で、「二酸化炭素というのはスペイン語で Dióxido de carbono というんだよ」と言うと、「ああ、わかった」と言ってもうその単語を使えるのです。皆さん第二言語、外国語をやっていて、全然知らなかった語彙をポンと聞いて、使えますか？これは母語の強みです。ベースが出来ていて、音にも慣れている、どこかで聞いたことがあるかもしれないので「ああ、はいはい」と頭に入ってくるのです。

日本生まれ、11歳（6年生）児童Xの例

これは別の子供さん、11歳、6年生の子供さんに同じ質問をしています（本報告書 29 ページ配布資料右上、左下）。「T：これ何の絵ですか？」「S：地球の絵。」「T：なんの絵？」「S：工事中とか、と、車が通ってて、男が、木を切ってる。」「T：うん。何を表すのかな、これ全部で。」「S：仕事やってる。」と答えます。温暖化のこととはわからない。「T：地球がどうしてる？」「S：困ってる。」「T：どうして困ってんの？」「S：あれ、ガス、ガスが出ていく？」「T：どうして」「S：なんか、こういうくもりが出てくるから」と。煙のことですね。「T：どうしてガスが出てたら困るの？ 地球が。」とい

う質問には、「S：あ、ガスじゃなくて、なんかへんなくもりみたいな、」「T：うん。どうして？困るの？」「S：あれ、雨が降るかも、たぶん、えーと、まちがくさくなるから。」と答えました。温暖化の絵を見て何のことをいっているかはわからないのです。「T：まちがくさくなるから？」と聞くと、「S：え？」と困っている。

この子のスペイン語での答えを見てみましょう。日本語に訳すと「T：これはなんの絵ですか？」「S：煙が出ている。」「S：車のところも、木。木はわからない。木は何々が出る。」「T：じゃあこれは誰？」あの丸いやつ。「S：地球。」「T：地球はどうなってる？」「S：咳をしてる。」「T：咳をしてる。どうして？」「S：煙が出ているから。」「T：他にはどうして？」「S：うーん？」日本語でもスペイン語でも答えられません。概念を知らないのだから、当然です。彼は、日常会話のスペイン語はペラペラです。日常会話の日本語もペラペラです。しかし概念を知らないから答えられない。

Thomas&Collier (2002)の大規模調査

アメリカの五つの州で実施された、大きな調査を紹介します。延べ 21 万データが分析対象の移民の子どもの調査なのですが、結論だけを言います。移民の子どもたち、在籍学級だけで学習した子どもたちが小学校 5 年生で読解と算数についていけなくなります。他のプログラムの在籍の子どもたちと比較して、子どもたちの中退率が一番高い。母語で初等教育を受けていない子どもは、第二言語で学年相当レベルに到達することはできない。第一言語での教育が高ければ高いほど、第二言語の到達度も高くなる。これがすごく面白いのですが、バイリンガル教育を受けた子どもたちのほうが、モノリンガル教育を受けた子どもたちよりも 4 年から 7 年後には全ての教科において到達度が高くなったという結果が出ているのです。バイリンガル教育というのは、日本でやるように、英語を勉強するために日本語で英語を教える英語の授業をするのではなく、例えば理科と算数を英語で教えます。国語と社会を日本語で教えます。というふうに、教科の内容をその言語を使って教える。二つの言語を使って教えるのがバイリンガル教育です。だからといって、私は日本でバイリンガル教育をやったほうがいいと言っているわけではありません。現状でそれは難しい。ですが、多言語多民族国家ではこういった方法も取られていて、例えばスペイン語母語話者の子どもが非常に多いアメリカでは、スペイン語でこの教科とこの教科とこの教科を教える。英語でこれとこれとこれを教える。学校の中には英語母語話者の子どもとスペイン語母語話者の子どもと、同じくらいの割合でいる。そういったときにバイリンガル教育をすると、両方とも伸びるという結果が出ています。

21 世紀のバイリンガル教育理論 (García 2009)

モノリンガル教育というのは、日本で行っている教育です。このモノリンガル教育は、ダイナミックな言語環境、言語がたくさんある環境の中で育つ子どもたちに対して、認知的、社会的、言語的発達を促す機会を提供できない。21 世紀のバイリンガル教育というのは、単にマイノリティ言語、日本だったら、例えばポルトガル語を持っている子どもたちの母語、スペイン語を持っているペルー人の子どもたちの母語といったマイ

ノリティ言語の保持や、マジョリティ言語である日本語へのシフト、日本語ができるようになればいい、ということを目指すのではなく、バイリンガリズムそのもののダイナミクスに注意を払う必要があります。つまり、「その子たちにとってのデフォルトの教育、普通の教育というのは、多言語環境にいたら多言語で教育するのが普通ですよ」という意味です。日本社会はモノリンガル教育です。それは日本語を背景に持っている私たちのための教育であって、実はそこに多言語環境の子どもが合うかという、ミスマッチはどうしても起きます。そのどうしてもミスマッチが起こるのだという現状を教育者が知っておいて対応するのと、知らないで対応するのでは全然違います。

理論 3. 複数言語習得の要素

理論 3 つ目は複数言語習得の要素です（本報告書 30 ページ配布資料左下）。複数言語の環境の中で、要因というのは非常にたくさんあって、とてもたくさんのことを考えないといけません。次の理論にも直結するのですが、「私は教員になった。この子は日本語ができない。日本語をできるようにすることが私の役目だ」と思って教えるのが役目ではないのです。多言語環境に育つ子どもが、最終的に日本語モノリンガルになるのか、二つの言語を話せるようになるのか、もしくは母語だけが強くなるのか、両方ともできなくなるのか。言語習得の状況や、アイデンティティがしっかりしているか、自分は自分だというふうに言えるようになるのかならないのかということには、多くの様々な要因が絡んでいます。その子が持っている要因だけではなく、例えば生育環境、学校の環境なども要因になります。それから社会文化的要因です。日本は CLD 児にとってとても厳しい環境なのです。その子どもたちが持っているもう一つの言語が認められる社会なのか、そうではないのか。日本は残念ながら、その言語をあまり認められる社会ではないわけです。学校の環境の中で、先生がそういったことを知っているか、知らないのか、教師養成をしっかり受けているかどうかということも重要になってきます。そういったことが絡み合って、その子の将来が決まります。

理論 4. 学校の中で望まれる支援体制

理論の 4 つ目は学校の中で望まれる支援体制です（本報告書 30 ページ配布資料右下）。例に示したように、日本語指導担当教員になったら、取り出し授業の中の 1 時間で、「今日は何を教えますか」「石を教えよう」ということになりがちです。しかし、そこで子どもの世界は完結するわけではないですよ。教師と児童生徒のインターアクション、やりとりは当然大事です。だけどそこだけではなく、児童生徒同士のやりとりも大事です。そして、そういったやりとりが、その子どもにとって最大限の認知活動につながっているか。これがとても大事なことです。最後に例に挙げた温暖化のことを全然知らない男の子、スペイン語母語話者の X さん。彼はスペイン語も日本語も、ペラペラ日常会話は話せます。しかしそうやって、どっちの言語も使って日常会話を話していることは、彼にとっての最大限の認知活動といえますか？いえませんね。だけでも、二つの言語を使って環境問題について考えるチャンスがあったらどうでしょう。たぶん両方の言語が伸びます。別に日本語だけに偏る必要はありません。スペイン語のほう

がいいかもしれない。どちらの言語でも、その子にとって最大限の認知活動、知らなかったことがわかる、頭の中が活性化するということをすれば、それは最終的にどちらの言語にもプラスになります。そうすることが、アイデンティティへの投資になります。つまり、「私は私でいいんだ、自分自身でいいんだ」という自分に対する自信につながります。当たり前といえば非常に当たり前のことですが、これができていません。

一つ例を言います。これはある中国ルーツの小学校2年生の男の子Tさんの話です。Tさんは小学校1年生のときに中国から引っ越してきました。クラスの友達は全員日本人です。教育レベルはどちらかというと高い学校です。そこで、1年生の頃は、先生は普通にその子のことを受け入れてやっていて、彼も徐々に日本語ができるようになって、中国の文化をクラスで学ぶ機会も作っておられました。そして2年生になったある日、その子の友達日本人の子どもたちに、「最近Tくんの様子どう？」と聞いたんです。そうしたら、「ああ、こないだTくん、先生に怒られとってん」と3人の子が言ったのです。「ええ？ 何があったん？」「こないだな、Tくん、消しゴム忘れてきてん。んで、座っとな、先生こうやって黒板に書いててん。で、Tくんがな、『先生、消しゴム』って言ってん」と子どもたちが教えてくれたのです。先生はなんて仰ったと思いますか？ Tさんは手を上げて「先生、消しゴム」と言いました。先生は手を止めて振り向いた。なんと言ったでしょう。これはきっと教育学部の方ならわかるはずです。はい、お願いします。

参加者：「先生は消しゴムじゃありません」。

櫻井氏：はい、大正解。「先生は消しゴムではありません」と真顔でおっしゃいました。Tさんがどう感じたかは、私は知りません。でも、周りの子どもたちはそのやりとりを見て、私に対して、すごく鮮明に再現して見せてくれた。「先生、消しゴム」「先生は消しゴムではありません」。真顔です。子どもたちはどんなメッセージを読み取ったか。「Tくん、怒られとったで」と。「文章を最後まで言いましょ」ということはとても重要な指導です。低学年に、そういうふうに丁寧に指導をすることは大事です。だけれど、Tさんは日本に来て1年です。Tさんは、先生のそんな反応を待っていたわけではもちろんありません。だから、「え？」とびっくりしていたはず。結局何が言いたいかということ、学校の先生、特に低学年の先生はやはりクラスの子どもたちにとってリーダーなのです。先生が知らないうちにルールをつくっているのです。そこで先生にそんな気持ちが一切なかったとしても、Tさんが怒られたというのが、周りの子どもたちにインプットされたらどうですか。いくら「中国ってすごいよね」と、「中国のことばを覚えましょう。ニーハオってあいさつだよ」と言っている、一方で、「Tくん怒られとった。できない人」というメッセージを暗に送ってしまっている。子どもたちは、日本語ができないと捉えるかもしれないし、生活態度が悪いと捉えるかもしれない。私が伝えたいのは、教師の一言で、児童生徒間のインターアクションを促し、アイデンティティへの投資にもなるかもしれないし、全く逆の効果を生み出してしまうかもしれない、ということです。それだけ教師の一言は影響するということなのです。

理論 5. マルチリンガル環境におけるリテラシー獲得の教育的枠組み (Cummins、 2009)

理論5つ目です。この子どもたちの力を伸ばすためには、読み書きの達成が重要です。いかにして読み書きの世界に入っていくか。英語を外国語として学んだ私たちにとって、英語の会話力の習得はものすごい難題だったのではないかと思います。その経験からとにかく話せるようになることに重きを置くかもしれない。しかし、学校社会の中での成功は読み書きなのです。ただし、読み書きは大事ですが、「じゃあ読みなさい、書きなさい」では読めるようにも書けるようになりません。「読み書きができない、漢字を知らない」「石」を知らない」「だから「石」を100回やります」。それが支援につながるか。つながらないですね。読み書きの達成を促すためには、たくさん読んだり書いたりすることに関わらせないといけない。その「関わらせるための環境づくり」をするのが、私たち教師の役目の一つだということが今日お伝えしたいことです。子どものレベルに合わせて足場づくりをしっかりとするというのがまず重要です。そして、その子が持っている背景知識というのを全部活用できるような形でやることです。もう一つ重要なのはアイデンティティの肯定です。自分自身を否定することのないようにやる必要があります。その上で、ことばの強化が必要となります。それを理論的に体系的にまとめたものが、この「マルチリンガル環境におけるリテラシー獲得の教育的枠組み」(本報告書31ページ配布資料左上) というものです。

