

自己肯定感をもち,主体的に学ぶ児童の育成
～外国にルーツをもつ児童の個別支援を通して～

桃ヶ丘小学校 小森 美智瑠

1 主題設定の理由

近年,日本に暮らす在留外国人の数は急速に増えている。「出入国管理及び難民認定法(出入国管理法)」の改正により平成31年4月から新たな在留資格が創設されたことで,日本で生活する外国人の数は今後もさらに増えていくと予想されている。様々な文化的背景をもつ人たちが身近にいる生活は今や当たり前となり,私たち教師も多様な価値観を身に付けて子どもの指導等にあたっていくことが求められている。

現任校で日本語適応学級の担当になって,3年目になる。本校は,日本語指導を必要とする外国にルーツをもつ児童(以下,外国人児童)が79名在籍し(令和2年5月1日現在),小牧市の中でも特に外国人児童在籍数の多い学校である。日本語適応学級(以下,国際学級)では,保護者の希望をもとに児童の言語能力に応じて週1～3時間の「取り出し指導」を国語の時間に行っている。また,算数の時間に週4～5時間の「入り込み指導」を行っている。

これまでに取り出し指導で関わった外国人児童の中には,日本語を流暢に話し日常生活を問題なく送っているように見えても,教科書に出てくる言葉を全く理解していない子や,漢字をたくさん練習しても少し時間が経つとほとんど忘れてしまう子が多くいた。また,そのような児童の中には,取り出し指導の時間には集中して学習するが,学級では「できなくてもしかたがない」と,学ぶことに対して消極的になってしまっている子もいた。なぜ外国人児童の中には,このような状態に陥ってしまう子がいるのか。指導に関わっている児童を観察するうちに,大きく二つの課題があるのではないかと考えた。

一つ目は,言語能力面の問題である。人の言語能力は日常生活でコミュニケーションをする際に使用する「生活言語能力」と,教科学習に必要な「学習言語能力」に分けられ,学習活動に参加するには「学習言語」といわれる種類の日本語を習得している必要があるとされる。「学習言語能力」とは,教科固有の語彙や言い回し,授業内容を理解するために必要な表現などである。生活の中で習得することは難しく,教師による計画的な支援が必要である。

前述のこれまで担当した児童たちには,学習言語能力が十分に身に付いていないことで,学習活動に参加することに困難をきたしていたのではないかと気付いた。そして,学習言語能力の育成を常に意識し,教科の学習と日本語指導を結び付けた指導を行うことで,外国人児童が少しずつ確実に「わかった」という自信を積み上げ,楽しみながら主体的に学ぶ意欲をもてるようになるのではないかと考えた。

二つ目は、心理面の問題である。外国人児童には、日本語の理解が十分でないため学習に遅れが生じ、その差がなかなか取り戻せなかったりするなど、日本人児童と同じようにいかない面がある。そのため、教師も学級の児童も、「できない面」「足りない面」に目が行ってしまいがちである。学級の中で認められる機会が少ないと、外国人児童が疎外感を感じるようになり、学習意欲の低下につながってしまうのではないかと考えた。在籍学級を安心して学べる居場所にするために、国際学級担当教師として何ができるか。昨年度担当した、来日して数ヶ月～1年程度の子どもたちを抽出児童とし、支援方法を探っていきたいと考えた。

将来日本で生きていくとしても、帰国して生活するとしても、「生きる力」＝生涯にわたり実社会を主体的に生きていく力を身に付けていってほしい。そのためには、どんな困難に直面しても「自分はできる」という自己肯定感と、主体的に学び続ける意欲を育てていく必要があると考え、本主題「自己肯定感をもち、主体的に学ぶ児童の育成」を設定した。

2 目指す児童像と研究の構想

(1) 目指す児童像

- ① 在籍学級で自信をもって学習活動に参加する児童
- ② 日本語を知ることを楽しみ、主体的に学ぶ児童

(2) 研究の仮説

仮説Ⅰ 担任教師や他の担当者と連携し、在籍学級が安心できる居場所となるように継続的な支援を行えば、外国人児童が自信をもって学習活動に参加することができるだろう。

仮説Ⅱ 児童の実態を把握し、学習意欲を高める工夫をしながら日本語で教科を学ぶ力を育てる支援を行えば、外国人児童が日本語を知ることを楽しみ、主体的に学ぶことができるだろう。

