

【論文】

外国人児童生徒等の言語能力はどのように捉えられているのか — 文部科学省と自治体の「受入れの手引」の分析から —

小池 亜子
古川 敦子

1. はじめに

日本の公立小中学校に在籍する外国人児童生徒等¹は年々増加しており(文部科学省 2020a)、2019年6月から2020年3月まで開催された「外国人児童生徒等の教育の充実に関する有識者会議」の報告において、学校での日本語指導に外国語としての日本語を教えるための一定の資格をもつ「日本語教師²」を積極的に活用する³ことが提言された(文部科学省 2020b)。しかし、中島(2010)が指摘する通り、外国人児童生徒等の言語習得と学力を向上させるためには、外国人児童生徒等が在籍する学級の担任教員、中学校においては各教科の担当教員がどのように学習支援を行うかが「鍵」なのであり、「母学級の担任教師が要の役割を果たす(中島 2010, p.187)」ことを踏まえた施策と指導法の開発が急務である。

日本の外国人児童生徒等教育施策は、日本人児童生徒と同一の教育を受けられるようにとの目的で、日本の学校生活への適応指導と日本語教育を重視してきた歴史的経緯がある。就学条件として定められたカリキュラムがあるわけではないが、一部の地域で外国人児童生徒等の「日本語の習得が、授業参加、すなわち教育への権利保障の条件となっている(池田 2008, p.41)」かのような現状は権利保障の観点からも疑問が呈されている(太田 2005、池田 2008、小野・宮野 2020)。また、いわゆる初期指導⁴に多くの予算が投じられ、指導者の資格や指導内容・期間が地域によって大きく異なる実態(小池・古川 2020)は、上述した中島の指摘からすると言語教育の理論上からも指導体制と方法の検証が必要である。

バトラー後藤(2019)は、グローバル化に伴って言語教育の対象者、政策、理論的背景が変化してきていることを踏まえ、「グローバル人材とは何であり、グローバル人材に必要な資質の中にどのような形で言語能力を定義し、位置づけるかという概念の整備が、研究・実践の双方にとって重要」で、「この概念化を行わないかぎり、言語教育の目標設定ができない。」と述べている(バトラー後藤 2019, p.34)。日本の外国人児童生徒等教育も、その対象者と政策は社会的背景に応じて変化してきており(栗原 2008、小池 2020)、現行の言語教育施策と理論との整合性は十分に検討されなければならない。

例えば、ドイツでは、「移民背景を持つ子ども・青少年の支援」という組織的研究が実施され、英語の「academic language」や「academic discourse」に相当するとされる「Bildungssprache (教養語)」のレジスターの習得が重要であるという仮説から、研究結果に基づく教育プログラムの立案・実施と評価が行われている(立花2016)。一方、日本では、文部科学省が隔年で実施している「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」において、「日本語指導が必要な児童生徒」とは、「日本語で日常会話が十分にできない児童生徒」及び「日常会話ができて、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2020a)としているが、「学年相当の学習言語」とは何かに関する具体的な説明や定義が示されていない。また、『外国人児童生徒受入れの手引 改訂版』では、学年相当の「学習言語能力」と記載され(文部科学省2019, p.4)、「生活言語能力」との対比で説明がなされており、日本語指導担当教師が中心となった計画的な支援が必要になると書かれているが(文部科学省2019, p.25)、これらの用語がどのような理論的根拠をもって示されているのか定かではない⁵。

「学習言語」とは何かについては、先行研究とアメリカ及び日本での事例を整理したバトラ後藤(2011)に詳しいが、研究者間でも統一された見解はない。しかしながら、日本では、児童生徒の言語習得と教科学習に関する議論が不足したまま、用語だけが現場の教師にも広く浸透している現状にある。学校教育の現場では、外国人児童生徒等に対して、「そもそも教師はどのような日本語力を求めているのか(池田2012, p.67)」も問われるべきであろう。

本論では、日本の公立小中学校における外国人児童生徒等の言語教育について、学校現場でどのような理解がなされているのかを明らかにするために、教育委員会が作成または作成に協力した『受入れの手引』に相当する資料から「生活言語能力・生活言語」と「学習言語能力・学習言語」に関する説明を抽出して整理する。次に、カナダのカミングズが提唱した言語能力に関する理論(Cummins 1980, 2001)について述べ、日本における言語能力観の現状と比較する。最後に、海外の先行事例から、今後、日本の学校教育で求められる指導体制と指導方法について考察する。

