

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

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2016-06-07 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 神田, 明治, 矢崎, 満夫 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.14945/00009463">https://doi.org/10.14945/00009463</a>

# 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—

神田 明治\*・矢崎 満夫\*\*

The Support for Academic Ability Improvement of Foreign Children:  
Meeting the Learning Needs of Children by Cooperation between  
Home Class and Support Department

KANDA Akiharu・YAZAKI Mitsuo

## 【要旨】

近年、日本の学校現場では、外国人や国際結婚家庭の子どもたちを迎え入れるケースが増えている。このような「多様な文化的背景をもつ子どもたち」も今後の日本社会の担い手であると考えた場合、日本語指導が必要な子どもたちの学力をいかに保障するかは、重要な今日的課題の一つとなる。その中で、外国人集住地区においては彼らに対する支援体制として、在籍学級とは別に支援教室が設けられることも少なくない。しかしそうした場合でも、在籍学級担任等の「マジョリティ側」と支援教室担当等の「支援側」との間に「支援の分離」が起これり、双方の場における子どもの学びにつながりがなく、成果の得られないケースも多く見受けられる。筆者らは、子どもたちの学力は在籍学級での学びの充実の中でこそ保障すべきであると考え、マジョリティ側と支援側とが〈つながる〉ことによって、子どもを「在籍学級での学び」へと〈つなげる〉支援を展開した。本稿ではその具体的内容と成果について報告を行う。

## 1 はじめに

文部科学省の2014年度調査によると、「公立学校に在籍する外国人児童生徒数」は73,000人余りで、そのうち「日本語指導が必要」とされる子どもたちは過去最高の29,000人余りにのぼるといふ。また、国際結婚家庭の「ダブル」の子どもたち等、「日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒」の数は、近年増加の一途をたどっており、こちらも過去最高の約7,900人とされている。

このような日本の「多文化化」の背景には、1990年の「出入国管理及び難民認定法」の改正が大きく影響している。これはバブル経済の真ただ中であって、日本国内の労働力が圧倒的に不足したことから、日系人を中心とした外国人に「出稼ぎ」として日本へ入国してもらうための、いわば付け焼刃的な措置であった。この改正をきっかけとして、来日する外国人労働者の数は急増したが、日本政府が想定外だったのは、その後、彼らの日本での定住化が進んでいったことである。結果として家族の呼び寄せや子どもを伴う来日、日本生まれの子どもたちが増加し、日本の学校も急速に「多文化化」が進行していった。

以上のように、外国籍・日本国籍を含めた多くの「多様な文化的背景をもつ子どもたち」（以下、多文化の子どもたち）を学校に迎え入れる時代となった今日、私たち日本人は、彼らと共にどのような社会を構築していくかという、新たな教育課題に直面している

といえる。

「多文化の子どもたち」を取り巻く課題としては、日本語による意思疎通、教科学習の遅れ、生活習慣の違い、友人関係、学校文化の隔たり、保護者との関係、進学・進路問題等々、実に多くのことが挙げられる。中でも「日本語指導が必要な児童生徒」の学力保障の問題は、最重要の課題であるといっても過言ではない。なぜなら、彼らを社会の一構成員としてきちんと教育していく義務が、日本社会のマジョリティである私たちにはあると考えられるからだ。

現に、日本語力の問題によって読み書きの能力が不十分で学力が身につかず、社会に出てからもなかなか条件の良い職業に就くことができないケースが目立っている。もしもこのまま十分な教育を受けさせられずに、彼らに対する教育を放棄してしまったとすれば、そのことは今後の日本社会に対してデメリットしかもたらさないことを肝に銘じておく必要がある。

本稿では、「多文化の子どもたち」にとって最重要課題と考えられる学力保障の問題に焦点を当て、学校教育における新しい支援のあり方を提示し、それに基づく授業実践の具体と成果について報告を行う。

## 2 関係者間の連携にもとづく新しい「支援」のあり方

### 2-1 従来の支援体制における問題点

「多文化の子どもたち」の中でも特に「日本語指導

が必要」とされる児童生徒を支援するにあたっては、主に在籍学級の担任教員の裁量に任されているケースが多い。一方で、外国人家庭の多い集住地区では、在籍学級とは別に支援教室が設置され、特別に配属された教員等が当該児童生徒を指導するというケースも少なくない。しかし、一見恵まれているように見えるそうした支援体制の中にも、大きな問題点が存在していると筆者らは考える。その問題点とは、「支援側」と「マジョリティ側」との支援の分離である。

ここでいう「支援側」とは、当該児童生徒を主に指導する学校の加配教員や市町の日本語指導員、バイリンガル相談員、ボランティア支援者等、支援に携わる人々全般のことである。一方、「マジョリティ側」とは、通常学級の学級担任教員をはじめ、上記「支援側」のカテゴリーに属さない教員、管理職教員、教員以外の職員等のことである。

両者の間に生じる支援上の問題は、簡単にいえば、マジョリティ側は「とにかく『支援側』が支援すればいいだろう」という考え方に陥りがちであり、支援側は「任されたのだから我々が支援しなければならない」という考え方にとらわれがちになるということである。しかし、ここで双方が考えなければならないのは、当該児童生徒の学校生活における基盤は、あくまでもマジョリティ側が主導する教育活動の中にあるということである。たとえば、彼らは必ず「在籍学級」に所属してそこでの学習や生活を基本とすることが求められ、その中で必要に応じて支援側の支援を受けるという教育システムが現在では一般的となっている。つまり、システム面から見れば、当該児童生徒のための教育はもともと「インクルーシブ教育」を基本としているということである。これは特別支援教育における通級制指導教室と同様の指導形態であり、該当する子どもたちだけを集めて特別な教育を施す「特別支援学校」のような位置づけとは異なるものである。

