

## インクルーシブ教育の理念に基づく外国につながる児童生徒への教育支援

### Educational Support for Children with Foreign Roots Based on the Philosophy of Inclusive Education

村 元 治

Osamu MURAMOTO

弘前市立福村小学校

*Hirosaki City Fukumura Elementary School*

#### 要 旨

本稿は、外国につながる児童生徒に対する教育支援において、インクルーシブ教育の理念を基に、日本語指導の初期段階から、学級集団への参加を保障することの重要性について述べるものである。外国につながる児童生徒が安心して学校生活を送るためには、日本語指導に加え、周囲との人間関係の構築、集団参加や居場所づくりなどに係る支援など、まさにインクルーシブ教育の視点からの支援が必要である。散在地域と言われる青森県の現状として、学校生活における外国につながる児童生徒のウェルビーイングに関する課題意識は低い。今後は、日本語指導と併せて議論されるべき喫緊の課題である。本稿では、これまで外国につながる児童生徒を受け入れた学校の事例を基に、日本語指導におけるインクルーシブ教育の理念に立った支援の重要性について明らかにする。

**キーワード**：外国につながる児童生徒、インクルーシブ教育、日本語指導が必要な児童生徒、居場所づくり、ウェルビーイング

#### 1 はじめに

青森県は、外国につながる児童生徒の散在地域<sup>i</sup>であるが、近年、日本語指導の重要性がクローズアップされ始め、青森県教育委員会が、学校関係者及び日本語指導に取り組んでいる指導者等を集めて連携協議会を立ち上げるなど、共生社会の実現に向けた土台づくりの機運が高まっている。

筆者は、2016年度から2021年度まで、6年間にわたり、弘前市教育委員会の指導主事として、外国につながる児童生徒への日本語指導の事業を担当<sup>ii</sup>し、外国につながる児童生徒の受入れや日本語指導に関する助言、教職員向けの研修会の実施、日本語指導支援員の派遣等に従事したことから、散在地域における日本語指導の一端に少なからず触れてきた。

「外国につながる児童生徒」と一括りにはできないほど、一人一人の育ってきた環境や文化は異なり、また、一人一人の能力や特性も違うことから、訪日後、市立小・中学校に転入してからの子どもたちの様子を

簡単に比較することはできない。しかしながら、筆者の経験から、学校の対応によって、子どもたちの学校生活への適応状況が変わってくるという事実は否定できないと感じてきた。

弘前市の小中学校での受入れにあたっては、初期日本語指導からはじまり教科学習指導への移行に向けて、各校は指導計画を作成しながら支援を開始する。併せて、日本語指導担当教諭の設置や日本語指導支援員の活用を考慮しながら校内の体制を整備する。筆者も、各校に日本語指導に係る情報を提供したり、校内の課題解決に向けて共に協議したりするなど、外国につながる児童生徒が一日も早く登校、そして適応できるよう協働的に取り組んできた。

しかし、実際は、学校により、その取組に温度差が生じる。日本語指導の面では、日本語指導担当教諭を設置しない学校や、日本語指導支援員に対応を丸投げする学校も見られた。結果的に、子どもたちの日本語能力の伸長に差異が生じてくる。

また、学校生活への適応についても同様である。集団に打ち解け、在籍する学級が自分の居場所となり、笑顔で登校し、休み時間は友達と関わりながら過ごすことができるようになった子。反面、なかなか集団に打ち解けられず、大人（教師や日本語指導支援員）から離れなかったり、休み時間を一人で過ごしたりした子も見られた。このような状況の違いは、筆者の経験から、単に子どもの性格上の問題として片付けられない側面であると考えている。

そこで本稿では、散在地域における日本語指導の現状を取り上げながら、学校の対応によって、児童生徒の日本語能力はもとより、学校生活への適応状況に差異が生じる場合があることを支援に関する記録をもとに明らかにする。また、安心して学校生活を送っている児童生徒のケースを参考に、学校がどのような受入れ方針のもと、必要な配慮を行ってきたか明らかにし、そこから、インクルーシブ教育の理念に基づく外国につながる児童生徒への教育支援の重要性について課題提起したいと考える。

## 2 研究の対象と方法

### (1) 研究の対象

青森県内に在籍する又は在籍していた小学校の児童のうち2名を取り上げ、転入後からおよそ2年後までの日本語能力の変化と学校への適応状況について比較する。なお、この2名は、筆者が指導主事として学校を定期訪問しながら、継続的に関わった児童らであり、在籍する学校の日本語指導の方向性が明らかに異なったケースである。学校のとる指導の方向性は、筆者の経験から大きく二分されるのだが、A児の学校とB児の学校は、それぞれの典型的な要素を有している。

A児・B児は、日本語を全く習得していない状況で2019年来日し、小学校に入ったという共通点を有している。本来、比較対象としては、転入時期、学年、母語等が類似した環境下の児童同士が望ましいが、散在地域で同時期に年齢や母語を同じくする児童が似たような環境の小学校に転入することは現実的にあり得ない。そこで、本研究の「学校の対応が外国につながる児童の学校生活への適応状況に大きな影響を及ぼすことを明らかにする」という目的に照らして、日本語を全く話さない児童を同時期に受け入れた中規模の小学校という条件を備えた二つの事例を取り上げ、学校の日本語指導の方向性（指導方針、指導計画、指導体制等）の違いに重きを置いて検証したい。抽出した児童らの詳細は、表1のとおりである。現在、A児は小学校に在籍中、B児はすでに中学生になっている。

### (2) 研究の方法

日本語能力については、それぞれの児童が在籍した学校の指導計画等を中心に、日本語指導及び教科指導にかける時間、指導形態や指導体制など、指導の具体的な手立てを取り上げるとともに、DLAの結果<sup>iii</sup>を基に日本語能力の成長度合いを確認する。

学校への適応状況については、市教育委員会が派遣している日本語指導支援員の活動記録と、当時、担当指導主事であった筆者が定期的に学校訪問した時の記録を基に、学校生活における児童の適応状況、個別指導の際の様子、集団参加の様子、休み時間の様子、担任教師との関係性などについて抜き出し、各児童が学級に馴染み、安心して学校生活を送っていたかについて読み取る。なお、日本語指導支援員の観察記録を主な資料としたのは、年間を通して通時的に児童を観察したものであること、日常の些細な出来事や児童の言動等を拾い上げていることから、定時的なアンケート調査と違い、むしろ客観的な資料として扱うことができると判断したからである。

