

## 国際中等教育学校における日本語チェックシステムの構築と課題

—海外生活体験生徒の日本語力を把握するために—

### Establishment and Challenges for a Protocol System to Check Japanese Proficiency in the International Secondary School:

Plotted for Verifying the Japanese Proficiency of Students with Experience of Living Overseas

JSL 委員会 秋森久美子 荻野聡 徳初美 西村諭

(Kumiko Akimori Satoshi Ogino Hatsumi Toku Satoshi Nishimura)

東京学芸大学 菅原雅枝

(Masae Sugahara)

#### 【要旨】

本校では多くの「海外生活体験生徒」を受け入れており、彼らに対する支援を教育の柱の一つに位置づけている。支援が必要な生徒に適切な対応をとるためにも、生徒のニーズを正確に把握することが重要である。このため、開校時から「日本語チェックシステム」の構築を目指してきた。6つの段階からなるこれらのチェックは、年少者に対する第二言語教育の知見と本校の学習活動の特色とを合わせて開発された。4年間でシステムとしては徐々に整備されてきたが、一方でその内容や評価の方法などの課題も明らかになってきた。

#### 1. はじめに

本校の前身である東京学芸大学附属大泉中学校は、海外帰国生徒の受け入れ校として研究・実践を重ねてきた。国際中等教育学校になってからも、毎年25人前後の生徒が「外国語作文」を課す検査方式（以下「A方式」と呼ぶ）を経て入学する。これらの生徒の多様な言語・文化的背景やそれに由来する困難さへの対応は、本校の教育において取り組むべき重要な課題のひとつとして位置づけられている。

しかしながらA方式で入学してくる生徒の言語使用状況は実に様々である。海外日本人学校で学んできたものもいれば、学校はもとより家庭内でも日本語以外の言語を使用してきたものもある。また個人内で4技能（読む・書く・話す・聞く）の優勢言語<sup>1</sup>に違いがあるものもある。したがって、少なくとも「日本語力」に由来する課題に対応することを目的とする場合、「A方式入学生徒」とカテゴライズすることはあまり意味をなさない。必要な生徒に必要な支援を提供するには生徒のニーズを正確に把握することが重要となろう。

本校では、「言語間を移動したことに由来する生活・学習上のニーズ」を持つ生徒を「JSL対象生徒」と呼び、附属大泉中学校時代から様々な形で生徒の日本語力の把握に努めてきた。本稿はそれらを統合したJSL対象生徒を見極めるための「日本語チェックシステム」を紹介すると共に、4年間の実施を経て見えてきた課題の整理を目指すものである。