## 2-2 関係者間の連携にもとづく〈つながる・つなげる〉支援

当該児童生徒の学習や生活の基盤が在籍学級にある限りは、マジョリティ側の教員が支援側の教員に「とにかくお願いね」と完全に指導を委ねてしまったり、支援側も「自分たちですべてをやるしかない」と考えて在籍学級での学習内容をほとんど考慮せずに指導を進めたりするというのは、決して望ましいことではない。彼らにとって重要な学力問題の解決をめざすには、「支援すべき人たちが支援すればよい」とする従来の考え方からいち早く脱却し、関係者間の連携を基盤とした「〈つながる・つなげる〉支援」への転換を図ることが必要であると筆者らは考える。

「〈つながる〉支援」とは、支援側とマジョリティ側とが〈つながる〉試みのことであり、「〈つなげ

る〉支援」とは、支援側がマジョリティ側と協働しながら、子どもたちの在籍学級と支援教室での学びとを〈つなげる〉試みのことである。〈つながる・つなげる〉支援の根本にある考え方は、「支援を考える際には、教員側の都合よりも『子どもの学び』を中心に据える」ということに他ならない。子どもは学んだことが日頃の学習や生活の中で「役に立った」と実感できた時にこそ自信をもつことができ、学習へのモチベーションを高めると考えられる。そのためには以下の2点に留意しながら支援を進めることが重要である。

- ・支援担当者（支援側）は、在籍学級の担任等（マジョリティ側）と連携し、単元のまとまりで支援計画を立てる。
- ・適切な支援を交えながら、在籍学級における授業の中で、子どもの教科学習に対する自信をつけさせていく。

つまりは、マジョリティ側と支援側とが〈つながる〉ことによって、支援教室で行う支援内容も生かしながら「在籍学級での学びの成功をプロデュースする」（＝子どもを「在籍学級での学び」へと〈つなげる〉）という支援のあり方であるといえる。

次章においては、この〈つながる・つなげる〉支援の具体的な実践事例について見ていきたい。

## 3 〈つながる・つなげる〉支援の実践事例 3-1 杉浦・矢崎（2014）の実践研究

日本語指導が必要な児童生徒の重要な教育課題として、在籍学級における教科学習への参加をどのように保障するかという点が挙げられる。しかし、その解決に向けた従来の対処法は、支援教室等で彼らを指導する教員や支援員（＝支援側）が、いかに効率的・効果的な指導を行うかという視点からのものが中心で（図1「従来型」）、在籍学級の教科指導上の責任者である学級担任や教科担当の教員（＝マジョリティ側）との連携のあり方については、これまでほとんど議論されてこなかった。

従来型の指導体制における時間割の組み方や指導内容等は、いわば「教師中心」の考え方、つまり、教師の都合によって決められていることが少なくない（これは在籍学級・支援教室双方の教師に当てはまる）。

支援教室での指導が教師中心になりがちなる理由としては、支援教室で1つのテキストさえ進めていけば、何をやるかが明確で楽である（支援教室担当）、外国人児童生徒は支援教室で指導するのが当然である（在籍学級担任）、そもそも双方の担当者同士が連携して指導を進めていくのはかなり面倒だ（在籍学級・支援教室共）等々が考えられる。

しかし、当該児童生徒の日本語や学習の支援を考えると、子どもの在籍学級での生活や学習を中心に据えることが、何よりも肝要なのではないだろうか。単

に「支援教室で勉強するため」の学習ではなく、在籍学級で友だちとやりとりできるようになったり、必要な時に誰かに助けを求められるようになったり、皆と同じ教科の勉強がわかるようになったりする等、学校でのよりよい生活に結びつくような日本語や教科の支援とならなければならないと考える。

そうした現状の中で、杉浦・矢崎（2014）は図2のような「連携型」の支援体制の提案を行っている。当該研究では、小学6年生の2人の外国人児童に対し、

国語（説明文）の単元でこの「連携型」の支援を行った結果、当該児童らが授業に参加できるようになり、積極的に手を挙げて発表を行う等、特に学習意欲・態度の面で好ましい変容が見られたことがわかった。

当該実践では、支援側の指導者が、マジョリティ側の学級担任と〈つながる〉試みを行うことによって連携体制を構築し、そのうえで2名の外国人児童を「在籍学級での学び」へと〈つなげる〉試みに成功したと考えられる。

