

2020年

子どもの日本語教育研究会

**第5回大会**

**発表抄録**

日時：2020年3月14日（土）10:00-17:00

会場：お茶の水女子大学

※2020年2月28日付けて

新型コロナウイルス感染の拡大防止のために、

大会は中止・一部延期としました。

## 目 次

実践・研究発表（ポスターセッション）	3
プログラム	5
大会企画パネル	6
「子どもの日本語教育と教材—日本語と教科内容を学ぶ子どもたちのために—」	
西川朋美（お茶の水女子大学）	6
志村ゆかり（関西学院大学日本語教育センター）	7
田中薫（とよなか JSL）	9
河上加苗さん（白鵬女子高等学校）	11
奥野由紀子さん（首都大学東京）	13
企画委員会 プロジェクトA 活動報告	15
「研究会参加者とともにつくる「実践バンク」の提案	
—実践の類型化・体系化による枠組みの構築に向けて—	
報告者：菅原雅枝（東京学芸大学）・村澤慶昭（武蔵野大学）	
・今澤悌（甲府市立大國小学校）・池上摩希子（早稲田大学）	
実践・研究発表（ポスターセッション）	17
第5回ワークショップのご案内	49

## 実践・研究発表(ポスターセッション) 発表者一覧

NO		発表者	発表題目	頁
1	研究	姜芳雨 (お茶の水女子大学院 生)	家庭言語環境と子どもの二言語能力の関係に ついて—中国につながりを持つ子どもの語彙 力と読書力に注目する研究—	17
2	実践	山田拓路 (多文化保育イニシアテ ィブ/YSC グローバル・ スクール)	多文化保育・幼児日本語教育—岐阜県可児市 における実践から—	19
3	実践	鈴木庸子 (国際基督教大学 教育 研究所)・西方郁子(ピ ナット)	母語による子育てを薦める取り組み	21
4	実践	古橋水無 (東海地区・市立小学 校)	公立小学校通常学級での教科指導における外 国人児童への日本語支援—3年JSL国語科 「たから島のぼうけん」 自分の作ったお話 の本や動画を、図書室で他の学年の友達に紹 介しよう—	23
5	研究	岩間由季 (横浜市立潮田小学校)	JSL算数科を通じた外国人児童のための「教 師の働きかけ」に関する研究—言語化を通じ た数学的思考のプロセスに着目して—	25
6	研究	岡田 美貴 (福岡市立城浜小学校)	説明文におけるJSL児童の理解困難語とス キャフォールディング—日本語学習歴の違い に着目して—	27
7	研究	藤田美桜(東京学芸大学 学部生)・齋藤ひろみ (東京学芸大学)	外国人児童を対象とするインクルーシブ教育 の可能性—小学校の日本語教室と在籍学級の 参与観察を通して—	29
8	実践	田中阿貴 (東京都北区立赤羽岩淵 中学校)	中学2年生の教科横断型「JSLカリキュラ ム」の実践—漢字圏と非漢字圏、課題の異な る3人のグループ学習の試み—	31
9	実践	小川郁子 (東京都立高等学校)	高校1年生現代社会取り出し授業、高校生と しての学びをどうつくるか—社会科の学び・ 日本語力の伸長—	33
10	実践	鈴木小百合 (神田外語大学)	メキシコ・グアダラハラにおける継承日本語 教室の実践報告—紙芝居作成を通じた書字能 力の習得—	35
11	実践	唐木澤みどり (学習院大学)	外国人親子と共につくる「多文化子ども食 堂」の実践	37
12	実践	樋口万喜子 (神奈川県立川崎高等学 校)	ICTを利用した高校生の日本語の表現力を高 める試み—デジタル・ストーリーテリングを 制作して—	39

13	実践	武 一美 (認定 NPO 法人多文化共生教育ネットワークかながわ)・尾崎則子 (元佐野市立葛生中学校)・細井和代 (元神田外語大学留学生別科)・青柳方子 (元日本語学校)	日本語指導が必要な高校生用社会科副教材の開発から—教科教育専門家・日本語教育専門家による協働実践—	41
14	研究	中石ゆうこ (県立広島大学)	教室ですぐにつかえる「やさしい日本語」用語集の開発—日本語指導が必要な児童にとって難しい語をいかに説明するか—	43
15	実践	川田麻記 (桜美林大学)・横溝亮 (横浜市立並木第一小学校)	初等教育「国際教室」におけるサービス・ラーニングの実践報告—外国につながる子どものための日本語教育人材養成の新たな可能性—	45
16	実践	浜田麻里 (京都教育大学)・河野俊之 (横浜国立大学)	外国人児童生徒等教育の研修担当者を育成する—「外国人児童生徒等教育を担う教員の研修・養成モデルプログラム」を活用して—	47

## 子どもの日本語教育研究会 第5回大会 プログラム

10:00-12:00 実践・研究発表（ポスターセッション）

第4回研究会発表7件 第5回大会16件 計23件

前半 10:00-11:00 後半 11:00-12:00

13:00-13:15 開会行事

13:15-15:00 第4回研究会パネル／研究・企画委員会プロジェクトA活動報告

第4回研究会パネル「多様な言語文化背景をもつ子どもの成長を支える教育・支援  
—小学校・中学校・高等学校・地域の活動から」

進行：花島健司・宇野英理子さん（港区立筭小学校）

発題1：「小学校における実践—多様な言語文化背景をもつ子どもたちの主体的参加  
を促す教育」豊島英明さん（江戸川区立一之江小学校）

発題2：「中等教育段階の実践—生徒が培ってきた力を発揮できる日本語学習の設  
計」川上さくらさん（啓明学園高等学校）

発題3：「学校・地域支援の連携—「子どもと保護者」の学校参加支援」高柳なな枝  
さん（地球っ子クラブ2000）

コメンテータ：藤川美穂さん（岩倉市日本語・ポルトガル語適応指導教室）

---

研究・企画委員会 プロジェクトA 活動報告

「研究会参加者とともにつくる「実践バンク」の提案

—実践の類型化・体系化による枠組みの構築に向けて—

報告者：菅原雅枝（東京学芸大学）

村澤慶昭（武蔵野大学）

今澤悌（甲府市立大國小学校）

池上摩希子（早稲田大学）

15:15-17:00 大会企画パネル

「子どもの日本語教育と教材—日本語と教科内容を学ぶ子どもたちのために—」

志村ゆかりさん（関西学院大学日本語教育センター）

田中薫さん（とよなかJSL）

河上加苗さん（白鷺女子高等学校）

奥野由紀子さん（首都大学東京）

コーディネータ：西川朋美さん（お茶の水女子大学）

17:10 閉会

## 大会企画パネルセッション

## 子どもの日本語教育と教材

## —日本語と教科内容を学ぶ子どもたちのために—

## 1. 本パネルの趣旨

日本語指導が必要な児童生徒数（文科省、2019）は、外国籍・日本国籍を合わせるとついに5万人を超えました。新聞・テレビ等のメディアで関連する話題を目にすることも増え、子どもの日本語教育が日本社会の一つの課題として認識されつつあることを日々感じます。そのような中、子どもの日本語指導や教科学習支援などをいかに効果的に行うかという実践的課題に目を向けると、対応すべき問題は山積みです。本パネルでは、子どもの日本語指導や教科学習支援においては、欠かすことのできない教材をテーマとして取り上げます。その際、日本語や英語などを対象とした第二言語教育の世界で最近注目されている CLIL（Content and Language Integrated Learning、内容言語統合型学習）の視点も取り入れ、日本語と教科内容を同時に学んでいかなければならない学齢期の子どもたちを対象とした日本語教育ならではの課題について考えたいと思います。近年、子どもを対象とした日本語教材の出版が増えてきているとは言え、個々の教材紹介やリスト作成にとどまらない、まとまった議論はまだほとんど見られません。本パネルが今後の議論の発展につながることを期待し、今回は、子どもの日本語教育に関して教科書や教材作成に取り組んでこられた方々、CLILを成人対象の日本語教育の場で実践されてきた方、計4名のパネリストに話題をご提供いただきたいと思います。

ぜひ会場のみなさまも、子どもの日本語教育の世界においてこれまで注目されてきた JSL カリキュラムやリライト教材など、また、ご自身の実践とも関連付けながら、子どもの日本語教育における教材について一緒に考えていただければと思います。

コーディネーター： 西川 朋美（お茶の水女子大学）

## 2. パネリストの紹介

- ・志村 ゆかり（関西学院大学日本語教育センター）

「子どもたちのキャリアとライフのための言語教育を目指して—『中学生のにはほんご』作成の背景とその特徴—」

- ・田中 薫（とよなか JSL）

「『学習力を育てる日本語教案集』の教材とは—教科との接点をどう考えるか—」

- ・河上 加苗（白鵬女子高等学校）

「私立高校での日本語教育と教材—正規科目としての日本語教育カリキュラムから—」

- ・奥野 由紀子（首都大学東京）

「内容と言語を統合する学び—教材との関連から—」

## 【引用文献】

文部科学省（2019）「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）の結果について」[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/31/09/1421569.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/09/1421569.htm)

## 大会企画パネルセッション

## 子どもたちのキャリアとライフのための言語教育を目指して

## —『中学生のにはほんご』作成の背景とその特徴—

志村 ゆかり（関西学院大学日本語教育センター）

## 1. はじめに

## 1.1 『中学生のにはほんご』を作成した目的

中学生を対象とした日本語総合教科書の開発の目的は、教科学習につなぐための体系的な日本語を提供するためです。体系的に日本語を提供するということは、言い換えれば、どのような日本語をどのような段階で提供するかということになります。つまり計画された可視化できる日本語学習の設計を意味します。これは、外国につながりのある子どもたちが日本社会で成長し、(成人し、)生きていくために重要な視点だと考えています。理由としては、2点挙げられます。

1) 教科を学ぶためには基盤となる日本語力を有することが望ましい。

2) 現日本社会（特に就活）においては高度な日本語でのコミュニケーション力を有することが優位になる。

また、体系的な日本語教育を提供することは、日本語学習の効率化と支援者の連携を図る手立てとしても有効だと考えています。

## 1.2 日本語総合教科書作成の背景

ここで、上述した目的（教科につなぐための体系的な日本語の提供）にたどり着いた背景を4つの視点別に整理して述べます。

・児童生徒の日本語および学習支援を通して

学校、日本語・教科学習支援教室、フリースクール、個人指導、教育相談等での活動

・生徒、学校教員、地域の支援者、団体関係者、保護者等との交流を通して

生徒たちとは友だちレベル、保護者とは家族ぐるみ、学校教員とは一支援者（または保護者代わり）として関わる等、できるだけ本音や実態を知る関係づくり（例えば、子どもとは公園やカラオケなどに行き、学校の保護者面談に親代わりとして同行し、進学のために進学塾やオープンキャンパスに付き添うなどといったこと）に尽力

・ある生徒との10年（生徒の年齢：16~25歳）にわたる交流を通して

10年深く関わってきた（元）生徒の歩みを通して見た日本社会（の無意識下の排他性）

・外国につながりのある子どもたちに対する日本社会の動きを知ることを通して

年少者日本語教育、第二言語習得、日本語学、国語教育、人権、教育、法律（弁護士会）、移民等、かれらを取り巻く種々の分野の専門家や活動家の方々の公開講座等への参加

このような経験をしていくなかで、常に念頭においたことが、「子どもたちの支援で、足りないこと、かつ、必要なことは何か」ということです。そしてたどり着いたものが「日本語」を計画的に、具体的に、効率的に提供する手立てとしての日本語総合教科書でした。

## 2. 『中学生のにはほんご』の特徴

①中学学齢期を対象とし、自然習得と外国語学習の両面から日本語を捉え、以下の点に則り作成している。

・文脈を重視（場面を利用して、文型の機能を理解する）

- ・生徒の推測する力を利用
  - ・実際に会話する機会を提供（教科書内の登場人物との疑似会話も有り）
  - ・文型練習や作文を通しての自己表現、意見表明
- ②現場の状況を勘案して、課の構成や教科書全体の構成を工夫している。
- ・文型の導入：日本語教育を専門としない支援者、学校教員がサポートするケースに対応し、生徒が自習することも可能
  - ・対話重視：教科書の登場人物との対話、本文との対話、自分との対話、生徒同士の対話、支援者との対話を促すことで、日本語を通してのコミュニケーションを意識
- ③段階を踏みながら、認知発達にも寄与することを目指している。
- ・ステップ1では「個」、ステップ2では「身近な社会、文化」、ステップ3（出版未定）では、「教科」と、日本語力の向上とともに、抽象的な話題提供を試みている。
- ④最終目標を教科の内容理解としている。
- ・ステップ1から「読む」「書く」を意識し、ステップ2では600~1000字程度の文章を読んで意見を書くタスクを組み込んでいる。また、改まり度の高いスピーチやお礼文といったものに使われる表現や文型を紹介し、社会性も意識して作成している。なお、この最終目標から、文型積み上げ式といっても課によって未習の文型や語を提出しており、文型の練習問題では、例えば使役なら動作主を問うといった読解につなげるための設問も設けている。

### 3. 教科につなぐために

生徒の教科学習支援と本教科書の前段階として作成したサバイバル教材作成の経験から、生徒が教科を学ぶためには、改まり度の高い文章で使われる日本語を理解する力が必要だと判断し、ステップ2を作成しました。ステップ3では、ステップ1、2の日本語力を前提に、各教科（各単元）の内容把握に必要な文章理解のストラテジーを提供し、生徒の自律学習への足掛かりとしたいと考えています。

### 4. ステップ1、2に対する生徒の反応と国際教室の教員のコメント

- ・生徒は「ぼくは1000才です。」などとウケを狙った回答をしたり、空欄を埋める際にターゲット文型がうまく使えず回避して、既知の文型を使って回答したりと、実際の言語コミュニケーションに近い反応を示した。
- ・国際教室の教員からは、生徒に考える力がつき、中間や期末試験中も終了時間まで諦めず解答しようとする姿勢が見られたといった報告を受けている。

このような状況は、本教科書の特徴によって生じた効果ではないかと思っています。

### 5. 今後の課題

- ・ステップ3「教科編」を形にすること：教科の教科書本文を原文のままで、そこに書かれている内容を理解することを目指す。目的は、膨大な知識情報を生徒自身で、自律的に学ぶ力を育てるため。
- ・ステップ2以降で学んだ日本語を表出する機会を設けること
- ・高度な日本語でのコミュニケーション力を育成すること

### 付記

本教科書はJSPS 科研費17H02350（研究代表者：庵功雄）の研究成果の一部である。



大会企画パネルセッション

「学習力を育てる日本語教案集」の教材とは

—教科との接点をどう考えるか—

田中 薫（とよなか JSL）

1. 教材の背景

教材は担当した中学生から教えられて育ってきました。最初に理念や拠り所になる理論があっ  
てできたものではなく、まず、個々の生徒が何を学んでいて、何ができていないかを分析し、何  
を教えるのか決めるところから始まりました。例えば「普通の日本語教えて!『～ですか?』で  
は相手にしてもらえないし、辞書も引けず、友達の言っていることが分からない。」という訴え  
から常体指導を早期に取り入れるようになり、大人の初級教材ではゆっくりすぎて学校で友達か  
ら学ぶ言葉の勢いに追いつかないことも知らされました。このように生徒が希求する声に合わせ  
て順序立てし、短期間に学習する力と自信をどのように付けるかということ課題にしてみました。

教案集は、その後ボランティアの仲間と一緒に指導する機会を得、小学生にも応用でき、指導  
初心者にも教材を活かせるように改良を重ね、90分×週3回、平均1年間で自力学習ができる力  
を付けるための主要教材に絞ったものです。

2. 教材の特徴と考え方

教材はカリキュラムと切り離せません。そこで、基礎を身につけ日本語での学び方を習う段階  
を初級、考えること・自分の力で解決する力をつけることを目指す段階を中級と設定しています。  
しかし、カリキュラムは個々の子どもの力量や既習状況に合わせ、柔軟に動かせることが必要で  
す。また、指導者の力量や使い慣れた教材との比較から、どこからでも組み入れることが可能な  
教材となる工夫も必要です。そのためには、その教材が必要か否か該当する課のテストでも確認  
できることが望まれます。

教材は文の構造と語彙量を大切にしています。その理由は、授業がわかるということと自分の  
思いを話せるということが必ずしも一致しないからです。聞ける授業の内容が書けるというと  
ころまで到達して、理解が深まります。テスト問題も教科書も読めるためには簡単な日本語の文型  
だけではなく、どういう文の構造の中に文型が組み込まれているのか理解してこそ聞き取れ、豊  
富な語彙量・漢字量を持ってようやく書けます。初級の間に教科の基本学習を整えれば教科書  
を使って予習ができ、授業の説明も聞けるようになります。

3. 初級教材の考え方

初級の要点は「聞く・話す・読む・書くことを連動し、一気呵  
成に覚えられること」「日本語の構造の基礎をしっかりと身につける  
こと」「長い文に早く慣れ親しむこと」この3点です。

そのために指導者側がすべきことは、言語の構造を分析し、整  
理し、組み立て直して無駄な説明を一切省き、普通で話しかける  
方法で教えることです。そうすれば、子ども達自身がその

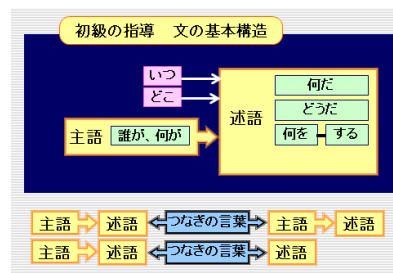


図 1. 初期教材の指導内容

手法を学びます。リズムと速度が子どもを集中させる鍵となり、それまで勉強に縁遠かった子どもも、覚えるという作業に慣れます。また、漢字トランプカードなどゲームの導入で熟語を楽しむ経験を取り入れています。

教科との関係は、各科の基本となる学習内容との接点を探し、応用練習に取り入れることに努めます。つまり、教科に近づくために教材が果たす役割は、まず多量の語彙を組み立てて使える素地を子どもに浸透させる指導法にあると言えます。重視してきたことは下記表1の通りです。

表1. 初期の段階で重視してきたこと

要点	重視する内容	教科との関係
文構造の基礎の把握	主語と述語の関係をしっかり把握する	文意の理解
学習力を伸ばす要素を早期に学習	文のつなぎ方 時との関係の理解、 語彙を増やすコツなどの会得	授業の聞き取り 順序・経過感覚 かな・漢字の読み書きへの慣れ
目標を明確にする	授業内で評価につながる指導	授業の要点把握
知識・理解の拡大に関心を高める	日本語で教科学習にも近づきやすくする指導	教科の基本となる語彙と文型の合体
書くことを早期開始	辞書に親しむ 日記・作文に慣れる	自己学習の芽を育てる 考えを述べる習慣

