OUKA
Osaka University Knowledge Archive

Title	CLD児支援における連携体制のあり方に関する一考察 : 大阪府X小学校に通う児童Yへの支援に着目して
Author(s)	米澤, 千昌
Citation	日本語・日本文化研究. 2016, 26, p. 239-250
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/59656
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

Osaka University

CLD 児支援における連携体制のあり方に関する一考察
―大阪府 X 小学校に通う児童 Y への支援に着目して―

米澤　千昌

1. はじめに

世界のグローバル化が進む中、移民や国際結婚が増加し、日本の教育現場では日本語指導が必要な児童生徒の数が増加している。日本語指導が必要な児童生徒は、「文化的言語的に多様な背景を持つ子ども」であり、本稿では「CLD 児（Culturally Linguistically Diverse Children）」（カミンズ 2011）と呼ぶこととする。CLD 児への言語教育は人としての成長・発達過程にある者の言語習得という認識が重要であり、学校教育における日本語教育は、子どもの学校での学びの全体を支えるものでなければならない（石井 2006）。また、CLD 児は言語や文化だけでなく、来日理由・時期、将来設計、家庭環境などの背景も多様であり、支援においては CLD 児の多様なニーズに対応していくことが求められている。

CLD 児への支援については、文部科学省が発行した「外国人児童生徒教育研修マニュアル」をはじめ複数のマニュアルや研究論文で「連携」の重要性が指摘されているが、関係者に連携の重要性を理解してもらう必要があったり、学校外の日本語指導員は必ずしも学校内の動きを理解している人とは限らないなど、連携の実現が難しいポイントであることも述べられている。そこで本稿では、筆者が支援に携わっている大阪府の X 小学校での支援体制を縦断的に観察し、「連携」という視点から支援体制の変化を記述し分析することで、CLD 児支援における連携体制のあり方についての考察を試み、他地域での連携体制に資することを目的とする。

2. 先行研究

CLD 児支援における連携に関する先行研究として、まず、学校外の複数の支援関係者が連携をした地域での支援体制作りに焦点を当てたものが挙げられる。林寄他（2007）、土屋他（2014）では、学校外の支援関係者との連携において、支援関係者同士がつながり、継続的な話し合いの場を持つことの重要性を指摘している。また、林寄他は、連携の成功の鍵となる要因として、従来の研究で述べられている「予算」「職業文化」「役割・責任」「リーダーシップ」「職場の雰囲気」以外に、支援教室運営のための予算をはじめ連携の際に起こり得るリスクが高いほど連携機関同士の信頼が必要だとし「リスクテイキングと信頼度」、そして「理念や目的の共有」を挙げている。また、プロセスの重要性と時間的な非限定性にも着目しており、上述の成功の要因もはじめからあるのではなく、支援プロセスの進行に従って相互作用の継続の中で作り出されていく場合もあると述べている。

CLD 児の学びを支える連携体制については、学校外の日本語指導員が取り出し授業に入

り、在籍学級の担任教師と連携を取りながら予習型の支援を行った結果、来日間もない児童であっても在籍学級での授業への参加が可能となった例（櫻井 2008）や、校内の日本語支援教室で CLD 児支援を行っている日本語指導担当の教員と在籍学級の担任教師が連携をしながら CLD 児のニーズにあった支援を提供し、CLD 児を在籍学級での学びにつなげることに成功した例（神田・矢崎 2016）が報告されている。「連携」や「在籍学級での学び」を可能にする上で重要な点としては、教員・指導員間の「目的の一致」（櫻井 2008）や「「在籍学級での学び」を基盤とする指導観の共有」（神田・矢崎 2016）が挙げられており、神田・矢崎は指導観を共有した在籍学級と日本語支援教室の教員同士のつながりが、対象児童の「学びの成功体験」を生み出し、学習意欲を大きくしていったと説明している。

以上、先行研究から、支援体制作りであっても、CLD 児の学びを支える支援であっても、連携においては学校内外関係なく、支援関係者同士のつながり、「理念や目的」「指導観」を共有することが重要であることがわかる。また林嵜他は、連携におけるプロセスの重要性を述べているが、先行研究における CLD 児の学びを支える連携体制については、すでにある連携モデルに基づき支援を実施していたり、支援終了後に支援体系をまとめており、支援体制そのもののプロセスについて言及しているものは管見の限りほとんどない。そこで本稿では、X 小学校内での CLD 児の学びを支える支援における連携体制について、「つながり」「理念や目的、指導観の共有」、そして「プロセス」に着目しながら支援体制の変化を見ていく。

