



Title	CLD児への日本語指導体制づくりに関する一考察：公立学校の管理職経験者へのインタビュー調査をもとに
Author(s)	伊澤, 明香
Citation	間谷論集. 2017, 11, p. 105-134
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/89842
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

< 研究論文 >

CLD 児への日本語指導体制づくりに関する一考察 — 公立学校の管理職経験者へのインタビュー調査をもとに —

伊澤 明香

1. はじめに

近年グローバル化が進み、日本国内の公立学校に在籍する外国人児童生徒数は年々増加傾向にある。文部科学省(2015)によると小中高校に在籍する外国人児童生徒数は73,289人である。その内、29,198人の外国人児童生徒が日本語指導を必要としている。また日本語指導が必要な外国人児童生徒の在籍人数は、5人未満の少人数在籍校¹が8割近くを占めている(文部科学省, 2015)。日本語指導が必要な子どもたちが公立学校内に存在しているにもかかわらず、特に日本語指導が必要な外国人児童生徒数が少なく、日本語指導の加配教員の配置が難しい少人数在籍校では外国人児童生徒への日本語指導体制が必ずしも十分であるとはいえないのが現状であろう。

また、文部科学省(2014)は、日本語指導が必要な児童生徒の在籍学級以外の教室で行われる指導について、「特別の教育課程」と位置づけた。「特別の教育課程」での日本語指導は校長の責任下で実施すること明記され、実施に当たっては学校管理職の働きが要となってくる(小島, 2016; 佐久間, 2014; 田尻, 2014)。

今後も外国人児童生徒は増え続け、少人数在籍校など学校現場では新しく日本語指導体制をつくり上げる必要に迫られる可能性がある。その際、管理職を含む日本語指導における文化的、言語的に多様な背景を持つ子ども(以下、CLD児(Culturally and Linguistically Diverse Students, カミンズ・中島, 2011)とする)へのサポート体制づくりは、今後さらに重要性を増すといえる。

そのため本稿では、新設校および外国人少人数在籍校におけるCLD児への日本語指導体制づくりに関して、管理職経験者へのインタビュー調査をもとに管理職を含む日本語指導におけるサポート体制づくりに着目して考察することを目的

とする。

2. 先行研究

2.1 外国人散在地域、外国人少人数在籍校での日本語指導体制づくりに関して

従来の研究では、外国人集住地域²やCLD児が多数在籍している学校での日本語指導体制づくりに関するものが主流で、少人数在籍校の取り組みが取り上げられることはまだ数に限りがある(藤田, 2010; 中川ほか, 2015)。しかしながらCLD児が「1人」在籍する公立学校は全国で2,681校もあり、在籍学校数全体(6,137校)の43.7%を占め、最も多くなっている(文部科学省, 2015)。そのため、藤田(2010)では、少人数在籍校における支援について検討する必要性に迫られていると指摘している。

また、佐藤(2007)でも上記のような少人数在籍校の現状に関して、特別な日本語指導体制の確立が難しく、外国人児童生徒は日本語習得もままならない状況で授業を受けざるを得ないと言及している。その上、藤田(2007)では、外国人散在地域の自治体によるシステム化の可能性が低い点もあげている。

中川ほか(2015)によると、居住した区市町村、学校によって、日本語指導の体制の有無や質など格差が生じている状況を挙げ、日本語指導を含めた外国につながる子どもの教育支援は、目の前の子どもを何とかしなければならないという関係者の「善意」によって支えられてきた経緯を振り返りつつ、「善意」頼みの教育支援は限界をむかえている点を指摘している。また、外国人散在地域での支援体制の特徴として、教育支援が必要な子どももそれを担う大人も数が少なく散在しており、孤立する傾向にある。対象となる子どもが継続的に在籍する学校は珍しく、日本語教室が常設されている学校も稀であるという(中川ほか, 2015)。

藤田(2010)では、外国人散在地域での実践報告をしているのだが、外国人児童生徒の数に関係なく、たとえ1名であっても支援の必要な子どもが存在するならばサポート体制を構築することが必要だと強調している。

2.2 CLD児が在籍する公立学校での管理職の役割

本稿の調査協力者は管理職経験者である。ここでは、CLD児が在籍する公立

学校での管理職の役割に関して概観していく。

白井(2009)では、管理職の役割は指導方針の明確化、全校的な指導体制やシステム整備及び指導に必要な人材とリソースを確保する役割であると述べている。佐久間(2014)では、日本語指導体制づくりにおいて、学外者が支援者として入るか、日本語補助者やボランティア支援者が校内でサポートできるかどうかは校長の判断であるとしている。また、菅原(2014)によると、校長が持っている「よい日本語学級担当者」のイメージ像が、日本語教室の担当者の配置及び評価に影響しているという。

大菅(2011)によると、在籍学級担任と日本語指導担当の連携を実現していくためには、管理職が日本語指導担当者と在籍学級担任との橋渡しの役割を担うことと強調している。藤田(2010)でも、校長が教育行政、校内、臨時講師、日本語指導者の連携と交渉の上でのコーディネーターとして機能していた事例を報告している。

特に、2014年から日本の義務教育において外国人児童生徒に対する日本語指導は正式に「特別の教育課程」に位置づけられ、在籍学級以外の教室で行われる指導について特別の教育課程を編成・実施することができるよう制度が整備された。佐久間(2014)によると、日本語指導をするのは各学校の「義務」であり、指導体制を整えるのは校長・教育委員会の「責任」であるとし、田尻(2014)では、日本語指導を必要とする児童・生徒は「学校長の責任の下」で判断するという難しさに直面していると述べた。そのため、学校内での体制づくりで校長が担う役割の重要性が増している。上記の通り、管理職がもつ学校現場での役割は大変大きいといえる。

先行研究では、管理職の役割が重要であると強調されてきたものの、特に、管理職の立場からみた外国人少人数在籍校や、新設校での新たな日本語指導体制づくりに関して、学校現場の管理職当事者の生の声を取り上げたものは管見の限り見当たらず、具体的に知ることは難しかった。また、対象校も外国人集住校が主流であったが、外国人少人数在籍校での取り組みを取り上げることも今後の支援に大いに役に立つと思われる。本稿では管理職経験者へのインタビューをもとに、より具体的な事例を考察する点に意義があると考えられる。

3. 調査の概要

3.1 方法

本稿では、愛知県 X 市の公立小中学校の元校長の B 氏と愛知県 Y 町の公立小中学校の元教頭の D 氏へ予め準備した質問項目をもとに半構造化インタビューを実施した。その際、CLD 児と関わった経験全般について語ってもらいつつ、管理職として日本語指導におけるサポート体制づくりにどのように関わってきたのかに着目した。B 氏には 2016 年 1 月 6 日に愛知県 X 市市内の喫茶店で、D 氏には 2016 年 11 月 14 日に同県 Y 町町内の喫茶店で約 1 時間半にわたってインタビューを実施した。インタビューは、IC レコーダーで録音し書き起こした。また、インタビューののち、メールでフォローアップも実施した。予め準備した質問項目については以下の通りである。