#### 4. 中級教材の考え方

中級では習うということより、自ら考え、分析し整理し・自力で解決する力を付けたいのです。教科への近づきは初級から可能な限り取り入れますが、最終目的ではありません。教科も詰まるどころ個人が考える力を付けるためのものですから。教科も考えを広げる言語の一部でしかないと考えます。ここではそれぞれの教科の語彙を重視するのではなく、学習力を高めるために各教科の教科書を利用しているといった方が適切かもしれません。

そこで、中級教材では動詞の諸相と修飾用法、話し手と聞き手の関係などを中心に据え、表現の深まりを持たせられることを自覚できるように組み立てています。

中級では「基本の誤りを正そうと意識すること」「自分で見つけ考えようとする」「調べること・読むこと・書くことを厭わないこと」を大切にします。

中級のスタートは動詞ですが、テ形から入らず過去形「タ形」で100種以上の絵カードの動詞を現在形・常体から過去形・常体に変換する課程で、教わるのではなく、規則性や法則を発見し馴染むのです。自他動詞の指導も同様です。理科の教科書から動詞を拾い出し、自他動詞の法則を学習者自身が発見する方法です。自他動詞の複雑な理解は国語・社会科でも主語の理解に必要です。読解では文の構造を、文作りでは子どもの発想をよりの確に伝える方法を、指導者は子どもと共に考えながら進めるようにしています。

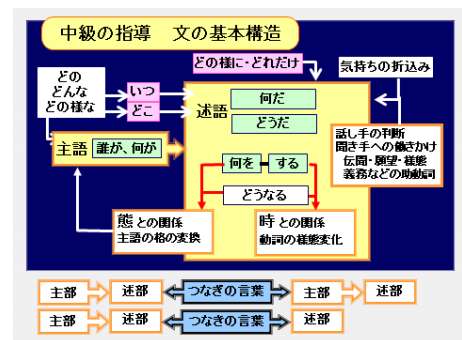


図2. 中期教材の指導内容

#### 5. 教材と教科の関係で大切にすること

知らないことが出てきたらどこまで戻るかを知ることが課題です。日本語も教科もその基礎こそ大切にされるべきです。相互の言語事項がどう関わっているかを知れば、理解は徐々に深まり、広まります。子ども自身の考えはそこから飛躍できると信じています。

大会企画パネルセッション

私立高校での日本語教育と教材

—正規科目としての日本語教育カリキュラムから—

河上 加苗（白鵬女子高等学校）

1. 教材開発の背景-主体育成を目指したホリスティックな日本語教育カリキュラム

発表者が見てきた日本語を学ぶ高校生の日常には、ボーダーレスで複層的なコミュニケーションが展開されています。彼らは、自分の学び場を選択し、戦略的に自分のもつ言語資源や言語環境を駆使し、時には、たくみに利用しながら存在しています。同時に、彼らの多くは、社会で何をしたいのか、自分は何ができるのかがわからないという不安、高校より格段に難しくなる進学先の授業とそこで使われる日本語に対する不安などを感じながら高校生活を送っています。彼らと関わる中で、従来の、日本語母語話者を基本とした「不足部分を補う教育」、成績優良者を基本とした「成績不振を補う教育」では限界があり、むしろ、彼らの人間としての成長を、どのように日本語教育の分野から支えるのかが、高校生に対する日本語教育に必要な議論と考えるようになりました。近年の、年少者日本語教育をホリスティックに捉えようとする流れを鑑みると、自己表現や進路選択をサポートするキャリア教育の視点も必要になってきます。発達段階を考慮し、日本語力を育て、進路選択を見据えた目標達成型のカリキュラム、同時に、過去の経験を踏まえて自分の複数言語環境を肯定的に捉え、ことばを使った対話を通じて、自己を含む「社会」をさらに拡大し/再構築していくという、子どもの主体育成を目指したホリスティックなカリキュラムが重要だと考えています。

2. 教材について

高校生への日本語教育カリキュラムと教材を考える際に参考にしたのが、「ユニット教材」という考え方です。「ユニット教材」とは、「実践的教材論」（川上、2011:126）を理論的な背景とし、重視する点、3つの観点を支柱として開発された教材です（表1）。共通のテーマをもって行われる複数回の授業案とその教具、補助教材の総称で、複数回の授業が一つのまとまりを持つユニットとして実践の場に提供されます

理論的な背景	実践の中で実践者と学習者の間において学習者にとって意味のある教材が生まれる瞬間に、学習者の主体的な学びが生まれるという教育観（「実践的教材論」（川上2011））
重視する点	①活動の中で日本語を学び、文脈の中でことばを使う体験をする ②複数回の授業で、学びの文脈をつくる ③子どもが他者との関係性を考えて、インタラクションをつくる
各「ユニット教材」の3つの観点	<p>「日本語教育的観点」：文法知識や語彙等を単に積み上げていく教授法を越え、彼らの成長発達、ことばの力の把握、「複言語性」に注目。</p> <p>「キャリア教育的観点」：自らの人生を主体的に形成することを支え、社会の広がり配慮。他者とことばのやりとりを通して、社会を築き、そして社会を拡大させていく中で、自らの役割を見出すこと。そのために、言語や教科、職業に関する知識や技能を身に付けること。</p> <p>「学校教育的観点」：「生きる力」を育むための各教科との関連を配慮し、</p>

（人見・河上、2015）。「ユニット教材」は教科書という形を採らず、様々なユニット教材をモジュールのように組み立てていく実践の方法論と言えます。

3. 高校でのユニット教材について

3.1 実践の概要

実践校は神奈川県にある全日制の私立白鵬女子高等学校です。2014年に早稲田大学大学院日本語教育研究科と協定を結び、入学から卒業までの3年間の日本語教育カリキュラム開発に向けて

取り組んできました。日本語の授業は、正規科目として設置され、現在はユニット教材とアカデミック・ライティングの2本柱で展開しており、2019年度では20のユニット教材をモジュールのように組み立ててカリキュラムを計画しています。生徒には学習のめあて、予定表、ワークシート、文法ノートなどを冊子にして配布しています。

3.2. ユニット教材例 (【スピーチから学ぶ】)

この教材は毎年二学期に実施している日本語発表会の関連ユニットです。生徒たちは同年代(当時)である、マララ・ユスフザイのスピーチの映像/日本語の SCRIPT を教材とし、そこから、スピーチの特徴を学び、語句・表現を学び、社会背景や社会問題を理解し、その問題について自分の意見を作り出していきます。そして、自分にとって心に

授業案名	概要	主な学習項目など
スピーチから学ぶ	<p>■概要 このユニットは、毎年二学期に開催している日本語発表会の関連ユニットと位置づける。スピーチ力の育成を目的とし、同年代、同性の優れたスピーチ例からスピーチの特徴を学び、日本語で分かりやすく伝えるための基礎的な日本語力および作文力、スピーチ力の育成を目指す。さらに、スピーチ発表会の企画・運営を学習者自らが実践し、実践を通じて他者とやりとりをしながら必要な表現や語彙、待遇表現を学び、公の場での話し方を学ぶことを目的とする。</p> <p>■ねらい、育成することばの力 日本語の文章、複文を理解し、使用することができる。 スピーチの特徴を知る。世界で起きている問題を知り、自分の考えをもつことができる。 スピーチ発表会に必要な語彙や表現を使って、公の場で他者を意識して話す・書く。</p>	<p>(読解内容より) 光栄、尊敬、人生、すばらしい、瞬間、名誉、平等、扱う、感謝、回復、祈る、純真、祈り、癒す、活動、権利、声を上げる、女性、人権、活動家、ソーシャルワーカー、訴える、教育、平和、平等、目標、達成、闘う、テロリスト、奪う、傷つける、尊厳、均等、タリバン、額、銃、銃弾、黙る(黙らせる)、失敗、沈黙、変更、志、阻止、除く、弱さ、恐怖、絶望、強さ、力、勇気、抗議、個人的、復讐心、目的、主張、過激派、撃つ、兵士、憎む、撃つ、予言者、モハメッド、キリスト、ブツダ、慈悲、マーティン・ルーサー・キング、ネルソン・マンデラ、ムハンマド・アリー・ジンナー、受け継ぐ、変革、財産、ガンディー、バジャ・カーン、マザー・テレサ、非暴力、哲学、許し、魂、穏やか、暗闇、光、大切さ、沈黙、声を上げる、ことわざ、真実、恐れる、ポリオ、研究者、殺害、破壊、平等、ジャーナリスト、尋ねる、シンプル、ちっぽけ、取るに足りない、.....など</p> <p>・連用修飾「こと」、連体修飾、意向形、命令形、スピーチに出てくる表現</p>

表 2 ユニット教材「スピーチから学ぶ」概要、主な学習項目

残るスピーチを探し、メッセージを読み

取り、全体で共有するという活動を行なっていきます。授業は全10回で展開されます。表2はユニット教材の概要、主な学習項目です。

4. 教材とカリキュラム

入学から卒業までのカリキュラムで重視したのは、自分は何を考える人で自分はどうか生きるかという問いを3年間考え続けるということです。そして、教材作成で意識したことは、高校生の発達段階です。青年期は自己のアイデンティティを獲得する時期/自我の目覚めの時期であるとされます。彼らの自己形成を支える教材はどうあるべきか、そして、彼らがことばを学ぶ文脈はどのようなものか、高校生にとっての学ぶ内容は何か。これらを意識しながら教材を作成してきました。今後も日本語を学ぶ高校生にとっての内容は何かを考え続けたいです。

付記

ユニット教材は2015年度、2016年度早稲田大学教育総合研究所公募研究助成費による研究成果の一部である(研究代表:川上郁雄、池上摩希子、人見美佳、河上加苗)

【引用文献】

川上郁雄(2011)『「移動する子どもたち」のことばの教育学』、くろしお出版  
 人見美佳・河上加苗(2015)「初等中等教育レベルの「教材」を捉え直すー「ユニット教材」の提案ー」『ジャーナル「移動する子どもたち」ーことばの教育を創発するー』6、1-26.  
[http://gsjal.jp/childforum/journal\\_06.html](http://gsjal.jp/childforum/journal_06.html)

## 大会企画パネルセッション

## 内容と言語を統合する学び

## —教材との関連から—

奥野 由紀子 (首都大学東京)

## 内容と言語と統合する学び

内容と言語を統合して学ぶという考えは決して新しい考え方ではありませんが、実際の教育現場では、どのように内容を与えながら目標言語を習得させるのか、その具体的な方法は依然、非常に難しい課題です。言語教育の中で具現化され、注目されたのは1970年代の英語とフランス語を公用語とするカナダのモントリオールにおけるイマージョン教育でしょう。そして、1980年代のアメリカで外国語教授法としての「内容中心指導法」CBI (Content-Based Instruction) として体系化され、学校という社会的文化的な学習文脈に埋め込まれた中で、ことばを運用する経験を通してこそ身につくという考えのもと、様々なプログラムが作られ、これまでにJSLの子どもの教育・支援現場でも多く取り入れられてきています(齋藤 2019)。またヨーロッパでも1990年代に、EUの統合のもと、「ヨーロッパ言語共通参照枠」CEFR (Common European Framework of Reference) の普及と共に、言語を通して平和な社会の実現に必要な汎用的能力を育成するために「内容言語統合型学習」CLIL (Content and Language Integrated Learning) が生まれ、ヨーロッパのみならず、様々な国や地域で、子どもから成人まで数多くの実践が蓄積されつつあります(小林・奥野 2019、笹島・山野他 2019)。

## 1. 内容と言語を統合する授業や教材を設計する上で有効な概念4C

CLILでは、内容(Content)、言語(Communication)、思考(Cognition)、協学(Community)という4つの概念(以下4C)を意識してコースや授業、教材等が設計されます。

**Content (内容)**：教科科目の内容や、学習者のニーズや興味、関心に合わせ、知的好奇心を刺激し、汎用的能力の育成を意識して選ばれるトピックやテーマのことで、テーマに関する基礎知識の理解(「宣言的知識」)からその知識の実生活への応用(「手続き的知識」)の獲得を意識する必要があります。

**Communication (言語)**：以下①～③の「3つの言語」について、相補的に各言語的側面の習得が促進されるよう活動を考えます。①language of learning (学習の言語：テーマに関する重要語彙、表現、文法等)、②language for learning (学習のための言語：資料収集方法、作文の書き方、議論の仕方等の学習スキル)、③language through learning (学習を通しての言語：4技能を活用し習得を促進させる方法、情報のインプット→グループワーク→発表→ディスカッション→作文・レポート等)。

**Cognition (思考)**：記憶→理解→応用→分析→評価→創造という、低次元思考LOTS (Lower-Order Thinking Skills) から高次元思考HOTS (Higher-Order Thinking Skills) へと思考力を伸ばすことを意識して授業準備、実施、評価を行います。LOTSもHOTSもどちらも重要な思考力です。教師は思考力の段階を意識することで、学習者の認知的負荷をも意識することができます。

**Community (協学/異文化理解)**：異なる意見を共有し共に学ぶという教育観に根差し、ペアワークやグループワークによる協学を積極的に用います。また、ペアやグループから、教室、学校、地域、母文化社会、学習言語社会、地球市民という自分が属するより広い構成員として考えな

がら、協働力を育み、相互文化理解を促進させていきます。

この4Cをフレームワークとし、教育現場の実状や、学習者の年齢、言語レベル等に合わせ、教科科目等の内容学習を中心とした授業（ハード CLIL）から言語学習を中心とする授業（ソフト CLIL）まで、多様で柔軟なコースデザインが可能とされます（奥野他 2018）。

## 2. 内容と言語を統合する学びと教材

「内容＋言語」の教育では、真正性の高い素材を使用したインプットを与えることが重視され、音声、紙媒体、映像、実物、写真、絵など様々な媒体を活用し、豊富なインプットを与えることで、言語的にも内容的にも理解を深めていくため、いわゆる「教材」は多くはありませんが、内容と言語を統合する学びのスキヤフォールディング（scaffolding；足場かけ）<sup>1)</sup>の一つと捉えられています。内容は学年や年齢が高くなるほど認知的に難しく、抽象的になりますが、学習者の目標言語レベルが低い場合、扱う内容の認知レベルとの間にギャップが生まれます。そのため認知レベルと目標言語レベルのバランスをどのように取るのが課題となってきます。そのギャップを埋めるために、教材やテキストは、学習者に応じて補助教材を足したり、リライトして用いることが多く、学習者が持っている母語、背景知識、絵画的な能力、テクノロジーなどのスキルも状況に応じて相互補完的に活用されます<sup>2)</sup>。また、シラバスの作成、教材の作成、各授業においても4Cを軸に活動が考えられます。紙幅の関係で叶いませんが、当日は小学校での CLIL 実践例（笹島他 2019）や、現在開発中の日本語の CLIL 教材も時間の許す限りご紹介できればと思います。

付記 本発表は JSPS 科研費 JP18K00691 の成果に基づいている。

注)

- 1) スキヤフォールディングとは、学習者が独力では達成できない課題であっても、他者や教材の助けを借り、また協働で課題を遂行することによっていずれ自力でできるようになるための一時的な支援のこと。
- 2) 複リテラシー・アプローチ（小林・奥野 2019:35）

### 【引用文献】

- 奥野由紀子・小林明子・元田静・渡部倫子（2018）奥野由紀子（編）『日本語教師のための CLIL 入門』凡人社
- 小林明子・奥野由紀子（2019）「内容言語統合型学習（CLIL）の実践と効果—日本語教育への導入と課題—」『第二言語としての日本語の習得研究』第 22 号、第二言語習得研究会、pp.29-43.
- 齋藤ひろみ「JSL の子どもを対象とする内容重視の日本語教育—日本国内の実践・研究の動向から—」『第二言語としての日本語の習得研究』第 22 号、第二言語習得研究会、pp.10-27.
- 笹島茂・山野有紀（編）（2019）『小学校外国語教育の CLIL 実践』三修社

## 本研究会研究・企画委員会 プロジェクトA 活動報告

「研究会参加者とともに作る「実践バンク」の提案  
—実践の類型化・体系化による枠組みの構築に向けて—

菅原雅枝（東京学芸大学）  
村澤慶昭（武蔵野大学）  
今澤悌（甲府市立大田小学校）  
池上摩希子（早稲田大学）

## 1. はじめに

子どもの日本語教育研究会（以下、「本研究会」）では今年度より、研究・企画委員会に「実践中心」「研究中心」の2つのプロジェクトチームを設置し、多様な言語文化背景を持つ子どもをめぐる課題を取り上げ、研究を進めることとなった。本報告は、そのうち「実践」を担当するチーム（プロジェクトA）の活動の進捗状況を伝えるものである。

## 2. 「実践バンク」の構築に向けて

## 2.1. プロジェクトAの活動目標

本研究会では活動目的の第一番目に「日本語教育の実践の集積」を挙げている。多様な状況で多様な立場の人々によって行われている実践は、子どもたちの教育課題を考察していく際の貴重な資料である。それらを収集し共有できるようにすることは、新たな実践や研究につながる大きな意味を持つ活動であると考えられる。プロジェクトAの活動は、実践者・研究者が「集積した実践」から学び、自身の実践・研究に生かしていけるような仕組み（仮に「実践バンク」と呼ぶ）を構築するにあたって、実践の枠組みを整理することを目的としている。

## 2.2. 本研究会のポスター発表の動向から

まず、本研究会の大会と研究会で実施しているポスター発表を事例とし、実践としてどのようなことが報告されているかを概観する。これまでの4回の大会と研究会で計164件の発表が行われた。本研究会のポスター発表には「実践発表」と「研究発表」があり、164件はおよそ6:4の割合であった。「実践発表」の概略を見てみる。

- 1)発表された活動：授業実践を取り上げたもの、授業以外の取り組みや活動を扱ったもの、団体やグループの活動全体を報告するものが見られる。団体やグループの活動を報告する発表は初年度に多かった。
- 2)実践の内容：4年間を通してみると、発表数が多かったのは、教材開発、日本語指導、体制づくりに関わるものであった。その他、進路やキャリア、教科指導、母語支援なども見られる。最近では、日本人児童生徒を対象とした活動、「継承語としての母語／日本語」をめぐる指導や活動も取り上げられている。
- 3)実践の対象：小学生（23.5%）、高校生（16.7%）、中学生（14.7%）の順であった。高校生を対象とした実践は第3回研究会以降、発表の中で高い割合を占め、同様に就学前の子どもを対象としたものも見られるようになった。

なお、本稿では実践発表のみを取り上げたが、研究発表 62 件の中にも「実践」を分析対象とした発表が 17 件あった。全体としてみると、本研究会で行われた全ポスター発表のうち 7 割以上が実践に基づくものとなっている。本研究会参加者が実践を重視し、興味を持って対象としていることは想像に難くない。