#### 2. 学習とことば

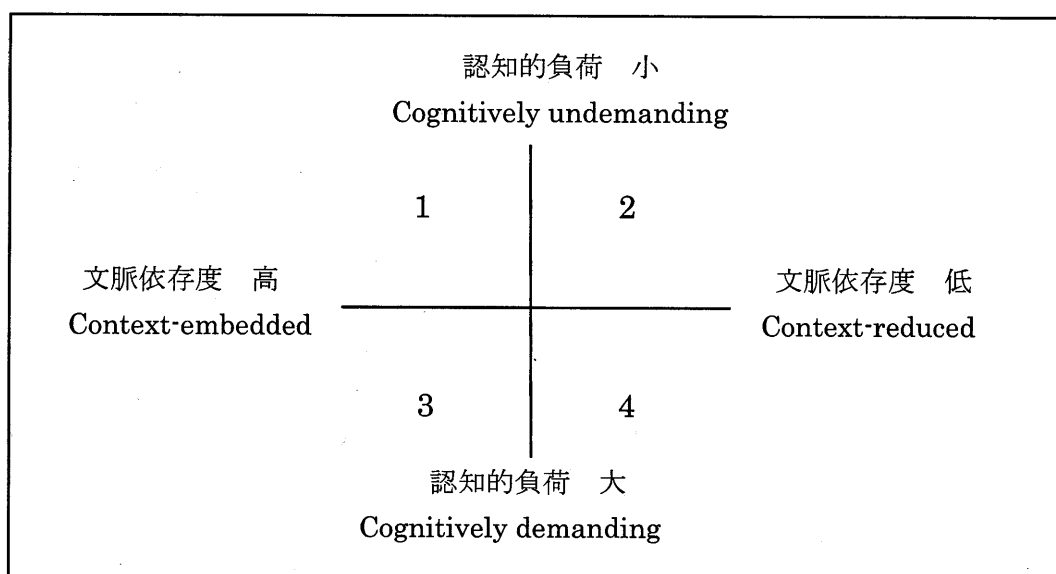
##### 2-1 学習に必要なことばの力

日本語を母語としない子どもたち（以下「JSL児童生徒」とする）への教育の分野では、近

1 複数言語を使用するケースで、それぞれの言語の獲得時期にかかわらず、もっとも強い（得意である）言語。「母語」は一般に一番はじめに習得した言語を指す。

年、日常会話は流ちょうであっても学習活動に参加できない子どもたちの存在が表面化し、大きな課題となっている。

Cummins は、言語能力には生活場面で必要とされるものと学習場面で必要とされるものの2つの側面があるとし、前者を Basic Interpersonal Communication Skills (以下、BICS)、後者を Cognitive / Academic Language Proficiency (以下、CALP) と呼んだ。Cummins によれば、同年齢の母語話者と同等の力を身につけるまでにかかる期間は、BICS で1～2年、CALP では5～7年かかるという。日常会話は流ちょうでも学習に参加できない JSL 児童生徒の問題は、BICS と CALP の習得にかかる時間の差によるものと捉えることができる。さらに Cummins は、縦軸に「認知的負荷」、横軸に「文脈依存度」をとった「言語能力発達モデル(図1)」を示し、BICS は第1象限、CALP は第4象限における活動ができる言語の力と説明した。ここから、学習に参加するためには文脈依存度の低い状況で認知的負荷の高い活動ができる力、例えば、生活場面を離れ「ことば」のみで与えられる情報をもとに思考し、それを表現するといった活動ができる言語の力が必要であると考えられる (Cummins&Swain 1986)。



【図1 言語能力発達モデル】

Chamot & O'mally (1994) は学校の文脈における CALP にあたる力の具体像を、12の「Academic Language Function (学習言語機能)」として示している。情報収集・情報伝達・比較・順序(手順)・分類・分析・推測・判断(理由の提示)と他者の説得・問題解決・意見や情報の統合・評価がこれにあたり、学習場面で求められるのはこうしたことができる第二言語の力であると主張する。同様に日本の学校文脈において求められる力を整理したものに文部科学省が開発した「JSLカリキュラム」における Activity Unit がある。Activity Unit では「知識経験を確認する」「興味関心を抱く」「観察する」「操作して調べる」「情報を利用する」「分類して考える」「比較して考える」「条件的に考える」「推測する」「関連づけて考える」「表現する」「判断する」が取り上げられている。これらは学習に参加するために教科を問わず必要となる力であり、授業言語が日本語である教室においてはこうしたことが日本語でできることが求められるという。JSLカリキュラムではこのような力は実際に日本語で学習活動に参加する中で培われるとしている(文部科学省、2003)。

一方、母語においても、日常的な会話から学習場面で求められることばへの移行は決して容

易ではないという指摘がある。岡本(1985)は、子どもたちが乳幼児期に親しい人との対面による現実的場面での会話を通して獲得することばを「一次的事ば」と呼ぶ。その後小学校入学を契機とし、不特定の人を対象として一方向で伝達される「二次的事ば」が獲得される。二次的事ばでは自分で内容を構成し文脈を作り出すという「自己設計」が求められる。こうした「二次的事ば」の特徴を強く持つのが「書き事ば」である。さらに岡本は「二次的事ばへの『水先案内人』は先生である。水先案内人は舟の中の人々に一次的事ばでいろいろ話しかけながらも、舟を二次的事ばの海へ導いてくる(岡本1985 p.172)」という。母語においても書き事ばに代表される「学習場面で必要な力」の獲得には、学校という場に代表される、意図的・組織的な介入が重要であると捉えることができる。

## 2-2 言語環境とことばの力

これまでの研究で、母語でも第二言語でも日常会話力を超えた「学習で求められることばの力」があり、それを身につけるのは容易ではないとされている。これらはいずれも教室での学習に参加する中で獲得されるという。

