

## 外国につながる生徒のさくいんを活用した学習の可能性 —中学校社会科の取り出し授業から在籍学級の授業への応用に向けて—

### キーワード

外国につながる生徒, さくいん, 社会科, 取り出し授業, 参与観察

浅井大和

### 1. 問題の背景

現在, 学校を含めた日本社会は, グローバル化の進展を背景とした変革の過渡期を迎えている。文部科学省(2024)「令和5年度日本語指導が必要な児童生徒の受入情報等に関する調査結果」によると, 2023年に公立学校に在籍する日本語指導が必要な児童生徒数は, 69,123人(外国籍と日本国籍の児童生徒数の合算値)であり, 2021年から10,816人増加している。日本語指導が必要な児童生徒数は2012年から増加し続けており, 今後も増加傾向が維持すると推測される。学校においては, 増加傾向にある外国につながる子どもへの学習保障と, 日本語及び教科学習支援等の支援体制の整備, 充実が求められている。

このような中で, 外国につながる子どもが直面している学習の難しさの一つとして, 社会科の学習が挙げられる。岡崎ら(2000)は, 中学生の帰国生が社会科学習で難しいことは, 前提とされている知識(背景知識)が多いことだとしている。高橋(2012)は, 来日2年目の高校生の日本史学習について, 「漢字が読めない・書けないこと以外にも, 日本史特有の専門用語に関する語彙不足や, 背景知識の欠如による問題がある。」(p.11)と述べている。

本実践は, 中学生の外国につながる子ども(以下, 外国につながる生徒)を対象とし, 外国につながる生徒にとって難しい教科である社会科をはじめとする教科学習の内容理解の一助として, 教科書が活用できるかを分析, 検討する。外国につながる生徒が, 一斉授業のみで社会科の学習内容を理解することは非常に難しい。そこで, 外国につながる生徒が, 学校でも, 家庭でも常時利用可能である教科書に編集されているさくいん<sup>①</sup>に着目した。外国につながる生徒への社会科の入り込み支援において, 社会科を苦手とする生徒が筆者の支援を受けながらさくいんを活用し, 課題に取り組んでいた。そこで, さくいんの活用が外国につながる生徒が学習に取り組む際の手がかりになると考えた。尚, このときの支援内容と外国につながる生徒の様子については, 「5. 結果と考察」の「5-1 第1回取り出し授業以前」で述べる。

本実践では, まず, 取り出し授業においてさくいんの活用方法を学習する機会を設け, その後, 在籍学級の一斉授業において対象生徒が「さくいんの活用」方法を用いながら学習す

る過程を捉えるため、授業の補助をしながら、観察した。尚、本実践における取り出し授業の授業者は、中学校社会科教員免許状を保有する筆者である。

## 2. 先行研究

本実践で着目する、さくいんの活用について概観する。続いて、外国につながる子どもへの社会科の先行研究や授業例に関する先行研究から得られる知見を整理する。

### 2-1 さくいんに関する先行研究

平山ら（2022）は、小中学校の4教科の教科書のさくいんの分析を行い、その相違点と類似点を報告した。分析から、さくいんが教科学習の補助的な役割を担っているだけでなく、継次処理・同時処理といった内容理解の傾向を意識して取り扱われていることを指摘した。渡瀬（2002）は、索引項目の利用用途として、「①言葉の“意味を覚えて使う”あるいは“意味を確認する”ことを目的とした語彙」「②対象の特徴について考え、まとめる 学習活動で活用可能な語彙・語句」「③問題解決アプローチに展開可能な課題内容」を想定し、高等学校家庭科の教科書索引に掲載されている語句を分析した。その結果、教科で重視される内容や視点の時代的变化によって、さくいん語彙の移り変わりが見られることを明らかにした。相澤ほか（2020）は高等学校情報科の検定教科書のさくいん語彙から重要語彙を抽出し、大学における補完教育の内容について考察した。

これらの先行研究では、教科書のさくいんが単なる語彙リストではなく、教科内容の理解に活用可能なツールであることを示唆していると言える。しかしながら、授業実践の場面で子どもや教員が実際にどのようにさくいんを活用しているかを観察、考察した先行研究は管見の限りなかった。

### 2-2 外国につながる子どもへの社会科教育

文部科学省（2007）「学校教育におけるJSLカリキュラム（中学校編）-社会科-」では、日本語指導と社会科指導を統合し、学習活動に参加するための力の育成を目指したカリキュラムである。「JSLカリキュラム「社会科」」の基本的な考え方や活動例などを示している。「教科書活用」を視点として紹介されている活動例を概観すると、地理的分野の活動例には、統計資料を教材として用いて読み取る学習活動が設定されていた。日本語支援として、統計資料に用いられる語句の確認、資料の見方の確認、単位の確認をすることが示されていた。歴史的分野の活動例には、教科書に掲載されている歴史資料を用いた活動が設定されていた。扱われる歴史資料は、「日米修好通商条約」の内容をまとめる」のように日本語の情報が多い資料を扱うだけでなく、「教科書や資料集に掲載された幕末の物価の推移を表したグラフ」のように日本語の情報が比較的少ない資料も取り上げられていた。

佐藤・久保田（2012）は、中学2年生の外国につながる生徒を対象とし、社会科歴史的分野の授業実践を教科担任（一斉授業担当）と日本語支援者（取り出し授業担当）で行った。

授業実践は、教科担任による教室での一斉授業、教室での授業に日本語支援者が入り込みで支援する補助、別室で日本語支援者が個別授業を行う取り出し授業の3つの形態で行った。その結果、教科担任と支援者間の明確な連携を対象生徒に示すことが安心感を生み出し、一斉授業での参加が円滑に進んだことや、教科担任から指示を受ける形で支援者が実施した取り出し授業が対象生徒の日本語で思考・表現する力の育成に寄与していることが示唆された。

三重県教育委員会は、「教科指導型日本語指導の実践事例三重県モデル集」をホームページに掲載している<sup>(2)</sup>。中学校社会科については、中学校1年生と中学校2年生の歴史的分野の実践事例が示されている。実践においては、学習言語の習得のために宿題を課すこと、新出語彙にルビを付することなどが留意点として示されている。また、どちらの実践事例も単元の目標として、資料、グラフ等から適切な情報を読み取ってまとめることが設定されている。教科書の活用については、教科書に掲載されている資料(図)を読み取らせ発表させる活動、次時の学習内容を知るために教科書を読むことが設定されていた。

先行研究から、外国につながる生徒への社会科指導の在り方について、国や自治体といった公的機関からも発信されていることがわかった。外国につながる生徒への社会科指導における工夫が多く挙げられていた。一方で、さくいんの活用に焦点を当てた授業実践の報告や提案がなされているものは管見の限りなかった。

### 3. 研究課題

本稿の目的はさくいんの活用の方法を学ぶ機会として設定した取り出し授業から、その後の参与観察を実施した一斉授業のプロセスを観察し、外国につながる生徒の教科学習、特に社会科教育におけるさくいんの活用の可能性を探索することである。そのため、以下の研究課題をたてた。

