

# CLD 児に対する日本語・教科指導に関する研究

—達成感・満足感を伴った「学級の授業に参加できる」取り出し指導を目指して—

教育実践研究科 教職実践専攻 教職実践基礎領域  
藤井雛

## 1. 主題設定の理由

### (1) 今日の教育課題から

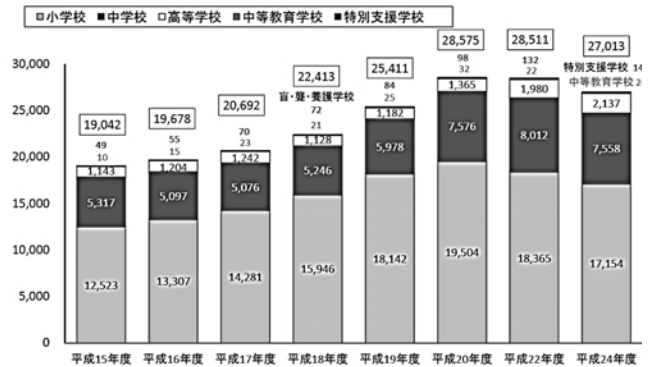
学校教育法施行規則の一部改正により、平成 26 年 4 月 1 日から日本語指導が必要な児童生徒を対象とした「特別の教育課程」が施行された。「特別の教育課程」による日本語指導は、児童生徒が学校生活を送る上や教科等の授業を理解する上で必要な日本語の指導を、在籍学級の教育課程の一部の時間に替えて、在籍学級以外の教室で行う教育の形態である。今回の改正で、日本語適応指導担当教員のみならず全教員に基礎的・基本的な日本語教育能力が求められるようになり、公立義務教育諸学校における年少者日本語教育の需要が高まっている。

また、文部科学省は「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 24 年度)」を行った。日本語指導が必要な外国人児童生徒数(図 1)・日本国籍の児童生徒数(図 2)は増加傾向にあり、さらに定住化に伴って(図 3)、児童生徒らは「日本語を用いて学校生活を営むとともに、学習に取り組むことができる」力の向上が求められている。

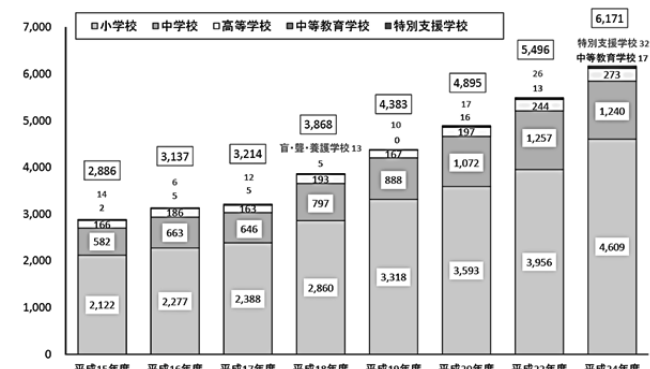
#### \*CLD 児とは

「文化的・言語的に多様な背景を持つ児童 (Culturally Linguistically Diverse Children)」のことである。

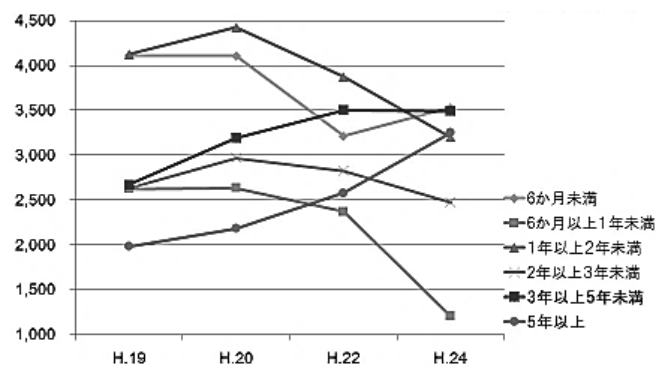
これまで先行研究では「外国人(外国籍)児童生徒」が用いられることが多かったが、日本人(日本国籍保持者)であっても日本語指導を必要とする児童生徒など彼らのもつ文化的背景や日本語能力が多様化し、一括りに「外国人(外国籍)児童生徒」と総称することが難しくなった。よって、本研究ではカミンズ(2011)<sup>1)</sup>に従って、外国につながる子どもたち、外国にルーツを持つ子どもたち、トランスナショナルな子どもたち、移動する子どもたち以外に、日本人のろう児、海外・帰国児童生徒、南米に帰国した子どもたち、国際養子縁組の子どもをも含むことができる、文化的・言語的に多様な背景をもつ子どもたちを表す「CLD 児」を用いることとした。



【図 1 日本語指導が必要な外国人児童生徒数】



【図 2 日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒数】



【図 3 日本語指導が必要な外国人児童生徒の在籍期間】  
(文部科学省「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 19, 20, 22, 24 年度)」より作成)

### (2) 愛知県の CLD 児童生徒在籍状況

愛知県国際課の資料<sup>2)</sup>によると、1980 年代、日本企業の海外での経済的影響力増大や円高などの要因を背景に、近隣アジア諸国からの出稼ぎ労働者が急速に増加した。1980 年代末になると、好景気と深

刻な人手不足から外国人労働力に対する需要が高まり、1989年に入管法が改正された。この改正により在留資格の中に「定住者」資格ができ、就労を目的とした多くの日系人が来日してきた。モノづくりの盛んな愛知県では、特にブラジル人を始めとした南米出身者が急速に増えた。これらのことから、その家族である学齢期のCLD児童生徒数が愛知県は全国最多となっている(図4)。さらに、アジア圏を中心とした研修・技能実習制度や経済連携協定(EPA)の推進により、今後ますます公立義務教育諸学校に通う児童の増加・多国籍化が進むと考えられる。

近年では、ポルトガル語のほか、中国語、フィリピン語(タガログ語)、スペイン語など母語の多言語化が進んでいるが、日本語・教科指導の拡充はもちろんのこと愛知県では各市教育委員会から語学指導員を配置・巡回させ、CLD児童生徒らの母語の保持も積極的に行っている。



