

外国人集住地域における JSL 算数科の実践

——豊田市立西保見小学校における伊藤敦子教諭の授業実践に着目して——

小柳 亜季・田野 茜

はじめに

日本では 1990 年代以降、「外国につながる子ども」と呼ばれる子どもが増加してきた。外国につながる子どもとは、外国籍の子ども、さらに、日本国籍であっても外国籍の親や祖父母を持つ子どものことである。外国につながる子どもへの教育のあり方については、学習指導要領のような明確な全国的な基準は文科省から提示されていない¹。

しかし、「JSL カリキュラム」という指針は、文科省から提示されている。JSL カリキュラムは、外国につながる子どもの取り出し指導における授業づくりの参照枠として、特に日常生活で用いられる生活言語としての日本語を獲得した子どもたちであっても、教科学習の場面になると学習言語の未成熟さによって、授業についていけなくなってしまうという事態²を解消することを目指しまとめられている。「JSL カリキュラム」は外国につながる子どもへの教育のための重要なキーワードとなったものの、また十分に教育現場で普及していないという指摘も見られる³。

一方、外国につながる子どもたちへの教育は、単に教科指導を通して学力獲得を目指していくのみならず、同時に子どもたちの自尊感情を育むことが求められている。日本の子どもにとってもまた自尊感情を育むことは重要であるが、外国につながる子どもは、日本語と母語もしくは継承語、そして日本の文化とルーツのある国の文化の間で揺れ動く存在であるために、より一層留意する必要性が指摘されている⁴。

この観点から、2000 年代以降は、様々な小学校の実践記録が共有されてきた。代表的なものとして、総合的な学習の時間で日本の子どもも共に「多文化共生」⁵を目指すプロジェクトを立ち上げる新宿区立大久保小学校⁶や、保護者等も巻き込みながら多文化共生の

価値観を広げている横浜市立いちよう小学校（現横浜市立飯田北いちよう小学校）の取り組み⁷などがある。これらの学校の取り組みは、外国につながる子どもを擁する学校として、子どもたちの文化的・言語的背景を受容しながら子どもたちの居場所を確保し、「多文化共生」を進めているものだが、すべて教科外で実施されていた。教科指導の中で、子どもの自尊感情を育成することで「多文化共生」につなげていく視座については、さらなる研究が求められているといえよう。

外国につながる子どもへの教育の中でも、特に教科指導のあり方を見ていくために、本稿では愛知県豊田市立西保見小学校（以下、西保見小学校とする）の取り組みを検討する。西保見小学校は、2007 年度には文部科学省の「帰国・外国人児童生徒受入促進事業」の指定を受けたことをきっかけに、「外国人児童の教育も、日本語の指導から教科内容の指導に重点を移し」ている⁸。その中でも伊藤敦子教諭は、JSL カリキュラムが提唱された当時から、JSL カリキュラムの実践のあり方について積極的に発信・研究してきた人物である⁹。この点から、外国につながる子どもへの教科指導のあり方を考えるための対象選定として妥当であろう。

まず第 1 章で、西保見小学校の学校の体制等について説明する。第 2 章では、特に JSL 算数科に焦点を合わせて、子どもたちの算数の学力保障のための工夫、第 3 章では同じ JSL 算数の実践における、自尊感情を高めるための工夫について検討する。このような枠組みで西保見小学校の実践を捉えることで、JSL 算数の実践において求められる要点を明らかにしていきたい。また、本論文では分析に際して、授業見学、インタビュー調査、西保見小学校の学校資料の分析に加えて、文献調査を行なっている。

1. 西保見小学校の社会的背景と学校体制

西保見小学校は豊田市の保見ヶ丘に所在する学校である。保見ヶ丘は豊田市の中でも特にトヨタ自動車関連の自動車関連産業が多く、ブラジル、ペルーをはじめとする南米からの「出稼ぎ」労働者が多く居住する¹⁰。保見ヶ丘にある住宅団地「保見団地」には1980年代以降、多くの外国籍住民が移住してきている。当初は保見団地の子どもたちを東保見小学校のみが受け入れていたが、子どもたちの増加を受け、1988年に西保見小学校が分離して開校している。

西保見小学校は、2022年9月現在日本人児童数が76人、外国人児童数が165人となっており、全校生徒の中でも76%が外国につながる子どもである。この中には、外国で生まれ保護者とともに来日した子どももいれば、日本で生まれ育った子どももいる。1997年度には全校生徒の10%であった外国につながる子どもは、2008年度以降50%を超えるようになった。