研究課題 さくいんの活用は、一斉授業時に外国につながる生徒の学習理解の一助となり得るか。

## 4. 実践の概要

### 4-1 対象生徒について

本実践の対象は、X県Y市立Z中学校に在籍する、フィリピンルーツの中学校2年生の外国につながる生徒3名(生徒A、生徒B、生徒C)である。生徒Aは、2022年9月に来日した。日本語での発話はほとんどなく、学校の授業では板書の書写は日本語で行っているものの、感想の記入などは英語で行っている。生徒Bは、2022年4月に来日した。日本語での日常会話はスムーズにできるものの、思考したことを日本語で記述することや、日本語を読むことに難しさを感じている。生徒Cは、2022年2月に来日した。3名の中では最も日本語の運用力が高く、教科書の内容を理解できるようになりつつある。しかし、国語の教

科書に掲載されているような長文については読解することに難しさを感じている。対象の3名は、Z中学校に進学すると同時に、学校の外部から派遣されている日本語講師と一对一の取り出し授業を週3回受けている。尚、前述の「日本語講師」と筆者は同一の者ではない。本実践の取り出し授業は、日本語講師が行う取り出し授業に加えて行われたものである。

筆者は、2023年6月～2025年1月、Z中学校において対象生徒に、一斉授業での入り込み支援を実施した。また、2024年5月～2025年1月、生徒Aと生徒Bに対して、地域の日本語教室において、日本語と教科学習の支援を内容とした修学支援を週1回1時間行った。

本実践の取り出し授業は、ビデオカメラで録画をすること、授業者である筆者以外にZ中学校の教頭が同室していることなど、通常を取り出し授業とは異なった状況であるために、心理的負担等を感じてしまう懸念がある。しかし、前述のように対象と筆者は長期的に関係を構築している。そのため、取り出し授業時と、取り出し授業後の入り込み支援においても生じる可能性のある心理的負担等を軽減できると考えた。

#### 4-2 取り出し授業

本実践の取り出し授業の授業者は筆者である。取り出し授業の教科は社会科で、授業回数は2回（第1回：2024年10月18日、第2回：2024年12月20日）である。取り出し授業の実践にあたっては、社会科を担当しているZ中学校の教頭が学習指導案を事前に確認し、実践は教頭の監督下で行った。取り出し授業は、対象者の日本語の運用力に配慮しながら、日本語及び社会科学学習の指導を行う中で、教科書に掲載されているさくいんの活用方法を教えた。なお、一斉授業と取り出し授業において活用した歴史的分野と地理的分野の教科書と地図帳<sup>④</sup>は同一のものである。取り出し授業においては、筆者が作成した授業プリント（各自への配布用及び黒板貼付用大型印刷）とモニターで提示した授業スライド、筆者が準備したレアリアを活用した。

取り出し授業中は、図1のように対象者3名の学習の様子を撮影するために、ビデオカメラを教室前方に2台、教室後方に1台、計3台置いた。前方の2台は、対象者の手元を中心に映すことで、教科書のさくいんをどのように利用し、利用にはどのような難しさが生じるのかを記録した。後方の1台は、対象者、筆者、黒板、モニターのすべてが映るように撮影し、対象者同士、対象者と筆者、相互の関わりによって生じる連続性のある行動などを見出せるようにした。録画データは、分析資料である対象者と筆者の発話及びさくいんの活用に関する行動とを記述したトランスクリプトの作成に活用した。

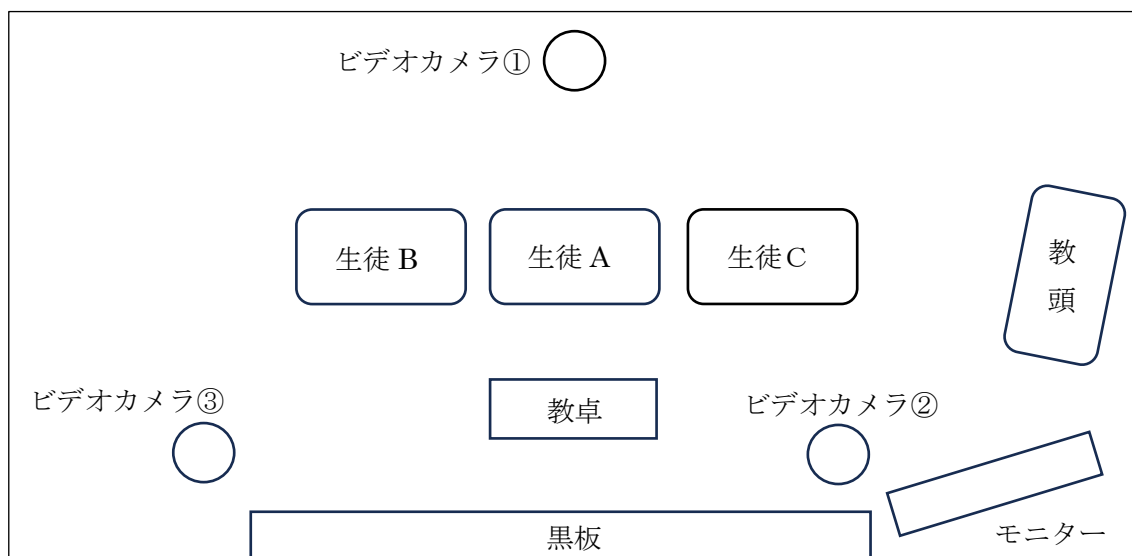


図1 取り出し授業時の教室内の位置関係

#### 4-2-1 第1回取り出し授業

第1回取り出し授業は、歴史的分野と地理的分野を横断した授業とした。中心となる単元は歴史的分野の室町文化である。関係する単元は、歴史的分野の国風文化と鎌倉文化、地理的分野の近畿地方である。学習内容は、階層ごとに建築様式が異なる鹿苑寺金閣の理解と、平安時代と鎌倉時代の文化の特色の読み取りである。また、鹿苑寺金閣から平安時代、鎌倉時代、室町時代の時代変遷を知り、日本の時代区分を大観することである。社会科指導の目標は、室町文化の建築物である鹿苑寺金閣を題材として、日本の時代区分を捉えることである。日本語指導の目標は、教科書から「いつ」、「どこ」、「だれ」を教科書から読み取ることと、母語を活用しながらも日本語で話し合い活動を行うことである。これらの学習の過程で、教科書と地図帳のさくいんを活用しながら、さくいんの活用方法を身に付けることを目指した。

教科書と地図帳のさくいんの活用方法を学習し、身に付けることを企図し、二つの活動場面を設定した。一つ目は、京都府が位置する場所を地図帳のさくいんで調べる活動の場面である。二つ目は、教科書のさくいんで鹿苑寺「金閣」を調べてから、鹿苑寺金閣に関する記述があるページの読み取りを通して、その文化的特徴や概要を授業プリントに記述する場面である。また、授業の終末を終えたのちに、対象者にさくいんの活用についての主観的評価も尋ねた。

#### 4-2-2 第2回取り出し授業

第2回取り出し授業は、地理的分野の授業とした。単元は東北地方である。授業は、東北地方に特有の気候と農業について、表とグラフの読み取りから理解し、それらとまつりに関連づけながら東北地方を大観することを内容とした。東北地方の学習は、一斉授業で学習し

ていない内容であるため第2回取り出し授業は、先行学習として位置付けることとした。社会科指導の目標は、図や表、動画資料、レアリアといった資料から東北地方の農業と気候の関係を捉え、記述することである。日本語指導の目標は、筆者から示される社会科特有の表現と学習内容を結びつけ、学習言語を身に付けることである。また、例文を参考にしながら学習内容を日本語で記述することである。これらの学習の過程で、さくいんの活用方法が身に付いているか、さくいんを学習に応用することができるようになっているかを確認することとした。