【図4 愛知県のCLD児生徒在籍数】

### (3) K小学校での支援経験から

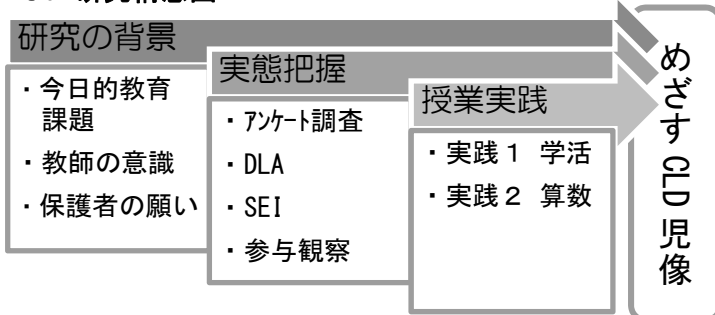
連携協力校である愛知県内の公立K小学校にて、2013年9月より約1年6ヶ月、週2回の学校サポーター活動と2014年5月、10月に各1ヶ月間ずつ実習を実施させていただいた。CLD児への日本語・教科指導経験から、多忙かつCLD児が多数在籍する公立小学校における教員間の「連携」の在り方と、在籍学級での授業内容と取り出し指導での学習内容につながり(一貫性)がないことが課題であると感じた。また、学級での教科学習に困難を感じ、達成感・満足感が得にくいCLD児の実態を多面的に把握し、取り出し指導においてどのような支援が効果的かを検討することが必要だと感じた。

## 2. 研究の目的

本研究では以下の3点について明らかにすることを目的とする。

- (1) 在籍学級と日本語適応指導教室との連携の現状と課題を「教員アンケート調査」から明らかにすること。
- (2) CLD児の実態を多面的に把握するために行った「保護者アンケート調査」、「外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメント(DLA)」、「自己肯定度インベントリー(SEI)」の結果からCLD児の実態や課題を明らかにすること。
- (3) CLD児の実態や課題を踏まえて行った日本語学習・教科学習の土台となるアイデンティティ形成と自己肯定感に着目した授業実践を報告するとともに、達成感・満足感を伴った「学級の授業に参加できる」効果的な取り出し授業の在り方を検討すること。

## 3. 研究構想図



## 4. 在籍学級と日本語適応指導教室との連携の現状と課題(調査1)

### (1) 教員アンケート調査の概要

実施日：平成26年5月12日配付～5月19日回収  
 調査対象者：公立K小学校に勤務する教諭、講師計46名  
 (学級担任29名、少人数指導・支援補助・専科・通級11名、養護教諭1名、日本語適応指導担当教員3名、語学指導担当教員2名)

目的：日頃CLD児とかかわるなかで生じる問題や授業を行う上での配慮、困っていること、学級担任と日本語適応指導担当教員との「連携」についてうかがい、それらの現状と課題を明らかにする。

結果(回収率88.9%)

#### ①CLD児への指導について

- ・全学級担任がCLD児の担任・指導経験があり、自身の経験から配慮すべきことが考えられ、他教員と困り感を共有することが可能である。
- ・「特別の教育課程」について知っている教員は2割に満たなかった。

#### ②学級にCLD児が在籍している影響について

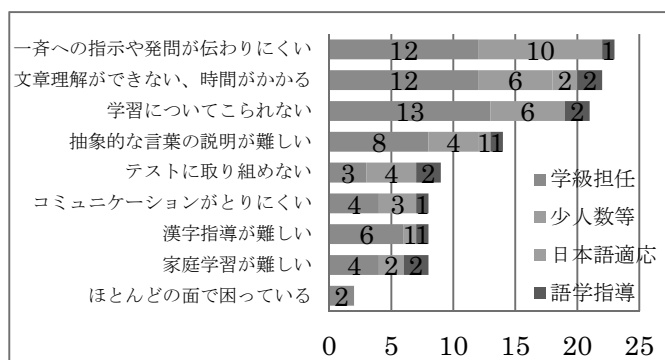
- ・CLD児が学級に在籍していることで、異文化交流や異文化理解につながるきっかけや外国について

て知る、学ぶといった直接体験ができる等、他の児童に良い影響があると考えている。その結果、異文化への理解、寛容な心の育成、視野の拡大につながると考える教員がほとんどである。

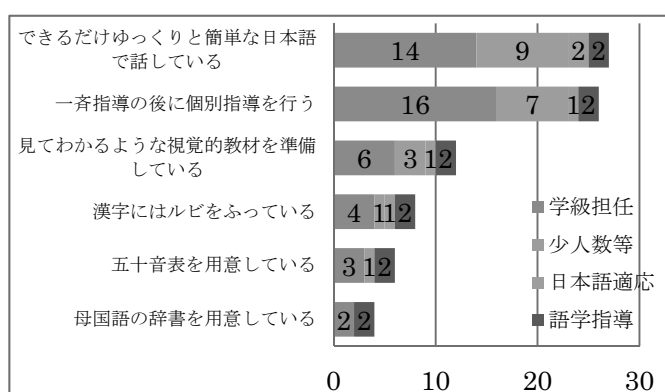
- ・ネガティブな影響を挙げたのは5名のみで、その内容はCLD児が特別扱いになること、CLD児以外の児童の負担や指導時間の減少、文化の違いからくるトラブルを懸念するものであった。

③授業中に困っていること、配慮していること

- ・授業中の教員の困り感(図5)と配慮していること(図6)に一貫性が見られた。自身の困り感を子どもへの配慮として置き換え、これまでの外国人児童生徒指導経験が役立っているようである。



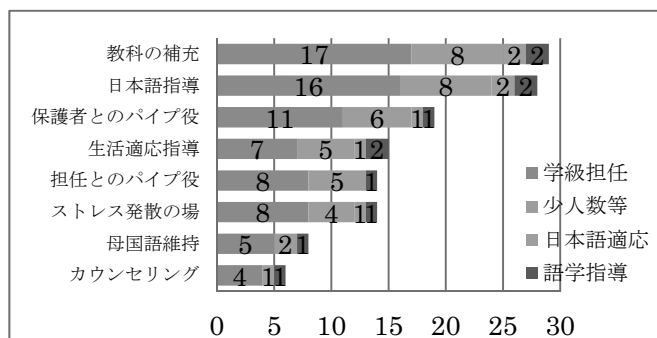
【図5 授業中、困っていること】



【図6 授業中、配慮していること】

④日本語適応指導教室に求める役割と連携について

- ・日本語適応指導教室に求める役割(図7)として、教科学習の補充が最も重要度が高く、次いで日本語指導の重要度が高かった。



【図7 日本語適応指導教室に求める役割】

- ・日本語適応指導担当教員と学級担任等の教員間で連携が十分にできているかという問いに対して「十分にできている」「少しできている」と答えた教員は半数以下であった。連携があまりできていない理由の大半が「時間の制約」であった。
- ・連携をするための方法として、教員間でCLD児についての話や相談をするといった直接的な手立てと、連絡ファイルや週予定、児童からの学習内容報告等のものや人を介した間接的な手立てが挙げられた。

