

# 外国籍等児童に対する教科学習支援と 発話による自己表現の研究 ～ある児童の観察を中心に～

平林 照世

## 1. 研究の目的

日本の公立学校には日本語を母語としない児童・生徒が在籍している。

このような外国籍等児童生徒<sup>(1)</sup>は、日本語を十分に遣えないがために、学校生活を送る上で困難を示している子どもも少なくない。そのため文部科学省や各都道府県の教育委員会なども様々な施策に乗り出している。長野県長野市も例外ではなく、平成 18 年度より、長野市内の S 小学校と T 小学校を日本語指導センター校と位置付け、外国籍等児童生徒の教育支援体制の整備を行っている。<sup>(2)</sup>

筆者もこれらセンター校での取り組みを知ったことにより、外国籍等児童生徒をとりまく様々な問題に触れることとなった。

そこで本稿では、特に、小学校に在籍する外国籍等児童に注目し、彼等が原級<sup>(3)</sup>において、他の児童と一緒に学習していける状況をつくるための支援を提案し、そのために今後外国籍等児童と接する教師が心がけるべきと筆者が考えたことを提示することを目的としている。

## 2. 研究の内容

### 2. 1 研究の方法

筆者は平成 17 年度に、長野市内の S 小学校の日本語教室で、18 年度には T 小学校の日本語教室「やまびこ学級」で、それぞれ外国籍等児童の授業支援をさせていただいた。ここでの授業形態は、「取り出し<sup>(4)</sup>」によるものであり、筆者は児童の学習状況を観察しながら、担当の先生の指示に従って児童と一緒に学習し、授業のお手伝いをする形で支援にあたった。

その後、18年度の終わりからはT小学校で「入り込み<sup>(5)</sup>」の支援を試みた。筆者がA児の原級入り、A児の机の隣について、担任や専科の先生が授業で原級の生徒全員に対して話すことを、A児にわかりやすい日本語に言い直したり、説明し直したりする形で支援にあたった。

研究は、S小学校日本語教室で行った10時間以上の授業支援、T小学校での55時間以上の授業参観・授業支援と、日本語教室の無い学校としてJ小学校で行った2時間の授業参観を記録し、外国籍等児童に対して試みた支援の方法やその結果起こった児童の反応からよりよい支援の方法を考察していく形で行った。

## 2. 2 主な研究対象児「A児」のプロフィール

A児・・・T小学校6年（平成19年度現在）男子

4年生の時フィリピンから日本にやってきた。

家族構成は、母・姉・弟B児（同小学校4年生）である。

母親はフィリピン人。

父親は日本人（すでに死去している）。

姉との歳は離れている。

T小学校に入る前、フィリピンの学校の長期休みを利用して来日。入国の手続きをし、日本国籍を取得後、一度フィリピンに帰っている。その後再び来日、T小学校に転入。

母語はタガログ語であり、家庭での会話は現在もタガログ語でなされている様子である。フィリピンの学校では英語で学んでいたので英語も少しならできるようだ。

日本語の習得は日本語を母語とする他の6年生に比べ、まだ充分とは言えない、読み書きに関しては、平仮名の習得は問題ないが、漢字の学習は当該学年に追いついておらず、やまびこ学級で、1年生の漢字から順に積み上げて学習し、現在は4年生の漢字を学習している。日本語を聞きとることに 대해서는それほど大きな問題がないが、自分から話すことには強い抵抗を示す。筆者が最初に支援に入った5年生当時、A児は原級の友達の前で発話することを一切しなかった。筆者が、A児が小さな声でもしゃべっているのを確認できたのは、日本語教室であるやまびこ学級にいる時間と、通学を共にしている原級のC児に対してだけであった。