この変化に応じて、西保見小学校では校内体制も整えられてきた。2006年度以降、加配教員の増員が行われ、2022年度現在は、各学年の担任・副担任団(20名)に加え、日本語教室の担当教員が8名、学校日本語指導員(外国につながるのある指導員含む)が4名という体制になっている。

さて、実際の指導では、算数と国語で「のぞみ」「ほこり」の順での3段階の日本語の習熟度指導がとられている。DLA(Dialogic Language Assessment)¹¹によって外国につながる子どもは「のぞみ」「ほこり」のいずれか、日本の子どもは「ほこり」「ほこり」のどちらかに振り分けられる。つまり「のぞみ」教室は、外国につながる子どものみが在籍している。この3つの教室は、同じ教育内容を扱いつつも、時にリライト教材¹²を用いたり、取り入れる活動の難易度を調整したりして、単元づくりが行われている。

次の第2章では、外国につながる子どものみが在籍する「のぞみ」教室の第3学年において、どのように学力保障を志向した実践が行われているかを検討することとする。また、実践者である伊藤教諭は、愛知県内の小学校で日本語適応指導学級担当教諭として、約25年の勤務経験を有する。以後取り扱う伊藤教諭の実践については、便宜上「伊藤実践」と表記する。

2. 日本語の習熟度別指導「のぞみ」教室における学力保障

(1) JSLカリキュラムの理論的側面

伊藤実践を読み解いていく上で、まず年少者日本語教育で主流となりつつあるJSLカリキュラムのあり方を見ていくことが有効となる。第1節でJSLカリキュラムの大枠を検討した上で、第2節でどのような点が論争的であるかを確認する。

JSLカリキュラムとは、先述の通り外国につながる子どもへの授業づくりのための参照枠として2003年に発表されたものである。その中でも特に、日本語と教科等を統合した授業を行う際の指針である。このような授業は、日本語の初期指導が終わってから実施すること、そして中・後期の日本語指導と関連づけながら実施することが望ましいとされている¹³。

JSLカリキュラムでは、大きく「トピック型JSLカリキュラム」と「教科志向型JSLカリキュラム」(以下、「教科志向型」とする)の2つの授業づくり論が提唱されている。そのうち「教科志向型」は、「各教科の学ぶ力」の獲得を目的とし行う授業づくりであり、各教科内容と日本語学習を並行して行うものとされる。本稿では、特に「教科志向型」の編成原理として提示されているものを、資料1の5つのプロセスの内実を明らかにする形で説明していく。

資料1 JSLカリキュラムの授業づくり論¹⁴

- ①子どもの実態を把握する。
- ②ねらいを決め、指導の視点を明確にする。
- ③AUカードを基に授業のアウトラインを決める。
- ④日本語表現を具体化する。
- ⑤指導案を作成し、教材・教具の準備をする。

まず、資料1の①にあたるのは、子どもの生育背景や学習歴、日本語の力、母語の力、日本での生活経験などを把握することである。さらに、外国で被教育経験がある場合には、その国の指導項目と日本のものと違いがないかどうかや、算数であればcmやkgなどの、使用する単位の違いを確認するとされる¹⁵。

子どもの実態を把握したのち、「教科志向型」で目指される「日本語で学ぶ力」の具体を設定することとなる。「日本語で学ぶ力」とは、例えば算数科では、算数科で求められる知識と技能のみならず、例えば、類推する・計画を立てる・順序を考える等といった力も同時に育むことが目指されるという¹⁶。具体的に、実際

の授業づくりの際には「子どもの実態を基に、『算数科』の学習と『日本語』の学習という二つの側面から目標を設定」するとされている。つまり、教科の内容に即して、算数科の目標と日本語の目標に落とし込んでいく必要があるが、その認識がうまく共有されていないことは否めない。

具体的には以下のような目標例が提示されている(表1)。また、言語活動の目標については理解目標と表現目標の2つがあるとされており、表1では○(理解)と●(表現)と区分されている¹⁷。

表1 算数科と日本語の目標設定¹⁸

目標	算数科	*10までの加法に習熟する
	日本語	●「合わせて～、～と～を合わせると」などの加法を示す表現に慣れる。 ●「○+□=△」といった加法を日本語で表現する。 ○「～てみましょう」などの指示の表現に慣れる。

その上で、算数科の目標、日本語の目標の達成のために、授業づくりの際にAU(Activity Unitの略:活動単位の意)を参照することが提案されている(資料1の③)。名のごとく、AUとは授業の中での学習活動を単位化したものである。AU一覧の中から「子どもたちが[在籍学級で]どのような活動に参加できないか」を考え、参加できないでいる活動をベースに授業を計画していく(表2)¹⁹。