- ・在籍学級での授業と取り出し指導が有効に働くために大切なこととして、以下の3点の課題が挙げられた。

- 指導の方向性の話し合いや現状の確認を定期的に行い、共通理解を図る
- T2・入り込み指導などの指導形態の工夫
- 子どもに不足している能力の把握や言語レベルに合った指導など、実態把握をしたうえでの個に応じた指導をすすめる

考察

教員の多忙化により、学級担任(在籍学級)と日本語適応指導担当教員間での連携は十分に行われておらず、約半数の教員が日本語適応指導教室での取り出し指導でどのような指導が行われているか把握できていないといった現状がある。限られた勤務時間の中でいかに密な連携を図っていくかが課題である。

5. CLD児の実態や課題(調査2)

(1) 保護者アンケート

実施日:平成26年5月19日配付~5月26日回収  
調査対象者:抽出CLD児の保護者4名

目的:日本語適応指導教室に通うCLD児の保護者の方に、子どもの家庭での様子や子どもへの接し方、子どもの将来に関する保護者の願いや考え、保護者が期待する学校や日本語適応指導教室の指導を明らかにする。

結果(回収率100% 日本語版1部, タガログ語版3部)

①家庭での様子について

- ・子どもたちは普段「学校に行くことを楽しみにしている」ようである。
- ・「家事を手伝わせるなど家族の一員としての役割を与えている」、「自分でできることは自分でさせている」に全保護者が「あてはまる」、「ややあてはまる」と答え、家庭では子どもたちの自立性を高めるような接し方をしていることが分かった。

②子どもの将来について

- ・全保護者が今後も日本で生活していくことを希望していることが明らかとなった。その理由として、「家庭が日本で生活している」、「ここでの生活の

方が快適だから」,「私は彼がよい将来を得られるよう,よい生活設計が立てられるようになることを願っています」,「将来のため日本にいたることが一番良いと思っている」が挙げられた。

- ・保護者としての希望が強いが,全保護者が子どもに大学・大学院まで進んでほしいと思っている。

### ③学校や日本語適応指導教室について

- ・保護者らは学校に「教科の学力をのばす」「学習意欲を高める」「他人とのコミュニケーション能力を高める」ことができる教育・指導を特に期待している。日本語適応指導教室には「テキストに答えを書かせて終わるのではなく,考え方など,きちんと理解させて欲しい」といった要望があった。

### 考察

全保護者が今後も日本で生活していくこと,大学・大学院まで進学してほしいと希望している。また,学校の在籍学級や日本語適応指導教室に対しても教科の学力をつけることを期待している。こうしたことから,CLD児らにはより一層「日本語で学ぶ力」が求められていると考える。

## (2) 外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント (DLA)

### \*DLAとは

日常会話ができるが教科学習に困難を感じている児童生徒を対象に,子どもたちの言語能力を把握すると同時に,どのような学習支援が必要であるか,教科学習支援のあり方を検討するために用いるアセスメントである。指導者が子どもたちに向き合う大切な機会であると考えため,DLAの活用方法は「対話型」を基本とする。テストから得られる結果を序列化するためのものではなく,テストの実施過程そのものを「学びの機会」として捉える点が特徴である。各テストから以下の言語能力を測定する。

#### ①会話の流暢度 (CF: Conversational Fluency)

日常的な学校生活に必要な会話力

#### ②弁別的言語能力 (DLS: Discrete Language Skills)

言語とリテラシーの規則的な側面(文字を読み取る力など)

#### ③教科学習言語能力 (ALP: Academic Language Proficiency)

学年相当レベルに達するのに5年以上必要とされる能力

**実施日:**平成26年5月12日~5月23日

**実施内容:**取り出し指導時間内に,「導入会話・語彙力チェック」「話す」「読む」「書く」「聴く」計5項目を4名ともに行った。

**調査対象者:**抽出CLD児4名(表1)

【表1 抽出CLD児について】

	A (男児)	B (男児)	C (男児)	D (女児)
学年	6年生	6年生	6年生	6年生
国籍	フィリピン	フィリピン	フィリピン	フィリピン
来日年齢	9歳	10歳	9歳	3歳
語彙年齢* (H26.2月現在)	6歳10ヶ月	3歳4ヶ月	6歳7ヶ月	11歳11ヶ月

\*K小学校で実施されたPVT-R 絵画語い発達検査の結果より

### 結果

【表2 抽出CLD児のDLA結果一覧】

	A	B	C	D
導入会話	100%	100%	87.5%	100%
語彙力 チェック	90.1%	69.1%	87.3%	96.4%
話す(1)	100%	100%	94.4%	100%
(2)	90.9%	63.6%	81.8%	81.8%
(3)	100%	66.7%	73.7%	86.7%
質的評価 平均点	3.8点	3.0点	3.6点	4.0点
読む	D 2.53点	C2 1.92点	C2 2.07点	D 3.92点
書く	W4 1.94点 W6 2.57点	W4 1.52点 W4 2.47点	W6 4.52点	W6 3.63点
聴く	A3 4.42点 B4 4.43点 B5 2.42点 B6 1.28点	A3 2.71点 B4 3.0点 B5 1.57点	A3 4.14点 B4 3.57点 B5 1.57点	A3 4.7点 B4 4.71点 B5 3.57点 B6 2.14点
総合結果	ステージ4 個別学習 支援段階	ステージ3 個別学習 支援段階	ステージ4 個別学習 支援段階	ステージ5 支援付き自律 学習段階