## 2. 3 支援記録の事例

前述のように、授業参観や支援に入った時間数を合計すれば70時間近いものになるが、本稿ではその中から、特に印象的だったエピソードを一部紹介するものとする。

### 2. 3. 1 A児に出来ることを、友達に知ってもらえた事例

19年10月17日(水)5時間目

6年3組 理科 授業者：理科専科I先生

水溶液の性質の単元テスト。前回のテストの時と同じように、A児と教科書を見ながら、会話しながら、一問一問確認して解いていく。支援者が引っ張る形になってしまったが、最後の大問以外はA児が平仮名で書いて答えることができた。最後の問題は「現象の理由」を問う問題で、文章で答えなければならない。A児はこれについては難しいと感じたようだ。筆者が説明しても、考えることも書くことも諦めてしまった。

他の生徒は、終了したテストをI先生に提出し、採点してもらって、後日返却される。A児については、一つ答えるごとに隣にいた支援者が丸つけをしていった。

授業後に生徒達が退室する際、A児の丸ばかりの答案を見た男子生徒数人が「Aすげー。」と驚きの声を上げる。筆者は「すごいでしょ。A君もやればできるんだよ。だから、みんなも何かあったらA君にどんどん任せていいからね。」と伝えた。

### 2. 3. 2 A児が自分も質問に答えるのだと意識出来た事例

19年11月28日(水)1時間目

6年3組 道徳 授業者：6年3組担任K先生

人権同和教育啓発標語作り。先生は「人権同和」とは以前にもやっているが、「仲良し」とか「いじめのない」というような意味だと説明。また、「啓発」とは「よびかける」という意味だと説明した。

児童達は紙を配られ、それぞれに標語を考えて書き始める。他のみんなは五・七・五のリズムに合わせるなどして、友達と話し合いながら考えている。A児の両隣の男子がA児を挟んで会話している。右隣にいたD児が「いじ

めはぜったいやっちゃいけないよ」と言ったのに対し、左隣の E 児が「なんかに喩えるんだよ。心のガラスとか。」という。A 児の斜め前の席の F 児が後ろを向いてにこにこ笑って聞いていた。D 児が「痛いよ 心の傷がさげんで」と書こうとして、「傷」の字を間違えて書いてしまう。周りの E 児や F 児が笑い、A 児も覗き込んで一緒に笑っていた。A 児をふくめ、周りの男子はこの標語で盛り上がっている。

D 児が A 児にも標語を書くように勧めると、E 児は「あーもー、むりやり書かせなくていいから」と言ってそれをやめさせた。その後 E 児は、A 児に対し「自分の意見を考えて標語にすればよかったんだよ」と説明している姿が見られた。突然周りの友達が、自ら A 児をサポートしようとする姿が目だって見られるようになってきて、筆者は驚いている。

K 先生は、生徒それぞれの標語が完成した時点でそれらを集めた。A 児は書けていなかったので提出できなかった。クラスで一つを選び、さらに他のクラスから出てきたものと合わせて、全校の中から、いくつかを応募する予定だそう。そのため、先生は回収した全ての標語の中から、匿名でランダムに五つずつの標語を選び、それらを読み上げ、その中で自分がいいなと思うものに手を上げるようにいう。これを数回繰り返すと、六つの標語が選び出された。この中には、D 児が考えた「痛いよ…」の標語が含まれていた。先生はこの六つの中からさらに一つを選び、それをクラスの代表として出すことを話した。そして、六つのうち、全員必ず一回手を上げるよう児童に伝えた。K 先生が「必ず 31 人手を上げてね。」というと、G 児が「30 人じゃない？ A は…」と言う。K 先生はすかさず、「31 だよ。A 君も入ってるよ。A 君もあげてね。」と言った。先生が六つを順に読み上げ聞いていくと、A 児は D 児の「痛いよ…」の標語に手を挙げた。その手の挙げ方は小さかったが、K 先生が、全体に対し「しっかり挙げてね。」というと、A 児も手をピンと伸ばして挙げる姿が見られた。