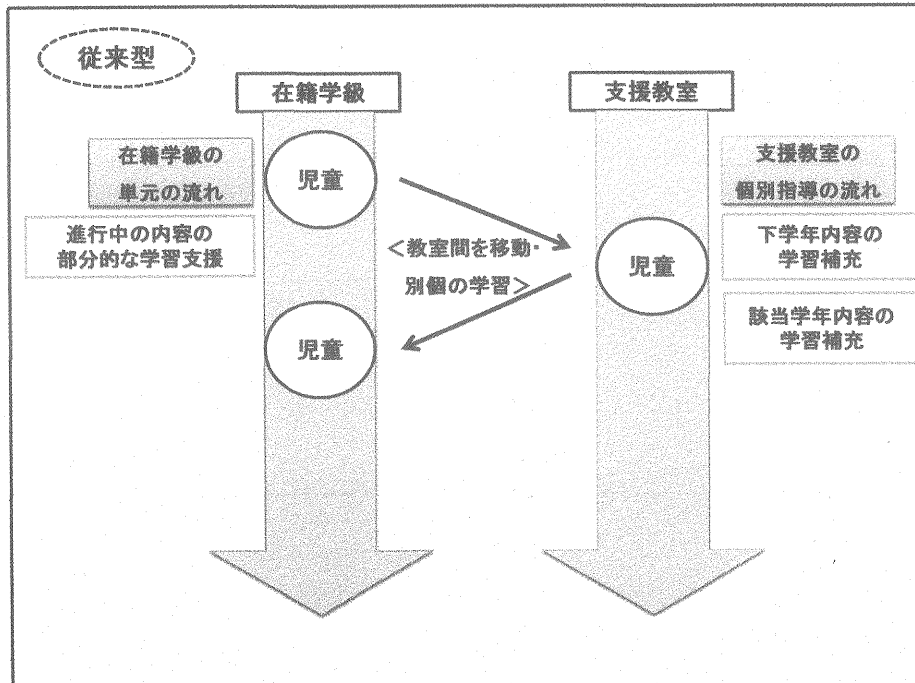


図1 「従来型」の支援体制

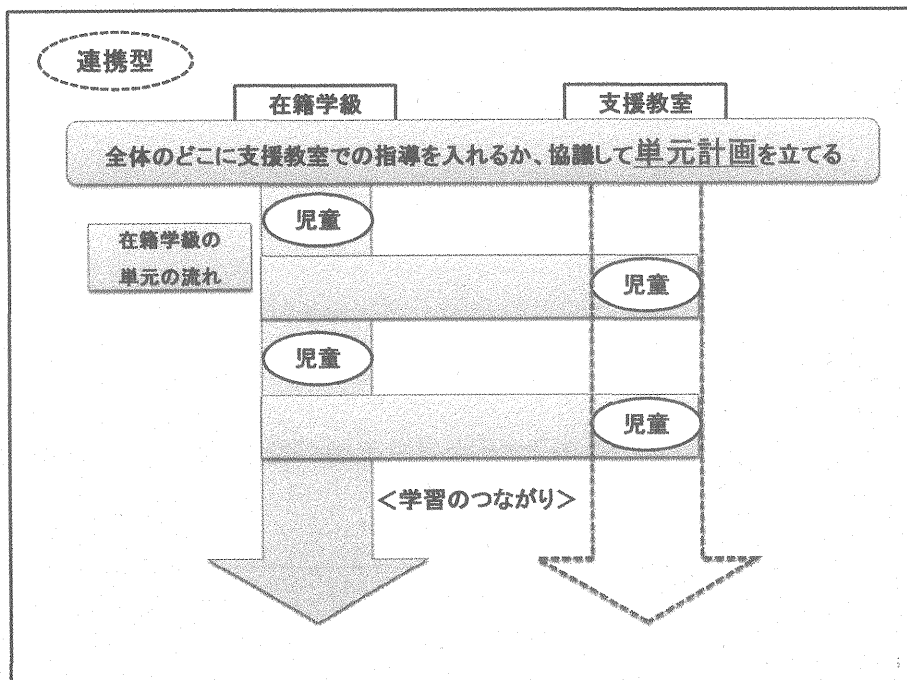


図2 「連携型」の支援体制

### 3-2 袋井市における〈つながる・つなげる〉支援の実践

本授業実践は、3-1 で取り上げた杉浦・矢崎(2014)の「連携型」支援の成果を踏まえて、神田が主幹教諭として勤務する袋井市立袋井北小学校において行ったものである。授業実践①は平成25年度に、授業実践②は平成27年度に実施した。

#### 3-2-1 授業実践に至る背景

平成25年度当初、袋井北小学校には、要日本語指導の外国人児童が33人在籍していた。これらの児童に対する支援体制の中心となる外国人児童指導担当教員2名が加配され、当該児童のための支援教室を担当していた。また、ポルトガル語を母国語とする外国人児童支援員1名が校内に常駐し、支援教室の担当教員

とともに、当該児童の初期日本語指導や国語科・算数科等の教科学習を中心とした学習支援を行っていた。学習支援では、外国人児童には主に次のような学習ニーズがあると考え、児童の実態に応じて支援を行っていた。

- ①下学年内容の学習補充
- ②該当学年内容の学習補充
- ③進行中の内容の部分的な学習支援

これらの中でも特に重視していたのは①②の学習ニーズで、支援教室での「取り出し支援」の時間を設定し、定期的実施していた。③については、支援教室の担当教員や支援員が在籍学級の授業に参加する「入り込み支援」によって、可能な時に不定期に行う形で実施していた。平成25年度当初の支援体系をまとめると、図3のようになる。

