

報告

特別支援教育と日本語教育の連携：教室で今、何ができるか

—2019年子どもの日本語教育研究会第4回ワークショップ報告—

渡部倫子・櫻井千穂・永田良太（広島大学）

キーワード

特別支援教育，インクルーシブ教育，教師の話し方，JSLカリキュラム，実践報告

1. はじめに

本稿では、広島市教育委員会の後援を得て2019年8月24日（土）に開催された2019年子どもの日本語教育研究会第4回ワークショップの概要を報告し、当日の質疑応答や参加者に対するアンケート結果を踏まえ、今後の特別支援教育と日本語教育の連携のあり方について論じる。

2019年、子どもの日本語教育研究会が発足して4年目となった。同年4月に出入国管理法が改正され、6月には日本語教育の推進に関する法律が施行されるという歴史的な年に、子どもの日本語教育研究会第4回ワークショップを開催することになった。日本語教育の推進に関する法律の基本的施策には、外国人等である幼児、児童、生徒等に対する日本語教育が盛り込まれており、子どもの日本語教育に対する関心はこれまで以上に高まっている。今後ますます、子どもの母語・日本語の能力、障害の有無に関わらず、誰もが学校で学べる環境を整えていく必要がある。しかし、子どもを「何かができない学習者」としてではなく、「素晴らしい可能性のある一個人」として捉え、かれらの全人的な発達を支えるのは、決して簡単なことではない。一人の担当教員では抱えきれない状況になっていくことは明らかである。

こうした中、開催された本ワークショップでは、テーマを「特別支援教育と日本語教育の連携：教室で今、何ができるか」と定め、外国にルーツを持つ子どもが多数在籍し、多文化共生の学び合いを大切にしている広島市立基町小学校を会場校とした。午前3件のワークショップ、午後基町小学校の実践報告と基調講演が行われた。各タイトル、講師、発表者、鼎談者は以下の通りである。

ワークショップ1「教室でのコミュニケーションー話し方・説明の仕方ー」

講師：森篤嗣（京都外国語大学）

ワークショップ2「在籍学級との連携ーJSLカリキュラムを活用してー」

講師：高見成幸（篠山市立岡野小学校）

ワークショップ3「子どものことばの学びを描くー実践の言語化と共有ー」

講師：子どもの日本語教育研究会事務局（齋藤ひろみ・村澤慶昭）

実践報告「基町小学校の取り組み－自尊感情・多文化共生・平和教育・学力の向上をキーワードに－」

発表者：川崎敏子（広島市立基町小学校）

講演・鼎談「インクルーシブ教育システムの構築－日本語教育との連携を目指して－」

講師：川合紀宗（広島大学）

鼎談担当：奥村玲子（こどものひろばヤッチャル） 櫻井千穂（広島大学）

以上のプログラムを通し、特別支援教育、日本語教育、初等教育の実践家と共に、全ての子どもが一つの教室で共に学べるようにするにはどうすればいいのか、明日から教室でできることは何かについて学び、語り合い、交流を深めた。ワークショップ会場には、広島近郊だけでなく、東北・九州をはじめ日本各地の教員、研究者、地域の支援者が集まった。一般参加者 90 名のほか、会場となった基町小学校の教員、実行委員、大学生を含め合計 119 名が参加した。

2. ワークショップの概要

2-1 教室でのコミュニケーション－話し方・説明の仕方－（ワークショップ 1）

ワークショップ 1 ではまず、小学校での実際の授業場面を例にあげながら、授業での話し方の技術とその必要性が論じられた（森, 2013）。教員養成課程において、授業での話し方や説明の仕方を扱う講義は少ないが、教育現場では必須となる技術である。特に、小学校においては、教師は子どもたちの言語モデルとなるため、教員は自分の話し方を常にふり返り、コミュニケーションの質を見直さなければならない。具体的な解決策としては、意味が不明瞭なことばや誤解を招きやすいことばを認識し、授業がうまくいった話し方・説明の仕方の実例を真似することで、意識して減らす努力をすることがあげられる。また、自己モニターを記憶するのは限界があるため、ビデオなどによる記録も活用するなど具体的な提案がされた。

