実践報告

外国ルーツの子どもに対する特別支援教育

―日本語教育，特別支援教育，多文化共生教育の観点から―

キーワード
外国人児童，特別支援教育，バイリンガル，日本生まれ，ブラジル

藤川純子

1. はじめに

新聞報道等によると，外国ルーツの子どもが，日本人の子どもよりも高率で特別支援学級に在籍していることが近年問題になってきており，在籍率の高さについての考察（三浦，2020）もある。しかし現場教員らが直面している課題はどちらかというと，支援のための具体的な方法である。先行研究では，長期間にわたる支援について書かれた実践事例は，未だあまり多くなかったため，外国人集住地区の小学校で特別支援学級担任として勤務した自身の経験を基に，日本語教育，特別支援教育，多文化共生教育の観点から実践をまとめておきたいと考えた。

藤川・田邉（2021，p.496）では，「特別な教育的支援ニーズのある外国ルーツの子どもたちへの支援で重要なこと」として 4 つの項目に分け，以下のように整理し，特に【保護者への支援】【園・学校での支援】に注目し，考察した 。

【保護者への支援】
・より共感的な関わり
・正確な情報提供（支援者の専門性）
・正確な情報提供（通訳者の専門性）
・「伝える」より「聴く」態度の重視
・長期的な見通しを持つ
【特別支援学級，日本語指導教室などでの個別指導】
・母語の力も含めた的確なアセスメント
・気持ちを表現できる言葉など日本語として必要な要素を教えていく
【在籍（交流）学級での一斉指導】
・友だちと関わる場面を設定する
・母語や母文化を大切にした教育
【園・学校での支援】
・交流（在籍）学級担任，個別指導担当者，支援員，介助員など職員間の連携
・通訳者との連携（用語の整理）
・園・学校外の支援者との連携
・「センセイ」が日本の福祉の窓口になる
・多様性を軸とした園・学校づくり

図 1　特別な教育的支援ニーズのある外国ルーツの子どもたちへの支援で重要なこと

それに対し本稿では，図 1 の中の【特別支援学級，日本語指導教室での個別指導】と【在籍（交流）学級での一斉指導】に特に着目し，2022 年度の実践を整理しながら報告する。

1-1　学校と学級について

本校は中部地方の中核都市の郊外団地に位置し，全校児童約 450 名のうち約 35%にあたる 160 名程度の外国ルーツの子どもが在籍している。ブラジル国籍の子どもが大多数を占めるが，そのほかにもボリビア，ペルー，フィリピン，中国，ベトナム，モンゴル，スリランカなど，関わりのある国は多岐にわたる。多言語対応できるスタッフは，非常勤も含め，ポルトガル語，スペイン語，タガログ語で，全部で 10 名いる。

筆者はこの地区の三つの小学校に 2005 年度より勤務しており，これまでに日本語指導，学級担任，専科，特別支援学級等を担当した（注 1）。特別支援学級は特に長く，計 7 年間担任した。学校生活においては，日本語を学ぶだけでなく，母語や母文化も大切にして育ってほしい，またどの子も違いを認め合い多様な文化や多様な言語を尊重できる子になってほしいと願い，多文化共生教育にも取り組んでいる。

特別支援学級は 5 学級あり，在籍する児童は全部で約 30 名弱。そのうち外国ルーツの児童は約 60%を占める。本稿では，担任した 2 名のブラジル人児童の実践事例を中心に紹介する。本学級では彼らの他に，2 名の日本人児童と 1 名のボリビア人児童が共に学ぶ。

1-2　ブラジル出身の A 児について

A は，小学校 2 年生の後半（7 歳）でブラジルから来日した。すでに本国で自閉スペクトラム症と注意欠陥・多動性障害（ADHD）の診断が出ていたが，現地ではパンデミックの影響で数ヶ月しか学校で授業に参加できず，集団生活の経験はほとんどない。来日後も児童精神科医への通院を続け服薬もしているが，情緒はなかなか安定しなかった。

