

# 中学校における外国にルーツを持つ生徒への日本語指導及び学習支援の在り方 - 1人1台端末を活用して -

砂川 拓

## 1 問題の所在と主題設定の理由

グローバル化がますます進む時代において在留外国人の数は年々増加してきた。コロナ禍において、その数はやや減少したものの、公立学校に在籍する日本語指導が必要な児童生徒数は増加し続けている(図1)。令和3年度の「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」(文部科学省2022)によると、全体58,307人のうち小学校に38,739人、中学校に13,656人と小中学校で全体の約90%を占めている。

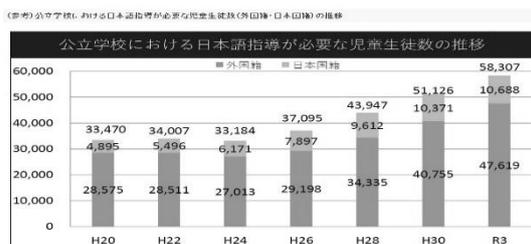


図1 「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査(令和3年度)」の結果(文部科学省HP)  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/31/09/1421569\\_00004.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/09/1421569_00004.htm)

千葉市でも同様の傾向がみられ、令和4年度、日本語指導を必要とする児童生徒が小学校に348人、中学校に143人おり、令和3年度より小学校は10人、中学校は22人増加している。その中で小学校286人(約82.2%)、中学校121人(84.6%)に特別な教育課程を実施しており、日本語指導の必要性は年々高まっている。千葉市の対応の一つとして日本語指導を必要とする児童生徒が多い小学校16校、中学校3校に日本語指導担当教員を配置している。さらに、日本語指導を必要とする生徒が在籍している小中学校に外国人児童生徒指導協力員を派遣し、面談対応や母語支援等を行っているが、頻度は週1回程という現状である。そのため各学校での日本語指導や学習支援は在籍校に任せられている。千

葉市教育委員会から受入れに関する資料や「日本語習得状況表」を用いた診断基準等は示されているが、共有されている学習資料等はなく、各学校で準備し、実施しているのが現状である。特に中学校では進路指導の問題もあり、日本語指導と学習支援が喫緊の課題であるが、担当教員が日本語指導や学習支援の専門的な知識を持っていないこともある。

一方で文部科学省からSociety 5.0時代を生きる全ての子供たちの可能性を引き出す個別最適な学びと協働的な学びを実現するために「GIGAスクール構想」が推進され、現場の教育環境は急激に変化している。また、昨年度「GIGAスクール構想の下で整備された1人1台端末の積極的な利活用等について」が通知されるなど、現場での積極的な利活用が求められている。

文科省が運営する情報検索サイト「かすたねっと」でも日本語指導等に関連する資料が充実し始めている。しかし環境は整ってきたものの活用事例等の情報は浸透していないケースが多く、今後は情報提供のみならず活用方法の事例検証や実践研究による効果の検証が急務と言える。

以上を踏まえ、日本語指導が必要な生徒たちへの個別最適な学びを図るため、中学校における1人1台端末を活用した効果的な日本語指導及び学習支援方法を実践し、その効果を検証するために本主題を設定した。

## 2 研究の目的

中学校における外国にルーツを持つ生徒への1人1台端末を活用した日本語指導及び学習支援方法を実践し、その効果を検証する。

### 3 研究の内容

(1) 対象：A校の日本語指導を必要とする生徒5名

(2) 期間：令和4年5月～令和4年12月

(3) 研究の方法

①先行研究

②生徒の実態把握

③日本語指導を実施している千葉市内の中学校（3校）職員の意識調査

④日本語指導の実践及び評価

⑤学習支援の実践及び評価

1人1台端末を活用した実践例と評価

⑥教員研修

教員への聞き取り・アンケート調査

⑦考察

(4) 倫理的配慮

対象生徒および保護者に本研究の目的・方法等について説明し、仮名での表記で協力することについて同意を得ている。

### 4 研究の実際

(1) 先行研究

本研究に関連する4つの研究実践等について述べる。

①ICT（1人1台端末）活用の効果

文科省は児童生徒の学習意欲を向上する観点からは、ICT活用により、学習履歴等を蓄積・分析・利活用することが重要だと述べている。野嶋はICTを活用することで、学習効果よりも学習者の意識の変革や動機づけの変革にかなり大きな作用をもたらしたと述べている（野嶋1995）。