表2 AUの一例²⁰

局面: 探求 D「操作して調べる」		
D-3 AU: 操作する③「大きさや量を調べる」 よく使う言葉→大きさ 量 調べる		
基本形	*～の大きさ/量がどれくらいか、調べましょう。	*～は、～くらい大きいです。 ～は～で～杯/個分くらいです。
バリエーション	*～はどのくらい大きいですか。調べましょう。 *～に、○がどのくらい入りますか。調べましょう。	*～くらいです。 *～で～杯くらいです。 *～くらい入ります。

AUを定めてから、さらに具体的に授業内で使う指示や問い、子どもに応答させる日本語表現を想定すること、指導案を作成し、教材・教具の準備を行うこと(資料1の④⑤)が推奨されている。

(2) JSLカリキュラムに即した論点

第1節で見てきたように、JSLカリキュラムは授業づくりを5つのステップに分けて解説している。この理論化がどのような混乱を招いており、今後どのような検討の余地があるかを整理していく。大きくは、以下の2つの論点を指摘できる。

まず1つ目の論点として、「学ぶ力」と、実際の教科の目標、日本語の目標をいかにつなげて考えていくかがある。実際に教育現場からは「学ぶ力と言われても、何を教えればいいのかのわかりにくい」という声が上がっているという²¹。「学ぶ力」のイメージがつかみにくいためか、「現実にはJSLカリキュラムを用いた国語の授業の多くが、日本語指導としては機能する一方で、子どもたちの読みの発達に即した目標設定および教科指導が空洞化している状況にある」²²との金箱らの指摘も見られる。

一方、JSLカリキュラム以外にも例えば「教科指導型日本語指導」という授業づくり論も提起されている。

「教科指導型日本語指導」は、指導案作成の際に「教科の目標」に加えて、「日本語の目標」「ターゲットセンテンス」を設定する。具体的には、教科の目標と日本語の目標の両方を設定する点はJSLカリキュラムと共通する。先に「教科の目標」を設定した上で、「日本語の目標」は教科の内容に則して、「外国人児童生徒が習得すべき学習言語」を含めるとされている。

JSLカリキュラムとの大きな違いとしては、「ターゲットセンテンス」として、その学習言語に注目させるための教師の発問・指導言が一に定められている点であろう(資料2を参照)²³。加えて、資料2内の「～をとらえる」「～を理解する」といった表現からもわかるように、子どもたちの表現に注目した目標の記述が見られないことは特徴といえよう。

資料2 「教科指導型日本語指導」の目標観²⁴

【教科の目標】
・操作活動を通して、直線と直線の交わり方をとらえることができる。
・2直線の交わり方を調べて、垂直の意味を理解する。
【日本語の目標】
・「直角に交わる」「直角に交わらない」「垂直」の意味がわかる。
【ターゲットセンテンス】
・「2つの直線がどのように交わっているか」
・「2つの直線をのぼすとどのように交わるか」

つまり、1つ目の論点として、JSLカリキュラムと「教科指導型日本語指導」を対比してみても、どのように、また、どのような、日本語の目標と教科の目標を立て、授業を設計するかという点を指摘できる。

そして2つ目の論点として、AUのように活動単位ごとに授業を設計するか否かがある。AUについては、「実際の教室内で、AUがどんな学習活動になるのかをイメージしにくい」「AUの日本語表現例が実際の活動に合わないので、どう使えばいいかわからない」という批判が見られるという。さらに、理論的には①要素化や断片化を生む可能性がある、②次元の異なる活動が並列され、体系化されていない、③日本語表現を対応させたことで、その表現が活動を規定してしまう可能性があるという3つの懸念点が示されている²⁵。

AUについては、JSLカリキュラムの作成に関わった斎藤ひろみも「活動参加のための日本語の力を育む」ための仕掛けとして本当に有効なのか、今後も検討が求められる²⁶として、外国につながる子どもたちに関わる指導者の間でもその不十分さに一定のコンセンサスが得られているという。その反面、AUに代わって、どのように授業内の活動や発問のあり方を考えるかについての議論はほぼ見られていない。上述してきた2つの点について、第3節で検討していこう。

(3) 伊藤実践における指導の様相

第2節で検討した、目標設定のあり方、そして授業デザインのあり方という2つの論点について、伊藤実践はそれぞれ以下のように応える。

まず目標設定のあり方について、筆者(小柳)が以下のように質問した際、伊藤教諭はインタビューの中で資料3のように答えている。

資料3 インタビュー内容①

小柳:「…(前略)…授業の目標として、結構その概念理解というところがメインであって、例えばたくさん問題を解いて定着させる、とかいうところよりは、なんか、数学の言葉を獲得するというところがメインになるのか、そのところをちょっと聞いてみたい…」