(3) 研究の手立て

ア 仮説Ⅰに対して

〈手立てⅠ-a 担任や他の担当者との連携〉

担任や他の国際学級担当教師と指導記録ファイルや口頭での打ち合わせ等で積極的に情報交換し、各児童の生活面や学習面での情報を共有することで、在籍学級の授業と取り出し指導の学習を関連付け、連続性・一貫性のある指導を行えるようにする。

〈手立てⅠ-b 他の児童に認められる場面の設定〉

目の前の外国人児童のできることは何かを観察し、まず教師が児童を肯定的に見るようにする。取り出し指導では個に合わせた取り組みやすい課題を設定し、入り込み指導では、外国人児童が学級の仲間との学び合いに参加しやすくなるような支援を心がける。そして外国人児童の努力や個性がみんなに認められる場面をつくり、「できた」「わかった」という達成感や充実感を味わえるようにする。

イ 仮説Ⅱに対して

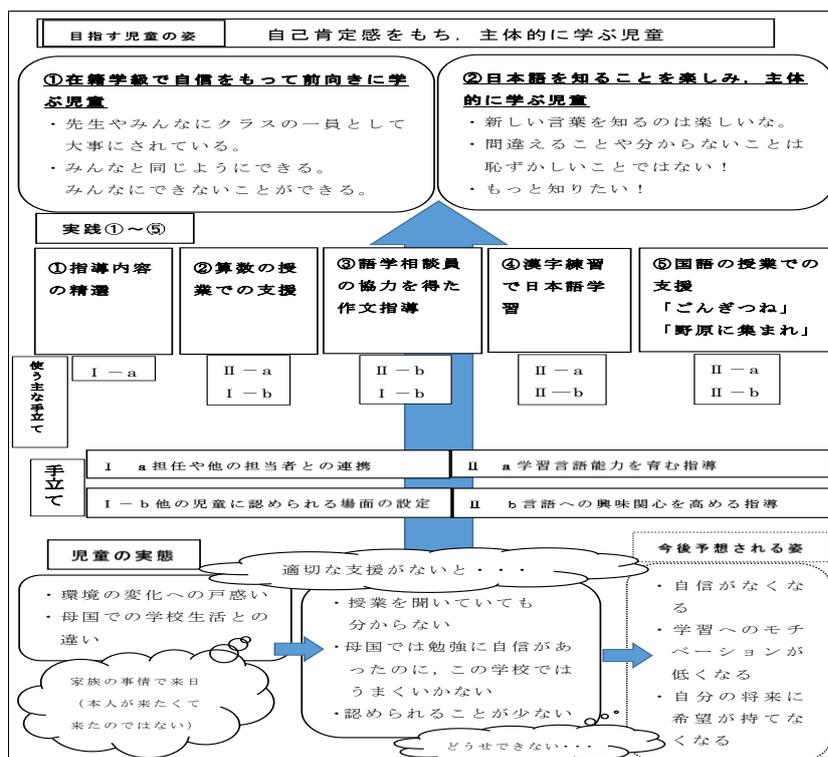
〈手立てⅡ-a 学習言語能力を育む指導〉

取り出し指導ではその時間に学ばせたい教科の内容と、教科の学習を通して身に付けさせたい日本語を決めておき、わかりやすく伝えるようにする。入り込み指導では、手助けが必要だと思われる場面で、学習内容を理解するために必要な日本語をタイミングよく伝える。漢字指導では、漢字の読み書きだけでなく、文で意味を学ぶことができる教材を用意し、読む・書く・話す練習を行って、漢字練習をしながら基礎的な日本語の表現を身に付けていけるようにする。

〈手立てⅡ-b 言語への興味関心を高める指導〉

新しい言葉を学ぶ意欲を高めるためには、「わかりやすい」「できそうだ」と思えることが大切だと考える。そのために、児童の母語、絵や写真、ジェスチャー、視聴覚機器の使用といった支援を取り入れる。本研究では、母語の能力が高い児童を抽出児童とするため、J. カミンズの「二言語相互依存説（二重氷山説）」（第1言語の学習言語能力が高い者ほど、第2言語の学習言語能力の習得が早く、すでに備わっている彼らの母語を生かして指導を行うことが、新しい言語の習得の近道になる）の理論に基づき、特に母語を活用した支援に重点を置く。母語を扱うことは外国人児童の母国や母文化を尊重することに通じ、意欲向上にもつながると考える。語学相談員さんの協力を得て、母語を入口として少しずつ日本語の世界を広げ、母語と日本語を結び付けながら語彙を増やしていけるようにする。