2. 文部科学省と自治体の「受入れの手引」における言語能力の捉え方

2.1 「生活言語能力・生活言語」と「学習言語能力・学習言語」に関する捉え方の相違

文部科学省(2019)『外国人児童生徒受入れの手引 改訂版』では、「生活言語能力と学習言語能力」について、第3章「日本語指導担当教師の役割」の第2節「日本語指導の基本的な考え方」の補足コラムとして以下のように説明されている。

生活言語能力と学習言語能力

長年日本語指導を担当し、多くの外国人児童生徒等を観察してきた教師から「日常会話は出来ても、授業などの学習に参加出来ない子供が多い。日常会話の力と、学習で求められる力は違う。」という声をよく耳にします。

この2つの能力は、一般には「生活言語能力」と「学習言語能力」と呼ばれています。前者は、1対1の場面での日常的で具体的な会話をする口頭能力であり、後者は、教科等の学習場面で求められる情報を入手・処理し、それを分析・考察した結果を伝えるような思考を支える言語の力です。「生活言語能力」については、ある程度は、普段の生活の中で自然に身に付きませんが、教師による支援も必要です。一方、「学習言語能力」については、生活の中で身に付くことはあまり期待できません。日本語指導担当教師が中心となった計画的な支援が必要になります。

（文部科学省 2019, p.25）

いくつかの自治体では、この文部科学省作成の手引を参考として、自治体独自の受入れの手引等を作成・公開している⁶。これらのうち、本稿では、最近5年間（2016～2020年）に作成または改訂された資料6点（資料A～F）を取り上げ、「生活言語能力・生活言語」と「学習言語能力・学習言語」に関する記述内容を検討する。本稿で用いた資料の出典は本文末尾に記載する。

なお、これらの資料作成には、大学教員や当該地域の日本語教師等がかかわっている例も多く、必ずしも、先述した池田（2012）の問題提起である、「（筆者注：学級で授業を行う）教師はどのような日本語力を求めているのか」が反映されたものではないことに注意されたい。

6つの自治体が公開している資料A～Fのうち、資料Fを除くA～Eの5つの資料に、文部科学省と同様の「生活言語能力」、「学習言語能力」に関する説明がある。文部科学省とは異なる説明を加えているのは、資料A、B、Cである。以下に該当箇所を抜粋する。

資料A

抽象的な思考が可能となるためには、年齢相応の言語能力（生活言語能力+学習言語能力）が必要ですが、児童・生徒の状況によって、その言語能力が母語であったり、日本語であったりします。
（下線は筆者）

資料 B

(「生活言語能力と学習言語能力」の他、日本語指導について以下のように説明している。) 指導にあたっては、「生活に必要な日本語」と共に、「学習に必要な日本語」の力を育てていくことが大切です。

学習に必要な基本的な日本語ができない帰国・外国人児童生徒等は、日本語指導の対象となります。

(「学習に必要な日本語」の指導の項では、以下のように説明している。)

特に、書く力や読む力は、教科の学習を進める上で重要になります。日本語指導に国語指導を加味して、書く力や読む力の育成に努めることが重要です。さらに、教科の学習を理解するための基本的な文法事項と語彙指導の徹底も大切です。 (一部抜粋、下線は筆者)

資料 C

(「学習言語能力」の説明の箇所以下のように説明を加えている。)

中学生相当年齢で来日した場合、母語で学習した語彙や知識を活用し、上手く学習言語を習得していく生徒もいます。ただし、授業に参加できるようになるには2年程度は掛かると言われています。 (一部抜粋、下線は筆者)

資料 A では、文部科学省資料にも記載されている「思考を支える言語の力」に力点が置かれており、その力は、必ずしも「日本語」ではなく、児童生徒の「母語」である場合があると説明されている。また、文部科学省資料では「2つの能力」と書かれていた言語能力について、「言語能力(生活言語能力+学習言語能力)」と記載されており、個人の言語能力の2側面を表す概念であることが示されている。

一方、資料 B では、教科学習の内容を理解するための「基本的な日本語」の力というのが想定されており、書く力や読む力の育成において「日本語指導」と「国語指導」が別のものとして捉えられている。

さらに、資料 C では、「学習言語能力」の説明において、「授業に参加できるようになるには2年程度は掛かる」との記述があり、具体的な習得年数が示されている。

このように、同じ「生活言語能力」、「学習言語能力」という用語を使いながらも、資料の作成者によって言語能力の捉え方が大きく異なっている。また、この用語を記載している A ~ E の5つの資料のいずれにおいても、文部科学省の資料と同様、特定の学術論文の出典や理論的根拠の記載はない。

