

〔研究論文〕

外国人児童生徒のことばの力を見取る共通指標 「日本語ステップ」の開発

古川 敦子・小池 亜子・大澤 成基・石原 剛・伊藤 里恵子
阪本 和英・佐藤 康・田口 健治

要 旨

平成26年4月から小中学校において日本語指導が必要な児童生徒を対象に「特別の教育課程」を編成・実施することが可能になった。今後は、教員が児童生徒の個別の指導計画を作成し、ことばの発達段階に応じた指導・支援を行うことが求められる。群馬県伊勢崎市では「特別の教育課程」の実施に先立ち、市の教育研究所内に教員6名の日本語教育研究班が組織され、日本語指導の充実のための実践研究が行われている。日本語教育研究班では日本語能力測定に関する先行研究の知見を参考に、子どものことばの発達の様子を見取る共通指標「日本語ステップ」を開発した。これは児童生徒の日本語指導に関わる複数の指導者が子どものことばの発達の様子を観察・把握し、個別の指導計画について話し合うためのツールとして使用するものである。本稿では、日本語ステップの開発目的とその特徴3点、および今後の活用の可能性について述べる。

【キーワード】外国人児童生徒 日本語指導 ことばの力 共通指標 特別の教育課程

1. 日本語指導の「特別の教育課程」に関する背景と問題の所在

文部科学省の平成26年度調査によると、帰国・外国人児童生徒等の「日本語指導が必要な児童生徒」⁽¹⁾数は29,198人、在籍市町村数は全市町村数の47.1%となっており、年々増加傾向にある。こうした背景を踏まえ、学校教育法施行規則の一部改正により、平成26年度から日本語指導を「特別の教育課程」として編成・実施することが可能となった。

この新たな制度の概要と期待される効果は次のように示されている（表1、表2）。

表1 制度の概要（「特別の教育課程」による日本語指導）

- ①指導内容：児童生徒が日本語で学校生活を営み、学習に取り組めるようになるための指導
- ②指導対象：小・中学校段階に在籍する日本語指導が必要な児童生徒
- ③指導者：日本語指導担当教員（教員免許を有する教員）及び指導補助者
- ④授業時数：年間10単位時間から280単位時間までを標準とする
- ⑤指導の形態及び場所：原則、児童生徒の在籍する学校における「取り出し」指導
- ⑥指導計画の作成及び学習評価の実施：計画及びその実績は、学校設置者に提出

表2 制度導入の効果

- 児童生徒一人一人に応じた日本語指導計画の作成・評価の実施
→ 学校教育における日本語指導の質の向上
- 教職員等研修会や関係者会議の実施
→ 地域や学校における関係者の意識及び指導力の向上
- 学校教育における「日本語指導」の体制整備
→ 組織的・継続的な支援の実現

出典：文部科学省平成26年1月14日通知別添資料

「義務教育諸学校における日本語指導の新たな体制整備について」

これにより、教員免許を有する教員が主たる指導者として指導を行い、児童生徒の日本語能力に応じて在籍学級以外の教室で行われる「取り出し」指導が学校教育の一環として位置付けられるようになった。図1は、文部科学省によって示された「特別の教育課程」による日本語指導の大まかな流れである。しかし、平成26年5月1日現在、この制度を運用している学校は実際に日本語指導を受けている児童生徒在籍校の20%にとどまっており、効果的な運用に向けた課題は多い。特に、指導の対象となる「日本語指導が必要な児童生徒」については客観的な評価基準があるわけではなく、どのような子どもを対象に「特別の教育課程」を編成するのかが各学校の判断に任されている。したがって、現場の教員にとっては、まず、児童生徒一人一人の実態をどのように把握し、発達段階に応じてどのような指導計画を作成するかが重要な課題となる。

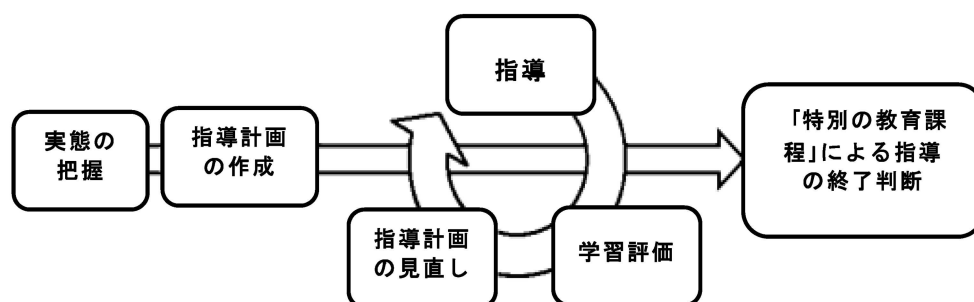


図1 「特別の教育課程」による日本語指導の流れ

出典：文部科学省平成26年1月14日通知参考資料「学校における日本語指導の流れ」

子どものことばの発達段階について理解した上で適切な指導・支援を行うためには、どのような観点から子どものことばの力を把握し、どの段階で、どのような指導の手立てが活用できるのかについて、教員が共通して参照できるツールが必要となろう。

