

外国人等の散在地域における日本語指導体制の充実 (2年次)

— 校内外における連携のための取組と授業実践を通して —

長期研修員 日本語指導スーパーバイザー (J S V)

並木 裕司 伊藤 義明 亀井 枝里子 新井 範子 茂木 美鈴

《研究の概要》

本研究は、散在地域における日本語指導体制の充実を目指したものである。1年次の研究の成果を踏まえ、2年次では連携に焦点を当て、日本語指導体制の充実を図った。生徒指導の視点から考えた学級担任との連携、個別の指導計画を活用した循環的な日本語指導体制、校内における会議の持ち方の工夫、校外の関係機関との連携も含めた日本語指導体制の構築と、5名のJ S Vがそれぞれの地域や対象児童生徒の実態を考慮した実践を行った。

日本語指導体制を構築し、それを積極的に活用して指導に生かすことで、外国人児童生徒等が抱える様々な課題の解決、多文化共生への理解の深まりや、組織的に日本語指導に取り組む学校づくりに繋がることから、実践によって明らかになった。

キーワード 【 外国人児童生徒等教育 多文化共生教育 日本語指導 日本語教育
日本語指導体制 個別の指導計画 】

群馬県総合教育センター

分類記号：G 1 7—0 1 令和6年度 2 8 5集

I 主題設定の理由

産業構造の変化や国際化の進展に伴い、学校では外国人児童生徒や帰国児童生徒など、いわゆる「外国にルーツをもつ児童生徒」の受入れが増えている。本県では、日本人と外国人が対等な関係を構築していくために、誰一人取り残されことなく、地域社会の構成員として共に生きる多文化共生・共創社会づくりを進めている。そのための重要な柱である「教育の充実」に向けて、外国人児童生徒等が将来、地域の一員として活躍できるよう、高校教育を見据え、義務教育段階の教育において「外国人児童生徒等教育充実総合対策」を実施している。令和4年度までの巡回型日本語指導教員（JLT）は、散在地域（外国人が分散して住む地域）の外国人児童生徒等が在籍する学校を訪問し、日本語指導や担当教員に指導のアドバイス等をする役割であった。また、散在地域では、集住地域（外国人が多く住む地域）に比べて十分な学校の支援体制が整備されず、外国人児童生徒等やその保護者への対応や指導において大変苦慮している実態があった。その中で、令和5年度から新たな取組として日本語指導スーパーバイザー（以下、JSV）を散在地域に配置している。

JSVの配置の目的は、日本語指導を要する児童生徒への直接指導や担任等への助言、多文化共生教育の実践研究により、外国人児童生徒等に係る実践的な指導力や助言力を備えた指導的な役割を担える人材を育成するとともに、外国人等の散在地域における日本語指導体制を充実させることである。

そこで、JSVが以下の役割を果たすことにより、受入れから指導・支援まで、地域差のない一貫した指導体制を構築し充実できると考え、本主題を設定した。

- ① 置籍校及び巡回校において、校内の指導体制が整えられるよう、教職員に対し、日本語指導等について助言する。
- ② 日本語指導を要する児童生徒の学級担任に対し、個別の指導計画及び在籍学級における日本語指導等に係る助言を行う。
- ③ 置籍校及び巡回校において、日本語指導を要する児童生徒に対し、入り込み、または取り出しによる直接指導を行う。
- ④ 散在地域の課題に対して、外国人児童生徒等教育のコーディネーター的立場から、教育委員会や学校の求めに応じて情報提供等の必要なサポートを行う。
- ⑤ 総合教育センターの長期研修員として、多文化共生教育に係る実践研究を行い、成果を全県下に普及する。

II 研究のねらい及び内容

1 研究のねらい

外国人散在地域での日本語指導の充実を図るための人材や関係機関との連携と授業実践を通して、本県の日本語指における中核としての実践的な指導力と助言力を高め、外国人児童生徒等の散在地域における日本語指導体制の充実に貢献する。

2 基本的な考え方

(1) 外国人等の散在地域における日本語指導体制の充実

外国人等の集住地域では、地域内の特定のエリアに外国人児童生徒等がまとまって居住しているため、各学校に担当者がおりサポートを受けやすい状況にある。一方、散在地域では、地域内に居住する外国人等の数が少なく、地域内に分散して居住している。そのため、外国にルーツをもつ児童生徒がいない学校や、数名程度のごく少数が在籍する学校もあり、日本語指導体制の整備に課題がある。本県では、①すべての教職員が一定水準の専門性を備えること。②外国人児童生徒等教育において、受入れから指導・支援まで地域差のない一貫した指導体制を構築、充実させること。③様々な悩みを抱える外国人児童生徒等やその保護者に対して、心理

面を含めた包括的な支援を実施することを目指している。外国人児童生徒等の散在地域においては、令和5年度からJSVによる日本語指導及び学級担任等への助言、学校への働き掛けにより、全ての教職員が一定水準の専門性を備え、日本語指導体制の充実につながる取組を行っている。

(2) 「校内外における連携のための取組」とは

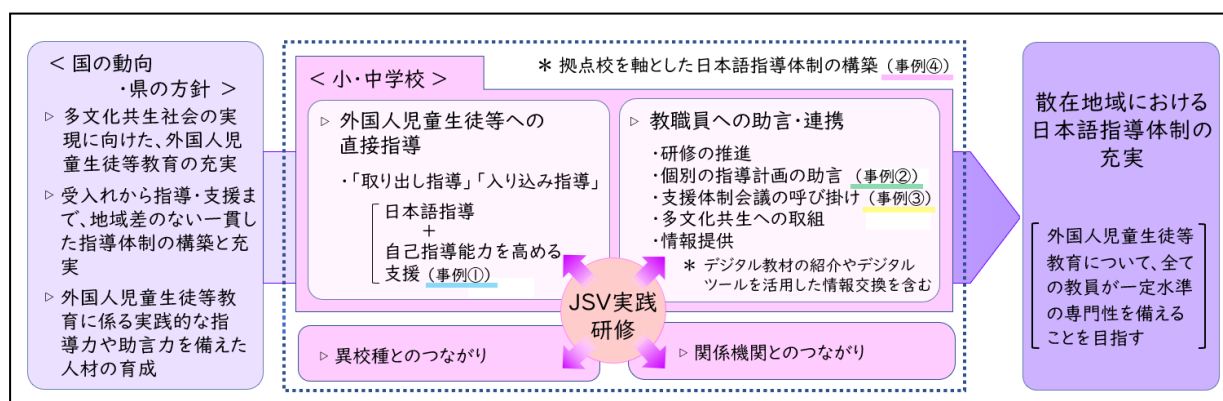
① 校内における連携のための取組

個別の指導計画を作成し、学校全体で組織的・計画的に、きめ細やかな指導を行うこと。また、計画を職職員で共有して見直しをしながら、在籍学級と連携して教科指導を行うこと。

② 校外における連携のための取組

個別の指導計画を次年度に、卒業時には次の学校に引き継ぎ、切れ目のない日本語指導の実践を行うこと。また、教育委員会、高等学校、国際交流協会、地域のボランティア等の関係機関と連携を取り、様々な悩みを抱える児童生徒等や保護者に対して心理面を含めた包括的な支援を実施すること。