外国人児童生徒等の言語能力はどのように捉えられているのか（小池 亜子・古川 敦子）

2.2 「生活言語能力・生活言語」と「学習言語能力・学習言語」の指導方法の捉え方

次に、「生活言語能力」、「学習言語能力」について文部科学省の資料と同様の説明を記載している資料D、Eと、「生活言語」、「学習言語」の説明を記載している資料Aにおいて、指導方法や教材に関してどのように記述されているのかをみていく。

資料A、D、Eでは、「生活言語」、「学習言語」との表記で、以下のような説明がなされている。

資料A

- ・頻度の高い語彙を使い日常生活をスムーズに行っているが、学習言語を含め、日本語の語彙が不足しているために、学習内容を理解できていない場合が多く、丁寧な見取りが必要。
- ・一般に「生活言語」は1～2年で習得できると言われていますが、「学習言語」の習得は5～7年かかると言われています。日常会話はある程度出来るようになっても、学習に使用される言葉がなかなか理解できず、多くの児童・生徒が困難に直面しています。
例えば「くるま」「むし」は知っていても「自動車」「昆虫」に結び付かない児童・生徒がいます。当然知っている、と思われる言葉を実は知らない、ということが多いのです。
(下線は筆者)

資料D

- 第1段階(ゼロ初級)：日本の生活習慣や学校生活への適応を図るための日本語指導
- 第2段階(生活言語)：学校生活を送る上で必要な日本語の力を付けさせるための日本語指導
- 第3段階(学習言語)：学習に必要な日本語指導

資料E

- ゼロレベル：まったく日本語が分からない
- 生活言語：あいさつや簡単な受け答えができる
- 学習言語：日常会話はできるが、教科学習のための語彙が乏しい (下線は筆者)

資料A、Eでは、「生活言語」と「学習言語」について、単語レベルの語彙の理解力を中心として捉えている。また、資料D、Eでは、学習過程を3つの段階に分けて、「ゼロレベル」から「生活言語」のレベルを経て「学習言語」へという学習プロセスとして捉えていることが読み取れる。資料D、Eのいずれも、「学習言語」の学習段階の指導用参考教材として、教科の補助教材のほか、漢字や語彙のドリル教材などが提示されている。

第1節で述べた通り、日本語指導の対象となる児童生徒について、文部科学省は「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」と記述している(文部科学省 2020a、下線は筆者)。この「学習言語」という用語から、単語レベルの語彙の理解力との解釈が生じ、さらに、学習の順序として、「生活言語」を学んでから「学習言語」の学習へ、「学習言語」を学んでから学級での学習活動へ、との捉え方がなされている可能性がある。

2.3 「生活言語能力・生活言語」と「学習言語能力・学習言語」の習得年数に関する記述

資料A～Eでは、すべての資料において「生活言語能力」と「学習言語能力」のそれぞれの習得年数に関する説明が記載されている。表現の仕方は各資料で多少異なるが、おおよそ次のように記述されている。

一般に「生活言語能力」は1～2年で習得できると言われていますが、「学習言語能力」の習得は5～7年かかると言われています。

また、資料Aでは、「言語能力」ではなく、「『生活言語』は1～2年で習得できる」、「『学習言語』の習得は5～7年かかる」との記述になっており(2.2資料A)、前項で検討した通り、単語レベルの語彙の理解力を中心とした習得年数であると理解されている可能性もある。

では、これらの習得年数の説明は、何を根拠として示されているのであろうか。

文部科学省(2014)の『外国人児童生徒のためのJSL⁷対話型アセスメントDLA⁸』の「理論編」には、「外国人児童生徒の言語能力観」として、カナダのカミンズ(2006)の講演資料に基づき、子どもたちの言語能力を3つの側面から把握した解説が記載されている。ここで、「日常的な学校生活に必要な会話力で獲得に普通1～2年必要とされるもの(会話の流暢度)」と、「学年相当レベルに達するのに5年以上必要とされる能力(教科学習言語能力)」(文部科学省 2014, pp.3-4)の説明があることから、カミンズの理論が参照されているものと推測される。

