

在籍クラスと支援クラスとの連携をもとにした授業  
づくり：  
日本語指導が必要な児童に対する教科学習支援

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2014-06-05 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 杉浦, 綾子, 矢崎, 満夫 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.14945/00007801">https://doi.org/10.14945/00007801</a>

# 在籍クラスと支援クラスとの連携をもとにした授業づくり

—日本語指導が必要な児童に対する教科学習支援—

杉浦 綾子\*・矢崎 満夫\*\*

## Designing Lessons based on Cooperation between Home Class and Support Class: Subjects Learning Support for Children Needing Japanese Instruction

SUGIURA Ayako・YAZAKI Mitsuo

### 【要旨】

学校教育現場における日本語指導が必要な児童生徒の教育課題として、在籍クラスにおける教科学習への参加をどう保障するかという点が挙げられる。しかし、その解決に向けた従来の対処法は、当該児童生徒を担当する指導者が支援クラス等においてどのような効果的指導を行うかという視点からのものが中心で、在籍クラス担当教員との連携をもとにした指導体制のあり方についてはほとんど議論されてこなかった。今回筆者らは、小学校において在籍クラス担任との連携をもとに、国語科の教材を用いて単元全体を見据えた指導計画を立て、在籍クラスと支援クラスの学習内容を有機的に結びつける授業実践を試みた。その結果、2名の対象児童には在籍クラスでの授業に参加できた達成感や学習意欲の高まりを示す態度が表れたことがわかった。今後もこうした在籍クラスと支援クラスとの連携をもとにした指導のあり方を追求していきたいと考える。

### 1 はじめに

文科省の2012年度調査によれば、静岡県内の公立学校に在籍する「日本語指導が必要な児童生徒」（以下、当該児童生徒）の数は全国第3位の約2500人とされており、当該児童生徒に対する指導のあり方は、今日、外国人が集住する県西部地区を中心に学校現場における喫緊の課題として注目されつつある。

当該児童生徒に対する教育上の課題として、近年、日本語初期指導を終えた後の教科学習指導をいかに効果的に進め、当該児童生徒の学びを保障していくかがしきりに議論されるようになった。たとえば、文科省では「JSLカリキュラム」と呼ばれる日本語指導と教科指導を統合した指導方法を提示し、その普及に努めている。その他の論考では、松田他(2009)が在籍クラスでの国語学習につなげるために支援ク

ラスにおいてリライト教材<sup>(a)</sup>を使用した授業実践の報告を行っている。また清田他(2005)では、支援クラスにおいて対象生徒の母語も併用した国語の先行学習を行い、在籍クラスの学習に有効であったと述べている。劉(2011)は支援者が在籍クラスで生徒の母語を用いた適切な入り込み支援を行うことにより、対象生徒が教室活動に能動的に参加できるようになったとする報告を行っている。一方、櫻井(2007)では在籍クラスとの連携を念頭に置いて母語による取り出し支援を行った結果、在籍クラスにおける国語の授業に参加できただけでなく、対象児童の母語力も向上したと述べている。以上からは、文科省の「JSLカリキュラム」も含め、櫻井以外は当該児童生徒を担当する指導者個人が取り出し支援等の場において、いかに効果的な教科学習指導を行うかという視点からの取り組みが中心であることがうかがえる。どれも在籍クラスにおける学びの保障

\* 浜松市立佐藤小学校      \*\* 教職大学院

を目指している点で示唆に富むが、当該児童生徒が教科学習を進めるうえで重要な役割を担う在籍クラス担当教員との連携のあり方については、これまでほとんど議論が深められてこなかったといえる。在籍クラスにおける教科学習への参加をどう保障するかという教育課題は、当該クラスで日々の授業を行

う担任や教科担当との指導上の連携を抜きにしては、真の改善にはつながりにくいと筆者らは考えた。

それでは在籍クラスと支援クラスとの間でどのような連携のあり方が考えられるだろうか。筆者らは両クラスの関係性を示す形を「従来型」と「連携型」の2つの指導体制に分け、図1のようにまとめた。