群馬県伊勢崎市では「特別の教育課程」による日本語指導の実施に向けた体制整備を進める過程で、「日本語指導が必要な児童生徒」のことばの力を見取る共通指標「日本語ステップ」が開発された。本稿ではその開発目的および特徴を述べ、学校教育における日本語指導での活用の可能性について検討することを目的とする。

まず次節では日本語ステップを開発した群馬県伊勢崎市教育研究所日本語教育研究班の概要と伊勢崎市における課題を述べ、第3節では日本語ステップの理論的背景と開発目的、第4節では日本語ステップの特徴と活用例を詳述する。最後に、日本語ステップを授業実践で活用する上での今後の課題、および現職教員による日本語ステップ開発の意義を考察する。

なお、本稿では、日本国籍の児童生徒を含む「日本語指導が必要な児童生徒」について、便宜上、「外国人児童生徒」または「子ども」と記すこととする。

2. 群馬県伊勢崎市教育研究所日本語教育研究班の取り組み

本節では、伊勢崎市日本語教育研究班の概要と、伊勢崎市の教育課題に基づいて作成した日本語ステップの開発経緯を述べる。

2-1 伊勢崎市および日本語教育研究班の概要

群馬県南部に位置する伊勢崎市は、人口約21万の製造業が盛んな地域である。外国人住民数は1万人を超え人口の約4.8%を占めており、いわゆる外国人集住都市の一つである。市内公立小中学校数は35校で外国籍児童生徒数は約900名、16校に「取り出し」指導を行う日本語教室が設置され、日本国籍者を含む約300名の児童生徒が日本語能力に応じた個別の指導を受けている。市費により、子ど

もの母語に堪能な指導補助者（ポルトガル語・スペイン語・タガログ語・ベトナム語・英語話者）が23名配置されている。（上記データは平成27年5月現在。）

伊勢崎市では外国人児童生徒教育が重要な教育課題の一つとなっており、平成25年度4月より、市教育研究所の課題別自主研究として日本語教育研究班（以下、研究班）を組織し、日本語指導の充実と教員の指導力向上を図るための実践研究を行っている。平成25年度の研究班は、小学校および中学校教員6名（以下、研究員）で構成され、市教育委員会指導主事と大学教員が月1回の会議にアドバイザーとして加わっている。研究班のこれまでの主な活動内容は、1）市内小中学校における日本語教室運営の現状と課題に関するニーズ調査、2）課題解決のための資料・情報等の収集および提供、3）研修プログラムの企画・立案・実施である。研究班は、伊勢崎市における「特別の教育課程」による日本語指導の円滑な実施に向けて実践上の課題の見直しを行い、市教育委員会での体制整備とともに準備を進めてきている。本稿で述べる日本語ステップの開発は、伊勢崎市における教育実践の蓄積を踏まえ、研究員を中心とした伊勢崎市の小中学校教員の協働によって取り組まれたものである。

伊勢崎市では、日本語ステップを活用した個別の指導計画作成および評価の試行期間を設けることとし、「特別の教育課程」による日本語指導の本格導入時期を平成28年度4月に定めて研修を重ねてきている。平成27年度には、市教育委員会が策定した「伊勢崎教育構想2015」の重点4項目の一つとして「日本語指導の充実」が掲げられ、日本語ステップ等を活用した組織的な指導・支援の充実に向けて取り組みを進めているところである。

2-2 伊勢崎市における外国人児童生徒教育の課題と日本語ステップの開発経緯

研究班では、伊勢崎市における「特別の教育課程」による日本語指導の実施に先立ち、まず、平成25年度の日本語教室担当教員研修会（市教委主催）で現状の課題を見直すためのニーズ調査を実施した。これは、課題の抽出と同時に、教員たちが抱える問題を互いに共有することによって解決策を共に考えることを意図したもので、グループワークによる課題の整理を行った。その結果、①日本語初期指導の内容と方法、②日本語教室担当者と学級担任の連携、③教材に関する具体的検討事項が挙げられた。特に、子どものことばの力をどのように見取ればよいのか、段階に応じてどのような教材を用いてどのような方法で指導したらよいのか、学級担任や指導補助者とどのように連携して指導することが望ましいのかについて、情報が不足していることがわかった。これらの課題を解決するためには、子どものことばの発達の様子を観察・把握し、個別の指導計画について複数の指導者間で話し合うための共通指標となるツールが必要である。そこで、研究員が中心となり、伊勢崎市の全小中学校で使用される共通指標として、現職教員の実践経験からの知見を反映させた「日本語ステップ」を開発した。