本校転入後も離席や飛び出しが多く，初期日本語指導教室に取り出されてはいたものの，日本語の学習にはあまり関心を持てないようだった。3 年生に進学した時点で特別支援学級に転籍となったが，筆者が担任として引き継いだときは，ひらがなはひとつも読めず日本語での会話はほとんど成立しなかった。ポルトガル語は年齢相応程度に話せていた。

A は生き物が好きで，休み時間には，虫やカエルを捕まえるために他のブラジル人児童らといっしょに外に飛び出していく。チャイムが鳴ったら教室へ戻ってくるという約束は守れず，友達といつまでもいっしょに外で遊んでいる状況であった。学校全体で指導体制を整えていく必要があると考えた。

1-3　日本生まれの B 児について

B は，日本で生まれ育った。両親はブラジル人で本人もブラジル国籍。入学時から特別支援学級に在籍しており，筆者が担任したときは 5 年生（10 歳）であった。

文字の読み書きに困難があり，情緒が安定しない。幼い頃から児童精神科に繋がっており服薬している。前年度には，交流学級（注 2）での学習はほとんどできず，特別支援学級でも集中して学習できずに，校内を 1 人で歩き回っている姿をよく見かけた。日本語・ポルトガル語共に同程度流暢に会話ができ，児童同士のトラブル時に自ら通訳としての役

割を果たそうとしたり，日本語でうまく自己表現できない児童に対し母語を用いてなだめたりする優しい面もある。

B はアートに関して非常に優れたセンスがあり，周囲にも認められている。しかしいちど製作に没頭すると，チャイムが鳴ってもなかなか次の行動に切り替えることができなかった。注意された時に激昂するなど感情の起伏も激しく，見通しの持てないことには不安を持つことも多かった。そのため学習のパターンを一定に保ってやりながら達成感を持たせ自信をつけるとともに，感情のコントロールについても個別に指導する必要があった。

2. 2022 年度の実践について

2 人には情緒面の課題があり，他の児童と関わって生きていくためのソーシャルスキルも必要だ。A は日本語も学習する必要がある。2022 年度の実践について「日本語教育」「特別支援教育」「多文化共生教育」の 3 つの観点から整理してみたい。なお本稿では,「日本語教育」は個別指導のみ,「特別支援教育」は個別指導と一斉指導,「多文化共生教育」は一斉指導のみ報告する。

2-1　日本語教育の観点から

A についてはまず本人が「日本語を学びたい」と思えるようになるための，ベースづくりが肝心だと考えた。特別支援学級では，彼が他の子らと関われるよう,「あか」「あお」と色を当てながら楽しむコイントスゲームなど，簡単なアクティビティもいくつか準備した。そして友達の名前や彼に関わる先生方の名前を紹介し,「名前を呼び合う関係づくり」を行なっていった。『日本語学級 1』（波多野ファミリースクール）などのサバイバル日本語教材や，ポルトガル語の語彙と関連させたアソシエーションメソッドのひらがな表（ブラジル日本語普及センター作，写真 1）等を用いた（注 3)。

写真 1　ポルトガル語のアソシエーションメソッドひらがな表

Bについては，不足している語彙を補いながら，インプットとアウトプットを無理のないように行うと共に，彼が持っているバイリンガルとしての力を発揮できる場を設定して高学年としての自覚を促してやりたい，と考えた。

2-1-1　読み聞かせ

自然な日本語を学び語彙が増やせるよう，授業前には毎回絵本を読んで聞かせた。図書館司書と連携し，彼らのレベルや興味に合った絵本を毎週10冊程度用意しておいてもらった。Aは大好きな虫や生き物が登場する絵本にはとても興味を示し，「かえる！」「せみ！」など，絵の中から生き物を見つけ出しては指差していた。七夕の飾りを作った際は「とかげとかえるのあかちゃんほしい」と，短冊に願いを書いていた。ぜんぜん内容のわからない話にはそっぽを向いてしまうので，私やBがキーワードになる言葉を通訳したりした。

