

日本語指導が必要な児童への授業支援

－在籍学級と「ふれあい教室」との体系的な授業づくり－

杉浦 綾子

Lesson Support for Children Needing Japanese Instruction:
Designing Systematic Lessons for Home Schooling and Fureai Class
Ayako SUGIURA

1. はじめに

大学院1年次に、静岡市立C中学校で実習を行い、そこである外国人生徒に出会った。彼はフィリピンから日本にやって来たばかりで、日本語は殆ど話せなかった。日本人と同じ授業の中で、机間指導時などに個別支援を受けていたものの、彼は教師の言葉が理解できないため、学習についていけず、問題行動を起こしていた。この生徒との出会いから、外国人児童生徒にはどのような授業、支援をしていけばよいのかといった問題意識が生まれた。

そこで、大学院2年次に日本語指導が必要な児童（以下、当該児童）が多数在籍する浜松市立D小学校でアクションリサーチを行うことにした。D小には、「ふれあい教室」という当該児童のための支援クラスがあり、国語を中心に少人数での授業が行われている。ふれあい教室では、当該児童が在籍する学級（以下、在籍学級）と同じ単元を扱い、互いに連携をとり合いながら指導を進めている。D小における指導体制では、1年生から4年生までの当該児童は全ての国語の授業をふれあい教室で行い、5・6年生は、週4回の国語の授業のうち3回をふれあい教室で、1回を在籍学級で行っていた。

ふれあい教室担当のE教諭に指導体制上の課題について質問したところ、ふれあい教室と在籍学級とでより足並みをそろえた指導を行っていききたいという希望が聞かれた。在籍学級とふれあい教室との関係を密にすることによって、当該児童が在籍学級においてより活躍できる可能性が生まれるのではないかということであった。

以上のような問題意識から、本研究は、当該児童が在籍学級でより活躍できる学習を実現するために、在籍学級とふれあい教室との連携のあり方について考察することを目的とする。

研究の方法としては、一つの単元を在籍学級とふれあい教室とで連携して行い、授業観察や児童の成果物、他の児童や担任へのインタビュー調査等を通して当該児童の学習の表れを分析し、その連携のあり方の有効性について考察する。

2. 「ふれあい教室」の概要・実態

D小には、当該児童が55人（H23年4月現在）在籍しており、全児童の8.6%を占めている。当該児童への指導体制の中心となる外国人児童担当教員は、加配教員2名であり、2学級ある「ふれあい教室」をそれぞれが担当している。

ふれあい教室は、初期日本語指導が終了した当該児童に対して継続的に支援を行っていく場であり、国語、算数、社会に対する教科支援を在籍学級とは別の教室で行っている。

ふれあい教室での指導の中心となる国語では、①スモールステップでの目標設定、②達成感・

充実感が持てるプリント・カードの使用，③理解の手掛かりとなる教材・教具の工夫の3つを行っており，当該児童の学びを支えている。

3. 在籍学級と「ふれあい教室」との体系的な授業づくり—「平和のとりでを築く」を通して

(1) 単元について

今回の研究においては，3か月間筆者が，TTで支援を行っていた第6学年のA子とB男を対象とした（以下二人を対象児とする）。二人の母語はポルトガル語で，日本で就学歴は3～4年，同学級である。教材は，国語科の説明文教材である「平和のとりでを築く」（光村図書）を選んだ。その理由としては，「平和のとりでを築く」は，本文の読解だけでなく，「意見文を書く」，「意見文とスピーチを発表する」といった「書く」，「読む」，「話す」，「聞く」の4つの活動が含まれているという点があげられる。読解が主ではなく，意見文を書く，スピーチをするといった「表現」活動が中心であることから，対象児に自己表現を促すことができると考えた。

対象児の日本語能力の実態は，日常会話はできるが，読み書きの力が身につけていないというレベルである。「読む」ことは，わからない言葉が多いため内容が理解できず，「書く」ことは，短い文は書けるものの，長い文章を書くことに抵抗感があった。また，相手に自分の考えを伝えることも苦手で，自分の思いを持っても，日本語で正しく相手に伝えることができないという場面があり，本人たちも戸惑っているようであった。

