

外国にルーツを持つ児童に対する個に応じた指導の検討

—対話の様子に着目して—

教育学研究科 教育実践創成専攻 教育実践開発コース 教師力育成分野 渡邊美羽

1. 研究の目的と課題

外国にルーツを持つ子どもとは、明確な定義はなされていないが、①外国籍である、②日本国籍（または二重国籍）だが、保護者のどちらかが外国出身者である、③国籍はないが、保護者の両方またはどちらかが外国出身者である、④海外生まれ・海外育ちなどで日本語が第一言語ではない、といった範囲を含み、主に子どもや若者年齢について表すことが大半を占めている（田中、2021）。

近年、時代の進展とともに外国人の定住化が進み、日本における在留外国人は増加傾向にある。法務省（2023）によると、2023年6月末における中長期在留者数は2,939,051人、特別永住者数は284,807人で、これらを合わせた在留外国人数は3,223,858人となり、前年末（3,075,213人）と比べ、148,645人（前年比4.8%増）となっている。国籍・地域別の在留外国人では中国籍の在留外国人が最も多く788,495人となっている。近年では、ベトナムやミャンマー国籍の在留外国人も増加している。また、在留資格としては永住者が最も多く、880,178人となっている。さらに、技能実習生や技術・人文知識・国際業務などの地位をもって在留する人が増え、在留外国人は多様化しているといえる。

外国人の定住化に伴い、外国にルーツを持つ子どもも増加傾向にある。文部科学省（2023）によると、2021年12月末で、公立学校に在籍している外国籍の児童生徒数が、小学校に74,683人、中学校に28,101人、高等学校に9,926人、義務教育学校に683人、中等教育学校に182人、特別支援学校に1,278人であるとしている。また、日本語指導が必要な外国籍の

児童生徒の約7割がポルトガル語、中国語、フィリピン語、スペイン語の4言語を母語としているとされている。

これらのことから、外国にルーツを持つ子どもは在籍数の増加だけでなく、多言語化が進んでいるといえ、外国にルーツを持つ子どもが身近な存在になってきていることがわかる。

また、外国にルーツを持つ子どもの発達や教育について、いくつかの課題が挙げられている。その中で、本研究では、授業参加における課題に注目する。文部科学省（2017）によると、帰国児童や外国人児童、外国につながる児童の中には、日本語の能力が不十分な児童もいるとされており、日常的な会話はできていても、学習に必要な日本語の能力が十分ではないことが懸念されている。このことから、学習活動への参加に支障が生じる場合が考えられ、同時に、授業内で使われている日本語や学習内容を認識できるようにするための支援が必要であると考えられる。

福島・今井（2022）は、学習に必要な日本語の能力が十分でないために、在籍学級の授業への参加に支障が生じている児童が、授業に参加できるようにするために、授業における教師の発話に着目し、小学校2年生算数科の1単元分（6単位時間）の授業における1名の教師の発話を調査、分析した。その結果、算数科教科書に掲載されている語彙の理解だけでは不十分であるため、合わせて国語科教科書に掲載されている語彙も理解すること、児童の母語に翻訳した教科書・リライトされた教科書を準備するだけでは不十分であるため、教師が授業場面で用いることが多いと考えられる名詞や動詞を中心とする語彙を理解することの2点が重要

であるとした。しかし、この研究結果は、授業における教師の発話がどのように児童の学習に影響しているかが不明である。

そこで、本研究では、通常学級における授業場面での教師と外国にルーツを持つ児童間の対話の様子を分析し、一人ひとりに応じた言葉かけ等の支援方法について検討する。

2. 研究方法

(1) 調査の対象と時期

研究は、A小学校の6年生のクラスで行った。児童数は32名で、児童32名中8名が外国にルーツを持つ児童である。外国にルーツを持つ児童に対する日本語教室での指導も実施されており、8名中2名が現在、日本語指導教室において指導を受けている（他6名は、現在は在籍学級での指導のみである。）。

調査は、令和5年5月末から11月末までで実施した。

(2) 児童8名のルーツについて

ルーツは、ブラジルが6名、フィリピンが1名、ペルーが1名である（表1を参照。）。

(3) 児童8名の日本語能力について

8名の日本語能力をDLAの結果から、説明

していく（表2、表3を参照。）。

表1 児童8名のルーツ

児童名	来日	ルーツ
C1	2年生次に 来日	ペルー
C2	4年生次に 来日	ブラジル
C3	5年生次に 来日	ブラジル
C4	日本生まれ	ブラジル
C5	5年生の 7月末に来日	ブラジル
C6	日本生まれ	フィリピン
C7	日本生まれ	ブラジル
C8	1年生次に 来日	ブラジル