表 1 : 質問項目

(1)	管理職として CLD 児に接する際の意識・関わり方
(2)	CLD 児への日本語指導体制の概要
(3)	管理職として CLD 児が在籍する学級担任へのサポート
(4)	管理職、学級担任との連携体制
(5)	日本語指導担当、語学相談員へのサポート
(6)	学級担任と日本語指導担当／語学相談員との連携
(7)	CLD 児の保護者への対応
(8)	日本語指導を「特別の教育課程」と位置づけたことに対する意見

3.2 調査地の概要

ここでは、調査地となる調査協力者 B 氏及び調査協力者 D 氏の勤務地についてみていく。

両氏共に愛知県で勤務していた。愛知県の人口は 7,444,513 人で全国第 4 位であるが、日本語指導が必要な外国人児童生徒の学校種別在籍数は 6,373 人、699 校と全国一位に位置づけられている地域である（文部科学省, 2015）。これは、デカセギ³労働者の勤務先となる自動車関連の工場が県内に多数存在することによる。

3.2.1 調査協力者 B 氏の勤務地の概要（愛知県 X 市立 A 小学校）

まず、調査協力者 B 氏の勤務地であった新設校、愛知県 X 市立 A 小学校について述べる。

表 2：調査協力者 B 氏の勤務地の概要

調査協力者	B 氏
役職	元校長
勤務地	愛知県 X 市
学校	A 小学校
特徴	新設校

B 氏が勤務していた愛知県 X 市は、人口約 4 万人で比較的小規模な自治体である。大手自動車関連企業が多く立地し、約 2,000 人が外国人で、その内ブラジル人が半数の約 1,000 名である。X 市内の小中学校には、200 人弱の CLD 児が在籍し、年々増加傾向にある。そのため、X 市では外国人児童生徒通訳者を配置し、通訳・翻訳活動、相談活動、言語指導、進路相談などの対応を実施している。

また、X 市立 A 小学校は、2 つの小学校から各学年 2 クラスずつ、合計 4 クラス分の児童が集まり、2002 年に新設された学校である。児童数は、開校時には約 620 名、2016 年度は約 750 名である。新設前の小学校で、既に日本語指導が必要な CLD 児が在籍したため、A 小学校にも開校時に、ポルトガル語が堪能な専門性をもった語学相談員が配置された。毎年 10 名程の CLD 児が在籍し、主な国籍はブラジルでペルーも存在した。2006 年からは地域の大学生が週 2 回、2 時間ずつ来て日本語指導や教科指導のサポートを実施した。B 氏の在職中にはなかったが、現在は地域の日本語指導のセンター校（早期適応教室）の役割を担い、日本語指導体制が充実していつている。

3.2.2 調査協力者 D 氏の勤務地の概要（愛知県 Y 町立 C 小学校）

つぎに、調査協力者 D 氏の勤務地である外国人少人数在籍校、愛知県 Y 町立

C 小学校について述べる。

表 3 : 調査協力者 D 氏の勤務地の概要

調査協力者	D 氏
役職	元教頭
勤務地	愛知県 Y 町
学校	C 小学校
特徴	外国人少人数在籍校

D 氏が赴任していた Y 町は、人口約 2 万人の小規模な自治体である。農業地域で、野菜や生花の生産が中心で、水産加工、漁網製造など、漁業関連工業も盛んである。港の海鮮市場では、年間約 90 万人の観光客が集う。一方で、人口は年々減少傾向にあり、在留外国人数は約 100 人と少数である。そのため、町の施策として、外国人に対する具体的な支援はなく、CLD 児への日本語指導体制も整っていない。

また、D 氏が教頭として在職していた Y 町立 C 小学校は、一学年 3 クラス、児童数は約 600 名である。本稿で取り上げた CLD 児 2 名（兄弟）は、C 小学校にとって初めての CLD 児に当たる。CLD 児 2 名（兄弟）が転校してくるまでは、C 小学校において日本語指導体制は全くなく、現場の教員も CLD 児に接する機会がなかった。

3.3 調査協力者のプロフィール

3.3.1 調査協力者 B 氏

調査協力者の B 氏は、愛知県 X 市の公立小中学校の元校長である。B 氏は在職中、ブラジル人児童生徒や巡回指導員と関わる機会があった。市の教育委員会に配属された際には、国や県からの指示を受けて市内の CLD 児に関して調査を担当したことがあった。また、本稿の分析対象となる B 氏が初代校長として在職した X 市立 A 小学校は、2002 年に開校され、B 氏は 5 年間在職した。B 氏は A 小学校の後、中学校の校長として赴任し、退職後の現在は、第三者評価委員⁴

として A 小学校のある X 市教育委員会に関わっている。

表 4：調査協力者 B 氏のプロフィール

性別	年齢	当時の役職	現在の役職
男性	65	校長	X 市第三者評価委員 (2010 年～現在に至る)

表 5：B 氏の CLD 児との関わり

当時の役職	機関	期間	概要
教務 / 教頭	E 中学校	1995 年 4 月～ 1999 年 3 月	巡回指導員とのやりとり (指導計画作成)
指導主事	教育委員会	1999 年 4 月～ 2002 年 3 月	国や県からの指示を受けて市内 の CLD 児の実態について調査
校長	A 小学校	2002 年 4 月～ 2007 年 3 月	(本稿の分析対象) 新設校の初代 校長として日本語指導体制づく りの強化
校長	F 中学校	2007 年 4 月～ 2010 年 3 月 2007 年 3 月	CLD 児在籍 (2～3名)

3.3.2 調査協力者 D 氏

一方、調査協力者 D 氏は、Y 町の公立小中学校の教頭であった。D 氏の勤務していた Y 町は外国人散在地域に当たり、在職中には CLD 児と関わる機会はその程多くなかった。それでも、CLD 児が赴任校に転入してきた際には管理職として、保護者へのサポートも含めて対応した。

表 6：調査協力者 D 氏のプロフィール

性別	年齢	当時の役職	現在の役職
女性	61	教頭	Y 町学校経営アドバイザー (2014 年～現在に至る)

表7：D氏のCLD児との関わり

当時の役職	機関	期間	概要
教務	G小学校	2005年4月～ 2009年3月	CLD児の編入手続き
教頭	C小学校	2009年9月～ 2011年3月	(本稿の分析対象) 学校として初めてCLD児を受け 入れ、日本語指導体制を構築
教頭	H中学校	2011年4月～ 2014年3月	外国人児童・生徒教育指導アド バイザーとのやりとり

3.3.3 調査協力者の選定

B氏は複数の学校で校長を歴任していたが、筆者が2005年にX市立A小学校で実施された在伯日系ブラジル人の子どもたちとの交流のイベントに参加する機会があり知り合った。当時、筆者は日本語教育とポルトガル語を勉強していた関係で、このイベントに参加するようになった。A小学校は、新設校にもかかわらず、既に語学相談員が配置され、CLD児への指導体制が敷かれていた。その上、ブラジル人を含め海外の視察団の訪問もあり、開かれた学校というのが印象的だった。

また、元教頭のD氏と筆者は、他市(愛知県内)の国際交流協会主催で実施された日本語教室で知り合い、長年の交流からラポールが形成されている。特に、Y町立C小学校で初めて校内にCLD児を受け入れることとなり、D氏が管理職として日本語指導体制を3年間かけて構築していったプロセスに筆者は興味をもった。