理論6. 自尊感情を育てる学び

理論6つ目は「日本語ができない子ども」ではなく、「二つのことばと文化を持つ可能性のある子ども」として彼等を見ることです。最終的に子どもが二つのことばと文化を持つかどうかは、周囲の人次第です。母語・母文化を財産にして学ぶ。時間的、空間的つながりの中で学ぶ。連携が必要であるということ。経験の中で学ぶということです。

授業の組み立て①：目標設定

それがあって、初めて授業の組み立てができます。小・中学校を通してどのような力を身につけるか、何ができるようになるか。その長期目標があって、1年間を通してどのような力を身につけるかという中期目標を設定できます。

授業の組み立て②：現状把握

そのためには、子どもの現状を把握して長期目標を立てる必要があるでしょう。(本報告書31ページ配布資料右下) それは、学校の教員になったら、学習指導要領があって、教科書があって、「私が教えるのは教科書です」という事ではありません。CLD児の教育に関わっている先生たちは、子どもの現状はこうだから、この子にとって今必要なものがなんなのか、と教材選びから始めるわけです。しかし、その教材選びというのは「日本語の教科書、どれ使おう」ではありません。その子を育てるためには、もしかしたら母語を使わなければならないかもしれないし、日本語かもしれない。リソースパーソンとして保護者を巻き込む必要があるかもしれないし、別の子どもたちとの関係性を考え直す必要があるかもしれない。そのくらい全部のリソースを使って何ができるかということを考えるわけです。学習指導要領は大事です。しかし学習指導要領に沿

ってつくられた教科書の中のこれだけを教える、では残念ながら育たない現状があるということです。

Q3. クラス担任・日本語指導担当者になったら、どんな支援をしますか？ どんな支援ができますか？

では質問します。クラス担任・日本語指導担当者になったら、どんな支援をしますか？どんな支援ができますか？5分、周りの人、隣の人と話し合ってください。

参加者：あまり言い方は良くないかもしれませんが、ことばは道具だと考えたときに、どの道具を使ってもいいから、とりあえずその子の考える力、論理的な思考力を伸ばせるような指導を常に頭の中に入れておく必要があると思います。具体的には、翻訳アプリやコンピュータを使いながら、その子どもと指導者が一緒になって、複数の言語とか、もしくはどちらかの言語、なんでもいいのですが、抽象的な思考を学んで、概念を獲得させるというような、そういった工夫が必要なのかなと思います。

櫻井氏：前半に非常に大事なことを言ってくれました。どちらの言語でもいいから、考える力にアクセスできるような指導をなんとかしてやる。そのやり方は「トランスランゲージング」といって、最近取り入れられている考え方、やり方です。例えば学齢期の途中で来た子、8歳を超えてきた子で、母語のほうが強い子の場合に、教室の中で考える部分は、「母語を使っていいよ」「中国語を使っていいよ」「ポルトガル語を使っていいよ」と考えさせる。考えるときには母語で考える。しかし産出は頑張って日本語でできるようにする。このように、私たちが、子どもの二つの言語をどこでどういうふうに使うかということを考えるのも大事なことです。日本語だから日本語だけではなく、両方使って、「伸ばすのは言語じゃなくて頭の中」という考え方です。これは非常に大事だと思います。

参加者：私自身が家庭言語と学校言語が異なるという児童を実際に家庭教師として教えているので、子どもたちの姿を思い浮かべながら話を伺っていると、「ああ、そういうことか」という部分がけっこうありました。日本語は学校で話している。おうちでは母語で話している。けれども、実際に書いてみようとなったときには、どうしても日本語も母語も、文字そのものからしてなかなか習得できていないのかなという部分が見られたので、例えばおうちでは母語で書くことをおうちの人、家庭に協力してもらってやる。学校では日本語で書くというように、どちらかの言語にしなければいけないという考え方にとらわれてはいけないのかなと考えました。

櫻井氏：書きことばにつなげていくという事が本当に大事です。家庭も実はとても協力してもらえる場所です。先生方の中には、最初から「あのおうちはちょっと」という感じで見られるケースがあります。服装や歩き方が少し違っていたり、学校の都合を考えずに学校に来られる、ということがあると、その印象だけで家庭の協力は得られないと感じてしまうのかもしれませんが、しかし、実際そうではなかったりすることはとても多いのです。お互いに、この子の教育をどうしたら良いかということをきちんと話し合うことが大切です。例えば私は、ペルー系のコミュニティに入っているのですが、ある子ども

の日本語がしんどかったときに、日本語と母語と両方を支援するために、その子のおうちに行っていたことがありました。最初保護者は興味がなさそうにされていたけれども、保護者の前で勉強をやっている姿を見せると、勉強に入ってきてくださいます。入ってきて、「いや、こここうじゃないの」とか。スペイン語でやっていると、ちゃんと会話に入ってきてくださいます。「保護者は子どものこと一緒に考えられるパートナーだ」というふうにこっちが捉え直すと、協力できることも多いです。

日本の学校でできる支援

日本の学校でできる支援なのですが、必要不可欠な三つのポイントをお伝えしたいと思います。今まで話してきた理論をまとめて、現場レベルで考えたときに、具体的に何ができるか、何をすべきか。私自身は、この三つのどれが欠けてもいけないと思っています。

一つ目、「在籍学級と取り出し授業との連携」です。日本語担当になって取り出しをする場合、その中だけで完結させては駄目です。協力者は多ければ多いほど良いです。一人だったらもうその時点で負けだというくらい難しい支援です。さっきも後ろのほうで、本当に緊急対応が必要で、なんとかして養成しないと、日本語担当が自分たち3人だけだったらパンクしちゃうよという話をされていましたよね。本当にそのとおりで、一人で抱えては駄目です。できるだけ仲間を増やすこと。そうしたときに、もし日本語担当がいるのであれば、取り出しと在籍学級というのは絶対的に連携が必要です。

二つ目、「読書指導」です。これは日本人の子どもに対してもいわれていることですが、CLD 児にはもっと大事だと思ってください。放っておいたら読む世界に入っていないけません。何かの支援が必要です。読書プログラムを作って、読書指導を本当に徹底的にやる必要があります。

三つ目、「母語母文化支援」です。学校の中でできる母語母文化支援も今日紹介します。

実践 4-1：母語を使用した子ども同士の学び合い

母語を使用した子ども同士の学び合いの実践を紹介します。この学校には中国語の支援者が一人だけ入っています。中国語母語話者の子どもたちというのが、多いときでクラスの25パーセントを占めていました。今は少なくなってきて、十数パーセントになっていますが、かなりの数います。私が支援に入っていたときに、この子たちは来日してまだ3カ月くらいでした。小学校6年生です。6年生だから、母語、中国語は強いほうでした。何をしているかというと、国語の「イースター島にはなぜ森林がないのか」の授業に参加しています。日本語ができないからといって授業に参加しないわけではないのです。この授業の目標は、段落ごとの見出し文をつける、要約文をつけることでした。日本人の子どもたちは日本語を読んで、ここに線を引いて、この段落にはこれという要約文をつけるという手順で行います。しかし、それは中国語が母語の子たちにはできませんよね。できないから参加させない、ではありません。中国母語話者の子ども達は、段落ごとの絵と日本語の簡単なライト文を使います。この子たちは、それらを

使って中国語で話し合っているのです。中国語で話し合って、どの絵がこの段落に合うのかなというのを探します。絵を探すことによって、この段落でいわれていることはこれなんだというふうに、形は違うけれど同じ目標、レベルに到達しています。段落ごとに書かれている内容がなんなのかを考えている。読むのは日本語です。しかし、考える、話すことばは中国語。この後中国語で産出したものを日本語でなんというかというのを母語話者と話し合いながら考えているというのもありました。これは小学校 3 年生の子どもたちが『サーカスのライオン』をやったものです（本報告書 33 ページ配布資料左上）。さきほどの例に似ていて、場面ごとの絵があって、ここではなんの話をしているのかということを書き下します。それを、母語話者の支援者の力を借りて、日本語に変えて、簡単な日本語で発表するということをやっています。

実践 4-2：在籍と取り出しの「予習型」連携モデル

これは実は、最初に事例を見た R さんに実際に行った支援です。彼は 5 年生のクラスに入って、担任の先生は CLD 児を初めて担当する先生でした。彼が入ったクラスは 40 人学級でした。私が最初に行った時、先生は「今日、命についての授業をするから R を取り出さないで」言われました。しかし R さんは、日本語が一切わかりません。「5 年生に絶対聞かせたい命についての大事な授業をするから取り出さないで」と先生は言われます。「座っていても絶対にわからないしな」とこちらは思いましたが「でも R はこのクラスの一員なんだ。一緒に育てるんだ」という思いをとて強く持っている先生でした。このクラスで面白かったのは、「全員発表」というのをやっているところでした。何をするかというと、3、4 回の授業に 1 回、ディスカッションクラスがあるのです。例えば国語の『カレーライス』の授業のときに、「お父さんと息子はなぜ仲直りをしたのか」というテーマがあったら、そのテーマについて意見のある人は立ちます。立って待っているのです。待っていて、誰かが口火を切って、最初は先生が一人当てて話します。先生はその間ずっと板書に徹します。話し終わったらその子は座る。そうしたら、立っている人の中から言いたい人が「A さんにつなげて」とか、「A さんはこう言ったけれども、私はその A さんの意見に反対で」と言って、ずっと続けていく。先生が指名しないで、間にほとんど入らないでディスカッションがずっと続いていく。先生はたまにファシリテーターの役割としてポンとディスカッションを活性化させるような発問をします。それによってグッと深まります。先生の板書がナビゲーターになるという授業。子どもたちがこれに参加するのは、けっこう高度ですよ。しかし、その先生が、これに「絶対 R を参加させるんだ」と言われるのです。子ども達にその授業をさせるためには、きちんと準備の時間があり、その時間にマインドマップなどをつくっているわけです。そのテーマについて自分の考えたこと、どのような反駁があるかということ、思考図にまとめるという時間があります。その時間に取り出しをして、私が何をしていたかということ（本報告書 33 ページ配布資料右上）、例えばそれが国語の授業だったら、教材文を読んだり、内容把握のためのやりとりを全部スペイン語でします。そして、スペイン語でテーマについて R さんの考えをまとめます。意見をまとめて、発表したい箇所を選んで、日本語に翻訳して、日本語の発表の練習をする。それで

全員発表の授業に臨むというのをやっていました。

在籍クラスへの働きかけ

また、日本語指導の担当になると「R をなんとかしよう」と真っ先に思いがちなのですが、やらなければならないのは環境の改善なのです。R さんだけの問題ではありません。環境が変わっていかないと、R さんが過ごしやすい状況にはならない。どうしたかという、その子どもたちに対して国際理解の授業と銘打って2回授業をしました。一回目は、「ことばが通じない環境ってどうだろう」。こういう授業に私が行かせてもらって、スペイン語だけを使ってワークと授業をしました。スペイン語のプリントを配って、スペイン語でマイクを向けて子ども達一人一人に話しかけるのです。「ことばが通じないってちょっと怖いな」と子どもたちに思ってもらうのが目的です。この後に全員発表の形式で「今どう感じた？」と質問すると、子どもたちは慣れているからどんどん意見を言ってくれます。二回目のテーマは、「日本語のルールについて考えよう。」です。日本語の文法には「テ形」、というのがありますが、「～してください」をつくるときのルールを考えてもらいました。留学生の皆さんはご存じだと思いますが「う」とか「つ」とか「る」で終わる動詞だったら、小さい「っ」に「て」。読むとか飛ぶとか「む」「ぶ」「ぬ」で終わる動詞は「んで」になりますね。留学生はそれを全部一個一個覚えなといけない。8班のうち2班だけは、そのルールを見つけられたのですが、他は見つけられなかった。つまり、「日本語って外国語として見たらすごく難しいんだね」ということを感じてもらう。最終的に子どもたちから出てきた答えは、「R は特別なんじゃないくて、R を取り巻く環境が、ことばが通じないことが R にとって大変なんだ。じゃあ自分らは何ができるんやろう」でした。その後、2言語を使つての交換日記が始まりましたよ（本報告書 33 ページ配布資料左下）。