3. 実践の概要

3.1 実践フィールド

実践フィールドである大阪府にある X 小学校は、長期滞在予定の CLD 児や 3 年程度で帰国をする CLD 児が混在している学校である。在籍している CLD 児の数にも常に変動がみられるが、常に 10 名前後の日本語指導が必要な CLD 児が在籍し、日本語加配教員（以下、加配教員）が取り出し授業や入り込み授業を行っている。取り出し授業や入り込み授業の回数は、CLD 児の日本語力や時間割により決定している。筆者は 2015 年 5 月より、この X 小学校の教室を使って行われている市教育委員会主体の学習支援教室「国際教室」で CLD 児の支援に携わっている。国際教室は週に 1 回 2 時間、放課後に筆者を含む 4 名の学外からの日本語指導員（以下、日本語指導員）が、X 小学校や近隣の小学校に通う CLD 児 12 名（2016 年 7 月現在）に支援を行っている。

3.2 対象者

本研究では X 小学校に通う一人の CLD 児（以下、Y）を対象に実施した支援を取り上げる。Y は父親の仕事の関係で 2014 年の秋に家族とともにマレーシアから来日した。マレーシアで小学 2 年生まで終えており、X 小学校の 3 年生に編入した。家庭では両親とはマレ

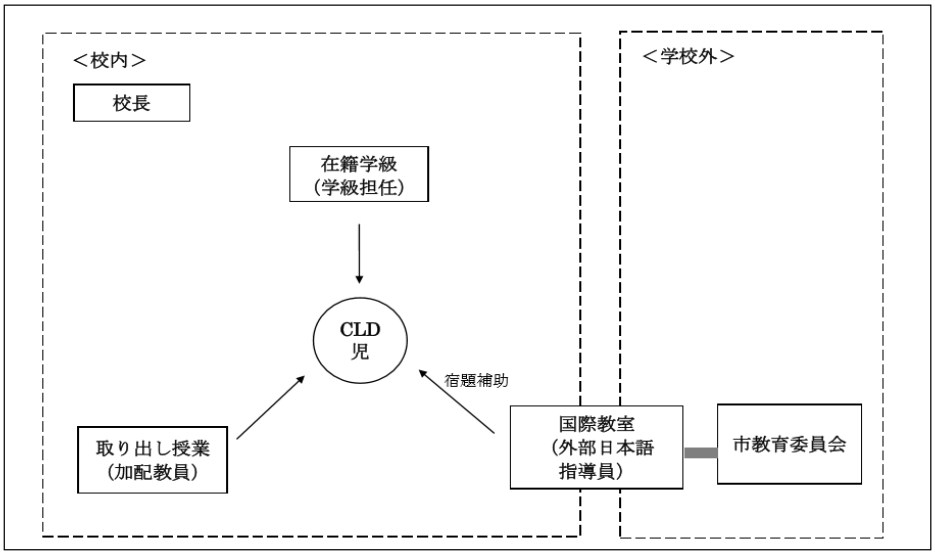
一語、妹弟とはマレー語と英語を使用している。3 年間日本に滞在した後、マレーシアに帰国する予定である。

Y は、来日直後から入り込み授業や取り出し授業を受け、国際教室にも通い始めた。筆者が Y に初めて出会ったのは、2015 年 5 月であった。当時の Y の国際教室での様子は、マレー語を母語とする CLD 児と話をしているときは元気だが、他の CLD 児との関わりは少なく、日本語での発話も非常に少なかった。日本語指導員の問いかけにもうなずくだけであったり、「うん」「私も」等、1 語文で答えたりすることがほとんどであった。来日後約 1 年経った 2015 年 12 月に市教育委員会が実施した「外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント DLA」[1]の結果では、＜話す＞＜読む＞ともに 6 ステージある中のステージ 1（学校生活に必要な日本語の習得がはじまる）～ステージ 2（支援を得て、学校生活に必要な日本語の習得が進む）の間に位置し、支援段階も「初期支援段階」であった。

3.3　支援内容の決定

筆者が X 小学校の国際教室に通い始めた 2015 年 5 月当時、国際教室では在籍学級で出された宿題のサポートをすることが主な取り組みであり、宿題が終わった CLD 児は国際教室でかるたをしたりトランプをしたりするなど、自由な時間を過ごしていた。在籍学級や取り出し授業での取り組み内容については情報共有をする機会はほとんどなく、それぞれ独立して支援が行われていた（図 1）。