これらの資料から、本研究では、それぞれの学校の対応とA児・B児の日本語習得状況や適応状況を比較し、学校の対応がどのような影響を与えるかを分析する。その上で、考察においては、青森県内の他の事例についても参照しつつ、インクルーシブ教育の理念に立って、日本語指導が必要な児童生徒を受け入れるにあたって学校に求められる姿勢や取組について検討する。

表1 2名の対象児童の転入時の状況

A 児	転入月日	2019年4月1日
	年齢	6歳
	転入学年	1学年入学
	出身国	中国
	母語	中国
	日本語の習得	なし
	家庭内言語	中国語
B 児	転入月日	2019年1月下旬
	年齢	11歳
	転入学年	5学年
	出身国	ネパール
	母語	ネパール語
	日本語の習得	なし
	家庭内言語	ネパール語
両親の日本語	父が日常会話程度	

### 3 分析

#### (1) 各在籍校の日本語指導に係る大まかな指導計画

A児の学校は、表2のとおり、1か月単位で大雑把な指導計画を設定している。I期には、体調不良の場合、自分から申し出ることができるようにサバイバル日本語から指導した。同時に、各教室の機能や日課について体験的に学ぶことを優先した。支援方法は、入り込み支援で、A児の傍らに日本語指導支援員が付き添い、必要に応じてジェスチャーと簡単な中国語を交えながら、集団行動ができるよう促した。この間、取り出し指導は、必要に応じて行う程度に留めた。

表2 A児の学校の指導計画

指導時期	指導内容	指導形態
I期 4週間	サバイバル日本語 スタートカリキュラムを通して学校生活を理解させる。	一斉指導 及び 入り込み支援
II期 4週間	日常会話 日本語の読み (一日に2時間程度)	一斉指導 及び 取り出し指導
III期 8週以降	日本語読み書き 当該学年の学習 (一日に2時間程度)	一斉指導 及び 取り出し指導

4週間のスタートカリキュラムが終了し、本格的に学習指導が開始となる5月に入ったII期では、一日2時間程度の取り出し指導で、主に会話と文字の読みを中心に日本語指導を行った。

8週が過ぎたIII期では、取り出し指導を継続する中で、日本語の語彙を増やす活動や書字、学習で未定着の部分を補充するための指導を行った。

一方、B児の学校は、I期の6週間、教育センターでの活動を要請。II期では、徐々に登校時間を増やしながら給食までの登校とし、午後は引き続き教育センターに移動し、日本語指導を行う、学校と教育センターとの併用で支援した。III期では、日本語指導支援員が派遣され、終始付き添われながら一日の日課を終えることができた。

なお、B児は2019年度5学年に転入したが、保護者の希望により、2020年度も5学年に原級留置している。

表3 B児の学校の指導計画

指導時期	指導内容	指導形態
I期 6週間 (教育センター)	サバイバル日本語 日常会話、社会体験や 適応指導教室の児童ら との関わり	個別指導
II期 5週間 (在籍校と教育 センター併用)	学校生活体験及び日本 語読み書き 2～3時間の部分登校 その後 教育センター で日本語学習	学校では取り出し 指導 教育センターでは 個別指導
III期 10週後 (在籍校)	日本語読み書き 基礎学習(主に計算) (一日に4時間程度)	取り出し指導 及び 一斉指導

#### (2) 各在籍校の指導計画から見える方向性の差異

A児の学校は、初期日本語指導の4週間で「スタートカリキュラム」の中で実施し、その内容として、「サバイバル日本語」を中心に学校生活に必要な日常語を取り上げている。技能として、主に「聞く」「話す」ことを優先して指導しており、必要に応じて、校内を巡りながら、具体的な場面を設定して生きた発話の練習に取り組んでいた。例えば、保健室に行きながら「お腹痛い」と体調不良を知らせる練習をしたり、担任に向かって「トイレ行く」と申し出る練習をしたりしていた。

指導体制は、I期では、取り出し支援をできるだけ行わず、取り出し支援を行う際は、担任が選定した学習内容を日本語指導支援員が中心となって行った。入り込み支援は、一斉授業の中で同支援員が様子を伺いながら必要に応じて寄り添って支援した。支援員はジェスチャーと簡単な母語を交えながら、集団での活動が滞らないように支援した。A児は、一斉指導では、授業内容を理解するというより、授業に参加し、集団での学びを体験するという意味合いが強い状況であった。

II期に入ってから、一日に2時間程度の取り出し指導による本格的な日本語学習を開始したが、A児は、教室での一斉授業への参加を望んだことから、取り出し指導を嫌がる一面も見られ、その際は、一斉授業に参加させた。

8週が過ぎたIII期からは、取り出し指導を継続する中で、日本語の語彙を増やす活動や書字、学習で未定着の内容を補充するよう支援した。

A児の学校の指導の方針として優先されたことは、日本語の習得と併せて、学校生活及び学級の雰囲気慣れること、また、所属する集団での活動や周囲とのやりとりに参加させることであった。転入後、筆者がA児の様子を観察するために、学校訪問した際、当時

の校長は「周囲と一緒に学校生活を体験しながら、日本の学校のことを分かってもらいたい。まずは慣れてもらいたい。会話の文脈や活動の意味は、後から理解すればいい。」と話しておられたのが印象的だった。

また、A児の学校は、保護者とのやりとりの際、必要に応じて、母語話者を独自で探し、依頼して、通訳してもらいながら面談していた。言葉の壁によって意思疎通が困難な状況を打開し、保護者にも安心してもらうための手立てであった。

B児の学校は、初期日本語指導を校内で行うことを躊躇した。理由は、学級担任が外国につながる児童を受け入れた経験がなく、日本語指導を行った経験もないということ、また、B児の姉弟が転入した同じ学区の中学校の対応に歩調を合わせたからであった。校長は教育委員会と協議し、初期日本語指導を教育センターで行うよう依頼した。