3. カミンズによる言語能力の捉え方—CF、DLS、ALP

カミンズの初期の理論では、言語能力を2つの側面から捉えている。一つは、「basic interpersonal communicative skills (BICS)」で、もう一つは、「cognitive/academic language proficiency (CALP)」である(Cummins 1980)。「BICS」、「CALP」の定まった邦訳はない。「BICS」は、対人関係における基本的なコミュニケーションのスキルで、「CALP」は、教科学習に必要な認知・教科学習言語能力であり、メタ言語としてのリテラシーと関連する力である(Cummins 1980、中島 2011)。「BICS」、「CALP」の概念は、カナダのトロント教育局による移住者児童

外国人児童生徒等の言語能力はどのように捉えられているのか（小池 亜子・古川 敦子）

生徒の大規模調査データを再分析した結果得られたものであるが、二項対立が誤解を生みやすいということで、その後、カミンズ自身によって修正が加えられている（中島 2011）。特に、第二言語では、対人関係における基本的なコミュニケーションにおいても、第一言語の場合よりもはるかに認知力が必要とされるため、「BICS」、「CALP」の明確な区別はできない（Cummins 1980）。

したがって、文部科学省（2014）の『外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント DLA』で引用されているカミンズ（2006）では、「BICS」と「CALP」を整理し直した3つの側面から捉えることの必要性が示されている。3つの側面とは、「conversational fluency (CF) : 会話の流暢度」または「BICS」、「discrete language skills (DLS) : 弁別的言語能力」、「academic language proficiency (ALP) : 学習言語能力⁹」である。

「DLS」は、個別に測ることのできる言語技能で、音と文字との関係の認識、語彙、文法規則の理解などである（Cummins 2001、カミンズ 2006、文部科学省 2014）。この側面は、初期の理論では「CALP」の一部に組み込まれていた。しかし、習得にかかる時間が比較的短時間であることや、アメリカでの教育政策、実践、評価において、「DLS」の育成が中心で「ALP」の一部である大事な読解力や読解ストラテジーの育成に焦点が当てられていなかったことが、カミンズが概念区分を変更した理由の一つである（中島 2011）。

「ALP」は、複雑な話し言葉と書き言葉を理解し、かつ、産出する力を指し、教科学習では、言語的にも概念的にも高度な文章を理解し、かつ、その言語を使って自分で書くことも求められる（Cummins 2001、カミンズ 2006、文部科学省 2014、下線は筆者）。

言語能力のこれら3つの側面は、切り分けられる能力ではない。しかし、前節に示した自治体の資料では、「生活言語能力・生活言語」と「学習言語能力・学習言語」が二項対立的に捉えられており、「学習言語能力・学習言語」が語彙力を中心として理解されている点、また、「生活言語能力・生活言語」の習得を経た後に「学習言語能力・学習言語」の学習へという習得の順序として理解されている点において、カミンズの理論が示す言語能力の概念とは異なる捉え方がなされている。

Cummins (2001) は、文字そのものはすらすらと読めても、その意味するところを理解できていない可能性がある児童生徒（ネイティブスピーカーも含む）に言及し¹⁰、「(As discussed in Chapters 4 and 5,) the development of reading comprehension ability in the content areas requires very different forms of instruction than the forms that are successful in teaching discrete language skills.」と述べている（Cummins 2001, p.66、下線は筆者）。すなわち、子どもの言語能力の「ALP」の側面を伸ばすためには、語彙や文法を教科学習の文脈から切り離して教える指導とは異なる方法が求められる。

例えば、アメリカにおける大規模縦断調査の結果では、学習の初期段階において通常学級とは分離した補修的プログラム (remedial programs) に参加していた子どもは、通常学級での学習に参加してからも学年相当の学力達成が困難であり、学力差はその後も継続または拡大していたことが示されている (Thomas & Collier 2002)。

中島 (2010、2011) は、日本の外国人児童生徒等教育の現状について、初期日本語指導という狭い領域に支援が集中していること、学級とは別の場所での取り出し授業によって日本語指導が行われているため日本人児童生徒との自然交流が少ないこと、またその必要性が認識されていないこと等を問題点として挙げ、前述したアメリカの状況と同じ問題を抱えていることを指摘している。そして、「ALP」に焦点を当てた長期的なリテラシーの育成が必要であり、そのためには、知的な協働作業を通して日本人の子どもとの意味のある交流が必要であると主張している。日本の学校教育現場においては、外国人児童生徒等の言語能力観の捉え直しと、指導方法の再検討が必要であるといえるだろう。

