

年少者日本語支援における外部支援者としての心構え
— 現状と実践から子どもたちの幸せを考える —

M.Y

年少者日本語支援における外部支援者としての心構え

— 現状と実践から子どもたちの幸せを考える —

M.Y

要旨

本稿では、江東区をはじめとする年少者日本語支援における状況と課題を整理し、支援者に必要なこととは何かを成果物として提案した。筆者は学部3年次から江東区内の公立小学校の日本語支援に携わっているが、日本語自体の知識のみならず文化差や環境の違いなどによりコミュニケーションに支障が生じ、通常の学校生活を送ることにも困難を感じている児童が在籍している実情やすでに研究されている言語面での支援のみでは補えない実態を目にした。そこで、日本語教育を専攻している学生として身近に存在する課題解決に貢献できないかと考え、同じく年少者日本語支援の経験者にインタビューを行った。その結果、支援に有効的な知見が得られたのみならず、先行研究や各自治体で挙げられていない現場の課題を見出すことができた。次に、その知見を整理にして今後の継続的な支援を行うための支援者の資料とすべく成果物として提案した。今回この活動を通して、身近な地域の公立小学校の中でさえ世界につながる課題があること、そして実際に中に入ってみないと分からない、外国ルーツの子どもたちが抱える課題に対して周りをもっと気づき、できることがあることを認識できた。「世界」という大枠から物事を考えることは非常に難しいが、「世界」を考えることは小さな範囲、身近な場所に目を向けることから始まるのだと考える。

目次

1. はじめに	2
2. 研究背景	3
2.1. 全国の現状	3
2.2. 東京都江東区の様子	3
2.3. 筆者が見た支援の実態	5
3. 先行研究	8
3.1. 支援内容	8
3.2. 支援環境	8
3.3. 児童の精神面に関する支援方法	8
4. 研究目的	9
5. 研究方法	9
5.1. 協力者	9
5.2. 調査期間・場所	9
5.3. 調査項目	9
5.4. 調査手順	10
6. 結果と考察	10

6.1. 支援における教育観	10
6.2. 支援内容と方向性	11
6.3. 在籍学級との連携	12
6.4. 支援で学んだこと	13
6.5. 支援で意識したこと	13
6.6. 支援での気づき	13
7. 結論	14
8. 提案	14
9. 今後の課題	15
10. おわりに	15
謝辞	16
参考文献	16
参考資料(成果物)	18
付録	21

1. はじめに

近年グローバル化が進み、我が国日本でも外国から日本に移住する人々が増加している。そのような人々が日本で生活するにあたって、各自治体が役所や医療機関などに外国人生活者向けの案内や窓口が見られるようになった。同時に、公立の教育機関でも対応が求められている。その対応とは、児童生徒の言葉の支援である。外国から転入してくる児童生徒は、必ずしも日本で学習するために十分な言語能力を持っているわけではない。学習能力に問題がなくても、日本語の理解が十分でない場合、学校での学習に支障をきたしてしまうこともある。世界では紛争や貧困が原因で、教育を受けることができない人々が多く存在する課題があるが、日本の教育課題の一つに、言語や文化差の理由で周囲から教育に関する補助を十分に受けることができていない子どもたちの現状がある。この現状から、文部科学省は2014年教育機関に日本語支援を従来の在籍学級の授業の一部として組み替える「特別の教育課程」を設けた。

筆者は大学において日本語教育を専攻しながら、東京都江東区の公立小学校で日本語支援に携わっている。その支援での参加により、この教育課程の児童生徒が学習する内容に関しての具体的な学習項目などの指定はなく、各自治体の教育委員会や教育機関が独自で行っていることがわかった。また、支援者という立場から支援体制の現状と支援者が支援内容を組み立てる難しさがあることを実感し、公表されている文面での研究や実践例では把握できない支援の実態を目の当たりにした。筆者が参加している小学校での日本語支援では、学習言語能力が不足している児童とコミュニケーション上に課題がある児童など様々な特性の児童が日本語の支援を必要としている実態がある。この点が支援を難しくしている原因だと肌で感じており、児童ひとりひとりが学校生活に必要な力を身につけるための具体的なアプローチの仕方も必要だと考えている。これらのことを踏まえ、日本語教育を専攻する学生として子どもたちの学習環境の改善を目的として支援関係者に向けた日本語支援の新しい提案はできないかと考え本研究に至った。なお、日本語教育分野では類似の表現として「日本語指導」という用語があるが、筆者の活動は一方的に日本語を教える形態よりも児童の日本語の学習に寄り添う形態に近いので、本論文では「日本語支援」を用いる。

2. 研究背景

2.1. 全国の現状

文部科学省(2022)の「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結果の概要(速報)」によると、全国の日本語指導が必要な児童生徒数は47,627名でそのうちの小学校に在籍する児童は31,191名である(図1)。日本語支援が必要な児童生徒数は増加傾向にあり、依然として小学生児童が大半を占めている。



図1 日本語指導が必要な外国籍の児童生徒数

(出所:文部科学省(2022)「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結果の概要(速報)」)

2.2. 東京都江東区の様子

図1のデータの現状を対象地域に絞って具体的に説明するために江東区の外国人に関する現状を取り上げる。東京都(2023)によると、2023年7月時点で江東区の外国人人口は35,449人となっており、新宿区(41,430人)、江戸川区(40,439人)足立区(37,566人)に次いで多くなっている。さらに図2で示しているように、江東区の外国人住民数及び外国人住民割合は増加傾向にあり、令和5年に前年よりも大きく増加している。また、令和4年から令和5年にかけての増加率は東京都全体よりも高い。

図3は、江東区に住む外国人住民の居住年数をグラフにしたものである。最も多いのは26.9%の8年以上で、全体の40%以上の人々が5年以上居住している。一方で残りの60%の人は5年未満となっており、移動性が高いことが読み取れる。

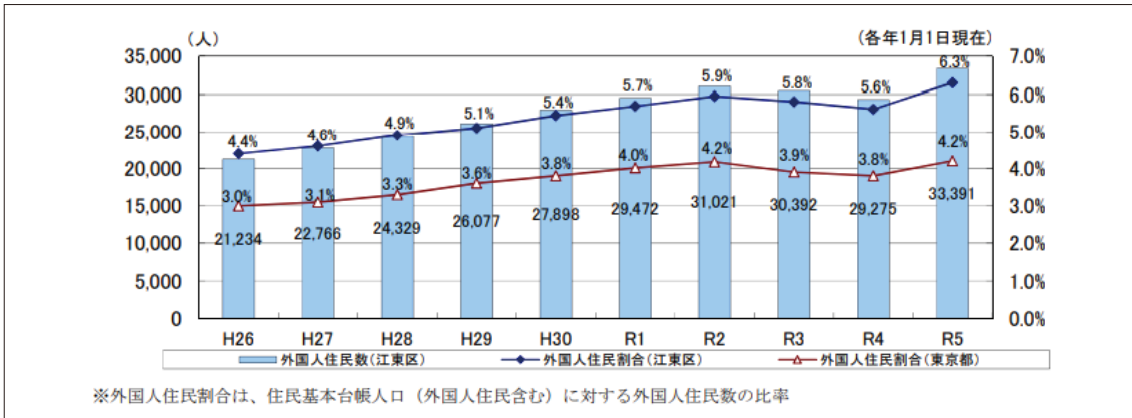


図2 江東区の外国人住民数の推移
(出所:江東区(2023)「江東区データブック2023」)

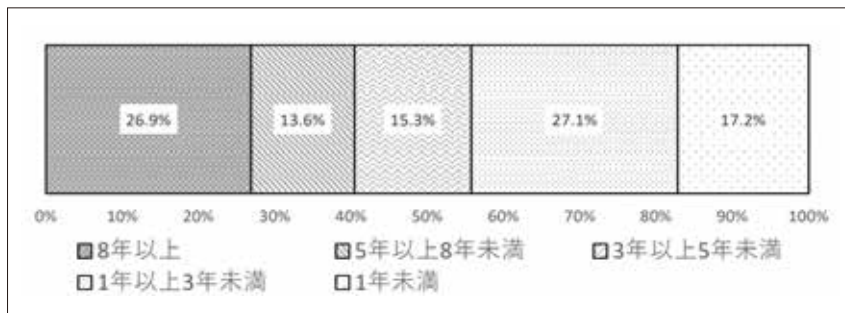


図3 江東区での外国人住民の居住年数
(出所:江東区(2023)「江東区多文化共生推進基本指針」*データは2021年1月現在のもの)