(4) 研究構想図



3 研究の実際

(1) 抽出児童について

取り出し指導と入り込み指導を行っている4年生児童A、Bを抽出した。2名は同じ学級に在籍している。2名とも母国の小学校に通っていた経験があり、来日時期は異なるが日本での学校生活は本校が初めてである。2名とも学習意欲が高く、母国にいた頃も優秀な児童だったと思われる。しかし来日して間もないこの時期に適切な支援がないと、来日前とのギャップに苦しみ、意欲をなくしてしまうかもしれない。国際学級担当として最適な支援のあり方を探るため、抽出児童とした。

① 児童の実態

〔児童A〕

平成30年7月にボリビアから来日。市の日本語初期教室通学を経て、3年生の9月から本校に通い始める。両親と本人との3人暮らしで、母語はスペイン語。母親が教育熱心で、在籍学級に遅れをとらないように学習させてほしいと願っている。本人も学級のみんなと同じように学習したいと思っている様子。しかし、日本語がまだあまり理解できない。わからなくても自分から質問することがなかなかできず、わかったふり、できたふりをしていることがある。母語での読み書きができる。

〔児童B〕

令和元年5月にブラジルから来日。市の日本語初期教室通学を経て4年生の9月から本校に通い始める。両親と本人の3人暮らしで、母語はポルトガル語。転入したばかりで日本語がほとんど理解できず、不安を抱えている様子だが、言葉がわからなくても在籍学級の授業には真面目に参加し、疑問があると教師や語学相談員に積極的に聞く。母語での読み書きがよくできる。

② 取り出し指導・入り込み指導の担当時数

・取り出し指導担当時間数

児童Aの取り出し指導は複数の教師で担当し、下記の太字下線部の時数を私が担当した。

4～5月	<u>週2</u> ／週3（週1はK先生が担当）
6～7月	<u>週3</u> ／週3
9～12月	<u>週1</u> ／週3（週2はN先生が担当）
1～2月	<u>週0</u> ／週2（N先生が担当。ただし、この期間に臨時で2回、指導を担当した）

児童Bの取り出し指導は、9～2月の期間を通して一人で週3時間を担当した。取り出し方法は教師とのマンツーマンを基本としたが、9月～12月の時期は、私が受け持つ週1時間のみ、児童Aと児童Bを2名一緒に一人の教師が指導する形で行った。

・ 入り込み指導担当時数

在籍学級への週 5 時間の入り込み指導のうち、2 時間を担当した。残りの 3 時間は T 先生が担当した。

(2) 実践期間・検証方法

児童 A については平成 31 年 4 月～令和 2 年 2 月、児童 B については令和元年 9 月～令和 2 年 2 月を実践期間とした。担任からの情報、入り込みや取り出し指導時の様子、テストや作文などから児童の変容を追い、各手立てが有効であるかを検証した。

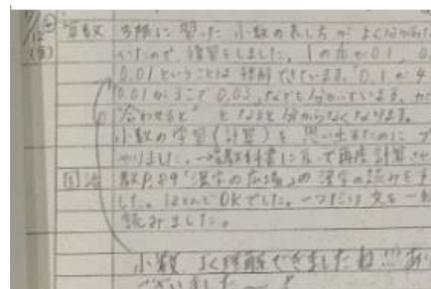
(3) 実践

実践① 指導内容の精選〈手立て I-a〉

担任との話し合いで、取り出し指導では国語と算数を継続的に指導していくことになった。どちらの教科も、学んだことが在籍学級での学習に活かせるように、毎回在籍学級の進捗と児童たちの理解度を担任に確認し、先行学習にするか復習にするかを決めた。担任からの要望があったときは、国語と算数以外の教科（社会の見学のまとめ、総合的な学習の新聞作り、学活の作文など）も行った。

取り出し指導終了後には取り出し指導記録ファイル（資料 1）に学習内容や様子を記録し、報告した。児童 A の指導では、取り出し指導を一緒に担当した K 先生や N 先生の記録の内容を受けて次の学習のポイントを決め、連携した指導ができるよう心がけた。また、同じ学級に入り込み指導を行っている T 先生に算数での様子を聞いて次の指導内容を決めたり、T 先生から聞いた内容を K 先生や N 先生に伝えて、取り出し指導に取り入れてもらったりした。

資料 1 取り出し指導記録



実践② 算数の授業での支援〈手立て II-a, I-b〉

〔入り込み指導〕

在籍学級には、先生や友達の話をしつかりと聴く姿勢、間違いやわからなさに自然に寄り添う雰囲気があり、グループや全体で学び合う姿が常に見られた。児童 B が転入したばかりの頃も、学級の児童たちはたくさん声をかけ、児童 B がプリントに何を書いてよいかわからない時には「これを書くよ。」と親切に教えていた。

