

## 日本語指導が必要な子どもたちの学力保障をめざして

—学習内容を理解し、学んだことを表現することができる

学習モデルの提示—

平成22年6月末現在、本市において「初期日本語指導員」「日本語指導ボランティア」による指導を受けている「帰国・外国人児童生徒」は111名に上る。就労や国際結婚に伴う、「日本語指導が必要な子どもたち」の来日が増加し、定住の傾向も見られる。こうした現状にあって、このような子どもたちが自らの進路を切り拓いていくための学力保障が、大きな課題となっている。

日本語教室設置校以外の学校に、外国から突然の編入があった場合、その児童生徒は、毎日の授業時間のほとんどを在籍学級で過ごしている。このような状況から、子どもたちの学力を保障する最善の方法は、日々の在籍学級での一斉授業において、学習内容を理解し、学んだことを表現できることであると考えた。

そこで本研究では、「日本語指導が必要な子どもたち」に焦点を当てた授業改善の視点を示し、日本語の力が不十分な子どもたちが、国語科の本文の内容を理解したり、社会科の歴史単元において時代の流れを把握したりすることができるだけでなく、学んだことを自分の言葉で表現できる学習モデルを提示した。

そして、研究協力校での一斉授業において、対象児童生徒の日本語の力に応じた支援を採り入れた実践を行った結果、「日本語指導が必要な子どもたち」への支援は、決して特別な手だてではなく、その支援は学級の全ての子どもたちに有効な支援となることが明らかになった。

# 目 次

はじめに	1	第3章 実践授業から	
第1章 日本語指導が必要な子どもたちの現状		第1節 互いを認め合う人権教育学習	
第1節 日本語指導が必要な子どもたちがおかれている状況		(1) 外国の学校に行ってみよう	21
(1) 京都市における「帰国・外国人児童生徒」の在籍状況と受入れ体制	1	(2) 小学校での実践	22
(2) 少数在籍校における支援と困りの実際	2	(3) 中学校での実践	24
第2節 子どもたちに必要な言語の力		第2節 小学校4年国語科	
(1) 生活に必要な言語と教科学習に必要な言語	6	「場面をくらべて読もう」の授業	
(2) 日本語指導の初期段階から求められる教科学習	7	—本文の内容を理解し、おもいや考えを表現する—	
第2章 日本語指導が必要な子どもたちの学力を支える二つの柱		(1) 対象児童の現状を踏まえた支援の視点	26
第1節 学んでいく意欲を育てる学級づくり		(2) 授業における支援の実際	28
(1) 自分のルーツが認められる経験を通して	10	第3節 中学校2年社会科歴史単元	
(2) 「ことばがわからない状況」の体験を通して	11	「近現代の日本と世界」の授業	
第2節 在籍学級での授業改善		—時代の流れを把握し、自分の言葉で表現する—	
(1) 在籍学級での一斉授業に困りを感じる五つの要因	12	(1) 対象生徒の現状を踏まえた支援の視点	30
(2) 日本語の習得状況と支援の在り方	14	(2) 授業における支援の実際	31
(3) スモールステップで考える単元構成と授業の流れ	17	第4章 実践研究の成果と課題	
(4) 理解するための工夫と表現するための工夫	19	第1節 実践を通して見えてきたこと	
		(1) 人権教育学習の今後の展望	32
		(2) 理解支援と表現支援の有効性と可能性	34
		第2節 初期受入れ体制の更なる充実	
		(1) 日本語の力の適切な把握のために	36
		(2) 新たな初期受入れ体制確立の可能性	37
		おわりに	38

<研究担当> 大菅 佐妃子 (京都市総合教育センター研究課研究員)

<研究協力校> 京都市立大塚小学校  
京都市立弥栄中学校

<研究協力員> 上長 生 (京都市立大塚小学校教諭)  
今河 慶昭 (京都市立弥栄中学校教諭)

## はじめに

外国にルーツをもつ子どもに初めて出会ったのは、平成5年4月である。平成6年には、当時の厚生省により「中国残留邦人等の円滑な帰国の推進及び永住帰国者の自立支援に関する法律」が施行され、第二次帰国ラッシュと呼ばれる時期を迎えた。それに伴い、全国的に呼び寄せによる学齢期の子どもたちの編入も増加傾向にあった。平成8年度から勤務した前任校でも、毎年次々に中国から日本語指導が必要な子どもたちの編入があった。

前任校では、平成12年頃を境に中国からの編入が減少し、日本生まれや幼少期に来日した子どもたちが増加した。しかし、日本で長く生活してきた子どもたちでも、日本語指導は必要であった。友達との会話はできても、学習場面で文章を読んだり、自分のおもいや考えを发表或し書いたりする支援を必要としていたからである。

全国的にも、「日常会話は流暢なのに学習についていけない子どもたち」の存在が問題視されるようになり、文部科学省は、平成15年7月に、「学校教育におけるJSLカリキュラムの開発について（最終報告）」<sup>(1)</sup>を公表した。JSLとは「Japanese as a Second Language」の略であり、「日本語を第2言語として学ぶ子どもたち」を対象としたカリキュラムである。

このカリキュラムは、日本語指導の現場での実践を前提として開発されており、子どもたち一人一人の日本語の力に応じた、日本語指導と教科指導を統合した授業づくりをめざしている。筆者は、この考え方を、子どもたちが授業時間のほとんどを過ごす、在籍学級での一斉授業の中で活かすことが重要であると考えた。その子どもたちの学力保障のためには、抽出による日本語指導の時間だけではなく、在籍学級での教科学習においても、学ぶ力を育むことが大切だと考えたからである。

「日本語指導が必要な子どもたち」（以下「」を省く）が、授業内容を理解することができるためには、どのような工夫が必要なのであろうか。本研究では、日本語指導が必要な子どもたちに焦点を当てた授業改善の視点を示し、日本語の力が十分ではない子どもたちが学習内容を理解し、学んだことを表現することができる学習モデルを提示した。

更に、将来展望をもって学んでいく意欲を育てるためには、「自分のルーツに誇りをもつ」アイデンティティの確立や、在籍学級の受入れ体制づく

りが必要である。そこで、学習モデルと併せて、「互いを認め合う」学級づくりをめざした人権教育学習の在り方を提示した。

(1) 文部科学省初等中等教育局国際教育課『学校教育におけるJSLカリキュラム開発について（最終報告）』2003.7

## 第1章 日本語指導が必要な子どもたちの現状

### 第1節 日本語指導が必要な子どもたちがおかれている状況

#### (1) 京都市における「帰国・外国人児童生徒」の在籍状況と受入れ体制

表1-1は、平成20年9月1日現在の京都市における「日本語指導が必要な児童生徒」の在籍状況である。また、居住の特徴について、平成21年度京都市日本語支援体制連絡協議会の資料を示した。

表1-1 日本語指導が必要な児童・生徒の在籍状況について  
(京都市教育委員会学校指導課作成)

		日本語指導が必要な外国人児童・生徒数	日本国籍を有する日本語指導が必要な児童・生徒数	合計(日本語指導を必要とする児童・生徒数)
小学校	人数	98	95	193
	校数	41	27	68
中学校	人数	49	48	97
	校数	17	14	31
合計	人数	147	143	290
	校数	58	41	99

国の施策として公営住宅に中国帰国者を受け入れているため、周辺の学校に中国帰国児童生徒が多く在籍している。比較的永住目的が多く、集住傾向がある。

また、大学のまち、学術・研究都市であることから、大学や研究機関の近隣の学校に留学生や研究者の子どもが多く在籍している。滞日期間は長くて3～4年で、流動性が高い。これらの地域を除いては、日本語指導を必要とする児童生徒が少数ずつ散在する傾向がある。

「京都市における日本語指導等の取組について」  
平成21年度京都市日本語支援体制連絡協議会資料より抜粋(2)

中国帰国児童生徒の集住地域や在籍数が多い地域については、その地域の公立小・中学校に「日本語教室」が設置されている。平成22年度の設置校は、小学校9校、中学校4校である。日本語教室設置校には、担当教師や巡回指導員の配置があり、授業時間内の抽出指導、入り込み指導や放課後指導などの取組を行っている。保護者との連携についても、日本語教室担当者や巡回指導員が、家庭訪問等の通訳や学校文書の翻訳を行って対応している。

では、日本語指導が必要な児童生徒が少数在籍している学校ではどのような対応がなされているのであろうか。本市では以下の三つの派遣事業を行っている。

①日本語指導ボランティアの派遣（平成11年度～）

日本語指導が必要な児童・生徒に対して、言語や生活習慣等に配慮したきめ細やかな指導を図るため、京都市国際交流協会、京都市ユースサービス協会（伏見青少年活動センター）及び京都外国語大学との連携により、日本語指導ボランティア派遣を行っている。（週1～2回、放課後1時間程度、年間52回が上限）  
※平成21年12月末現在 小学校50校 87人  
中学校17校 33人

②初期日本語指導員の派遣（平成19年度～）

来日して間もない日本語指導が必要な児童・生徒に対して、来日初期に重点的に日本語習得の支援を行う初期日本語指導員を派遣している。（週2回で来日後3ヶ月、1回1時間程度、小学生は25回、中学生は35回が限度）  
※平成21年12月末現在 小学校13校 16人  
中学校 7校 11人

③通訳ボランティアの派遣（平成19年度～）

通訳を必要とする児童・生徒の文化的背景を配慮するとともに、学校生活への適応を促進するため、児童・生徒等の母語を理解する者を学校に派遣し、生活相談、コミュニケーション支援及び通訳等を行っている。（1回2時間、児童・生徒1名あたり10回が上限）  
※平成21年12月末現在 35校 派遣回数105回  
「京都市における日本語指導等の取組について」  
平成21年度京都市日本語支援体制連絡協議会資料より抜粋(3)

派遣内容を見ると、日本語習得や学力保障に対する支援が、来日後三ヶ月間は週に2時間、その後は週に1時間しかないことがわかる。通訳ボランティアについても、派遣回数が年間10回と限られており、本人及び保護者が学校生活に適応するためには回数が少ないと思われる。

こうした状況を踏まえると、日本語指導が必要な子どもの受入れ経験がない小・中学校に外国から突然の編入があった場合、多くの学校ではどのように対応すればよいのかわからない状況に陥ってしまうことが考えられる。少数在籍校においても、円滑に受入れを行い、日本語習得を支援していくための具体的な手だてが、いま、必要とされている。

（2）少数在籍校における支援と困りの実際

実際に日本語指導が必要な子どもたちを担当している学級担任は、日々の指導においてどのような支援を行い、どのようなことで困りを感じているのだろうか。そこで、日本語教室設置校以外の少数在籍校において、「初期日本語指導員」「日本語指導ボランティア」による指導を受けている子どもたちの学級担任を対象に、「日本語指導が必要な児童生徒」に関するアンケート調査を実施した。

実施方法は、質問用紙による調査で、「初期日本語指導員」「日本語指導ボランティア」による指導を受けている児童生徒が在籍している、小学校39校57名、中学校24校39名の学級担任を対象とした。アンケート項目は8項目で、選択式回答と自由記述式回答の両方を含んでいる。回収率は小学校91%、中学校95%であった。

表1-2は、《設問2:授業時間中に、あなたが、「日本語指導が必要な児童生徒」への配慮として行ったことや、行っていることは何ですか。》についての回答結果である。

表1-2 授業時間中に「日本語指導が必要な児童生徒」への配慮として行ったこと、行っていること※複数回答可

	小学校	中学校
①できるだけゆっくりと簡単な日本語で話している	40人 (79%)	22人 (59%)
②漢字にはルビをふっている	14人 (27%)	13人 (35%)
③見てわかるような視覚的教材を準備している	20人 (38%)	6人 (16%)
④五十音表を用意している	5人 (10%)	3人 (8%)
⑤母国語の辞書を用意している	9人 (7%)	4人 (11%)
⑥その他 (小学校)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・一斉指導の後に個別指導を行う。(3人)</li> <li>・英語を使う。(2人)</li> <li>・電子辞書を使用する。</li> </ul>	

- ・保護者が教材を翻訳する。
  - ・ジェスチャーで示す。
  - ・1年生の教科書を（3年生の児童に）使用する。
  - ・他のプリントや教材をさせる。
  - ・他の子の様子を見させる。
  - ・見本を見せる。
  - ・行動がわかるカードを見せる。
  - ・難しい言葉の説明をする。
  - ・支援ボランティアまたは抽出している。
  - ・漢字を多く使って書く。（中国にルーツをもつ児童）
  - ・ルビをふらせる。
  - ・頑張ったことをみんなの前でほめる。
  - ・音読の宿題はテープに見本を吹き込む。
  - ・座席を前にしている。
  - ・週に一度補習する。
  - ・家庭学習のできるかを、その都度確認する。
- （中学校）**
- ・英語で説明する。（3人）
  - ・翻訳ソフトを使用する。（2人）
  - ・質問があればゆっくりと詳しく答える。（2人）
  - ・本人が母国語の辞書を用意している。
  - ・定期テストにルビをふる。
  - ・ひらがなを多用した定期テスト問題を作成する。
  - ・支援員がつき辞書を引く。
  - ・支援の先生に入ってもらう。
  - ・筆談メモを利用する。
  - ・隣の生徒に教えるように指示する。
  - ・周りの生徒にフォローを頼む。
  - ・個別に説明する。
  - ・机間指導を多くする。

授業中の配慮として最も多かったのは、小・中学校とも「できるだけゆっくりと簡単な日本語で話している」で、小学校40人（79%）、中学校22人（59%）であった。次に多かった回答は、小学校では「見てわかるような視覚的教材を準備している」20人（38%）、中学校では「漢字にルビをふっている」13人（35%）であった。自由記述形式の「その他」で複数回答があったのは、小学校では「一斉指導の後に個別指導をする」3人、中学校では「英語で説明する」3人、「翻訳ソフトを使う」2人であった。

選択肢に挙げた五つの支援は、だれもがすぐに行うことができる支援であり、日本語が理解しにくい子どもにとって必要なことである。しかし、実際はあまり行われていない。日本語指導が必要な子どもたちの編入があったときに、各受入れ校において、日本語が理解できない子どもたちに対して行うべき支援を、具体例を示して伝えていく必要がある。

表1-3は、《設問3：授業時間中に、「日本語指導が必要な児童生徒」の指導で、困っていることはどのようなことですか。》についての回答結果である。

表1-3 授業時間中に、「日本語指導が必要な児童生徒」の指導で困っていること

※自由記述の設問である。回答内容を以下の通り分類した。

	小学校	中学校
一斉への指示や発問が伝わりにくい。	9人 (17%)	10人 (27%)
文章理解ができない、時間がかかる。	2人 (4%)	0人 (0%)
学習についてこられない。 (個別指導必要 学習内容の未修得も含む)	11人 (21%)	6人 (16%)
抽象的な言葉の説明ができない。	4人 (8%)	2人 (5%)
漢字指導が難しい。	2人 (4%)	0人 (0%)
おもいを話したり書いたりできない。	1人 (2%)	3人 (8%)
テストに取り組めない。 (個別対応必要)	3人 (6%)	3人 (8%)
日本語も母語も不十分である。	1人 (2%)	0人 (0%)
コミュニケーションがとりにくい。	3人 (6%)	4人 (11%)
家庭学習が難しい。	1人 (2%)	0人 (0%)
日本語の使い方に間違いがある。	1人 (2%)	0人 (0%)
ほとんどの面で困っている。 (通訳が必要)	0人 (0%)	3人 (8%)

回答数が多かったのは、「学習についてこられない。(個別指導必要、学習内容の未修得も含む)」小学校11人（21%）、中学校6人（16%）、「一斉への指示や発音が伝わりにくい。」小学校9人（17%）、中学校10人（27%）である。1対1の個別対応では聞き取って理解できる内容でも、多人数への指示や発問となると、聞き取って理解することは難しいと感じている学級担任が多いことがわかる。

中学校では、「ほとんどの面で困っている。(通訳が必要)」という回答は3人（8%）であった。中学校では「進路」という大きな課題に直面する。生徒の学力保障が難しいという問題だけではなく、進路決定に関わる様々な事柄の連絡や、本人及び保護者と相談すべき内容が多いことなど、学校生活における全ての面で支援がほしいという、切実な要求であると考えられる。

次ページ表1-4は、《設問4：休み時間や給食(昼食)指導等、授業時間以外で、あなたが「日本語指導が

必要な児童生徒」への配慮として行ったことや、行っていることは何ですか。》についての回答結果である。

表1-4 休み時間や給食（昼食）指導等、授業時間以外で、配慮として行ったことや、行っていること ※複数回答可

	小学校	中学校
①教室の物の名前をひらがなで表示している	2人 (4%)	1人 (3%)
②クラス全員の名前を机や椅子に表示している	10人 (19%)	12人 (32%)
③休み時間に友だちと過ごしているか確認している	37人 (71%)	20人 (54%)
④学級の子どもたちに食習慣の違いを話し、食べ慣れない・食べられないことへの理解をうながしている	16人 (31%)	1人 (3%)
⑤在籍児童生徒の母国語や母国について知る時間を設定している	11人 (21%)	3人 (8%)
⑥その他 <ul style="list-style-type: none"> <li>・学級目標を母国語で書く。</li> <li>・世界地図を掲示して母国がわかるようにしている。</li> <li>・週に一度「みんな遊び」をする。</li> <li>・部活動に参加させている。</li> <li>・昨日のことを意識して話しかける。</li> <li>・友だちとの関わりを気にする。</li> <li>・できるだけ会話の機会を設ける。</li> <li>・友だちとのトラブルを気にかけている。トラブルがあった時はていねいに対処する。</li> <li>・日本語指導を受けていることをクラスで共通理解している。また、日本語指導の後にメダルを渡し、意欲づけをしている。</li> <li>・クラスの子どもたちにゆっくりと話を聞くように指導している。</li> <li>・英語で話す。(英語担当者)</li> <li>・辞書を引いたり簡単な母国語を覚えたりしている。</li> <li>・たくさん会話するようにしている。</li> <li>・なるべく日本語で会話するように心がけている。</li> <li>・クラスのメンバーには手を貸すように話している。</li> <li>・電話の対応の仕方を指導した。</li> <li>・配付物にルビをうっている。</li> <li>・提出しなければならぬ書類については本人に個別に確認している。</li> </ul>		

回答数が一番多かったのは、「休み時間に友だちと過ごしているか確認している」小学校37人(71%)、中学校20人(54%)である。日本語がわからない子どもが編入してきたとき、学級担任は「友だちとうまくやっているだろうか。」と気にかかるのではないだろうか。そういう意味では、もっと高い割合を期待したいところである。また、友だ

ちの名前が早く覚えられるように、ということから、「クラス全員の名前を机や椅子に表示している」の回答数も多いと予想していたが、これも小学校では10人(19%)の回答しかなかった。「学級の子どもたちに食生活の違いを話し、食べ慣れない、食べられないことへの理解をうながしている」「在籍児童生徒の母国語や母国について知る時間を設定している」は、国際理解教育や外国人教育につながる内容であるが、特に中学校では回答が少なかった。

外国にルーツをもつ子どもの編入は、学級の子どもたちや教師にとって、これまで身近に接することがなかった異なる文化に出会い、互いの違いを認め合う力を育てる機会でもある。日本語指導が必要な子どもの存在がよりよい学級づくりにつながるような取組が求められる。

表1-5は、「設問5：休み時間や給食（昼食）指導等、授業時間以外で、「日本語指導が必要な児童生徒」の指導で困っていることはどのようなことですか。》についての回答結果である。

表1-5 授業時間以外で「日本語指導が必要な児童生徒」の指導で困っていること

※自由記述の設問である。回答内容を以下のとおり分類した。

	小学校	中学校
学校のきまりや遊びのルールが伝わりにくい。	2人 (4%)	0人 (0%)
特別な行事の内容が伝わりにくい。	1人 (2%)	1人 (3%)
全体への指示が伝わりにくい。	1人 (2%)	4人 (11%)
移動教室や突発的な事柄が伝わりにくい。	0人 (0%)	2人 (5%)
友だち関係での問題がある。	6人 (12%)	2人 (5%)
食べ物についての問題がある。	4人 (8%)	1人 (3%)
生活習慣や考え方の違いからくる問題がある。	5人 (10%)	0人 (0%)
家庭との連携が難しい。	2人 (4%)	5人 (14%)
日本語の問題がある。	1人 (2%)	1人 (3%)

前述した「授業時間中の困り」に比べると、回答数が少ない。小学校では、「友だち関係での問題がある。」6人(12%)が多い。友だちと何かトラブルなどがあったときに、原因を聞いたり気持ちを聞いたりする際、日本語でのやりとりが十分にで

きないことから、問題が解決しにくいという教師の困りである。母語を介しての話合いができればよいのであるが、通訳ボランティアの派遣制度は事前の申し込みが必要であるために、問題があったその日に来てもらうことはできない。

中学校での一番の困りは「家庭との連携が難しい。」5人(14%)である。記述内容に「いろいろな制度の説明や電話での対応が困る。」「保健関係の書類が戻ってこないことがある。」とあった。健康調査表や予防接種についてなど、保健関係の書類や学校行事への参加確認のプリントや、保護者が記入する必要のある書類についての困りは、小学校も中学校も共通していると思われる。それに加えて、中学校では、3年生になると進路決定といった、子どもの人生を左右するような重要な連絡事項も多い。これらの連絡すべき事柄が伝えられないことからの困りであると推測できる。

これらのことから、日本語が理解しにくい子どもたちを目の前にして、学級担任一人の力では解決しにくい問題に直面し、困りや焦りを感じる教師の姿が見えてくる。現在の本市の派遣制度について、全ての教師への周知や活用方法なども含めて、学校現場にとってより有効な制度にしていく必要があると考える。

表1-6は、《設問6：あなたは、本市の「日本語指導が必要な児童生徒」に対する教育について、教師を対象とした研修会が必要だと思いますか。》についての回答結果である。

表1-6 「日本語指導が必要な児童生徒」に対する教育についての研修会の必要性

	小学校	中学校
①必要だと思う	15人 (31%)	14人 (43%)
②どちらかといえば、必要だと思う	21人 (43%)	16人 (45%)
③どちらかといえば、必要だとは思わない	8人 (16%)	3人 (9%)
④必要だとは思わない	6人 (10%)	1人 (3%)