3 研究構想図



Ⅲ 実践事例

実践事例 1

1 実践のテーマ

生徒指導の四つの視点を取り入れた実践

～外国人児童生徒等の自己指導能力の育成～ 《対象児童：小学校・4学年他》

2 実践の概要

今年度、様々な実態や背景をもつ外国人児童生徒等と関わる中で、とりわけ日本語を話すことができない外国人児童生徒等やその子の周りの児童生徒にとって大きな困難がある現状を痛感した。散在地域では、日本語を話すことができない外国人児童生徒等は、言語や文化の差から日本の学校生活に戸惑い、前向きに学校生活を送ることができていない様子が少なからず見られる。母国では、活発に学校生活を送ることができていた児童生徒でも、日本語が話せないことや慣れない日本の学校生活により、自己有用感や自己効力感が下がっていることが推察された。また、外国人児童生徒等と同じ学級の子供たちは、日本語を上手く話せない子供とどのように関わっていけばよいか、どうコミュニケーションを図っていけばよいか分からず、戸惑っている様子が見られた。

そこで、まず外国にルーツをもつ対象児童の居場所の確保をすることとした。ただし、教師が居場所そのものを作るのではなく、対象児童ができることを増やし、前向きに学校生活を送ること

ができるようになるための支援を行った。そして、対象児童自らが自己指導能力を育むことができるように、生徒指導の四つの視点を取り入れた日本語指導を実践した。

手立てを大きく分けて、(1)児童生徒の実態に応じた日本語指導。(2)学級担任（以下、担任）との連携、活躍の場の工夫の二つの面から支援を行った（図1）。

(1) 児童生徒の実態に応じた日本語指導

① 指導者が適切に見取り、外国人児童生徒が必要感を感じられる指導（自己存在感の感受）

個別の指導計画を積極的に活用、更新し、児童生徒理解に努めた。また、日々の指導の中で日本語指導対象児童の興味・関心のある事柄（好きなスポーツや食べ物など）や家族

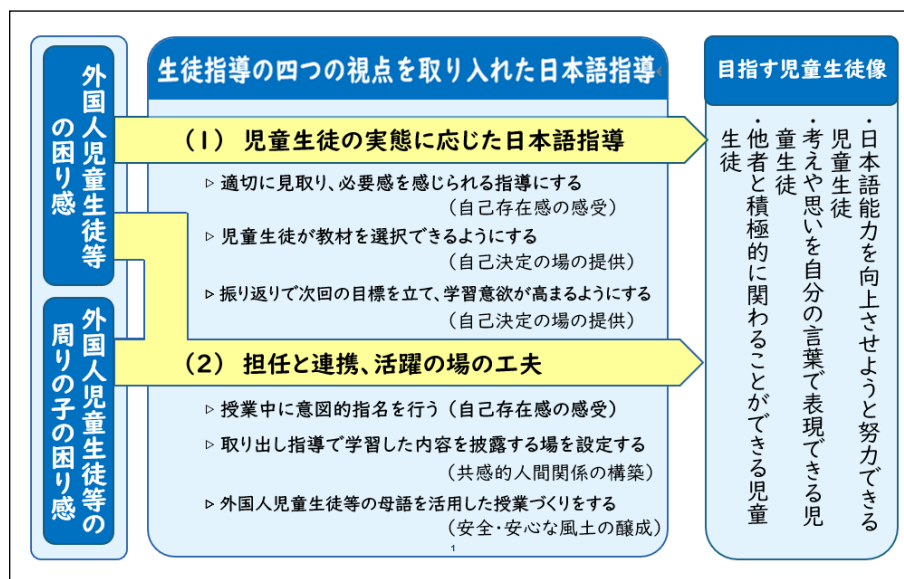


図1 構想図

のことなどを日本語指導に取り入れた。「特別の教育課程」による取り出し指導の中で対象児童の困り感を確認した。在籍学級での日直の際に行うスピーチに困っていた場合は、日本語でのスピーチづくりや発表練習などの支援も必要に応じて行った。

日々の指導を記録し、担任など日本語指導対象の児童と関わる様々な教員と情報交換を行った。情報交換したことを学年会等で共有することで、多くの教員による対象児童への声掛けに繋がった。声を掛けられることで様々な教員に「見てもらえている」と対象児童が感じることで、対象児童の安心感や自己存在感を高められるように努めた。

② 児童生徒が教材を選択できるようにする（自己決定の場の提供）

対象児童と授業のめあてを確認した後、日本語指導の中で、多言語対応のワークシート、カルタ、学習用端末、マルチメディアデジ教科書などを使用して学習活動ができるよう準備を行った。そして、どの教材を取り入れるか、対象児童が自己選択・自己決定できるようにした。マルチメディアデジ教科書を利用し音読する際は、漢字の難易度に合わせてルビを振る漢字を決めたり、音読を聞く際は、音読のスピードを選択したりするなど自己決定できるようにした（図2）。

③ 振り返りで次回の目標を立て、学習意欲が高まるようにする（自己決定の場の提供）

「特別の教育課程」による取り出し指導の際に、学習の振り返りを行った。学習内容を確認するとともに、次回に向けてどのような学習に取り組むべきか考える時間を取った。具体的には、「サッカーをします」や「おにごっこをし



図2 マルチメディアデジ教科書の活用例

ます」のように「します」という動詞を学習した際の振り返りでは、「本を・・・」に続く動詞が「します」ではなく、「読みます」や「書きます」であることを教えることで、「します」以外の動詞を学習する必要性に気が付くように促した。振り返りに対象児童自ら次回の学習内容を書くことでより主体的学習になるように支援した（図3）。

(2) 担任との連携、活躍の場の工夫

① 授業中に意図的指名を行う（自己存在感の感受）

「特別の教育課程」による取り出し指導で先行学習した内容や対象児童の得意な教科、単元の学習を担当と共有し、その上で授業中に意図的指名を行った。具体的には、外国人児童が算数の問題の解法を先行学習で事前に考え、アイデアをまとめてから自らの考えを学級で発表した。また、外国人児童が社会科見学の振り返りを取り出し指導の際に書いてから掲示した。事前にJ S Vが確認したことで、対象児童が安心して在籍学級での授業に参加できるようにするだけでなく、得意な教科はより積極的に参加できるように励ました。

② 取り出し指導で学習した内容を在籍学級で発表する場を設定する（共感的人間関係の構築）

「特別の教育課程」による取り出し指導で学習した内容を帰りの会を利用して発表する機会を意図的に作った。具体的には、「〇〇（時間）に〇〇（場所）で～します。」を学習後、帰りの会で教科連絡をする活動に繋げた。日本語教室で学んだ学習を在籍学級で発表することで周りの児童にとっても日本語教室での学習ではどんなことをしているのか、対象児童がどんな頑張りをしているのかを実感できるようにした。また、係活動に位置付けて継続的にこの活動に取り組むことができるようにした。