3. 日本語ステップの理論的背景と開発目的

本節では、日本語ステップ開発の参考とした先行研究について述べ、これまでに開発された子どもの日本語能力測定ツールとの比較から日本語ステップの開発目的を記す。

3-1 子どものことばの力の3側面

言語習得にかかる時間は、言語能力の3つの側面によって異なることが知られている。1つ目は、会話の流暢度（Conversational Fluency）であり、約1～2年で伸長する能力である。2つ目は、音と文字の関係の認識、文字を読み取る力、表記規則の習得といった弁別的言語能力（Discrete Language Skills）で、約2年で獲得可能と言われている。しかしながら、3つ目の教科学習言語能力（Academic Language Proficiency）と呼ばれる教科学習に特有な語彙、複雑な構文、抽象的な表現などの習得には、少なくとも5年が必要であることが明らかにされている（Cummins2001、中島2010）。

したがって、外国人児童生徒の日本語習得においては、滞日年数および学習時間を考慮して指導計画を組み立てる必要がある。また、言語習得の途上にある子どもの日本語能力は来日年齢にも大きな影響を受けるため、母語形成途上の時期に来日したか、母国で学校経験があり、年齢相応に母語の力が発達した後に来日したかどうか指導プランや指導方法を検討する上で重要な観点となる。

次節4-1で詳述するように、日本語ステップではこうした子どものことばの発達の特徴について指導者が理解できるよう、枠組みを設定している。

3-2 子どものことばの力の捉え方

では、このような特徴を持つ子どものことばの力を把握するにはどのような方法が適切であろうか。川上（2008）は、「動態性」「非均質性」「相互作用性」の3つの特性を考慮すべきであるとしている。「動態性」とは、日本語能力は常に変化しているものでありペーパーテストで測る一回性のものではないという特性、「非均質性」とは、場面や状況に応じて生起する日本語能力は異なるという特性、「相互作用性」とは、日本語が使用される目的や相手との関係性によって日本語能力は異なっていくものという特性である。このことから、川上は、指導者・支援者が実践において子どもと日本語でやりとりをする中でその子どもの力が「見えてくる」と述べている（川上2008）。川上は、指導者の「言語能力観」が日本語指導の方法や評価に直接反映されるため、指導者自身がどのような言語能力観を持つかは極めて重要であると指摘している。例えば漢字力や書字力が日本語能力の重要な部分を占めると考える指導者は漢字や書字学習の結果がその子どもの日本語能力であると判断するかもしれず、ツールの活用は指導者の言語能力観を捉え直す契機になり得ると述べている（川上2011）。

日本語ステップは、複数の指導者・支援者が共有して活用することによってそれぞれの言語能力観を意識化できるよう、教員の具体的な実践経験を反映させた表現の工夫を施している。

これらの先行研究の知見に基づいて開発した日本語ステップの特徴については、第4節で詳述する。次に、先行して開発されている日本語能力測定ツールの特徴および日本語ステップの開発目的を述べる。

3-3 日本語ステップの開発目的

子どものことばの力を把握するためのツールとしては、これまでに、「JSL バンドスケール」(川上2003)、オーストラリアの「EQ Bandscales for English as an additional language/dialect (EAL/D) learners」(クイーンズランド州教育省2013)、「外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント DLA」(文部科学省2014b)などが開発されている。日本語ステップの作成においては、ことばの発達段階の設定と各段階の特徴の記述にあたってこれらの先行研究を参照した。

「JSL バンドスケール」は、「日本語を第一言語としない子どもたち」(JSL 児童生徒)の日本語能力を把握するために開発された「測定基準(ものさし:scales)」であり、小学校編と中学・高校編にまとめられている。測定方法は、当該児童生徒に日本語を教えている担任や取り出し教室の担当者などが、子どもの学習の様子や教員とのやりとり、クラス活動や遊びの様子などをよく観察し、そこで見られる言語使用の特徴を JSL バンドスケールのどのレベルの特徴と合うかを検討するというものである(川上2003)。

「DLA」は、同様に、学校において児童生徒の日本語の能力を把握し、その後の指導方針を検討する際の参考とするために開発されたものである。特徴は、習得の速い聴く力・話す力を使って、習得に時間がかかる読み書きの力を子どもとの対話によって引き出すという測定方法である。指導者が、まず基礎となる会話力を測定した上で、教科に結びつく読解力、作文力、聴解力の習得度を具体的な測定ツールと評価ツールを用いて測定する。指導者が子どもとの対話によって子どもの「できること」の最大値を引き出し、測定と同時に子どもの能力を伸ばす機会ともなる支援付き評価法とされている(文部科学省2014b)。

