

外国にルーツをもつ児童の授業参加において学級担任が感じる困難

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 静岡大学大学院教育学領域 公開日: 2024-12-25 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 大村, 歌林, 大塚, 玲 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/0002001099

外国にルーツをもつ児童の授業参加において学級担任が感じる困難

Difficulties Faced by Classroom Teachers when Children with Foreign Roots Participate in Class

大村 歌林¹, 大塚 玲²

Karin OMURA and Akira OTSUKA

(令和6年11月29日受理)

要旨

本研究では、静岡県A市の公立A小学校に在籍し、外国にルーツをもち日本語指導を必要とする児童3名と、その学級担任3名を対象に調査を行った。目的は、在籍学級での当該児童の授業参加の実態を把握し、学級担任が行う支援や配慮、そして彼らを感じる困難を明らかにすることである。分析には、当該児童が所属する学級での参与観察と学級担任へのインタビューを組み合わせた。その結果、3名の学級担任からは、指示が通りにくいこと、読み書き能力の低さ、発表活動の困難さ、指示の誤解、語彙不足による授業理解の遅れ、授業中の逸脱行為、学年相当の学習への対応困難があげられた。また、これらの背景として、①当該児童の日本語能力の低さ、②ICT機器活用の難しさ、③通常学級における特別な支援を必要とする児童の多さと人的資源の不足、④児童の困難が日本語能力か発達の問題かを判断することの難しさの4点が示唆された。

1. 問題と目的

文部科学省（2024）の調査によると、全国の公立小・中・高等学校等において日本語指導が必要な児童生徒数は、2023年度時点で69,123人に達した。この数値は調査開始以来最多であり、10年前の約2倍に相当する。地域別にみると、外国人児童生徒は特に愛知県、神奈川県、東京都、静岡県に集中している一方で、全国的に散在する傾向もみられる。

静岡県A市では、1校あたりの外国人児童生徒の在籍人数は平均1～2人、多い学校でも10人程度で、市内の半数以上の学校に外国人児童生徒が在籍している。このように、同市は「少数散在型地域」に分類される。園田・中村・齋藤・横山（2009）は、散在地域では外国人児童生徒の長期的な人数予測が難しく、予算や支援者を増やすといった対策が困難であると指摘している。また、内海・横沢（2008）は、外国人児童生徒の人数が少ないことにより、関わる教員も限られ、学級担任が困難を抱えて孤立しやすいと述べている。こうした状況では、問題が学級や学年を越えて表面化しにくく、事例の蓄積や課題解決策の共有が進まない点が課題とされる。少数散在型地域における外国人児童生徒を担当する学級担任が感じる困難の一因として、支援者や事例の不足が考えられる。これまで、外国にルーツをもつ児童生徒の支援に関する研

¹ 横浜市立小学校

² 特別支援・幼児教育系列

究は集住地域を対象に行われたものが多く、散在地域における事例の蓄積は十分とはいえない。

文部科学省(2019)の「外国人児童生徒受入れの手引き【改訂版】」では、児童生徒を多角的に把握するために理解すべき事項の一つとして「在籍している学級での学習参加の状況」があげられている。すなわち、来日年齢や日本語能力と同様に、在籍学級での授業参加の様子は外国人児童生徒を理解する上で重要な情報であるといえる。臼井(2009)は、「外国人児童の主要な学びの場は在籍学級であり、学級担任の役割は大きい」と述べ、神田・矢崎(2016)も在籍学級での学びを基盤とした指導が外国人児童生徒の学力向上に有効であると指摘している。これまで、日本語教育に関する研究は主に日本語指導担当教員の視点から効果的な取り出し指導に焦点を当ててきたが、近年では在籍学級での学びが重視されつつある。古川(2017)は、外国人児童生徒を担当する教員が一斉指導の中で個別対応を余儀なくされる場面や、学級活動への参加困難を特に問題視しているとし、在籍学級での活動参加の向上が課題であると述べている。しかし、在籍学級における外国人児童生徒の授業参加の実態や学級担任とのやり取りに焦点を当て、教員の視点から考察した研究は少ない。

そこで本研究では、静岡県A市の公立小学校をフィールドとし、日本語指導が必要な外国にルーツをもつ児童生徒の在籍学級における授業参加の実態を明らかにすることを目的とする。その上で、学級担任による支援や配慮、また担任が抱える指導上の困難について分析する。なお、本研究における「外国にルーツをもつ子ども」および「外国人児童生徒」とは、「両親のいずれか、あるいは両方が外国籍である子ども」を指し、日本国籍の子どもも含むものとする。

2. 方法

(1) 対象者

調査対象は、静岡県A市立A小学校に在籍する外国にルーツをもち、日本語指導が必要な児童3名(以下、a児、b児、c児とする)およびその学級担任教員3名(以下、A教員、B教員、C教員とする)である。A小学校は全校児童約400名の中に外国にルーツをもつ児童が9名在籍しており、そのうち日本語指導が必要な児童は7名である。この数は、静岡県A市内の公立小学校の中でも極めて多い。

同校では2021年度より日本語指導が実施されており、訪問指導員による校内指導と、市内4カ所に設置された「日本語指導教室」への通学指導の両方が行われていた。202X年度からは日本語指導教員の在籍校となり、すべての対象児童が校内で日本語指導を受けている。日本語指導は授業時間内に取り出しにより特別教室で行われ、指導は日本語指導教員または訪問指導員が担当している。在籍学級で授業を受けるときは、決まった支援員や通訳がつくことはなく、学生ボランティアや日本語指導教員が週に数時間支援を行う形が取られている。