地図帳のさくいんを活用した活動場面を、第2回の取り出し授業では一つ設定した。東北6県の県庁所在地を地図帳のさくいんで調べ、東北6県の県名を調べる活動場面である。第2回取り出し授業は、教科書に記載されている、日本語で読み取る必要のある情報が少ない雨温図やグラフの読み取りを「さくいんの活用」と並べて検討することも視野に入れたものであったが、本稿では紙幅の関係などから取り扱わないこととした。そのため、さくいんを活用した活動場面が一つ設定されるにとどまった。

#### 4-3 参与観察

計2回の取り出し授業後、教科書のさくいんの活用方法を学んだ対象者の、一斉授業における教科書のさくいんを応用するプロセスを捉えるために、対象者への学習の補助（入り込み支援）をしながら参与観察を行った。その際、「事実・出来事」と「作成者の解釈」をフィールドノートに記録した。「事実・出来事」とは、対象者の発話や行動、筆者からの支援である。「作成者の解釈」とは、「事実・出来事」を筆者の主観的な視点から捉えることで産出される考えや気づきである。参与観察終了後、フィールドノートに基づき、「事実・出来事」と「作成者の解釈」をまとめた、観察記録を文字記録として作成した。この観察記録を、対象者が一斉授業時の学習に教科書のさくいんを活用し、応用するプロセスを分析する資料とする。

#### 4-4 分析方法

本実践の分析資料は、参与観察後に作成した観察記録と、取り出し授業時の録画データから作成したトランスクリプトである。分析にあたっては、筆者に加え、筆者が所属する研究室に在籍する大学院生5名と大学生1名も分析に参加し、妥当性を確保する。

観察記録の分析は、図2のように、1回の授業の「事実・出来事」と「作成者の解釈」の記述から、さくいんが活用された場面を抽出した。具体的には、対象がどのようにさくいんを活用していたのか、対象者の行動が1回の授業の中でどのように変化したのか、筆者がどのような支援や働きかけをしたのかである。これらを、参与観察を行った2024年10月18日以前、2024年10月21日～2024年12月18日、2024年12月23日～2025年1月24日の期間ごとに、2回の取り出し授業時の言動と関連付けながら、さくいんの活用を学習に応用するプロセスを分析する。

観察記録				
活動・観察日時	2023年11月13日(月) 7:50～13:20			
作成者	浅井大和			
作成日	2023年11月16日(木)			
外国につながる生徒の表記は、生徒A、生徒B、生徒Cと表記する。また、周囲の生徒はイニシャル、本観察記録作成者は「Y」で表記する。				
校時 (学級・場所 等)	子どもや教師の発言や行動のやりとり、学級の様子など (事実・出来事)	気づきや考えたこと (作成者の解釈)		
2限 社会	<p>・歴史的分野のプリントに取り組んだ。プリントの形式は、答えの選択肢が提示されている一問一答形式である。解答は「執権」、「六波羅探題」、「金剛力士像」、「承久の乱」、「北条氏」の順である。</p> <p>Y: 調べてみましょう。</p> <p>B: (さくいんを使って調べるも、人名さくいで調べており、事項さくいに載っている「執権」を見つけていることができない。)</p> <p>Y: これは、人名さくいんと言います。人の名前が書かれています。「執権」は人の名前じゃありません。「執権」は、ここ(教科書をめくって事項さくいんを指して)にあります。</p> <p>B: (事項さくいんをめくりながら) あ、い、う、さ、し、あった。(教科書の該当ページをめくる)</p> <p>Y: (教科書に書いてある「執権」の説明部分を指して示しながら) 執権は将軍を助けます(具体的な説明をそぎ落とした説明となっている)。</p> <p>B: (教科書記述及び私からの説明をもとに答えを探す) あっ、2番だ。</p> <p>Y: おお! そうそう! なんでもわかったの?</p> <p>B: 将軍を助けるって書いてある。</p> <p>Y: 問題文から探せただ。すごいじゃん。</p> <p>B: まあ(嬉しそうに笑う)。</p> <p>Y: 次は一文字目読める?</p> <p>B: ろく?</p> <p>Y: そうだね。教科書から探しましょう。</p> <p>B: (事項さくいんの「ろ」から「六波羅探題」を探す) ろく?</p> <p>Y: ろくはらたんたい。</p> <p>B: これか、じゃあ、ここ(3番を選択する)。</p> <p>Y: そう! 次は、「こんごうきしじょう」だね。</p> <p>B: (事項さくいん「こ」で調べ、該当ページを開く)</p> <p>Y: これ(教科書挿絵の金剛力士像を指して示す)、金剛</p>	<p>力士像です。</p> <p>B: 7(番)?</p> <p>Y: 7番は金剛力士像を作った人の名前を答えます。</p> <p>B: じゃあ、8(番)?</p> <p>Y: そう。7番は分かる?</p> <p>B: (教科書を見る) 読み方分からないけど、この人が作った(「運慶ら」という教科書記述を見つけ出して示す)。</p> <p>Y: これで二つ分かったね。</p> <p>B: (解答を記入する)</p> <p>これ(「承久の乱」のこと)、なんで読む?</p> <p>Y: これは、「じょうきゅうのらん」です。</p> <p>B: 承久の乱ってなに?</p> <p>Y: (「承久の乱」についての教科書記述から解答することは難易度が高いと事前に分かっていた。そのため、こちらから正確な歴史認識ではないものの、後鳥羽上皇と上皇と言ひ換えたり、説明をそぎ落としたりして説明した) 承久の乱は、戦いです。上皇、ケンゴが幕府を倒そうとした。</p> <p>B: うーん、どれかわかんないな。飛ばす。</p> <p>Y: オッケー。次は、「東大寺南大門」。</p> <p>B: 神社?</p> <p>Y: ううん、奈良県にあるお寺。(混乱を避けるために神社を明確に訂正はしなかった。)</p> <p>B: 奈良ってどこ?</p> <p>Y: 来年、Bさんも行くかもしれない。ここ(教科書の日本地図で奈良県を示す)。</p> <p>B: おれ、行くの?</p> <p>Y: うん、修学旅行、school tripで行くかも。</p> <p>B: 先生、行ったことある?</p> <p>Y: あるよ。中学校2年生のときに奈良と京都に行きました。東大寺南大門にも行きました。この東大寺南大門の中に金剛力士像があります。</p> <p>B: じゃあ、9番だ。</p> <p>Y: 最後のかな。北条氏。</p> <p>B: 氏ってなに?</p> <p>Y: 北条はファーストネーム(ファミリーネームと訳して言ってしまった)で、氏は北条さんの家族全員を指しているかんじ。</p> <p>B: じゃあ、2番か、1番。でも、2番はこれ(執権のこと)だから、1番だ。</p> <p>～授業時間終了～</p>		