次節では、海外の事例から、今後、日本の学校教育で求められる指導体制と指導方法について考察する。

4. 言語能力観と指導方法の再検討

教科学習を通してこそ言語の習得もなされるという捉え方は、「個々に違いを持ったすべての子どもたちが、同じ学習内容に対して平等に公平に学習へのアクセスと機会をそれぞれに最適な方法で得ることができる (ホール他 2018, pp.17-18.)」ように教育活動をデザインする、UDL (universal design for learning)¹¹の研究においても強調されている。例えば、Torres & Rao (2019) は、「Language is most effectively and efficiently developed through content-based instruction, instead of through isolated language lessons and classes. (Torres & Rao 2019, p.11)」と述べている。すなわち、教科学習と切り離された言語指導ではなく、学級での教科学習に参加して学ぶことこそが、言語習得にも効果的かつ効率的だという考え方である。

例えば、カナダのアルバータ州政府が発行している学校管理職向けの資料 (全4頁) では、指導の対象となる児童生徒に関する説明の中で、次のように記述されている。

English language learners :

- require English language instruction and supports to participate fully in the learning experience provided in Alberta schools (英語学習者は、アルバータ州の学校で提供される学習体験に十全に参加するために、英語の指導とサポートが必要です。)

(Alberta Government 2014, p.1 一部抜粋、邦訳と下線は筆者)

外国人児童生徒等の言語能力はどのように捉えられているのか（小池 亜子・古川 敦子）

日本の、「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（文部科学省 2020a）」との説明と、それを参照して作成された自治体の資料 A～E では、一定の言語学習を経てから学習活動への参加が可能になるという捉え方がなされているのに対し、アルバータ州では、学校教育での学習に十全に参加することが前提となっており、そのためには、言語指導とサポートが必要だという捉え方である。

アルバータ州の資料では、対象となる児童生徒の説明の後で、まず第 1 頁に、「リテラシー」とは何かについて説明がなされている。

Literacy is…

“acquiring, creating, connecting and communicating meaning in a wide variety of contexts.”

（リテラシーとは、多種多様なコンテキストにおいて意味を獲得し、生成し、接続し、伝達することです。）
(Alberta Government 2014, p.1, 邦訳と下線は筆者)

また、サポートの方法については、次のように記されている。

English language learners in elementary and junior high schools are generally placed in age-appropriate classrooms with their peers and also receive additional language and content instruction within the classroom context.（小中学校の英語学習者は、通常、同級生と一緒に年齢に適した学級に配置され、学級の文脈のなかで追加的に言語と教科内容の指導を受けます。）

(Alberta Government 2014, p.2, 一部抜粋、邦訳と下線は筆者)

日本の現状との重要な相違点は、「同級生と一緒に」「学級の文脈のなかで」、言語も、教科内容も学ぶという点である。

このような、言語指導と教科指導を統合した指導方法について、次のように書かれている。

Integrating language and content（言語と教科の統合）

The key objective of teaching language through content is to help students comprehend and demonstrate understanding across a variety of topics, tasks and situation in all subject areas.

When teachers integrate explicit language instruction in their content lessons, English language learners gain academic knowledge and cognitive academic language proficiency simultaneously.（教科を通して言語を教えることの重要な目的は、児童生徒がすべての教科領域のさまざまなトピックやタスクや状況を理解し、発表するのを支援することです。教師が明示的な言語指導を教科指導のなかで統合すれば、英語学習者は教科の知識と、認知・教科学習言語能力を同時に習得します。）
(Alberta Government 2014, p.3, 邦訳と下線は筆者)

上記の通り、この資料では「cognitive/academic language proficiency (CALP)」に言及しており、ここに示された指導方法はカミンズの理論に合致している。さらに、具体的な指導のストラテジーとして、子ども同士の cooperative learning (協同学習¹²⁾) について以下のように説明されている。

Organizing structured cooperative learning (構造化された協同学習を組織する)

Structured cooperative learning helps English language learners:

- develop positive interdependence, learning from the language models and group skills of their peer group
- demonstrate knowledge of their culture and their own areas of expertise
- benefit from the natural recycling of language and content that is created by asking and answering questions and by working together to solve problems.