対象児童の概要は以下のとおりである(表1参照)。

a児：中国籍の2年生男児。両親ともに中国人で、母語は中国語である。家庭内言語も中国語である。1年生からA小学校に通うが、1年生の10月に一度帰国し、半年間を中国で過ごした(その間、現地校に通学していたかは不明)。2年生に進級する頃に再来日して復学した。日本語での日常会話にはほぼ問題がないが、学年相当の読み書きは困難である。週2時間の日本語指導を受け、カタカナや拗音の学習、算数の補充学習を行っている。

b児：日本国籍の2年生女児。タイ人の母親と日本人の父親をもつ。日本で生まれ育ち、日本語を母語とするが、学年相当の読み書きが難しい。週2時間の日本語指導を受け、文法的知

識の学習や算数の補充学習を行っている。

c 児：フィリピン国籍の5年生男児。フィリピン人の母親と日本人の父親をもつ。母語はタガログ語で、家庭内言語は主に日本語である。10歳の6月に来日し、保護者の希望で学年を1つ下げて3年生に編入した。当初は他児との喧嘩や授業中の立ち歩きといった逸脱行動が多かったが、5年生進級後は減少した。しかし、授業中の手いたずらや他児への干渉などが見られ、授業参加は十分とはいえない。週2時間の日本語指導を受け、1年生程度の漢字や九九を学習している。

対象となる学級担任の概要は表2に示すとおりである。

(2) 調査時期

202X年5月から12月にかけて調査を実施した。

(3) 手続き

調査は、対象児童の在籍学級における参与観察と、学級担任へのインタビューを通じて実施した。参与観察は週2回、約6時間の観察を計31回行った。第一筆者は学生ボランティアとして各学級の授業に参加し、対象児童を含む複数の児童への学習支援を行いながら観察を進めた。観察内容は、対象児童の授業参加の様子や学級担任とのやり取りに焦点を当て、見聞きしたことを主に授業時間外にメモとして記録した。これを基に、当日の観察結果をフィールドノートとして詳細にまとめた。

また、対象教員へのインタビューは、半構造化面接法を用い、1人あたり45分から1時間程度実施した。インタビューは7月下旬にA小学校の職員室内で行い、許可を得たうえで内容を筆記およびICレコーダーで記録した。

表1 対象児童一覧

対象児童	学年・性別	国籍	母語	ルーツのある国	在日期間
a	2年男児	中国	中国語	中国	不明
b	2年女児	日本	日本語	タイ	約8年
c	5年男児	フィリピン	タガログ語	フィリピン	約2年6か月

表2 対象教員一覧

対象教員	年齢・性別	教員経験年数	外国にルーツのある児童の 担当経験の有無
A	30代女性	10年	無
B	30代男性	9年	有
C	50代女性	31年	有

(4) 調査内容

調査内容は主として、①児童の授業参加の実態、②教員による支援や配慮および指導上の困難の2つの内容に大別できる。

(5) データ分析の手続き

インタビュー調査はICレコーダーで記録した音声データをテキスト化し、通読した後、インタビューの内容を、教員が感じている困難について語られている箇所を中心にいくつかのテーマへと整理した。続いてテーマごとに、関連するエピソードをフィールドノートから抽出し、分析対象とした。各エピソードでは、児童の言動、それに影響を与えた環境要因や個人要因、教員の対応を整理し、教員が感じる困難の背景要因について検討した。

(6) 倫理的配慮

本研究は、静岡大学研究倫理委員会において承認を受け実施した(登録番号22-3)。参与観察およびインタビュー調査にあたっては、学校名および個人名が特定されないこと、研究目的以外では使用しないこと、調査への参加は自由意志であり不利益を受けることなく同意を撤回することができること、本研究の目的と内容について学校長および対象教員へ書面での説明を行うとともに、書面により同意を得た。

3. 結果

分析の結果、A教員の語りは3つのテーマ、B教員の語りは2つのテーマ、C教員の語りは4つのテーマに整理された。テーマについては[]で、教員の語りはTableとして、フィールドノートの内容はエピソードとして、筆者の加筆および不鮮明な語りについては()で表記する。

(1) a児とA教員の事例

A教員へのインタビューでは、a児の授業参加において感じる困難として次の3つの内容が語られた。第1に[指示の通りにくさ]、第2に[読み書き能力の低さ]、第3に[発表活動の難しさ]である。

1) [指示の通りにくさ]

A教員は授業中のa児の行動として、一斉指示が伝わらないことについてまず言及した。

Table A-1 一斉指示が伝わらない

<p>授業中、一斉に指示しても、「はい、じゃあ、こうやってこのワークシートやるよ」って言っても、すぐその直後に、「先生、次何やる？」って。(略)え、今言ったばかりだよと思うけど、もう1度個別に言う。他にも「プリントもらったら名前を書きましょう」と言った直後に「先生、名前書いていい？」となる。でもaさんだけではなくて、そういう子は何人もいるからね。aさんの場合は一斉に指示しても、彼には届かないとを感じるので個別支援をしています。</p>

Table A-2 一斉指示を遮る質問

私が指示を出している途中で「先生、質問！」などと急に言うんです。指示や話が長くなくても言うから、思いついたらすぐ言ってしまうのだと思います。なので、「先生が最後まで話をしたら、聞くよ」と言うようにしています。

次のエピソード A-1 は、算数の授業中に指示を聞き返す a 児の様子である。

エピソード A-1：教科書のイラストを見て、遊園地にいる人の人数を数える。A 教員が「ノートに乗り物の名前とそれに乗っている人数を書きましょう」と指示を出すと、a 児はノートを開きながら「乗り物の名前書くの？」と A 教員に聞き返していた。(FN202X /10/17)

この [指示の通りにくさ] に対する配慮について、A 教員は次のように語っている。

Table A-3 指示の板書

A さんだけじゃないですけど、やっぱり配慮が必要な子が多いので、指示は板書して、見える化をしています。たとえばテストがある時間も、①国語のテスト、②図書室に本を返しに行く、③キーボー島をやる、など。指示が多い時にはそうします。

2) [読み書き能力の低さ]