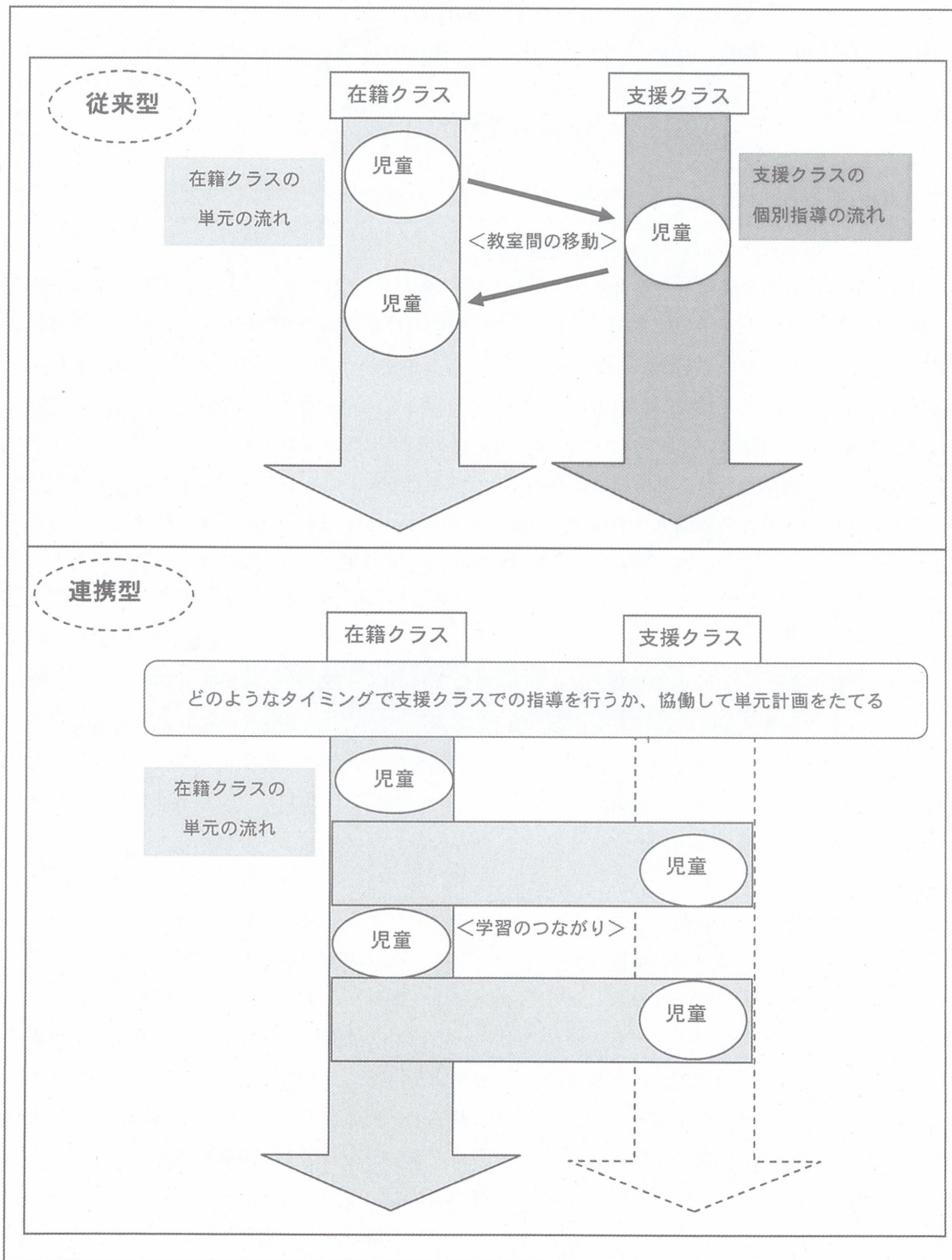


図1 在籍クラスと支援クラスにおける従来型と連携型の指導体制の比較

従来型の指導体制では、当該児童生徒は在籍クラスにおける通常の教科学習にはなかなかついていけないという理由から、その同じ授業時間帯に支援クラスへ移動し、個別に指導を受けることが一般的である（取り出し支援）。しかし、その場合に子どもの指導に関して在籍クラスと支援クラスの担当教員間で連携がとれておらず、子どもは教室間を移動するものの、両クラスの学習内容が有機的に結びついていないとは言い難いケースも少なくなかった。つまり、子どもにとっては「それぞれのクラスで別々の学習を行う」ということが頻繁に起きていた。たとえば、国語の授業時に在籍クラスでの学習内容について特に考慮することなく、支援クラスでは下学年の漢字の学習を進めたり、国語とは関係のないかけ算九九の練習をしたりするというケースである。在籍クラスの授業内容を意識している場合でも、支援クラスの教員が子どもに「今、在籍クラスでは教科書のどの部分を勉強しているか」と尋ね、それを聞いてその場で指導内容・方法を決めるということも珍しくなかった。また、すべての国語の時間に取り出し支援が行えればまだ個別の指導計画を作成して学習が進められるが、現場では週5回のうちの2回だけ支援クラスに行くといった指導体制がとられることも少なくない。こうした場合にも子どもにとって両クラスでの学習につながりが感じられないものだとすれば、「在籍クラスでの学習を保障する」という支援クラスで指導することの意義そのものが問われることになる。当該児童生徒の教科学習上にとって何よりも大切なのは、やはり在籍クラスでの学びの充実である。そのためには、在籍クラスと支援クラス双方の学習内容は子どもにとってつながりが感じられるものでなければならない。