伊藤:「それは、あの、なんだろう、問題の数を解くというのは、宿題でやれば良いと思うんですよ。宿題は出します。だからそれより、うーん、だってそれって先生そばに居なくてもできることだし、だったら、あの、いまタブレットとかもあるし、だからそれは家でやれば良いし、で、やっぱり教室と一緒にやっているときは、あの一やっぱり、うん特に算数なんて新しい

概念色々出てくるじゃないですか。算数独特の。それとか考え方を一緒にやってく、それが一人でやるとしんどいけど、友達と一緒にだるとできるということってあるじゃないですか。…」

ここからわかるのは、授業の場面ではあくまで概念理解を目標としていること、そして授業の機能としては、学級の同級生と学ぶことによって、いわば子どもの「最近接発達領域」に働きかけることを目指していることである。伊藤実践は、参加できない活動の背景には概念理解への難しさがあることを見通した上で、まずは数学的な概念の獲得を、積極的な発話を促すことによって達成しようとしている。

では、特に日本語の目標との関連性についてはどう考えているのだろうか。例えば「倍数」を教える際に、日本語の目標として「～に気づきました」という表現を用いることを設定してしまうと、「3の段の～に気づきました」という表現それ自体を生み出すことが目的となってしまう。このような実践について、伊藤教諭は倍数という概念自体を理解したら良いのであって、「何の規則性に気づいたかが大事」であると語っている。ここから伊藤実践が、子どもたちからの特定の言語表現の産出ではなく、教科の概念理解を目指していることがわかる。

このような側面は、以下の場面からよく見てとることができよう。特に算数の「大きな数」という単元で、「万 千 百 十 一」で分けられた表に、一円玉、十円玉、百円玉、千円札、一万円札に模したマグネットを分類して貼り付けた後の場面である。

資料4 「大きい数」授業実践の場面

T: はい。はいじゃあちょっとAくんに聞いてみようか。どうしてAくんこういうふうに置いたの。

A: (小声、早口で) 大きいものは小さい。

T: え? 大きい何?

A: 大きいものは小さい。

T: あー、大きいものは大きい、小さいものは小さい。は一なるほどね。

A: うん!

T: は一なるほどね。

T: はいじゃあ言ってください。大きいものは大きい。はいどうぞ。

全員: 大きいものは大きい。

T: 小さいものは?

全員: (伊藤先生も一緒に) 小さいものは小さい

T: からこう置いたその大きいっていうのはその形の大きさ?

(Aくんは踊っている)

(参観者から笑いが起きる)

T : A さん!

(A くんが伊藤先生に歩み寄る)

T : 形の大きさ? 数?

A : 数大きい?

T : あ、数が大きい。

(参観者から「うーん」の声)

T : 数の大きいものは、ね、右の方に、数の小さいものは、左の方に、ね? 素晴らしい。はい、じゃあ付け足しある? おんなじだけどえー私もそれに付け足して言いたいわっていう、じゃあ B さんそれから C さん、D さん、はいありがとう。はい戻って。

この「大きな数」の実践において、子どもから「大きい」という言葉を引き出した上で、「大きい」とは「形」ではなく「数」の大きさであることを確認している。ここで決して「大きいものは小さい」というフレーズを訂正することや、特定のフレーズに回答を入れ込むような指導は行われない。そして、最終的に A くんを回答を「数の大きいものは、ね、右の方に、数の小さいものは、左の方に」と言い換え、算数の概念を含めた説明へと組み替えている。

さらに、その後に言語表現上の制約をつけずに、複数の子どもたちの発言の付け足しを促している。多くの子どもたちに自由に語らせることで、算数の概念理解を促すことが授業の目標であることがわかる。

実は目標として概念理解を設定していることは、2 つ目の論点として提示した、授業をどのように設計するかという点につながる。例えば、引き算の筆算を学ぶ授業では、「 $5\text{kg}800\text{g}-2\text{kg}400\text{g}=\text{}$ 」と「 $5\text{kg}-2\text{kg}400\text{g}=\text{}$ 」の 2 つの問題が中心に据えられ授業が組み立てられている。ここで、「 $5\text{kg}-2\text{kg}400\text{g}$ 」という、繰り下がりが必要となる引き算についての、以下のようなやりとりが起こった場面を紹介する。

資料 5 「引き算の仕方を考えよう」授業実践の場面①

C1 : キロ? キロが、

(kg にまるをつける)

C1 : 同じだから、

C2 : あー……いいね、いいね

C1 : 5-2 は、…

T : 5 キログラムと 2 キログラムはキログラムがつくから、5-2 は 3 になる、んだよね。はいそれから?

C1 : これは、

(400g の「g」を指差している)

T : グラムは?