DLA (Dialogic Language Assessment) とは、外国人児童生徒を対象とした、日本語力、認知力を評価するツールのことであり、児童とのマンツーマンでの直接対話を通じて紙筆テストは測れない潜在的な能力を測定するものである。評価は、1～6の6段階に分かれる（文

表2 日本語能力の段階とステージ

ステージ	学齢期の子どもの在籍学級参加との関係	支援の段階
6	教科内容と関連したトピックについて理解し、積極的に授業に参加できる。	支援付き自立学習段階
5	教科内容と関連したトピックについて理解し、授業にある程度の支援を得て参加できる。	
4	日常的なトピックについて理解し、学級活動にある程度参加できる。	
3	支援を得て、日常的なトピックについて理解し、学級活動にも部分的にある程度参加できる。	個別学習支援段階
2	支援を得て、学校生活に必要な日本語の習得が進む。	初期支援段階
1	学校生活に必要な日本語の習得がはじまる。	

出典：文部科学省（2014）外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメントDLAを基に、筆者が作成

部科学省，2014)。

表3 児童8名のDLAの結果について

児童名	はなす	よむ	かく	きく	ステージ
C1	3	2	×	3	3
C2	3	×	3	3	3
C3	来日したばかりで、実施していない。				
C4	4	×	×	4	4
C5	来日したばかりで、実施していない。				
C6	実施していない。				
C7	3	4	×	4	4
C8	4	5	×	5	5

(4) 分析の方法

本研究では、会話分析を用いて、対話がどのように組織されているのかを明らかにし、一人ひとりに応じた言葉かけ等を考えていきたい。

まず、授業中の教師と児童との対話をビデオカメラで録画する。次に、記録した音声を書き起こし、映像も見ながら、教師の発話や児童の反応及びその関わりを分析していく。

データの収集は、当該教師と保護者に対し、発話データの利用目的等について説明・同意を得た上でを行い、音声データの管理は個人が特定されないように表記し、プライバシーを厳守した上で行った。

会話分析は、発話を文脈から切り離すことなく、全体性を保持しながら解釈し、状況を記述していくこと、発話の内容だけでなく、その発話行為が遂行される過程や秩序を徹視的に捉え、その意味を探究することを重視する(秋田・藤江，2018)。会話分析から、教師と児童間の対話の様子を客観的に捉え、対話がどのようにかたちづくられているのかを明らかにし、一人ひとりに応じた言葉かけ等を考えていきたい。

(5) 研究の流れ

- ① 授業観察や撮影したビデオより分析し、児童の実態把握を行う。

- ② ①を基に、児童への支援・指導方法を検討する。
- ③ 教師と児童の対話の様子をビデオカメラで記録する。
- ④ ビデオカメラを基に、会話分析をする。
- ⑤ ④を基に、支援・指導方法の再検討をする。
- ⑥ 再度、教師と児童の対話の様子をビデオカメラで記録する。
- ⑦ ビデオカメラを基に、再度、会話分析をする。

3. 研究の実際と考察

(1) 分析対象の児童の実態について

まず、今回、分析対象となったC1の5月末における実態について説明する。C1は、去年まで、日本語指導教室での指導もあったが、今年度からは、在籍学級での指導のみとなっている。授業への参加は消極的であり、自分の考えに自信がないようにみえた。Tが「～についてわかった?」と聞くと、「わかった」「わかったわかった」と返すことが多い。また、授業で使われる日本語の能力が十分ではなく、例えば、「1896年」のことを、「せんいちちきゅうじゅうろく」と言う様子が見られた。

(2) 分析した6つのエピソードについて

本稿では、6つのエピソードを取り上げる。エピソード①・②では、発音の正しさについて、エピソード③・④では、漢字の部首やつくりについて、エピソード⑤・⑥では、「わかる」という発言について説明する。

【エピソード①】

単元：算数6年 円の面積

概要：C1は“半径”を“はんけん”と書いていたため、正しい読み方を教えた(表4を参照。)

【エピソード①の考察】

半径を“はんけん”と書いていることから、黒板を見ず、先生の話から、“半径”は“はんけん”と読むと解釈したこと、内容をきちんとリスニングできていないこと、“半”が半分という意味が理解できていないことの3点が考えられる。そ