次に語られたのは、a 児の読み書き能力についてである。

Table A-4 読み書きの難しさ

カタカナと漢字の習得が1年生の後期、抜けているから、それを日本語指導の先生にも、日本語の時間にやってもらっています。(略) 文を書く時は、とても意欲はあるんだけど、たとえば「ちゃ」が「ちや」と読むような状態なので、算数の文章題の理解も難しいです。意欲はあるし、やりたくないってことはないのですが、サポートプランにある支援以上に彼の困難が多いので、意欲が下がってしまわないか心配です。

Table A-5 算数の学習

算数は、筆算はとでもできるようになったんですけど、それ以外はまったくできない。筆算はこうやればいってというのがわかってるけど、文章題の理解はできないし、数の概念など、たとえば「40は10が何個の集まり」などはできるとこまでやったら、もう白紙にしてしまうか、全然違うことを書いてしまいます。

次のエピソード A-2～A-5 は、授業中に書き間違いや読み間違いをしたり、言葉の意味がわからなかったりしたために問題を間違える a 児の様子である。

エピソード A-2：ノートには何行もたくさん文字を書いていて、集中して取り組んでいるようだった。格助詞の「は」が「わ」になっていた。「ジェットコースター」が「じえとこスタ」、

「ロケット」が「ろけと」のようになっていると、促音や長音の間違いと、平仮名とカタカナの混在が見られた。A 教員や学生ボランティアに「いっぱい書いたよ」と言って、ノートを見せていた。(FN202X/10/17)

エピソード A-3 : a 児は、計算問題はほとんど正解していたが、時計のイラストから時刻を答える問題は間違えていることが多かった。「30 ふん」と答えるところを「30 ふ」のように答えていた。学生ボランティアが「ふん、だよ」と口頭で伝えると「ふん」と書き直した。(FN202X/10/3)

エピソード A-4 : 教科書を音読する時につかえてしまう。「あ、と、です」のように、途切れ途切れに読んだり、言葉にならない音を出したりする。学生ボランティアと一緒に文章を指で追いつながり読むと、声は大きくなるがやはり文章にはなっていない。(FN202X/5/16)

エピソード A-5 : a 児は「図をかきましょう」という問題の解答欄に式を書いて、誤答になっていた。学生ボランティアが「図ってわかる？」と聞くと「わからない」と答えた。(FN202X/10/31)

この「読み書き能力の低さ」に対する配慮について、A 教員は次のように語っている。

Table A-6 文字表を入れておく

カタカナと、「ちゃ」とか「ちゅ」の拗音、促音など特殊音節の理解ができていないです。書く時に「先生、これってなんて読むの？」「なんて書くの？」っていうのが多いので、デスクマットの下に、カタカナ表と、特殊音節がわかる表を挟んで、a さんが確認できるようにはしています。

Table A-7 宿題の内容の下学年代替

漢字は日本語教室でもやっているけれど、やっぱりついていけないことも多いです。お母さんと面談で話をして、1 年生の漢字と算数のドリルを購入してもらって、それを毎日の宿題でやってもらっています。それはちゃんとやってきているけれど、その代わり 2 年生の宿題はできてないです。

Table A-8 テストを受ける際の配慮

a さんだけでなく、(他の児童) もそうですけど、たとえば「ちょっとここ読んでみて」「じゃあ、それ探して」って個別にやりとりしています。目の前に机持ってこさせて指導することもあります。テストに限らず授業中も。たとえば算数で、自由進度学習のような時も、わからない様子の子は前に集めて個別に教えます。

また a 児は 12 月頃からデジタル教科書を使用しており、これも読み能力の低さを補う配慮の一つであるといえる。この ICT 機器を活用した支援に関連して、次のエピソード A-6 がある。デジタル教科書のルビ機能によって文章を読むことはできていたものの、a 児が自力で全ての機能を使いこなすのは難しいことがわかる。

エピソード A-6 : a 児はクロームブックを机の上に出し、自分でデジタル教科書を開いていた。しかし、今日やる単元がどこにあるかわからなかったのか、単元一覧のページを眺めていた。学生ボランティアが今日やる単元を画面上で指さすと、a 児はそこを押して、教室のスクリー

ンに映っているページと同じページを開くことができた。その後も a 児はデジタル教科書を見ながら授業に参加していたが、指示されたところを違うページを開いてしまったり、画像を縮小しすぎて見えづらくなったりしていた。(FN202X/12/15)

3) [発表活動の難しさ]

A 教員は a 児の授業参加について、読み書きだけでなく発表活動においても難しさがあると語っている。

Table A-9 a 児の発言内容を言い換える

a さん、言いたいことはなんとなくわかるけど、発言した時にみんなが「それどういうこと？」ってなることが多いんです。それを私が「あ、こういうこと言いたかったんだね」って言います。本当に言いたかったこととずれがあるかもしれないけれど、a さんが「そう（頷く）」って言って、みんなも理解する、ということがあります。

次のエピソード A-7 は、国語の授業でグループ活動に参加する a 児の様子である。

エピソード A-7: グループ内で発表し合う活動。a 児は少し照れながら話すような感じで、声はそれほど大きくなかった。立って発表する、絵を見せながら話す、というルールは守ることができていたが、発音が不明瞭だったり、話す順番が前後してしまったりした。周りの児童から「聞こえない」「なんかよくわかんなかった」といった声が聞かれた。(FN202X/7/18)

(2) b 児と B 教員の事例

B 教員へのインタビューでは、b 児の授業参加において感じる困難として次の 2 つの内容が語られた。第 1 に [読み書き能力の低さ]、第 2 に [指示内容の誤解] である。

1) [読み書き能力の低さ]

B 教員は b 児の授業中の行動について問われると、まず b 児の特性について言及した。

Table B-1 b 児の特性

b さんは、日本語教室に行っているけど、日本語教室でやっているのは、学習の後補充みたいなのがメインです。平仮名は間違っている時もありますけど、日本語での会話はだいぶできるので、日本語の能力というよりも、知能的な方の支援が必要かなってというのが、まず b さんの前提としてあります。