表1 江東区内の外国人住民の地域別・居住年数別の国籍

《単一回答》		n	アメリカ	中国	韓国	朝鮮	台湾	インド	タイ	ベトナム	ネパール
全体		1,513	4.3	38.9	12.2	0.1	10.3	11.1	0.1	7.9	-
地域別	深川地区	407	8.1	35.4	11.8	-	12.5	4.2	-	8.8	-
	堀東地区	741	1.3	40.5	10.7	0.1	10.3	16.6	0.1	8.0	-
	臨海地区	324	6.8	40.4	14.5	-	8.6	7.4	-	6.8	-
居住年数別	1年未満	190	4.2	36.3	6.8	-	11.6	12.6	-	16.3	-
	1～3年未満	339	4.1	34.8	8.0	-	11.5	13.3	0.3	16.2	-
	3～5年未満	289	2.4	42.9	11.8	-	10.4	15.2	-	8.7	-
	5～10年未満	263	6.8	47.1	9.5	-	8.4	13.3	-	2.7	-
	10～20年未満	245	4.1	43.3	13.1	-	7.8	7.3	-	-	-
	20年以上	167	4.8	22.2	30.5	0.6	13.8	1.2	-	0.6	-
		n	ミャンマー	フィリピン	その他	無回答					
全体		1,513	-	10.3	3.8	1.3					
地域別	深川地区	407	-	10.6	7.1	1.8					
	堀東地区	741	-	10.3	0.9	1.2					
	臨海地区	324	-	9.0	5.2	1.2					
居住年数別	1年未満	190	-	7.9	4.2	1.1					
	1～3年未満	339	-	7.1	3.8	0.9					
	3～5年未満	289	-	3.8	4.5	0.3					
	5～10年未満	263	-	9.5	1.5	1.1					
	10～20年未満	245	-	15.1	6.5	2.9					
	20年以上	167	-	24.0	0.6	1.8					

(出所:江東区(2022)「江東区外国籍区民及び日本国籍区民意識・意向調査報告書」)

表1は、江東区が多文化共生のまちづくりを推進する目的で区内の外国人住民に行ったアンケート調査の結果である。区内の外国人住民の国籍を地域と居住年数別に割合を表したもので、国籍は国・地域共に多様であることが分かる。インドやベトナムは居住年数が5年未満の割合が高いなど国ごとの傾向もみられる。

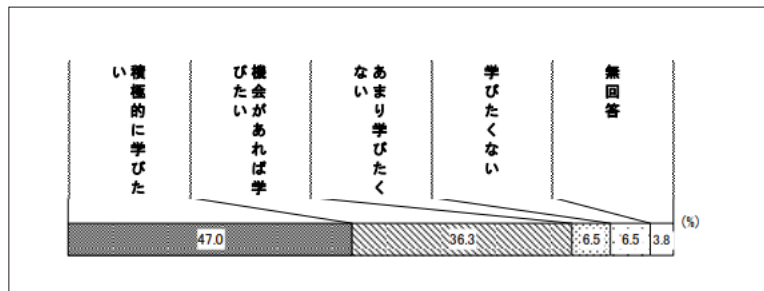


図4 外国籍区民の日本語の学習意欲

(出所:江東区(2022)「江東区外国籍区民及び日本国籍区民意識・意向調査報告書」)

図4は江東区(2022)が、外国籍区民の日本語の状況を調査した結果のうちの項目で、今後、外国籍区民に日本語を学びたいと思うかどうか問うたものである。「積極的に学びたい」と回答した人が47%で全体の半数近くを占めており、「機会があれば学びたい」と答えた人の割合も合わせて83.3%で、大部分の人が日本語を学びたいと考えていることが分かる。

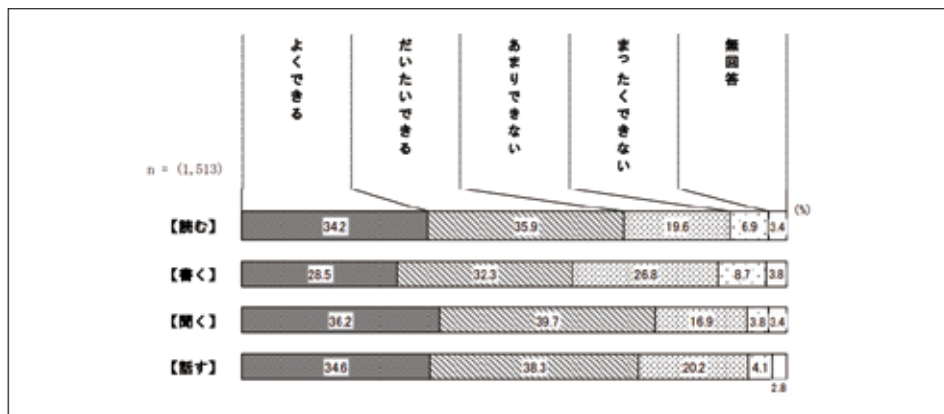


図5 江東区の外国籍区民の日本語のレベル

(出所:江東区(2022)「江東区外国籍区民及び日本国籍区民意識・意向調査報告書」)

図5は、江東区の外国籍区民に自身の日本語レベルをアンケートにて評価してもらったものである。「読む」、「書く」、「聞く」、「話す」のどの分野においても、7割以上の回答者が「よくなる」と「だいたいできる」と回答しており、日本語能力が比較的高い区民が多いことが分かる。これは江東区という都市部の地域の特徴とも言えるだろう。

2.3. 筆者が見た支援の実態

筆者が所属している武蔵野大学は江東区にキャンパスがあることから、江東区内の小学校と連携をして日本語支援を行っている。事例として村澤(2017)の研究がある。外国人住民が増加に伴い、教育現場でも日本語支援が必要とする年少者も増えている背景から、学校の依頼によって江東区教育委員会が委託業者の派遣を行っているが、予算や時間的制約の問題で児童にとって十分な支援が行き届かない現状がある。その解決策の1つとして村澤は学生が日本語支援を行う活動を江東区教育委員会に提案をし、活動が続いている。同時に村澤は筆者の指導教員でもあるため、昨年からは支援に携わるようになった。週に1回、支援者1人に対して児童1人という支援形態で始まったが、支援を必要とする児童の増加により、1人で児童を4人担当する支援者もいた。活動内容は、支援者が担当の児童

に合った日本語の項目や活動を事前に用意して支援を行っており、支援者と担当の児童によって内容は全く異なる。

この日本語支援を難しくしている支援体制の原因(a)として筆者は次の3つの実態が影響していると考えている。

(a-1) 支援対象になる児童の明確な基準がないこと

文部科学省(2014)は、「特別の教育課程」による日本語指導を「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」と定義している。また、文部科学省(2014)の「学校教育法施行規則の一部を改正する省令等の施行について(通知)」は特別の教育課程の対象となる児童生徒について、「日本語指導の対象となる『日本語に通じない』児童生徒とは、海外から帰国した児童生徒や外国人児童生徒、その他主たる家庭内言語が外国語であるなど日本語以外を使用する生活歴がある児童生徒のうち、学校生活を送るとともに教科等の学習活動に取り組むために必要な日本語の能力が十分でないものを指す」としている。文部科学省(2022)の「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結果の概要(速報)」によると判断基準は様々で実質明確な基準がないことが分かる(表2)。筆者が日本語支援を行う小学校(以下「A小学校」と記述)では、日本語能力及び学習能力に応じた基準に関係なく児童が支援を受けるケースがあった。筆者が実際に児童を担当する際、児童が在籍学級で学習をするにあたって日本語能力が十分だと支援者及び学級担任が判断した場合であっても、保護者の要望がある場合、支援を継続して行うという現状があった。