つまり、両氏ともに管理職としてCLD児への日本語指導体制におけるサポート体制づくりを実践しており、また現在は退職し現職の教員ではないが、現職の教職員を指導するアドバイザー的立場にいるため、両氏の意見を聞くことに価値があると考えインタビューを依頼するに至った。

4. 分析

外国人少人数在籍校および新設校におけるCLD児への日本語指導体制づくりに関して分析するにあたり、管理職を含む日本語指導におけるサポート体制に着

目してコーディングを行った。具体的には、以下の手順で分析を行った。

- ① CLD 児と関わった経験全般について語られたインタビューを全ての文字化し、各機関及び期間を時系列で区分する。(表 5 : B 氏の CLD 児との関わり、表 7 : D 氏の CLD 児との関わり)
- ② 「管理職を含む日本語指導におけるサポート体制」がより特徴的に詳しく語られた B 氏の新設校 A 小学校、D 氏の外国人少人数在籍校 C 小学校に着目し、コーディングを行い、その内容にコードをつける。

4.1 新設校の事例 : B 氏の語りから

まず、ここでは B 氏が赴任した新設校の A 小学校における管理職を含む日本語指導におけるサポート体制についてみていく。A 小学校は、新しい学校だったため、日本語指導だけでなく、通常の学校運営のためにも整えるものが多かった。開校当時、例えば校歌はまだなく校長である B 氏をはじめ教職員と地元出身の若手作曲家が協力しながら検討を重ね制作し、秋の学芸会に間に合わせたという語りからどれほど当時、備えるものが多かったのか窺い知れる。

4.1.1 A 小学校の日本語指導体制

しかしながら、新しい学校ということ considering しても、A 小学校の場合、後述する D 氏の C 小学校に比べ日本語指導体制は整っていた点が特徴として挙げられる。これは、合併前の学校で既に CLD 児が在籍し、学校での日本語指導が実施されていたため、新設校である A 小学校でも CLD 児への日本語指導が必要になると予測し、教育委員会で既に語学相談員の派遣が決定していたことによる。当時、10 名程度の CLD 児が在籍していた。クラス編成は 1 学年 1 クラスに CLD 児をまとめる形を採用していた。

B21 : その時は、小学校ということもあり既に通訳といいますか、職員スタッフに + α ということではなく、専門性をもった方が配置されるということになっていましたね。語学に堪能な方が指導者としてくるということですね。

語学相談員は配置されていたが、B氏は取り出し授業や語学相談員によるサポートだけでなく、一人一人に合わせた教育を実施して行くために、カリキュラム面で整備が必要であると感じていた。カリキュラム面での整備がまだ整っていなかったはいえ、A小学校の場合、新設校にも関わらず、専門性を持った語学相談員が配置されるという恵まれた事例ともいえる。ただし、CLD児への日本語指導を語学相談員だけに任せておけばサポート体制の発展は少なかっただろう。つぎに、管理職を含む日本語指導におけるサポート体制へと円滑な運営をしていくのに、B氏がどのように具体的に関わっていったのかをみていく。

4.1.2 管理職としてのCLD児との関わり

具体的なCLD児との関わりとしてB氏は、CLD児の在籍学級へよく様子を見に行き、声をかける機会を作っていた。

また、それだけでなく、語学相談員の要請により校長室で月に1回、CLD児とともに校長のB氏、教務主任、語学相談員との給食会食を実施していた。

B46：教室をよく見に行くので会いますね。話というか挨拶くらいはするし、語学相談員の要請で月に一度は校長室で給食会食をしました。 (下線は筆者による)

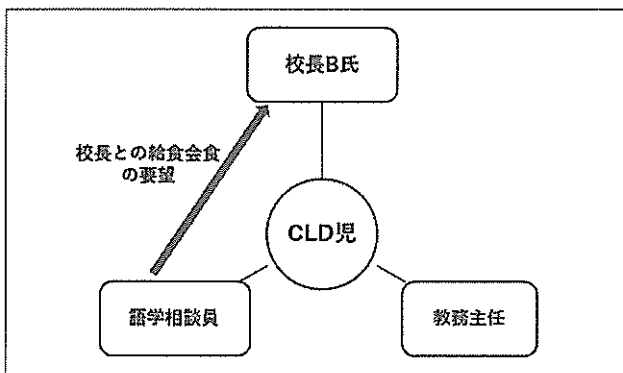


図1：CLD児との給食会食の実施（月に一回 於：校長室）

これは、語学相談員への要望に応えた形であったが、管理職の立場として CLD 児に関心を寄せ、CLD 児に寄り添った B 氏の姿勢を表しているといえる。実際、筆者は当時の語学相談員や元 CLD 児と対話する機会もあった。語学相談員からは「給食を一緒に会食し、CLD 児に関心をもってくださっていたので校内での業務がやりやすかった。」、元 CLD 児からは「校長先生と一緒に給食を食べることができて嬉しかった。他校でも是非取り入れて欲しい。」という声が聞かれ、双方ともこの B 氏の給食での会食によりコミュニケーションをとる姿勢に感謝の意を示した。

4.1.3 学級担任と語学相談員との連携

在籍学級には、授業の様子を見に行くことで担任にも声かけを意識していたが、担任が CLD 児に上手く対応できない懸念がある場合には、在籍学級担任と語学相談員の連携を校長 B 氏自らが促すようにしていた。

B39：まず、集団の中でそれなりに楽しくやって欲しいと思うから、困ったことがあれば担任に相談するのですけれども、担任がくみ取られない場合があります。本人が担任に対して心を開いていないかもしれないから、語学相談員がいらっしまったときにそういう

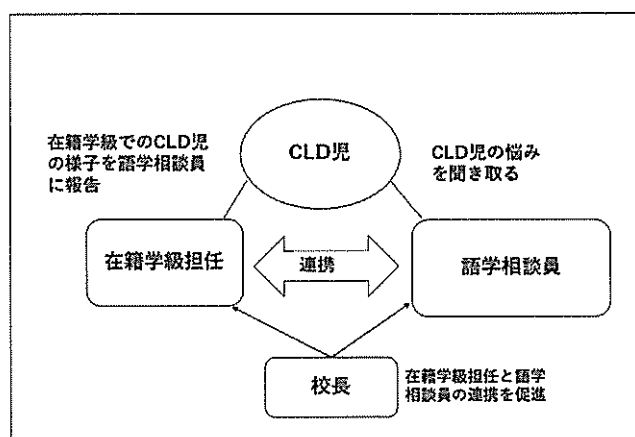


図 2：在籍学級担任と語学相談員の連携による CLD 児への対応

ことも聞いていただくというか、指導していただきたいと思っていました。

また、B氏はCLD児に関する相談の際は、担任と管理職だけが相談してもあまり効率的ではないと考え、A小学校では担任、教務主任、教頭、語学相談員とチームでの相談体制を取るように指示していた。

B90：一番は、語学相談員さんが1人いらっしやって、10人の子どもの様子を伝えるのに一度に集まった方が早いです。時間的な効率を高めるのに。それからフィードバックをする機会がないと語学相談員さんの実働が上がらないですし。