Table B-1 では、b 児に対する支援について、日本語能力よりも知的機能の面からアプローチする必要があると語られている。B 教員はインタビューの中でたびたび b 児の特性について触れており、b 児の学習の遅れが日本語能力によるものなのか、知的能力によるものなのか判断できないことが 1 番困っていることだと語っている。b 児は 10 月に日本語能力を測る検査を受け、今後知的能力を測る検査を受ける予定だという。

次に語られたのは、b 児の読み書き能力の低さについてである。

Table B-2 文字の読み書きができない

bさんの学習上の困難さをあげると、一つはノートが正しく取れないことです。書いてあるものをそのまま写すこと、視写ができないんですね。それから、字形が整わないです。漢字の方が間違えるけど、平仮名もそうです。ノートに書く時も、一生懸命書くけど文章になっていなくて、でもそれに気づかない。そして、自分も読めない。「読んでみて」って言っても、黙ってしまうんですね。(略) 1文字抜けることもあるし、小さい「っ」も抜けちゃうんです。家でも日本語を喋っているんです。だけど、そういった文章を書けない。

Table B-3 音読ができない

音読もできないです。(略) 多分音で聞いて覚えているのだと思います。読んでもるんじやなくて、多分こうやって読むだろうなと(推測して読んでいる)。正しく読めてはいないし、本当の意味で文字を読めてはいないのかもしれないです。

Table B-4 算数の学習

足し算とか、表、グラフとか、そういうのはできます。でも、足し算だけだったらできるけど、足し算と引き算が混ざってくるとわからなくなってしまう。あと、途中でやり方が変わるなど、ただ繰り返すだけだったらできるけど、他のも入ってくると全然点数が取れないです。定規の目盛も読めないし数えられないです。それも、あの小さい目盛りが見えないのか、そもそも理解ができていないのか、原因がわからない。100が3個で300とか、そういう概念もわからないですね。だから、単純に計算するだけとか、そういうのしかできない。でも、そこも言葉が絡んでるので、日本語の理解なのか、それとも、知的能力なのかという疑問になるんです。

次のエピソードB-1～B-3は、読み書き能力の低さが見られたb児の授業中の様子である。

エピソード B-1：生活のおもちゃ作りで、どのようなおもちゃにしたいかをワークシートに書く。「もっと」を「もと」、「ペットボトル」を「ペトボトル」と書いた。学生ボランティアが、間違いのある箇所を指差しながら「ペットボトル、だね」と言うと、b児は文全体を消しゴムで消してから正しく書き直した。(FN202X/11/28)

エピソード B-2：川に帽子が落ちてしまった男の子のイラストを見て、「ぼうしが…」に続く文章を考える活動。b児は最初、意味の通らない文章を書いた。数人の児童の発表を聞きながら、自分の書いた文章を消して、「ぼうしがかわにおちちゃったよ。こまったよ。」と書き直した。その後も文章を続けて書いていて、物語のようになっていた。(FN202X/11/28)

エピソード B-3：日本語指導の授業。プリントで時制について学習する。昨日のことは過去形で、明日のことは現在形で書くのが適切だが、b児は「あした、くさとりをしました」と書いてしまう。日本語指導の先生から間違いを指摘され、「します」と直す。その後も同じような間違いを繰り返す。先生がカレンダーを使って、「今度の土曜日には、します？ しました？」と質問すると、b児は「しました」と答える。(FN202X/11/20)

この日の日本語指導では、他にも九九の補充学習や特殊音節の書き取り練習、丁寧語の学習

等を行っていた。指導内容については、b 児の在籍学級での様子を踏まえ、学級担任と日本語指導の担当者(日本語指導教員または訪問指導員)の間で相談して決めることもあるという。また両者の間では連絡ノートのやりとりがあり、日本語指導担当者が児童の様子や学習内容について学級担任に報告しているという。

この「読み書き能力の低さ」に対する配慮について、B 教員は次のように語っている。

Table B-5 文字表を入れておく

日本語、カタカナが書けないから、(デスクマットの)下に表を入れてあります。五十音とカタカナがわかるものです。

Table B-6 音読の補助

音読の時どこを読んでいるのかわからないので、「ここだよ」と文を示して教えます。線を引いたり、「ここだけは絶対読もうね」などポイントをしばったりします。「教科書持っておいで」と言ってふりがなを書いて「ここ音読しよう」と教えます。本人ができる土俵にもって行ってあげないと、と思っています。(漢字を)飛ばしちゃったりするから、音読もやっぱ平仮名にもって行ってあげなきゃいけないと思うんです。

また、B 教員が目指す b 児の授業参加の姿として、次の内容が語られた。

Table B-7 B 教員が目指す b 児の姿

読みはもちろん頑張してほしいし、支援はするけれど、まずノートにちゃんと写して書けるようにしたいと思っています。そこは頑張してほしいところだと考えているので。できれば、自分の言葉で表現を頑張って書いてほしい。だから、そこは基本的にはやらせています。(略) 作文の時だったら「どう思ってる?」って聞くと「面白いと思う」って、「じゃ、面白いよって書けばいいんじゃない」などやりとりをしています。

また、b 児が教科書を読んで内容を理解することが難しいことに対して、B 教員は次のような支援を期待している。

Table B-8 B 教員が期待する物的支援

物的なサポートがあるとすれば、本人が見てわかるようなデジタルな資料があるといいです。教科書もやっぱり読めないのです。デイジーがあるけど、外国ルーツという理由だけでは使えないです。算数でも、10のまとまりが10個あって100になるとか、そういったのがあると、b さんはわかる。絵とかを描いてあげた時は、多分イメージがしやすいんですよ。それは多分、日本語わかんなくても(理解できる)。具体物があった方が彼女はやりやすい。でもそれを毎回机の上に出したり、ブロックを机の上に置いとくと邪魔だから。(略) デジタル教科書は、教師は使えるんですけど、子どもは使えないんですよ。でも子どもが教師のその動く映像を使えたら、何回もやり直せるから、楽だなと思いました。