(構造化された協同学習は、英語学習者が、

- 仲間のグループの言語モデルとグループスキルから学び、前向きな相互依存関係を育むこと
- 彼らの文化と彼ら自身の得意な分野についての知識を示すこと
- 質問をしたり、質問に答えたり、協力して問題を解決したりすることで作り出される言語や教科内容の自然な循環の恩恵を受けることを支援します。)

(Alberta Government 2014, p.3, 邦訳と下線は筆者)

すなわち、学級の授業で子どもの教科の知識と認知・教科学習言語能力を同時に伸ばすためには、教師が、子どもたち同士の学び合いが活発に行われるような授業内容や活動形態を計画する必要がある。

日本においては、第2節で示した資料A～Eでは、指導体制として、主に日本語指導担当教員が学級とは別の教室で個別の日本語指導を行うことが前提となっているが、これに対し、資料Fでは、「日本語指導が必要な児童生徒」について、先述した文部科学省の定義の表現を以下のように書き直した上で、「日本語指導は、全ての教職員で協力して行」うこと、「在籍学級で授業を受ける場合、どの授業でも『日本語指導』を意識する必要」があると記載されている。

資料 F

日本語指導が必要な児童生徒とは

- ・日本語で日常会話することが難しい児童生徒
- ・日常会話はできているが、学習場面で使われる学年相当の言語の習得ができていないため、授業（学習活動）への参加が難しい児童生徒

（日本語指導が必要な児童生徒は日本国籍の児童生徒も含まれます）

（下線は原文ママ）

資料 F

日本語指導はだれがするの？

- ・日本語指導は、全ての教職員で協力して行います。
- ・また、在籍学級で授業を受ける場合、どの授業でも「日本語指導」を意識する必要があります。

（一部抜粋、下線は原文ママ）

本稿で取り上げた資料 A～E に関して、なぜ、同じ用語を使いながらその解釈が少しずつ異なっているのか、なぜ、資料 F では他の資料とは異なる説明がなされているのかは明らかではない。文部科学省の指導対象者の説明において用いられている「学習言語」とは何かについての議論と、理論的根拠の確認が必要である。その上で、教科の知識と認知・教科学習言語能力を同時に伸ばすための指導体制と指導方法の実証的データの蓄積が求められる。

5. おわりに

本稿では、文部科学省および地方自治体の教育委員会が作成した資料の記述から、外国人児童生徒等の言語能力がどのように捉えられているのかを検討した。その結果、「生活言語能力」と「学習言語能力」、あるいは、「生活言語」と「学習言語」という二項対立的な捉え方がなされ、「生活言語」を習得した後に「学習言語」を習得し、それらの力が十分に備わってから学級での教科学習に参加するという支援の流れや参考教材が示されていることがわかった。

しかし、これらの日本の資料が依拠して「学習言語能力」あるいは「学習言語」として用いていると思われるカミンズの理論における「cognitive/academic language proficiency (CALP)」もしくは「academic language proficiency (ALP)」は、教科学習を通して習得されるリテラシーで、学級での学習や同級生との学び合いと切り離された環境で習得されるものではない。

アメリカの経験を踏まえ、教科学習のリテラシー向上の観点から、日本語を学習する児童生徒と日本語母語話者とを分けない言語指導アプローチの検討も提案されており（バトラー

後藤 2009、2019)、既に太田 (2005) が指摘しているように、ユニバーサル・デザインの考え方に基づいた「すべての子どもが『意味のある学習』に参画できること (太田 2005,p.75)」と、そのための指導体制を構築する方向性への転換が求められる。

日本においても、外国人児童生徒等の言語習得には、学級の児童生徒との交流促進が重要であるとの観点から作成された教材がいくつかある (池上他 2009、静岡市教育委員会学校教育課 2009、矢崎 2012)。今後の課題は、外国人児童生徒等の在籍学級における実践事例を調査し、指導方法との関連で子どもたちの学び合いの実態を明らかにすることである。