＜図 1　2015 年 5 月時点での支援体制図＞

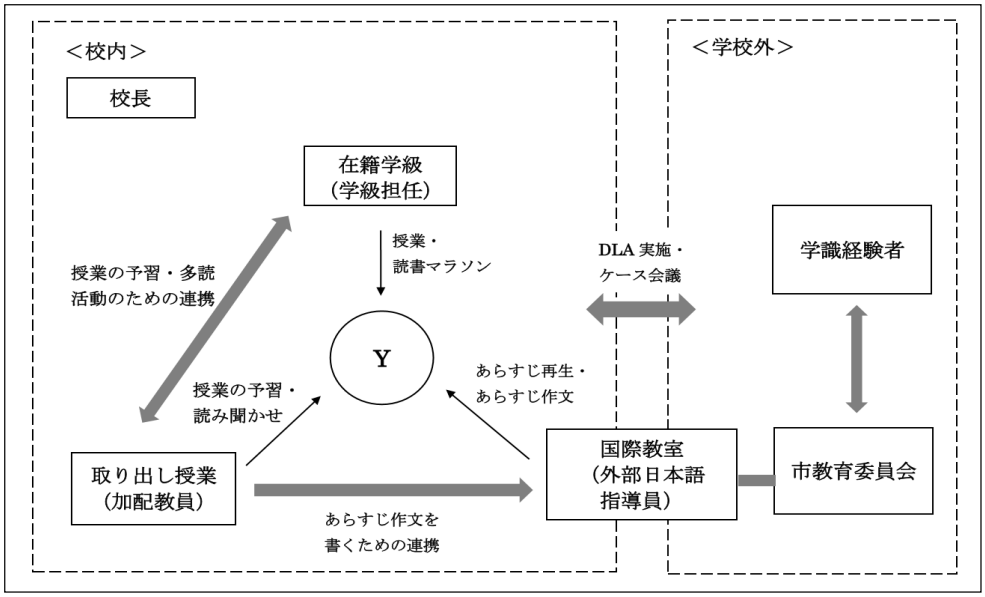


3.2 で述べたように、2015 年 12 月、滞日期間が約 1 年である Y を対象に DLA が実施された。これは、市教育委員会が主体となり、学識経験者と X 小学校の日本語加配教員とが協働して行ったものであり、その後 X 小学校の校長、Y の学級担任、X 小学校の加配教員

2 名、学識経験者 1 名、市教育委員会職員 2 名、国際教室の日本語指導員 2 名（うち 1 名は筆者）が集まって、DLA 結果に基づくケース会議を行った。このケース会議では、Y の現状を把握するとともに、今後の支援についての話し合いを行った。

話し合いの中では、Y があまり日本語の対話に慣れておらず、普段から自然な文脈の中でのインプットが少ないこと、また、読解力が弱かったため、教科学習にもつながるリテラシーの促進が課題として挙げられた。そして、Y への支援が日本語指導だけでなく、年齢相応の認知活動を伴うものであること、取り出し授業や国際教室での支援が、主たる学びの場である在籍学級での学びを支えるものであることの重要性を共有し、支援内容を決定した。

＜図 2　2015 年 12 月に決定した支援体制図＞



支援内容は、一つは先行研究でも実施されているように、取り出し授業で予習をしてから在籍学級での授業に臨むという予習型の支援、そしてもう一つは在籍学級、取り出し授業、国際教室の 3 者で多読を目的とした活動を行うことを決定した（図 2）。多読活動についての具体的な支援方法は、まず「リテラシーとの関わり度」（カミンズ 2011）を増やすために、クラス全体で「読書マラソン」による多読活動を行い、加配教員は Y の多読をサポートするために、取り出し授業で Y と一緒に本を読む時間を設けることにした。国際教室では「本の中で遭遇した新しい「語彙のリサイクル」（再利用）の機会」（中島・櫻井 2012）を促すことを目的に、読んだ本のあらすじ再生、さらにあらすじ作文を書くという活動を行うことにした。あらすじ再生は DLA＜読む＞の実施方法[2]に沿って行うことにした。なお、会議では Y の母語保持についても話し合ったが、学校内でできる支援には限りがあるため、保護者との連携の中で行っていくことにした。

4. 分析方法

本稿ではYを対象に連携による支援を開始してからX小学校での支援体制がどのように変わっていったのか、その変化をみることで連携体制のあり方について考察を行った。分析データには、国際教室での取り組み内容やCLD児の様子、学級担任と加配教員と日本語指導員とのやりとりを記録したフィールドノーツ（以下、FN）を使用し、以下の手順で分析を行った。