図2 生徒Bがさくいんを活用した場面の観察記録(2023年11月13日)の抜粋

トランスクリプトの分析は、古市(2017)に倣い、社会科の授業において、時間的前後関係を示しながら発話と行為を記述したトランスクリプトを作成し、抽出した特定の行動が生起した場面を分析した。トランスクリプトは、対象者がさくいんを活用することを目的として設定した活動ごとに作成した。図3のように、トランスクリプトには三つの項目を設けた。一つ目は「時間」、二つ目は筆者と対象者の「発話内容」、三つ目は対象者の「さくいんの活用に関する行動」である。「時間」については、授業開始の挨拶時の筆者の「お願いします。」を【0:00】として、筆者と3名の対象者の「発話内容」と、3名の対象者の「さくいんの活用に関する行動」が生起した瞬間の秒数を記述した。表の縦が上から下へという向きで録画データの時間の進行を示すが、発話や言動が継続して生起したときのある2点間の距離が表す時間の長さは均質ではない。「発話内容」と「さくいんの活用に関する行動」については、生起した発話と行動を、録画データに即して具体的な行動を記述した。抽出した場面における、さくいんの活用に関わる言動の差異や同一性、因果性、困難さを見出すとともに、さくいんを活用することによって対象者が学習活動に参加し、学習内容の理解に至ったか否かを判断する。



し、同意を得た。対象者と対象者の保護者に対しては、日本語が母語でないことに配慮し、対象者と対象者の保護者の母語で表記された文書を用いて説明した。

表1 実践，観察，分析の流れ

実践日・期間	活動内容
～2024年10月11日	一斉授業における，さくいんを学習へ応用するプロセスの観察 (参与観察)
2024年10月18日	第1回取り出し授業（歴史的分野：室町時代の文化）
2024年10月21日 ～2024年12月18日	一斉授業における，さくいんを学習へ応用するプロセスの観察 (参与観察)
2024年12月20日	第2回取り出し授業（地理的分野：東北地方）
2024年12月23日 ～2025年1月24日	一斉授業における，さくいんを学習へ応用するプロセスの観察 (参与観察)
2024年10月11日 ～2025年3月31日	資料の分析

## 5. 結果と考察

本章では，第1回取り出し授業以前の一斉授業における教科書活用の様子，第1回と第2回の取り出し授業の授業内容，取り出し授業における教科書活用の様子，取り出し授業後の一斉授業における教科書活用の様子を述べる。

なお，一斉授業と取り出し授業において活用した歴史的分野と地理的分野の教科書と地図帳<sup>3)</sup>は同一のものである。取り出し授業においては，筆者が作成した授業プリント（各自への配布用及び黒板貼付用大型印刷）とモニターで提示した授業スライド，筆者が準備したレアリアを活用した。

### 5-1 第1回取り出し授業以前

第1回取り出し授業以前の一斉授業におけるさくいんの活用は，生徒Bの社会科の授業で3回（2023年8月29日，2023年11月13日，2024年3月11日）確認された。第1回取り出し授業以前において，生徒Aと生徒Cがさくいんを活用して学習に取り組む姿は確認されなかった。

生徒Bが初めて教科書のさくいんに触れた授業は，2023年8月29日である。この授業では，テストに向けた学習として地理的分野の課題プリントに取り組むこととなった。授業冒頭，生徒Bから「全然わかんない。」と筆者に対して援助要請があった。筆者から地図帳を活用しながら『『太平洋』ってどこにあるかな？』などと発問をし，生徒Bがそれに答える対話形式による取り組みを行った。ここではさくいんの活用を提示しなかった。その後，「続きを一人でやってみようか。」と生徒B一人での学習を促したが，フィジーが何州に属

するか答える問いで手が止まり、「先生、これ何？」と援助要請があった。ここで、「フィジー」という国名がわかっている状況下において、地図帳のさくいんが活用できると考え、「これは、地図帳の最後で見よう。」とさくいんの活用を促した。最初に筆者から、さくいんの使い方を説明した。次に、筆者がさくいんの活用に関する支援をしながら、地図帳のさくいんを活用して解答に取り組んだ。ここでは、全ての問いではないものの、地図帳のさくいんを活用しながら、課題プリントに取り組む姿が確認された。

2023年11月13日においても、さくいんを活用した歴史的分野の課題プリントへの取り組みが確認された。課題プリントは、答えの選択肢が提示されている、一問一答形式であった。課題プリントへの取り組みが教員から指示されたのち、筆者は「調べてみましょう。」と声をかけた。筆者からの声掛けは、「教科書のさくいんを活用する」という明示的な指示ではなかったが、生徒Bは教科書のさくいんを活用して「執権」を調べようとしていた。しかし、生徒Bが開いた教科書のさくいんは、人名さくいんであり、「執権」が記載されている事項さくいんではなく、「執権」を見つけることができなかった。人名さくいんと、事項さくいんの違いを認識していなかった生徒Bに対し、「これは、人名さくいんと言います。人の名前が書かれています。『執権』は人の名前じゃありません。『執権』はここ（教科書をめくって事項さくいんを指で示して）にあります。」と伝えた。筆者から事項さくいんと人名さくいんの違いの説明を行ったのち、生徒Bは事項さくいんを「あ、い、う、さ、し。」とさくいんの列を声に出しながら調べ、「執権」を見つけることができた。そして、教科書の記述と問題文を照らし合わせながら、「将軍を助けるって書いてある。」と「執権」の理解へと至った。同様の流れで「金剛力士像」が答えとなる問いに解答することができた。その後、筆者に語句の読み方を筆者に尋ねてからさくいんを活用してプリント学習に取り組む生徒Bの姿が確認された。

2024年3月11日には、生徒Bの自発的なさくいんの活用が確認された。この授業では、地理的分野の課題プリントに取り組むこととなった。授業の冒頭から、生徒Bは、隣の席の生徒と話し合いながら課題プリントに取り組んでいた。しかし、南極大陸が描かれていない地図を見て、南極大陸がないことを捉え、描かれていない大陸名を答える問題がわからず、両者ともに手が止まっていた。そこで、筆者は生徒Bに「Bさん、教科書で大陸を探して。」と声をかけた。生徒Bは知っている大陸名をさくいんで調べ、六大陸が示されているページを開いた。生徒Bがそのページを開いてのち、さくいんを活用して生徒Bだけが答えを知る状況になることを避ける必要があると考え、筆者は両者に対して理解を促す支援を行った。筆者から「一つずつチェックしていこう。ユーラシア大陸は？」と尋ねると、二人の生徒は教科書に掲載されている地図と、南極大陸が描かれていない問いの地図を見比べてから「ここ！」と問いの地図を指で示した。これと同様に、筆者から「アフリカ大陸は？」、「南アメリカ大陸は？」と尋ねた。「南極大陸は？」と尋ねると、二人の生徒は南極大陸が問いの地図に描かれていないことに気づき、二人の生徒から「ない」と発話があった。筆者とともに、一つずつ大陸名を確認することで、二人の生徒は正答を導くことができた。その

後も参与観察を続けて行っていると、生徒 B は、筆者が隣席で支援をせずとも、自発的に教科書のさくいんを活用し、隣の席の生徒と話し合いながら課題プリントに取り組んでいた。