ICTを活用することは学習への態度の変革や学習意欲向上に効果的と言える。

②第二言語を学ぶ生徒への教師の関わり方

カミンズは第二言語を学ぶ生徒への教師の教育的役割の定義や関わり方が学習に対する

やる気を興させたり、学習から遠ざけたりすると述べている（カミンズ・中島、2011）。

第二言語を学ぶ生徒の受入や関わり方等に関する研修を行う必要がある。

③第一言語（母語）の重要性と第二言語との関係性について

カミンズは一貫して母語の重要性を示唆しており、第一言語と第二言語の教科学習用語は相互依存的な関係にあることから、マイノリティ生徒には母語で教科学習することを推奨している（カミンズ・中島、2011）。

生徒の第一言語の習得状況や学習状況を把握し、どちらの言語を中心に学習を進めるかを的確に判断する必要がある。

ベーカーは第二言語を学ぶことへの否定的な態度や家庭の言語を多数派言語（本研究では日本語）に変えさせようとする圧力が理由で片方または両方の言語が十分に機能しない場合、認知機能や成績はマイナスの影響を受けると述べている（ベーカー・岡、1996）。

家庭で第二言語を使うことを強要したり、無理に学ばせたりすることよりも第二言語学習への意欲を高めることが大切と言える。

④学習者の個人差

ベーカーは第二言語の熟達度は個人差にもよると述べている。第二言語を学習する年齢や動機だけでなく学習者の不安や精神的葛藤等である。様々な要因の中で個々の材料が与える影響の度合いなどははっきりしないとしながらも、第二言語習得に関連があると述べている（ベーカー・岡、1996）。

学習者の個人差への対応として、生徒の母語の習得状況、学習状況、在留資格や将来の展望等について聴き取りカード<sup>1</sup>を活用して把握し、個別の指導計画<sup>2</sup>を作成したり、個別最適な学びへの支援を工夫したりすることが重要である。

<sup>1</sup> 千葉市が作成した外国人生徒転入時に様々な状況について聴き取り、記録しておくためのカード（R4より本格的な運用開始）

<sup>2</sup> 対象となる児童生徒一人一人について作成し、現状の把握や指導計画及びその

見直し、学習評価等に活用するもの。特別の教育課程を編成する際は作成することが求められている。

(2) 生徒の実態把握 (A校5人)

表1 在籍生徒の基本情報

| 生徒 | 学年 | 国籍    | 日本滞在期間 |
|----|----|-------|--------|
| A  | 1年 | ペルー   | 約10年   |
| B  | 1年 | 中国    | 約5年    |
| C  | 1年 | フィリピン | 約10か月  |
| D  | 1年 | ボリビア  | 約12年   |
| E  | 2年 | マレーシア | 約2年    |

表2 日本語習得段階① (DLA<sup>3</sup>とTSUNAHIRO<sup>4</sup>)

| 生徒 | DLA 話すこと | DLA 読むこと | TSUNAHIRO |
|----|----------|----------|-----------|
| A  | ステージ3    | ステージ3    | レベル1      |
| B  | ステージ5    | ステージ5    | レベル2      |
| C  | ステージ1    | 測定不可     | レベル1      |
| D  | ステージ3    | ステージ4    | レベル1      |
| E  | ステージ3    | ステージ3    | レベル1      |

(DLAはステージ1～5まであり、ステージ5が最上位、  
TSUNAHIROはレベル1～3まであり、レベル3が最上位)

表3 日本語習得段階② (千葉市の日本語習得状況表による判定)

| 生徒 | 日常会話 | 読み書き | 授業中 | 学習段階      |
|----|------|------|-----|-----------|
| A  | D    | E    | E   | 初期の前期     |
| B  | B    | A    | A   | 教科につながる学習 |
| C  | F    | G    | F   | 初期の前期     |
| D  | D    | C    | C   | 初期の後期     |
| E  | F    | F    | E   | 初期の前期     |

(千葉市の日本語習得状況表はA～Gまであり、Aが最上位)

生徒の実態調査(表1.2.3)から、日本滞在期間と日本語能力が必ずしも一致するわけではないことがわかった。千葉市の日本語習得状況表の結果はDLAの結果と近い結果となり、信頼性の高さが認められる。DLAを実施することが難しい場合には千葉市の日本語習得状況表を代替活用することも有効である。