筆者らは以上の課題を克服する1つの方法として、在籍クラス担当と支援クラス担当の連携をもとに単元全体を見通した指導計画を立て、在籍クラスでの学習に必要な指導を支援クラスで進めていく「連携型」の指導体制を考えた。具体的には、両クラスの担当教員が協働して単元全体の指導計画を立て、どこに支援クラスでの指導を入れれば在籍クラスでの学習に効果的かを考えて教科指導を進めていくこと

にした。この連携型の指導体制が見据える目標は、当該児童生徒が在籍クラスでの学習において充実感や達成感が持てるようになることである。なぜなら、在籍クラスで活躍できたという成功体験こそが、子どもの自信とさらなる学習意欲を生み出すと考えるからである。本稿では、以上の連携型の指導体制を取り入れた授業実践を試み、その成果と課題について報告を行う。

## 2 授業実践の概要

### 2-1 支援クラスについて

本授業実践は、杉浦が教職大学院生だった時に実習生として入った静岡県内のS小学校において行った。

S小学校には平成23年4月当時、日本語指導が必要な児童が55人在籍しており、全児童数の8.6%を占めていた。また、日本語指導が必要な児童への支援体制の中心となる外国人指導担当の教員としては加配教員2名が配置され、当該児童のための支援クラスを担当していた。支援クラスでは、初期日本語指導が終了した児童や継続的な日本語指導が必要な児童に対し、国語・算数・社会等の教科学習のための取り出し支援を行っていた。

### 2-2 対象児童

今回の研究においては、杉浦が3か月間TTとして在籍クラス内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。二人の母語はポルトガル語で、日本での就学歴は3~4年であり、S小学校の同じクラスに在籍していた。彼らの実態は表1のとおりである。

3か月の間、外国人児童であるA子とB男の授業支援を行ってきたところ、両者ともに読み書きの力が身につけていないことがわかった。「読む」についてはわからない言葉が多いため内容が理解できず、「書く」では短い文は書くことはできるが、長い文章を書くことが苦手であった。「話す」についても、相手に自分の考えを伝えることは苦手で、自分の思いを持って相手に伝えることができない場面があ

り、本人たちももどかしさを感じているように見受けられた。

一方、在籍クラスの担任教員（以下、担任）が感じる教科学習上の課題としては、A子は日本語の理解面が、B男は日本語の理解面に加えて表現力や言語活用能力が低い点が挙げられた。担任としては、

国語科において2人ともに4年生くらいの学習レベルまでには達してほしいという願いを持ち、そのために個別の支援も必要であると感じていた。しかし、普通の授業の中ではなかなか彼らに対する個別支援までは手が回らないため、支援クラスでぜひ適切な指導をしてほしいという要望が杉浦に寄せられた。

表1 対象児童の実態

氏名	母語	就学履歴	実態
A子 (6年女子)	ポルトガル語	ブラジル生まれ H19 来日・S小転入 H21 S小を転出し、1年間 不就学となる H23 S小に再転入	(学習意欲) 積極的に学ぼうとし学習に集中できる。
			(日本語能力) 日本語の会話はでき、ひらがな、カタカナは読み書きできる。 短文は書けるが、論理的な文章は書けない。 漢字は不得意。日常的に使われない言葉や教科特有の専門的な言葉など、わからない言葉が多い。そのため、学習内容についていけないことがある。発表はほとんどしようとししない。
			(人間関係) 日本人の友達も多く、誰とでも仲良くできると認められている部分がある。
B男 (6年男子)	ポルトガル語	ブラジル生まれ H20 来日・W小転入 H22 W小からS小へ転入	(学習意欲) 国語科の学習に意欲を持たず、隣の席の児童に話しかけたり、手遊びをしたりしてしまう。
			(日本語能力) 日本語の会話はでき、ひらがな、カタカナはできる。手先が器用で、絵や工作が上手。 漢字は不得意。思いつくまま言葉を並べて書くことはできるが、まとまりのある文章を書くことは難しい。また、乱暴な言葉遣いが多い。
			(人間関係) 男子との友達関係はよい。下級生と遊ぶことも好き。