付記

本研究は、JSPS 科研費 18K02573 (研究代表者：古川敦子)、JSPS 科研費 19K02404 (研究代表者：小池亜子) の助成を受けたものです。

注

- 1 文部科学省では日本国籍者も含む「日本語指導が必要」とされる児童生徒を総称して「外国人児童生徒等」と呼んでいる (文部科学省 2020b)。
- 2 法務省が告示をもって定める日本語教育機関等の教員要件 (出入国在留管理庁「日本語教育機関の告示基準」第1条第1項第13号) を満たす者 (文部科学省 2020b)。
- 3 特別免許状、特別非常勤講師制度の活用の検討が示されている (文部科学省 2020b)。
- 4 初期指導とは、外国人児童生徒等が日本での生活を始めて間もない「来日2か月程度の時期 (初期段階) (文部科学省 2019, p.35)」に行われる日本語指導や学校への適応指導を指すことが多いが、文部科学省による定義はなされていない (小池・古川 2020)。
- 5 筆者が文部科学省に問い合わせたところ、同省が著作物などで使用している「学習言語能力」「生活言語能力」などの用語については、特別な学術研究を経た上で使用しているものではなく、様々な研究者の研究内容や学校現場などで使用されている一般的な用語としての捉えで使用しているとの回答であった (2020年10月23日受信Eメール)。
- 6 47都道府県の教育委員会が作成または作成に協力した資料のうち、2020年10月現在、インターネット上に全文が公開され入手可能なものは、管見の限り10件である。また、市区町村で作成された資料もある。
- 7 Japanese as a second language
- 8 dialogic language assessment
- 9 academic language proficiency (ALP) は、カミンズ (2006) では「学習言語能力」、文部科学省 (2014) では「教科学習言語能力」と訳されている。
- 10 「ELL (and native-speaking) students who can “read” English fluently may have only a very limited understanding of the words they can decode. (Cummins 2001, p.66)」ELL は、English language learners を指す。
- 11 UDL は、学習目標、評価、教材、指導方法をすべての学習者に配慮してデザインするもので、学級での教科授業におけるサポートの仕方を示したガイドラインがある (CAST 2011)。
- 12 「協調学習」、「協働学習」などの訳語もある。

外国人児童生徒等の言語能力はどのように捉えられているのか（小池 亜子・古川 敦子）

<第2節および第4節で用いた資料>

（50音順。文中のA～F順とは異なる。いずれも最終閲覧日は2020年10月29日。）

大分県教育庁人権・同和教育課（2016）『大分県帰国・外国人児童生徒受入れマニュアル：

外国にルーツを持つ児童生徒へのより良い指導・支援のために』大分県教育委員会

<https://www.pref.oita.jp/uploaded/attachment/2003286.pdf>

神奈川県教育委員会（2020）『外国につながるの児童・生徒への指導・支援の手引き（改訂版）：多文化共生社会を目指して』

https://www.pref.kanagawa.jp/documents/64369/tebiki_r2_kaitei.pdf

公益財団法人仙台観光国際協会（編）（協力：仙台市教育委員会）（2020）『外国につながる

児童生徒の受入れと指導の手引』http://int.sentia-sendai.jp/child/school/j/pdf/guidance_j.pdf

徳島県教育委員会，JTMとくしま日本語ネットワーク（2020）『徳島県 外国にルーツを持つ

子どもの受入れ手引』<http://jci-tws.com/f-children/>

兵庫県教育委員会（2020）『外国人児童生徒等のための受入れハンドブック：指導・支援を充実させるために』

https://www.hyogo-c.ed.jp/~mc-center/syugaku/ukeire_handbook/ukeirehandobok2020.pdf

福岡市日本語サポートセンター（編）（2020）『帰国・外国人児童生徒等受入れマニュアル』

福岡市 JSL 日本語指導教育研究会

<http://www.fuku-c.ed.jp/schoolhp/zsonihon/download/2020manual.pdf>

参考文献

池上 摩希子，尾関 史，谷 啓子，矢崎 満夫（著）、春原 憲一郎，谷 啓子（監修）（2009）『こどもにほんご宝島：自分のこと友だちのこと、きこう話そう！』アスク出版

池田 賢市（2008）「国際化と義務教育改革」清水 一彦，山内 芳文 他『国際化と義務教育』全国海外教育事情研究会，35-43.

池田 賢市（2012）「学校現場での『公正』をめぐる実践知の必要性」異文化間教育（36），57-70.

太田 晴雄（2005）「日本的モノカルチュラリズムと学習困難」宮島喬，太田晴雄（編）『外国人の子どもと日本の教育：不就学問題と多文化共生の課題』東京大学出版会，57-75.

小野 方資，宮野 宏子（2020）「『外国につながる子ども』の学習する権利を保障するための課題」福山市立大学教育学部研究紀要（8），11-22.