(a-2) 学校内での連携が不十分である点

筆者は2022年の秋ごろからこの日本語支援に携わっているが、当時はA小学校では日本語支援が重要視されておらず、児童の担任の認知が低いという現状があった。支援者は担任と十分にコミュニケーションを図る場面がほとんどなく、在籍学級内での児童の様子や児童が必要な力を知ることが難しかった。しかし今年度は体制が改善され、学校全体に日本語支援への理解が深まり、空き時間に担任と話をすることや支援者が日誌を通じて情報交換ができるようになった。ただ、この体制は日本語支援を担当している副校長先生を中心に整備されているため、学校としてこれからも継続されるかは保障されていない。

表2 日本語指導が必要な児童生徒等の判断基準等について

日本語指導が必要な児童生徒の判断基準別学校数

	小学校	中学校	高等学校	義務教育学校	中等教育学校	特別支援学校	合計	
	令和3年度	令和3年度	令和3年度	令和3年度	令和3年度	令和3年度	令和3年度	平成30年度
(ア) DLAや類似の日本語能力測定方法により、判定している。	1,492	572	83	15	1	2	2,165	2,572
(イ) 児童生徒の学校生活や学習の様子から判断している。	5,973	2,708	606	51	3	130	9,471	9,421
(ウ) 児童生徒の来日してからの期間を対象基準にしている。	2,014	1,016	154	21	2	14	3,221	3,693
(エ) その他	455	244	104	4	1	10	818	1,748

(校)

※日本語指導が必要な児童生徒が在籍している学校の回答(全校種) 外国籍8,440校 日本国籍3,890校

※JSL評価参照枠等、客観的な言語測定基準で判定されていれば(ア)に該当

※複数回答可

(出所:文部科学省(2022)「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結果の概要(速報)」)

(a-3) 支援の枠組みの不透明さ

A小学校では、支援の内容に関して在籍学級の学習内容に合わせた支援を行うような指定はなく、指導者が児童の学習能力や日本語レベルを判断し、それぞれの児童に合わせた学習支援を行っている。そのため、指導全体で統一されている支援の流れや規則が実質ない。

さらに筆者は学校や支援体制に関する問題に限らず、支援者側にも課題(b)があると考えている。筆者の視点から以下3つを挙げる。

(b-1) 日本語教育という分野と曖昧な範囲

文化庁は「社会状況の変化と日本語教育」で、日本語教育を「日本語を母語としない者を対象として行われる言語教育」を定義している。つまり日本語教育は様々ニーズや背景を持った幅広い学習者が学ぶ教育であり、教育形態も様々である分野である。現状として「現在国内においても、日本語学習者層は拡大し、多様な学習者が現れてきている。そのため、一定の時間に1つの教室に集まり教育を受けることが、必ずしも現実的とは言えない日本語学習者も生じている」と述べている。

同じく文化庁が2023年に報告した「日本語教育の適正かつ確実な実施を図るための日本語教育機関の認定等に関する法律案(仮称)の検討状況について」では、日本語教育機関及び日本語教師に関する留学生・就労者・生活者の共通課題として以下の項目を挙げている。

- ・日本語教育の環境整備が喫緊の課題
- ・教育の質の確保のための仕組みが不十分
- ・学習者、自治体、企業等が日本語教育機関選択の際、教育水準等について正確・必要な情報を得ることが困難
- ・専門性を有する日本語教師の質的・量的確保が不十分
- ・地域によって教育機関や養成機関が十分に整備されていない状況
- ・全国の学習機会提供のためのオンライン教育の環境整備の更なる充実が必要

これらの課題から、日本語教育は未だ開拓途中の分野であり、人材の育成が不十分であるだけでなく、各教育機関及び企業・自治体の連携を含めた枠組みの整備が不完全であることが明らかになっている。このような中での支援状態であるため、支援者は行うべき配慮の範囲が明確ではなく、支援行動に戸惑うことが少なくない。

(b-2) 支援者の教育の知識・支援に対する価値観が不統一である点

A小学校では、本学の日本語コミュニケーション学科の学部生及び言語文化研究科の大学院生が支援に携わっているが、日本語支援における具体的な指針・方針は示されていない。この日本語支援は支援対象の児童の特性に合わせて、対象児童が必要とする日本語をサポートする形態で行われている。そのため、支援者によって支援の内容に差が出ることや、児童が一貫した支援を受けることが完全に保障されているわけではない。後述する成果物では、実際に支援者がどのような価値観や考えを持って支援を行っていたかについて報告する。

(b-3) 支援者間での連携不足

A小学校での本学の学部生・院生が行っているこの日本語支援は、筆者が携わり始めた当初は支援者のコミュニティはなく、引継ぎも行われていなかった。以前携わってきた学生がどのように行っていたかという情報がない状態で支援を行うことは、支援内容・支援環境の面で不明点や不安な点が残り、支援を充実させるにあたって支障がなかったことを完全に否定はできない。

以上のように、日本語支援を難しくしている支援体制の原因及び支援者の課題が存在している。これらの課題を解決するために限らず、児童ひとりひとりが学校生活に必要な力を身につけるための具体的なアプローチの仕方も必要だと考えている。これらのことを踏まえ、日本語教育を専攻する学生

として小学校の教職員の方と支援関係者に向けた日本語支援の新しい提案を考えたい。

3. 先行研究

ここでは公立小学校における日本語支援の先行研究を「支援内容」、「支援環境」、そして「児童の精神面に関連する指導方法」のそれぞれに分けてまとめた。どの日本語支援にも共通する構成要素として「支援内容」と「支援環境」が基盤としてあり、その基盤の上で児童の立場や心理面を考慮する心構えが必要であると考えられる。これを「児童の精神面にに関する指導方法」という項目として設定し、この3項目を取り上げた。

3.1. 支援内容

支援内容については、光元(2014)によると、在籍学級と取り出し授業を結ぶ「リライト教材」の活用が、JSL児童の対等な参加を可能にし、日本語学習においても対等な「参加」の中で語り合い、多くの日本語が獲得されることがわかったとしている。また、両授業での学習目標が同じであるため、理解可能なリライト教材を使用して、在籍学級での学びに直結した学習が可能であったことも示している。一方で佐藤(2016)は、帰国児童に対する日本語指導についての研究で、児童にとって意味のある活動にするためには、本人の身近なものからアプローチをし、児童に自ら学ぶ意義を見出すことによって、自己有能感を促しながら動機付けを行うことの必要性を述べている。

3.2. 支援環境

支援環境について、佐々木(2018)は地方の散在地域の外国につながる子どもの学習支援についての研究で、地方では都市部よりも日本語を教える人材の確保や予算の壁があり、さらに外国につながる子どもが抱える問題として、「親子間の学校や教育に対する認識のズレから生じる葛藤も外国につながる子どもたちや、その保護者を悩ませる問題」があると指摘し、設立して代表を務める外国につながる子どもの学習支援を行う任意団体ではボランティアが携わっており、「日本人の社会人、元小学校教員、日本語教師、大学生、留学生、外国につながる市民」が参加しているという現状も報告している。内海(2021)は、多文化の子どもたちを支える地域の支援体制の現状として、日本語指導が必要な児童生徒の定義を述べたうえで、「日本語指導が必要かどうかの判断は各学校に委ねられており、共通して学校が利用する詳細な評価基準はない」ことに加えて、「学習言語に課題を持つ子どもの数を約100人としており、文科省の調査結果51人の2倍に上ることを確認している」という青森県の調査を取り上げ、「支援が必要」という基準が全国で明確にされておらず、データと実際の状況が異なることを強調している。