こうした対象児の実態を踏まえ，「平和のとりでを築く」の単元計画について，ふれあい教室担当のE教諭および在籍学級の担任教諭と話し合ったところ，在籍学級での学習を主にし，ふれあい教室では単元の中の「読む」，「書く」の部分を中心に支援することにした。そして，在籍学級とふれあい教室とにおける学習をいつどのタイミングで行うか，筆者が単元計画の原案を立て，E教諭および学級担任教諭とも話し合いながら，対象児の実態に合わせて単元計画の修正を行い実践した。

(2) 実践内容

第1時は在籍学級で導入を行った。ここでは例外として筆者が在籍学級で授業を行った。対象児が在籍学級で発表し，活躍できる場を増やすため，意図的に二人を指名することにした。ただし，2人が自信を持って発表できるものに限って指名するようにした。また，スモールステップでの授業展開も行った。第2時では，在籍学級で「本文から平和についての思いをもつ」という活動を行った。第3時では，第4時での在籍学級で行う話し合いに参加させるため，戦争についての知識や思いをもてるよう，ふれあい教室で絵や図等の視覚教材を用い，説明を行った。また，「リライト教材」を使った本文の読解も行った。第4時では，在籍学級で平和に対する話し合い活動を行った。討論形式で平和に対する自分の考えを述べていくというものであった。

第5～7時は，ふれあい教室で意見文を書いていった。「ウェビング」「短冊作文」という手法を扱い，時間をかけて行った。対象児は意見文を書き上げたことに達成感を感じ，第8時の在籍学級での意見文の発表でも，自信をもって行うことができた。

第9～11時では，在籍学級で「平和のとりでを築く」の教科書の読解と，内容に関する話し合い活動を行った。ここでは，第3時で行った読解とつながりがあること，話し合い活動があるこ

とから在籍学級で行った。しかし、読解はやはり対象児には難しく、なかなか授業に参加できていない様子がかがえた。

第 12 時では、在籍学級で意見文のスピーチを行えるように、「はっきり話す」「大事なところは大きな声で話す」「人の目を見て話す」など、よいスピーチの条件についてふれあい教室で学習させた。その後の第 13 時では、在籍学級でスピーチをする時の工夫を考える授業を行った。A 子は、第 12 時にふれあい教室で学んだことを発表することができ、ふれあい教室での学びが生かされている場面が見られた。第 14 時以降の在籍学級でのスピーチ発表では、他の児童や担任と交流を行いながら活動できたため、周りからよい刺激を受けながら、積極的な学習態度が見られた。また、発表を行ったことで学習意欲も新たに生まれたようであった。

(3) 実践に関する考察

従来の体制では、週 4 回の国語の授業のうち、3 回をふれあい教室で学習するといった方法がとられていた。そのため、ふれあい教室、在籍学級のどちらで指導を行うのかを学習内容によって決定し、計画を立てるといった取り組みはなされていなかった。そこで今回の研究では、単元の流れの柱を在籍学級に置き、対象児の実態から必要だと感じた学習内容をふれあい教室で支援してきた。つまり、「読解、意見文作成、スピーチの工夫」といった「書く」、「読む」活動についてはふれあい教室で行い、「話し合い、意見文・スピーチの発表」といった「話す」、「聞く」活動は在籍学級で行ったことが本研究の特徴である。

実践を通して、在籍学級での話し合いの活動時に対象児のよい表れがあった。第 3 時でのふれあい学級の支援と第 4 時の在籍学級での話し合いを通して、A 子の平和についての概念が豊かになり、戦争が起きる原因について知りたいという思いをもつに至った。この表れは、A 子の苦手な部分に焦点を絞って、ふれあい教室で指導を行った成果であると考えられる。

ふれあい教室で話し合いの活動を行った場合、日本語能力の水準が同じくらいの児童同士では考えが広がりにくい。しかし、在籍学級で多くの児童の考えに触れることができれば、新しい考えや知識が生まれるのではないかと考えた。また、同学年の児童が話す言葉の方が、教師からの言葉よりも、より児童の生活体験に基づいた言葉となっているため、こうした在籍学級での意見交流はとても有意義である。当該児童にとって、在籍学級での学習は同年代の児童の考え方を知ることができ、担任や多くの児童と同じ土俵で学んでいくことができる場である。

