

多文化共生に向けた日本語指導の 充実に関する調査研究

成果報告書



愛知教育大学

多文化共生に向けた日本語指導の 充実に関する調査研究

成果報告書

愛知教育大学

目 次

はじめに

愛知教育大学長

野田 敦敬

1 章 調査研究事業の概要

愛知教育大学日本語教育講座

菅原 雅枝 3

●資料● 5

2 章 日本語指導が必要な子どもへの指導に関するアンケート報告

愛知教育大学日本語教育支援センター

西山 幸子 7

●資料● 10

3 章 取組発表

(1) 通常学級の教科指導における多文化共生教育の取り組み（授業づくりチーム）

・授業づくりチームの概要説明

愛知教育大学社会科教育講座

阿部 亮吾 29

●資料● 30

・知立東小学校における取組

知立市立知立東小学校

二宮 敬之 33

●資料● 38

・知立南中学校における取組

知立市立知立南中学校

大塚 悠矢 45

●資料● 50

・総括

愛知教育大学社会科教育講座

阿部 亮吾 63

(2) 保護者（地域住民）の多様性理解への取り組み（冊子チーム）

愛知教育大学日本語教育講座

川口 直巳 65

●資料● 70

(3) 知立市教育委員会から

知立市教育委員会教育長

宇野 成佳 73

4 章 多文化共生の教育に向けて

明治大学国際日本学部特任教授／国際交流基金日本語国際センター所長

佐藤 郡衛 氏 75

●資料● 86

5章 今後に向けて

知立市長

林 郁夫 93

6章 講演記録

『再考!! 多文化共生の学校づくり ～キーワードは「繋ぐ」「繋がる」「繋げる」～』

元横浜市立いちょう小学校長

服部 信雄 氏 95

参考資料

事業報告会（フォーラム）ポスター 103

事業報告会（フォーラム）来場者アンケート 105

研究組織体制及び活動記録 107

※ この成果報告書の第1章～第5章は令和4年12月17日に開催した事業報告会（フォーラム）の内容をもとに、書き起こしたものです。

はじめに

愛知教育大学長 野田 敦敬

愛知県はものづくりが極めて盛んであり、外国籍の皆さんが働き手として多く住まう地域です。そのような地域に位置する本学では、平成12年の改組で「日本語教育コース」、そして、平成29年の改組では、教員養成課程に「日本語教育選修」を位置づけ、地域のニーズに対応できる教員等の養成を行ってきています。

また本学は、令和2年3月に、職員宿舎であった建物を「国際教育棟」として改修し、その中に4月に「日本語教育支援センター」を設置しました。その直後に文部科学省から、この多文化共生の委託事業をお受けし、知立市と連携しながら推進して参りました。

外国にルーツのある児童生徒の在籍は、以前は特定の地区に限られていました。私が学長に就任して、令和2年11月から令和3年8月にかけて、愛知県内54市町村の教育長様を訪問し懇談させていただきました。その折にも多くの市町で外国にルーツのある児童生徒の日本語指導を含む多文化共生の課題について話題になりました。今や県内の一部の市町の課題でなく全県的、また日本全体の課題であることを、あらためて認識しました。また、この課題について新たな局面を迎えていることも実感できました。そのような実態を踏まえ、本事業を展開させていただきました。本報告書は、その概要を記したものです。

我が国の人口減少に歯止めがかからず、多くの外国籍の皆様と共生する社会はますます進展していくと思います。そのような折に本報告書が役立つことを期待しています。

1 章 調査研究事業の概要

調査研究事業の概要

愛知教育大学日本語教育講座 菅原 雅枝

愛知教育大学日本語教育講座の菅原と申します。「多文化共生に向けた日本語指導の充実に関する調査研究」として令和2年度から実施してまいりました本事業の概要をお話しします。

本事業の目的についてお伝えします。この事業は、集住地域における取り組みという課題設定がなされています。そこで、まず簡単に集住地域知立市の状況についてお話しします。知立市の外国人市民の割合は7.3%で、増加傾向にあるとのこと。市内の小学校7校、中学校3校に405人の日本語指導が必要な児童生徒が在籍しています。知立市では90年代後半から外国人市民が増加しました。当初は知立団地（ここは、現在も全体の6割強が外国人住民です）に集中していましたが、現在ではすべての町に外国人住民が暮らしています。国籍もブラジル人人口が多いものの、多様化が進んでいます。子どもたちについては、日本人の児童生徒が減少する中、外国人児童生徒の割合が増加する傾向にあります。

このような地域での調査研究の目的として、まず外国人児童生徒等への支援にかかわるこれまでの取り組み（例えば、日本語指導体制の構築、指導方法の検討、大学との連携）をもとに、新たな局面、先ほどお話しした外国人児童生徒割合の増加や多国籍化に対応する方策を再構築することが挙げられます。二つ目の目的はこれから間違いなく求められるであろう「多文化共生社会の担い手となる児童生徒の育成」の在り方について検討することです。多文化共生社会については、日本人と外国人が理解しあい、尊重しあうとともに「まち」を作っていくことができる社会ととらえています。これに加え、今後外国人児童生徒等の増加が予想される学校や地域への情報発信をすること、この3点を目指して事業をすすめました。

次に本事業の実施体制についてご説明します。基本構造は、知立市教育委員会、研究拠点校、愛知教育大学の連携による調査研究の実施です。ただ「連携する」というのは簡単にできることではありません。そこで研究と実践、大学と教育現場をつなぐ役割を果たす人材として研究拠点校の元校長であり、教育委員会の勤務経験もあるおふたりを「研究推進員」として大学側のメンバーに加えました。研究拠点校には、先ほどお話しした知立団地を学区とする知立東小学校と知立南中学校が選ばれました。次のスライドで詳しくお話をしますが、こうした学校ですから外国人児童生徒に関わらない教員はいないということで、両校の全教員がこの調査研究にかかわる体制を作りました。こうした活動の検討や助言をいただく場として「協議会」を設置し、拠点校の保護者や地域住民でもある知立市の行政に関わる方、NPO代表者のほか、近隣市教育委員会の外国人児童生徒等教育担当指導主事にも本事業に加わっていただきました。

本事業として実施した3つの活動について、それぞれ経緯をお話しします。本事業の実施に当たり、中核となる方針については「集住地域」「多文化共生」「日本語指導」「拠点校での授業実践」の4つをキーワードに大学のメンバーで検討しました。

先ほどもお話ししましたように、この事業は「集住地域」を取り上げたものですが「集住」といわれる地域の中にも「集住」と「散在」が混在していることはよく知られています。そのため改めて「集住地域の特徴」を見る必要があると考えました。それには、全国で最も日本語指導が必要な児童生徒が多い愛知県、その中の知立市の状況を見たいと思い、全県の学校への調査を行

うことにしました。また、「多文化共生」「多文化共生を巡る実践」についてこれまでの研究等を振り返り、「多文化共生＝外国人支援」ととらえられがちですがそうではなく、「多文化共生のカギはマジョリティにある」という認識が最も大事な点だという点をメンバーで共有しました。

そのうえで、研究拠点校における授業実践について、「多文化共生」を目指した活動をするのであれば、日本人児童生徒と外国人児童生徒を分けることなく、かれらが共に学ぶ、すなわち、異なる言語文化背景を持つ子どもたちが「直接かかわりあう」ことを重視すること、また、多文化共生社会を担う子どもたちの育成は「教えればできるようになる」というものではなく、「時間をかけて育てていくもの」と想定されるため、日々の実践として持続可能なものを目指すことを基本方針としました。ここから、教室という同一空間での日々の教育実践の中で子どもたちに多文化共生社会で求められる力を育て、日本語指導が必要な子どもたちへの支援もその中で行うということとし、「多文化共生」「日本語指導を必要とする子どもに対する日本語支援」の両方の視点を組み込んだ通常学級での教科指導実践に取り組むことにしました。特に、持続可能なものを目指す、という点から、こうした授業を計画実践できる教員集団を学校全体で、あるいは学校と大学が連携しながらともに作ろうというのが拠点校における授業実践の方向性となりました。この授業実践を中心に考えるグループを「授業づくりチーム」と呼んでおります。

一方、授業づくりで残る課題も想定されました。まずは、多文化共生社会を構成する地域住民への働きかけです。多文化共生社会で求められる力を身に付けるには、子どもたちは学校で学ぶだけでなく、同時に地域社会がどう多文化共生に向かおうとしているのか、大人たちがどう取り組もうとしているのかをその目で見ていく必要があると考えます。しかし、教科学習を通した授業実践で、地域住民に直接働きかけることは困難です。また、授業実践は特定の学校の実態やニーズに基づき、オーダーメイドで作られるものと考えます。それはその時、その場に固有のものでそれを他の条件の学校でそのまま使うということは難しいと言わざるを得ません。全国への発信を考えるのであれば、対象を絞ることのない、すなわち、集住地域知立市の子どもたちだけでなく、散在地域の大人も「多文化共生」について考える機会を設ける仕掛け作りが必要であろうと考えました。この事業でそのきっかけを作ることはできないか、との思いから、授業実践以外に「多文化共生を考えるための資料の作成」をすることとしました。こちらは「冊子チーム」と呼んでおります。

今のお話を全体的にお示ししますと、この図（P.5 画面6）のようになろうかと思います。この後、集住県愛知の実態調査、「授業づくりチーム」「冊子チーム」の順でそれぞれの活動報告をいたします。どうぞよろしくお願いいたします。

以上で、概要説明を終わります。

●資料●

文部科学省委託事業
「多文化共生に向けた日本語指導の充実に関する調査研究」
事業報告会(フォーラム)
2022年12月17日@愛知教育大学AUEカキツパホール

調査研究事業の概要

愛知教育大学日本語教育講座
菅原 雅枝

1

本事業の目的

集住地域・知立市で...

- これまでの取り組みをもとに、新たな局面に対応する方策を再構築する。
- 「多文化共生社会の担い手となる児童生徒の育成」の在り方について検討する。

加えて...

- 今後集住地域になり得る学校・自治体に対し、情報発信する。

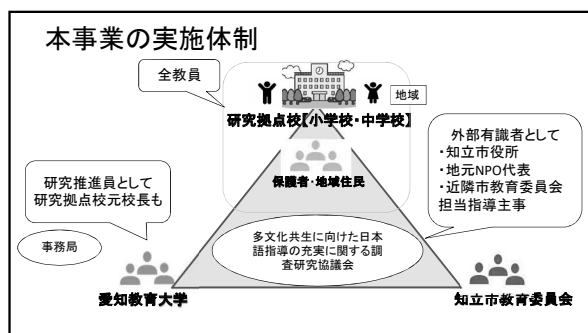
【知立市の状況】

外国人市民割合：
7.3% (増加傾向)
(多文化共生推進プラン2022: 知立市)

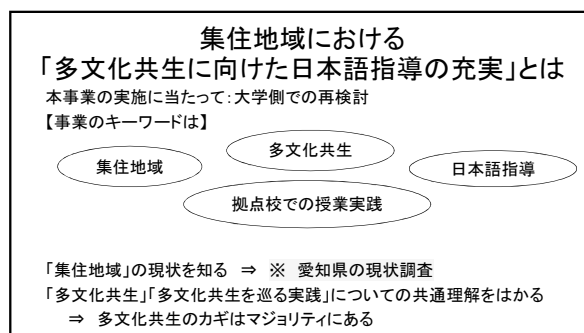
日本語指導が必要な児童生徒数: 405人
(R4.5.1現在: 知立市教委)

- ・90年代後半から増加
- ・一極(知立団地)一國(ブラジル)集中から多様化へ
- ・日本人児童生徒数減少による外国人割合の増加

2



3



4

集住地域における「多文化共生に向けた日本語指導の充実」とは

【研究拠点校における授業実践をめぐる方針】

- ・多文化共生に向けて、日本人・外国人児童生徒が共に学ぶことを重視する
- ・日々の実践として持続可能なものを目指す

⇒ 教科指導における「多文化共生社会を担う子どもの育成」

⇒ 日本語指導が必要な児童生徒が通常の授業に参加するための支援

※ 「多文化共生」「日本語支援」の視点を組み込んだ通常学級での教科指導の実践 = 授業づくりチーム

5

集住地域における「多文化共生に向けた日本語指導の充実」とは

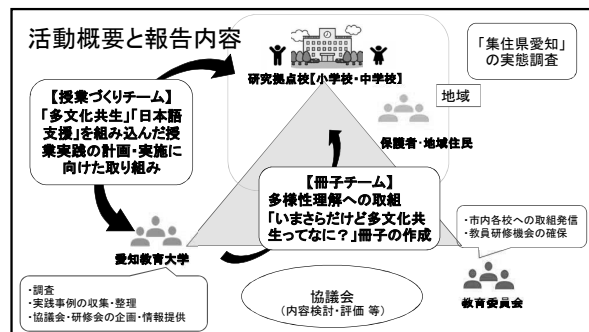
【想定される課題】

- ・「多文化共生社会」を構成する地域住民への働きかけ
← 現実社会と学校での学びがつながる必要性
- ・授業実践の基本となる「実態＋ニーズ」による実践の固有性
← 一般化の難しさ

⇒ 多様な人が「多文化共生」について考えるきっかけを...

※ 「多文化共生」について考えるための資料の作成
= 冊子チーム

6



7

ご清聴、ありがとうございました

8

2 章 日本語指導が必要な子どもへの 指導に関するアンケート報告

日本語指導が必要な子どもへの指導に関するアンケート報告

愛知教育大学日本語教育支援センター 西山 幸子

それでは、愛知県公立小中学校・特別支援学校の教職員を対象に行った「日本語指導が必要な子どもへの指導に関するアンケート」の実施概要及び集計結果について報告させていただきます。

愛知県は日本で一番多くの日本語指導を必要とする児童生徒が小中学校等に在籍する自治体です。そのため、愛知県における外国人児童生徒支援の取り組みは全国に発信されることも多いです。特に注目されるのは愛知県内の大規模な外国人集住地域における取組がほとんどです。しかし、愛知県全体を見ると、実際には大規模な集住地域と認識される市区にあっても、日本語指導が必要な子どもの在籍率の高い学校は限られており、周りの学校における日本語指導が必要な子どもの在籍率はそれほど高くなかったり、散在地域や、日本語指導が必要な外国人児童生徒がほとんどいない市町にある学校の方が多かったです。

このアンケートでは、愛知県内全教職員を対象とすることにより、集住地域から日本語指導が必要な児童生徒がほとんど在籍していない地域まで多様な状況で指導する教職員の意識の現状把握を目的としています。

調査対象は愛知県内の公立小中学校、特別支援学校の教職員全員です。

調査期間は令和3年2月1日～2月22日、アンケート用紙の郵送配布・郵送回収法で実施しました。

今回の回収結果についてですが、有効回収数は22,462人です。送付学校数は1,427校、そのうち回答学校数は989校、回答率は69%でした。

今回、ご報告させていただくアンケートの結果は、回答いただいた範囲内での結果であることを先にお伝え申し上げます。(P.10 画面2)

こちらが、今回使用したアンケート用紙になります。本日はこちらのアンケートの質問事項の中から、一部の結果をご紹介しますのでいきたいと思います。(P.10 画面3)

まず、日本語指導が必要な子どもとの関わりについてです。

「教員になってからこれまでの間で、日本語指導が必要な子どもとの関わりについて、あてはまるものに○をつけてください」という質問に対し、「①今年度初めて関わった②今年度も関わりがあり、過去にも関わったことがある③今年度は関わりがないが、過去には関わったことがある」の3つを合計した『関わったことがある』が78.9%、「④今まで関わったことがない」が20.7%となりました。

また、関わったことがあると答えた先生に、今年度（令和2年度）と過去における関わり場面についてお聞きしたところ、通常学級における教科指導の場面での関わりが多く見られました。

このことから、日本語指導が必要な子どもとの関わりは、日本語担当の先生が行う日本語指導の場面に限られたものではなく、通常学級における教科学習においても、多くの先生が関わっていることがわかります。(P.10 画面4)

続けて、通常学級での教科指導に関する質問の結果を見ていきたいと思います。

「教員になってからこれまでの間、通常学級の中で日本人の児童生徒と一緒に、日本語指導が必要な子どもに教科を教えた経験はありますか。あてはまるもの1つに○をつけてください」という質問に対し、「①今年度初めて教えている②今年度も教えていて、過去にも教えていたことがある③今年度は教えていないが、過去には教えたことがある」の3つを合計した『教えたことがある』が65.3%、『今まで教えたことはない』が29.9%となりました。

また、全体の回答を、市区ごとの日本語指導が必要な児童生徒の在籍率が、1%未満の在籍小規模市区、1%以上3%未満の在籍中規模市区、3%以上の在籍大規模市区に分けてみました。知立市は回答を得られなかった学校もありましたが、今回のアンケート結果においては在籍大規模市区に含まれています。在籍率が高い市区ほど「①今年度初めて教えている②今年度も教えていて、過去にも教えていたことがある③今年度は教えていないが、過去には教えたことがある」の3つを合計した『教えたことがある』を選んでいる先生の割合が多いですが、在籍小規模市区をみても半数以上の先生が通常学級の中で日本人児童生徒と一緒に教科を教えた経験があるということになっています。(P.10 画面5)

そしてこちらは、通常学級での教科指導時の工夫についてです。

「これまで、日本語指導が必要な子どもを含む通常学級の中で教科指導をするとき、何か工夫をしましたか。あてはまるもの1つに○をつけてください」という質問に対し、『①工夫をした』が37.5%、『②工夫は必要だと思ったが、その方法がよくわからなかった』が29.1%、『③工夫すべきかどうかわからなかった』が2.2%、『④工夫はしなかった』が8.4%、『無回答』が22.7%となりました。

そして、全体の中からお立場別に担任・教科担任の先生の回答をみると、「工夫をした」を選ぶ先生と同じくらいの割合で、「工夫は必要だと思ったが方法が不明」と「工夫すべきかどうかわからなかった」を選んでいる「通常学級の中での工夫についてよくわからない」という先生がいらっしゃる事が分かりました。(P.10 画面6)

次に日本語指導が必要な子どもへの指導のための連携体制についてみていきたいと思います。この質問事項では、有効な連携方法を使っているかどうかを聞いているのではなく、先生方一人一人の意識として連携できていると感じているかどうかを聞いています。

「今年度（令和2年度）の校内における日本語指導が必要な子どもの指導の連携体制について、当てはまるもの1つに○をつけてください」という質問に対し、「①十分にとれている②だいたいとれている」の2つを合計した『連携はとれている』が62.0%、「③あまりとれていない④全くとれていない」の2つを合計した『連携はとれていない』が14.0%となりました。

また、全体の回答を、学校ごとの日本語指導が必要な児童生徒の在籍率が、2%未満の在籍小規模校、2%以上10%未満の在籍中規模校、10%以上の在籍大規模校に分けてみました。知立東小学校、知立南中学校は、今回のアンケート結果においてはいずれも在籍大規模校に含まれています。在籍率が高い学校ほど「①十分にとれている②だいたいとれている」の2つを合計した『連携はとれている』を選んでいる先生の割合が多く、在籍率が低い学校ほど「③あまりとれていない④全くとれていない」の2つを合計した『連携はとれていない』を選んでいる先生の割合が多

い傾向が見られました。

(P.11 画面 7)

続いて、どのような連携をしているかということについてです。

「今年度（令和 2 年度）、校内において日本語指導が必要な子どもの指導に関して、どのような連携をしていますか。あてはまるものに○をつけてください」という質問に対して、「日本語指導が必要な子どもに関する状況を教員間で共有している」が31.5%で最も高かったです。

また、こちらも、全体の回答を、学校ごとの日本語指導が必要な児童生徒の在籍率が、2%未満の在籍小規模校、2%以上10%未満の在籍中規模校、10%以上の在籍大規模校に分けてみました。知立東小学校、知立南中学校は、今回のアンケート結果においてはいずれも在籍大規模校に含まれています。在籍率が高い学校ほど指導内容や子どもに関する情報を共有している先生の割合が多く、在籍率が低い学校ほど連携の具体的な内容を把握していない先生の割合が多い傾向が見られました。

(P.11 画面 8)

最後に「日本語指導が必要な子どもへの支援で、大事だと思うものを2つ選んで○をつけてください」という質問についてです。

お立場別にみると、担任・教科担任が選んだ「大事だと思うもの」の中で、1番割合が高かったのが「日本語指導」、2番目に高かったのが「保護者支援」でした。

日本教室担当が選んだ「大事だと思うもの」の中で、1番割合が高かったのが「日本語指導」、2番目に高かったのは「教科指導」でした。

2つしか選べないというところが難しかったとは思いますが、今困っていて早急に必要な支援だと感じられるものを選んだ先生もいれば、長い目で見て大事だと感じられるものを選んだ先生もいらっしゃったと思います。

また、その他の意見のところには文化に関する内容がみられました。「日本の文化を理解させる」「日本の生活ルール、一般常識を伝える」というものもあれば、「教員側が子どもの国の文化を理解し認めること」というものもあり、先生方の文化に関する意識の違いもみられました。

(P.11 画面 9)

今回のアンケート結果から、愛知県における傾向をいくつかまとめてみました。

まずは、日本語指導が必要な子どもとの関わりについて、通常学級における教科学習の場面において、多くの先生が関わっているということです。

その一方で、担任・教科担任の先生は、通常学級における教科指導の場面で、日本語指導が必要な児童生徒に対して、工夫が必要だと感じながらも、その方法が分からなかったり、工夫が必要かどうかわからなかったりする状況があるということです。

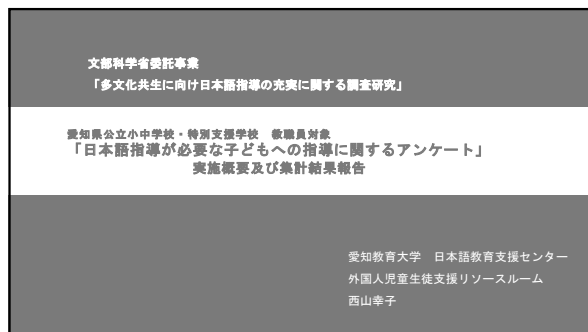
最後に、在籍率の低い学校ほど、校内における連携体制が一部の先生に限られたものになっているのではないかとということも見えてきました。

また、愛知県内全体の状況とその中にある知立市における状況や研究拠点校である知立東小学校や知立南中学校における状況を見ることで、日本語指導が必要な児童生徒の在籍率が高い地域や学校の特徴を見ることができました。

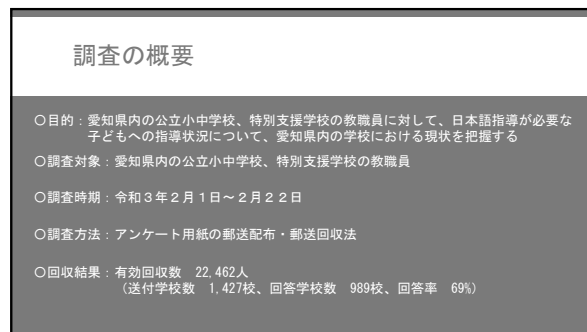
以上で、「日本語指導が必要な子どもへの指導に関するアンケート」実施概要及び集計結果報告を終わります。

(P.11 画面10)

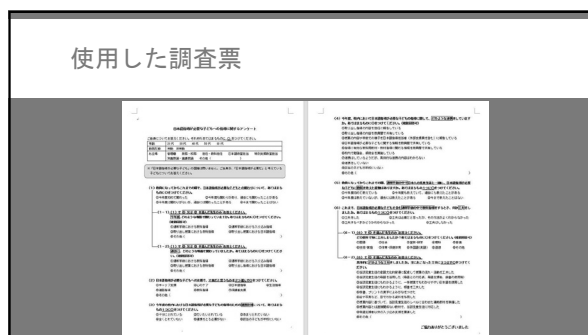
●資料●



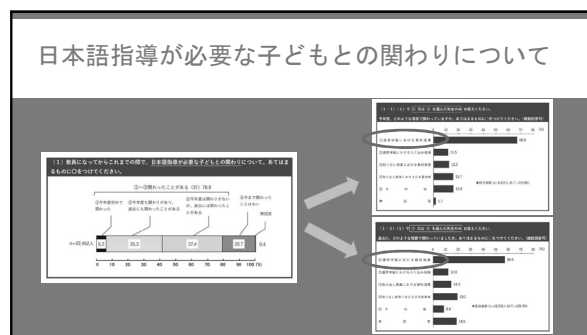
1



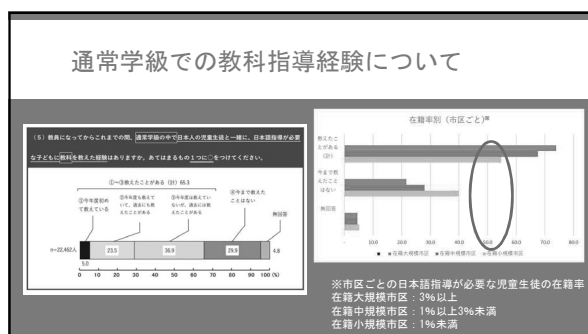
2



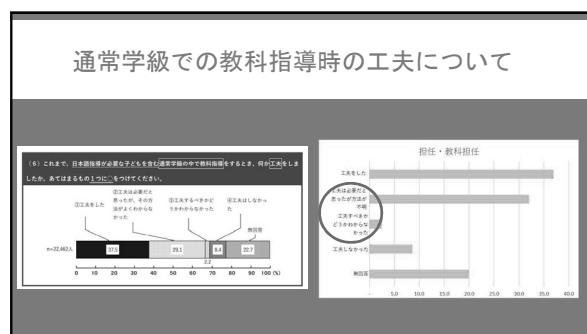
3



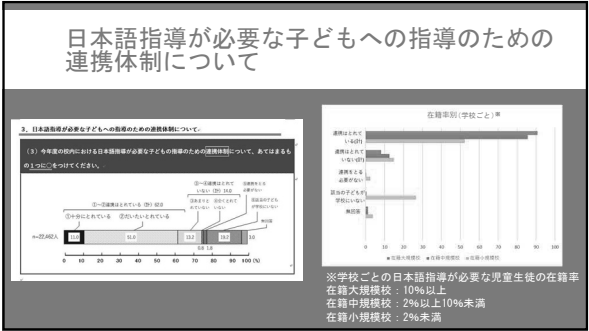
4



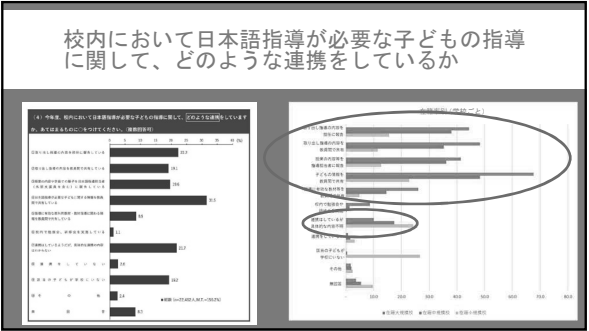
5



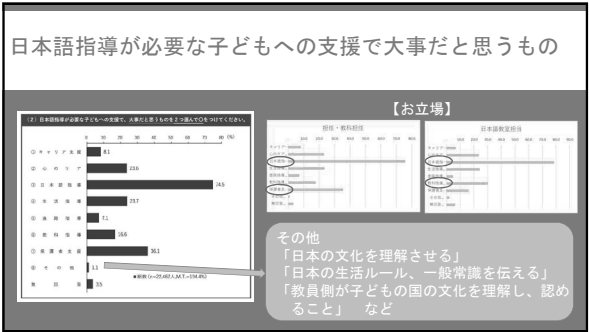
6



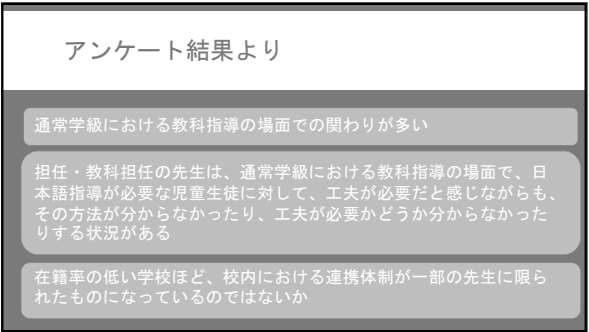
7



8



9



10

愛知県公立小中学校・特別支援学校の教職員を対象とした
日本語指導が必要な子どもへの指導に関するアンケート

＜調査結果速報値＞

文部科学省委託事業

「多文化共生に向けた日本語指導の充実に関する調査研究」

愛知教育大学

令和4年2月

目 次

I 調査の概要	1
II 調査結果	3
1. 日本語指導が必要な子どもとの関わりについて	3
2. 日本語指導が必要な子どもへの支援で重要なもの	6
3. 日本語指導が必要な子どもへの指導のための連携体制について	7
4. 通常学級での教科指導経験について	9
5. 通常学級での教科指導時の工夫について	10
III 使用した調査票	13

I 調査の概要

1. 調査の目的

愛知県内の公立小中学校、特別支援学校の教職員に対して、日本語指導が必要な子どもへの指導状況について、愛知県内の学校における現状を把握することを目的として調査を実施しました。

2. 主な調査項目

- (1) 日本語指導が必要な子どもとの関わりについて
- (2) 日本語指導が必要な子どもへの支援で重要なもの
- (3) 日本語指導が必要な子どもへの指導のための連携体制について
- (4) 通常学級での教科指導経験について
- (5) 通常学級での教科指導時の工夫について

3. 調査対象 愛知県内の公立小中学校、特別支援学校の教職員

4. 調査時期 令和3年2月1日～ 2月22日

5. 調査方法 アンケート用紙の郵送配布・郵送回収法

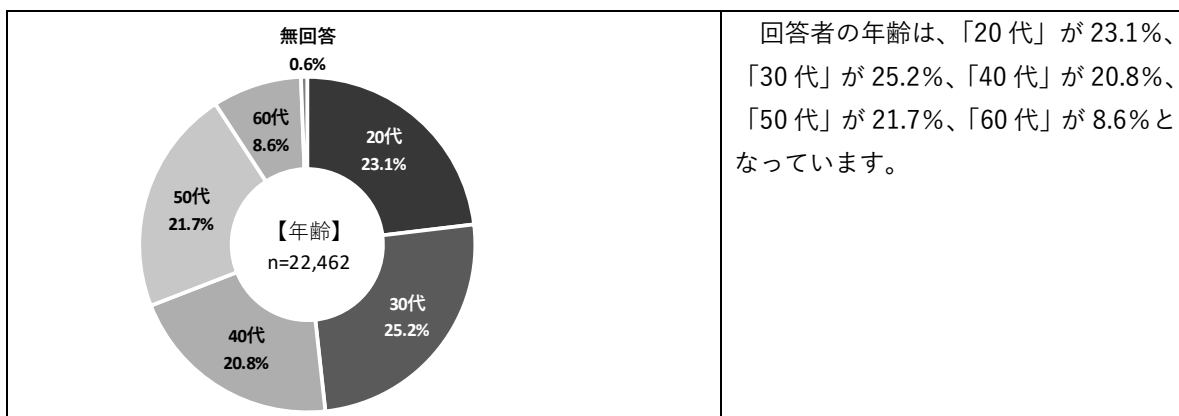
6. 回収結果 有効回収数 22,462人（送付学校数 1,427校、回答学校数 989校、回答率 69%）

7. 報告書を読む際の注意

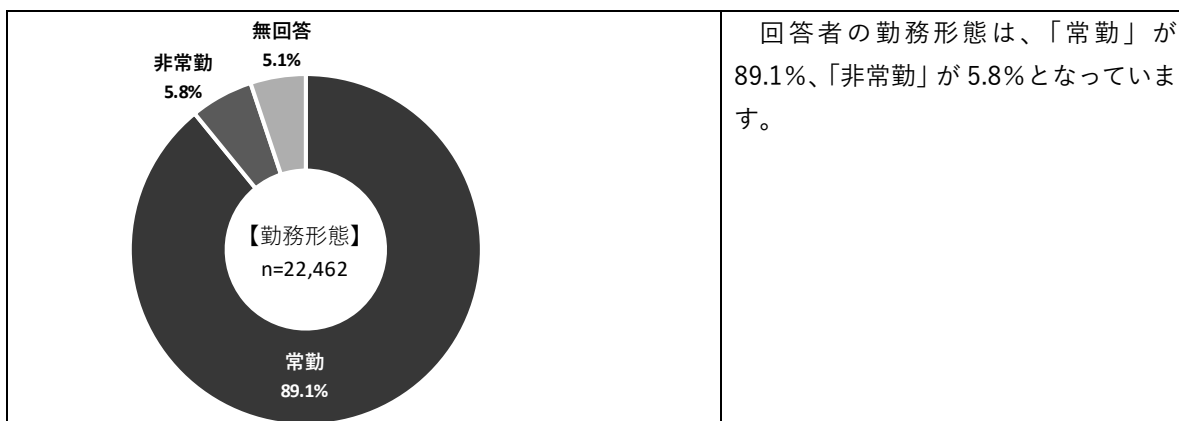
- ・結果数値（%）は表章単位未満を四捨五入していますので、内訳の合計が計に一致しないことがあります。
- ・「M.T.」は、Multiple Totalの略で、回答数の合計を回答者数（n）で割った比率です。1回答者が2以上の回答をすることができる質問では、通常その値は100%を超えます。