温かい雰囲気の中で児童 A、児童 B は落ち着いて算数の授業に参加していた。しかし、文章問題では、理解できない言葉が多くてグループ活動に全く参加できず、周りの児童たちも児童 A や児童 B をどのように助けてよいかわからない様子だった。そこで、理解が難しいと思われる言葉の意味を母語や絵で伝える支援を行った。

「がい数の計算」において、「ゆうたさんの家から学校までの道のりは、おうふくで 1800m あります。1 年で 205 日学校へ行くとすると、全部で何 km になります

か。上から1けたのがい数にして見積もりましょう。」という文章問題に取り組んだ時は、「道のり」「往復」の母語訳を調べて児童Aと児童Bに伝えた。

児童Aへの支援では、問題文の「1年で205日学校へ行くとすると全部で何kmになりますか。」の部分スペイン語に翻訳した文を見せ、赤いペンで書いた矢印を指でなぞりながら「往復」という言葉の意味を再度伝えた。(資料2)

「おうふくは、行きと帰りのことだよ。おうふくは、1800m。1800mを205日、205回歩く。何算かな。」と聞くと、児童Aは「あっ、わかった!」と言い、ノートに「 1800×205 」と式を書いた。それを見ていた同じグループの児童が、「Aさん、合ってるよ!ここから概数にするんだよ。」「上から1けただよ。」と、児童Aに続きの説明をし始めた。「上から1けたの概数にする」ことは、前の時間に取り出し指導で学んで理解していたので、グループの児童の説明を理解し、正しい答えを求めることができた。このように、学習内容の理解に必要な言葉を伝えることで、完全に理解することは難しくても、あきらめずに問題にチャレンジすることができた。入り込み指導で見ている理解が不十分だった場合は、次の取り出し指導で復習を取り入れてフォローするようにした。

〔取り出し指導〕

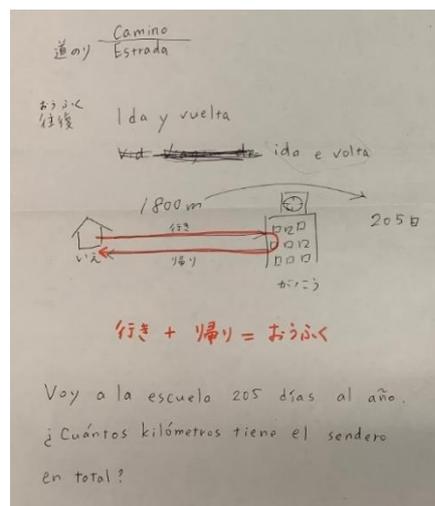
2学期の後半以降は、可能な限り先行学習を行うようにした。「面積」の学習においての「南北2km、東西4kmの長方形の形をした土地の面積を求めましょう。」という文章問題では、「南北」「東西」「土地」という言葉の母語を調べて伝え、「長方形」は、下学年の教科書を見せて「正方形」とともに定義を説明し、日本語で言う練習をさせた。また、「面積を求めましょう」という言葉が出てきたら、面積を求める公式を使って計算することを伝えた。在籍学級の授業では、2人とも学級で困ることなくこの問題に取り組むことができた。

「分数」の学習では「分母」「分子」「真分数」「仮分数」「帯分数」という用語をおさえ、計算問題に取り組んでおいたので、児童Bが在籍学級の授業で挙手をして、全員の前で答えを言うことができた。学級の児童から拍手をもらい、児童Bは満足そうな表情で授業に参加していた。

実践③ 語学相談員の協力を得た作文指導〈手立てⅡ-b, Ⅰ-b〉

2学期には、行事のふりかえり作文や、国語や社会等のレポートを書く機会が多く、取り出し指導で何度か作文を書かせた。児童A、児童Bの初めの頃の作文指導では、言葉がほとんど通じず、初めから日本語で書かせることは極めて難し