### 3. 実践を「見る」「記述する」ということー実践から学ぶために

2.2 で示したように、ポスター発表で示された実践報告を「どのような実践活動か」「どのような内容か」「対象とする子ども」の 3 つの観点で整理するとある程度の傾向は見えてくる。また、まだ 4 年ではあるが通時的な変化なども見ることが出来る。しかしながら、実践から学ぶには、実践そのものをどのように捉え、得られた示唆をどのように次の実践に活かせばよいのか、つまり「実践の見方」が問題となる。その見方は、実践をどのように「記述して」残すかに共通する。そこで、現在、プロジェクト A では、「実践バンク」を実践者・研究者に資するものとして構築するために実践の「見方」「記述の仕方」について検討を重ねている。

「実践の記述」については、第 4 回ワークショップ (2019 年 8 月 24 日)<sup>1</sup>でも具体的に取り上げた。本研究会の実践発表の応募書式では「A 発表題目、B 実践の場の特徴、C 実践の目標、D 具体的な実践の内容とその過程、E 結果と考察 (目標の達成度・課題)」の記述を求めている。本研究会のウェブジャーナルの投稿規定・執筆要領<sup>2</sup>でも「②実践報告：子どもの日本語教育に関連する実践の具体的な内容を記述した報告。どのような文脈でどのような対象者にどのような実践を行ったのかが省察を経て明確に示されており、かつ、読者に対して新しい知見やアイデアを伝えられるものが望ましい」(下線報告者)と記されている。

実践を行う目的に立ち戻って考えてみよう。まず、眼前の課題をどのような視点によって認識しているのかを、明確化・言語化する必要がある。これは記述者の立場や研究領域によって異なるため、この記述の方法についての整理が求められている。プロジェクト A の重要な検討課題でもある。

また、その課題に対するアプローチ、解決の方法についても明確化・言語化する必要があり、そのためにも「どのような文脈でどのような対象者にどのような実践を行ったのか」という形式面の詳細が客観的に記述されることが求められる。これらを整理することで、「実践バンク」を多角的に「検索」することが可能となり、今後の研究に十分資する知の集積となることが期待される。本報告では、その記述化を巡る課題を検討し共有したい。

### 4. 報告会のながれ

報告会では、上記 2 点の報告及び事例に基づく具体例の提示を行う。それらを通して、「実践の類型化」「『実践バンク』の在り方」などについて参会者とディスカッションを行い、プロジェクト A の次年度を含む今後の活動について示唆を得たい。

<sup>1</sup> 事務局企画「子どもたちの『ことばの学び』を描くー実践の言語化と共有ー」

<sup>2</sup> <https://www.kodomo-no-nihongo.com/journaltemp>



## 家庭言語環境と子どもの二言語能力の関係について —中国につながりを持つ子どもの語彙力と読書力に注目する研究—

姜 芳雨 (お茶の水女子大学大学院大学院生)

### 1. 本研究の目的

本研究は中国につながりを持つ子ども(以下、日中バイリンガル児童)の教科学習言語能力の一部である「語彙力」、「読書力」について、より効果的な支援を検討するために、「家庭内の言語使用」と「子どもの二言語における語彙力と読書力」の関係性を明らかにすることを目的とする。

### 2. 研究背景と先行研究

日中バイリンガル児童は日本で益々増加し、日本語を使用して生活し、勉強している子どもが多いと考えられるが、彼らの成長の中に、母語も不可欠で重要な役割を果たしている(中島、2010)。しかし、バイリンガル児童の「二言語能力」と、母語を育む「家庭言語環境」(家庭内の言語使用、滞日年数など)を総合的に見る研究はいまだ少ない(穆、2008; ブッシンゲル・田中、2010; 真嶋、2019など)。これらの研究から、家庭内での母語のリテラシー活動は子どもの母語だけではなく、第二言語の会話力にもプラスの影響がある; 親子間での言語使用は子どもの二言語の語彙力に大きく影響を与える; 子どもの二言語能力を育む最も大きな要因は家庭環境である、などの示唆が得られた。さらに、教科学習言語に触れ始めた小学校低学年(1~3年生)の子どもがその後の高次の学習に進むためには、言語力の基礎を固めることが大切だと考えられるが、日中バイリンガル児童の教科学習言語能力に関わる語彙力、読書力に関する調査はまだ乏しい。真嶋(2019)は子どもの日本語の会話力、読書力、中国語の読書力と家庭環境について調査したが、社会経済地位が低い家庭環境のみに注目した。

### 3. 研究方法

以上の背景や主な先行研究を踏まえ、本研究は家庭経済状況、居住地域などを限定しない形で、小学校低学年の日中バイリンガル児童を対象に調査を行った。日中バイリンガル児童は幼稚園年長~3年生、滞日年数は2~8年、居住地域は東京都、埼玉県、千葉県、神奈川県、茨城県、計26名である。また、家庭言語環境を調査するために、対象となる日中バイリンガル児童の保護者に質問紙調査を実施した。彼らの二言語能力をより客観的に評価するために、二言語の母語話者(以下、「日本語母語話者」を「Jmono」、「中国語母語話者」を「Cmono」とそれぞれ比較するが、対象者となるCmonoの年齢層は幼稚園年長~3年生、中国上海市に在住、計15名である。Jmonoについては、櫻井(2018)の巻末資料の一部(1~3年のJmono、44名の読書力の点数)を利用して比較した。

#### 3.1 二言語の語彙力の調査方法

Cmonoと日中バイリンガル児童の中国語の語彙力は「会話テスト OBC」(カナダ日本語教育振興会、2000)で測定した。「会話テスト OBC」はバイリンガル環境で育つ6歳から15歳ぐらいまでの子どもの会話力を評価するテストである。本研究は子どもの中国語の語彙力を知ることが目的の1つであるため、テスト全体ではなく、39枚の語彙カードを取り出し(以下、「OBCテスト-語彙」)、子どもの中国語の日常語彙知識をテストした。

また、日中バイリンガル児童の日本語の語彙力は「PVT-R 絵画語い発達検査」(上野・名越・小貫、2008; 以下、「PVT-R」)を用いて調査した。「PVT-R」は子どもの日本語の語彙力が何歳

の子どものレベルに当てはまるか(語彙年齢)を測定できる検査である。この検査は大量な Jmono のデータによって、標準化されたテストになっているため、本研究は実際の Jmono の語彙力については改めて調査せず、検査の基準に従い子どもの日本語の語彙力を評価することにした。

### 3.2 二言語の読書力の調査方法

Cmono と日中バイリンガル児童の中国語の読書力は「B-DRA-C 中国語版読書力評価ツール」の開発経緯を報告したウリガ・櫻井(2012)を参考に評価した。B-DRA-Cは「読書習慣・傾向」、「音読行動」、「読解力」という3つの評価要素、計12評価項目から子どもの中国語の読書力を評価している。

日中バイリンガル児童の日本語の読書力は「外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメントDLA」(文部科学省、2014;以下、「DLA」)で測定した。本研究は「DLA」の「読む」の評価方法のみを使用し、子どもの読書力を評価した。「DLA-読む」は「読解力」、「読書行動」、「音読行動」、「語彙・漢字」、「読書習慣・興味態度」という5つの評価要素、計12評価項目から子どもの日本語の読書力を評価している。

### 3.3 家庭言語環境

日中バイリンガル児童の家庭言語環境について、本研究は質問紙調査を行い、「対象者の背景」(「日本での長期滞在年数」、「長期滞在し始めた年齢」)、「家庭の社会経済状態」(「母親の学歴」のみ)、「家庭内の使用言語(言語別での会話の割合)」、「家庭内のリテラシー活動」という4つの要素から家庭内の言語使用を把握した。

## 4. 結果と考察

### 4.1 二言語の語彙力と読書力

日中バイリンガル児童の中で、学年相当の語彙力を持っているのは中国語では14名、日本語では12名である。ただし、日本語における語彙テストの難易度は中国語より高いため(日本語:日常生活語彙と教科学習語彙、中国語:日常生活語彙のみ)、日中バイリンガル児童の語彙力は日本語の方が中国語より優れていると推測できる。

次に読書力については、学年相当の中国語の読書力を持っている子どもは3名のみである。また、櫻井(2018)の結果と比較してみると学年相当の日本語の読解力を有しているだろうと推測できる対象児童が18名いたが、この点についてはさらなる調査が必要である。さらに、読解力を含め、日中バイリンガル児童の日本語の読書力は全体的に中国語の読書力より優れていることが分かった。

### 4.2 二言語能力と家庭内の言語使用

結果ついて正の有意な相関関係が見られたのは「母親の学歴」と子どもの「中国語の読書力」の間、「長期滞在年数」と「日本語の語彙力」の間、「長期滞在年数」と「日本語の読書力」の間である。負の有意な相関関係が見られたのは「長期滞在し始めた年齢」と「日本語の読書力」の間である。しかし、二言語能力と「家庭内の使用言語」、「家庭内の言語活動」の間に有意な相関関係は見られなかった。その結果はブッシング・田中(2010)とは異なる。

### 【主な引用文献】

櫻井千穂(2018)『外国にルーツをもつ子どものバイリンガル読書力』大阪大学出版会

## 岐阜県可児市における多文化保育・幼児日本語教育の試み

### —「不就園」幼児の円滑な就学を目指して—

山田拓路（多文化保育イニシアティブ／YSC グローバル・スクール）

#### 1. 実践の場の特徴と課題

##### 1.1. 実践の場の特徴

岐阜県可児市を実践の場とし、同市および周辺地域に居住するフィリピンルーツの幼児を主たる対象とした保育所を設立・運営した。実践時期は、2012年5月から2016年9月までである。対象幼児の人数は、2015年度で年長児15名、年中児22名、年少児16名であった。

可児市は日本でも有数の外国人集住地域として知られる。基本的に家族の呼び寄せが可能な「定住者」の在留資格をもつ日系人フィリピン人・ブラジル人が多い。それゆえ、外国籍住民人口内訳を見ると働き盛りの20代後半～30代のみならず、その子ども世代にあたる0～4歳も多い特徴がある<sup>1)</sup>。こうした家庭の多くは両親が共働きであるため、昼間の勤務時間帯、または夜勤の場合は昼間の就寝時間帯に子どもの世話をすることができないケースが多く見られた。保育所を利用する者もあったが、相当数の保護者は言葉の壁から保育所の利用をためらったり、夜勤のために保育所利用の「保育に欠ける」という条件を満たさなかつたりして、保育所を利用できずにいた。

同市では、就学支援を始めとした外国人児童生徒への公的な日本語教育施策が積極的に行われている。しかし、就学前の幼児に対する日本語教育は十分に行われない状況が長く続いており、幼稚園・保育園に通わない状態（以下、「不就園」）のまま小学校入学を迎える外国ルーツの児童も多かった。上記の2015年度対象幼児は全て可児市および隣接する美濃加茂市で不就園状態にあった幼児の人数である。不就園児の正確な数は行政も未調査のため把握できていない。しかし、多数の外国籍児童を擁する可児市立公立学校の多文化共生担当の教員は、本取り組みの開始前は「就学時健診に参加できない保護者が多くいた」と話す。健診の案内が不就園児の家庭に届いても内容や必要性が理解できず、それを誰かに尋ねることもできず、結果として健診会場に来ないことが珍しくなかつたためである。

##### 1.2. 実践の場の課題

外国ルーツの子どもが不就園のまま就学することにより、主に、①小学校生活への順応困難と、②日本語による学習の困難が生じることが課題であった。「子どもが就学前にどのような生活環境や言語環境であったかは、入学後の学校生活に大きく影響」（松本、2009）すると言われるとおりである。早期支援の必要性がかねてから叫ばれながら、外国人児童支援の先進地と言われる可児市においても幼児への生活支援や言語教育支援の環境が十分整っていたとは言い難い状況であった。

#### 2. 実践の目標

上記課題①に対して、小学1年生の教室で、不就園だった児童が他の児童と同程度に円滑な学校生活のスタートを切れるようにすることが第一目標であった。そのうえで、上記課題②に対して、国語や算数を始めとした教科授業にも他の児童と同程度の理解をもって参加できるようにすることを第二の目標としてきた。

### 3. 具体的な実践の内容とその過程

年少から年中(3~4歳頃)にかけては、日本語を第一言語とする保育士(一般の認可保育園等に勤務経験有り)と、子どもたちと同じ母語等(タガログ語/英語)を話すバイリンガル保育者の双方を配置した保育を行った。日本語話者の保育士は基本的に日本語のみで保育を行う。集団活動の時間も、自由遊びや昼食の時間も、日本語で話しかける。一方、バイリンガル保育者は、子どもの母語で同様の保育を行う。両者の役割分担は、日本語保育士は保育活動全体を進めるのに対し、バイリンガル保育者は保育補助としての役割をしながら、子どもと日本語保育士の通訳を務めることもある。

年長(5歳頃)児には10月頃から、上記の保育活動に加え日本語教師有資格者によるひらがなや数字の指導を始め、就学直前の1~3月には小学校1年生の国語と算数の教科書を用いた授業を行った。概ねひらがなと一部カタカナの読み書きを習得した子どもを主な対象に、市内の公立小学校で使う国語の教科書に掲載されている文章を音読しながら文意を追い、ノートに書き写す。算数は教科書対応の市販ワークブックの計算問題を取り出して「やさしい日本語」で説明し、練習問題を解くようにした。こうした取組みの目的は、1年生になれば教室で自分が知っている内容を勉強することになり、「しってる!わかる!」という喜びから自信や楽しい気持ちを湧き起こさせる点にある。

また、バイリンガル保育者による母語・母文化保持教育も実施した。在籍幼児の母語・第一言語に合わせ、英語による絵本の読み聞かせをしたり、タガログ語でフィリピンの国旗の意味などを話して聞かせながら国旗の塗り絵をしたりといった取組みをした。母語の確立が第二言語習得に不可欠であると言われるのと同様に、母語・母文化を基礎としたアイデンティティの涵養は自己肯定感の確立にも欠かせないと考え、母語・母文化保持教育の時間を確保するよう努めた。

### 4. 結果と考察(目標の達成度・課題)

大半の年長児が入学時点で、日本語による基礎的な自己紹介を習得し、また教師からの定型的な指示(例:着席)にも概ね従えるようになっていた。入学後、数ヶ月を経た時点で最も入学者の多かった小学校を訪問したところ、数名を除いては取り出しの「国際教室」ではなく、現学級に留まって学習を続けていた。この学校においては、就園経験のないまま新1年生になった児童は、当初「国際教室」に在籍することが通常である。その点に鑑みれば、少なくとも原学級で学習できると教員に判断された児童らは当該実践の結果として小学校生活のレディネスを整えることができたと言えるだろう。

一方、上述のとおり数名は「国際教室」に取り出されることとなった。在園期間が短すぎて十分準備ができなかった児童もいるが、中には発達障害や学習障害の傾向の見られる児童も複数いた。こうした特別な支援が必要な児童や、あるいは医療的ケアが必要な児童等への適切な対応は、地域資源との連携をとったとしても十分に行うことは未だ困難と言わざるを得なかった点は課題である。

-----  
1) 本稿の可見市の状況は、『可見市多文化共生推進計画(案)2016年度~2019年度』による。

#### 【引用文献】

松本一子(2009)「就学前の外国人の子ども現状とプレスクールの必要性」プレスクール実施マニュアル検討会議編著『プレスクール実施マニュアル』愛知県、pp.3~4

### 母語による子育てを薦める取り組み

鈴木庸子 (国際基督教大学教育研究所)

西方郁子 (ピナット～外国人支援ともだちネット)

#### 1. はじめに

「日本語教育の推進に関する法律」(令和元年法律第48号)第3条7項に「日本語教育の推進は、わが国に居住する幼児期及び学齢期にある外国人などの家庭における教育等において使用される言語の重要性に配慮して行わなければならない」とある。「家庭における教育等において使用される言語」とは、保護者が親子のコミュニケーションをとるために使用する「母語(最も自信を持って使える言語)」と考えられる。では「日本語教育の推進を、母語の重要性に配慮して行う」とは、具体的にどのような事態を指すのだろうか。学校教育の中では、課外・課内の母語教室の取り組みや母語支援者の配置などがあり、研究と実践が進んでいる<sup>1)</sup>。学齢までの就学準備に関してはプレスクールの実践の中で、母語の伸長や保持に関する配慮が見られる<sup>2)</sup>。

本発表では、学校教育の枠の外で「母語の重要性の周知」を目的として保育者や母子保健関係者を対象に行った二つの取り組みを報告する。(A)「パンフレット「子育てのことば」の作成」と(B)「母子健康手帳プロジェクト」である。(A)は放課後の時空間である学童保育の場面、(B)は学齢以前の乳幼児期に子どもが接する場面に着目し、周囲の人々の「母語の重要性の認知」が多言語の子どもの日本語を含む言語育成に最も重要との認識に基き取り組んできた(下図)。

乳幼児期： 家庭 母子保健・医療 保育所・幼稚園・子ども園	(B)母子健康手帳プロジェクト	放課後：家庭、学童、塾、 スポーツクラブ等	(A)「子育てのことば」		
		学校			
0歳	2歳～	4歳～	6歳～	8・9歳～	学校教育終了
(ゆりかご時代)	(子ども部屋時代)	(遊び友達時代)	(学校友達時代前半)	(学校友達時代後半)	

(中島和子著『バイリンガル教育の方法』(2016、アルク)を参考に発表者が作成)

#### 2. 母語の重要性に関する先行研究とその啓発活動

日本国内で日本語教育を必要とする子どもは、必然的に日本語と母語という多言語・多文化の環境で育っている。太田(2000)は『ニューカマーの子どもと日本の学校』の1章を割いて日本語教育と子どもの母語の問題を取り上げ、自身のフィールド調査を踏まえたうえで欧米における言語教育研究に言及し、「母語の識字力の発達は子どもの第二言語と認知力の発達に不可欠の要因となる」と述べている。咲間(2014)は『多文化保育・教育論』で母語の重要性について保育の立場から丁寧に解説している。レイムンド(2013)はトロントのアーリーイヤーズセンターの取り組みを紹介しつつ乳幼児期からの母語の重要性を訴えている<sup>3)</sup>。

自治体やコミュニティにおいても「母語の重要性」の認識は少しずつ進んでおり、愛知県の例のようにブックレットやパンフレットを作成する、教育委員会やNPOが研修会や講演会を開催するなどの取り組みが見られるが、まだ不十分である。例えば、発表者は2019年の時点で「保健師や保育士さんから家で日本語を使うほうがよいとアドバイスされたが、どうしたらよいか」と相談を受けている。本発表のような取り組みは、まだ必要だと考えられる。

