

## II 自由研究

### 外国人児童生徒教育における指導体制の現状と課題

#### －「教育の成果」の向上に資する組織づくりに向けて－

大阪教育大学 臼井 智美

#### 1. 本研究の目的と課題

本研究の目的は、公立小・中学校で行われている外国人児童生徒教育について、指導体制の現状と課題を明らかにすることである。この作業を通じて、今後予定している、「教育の成果」を向上させる指導体制づくりを支援するための「組織診断票」（試案）の開発への手がかりを得たい。

外国人児童生徒教育に関する先行研究において「教育の成果」への言及は、主に2つの観点からなされてきた。1つは、学業達成やキャリア形成などを視野に入れた「ことばの力」を育てる日本語指導のあり方を探る観点である。とりわけ初期指導に焦点を当てた効果的な日本語指導法の解明や、成人学習者とは異なる“子どもの”学習特性を考慮した「年少者日本語教育学」の確立が研究課題の中心となってきた。近年では、多言語環境下で育つ子どもの「ことばの力」の動態性を踏まえた言語教育のあり方が検討されてきている<sup>1</sup>。また、日本語教育学だけでなく、教科教育学の領域で、教科指導の中で行う日本語指導のあり方の模索も大きな研究テーマとなってきた<sup>2</sup>。2つめの観点は、学習意欲に影響を与える外国人児童生徒のアイデンティティ形成の実態を解明するという観点である。外国人児童生徒の自己実現を困難にしている日本の学校文化の問題点を指摘し、その改善の必要性を説いてきた<sup>3</sup>。このように、「教育の成果」は、一方では、日本語や教科内容の習得を促進する教授法をめぐる議論され、他方では、外国人児童生徒の自己実現を可能にする学校文化の変革の必要性をめぐる議論されてきた。

こうした研究動向の中、「効果的な指導を実現するための環境整備」という点については、全く関心が向けられてこなかった。外国人児童生徒教育については、国としての明確な指導方針がなかった<sup>4</sup>ため、指導を行うか否か、指導をどのように行うかは、いずれも地方自治体の判断に委ねられてきた。そのため、“社会的弱者”あるいは“日本国籍ではない者”に配慮した教育を「(やらないよりは) やっているだけまし」という考え方が根強くある。そのような中では、「一生懸命にやっている」こと自体が評価されることとなり、「成果をいかにして上げていくか」という点については、ほとんど考慮されることはなかった。しかしながら、次の2つの事情により、外国人児童生徒教育について、「教育の成果」を意識した指導のあり方を検討する必要性が生じてきている。

1つには、教育費全体の縮小の中で、外国人児童生徒教育への教育予算配分も縮小化してきているという、自治体の財政事情がある。加配教員の措置や母語支援員の増員等を要望する声が学

校から挙げられることは常態化している。教育費の増額や人的支援の充実が望めない限り指導の充実は図れないとの主張もなされてきた。しかし、その一方で、加配教員や母語支援員等が、配置数に見合った成果を上げてきたのかについては検証されてきておらず、人的支援の充実が「教育の成果」の向上に不可欠であると主張する根拠は、実際のところは不明確なままである。

2つには、外国人児童生徒の定住化、永住化が一層進んできている中で、いずれ日本を去る一時滞在者ではなく、この先も日本で生きていく人間として、豊かな人生を歩むための自己実現を支援していくことが、外国人児童生徒教育において重要な課題となってきたことである。具体的には、高校進学を可能にする学力形成を図ることが重視されるようになってきている。日本語指導が必要な外国人生徒の高校進学率は低い状態にとどまっているが、その大きな要因として、外国人生徒の学力が高校入試で求められるレベルに到達していないことが挙げられる。その背景には、日本語指導が必要な外国人生徒に対して、高校入試で求められるレベルの学力が身につくような指導を小・中学校の段階で行っていないという指導現場の実態もある。外国人生徒の日本語力や学力の不足が、外国人生徒の怠惰や能力の限界によって引き起こされると考えることは簡単であるが、そもそも、高校入試に間に合うように外国人生徒の学力形成を図ってきているかという「指導の効果性」については、検討さえなされてこなかった<sup>5</sup>。

外国人児童生徒教育について、指導体制をめぐる問題の整理やその改善策を論じた先行研究は皆無に等しい。指導体制についてはせいぜい、日本語指導担当教員や日本語指導員、母語支援員、学級担任等の指導関係者間で共通理解や連携を図っていくことが大切だという指摘が行われてきた程度である。そこで、本研究では、外国人児童生徒教育について、「教育の成果」の向上に資する指導体制のあり方を明らかにすることをめざして、外国人児童生徒教育における指導体制の実態把握と課題の抽出を行うこととした。なお、ここでいう「指導体制」とは、校務分掌等で定められた指導関係者間の役割分担や協働の様子を意味する。

本研究では、外国人児童生徒教育がいかにすればその成果を上げることができるかを、学力形成に向けた日本語指導教室（取り出し指導）の活用の仕方という観点から検討する。その理由は、次のとおりである。日本語指導教室は、日本語指導を必要とする外国人児童生徒<sup>6</sup>（以下、「要指導児童生徒」とする）に対する学習支援を目的として設置されている特別教室であり、実践に対して財政措置も行われている。換言すると、日本語指導教室の設置校は外国人児童生徒教育の充実を公的に求められており、「教育の成果」を上げることが期待されている。よって、日本語指導教室設置校が日本語指導教室をいかに活用しているかを見ることで、外国人児童生徒教育について、指導体制に起因する問題と課題を明らかにすることができると考えるからである。