### 2-3 単元計画

授業実践の教科には、日本語指導が必要な児童らにとって特に課題が大きいと考えられる国語科をあえて選ぶことにした。普段は支援クラスにおいて在籍クラスとは別の内容の国語学習を進めていたが、在籍クラスとの連携をもとにした授業づくりを行うことによって成功体験が得られれば、国語の学習に対する自信や意欲を持つことができるのではないかと考えた。

扱う教材には、6年生の国語科の説明文「平和のとりでを築く」（光村図書）を選んだ。本教材の中には文章の読解とともに「意見文を書く」「意見文とスピーチを発表する」といった学習内容が入っており、「書く」「読む」「話す」「聞く」の4つの言語活動がすべて含まれていた。本文の読解だけではなく、「意見文を書く」「スピーチをする」といった表現活動があることから、対象児童にも在籍クラスにおいて日本語を使った自己表現を促すことができると考えた。

「平和のとりでを築く」の単元計画については担任との話し合いをもとに作成した。対象児童らには特に「読む」「書く」の課題があるという実態から、在籍クラスでの学習を中心に据えつつ、単元の中の「読む」「書く」に関する指導を主に支援クラスで行っていくことにした。それまでは週3回、決められた曜日・時間帯に支援クラスで個別の指導を行っていたが、本実践においては在籍クラスの中では指導しきれない「読む」「書く」を中心に適宜支援クラスで行う指導体制をとった。「読む」「書く」学習は支援クラスにおいて時間をかけてスモールステップで行い、「話す」「聞く」は在籍クラスにおいて多くの児童とともに自分の意見を発信したり、他の児童の意見を聞いたりしながら進めていく。こうした指導体制をとることによって、対象児童が在籍クラスの中で活躍できる場を増やしていけるのではないかと考えた。具体的には、伝え合いなどの交流活動や、意見文・スピーチ等の発表活動が含まれる授業を在籍クラスで担任が行い、在籍クラスでの授業参加に必要な意見文の作成等を支援クラスで杉浦が指導することにした。また、単元計画の原案をもとに授業

を進めることにしたが、必要に応じて柔軟に指導計画の変更・修正を行っていくことも確認した。当初立てた単元計画は、巻末資料表2のとおりである。

なお、基本的には在籍クラスでは担任が、支援クラスでは杉浦が授業を行うが、以下3点の理由から導入時（第1時）のみ在籍クラスにおいて杉浦がT1として授業を担当することにした。

- 1) 在籍クラスではなかなか活躍の場が持てない対象児童にも、全体場で発言する機会を与え、自信をつけさせることができる。
- 2) 在籍クラスでのTT指導では気付けない対象児童の表れをみとることができる。T2ではなくT1として指導を行う中で、授業者の視点から対象児童の表れに対する気づきがあると考えた。
- 3) 対象児童の支援クラスと在籍クラスでの様子の違いをみとり、在籍クラスにおける授業参加上の課題を把握できる。

### 2-4 実践内容

本実践内容の概要を図1中の「連携型」にあてはめると、図2のようにまとめることができる。

第1時は在籍クラスで杉浦が導入を行った。A子とB男が在籍クラスで発表し、活躍できる場を増やすため、意図的に二人を指名するようにした。ただし、A子・B男が自信を持って発表できるものに限って指名を行うように心がけた。また、A子・B男に限らず、どの児童にもわかりやすい授業となるように、スモールステップでかつ写真等の視覚教材を用いた授業を行った。

第2時は時間割の変更により、当初予定していた支援クラスではなく、在籍クラスにおいて「本文から平和についての思いをもつ」という内容で担任が授業を行った。

第3時は支援クラスにおいて、第4時に在籍クラス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に写真や絵等の視覚的な支援方法を用いて説明を行った。また、光元・岡本（2006）のリライト教材を使用して本文の読解指導も行った。