I期の支援として、教育センターでは、日本語指導支援員が一日に2時間程度個別に初期日本語を指導した。内容は、主に「サバイバル日本語」であった。期間はおよそ6週間である。

その間、B児の学校は、指導の方向性や校内体制について検討した。はじめは、一日2時間の部分登校から開始し、その後、徐々に学校で過ごす時間を増やすという計画であった。日本語指導の担当は、主に日本語指導支援員であった。また、校長が日本語指導について直接指示した。II期になっても、給食指導は個別で行った。登校を開始したにも関わらず、在籍する学級での学びや集団に入る機会が少ない状況を不安に思った筆者は、指導体制について協議する中で、学校に対し、集団に加わる機会を設定することの重要性について伝えたところ、校長は「遅刻や学習用具の不備が目立つ。担任の負担が増えることから、基本的な生活習慣が身についた後に集団活動の機会を増やす予定。それまでは個別に指導する。」と話しておられた。

III期に入ってから、個別支援の時間が多く、在籍学級で同級生と一緒に活動したり授業を受けたりする時間は、一日に2時間程度であった。

A児の学校とB児の学校の対応は、大きく異なるものであった。校長の方針・方向性に、以下のような違いが見られた。

一つ目は、日本語指導及びその他の時間の設定の仕方である。A児の学校は、日本語指導以外の時間は集団参加の時間として学級で過ごす機会と捉えた。B児の学校は、日本語指導以外の時間は、生活習慣を指導する時間として、個別指導を中心に行った。この点において、A児とB児の学校での過ごし方に大きな違い

が生じた。

二つ目は、主な指導者である。A児の場合は、学級担任の指示のもと、日本語指導については日本語指導支援員が中心となって行い、それ以外の時間は担任が一斉指導の中で行った。主な指導者は、担任である。B児の場合は、校長の指示のもと、日本語指導は日本語指導支援員が中心となって行い、それ以外の生活指導等は校長が中心となって行った。主な指導者は、担任以外（校長）である。

換言すれば、A児の学校は「担任が中心となって集団参加を積極的に取り入れた指導体制」と言い、B児の学校は「校長が中心となって個別指導を積極的に取り入れた指導体制」と言うことができる。

### (3) 転入1年後および2年後の日本語能力

A児及びB児とも、2019年度末及び2020年度末にDLAを実施し、日本語能力について状況を把握した。実施の方法は、筆者及び日本語指導支援員が学校で一定の時間を設定してもらい、個室にて、4技能について検査した。その後、検査の音声を録音したものをチェックシートに起こし、点数化した。結果は、在籍校はもとより、保護者に対しても在籍校を通じて報告している。表4及び表5にA児、B児のDLAの結果について2カ年分を示す。

A児は、転入後2年の段階で、「読む」技能に課題は見られるものの、語彙数が増えるとともに、「話す」「書く」「聴く」技能とも向上しており、全体評価のステージが4に到達している。ステージ5からは、自律学習の段階であることから、着実に日本語能力を身に付けていると言えよう。

B児は、転入後2年間での成長があまり見られなかった。語彙数は、1年目末に覚えた言葉を忘れていた状況であり、「話す」「読む」「書く」の技能もさほど向上しなかった。よって、2年後も、初期支援段階のままであった。

二人の成長ぶりには、非常に大きな差があったと言える。

表4 A児のDLAの結果

転入1年後 実施日 2020.2.14	
導入会話	名前, 学年, 年齢を回答。兄弟が未習。
語彙数チェック	47% (26/50)
話す	得点 2.2/5
読む	得点 1.5/5 (テキストB)
書く	得点 2.3/5 (課題W1)
聴く	得点 4.4/5 (課題A1・B4)
全体評価	ステージ3 個別学習支援段階
転入2年後 実施日 2021.2.3	

導入会話	友達 5人挙げる。好きな教科を回答。
語彙数チェック	87% (48/50)
話す	得点 3.8/5
読む	得点 2.3/5 (テキストC1)
書く	得点 3.8/5 (課題W3)
聴く	得点 4/5 (課題B5)
全体評価	ステージ4 個別学習支援段階

表5 B児のDLAの結果

転入1年後 実施日 2020.2.19	
導入会話	名前, 誕生日, 姉弟について回答。
語彙数チェック	44% (24/50)
話す	得点 1.6/5
読む	得点 1.3/5 (テキストB)
書く	得点 1/5 (課題W1)
聴く	得点 3/5 (課題A2・B4)
全体評価	ステージ2 初期支援段階
転入2年後 実施日 2021.1.20	
導入会話	給食, 体育, 卓球が好きと回答。
語彙数チェック	29% (16/50)
話す	得点 1.8/5
読む	得点 1.7/5 (テキストB)
書く	得点 1.6/5 (課題W1)
聴く	得点 3.5/5 (課題A2・B4)
全体評価	ステージ2 初期支援段階

(4) 学校への適応状況とその背景

ここでは、A児、B児の学校生活への適応状況について取り上げ、その背景にある要因を分析する。適応状況を見るにあたっての観点は、次の3点である。

一つ目は、登校状況である。欠席や遅刻、授業への参加等についてどうか。二つ目は、学校における居場所についてである。休み時間など、周囲の児童との関わりが見られているか。三つ目は、指導者との関係である。担任教師や支援する大人を慕い、困った時に申し出たり、自分のことを積極的に伝えようとしたりしているか。

適応状況を検討するにあたって基にする資料は、弘前市の日本語指導支援員が記録している勤務日誌<sup>iv</sup>である。A児、B児とも、転入後から毎日、両校に日本語指導支援員が派遣され、傍らで観察し、児童らの様子を記録している。

A児とB児の転入1年後の適応状況を比較するため、まず、2020年度の勤務日誌をもとに、登校の様子、集団における居場所(周囲との関わり)、指導者との関わりなどの3つの観点から適応状況を整理した表を作成した。表6および表7である。

表6 A児に関する勤務日誌の記録より(抜粋)