前述の、さくいんが活用された場面の共通点は、プリントへの取組という自主的な学習場面が設けられていた点である。そして、教科が社会科であったことも共通点として挙げられる。自主的な学習場面は能動的な学習姿勢が求められるが、外国につながる生徒にとっては、社会科をはじめとする専門用語が多い教科での取り組みは難しさが生じる。そのため、専門用語の多さから生じる難しさに対処するために、さくいんを活用して語句を調べる行動が生起したと考えられる。社会科の特性を踏まえると、前述の二つの共通点と、生徒 B がさくいんを活用したことには因果性があり、さくいんの活用が生徒 B の学習の補助する一助となったことがうかがえる。また、さくいんの活用は、比較的短時間で定着することができる学習方法であることがうかがえた。生徒 B が最初にさくいんの活用方法を学んだ 2023 年 8 月 29 日から、2023 年 11 月 13 日にはさくいんを活用して学習課題に取り組んでおり、2024 年 3 月 11 日にはさくいんの自発的な活用も確認された。さくいんの活用方法を習得する期間の短さが指摘できる事例であると考え。そして、さくいんを活用することにより、学習課題に取り組む手がかりを得ていた。外国につながる生徒にとって社会科は難しい教科であるために、周囲の生徒よりも課題への取り組みに遅れをとってしまい、取り組んでいる内容が生徒間で差が生じることもある。その結果、対話を通じた活動ができなくなってしまう。しかし、生徒 B はさくいんを活用することによってその差をなくし、周囲の生徒と話し合いながら学習に取り組むことができていた。その一方で、歴史的分野の教科書のさくいんに、事項さくいんと人名さくいんの二つがあり、両者の違いを説明する必要性もうかがえた。Y 市で採択されている歴史的分野の教科書には事項さくいんと、人名さくいんの二つが掲載されており、同様に地図帳には世界の部と、日本の部の二つのさくいんが掲載されている。二つのさくいんの相違については、長期にわたって日本で生活し、日本の学校教育を受けている生徒であれば、教員等からの説明を必要とせずに理解することができるだろう。社会科の教科書や地図帳のさくいんに掲載されている、二つのさくいんの相違を説明する必要性は、外国につながる生徒だからこそ必要な観点であると思われる。

## 5-2 第 1 回取り出し授業

本節では、対象者がさくいんの活用方法を学び、身に付ける過程を、さくいんの活用に関する発話と行動が見られた場面ごとに見ていく。第 1 回取り出し授業では、さくいんの活用方法を学び、身に付けるために二つの活動を設定した。一つ目は、地図帳のさくいんで「京都」を調べ、京都府が拡大掲載されているページを開く活動である（以下、活動 1）。二つ目は、歴史的分野の教科書のさくいんで「金閣」を調べ、鹿苑寺金閣の説明が記されているページを開き、その文化的特徴を記述する活動である（以下、活動 2）。また、第 1 回取り出し授業では、授業の終末を終えてから、対象者にさくいんの活用をどのように捉えたのか

尋ねた。対象者のさくいんの活用に対する主観的評価を尋ねた場面を、活動1と活動2と併せて検討する。なお、この場面はさくいんの活用方法を学び、身に付けるため活動ではないものの、「活動3」として表れた結果とその考察を行う。

活動1では、さくいんから特定の語句を探し、知りたい情報が掲載されているページを開くまでの行動を見ることができた。さくいんから特定の語句を探す行動は、さくいんの活用方法を2023年8月29日の社会科の一斉授業時に知り、2023年11月13日、2024年3月11日にもさくいんを活用して学習課題に取り組んでいた生徒Bが、生徒Aと生徒Cよりも早くさくいんのページを開いている様子が確認できた。生徒Bは、他の対象者よりも早くさくいんのページを開いただけではない。筆者の「京都だけのマップ見せてください。」とさくいんの活用を明示的に指示する前から、「京都だけのマップ」を開くという課題に対処するために、さくいんを活用しようとしていた。その後、生徒Aと生徒Cは、筆者の「Bさん、やり方知ってます。」の発話を受け、生徒Bがさくいんを活用している様子を見た。対象者全員が地図帳の末尾にあるさくいんを活用すると認識されたことを確認してから、筆者はさくいんの活用方法の説明を行った。最も早くさくいんから「京都」を見つけたのは、生徒Cである。その次に、生徒Bが、さくいんを開いたのちに、筆者の支援を受け、さくいんから「き」の列のページを開いてから「京都」を見つけた。最後に、生徒Aがさくいんに列挙されている語句を指でなぞりながら「京都」を探した。対象者間の、さくいんから「京都」を見つけた時間と、京都府が拡大掲示されているページを開いた時間の差異は1分未満であった。

活動2のさくいんを活用し、授業プリントの問いに取り組む様子を見ていく。さくいんから特定の語句を探し、知りたい情報が掲載されているページを開くまでの行動に注目すると、教科書のさくいんから「金閣」を見つけた順は、生徒B、生徒A、生徒Cであった。その後、該当ページを開いた順も同様であった。前述のように、教科書のさくいんの活用方法を知っている生徒Bと、この取り出し授業で初めて活用方法を知った生徒Aと生徒Cとを比較すると、教科書のさくいんから「金閣」を見つけた時間と、該当ページを開くまで時間の差はいずれも30秒未満であった。その後の、「いつ」、「どこ」、「だれ」を視点として鹿苑寺金閣の特徴を授業プリントに記述する活動における行動に注目すると、該当ページから知りたい情報を読み取ることに難しさを感じている生徒の様子が見られた。鹿苑寺金閣が「いつ」建築されたのかを記述する問いには、日本の時代区分を大観できるよう筆者が配布した補助教材を参考にして対象者全員が記述できた。鹿苑寺金閣が「どこ」にあるのかを記述する問いでは、授業冒頭に地図帳で京都府を調べたこともあり、対象者全員が教科書から「京都府」を見つけ、記述することができた。「いつ」、「どこ」の問いには対象者全員が解答できたものの、「だれ」が建築したのかという問いに対象者間の違いが見られた。この問いについては、学習指導案作成段階で想定していた活動時間内に解答を記述できた対象者はいなかった。そこで、活動時間を追加し、筆者から対象者全員に対して教科書の「足利義満が、京都の北山の別荘に立てた金閣」の文を指で指しながら、「金閣、誰が、作りまし

たか?」と、注目する教科書の文章を示す支援を行った。その後、生徒 C は教科書を読み直し、「おー。多分、合ってるかもしれない。」と言いながら、授業プリントにふりがなを付して、「足利義満」と記述していた。問いの答えにあたる情報が記述されている教科書の文章を示したのちに追加した活動時間内に、「だれ?」にあたる文を読み取ることができたのは、生徒 C だけであった。さくいんから調べたい語句を探し、知りたい情報が掲載されているページを開くまでは対象者全員ができていた。しかし、その後の、教科書の文章の読み取りには対象者間で違いが確認された。

活動 2 からは、さくいん活用の難しさが見られた。筆者が教科書のさくいんを用いて「金閣」を調べる明確な指示をしたが、生徒 A は教科書のさくいんに同時掲載されている、人名さくいんと事項さくいんの違いが分からずにいたため、個別に支援を行った。その後、生徒 A は「金閣」を事項さくいんから探すことができた。しかし、その後、事項さくいんで調べたページの文章を読み取り、授業プリントの問いへの回答に応用されることはなかった。

活動 3 からは、対象者がさくいんの活用に対する捉え方が見出された。日本語の運用力が最も高い生徒 C は、さくいんの活用について、「役に立つ。」と肯定的な評価をした。生徒 A と生徒 B にもさくいんの活用について尋ねたものの、正確な評価を聞き出すことができなかった。