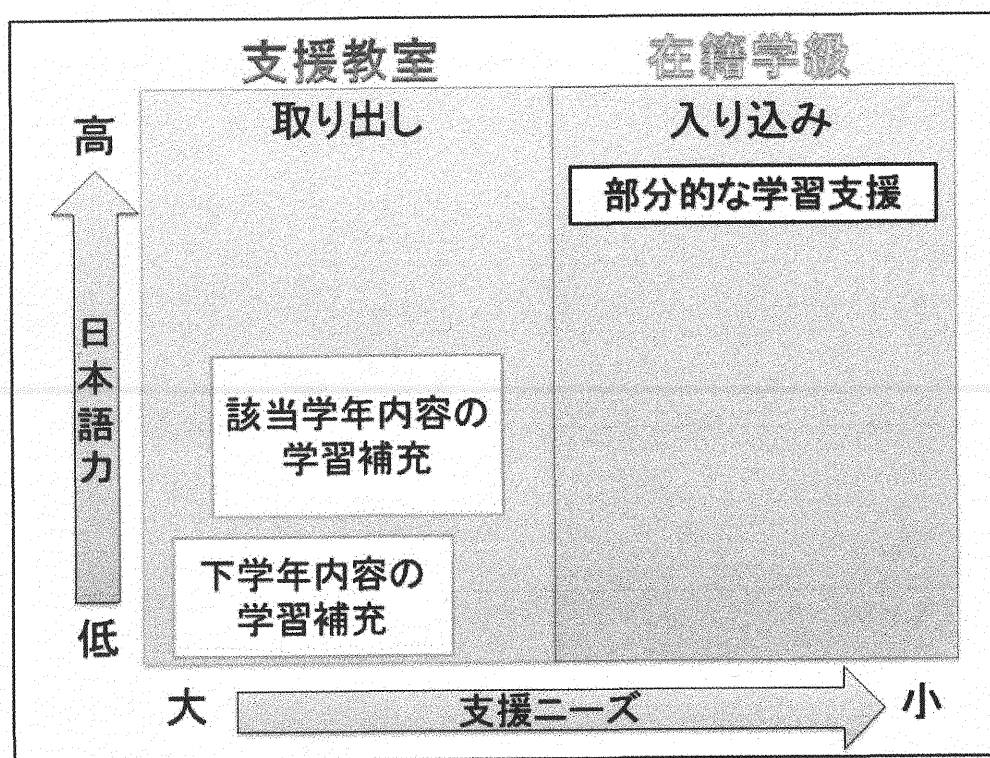


図3 学習支援における支援体系（平成25年度当初）

このような支援体系により①②の学習ニーズに応える支援を重点的に進めていく中で、神田は次のような課題意識を抱くようになっていた。

- ・取り出し支援により、読み書き計算といった基礎的な学力が少しずつ身に付いていく一方で、同学年の児童との学力差が次第に広がっていく。
- ・学びの文脈をつくりにくく、学習に対する意欲や自信、学習内容に対する関心が低くなり、自己肯定感を抱けない。
- ・「教師の都合」（教えやすさ）を基盤とした支援となっていないだろうか。学び手である子ども自身の学習ニーズを個々に今一度問い直し、個に応じた支

援のあり方について再考する必要があるのではないか。

そこで神田は、これらの課題を解決していくためには、支援の「質」の転換が必要だと考えた。そして、先行実践の杉浦・矢崎(2014)の取り組みを参考にしつつ、「一人一人の学習ニーズ」という視点を加え、在籍学級担任と支援教室の担当教員が相互に連携しながら単元計画や多様な連携方法を考察し、実践にうつすことを提案した（授業実践①）。

他方、授業実践②を行った平成27年度には、要日本語指導外国人児童の在籍数は45人に増加した。静岡県教委の判断により、外国人児童指導担当教員の加

配は1名となってしまったが、少人数指導加配1名を主として外国人児童の指導にあたるように計画し直し、担当教員の体制維持を図った。加配教員が減少した一方で、ポルトガル語を母国語とする常駐支援員は1名増加して2名となり、むしろ量的な支援体制は充実した。しかしながら、人的支援（量の支援）が整ってきたにもかかわらず、まだまだ学力向上に結び付かない外国人児童が多いというのが実状であった。そこで、やはり支援は「量」よりも「何を・どのように支援するか」という「質」の充実が重要であることを再確認し、さらなる効果的な支援方法を求め実践に取り組んだ（授業実践②）。

### 3-2-2 授業実践①

#### 1) 対象児童

本実践の対象児童A子は、ブラジル国籍で、平成25年4月にブラジル人学校から本校第2学年に編入した。編入当時は日本語をまったく話すことができなかった。そこで、支援教室での取り出し支援により初期日本語指導を行ったところ、学習態度が真面目で日本語も順調に習得でき、7月には修了となった。しかし、内気な性格もあってか、在籍学級での学習に対して自信をもって臨めない様子が見とれ、担任も効果的な学習支援方法のあり方に頭を悩ませていた。支援教室担当教員も、A子が学力不振に陥り学習意欲が停滞することを心配し、支援教室での取り出しによる、個別もしくは少人数の学習支援を継続的に行う等の対応をとっていた。

#### 2) 支援計画

A子が特に不安を抱えていたのは国語科の学習であった。算数科の計算のように考えを式で表し、一つの答えを皆と共有できる学習には安心して取り組むことができた。しかし、国語科では、他者とは異なる自分の考えや思いを日本語で表し、伝えなければならない。そのことに自信がもてず、在籍学級での学習に主体的に取り組めない気持ちを伝えるA子だった。そこで、在籍学級の担任と支援教室担当とで協議した結果、A子の学習ニーズを「皆の前で自分の考えや思いを日本語で伝えること」と捉えた。そして、国語科の単元「自分ののはつめいひんをはっぴょうしよう」を選択し、在籍学級と支援教室との連携による実践を行うことにした。

単元計画では、在籍学級での学びを基盤として、A子が自信をもって自分自身の考えを日本語で表すために必要な支援を支援員の入り込みによって行うように配慮した。また、十分な個別支援を必要とする判断される場合には、支援教室での取り出し支援を行うよう配慮し、巻末【資料】の表1のような授業ごとの支援計画を立てた。

### 3) 実践内容

本実践は、以下のように大きく3つのステージに分けることができる。

#### ●ステージⅠ（第1～3時）

単元のゴールを理解し、活動の見通しをもつ。

#### ●ステージⅡ（第4～8時）

自分の考えをまとめ、発表原稿を書き上げる。

#### ●ステージⅢ（第9～13時）

皆の前で発表し合う。

ステージⅠでは、支援員が入り込みを行い、在籍学級で学習を行った。担任の話のうち、よく分からない箇所についてはポルトガル語で支援員が丁寧に説明したことにより、A子は、日本語で皆の前で発表するという本単元のゴールを理解することができた。しかし、このゴールはA子にとって容易なものではなく、その表情からは不安や緊張感がうかがえた。そこで、発表原稿を書き上げる活動では、支援教室で個別に支援することを伝えると、安心した表情に変わるのが分かった。