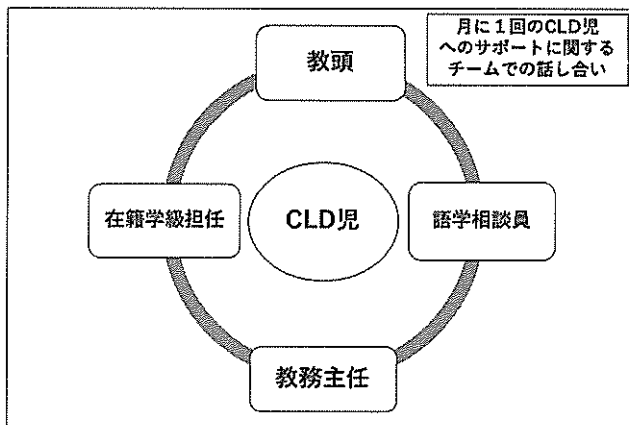


図3：校長B氏指示によるチーム体制でのCLD児サポート

土屋ほか(2012)によると、取り出し授業では、在籍学級担任と日本語教室担当者の連携・協働が要となると強調しており、A小学校では、語学相談員は週に1回は来校し、月例で連携して当面課題を話し合う機会をもっていた。また具体的には、語学相談員の助言を受けて、担任が次の時までにはCLD児に即した補充教材を準備するなどの連携が行われた。

大菅(2011)では、学校現場において学校・担任と協力者の連携を実現していくためには、管理職が日本語指導担当者との橋渡しの役割をす

ることが大きいと指摘しているが、B氏が管理職としてこれらの橋渡しの役割を担ったことは大きかった。

4.1.4 保護者との関わり

B氏は前任校においてまだ校長でなかったときに、CLD児の家庭に行き保護者とも関わる機会があったという。校長としてA小学校に赴任してからB氏は保護者とは、運動会で顔を合わせる機会があったものの、主に在籍学級担任や語学相談員が対応していた。

B82：だから今にして思うと、担任と一緒にね、家庭訪問しても良かったのかなと思って
います。親との信頼関係を得るというためにです。 (下線は筆者による)

そのため、上記の語りのように、校長としてももう少し保護者とも関わる機会をもっても良かったと回想している。

4.1.5 地域との連携

A小学校では、新設校で学校施設が充実していることもあり、国際交流イベン

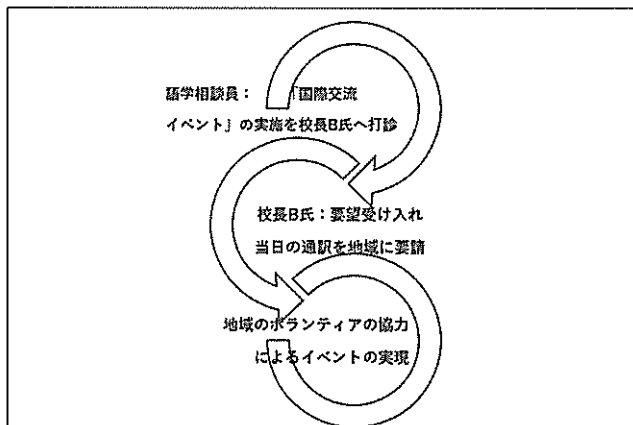


図4：国際交流イベントにおける地域との連携

トの打診が多くあった。その中には、筆者がA小学校に赴き、B氏と知り合うきっかけとなったブラジル在住の日系ブラジル人の子どもたちとの交流イベントもあった。同イベントは、語学相談員の要望によるもので、校長のB氏が快諾し実施に至ったものであった。

B73: 要するに、先生たちは通常の授業をするだけでも大変だから、管理職で考えたのは、その日の応援体制の増員です。ボランティアでその日の通訳として応援してくれる人を集めましたね。

このように国際交流イベントの実施について、校長であるB氏が最終判断を下し、教職員への意識付けの役割を担っていた。また、イベントの際には、地域にボランティアを募って、体制を整えた。つまり、校長であるB氏自らが地域との連携をコーディネートする役割を果たしていたといえる。

以上みてきた通り、A小学校では新設校にもかかわらず、日本語指導体制を含めたCLD児への様々なサポートが実施されていた。B氏は開校したばかりで、学校全体で整えていけないといけない部分が多かった当時を振り返り以下のように語っている。

B80: 外国籍の子にね、力を入れたいけれども、そうじゃなくて、それぞれ一人一人の子を見ていこうと、日本人の子全般で言っていたから、これははっきりしていました。全体の見せかけを良くするのではなくて、一人一人の子を良くすることには、力を入れていました。その中でカバーするつもりでした。今だったら、外国籍の子のことをもう少し前面に出して、やれたらよかったです。 (下線は筆者による)

上記のようにB氏はもう少しCLD児への日本語指導体制が整えられたのではと回想しているが、新設校にも関わらず、日本語指導体制がある状態でスタートできた点、B氏自身がCLD児に寄り添い、日本語指導体制や教員間の連携が円滑に進むように促し、コーディネーターの役割を担っていた点は、日本語指導体制が強化され、のちに繋がっていくのに、大きな役割を果たしたといえるのでは

ないだろうか。

4.2 外国人少数在籍校の事例：D氏の語りから

つぎに、外国人少人数在籍校の事例をみていく。中川ほか(2015)では、子どもはある日突然学校にやってくるが、指導にあたる教員は、子どもの受け入れ経験がなく、日本語指導担当という校務分掌は必置ではない状況について指摘した。また、このような条件下で、困難な状況にある子どもの存在に気づいた関係者が、子どものために、まったなしの状態、それぞれに指導を行い、時限つきの少額の予算の中でやりくりをしてきたと言及している。

ここでは、まさにある日、突然学校として初めてCLD児を受け入れることになったC小学校元教頭のD氏の語りから、管理職を含む日本語指導におけるサポート体制、特にCLD児を受け入れ、日本語指導体制をつくっていったプロセスに着目してみていくことにする。

4.2.1 1年目の日本語指導体制について

1) CLD児の編入時の対応

C小学校に編入してきたCLD児は小学校4年生と1年生の兄弟であった。編入前には、隣接する市の公立学校に通っていたが、その学校は外国人集住校であり、日本語指導を受けることができる国際教室が整備されていた。しかし、C校において彼らは、初めて迎える日本語指導が必要なCLD児であった。B氏の勤務していたA小学校とは違い、日本語指導体制は全くない状況であった。その上、CLD児兄弟は、9月に編入してきたが、学校組織は既に4月の段階で決定されていたため、新たに人員を配置することが非常に難しい状態にあった。

D50：C校にいらっしゃるに当たり、C校には全く外国籍の子はいなくて、体制がないということをお伝えしたけれども、それでも大丈夫だとおっしゃって引っ越していらっやいました。

学校体制の状況を保護者に事前に伝えた上で、CLD児兄弟を迎え入れること

になった。

2) 在籍学級担任へのサポート

日本語指導体制が全くない状況で、普通学級に在籍するようになった CLD 児兄弟だが、二人とも以前不就学の時期があった。それでも小学4年生の兄は、小学校に通った時期があり、日本語が少しはでき、日本の学校の規則を知っていたため在籍学級に馴染むことはできた。しかし、小学2年生の弟は1年時には不就学で、全く日本の学校に通学しておらず、日本語だけでなく、学校の規則も全く分からない状態であった。そのため、在籍学級の授業中に、立ち歩きをするようになり、編入2週間後には、在籍学級担任から教頭である D 氏に相談が持ち掛けられた。