C1 : グラムは一つだから、引き算をして?

T : 引き算をして?

T : はい今見るよ。今 C1 ちゃんの方見てるよはい D

さーん。

T : 答えは、

…… (中略) ……

T : 書き直しはあまりしない。で、答えは? 答えは?

C1 : 3 キロ 400 グラムです。

T : に?

C1 : に、なります。

T : なるほど。えっと、同じかな? これと違う答えになったっていう人いる?

あ、E くん違うんだ。F ちゃんはこれと一緒になの?

え、違う答え? これと違うのね? じゃあ F ちゃん先に。

ここでの場面は、表 1 の実践と同様に、子どもが発表している場面である。ここで特徴的なのは、位取りの概念を習得できておらず、答え $2\text{kg}600\text{g}$ に到達できていない子どもが発表している点である。さらに、紙面の都合上、授業記録を掲載することができないが、この後に発表した F ちゃんもまた、答えが「3 キロ 400 グラム」になり、「筆算で引けないときってどうしたっけ?」という足場かけの問いを提示し、「 $40-9=\text{}$ 」の例で繰り下がりの復習をして授業が終わっている。

このように、伊藤実践は、毎回の授業において特定の活動の型にはめるもの、つまり AU のように活動優先のものではなく、中心に据えた問題を解いていくという、日本の子どもたちと同様の授業デザインで進んでいく。そのために時折、間違えている子どもにも発表させ、つまずきの原因をクラス内で共有している。

ただし、ここでどのような問題を、そしてどのくらいの問題数を中心に据えるかが、外国につながる子どもへの教育としての特殊性を生み出している。授業で取り上げる問題のうち、先述の例で言うならば、子どもたちがつまずいた「 $5\text{kg}-2\text{kg}400\text{g}=\text{}$ 」の問題は、西保見小学校で採択されている教科書²⁷では出てきていない。また、問題数も、多くても 2 問程度しか扱わず、子どもからの発言を可能な限り取り上げている。伊藤教諭はインタビューにて、取り上げる教材について、「学年を超えて何度も出てくる概念については、より重点的に授業内で取り入れる」と述べている²⁸。また、メインの問題を絞って扱うことによって、教師が先導し「わかった? わかった? って聞かないといけない授業」ではなく、子どもたちが、既習の算数の概念を包括的に操りながら、日本語で説明できるようになる授業を目指していると語っていた²⁹。

3. 日本語の習熟度別指導「のぞみ」教室における「自尊感情」の形成

(1) 外国につながる子どもの「自尊感情」育成の必要性

第2章においては、伊藤実践の特徴を、主に教科学習における概念理解を軸に据え、子どもたちが自由に自分の理解を発表する点に見出ししてきた。一方で、外国につながる子どもに対する教育については、かねてから支援が日本語力の欠如という狭い領域に集中していることも指摘されている。子どもたちを全人的に見て、教室内での自己実現を取り入れることで、自尊感情を育む視点も必要だと言われている³⁰。

外国につながる子どもの中には、「学習言語力の未熟さと学力という課題を前に、緊張や不安、無力感を抱えている子どもたち」もいるという³¹。このような子どもが精一杯日本語で話そうとしているのに対して、「正しい日本語」で修正をし続けることは、子どもにとって抑圧的な行為に映りかねない。一方で子どもが、自身の母語の力も総合して「ことばの力」を發揮していることを肯定的に受け止め、子どもの言いたい内容を受け止めることは、子どもにとって自分の「声」が届き、「自信と自尊感情」を得る経験になりうると指摘されている³²。

さらに、子どもたちの自尊感情にとって、周りの人との関わりも重要になる。その中でも外国につながる子どもは特に、友人関係やクラスでの存在意義などに悩むことも多い。子ども自身がクラスメイトから受け入れられているか否かを判断するために、他者からの評価を常に意識し、自分に与えられる評価に違和感を覚えてしまった結果、クラス社会の中で自尊感情を得ることができず、結果的に適応できなかったケースもこれまでに報告されている³³。教室内でいかに子ども同士の受容の空気を作り出していくかが問われている。

(2) 伊藤実践における指導の様相

第1節では、外国につながる子どもたちの教育において自尊感情を育むことも重要であることに言及してきたが、伊藤教諭の実践からこの点はどのように見てとることができるだろうか。

まず、子どもの「声が届く経験」については、第2章で言及した伊藤実践「大きい数」(資料4)の様子を見てもわかるだろう。子どもたちの発言を「間違い」

として切り捨てることは決してなく、子どもの言いたい内容を汲み取り、逐次フィードバックが行われていた。何より、ここで自分なりに概念を理解でき、発言できた、ということが自尊感情につながるだろう。