③ 外国人児童生徒等の母語を活用した授業づくりをする（安心・安全な風土の醸成）

お互いの個性や多様性を認め合える風土を作り上げることができるようにするために、道徳や外国語活動を活用し、対象児童の母語への親しみをもつことができるような授業を実施した。道徳では、国際理解をテーマにいろいろな国での食文化を紹介した。外国の文化に興味をもつ雰囲気を作った後、外国語活動の時間に、既習英単語と似た対象児童の母語（スペイン語）を紹介した。その後スペイン語でカルタ大会を行った。対象児童がスペイン語で札を読み上げたが、前に出て堂々とスペイン語を披露することができた（図4）。

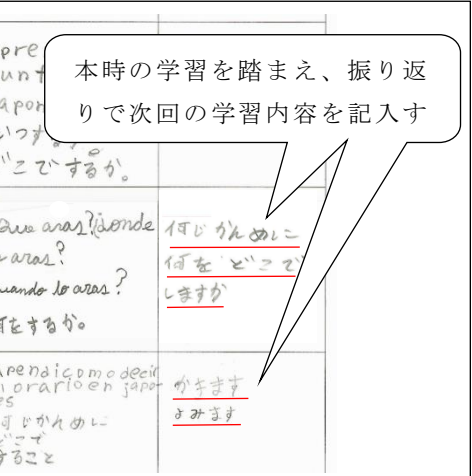


図3 振り返りシートの記述



図4 スペイン語カルタの例

3 成果と課題

- 以前までの対象児童は、日本語を間違えることに抵抗感を感じている姿が見られていたが、現在では日本語を間違えてもあまり気にしていないようである。不完全な日本語でも間違いを臆することなく使用し、意思疎通を図ろうとしている様子が見られるようになってきた。
- 対象児童は、多言語対応の漢字プリントで自宅でも漢字練習に取り組んだり、学習用端末でマルチメディアデジ教科書を活用して音読練習をしたりするなど、家庭でも自主学習に取り組む姿が見られるようになってきた。
- 対象児童の得意教科の学習では、今まで以上に在籍学級での授業に自信をもって参加することができている。自ら積極的に挙手発言する機会も増えた。

- 対象児童の周りの子供たちは、以前よりも積極的に対象児童に話し掛ける様子が見られた。休み時間に知っている英単語と対象児童から聞いた同じ意味の言葉とを比べて違いを確認する様子も見られた。
- 対象児童は日本語学習において、自らの課題を見つめ、目標を設定し自発的に日本語能力の向上に励むという自己指導能力の向上が見られた。
- 外国人児童生徒等への日本語指導の方針や対象児童生徒の頑張り、課題等を保護者と積極的に共有すべきである。学校と保護者が同歩調で外国人児童生徒等への指導をすることで、よりその子たちの日本語能力を向上させることが期待できる。

実践事例 2

1 実践のテーマ

吾妻郡内の小・中学校における個別の指導計画を軸とした「日本語指導PDRサイクル」の構築

2 実践の概要

吾妻郡内の置籍校・各巡回校内における教職員（学級担任〈以下、担任〉・教科担当・支援員）の間で外国人児童生徒等に対する日本語習得の実態、及び指導方針への共通認識や連携の不足が散見される。また、個人差があるものの、外国人児童生徒等における日本語習得の実態の変容は速い。それに伴い日本語習得の実態や指導の手立ての改善にもスピードが求められるが、対応が十分に図られていないのが現状である。

しかし、その解決のために新たな手立てを考え、提案したのでは学校現場の仕事を増やし、多忙化に繋がるだけである。そこで、既存の「個別の指導計画」を積極的に活用することにより、対象児童生徒の指導に関わる教職員全員が個別の指導計画の実態や指導の手立てを共有して理解し、それに基づき各立場で指導に当たることで同歩調の指導が可能になると考えた。そして、実態の変容が確認された段階で指導の手立ての改善を図り、加筆修正した個別の指導計画を共有すれば、速やかでなおかつ適切な対応ができるとも考えた。

昨年度は日本語指導の改善の手立てとして「日本語指導PDCAサイクル」を導入した。しかし、P（計画）に時間がかかりすぎてしまい、D（実行）に十分時間をかけられない様子が一部に見られた。そこで、その解決策として、今年度は教職員が指導や支援に取り組みながら

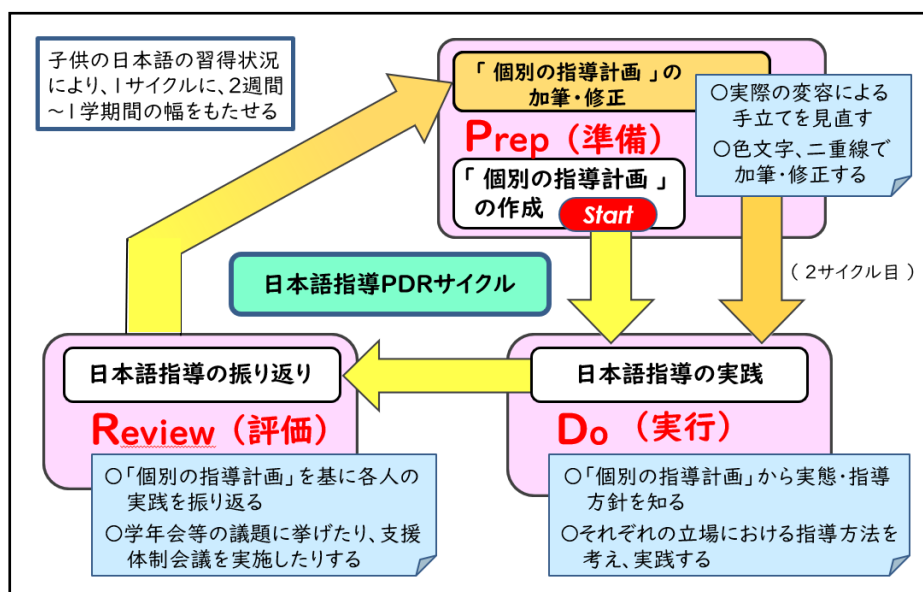


図1 日本語指導PDRサイクル

指導・支援方法の改善が図れるように、日本語指導のサイクルを「PDCA」から「PDR」へと変更し（図1）、スピーディーに校内の日本語指導体制の充実を推進することとした。

なお、PDRサイクルの周期は対象児童生徒の日本語習得状況や発達段階によって異なる。例えば、日本語が全く話せない児童生徒が「ぐんぐんプログラム」によるサバイバル日本語の学習が終了すれば日本語初期指導の段階となるのでPDRサイクルは1回循環し、その周期は2週間程度となる。しかし、日本語習得が進むにつれ、その後のサイクルの循環は徐々に緩やかなものとなっていく、日本語中期以降は1学期間程度のサイクルとなっていくのが一般的である。

したがって、PDRサイクルは周期を固定的に捉えるのではなく、柔軟で幅のあるものとする必要がある。また、PDRサイクルを効果的に循環させるためのポイントとなるのはR（評価）において、漫然と振り返りを行うのではなく、「どのような視点に基づいて教職員が振り返りを行うか」ということが大切になってくる。