のため、半径が直径の半分の長さであるということも理解しておらず、ただ“半径”という新しいことばそのものだけを覚えていたと推察される。そこで、今後の関わり方として、話しかけるときは、はっきりと「発音」することを心がけることと、意図的に話させる（発音させる）ことの2点を心がけることとした。

表4 エピソード①

C1	<ノートに“はんけん 6cm”と書いている（本当は“半径 6cm”）>
T	（ノートを指さしながら）は・ん・け・い、だよ。
C1	ん〜？
T	<教科書に“はんけい”と書く>
T	は・ん・け・い、と読むよ。
C1	あー。
C1	<ノートに書いた“はんけん”を“はんけい”と書き直す>

【エピソード②】

単元：算数6年 角柱と円柱の体積

概要：C1と角柱の体積を求める公式（底面積×高さ）を確認した（表5を参照。）。

【エピソード②の考察】

C1は、角柱の体積の公式を「なんとなく」覚えていた状態だったため、「ここ」や「これ」と言うことが多く、具体的に答えさせようとすると、名称が出てこなかった。（“たて”や“よこ”等）。そこで、TがC1に公式を意図的、具体的に話させたことで、公式を理解できたと考えられる。その後、練習問題を解く際には、自力で問題を解けていた。また、意図的に話させた（発音させた）ことで、角柱の体積の公式を理解することに繋がったと考えられる。

【エピソード③】

単元：6年 漢字テストの学習

概要：C1は漢字テスト（全10問）で、熟語を間違えて覚えていた（表6を参照。）。

表5 エピソード②

T	角柱の体積ってどうやって求めるんだっけ？
C1	（教科書に書いてある角柱を指さしながら答える）ここ（底面の縦）×、ここ（底面の横）×、ここ（高さ）？
T	ここって何？
C1	えーっと、た...？えーっと...
T	たて×よこ、で（指さしながら）底面積、ここが求められるよ。
C1	あー、たて×よこで、ていめん、せきができる。
T	そうそう！
C1	だから、えっと、底面積×高さ？
T	そうだね。底面積×高さで求められるね。じゃあ、この角柱の体積は？
C1	4×3×5

表6 エピソード③

漢字テストの様子

C1	改善点を「改泉点」、専用を「泉用」と書く。 →テストの直前に最終確認をしていたが、その時に最後に確認した漢字が「泉」であった。
----	--

【エピソード③の考察】

C1は、熟語を間違えて覚えていた（“泉”の音読みの「セン」だけを覚えたため、正しい熟語が書けなかった）。これは、直前の学習で覚えたことをそのまま再現しているだけだと考えられる。また、C1は、改善点の「善」・専用の「専」を覚えておらず、画数の多い漢字や漢字の構成が難しいものは、そもそも覚えていなかったと考えられる。そこで、今後の関わり方として、一つひとつの部首やつくり注目させることと、繰り返し書かせることの2点を心がけることとした。

【エピソード④】

単元：6年 漢字テストの学習

概要：C1は“系”と“係”を混同していたので、2つの漢字の違いについて教えた（表7を参照。）。

表7 エピソード④

C1	漢字わかんない。
T	じゃあ、一緒にやろう。
T	“系（けい）”は、カタカナの“ノ”を書いて、下に“いと（糸）”を書くよ。
C1	かかり、じゃないの？
T	かかりには、にんべんがつくよ。
C1	ほんとだ！
T	読み方は、ケイ、だよ。言ってごらん。
C1	けい。

【エピソード④の考察】

C1は、“係”と“系”を混同していた（読み方を覚えていないことが考えられた）。そこで、あえて「読み方は“ケイ”だよ。」と言葉に出したことで、読み方を改めて認識したと考えられる。また、「カタカナの“ノ”を書いて、下に“いと（糸）”を書くよ。」と書いたことで、“係”と“系”は異なる漢字であることを認識したと考えられる。

【エピソード⑤】

単元：社会6年 室町文化と力をつける人々

概要：TがC1に“修行”の意味を尋ねた（表8を参照。）。

【エピソード⑤の考察】

Tが「修行ってわかる？」と尋ねた際は、C1は「わかる。」と答えたが、Tが「どういう意味？」と尋ねると、C1は「わかんない。」と答えたことから、C1は、「わかる」が口癖になっていること、「わかったつもり」になっていることが考えられる。また、「わかる」が文字通りの意味で用いられていないことから、C1は、意味を理解していないことをごまかそうとして