## 2. 調査の目的と方法

本研究では、外国人児童生徒教育における指導体制の実態と課題を明らかにするために、日本語指導教室設置校に対して調査を行った。調査は2006年9月～2011年8月にかけて、公立の小

学校 51 校・中学校 17 校を対象にして行った<sup>7</sup>。調査校の概要は表 1 のとおりである。

＜表 1 調査校の概要＞

小学校 51 校			中学校 17 校	
群馬県 2 校、栃木県 3 校、茨城県 6 校、東京都 7 校、静岡県 2 校、岐阜県 3 校、愛知県 5 校、三重県 6 校、京都府 1 校、兵庫県 9 校、岡山県 1 校、福岡県 6 校			栃木県 2 校、茨城県 2 校、東京都 1 校、静岡県 1 校、岐阜県 2 校、愛知県 3 校、三重県 3 校、兵庫県 2 校、福岡県 1 校	
要指導児童生徒数	多数在籍校（在籍人数 10 人～）	29 校	12 校	
	少数在籍校（在籍人数～9 人）	22 校	5 校	
要指導児童生徒の言語的多様性	1～3 か国語	35 校	14 校	
	4～5 か国語	12 校	3 校	
	6 か国語以上	4 校	0 校	
日本語指導担当教員数（加配措置数）	1 人配置	27 校	11 校	
	2 人以上配置	24 校	6 校	

調査は、次の 3 つの方法を用いて行った。

- ①外国人児童生徒が在籍する学級（日本語指導教室、在籍学級）の授業参観
- ②外国人児童生徒教育に関する校内指導体制についての資料の収集
- ③管理職や日本語指導担当教員に対する聞き取り

これら 3 つの方法を用いたのは、「教育の成果」の向上に資する指導体制のあり方を検討する上で、調査校において、「何を・だれが・何のために・どのように」行っているかを確認する必要があると考えたからである。具体的には、次のような理由から 3 つの調査方法を用いた。

①の方法については、「何を」と「どのように」を確認するため、つまり、どのような指導が行われているのかを明らかにするためである。外国人児童生徒教育では、「何を・どのように」行うかはすべて地方自治体や学校の判断に委ねられており、指導内容や方法は学校によって異なる。そのため、実際に授業（指導場面）を参観しないことには、その学校で外国人児童生徒教育として何が行われているのかを知ることができない。併せて、「何のために」外国人児童生徒教育が行われているのかを明らかにするためにも、授業参観という方法を採用した。どのような授業が行われているかを確認することで、日本語指導担当教員や学級担任が、外国人児童生徒教育の目的（「何のために」行っているのか）を理解しているか否かを明らかにすることができる考えた。授業参観の際には、要指導児童生徒の様子、教員の支援方法、授業の展開や内容を重点的に観察した。

②の方法については、「だれが」を確認するためである。外国人児童生徒教育に関する校内指導体制についての資料を分析すると、教職員間の役割分担のおよその様子を把握することができる。そこで、学校要覧や学校経営計画書、日本語指導教室の時間割、「本校の外国人指導について」のような外国人児童生徒教育に特に言及した資料等の収集を行った。

③の方法については、②で収集した資料の文字情報からは確認が難しい、実質的に「だれが」中心となって行っているのかという実態について補足的に情報収集するためである。加えて、紙の上で示された役割分担のみならず、実態としての役割分担が抱える問題を明らかにするために、

管理職や日本語指導担当教員に対する聞き取りを行うこととした。

以上の3つの方法を用いて、調査校ごとに収集した情報は次のとおりである。

○在籍する外国人児童生徒の属性等

在籍数および要指導児童生徒数、日常生活での主たる使用言語、文化的多様性の程度

○外国人児童生徒教育の指導内容と方法

初期指導型日本語指導について、教科指導型日本語指導について、進路指導について

○日本語指導体制（特に、日本語指導教室での取り出し指導の方法）

日本語指導教室の時間割編成方法、日本語指導担当教員の属性（教員経験年数、在職年数、外国人児童生徒の指導経験年数等）、日本語指導担当教員の授業時数、指導関係者の多様性

○外国人児童生徒教育に関する教育行政や管理職の指導方針

自治体や学校の指導方針、校内指導体制、教育行政の支援体制・制度（初期指導教室設置の有無、外部支援員の派遣制度の有無、日本語指導ボランティアバンク制度の有無等）

### 3. 外国人児童生徒教育における指導体制の現状—日本語指導教室の活用の仕方—

授業参観、収集した資料、聞き取り等で得られた情報を分析した結果、次の点が明らかになった。簡潔に述べると、「どのように」指導しているかと、「何を・何のために」指導しているかによって、日本語指導教室の活用の仕方が学校によって大きく異なるということである。

#### （1）日本語指導教室の指導形態の違い—「どのように」の観点から

既刊の実践記録等により、日本語指導の主たる指導形態には、「取り出し指導」<sup>8</sup>と「入り込み指導」<sup>9</sup>があることは知られていたが、日本語指導教室の時間割編成方法を分析した結果、取り出し指導については、その指導形態がかなり多様であることがわかった。

#### ①指導時間数による違い—「部分取り出し指導」と「全取り出し指導」

まず、取り出し指導を行う週当たりの指導時間数の確保の仕方の違いに着目すると、取り出し指導には2つの方法があることが確認できた。

1つは、表2に示したように、在籍学級の時間割上の教科とは必ずしも同じではない教科・内容を日本語指導教室で指導する方法である。取り出し指導を受けるために要指導児童生徒が在籍学級から外れる時間帯は特定の教科に限定されず、複数の教科の授業時間帯にまたがって取り出される（これを「部分取り出し指導」とする）。