ステージⅡでは、在籍学級で行われている授業の流れとできるだけ近い形となることを意識しながら支援教室の担当教員が授業を行った。その際、支援員がA子の隣に寄り添い、A子の表れに応じて説明を行ったり、A子が日本語で直接伝えにくい思いや考えについて聞き出し、担当教員に伝えたりする支援を行った。ここで大切にしたのは、A子と支援員とのポルトガル語によるやりとりが中心の授業としないことである。A子自身が、できるだけ日本語で自分自身の思いや考えを伝えようと意識できるような場づくりを心掛けて支援を進めた。

A子が考えた発明品は、「魔法のボタン」というものである。日常の家庭生活を振り返り、押せば学校の仕度や片付けをしてくれる便利なボタンを考え、単元計画に沿って、主述を意識しながら色や形について説明する文章を書き進めていった。

ステージⅢへと進み、第9時では在籍学級に戻り、発表原稿を読み上げる練習を行う予定であった。しかし、前時の終わりに次時の予定を伝えると、「話す」ことにまだ自信がもてずA子は不安な表情を浮かべていた。そこで、本人の不安をできるだけ取り除くことができるよう、支援教室で読み上げ練習を支援するように計画を修正した。皆の前で発表するシチュエーションを意識させながら、発表原稿を読み上げる練習を繰り返した。すると、1時間の中で何とか最後まで読み切ることができるようになっていったが、棒読みとなっているため、聞く側にとっては聞きづらいものとなることを感じた。そこで、発表原稿を文節で区切って線を引かせ、間をあけて読むように意識させた

ところ、たいへん聞きやすい発表に改善された。また、このように支援したことで、A子自身も落ち着いて読めるようになり、「話す」ことに対する抵抗感が和らいでいく様子が見えてきた。

第11時の発表本番では、緊張しながらも、皆の前で最後までしっかりと発表するA子の姿があった。発表前に担任が、学級の子どもたちにこれまでA子が支援教室で努力を重ねてきたことを紹介したことで、支持的な姿勢が強まり、学級内は温かな雰囲気に含まれていた。発表が終わると、自然と称賛の声や大きな拍手が湧き起こり、A子は満面の笑みを浮かべていた。

#### 4) 児童の変容

本単元の実践を通して、皆の前で発表できた喜びと楽しさを味わえたことで、A子の気持ちに大きな変化が生まれた。実践後のインタビューで、A子は次のように話した。「また、みんなの前で発表してみたい。もっと自分の教室でみんなと一緒に勉強したい。教室で勉強している姿を家の人に見てほしい」。それまで参観会等の機会には、支援教室で学んでいる様子を見てもらうことを望んでいたA子だけでなく、本実践が大きな転機となったことが省察できた。

その後も、担任と支援教室の担当教員とがつながり、国語科や算数科の学習における支援方法を単元のまとまりで考え、実践を重ねたことで、A子は在籍学級で安心して学習する機会を増やしていった。

### 3-2-3 授業実践②

#### 1) 対象児童

本実践の対象児童B男は、ブラジル国籍である。平成26年度の4月に第2学年に転入してきた。前在籍校での日本語支援は十分であったとは言えず、学校生活における習慣も定着していない様子であった。そこで、転入後しばらくは、支援教室への取り出しによる初期日本語指導を行った。その後、1学期途中から在籍学級への入り込みによる学習支援に切り替えたが、学習意欲が持続せず、授業中の手いたずらが絶えないといった状況であった。

平成27年度、第3学年になると、初任者が担任をすることになった。B男の様子は変わらず、国語科や算数科の授業であっても工作をして遊んでいたりと、勝手に離席したりする等、学習が成立しないことが度々起きていた。

#### 2) 支援計画

まずは、担任と支援教室の担当教員それぞれが、B男の様子を観察し、本人との対話を行うことで、本児が授業に集中して取り組めない原因を探るところからアプローチを開始した。すると、何をすればよいか分からない場合や、課題・問題が難しくその解決方法が

見出せない場合に、学習意欲が持続しないことがわかってきた。また、それまで入り込みによる支援がない授業において、授業内容とは無関係な「読み・書き・計算」を主としたドリル的な学習を提示され取り組んできた経験が、与えられた内容さえ済ませてしまえば遊んでいてもよいといった意識をB男に抱かせてしまったのではないかと考えた。

そこで、B男の学習ニーズを「学習活動を理解し、学級の友達と共に学んだという実感を味わうこと」と捉え、算数科「たし算とひき算」での実践を試みた。算数科の「数と計算」領域の学習を選択した理由としては、一つの答えを導き出すという明確な目標をもてること、また、「できた」「わかった」という学ぶ喜びを実感しやすい内容であることが挙げられる。

特に個別支援が必要であると判断した加法の繰り上がりや減法の繰り下がりの学習内容を扱う授業の中に、支援教室の担当教員が入り込む形で行うことにした。

#### 3) 実践内容

3位数+3位数で千の位に繰り上がる加法計算の学習では、提示された問題に快調に答えていくものの、その答えはまるで違っていた。誤答からその原因を推察し、B男に数のかぞえ方を尋ねてみると、百の位の数になると、「108、109、110、120、130・・・」といった具合に答え、整数がどのように増えていくのかを正しく理解できていないことが分かった。そこで、急遽、授業と並行して数の増え方を理解するための学習補充を行った。そして、授業のまとめ段階では、他の児童が取り組んでいるものと同じ問題を解かせたところ、正しい答えを導き出すことができた。入り込み支援を行った教員が、学習成果を担任に見せに行くように伝えると、B男は喜んで担任のもとに向かった。そして担任から、1時間の授業の中でたくさん問題を解いたことや、正しく計算できたことを誉められると、B男は丸を付けてもらったノートを自慢げに周囲の友達に見せていた。