A児 2020.4月～2021.3月		
1学期	登校の様子	・4/20からコロナ感染予防のため欠席 ・5/19から登校再開 ・その後、欠席・遅刻・早退等の記録なし
	集団における居場所	・新入生歓迎会でメッセージを発表する。 ・音読発表でクラス全員から拍手もらう。 ・女子2名とねぶた集会を楽しんでいた。
	指導者との関わり	・本児の希望で紙芝居を図書室に探しに行った。 ・支援員とおしゃべりしながら学習に励む。 ・友達や両親のことをよく話してくれる。
2学期	登校の様子	・無遅刻無欠席(11月)他はなし
	集団における居場所	・音読についてクラスの子から称賛を得た。 ・昼休み友達と鬼ごっこをしている。 ・遠足では終始笑顔でゲームを楽しんだ。 ・中休み友達と雪だるまを作って楽しんだ。
	指導者との関わり	・夏休みの生活について報告があった。 ・他児とのトラブルを相談した。 ・担任の発問に対し挙手して発表した。 ・テストで支援を求めずに終え満足の表情。
3学期	登校の様子	・欠席・遅刻・早退等の記録なし
	集団における居場所	・全員の前で音読を披露、練習の成果を發揮。 ・学校行事でセリフを述べた。
	指導者との関わり	・父が一時帰国から戻ったと嬉しそうに話した。 ・提示した作文の課題を受け入れ、取り組む。 ・腹痛を訴えていた。

表7 B児に関する勤務日誌の記録より(抜粋)

B児 2020.4月～2021.3月		
1学期	登校の様子	・欠席はないが遅刻が目立つ。 ・1時間目眠気に襲われ寝てしまうこともある。 ・遅刻が目立つ 頭髪の汚れが目立つ。 ・遅刻が目立つ 登校後に捕食させる。
	集団における居場所	・「友達はいません。ネパールいる。」と述べた。 ・ドッジボールを見に行くが参加しない。 ・給食委員会の当番を頑張った。 ・中休みはサッカーをして遊ぶ。
	指導者との関わり	・担任にクラブの所属について尋ねられない。 ・洗髪して校長に褒められる。 ・怪我の包帯姿を心配した担任に、見せない。 ・担任に遅刻の理由を述べられず5分立ち尽くす。
2学期	登校の様子	・欠席はないが、遅刻が目立つ。 ・頭髪・服装に清潔感がない様子。 ・遅刻が目立つ 清潔感がない。
	集団における居場所	・周囲と話す人について「いない」と言う。 ・休み時間は誰とも話さず淋しそうに過ごす。 ・友達いないとアンケートに回答。 ・周囲との活動場面では座ったまま動かない。
	指導者との関わり	・校長に平仮名忘れを指摘され暗くなった。 ・校長は平仮名が未定着だとがっかりしていた。 ・卓球ラケット購入 担任には見せず。 ・1年教室で授業を受けさせられ、校長を嫌がる。 ・校長に叱られ支援員に色々話すようになる。

3 学 期	登校の様子	・頭髪・服装に清潔感がない様子。
	集団における居場所	・スキー用具をPTAが用意 教室に参加。 ・学校行事では周囲のサポートがない。
	指導者との関わり	・宿題忘れて校長に叱られる。 ・支援員の似顔絵を描き、感謝を表した。

表6と表7を比較すると、A児とB児では、転入1年後の適応状況に大きな差があることがわかる。以下では、2020年度以外の支援員の勤務日誌や、筆者が学校訪問をした際の観察記録等も踏まえて、A児とB児の適応状況の違いを記述していく。

A児の登校状況は、新型コロナ感染予防以外の遅刻や欠席がなく、安定した登校ぶりであった。転入して間もない時期の勤務日誌によれば、A児は、日本語指導支援員が翻訳機を使ったり自身で調べたりしながら、母語によるコミュニケーションを図ろうとしたことで心を開き、自分から日本語で発話しようとする姿が観察されている。また、学級にいる時間は、周囲の動きを見ながら行動したり、一緒に活動したりし、集団活動に参加しようとする意欲が見られるとの記載もみられる。また、周囲の児童についても、受入れ時からA児に友好的に接している姿が観察されている。

こうした児童の姿の背景には、筆者が学校訪問した際に垣間見た担任の配慮もあったと思われる。例えば、A児の転入にあたって、担任は学級指導で周囲の児童に対し、外国につながる児童が転入予定であること、文化の違いを認め合うこと（除外しないように）、学校生活では身振りを使ってコミュニケーションを図ることができるなどについて、事前に指導していた。担任は、A児が学級の一員として加わる風土を学級集団の中に醸成したことによって、A児はもとより、周囲の児童らも、互いに異なる文化に接しながら共生していく姿につながったものと推察される。

また、担任は、日本語指導支援員とも打合せを重ね、その時間の支援内容を的確に実施し、A児が不安にならないように配慮していた。A児は、相談がある時、担任のところに支援員と共に出向き、意思表示しながらやりとりし、状況の理解を得て、安心して過ごせる関係性を築いていった。

記録によると、最もA児が喜んだエピソードは、A児が描いた絵が一斉指導の中で紹介された場面であった。担任がA児の作品の良さを全体で紹介したことは、直接A児を賞賛したことに繋がったのに加え、周囲の児童もA児を認め、互いに尊重し合うきっかけとなっ

た。夏休み後は、日本語をやや忘れ、個別指導の時間が増えたようだが、転入後半年となる2019年10月には、周囲の児童とゲームや鬼ごっこをする様子が記録され、集団の一員として学級が居場所となった様子が報告されている。

一方、B児の登校状況は、遅刻が日常的であった。これは、1年間、改善されないままであった。

集団における関わりでは、休み時間を一人で過ごすことが多く、B児から、同級の児童らに話しかけることは極めて少なかった。また周囲からB児に話しかける様子もあまり見られなかった。

B児は、個別指導の時間が長く、日本語指導支援員が退勤した午後の授業を在籍学級で過ごしたり、特別支援学級で過ごしたりした。その結果、周囲の児童らがB児とのコミュニケーションのきっかけを見いだせなかったようである。また、指導や支援の多くを日本語指導支援員が行っており、B児にとっては、身近な支援者が日本語指導支援員であり、担任との距離を感じていたようだ。よって、表7にもあるように、担任の前で発言に戸惑い立ち尽くした場面があったり、購入したラケットを担任に見せなかったりという行動が記録されている。学級では、B児の母国や母語、異文化理解に関する学習活動は行われておらず、学級の児童もB児との接点を見いだせないまま過ごしていたと思われる。