(3) 日本語指導を実施している中学校(3校)職員の意識調査(N=48)

表4 「外国人生徒の対応で困っていること(不安)はありますか」という質問に対し、「はい」と回答した割合

| 回答者                | 割合    |
|--------------------|-------|
| ①担任をしている職員(N=39)   | 84.2% |
| ②過去に担任をした職員(N=34)  | 81.4% |
| ③教科担任をしている職員(N=43) | 88.8% |

中学校職員の意識調査によると、困った内容として多かった項目は「コミュニケーション

ン関係」「授業やテストでの配慮事項」「保護者対応」「進路指導」等であった(表4)。

外国人生徒を受け持った職員の実に80%以上に困り感があり、不安を抱えていることが確認できた。また、A校でのアンケート調査からは87.5%の職員が、今後外国にルーツをもつ生徒の担任や教科担任を担うことへの不安を抱えていることもわかった。外国人生徒の受入や生徒への対応、キャリア教育等をテーマとした研修を行うなど、職員の意識改革、不安の解消等も重要だと考える。

(4) 日本語指導の実践及び評価

①個別の指導計画(日本語指導)(図2)

| 個別の指導計画   |   | 前期                                    |
|---|---|---------------------------------------|
| フリガナ  | 指導時間  | 作成日                                   |
| 児童生徒名   | 週(3)単位時間<br>月(12)単位時間   | 2022年4月28日                            |
| 指導者   | 指導補助者   | 指導場所 1学年室2                            |
| 校長  |   | 前期末                                   |
| 話す  | 5 学校の生活を円滑に送るために必要な最低限の表現を1語文程度でできる。  | 日本語習得状況<br>(日本語指導習得状況表を<br>参考にA～Gを記入) |
| 読む  | 10 単語のまとまりを意識して、分ち書きの文を音読することができる。  |                                       |
| 書く  | 10 送り仮名に注意して漢字を書くことができる。  | 【日常会話】 F                              |
| 聴く  | 7 基本的な文型で構成された2～3文の会話を、ゆっくりとした速さなら聞いて理解することができる。  | 【読み書き】 G                              |
| 教科  | 1 問いかけの言葉が分かる。  | 【授業中】 F                               |
| 指導目標  | 日本の学校生活や社会生活に関する理解を深め、日本語で学校生活に参加するために必要な文字や文など基本的な日本語の力を育てる。<br>日本の学校生活や社会生活において、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てる。 |                                       |
| 月   | 4月  | 5月                                    |
| 月   | 6月  | 7月                                    |
| 月   | (8月)  | 9月                                    |
| 日本語指導プログラム  | ①サバイバル日本語 ②日本語基礎 ③技能別日本語 ④日本語と教科の統合学習 ⑤教科の補習<br>※数値が自然な時を ← → で表示   |                                       |
| 学習の教育課程等による日本語指導の目標                                       | 6 学習した単語を使って、自分の意志を表現できる。   | 評価(指導内容・方法、<br>学習状況、評価)               |
| 11 当該学年で学習するレベルのおおよその漢字を読む。また、その意味を理解することができる。(象形文字・指示文字) |   |                                       |
| 11 漢字の基本的な構成が理解できる。(部首など)                                 |   |                                       |
| 8 基本的な文型で構成された2～3文の会話を、普通の速さで聞いて理解することができる。               |   |                                       |
| 教科  | 2 テーマ等を提示する言葉が分かる。  |                                       |
| 上記以外の指導目標   |   |                                       |
| 取り出し指導<br>実施指導時期  | 4月  | 5月                                    |
|   | 6月  | 7月                                    |
|   | (8月)  | 9月                                    |
|   | 前期合計  |                                       |
|   | 0   |                                       |

図2 「個別の指導計画(日本語指導)」

1人1台端末を活用した日本語指導を行う前に筆者が「個別の指導計画(日本語指導)<sup>5)</sup>(図2)を作成し、A校で活用した。A校

<sup>3</sup> 外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメント  
<sup>4</sup> 「生活者としての外国人」のための日本語学習サイト  
<sup>5</sup> 千葉市の日本語習得状況表を元にした日本語習得状況を記載する欄の他、日本