小学校では「必要だと思う」「どちらかといえば必要だと思う」を合わせると7割をこえる。中学校では「必要だと思う」「どちらかといえば必要だと思う」を合わせると9割近くになる。

現在本市では、日本語指導が必要な児童生徒の学級担任を対象とした研修会は開催されていない。学級担任が多くの困りをもっている現状から、そ

の困りを少しでも解決できる場として、研修会の必要性を感じているのではないだろうか。

表1-7は、《設問7：「①必要だと思う」「②どちらかといえば、必要だと思う」とお答えになった方にお聞きします。どのような内容を希望しますか。》についての回答結果である。

表1-7 希望する研修内容 ※複数回答可

①「日本語指導が必要な児童生徒」の現状や課題を知る	38人 (43%)
②「第二言語習得」について学ぶ	12人 (13%)
③「日本語指導が必要な児童生徒」の受入れ体制づくりについて知る	29人 (33%)
④「日本語指導が必要な児童生徒」にもわかりやすい授業づくりの考え方や支援例について学ぶ	44人 (49%)
⑤「日本語指導が必要な児童生徒」に関わる教師や日本語指導ボランティア等で情報を交換する	22人 (25%)
⑥その他	・校内研修は既に行っている。 ・進路の状況について知る。

回答が最も多かったのは、「『日本語指導が必要な児童生徒』にもわかりやすい授業づくりの考え方や支援例について学ぶ」44人(49%)であるが、在籍する子どもの現状によって、受たい研修内容にも違いが出ていると思われる。

アンケート調査から、学級担任による支援の現状や、学級担任が抱える困りの内容、更には研修会の必要性が明らかになった。これまで、日本語指導が必要な子どもたちの受入れ体制として考えられてきたことは、日本語指導担当者や通訳者といった、専門的に関わる人の加配や派遣である。そして、現在十分とはいえないが、前項でも示したとおり、本市では「日本語教室の設置」や少数在籍校への派遣制度が確立している。これらの制度はなくてはならないものであり、今後も存続が望まれる。

しかし、学校生活で、子どもたちと最も長い時間関わりをもつのは学級担任である。日々の学校生活において、学級担任による適切な支援が行われることが、日本語指導が必要な子どもたちにとって何よりも有効な手だてになると考える。受入れの場としての学級づくりや、教科学習における学力保障の在り方について、学級担任がどのような視点を持ち、工夫をすればよいかということを中心に、研究を進めた。

## 第2節 子どもたちに必要な言語の力

### (1) 生活に必要な言語と教科学習に必要な言語

前節では、日本語指導が必要な子どもたちがおかれている現状を明らかにしてきた。本項では、日本語指導が必要な子どもたちの学力を保障するときに必要な、日本語の力について考える。

「JSLカリキュラム」が開発されるに至った経緯に、「日常会話は流暢なのに学習についていけない子どもたち」の存在があった。この子どもたちの現状については、カミンズによって整理された二つの言語能力、「伝達言語能力」(BICS: Basic Interpersonal Communicative Skills: 以下「生活言語能力」とする)と「学習言語能力」(CALP: Cognitive Academic Language Proficiency)のモデルから説明することができる。

「生活言語能力」は、日常的な生活場面において、対面で口頭のコミュニケーションをする力である。これが、「日常会話」といわれる言語能力に相当する。「生活言語能力」は、その言語環境で生活していれば、1年から2年で獲得されるという。

「学習言語能力」は、教室での教科学習の際に必要なとされる力、いわゆる、認知的に高次の言語活動を行う力である。この獲得には、5年から7年を要するといわれている。

つまり、前述の「日常会話は流暢なのに学習についていけない子どもたち」は、生活言語能力は習得できているが、学習言語能力が身につけていない状態であるということである。

図1-1は、JSLカリキュラムの開発にも携わった齋藤(4)が、カミンズの2言語能力発達モデルを訳し、加筆したものである。

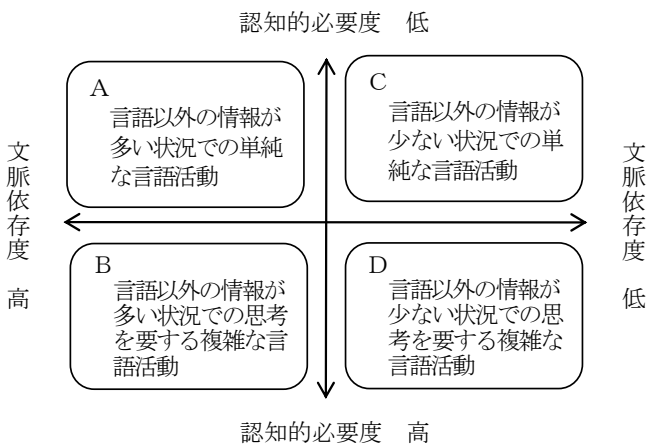


図1-1 言語能力発達モデル Cummins & Swain(1986)を齋藤が訳・加筆

挨拶の言葉や買い物でのやりとり、天気についての会話など、覚えてしまえば日常の会話の中でそのまま使うことができる言語活動は、領域A「言語以外の情報が多い状況での単純な言語活動」になる。子ども同士の遊びの中での会話や、家庭での日常的な会話もこの分類に入る。

反対に、例えば国語の説明文を読んで要旨をまとめるといった言語活動は、領域D「言語以外の情報が少ない状況での思考を要する複雑な言語活動」になる。言語からの情報しかない本文を読んで、その文章の意味を理解し、更に、理解したことを簡潔な言葉と文章で再構築しなければならない。教科学習に必要な力はこの領域Dの言語活動を行うことができる力なのである。

このように考えると、「日常会話」ができる状態は、日本語習得の第一歩にすぎない。日本語で読み書きできる力を十分に身につけるまでの期間、カミンズによるところの5年から7年の長い期間が、いわゆる「日本語指導が必要な期間」となる。

本市における「日本語指導ボランティア」派遣制度は、「学習言語能力」獲得を目標としている。そのために、日本生まれや来日後の年数が長く、日常会話には全く問題が見られない子どもたちであっても、学習についていくのが難しい現状があれば、派遣を受けることができる。しかし、残念ながらある程度日本語が話せるようになった時点で、「日本語指導ボランティア」の派遣申請をしなくなるケースがあると聞く。

教師が、「日本語指導が必要」な状態について、日本語指導が必要な子どもたちの生活言語能力の獲得状況だけを見るのではなく、学習言語能力の獲得状況までも見ていく必要があるという認識をもつことが、子どもたちの学力保障のために、まず、必要なのではないだろうか。

更に、ヴィゴツキーが「外国語の習得に成功するかどうかは、ある程度母語の成熟度にかかっている」(5)と述べている母語の力についても注目したい。子どもたちの母語の力は、日本に来た年齢や母国での生活経験、学習経験などによって様々であると考えられる。例えば、小学校高学年から中学生の年齢の子どもであれば、母国での学習経験から、母語で「学習言語能力」が獲得できている場合が多い。

前述のカミンズは、二つの言語が互いに関係し合い、共有面をもっているという「2言語共有説」を提唱している。右ページ図1-2は、カミンズの「2言語共有説」を説明したものである。



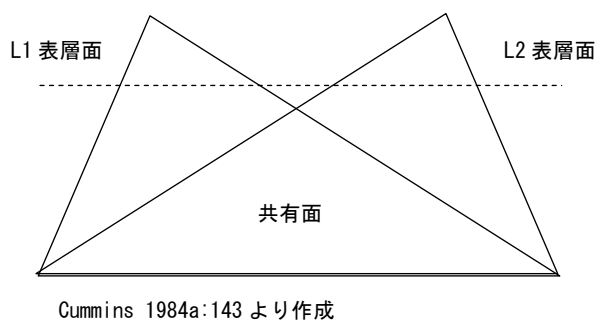


図1-2 カミンズの「2言語共有説」

L1は第1言語で、いわゆる母語といわれる言語である。L2は第2言語で、日本語指導が必要な子どもたちにとっての日本語である。母語と日本語は異なる言語ではあるが、その基盤となる部分は両言語に共通していると考えられている。

例えば、母語で日本語の「意義」というような抽象的な意味をもつ言葉を理解している子どもは、実際に日本語の「意義」の意味も理解しやすい。三角形の面積の求め方を母語で習得してきた子どもは、日本語でも理解しやすい、ということである。子どもたちが母国で身につけてきた母語の力は、日本語習得にも影響を及ぼすといえる。

「2言語共有説」を基にすると、母語で「学習言語能力」が獲得できている子どもは、日本語でも「学習言語能力」が獲得しやすいといえる。筆者がこれまでに関わってきた子どもたちの場合についても、小学校高学年以上で来日し、母語での読み書きの力がしっかりと身につけていた子どもは、日本語をある程度獲得すれば学力も伸びていく傾向にあった。

反対に、幼少期や小学校低学年までに来日した子どもたちは、母語の力も「生活言語能力」程度であることから、母語でも日本語でも「学習言語能力」を身につけることが難しく、学力的に長い期間伸び悩むという例が多い。

日本語が理解できない子どもの編入があったとき、母語の力や母国での既習内容を把握しておくことは、一人一人の日本語習得を考えていく上で大変重要な意味をもつ。多くの子どもたちや保護者、そして教師も、日本の学校生活に早く慣れてほしいというおmoiから、「とにかく早く日本語を覚える必要がある。」と考える傾向にある。しかし、日本に来てからも母語の力を伸ばすことは、長い目でみれば日本語の力を伸ばすことにつながるのである。

これらのことから、日本語指導が必要な子ども

を受け入れたときに、母語を忘れないようにすることの重要性を子どもと保護者に伝えていく必要があると考える。通訳ボランティアを申請して行うはじめての面談の際に、前述した母語保持の大切さを忘れずに伝えることが重要である。特に低学年では、母語も日本語もどちらも身につけにくくなる現状を説明し、家庭では意識的に母語を使い続けてほしいことの理解をうながしていきたい。

本項で述べてきた教科学習に必要な言語の力とは、人の話や書かれている文章、また、絵や映像、表やグラフなど様々な資料から理解したことを、自分の言葉で表現し相手に伝えることができる力である。その力には、母国で培われてきた能力が大きな影響を与えている。

日本語指導が必要な子どもたちの言語の力について考えるとき、教師は、日本語をどのくらい習得できているのかということだけを、考えてしまう傾向にある。しかし、大切なことは、日本語の能力だけでなく、母語も含めた、子どもたちがもっている二つの言語の力について考えることである。

## (2) 日本語指導の初期段階から求められる教科学習

子どもたちに必要な日本語の力は、「生活言語能力」だけではなく「学習言語能力」であること、その獲得には5年から7年かかることを述べてきた。

では、教科学習について考えるのは、ある程度日本語が獲得できた後でよいのであろうか。「生活言語能力」を獲得できるのが一年間と考えても、その間の教科学習内容が全く理解できない状態は、子どもたちにとって大きな損失になることは間違いない。更には、「学習言語能力」獲得までの期間を待っているのは、小学校6年間の学習内容の理解が不十分なまま、中学生になってしまうことも考えられる。

『学校教育におけるJSLカリキュラム開発について(最終報告)』は、「日本語を母語としない子どもたちの教育は、これまで日本語指導を優先させ、まず、日本語指導を行い、その上で教科指導を進めようという考えほうが強かった」(6)と述べている。その考え方で問題とされる点は、「言葉だけを取り出した日本語指導では、子どもたちが学習活動に参加できる力の育成には十分ではない」(7)ということである。

また、JSLカリキュラムでは、子どもたちの日本語の力と認知発達を切り離さずにとらえるこ

とを前提としている。子どもたちの年齢に合った日本語の力をつける必要があるという考え方である。これまでに見られた、「小学校4年生だが日本語の力にあった小学校1年生の教材を使用する」といった指導では、年齢に見合った学ぶ力を育むことはできないということである。

JSLカリキュラムは、初期指導を終えた後に、日本語指導と並行して実施するためのカリキュラムとして考えられている。そのねらいは、「日本語の習得を通して学校での学習活動に参加するための力の育成」(8)にある。日本語指導の初期段階から、発達年齢相当の各教科の学習内容を理解できる力の育成をめざしているのである。

この考え方は、日本語指導と教科指導を統合してとらえている。そのために、学習内容の理解をうながすための日本語や教材の工夫、個々の子どもに応じたカリキュラムづくりを提唱している。

日本語指導と教科指導の統合教育の利点について、齋藤は、次のように述べている。

第一に、教科の内容を導入することで言語活動が暗記や言語操作以上の現実的で実質的な意味をもつ学習になるという点。第二に、児童生徒の知的興味や探求心を喚起し、学習に対する意欲的姿勢を引き出せるという点。第三に、児童生徒の認知的社会的発達レベルに応じた内容について学習する活動は自然な文脈におけるコミュニケーションの機会を提供するという点である。(9)

筆者の経験においても、在籍学級の学習内容と関連性をもたない教材を学習するよりも、同じ教材を使った、もしくは、同じ教材につながる内容を学習するほうが、子どもたちは意欲的に学習を進める。

このように、日本語指導が必要な子どもたちの学力保障のために大切なことは、日本語指導と併せて、日本語指導の初期の段階からの、認知発達に見合った教科の学習内容の習得であることがわかる。

しかし、ここで一つ考えなければならないことがある。それは、日本語指導と教科指導を統合した授業を実施する場についての問題である。

JSLカリキュラムは、実施の場やカリキュラムの利用者を、右上のように設定して考えられている。

#### 利用者

日本語教育を専門とする日本語指導員、地域で活動しているボランティアの皆さんが利用することを想定しています。

#### 実施の場

学校の取り出しの日本語教室が想定されていますが、決して限定されるものではありません。さまざまな日本語教育の現場で活用してほしいと考えています。

(下線は筆者によるもの) (10)

利用者が、日本語教育を専門とする指導員、実施の場が、学校の取り出しの日本語教室となっている点に注目したい。文部科学省は、JSLカリキュラムの普及を目的に、独立行政法人教師研修センターとの共催による「外国人児童生徒に対する日本語指導指導者養成研修」において、JSLカリキュラムに関する実践的な研修を行ったり、平成19年度から20年度にかけては、「JSLカリキュラム実践支援事業」を実施したりしている。

上述の「外国人児童生徒に対する日本語指導指導者養成研修」において、筆者は平成20年度から3年間連続して、実践報告や実際にJSLカリキュラムの学習指導案を考えるワークショップの指導で参加している。その際も、日本語教室等における抽出指導について、実践を紹介したり指導案を作成したりする。また、「JSLカリキュラム実践支援事業」では、11の地域が実践授業を行って、事例集を作成しているが、全ての実践授業は日本語指導教室での抽出授業であった。

現在の本市の受入れ体制を考えると、実践対象の場は、日本語教室設置校においては日本語教室での抽出授業、少数在籍校においては「日本語指導ボランティア」による放課後の学習時間となる。この時間数だけで、日本語指導が必要な子どもたちが教科学習に参加できる力をつけることは、かなり難しいと考えられる。また、「日本語指導ボランティア」の毎時間の指導内容は、それぞれのボランティアが独自で考えており、「教科指導は行わず、日本語指導のみを行う」という原則もある中で、内容も限られてくる。

これまででも、JSLカリキュラムに象徴されるように、日本語指導は日本語指導担当者が別の場所で行う指導であると考えられがちであった。そして、多くの受入れ現場では、現在も「日本語指導担当者」が、日本語指導が必要な子どもたちの学力保障を担っている。

しかし、子どもたちが一日のうち最も長い時間を過ごす場所は在籍学級である。この在籍学級での教科学習において、日本語指導が必要な子どもたちが、その学習内容を理解することができるようになることが、学力保障につながるのではないだろうか。

更に、抽出授業は、原則的には1対1、もしくは少人数のグループでの指導形態がとられている。前節3ページの表1-3でも述べたが、多くの子どもたちが、個別への指示や問いかけは理解できても、多人数への指示や問いかけとなると理解しにくいといった現状がある。抽出授業では学習内容が理解できても、在籍学級の一斉授業では理解できなくなる、という可能性も十分に考えられる。子どもたちは、抽出授業はいつか卒業し、在籍学級において自分の力で学んでいかなければならないときが来るのである。

日本語指導が必要な子どもたちに必要な力は、最終的には在籍学級の教科学習において、自分の力で学んでいける力だと考えている。このように考えると、「多人数への指示や問いかけを聞く力」「友だちの意見や考えを聞き取って自分の考えと比べる力」「自分の意見や考えを大勢の人に伝える力」など、在籍学級の授業でなければ育むことができない力が非常に多いのである。

更には、在籍学級において多くの子どもたちの中で学ぶということは、協同学習や模倣が可能になるということである。柴田は協同学習や模倣の教育的意義を、次のように説明している。

子どもは、協同学習のなかでは、つねに自分一人でするときよりも多くのことをすることができます。周囲の子どもたちの考え方ややり方を見て学び、模倣することで、できないこともできるようになります。子どもは、「自分一人でもできる」ことから「自分一人ではできない」ことへ、模倣をとおして移行するのです。(11)

日本語指導が必要な子どもたちが、日本語を習得したり、母国とは異なる学習の仕方を見たりする過程で、クラスの友だちから学ぶことはとても多いであろう。

しかし、いま、何について学習しているのかさえわからない状態で座っていたり、模倣するといっても、どのように模倣するのか、その方法も理解できなかつたりする状態であればどうであろうか。在籍学級の授業に参加して、学び続ける意欲

とともに、意義も薄れるのではないだろうか。また、隣に支援員や通訳がついて、様々な個別支援をしながら学習に参加するという形でも、子どもたちが支援に依存してしまうといった点から、主体的に学ぶ力を育てることは難しいだろう。個別への支援が必要な場面もあるが、基本的には全体への一斉指導において、学級担任及び教科指導担当者が、日本語指導が必要な子どもたちに焦点を当てた支援を採り入れることが、自分で学んでいく力を育むことにつながると思う。

本章では、本市における日本語指導が必要な子どもたちがおかれている状況や、学級担任による支援と困りの現状、子どもたちにつける必要がある日本語の力について述べてきた。

日本語指導が必要な子どもたちの学力を保障するためには、学校生活においてそのほとんどの時間を過ごす「在籍学級での教科学習」の場において、初期段階から学習内容を理解することが重要である。

第2章では、在籍学級での「授業改善」と「受け入れ体制づくり」の二つの面から、授業改善の視点や具体的な支援例、異なる文化をもつ子どもたちを受け入れる学級づくりにつながる授業について述べる。

- (2) 「京都市における日本語指導等の取組について」京都市教育委員会学校指導課 2010.3
- (3) 前掲(2)
- (4) 齋藤ひろみ他『文化間移動をする子どもたちの学び』ひつじ書房 2009.3 p.26
- (5) ヴィゴツキー『思考と言語』明治図書 1962 p.110
- (6) 文部科学省初等中等教育局国際教育課『学校教育におけるJSLカリキュラムの開発について(最終報告)』2003.7 p.1
- (7) 前掲(4) pp.1~2
- (8) 前掲(4) p.2
- (9) 齋藤ひろみ「内容重視の日本語教育の試み—小学校中高年の子どもクラスにおける実践報告—」『中国帰国者定住促進センター紀要6号』1998.5 pp.106~130
- (10) 佐藤郡衛他『小学校JSLカリキュラム「解説」』スリーエーネットワーク 2005.4 p.4
- (11) 柴田義松『ヴィゴツキー入門』寺子屋新書 2006.3 p.26

#### 【参考文献】

- ・Cummins, J & Swain, M (1996) *Bilingualism in Education* NewYork:Longman
- ・中島和子『バイリンガル教育の方法 12歳まえに親と教師でできること』アルク 1998.9

## 第2章 日本語指導が必要な子どもたちの学力を支える二つの柱

### 第1節 学んでいく意欲を育てる学級づくり

本節では、日本語指導が必要な子どもたちが、自分のルーツに誇りをもつとともに、学級の全ての子どもたちが、互いの違いや良さを認め合い、一緒に学んでいこうとする学級づくりについて述べる。

#### (1) 自分のルーツが認められる経験を通して

圧倒的に日本語が優勢な日本社会において、日本語指導が必要な子どもたちは、その多くが社会的にマイノリティー（少数派）の立場にある。また、母国から日本に来たということは、これまでの友だちや周りの人々との関係、その中で自分の立場や評価、慣れ親しんだ生活環境などが、すっかりなくなってしまうことである。そして、新たな環境となる日本社会の中で、一から人間関係をつくり、自分の位置を確立し、生活環境に慣れていかなければならない。

更に、大人が留学や就労、家族の呼び寄せで来日する場合と決定的に違うところは、子どもたちは、「自分の意思で来日したのではない」ということである。来日事情や、今後の滞日期間によって、更には個々の性格などから、子どもたちは様々なおもいを抱いて来日しているのである。

永住を前提として来日し、「一日も早く日本語を覚えて、日本で高校、大学まで進学したい。」と考えている子どもがいれば、「半年から一年後には母国に帰るから、それまでを楽しく過ごせるといいな。」と考えている子どももいる。しかし、どの子どもにも共通する願いは、「日本の学校で楽しく学習したい。」ということであろう。日本語指導が必要な子どもたちが毎日の学校生活を心地よく過ごすためには、マイノリティーの立場にあっても、自己のアイデンティティをしっかりと形成し、外国にルーツをもつ自分自身に自信をもって生きていくことが大切である。

「自分は日本語ができないから何もできない人間だ。」「日本人と違うことはよくないことなのだ。」という否定的なおもいを抱いていては、日本に適應することは難しく、学習意欲ももちにくくなる。反対に、「今は日本語があまり上手くないけれど、みんなが話せないアラビア語が話せる。日本語もがんばって覚えるぞ。」「日本人と違うとこ

ろはたくさんあるけれど、それぞれによいところもたくさんあるな。」と、肯定的なおもいを抱くことができれば、日本への適應や日本語習得もスムーズに進み、教科学習に対する意欲も高まる。