R との母語でのやりとり

そういうふうに、クラス作りも一緒に行い、R さんは R さんで、母語でやりとりをしていったら、例えばこれは、環境問題についてのやり取りですが、以前は「煙が、スモークがあるのは今日は曇りだから？」などと言っていた R さんが、「インカの時代はごみがなかったけれども、今の日本というのはごみがたくさんあって、それが地球にとって悪いんだ」（本報告書 33 ページ配布資料右下）という話が考えられるようになってきたりしました。

5 年生 3 学期（学級集団の一人）

ある 5 年生 3 学期の授業で、「大造じいさんの気持ちはいつ変わったのだろうか」というテーマでの全員発表がありました。それについて、取り出し授業で、「残雪が戦っていたとき」と R さんは言ったのですが、私はその後に在籍のクラスの中に残って支援ができませんでした。そうしたら、在籍クラスの中で、他の子どもたちが、R さんが発表できるように「たたかいをみてじゅうをおろした」と日本語を足してくれた。（本報告書 34 ページ配布資料左上）そして、「ざんせつ」とルビを振ってくれて、みんなが

R さんになんとかして発表させようとするわけです。そうすると、R の母語力も考えるから伸びて、ここまで書けるようになってきたのです。

6 年生 1 学期（学級集団全体の変容）

この全員発表は面白かったです。（本報告書 34 ページ配布資料左下）6 年生、1 年くらい経ったときの授業で、他の子どもたちが「R 行け、R 行け」としきりに言っているのです。R さんがスペイン語と日本語で作成した思考図を指しながら「どれを？」と私に聞いてくるので、「これ言えば」と言うと、「いや、もうそれ過ぎたでしょう」ということをスペイン語で言うのです。つまり、みんなの声がバーッと飛んでいる中で、どここのなんの議論をしているかというのが、R さんはわかるようになってきている。そして R さんが自分で選んだ発言をしたのですが、その後、女の子が立って「R の意見につなげて、R が言いたいのは」というふうに発言するわけです。他の人（R）が言った意見を要約して言うというのは、6 年生にとってなかなか思考レベルの高い活動です。他の子にとってもプラスですよ。そういうこともできるようになって、R がいることがこのクラスの活性化につながっていったわけです。このようにして、母語を使いながら日本語の高度な授業に R は参加するようになりました。実際、日本語の力も母語の力も伸びていった。中学に行ったときに、「またあれを中学でもやってほしい」と保護者からも言われました。

実践 5. 段階的読書・作文指導

1&2. 目標設定

次は読書指導です。これは小学校でおこなった、なんとかして読書活動を習慣づけるための取り組みです。まずグループ全体と個人の目標設定をしました。

3. 本が読める空間・時間の確保

この学校には図書館がありましたが、司書さんが常駐しているわけではないので、鍵がかかっていたり、入りたいときに入れないということがありました。そこで、こういう本が読める部屋を日本語教室の一角に作って、いろいろな本を図書館から借りてきて置きました。（本報告書 35 ページ配布資料右上）。本当はいけないのですが、中国ルーツの子どもたちしか入れない部屋にしました。なぜかという、この子たちは読書に対して強い苦手意識があり、1 年間に 5 冊も本を読まない子たちだったからです。読書は楽しい活動、素敵な活動という意識に変えることからはじめようと考えたためです。

「ここはあなたたちのための特別な部屋なんです。本がいっぱいあって、いつでも好きなときに読んでいい、寝転んで読んでもいいよ」と言います。それだけだと「ふーん」で終わったかもしれません。しかし、「みんな（あなたたち）しか入れないんだ」ということを鮮明に出すと、掃除の時間に来た日本人の子たちが、「え、この部屋何？ いいなあ」と言ってくれるのです。でも、その「いいなあ」が子どもたちにとってはすごくテンションを上げることばで、「えー、自分らしか入れへんねん。」となると、その子たちにとって本を読むという行為自体がすごくスペシャルなことになりました。そ

うすると、本当にびっくりするくらい本を読み出しました。

4. 成果物：ワクワクする作品

これが本当に良かったと思うのですが、ただ読むだけでは駄目で、読んだ後にあらすじを書くということをやっていたのです。口頭であらすじ再生をして、あらすじを書かせる。見ていただいたらわかるように、これは作品なんです（本報告書 35 ページ配布資料左下）。先生は褒めるコメントだけ残します、赤は入れません。間違いは訂正しない。顔と本の写真を残します。毎回写真を撮って残して、シールで好きにデコレーションします。このようなものを使って、本読み大作戦「BKD」と名付けて、先生たちもノリノリでやりました。「BKD」は「ブック大作戦」のブックの B とブックの K と大作戦の D です。子どもたちはこの名前があることで「BKD やろう」「今日 BKD いつ？」ととても積極的になったので、とてもいいネーミングです。全然本を読まなかった子が休み時間や放課後、色々な時間に読むようになりました。授業中に隠して読む子も出てきました。週 1 回のあらすじ書きの時には、部屋に来たら進んで自分に合う本を選んで、静かに座って読み、それが終わった子から書くということが、自然にできるようになっていきました。結局、子どもたちは年間で、すごい数の本を読みました。スポットでブックトークをするなど、いろいろ取り組みました（本報告書 35 ページ配布資料右下）。

結果

テキストレベルが小学 3 年生の 1 学期に幼稚園レベルだった子が、4 年の 3 学期には小学 3～5 年生相応レベルまで上がりました（本報告書 36 ページ配布資料左上）。対象となった 9 人全員が上がった。冊数も、少ない子で 103 冊、多い子で 196 冊読みました。これは題名をチェックしたものだけだから、他にも読んでいると思います。あらすじ書きをしたのは 50 冊くらい、多い子だったら 50 冊、少ない子でも 30 何冊分書いています。

漢字の使用率も、グラフの左帯が最初で、最後が右帯ですが、これだけ変わっています。文節数もこれだけ変わっている（本報告書 36 ページ配布資料右上、左下）。1 年半でこれだけ書けるようになりました。最初『きんのたまごにいちちゃん』について書いていた子が、『サリバン先生との出会い』について書きました。内容もかなり上がっています（本報告書 36 ページ配布資料右下、本報告書 37 ページ配布資料左上、右上、左下）。

最後に K さんの音声を聞いてください。最初に見ていただいた二人目の、「はじめてよんだほんはすぐわすれる」と言っていた子です。その子が 5 年生になって星新一さんの『きまぐれロボット』を読んで、あらすじ再生をしています。

「(再生中の音声) ある博士は、あの、私がつくったロボットは優秀だって言って、で、N 氏っていうお金持ちが、そのロボットを買いたいと思って、あの、代金を払って」

櫻井氏：こういうふうに完璧にあらずじ再生をできるようになっているのです。一、二箇所文法はおかしいところはありますが、それで、寓意の把握もちゃんとできている。

「(再生中の音声) このロボットね、優秀だって博士最初言ってたよね。K ちゃんは優秀だと思う？ 優秀じゃないと思う？」

「うーん。自分で考えてるから優秀かな？」

「すごいいいこと言ってると思うんだけど、もうちょっと詳しく教えてくれる？ 自分で考えてるって？」

「あの、このロボットは知能の持った、えっと、ロボットで、何を言っても、やってるけど、あの、あの、買ってくれた人に運動不足になるかもしれないから、ロボットは自分で、何もせずに、あそこで」

櫻井氏：星新一さんのこの話は、日本人の子でも 5 年生くらいに読ませると寓意を捉えられない子が多いのです。ですが、K さんはしっかり捉えられている。さらに彼女がすごいのは中国語です。同じように中国語が伸びているのです。これは音読しているところ。
(中国語部分は省略)

櫻井氏：1 年生のとき日本語と母語の両方できない子と思われた K さんが、5 年生になったとき、「なんで K ちゃんこんな両方できるの。すごいね」と私が言ったら、「私中国人やから中国語できるの当たり前やし、ここは日本やから日本語ができるのが当たり前」と間髪を容れずに言ってのけたのです。

実践 6. 学校でできる母語支援

時間が足りず「学校でできる母語支援」を紹介することがほとんどできなくなってしまいましたが、公立学校の中でも例えば中国語を使って、ポスターセッションをやったり、運動会のアナウンスを中国語で子どもたちが考えたり、プロジェクト型の授業をしている学校があります。母語の支援者はもちろん必要にはなりますが、週に何回か限られた時間に一人だけ来るといような学校でも、こういったことができるのです。そういった中で、子どもたちが二言語をちゃんと伸ばしていて、アイデンティティがちゃんと育っている。それが本当に素晴らしいと思います。

皆さんがこれから出会う子どもたちの未来が明るくなることを願って、これで終わりたいと思います。ありがとうございました。

Q1.日本国内で多言語環境の中で育つことはプラス？マイナス？

日本国内の多言語環境とは…

事例1：学齢期途中で来日したR

日系(3世)のペルー人児童R

渡日時年齢は11歳10ヶ月

学校や家庭での様子(来日当初)

- ・人と目を合わせない
- ・母語でも日本語でもほとんど話さない
- ・母語での質問には答えるが一問一答
- ・口癖は No sé/Nada/Por que sí(no).
(知らない)(何もない)(どうしても)

2019年1月24日(木)
国立大学法人奈良教育大学
国際交流留学センター主催シンポジウム
「教員養成大学におけるグローバル人材を考える」

学校・地域でできる文化言語 の多様な子どもの支援

同志社大学 日本語・日本文化教育センター
准教授 櫻井 千穂

CLD児とは？

Culturally Linguistically Diverse Children
文化言語の多様な子ども

(カミンズ・中島 2011)

- ・外国人児童生徒(外国籍の児童生徒)
- ・外国にルーツをもつ子ども
- ・言語的マイノリティの子ども
- ・移動する子ども
- ・聾の子ども

事例1：Rの母語の力

2006年4月28日のRの日記

Yo juego un rato y de ahí voy a la tarea

【Rの記述】よ juego un rato y de ahí ago la tarea
【訂正】 Yo ahí hago

【訳】 僕は遊ぶ 少し それから する 宿題

2006年5月2日の作文：テーマ「担任の先生」

Es alta y buena y feliz y juega

【Rの記述】Es alta y buena y feliz y juega
【訳】 です 背が高い そして 良い そして 幸せ そして 遊ぶ

事例2：児童K中国語力

(櫻井・孫・真嶋2012)

K: 好像，我就知道，雪人，把兔子放雪里了。就知道这些。

「私がわかっているようなのは、雪だるま、うさぎを雪の中に入れた。ここまでしかわからない。」

T: 雪孩子是准做的？

「雪だるまはだれが作ったの？」

K: 兔子「うさぎ」

T: 兔妈妈为什么做雪孩子？

「うさぎのお母さんはなぜ雪だるまを作ったの？」

K: わからん「わからん」

『雪だるま』の読みきかせ後のあらすじ再生

事例2：日本生まれの中国語母語児童K

(櫻井・孫・真嶋2012)

805T: 金魚のトと空のくもってどんなお話やった？

806K: もうそんなんもう忘れずぎる。

807T: ほんま？

808K: 初めてみた本はすぐに忘れる

809T: すぐに忘れちゃうの？ ほんならちよっと思いい出してみようか。
金魚のトと空のくものお話、だれができましたか。

810K: 金魚と、(うん) 鳥と、(うん) くも。

811T: うん、金魚と、鳥と、くもどんなくも？

812K: (8) えと、金魚のくも、

『きんぎょのととと そらのくも』を読んであらすじ再生』

事例3：4歳来日4年生の児童M

きつねはー、なんかー、おかあさんはー、きつねのー
小さいの、なんかーおなかはー、すいたーでー、な
くーの。でー、ま、お母さん、がー、なんかこのー、
やつーのー、でーとれてー、(11) でーいっこー、落ち
た。でーね、なにかー、(4) こんのやつーのー、なんか
来たでー、わんわんってー、で、この、でー、でー逃
げなさいってー、ゆった。

でー、でー逃げた。でー何かー、こうとれてー、かあ
さんーにちさいとーに、これはも、持ってきたのー。
でー、(2) おわりのー、なにか、こう母さんありがと
うっていった。でー終わり。

事例3:Mのスペイン語力

Bueno el no, estaba ahí no, de ahí el otro malo le dice por que de ahí el le dice sueltame no? por que lo esta (5) de ahí el saco su corbata y el lo pone aquí en el árbol (3) de ahí le dice a el que le prometa que no lo va a sacar de ahí el sacó su paleta, de ahí se encontró o sea mucha corbata entonces el, el le prometió que no lo iba a sacar, cumplió su promesa de ahí el se puso ahí.