語の力(話す、読む、聴く、書く、教科)日本語指導の目標や指導内容、評価方法が記載できるような形式とした。

は千葉市の様式を活用していたが、より詳細な学習記録の蓄積、引継ぎ、日本語の力や指導目標等を記載することができる愛知県豊橋市教育委員会の形式を参考とした。

地域や学校によって日本語指導が必要な生徒の状況は様々である。集住地域においては、個別の指導計画よりも共通で使用できる教材やカリキュラムが重要になってくる。しかし、散在地域においては、それぞれの母国語への対応、日本語習得段階への対応、学習レベルへの対応等、生徒個人のレベルに合わせた個別最適な学びを支援する必要がある。日本語指導を必要とする生徒たちの日本語レベルや学習レベルも様々で、個別の指導計画や1人1台端末を活用することにより支援の幅は広がった。

### ②学習の記録（教師用）（図3）

| 2022年度 日本語指導 学習の記録（教師用） |      |                             |                  |   |  |  |  |  |  |  |  |       |
|-------------------------|------|-----------------------------|------------------|---|--|--|--|--|--|--|--|-------|
| 年 組 番 氏名                |      |                             |                  |   |  |  |  |  |  |  |  | No. 2 |
| 日付                      | 時間   | 日本語の学習内容                    | 教科の学習内容          | 一言コメント  |  |  |  |  |  |  |  |       |
| 9月16日(金)                | 1 校時 | 自分のことノート①(作文)               | 作文練習             | 「自己理解」につながる作文活動のため、最終的には「将来の自分」について作文を書くことを目標とする。自分では何をどう思ったかという情報が出てこないの、聞き取った状況をこらで五七五にして作った。 |  |  |  |  |  |  |  |       |
| 9月21日(水)                | 1 校時 | 川柳づくり                       | 川柳応募に向けて         | 「計算ゲーム」の九九ほのぼのの歌を覚えた。漢字の「読み」を覚えるゲームでは2の課題はできなかった。漢字は「簡単な教科」と「簡単な教科」の「読み」から読む。                   |  |  |  |  |  |  |  |       |
| 9月30日(金)                | 1 校時 | 自分のノートづくり②(作文) 得意な教科と不得意な教科 | ・計算ゲーム<br>・漢字ゲーム | 「読み」を行った。読むつまじことはあるものの制とスラスラと読むことができた。  |  |  |  |  |  |  |  |       |
| 10月3日(月)                | 4 校時 | 漢字の読み書き(小3レベル)              | 未実施              | 読みは6割、書きは1割程度しかできなかった。少し難しかったようだ。少し元気がないようだった。  |  |  |  |  |  |  |  |       |
| 10月5日(水)                | 1 校時 | 短文作り                        | 未実施              | 「おもしろい」。「私の」は「です」。など身振りの行動を文章にしてみる。間違えたのは「アリスを」だけ。「ほかに」がなかった。                                   |  |  |  |  |  |  |  |       |
| 10月14日(金)               | 4 校時 | 自分のノートづくり③(作文) 得意な教科と不得意な教科 | ・計算ゲーム<br>・漢字ゲーム | 「得意な教科と不得意な教科」の「読み」を行った。読むつまじことはあるものの制とスラスラと読むことができた。   |  |  |  |  |  |  |  |       |

図3 「日本語指導 学習の記録（教師用）」

日本語指導担当教員が行った日本語指導及び学習記録の蓄積、日本語習得目標設定のための資料、担任や学年職員との共有、引継ぎ資料としていつでも見られるように、1人1台端末を活用して記録した（図3）。

#### ア 成果

日本語指導及び学習指導の記録として残しておくことで、担当者が自身の指導を振り返ることに活用できた。また、担当者が複数い

る際もお互いの指導を確認したり、質問をしたりすることにも活用できた。

#### イ 課題

各学校に派遣されている日本語指導協力員との共有も試みたが、日本語指導協力員には端末が配付されていないため、共有することが困難だった。

### ③『タッグシート<sup>6</sup>』（図4）（5名全員）

| 2022年度 日本語学習と生活の記録 |          |                                   |  |  |  |  |  |  |      |                                     |                                     |     |
|--------------------|----------|-----------------------------------|--|--|--|--|--|--|------|-------------------------------------|-------------------------------------|-----|
| A中学校 年 組 番 氏名      |          |                                   |  |  |  |  |  |  |      |                                     |                                     | No. |
| 日付                 | 日本語学習の記録 |                                   |  |  | 生活記録   |  |  |  | 自己評価 | 担当                                  | 担任                                  |     |
| 7月8日(金)            | 原文       | Cara menulis kanji susah sedikit. |  |  | Tidak lama lagi cuti musim panas Saya tidak sabar untuk berjumpa dengan nenek saya |  |  |  | A-   | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |     |
|                    | 翻訳       | 漢字の書き方は少し難しいです。                   |  |  | すぐに夏の休日。祖母に会うのが待ちきれません。  |  |  |  |      |                                     |                                     |     |