授業後、担任と支援した教員とでB男の学びについて省察を行った。その結果、本時の内容に関連する下学年の学習内容や本単元での既習内容の学習補充を入り込みによって授業と並行して個別に行い、授業のまとめ段階で皆と同じ問題に取り組ませるといった形の支援方法が、B男の学習意欲を沸き立て、学んだことに対する自信を持たせていく上で有効であるという意見で一致した。そして、入り込み支援ができない授業においても、担任が学習補充を行うためのミニプリントを用意して授業の前半で取り組ませることにより、本時の学習内容の指導に役立たせていくことにした。

翌週には、「304-128」のような、一の位の計算をするときに波及的に繰り下がる減法計算を学ぶ授業で、入り込みによる支援を行った。まずは、既習内容とし

て、ひかれる数の十の位が空位となっていない、通常の繰り下がりによる減法計算の問題に取り組ませるようにした。次に、本時で扱う学習内容の問題を、支援にあたった教員とともに解かせ、その後、自分の力で解かせるようにした。この間、担任も机間支援の際にB男の学習状況を把握するよう努め、声を掛ける等、入り込み支援を行っている教員に任せきりにせず、他の児童に対するのと同様に支援するよう心掛けた。

正しい計算方法を習得でき、自信を大きくしたB男は、自ら類似問題を作成し、解いた後、1時間の学習成果を担任に見せに行った。また、担任だけでなく、たくさんの友達からも称賛の声を掛けてもらい、嬉しそうなる表情を浮かべるB男だった。

#### 4) 児童の変容

本実践以降、支援する教員が教室の前を通ると、一緒に学習しようと手を振りながら誘うB男の姿が見られた。それは、「学習がわかるようになりたい」「学級の仲間と同じ内容を学びたい」という気持ちの表れのようにも見てとれた。

B男の場合、特別支援教育の側面からも支援について協議しているところであり、画期的な学習意欲や態度の変容までは見られないが、担任がB男の学習ニーズに合わせた支援方法を意識して授業準備を行うことにより、以前よりも授業に集中して取り組めることが増えている。

#### 4 本実践から得られた成果と知見

##### 4-1 在籍学級担任と支援教室担当教員とが〈つながる〉

児童の変容において両授業実践に共通するのは、彼らが「学びの成功体験」を味わえたという点である。「できた」「わかった」という学習に対する自信が、児童の自己肯定感を高め、学習意欲をさらに大きなものとしていった。この「学びの成功体験」をもたらした最も大きな要因は、在籍学級の担任と支援教室の担当教員との共創意識である。以前は、在籍学級の担任には、外国人児童は支援教室に任せればよいといった、やや排他的ともとれる傾向を感じるがあった。一方、支援教室の担当教員側にも閉鎖的な空気があり、外国人児童の学びは孤立してしまうことが多かった。

そのことを課題としてとらえ、本実践では、両者が「在籍学級での学び」を基盤とする指導観を共有し、児童の学習ニーズに応じた効果的な指導方法や指導形態をともに考察し実践したことにより、児童の「学びの成功体験」が実現したと考える。このことはまさに教員同士が〈つながる〉ことによる成果だったといえるだろう。

以上の授業実践を経て、当校の学習支援における支援体系を、授業実践①後に図4へ、そして授業実践②の後には図5へと、より外国人児童の学力向上に資する有効なものへと改善することができた。