【写真1 DLA<読む>をしているCLD児の様子】

### (3) 自己肯定度インベントリー

クーパースミス (Coopersmith, S., 1967)<sup>3)</sup>によって開発された,「自己概念」を知るための尺度である自己肯定度インベントリー (Self-Esteem Inventory: SEI) を使用した。

質問数を減らし,抽出CLD児の文章意味理解促進のため,日本語とタガログ語の対訳版質問紙を作成した。得点が高いほど,自己肯定度が高いといえる。

**実施日:**平成26年5月26日

**調査対象者:**抽出CLD児4名

目的：2段階評定法によって「一般的自己」,「仲間場面での自己」,「家庭場面での自己」,「学校場面での自己」の4つの下位尺度に分けた領域ごとの自己肯定度を測定し,CLD児の「自己概念」を捉える。

## 結果

【表3 自己肯定度インベントリー結果一覧】

領域 得点	① 一般的 自己	② 仲間関係 の自己	③ 家庭場面 での自己	④ 学校場面 での自己	全体
平均点 (満点)	5.38 (12.0)	1.75 (4.0)	3.13 (6.0)	0.25 (3.0)	(25.0)
A児	2.0	1.0	2.0	0	5.0
B児	9.0	3.0	6.0	1.0	19.0
C児	5.5	2.0	3.0	0	10.5
D児	4.0	1.0	1.5	0	6.5

## 考察

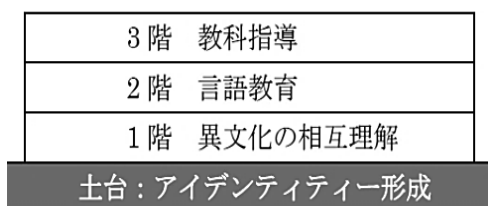
抽出CLD児4名とも「学校場面での自己」領域における自己肯定度が極めて低いという結果が出た。特に「私は、クラスの前では、たいへん話しにくいです。(Kapag nasa harap ako ng klase ay nahihirapan ako magsalita.)」や「ときどき、自分がいやになることがあります。(Minsan naiinis ako sa sarili ko.)」という問いには4名とも「Yes(そうです)」と答え、個人差はあるにせよ抽出CLD児らの自己肯定度の低さがうかがえる。また、来日年齢が最も遅いB児は、他の3名に比べて、どの領域においても群を抜いて自己肯定度が高いことが分かった。

これらのことから、CLD児らは学校での授業や友人とのかかわりを通して、自分自身を否定的に捉えている傾向が強いと考える。

## 6. 実践の構想

### (1) 先行研究

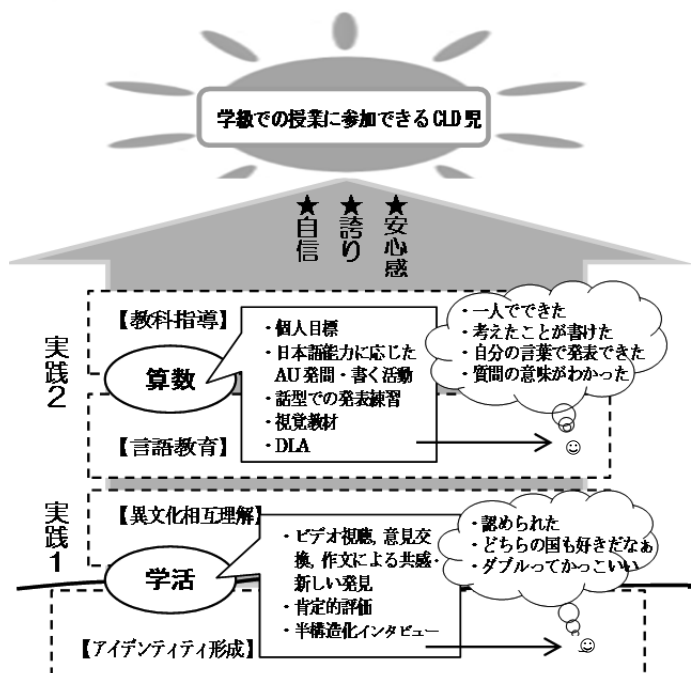
梶田(1997)<sup>4)</sup>はアメリカ合衆国の学校教育をマクロ構造的に捉え、人間形成空間の全体的なイメージを三階建の家にとえた「三階建学校モデル」を示した(図8)。梶田は三階建を支える土台に子どもの内的世界の核心にある「アイデンティティの形成」を置き、自己をトータルに見ながら、自分を頼むことのできる心を養うことはどの文化にも共通する人格形成の基本であると述べている。



【図8 三階建学校モデル(梶田1997)】

佐藤(2001)<sup>5)</sup>は、例えば中国人生徒が在籍する学級で中国理解の学習を行う場合に配慮すべき点として「自分自身が中国人であることに誇りをもっているかが大切である」と述べている。自国に誇りをもっていない場合は、自国について再認識させる方法が適切であり、外国人児童生徒も授業の中で常に学習の主体者でなければならないと述べている。

## (2) 実践構想図



## 7. 日本語学習・教科学習の土台となるアイデンティティ形成と自己肯定感に着目した授業

### (1) 題材名 学級活動(第6学年)

「ぼくって?私って?考えてみよう,自分のこと」

### (2) 児童の実態

幼い頃に来日し、日本語環境下での生活に適応してきたがゆえに「ぼくって何人なんだろう。」「タガログ語が思い出せなくて、日本人が強くなってきている。」とアイデンティティクライシスに陥っている児童もいる。授業や友だちとのかかわりのなかで自信を喪失してしまい、自身のバックグラウンドさえも否定し日本に同化しようとしたりジレンマや怒りの矛先を自分自身や親、友だち、物に向けてしまい、トラブルを起こしてしまう児童もいる。

### (3) 目標

- ・自分たちと同じような立場にあるCLD児の姿や児童同士の話し合いを通して、自分がどの国の人間として生きていきたいかを考える時間とする。
- ・自分たちは二つの国の文化を有する特別な人間なのだということに気づくことで、日本だけでなくフィリピンの文化も大切にしようとする心情を高め、学習意欲の根源となる「自信」をもつ。

#### (4) 主な学習活動

- ①NHK 道徳ドキュメント「ぼくの国 わたしの国」を視聴する（約5分間）
- ②ビデオに登場する博志くん（中国籍 CLD 児）の悩みについて考え、話し合う
- ③将来の自分の進路について考え、話し合う
- ④自分の生活を振り返り、今日の学習から考えたことを作文に書き、発表する