① CLD児の様子に関する記述から、Yが関係する記述を抜き出す。
② 教員・指導員間のやりとりの記録のコーディングを行い、それぞれのやりとりの内容にコードをつける。
③ 支援の時期を、環境・体制の変化に合わせ表1の2期に分け、それぞれの時期での取り組み内容と、その取り組みの中で行われていた教員・指導員間のやりとりやYについての記述を時系列でまとめる。
④ 教員・指導員間のやりとりについて、コードの変化に着目し、どのように支援体制が変わっていったのかを分析する。

＜表1　支援環境・体制の変化＞

	主な支援環境・体制の変化
連携Ⅰ期 （2016年1月～2016年3月）	連携による支援を開始
連携Ⅱ期 （2016年4月～2016年7月）	新年度が始まり、Yの担任が変わる 新たな加配教員が着任、人数も2名から1名になる 国際教室に新1年生が5名入る

なお、分析で得られたコードは本文中では【　　】で示す。また、本稿での分析は国際教室に通う筆者の記録が基になっているため、国際教室での取り組みや様子に関する記述が中心となっており、在籍学級、取り出し授業での取り組みに関する情報量と差があることを研究の限界として記しておく。

5. 結果

5.1 連携Ⅰ期

ケース会議にてYへの支援内容や役割分担が決定した直後から、在籍学級、取り出し授業、国際教室でそれぞれの活動が始まった。活動を開始した直後から、加配教員と日本語指導員との間でやりとりが増えた。連携を始めた1カ月目、「加配の先生からYが読んだ本について報告」があったり「活動に必要な準備物についての話し合いが行われた」（FN2016年1月13日）り、「国際教室での時間的な枠組みや教室の整備について話し合

う」（FN2016 年 1 月 27 日）など、多読活動を行う上での環境づくりや準備についての話し合いが行われていた。また、2016 年 1 月 27 日には取り出し授業での読み聞かせ活動や予習型支援について、実施状況や Y の様子を話し合っている。2 カ月目に入ると、取り出し授業と国際教室それぞれでの多読活動実施時の様子を共有し合ったり、加配教員を通して在籍学級での実施の様子が共有されたりした。さらに、「（加配教員に）Y が実際に書いた作文を見てもらい、今の本のレベルで Y の力が伸びてきていることを伝え」（FN2016 年 2 月 17 日）て読み聞かせの本のレベル確認を行ったり、「Y が書いた作文を在籍学級で発表できるようにしようという話し合い」（FN2016 年 2 月 17 日）が行われるなど、今後の支援についての相談も行われた。

このように、連携による支援を開始して間もなく、加配教員と日本語指導員とのやりとりが増え、【活動の実施状況の共有】や【環境を整えるための準備に関するやりとり】から、互いの【活動時の Y の様子の共有】、さらには、【活動の振り返り】【今後の活動についての話し合い】が行われるようになり、取り出し授業と国際教室の活動のつながりだけでなく、加配教員と日本語指導員という「人」と「人」とのつながりが強くなった。

この時点では在籍学級と国際教室との連携はなかったが、上述の加配教員と日本語指導員とのやりとりで、在籍学級での発表についての話し合いをしているように、加配教員が学級担任と日本語指導員との間をつなぎ、情報交換を助けていた。2015 年度の国際教室最終日である 2016 年 3 月 9 日、学級担任と日本語指導員とが話をする機会があり、Y の在籍学級での様子と国際教室での様子を互いに共有し合い、国際教室で見られた Y の成長についても学級担任に伝えたが、Y の作文を発表する計画までは話す機会が得られず、在籍学級と国際教室の活動をつなげることはできなかった。