3.3. 児童の精神面にに関する支援方法

児童の精神面に関連する指導方法について、佐藤(2016)は、自身が支援を行った帰国児童は「読む」「書く」ことへの自己否定感が強いことから、「『書く意義』を見出せないことは『書く必要性』を感じないことである」と述べたうえで、児童自身が「ことばの力」とは何かを考え、自らが主体となる必要性を自覚し、行動に移すことによって「ことばの学び」を得ることができると自身の考えを述べている。一方で内海(2021)は家庭支援の視点から「同国出身者のコミュニティにつながない家庭、日本語力が十分でない保護者、貧困状況の家庭は地域社会で孤立しがちである」として、そのうえで「やさしい日本語」や多言語で伝えることと、さらに日本語習得によって園や学校と日本語でやりとりすることの重要性を述べ、「自己肯定感につながり、自信を持った子育て、家庭の安定、そして子どもの精神的安定にもつながる。多文化の子ども支援において保護者支援・家庭支援もきわめて重要なのである」と主張している。

しかしながら、これらの先行研究では日本語支援を受ける児童の特性については詳しく記述されておらず、日本語が十分に話せないことによって普段の生活でのコミュニケーションや学校での学習に支障をきたしている児童を前提に論が展開されている。現状として筆者が経験した日本語支援では、言語能力や学習能力自体は不便がない一方でコミュニケーションに課題があり、集団が意識されている日本独自の学校生活で困難を抱える児童も多く在籍していた。このような特性を持つ児童は支援方法が前述の児童とは大きく異なり、支援者は特性が混在している中で支援内容を計画するという壁があった。このように、コミュニケーションに課題がある児童の支援方法と学習言語能力が不足している児童と共に支援を行うための具体的な支援方法はまだ明らかになっていない。

4. 研究目的

本研究では、先述したような筆者が関わっている公立小学校日本語支援の実態を踏まえ、調査を通して支援対象の児童が学習上の困難を克服する目的と、支援者が支援を行う上で知るべき実態や心構えを本論文及び成果物を通じて提示することを目的とする。

5. 研究方法

年少者の日本語支援経験者計6名にインタビューを行い、支援の実態を把握し、整理する。

5.1. 協力者

年少者の日本語支援の経験がある大学生と大学院生6名(インタビュー当時の在籍状況)。支援経験者にインタビューの協力を依頼し、基本情報を求めるGoogle Formsにて同意を得たのちインタビューを実施した。

内訳：日本語母語話者 4名

中国語母語話者 2名

*日本語母語話者に未就学児のみを対象にした支援を行った経験者1名が含まれている。この協力者については、未就学児についての内容を除いて提示する。そのため、以下の調査項目の①のみ記載する。

5.2. 調査期間・場所

調査期間:2022年12月~2023年7月

調査場所:対面/オンラインツール(Zoom)

5.3. 調査項目

公立小学校やその他の日本語支援の現状を知るために、支援者がどのように支援を行ったかということが分かる質問項目を設定し、半構造化インタビューを行った。また、支援者として組織のなかでどのような役割を担ったのかなど、将来支援者として活動する方々の参考になるような実態や経験を支援者目線で回答していただいた。

①指導における教育観

②支援内容と方向性

③在籍クラス(学校側)との連携

④その他:個々の支援者の支援に関する質問、支援で学んだこと

5.4. 調査手順

- ①支援者が携わっている支援の概要を把握してからインタビューを行うため、インタビュー調査を行う前にGoogle Formsにて、基本情報の回答を求めた。
- ②インタビュー調査(対面/オンラインツール)を実施した。
- ③録音データの文字起こしを行った。
- ④各項目の回答を整理し、分析した。

インタビュー調査実施の際に録音の許可を得て、調査において個人名が第三者に特定されないこと、回答の有無は自由であり拒否における不利益はないこと、ならびに本研究の目的と内容を参加者へ説明し同意を得た。

6. 結果と考察

調査の結果、得られた知見を項目別にまとめる。そのなかでも複数の協力者に共通したものや特徴的だったものを取り上げる。なお以下の内容はインタビュー調査で得ることができた結果であるため、以下の内容は支援者の支援に対する考えや想いの全てとして示しているものではない。また支援者の価値観の正当性を判断するものでもなく、目的を今後の日本語支援の参考にすることに限り取り上げる。

6.1. 支援における教育観

得られた回答を筆者が分析し、以下の3項目にまとめた。

①児童に対して

- ・主観的に児童たちに対して個人的に「こうなって欲しい」という気持ちは持たない。
- ・厳しくせず、話し相手の感覚を保つ。
- ・「授業についていけない」という気持ちを解消してあげたい。(＊1)

児童の年齢や心理面を配慮した回答が5名共通で得られた。

②支援の雰囲気

「重い雰囲気にせず、児童との関係は「友達」や「日本語が話せるお姉さん」のような距離感を持って支援を行った」という旨の回答が5名から得られた。話すことを重視している協力者や児童に「できること」に対して自信を持って欲しいという想いがある協力者が多かった。(＊2)

③支援全体で心掛けたこと

- ・日本語は語学として答えが多く存在する分野であるため、児童の回答が模範解答でなかったとしても、「それでもOKです」「それでもいいです。でもこれ(模範解答)もあります」など言い、許容範囲を広めに設定していた。(＊3)
- ・言葉よりも自分のテンションを意識していた。堅苦しくならないようにした。
- ・児童に「これやりなさい」と指示をして、やることを遮るのは良くないと考えている。やりたいこともやりつつ、しっかりと学習をできる環境を整えてあげることが大事だと思う。(＊4)
- ・アウトプットは相手がいなくてできないことであるため、話すことに重きを置いて、「読む」と「聞く」に重視していない。(＊5)

以上の三項目の回答を全体で分析をすると、児童の心理面を考慮していること(＊1)(＊2)(＊4)と日本語教育という言語習得の面から児童の学習を観察している場合(＊3)(＊5)が分かった。この二種類をさらに掘り下げると、心理面を考慮している考え方として、「自分が児童だったら、こう思う」や「児童の目線から見れば〇〇」と児童を中心に支援を進行していることが分かる。一方で

日本語教育という言語習得の面から児童の学習を観察している考え方としては、「児童はこのような時は、〇〇のようにする」、「児童はこのような傾向があるから、〇〇しなくてはいけない」など児童を客観的に見て判断していることが回答から分かる。ただ、児童を客観的に見て支援を進めている支援者は、児童の心理面も考慮して行っていることも分かる。

支援者の全てが教職免許を持っているわけではないため、公立小学校の教員のように指導要領などがない状態で支援を行っており、考えが異なることが分かった。指導が進んで内容が具体的になるにつれ、学習の内容や量に差が出るのが予想される。この部分もただ教室で多数の学習者に日本語を教えることとは異なり、かつ児童一人一人の成長に合わせてながら支援を行うため、一般の学校教育とは異なる教育の工夫が必要になると言えるだろう。

6.2. 支援内容と方向性

目標に関しては、以下の質問項目を定め、協力者に回答してもらった。

- A) 指導が始まる前に大きな目標を立てた。目標は途中で変えずに行った。
- B) 指導が始まる前に大きな目標を立てた。目標は児童の様子を見ながら変えた。
- C) 指導を何回か行ってから大きな目標を立てた。目標は途中で変えなかった。
- D) 指導を何回か行ってから大きな目標を立てた。目標はその都度変えた。
- E) 指導の大きな目標は立てず、指導の項目またはその日ごとの目標を立てた。
- F) 特に目標は立てずに行った。
- G) その他

5名の協力者の結果は以下ようになった。

A) 指導が始まる前に大きな目標を立てた。目標は途中で変えずに行った。(2票)

- ・自分の中で目標を立て、児童が追い付かないようであれば、そのタイミングで変える。
- ・目標は実質あまり立てず、前の支援者からの情報や児童の日々の様子をうかがいながら、その児童に「何ができるか」考えながら、自分でプラスの教材など持参して行っていた。

E) 指導の大きな目標は立てず、指導の項目またはその日ごとの目標を立てた。(3票)

- ・自分自身大きな目標を立てることが苦手で、目標を掲げて目指すより取り組んだ後にどんな結果が現れるか待つことが楽しいとも感じている。また、子供の成長は早いので、大きな目標を立てにくかった。
- ・支援内容は「授業のフォローアップ」のようにしていて、教材に沿って行っている。その教材の単元を行うにあたっての目標を毎回立てる。
- ・自分が大きな目標を立てることが苦手ということもあり、大きな目標を立てない。小さい目標を立てコツコツやれば、児童自身もどのくらいできたかとても分かりやすいと思う。