8. 回答者の属性

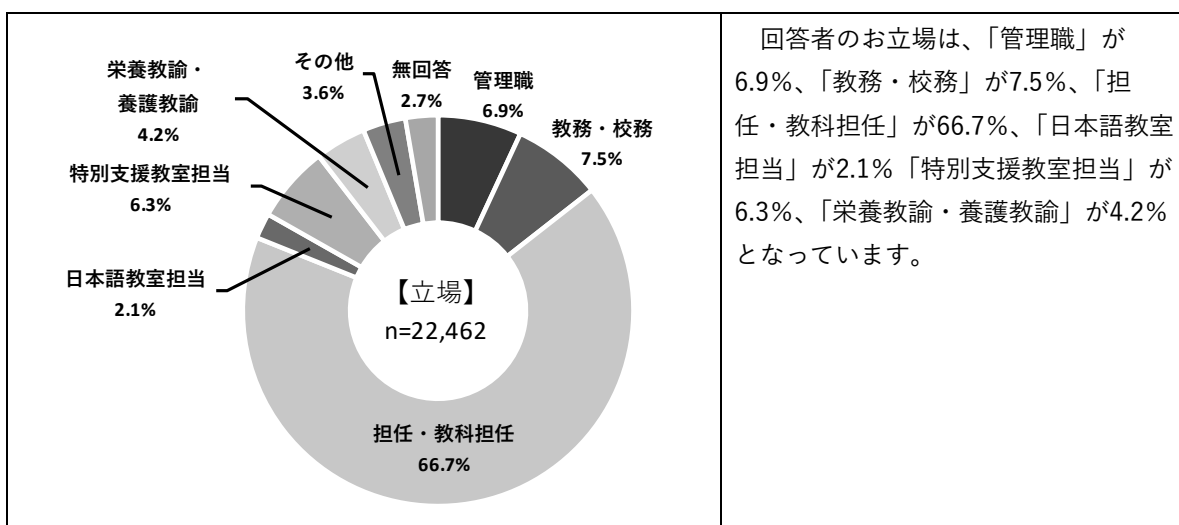
(1) 年齢



(2) 勤務形態



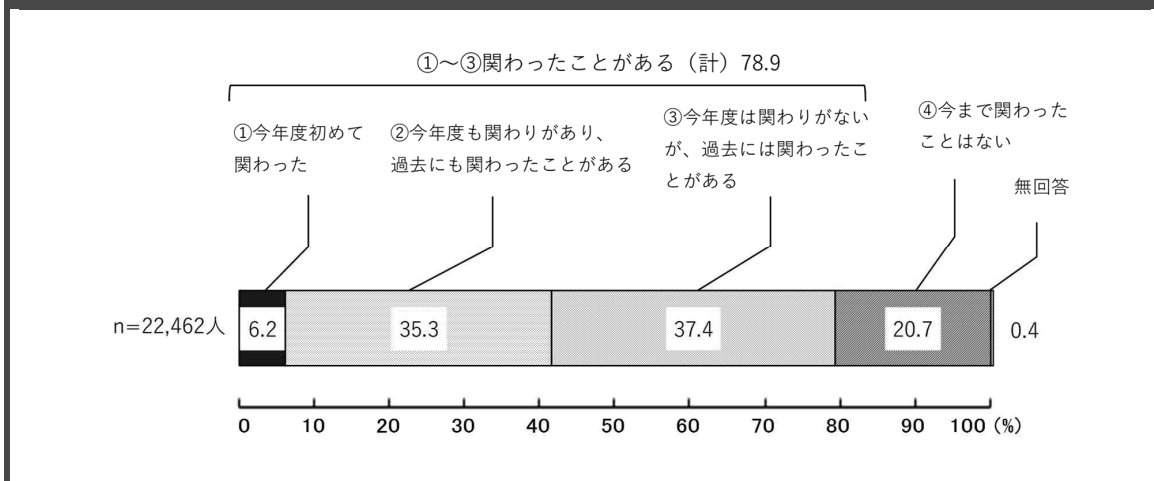
(3) 立場



Ⅱ 調査結果

1. 日本語指導が必要な子どもとの関わりについて

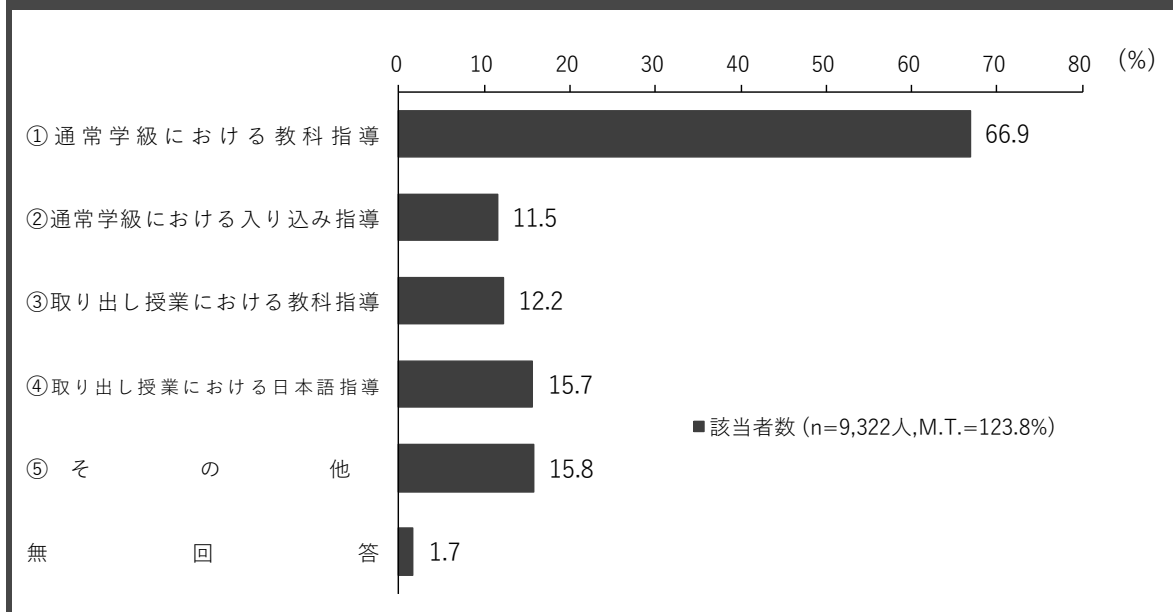
(1) 教員になってからこれまでの間で、日本語指導が必要な子どもとの関わりについて、あてはまるものに○をつけてください。



■教員になってからこれまでの間で、日本語指導が必要な子どもとの関わりについて聞いたところ、『①～③関わったことがある (計)』が 78.9% (「①今年度初めて関わった」6.2% + 「②今年度も関わりがあり、過去にも関わったことがある」35.3% + 「③今年度は関わりがないが、過去には関わったことがある」37.4%)、「④今まで関わったことはない」が 20.7%となっています。

(1-1)(1)で ① 又は ② を選んだ先生のみ お答えください。

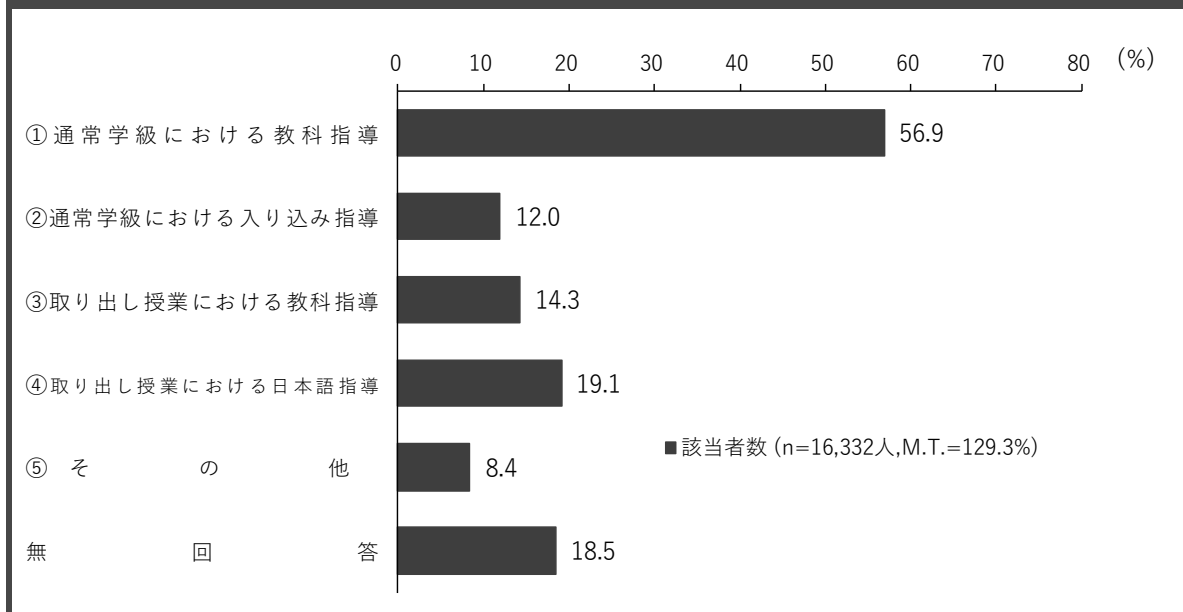
今年度、どのような場面で関わっていますか。あてはまるものに○をつけてください。(複数回答可)



■日本語指導が必要な子どもとの関わりについて「①今年度初めて関わった」、「②今年度も関わりがあり、過去にも関わったことがある」と答えた 9,322 人に、今年度、どのような場面で関わっているか聞いたところ、「①通常学級における教科指導」が 66.9%と最も高く、ほかの回答は「④取り出し授業における日本語指導」が 15.7%、「③取り出し授業における教科指導」が 12.2%、「②通常学級における入り込み指導」が 11.5%となっています。

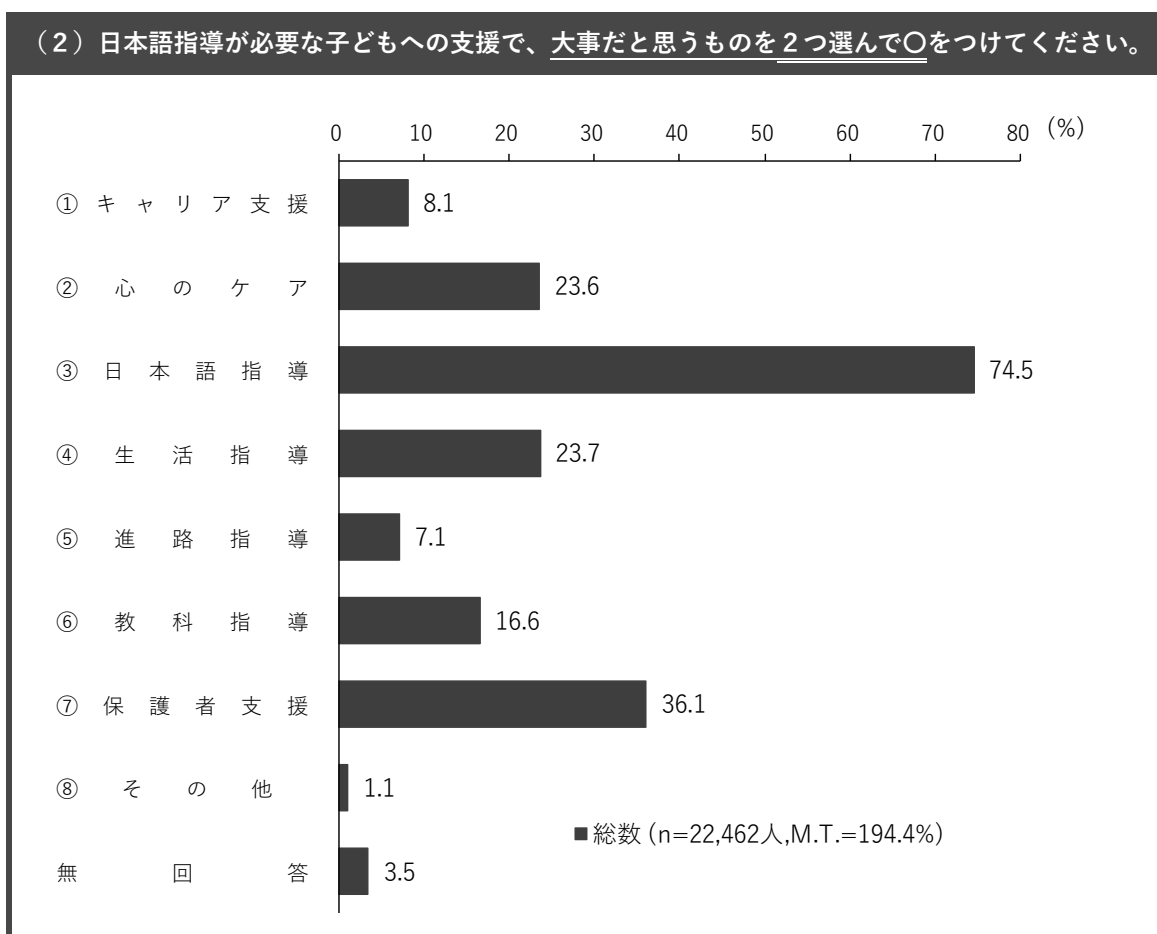
(1-2)(1)で②又は③を選んだ先生のみお答えください。

過去に、どのような場面で関わっていましたか。あてはまるものに○をつけてください。(複数回答可)



■日本語指導が必要な子どもとの関わりについて「②今年度も関わりがあり、過去にも関わったことがある」、「③今年度は関わりがないが、過去には関わったことがある」と答えた 16,332 人に、過去に、どのような場面で関わっていたか聞いたところ、「①通常学級における教科指導」が 56.9%と最も高く、ほかの回答は「④取り出し授業における日本語指導」が 19.1%、「③取り出し授業における教科指導」が 14.3%、「②通常学級における入り込み指導」が 12.0%となっています。

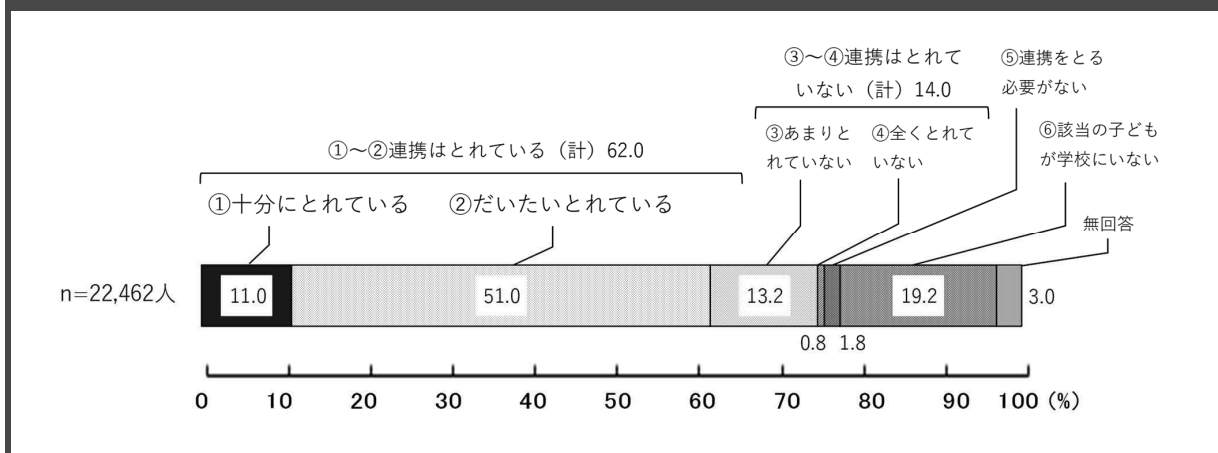
2. 日本語指導が必要な子どもへの支援で重要なもの



■日本語指導が必要な子どもへの支援で、大事だと思うものを2つまで挙げてもらったところ、「③日本語指導」が74.5%と最も高く、次いで、「⑦保護者支援」(36.1%)、「④生活指導」(23.7%)、「②心のケア」(23.6%)などが続いています。

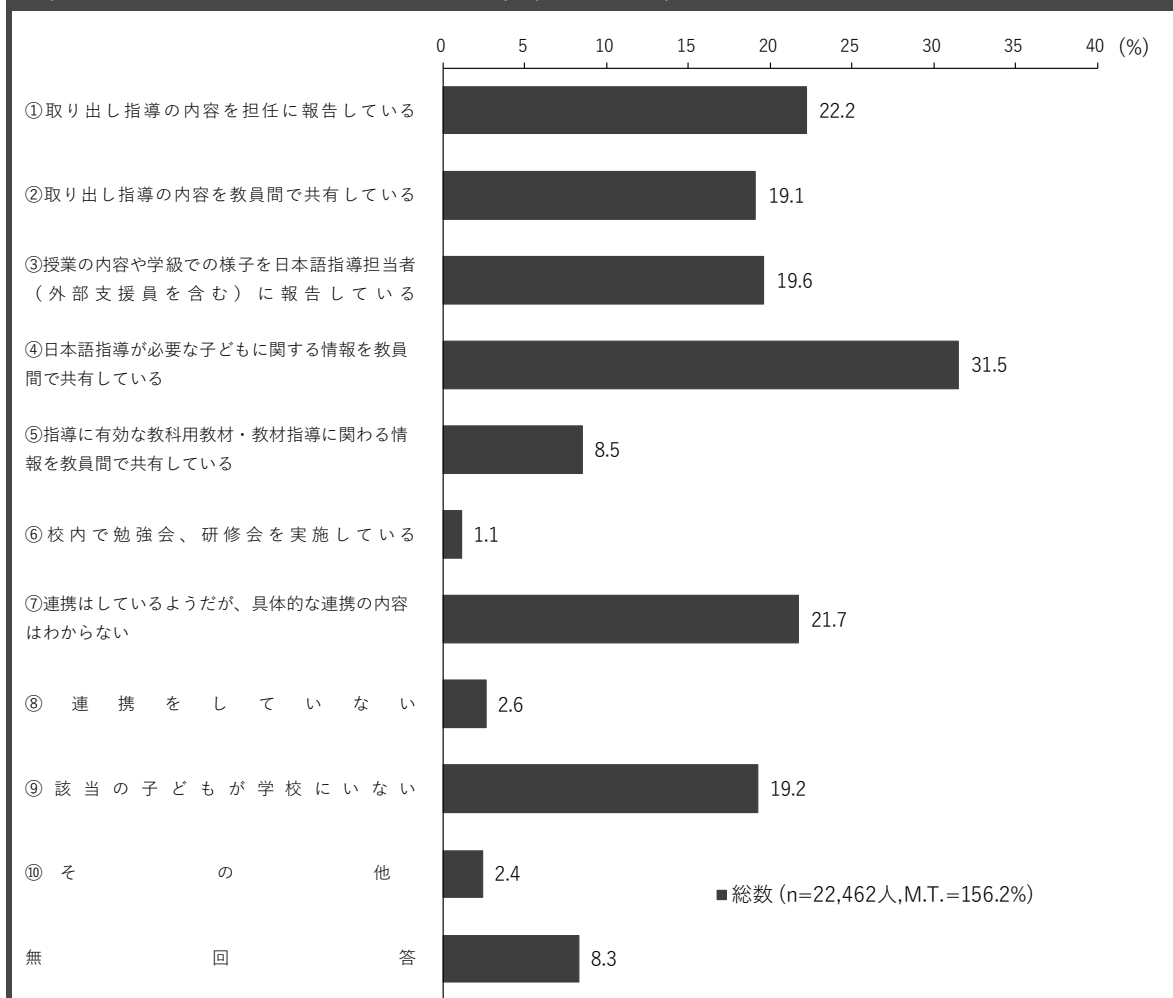
3. 日本語指導が必要な子どもへの指導のための連携体制について

(3) 今年度の校内における日本語指導が必要な子どもの指導のための連携体制について、あてはまるものの1つに○をつけてください。



■今年度の校内における日本語指導が必要な子どもの指導のための連携体制を聞いたところ、『①～②連携はとれている (計)』が62.0% (『①十分にとれている』11.0% + 『②だいたいとれている』51.0%)、『③～④連携はとれていない (計)』が14.0% (『③あまりとれていない』13.2% + 『④全くとれていない』0.8%)となっています。また、『⑤連携をとる必要がない』が1.8%、『⑥該当の子どもが学校にいない』は19.2%となっています。

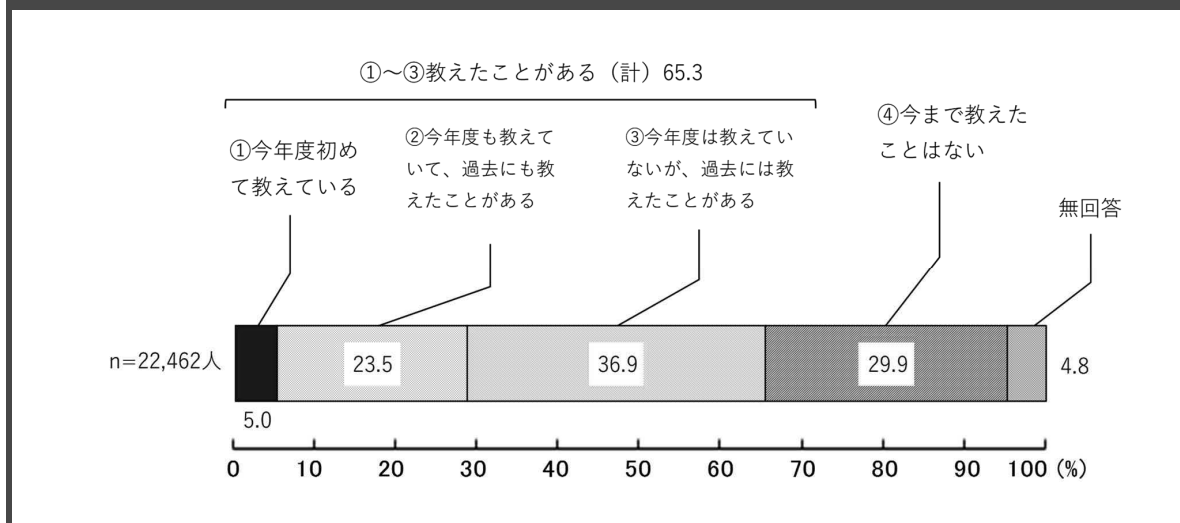
(4) 今年度、校内において日本語指導が必要な子どもの指導に関して、**どのような連携**をしていますか。あてはまるものに○をつけてください。(複数回答可)



■今年度、校内において日本語指導が必要な子どもの指導に関して、どのような連携をしているか聞いたところ、「④日本語指導が必要な子どもに関する情報を教員間で共有している」が31.5%と最も高く、次いで、「①取り出し指導の内容を担当に報告している」(22.2%)、「⑦連携はしているようだが、具体的な連携の内容はわからない」(21.7%)、「③授業の内容や学級での様子を日本語指導担当者（外部支援員を含む）に報告している」(19.6%)、「②取り出し指導の内容を教員間で共有している」(19.1%)などが続いています。

4. 通常学級での教科指導経験について

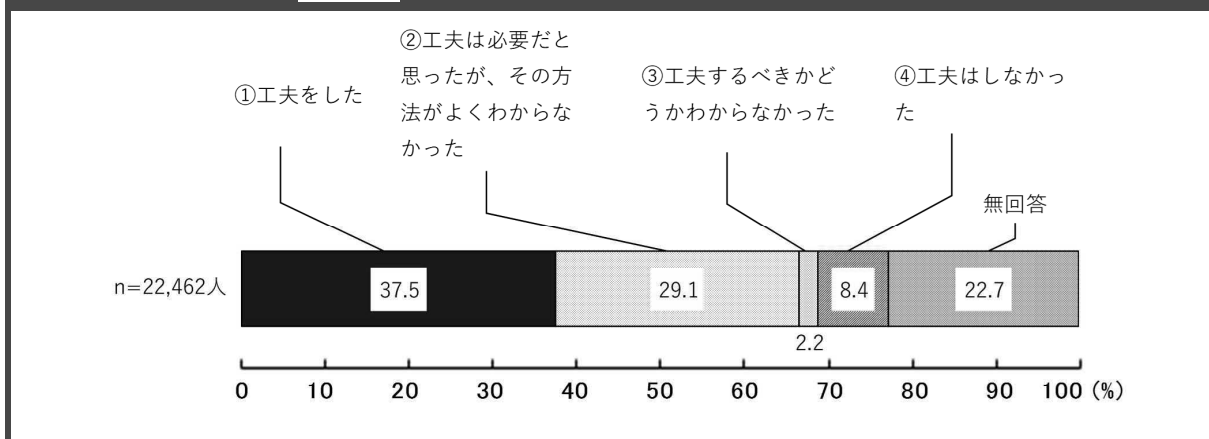
(5) 教員になってからこれまでの間、通常学級の中で日本人の児童生徒と一緒に、日本語指導が必要な子どもに教科を教えた経験はありますか。あてはまるもの1つに○をつけてください。



■教員になってからこれまでの間、通常学級の中で日本人の児童生徒と一緒に、日本語指導が必要な子どもに教科を教えた経験はあるか聞いたところ、『①～③教えたことがある (計)』が 65.3% (「①今年度初めて教えている」 5.0% + 「②今年度も教えていて、過去にも教えたことがある」 23.5% + 「③今年度は教えていないが、過去には教えたことがある」 36.9%)、「④今まで教えたことはない」が 29.9%となっています。

5. 通常学級での教科指導時の工夫について

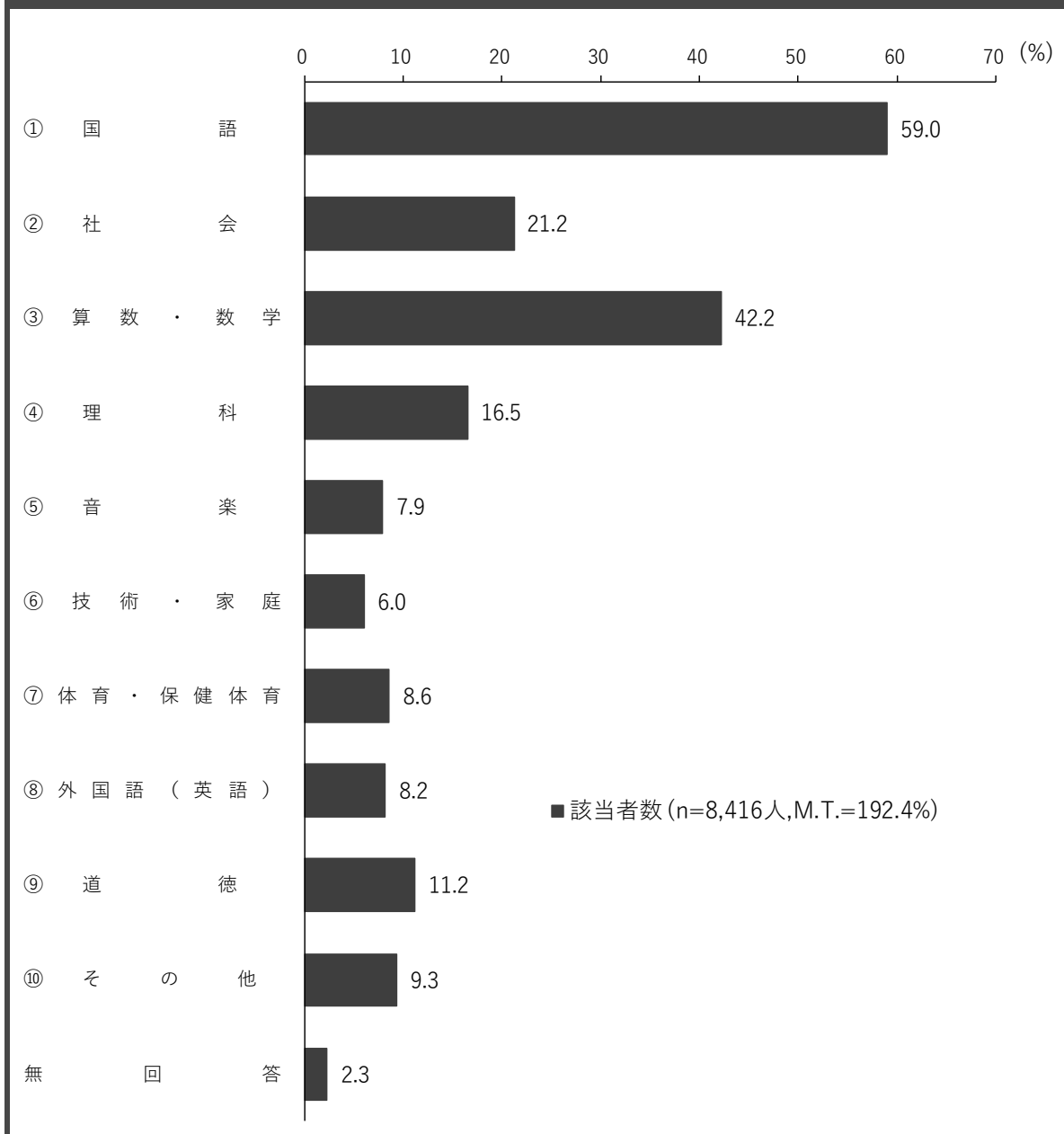
(6) これまで、日本語指導が必要な子どもを含む通常学級の中で教科指導をするとき、何か工夫をしましたか。あてはまるもの1つに○をつけてください。



■これまで、日本語指導が必要な子どもを含む通常学級の中で教科指導をするとき、何か工夫をしたか聞いたところ、「①工夫をした」が37.5%、「②工夫は必要だと思ったが、その方法がよくわからなかった」が29.1%、「③工夫するべきかどうかわからなかった」が2.2%、「④工夫はしなかった」が8.4%となっています。

(6-1)(6)で①を選んだ先生のみ 教えてください。

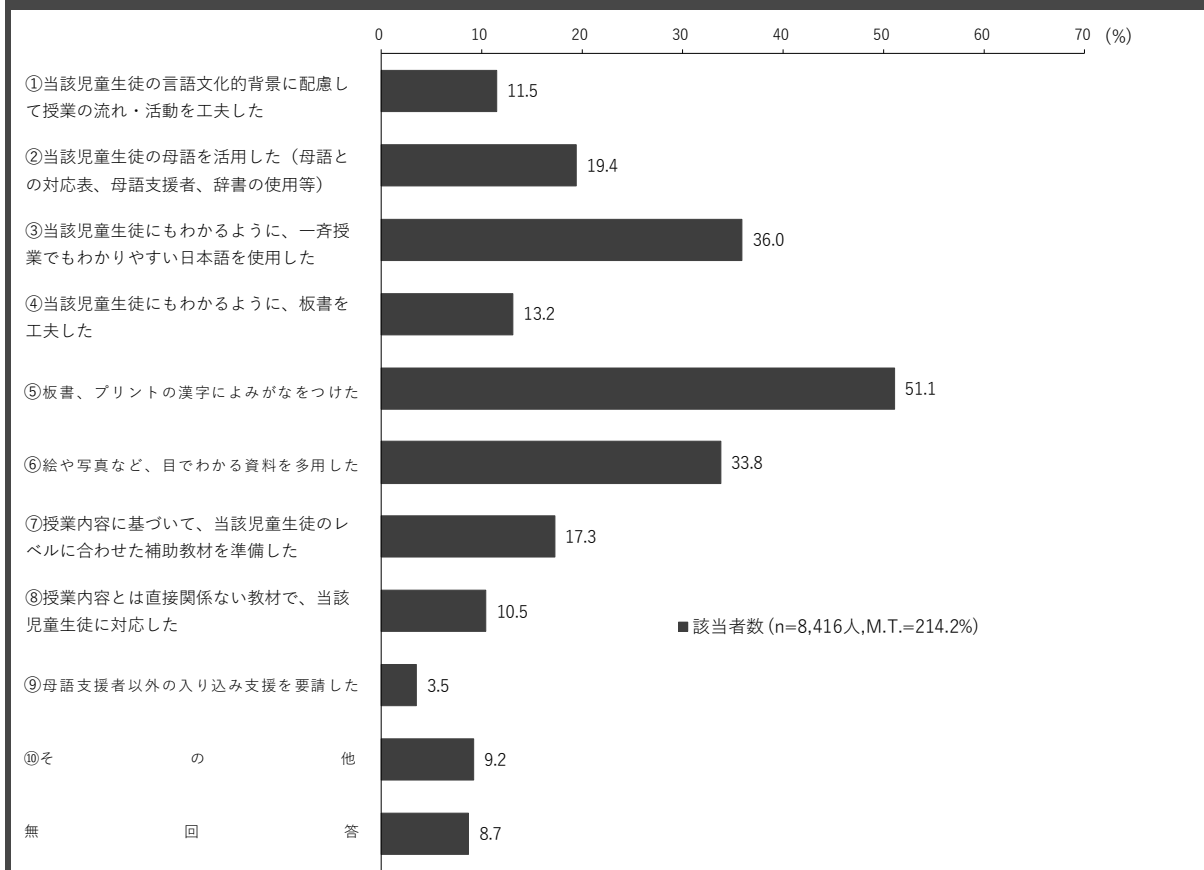
どの教科で特に工夫しましたか？あてはまるものに○をつけてください。(複数回答可)



■通常学級での教科指導時の工夫について、「①工夫をした」と答えた 8,416 人に、どの教科で特に工夫したか挙げてもらったところ、「①国語」が 59.0%と最も高く、次いで、「③算数・数学」(42.2%)、「②社会」(21.2%)、「④理科」(16.5%) などが続いています。

(6-2) (6) で ① を選んだ先生のみ お答えください。

具体的にどのような工夫をしましたか。主におこなった工夫に3つまで○をつけてください。



■通常学級での教科指導時の工夫について、「①工夫をした」と答えた8,416人に、具体的にどのような工夫をしたか挙げてもらったところ、「⑤板書、プリントの漢字によみがなをつけた」が51.1%と最も高く、次いで、「③当該児童生徒にもわかるように、一斉授業でもわかりやすい日本語を使用した」(36.0%)、「⑥絵や写真など、目でわかる資料を多用した」(33.8%)、「②当該児童生徒の母語を活用した（母語との対応表、母語支援者、辞書の使用等）」(19.4%)などが続いています。