＜図 3　連携 I 期　支援体制図＞

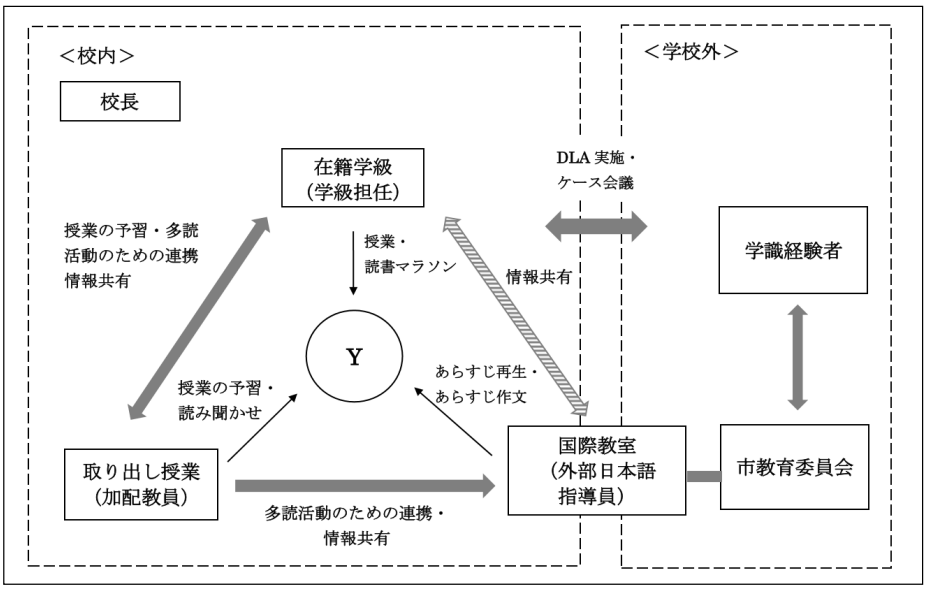


図 3 はこの時期の支援体制を図で示したものである。まだ在籍学級と国際教室の活動のつながりはないが、情報共有が行われはじめ、会議で決定した支援体制図（図 2）と比較すると、教員、指導員間の新たなつながりが生まれたことがわかる。

5.2 連携Ⅱ期

2016 年 4 月、X 小学校では新たな日本語加配教員が着任し、これまで 2 名だった加配教員が 1 名になった。Y の学級担任も変わり、国際教室では新 1 年生が 5 名入ったため CLD 児の数が増え、支援環境が大きく変化した。この時期の支援体制について、連携 I 期から実施している活動、新たな取り組み、その他の連携の 3 つに分けてみていく。

5.2.1 連携 I 期からの活動の継続

国際教室では新しく入った CLD 児への対応や支援環境の整備に追われ、Y 1 人に対応できる時間の確保が難しくなった。そのため、あらすじ作文が実施できない状況が続いた。取り出し授業では「支援体制や多読活動の方法については新たに日本語担当となった加配教員に説明」（FN2016 年 4 月 13 日）していたため、多読活動が継続された。2016 年 5 月 25 日の FN には「（Y が）加配教員と本を一緒に読み、あらすじ作文を書いたと教えてくれた」と記録されており、国際教室で実施できずにいたあらすじ作文が取り出し授業で代わりに実施されていたことがわかった。また加配教員と日本語指導員との間で「多読活動の実施報告と活動時の Y の様子が共有」され、加配教員から「本のレベルをどうしたらよいのか悩んでいる」「作文がすごく短くなってしまう」（FN2016 年 6 月 1 日）など、活動を実施した際に直面した課題や、その対策についての話し合い、「今後の多読活動の実施計画についての相談」（FN2016 年 6 月 1 日）も行われたりした。その後も数回、取り出し授業で読み聞かせとあらすじ作文を書く活動が実施されており、Y の様子や課題を共有し合い、その解決策を話し合った。また、在籍学級での読書マラソンについては、学級担任から「読書マラソンは前年度の Y の担任から引き継がれ実施されていると報告」（FN2016 年 5 月 25 日）があり、連携 I 期と体制は異なるものの、多読活動が継続して行われていたことがわかった。

連携Ⅱ期の多読活動に関する教員・指導員間のやりとりは、【活動の実施状況の報告】や、連携 I 期と同じく【活動時の Y の様子の共有】が行われ、さらに【課題の共有】【課題への対策の話し合い】が持たれることが増えた。そして、話し合った対策を実施したうえで再び【活動時の Y の様子の共有】や【課題の共有】が行われており、加配教員と日本語指導員の間では頻繁に、学級担任と日本語指導員の間では学期に 2 回ほど情報を共有し、支援体制を改善していくためのやりとりを繰り返し行いながら、活動を進めていたことがわかった。

また、2016 年 6 月 22 日には在籍学級から、「Y の国際教室での様子をクラスのみんなに知ってもらうために、国際教室での Y の活動について在籍学級で何か発表する」という案が提案され【今後の活動についての話し合い】が行われた。そこで、国際教室と取り出し授業の時間を使って、Y がこれまでに書いた作文全てを Y が好きなようにノートに貼って 1 つの作品として仕上げ、在籍学級で発表できるように準備を行った（FN2016 年 6 月 22 日）。

以上のように連携Ⅱ期は、支援環境が大きく変化した中で、教員・指導員のつながりが増え、その中で、ただ【活動時の Y の様子の共有】をするだけでなく、【活動の実施状況の共有】をしたり、【課題の共有】【課題への対策の話し合い】を繰り返し行うことで、多読活動が継続され、その中で、在籍学級と国際教室の「活動」のつながりも生まれた。

