

琉球大学学術リポジトリ

在籍学級における外国人児童等への指導支援の一考察

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 琉球大学大学院教育学研究科 公開日: 2020-04-20 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 大城, 彩子, Ohshiro, Saiko メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/45735

在籍学級における外国人児童等への指導支援の一考察

A Study of Guidance Support to Culturally and Linguistically Diverse Children in Their Classrooms

大城彩子

Saiko OHSHIRO

琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻・金武町立中川小学校

1. はじめに

近年、沖縄県においては在留する外国人や米軍関係者が増加しており、公立小学校において外国人児童生徒等¹⁾の指導に携わることは珍しいことではなくなっている。2019年9月に発表された「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査」(文部科学省)では、県内にある小学校269校の約2割の学校に外国人児童生徒等が在籍していることが明らかになっている。ここで、「日本語指導が必要な児童生徒」とは、「日本語で日常会話が十分にできない児童生徒」及び「日常会話ができて、学年相当の学習言語が不足し、学習活動への参加に支障が生じており、日本語指導が必要な児童生徒」とあるが、教育現場では後者の児童生徒に対して判断が曖昧なため、実際にはそれ以上の数の外国人児童生徒等が在籍しており、何らかの日本語指導が必要であると考え。現在、担当教員を配置したり、支援員を派遣したりして日本語指導・支援に取り組んでいるが、市町村によって受け入れ体制に格差が生じていたり、多様な背景を持つ児童生徒への指導・支援の在り方に教員間の認識不足やズレがあるため、外国人児童生徒等は学校において不安定な状況にあるのが実態である。

中島(2010)は、外国人児童生徒への支援が日本語指導という狭い領域に集中されていることについて触れ、「日本語ばかりではなく母語や学力、そして心のケアも視野に入れた支援がどうしても必要である」と述べている。また松尾(2011)は、「日本の学校教育は外国人の子どもたちの言語的なニーズに応え切れておらず、学力問題はいまだに深刻である。とくに、外国人児童生徒の長期的支援の視点に立った在籍学級における効果的な授業づくりに課題が残されている。」と述べ、外国人と日本人児童生徒が在籍する在籍学級における授業づくりの検討を呼び掛けている。臼井(2009)は、「外国人の子どもの指導と日本人の子どもの指導は、まったく切り離されたものではない。外国人の子どもの指導において、特別な指導力の習得が新たに求められるわけではなく、すでに日本人の子どもの指導を通じて習得してきた指導力は、そのまま外国人の子どもの指導に生きる」と述べ、在籍学級の担任の指導の視点や支援の意識の転換・広がりを求めている。

以上のような課題意識のもとで、筆者は在籍学級の担任として、外国人児童生徒等への日本語指導や教科指導、心のケアなどを配慮した授業づくり・学級づくりに、バイリンガル教育の知見や合科的・関連的な指導が効果的であると考え、それを実践し、若干の検討を行うこととする。

2. 外国人児童生徒等の受け入れの現状

(1) 国の施策の流れ

外国人児童生徒等の受け入れの現状を、国の施策の動向と関連させて整理しておきたい。1990年の「出入国管理及び難民認定法」改正により、在留資格が再編されたことを契機に、外国人の子どもの実態調査や日本語指導教材の開発が求められた。文部科学省は、これまで日本語指導と教科指導を統合