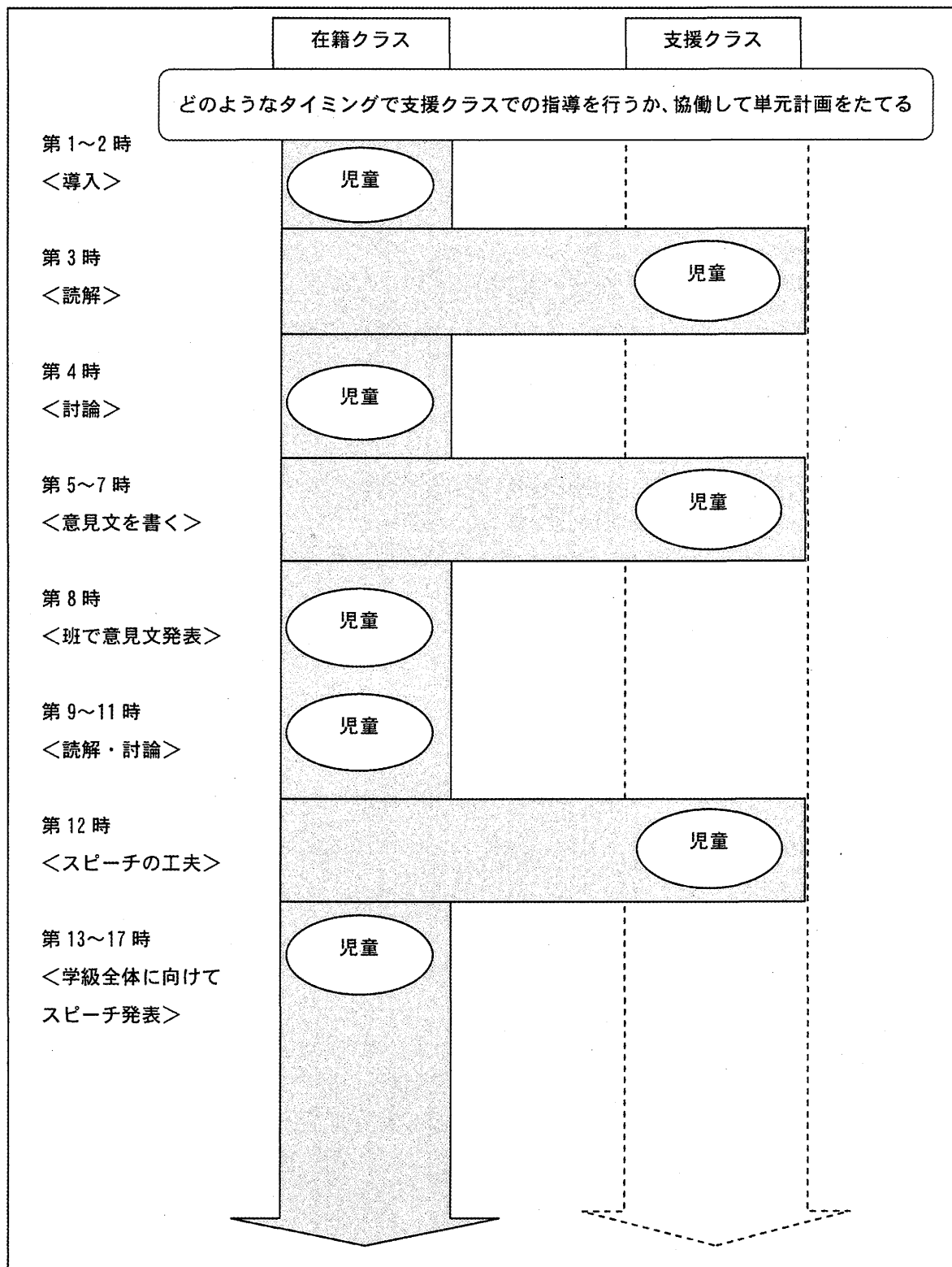


図2 在籍クラスと支援クラスとの連携をもとにした授業実践

第4時では、在籍クラスで平和に対する話し合い活動を行った。内容は、討論形式で自分の平和に対する考えを述べるというものであった。

第5~7時は、支援クラスで意見文を書く指導を行

った。「ウェブング」<sup>(2)</sup>、「短冊作文」<sup>(3)</sup>等の手法を用いて時間をかけて行ったところ、2名の対象児童はそれぞれ自分なりの意見文を書き上げることができた。

第8時では、在籍クラスで自分の意見文の発表を行った。第5～7時に支援クラスで納得のいく意見文を書き上げられたことから、本時では自信をもって発表を行うことができていた。

第9～11時では、在籍クラスで「平和のとりでを築く」の教科書の読解と読解内容に関する話し合い活動を行った。ここでは、第3時に支援クラスで行った読解指導とのつながりを考慮し、また他の児童との話し合い活動もあることから、在籍クラスにおいて授業を行った。しかしながら一斉授業の中での読解の学習はやはり対象児童には難しかったらしく、なかなか授業に参加できない様子が観察された。