以上の結果から、以下の 4 点が指摘できる。

- ① さくいんを活用するまでの時間は、さくいんの活用方法を知らない状態であっても、学習活動への取り組みに遅れるといった影響を及ぼさない程度の比較的短時間であった。日本語の運用力全般に難しさを感じている生徒 A がさくいんを活用することができていることから、さくいんの活用は多くの外国につながる生徒が可能であると思われる。
- ② 第 1 回取り出し授業以前に教科書のさくいんの活用方法を知っていた生徒 B は、筆者から明確にさくいんの活用が指示される前に、自発的に活用を始めていた。このことから、さくいんの活用は、授業時の学習へ応用しやすいことがうかがえる。
- ③ 外国につながる生徒の立場からは、人名さくいんと事項さくいんの違いがわからないという難しさが指摘できる。指導者及び支援者の立場からは、外国につながる生徒に二つのさくいんの違いを説明する必要性が示された。
- ④ 「さくいんの活用」には、さくいんから調べたい語句を探し、知りたい情報が掲載されているページを開き、教科書の文章の読み取りをする、という「さくいんの活用」を構成する要素が示された。教科書の文章の読み取りをするということについては、対象者のなかで最も日本語の運用力が高い生徒 C のみができていた。ここから、さくいんを活用することと、日本語の運用力が関わる可能性が指摘できる。
- ⑤ 外国につながる生徒にとって、さくいんが学習の役に立つと感じているか否かの判断はできない。しかしながら、日本語の運用力が高い生徒 C の「役に立つ。」という語りから、さくいんの活用を学習へ応用することに日本語の運用力が影響する可能性は指摘で

きる。

### 5-3 第1回取り出し授業後の一斉授業

第1回取り出し授業後に、教科書にさくいんが編集されており、さくいんの活用が可能な教科の一斉授業において、入り込み支援を実施した教科と回数を生徒別に示した一覧が表2である。入り込み支援の回数は、生徒Aが計22回、生徒Bが計18回、生徒Cが計19回である。そのうち、第1回取り出し授業で示したさくいんの活用方法に関連した行動が対象者から確認されたのは、生徒Aが1回(2024年11月11日)、生徒Bが1回(2024年11月1日)であった。生徒Cが教科書活用をしていた場面は確認できなかった。

表2 第1回取り出し授業後、入り込み支援を実施した教科と回数の生徒別一覧

	生徒A	生徒B	生徒C
国語	1	4	2
数学	4	4	2
英語	3	2	1
理科	7	3	10
社会	6	5	3
保健体育	0	0	0
家庭科	0	0	1
技術	1	0	0
計	22	18	19

#### 5-3-1 生徒A 社会 (2024年11月11日)

2024年11月11日の社会科の授業において、生徒Aに筆者から教科書を活用したプリント学習への取り組みを促した。プリントは、問題文に九州地方の山地や河川を説明する文があり、その説明に適する語句を選択肢から選ぶ形式であった。そのため、教科書のさくいんで九州地方の地形の語句を調べ、教科書の該当ページでその語句を説明する文章や資料に見つけることができれば、問題文にある説明と照らし合わせながら解答することができると考えた。選択肢の語句にふりがながついていて、生徒Aがさくいんを活用してプリントに取り組むことができると考えた理由である。筆者から生徒Aに、「これ、九州山地、きゅ。教科書で調べられます。」と教科書のさくいんが活用できることを伝えた。しかし、生徒Aがさくいんを活用してプリント学習に取り組む様子はなかった。

このことから、第1回取り出し授業で学んださくいんの活用方法は、生徒Aにとって、一斉授業場面でのプリント学習に応用できない学習方法であった可能性が指摘できる。その要因の一つとして、学習環境の違いが考えられる。第1回取り出し授業は、生徒A以外の対象者がいることで他者参照が随時可能であり、筆者からの個別の支援も常時可能であった。そのため、さくいんの活用に難しさが生じて、それを克服する手段が生徒Aにあったと言える。その一方で、一斉授業は周囲の生徒がさくいんを活用していない状況で他者参照ができず、一斉授業という環境下で筆者からの個別の支援を常時可能にすることもでき

きない。つまり、さくいんの活用に難しさが生じた場合、即時的に対応することはできない。一斉授業における、さくいんの活用の難しさの一事例であると考えられる。

### 5-3-2 生徒 B (2024 年 11 月 1 日)

2024 年 11 月 1 日の理科の授業において、生徒 B が教科書の文章を見ながら、プリント学習に取り組む様子が確認された。プリントは、問題文にある語句の説明があり、それに適する語句を解答する形式であった。教科書のさくいんの活用については、問題文の「回路」をさくいんで調べることにより、教科書の該当ページを探し、プリントに取り組むことができる状況にあった。生徒 B は周囲の生徒から教科書の該当ページを教えてもらうことで、さくいんを活用せずに対応していた。その後、生徒 B に問題文の「回路に電流を流そうとする働き」という記述に注目させ、同様の文を教科書の記述から見つけることで答えを導き出せるよう支援を行った。生徒 B は、問題文と教科書の文を対応させながら教科書を読み、答えが含まれている記述を見つめることができた。しかし、漢字を読むことの難しさに起因して、答えとなる語句を見つめることが一度はできなかった。再度、教科書の文を読んで答えを探すように促すと、生徒 B は答えとなる「電圧」を見つめることができた。

生徒 B は、さくいんを活用してプリント学習に取り組むことはなかった。しかし、さくいんで語句を調べたのちの、教科書の文から知りたい情報を読み取るという行動をとっていた。これは、「5-2 第 1 回取り出し授業」で指摘した、「さくいんの活用」を構成する要素のうち、生徒 B がどの段階まで活用できているか、その実態を示すものとなった。生徒 B は理科の教科書の記述と、問題文の記述を対応させて問われている内容を理解する日本語の運用力がある。そのため、さくいん活用後の情報の読み取りまでを可能にしているとわかった。一斉授業時においてさくいんの活用方法を応用する過程と、外国につながる生徒の日本語の運用力との結びつきを示す事例となった。

### 5-3-3 修学支援における生徒 A と生徒 B (2024 年 11 月 29 日)

生徒 A と生徒 B は、週に 1 回、筆者と修学支援として放課後に日本語と教科の学習を行っている。2024 年 11 月 29 日の修学支援において、生徒 A と生徒 B から、第 1 回取り出し授業の学習内容に関する発話と反応が確認された。本節では、生徒 A と生徒 B の言動から、第 1 回取り出し授業で講じたさくいんの活用方法を身に付けるための手立てが、学習内容の理解に至ったか否かの考察を行う。

生徒 A に取り出し授業で使用した、日本の時代の流れが描かれた資料を提示すると、「室町時代。」「金色の...。」という発話があった。また、足利義満の名前が思い出せそうで思い出せないという反応を示した。生徒 B に同じ資料を提示すると「金閣。」という発話と、足利義満の名前が思い出せそうで思い出せないという反応を示した。生徒 B は、第 1 回取り出し授業の授業プリントの設問である「鹿苑寺の金閣の特徴は何ですか。」に対して、「金閣のはなしわかった」と記述していた。解答の具体性が十分ではなかったことから、十分な理

解に到達することができなかつたと捉えている。その一方で、部分的に語句を理解していたことがうかがえる。

以上のことから、さくいんを活用し、知りたい情報を得ようと教科書の記述を何度も繰り返し読み取ろうとする行動が、語句の定着に関わっている可能性がうかがえる。しかし、授業者が日本語に配慮し、個別の対応が可能な少人数での取り出し授業という形式であったことが学習効果に影響を及ぼしている可能性を踏まえると、検討の余地があるだろう。