Ⅲ 使用した調査票

日本語指導が必要な子どもへの指導に関するアンケート

ご自身についてお答えください。それぞれあてはまるものに○をつけてください。

年齢	20代	30代	40代	50代	60代
勤務形態	常勤	非常勤			
お立場	管理職	教務・校務	担任・教科担任	日本語教室担当	特別支援教室担当
	栄養教諭・養護教諭	その他（			）

※「日本語指導が必要な子ども」の国籍は問いません。ご自身が、「日本語指導が必要だ」と考えている子どもについてお答えください。

(1) 教員になってからこれまでの間で、日本語指導が必要な子どもとの関わりについて、あてはまるものに○をつけてください。

- ①今年度初めて関わった ②今年度も関わりがあり、過去にも関わったことがある
③今年度は関わりがないが、過去には関わったことがある ④今まで関わったことはない

— (1-1) (1) で ① 又は ② を選んだ先生のみ お答えください。

今年度、どのような場面で関わっていますか。あてはまるものに○をつけてください。

(複数回答可)

- ①通常学級における教科指導 ②通常学級における入り込み指導
③取り出し授業における教科指導 ④取り出し授業における日本語指導
⑤その他（ ）

— (1-2) (1) で ③ 又は ④ を選んだ先生のみ お答えください。

過去に、どのような場面で関わっていましたか。あてはまるものに○をつけてください。(複数回答可)

- ①通常学級における教科指導 ②通常学級における入り込み指導
③取り出し授業における教科指導 ④取り出し指導における日本語指導
⑤その他（ ）

(2) 日本語指導が必要な子どもへの支援で、大事だと思うものを2つ選んで○をつけてください。

- ①キャリア支援 ②心のケア ③日本語指導 ④生活指導
⑤進路指導 ⑥教科指導 ⑦保護者支援
⑧その他（ ）

(3) 今年度の校内における日本語指導が必要な子どもの指導のための連携体制について、あてはまるものに1つに○をつけてください。

- ①十分にとれている ②だいたいとれている ③あまりとれていない
④全くとれていない ⑤連携をとる必要がない ⑥該当の子どもが学校にいない

(4) 今年度、校内において日本語指導が必要な子どもの指導に関して、どのような連携をしていますか。あてはまるものに○をつけてください。(複数回答可)

- ①取り出し指導の内容を担任に報告している
- ②取り出し指導の内容を教員間で共有している
- ③授業の内容や学級での様子を日本語指導担当者（外部支援員を含む）に報告している
- ④日本語指導が必要な子どもに関する情報を教員間で共有している
- ⑤指導に有効な教科用教材・教材指導に関わる情報を教員間で共有している
- ⑥校内で勉強会、研修会を実施している
- ⑦連携はしているようだが、具体的な連携の内容はわからない
- ⑧連携をしていない
- ⑨該当の子どもが学校にいない
- ⑩その他（ ）

(5) 教員になってからこれまでの間、通常学級の中で日本人の児童生徒と一緒に、日本語指導が必要な子どもに教科を教えた経験はありますか。あてはまるもの1つに○をつけてください。

- ①今年度初めて教えている
- ②今年度も教えていて、過去にも教えたことがある
- ③今年度は教えていないが、過去には教えたことがある
- ④今まで教えたことはない

(6) これまで、日本語指導が必要な子どもを含む通常学級の中で教科指導をするとき、何か工夫をしましたか。あてはまるもの1つに○をつけてください。

- ①工夫をした
- ②工夫は必要だと思ったが、その方法がよくわからなかった
- ③工夫するべきかどうかわからなかった
- ④工夫はしなかった

— (6-1) (6) で ① を選んだ先生のみ お答えください。

どの教科で特に工夫しましたか？あてはまるものに○をつけてください。(複数回答可)

- ①国語
- ②社会
- ③算数・数学
- ④理科
- ⑤音楽
- ⑥技術・家庭
- ⑦体育・保健体育
- ⑧外国語(英語)
- ⑨道徳
- ⑩その他

— (6-2) (6) で ① を選んだ先生のみ お答えください。

具体的にどのような工夫をしましたか。主におこなった工夫に3つまで○をつけてください。

- ①当該児童生徒の言語文化的背景に配慮して授業の流れ・活動を工夫した
- ②当該児童生徒の母語を活用した（母語との対応表、母語支援者、辞書の使用等）
- ③当該児童生徒にもわかるように、一斉授業でもわかりやすい日本語を使用した
- ④当該児童生徒にもわかるように、板書を工夫した
- ⑤板書、プリントの漢字によみがなをつけた
- ⑥絵や写真など、目でわかる資料を多用した
- ⑦授業内容に基づいて、当該児童生徒のレベルに合わせた補助教材を準備した
- ⑧授業内容とは直接関係ない教材で、当該児童生徒に対応した
- ⑨母語支援者以外の入り込み支援を要請した
- ⑩その他（ ）

ご協力ありがとうございました

3章 取組発表

「授業づくりチームの成果と課題」の概要説明

愛知教育大学社会科教育講座 阿部 亮吾

授業づくりチームでは、知立東小学校と知立南中学校の2校を研究実践校とし、日本語の取り出しクラスではなく、通常学級における多文化共生の授業実践を目指しました。授業実践に先立ち、授業づくりチームでは、次の3種類の事前研修会を行っています。

まず1つ目が、文部科学省のJSLカリキュラムにのっとった、日本語の指導を必要とする児童・生徒のための日本語支援の5つの視点を、それぞれの授業実践のなかに意識的に位置づけることです。すなわち、①日本語や学習内容の理解を促すための理解支援、②表現内容の構成や日本語での表現を促す表現支援、③語彙や表現の記憶を促す記憶支援、④自分で学習する力を高める自律支援、そして⑤学習への動機づけなど情意的側面を支援する情意支援です。

こうした支援は、それぞれの教師が、これまでも個人的な経験と勘に頼って取り組んできた視点ではあると思いますが、それを授業実践のなかに明文化することが重要だ、という共通認識をもつために、授業づくりチームでは、事前の研修会を両校で行いました。また、合わせて、「日本語支援の5つの視点を取り入れた授業案を試作する」という宿題も、この時、全ての教師に向けて出されています。

次に、今回のプロジェクトでは、これら日本語支援の5つの視点のうえに、多文化共生の教育で育成する4つの力を、さらに積み上げることを目指しました。すなわち、子どもたちの①自己肯定感の育成、②外国に対する正確な知識を提供し、科学的認識力を高めること、③人と関わる力の育成、そして④多様な見方や考え方の育成です。

先ほどと同様に、多文化共生の教育で育成する4つの力につきましても、授業実践のなかに明文化する、という教師間での共通認識を醸成するため、事前研修会が両校にて行われました。

そして最後に、以上のような視点と育成する力をより効果的なものにするため、両校において目指すべき児童・生徒像、ならびに教師像を定めてもらいました。目指すべき児童・生徒像とはすなわち、このプロジェクトを通じて、両校がどのような子どもを育成したいのか？目指すべき教師像とは、そういった子どもを育成するために、プロの教師集団としてどうあらねばならないのか、そしてどのような認識を共有しなければならないのか？といった、学校全体での土台作りを意味しています。われわれ授業づくりチームでは今回、特にこの教師像の作成をもっとも重視し、やはり事前研修会を行いました。

それでは、両校が、事前研修会のその先にいかなる授業実践を計画し、また多文化共生の教育を目指して何を達成することができたのか、その成果と課題を報告させていただきます。まずは知立東小学校の二宮先生、ついで知立南中学校の大塚先生よりご報告いただきます。よろしくお願いします。

●資料●

2022年12月17日（土） 愛知教育大学イノベーション棟カキツバホール
文部科学省委託事業「多文化共生に向けた日本語指導の充実に係る調査研究」（2020～22年度）
事業報告会（フォーラム）

授業づくりチームの成果と課題

愛知教育大学	菅原 雅枝 阿部 亮吾 杉浦 茂 伊藤 武男	＜研究実践校＞ 知立東小学校 知立南中学校
---------------	---------------------------------	---

1

授業づくりチームの狙い

1. 日本語支援の5つの視点

- ①理解支援（理）
- ②表現支援（表）
- ③記憶支援（記）
- ④自律支援（自）
- ⑤情意支援（情）

（文部科学省「学校教育におけるJSLカリキュラム（中学校編）」2007年）

2

授業づくりチームの狙い

1. 日本語支援の5つの視点

- ①理解支援（理） ▶ 日本語や学習内容の理解を促す
- ②表現支援（表） ▶ 表現内容の構成や日本語での表現を促す
- ③記憶支援（記） ▶ 語彙や表現の記憶を促す
- ④自律支援（自） ▶ 自分で学習する力を高める
- ⑤情意支援（情） ▶ 学習への動機づけなど、情意的側面での支援

（文部科学省「学校教育におけるJSLカリキュラム（中学校編）」2007年）

3

授業づくりチームの狙い

1. 日本語支援の5つの視点

- ①理解支援（理） ▶ 日本語や学習内容の理解を促す
- ②表現支援（表）
- ③記憶支援（記）
- ④自律支援（自）
- ⑤情意支援（情）

（文部科学省「学校教育におけるJSLカリキュラム（中学校編）」2007年）

4

授業づくりチームの狙い

1. 日本語支援の5つの視点

- ①理解支援（理）
- ②表現支援（表） ▶ 表現内容の構成や日本語での表現を促す
- ③記憶支援（記）
- ④自律支援（自）
- ⑤情意支援（情）

（文部科学省「学校教育におけるJSLカリキュラム（中学校編）」2007年）

5

授業づくりチームの狙い

1. 日本語支援の5つの視点

- ①理解支援（理）
- ②表現支援（表）
- ③記憶支援（記） ▶ 語彙や表現の記憶を促す
- ④自律支援（自）
- ⑤情意支援（情）

（文部科学省「学校教育におけるJSLカリキュラム（中学校編）」2007年）

6

授業づくりチームの狙い

1. 日本語支援の5つの視点

- ①理解支援（理）
- ②表現支援（表）
- ③記憶支援（記）
- ④自律支援（自）▶ 自分で学習する力を高める
- ⑤情意支援（情）
（文部科学省「学校教育におけるJSLカリキュラム（中学校編）」2007年）

7

授業づくりチームの狙い

1. 日本語支援の5つの視点

- ①理解支援（理）
- ②表現支援（表）
- ③記憶支援（記）
- ④自律支援（自）
- ⑤情意支援（情）▶ 学習への動機づけなど情意的側面での支援
（文部科学省「学校教育におけるJSLカリキュラム（中学校編）」2007年）

8

授業づくりチームの狙い

1. 日本語支援の5つの視点

- ①理解支援（理）
- ②表現支援（表）
- ③記憶支援（記）
- ④自律支援（自）
- ⑤情意支援（情）

1をベースにして
2を積み上げる

2. 多文化共生の教育で育成する4つの力

- ①自己肯定感（肯）
- ②外国に対する正確な知識，科学的認識力（認）
- ③人と関わる力（関）
- ④多様な見方や考え方（多）

佐藤郡衛（2019）『多文化社会に生きる子どもの教育』明石書店

9

授業づくりチームの狙い

1. 日本語支援の5つの視点

- ①理解支援（理）
- ②表現支援（表）
- ③記憶支援（記）
- ④自律支援（自）
- ⑤情意支援（情）

1をベースにして
2を積み上げる

2. 多文化共生の教育で育成する4つの力

- ①自己肯定感（肯）
- ②外国に対する正確な知識，科学的認識力（認）
- ③人と関わる力（関）
- ④多様な見方や考え方（多）

佐藤郡衛（2019）『多文化社会に生きる子どもの教育』明石書店

10

授業づくりチームの狙い

1. 日本語支援の5つの視点

- ①理解支援（理）
- ②表現支援（表）
- ③記憶支援（記）
- ④自律支援（自）
- ⑤情意支援（情）

2. 多文化共生の教育で育成する4つの力

- ①自己肯定感（肯）
- ②外国に対する正確な知識，科学的認識力（認）
- ③人と関わる力（関）
- ④多様な見方や考え方（多）

佐藤郡衛（2019）『多文化社会に生きる子どもの教育』明石書店

11

授業づくりチームの狙い

1. 日本語支援の5つの視点

- ①理解支援（理）
- ②表現支援（表）
- ③記憶支援（記）
- ④自律支援（自）
- ⑤情意支援（情）

2. 多文化共生の教育で育成する4つの力

- ①自己肯定感（肯）
- ②外国に対する正確な知識，科学的認識力（認）
- ③人と関わる力（関）
- ④多様な見方や考え方（多）

佐藤郡衛（2019）『多文化社会に生きる子どもの教育』明石書店

12

授業づくりチームの狙い

1. 日本語支援の5つの視点

- ①理解支援（理）
- ②表現支援（表）
- ③記憶支援（記）
- ④自律支援（自）
- ⑤情意支援（情）

2. 多文化共生の教育で育成する4つの力

- ①自己肯定感（肯）
- ②外国に対する正確な知識，科学的認識力（認）
- ③人と関わる力（関）
- ④多様な見方や考え方（多）

佐藤郡衛（2019）『多文化社会に生きる子どもの教育』明石書店

13

授業づくりチームの狙い

1. 日本語支援の5つの視点

- ①理解支援（理）
- ②表現支援（表）
- ③記憶支援（記）
- ④自律支援（自）
- ⑤情意支援（情）

2. 多文化共生の教育で育成する4つの力

- ①自己肯定感（肯）
- ②外国に対する正確な知識，科学的認識力（認）
- ③人と関わる力（関）
- ④**多様**な見方や考え方（多）

佐藤郡衛（2019）『多文化社会に生きる子どもの教育』明石書店

14

授業づくりチームの狙い

3. 目指すべき児童・生徒像と教師像の作成

①児童・生徒像

- ▶ どのような子どもに育ってほしいのか？

②教師像

- ▶ プロ教師集団としての在り方とは？

↓

事前に、各研究実践校において、複数回の研修会を実施

15

授業づくりチームの狙い

3. 目指すべき児童・生徒像と教師像の作成

①児童・生徒像

- ▶ どのような子どもに育ってほしいのか？

②教師像

- ▶ プロ教師集団としての在り方とは？

16

授業づくりチームの狙い

3. 目指すべき児童・生徒像と教師像の作成

①児童・生徒像

- ▶ どのような子どもに育ってほしいのか？

②教師像

- ▶ プロ教師集団としての在り方とは？

17

授業づくりチームの狙い

3. 目指すべき児童・生徒像と教師像の作成

①教師像

- ▶ どのような子どもに育ってほしいのか？

②教師像

- ▶ **プロ教師集団**としての在り方とは？

↓

事前に、各研究実践校において、複数回の研修会を実施

18

知立東小学校における取組

知立市立知立東小学校 二宮 敬之

こんにちは。知立東小学校の二宮です。よろしくお願いします。

まず、知立東小学校についてご紹介します。

知立東小学校は外国人が集住する知立団地の中にあります。平成9年ごろから外国人児童が増加し、平成24年度には全校児童の過半数に達しました。

今ではさらにその割合が増し、11月末現在で全校児童327人のうち239人、約73%が日本語指導を要する児童で、ブラジル、フィリピン、ペルー、ベトナムなど、10か国以上の多様なルーツを持つ児童が共に学んでいます。

そのため本校では、教育活動全般で日本語指導を行い、国語や算数のグループ別指導など、きめ細かい指導や支援ができるように工夫しています。

なお、愛知教育大学とは本研究以外にも算数の指導や教材開発で連携を図っています。

次に、これまでの研究についてお話しします。

本研究以前、外国人児童に対する指導や支援は、個々の教師の経験や勘に基づく部分が大きく、中には意図がはっきりしないものもありました。また、国語や算数のグループ別学習など、少人数に対する支援は充実していましたが、全体授業の中での支援方法は確立しておらず、加えて、指導経験豊富な教師からの指導や支援の技術伝達も十分には行われていませんでした。このため、意図を明確にし、より効果的で、どの教師も共通認識を持って行うことができる指導や支援の方法を探る必要がありました。

令和2年度からは、各学級における教科の指導を通じて、どのように多文化共生の教育や日本語指導を充実させていくかという課題について、研究主題を「多文化共生に向けた日本語指導の充実への取り組み～互いに認め合い、助け合って、新たな道を切り開く子～」と設定し、愛知教育大学と連携して研究を進めてきました。

令和2年度より始まった研究でしたが、新型コロナの感染拡大で一斉休校を余儀なくされ、研究も計画どおりに進めることが難しかったため、計画を見直したり、主題推進委員会で研究の内容や手だてについて話し合ったりしました。

翌、令和3年度には、研修会や2つの研究授業を行いました。

研修会では、「多文化共生の教育の4つの視点」や「日本語支援の5つの視点」について学び、「めざす子ども像・教師像」について話し合いました。

研修会で学んだことを生かし、学級における全体授業で特に指導や支援の難しさを感じていた社会科の授業の指導案を検討しました。

3年生の「わたしたちの暮らしと商業～知立市内にはたくさんスーパーマーケットがあるのに、なぜみんなマルスで買うの？～」の実践では、ご覧のように単元を構想しました。(P.39 画面8)

マルスは地域のスーパーマーケットの名前です。

画面では「多文化共生の教育の視点」を青で、「日本語支援の視点」を赤で示しています。

(P.39 画面9)

身近な商店を教材として取り上げ、見学したところをタブレットで撮影し、何度でも見返せる

ようにしたり、ほかの店との共通点や相違点を探し、日本語の習熟度などを考慮して意図的に編成したグループで話し合わせたり、利用客が増える店を提案し、お互いの考えのよいところを認め合えるようにしました。

次に、5年生の「自動車をつくる工業～校長先生におすすめする自動車はこれだ！～」の実践では、ご覧のように単元を構想しました。(P.39 画面10)

身近な人の願いをかなえるという課題を設定し、基礎学習では写真や動画の有効活用を図りました。意図的なグループ編成で一人一人に役割を与え、タブレットを使って調べ学習とプレゼンテーションの作成を行い、アイデアにあふれた提案を共有できました。

2つの研究授業を通して、『多文化共生の教育の視点』を取り入れて単元を構想し、構想の段階で『日本語支援の視点』から全体の支援と個別の支援を意図的に計画して、実践の中で子どもの姿から判断して支援を実行する」という手だてが日本語指導を充実させていく上で有効であることが分かってきました。

その一方で、調べ学習やグループ活動、ワークシートについての課題も見つかりました。

続いて、「めざす子ども像・教師像」の変化についてお話しします。

まず、研修会で学年ごとのグループに分かれて話し合い、それぞれの「めざす子ども像・教師像」を発表すると、共通するキーワードが見えてきました。

研究授業を経て「めざす子ども像・教師像」をどう更新したかが分かるように、付け加えたり、変更したりしたところを赤で示しています。

「めざす子ども像」は、「多様な文化について進んで学んだり、相手の背景を想像したりする。」「快く手助けをしたり、気軽に手助けを求めたりする。」「思ったことを自由に伝え合い、違いを認めながら、課題や困難を乗り越える。」

こうした子どもたちを育てていくために私たち教師は、子どもたちの多様性を生かし、教師自身も個性を発揮しつつ、協働し、日本語指導や多様な文化について学び続ける集団をめざすことを共通理解しました。そのためにも、子どもの実態を正しくとらえ、一人一人に応じて必要な支援を考え、協働的に取り組むことが重要だと考えるようになりました。

次に、今年度の実践についてお話しします。

年度当初、もう一度研究概要を確認するために研修会を行い、「多文化共生の教育の視点」や「日本語支援の視点」を踏まえた授業をつくる上で大切なことを確認しました。

7月の研究授業に向けて職員全体で2度の検討会を行い、その後、授業者と主題推進委員を中心に指導案を仕上げました。

5年生の「提案しよう！第2の故郷～あたたかい土地と寒い土地～」の実践についてお話しします。

指導計画は画面に示したとおりです。(P.41 画面23)

まず、「教頭先生が移住するのにふさわしい土地は沖縄と北海道のどちらか調べて提案する」という単元を構想しました。あたたかい土地と寒い土地の両方を学習し、2つの土地を比べて、おすすめする土地を選ぶことで、子どもたちの意欲を高め、理解を深めることができると考えました。

調べる段階では、「家」「農業」「観光」「文化」の4つのテーマの中から1つだけを選ぶようにして、調べる時間を確保すると同時に、日本語の習熟度が低い児童の負担を軽くしました。また、

調べ学習の基本資料を教科書や、その中でも特に重要な資料に限定することで調べやすくしました。

日本語や教科の習熟度が高い児童も成長できるように、まずは基本資料で調べ学習、次に同じグループの仲間をサポート、さらに発展的な資料探し、という順番で活動を行うようにしました。

調べるときには、その土地に移住するメリットとデメリットの両面から考えられるようにしました。

児童本人の希望と教師の意図を組み合わせるグループ編成を行うことで、子どもたちの学習意欲を下げずに円滑にグループ活動に取り組めるようにしました。各グループには必ず日本語習熟度が高い児童、日本語とポルトガル語やフィリピン語が話せる児童、日本語習熟度が低い児童が入るようにしています。

タブレットと紙のワークシートは、場面に応じて使い分け、ご覧になっているような、それぞれのよさを生かせるように工夫しました。(P.42 画面27)

基本のワークシートは、教科書で調べて書き込める穴埋め式にしました。

これはタブレットの画面です。(P.42 画面28)

また、考えの根拠を書き込む欄を用意し、調べたことを基に自分の考えを表せるようにしました。

こちらは紙のワークシートです。

発表や話し合いの際に自分や友達の考えが見えるように、思考ツールを取り入れ、赤白帽子で沖縄と北海道のどちらをすすめるかを表すようにしました。

印象的だった児童Aについてお話しします。

ブラジルにルーツのある児童Aの日本語の習熟度はご覧のとおりです。(P.42 画面30)

児童Aは、調べ学習のテーマに農業を選びました。同じグループの仲間に教えてもらいながら、北海道の大規模農業について調べて穴埋め式のワークシートに書き、自分より習熟度が低い児童に教える姿も見られました。

初めのうち、児童Aは「海が好きだから」という個人的な好みから完全に沖縄派でしたが、調べ学習で沖縄と北海道、両方の農業について調べたり、違うグループから観光についての情報を得たり、2つの土地を比べる活動の中で、教師の声かけや友達の意見から、「教頭先生の移住先にふさわしいのはどちらか」という課題に沿った視点で考えることができるようになり、最後の話し合いで沖縄派から北海道派に考えを変えました。赤白帽子をかぶり直して、自分の考えが変わったことをうれしそうに伝えていました。

本研究の成果と課題についてお話しします。

研究を通して、授業の中でルーツの異なる子ども同士が協力し合う様子がより多く見られるようになりました。日本語の習熟度の差があっても、身ぶり手ぶりを交えて話したり、一緒に遊んだりする姿が増えました。グループで協力して活動に取り組んだ経験が生きていると感じます。

また、さまざまな場面で考えを伝え合うとき、語彙が少なくても何とかして伝えようとする子が増えました。日本語支援の充実により、日本語の習熟度が低い児童も学習活動に参加できたという成功体験を重ねたことが要因として考えられます。

一方、日本語の習熟度の高い児童は、教師の支援をモデルに、困っている友達にどんな手助けをすればよいのかを考えることができました。

時にはグループ活動の中で言語別の小グループに分かれてしまうこともありましたが、教師が日本語とポルトガル語やフィリピン語を話す児童に具体的に声をかけると、グループのメンバーの関係を仲立ちする役割を果たすようになり、活動しやすくなりました。

将来、多文化共生社会を担う子どもたちの姿は、「多文化共生の教育の4つの視点」を得たことでより明確になりました。

また、日本語支援を意図的に行うようになったことで、授業づくりに自信を持てるようになりました。「日本語支援の5つの視点」から、不足している支援やより効果的な支援はないかを検討できるようになりました。

もともとチームワークのよい東小職員ですが、「めざす子ども像・教師像」をより具体的なものに更新したことで、共通理解が進み、同じ方向を向いて子どもたちに指導や支援ができるようになりました。とりわけ、子どもたちの多様性を生かそうという意識の高まりは、本研究の大きな成果であるといえます。

次に、2つの課題について述べます。

1つ目の課題は、「日本語支援の視点」の1つである「自律支援」を組み込むのが難しいことです。

インターネットで資料を検索することはできても、日本語の資料の中から必要なものを選んだり、読んだりすることができず、1人ではその先に進めない児童が少なくありません。

例えば、全部が読めなくても重要なキーワードを見つける、画像や動画だけでも分かる資料を選ぶ、アプリで自分が読める言語に翻訳する、といったことが1人でできるように、情報教育とも連動し、社会科だけでなく、いろいろな場面で指導を行っていきたいと思っています。

2つ目の課題は、日本語の習熟度が低い児童の理解度を把握するのが難しいことです。

振り返りをさせても、「楽しかった」「よかった」といった感想にとどまってしまう、どんなことが分かったか、次にどんなことに取り組みたいのかをうまく表現できない児童がたくさんいます。教師の支援が不足していないか、逆に支援が過剰になっていないかを見極めることが難しいと感じています。

この課題を解決するためには、普段の授業から継続的に振り返りの時間を設けて経験を積み重ねることが大前提ですが、振り返りを書かせるだけでなく、話をさせてタブレットで撮ったり、翻訳アプリを利用したりするなど、子どもたちにどう振り返りをさせて次の指導や支援に生かすのか、さらに研究していく必要があると考えます。

最後に、これからの知立東小学校についてお話しします。

一口に外国人児童、日本語指導を要する児童、日本人児童といっても、子どもや保護者の背景は一人一人異なります。ご覧のように、私たち教職員の力だけでは乗り越えることがとても難しい課題もたくさんあります。(P.44 画面38)

ここで、ある日本人の女の子と担任教師とのやりとりを紹介します。女の子はブラジルから日本に来たばかりの転入生について話をしています。

「先生、わたし、〇〇ちゃんとお友達になったんだよ」「もう一緒に遊んだの?」「ううん」「じゃあ、一緒にお話ししたの?」「ううん。あのね、手をつないだの!」

難しい課題はたくさんありますが、子どもたちは私たちが思う以上に力強く共に生きています。本研究の真の成果は、東っ子たちが成長し、大人になったときに実を結ぶと信じて、多様な子

どもたちが多文化共生社会を担っていくため、互いに認め合い、助け合って、新たな道を切り開く力を高めていけるよう、東小を支えるすべての「チーム東小」メンバーが手をつなぎ、これからも実践に取り組んでいきたいと思います。

ご清聴ありがとうございました。

●資料●



**多文化共生に向けた
日本語指導の充実に関する調査研究**
知立市立知立東小学校

事業報告会（フォーラム）
令和4年12月17日（土） 愛知教育大学AUEカキツパタホール

1

知立東小学校の紹介

- ▶ 外国人が集住する知立団地の中にある
- ▶ 平成9年ごろから外国人児童が増加
- ▶ 全校児童 327人
日本語指導を要する児童 239人（約73%）<11月末現在>
- ▶ ブラジル、フィリピンなど10か国以上
- ▶ 教育活動全般で、日本語指導を行う
- ▶ 国語と算数で、グループ別指導を行う
- ▶ 多数の加配で、きめ細かい指導・支援
- ▶ 研究、算数の指導、教材開発等で愛知教育大学と連携している



2

本研究以前の
外国人児童に対する指導・支援について

- ▲ 個々の教師の経験や勘に基づく部分が大きく、意図が明確ではないものもある
- ▲ 少人数に対する支援は充実しているが、全体授業の中の支援の方法が確立していない
- ▲ 指導や支援の知識や技術が十分伝達されない

→意図を明確にし、より効果的で、
どの教師も共通認識をもって行える指導や支援の方法



3

研究主題（令和2年度～）

各学級における教科の指導を通じて、
どのように多文化共生の教育や日本語指導を充実させるか

多文化共生に向けた
日本語指導の充実への取り組み
～互いに認め合い、助け合って、新たな道を切り開く子～



4

これまでの研究（令和3年度）

日 時	内 容
5月20日	【研修会1】日本語支援の5つの視点
7月21日	【研修会2】教科の中での具体的支援の方法
8月～9月	【実——践】各学年1実践の指導案提出
10月 6日	【研修会3】授業実践について振り返り 多文化共生の教育の4つの視点
10月 7日	【主題全体会】研究授業の指導案検討会①
11月 4日	【主題全体会】研究授業の指導案検討会②
12月 1日	【研究授業】3年2組 5年2組
12月15日	【研修会4】研究授業反省会と今後の計画 授業者・研究主任と大学関係者
1月27日	【主題全体会】研究授業協議会（ビデオ資料活用）

5

研修会

多文化共生の教育の4つの視点

- ①自己肯定感を育成する
- ②外国に対する正確な知識を提供し、科学的な認識力を高める
- ③人と関わる力を育成する
- ④子どもたちに多様な見方や考え方を育てる

日本語支援の5つの視点

- ①理解支援 言い換える、視覚化、例示…
- ②表現支援 選択肢、モデル、キーワード…
- ③記憶支援 身体化、視覚化、連想、グループ化…
- ④自律支援 調べ方、たずね方、情報の選択…
- ⑤情意支援 称賛、達成感、時間の確保…

「めざす子ども像・教師像」の話し合い

6

研究授業の教科

学級における全体授業の中でも、
特に指導や支援の難しさを感じている教科

→**社会科**の授業の検討

7

授業実践 3年 社会科

わたしたちのくらしと商業

～知立市内にはたくさんスーパーマーケットがあるのに
なぜみんなマルスで買うの？～

単元構想

- ①家の買い物調べをする
- ②地域のスーパーマーケット「マルス」を見学する
- ③マルスと他の店の同じところ・ちがうところについて
グループで話し合う
- ④どんな店なら利用客が増えるか、学習したことをもとに
提案する

8

多文化共生の教育 日本語支援の視点

- | | |
|----------------|-------------|
| ▶ 身近な商店を教材とする | 理解支援 情意支援 |
| ▶ 商店見学、タブレット活用 | 記憶支援 表現支援 |
| ▶ 他店との共通点や相違点 | 科学的な認識力 |
| ▶ 意図的なグループ編成 | 多様な見方や考え方 |
| ▶ 利用客が増える店を提案 | 人と関わる力 理解支援 |
| | 自己肯定感 表現支援 |

9

授業実践 5年 社会科

自動車をつくる工業

～校長先生におすすめする自動車はこれだ！～

単元構想

- ①「退職したら新たな自動車の開発に乗り出したい」という
校長先生のメッセージを受け取る
- ② 自動車をつくる工業についての基礎学習を全体で行う
- ③ グループで協力して校長先生が開発すべき自動車に
ついて調べる
- ④ 校長先生に提案するために
プレゼンテーションをつくって発表する

10

多文化共生の教育・日本語支援の視点

- | | |
|------------------------|--------------|
| ▶ 身近な人の願いを教材化 | 情意支援 |
| ▶ 写真や動画の活用 | 科学的な認識力 |
| ▶ 意図的なグループ編成と役割分担 | 理解支援 記憶支援 |
| | 自己肯定感 人と関わる力 |
| ▶ タブレットの活用、プレゼンテーション作成 | 人と関わる力 |
| | 理解支援 表現支援 |
| ▶ 個々の提案を共有 | 多様な見方・考え方 |

11

2つの研究授業を通して

- ▶ 多文化共生の教育の4つの視点を取り入れた単元構想
+
 - ▶ 構想の段階で日本語支援の5つの視点から
全体支援と個別支援を計画
+
 - ▶ 実践の中で、子どもの姿から判断して、支援を実行
- 日本語指導を充実させていくうえで有効



12

2つの研究授業の課題

- ▶ 調べ学習における資料の提示方法や時間の確保
- ▶ グループ活動の支援のあり方
- ▶ タブレットと紙のワークシートの使い分け方
- ▶ 取り組みやすいワークシートのつくり方



13

めざす子ども像・教師像についての話し合い

キーワード

- ▶ 「お互い」
- ▶ 「認め合う」
- ▶ 「助け合う」
- ▶ 「他者の考え」
- ▶ 「受け入れる」
- ▶ 「多様性」
- ▶ 「将来」
- ▶ 「新たな価値」

14

研究立ち上げ当初

＜めざす子ども像＞

互いに認め合い、助け合って、新たな道を切り開く子

＜めざす教師像＞

子どもと共に成長し、互いに助け合い、自分を高める教師

研究授業を経て



＜めざす子ども像＞

互いに認め合い、助け合って、新たな道を切り開く子

＜めざす教師像＞

子どもの多様性を生かし、互いに助け合い、高め合う教師

15

「めざす子ども像」における

4つの視点を意識した具体的な子どもたちの姿

- ① **認め合う** ＜自己肯定感＞ ＜外国に対する正確な知識＞
- ・ 自他のよさを感じたり見つけたりすることができる
 - ・ 相手の考えを最後までじっくり聞くことができる
 - ・ 多様な文化についてすすんで学んだり、相手の背景を想像したりして、相手の立場に立って考えることができる

16

「めざす子ども像」における

4つの視点を意識した具体的な子どもたちの姿

② **助け合う** ＜人と関わる力＞

- ・ 誰に対しても温かく接することができる
- ・ 互いに長所を発揮し合い、短所を補い合うことができる
- ・ 必要なとき、日本語／外国語のサポートができる
- ・ 易しい言い方や言葉によらない方法で、言語を超えてサポートができる
- ・ 快く手助けをしたり、気軽に手助けを求めたりすることができる