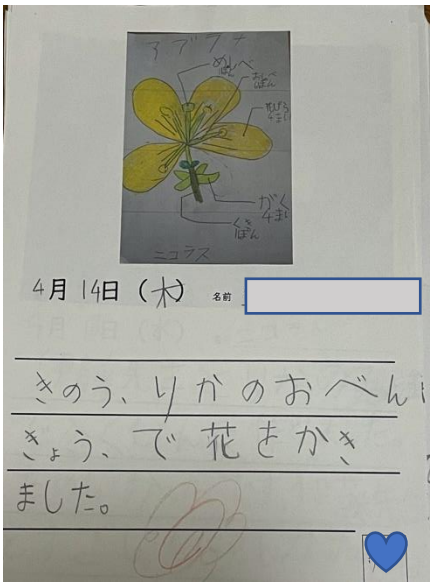
Bには，他の児童とともに読む絵本とは別に，時々「高学年だからこういうものも読んでほしい」と，プライドを刺激しながら，やや高度な内容のものや社会的なテーマのものを選んで読みきかせ，感想を語り合った。

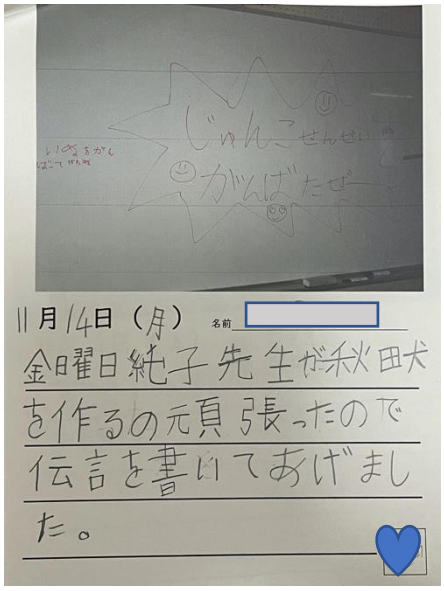
2-1-2　写真入り日記

毎日，5人の児童全てに写真入りの日記（写真2）を書かせ，それを持ち帰らせ音読してくることを宿題の一つとした。言葉を介さなくても保護者に学校での様子を伝える工夫の一つでもある。

Aは，ひらがなの定着が難しく日本語でわかる語彙も少なかったので，写真を見ては，知っている語彙をポルトガル語で引き出しつつそれを日本語に訳し，私が読みあげた言葉を，ひらがな表を見ながら1文字ずつ書いたり，ホワイトボードに書いてあげた文章を写し書きしたりした。

写真2　Bが書いた写真入り日記（4月のものと11月のもの）





Bは，語彙は豊富だが，書くこと自体が習慣づいていないため，最初はなかなか日記に取りかかれない様子だった。そこで，写真を介して「昨日，体育で何したっけ？」「んーっと…バスケット！」「そう。バスケットしたよね。シュートは何回も練習した？」「うん。いっぱい練習したよ。なかなか入らなかったけど，最後に1回やっと入った」「うまくいって嬉しかったね」などと対話的なやりとりをしながら，書く内容を導いた。できるだけ既習漢字を使うよう，キーワード等は板書して示した。

児童たちが書いた日記は，毎日，教室前に掲示した。教室の横が図書室なので，多くの子どもたちがこの日記を目にすることになり，「また更新されているよ」などとブログ的に楽しみに見てくれている児童もいた。本学級の子どもたちは，他の児童や先生方に見てもらい話題にしてくれることを励みにして毎日書き続けることができた。年度末にはそれぞれ製本して全員にプレゼントした。