もう1つは、表3に示したように、在籍学級と日本語指導教室は同じ時間帯に同じ教科を指導する方法である。取り出し指導を受けるために要指導児童生徒が在籍学級から外れる時間帯は特定の教科に限定され、例えば、在籍学級で国語の時間帯には必ず取り出し指導でも国語の授業を行う。この場合、要指導児童生徒は在籍学級では国語の授業は全く受けず、国語の授業はすべて日本語指導教室で受けることになる（これを「全取り出し指導」とする）。

分析の結果、「部分取り出し指導」と「全取り出し指導」の方法を採る学校数は表4のようにな



った。「全取り出し指導」の方法を採る学校はいずれも、要指導児童数が15人を超えており（最も多い学校で68人）、第1学年から第6学年までの各学年に複数の要指導児童がいるという共通点があった。そして、日本語指導担当教員への聞き取りの結果、「全取り出し指導」の方法を採る理由は、いずれの学校も、「意図したものではなく、結果的にそうなった」という回答であった。要指導児童数が多いために、取り出し指導の時間数をいかに確保するかをあれこれ試みたところ、結果的に「児童ごと」ではなく「学年ごと」に時間割を編成することに落ち着いたという。

＜表2 「部分取り出し指導」の時間割例＞

例) ＜5年1組 (在籍学級) の時間割＞					
	月	火	水	木	金
1	国語	算数	国語	社会科	
2	算数	国語	算数	理科	算数
3	理科	社会科		算数	国語
4		理科		国語	
5			社会科		
6					

例) ＜日本語指導教室の時間割＞					
	月	火	水	木	金
1	5-1 日本語		5年算数	5年算数	
2				5-2 日本語	
3	5-2 日本語 2-1 日本語				
4				2-1 日本語	
5					
6					

例) ＜5年2組 (在籍学級) の時間割＞					
	月	火	水	木	金
1	算数	国語	国語	算数	
2	理科	算数	社会科	国語	国語
3	国語		算数		算数
4				理科	社会科
5		社会科			理科
6					

例) ＜2年1組 (在籍学級) の時間割＞					
	月	火	水	木	金
1	国語	国語	国語	算数	
2	算数	算数	生活	国語	国語
3	国語		算数	生活	算数
4			国語	国語	国語
5	生活				
6					

「部分取り出し指導」は、①在籍学級の時間割上の教科と、日本語指導教室の時間割上の教科は必ずしも対応しない。  
②学年が異なる児童生徒を同じ時間帯に指導することも珍しくない。

＜表3 「全取り出し指導」の時間割例＞

例) ＜5年1組 (在籍学級) の時間割＞					
	月	火	水	木	金
1	国語			国語	
2		国語	国語		
3					国語
4					
5					
6					

例) ＜日本語指導教室 (5年生) の時間割＞					
	月	火	水	木	金
1	5年国語			5年国語	
2		5年国語	5年国語		
3					5年国語
4					
5					
6					

例) ＜5年2組 (在籍学級) の時間割＞					
	月	火	水	木	金
1	国語			国語	
2		国語	国語		
3					国語
4					
5					
6					

「全取り出し指導」は、  
①在籍学級の時間割上の教科と、日本語指導教室の時間割上の教科は対応する。  
②学年が同じ（で日本語力が異なる）児童生徒を同じ時間帯に指導するため、取り出し指導を行う時間帯の在籍学級の時間割上の教科（例では「国語」）は、学年内では統一される。

＜表4 「取り出し指導」の実施状況＞

	計	小学校	中学校
部分取り出し指導	51校	34校	17校
全取り出し指導	17校	17校	0校

## ②指導学年による違い―「同学年取り出し指導」と「異学年取り出し指導」

次に、日本語指導教室の時間割上で、同じ時間帯に取り出し指導を受ける児童生徒のクラス編成の仕方の違いに着目すると、取り出し指導には3つの方法があることが確認できた。

1つは、同じ時間帯に1人の児童生徒を1人の指導者が指導する方法、あるいは、同じ時間帯に指導を受ける児童生徒は複数人いるが、指導者も複数人いるため、結果的に1人の児童生徒を1人の指導者が指導する方法である（これを「マンツーマン取り出し指導」とする）。

2つめは、同じ時間帯に同学年の児童生徒複数人を同時に指導する方法である（これを「同学年取り出し指導」とする）。「同学年取り出し指導」はさらに、日本語力に応じて初級・中級・上級クラス等に分けている場合（これを「同学年日本語力別取り出し指導」とする）と、日本語力が異なっても一斉に指導する場合（これを「同学年一斉取り出し指導」とする）があった。

そして3つめは、同じ時間帯に異学年の児童生徒複数人を同時に指導する方法である（これを「異学年取り出し指導」とする）。「異学年取り出し指導」はさらに、日本語力に応じて初級・中級・上級クラス等に分けている場合（これを「異学年日本語力別取り出し指導」とする）と、日本語力が異なっても一斉に指導する場合（この指導方法を「異学年一斉取り出し指導」とする）と、学年も日本語力も異なるために、同じ時間帯に同じ教室にいるものの指導内容は児童生徒それぞれにばらばらという場合（これを「寺子屋スタイル」とする）があった。