#### (5) 授業の実際

予定していた授業日にB児・C児は参加できなかったため、同じ内容の授業を2回行った。

1回目：平成26年5月30日（金） A児・D児

2回目：平成26年6月3日（火） B児・C児

##### ①登場人物等の確認・ビデオ視聴

4名ともビデオを食い入るように集中して視聴していた。ビデオを途中で止めると「続きが気になる」「せっかく良いところだったのに。」といった反応を示していた。舞台となる小学校に“世界のあいさつ”の掲示があり、タガログ語の挨拶を見つけるのとA児とB児は嬉しそうに読み上げていた。



【写真1 1回目の授業の様子】 【写真2 2回目の授業の様子】

##### ②博志くんの悩みについて話し合う

自身の体験から博志くんの悩みに共感したり、同じような立場にある子どもたちがどのようなことを感じながら生活しているのかを考えさせたかったが、A児は「ドラマと同じ感じだった」、D児は「どうも思わなかった」と中国籍 CLD 児の悩みに共感することができなかった。B児も自分とはあまり関係のないことだととらえているようだった。

問	ビデオを見て、どんなことを感じましたか？
A	え〜っとね、よく出る、テレビ？ <u>テレビ番組のドラマ？と同じ感じだった。</u>
T	テレビ番組で、よくドラマ？やるじゃん。そのとき、その、そういう感じだった。
A	うん。そういうこと。
C	<u>どうして日本に来たのだろう、って考えた。</u>
B	なんか、学校に、なんか、あの…、 <u>外人が多い</u> なあ。なんか、日本人少なくて、あの、 <u>外人がめっちゃ多い。</u>

##### ③将来の自分の進路について話し合う

A児・D児・B児は、現在自分のことを日本人とフィリピン人の「半分」ととらえていた。

話し合いの中で、A児は「Cはフィリピン人って言うと思う」と予想を立てていた。学校生活を送る

なかで“自分は何人か”といった話はしないが、仲が良く、C児の家庭の事情や離れて暮らしている家族への思いを知っているA児はC児が半分ではなくフィリピン人だと答えると自信満々に話していた。実際に、C児は4名の中で唯一自分のことを「フィリピン人」ととらえており、そう考える理由として「日本人だと思えば親子と離れる」と話した。

また、フィリピン人として日本で生活をしていて困ることを聞くと、C児は「少しだけみんなが言っていることがわからない」と答えた。

問	いま自分のことを何人だと思っていますか？
A	なにじん？ぼく？んー…、 <u>半分</u> だなあ。
T	博志くんは「中間人」って言葉を使ってたけど、もしかして博志くんと一緒？
A	（中略）
A	ないよ！中間人っていう国籍ないよ。
T	（中略）
T	Dさんは？何人だと思ってる？
D	D？Dはねえ、 <u>半分</u> こ
C	あー…、 <u>フィリピン人</u> 。
B	<u>半分</u> ！
T	Bくんは半分なの？
B	うん。
T	Cくんは完全にフィリピン人？
C	うん。だって、 <u>だって日本人だと思えば…、なんか、親子と離れるみたいな。</u>
T	あ〜、なるほどね。そっかあ。Bくんはどうして半分だと思ってる？
B	半分こ？だってえ、 <u>お父さんのお父さんは、日本人</u> でしょう？
C	でしょ、じゃなくて「から」。
B	…だから、あの一、 <u>お父さんも半分</u> じゃん。
T	だから、Bくんも半分？
B	うん。半分だと思った。だから、 <u>俺はちょっと、日本人もある</u>

将来の過ごし方を聞くと、A児・D児・C児の3名が日本で生活することを希望していた。B児のみ他の3名よりも滞在年歴が短いから「フィリピンにも日本にもいたい」と答えた。

問	将来、どんな風に過ごせたらいいなと思いますか？
C	女の子の彼女…日本人ね。外人じゃなくて。
T	あっ、日本人の彼女なんだね。
C	だって、外人・外人になるもん。
T	その彼女とは日本で住むの？外国に住む？
C	外国？ <u>フィリピンだとして、仕事難しくて、えっと、お金が安くて、日本人は</u>
B	日本人？日本でしょ。
C	あ、日本は、 <u>日本の仕事は簡単だし、お金も大きいし、</u> だって仕事のことじゃん。だって、フィリピンはね、仕事は
B	してない。
C	お金貰えるでしょ？
B	貰えるけど少ないでしょ？
C	うん。少ない。だから、 <u>日本で仕事する。</u>
T	なるほどね。Bくんはどう？

B	フィリピンにも日本にもいたい。
T	両方に住みたい？
B	日本とフィリピンくっついてほしい。
B	土持っていこうか。
C	あ、わかった。フィリピンに行きたかったらね、フィリピンの石持ってきてね、踏むの。
T	ああ！それもいいね。
B	いつでもフィリピン。
C	感じる。

将来日本の森で暮らしたいというA児は、母国フィリピンに対して非常にネガティブなイメージを抱いていることがわかった。

問	フィリピンに帰りたくなって思うことはない？
A	なあーいっ！（大きな声で勢いよく）
B	ときどき思う。（小声）
A	うるさいんだもん。うるさいし、汚いし、空気くっさいし、（ため息を吐いて）だれかまわりうんこしてるし…おしっこしてるし、えーっと、道が汚れてるし、えーっと
T	いろいろ出てくるね。
A	バスが来ない。
T	そのへんにしとこうか。まだ出てくる？
A	出てくる。いっぱいあるし。

#### ④作文・発表

A児とD児、B児とC児の作文上部の絵に似た傾向が見られた。



【資料1 A児が書いた作文】

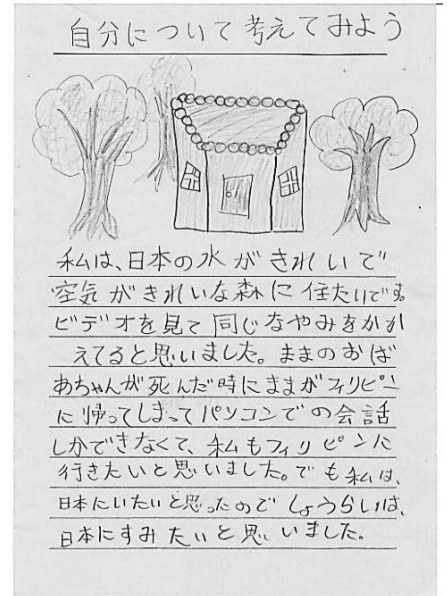
T	それ、自分で建てるの？
A	うん。建てる。前ね、フィリピンにいたから、僕のお父さん。で、その時にあの、 <u>いろんなことを教えてもらったりした。</u>