図2-1は、梶田が「外国人児童・生徒への教育的対応は3階建の家に譬えられる」(12)として提示している図である。

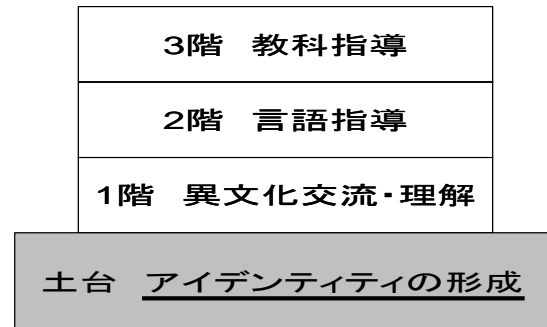


図2-1 「外国人児童・生徒への教育的対応」を示す図  
(下線は筆者による)

梶田は、土台の部分について、「しっかりとしたアイデンティティで支えられていないと、地上3階の建物は崩壊することになるだろう」(13)と指摘している。1階の異文化交流・理解が日本文化への適應であり、2階の言語指導が日本語習得であり、3階の教科指導は教科学習の理解に当たる。

佐藤は、子どもたちの異文化適應について、ベリーの理論的枠組みを参考に、四つのタイプに分類している。ベリーは、『文化変容』を異文化接触の過程で生ずるものとしてとらえ、『接触』『葛藤』『危機』『適應』という段階をたどることを示している(14)と述べている。表2-1は、筆者が佐藤の説明する「適應」の四つのタイプを表にまとめたものである。

表2-1 異文化適應の四つのタイプ

自己の文化的アイデンティティや文化的特性の保持	異文化集団と関係をもつこと	適應のタイプ
価値をおく	価値をおく	統合
価値をおかない	価値をおく	同化
価値をおく	価値をおかない	離脱
価値をおかない	価値をおかない	境界化

日本語指導が必要な子どもたちの日本への適應を考えたときに、めざしたい姿は「統合」タイプである。母国で培われてきた自己のアイデンティティに価値をおき、更に日本の異文化集団との関

係にも価値をおき、適応していく姿である。

このように、「自己のアイデンティティの形成」は、日本での生活全般を支え、大きな影響を及ぼす大切な課題であることがわかる。

では、日本語指導が必要な子どもたちが、自分に自信をもつためには、どのようなことが必要なのであろうか。筆者は、何よりも大事なことは、自分のルーツに誇りをもてることであると考えている。ここでいう「誇り」とは、自分が受け継ぐ国の文化を理解し、好ましいと思う心である。社会的にマイノリティーの立場にある子どもたちが、自分が受け継ぐ国の文化の価値を認めること、そして、その価値ある文化を発信し、周りから認められ賞賛されることが、「誇り」をもつことにつながる。

そこで、筆者は、「互いに認め合う」人権教育としての「外国の学校に行ってみよう」という学習指導案を考えた。一般的な「国際理解教育」は、例えば中国についての理解を深める学習では、中国からの留学生をゲストティーチャーとして招き、中国についていろいろなことを紹介してもらうという内容が多いと思われる。しかし、「互いを認め合う」ことをめざした「国際理解教育」は、日本語指導が必要な子どもたち自身が、自分の国や自分が通っていた学校について紹介することが前提となる。母国について紹介するためには、事前に母国について紹介したい事柄や、母国で通っていた学校について聞き取りをして、その内容を紹介できるようにまとめたり、発表の練習をしたりする必要がある。その際には、日本語指導担当者や通訳ボランティアの力を借りることも考えられる。対象児童生徒が自分の声で母国について紹介することが、「自分のこととして発信する」基本である。様々な事情により自分の声で紹介することが難しい場合は、学級担任が代わりに紹介する。

いずれにしても、日本語指導が必要な子どもたち自身のことについての紹介でなければ、一般的な「〇〇国について知ろう」という、国の紹介とその理解で終わってしまう。このような体験学習では、あくまでも、知る側の私たちと紹介された国という、「日本」に対する「外国」という距離を縮めることはできない。学級の子どもたちや学級担任は、「〇〇ってこんな国だったんだ。～さんは、こんな国から来たんだな。」という認識をもつだけにとどまってしまう。そこには、「互いの違いを知り認め合う」姿を見ることは難しい。

「外国にルーツをもつ」ことが特別なことではなく、例えば、外見や性格などと同様、一人一人

がもつ個性の一つだと考えられる土台を作るためには、日本語指導が必要な子どもたちのこととして、そのルーツが紹介され、学級全体で認め合う取組が必要である。在籍学級でこのような受入れの雰囲気ができれば、日本語指導が必要な子どもたちは、日本人と違うことをマイナスにとらえることなく、日本の学校生活にも適応していけるであろう。更には、学級担任や学級の子どもたちが、自分たちの身近なこととして、違う国の文化について知り、視野を広げることもつながる。

日本語指導が必要な子どもたちのルーツを認める場が重要であることを述べてきたが、この取組だけでは、対象児童生徒の現在の状況を理解することはできない。日本語指導が必要な子どもたちのルーツとともに、日本に来てからの姿を認めることも、また、必要であると考えている。

## (2)「ことがわからない状況」の体験を通して

前項では、日本語指導が必要な子どもたちのアイデンティティ形成の大切さを述べた。アイデンティティ形成に関わる「自己の文化」には、母語も含まれる。前章でも指摘したが、日本語の習得と母語の力は大きな関わりがある。それだけではなく、母語は自分とつながる人たちとのコミュニケーションの手段である。

しかし、来日した年齢が低く、順序立てて自分の考えを述べたり、読み書きをしたりできる程に母語の力が育っていない状態であれば、母語を忘れてしまう傾向が強い。子どもたちは、日本での学校や生活において、必要とされる日本語に価値は見出すが、あまり必要とされない母語については、その価値を見出すことは難しいのである。その結果、母語を忘れてしまい、家族とのコミュニケーションがとりにくくなるケースもある。

更には、母語を忘れてしまうことで、家族や親類とのコミュニケーションがとりにくくなるだけでなく、母語しか話すことができない保護者を疎ましく感じるようになっていたり、母国の文化そのものを否定的に感じるようになっていたりすることも出てくる。このような状態は、アイデンティティの形成を困難にする。

これらを避けるためには、子どもたち自身が母語の価値を認めることが必要になる。そこで、対象児童生徒以外の子どもたちにとっての「ことがわからない状況」を体験する取組を考えた。日本語指導が必要な子どもたちが通っていた学校に行き、授業を受けようという設定での体験的な

学習である。この体験においては、ある一定時間、対象児童生徒の母語だけで授業が進められる。当然ではあるが、学級の子どもたち全員が理解できない中で、対象児童生徒だけが受け答えしていく場面となる。

体験後は、授業の感想や考えたことを話し合う時間をとる。その中では、周りの子どもたちから、対象児童生徒をたたえる声が出るように、場合によっては、学級担任が感想を述べる配慮を忘れないようにする。このように、母語をもっていることが素晴らしいこととして認められる経験をするので、対象児童生徒自身が母語や母国の文化の価値に対する認識を深めることになる。

また、この学習では、日本語指導が必要な子どもたちの母語が認められるだけではなく、学級の子どもたちや学級担任が、日本に来たばかりの頃の対象児童生徒と同じ状況を体験することになる。短い時間ではあるが、ことばがわからない状況を体験することで、不安感や孤独感を感じるであろう。そして、そのような毎日の中で日本語を勉強し、学校生活を過ごしてきた姿に気づくことが、これまでのがんばりを認めることにつながる。

更に、日本語指導が必要な子どもたちが、ことばがわからない状況の中でがんばることができたのは、周りの子どもたちの声かけや、手助けがあったからであるということに触れることができれば、互いの良さを認める機会となるであろう。

このような人権教育に関わる体験的な学習は、これまでも行われてきている。例えば、車椅子体験やアイマスク体験などである。また、耳の不自由な方を学校に招いて話を聞く体験も、同様である。これらの体験的な学習は、バリアフリーについて考えたり、障害について考えたりという、広い意味での認識を深める学習であるといえる。しかし、「ことばがわからない状況の体験」は、同じ学級に在籍する友だちについて理解し、認識を深めることで、お互いの違いや良さを認め合う学習として考えている。

おそらく、日本語指導が必要な子どもたちを受け入れたとき、受け入れた学校や教師は、日本の学校生活への適応と日本語習得についてのみ、目を向けてしまいがちになる。実際に日本語がわからずに困っている姿や、友だちと上手く遊べない姿を目の当たりにすると、教師が、早く勉強がわかるようになってほしい、友だちと仲良く過ごせるようになってほしいと願うことは当然のことである。しかし、対象児童生徒が、自己の文化の価値

も大切にし、なおかつ日本の文化の価値も大切に考え、日本に適応していくためには、「アイデンティティの形成」という土台が必要である。

教師はその意義を理解し、日本以外の国にルーツをもつことを、対象児童生徒が、自ら発信していくことができるような学級をつくっていくことが重要なのである。「違い」が「良さ」として受け入れられる学級は、日本語指導が必要な子どもたちのみならず、日本の子どもたちにとっても居心地のよい学級となるに違いない。

## 第2節 在籍学級での授業改善

本節では、日本語指導が必要な子どもたちが「在籍学級での教科学習」の場において、日本語習得の初期段階から学習内容を理解するための、授業改善の視点について述べる。

### (1) 在籍学級での一斉授業に困りを感じる五つの要因

日本に来て初めて日本語を学ぶ子どもたちが、日本の小中学校に編入する状態を、齋藤は、「いわゆるサブマージョンの状態教育を受けること」(15)であると表している。コリン・ベーカーは、サブマージョンの考え方を次のように説明している。

生徒を深いプールに放り出して、浮き袋を使ったり特別に水泳の講習を受けたりしないで、なるべく早く泳げるようになることを目指すという考え方である。(16)

更にコリン・ベーカーは「溺れてしまう生徒もいるし、水中でもがく生徒もいるが、中には泳げるようになる生徒もいる」(17)と述べている。このサブマージョン教育は、「基本的には少数派言語者を同化させることを目標としており、移住者が流入している地域（例：アメリカ、イングランド）では特にその傾向が強い」(18)と説明されている。しかし、筆者は、子どもたちが溺れてしまわないために、一刻も早く「浮き輪」を投げ、「泳ぎ方」の講習をする、手助けや支援をしていく必要があると考える。実際に子どもたちを受け入れた学級担任や教科担当者も、「どのように支援していけばよいのだろう。」というおmoiをもつであろう。しかし、前章2ページの表1-2のアンケート調査結果からもうかがえるように、多くの学級担任が、必要な支援がわからない状態にある。この点

について、白井は次のように指摘している。

個性というレベルで見ると、外国人の子どもも日本人の子どももみな多様であるという点では同じである。しかし、「同じ」ということがわかるよりも先に、やはり「違う」ことのほうが気になってしまう。戸惑いのほうが大きくなってしまふ。(19)

更に白井は「外国人の子どもたちの指導には、特別な知識や経験、指導技術が必要なのではないだろうか」(20)と、多くの教師が悩みにぶつかることと述べている。確かに、コミュニケーションをとる上では、対象児童生徒の母語が話せるほうが便利ではある。また、日本語指導についての知識があるほうが、日本語の文型指導についてはスムーズに進むかもしれない。しかし、教科の学習を指導するという面で考えれば、その道のプロは教師である。教師は、日々の指導において、一人一人の子どもたちの違いを考慮して、指導方法や支援を採り入れて授業を組み立てているのである。筆者は、教師がこれまでの指導経験の中で工夫してきたことが、日本語指導が必要な子どもたちの指導にも、十分に活かせると考えている。

前述の白井も、「日本人の子どもを指導する中で培ってきた多種多様な指導方法や指導上の留意点は、そのまま外国人の子どもたちの指導においてもあてはまる」(21)と述べている。筆者の経験からも、在籍学級での授業における日本語指導が必要な子どもたちへの支援は、学級の中で学習が理解しにくい子どもたちへの支援につながる場合があったり、LD等支援が必要な子どもたちへの支援と重なる部分があったりする。

このことから、教科指導におけるプロであり豊富な指導経験をもつ教師が、日本語指導担当者と連携をとり、子どもの日本語の力を把握した上で、一人一人の子どもに合った指導の工夫を採り入れることが、対象児童生徒に必要な力をつける最もよい方法ではないかと考える。

では、どのような授業改善の視点が必要なのだろうか。対象児童生徒が在籍学級の一斉授業に困難を感じる要因から考えていきたい。筆者は、その要因を次の五つであると考えている。

#### <①学習内容そのものが未習得、未経験>

日本国内の転入であれば、学年と時期によってどの程度まで学習が進んでいるかを把握することができる。地域や各学校により進度に多少のずれはあるが、全国の学校は文部科学省の学習指導要

領に基づいた指導を進めている。しかし、外国の学校からの編入では事情が異なる。学習する教科や内容は国によって様々である。「この学年だからこれは理解できるだろう。」という考え方は当てはまらない。共通事項が多いと考えられる算数や数学でさえも、該当学年の学習内容が理解できないことが起こる可能性も十分に考えられる。英語についても同様である。それ以外の教科については、未経験もしくは未習得の場合が多いと認識するべきであろう。

学習指導において、新しい学習内容の指導に入る前には、既習事項を確認する時間を設ける場合が多いのではないだろうか。日本語指導が必要な子どもたちの中には、そのスタート時点で学習活動に入れない状況に立たされている子どもがいることを考慮する必要がある。

#### <②母国との学習形態や指導方法の相違>

国によって学習形態や指導方法は様々である。筆者が多く関わってきた、中国にルーツをもつ子どもたちの場合は、日本と同じように、一人の教師による一斉指導であった。しかし、小学校でも教科学級担任制である。また、グループで学習したり、みんなで話し合ったりという学習形態の経験はほとんどなかった。その子どもたちに、「グループで話し合います。」と指示を出しても、活動そのもののイメージがないため、戸惑ってしまう。

また、日本での「体育」は、体育の服装に着替えて、得意な子どもも苦手な子どもも全員が活動する。しかし、国によっては、着替える習慣がないところもあるし、運動が得意な子どもだけが活動するところもある。

このように、学習形態や指導方法の相違から、どのような行動をとればよいのかわからなかったり、不適応を起こしたりしてしまい、結果的には学習活動に参加しにくくなることも起こりうる。

#### <③日本の文化背景や生活習慣に関する知識不足>

当然のことではあるが、外国から来た子どもたちは、日本の生活習慣や文化背景から得られる知識をもっていない。4年生の国語科で「春のうた」という教材がある。冬の間、土の中において、久しぶりに地上に出た、かえるのうたである。春を迎えたかえるたちの様子や気持ちを想像するという学習活動がある。

例えば、四季の移り変わりが無い国から来たばかりの子どもは、冬から春への変化をイメージす

ることができない。この場合は、季節の変化を母国語に訳して伝えたととしても、経験や概念がないため、その様子はわからないままである。教科の学習内容や生活適応に対して、母国語に訳して伝えれば理解できると考えてしまいがちであるが、経験がないことや概念がないことは、その内容自体の意味が理解できないのである。

このように、教科の学習内容は、日本での生活習慣や文化背景から得られる知識が必要なことが多く、授業もそれらをもっていることを前提として進められる。特に国語科や社会科はその傾向が強い。このことから、日本語指導が必要な子どもたちは、学習活動に入りにくくなってしまっていることがある。

#### <④一人から多人数への発話を聞き取る力の不足>

一人から多人数に向けての発話を、一度で聞き取ることは大変難しい。「○○ページを見ます。」のような単文であれば、日本語学習が少し進んだ子どもなら理解できる。しかし、少し複雑な内容になると、日本語の習得がかなり進んだ子どもでも、理解することは難しい。わからないことを質問することも考えられるが、日本語もたどたどしく、日本の学校生活にも不慣れなことから緊張して過ごしている対象児童生徒が、手を挙げて「もう一度言ってください。」「今の意味がわかりません。」と、問うことは大変難しいことである。編入直後の対象児童生徒の様子を観察すると、とにかく周りの子どもたちがしていることを見て、自分も同じことをしている様子がよく見られる。

特に、毎時間のはじめの発問や指示を聞き取ることができなければ、授業の最初から出遅れてしまう結果となり、学習活動に入っていきことができなくなってしまう。更に、このような経験が何度も積み重なることで、「どうせ聞いていてもわからない。」という気持ちを抱いてしまったり、聞き取ろうとしない習慣がついてしまったりする場合もある。

#### <⑤理解できた内容を表現する力の不足>

柴田が「子どもの書きことばの発達水準と話しことばの発達水準とのあいだにかなり大きな隔りがある」(22)と述べているように、日本語の会話がある程度できるようになった子どもたちでも、話している内容を、自分以外の人にわかるように発表したり、書き表したりすることは難しい。

例えば、「昨日は何をしましたか。」と聞かれて

「○○ちゃんといっしょに、こうえんでブランコにのった。」と口頭で答えることは比較的早い段階でできるが、それを、正しく表現するには、「促音」「拗音」「長音」を、それぞれ正しく発音したり、表記したりできなければならない。会話であれば、「と」や「で」の助詞が抜けていても言いたい内容は伝わるが、発表するときや書くときには、抜かしてしまうと、伝えたいことが正確に伝わらないこともある。

教科学習で使用される言葉は「書きことば」である。ノートやワークシートなどに、学習したことや自分の考えを書くときには、「書きことば」を使う。話して表現する場合であっても、使う言語は普段使っている「話しことば」ではなく、文法構造が正しく整っている「書きことば」で話すことが要求される。更に、話し合い活動に参加すると、「書きことば」でテンポよくやりとりされる内容を理解しなければならない。

たとえば、学習内容のおおむねを理解し、自分なりの考えをもつことができたとしても、それを正しい「書きことば」で表現することができず、諦めてしまう子どももいるのではないだろうか。また、最初は意欲的に発表したり書いたりしようとしていた子どもであっても、上手く伝わらず、理解されなかったり、表記の間違いを指摘されたりすることが多くなると、その意欲が無くなっていくであろう。

日本語指導が必要な子どもたちにとって、「書きことば」を学習場面で正しく話したり書いたりすることは、たった一文だけだとしても、大変難しいことなのである。

以上のことから、日本語指導が必要な子どもたちが、在籍学級の一斉授業に困りを感じる要因は、日本語力の不足だけではないと考えられる。子どもたち一人一人の様子をよく見て、何が原因で学習活動に参加しにくいのかを把握することが重要である。

#### (2) 日本語の習得状況と支援の在り方

子どもたちが在籍学級の一斉授業に困りを感じる要因として、根底にあるのは日本語の力の不足である。本項では、子どもたち一人一人の日本語の力に応じた支援の在り方について考える。

前章第1節2ページにおいて述べた日本語指導が必要な児童生徒に関するアンケート調査の項目に、子どもたちの日本語の力を問う項目がある。

次ページ表2-2は《設問1:あなたが学級担任し



ている「日本語指導が必要な児童生徒」の日本語の力はどの程度ですか。」についての回答結果である。

表2-2 学級担任している「日本語指導が必要な児童生徒」の日本語の力

日本語の力	小学校	中学校
①日常会話もたどたどしい	23%	24%
②日常会話での意思疎通はなんとかできる	17%	33%
③日常会話は問題ないが、教科学習には支援が必要	41%	33%
④教科学習においても、ほとんど支援が必要ない	19%	10%

調査項目において、筆者は日本語の力を四つの段階に分けた。この分け方は、文部科学省が全国の公立学校に対して毎年行っている、「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況等に関する調査」において、各学校に示される「日本語能力の基準」を、より具体的に書き表したものである。

日本語指導が必要な子どもたちの日本語能力測定方法については、これまでにいくつかの研究がある。川上は、文部科学省が示す基準について、「学校現場の『判断』によって『基準』がいかようにも解釈される可能性がある」(23)と述べている。明確な判断基準がないために、例えばある程度日常会話ができる子どもを目の前にしたときに、「支援が必要である」と見る人もいれば、「支援は必要ない」と見る人もいるということである。

更に、川上は、「指導経験のない人が明確な基準のないところで『判断』せざるを得ないのが実情である」(24)とも述べている。確かに、日本語指導が必要な子どもたちを受け入れている学級担任の中で、日本語指導の経験のある人は大変少ないであろう。

では、子どもたちの日本語の力を見取る明確な基準や方法があるかどうかについて、「日本語指導経験のほとんどない学級担任」が実施できる方法はないのだろうか。

前述の川上は、「JSLバンドスケール」(25)という方法を示している。バンドスケールとは、「日本語指導のための日本語能力測定基準」である。小学校低学年・小学校中高学年・中学生以上のグループ別に、「聞く・話す・読む・書く」の4領域それぞれに、7から8のレベルがある。これらの基準は、子どもの状態をいくつかの文で記述表現しており、測定者は子どもの様子を観察し、どのレベ

ルに当てはまるのかを見取る方法である。三つの年齢集団で、4領域の測定レベルは、合計90段階ほどある。この方法であれば、子どもたちの日本語の力はかなり正確に見取ることができると考えられる。

しかし、実際に測定を行うに当たり大きな課題がある。川上が『測定』を行う教師は、この『基準』のフレームワークおよび内容を熟知していることが必要である」(26)と述べているように、測定するためには、ある程度の知識と経験が必要なのである。本市の現状を鑑みたとき、日本語教室設置校であれば、日本語教室担当者が研修を受けた上で測定することは可能であろう。しかし、学級担任がその役割を果たすことは難しいと考える。

このように考えたとき、文部科学省が調査の基準としている四つの段階は、明確な判断はできない可能性もあるが、目の前にいる子どもの日本語の力が、だいたいどの程度の状況であるかを、学級担任が判断する際に、見取りがしやすいのではないかと考える。また、子どもの日本語の力をより正確に見取ることも大切ではあるが、日々子どもたちの指導に当たっている教師が必要としているものは、日本語指導が必要な子どもたちに対して、在籍学級で行うべき支援を具体的に示すことである。

次ページの表2-3は、筆者が作成した「日本語の力に応じた在籍学級における支援」である。在籍学級の教科学習で、学級担任や教科指導担当者が行う支援を具体的に示したものである。日本語の力を<聞くこと・話すこと・コミュニケーションをとること><読むこと・書くこと>に分けている。