研究班では、これら既存ツールの勉強会を実施し、伊勢崎市の学校現場で実行可能なものとするために教員の実践経験に基づいて検討を行った。その際、研究員からは、子どものことばの力を見取る方法と、ことばの発達段階の提示の仕方について、以下のような意見が出された。

- ・「DLA」はパフォーマンス評価であり測定に時間がかかるため、個別の指導計画作成時に用いる共通指標としては、子どものことばの発達の様子を複数の関係者が日々の観察によって多面的に見取る方法が活用しやすいのではないか。
- ・「JSL バンドスケール」は、小学校編(低学年・中高学年)、中学・高校編に分けて提示されており、それぞれの言語使用の特徴を示す項目も多く、複数ページにわたって記述されている。現場の教員・指導補助者にとっての使いやすさを考慮に入れ、枠組みの提示方法や表現の工夫が必要ではないか。
- ・子どものことばの力の把握と授業実践との関連性も示したほうがいいのではないか。

そこで、以下2点を目的として新たなツールの開発を試みることにした。

第一の目的は、学級担任、日本語指導担当者、指導補助者といった複数の関係者で活用できるよう、発達段階の枠組みと各段階の特徴をよりわかりやすく示すことである。特に、経験の浅い教員や、バイリンガル指導補助者にも理解しやすいものとなるよう、研究員が自身の授業実践の経験を踏まえて案を作成し、記述内容や表現の検討を重ねた。

第二の目的は、指導計画の作成や、具体的な指導の手立てを考える際にも活用できるツールにすることである。特に、在籍学級の授業で学級担任が支援の方法を工夫したり、日本語指導担当者や指導補助者ら複数の関係者と情報を共有し、指導・支援のしかたを話し合ったりできるよう、その段階に適切と思われる支援の具体例を記すこととした。

日本語ステップは、外国人児童生徒の教育に携わる現職教員によって開発されたことによって、より実践的な観点から工夫を施した点に特徴がある。次節では、日本語ステップの具体的な特徴と活用例について述べる。

4. 日本語ステップの特徴と活用例

本節では、日本語ステップの特徴である(1)ことばの力の枠組み、(2)子どものことばの使用事例と指導者の支援例の記載、(3)記載内容の発展性について順に記述し、最後に日本語ステップの活用例について述べる。

4-1 ことばの力の枠組み

日本語ステップでは、子どもの年齢による日本語習得の違いを考慮し、言語形成期の前半と後半に分け「就学前～9歳（小学校3年生）対象版 [日本語ステップ①]」と「10歳（小学校4年生）以上対象版 [日本語ステップ②]」の2つを作成した。しかし、本来、ことばの力の把握には母語の習得状況、就学経験の長さ、成育背景など様々な事柄も考慮に入れる必要がある。また、個人によっても非常に差があることに留意しなければならない。日本語ステップ使用の際には、直接指導に当たる担当者が個々の児童生徒の状況に応じてどちらの版を使用するか選択することが求められる。

また、日本語ステップでは、児童生徒の日本語の力を「日常会話の力」と「学習活動に参加する力」の2つの面から把握することをわかりやすく示すため、既存のツールとは異なり、この2つの力を明確に分けて提示している。これはカミンズが主張する言語能力の内部構造の分類を参考に行っている（Cummins2001、中島2010）。「日常会話の力」とは、会話の流暢度（Conversational Fluency）であり、よく慣れている場面で相手と対面して会話する力である。「学習活動に参加する力」には、文字や基本文型の習得である弁別的言語能力（Discrete Language Skills）と、語彙的・概念的に高度な内容の文章を理解したり書いたりする教科学習言語能力（Academic Language Proficiency）が含まれる。日本語ステップでは、「学習に参加する力」をさらに「聞く／聴く⁽²⁾・話す・読む・書く」

の4技能に分けて示している。

この2つのことばの力は、習得にかかる時間も学校での指導の意味も異なる。しかし、外国人児童生徒を担当する教員から「おしゃべりはよくできるのに、教科書を読んで理解したり、作文を書いたりすることが苦手なのはなぜか」という疑問が出されたり、また学習の遅れが本人の学習意欲や学力に起因すると考えられたりすることがあり、この違いに関する認知度はまだ十分ではないと考えられる。日本語ステップでは、「日常会話の力」と「学習活動に参加するための力」を分けて提示することで、この2つの力の相違を明確にし、それぞれの面から児童生徒のことばの力を把握できるようにした。