資料2 支援に使ったメモ



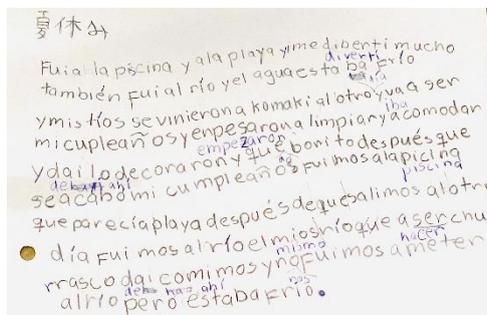
い状態だった。そこで、母語で作文を書かせることにした。母語で書いた作文を語学相談員さんに翻訳してもらい、翻訳後の日本語文を作文用紙に視写させた。書かせた作文は、「消防署見学の感想」、「夏休みの思い出」、「運動会の思い出」、「校外学習の思い出」、国語科「点字についてのレポート」などである。

資料3は、児童Aの作文「夏休みの思い出」である。母語で作文を書くことを伝えるとすぐに「やりたい!」と言い、どんどん書き始めた。書いている途中で終業のチャイムが鳴ると、「家で書いてくる。」と言って紙を持ち帰り、長い文章を書いてきた。次の取り出し指導の時間に語学相談員さんに直接、日本語の作文指導をしてもらうことができた。語句の説明を受けながら日本語で文章を書く練習、読む練習をした後、スペイン語の綴りや、文法などの母語指導も受けた。

児童Bも、母語で作文を書かせると、行事で頑張ったことや気付いたことなどをたくさん書くことができた。運動会の作文には「初めて日本の学校の運動会に参加するから、楽しみにしていました。」「勝てなかったけれど、参加することが大切だと思うから、とても良い思い出になりました。」と書いていた。9月～10月は、転入して日が浅く、児童Bは一生懸命話をしようとするがうまく言葉が出てこず、残念そうに下を向くことが多かった。母語で作文を書いている時の児童Bの表情はとても落ち着いていて、自信に満ちていた。翻訳後の日本語文を視写する時にも、丁寧に、前向きに取り組むことができた。

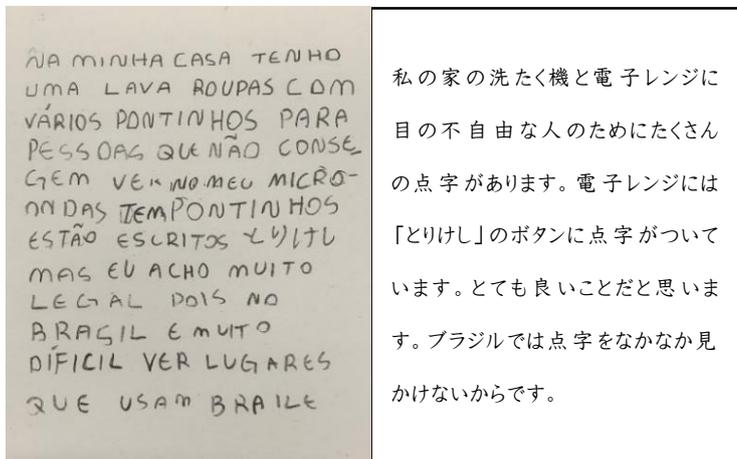
資料4の国語「点字についてのレポート」を書く活動の前には、教科書の資料「手と心で読む」を読んで自分の課題をもつという学習があったので、語学相談員さんに取り出し指導に入ってもらい、教科書の本文の翻訳を聞かせてもらった。児童Bは、点字や「手と心で読む」の筆者について、語学相談員さんによくつも質問をしていた。そして、しっかりと自分の考えの入っ

資料3 児童A 夏休みの思い出(9月)



夏休みに、プールと海に行きました。楽しかったです。川にも行きました。水がつめたかったです。おじさんとおばさんが来ました。次の日わたしのお誕生日会をするためです。みんなはそうじやかたづけをして、それからかざりつけをしていました。とてもよい会でした。わたしのお誕生日会が終わると、プールに行きました。海みたいでした。次の日、また前と同じ川に行ってバーベキューをしました。食べたり、川に入ったりしましたが、水がつめたかったです。

資料4 児童B 点字についてのレポート(9月)



たレポートを書いた。

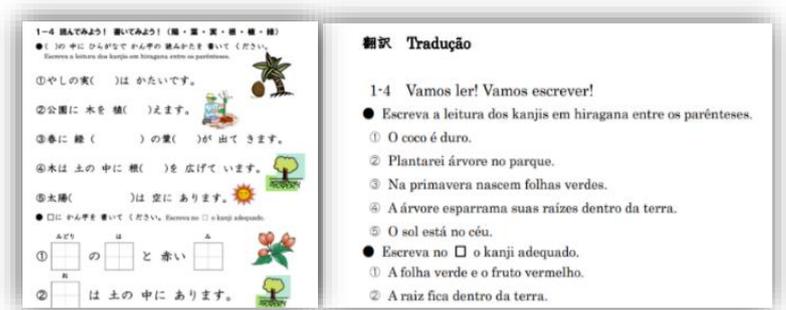
児童 A も児童 B も、母語で作文を書く機会を重ねるたびに、より詳しく自分の経験や考えを書くようになった。学級で作文が掲示され、「A さんも B さんも、すごい!」「詳しくたくさん書いているね!」と担任や友達から褒められ、満足感を味わえた様子だった。