単元全体を通して考察すると、A 子は理解できていると感じた時や、周囲からよい意見だと称賛された場合、意見を積極的に発表することができていた。また B 男は、一度学んだことや自分ができていると自信をもてた場合には、在籍学級での授業に主体的に参加することができていた。このことから、在籍学級で効果的な学習活動を生じさせるには、苦手な部分に関して予習的な授業をふれあい教室で行うことが一つの支援となるのではないかと考えた。つまり、ふれあい教室での苦手な部分に関する予習的な授業は、教材理解への自信を持たせ、在籍学級で活躍の場を増やしていくことにつながるということである。

(4) インタビューから得た考察

対象児および学級担任教諭に対し、在籍学級とふれあい教室とを相互に位置づけた指導システ

ムに関するインタビュー調査を行った。対象児へのインタビュー調査からは、児童によって「ウェビング」「短冊作文」の効果の表れが違うことが分かり、児童の実態、能力に合わせた手法を用いていくことが大切であると感じた。また、学習意欲の低いB男が、在籍学級での今後の学習に対し意欲を見せるなど、インタビュー調査で肯定的な表れを見ることができた。

担任教諭へのインタビュー調査では、「対象児が在籍学級での居場所が得られた」などの肯定的な意見が得られた。また、話し合いの活動を在籍学級で行うことで、担任の「話す力を身につけさせたい」という思いにも沿うことができたようであった。さらに、A子、B男ともに最後まで学習をやり遂げられた成果に対しても、よい評価が得られた。担任と筆者が密に連絡を取り合ったことにより、互いにより関係を築きながら、児童の実態を理解し合って指導する連携ができた。

4. 研究のまとめ

今回の実践を経て、A子は自分の意見を言うことに対して積極的になり、授業中に多くの発表をするようになった。また、B男は達成感をもって本実践の授業を終えることができ、在籍学級で自己表現をするようになった。以上のような表れから、ふれあい教室において対象児の苦手部分の予習的指導を行うことは、当該児童が自信をもって在籍学級での授業に取り組む上で、一定の有効性が見られたといえる。在籍学級の担任と連携して単元計画を作る際に、予習的な内容の授業をふれあい教室で行うよう単元計画に組み込むことが、体系的な授業をつくっていくための一つの工夫となりうることがわかった。

ふれあい教室では、単にできないことを支援していくのではなく、当該児童の在籍学級での課題を少しずつ克服し、当該児童が在籍学級で活躍できたり、参加できたりするよう支援していくという連携のあり方が望ましい。在籍学級の指導に重点を置き、いずれはふれあい教室での支援が減っていくよう、児童の自立を目指していくことを考えていきたい。そのためには、今回の実践のような在籍学級とふれあい教室とを相互に位置づけた指導システムのもと、当該児童に対して授業を行っていくことが有効である。学習上の課題はどこにあるのか、児童の能力とともに把握に努め、単元計画をふれあい教室の教員と在籍学級の担任とで立てて、児童の必要に応じた支援を行うことが重要である。また、在籍学級担任とふれあい教室の教員がよりよい連携を取れるよう、話し合いの時間を確保していくことも必要である。

今後は、当該児童が在籍する学級を筆者が担任したときには、ふれあい教室のような当該児童を支援する教員と積極的に連携をとり、新たな実践を行っていきたい。

また、導入時のスモールステップでの授業展開や視覚教材を用いた指導法については、全ての児童に効果が見られたことから、こうした支援は、当該児童だけでなく、全ての児童に効果的な指導ではないかという見通しがもてた。今後もふれあい教室で学んだ授業の視点を生かした授業展開の工夫を追求していきたいと思う。

(参考文献)

矢崎満夫(2005)「短冊作文」 大蔵守久・池上摩希子(2005)『子どもといっしょに！ 日本語授業面白ネタ集2』 凡人社 pp.39-41.

光元聰江・岡本淑明(2006)『外国人児童・生徒を教えるためのリライト教材』 ふくろう出版.