【訳: えっと、彼はそこにいたでしょ、それでもう一人の悪い人が彼にどうしてと言う、そして、彼は放してと言うでしょ。それがあるから、そして彼は自分のネクタイを取った。そして、木のここに置く。そして、彼にそれを取るなど約束するよ。うに言って、自分のスコップを取った。そして、えっと、たぐさんのネクタイを見つけて、だから、彼は彼にそれを取らないと約束して、約束を守った。そして、そこに置いた。】

Q2. このような子どもたちが、自分のクラスにいたらどうしますか？

日本にいるから日本語を指導？

or

母語と日本語の両方？

よく言われること…

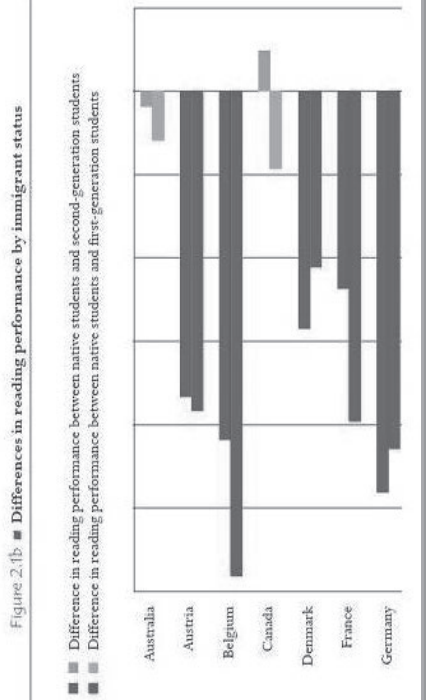
- 日本語環境の中にいれば自然に覚える
- 静かに授業を聞いているから問題ない
→ 放っておこう
- うちで母語を使っていたら日本語が覚えられない→うちでも日本語を話さない
- 流暢に会話できるから日本語は問題ない。
勉強ができないのは、この子のせい…
- 日本語の文法を一つ一つ教えていこう
- 漢字が問題だからとにかく書き取り練習を

理論1. 言語習得と滞日年数との関係

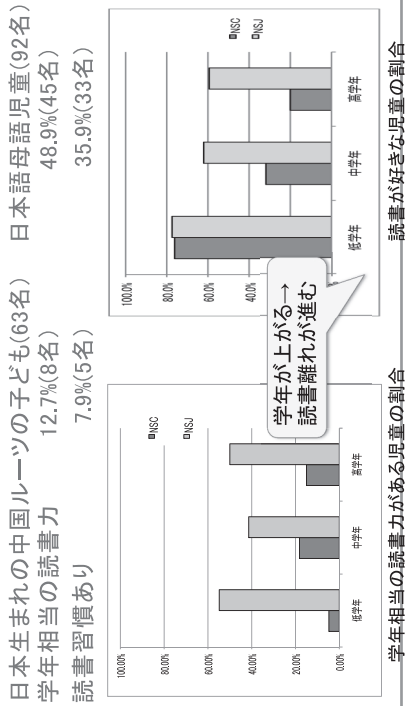
- 習得にかかる時間は言語面によって異なる
会話の流暢度 (CF=BICS、生活言語) 約2年
弁別的言語能力 (DLS) スキルによる
教科学習言語能力 (ALP=CALP、学習言語)
 - 8歳以前入国の場合 7-10年
 - 8歳以降に入国の場合 5-7年

(Cummins2000)

移民の子どもとネイティブの読解力(OECD2006)



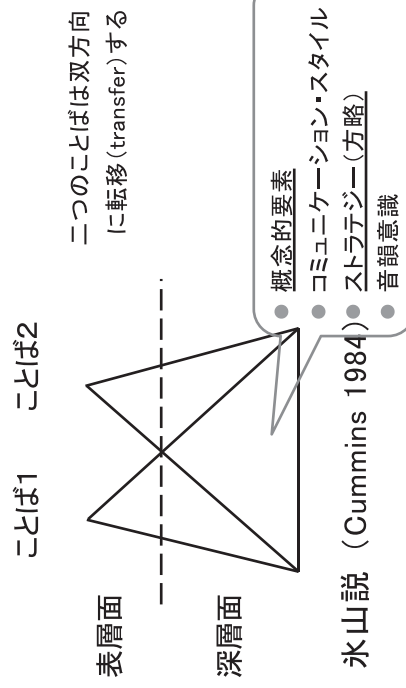
研究例 日本生まれの子ども 日本語読書力(櫻井2018)



進学先の追跡調査(2008年小4-6の児童)

進学先ランク	A	B	C	D	不進学	計
小学生時のDLAステージ	1	3				4
6		1				1
5		1	2	4	1	8
4			6	7	2	15
3				2	1	3
2					1	1
1	1	5	8	13	5	32
計	3.1	15.6	25.0	40.6	15.6	100
割合(%)						

理論2. 二言語相互依存説



転移（概念的要素、談話構成力）

スペイン語母語生徒U(14歳)の発話 テーマ:「公害／温暖化」

日本語 (Q:何故温暖化が起きるか)

原因は、色々あると思うんですけど、森林伐採とかで、二酸化炭素が、いっせいになくなったり、あと、二酸化炭素の温室効果とかで、地球の温度が、高くなっちゃう、っていうのが。

スペイン語 (Q:何故木を切るのが地球にとって悪いのか)

Porque, el nanていうんやろ? CO2でいいかな? (4) CO2でいいよな? 違うでしょう? 名前は...ん~ Ah, no sé como explicarlo bien, pero los árboles tienen, este, en un día absorben lo que es malo para esos problemas que están adentro. Por eso que si no hay muchos árboles, esa que es malo para los problemas no se puede absorber mucho y eso se queda. [訳: (前略) ないと説明していいかわからないけど、木は、日中は、その問題にとって悪い、その中にあるものを吸ってる。だから、もしたくさん木がなかったら、その問題にとって悪いものをたくさん吸うことができなくて残ってしまう。]

日本生まれ、11歳(6年生)児童Xの例

日本語「環境問題」

201T: これ何の絵ですか? 211T: どうして。
202X: 地球の絵。え? 212X: なんか、こういうくもり
203T: なんの? なんの絵? が出てるから。
204X: 工事中とか、あと、車が 213T: どうしてガスが出てたら
通ってて、(うん) 男が、木を困るの? 地球が。
切ってる。 214X: あ、ガスじゃなくて、な
205T: うん。何を表すのかな。 んかへんなくもりみたいだな、
これ全部で。 215T: うん、どうして? 困るの
206X: 仕事やってる。 ?
207T: 地球がどうしてる? 216X: あれ、雨降るかも、たぶ
208X: 困ってる。 ん、えーと、(7) まちがくさく
209T: どうして困ってるんの? なるから。
210X: あれ、ガス、(うん) が 217T: まちがくさくなくなるから? スが出ていく?

児童Xのスペイン語「環境問題」

201T: Ahora dime que 204X: La Tierra.
representa este cuadro. 205T: La Tierra, como está?
202X: (6) Uhm (9) 'ta que 206X: 'ta tosiendo?
sale humo, (aja) en el carro 207T: Está tosiendo, por qué
también, xxxxx árbol, árbol, está tosiendo?
árbol de no sé, (ya, árbol) 208X: Mm.. porque sale humo.
árbol sale xxxx, 209T: Ya, y por qué más está
203T: Entonces, quien es tosiendo?
este? 210X: Mm?

訳201T: ではこの絵はなんですか、 205T: 地球、どうなってる?
202X: (6) んー (9) 煙が出てる。 206X: 咳をしてる。
(うん) 車のところも、木、木はわ 207T: 咳をしてる。どうして?
からない。(木が?) 木は xxxx 208X: んー、煙が出ているから。
が出る。 209T: うん、他にはどうして?
203T: じゃ、これは誰? 210X: うん?
204X: 地球

Thomas&Collier(2002)の大規模調査

- アメリカの5つの州で実施
- 移民の子どもと英語母語児童生徒 (幼稚園～高校生)の学力・言語能力の調査。
- 延べ21万件のデータが分析対象。

結論

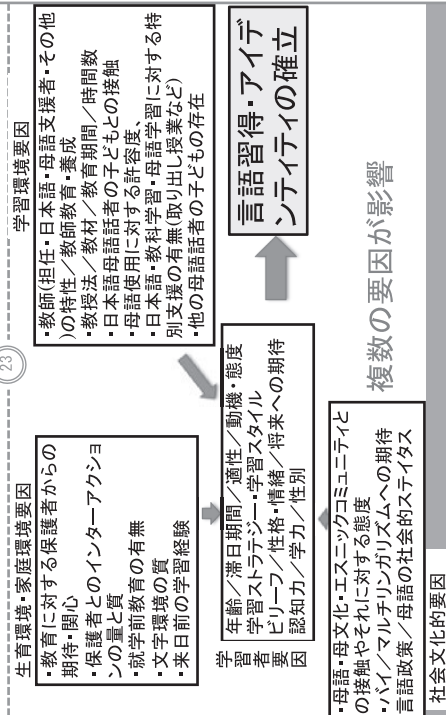
- 在籍学級だけで学習した子どもたちは小学校5年生で、読解と算数でついていけなくなる。
- 他のプログラ在籍の子どもと比較してこの子どもたちの中退率が一番高い。
- 母語での初等教育を受けていない子どもは第二言語で学年相当レベルに到達することはできない。
- 第一言語での教育レベルが高ければ高いほど、第二言語の到達度も高くなる。
- バリンガル教育を受けた子どもたちのほうが、モノリンガル教育を受けた子どもたちより4から7年後にはすべての教科において到達度が高くなった。

21世紀のバイリンガル教育理論

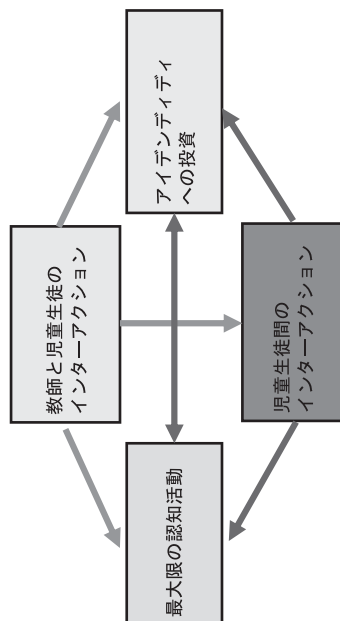
(García 2009)

- モノリンガル教育は、ダイナミックな言語環境の中で育つ子どもに対して、認知的、社会的、言語的発達を促す機会を提供できない。
- 21世紀のバイリンガル教育とは、単にマノリティ言語の保持や、マジョリティ言語へのシフトや追加を目指すのではなく、バイリンガリズムそのもののダイナミクスに注意を払う必要がある。