#### (5) 2つの小学校の対応の違いから見えてくる課題

前節のA児とB児の記録から明確になったことは、学校の受入れ方針の違いによって、児童の学校生活全般に大きな差異が生じたということである。言うまでもなく、子どもは一人一人、学ぶペースや性格に違いがある。しかし、A児とB児のケースにおいては、学校の指導方針及び対応が対照的と言っているほど異なっており、二人の日本語習得状況や適応状況の違いが極めて大きいことを踏まえれば、その違いを子ども個人の素質に還元することは適切ではないと考える。

A児は、早くから学級に参加することができ、周囲の児童との関係を築く中で自然に日本語を話したい、交流したいという気持ちを抱くことができたのに対し、B児の学校生活は、個別指導の時間が大半で、同じ年代の児童らと関わる時間が保障されなかった。そのことで、周囲との関係構築の機会は少なく、いわゆる「楽しい学校生活」とは無縁のものとなっていった。周囲との交流が少ないことが、日本語を学びたいという動機の形成を困難にし、また、日本語を自分から話す機会をも奪っていたと考えられる。

B児の学校は、課題であった基本的な生活習慣を身

につけさせることを第一課題と捉え、その課題を解決してから、次の段階の指導へ移行するという指導方針であった。だが、それは、B児がこれまで身につけてきた生活習慣や文化を尊重してのことであったのか、疑問が残る。B児は今まで母国で行ってきた「自分にとって当たり前」の生活様式が否定され続けるとともに、日本式生活習慣に無理矢理移行させられたのだ。B児の自尊感情や学校における居場所づくりは、教育の課題として捉えられることはなかったのだろうか。

筆者の観察によれば、本来、B児は、明るく周囲との交流を求める性格であった。文化の違いに対する配慮や母文化が尊重される環境の中で早い時期から学級に参加することができ、周囲との関係が築けていたなら、2年後には異なる姿が見られた可能性は高いと考える。

以上のように、学級集団への参加や日本語指導の進め方等に関する学校としての指導方針や指導体制は、個々の児童の日本語能力の向上や、安定的な学校生活に大きな影響を与えようと言える。

それに加えて、学級担任の指導の在り方もまた、児童の日本語能力や学校適応に影響を与える重要な要素であろう。学校の教育活動は校長の指導方針に沿って行われるものであるが、実際には、学級担任によって具現化される。学級担任の指導力は、外国につながる児童の受入れにおいて、最重要な課題と言っても過言ではない。

筆者は、指導主事時代に、学校への定期訪問の際、次のような場面に遭遇した。A児・B児とは別の外国につながる児童の授業参観の場面である。対象児童は、小学校2学年在籍でフィリピン出身の女児であった。その児童は小学校入学前から日本で暮らしていたが、家庭内言語が母語主体であったことから、入学後も日本語指導が必要な児童として、日本語指導支援員を派遣しながら日本語及び学習の支援を行っていた。

参観したのは国語の授業であった。筆者が教室に入室した時、担任教師は、本児の日本語の力を見せようと配慮したか、音読の場面で指名し、本文を読ませた。しかし、本児は緊張のあまり辿々しい読みになってしまい、赤面したまま着席した。音読が終わると、本文の解釈の場面になった。文脈の確認を進めながら、担任は本児を再度指名し、段落の粗筋を説明させた。本児は説明に困り、黙って立ち尽くした。その時、担任が本児に向けた言葉は「そのままでは、日本人みたいに日本語が上手になれないよ。」であった。筆者は哑然としたことを思い出す。本児の置かれている状況があまりにも過酷で理不尽であったことに驚いた。

このエピソードは、教室の現状を物語っている。担任教師によるハラスメントにさえ思われるが、この出来事の要因は多文化共生に関する教師の認識不足に他ならない。この担任教師は、本児を「日本人のように」育てようとしていたのである。日本人と同じように日本語を駆使し、そして日本社会で生きていける日本の感覚や知識を身につけさせることを指導の最優先課題としていた。この担任教師は、日々、熱心に指導していたし、厳しく接しながら日本人と遜色ない語彙力や表現力を身につけさせることが指導者の使命だと信じてやまなかったのである。

筆者が関わったフィリピン出身の女児、そしてB児も、学校及び学級担任の多文化共生に関する指導における認識不足が明らかになった事例と言えるのではないだろうか。

このような教室の風景を生じさせないためには、学校としての指導体制を構築する管理職も、そして、学級担任も、多文化共生における指導者としての認識、例えば、外国につながる児童を受け入れるには、どのような事前準備や配慮が必要か、どのようなことに留意すべきか、母国・母語の尊重とはどういうことか、などについて具体的に学ぶ必要がある。

#### (6) インクルーシブ教育の理念からの捉え

こうした課題を考えていくにあたって、近年の学校において重要な概念となるのが、インクルーシブ教育の理念である。

2016年、我が国が、障害者差別解消法<sup>3)</sup>に批准してから、インクルーシブ教育の重要性がクローズアップされてきた。インクルーシブ教育においては、障がいの有無に関わらず、同じ学習環境で学ぶことが権利として認められ、そのための合理的配慮の提供、基礎的環境整備が求められる。

インクルーシブ教育は、障がいの有無という点においては、特別支援教育の範疇であるが、見方を変えれば、様々な個性や特性をもった児童が同じ環境の中で学ぶことに向けた理念、共生社会実現のための理念としても捉えることができる。この解釈において、多様な文化の共生も含め、互いに認め合い同じ環境で学ぶための配慮は、まさに合理的配慮と言えるのではないだろうか。同じく、教室内の掲示や座席の配置の工夫は基礎的環境整備と言えるのではないだろうか。筆者は、A児の学校が取り組んだ実践から、外国につながる児童への配慮は、まさにインクルーシブ教育の理念そのものであると感じている。