表2-2の日本語の力は、主に会話から判断した力である。教科学習で使われる言葉は「書きことば」であることから、「読むこと・書くこと」の面から日本語の力を判断することも必要であると考えた。学級担任が、普段の会話だけではなく、教科学習に結びつく「読むこと・書くこと」の力に着目し、そこから子どもたちの困りに気づき、必要な支援を考えることが、日本語指導が必要な子どもたちの学力を保障することにつながると考えたからである。

表中の絵カード(動作・感情など)や、日本語の表記方法をまとめたカードなどは、日本語指導担当者が指導中に使うことも多い。このことから、日本語指導に関わる教材については、日本語指導担当者の協力を仰ぐことも可能である。

表2-3 日本語の力に応じた在籍学級における支援

<聞くこと・話すこと・コミュニケーションをとること>

子どもの活動	日常会話もたどどしい	日常会話での意思疎通がなんとかできる	日常会話は問題ないが、教科学習においては支援が必要である	日常会話だけでなく、教科学習においても、ほとんど支援を必要としない
指導者が行う支援				
聞くこと	<ul style="list-style-type: none"> <li>文末表現は「です・ます」で統一する。</li> <li>指示や発問は単語で伝え、同時に動作を付け加えたり、絵カードなどを示したりする。</li> <li>教科書の挿絵や写真、資料など、視覚的に理解をうながす教材を準備する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>指示や発問はフラッシュカードや板書で示す。</li> <li>主語と述語が明確な単文で話したり、示したりする。</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>抽象的な言葉や難しい言葉は、理解できると想定される日本語に言い換える。</li> </ul>
話すこと	<ul style="list-style-type: none"> <li>発言や意思表示に使う絵カード（動作・感情など）や簡単な言葉カード「同じです」「違います」「わかります」「わかりません」などを準備する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>書いたものを読んだり見せたりして発表する形態を採り入れるようにする。</li> <li>発言や意思表示に使う、「動作を表す言葉カード」「感情を表す言葉カード」「発表に使う話型カード」などを準備する。</li> <li>話し方のモデル例を示す。</li> </ul>		
コミュニケーションをとること	<ul style="list-style-type: none"> <li>指示は個別に伝える。</li> <li>二人組での学習を採り入れる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>一斉指導への指示や発問の後に、個別に確認する。</li> <li>学級全体で声の大きさや速度に注意し、できるだけ対象児童生徒の方を向いて話すようにする。</li> <li>少人数グループでの学習形態を採り入れる。</li> </ul>		

<読むこと・書くこと>

子どもの活動	簡単な挨拶や、よく使う単語程度は理解できる	基本的な言葉を使った一文程度は理解できる	接続詞や抽象的な言葉を含まない短い文は理解できる	長文もほぼ理解できる
指導者が行う支援				
読むこと	<ul style="list-style-type: none"> <li>文を言葉に区切り、漢字には、必ずひらがなまたはローマ字でふりがなをうつ。</li> <li>音読はリポートを基本とする。（文節で区切って読む。）</li> <li>文章の大体の内容をとらえる手助けとなる挿絵や写真、資料などを準備する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>文を文節に区切り、漢字には、ひらがなでふりがなをうつ。</li> <li>音読はリポートを基本とする。</li> <li>指導者や児童の範読やそれらを録音したテープなどを活用して、読みのモデル例を示す。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>わかりにくい文には区切りを入れ、漢字には、ひらがなでふりがなをうつ。</li> </ul>	
書くこと	<ul style="list-style-type: none"> <li>ひらがな、カタカナの五十音表を準備する。</li> <li>個別に、長音、促音、拗音、拗長音などの書き方をまとめたカードを準備する。</li> <li>大事な言葉だけを書き写すワークシートを準備する。</li> <li>絵や図での表現も採り入れる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>個別に、長音、促音、拗音、拗長音などの書き方及び助詞の使い方をまとめたカードを準備する。</li> <li>大事な言葉や文だけを書き写すワークシートを準備する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>個別に、接続詞や感想を表すときに使う言葉などをまとめたカードを準備する。</li> <li>書くときの手本となるモデル文例を提示する。（感想文、学習課題、理由の書き方など）</li> </ul>	

<聞くこと・話すこと・コミュニケーションをとること>

「日常会話もたどどしい」段階では、言葉だけのやりとりは難しい。言葉に動作を伴ったり、具体物や半具体物を合わせて説明したりする必要がある。支援の中に挙げている「発言や意思表示に使う絵カード」については、日本語指導担当者が使用している名詞、動詞、形容詞などの絵カードを参考にしてもよいであろう。

この時期は、友だちのしていることを見て真似をする時期であり、コミュニケーションは一对一の対面でのやりとりが必要である。これらのことから、二人組での学習を意図的に採り入れたい。

「日常会話での意思疎通がなんとかできる」段階では、正しい日本語を聞いたり話したりすることが最も大切である。「何となく話せる」状態を、教科学習に必要な「書きことばである日本語」に

つなげていく時期だからである。そのために、正しい日本語を聞き取ったり話したりできるような支援が大切になる。この時期には、耳からだけで正しく聞き取ることは難しいため、必ず目からの情報を同時に示すことを心がけたい。

コミュニケーションをとることについても、できるだけその児童生徒の顔を見て、近い距離で伝えることが望ましい。二人組学習に加えて、少人数グループでの学習も採り入れていきたい。

「日常会話は問題ないが、教科学習においては支援が必要である」段階は、指導者側が支援を忘れてしまいがちになる時期である。日本語を流暢に話しているために、「この子はもう大丈夫だ。」と考えてしまうからである。しかし、「書きことば」については、まだまだ支援が必要な段階である。そのため、前の段階に引き続き、視覚的な情報を

提示することや、正しい日本語に多く触れる機会を設定することが大切である。抽象的な言葉については、日常よく使う言葉で言い換えれば、理解できることが増えてくる時期でもある。

「日常会話だけでなく、教科学習においても、ほとんど支援を必要としない」段階では、日本の生活や文化を背景とする言葉や状況の理解に気をつけたい。前項13ページの一斉授業に困りを感じる要因<③日本の文化背景や生活習慣についての知識不足>でも述べたが、日本での生活が長くなっても、家庭内の言語や文化は母国のままであることが多い。一日のほとんどを過ごす学校が、日本の文化背景や生活習慣に触れる重要な場であることを認識し、常に「これは理解できるだろうか」という視点を持ち続けることが大切である。

### <読むこと・書くこと>

「簡単な挨拶や、よく使う単語程度は理解できる」段階では、日本語の音に慣れることや、単語を理解することが大切である。ひらがな・カタカナの表は、下敷きのような形で用意し、いつでも取り出せるようにしておきたい。

「基本的な言葉を使った一文程度は理解できる」段階は、基本的な動詞や形容詞の現在形、助詞の使い方を単文で学習している時期である。日本語学習がどの程度まで進んでいるのか、日本語指導担当者に確認し、把握する必要がある。自分で文を書き表すのは難しい段階であるため、モデル文や教師が書いたものを書き写すことが基本となる。

「接続詞や抽象的な言葉を含まない短い文は理解できる」段階では、文章構造が複雑でなければ、ある程度の文章は理解することができる。しかし、日本語学習では、接続詞や主語のない文章の学習はまだ行っていない時期である。また、教科学習の中でよく使う言葉については理解し、それらを使って自分の考えを表現することはできる。例えば感想を表すときには、いつも「楽しかったです。」を使うという状況である。様々な言葉や言い方に触れて、表現を広げていく時期であるので、「接続詞や感想を表すときに使う言葉カード」などを準備して、活用できるようにしたい。更に、正しい書き方で書き表す練習をすることも大切であり、何かを書くときには書き方のモデル文を提示することが望ましい。

「長文もほぼ理解できる」段階では、抽象的な言葉以外は理解することについて問題がないと思われる。わからない言葉も、辞書を使って調べることができるようになっていくと考えられる。

支援が必要であるのは、自分の考えを書き表す場合である。この段階になると、学年相当の文章を読んで理解することは可能である。しかし、読んだことを基に自分の感じたことや考えを書き表すことについては、難しい場合が多いと考えられる。自分の感想や考えがないわけではない。表したいことはもっているが、それを日本語でどのように表すとよいかかわからないのである。このことから、何かを表現するときには、学級の全ての子どもに対して手本となる、当該学年でつけたい力に応じたモデル文を提示することが大切であると考えられる。

更に、話しことばと書きことばの発達水準には隔たりがあることから、子どもたち一人一人の日本語の力を見たとき、<聞くこと・話すこと・コミュニケーションをとること>と<読むこと・書くこと>の力には差があると考えられる。会話面では問題がなくても、学習面ではかなりの支援を必要とする子どもが多いのではないだろうか。

これまで、日本語指導が必要な子どもたちの日本語の力を見るとき、その基準は会話面からだけで判断されがちであった。しかし、授業における適切な支援を考えるためには、日本語の文字や文の学習の進捗や習得状況について、日本語指導担当者に確認することや、子どもたちが日々の授業の際に書き表しているものから、書きことばの力を見取ることが大切なのである。

### (3) スモールステップで考える単元構成と授業の流れ

日本語指導が必要な子どもたちが一斉授業に困りを感じる要因を把握し、日本語の力を見取る必要性、また、その力に応じた支援について述べてきた。では、実際に授業を組み立てていくときに、見取ったことや日本語の力に応じた支援をどのように活用していけばよいのであろうか。本項では、単元計画を立てるとき、そしてその計画に基づいた授業の流れを考えるときの具体的な方法について考える。

例えば、国語科1年生の「かいてたのしもう『あつまれふゆのことば』」を、冬の生活経験が全くないフィリピンから来た子どもが在籍する学級で行うとする。次ページ表2-4は、単元の指導計画の一部である。表の中に、対象児童が本単元の一斉授業に困難を感じると考えられる学習活動を明示し、それぞれについて、どのような手だてが考えられるのかを具体的に述べる。

表2-4 かいてたのしもう「あつまれふゆのことば」  
京都市スタンダードより抜粋

時	学 習 活 動	留 意 点
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>○「ふゆ」の言葉を集め、かるたを作って遊ぶ計画を立てる。</li> <li>・教材文を読み、「ふゆのことばかるた」を作って遊ぼうというめあてをもつ。</li> </ul>	<p><b>対象児童にとっては、「ふゆ」の生活経験がないので、連想しにくい。</b></p> <p>まる冬の言葉など)</p>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>○集めた冬の言葉から、かるたの読み札を作る。</li> <li>・かるたの作り方を知る。</li> </ul>	<p><b>対象児童にとっては、「かるた」遊びを知らない可能性が考えられる。</b></p> <p>かるた作りへの意欲が高まるように、教師の手作りかるたを用意する。</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・集めた言葉を基に読み札を作る。</li> <li>・作ったものを読み合い、作り方を確かめたり、よりよく直したりする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・リズムカルな文が作れるように、カードを使うことで、集めた言葉を選んだり、並び替えたりすることが容易にできるようにする。</li> <li>・うまくできた文をみんなに紹介するようにする。</li> </ul>

単元全体の計画を見たとき、第1時の学習活動に、「『ふゆ』から連想される言葉集めをする」とある。この学習活動に参加するには、「冬」からイメージできる言葉を挙げられるということが前提にある。そのため「冬」という季節のないフィリピンから来た子どもの場合は、その生活経験がないために、「冬」という言葉から何も連想することができないであろう。

そこで、第1時に入る前に、「冬」の生活が題材になっているビデオを見たり、絵本を読み聞かせたりするなど、「冬」のイメージをもつための時間が必要になる。指導時間数を一時間増やすのか、朝の読み聞かせや給食時間などの時間を使うのかを考慮し、時間を確保する。できれば、「冬」だけではなく、日本の四季について知る機会となれば、言葉を豊かにする効果が高いと考えられる。

また、第2時の学習活動に、「かるたの作り方を知る」とある。これについても、日本で生まれ育った子どもや、日本での生活が長い子どもは「かるた」がどのような遊びであるかがわかる。しかし、対象児童が「かるた」遊びを知らないことも考えられる。そこで、第2時の学習時間内に、「かるた」遊びを紹介するような学習活動を組み込んでいくのである。

以上のように、単元構成及び毎時間の授業の流れにおいて、予想されるつまずきを基に、学習の段階を細かく分けて組み立てる必要がある。この

考え方は「スモールステップ」といわれ、「学校教育におけるJSLカリキュラム(中学校編)」においても、「授業展開をいくつかに分けて、その段階での支援を考慮することを『スモールステップ化』と呼び、(中略)」(27)と述べられている。

スモールステップの視点をもつには、対象の児童生徒の「経験や知識の不足」について把握することが重要である。母国での生活経験や学習経験などを把握することで、つまずきを予想することができるからである。転入時に通訳者を介して面談の時間をとり、これらについて対象児童生徒本人から聞き取ることが望ましい。

しかし、突然の編入で、詳しい状況について把握できていない場合も多いと考えられる。そのような場合でも、単元構成や授業の流れを組み立てる際に、在籍する日本語指導が必要な子どもについて「このような経験はあるのだろうか。」「このことについて、イメージをもつことができるだろうか。」「と考えてみるのが大切である。

もう一つ忘れてはならないのが、前項でも述べた、対象児童生徒の現段階での日本語の力の把握である。これについては、日本語指導担当者との連携が大切になる。毎週の日本語指導内容を知り、どの程度の日本語であれば理解できるのかを確認することで、発問の言葉や例示に使う日本語表現などを考えることができる。

全ての教科の全ての時間において、この視点で単元を再構成し、毎時間の授業の流れを考えると時間は要する。しかし、日本の子どもたちに向けて、当たりまえのように進めてきた授業を、一度立ち止まって考えてみるのが、対象児童生徒が在籍学級で学ぶための第一歩になると考えている。

単元構成及び授業の流れにおいて、予想されるつまずきを基に細かな手だてをうつ「スモールステップ化」が重要であることを述べてきた。この考え方は、日本語指導が必要な子どもたちの指導に関しての特別な考え方ではなく、実は教師が日々の学習指導を行っていく上で大切なことである。学級において最も支援が必要な児童生徒に焦点を当てた授業作りと、同じ視点なのである。

教師が、日本語指導が必要な子どもたちの指導は特別な指導であるという概念を取り払い、「日本語指導が必要である」ということは、「子どもたち一人一人にはそれぞれの個性があるという多様性の一つなのである」と認識することから、授業改善に取り組んでいくことが求められている。

#### (4) 理解するための工夫と表現するための工夫

次に、学習活動における支援について、具体的な手だての方法を考えていく。

表2-5は「小学校『J S L理科』の授業作り」における「授業中にできる支援」(28)を参考に、抽出授業ではなく、在籍学級の一斉授業において行うことを前提として、筆者が一部抜粋・加筆して作成した、理解をうながす支援例である。

表2-5 理解をうながす支援例

明示	・授業の展開を明示する。 ・要点を明示する。
細分化	・長文を短文に、複文を単文にする。
視覚化	・実物、絵、写真、図、ビデオ、表などを用いる。
言い換え	・知っている言葉に言い換える。(母語も含む)
例示	・具体的な例を示す。
比喩	・身近な事象に例えたり、擬人化したりして示す。
ふりがな	・漢字にふりがなをうつ。(ローマ字、ひらがな)

「明示」は、学習の流れや見通しを示したり、大切なことを色分けして示したりする支援である。授業の展開であれば、例えば「課題把握」→「自力解決」→「集団解決」→「適応題」という算数科の流れを、対象児童がわかる言葉や絵で提示し、いま、どの学習過程の勉強をしているのかを矢印で示しておく、学習の見通しをもつことができる。見通しがもてると、「次はどんなことをするのか」という不安がなくなり、安心して学習に向かうことができる。要点の明示は、キーワードを色分けして示す、線を引く、大きく拡大するなどの支援である。いつも使う色を固定しておく、よりわかりやすいであろう。

「細分化」は、主な発問や、大切な手順の説明の文を、できるだけ短い日本語の文に分けることである。例えば、国語科の「ごんぎつね」の学習において、「『ごん』の気持ちがわかる言葉や文を見つけながら音読しましょう。」という指示を出すとする。その場合、この文を「音読をします。」「『ごん』の気持ちがわかる言葉と文を見つけます。」という二つの文に分けたほうが理解しやすい。更に、発問や説明の内容を精選してフラッシュカードで提示するなど、「視覚化」することも心がけたい。

「視覚化」は、言葉では理解しにくい内容を、実物や写真、図などを使って示す支援である。この支援について気をつけたいことは、「視覚化」して提示したことで、後で必ず日本語を対応させることである。例えば、長方形や正方形といった形を理解させるために、それぞれの具体物を提示

する。しかし、具体物の提示だけで終わってしまえば、日本語の力は育たない。必ず、「長方形」「正方形」という漢字と読み方を一緒に提示し、できれば声に出して音声化したい。このように、理解だけで終わらず、必ず日本語を対応させることは、表現支援にもつながる重要な手だてであると考えている。

「言い換え」は、そのままでは理解できない日本語を、知っている言葉や母語で言い換える支援である。この場合も「視覚化」と同様に、必ず元の言葉を確認することが大切である。また、前節でも述べたが、母国での生活経験や、母語の能力によって、母語でも理解できない内容もある。

「例示」は、活動の内容を具体的に示す支援である。例えば、「隣の人と話し合う」ときに、「先に、右側に座っている人が自分の意見を言います。言い終わったら、『質問はないですか。』と聞きましょう。」という説明と合わせ、実際に学級の二人がモデルとなり、行動で見せるという支援である。

「比喩」は、抽象的な概念を表す言葉の説明に、身近な事象で例えたり、説明文に取り上げられている物や動物を人に例えてみたりするという方法である。3年生国語科で、「『分類』ということ」という教材がある。この「分類」という抽象的な言葉の理解をうながすために、例えば、具体的にいろいろな色をした形をいくつか用意して、「色について分ける」「形について分ける」という活動を通して、「色で分類する」「形で分類する」という言葉を理解していく、という考え方である。

「擬人化」については、2年生国語科の説明文教材「サンゴの海の生き物たち」で、子どもたちが、それぞれイソギンチャクとクマノミの役になって台詞を考えるといった活動のように、国語科においてはよく使われる手法である。

最後に、「ふりがな」は欠かすことができない支援である。ひらがなが覚えられていない段階であれば、音を表す手段として、ローマ字でふりがなをつけることも有効である。中国など漢字圏から来た子どもであっても、読み方は異なるために、ふりがなをうっていないと読むことができない。まして、漢字圏以外の国から来た子どもであれば、なおさら必要度が高い。ひらがなの音で聞けば理解できることでも、漢字だけで示されると、理解することは難しい。教科書の文章や板書、ワークシートにふりがなをうつだけでなく、テスト問題にもつけることが望ましい。また、音読の宿題が出る国語の教科書の文章については、周りの子ど

もたちと一緒にふりがなをうつことが理想的であると考えている。

次に、理解したことを表現する際の支援例を挙げていくことにする。表2-6は、文部科学省「学校教育におけるJSLカリキュラム(中学校編)」(29)に挙げられている「日本語支援例」を参考に、筆者が一部抜粋・加筆して作成した、在籍学級の一斉授業における表現をうながす支援例である。

表2-6 表現をうながす支援例

発表などに使う語彙や文の提示	・発表などによく使う言葉や文型を表にして示したり、渡したりする。 ※母語が理解できる場合は母語訳があると便利
例文の提示	・表現のモデルとなる文や文章を提示する。 ・まとめ方のモデルを実際に提示する。
表現方法の提示	・言葉以外での表現方法を提示する。(絵や図等) ・選択肢から選ぶような表現方式を用意する。
板書の工夫	・学習のまとめや振り返りの手助けとなる、学習したことが流れとともにわかる工夫をする。 ・漢字にはふりがなをうつ。(ローマ字、ひらがな)

「発表などに使う語彙や文の提示」は、発表の際の話型や、基本的な気持ちを表す言葉などを示す支援である。それらをまとめたカードを作成し、ラミネートしたものを対象児童生徒に渡しておく、いつでも見ることができる。母語が理解できる子どもであれば、日本語と合わせて、母語も表記するとより理解しやすい。母語訳は、通訳ボランティアを活用すると作成することが可能である。

「例文の提示」は、自分で文章を書かなければならないときに、そのモデルとなる文章を用意して提示する支援である。また、文章だけではなく、例えば新聞を作成する学習においても、あらかじめ仕上がったものの見本を教師が作成しておき、はじめの時間に見せることが望ましい。もし、日本語がまだほとんど理解できない子どもであれば、その見本をていねいに視写するだけでもよいと考える。学級全体に提示するほうがよい場合は、大きく拡大したものを用意する必要があるし、対象児童生徒だけに必要であれば、ヒントカードのような形で準備することも考えられる。

「表現方法の提示」は、「例文の提示」で述べた文を提示することではなく、文以外の表現方法を提示する支援である。例えば、国語科で物語文の初発の感想を書く時間に、「一番心に残った場面を選ぶ」活動を採用入れたとする。場面を日本語で表すことが難しい子どもであれば、場面ごとの挿絵や場面の様子を簡単な文で表したものを

用意して、その中から「どれが好きですか。」というように、問いかけて選ばせる方法がある。大切なことは、選んだ場面がどのような場面であるのかを、必ず日本語と対応させることである。「理解をうながす支援」の「視覚化」や「言い換え」でも述べたが、日本語と対応させることで、日本語の力が育っていくからである。

最後に「板書の工夫」であるが、いつも同じ書き方で学習の流れが板書されていると、子どもは何度か学習を積み重ねるうちに、板書の見ほうが理解できるようになる。大事な言葉や文を表す色を決めておくか、フラッシュカードに書き表すなどすることで、子どもは、「あれが今日の大事な言葉だな。」と、すぐに見てわかるようになり、学習内容を記入したり、自分の考えを話したりする際の手助けとなる。