#### 5-4 第2回取り出し授業

本節では、対象者がさくいんをどの程度活用できようになり、活用にあたってどのような難しさが生じるのかを、さくいんの活用に関する発話と行動が見られた場面ごとに見ていく。第2回の取り出し授業では、さくいんを活用した活動場面を一つ設定した。活動内容は、東北6県の県庁所在地を地図帳のさくいんで調べ、東北6県の県名を調べる活動場面である（以下、活動4）。

活動4では、対象者全員がさくいんを活用し、特定の語句を見つけることができていた。さくいんのページを開く行為を始める時間に、対象者間での大きな差異は確認できなかった。その後、さくいんのページを開いてから、調べたい語句の情報が記載されているページを開くまでに、生徒Bと生徒Cに違いが確認できる。生徒Bはさくいんから「福島」を調べることにより、東北6県の県名を調べようとしており、さくいんのページを開いてから時間をかけずに「福島」を見つけることができていた。その一方で、生徒Cは「青森」を調べることにより、東北6県の県名を調べようとしていたが、筆者からの支援を受けるまで、さくいんから「青森」を見つけることができなかった。さくいんから「青森」を見つけられなかった要因は、地図帳のさくいんが世界の部と、日本の部に分かれており、両者の違いを知らなかったことにある。生徒Cは「青森」を見つけるために、世界の部と日本の部を繰り返し見ていた。その後、筆者から世界の部と日本の部の相違について、生徒Cの地図帳の世界の部と書かれた箇所を指で示しながら「こっち、世界だから日本のところで探してください。」と、説明と支援を行った。その後、生徒Cは「青森」を見つけることができた。生徒Aは、さくいんから「青森」を約2分間探し続けることで、世界の部と日本の部の二つがあることで生じる難しさに対処していた。

また、活動4からは教員や支援者が、県と市（県庁所在地）の説明を行う必要性が示された。県名と県庁所在地名が異なる県を授業プリントに書き入れる際、生徒Aは、岩手県の県名を記述する欄に「盛岡」と記述し、宮城県の県名を記述する欄に「仙台」と記述していた。筆者から生徒Aに対し、「県の名前だよ。市、じゃなくて、県だよ。県の名前だよ。」と、声かけをした。それを聞いた生徒Bは、秋田県の県庁所在地が秋田市であり、「秋田」が同じであることについて「そのままじゃね?」、「これ、秋田県で、秋田市。秋田県。」と発言があった。その後、生徒Aは、記述した誤答を消し、「岩手」県と記述する欄には「岩手」、「宮城」県と記述する欄には「宮城」と記述した。

以上の結果から、以下の2点が指摘できる。

- ① 外国につながる生徒にとって、地図帳のさくいんに掲載されている世界の部と日本の部の二つは混同されやすいものである。そのなかで、生徒 B が調べたい語句をすぐに見つけることができた理由は、2023年8月29日の入り込み支援で、地図帳のさくいんの使い方を筆者とともに確認したことにあると思われる。生徒 B は、過去に地図帳のさくいんの形式を知っていたために、世界の部と日本の部を混同してしまっていた生徒 C とは異なる行動が表出した可能性がうかがえる。外国につながる生徒に地図帳のさくいんを活用させるとき、さくいんの形式を説明する必要があるという、授業者の留意点が示された。
- ② 外国につながる生徒の地理的分野の学習において、教員や支援者が前提知識の確認を対象生徒に実施しなければいけないことが示された。県名と市名の違いを十分に認識できていなかった生徒 A の誤答は、県と市の相違、県庁所在地の概念を獲得していないことに起因すると思われる。長期にわたって、日本での学校教育を受け、生活している生徒ならば、小学校の社会科や日常生活の中で県と市の概念の獲得、県名と異なる県庁所在地をもつ県の理解が行われる機会がある。しかし、外国につながる生徒はそうではない場合もあるため、このような場合を想定して前提知識の確認が必要であると考えられる。

### 5-5 第2回取り出し授業後の一斉授業

第2回取り出し授業後に、教科書にさくいんが編集されており、さくいんの活用が可能な教科の一斉授業において、入り込み支援を実施した教科と回数を生徒別に示した一覧が表3である。入り込み支援の回数は、生徒 A が計11回、生徒 B が計5回、生徒 C が計5回である。そのうち、第1回と第2回の取り出し授業で示したさくいんの活用方法に関連した行動が対象者から確認されたのは、生徒 B の1回（2025年1月24日）であった。生徒 A と生徒 C が教科書活用をしていた場面は確認できなかった。

表3 第2回取り出し授業後、入り込み支援を実施した教科と回数の生徒別一覧

	生徒 A	生徒 B	生徒 C
国語	2	2	0
数学	1	2	2
英語	1	0	0
理科	4	1	3
社会	2	0	0
保健体育	1	0	0
家庭科	0	0	0
技術	0	0	0
計	11	5	5

2025年1月24日の理科の授業において、生徒 B がさくいんを活用して、プリント学習に取り組む様子が確認された。生徒 B は、プリントが配布されてからすぐに教科書を活用しながら取り組もうとしていた。しかし、教科書のどのページを見ながら取り組めば良いの

かわからなかったため、さくいんを活用したのであった。さくいんで調べた語句は、プリントの題目として設定されていた「抵抗」である。「抵抗」に着目した生徒 B は、まず筆者に対し「これ、なんて言うんですか。」と尋ね、抵抗の読み方を確認した。次に、教科書のさくいんを開き、「た」の列に目を向け、「あ、あった。」という発話で「抵抗」を見つけたことを筆者に示した。そして、抵抗に関する説明文が記載されているページを開き、教科書に記述されている文章を読み取りながら授業終了のチャイムが鳴るまで一人でプリント学習に取り組み続けた。

このことから、生徒 B にとって、さくいんの活用は周囲からの支援を必要とせず、自力で学習を進めるための手立てになることがわかった。この授業で、生徒 B からさくいんを活用して学習に取り組む姿が表出された背景には、計 2 回の取り出し授業でさくいんに触れる機会が設定されたことで、さくいんを学習に応用する意識が芽生えたことが考えられる。外国につながる生徒が学習にさくいんの活用を応用するために、教員や支援者が意図的にさくいんに触れる機会を設ける必要があるのではないだろうか。また、「5-2 第 1 回取り出し授業」で指摘した、「さくいんの活用」を構成する要素を視点にすると、さくいんのページを開き、調べたい語句を見つけるだけでなく、教科書の文中から知りたい情報を読み取る力が生徒 B にあることもうかがえる。読み書きに難しさを感じている生徒 B であるが、教科書の文章と問いの文章を照らし合わせることができる力が身に付きつつある状態であるとわかった。生徒 B のこの日本語の運用力が、取り出し授業で学んださくいんの活用方法を、一斉授業の自主的な学習場面で応用することができたのだと考える。そして、生徒 B がさくいんを活用したことで、支援を必要とせず、一人で学習に取り組むことにつながった点も有用性として指摘できるのではないだろうか。学習内容が難しくなる中学校では、家庭での学習も求められる。しかし、外国につながる生徒は、一人で学習を進めるための手立てを知らないために、家庭での学習を進められない場合も考えられる。そのような場合であっても、さくいんの活用が外国につながる生徒の日本語と教科の難しさを解消する手立てとなり、家庭で学習を進められるようになると推測される。前述のようなさくいんの活用の有用性が指摘される一方で、調べたい語句の読み方がわからなければ、さくいんを活用できない難しさがあることもうかがえる。