実践④ 漢字練習で日本語学習〈手立てⅡ-a, Ⅱ-b〉

〔下学年の漢字の補充〕

児童 B は、日本語初期教室で1年生の漢字まで学習済みであったので、2年生の漢字から補充していくことにし、国際学級の宿題として「在日ブラジル人児童のための教材」(資料5)

資料5 「在日ブラジル人児童のための教材」(東京外国語大学)



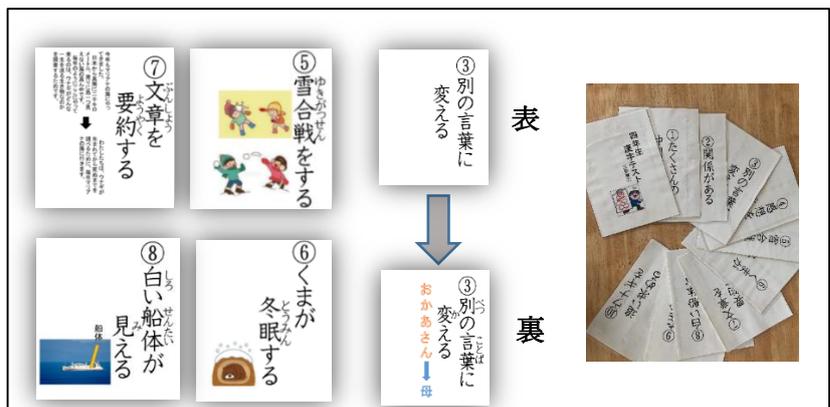
資料5)に毎日取り組ませた。ポルトガル語訳をつけて渡すことで、自分で言葉の意味を確認しながら漢字を覚えられるようにした。難しいところは、取り出し指導の時に日本語文とポルトガル語文を交互に音読させることで、自分で正しい答えを見つけていくことができた。

〔在籍学級の漢字学習についていくために〕

児童 A は、在籍学級の児童と同じ4年生の漢字練習に取り組んでいた。とても熱心に練習していたが、テスト本番になると多くを忘れてしまい、努力しても点数に結びつかないことがあった。書いている漢字の意味がわかるか尋ねると、「ほとんど意味を知らない。」と言った。そこで、「わからない言葉があったら、質問してね。意味がわかると漢字を覚えるのが楽しくなるよ。」と伝え、自分から質問できた時には必ず褒めた。

児童 B は、2学期は在籍学級の漢字テストを受けず、練習のみ行っていたが、漢字ドリルに出てくる言葉の大部分が理解できず、漢字練習への意欲が湧かない様子だった。そこで、「漢字絵カード」(資料6)を作成し、支援に取り入れることにした。これは「岩倉市日本語・ポルトガル語適応

資料6 作成した教材「漢字絵カード」



教室」の交流会で学んだ、「視覚に訴える漢字教材作り」の追実践である。

交流会ではパソコンを使って子どもたちに漢字とイラストのスライドを次々と提示する実践を見たが、本研究では作成した教材を印刷し、ラミネートしたものを用意した。漢字ミニテストの文を一問ずつカードにし、表側で読みの練習をし、裏側で答え合わせをするときに、教師による説明がほとんどなくても意味が理解できるように、イラストや写真、図などを載せた。2人が一緒にカードを見る時間を設定すると、交代で問題を出し合ったり、楽しそうに声を合わせて読んだりしていた。「これ、ポルトガル語では〇〇と言うよ。」「スペイン語では〇〇だよ。」と、自分の母語で意味を伝え合う姿も見られた。

学年の終わりに近づくにつれ、児童 A は漢字ミニテストで、安定して高得点が取れるようになった。(資料 7)

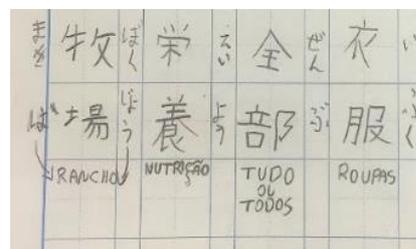
資料 7 児童 A 漢字ミニテストの結果

(第 7 回は受検せず)