し、学習活動に参加するための力の育成を目指したJSL(Japanese as a second language)カリキュラムの開発や外国人児童生徒教育にかかわる人々に求められる取組を示す『外国人児童生徒受入れの手引き』(2019改訂)、全国的にどの学校でも使用可能な日本語能力測定方法の『外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメントDLA(Dialogic Language Assessment)』(2014)の開発に取り組んでいる。近年では日本語能力に課題のある児童生徒への指導のための基礎定数(児童生徒18人に1人)が新設され、文部科学省委託事業「外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修モデルプログラム開発事業」が始まっている。2018年、外国人労働者の受け入れ拡大に向けた改正出入国管理法が国会において可決され、2019年4月から施行された。同年6月、「日本語教育の推進に関する法律」が公布・施行され、「国は、外国人等である幼児、児童、生徒等に対する生活に必要な日本語及び教科の指導等の充実その他の日本語教育の充実を図るため、これらの指導等の充実を可能とする教員等の配置に係る制度の整備、教員等の養成及び研修の充実、就学の支援その他の必要な施策を講ずるものとする。」(第12条第1項)と示した。同年9月27日に発表された「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査(平成30年度)」の結果では、日本語指導を必要とする児童生徒数は前回調査(平成28年度)よりも増えており、教育現場でも「特別な教育課程」による日本語指導や教科の補習等の時間が増加していることが明らかになった。文部科学省は増加する外国人児童生徒等の教育の充実を図るために、教育委員会へのアドバイスや教員研修の充実を目的として「日本語指導アドバイザー」派遣事業も始め、教員養成のための教職科目に「特別な支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」を加え外国人児童生徒等に対する教育的な支援の取り扱いを必須としている。

(2) 沖縄県の実態と特徴

2019年5月4日付け毎日新聞の「日本語教育が必要な児童・生徒への指導状況」では、沖縄県において、日本語教育が必要な児童生徒293名に対し77名(26.3%)が無支援状態にあることが報道された。高橋(2019)の実態調査によると、沖縄県の9市町村15校(小学校13校・中学校2校)に日本語教室が設置されており、日本語指導のための教員が加配されている。また各市町村教育委員会から日本語支援のための指導員(6市町村23名：2019年11月時点)が派遣されており、在籍する児童生徒の支援にあたっている実態が見られた。沖縄県教育庁は日本語指導が必要な小学生274名中233名(85%)、中学生42名中18名(42.9%)が支援を受けていると回答している。一方で、教育現場においては、人材・予算不足による受け入れの難しさや教員の多忙による連携の難しさ、日本語指導の専門的な知識不足などが見られ、外国人児童生徒等が不安定な状況にあることは否めない。『「日本語指導が必要な児童生徒の受入れ状況等に関する調査(平成30年度)」の結果について』(2019)では、前回の調査よりも日本語指導が必要な児童生徒数の増加に加え、沖縄県における日本語指導が必要な児童生徒332名中、その半数が日本国籍を保有している児童であることを明らかにしている。また、日本語指導が必要な児童生徒との言語状況として、母語を英語とする児童が多く、次いで韓国語・中国語・フィリピン語となっている。さらに母語は日本語であるが、日本語指導が必要な児童生徒も多くいる。それらは、近年の観光産業や国際的な教育機関による在留外国人の増加や広大な米軍基地、沖縄系移民子弟の帰国・在住等、沖縄特有の特徴があると考えられる。

3. 本研究と関連する先行研究

(1) Cumminsによるバイリンガル教育の理論

Cummins(2001)は、言語活動を「認知力必要度」と「場面依存度」という二つの軸で分析する4象限モデルを示した(図1)。領域Aは、場面の助けがあり言葉を使わなくても意味が通じるもの、高度の認知力を必要としない日常の会話力(例：地図を示して道順を聞く、指で指すだけで物を買う)であり、領域Bは、場面の助けはあるが認知力の必要度も高い言語活動(例：視覚教材を活用した分かりやすい教科の

授業，実験を中心にした理科の授業など)であり，領域Cは，認知力必要度は低く場面の助けの少ない言語活動(教師の板書をノートに写す，ドリルをするなど)であり，領域Dは，場面の助けがなく，高度な認知力を必要とする言語活動(例：本を読む，レポートを書く，口頭発表するなど)である。中島(2016)によれば，Cumminsは，各領域の言語活動を習得する年数は異なり，領域Aは1～2年程度であるが，領域Dの習得には，母語を獲得し学校経験がある8歳以降に入国した場合は5～7年に対して，現地生まれも含めて8歳以前に入国した場合は7～10年の年月が必要であると述べている。思考の基盤となる言語(母語)が十分に身につけていない段階で，複数の言語の中で言語力・認知力を高めるためには長期の時間を要する。日本語を第二言語とする児童生徒等の母語力や第一言語にもよるが，学習内容の定着を図るために認知力必要度を高めながら，視覚的な教材や操作的な教具・ICTの活用，学習内容を振りかえることのできる環境づくり，他の児童との交流を通して学ぶ学習形態の工夫等，場面依存度が高い領域Bにおける授業づくりが在籍学級においては，効果的であると考ええる。