そこで、次節では、外国につながる児童の受入れにあたり、インクルーシブ教育の理念をもとに、どのよ

うな配慮，工夫が考えられるのか，A児の事例や青森県における他の事例も参照しながら，考察していきたい。

#### 4 考察 — インクルーシブ教育の視点から

##### (1) A児の学級集団への参加がもつ意味

まず，本稿で分析してきたA児の事例を，インクルーシブ教育の理念から考察してみたい。インクルーシブ教育の理念では，「基本的な方向性としては，障害のある子どもと障害のない子どもが，できるだけ同じ場で共に学ぶことを目指すべきである。」<sup>vi</sup>としている。これは，「同じ社会に生きる人間として，互いに正しく理解し，共に助け合い，支え合って生きていくことの大切さを学ぶ」ということを目的としている。外国につながる児童にとって言葉の壁があることを踏まえると，転入直後に，教科学習の一斉指導に加わることの意義をなかなか見いだせないように感じられる。しかし，A児の学校は，学級の雰囲気慣れること，日本語を聞かせること，A児も含めて児童らが学級集団の一員であることの理解を優先させた。

このことは，同じ社会に生きる人間として，互いに理解し，助け合う仲間として認め合う素地を養う時間であった。日本語によるコミュニケーションが不十分なまま，一斉授業に参加することは，無意味な時間を費やしているように思われる。しかし，集団への帰属意識や周囲との関係構築，ひいては周囲の児童との相互理解を開始することに重要な意味を持つ。外国につながる児童にとって，一斉授業への参加は，まさにインクルーシブ教育的配慮と言えるのである。

たとえ日本語が十分でなくても，日本語指導が必要な児童が学級集団への参加や他の児童との交流を好むケースは多い。弘前大学教育学部多文化リソースルームが取り組んだ日本語支援においても，そうした児童らの姿が確認できる。同事業では，支援を受けた児童に対し，母語通訳を入れた聞き取り調査を行っているが，三つの小学校の事例で，そうした発言を確認することができる。

##### 【S小学校の児童インタビュー（抜粋）】<sup>vii</sup>

Q「先生からやってもらったり言ってもらったりして嬉しかったことは何かある？」

A「一人勉強を渡すとき。ちょっと渡してくれて頼まれたとき。」

Q「(日本語) 支援は役に立ちますか？良いですか？」

A「はい，良いんだけど，やっぱりみんなと一緒にやりたい。」

##### 【W小学校の児童インタビュー（抜粋）】<sup>viii</sup>

Q「学校で何をしている時が一番楽しい？」

A「楽しい。こま遊びが一番楽しい。友達と遊んでいる。いつでも友達はたくさんいる。」

##### 【Z小学校の2名の児童インタビュー（抜粋）】<sup>ix</sup>

Q「どんなことでも話せる友達はいる？」

A1「友達はたくさんいる。」

Q「クラスの友達と日本語でおしゃべりする？どんなこと？」

A1「新しいゲームとか。家はどことか。」

Q「勉強のことや生活のことも含めて，色々気軽に相談できる先生はいる？」

A1「一回話したことある。あまり話さない。」

Q「日本語のクラスは楽しくなかった？」

A2「楽しくなかった。」

Q「どうして？」

A2「みんなと一緒に勉強したかったから。」

A1「日本語のクラスがあってよかった。いっぱい新しい言葉習ったから。」

この児童らは学校生活の中で，総じて周囲の日本人の児童と遊んだり勉強したりする時間を楽しんでいる。そして，日本語の取り出しについては，肯定的な児童もいるものの，S小学校の児童と，Z小学校のうち1名の児童は，「みんなと一緒に勉強したかった」という趣旨の回答をしている。

それぞれの児童の日本語学習の状況を見ながら判断する部分もあるだろうが，児童の視点に立てば，できる限り学級で他の児童とともに学べるような指導体制が望ましいと言えるだろう。

##### (2) 合理的配慮としての母語の活用

A児の学校では，学級担任と日本語指導支援員とが，日々，打合せをしながら，A児の指導計画を見直していった。その際，担任の留意事項に「母語を発話させる時間の保障」があった。個別指導の時間は，主に，日本語指導支援員が担任の指示を受けながら，日本語指導を行う。その際，日本語指導に偏重せず，母語で発話させる機会をつくるよう担任からの指示があった。日本語指導支援員は，翻訳機を介しながら，母語を聞かせたり，支援員自身も児童の母語を発話したりしてコミュニケーションを図ろうと試みた。このことが，外国につながる児童の笑顔を引き出すきっかけにつながったと記録されている。この事実は，外国につながる児童の内面の安定に大きく関わっていると思われる。

インクルーシブ教育の視点から，母語を扱うことはどのように理解することができるだろうか。それは，

児童が育ってきた言語文化への回帰であり、母国の尊重である。同時に、母国・母語を思い出すノスタルジックな時間であり、日本における多文化理解を実感する時間でもある。つまり、母語を尊重することは、外国につながる児童にとって、なくてはならない配慮、まさに合理的配慮であると言えよう。

A児を支援していた日本語指導支援員は、児童とコミュニケーションを図ろうと、母語について学んだことで、対象児童との距離が一気に近づいたと振り返っていた。日本語指導における母語の扱い、とりわけ、児童が母語を発話する機会の保障は重要視されるべき事柄であろう。

残念ながら、青森県内の学校及び教育委員会において、母語を尊重する取組は、これまでほとんど行われてこなかった<sup>3</sup>。

弘前大学教育学部多文化リソースルームが2020年度に県内のすべての小中学校445校を対象として実施した「日本語指導が必要な児童生徒の教育及び多文化共生教育に関する調査」<sup>21</sup>において、「外国につながる児童生徒のために、学校として行っている支援」として、65校から回答が寄せられている。

- ①教科学習において個別指導を行っている。(19校)
- ②支援員の派遣を要請した。(13校)
- ③保護者との連絡を密にしている。(10校)
- ④異文化理解、偏見への注視。(8校)
- ⑤個別に日本語指導を行っている。(3校)

概観すると、学校が注力しているのは学習指導であり、そのための支援員の要請が多い。また、保護者と密に連携を図ろうとしている様子もうかがえる。異文化理解や偏見のない集団づくりを意識している学校も8校見られた。学校独自の日本語指導は稀であるようだ。

「学校現場として課題だと感じていること」への回答は、67校から寄せられている。主な回答内容を挙げる。

- ①保護者との意思疎通の難しさを感じる。(28校)
- ②指導者不足、担任の負担が増加している。(16校)
- ③日本語指導及び日本語習得の困難さを感じる。(11校)
- ④教科学習の習得の難しさを感じる。(9校)
- ⑤アイデンティティ育成の難しさを感じる。(7校)