ミニテストの回	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
得点(100点満点)	48	100	48	40	80	90		80	80	100	70	100	100

児童 B も在籍学級の漢字の練習に前向きに取り組めるようになった。2学期の終わり頃の取り出し指導で漢字を練習していた時のことである。児童 B はイラストでひと通り意味を確認したあとに、「衣服」という漢字を指で差し、「ポルトガル語分かるよ。」と言って、練習した漢字の下にポルトガル語訳を書いた。(資料 8)

資料 8 児童 B の練習ノートより



「B さん、すごいね！他のもわかるの？」と聞くと、「わかるよ。」と言い、残りの漢字の下にも訳を書いた。また、児童 B は「牧場」に 2 つの読み方があることにも興味をもち、「先生、『ぼくじょう』と『まきば』って、意味が違うの？」と質問をしてきた。ほぼ同じ意味であることを伝えると、「日本語って難しいね。でも面白い。」と言った。

3 学期には児童 B も学級の漢字ミニテストに参加するようになり、第 13 回目のテストでは、90 点を取ることができた。

実践⑤ 国語の授業での支援〈手立てⅡ-a, Ⅱ-b〉

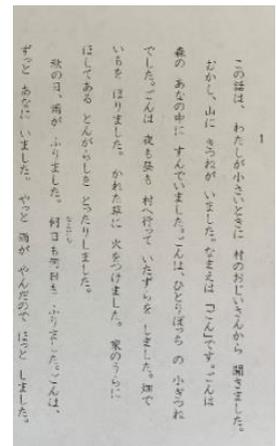
『ごんぎつね』の学習

10 月に行った「ごんぎつね」の学習では、ルビ付き教科書や、教科書の本文を簡潔な表現に直したリライト教科書(資料 9)を使って音読練習をした。第 1 場面では、「あなの中にすんでいました」「ひとりぼっち」「いたずらをしました」「ほっとしました」などのごんの性格やおかれた状況を表す言葉をピックアップして、写真やイラストを使って伝えた。そして、「すんでいました」「ほっとしました」は、「A さんは、ボリビアにすんでいました。」「テストが終わったのでほっとしました。」と

いう、抽出児童にとって身近なことと結び付けた例文を作
て伝えた。

リライト教科書を使うことで、あらすじを理解できたよう
であった。しかし、在籍学級の授業では2人とも通常の教科書に
使われている表現や、在籍学級の子どもたちの話し合いの内容
がほとんどわからず、「クラスの授業は難しい。」と言っていた。
学級の授業で何も理解できないのが悔しい、という表情だった。
そこで、少しでも教科書の内容が分かるようになる教材はない
かと探したところ、ポルトガル語で「ごんぎつね」の全文を朗
読した動画を見つけ、支援に取り入れることにした。(資料 10)

資料 9 リライト教科書



(大城小学校より)

資料 10 「ごんぎつね」ポルトガル語版朗読動画 (YouTube より)



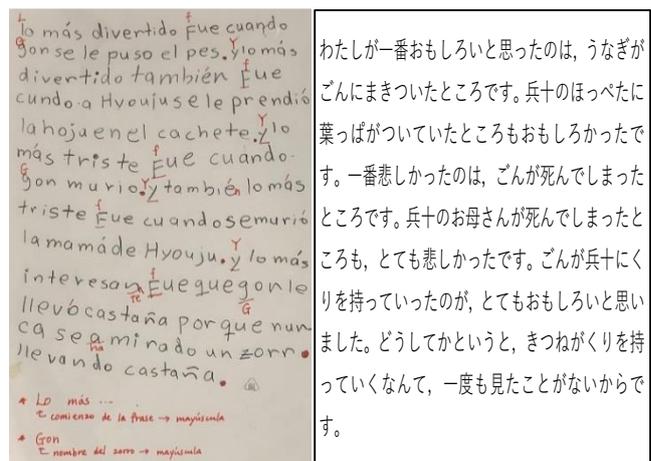
(制作 『多言語絵本の会 Rainbow』)

児童 A にはスペイン語の動画を視聴させたかったが、この時にはポルトガル語の
動画しか見つけられず(のちにスペイン語の動画もあることが分かった)、児童 A が
「ポルトガル語でも大丈夫。」と言ったので、2人一緒にポルトガル語の動画を視聴
させることにした。両言語は似ている部分が多く、会話が成り立つことが多いそう
である。児童 A と B も、よくスペイン語とポルトガル語で会話をしていた。