また、ビデオ視聴後には「どうも思わなかった」と言っていたD児だが「同じ悩みを抱えているなあって思った。」と筆者に話した。作文には、フィリピンに行きたいと考えた自身の経験について丁寧に書くことができた。

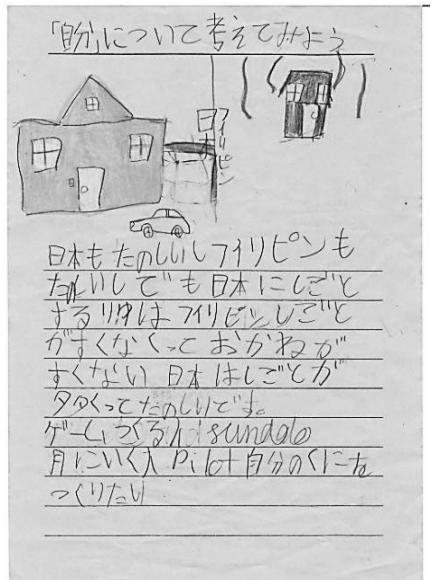
A児もD児も作文中には「日本（の森）」や「日本にすみたい」と日本での生活を希望する言葉が書いてあったが、彼らが描いた建物はフィリピン風の家であった。A児は絵を描きながら以下のようにフィリピンに住んでいたときの思い出を話した。

B児・C児は、日本とフィリピンの対照的な生活の様子を描いた。日本側には大きな家や車、デスクワークをしている人や生き生きと暮らしている人が描かれていたが、フィリピン側には木造の小さな家や肉体労働をしている人、暗く元気がない様子の人が描かれていた。「日本はお金持ちで豊かな国」というイメージが、B児・C児にはあるようだ。

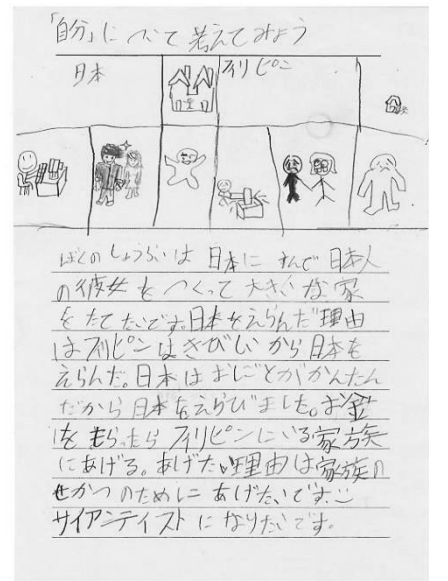
B児は、自分の夢を言うことに抵抗があるようだった。現在の自身の能力を冷静に受け止め、夢をもっていても口言したくないと対話の中で漏らしていた。しかし、授業内の対話やC児の「その仕事、カッコいいよ。」などの言葉を聞き、将来就いてみたい職業（sundalo = 軍人、pilot = パイロット）について話し、単語ではあるが用紙に書くことができた。C児に日本で働きたい理由を書くように



【資料2 D児が書いた作文】



【資料3 B児が書いた作文】



【資料4 C児が書いた作文】



声をかけると「お金（を稼ぎたい）は、なんか最低みたいだからやだ！」と言ったが、作文には「お金をもらったらフィリピンにいる家族にあげる。」と、家族とのつながりを大切にしているC児の姿を見ることができた。

また、B児が夢について話したことで、C児も自分から夢を話し始めた。

C	俺はね、scientistになったらこんな国つく、日本を、もっとなんか、 <u>日本を良くしよう。</u>
T	Cくん、それはフィリピンじゃなくて日本なの？
C	2ことも。日本はね、地球の一番お金持ちの国だよ？だからね、 <u>フィリピンもしたいの。</u>

### (6) 成果と課題

- 授業前や話し合い時には母国フィリピンをネガティブに捉えているCLD児が多かったが、授業後抽出CLD児4名に半構造化インタビューを行ったところ、フィリピンで生活していたころの思い出やフィリピンに対する本当の想い、日本とフィリピンの架け橋となるような将来の夢について話すCLD児の姿を見ることができた。

T	大人になったときも、半分ずつかな？
A	うん。たぶん。だって、自分の国の、も、住みたい。
T	自分の国も住みたい…。自分の国って、どこ？
A	フィリピン！
T	フィリピンのことかあ。でも、Aくん、先生が授業の時に「フィリピンに住みたい？」って聞いたとき「やだあ！あんな汚くて、空気も悪くて」って言ってたでしょう。
A	言ってたけど、あの、その国は、 <u>自分のふるさとだから、</u> そうやって言ってもいいんだけど、 <u>自分のふるさととは絶対忘れない。</u>

D	うん。だから、大きくなったらいっぱい勉強して、大統領に会って、交渉する！
T	それは、「ダブル」の人だともっともっと交渉しやすいかもしれないね。(中略)
D	うん。Dね、 <u>大きくなったらいっぱい勉強してね、お金集めてね、フィリピンに行つてね、</u> フィリピンの人5人くらい連れてね、日本来て、大統領のどこ行ってね、 <u>フィリピンの良いところを教えてもらって、日本の良いところも教えてね、Dがあいだにいてね、みんなで交渉してね、みんなで仲良く暮らしたい。</u>

- 「同じ悩みを抱えていた。」「いろいろと考えることができた。」「難しかったけど、いっぱい考えた。」などが授業の感想として挙がり、同じような境遇に置かれている自分を見つめ直すきっかけとなる時間にする事ができた。
- 今回得られた成果を日々の学校生活や在籍学級での授業参加につなげるための手立てをさらに工夫していく必要があると感じた。