### 2. 3. 3 A 児が安心して自己表現できた事例

20 年 1 月 16 日（水）4 時間目

6 年 3 組 社会科 授業者：6 年 3 組担任 K 先生

本時の学習は歴史の中の「東京オリンピックとその後の発展」「これからの日本」という小単元であった。支援者は A 児の横について、先生の説明

の中から、A 児が直接イメージできそうなことを、A 児に説明したり質問したりした。

授業では三種の神器のことが話され、洗濯機などの便利な機会のおかげで生活が変わってきたことが扱われていた。その流れで、先生が、「昔はダイヤル式の電話機を使ってたんだけど、見たことある人いるかな」と質問したのに対し、数人の生徒が手を挙げた。A 児は挙げなかった。他の児童たちは「おばあちゃん家を見た」などと言っていた。

支援者がノートにダイヤル式の電話機の絵を描き、A 児に「昔の日本はこんな電話使ってたんだけど、A 君見たことある？」と聞くと、A 児はうなずいた。「どこで見たの？」と聞くと、小さな声で「フィリピン」と答えた。しかも、自分で「今もある」と付け足した。A 児が原級の社会科の授業の中で、声に出して質問に答えたのはこれが初めてであったため、筆者は内心大変驚いた。

その後も、K 先生が、全体の対し、「黒電話・赤電話・ピンク電話などが有名」というような話をしていたので、筆者が「A 君の知っているフィリピンの電話は何色だった？」と問うと「黒」と答えた。他にも1つ2つのやり取りをすることができた。

高速道路の話になった時、「高速道路は乗ったことある？」と聞くと、首をふった。そこで、高速道路がどんなものかを説明し、「A 君ディズニーランド行ったことあったよね、その時は何で行ったの？」と聞くと、「車」と答える。「それなら高速道路走ったんじゃない？」というので、少し考えてから「寝てた」と答えた。

本時、原級での授業中に声を出して支援者の質問に答える姿が初めて見られた。小さな声ではあったが、とても大きな変化であったと思う。

支援の仕方が変わったわけではないので、A 児のこの突然の変化に驚き、支援者はK先生に最近のA児の様子で特に変わったことがあったかを聞いてみた。K先生は、特別にはないが、K先生に対しても、卒業文集の写真を選ぶなどの場面で、うなずきなどの意思表示は見られるようになったと言っていた。

## 2. 4 支援の実際から考察する今後の外国籍等児童支援への提案

### 2. 4. 1 「できること」の周知

支援当初問題と思われたことは、A児が原級での教科学習の際、自分から何かを得ようとする意欲がみられない点にもあった。特に社会科や理科などでそれは顕著である。「自分は聞かなくていい、わからなくてもいい」という態度が身についてしまっているようであった。

それはなぜか、大きな原因にA児が、最初に日本に来た時点での周りの対応があると考えられる。当時、A児は日本語がほとんどできなかったため原級でしゃべらなかつた。どんなに授業がわからなくても、授業中に教室を立ち歩いたりすることはない。ただ静かに座っている。他の児童に迷惑をかけるような行動がないため、教師は特別A児に目を向けることなく時間が過ぎてきてしまったと思われる。

さらに、教師側が何かを問いかけても、あまり反応を示さないA児であるため、「A児は何が出来て、何ができないのか」ということがわかりにくい。そこで、周りの人間はA児のためにどんどん手を差し伸べてしまった。その時すでに、A児が一人で出来るようになっていたようなことでさえ、他人がやってあげてしまったのかもしれない。この習慣が今のA児に染み付いてしまったと思われる。

このような状況に対し、やまびこ学級のA先生や、筆者は、A児にできることを周りの児童に広める姿勢をとってきた。その例としては、5年生の社会科の支援で、班活動の際にA先生が「A君は何をすればいい？」と他の児童に投げかけ考えさせたこと。理科の授業の際に筆者が、他の生徒にA児にも実験道具の準備係を任せるように伝えたこと。2. 3. 1の事例のようにA児もテストに答えられることを伝えたことなどがある。

また、K先生もA児を特別扱いせず、2. 3. 2の事例のように全体に対して呼びかけることで「A児もできることはやるのだ」というメッセージを本人や周りの生徒に示していた。