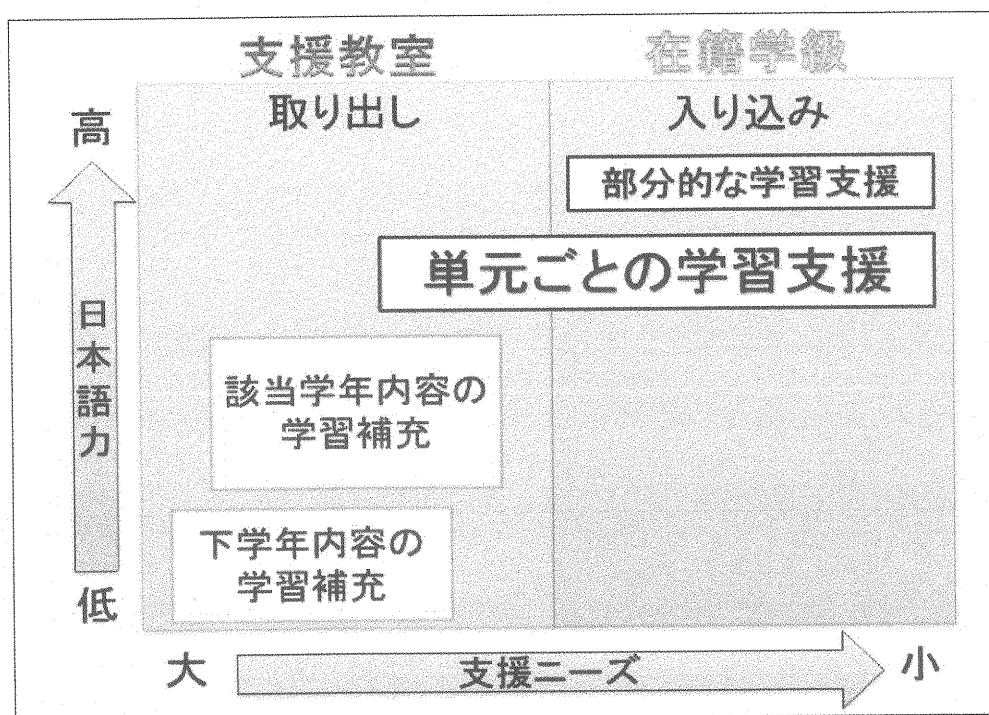


図4 学習支援における支援体系（授業実践①後）



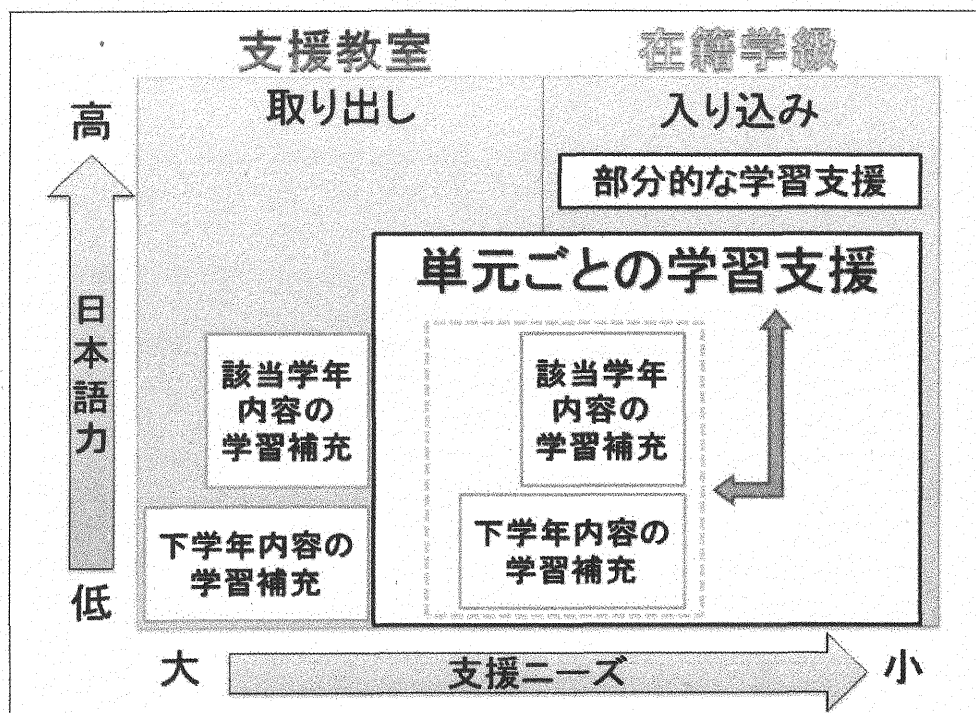


図5 学習支援における支援体系(授業実践②後)

現在は、この改善された支援体系を拠り所として、児童一人一人の学習ニーズに対応した効果的な支援のあり方について、チーム会議による検討を行っている。チーム会議には、支援教室の担当教員、外国人児童支援員、そして、外国人児童支援教育に精通している主幹教諭（神田）がアドバイザー的な役割として参画している。このチーム会議で協議した支援策については、該当する児童の在籍学級担任に提案し、実践化を図っている。外国人児童の学習支援をどのように行えばよいか分からず、迷っている学級担任は少なくないため、支援教室の担当教員からの積極的なアプローチは有効に機能している。

外国人児童の支援教育を推進していくためには、個々の教員に任せるのではなく、学校として組織的な体制を構築することが重要な条件の一つである。

#### 4-2 外国人児童を「在籍学級での学び」へとつなげる

在籍学級の担任と支援教室の担当教員の双方が、「在籍学級での学び」を基盤とした指導観を共有し、実践した（＝関係者同士が〈つながる〉）ことにより、A子とB男は、学級の友達にその努力や成長を認められる機会を得ることができた。また、それにより、児童の中に「在籍学級＝自分の居場所」という意識が高まり、安心・安定した生活を送ることができるようになっていった。学習した内容を正しく習得でき、自身自身の学力が向上することは、外国人児童にとって大

きな自信や喜びとなっていくことは言うまでもない。しかしそれ以上に、多くの日本人の友達に囲まれて自分自身のよさを発揮できることの喜びは、外国人児童の自尊感情を高め、将来的にアイデンティティの確立につながるものであることを、二人の児童の姿は物語っている。

また、以前は「基礎的な学力を身に付けなければ在籍学級での学習にはついていけない」という理由のもと、外国人児童を支援教室の中だけで指導し続けるというケースが多かった。もしくは、在籍学級にいるものの、周囲の児童とはまったく異なる学習に取り組みさせるというケースもあった。後者はもちろん、前者のケースにおいても、外国人児童と日本人児童との学力差は広がるばかりで、結局、いつまでたっても在籍学級での学習に参加できないといった事例が大半を占めていた。

以上述べてきたように、本実践では外国人児童が「学びがい」を実感しながら、主体的に学習に取り組むことができた。そしてそのことが、より確かな学習内容の獲得へと深く結びついていった。特にA子について言えば、翌26年度は支援教室への取り出し支援はまったく必要なくなり、日常生活においても自ら主体的に日本語を話して楽しい毎日を送ることができるまでになった。さらにはそれに伴い、各教科の単元テストの結果も常に70～80点を獲得する等、安定した学力を維持できるようにもなった。第4学年となった27年度には、入り込み支援も不要なまでに成長して