目標に関しては、意見が2つに割れた。前者の「指導が始まる前に大きな目標を立てた。目標は途中で変えずに行った。」という2名の回答の共通点は、支援内容の大枠がずれないように支援の軸となる目標を立てる意図であった。後者の「指導の大きな目標は立てず、指導の項目またはその日ごとの目標を立てた。」という3名の回答では、様々な意見があったが、携わっている支援体制上大きな目標の立てにくさがあることが垣間見られた。また大きな目標を立てることが苦手である支援者もあり、小さい目標を支援者で立てたうえで学習項目を提示することで、児童に変化や成長のみならず、児童自身が「気づき」を得られ学習の促進につながるのではないかと考えていた。

目標をどう立てるかについては支援者に任されているが、大半の支援者の回答から支援が計画通りにいかず、目標を変更することや学習項目や教材加えていることが分かった。協力者の回答から見ても、目標を固定して支援を行うだけではなく、児童の様子・進捗を見ながら臨機応変に支援内容を考

えることが重要であることが分かった。ただ、長期期間に高頻度で行う支援体制などは大きな目標を立てやすいなど、支援体制によって目標の立てやすさが変わることが予想される。

6.3. 在籍学級との連携

児童の支援にあたって、児童の普段の様子を知る在籍学級(支援先が学校の場合)の担任の先生や保護者とのような連携を図ることができたか、児童の様子などに関してどのように情報交換をしたのかなどを聞いた。(下線筆者)

① 図った連携

- ・ 在籍学級の担任の先生とコミュニケーションは図れている。
- ・ 時間があつたら在籍学級の担任に、児童の様子を聞いていた。
- ・ 担任の先生からは「こういうことが苦手みたい」、「普段の教室でこういうことができない」という情報を聞けることが多く、それを基に授業を組み立てていった。

主に「担任の先生から、児童の在籍学級での様子を聞く」という連携が大半であった。日本語支援担当の教職員がいる学校での支援では、その担当の先生が普段児童の様子や苦手項目などを把握しており、支援者が直接担任の先生と情報交換をする必要がない実態があった。

② 連携が十分でなかった点

- ・ 支援記録(日誌)が書かれていないなど、機能していないことが疑問に思った。
- ・ 日誌で返信をくれる先生がいるが、先生によって差がある。印のみの先生もいて支援の意味があるのか、何か教室で困ったことや要望がないか気になった。ただ、確認してもらったことが分かったので安心はできた。
- ・ 学校の担任の先生や保護者とコミュニケーションを図れる機会は一切なく、児童について情報を得るには本人から聞くしかなかった。
- ・ 担当する児童が欠席していたが、当日学校から連絡が来ず学校に到着してから児童の欠席を知り、支援が中止になる日が複数あった。その場合学校に到着後すぐに帰宅することになり、とても不便だった。学校側との事務的な連絡などがしっかりと行えるようにすべきだと思う。

在籍学級の担任の先生との連携は、その先生によって対応が異なることがあり、児童の情報が均等に得られるわけではないことが分かった。学校以外の支援場所によっては、学校の教員や保護者との交流の場が一切なく、児童とのやりとりのみで支援内容を考える必要がある実態も把握できた。また支援先の学校とのやりとりとして、事務的な連絡が不十分であるという課題も見えた。

③ その他

- ・ 担任の先生が話しにくいこと、内容が通じにくいことを伝えている。
- ・ 先生と話をしなくても、児童から十分に情報を得ることができ、それに合わせた支援ができる場合もある。
- ・ 部外者であるため、学校に関することに余計に介入をしないことも大事。

連携が不十分だったという回答の一方で、連携なしでも支援を順調に進められた協力者もいた。支援者と児童の相性が良好なことや児童の特性上、学級担任との情報交換が不要な児童であったことが窺える。一方で、学校関係者ではない立場であることから無理に情報を探ろうとしない姿勢を保つことも必要だという意見もあった。

回答者のうち、半数以上が在籍学級の担任の先生や保護者との連携を十分に図ることが出来ていなかったことが明らかになった。このような連携は、各教育機関及び支援場所によって異なるため、派遣先での規則に従いながらできる限り児童の支援に必要な情報を得る姿勢が必要である。ただ、筆者自身も小学校の日本語支援で「規則に従いながら、できる限り必要な情報を得る」ことを現場で意識

して行動することが非常に難しいと感じた。この点については、成果物を通して小学校での日本語支援の支援者向けに助言として示す。

6.4. 支援で学んだこと

支援で学んだこととして、各支援者から様々なことが挙げられたが、主に次の3つのことに分類ができる。「児童(子ども)について」、「日本語教育及び日本語支援の現状」、最後に「日本語教育専攻での学習との関連」である。

①児童(子ども)について

普段子どもとの関わりがなく、「日本語を教えること」に加えて子どもとの接し方も学ぶことができたとのことだった。そのなかでも、「褒めること」を挙げている回答者も複数いて、児童に対して「褒めること」は、予想よりも容易ではなかったことが窺える。また、語学を教える際に大人と子どもで特性が異なること、気を付けるべき点が全く異なることも勉強になったという回答があった。

②日本語教育及び日本語支援の現状

日本語教育を専攻している支援者は、学んでいても現状を知る機会やその中で活動する機会を得るまでには実際の現場の様子を知ることがないため、支援に参加することによって研究論文などの書面以外から日本語教育現場を把握することができ、教育現場のリアルを学ぶことができたようだ。

③日本語教育専攻での学習との関連

ここでは、具体的に支援者が学びになったことを2つ紹介する。1つ目が「アイスブレイクの難しさ」である。大学の授業で「アイスブレイクの次に内容に入る」という流れを学んだが、上手くアイスブレイクをしようとしてもできず、すぐに授業の内容に入ってしまうことが多くあったという経験である。実際に教える立場になって実践して、想像以上の難しさを学んだという意見であった。2つ目は「時間に余裕を持たせ、臨機応変に対応する力」である。これは教育実習時に意識すべきことが児童の支援でも通用し、予備の活動内容を考えるなど行動に移すことができたという回答が得られた。また児童という年齢層にも着目し、出来映えや完成度がその日ごとに異なるため、臨機応変に対応していくことが容易になったことも触れていた。いずれにせよ、大学での学びと紐づけることや学びを応用することができたことが回答から窺える。

6.5. 支援で意識したこと

- 書く活動で、1つでも正解した問題があれば、花丸を付けていた。×(バツ)は絶対に書かなかった。
- 言葉選びよりも自分のテンションを大事にしていた。
- 褒める時に「すごい」という言葉をあえて使わなかった。個人的な考えだが、「すごい」と言われると上から目線で言われていると感じてしまう児童がいると考えているため、「そうそうそう」など別の言葉で褒めていた。

大人の語学教育では得られない回答が得られた。言葉を教えるだけでなく、児童に言葉を教えるために必要な配慮があり、支援者ごとに異なっていた。年少者日本語支援の実践を取り上げている多くの書籍や論文では、支援内容とその効果に焦点が当てられていることが多く、支援者側のこのような意識は触れていることが非常に少ない。そのため、このような情報は今後支援に関わる者にとって非常に有用であると言えるだろう。

6.6. 支援での気づき

- 特性が異なる複数の児童を同時に支援することに効果があった。単独での支援の際はよく怒る児童と、普段緘黙がある児童を同時に参加させたところ、怒りっぽい児童はゲームに負けたときに怒らず残念がる様子を示し、もう一人の児童が急に話すようになった。意図して計画したわけではなかったため、児童の普段とは変わった側面にとっても驚いた。