大切な事は、周りの児童に、外国籍等児童について理解を広めるということである。ただしこれは、「できないことを手伝ってあげなさい」という姿勢ではない。そのようなことを担任教師から頼まれると、責任感の強い子どもであればあるほど、当該児童に対し世話を焼きすぎてしまう可能性

がある。本人が自分でできることまで他人がしてしまうようでは、本人のためにならない。当該児童の「できないこと」を手伝うのではなく、「できること」を広めていく姿勢が大事になる。教師が「できることを広めていく」中で、他の児童の中に、外国籍等児童にはできないこともあるという意識が自然と芽生えれば、子どもは当該児童が必要とする支援に気付けるようになると思われる。同時に教師自らが、当該児童に世話を焼き過ぎないことも大切である。

#### 2. 4. 2 意識スイッチの再入力

A 児への支援は、原級での授業に入り込んで、A 児に直接話しかけいく方法をとってきた。授業中に「これは A 児でも理解できそうだ」「ここだけは覚えてほしい」「今日の授業のポイントはここだ」というような場面をとらえ、その場面で A 児に噛み砕いて話す。「あなたに言っているんだよ」という態度を見せる。そうすることで、A 児も自分に向けられた問題として考えてくれる。

以下は外国籍等児童の問題を考えるにあたり、大学院の留学生（女性・中国籍）の意見を参考に考察したものであるが、留学生にとって、日本語での授業は、同じ授業を受ける日本人よりも理解するまでに時間がかかるのだという。日本人ならば自然に入ってくる言葉であっても、留学生の場合は「考えてから理解する」必要があるため、日本語での生活は集中力と体力を必要とするのだそうだ。そのため、少しでも集中力が落ちてしまえば、日本語は意識に残らず「音」となって流れていってしまう。授業を 1 時間ずっと集中してうけていた時ほど、授業の終盤になって、話題が、授業と直接関係ない連絡事項になった場合には、緊張が抜けてしまうため、耳に残らなくなってしまっている可能性があるとのことであった。

このことは外国籍等の児童にとっても同じであると思われる。A 児本人が故意に聞き流そうと思わなくても、ほんの僅か集中力を切らしただけで、日本語は「言葉」ではなく「音」として流れていってしまうのかもしれない。だからこそ支援者や教師は、授業中の集中すべきポイントで、当該児童に意識のスイッチを入れてあげることが必要と思われる。

### 2. 4. 3 自己表現できる安心感・居場所の構築

支援を始めた当初のA児は、自分のことをよく知っている友達の前では、僅かに日本語をしゃべることができるが、原級やそれ以外の多くの児童に対しては、自分の日本語を聞かせまいとしているかのようであった。このような、「場面による自己の設定」が、A児の学習への参加状況に影響を及ぼしてしまっている点が心配であった。

しかし、支援を続けてくる中で、A児が徐々に自己表現ができるようになってきている点が見受けられた。支援後半の休み時間には、やまびこ学級に遊びにきた6年生の前で大きな声で臆せず日本語を話し騒ぐ姿があった。この時に遊んでいた友達はC児ら普段の通学を共にしている生徒である。心を許せる安心感が自己表現にとっていかに大切がわかる。

原級の授業でも2. 3. 3の事例に見られるような変化が現れてきた。大きな理由は原級での友達関係が良好になってきていることであると考える。A児にとって、自分の居場所がやまびこ学級だけでなく原級にも広がってきているのである。

友達関係を良好にしたきっかけの一つに、長い時間をかけて行ってきた、先生方の努力の成果があるに違いない。やまびこ学級のA先生が普段からご尽力されていることに加え、A先生が人権集会で訴えた思い。6年3組担任のK先生が、一人一人の児童を大事にする指導をしていること。K児をはじめとして、A児を理解してくれる友達がいることなどがA児に居場所を与えていると思われる。居場所があるということは自己を表現できる安心感につながる。今、A児は発話による自己表現のために必要な要素の1つである「相手に対する安心感」を獲得しつつある。これが、最近のA児の変化につかながっていると考える。