理論3. 複数言語習得の要素

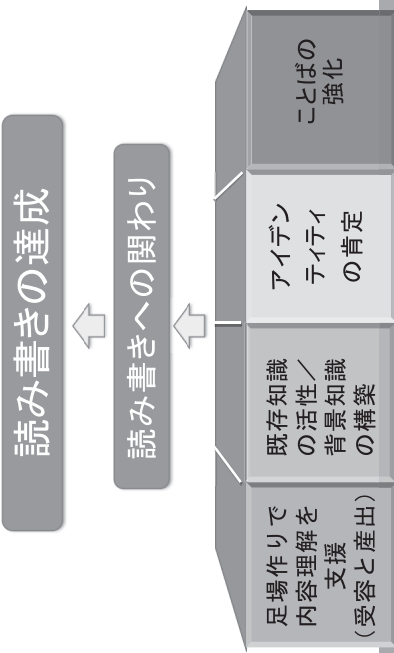


理論4. 学校の中で望まれる支援体制



ダブル・リミテッドを阻止する学校環境の4つの要因 (中島2007より)

理論5. マルチリンガル環境における
リテラシー獲得の教育的枠組み (Cummins, 2009)



理論6. 自尊感情を育てる学び

日本語ができない子ども
2つのことばと文化を
持つ可能性のある子ども

- 母語・母文化を財産にして学ぶ
- 時間軸、空間軸のつながりの中で学ぶ
→ 連携の必要性
- 経験の中で学ぶ

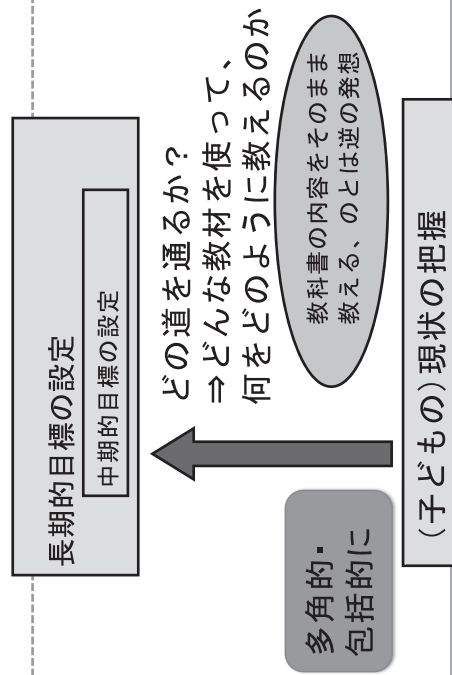
授業の組み立て①: 目標設定

小・中学校を通して、どのような力を
身につけるか。何ができるようになる
か(長期目標)



1年間を通してどのような力を
身につけるか (中期目標)

授業の組み立て②: 現状把握



Q3. クラス担任・日本語指導担当者になったら、どんな支援をしますか？ どんな支援ができますか？

日本の学校でできる支援

必要不可欠な3つのポイント

1. 在籍学級と取り出し授業との連携
(学級づくりと教科学習)
2. 読書指導
(精読(ストラテジー指導)と多読)
3. 母語母文化支援
(家庭・コミュニティとの連携)

支援に向けて

DLAで言語力測定

文部科学省の

「外国人児童生徒の総合的な学習支援事業」

- ・平成22～24年開発
- ・平成26年1月に発行

文化・言語的に多様な子ども
ことばの力を対話を通して測る
支援つきの評価法

- 対話型 (Dialogic)
- 言語 (Language)
- アセスメント (Assessment)

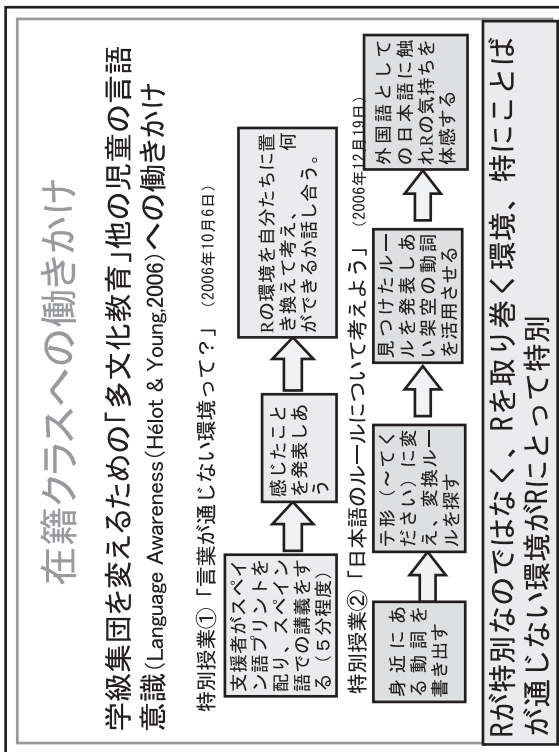
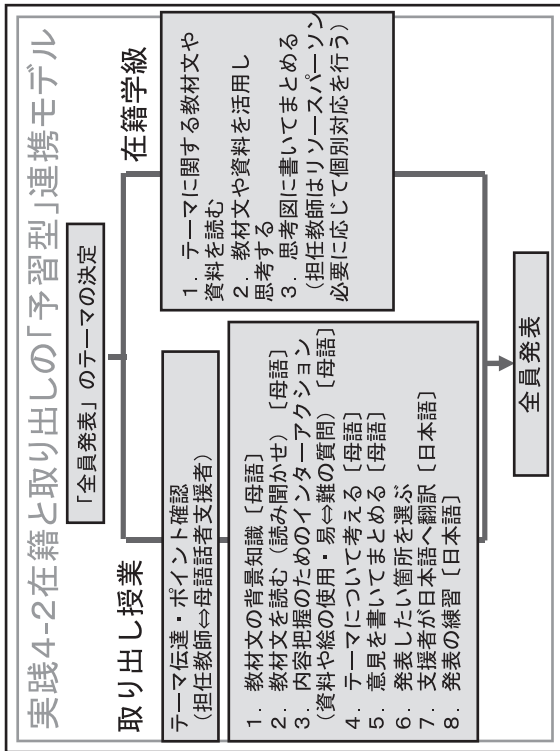
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1345413.htm



- 実践 1: 焦点化・視覚化を意識したワークシート
- 実践 2: リライト教材を用いた支援方法
- 実践 3: 教科指導での体験重視のアプローチ
- 実践 4: トランスランゲージングでの教科支援
- 実践 5: 継続した段階的読書指導 (多読)
- 実践 6: 学校でできる母語支援

実践4-1: 母語を使用した子ども同士の学びあい

ペアで作った絵本。話し合いながら、絵にあらう文を書いていく。来日後半年と2ヶ月の二人の児童の作品であり、母語（中国語）で記述。その横に母語サポーターの支援を受けて、日本語で記述。 小学校3年生日本語教室『サーカスのライオン』のお話作り



Rとの母語でのやり取り

001T: どうしてかというと、インカの時代はこんなプラスチックとか鉛筆とかなかったから

002A: なかったの？車も、家も？道端で生活していたの？【質問・興味】

003保護者: ちがう、石の家の中だよ。

004T: 石の家で生活していて、石は自然のものだから、

005A: ごみにならないんだ。【関連付け・理由】

006T: そうなの。

007A: ああ、彼らは石の家をつくって、そしてそれは後から捨てられないんだ。【関連付け・理由の再確認】

008T: じゃ、もし何か壊れたら？

009A: もう一度組み立てる【推測】

010T: じゃ、それに対して私たちは？

011A: 直さない、もし壊れたら捨てて、他のものを買う。【推測・比較】

012T: そう、だから、今私たちはどんな問題があるの？

013A: 環境の、自然の汚染。【関連付け・概念の構築】

〔説明文「人」と「もの」の付き合い方〕の一部(日本語訳) 2006年9月16日

2019/1/23

1 & 2 目標設定

41

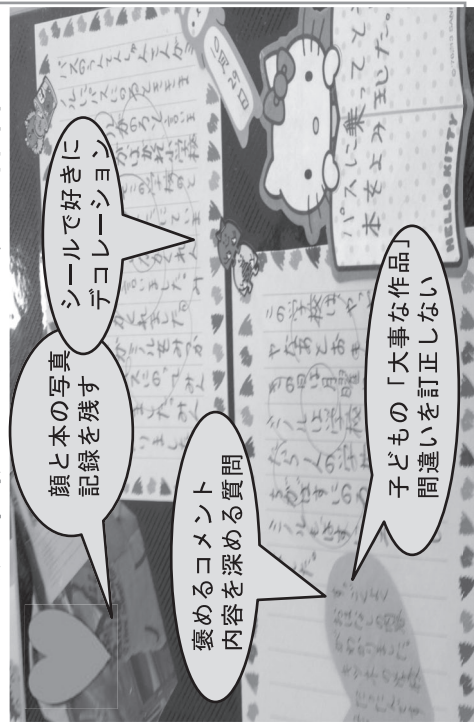
目標設定、動機付けが
うまくできるかどうか
で成否が決まる

3. 本が読める空間・時間の確保



あなたたちのための本・あなたたちのための場所
→特別感を演出

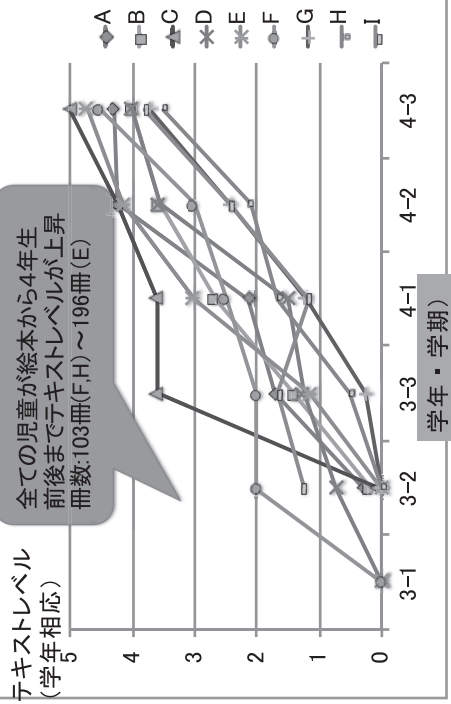
4. 成果物: ワクワクする作品



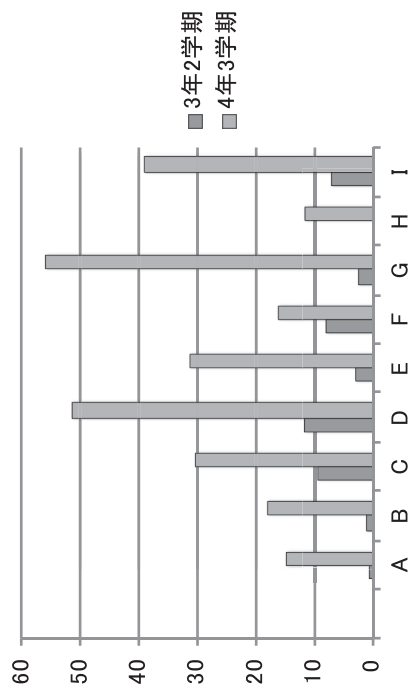
ゴールの可視化: 読書冊数シール



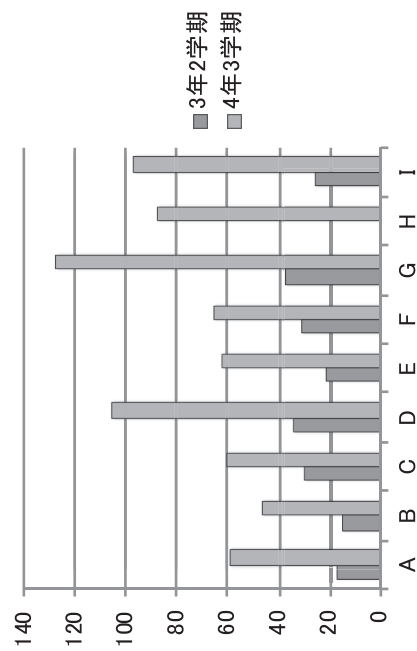
結果：テキストレベルの学期間比較



結果：漢字使用量(学期平均)の比較



結果：文節数(学期平均)の比較



児童A：3年2学期(日本生まれ)