本校A方式入学生徒の場合、その多くが家庭では日本語を使用しており、日常場面での会話に課題を持つ生徒は限られる。しかし、これまで述べたようにそれがそのまま日本語で学習できることにつながるとは限らない。2言語併用状況にある生徒の場合、①2言語で学習が可能、②どちらか1言語でなら学習が可能、③いずれの言語でも日常会話のレベルにとどまる、という3パターンが生じると考えられる。本校でJSL対象生徒となるのは、②のうち「日本語が日常会話レベル」であるものと、③の状況にあるものと見ることができよう。②の場合はCumminsの共有基底仮説<sup>2</sup>に基づけば、優勢言語で持っている「学習に参加するために必要なことばの力」「知識」「考える力」を日本語で表現するための支援が求められることになる。一方、③のケースでは学年相当の学習・思考のためのことばの力自体を育てていくことが目標となる。このように、②③のケースでは支援の計画が異なってくる。そしてその要因は、それぞれの言語が使用されてきた場面とその質に求めることができる可能性が高いのである。

先述の「JSLカリキュラム」では、各教科に特有な語彙・表現の他に「各教科で求められる学ぶ力」「教科の典型的な学習の流れ」に言及している。前者は、社会科での「調べ学習」を遂行する力や理科での体験的理解を科学的概念と結びつける力などであり、後者は社会科では「つかむ→まとめる→広げる→発信する」、理科では「導入→用語理解・確認→実験・観察→まとめ・説明」といった日本の教室で典型的とされる授業展開である。これらを知る・身につけることが、学習内容の理解や学習への参加を助けることになるという。つまり、たとえ学習場面での言語力がまだ十分でなくても「日本語で行われる学習活動」を体験していれば、日本の学校での教師の発話の仕方、授業展開のパターン、学習場面で期待される対応の仕方や行動などの知識を基に推測することができ、学習活動への参加が容易になるのである。

生徒のこれまでの言語使用環境は学習場面でことばに由来する困難を感じる可能性の有無を予測する重要な指標となるといえよう。

<sup>2</sup> 学習や思考のための力は言語間で共通であり、一方の言語で身につけた力は別の言語にも転移するという仮説。「氷山のたとえ」ともいわれる。

### 3. 現行の日本語チェック

#### 3-1 各日本語チェックの目的と方法

本校では、2 に述べた考えに基づき、生徒の日本語力の把握を行ってきた。以下、現在実施されている調査を「目的」「内容・方法」「評価」「課題」に分けて述べる。

##### ① 言語使用環境調査・日本語使用状況に関する調査

###### 【目的】

2-2 で述べたとおり、言語間を移動する子どもたちの言語力を把握しようとする場合、どのような場でどのような言語を使用していたかが重要な情報となる。言語使用環境調査はその基本的な情報の収集を目的として行われる。

###### 【内容・方法】

全入学者の保護者に「言語環境調査」を、A 方式入学生のうち保護者・日本語指導担当者（以下「JSL 担当者」）が日本語で学習することに何らかの不安を感じる者<sup>3</sup>に対し、より細かな「日本語使用状況調査」を行う。「日本語使用状況調査」は、JSL 担当者が保護者と面談する形で行うことが多い。

主な質問事項は以下の通りである。

- ・生徒の母語及び 4 技能それぞれで「得意な」言語
- ・保護者の母語
- ・両親及び兄弟姉妹と会話する言語
- ・日本語以外の言語で教育を受けた期間とその言語
- ・保護者による子どもの日本語力判断

###### 【評価】

情報収集を目的とするため「評価」は行われない。

###### 【課題】

日本語使用に関する調査は保護者のニーズを把握するという役割をも負う。「学習場面での日本語使用」などの内容は保護者には把握できない部分もあり、回答が難しいとの声もある。このため、現在は可能な限り保護者へのインタビュー調査の形をとっているが、対応のための人員確保など実施上の課題が残る。

##### ② 日本語レベルチェック A・B

###### 【目的】

生徒の基礎日本語力を判断するために行われる。A は日本語能力試験 3～4 級レベル、B は 2～3 級レベルである。一般に日本語の初級文法を終了するのが 3 級レベルとされる。A で十分な得点ができなければ日本語の基礎構文が習得できていないことを意味し、取り出し授業<sup>4</sup>が必要となるケースも想定される。取り出し授業を行うには、教員配置、評価方法など多方面との協議が必要であるため、対象生徒の有無を早期に把握することが重要となる。

<sup>3</sup> 担当者からは、日本語での生活・学習経験が少ないもの、家庭内言語が日本語でないもの、及び適正検査時の「基礎日本語作文」に不自然な日本語表現が見られるものの保護者に「日本語使用状況調査」への回答を依頼している。