また、日本語ステップでは、ことばの発達段階を初めて日本語に触れる段階（ステップ1）から、在籍学級での学習で十分に日本語が使用できる段階（ステップ7）までの7段階に分けて提示している。さらに、「読む・書く」の2技能には、「これまでに日本語でも他の言語でも読み書きの経験がない」という段階のステップ（プレ1）も設けている。日本語ステップの各版では「日常会話の力」と「学習活動に参加する力」の7ステップをA3判用紙1枚にまとめて示し、子どものことばの発達段階が一覧できるようにしている。

以下、表3・4に、日本語ステップ①②の枠組みと、各ステップのことばの発達の概要を示す。

表3 【日本語ステップ①】就学前～9歳（小学校3年生）概要

ステップ	日常会話の力	学 習 活 動 に 参 加 す る 力			
		聞く／聴く	話 す	読 む	書 く
7	生活場面では、様々な場面に応じて適切な表現が使えるようになる	個に応じた支援があれば、学習場面で十分に日本語が理解できる	個に応じた支援があれば、学習場面で十分に日本語が話せる	個に応じた支援があれば、学年や年齢に応じた内容を読めるようになる	個に応じた支援があれば、学年や年齢に応じた内容の文章が書けるようになる
6	生活場面では自然な発音で流暢なやり取りができるようになる	個に応じた支援があれば、授業に積極的に参加できる	個に応じた支援があれば、授業に積極的に参加できる	個に応じた支援があれば、授業の読む活動に参加できる	個に応じた支援があれば、授業の書く活動に参加できる
5	生活場面では自然なやり取りができるようになる	授業を聞いて理解できる範囲が広がる	話し合い活動に、できる範囲で参加し始める	意欲・関心を持って読み、書き始める	身近な話題について、まとまりのある文章を書き始める
4	身近な話題についてやり取りを続けられるようになる	日本語で学習内容を理解し始める	日本語で学習内容を話し始める	身近な文章を読むときに読解スキルを活用し始める	身近な話題について、短くて簡単な文章を書き始める
3	日本語でやり取りを始める	学校生活や学習活動を理解し始める	学校生活や学習活動を理解し、話し始める	身近な内容の短い文や文章をヒントにして理解し始める	身近な内容の短い文を書き始める
2	身近な場面で日常的に使われる語や表現を理解し使い始める	よく聞く語や表現を理解し始める	よく聞く語や表現を理解し始め、日本語で話そうとする	単語や短い語のまとまりを見分け始める	文字や単語を書き始める
1	初めて日本語に触れる	初めて日本語に触れる	初めて日本語に触れる	日本語を読むのは初めてだが、他の言語で読み書きの経験がある	日本語で書くのは初めてだが、他の言語で読み書きの経験がある
ブレ1	初めて日本語環境に入る			日本語でも他の言語でも読み書きの経験がない	日本語でも他の言語でも読み書きの経験がない

表4 【日本語ステップ②】10歳（小学校4年生）以上概要

ステップ	日常会話の力	学 習 活 動 に 参 加 す る 力			
		聞く／聴く	話 す	読 む	書 く
7	生活場面では、様々な場面や相手に応じて適切な表現が使えるようになる	個に応じた支援があれば、学習場面で十分に日本語が理解できる	個に応じた支援があれば、学習場面で十分に日本語が話せる	個に応じた支援があれば、学年や年齢に応じた内容の文章をより深く読めるようになる	個に応じた支援があれば、学年や年齢に応じた内容の文章で、目的に合った文章が適切に書けるようになる
6	生活場面では自然な発音で流暢なやり取りができるようになる	個に応じた支援があれば、授業に積極的に参加できる	個に応じた支援があれば、授業に積極的に参加できる	個に応じた支援があれば、学年や年齢に応じた内容の文章を進んで読むようになる	個に応じた支援があれば、学年や年齢に応じた内容の文章を構想を考えて書くようになる
5	生活場面では自然なやり取りができるようになる	授業を聞いて理解できる範囲が広がる	学級での話し合いやグループ活動に参加できるようになる	意欲・関心を持って、様々な文章を読み始める	ある程度の長さで、構成を考えた文章を書くようになる
4	身近な話題についてやり取りを続けられるようになる	日本語で学習内容を理解し始める	日本語で学習内容を話し始める	読解スキルを活用し、読める範囲が広がる	より幅広い内容について、まとまりのある文章を書き始める
3	日本語でやり取りを始める	学習活動に参加し、日本語で学び始める	学習活動に参加し、日本語で学び始める	よく知っている話題についての文章を理解し始める	よく知っている話題についての文章を書き始める
2	身近な場面で日常的に使われる語や表現を理解し使い始める	学校生活や学習活動をよく聞く言葉を理解し始める	学校生活や学習活動をよく聞く言葉を理解し、話し始める	単語や短い語のまとまりを見分け、短い文を読み始める	文字・単語・短い文を書き始める
1	初めて日本語に触れる	日本語を聞くのは初めてだが、既得知識や自分の文化に照らし合わせるように解釈しようとする	一語文・二語文で必要なることを伝える始める	日本語を読むのは初めてだが、他の言語で読み書きの経験がある	日本語を書くのは初めてだが、他の言語で読み書きの経験がある
ブレ1	初めて日本語環境に入る			日本語でも他の言語でも読み書きの経験がない	日本語でも他の言語でも読み書きの経験がない