#### 3. 放課後および学齢期以前という時空間に関わる二つの取り組み

##### 3.1 (A) パンフレット「子育てのことば—児童館から見たこと」：作成経緯と成果

児童館に勤務していた共同発表者は、保護者から子育ての言葉の相談を受けると「日本語でよ

いのでは？ここは日本だから」とアドバイスしていた。退職後、ピナットの「国際ママの会」に参加し、「母語で子育てをした方がいい」と考えるようになり、2015年の「国際ママの会」で乳幼児を育てる外国人ママのために上演したのが「パネルシアター・子育てのことば」である。児童館職員時代に出会った「外国人の保護者に片言の日本語で育てられた子どもたち(小学生中学生)」の様子を土台に、母語以外で子育てをするマイナス面(家族とのコミュニケーションができなくなる、よい子育てに必要な語彙が足りない)を具体的に伝えようと試みた。パネルシアターを見たスタッフから「保育者や指導員にも見せた方がいいのでは」との提案があり、内容を精選して多忙な保育者でも読みやすいよう絵本形式にしたのがパンフレット「子育てのことば」である。

2019年4月からパンフレットの宣伝を開始した結果「児童館で共有したい」(児童館館長)、「保健師対象の講演で話すときに配布したい」(小児科クリニック医師)、「保育士対象の図書の中で採用したい」(出版社編集者)、「活動の参考にしたい」(BMCN研究会の参加者)などの反応があった。

### 3.2 (B) 母子健康手帳プロジェクト—取り組みの経緯と成果

「母子健康手帳」の利活用は法律に定められた母子の健康を守るための施策であり、地方自治体が妊産婦に無償で交付、医療、母子保健関係者が必要事項を記載、入園や小学校入学時に記載事項の確認を求められることが多い。外国人のためには母子保健事業団から10言語による「外国語併記版母子健康手帳」が出版されているが、日本語版の直訳で、多言語環境での子育ての言葉の問題に関して特に配慮はない。そこでバイリンガル・マルチリンガル子どもネット学習会(2016年8月10日、於ICU)を契機に有志が母子健康手帳プロジェクトチームを立ち上げた。取り組みの目的は「母語の重要性」を周知すること、対象は「母子健康手帳」使用者で、特に全国の外国人妊産婦およびその周囲の人々への啓発を目指した。これにより「お母さん、家でも日本語で子育てしてください」との文言は聞かれなくなるはずである。具体的な修正提案は①妊産婦や家族のプロフィール欄に母語の記入欄を設ける、②接触する言語と時間を意識化する、③言語発達にかかわるチェック項目をそれぞれの言語に合った内容にする、④多言語環境の言語発達に関する解説を含める、である。さらに専門家への協力依頼、厚生労働省への働きかけの方策を検討し、現在、次の手帳の改訂の際に母語の重要性を明記してほしいとの要望をまとめた段階である。

### 4. 今後の課題

二つの取り組みは現地語である日本語はおろそかでもよいということではなく、多言語の環境の子どもにとり母語も現地語も大切であるという前提に立つ。Montanari & Quay (2019)にあるように多言語環境の子育ては世界的に普通であり<sup>4)</sup>、その成功は教育と社会の基本的な課題である。今後は就学準備として日本語の読み書きを育むことや、学校教育と保育・幼児教育、母子保健分野との連携を念頭に、子どもの母語と日本語の健全な育成を目指し取り組みを続けたい。

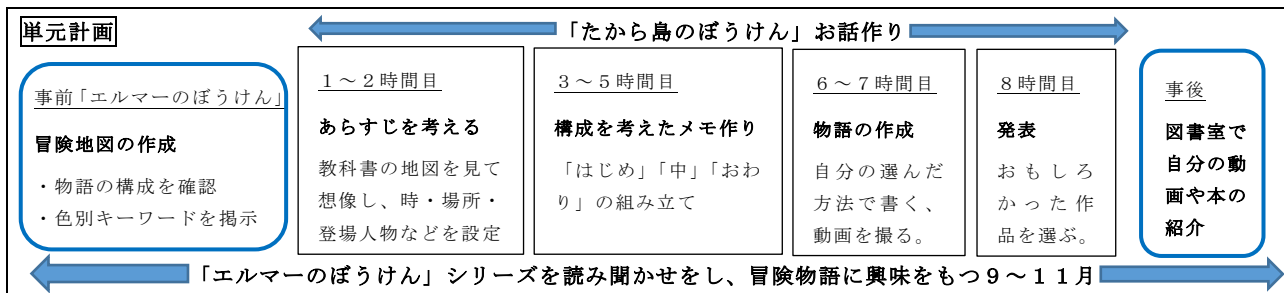
- 1) 真嶋潤子 (2019) 『母語をなくさない日本語教育は可能か』大阪大学出版会
- 2) 社会活動推進課多文化共生推進室(愛知県) 『プレスクール実施マニュアル』(2009) ほか多数
- 3) 太田晴雄 (2000) 『ニューカマーの子どもと日本の学校』国際書院、p. 181、咲間まり子 (2014) 『多文化保育・教育論』みらい、レイムンド ヴィルマ M. (2013) 「子育てにおける家庭言語の保持—カナダ・オンタリオ州トロントの移民家庭に対する支援の実践—」『国際基督教大学学報. I-A 教育研究(55)』国際基督教大学教育研究所 pp. 173-177.
- 4) Montanari, S. & Quay, S. (eds.) (2019) Multidisciplinary perspectives on multilingualism: the fundamentals, De Gruyter Mouton, p. 1

公立小学校通常学級での教科指導における外国人児童への日本語支援  
 —3年JSL国語科「たから島のぼうけん」考えた物語を自分の選んだ方法で発表しよう—

古橋水無（東海地区・市立小学校）

1. 子どもの課題と授業の目標

本発表では、東海地区の公立小学校における在籍学級での文科省の「JSLカリキュラム」に基づき実施した国語科3年生の実践とその成果を検討する。本学級29名の中には、外国人児童が3名在籍し、3名とも日本で生まれ、日本で育っている。しかし、文章を構成する力や状況を説明する力が弱く、書くことに意味や楽しさを見いだせない子や、耳からの情報はよく入り、語彙も豊富で話すことは好きだが、文字での情報が入らず、文を読んだり、文を整理して書いたりすることができない子がいる。そのため国語科「書く」の学習では、書くことを負担に感じている。そこで、絵地図をもとに「はじめ」「中」「終わり」の物語の構成を考え、冒険物語を作る活動を通し、最後まで興味をもち、楽しく物語を作ることを目標として、以下の支援を考え実践した。



2. 構成を考えるための支援

まず、最後まで物語を作りたいという気持ちをもち、書くイメージを広げられるようにするために、単元に入る前に「エルマーのぼうけん」の読み聞かせを行い、物語文の構成を確認した。その際、扉絵にかかれた冒険地図を拡大してパネルに貼り、エルマーの冒険地図を作成した。冒険の内容が一目で分かるように、登場人物や道具、出会った動物、起こった事件とその解決方法を項目ごとに分け、色の違うカードに書き、地図上に整理した。また、物語を解決するためにどのような言葉（動詞…アイテムを使う、拾う等）が使われているかも併せて地図にまとめた。

児童たちは、この話がとても気に入ったため、教師はさらにこのシリーズの読み聞かせをした。また、教室に「エルマーのぼうけん」コーナーを作り、3冊のシリーズ本を置いていつでも読めるようにした。そのため、先が知りたい児童たちは、進んで手に取ったり、借りたり、本を購入してもらって読んだりする姿が見られた。冒険地図を作る頃には、大半の児童は話の筋が頭に入っており、登場人物や道具、動物との出会い、事件の解決方法等は、すらすらと答えることができた。地図を作成したことにより、物語についての情報が整理されたのか、この単元に入る前から、「お話を早く書きたい」、「楽しみだ」と口々に言っていた。さらに、書く活動に入ってから、冒険地図のパネルを見返し、エルマーの言葉や行動を自分の物語に取り入れている姿が見られた。

3. 文をくわしくする支援

本単元では、構成を考えるために「はじめ」「中」「おわり」の組み立てで、メモ作りを行う活動が大切になる。そこで、最も苦手意識のある「中」を書く際に、出来事と会話を色の違う付箋を用いて、どこに何を書けばよいか明確にした。分かりやすく整理できるよう、一つの付箋に一

つの文(入れる出来事は2つまで)を書くこととした。また、互いにアドバイスをもらえるよう、物語を書く、動画を撮るなど、発表方法が同じ児童でグループを組み、活動した。メモをくわしくするためにいくつかの修飾語をボード(AUカード)で示し、児童が参考にできるようにした。

修飾語を使う練習のために「エルマーのぼうけんで、修飾語を入れた文を作ってみよう」と提案すると、児童たちは「エルマーは、次の日の夜、みかん島から動物島まで、小さなびよんびよこ岩を急いでわたりました。」等、ボードを真似して文を作り、すらすら書くことができた。また、「メモ」を書く活動では、修飾語の入れ忘れを防ぐために、二つ程度の修飾語を入れて書くよう指示した。そのため、どこで、どんな、何を、等の言葉を入れ、文をくわしくすることができた。しかし、一つの付箋に一つの文という約束が守られず、複数の文をつなげて書いていた。そのため、文を書く時の約束を毎時間振り返り修正していくことで、読み手に分かりやすい文を書けるようにした。さらに、出来事と会話を色の違う付箋に書いたことで、児童たちは、会話を入れることを意識して、文を書き進めることができた。交流では、書きたいことが抜けないように「アドバイスカード(出来事の前、事件、出来事の解決、会話文が入っているか)」で確認できるようにしたため、抜けてしまった部分に気付くことができた。

#### 4. 発表の負担を減らす支援

まず、書くことの負担を減らすために、「中」を書く際には、教材文中の地図を基に、宝物に向けて進んでいく中で、どこで何に遭遇するか道筋を考えたり、遭遇する動物の数を児童の力に合わせて選べるようにしたりした。次に、表現方法を選べるようにした。意欲を継続させ、よりお話作りを楽しむことにつながると考え、自分が考えた物語を書いてもよいし、メモを見ながら話して動画に撮ってもよいことにした。

文をくわしくするために取り入れたグループ学習であったが、教師が個別に支援せずとも友達同士で話し合い、相談し、自分達で解決する姿が見られた。友達同士で書きたいことが入っているか確認し、試しに動画で撮影する際には、日本人児童が、すらすらと文を読むことができない外国人児童に寄り添い、声を合わせながら一緒に読む姿が見られた。また、気軽に声を掛け合って、文を直す姿も見られた。動画の前でメモを見ながら話すことは、大まかに話の流れをつかんでいる外国人児童や書くことの苦手な児童にとっては、書いたとおりに言わなければならないという縛りがなかったため、気持ちが楽になったためか、毎回少しずつ話は変わるが、楽しみながら話すことができた。また、どちらの表現にも興味をもっていた児童は、物語を書くことと動画で話すことの両方に取り組んだ。そのため、個々の能力に合った活動となった。

#### 5. 考察

本單元では、全ての児童が楽しみながら冒険物語を書き上げることができた。学習意欲を継続させ、よりお話作りを楽しむことにつながったのは、導入の工夫により、児童たちが「エルマーのぼうけん」の世界に魅了されたためだと思われる。池上(2015)は、学習への興味関心について、外国人の子どもの場合、日本語の力が十分ではないことで教材文の内容理解も進まず、興味関心をもつきっかけを得るのも容易ではないと述べている。今回の実践では、構成を考えるために行った支援により、このような日本語の力が十分ではない外国人児童にも興味関心をもつ一要因になったと考える。

##### 【引用文献】

齋藤ひろみ・池上摩希子・近田由紀子編(2015)『外国人児童生徒の学びを創る授業実践』くろしお出版



## JSL 算数科を通じた外国人児童のための「教師の働きかけ」に関する研究

### —言語化を通じた数学的思考のプロセスに着目して—

岩間由季（東京学芸大学委託研究生）

#### 1. 研究の背景と目的

外国人児童の言語能力に関しては Cummins の BICS と CALP モデル (Cummins & Swain 1986) に基づき、教科学習参加のための CALP が重視されている。文部科学省 (2003) 「JSL カリキュラム」は「内容重視の日本語教育」の考え方でその育成を目指して開発された。その実施においては教師の支援の重要性が指摘されているが、その背後にはヴィゴツキー (2001) の「発達の最近接領域」の熟達者の援助という考え方があると考えられる。教師の支援と子どもの学びに着目した研究には菅原 (2005) 齋藤 (2011) 等がある。菅原 (2005) は「JSL カリキュラム (小学校編)」(文部科学省、2003) の実践を通して、子どもの力を高めるためには相互作用の質が重要であることを指摘している。齋藤 (2011) は、内容の精緻化等に着目して共同作業の営みにおける相互作用の役割を考察している。本研究では、算数科の「自分の考えを言語化する」活動に焦点を当て、教師の働きかけを受けて、子どもたちがことば (日本語) で表すことを通じて数学的思考を形成していくプロセスを記述・分析する。その結果から算数科の授業の在り方を検討する。

#### 2. 研究方法

外国人児童の取り出しの日本語教室で、「JSL カリキュラム」の考え方にもとづき算数科の授業 (8 時間) を実施し、それを録画した資料 (文字化) を分析対象とする。授業の内容は、4 年生「小数のしくみを調べよう」(東京書籍) であり、授業後半の「考えを表現する」活動場面を分析した。分析観点は、教師と子どものやりとりに

見られる「教師の働きかけの機能」と「子どもの考え方の変容」である。児童は表 1 に示す通りであるが、分析は主に網掛けの児童を対象とした。

表 1：対象児童 (フィ：フィリピン、ブ：ブラジル、台：台湾、ペ：ペルー、中：中国)

クラス	1組									2組					3組				
児童	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S
つながる国	フィ	ブ	フィ・ブ	ブ・ペ	ポ	フィ	台	ブ	ブ	ブ	フィ	ブ	フィ	ブ	フィ	ブ	フィ	ブ	中
家庭内言語	日	ポ	日	日	日	タ・英	中	ポ	ポ	ポ・日	タ	日	タ・日	ポ	タ・英・日	ポ・日	タ・日	ポ・日	中
滞日期間	日本生まれ	日本生まれ	日本生まれ	日本生まれ	2歳半～	2年	10か月	6か月	5か月	日本生まれ	日本生まれ	日本生まれ	日本生まれ	4か月	5歳～	日本生まれ	日本生まれ	日本生まれ	9か月
JSLステージ	4	3	4	4	4	2	2	1	1	3	3	4	3	1	3	3	4	3	1

#### 3. 分析結果と考察

分析の結果、教師の働きかけには、①問いかけによる考えの明確化②考える視点の提案③数学的思考を促すためのツールの提示が見られ、それが、児童が考えを修正したり明確化したりして、考えを数学的な思考として再構成することを促すことがわかった。「0.08 と 0.2 はどちらが大きいですか。」という課題での教師 (T：筆者) と児童 (A 児・P 児) のやりとりを最後に示す。

#### 4. まとめ

本研究では、授業中の教師と子どものやりとりが、数学的な気づきを促したり、理解を深めたりするうえで、重要であることが明らかとなった。ただし、数学的な見方を他の場面で働かせ、自力で課題解決す姿までは至らなかった。少人数で個に合わせたやりとりを通して思考を働かせる支援を継続的に続けることが必要だと言える。大人数の在籍級では、考えてことばにしていくプロセスが保障されにくい。そのような機会を提供するためにも、本研究の分析で得られた3つの教師の働きかけを、授業設計時に積極的に配置して授業を実施し、子どもの「ことば」と「教科」の力を結び合せて高め、在籍級での参加を支えることになると考えられる。

<資料 教師と児童のやりとり例>

1 A: [ぼくは、0.2の方が大きいと思います。なんでかというとなんてか0.1を10とう分したら0.01になります。] —ボードに書いた後しばらく考えている。

2 T: そうだね。0.1を10等分した数が0.01だね。それで? <①問いかけによる考えの明確化>

3 A: . . .

4 T: じゃあ、0.08は0.01がなんこ分? <②考える視点の提案>

5 A: 8こ

6 T: そうだね。じゃあ、0.2は?

7 A: 2こ

8 T: 本当? マグネットを使って考えてみよう。 <③数学的思考を促すためのツールの提示>

9 A: (マグネットを使って、0.2が何こ分か考えていく)

10 T: どうだった?

11 A: 20こだった! <考えの修正>

12 A: [だから、8と20で、0.2のほうが大きいとわかりました。] —ボードに書き足す。  
<考えの明確化>

1 P: [0が多いから(0.08は)0.2よりも少ない] —ボードに書いている。

2 T: なんで0が多いと数が少ないの? <①問いかけによる考えの明確化>

3 P (少し考えてから) (0が)少ないと、1に近いから。

4 T: おお。1に近いってことは、0.2と0.08がどこにあるの?

5 P: 1の向こう側

6 T: ああ。じゃあ、その向こうを、この数直線に書いて。  
どこにあるか教えてくれる? <③数学的思考を促すためのツールの提示>

7 P: 0.2ってこちらへん? 0.08はこれじゃない? (数直線に数字を書き入れていく。)  
ほら! こっちの方が(1に)近い! <考えの明確化>

8 T: そういうことか。すごいすごい!

【引用文献】

齋藤ひろみ (2011) 「日本語教室における教師・子ども間の相互作用—内容重視型の日本語の授業における会話の分析を通して—」『国際教育評論』8号、東京学芸大学国際教育センター、pp.1-11 / 菅原雅枝 (2005) 「中国人児童を対象とする「JSLカリキュラム」の授業の試み—思考を支えることばの力を高めるために—」『国際教育評論』2号、東京学芸大学国際教育センター、pp.99-112 / 文部科学省 (2003) 『学校教育における JSL カリキュラムの開発について (小学校編)』 / ヴィゴツキー (著) 柴田義松 (訳) (2001) 『思考と言語』新読書社 / Cummins, J. & Swain, M. (1986) *Bilingualism in Education*, New York: Longman

## 説明文におけるJSL児童の理解困難語とスキヤフオールディング

### —日本語学習歴の違いに着目して—

岡田 美貴 (福岡市立城浜小学校)

#### 1. 研究の背景と課題意識

文科省の調査(2019)によると、日本語指導を必要とする児童生徒数は、5万人を超えているが、日本語を第2言語として学ぶ児童(Japanese as a second language: 以下JSL児童)は、教科学習に困難を来している者も少なくない。日本語指導に携わった経験から見て、読解力の育成が急務と思われるが、それは理解困難語の多さに阻まれている。