<sup>4</sup> 主として言語的な負荷の高い国語や社会科の時間に、別教室で日本語等の指導を行うこと。

【内容・方法】

ABいずれのチェックを行うかは生徒本人との会話を基にJSL担当者が判断する（両方向うケースもある）。

Aでは、「敬語」「受動態」「授受表現」「助詞」などを含む日本語初級文法項目及びそれを使った読解問題が出題される。Bはそれらを応用した日本語表現及び小学6年程度を想定して作成した読解問題が出題される。日本語能力試験は選択式の解答のみであるが、本校では日本語で表現できるかどうかを確認するため、絵を見て文を作る・文の後半を考えるなど日本語を産出する問題に作り替えている。

【評価】

テスト形式で行われるため、正答率による評価が可能である。レベルチェックAで60%を下回る場合、在籍学級での国語・社会などの学習はかなり困難であると予想される。また、海外生活が長くても日本語に触れていた生徒にとっては悩む必要のない問題であるため、正答率は高くても時間がかかった場合、自然習得ではなく学習して獲得した日本語である（すなわち、日常会話の流ちょうさに課題が残る、会話のスピードについていくことが難しいなどの課題を持つ）、表記に不慣れで読むのに時間がかかるなどの可能性が推測される。日本語力を判断する際には、得点以外にこうした特徴も考慮される。

【課題】

大半が日本語での日常会話に支障のない本校ではあまり使用されない。また、日本語能力試験は文型シラバスによる積み上げ式の日本語学習を基にしたものであるため、限られたインプットとはいえ自然習得したA方式入学生徒の日本語力を測るのに適したものであるのか、検討が必要であろう。

③ 面接1（A方式入学者全員）

【目的】

「日本語面での支援は不要」という判断を下すために行う。この面接では、教師の指示・質問への生徒の反応を見ることを目的とする。

【内容・方法】

日本語の文章を読み、日本語での質問に答えられるかどうかを確認する。授業場面における教師とのやりとりを想定しているため、中学生新聞の記事をそのまま使用し、その内容について口頭で問うスタイルをとる。ただし、確認すべき点は「日本語で書かれた文章を巡って教員とのやりとりができるかどうか」であるので、ふりがながあるものとないものの2種類を用意し、「漢字の試験ではなく、中身がわかるかどうかをチェックする」旨を伝えた上で、生徒自身にどちらかを選ばせている。

質問の内容は以下の通りである。

- a) 文章のテーマ
- b) ことばの意味
- c) 内容に関する質問（本文からの引用可能なものと再構成が必要なもの）
- d) 記事の内容に対する自分の意見

ここでは、2-1で紹介した学習言語機能のうち、「推測」「判断」「情報の統合」などの力が問われる。a)c)では、文章の内容を要約することや、文中にある必要な情報を統合して自分で

文を再構成することが求められる。「二次的ことば」として日本語を操作することができるかどうか焦点となる。また、b)では、文章の展開や漢字から意味を類推する力が必要である。d)は、本校の学習場面において教科を問わず求められる力である。さらに、質問の中で「黙読」「○段落」「×行目」といった語彙を使用し、そうした学校文脈で使用されることばがわかるかどうか、もしわからない場合は適切に問い返すことができるかを確認する。生徒の生活歴によっては音読をさせることもある。これは発音上の癖や文節の認識などを確認する目的として行う。

【評価】

特定の問題文が正確に読み取れたかではなく、教師の発話意図が伝わっているかどうかを重視する。そのため、答え自体は必ずしも教師の意図したものでも構わない。面接1は「会話の流ちょうさ」「語彙」「読解力・推測する力」「口頭での意見」の4項目を各5点満点で評価する。国内で学習してきた生徒と同じように日本語で学習できるかどうかの判断が目的であるため、日本語での記事を巡るやりとりに問題がなければ「5」となる。生徒の発話の特徴や課題は所見に記録する。

【課題】

現行の評価は4項目であるが、これらはいずれも生徒本人の日本語産出に関わるものである。実際には、質問者とのやりとりにおいて「質問と答えがかみ合わない」「(質問者が与える)ヒントが伝わらない」など受容に関する部分での生徒の日本語力の課題も見える。採点の項目及び基準について再考する必要がある。

面接1は通常入学後のガイダンス期間に実施される。まだ学校生活に慣れない時期に教員と対面で面接を受けるため、極度に緊張しうまく答えられないものもいる。また、内容に関する既有知識が大きく影響することも考えられる。より正確な判断のためにはこれらの点も考慮すべきと考える。