17

「めざす子ども像」における

4つの視点を意識した具体的な子どもたちの姿

③ **新たな道を切り開く** ＜多様な見方・考え方・表現する力＞

- ・ 思ったことを自由に伝え合い、いろいろな意見を取り入れ、よりよい考えを生み出すことができる
- ・ 自他の違いを評価したり差別したりせず、違いを違いとして認めることができる
- ・ 目標に向かって根気強くがんばり、課題や困難を乗り越えようすることができる

18

「めざす教師像」における
4つの視点を意識した具体的な教師の姿

- ・子どもの多様性を生かし、個々に寄り添って、温かく指導や支援ができる
- ・一人一人の個性を発揮しつつ、一つのチームとして協働することができる
- ・日本語指導や多様な文化について、正確な知識を身に付けて提供し、子どもの科学的な認識力を高めることができる

19

「めざす教師像」に近づくために重要なこと

- ▶ 一人一人の子どもの実態を正しくとらえる
- ▶ 一人一人の子どもに応じて必要な支援を考える
- ▶ 協働的に教材研究、単元構想や支援計画を練る



20

今年度の実践（令和4年度）

日 時	内 容
4月21日	【研修会】研究概要 東小での授業づくり
5月14日	【主題全体会】授業案検討（現在の構想から）
6月13日	【主題全体会】指導案検討（前回の意見を踏まえて）
6月下旬～7月上旬	【主題推進委員会】指導案検討（主題推進委員会を中心に）
7月14日	【研究授業】5年2組 研究授業協議会
10月24日	フォーラム発表プレゼン内容検討①
11月12日	フォーラム発表プレゼン内容検討②
11月28日	大学にてフォーラム打ち合わせ（研究主任）
12月8日	フォーラム発表プレゼン内容検討③
12月17日	フォーラム発表

21

研修会（研究概要の確認）

- ▶ 多文化共生の教育と日本語支援の視点の確認
- ▶ 東小での授業づくり～指導案検討のポイント～
 - ①教科自体の目標達成へのプロセス
 - ②多文化共生の教育の視点を取り入れた単元や授業の構想
 - ③構想の段階で日本語支援を計画し、子どもの姿から判断して実行

22

授業実践 5年 社会科

提案しよう！第2の故郷

指導計画（13時間完了）～あたたかい土地と寒い土地～

- | | |
|---------------------------------|-----|
| ① 移住したいという教頭先生の思いを知ろう | 1時間 |
| ② 沖縄県と北海道の気候についてグループで調べよう | 2時間 |
| ③ 沖縄県と北海道の暮らしの工夫についてグループで調べよう | 2時間 |
| ④ 沖縄県と北海道の「ちがうところ」「同じところ」を見つけよう | 2時間 |
| ⑤ 教頭先生におすすめする点と気を付けてほしい点を見つけ出そう | 1時間 |
| ⑥ グループで調べてきたことをみんなで伝え合おう | 1時間 |
| ⑦ 教頭先生が納得してくれる自分だけの提案を作ろう | 1時間 |
| ⑧ みんなの考えを聞いて、自分の提案を見つめ直そう | 1時間 |
| ⑨ 教頭先生に提案する資料を作ろう | 1時間 |
| ⑩ 教頭先生に提案して学習のまとめをしよう | 1時間 |

23

単元構想の工夫

- ▶ 「教頭先生の移住先にふさわしいのは沖縄と北海道のどちらか調べて提案する」という単元構想
 - 情意支援
- ▶ あたたかい土地と寒い土地の両方を学習し、2つの土地を比べて、おすすめする土地を選ぶ
 - 情意支援 理解支援

24

調べ学習における支援の工夫

- ▶各グループが4つのテーマの中から1つだけを選んで調べる
→時間の確保 日本語の習熟度が低い児童の負担感の軽減
科学的な認識力 理解支援
- ▶調べ学習の資料を教科書や重要な資料に限定
理解支援 記憶支援
- ▶習熟度の高い児童の成長も促す
→「基本資料」「仲間をサポート」「発展的な資料」
自己肯定感 情意支援
- ▶その土地のメリット・デメリットの両面を調べる
科学的な認識力

25

グループ編成の工夫

- ▶本人の希望と教師の意図を 組み合わせたグループ編成
理解支援 情意支援 人と関わる力
- ▶日本語の習熟度に配慮したグループ
「習熟度が高い」
「中ぐらい（日本語とポルトガル語や
フィリピン語を話す）」
「習熟度が低い」

26

タブレットと紙のワークシートの使い分け方

- ▶タブレットのよさ
 - ・情報を共有したり比較したりしやすい 多様な見方や考え方
 - ・カラーで資料が見やすい 理解支援
 - ・消したり書き直したりしやすい 表現支援
 - ・入力の補助で日本語習熟度が低くても書きやすい 表現支援
- ▶紙のワークシートのよさ
 - ・サイズが大きく、情報が一目で見られる 理解支援
 - ・書き込みなどの共同作業がしやすい 人と関わる力 表現支援

27

取り組みやすいワークシートのつくり方

- ▶教科書で調べて書く穴埋め式のワークシート 理解支援
- ▶考えの根拠を書き込む欄を用意する 表現支援



28

自分や友達考えの可視化

- ▶思考ツール（スケール）を活用 表現支援
- ▶赤白帽子で沖縄と北海道のどちらかを表す 表現支援

29

印象的だった児童Aの姿

児童Aの日本語の習熟度

- ▶「話す」…自ら1対1の会話に参加する
- ▶「読む」…絵ややりとりなどの助けを得て、学年より下のレベルの親しみのある内容のテキストを読んで大意を理解する
- ▶「書く」…教師が示すモデルに沿って、平仮名、片仮名、漢字を使い分けて文を書く
- ▶「聴く」…身近な内容のまとまりのある話を聴いて、大意を理解する

個別の指導計画 様式2（指導に関する記録）より

30

印象的だった児童Aの姿

- ▶ 調べ学習のテーマ「農業」
- ▶ 同じグループの仲間に教えてもらいながら活動
- ▶ 北海道の農業の規模が大きいことを穴埋め式のワークシートに書く
- ▶ 日本語の習熟度が低い仲間に教える

31

印象的だった児童Aの姿

- ▶ 個人的な好みで「海が好き」だから「沖縄派」
→自分が調べたこと／ちがうグループからの情報／教師の声かけや友達の見解
→「教頭先生の移住先にふさわしいのはどちらか」という課題に沿った視点で「沖縄派」から「北海道派」に
→赤白帽子の色を変えて、嬉しそうに伝えることができた

32

本研究における成果

- ▶ 授業中、ルーツの異なる子ども同士が協力し合う様子が、より多くなった
- ▶ 日本語の習熟度に差があっても、身振り手振りを交えて話したり、一緒に遊んだりする姿が増えた
- ▶ 考えを伝え合うとき、語彙が少なくてもなんとかして伝えようとする子が増えた
 - ・日本語支援の充実による成功体験
 - ・教師の支援をモデルにして手助け

33

本研究における成果

- ▶ グループ活動が停滞したときの支援
…日本語とポルトガル語やフィリピン語を話す児童に具体的に声をかけることで、グループのメンバーの関係を仲立ちする役割を果たすことが分かった
- ▶ 「多文化共生社会」を担う子どもたちの姿が明確になった
- ▶ 日本語支援を意図的に行うようになり、授業づくりに自信をもてるようになった

34

本研究における成果

- ▶ 日本語支援の5つの視点から、不足している支援や、より効果的な支援はないか、検討できるようになった
- ▶ 「めざす子ども像・教師像」をより具体的なものに更新したことで同じ方向を向いて指導や支援ができるようになった
- ▶ 子どもたちの多様性を生かそうという意識が高まった

35

本研究における課題

- ▶ 「自律支援」を組み込むのが難しい
 - ▶ 一人では検索の先に進めない児童が少なくない
 - ・全部が読めなくても、キーワードを見つける
 - ・画像や動画だけでも分かる資料を選ぶ
 - ・アプリを利用して、自分が読める言語に翻訳する
- 情報教育と連動して指導する
社会科だけでなく、いろいろな場面で指導する

36

本研究における課題

- ▶ 日本語習熟度が低い児童の理解度を把握するのが難しい
 - ▶ 分かったこと、できるようになったこと、興味をもったこと、取り組みたい学習活動をうまく表現できない
 - ▶ 支援の不足、過剰な支援を見極めることが難しい
 - ・「振り返り」の継続的な指導
 - ・タブレットで録画や録音
 - ・翻訳アプリの活用
- どう振り返りをさせ、
次の指導・支援に生かすか、さらに研究する

37

「外国人児童」「日本語指導を要する児童」「日本人児童」

子どもや保護者の「背景」は一人一人異なる

- ▶ 親の都合で、転校を繰り返す子
 - ▶ 将来どこに住むのかはっきりせず、学習に意欲をもてない子
 - ▶ 生活するのに精いっぱい、子どもに目を向けられない保護者
 - ▶ 外国にルーツをもつ人たちが増えることに不安を抱く日本人の保護者や教職員
- 教職員の力だけでは、乗り越えるのが難しい課題

38

- ▶ 研究の真の成果は、東っ子たちが成長したとき実を結ぶ
- ▶ すべての「チーム東小」メンバーが手をつなぎ、多様な子どもたちが多文化共生社会を担っていくため「互いに認め合い、助け合って、
新たな道を切り開く力」を高めていけるよう、実践に取り組んでいきたい



39

ご清聴ありがとうございました

40

知立南中学校における取組

知立市立知立南中学校 大塚 悠矢

< 動画上映 > (P.50 図1～P.54 図30)

皆様、こんにちは。知立南中学校の大塚と申します。

ただいまご覧いただいたのは本校の生徒の様子です。

本校には、日本人生徒とともに外国にルーツをもつ生徒も多く在籍し、共に生活をしています。授業だけでなく、給食や掃除など日常生活を共に過ごす中で、生徒たちはさまざまな刺激を互いに与えながら成長しています。しかし、外国にルーツをもつ生徒の授業への参加度や学力、使用言語による友達のコミュニティの偏りなど、課題も抱えています。

今回は、授業の工夫・改善について研究を進め、将来的に多文化共生を担える生徒の育成を目指した実践について報告をさせていただきます。

まず初めに、本校の外国にルーツをもつ生徒の特徴と多文化共生に向けた研究について紹介します。

本校の外国にルーツをもつ生徒の特徴として、興味のある分野は日本語が分からなくても積極的に授業に参加する、少人数指導ではより意欲的に学習に取り組むなどが挙げられますが、一方、一斉授業においての授業への参加意欲が低い、共に過ごす仲間が同じ言語・国籍の生徒に偏る、学習方法や学習習慣が身についておらず、学習が遅れがちなどの課題も抱えています。そのため、国籍を問わず、他者と積極的にかかわり合い、共に学ぼうとする生徒の育成、より「個」に寄り添った支援の検討が必要だと考えるようになりました。

そこで、JSLカリキュラムに基づく日本語支援の視点や方法、多文化共生に向けた人間集団構築のための支援を本校の実態に合わせて一斉授業にも転用していけば、多文化共生社会を担う生徒の育成につながると考え、研究主題を「多文化共生社会を担う生徒の育成」としました。

JSLカリキュラムにおける「日本語支援の5つの視点」と「多文化共生に向けた人間集団構築のための支援」は資料にあるとおりです。改めてにはなりますが、本校の実態に応じてこれらを一斉授業にも応用すれば、将来的に多文化共生社会を担う生徒の育成につながると考えたということです。

続いて、教員研修と授業実践の様子についてお話しします。

愛教大との地域連携事業によって、多文化共生、JSLカリキュラムをより強く意識するようになり、改めて本校の外国にルーツをもつ生徒の特徴や「めざす生徒像・教師像」について教師集団全員で考えてきました。

この後は、中学校3年生社会科公民分野「人権と憲法」の単元での授業実践について紹介します。

最初に、単元構想図及び学習指導案についてです。

単元構想図には、本単元の学びの流れとともに、「人間集団構築のための支援（全体支援）」と「多文化共生に向けた授業実践の視点（個別支援）」の欄を設け、単元を通して多文化共生に向けた具体的支援ができるように準備をしました。

「理解支援」の観点からは、知立市で行われている「かきつばた学習」を再構築し、授業のパ

ターンを一定にすることで、誰もが授業を見通せるように工夫しました。資料は大きく印刷したものを黒板に貼ったり、大型モニターに示したりするなど、視覚的に情報を捉えられるようにしています。

「理解・表現支援」の観点からは、個人の学びの時間に机間指導をし、生徒の日本語の習得状況に合った日本語で声をかけます。場合によっては表現モデルを示したり、タブレットの翻訳機能を使って母語も交えて解説したりします。

次に、「表現・記憶支援」としてかかわり合いの場を設定し、生徒同士が個人の学びで得た情報を共有し、多様な考え・価値観に触れられるようにしました。その際、今回は互いのかかわり合いが重要だと考えたので、外国にルーツをもつ生徒にはタブレットの翻訳機能を使ったり、母語で表現したりしてもいいことにしました。

日本人生徒にも外国にルーツをもつ生徒が理解できるよう、タブレットの翻訳機能等を使ってかかわり合うよう声をかけていますが、十分に実践されたとはいえず、課題として残りました。

他にも、必要に応じてペアトークを実施し、本時のこれまでの学習の確認をしたり、情報を共有したりする場を設けました。

次に、本実践の振り返りとまとめです。

タブレットの翻訳機能等を活用することにより、個人の時間などに自学をする生徒が増えました。

また、憲法や人権などの社会科特有の学習言語も最終的には自分の生活レベルで使う簡単な日本語で表現する生徒が出てきました。

また、かかわり合い活動の場で、表現モデル等を活用し、他者へ話す、伝える場面も増加したと考えます。

次に、主な実践の成果と課題です。

まず初めに、個別支援についてです。

「理解支援」の観点からは、大型モニターに写真やグラフ等の資料を提示して、全員でポイントを押さえる時間を設けました。憲法などの難しい資料でも、着目してほしい文言を日本人生徒と一緒に着目させたり、グラフの着目点や変化等にアニメーションをつけ、発言させたりする場面を設けたことで、より進んで授業に参加する姿が見られました。また、授業中の教師との対話の中で、教師がその生徒は学習内容が理解できたと感じる場面も以前より増えたと感じています。

「表現支援」の観点からは、表現モデルをヒントに話す内容を準備させたことで、かかわり合い活動への参加を促すことができました。何もない状態で平和主義について説明することは難しくても、「自分にとって平和とは〇〇なことです。それを守るのが〇〇の考え方です」など、一言でも自分の言葉や教科書の言葉を使って話そうとする姿が見られました。

「自律支援」の観点からは、授業外の時間や自宅でも自学ができるようにタブレットの翻訳機能の使い方を指導した結果、授業中も自分で語句や教科書本文を翻訳して内容理解に努め、それでも理解できない場合は教師に質問する場面が増えました。

一方で、課題も残りました。

「理解支援」や「記憶支援」を行っても、日本語の習得状況によっては1時間あたりの学習内容が多すぎる場合があります。その生徒に合った学習内容を精選し、重点目標を設定して支援を行う必要があると感じました。また、表現支援によって読むことができたとしても、音読で終

わってしまっている様子も見られました。各教科それぞれ1時間あたりに習得すべき学習内容の理解に向けて、もう一步踏み込んだ支援が必要だと感じます。

その1つが、日本人生徒の意識です。今後、より有効なかかわり合い活動をするためには、日本人生徒も外国にルーツをもつ生徒が内容を正確に理解できるように言葉を選んだり、場合によってはタブレットの翻訳機能を使ってかかわり合い活動をしたりできるようになる必要があると感じました。

続いて、全体支援についての成果と課題です。

「自己肯定感の育成」の観点から、スモールステップや反復学習を心がけたことによって、より多くの生徒が授業の中で調べたり、発言したりしたと感じました。それにより、1時間あたりの内容理解も進んだと思います。

いくつか具体例を挙げると、前時の復習で「基本的人権」という言葉が出たら、複数の生徒に発言させたり、憲法を一文節ごとに区切って内容を確認し、同時に写真やイラストを使用したり、簡単な日本語に置き換えたりしたことが挙げられます。

「人とかかわる力を育成」する観点からは、単元を通して多様な考え・価値観に触れられるよう、個人で調べる時間の後、ペアやグループで情報を共有したり、さらに詳しく調べたりする時間を設け、その後、もう一度個人で情報を整理する時間を設けました。その結果、1人では調べきれないことも知ることができ、理解が深まりました。

一方で、こちらにも課題が残りました。

まず初めに、同じく「人とかかわる力を育成」する観点では、日本人生徒も外国人生徒もかかわり合おうとする意識が希薄だと感じました。お互いに「言う」ことで満足してしまい、相手に正確に「伝える」に至っていないようでした。

「子どもたちの多様な考え方を育てる」という観点では、2つ目、3つ目の考え、立場・状況が異なる場合の考えなど、生徒の思考が進まなかった場面があったように思います。今後は、よりみんなが考えたいと思えるような教材や発問の工夫を行っていきたいと思います。

以上のような研究・実践等を踏まえ、実践後、夏休み等に教員研修を行いました。

次に示す動画は、教員研修のワークショップの一部です。ご覧ください。(動画上映)

(P.59 画面56～58)

その後、主題推進委員会の検討を経て、多様な考え・価値観が内在する教材の開発やそれらに気づく発問の工夫、生徒同士のかかわり合いの場の設定やそのための指導の工夫、外国にルーツをもつ生徒の支援は日本語の習得状況等に応じて階層的に準備が必要となることなど、改めて課題を整理しました。

そして、それらを踏まえた主題全体授業を道徳で実践しました。多様な考え・価値観が内在するテーマとして「あいさつ」を取り上げました。

初めに、学習指導案のさらなる工夫を行いました。外国にルーツをもつ生徒を初期指導レベル、教科指導では支援が必要なレベル、特別な支援が必要ないレベルなどに分類し、それぞれに応じた支援を準備しました。

また、段階的なかかわり合いの場として、今回はペアトークの時間を設けた後、全体で意見を交流することで、考えをさらに広げられるようにしました。

さらに、意図的な座席配置を行いました。例えば初期指導レベルの生徒の隣に、そうした生徒

と積極的にかかわれる生徒が座るようにすることで、言葉の理解や発言を促せるように支援を行いました。

このように、外国にルーツをもつ生徒を含め、全員が授業に参加し、多様な考えに触れられるように工夫したことで、「あいさつ」に対する考えが広がり、多文化共生理解が進んだと考えられます。

道徳の実践のまとめと振り返りです。

「あいさつ」という生活レベルでの内容だったので、「おはよう」「こんにちは」といった挨拶の種類や、声の大きさや目線、表情といった挨拶の仕方に関する発言が多く見られ、外国にルーツをもつ生徒も授業に参加しやすそうでした。

外国にルーツをもつ生徒の中には家で「ハグ」をする生徒もあり、その願いややり方等に他の生徒が触れることで、多文化共生に向けた考えが広がりました。

かわり合い活動により、普段は授業中、黙って座っているだけの外国にルーツをもつ生徒も、ペアの助けを借りながら挨拶について話したり、タブレットに母語で考えを書き、それを翻訳して他者に伝えたりする場面も見られました。

次に、研究の成果についてお話します。

教職員へのアンケートの結果、多文化共生に対する「生徒像」と「教師像」は次のように変化してきました。

最初、生徒像としては「違う文化の理解」「日本語でのコミュニケーション」など、教師像としては「個々の能力を伸ばせる」「教師が多文化共生を理解する」などが挙げられていました。

それが2回目では、生徒像は「クラスに溶け込む」「協働して学べる」など、教師像は「日本語力の育成」「有効な情報の共有」などが挙げられました。

そして3回目には、生徒像は「双方にかかわり合い」「思いに共感する」などが挙がり、教師像は「教師間で情報を共有」「学力の保障」などが挙がるようになりました。

つまり、研修を重ねたことで、より「抽象」から「具体」へ、「外国籍への支援」から「個に応じた支援」へ、「外国にルーツをもつ生徒に活躍の場」から「日本人・外国人双方が学び合える場」へと考えが変わってきたのです。

ここまでの研究を踏まえ、本校では多文化共生像として「多様な価値観を受け入れ、社会の中でうまくコミュニケーションをとりながら生きていける生徒」と定義づけました。

今後、この定義を目指して授業実践を繰り返したり、この定義のさらなるブラッシュアップに努めたりしたいと考えています。

最後に、今後の課題についてです。

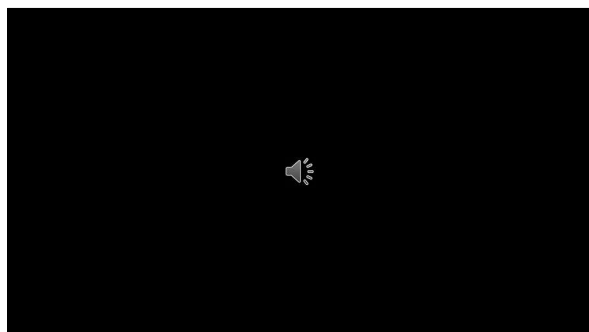
まず初めに、日本語指導と一斉授業の両立です。日本語の取り出し指導を行う際は、学んだ内容が一斉授業でも活用できるよう、担当者同士、生徒と担当者でより情報交換を密にしていきたいです。

次に、日本人生徒と外国にルーツをもつ生徒の双方向でのかかわり合いを増やせるようにしたいです。そして、言語によるコミュニティの偏りを減らしていきたいです。

最後に、今後さらに増加するであろう外国にルーツをもつ生徒への対応です。日本語教室の取り組みや授業の工夫により、外国にルーツをもつ生徒が増加しても学力の保障ができるようにしたいと思います。

以上をもちまして知立南中学校の発表を終わります。Obrigado pela sua atenção. ご清聴ありがとうございました。

●資料●



1



2



3



4



5



6



7



8

【学校情報】	
全校生徒	542人
クラス数	各学年5クラス 特別支援学級5クラス
出身小	知立東小学校 知立南小学校 八ツ田小学校
外国籍率	約18% (各クラス6人程度)
主な出身	ブラジル フィリピン など

9

【外国にルーツをもつ生徒の出身国と言語】					
母国	言語	1年	2年	3年	特支
ブラジル	ポルトガル	13	21	11	6
フィリピン	フィリピン	2	3	6	3
フィリピン	ビサヤ	2	2	2	0
ペルー	スペイン	4	1	1	1
パラグアイ	スペイン	0	0	0	0
アルゼンチン	スペイン	0	1	0	0
ベトナム	ベトナム	0	1	1	0
ネパール	ネパール	0	0	2	0
マレーシア	中国	0	0	0	0
中国	中国	3	0	1	0
インド	インド	0	1	0	0
ロシア	ロシア	0	0	0	0
スリランカ	英語	1	0	0	0

10

【外国にルーツをもつ生徒の保護者】	
<例> 2年生	
外国にルーツをもつ生徒数	30人
日本語が話せる保護者	4人
日本語があまり話せない保護者	9人
日本語が全く話せない保護者	17人

11



12



13



14



15



16



17



18



19



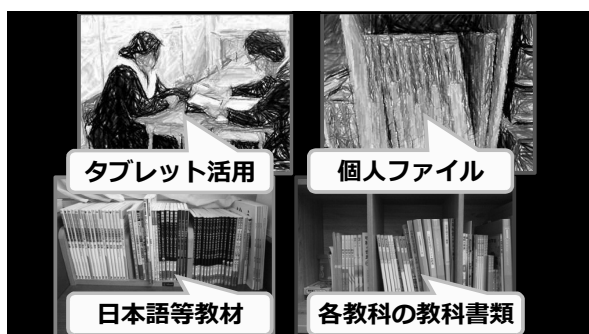
20



21



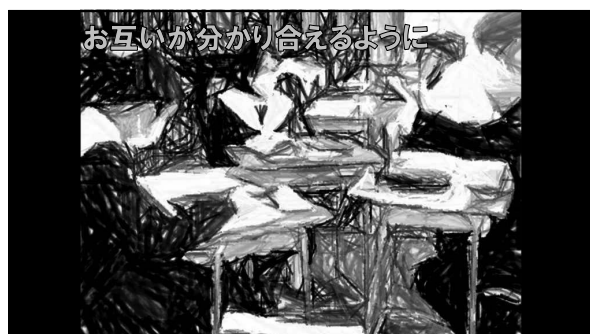
22



23



24



25



26



27



28



29



30



31

【本日の報告】

- 1 本校の外国にルーツをもつ生徒の特徴と多文化共生に向けた研究
- 2 教員研修と授業実践の様子
- 3 研究の成果（多文化共生像）
- 4 今後の課題

32

【本日の報告】

- 1 本校の外国にルーツをもつ生徒の特徴と多文化共生に向けた研究
- 2 教員研修と授業実践の様子
- 3 研究の成果（多文化共生像）
- 4 今後の課題

33

【外国にルーツをもつ生徒の特色】

- ・興味のある分野は、日本語が分からなくても積極的に授業に参加する
- ・少人数指導では、より意欲的に学習に取り組む
- ・母国との違いを教えてくれる

- ・一斉授業における、授業への参加意欲が低い
- ・共に過ごす仲間が同じ言語・国籍の生徒に偏る傾向がある
- ・学習方法や学習習慣が身についておらず、学習が遅れがち

34

- ・一斉授業において、授業への参加意欲が見られにくい
- ・共に過ごす仲間が同じ言語・国籍の生徒に偏る傾向がある
- ・学習方法や学習習慣が身についておらず、学習が遅れがち

- ・国籍を問わず、他者と積極的にかかわり共に学ぼうとする生徒の育成
- ・より「個」に寄り添った支援の検討

35

【研究主題】
多文化共生社会を担う生徒の育成

【主題設定の理由】
JSLカリキュラムに基づく日本語支援の視点や方法、多文化共生に向けた人間集団構築のための支援を、学校の実態に応じて、一斉授業にも応用すれば、多文化共生社会を担う生徒の育成につながると考えたから。

36

JSLカリキュラムにおける日本語支援の5つの視点

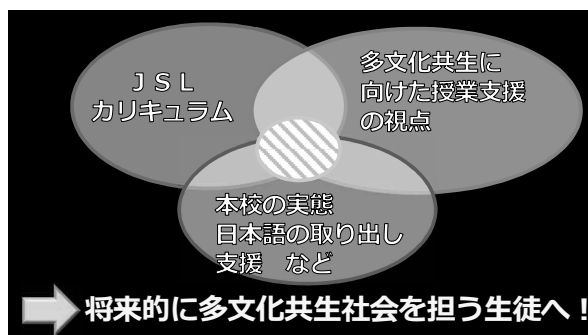
1 自律支援	・調べ方の練習 ・インターネットで調べる	・翻訳機能
2 情意支援	・肯定的な声かけ	
3 理解支援	・視覚化 ・例示	
4 表現支援	・言い換える ・体験	
5 記憶支援	・選択肢の提示 ・キーワードを提示 ・接触機会を増やす ・同じことを反復して学習する	・表現モデル

37

多文化共生に向けた人間集団構築のための支援

1 自己肯定感の育成	・スモールステップ ・肯定的声かけ
2 外国に対する正確な知識を提供し、科学的認識力を高める	・国際理解教育 ・国際社会に触れる機会を設ける
3 人とのかかわる力を育成	・かかわり合いの場の設定
4 子どもたちの多様な考えを育てる	・多様な考え・価値観が内在する教材の使用、発問の工夫

38



39



【本日の報告】

- 1 本校の外国にルーツをもつ生徒の特徴と多文化共生に向けた研究
- 2 教員研修と授業実践の様子
- 3 研究の成果（多文化共生像）
- 4 今後の課題

40



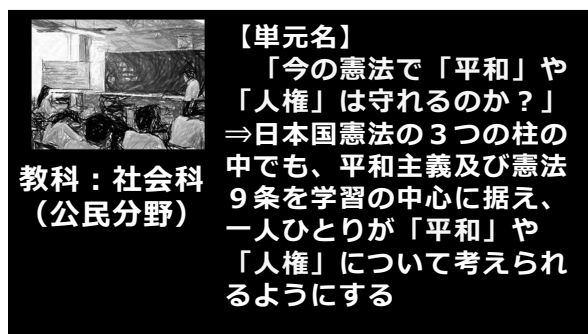
41



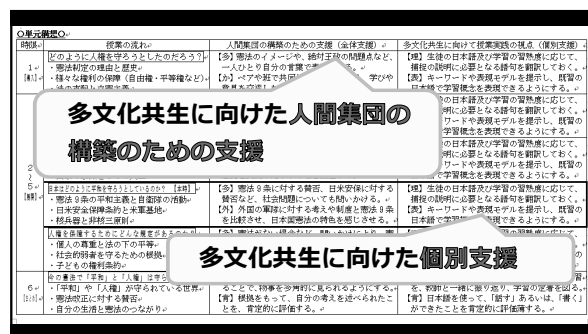
改めて考える本校の外国にルーツをもつ生徒の特徴と、目指す生徒像・教師像

教師像 → 人権感覚の機軸教師
多文化共生の文化を知ろうとする → イイ先生
具体的な支援を実行できる
多様な人種・民族・文化を
理解し、尊重する人間性
生徒像 → 遠くから来た
自分、他者、多様な文化を
少人数に寄り添うことで
人々に関わる 関心をもつ
人々の目と向きあえる
自分の意見を述べてみる
グローバルな視野をもち、

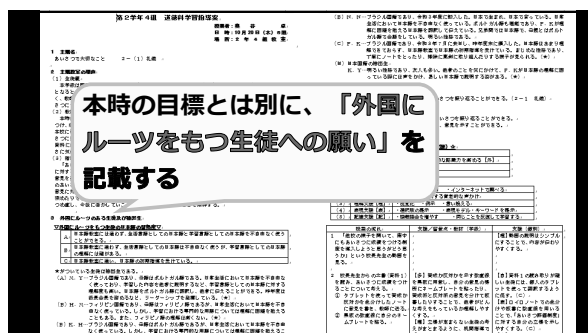
42



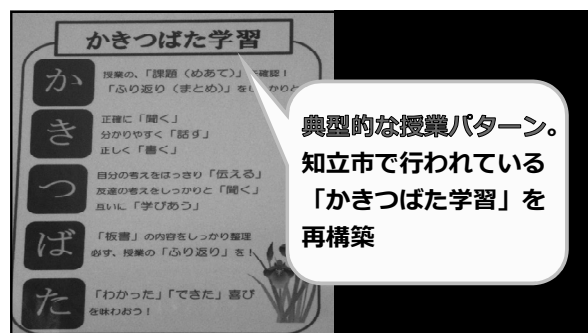
43



44



45



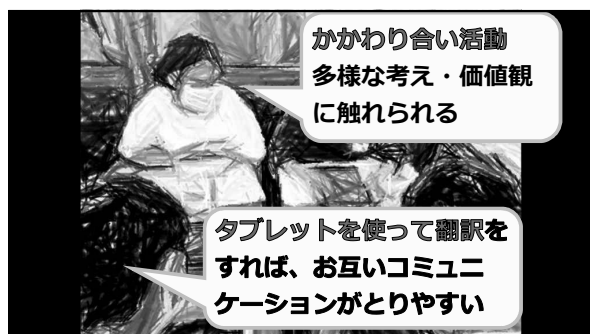
46



47



48



49



50

社会科実践のまとめ・振り返り

- ・タブレットの翻訳機能の活用により、個人の時間などに自学する場面が増えた。
- ・憲法や人権など難解語句を、自分の生活レベルで使う簡単な日本語で表現しようとした。
- ・かかわり合い活動の場で、表現モデル等を活用し、他者へ話す・伝える場面が増えた。

51

【実践の成果と課題Ⅰ（個別支援について）】

理解支援	拡大資料の提示 ポイントの確認	→	授業での学習への参加度、理解度を上げる
表現支援	表現モデル (〇〇は……です)	→	かかわり合い活動への参加を促す
自律支援	タブレットの活用	→	自学ができる 要点・重要語句の理解

52

【実践の成果と課題Ⅰ（個別支援について）】

理解支援	教科書の言葉が難しい	→	個別に単元・本時の目標（要点）が必要
表現支援	日本語の「読み」の練習になる	→	相手に意味を正確に伝える意識が希薄 日本人生徒の意識の変化も必要

53

【実践の成果と課題Ⅱ（全体支援について）】

自己肯定感の育成		
・スモールステップによる授業展開	→	授業への参加度・理解度の向上
・反復学習		
人とかかわる力を育成		
・「個」→「班・ペア」→「個」と段階的にかわり合う場を設定	→	自分とは異なる考え・価値観に触れられる