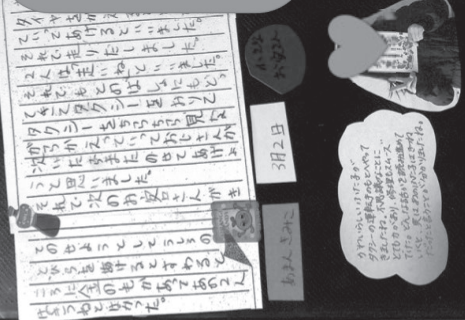
このえほんはねずみくんが
つぎにねずみちゃんにくいずを
だしてだれだかあててるんです
もねずみちゃんはいろいろかん
ちがいます。とてもおもしろか
ったです

文数:3
漢字:0
文節:14
平均文節数:4.67
* 右から書く
* 「。」がない

児童A: 4年3学期(1年4か月後)

1人のタクシーがあってタイヤが、パシクしたのでジツキをだしてタイヤをあげていました。すると2人のふた子がいいて、おじさんがやってみると言いました。それで2人がやっているとうちにひと休みをしました。(中略)それで次のお客さんがきてのせようとしろのとびらをあげるとすわるところに金の毛があってあの2人はきつねとはかった。

文数: 9, 文節: 71
平均文節数: 7.88
漢字: 19,
漢字レベール: 1.58



児童G 4年2学期(1年4か月後)

ヘレン＝ケラという××の話でした。ヘレン＝ケラという女の子は目も見えないし、耳も聞えない人でした。でもある日、ヘレン＝ケラがいえにいた時に、あし音がきこえてきました。ヘレン＝ケラは母さんだと思っで行きました。すると、その人は、じつはサリバン先生というきょうしでした。その人はヘレン＝ケラという人をゆびでもじをおおえさせたのです。

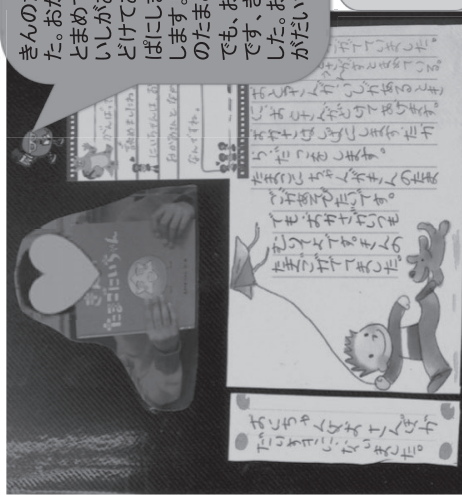
文数: 15, 文節: 89
平均文節数: 5.93
漢字: 53,
漢字レベール: 1.51



児童 3年2学期(滞日期間6か月)

きんのたまがごがでいていました。おかあさんとおとうさんがとまえている。おとうさんが、いしがあるときに、おとうさんがだけあげます。おかあさんは、たまたまにちやんがきんします。たまたまにちやんがきんのたまごがあそびたいです。でも、おかあさんがいもむりてよです、きんのたまごがでてました。おにちやんはおさんぽがだいすきにないました。

文数: 7
漢字: 0
文節: 38
平均文節数: 5.42



5年1学期(3年余り後)のKの日本語読書力

(真嶋・櫻井・孫 2013)

186K: えいと、最初から、と一、ある博士は、あの、私が作ったロボットは優秀だと言って、で、N氏というお金持ちが、そのロボットを買いたいと思って、あの、代金を払って、ロボットを買って、あの、別荘、別荘に、帰って、いっしょに暮らして、で、ロボットが、N氏がなにかを思った、思って、声に出すと、ロボットはすぐにやって、で、二日ごと、ぐらいたって、ロボットが故障したみたいで、(中略)N氏は博士のところに行って、文句をいいに、で、金を返してもらおうとて、でも、博士は、それは1か月ぐらいたつと、人は運動不足になるから、このほうがよいかについて、おわり。

201K: このロボットは知能の、もった、えっと、ロボットで、何を言っても、やってみるけど、あの、あの、買ってくれた人に運動不足になるかもしれないから、ロボットは自分で、何もせずに、あそこで故障した。

『きまぐれロボット』を読んで

5年1学期のKの中国語読書力

K: 老木匠做了个小木偶，觉得小木偶少了点东西，然后，就把他的嘴给雕得笑了。然后他出去了，然后被小狐（小狐狸，对），说，把你的书包借给我好吗，好像很相配，然后，小木偶就给她了。然后，小狐狸就跑了。然后，小木偶赶上了她，然后，熊的警察来了，然后问他们怎么了，然后，小狐狸说她抢我的包，然后，小木偶，小木偶，熊看他笑了，所以，就把他给扔了，扔过去了。然后，小木偶觉得头疼了，小兔子来了，问他怎么了，他说他头疼，然后兔子说，怎么会呢，这样笑着。然后有一个老婆婆来了，也问他怎么了。他说他头疼，说，现在的小木偶也会撒谎了，然后就嘟嘟囔囔走了，走过去了。然后，一个小巫女来了，然后点了一下他的头，然后，他就哭出来了。然后，就能笑，然后也会很多表情。

その日本語訳

K: 職人さんはピノキオを作った。でも、ピノキオに何かが足りないと思うて、顔に微笑みを彫ってあげた。それで、ピノキオは出かけた。そして、狐に会って(注: 狐を言い間違えた)、「あなたのかばんを貸してもらえませんか、よく似合うようです」と言った。ピノキオはかばんを狐に渡した。狐は走って行った。けど、ピノキオは追いかけた。そして、熊警官がやって来て、「どうしたの」と聞かれた。狐は「ピノキオは私のかばんを奪おうとしている」と言った。でもピノキオ、ピノキオ、熊は笑っているピノキオを見て、彼を捨てた、投げ出した。それで、ピノキオが頭が痛くなった。ウサギはやってきて、「どうしたの」と聞いた。ピノキオは頭が痛いつて。でも、ウサギは「そんなことはない、笑っているのに、」と言った。それで、おばあちゃんもやってきて、「どうしたの？」とピノキオに聞いた。彼は「頭が痛い」と言った。おばあちゃん、いま、人形でも嘘をつくなんて」がぶつ言いながら行った。最後、魔女がやってきて、ピノキオの頭をちよっと叩くと、彼は泣き出した。それから、笑えるようになった。そして、色々な表情ができた。

Kが5年生のときに口にしたことば

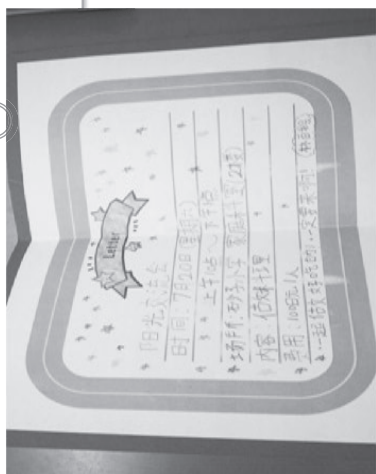
私は、中国人やから中国語できるのは当たり前やし、こは日本やから日本語ができるのが当たり前。

実践6. 学校でできる母語支援

(田・櫻井 2017)

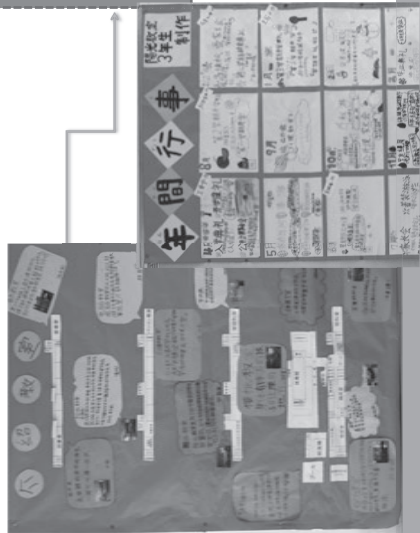
- ・ アイデンティティの肯定
- ・ 読み書き
- ・ 児童生徒中心型
成果物を作る・発信する
- ・ 楽しい実体験
母国の行事文化・学校行事
教科・保護者との関わり

保護者交流会招待状作り



学校行事
↓
保護者と
中国語で
会話

校内地図・年間行事表作り



校内に
掲載
↓
編入児童
に伝える

引用文献1

- カミンズ ジム著、中島和子訳著 (2011)『言語マイノリティを支える教育』慶応義塾大学出版会
- 櫻井千穂(2008)「外国人児童の学びを促す在籍学級のあり方—母語力と日本語力の伸長を目指して」『母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究』4号 pp.1-26. 母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究会
- 櫻井千穂(2018)『外国にルーツをもつ子どものバイリンガル読書力』大阪大学出版会
- 田嶋所・櫻井千穂(2017)「日本の公立学校における継承中国語教育」『母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究』13号 pp.132-155. 母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究会
- 中島和子(2007)『外国語習得と母語との関係—セミンガル現象の要因と教育的処置に関する基礎的研究—(最終報告書)』平成15年度～平成18年度科学研究費補助金基礎研究(B)』
- 文部科学省初等中等教育局国際教育課(2014)『外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメントDLA』

引用文献2

- Cummins, J. (2009) Fundamental psychological and sociological principles underlying educational success for linguistic minority students. In T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K. Mohanty, & M. Panda (eds.), Social justice through multilingual education. Bristol: Multilingual Matters. 19-35.
- Garcia, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Chichester, England: Wiley-Blackwell.
- Thomas, W. P. & Collier, V.P. (2002). A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement. Santa Cruz, CA: Center for Research on Education, Diversity and Excellence, University of California-Santa Cruz. http://www.crede.ucsc.edu/research/llaa/1.1_final.html



国際交流留学センター主催 平成30年度シンポジウム
「教員養成大学におけるグローバル人材育成を考える」

講演・ワークショップ
「学校・地域でできる文化言語の多様な子どもへの支援」

講師：櫻井千穂氏
(同志社大学・日本語・日本文化教育センター)

趣旨
2014年度～
学長裁量経費プロジェクト「グローバル人材」育成のためのカリキュラムに関する
総合的研究

出発点
教員養成大学にいる私たちにとっての「グローバル人材」「グローバル人材の育成」って何？

[2018年度プロジェクトメンバー ※50音順・敬称略]
和泉元千春(国際交流留学センター)、勝原崇(本学附属小学校)、谷口尚之(本学附属中学校)、
渋谷真樹(学校教育講座・国際交流留学センター長)、長谷川かおり(本学附属幼稚園)、
頓宮勝(国際交流留学センター)、橋崎頼子(学校教育講座)、松山豊樹(理数教育研究センター)、
横山真貴子(学校教育講座)、吉村雅仁(教職大学院)

2015年度～
シンポジウム「教員養成大学におけるグローバル人材育成を考える」を開催

●1年目(2015年度)
「グローバル人材」「グローバル人材の育成」
→ 教員養成の文脈で捉えなおすことの必要性和その方向性を確認する

●2年目(2016年度)
→ より具体的に学校教育現場での問題に落とし込んで考える
・多文化化する教育現場に対応できる多文化教員の資質と能力とは何か？
・次期学習指導要領と関連付けてグローバル人材とその育成のあり方を考える