④ 作文 (A方式入学者全員)

【目的】

「書きことばの産出」の力を把握することを目的とする。2で述べたとおり、母語においても話し言葉から書きことばへの移行は意図的な教育によって行われる。A方式入学生徒には、家庭内で日常的に日本語を使用しており、会話力には問題はなくても、日本の学校に通っていないため日本語で書く経験をあまりしていない生徒も多い。国内で学んだ生徒が小学校生活の中で自然に身につけてくる「状況に応じた文章のスタイル」を獲得していないものも見られる。本校では教科を問わずレポート等を書くことが期待されているため、入学後、こうした力の差が表面化することも考えられ、書く力を把握しておくことは重要である。

【内容・方法】

原則的に面接1の待ち時間に行う。試験ではないことを伝え、辞書を使わないという条件で次の3つの課題に答える。

- a) 自己紹介
- b) 昨日の日記
- c) 気になるニュース

a)b)は生徒自身のことや体験した事実をそのまま記述するものである。Cummins のモデル

で考えると、文脈には依存しないものの、この年齢の生徒にとって認知的な負荷はそれほど高いとはいえない。しかし日本語で書くこと自体の経験が少ない生徒の中には辞書を使わずその場で書くことに戸惑うものも見られる。c)は認知的な負荷の高い活動であり、抽象的な内容を理解し適切に相手に伝えるという学習場面で必要となる書きことばの力が必要である。

【評価】

作文は「直接体験」「ニュース」に分け、それぞれ5点満点で評価する。a)b)では主として書きことばの定着を見る。また、助詞の間違いや直訳的な表現の有無から基礎日本語力の確認を行う。一方、c)は「気になるニュース」「なぜ気になるのか」などが書かれたワークシートに記入する形をとっており、期待される表現形式にあったものが求められる。ニュースの理解度を測るものではないのでこの形式にあっていれば文自体の長さは問わない。評価の基準は「日本語として不自然な表現の有無」「助詞などの間違い」「答え方の適切さ」が中心となる。

【課題】

生徒の中には日本語の問題ではなく「文を書く」こと自体が苦手な者もいる。また、内容をよく理解しているために簡潔に表現できる者もいる。こうした状況では、文の複雑さや表記ミスの数で判断することは必ずしも「日本語力」の評価とはならないため、客観的判断基準を定めるのは困難である。

⑤ 面接2

【目的】

面接2は面接1及び作文チェックの結果、「要支援」となる可能性があるものを対象として行い、「JSL対象生徒」であるかどうかの見極めを行う。面接1と作文チェックは30点満点で評価されるが、過去4回の結果を見るとおおむね24点をラインとしてそれ以下のものが面接2に呼ばれている。全体的に「5ではない」ものもいれば、作文で表現できる内容に比べ面接の点数が極端に下がるものもいる。繰り返しになるが点数が伸びなかった原因が日本語力の問題なのか生徒の特性（作文が苦手・極端におとなしい性格であるなど）に由来するのは1度では判断できず、個別に時間をかけて実施する面接2を経てようやくその理由が判明することも多い。

【内容・方法】

面接2は担当者とのフリートークが中心である。テーマは生徒の興味関心のあるものを会話の中から見つけ出し取り上げるが、主として以下のようなことが日本語でどの程度できるかを確認する。

- ・描写
- ・比較
- ・手順の説明
- ・抽象的事項の説明
- ・意見

ここでは、生徒の自発的な発話を促し、その中で上記項目に係わる発話についてその内容・表現・発話の特徴を記録する。これらの項目は学習言語機能、Activity Unitの考えを基本とし、さらに本校の授業場面で見られる言語活動を取り上げたものである。フリートークの中で行われるため質問項目としてあげているものではなく、話の展開よって「日本と滞在国の

価値観の違いを比較する」といった内容になることもある。

【評価】

面接2では結果の数値化はせず、生徒の発話を記録し、その特徴から日本語面での課題を見いだすことを目指す。語彙量の少ない者や発話表現に不自然さが残る生徒はもちろん、担当者が何度か生徒の意図を確認するための質問をしても説明が理解できない、ことばでは説明できず絵やジェスチャーを多用する、説明を途中であきらめるなどが見られる生徒は日本語力に課題を抱えている可能性が高いと判断する。