### 2. 4. 4 学校と家庭の連携

2. 3の事例には示していないが、現場の状況に触れるなかで、子どもの生活が家庭から受ける影響の大きさを知ることができた。家庭が様々な事情で不安定な状況になったとき、普段は明るい児童が学校で不安定な精神状態になってしまう様子も目の当たりにした。

このようなことから、学級担任は、当該児童の家庭状況をよく把握することも必要であると分かった。児童の保護者も外国籍であれば、児童以上

に学校の様子を理解していない可能性が高い、学校行事などについても正確な認識ができないかもしれない。電話だけでは連携がとりにくい場合には直接会って説明することも必要になってくるだろう。そのためにも、行政はぜひ、児童の状況だけでなく保護者の言語状況も加味して、日本語指導者の加配を考えていかなければならない。

この加配の成功例としては、S 小学校の日本語教室で、パラグアイから来た児童の家庭に対し、日本語指導協力者の I 先生が行っていた支援がある。I 先生は児童の母親と直接あつて連絡事項を確認するとともに、学校以外のことも楽しみながら会話してきているようであった。そして、その中から得た情報を児童の支援に生かしていた。

#### 2. 4. 5 教師間の連携

当該児童の学習がどこまで進んでいて、どんな状況なのかを原級の担任、専科の教師、日本語教室の教師が連絡し合うことはとても重要である。このことによって、例えば、児童が理科の用語が分からず、授業についていけない事実がある場合、理科の用語を日本語教室の国語の時間に扱うなどの工夫ができる。互いに補い合うことが重要である。

また、日本語教室が設置されていない学校では設置されている学校以上に、教科学習の充実に関して、原級の担任と専科の教師、その他当該児童に関わる教師同士がよく連携をとることが必要と思われる。それは何か特別な問題が起こった時だけでなく、普段の授業からである。「本時はどのような内容の授業を行ったのか」、「次回の持ち物は何か」などの簡単な連絡事項を毎回確認しておくとうい。しかし、現場の先生達は時間がない。筆者も毎回の授業でその日 A 児が力を入れて学習すべき内容を伺いたいと思っていたが、担任の先生は大変忙しそうで、打ち合わせの時間をもつような時間の確保はなかなか難しかった。

おそらく他の学校でも、児童の移動教室の度に教師同士が口頭で連絡事項を伝え合うことは不可能と思われる。そこで、簡単な連絡シートを利用することを提案する。これは、J 小学校を参観した際に行われていた方法を応用したものである。

シートは、ただの A4 用紙でもよい。必要事項をメモして教師同士がやり取りする。それを教室移動の際に当該児童に持たせるようにするのであ

る。ただし、ここで注意しなければならない点は、シートが一方通行にならないようにすることである。連絡を受けた教師は必ず次の連絡事項を書き、当該児童を理解するために情報を積み上げていくことが理想と思われる。

ただし、シートを使わなくても、教師同士や、教師と支援者がきちんと会話によって連絡の徹底ができること時間が持てれば、それが一番よい方法ではあることは忘れてはならない。

また、同じ学校の中だけでなく、他校の教師同士の連携も大事である。そこで、日本語指導で困っている先生方は、連絡会などに出席すると良いと思われる。実際、筆者も日本指導連絡会などに出席させていただいたが、先生方が同じように悩みを持って意見交換し、その結果をもって現場へもどっていく様子を見ていて、問題を一人で抱えこまないことも必要であると感じた。

### 3. まとめと今後の課題

支援を始めた当初のA児は、原級でしゃべることを一切しなかった。単純に、A児の教科学習の定着度を測ったとしたら、まだまだ習得の充分でない部分がたくさんある。6年生までに小学校教育で覚えるべき内容の中で、習得できないままに残してきてしまった内容もある。それでも、1年以上の年月をかけてA児の変化を追い、その都度A児に必要な支援を考えてきた、その結果、2.4に示した通り、以下の5点を提案する。