そのため、以下に示した4点を「PDRサイクル『日本語指導の振り返り』の視点」として、置籍校・各巡回校に周知を図った。

PDRサイクル「日本語指導の振り返り」の視点 ※ 以下、文中では《視点〇》と記す

- ① 指導・支援の内容が対象児童生徒（以下「対象児」）や保護者の意向に合っているか
- ② 自律した学習者の育成に向けて、指導・支援を段階的に減らす等の長期的な展望に立った支援になっているか
- ③ 対象児が「もっとやりたい」という気持ちを持ち、自学自習を促す指導・支援になっているか
- ④ 「支援すること」と「見守ること（支援しないこと）」が明確で、対象児の実態に合っているか

【実践例① 児童A（小6女子 フィリピン人 滞日約1.5年）】

国語の時間に取り出し指導で日本語初期指導を行ってきたものの、多言語翻訳機でのコミュニケーションを好むため、日本語習得が中々進まずにいた。また、取り出し指導において一人で学習するよりも、学級内で学習に参加した方が意欲的であることが分かってきた。

そこで、夏休み中に支援体制会議（管理職・担任・JSV）を開き、1学期の取組を振り返り、2学期からの方針の見直しを行った。そして《視点②》に則り、中学校において教室での学習活動に適応できることを長期的目標と考え、多言語翻訳機は最低限の使用とし、児童Aが覚えた日本語やジェスチャー、絵などを使って自分から話すよう促すことを個別の指導計画に加筆した（図2）。

また、教室での国語の学習活動に参加できるように、取り出し指導による日本語初期指導を改善した《視点①》。一例を挙げると、物語文「やまなし」において、まず取り出し指導による先行学習を行う事で音読や読み取りの支援を行い、物語のあらすじをつかめるよう働き掛けた。その後、支援員等による入り込み指導で先行学習での学習を思い出すよう促す等の支援を行い、その旨を個別の指導計画に加筆した《視点②》。また、事後評価の実施方法についても改善を行い、市販のテストを使用するのではなく、

指 導 計 画
<ul style="list-style-type: none"> ・ <u>翻訳機は最低限の使用にし、本児が覚えた日本語やジェスチャー、絵などを使って自分から話したり伝えたりしようとする意欲をもたせる。（日付）</u> ・ 国語科においては、基礎的な日本語の習得とともに学校生活や学校行事等について理解ができるような言葉について指導を行う。また、学習の中で、児童が安心して質問できるよう学習の雰囲気づくりに努める。 ・ <u>国語では2学期から学級で授業を受けられる時間を作る準備を進める。取り出しで、詩や物語文、古典（狂言）の予習を行い、学級での一斉指導では入り込みによる支援を行う。（日付）</u> ・ <u>詩「せんねんまんねん」物語文「やまなし」では学級で授業を受けた。事前の読み取りの予習を生かし、グループ学習ができた。「やまなし」では、簡単なテストを実施し、自分の考えを記述するよう促した。（日付）</u>

図2 児童Aの「個別の指導計画」に対する加筆（赤字波線） 一部抜粋

児童Aの日本語実態に合った自作のテストを他の児童と一緒に教室で実施することも加筆した《視点②と④》。

指導改善後、児童Aが自ら「せんせい」、「わからない」等の日本語を発するなど、学習への主体性の高まりが見られるようになった。

【実践例② 児童B（小3男子 フィリピン人 滞日約2.5年）】

教室での学習活動に対し真面目に取り組めるが、支援員による丁寧な説明に慣れてしまい、授業者の日本語での説明を積極的に聞き取ろうとしない場面が多くなっていた。

そこで、支援体制会議（担任・支援員・J S V）において授業者が説明をしている時は支援をせず、聞き取ることに集中するよう促し、支援をする前に「何ページ？」「何をやるの？」等の声掛けを行い、対象児童Bの自主性を尊重し、本人の理解度を確認しながら必要に応じた支援を行うこととした《視点④》。そして、聞き取ることが不十分な内容にのみ支援を行うことを加筆した《視点②》（図3）。

また、国語の説明文や物語文で教室の授業に段階的に参加できるようにするために、取り出し指導では先行学習として、ルビ付き教科書を使い、音読を行うこととした。そして、教材文に出てくる分からない言葉や、あらすじに関して教師と話し合い、内容を大まかに理解してから教室の授業に参加できるようにすることも加筆した《視点②と③》。

これらの取組で、児童Bは授業者の説明を聞き取りながら自ら進んで学習活動に参加しようとする様子が増え、国語の授業においては物語文の登場人物の心情を適切に考えられる等の進歩が見られるようになった。

【実践例③ 生徒C（中1男子 バングラデシュ人 滞日約10ヶ月）】

来日して日が浅く、日常会話はある程度できるものの、学習言語の理解はまだ困難である。そこで、J S V等による取り出し指導で日本語初期指導を実施すると同時に、生徒Cの高い学習意欲と発達段階を考慮し、自学自習ができるよう多言語翻訳機やタブレットの翻訳機能の活用を生徒Cに促した。また、生徒Cが教室の授業にできるだけ自力で参加できるよう、J S Vや支援員が入り込み指導を行ってきた。

しかし、主要5教科のワークシートや単元末テストの取組では教室内での声掛けによる支援を行うことは困難なため、単元末テストの点数が芳しくなく、生徒Cの学習意欲が減退してしまった。そのため、問題文の指示を理解して取り組めるよう支援する必要性が出てきた。そこで、単元テストやワークシートを中心とした授業の時も取り出し指導を行う場面として個別の指導計画（図4）に加筆し、校内職員やJ S Vが計画的に取り出し指導ができるようにした《視点③》。

また、数学では、バングラデシュと日本のカリキュ

指導計画	①3年生の漢字について読みができるように反復練習をする。
	②国語の説明文や物語文ではあらすじをつかみ、ルビ付き教科書を使って音読ができるよう先行学習を行う。（日付・担任名）
	③学習内容を理解したり、教師の発問に答えたりできるよう、J S Vや支援員の入り込み指導を継続する。その際、本児の自主性を尊重し、先回りのない支援を行う。具体的には、つまづきを支援する前に「何ページ？」「何をやるの？」「先生は何て言った？」等の声掛けを行い、本児が授業者の指示を聞いて理解しようとするのを促し続ける。（日付・担任名）
	④日本の伝統文化、食べ物、昔話等について体験学習を取り入れる。

図3 児童Bの「個別の指導計画」に対する加筆（赤文字波線）
一部抜粋

指導計画
・漢字フラッシュカードを活用し、できるだけ毎日反復練習を行う。読むことができる漢字を増やすことに指導の主眼を置き、年度内に小学4年生までの漢字を読めるようにする。
・カタカナの習得を行うために「みえさんのほんごれんしゅうちょう1」を活用する。
・必要に応じて他言語翻訳機器や学習用端末の翻訳機能を活用するように促す。漢字フラッシュカード（デジタル）を活用しながら自学自習が行えるよう支援を行う。また、ワークシートやテストの解答についても、取り出し指導で支援員が補助しながら、日本語で記述できるように支援を行う。（日付）
・支援に当たる際は、優しい日本語を意識し、言葉掛けや説明を行う。
・数学の授業の様子を見取りながら未習であったり、理解が不十分であったりする学習内容に対して、取り出し指導で補充・予習を行う。（日付）