いることや、Tを避けようとしていることが考えられる。そこで、今後の関わり方として、C1に説明を求めることで、C1の理解状況を確認することを心がけることとした。

表8 エピソード⑤

T	修行ってわかる？
C1	わかる。
T	どういう意味？
C1	わかんない。
T	（chromeで）調べてごらん。
T	わかった？
C1	うーん、難しい...
T	どういう感じ？イメージ？
C1	かえる？
T	自分を変えるってこと？
C1	そう！

【エピソード⑥】

単元：6年 国語ドリルの文章問題より

概要：C1に“頂”の意味を教えた（表9を参照。）。

表9 エピソード⑥

T	（文を指しながら）いただき、ってわかる？
C1	いただきますとかのこと？
T	（手で山の形を作りながら）山の頂上、一番高い所のことだよ。
C1	うん。

【エピソード⑥の考察】

Tが「いただき、ってわかる？」と尋ねると、C1は、「いただきますとかのこと？」と答えた。Tに対して、「わかる」と言っていないことから、意味を理解していないことを、誤魔化さなくて済むようになったと考えられる。また、Tのことを信頼してくれたことで、本音を言えるようになったとも考えられる。

4. 研究全体のまとめと今後の課題

(1) エピソード①・②の発音の正しさについて

C1 は、日本語の音を曖昧に捉える傾向にある。そこで、話しかけるときは、はっきりと「発音」することを心がけた。また、児童に意図的に話させる（発音させる）ことで、授業内容（今回は、角柱の公式）を理解することに繋がったと考えられる。

(2) エピソード③・④の漢字の部首やつくりについて

C1 は、漢字を「音」のみで認識する傾向にある。そこで一つひとつの漢字の部首やつくり注目させ、書かせることで、「係」と「系」は異なる漢字であることを認識したと考えられる。

(3) エピソード⑤・⑥の「わかる」という発言について

教師の問いかけに対し、C1 は「わかる」という言葉をその場しのぎのように発言することがわかった。そこで、児童が「わかる」と答えた際には、説明を求めることで、理解状況を確かめることができたと考えられる。なお、繰り返すことで、誤魔化さなくなった。

(4) 全体のまとめ

教師と外国にルーツを持つ児童間の対話の様子を記録、分析し、一人ひとりの状況に応じた言葉かけ等の支援方法について検討してきた。その結果、C1 の児童は、発音や漢字の表記を曖昧に覚える傾向にあることが明らかになった。そのため、教師自身は、はっきりと発音することを心がけるとともに、児童にもそのようにさせるようにした。また、漢字の学習の指導の際には、つくりを意識させるようにした。

一方で、児童は学習活動に対し、諦める傾向も認められた。丁寧な指導を繰り返すことで、意欲がいくらか高まったのではないだろうか。

したがって、これらの事例から、外国にルーツを持つ児童に対する指導の改善には、一人ひとりの状況を丁寧に記録・分析し、対応する支援方法を導き出すことが有効だと考えることができる。

5. 今後の課題

今回は、外国にルーツを持つ児童 8 人中 1 人に絞り、研究し、指導方法を具体的に検討したが、今後は、日本語能力のレベルの違いなどを考慮しながら、対話の様子を記録・分析し、丁寧に他の児童への支援・指導方法も検討していく必要がある。

加えて、本研究は、A 小学校 6 年生の 1 つのクラスで行ったが、異なる教師、他学年においても、学習内容や教科の枠を超えても確認できるかについても明らかにしていく必要がある。

6. 引用文献

- ・秋田喜代美・藤江康彦（2018）これからの質的研究法 15 の事例にみる学校教育実践研究．東京図書，24-31.
- ・福島貴子・今井亜湖（2022）日本語指導が必要な児童が授業に参加するために必要な語彙の検討．日本教育工学会論文誌，46，77-80.
- ・法務省（2023）令和 5 年 6 月末現在における在留外国人数について（令和 5 年 10 月 13 日）．出入国在留管理庁．
- ・文部科学省（2014）外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント DLA．文部科学省初等中等教育局国際教育課．
- ・文部科学省（2017）小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説総則編．
- ・文部科学省（2023）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の概要．文部科学省 総合教育政策局国際教育課．
- ・田中宝紀（2021）海外ルーツの子ども支援—言葉・文化・制度を超えて共生—．青弓社，16-17.

7. 謝辞

この研究を遂行するにあたり、実習をさせていただいた実習校の先生、そして、児童の皆さんへ心より感謝申し上げます。そして、終始適切な助言を賜り、また丁寧に指導して下さった、山梨大学大学院総合研究部教育学域教育実践創成講座 新野貴則教授に心より感謝申し上げます。