第12時では、在籍クラスで意見文のスピーチを行うために、「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、よいスピーチを行う方法について支援クラスで考えさせる活動を行った。

第13時以降の在籍クラスでのスピーチ発表では、第12時の支援クラスでの学習を生かしながら他の児童や担任と交流して発表活動ができたため、意欲的に学習に取り組む姿が見られた。なお、この在籍クラスでのスピーチ発表は時間割の都合により、当初の計画から延長して第17時まで行われた。

### 3 本実践に関する考察

#### 3-1 授業実践を振り返って

S小学校では本実践前まで、対象児童らに対しては週4回の国語の授業のうちの3回を支援クラスで学習させる指導体制がとられていた。しかし今回の授業実践では、単元の流れの柱を在籍クラスに置き、「文章の読解」「意見文を書く」「スピーチの工夫を考える」といった「読む」「書く」に関する指導は適宜支援クラスで行い、「話し合い活動」「意見文の発表」「スピーチ活動」といった「話す」「聞く」に関する指導は在籍クラスで行うことを原則とした。

実践を通しての成果について考察すると、特に在籍クラスでの話し合いの活動時に対象児童のよい表れが見られた。第3時の支援クラスでの読解指導と第4時の在籍クラスでの話し合い活動によって、A子の平和についての考えが深まり、最終的に「戦争

が起きる原因について知りたい」という思いを持つことにつながった。この表れは、第3時に支援クラスでA子の苦手な読解の指導を行い、第4時に在籍クラスで話し合い活動に参加させた成果といえるだろう。特に話し合い活動は、支援クラスで行うとどうしても日本語能力の水準が同じくらいの児童同士での活動となり、自分の考えに広がりや深まりが生まれにくい。それよりも、在籍クラスで他の日本人児童らの考えに数多く触れるほうが新しい考えや知識が生まれやすくなるを考える。日本語指導が必要な児童にとって、在籍クラス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貴重な場である。在籍クラスでの学習の機会を担保するためにも、本実践のような在籍クラスと支援クラスとの連携をもとにした指導体制の導入が必要なのではないかと筆者らは考える。

単元全体を通して考えてみると、A子は自分で「理解できた」と感じた時や周囲から称賛された場合に積極的に意見を発表することができていた。一方、B男は事前に学習しておいたり、自分でもできると自信を持てたりした場合に在籍クラスでの授業に積極的に参加することができていた。このことから、在籍クラスで効果的に教科学習を進めるためには、支援クラスにおいて予習的な内容の授業（先行学習）を行うことが重要であることもわかった。そのことによって、在籍クラスでの活躍の場を少しずつ増やしていくことができると考える。

#### 3-2 インタビュー結果より

対象児童および担任から、在籍クラスと支援クラスとの連携をもとにした指導体制について意見を聞いた。A子からは、「支援クラスで十分な準備ができたことによって、在籍クラスでの発表活動が成功できたと思う」という意見が出された。この事実からも、やはり両クラスの学習のつながりを意識することはとても重要であることが明らかになった。また、B男からは「これからは作文が少しくましく書ける気がする」等の今後の学習に対する自信や意欲を感じさせる言葉を聞くことができた。



担任へのインタビューでは、「対象児童の在籍クラスでの居場所が得られた」という肯定的な意見を聞くことができた。話し合いの活動を在籍クラスで行うことにより、担任の「話す力をつけさせたい」という願いに沿う形で指導を進めることができたと思われる。また、A子・B男ともに最後まで在籍クラスでの学習をやり遂げられたことについても、担任は高く評価していた。担任と密に連絡を取り合うことにより、児童の実態に合わせたよりよい指導を展開できたのではないかと考える。

### 3-3 実践の成果

今回の実践を通して、A子は自分の意見を述べることに自信がもてるようになり、B男も達成感をもって授業を終えられていたことがわかった。「平和のとりでを築く」の学習後の変化として、A子は授業で多くの発表をするようになり、さらに「発表したい」という思いが持てるようになった。B男は指導当初、大勢の前で発表することが苦手だったが、本実践後には、実習生だった杉浦のお別れ会で率先して「はじめのあいさつ」の役を買って出るなど、在籍クラスで積極的に自己表現を行うようになった。こうした表れから、2人ともに在籍クラスでの授業に以前よりも前向きに取り組めるようになってきたことがわかった。