- ①「できること」の周知
- ②意識スイッチの再入力
- ③自己表現できる安心感・居場所の構築
- ④学校と家庭の連携
- ⑤教師間の連携

これらの中には2.3に事例としてあげられなかった様々な場面から感じたことが含まれている。こうして実際に教育の現場に入って支援のお手伝いをさせていただいた経験そのものもまた、筆者にとっての学びとなった。

今後の課題として残ったことを以下に示す。

本研究では、対象を小学校に限定し、外国籍等児童の支援について考察してきた。しかし、外国籍等の学習者は中学校や高等学校にも在籍している。中学校や高等学校に進学すると、小学校に比べ成績が生徒の評価として大きな判断基準になってしまう。そのため、外国籍等生徒の教科学習は外国籍等児童の教科学習以上に深刻な問題を抱えている可能性が高い。

さらに、そのような年齢の子ども達は学校生活の中で様々な悩みを抱えて苦しむこともある。そんなとき、日本語が十分に習得できていないことによって、本人が更に困難を感じることもあるかもしれない。そのため外国籍等生徒の支援はとても重要になってくると思われる。今後は中学校・高等学校での外国籍等生徒教育にも、もっと目を向けていかなければならない。

また、本研究では、あくまで日本語教室や原級での授業を基として、お手伝いをさせていただく形で支援にあたったが、学校で支援をしても当該児童が他の児童から遅れてしまう分の学習をどのように補ってあげればいいのかまでは研究ができていない。そのため今後は、補助教材の研究や家庭学習の指導などの観点についても考えていかなければならない。

さらに今回の研究では、日本語でしゃべることを拒むA児に対して支援を試みてきたため、発話による自己表現についても考察してきた。それを調べていく過程で、児童心理の観点についてもっと調べてみたいと思うようになった。教育の現場に出て行くものとして、継続して学んでいきたいことである。

最後に、研究に全面的に協力して下さったT小学校の先生方をはじめ、外国籍等児童の支援について関わった全ての皆様に感謝申し上げるとともに、指導教官を引き継いで下さった徳井先生にも感謝申し上げたい。

そして、このような研究のきっかけを与えていただくとともに、S小学校、T小学校他、いくつかの小学校や、日本語指導をされている先生方とのご縁をつないでくださり、多くのご指導を賜りました山本先生に心より感謝申し上げます。

本当にありがとうございました。

## 【註】

- (1) 外国籍等児童生徒という言葉を厳密に見ていくと、日本とは異なった文化圏で生まれ育ち、その後日本の学校に通うようになった子ども他、本人の生まれた国は日本でありながら、両親は外国籍であるため日本とは異なった文化の中に暮らしている子どもなど、生徒によって事情は様々である。また、そのような両親をはじめとする家族の日本語習得度や、本人が日本語を学び始めた年齢等、様々な事情により、「外国籍等児童生徒」と一くくりに言っても、日本語の習得度には一人ひとり個人差があり、学校生活で抱える問題も様々である。そこで、本稿では「外国籍等児童生徒」という言葉を「日本語指導が必要な児童生徒」という意味で用いるものとする。
- (2) 詳しくは
  - ・信州大学教育学部山本研究室『平成 16 年度長野市日本語指導推進校報告書「とびたとう世界へ」』長野市教育委員会 2005
  - ・長野市教育委員会『平成 18 年度長野市日本語指導センター校運営委員会報告書「とびたとう世界へ」』長野市教育委員会 2007を参照のこと。
- (3) 原級とは、ここでは、日本語教室などの特別に設けられた学級ではなく、当該生徒が在籍している通常の学級のことをさすものとする。
- (4) 原級の授業とは別の教室などを用意して、当該児童だけに別の授業を行う形で支援する体制をいう。
- (5) 「入り込み」とは、その授業の担当教師とは別の支援者が、当該児童の支援のために原級の授業に付き添って支援する体制をいう。

(ひらばやし てるよ 安曇野市立堀金中学校 非常勤講師)