5.2.2 新たな取り組み

連携Ⅱ期は、多読活動は継続して実施されていたものの、その実施頻度は少なくなっていた。しかし、国際教室では新たな取り組みが行われるようになった。連携Ⅰ期の終わりごろから、Y を中心に「帰りの会のようなこと（スピーチをしたり、号令をかけて挨拶をする）」（FN2016 年 2 月 17 日）が始まり、連携Ⅱ期に入ってからは「（Y から）毎回帰りの会をしたいという要望」（FN2016 年 4 月 20 日）があり、Y が自主的に「帰りの会の言葉、日直の名札の作成」（FN2016 年 4 月 27 日）を行っている。そして、その日から国際教室で帰りの会が実施されるようになった。さらに 2016 年 5 月 25 日には Y から「国際教室での係決めの提案」があり、2016 年 5 月 25 日、6 月 15 日に Y を中心に国際教室に通う CLD 児で話し合いを行い、それ以降、国際教室で係の仕事が行われるようになった。

この活動は既述の通り、Y が提案をし、Y を中心に進められていったもので、日本語指導員は Y の主体性を尊重し、Y に頼まれたサポートを行った。帰りの会やスピーチ、係決めについては、日本語指導員が Y の学級担任と【国際教室での Y の様子の共有】をする中で報告しているが、学級担任から「クラスで林間学校の係を最近決めたのでその影響かもしれない。スピーチもクラスの帰りの会で 1 分間スピーチをしている」（FN2016 年 5 月 25 日）という話があり、在籍学級で体験した取り組みを国際教室で自らが中心となり実施したのだと考えられる。また係決めに関しては「取り出し授業の時に加配教員に相談していた」（FN2016 年 5 月 25 日）、「係の一覧表を加配教員と一緒に準備した」（FN2016 年 6 月 15 日）と記録されており、国際教室で提案する前に加配教員に相談したり、実施決定後は、実施のための準備を加配教員と一緒に行っていたことがわかった。

連携Ⅰ期の活動が、教員・指導員が Y にはたらきかける形で行われていたのに対し、連携Ⅱ期の新たな取り組みは Y が在籍学級で経験し、得た知識を使って、取り出し授業で加配教員のサポートを得ながら準備をし、Y 自身が国際教室で取り組みの提案をして実施に向けて動くというように、Y から教員・指導員にはたらきかける形で行われていた。この

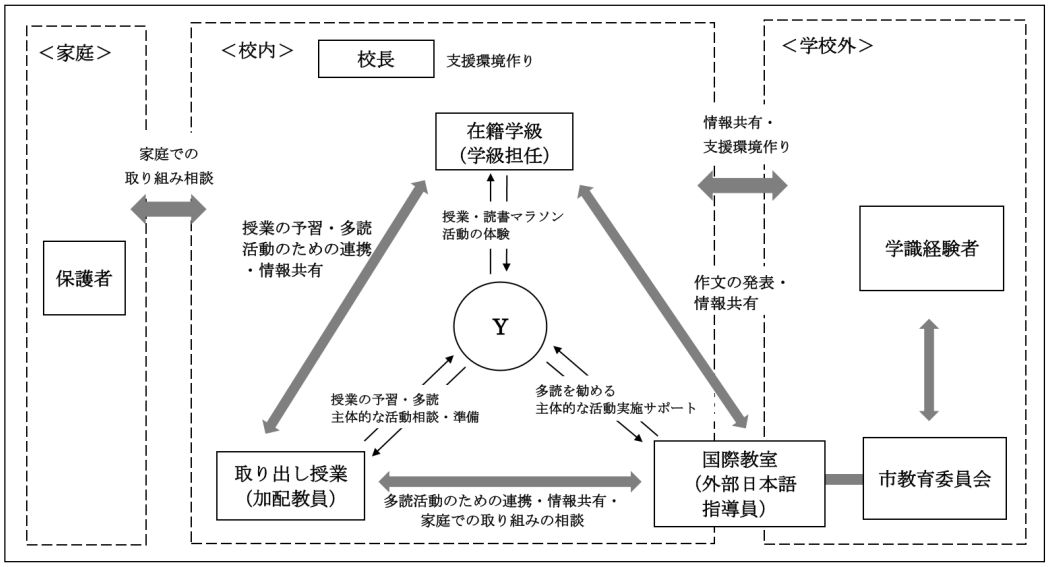
取り組みについての教員・指導員間のやりとりが【国際教室での Y の様子の共有】以外はほとんどみられなかったのも、この取り組みが Y からのはたらきかけで実施されていたためだと考えられる。齋藤（2006）は子どもと支援員とのやりとりの中で、子どもの学びへの主体的な関わりを育てていくことが子どもの成長・学びに重要な言葉の教育につながると述べているが、X 小学校では、まさに連携による支援体制の中で Y の主体性が育ち始めたところだと考えられる。