また、関連して、授業内で子ども同士が自分の母語を用いて会話をし始めたとしても、伊藤教諭は母語での会話を許容している。「使えるものは使って」子どもが授業に参加することが大事だとした上で、伊藤教諭は子どもたちの中でその母語を理解できる子どもに通訳を頼むことでその「声」を受け止めるという³⁴。子どもにとっては「声」が届いた経験となり、自尊感情を高める契機となりうるのである。

一方、子どもの自尊感情にとって重要と先述した、子どもたち同士の関係性としては、子どもたちが「すごい」「～は頭いい!」等と、互いを励まし合いながら学習する場面が印象的である。このような風土が生まれている背景の1つには、伊藤教諭が子どもたちに、資料6のように伝えていることがあるだろう。また、伊藤教諭自身の声かけとしても、問題を早く解き終えた子どもに対して「すごいじゃん」「さすがだね」といった褒め言葉が見られることが挙げられる。

資料6 インタビュー内容②

A: 話し合いの時には、どんなことを意識して指導していますか?

伊藤: 話すときに「違うよ」とか、「間違えた」とか「えー」とかは絶対言わないように指導している。それは「言うとか悲しくなるお友達もいるかもしれない」「私だったら言いたくなくなっちゃうな。だからやめにしよう。」とは言っていますね。でも、それは、子どもたちに教えてもらったんですよ。一番いやなのは「えー」って言われること、って…

そして、さらに重要だと考えられる点として、例えば資料5のように、話し合いや発表の際に間違えてしまった子どもに対して、資料7のような声かけを行なっているという。

資料7 インタビュー内容③

A: 算数の授業で、間違えちゃった子どもが立て続けに2人いて…くじけちゃう子どももいると思うんですが、先生はどういう風にフォローをしていますか。

伊藤: 授業終わった後や、会ったときに「今日さ、すごく頑張ってたよね。でさ、あそこでさ、ちょっと間違えちゃったじゃん。だけど、あれでみんなよく分かるんだよ」「あっ、こういうところは大事だな、って。だからね、間違えたって全然大丈夫なんだよ」「だってさ、あれで先生怒ったりした?『ううん。』そうでしょ、

だからいいんだよ」というフォローをしたりしますね。フォローしないと、「間違えちゃった…。私、ダメかも…。」となってしまう。(中略)…授業中だと、「ありがとう、これ、ほんといい間違い」って言ったりして、間違いに価値づけをする。「ナイス、間違い！」みたいな。「今の間違いのおかげでみんなが分かったね。いい間違いだったね」という風に声掛けをする。たとえ次も間違えたとしても、それもいいんだよ。安心して言えることのほうが大事。

第2章第3節で述べたように、伊藤実践では教科の概念理解を目指して、子どもたちに積極的な発言や、どのようにして考えたのかを発表する機会を多く設けている。それは、教室内でクラスの一人として発言し、認められるという成功体験を獲得しうる一方で、間違えてしまい、自信を失うリスクも伴っている。伊藤教諭は、授業内でクラスメイトの理解にも役に立ついい間違いだったと声掛けをするだけでなく、授業後にも個別フォローを行ない、子どもたちが傷つかないように配慮がなされていた。

この背景には、伊藤教諭の子どもたちに対する以下のような願いがある(資料8)。子どもたちが学びを続けていくために、そして「外に出ていく」ために求められる力の1つとして、「わからない」ことをきちんと主張できることが重要なのである。

資料8 インタビュー内容④

田野：そういう状況で、「のぞみ」学級の彼らには、どういった姿で卒業して行ってほしいと思っていますか？ どういう願いを持って授業をしていますか？

伊藤：選択肢を増やしたいと思いながら授業をしている。彼らは結局保見団地に戻ってきてしまう。言葉が通じし、同じ境遇の友達や家族がいて、保見団地にいれば外部と関わらずに生きていける。ひどい言い方をすると「戻ってこないで。外に出ていきなさい」と思っている。外に出ていくにはいろいろな力が必要だからその力をつけて行ってほしい。でも私自身は中学校の先生じゃないから、教えられないけど…、今のところをやっていくしかない。

田野：ふりかえりノートに「何が分かったか」「何が分からなかったか」を言語化する活動は、中学に入った後で、日本語指導の先生などに助けを求める手段になっているのではないのでしょうか。助けの求め方を授業で扱っているというか…。

伊藤：そうそうそう。結局は、言えないと…！少人数でちゃんとみてくれる状態がいつもあるわけではない「わからない」「教えて」と言えることは大事。恥ずかしいことではない。と伝えるのは大事。