D62：小学校2年生の子は、ルールを知らないし、先生や友達の言っていることが分からないわけだから、授業中に立ち歩きをするようになったのです。最初は、机にらくがきを書いていただけ、そのうちに教室中を徘徊するようになって、担任の先生が困ってしまい、教頭に「ちょっと授業を見に来てください。」と言われ、私は見に行きました。そりゃ分からないので、当然座ってられないし、分からないから立ち歩きをしようと思いました。 (下線は筆者による)

担任の要請に応じて CLD 児の在籍学級に見学に行った D 氏は、文部科学省 (2011a) で示される「担任を孤立させない」という管理職としての重要な実践をしているといえる。

3) 日本語指導の環境の整備

上記の状況を理解した D 氏は、日本語指導の環境を整えようと試みた。しかし、9月編入だったため、既に4月に組織編成は終わっており、CLD 児への個別指導の人員をあてがうことが難しかった。その上、Y 町自体が CLD 児への日本語指導の施策を持ち合わせていなかった。そのため、教頭の D 氏自らが CLD 児兄弟への日本語指導を実施することを決意した。その時の心境を以下のように

語っている。

D80：体制ってというのは4月から決めます。全体を動かすっていうのはそういうことですので。対応できる、この人たちに個別指導しないといけないなと思って、誰ができるかなと思ったら私しかいないなと思いました。特別支援の補助員みたいな人はそういう子について教室に入ったりしていましたので、とてもじゃないですけど、この子たちに人をあてがうことができなかったから、自分がやることにしました。

En81：それは、自分で人がいないからやろうと。

D82：はい、このままにしておいたらこの子たちは日本社会に溶け込めないし、学級崩壊になっていってしまいますからね。 (下線は筆者による)

この語りから、D氏の姿は中川ほか(2015)が指摘した日本語指導を含めた外国につながる子どもの教育支援は、目の前の子どもを何とかしなければならないという関係者の「善意」によって支えられてきた姿と重なる部分が見られる。

4) 具体的な個別の日本語指導について

校長にCLD児兄弟の様子と、D氏自らが日本語の個別指導を実施する旨を報告し、教頭のD氏による日本語指導が開始されることとなった。これは、CLD児兄弟が編入して1ヶ月経った頃から、国語と算数の時間に、兄弟同時に、取り出し授業の形で実施された。D氏自身は、日本語教育のノウハウをもっていたわけではなかったが、CLD児の指導のために、校費で系統だったプリント教材(前任校の特別支援学級で使っていたもの)を購入し指導に当たった。授業当時のCLD児兄弟の日本語力は不就学の時期があったこともあり、教科学習言語能力⁵(カミンズ・中島, 2011)が伸びていない状況であった。

D60：日本語力、聞くこととかは分かるんですけど、教科力っていうんですか？学力がなかったですね。読んだり、書いたり。

中川ほか(2015)によると、学校や教員の認識不足から、日常会話ができれば

「おしゃべりが上手だから、日本語はもう大丈夫」と解釈され、指導がなされない場合があるという。しかし、D氏の場合、CLD児兄弟の教科学習言語能力が育っていないことを見抜き、日本語能力と基礎学力の底上げを目指した授業設計を行った。そのため、音声のでる「ひらがなボード」を使ってひらがなを、次に数字の学習のためにすごろくやトランプをするなど授業の導入をパターン化し、その日の学習に入る授業を展開した。個別指導で、読み書き・計算ができるようになることを目標とした。その際、学習初期ということもあり、楽しく学習習慣がつくことを念頭に置いていた。

D86：(授業をパターン化し) 何をやるか分かるように、いつもこうやってやるんだよって安心して、勉強できるようにしました。「たのしい」「先生と勉強すると分かるようになるな」と思うような授業を展開しました。 (下線は筆者による)

このように個別指導を実施していったD氏にはCLD児兄弟が確実に日本語力、学力が伸びているという手応えも感じ、彼らの日本での学校生活への適応に役に立っているという実感もあった。

D100：楽しかったのは個別でお話ができ、すごく人なつっこい子たちなもんですから、校内で会うと手を振ってくれたり、とてもこの子たちが日本に溶け込むために自分がしたことは良いことだったんだなということを強く思いました。 (下線は筆者による)

しかし、D氏はすでに図工、習字、少人数制の算数など週に7コマを教えていた上に、日本語指導が入り、週に10コマを担当するようになった。その結果、教頭職の業務に支障をきたすようになってしまった。

D102：ただ自分の仕事は教頭職だったものですから、彼らに教えるのが仕事ではなかったのです。突然その子たちが来て授業を教えることにしましたから、授業を7コマもってて、プラス3コマだから10時間も授業をもつことになってしまったんです。
そうすると、授業から戻ってくると私の机の上は書類の山になり、それを片付けるのに長

時間労働を強いられました。休日出勤も更にするようになりました。（下線は筆者による）

上記のように、教頭職にも関わらず、CLD 児への日本語指導者が配置されていないがために、日本語指導も兼任するようになり、結果として長時間労働、休日出勤を強いられるようになった D 氏の発言は、突然 CLD 児を迎え入れた公立学校の現場の現状として、重く受け止める必要がある。また、このような問題を解決するために対策は急務であると思われる。

5) 在籍学級担任との連携

D 氏は、担任に常に CLD 児兄弟の様子を伝えて連携を図っていた。また、授業中に在籍学級を巡回し、教室に溶け込んでいるか、授業について行っているかを点検していた。

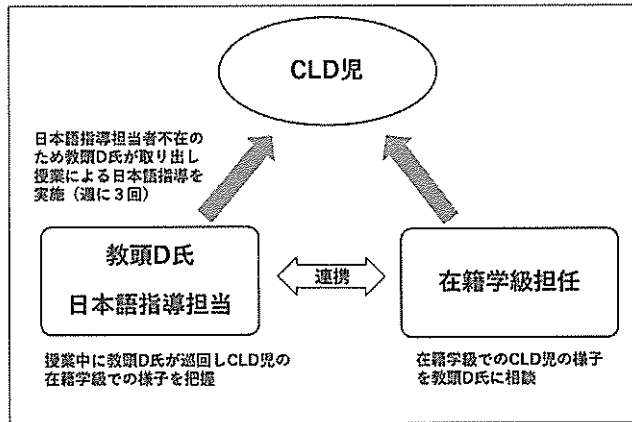


図5：C校の日本語指導体制（1年目）

4.2.2 2年目の日本語指導体制

1年目には、10月から翌年3月までの半年間、教頭である D 氏が日本語指導担当を兼任した。その効果もあり、1年目が終わる頃には日常会話の能力は伸び、意思疎通は可能になった。しかし、在籍学級での CLD 児兄弟たち、特に小

学校4年生の兄の様子を見て次年度から日本語指導の体制をさらに整えていくことにした。

D115: 小学校2年生の方は理解力があり、兄の方は勉強がよく分かっていませんでしたね。それを見て、次の年は特別支援の補助員に教室にいる時は一緒に見てもらうようにしました。(下線は筆者による)