教師の話し方については、外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント DLA (以下、DLA) の実施者を対象とした一連の研究成果がある。義永・金・渡部・神吉 (2018) は、DLA 実施者が DLA 研修会に参加し、DLA を実施することで、子どもの発話を促す足場かけの仕方や言葉遣いを内省できるようになったことを実感できるようになったことを報告している。櫻井 (2017) は、子どもの発話を引き出す足場掛けの特徴として、児童が「終わり」と発話するまで質問を挟まずに待つこと、児童の発話に見られた情報を活用（パラフレーズ）した上で絞り込み質問をすることをあげている。

森氏による演習では、授業で原稿用紙の使い方を導入する際に、どのように話すかをペアで話し合った。例えば、「題名は一行目に上から三字程度空けて書く」というルールを子どもたちに説明する際、どのように意識してことばを選び、やさしく言い換えられるかについて検討した。参加者からは、子どもの日本語の習熟度によって、説明に使うことばをコントロールすること、作文の内容ではなく原稿用紙の書き方に特化し、拡大した原稿用紙を使用することなど、多くのアイデアが寄せられた。森氏によると、日本語担当教員と学級担任の間に共通認識を作るには、まずはお互いの話し方・説明の仕方のいいところを見つけること

が大切だという。演習においても、参加者が日本語担当教員か学級担任かによって、着眼点が異なった意見がだされたが、それぞれの良さを生かし、協働の姿勢でことばに向き合うことで、日本語の指導が必要な子どもの有無に関わらず、両者が連携した指導へ繋がれることが示唆された。

2-2 在籍学級との連携－JSL カリキュラムを活用して－（ワークショップ2）

ワークショップ2ではまず、高見氏が在籍する小学校での教育実践や日本語担当教員、学級担任、子ども多文化共生サポーター（母語支援者）との学内での連携体制、学外の学習支援機関との連携体制が紹介された。次に、JSL カリキュラムに基づいた取り出し授業のビデオを視聴した。日本語担当教員と学級担任が連携した授業としては、取り出し授業における算数科の予習の実践例、取り出し授業で書いた複言語によるワードマップと詩を在籍学級での授業につないだ実践例が紹介された。この活動は、子どもが持つ全言語から最適な要素を選び、言語を組み合わせる課題を遂行するトランス・ランゲージング（加納, 2016）の活動といえる。トランス・ランゲージングは、日本語とその他の言語だけではなく、日本語と日本語手話という2言語の組み合わせにも用いられ、特別支援教育の分野においても研究が進められている（佐々木, 2015 ; García, 2009）。

演習では、小学校1年生の算数科（どちらがおおい、すくない）の授業における指導の工夫について4人グループでの議論が行われた。人形を用いて理解できていない児童を演じ、児童が誤魔化してしまいがちな事柄を確認する、板書をあえて間違えることで、児童の興味をひく、黒板の横に助詞カードを作っておき、文章作りに使う、個別指導の中で間違いを見つけても、あえて一斉授業の中で児童同士の学びの中で気付かせるようにする、教科書の問題数だけでは、ことばがなかなか定着しないので、ゲームなどで楽しく言わせて、定着させていくなど、多くの工夫が共有された。高見氏も先の森氏と同様に、日本語担当教員と学級担任間の積極的な交流が必要であることを強調した。校内研修などを開き講師の先生を招いて、学校全体で理解を深めること、教材研究を一緒に行い、ワークシートを共有することなどが提案された。加えて、在籍学級と取り出し授業といった区別無く、教科用語の説明、板書、グループ活動などのキーワードごとに、多くの具体的な支援方法が示された。キーワードの中には、ワークショップ1の森氏が扱った、発問・指示・説明も含まれていた。