また、ノートに板書を写す必要がある場合、日本語の書き写しに時間がかかる段階であれば、大事な言葉や文を写すだけでも十分であろう。その際に、大事な言葉や文が黒板に「黄色」で書いてあるのなら、黄色のチョークなどで色を示し、「この色で書いてあるところを、ノートに書きましょう。」と指示をすればよい。更に、漢字には必ずふりがなをうつことが必要である。

以上、「理解をうながす支援」と「表現をうながす支援」について、それぞれの支援における具体例を挙げて説明をしてきた。どの支援も日本語指導が必要な子どもたちだけに必要な、特別な支援ではないことがわかる。ほとんどの支援が、どれも普通の授業において行っている支援である。一人一人をよく見て、その子どもに合った支援を考えていくことと、何ら変わりがないのである。普通の授業を細かく見直すことで、日本語指導が必要な子どもたちが、十分に一斉授業での学習活動に入ることができると思う。

- (12) 梶田正巳他『外国人児童生徒とともに学ぶ学校づくり』ナカニシヤ出版 1997.6 p.11
- (13) 前掲(12) p.15
- (14) 佐藤郡衛『多文化共生社会の学校づくり 国際理解教育』明石書店 2001.3 p.133
- (15) 前掲(4) p.25
- (16) コリン・ベーカー『バイリンガル教育と第二言語習得』大修館書店 1996.4 p.184
- (17) 前掲(16) p.184
- (18) 前掲(16) p.185
- (19) 白井智美『イチからはじめる外国人の子どもの教育』教

- (20) 前掲(19) p.38
- (21) 前傾(19) p.39
- (22) 前掲(11) p.73
- (23) 川上郁雄 「年少者日本語教育における『日本語能力測定』に関する観点と方法」 『早稲田大学日本語教育研究』第2号 2003.3 pp.1~16
- (24) 前掲(23)
- (25) 川上郁雄 「年少者日本語学習者の日本語能力測定の方法—JSLバンドスケールの試み」 『2003年度日本語教育学会秋季大会予稿集』 日本語教育学会 2003.10 pp.125~130
- (26) 前掲(23)
- (27) 文部科学省 『学校教育におけるJSLカリキュラム(中学校編)』 2007.3 p.9
- (28) 大蔵守久 『小学校「JSL理科」の授業作り』 2005.4 p.45
- (29) 前掲(27) pp.14~15

【参考文献】

- ・Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H., & Dasen, D. R., 1992, *Cross-Cultural Psychology*, Cambridge U.P., pp.271~291
- ・佐藤郡衛 『多文化共生社会の学校づくり 国際理解教育』 明石書店 2001.3

### 第3章 実践授業から

本章では、日本語指導が必要な子どもたちが在籍する小学校・中学校それぞれにおける実践授業について述べる。対象児童生徒の学力を支える二つの柱である、アイデンティティの形成をうながす取組と、在籍学級での授業改善について実践を行った。

#### 第1節 互いを認め合う人権教育学習

本節では、前章第2節で述べた、「自分のルーツが認められる経験」「ことばがわからない状況の体験」について、具体的な実践授業の報告をする。

##### (1) 外国の学校に行ってみよう

日本語指導が必要な子どもたち一人一人のルーツや背景には違いがある。そこで、本市の全ての学校において、ルーツの違いを超えて、対象児童生徒の編入があった場合に実践できることを前提に、「外国の学校に行ってみよう」という単元を考えた。表3-1はその学習指導案である。

単元は2時間構成で、1時間目は、対象児童生徒がルーツをもつ国の様子を知ることで、違いや良さを

認めようとする態度を養うこと、2時間目は、ことばがわからない状況の体験を通して、対象児童生徒の来日後の状況に対して理解を深めることをねらいとしている。指導時間については、学級活動や総合的な学習の時間などが考えられる。

実践に際しては、対象児童生徒自身が母国の生活や母国で通っていた学校について紹介することが望ましいので、授業のねらいを説明した上で、対象児童生徒本人と保護者の了承を得る必要が出てくる。

実施の時期は、対象児童生徒が自分の言葉で紹介することを考慮すると、日本語での会話が、ある程度できるようになった時期が望ましい。しかし、来日直後に、周りの子どもたちとなかなか馴染めない場合は、通訳の力を借りて実施することも考えられる。学習指導案は以下のとおりである。

表3-1 「外国の学校に行ってみよう」人権学習指導案

単元名 「外国の学校に行ってみよう」 単元目標 ・「帰国・外国人児童生徒」への理解を深めることで、人権意識を高める。 ・母国の様子や日本に来てからの自分について発信し、周りから認められることで、自己肯定感を高める。 指導計画 (全2時間)		
学習のめあて		
第1時	対象児童生徒がルーツをもつ国の言葉や生活の様子について知り、日本の言葉や生活の様子と比べることで、それぞれの違いや良さを認めようとする態度を養う。	
第2時	対象児童生徒の母語を使った授業を体験することを通して、お互いの気持ちを理解し、ともに成長していこうとする心情を育てる。	
■題材 「日本以外の国の様子を知り、日本と比べてみよう。」 ■第1時の目標 ・対象児童生徒がルーツをもつ国の言葉や生活の様子について知り、日本の言葉や生活の様子と比べることで、それぞれの違いや良さを認めようとする態度を養う。 ・母語や母国について自分の言葉で伝える機会を通して、日本語を話すことへの自信をもつことができるようにする。 ■第1時の展開		
学習活動	○主な発問	・予想される子どもの反応 ※資料
1. 対象児童生徒がルーツをもつ国について知る。 ○(写真や資料を提示して)今日はある国について勉強しますよ。どこの国のことかな。	・あの国旗はどこ国のものかな。 ※ 対象児童生徒がルーツをもつ国の国旗や民族衣装、食べ物、有名な遺跡、動物などの写真など。 ※ 提示用の世界地図	・留意点 ●対象児童生徒への支援 ・全員がはっきりと見える大きさの資料や地図を用意する。
2. 対象児童生徒が母国の生活の様子や学校の日を紹介する。 ○～さんが、自分の国のことや通っていた学校の様子をみなさんに紹介してくれます。	・早く聞きたいな。 ・日本の学校とぜんぜん違うのかな。 ・給食がないんだな。 ・同じ勉強もあるな。 ・朝が早く大変だな。 ※ 対象児童生徒の紹介内容を提示する資料 例：対象児童生徒が通学していた学校の時間割や一日の予定表など。	●事前に聞き取りをして、提示物の準備や発表の練習をしておくことにより、自信をもって母国の様子を紹介することができるようにする。 ●日本語の力に合わせて紹介方法を考えることにより、わかりやすく紹介することができるようにする。(自分で紹介する、担任の質問に答えるなど)
3. 質問や感想を出し合う。 ○もっと聞いてみたいことはありますか。紹介を聞いた感想も聞かせてください。	・宿題はあったのかな。 ・友だちとはどんなことをして遊ぶのかな。 ・テストはあるのかな。	・日本とよく似ていることと、まったく違うことがあることに気づかせるようにする。 ●日本語の力に合わせて通訳を手配しておくことにより、安心して受け答えすることができるようにする。 ・感想は板書していく。
4. 学習を振り返る。 ○今日の学習で感じたことや考えたことをワークシートに書きましよう。	・日本と似ているところや違うところがあったな。 ・挨拶の言葉以外の言葉も教えてほしいな。 ・日本語で上手に紹介できていたな。 ・日本語で話せてよかった。みんなに聞いてもらってうれしい。 ※振り返り用のワークシート	・日本と比べてどうだったか、どのように感じたかという視点で振り返る。 ・板書を見て振り返りができるようにする。 ●紹介してみてどうだったかという視点を示すことにより、振り返ることができるようにする。

<p>■題 材 「外国の学校で授業をうけてみよう。」</p> <p>■第2時の目標</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>対象児童の母語を使った授業を体験することを通して、お互いの気持ちを理解し、ともに成長していこうとする心情を育てる。</li> <li>母語も日本語も身につけようとしている自分に誇りをもつ。</li> </ul> <p>■第2時の展開</p>		
<p>学習活動 ○主な発問</p> <p>1. 前時の学習内容を思い出す。</p> <p>2. 日本語以外の言語で簡単な算数(数学)の授業を受ける。</p> <p>○今日はこれから～さんの通っていた学校に行つて授業を受けてみましょう。</p>	<p>・予想される子どもの反応 ※資料</p> <p>※提示用の世界地図</p> <p>・みんなで一緒にいくな。</p> <p>※違う国に行く場面設定で使用する、写真、効果音、資料など</p> <p>・何を言ってるのかわからないよ。</p> <p>・早く終わらないかな。</p> <p>・数字を書いたから算数なのかな。</p> <p>・～さんはわかっていてすごいな。</p>	<p>・留意点 ●対象児童生徒への支援</p> <p>・第1時の内容が想起できるように、教室掲示等を工夫する。</p> <p>・違う国の学校に行く、ということがイメージできる場面設定をする。</p> <p>例：飛行機やその国の写真を映し出す。ゲストティーチャーとの交代場面を工夫する、など。</p> <p>●対象児童生徒に、事前に授業内容を説明することにより、受け答えができるようにする。</p> <p>・ゲストティーチャーの授業は10分程度だったことを確認する。</p> <p>・授業の中で受け答えしていた対象児童生徒の様子にもふれる。</p> <p>・感想や考えたことを板書する。</p> <p>●事前に母語での作文や聞き取りを通して作文を準備し、練習しておくことにより、自信をもって表現することができるようにする。</p> <p>・作文のプリントは発表が終わってから配付するようにする。</p> <p>・板書や、対象児童の作文のプリントを見ることで、学習内容を振り返ることができるようにする。</p> <p>●学年全員の前で発表した自分の気持ちや、板書で友だちの感想を見直すことにより、学習を振り返ることができるようにする。</p>
<p><b>ゲストティーチャーによる母語での授業</b></p>		
<p>3. 授業を受けて考えたことや感想を出し合う。</p> <p>○授業を受けて感じたことや考えたことはありますか。</p> <p>4. 対象児童生徒のおもいを知る。</p> <p>○～さんは日本に来てから、どんなことを感じたり考えたりしたのでしょうか。</p> <p>5. 学習を振り返る。</p> <p>○今日の学習でおもったことや考えたことを書きましよう。</p>	<p>・何を言っているのかわからないから困った。</p> <p>・不安だった。</p> <p>・～さんは全部答えていて、すごいなと思った。</p> <p>・言葉がわからなくて嫌だったのを知る。</p> <p>・日本語で上手に発表しているな。</p> <p>※対象児童生徒が書いた作文のプリント</p> <p>・～さんは1年間でここまでがんばってきてすごいな。自分もがんばろう。</p> <p>・日本語がわからないときに、もっとゆっくり話しかければよかったな。</p> <p>・もっと、フィリピンのことを教えてもらいたいな。</p> <p>・私も、日本のことでわからないことをもっと友だちに聞いていこう。</p> <p>※振り返り用のワークシート</p>	<p>・対象児童生徒への支援</p> <p>・第1時の内容が想起できるように、教室掲示等を工夫する。</p> <p>・違う国の学校に行く、ということがイメージできる場面設定をする。</p> <p>例：飛行機やその国の写真を映し出す。ゲストティーチャーとの交代場面を工夫する、など。</p> <p>●対象児童生徒に、事前に授業内容を説明することにより、受け答えができるようにする。</p> <p>・ゲストティーチャーの授業は10分程度だったことを確認する。</p> <p>・授業の中で受け答えしていた対象児童生徒の様子にもふれる。</p> <p>・感想や考えたことを板書する。</p> <p>●事前に母語での作文や聞き取りを通して作文を準備し、練習しておくことにより、自信をもって表現することができるようにする。</p> <p>・作文のプリントは発表が終わってから配付するようにする。</p> <p>・板書や、対象児童の作文のプリントを見ることで、学習内容を振り返ることができるようにする。</p> <p>●学年全員の前で発表した自分の気持ちや、板書で友だちの感想を見直すことにより、学習を振り返ることができるようにする。</p>

1時間目の、対象児童生徒による母国の生活や通っていた学校の紹介については、事前の聞き取りや発表練習などが必要になってくる。日本語指導担当者の協力を仰ぎ、自信をもって発表できるように準備をしておきたい。

2時間目の「ゲストティーチャーによる母語での授業」の実施については、母語を話せる人の手配が必要となる。本研究の実践では、本市の「多文化学習推進プログラム」の事業プログラムを利用した。このプログラムの申請などについては、本市学校指導課人権教育担当が窓口になっている。

日本語指導が必要な子どもたちが自信をもって生き生きと発表したり母語での受け答えをしたりする姿を通して、学級の子どもたちが、お互いがんばっていることを認め合うことにつなげたい。

更に、この経験は、日本語指導が必要な子どもたちが、自分に自信をもつことにつながり、更には、自分のルーツに誇りをもち、アイデンティティを形成していく土台となる。

## (2) 小学校での実践 ＜対象児童について＞

対象児童は1名でフィリピンにルーツをもっている。平成22年7月現在で、来日後1年3ヶ月、本来の学年より一学年下に編入している4年生である。

日本語については、来日前にひらがな・カタカナ・小学校1年生の漢字を学習していたということであった。父親が日本人であるため、家庭内では日本語の会話もあり、来日当初の戸惑いはほとんど感じなかったということである。来日後は、週に1時間の日本語指導ボランティアによる指導を受けており、初期日本語の文型学習はひととおり終了している。家庭では、母親とは母国語(タガログ語)で、父親とは日本語で会話をしている。

学級担任及び本人からの聞き取りによると、これまでに、学年や学級で、フィリピンについて学習した経験はないということであった。対象児童は仲のよい友だちもおり、部活動にも参加していて「学校は楽しい。」と話している。ただ、学級の子どもたちは、対象児童がフィリピンから来たことは理解しているが、タガログ語や英語ができることについては知らない。また、日本語学習については、放課後に、別の教室で日本語を勉強しているらしい、という程度の理解であった。

本単元の実施について、対象児童と話したところ、「自分で母国のことを紹介したい。」と、大変嬉しそうに答えた。保護者への説明は、学級担任が家庭訪問をした。快い了承を得られ、フィリピンでの家族の写真や学校の写真も提供してもらえることになった。この写真は、提示する電子資料作成に活用し、よりよい発表につながった。その後、対象児童からの聞き取りや、発表原稿の作成と読む練習、日本に来てからのおもいを伝えるための作文の準備など、十分な準備時間が確保できたとはいいい難いが、対象児童は、授業に向けて大変努力した。

### (ア) 実践授業1時間目(総合的な学習の時間) ＜フィリピンと日本を比べる＞

導入では、世界地図でフィリピンと日本の位置を確認したり、国旗を紹介したりした。また、子どもたちが読み取ることができるグラフで、東京とマニラの気温・降水量を提示した。グラフから、子どもたちは日本とフィリピンの気候の違いを理解することができた。

#### ＜対象児童が母国の生活の様子を紹介する＞

対象児童が、「ホワイトビーチを紹介したい。」



という希望をもっており、実際に家族で行ったときの写真も交えて紹介した。通っていた学校については、図3-1のように、クラスの集合写真を提示した後、一日の時間割を紹介した。



図3-1 母国の学校を紹介する対象児童の様子

対象児童は最初、少し恥ずかしそうであったが、学級担任の質問に答える形で、自分の通っていた小学校の様子や母国の食べ物などについてしっかりと紹介した。子どもたちは、集中して対象児童の話を聞いた後、多くの子どもたちが、「宿題はあるのですか。」「毎日5時間目までですか。」といった質問をしていた。図3-2は質問をする子どもたちの様子



図3-2 質問する子どもたちの様子

#### ＜振り返りの様子＞

最後の振り返りの時間には、隣の子どもから話しかけられて、嬉しそうな表情で返答する対象児童の姿が見られた。また、子どもたち全員が、感想を書くことができた。以下に示したものは、子どもたちの感想の一部と、対象児童の感想である。

- ・フィリピンには7,109の島があるということにおどろきました。また、いろいろ〇〇さん(対象児童)に教えてもらいたいです。
- ・フィリピンの学校とわたしたちの学校とでは、同じところもあったけれど、ちがうところもありました。フィリピンに行ってみたいなおもいました。

(学級の子どもたちの感想より)

- ・今日みんなにフィリピンのことを紹介したときに、最初ははずかしかったです。でも、だんだん楽しくなってきた、はずかしい気持ちが無くなりました。みんなが笑いはじめたときに、だんだんおもしろくなってきました。楽しかったです。

(対象児童の感想※原文のまま)

これらの感想を見ると、対象児童が母国の紹介をするという授業を通して、学級の子どもたちがフィリピンに対して興味をもち、もっと知りたい

というおもいをもっていることがわかる。また、対象児童の感想から、友だちが興味をもって聞いてくれたことで、発表した達成感もてたのではないかと推測することができる。更に、フィリピンのビーチや自分が通っていた学校について、友だちがとてもよい印象をもったことから、自分のルーツがある国に誇りをもつことができたのではないだろうか。

#### (イ) 実践授業2時間目

ゲストティーチャーは、フィリピンからの留学生で、通訳ボランティアや巡回指導員として、別の小学校でフィリピンにルーツをもつ子どもたちの支援に関わっている方をお願いをした。

#### ＜フィリピンの学校に行くことを知る＞

前時に紹介があった、対象児童が通っていた小学校にみんなで行ってみようという設定での授業

である。導入では、フィリピンの学校に行くというイメージがもてるように、プレゼンテーションソフトを活用し、飛行機やフ



図3-3 集中している子どもたちの様子

ィリピンの空港、フィリピンの町の様子などを映し出した。図3-3は集中している子どもたちの様子である。更に、実際に場所の移動は行わないが、違う場所に行ったという意識をもたせるために、指導者の交代場面を工夫した。フィリピンの学校に到着したと同時に、学級担任は「がんばって学習するんだよ。」と声をかけて、教室の外に出てしまい、その後ゲストティーチャーが入ってくるようにした。

#### ＜タガログ語と英語での授業＞

タガログ語での挨拶があり、対象児童一人だけが反応をすると、周りの子どもたちの戸惑う様子が見られた。母語での授業時間は、子どもたちが集中できる時間を考えて10分間程度行った。算数の計算問題を紙に写して、答えを書いていく内容である。フィリピンでは、算数の授業内容は英語で授業が行われるために、子どもたちは数字から算数であることが何となく理解できた様子であった。しかし、指示はタガログ語で出されるために、何をするのかは全く理解できず、全員が対象児童の方を見て、指示の内容を推測したり、判断したりしていた。

ゲストティーチャーの問いかけに対して、流暢

な英語やタガログ語で答えている彼女の様子を見て、周りの子どもたちからは「すごいな。」という声が上がっていた。

図3-4は、ゲストティーチャーと生き生きとやりとりする対象児童の様子である。周りの子どもたちは、二人のやりとりを一生懸命見ていた。ただ、言葉がわからなくても、周りは知っている友だちであることから、対象児童が経験したであろう、たった一人だけがわからないという緊張感を作り出すことは難しかった。しかし、授業が普段と変わらない雰囲気の中で進んだことから、対象児童は緊張することなく、母語での授業で受け答えすることができた。



図3-4 ゲストティーチャーとやりとりをする対象児童の様子

#### <日本に来てからの対象児童のおもいを聞く>

対象児童が日本に来た際の状況をより理解するために、事前に、日本に来たときに困ったことやうれしかったことについて作文を準備し、母語での授業の後に、彼女が自分でその作文を発表した。声が少し小さかったが、周りの子どもたちは、真剣な表情で聞き取ろうとしていた。学級担任が、「今日はみんなで一緒にフィリピンの学校に行ったけれど、〇〇さん(対象児童)はたった一人で来たんだよ。」という説明も付け加えた。

#### <振り返りの様子>

振り返りの時間には、全員がすぐに振り返りカードを書きはじめた。振り返りを発表する時間がなかったことが残念であったが、英語が得意な対象児童を賞賛する感想や、自分もがんばって勉強したいという感想があった。以下に示したものは、子どもたちの感想の一部と、対象児童の感想全文である。

- ・〇〇さん(対象児童)は、ふだんは日本語ではあまり話をしないのに、英語でならこんなにしゃべれるんだ、と思ってびっくりした。
- ・〇〇さんは、3年生のときは、日本語がぜんぜんできなかつたのに、今では日本語もちゃんとできてすごいと思う。私もがんばらないといけないと思う。  
(学級の子どもたちの感想より)

- ・今日、フィリピンから来たお兄さんが来て楽しかったです。最初はみんなわかるかな、と心配でした。式を言うのはむずかしいと思うけど、だんだんわかってくれたのがうれしかったです。  
(対象児童の感想※原文のまま)

これらの感想を見ると、対象児童が、英語とタガログ語という二つの言語をもっているということに対して、子どもたちは驚きと同時に賞賛していることがわかる。更に、ことばがわからない中で日本語を覚えてきた彼女の姿から、自分もがんばろうという気持ちをもった様子がうかがえる。

対象児童の感想からは、母語をもつことの素晴らしさや、日本語を学んできた努力を認められた嬉しさと、2時間の授業をやり終えた自信が感じられる。授業後、彼女は晴れ晴れとした笑顔で、友だちと話をしていた。更に、彼女は作文で、「友だちが仲良くしてくれたから、学校に来るのが楽しかったです。」と述べていた。

この実践を行ったことで、対象児童は自分のルーツに誇りをもつことができた。これは、アイデンティティ形成の土台となる。そして、周りの子どもたちも、外国から来た友だちと認め合い、一緒に学ぶことができているという、自分自身の良さに気づくことができたと考えている。

### (3) 中学校での実践

#### <対象生徒について>

対象生徒は1名で台湾にルーツをもっている。小学校2年生まで日本で過ごし、その後台湾に戻り、台湾の小学校を卒業し、平成21年7月に再来日した。年齢相当の学年に編入した中学校2年生である。

再来日当初は、日本語をほとんど忘れてしまっていたということであるが、すぐに思い出し、現在では、日常的な会話については問題ない状況である。再来日後は、週に1時間の日本語指導ボランティアによる指導を受けている。家庭では、保護者とは中国語を使って会話している。