茂木(2013)によると、国語科におけるつまずき言葉は、子どもの日常からの遠近や教科の固有性などから分類されているが、日本人児童を対象としたものであり、教師が選定した語彙であることから、JSL児童を対象としたつまずきの研究が求められている。また、中石・建石(2017)によれば、中国ルーツの小3児童のつまずきの研究を行い、優位な言語による違いがみられたということである。しかし、JSL児童はルーツや学習歴などが多様化しており、対象を広げてつまずきの研究を行う必要があると思われる。

#### 2. 研究の目的

そこで、JSL児童の学習歴の違いによって、説明文教材における理解困難語の様相ならびにそれらに対するスキヤフオールディング(以下Scf)にどのような違いがあるかを明らかにすることを目的として本研究を行った。

本研究においては、「理解困難語」を文脈上の理解が難しく何らかの支援を必要とする語と定義し、初読の段階で児童自身にマーキングさせた語ならびに音読時のつまずきから意味がつかめていないと教師が判断した語とした。また、Scfとは、独力ではできないことに対する「知的な支え上げ」であり、自律した学習者育成をめざした支援である(ハモンド2009)。本研究においては、文部科学省「JSLカリキュラム(中学校編)」の「理解支援」の11項目(言い換え・視覚化・例示・比喩・対比・明示・簡略化・整理・補足・関連付け・既有知識の活性化)をScfとして認定した。齋藤(2009)によると、JSLカリキュラムは、在籍学級への「橋渡し」としての役割を付されているとされていることから、この項目を援用した。

#### 3. 研究の方法

##### 3.1 対象児童

【表1 対象児童のプロフィール】

	学習歴が短い児童(3名)	学歴が長い児童(8名)
ルーツ	中国・韓国	中国・ベトナム・エジプト・インドネシア・リビア・モロッコ・ペルー
学年	3年・5年	3年・4年・5年
学習歴	1年半	2年半～5年

##### 3.2 研究の手順

- 1) 5編の説明文教材(光村図書以外の国語科教科書2年～3年から選定)を読ませた。
- 2) 読後の教師とのやりとりを録音したデータから理解困難語とScfを抽出・分析した。
- 3) 日本語能力試験N4レベルの読解問題をプレ・ポストテストとして実施した。

#### 4. 結果と考察

##### 4.1 理解困難語について

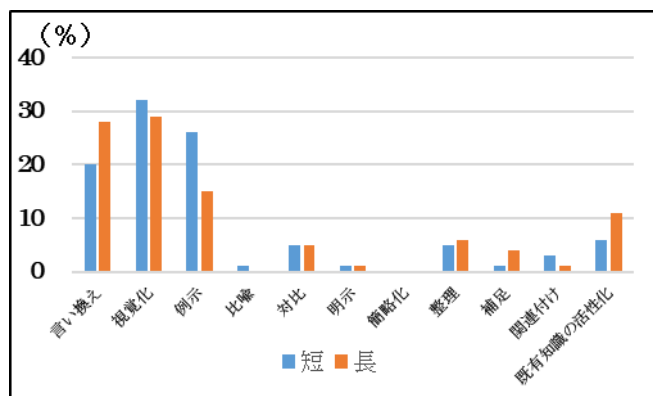
【表2 理解困難語数】

	短	長	共通
名詞	47	25	18
動詞	38	25	12
形容詞・副詞	9	10	5
文法事項	12	4	1
合計	106	64	36

理解困難語の総数は、異なり語数で学習歴の短い児童が106、長い児童が64であった。表2によると、学習歴が長くなると、名詞や動詞、文法事項の理解困難語は、少なくなる傾向が見られる。これは、教科学習によるところが大きいと考えられるが、一方でかなりの数の共通した理解困難語があることも分かった。「どうも～そうだ」という呼応の副詞や「たどり着く」などの複合動詞を挙げていることは学習歴が長い児童に特徴的である。

##### 4.2 スキャフォールディングについて

行ったScfの総数は、学習歴が短い児童に対しては191、長い児童に対しては143であった。グラフ1によると、学習歴が長い児童の場合、「言い換え」や「既有知識の活性化」のScfの割合が高かった。これは、理解語彙が増えて日本語での言い換えが可能になり、また行事等の既習経験を生かしたScfが多く使われたためと考えられる。一方、学習歴が短い児童の場合、「例示」の割合が高く、多様な例を挙げながら帰納的な理解を図ったためと思われる。また、学習歴に関わらず「視覚化」の割合が高いことは、視覚資料の必要性を裏付けるものである。



【グラフ1 Scfの項目別割合】

#### 5. まとめ

対象児童11名中9名のポストテストの結果がプレテストを上回っていた。また、「分からない言葉があっても挿絵を見たり、先を読んだりすると分かる」などの事後アンケートの記述からも徐々に「足場」が外れていった姿も見いだせた。しかし、今後さらにデータ数を増やして傾向を明らかにしていく必要があるとともに、接続詞や指示詞に対するScfの研究を進め、文章構成をつかんだトップダウンの読みができる支援方法を探りたいと考えている。

##### 【引用文献】

文部科学省 (2019) 「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) の結果について」 [https://www.mext.go.jp/content/1421569\\_002.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1421569_002.pdf) (2020/02/16 閲覧)

茂木俊伸 (2013) 「小学校国語教科書における「つまずきことば」の分析」『鳴門教育大学研究紀要』28巻

中石ゆうこ・建石始 (2017) 「中国にルーツを持つ小学3年生のつまずき—子どもにとって優位な言語による違いに着目して—」『県立広島大学総合教育センター紀要』第2号

Jennifer Hammond (2009) 「スキャフォールディングの実践とその意味」『「移動する子どもたち」のこぼの教育を創造する—ESL教育とJSL教育の共振—』、ココ出版

齋藤ひろみ (2009) 「『学習参加のためのこぼの力』を育む」『「移動する子どもたち」のこぼの教育を創造する—ESL教育とJSL教育の共振—』、ココ出版

## 外国人児童を対象とするインクルーシブ教育の可能性

### —小学校の日本語教室と在籍学級の参与観察を通して—

藤田美桜・齋藤ひろみ（東京学芸大学学部生・教員）

#### 1. 研究の背景と目的

国内の学校現場では、外国人児童生徒が増加し、日本語指導などの特別な支援が必要となっている。しかし、教員の加配がなく取り出しの支援等の体制が整わない学校では、在籍学級でかれらの学習保障のための支援を行うことが不可欠となる。その実施には「すべての学習者の個別性に着目して対応し、誰も排除しないでともに学べる場を提供しなければならない」(Unkel, Monika 2018)とするインクルーシブ教育の考え方が参考になる。UNESCO(2005:13)では、インクルージョンは、学習、文化およびコミュニティへの参加を促進しつつ、教育における排除と教育からの排除を軽減することにより、全ての学習者の多様なニーズに合わせて、対応していくプロセスであるとされる。外国人児童生徒の場合は、背景の言語・文化、母国での経験等の個別性に応じて、「不適応」「日本語の不十分さ」等への合理的配慮に基づく支援が求められる。

本研究では、外国人児童を対象とする日本語教育の実践事例の分析と、外国人児童が在籍する小学校の在籍学級及び日本語学級での参与観察を通して外国人児童のために実施されている合理的配慮にもとづく支援を記述・分析する。その結果をもとに、在籍学級を外国人児童が排除されずに、誰もがともに学べる場とするために、インクルーシブ教育がもつ可能性について検討する。

#### 2. 研究方法

##### ①学校で実施された外国人児童対象の日本語教育の実践例の分析

実践例(山中 2009 等)を、どのような合理的配慮による支援があり、学習への参加をどのように促していたかを分析した。「物理的配慮・学習内容に関わる配慮・教師等の働きかけ」があり、それを受け、児童には「学習への積極性・意欲・周囲の児童とのかかわり・日本語の学習」という効果があった。この合理的配慮のタイプと効果を観察記録の分析観点とした。

##### ②参与観察の記録の分析と教師へのインタビュー

フィールドは東京近郊の外国人児童が7人在籍する小学校である。担当教員1名の配置があり、週に数回取り出しの日本語指導が行われている。在籍学級と取り出しの日本語教室で、合計13回計52時間の参与観察を行った。対象の児童は、日常会話には問題がないが在籍学級での教科学習には困難を抱えていた(詳細は発表時)。教員・周囲の子どもたちからの対象児童への支援・補助をフィールドノートに記録し、それをエピソード化して分析を行った。また、日本語指導担当教員に子どもの困難、配慮していること、在籍学級で必要な支援についてインタビューを行った。

#### 3. 分析結果

見られた合理的配慮にもとづく支援のエピソード数を表1に示す。以下、具体例を挙げる。

##### 3.1 物理的な配慮による支援①

漢字クイズの活動で、口頭の説明だけでは理解が難しい1年生のB児も、黒板に掲示してある模

合理的配慮のタイプ	在籍学級	日本語教室
A 物理的な配慮	5	9
B 学習内容に関わる配慮	5	7
C 教師の働きかけ	8	12

造紙のセリフを何度も見返しながらクイズを理解し、応えていた（支援に下線）。

### 3.2 学習内容にかかわる配慮②

教師が既習の単位について問いかけ、新しい単位の言い方を予測させ、理由を尋ねてたことで、E児は蓄積してきた知識を想起し、応用して考えている。この日本語学級での学んだことは、在籍学級での学習においても働くと考えられる。

### 3.3 教師の働きかけ③

急下降する折れ線グラフを見てDは「やばい」と言う。教師は社会科にふさわしいことばを探させる。Dが「どんどん下がった」と言い直すと、更に「何が？」と問い、児童の応答はつなぎ合わされ文として整えられた。

## 4. 考察

日本語教室では、「学習内容に関わる配慮」に基づく支援が多く見られ、「ことばの学習」の面で子どもの学びは大きかった。児童の「その後」を見据えて在籍学級での学びにつなぐ支援が効果を上げていると考えられる。一方、在籍学級では「教師等の働きかけ」による支援が見られ、効果は「周囲の児童とのかかわりをもって学習参加する」面にあった。この結果から、子どもが在籍学級で学習参加する上で、直面する困難を予測し、物理的・学習内容に関わる配慮をし、躓きに応じてその場で働きかけることによって「教育からの排除を軽減すること」ができ、それによって「学習コミュニティへの参加」が促され、在籍学級で外国人児童を包摂する教育が可能になると考えられる。外国人児童生徒が在籍学級という同じ空間で「ともに学ぶ」インクルーシブ教育の実現には、前後の取り出しの指導で、個の躓きに応じて「ことば」と「学び方」を経験的に獲得させることと、在籍学級において児童の状況に応じて積極的に関係づくりを働きかけることの両方が必要であることが示唆される。

### 【引用文献】

UNESCO(2005) Guidelines for Inclusion (最終閲覧：2019年12月14日)

[http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines\\_for\\_Inclusion\\_UNESCO\\_2006.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf)

Unkel,Monika(2018)「日本語教育の多様性を再考する：インクルーシブ教育の観点から」

『外国語教育のフロンティア』大阪大学大学院言語文化研究科、pp.171-185

山中文枝(2009)「体験・探求・発信する授業－授業『赤ちゃんのふしぎ』の取り組みを通して」

齋藤ひろみ・佐藤群衛編『文化間移動をする子どもたちの学び』ひつじ書房、pp.55-85

#### ①1年生B児 在籍学級 国語科

担任は漢字クイズ活動で「これから問題を出します」「あたりです」等をセリフにして模造紙に2色で書き分け、黒板に貼り、ルール説明、クイズ活動を行っていた。

#### ②5年生E児 日本語教室 算数科

T: これ(1cm<sup>3</sup>の図を指さして)は何ていう?

E: 1立方センチメートル。

T: じゃあこれ(1m<sup>3</sup>の図を指さして)はEさんだったらなんと名付けますか?

E: …… 1立方メートル。

T: ピンポン。なんでこう思ったの?

E: センチメートルのセンチを抜けて1立方メートル。

#### ③5年生D児 日本語教室 社会科

遠洋漁業の収穫量のグラフ資料を見ながら

T: このグラフを見て気付くことを言えますか? 遠洋漁業はどうなっている?

D: なんか…やばい。

T: そうね、「やばい」って便利な言葉ですよ。ね。「やばい」じゃない言葉で言える?

D: どんどん下がった。

T: 何が?

D: とれる魚の量が。

T: そうだよ、年々漁獲量が下がってきてますよね。

## 中学2年生の教科横断型「JSLカリキュラム」の実践 —漢字圏と非漢字圏、課題の異なる3人のグループ学習の試み—

東京都北区立赤羽岩淵中学校 田中阿貴

### 1. はじめに

日本語指導の早い(連体修飾語や複文に入る)段階で文部科学省の「JSLカリキュラム」(以降JSL)を導入した方が学習言語の確立や抽象的思考力の育成につながると学び、早期からJSLを取り入れ始めた。筆者は英語科の教員であり、日本語指導も2年目で他教科の専門性もないが、主要5教科の教科書を熟読し、教科内容と教科理解に必要な日本語を考え、どう教えれば教科と日本語の両方の力をつけられるのか試行錯誤しながらJSLを行う中で手応えを感じつつある。

### 2. 実践の場の特徴と対象生徒

#### 2.1 実践の場の特徴

以前は漢字圏と非漢字圏の生徒を分けていたが、以下3人の課題の異なる自校生徒を筆者が週3時間(9月~2月)取り出しで理科、国語、地理のJSLをグループ学習で行った。この試みが成功すると、課題の異なる生徒たちでも学年別でグループ学習ができると考え実践した。

#### 2.2 対象生徒の状況(9月時点)

A: 非漢字圏・来日1年・日本語初級後半学習中(定着)・漢字300程度(定着)・英語が流暢  
日本語初級前半終了後の9ヶ月目からJSL導入(週4時間)+日本語2時間

課題: 日本語の発話に流暢さがあり、母国では学力も高かったが、漢字・語彙・学習言語に課題があり、数学(計算)と英語以外は授業が理解できず、テストでも得点できない。

→JSL3時間、個別1時間(漢字・数学等の補充)、日本語2時間の週6時間指導

B: 漢字圏・来日1年半・日本語初級終了(定着)・漢字1000終了(定着)

日本語初級前半終了後の4ヶ月目からJSL導入、日本語と並行学習(週6時間→週4時間)

課題: 学力も日本語力も高く、テストでもある程度得点できるようになったが、漢字に頼るところが多く、暗記はできても記述や説明ができない。日本語の発話に流暢さがない。

→JSL3時間の他、放課後個別1時間(地理・歴史等の教科補充)の週4時間指導

C: 漢字圏・来日3年(小5来日)・日本語初級終了(定着せず)・漢字1000学習中(定着せず)

入学当初は教科補充をしていたが、途中からBと日本語文型の学び直しとJSLの並行学習

課題: 知っている語彙・表現は多く発話量も多いが正しく話せず、書字には大きな課題があり正しく表記できず、文も作れない。授業が理解できず、テストでも得点できない。ただ、学習内容を理解し興味を持つと、深く思考し教科の本質に迫る意見が言える。

→JSL3時間の他、個別補充1時間(特殊音・書字・英数等の教科補充)の週4時間指導

### 3. 実践の目標

課題がそれぞれ異なる3人がともに学ぶことにより、理解したことを仲間に説明したり、考えを述べたりする活動を通して、日本語で表現する力をつける。また、教科の内容に興味を持ち、抽象的思考力を伸ばして教科内容を理解する。日本語と教科、各教科間につながりをもたせることにより、異なる文脈で繰り返し同じ語彙や表現に触れ、学習言語を習得する。

#### 4. 具体的な実践の内容とその過程

在籍学級の進度に合わせて、週ごとに教科を変えて指導。視覚的補助（写真やイラスト、地図、動画）やリライト教材を用いて指導した。また、個々の課題には個別指導時間で対応した。

##### 4.1 国語×社会（地理・歴史）・理科（科学・地学）

自作リライト文で指導。熟語はリライトせず非漢字圏生徒のために英単語、外来語には漢字圏生徒のために漢字を入れて、語彙力強化を図った。リライト文の難易度を徐々に上げ（既習漢字のルビをなくし表現も原文に近づける）、最終的には論説文は教科書の原文へとつなげた。

生徒が音読した後、意味の区切りで文意を生徒が説明し、筆者が視覚的補助を用いて内容理解し、心情や根拠などたくさん生徒に問いかけをしながら進めた。また、地名が出てきた際には地図帳で確認（地理）し、平家物語では源平の争乱を教科書で確認（歴史・地理）し、論説文等で理科の既習事項が出てきた際には教科書で確認（理科）し、各教科との統合学習を行った。

##### 4.2 理科（天気分野）×社会（地理）

生物分野は漢字圏生徒が漢字情報で理解できるため非漢字圏生徒のみ個別指導を行い、天気分野を3人で学習。湿度や前線など母国でも学習したことがない抽象的な概念を日本語で理解できるよう、写真やイラスト、実物、実験動画、自作教材を用いて説明し、たくさん問いかけながら学習した。非漢字圏生徒には、上に昇る空気の流れ→上昇気流等、音読みの熟語を定着させるよう指導した。また、寒冷前線のでき方や通過後の天気など、日本語で説明させる活動を行った。日本の気候では地図を用いて地方名や山脈を確認し、地理との統合学習を行った。

##### 4.3 社会（地理）×理科（天気・地学）

地方ごとの日本地理（九州・中国四国・中部地方）を学習。興味を持てるよう美しい写真とワークシートで地形、農業、産業等を学んだ。用語を学習するだけではなく、なぜその場所でその産業が盛んなのか地形や気候を踏まえて説明させる活動を多く取り入れた。また、理科の季節風と山脈による気候の特徴（2年）や地学分野の扇状地（1年）などと統合させて学習した。

### 5. 結果と考察

#### 5.1 生徒の変容

在籍校の授業は理解できない生徒たちが取り出しのJSLではよく考え、発言し、教え合い、主体的に楽しく学ぶことができた。用語や日本語を間違えても教科の本質をついた発言が多く、教科内容を日本語で学び取ることができた。また、日本語が共通言語となり、学んだことを日本語で説明しようと、擬音語、指示語、ジェスチャーなども交えて懸命に表現する中で表現力が向上した。生徒Aは熟語を習得し、分からない漢字や表現も推測して学校のワークもある程度自分で解けるようになった。生徒Bは発話量が増え、日本語で説明でき、記述問題もできるようになった。生徒Cは新しい知識や表現を増やし、書く際も間違いを意識して取り組めるようになった。

#### 5.2 考察

母語や課題が多様な生徒でも視覚的補助やリライト教材、問いかけ等の工夫などで、グループ学習形式でJSLができ、教科理解と日本語力向上の両方に有効であると分かった。但し、個別指導時間も確保し、個々の課題に寄り添う支援と併用すると効果的であると分かった。