マレー語を母語とする生徒の記述（音声入力使用）

図4 『タッグシート』

日本語指導の振り返りには筆者が開発した『タッグシート』（図4）を主に活用した。タイピングが苦手、母語でのタイピングが困難等の場合は1人1台端末の音声入力機能を利用する。母語での入力も可能なため、母語の維持、母語での意思表示が可能となる。日本語指導の内容を日本語指導担当者、担任、学年主任で共有するほか、生活記録の欄を設け、生徒のつまずきや考え等を複数の職員で共有することで、効果的な生徒理解、生徒支援につなげることも考慮した。

#### ア 成果

日本語指導の記録を残すだけでなく、本人の気持ちや意思を担当・担任・学年主任が連携し把握することで生徒理解や本人への支援につなげることができた。

#### イ 課題

- ・翻訳と希少言語への対応

対象生徒の母語の習得状況等によっては翻訳が困難なケースや、母語が希少言語の場合は入力が困難なケースがある。

<sup>6</sup> Chromebook のスプレッドシートを利用し、筆者が開発した振り返りシート。学習者本人が日本語または母語で学習の記録、生活の記録を入力し、設定により日本語へ自動翻訳する。簡単な設定変更により日本語から母語に翻訳することもできる。

きるため、母語の保持等にもつながる。さらには学級担任、学年主任とその記載内容を共有できる。関係職員がタッグを組み、一人の生徒を支援していくという意味合いから『タッグシート』と名付けた。

- ・生徒の情報活用能力の影響

タイピングが苦手、1人1台端末の操作に慣れていない生徒にとっては時間がかかる。

- ・実践事例数の少なさ

A校や千葉市の研修会で『タグシート』について紹介し、仕様についての意見をもらい、機能の改善等も試みたが、実践事例はなく、現時点では筆者の実践しかない。

ウ 生徒へのアンケート調査より(N=5)(7月)  
「授業の振り返りに使っている『タグシート』は便利だ」という質問に対し、3名が「そう思う」1名が「少しそう思う」と回答。学習者は使いながら便利なものだと感じていたことがわかった。12月の生徒への聞き取り調査でも同様の結果が得られた。

#### ④日本語スピーチ発表会(5名全員参加)

日本語指導が必要な生徒たちの自己理解からキャリアへの接続、日本語学習への意欲向上、自己肯定感の向上を目的として日本語スピーチ発表会を実施した。

原稿作成において1人1台端末を活用し、生徒それぞれが母語で入力した文をGoogle翻訳で日本語に翻訳し、筆者が生徒と対話をしながら修正を加えた。また、スピーチの参考資料として1人1台端末を活用して全国で行われた外国人による日本語スピーチコンテストの映像を提示し、生徒たちはその資料を参考に発表会に向けての目標を立てた。

#### ア 成果

- ・生徒へのアンケート調査より(N=5)

「スピーチ発表会や発表会に向けての練習は日本語の力をつけるのに役に立った」という問いに対し5名全員が肯定的に回答した。

生徒の感想には「先生たちがスピーチを聞いてくれてうれしかった」「内容が伝わったことがうれしかった」などがあり、自己肯定感、日本語学習への意欲向上につながった。

- ・参観者へのアンケート調査より(N=7)

「日本語スピーチ発表会は生徒たちの日本語習得への意識(モチベーション)を高めると思いますか」という問いに対して6名が「そう思う」1名が「少しそう思う」と回答。

感想には「生徒の新たな一面が見られた」や「彼らがあんなに話せるとは思わなかった」などがあり生徒理解への一助になった。

#### イ 課題

参観者が教師のみだったことである。今後は保護者を招待し、日頃の努力を保護者に認めてもらい自己肯定感の向上につなげたり、全校生徒の前で発表し、外国にルーツをもつ生徒への理解を広げたり、深めたりする場に発展させていく必要がある。