54

【実践の成果と課題Ⅱ（全体支援について）】

人とのかかわる力を育成

かかわり合おうとする意識が希薄（日本人生徒も含め）

互いに「言う」ことで満足。「伝える」に至っていない。

子どもたちの多様な考えを育てる

2つ目3つ目の考え、立場・状況が異なる場合の考えなど、思考がより「みんな」が「考えたい」と思える教材・発問の工夫進みにくかった

55



【教員研修】

愛教大 菅原先生・阿部先生らを招いて
多文化共生への理解を深める

56



【ワークショップ型の現職教育】

57



58

主題推進委員会での検討を経て…

- ・ 多様な価値観・考え
- ・ 生徒同士のかかわり合い
- ・ 外国にルーツをもつ生徒への支援は、日本語の習得状況等に応じて、階層的に準備をする

59



【主題全体授業】

60



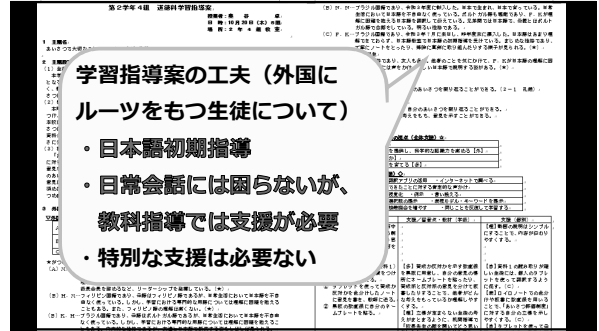
**多様な考え・価値観に触れられるテーマ
＝「あいさつ」**

- ・日本の伝統的な価値観
- ・ハグなど外国の習慣や価値観

**⇒多文化共生に向けて
考えが広がる**

教科：道徳科

61



学習指導案の工夫（外国にルーツをもつ生徒について）

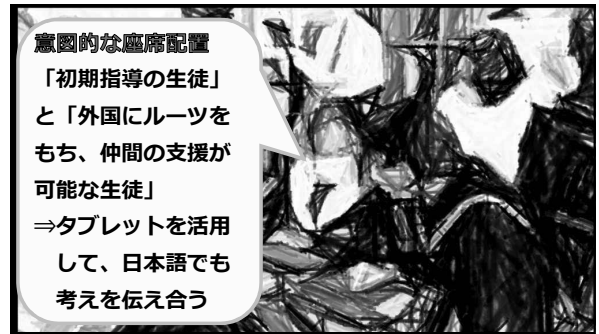
- ・日本語初期指導
- ・日常会話には困らないが、教科指導では支援が必要
- ・特別な支援は必要ない

62



**ペアトークにより、
自分とは違う考え・
価値観に触れる
⇒その後、全体での
意見交流でさらに
考えを広げる**

63



**意図的な座席配置
「初期指導の生徒」
と「外国にルーツを
もち、仲間の支援が
可能な生徒」
⇒タブレットを活用
して、日本語でも
考えを伝え合う**

64

道徳実践のまとめ・振り返り

- ・専門用語の理解が必要な各教科と異なり、生活レベルの内容のため、授業参加がしやすい
- ・日本と外国で価値観が異なる内容を扱うことで、多文化共生に向けて考えを広げられた
- ・意図的座席配置やペアトークなど、かわり合いにより、自分とは異なる考え・価値観に触れる場面が多くなった

65



【本日の報告】

- 1 本校の外国にルーツをもつ生徒の特徴と多文化共生に向けた研究
- 2 教員研修と授業実践の様子
- 3 研究の成果（多文化共生像）
- 4 今後の課題

66

【教員の考え方の変化（1回目調査）】

<多文化共生を担う生徒像>

- ・進んで違う文化を理解しようとする
- ・進んで日本語でコミュニケーション
- ・違いを認める、分かり合える など

<多文化共生を担う生徒を育成する教師像>

- ・誰にでも分かりやすい授業
- ・個々に応じて能力を伸ばせる
- ・教師自身が多文化を理解する など

67

【教員の考え方の変化（2回目）】

<多文化共生を担う生徒像>

- ・「外国籍生徒」と特に意識されず、クラスに溶け込んでいる
- ・ルーツにかかわらず、協働して学習に臨むことができる など

<多文化共生を担う生徒を育成する教師像>

- ・学びを簡単な日本語で表現する。教科の学びを通して日本語の力も育てる
- ・どの生徒にどんな支援をしたら有効だったかなど、情報を共有している など

68

【教員の考え方の変化（3回目）】

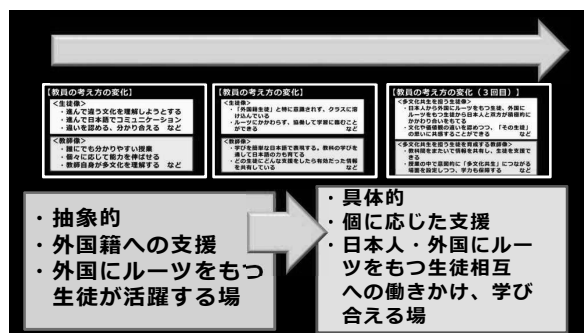
<多文化共生を担う生徒像>

- ・日本人 ⇄ 外国にルーツをもつ生徒
双方が積極的にかかわり合いをもてる
- ・文化や価値観の違いを認めつつ、「その生徒」の思いに共感することができる など

<多文化共生を担う生徒を育成する教師像>

- ・教科間をまたいで情報を共有し、生徒を支援できる
- ・授業の中で意図的に「多文化共生」につながる場面を設定しつつ、学力も保障する など

69



70

本研究から考える本校の多文化共生像

多様な価値観を受け入れ、違いを認めつつも、社会の中で上手くコミュニケーションをとりながら生きていける生徒

71

【本日の報告】

- 1 本校の外国にルーツをもつ生徒の特徴と多文化共生に向けた研究
- 2 教員研修と授業実践の様子
- 3 研究の成果（多文化共生像）
- 4 今後の課題

72

【今後の課題】

- ・日本語支援と一斉授業の両立
- ・日本人生徒と外国にルーツをもつ生徒、双方向でのかかわり合いを増やす
- ・今後、さらに増加するであろう外国にルーツをもつ生徒への対応

73



74

「授業づくりチーム」総括

愛知教育大学社会科教育講座 阿部 亮吾

知立東小学校の二宮先生、知立南中学校の大塚先生、ご報告ありがとうございました。また、両校校長先生をはじめ、すべての先生方には、通常業務で大変お忙しいなか、ご尽力いただき、感謝申し上げます。私のほうから授業づくりチームの取り組みを総括させていただきます。

すでに両先生のご報告にもありましたように、社会科を中心とした研究授業をそれぞれ複数回実践し、一定程度の成果を得ることができたと思います。その一方で、「課題」も浮き彫りになったのではないのでしょうか。たとえば、ひとくちに「多様な見方・考え方の育成」を取り入れた授業実践とはいっても、その「多様な見方・考え方」を提示するよう求められたのは、常に外国人児童・生徒の側になってはいなかったのでしょうか。また、日本人児童・生徒側が、そうした「多様な見方・考え方」に対して、表向き、少しだけ広い心をもって、単に外国人児童・生徒を受け入れてあげただけ、ということには、陥っていなかったのでしょうか。そして教師の側は、そうした教室空間における微細な世界観の関係性に、きちんと気づくことはできていましたでしょうか。

両校の実践においては、けっしてそのような意図はなかったと期待しておりますが、多文化共生の教育においてより重要であるのは、これまで日本人中心に構築されてきた、日本人にとっては当たり前の授業内容や学習環境、世界観を、大きくゆさぶり、新しい時代に向け、改めて再構築していく教育戦略ではないのでしょうか。

本プロジェクトの授業実践が、果たしてそのような視点や意識まで共有できていたかどうかは、授業づくりの研修会を行った本学のチームも、反省をもって受け止める必要があると自戒しています。

これは知立市の第一歩であって、けっしてゴールではありません。「継続は力なり」という言葉は月並みですが、終わりのなき多文化共生のゴールに向かって、今後も愚直に進んでいくことが大切であることを、今回改めて認識した次第です。学校教育に携わるすべての皆様に、知立市の学校教育に対して、ぜひそのような関心を抱きつづけていただければ幸いです。

ご清聴ありがとうございました。

保護者（地域住民）の多様性理解への取り組み（冊子チーム）

愛知教育大学日本語教育講座 川口 直巳

それでは、冊子『いまさらだけど多文化共生ってなに？』の作成チームから報告させていただきます。この冊子のメンバーは、川口直巳、西山幸子、丸井合、池谷日都美の4人です。本日は川口が代表して発表させていただきます。（P.70 画面1）

まず最初に、この冊子は外国人児童生徒の日本語指導のためのテキストではないということを申し上げておきます。先ほどの菅原先生のお話にもありましたが、「多文化共生」に向けて「多文化共生『社会』」を構成する地域住民、つまり児童生徒の保護者も含めた地域住民への働きかけが重要であると考えました。「多文化共生」について改めて考えるきっかけ作りになればということで、冊子『いまさらだけど、多文化共生ってなに？』を作成いたしました。この冊子の一番の特徴は、地域社会の構成員という視点から「多文化共生」について身近な問題から考えられるような内容にしてあることです。

私たちは、この日本社会の中で何が普通（ノーマル）であるかは、マジョリティ側である日本人の基準や価値観で決められていて、マジョリティ側のルールが暗黙のうちに優先されているということに気が付く必要があります。それぞれが思っている「あたりまえ」が本当に「あたりまえ」なのか、「あたりまえ」はマジョリティ側にいるからこそ感じる特権であることに気づく必要があります。このことに気づいたうえでお互いにどうやって向き合っていけば「多文化共生」を目指すことができるのかを考えるきっかけ作りにしたいというのがこの冊子が目指していることです。

マイノリティとマジョリティという力関係を理解することが、「多文化共生」を理解するためには必要です。マジョリティ側が「あたりまえ」を「本当にあたりまえなのか」と疑問に思う必要があります。この「あたりまえ」をマジョリティ側が意識できないままにしていることに気が付き、重く受け止める必要があります。「日本人」と「外国人」という枠に限らず、年代差などなどにも目を向け、同じ地域社会の構成員として、それぞれがお互いの「文化」の相違・異質性に目を向け、理解し、それにどのように向き合うのかを考えていただけたらと思います。

また、この冊子を日本語版では読むことができない日本社会においてマイノリティ側である外国の方も読んでいただけるように、多言語版も作成しました。しかし、それは、マイノリティ側である外国人の方に対して理解を求めているのではありません。マジョリティ側である日本人も日頃意識していない「あたりまえ」に目を向けていかなければならないという思いが込められていることをマイノリティ側である外国の方にも知っていただきたいと思っています。同じ地域社会の構成員である私たちそれぞれがこの社会における「あたりまえ」に気が付く必要性があると感じていただけたらと思っています。（P.70 画面2）

この冊子は2021年度に日本語版とポルトガル語版のそれぞれ本冊子と漫画部分の抜き刷りを発行し、今年度1月にベトナム語版とスペイン語版、タガログ語版のそれぞれ本冊子と漫画部分の抜き刷りが発行予定です。（P.70 画面3）

この冊子は大きく分けて4つから構成されています。まず最初に、読者に問いかける内容で「多文化共生って何だろう」があり、昨年度実際に行った日本人と外国人が参加した座談会の報告、そしてこの冊子の作成者でもある丸井合さんが自ら日本とブラジルで生活した経験から思うことが書かれてある「2つの文化の中で」があります。そして、①リサイクル、②災害・防災、③食料という3つのテーマでそれぞれ「漫画ページ」、「学校で勉強すること」、そして、コラムのような内容の「こんな話も……」があります。(P.70 画面4)

この冊子を作成するにあたり、日本人住民、外国人住民が参加する座談会というものを開催いたしました。ここでは日本で暮らす外国人(ブラジル人1人、フィリピン人1人、ベトナム人2人)の方、そして日本人の学生や主婦7人(子どもを含めて8人)、合計11人(子どもを含めて12人)が参加しました。ここで、この座談会開催に向けて外国人の方に声をかけていただき、ご自身も参加してくださった知立市企画部企画政策課地方創生SDGs係長佐藤浩二さんからこの座談会の報告をしていただきたいと思います。(P.70 画面5)

知立市役所企画政策課の佐藤と申します。

業務上、市と地域の関わりがありましたので、地域との多文化共生の関わりという視点で、この冊子、特に座談会に関わらせていただきました。

お配りしています冊子の5ページに座談会の内容が記載されています。

外国人の参加者の方からは、日本はきれいとか、マナーがいいとか、最初はいいお話ばかりでしたが、だんだん話が進んでいくうちに、外国人はなかなか信用されなくて、アパートが全然借りられないとか、外国人であることによって日本社会で課題を感じることもあるというお話も出てきました。

日本人からも外国人からも共通して出されたのは、なかなか保育園に子どもが預けられないということでした。

最後に日本人の方から、その方は集住地域で子どもを通わせているお母さんですが、「日本の生活はすばらしい、日本の生活はいいという話を聞くことはよくあるが、外国人の方が困っていることは聞く機会がなく、この座談会が初めて。非常に貴重だった。よかった。」という感想をいただきました。

ここからは私の感想です。

集住地域で生活している方でも日常的に外国籍の方が感じている課題や困っていることを聞く機会があまりないのかな、挨拶とか、楽しいコミュニケーションはあっても、そういう話はないのかなと、座談会を通して気づかされました。

市としても、今後、こういった座談会など、気軽に話ができる機会を地域ごとにつくっていいといいな、そうすれば、顔見知りになり、困り事なども自然に話せるようになるのかなと思いました。その際、話のきっかけとしてこの冊子を使っていけるといいとも思いました。

以上でございます。ありがとうございます。

続いて「2つの文化の中で」の内容を説明させていただきます。ここでは、この冊子の作成者でもある丸井合さん自身が、実際に日本とブラジル2つの文化の中で生きてこられて感じている

ことや皆さんに伝えたいことが書かれてあります。よく、「日本人は……だ」や「ブラジル人は……だ」と2つの国を比較するように言われることがあります。例えば「ブラジル人は個人主義」、「日本人は和を大切にする」と言われます。しかし、ブラジル人は家族との時間をとても大切にしている仕事が終わったら残業をしないですぐに帰宅する人が多いです。これに対して日本は残業が多く帰宅時間が遅くなると言われます。けれど、日本人が家族を大切にしていないわけではなく、年末年始には帰省ラッシュで大変な思いをして帰省し家族に会いに行く人が多いというように、それぞれ表現の仕方が違うだけで家族を大切にする気持ちは同じであると思うと丸井さんは書かれています。また、日本で暮らす外国人の方には2つの文化を大切にしてほしい、日本人の方には2つの文化の中で生きる人を受け入れてほしいと、ご自身が2つの文化の中で生きていらっしゃる思いが綴られています。(P.70 画面6)

続いて、①リサイクル、②災害・防災、③食料、の3つのトピックについてご説明させていただきます。それぞれのトピックの最初に漫画があります。こちらは登場人物です。ブラジル人とベトナム人、フィリピン人、日本人の親子、日本人のおじいさん、宇宙人が登場します。宇宙人以外の登場人物は同じ団地に住んでいて、それぞれが3つのトピックに関して感じたことが扱われています。ここでは、同じ地域社会の構成員として考えるなら、日本人や外国人だけでなく、年代差にも目を向けようと考え、子どもや高齢者も登場し、さらに私たち人間社会を客観的に見る「宇宙人」が登場します。(P.71 画面7)

これは、トピック「リサイクル」の漫画の最初の部分です。お手元の本冊子の11ページからの部分です。ブラジル人住民の方が収集日の違うごみを出してしまい、収集されなかった場面からスタートします。ごみの分別については、地域によって違うため日本人でさえも分別が難しく感じているという内容で会話が進みます。そして、外国人の方がそれぞれのごみ問題や自分たちの国では電化製品の修理をして繰り返し使うこと、日本人のおじいさんからは昔は日本でも何度も修理をしていたというような話となっています。そして、14ページの最後には、宇宙人がこうした人間社会を見て、感じていることが書かれています。(P.71 画面8)

続いて、3つのトピックのそれぞれにある「学校で勉強すること」です。本冊子の15ページです。ここでは、先ほどの登場人物の中の子どもたちが学校で勉強したこと（していること）を紹介します。これに大人の登場人物が加わって会話をする形になっています。外国人の方が、日本で自分の子どもがどのようなことを学校で学んでいるか分かる内容になっています。また、日本人の方たちも、小さい時に学校で学ばなかったことが紹介されていて、これを読んだ人が、現在日本の学校でどのようなことを学んでいるかを知ることができます。(P.71 画面9)

最後に、3つのトピックそれぞれにある「こんな話も……」を紹介します。ここではコラムのような形で海外のごみ置き場や電化製品を修理してくれるお店の紹介や、日本の学校での避難訓練や学校給食について書かれています。こちらは、クイズの形でブラジルのごみ置き場が紹介されています。(P.71 画面10)

12月9日現在の冊子の発送数をご覧の通りとなっております。日本語版本冊子は合計1,882冊発送、日本語版抜き刷りは1,234冊、ポルトガル語版本冊子は107冊、ポルトガル語版抜き刷りは101冊、発送しております。(P.71 画面11)

続いて、この冊子を使用していただいた機関にアンケートをお願いした結果をご紹介します。この冊子は、教科書のようなものではないため、マニュアルや指導書のようなものではありませんので、それぞれの課題にあった使い方を各自でしていただきました。アンケート内容は、主に「使用対象者」「使用目的」「使用方法」「工夫点」「使用後の感想」「子ども（学生）達の気付き」「ご意見」などをざっくりお聞きするものになっています。(P.71 画面12)

現在、大学2大学、中学2校、小学校3校、合計7機関からアンケートが届いておりますので、ご紹介したいと思います。ご覧のように、学級活動や外国語の授業、防災、総合的な学習、食育など様々な場面で使用していただきました。使用目的は、「住みよいまちづくりをごみの視点から考えるための導入」であったり、「異文化理解を促進するための補助教材」、「国による食生活の違いを認め合う学習」、「防災の学習の一環」、「日本と外国の給食の違いを学習」、「外国籍の児童が転校してきたので国による文化の違いを学ぶため」など目的も様々で、それぞれの教育現場の課題や取り組みに合わせて使っていただいたことが分かりました。(P.72 画面13)

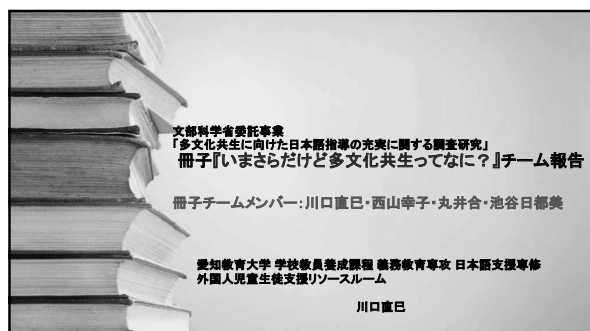
また、それぞれ使っていただくにあたり工夫していただいた点としては、「冊子を読んでから調べ学習を取り入れることで、主体的に学べるようにし、その調べた内容を友達同士で見合うことで、国による文化の違いを知り、認め合うことの大切さを学ぶことができた。」、「外国人生徒にポルトガル語版を配布し、会話の吹き出しに番号を振り、どこを読んでいるか分かるようにした。」、「外国語の学習単位と関連の深い部分をピックアップして使用した。」、「クラスが多国籍であるため、それぞれの国のことを伝え合いながら理解を深めた。」、「食文化について内容を学んだ後にタブレットを使ってまとめ、その後にクラスで発表し共有した。」というように、使用者自らがそれぞれの目的に合わせて工夫をされて使用していただいたことが分かりました。

(P.72 画面14)

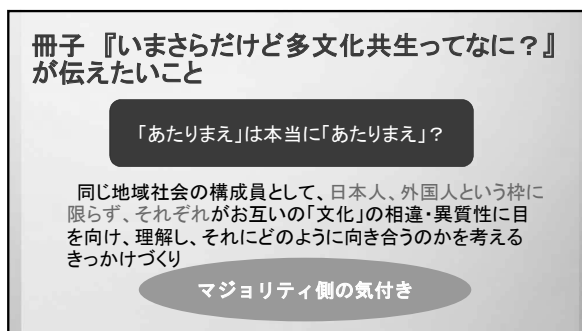
使用者の方の感想や使用時の子ども達の様子や気づきとしては、「自分のこれまでの行動を振り返ったり、家族に伝えたいことを考えたりすることができていた。」、「国による食生活やマナーの違いはこれまであまり触れることがなかったので、よいきっかけになった。その国の文化を否定するのではなく、そういう考え方もあるんだ、という気付きになった。」、「生徒自身が総合の学習（福祉）とも関連させて考えを深められたことは大きな成果だと感じた。（子どもの言葉：自分たちが外国の方々の文化を理解し、やさしい気持ちで接することができるようにしたい）」、「子ども達がブラジルの学校の警備の厳重さや治安の悪さを紹介、それぞれの国の特徴や文化を伝え合えた。」というような外国籍の子どもが積極的に授業に参加したというご報告もいただきました。また、「子どもの楽しそうに授業を受けている姿が見られ、この『楽しい』は漫画が面白いだけでなく、「新しい発見が多くあり、それを学ぶことのできた楽しさの表情が見られた。」というご報告もありました。ある外国籍が多く在籍する小学校の先生からは、授業が終わってか

らポルトガル語版があることを紹介したところ、「家に帰って家族に見せたい」と多くの子ども達が持ち帰り、家族の中でも話題となりそうだと、というようなこともアンケートから知ることができました。このように、この冊子が学校から保護者にも伝わったことはとてもうれしいことであり、一人でも多くの方がこの冊子で改めて「多文化共生」を考えるきっかけとなったらいいなと感じております。冊子チームからの報告は以上です。(P.72 画面15)

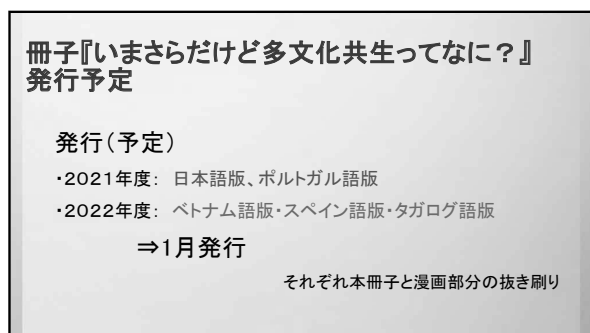
●資料●



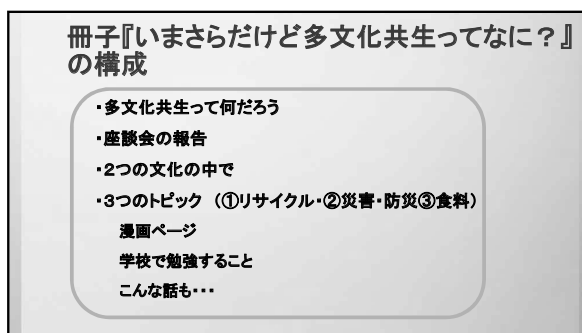
1



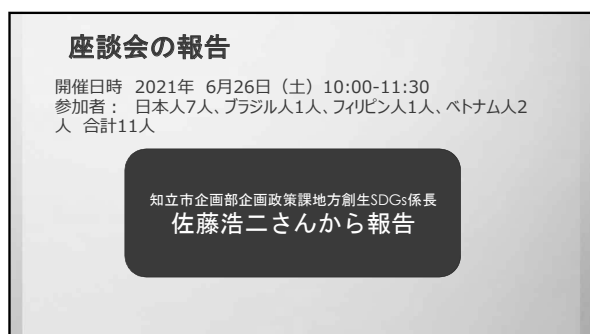
2



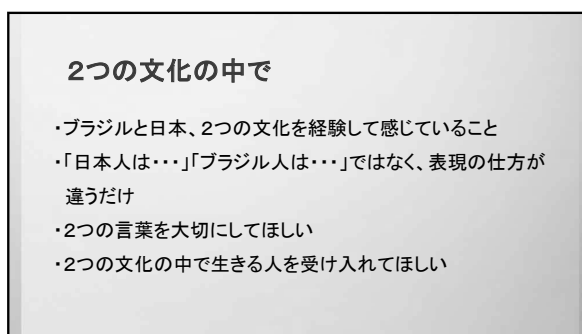
3



4



5



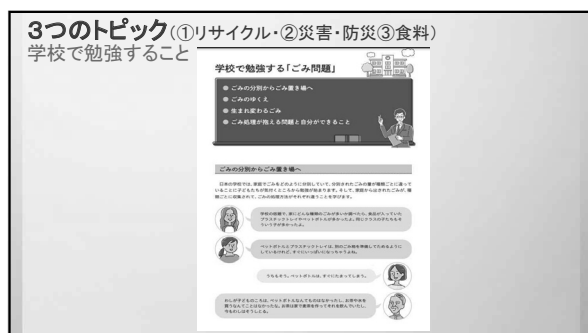
6



7



8



9



10

**冊子『いまさらだけど多文化共生ってなに?』
配布先・配布数
2022年12月9日現在**

	発送機関数	日本語版 本冊子	日本語版 抜き刷り	ポルトガル語版 本冊子	ポルトガル語版 抜き刷り
小学校	690	726	811	1	1
中学校	282	300	300	1	1
高校	21	453	3	0	0
大学	7	255	28	3	3
教育委員会	56	67	67	66	66
その他機関	26	81	25	36	30

11

使用機関へのアンケート

アンケートの内容

- ・使用対象者
- ・目的
- ・使用方法
- ・工夫点
- ・使用後の感想
- ・子ども(学生)達の気付き
- ・ご意見

12

アンケートから(7機関)

様々な場面で

学級活動、外国語の授業、防災の学習、総合的な学習、食育

様々な目的で

- ・住みよいまちづくりをゴミの視点から考えるための導入
- ・異文化理解を促進するための補助教材
- ・国による文化や食生活の違いを認め合う学習
- ・防災の学習の一環
- ・日本と外国の給食の違いを学習
- ・国による文化の違いを学ぶ(外国籍の児童が転校してきた)

13

アンケートから(7機関)

工夫点

- ・冊子を読んでから調べ学習を取り入れることで、主体的に学べるようにし、その調べた内容を友達同士で見合うことで、国による文化の違いを知り、認め合うことの大切さを学ぶことができた。
- ・外国人生徒にポルトガル語版を配布し、会話の吹き出しに番号を振り、どこを読んでいるか分かるようにした。
- ・外国語の学習単元と関連の深い部分をピックアップして使用。
- ・クラスが多国籍であるため、それぞれの国のことを伝え合いながら理解を深めた。
- ・内容を学んだ後にタブレットを使い、食文化についてまとめた ⇒ クラスで発表、共有

14

アンケートから(7機関)

感想や子ども達の様子、気づき

- ・自分のこれまでの行動を振り返ったり、家族に伝えたいことを考えたりすることができていた。
- ・国による食生活やマナーの違いはこれまであまり触れることがなかったので、よいきっかけになった。その国の文化を否定するのではなく、そういう考え方もあるんだ、という気持ちになった。
- ・生徒自身が総合の学習(福祉)とも関連させて考えを深められたことは大きな成果だと感じた。
(子どもの言葉:自分たちが外国の方々の文化を理解し、やさしい気持ちで接することができるようにしたい)
- ・子ども達がブラジルの学校の警備の厳重さや治安の悪さを紹介、それぞれの国の特徴や文化を伝え合えた。
- ・楽しそうに授業を受けている姿 ⇒ 新しい発見が多くあり、それを学ぶことができた楽しさ
- ・「家に帰って家族に見せたい」⇒ 家族の中でも話題 (ポルトガル語版)

15

知立市教育委員会から

知立市教育委員会教育長 宇野 成佳

皆さん、こんにちは。知立市教育長の宇野でございます。

本事業の調査研究を進めていただく中で、知立市内の小中学校は多くの学びの場をいただきました。本事業に関係される皆様方にお礼申し上げます。誠にありがとうございました。

さて、本事業で求められたのは、大学、小中学校、市教委による三位一体の研究体制の構築です。

大学と実践校2校が集住地域の課題解決のためのプログラム開発を教材研究や指導案検討、授業研究、研究協議会を共に行いながら進めていただく中、市教委としましては、学校教育において多文化共生教育を推進するには何が必要なのか、何に取り組むべきなのか、何ができるのかを考えながら研究に寄り添いたいと取り組んでまいりました。

具体的には、大学と実践校2校とのパイプ役です。

大学の先生方が実際に両校へ足を運ぶ機会は限られていますので、その一回一回がより実りのあるものとなるよう、各担当者と連絡を密にし、必要に応じて話し合いの場を設定しました。また、愛知教育大学の研究推進員の先生方に何度も市役所にご来庁いただき、意見交換をしました。知立南中学校には、研究授業の指導案の内容について意見を述べさせていただいたこともあります。パイプ役として十分に機能したかは分かりませんが、諸先生方と話し合いの場を持てたことは、共通理解の下で研究を進めることにつながったと実感しています。

さらに、両校の実践を市内の他の小中学校にリアルタイムで共有することにも努めました。

実践校で研究授業を開催する場合には、市教委より各学校に参観の呼びかけを行い、参観者が学びを自分の学校に持ち帰ることで、開発されたプログラムが教育現場に広く共有されることを目指しました。コロナ禍により、参観者の人数制限を余儀なくされたこともありましたが、両校の優れた実践を多くの先生方と共有できたことは、市の教育にとって貴重な財産となったと思っています。

愛知教育大学と知立市はこれまでも実に深い関わりを持っています。平成17年度に知立市教育委員会は愛知教育大学と「連携に関する覚書」を交わして以来、地道に協力体制を築き上げ、特に外国人児童生徒の学習支援やカリキュラム開発などで大きな成果を挙げてまいりました。このたびの委託事業を通して、その協力体制がより強固なものとなったことも大きな喜びです。

ここで、昨年度、知立市国際交流協会が主催しました「外国人による日本語スピーチコンテスト」で、今年度の3年生ですが、知立南中学校の生徒がスピーチした文章の一部を紹介させていただきます。外国にルーツを持つ生徒です。

今、多文化の環境がいろいろな国にあります。それで、外国の文化を知る機会ができ、互いの文化について共通理解できます。

私は日本に来るまではそのようなことが分かりませんでした。日本の文化についてブラジルに住んでいるときは全く知りませんでした。日本の社会になじむまで何度か恥ずかしい思いをしたことがあります。相手の文化を知らないからといって失礼なことがあってはいけないと思います。

2つの文化の間で私はどちら側に立っているのか分からなくなりました。それは今、思うと、日本人とすべて同じように考えなくてはいけないと思っていたからです。

しかし、今、多文化の中で、それぞれの考え方があっていいと思うようになりました。1つの文化の中だけで過ごすことは望ましくないと思うようになりました。

私はブラジルの文化を保ちながら、いろんな国の文化と触れ合いたいです。多文化の人と過ごしたり、よその国で過ごしたり、それぞれの文化伝統を感じながら日常生活を過ごしたいです。経験をすることで、私の立場を見直すことが何度もできると思います。その知識を得ることで、私は成長できます。そして、私個人の文化もつくり上げることができます。

日本人を赤色、外国人を青色と考えてみてください。日本の文化に少しずつ触れていき、私は紫色になります。紫色には赤と青の両方が確かにあります。でも、私は赤色でも青色でもなく、紫色なのです。もしかしたら、将来もっとほかの外国の文化に触れれば、紫色でなくなるかもしれません。

新しいことを学ぶのは楽しいです。私はどんな色になるのでしょうか？

このようなスピーチでした。子どもたちが自分らしさを大切にすることはすごく励みになりました。

最後に、愛知教育大学におかれましては、今後も知立市の教育活動に対して忌憚のないご指導ご鞭撻をちょうだいしたいと思います。

また、文部科学省の皆様におかれましては、本事業の推進に際して多大なるご理解とご協力、時には適切なお指導とご助言をちょうだいしましたこと、誠にありがとうございました。

今回このように貴重な学びの場を与えていただいたことに改めて感謝申し上げて、挨拶とさせていただきます。本当にありがとうございました。

4章 多文化共生の教育に向けて

多文化共生の教育に向けて

明治大学国際日本学部特任教授／国際交流基金日本語国際センター所長 佐藤 郡衛

皆さん、こんにちは。どうぞよろしくお願いします。

今日はこのような会にお招きいただきましてありがとうございます。

文部科学省委託事業の報告会ということで、これまでの取り組み、大変ご苦労さまでした。

大学と知立市の共同研究の取り組みには大変興味深いものがありましたので、私の話を始める前に、ぜひ今日の発表について少しお話をさせていただきたいと思います。

まず、知立東小学校の実践についてです。小学校の日本語指導、もう少し広い意味で日本語教育の今後の方向性が見えてきたなと実感しました。1つは、子どもへの支援の視点がはっきりと示されたことです。JSLの視点あるいは多文化共生の視点からどういう支援をすればいいのかがはっきり示されていました。

2つ目に、先生方にとって大事な授業づくりの視点が示されていた点です。社会科の授業づくりの視点として、多文化共生の4つの目標が示され、しかも日本語指導についてもJSLカリキュラムで示されている理解支援、表現支援、記憶支援などの具体的な観点が明確になっています。日本語指導の観点から各教科での授業づくりをしていく際に役立つだろうと思いました。

3つ目は学び合いの場の設定です。学び合いを必然化するにはどういう場を設定したらいいかが具体的に示されていたと思います。4つ目は取り出しで日本語指導をするだけでなく、在籍学級での教科指導の取り組みを通して、子どもに学ぶ力をつけるとはどういうことなのかが具体的に示されていました。学ぶ力とは、「考える力」「分析する力」「表現する力」などですが、こうした力をどうすればつけることができるかが実践から見えてきているという感想を持ちました。これからの小学校での日本語指導、日本語教育を考える上で参考になる発表だったと思います。

次に、知立南中学校についてです。私も長くこの教育に携わっていますが、中学校の実践はなかなか難しいです。その意味で知立南中学校の実践報告は示唆的で、生徒や学校の実態に応じて具体的にどのような支援が必要かという点からスタートしているように思いました。生徒の実態に応じてどのような支援が必要かが具体的にになっています。これが1つ目の特徴です。

2つ目、知立東小学校の実践とも関わりますが、相互の関わり場の場、日本の生徒との協働の学習の場を設定していることです。お互いの学び合いが必要です。こうした取り組みは参考になります。3つ目は学習する力をつけるため、生活レベルの言葉や、やさしい言葉で抽象度の高い言葉の理解を図っていかうとしていたことです。生活言語と学習言語の違いとよく言われますが、この2つは分離しているわけではありません。やさしい言葉を使いながら、どういうふうに教科で学習する概念を形成していくのかという実践が今日の発表の中に見られて、これもすばらしいなと思いました。4つ目は母語を使ってもいいとしていたことです。生徒の母語や母文化を尊重することは、多文化共生という視点からも非常に大事になってきます。母語を使うことも許容しながら授業を進められています。しかも、それがタブレットで可能になるんだなということも今日見てとれました。大変すばらしい実践だと思いました。