4-2 子どものことばの使用実例と指導者の支援例の記載

日本語ステップの各欄には、ことばの発達段階の特徴が2～3項目ずつ記載されている他に、その段階のことばの使用例、およびその子どもに適切と思われる支援例が記載されている。これは、日本語ステップが子どものことばの実態把握だけではなく、授業実践での具体的な指導につながるツールとしても活用されることを目指しているためである。

使用例には、研究員が実際に担当した子どもの発話や行動が使われており、子どものことばの力が現在どの程度あるか、実態を把握する際に参照することができるように作成された。支援例は、子どもの在籍学級との連携を念頭に、「この段階の子どもが在籍学級の学習活動に参加するための具体的な支援の例」として、研究員の教員が持ち寄った支援事例を検討し整理したものである。つまり「教員のこのような支援があれば、子どもは在籍学級でこのような活動ができる」ことを示している。以下、表5に日本語ステップ①の「話す・ステップ3」の例を示す。

表5 [日本語ステップ①] 「話す」ステップ3

学校生活や学習活動で使われる言葉を理解し、話し始める
①毎日よく使う表現を理解し、使い始める (例:「いいですか」「いいです」、「起立・注目・礼(授業の挨拶)」)
②簡単な質問を理解し、「うん」「ううん」など簡単に答える (例:「宿題をやってきましたか?」「大丈夫?」)
③学級で、教師や友達の支援があれば少しずつ話せるようになる (支援例:話し始めるのをゆっくり待つ、聞こうとする態度を示す、相槌を打つ、言おうとしていることを推測して助け舟を出す、答え方のモデルを示す)

支援例は「個別の指導計画」作成において、在籍学級での適切な支援の手立てを考える際に参考にすることを念頭に記載している。外国人児童生徒の教育は、日本語支援クラスでの個別の取り出し指導で完結できるものでは決してなく、杉浦・矢崎(2014)が指摘するように「在籍クラスにおける教科学習への参加をどう保障していくか」が重要な課題となる。実際、日本語指導を受けている児童生徒のほとんどは、日本語の力がまだ不足している段階でも在籍学級の活動に参加している。ここに書かれた支援例を参考に学級担任が当該児童生徒に適切な支援を工夫することにより、他の児童生徒とともに教科学習に参加できる割合が増えることが期待される。

4-3 記載内容の発展性

日本語ステップの各欄の記載内容は固定的なものではなく、指導担当者が使用しながらより適切なものへと柔軟に修正・改訂していくことを前提とした、発展可能性のあるツールである。平成26年度版日本語ステップでは、ことばの使用例・支援例がすべてのステップ欄に記載されているわけではなく、新たに追加してより充実させることが必要となる。また、日本語ステップの使用者が子ども

のことばの発達過程を一覧できるようにA3判用紙1枚に収められているが、今後、記載内容が充実してその量が増えた場合、提示の仕方や体裁も再考が求められよう。

さらに、教員が実践に使用した教材、指導のアイデア、指導案などを日本語ステップの段階と合わせて示していくことも可能である。例えば『書く』が『ステップ3』の段階の子どもに対する作文の指導例、『話す』が『ステップ5』の段階の子どもが在籍学級でのグループ活動に参加する際の支援例などのように提示できれば、教員間での具体的な指導や支援の共有がしやすくなると考えられる。

4-4 日本語ステップの活用例

「特別の教育課程」としての日本語指導は、「実態の把握」「指導目標・指導の手立て・評価方法を含む指導計画の作成」「授業での実践」「振り返り、成果を見取る」という一連の流れに沿って行われる。日本語ステップは実態を把握する時、および、指導計画を作成する時に、指導に携わる複数の関係者によって使用される（図2）。

まず、複数の関係者が子どもの様子を観察し、日本語ステップの記載内容を共通指標として参照しながら、お互いを見取りを話し合い、共有することによって子どものことばの力について多面的に把握する。子どものことばの力は、場面や話題、接する人によって様々であるため、日本語ステップのどの段階にいるか、全員で一致させる必要はない。また日本語ステップに記載されている内容以外の観点からも見取ることが重要である。