カミンズ ジム（著）、中島 和子，湯川 笑子（訳）（2006）「学校における言語の多様性：すべて

- の児童生徒が学校で成功するための支援」母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究会第9回研究会講演資料 www.mhb.jp/mhb_files/Cumminshanout.doc (2020年10月29日参照)
- 栗原 真孝 (2008) 「ニューカマーの子どもを対象にする教育行政の特徴に関する研究：文部科学省の施策に着目して」早稲田大学大学院教育学研究科紀要 別冊 (16-1), 177-186.
- 小池 亜子 (2020) 「外国人児童生徒等教育施策のEBPMに向けた課題」国士舘大学政治研究 (11), 31-55.
- 小池 亜子, 古川 敦子 (2020) 「外国人児童生徒等の『初期指導』はだれが担っているのか」国士舘大学教養論集 (83), 33-43.
- 静岡市教育委員会学校教育課 (2009) 『ともだちになろう!』https://gakkyo.shizuoka.ednet.jp/news/page10_2.asp (2020年10月29日参照)
- 立花 有希 (2016) 「ドイツにおける学習言語獲得のための取組：NRW州の学校改善プロジェクトを事例として」宇都宮大学国際学部研究論集 (41), 65-72.
- 中島 和子 (2010) 『マルチリンガル教育への招待：言語資源としての外国人・日本人年少者』ひつじ書房
- 中島 和子 (2011) 「カミンズ教育理論と日本の年少者言語教育」カミンズ ジム (著)、中島 和子 (訳著) (2011) 『言語マイノリティを支える教育』慶應義塾大学出版会, 13-59.
- バトラー 後藤 裕子 (2009) 「日本語学習児童生徒教育への提案：アメリカ合衆国の経験を踏まえて」母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究 (5), 1-21.
- バトラー 後藤 裕子 (2011) 『学習言語とは何か：教科学習に必要な言語能力』三省堂
- バトラー 後藤 裕子 (2019) 「変化に対応する母語・継承語・バイリンガル教育研究」湯川 笑子, 加納 なおみ, 服部 美貴, 佐野 愛子, 櫻井 千穂, 小澤 伊久美, バトラー 後藤 裕子 (2019) 「母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究のこれまで (2014-2018) とこれから」母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究 (15), 1-37 所収, 31-35.
- ホール トレイシー E, マイヤー アン, ローズ デイビッド H (著)、バーンズ 亀山 静子 (訳) (2018) 『UDL 学びのユニバーサルデザイン：クラス全員の学びを変える授業アプローチ』東洋館出版社
- 文部科学省 (2014) 『外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメントDLA』https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1345413.htm (2020年10月29日参照)
- 文部科学省 (2019) 『外国人児童生徒受入れの手引 改訂版』明石書店
- 文部科学省 (2020a) 「『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30年度)』の結果について」https://www.mext.go.jp/content/20200110_mxt-

外国人児童生徒等の言語能力はどのように捉えられているのか (小池 亜子・古川 敦子)

kyousei01-1421569_00001_02.pdf (2020年10月29日参照)

文部科学省 (2020b) 「外国人児童生徒等の教育の充実について (報告)」[https://www.mext.](https://www.mext.go.jp/content/20200528-mxt_kyousei01-000006118-01.pdf)

[go.jp/content/20200528-mxt_kyousei01-000006118-01.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200528-mxt_kyousei01-000006118-01.pdf) (2020年10月29日参照)

矢崎 満夫 (2012) 「はじめての日本語とクラスの仲間づくり: 『つながり』を主題とした静岡県版日本語初期指導カリキュラムの開発と普及」*静岡大学教育実践総合センター紀要* (20), 265-275.

Alberta Government (2014) What school administrators need to know about English language learners and ESL programming. <https://education.alberta.ca/media/1224522/what-school-administrators-need-to-know-about-esl-programming.pdf> (2020年10月29日参照)

CAST (2011) *Universal design for learning guidelines version 2.0* Wakefield, MA: Author.

(金子晴恵, バーンズ亀山静子訳 2011「学びのユニバーサルデザイン (UDL) ガイドライン全文」日本語版 <http://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-0/udlg-fulltext-v2-0-japanese.pdf>: 2020年10月29日参照)

Cummins, J. (1980) The Entry and Exit Fallacy in Bilingual Education. *NABE Journal* (4), 25-60, Reprinted in Baker, C & Hornberger, N. H. Eds. (2001) *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins*. Clevedon, England: Multilingual Matters, 110-138.

Cummins, J. (2001) *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society* (2nd edition). LA: California Association for Bilingual Education.

Thomas, W. & Collier, V. (2002) *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement*. Center for Research on Education, Diversity and Excellence. <https://escholarship.org/uc/item/65j213pt> (2020年10月29日参照)

Torres, C. & Rao, K. (2019) *UDL for Language Learners*. MA: Cast, Inc.