【課題】

発話を基に判断するため、生徒の発話量が重要となる。おとなしい生徒は担当者の質問に答えはするものの自発的発話が少なく判断ができない場合もある。逆に発話量が多い生徒は話のまとまりに欠けたり適切な語彙が見いだせないなどの場面が増え、「課題」とされ易い傾向にある。

⑥ 授業観察

【目的】

実際の学習場面で、教師の指示・質問の意図がどのくらい理解できているか、学習活動にどのくらい参加しているかなどを把握することを目的としている。授業観察以外は大人との1対1場面で判断しているため、特にグループ活動場面での行動に注目し、生徒同士の会話の中で日本語に由来する課題が見つかるかどうかを確認する。また、学習場面に特徴的な教師からの一方向での話や指示の日本語がどの程度理解できるかを見る。

【内容・方法】

面接2の対象となる生徒を中心に、A方式入学生徒が在籍するクラスの授業に入り、観察する。できるかぎり多くの教科を観察し、活動内容や教師の指示と生徒の行動を記録する。

【評価】

観察の結果を基に、一斉授業場面での各生徒の課題や支援の必要性を判断する。数値化などは行わない。

【課題】

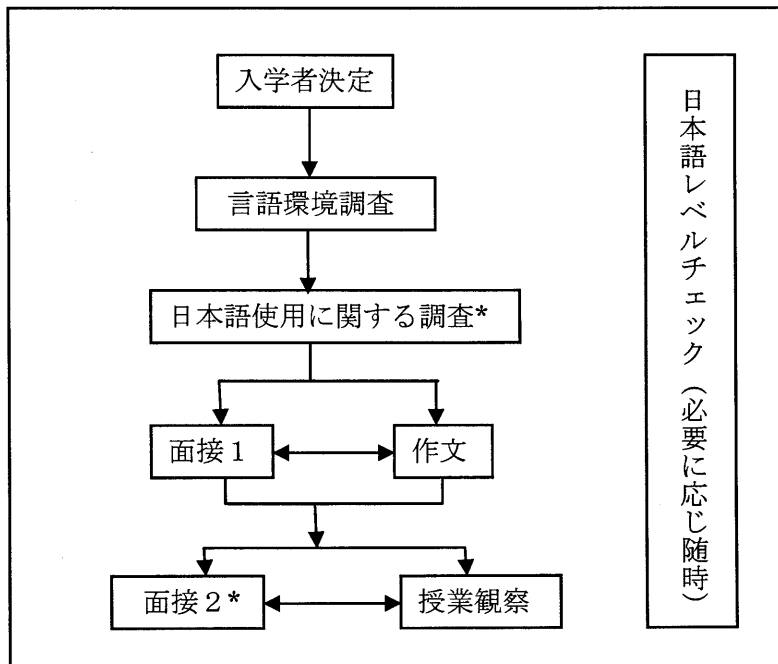
いつ、どのような授業場を観察するかは、生徒の「日本語による活動状況」の判断に大きく影響する。日本語チェックの性質上、早い時期に授業観察をすることが望ましいが、新入生の授業ではまだオリエンテーション的な内容であることも多い。また、様々な活動場面（グループ活動、教師の説明を聞く場面、書く作業など）を確認する必要があるが、実施するのは時間的、人間的に難しい。

3-2 日本語チェックの流れ

A方式入学生徒に対する日本語チェックは、およそ図3のような流れで行われる。

図中\*で示したところは、JSL対象生徒である可能性があるものみに実施する。また2種類の調査は保護者を対象として行う。4月入学生の場合、面接1が入学直後のガイダンス期間、面接2・授業観察が4月下旬から5月初旬ころとなる。9月編入生に対しても同様の手順で日本語チェックを実施する。しかし、編入生はまず学級集団になれることを重視するため、編入後2~3週間してから行うことが多い。





【図3 レベルチェックの流れ】

### 3-3 日本語チェックの結果報告

日本語チェックの結果は、実施した JSL 担当者から JSL 委員会の教員へ伝達される。JSL 委員会から当該生徒の学年、担当教員等関係各所に連絡する。これまでの状況を見ると、チェックの結果最終的に「JSL 対象生徒」と判断される生徒は学年に 2～3 名である。このうち学校側から課題を指摘し、実際に放課後などの時間を使って日本語指導を行うのは 1 名程度<sup>5</sup>で、他の生徒に関しては授業を担当する教員が対応にあたっている。必要に応じ、担当教員、保護者との面談、意見交換の場が設けられるが、その際の窓口は JSL 委員会が担当する。