学校が困難さを感じているのは、保護者対応、指導者不足や担任の負担増であることがわかる。外国につながる児童生徒のアイデンティティの育成に触れる回答も見られたものの、教育相談体制を構築するなど、児童生徒の内面の安定に向けた具体的な取組は皆無であった。

インクルーシブ教育の理念に立てば、異なる文化背

景を持った子どもが学級で共に学ぶにあたっては、それぞれのアイデンティティへの配慮が欠かせない。母語を尊重した取組は、今後、積極的になされるべきであると考えている。

### (3) 基礎的環境整備としての教室環境及び全体指導

インクルーシブ教育の理念について考える上で、以前、筆者が関わった児童（以後C児と表記する）への支援の取組から、教室環境等の整備について検討しておきたい。この学校では、C児の転入に際し、学級の黒板には、「ようこそ〇〇小学校へ」という意味の母語による飾りを掲示した。次に、教室等の掲示物に、C児の母語で最低限の注釈の表示を行った。それによって、C児は安心感を覚えると同時に、自分が学校に受け入れられていることを実感したそうである。

それだけではない。担任教師は、これらの表示を学級の児童らに書かせたのである。慣れない文字に悪戦苦闘しながら、時には表記の誤りもあったようだが、児童らが書いた表示であることの意味は大きい。外国につながる児童にとっては、同じ学級の児童らが自分のために書いてくれた表示である。つまり、自分を受け入れる学級風土を体感できたのである。

さらに、担任は、学習発表会の演劇の中で、C児が母語で発表する場面を設定し、学級全員でC児の活躍を賞賛した。

また、C児の担任は、C児が日本語の個別指導を受けている時間に、学年及び学級の児童に向けて、度々、全体指導をしている。その内容は、C児の母国の習慣について教えるとともに、C児にとって必要なこと、例えば、給食のラーメンはフォークを使って食べることや漢字の習得数は同一ではなく調整して示すなど、周囲の児童にも、必要な配慮の理解を求めたのである。そして、C児が困っていることなどについても、折に触れ、周囲の児童に話していた。このような共通理解、全体指導を行ったことで、C児への配慮は、周囲の児童にとっては、特別視ではなく、必要な配慮として理解されていった。

C児のケースにおける基礎的環境整備は、一つの側面として、母語による表示等がC児にとって過ごしやすい環境となっていること、二つ目として、全体指導により、学年及び学級の周囲の児童が、C児に対する様々な配慮を特別視せず、むしろ必要な配慮であると受け入れていることである。このような配慮によって学級が安心して過ごすことができる居場所となっていると言える。これらの取組は、まさに、インクルーシブ教育が求める基礎的環境整備と言えよう。

こうした環境整備は、外国につながる児童生徒の

ウェルビーイングを支えるものである。

ウェルビーイングの視点から興味深いのが、弘前大学教育学部多文化リソースルームによる支援で作成された、ある小学校の個別の教育支援計画<sup>xiii</sup>である。学校生活上の配慮の中で「学級活動や行事を通して、日本語の摂取量が多くなるよう座席や仲間づくりに配慮し、文化の違いをお互いに尊重しながら友人関係をもつことができる」とされている。その具現化に向けて個別の指導計画では、その手立てとして「絵などを用いて、身近な出来事や気持ちを表す語彙や表現を理解し、会話の中で使えるようにする。」また「教師の指示等が分からなかったとき、よくわかりません、どういう意味ですか、と聞き返したり、周りの友達に聞いたりできるようにする。」としている。周囲の子どもの関わりを保障しながら、聞き逃した内容を補填できるのである。

外国につながる子どもにとって、日本語の習得は一番の課題であることは間違いない。一方では、学級への所属感や友達との関係構築について、不安を抱えていることが垣間見られる。これは、学校が感じている困り感と大きく隔たりが見られる部分であり、教師はもっと児童生徒の内面の安定に関心を持つべきであると言える。

野村らによって報告された「日本における外国人児童のウェルビーイングに関する研究」<sup>xiii</sup>では、その考察において「外国人児童のウェルビーイングを向上させるうえで教師の存在が鍵となることが示唆された。学校は外国人児童のウェルビーイングにとって大きな影響を及ぼす環境であり、教師と外国人児童との関係作りは何よりも重要である」と述べられている。

ウェルビーイングの視点からは、外国につながる子どもの教育において、日本語指導だけに関心が集中する状態は望ましいものではない。担任教師は、インクルーシブ教育の理念に立って、日本語が苦手な状況下であっても、集団に帰属する安心感、また、周囲とコミュニケーションを図りながら関係を構築する楽しさ、ひいては、自分の居場所のある集団づくりに積極的に取り組むべきではなからうか。

#### (4) 弾力的な学習評価

最後に、A児の学校の取組から、学習評価について触れる。筆者が、指導主事として、外国につながる児童の受入れにあたり、学校と協議する中で多く寄せられる質問に学習評価がある。日本に来たばかりの児童は、所謂、教科学習にすぐ取り組むことが困難であることから、学校は、学習評価及びその記録等の整備（指導要録や通知表）について不安になるのは当然である。

外国につながる児童に限らず、学習評価については、指導内容と評価の観点、そして評価内容が今後の成長につながる手立てとして記録されるものである。

特別支援学級に在籍する児童については、必要に応じて特別支援学校用の様式を用い、定量化された評価ではなく、見取った児童の成長を文章記載により評価する旨、文部科学省より示されている。

外国につながる児童の学習評価についても同様に捉えることが妥当であり、教科学習の評価の観点に無理矢理当てはめることは適切とは言えない。

A児の学校では、特別支援学級の学習評価の方法をモチーフに、評価対象とする教科を精選し、児童の成長ぶりを文章記載により、評価する方法とした。また、保護者向けの通知表についても、A児向けの様式を新たに作成し、「やさしい日本語」<sup>xiv</sup>を用いた表現で本児の成長ぶりを伝達した。

この学習評価の取組は、A児及び保護者にとって、安心できる配慮であると同時に、担任教師にとっても必要な取組であった。こうした評価の在り方も、インクルーシブ教育の理念に合致していると言えよう。