また、在籍クラスの担任と話し合いを重ねることにより、十分な連携を図ることができた。時間割の都合などで多少の変更はあったものの、児童のその時々の実態を把握しつつ、必要な指導を協働して進めることができた。今回の実践では、A子・B男の表れや実態について担任と繰り返し話し合いを持ちながら指導を行った。そのことにより在籍クラスで彼らが挙手するとすかさず指名するなど、担任が授業中に2人に対して配慮する場面が多くなったように感じられた。

以上の実践を通して、支援クラスでは在籍クラスで活躍できる場を増やせるような支援を進めていくことが大切であることがわかった。単に児童の苦手な部分に焦点を当てて指導するだけでなく、支援クラスでは子どもの課題を少しずつ克服させなが

ら、どうすれば彼らが在籍クラスでの日々の授業に参加できるようになるかを考えて支援を展開すべきである。また、在籍クラスでの学びに重点を置くことによって、いずれは支援クラスでの指導を減らし、子どもの自立を徐々に目指していくことも必要であると考える。

### 4 今後の課題

今後の課題としては、まず支援クラスで学習する対象児童が複数名いる場合にどう対応していくかという点が挙げられる。今回は在籍クラスが同じ児童2名に対する実践だったため、同時に取り出し支援を行うことができた。しかし、支援クラスには同学年でも異なるクラスから対象児童が通ってくることも多々ある。その場合には在籍クラスごとで授業進度が異なることもあり得るため、本実践のような指導体制はとりにくくなってしまう。そのようなケースでは、できるだけ学年で進度をそろえてもらうように、支援クラス担当から各担任・学年等に依頼することも必要になってくるだろう。

次に、今回のような意見文作成やスピーチ等の表現活動を含まない単元ではどのように授業づくりを進めていくかも課題である。読解の学習が中心となる授業の場合は、在籍クラスの中で本文の内容をつかませるのはなかなか難しいため、支援クラスでの授業が主となる可能性が高い。しかし、支援クラスを中心に据えた指導体制では、対象児童が取り出し支援での学習に依存しがちになり、在籍クラスでの授業に学習意欲が持てなくなるおそれがある。担任との連携をもとに事前に本文の内容をわかりやすく伝えたり、キーワードを指導したりするなど、在籍クラスでの授業を中心に据えながら、適宜支援クラスでの先行学習等を行って指導を進めることが必要であると考える。

また、在籍クラスの担任としてできることは何なのかを考えていくことも重要である。本実践後、杉浦は実習生として在籍クラス担当という立場から算数の授業実践を行う機会があった。その際、支援クラスで外国人児童担当教員に練習問題を予習しておいてもらったところ、在籍クラスでの授業中にB男

が「この問題わかる！」と言って積極的に発表を行う場面が見られた。杉浦も事前に支援クラスでの学習内容とA子・B男の状況を聞いていたため、すぐにB男を指名することができ、B男も自信を持って発表できたことをとても喜んでいて。一方、A子も支援クラスでの学習を生かして授業中にたくさんの問題を解き進めていくことができた。このように在籍クラス担任の立場からも、支援クラスの担当教員との連携を図ることによって当該児童の実態を的確にとらえ、授業中に児童が活躍できる場面を生み出すことは可能となる。

今後も以上のような在籍クラスと支援クラスとの連携をもとにした指導のあり方を追求していきたいと考える。

#### 注

- (1) リライト教材とは、日本語初期の段階から教科の学習に入りやすくするために、教科書本文を子どもの日本語力に応じてわかりやすく書き換えた（リライトした）教材のことである。光元・岡本(2006)では6つの日本語能力レベルに分けた作成方法が紹介されており、使用するリライト教材のレベルは学習者の力の伸びに合わせて徐々に上げていき、次第に教科書本文に近づけていくとされている。生活に必要な日本語を2、3か月学習してひらがなの読み書きがほぼできるようになった時期から始めると効果的であるという。日本語指導が必要な外国人児童生徒だけでなく、聴覚障害やLDの児童にも効果があったという報告もされている。
- (2) 総合学習等において、課題やテーマを中心に置き、そこから思い浮かぶ言葉や興味関心のある事柄を蜘蛛の巣を張るように次々とつなげて自分の考えを広げ、次の活動への手がかりを見出す手法のこと。
- (3) 矢崎(2005)による作文指導法の1つ。長い文章を書くことが苦手な子どもに対して、短冊1枚につき1文だけを書かせていき、後で書いた短冊を集めて1つの文章にまとめていく手法のこと。指導の手順は以下のとおりである。
- ① 作文のテーマについて子どもと話し合いながら、作文で書ける内容を1文で発話させ、それを短冊