次に、川口先生から紹介された多文化共生の冊子についてです。これはいいですね。私は明治大学に勤務しています。今年度定年ですが、「ダイバーシティと社会」という授業を担当してい

ます。その授業でもこれは使えそうだなと感じました。ついですが、先週、その授業で「SDGsと自治体」というテーマで学生たちに発表させたところ、学生の1人がこの知立の「SDGs未来都市」について発表しました。そのほか、美濃加茂市と北九州市の事例も発表していましたが、北九州市は魚町商店街についての発表でした。誰もが利用しやすい商店街を目指す、街を活性化するイベントを企業・NPO/NGO・大学などと連携し企画・運営すること、そして教育を通して環境や共生に配慮できる人材の育成などの取り組みでした。先ほど知立市長さんに言いそびれたんですが、市をあげてこうした取り組みを行っている点にも敬意を表したいと思います。この冊子はSDGsの学習にも大変役立つと思いますので、積極的に活用できると思います。

それでは、本題の「多文化共生の教育に向けて」のお話に入っていきます。この「多文化共生に向けた日本語指導の充実に関する調査研究」の事業は、集住地域では愛知教育大学、散在地域では弘前大学にお願いしていたと聞いていますが、先ほどの話からも一定の成果が見えてきていると思います。今日の話の柱としましては、第1は「多文化共生とは何か」から始めたいと思います。先ほど川口先生から多文化共生についてお話をいただきましたが、私は違った視点からお話をさせていただきたいと思っています。

第2は多文化共生の視点から見た外国にルーツのある子どもの教育についてです。前の同僚である菅原さんから講演依頼があったとき、「多文化共生の話をしてほしい」と強く言われましたので、多文化共生という視点から見たときに、外国にルーツのある子どもの教育をどのように考えたらいのかについてお話しします。そして、第3は多文化共生の視点から見た受け入れ側の子どもへの教育についてです。多文化共生は、先ほど菅原さんや川口さんの話にもありましたように、受け入れ側の問題でもあります。最近、外国人の教育の基本方針を多くの自治体がつくり始めています。それは多文化共生を軸にした指針ですが、共通して見られるのは、すべての子どもを対象にした多文化共生の教育が必要だということです。そんな意味も込めて、受け入れ側の子どもの教育の話をしてみたいと思います。

まず、「多文化共生とは」ということです。この多文化共生が行政文書に登場したのは2006年の総務省「地域における多文化共生推進プラン」で、比較的早いのです。明治大学国際日本学部と同僚の山脇啓造さんが座長を務めてまとめられたもので、2020年9月には改訂版もつくられています。その総務省の「多文化共生の推進に関する研究会報告書」では、地域における多文化共生を「国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化的ちがいを認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域社会の構成員として共に生きていくこと」と定義しています。総務省を中心にして多文化共生が推進されたのは、地域の多文化共生が待ったなしだったからだと思います。愛知県はその最前線でもあったわけです。

ただ、多文化共生は理念として語られることも非常に多いわけですが、現実には多文化共生をめぐる葛藤や対立はさまざまなかたちで顕在化しており、難しいのは事実です。私はいま、国際交流基金日本語国際センターというところにも勤務していますが、その場所があるのがさいたま市です。その隣の川口市は今、いちばん外国人の増加率が高いところですよ。中国国籍の人が多いですし、クルド難民の方もいます。川口市の芝園団地は6割近くが外国人です。知立団地も同じだと思います。保見団地もそうでしょう。こうした外国人住民が多いと、住民間の対立や葛藤があり、共に暮らすことがなかなか大変だという話をよく聞きます。しかし、こうした対立や葛藤があっても将来の日本を考えたとき、それをなんとか調整し、多文化共生という施策を積極的に

推進しなければなりません。

また、2010年代以降日本の社会は大きく変化しつつあります。外国人といった民族や国籍の違いだけではなく、性的マイノリティ、障害者、高齢者など多様な背景を持った人たちの存在が可視化され、そうした多様性を包摂していく必要がでてきています。そうでないと地域住民の断絶がおきてしまいます。ですから、多文化共生を国籍や民族だけでなく、もう少し広い意味で使う必要が出てきていると考えます。私が勤務する明治大学の国際日本学部は東京都中野区にありますが、中野区では「パートナーシップ宣誓」制度を制定しています。日本では渋谷区や世田谷区などがいち早く同性パートナーシップ制度をスタートさせましたが、各自治体でもこうした制度が急速に進んでおり、多様性をいかに組み込むかが課題になっています。このように、社会の多様化が進む中、多文化共生を広い意味でとらえつつ、しかも、極めて重要な課題だということを認識する必要があります。

ここで、多文化共生を考えるにあたって、皆さんに一冊の本を薦めたいと思います。ブレイディみかこさんの『他者の靴を履く——アナーキック・エンパシーのすすめ』という本です。ブレイディみかこさんは『ぼくはイエローでホワイトで、ちょっとブルー』というベストセラーを書いた人です。福岡県出身で、単身イギリスに渡って国際結婚をされて、息子さんが生まれたことをきっかけに子育てのおもしろさに目覚め、イギリスで保育士になったと紹介されています。『ぼくはイエローでホワイトで、ちょっとブルー2』という続編も出ています。なぜこの本に関心を持ったかという、共生を考えるときに非常に参考になることが書いてあったからです。

「理解するというのは、必ずしも共鳴や共感することではなく、この人は多分こういうふう考えているんだろうと想像する」ということです。これをエンパシーと呼んでいます。大変だ、かわいそうだというのは単なる共感、シンパシーですが、重要なのはエンパシーだといっています。これは有名な劇作家の平田オリザさんもずいぶん早いうちからエンパシーの教育の重要性を主張されています。この本の中に、「その想像力を正しく働かせることができない人が増えてしまうと、他者が自分と全く同じ考え方をすると決めつけ、分かった気になってしまう。そうではなく、他者はあくまでも他者なんだということを担保し、分かり合えないけれど理解しようとしなければならない」、そのことを「他者の靴を履く」と表現しているのです。おもしろいですよね。その理由として、「人間には協力しないと生きていけない局面があるから」と納得のいくことが書かれています。「そのためには実際に話し合っ、落としどころを見つけていくことが民主主義の実践」ともいっています。「民族や宗教や生活習慣が全く違う人間が集まって共生していかなければならないときに、みんなが求める100%は無理だけれどお互いが納得できるぐらいのものをつくる」ことが大事だというのがこの本の主張です。

皆さん、どう思うでしょうか。100%なんてありえないから、理解しようとするのが大事だということことはとても納得のいく話だと思います。ブレイディさんの話を少し整理して共生に必要なこと、人が一緒に生きていくのに必要なことについて考えてみたいと思います。1つは、他者を想像する力です。想像力がないと、「他者が自分と全く同じ考え方をすると決めつけ、分かった気になってしまう」ので、想像する力はとても大事ですが、想像力はただ自然にわくものではありません。知識や情報などが必要ですし、知的な作業です。このため多文化共生に知識理解は欠かせません。2つ目は、他者との協力なしに生きていないことを自覚することです。知立東小学校でも知立南中学校でも一緒に学ぶ場をどうつくるかという実践をしていました。私たち

は仕事や勉強を1人でするわけではありません。人と関わりながら生きていることを改めて肝に銘じなければいけないと思います。3つ目は、話し合いで落としどころを見つけることです。人には多様な生活背景があり、意見が違うのは当たり前だということを大前提に話し合い、落としどころを探っていくことです。そして4つ目、お互いに納得する「解」を見つけることです。「みんなちがって、みんないい」はもちろん大事な視点ですが、これだけでは何も進みません。どうやってお互いに納得できる「解」を見つけていくか。共通性や普遍性が大事になってくるんだろうと思います。こうして他者と共に生きることは非常に重要なことですし、私たちがこれから目指すべき方向だろうと思います。

実際に多文化共生を進める上で重要な2つの視点について考えてみたいと思います。1つは、社会がどの程度多様性を許容できるかという「寛容性の度合い」です。社会、組織、そしてメンバーはどの程度多様性の意識をもっているかということです。ここで、寛容性に関するおもしろい試みを紹介したいと思います。「注文をまちがえる料理店」というのを聞いたことがありますか。2017年、期日限定で開かれたレストランです。働いている人が認知症の高齢者と若年性認知症の人です。注文を聞き取ったことを間違えるわけです。料理を間違えて渡してしまうこともあります。そのレストランでは、そうした間違いを「まあ、多少のことはいいんじゃない？おいしいければいいよ」と受け入れて、むしろ一緒に楽しむという寛容な空間が生まれます。間違いを許容できる寛容性のある空間をつくる取り組みだといえます。こういう寛容性が社会にどれだけあるかが大事だということです。つまり、受け入れる側が多様性を許容できるかどうか重要な軸になります。

もう1つは、多様な背景を持った人が安心して生活できるか、あるいは、多様な背景を持った人がどれだけ自分自身を表出できるかという、いわば「主体性の度合い」です。この2つを組み合わせると、「同化型」「分離型」「統合型」「共生型」の4つのタイプにわけることができます。もちろんこれは理念型ですが、多文化共生の度合いを表しているように思います。

これは多文化共生への道筋ともつながってきます。まずは「A（受け入れ側、地域）+ B（外国にルーツのある人）→ A」という「同化」型の教育で、「郷に入れば郷に従え」ということです。最初はこうした状況でしたが、まだまだこうしたことはあります。

次に、「A + B → A + B」という「分離」型の教育です。2000年代、愛知県にはブラジル人学校ができ、ブラジル人コミュニティができました。外国人が集住すれば、そのコミュニティで生活が充足されます。日本人住民とは関わりがなく生活もできます。関わりがない分、何となく安定しているように見えますが、共生にはつながらないものです。

最近「A + B → A' + B'」という「統合」型の教育の視点がみえるようになりました。受け入れ側である地域・学校、また外国人も両方が変わっていくことです。日本の社会は今、ようやくこうした「統合」型に舵を切り始めたと思います。この「統合」という視点はヨーロッパの移民政策などにみられるものです。さらにこれからは「A + B → C」という「共生」型に向かっていかなければなりません。「統合」型をさらに進める必要があります。関わりを持ちながら、新しい価値や新しいルールをつくっていくことが求められます。共生のためには、日本人住民と外国にルーツのある住民の交流や協働の仕組みがどれだけつくれるかが重要だということです。知立東小学校、知立南中学校の実践でもそうでしたが、外国の子ども同士ではなく、日本の子どもと外国にルーツのある子どもとの関わりの方がどうしても必要で、そういう実践をどれだけつく

れるかということです。

この「多文化共生」という視点を踏まえて「多文化共生の教育」についてお話をしたいと思います。国籍や民族だけではなく、性別、年齢、文化、宗教、障害、性的指向などを理由とする差別がないことはもとより、これらの違いを認め合い、すべての人が自分らしく、生き生きとした人生を歩むことができることを目指す教育が「多文化共生の教育」です。「多文化共生」で必要なことはマジョリティの視点を問う必要がでてきます。私ごとですが、去年、手術で入院したとき、看護師さんが高齢者の私に対して幼児言葉を使うことがありました。「佐藤さん、大丈夫？頑張ったね」とか。それは優しさですが、支援する側の視点が非常に強いと思いました。病院という場で高齢者と患者は二重の意味で弱い存在で、常に支援される存在です。このように強者の論理が強く、支援する側の視点が強いと何もいえなくなってしまう。これは無意識の差別、いわゆるマイクロアグレッションといわれるものです。外国人に対する支援がそうした視点がなかろうかをしっかり意識する必要があるように思います。

まずは差異に対して否定的な感情や反応を喚起することなく、多様性を包み込むような社会の実現に向けてコミットできる人間をどう育てていくかが重要になります。先ほど総括のところ、日本人側の視点が問われるという重要な問題提起をされておりましたが、とても重要なことです。そのためにもすべての子どもに多様な見方、共感力、寛容性、他者を想像する力の育成を目指す実践が求められます。

教育はいまおきている現実に対応するだけでなく、新しい社会づくりを目指す必要があります。「SDGs 未来都市」の知立市もそうですが、教育の役割を大事にしています。新しい社会を創り上げる人材の育成を目指すには、多文化共生、あるいはSDGsの視点が重要になります。今日の2つの学校の多文化共生という視点を明確に打ち出した実践はそうした一歩につながると思います。

「多文化共生の教育」で重要なことの1つは正しい知識理解です。無知が差別を生む温床になるからです。1990年、浜松市で日系人の中学生の調査をしていたときのことですが、中学生の女の子が「すごく嫌なことがある。テレビがある？と聞かれること」と言っていました。ブラジルというと、アマゾンか、大蛇といったことが強調され、正しい知識がなかったからです。学校教育で正しい知識を教えていくことも多文化共生の教育では重要です。

次に、多文化共生の視点から見た外国にルーツのある子どもの教育の進め方に入っていきたいと思います。その前に、近年の外国人児童生徒に関する国の施策について見てみます。国は「外国人児童生徒等」と呼んでいます。「外国人児童生徒等教育」の施策は自治体の方がずっと進んでいました。「外国人集住都市会議」などを含めて自治体の側から国に要望することが多かったのです。国の政策は遅れていたと思いますが、それがここ5、6年、急速に進んできました。2016年に文部科学省の「学校における外国人児童生徒等に対する教育支援に関する有識者会議」の報告書が出されます。ここで多文化共生の視点が打ち出されました。2019年には中教審答申「増加する外国人児童生徒等への教育の在り方について」で初めて外国人の子どもへの教育が答申されます。その後、文部科学省内の「外国人の受入れ・共生のための教育推進検討チーム」より報告書が出され、さらに関係閣僚会議の決定がなされます。

また、日本語教育で大きな推進力になったのは、「日本語教育の推進に関する法律」、いわゆる日本語教育推進法です。こうした流れの中で2020年に「外国人児童生徒等の充実に関する有識者会議」の報告が出され具体的な施策が打ち出されます。これを受ける形で「外国人の子供の就学促

進及び就学状況の把握等に関する指針」が策定され、就学保障策が打ち出されました。2021年1月に出た中教審答申「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して」では、外国人の子どもの教育を日本の教育の重要な柱に据えることになりました。外国人の子どもの教育はいつも脇に置かれ、日本の教育のメインにはならなかったのに、ここで初めて明確に位置付けられました。そして、2021年9月、「高等学校における日本語指導の在り方に関する検討会議」の報告で、高等学校の日本語教育の充実が明確になります。高等学校段階の施策がこれからますます重要になります。というのは、子どもたちの定住化・永住化が進行しつつあるからです。浜松市の調査を見たら、コロナ禍で外国人の転入数が少ないこともあります。新1年生の7割が日本生まれ、日本育ちだということです。知立もそういう状況になってくるのではないかと思います。これまでは義務教育中心でしたが、日本に定住・永住するようになれば、高等学校段階の日本語教育やキャリアは重要な課題になります。そうした施策がようやく国からも打ち出されました。しかも、外国人の定住を前提にした施策の必要性も2021年11月、出入国在留管理庁の有識者会議が「共生社会の在り方及び中長期的な課題について」という意見書で明確になっています。そこで「移民」という言葉は使われていませんが、明らかに外国人の定住・永住を前提にこれからの日本社会の在り方を考えましようと言っています。

次に、教育に特化して政策の動きを見てみます。2016年の「学校における外国人児童生徒等に対する教育支援の充実方策について」という報告では、学校が抱える課題対応だけではなく、多文化共生の視点が初めて明確に打ち出されています。文部科学省の文書に多文化共生がしっかりと位置づけられるようになったのはこれ以降です。2020年に策定された「外国人の子供の就学促進及び就学状況の把握等に関する指針」では、就学促進と就学状況の把握のため、学齢簿の作成や就学案内等の徹底を求めています。不就学の子どもは今、約1万人といわれています。2年前の調査では2万人でしたが、じつは実態がよくわかりません。そのため学齢簿をつくって実態をきちんと把握することと同時に、就学案内等を徹底して就学を促進することを自治体に求めています。最終的には国として外国人の就学義務をどうするかという議論につなげていく必要があります。また、就学前の教育の指針としては、文部科学省の初等中等教育局の「外国人幼児等の受入れにおける配慮について」で外国人の子どもへの配慮事項を初めて示しています。高等学校での日本語教育の支援に関しては、先ほど話をしたように「高等学校における日本語指導の在り方に関する検討会議」の報告で、高等学校において「特別の教育課程」を編成して日本語指導をすることが制度的に可能になりました。来年4月から実施されるはずです。

これまでの外国人児童生徒教育の政策の推移を追ってみたいと思います。1990年代は「同化型」の教育です。1990年に入管法が改正されて日系人が急に増えたことで、日本の学校にいかに適応させるかが課題となっていました。2000年代は、「同化型」と「分離型」の教育です。外国人と日本人を分けた教育で、教育の二重構造といえます。ブラジル人学校がたくさんできましたが、外国人学校は各種学校として位置づけられ、公教育の枠組みとは別だてで構想されてきました。2010年代からが「統合型」の教育です。外国につながる子どもを日本の教育の対象として位置づけ、「特別の教育課程」の日本の教育の仕組みを変える動きも出てきました。そして、日本の子どもも含めて多文化共生の教育を進めるというような動きも出てきたのがこの時期で、まさに今の段階です。これから先は「共生型」の教育です。外国につながる子どもを日本社会の構成員として、市民として位置づけ、どう教育していくかを考えていく段階です。

定住化・永住化を前提にするのであれば、市民性教育が大事になってくるだろうと思います。地域の一員として税金も払っていただいて、しっかりとした役割を担っていただかなければいけません。そのときに必要になるのが市民性教育だと考えます。そのためには新しい制度設計も必要でしょう。先ほど言った就学の義務化の問題をどうするかということも含めた議論が必要です。

そうした議論の1つとして検討すべき課題は、「日本語」という科目についてです。学校の先生方が困るのは科目として日本語がないことですが、それが必要なかどうか、それも含めて議論する必要があります。国語では代替できないことははっきりしていますので、中長期的に見れば、日本語科という科目の創設まで視野に入れる必要があります。学習指導要領の改訂、教員免許法の改訂などハードルは高いですが、将来にわたって考えていく必要があります。私は海外の日本人学校のフィールドワークをずっとやってきましたが、日本の子どもたちが通う海外の日本人学校の小学1年生では国際結婚家庭の子どもが多くなっています。家庭内言語が日本語以外だと、国語ができないというのは常識になりつつあり、日本語が必要だといわれています。日本語の環境におかれた子どもたちが初めて勉強する科目は国語ですが、日本語の環境にない子どもたちが日本で初めて勉強するのは日本語ですから、明らかに違いがあります。こういうのをどうしていくのかも大きな課題です。これは、一時滞在ということではなく、移民や定住という視点から対応していく必要性があります。

こういうことを視野に入れながら、これからは「共生型」の教育を目指していくこと、さらにグローバルな視点から検討していく必要があります。

外国にルーツのある子どもの教育をグローバルなSDGsの観点からいえば、目標4「質の高い教育をみんなに」ということが直接かかわりますが、具体的には不就学の子どものどうするか、年齢超過の子どものどうするか、こういう公教育の枠組みからこぼれてしまう子どもたちをどうするかということです。今、国は夜間中学を都道府県に1校設置するように促進していますが、それで足りるのか。外国にルーツのある子どもの教育保障が重要な課題になります。目標10「人や国の不平等をなくそう」ということでは、格差の是正をどうするか。先ほど学長先生から、名古屋市ではスクールソーシャルワーカーの配置がされていると聞きました。外国人の子どもの貧困状況は非常に厳しくなっていますが、学校の先生が全てに介入するのは難しいので、そうした職種の方との協力で貧困の問題に立ち向かっていく必要があります。また、目標16「平和と公正をすべての人に」ということは、共生教育の実現という課題ですし、目標11の「住み続けられるまちづくりを」も関係してきます。誰もが住みやすいまちづくりをどうしていくかです。2011年の東日本大震災のとき、外国人は言葉の壁、制度の壁、心の壁から情報弱者になってしまうことが多くありました。障害者もそうです。私の出身地の福島県であった事例ですが、障害者の死亡率が2割強になっていることも報告されていますし、熊本大地震のとき、段差があるから、車いすが入れないといったこともありました。社会的弱者に対応したまちづくりをどう進めるのかを考えると、その1つとして外国人の視点、当事者の視点が大きくなってくると思います。

このようにSDGsというグローバルな視点から外国人の子どもの教育を構想していくには、外国人の子どもの見方、とらえ方の転換をする必要があります。これまでは、文部科学省の「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」に代表されるように、「日本語指導が必要な児童生徒」という定義は基本的に日本語ができない、もしくは、学力が劣っている子どもというようにみられてしまっていますが、それでいいのかどうかを問う必要があります。具体的には

文化的・言語的背景の違う子ども、違う言語の力を持つ子どもをより積極的・肯定的にとらえていくことが必要ではないかと思います。

また、こういう子どもたちは文化の格差から来る偏見・差別という状況に置かれやすいという現実もしっかり認識する必要もあります。文化には力関係があります。日本のほうが上だという発想が非常に強いのは問題です。こうしたことを変えるには教育的な介入が必要です。そのためには外国にルーツのある子どもを「文化間移動」という視点でとらえることが大事になります。皆さん、帰国児童生徒教育のことを思い出してほしいのですが、帰国児童生徒という海外から帰ってきた日本の子どもは、「英語力がある」「語学力がある」「いい行動特性を持っている」といったように海外での学習経験や教育経験が評価されてきました。一方、外国にルーツのある子どもはどうでしょうか。子どもの母語や母文化はほとんど評価されません。日本の学校への適応のみが優先されて、母語や母国での生活体験や教育経験が考慮されることはなかったのです。外国にルーツのある子どもも母語ならば、いろんなことができるという当たり前のことを再認識する必要があります。そして、母文化や母国での学習も支えに子どもの成長・発達を図ることが大切です。知立南中学校では母語の使用を認めていたように、そういう発想が必要ではないかと思います。

また、子どもの定住化・永住化傾向が強まる中で、子どもの将来を見据えた支援が必要になります。しかも、個人の頑張りだけでは解決できない問題がありますから、「平等から公正へ」と視点の転換を図ることが大事です。これについては後でもう少しお話しします。先ほど話をしたように、学校にどの程度多文化的な状況がつけられているか、教師や周囲の子どもがどの程度多文化的な意識や寛容性があるかも重要になります。母語・母文化が評価されているとか、多様性が尊重されているとか、話をよく聞いてくれるといったことです。出身国の言葉、挨拶の言葉などを学校の玄関にはってみたり、世界地図に「ここから来ているよ」と示したり、そういう簡単なことも第一歩になると思います。

ここで、外国にルーツのある子どもの教育の基本的な視点をまとめてみます。問題を解消するという視点ではなく、そのよさに目を向けることです。そして共にこれからの社会をつくるという多文化共生という視点を持つことです。今日報告いただいた2つの学校の実践にこうした視点があるように思います。もちろん課題はあるにしても、そういう視点から授業をつくっていくことが大事だと思います。また、子どもの過去と今をつないで、将来への展望を持たせていくこと、ライフコースという視点から体系的・継続的な支援を行うことなども重視すべき視点です。

具体的にこれから外国にルーツのある子どもの教育を進めていく上で重要になる3つの柱です。この3本柱を基本に施策をどう進めていくかが大事になります。1つ目は就学の保障、2つ目は学習の保障、そして3つ目は進路の保障です。1つ目の就学を保障するための教育委員会の対応に関しては、先ほど話をしたように、国では「外国人の子供の就学促進及び就学状況の把握等に関する指針の策定について」という通知で、住民基本台帳を基にした学齢簿の編製を自治体に要請しています。実態がよく把握されていないからです。知立はどうでしょうか。全国的に見たら、本当によく分かっていないのです。まず実態把握をしないと施策を打ち出せないです。そして、就学の保障のために学校がすべきことは、情報提供や学校からの通知を分かりやすくすることも大事です。学校の文書は難しいですね。最近やさしい日本語とよくいわれますが、もちろんそういうことを組み込みながら考えていく必要があると思います。就学の保障という意味では、公

教育の枠組みからずれた子どもへの支援も大きなテーマです。今日もう1つ皆さんにお配りした資料は、ベネッセが教育委員会向けに配っている雑誌でインタビューを受けてそれを基にしたものです。参考にいただければありがたいです。

2つ目の学習の保障には、やはり日本語教育の充実、特に「特別の教育課程」による日本語指導が課題です。「特別の教育課程」というのは、皆さんはよくご存じだと思いますが、これまで正規の授業時間の中ではできなかった個別の日本語指導を行えるようにしたのが「特別の教育課程」です。個別の取り出しを中心にしたものです。ただ、まだこの「特別の教育課程」による日本語指導を受けていない子どももいます。これを行うためには当然人材も必要です。

日本語指導に関して「言葉の学習」について改めて考えてみましょう。これまでは、日本語の力を伸ばすには日本語だけを使うようにする、語彙や文法の学習が大事、日本の子どもと同じように日本語の力をつけることを目指すといったように考えてきましたが、これでいいのかどうか問われてきています。複数の言語環境にあることを生かした学習を進めたほうがいいのではないかということです。実際の子どもの言葉の学習は、日本語や母語での経験が合わさって進められるものです。子どもの頭の中では母語と日本語が一体になっているはずですから、母語も関わらせながら言葉全体の力をつけていくことが大事になります。日本語教育推進法でも家庭における言語、つまり子どもの母語の重要性が打ち出されています。こうしたことをどういうふうに取り入れていくかが課題になると思います。

次に、学習言語能力の育成について考えてみましょう。学習言語能力は、これまで語彙、教科の専門語に焦点が当てられてきましたが、外国人の子どもたちが勉強するときにはいちばんネックになるのは背景知識がないことです。これをどうするかが課題です。また、学習スタイルや発話スタイルも違います。日常会話はできているのに、いざ発表する段になるとうまく話せないのは、発話スタイルが違うからです。発話スタイルをどうやって学習させていくのかも重要になります。教科の専門語彙だけに焦点を当てるのではなく、学習言語能力を広くとらえ、学習につながりが持てるようにすることが大切です。例えば母語を使用するとか、背景知識を補うとか、発話スタイルを考えてみるとか、そのすき間を埋めていくとか、それによって連続性を持たせていく工夫が授業で必要になると思います。知立南中学校の丁寧な学習活動の組み立てというのはそういうことだと思います。日本の子どもたちと比べるとより丁寧に学習活動を組み立ててあげることが大事です。日本の子どもたちが持っている背景知識を持っていないからです。それを埋めるために学習活動を丁寧につくっていくことが必要なのです。

3つ目は進路に関わる問題です。今日はあまり高等学校の先生がいらっしゃっていないようですから、ここは簡単にしたいと思います。中学校の先生方は、どうしても高等学校に行かせたいとご苦労されるでしょう。それはキャリアにつながるからですが、高等学校では日本語指導があまり行われていません。これは問題だと思いますが、ようやく高等学校での日本語教育の支援が本格化してきています。もう1つ、役割モデルとの出会いがなかなかないことも問題です。親御さんを含め、周りの大人たちは単純労働者が多いため、どう生きていったらいいのかを考えると役割モデルが見つかりにくいのです。ですから、中学校ぐらいから役割モデルとの出会い、キャリアに結び付くような出会いも大事になってきます。そうした場や機会を提供することが課題になります。

次に、外国にルーツのある子どもの教育の実践の視点です。2つの学校で実践されていました

が、各学校や子どもの実態からスタートすることが重要です。学習指導要領の改訂で重視されている「主体的・対話的で深い学びの実現」はいいですが、学校の実践の目標をつくるとき、子どもの実態に合わせてどう授業づくりをしていくのかという視点が大切です。これが2つの学校からは見えていました。これはすごく大事なことです。

また、実践では、equalityとequityに留意することです。スライドの図にあるように例えていうと、equalityのほうは野球の試合を見るためにそれぞれ段を一つずつ用意しています。equityのほうは、背が高い子どもはなくてもいいが、小さい子どもの場合、踏み台を2つ用意するということです。これがequality＝平等とequity＝公正ということです。(P.90 画面29)

知立ではないと思いますが、「日本の子どもも困っているから、外国人の子どもを特別扱いしません」と言われることがあります。でも、違いますよね。必要なのはまさに平等ではなく公正です。もちろん平等が必要なときもありますが、公正という視点から改めて何が必要かを考えることが大切なのです。

こうした差異を解消するには学校や教師が積極的に介入することが大事です。2つの学校も積極的に介入されておられました。外国にルーツのある子どもへの指導を学校全体の課題として位置づけることも必要です。将来にわたって日本社会で生活する「市民」として、社会との関わりやつながりを持てるようにし、責任、公共性などの能力を育成することが大切です。将来を切り開くためのキャリア教育もこれからますます必要になってくると思います。こういう教育をどういうふうに子どもたちに提供していくのかが大きな課題です。

次に、これから必要になるグローバルな人材の育成という視点についてお話しします。移民の第二世代が学校に来るようになっていきます。移民の第二世代に関する研究成果が出てきていますが、そうした成果として日本社会で生きていくか、母国でキャリアを生かすか、あるいは、第三国でキャリアを生かすかというように多様化していることが明らかになっています。そうした意味でも、子どもの母語を伸ばしていく場をつくっていく必要があるのではないかと思います。例えば、学校に子どもの母語で書いた挨拶や国旗、地図を掲示するとか、学校図書館に母語の本を設置するとか、そこで読み聞かせをするとか、こういったことで子どものアイデンティティを支えていくことも大切ですし、高等学校段階では外国語の科目に子どもの母語を正規の科目として位置づけていくといった施策も必要です。

最後に、受け入れ側の子どもの教育についてお話しします。まず、受け入れ側の子どもの教育の基本的な視点です。すべての子どもに多文化共生の教育が必要だということは、今日の2つの学校での実践でもはっきりしていました。日本語指導を必要とする子どもだけではなく、すべての子どもたちにこういう力を育成するという目標を設定する必要があると考えます。そして、これはもう繰り返しません。2つの学校でやっていただいていた。特に知立南中学校では特別活動や道徳でも実践されていました。いろんな教科・領域でぜひ取り組んでほしいと思います。

教科では、素朴概念、つまり、子どもたちが持っている生活上の偏見を正しい知識で再構成する必要があります。正しい知識理解が必要だということです。それも2つの学校の授業づくりの視点に明確に入っていました。2つの学校が学校全体で取り組んでいたのはすごく大事なことだと思います。外国にルーツのある子どもの教育を学校全体の課題にして、学年、学校での実践について、子どもを中心に据えた指導について話し合いの場をつくることが重要です。授業改善ということでは、JSLカリキュラムは日本の子どもにも有効です。私が東京学芸大学に在職して

いたとき、東京の墨田区から「墨田区は学校選択制なので、住民から選ばれない学校が出てきてしまう」と相談されたことがあります。「じゃあ、一緒に3年で選ばれる学校づくりをしましょう」と提案し取り組んだことがあります。そこでJSLカリキュラムの考え方で授業づくりを進めました。そのことで言葉の力、特に抽象的な概念がなかなか理解できない生徒に学習の手だてと言葉を理解する手がかり、表現するための手がかりを与えることで学習を支えていくことが大事だと考えました。これは授業改善ですが、今日の2つの学校の発表からもうこういうことが見えてきます。そして、成功体験を味わわせて、それを評価する仕組みづくりも重要です。

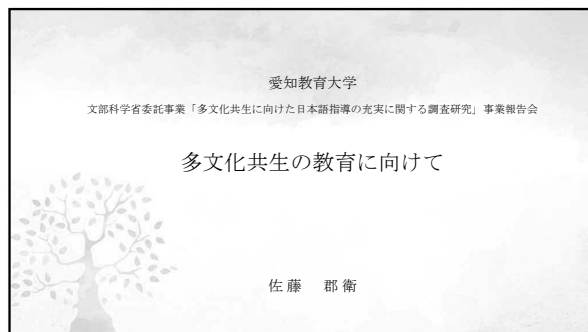
最後にこれだけ言って終わりにします。先ほど学長室でお話をさせていただいたとき、教育長さんは「学校の中に人が入るのはなかなか難しいことだ」とおっしゃっていました。今、いろんな調査から、子どもの言語能力や学力は学校の資源よりも家庭の資源の影響が大きいことが明らかになっていますが、外国にルーツのある子どもは家庭の支えが少ないので、それをどういうふうに支援していくかが重要です。ただ、学校や先生の負担は大変大きいので、それを軽減するための仕組みも合わせて考えていく必要があるだろうと思います。必要だからといって学校に入れていけば、パンクするのは当然ですから。さっき想像力という話をしたように、学校や先生の仕事への想像力が問われます。

誰もが生きやすい仕組みをつくるには、他の機関・組織との連携を考えるべきです。大学との連携もその一つです。大学としてもこういう教育に対して可能な支援を行っていく必要があります。大学の教員養成にとっても意味があります。その意味でも今日報告いただいたような取り組みは重要になります。win-winの関係を構築できれば、学校の負担軽減につながると思います。

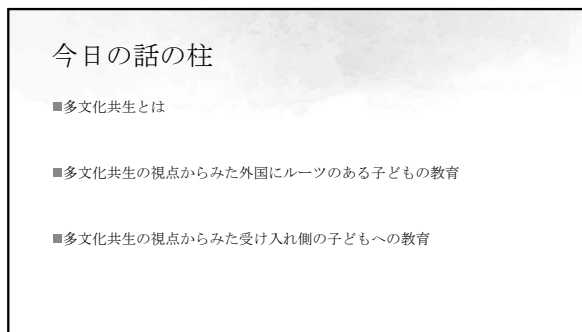
今日は、皆さんの発表から示唆される点が多かったです。これは文部科学省の委託事業ですが、委託事業が終わると何となく終わりのような感じがしますが、先ほど愛知教育大学の先生方もおっしゃっていたように、これを出発点としてさらに継続していただければありがたいと思います。よりよい教育の仕組みについて知恵を出し合って進めていただければと思います。