図4 生徒Cの「個別の指導計画」に対する加筆（赤文字波線）
一部抜粋

ラムの違いから図形などの未習領域があることが判明した。そのため、生徒Cが授業内容を理解することに困難を感じる場面が増えてきた。そこで、生徒Cが未習であったり、理解が不十分だったりする学習内容に対し取り出し指導を個別の指導計画に加筆し、授業の様子を見取りながら必要に応じ取り出し指導を実施することとした《視点②》。

これらの取組で、生徒Cは各教科の理解が深まり、特に理科や数学の授業に自信をもって取り組める場面が増えてきた。

3 成果と課題

- 該当教職員全員が個別の指導計画に対し、2週間に1回程度目を通すように働き掛けたことと、支援体制会議の開催を積極的に促したことで、管理職や日本語担当だけが目を通し、活用するのではなく、該当児童生徒の変容に気付いた段階で教職員が記入するような取組ができるようになってきた。
- PDRサイクルを導入し、振り返りの視点を示したことにより、指導しながら改善を図ることが容易になり、スピーディーに改善が図れるようになった。
- 個別の指導計画の書式は各校に任されているが、PDRサイクルを導入するに当たっては「指導計画」と「評価」の欄は上下に配置された書式よりも、左右に並記された形式の方が見やすい上、分かりやすく効果的であることが明らかになった。
- 教職員の意識に温度差があり、日本語指導PDRサイクルの取組の必要性に対し、学校全体での理解を得るのが困難であった。JSV等による校内研修の改善と充実で教職員に日本語指導への意識の向上を図ることが大切である。
- 吾妻郡内では夏季休業中に個別の指導計画を作成している学校が多く、個別の指導計画を抛り所とした指導が実質2学期から始まる場合が多い。年度末に次年度の対象児童生徒の個別の指導計画を作成して引き継ぐなど、連続性を持った取組が必要であると考えている。

実践事例3

1 実践テーマ

校内の日本語指導体制の整備・改善

2 実践の概要

利根沼田地区は、散在地域の中でも外国人児童生徒等の受入れ経験は少ないため、日本語指導が必要な児童生徒への支援や体制づくりに試行錯誤している学校が多い。昨年度より、JSVが利根沼田地区にも配置されたことで、日本語指導についての理解が深まり校内での支援体制が整ってきている学校もある。今年度は、昨年度からの取組を継続しながら、より一層校内での支援体制が整備されるように各校での組織的な取組を支援した。

本実践での「校内での支援体制が整備される」とは、JSVが巡回していなくても、校内の教職員による児童生徒への支援が行き届いていることを指す。日本語支援体制を整えるためには、学級担任（以下、担任）や担当の教職員が抱え込むのではなく多くの教職員が関わるが必要であり、「支援体制会議」を設定することで児童生徒の実態を把握し、目標を共有することが望まれる。

支援体制会議では、対象となる児童生徒への日常の指導や観察から見取った課題について、情報交換を行ったり、指導方針について話し合ったりする会議である。今年度はその支援体制会議を2種類の形態で行った。一つ目は日本語指導のための独立した会議の開催である。日本語指導のための独立した会議とは、既存の会議とは別に、日本語指導や体制づくりについてのみ検討する会議である。二つ目は既存の会議の活用である。職員会議や教育相談部会（生徒指導部会）などの既存の会議を活用して情報交換を行うことで、より多くの教職員に日本語指導が必要な児童生徒につい

て状況を理解してもらえたり、関わったりしてもらえないのではないかと考え、実践した。

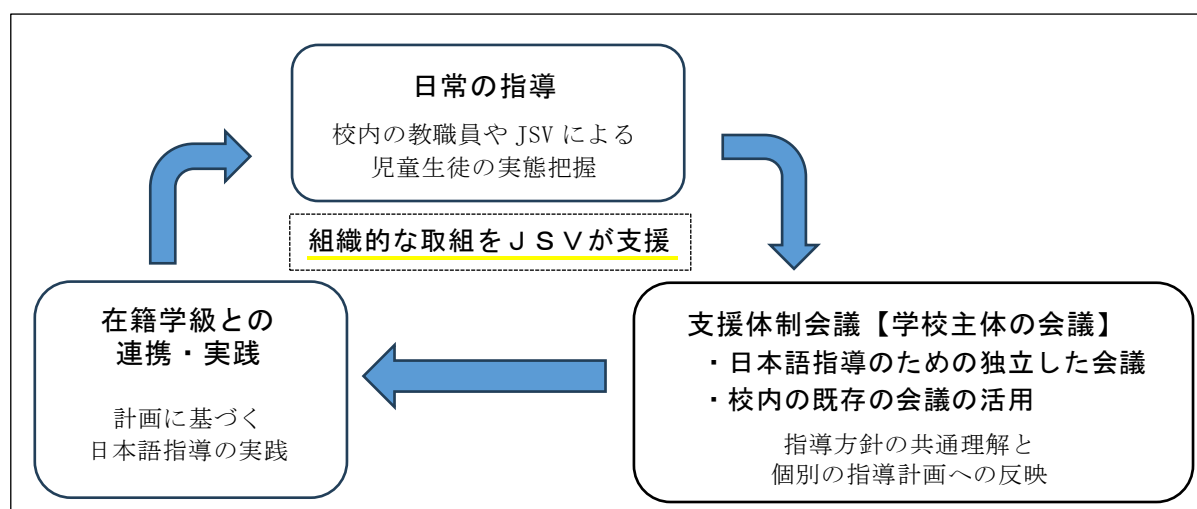


図1 日本語指導循環の例

(1) 日常の指導

対象児童生徒の支援時の様子を記録し、担任や担当の教職員と共有をした。入り込み指導のときは、一見すると困り感がなく授業に参加しているようだが、理解が曖昧だった言葉や学習用語を記録し、担任に伝えるようにした。また、取り出し指導では、どのような学習に取り組んだかを記録し、伝えた。日常での見取った様子から、必要に応じて支援体制会議の開催を呼び掛けた。

(2) 支援体制会議【学校主体の会議】

① 日本語指導のための独立した会議

各校での日本語指導体制を整え方向性を決めるために、年度当初は日本語指導のための独立した会議が必要である。対象児童生徒と関わりの多い教職員が中心となって、話し合いの機会を設けた。

A 小学校の事例

会議時期	4月下旬
参加者	校長、担任、校内日本語指導担当、JSV
議題	今年度の指導体制について
内容	・特別の教育課程や個別の指導計画に作成に向けて準備をする。 ・取り出し指導をする教科、入り込み指導をする教科を確認する。