1枚に書かせていく。

- ② 間違った日本語（話し言葉等）で表現した場合には正しい書き言葉の言い方に直して、もう一度発話させるようにする。
- ③ 時系列（話の順番）にはとらわれず、子どもがそのテーマで思いついたことをどんどん発話させ書かせていく。
- ④ 学習者がある程度短冊の文が書けた段階でそれらの短冊を並べ替え、一連のまとまりのある文章にしていく。適宜、教師が内容に関する質問を行い、適当な文（短冊）を追加する。また、必要に応じて接続詞を指導し、文と文の間に挿入する。
- ⑤ 全体を音読して文章が正しいかを確認した後、作文用紙に写し書きさせる。

#### 引用・参考文献

- 清田淳子・朱桂栄(2005)「両言語リテラシー獲得をどう支援するか—第一言語の力が不十分な子どもの場合」『母語・継承語・バイリンガル教育研究』1号 母語・継承語・バイリンガル教育研究会 pp44-65
- 櫻井千穂(2008)「外国人児童の学びを促す在籍学級のあり方—母語力と日本語力の伸長を目指して—」『母語・継承語・バイリンガル教育研究』4号 母語・継承語・バイリンガル教育研究会 pp1-26
- 松田文子・光元聰江・湯川順子(2009)「JSLの子どもが在籍学級の学習活動に積極的に参加するための工夫—リライト教材を用いた「日本語による学ぶ力」の育成—」『日本語教育』142号 日本語教育学会 pp145-155
- 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。
- 矢崎満夫(2005)「短冊作文」大蔵守久・池上摩希子監修『子どもといっしょに！日本語授業面白ネタ集2』凡人社 pp39-41
- 劉雲霞(2011)「来日間もない外国人生徒の在籍学級国語科授業参加の試み—「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」による実践から—」『人間文化創成科学論叢』第14巻 お茶ノ水女子大学 pp157-165

## 資料

表2 本実践における「平和のとりでを築く」単元計画

時間 (クラス)	学習内容	外国人児童指導上のねらい
1 (在籍) ※指導者：杉浦	・「平和のとりでを築く」を読むための導入を行い、平和とは、戦争とは何かといった学習課題をもつ。	・本文を読み込んでいくためのきっかけづくりを行い、平和や戦争について考えようとする態度をもつ。
2 (支援)	・「平和のとりでを築く」を読み、タイトルについて考えることを通して、著者の思いをとらえる。	・リライトされた本文の内容を理解する。 ・タイトルから筆者の思いを考えることを通して、筆者の思いを知る。
3 (在籍)	・1、2 時間目での学習を元に平和について話し合い、自分の考えをもつ。 ・意見文の例を読み、意見文の書き方の工夫を知る。	・相手の話を聞いて、周りの友だちがどんな考えをもっているのかを知る。 ・意見文の書き方の工夫を知る。
4 (支援)	・平和について自分の考えを短くまとめる(仮の要旨を作る)。 ・班で交流し、要旨を見直す。	・自分の考えをウェビングとして書き出すことができる。 ・友だちの意見を聞いて思いをもつ。
5・6 (支援)	・仮の要旨を説明するための資料を探し、調べる。 ・調べたことを元に要旨を確定する。	・自分の考えを簡条書きで書くことができる。 ・自分で考えたことについて関連する本を探し、読む。 ・意見文に資料として書き加えたい事柄を見つけ、文を整理してまとめることができる。
7 (在籍)	・班で交流し、意見文を読みあい、感想を言い合う。	・友だちの意見文に思いをもち、伝えることができる。
8 (在籍)	・教科書内のスピーチ原稿を CD で聞き、意見文と比較をすることを通して、工夫点、参考にしたいところを見つける。	・スピーチを聞いて、話し言葉、書き言葉があることを知る。
9・10 (支援)	・意見文を基にスピーチの構成を考える。 ・資料集めをし、スピーチメモを作る。	・意見文からスピーチで伝えたいことを書き出し、話し言葉に変える。 ・スピーチをするときに必要な資料を用意する。(絵や図など)
11 (在籍)	・スピーチ練習を行う。	・資料を見せながらスピーチをすることができるよう練習を行う。
12~14 (在籍)	・スピーチを自分で行い、相手のスピーチを聞く。 ・意見が明確に伝えられていたかを相互評価する。	・友だちのスピーチを聞いて、感想をもち、それを相手に伝えることができる。

※第1時のみ、杉浦が在籍クラスにおいて授業を担当する計画とした。