#### 5 結語 — 学校に求められること

筆者は、指導主事として、6年間、外国につながる児童生徒の受入れと日本語指導の事業に携わってきた。外国につながる児童生徒が転入するとなると、学校は受入れに際し、指導や配慮の具体が見通せず、その不安や混乱は相当なものであった。

例えば、ある校長は「外国につながる児童生徒の転入は非常事態と捉えている。教育委員会から加配教員が派遣されるのか。」と述べたことがあった。

また、他の校長は「登校開始を待ってほしい。本校の教員の中には、外国につながる子どもを指導した経験のある者がいない。研修の時間を確保したい。」と述べた。

最も多い要望は、支援できる母語話者を派遣してほしいということであった。

これらから分かるように、本県における外国につながる児童生徒の受入れは稀なことであり、その指導について経験のある教員はほとんどいない。よって、外国につながる児童生徒の在籍を想定すらしていない学校がほとんどである。

学級担任からは「学用品は、周囲と同じでよいか。」「教科学習の内容はどこまで学んできたのか。」などの質問が挙げられる。そして、最も多い悩み事として「母語が分からないので、学習指導ができない。」「同学年の児童と同等の学習成果を求められると苦しい。」と

述べる。多くの教員は、外国につながる児童を日本人の児童と同じように指導し、日本人と同じように学習内容の定着を想定するなど、多文化共生に関する様々な側面で認識の希薄さがうかがえる。

このような状況下において、今後、学校には何が求められるのだろうか。本研究のまとめとして、以下の3点について述べたい。

第一に、日本語指導が必要な児童生徒への教育支援において、インクルーシブ教育の理念に立った取組を行うこと。

具体的には、外国につながる児童生徒のウェルビーイングの視点に立って、集団活動への積極的な参加、居場所づくりに向けた取組、適度な役割分担や活動、違いを認め合う風土やルールづくり、児童同士の人間関係を構築する活動などの充実を図ることである。また、教育相談等による内面への寄り添いも重要な要素である。児童生徒が深刻な心理状況に至る前に不安を聞き取ったり、悩みを解決したりすることが求められる。そして、このような配慮は、次に述べる教育支援計画に明確に位置づけられるべきであろう。

第二に、一人一人の外国につながる児童生徒の実態を十分把握した上で、個別の教育支援計画及び個別の指導計画を策定し、教育課程に明確に反映させること。

個別の教育支援計画や個別の指導計画を学校として策定すること、そこに第一に述べた取組を入れ込んで

いくことが大切であろう。今後、多文化共生に係る研修会等において、外国につながる児童生徒の教育課程の編成に係る具体を提供することが求められる。

第三に、日本語指導について、学校全体で指導体制を構築し、組織的に取り組むこと。

外国につながる児童生徒が在籍する学級担任の負担は大きい。当該の児童生徒への指導、支援はもとより、周囲の児童生徒への指導や配慮も必要となる。学校として、どのように日本語指導に取り組むか、そのための組織はどうあればよいかなど、学校全体の問題として捉え、指導体制づくりが求められている。

生活言語と学習言語の両輪で指導すること、定期的なアセスメントに基づく指導計画の見直しの必要性など、日本語指導に関する基本的な捉えや方法を身に付けている教員はほとんどいないのが、青森県の現状である。今後は、これからの時代に必須の基礎知識として、多くの教員が身に付けていく必要がある。教育行政には、そのための研修の機会を設定することが求められていると言えよう。

これからの時代、外国人散在地域と言われる青森県にも、外国につながる児童生徒は増えていくものと思われる。そうした児童生徒のためにも、接する教員のためにも、インクルーシブ教育の理念に基づいた教育支援が当たり前のもとなっていくことを期待したい。

<sup>i</sup> 弘前大学教育学部多文化リソースルーム (2021) 『令和2年度 文部科学省委託事業「多文化共生に向けた日本語指導の充実に関する調査研究」報告書』1頁

<sup>ii</sup> 筆者は2016年度から弘前市教育委員会指導主事として「帰国・外国人児童生徒日本語指導支援事業」を担当し、弘前市に転入した外国につながる児童生徒の受入れ及び日本語指導に携わった。

<sup>iii</sup> 弘前市では、年度末に担当指導主事が「DLA (外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメント)」を実施し、児童生徒の日本語能力を診断している。

<sup>iv</sup> 日本語指導支援員の勤務日誌 (活動記録) は、筆者が教育委員会 (弘前市教育センター) に出向き、閲覧・記録した。

<sup>v</sup> 「障害による差別を解消し、誰もが分け隔てなく共生する社会を実現すること」を目的として2016年4月に施行された。

<sup>vi</sup> 文部科学省 (2012. 7. 23) 「1. 共生社会の形成に向けて (1) 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築」『共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進 (報告)』より

<sup>vii</sup> 弘前大学教育学部多文化リソースルーム (2022) 『令和

3年度 文部科学省委託事業「多文化共生に向けた日本語指導の充実に関する調査研究」報告書』、69～70頁

<sup>viii</sup> 同上、91頁

<sup>ix</sup> 同上、114～116頁

<sup>x</sup> ただし、2020年度から開始された弘前大学教育学部多文化リソースルームの支援においては、母語支援者が学校に入るケースが増えており、保護者の通訳対応なども行われている。

<sup>xi</sup> 弘前大学教育学部多文化リソースルーム (2021) 『令和2年度 文部科学省委託事業「多文化共生に向けた日本語指導の充実に関する調査研究」報告書』、3～43頁

<sup>xii</sup> 弘前大学教育学部多文化リソースルーム (2022) 『令和3年度 文部科学省委託事業「多文化共生に向けた日本語指導の充実に関する調査研究」報告書』、33～34頁

<sup>xiii</sup> 野村ほか5名「日本における外国人児童のウェルビーイングに関する研究」67頁 (2019) 『学校メンタルヘルス』VOL22

<sup>xiv</sup> 法務省及び文化庁が推進する外国人に向けた在留支援のための簡潔で平易な日本語を言う。弘前大学社会言語学研究室が提唱。災害時の緊急情報や行政情報を迅速にわかりやすく伝達することはもちろん、普段のコミュニケーションでも有効とされる。