日本語の取り出し指導は、教頭のD氏が自ら実施するのではなく、CLD児への日本語指導担当者を配置することにした。Y町にはCLD児へのサポートに関する施策を持ち合わせていなかったため、日本語指導の専門家を配置した指導体制を整えることはできなかった。しかし、Y町が既に実施していた制度では、学校で特別指導補助員を雇うことができた。特別指導補助員は小学校免許を有している者と無免許の者の2種類があり、前者の場合、子どもたちに教えることができる。そのため担任をもっていない特別指導補助員（小学校免許あり）を日本語指導担当として配置することにした。また取り出し授業だけでなく、在籍学級にも別の特別指導補助員（免許なし）を配置し、入り込み授業でサポートする体制を整えた。その上で、教頭のD氏は、日本語指導の授業を随時見に行き、様

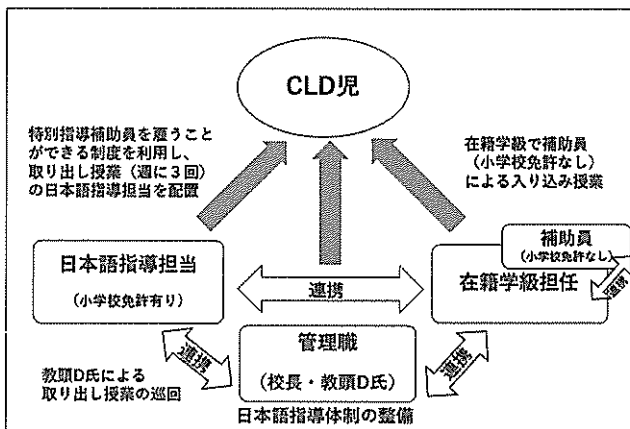


図6：C校の日本語指導体制（2年目）

子を把握するように努めた。これは学校管理職が期待される「外国人児童生徒教育を校内組織の中に位置づける」（文部科学省, 2011a）に当たる働きかけであった。

4. 2. 3 3年目の日本語指導体制

3年目に入り、CLD 児兄弟は6年生と4年生に進級した。中・高学年に入り授業の難易度も上がったこともあり、日本語の取り出し授業は一日に1コマと回数を増やした。その上、Y町の新しい施策として各学校に巡回する特別教育指導員の派遣が可能となった。これはCLD 児への日本語指導に特化したものではないが、授業についていくにはさらに支援が必要な状況になったため「支援が必要な子」として週に一回、巡回指導を要請することにした。特別支援学級の担任も経験していた特別教育指導員は、児童の実態に合わせて、特別支援学級指導用の系統だったプリントを利用しながら、CLD 児兄弟の個々のレベルに合わせて個別指導を実施した。ただし、この場合、教員間でこのCLD 児兄弟に対して発達障害による特別指導が必要な児童という認識があった訳ではない。日本語指導への専門的な指導体制が、行政や学校においても整っていなかったため、既存の制度を最大限活用しようとした結果である。実際、筆者は以前ポルトガル語と日本語のバイリンガルで、日本での就学経験及び、ブラジルでの大学進学も果たした者にインタビュー調査を行ったことがあるが、調査協力者の一人が小学校の時に、「特別支援学級」に通っていた時期があったという語りを聞いて驚いた経験があった（Izawa, 2015）。その調査協力者も、外国人散在地域の外国人少数在籍校に通っていたため、既存の制度の中での支援を受けた形であったと思われる。

また、D氏は、上記の指導体制を整えただけでなく、指導回数が増えたためCLD 児兄弟が取り出し授業の時間を忘れてしまわないように、在籍学級の担任に対して教員向けに配布されるその日の予定表に、取り出し授業があることを記載した上で、口頭でも伝えるように配慮していた。また、それでも忘れて授業に来ない場合には、D氏自らが教室に呼びにいった。

これらの3年間の日本語指導体制は教頭であるD氏が体制の原案を立て、運営委員会で検討し、校長の承認を経て実施された。3年間の日本語指導体制づく

りのプロセスには、日本語指導担当を配置できず教頭のD氏自ら取り出し授業による個別指導を実施して始まった状況から、日本語指導担当者による取り出し授業の実施及び、入り込み授業の補助員の配置、また特別教育指導員の要請といった大きな進展がみられ、そこに日本語指導体制の原案を作り、働きかけた管理職のD氏の役割が大変大きかったことが見て取れる。

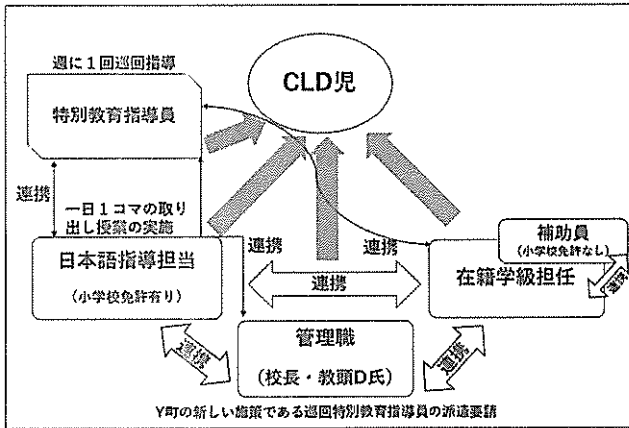


図7：C校の日本語指導体制（3年目）

4.3 保護者との関わり

ここでは、D氏が管理職として、C校で保護者とはどのように関わっていたのかについて検討する。CLD児兄弟の母親は日本語ができなかったが、父親は日本語が流暢であった。父親は、保護者会に参加するだけでなく、何か困ったことがあると、教頭であるD氏によく相談に訪れた。学校内のことについては管理職として対応してきたが、家庭内での出来事に関する相談も増え、D氏は地域の民生委員⁶に対応を要請した。

D141：学校ではこういうふうにはしているとは言えるが、家庭内のことには入れないので、地域の民生委員さんに相談して、家庭への見守りを頼みました。

D 氏は保護者との連携が密に実施された背景として、学校側が信頼されていた点、また外国人保護者として周りに相談できる相手がいない点を挙げた。

D 氏の対応は、地域調査協力者との連携をコーディネートするという学校管理職の役割（文部科学省，2011a）を果たしているものだと見える。

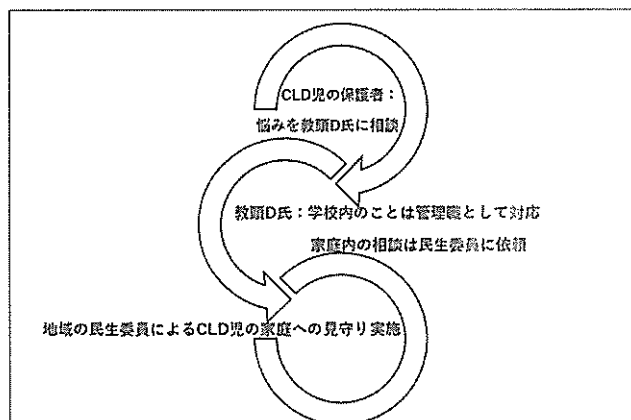


図8：CLD 児の保護者・学校（教頭 D 氏）・地域（民生委員）との連携

4.4 管理職としての在籍学級へのサポート

CLD 児の担任を決める際には、児童への指導・対応に関して実力のある教員を配置するように心がけていた。また、報告を受けるだけでなく管理職として CLD 児や担任にも声をかけ、学校の様子を把握し、先に問題の芽を見つけるように努めていた。