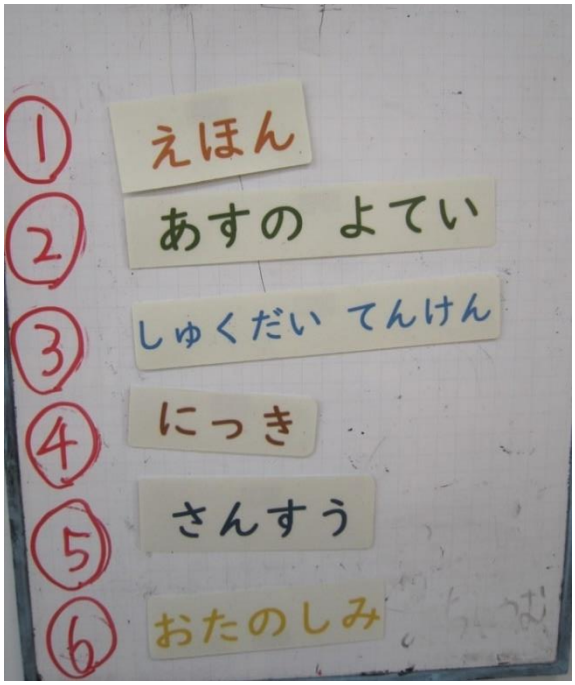
2-2　特別支援教育の観点から

AもBも共に，不安が強く，見通しのもてないことに取り組むことが難しい。そこで学習について一定のパターンを作ることが肝心であると考えた。2人ともこだわりが強く，じっと座っていることも苦手である。そこで黒板に文字を書きに来たり，敢えてプリントを後ろの棚にしまいに行ったり，歌を歌ったりするなど身体を動かす活動も意識的に取り入れた。また，学習の後に「おたのしみ」の時間を設け，互いに関わって遊べるよう配慮した。大きいレゴブロック等を持ち込むと，仲良く楽しそうに遊べていた。

2-2-1　メニュー表

学級では5人の児童全てに「1.絵本　2.明日の予定　3.宿題点検　4.日記　5.算数スキル　6.お楽しみ」といったメニュー表を作り，授業はじめに必ず掲示するようにした（写真3）。

写真3　メニュー表の一例



2-2-2　トークンシステムの利用

トークンとは，ご褒美のことである。メニュー表で学習をがんばった後に「好きな遊びができる時間がある」という見通しを持つことで，少しずつ学習に向かえるような耐性をつけていった。

即時評価と見通しを持たせることは，最も重要だった。「チャイムで行動できた時」「上手に座れた時」「宿題をきちんと出した時」など，当たり前のことが当たり前にできた時に，「すばらしい」と，親指を立てるオッケーサインを出す。またコイントスゲームで，他児が勝ったときに拍手できたら「すばらしい」と黒板に花丸を描き，100 点をあげるということも，続けていった。この「スバラシイ」は，A がすぐに覚えて真似をして言うようになった。

学校ルールは，その場その場で，丁寧に母語で説明した。A はルールについて必ず理由を訊く。理由を説明したり対話的にやりとりをしたりすることで，信頼をベースとした一定の人間関係ができていった。「チャイムで教室に戻る」「集中して勉強する」など自分で決めためあてを見える場所に書き，守れたら一人一人のカレンダーにシールを貼り（写真 4），全員のシールが 1 週間分たまったら「おたのしみ工作」として 1 時間楽しめる時間を設けた。

写真 4　シールを貼ったカレンダー

2-2-3　感情のペットボトル

情緒課題への働きかけは最も難しく，日々のやり取りの中で探りながら，言葉を選んで根気よく声をかけ続けていくことが中心になった。本人たちが苦手そうなことや不安そうな場面への事前の予防的対処，パニックになったときに早めにクールダウンさせること，そして落ち着いてから自身で「怒っちゃった」「やってしまった」と振り返れたことを評価するようにした。

A は自分自身を振り返ることがまだまだ難しかったが，B は少しずつできるようになっ

てきたのを感じていた。そこで1学期の終わりごろから「こころのものさし表」（特別支援教育デザイン研究会作，写真5）をいつでも目につくところに掲示するとともに，宮口幸治著『ケーキの切れない非行少年たち』で紹介されていた「感情のペットボトル」（写真 6）を用いた取り組みを行った。