## 8. 算数科授業に関するアンケート調査の概要と結果

抽出CLD児の目標志向（学習意欲）測定と指導形態（在籍学級・取り出し指導）ごとの算数科授業への満足度・達成度・授業参加度などを調査・比較し、CLD児の実態と教育的ニーズを明らかにするため、アンケート調査を行った。

谷島・新井（1994）<sup>6)</sup>は、学習に対して促進的に作用する目標志向を4つの成分から構成されると理論的に設定した。以下、4つの成分である。

①課題志向 課題内容を理解すること、課題そのものへの興味の追求をめざす傾向	②自己志向 自己の向上、自己への挑戦のための学習をめざす傾向
③協同志向 友だちとのげましあいや、助け合いを重視する親和的傾向	④競争志向 周りと競いあうことにより、友だちと切磋琢磨していこうとする傾向

質問紙には、各志向の概念に基づいた逆転項目を含む12項目を一部抜粋して設定し、さらに、算数科授業・学習に関する質問項目を筆者が追加した。

実施日：平成26年9月22日（月）～26日（金）

調査対象者：抽出CLD児4名

### 結果

成分	課題志向	自己志向	協同志向	競争志向
平均点	10.7	12.0	10.7	9.3

- 周りと競いあうことにより、友だちと切磋琢磨していこうとする傾向「競争志向」が最も低い。調査後の聞き取りから、「一番になりたい、いい成績をとりたい」という思いはあるようだが、学級のなかで下位に定着しつつある自分に諦めの言葉ももらす児童もいた。
- 「算数の授業で自分の意見を発表するのは好きですか？」という問いに対して2名が「いいえ」、2名が「どちらかというといいえ」と答えた。「なんか言っても言い直しある。笑う人もいたりする。」と過去の経験から授業での発表に抵抗を感じている児童が多い。1名は「みんなが拍手してくれるといい。好き。外国人だからそんなことできるなんてすごいな～って思うのかな？だから、そういう考えで、嬉しくてやっば好き。」と発表を肯定的に捉えるも、CLD児特有の理由があった。
- 在籍学級での算数科授業の満足度・達成度は低く、「算数が好き」なのに「授業に参加できない」という児童の実態が明らかになった。

## 9. 達成感・満足感を伴った「学級の授業に参加できる」効果的な取り出し授業

(1) 単元名 算数科（第6学年）

「比例と反比例」（全18時間完了）



## (2) 目的

抽出CLD児の取り出し時間数の中で最も多い算数科授業を中心に、また、CLD児らのニーズに応えやすい日本語適応指導教室での取り出し指導における達成感・満足感を伴った「学級の授業に参加できる」効果的な取り出し指導の在り方を検討する。

## (3) 授業の構想

文部科学省「学校教育におけるJSLカリキュラムの開発について」対応の『小学校「JSL算数科」の授業作り』<sup>7)</sup>を参考に作成した。以下、B児の取り出し指導(第5時)における主な学習活動と言語表現(AU: Activity Unit)の例である(表4)。

【表4 主な学習活動と言語表現(AU)】

時数	学習活動	言語表現(AU)	教科語彙
5 / 18	①比例のグラフの形を予想する	①I-4 推測する「それまでの学習から推測する-1」(比例のグラフ)は(どんな形)だと思いますか	・グラフ
	②xの値が0のときのyの値を考える	②I-2 推測する「条件を付けて推測する-2」(xが0)のとき、(yの数は)どうなると思いますか	・きまった数 ・縦軸、横軸
	③xとyの関係を表した表を作成する	③J-4 考えたことを表現する「考えたこととそのプロセスを表現する」(yの値について)どのように考えたのか、順に話してください	・交わる ・方眼紙
	④比例のグラフの特徴を考える	④G-3 比較して考える③「比較してわかったことを話す-1」(比例のグラフ)と(棒グラフ)を比べると、どんな違いがありましたか	・対応する ・直線

### \*JSLカリキュラム(算数科)とは

算数科の学習活動に参加しながら、算数科に特有の語彙や表現などの日本語力を伸ばし、数量や図形についての知識や技能、算数を学ぶことで身に付くことが期待される考える力を高めていくための力(類推する・計画を立てる・順序を考える等)、日本語で「学ぶ力」を身に付けていくことができるような支援をめざすものである。

- 授業づくりの流れ
- ①子どもたちの実態把握
  - ②算数科の題材の決定
  - ③授業のアウトラインと学習活動の決定、応用できる言語表現(AU)の選択
  - ④活動に合わせた具体的な日本語表現の準備(現実の活動場面ではどういったやりとりをすれば活動が成立し理解が進むか)
  - ⑤指導案作成、教材・教具の準備

## (4) 授業の実際(B児・第5時)

### B児の算数に関する意欲・関心・態度等

- ・暗算が得意で、計算は早く行うことができる。
- ・算数特有の語彙だけでなく、問題文に出てくる基本的な語彙の読み方、意味理解への支援も必要で

ある。理解したことや分かった答えを自分の言葉で表現することが苦手である。

### 個人目標(○算数科 ●日本語)

- 比例関係を、文字を使った式やグラフで表すことができる。
- 設問の文章理解度を高める。(算数の教科語彙以外も読める、意味が分かる)
- 自分の考えを自分なりの言葉で発表することができる。

### ①比例のグラフの形を予想する

発問「算数の授業で、いままでどんなグラフを書いてきましたか?(AU:A-6 経験を確認する)」では答えられず、「どんな形のグラフを知っていますか?」には反応した。しかし、「グラフ」という算数科教科語彙が習得できていなかった。学習活動①では棒グラフや円グラフの形状の確認と既習事項の復習のみに留まり、比例のグラフの形を予想することはできなかった。

B	グラフ? グラフ...
T	「グラフ」わからない?
B	わからない。
T	知っている、見たことあるグラフがあったら「知っています。」と言ってね。 (棒グラフの資料を見せる)
B	見たことない。知りません。(棒・折れ線は見たことがない、円グラフはテレビで見たことがある)

### ②xの値が0のときのyの値を考える

ここでは「xが0のとき、yの数はどうなると思いますか。(I-2 推測する)」と発問した。しかし、B児は設問や表にある「x」と「時間」と時間の単位「分」が同じものとして理解できていなかった。記号と言葉と単位が混同していたため、対応しているものが明確に分かるよう「時間xが0分のとき、水の深さyの数はどうなると思いますか?」と言い換えた。すると、以下のように答えることができた。