特性の異なる児童が共にある活動を通して日本語の学習をすることで、児童の課題が改善されることや、児童自身が気づきを得て新たな一步を踏み出すことができるようになったという気づきだった。児童の特性と課題が他の児童によって中和される、このような事例が筆者の支援でも見られた。筆者の経験では、2人同時にゲームを使用して支援を行っている際に起こった。もう一人の仲の良い児童がゲームでポイントを取れず泣いてしまったことがあった。その日以降、普段緘黙があり常に受身姿勢で積極性がない児童が、泣いてしまった児童を元気づけることや、できないことを自ら手伝う姿が多く見られた。また、よく「分からない」と言って落ち込むことや泣いてしまうことが多かった児童は、そのような傾向が減り、自ら挑戦したい活動を支援者に申し出るようになった。各児童の特性の相性を考慮して支援を計画すれば、同様に効果が期待できるだろう。

7. 結論

日本語支援経験者の話を聞いて、支援に有効的な知見を得られたのみならず、筆者の経験からも先行研究や各自治体で挙げられていない課題を見出すことができた。

①細かな課題が山積みしている

論文や書籍では、日本語支援の充実性を数字で提示していることや、日本語の指導の仕方を具体的に説明しているものが多くあるが、支援を難しくしている課題は中心の日本語を教える活動ではなく、その活動の周辺にある事務的な作業も含まれることが分かった。たとえば、担任の先生と情報を交換する日誌でのやりとりや、教材の用意に関することである。これは日本語支援以外の分野でも通じることであり、関係者でしっかりと連携を図れば解決が比較的容易なものである。細かい事務的な作業を怠らず、確認を継続していくことが当然のことだが、支援の基盤を成り立たす重要な要素であると再認識される。

②児童と支援者が共に一様ではないこと

児童の特性は多様であり、全く同じ特性を持つ児童などはいない。支援に携わる支援者も支援経験のみならず、教育観や児童への配慮の仕方が異なっていたことが明らかになった。固定概念を持たず、その児童にとって何が必要なのかという点を具体性と抽象性を問わず考えながら支援を行うことの重要性が経験者の経験談からも解釈できた。

③見極める能力の必要性

先述したように、児童の特性に限らず日本語の苦手項目も皆一様ではない。また、児童の苦手項目は教科書で習うように規則正しく現れるわけでもない。児童の支援を行っていく過程で、児童が躓く部分や消極的な姿勢を見せることがある。「どれが本当に支援すべきことであるのか」、「児童にとって何を最も身に付ける必要があるのか」ということを児童の行動や表情など様々なことから判断しなければならない。それらに加えて、担任の先生とのやりとりも意識する必要がある。普段の在籍学級での様子や、児童が苦手としていることを日誌や会話を通じてやりとりをし、そこで得た情報も基に児童に合った支援内容を考えて実行することも忘れてはいけない。様々な事柄の中で何を優先するべきなのか、臨機応変に対応することが求められるだろう。

8. 提案

日本語支援に興味のある方や、これから支援に携わる方々の支援を促進させるために、支援をするうえで知っておくべき現状と支援者としての心構えを中心に取り上げた成果物を作成した。作成する

にあたって、情報量の調整に苦労した。日本語支援に携わる方々や支援に興味がある方々に向けて、支援の背景や困ったときの参考になることを目的としたため、作成する内容量が過剰にならないよう意識した。現場を知らない方に必要以上の情報を与えてしまうと、支援が非常に難しいものである印象を与えかねないと考えたためである。そのようにならないためにも、内容が読み手にとって必要かどうか考慮して取り上げた。また構成は支援の経験談から始め、後半に支援で必要なスキルや視点など詳しい情報を載せた。

活用する際の注意点として、この成果物はあくまでも参考として読んでいただきたい。日本語支援の形態は様々で、現場によって異なる。そのためマニュアルのように覚えるものではなく、子どもたちの背景や支援の在り方について理解を深めることに適していると考えている。支援に興味がある方には、支援の背景や子どもたちに関するページ(成果物目次の水色)を、現支援者や支援について深く知りたい方は経験者の想いやアプローチの仕方が書かれているページ(成果物目次の黄色)を参考にさせていただきたい。

9. 今後の課題

今回の研究では、同じ日本語教育専攻の学生や先輩方の協力のもと行ったため、他の地域などを含めた広い範囲で日本語支援の現状を把握することができなかった。また内容に関して、今回は現状を把握したうえで日本語支援を行うための心構えや配慮を中心に執筆を行ったため、具体的な支援内容に触れることができなかった。今後は、整理できた課題をどのように支援内容に反映するか検討する必要がある。

10. おわりに

本研究では、日本語支援に携わるうえでの心構えや配慮に関しての知見を得ることができた。このテーマを選定した背景として、筆者自身の日本語支援経験がある。実際に自分が現場に赴いて疑問に思うことが多くあり、衝撃を受けたことが研究のきっかけである。そのなかでも現場と論文や書籍などの情報とのギャップがあり、そのような情報だけでは課題の解決に至らないと考え研究に至った。

インタビュー調査では、記述した内容以外にも支援現場の様子や支援者が実際に行った日本語の支援内容など様々な支援の実態を知ることができた。興味深いことに、支援環境や内容が全く異なっていた一方で、支援者の行動や心掛けることに共通点があった。どのように児童に指導するか、またどのように児童に接するかについて完璧な正解が問われるわけではないが、「このようにした方が良い」、「児童にはこのような傾向がある」という答えは存在することも明らかになった。7の結論で述べた通り、先行研究や各自治体で挙げられていない細かい課題や事例を明らかにすることができた。近年SDGsなど、世界共通で課題を認識しながら協力して取り組む動きが高まっている。筆者も大学在学中に社会課題について考える機会も少なくなかった。しかし、世界課題は決して「世界で認識されている課題」という意味ではないことを伝えたい。私たちが普段目にすることはない身近な場所に課題が存在しており、個人ができることから始めることが貢献に繋がると考えている。今回のテーマである日本語支援では現場の声、携わった経験者などの声を聞いて次に携わる人に繋いでいくことが最も重要で、各教育機関及び支援者間に求められるだろう。

謝辞

本研究を遂行するにあたり、指導教員である武蔵野大学グローバル学部日本語コミュニケーション学科村澤慶昭先生に多くのご指導を賜りました。インタビュー調査実施にあたっては、先輩方や同級生の方にご協力いただきました。また、研究のきっかけとなった日本語支援の場を提供して下さった支援先の小学校及び江東区教育委員会、支援の担当をして下さった副校長先生をはじめとする学校の先生方にも、この場をお借りして皆様に感謝の気持ちをお伝えしたいと思います。

参考文献

書籍・論文

- ①内海 由美子(2021)「多文化の子どもたちを支える地域の支援体制-今後の展開に向けて-」『子どもの日本語教育研究』子どもの日本語教育研究会, 4. 25-30
- ②佐々木 香織(2018)「外国につながる子どもの学習支援の現状と課題—外国人散在地域・新潟の事例より—」『日本語教育』日本語教育学会, 170. 1-16
- ③佐藤 京子(2016)「『書く』ことと『ことばの学び』をつなぐ実践とは何か—自己有能感を得られる児童主体の日本語支援を目指して—」『早稲田日本語教育学』早稲田大学大学院日本語教育研究科, 20. 89-98
- ④光元 聰江(2014)「取り出し授業と在籍学級の授業とを結ぶ『教科書と共に使えるリライト教材』」『日本語教育』日本語教育学会, 158. 19-35
- ⑤村澤 慶昭(2017)「江東区における年少者日本語教育支援の取り組み」『Global studies』武蔵野大学グローバルスタディーズ研究所, 1. 67-76