学級担任及び対象生徒からの聞き取りによると、これまでに、台湾について学年や学級で学習した経験はないということであった。対象生徒は、小学校2年生までを周りの生徒と一緒に過ごしていることから、再来日後はすぐにみんなにとけ込み、クラブ活動もサッカー部に所属して、充実した学校生活を送っている。また、母語である中国語については、中国語検定を受け、自ら意欲的に学習している。

本単元は2時間計画であるが、授業時間の関係で、2時間の内容を1時間にまとめて実施することにした。対象生徒に、授業について話したところ、「台湾のことを紹介するのはよいが、みんなの前で発表するのは恥ずかしいから、先生が紹介して

ほしい。」ということであった。保護者への説明は学級担任が行い、快く了承を得ることができた。対象生徒からの聞き取りは、日本語指導の時間を使って行った。

ゲストティーチャーは、中国からの留学生で、平成22年4月からは、本市立小学校で、日本語教室担当の非常勤講師として、子どもたちの指導をされている方である。実践は学年道徳に位置づけた。

#### ＜台湾の小学校について知る＞

導入では、電子黒板を使って資料を提示し、台湾の位置や気候を確認したり、対象生徒が通っていた小学校の時間割や学習していた教科について紹介したりした。時間割については、始業時刻が早いことや、昼寝の時間があることなどについて、生徒たちは驚きの声を上げていた。

紹介の後、学級担任が、「今紹介した学校に今度はみなさんが一人で転校することになりました。今から授業がはじまります。」と説明した。そして、飛行機の画像と効果音が流れて、学級担任は廊下に出た。その後、チャイムとともにゲストティーチャーが教室に入って来るという演出を行うことで、生徒は違う授業が始まることを意識することができた。

#### ＜中国語での授業＞

日本語が通じないという状況をつくるために、事前の打合せで、ゲストティーチャーと対象生徒には、日本語はわからないという様子を見せてほしいと要望を出した。中国語での指示に対象生徒が反応すると、周りの生徒たちも同じように行動しようとしていたが、明らかに戸惑っている様子が見えかけた。暗算で計算問題に答えていく学習内容を行った。ゲストティーチャーが、次々に指名し、立つようにながすが、指名された生徒は、どう答えていいのかわからない状況であった。

「誰かできる人はいませんか。」というゲストティーチャーの母語での問いかけに対し、対象生徒が挙手し、次々に答えた。図3-5は、中国語で答える対象生徒の様子である。その様子を見ている生徒からは、「すごい。」  
「かっこいい。」という声が上がった。



図3-5 中国語で答える対象生徒

#### ＜日本に来てからの対象生徒のおもいを聞く＞

対象生徒は、日本語指導の時間を使って、日本に来てからのおもいを作文に書いたが、自分で読むのは恥ずかしいと話し、当日は学級担任が代読

した。「日本に来て、学校に行って、どうやってクラスの人と話すのかが、とても困ったことでした。」という書き出しの作文の中で、対象生徒は、クラスの友だちが、小学校のときと同じように受け入れてくれたことに感謝する気持ちを表していた。

#### ＜振り返りの様子＞

振り返りでは、数名の生徒が感想を発表した後、一人一人が感想を書く時間をとった。生徒たちはすぐに感想を書き始めた。対象生徒は書き出せなかったもので、学級担任が、「今日の授業をやってみて、どう思ったのかを書けばいいんだよ。」と声をかけた。その言葉かけに安心したのか、その後しばらくして感想を書き始めることができた。以下に示したものは、感想の一部である。

- 言葉がわからない、伝わらないっていうのはこんなに大変で不安になるのがわかった。それでも〇〇君（対象生徒）はがんばって来てたし、えらいなおもいました。
- 今日は、わからへんのがみんなやったからよかったけど、〇〇君みたいに、わからへんのが一人やと、自分だけがとりのこされた気がしてこわいし、困ってたやろうな。
- 〇〇君は、北京語も日本語もしゃべれていいなと思った。自分も中国語をしゃべりたいと思う。

（学級の子どもの感想より）

これらの感想を見ると、生徒たちが日本に来た頃の対象生徒の状況を十分に理解し、賞賛していることがわかる。対象生徒は、感想の中で、中国語の授業に対する驚きを一文だけで述べていた。書いた感想は短いものであったが、友だちの感想を聞いて、嬉しそうな表情で拍手をする対象生徒の姿から、この授業に対する充実感が感じられた。

#### ＜ゲストティーチャーのおもいを聞く＞

中学校では、学習内容の理解をより深めるために、ゲストティーチャーにも自分の経験を話してもらう時間を設けた。

再度前に立ち、大変流暢な日本語で話しはじめた彼女の様子を見て、子どもたちは「日本語もできるんだ。」と驚いた様子であった。日本に来た最初の頃は、とても心細かったことや、だんだんと言葉がわかり、友だちが増えて勉強も楽しくなったことを話された。対象生徒も、ゲストティーチャーを見つめて、真剣な表情で聞いていた。

この実践を行ったことで、周りの生徒が対象生徒を賞賛したことから、対象生徒が自分自身のルーツの素晴らしさに気づく機会となった。そして、子どもたちは、言葉が通じない体験を通して、伝え合うことの大切さを感じたのではないだろうか。

第2節 小学校4年国語科

「場面をくらべて読もう」の授業  
—本文の内容を理解し、おもいや考えを表現する—

(1) 対象児童の現状を踏まえた支援の視点

対象児童の日本語の力は、前章第2節16ページの表2-3を基に判断すると、聞く・話す力については、日常会話の中では問題ないが、教科学習において支援が必要である。読む・書く力については、接続詞や抽象的な言葉を含まない短い文は理解できる。編入以前の学年の漢字については、現在日本語指導の時間に、小学校2年生向けの国語科のドリル学習で習得している最中である。

更に、学級担任の話や、対象児童の授業中の様子から、次のようなつまづきが見られた。

「聞く」ことについては、指導者や友だちが話している内容を何とかして聞き取ろうという様子は見られなかった。例えば、指導者が説明している最中にノートを書いていたり、友だちが発言していても、そちらのほうを向いていなかったりする姿が何度も見られた。

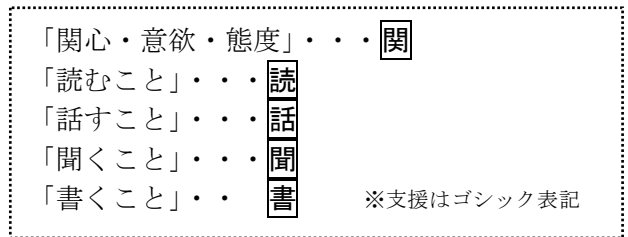
「話す」ことについては、授業中の挙手がほとんど見られない。友だちの意見と同じか違うかというハンドサインは示していることから、自分の考えはもつことができていることがわかる。しかし、わからないことがあっても、質問しにくい状況が見られ、算数の学習プリントに手がつけられないことがあった。

「読む」ことについては、国語の教科書の音読の宿題を、毎日欠かさずに続けているということであった。しかし、未修得の漢字があるため、漢字のふりがなは必要である。文章の理解も、「だれが何をした。」というように、主語と述語が明確で、複雑ではない文については意味がわかるが、文章構造が複雑な複文であったり、接続語が使われていたりすると、理解できない状況が見られる。

「書く」ことについては、最も課題が見られる。日本語の基本的な助詞の使い方や、動詞や形容詞の活用形での間違いが見られる。文章から何となく様子や気持ちを読み取ってはいるが、それを正しく書き表すことが難しい。

このような実態から、本単元の学習を進めるに当たって、図3-6の単元構想図に示したように、対象児童の現状を踏まえた支援の視点を明らかにして、**関・読・話・聞・書**として示した。

支援の視点の表し方は国語科の領域に合わせて次のとおりとした。



4年 場面をくらべて読み、読書感想文を書いて交流しよう。全13時間  
 (指導事項) ウ・エ④

【配慮すること】戦争に関連する絵本の読み聞かせをしたり、絵本以外の書籍も、手にとって読むことができるように教室にコーナーを設置したりする。**関**自分で読みたい本をみつけて、読むことができるようにする。

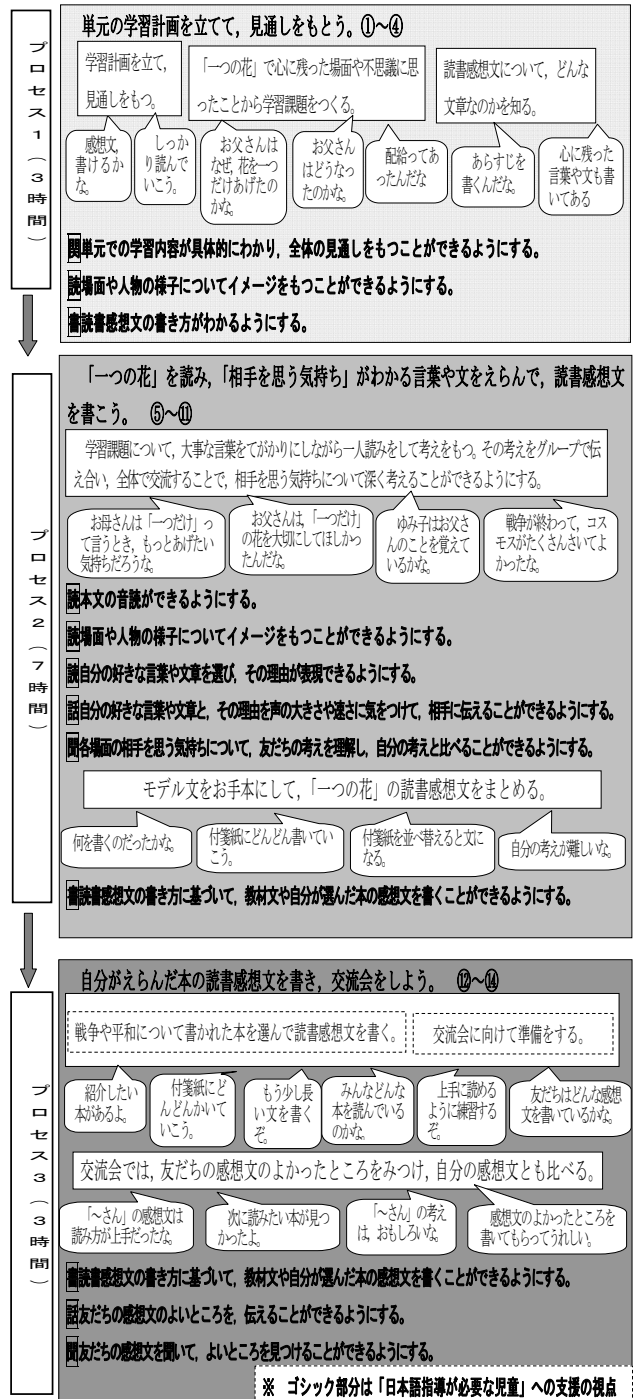


図3-6 小学校4年国語科「場面をくらべて読もう」単元構想図

単元の学習を進めるに当たり、対象児童については次のようなつまずきが予想された。

- ①学習中の様々な活動、特に、今までに経験のない活動についての説明や指示を、十分に聞き取って理解しにくい。
- ②教材文や自分が選んだ本の内容は大体理解できるが、そこから感じたことや思ったこと、考えたことを表現しにくい。
- ③読書感想文の書き方に慣れていないために、どのように文章を書き進めていくのかわからない。

このような予想されるつまずきに対して、次のような支援を考えた。

①については、本単元では、これまでに経験したことがない活動が多いと思われるので、ICT機器の活用や板書の工夫など、できるだけ視覚的に理解できる方法を採用することにした。

②については、表情を描いた絵カードを提示したり、感想を表すときに使う言葉カードを作成して配付したり、友だちの考えを聞く機会をできるだけ多くしたりする支援を考えた。

③の読書感想文の「書き方に慣れていない」という点については、まず、プロセス1で読書感想文には何を書けばよいのかを理解する時間を採り入れた。更に、書くことへの抵抗を少なくするために、プロセス2において、毎時間200字程度の感想文を書く活動を設定した。

更に、各場面の感想文を書く4時間については、一度理解した学習方法を活かして、対象児童が自分で学習を進めていくことができるように、毎時間同じ授業の流れで行うことにした。はじめの時間に、「ひとり読みの方法」やワークシートと付箋紙の書き方、交流の仕方など、学習の方法と流れの見本を示して具体的に説明した。

また、本単元では、最初に「一つの花」の感想文を書き、その後、自分が選んだ本の感想文を書く計画を立てている。この二つの感想文は、基本的には第3時で学習した「感想文のモデル文」の書き方と同じ構成で書き上げることにした。特に、自分が読んだ本の感想文へのステップとなる「一つの花」の感想文では、構成だけではなく、つなぎ言葉も同じ言葉を使って書く練習を採用入れた。

授業時間中の具体的な支援については、全体への支援を◆で示した。対象児童生徒への個への支援については□で示し、理解をうながす支援を「理解支援」(理)、表現をうながす支援を「表現支援」

(表)として、ゴシックで学習指導案に明記することにした。

また、対象児童生徒が理解できるであろう、日本語での発問を想定して、学習活動の欄に示した。表3-2は、各場面の感想文を書く最初の時間、第5時の展開である。目標は、「第1場面で、相手をおもいう気持ちがわかる言葉や文を見つけ、感想文を書くことができるようにする」である。

表3-2 第5時の展開

学習活動 ○発問・補助説明	◆支援 口癖への支援 (理) 理解支援 (表) 表現支援 ※留意点	評価の視点 (評価方法)
1. 学習課題を知る。 ○今日のめあてをいっしょに読みましょう。	◆学習課題をフラッシュカードに書いて提示し、音読することにより、確認することができるようにする。 <b>なぜ、お母さんは「一つだけ」が口ぐせになったのだろう。</b>	
2. 第1場面を一人で読み、本文の言葉や文を基に、学習課題について考える。 ①立って、自分が読みたいはやさ・声の大きさを読みます。 ②場面の最後まで読みます。 ③登場人物の様子や気持ちがわかる言葉や文を見つけ、線を引きます。 ④水色のふせん紙に、見つけた言葉・文を書きます。何ページ何行目を書きます。 ⑤言葉・文の横に様子や気持ちを書きます。	◆各場面の挿絵を拡大したもの提示することにより、場面や登場人物の様子を思い出すことができるようにする。 ※見つけた言葉や文、そこからわかるおもしろい付箋紙に書く。 □「一人で読む」方法について、動作も入れて説明することにより、どのように学習するかが理解できるようにする。(理) ◆付箋紙への記入のモデルを拡大提示することにより、書き方が理解できるようにする。 <b>つまずき②に対する支援</b> □「登場人物の様子や気持ちがわかる文の見つけ方」の絵カードを見ることがにより、登場人物の様子や気持ちがわかる言葉や文を見つけることができるようにする。 □「感想を言ったり書いたりするときに使える言葉」カードを見ることがにより、見つけた言葉や文章から、そのときのおもしろいことを考えることができるようにする。(理・表) ※「司会の進め方」を使う <b>理解支援・表現支援の明記</b> <b>つまずき①に対する支援</b>	
3. グループで交流する。 ① 画用紙を真ん中におきます。 ② 画用紙に自分の書いたふせん紙をはって発表します。 ③ 全員の発表の後、ピンクのふせん紙に付け加えを書きます。	□一つのグループをモデルとして、画用紙の置き方や付箋紙のはり方、発表の仕方などを実際に行ってみせることにより、グループ交流を進めることができるようにする。 (理・表) <b>理解できる日本語での発問</b> ※「一つだけ」のダッシュの使い方を確認する。 ※選んだ言葉や文のページ数と何行目を言う。 □実物投影機で本文を拡大提示したものをさし示しながら発表することにより、選んだ言葉や文を確認することができるようにする。(理)	□「ダッシュ」の使い方理解している。(観察・ワークシート)
4. 全体で交流する。 ○どの言葉や文を選びましたか。なぜ、選びましたか。前に出てきて発表しましょう。	◆感想文のモデルを提示することにより、どのような文章を書くのか理解できるようにする。 □感想文のモデルの中で感じたことを表す言葉を示すことにより、どのような言葉を使うのがわかるようにする。(表)	□本文の言葉や文から、相手をおもいう気持ちについて感想文を書いている。(ワークシート)
5. 今日の場面の感想文を書く。 ○今日学習した場面の感想文を書きましょう。「相手をおもいう気持ち」について感じたことを書きましょう。		
6. 学習の振り返りをする。 ○今日の学習で、わかったことや考えたことを書きましょう。	<b>表現支援の明記</b> <b>つまずき③に対する支援</b>	

このような支援を考えることにより、対象児童が自分の力で教材文を読み、感想文を書き上げていくことができると考えた。

(2) 授業における支援の実際

<理解支援>

○視覚的に理解できる方法の工夫

対象児童は、複数の事柄を含む活動内容については、指導者の説明を耳から聞くだけでは理解しにくい現状がある。そこで、実物投影機やデジタルテレビなどのICTで拡大提示することや、紙などに大きくして提示することなど、視覚的に理解できるものを必ず用意した。そして、それらを提示しながら、具体的に説明するようにした。図3-7は学習計画表を提示している様子である。ワークシートと同様に図3-7 学習計画を提示する様子



図3-7 学習計画を提示する様子

○活動の見本を見せる

初めての活動を採り入れる場合、実際にその活動の見本を見せることが、最も理解することにつながる。特に、日本語がほとんど理解できない児童には、有効な支援である。本単元でも、初めてグループ交流を採り入れる時間には、一つのグループが、実際の交流の様子を見本としてやって見せた。付箋紙の貼り方やワークシートを見せながら発表する方法、司会の進め方カードの使い方など、実際にひととおりやって見せたことで、どのグループもスムーズに交流ができた。対象児童も、ワークシートを見せながら、グループの中で意見を発表する姿が見られた。

<表現支援>

○表情カード、感想を表す言葉カード

本単元では、「相手を思う気持ち」を中心に学習が進められる。「思う」という言葉の意味を理解するために、絵カードを示すとともに、動作も加えて説明した。図3-8は、「思う」という言葉の意味を、絵カードと動作で説明している様子である。また、



図3-8 「思う」という言葉の意味を説明する様子

図3-9のような「感想を表す言葉カード」を一人一人に渡した。このカードには「つなぎ言葉の使い方」も示してあり、感想文を書くときには、いつも机の上に出して、参考にするようにうながした。

4年 名前( )

感想を言ったり書いたりするときに使える言葉

うれしい、たのしいと書くとき	すこい、いいなと書くとき	さびしい、かなしい、こわいと書くとき
<p>心があたたかくなります。心がほかほかします。うきうきした気分になります。うれしいです。(うれしかったです。)</p> <p>楽しくなります。大よろこびです。うすうすします。わくわくします。ゆう気が出ます。むねがときめきます。元気が出ます。楽しみになります。どきどきします。待ちどおしいです。(待ちどおしかったです。)</p> <p>じんときます。ほっとします。安心します。いい感じがします。</p>	<p>とてもいいと思います。なつかしいです。(なつかしかったです。)</p> <p>羨しがあります。やさしいです。(やさしかったです。)</p> <p>落ち着きます。一番～です。じょうずです。あこがれです。すばらしいです。(すばらしかったです。)</p> <p>すてきです。ばっちりです。えらいと思います。(えらいかったです。)</p> <p>たよりになります。お手本となります。まねできないです。(まねできなかったです。)</p> <p>わかりやすいです。(わかりやすかったです。)</p> <p>読みやすいです。(読みやすかったです。)</p>	<p>心が動きます。心をうばわれます。引き込まれていきます。むねがいっぱいになります。なみだが出そうになります。お気に入りです。おすすめです。とっておきです。すっきりします。生かしています。きたいします。心強いです。(心強かったです。)</p> <p>かぎやっています。力強いです。(力強かったです。)</p> <p>ユーモアがあります。人気があります。</p>
<p>さびしいです。(さびしかったです。)</p> <p>かなしいです。(かなしかったです。)</p> <p>心細いです。(心細かったです。)</p> <p>しみります。つまらないです。(つまらなかったです。)</p> <p>おどろきます。びっくりします。はっとします。はらはらします。ひやりとします。ぞくぞくします。(こわかったです。)</p> <p>おそろしいです。(おそろしかったです。)</p> <p>ぶるぶるふるえます。</p>		

わからない言葉は国語辞典で調べたり、先生や友だちに聞いたりしよう。

・だめだな、いやだなと書くとき  
・ざんねだなと書くとき  
の言葉はうらへ

だめだな、いやだなと書くとき	ざんねだなと書くとき
<p>〇前の文から、話をすすめる時</p> <p>〇前の文が、次にいっていい理由をいふ時</p> <p>〇前の文が、次にいっていい理由をいふ時</p> <p>〇前の文が、次にいっていい理由をいふ時</p> <p>〇前の文が、次にいっていい理由をいふ時</p> <p>〇前の文が、次にいっていい理由をいふ時</p>	<p>〇前後の文のつながりや理由をいふ時</p> <p>〇前後の文のつながりや理由をいふ時</p> <p>〇前後の文のつながりや理由をいふ時</p> <p>〇前後の文のつながりや理由をいふ時</p> <p>〇前後の文のつながりや理由をいふ時</p> <p>〇前後の文のつながりや理由をいふ時</p>
<p>ひどいです。(ひどかったです。)</p> <p>たいくつです。つまらないです。(つまらなかったです。)</p>	<p>あきあきます。あきれます。いやげんです。いらいらします。くよくよします。</p> <p>暗い感じがします。気分が悪いです。(気分が悪かったです。)</p> <p>ざんねんです。くやしいです。(くやしかったです。)</p> <p>がつかりします。もの足りないです。(もの足りなかったです。)</p>

図3-9 感想を表すときに使う言葉カード

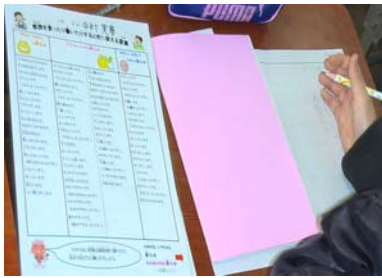


図3-10 「感想を表す言葉カード」を参考にしながら書く様子

図3-10は、「感想を表す言葉カード」を参考にしながら、感想文を書いている児童の様子である。多くの子どもが参考にしている姿が見られた。

### ○グループ交流や全体交流の工夫

一斉授業では、多くの友だちの考えを聞く機会がある。日本語指導が必要な子どもたちにとっては、日本語の言葉を広げていく絶好の機会といえる。そのために、本単元では、毎時間友だちの意見を聞く時間、それを基に自分の考えに付け加える時間を設定した。しかし、耳から聞くだけでは理解しにくいと考えた。