② 既存の会議の活用

年度の途中や定期テスト前には既存の会議を活用することで、多くの教職員に対象児童生徒の実態を理解してもらう機会をもつことができた。対象児童生徒のよさや得意なこと、担任が感じている困り感を知ってもらうことができた。その会議以降、教員も対象児童生徒のどちらにも変容が見られた。それまでは、あまり関わりの多くなかった教職員も、対象児童生徒により多く声を掛けるようになった。そうすることで、対象児童生徒も、教職員に声を掛けてもらったときに返事をしたい、話し掛けられたことに答えたいという思いから、日本語の学習意欲が高まった。また、対象児童生徒への支援や指導で迷った場合、相談しやすい機会ができたという声も聞かれた。

B 小学校の事例

会議時期	夏休み 校内特別支援委員会の中で
参加者	校内の教職員全員
議題	支援員の先生による支援の入り方について

内容	児童の実態、それに合わせた支援員の先生の入り方について協議
その後の児童の様子	<ul style="list-style-type: none"> ・授業中、より積極的に取り組むようになった。 ・問題演習に取り組むスピードが速くなった。また、支援を必要としている場面が、どのような時なのか明確になった。
J S Vとしての関わり	・随時、入り込み指導での児童の様子を担当に伝える。

C 中学校の事例

会議時期	定期テスト前 学年会の中で
参加者	在籍学年の教職員
議題	定期テストの配慮について
内容	生徒の実態、ルビ付き問題用紙の必要性や受験時間、受験教室についての協議、確認を行う。
その後の生徒の様子	<ul style="list-style-type: none"> ・生徒に聞くと、安心して受験できたようである。 ・問題の読み上げ支援を減らすことや受験教室を同室にするなど、生徒の実態に合わせて配慮も変化した。
J S Vとしての関わり	<ul style="list-style-type: none"> ・随時、入り込み指導での児童の様子を在籍学年の教職員に伝える。 ・高校入試について教職員、本人、保護者へ情報を提供する。 ・受験方法の配慮には、どのようなものがあるか、校内の教職員へ情報を提供する。

(3) 在籍学級との連携・実践

① スピーチ活動の取組

初期指導の段階の対象児童が、自分に身近な話題の日本語を聞いたり、話したりすることで、日本語の基本的な語彙や表現を学ぶことは、有意義であると考えた。そして、在籍学級の朝の会や帰りの会でのスピーチ活動に自信をもって参加できることを目指し、担任と共に実践を行った。

まずは、スピーチのテーマを「休み時間のこと」「自分の好きなこと」に決め、3文程度で話すこととして始めた。自分のことだけでなく発表するまでの間に友達のスピーチを毎日聞くことで友達のことを知る機会となった。また、スピーチの内容は、対象児童にとっても身近な話題であることが多いので、対象児童が知っている日本語から内容を理解しやすかった。

スピーチに向けた練習を通して、日常で使う言葉の意味を理解し、相手に伝えることができる喜びや充実感を味わわせることができた。この取組は、対象児童や在籍学級の児童の多くが興味をもって参加しており、継続している。スピーチ活動を始めてから2か月程で、対象児童は、担任やJ S Vの支援が入らなくても、自分自身でスピーチを考え、発表することができるようになった。

② 視覚化を意識した学習指導

「ぐんまの外国につながる子供たちの学びの応援サイトハーモニー『ぐんまのかけはし』」に示されているように誰にでも分かりやすい、参加しやすい取り出し指導を行うためにインクルーシブ教育の視点を取り入れた。特に、算数では学習用語をイメージしやすくするために、視覚化と焦点化を意識した支援を行った。小数の学習では「0.7 は、0.1 のいくつ分」の考え方を確認する必要があった。そこで、リットルマス図を用いて学習を行った。目盛りに印を付けたり色を塗ったりしながら、問題に取り組んだ。また、分数の学習では、一つの円を分ける図を用いることで、イメージがしやすくなった。図形の学習では、図を拡大することで辺や角度を見やすくする支援を行った。イメージがしやすくなったことで、学習用語の理解も進み、在籍学級での授業に安心して取り組めた様子であった。

漢字練習では、書き順がアニメーションで見られるアプリを活用することで興味をもって取り組めた。正しい書き順を知ることによって丁寧な字で書こうとする変化が見られた。また、社会科では、単元の学習に関連する写真や動画を示すことで、学習内容の理解に繋がった。

3 成果と課題

- 今年度、巡回指導を行った学校では、日本語指導のための独立した会議と、校内の既存の会議を活用することで、各校の実態に合わせた日本語指導体制が整いつつある。在籍学級担任や担当が抱え込むことなく、多くの教職員が関わることで、児童生徒の変容に繋がることが分かった。
- 日常の指導における観察から、児童の実態に合わせたテーマでスピーチを行うなどの活動は、身近な日本語を学び、在籍学級での活動に自信をもって参加できた。
- 支援体制会議による情報交換を行ったことで、多くの教職員が対象児童生徒との関わりをもつことが増えた。
- 日本語指導を必要としている児童生徒が身近にいない学校や学年の教職員は、依然として、自分事として感じる事ができない状況が続いている。それでも、群馬県内では、近年、散在地域においても日本語指導が必要な児童生徒が増えていることや散在地域での取組を紹介しながら、日本語指導の裾野を広げていけるように周知を図る必要がある。

実践事例 4

1 実践テーマ

教職員が主体的に関わりチームで指導や支援が行われる日本語指導体制の構築
—日本語指導八幡モデルの作成—

2 テーマ設定の理由

(1) これまでの課題

散在地域においては、日本語指導が必要な生徒に直接関わる教職員、主に担任が中心となって指導に尽力している。しかし、その知識や経験が学校全体で共有されることや、別の外国人児童生徒等の指導に、学年集団や年度を越えて生かされることが少ないという現状がある。

このような、経験によって得られた知識や指導のノウハウが学校全体の財産として共有されにくい原因について、以下のように考えた。

- ① 日本語指導が必要な生徒が抱える課題が、複言語・複文化の生活からくるものではなく、本人の性格や特性、家庭の方針によるものと捉えられがちである。
- ② 複言語・複文化を理解して指導や支援にあたることによって、これらの課題が解決されていくということがあまり広まっていない。
- ③ 日本語指導が必要な生徒に関して学年を越えて定期的に話し合う場が設けにくい。例えば、放課後に会議をもとうとしても、部活動、他の会議との兼ね合い、出張などのためになかなか必要なメンバー全員が集まる日を設定できない。また教員の多忙化も、新規の会議を立ち上げて継続的な取組にする上でのハードルとなっている。

(2) 課題解決のための仮説

(1)の課題解決のために以下のような仮説を立てた。

- ① 個別の指導計画を作成し活用することによって、日本語指導が必要な生徒の指導方針が決まり、関わる教職員が同じ方向を向いて指導にあたれるのではないかと。
- ② 日本語指導が必要な生徒の指導について話し合い、情報の共有ができる場を設定することで、日本語指導が必要な生徒に対する理解が深まるとともにチームで関わる体制ができるのではないかと。また、教職員に負担の少ない形でその場を設定することにより、その体制が持続していくのではないかと。
- ③ 保護者の言語で作成した文書を引き継いでいくことで、支援が年度を越えて継続していくのではないかと。