Webサイト

- ①江東区(2022)「江東区外国籍区民及び日本国籍区民意識・意向調査報告書」
<https://www.city.koto.lg.jp/101021/documents/kototabunkahoukokusyo2021.pdf>
(2023年10月20日参照)
- ②江東区(2023)「江東区多文化共生推進基本指針」
<https://www.city.koto.lg.jp/101021/documents/tabunkasisin.pdf>
(2023年10月20日)
- ③江東区(2023)「江東区データブック2023」
<https://www.city.koto.lg.jp/010162/koto-databook2023.html>
(2023年10月20日参照)
- ④東京都(2023)「外国人人口 7月 第1表 区市町村別国籍・地域別外国人人口(上位10か国・地域)」
<https://www.toukei.metro.tokyo.lg.jp/gaikoku/2023/ga23010000.htm>
(2023年10月20日参照)
- ⑤文化庁「社会状況の変化と日本語教育」
https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_suishin/nihongokyoiku_tenkai/hokokusho/1/#:~:text=%E6%97%A5%E6%9C%AC%E8%AA%9E%E6%95%99%E8%82%B2%E3%81%AF%EF%BC%8C%E6%97%A5%E6%9C%AC,%E3%81%84%E3%82%8B%E3%81%93%E3%81%A8%E3%81%AB%E3%81%BB%E3%81%8B%E3%81%AA%E3%82%89%E3%81%AA%E3%81%84%E3%80%82
(2023年9月26日参照)
- ⑥文化庁(2023)「日本語教育の適正かつ確実な実施を図るための日本語教育機関の認定等に関する法律案(仮称)の検討状況について」
https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/nihongo/nihongo_117/pdf/93833701_06.pdf
(2023年9月26日参照)
- ⑦文部科学省(2014)「CLARINETへようこそ—『特別の教育課程』による日本語指導の位置付け—」

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1341926.htm

(2023年10月15日参照)

- ⑧文部科学省(2022)「学校教育法施行規則の一部を改正する省令等の施行について(通知)」

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1341903.htm

(2023年10月15日参照)

- ⑨文部科学省(2022)「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結果の概要(速報)」

https://www.mext.go.jp/content/20220324-mxt_kyokoku-000021406_02.pdf

(2023年10月15日参照)

参考資料 (成果物)

日本語支援に携わる方・興味のある方へ
年少者日本語支援を始める前に

滋賀県大津市立小中学校 日本語教育コーディネーター研究会
編集 山本 美穂

目次

- 1.はじめに..... p3
- 2.日本語支援の定義と範囲..... p4
 - ・文科科学者が定めた新たな枠組み
 - ・日本語支援の目的は？
 - ・どんな児童生徒がいる？
- 3.支援を経験した学生の声..... p5-9
 - ・協力者観 ・教育観 ・目標の立て方
 - ・進め方 ・在籍学校との連携
 - ・支援を通して学んだこと、得たこと
- 4.児童の発達とは..... p10-12
 - ・児童たちの成長を「移動する子どもたち」
 - ・子どもたちの発達に関すること
- 5.きょうの支援観..... p13-16
 - ・支援形態 ・支援してきた児童の特性
 - ・現場に即して取付けたこと ・支援上の留意点
- 6.【特別編】「私はこうだった」支援を受けた児童の声..... p17-18
 - ・教育観 ・当時の様子や行動
 - ・当時の感情や感じたこと ・今体を振り返って
- 7.実践ケースの紹介..... p19
- 8.さいごに..... p20
- 参考文献..... p21

はじめに

近年グローバル社会が急速に進展し、日本の教育現場でも外国からの児童生徒が非常に多く在籍しています。学校によっては、全校生徒の4分の1が外国からの児童である学校もあります。本校は現在大学生で小学校を卒業してから10年近く経ちますが、今の小学校の礎をたてて下さいます。本校は、このような環境下で行われている児童への日本語支援をテーマとして作成しました。

現在本校は東区内の小中学校で日本語支援に関わっています。私が初めて支援を開始した時は、あの初年度の方々の困難さや支援についての新しい情報などを得ることができず、教える日本語の内容以外に「自分が何をすればいいのかわからない」、「在籍学校での学習でどんなことが困難なのか」、「児童のどのような面を考慮すればいいのかわからない」など分からなかった日々がありました。支援に関わってからは毎日難関も感じつつありますが、やはりこの日本語支援は児童のためにはありません。それは日本語教育の知識だけでは支援をするのに不十分であるからだと考えています。そこで、日本語支援の実践及びこれからの支援に関わる支援者のための支援の全体像を捉え、児童が有意義な学習の時間を得ることができるようにも本冊を作成しました。日本語教育を専攻している方とは関わりがあるが専攻していない方の支援に役立つように、支援内容だけでなく支援するための配慮・心構えを中心に制作しました。また自身の経験だけでなく、今まで支援を受けた日本語支援に関わった経験がある方々(本校日本語教育専攻の学生と教職員)や小学生時代に日本語支援を受けた方のお話も掲載しています。どなたも貴重なお話をたくさんいただいたので、ぜひ参考にしていただきたいと思います。

2.日本語支援の定義と範囲

日本語支援に関する施設は多くあり、ややこしいと感じています！

文科科学者が定めた新たな枠組み

日本語教育が必要な児童生徒のために設けられた制度です。文科科学者は、「『特別の教育課程』による日本語指導等は、児童生徒が学習内容を理解しやすくなることや教科等の理解を深めること」を目的として必要な日本語の指導等、在籍学校の教育課程の一環の時間として、在籍学校以外の教育課程の時間にも取り入れている。

日本語支援の目的は？

文科科学者は特別の教育課程の目的を「児童生徒が日本語を用いて学習生活を営むとともに、学習に取組むことができるようにすること」としていますが、この定義は広いです。そのため、支援対象児童は様々な特性を持った児童がいます。

どんな児童生徒がいる？

学習に支障をきたしている児童、日本語を使ったりコミュニケーション上手にできない児童など様々です。文科科学者のアンケートを見る限り「得意な児童のタイプはほとんどが前向きなタイプですが、教習期間1年以上ある児童も前向きなタイプではないため、支援の仕方も異なります。」

3.支援を経験した学生の声

具体的にはどんな支援をしている？

実践期間：2022年12月～2023年7月
実施場所：対面/オンライン
協力者：年少者の日本語支援の経験がある大学生・大学院生6名
(インタビュー当時の在籍状況)
内訳：日本語指導受者名、中国語指導受者名

協力者一覧

Aさん 大学生 支援対象者：小学1～4年児童 支援期間：半年から1年未満	Bさん 大学院生 支援対象者：小学1～6年児童 支援期間：半年から1年未満	Cさん 大学院生 支援対象者：小学1～6年児童 支援期間：1～3年未満
Dさん 大学院生 支援対象者：小学4～6年児童 支援期間：半年から1年未満	Eさん 大学院生 支援対象者：小学1～6年児童 支援期間：半年から1年未満	Fさん 大学院生 支援対象者：小学1～6年児童 支援期間：半年から1年未満

指導者の教育観

「こうなって欲しい」という気持ちを持たない
「話すこと」に書き置いている

おねえさんような、友達いっぱい常態化して

「授業についていけない」という気持ちを持たない

話し相手だけだと取組む学習指導

指導者の教育観

「『おねえさん』という気持ちを持たない」ということは、児童が主体的に学習に取り組むようになることにつながります。また、児童が主体的に取り組むことで、授業の質も向上すると思います。

「こんなことで悩めるんだ」と思うことも大きいに

どうやって寝る？

寝ることは大事です。寝ることで、体が元気になります。寝ることで、頭がよくなります。寝ることで、心が落ち着きます。寝ることで、明日の授業が楽しくなります。

できることに着目して寝る

寝ることは大事です。寝ることで、体が元気になります。寝ることで、頭がよくなります。寝ることで、心が落ち着きます。寝ることで、明日の授業が楽しくなります。

表情筋を大きめに動かす

寝ることは大事です。寝ることで、体が元気になります。寝ることで、頭がよくなります。寝ることで、心が落ち着きます。寝ることで、明日の授業が楽しくなります。

何か一つできたことに寝る

寝ることは大事です。寝ることで、体が元気になります。寝ることで、頭がよくなります。寝ることで、心が落ち着きます。寝ることで、明日の授業が楽しくなります。

このように寝るのだ

寝ることは大事です。寝ることで、体が元気になります。寝ることで、頭がよくなります。寝ることで、心が落ち着きます。寝ることで、明日の授業が楽しくなります。

「こんなことで悩めるんだ」と思うことも大きいに

目標の立て方

目標を立てることは大事です。目標を立てることで、やる気になります。目標を立てることで、やるべきことが明確になります。目標を立てることで、やるべきことを優先順位をつけることができます。

Aの回答者 理由・背景

Bの回答者 理由・背景

「こんなことで悩めるんだ」と思うことも大きいに

支援を通して得たこと・学んだこと

支援を通して得たこと・学んだこと

日本語教育専攻・日本語支援の現状

児童(子ども)について

日本語教育専攻での学習との関連

7. 便利ツールの紹介

日本語をより豊かにするために便利なツールやWebサイトをいくつか紹介します。
実際に活用したもので、オススメできるツールです。ぜひ参考にしてみてください！
（※）「」が囲まれているのは、その主なアフィリエイトです。

日本語文法の概念を 知りたいとき

高川麗美様 (2022) 『外国に上る子ども
の日本語教育』くろしお出版

日本語を学ぶ子どもが日本語を習得する過程に
関する本。とても読みやすい。

文脈の中で聞いたらどう?