そこで、視覚的にも友だちの考えを理解するための手だてとして、ワークシートを見せながら発表する方法や、全体交流での板書の工夫を採り入れた。グループ交流では、友だちのワークシートを覗き込むようにして話を聞く子どもたちの姿が見られた。対象児童も、自分のワークシートを見せながら発表したり、友だちの発表をしっかりと聞いたりすることができていた。

更に、グループ交流で、一度自分の考えを伝えて理解された経験をしていることから、対象児童が、全体交流で、自信をもって挙手して発表する様子が、毎時間見られるようになった。全体交流での挙手は、対象児童だけではなく、ほかの子どもたちについても増えた。

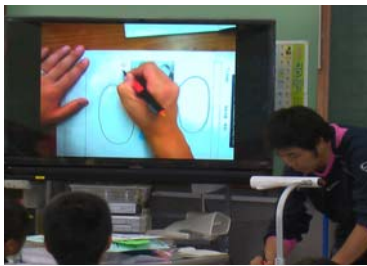
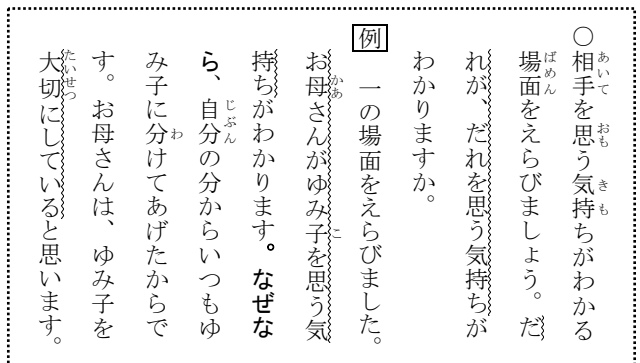


図3-11のようには、板書された友だちの考えを見て付け加えをする時間を設けた。付け加えは赤で書く約束にした。

### ○モデル文例の提示

予想されるつまづきにも挙げたが、対象児童は読書感想文を書いた経験が少ないため、どのよう

に文を書き進めていったらよいかのかわかりにくいことが考えられた。更に、感想文以外の書く活動においても、正しい文で書き表すことには支援を必要とした。そこで、単元全体を通して、書くことについてはモデル文例を示した。例えば、心に残った場面とその理由を書く時間には、ワークシートを二種類作成した。片方には、各場面のあらすじの書き方と、初発の感想のモデル文例を載せ、漢字にはふりがなをうった。あらすじのモデル文例は、第1場面の挿絵の下に「ゆみ子が、『一つだけちょうだい。』を覚えた。」と載せた。初発の感想のモデル文例は、以下の通りである。



もう片方は、モデル文例にふりがながないものを用意した。ワークシートは、裏表に印刷しておき、子どもたちがどちらを使うのかを、自分で選べるようにした。対象児童は、モデル文例のない方を選んだが、初発の感想を書くときには、裏面に書かれたモデル文例を何度も見て、書き進める様子が見られた。

また、ワークシートのモデル文例だけではなく、振り返りの書き方や、付箋紙への書き方についても、モデル文例を示した。図3-12は、初めて付箋紙を使う時間に示した、書き方のモデル文例である。

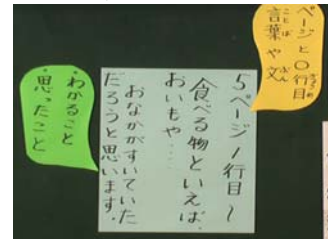


図3-12 付箋紙の書き方のモデル

本単元で最も重要である「感想文」を書くことについても、モデル文例を示した。更に、モデル文例の中に、どのようなことを書くのかがわかる工夫を採り入れた。図3-13は、対象児童が、各場面の感想文のモデル文例を見ながら



図3-13 モデル文例を見ながら、感想文を書く対象児童の様子

自分の感想文を書いている様子である。以下に示したものは、対象児童の第1場面の感想文である。

一場面では、おかあさんがゆみ子を思う気持ちが分かりました。ご飯のときでの、もっともっとちょうだいを言うってしまうから、おかあさんの分も（ゆみ子にあげたところから）ゆみ子を大切にしていることが分かりました。なぜなら、戦争はげしくて、おいもや豆やかぼちゃもはいきゆうされていたから、お母さんの分も少ししかなかったと思うけど、ゆみ子は、まだまだ育つし、おかあさんはゆみ子のことをいつも大事にしたいと思うから、「一つだけ」とゆみ子がいってもおかあさんが食べ物をあげていたとおもいました。

※（ ）は筆者によるもの  
(対象児童の第1場面の感想文 ※原文のまま)

これらの支援を採り入れた結果、対象児童は毎時間の感想文、教材文の感想文、自分が読んだ本の感想文の全てを書き上げることができた。それだけではなく、学級の全ての子どもたちが、同じように書き上げることができた。

最後の読書感想文交流会では、自分の書いた感想文を、自信をもって読む対象児童の姿が見られた。ほかの子どもたちも、それぞれにしっかりと発表することができていた。

本単元を通して、「相手を思う気持ちについての感想文」を書き続けたことで、子どもたち一人一人が感想文の書き方に十分慣れ、書くことに対しても、「このくらいの文章なら書ける。」という自信をもつことができたのではないかと考えている。

### 第3節 中学校2年社会科歴史単元 「近現代の日本と世界」の授業 —時代の流れを把握し、自分の言葉で表現する—

#### (1) 対象生徒の現状を踏まえた支援の視点

対象生徒の日本語の力は、前章第2節16ページの表2-2を基に判断すると、聞く・話す力については、日常会話だけでなく、教科学習においても、ほとんど支援を必要としない。読む・書く力については、長文もほぼ理解できる。

学級担任の話や、対象生徒の授業中の様子から、次のようなつまづきが見られた。

「聞く」ことについては、教師や友だちが話している内容は、ほぼ理解できている様子であった。

「話す」ことについては、授業中の挙手は全く見られなかった。時々、近くの友だちと学習内容について話している様子が見られたが、社会科のグループ学習においては、意見が言えないという

状況が考えられた。

「読む」ことについては、実際に文章を読んでいる様子の観察はできなかった。学年の先生方によると、定期テストにおいて、覚えて対応できる範囲についてはよい結果が出ているが、文章を読んで理解したり、自分で考えたりしなければならない問題については、解答するのが難しいということである。

「書く」ことについては、板書を書き写す作業は大変速くて、ていねいであるが、自分で何かを考えて書くことは苦手である様子が見られた。学年道徳の授業の振り返りでは、なかなか書き出すことができず、内容も大変短いものであった。

更に、本実践単元の社会科歴史単元については、台湾の小学校に通学していたため、日本の小学校社会科の学習内容は全く知識がないと考えなければならない。

表3-3は、このような実態から、本単元の学習を進める際の対象生徒への支援の視点である。

表3-3 対象生徒への支援の視点

関心・意欲	・単元での学習内容が具体的にわかり、見通しをもつことができるようにする。
思考・判断	・日清戦争・日露戦争がおこったわけを考えることができるようにする。 ・韓国併合について、自分の考えをもつことができるようにする。
技能・表現	・列強や日本・韓国（朝鮮）・清の位置がわかるようにする。 ・資料からわかることを表現できるようにする。
知識・理解	・帝国主義がどのような考え方を理解し説明することができるようにする。 ・日清戦争・日露戦争の概要を理解し説明することができるようにする。

単元の学習を進めるに当たり、対象生徒については次のようなつまづきが予想された。

- ① 毎時間の学習課題に対する自分の考えを表しにくい。
- ② グループでの話し合いで自分の考えを伝えにくい。
- ③ 1時間の学習でわかったことをまとめる際に、自分の言葉でまとめることが難しい。

①については、学習課題を提示する前に、その時間の学習課題に関係のある資料を提示し、資料からわかることを出し合い、学習課題が把握できるようにした。更に、教科書の本文から、学習課題の答えになる言葉や文を見つける活動を取り入れた。

②については、自分の考えを書いたものを見せながら、話し合いをする形を考えた。グループでまとめた考えを、グループごとにホワイトボードに記入し、前で発表することによって、みんなで意



見を出し合うという場を設定した。

③については、キーワードを明示し、その言葉を使ってまとめるようにした。また、まとめ方のモデル文例を提示することで、どのように書けばよいのかを理解できるようにした。

本単元は4時間であるが、全ての時間の流れを同じにした。流れを同じにすることで、学習の見通しをもつことができるとともに、対象生徒が、学習課題に対する自分の考えを表現したり、学習してわかったことをまとめて書いたりすることに慣れていく。毎時間、自分の考えを相手に伝える経験や、書いてまとめる経験を積み重ねることで、表現することへの自信につながると考えた。

表3-4は第2時の展開である。目標は、「帝国主義諸国のアジア侵略が進む中での日清戦争の列強の動きを理解することができる」である。支援の表記方法は、前節の小学校国語科における表記と同じである。

表3-4 第2時の展開

学習活動 ○補助発問	◆支援 □個への支援 (理)理解支援 (表)表現支援 ※留意点	評価の視点 (評価方法)
1. 前時までの学習内容を想起する。	◆前時までの時代の流れについて、資料を提示しながら振り返ることにより、日清戦争の経過を想起することができる。	つまずき①に対する支援
2. 学習課題を把握する。 ○「三国干渉によって返した地域」とありますが、なぜ、せっかく手に入れたところを返したのでしょうか。	□p.157の「日清戦争」の資料中の「三国干渉によって返した地域」を拡大提示することにより、学習課題が把握できるようにする。(理) なぜ、日本は三国干渉されたのだろう。 □学習課題を声に出して読むことにより確認できるようにする。(理)	
3. 三国干渉されたわけについて考える。 ①資料、教科書の文から自分で考える。(7分) ②グループで意見を出し合いグループの考えをまとめる。(10分) ③各グループの意見を発表し、全体の場で考える。(8分)	□教科書の本文にふり仮名及び語句の注釈を入れたものを配付することにより、文章を読んで理解できたことも基にして学習課題についての自分の考えをノートに書くことができるようにする。(理・表) □自分の考えをノートに書き終わったら読む練習をすることにより、グループで発表できるようにする。(表) ※全員が考えを書いているか確認する。 ※発表する際には、資料や地図を使ってもよいことを伝える。 ◆ノートやホワイトボードなど視覚的に確認できるものを使って発表することにより、内容がより正確に伝えられるようにする。 ※全員が見える大きさにホワイトボードに書くようにする。 ◆キーワードは黄色で板書し、ふりがなをつけることで、大切な言葉であることがわかるようにする。	提示資料や教科書本文からわかることを読みとり、学習課題に対する自分の考えをもととしている。(観察・ノート)
4. 下関条約の内容と清からの賠償金と還付金の使いみちを知る。 ○賠償金はどんなお金ですか。	◆賠償金の意味を確認することにより、日本が列強諸国の一員になる準備を整えていたことがより理解できるようにする。 □下関条約の内容にふりがなをつけたいものを拡大提示し、声に出して読むことにより内容がより理解できるようにする。(理) ※全員が見える字の大きさに提示する。	
5. これまでの学習でわかったことや考えたことをノートにまとめる。 ○キーワードを使って、今日学習したことを書きましよう。	◆授業の流れを確認できる板書することにより、わかったことや考えたことを書くことができるようにする。 ◆キーワードを使ってまとめることにより、授業でわかったことが表現できるようにする。 □キーワードを使ってまとめる文章のモデル文例を示すことにより、どのように書くのが理解できるようにする。(表)	三国干渉された理由について、東アジアの状況と関連つけて考えることができる。(ノート、発表)

このような支援を考慮することにより、対象生徒が、明治維新からの歴史の流れや、帝国主義の考え方について理解できると考えた。更に、毎時間の学習課題に対する自分の考えを伝え、学習内容を自分の言葉で表現することができると思った。

## (2) 授業における支援の実際

### <理解支援>

#### ○資料提示の工夫

社会科の学習において、地図やグラフなど様々な資料を調べ、必要な情報を得ることは重要な学習活動である。日本語の力が不十分であっても、資料から何らかの情報を集めることはできる。しかし、多くの情報を取捨選択することは難しい。更に、得た情報を、日本語ではどのように表すのかを知ることが、学習内容を日本語で理解し表現することにつながる。そこで、プレゼンテーションソフトを使って作成した提示資料については、電子黒板を使って拡大提示し、キーワードや大事な文が、説明と並行して明示されるように、アニメーションを工夫した。更に、明示されたキーワードや文は、指導者が必ず声に出して読むようにした。図3-14は、資料を提示している様子である。



図3-14 資料を提示している様子

### <表現支援>

#### ○グループ交流や全体交流の工夫

学習課題に対し考えをもっている、伝える場がないと表現するまでに至らないこともある。自分の考えを、相手が理解できる正しい日本語で表現することは、対象生徒のみならず、全ての生徒に必要な力である。そこで、全員が考えを伝え合う場として、毎時間グループでの話し合いを設定した。自分の考えを伝える際には、自分が書いたノートや、付箋紙を見せながら伝えた。

更に、交流だけで終わらないように、グループの考えをまとめ、ホワイトボードに書いて発表する場を設けた。図3-15は、ホワイトボードにグループの考えを記入している様子である。



図3-15 ホワイトボードに記入している様子

はじめの時間には、生徒は書いたものを見せたり、ホワイトボードに考えを書いたりすることに戸惑っていたが、2時間目からは話合いも活発になり、黒板に提示することを考えて、ホワイトボードに記入する姿も見られるようになった。対象生徒は、大変小さい声ではあるが、自分の考えを伝えていた。また、グループでの考えをまとめる際には、このように書いたほうがいいのかというような意見も出していた。



図3-16 グループの考えを比べる様子  
グループ代表者が考えを発表した。図3-16は、指導者が各グループの考えを確認し、比べているところである。

#### ○モデル文例の提示

毎時間の最後に、その時間の学習で理解したことをノートに書く場を設定した。資料を見て、説明を聞きながら板書をノートに写していくという学習では、生徒一人一人がどれだけ理解できているのかが把握しにくい状況がある。対象生徒については、何となくわかったと思っていることを言語化することは、教科学習で必要な書きことばで考える大切な機会となる。

しかし、これまで、学習内容をまとめるという経験がほとんどないという状況から、まとめる際に、参考にするモデル文例を提示することにした。

図3-17は、モデル文例を提示している様子である。更に、対象生徒も含めて、書くことに苦手意識をもつ子どももいることから、キーワードを入れ、一文でもよいから書くということを条件にした。この条件設定があり、学級の全ての生徒がまとめの文を書くことができた。

また、モデル文例を提示して指導者が読み上げたことは、授業内容の再確認にもなった。休み時間には、「先生、この文をノートに書くから、そのまま映しておいて。」という生徒からの声も聞かれた。対象生徒は、まとめの文が一文しか書いてい

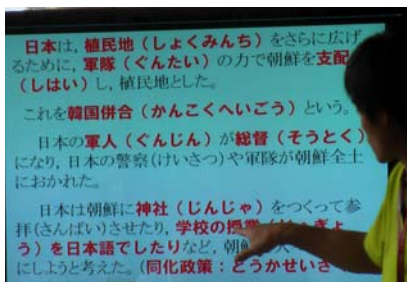


図3-17 モデル文例を提示する様子

なかったが、モデル文例が提示されたときには集中して、それを見て確認していた。

生徒全員が、自分の力に合わせて毎時間のまとめができたことは、全ての生徒が学習に対して達成感を得られることにつながったのではないかと考えている。

## 第4章 実践研究の成果と課題

### 第1節 実践を通して見えてきたこと

#### (1) 人権教育学習の今後の展望

前章第1節では、日本語指導が必要な子どもたちのアイデンティティ形成の土台となる、自分がルーツをもつ国に誇りをもち、学んでいこうとする意欲を育てるための「互いに認め合う」人権教育学習の実践の様子を紹介した。この学習の二つのねらい「対象児童生徒がルーツをもつ国の様子を知ることで、違いや良さを認めようとする態度を養うこと」「ことばがわからない状況の体験を通して、対象児童生徒の来日後の状況に対して理解を深めること」それぞれについて成果を述べていく。

まず、「違いや良さを認めようとする態度を養うこと」の成果については、次の二点が挙げられる。

一点目は、対象児童生徒が母国における自分の生活に基づいて紹介したことから、学級の子どもたちが自分たちと比較してどうであるかという視点で話を聞き、違うところやよいところを考える姿が見られたことである。

小学校でも中学校でも、自分たちの生活や学校との違いに気づき、興味をもったり驚いたりしている声が聞かれた。小学校ではこの授業の後、自由勉強で世界の小学校や国旗について調べてくる子どもが数名いたと聞いている。中学校においても、中国語を勉強したいという感想を書いていた生徒が数名おり、子どもたちが、身近な視点で、違う国やその国の文化に目を向けるよい機会であったと考えている。

二点目は、母国と日本との違いを、周りの子どもたちが「良さ」として認め賞賛したことで、対象児童生徒が大変満足そうな表情を見せたことである。

小学校での実践では、対象児童が母国の紹介に対してとても積極的であり、練習にも意欲的に取り組んでいた。そのため、発表の際に周りから「いいなあ。」「すごいな。」という声が聞こえる度に、

とても嬉しそうな笑顔が見られた。更に、発表の後にみんなから大きな拍手をもらい、席についてからも、グループの子どもたちから声をかけられて、にこにこして答えている姿も見られた。自分の国についてしっかりと紹介できたことから、達成感を感じていた様子であった。

中学校では、残念ながら対象生徒が自分で発表することはできなかったが、紹介することに対しては賛成しており、資料作成のための聞き取りや、作文には前向きに取り組むことができた。周りの生徒が、台湾で通っていた小学校の時間割や学習教科について、大変興味をもって聞き、日本との違いやよいところを見つけて、素直な感想を述べているとき、対象生徒は、みんなと一緒に楽しそうな笑顔を見せていた。自分のことについて知ってもらってよかった、というおもいがあったのではないかと考えている。

「ことばがわからない状況の体験を通して、対象児童生徒の来日後の状況に対して理解を深めること」の成果については、次の三点が挙げられる。

一点目は、短い時間ではあったが、実際に母語での授業を体験したことで、**周りの子どもたちが、ことばがわからない状況の中でどのようなおもいをもつのかを実感することができたこと**である。更に学級担任にとっても、そうした状況を見ることができるとはなかったかと考えている。

体験授業の時間は約10分間で、周りは知っている友だちであるという状況ではあったが、子どもたちは「指名されて、何を聞かれているのかわからなくて困った。」「当たったらどうしよう、と不安だった。」「ことばがわからないと、本当に困ると感じた。」など、一人一人が不安感や孤独感を感じていた。学級担任が、教室の中でたった一人ことばがわからなかった状況を説明したことで、そのときの様子をおもい至ることができたのではないかと考える。このことが、ことばがわからない中でも努力して日本語を覚え、毎日学校に通って学習している姿を賞賛する気持ちにつながった。

二点目は、**対象児童生徒が自信をもって母語での受け答えをしている姿が見られたこと**である。特に中学校の対象生徒は、恥ずかしがっていたことから、学級担任と筆者は母語での受け答えに挙手して答えられない可能性もあって考えていた。しかし、彼はゲストティーチャーの質問に挙手して立ち上がり、堂々と答えていた。その姿に「〇〇君ってすごい。」「さすが、〇〇君。」という賞賛の声が、あちらこちらから聞かれた。

二人の感想からも、母語をもっているということとは素晴らしいことであり、誇れることなのだとすることを、それぞれに感じる事ができたと考えている。この誇らしいおもいを積み重ねていくことが、自己のアイデンティティを形成するために必要なことである。

三点目は、対象児童生徒だけではなく、**学級や学年の子どもたちが、自分たちの良さに気づき、外国から来た友だちとともに、これからもがんばろうという気持ちをもったこと**である。以下に示したものは、「外国の学校へ行こう」の実践における児童の感想である。

〇〇さんが(対象児童)がこのクラスに来てくれてよかったです。また、フィリピンのことを勉強したい。

この感想のように、周りの子どもたちが、外国から友だちが来てくれてよかったというおもいをもつことが大切である。本市の日本語指導が必要な子どもたちを受け入れた全ての学校の子どもたちや学級担任が、このようなおもいをもつためにも、人権教育学習が実践されることが望まれる。

最後に、実践から見えた課題を明らかにしておきたい。課題は以下の通りである。

- ①実施時間の確保(取り扱いの教科等)
- ②実施の時期、対象児童生徒や学級の様子に応じた留意点や実施方法を踏まえたバリエーションの必要性
- ③実施後の継続した取組の必要性

①「実施時間の確保(取り扱いの教科等)」については、各学校の事情に応じて、臨機応変に考えていく必要がある。本研究の実践においても、小学校では総合的な学習の時間に位置づけた2時間であり、中学校では学年道徳に位置づけた1時間であった。更に、実施に際しては準備の時間が必要になる。「家庭訪問による本人・保護者の了承」「母国での様子の聞き取りや、それを基にした資料の作成」「日本に来てから現在までの気持ちを表した作文の書き上げと読む練習」など、実施に至るまでには、様々な準備が必要になる。更に、ゲストティーチャーの手配や打合せも大切になる。

これらを学級担任一人でごなしていくのは難しい現状があると思われる。日本語指導担当者も含めて、できるだけ多くの協力者を確保し、準備不足の結果とならないようにしたい。

②「実施の時期、対象児童生徒や学級の様子に応じた留意点や実施方法を踏まえたバリエーション」

の必要性」については、各学校で十分に検討していくことが望ましい。実施の時期については、日本語指導が必要な子どもたちが自分で紹介することを考えると、ある程度日本語が話せるようになってからがよいと思われる。しかし、来日後なかなか学級になじむことができなかつたり、周りの子どもたちの理解が得にくかつたりする場合には、受入れ直後の実施も考えられる。実際に、筆者は、小学校低学年で何度か受入れ直後の実施を経験している。日本語がほとんどできない状況である場合には、準備の段階で通訳の力を借りる必要がある。