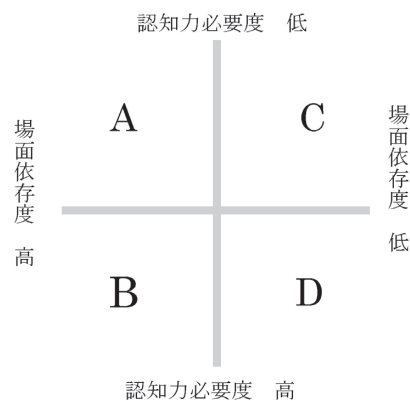


図1 言語活動における認知力必要度と場面依存度 (Cummins をもとに中島(2016)が作成)

(2)学級担任としての役割

上記であげたような実践を作るとき，「学級担任の役割」は不可欠である。臼井(2014)は，「学級担任の役割として，外国人児童生徒等をお客さん扱いや過度に特別視するのではなく，学級の一員として居場所が感じられるような学級づくりをするとともに，日本語の力の獲得途中の児童生徒でも理解できるような「わかる」授業づくりをしなくてはならない」としている。こうした実践を考える際に，児童生徒の実態を把握し多様な教育的ニーズを想定し，個別の配慮をすることは大事なことになるだろう。というのも，一口に外国人児童生徒等といっても，入国年齢・滞在年数・学習履歴・日本語力・母語力，家庭での言語，将来的な言語プラン等，みな異なった状況にあるからである。したがって，保護者の協力を基に児童生徒の実態を把握し，学級担任としてできる指導，他の職員と連携して行う指導等として役割分担していくことが大切である。外国人児童生徒等の授業の困難さが，日本語能力(学習言語としての日本語)によるものか，未習内容や未定着内容によるものか，母国で習った方法と異なる学習方法であるためか等を想定し，多様な配慮や手立てを検討しながら授業づくりをしていくことが大切である。また，年齢に応じた心身の成長があることを留意し，在籍学級での仲間づくりだけではなく，同じ境遇を経験したことがある人とのつながりを担任が意識して支援することで，「心のケア」となり，外国人児童生徒等にとって過ごしやすい学級の実現を目指すことができると考える。

(3)合科的・関連的な指導

小学校学習指導要領(2017)の「指導計画の作成などに当たっての配慮事項④合科的・関連的な指導」では，「児童の実態等を考慮し，指導の効果を高めるため，児童の発達の段階や指導内容の関連性等を踏まえつつ，合科的・関連的な指導を進めること」とある。合科的な指導とは，教科のねらいをより効果的に実現するために，複数の教科の目標や内容を組み合わせて学習活動を展開するものであり，関連的な指導とは，各教科等の指導内容の関連を検討し，指導の時期や指導の方法などについて相互の関連を考慮して指導するものである。それぞれの教科の学習内容を合科的，関連的に進めていくことは，多様な背景をもつ外国人児童等にとって，「学びをつなぐ・広げる・深める」機会が増え，学習内容の定着を図れると同時に，そこで使われる日本語に慣れ親しみ，習得につながっていくと考える。

(4)日本語支援の5つの視点

文部科学省はJSLカリキュラム(中学校編)において，日本語支援²⁾の視点として5つあげている。日

本語や学習内容の理解を促す支援(理解支援)、表現内容の構成や日本語での表現を促す支援(表現支援)、語彙や表現の記憶を促す支援(記憶支援)、自分で学習する力を高める支援(自律支援)、学習への動機付けなど情意的側面での支援(情意支援)がある。小学校においても、上記の5つの支援の視点は、「わかる」授業づくりにおいては必要なことであり、効果的であると考ええる。