2) [指示内容の誤解]

次に語られたのは、b 児の指示内容の誤解についてである。

Table B-9 指示が瞬時に理解できない

多分聞いたことがわかってないのだと思います。瞬時に指示が通らないから、指示を出しても、個別に「今やること、こうだけど大丈夫？」って声かけてあげないといけません。

また、指示内容を理解できなかった場合の b 児の行動について、B 教員は次のように語っている。

Table B-10 指示がわからないまま行動する

(手が) 動かないことはあんまりないですよ。結局、b さん自身でこうだろうかと予想して、わけがわからずにやってしまうのですね。算数も、できてないのに「できました」って持ってきてしまいます。

次のエピソード B-4 は、生活の授業での b 児の様子である。授業中の指示だけでなく、以下のようにワークシートに書くべき内容を正確に理解することも b 児にとっては難しいといえる。

エピソード B-4: b 児は B 教員が指示を出すとすぐにワークシートを書き始めるが、作業後の振り返りの欄まで書いてしまう。作業後、ワークシートの「工夫をしてみても気づいたこと」の欄を書く。b 児はペットボトルの蓋について書いていたが、ペットボトルの蓋を使って何か作業をしている様子は見られなかったため、学生ボランティアが再度「どんな工夫をしたら車が進むようになったの？」と尋ねると、「ストロー短くしたり、テープをなくしたりした」と答えた。「それを書いたらいいと思うよ」と伝えると、その内容を書き始める。(FN202X/11/28)

この [指示内容の誤解] に対する配慮について、B 教員は次のように語っている。

Table B-11 指示を出した後の個別対応

(指示が) 理解できてないから、常に〇〇くん (特性のある他の児童) に「これ、どう？ できそう？ これやっておいて」って言って、次に b さんとか、支援が必要な子のところをまわっています。(略) そういった支援が必要な子たちのところに優先的に行ってから、全体を見るようにしています。

Table B-12 席位置の配慮

b さんは「忘れました」は言えるんだけど、わからない時に助けを求めることができないんです。それが苦手かな。算数でも、「友達と一緒にやってもいいよ」って言うんですけど、友達とやらないんですよ。だから、その友達関係とかも広げてあげないといけません、わからないとか、誰かに聞けるような、席の配慮をしたりしています。仲がいい子とか、話しやすい子とか、面倒見てくれる子が近くになるようにしています。

(3) c児とC教員の事例

C 教員へのインタビューでは、c 児の授業参加において感じる困難として次の 4 つの内容が語られた。第 1 に「語彙の少なさによる授業理解の遅れ」、第 2 に「読み書き能力の低さ」、第 3 に「授業中の逸脱行動」、第 4 に「学年相当の学習の難しさ」である。

1) 「語彙の少なさによる授業理解の遅れ」

C 教員は c 児の授業中の様子について、まず日本語の習得の遅さについて触れた。

Table C-1 活動内容を理解していない

日本語の会話にはほぼ困らないです。(略)日本語はわかってるっていうふうに思ってしまうけど、ぜんぜんわかっていないです。(略)だから、c さんは日常的に学習のほとんどがわからないんです。指示は多分わかっていて、たとえば、教科書を開くとか、ノートを取るとか、そういうのはわかります。でも単語を知らなくて、たとえば、社会で米作りの農家の調べ学習をしている時に、(略)終盤になって、「米」って言葉を知らないことに気づいて、「え、わからなかったの？」ってなりました。「米ってご飯のことだよ」って言ったら、夕ご飯とか朝ご飯とか、食事のことがご飯だと思っていて、またそれも伝わらなくて。画像を見せて「この白いものが米」と説明しました。「炊く前の」って言っても、「炊く」って言葉もわからない。「硬い、白いつぶつぶあるでしょ、それが米なんだよ」って。もうそこからわからないんだ、と思いましたね。

Table C-2 では、c 児の語彙の少なさについて、算数の学習の面から語られた。

Table C-2 算数の文章題に出てくる言葉がわからない

「7.5 リットルのペンキで○平方メートルの塀を塗りました、1 リットルのペンキでは何平方メートル塗れますか」のような文では、もう「塀」からわからない。読みあげても語彙が少ないから、意味がわからないんです。「お父さんの体重は弟の体重の何倍ですか」って(問題があったら)、「たいじゅう? なに?」って何度も聞いてきます。語彙が少なく、わからない言葉が多すぎるんです。

次のエピソード C-1 および C-2 は、授業中の c 児の様子である。

エピソード C-1: 来週の就学時健康診断について、C 教員から説明がある。話の中で出てきた「誘導」という言葉がわからず、c 児は「ゆうどうってなに?」と大きな声で尋ねた。すぐに近くの児童が説明する。「内科」という言葉もわからなかったのか、「泣いた?」と聞き返していた。「内科」という単語が出る度にそのような反応をしていたので、C 教員が注意した。(FN202X/10/20)

エピソード C-2: 分数を小数に直す問題に取り組む。問題文に「1000 分の 1 の位を四捨五入する」とあったので、学生ボランティアが四捨五入について簡単に説明をした。「四捨五入」自体は理解できたようだったが、「1000 分の 1 の位を」という部分がわからず、小数第 1 位から第 3 位を全部消してしまった。(FN202X/10/20)

この〔語彙の少なさによる授業理解の遅れ〕に対する配慮として、次の内容が語られた。

Table C-3 画像を見せて理解を促す配慮

本当にわからない時は画像を見せています。でも、算数では問題が出てくる度にそうもできない。お米の場合は、そのことについて調べてるから、画像検索してあげられたけど、いつもどんな場面でもやれるわけではないんですよね。