2-3 子どものことばの学びを描く－実践の言語化と共有－（ワークショップ3）

ワークショップ3では、子どもの日本語教育研究会事務局の企画として、教育実践の読み解きと記述方法および記述する意義について議論された。教育現場においてますます必要となっていく連携のあり方として、森氏は教師の自己モニターのために記録することを、高見氏は校内連携のための研修や教材の共有を提案したが、その媒体の一つとして、教育実践を記述し可視化することがあげられる。高見氏が扱ったJSLカリキュラムの実践例をまとめたものに齋藤・池上・近田（2015）がある。

演習は、教育実践を記述した資料を読み、その実践が伝えたかったことを理解することから始まった。次に、授業の録画を視聴し、その中に見られることばの学びの記述を試みた。以上の活動を通して、教育実践の記述による省察の可能性を体験し、記述の意義について考えることがねらいであった。子どもの姿を言語化する際は、客観的記述と主観的判断を区別

して記述すること、それらに加え、子どもの内面や変化が表れる、普段と異なる状況・不測の事態を逃さず記述することが提案された。

記述するという事は、子どもたちを観察し、言語化し、実態を把握することである。子どもの実態の何を誰に伝えたいのかを考え、言語化することで、日本語担当教員と学級担任の指導力の向上や両者の連携の媒体となる。また、記述することは、保育・看護・介護・特別支援などの分野でも活用されているため、日本語担当教員と学級担任だけでなく、特別支援担当教員との連携にも寄与できる。(詳細は、本号のワークショップ3の報告を参照。)

2-4 基町小学校の取り組みー自尊感情・多文化共生・平和教育・学力の向上をキーワードにー(実践報告)

実践報告では、会場校となった基町小学校での取り組みが言語化され、参加者と共有された。基町小学校の地域における外国にルーツを持つ児童の割合は、西日本で最も高い63%に達し、集住型の典型といえる。2019年7月現在、基町小学校には、89名の児童が在籍しており、うち56名が外国にルーツをもつ児童である。学校教育目標は、「自尊感情の育成を基盤にして、多文化共生の学び合いの中で確かな学力と豊かな心を備えたたくましい基町の子どもを育てる」である。中学校卒業時に、確かな学力とアイデンティティをもち、自分の進路について夢を持って選択できる子ども、何事も最後までやりきる子どもを育てることをめざし、日本語指導が必要な児童に対しては、本務者5名、非常勤講師2名(うち中国語母語話者1名)による日本語指導を行っている。

基町小学校の教育理念は学校運営にも反映されており、教務主任が校内にある日本語教室のチーフをつとめることで、在籍学級とのスムーズな連携を実現している点は特筆すべきであろう。また、お互いの国の文化や言語を尊重し、多様性のある柔軟な考えを持つことを目指した全員会や保護者会も行っている。2月の保護者会には、中学校区の他の学校教員にも出席を依頼し、保護者間、中学校区内でのアーティキュレーションの実現を目指している。そのほか、教育委員会や地域との連携、大学との共同研究による研究成果の導入などにも積極的であり、授業記録の分析に関する成果が紹介された。

同様に授業記録を分析した研究に中石・建石(2016)がある。中石らは、授業中に複数回指導があった語に共通する意味的な特徴を分析し、教科に必要な抽象的な概念だけでなく日常生活の語も指導が難しく、その中でも、時を表す語、方角・方向を表す語など指導が難しい7つのカテゴリーの語が示された。一見、母語話者が簡単だと判断してしまう語の隠れたつまずきを教師が見落とししてしまうことも指摘されている(西川・青木, 2018; 渡部, 2016)。

このような環境のもと、日本語指導担当教員と学級担任は、在籍学級における学びの考え方を共有している。日本語指導が必要な児童を在籍学級で孤立させることなく、必要な日本語指導の度合いに配慮した手だてをすることにより、全児童にプラスになるような授業をすすめている。その成果は実を結びつつあり、学校が安心して登校できる場となっていること(不登校0人)が報告された。一方で、基礎学力の定着が難しく、発達上の問題からのトラブルが見られるという課題も残されている。