いる。これは、外国人児童を切り離す形で支援するのではなく、意図的に「在籍学級での学び」へと〈つなげる〉ことによって生み出された成果であると考えている。

「在籍学級での学び」へと〈つなげる〉ことを価値づけるもっとも大切な要件は、外国人児童を認め、受け入れようとする日本人児童の存在である。それは、他者とよりよくかかわる過程を経ることで、個の「学び」がより豊かなものへと変容していくからである。そのためには、外国人児童への直接的な支援と同時に、在籍学級の日本人児童の異文化理解を促進し、他者受容の心や姿勢を育てていくことに力を注いでいく必要があるだろう。そして、その鍵は「教師の観」の問い直しと意識の醸成にあると考える。

## 5 今後の課題

袋井北小学校では、この3年間、外国人児童支援教育の方向性や支援教室の運営、支援方法等の改善に取り組んできた。そして、一定の成果が、子どもの姿や携わっている教員の言動に表れるようになってきた。しかし、教員には異動がつきものであり、毎年度校内のスタッフは変わっていく。外国人児童支援教育は、まだまだ十分な理解が得られていないのが現状であり、ややもすれば閉鎖的な環境の中での支援へと後退する危険性もある。したがって、新任教員に対して理解を促し、教職員全体が同じベクトルで支援にあたることを確認する場を計画的に設けていく必要があると考える。当校では4月に研修会を設け、本実践で紹介した児童等の具体的な事例を挙げて説明を行っている。今後も「安定した支援」の具現化と継続・発展を課題として取り組めるよう、教育課程に位置付けていくことが求められる。

同時に、当校で得られた知見をより多くの学校に広める等して、広域にまたがった外国人児童支援教育の充実をいっそう推進していく必要性もあると考える。多くの外国人児童が経済的な事情等により、転出入を繰り返すことを余儀なくされている現状がある。転入先の学校で、その児童の学習ニーズに応じた支援が施されないとしたなら、児童の成長は足踏み状態に陥ってしまうだろう。これを打開していくためには、やはり行政の力が不可欠である。単なる外国人児童への対応として捉えるのではなく、日本人児童も含めた「子どもの幸せ」の具現化、教員の資質・能力の向上を意図した施策が展開されることを願い、現場の声を表出し続けていくことが重要であると考えている。

### 【引用・参考文献】

神田明治(2015)「在籍学級担任と支援教室担当との連携により子どもの学習ニーズに応える」2015年度 日本教育学会 第74回大会発表資料(ラウンドテーブル「外国人児童生徒教育の実践は日本の

学校教育に何をもちたすかー教員の協働と地域連携による学びの創造に向けてー)」

杉浦綾子・矢崎満夫(2014)「在籍クラスと支援クラスとの連携をもとにした授業づくりー日本語指導が必要な児童に対する教科学習支援ー」『静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』No. 22 pp171-180

文部科学省(2014)「『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」

矢崎満夫(2015)「在籍クラスと支援クラスとの学びをつなげた授業実践ー日本語指導が必要な児童に対する教科学習支援ー」2015年度 異文化間教育学会 第36回大会発表抄録 pp70-71

【資料】

表1 授業実践①の単元計画

2年国語科「自分のはつめいひんをはっぴょうしよう」 個別支援のための単元計画

時	在籍学級の学習内容	支援教室での学習内容	考慮事項
1	・ドラえもんの道具の話を読み、「自分の発明品を考え、友達に伝える」という学習内容に興味を持たせ、活動の見直しをもつ。		・考えた発明品について、日本語で全員の前で発表するという学習目標を確認する。
2	・全体で「あったらいいな」と思う発明品について話し合い、用途ごとに分類する。		
3	・全体で出たアイデアを参考に、個人で発明品をいくつか考え、絵と文で表す。また、その中から友達に伝えたいと思うものを選ぶ。		
4	・二人組・グループで自分の作った発明品について伝える活動を通して、話し手と聞き手がいることを理解する。	・自分が発明したものについて、友達に伝えるための準備をする。 ・「これは、〇〇という名前です。」等、伝えるための表現を学ぶ。	・物を紹介する時の基本的な表現を正しい形で言えるようにする。例「これは(が)・・・です。」 ・色や形の語彙を増やすことを意識させる。
5	・友達の話を聞く時の聞き方や、友達の道具を詳しく知るための質問の仕方を考える。		
6	・発明品について、使い方の説明・考えたわけ等話す項目を分ける。	・前時までに学習した表現を使い、発明品の特徴(色・形等)を説明する分を作る。	・主述の整った文を書けるようにする。例「色は・・・です。」「形は・・・です。」*ワークシートを別途用意。
7	・発表会で話す順序を考え、発表カードにまとめる。		・使い方や用途を説明するための表現については、教師が文型を示し、簡単な日本語で書けるようにする。
8	・発明品について友達に伝えるために、聞く人にしっかりと伝わるような上手な話し方について考える。	・前時までに作った文を組み合わせ、発表原稿を作る。	
9	・話す時の自分のめあてを立て、まとまりごとに順序よく話せるよう、発表の練習をする。		・聞く人に伝わるよう、声の大きさ等に気を付けて、すらすら読めるようになることが目標であることを伝える。
10	・前時の個人での練習をもとに、二人組で交代しながら発表の練習をする。		・在籍学級の友達との学習の交流に慣れていないため、交流の意図を説明し、本児がそれを理解した上で活動を行う。
11	・全体発表会を開く。話し方に気を付けて発表したり、友達の発表を聞き、交流したりする。		
12			
13	・全体発表会の後、学習の振り返りをする。		

※1～3、9～13が在籍学級で学習。4～8は支援教室で学習。