#### (5) 学習支援の実践及び評価

個別最適な学びに対する支援として1人1台端末の機能やインターネット上の様々な学習コンテンツを活用した。

#### ①Google Classroomの活用(5名全員)

『タグシート』の共有やアンケート調査の実施、サイトの紹介等に活用した。生徒用端末では視聴できない動画教材等はGoogle Meetの画面共有機能を活用した。

#### ア 成果

様々なサイト紹介や動画教材を即時共有することができるため、授業準備や教材研究の時間を大幅に削減することができた。

#### イ 課題

1人1台端末の扱いに詳しく、読める文も全て音声出力機能に頼るなど、有効でない使い方をしてしまう生徒もいた。何もかも1人1台端末に頼るのではなく、どのような場面でどのような使い方をするかなど、指導者が使用目的を意識することが大切である。

#### ②ドリルパーク<sup>7</sup>(5名全員)

既習事項の確認や復習を目的として漢字ドリル、計算ドリルを中心に対象生徒の学習状況に合わせて実施した。

<sup>7</sup> 千葉市が運用する1人1台端末で使用可能なドリル。5教科の小1～中3の内容を自由に選択し、いつでも学習できるドリル。学習履歴の蓄積も可能。

## ア 成果

生徒へのアンケート調査より (N=5)

「学力を伸ばすのに役に立ったと思う活動はどれですか」に対し2名が「ドリルパーク」と回答した。自分のレベルに合わせた学習ができたため学習効果を感じたと考えられる。

## イ 課題

国語の漢字に関しては採点基準が厳しく、本人及び指導者が正解と判断した問題も不正解と判定されることがあり、学習意欲の低下につながりかねない。

### ③「子どもの日本語ライブラリ<sup>8</sup>」の自分のことノート（作文練習帳）（5名全員）

日本語を書く力だけでなく、生徒に関わりのある情報（自分のこと）を入れ、語彙や表現を増やすことで、対人関係の向上や自尊心の向上、在籍学級でのキャリア教育に参加させることを目的として実践した。

## ア 成果

生徒へのアンケート調査より (N=5)

「学力を伸ばすのに役に立ったと思う活動はどれですか」「日本語の力を伸ばすのに役に立ったと思う活動はどれですか」に対しそれぞれ4名が「作文練習」と回答。「作文は大変だが、力がついたと思う」と述べていた。

自分の国の事柄から始まり、性格や趣味、長所や短所について考えさせることができた。自己理解という観点からも良い機会となった。手順や例文も示されているため、指導者にとっても扱いやすい教材であった。

## イ 課題

例文をどこまで参考にしてよいかは課題となる。例文があることにより、自分で考えずに全て例文に頼ってしまうケースもあった。

### ④怪盗ねこぴー<sup>9</sup>の計算フラッシュと漢字ゲーム（5名全員）

計算や漢字を苦手としている生徒のために学習意欲向上を目的として実践した。

## ア 成果

生徒へのアンケート調査より (N=5)

「学力を伸ばすのに役に立ったと思う活動はどれですか」に対し5名全員が「計算フラッシュ・漢字ゲーム」と回答。

授業初めの5分程ではあったが、ゲーム形式だったため、意欲的に取り組んでおり、生徒は学習効果も感じたと考えられる。

## イ 課題

学習意欲の向上は見られたが、基礎学力の定着までは至らない。1人1台端末を家に持ち帰り、家庭学習として継続的に取り組めば、より一層の効果が期待できる。

### ⑤play gram タイピング<sup>10</sup>（タイピングソフト）（2名）

対象生徒の中に母語でのタイピング不可、日本語（ローマ字がわからない）でのタイピング不可、母語での音声入力不可という生徒がおり、原稿作成や振り返りの記入に1人1台端末を活用することが難しいというケースがあった。そこで、タイピングと同時にローマ字を学習することができるタイピングソフトへの取組を実践した。

## ア 成果

授業で数回取り組んだだけでローマ字の基礎への理解やタイピングへの意識向上などの効果が見られた。日本語指導が必要な生徒が日本語でのタイピング（ローマ字入力）を習得するには効果的と言える。