5.2.3　その他の連携

上記の連携以外にも、加配教員と日本語指導員の間では、「家庭訪問で保護者に伝える内容の話し合い」（FN2016 年 4 月 27 日）が行われ、母語保持にむけての【家庭での取り組みについての話し合い】をしたり、2016 年 5 月 10 日に実施された学内連絡会議では、教育委員会職員、校長、CLD 児を受け持つ学級担任、加配教員、日本語指導員が集まって【在籍学級／取り出し授業／国際教室での CLD 児の様子の共有】【課題の共有】をしたり、家庭訪問で保護者と話し合った結果を受けて【家庭での取り組みについての話し合い】が行われている。また、会議以外の場面でも、職員室で校長と会った際に【学校／国際教室での CLD 児の様子の共有】をしたり、CLD 児を受け持つ学級担任が国際教室での子どもたちの様子を見に来たりすることもあり、様々な場面で、支援関係者がつながり、CLD 児に関する情報の共有が行われていた。

図 4 は連携Ⅱ期の支援体制を図で示したものである。連携Ⅰ期（図 3）よりもさらに教員・指導員間のつながりが強くなり、活動そのものの新たなつながりや家庭とのつながりも生まれている。

＜図 4　連携Ⅱ期　支援体制図＞



6. 考察

これまで見てきたように、ケース会議で決定した連携体制を基に活動を開始した結果、連携を開始して 8 カ月たった時点でも体制が変化し続けていることがわかった。しかも、体制が変化しても、在籍学級、取り出し授業、国際教室それぞれが独立して支援を行っているのではなく、Y の様子を観察し、活動内容や課題を共有し、連携を強めながら支援を進めていた。

ケース会議で決定した連携体制では、在籍学級、取り出し授業、国際教室での活動につながりを持たせることを目的としていたが、連携開始直後から教員・指導員間のつながりが強くなっていき、情報交換が活発に行われるようになった。土屋他（2014）は、「「ひと」と「ひと」とのつながりが、きめ細やかな情報交換を促し、教育支援の質の向上につながる」と指摘しており、X 小学校でも、この教員・指導員間のつながりがあったからこそ、連携Ⅱ期に入ってからの環境の変化に対応することができ、多読活動が継続され、新たな「活動」のつながりも生まれたのではないかと考える。また、教員・指導員間のやりとりでは、ただ情報を共有するだけでなく、Y の様子に合わせて今後の支援や課題への対策についても話し合っており、このことが、環境だけでなく、Y の変化にも対応した支援を可能にしたのではないかと考える。

連携Ⅱ期に入ると、多読活動の実施回数が減り、Y の主体性を尊重した取り組みが増えていった。これについては、支援環境の変化も 1 つの理由として考えられるが、それ以外にも加配教員が多読活動が減った理由について「Y が本を読むよりも、社会の本を勉強したり漢字の成り立ちの勉強をしたいと言っている。学年レベルの勉強をして理解し、さらに（加配教員と）話し合いもできているので、その活動を大切にしたい。」（2016 年 7 月 13 日）と言っており、連携を開始する前のケース会議で話し合った「取り出し授業や国際教室での支援が在籍学級での学びを支える」ものであることや、「年齢相応の認知活動」を行うという意識が引き継がれていることがわかる。そう考えると、連携において大切なことは何の活動をするかではなく、何のためにその活動をするのかということであり、林寄他（2007）、櫻井（2008）、神田・矢崎（2016）でも指摘されているように「理念や目的」「指導観」の共有が重要であることがわかる。X 小学校の事例でも、ケース会議で活動内容だけでなく、その背景にある理念や目的、指導観を共有していたことが、支援環境や Y の変化にも対応し、Y の主体性を尊重する支援へとつながっていったのではないかと考える。

さらに、連携Ⅱ期に見られた Y の主体的な取り組みでも、在籍学級、取り出し授業、国際教室につながりが見られたが、これは「人」と「人」とのつながりや「活動」のつながりを超えて、在籍学級、取り出し授業、国際教室という「学びの場」がつながったと言えるのではないだろうか。X 小学校では「理念や目的」「指導観」を共有し、同じ方向を向いた教員・指導員が、Y にとって一番良い方法を模索しながら支援を行った。その中で、国際教室での号令かけやスピーチから始まった Y の積極的な取り組みをサポートしていくこ