表1 日本語支援の視点 (JSLカリキュラム(中学校編)をもとに筆者が作成)

理解支援	表現支援	記憶支援	自律支援	情意支援
言い換える、視覚化する、例示する、比喻を利用する、対比させる、明示する、簡略化する、整理する、関連付ける、既知知識の活性化をする	選択肢を示す、表現方法を示す、モデルを示す、キーワードを示す、対話で引き出す、母語で表現させる、学習した内容を分割して示す、内容構成のためのシートを準備する	内容の構成例を示す、視覚化する、身体化する、音声化する、物語化する、グループ化する、反復する、接触機会を増やす	子どもの発達段階を考へ、自分で学習する力を高めることができるような学び方を教える	賞賛する、時間を与える、達成感を持てるような評価の仕方を工夫する。

(5)「外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント DLA」の活用

教育現場には多文化・多言語など多様な背景を持った児童がいる。その外国人児童生徒等の実態の把握、日本語能力の測定方法として、文部科学省が開発したのが『外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント DLA』(2014)である。母語、年齢、入国年齢、滞在年数は、児童生徒の日本語能力に大きな影響を与えるものであり、その実態を踏まえ、DLAを通して言語能力を「導入会話」「語彙力チェック」「話す」「読む」「書く」「聴く」に分けて測定することができる。その測定結果を「JSL 評価参照枠」との比較を通して、「在籍学級参加との関係」と「支援の段階」を6ステージで示している。DLAの活用は、児童生徒の実態把握と支援・指導計画へとつなげることができるので、大きな役割を果たすと考ええる。

4. 研究の対象と検証方法

対象児童は、公立小学校(全校児童約60名)に在籍する、母語を英語とする1年生(2名)である。1学年は14名の1学級である。学校全体で外国人児童等が7名在籍しているが、日本語学級は設置されていない。検証は、①DLAを活用して対象児童の実態把握とその変容、②国語科の入門期から説明文における授業実践と③合科的・関連的な指導を取り入れた授業実践を、授業における見取り、対象児童の発言や記録等を通して行った。

5. 研究の実際と考察(研究期間2019年5月～2020年1月)

(1)DLAを活用して児童の実態把握

学校生活になれた6月に、DLAを対象児童Aに実施した。「導入会話」88%(日本語)100%(英語)、「語彙力チェック」45%(日本語)81%(英語)という結果が得られた。導入会話においては、名前・兄弟・好きなことなど簡単な質問をほぼ両言語で答えることができたが、語彙力チェックでは、小学校に入学してまだ日が経っていないこともあり、英語・日本語の両言語での言葉・表現を知らないと思われるものも多くあった。そこで、学校生活の中で意図的に言葉の確認をしたり、日本語表記にイラストや写真、英語表記を添付して教室内の掲示をしたりした。保護者の方にも測定結果を報告し、家庭の言語として英語、学校での言語を日本語とし、両言語の上達をめざすこととした。保護者による両言語での読み聞かせやゲストティーチャーとして外国語活動の授業参加等を通して対象児童らが過ごしやすい学級づくりと他の日本語話者の児童が多様性を受け入れる文化づくりに努めた。保護者へ学級だよりやEmail等を通して児童の学級での様子を知らせたり、教科の学び方等を説明したりすることで、教育活動への理解や協力を図った。対象児童2名が学級内で母語を話すことを奨励したり、学習時のペア児童との組み合わせを配慮したりしながら、安心して過ごしやすい学級づくりに努めた。1月には、対象児童2名にDLA「語彙力チェック」を実施した。児童Aの結果が、64%(日本語)76%(英語)となり、前回よ