写真5 こころのものさし

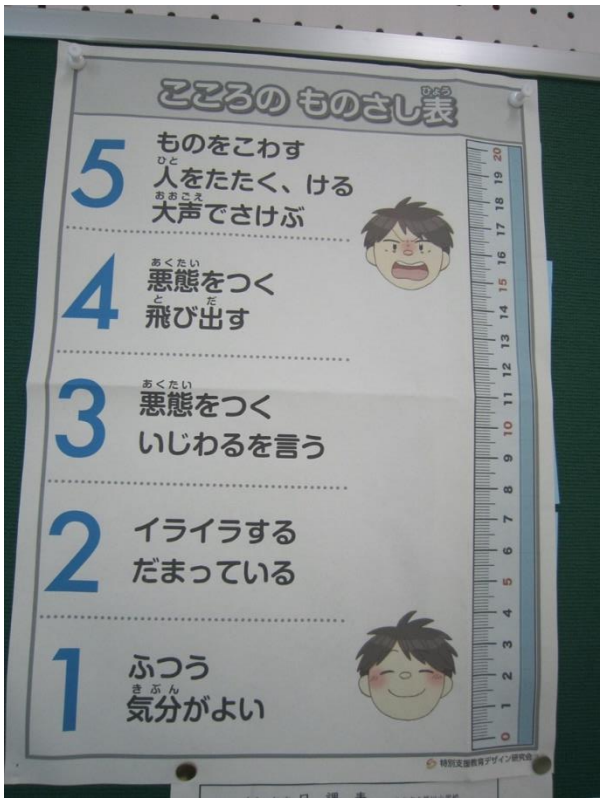


写真6　感情のペットボトル

「こころのものさし」については，特に B が感情的になりそうな場面で指導に用いた。例えば「今，あなたは 5 のレベルで怒っているけど，算数の計算を間違えたときは 2 くらいの怒り方でいいよ」など，怒りのレベルにバリエーションがあることを示して意識させるようにした。「感情のペットボトル」では，「怒り」「苦しい」「悲しい」などの感情をラベリングしたペットボトルに水を詰め，それらをリュックサックに入れて背負わせる。ネガティブな感情を一つずつ取り出していくと，自分が楽になっていくことや，怒りの感情は特に重いから，投げつけたら危ないということを体感的に学ばせた。

2-2-4　交流学級との連携

交流学級の担任やそこに関わる教科担当らと連携していくことも重要だった。週の日課表をもらい，特に図工などの実技教科においては内容についても事前に把握して，適切な支援者を配置できるようにしたり，持ち物にも気を配り「こういうことをするよ」とあらかじめ告げておいたりするなど，パニックにならないよう配慮をした。

B は，理科や社会などの学習について「字を書くのがいやだ」と述べていた。そこでノートテイクを免除し，先生の話を集中して聴くことと，その日学んだ内容を絵や図を用いてノートに描いておいて，と指示し，交流担任とも連携するようにした。

2-3　交流学級における多文化共生教育の観点から

彼らが交流学級で存在を認められ，安心して学校にいることができるためにできることとの一つとして，彼らのアイデンティティの一つである，ポルトガル語が話せることやブラジルの文化の良さを交流学級で伝え，価値を高めるような取り組みを行った。

2-3-1　ブラジルボックス

筆者は毎年，ルーツに関係なく，特別支援級・普通級関係なく全ての 1 年生を対象に「ブラジルボックス」（写真 7）を使った多文化共生教育の授業を行なってきている。ブラジルの文化や遊びの紹介のために写真やグッズを詰め込んだスーツケースを教室に持ち込み，子どもたちとクイズをしたり遊んだりポルトガル語を学んだりするのである。その時，ポルトガル語を話せる児童は前に出し，「ミニ先生」として簡単な言葉を教える役をさせる。本学級の日本語モノリンガルの児童も 1 年生の時にこの授業に参加している。