このように、いつ実施するのがよいのかは、日本語指導が必要な子どもたち一人一人の状況と受け入れた学級の子どもの様子により、学級担任が適切な時期を考えていく必要がある。

③「実施後の継続した取組の必要性」については、実施した年度だけではなく、長期的な視野にたって考えていくことが大切である。本単元は2時間扱いであり、特設の時間の要素が強いと思われる。日本語指導が必要な子どもたちへの理解を深め、ともに生きていこうとする子どもたちを育てるための入り口にすぎない。よりよい受入れ体制をつくるためには、実施後の継続した取組が必要である。例えば、対象児童生徒が母語を教える時間を設定する、再びゲストティーチャーを招いて、母国の料理を作ってみるなど、様々な取組が考えられるであろう。

自己のアイデンティティの土台を確立するためには、母国や自分自身に対して、自信をもつ時間を少しずつ積み重ねていくことが何よりも大切である。周りの子どもたちも、自分たちとの違いを知り、努力する友だちの姿を認める経験を通して、よりよい学級をつくらうとする姿勢が育つのではないだろうか。日本語指導が必要な子どもたちが在籍することが、児童生徒の人権意識を高め、全ての子どもたちにとって居心地のよい学級や学年がつくられることにつながると考える。

## （2）理解支援と表現支援の有効性と可能性

前章では、小学校国語科と中学校社会科において、日本語指導が必要な子どもたちの現状を踏まえ、日本語の力に応じた「理解支援」と「表現支援」を採り入れた授業の実践を紹介した。それぞれの成果を述べていく。

「理解支援」の成果は次の四点が挙げられる。

一点目は、**学習活動における大切な指示や発問、**

**学習活動の方法などを視覚的にわかるように提示したことで、不安感をもつことなく意欲的に学習を進める姿が見られたことである。**

例えば、小学校国語科における「一人で読む方法」の説明では、手順を箇条書きにした掲示物と動作を合わせて説明を



図4-1 「一人で読む方法」を説明する様子

行った。図4-1は「一人で読む方法」を説明している様子である。手順が複数であったが、対象児童も含めて、全員が方法を理解することができた様子で、「次にどうするの。」といった質問の声も聞かれず、静かで集中した学習の雰囲気を作ることができた。

中学校社会科では、毎時間のめあてを声に出して読み、確認してノートに書くことで、何について考えていく時間なのかを、生徒一人一人が把握することができた。そのために、自分の考えをノートに書いたりグループで話し合ったりする際にも、考える視点が明確になったことから、見当違いな意見は全く出なかった。

これらの指示や発問、めあてや学習の方法などは、説明後も黒板に提示してあり、生徒がいつでも確認することが可能であったこともよかったと考えている。

二点目は、**学習を進める上で、キーワードとなる大切な言葉を、わかりやすい日本語で言い換えたり、プレゼンテーションソフトやフラッシュカードを使って明示したりすることで、学習内容の理解をうながすことができたことである。**

小学校の実践では、感想文を書く上で欠かせない言葉については、絵カードを準備して例を挙げながら説明した。「思う」「気持ち」など抽象的な言葉の意味をていねいに説明したことで、子どもたちは、それぞれの言葉について理解できた。

中学校の実践では、授業の際に電子黒板を使って提示されていた資料に工夫を加えて、提示資料上に、キーワードが明示されるようにした。この工夫により、資料がよりわかりやすいものとなった。更に、そのキーワードはフラッシュカードにして示し、生徒は学習のまとめの際に、それらを参考にしていた。

学習内容の中で、理解しなければならない事柄

は多いが、「これだけは理解してほしい。」ということを選択して提示していくことは、日本語指導が必要な子どもたちだけではなく、学習内容が理解しにくい子どもたちにとっても、有効な支援だと考えている。

三点目は、**毎時間の学習の流れを、できるだけ同じ流れにしたことで、児童生徒が見通しをもって学習に臨むことができたこと**である。

はじめの時間には、学習方法の説明に時間がかかり、子どもたちも戸惑いを見せていた。特に、グループ交流は、1時間目には、順番に意見を述べるだけで終わっていた。しかし、だんだんと慣れるにつれて、友だちの考えに対する感想や質問が出たり、付け加えの意見を述べたりする姿が見られるようになった。図4-2



図4-2 グループ交流で意見を述べる対象児童の様子

は、小学校国語科のグループ交流でワークシートを見せながら意見を述べる対象児童の様子である。

日本語指導が必要な子どもたちにとって、一度理解した方法で毎時間の学習が進められることは、安心して学習に望むことができるための大きな要素であることに違いない。

四点目は、**全員が視覚的に理解できる方法で発表することにより、どの子どもも、友だちの意見を理解し、考えを深めることができたこと**である。

前述のグループ交流で、自分の書いたワークシートや付箋紙を見せながら発表する方法は、耳から聞いただけでは理解しにくいことを、目で見て確認できる支援となった。更に、全体交流においても、例えば図4-3のように拡大したものをさし示しながら発表



図4-3 さし示しながら発表している様子

することで、どの文について発表しているのかを理解することができた。そして、自分が書いたところと同じかどうかを比べる手だてにもなったと考えている。

中学校社会科における、ホワイトボードを黒板に提示する発表方法も同様である。

次に「表現支援」の成果を三点述べる。

一点目は、**自分の考えを伝える前に、必ず書く**

場を設定し、**机間指導でその内容を確認したことにより、自信をもって発表することができたこと**である。

交流や話合いの前には、必ず自分一人で考え、その考えを、ワークシートや付箋紙などに書く時間を設けた。その時間に指導者が机間指導し、一人一人が書いている内容を確認して、声をかけたり丸をつけたりしていった。そのことにより、対象児童生徒を含む全員が、グループ交流や話合いで自分の考えを伝えることができた。小学校の対象児童は、全体交流でも挙手して発表する姿が見られた。

二点目は、**モデル文例を提示したことで、どのように書けばよいのかがわかり、付箋紙や感想文などを書くことができたこと**である。

「書く」活動の前には、必ずそのモデル文例を提示した。小学校国語科では、初発の感想や各段落のあらすじのまとめ方、感想文の書き方などのモデル文例である。中学校社会科においては、毎時間の学習のまとめについて、モデル文例を提示した。このことで、対象児童生徒を含めた学級の全ての子どもたちが、「書く」活動において文や文章を書き上げることができた。

三点目は、**学習時間の中で、必ず自分の考えを伝える少人数での交流の場を設定したことで、子どもたち全員が自分の考えをもち、伝えることができたこと**である。

一人で考える時間の後に、すぐに全体交流になると、日本語指導が必要な子どもたちをはじめとして、発表することに自信がない子どもは、発言しにくい状況になる。二人組や少人数の中であれば、発表することに対する抵抗感も少なくなるのではないかと。更には、二人組や少人数での発表が練習となり、全体の場で発表することへの自信にもつながる。本実践において、全体交流で多くの児童が挙手する姿を見ることができた。

「理解支援」と「表現支援」の、それぞれの支援内容を見ると、決して日本語指導が必要な子どもたちのために考えられた新しい支援はなく、これまでに、それぞれの学級で教師が工夫してきた手だてであることがわかる。また、その支援は対象児童生徒に有効であるだけでなく、学級において、学習が理解しにくい子どもにも有効であることが確認できた。

第2章でも述べたが、日本語指導が必要な子どもたちの教育は、特別なものとして考えられがちな現状がある。また、在籍学級の指導における先行

的な研究もほとんど見られない。日本語指導が必要な子どもたちの学力保障をめざすことは、全ての子どもたちの学力を保障する一助になることを、まず教師が認識することが大切である。

## 第2節 初期受入れ体制の更なる充実

### (1) 日本語の力の適切な把握のために

日本語指導が必要な子どもたちの日本語の力の把握について、筆者は第2章第2節16ページの表2-3「日本語の力に応じた在籍学級における支援」のように、会話の状態から見取る〈聞くこと・話すこと・コミュニケーションをとること〉、読み書きの状態から見取る〈読むこと・書くこと〉の二つの面で把握する方法を提案した。表4-1は「日本語の力の見取り基準」である。

表4-1 「日本語の力の見取り基準」

聞くこと・話すこと・コミュニケーションをとること	読むこと・書くこと
日常会話もたどたどしい	簡単な挨拶や、よく使う単語程度は理解できる
日常会話での意思疎通がなんとかできる	基本的な言葉を使った一文程度は理解できる
日常会話は問題ないが、教科学習においては支援が必要である	接続詞や抽象的な言葉を含まない短い文は理解できる
日常会話だけでなく、教科学習においても、ほとんど支援を必要としない	長文もほぼ理解できる

それぞれの子どもたちの学級担任が、会話面だけで判断されがちであった日本語の力について、教科学習に直接関わる「読み書き」面における日本語の力を見取ることが、具体的な学習支援を考える基になることを述べてきた。

子どもたち一人一人の様子は、関わる時間の最も長い学級担任が一番よく見ているという考えから、まず学級担任が見取るという方向で提案した。しかし、学校生活において子どもたちの様子を見ているのは、学級担任だけではないことも事実である。

中学校においては、教科担任制であることから、複数の教師が対象生徒の様子を把握することになる。それに加えて、委員会活動やクラブ活動の担当者も、それぞれの場面での生徒の様子を見ている。小学校は中学校に比べると、学級担任が関わる時間が長いですが、それでも、少人数担当や特別支援担当の教師、高学年になれば、委員会活動やクラブ活動の担当者などが児童に関わる。

このことから、日本語指導担当者を含め、対象児童生徒に関わっている全ての教職員が、それぞ

れの関わりにおいて、子どもの日本語の力について見取ること、より適切な日本語の力の判断ができると考えている。しかし、そのためには、それぞれが見取ったことについて交流し、対象児童生徒の現在の日本語の力について話し合い、必要な支援について考える場が必要になる。

例えば、対象児童生徒に関わる教職員と管理職、日本語指導担当者が、各学期末に集まり情報交換し、共通認識や必要な支援について話し合う。また、話し合いの内容を記録に残し、年度が変わる際に、新しい学級担任や教科指導担当者に引き継ぐことができれば、支援の継続も可能となる。更に、その記録を小学校・中学校とつないでいくことができれば、中学校での支援も十分に考えていくことができるのではないだろうか。ただし、日本語指導担当者が話し合いに参加するに当たっては、時間を調整する工夫が必要である。

このように、日本語指導が必要な子どもたちの実態把握をする話し合いの場を設定するためには、まず、学校としての受入れ体制づくりと、全教職員の共通理解といった、土台づくりが不可欠である。しかし現在、本市において、日本語指導が必要な子どもたちの学級担任や受入れ校の教師対象の研修会は開催されておらず、初期受入れ体制については、それぞれの学校が独自に行っている状況がある。アンケート調査でも、研修会の必要性を感じている学級担任が多い。

また、具体的に記録を残していくために、全市の小学校・中学校で使用できる「日本語の力実態把握表」のようなものが必要であろう。共通して使用できるものがあれば、もし、途中で転校することがあっても、京都市内の学校間での転出入であれば引継ぎが可能となる。他府県への転出の場合でも、その児童生徒の実態を詳しく伝える資料として活用することができる。

本市においては、平成19年3月に「帰国・外国人児童生徒受入れの手引き<全市版・試案>」<sup>(30)</sup>が作成され、筆者もその作成に関わった。その中には、編入直後の子どもたちの様子を把握するための「聞き取りチェックシート」<sup>(31)</sup>や、「個人カード(生活調査・学習調査)」<sup>(32)</sup>が掲載されている。しかし、具体的に子どもの日本語の力を把握するためのものは作成されていない。本研究で作成した前掲の表4-1「日本語の力の見取り基準」にある日本語の力を基に、今後更に、一人一人の子どもの実態を記録できる資料の在り方について検討する必要がある。

## (2) 新たな初期受入れ体制確立の可能性

現在の本市の初期受入れ体制については、第1章で述べた通りである。集住地域での日本語教室の設置や、少数在籍校への派遣制度など、他府県の受入れ体制と比較しても遜色ない受入れ体制である。しかし、最近の来日する背景の多様化や、中学校年齢での編入の増加などを考えたとき、現在の体制で十分であるとは言い難い現状がある。

筆者が今後必要であると考えている体制は、次の三点である。

一点目は、前項でも述べた**校内体制の中で、日本語指導が必要な子どもたちについて共通理解する場を設けること**である。これについては、日本語指導担当者と学級担任、そして全校の教職員、更には地域の人々をつなぐ役割を担う担当者が必要である。現在日本語教室設置校では、日本語教室担当者がその役割を担っていることが多い。たとえ対象児童生徒が学校にたった一人という状況であったとしても、一人一人を大切にしていくためには、日本語指導が必要な子どもたちの現状や課題について共通理解する場が必要ではないだろうか。

二点目は、**子どもたちの心の面へのケアができる体制づくり**である。特に、小学校高学年から中学校の年齢で来日した子どもたちは、ある程度自己のアイデンティティが形成されている状態であることから、日本の学校生活や文化に慣れにくいことが多いと考えられる。残念なことではあるが、学校に来にくくなって、母国に帰ってしまった生徒の例もある。子どもが悩んでいることを、母語で心おきなく話せる場の設定が望まれる。

三点目は、**ある程度母語が理解できる子どもに対する、母語での教科支援**である。中学校の年齢での来日で、日本での進学を考えている場合、できるだけ早く学習内容を理解する必要性にせまられる。日本語ができないということだけで、定期テストの点数が取れず、評定が低くなることも多いのではないだろうか。母国で学習してきたことを十分に活かして、日本語の習得と並行して、母語による教科学習支援ができる体制ができれば、進路実現の可能性も高くなると考えている。更に、学習が進むことで、学校生活や日常生活における精神的な安定にもつながる。

これらを踏まえて、筆者は新たな初期受入れ体制確立の可能性を考えた。他府県における初期受入れ体制は、概ね「初期適応教室設置方式」「巡回指導方式」の二つに分けられる。筆者は平成21年

度末に、「初期適応教室設置方式」を採用している三重県松阪市に赴き、実際に初期適応教室を参観する機会に恵まれた。松阪市の初期適応教室「いっぽ」では、午前中に子どもたちが集まり、日本語学習や日本の学校生活に適応する学習をし、給食からは在籍校に戻る方式が採用されていた。この方式だと、指導内容の統一ができたり、子どもたち同士のつながりができたりする利点がある。しかし、本市での実施を考えると、通級距離の問題が大きいと思われる。そこで、巡回指導員が在籍校を巡回する方式で考えてみた。表4-2は「巡回指導方式案（私案）」である。

表4-2 「巡回指導方式案（私案）」

【必要な人材とその役割】			
○担当者（コーディネーター）			
・学校指導課、巡回指導員、日本語指導員、通訳者、派遣対象校との連絡			
・巡回計画立案・調整			
・「初期日本語指導」「初期適応指導」に関するサポート			
・「巡回指導体制」に関わる、成果の確認と評価の実施			
○巡回指導員・・・現日本語教室担当者 ※午前は本来校勤務で午後巡回業務に当たる。			
○通訳者・・・現巡回指導員や通訳ボランティア			
○日本語指導員・・・現初期日本語指導員			
【対象児童生徒】			
日本国籍の子どもも含めた「外国にルーツをもつ子ども」			
※原則的に来日直後の子どもが対象であるが、これまでに日本語指導の経験がない場合は考慮する。			
【巡回の回数と期間】			
	巡回指導員	通訳者	備考
最初の1週間	○毎日午後2時間 ・日本語指導 ・生活適応指導	○毎日午前中	※生活適応のための給食まで
2週間目～1ヶ月	○毎日午後2時間 ・日本語指導 ・生活適応指導	○週に一日（午前中） ※懇談会や家庭訪問等の場合時間を調整	※連絡事項等の翻訳など 母語で話せる時間の確保
1ヶ月～3ヶ月	○毎日午後1時間 ・日本語指導	○週に一日（2時間程度） ※懇談会や家庭訪問等の場合時間を調整	※連絡事項等の翻訳など 母語で話せる時間の確保
3ヶ月以降1年	○週に午後1時間 ・日本語指導 ○日本語指導員派遣が週に1時間	○月に一回程度 ※母語で話せる機会 通訳業務は通訳ボランティアへ引継ぎ	※年間10回の派遣 ※巡回指導員と日本語指導員の指導内容がつながるように連携をとる。
1年以降	○日本語指導はボランティアに引き継ぐ	○通訳ボランティア	※通訳・・・年間10回 日本語・・・週に1時間
※兄弟や姉妹等の複数人数での受入れがあった場合は一緒に指導を受ける形態をとる。			
【指導のカリキュラム】 ※日本語教科書は、編入時に対象児童生徒に支給する。			
○日本語指導			
小学校低学年・中学年・・・「日本語学級1・2・3」を使い、各課を順に指導する。			
小学校高学年・中学生・・・「みんなの日本語初級」を使い、各課を順に指導する。対訳も使用する。			
※各課の終了テストを行い、合格すれば次の課に進む。日本語教科書の指導後は教科指導に移行する。			
○生活適応			
・季節に合わせた、日本の文化や行事を知る。			
・行事予定表や週予定表を使い、学校生活について知る。			

#### 【受入れ校における準備物】

- 学習場所の確保（黒板もしくはホワイトボード、児童机と椅子、教師用の机と椅子）
  - 図書室の絵本などは自由に使用できることが望ましい。
  - 指導に必要な文具品（画用紙、マジックなど）
  - 該当学年の教科書の準備
  - 行事予定表、週予定表、学年だより、学校だより、等文書の準備
  - 生活適応指導で使用するもの（巡回指導員の要望により適宜用意する。）
- ※巡回指導員は、指導に使うカルタや言葉遊びについては、本来校にあるものを持参する。

#### 【在籍学級での配慮】

- 通級について説明し、対象児童生徒が気持ちよく学習に向かえるようにする。
- 通級時間の学習内容を巡回指導員に伝えるようにする。（週予定を必ず渡す。）
- 行事の関係で時間割変更などがある場合は、事前の連絡をする。

#### 【受入れ状況確認会議の設定】

月に一度、管理職、学級担任、コーディネーター、巡回指導員、日本語指導員、通級が集まり、対象児童生徒の様子を共通理解する。

本市で日本語教室が設置され十年以上が経つ。それぞれの設置校では、長年に渡り、多くの子どもたちの受入れ経験を積み重ねてきている。日本語教室担当者が巡回することで、その経験を少数在籍校での受入れにも活かされればよいと考える。

「巡回指導方式」のメリットは以下の通りである。

#### <メリット>

- ・対象児童生徒が移動する必要がないため、通級に関して安全である。
- ・児童生徒が在籍する学校で学べるため、子どもたちの安心感がある。
- ・日本語教室担当者が移動するために、日本語指導に関する指導者の確保が不要である。
- ・在籍する学校や学級担任との連携がとりやすい。
- ・当該校の行事や学習内容に応じた指導の工夫がしやすい。

一番のメリットは子どもたちの移動がない点である。安全面においても精神的な面においても、在籍する学校で学ぶことができる意義は大きい。更には、学級担任との連携がとりやすいことから、それぞれの学校の行事や学習内容に応じた適切な指導内容を考えることが可能である。これは、子どもたちが学校生活に適応するために重要である。

デメリットは以下の通りである。

#### <デメリット>

- ・指導者の移動に関わる問題が発生する。
- ・指導内容の統一や把握がしにくい。
- ・指導場所の確保や教材準備の問題が発生する。
- ・対象児童生徒が横につながる場が設定できない。
- ・巡回指導の調整が困難である。

これらのデメリットを克服するには、人的な問題も含めた予算の確保と、巡回指導者である日本語教室担当者の研修会及び定期的な情報交換会の場の設置が必要となる。

この提案はあくまでも私案である。しかし、筆者が長年日本語教室担当者として多くの日本語指導が必要な子どもたちに関わってきた経験、京都市の受入れに関わるセンター校の担当者として把握してきた少数在籍校での様々な課題から、現在の本市で実施可能な方法を考えたものである。

このように、初期受入れ体制の更なる充実が望まれるが、ここで忘れてはならないことは、筆者が本研究を通して述べてきた、日本語指導が必要な子どもたちの受入れの中心は在籍学級であるということである。いかに初期受入れ体制が充実し、抽出での授業時間数が確保されたとしても、子どもたちが一番多くの時間を過ごす場所は、在籍学級であることを再度確認しておきたい。

今後、ますます増えるであろう少数在籍校において、在籍学級での支援を充実させるとともに、初期受入れ体制が更に整うことを望んでいる。

(30) 京都市日本語指導・支援体制連絡協議会『帰国・外国人児童生徒受入れの手引き<全市版・試案>』2007.3

(31) 前掲(30) pp. 7~10

(32) 前掲(30) pp. 11~18

## おわりに

ある日、突然日本に来ることになった子どもたちが、言葉も習慣も違う中で必死に努力し、適応していく姿から、周りの子どもたちはもちろん、教師も学ぶところは多い。その子どもたちが安心して学べる学級は、全ての子どもたちにとって居心地のよい学級である。そして、その子どもが学習内容を理解し、自分の考えを表現することができる授業は、学級の全ての子どもたちが理解でき、自分の考えが表現できる授業となる。

日本語指導が必要な子どもたちの教育は特別な教育ではなく、教師が一人一人を大切に実践している取組と、視点は共通している。今後この認識が広がり、本市の学校に編入してきた、外国にルーツをもつ全ての児童生徒が、自分自身に誇りをもち、将来に向かって意欲的に学習し、自らの進路を切り拓いていくことを願っている。

最後に、本研究の趣旨を理解し、熱心に実践に取り組んでいただいた京都市立大塚小学校、京都市立弥栄中学校の研究協力員の先生方をはじめ、ご協力いただいた教職員の皆様に、心より感謝の意を表したい。そして、ともに学んだ子どもたちの今後の成長と活躍を応援したい。