4. おわりに

本稿では、外国につながる子どもの教育の中でも、

特に JSL 算数の指導において、いかに学力保障と自尊感情の形成の両方を果たしていくことができるか、そのために求められる授業づくりや指導言のあり方を検討してきた。伊藤実践においては、子どもたちの教科内容に即した概念理解を軸に据え、そのために「活動」の枠にとらわれず、重要な問いに焦点を合わせた設計が行われていた。また、「正しい日本語」という規範を外すことで、子どもたちが自由に自身の理解を発表することができる場が形成されていた。このことが、時には子ども間で同じつまづきを共有することも可能にしており、子どもたちが教室で互いに学び合いながら学力を獲得していく道筋を示していた。

加えて、伊藤実践はその指導言で、子どもの概念理解のための声かけのみならず、子どもたちの自尊感情を育てていくため、そしてその上で学びに向かう姿勢を育てていくための声かけも多く見られた。外国につながる子どもたちも含めた、日本の学校における「多文化共生」は、必ずしも教科外指導のみの役割ではなく、教科指導からも一部アプローチが可能であることが示された。さらに、ここで自己肯定感を育てることで、小学校を卒業した後も外国につながる子どもたちが学びを深める際に、「わからない」ことに立ち向かえることが目指されていた。

日本では、外国につながる子どもの教育のための教員養成体制も十分に整っておらず、学校間格差・地域間格差も懸念される厳しい状況が続いている³⁵。置かれている状況や環境・体制の違いはあれど、西保見小学校の取り組みが参照軸の1つとなることを願う。

注

¹ これは、来日の経緯の違いによって、一律の基準を設けることに難しさがあること、それ以上に、外国籍の子どもに対しては日本国憲法第26条の就学義務が適用されないことが挙げられるだろう。

² 「CLARINET による JSL カリキュラム開発の基本構想」

[https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/008/01.htm] (2023年3月4日最終確認)。

³ 佐藤郡衛「外国人の子どもに対する学習指導」荒牧重人他編『外国人の子ども白書』明石書店、2017年、p.121。

⁴ 野崎志帆「異文化接触と自尊感情：少年期の危機をどう乗り越えるか」荒牧重人他編『外国人の子ども白書』明石書店、2017年、pp.53-55。また、ここでの自尊感情は、野崎の定義に基づいて「自分の存在を自らが価値あるものとする感情」とする。

- ⁵ 「多文化共生」という表現は、「人間と環境のあるべき姿、あるいは人間の生き方を示す言葉として用いられている」が「その概念が抽象的で、情緒的に使われることが多いため、逆に差別や人権侵害の隠蔽にもなりかねないという問題性を孕んでいる」との批判もある（佐藤郡衛『異文化間教育』明石書店、2010年、p.186）。ここではあくまで各学校が目指していた理念として提示する。
- ⁶ 国際人流「地域の国際性との出会いで『共に生きる力』を身につける」『国際人流』第15巻第5号、2002年、pp.3-6。
- ⁷ 山脇啓造・横浜市立いちちょう小学校『多文化共生の学校づくり』明石書店、2005年、pp.17-18。
- ⁸ 伊藤哲也「学校管理職の役割を知る」臼井智美『イチからはじめる外国人の子どもの教育』教育開発研究所、2009年、p.180。
- ⁹ 外国につながる子どもの指導を行う教員への教員研修等も提供している。これまでの取り組みについては、伊藤敦子『日系ブラジル人児童とその家族』の観点から：日系人児童と家族の抱える問題』『家族関係学』第29号、2010年、pp.13-18や伊藤敦子「日本語を学ぶ子どもたちへの国語科『ちいちゃんのかげおくり』の実践」『イマ×ココ』第3号、2015年、pp.32-37を参照。
- ¹⁰ 中村元保「保見ヶ丘日本語教室の現状と課題」新海英行、加藤良治、松本一子編著『在日外国人の教育保障』大学教育出版、2002年、p.7。
- ¹¹ 評価者と児童との一対一の対話を通して児童の日本語能力を包括的に測る評価方法であり、会話中の支援も行いながら進められる（櫻井千穂「外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメントDLA」異文化間教育学会編著『異文化間教育事典』明石書店、2022年、p.136）。
- ¹² リライト教材とは、「学校教育で扱う教材、中心的には教科書教材を『表現はやさしく、内容は学年相当レベルで』書き換えたもの」とされる。詳細は光元聡江、岡本淑明『外国人・特別支援 児童・生徒を教えるためのリライト教材』ふくろう出版、2016年を参照。
- ¹³ 菅原雅枝「JSLカリキュラム」異文化間教育学会編著『異文化間教育事典』明石書店、2022年、p.135。
- ¹⁴ 佐藤郡衛監修、JSLカリキュラム研究会・池上摩希子著『小学校「JSL算教科」の授業作り』スリーエーネットワーク、2005年、pp.6-7を参考に小柳が簡略化して作成。
- ¹⁵ 同上書、p.15。
- ¹⁶ 同上書、p.13。
- ¹⁷ ここでは理解目標も表現目標も「～に慣れる」と同じ動詞で説明されているが、これは日本語の初期指導が終わった直後の子どもの目標としては機能しうるだろう。
- ¹⁸ 同上書、p.27。
- ¹⁹ 同上書、p.6。
- ²⁰ 佐藤郡衛・斎藤ひろみ・高木光太郎『小学校 JSLカリキュラム「解説」』スリーエーネットワーク、2005年、p.147。
- ²¹ 斎藤ひろみ『学習参加のためのことばの力』を育む：文部科学省開発『JSLカリキュラム』の方法論とその実践事例から』川上郁雄他編『移動する子どもたち』のことばの教育を想像する』ココ出版、2009年、p.220。
- ²² 金箱亜希・大谷実里・大貫守「外国につながる子どもたちの読みを深める JSLカリキュラムに関する検討：単元『モチモチの木』の実践に焦点を合わせて」『愛知県立大学教育福祉学部論集』第70巻、2022年、p.94。
- ²³ 臼井智美「外国人児童生徒教育に関する教員研修プログラムの開発：子ども理解力と教科指導型日本語指導法の習得」『日本教師教育学会年報』第25巻、2016年、pp.93-94。