写真 7　ブラジルボックス

本学級の5人のうち2人は，日本語モノリンガルの子どもであり，中でもAと同じ学年の日本人児童Cは，本が好きで博学で好奇心が旺盛な子どもである。Cは最初，私が逐一Aにポルトガル語で通訳することにイライラしていた。「なんでぜんぶポルトガル語で言うの？ぼくわかんない！」と怒った。しかし「A君はまだ日本語がよくわからないんだよ」と，丁寧に説明すると，「ぼくもポルトガル語おぼえたい」と言うようになった。そのことをAに伝えると，「ぼくがCにポルトガル語を教えるよ」と言い，絵カードを日本語で提示するたびに「C君，ねこ，ブラジル，GATO」と，毎回“通訳”をするようになった。そんなやり取りを通して，2人はだんだん仲良しになっていった。

Cから「ぼくもポルトガル語おぼえたい」という言葉が出たのは，これまでの取り組みの多文化共生教育の成果であろう。Cが，「先生，1年生のとき，ブラジルボックスの勉強したよな」「またしてな」等と話していたことから，この学習が楽しかったことや印象に残ったことが伝わった。

2-3-2　母語・母文化を尊重する

特別支援学級の児童は，実技を中心とした教科や朝の会，帰りの会，給食の時間など1日の半分以上を交流学級で過ごす。2人とも交流学級に安心できる友達関係があることが重要であった。特にAに関しては，母語で話せる友人とのやりとりの中で学校ルールを身につけたり少しずつではあったが授業参加したりできるようになっていった。教師や介助員が交流学級に入りこんで支援するときは，友達との関係を断ち切らないように気を付けた。

低学年の児童がパニックになっているときなどに，私以外の教員が「B君，お願い」と声をかけて通訳を依頼することがあった。するとBは，「大丈夫だよ。今から〇〇をするんだよ。きっと楽しいよ」など小さい子に優しくポルトガル語で声をかけてくれていた。そして頼んだ教員は，すかさず「すごいねB，さすが。通訳してくれて助かるよ」とフィードバックをしていた。

2-4　実践を振り返って

情緒課題に直接的に働きかけたり，間接的に配慮したりすることによって，AもBも落ち着いて学習できる時間が飛躍的に増えた。

特にAについては，4月当初には45分授業のうち10分程度しか座っていられなかったのが，2学期には30分ほど集中して学習できるようになっていた。「チャイムが鳴ったら教室に戻る」というルールも守れるようになった。そして「いい」「だめ」や「ある」「ない」と言った「学校生活に必要で，簡単に覚えられる日本語表現」を使えるようになると，友達や先生とのやりとりが進み面白くなってきたようであった。アソシエーションメソッドのひらがな表（写真1参照）から自分で探して文字が読めるようになってくると，徐々に学習が主体的なものに変わってきた。

交流学級では，ブラジル人の友だちだけでなく，日本人の友だちにも「いろえんぴつかして」「おりがみあげる」と声をかけ，関わりが持てるようになった。社会見学の際は，日程や行先について説明しても，「公園で遊ぶ」こと以外にはなかなか興味が持てなかった。し

かし伝統工芸の焼き物についての学習で，校内にある焼き物を探しているうちに，「特別支援学級のカニの水槽の中にある植木鉢のかけら」が陶器であることに気づき，走って行ってタブレットで写真を撮るような姿もあった。社会見学当日は，昼食場所である公園等でブラジル人の友だちと生き生きと遊んでいた。

行事の多い 2 学期のあいだ，A はなかなか落ち着いて過ごすことができなかった。休み時間には他のブラジル人児童らといっしょに外に飛び出していくが，寒くなってくると大好きな虫やカエルを捕まえられないせいか，ストレスが発散できないようだった。