## 4. まとめと今後の課題

本校の日本語チェックシステムは、日常会話力を超えた「学習に参加するための日本語の力」の判断を目的としたユニークな試みである。これは、対象となる生徒の大半が日本語母語話者を親に持ち、家庭内言語として日本語の日常会話に触れて育っているという本校の現状によるものである。こうした点から Chamot&O'Malley の学習言語機能や JSL カリキュラムの Activity Unit といった考えと「本校で求められる言語活動の特色」である「読み・書き」及び文の要約や意見の表明などを重視する「学習場面で使える日本語力」をチェックするシステムが構築され、機能しつつある。

一方で、4年間の試行を経て見えてきた課題もある。これは「発達段階と内容」「客観化」「情報の活用」の3つに大別できる。

まず、生徒の発達段階と日本語チェックの内容に関する課題である。日本語のチェックシステムは、元々、新入生を対象として開発されたものである。しかしながら本校では毎年最終学

<sup>5</sup> 「JSL 対象」とならない生徒が漢字の補習などを希望することはある。

年まで（2010年度は第4学年まで）編入生を受け入れることになっている。このため、現在は4年と1年が同じ課題によってチェックされるという状況である。必要な学習言語機能自体が年齢によって異なるとは考えにくい、教室場面で扱われる内容には大きな差があると考えられる。「本校での学習に参加する」ことを前提とした日本語チェックである以上、高学年の生徒には、本校の後期課程の学習活動で求められる内容を取り入れた別の課題を開発することが必要である。特に「面接1」では、現在のチェック項目を基にした学年相当の課題を準備していかなければならないと考える。

第2の課題は評価の客観性である。これまで、日本語チェックはJSL担当者が単独で実施し、その結果を学校に報告する形をとってきた。このため、「評価するものによって結果が異なる」という事態は想定されていなかった。さらに、日本語上の課題の有無については担当者の経験知に基づいた判断によってなされることが多かった。今後、学年が増えるにしたがって日本語チェックの対象となる生徒数が増加するため、複数の教員がチェックを行う可能性が高い。少なくとも「面接1」及び「作文」については客観的採点基準を設ける必要がある。先に述べた「学年相当の内容によるチェックの必要性」からすると、異なる課題と採点基準を作ることになるだろう。さらには、それを基にした研修を通して日本語チェックができる教員集団を養成することも検討されてよいと考える。

3点目は「情報の活用」である。保護者に対する言語環境調査からJSL対象生徒となる可能性がある子どもを中心とした「面接2」「授業観察」まで、A方式入学者の言語・学習の履歴に関するかなりまとまった情報が担当者の下に集まる。現在JSL委員会を通して当該学年担当教員への「JSL対象生徒」に関する情報提供が行われているが、ここから日本語支援としてだけではなく、学校教育全般についての多くの示唆を得ることができる。こうした情報がより有効に活用されることが望ましい。

JSL児童生徒への教育では、受け入れや日本語初期指導の方法から教科学習への参加、学力の保証へ関心が移りつつある。本校には日本語を全く知らずに来日した、いわゆる「日本語学習者」はほとんど見られず、その課題も国内の公立学校における「日本語が通じない児童生徒への指導」とは一線を画す。しかしながら、日本語チェックの項目や判断基準の見直しを通して「学習に参加するために必要な日本語の力」の具体像を明らかにすることはできるだろう。それは国内公立学校等のニーズに応えうるものになるだろうと考える。こうした点に、今後の本校におけるJSL生徒への実践研究の方向性が見いだせるのではないだろうか。

#### 参考文献

- Chamot, A.U. & O'Malley, J.M. (1994) *The CALLA Handbook*, Addison-Wesley, Massachusetts
- Cummins, J. & Swain, M. (1986) *Bilingualism in Education*, Longman, NY
- 文部科学省 (2003) 『学校教育におけるJSLカリキュラムの開発について（最終報告）小学校編』 文部科学省
- 文部科学省 (2007) 『学校教育におけるJSLカリキュラムの開発について（最終報告）中学校編』 文部科学省ホームページ
- 岡本夏木 (1985) 『ことばと発達』 岩波新書
- 佐藤郡衛、齋藤ひろみ、高木光太郎 (2005) 『小学校JSLカリキュラム「解説」』 スリーエーネットワーク