- ²⁴ 同上論文、p.94。
- ²⁵ 斎藤、2009年、p.216。
- ²⁶ 金箱亜希・大谷実里・大貫守「外国につながる子どもたちの読みを深める JSLカリキュラムに関する検討：単元『モチモチの木』の実践に焦点を合わせて」『愛知県立大学教育福祉学部論集』第70巻、2022年、p.94。
- ²⁷ 臼井智美「外国人児童生徒教育に関する教員研修プログラムの開発：子ども理解力と教科指導型日本語指導法の習得」『日本教師教育学会年報』第25巻、2016年、pp.93-94。
- ²⁸ 同上論文、p.94。
- ²⁹ 斎藤、2009年、p.216。
- ³⁰ 同上。
- ³¹ 清水静海他著『わくわく算数』新興出版社啓林館、2021年。
- ³² 2023年2月12日インタビュー、京都大学。
- ³³ 2022年11月18日インタビュー、愛知県立大学。
- ³⁴ 中島和子「日本の外国人児童生徒教育」中島和子編『マルチリンガル教育への招待—言語資源としての外国人・日本人年少者』、ひつじ書房、2010年、p.177、pp.186-188。
- ³⁵ 藤田恵津子、小正浩徳「来日外国人児童生徒の学校ストレスに関する研究」『日本教育心理学会総会発表論文集』第44号、2002年、p.606。
- ³⁶ 川上郁雄「国境を越えた子どもの異言語・異文化の壁」近藤ブラウン妃美・坂本光代・西川朋美編『親と子をつなぐ継承語教育—日本・外国にルーツを持つ子ども』、くろしお出版、2019年、p.226-228。
- ³⁷ 中尾桂子『子どものための日本語』指導 岡崎洋三・西口光一・山田泉編『人間主義の日本語教育』、pp.134-170。
- ³⁸ 2023年2月7日インタビュー、豊田市立西保見小学校より。また、筆者（小柳）が見学した2022年9月6日の授業では、実際に交流の場面で母語を使用している様子が見られた。
- ³⁹ 斎藤ひろみ「日本語教室における外国人児童生徒の学習支援」斎藤ひろみ他編『外国人児童生徒の学びを創る授業実践：『ことばと教科の力』を育む浜松のとりにくみ』くろしお出版、2015年、p.32。

謝辞

西保見小学校の伊藤敦子教諭に授業を公開していただき、分析する機会をいただきました。そして、岡元敬子校長をはじめとして、多数の西保見小学校の教職員の方々にも、学校全体の取り組みについて資料提供や授業公開の形でご教示いただきました。

このような研究のきっかけは、愛知県立大学大貫守准教授にいただきました。そして、調査に際して重要なご助言を愛知県語学相談員・愛知県立大学修士課程の金箱亜希さんからいただきました。ご協力いただいた皆様はこの場を借りて感謝申し上げます。

本研究は JSPS 科研費（18H00976）・JSPS 科研費（21J23240）の助成を受けています。

（日本学術振興会特別研究員・博士後期課程）
（修士課程）

受理 2023年2月27日