- ④ 校外の機関と連携することによって、幅広い視点から日本語指導が必要な生徒への指導や支援に繋げられるのではないか。

(3) 目指したいこと

(2)の仮説に基づき、本研究では、教職員が、日本語指導が必要な生徒の受け入れや彼らの学校生活の充実を学校全体の課題として捉え、チームで日本語指導のノウハウを高めていくことができるような日本語指導体制を構築することを目指す。

3 実践の内容

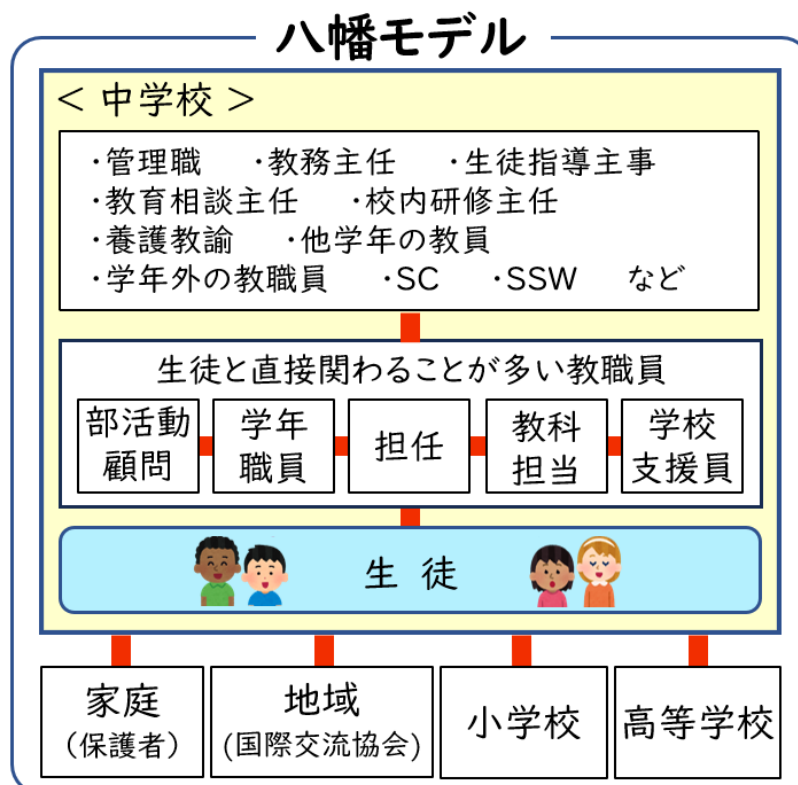
(1) 日本語指導「八幡モデル」について

本実践は、研究協力校である高崎市立八幡中学校における日本語指導体制の構築を目指して行ったものである。しかし、中学校にとどまらず、校区の小学校や地域（主に国際交流協会）との連携を含んでいるため、日本語指導「八幡モデル」という名称にした。「八幡モデル」は、校内の教職員間の連携、校外の機関との連携という、主に二つの視点から考えられている。

まず、校内の教職員間の連携で目指したことは、在籍学級の担任（以下、担任）など対象生徒と直接関わる教職員だけでなく、それ以外の教職員も日本語指導の状況や生徒の実態について関心をもち、主体的に関わるようになることである。散在地域では、主に担任や、場合によっては普段生徒と直接関わる人が多い教職員に負担が集中しがちである。そこで、情報共有を通じてその他の教職員にも間接的に日本語指導に関わってもらい、チームとして日本語指導にあたることが有効だと考えた。

0 次に、校外の機関との連携で目指したことは、学校での日本語指導の内容や生徒の様子を知ってもらい、地域での支援、家庭での教育に役立ててもらうことと、小学校での指導、地域での支援や家庭での教育の状況を教えてもらい、学校での指導に生かしていくことである。日本語指導が必要な生徒への指導や支援を中学校だけで考えるのではなく、保護者、地域、小学校、場合によっては高等学校とも連携し、より広い視点から捉えることで、日本語の力や学力を伸ばすことにとどまらず、社会で活躍する人材を育成することにつながると考えた。

「八幡モデル」の構想図を以下に示す。



(2) 実践の内容

① 個別の指導計画の作成と見直し

共通の指導方針のもとで指導にあたるように個別の指導計画を作成した。学期末にも見直し、必要に応じて修正することとなっている。作成は担任が中心となっており、J S V が作成に関わる助言を行った。そして、作成したものは管理職にも確認してもらった。個別の指導計画を作成することにより、中長期的な目標をもって指導にあたることができた。また、学期ごとに見直して指導を振り返ることによって、実態に合った指導を行うことができた。

② 既存の校内組織を活用した情報共有

生徒指導部会、教育相談部会、学年会で、日本語指導が必要な生徒に関して話し合う項目を設けてもらった。毎回ではなく随時という形にして、課題や指導の手立てについて話し合っている。J S V が会議に直接参加することができない場合がほとんどだったため、資料提供という形で間接的に参加した。既存の組織を活用することで、教職員の負担軽減に配慮し、継続的に取り組めるようにした。また、生徒指導、教育相談といった複数の視点から多面的に課題について話し合うことができた。

さらに、J S V の資料提供によって、外国人児童生徒等の抱える課題や複言語・複文化、第二言語習得に関する知識を、広く校内の教職員に伝える機会にもなった。

③ 日本語指導年間計画の作成

日本語指導のコーディネーターにあたる日本語指導担当者、担任、管理職が年間すべきことを表にまとめて、必要な仕事を明確化した。やるべきことがすぐに分かるようにすることで、直接関わる職員が変わった場合でも体制が継続的に維持されるようにした。

④ 他言語版資料の作成と活用

入学説明会に関する資料（学校預かり金の口座開設や入学式のお知らせ、家庭調査票など）を英語で作成し、入学時の手続きを確実に行ってもらえるようにした。また、保健関係の資料（健康診断の問診票や救急個人カードなど）を英語で作成することにより、必要な書類のほとんどを期限内に回収することができ、円滑な実施に繋がった。学校からの手紙（保護者参加の行事、集金関係）を英語に翻訳して渡すことにより、学校行事や子供の学校生活に対して保護者に関心をもってもらえるようになった。

通知表の所見については、翻訳機を補助的に用いて、J S V が英語とインドネシア語の翻訳を作成した。教師の考えや生徒の学校生活の様子が保護者に伝わるように努めた。

最初は、期日までに必要な書類が回収できなかったり、そもそも生徒から保護者に手紙が渡らなかったりしたために担任が困ることもあった。しかし英語版を渡すことで、生徒が確実に保護者に渡すようになり、書類の回収率も徐々にではあるが高くなってきている。

⑤ 教育相談などにおける、担任と保護者の橋渡し

教育相談に J S V が同席し、日本語指導の内容や学校生活の様子を伝えたり、県立高校の外国人生徒等選抜に関する情報を提供したりした。保護者からは、家庭での生活の様子や友達関係に関すること、高校卒業後の進路希望、日本の学校生活に関する質問、子供に対する期待や学習面で不安なことなどを詳しく聞くことができた。詳しい話ができたことで、学校と家庭で目標を共有することにつながるとともに、担任も家庭についてよく知ることができた。