次に、指導計画作成では、子どもの実態を踏まえ、その発達段階に応じた目標とその目標達成のための具体的な手立てを考えていく。その際、日本語指導の内容や方法、支援体制の在り方を検討する

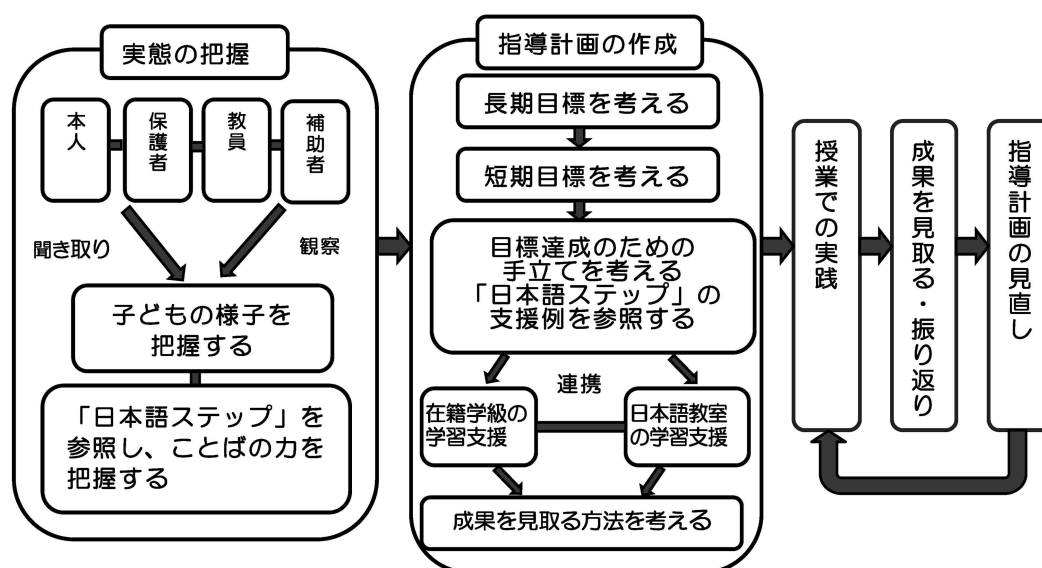


図2 「特別の教育課程」実施における日本語ステップの活用例

ために、日本語ステップの支援例を参照することができる。

さらに、子どもの転編入時、家庭訪問、三者面談などの機会に、子ども本人や保護者にことばの発達の様子と見通しを示すために活用することも考えられる。

5. 今後の課題

本稿では、伊勢崎市の研究班が開発した日本語ステップの理論的背景、開発目的、およびその特徴について記述した。伊勢崎市では市教育委員会の教員研修で日本語ステップを日本語指導担当教員に配布し⁽³⁾、平成28年度からの「特別の教育課程」の実施を目指して、日本語ステップを活用した個別の指導計画作成、および授業の実践を試行している。今後は、まず、日本語ステップを活用した教員から意見を収集し、各ステップの記載内容、特に教員の支援例を充実させることが最初に取り組むべき課題であると考えている。それとともに、活用する上での問題点等も抽出し、修正していくことも必要となるだろう。伊勢崎市では、日本語ステップを教員のみならず子ども本人や保護者に対する説明にも活用することを目指しており、今後も改良を加えながら発展性のあるツールとして共有していきたい。

また、外国人児童生徒の日本語指導を担当する教員は、2-2でも述べたように、日本語や教科を何を使ってどのように教えればいいのか、在籍学級とどのように連携をすればよいのか等、様々な課題を抱えている。今後は、日本語ステップの各段階に適した日本語指導案、教材作成の例、在籍学級と連携した活動例など、実践の成果を蓄積し、外国人児童生徒の指導に関わる教員間で共有できるようにしたい。

日本語ステップの開発が外国人児童生徒の教育に関わる現職教員によって行われたことは、次の2点において意義があると考えられる。1点目は、何よりも開発当事者である教員自身が、子どものことばの発達とその支援方法に関する理解を深めた点である。既存のツールを検討した上で新たなツールの枠組みを考える、自らの実践を振り返り、ことばの発達段階を考慮してステップに記載する内容を定める、記載内容や表現をより実用的なものへと修正する。このような一連の開発過程そのものが研究員の学びの過程となった。研究班の活動から、日本語指導のリーダー的役割を担う教員の養成のあり方への示唆も得られよう。そして2点目は、日本語ステップの改良に向けて、他の教員や指導補助者の意見を反映させやすいという点である。初めて日本語ステップを使用する教員が記載内容に関する疑問や、使いにくさを感じることは必至である。その際、同じ地域の教員が開発者であれば、過度な負担を感じることなく質問をしたり、問題点を指摘したりしやすいだろう。疑問に関しては教員同士で解決する、もしくは解決の糸口が見出せる可能性も高まると考えられる。伊勢崎市では既に教員研修で研究員が中心となって日本語ステップ活用のワークショップが行われている。今後はより多くの教員が関わり、様々な実践の知見を反映させた日本語ステップを作るとともに、教員間の組織的・継続的なネットワーク形成へと発展させることも視野に入れていきたい。