どうもご清聴ありがとうございました。

●資料●



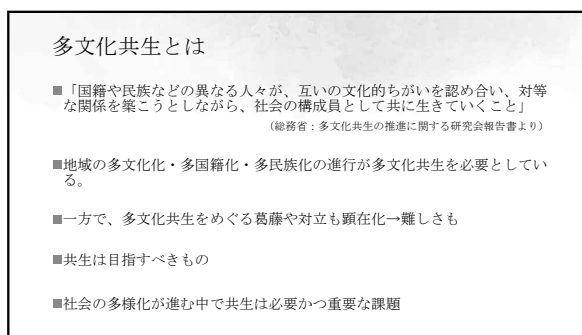
1



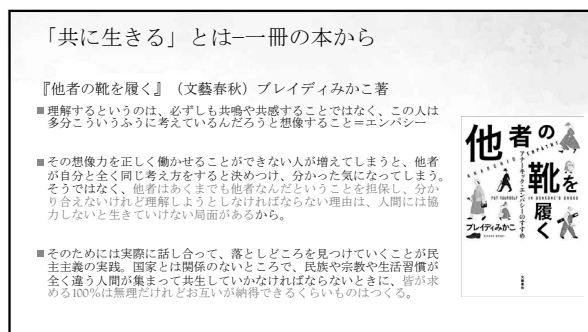
2



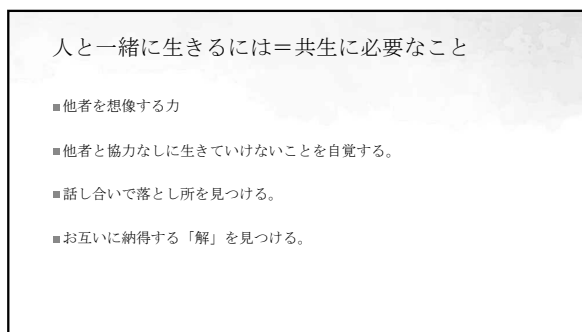
3



4



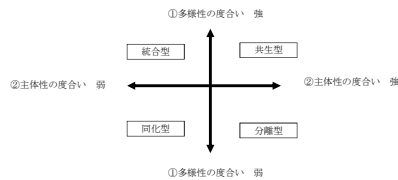
5



6

多文化共生の重要な視点

- 社会が多様性をどの程度許容するか＝寛容性の度合い
- 多様な背景のある人が安心して生活できるかの度合い＝主体性の度合い



7

多文化共生の道筋

- A (受け入れ側、地域) + B (外国にルーツのある人) → A (「同化」)
- $A+B \rightarrow A+B$ (「分離」)
- $A+B \rightarrow A'+B'$ (「統合」)
- $A+B \rightarrow C$ (「共生」)

■ 共生のためには、日本人住民と外国にルーツのある住民の交流・協働の仕組みがつかれるかどうか重要

8

多文化共生の教育とは

- 国籍や民族だけでなく、性別、年齢、文化、宗教、障害、性的指向などを理由とする差別がないことはもとより、これらの違いを認め合い、すべての人が自分らしく、生き生きとした人生を歩むことができるような教育
- 差異に対して否定的な感情や反応を喚起することなく多様性を包摂する社会の実現に向けてコミットし続ける人間を育成すること
- 多様な見方、共感力、寛容性、他者を想像する力の育成を目指す実践
- 知識理解も重要
 - ・ 無知が差別を生む温床
 - ・ 正しい知識理解を

9

多文化共生の視点からみた外国にルーツのある子どもの教育の進め方

10

「外国人児童生徒等教育」をめぐる国の政策動向

11

近年の「外国人児童生徒等教育」の国の政策

- 2016年 6月 文科省「学校における外国人児童生徒等に対する教育支援に関する有識者会議」の報告
- 2019年 4月 中教審答申「増加する外国人児童生徒等への教育の在り方」について
- 2019年 6月 文科副大臣「外国人の受入れ・共生のための教育推進検討チーム」の報告
- 2019年 6月 外国人材の受入れ・共生に関する関係閣僚会議の決定
- 2019年 6月 「日本語教育の推進に関する法律」
- 2020年 3月 文科省「外国人児童生徒等の充実に関する有識者会議」の報告
- 2020年 7月 文科省「外国人の子どもの就学促進及び就学状況の把握等に関する指針」を策定
- 2021年 1月 中教審答申「令和の日本型学校教育」の構築を目指すについて
- 2021年 9月 文科省「高等学校における日本語指導の在り方に関する検討会議」報告
- 2021年11月 入管庁外国人との共生社会の実現のための有識者会議意見書
「共生社会の在り方及び中長期的な課題について」

12

政策の動き

- 学校が抱える課題対応だけでなく、多文化共生の視点を明確に打ち出した。
- ・ 2016年「学校における外国人児童生徒等に対する教育支援の充実方策について」
- 就学促進及び就学状況の把握（学齢簿の作成、就学案内等の徹底）
- ・ 2020年 文科省「外国人の子どもの就学促進及び就学状況の把握等に関する指針」を策定
- 就学前の教育の指針
- ・ 2020年 文科省初等中等教育「外国人幼児等の受入れにおける配慮について」
- 高校での日本語教育の支援
- ・ 2021年「高等学校における日本語指導の在り方に関する検討会議」報告

13

政策の流れ

- 1990年代～ 「同化型」の教育
 - ・ 日本の学校にいかに対応させるか
 - 2000年代～ 「同化型」＋「分離型」の教育
 - ・ 日本人と外国人を分けた教育＝教育の二重構造化
 - ・ 外国人学校やインターナショナル・スクールを分離
 - 2010年代～現時点 「統合型」の教育
 - ・ 外国につながる子どもを日本の教育の対象として位置づける
 - ・ 教育制度を変える
 - ・ 日本の子どもも視野に入れた教育
-
- これから～ 「共生型」の教育
 - ・ 外国につながる子どもを日本社会の構成員＝「市民」としてはつきり位置付けること
 - ・ 新しい制度設計が必要
 - ・ 「移民」＝定住という視点からの対応

14

外国にルーツのある子どもの教育をグローバルな視点から位置付ける—SDGsの視点から

4 質の高い教育を みんなに 	10 人や国の不平等を なくそう 	16 平和と公正を すべての人に 
全ての子どもに教育を	格差の是正	共生の教育の実現へ

15

子どもの見方・とらえ方の転換を

16

外国にルーツのある子どものとらえ方

- これまでの外国にルーツのある子どもの見方、とらえ方を再考することが必要。
 - 子どもをより積極的・肯定的にとらえていくこと。
 - ・ 文化的・言語的背景の違う子ども、違う言語の力を持つ子ども＝子どもの「母語」を資源としてとらえる。
 - 文化の格差からくる偏見・差別という状況に置かれやすいという現実もしっかり認識すること。
- 教育的な「介入」が必要

17

文化間移動という視点でとらえる

- 外国にルーツのある子どもの移動を日本を固定して一方向的にとらえてきた（すべて日本が基準になってしまう）。
- その結果、日本の学校での適応のみが優先され、子どもたちの母語や母国での生活体験や教育体験が考慮されることがなかった。
- 子どもたちは母語ならばいろいろなことができるという当たり前のことを再認識する。
- 母文化や母国での学習も支えにして子どもの成長・発達を図ること。

18

積極的な支援を

- 子どもの定住化、永住化傾向が強まる中で、子どもの将来を見据えた支援が必要。
 - ・知識の習得だけでなく、意欲を持たせること。
 - ・自分で学習できるような力をつけること。
- 個人のがんばりだけでは解決できない問題があり、「平等」から「公正」の視点が大事。
 - ・子どもを支えるには積極的な支援の手を差し伸べること
 - ・「社会正義の視点」
- 学校にどの程度多文化的な状況が作られているか、教師や周囲の子どもがどの程度多文化的な意識を持っているかも重要になる。
 - ・母語・母文化が評価される。
 - ・多様性が尊重される。
 - ・自分の話をよく聞いてくれる 等々

19

外国にルーツのある子どもの教育の基本的な視点

- 外国にルーツのある子どもが問題を抱えており、その問題を解消するという視点ではなく、その良さにも目を向けること。
- 共にこれからの社会をつくるという視点が必要＝多文化共生という視点
- 子どもの過去（文化的背景）と「いま」をつなぎ、将来への展望を持たせていくこと＝希望をつくっていくこと。
- ライフコース（成長・発達）という視点から体系的・継続的な支援を。
- 外国にルーツのある子どもを「グローバル人材」として育成するという積極的な視点を

20

外国にルーツのある子どもの教育の3つの柱

- 就学を保障すること
 - ・教育を受けられるようにすること。
 - ・実際に不就学になっている子どもに対応すること。
- 学習を保障すること
 - ・どこでも日本語教育が受けられる体制をつくること。
 - ・教科学習につながる日本語の力をつけること。
- 進路を保障すること
 - ・希望する全ての子どもが高校、大学などに入れるようにすること。
 - ・自分の未来を切り拓けるような力をつけること。

21

就学を保障すること

- 教育委員会の対応
 - ・2020年7月「外国人の子供の就学促進及び就学状況の把握等に関する指針の策定について」（通知）
 - ・住民基本台帳をもとにした「学齢簿」の編製を自治体に要請
 - ・実態把握と就学の保障を。教育委員会だけでは難しい場合、NPOなどとの連携を視野に入れる。
- 学校でやるべきことは
 - ・学校の情報提供、学校の通知などはわかりやすく 一やさしい日本語
 - ・多言語化しても背景知識や仕組みがわからないと理解できないことが多い。
- 公教育の枠組みからずれた子どもへの支援も
 - ・NPOなどの役割が大きい→NPOへの支援策も。
 - ・不就学、学齢超過の子どもへの支援の必要性。

22

学習の保障という視点から日本語教育の充実を

- 学習を保障することが最優先課題
- 正規の授業時間で日本語教育＝「特別な教育課程」の編成で
- 学習指導要領にも日本語教育の必要性が明記
 - ・「日本語の習得に困難のある児童生徒については、個々の児童生徒の実態に応じた指導内容や指導方法の工夫を組織的かつ計画的に行うものとする。特に、過疎による日本語指導については、教師間の連携を努め、指導についての計画を個別に作成することなどにより、効果的な指導に努めるものとする。」
- 「特別な教育課程」による日本語指導を受けていない子どもが一定程度いるという実態
- 日本語教育の充実が課題

23

ことばの学習について再度考えてみよう

- これまでの考え方
 - ・日本語の力を伸ばすには日本語だけを使うようにする。
 - ・語彙や文法の学習が大事だ。
 - ・日本の子どもと同じような日本語の力をつけることを目指す。
- 複数の言語環境にあることを活かした学習へ
 - ・実際の学習は、日本語や母語・継承語での経験が合わさって進めるもの。
 - ・ことばの力は、生涯にわたり発達するもの。
 - ・政策でも「家庭における言語（母語・継承語）の重要性」が打ち出された（「日本語教育の推進に関する法律」第三条第7項）、これが現場を後押しする根拠になる。

24

24

「学習言語能力」の育成に向けて

- 「学習言語」の多様性・多義性への注目が必要
 - ・言語的な側面（語彙、音韻、文法）
 - ・認知的な側面（背景知識とスキーマ、思考力、ストラテジなど）
 - ・社会文化・心理的側面（発話スタイル、学習スタイル）（パトラー後藤裕子（2011）『学習言語とは何か』三省堂 62～80頁）
- 実際には言語的側面の語彙、特に教科の専門語に焦点が当てられることが多いという問題
- 学習言語能力を広く捉え、連続性を考慮する必要がある。
 - ・背景知識・スキーマ、発話スタイル・学習スタイルなどは母国、との連続性を考慮すること
- 子どもの学習言語能力の育成には、学習につながりがもてるようにすることが重要。

25

進路にかかわる問題

- 義務教育以降の実態把握がようやく開始
 - ・日本語指導が必要な生徒の高校進学率は約9割
- 「日本語指導が必要な高校生」の中退率、進学率、就職者における非正規就職率、進学も就職もしていない者の比率が高い。
- 進学に関わる特別枠などの自治体間の格差が大きい。
- 進学後の日本語指導、教科学習の支援がまだ不十分。
- キャリアに結びつかない。

26

進路を保障するには

- 入試の特別定員枠の設置、入試に際しての時間延長やルビ振りなどの特別な措置のさらなる推進
 - 県教育委員会の仕事
- 早い段階から高校や大学、就職などに関する情報提供を行なっていくこと（進路ガイダンスなど）→NPOなどとの連携を
- 高校での日本語指導と教科学習の支援
- キャリア教育の充実

27

希望を持って生きていくための支援を

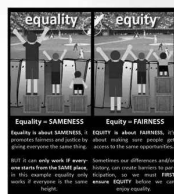
- 進路が狭められているという現実から出発する必要がある。
- 適切でわかりやすい進路情報が提供できるようにすること。
- 役割モデルとの出会いが大事。キャリアの形成につながる。
- 在留資格などの情報提供・相談
 - ・親に同伴して日本に在留している外国人が、高等学校卒業後に日本で就労する場合、「定住者」又は「特定活動」への在留資格の変更が可能になった。

<https://www.moj.go.jp/isa/content/930003573.pdf>

28

外国にルーツのある子どもの教育の実践の視点

- 学校の現実、子どもの実態から学校の教育課題を明確にすること→教育改革や一般的な課題からではなく、各学校や子どもの実態からスタートすること
- 外国にルーツのある子どもの社会的な差異を考慮し、その差異をいかに埋めるか＝公正の視点が重要(平等から公正へ)→右の図参照
- 差異を解消するには、学校や教師が積極的に介入すること
- 外国にルーツのある子どもへの指導を学校全体の課題として位置づける→教科指導上の工夫は全ての子どもへの理解につながるという点を強調



<https://edtrust.org/the-equity-line/equity-and-equality-are-not-equal>

29

日本社会で生きる「市民」として

- 外国にルーツのある子どもの滞在の長期化、定住化の傾向
- 将来にわたり日本社会で生活する「市民」として位置づけることが重要
- 「市民性教育」が必要＝「実践としての市民性」
 - ・「人が自ら社会に自由に参加し、政治的、社会的、文化的、経済的な目的で他者と結合しながら、他者との関係の中で生きていく」ことを重視（オードリー・オスラー・ヒュー・スターキー著（清田夏代・関芽訳）（2009）『シティズンシップと教育』勁草書房）
 - ・将来の社会で必要となる力を
- 具体的には
 - ・社会との関わりやつながりをもてるようにする
 - ・責任、公共性などの資質・能力を育成する
 - ・将来を切り拓くためのキャリア教育を（正義や公正さの視点）

30

さらには「グローバルな人材」の育成という視点

- バイリンガル・バイカルチュラルな人材として
 - ・「両言語主義」の視点
 - ・日本語と母語が分かれているわけではなく、相互につながっている。
 - ・母語も使い日本語の習得を目指す必要。
- 新しい制度の提案もなされている（国の特例校の制度）
 - ・小中学校における英語以外の言語によるイマジェーション教育の実施
 - ・複数の言語によるコミュニケーション教育、異文化理解教育
 - ・スーパーグローバルハイスクール（SGH）の仕組みを活用した外国語教育、国際理解教育、多文化共生を軸にした教育課程開発・学校制度の活用
 - ・外国語教育に多言語を位置づける。

（「学校における外国人児童生徒等に対する教育支援の充実方策について」の提言から）
- 学校での母語・母文化の活用（学校に子どもの母語で書いた挨拶や国旗、地図など、学校図書館への母語の本などの設置）により、子どものアイデンティティを支えていくこと。

31

受け入れ側の子どもへの教育について

32

受け入れ側の子どもの教育の基本的な視点

- 全ての子どもに多文化共生の教育を＝「エンパシー型の教育」を基本に
 - ・多様な背景を持つ人への共感や同情を持つことではなく、自分がその人の立場ならどうだろうと想像することで経験や感情を分かち合う能力の育成が必要。
- 教育の目標
 - ・他者への想像力、共感性
 - ・違いの尊重と理解
 - ・体験活動や交流学習の工夫など参加・共同
- 実践の目標
 - ・自己肯定感の育成
 - ・批判的な思考力の育成
 - ・人と関わる力の育成
 - ・多様な見方の育成

33

教科・領域での取り組みを

- 教科での実践
 - ・素朴概念や生活上の「偏見」を正しい知識で再構成すること
 - ・偏見・差別の問題＝社会的・制度的なものだということを学ぶ
- 授業改善という視点から
 - ・単元開発、教材開発
 - ・方法の工夫
- 符号での実践
 - ・体験活動、協同学習などを通して関わりを強めるような取り組み
 - ・＝「間接的接触モデル」＝身近な関係から、「外国人」一般への親和性がつくられるため
 - ・道路形成につながる実践
- 道徳での実践
 - ・正義、公正という価値
 - ・外国につながる子どもにとっては「自尊感情」を

34

学校全体での実践

- 外国にルーツのある子どもの教育を学校全体の課題
 - ・情報の共有化、校務分掌に
- 学年、学校での実践の話し合い
 - ・時間と場の設定
- 子ども同士の関係づくり、仲間づくりの支援を
- 子どもを中心に据えた指導についての話し合いの場
 - ・授業改善へ、JSLカリキュラムは日本の子どもにも有効
- 安心して学べる学校環境づくり
 - ・平等、公正な学校
- 子どもの成功体験とそれを評価する仕組みを

35

キーは「協働」

- 【学校が最大限努力しても限界がある。】
- 子どもの言語能力や学力は、「学校の資源（教師の教や質、授業時間、カリキュラム等）よりも家庭の資源（親の所得や学歴等）の影響が大きい」ことは、多くの調査で明らかになっている。
 - 外国にルーツのある子どもは家庭の支え（「教育力」）が少ない
 - ＝セーフティ・ネットワークをどう構築するか
 - ＝地域での支援体制を
 - 他の機関・組織との連携が不可欠
 - win-winの関係を→それが学校の負担の軽減にもつながる。

36

関連リンク等

- ・文科省「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（令和3年度）」https://www.mext.go.jp/content/20220324_mst_kyokoku000021456_02.pdf
- ・文科省「外国人の子供の就学状況等調査（令和4年）」
https://www.mext.go.jp/content/20220324_mst_kyokoku000021456_02.pdf
- ・文科省「学校における外国人児童生徒等に対する教育支援に関する有識者会議」第
https://www.mext.go.jp/press/kyokoku/28306/_afPbcJm5Hm/26Jm15b/26/135381_02.pdf
- ・文科省「外国人児童生徒等の充実に関する有識者会議」報告
https://www.mext.go.jp/content/20200528_mst_kyokoku0100000618501.pdf
- ・中央教育審議会答申「『令和の日本型学校教育』の構築を目指す」
https://www.mext.go.jp/content/20210126_mst_ryoan0200012321_2-4.pdf
- ・文科省「外国人の子供の就学促進及び就学状況の把握等に関する指針」
https://www.mext.go.jp/content/20200703_mst_kyokoku01000006457_01.pdf
- ・文科省「高等学校における日本語指導の在り方に関する検討会議報告書」
https://www.mext.go.jp/content/20211013_mst_kyokoku000008412_02.pdf
- ・法務省（入管庁）「外国人との共生社会の実現のための有識者会議報告書」
<https://www.mof.go.jp/isa/content/001329624.pdf>

37

参考文献等

- ・異文化間教育学会編（2022）『異文化間教育事典』明石書店
- ・大山万容他編著（2022）『多言語化する学校と複言語教育』明石書店
- ・奥村三葉子他著（2016）『日本語教師のためのCEFR』くろしお出版
- ・オードリー・オスラー、ヒュー・スターキー著（清田夏代・関芽訳）（2009）『シティズンシップと教育』勁草書房
- ・外国にルーツをもつ子どもたちの将来を考える会編（2008）『将来へ続く道』
- ・佐藤郡衛・斎藤ひろみ・高木光太郎著（2005）『小学校JSLカリキュラム「解説」』スリーエーネットワーク
- ・佐藤郡衛（2019）『多文化社会に生きる子どもの教育』明石書店
- ・清水睦美他著（2021）『日本社会の移民第二世代』明石書店
- ・バトラー後藤裕子（2011）『学習言語とは何か』三省堂

38

終わります

ありがとうございました

39

5章 今後に向けて

今後に向けて

知立市長 林 郁夫

知立市長の林でございます。

まずはこのたびの調査研究事業で知立市の小中学校を実践会場として研究していただいた関係各位の皆様方に心より感謝を申し上げます。ありがとうございます。

知立市は外国の方々の集住率が高いところです。

コロナの前、研究拠点校である知立東小学校の入学式に出席させていただいた際、代表して挨拶をした6年生の日本人の女の子は「この学校に来ると、いろんな文化を持った子、いろんな外国の子どもたちと仲良くなれるよ」と本当に生き生きとうれしそうに話していました。

また、ある時、市長室に来てくれた大学生、知立東小学校、知立南中学校を卒業された大学生が「大学でいろんな外国の方々と知り合う機会がある。友達はなかなか外国の方々とお話しすることができない、なかなか入っていくことができないけれど、僕は東小学校、南中学校でいろんな外国の方々と早くから接していたから、心の垣根がないというか、とてもフランクに交流ができるんですよ」とおっしゃっていたのも印象に残っています。

知立東小学校、知立南中学校の歴代の先生方、そして、愛知教育大学の皆様方のお力添えのおかげで、子どもたちは本当に幸せに暮らしているんだと改めて感じたところです。

もう1つご紹介させていただきたいのですが、外国人の集住率の高い昭和地区は、同時に高齢化率も高い地域でもあります。そこでは日本人の高齢者のゴミ捨てを外国の若い子が手伝っている様子や、日本の高齢者の方と若い外国の方が一緒に夜の防犯活動や見回りをしている様子をたびたび見ます。本当にすばらしいコミュニティをつくられているなど感じています。

多文化共生の推進には難しい課題がたくさんありますが、「多文化共生の未来都市 知立」を掲げて立候補したところ、内閣府から令和3年「SDGs未来都市」に選定されました。国から背中を押していただいたと思っています。皆様方にお力添えをいただいて、一步一步着実によりよい多文化共生の実現を目指して進めているところです。

よりよい多文化共生の実現のためには、先ほど佐藤先生もおっしゃっていましたが、LGBTQと呼ばれる方々や障がいを持った方々、高齢者の方々、子どもたち、すべての一人一人にしっかりと向き合っていくことが大切です。「多文化共生の未来都市」を掲げたことで、すべての施策を多文化共生の視点で行っていく心構えが職員に生まれ、よりよい相乗効果が得られることが期待されます。

あわせて、世界で活躍している企業は、いろんなルーツを持った方々がいろんな文化で化学反応を起こして、すばらしい価値を生み出していることにも注目する必要があります。これは何も産業面だけではなく、まちづくりについてもいえることです。さまざまな文化の方々が集まることによって、よりよいまちができていくと確信しているところです。

しかしながら、先生方からのご紹介や研究発表を聞いていますと、まだまだ課題も多いな、大変だなと改めて感じます。私も微力ではありますが、県や国に知立市の現状をたびたび申し上げていきたいと考えています。

岸田総理大臣が自民党の政調会長だったときに、知立東小学校を見に来ていただきました。そ

れが先ほど佐藤先生がご紹介いただいた流れにもなっているのかなと感じています。

また、以前、日本語教育適応学級担当教員の加配が九十数人で止まっていたとして、それではいけないということで、豊田市長と一緒に要望活動を行ったことで、大村知事が、今では百数十人、200人近くまでにして下さっています。

私は、現場のお声をどんどん教育長に伝えていただければと思うのです。一気に解決できないかもしれませんが、私も一緒になってよりよい教育環境をつくっていきたいと思っています。

外国の方がたくさん通っている保育園が知立にあるのですが、保護者の方が「ずっと知立に住みたいね」「ずっと知立にいたいな」とおっしゃってくださったとの話を聞いております。

子どもたちが住みやすい知立、子どもたちが過ごしやすい知立をつくることができれば、大人の方々も「ああ、知立はいいな」「一緒に環境活動をやろう」「一緒に防犯活動をやろう」「防災活動をやろう」という流れになってくると思います。

皆様方、小中学校の先生方におかれましても、何よりも知立を好きになっていただけるような温かい教育、思いやりのある教育を今後も行っていただけるといいなと思っています。

これからも素晴らしい多文化共生を全国に、世界に発信してまいりたいと思っていますので、お力添えを賜りますようお願い申し上げます。ありがとうございました。

6章 講演記録

※ この講演記録は、令和2年12月24日に開催した
「多文化共生に向けた日本語指導の充実に関する調査研究」
第1回調査研究事業協議会において本事業を進めるにあたり
参考とさせていただくために実施した講演内容を記録した
ものです。

再考!! 多文化共生の学校づくり

～ キーワードは「繋ぐ」「繋がる」「繋げる」～

元横浜市立いちょう小学校長 服部 信雄

皆様、こんにちは。服部と申します。今日、第1回、スタートの会にお招きをいただき、このような機会を与えていただきましたことに感謝いたします。

最近、年を重ねて昨日のこともよく覚えていないことが多いのですが、どういうわけかいちょう小学校時代のことは鮮明に心に残っています。私は2002年1月にいちょう小学校に着任しました。前任の校長先生が日本人学校に異動となったため、教育委員会事務局にいた私が後任としていちょう小学校に異動となりました。

望んで行ったいちょう小学校ではありませんでしたが、2年と3か月、今でも忘れられない「濃密な時間」を過ごさせていただきました。

忘れられないことからお話しします。

1月にいちょう小学校に着任した私は、その年の3月に上飯田中学校の卒業式に参列しました。多くの子どもたちがいちょう小学校の卒業生たちです。その子たちが卒業式でクラッカーを鳴らしたり、ポケットカメラで校長先生と写真を撮ったり、あっけらかんとやっているのです。びっくりしました。

そして、その子たちが上飯田中学校の校歌を腹の底から声を出して歌い上げるのです。日本の礼儀作法なんて丸きり無視しているのですが、最後の校歌は心を込めて歌い、涙を流して式場を出ていきました。

私は卒業式を終え、学校に戻り職員たちに集まってもらい「いや、すごいものを見てきましたよ。」と報告しました。

いちょう小学校を卒業して3年後にこういう卒業式をつくっている子どもたち、良さもあるが足りなさもある。それを小学校と中学校が一緒になって何とか良くできないのかということを想いました。私は、その想いを学校へ持ち帰り「来年度の中学校の卒業式がどう変わるか、楽しみです。」と副校長さんや教務の先生たちとお話しました。

次の年、4人の先生たちを上飯田中学校の卒業式に同伴しました。関わった6年生の担任はもちろん、音楽専科の先生にも一緒に行ってもらいました。うれしかったです。クラッカーは鳴りませんし、ポケットカメラが飛び交うこともありませんでした。相変わらず校歌を心の底から歌う子どもたちがいました。

何が変わったのでしょうか。中学校の先生たちが子どもたちとの向き合い方を変えてくださったのでしょうか。いや、変えてくださいました。国際教室の先生がいちょう小学校へどんどん足を運んでくださるようになり、いちょう小学校の先生たちが上飯田中学校へどんどん出向くようになり、月に1回一緒に子どもたちのことを考え合うような場もつくらせてもらいました。

キーワードは知立東小学校と知立南中学校も全く同じで「多文化共生の学校づくり」です。

私が今日言いたいのは、それを実現するためには何が必要なのかということです。私が職員と共通理解を図ったのは、「全職員による協力指導体制」をつくるということです。

「担任の先生、国際教室の先生、日本語指導の先生、その方たちだけが頑張るだけではダメです。みんなで臨みましょう。」と職員たちに伝えました。校長も副校長も授業に入る。事務職の先生もお手伝いに入ってもらう。養護教諭は当然全部の子どもに関わります。先生たちが本当に努力しながら、互いに思いを一つにしながら、常に「協力・協業・協働」というキーワードを大事にしながら動いてくださったことが、今でも思い出されます。

私がいちよう小学校にいたときの全校児童は232人でした。そのうち外国に繋がる子どもたちは74名ですから約31%に当たります。生活言語は何とかなっても、学習言語はやはり身についていません。市の学力状況調査の結果は、市の平均を大きく下回っていました。文章題は読めるが意味が分からないのです。

ある中堅の先生がいちよう小学校の子どもたちの実状について「市の学力状況調査の結果は、こんなに低いんです。何とか市の平均点に迫りたい。子どもたちの基礎学力を何とか少しでも上げたいです。」とつぶやきました。

その思いを私は受け止めました。「あなた一人では頑張れない。みんなでやるしかない。だから、みんなに提案してほしい。」と依頼しました。そして、みんなで考え、次の年に始まったのが「チャレンジタイム」です。

「昼食後の15分間、子どもたちと一緒に、基礎・基本、ドリルをとにかく徹底的にやろう。できるようになったよ。分かるようになったよ。漢字、1個、2個、読めるようになったよ。意味は分からないけど。でも、いいじゃないか。読めなかったものが読める。書けなかったことが書ける。できなかった計算ができる。まず、それを子どもたちに実感させよう。」というのが全職員の目標になったのです。

先ほど言った「全職員による協力指導体制」ですから、技術員さんも手が空いていれば、チャレンジタイムを見てください。私も副校長さんも支援に入ります。たった15分でも毎日続けると効果は出るのです。市の平均点は前年度より少しだけ上がりました。少しだけですが、まさにやったことの成果です。それを基に先生たちは、また「次の一手」をみんなで考えていきました。

子どもたちにどうなってほしいのか、そのためにはどうすればいいのか、学校の組織をどうつくっていいのか、それは自分たちだけでやれるのか、問い直しました。やれません。そこで、「多文化まちづくり工房」という学習支援をしてくれるボランティア団体の方たちと徹底的に仲良くなり、お力を借りて一緒にやっていけるように依頼をしました。日本語支援のボランティア団体の方たちのお力も借りました。

先生たちが自分たちだけで頑張るのではなくて、保護者にも協力してもらいました。保護者には中国語、ベトナム語と日本語が話せるバイリンガルの方がいるからです。先生たちや職員の皆さんがそういう思いに至ってくれたことは、今、振り返ってみても、「多文化共生の学校づくり」を目指す上で大切なことだと思います。

それが実現できたかと言ったら、そんな大きなことは言えませんが、目指していたことは間違いありません。

これも忘れられないことなのですが、着任してすぐにお願ひした「交流給食」で、3年生の子が「校長先生、何人（なにじん）？」と聞いてきたのです。「何人（なにじん）？」と聞かれたのは、

長い教師人生で初めてのことでした。その子は「僕は〇〇（日本名）だけど、ベトナム人だよ。」と言いました。それを聞いていた女の子がずっと来て「先生、私は中国人。」また別の子は「僕、カンボジア人だよ。」、こんなふうに自分の国、自分の生まれた国を堂々と言える子たちなのだということにも驚かされました。

私はありがたいことに1月、2月、3月というプレ校長の時代がありました。初めての校長職でしたが、4月新年度が始まる前に情報集めに奔走させてもらうことができました。いちょう小学校は、いちょう団地の中にある小学校なので集団登校は行っていません。団地の中は車が走っておらず心配ありません。ご両親は共働きですから、朝の7時過ぎの校庭で子どもたちは群れて遊んでいます。私が着任した1月は寒かったのですが、子どもたちは朝7時過ぎにはサッカーボール1個で遊び始めるのです。女の子たちが入る場合もあります。縄跳びをやっている子たちもいます。8時前の校庭には子どもたちが群がっていました。いちょう小では1年生と6年生が仲良しです。休み時間も放課後も土日と一緒に群れて遊んでいます。

自分の子どもの頃のような昭和の時代の子どもたちを想いました。今でしたら「働き方改革」で、「そんなに早くから先生たちを来させてどうなのだ。」と怒られてしまいますが、当時は先生たちが結構来てくれて、子どもたちと一緒に遊んだり、その様子を見てくれたりしていました。

もっと強烈なイメージで記憶に残っているのが卒業式です。職員たちの「しなやかさ」を思わされました。

1月の終わりの職員会議で、「4、5、6年生参加」という卒業式の計画案が出されました。私は、こんなに子どもたちがいつも仲良く遊んでいるのだから、卒業式だってみんなでやれたら良いのではと思い、職員会議の席で「来年度はいちょうっ子みんなでつくる卒業式をやりましょうね。やりたいですね。」と言ったのです。

そうしたら、中堅のある先生が「先生、それ、今年からやりましょう。」と言い出しました。学校は年度単位で計画して動くのです。でも、その中堅の先生の一声から音楽専科の先生は「先生、大丈夫です。『旅立ちの歌』はすぐ1年生のも作れます。」、教務主任の先生は「会場図は直せます。」と言ってくれました。

2月に入って、臨時で「卒業式」のことだけを確認する職員会議を行い、3月に全校でつくる卒業式をやってしまったのです。1年生の先生2人の「先生、無理です。あの子たちは持ちません。絶対におしっこに行ってしまう。立ち上がります。奇声を発します。」という心配の声もありましたが、「いいじゃないですか。生の姿でいいと思いますよ。」と私は言って、全校の子どもたちでつくる卒業式を実施しました。

いちょう小学校は開校当時、児童数が1,100人を超えているような学校でしたから、体育館は中学校仕様でとても広かったのも、全校児童が参加することができましたし、保護者だけでなく地域の方も大勢呼びました。