D128：私はほとんど職員室にいるから言いに来てくれたり、自分でも見にいきましたね。いつも学校の様子は管理職として把握していないといけません。本人たちが言いにくくというのは、よっぽどのこととして、本当に困ってしまった時なのですが、小さい芽を見つけて学校としてどう支援していくかということを考えていました。（下線は筆者による）

D 氏は 1 年目では、日本語指導担当も兼任しながら在籍学級担当と連携を実施

していたが、3年間を通して担任だけでなく、校内、行政、地域を結ぶコーディネーターの役割を果たすようになった。

藤田(2010)でも、管理職が、教育行政、校内、臨時講師、日本語指導者の連携と交渉の上でのコーディネーターとして機能していた事例を報告しており、D氏の働きもCLD児を受け入れた公立学校において重要な働きであったといえる。

5. まとめと考察

最後に、管理職経験者であるB氏とD氏の語りから、新設校および外国人少数在籍校におけるCLD児への日本語指導体制づくりに関して、管理職を含む日本語指導におけるサポート体制づくりに着目して考察したい。

第一に、管理職の意向がCLD児への日本語指導体制づくりに大きく影響しており、CLD児への日本語指導を担当者にだけ任せるのではなく、管理職自らも積極的にサポートに関わる体制づくりの重要性が挙げられる。

具体的には、新設校で校長であったB氏の場合、語学相談員の要望に応える形で月に1回の給食会食を実施し、在籍学級への巡回でCLD児へ挨拶するなど直接触れる機会を持っていた。その上で、CLD児へのサポートに関しては語学相談員にだけ任せるのではなく、担任、教務主任、教頭、語学相談員とチームでの相談体制で実施するように指示していた。このチームには校長のB氏が所属するのではなく、給食会食にもチームにも参加していた教務主任を通して校長B氏にCLD児の様子を詳しく報告する体制を取っていた。国際交流イベントの実施の際には校長B氏自らリーダーシップを発揮し、地域との連携を推進した。

また、外国人散在地域における外国人少数在籍校で初めてCLD児を受け入れたC校では、D氏自らが何度も語ったように「善意」から指導体制が始まった。これらは先の中川ほか(2015)でも指摘されていることだが、D氏の語りから現場の大変な状況が詳しく読み取ることができるだろう。外国人少数在籍校であるC校の場合、まずは教頭のD氏が自ら日本語指導の最前線に立った。その上で、年度を重ねるごとに、取り出し授業の日本語指導担当のおよび入り込み授業での補助員の配置、特別教育指導員の要請など管理職のD氏が最前線で動くのではなく、必要な人員を配置していった。その際にも、D氏が管理職として

常に CLD 児の状況を見守り、在籍学級担任に寄り添う姿勢をもっていたからこそ、これらのサポート体制がつくられていった。特に、外国人少人数散在校である C 校の場合、管理職であった D 氏自身が対策に動かなかつたなら、CLD 児へのサポートがなく、不就学に陥っていた可能性もいなめない。文部科学省(2015)によると、日本語指導が必要な外国人児童生徒の在籍人数は、5人未満の少人数在籍校が8割近くを占めており、今回の C 小学校の事例は氷山の一角にすぎないであろう。また、両氏の語りから、サポート体制づくりにおいて、管理職自らが CLD 児に寄り添い、在籍学級担任、日本語指導員、保護者、また地域にいたるまでコーディネーターの役割を果たすことの重要性も示された。

第二に、限られた学校制度の中で、日本語指導体制づくりを実践することの難しさである。

特に、外国人少人数在籍校の事例では、限られた制度の中で最大限の工夫をしながら日本語指導のサポート体制づくり実施した状況が報告された。行政が CLD 児に対する施策をもち外部からの力を借りられる場合があれば良いが、C 校のような外国人散在地域では、そのようなサポートがなく大変難しいのが実状であろう。管理職の配慮で様々な人員配置が最終的には実施されたものの特に、現行の学校制度では、学期の途中からでは人員手配が大変困難であることも明らかになった点も注目をしておきたい。海外の始業時期は必ずしも日本と同じではないし、親の都合で転編入を繰り返す CLD 児は、学期に合わせて編入してくる訳でもない。これらの問題を解決するための対策も急務である。

第三に、日本語指導の専門家による指導の実施が必要である。

新設校の A 小学校の場合、開校当時は語学相談員という形で CLD 児の母語に堪能な者が巡回の形で配置されていたが、現在は CLD 児への早期適応教室が設置されるまでサポート体制が充実したという。この学校は恵まれている事例ともいえるが、C 小学校の場合は、専門性というよりも人員の関係上、制度を最大限に生かした人員配置がなされていた。また、C 校の場合、Y 町が CLD 児への施策を持ち合わせていなかったため、CLD 児を「支援が必要な子」として「特別支援」の形を取っていた。学校側にはこの CLD 児兄弟に対して「発達障害による特別指導が必要な児童」という認識があった訳ではない。しかし日本語指

導への専門的な指導体制が、行政や学校においても整っていなかったためさらに CLD 児への日本語指導のサポート体制を充実させるには既存の発達障害による特別支援の制度を利用する形を取らざるを得なかった。そのため、CLD 児への指導で使用されたテキストも外国人への日本語指導用のものではなく、特別支援学級指導用のものであった。文部科学省(2015)によると、公立の特別支援学校に在籍する外国人児童生徒は 630 名でそのうち、日本語指導が必要な外国人児童生徒は 177 名であるという。通常の公立小学校に在籍する外国人児童生徒は 42,721 名で、そのうち日本語指導を必要とする者は、18,884 名である。C 校の事例のように、通常の公立学校に在籍する CLD 児でも日本語指導体制が整っていない場合、「特別支援学級」やそれに準ずる支援を受けている可能性もあるのではないだろうか。CLD 児は確かに時期によってはサポートが必要な存在になりうるが、日本語指導の専門家および制度の不足によって発達障害による特別支援の枠に入れられることは好ましい状況とはいえない。文部科学省(2014)によると、日本語教育は「特別の教育課程」に位置づけられ一定の前進は見られるが、今後 CLD 児への適切な個別の指導を実施するために、日本語指導の専門家による指導を実施する体制を整えることは非常に重要である。

本稿で分析した新設校および外国人少人数在籍校での管理職を含む日本語指導におけるサポート体制づくりが、今後の CLD 児への日本語指導体制充実に向けて参考になることを期待したい。