とで、「学びの成功体験」（神田・矢崎 2016）を得て意欲を高めていった Y が、自ら 3 つの「学びの場」を活用し、主体的に活動していくことができるようになったのではないだろうか。

7. まとめと今後の課題

本稿では、X 小学校での CLD 児支援における連携体制について、林嵜他（2007）で指摘されている「プロセス」に着目して分析をした結果、「人」と「人」とのつながりが「活動」そして「学びの場」のつながりへと広がっていったことがわかった。このプロセスの中で Y の主体性も生まれていったが、その背景には「理念や目的」「指導観」の共有（林嵜他 2007、櫻井 2008、神田・矢崎 2016）や「人と人とのつながり」（林嵜他 2007、土屋他 2014、神田・矢崎 2016）が重要な要因としてはたらいていた。しかしそれだけでなく、ケース会議で新たな支援体制の導入を決定したり、実際の支援活動でも多読活動は継続しつつ Y 主体の取り組みを取り入れたりするなど、常に Y を中心において「柔軟な対応」をしていたことも大きな要因の一つとしてはたらいていたと考える。難しいと考えられている CLD 児支援における連携も、一時的な活動の縮小や環境の変化にとらわれず、「理念や目的」「指導観」を共有した「人」と「人」とがつながることを意識し、従来の支援体制だけに固執することなく、子どもを中心において柔軟に対応していくことで、長期的に見た際に CLD 児の学びを支える支援体制へとつながっていくのではないだろうか。

本稿は、CLD 児の学びを支える連携体制として、在籍学級、取り出し授業、国際教室の 3 者を中心に分析を行った。しかし、4. の研究の限界でも記したように、本稿は国際教室に通う筆者の視点で記録された FN をデータとしたため情報に偏りがみられた。今後、学級担任や加配教員へのインタビューも実施し、管理職や学校外との連携も含め、支援体制を包括的に分析していくことが必要となる。また、本稿では、支援体制そのものに焦点を当てたため、Y の日本語力に関する変化については触れていない。今後、Y の変化とともに支援体制の変化を見ることで、Y を含め他の CLD 児にとっての「学びの場」を提供できる支援体制を模索していきたいと思う。

1　2014 年に文部科学省によって公表された対話型のアセスメントで、子どもたちの言語能力を把握すると同時に、どのような支援が必要であるか、教科学習支援のあり方を検討することを目的としている。＜初めの一歩（導入会話、語彙力チェック）＞と＜話す＞＜読む＞＜書く＞＜聴く＞の 4 つの言語技能から構成されており、技能別評価シートと「JSL 評価参照枠」を使用して 6 段階のステージで判定を行う。

2　DLA＜読む＞は、あらすじ・要旨の口頭再生をし、その後、理解を深めるやりとり・解釈・感想・意見について話し合うという、対話を重視した活動である。

引用文献

石井恵理子（2006）「年少者日本語教育の構築に向けて―子どもの成長を支える言語教育として―」『日本語教育』128 号　pp.3-12

カミンズ, J 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

神田明治・矢崎満夫（2016）「外国人児童の学力向上をめざした〈つながる・つなげる〉支援 : 在籍学級と支援教室との連携により子どもの学習ニーズに応える」『静岡大学教育実践総合センター紀要』25　pp.297-306

齋藤恵（2006）「適応支援としての年少者日本語教育の役割と課題―JSL 児童生徒の「行為主体性」をどう捉えるか―」『早稲田大学日本語教育研究』8　pp.37-50

櫻井千穂（2008）「外国人児童の学びを促す在籍学級のあり方―母語力と日本語力の伸長を目指して―」『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』4　pp.1-26

土屋千尋・内海由美子・中川祐治・関裕子（2014）「外国散在地域における外国につながる子どもの教育支援の連携・協働―山形・福島を事例として―」『帝京大学教育学部紀要』第 2 号　pp.147-155

中島和子・櫻井千穂（2012）『対話型読書力評価』平成 21 年度～平成 23 年度科学研究費補助金基盤研究(B)研究課題番号 21320096

林嵜和彦・白石真澄・中島葉子・浅田秀子・山﨑香織（2007）「ニューカマーの子どもに関わる＜連携・協働＞の地域比較研究　東海地域の外国人集住都市におけるマルチ・エージェント・ワークの事例研究より」『日本教育社会学会大会発表要旨収録』59　pp.73-78

文部科学省（2014a）『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（2016/7/22 最終アクセス）

文部科学省（2014b）『外国人児童生徒教育研修マニュアル　外国人児童生徒の総合的な学習支援事業』
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1345412.htm（2016/08/27 最終アクセス）