## イ 課題

タイピングの練習は個人学習的な要素が多いため、授業の時間だけでなく家庭学習や自主学習として継続的に取り組むのが効果的である。

<sup>8</sup> JFL Project（年少者日本語学習資料開発・普及事業）が提供する無料の日本語指導教材が掲載されているHP

<sup>9</sup> 株式会社 マドレウィン・パートナーズが制作している「すべての子どもたちに学ぶ楽しさを」をテーマにつくられた教育コンテンツサイト。学校に通う子ども

もだけでなく、様々な理由から学校で学べない子どもたちまで、すべての子どもに「学ぶ楽しさ」を伝えるべく制作されている。

<sup>10</sup> 株式会社Preferred Networksが提供するタイピング練習サイト

## (6) 教員研修

日本語指導が必要な生徒の現状や今後の展望への理解、支援をするための資料の周知、外国にルーツをもつ生徒への関わり方や気持ちの理解を目的としてA校にて教員研修を行った(12/23実施)。

### ①テーマ

「外国にルーツをもつ生徒の受け入れと支援」

### ②研修の成果と課題の分析

ア 事前アンケート結果(N=24)

イ 事後アンケート結果(N=23)

ウ 成果

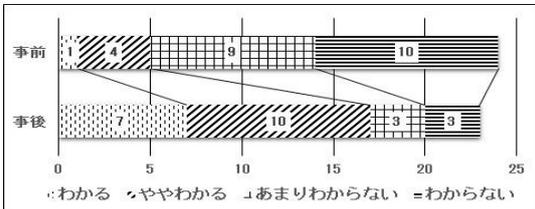


図5「質問1 日本語指導が必要な生徒の現状(日本全国の日本語指導が必要な生徒の推移等)がわかる」への回答  
質問1について、研修前は肯定的回答が5人(20.9%)だったのに対し、研修後は17人(68.4%)となった(図5)。

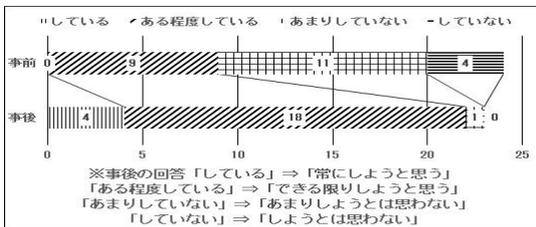


図6「質問2【事前】授業をする際は外国にルーツをもつ生徒への配慮をしている  
【事後】授業をする際は外国にルーツをもつ生徒に配慮をしようと思う」への回答  
質問2について、研修前は肯定的回答が9人(37.5%)だったのに対し、研修後は22人(94.7%)であった(図6)。



図7「質問3【事前】課題を出す際は外国にルーツをもつ生徒への配慮をしている  
【事後】課題を出す際は外国にルーツをもつ生徒に配慮をしようと思う」への回答

質問3について、研修前は肯定的回答が5人(20.8%)だったのに対し、研修後は23人(100%)であった(図7)。

1回の研修ではあったが、研修後の自由記述には多数の肯定的なコメントや感想が記入されており、研修の効果を確認することができた(表5)。

表5 教員研修後の感想・コメント(要約)

- ・知らないことが多く、知ることができてよかった。(複数)
- ・知らないことは怖いと思った。
- ・知らないことにより生徒の選択肢を狭めてしまう可能性もある。
- ・外国にルーツをもつ生徒の気持ちがわかった。
- ・優しい日本語、短文、わかりやすい指示を心がけたい。
- ・研修を受けた人が知っているのではなく、全職員が知る必要がある。

### エ 考察

質問1の回答の変容から、研修を行ったことにより、日本語指導が必要な生徒の現状への理解が深まったと言える。質問2、3の回答結果から、外国にルーツをもつ生徒の気持ちを体験的に学ぶことで、彼らへの理解が深まり、今後そのような生徒に配慮をしようという意識を持ったと言える。

### オ 課題

一番の課題は「知らない」ということではないかと感じた。研修後の感想に「外国にルーツを持つ生徒の気持ちがよくわかった。」

「進路指導を行う身として、知らなければ生徒の将来に大きな影響を与えたり、選択肢を狭めてしまったりする可能性があることを痛感した。」「ある程度のことは知っていたが、進学についてはもっと知っておくべきことがあると思った。」といった記述があった。7月に千葉市教育センターで行った専門研修後の感想にも「外国にルーツをもつ生徒への理解や基本的な日本語指導、インターネット上の資料の活用方法等を悉皆研修や初任者研修に組み込むべき」と記されていた。各学校の実態に合わせて校内研修を計画し実施することも大切だが、今後外国にルーツをもつ生徒が増加していくことを考えると、様々な研修に積極的に取り入れていく必要がある。