以上の6種類の指導形態が確認できたが、調査校を分類すると表5のようになった。

＜表5 日本語指導教室の指導形態の種類＞

〔※観察された校数〕		日本語力別のクラス分け	
		クラス分けあり	クラス分けなし
学年別のクラス分け	同じ学年で (同学年取り出し指導)	同学年日本語力別取り出し指導 〔小学校13校（多数在籍校13）〕 〔中学校6校（多数在籍校6）〕	同学年一斉取り出し指導 〔小学校17校（少数在籍校6、多数在籍校11）〕 〔中学校5校（多数在籍校5）〕 (寺子屋スタイル) 〔小学校0校〕 〔中学校0校〕
	異なる学年で (異学年取り出し指導)	異学年日本語力別取り出し指導 〔小学校3校（少数在籍校2、多数在籍校1）〕 〔中学校0校〕	異学年一斉取り出し指導 〔小学校1校（少数在籍校1）〕 〔中学校0校〕 寺子屋スタイル 〔小学校5校（少数在籍校2、多数在籍校3）〕 〔中学校0校〕
	クラス分け不要		マンツーマン取り出し指導 〔小学校12校（少数在籍校11、多数在籍校1）〕 〔中学校6校（少数在籍校5、多数在籍校1）〕

## (2) 日本語指導教室の役割の違い―「何を」・「何のために」の観点から

日本語指導教室の授業参観と日本語指導担当教員への聞き取りにより、日本語指導教室での指

導内容と使用教材を確認したところ、「何を・何のために」指導するかによって、日本語指導教室は主に4種類の役割を担う場として捉えられていることがわかった。

1つめは、初期指導型日本語指導を行う場としての役割である<sup>10</sup>。初期指導型日本語指導は、日本語学習歴の極めて浅い児童生徒に対して、ひらがなやカタカナの習得から始めて、日常生活に支障のない程度の日本語会話力の育成を図るものである。市販やオリジナルの日本語教材を使用して授業を行う。

2つめは、教科指導型日本語指導を行う場としての役割である。JSL カリキュラムに代表されるような、日本語の語彙力や文章力、読解力が十分でない要指導児童生徒に対して、在籍学級で行われる教科の学習活動に日本語で参加できる力の育成を図るものである。学年相当の教科学習力と日本語力の両方の習得を目指すため、教科書を用いて授業を行う。

教科指導型日本語指導の場合、教科学習の進め方の違いによって、「補充型」、「先行学習型」、「同時並行型」の3つの方法が確認できた。「補充型」は、要指導児童生徒の教科の未習内容や未定着内容を指導する形である<sup>11</sup>。「先行学習型」は、在籍学級で新しい学習単元に入る前に、取り出し指導で新単元の内容の要点を指導する形である。「同時並行型」は、在籍学級と同じ進度で教科書の単元内容を指導する形である。これは、在籍学級で7時間を費やして学ぶ国語の単元の場合、取り出し指導ではその国語の単元を5時間程度に集約して指導し、残りの2時間分を使って、国語ではなく算数や社会科などの他教科の学習を行い、部分的に教科補習も行うという形である。

3つめは、教科補習を行う場としての役割である。教科指導型日本語指導の「補充型」と似ているが、教科指導型日本語指導は日本語指導を行いながら教科指導も行うのに対し、教科補習は日本語指導を行わず教科指導のみを行う。そのため、日本語教材は使用せず、主には、在籍学級で出された宿題の学習や、漢字練習や計算問題などのドリル学習を行うことになる。

4つめは、外国人児童生徒に心の安らぎを与える場としての役割である。日本語力が十分でないことや異文化の環境に身を置くことから抱える多様なストレスから一時でも解き放たれるようにと、母語によるコミュニケーションがとれる場や母文化に触れる場として位置づけられている。日本語教材や教科書を使用した授業ではなく、学校行事や市民文化祭等で出身国の文化を紹介するプログラムがある場合などに、その練習を行う場として活用される。

以上の4種類の役割のうち、1つの役割のみを果たす学校は確認されなかった。調査校全 68校のうち、(教科指導型日本語指導の役割を主に担っていた) 中学校1校を除いて、いずれの学校も、初期指導型日本語指導と教科補習の2つの役割を主に担っていた。それに加えて教科指導型日本語指導の役割も担っていたのは、小学校25校、中学校5校であった。また、心の安らぎの場としての役割は、他の3つの役割のいずれかと合わさっていた。

#### 4. 外国人児童生徒教育における指導体制の問題点

日本語指導教室の活用の仕方に着目して、外国人児童生徒教育における指導体制の現状を明らか

にすることを試みたが、調査の結果、調査校で顕著に見られた傾向は、「何のために」取り出し指導を行うのかという目的意識と、「いつまでに・何を」達成するのかという目標意識の希薄さであった。「何のために」、「いつまでに・何を」達成するかをともに考慮した指導は、調査校の中では小学校3校、中学校1校を除いて行われていなかった。そもそも、管理職が日本語指導教室でどのような指導が行われているのかを知らない場合<sup>12</sup>や、日本語指導教室の役割について教職員間で共通理解を図る機会がない場合<sup>13</sup>もあり、何のために日本語指導教室があるのかさえ明確になっていない学校もあった。「教育の成果」の向上を目指すのであれば、外国人児童生徒教育の目的や目標を明確にして指導体制づくりを行う必要がある。そこで、「何のために・いつまでに・何を、達成するか」という点に照らして、調査校の指導体制が抱える問題点を指摘したい。

### （1）目標達成に適した指導時間の使い方

#### ①児童生徒の習得進度と取り出し指導の学習進度のズレ

まず、調査の結果、初期指導型日本語指導を行っている日本語指導教室の場合、取り出し指導について、「いつまでに・何を」習得させるかを明確にした指導計画を作成している学校は小学校3校に過ぎず、大半の学校が指導計画を作成していないことがわかった。