地域の方たちは、足をブラブラ揺らしている1年生たちを見て、「1年生の子たちは足が届かないのだね。」と驚いていました。そして、「あの子たちが6年生になるとあんなに大きくなるのだね。」とすごく感激して言ってくださったことが今でも忘れられません。私たちが卒業させた6年生たちの姿を3年後、中学校の卒業式で見させてもらえる。そんなことを想っていたことも忘れられない思い出です。

何も課題がない、大変なことがないという学校はないと思います。知立東小学校さんのように6割を超える外国に繋がる子どもたちと先生たちが日々向き合うことは、どれだけ大変なことかだと思います。その大変なことをやっていく上で、どのようにやっていったらいいのかが課題になるのだと思います。

いちょう小学校では、まちのボランティアや中学校、隣の小学校、区役所にも力を借りました。区役所に働きかけてボランティアを大勢送ってもらいました。知立東小学校の先生が「日本語が生命線」とおっしゃっていましたが、そのとおりです。日本語が分からない子にこちらの思いを伝えるには、通訳に入ってもらわなければならないのです。

泉区役所は区の課題として、集住地域であるいちょう団地の子どもたちの学習面、外国の親の日本語支援に重点施策を打ち出してくれていて、依頼すると通訳の方を学校に派遣してくれました。通訳の方たちが来て色々な母語版を作ってくれました。例えば、運動会のプログラムは4か国版で作りました。運動会のアナウンスも4か国語でやっていました。今は結構多くの学校がやっていますが、その当時は大変珍しかったです。

学校だけでは通訳は見つけれられません。ですから区役所と繋がり、教育委員会にも声をかけました。具体的・実践的なことは、近くの人に力を借りたほうが絶対にいいと思います。泉区役所は歩いて行って帰れる距離なので区長とは何回も会いました。当時の区長が「泉区の課題ですね。」と言ってくださったのがすごく心強かったです。「泉区全体で多文化共生を考えよう。」と区が会議を立ち上げ、課題解決のために何をしていくのかを話し合いました。

学校はまず、学校の中で繋がる。当たり前の話です。しかし、それだけでは足りないため外と繋がる。では、どことどういうふうに繋がるか、それを考えていくことが重要です。そのマネジメントの部分ではすごく苦勞するのだと思います。私はたった2年3か月の在任期間でしたが、色々な人から「大変でしょう。」と言われたのですが、不適切な言い方ですがおもしろかったです。なぜなら、どんどん繋がっていき、色々なことがやれるようになっていきましたから。

1月の終わりの平日の授業参観を見て驚きました。保護者がいないのです。共働きの保護者は平日学校に来られません。「もう来年はやめよう。」と言ったら、先生たちに驚かれました。

「校長先生、懇談会、やらなくていいのですか。」と聞かれたので、「昼間はやらないよ。授業参観も昼間は無理だよ。回数を減らそう。3回でいい。そのうち1回は運動会。あと2回は、子どもたちの学習の成果、活動の成果を見せるような授業参観をやろう。」と提案しました。懇談会も昼間は無理なので夜7時から行いました。

家族連れで来るから驚くほど集まりました。ご両親が子どもと手をつないでゾロゾロいらっしゃる。長年いちょう小学校に勤めているある先生は「こんなに学校に保護者や子どもが来たのは初めてです。」と言っていました。

そこに地域の方も呼びました。学校、保護者、地域と連携をするのに、こんな理想的な場はありませんでした。

「夜の懇談会」に大勢の保護者が来ている。そこに通訳ボランティアの方たちを大勢呼びました。通訳ボランティアは、Y O K E（横浜市国際交流協会）の方やバイリンガルのお母さんたちです。国別に集まり、そこに通訳の方も2人以上入っていただきました。

外国のお母さんたちは、通訳の方がいても個人面談だと遠慮してしゃべらない方が多いのですが、仲間がいるときの皆さんのものの言い方はすごかったです。たくさんの質問とリクエストも

いただきました。本当についこの間のことのように懇談会のことが思い出されます。事務の先生や技術員さんや栄養士さん、調理員さんたちが広い図書室に小さい子たちを集めて一緒に遊んだり、本を読んだり、ビデオを見せたりしている間に、コミュニティーハウスでは保護者の皆さんが先生たち、地域の皆さんたちと交流していました。

この交流は、先生たちにとってもありがたい時間でした。「個人面談ではこんなこと言ってくれませんでした。」「仲間がいるから言ってくれるんですね。」と言っていたことも忘れられません。

夜は実施しませんでした、「国際教室」の懇談会は、次の学校でもやらせていただいでてすごく好評でした。

色々な意味で、お互いに知り合うこと、そのためには通訳をお願いすることもすごく大事だと改めて学ばせていただきました。

横浜には「国際教室」があります。日本語支援が必要な子どもたちが5名いますと、1人職員が加配されます。日本語指導のスペシャリストではないのですが、1人職員が加配されますので、その先生が「国際教室」担当の先生として日本語支援が必要なお子さんたちと向き合ってくれます。

その「国際教室」の担当であった、今でいう中堅リーダーのK教諭は、様々なところで私以上に「多文化共生の学校づくり」に向けたアイデアを発信してくれました。授業参観や懇談会のことでも私が彼に言うと、驚きつつも「やりましょう。」とすぐ言ってくれました。その彼はいちょう小学校を「支援を要する子どもたちを支援する体制が整いつつあることだけは、他の学校と違って自慢できることです。」ということを遠慮深く言っていました。私と一緒にやっていた副校長先生もほとんど毎日教室へ入って、国語や算数の授業で子どもとたち向き合ってくれていました。

子どもの情報もみんなが共有していました。「全職員による協力指導体制＝全校TT」です。

「全部の先生が全部の子どもたち、一人一人の子どもたちの先生だよという意識で見守ろうね。見つめようね。そして、寄り添っていこう。」ということをもみんなで合言葉にしました。

うれしかったのは、職員の皆さんたちが外国籍・外国に繋がる子どもが多いという特色を「開かれた学校づくり」を進める絶好の機会と捉えてくれたことです。これが色々な意味でのキーポイントになるのだと思います。

知立東小学校、知立南中学校の先生たちもきっと毎日子どもたちと向き合いながら本当にご努力されているのだと思います。そのご努力に、その他の力、色々な支援を融合させていくと、子どもたちにとってのよりよい確かな学びが作り出せるということを改めて思います。

うまくいかないこともありました。ボランティアの方たちと齟齬が生じたこともありました。それを繕うには対話しかありませんから、出向いて行ってということもありました。

私がいちょう小学校を去った後、次の校長にもその次の校長にも「多文化共生の学校づくり」が引き継がれていきました。そして、私の次の次の校長先生のときに、いちょう小学校は飯田北小学校と統合されて飯田北いちょう小学校になりました。

最後です。「連携・協働」と言いましたが、東京学芸大学の齋藤ひろみ先生のプロジェクトとの「協働」は、すごく反響が大きかったです。キーワードは「連携で終わらない。」でした。「協働」するために何をするかといえば「連携」です。「協働を目指したい。だから連携する。」を合

言葉にしていきました。

プロジェクトのメンバーたちは本当に足繁く通ってくれ、朝から学校に入ってくれました。交通費は出せませんが、それでも来てくれました。そして、毎日記録をとって、まとめたものを見せてくれました。

「算数の授業で先生がこうやって板書して、こうやって言ったらあの子がこんな風に顔を上げた。そして、こんな風にノートに書いた。」そんなことまで見て記録しているのです。これを活用しない手はないと思い、提案したのが大学院生の記録を基にした先生たちとの交流会です。「情報交換」というよりも「情報共有」です。情報を共有するだけでなく、自分たちはどうしたいのかという想いの共有にまで繋げられるような、そんな振り返りの場、考え合う時間をつくらせてもらったことも本当にありがたいことでした。そこから先生たちが学んだことがたくさんありました。院生の皆さんは、それを一つのデータとして論文を書かれていました。

私がいちょう小にいたときの大学院生の一人は、いちょう小学校でボランティアをやり、その後、横浜の小学校の先生になり、今、国際教室担当の先生方の中心人物として横浜市全体の自主研修会を立ち上げています。

繰り返しになりますが、「多文化共生の学校づくり」を実現していくためには、いかに体制づくりを進めていくか、どんな体制が必要なのか、その体制をつくるためにはどうすればいいのかを考えていかなければなりません。

今日が第1回の協議会ということですので、是非、そのことを皆さんでお考えになっていただけたらありがたいと思います。これから知立東小学校と知立南中学校が繋がり、愛知教育大学の支援を受けながら一緒になって対話を重ねていくことは、絶対子どもたちに返ってきます。「多文化共生の学校づくり」に繋がっていく「次の一手」が絶対に見つかっていくと思っています。

横浜には「国際教室」の担当者たちが学び合う「日本語指導者養成講座」があります。残念ながら、今はコロナ禍の中で集合研修はできませんが、ウェブ型の研修で学び合っています。このことよりうれしいのは、先ほどボランティアから横浜の先生になった方を紹介しましたが、その先生が中心となってオンラインで自主研修会・情報交換会を開き、担当者同士の繋がりをつくってくれていることです。

初めて「国際教室」の担当になった先生たちは、この自主研修会・情報交換会で多くの情報・学びを得ています。「国際教室」をどうやってつくったらいいのかが、初めて担当となった先生たちには分からないのです。どんな資料があればいいのか、どんなカリキュラムを使えばいいのかなど、丁寧な情報発信をしてもらえることは、初めて「国際教室」の担当となった先生たちには、とても有り難く心強いことなのです。

横浜にも外国に繋がる子どもたちの割合が6割を超えている小学校があります。その小学校から上がっていく中学校では、学校中に中国語が飛び交い、「ここはどこの国の学校なのだろうか?」と言われてしまうぐらい中国籍のお子さんが多いです。その中学校は、横浜国立大学と連携し、繋がりながら先生たちが尽力されています。

横浜もまだまだ課題は多く、全部が全部うまくできているわけではありません。知立市の皆さんたちと横浜市が手を取り合い繋がっていただけたら、皆さんの実践から横浜が学べるものがたくさんあるのだと思います。

今回の私の話が「次」に繋がるご縁の一つになればありがたい、そんなことを思いながらお話を締めくくらせていただきます。

参考資料

文部科学省委託事業
「多文化共生に向けた日本語指導の充実に関する調査研究」

事業報告会 (フォーラム)

令和4年12月17日(土)

13:00~16:00

会場：愛知教育大学次世代教育イノベーション棟
AUEカキツバタホール
(愛知県刈谷市井ヶ谷町広沢1)

対 象：教員、一般（多文化共生の教育にご興味のある方）
参加費：無料
定 員：60名（先着順）

お申込みはこちらから



<https://wuke.jp/aichi-edu/entries/add/477>

申込締切：12月11日(日)

本学では、令和2年4月より、知立市教育委員会のご協力を得ながら、知立市立知立東小学校及び知立市立知立南中学校を研究拠点校として文部科学省委託事業「多文化共生に向けた日本語指導の充実に関する調査研究」を進めてまいりました。

3年間の研究の成果をご報告するとともに、多文化共生教育の今後に向けて皆様と一緒に考える機会となれば幸いです。

主 催：愛知教育大学
共 催：知立市教育委員会
お問合せ：愛知教育大学
地域連携課地域連携係

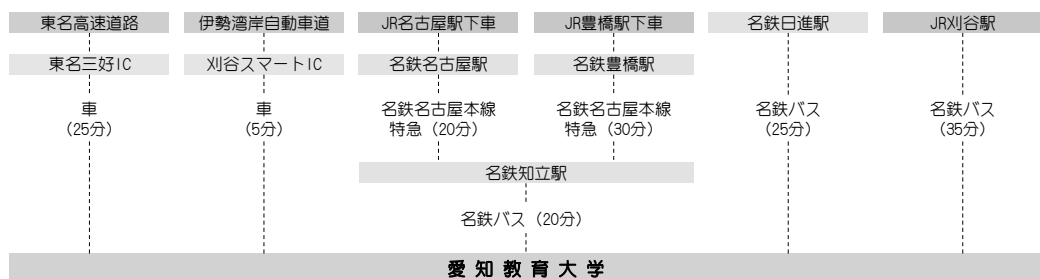
T E L：0566-95-0019

Eメール：nihongo@m.auecc.aichi-edu.ac.jp

プログラム

13:00	1 開会あいさつ 愛知教育大学長 野田 敦敬
13:05	2 調査研究事業の概要 愛知教育大学 日本語教育講座 准教授 菅原 雅枝
13:15	3 日本語指導が必要な子どもへの指導に関するアンケート報告 愛知教育大学 日本語教育支援センター 助手 西山 幸子
13:25	4 取組発表 (1) 授業づくりチーム ・知立東小学校における取組 知立市立知立東小学校 教諭 二宮 敬之 ・知立南中学校における取組 知立市立知立南中学校 教諭 大塚 悠矢 ・総括 愛知教育大学 社会科教育講座 准教授 阿部 亮吾 (2) 冊子チーム ・冊子「いまさらだけど多文化共生ってなに？」作成の取組 愛知教育大学 日本語教育講座 准教授 川口 直巳 知立市企画部企画政策課 地方創生SDGs係長 佐藤 浩二 (3) 知立市教育委員会から 知立市教育委員会 教育長 宇野 成佳
14:35	休憩
14:45	5 講演「多文化共生の教育に向けて」 明治大学国際日本学部特任教授／ 国際交流基金日本語国際センター所長 佐藤 郡衛 氏
15:45	6 今後に向けて 知立市長 林 郁夫
15:55	7 おわりに 愛知教育大学 連携・附属学校担当理事 杉浦 慶一郎
16:00	8 閉会

会場アクセス

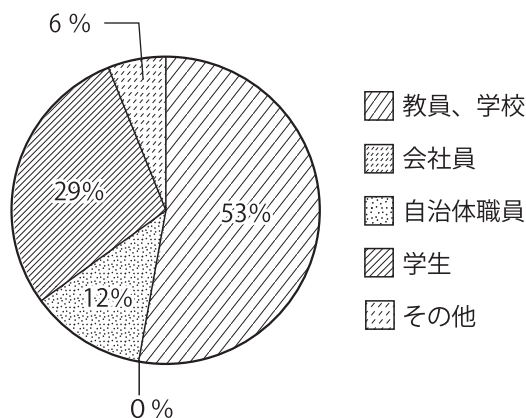


「多文化共生に向けた日本語指導の充実に関する調査研究」事業報告会（フォーラム）

参加者アンケート

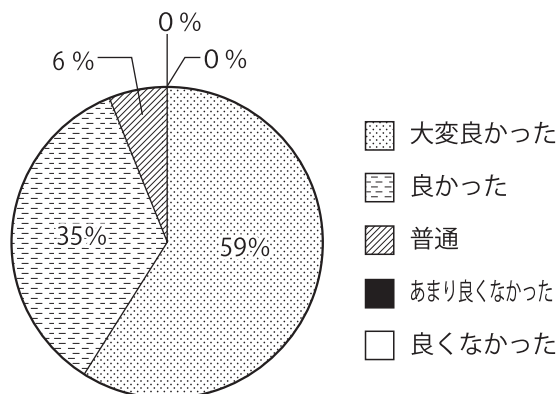
1. あなたのご職業をお答えください

教員、学校関係 9
会社員 0
自治体職員等 2
学生 5
その他 1



2. 本日の事業報告会（フォーラム）はいかがでしたか

大変良かった 10
良かった 6
普通 1
あまり良くなかった 0
良くなかった 0



3. ご意見・ご感想等ご自由にお書きください

知立東小、知立南中の先生がたが、通常業務をこなしながらこれらの実践を進められ、本当に頭が下がる思いです。その貴重な成果や課題は、同じような状況にある学校にとって大きな学びとなります。寛容性のある小さな場所をたくさん作ることは、日本の子供たちにとっても必要な場所です。また、 $A + B = C$ となる共生型教育という考え方を先生方、保護者、地域と共有して、目指していきたいと感じました。

外国ルーツの生徒が1割を超える中学校に勤めています。今後も増えそうです。知立東小学校、南中学校の発表が参考になった。冊子も参考にできそう。佐藤先生の講演もわかりやすかった。母語を大切にすること、受け入れ側が大切であることは自分にとっては新鮮な視点であった。

知立東小学校と知立南中学校の実践報告を聞いて、目指すのはこれだと思いました。日本語の獲得は不十分でも、在籍クラスの授業に参加し、学ぶための手立てをお示しいただけたので、稲沢市でもできることから取り入れていきたいと思いました。両校の授業実践をもう少し詳しく知りたいので、もし、今年度の実践をまとめた要項等があれば、ぜひ拝見したいです。知立市の教育長、市長の話からも、外国人への温かい眼差しが感じられました。多文化共生を実践しておられる知立市から、稲沢市も一宮市も、多くのことを学んでいきたいです。佐藤先生のお話も、もっと時間をかけて詳しく聞きたかったと思いました。これからご著書を読みたいと思います。素晴らしい事業に携われた皆様に、心より敬意を表します。本日の報告会に参加させていただき、ありがとうございました。

佐藤郡衛先生のお話のなかで、「社会正義の視点」という言葉が印象的でした。社会生活を行う上で必要な正しい道理や正義を、みんなで考えて共有していく世の中でありたいと強く思いました。理論だけでなく、実践的なお話も聞けたので、とても有意義な会でした。ありがとうございました。

この度は、大変素晴らしい取り組みに関して、お話を伺う事ができ、未来に繋がる希望を感じました。参加させて頂き、ありがとうございました。今回の御研究の成果が、広く認知され、取り組みが広がって行く事を、切に願っております。私共も、協働をテーマに、日本人市民、外国人市民に共に参加頂けるイベントなどを実施しています。マジョリティ側へのアプローチがカギと言われた、菅原教授のお言葉は、まさしく私共が日々感じているものです。大人は既に作り上げた先入観、思い込み、偏見から、なかなか新しい情報、知識への塗り替えを行って貰えない事が多いです。子どもへの働きかけ、教育の場に、未来の日本がかかっていると感じています。同時に、教育委員会の壁の厚さ、教師の皆様へのアプローチの困難さを、肌で感じる事が多くございます。先生方の研究が、社会を変える一手になる事を、願っております。

多文化共生について自分の考えを見直すきっかけになりました。私は最近児童生徒に社会・日本語について指導してましたが、知識や日本の「個」を無理に押しつけてないか悩んでいました。今回のセミナーで多文化について考えが浅くなっていた事に気づけましたので、次回の授業で多文化を意識して行い、日本と外国の方が互いに理解できる未来を作る起点になるように取り組みます。

「多文化共生のカギはマジョリティにある」という視点に立つこと 納得しました。

授業づくりチームについて：文部科学省委託事業のため、何かしらの新しい取り組みが必要なのかと想像しますが、JSLを越えようとして、JSLで大切な部分を大きく取りこぼす結果となってしまっています。

丁寧にJSLをやるのがまず大切だと思います。JSLの5つの支援についても少し誤解されているのかと思いました。

DLA等のアセスメントについて、全くききませんでした。そこを基点に進めないと、先生方の話し合いが個々の経験に依ってしまいます。授業づくりが苦しくなるのではないのでしょうか。

郡衛先生のお話にもありましたがJSL カリキュラムを実践する事は全ての子どもに有効でありより良い授業づくりになります。

冊子チームについて：「いまさらだけど」と言っておきながら、「どんなものなのかよく分からなかった」と去っていく宇宙人。何を課題として設定し、何を読者に伝えたいのでしょうか。郡衛先生ありがとうございました。

外国にルーツをもつ児童生徒が多数在籍する学校の実践を伺えたことは大変貴重でした。多文化共生の教育は「外国人と日本人」のみならず「日本人と日本人」でも生きる教育だと感じました。多文化共生の教育を通して、すべての人間が互いに尊重しながら生きていける社会になるよう尽力したいと改めて感じさせて頂きました。アンケート及び冊子についても大変参考になりました。ありがとうございました。多くのことを学ぶ時間を頂けたことに感謝します。本当にありがとうございました。

実践校において教員が参加した研修会を経てから実践授業が構想され、実施されたという点が素晴らしいと感じた。多文化共生に向けた取り組みについて具体的に学ぶことができてよかった。共生について改めて考えるきっかけとなった。

これからの時代、避けては通れない多文化共生社会を考え目指していく構成員の一人として担っていく者である自分に何かできるか、多文化共生を目指すためにどうすればよいのかその目印となるようなものが見えたように思う。また課題が多く明白になったことで模索しながらもこれからの道しるべとしていきたいと思った。

愛知県知立市の課題であることを改めて感じました。課題は「可能性」と「未来」とも言えるので、子どものためにやれる施策を考えたいと思いました。

研究組織体制及び活動記録

<令和2年度>

令和2年度運営委員会

○愛知教育大学

杉浦 慶一郎（連携・附属学校担当理事／日本語教育支援センター長）
川口 直巳（日本語教育講座 准教授）
菅原 雅枝（日本語教育支援センター 准教授）
阿部 亮吾（社会科教育講座 准教授）
西山 幸子（日本語教育講座 助手）
杉浦 茂（日本語教育支援センター 研究推進員）
伊藤 武男（日本語教育支援センター 研究推進員）

○知立市教育委員会

翠 泰由（学校教育課 指導主事）

○研究拠点校

河邊 睦（知立市立知立東小学校 校長）
本多 泰裕（知立市立知立南中学校 校長）

○外部有識者

越智 さや香（NPO法人みらい 代表理事）
佐藤 浩二（知立市役所 福祉子ども部 福祉課 保護援護係 主査）

○事務局

財務・学術部 地域連携課 地域連携係

令和2年度協議会

○愛知教育大学

杉浦 慶一郎（連携・附属学校担当理事／日本語教育支援センター長）
川口 直巳（日本語教育講座 准教授）
菅原 雅枝（日本語教育支援センター 准教授）
阿部 亮吾（社会科教育講座 准教授）
西山 幸子（日本語教育講座 助手）
杉浦 茂（日本語教育支援センター 研究推進員）
伊藤 武男（日本語教育支援センター 研究推進員）

○知立市教育委員会

翠 泰由（学校教育課 指導主事）

○研究拠点校

河邊 睦（知立市立知立東小学校 校長）
大島 稔（知立市立知立東小学校 教頭）
児玉 里香（知立市立知立東小学校 主幹教諭）

本多 泰裕（知立市立知立南中学校 校長）
 武井 繁樹（知立市立知立南中学校 教務主任）
 小笠原 梨香（知立市立知立南中学校 教諭）

○外部有識者

越智 さや香（NPO法人みらい 代表理事）
 佐藤 浩二（知立市役所 福祉子ども部 福祉課 保護援護係 主査）
 牧原 正巳（刈谷市教育委員会 学校教育課 指導主事）
 北島 加奈子（豊田市教育委員会 学校教育課 指導主事）
 橋口 淳（安城市教育委員会 学校教育課 指導主事）
 長谷川 崇幸（西尾市教育委員会 学校教育課 指導主事）
 林田 博恵（高浜市教育委員会 学校経営グループ 指導主事）

○事務局（愛知教育大学）

財務・学術部 地域連携課 地域連携係

令和2年度事業の実施経過

月	主な実施内容	
4～8月	事業開始準備	
9月	研究拠点校ヒアリング、インタビュー、授業見学	
10月		
11月		アンケート調査検討
12月	調査研究事業協議会	↓
1月		アンケート実施
2月		↓
3月	運営委員会	アンケート回収・データ入力

令和2年4月 委託事業契約書取り交わし
 文部科学省担当者と打合せ（オンライン）
 令和2年6月 知立市教育長にあいさつ
 令和2年7月 学内打合せ
 令和2年8月 研究拠点校訪問、初回打合せ
 調査研究事業メンバー顔合わせ
 知立南中学校授業見学
 令和2年9月 知立東小、知立南中 ヒアリング実施
 文部科学省担当者と打合せ（オンライン）
 令和2年10月 知立市教育委員会指導主事との面談
 知立東小、知立南中 社会科教員へのインタビュー実施
 ヒアリング報告・勉強会
 文部科学省担当者と打合せ（オンライン）
 令和2年11月 知立市教育長、知立東小校長、知立南中校長と打合せ

	学内打合せ
令和2年12月	知立東小 日本語指導担当教員との打合せ
	知立南中 授業見学
	第1回調査研究事業協議会
令和3年1月	知立東小4年生社会科授業見学
	学内打合せ
	業務計画変更手続き、委託変更契約書取り交わし
令和3年2月	アンケート調査開始
	知立市教育長、指導主事、福祉課と面談
令和3年3月	知立東小社会科授業見学のフィードバック及び意見交換を実施
	第1回調査研究事業運営委員会

<令和3年度>

令和3年度運営委員会

○愛知教育大学

杉浦 慶一郎（連携・附属学校担当理事／日本語教育支援センター長）
 川口 直巳（日本語教育講座 准教授）
 菅原 雅枝（日本語教育支援センター 准教授）
 阿部 亮吾（社会科教育講座 准教授）
 西山 幸子（日本語教育講座 助手）
 杉浦 茂（日本語教育支援センター 研究推進員）
 伊藤 武男（日本語教育支援センター 研究推進員）

○知立市教育委員会

翠 泰由（学校教育課 指導主事）

○研究拠点校

河邊 睦（知立市立知立東小学校 校長）
 児玉 里香（知立市立知立東小学校 主幹教諭）
 本多 泰裕（知立市立知立南中学校 校長）
 小笠原 梨香（知立市立知立南中学校 教諭）

○外部有識者

越智 さや香（NPO法人みらい 代表理事）
 佐藤 浩二（知立市役所 福祉子ども部 福祉課 保護援護係長）

○事務局

財務・学術部 地域連携課 地域連携係

令和3年度協議会

○愛知教育大学

杉浦 慶一郎（連携・附属学校担当理事／日本語教育支援センター長）
 川口 直巳（日本語教育講座 准教授）

菅原 雅枝（日本語教育支援センター 准教授）
 阿部 亮吾（社会科教育講座 准教授）
 西山 幸子（日本語教育講座 助手）
 杉浦 茂（日本語教育支援センター 研究推進員）
 伊藤 武男（日本語教育支援センター 研究推進員）

○知立市教育委員会

翠 泰由（学校教育課 指導主事）

○研究拠点校

河邊 睦（知立市立知立東小学校 校長）
 児玉 里香（知立市立知立東小学校 主幹教諭）
 本多 泰裕（知立市立知立南中学校 校長）
 小笠原 梨香（知立市立知立南中学校 教諭）

○外部有識者

越智 さや香（NPO法人みらい 代表理事）
 佐藤 浩二（知立市役所 福祉子ども部 福祉課 保護援護係長）
 中村 雅至（刈谷市教育委員会 学校教育課 指導主事）
 水野 美和（豊田市教育委員会 学校教育課 指導主事）
 橋口 淳（安城市教育委員会 学校教育課 指導主事）
 榊原 英一郎（西尾市教育委員会 学校教育課 指導主事）
 林田 博恵（高浜市教育委員会 学校経営グループ 指導主事）

○事務局（愛知教育大学）

財務・学術部 地域連携課 地域連携係

令和3年度事業の実施経過

月	主な実施内容		
6月	委託事業契約書取り交わし 座談会実施	保護者・地域住民向け冊子作成検討 研究拠点校研修会	
7月	アンケート調査結果分析		
8月	調査研究事業協議会、運営委員会		
9月			
10月			
11月	アンケート調査結果速報値冊子作成		
12月			
1月	調査研究事業協議会		
2月	中間報告会	印刷	
3月		配布	冊子印刷

令和3年6月	委託事業契約書取り交わし 第1回ミーティング オンライン座談会（冊子チーム） 学内打合せ（授業づくりチーム、冊子チーム）
令和3年7月	研究拠点校 研修会打合せ 知立東小学校第2回研修会 学内打合せ（授業づくりチーム、冊子チーム）
令和3年8月	文部科学省担当者と打合せ（オンライン） 知立南中学校第1回研修会 第1回調査研究事業運営委員会及び協議会 学内打合せ（授業づくりチーム、冊子チーム）
令和3年9月	研究拠点校打合せ 学内打合せ（授業づくりチーム、冊子チーム）
令和3年10月	知立東小学校第3回研修会 学内打合せ（授業づくりチーム、冊子チーム）
令和3年11月	学内打合せ（授業づくりチーム、冊子チーム）
令和3年12月	知立東小学校研究授業 第2回ミーティング 知立南中学校第2回研修会 学内打合せ（授業づくりチーム、冊子チーム）
令和4年1月	第2回調査研究事業協議会（メール会議） 学内打合せ（授業づくりチーム、冊子チーム）
令和4年2月	第3回ミーティング 調査研究事業中間報告会（オンライン） 学内打合せ（授業づくりチーム、冊子チーム）
令和4年3月	学内打合せ（授業づくりチーム、冊子チーム） 知立南中学校第3回研修会 日本語指導が必要な子どもへの指導に関するアンケート＜調査結果速報値＞配布 『いまさらだけど多文化共生ってなに？』日本語版・ポルトガル語版（本冊子と漫画部分の抜き刷り）発行

<令和4年度>

令和4年度運営委員会

○愛知教育大学

杉浦 慶一郎（連携・附属学校担当理事／日本語教育支援センター長）
川口 直巳（日本語教育講座 准教授）
菅原 雅枝（日本語教育講座 准教授）
阿部 亮吾（社会科教育講座 准教授）
西山 幸子（日本語教育支援センター 助手）
杉浦 茂（日本語教育支援センター 研究推進員）
伊藤 武男（日本語教育支援センター 研究推進員）

○知立市教育委員会

翠 泰由（学校教育課 指導主事）
前田 健太（学校教育課 指導主事）

○研究拠点校

都筑 太（知立市立知立東小学校 校長）
児玉 里香（知立市立知立東小学校 主幹教諭）
本多 泰裕（知立市立知立南中学校 校長）
太田 晃市（知立市立知立南中学校 教頭）
大塚 悠矢（知立市立知立南中学校 教諭）

○外部有識者

越智 さや香（NPO法人みらい 代表理事）
佐藤 浩二（知立市役所 企画部 企画政策課 地方創生SDGs係長）

○事務局

財務・学術部 地域連携課 地域連携係

令和4年度協議会

○愛知教育大学

杉浦 慶一郎（連携・附属学校担当理事／日本語教育支援センター長）
川口 直巳（日本語教育講座 准教授）
菅原 雅枝（日本語教育講座 准教授）
阿部 亮吾（社会科教育講座 准教授）
西山 幸子（日本語教育支援センター 助手）
杉浦 茂（日本語教育支援センター 研究推進員）
伊藤 武男（日本語教育支援センター 研究推進員）

○知立市教育委員会

翠 泰由（学校教育課 指導主事）

○研究拠点校

都筑 太（知立市立知立東小学校 校長）
本多 泰裕（知立市立知立南中学校 校長）

○外部有識者

越智 さや香（NPO法人みらい 代表理事）
佐藤 浩二（知立市役所 企画部 企画政策課 地方創生SDGs係長）
屋敷 大喜（刈谷市教育委員会 学校教育課 指導主事）
加藤 牧枝（豊田市教育委員会 学校教育課 指導主事）
野村 和彦（安城市教育委員会 学校教育課 指導主事）
川井 健司（西尾市教育委員会 学校教育課 指導主事）
林田 博恵（高浜市教育委員会 学校経営グループ 指導主事）

○事務局（愛知教育大学）
財務・学術部 地域連携課 地域連携係

令和4年度事業の実施経過

月	主な実施内容		
4月	委託事業契約書取り交わし	授業実践と振り返り、まとめ、見直し及び提案	
5月		冊子の提供、意見聴取	
6月	運営委員会		
7月			
8月			
9月	運営委員会	調査研究事業報告会準備	
10月			
11月	協議会	調査研究事業成果報告書作成	
12月	調査研究事業報告会（フォーラム）		
1月			
2月	運営委員会		
3月		印刷、配布	研究成果の発信

令和4年4月 委託事業契約書取り交わし
研究拠点校打合せ
知立東小学校研修会

令和4年5月 研究拠点校打合せ
第1回ミーティング

令和4年6月 研究拠点校、知立市教育委員会打合せ
学内打合せ（授業づくりチーム）
第1回運営委員会

令和4年7月 文部科学省担当者と打合せ（オンライン）
知立南中学校授業実践（社会科）
学内打合せ（授業づくりチーム）
知立東小学校研究授業（社会科）
第2回ミーティング

令和4年8月 知立南中学校授業実践振り返り

令和4年9月 研究拠点校打合せ
第2回運営委員会
学内打合せ（授業づくりチーム、冊子チーム）

令和4年10月 知立南中学校全体授業研究会（道徳）
文部科学省担当者視察
学内打合せ（授業づくりチーム、冊子チーム）

令和4年11月 学内打合せ（授業づくりチーム、冊子チーム）

令和4年12月	第1回協議会 学内打合せ（授業づくりチーム、冊子チーム） 調査研究事業報告会（フォーラム） 『いまさらだけど多文化共生ってなに？』タガログ語版・ベトナム語版（本冊子と漫画部分の抜き刷り）発行
令和5年1月	『いまさらだけど多文化共生ってなに？』スペイン語版（本冊子と漫画部分の抜き刷り）発行
令和5年2月	第3回運営委員会
令和5年3月	調査研究事業成果報告書発行、配布

多文化共生に向けた日本語指導の充実に関する調査研究 成果報告書

令和5年3月

発行 愛知教育大学
事務局 財務・学術部 地域連携課 地域連携係

本報告書は、文部科学省の教育政策推進事業委託費による委託業務として、愛知教育大学が実施した令和4年度「多文化共生に向けた日本語指導の充実に関する調査研究」の成果を取りまとめたものです。したがって、本報告書の複製、転載、引用等には文部科学省の承認手続きが必要です。