しかも夏休みが終わると，1 学期に覚えていたひらがなをほぼ全て忘れていた。明日の予定を写すことや毎日の写真入りの日記については，わからない文字ではあるが，ただ写しているだけなので淡々とこなす。交流学級のクラスメイトや本児に関わりのある先生たちの顔写真入りプリントを作って，名前を読んだり書いたりしたが，同じプリントを何度も繰り返すのは嫌がった。絵本，書き取りなど「いやだ」と決めた学習活動はやらないことが多くなった。一方，かつては感情爆発を大人との取り引きに使うようなことがあったのが，次第に少なくなっていった。また日常会話については，片言ながら日本語で成立するようになった。ひらがなは時間をかけて習得し直している。長い目で根気良く指導を続ける必要のある児童だと感じた。

B は，はじめは嫌々だった毎日の写真入り日記を書くことを，だんだん楽しみにするようになった。自ら日記に書きたい作品や場面を示して「これ日記用に写真撮って！」と頼むような日もあった。集中力に欠けるので多少時間はかかるが，4 行程度の日記を進んで書くようになった。写真 2 で示したように，4 月と 11 月では，書こうとしている語彙や漢字使用について大きな変化が見られる。2021 年度，ほとんど文字を書かなかった状態と比べると格段に進歩していると言える。

通訳してくれたときに「B，助かったよ！」と，先生方に感謝され，学習をがんばっている姿を褒められることも多くなった。通訳の仕方について，または語彙の使い方や二つの言語の相違などについて，筆者と高度な議論をすることもあった。また校外での宿泊学習や運動会での委員会活動などでも活躍し，高学年としてのやる気と自信を取り戻していった。

交流学級の授業については，2021 度の理科では 1 回しか参加できなかったのが，3 学期には，国語と算数以外の全ての教科を交流学級で学習できるようになった。理科や社会の授業では，ノートに積乱雲の絵を描いたり，インターネットの普及率の変遷グラフを写したりしていた。ペーパーテストだけは，特別支援学級に取り出して読み上げる形で行ったが，内容的にはよく理解できており，100 点を目指して集中して学習する姿があった。

また A が感情的になったときに，B が「『怒り』は大きくて重いから，人にぶつけちゃダメなんだよ」と彼に注意する場面もあった。「怒りのペットボトル」の学習を思い出しながら自身の感情についてもコントロールしようと努力している様子であった。

3. 考察とまとめ

「はじめに」で取り上げた図1「特別な教育的支援ニーズのある外国ルーツの子どもたちへの支援で重要なこと」の中から【特別支援学級，日本語指導教室での個別指導】と【在籍（交流）学級での一斉指導】に特に着目して考察する。

今回の実践では，個別指導においては，母語の力も含めたアセスメントに基づいて，市の様式による個別の支援計画を作成した。発達検査の結果も参考にしながら，主に絵カードを用いた語彙チェックや日常の観察で，日本語だけでなくポルトガル語の能力についてもチェックした。そしてどのような特別支援ニーズがあるかを考え，時折計画を見直しながら，指導や支援を進めてきた。サバイバル日本語を中心に，気持ちを表現できる言葉など必要な要素を教えていくことにも力を入れた。同時に，彼らの持つ，認知のずれやこだわりという発達特性にも留意し，指導や支援を行った。

2-3に述べたよう交流学級では，友だちと関わる場面を設定するよう心がけ，母語や母文化を大切にした教育を取り入れた。その結果，同じ母語を話す子以外とも仲良く関われる場面が増え，違いを理解しようとしたり尊重したりする態度が見られるようになった。

本校では，様々な言語が飛び交い，笑顔で遊び，助け合って学び，時にはけんかもしながら，言語が違っても在籍する学級が違っても子どもたちが生き生きと過ごしている。私たちは，言語や文化の違いや教員と生徒という立場を超えて関わり合い，対話することで，互いに学び成長することができる。ただ，私たち教員が自らの学校経験という狭い枠に囚われているうちは，彼らの可能性を狭めてしまいかねない。長い目でそして広い視野で彼らの成長を見守っていきたい。