聞き取り調査では、「日本語指導教室として指導計画を作成していない」、あるいは、作成していても「緩やかな指導計画になっている」という回答が出されたが、その理由としては異なる2種類のものが挙げられた。1つめの理由は、指導計画の必要性は感じているものの、「見通しを立てにくい」ため、指導計画を作成していないというものである。これは、外国人児童生徒の年齢や母語の種類によって日本語の習得にかかる時間の長短が異なるため、あるいは、年度途中での外国人児童生徒の頻繁な転出入や入卒級により要指導児童生徒数の変動があるため、クラスや時間割を編成しにくいという事情からである<sup>14</sup>。もう1つの理由は、そもそも指導計画の必要性を感じておらず、「子どもの学習進度に応じた指導」を当然視しているものである<sup>15</sup>。とりわけ「寺子屋スタイル」や「マンツーマン取り出し指導」の方法を採る学校の場合は、その指導形態自体が、児童生徒の理解度に依存した学習進度となることを容易にさせる。いずれの理由にせよ、「いつまでにこういう力を習得させたいから、いつまでにここまでは終わらせる」といった指導の目安となる計画やプログラムが作成されていないため、例えば、初期指導教室のように、予め指導計画と学習内容がプログラム化されている場合は、指導期間3カ月程度で、日常生活で支障のない程度の日本語会話力の習得ができるにもかかわらず、指導計画もなく学習プログラムもない学校では、最も長いケースで、ひらがなやカタカナの習得にさえ1年以上を費やしていた。

一方、初期指導型日本語指導が目的とする、日常生活で支障のない程度の日本語会話力の習得については、児童生徒は学校生活の中で多くの時間を過ごす学籍級での友人や教員との関わりの中でやがて自然習得していく。その自然習得のスピードと、週当たりの指導時間数が1～7時間程度の「部分取り出し指導」を通じて習得するスピードとの間にアンバランスが生じ、日本語指導教室での学習が児童生徒の日本語力の向上に必ずしも貢献していないケースも観察された。

## ②「部分取り出し指導」による学習阻害

次に、「部分取り出し指導」による学習阻害への無関心という問題点を指摘できる。

「部分取り出し指導」の場合、取り出し指導を受ければ受けるほど、児童生徒は在籍学級の授業には参加できず、在籍学級で授業を受けていれば当然に学ぶはずの内容を教わらない。「部分取り出し指導」では、例えば、在籍学級で週に5時間ある国語の授業のうち1時間を、取り出し指導を受けるために在籍学級から外れるため、取り出し指導後に在籍学級に戻ると、国語の授業がすでに1時間分進行した状態となっている。こうした「部分取り出し指導」による学習阻害によって、外国人児童生徒は、児童生徒本人の学習の怠慢や日本語力の不足という要因とは異なる、指導体制の不備という要因によって、継続的・体系的な教科学習の機会を奪われている。

しかしながら、調査校では、この点への配慮は、小学校5校・中学校1校を除いて見られなかった。配慮が見られなかった理由として推測できることは、「部分取り出し指導」による学習阻害」という問題の存在自体を、管理職や日本語指導担当教員が理解していないということである。管理職と日本語指導担当教員への聞き取りでは、学習阻害への対応方法を問うたが、「(その質問を)言われて初めて気がついた」という回答が、上記6校を除く全校から出されたからである。

取り出し指導は、在籍学級で行われる一斉指導の中では学習が困難であることを主な理由として行われている。そのため、要指導児童生徒については、「なるべくたくさん取り出してあげたい」とか「(編入学等で学期の途中で、より日本語力が十分でない)子どもが増えると、(今、取り出し指導をしている)誰か(の指導時間)を減らさないといけないから、それがいつも悩むところ」といった回答にみられるように、「いかに取り出し指導の時間を確保するか」が、日本語指導担当教員の大きな関心事となっている。つまり、取り出し指導の「時間の確保」には関心が向いているが、「何のために」取り出し指導を行っているのかを、学習の継続性や体系性という観点から考えることには関心が向いてこなかったのである。

## (2) 目標達成に適した指導方法の選択や人材活用

### ①日本語指導教室と在籍学級との役割分担の曖昧さ

調査では、「何を」達成するための取り出し指導なのかが曖昧なままに取り出し指導が行われているケースが多く観察された。

例えば、日本語指導教室の取り出し指導の時間割編成方法については、日本語指導担当教員は、「在籍学級での時間割が確定した後、要指導児童生徒の在籍する各学級の時間割を見比べながら、取り出し指導ができそうな時間帯を児童生徒ごとに考えて時間割を作っていく」と回答している<sup>16</sup>。つまり、日本語指導教室の時間割は、日本語指導教室としての明確な指導方針や指導計画の下で作成されているのではなく、在籍学級の時間割の都合に応じて他律的に作成されている。そのため、例えば、同じ時間帯に要指導児童生徒が集中するために指導人数に制限をかけたり、児童生徒のそれぞれに必要なと思われる指導時間数を確保できなかったり、といったように、指導の