課題は、JSLと在籍校の授業やテストとの差が大きすぎてJSLが在籍校での学びにつながりにくいことである。JSLでも抽象度や日本語難易度を上げていき在籍校の学びにつながる工夫も大切だが、在籍校でも多様な生徒が学べるようJSLの要素を取り入れるなど、連携が必要である。



## 高校1年生現代社会取り出し授業、高校生としての学びをどうつくるか

### —社会科の学び・日本語力の伸長—

小川 郁子 (東京都立高校 講師)

#### 1. 問題の所在：高校「取り出し授業」はどうしたらいいのか

筆者が勤務する三部制定時制高校には、日本語指導が必要な生徒が各学年の約1割在籍している。在籍学級の授業と同時間に別教室で、日本語を母語としない生徒だけで同じ教科の「取り出し授業」を実施している。筆者が担当の1年現代社会「取り出し授業」(週1回2時間連続)では、2019年度、中国・フィリピン・ネパール・タイ・シンガポール・シリア出身、入学時点で、滞日半年～4年の生徒たちが全部で22人、4クラス、各4～7人のグループで学んできた。

これらの生徒たちに対してどのような授業が効果的なのか、指針も実践交流の機会もなく5年間試行錯誤してきた。その報告から、高校生支援の今後の方向性を考える材料としたい。

#### 2. 現代社会「取り出し授業」参加生徒の特性と授業で配慮すべきところ

授業を通じて次第に見えてきた生徒の特性と「取り出し授業」で考慮すべき点を挙げてみる。

- ①日本語力不足(日本語力ゼロ～初級終了程度)…学習語彙、文法知識、漢字の知識が不足し、教科書が理解できない。滞日期間数年でも単語を並べる程度や漢字未習の生徒、おしゃべりはできて学習語彙をほとんど知らない生徒など、多様な課題を抱える生徒が同時に学ぶ。
- ②学習背景の違い…高校の学習の前提となる中学校公民の学習が理解できていない/未習の生徒。
- ③宗教・価値観・生活文化・常識の違い…日本人用の教科書では扱いにくい部分がある。
- ④日本の社会制度、政治問題、政治のしくみ等に関心が乏しい…当事者意識がない。
- ⑤情報源の違い…日常的に母語で母国の情報を得ており、日本で起きている問題を知らない。
- ⑥在籍学級と比較する…在籍と同等の勉強ができるか、大学受験や成績評価が不利にならないか。高校生には「自分たちは日本人ではない」「日本のことは日本人が考えればいい」という意識があり、彼らの現状・意識・要求が明らかになるたびに、単元や扱い方を再考し続けた。

#### 3. 単元の選択と授業活動の到達目標

上記の特性を配慮して、教科書から①彼らが関心を持つ単元、②授業を通してよく考えてほしい単元、③日本で生きる上で必要な情報という観点で選択し、次のような単元計画を作成した。

1学期は、「地球環境問題」から始める。日本語力が低い段階では、既有知識を生かし、日本語で学びあうことに慣れる。主体的な社会科の調べ学習を母語で行う(夏休みの宿題：出身国の環境問題を調べ、ポスターにまとめる。文化祭とその後は掲示板に展示する)

2学期は、中学公民レベルで基本的人権を扱う。いじめや差別に直面しても、基本的人権の視点から判断できるようになってほしいと考えた。2学期には、人権に関する具体的な課題について、日本語で自分の意見と根拠を述べる場面をたくさん作り、日本語の発言能力を高める。

3学期は、1年全クラスが司法書士を呼んで「アルバイトの労働法」を学ぶ。在籍の授業と一緒に参加させ、「取り出し授業」で先行・補充・確認学習をする。社会保障制度も加え、本人と家族が日本で働くための必要な知識を学ぶ。在籍の授業で、挙手発言できることを目標にした。

#### 4. 日本語力の不足への対処法

- ①授業は「やさしい日本語」で行う。初級程度の語彙・文法に限定することを原則にする。
- ②生徒が持っている教科書・資料集をもとに、大判の視覚資料を用意して、それをみんなで見ながら説明する。生徒は視覚資料を取り囲むように向き合う座席配置にする。

- ③ワークシートを用意する。重要語句・自分の意見を記入する欄を作る。漢字にはルビをつけ、難解な語彙にはやさしい解説、英語・中国語訳をつける（機械翻訳を確認して使う）。
- ④同じ母語の生徒を隣の席にして、母語で内容確認してもらう。議論では、初めに母語で意見を出しあい、日本語力が高い生徒が通訳して全体に伝え、日本語力が低い生徒も議論に参加する。
- ⑤授業中にスマホの使用を認め、翻訳・情報検索を行えるようにする。
- ⑥定期考査は教科内容の理解を測定する。問題文をやさしい日本語・英語・中国語で作成して、解答も3つの言語を認める。

以上は基本的に有効に機能し、「取り出し授業」では必須の対応だと考える。しかし④については問題が残った。優位な言語で授業に参加することは有効だが、内容を日本語で伝える力は不足で結局言いたいことがわからない。通訳が入ると授業の進行は非常に遅くなり、その間他の生徒たちも母語で話し、内容の議論が単なるおしゃべりか、コントロールできない場面も多くあった。

## 5. 日本語力を高めるための対応

生徒たちは、在籍学級の授業は日本語がわからないと訴えている。「取り出し授業」では、教科理解のための配慮だけでなく、授業を通して日本語力も高めるために、次のような対応を考えた。

- ①文法知識：単元の学習に必須の最低限の日本語文法を事前に学習する。地球環境問題では「気温が高くなる」等の変化表現、基本的人権では「働かなければならない/なくてもいい」「働いてはいけない」「働くことができる」「子どもを学校に通わせる」等の動詞の活用・機能表現。
- ②アウトプット：ワークシートに議論の材料になる問いかけを用意した。日本語で発言し、意見を聞き合い、内容について議論する。その後、自分の意見をワークシートに書いてまとめる。
- ③漢字・語彙：ワークシートの重要語彙に下線を引き、英語訳をつける。それについて毎時間、同じ文脈の文章で漢字の読みのテストをして成績評価に入れる。繰り返し同じ語彙を出題する。

これらの対応の効果と限界について。①は日本語で授業するために不可欠だが、指導は不十分で数人は習得できなかった。日本語力の差が大きく、ここに時間を使うほど、教科内容の学習時間が減ってしまう。②はよく発言する生徒がどのクラスにも数人いたが、「わからない/どうでもいい」という生徒もいた。課題に無関心/日本語が困難/課題が未消化などの原因が考えられ、「問いかけ」の内容を再検討したい。意見を書く際、漢字ができない生徒が多く、漢字をパーツごとに色分けして大きく板書して写させるにとどまった。③漢字テストは、全員が勉強してきてすぐに終わるクラスは学習語彙の定着に効果があった。誰も勉強せず答えが書けなくても平気なクラスもあり、漢字学習の重要性を伝えても、その雰囲気を変えることはできなかった。

## 6. 日本語ゼロで高校に入学する生徒への対策を

高校入学までに初級前半程度の日本語力を獲得できた生徒であれば、以上の対応によって、定期考査で60点程度は得点でき、現代社会の基礎となる学びは達成できたと考える。3学期の司法書士の授業では、在籍教室で取り出し生徒たちの様子を観察したが、講師の発言をよく聞き取り、挙手発言する生徒も数名いた。授業後の復習ではほとんどの生徒が内容を正しく理解できていた。配慮された授業であれば、在籍での授業が理解できるレベルまで到達できたと感じた。

日本語ゼロに近い生徒たちは別途日本語の補充対策が必須で、現在の体制だけでは、どの授業も理解できない。日本語力不足が壁になって教科学習に取り組めず、あきらめて退学する生徒が相次いでいるのが現状である。今後は、日本語力ゼロで高校に入学する生徒がいることを前提に高校での教育カリキュラムを考え、支援する体制を構築する必要があると感じている。

## メキシコ・グアダラハラにおける継承日本語教室の実践報告

### —紙芝居作成を通じた書字能力の習得—

鈴木 小百合 (神田外語大学)

#### 1. 背景と目的

筆者は2017年7月から2020年1月にかけてメキシコ第二の都市グアダラハラ市在住の6～9歳(開講当初)の日系3、4世5人の児童を対象に、継承日本語教室<sup>(1)</sup>を開講した。児童たちは家庭内言語がスペイン語であり、現地の西英バイリンガル校に通い、普段日本語に接する機会はほぼない。そうした中で、現地少数派言語である日本語のかなの書字能力を育成すべく紙芝居作成活動を行った。尚、本活動では平仮名と片仮名の文字のみを扱った。

#### 2. 概要

紙芝居作成は、平仮名と片仮名の導入を終了し、身の回りのことについて日本語で話す練習や既成の紙芝居を数本紹介した後に児童の希望を受けて行った活動である。二言語の紙芝居完成までに13回セッションが行われ、そのうち3～7回目のセッションでかなの書字能力を高めるための書き取り

	性別	年齢	世代	日本語学習歴	活動前テスト結果 (%)	
					平仮名	片仮名
A	女	11歳3ヶ月	日系4世	9ヶ月	なし <sup>(2)</sup>	98
B	男	11歳1ヶ月	日系3.5世	15ヶ月	73	5
C	女	10歳6ヶ月	日系4世	15ヶ月	48	98
D	男	8歳8ヶ月	日系4世	15ヶ月	25	70
E	女	7歳7ヶ月	日系4世	15ヶ月	18	25

の練習を行った。表1に児童の活動開始時の状況を示す。主な活動の流れは次のとおりである。

表1 紙芝居作成活動開始時<sup>(3)</sup>の児童の状況

- ・セッション1：各自が考えてきた物語を発表し、皆で1つ選び、場面割りを考える。
- ・セッション2：登場人物の性格を考えながら、物語を推敲して書き直す。
- ・**セッション3～7：教師の和訳をローマ字で書き取り、かなに書き直す。**
- ・セッション8：物語と各自が描いてきた絵を確認し、絵を色塗りする。
- ・セッション9：二言語の訳を比較修正し、絵を色塗りする。
- ・セッション10～13：二言語の訳を比較修正し、読む練習をしてから、声を録音する。

#### 3. 結果と考察

活動当初は、まだ文字と音が一致せず、50音表を見ながらでないと、かなの読み書きは難しかった。そこで、まず授業では児童がスペイン語で考えた物語を教師が和訳し、それぞれのノートにローマ字で書き取り、各自が家でそれをかなに書き直してくるという活動を行った。しかし、全11場面のうち、まず高学年のBが第8場面から自発的に直接かな書きを始め、そこから他の児童も倣い、C、A、Dが第9場面、Eが第10場面からと、最終的には全員がノートに直接かなで書き取れるようになった。児童は書き取りの間、同音異字、促音や

長音の有無などを教師に確認しながら、はっきりとした文字で大部分が平仮名の和訳を書き取っていった。図1と2は活動初期、図3は活動後期のCのノートの一部である。

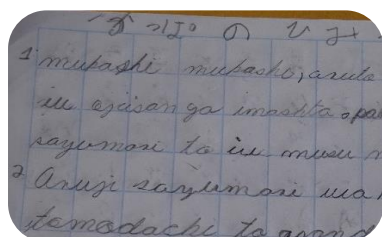


図1：活動初期のローマ字書き

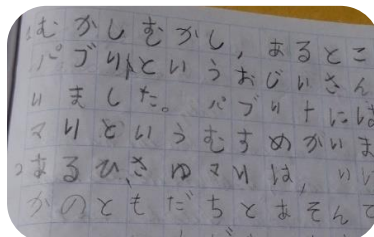


図2：活動初期のかな書き

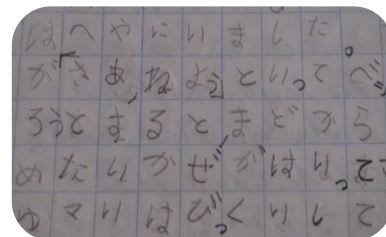


図3：活動後期のかな書き

5人中4人の児童は、日本語学習を始めてから今回の主に平仮名の書字能力の習得までにおよそ1年強かかり、決して早いとは言えない。しかし、本教室以外で日本語に接する機会のほとんどない児童が、短時間でも継続することで母語とは異なる体系の書字能力を身につけるようになった意義は大きい。特に高学年児童の行動をまねて、中学年、低学年と自ら活動のハードルを越えていったのはグループ学習効果の一つだと考えられる。実際に、その後の学習活動においても、板書のスピードや仲間同士での答え合わせなど、文字に対する反応が著しく向上した様子が観察された。

児童たちが本活動を通して、主に平仮名の書字能力を習得した理由には、2つ考えられる。1つは、自分たちで作った作品を書く対象としたためである。これは、自分とは何らかかわりのない教科書や練習問題を写すという行為とは違って、学習者の主体的な取り組みが図れる活動だと考えられる。もう1つは、紙芝居の特性として同じ登場人物が繰り返し現れたり、場面を視覚的にイメージしやすいため、言葉としての理解は不十分でも自分がどんな場面を書いているのか自覚はできていたであろう。そのため、自分の行為に意義を見出しやすかったのではないかと思われる。

#### 4. 現場への応用と今後の課題

今回の活動では、児童の平仮名の書字能力の習得において、教師の予想を上回る進歩が観察された。その背景となった「習った知識を実際の運用場面で継続的に主体的に使用する活動」を取り入れたり、年齢の異なるグループとともに活動を行うことで、「低学年の学習が高学年のそれに触発される」点などは、今後他の学習活動においても応用されうるのであろう。

一方で、片仮名は使用頻度が少なかったこともあり、習得は十分には進まなかった。また自分たちが書いた文字を読めても、その意味を十分に理解するまでには至らなかった。したがって、今後は、さらに片仮名の書字能力を高める活動や意味と文字を統合させた活動を工夫する必要がある。そして、それを他者に向けて表現する機会を設けることが少数派言語環境にある目標言語のより一層の学習動機維持にもつながると考える。

注)

- (1) 教室は週1回2時間開講された
- (2) Aは2018年1月からの参加の為、平仮名テストを受けていない
- (3) 2018年10月に紙芝居作成活動を開始

## 外国人親子と共につくる「多文化子ども食堂」の実践

唐木澤みどり (学習院大学)

### 1. 背景と目的

在住外国人の増加に伴い、外国人親が日本で子育てをすることの困難や外国人親子への支援の必要性、支援ネットワークの不十分さ等が指摘されている(南野 2017、横浜市国際交流協会 2017 他)。発表者が活動する地域も在住外国人の増加により、外国人親子への支援の不足が課題となっている。そこで、地域に溶け込むことが難しい外国人親子も参加しやすく、相互理解につながる実践として、「多文化子ども食堂」の実践を振り返り、成果と課題を明らかにすることを通して、今後の実践の改善に結び付けることを目的とする。

### 2. 実践の概要

「多文化子ども食堂」は、地域に暮らす子どもと親の支援のために多様な活動を行う NPO (以下「NPO」) により計画された。同じ地域の「多文化ネット」(仮称)のメンバーも、内容検討、チラシ翻訳等の準備段階から、当日の運営の手伝い等で協力した。「多文化ネット」は外国につながる子どもの支援者が集う緩やかなネットワークで、「NPO」もメンバーとなっている。発表者は「NPO」のボランティアであり、「多文化ネット」のメンバーとして本実践全てに参加した。

「多文化子ども食堂」は、食を通じて相手の文化を知り、交流を通じて今後の活動のヒントを得ることを目的として、2019年6月から11月までの間に、ネパール、フィリピン、中国の各料理で計3回行われた。各回は、学習支援教室等の「NPO」の活動の中でつながりをもった外国人親を中心にその国の料理を作り(1.料理作り)、親子や支援者、チラシ等を見た関心のある人たちで共に食事をし(2.食事会)、参加者で協力して片付けをした後、大人と子どもに分かれて交流した(3.交流会)。

3回の活動の主な流れと内容やそのときの様子は以下の表のとおりである。

	ネパール子ども食堂	フィリピン子ども食堂	チャイナ子ども食堂
参加者	ネパール人 親6人、子13人 その他 大人18人 計37人	フィリピン人 親4人、子8人 その他 大人25人 子7人 計44人	中国人 親5人、子9人 その他 大人10人、子6人 計30人
1. 料理作り	<b>メニュー</b> : カレー、アチャル(サラダ)、ライス、ラッシー <b>様子</b> : 料理はネパール人親中心で、子どもは料理や食事準備を手伝う。・ネパール語が飛び交う。・今回のためにカレーは香辛料から作っていることや仕事を休んで来たことなど伝えられる。・普段おとなしく日本語があまりできないAちゃんが生き生きと手伝い、材料や作り方をジェスチャーを交えて一生懸命伝えてくれた。	<b>メニュー</b> : シニガンスープ、揚げ春巻き、大根サラダ、プリン <b>様子</b> : 親同士はタガログ語も交えながら話し、手伝う支援者たちには日本語で、材料の切り方の見本を見せるなど優しく教えてくれた。・スープや揚げ春巻きに合う他の材料を教えてくれたり、家庭で作るときの家族の好みなど教えてくれた。・日本ではフィリピン料理のお店がほとんどないことを残念そうに話していた。・材料が足りなくなり子どもが家まで取りに行ってくれた。	<b>メニュー</b> : 水餃子、焼き餃子 <b>様子</b> : 餃子の具や作り方について話し合い、中国式、日本式の2種類の餃子をそれぞれ作ることになった。・同じ材料でも使い方の違いに戸惑いがあった(生姜は餃子の具ではなく餃子をゆでるお湯に入れる等)・中国人親からの提案で、水餃子だけでなく焼き餃子も作った。・手伝いの支援者らは慣れない皮作りに苦戦し、小さい子の面倒を見ながら遊んでいた子どもたちにも手伝ってもらった。
2. 食事会	<b>説明</b> 日本語が不得手な親に代わり、高校生Bちゃんが料理の	<b>説明</b> フィリピン親が料理の説明。食べ方等も教えてくれた。	<b>説明</b> 中国人親が料理の説明。 <b>様子</b> ・フィリピン料理と違い、餃