## 5 考察

### (1) 成果

#### ①学習意欲の向上

1人1台端末を活用しての日本語指導及び学習支援を行うことで、学習者が一定の日本語力の向上、学力の向上を感じることができたことがわかった(P6 5(3)①、(4)①)。また、日本語スピーチ発表会や発表への準備を通して自分自身のことを考え発表し、担任や学年職員から励ましの言葉をかけてもらったことにより、自己肯定感が高まり、学習意欲向上につながったと考える。学習支援に関しては、1人1台端末を活用し、ゲーム性を含む学習コンテンツを活用することが学習意欲向上につながったと考える。

#### ②母語保持の重要性

第二言語習得や学習言語習得には母語の保持が欠かせない。1人1台端末を活用することにより、母語を使つての意思表示や作文などが可能となり、母語を使う機会を増やせることが最大のメリットである。これらのことが学習者の母語で思考したり、母語の保持を支援したりすることに繋がる。

#### ③『タッグシート』の活用

日本語学習の記録だけでなく、母語の保持や母語で考えたり意思を表現したりすることにおいて、『タッグシート』は有効だった。本研究では生徒C、Eが母語で『タッグシート』に記入しており、日本語での表現が難しい場合に特にその効果が発揮されたと考える。日本に来て間もない生徒や母語が定着している生徒、日本語よりも母語で表現することが得意な生徒がいる場合は『タッグシート』をより効果的に活用できると言える。

### (2) 課題

#### ①基本的な情報活用能力の影響

1人1台端末を活用する際は指導者と生徒双方の情報活用能力が大きく影響する。指導者、生徒ともに様々な機会を通して基礎的な情報活用能力を身に付ける必要がある。

#### ②家庭での1人1台端末活用の推進

日本語や学習言語を習得するには長い期間を要することを考えると、学校の学習時間のみでそれらを習得することは困難である。日本語や学習言語、基礎的な情報活用能力を身に付けるためには家庭への1人1台端末の持ち帰りを推進し、家庭での活用方法等について今後さらに検討することが課題となる。

#### (3) 提言

1人1台端末を活用することで様々な学習効果が期待されることがわかった。しかし、このような取組に関しては実践も少なく、本研究についても効果の検証が十分とは言えない。インターネット上の多数の学習教材を学習者の日本語能力や学習状況に応じてどう効果的に活用し、個別最適な学びを支援していくかを明らかにするには、今後更なる実践研究が必要だ。本研究が今後の多くの実践の一つの足掛かりとなることを期待したい。

最後に本研究を通して筆者が考えた「外国にルーツをもつ生徒受入から進路指導までの流れ」をイメージ化した(図8)。学校全体でこのようなイメージを共有した上で、生徒一人一人の状況に合わせた個別最適な学びを支援していくことが大切だと考える。

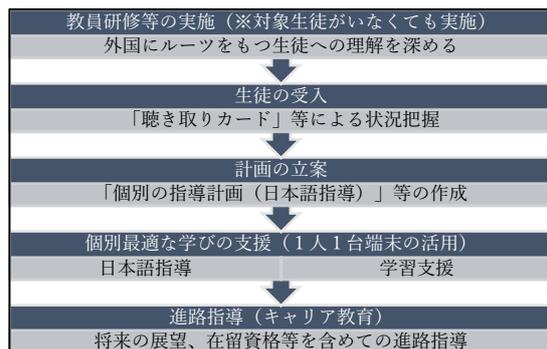


図8 外国にルーツをもつ生徒受入から進路指導までの流れのイメージ

#### 参考文献

- 文部科学省(2022)「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)」の結果
- 野嶋栄一郎(1995)「コンピュータ教育利用の光と影」水越敏行・佐伯胖(編著)『変わるメディアと教育のありかた』ミネルバ書房 110-131
- ジム・カミンズ、中島和子(訳)(2011)『言語マイノリティを支える教育』慶応技術大学出版
- コリン・ベーカー、岡秀夫(訳)(1996)『バイリンガル教育と第二言語習得』CIEC 外国語教育研究部会