必要があっても時間割がうまく組めないことが多々起こる。

このように、取り出し指導は指導時間数が限られ、その中で達成できることには自ずと限界が出てくる。取り出し指導は、最も指導時間数の多い児童生徒のケースでも、当該児童生徒が在籍学級で授業を受ける時間数を超えることはない。つまり、どの児童生徒にとっても、最も多く授業を受ける場は在籍学級である。しかしながら、調査の結果、こうした取り出し指導の指導時間数の制約や他律的な時間割編成という限界点を踏まえた上で、いかにして取り出し指導を活用するのか、また、日本語指導教室と在籍学級との間で指導上の役割分担をどのように行うのかという点については、とりわけ初期指導型日本語指導を「部分取り出し指導」の方法で行う学校では、教職員間でほとんど議論されていないことがわかった。加えて、限界点を克服するための手立てについても、話題にさえなっていないことがわかった。日本語指導担当教員への聞き取りでは、「日本語指導教室にお任せ」状態にする学級担任が少なくないという回答が多く出され（29 校）<sup>17</sup>、学級担任が要指導児童生徒の日本語指導教室での学習に無関心な様子が述べられている。それだけでなく、なかには、「担任が一言もなく（在籍学級のその日の）時間割を変えるから、子どもが（取り出し指導の時間なのに）来ないなあと思って見に行ったら、クラスで授業を受けてるのよ！日本語指導教室にも一応の指導計画はあるのに、今日はあれしようとか、これしようとか予定してるのに、担任は日本語指導教室のことはお構いなしなのよ」といった回答が小学校 16 校から出され、校内での日本語指導教室の「存在の薄さ」さえるかえり結果となった。

## ②考慮されていない指導者それぞれの専門性

外国人児童生徒教育では指導場面によって複数の指導者が関わるが、教員にできて日本語指導員にできないこと、日本語指導員にできて教員にできないこと、母語支援員にしかできないことなど、指導者それぞれに固有の専門領域がある。教科指導の専門家である教員は日本語指導については素人であり、日本語指導の専門家である日本語指導員は教科指導については素人である。にもかかわらず、「だれが」指導するかについては、「教育の成果」と結び付けてはほとんど考えられていなかった。

調査校のうち、初期指導型日本語指導や教科補習を日本語指導教室の主たる役割としている学校では、指導者の専門性を考慮した人材活用はほとんど行われていなかった。教員も日本語指導員も母語支援員も、みな同様に要指導児童生徒の日本語指導を行うか、ドリル学習等の補助をしていた。「寺子屋スタイル」や「マンツーマン取り出し指導」の方法を採る学校では、日本語教材を使用してのワークブック学習や、在籍学級で宿題になっているプリント等の学習、児童生徒が理解に困っている内容の復習等を「児童生徒ごと」に行っており、指導者は、予め指導案や指導計画を作成して教えるというよりも、その場でその都度、児童生徒の解答の様子を見守り誤答に対して解説を加えるという役割であった。日本語指導員や母語支援員などの“教員ではない（教員免許状を持たない）指導者”の場合は、教員免許状を持たず教科指導を行える立場にないため、教科に関わる指導では、プリント学習等の「見守り」という関わり方にならざるを得ない。その

ため、教科学習力の向上を目的とした指導を行いたくても、教科書を用いた教科指導はそもそも行えないことになる。教科書を用いた教科指導型日本語指導を行うのであれば、主たる指導者は必ず教員である必要がある。しかしながら、「教員でなければ指導できないことがある」という点<sup>18</sup>については、調査校ではほとんど考慮されていなかった<sup>19</sup>。

教員としての専門性が考慮されていない様子は、小学校よりもさらに顕著に中学校で観察された（15校）。教科指導型日本語指導では教科書を用いて取り出し指導を行うが、全教科担任制の小学校では日本語指導担当教員はどの教科も指導できる。しかし、教科担任制の中学校では自身の免許状教科以外は「専門外」となる。日本語指導担当教員に対する聞き取り調査では、自身の免許状教科とは異なる教科を、“日本語が理解できない生徒に”教えることの難しさが、中学校の日本語指導担当教員から共通に回答された（14校）。

## 5. 外国人児童生徒教育における指導体制の課題

### —「教育の成果」を向上させる指導体制づくりに向けて—

以上、外国人児童生徒教育における指導体制の現状と問題点を、日本語指導教室の活用の仕方に着目して明らかにしてきた。指導体制をめぐる問題点を端的にまとめると、外国人児童生徒教育の目的や目標が明確ではなく、それゆえに目標達成に適した時間や人材の活用の仕方を考えるという意識が希薄であるということである。こうした問題点を改善し、「教育の成果」の向上に資する指導体制づくりのためには、いかなる点が検討課題となるのか。

なにより、「何を達成するため」の取り出し指導なのかという観点から、㉗日本語指導教室と在籍学級との役割分担の仕方を明確にしたうえで、㉘指導時間の配分と指導内容の組み立てについて検討する必要がある。「教育の成果」を、日本語会話力の向上で判断するのか、教科学習力の向上で判断するかによって、㉗や㉘の結果は異なってくるが、例えば、教科学習力の向上で「教育の成果」を判断する場合、「部分取り出し指導」による学習阻害」として指摘したような問題の改善策を、㉗や㉘の観点から検討することが具体的な課題となつてこよう。

一例を挙げると、調査の結果、「全取り出し指導」の方法を採用する学校では、「全取り出し指導」を行うことによって、「部分取り出し指導」による学習阻害が生じず、「同学年取り出し指導」の形になるために教科指導型日本語指導を行いやすくなり、「部分取り出し指導」を行っていた頃よりも、要指導児童生徒の教科学習力が定着しやすくなったという感想が、「部分取り出し指導」と「全取り出し指導」の両方を経験したことのある日本語指導担当教員12人から出されている。教科学習力の向上という点からすると、「全取り出し指導」の方法は効果的といえるかもしれない。しかしながら、「全取り出し指導」の方法は、日本語指導教室と在籍学級・学年との間で教科の時間割を揃える必要があり、そうした時間割編成を行うことが容易ではない場合もある。そうであるならば、発想を転換し、要指導児童生徒の教科学習力の向上を日本語指導教室ではなく在籍学級の役割とし、日常の在籍学級での一斉指導の中に教科指導型日本語指導の要素を取り入れて授