りも日本語の語彙力の向上が見られた。「短いスカート」に対し「小さいスカート」,「太い鉛筆」に対し「大きい鉛筆」等, 適した形容詞表現や「医者」に対し「病気を治す人」等, 意味理解はできているが日本語としての語彙を習得していないことがわかった。児童Bは, 60%(日本語)71%(英語)となった。児童A・Bは滞在期間が1年半と5年弱で, 日本語の流暢さや発音の正確さにおいては差が見られるが, 語彙力においては, ほぼ同じ数値を表している。二人とも学校で使用頻度が高い「黒板消し」「はさみ」などの語彙は習得できているが, 「扇風機」「屋根」などの学校や家庭においても使用頻度が低い日本語には出会っていないと考える。学校生活においては, 授業で使われる日本語や他の児童との日本語での会話等で困難さを感じているように見えなかったが, 全てを理解できていない状況や, 自分の考えや思いを十分に伝えられていない状況にあることがわかった。

(2)国語科の授業実践とその手立て

①国語科の学習の入門期

1年生の国語科の学習は, 入門期においては学ぶ楽しさを実感させる題材が多く設定されている。挿絵をもとに話を想像して声を出して言葉を楽しんだり, ひらがなの読み方や書き方を理解したり, 楽しく音読をしたりする等, 長い時間をかけて取り組む題材ではなく1〜3時間で学ぶ題材が続いている。対象児童Aは事前に家庭でひらがなの学習を進めており, 自信をもって学習に取り組むことができた。対象児童Bにとっては, ひらがな学習は初めてであったが,

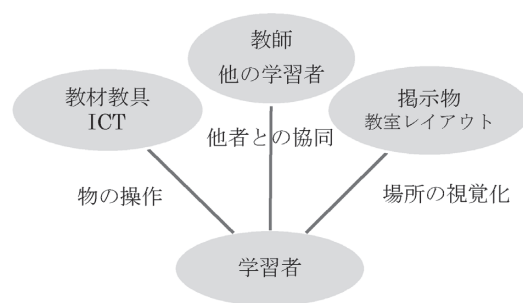


図2 授業における場面依存度を高める工夫(筆者作成)

本人の学びに向かう姿勢が高く他の日本語話者の児童と同様に学習を進めることができた。場面依存度を高めるために, 操作活動・他者との協同学習・学習環境の視覚化を意識した(図2)。そこで, 学習した「ひらがな」を児童が見える場所に「ひらがな団地」として掲示したり, 書くだけではなく「見る」ひらがな学習ができるようにと「ひらがなパズル」「ひらがなチャート」の教材を配布したりして, 学習を進めていった。五十音等の文字の学習は, 「しりとり」「言葉あつめ」等を通して, 他の日本語話者の児童と同様に, 対象児童も定着することができた。一方, 促音や長音の学習は, 海津(2010)が開発した『多層指導モデルMIM 読みのアセスメント・指導パッケージ』を活用して, 「●●●」「●ー●」等の記号や絵文字を使って視覚的に表し身体を使って音節を学んだり, カルタ学習をして表記の学習を進めたりしたが, 現段階においても, 確実な習得までは至っていない。また, 助詞「は」, 「を」, 「へ」の使い方では, 音の変化があることや日常会話(話し言葉)の中で助詞を省いて話していることに慣れているため, 「書き言葉」における習得の難しさが見られた。そこで, 家庭学習で取り組んでいる日記や生活科の観察ノート, 算数の学習問題づくり等で長期的・継続的な作文指導をしながら, 日常会話の中でも助詞を意識した話し方ができるよう支援を続けていく必要があると感じた。

②教材文の読み取り(説明文)

教材名『すずめのくらし』(6月実施: 6時間)

目標: 問いの文や写真に導かれながら, すずめについて説明した文章を読む。

評価: 問いの文に反応して考えたり, 写真と文を見比べたりしながら, 文章を読んでいる。

教材文の文章を短冊にして, 「問いの文」や「答えの文」, 「挿絵の説明をしている文」等の並びを操作させながら, 文章構成を確認し, 読み取りの活動を進めた。しかし, 「問い」「説明」など語彙の意味がわからなかったり, 音読(読字)はできても読解(意味理解・内容理解)にまで至っていなかったりしたため, 児童Aから「国語の勉強はわからない。できない…」などの発言があがった。どこで困っているのかを本人と話し合う中で, 鳥一般ではなく, 「すずめ」の生活について意識して見たことがないこと, 音読