特別支援教育ニーズのある外国ルーツの子どもたちを支援していく上では，「日本語教育的側面」と「特別支援教育的側面」を同時に意識しながら，実践を行なっていく必要がある。同時に子どもたち同士の関わりを断ち切らないよう留意し，在籍学級における一斉指導において，多様な文化的・言語的背景を持つことの良さにもフォーカスする必要がある。

グローバル化が進む日本の学校教育においては，「JSL児を対象とした日本語教育」と「全児童生徒を対象とした多文化共生教育」の両輪が必要だと考える。しかし筆者がこれまで関係してきた学校では，前者ばかりに力を入れているように思われた。筆者が考える多文化共生教育とは，マイノリティになりがちな外国ルーツの子どもの持つ文化的・言語的な価値を，マジョリティの中においても高めていくためのものである。

また学校の全体的な雰囲気にも着目したい。特別支援教育ニーズのある子ども，または日本語教育が必要な子どもとして一人一人を見つめ，キャリア形成のための必要な力をつけていくことが重要であるのは言うまでもないが，学校教育では個別に特化した部分と全体性の両方が作用する。学校全体に多様性に対する価値付けをしていくことは新たな視点をもたらし全体の雰囲気を変える。外国人の子どもだけでなく，障害のある子ども，不登校の子ども等どんな子どもにとっても過ごしやすい学校づくりへとつながると考えている。今後の課題として，考察を続けたい。

私たちは，どんな子どもたちをどう育てたいのだろう。どんな社会を創っていきたいのだろう。彼らを単に「困った子」として捉えるのではなく，私たち大人が，国のあり方，社会のあり方という理念から再考しようとするとき，彼らの存在は，多くの示唆を与えてくれるはずである。日本語を母語としない児童に対する特別支援教育事例はまだ少ない。今後，各地からの実践事例を待ち，交流しあう機会を持ちたい。

【謝辞】
執筆にあたっては，児童保護者と管理職に許可を得ました。本校職員をはじめ快く本実践に協力をしてくださった皆様，多くの貴重なご指摘を賜った査読者の先生方に，心より感謝申し上げます。

【注】

(1) 筆者は，JICA 日系社会青年ボランティアとしてブラジル共和国で 2 年間生活した。日本語学校運営の傍ら，聴講生として現地の公立学校夜間部に通い，通常の中学校の教育過程で学んだ経験がある。日常会話程度のポルトガル語を話し，教員免許の他にも，日本語教育能力検定試験合格しており，公認心理師の資格も持つ。

(2) 彼らがふだん過ごす普通学級を「交流学級」と呼ぶ。本校をはじめ近隣県の多くの小中学校では，特別支援学級に在籍する児童も給食や朝の会，学活など生活の多くの時間を普通学級の児童たちと共に過ごし，必要に応じて国語・算数等の時間に交流学級から特別支援学級へ「行ってきます」と出かけて行く学習するスタイルをとっている。名簿も机も普通学級の教室にあるため，日本語で取り出し指導を受けているような子たちと見かけ上はあまり変わらない形で指導・支援を受けている。

(3) この表を使うと，「あり」の「あ」，「いぬ」の「い」ではなく「アバカシ（ポルトガル語でパイナップル)」の「あ」，「インディオ」の「い」と本人の母語に関連したイラストに関連づけながらひらがなを学ぶことができる。

【引用文献】

(1) 三浦美恵子(2020)「特別支援学級における外国人児童生徒の在籍状況に関する一考察」宇都宮大学国際学部研究論集第 50 号，pp.205−219.

(2) 藤川純子・田邉正明（2021)「発達障害児を育てる外国人保護者に対する支援の研究(1)－南米出身保護者へのインタビューからの考察－」，三重大学教育学部研究紀要 72 巻，教育実践，pp.489-504.

(3) 大蔵守久（1999)『日本語学級〈1〉初級必修の語彙と文字』凡人社

(4) 宮口幸治（2019)『ケーキの切れない非行少年たち』新潮新書

（小学校教諭）