2-5 インクルーシブ教育システムの構築—日本語教育との連携を目指して— (講演・鼎談)

講演は、言語障害を持つ子どもに対する特別支援教育の専門家である川合氏からの、少子高齢化、外国人労働者の受け入れ、貧富の差など様々な社会的な課題を抱え、多様性の理解推進が急務である日本において、どのように子どもたちの未来を明るいものに変えていくべきかという問いから始まった。国内における特別支援教育が必要な子どもの割合は、全児童生徒数が減少傾向である中、平成19年と平成29年比で4.2%（約41万7千人）の増加傾向であった。なかでも、学校内の特別支援学級と通常の学級においては、ほぼ2倍となっており、学級担任により判断された発達障害の可能性のある児童生徒数を加えると、ほぼ1割の子どもになんらかの手当てが必要だということがわかる。

1つの教室の中には、様々なレベルでの手当てが必要な子どもが存在する。特別支援教育においては、個々の子ども（個人要因）だけでなく、環境要因を考慮し、整えることが必要と考えられている。教室環境と人的環境を整えユニバーサルデザイン化することで、個々の子どもと授業全体をユニバーサルデザイン化することが可能となる。そのために、合理的配慮が検討されるわけだが、特別支援のためのアセスメント（WISC-IV 知能検査と学力検査等）の結果だけではなく、その子どもをめぐる人たちの合意形成も求められる。また、合理的配慮は固定的なものではなく、配慮による子どもの変化を記録し、不要になった配慮をとっていき等、合意形成を重ねながら、継続していく必要がある。

このような体系的かつ継続的な指導支援の枠組みの一つとして、アメリカの MTSS (Multi-tiered systems of support : 多段階支援システム) が紹介された。MTSS では、子どもを支援するための教育システムの全てのレベルにおいて、データや根拠に基づいて問題解決方法が協議され、意思決定がなされる。現在の日本の教育システムとの大きな違いは、特定の科目や障害の種類によって集団の中では学びにくい子どもに対する手当てである。例えば、アメリカでは、各学校に科目ごとの少人数学級の担当教員が雇用されている。また、子どもの様子に困難さが顕著に表れる前に、できるだけ早期に発見・予防することが重視され、アセスメントで得られた客観的データだけでなく、教師や保護者の主観的データ（日々の様子のみとり）両方による根拠に基づく指導支援が実践されている。そして、最も強調しておきたいのは、MTSS という枠組みは、障害や問題行動のある（またはその可能性がある）子どもだけが対象ではなく、どの子どもも対象となっているという点である。日本において、MTSS のようなインクルーシブ教育システムを構築していくには、まずは多様な学習スタイルの子ども（外国人児童生徒を含む子ども）が必ず学級の中にいることを前提としなければならない。

では、何らかの理由で集団の中では学びにくい子どもが教室にいたら、一斉指導の中でどうやって子どもの能力を伸ばせばいいのだろうか。講演では、教室で今できる指導法の一つとして、子どもによる学びあいであるピア・チュータリング (Stenhoff *et al.*, 2007) が紹介された。Stenhoff らのメタ研究の結果、異質集団チュータリング（知識や技能レベルの高い子どもがチューターとなって指導）が効果的であることが分かった。また、教師がチューターに対して、具体的な指導法に関する適切な支援と評価をすることで、より効果が高くなることも報告されている。具体的な支援策としては、チューターの子どもの疲弊させないために、同級生に自分がわかったことを説明することが、自分の学びにもなると実感させることがあげられた。学び合いとは子どもと子どもの間だけではなく、子ども自身の自己対話で

あることを伝え、自己認識を高めることが重要となる。その他の合理的配慮の実践事例については、国立特別支援総合研究所「インクルーシブ教育システム構築支援データベース」で検索できる。