また、持ち物のことや事務手続き、提出物、生徒指導に関わることなど、担任が、家庭と連絡を取りたいがどのような方法を取ったらよいか分からないという時に家庭の状況（保護者の日本語の力など）を踏まえて、最適と思われる方法を助言した。特に難しい場合は J S V が間に入ることもあったが、電話や手紙などを用いて、担任が工夫して家庭と連絡を取る様子が見られた。これにより、「道具が揃わない」「教育相談の日程が決まらない」「事務関係の書類が提出されない」といった問題を学校の力で解決できるようになってきた。

⑥ 小学校との連携

入学説明会や入学式のお知らせの英語版を作成し、小学校を通じて保護者に配布した。書類は校区内の小・中学校で共有した。さらに、個別の指導計画を中学校入学の際に小学校から引き継いだ。個別の指導計画を引き継ぐことによって、小学校での指導と中学校での指導に繋がりをもたせるようにした。

⑦ 国際交流協会との連携

八幡中学校には高崎市子ども日本語学習支援を受けている生徒が在籍しているが、その生徒を担当しているボランティアと情報交換を行った。学校での学習の様子について伝えたり、子ども日本語学習支援で勉強している内容や取組の様子を教えてもらったりした。学校での学習がどの程度身に付いたか把握したり、学校では見られない一面を知ったりすることができた。

4 考察

(1) 仮説に関わる考察

- ① 今年度は担任が中心となって個別の指導計画を作成した。担任の負担感が増すことが心配されたが、作成に当たって J S V が助言を行うという形で関わったことで、負担の軽減につながった。また、作成の過程で児童生徒について担任と話し合ったことにより、児童生徒に関する理解が深まるとともに、担任と J S V の信頼関係も強くなった。さらに、作成により目標を共有することや、生徒の課題をより明確に理解して整理することができた。
- ② 生徒指導部会、教育相談部会、学年会などで外国人児童生徒等について話し合う項目を設定した。既存の組織を活用し、毎回でなく随時話し合うようにすることで、負担の少ない形でその場を設定できた。そこに J S V が資料提供という形で参加したことにより、担任以外の職員にも、生徒の実態や外国人児童生徒等が抱えがちな課題についても発信することができた。参加者から、日本語指導を受けている生徒も苦労している面があるということや、文化の違いを知って指導にあたるのが大切だと分かったという意見も得た。
- ③ 入学説明会や保健関係の文書、授業参観のお知らせを英語で作成し、活用した。保護者の言語で作成することにより、期限内に書類を提出してもらうことにつながった。また、それらを保管するフォルダを作って関係する教職員に知らせることで、次年度以降もすぐに使えるようにした。入学説明会で提出されるべき書類は、全て回収することができた。来年度の入学式に提出してもらう書類については、提出状況を見ていきたい。また、通知表の所見を保護者の言語で渡すようにしたことや、教育相談でも保護者の言語を使うようにしたことにより、保護者と学校との意思疎通が進んだ。生徒の家庭での様子や進路の希望などを保護者から話してもらえようになったり、学校からの連絡に応じて家庭でも指導をしてもらえるようになったりしたケースもあった。
- ④ 国際交流協会の子どもの日本語学習支援を受けている生徒について、事務局の担当者やボランティアと情報交換を行い、必要に応じて学習内容に関する助言も行った。学校以外の時間でも支援を受けて学習を進めることができ、生徒の学習の充実が図れたことと、校外での生徒の様子について知ることができたのは、成果であった。

(2) 総合考察

日本語指導が必要な生徒の実態や課題、指導の手立てについて話し合う場を設定したことで、担任など、直接関わっている教職員以外の教職員にも生徒の様子を知らせることができた。また、書類の作成や問題行動への対応など、担任も他の職員に相談しやすくなり、一つの出来事に対して複数の教職員で対応にあたる雰囲気が出てきた。

ただ、「八幡モデル」は、J S V あるいは日本語指導のコーディネーターや日本語指導を主に担当する教員が校内で中心となって働き掛けていくことが前提で作られているため、継続していくためには中心となる人材の確保が必要となる。しかし、日本語指導年間計画を活用し、日本語指導

を主に担当する教員が中心となって役割を分担しながら進めることで、多くの教職員が関わってチームで日本語指導にあたるという、「八幡モデル」と同様の日本語指導体制が多くの学校で構築できると考える。

IV 研究のまとめ

J S Vによる日本語指導、担任等への助言及び指導体制への支援により、以下のような成果と課題があったと考える。

1 成果

- J S Vの取り出し指導や入り込み指導による授業改善を行ったことで、該当児童生徒の日本語習得や各教科の理解を進めることができた。特に、該当児童生徒が所属学級の中で活躍できる場面を設定したことは、該当児童生徒の自己有用感を高め、学習活動や学校生活に対し自信をもち、前向きで意欲的になった。
- 日本語指導を行った教員や支援員が実態と指導方針を共有したこと。また、日本語指導の計画から実践までの時間を短縮したことや会議での情報交換の頻度を上げたことによって、同一步調で指導や支援を行うことができたり、対象児童生徒の実態の変化に柔軟に対応できたりするようになった。それにより、該当児童生徒の実情に合ったより適切な指導を昨年度にも増して推進することができた。
- J S Vの担任等への指導助言や、校内研修や支援体制会議の実施等を意図的に取り組んだことにより、学校現場での日本語指導に対する理解の深化と日本語指導力が向上し、日本語指導体制の充実を図ることができた。

2 課題

- 外国人児童生徒等の有無による学校間や教職員間の理解や取組への温度差が大きくなっていることが浮き彫りとなり、日本語指導に係る研修を年間計画内へ明確に位置付けることと内容の充実が必要である。
- 個別の指導計画を職員室のサーバー内で共有したり、教科書の読み上げる支援が有効な児童生徒がJ S Vの巡回がない日でも同じように授業が受けられるように音声読み上げ機能がある端末を使用したりするなど、デジタルツールの積極的な活用を更に進めることが大切である。

V 提言

担任や担当者が抱え込むのではなく、既存の会議の活用や連携の工夫により、継続的かつ無理なくより多くの教職員が日本語指導への理解の進化と指導の改善を図れるような指導体制づくりを行っていくことが大切である。支援の輪に関わる人が多くなれば多くなるほど日本語指導は充実し、児童生徒の成長も比例して伸びていくと考える。

<引用文献・資料>

- 1) 外国人児童生徒等教育充実政策（令和6年度 群馬県教育委員会義務教育課）

<担当指導主事>

贅田 浩之 新井 浩史 柳川 祥恵 木戸 健裕

<実践事例>

実践事例1	前橋市立箱田中学校	並木 裕司	実践事例2	草津町立草津小学校	伊藤 義明
実践事例3	昭和村立南小学校	亀井 枝里子	実践事例4	高崎市立八幡中学校	新井 範子