B	0 cm。
T	どうして0 cmだと思った?
B	0分のときは...まだ、まだ、水が、まだ0。
T	なるほどね。0分のときはまだ水が出てないから、Bくんは
B	0
T	0 cmだと思ったんだね。
B	あと、0に2かけても0だから、ここは(yを指して)0と思った。

### ④比例のグラフの特徴をまとめる

DLAの結果等から、B児は“話型での発表練習→考えを自由に話す→修正・書く”の手順で算数科学習での「書く」活動を実施した。

発問「比例のグラフの特徴を気づきシートに書きましよう。」では特徴という言葉につまずき、すぐに「比例のグラフだとわかるポイントは何ですか?」

と言い換えたが、反応を示さなかった。AUを使用した発問「比例のグラフと棒グラフを比べると、どんな違いがありましたか。(G-3 比較して考える③)」に理解し、B児は自分の考えを発表後、教師とともに修正を行い、自分の言葉を使った気づきの文章をシートに書くことができた。

	(第4時までには話型を用いた発表を練習済み)	
T	比例のグラフと棒グラフを比べると、どんな違いがありますか？	考えを自由に話す
B	まず、思ったことを話してみよう。 グラフの線は、まっすぐの線で…、点を…、あ〜わかんない。	
T	うん！ひとつポイントを話せてたね！	
B	何て言ったらいい？	修正
T	きちんと言えてたよ。比例のグラフの線は直線なんだよね。これ大事だね。	
B	うん！比例の、グラフは、直線！	
T	そう。比例のグラフの線は直線です。そのままの言葉でいいから、文章にして書いてみよう。	書く
B	比例の、グラフの、線は、直線。 (つぶやきながら気づきシートを書く)	
	比例のグラフの線は直線 比例	

### (5) 成果と課題

- これまではワークシートに気づきや感想を書く際にも文法や表記を意識せず単語のみや話し言葉で記入することが多かったが、書く活動やAU話型を用いた発表を繰り返すことにより、話型やAUにそった正確な日本語、文章で表記しようとする姿が見られた。
- 一単元の実践のため、「学級の授業に参加できる」という段階までは十分に達することができなかった。今後、継続して実践していくことの必要性を感じた。

## 10. 研究のまとめと今後に向けて

今回様々な調査をしたことによって、CLD児の実態や課題を捉えることができた。特に、DLAは個々の日本語能力を領域ごとに細かく把握することができた。指導にあたる児童の理解、実態把握を多面的・多角的にすすめ、学習面だけでなく精神面での支援を行っていく必要もあると感じた。

さらに、これらの調査結果を踏まえて授業実践を行い、学級活動では母国の良さも日本の良さも再認識し、自分を見つめ直すきっかけをもたせることができた。また、算数科取り出し指導では、正しい日本語で書き、発表し、肯定的評価を受けることで、CLD児らは安心して学習に取り組むことができていた。気づきを書くスピードや発表時の声の大きさ、流暢さから、自分自身に対しても学習に対しても少しずつ自信をつけている姿があった。

今後は、今回の調査結果や実践の検証をさらに進め、多くのCLD児に汎用できる「学校現場で生きる」研究を目指したい。また、今回の実践では、日本人児童や在籍学級に対する実践が十分ではなかった。日本人児童らはCLD児に対して支援する立場として接する場面が多いが、同じ仲間として協力し合える関係を築いていけるよう、多様な文化や考えを尊重する心をCLD児、日本人児童ともに育てていきたい。

### 注記

- 1) カミンズ・J著、中島和子訳(2011)『言語マイノリティを支える教育』慶応義塾大学出版会
- 2) 愛知県地域振興部国際課「あいち多文化共生推進プラン2013-2017」参考資料  
<<http://www.pref.aichi.jp/kokusai/tabunkaplan/plan4-sanko.pdf>> (2015年1月20日)
- 3) Coopersmith, S. (1967). The antecedents of self-esteem. San Francisco: W. H. Freeman & Co.
- 4) 梶田正巳(1997)『異文化に育つ日本の子ども—アメリカの学校文化のなかで—』中央公論社
- 5) 佐藤郡衛(2001)『国際理解教育 他文化共生社会の学校づくり』明石書店
- 6) 谷島弘仁、新井耕次郎(1994)「学習の目標志向の発達の検討および学業達成との関連」筑波大学心理学研究 16, 163-173, 1994
- 7) JSLカリキュラム研究会(2005)『小学校「JSL算数科」の授業作り』スリーエーネットワーク  
文部科学省初等中等教育局国際教育課「教科志向型」JSLカリキュラム「算数科」  
<[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/clarinet/003/001/008/015.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/008/015.htm)> (2014年11月20日)

### 主な参考文献

- (1) 東京外国語大学 留学生日本語教育センター(2014)『外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメント』文部科学省初等中等教育局国際教育課
- (2) 文部科学省「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24年度)」の結果について  
<[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/25/04/1332660.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/04/1332660.htm)> (2014年10月1日)
- (3) 文部科学省「特別の教育課程」による日本語指導の位置付け  
<[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/clarinet/003/1341926.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1341926.htm)> (2015年1月20日)
- (4) 真嶋潤子、棲井千穂、孫成志(2013)「日本で育つCLD児における二言語とアイデンティティの発達:中国語母語話者児童K児の縦断研究より」第23号大阪大学大学院言語文化研究科日本語・日本文化専攻 pp.16-P.37.
- (5) 大菅佐妃子(2010)「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—」『京都市総合教育センター 研究紀要』No.546
- (6) 関恵美・加藤香代・熊谷孝二・多和田律子(2004)「多文化共生の社会を目指した国際理解教育—帰国・外国人児童生徒と共に育つ国際理解教育の在り方—」平成15年度川崎市総合教育センター研究紀要第17号

### 付記

教職大学院在学期間中には、連携協力校をはじめとする多くの小学校や教育機関で実習をさせていただきました。教職員の皆様には、実習にご理解、ご協力をいただき、心から感謝申し上げます。また、教師力向上実習の実施や修了報告書執筆にあたり、担当教官である萩原孝先生をはじめ、諸先生方に厚くお礼申し上げます。本当に有難うございました。