辻本幸子、小塚千枝 (2015) 『日本語教師
のための楽しく教える活動集22』
株式会社アルフ

実践的な活動集。子どもが楽しく学ぶための
アイデアが満載。

文脈の中で聞いたらどう?

北村玄明 (2015) 『事例集 外国人
の日本語教育ハンドブック』東洋館出版

外国人の日本語教育に関する実践的な
事例が満載。

海外に渡ったときの

からた、新刊、おごんく

海外に渡ったときの生活や学習に関する
実践的なアドバイスが満載。

実感が湧かない力を 知りたいとき

東京教育委員会『たのしいがっこう』
『たのしいがっこう』

東京都教育委員会の実践的な事例が
満載。

動画で知る日本の学校

文部科学省
外国人児童生徒の学習支援に関する実践
事例集

外国人児童生徒の学習支援に関する実践
事例集

WEB教材 (授業実践)

らびびりドリル
『外国人児童生徒の学習支援』
オンラインコンテンツ

外国人児童生徒の学習支援に関する実践
事例集

WEB活用 (異文化交流)

やんちゃワーク
『外国人児童生徒の学習支援』
オンラインコンテンツ

外国人児童生徒の学習支援に関する実践
事例集

8. さいごに

今回学童論文のテーマとして、自分が活動に携わっている日本語支援の活動を
選定しました。日本語教育分野は意外にも、専門外の人も多く関わらる分野で
す。まだ認知度が低くない日本語教育と身近な存在となつて1つのアクション
ができたのではないかと感じ、本件を完成しました。自分自身が活動に携わり日本語
教育の内容に際して、その後の知識や実践が必要であることと気づき、日本語
教育を専攻する学生や支援に携わる方々にもこのような実感を覚えてもらいた
いという思いもあります。

私が働いていたこの活動を振り返り「現場で対応を先か後かしていない」というこ
とを再認識しました。「日本語教師」と一言で言っても様々な現場があり、現
場に行かないと分かりません。公表されている文章やウェブなどの書面だけで
は得ることができないことだらけです。書面の情報だけで理解をしようとして
ならず、現場の声を聞いて行動することがいかに重要であるかを実感しまし
た。また今回初めて児童の学習を支援する経験をして、「新しい目で見るとこ
の大切さも学びました。「言葉を教える」という側面からだけでなく翻訳やス
ピードを教えるという側面も学びました。児童は学習だけでなく学習生活を支えること
にも関心があります。その学習生活の一部である日本語の学習においても児童
生活を支えるだけでなく、児童の成長を支える役割も果たすことにより児童
生活に大きな影響を与えていることを実感しました。

最後に本件及び学童論文を作成するにあたって指導教員である村澤先生を
はじめとしてインスピレーションをくださった方、学校関係者のみなさまに
多くのご声援とご協力を賜りました。皆様のおかげでこの活動が実現しました。
この活動が少しでも今後の日本語支援や子どもたちが生き生きと学習し続けるこ
とができる環境づくりに役立つことを願っております。

参考文献

【書籍】

- ・北村玄明 (2015) 『事例集 外国人の日本語教育ハンドブック』東洋館出版
- ・辻本幸子、小塚千枝 (2015) 『外国人児童生徒のための実践ガイドブック 子どもたちのワイ
フレスにようきて』東洋館
- ・辻本幸子、小塚千枝 (2015) 『日本語教師のための楽しく教える活動集22』
株式会社アルフ
- ・高川麗美様 (2022) 『外国に上る子ども日本語教育』くろしお出版

【WEBサイト】

- ・東京教育委員会 (2021) 『外国人児童 (こ) への日本語教育』 - 東京都日本語教育
センター (2021) 『たのしいがっこう』
https://www.kyoiku.metro.tkyo.lg.jp/school/system/tenochi_gakko.html
(2023年11月25日参照)
- ・らびびりドリル
<https://happykac.net/> (2023年11月25日参照)
- ・文部科学省 (2014) 『CLARINE』ようこそ 『特別の教育実践』による日本語教師の
実践事例 (2014年1月)
https://www.mext.go.jp/b_menu/shoku/darim/003/1341926.htm
(2023年11月25日参照)
- ・文部科学省 (2021) 『外国人児童生徒の学習支援に関する実践事例集』
https://www.mext.go.jp/b_menu/activity/topic/2021/02110525.html
(2023年11月25日参照)
- ・やんちゃワーク
<https://yanchawork.com/> (2023年11月25日参照)

【写真利用サイト】

- ・写真AC
<https://www.photo-ac.com/> (2023年12月2日参照)

年少者日本語支援についてのインタビュー調査1

協力者の皆様

この度は卒業論文のインタビュー調査にご協力いただきありがとうございます。
インタビュー調査の前に、支援に関して簡単な質問にお答えいただきたいです。
この質問にお答えいただいた回答に合わせて、インタビューを行いたいと思います。

*この調査でお答えいただいた内容は、卒業論文作成の目的のみに使用され、個人が同定されたりプライバシーが侵されたりするようなことは全くありません。また回答の有無による不利益も一切ありません。

この調査にお答えいただいたことで、同意をいただけたものとさせていただきます。
なお、この調査に関するお問い合わせは下記までお願い致します。
お忙しいところ恐れ入りますが、ご協力のほどよろしくお願いいたします。

*回答に関してお答えにくい項目がありましたら、その旨をお書きください。

どうぞよろしくお願いいたします。

日本語コミュニケーション学科4年 山田実優
連絡先：s2016057@stu.musashino-u.ac.jp

* 必須の質問です

1. 1. 年齢を教えてください。 *

2. 2. 職業を教えてください。 *

3。 3. 年少者の日本語支援歴はどのくらいですか。 *

1つだけマークしてください。

- 半年未満
- 半年から1年未満
- 1~3年未満
- 3年以上

4。 4. 対応したことがある支援対象者の学年または年齢等を教えてください。 *

5。 5. 支援に使用した教材や道具を教えてください。 *

6. 6. 支援の目標（児童の到達目標）について教えてください。*
最も当てはまるものを選んでください。

1つだけマークしてください。

- 指導が始まる前に大きな目標を立てた。目標は途中で変えずに行った。
- 指導が始まる前に大きな目標を立てた。目標は児童の様子を見ながら変えた。
- 指導を何回か行ってから大きな目標を立てた。目標は途中で変えなかった。
- 指導を何回か行ってから大きな目標を立てた。目標はその都度変えた。
- 指導の大きな目標は立てず、指導の項目またはその日ごとの目標を立てた。
- 特に目標は立てずに行った。
- その他

7. 7. 今までの支援でどんなことを行ったかを簡単に教えてください。*

8. 8. 対象が年少者以外の日本語支援または日本語を教えた経験はありますか。*

1つだけマークしてください。

- ある
- ない

9. 9.8で「ある」と回答した場合、お答えください。
どのような支援、対象者であったか教えてください。

10. 質問は以上です。
お答えいただきありがとうございました。
何かございましたら、以下にご記入ください。
後のインタビューでも、よろしくお願いいたします。