	説明。普段は手で食べているので今日はみんなも手で食べてみてほしいと呼びかけた。 <b>様子</b> ・子どもたちは途中でお代わりを勧めたり率先して片付けをするなど学習支援教室とは異なるしっかりした様子が見られた。	<b>様子</b> ・フィリピン料理に親しみのない人も多く、参加者は説明を熱心に聞いていた。・普段あまり話したことがないCちゃんは、家でよく食べる好きなフィリピン料理やフィリピンの通貨であるペソの為替レートなど、フィリピンの情報をたくさん話してくれた。	子は日本人参加者にもなじみがあるため、小さい子どもたちも含めて皆が喜んで食べていた。・日本人同士でもつけだれの好みが違うことや、餃子の具の材料の違いがあること等、食べ方や材料などの情報交換をしながら食べていた。
3. 交流会 (大人)	<b>言語</b> ほとんどの親は日本語では十分伝えられないため、日本語が堪能な親が通訳しながら、行った。 <b>内容</b> 親からは、日本の環境の良さ、NPO等の子どもの支援への感謝、親としても子どもの進路をサポートしたい気持ち、情報不足(進路情報等)への不安等が語られた。	<b>言語</b> 聞き返しや確認をしながら主に日本語で行い、親同士はタガログ語も交えながら話した。 <b>内容</b> ・親からは、家庭や近所のサポートの有無、宿題などの子どもの教育への心配、親自身の日本語学習の希望(敬語、漢字等)、同国人とのつながりなどが語られた。	<b>言語</b> 主に日本語で話し合ったが、日本語がわからない場合はわかる親が通訳し、親同士は中国語を交えながらやり取りを行った。 <b>内容</b> ・中国人コミュニティの存在(知らない、参加していない等)、子どもの教育(習慣の違い、日本語の問題等)、日本の教育への肯定的評価等が語られた。

3 回の実践に共通する内容や様子は以下のとおりである。料理作りでは、外国人親から作り方だけでなく、自身の国の料理への思いを聞くことができた。手伝ってくれた子どもたちは学習支援教室等で見せる姿とは異なり、自身の育った文化への愛着や誇りを伝えてくれた。食事会では、料理を担当した親や代わりに子どもから料理の説明があり、その後、料理の感想や情報を交換しながら楽しく食事をした。交流会では、外国人親とは茶菓を囲んだ和やかな雰囲気の中で、日本での生活、子育てについて意見を聞き、学校や進学等の情報交換を行った。外国人親が日本語で伝えられないときは、他の親が通訳しながら話し合った。

### 3. 結果と考察

本実践は、外国人親を中心として料理を共に作り、共に食べるという点、交流会でも参加者が通訳することで疎通が可能な点等から、日本語によるコミュニケーションの負担が少なく、外国人親子にも参加しやすく、相互理解につながる活動だったと考えられる。実践を通して、親の思いや子どもが生活の中で学ぶ様子がわかり、今後の活動へのヒントが得られた。例えば教育情報不足への不安の声に対し、進学説明会の開催等成果があった。日本語への不安や学習意欲にも触れることができ、外国人親から今後の実践の継続への希望も多かった。

課題として、料理を作って食べるということばに頼らなくても可能な実践が中心となっている点、やりとりが口頭に限られている点から、相互理解が十分であったかの検討が必要であろう。より相互理解を深めるために、準備段階からの外国人親の主体的な参加や、料理に関する情報等を予め作成して当日配布するなど、多様なやりとりが生まれるための工夫、さらに外国人親子にとっての日本語を学ぶ場としての機能も含めた工夫を今後検討したい。

#### 【引用文献】

南野奈津子(2017)「移住外国人女性の子育て困難とサポートネットワークに関する研究」『社会福祉学評論』第18号：1-11

横浜市国際交流協会(2017)『横浜で生活する就学前の外国人親子のための日本語学習支援・子育て支援調査報告書』[https://bbe5b19d-cbe8-4096-b5ea-c4551b7e256b.filesusr.com/ugd/2a2254\\_985f14e405f54e8895bbeb0877e83a26.pdf](https://bbe5b19d-cbe8-4096-b5ea-c4551b7e256b.filesusr.com/ugd/2a2254_985f14e405f54e8895bbeb0877e83a26.pdf)(2020年2月24日閲覧)

## ICTを利用した高校生の日本語の表現力を高める試み

### —デジタル・ストーリーテリングを制作して—

樋口万喜子（神奈川県立川崎高等学校）

#### 1. 実践の場の特徴と目標

入試枠「来日3年以内の日本語を母語としない人」で入学した二年次高校生の履修する学校設定科目「日本語」が、実践の場である。履修者9人の日本語能力は様々であるが、彼らは在県枠10人中9人が中国語母語話者であったためか、この枠内でのみ学校生活を送りがちであった。同じ状況が1年以上続いていたことから、「日本語を使ってコミュニケーションを取ろうとするモチベーションが低い。また、自分の意見や思考過程、感情や気持ちを書いたり話したりする日本語の力が伸びていない。」ことを課題としてあげた。

大きな課題ではあるが、その解決への第一歩として、デジタル・ストーリーテリング<sup>1)</sup>（以下、DST）の手法を使って「自分の好きなもの・大切にしたいものやことを人に伝えるため、自分の体験や考え・感じたことを日本語で書いたり話したりする」ことを目標とした。

#### 2. 具体的な実践の内容とその過程

DSTプロジェクトは90分授業×7回で、次の手順で行った。①DST作成の目的と手順の説明。中学生・大学生の作品を見せる。+感情や気持ちを表す言葉の練習 ②ストーリーサークルで語り合い、自分のテーマを見つける。③「私の物語」を考え、絵コンテを書く。④ナレーションを書く。⑤ナレーションにフィードバックをもらって、話す練習。⑥録音した音声と写真をiMovie等で編集。⑦上映会を行い、参加者から感想・コメントを聞き、話し合う。（いずれもPCルームにて）

以上を進めるにあたって、次の3点の配慮や工夫を実践した。

- (1) スキャフォールディングとして、「感情や気持ちを表す言葉」の用例集<sup>2)</sup>を使い、「浮かれる」「わくわくする」等の意味と使い方を理解する学習を行った。さらに、JSLには難しいと言われる擬音語、擬態語を楽しむホームページ<sup>3)</sup>を紹介した。
- (2) 学習ではなく言語生活を豊かにするという視点を持って取り組めるよう、卒業直前の先輩が「高校にいるとき、日本人と話したかった」と語ったことを伝えた。その後、2グループに分けてストーリーサークルを作って「私の好きなもの・大切なものやこと」について、自由に母語や日本語で語り合う時間を設けた。
- (3) 作品のナレーションを自分のスマートフォンに何度か録音して、そのたびに聴くよう指示し、上達ぶりを実感できるようにした。（作業の遅い生徒は宿題となった。）

#### 3. 考察及び今後の課題

完成した作品のナレーションには、スキャフォールディングの成果や自分に共感する者への呼びかけが見られ、目標を達成させようとした生徒の姿が確認できた。具体例を挙げると、

- (1) 「ゆっと（た）りとふらふらしている鳩は～」、「私は、そろそろ大仏（を）見に行こうと思った。」←擬態語を積極的に使って、鳩の様子や自分の気持ち/考えを表現できた。

(2) 「気がふさいでいる私は～」、「足取りが軽快になっている私は～」←感情や気持ちを、説明文等では出てこない語彙や句で表現できた。

(3) (母国の卒業した中学校で)「チームメイトとして信頼されていなかった。僕は悔しくて、みんなに自分の実力を認めてもらいたくて、もっと上手になりたいと言う気持ちで練習に励んだ。」←自分の気持ちの変化や思考過程を言語化することができた。

(4) 「(つらい日々だったが) 幸いなことに西遊記に出会った。私の思いを理解して下さったなら、西遊記を見てください。」←「私の思い」に共感してくれる人を意識して発信できた。

これらの日本語による表現は、DST制作時の二年次までに潜在的に育まれていたか、あるいは既に個々の場面で使用されていたかもしれないが、このDST制作の機会を得てナレーションの一部に織り込まれ、音楽や映像とともに作品を形成する重要な要素として表出されたものだ。1～2分の作品の中の短い言葉や文であるが、生徒が自分の体験や思いを書き繋ぎながら、自分の物語を作り、自分の声で伝えたのである。

上映会に参加した教員からは「生徒Aが日本語を話す姿を見たことがなかったので、自分の好きな世界(スニーカー)を語るのを聞いて安心した」、「学校内で“中華圏”を感じていた。直接話すことで身近に感じられて良かった」等のコメントをもらった。直接、「鎌倉一人旅じゃなくて、今度いっしょに行こう。歴史的な場所教えてあげるよ」と社会科の教員にも声をかけられていた。

一方、生徒のアンケートには「自分の声を録音で聞いて、話す練習をしようと思った」、「自分のことだから自分で書けるはず。でも書けないでいらついた」という振り返りがあった。生徒は、ICTを利用した今回の学習で自分の日本語力を客観視でき、自ら改善しようという意欲を見せた。

DSTという手法が、映像や音楽が彼らの言葉だけでは表現したくてもできなかった部分を補い、自己表現や発信をより可能にしたことは、ナレーションやアンケートの分析から推察できるが、明示的なデータでは示すことができなかった。しかしながら、今回のDSTプロジェクトの試みは、IT利用に抵抗感が少ない高校生にとって、日本語で書く・話すことや、その意欲を高めることにプラスにはたらいたことは否定できないだろう。地域日本語教育において、「学習者の自己表現活動になりうる…つまり、DSTは学習者が主体的に取り組むという点でアクティブラーニング」(樋口他、2016)であると指摘したことがあるが、今回の実践から、学校現場においてもDSTをそのような活動として、より多く取り込んでいけたらと考える。

最後に、生徒の作品のネットの写真引用、著作権については今後の課題としたい。

## 注)

1) 制作者がデジタル機器を利用して、画像や音楽等を制作者自身の声のナレーションでつなげて作る短編動画作品。多くの場合、制作後に上映会を行い参加者同士が語り合う場が設けられる。

2) 感情や気持ちを表す言葉の用例集「言葉のたから箱」小学校国際教室担当教員 細野尚子作成

3) 「擬音語って？擬態語って？—日本語を楽しもう！」 国立国語研究所

<https://www2.ninjal.ac.jp/Onomatope/>

## 【引用文献】

樋口万喜子・池田恵子・富谷玲子(2016)「地域日本語教育におけるデジタル・ストーリーテリングの可能性」『2016年度日本語教育学会秋季大会予稿集』pp.275-276. 日本語教育学会



## 日本語指導が必要な高校生用社会科副教材の開発から

### —教科教育専門家・日本語教育専門家による協働実践—

武一美（認定NPO法人多文化共生教育ネットワークかながわ）・細井和代（元神田外語大学留学生別科）・青柳方子（元日本語学校）・尾崎則子（元佐野市立葛生中学校）

#### 1. 社会科(歴史)副教材開発の背景

本副教材は、日本語教師3人（青柳・武・細井）、社会科教師1人（尾崎）の計4人で開発した。日本語教師3人は次のような背景を持つ。青柳は日本語教師として日本語学校や都内の中学、高校で日本語を教えた経験があり、現在は中学生の日本語ボランティアをしている。武は、大学の留学生に日本語を教える一方で、神奈川県の高校で多文化教育コーディネーターをしている。細井は大学の留学生に日本語を教えていた。尾崎は中学校の社会科教師として38年間勤務した。

現場での指導の中で青柳は、日本語の初期指導で基礎ができたとしても教科学習につなげることは容易ではないと感じていた。武は、高校生への教科指導は各担当者の個人的な努力に委ねられており共有や蓄積が難しいことが気になっていた。教科の副教材の開発は、このような問題を解決する糸口になると考えた。特に日本史は、日本語指導が必要な生徒たちが難しく感じているという声があった。そこで、日本史の副教材があれば、教科内容の理解の一助になるのではないかと考えた。2010年から2年ほど日本語教師3人で教材開発を進めていたが、2013年からは中学校で長年社会科を教えてきた尾崎が加わった。

#### 2. 本副教材の概要

教材開発の方針を次の6点とした。(1)「中学校の歴史教科書」をわかりやすく伝えるための補助教材とする。(2)日本語指導が必要な生徒にとっても易しく読めるような工夫をする。(3)イラストを配することにより、日本の歴史に興味を持てるようにする。(4)内容は情報量を最小限にし、見開き2ページの字数を400字～600字に限定する。(5)日本語指導が必要な生徒が読みやすいように漢字には全てふりがなをつける。(6)翻訳文(中国語・英語)を併記して内容を理解しやすくする。

作業の手順としては、まず社会科教師が「中学校の歴史教科書」をもとにした説明文を作成し、日本語教師3人が、日本語指導が必要な生徒にとって、その文章が読みやすい表現になっているかどうかを検討した。さらに全員で繰り返し読み合わせをして推敲するという方法をとった。

#### 3. 教科教育専門家と日本語教育専門家の協働作業

##### 3.1. 教科教育専門家の視点

本教材の作成に際し、社会科教師は次のような考えを示した。(1)歴史には様々な解釈があるが、基本的な歴史を学ぶためには「中学校の歴史教科書」が資料として最適である。(2)「中学校の歴史教科書」にある基本的な歴史の知識は、生徒たちが現代の様々な社会問題を考える上で力になる。また外国籍の生徒が日本と自分の国との関係を考える上でも役に立つものである。(3)日本語指導が必要な生徒にとっては教科書の記述は内容があまりに多く難解な表現も多いので、副教材の内容は教科書の5分の1程度の情報量に精選する。「教科書のあらすじをつくる」というスタンスで作業する。細かな歴史用語にこだわるよりも歴史の流れを把握させたい。(4)イラストは手描きの人物画を中心にして歴史が人間の生活の連続であることをイメージさせたい。

##### 3.2. 日本語教育専門家の視点

説明文の検討に際し、日本語教師は、「対象生徒たちが日本史を知ることには焦点を当てるため、その他のことではつまづかないよう、説明文は、多少不自然でもできるだけ簡単な表現にする」という基本方針を定めた。そのために次の3点に留意した。(1)使用語彙はできるだけ『進学を目指す人のための教科につなげる学習語彙 6000 語日中対訳』(中学・高校生の日本語支援を考える会、2011)の中にあるものとする。(2)複合語・使役・受け身表現は極力使用しない。(3)長すぎる連体修飾は避け、文の長さは60字以内にする。具体的には、「煮炊き」のような語は「料理」とし、「生き抜きました」は「生きました」に、「切り離されて」は「分かれて」に、「伝えられました」は「伝えました」に、というように言い換えた。

#### 4. 中学・高校における本副教材の活用

2016年に副教材の第1部(旧石器～安土桃山)が、2018年に第2部(江戸～昭和)が完成し希望者に配布した。2019年には、本副教材の使用を希望する神奈川県の高校6校、都内の中学校1校に、第1部、第2部を配布した。教師の使用実態を知るため、2020年2月にアンケートを実施した。現段階で、高校は6校中4校、5人の教師から回答が得られた。該当校では、日本史授業(取り出し、週2時間)で活用された。使い方は様々であるが、「生徒が日本の歴史に興味関心を持つのに役に立ったか」という項目に、5人中3人が「とても役に立った」、2人が「まあまあ役に立った」と回答した。

中学校の国際教室では、個別指導の形で活用された。アンケートの自由記述欄に書かれた内容を紹介する。

日本語ができない中国人生徒に使用した。日本の歴史に興味を持たず、授業中もずっと寝ているという話だったので、まず、最初からページを飛ばしながら要点を日本語で言い、それにあたる文を読ませ、概略が分かったところで、テスト範囲の内容の中国語文を読ませ、次に日本文を読ませて内容に対応させた。用語の意味がわかったので、在籍校の授業で使うワークシートに単語を記入することができた。中学生に使うなら、イラストよりも資料となる図説や文化財などの写真、地図などを載せてもらいたい。また歴史用語の母語による意味もあればいいと思う。年表には日本の時代の他、中国や世界の主な出来事も盛り込んでもらおうと使いやすい。(原文のまま)

#### 5. まとめと今後の展望

今回、日本語教師と社会科教師の協働によって、日本語指導が必要な生徒のための副教材の開発を行った。開発プロセスにおいては、社会科教師と日本語教師のそれぞれの経験をもとにした具体的で建設的な意見が交換された。この作業は参加した教師たちにとっても視野を広げる良い機会となった。出来上がった副教材が複数の現場で活用され、母数の少ないアンケート調査ではあるが、本副教材が日本史取り出し授業や国際教室での指導の一助になっていることが確認できた。一方で、本教材に対する様々な改善点の提案や要望も寄せられている。こうした現場からのフィードバックを受け、我々教材開発者が現在の教材を改良したり新たな教材を開発したりするという往還にも協働が存在すると考える。そのような、さらなる協働のために、本副教材を4月からホームページで公開する。より多くの現場での活用が可能になるように、スペイン語・韓国語・タイ語訳版と活用例も追加し、自由にダウンロードできるようにした。外国人材受け入れのための制度が新たに作られ、実質上の移民元年とも言われる今、大人と共に移動する子どもたちを公教育の中でいかに育てていくのか、協働の輪を広げながら考え行動していきたい。

## 教室ですぐにつかえる「やさしい日本語」用語集の開発 —日本語指導が必要な児童にとって難しい語をいかに説明するか—

中石ゆうこ（県立広島大学）

### 1. 研究目的

日本語指導が必要な児童（以下、JSL児童）に対して、難しい語をいかに説明すれば理解しやすいのか。「やさしい日本語」用語集を開発するにあたり、「やさしい日本語」の語彙と小学生用の国語辞書（以下、国語辞書）の語彙を比較する二つの調査を行い、「やさしい日本語」の説明は分かりやすいのか、どのように説明すれば分かりやすいかを明らかにする。本研究の「やさしい日本語」の定義は、初級（N4、N5：旧3級、4級）レベルの語彙や文型に調整した日本語とする。例えば、「要求」という語の国語辞書（『チャレンジ小学国語辞典第5版』）の説明は「相手に強く求めること。」で、これは「相手」、「求める」が旧日本語能力試験では中級以上（N2/N3：旧2級）の語彙、「～コト」（文の名詞化）は初級（N4：旧3級）の文型となる。

### 2. 研究背景

研究協力機関は広島市立基町小学校と同校での放課後支援活動であった。基町小学校は全校の約60%が外国ルーツの児童である（2019年度）。漢字圏を中心にしつつ、非漢字圏の児童が混在する。JSL児童には、日本生まれで日本語が一番得意な言語で他の言語は聞いて理解できる程度の児童と、外国生まれで日本語以外の言語を家庭では主に使用する児童が存在する。放課後支援活動は県立広島大学の学生が活動の中心となり、基町小学校の多くのJSL児童が参加する。

基町小学校の国語科や日本語の取り出し授業において、特に3年生以上の学年の指導では、児童が意味を理解できなかった語について国語辞書を引かせる活動も行われている。しかし、辞書の説明が十分に理解できない児童や、説明を読んでも文の中で用いられている別の語の意味が分からず、辞書で次の語を引き続ける必要が生じる児童もいる。放課後支援活動は、1年生から6年生まで同じ教室で支援が行われ、日本語支援の留意点が模索の状態にある。