3. おわりに

本章では、以上の報告内容、参加者との質疑応答、参加者を対象としたアンケート結果をふまえ、今回のワークショップであるテーマ「特別支援教育と日本語教育の連携：教室で今、何ができるか」について論じる。

まず、特別支援教育と日本語教育の連携についてである。今回のワークショップを通して得られた最大の学びは、特別支援教育と日本語教育の現状は類似点が多く、子どもに対する支援策についての共通認識があるため、関係者の合意形成がしやすいのではないかという点である。しかし、講演後の鼎談において、日本語支援者にとって、集団の中で学びにくいのは、子どもが言語の問題を持っているからか、なんらかの障害を持っているからかの判断が難しいとの意見があった。その判断は、子どもが持つ複数の言語がダブルリミテッドという状況では特に難しくなる。日本語支援と特別支援が必要な子どもの実態は、松田・渡部・中川・森・柴崎・櫻井（2018）が報告しており、日本語支援は必要だが発達障害の疑いのない子どもが通級指導や特別支援学級に入っていることが示されている。また、コーモス・スミス（2017）は、学習障害のある子どもたちが英語学習でつまずき、自尊感情を低下させないために必要な手立てとは何か、特別支援教育的視点から英語・言語教育に有用な海外の知見や理論、指導方法を紹介している。同書の翻訳を行った講演者の川合氏は、長期にわたって、子どもの言語能力と学力に対する教師の期待度と子どもの実際の行動や結果に大きな乖離があれば、何らかの原因が想定できるが、その乖離が長期に渡って続く場合は、言語以外の特別なニーズがあることを検討すべきだという。原因が特定できないのであれば、原因を追求するよりも支援を始め、その効果を検討することで、子どもの困難に対して可能な限り早めの予防ができるという主張である。もし、障害を持っている可能性がある子どもがいる場合は、学校内に問題を留めず、すみやかに特別支援コーディネーターや巡回相談員を派遣してもらうよう県や市に要請することで、その子に支援が必要であることを広く周知する必要がある。近年は、就職に対する支援も多く実施されており、県によっては高等特別支援学校などで、就労に向けたコースなども配置されている。日本語教育においても、同様のサポート体制や MTSS のような支援の枠組みを整えていく必要がある。日本では、インクルーシブ教育システムが特別支援教育の代替用語として使用されていることがある。しかし、インクルーシブ教育の対象は多様な子どもであり、障害の有無によって区別されるものではない。言語的にも文化的にも多様な面でニーズが必要な子どもに対する教育の改善を、教育現場から訴え続けるべきである。

そのために、教室で今、何ができるのだろうか。今回のワークショップにおいて、いくつかの具体的な支援策のアイデアが得られた。まず、在籍学級と取り出し授業、子どもの障害の有無や言語能力といった区別無く、教科用語の説明、発問、指示、板書、グループ活動、ピア・チュータリングの仕方に工夫をすることである。教室の中で、子どもが「なぜ今これが必要なのか？」という疑問をもたず、「もっと先生や同級生とやりとりしたい」とコミュニケーション意欲を高めるために、子どもと子どもにかかわる人たちとの合意形成を継続し

なければならない。そのためには、アセスメントによる客観データが必要となるが、原因を追及するあまり子どもへの手当てが手遅れにならないよう、子どもたちを観察して、出来るだけ早く支援を始め、その支援の効果を記述し、共有することも重要である。その際は、成功例だけでなく失敗例も共有したいものである。子どもの実態の何を誰に伝えたいのかを考え、言語化することで、教師や支援者やチューターだけでなく、支援が必要な子ども自身の自己認識スキルを高めることにつながっていくのである。参加者に対するアンケート結果を見ると、特別支援教育と日本語教育のより具体的な連携方法について、さらに知りたい・学びたいという意見が多かった。今後も、子どもの日本語教育研究会のワークショップ等で研修会が行われることを期待したい。