## 6. 総合考察

### 6-1 外国につながる生徒のさくいんの活用の有用性と難しさ

一斉授業においてさくいんを活用していた場面は、社会科と理科のみであった。また、そのときの授業内容は、プリント学習といった自主的な学習場面であった。このことから、さくいんは、専門用語が多いという特性をもつ社会科と理科の自主的な学習場面での学びに応用できることが示唆された。しかし、すべての外国につながる生徒が、さくいんを学習に応用できるわけではないことも明らかになった。さくいんから調べたい語句を探し、知りたい情報が掲載されているページを開き、教科書の文章の読み取りをする、という「さくいん

の活用」を構成する要素と、各対象者から見られた行動とを結びつけて、さくいんの活用の有用性を考察する。日本語の運用全般に難しさを感じている生徒 A は、教科書の文章の読み取りができず、さくいんを学習に応用するには至らなかった。日本語の読み書きに難しさがある生徒 B は、提示された問いの文章を手がかりとして、教科書の文章を対応させることで、さくいんを学習に応用していた。対象者のなかで最も日本語の運用力が高い生徒 C は、手がかりとなる問いの文章がなくとも、さくいんを活用して学習課題に取り組んでおり、さくいんが学習に役立つものだと評価している。外国につながる生徒の日本語の力と、さくいんの活用との結びつきが明らかとなった。どのような日本語の運用力を持つ外国につながる生徒が、どのような教科の、どのような場面で、さくいんを活用した学びを実現できるか示唆された。

その一方で、さくいんの活用にあたり、教員や支援者がさくいんの形式を伝達する必要性が示唆された。外国につながる生徒はこれまでの学習経験や生活経験を理由として、さくいんを活用できない場面があった。さくいんの活用についても、日本での経験の有無が関わることを、外国につながる生徒に指導及び支援をする者が認識する必要があると指摘できる。この難しさは、指導及び支援にあたる者が外国につながる生徒にさくいんの活用方法を説明し、実際に取り組ませることにより、克服することができると本実践で明らかとなっている。

## 6-2 課題

本実践の研究課題として、第一に、第1回と第2回の取り出し授業後の、一斉授業の参与観察の回数や教科、期間を均質にできなかったことが挙げられる。均質にすることで、外国につながる生徒がさくいんを一斉授業の学びに応用する過程を、より正確に明らかにすることができた可能性がある。第二に、取り出し授業で設定したさくいんを活用する場面と、一斉授業での活用場面との間に乖離があったことが挙げられる。つまり、取り出し授業での活動設定が分析結果に影響を与えた可能性が指摘できる。本実践で明らかになったように、一斉授業でさくいんが活用された場面は自主的な学習場面であり、取り出し授業で設定したさくいんを活用する場面も自主的な学習場面の要素が多く含まれていた。しかし、実際に行われる一斉授業は、教員からの説明と板書、周囲の生徒との対話的な学びなど、学習場面は一様ではない。取り出し授業で設定するさくいんの活用場面を、より実際の一斉授業に即したものにすることで、外国につながる生徒がさくいんを学習に応用する過程を追跡することができただろう。第三に、来日以前の学習経験を考慮していなかったことが挙げられる。分析の結果、生徒間でさくいんの活用に差異が確認された。しかし、その要因を明らかにするために、来日以前に獲得した学習に関わる経験の差異を検討することができなかった。

今後、上記の課題を踏まえ、外国につながる生徒のさくいんをはじめとする教科書活用の可能性を明らかにしていく所存である。

\*本実践は、国立大学法人上越教育大学研究倫理審査委員会の承認を2024年6月6日に得ている。

#### 【謝辞】

本実践の実施にあたり、多大なるご理解とご協力をいただきました、Y市立Z中学校の対象生徒及び教職員の皆様、執筆にあたりご指導を賜りました先生方、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) 「さくいん」の表記は、Y市で採択されている教科書と地図帳のさくいんがひらがなで表記されていることを踏まえ、本研究においても「さくいん」と表記する。
- (2) 三重県教育委員会が公開している、「教科指導型日本語指導の実践事例三重県モデル集」に掲載されている実践事例には、対象生徒の母語、日本語の習得状況、社会化に関する力、単元または題材の指導方針及び目標などが共通して示されている。単元の目標として、学習活動と併せて日本語表現の支援や教師の働きかけなどが示されている。本時の学習指導案にあたるのも単元の目標であり、略案を示しているが、細案の掲載はなされていない。
- (3) 東京書籍（2023）『新しい社会 歴史』，教育出版（2023）『中学社会 地理 地域に学ぶ』，帝国書院（2023）『中学校社会科地図』

#### 【引用文献】

- (1) 相澤崇，小河智佳子（2020）「高等学校情報科の「情報の科学的な理解」に基づいた知識に関する重要語句の整理分類 -検定済教科書の索引語句から-」『都留文科大学研究紀要』91，95-108.
- (2) 岡崎眸，木村真冬，小西優花，櫻井陽子，福田正恒，古市由美子，Magdalena Vassileva，守屋智美，Richa Ohri（2000）「帰国子女教育学級における加算的二言語併用授業の試み-中学校英語科・社会科・日本語教育コース日本人院生・外国人院生のティームティーチングによる支援-」『お茶の水女子大学附属中学校紀要』30，63-104.
- (3) 公益財団法人教科書研究センター（2023）「“新しい”教科書の使い方-よりよい授業づくりのために-中学校」，pp.16-17. <https://textbook-rc.or.jp/wp-content/uploads/2023/10/5c0d0a5c736244a4b59d6681ec766f2f.pdf>（2025年1月14日最終閲覧）
- (4) 佐藤有紀，久保田亘（2012）「教科担任と日本語支援者の連携によるJSL授業作り：中学校社会科の実践を通して」12，43-50.
- (5) 高橋麻衣耶（2012）「JSL生徒に対する漢字指導における内発的動機付けの有効性-ある高校生の生徒を対象とした事例より-」『JSL漢字学習研究会誌』4，9-13.

- (6) 平山晃大, 宮崎駿希, 伊藤萌香, 澤田龍, 佐藤智也, 紙本裕一 (2022) 「索引から見る教科書の特徴についての分析」『日本科学教育学会研究会研究報告』37, 45-50.
- (7) 古市直樹 (2017) 「小集団学習中にジョイント・アテンションはどのように機能しているかー中学校社会科の授業場面を事例として」『質的心理学研究』16, 174-190.
- (8) 三重県教育委員会 「教科指導型日本語指導の実践事例三重県モデル集」 <https://www.pref.mie.lg.jp/GAKOKYO/HP/000184382.htm> (2025年1月14日最終閲覧)
- (9) 文部科学省 (2007) 「学校教育におけるJSLカリキュラム(中学校編)-社会科-」 [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/clarinet/003/001/011/002.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/011/002.htm) (2025年1月14日最終閲覧)
- (10) 文部科学省 (2024) 「令和5年度日本語指導が必要な児童生徒の受入情報等に関する調査結果」 [https://www.mext.go.jp/content/20240808-mxt\\_kyokoku-000037366\\_02.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20240808-mxt_kyokoku-000037366_02.pdf) (2025年1月14日最終閲覧)
- (11) 渡瀬典子 「高等学校家庭科における教科書索引語句の変化と特徴」『東京学芸大学紀要 総合教育科学系』73, 335-345.

(高崎市立群馬中央中学校)