謝辞

筆者と知り合った頃から長年に渡って学校現場の現状について教えてくださり、本稿のインタビューにも快く協力してくださった B 氏、D 氏に謝意を表したい。

注

- 1) 少数在籍校とは、文部科学省の調査で「1人から5人未満」のCLD児が在籍する学校のことをいう。
- 2) 外国人集住地域とは、2005年度の国勢調査で、総人口に占める外国人人口の割合が1.5%以上と定義されている(平成18年度国土施策創発調査報告書、p.85)。
- 3) 「デカセギ」は、日本語の「出稼ぎ」に由来して出来たポルトガル語の *decasségui* の訳で、外来語である。2001年に新語としてポルトガル語辞書 *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* に初めて掲載された。Houaissによると、「デカセギ」は名詞または形容詞として使用され一般的には直接労働力として日本に一時滞在する就労者、またはその形容であると定義される。
- 4) 学校や教育研究機関の職員、学識経験者等、当該学校及びそれを設置管理する主体とは独立した機関(国や都道府県教委等)が、学校を客観的に評価することにより、その現状と課題について把握し、客観的・専門的立場から指導助言等を行うことを目的として行うものである。当該学校及びその設置主体とは独立した評価機関が、学校の自己評価結果及び学校関係者評価結果その他の資料を参考としつつ、学校訪問等を通じて学校運営全般及び自己評価・学校関係者評価が適切に実施されているかどうかについて客観的に評価することを基本として実施する。
- 5) 「教科学習言語能力」とは、習得に長時間がかかる読解力、作文力、発表力、応用力などのことである。他に、1～2年で習得される日常会話力「会話の流暢度」、一般的なルールを一度習得すれば他のケースへの応用が可能になる規則性のある言語面を意味する「弁別的言語能力」とに区分される(カミンズ・中島, 2011)。
- 6) 「民生委員」は、民生委員法に基づいて厚生労働大臣から委嘱された非常勤の地方公務員である。社会福祉の増進のために、地域住民の立場から生活や福祉全般に関する相談・援助活動を実施する。ボランティアとして活動するため給与はないが、必要な交通費・通信費・研修参加費などの活動費(定額)は支給される。任期は3年で再任も可能である。

参考文献

- 愛知県 <http://www.pref.aichi.jp/> (2016/1/10 取得)
- 伊澤明香(2016) 「外国にルーツを持つ子どもたちが在籍する公立学校での管理職の役割」日本語日本文化教育研究会 第26回研究発表会(2016年7月2日 於：大阪大学 CJLC 多目ホール)
- 大菅佐妃子(2011) 「日本語指導が必要な子どもたちの学力保障を目指して：日本語の力や生活経験に応じた、各教科等の授業における支援の在り方」『研究紀要』京都市総合教育センター研究課 <http://www.edu.city.kyoto.jp/sogokyoiku/kenkyu/outlines/h23/kiyou/553.pdf> (2016/1/10 取得)
- 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
- 川上郁雄・野山広・石井恵理子・池上摩希子・齋藤ひろみ(2014) 「『特別の教育課程』化は子どもたちのことばの教育に何をもたらすのか：年少者日本語教育のこれまでの成果と教育実践から考える」『2014年度日本語教育学会春季大会予稿集』pp.35-46
- 小島祥美(2016) 『外国人の就学と不就学：社会で「見えない」子どもたち』大阪大学出版会
- 佐久間孝正(2014) 「文部科学省の外国人児童生徒受け入れ施策の変化」『専修人間科学論集 社会学篇』第4巻第2号 pp.35-45 [file:///C:/Users/Sayan/Downloads/1072_0004_04%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Sayan/Downloads/1072_0004_04%20(1).pdf) (2016/1/10 取得)
- 佐藤郁哉(2008) 『質的データ分析法 原理・方法・実践』新曜社
- 佐藤郡衛(2007) 「外国籍の子どもの教育の現状と課題」『都市問題研究』第59巻第11号 都市問題研究会 pp.15-26
- 白井智美(2009) 『イチからはじめる外国人の子どもの教育』教育開発研究所 pp.146
- 菅原雅枝(2014) 「教員が持つ『よい日本語学級担当者』像：立場と経験による違いに着目して」『2015年度日本語教育学校秋大会予稿集』pp.385-386
- 田尻英三(2014) 「2014年度より始まる『特別の教育課程』としての日本語指導」『龍谷大学国際センター研究年報』第23号 pp.3-20 http://repo.lib.ryukoku.ac.jp/jspui/bitstream/10519/5461/1/r-ks-sen-kmp_023_003.pdf (2016/1/10 取得)
- 田尻英三(2015) 「2014年度の日本語教育関係施策」『龍谷大学国際センター研究年報』第24号 pp.7-20 <http://hdl.handle.net/10519/5975> (2016/1/10 取得)
- 土屋千尋・内海由美子・関裕子・高畑幸・中川祐治・馬場良二・松岡洋子(2012) 「支援者

- のネットワーク形成とその活用実態：外国人散在地域における子どもの教育の場合」『日本語国際教育学会第23回大会発表要旨収録』pp.75-76
- 土屋千尋・馬場良二(2012) 「外国につながる子どもの教育環境をととのえる：子どもをとりまく大人の連携・協働」『第九回国際日本語教育・日本研究シンポジウム 予稿集原稿』pp.1-6
- 中川祐治・足立祐子・内海由美子・土屋千尋・松岡洋子(2015) 「外国人散在地域における「特別の教育課程」による日本語指導」『福島大学地域創造』第26巻第2号 pp.49-61 <http://hdl.handle.net/10270/4205> (2016/1/10 取得)
- 藤田美佳(2007) 「秋田県における外国人住民へのサポート」河原俊昭・野山広著編『外国人住民へ言語サービス—地域社会・自治体は多言語社会をどう迎えるか』明石書房 pp.102-119
- 藤田美佳(2010) 「外国人少数在住地域における「多文化の子ども」に対するサポート：秋田県藤里小学校の取り組みを基にして」『国際教育評論』東京学芸大学 第7号 pp.27-40
- 文部科学省(2008) 「IV外国人児童生徒の適応指導や日本語指導について」『外国人児童生徒教育の充実方策について(報告)』http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/042/houkoku/08070301/005.htm (2016/1/10 取得)
- 文部科学省(2011a) 『外国人児童生徒受け入れ手引き』http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/1304668.htm (2016/1/10 取得)
- 文部科学省(2011b) 「公立学校における帰国・外国人児童生徒に対するきめ細かな支援事業」http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/1339531.htm (2016/1/10 取得)
- 文部科学省(2014) 「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)」http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1341903.htm (2016/1/10 取得)
- 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」http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/27/04/1357044.htm (2016/1/10 取得)
- Izawa Sayaka(2015) *O percurso escolar dos filhos decasséguis brasileiros retornados*, Dissertação (Mestrado em Letras) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo

〈キーワード〉 CLD 児、日本語指導、体制づくり、管理職の役割

Designing a System for Teaching Japanese to CLD Children: Interviews with former public school administrators

IZAWA Sayaka

This study explores an effective system for teaching Japanese to Culturally and Linguistically Diverse (CLD) children based on data obtained from interviews with former public school administrators who worked with foreign students. In-person, semi-structured interviews were conducted. Participant B was the principal of a public school, while participant D was a vice principal at a public school. This study revealed three important findings related to creating an effective system for teaching CLD children Japanese. First, the involvement of the administrator in the implementation of a new system in public schools is paramount. Second, it is difficult to implement a new system under the limited scope of the existing system. Third, a professional Japanese teacher is required to implement the system in public schools. Although it was difficult to obtain detailed, existing studies on organizing new Japanese teaching systems, this study can assist researchers and educators in better understanding the process of establishing a new system for teaching Japanese, and could thus be valuable in supporting CLD children enrolled in public schools.