このような具体的な支援策は、本ワークショップのような研修会などで学ぶこともできるが、現在、教員養成課程に在籍している将来の教員に対しても、より多くの学びの機会を提供しなければならないだろう。筆者らは「教師になったら、外国人児童がいない小学校で働きたい」と言う実習生がいるという話を聞いたことがある。これまでに蓄積された教育現場の知見を失敗例も含めて記述し、実習生や新任教員に伝えたり、教師の悩みや思いを気軽に話したりすることで、教員全員が自信と情熱を持って指導でき、その指導が子どもの安定につながるのではないだろうか。また、教員養成課程において、特別支援教育や日本語教育に関する科目を必修化するなど、カリキュラム開発によるサポートも検討すべきである。まずは教師自身が多様な価値観を認め、今からの教室では画一的な指導は出来ないという前提に立つことから、特別支援教育と日本語教育だけでなく、子どものための連携が可能となるのではないだろうか。

【備考】

本ワークショップと本報告は JSPS 科研費 17K02875, 19K02944 の助成を受けた。

【参考文献】

- (1) 加納なおみ (2016) 「トランス・ランゲージングを考える: 多言語使用の実態に根ざした教授法の確立のために」『母語・継承語・バイリンガル教育研究』12, 1-22.
- (2) 国立特別支援総合研究所「インクルーシブ教育システム構築支援データベース」
<<http://inclusive.nise.go.jp/>> (2019年10月29日閲覧)
- (3) 齋藤ひろみ・池上摩希子・近田由紀子 (2015) 『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」を育む浜松のとりくみ—』くろしお出版
- (4) 櫻井千穂 (2017) 「対話型アセスメント DLA における発話を引き出すスキフオールディング—DLA<読む>のリテリングの分析を通して—」『2017年度日本語教育学会春季大会予稿集』日本語教育学会, 124-129.
- (5) 佐々木倫子 (2015) 「バイリンガルろう教育実現のための一提案: 手話単語つきスピーチからトランスランゲージングへ」『言語教育研究』5, 13-24.
- (6) ジュディット・コーモス, アン・マーガレット・スミス (著), 竹田 契一 (監修) (2017) 『学習障がいのある児童・生徒のための外国語教育—その基本概念, 指導方法, アセスメント, 関連機関との連携—』明石書店
- (7) 中石ゆうこ・建石始 (2016) 「外国につながる子どもたちのための語彙シラバス」『現

- 場に役立つ日本語教育研究シリーズ第2巻ニーズを踏まえた語彙シラバス』くろしお出版, 231-251.
- (8) 西川朋美・青木由香 (2018) 『日本で生まれ育つ外国人の子どもの日本語力の盲点—簡単な和語動詞での隠れたつまずき』ひつじ書房
- (9) 松田真希子・渡部倫子・中川郷子・森和重・柴崎敏男・櫻井千穂 (2018) 「外国にルーツをもつ特別支援学級在籍児童の複言語能力に関する調査研究」『2017年度第12回 児童教育実践についての研究助成研究成果報告書 (全文)』
<<https://www.matsudamakiko.com/>> (2019年10月29日閲覧)
- (10) 森篤嗣 (2013) 『授業を変えるコトバとワザ』くろしお出版
- (11) 義永美央子・金孝卿・渡部倫子・神吉宇一 (2018) 「日本語教育人材の支援スキルと意識の変容—日本国内の大学, 学校, 地域・行政で求められる資質・能力の再検討—」『2018年度日本語教育学会秋季大会予稿集』日本語教育学会, 48-55.
- (12) 渡部倫子 (2016) 「日本語教師から見た語彙シラバス」『現場に役立つ日本語教育研究シリーズ第2巻ニーズを踏まえた語彙シラバス』くろしお出版, 115-135.
- (13) García, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. *Social justice through multilingual education*, 140-158.
- (14) Stenhoff, D. M., & Lignugaris/Kraft, B. (2007). A review of the effects of peer tutoring on students with mild disabilities in secondary settings. *Exceptional children*, 74 (1), 8-30.