またC教員はインタビュー内で学級担任へのサポートとして期待することを聞かれると、人的支援について語った。

Table C-4 期待する人的支援

やっぱり支援（人）が欲しいです。ボランティアさんでも、支援員さんでも、誰かが支援してくれたらと思います。言葉がわからないから、それをさらっと説明してくれる人がいれば、随分違うのと思います。

在籍学級の授業には日本語指導教員のD教員や学生ボランティアが入ることがあるが、毎日ではないため、そばに人がいない時にはC教員または周囲の児童がc児の質問に答えているという現状がある。

2) 〔読み書き能力の低さ〕

次に語られたのは、c児の読み書き能力についてである。

Table C-5 平仮名・カタカナ・漢字の読み書き

平仮名も漢字もすらすらと書けないんです。平仮名は読めるし、ほとんど書けるんだけど、カタカナはもうぜんぜん書けなくて、自分の名前ぐらいしか書けないんです。漢字もぜんぜん書けない。平仮名も、拗音とか促音とか、ちゃちゅちよみみたいな特殊音節は書けないです。平仮名でも「ふ」とか「せ」とか、「どういう字だっけ」ってたまに聞いてきます。(略)カタカナはもしかしたら、少し読めるのもあるのかもしれないけど漢字はぜんぜん読めません。

次のエピソードC-3～C-5は、授業中のc児の様子である。

エピソードC-3: 国語の音読の活動。クラス全員で本文を一文ずつ読んでいく。c児の順番は全体の2番目。自分から声を出すことはなく、学生ボランティアが指で追いながら読んだ音を、すぐ後にまねするようにして読む。自分の番が終わるとすぐに教科書から目を離してしまい、その後もたまに目をやる程度だった。(FN202X/7/14)

エピソードC-4: 前の時間の体育のワークシートを休み時間のうちに記入する。c児のワークシートは白紙だった。自己評価を□○□で記入するところがあったので、学生ボランティアが評価項目を読み上げて「できた? できなかった?」と一つ一つ聞いていくと「できた」「できなかった」などと答えた。□○□はc児が自分で記入した。C教員のもとにワークシートを持っていくと、C教員が「口で言って。先生書くから」と言って、c児が話したことを振り返りの欄に記

入していた。(FN202X/10/13)

エピソード C-5: 取り出しの日本語指導。c 児は、この日の昼休みの放送で体育委員会のクイズを読むための練習をしていた。D 教員の後について、スライドの平仮名の原稿を読む。1 人で読む時は、つかえながらゆっくり読んだ。漢字の学習では「月」のカードを見て「つち」と読んでいた。また「字」のカードを見て「かんじ」、「学」のカードを見て「がっこう」と言った。最後にもう一度、放送の練習をした。「パリ」を「ペリ」と読み、「オリンピック」は読めずに止まってしまった。(FN202X/12/1)

この「読み書き能力の低さ」に対する配慮として、次の内容が語られた。

Table C-6 端末のルビ機能

(読めないことに対して) 読んであげることにはあるけど、ルビを振ったことはないです。隣の子たちが教えてあげたりしています。今、テストはキュービナ (AI ドリル) だし、パソコンで調べる時のクロームブックの設定は、ルビが振ってある状態の設定にしているので、ルビを振る場面はないんです。自分で調べたりする時にはルビが振ってあるけど、意味はわかっていないかもしれないです。

また次のエピソード C-6 で行われている支援について、C 教員は Table C-7 のように語っている。

エピソード C-6: c 児はクロームブックをロッカーから取り出して自分の席へ持っていった。イヤホンをつないで、D 教員の指示でデジタル教科書の該当ページを開いた。クラス全体の音読では、画面を見ながら D 教員と一緒に一文を読み上げた。(略) c 児は文中でわからない言葉があると、D 教員に「これどういう意味？」と質問していた。クラス全体で考えていた学習課題には取り組まず、本文を繰り返し読んでいた。班の話し合いには参加し、他の児童の意見を聞いた。(FN202X/7/21)

Table C-7 音声教科書はまだうまく機能していない

ぜんぜん読めないんだよって (D 教員に) 相談した時に、そういうの (音声教科書) あるからやらせてみようかという話になり、日本語教室で教わってきたんですね。教室でも、多分本人はそれをやりたかったと思うんだけど、どの場面でもっていいのかわからなくて、それで、たまたま D 先生が来てくれた時に、もう 1 回音声教科書を使ったんです。(略) 一生懸命 (使い方を) 練習して、たとえば音読の時にすらすらと読めるようになるんだったらいいし、本人がわかるようになるんだったら、ぜひ使ってほしいけど、まだちょっとうまく機能してないんです。

3) [授業中の逸脱行動]

次に語られたのは、c 児の授業中の逸脱行動についてである。

Table C-8 周囲の児童にいたずらをする

人が好きなので、後ろを向いては他人のノートにいたずら書きをしたりしてしまうんです。机に貼ってある名札にも落書きしてしまったりとか。多分わかっていないことが多すぎて、暇になってしまって、そうやって他人にちょっかい出して、反応を楽しんでるんだと思います。

Table C-9 グループ活動の邪魔をする

英語の時間に、グループで時間割を決めてたんですね。P.E.とか Math とか Japanese とか、教科の名前をグループで、月曜日の1時間目は算数にしようとかって話し合っ、表をグループで画面共有して作ったのも、もう多分何やってるかわからなかったのか、消しまくってしまったんです。班の人たちが記入したものです。スライドで作ってたんだけど、100ページぐらいどんどん新しいスライドを追加したりして、いたずらしちゃったんです。さすがに英語の先生が授業抜け出してきて、「先生助けてください」って。(C教員がc児に)「どうしたの」って聞いても、(c児は)「うーん…」とか言って。本人も困ってたんだろうけど、周りも困ってしまったんです。