の時どこで言葉を句切ればいいのかわからないこと、文章が長くなって読みにくいことなどを教えてくれた。そこで、教室内にふり返りができるように学習した内容を掲示し、すずめや他の鳥の確認(インターネットより画像や動画)やペアで言葉の意味を確認し合う活動を取り入れ、個別には教科書に区切り(／)を入れて読む練習、音読の量の調整(家庭との連携)などの支援を行った。また、年少者日本語指導用に作成された多読の絵本を配布したり、図書室の活用を通して読むこと(文章・挿絵を読む等)に慣れるようにしたりして、次の学びにつなぐための土台づくりが必要であると考えた。

単元名 のりものを しょうかいしよう(11月実施:17時間)

単元目標:自動車の「やくわり」と「つくり」に気をつけて読み、乗り物のことを紹介する文章を書く。

教材名『はたらく じどう車』(6時間)

目標:「やくわり」と「つくり」に気をつけて、はたらく自動車について説明した文章を読む。

評価:それぞれの自動車の「やくわり」と「つくり」について、書かれている順序に気をつけて読んだり、「やくわり」に合わせた「つくり」を文章中から書き抜いたりしている。

教材名『のりものの ことを しょうかいしよう』(11時間)

目標:乗り物について、カードを用いて順序にそって簡単な構成の説明の文章を書く。

評価:自分の考えが明確になるように、簡単な構成を考えている。

文章中にある語彙の意味を確認するために、学習に入る前に宿題として、「言葉探し」をしながら、本文に出会った。それぞれの場面で、「ですから」という接続語が使われていることに気づいたり、「座席」「手すり」「しょうかせん」など、日本語話者の児童にとっても初めて出会う言葉の意味を知ったりする。学びの土台づくりとして、学校に来る給食運搬車の働く様子を観察したり、工事現場でショベルカーの動きを確認したりした。また、教室の図書コーナーに働く乗り物シリーズの絵本を展示し、いつでも手に取ることができるような学習環境を作った。学習形態もグループで取り組み、最初に出てくるバスの「役割」(お仕事)や「作り」については一斉授業の形態で進めた。文章内の同じ言葉や同じ意味の使われ方をしている言葉などを見つけたり、「ですから」が文章をつなげていることを確認したりした。また、これまでに学習した説明文とは異なり「問いの文」がないことに気づき、新しい説明文の形態に触れた。コンクリートミキサー車やショベルカー、ポンプ車の場面では、どの文が「役割」(お仕事)を表しているのか、そのための「作り」が書かれている文はどれなのかを、各グループで取り組むことができた。教材の内容が「はたらくじどう車」で対象児童らの興味関心も高いこともあり、それぞれの「役割」「作り」を上手に本文の中から見つけ、まとめることができた。『のりもののことをしょうかいしよう』では、自分が紹介したい働く乗り物を決め、その「役割」や「作り」について調べた。対象児童2名とも、書きたい乗り物は決まっていますが、それをどのように文に表現したらよいのか困っていたので、教科書の教材文を参考に、穴埋めメモ用紙(定型文)を配布して作文するように支援した。また、「どのような役割なのか?」「どのように作られているのか?」等の対話を通して作成に取り組んだ。文章中の助詞の活用やカタカナ表記等で課題は見られるが、3~4文で乗り物を紹介する文を書くことができた。発表する場として、音読朝会を設定し、児童Aは他の児童と一緒に教材文の音読に挑戦した。また児童Bは日本語で書いた乗り物紹介文を英語表現に変換し、2つの言語で発表することができた。学習のふり返りの中でも、児童Bは、「日本語で書いたことを英語にかえて、2つの言葉で発表できたことがとても楽しかった」とあり、日本語での学びだけではなく、母語での達成感もあったと考える。