外国人児童生徒に対する教育は、単に「日本語が分からない子どもにどのように日本語の力をつけるか」という問題ではなく、「今後の日本の教育の国際化、地域の多文化・多言語化をどのように進めるか」という視点をもって取り組むべき課題である。日本語指導に関する専門的知識を持つ教員の養成も重要であるが、この教育課題を日本語指導担当教員の問題に留めるのではなく、学校や地域とともに考える問題として捉える必要がある。日本語ステップも今後は日本語指導担当教員の研修だけでなく、校内研修や管理職の研修等においても広く周知していくことが重要な課題となるだろう。

注

- (1) 「日本語指導が必要な児童生徒」とは、「日本語で日常会話十分にできない児童生徒」および「日常会話ができても、学年相当の学習言語が不足し、学習活動への参加に支障が生じており、日本語指導が必要な児童生徒」を指す(文部科学省2015)。日本国籍の者も含まれる。
- (2) 日本語ステップは「学習活動に参加する力」の技能の一つに「聞く／聴く」を設けている。「聴く」は特に授業での教師の説明など、ある程度まとまった話を聴いて内容を理解する力を想定している。
- (3) 日本語ステップは、研究班の活動を記録した『平成26年度研究の記録』に記載されている。

参考文献

- 伊勢崎市教育研究所課題別自主研究日本語教育研究班(2015)『平成26年度研究の記録』伊勢崎市教育研究所
- 川上郁雄(2003)「年少者日本語教育における『日本語能力測定』に関する観点と方法」『早稲田大学日本語教育研究』2, 1-16.
- 川上郁雄(2008)『『移動する子どもたち』のプロフィシェンシーを考えるーJSLバンドスケールから見える『ことばの力』とは何かー』鎌田修他編『プロフィシェンシーを育てる』凡人社, 90-105.
- 川上郁雄(2011)『『移動する子どもたち』のことばの教育学』くろしお出版
- 杉浦綾子・矢崎満夫(2014)「在籍クラスと支援クラスとの連携をもとにした授業づくりー日本語指導が必要な児童に対する教科学習支援ー」『静岡大学教育実践総合センター紀要』22, 171-180.
- 中島和子(2010)『マルチリンガル教育への招待ー言語資源としての外国人・日本人年少者ー』ひつじ書房
- 文部科学省(2014a)「学校教育法施行規則の一部を改正する省令等の施行について(通知)」(平成26年1月14日)文部科学省ホームページ(2015年12月3日閲覧)
- 文部科学省(2014b)「外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメントDLA」http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1345413.htm(2015年12月3日閲覧)
- 文部科学省(2015)『『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(平成26年度)』の結果について』文部科学省ホームページ(2015年12月3日閲覧)
- Cummins, J. (2001) *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society* (2nd edition). Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Education Queensland (2013) *EQ Bandscales for English as an additional language/dialect (EAL/D) learners*. http://www.learningplace.com.au/uploads/documents/store/doc_866_2964_bandscales.pdf (2015年12月3日閲覧)

The Development of *Nihongo Step* :
A Framework for Japanese Language Assessment for Foreign Students

FURUKAWA Atsuko, KOIKE Ako, OSAWA Shigeki, ISHIHARA Go, ITO Rieko,
SAKAMOTO Kazuhide, SATO Yasushi, TAGUCHI Kenji

From 2014, to meet the language needs of foreign students, a special curriculum for Japanese language education was organized. As a result, teachers are now required to assess the students' Japanese language ability more accurately and provide appropriate support based on the situation. To deal with these requirements, the common framework, *Nihongo Step*, has been introduced to better assess the language skills of foreign elementary and junior high school students. Developed by schoolteachers involved with Japanese language education at both elementary and junior high schools in Isesaki city, Gunma Prefecture, *Nihongo Step* is a guideline that helps teachers to consider the most appropriate ways to support the language needs of the students.

In this paper, we will first describe the theoretical background of language acquisition in children, and the reasons for the development of *Nihongo Step*. For this purpose, the following three features will be explained : (1) the presentation of the framework, (2) the description of language ability accompanied by examples both of students' language use and teachers' support, (3) the description of an open-ended framework with the flexibility for frequent revision.

Finally, we will also discuss how *Nihongo Step* is used in the process of Japanese language education, as it relates to students' use of Japanese in elementary and junior high schools.