次のエピソードC-7は、授業中のc児の様子である。

エピソードC-7:c児は上靴を履かず、裸足で椅子に座っている。ボンドを左手に塗り、乾いたら剥がして丸めてボールのようにして、投げて遊ぶ。席の右横にあるロッカーに向かって投げたり、近くの席の児童に向かって投げたりする。児童数名が「投げないで」「先生、cが投げてきた」と訴え、C教員が注意をするが、c児はうつむいたまま黙っている。(FN202X/7/14)

この[授業中の逸脱行動]に対する配慮として、次の内容が語られた。

Table C-10 周囲の児童に関わり方を指導する

隣とか近くには面倒見のいい子、教えてくれたりとか、声かけてくれたりする子を配置したりはしてます。cさんのすることとかやることに対してその都度注意しちゃうと、cさんも嫌に感じるし、喧嘩になってしまうことが多かったんで、受け流すことも大事だよって。あまり注意ばかりしないで、色々教えてくれる子が、隣の席になるようにしてます。

4) [学年相当の学習の難しさ]

C教員はc児に身につけて欲しいことを聞かれると、本当は基礎から学習を積み上げてほしいと語った。

Table C-11 5年生の教室での学びに限界がある

毎日1年生ぐらいのレベルの国語の勉強をすれば、1年生が育っていくのと同じように、cさんも力をつけていけると思うから、本当はそうしてあげたいです。だけど支援がしきれず、結果的に時間を無駄にしていると思います。本当はちゃんと基礎から、平仮名から、たとえば「くまさんが寝ています」とか、そういうところからやりたいんだけど、クラスの授業

でも個別でも、もうそこまで戻れないんです。できれば取り出しで、ある程度の文型とか語彙とかの獲得をさせたいです。5年生の教室の中での支援には限界があるんです。

この「学年相当の学習の難しさ」に対する配慮として、次の内容が語られた。

Table C-12 補助ありでテストを受ける

夏休み前のチャレンジテストも、算数はわりと本人の力でできるけど、でも問題読んであげなくちゃできないところとか、九九を覚えてなくてできないところがあったから、日本語教室でプリント持たせて、D先生にやり方を教えてもらいながら、問題文も読んでもらいながらで、オッケーにしました。自力でできなくても。

Table C-13 c児のための特別な教材を作る

自分でテーマを決めて調べたことについて、報告書を書くっていう国語の教材があったんですけど、難しいじゃないですか。なので(D教員に)相談して、特別なワークシートをD先生が作ってくれて、フィリピンについて、お金の単位とか、有名な観光場所とか、食べ物とか、ワークシートを作ってくれたんです。それを調べて、埋めていくんです。他の子供たちは環境問題について、たとえば、地球温暖化とは何かとか、原因は何かとか、どこで起こってるかとかっていうのを、パソコンとか本とかで調べて、報告書を書くみたいな感じで、文章でまとめる学習です。cさんは、お金の単位がなんとかとか、だけの。でも自分の国のことだったので、喜んで意欲的に取り組めたようです。

またc児自身が他の児童と同じ学習ができないことをどう感じているのかについて、C教員は次のように語っている。

Table C-14 下学年の内容を学習することを嫌がる

嫌がるんです。たとえば、「cはちょっと5年生のみんなと同じやつだと難しいから、ちょっと学年下げてやろう」って言うと嫌がる。プライドがあるんだと思います。同じのをやりたいっていう思いがあるんでしょう。嫌がったけど、ようやく夏休み前にD先生の説得で1年生の漢字から頑張ろうってことになりました。お家の人に許可を得て、cさんは、宿題は違うものを配信してやるようにしているけど、全然やってこないんです。(略)夏休みの宿題もcさんだけ5年生のプリントじゃなくて、1,2年生のプリントを渡したけど、やってくるかどうか・・・。

日本語指導教員のD教員からの説得もあり、現在c児は日本語指導の時間に1年生の漢字や九九の学習を進めている。また毎日の宿題や夏休み期間の宿題についても、c児には他の児童とは違う低学年の内容を端末で配信しているという。

4. 考察

(1) 日本語能力の低さによる学年相当の学習の難しさ

本研究の結果から、[読み書き能力の低さ]は3人の事例児に共通して観察されたテーマであった。また、[学年相当の学習の難しさ]はc児の事例で特に顕著であったが、a児およびb児の実態を踏まえると、これも3人に共通するテーマであると考えられる。

学年相当の学習が困難な要因として、学習言語能力の未発達が挙げられる。Cummins (1996)は、外国にルーツをもつ児童が必要とする言語能力を生活言語能力と学習言語能力に分けて説明している。生活言語能力は場面依存性が高く、習得に約2年を要する一方で、学習言語能力は文脈依存性が低く、学年相当の能力に到達するまでに5~7年、あるいはそれ以上かかるとされる。楊・裴・三孟・園山 (2020)によれば、「日常会話に支障がない日本語力を有していても、学習言語能力が不十分である場合、学習障害でなくとも学業に困難を抱える可能性がある」と指摘している。本研究の事例児たちは、日常会話には支障がないが、作文や発表といった場面で適切な日本語表現が困難である点で共通している。このことから、生活言語能力はある程度習得しているものの、学習言語能力が学年相当には達していないと推察される。たとえば、a児が算数テストの「図をかきましょう」という指示を理解できなかったエピソードや、c児が「ご飯」を知っていても「米」を知らなかったエピソードは、学習言語能力の不足が一因であると考えられる。

(2) ICT機器を活用することの難しさ

外国にルーツをもつ児童の[読み書き能力の低さ]や[学年相当の学習の難しさ]を軽減する手段として、ICT機器の活用があげられる。しかし、これらの児童が授業中にICT機器を一人で使いこなすことには依然として課題が多いことが認められた。a児の場合、端末の起動や教科書データへのアクセスはできるものの、正しいページの選択や音声調整、ズーム機能の使用には支援者の介入が必要であった。また、c児の事例では、支援者が不在の場合、ICT機器の活用が進まないという課題が観察された。一方で、支援者が関与すると、デジタル教科書を活用して学力に合った学習を進められる可能性も示唆された。