(3) 合科的・関連的な指導を取り入れた授業づくりと実践

①生活科・国語科・算数科

生活科の学習で育てたあさがおの観察日記に取り組んだ。助詞「は・を・へ」の活用が国語科の授業だけでは不十分だったこと、触感を通して「ざらざら」「つるつる」などの日本語特有の表現に出会うこと、

主語による動詞の変化に気づくなど、生活科の学習と連携しながら国語科の学習内容の定着を目指した。観察当初モデル文を真似て写すことが多かったが、次第に観察の時に得た言葉を活用したり、友だちとの対話を通して表現したりするようになった。また、算数の学習と関連づけて、葉が何枚あるか、あさがおの花がいくつ咲いているのか、種は何個収穫できたか等、算数で得た知識や技術を活用し数える活動や日本語では、「もの」により単位(枚・個・本等)や読み方が変わることを理解する場を設定し、両教科の内容だけでなく、日本語の習得も図った。

児童Aの作文の変容(あさがおの観察日記5月～9月より)※以下は原文のまま

「あさがおをうえました。はやくでやほしいな」…教師のモデル文を視写する。→音読させて間違いに気づかせる。
 「あさがおのめがでてないよ。まてるよ。」…教師との対話から文づくりをする。→促音の表記に間違いあり、未習のため教師が挿入した。
 「ぼくの がおのたかさが、8センチになったよ。」…穴埋めモデル文を見せ、真似て書く。→音読して「あさ」がないことに気づかせ、挿入させた。
 「つるおおきくなっている。はっぱが、いっぱいだよ。」
 …自身で文づくり、『はっぱ』の書き方を習う→促音や助詞「が」の不足があり、音読を通して間違いに気づかせ、書き直しをした。
 「はな ゆびいれたらたべたよ。はながいっぱい、でてた。」…自身で文を書く。→助詞「を」や促音の不足あり。音読させ、書き直す。
 「あさがおがでじやない。あさがおがのべてるいっぱい」
 …自身で文を書く。→「げんき」を「でき」、「のびて」を「のべて」と表記している。濁音の発音はできるが、表記の時につまずく。教師の音声聞いて書き直す。
 「はっぱが、きいろなてる。あさがをがいっぱいができました。」
 …自身で文を書く。→文量が増え、文末を敬体で書く。助詞「に」や促音の表記に間違いがあるが、読み直す中で気づく。
 「あさちゃんいっぱいできて。あさがをがなやちゃてる。あさがをがちよっとでいき。」
 …友だちと一緒に書く。→あさがおの読み方を友だちと相談して「あさちゃん」とし、表記した。「あさがお」を「あさがを」と表記し、似ている音声の間違いが見られた。
 「あさがおさん、たねをいっぱいおつくりしました。ありがとうございました。」
 …促音や助詞「を」の表記の間違いが見られた。敬体での文の書き方に慣れてきた。読み直ししながら、文章の間違いを直させる。

上記より、作文指導当初はモデル文の視写が多く見られた対象児童であったが、次第に見たこと・触ったことを自身の言葉で表現しようとしている。促音や助詞の表記、似ている音声の表記に課題が残るが、文末表現や文章量に変容が見られ、日本語で「書くこと」に慣れてきた。生活科の学習内容の中で国語科の学びを関連づけて学習することに効果があったと考える。

②算数科・学級活動・外国語活動

算数科の順序数と集合数の学習に対象児童らのつまずきが見られた。「前から○人」「前から○人め」の表現の違いが理解できていないことから、「○○め」という表現に慣れることを目的とし、毎朝「今日は学校に来て○日目」を発表させたり、外国語活動では数(1, 2…)と序数(1st, 2nd…)を学び、母語にも日本語と似た表現があることに気づかせたりした。学級活動の中で、『学校100日目パーティー』を計画し、100日目の日付を確認し、算数科の「大きいかず」を関連づけて100まで数える体験や100個の言葉を集める活動を実施した。対象児童らは、2つの言語で数えたり、友だちと相談しながら言葉を考えたりする姿が見られ、数や言葉の感覚を磨くことができたと思われる。