●3年目(2017年度)
→ 学校教育の場で「グローバル人材育成」を担う教員自身にも必要な態度・技能とは何
か？「ことば」をキーワードに体験的に学ぶ

※詳細は報告書をご覧ください。 URL<http://cies.nara-edu.ac.jp/report.html>

国際交流留学センター主催 平成30年度シンポジウム
「教員養成大学におけるグローバル人材育成を考える」

講演・ワークショップ
「学校・地域でできる文化言語の多様な子どもへの支援」

講師：櫻井千穂氏
(同志社大学・日本語・日本文化教育センター)

＜講師の紹介＞

櫻井千穂氏

大阪大学大学院言語文化研究科 博士課程修了、博士(言語文化学)
2016年4月～ 同志社大学日本語・日本文化教育センター 准教授

＜専門＞

年少者日本語教育、母語・継承語教育、第二言語習得研究
文科省委託事業『外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメントDLA』開発

＜著書＞

『外国にルーツをもつ子どものバイリンガル読書力』大阪大学出版, 2018年

お帰りの際に参加者アンケートを回収Boxに入れてください。

○本シンポジウムの報告書にアンケートのコメントを掲載します。

承諾の欄に☑をお願いします。

・プライバシーにかかわる内容は掲載しません。

・本事業にかかわる成果発表(報告書等)以外の目的で使用しません。

参加者からの質問と講師（櫻井千穂氏）のコメント

- ・CLD 児の教育について、教師が相談できる機関や保護者が相談できる機関はありますか。
→自治体によって様々です。教育委員会、国際交流協会等は相談内容によりますが、親身に対応してくれるところも多いです。
- ・これらの支援は教員の適切な労働時間の中に納まりますか。おさまるとすればどのような時間の使い方が想定されますか。
→「適切な」とは？ 子どもの教育・支援に携わる仕事ですから、時間が効果に比例するというわけではありません。「声かけ」一つをとってみても、その内容、声をかけるタイミング、声のかけ方、さらには誰が（その相手となる子どもからみてどのような関係性の人が）かけるかによって、結果は 180 度変わってきます。最大限の効果を求めるためには、職についてからも様々な勉強は必要でしょうし、その子どもについて深くしっかり考えるということも必要でしょう。そのような時間を「適切な労働時間」の中に納めようとされると難しいかもしれません。自分自身の子育てを時間で切り取って考えることは難しいのと似ているように思います。教員の長時間労働の是正は喫緊の社会的課題ではありますが、そのことは子どもへの教育の質を低下させてよいという意味しません。担当になった先生が一人で抱え込むのではなく、教員間の連携や外部機関や地域との協力体制の見直しなどによって外国人児童生徒等を含むすべての子どもたちの学びの権利が保障されるよう、学校教育の体制を見直すよう考えていく必要があるでしょう。
- ・最後の R さん等の取り組みは CLD 児以外にも有効なのでしょうか。
→有効であると思います。
- ・思考力と言語（母語、バイリンガル）との関わりについて、ためになる入門書を教えていただきたいです（他力本願な感じですが…）
→トロント大学名誉教授の中島和子先生の『バイリンガル教育の方法』2016 年、アルクは必読書であると思います。
- ・地域的に、CLD 児が多い学校などはあると思いますが、その小学校に数人しかいない、1 人しかないなどまた、その学校でのケースがほとんどないような学校ではまず、何から一番に始めたらいいのか気になりました。
→子どもの現状をしっかりと把握することだと思います。そしてその子どもの理解者と

なること、そして、その子どもの周りにいる人々と状況を共有し、つながることではないでしょうか。

- ・文化言語の多様な子どもを理解するには、その子の家庭と連携することが重要だと分かったのですが、実際、家庭の方と連携するために、家庭の方が日本語がほとんど話せない場合には、どうすればよいのでしょうか

→まず、言語が通じなくてもコミュニケーションを取ろうとすることが重要です。実際に、保護者に寄り添おうとするお気持ちのある現場の先生方は、保護者との信頼関係も構築されていていきます。例えば、保護者へのお知らせ文書で伝えたい情報を箇条書きにしたり、敬語表現を省略したりするだけで、ずいぶん分かりやすくなると思います。このような配慮は外国人の保護者に対してだけではなく、すべての保護者にとっての分かりやすさに繋がるのではないのでしょうか。

- ・日本語と別の言語を並行して教育する弊害は多くあるのか。(文法など)

→文法に弊害が出る、ということの意味がよくわかりません。言語習得の過程では様々な言語形態が出現しますが(モノリンガルのケースも同じ)、全て習得過程で起こるものです。習得に時間が長くなることを弊害と捉えるかどうかは、周囲の環境や教育者の考えにもよりますし、長くなるかどうか個人差があります。

- ・8歳未満の子供の母語の力を少しでも維持・向上させる方法はないのか

→あります。使うこと、認めること、待つことです。

- ・今まで指導してきたなかで印象的な子どもはどのような子でしたか？

→たくさんいます。もしよろしければ、拙著『外国にルーツをもつ子どものバイリンガル読書力』のあとがきのエピソードをご覧ください。

- ・相談できる窓口はあるのか？ケースバイケースな例も多いと思うが、専門的な視点からアドバイスをもらうから重要だと思った。

→相談内容によって違います。教育委員会や国際交流協会などは窓口があります。またさらに専門性の高いことを相談されたいのであれば、本を読んでその著者にコンタクトをとってみられるのが一番かと思います。

- ・取り出しなどにおいて子どもの母語を理解・通訳できない場合どうすればよいだろうか？

→まずは目の前にいる子どもを理解しようと努めることが大事です。それから、日本語教

育についての知識もさらに得られると役に立つと思います。

- ・思考を促すためには、母語・日本語にこだわらず、両方の言語を用いることが効果的であるということはわかったのですが、児童の母語と日本語を上手くつなげることができる人がいない場合は、初めのコミュニケーションをどのようにとればいいのか疑問に思いました。

→本当に理解をしようという気持ちがあれば、言語が通じなくても、だんだんとコミュニケーションは取れるようになると思います。使用する日本語を短くはっきりわかりやすく言う、言語情報以外の情報（実物や動作化など）を使って、伝えたい内容がなんであるかを子どもが理解しやすい配慮したりするといいと思います。

- ・いわゆるわかち書きは有効なのでしょうか？（日本語は単語の切れ目が分かりづらいと思うので）

→子どもの状況（一人でできることは何か、支援を得てできることは何か、支援を得ても（その発達段階にまだ至っていないために）できないことは何か）によって違います。文を理解するときのちょっとした助けになるケースもあるでしょう。しかし、子どもが全く知らない語彙で構成された文をわかち書きで提示しても、理解の助けにはなりませんね。また逆に意味のまとまりレベルで読めるようになっている子どもには、わかち書きを提示する必要はないでしょう。読みの発達段階の一定期間（2文字程度の拾い読みから文節で区切って読むレベルに移行する時期）において、音読（つまり、読字）の助けになるケースはあります。

- ・子供は何歳から第二外国語を勉強し始めた方がいいですか？ 8歳ですか？

→ここで書かれている第二外国語が何を意味されるのかがわかりません。日本にいる日本語母語話者の子ども（つまり、社会言語も家庭言語も学校言語も全て日本語の子ども）が、週1回英会話を勉強する、と言う意味なのであれば、何歳からでもいいと思います。その子どもが楽しんでいける年齢からでいいのではないのでしょうか。CLD児が新しい言語環境に移動をする、と言う意味で書かれているのであれば、子ども自身の要因や受け入れ側と家庭の環境にもよりますが、10歳前後がバイリンガルに育ちやすいと思います。

- ・子供に日本語を教えるとき、まず文法からですか、それともしゃべる力からですか？

→「文法」と「しゃべる力」を二項対立として比較できないため、お答えしにくいです。また、子ども（特に年齢）によっても違うため、お答えしにくいです。

- ・同じアジア系の言葉が同時に勉強したら、混ぜる気がしませんか？（e.g 中国語、日本語、韓国語…）

→（第二言語習得における）漢字語彙の負の転移はあるでしょうが、CLD 児の二言語習得全体から見て、そんなに大きな問題ではありません。例えば、保護者へのお知らせ文書で伝えたい情報を箇条書きにしたり、敬語表現を省略したりするだけで、ずいぶん分かりやすくなると思います。このような配慮は外国人の保護者に対してだけでなく、すべての保護者にとっての分かりやすさに繋がるのではないのでしょうか。

- ・学校は外国人児童生徒の教育に大きな役割を果たしていることが分かりました。もう一つ教育に役を立っている家庭教育の方は、両親は子どもの教育のために何をやればいいですか。

→小さいうちは、子どもとしっかりコミュニケーションをとることが大事です。よく、言語環境の質と量を保つこと、と言いますが、例えば、読み聞かせとその後の話し合いなどは有効でしょう。子どもが成長しても保護者が自信のある方の言語でしっかりやり取りができる関係性を築いておくことは重要だと思います。例えば、保護者へのお知らせ文書で伝えたい情報を箇条書きにしたり、敬語表現を省略したりするだけで、ずいぶん分かりやすくなると思います。このような配慮は外国人の保護者に対してだけでなく、すべての保護者にとっての分かりやすさに繋がるのではないのでしょうか。

- ・トランスランゲージング（2つの言語をどこでどのように使うのか考える）は母語が強い子どもに効果的だというお話でしたが、日本語も母語も十分に習得できていない子どもに対しては具体的にどのような指導例がありますか？母語そのものを指導する時間は必要ですか？

→母語と日本語が発達過程の途中にある全ての子どもに有効だと思います。CLD 児は二言語環境の中で育っているので、その二言語をどちらも思考の発達を促すためのリソースとして使用するということです。そして、その中で言語自体の習得も促す、ということ。できるのであれば、母語そのものを伸ばすための時間もあったらいいと思います。ある中国ルーツの子どもたちの多い小学校では週1回、プロジェクト型の中国語継承語教室を実施していますが、参加している全ての子どもたちが中国語の力を伸ばしていっています。

シンポジウム全体の感想

・具体的な児童の姿から CLD 児のかかえている問題や、その解決の方法がとてもよくわかりました。特に、読書教育は、そのような学校でも取り入れることができ、かつ、母語の支援としても取り入れることができるのではないかと考えました。母語支援について、もっとお話が聞きたいと思いましたので、また自分でも調べてみたいと思います。

また、質問の欄でも記入しましたが、こうした子どもたちへの特別な支援を、無理なく現実的に取り入れられる手段について、自分としても考察していきたいと思いました。

・概念や考える力を二つの言語であつかうという方法が大変勉強になりました。特に、R さんの事例において「思考を母語で」「表出を日本語で」という取り組みを通して二つ共の力がのびていったことに大変驚きました。是非 CLD 児以外にも活用できるよう参考にしたいです。

・私は公立小学校で日本語指導をしています、櫻井先生のとても熱のこもったお話にうなづくことばかりでした。担任となる人と日本語指導者となる人、家庭が、みんなで協力して子どもの成長に携わっていけるような学校教育現場になればいいなと思いました。

・先週 2 週間語学研修（オーストラリア）に行っていました。

母語ではない環境が大変なストレスであることを初めて感じました。そのことを思いながら今回の講演会を聞いていました。

担任としてできることを考え、文化言語の、多様な子どもと向きあいたいです。

・私が実際遭遇した子も言語が 2 つとも不自由であったため、論理的思考力が追いついていなかった。思考をする上で自由に扱うことが出来る言語がなければ難しいということを改めて考えさせられた。

私は来年から高校で国語の教員をする。本講で出てきた CLD について、高校に来ている子はそこまで困っていないような気がするが、遭遇しないとも限らないと思った。改めて自分自身も勉強をしなければいけないと思った。