業づくりを進めていくこともありうる。日本語指導教室で指導したほうが「教育の成果」の向上が期待できることと、在籍学級で指導したほうが「教育の成果」の向上が期待できることが何かについて、日本語指導担当教員と学級担任との間あるいは全校で検討していく必要がある。

以上の考察をまとめると、外国人児童生徒教育について、「教育の成果」の向上に資する指導体制づくりの方向性や可能性を探る指標(分析の視点)は、次のようになるのではないかと考える。

④「いつまでに・何を」達成するのか(目標意識)

- ・目標の達成時期を意識した指導計画を作成しているか。
- ・日本語指導教室の時間割をどのように編成しているか。

⑤「何のために」指導するのか(目的意識)

- ・取り出し指導の目的は、日本語会話力の向上か教科学習力の向上か。

⑥「どのように」指導するのか(取り出し指導の形態)

- ・「全取り出し指導」か「部分取り出し指導」か。
- ・「同学年取り出し指導」か「異学年取り出し指導」か。
- ・「部分取り出し指導」による学習障害への対応策をとっているか。
- ・日本語指導教室と在籍学級との役割分担や学習の連続性が検討されているか。

⑦「だれが」指導するのか(指導者の専門性)

- ・日本語指導担当教員と日本語指導員や母語支援員はどのように役割分担しているか。
- ・中学校の日本語指導教室では、教員の教科の専門性に配慮があるか。

これらの指標により、指導体制の“いまの”問題の所在を明らかにすることが、「教育の成果」の向上に資する指導体制づくりの第一歩になるのではないかと考える。そこで、これらの指標をチェックリストのような形で構造化し、指導体制の「現在の状態」を診断したり、目指そうとする「未来の状態」に必要な要件をつかんだりすることに役立つ組織診断票の開発を、今後の研究課題としたい。開発した組織診断票(試案)は、実際に事例校の指導体制の診断に用いながら、有効性を検証していく。

<sup>1</sup> 例えば、川上郁雄他編『「移動する子どもたち」のことばの教育を創造する』ココ出版、2009年。川上郁雄『「移動する子どもたち」のことばの教育』くろしお出版、2011年など。

<sup>2</sup> 例えば、長谷川千賀・小野由美子「JSL 高校生の教科学習に資する教材の開発と有効性の研究—国語科リライト教材を例に」中国四国教育学会『教育学研究紀要』第54号第2巻、697—702頁、2008年。南浦涼介「JSL 児童生徒のための社会科授業構成—二文化統合理解学習としての単元「私たちのまわりのお店のくふう」をもとに」日本語教育学会『日本語教育』第139号、72—81頁、2008年など。

<sup>3</sup> 例えば、清水睦美『ニューカマーの子どもたち』勁草書房、2006年など。

<sup>4</sup> 文部科学省は2011年3月に『外国人児童生徒受入れの手引き』を作成し、国として初めて外国人児童生徒の“受入れ”の指針を示した。

<sup>5</sup> 太田は、ニューカマーの子どもの高校進学を困難にしている要因を、『「日本語を唯一の授業言語として用い」、『差異を認めない形式的平等教育』という日本的な教育システム』に求

めている（太田晴雄『日本的モノカルチャリズムと学習困難』宮島喬・太田晴雄編『外国人の子供と日本の教育』東京大学出版会、66-68頁、2005年）。太田が指摘するような『日本語によって学ぶ能力』だけが評価の対象となる教育システム」が問題点を有すると考えることも可能であるが、こうしたマクロな教育システムへの批判が多々なされてきた一方で、ミクロな場面で展開される「指導の効果性」の確保については、ほとんど問われてこなかった。

- <sup>6</sup> 平成22年5月1日現在、公立小・中学校に在籍する外国人児童生徒数は、小学校42,748人、中学校22,218人である。このうち、日本語指導を必要とする外国人児童生徒数は、平成22年9月1日現在、小学校18,365人、中学校8,012人である。日本語指導を必要とする外国人児童生徒の在籍校数は、小学校3,831校、中学校2,157校である（文部科学省「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況等に関する調査（平成22年度）」参照）。

- <sup>7</sup> 調査に5年を費やし、調査校数の確保に努めた。日本語指導教室設置状況（設置校数、校名等）に関する統計はとられていないため、どの自治体のどの学校に日本語指導教室が設置されているのかは、個別に市町村教育委員会に問い合わせをしない限り把握できない。そこで、日本語指導教室が設置されていて、かつ、日本語指導の加配教員が措置されている学校を1つ1つ確認した上で、調査許可の得られた学校から順に調査していくという方法を採用した。よって、今回調査対象とした全校を、5年間継続的に調査したのではない。調査方法で挙げた①②③の調査が1回の訪問で完了する学校もあれば、そうでない学校もあったため、調査校1校当たりの訪問回数は1～3回となったが、同一校の調査はひと月以内に完了させた。

なお、学校によって調査を行った時期が異なるため、2006年に得たデータと2011年に得たデータが混在することになるが、その点は本研究の分析上、支障はない。その理由は、外国人児童生徒教育の場合、いまだに自治体ごと、学校ごとの模索が続いているため、ある自治体や学校が模索期をすでに脱していても、他の自治体や学校はこれから模索期に入るといったように、常に似たような模索が繰り返される状態にあるからである。本研究では、2006年の調査校と2011年の調査校との間に、年代による指導体制の様子の差は見られなかった。