丹治・小路・内田・神山・涌井 (2021)は、ICT機器を活用した授業が知的障害や学習障害のある子どもの読み書き学習に有効であると指摘している。また丹治 (2022)は、ICT機器を効果的に活用するためには、支援者または本人が自身の困難に合ったICTツールを選び、適切にフィッティングすることが重要であると述べている。外国にルーツをもつ児童の場合、ICTツールのフィッティングが特に難しい。事例児たちは、発達障害のある児童と似た困難を抱えながらも、どのような場面でどの機能を使うべきかを判断すること、さらには自らの学習困難を把握することが難しい。その結果、支援者、特に学級担任の介入が必須となり、負担が大きくなる現状がある。将来的には、児童が自身の苦手分野や適切な補助手段を理解し、自立的にICT機器を活用できるようになることで、学級担任の介入負担を軽減できると考えられる。

(3) 通常学級における特別な支援を必要とする児童の多さと人的資源の少なさ

本研究では、対象教員全員が共通して「教室にもう一人人手が欲しい」と回答した。この背景には、特別な支援を必要とする児童が多く、人的資源が不足している現状がある。

静岡県A市は少数散在地域であり、園田 (2009)が指摘するように、児童の散在に伴い支援

者も散在しているため、効果的な支援が困難になっている。また、少数散在地域では児童数の長期的見通しが立てにくく、予算や支援者の増員といった対応も難しいという行政上の課題もある。A市の現行体制では、日本語指導教員や訪問指導員が巡回する形で支援を行っているが、在籍学級への入り込み支援は制度的に整備されていない。一方、浜松市のような外国人集住地域では、就学サポーターや日本語支援者による入り込み支援が行われている。このような体制がA市でも導入されれば、対象児童への支援を強化し、学級担任の負担軽減につながる可能性がある。

(4) 日本語能力の問題か、発達の問題かを判断する難しさ

外国人児童の学習や行動面での困難について、それが日本語能力の問題なのか、発達の問題なのかを判断するのは容易ではない。渋谷(2019)は、このような鑑別の難しさが適切な支援に至らない要因の一つであると指摘している。本研究の事例児においても、発達特性の影響を受けている可能性が示唆される場面が複数観察された。たとえば、a児には読み書きの顕著な困難があり、医療機関を受診した経験がある。一方で、b児については明確なアセスメントが行われておらず、B教員は対応に困惑していた。

日本語能力と発達特性による困難は類似点があるものの、支援方法は異なる。支援開始には児童の実態を慎重にアセスメントする必要があり、学校内の他の教員や専門家との連携が重要である。

(5) 今後の課題

本研究では、学級担任が外国にルーツをもつ児童への指導において直面する困難の具体例が明らかになった。しかし、これらは事例に特有のものである可能性が高く、さらなる事例研究を蓄積し、国籍や家庭環境、地域特性などが困難に与える影響を検討する必要がある。また、授業外の学校生活や保護者対応における困難についても、今後の検討が必要である。

文献

Cummins, J. (1996) *Negotiation identities: Education for empowerment in a diverse society*. 1st Ed.

California Association for Bilingual Education, Los Angeles.

古川敦子 (2017) 外国人児童生徒の教育において教員が感じる困難および意義に関する一考察. 共愛学園前橋国際大学論集, 17, 39-50.

浜松市 (2022) 浜松市の日本語教育施策. 文化審議会国語分科会日本語教育小委員会. https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/nihongo/nihongo_112/pdf/93725301_04.pdf (2023年12月28日閲覧)

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, 297-306.

南野奈津子 (2017) 特別な支援を要する幼児・児童の多様性と支援: 外国人障害児に関する考察. ライフデザイン学研究, 13, 337-347.

文部科学省 (2019) 外国人児童生徒受入れの手引き【改訂版】. https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2019/04/22/1304738_005.pdf (2023年12

月 28 日閲覧)

文部科学省 (2024) 令和 5 年度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結果について. https://www.mext.go.jp/content/20240808-mxt_kyokoku-000037366_4.pdf (2024 年 9 月 28 日閲覧)

渋谷恵 (2019) 日本の学校における多文化化・多言語化の進展と教育の課題. LD 研究, 28, 214-216.

園田博文・中村孝二・齋藤昭子・横山優子 (2009) JSL 児童生徒に対する日本語指導の現状と課題: 散在地域・山形県のケース. 山形大学紀要教育科学, 14, 415-439.

丹治敬之 (2022) 学習障害 (LD) 等の読み書き困難のある子どもと ICT 活用の研究展望: 支援技術 (Assistive Technology: AT) による学習保障と新たな学びの創造をめざして. 教育心理学年報, 61, 100-114.

丹治敬之・小路一直・内田佳那・神山努・涌井恵 (2021) 知的障害特別支援学級における機能代替アプローチによる意欲的な読み書き学習をめざした ICT 活用実践. LD 研究, 30, 307-313.

築樋博子 (2019) 外国人児童生徒等における教科用図書の使用について. https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2019/08/23/1420501_006.pdf (2023 年 12 月 28 日閲覧)

臼井知美 (2009) 外国人の子どもの教科学習と学級担任の役割. HANDS, 6, 1-3.

内海由美子・横沢由実 (2008) 日本語指導が必要な外国人児童生徒散在地域における支援のあり方について: 「日本語学習支援ネットワーク会議 07 in YAMAGATA」の開催から見えてきたこと. 山形大学留学生教育と研究, 1, 9-21.

楊鈺倩・裴虹・三盃亜美・園山繁樹 (2020) 在日外国人幼児児童生徒に対する学校における支援—教育委員会への質問紙調査から—. 障害科学研究, 44, 1-17.

付記

本研究は、科学研究費補助金基盤研究 (C) 「特別支援学級に在席する外国人児童生徒の現状と支援システムに関する研究」課題番号 20K03043, 研究代表者: 大塚玲) の助成を受けました。