本講とは少し外れたことだが、日本語母語話者であるにも関わらず、論理的文章を読めないというケースも存在する。（私自身も論理的な思考力が弱い）

このような生徒（高校生）に対して、どのような指導を行えば論理的思考力ものをばせるのか考えていかなければならないなと思った。

・今まで外国をルーツに持つ子どもたちと出会ったことがなかったので、初めて知ることが多かった。子どもたちが実際にどのような問題を抱えているのかを知ることができたのでとても良い学びとなった。自分が教職に就いたときに、子どもたちとどう接したらよいか、どのような支援をしたらよいかをもう一度しっかり考える必要があると思った。しっかり学んでおきたい。

・自己肯定感（セルフエステーム）を育てるということを感じた。自分ができているのか疑問、外国人の子を学校を中心に置いて学校全体が活性化するような取り組みの授業ができればと思う。

・外国にルーツのある子どもたちの現状が思っていた以上に、良い架橋で学ぶことができているということが分かりました。

私自身、担任になったらどういう風に「Rくん」をどう支援して学級での授業についていけるようにしたりするかという考えしかできていなかったのですが、この講義を通して、「Rくん」がいることでクラスが活性化することがあったり、周りの子たちに「Rくんは周りの環境がとても怖い状況にいるのだ」と実感させることもできるというようなことが分かりました。

・よくニュースなどで、この問題について聞いていたので、詳しいお話が聞けて良かった。

私自身、今年の4月から教員になるので、自分がもし今回のような子どものクラス担当、担任になったら……と考えることができてよかった。

今回のお話だけでは、理解できない……というか、少し難しくて頭が混乱してしまうこともあったのでもっと勉強したいと思った。

・子供は幼いころ、二つの言語を勉強させることは、子供が混乱するかもしれないと思います。私は大学で日本語を専門として勉強しました。それでも、日本語からの影響はよくあります。特に、翻訳をする時です。

・これまで、文化言語の多様な子どもについて、深く考えたことがありませんでしたが、今回の講義を受け、自分もこういった子供たちの担任になることもあると考え、しっかりと知って、考えておくべきことだと思いました。

様々な事例を見て、一言で「文化言語の多様な子ども」と言っても、子どもたちの家庭や年齢などによって、その状況は様々で、接し方や指導の仕方は一様ではないことがわかりました。特に8歳未満の子の場合、母語がまだ確立していないのに、そのことを理解せず、日本語ばかりを指導してしまうと、子どもたちは混乱してしまうので、教師として教える側が、知識を身に付けていたり、その子を理解したりすることの重要性に気づきました。

・これまで多言語の環境に身を置く子どもと関わったことがなく、初めの質問などでは現状ではなく、理想論で多言語の環境は良いこと、メリットもあると思っていましたが、実際多くの問題があり、現状の教育の現場では、教師の理解不足、技量不足が問題となっていることを知りました。

指導は難しいかもしれませんが、正しい理解、適切な技術があれば、その子どもにとってもベストな教育が可能になり、周囲の子どもにも良い刺激を与えられることが分かりました。

支援の方法は難しいので、今後も考えていきたいと思います。

・当初ワークショップのタイトルを見た際には、学校でどのような支援を行うことができるのか疑問も多くありました。しかし、様々な事例やグループディスカッションを通して、解消されました。

まず、多言語環境の中で育つ子どもは一見すると多くの言語や文化を知る機会を持っているが、逆に軸となる言語や文化を持つことができるかや、環境に対応していくことができるかによって、良くも悪くも影響が大きいことが分かった。学校においては、どのようにそうした子どもたちを支援するかが大きな問題になるだろう。日本語に関する学習を指導・支援していくことは当然必要だと考える。それだけでなく。学級や学年としての、その子どもの母国の文化理解を進めていくことや、母語の学習方法を確立していくことが必要だと考えた。

・文化言語の多様な子どもたちの支援についてお話をしていただいたが、今まで考えたことのない問題に触れることができた。外国語が母語であるとひとくちに言っても、様々なパターンがあり、まずはその児童の実態について正しく詳しく理解することが重要だと感じた。このようなことを丁寧に行うことで母語でもまだ言語が確立していない児童に、知らない漢字をただひたすら書きとりさせ続けるようなことを防ぐことにつながるのではないかと考えた。

この母語がまだ確立していない児童には、概念的な要素を教えることが必要だと学んだが、そのためには、その児童の知っている母語を使って教える必要が出てくることもある。そのような時に、自分一人では無く協力を要請することが大切だと感じた。

協力体制の中で、文化言語の多様な子どもたちの思考力を刺激できるような授業を考えてみたいと思った。

・私は春から小学校の教師になる。どんな学級を目指していくか、どういう教師を目指すか今から不安を感じたり胸に期待を寄せたりしていた。しかしその中で文化言語の多様な子どもがいるということ、そのような子どもの教育を担う可能性があるということを私自身の中に全く概念さえなかったことに、この講義を受けてハッとさせられた。未来のある子供

のこれからを背負う役目が私たちにあるということを胸に止めながら教師をしていきたいと思った。

今回の公演の中で1番心に残っているのが「先生、消しゴム」の話である。この話を聞いて、文化言語の多様な子どもだけでなくすべての子供にも言えることだが、子どもの気持ちや立ち場を考えるとということを大事にしていきたいと思った。今日を通して教師として「子ども一人一人を大切にする」とはどういうことか考えさせられた。また、文化言語の多様な子どもに対して自分に何ができるのか、これから学んでいきたいと思った。

・CLD児について、興味深い話が多く、とても考えさせられる機会になった。

まずCLD児という概念そのものについては初めて知ることも多く、特に学校でどのような支援をすべきか等はとても興味深かった。

CLD児だけではなく在籍クラスへの働きかけも大切だと感じた。

当該生徒の大変さを、他の生徒に気づかせることがまず重要だと感じた。クラス全体が協力する環境を作ることで、クラスそのものが活性化していくような工夫をしたいと感じた。具体的な事例の紹介が多く、自分がその現状に直面した時に、参考にできると感じた。

・実際の事例を踏まえて教えていただいたので、イメージがしやすかった。

日本でできる実践、支援としてできることと言われれば、日本語教育をどれだけ充実させるかという概念にとらわれていたが、それだけでは子どもの考える力を伸ばすことができず、結果として読み書き等の力を習得することが難しいということが分かった。大切なのは、日本語と母語を区別して教えるのではなく、関連づけて能力を身に付けていくことだと分かった。

読みは日本語、考えるのは母語で行うとのことであったが、他の日本語話者の子どもたちとの交流はどのように行うのかということが気になった。

周りを巻き込んだ学習というのが、日本語話者にとっても良い環境を及ぼすことが分かったので、自分一人ではなく周りに関連づけて行うような指導を行っていきたい。

・言語的マイノリティの児童生徒へのアプローチの考え方が大きく変わったように思う。そのこの母語というのはアイデンティティであり思想形成のための重要なファクターであるので、母語を足がかりにして日本語の能力を伸ばしていくような、バイリンガリズムそのもののダイナミクスを大事にするようなアプローチが肝要なのであると分かった。

また、8歳が言語形成の1つの境界線であるなど様々な話があって面白かった。

・様々なリソースをフル活用しなければならないということが強く共感を覚えた。

子どもたちにとって特別な場所を作ることは子どもたちの意欲を促すのに有効だと思う。

Kの話す力、語彙能力に大きな進歩が見られたことに大変感心した。

子どもたちのアイデンティティを大切にすることを今後の教員生活を通して守っていきたい。

・私は高等学校の教員なので出会った外国にルーツを持つ子はすでに日本語を習得していました。その子が習得までにどのような指導を受けてきたのかなと思いながら聞いていました。その子は漢文の授業で白文を母語で読むなど、学級にも良い影響を与えてくれていました。そこに至るための指導のヒントを教えていただきました。ありがとうございました。

・日本語を話すことができない児童・生徒への目標として、日本語を話せることをかかげがちであったが、学習の面から考えると読み書きに力を入れることがどれほど大切であるかということを改めて感じさせられました。

また、使用言語にとどまらず、その他の児童・生徒や保護者などの周りの人とできるだけ広い範囲で協力することで周りも一緒に成長できる **winwin** な環境が生まれるのだと感じました。

・実際に家庭言語と学校言語が異なる児童を教えているので、「考える力」を身につけることができたならと考えました。「書く力」につなげていくことが大切だと考えたときに、今の学校の雰囲気は「表現」に集中しているのではないかと感じます。常々「読むこと」を重視した教育の主要性を述べていますが、日本語指導という別の観点から考え直すことができました。

・具体的な事例が多く、こちらも具体的に考えることができた。子どもの背景や先生と出会ったときの状況を聞いたときは、どうしたらこういう子たちを助けられるのだろう…と困ってしまったが、実際の学校の支援を見て、教員が子どもの母語がペラペラでなくてもできることがあると希望が持てた。また、日本語が弱い児童の認識をそこで止めてしまうのではなく、母語とのギャップやそれぞれのレベルを確かめることで、正確に課題把握をしたいと感じた。

「家でも日本語を」と言われて努力したお父さんが泣いた話が印象的で、保護者も自信を失っているのは悲しいことだと思った。

・将来先生になりたいわけではないですが、やっぱり母親になったら、子どもの言語教育が大切にしなければならないと思います。特に私も外国人として、多言語教育が不可欠です。今の講演を聞いたらとても役に立ったと思います。

・自分が担任になった時には日本語と母語のどちらも使うことができるような支援をすることができればよいと考えた。

学級の子どもたちが互いのよさを認め合い、互いに高め合うことができる雰囲気づくりに努めたい。

教員養成大学における

グローバル人材育成を考える

奈良教育大学 国際交流留学センター主催 シンポジウム
平成30年度学長裁量経費プロジェクト

学校教育現場における多文化化や外国語教育・異文化理解教育の変化といった社会的背景を受けて、教員養成大学における「グローバル人材」のあり方とその育成に関する検討が教員養成大学にとって重要な課題となっています。そこで奈良教育大学では、昨年度に引き続き、シンポジウム「教員養成大学におけるグローバル人材を考える」を開催いたします。

日 時 / 2019年1月24日(木)
16:30~18:30 (受付開始16:10)

会 場 / 奈良教育大学
次世代教員養成センター 2号館
多目的ホール

参加対象 / 本学学生・教職員・一般の方

参加費:無料
定 員:40名

◆プログラム◆

講演・ワークショップ

「学校・地域でできる文化言語の 多様な子どもの支援」

講師: 櫻井千穂氏(同志社大学 日本語・日本文化教育センター・准教授)

日本国内の学校現場にも様々な文化背景をもつ子どもが増えています。
この子どもたちのことばの力を伸ばし、心の発達を促すには
どのような支援が必要でしょうか。

バイリンガル教育の理論をふまえた上で、国内の先進的な教育実践を紹介し
「明日からできること」を一緒に考えたいと思います。

[お問い合わせ先]
[参加申込み方法]

奈良教育大学 国際交流留学センター
お名前・ご住所・ご所属を明記の上、下記アドレスまたは
お電話かFAXにてお申し込み下さい。

E-mail / kokusai_ryugaku@nara-edu.ac.jp

電話・FAX / 0742-27-9177

[申し込み締め切り] 1月18日(金)

[後援] 奈良県教育委員会、奈良市教育委員会

平成30年度学長裁量経費プロジェクト

教員養成大学における「グローバル人材」育成のためのカリキュラムに関する総合的研究

奈良教育大学 国際交流留学センター主催 シンポジウム

平成30年度「教員養成大学におけるグローバル人材育成を考える」報告書

平成31年3月

国立大学法人 奈良教育大学 国際交流留学センター

〒630-8528 奈良市高畑町

国際交流留学センター

TEL・FAX 0742-27-9177

電子メール kokusai_ryugaku@nara-edu.ac.jp

URL <http://cies.nara-edu.ac.jp/>