### 3. 調査方法

#### 3.1. 調査材料

二つの調査を行った。一つ目は多肢選択課題である。この課題では「やさしい日本語」による説明と国語辞書の説明のいずれかを示し、その説明で選択肢から適切な語を正しく選択できるかどうかを見た。例えば、「歩道橋」、「道路」、「横断歩道」から「道路」を選んでもらうための説明は「やさしい日本語」では「車を運転する道です。」、国語辞書では「人や車が通れるようにした道。」であった。二つ目は聞き取り調査である。この調査では「やさしい日本語」による説明と国語辞書の説明を同時に示し、どちらの説明の方が分かりやすいかをJSL児童から直接聞き取った。いずれの課題も中石・建石（2016）の語彙シラバスから共通する30語を選定した。

#### 3.2. 調査対象と実施方法

多肢選択課題は小学校で実施してもらった。JSL児童の在籍学級（2年生から6年生）で、すべての児童に冊子を配付して、クラスで一斉に回答してもらった。JSL児童は45名（3年生以上は37名）であった。聞き取り調査は放課後支援活動で実施した。6名のJSL児童に対して大学生がイン

タビュアーとなって個別に実施した。この調査では二つの説明のいずれが簡単と思うかをJSL児童に判断してもらい、大学生が理由とともに聞き取り、メモを取った。

#### 4. 結果とまとめ

##### 4.1. 結果と考察

多肢選択課題では、2年生はいずれの説明でも無回答や誤答が目立ったため、3年生以上の回答を集計した。「やさしい日本語」と国語辞書の説明の正答率を比較すると、「やさしい日本語」の説明の方が10%以上正答率が高かったのが11問、国語辞書の説明の方が10%以上正答率が高かったのが12問、両者の差が10%未満だったのが7問あった。この結果から、必ずしも「やさしい日本語」の説明の方が分かりやすいというわけではないことが分かる。

国語辞書の説明より正答率が低かった「やさしい日本語」の説明には、①「何か」、「多くの人」のような抽象的な語を用いている、②鍵括弧のセリフが最初に来ているという傾向があった。例えば、①「何かと何かを一緒(=一つのもの)にすること」(「合わせる」：正答率「やさしい日本語」76.5%、国語辞書100%)、②「『そうです』という意味で、頭を前後に動かします。」(「うなづく」：正答率「やさしい日本語」75.0%、国語辞書88.2%)である。「やさしい日本語」をJSL児童に対して使用する場合、書き方によっては理解がかえって難しくなる場合があることが分かる。

聞き取り調査では、「やさしい日本語」が好まれる場合もあるが、国語辞書の説明が好まれる場合もあることが分かった。ただし、分かりやすい説明がどちらかは選べるが、その理由を答えるのは難しいJSL児童が多かった。一部から得た具体的コメントとして、辞書の記述では「ぴったり」、「非常に」、「一帯」などの語が難しいという指摘があった。「やさしい日本語」の記述は説明がくどい、簡略化しすぎて正しい意味をカバーしておらず、分かりにくいという指摘もあった。

##### 4.2. まとめと今後の課題

本研究を通して、「やさしい日本語」を好む児童と国語辞書の説明を好む児童がいることが示唆された。この結果から、日本語支援の場で一律に「やさしい日本語」、あるいは国語辞書の語釈を用いるのではなく、児童が分かりやすいと思う方を選べるように補助教材を用意することが必要だと言えるだろう。また、「やさしい日本語」で記載してあっても辞書の説明は2年生には利用が難しいことが分かった。さらに、JSL児童は分かりやすい説明を選択できても、理由まで答えるのは難しい場合があるというメタ認知の課題に関する気づきも得られた。今後、「やさしい日本語」の説明を好む児童の要因を割り出したい。また、中石・建石(2016)の語彙シラバスについて「やさしい日本語」で語釈を行った用語集を作成して、一般公開する予定である。

#### 付記

謝辞：基町小学校の先生方、放課後活動に関わる県立広島大学諸氏に感謝する。本研究は公益財団法人博報児童教育振興会による第14回児童教育実践についての研究助成を受けたものである。

#### 【引用文献】

国際交流基金・日本国際教育支援協会編(2002)『日本語能力試験出題基準改定版』凡人社  
中石ゆうこ・建石始(2016)「外国につながる子どもたちのための語彙シラバス」森篤嗣編『現場に役立つ日本語教育研究シリーズ第2巻ニーズを踏まえた語彙シラバス』くろしお出版、pp. 231-251.

ポスター番号15

実践発表

初等教育「国際教室」におけるサービス・ラーニングの実践報告  
 —外国につながる子どものための日本語教育人材養成の新たな可能性—

川田麻記（桜美林大学）・横溝亮（横浜市立並木第一小学校）

1. 従来の日本語教員養成の課題と本発表の目的

従来の日本語教員養成では、多様な日本語学習者に対応できる日本語教師の育成を目指し、1990年代後半以降、教育実習等の実践の振り返りから学ぶ「自己研修型教師」の育成手法が注目されてきた（岡崎・岡崎、1997）。しかしその実践例の多くが実習生の自己成長に主眼があり、それらが地域社会の課題にどう貢献するのかという点については見えづらいという課題もあった。本発表ではこの課題に対し、サービス・ラーニング（Service Learning、以下SL）の教育手法を応用することを提案する。そしてSLを通して日本語教育を学ぶ学生の意識にいかなる変容があり、その活動と意識の変容が外国につながる子どもの教育にどう貢献するのかを見出すことを目的とする。

2. 日本語教育人材養成におけるSL導入の意義

SLは、地域社会への奉仕活動を通して地球市民としての意識・行動力を養う教育手法で、学校教育機関等における学問的カリキュラムに統合され、現場での実践とその体験の省察的観察の繰り返しから学びの深化を促すという特徴がある（唐木 2010）。従って、SLを取り入れた日本語教育人材養成は、地域社会の抱える課題に主体的に参画していく力を身につけることを目標とし、その活動を通して参加者が互いに恩恵を受ける「互惠性」を重要視するという点で、従来の「自己研修型教師」の育成手法と一線を画する。しかし日本語教員養成課程にSLを取り入れた実践例、とりわけ、子どもの日本語教育に関わる実践例は限られているのが現状である。

3. 学校現場における日本語教育人材の不足問題とそれに取り組むSL活動

土屋（2019）によると、日本語指導を必要とする児童生徒数が多く、早くから国際教室の設置が整備されてきた横浜市においても、指導者については、指導法の経験や母語支援等の面で人的資源に限界があることが指摘されている。また、国際教室の取り組みに力を入れている学校であっても、国際教室での取り出し授業は国語や算数に限られ、社会科や理科等の教科については、十分支援ができていないといった課題があるのも現状である。この課題に対し、本実践では日本語教員養成課程をもつ大学が支援を必要とする小学校と連携し、日本語教育を学ぶ学生と日本語指導を必要とする子どもたちとをSLを通して結ぶ双方向的な学習支援交流活動を行った。

4. N小学校国際教室とO大学「年少者日本語教育」の連携SL活動

本実践の実施期間、参加対象者とその概要は表1の通りで、支援形態・内容は多岐に渡る。

表1. SL活動の概要

SL活動期間	2019年10～12月（11週間）		
参加対象	学生	O大学日本語教員養成課程「年少者日本語教育」履修者6名SL登録者（日本語母語の学生3名、中国語母語の学生（留学生等）3名）	
	児童	国際教室通級児童1～4年生10名（児童の母語・日本滞在歴等は様々である）	
支援の形態	個別支援（国際教室）	入り込み支援（在籍級）	その他
支援内容	日本語指導	教科指導補助（国語、算数、理科、図工等）	留学生の母語を活用した支援 ● 災害時の多言語文書作成 ● 多言語絵本読み聞かせ
	国語（教科指導補助）		
	算数（教科指導補助）		

5. 学生による体験の省察的観察と「日本語学習支援者」としての意識の変容

SLでは体験の省察的観察が重要視されている。本実践でも、学生は現場体験を毎回自己省察し、その内容を報告書として提出した。この報告書は小学校・大学の担当者間で共有され、小学校では学生と子どものマッチングや支援方法の検討を、大学では各学生のメンタリングを繰り返し行った。この過程を経て行われた学生の自己省察の内容には、表2に示す傾向と特徴が観察された。

表2. 学生による体験の省察的観察にみられた傾向と特徴

傾向	特徴
①SL 初回および初対面の子どもへの対応	(1) 初対面の子どもへの対応への不安と緊張感 (2) 信頼感や良好な人間関係の構築を図ろうとする姿勢
②主体的に取り組もうとする姿勢と実践	(1) 子どもの日本語レベルや母語・母文化背景を把握しようとする姿勢 (2) 子どもの性格、その日の様子を把握しようとする姿勢 (3) 子どもの学習動機向上や自己肯定感を促そうとする姿勢 (4) 支援中にぶつかった子どもの課題への対応の反省と改善点の模索
③大学の授業での学びと結びついた気づき	(1) 学年による発達段階、学習進度の異なる子どもへの気づき (2) 「生活言語」と「学習言語」の違い、アイデンティティへの気づき (3) 「学習言語」(特に読む・書く技能)に関わる子どもの躓きへの気づき
④指導者視点の意識化	(1) 担任教員や国際教室担当者の指導方法からの学び (2) 子どもが自ら学ぶ力を育もうとする意識の表れと足場かけの試み
⑤地球市民としての意識・感受性の高まり	(1) 自身もつ先入観への気づきと意識の転換 (2) 子どもの成長に対する気づき、まなざし、期待

表2が示す様に、SLの中で学生は子どもとの良好な人間関係を築こうとし(①(2))、子どもの言語・文化的背景や現状を把握して寄り添おうとする姿勢を見せる(②)。また現場での具体的体験を授業内で学んだ抽象概念とリンクして省察し(③)、日本語学習支援者としての役割意識(④)や地球市民としての意識・感受性(⑤)を高めていくことが分かった。この結果は、地球市民教育としてのSLが日本語学習支援者に望まれる「知識、技能、態度」(文化庁、2019)のうち特に「態度」に影響し、学生の意識や行動に積極的な変容をもたらしたことを示唆していると言える。

6. SL活動を通して構築される互惠性と今後の課題

本実践終了後、N小学校教職員15名を対象に今回のSL活動の評価に関するアンケートを行った。「SLは子どもの学びに好影響を与えた」「今後も継続を望む」との回答は15名中12名(不明3名)で、8割が本実践を肯定的に捉えていると評価したことが分かった。この結果はSLが、参加学生と学校現場の両者に一定の互惠性を生んだことを示すと言えるだろう。しかし一方で、教員は職務への責任感と学生の学びへの教育的関わりを意識する傾向があるのも現状で、日本語教育人材としてのSL学生の役割と教員の認識の間にある種の乖離が見られることも分かった。これは今後、学校現場で日本語学習支援SLを実施(継続)する際に向き合うべき課題と言える。

【引用文献】

岡崎敏雄・岡崎眸(1997)『日本語教育の実習—理論と実践』アルク。  
 唐木清志(2010)『アメリカ公民教育におけるサービス・ラーニング』東信堂。  
 土屋隆史(2019)「横浜市における日本語指導が必要な児童生徒への支援について」『外国人児童生徒等における教科書用図書の使用上の困難の軽減に関する検討会議』(第1回)資料。  
 文化庁(2019)『日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告案)』改訂版、文化庁審議会国語分科会。

## 外国人児童生徒等教育の研修担当者を育成する

### —「外国人児童生徒等教育を担う教員の研修・養成モデルプログラム」を活用して—

浜田麻里（京都教育大学）・河野俊之（横浜国立大学）

#### 1. 実践の目的

外国人児童生徒等教育の充実のためには、外国人児童生徒等教育に携わる教員・支援員等の養成・確保が重要な課題の一つであることは論を待たない。なかでも外国人児童生徒等教育の専任担当者の配置が難しい散在地域においては、教員一人一人の意識高揚や教員間の連携が欠かせず、現職教員の研修は喫緊の課題である。

研修充実のためには、教育委員会で教員研修の企画立案を担当する指導主事が外国人児童生徒等教育について理解を深め、自分自身が日本語指導担当等の経験が少なくとも研修の企画実施が行えるようにすることが必要である。

文部科学省の委託により公益社団法人日本語教育学会が開発した「外国人児童生徒等教育を担う教員の研修・養成モデルプログラム（以下、MP）（日本語教育学会 2019）」は、研修企画者の背景の多様性に鑑み、モデルプログラムを活用することによってだれもが外国人児童生徒等教育を担う資質・能力を養う研修のデザインができることを目標として開発された。そこでこのモデルプログラムを活用して、外国人児童生徒等教育を担当する指導主事を対象に、外国人児童生徒等教育に関する研修カリキュラムを作成するための研修を実施した。本発表ではこの研修の有効性と課題について考える。

#### 2. 研修の概要

研修参加者は指導主事 39 名である。勤務地域は全体としては散在地域が多い。外国人児童生徒等教育については、ほぼ全員が研修受講の経験はあるが、専門的な教育を受けたことのある参加者は 1 名のみであった。

研修は 2.5 時間で、内容は①外国人児童生徒等教育を担う教員に求められる資質・能力について講義を通して理解する、②実例として外国人児童生徒等教育に関する研修を受ける、③研修カリキュラムを立案する、であった。講師は発表者が担当した。

#### 3. 研修の内容

まず MP の仕組みを解説した。MP は資質・能力モデル、求められる具体的な力、具体的な力を養うための内容構成、内容構成に対応したモデルプログラムからなることを示した後、資質・能力モデルについて 30 分程度で説明を行った。

続いて教員研修の実例として、MP の内容構成から「在籍学級での支援」を取り上げ、30 分程度で演習（ワークショップ形式）を行った。散在地域においては、外国人児童生徒等は少数点在であり、在籍学級での居場所づくりや授業への参加がことに重要な課題となる。研修では在籍学級での支援が大切な理由を説明し、授業参加を促す支援の例を紹介した。そして、日常会話ができる児童生徒を焦点化し、道徳授業を例として、授業参加を促すためにどのような支援が可能かをグループで話し合った。また全体で話し合いの結果を共有した。

最後にMPを用いて、自身の勤務地域における課題を踏まえた現職教員対象の研修カリキュラムの作成を1時間強で行った。まずMPを活用した研修カリキュラムデザインの手順を説明した後、カリキュラム作成のためのワークシートを順に埋めていく形で、「課題」「(研修の)目標」「研修内容」等を順に整理した。その後、モデルプログラムを参照しながら、研修の流れを「導入」「展開」「まとめ」に分けて作成していった。研修カリキュラム作成はグループではなく最初は個々人で自身地域の課題に基づいて作成した。その後、作成したカリキュラム案についてグループで交流を行った。

研修カリキュラム案の細部までのデザインができた参加者は少数派だったが、ほとんどの参加者が設定された時間内に骨組み程度までは作成することができていた。

#### 4. 研修事後アンケートから

事後アンケートによると、研修は「非常に参考になった」「参考になった」が計37名だった。自由記述によるとMPの解説やワークショップ以外に、研修のモデル体験として行った「在籍学級での支援」に関する演習についても役に立ったという声が聞かれた。外国人児童生徒等教育の経験が少ない指導主事の場合には、この領域の指導について豊かなイメージを持ちにくい。MPを活用して行う実際の研修がイメージできるようにするためには、今回のように研修プラン作成研修をモデル研修体験とともに行うことが必要であると考えられる。

研修カリキュラム作成については、「円滑に作成できた」「なんとか作成できた」が計16名だったが、「難しかった」が20名、「作成できなかった」も1名いた(無回答2名)。難しい理由について最も多かったのは「課題が多様で焦点が絞り切れない」のように課題の大きさや研修対象の教職員の多様性を理由としたものであった。イメージを膨らませるために実践例をもっと見たいという声もあった。

#### 5. 今後の研修への示唆

今回の研修を通して、MPを活用した研修については一定の有効性が確認された。今後はより多くのMPが手軽に検索できるようなシステムが求められていることも明らかになった。

一方、「課題が多様で研修の焦点が絞りきれない」という反応から伺われるように、現在の学校現場や教職員の課題は多様かつ複雑で、単発の研修で課題に対応できる資質・能力を全教職員が十分に身に付けることは困難である。対応を必要とする領域が広範であることは外国人児童生徒等教育の特徴の一つでもある。

一般教員に求められる資質・能力を養うための現職教員研修は、長期的な視野に立って計画、実施されていく必要がある。

#### 【引用文献】

日本語教育学会(2019)「資質・能力モデル 求められる具体的な力/養成・研修の内容構成 モデルプログラム 2019年7月改訂版」<<https://mo-mo-pro.com/report>> (2019年10月17日)



## 2020年 子どもの日本語教育研究会 イベント予定

### 第5回ワークショップ（九州） 2020年8月22日（土）

会場：福岡市内（教育関係の公共施設あるいは小学校を予定）

テーマ：日本語支援者の連携と指導体制の構築に向けて

内容（予定）1) パネルセッションー九州における子どもの日本語教育の実践と指導体制  
2) ワークショップ 初めての受け入れ／高等学校における日本語指導など  
3) 個別相談

実行委員会 ○ 松永典子（九州大学）・池田尚登（福岡市日本語サポートセンター）

・岩崎千恵（長崎短期大学）・小田潤子（福岡市立筑紫丘小学校）

・原田徳子（福岡市立筑紫丘小学校）・早瀬郁子（福岡大学） ○：委員長

### 第5回研究会 2020年10-11月 実施予定（日時・場所は決定し次第HPで公表）

詳細はHP・facebookで

#### 子どもの日本語教育研究会 第5回大会（2020年）

##### 実行委員会

実行委員長 西川 朋美（お茶の水女子大学）

実行委員 池上 摩希子（早稲田大学）

姜 芳雨（お茶の水女子大学 院生）

齋藤 ひろみ（東京学芸大学）

花島 健司（港区立筈小学校）

村澤 慶昭（武蔵野大学）

（五十音順）

#### 子どもの日本語教育研究会 第5回大会 発表抄録

発行日 2020年3月14日

編集 子どもの日本語教育研究会事務局

齋藤ひろみ・村澤慶昭・工藤聖子

発行者 子どもの日本語教育研究会

本活動の運営においては、次の科研費の補助を受けています。

- ・2018-2021年度 科学研究費基盤研究(C) 研究課題番号：18K00710 代表：齋藤ひろみ  
題目：子どもの日本語教育の実践・研究のための「プラットフォーム」構築に関する研究
- ・2016-2020年度 科学研究費基盤研究(B) 研究課題番号：16H03437 代表：石井恵理子  
題目：複数言語背景の子どもの日本語支援を支えるネットワーキングに関する実践的研究
- ・2018-2021年度 科学研究費基盤研究(C) 研究課題番号：18K00720 代表：池上摩希子  
題目：JSL 児童の日本語の学びを支える実践研究-「ことばの力」を育む算数学習の実際-