6. 研究の成果と課題

本研究では、在籍学級の担任として、外国人児童生徒等への日本語指導・教科指導、心のケアなどを配慮した授業づくり・学級づくりにバイリンガル教育の知見や合科的・関連的な指導が効果的であると考える、その実践を試みた。場面依存度を高めて行う教科指導では、対象児童らが教材教具を操作し、教室掲示物を見ながら他者と交流し思考する場面が多くあり、効果的であったと考える。また、各教科を合科的・関連的に指導することで、学習内容の定着だけでなく、授業で使われる日本語表現に慣れ親しむことができたと考える。学校生活や授業に安心して臨めるように、教室内の英語表記や簡単な英語の

コミュニケーション、読み聞かせや授業ボランティアとしての保護者の積極的な関わり等は、対象児童の「心のケア」につながったと考える。

一方、言語や認知の発達段階にある児童生徒に対し、授業の媒体として活用する「日本語」の重要性を教師が意識することや、多様な背景をもつ対象児童らの授業の困難さを想定し、工夫・配慮できる授業設計、多様性を受け入れる文化を育む学級経営等、教師としての資質能力を高めていく必要があると実感した。また、日本語指導においては、やはり在籍学級担任だけの支援では限界があり、外部の専門的な支援者との連携や日本語学級の設置等が必要であると考ええる。

7. おわりに

臼井(2009)は、「外国人の子どもとの関わりに前向きになるためには、まずは、外国人の子どもの教育とは何か、外国人の子どもにはどんな子どもがいるのか、そこを知ることから始めたい。」と述べている。今後、増加すると考えられる外国人児童生徒等を「知る」手立てとして、ある一定のバイリンガル教育の理論を理解することが、外国人児童生徒等の理解へと繋がり、「前向きな関わり」となる。また、言語の発達段階にある日本語話者の児童生徒の理解へと広がり、児童生徒が「安心する」学級づくりへとつながっていくと考える。さらに、外国人児童生徒等に行う手立てや配慮等は日本語話者の児童にとっても効果的であり、教材研究の視点の広がりや深まりを得られ、児童生徒が「わかる」授業づくりへと改善されていくであろう。

一方、在籍学級の担任だけの取り組みだけではなく、多様な背景をもつ外国人児童生徒等への指導支援の在り方として、年少者日本語教育の研修や指導者の育成、日本語学級の設置、母語支援など、沖縄県・市町村教育委員会の協力と支援を得ながら進めていくことが、これから重要であると考ええる。

注

- 1) 『外国人児童生徒受け入れの手引き』(2019改訂)では、外国人児童生徒や日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒を「外国人児童生徒等」とあり、本稿でもそれに従う。
- 2) 通常、「日本語指導」が使われているが、JSLカリキュラム(中学校編)においては、「日本語支援」と使われているため、本稿においても「日本語支援」を使用する。

文献

- Jim Cummins(2001)『*Negotiating Identities :Education for Empowerment in a Diverse Society Second Edition*』,California Association for Bilingual Education, pp.66-72
- 松尾知明(2011)「外国人児童生徒と学力保障」国立教育政策研究所紀要第140集, pp.211-221
- 中島和子編(2010)『マルチリンガル教育への招待 ―言語資源としての外国人・日本人年少者―』ひつじ書房, pp.186-188
- 中島和子(2016)『バイリンガル教育の方法(完全改訂版)』アルク
- 高橋美奈子(2019)「2019年度 日本語支援のための教師研修会 沖縄県における海外にルーツを持つ子どもたちの日本語教育の現状と課題」(沖縄県子ども日本語教育研究会(JSL0ネット)における配布資料(2019.11.16))
- 海津亜希子編(2010)『多層指導モデルMIM 読みのアセスメント・指導パッケージ つまづきのある読みを流暢な読みへ』学研教育みらい
- 臼井智美編(2009)『イチからはじめる外国人の子ども教育』教育開発研究所, p.9, pp.38-45
- 臼井智美(2014)『学級担任のための外国人児童生徒サポートマニュアル』明治図書出版