- <sup>8</sup> 「取り出し指導」とは、在籍学級で国語や社会科などが行われる時間に、要指導児童生徒は在籍学級で学習せずに日本語指導教室に来て、日本語指導担当教員や日本語指導員、母語支援員等から日本語などの指導を受けるものである。取り出し指導の週当たりの指導時間数や指導内容は、児童生徒の日本語力や学力によって異なる。

- <sup>9</sup> 「入り込み指導」とは、在籍学級の授業時に要指導児童生徒のそばに指導者（日本語指導担当教員や日本語指導員、母語支援員等）が付いて、授業内容の理解の助けとなるよう、通訳したり噛み砕いて日本語を説明したりするものである。入り込み指導は在籍学級の授業中に行われるため、学級担任が行う通常授業の内容を補足していくという役割となり、日本語指導という点では体系的な指導になりにくい。

- <sup>10</sup> 初期指導型日本語指導に特化して短期間で集中的に指導を行う「初期指導教室」が、2006年度以降各地に登場してきているが、本研究では初期指導教室は調査対象としなかった。その理由は、初期指導教室は当該自治体内の複数の学校から要指導児童生徒が一定期間通級する場で、要指導児童生徒の在籍校で行う外国人児童生徒教育とは独立する形で、独自のカリキュラムや指導者により指導を行っている場だからである。

- <sup>11</sup> 日本と外国とでは教科の学習内容や学習学年が異なるため、外国で教育経験のある児童生徒の場合、日本ではその学年までに学習しているはずの内容を学習していない場合も少なくない。そのため、例えば、算数の面積の単元が未習となっている5年生が、学習指導要領上で面積を学習する学年である4年生とともに、面積の学習を行うという形になる。

- <sup>12</sup> 管理職への聞き取りで、「日本語指導教室を参観したことがない」、「日本語指導教室で

- んな指導をしているのか知らない」という回答がみられた（小学校10校、中学校8校）。
- <sup>13</sup> 日本語指導担当教員への聞き取りで、「職員会議で日本語指導教室から報告する時間は設けられていない」、「担任の先生たちは日本語指導教室でどんな指導をしているのか、子どもがどんな様子なのかを聞いてこない」、「担任は日本語指導教室を“子守り場所”だと思っている」という回答がみられた（小学校13校、中学校9校）。
- <sup>14</sup> 「見通しの立てにくさ」の理由として、なかには、「どのくらい（の期間）で日本語が話せるようになるかわからないから」、「どんな指導をすればいいかわからないから」のように、日本語指導担当教員が日本語指導の経験が浅いために、指導計画の立て方がわからないと思われる回答もあった。なお、このような、日本語指導担当教員が、日本語指導に関する学習経験も専門的な知識もなく日本語指導の方法がわからず困惑する様子は、全国的に広く見られる現象であることはすでに指摘してきた（拙稿「外国人児童生徒の指導に必要な教員の力とその形成過程」『大阪教育大学紀要 IV教育科学』第59巻第2号、73-91頁、2011年参照）。
- <sup>15</sup> 「個別指導だから、その子に応じた指導をすればいいと思っていた」、「（日本語教材を）前から順に（1課1課）やっていくものだと思っていた」のように、日本語指導担当教員が指導計画の必要性を意識していないと思われる回答が出された。
- <sup>16</sup> この回答は、「「部分取り出し指導」による学習障害」への配慮をしている小学校5校以外の学校から多く出された。学習障害への配慮をしている5校は、「日本語指導教室で時間割を先に作成してから、その時間帯を考慮して在籍学級の時間割を作成してもらっている」、「同学年取り出し指導を行うために、同じ学年の全学級には国語（や算数）の時間帯を揃えてもらっている」のように回答している。ここでは、日本語指導教室が指導方針や指導計画を示して時間割を作成した後に、学級担任が在籍学級の時間割を編成する形となっている。
- <sup>17</sup> 学級担任が外国人児童生徒の指導を日本語指導教室に任せきりにしたり、日本語指導教室に関心を持たなかったりする傾向は、これまでも実践報告等でしばしば指摘されている。
- <sup>18</sup> 外国人児童生徒教育において、教員が必要とする指導力の最も基盤となるものは、「教科指導力・学級経営力・生徒指導力・個に応じた指導力・子ども理解」などの「教員として一般に求められる力」である。そのため、「教員ではない指導者」は教科指導力とともに求められる学級経営力や生徒指導力といった、“教員ならではの”の力を身につけていないため、教員免許状取得者であるか否かという形式的な要件にとどまらず、「教員としての」指導力を代替するには限界がある（拙稿「外国人児童生徒の指導に必要な教員の力とその形成過程」『大阪教育大学紀要IV教育科学』第59巻第2号、73-91頁、2011年参照）。
- <sup>19</sup> 管理職への聞き取りの結果、「教員でなければ指導できないことがある」という点が考慮されていない要因として指摘できることは、管理職が日本語指導教室でどんな指導が行われているのかを知らないということである。管理職が、「日本語指導教室＝初期指導型日本語指導を行う場」と理解しているケースが多くあり（小学校18校、中学校14校）、「日本語話者ならだれが指導しても同じ」と考えていたり、教科指導型日本語指導のように教科書を用いた授業を行っていることを知らなかったりするものである。また、それに加えて、「何を・どのように」行いたいから「だれが」指導を行うかを考慮することよりも、不足する指導者数の確保ということが優先されているという事情もある。本来であれば加配教員の措置を受けて教員の数を増やしたいところであるが、それが期待できないため、より低予算で配置可能な日本語指導員や母語支援員を措置することで、「なんとか指導者数を確保している」状態であるという。ここでは、“数”が優先するため、誰が指導者になるかによって指導できる内容も変わってくるという、指導者と指導内容の連動性についての考慮は後退してしまっている。