動画を再生すると、2人とも真剣
な表情で最後まで画面を見ていた。

児童 B は、途中で国語の教科書を開
き、朗読を聞きながら本文を指でな
ぞっていた。視聴した後に、母語で感
想を書かせると、2人とも思ったこ
とや感じたことをたくさん書くこと
ができた。児童 A の感想文(資料 11)
からは、物語の内容をよく理解でき
ていることが分かる。学級の仲間と
同じ教科書の内容を母語で理解する
ことができ、児童 A、児童 B の清々しい表情を見ることのできたのは、大きな収穫
であった。

資料 11 児童 A 「ごんぎつね」感想



わたしが一番おもしろいと思ったのは、うなぎが
ごんにまきついたところです。兵十のほつたに
葉っぱがついていたところもおもしろかったで
す。一番悲しかったのは、ごんが死んでしまっ
たところです。兵十のお母さんが死んでしまっ
たところも、とても悲しかったです。ごんが兵十に
くりを持っていったのが、とてもおもしろいと思
いました。どうしてかという、きつねがくりを持
っていくなんて、一度も見たことがないからで
す。

〔詩を書こう『野原に集まれ』の学習〕

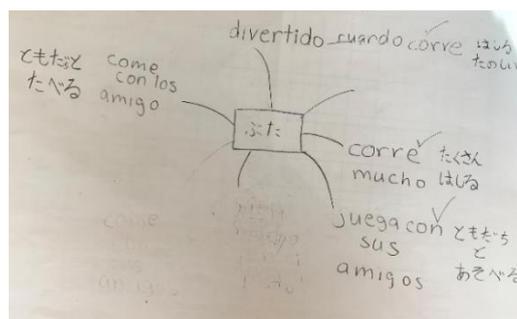
1月には、詩「のはらうた」の音読と、野原の仲間になりきって詩を書く学習があり、2人の児童をそれぞれマンツーマンで、以下①～③の手順で指導した。ここでは、下線部の②③の活動の様子を報告する。

- ①教科書「のはらうた」の詩の音読をする。気に入った詩を選んで読み味わう。
- ②野原の生き物になったつもりで詩を書く活動を知る。詩を書く方法を確認してから、自分がなりたい生き物を選び、思いつくことをどんどん書く。(日本語でも母語でも可とする。)
- ③自分が書いた言葉を別の言葉に変えたり、繰り返したりしながら調子を整え、詩を完成させる。できあがった詩を音読する。

②の活動では、まず、「野原」「生き物」「～になったつもりで」という言葉の母語訳を調べておいて伝え、意味をおさえた。その後、マインドマップ形式でメモを作成させた。なりたい生き物を中央に書かせ、思いつく言葉を日本語か母語で自由に書かせていった。(資料12、資料13)

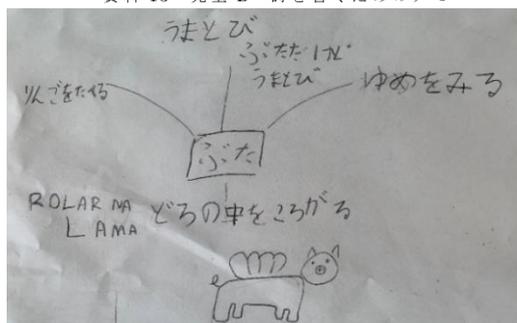
児童Aは、なりたい生き物に「豚」を選び、思いつくことを黙々と母語で書いていった。書き終わったのを見計らい、「Aさん、これ、日本語で言うことはできる？」と聞くと、「たくさん」「たのしい」「ともだち」という言葉を日本語で言い換えることができた。語彙が以前に比べて確実に身に付いているのを感じた。

資料12 児童A 詩を書くためのメモ



児童Bも、児童Aと同じ「豚」を選んだ。資料14は、メモを書くときの児童Bと教師の会話の一部を記録したものである。「うまとび」という言葉に興味をもち、とても驚き、楽しんでいたので、その気持ちを詩に入れてみてはどうかと助言した。「ゆめをみる」は初めポルトガル語で書いていたので、訳を調べて伝えと、ポルトガル語を消して日本語で書き直した。「消さなくてもいいんだよ。」と伝えたが、日本語で書きたい気持ちが強いようだった。

資料13 児童B 詩を書くためのメモ



③の詩を書く活動において、言葉を整えて詩にするのには教師が少し手助けをしたが、メモに書いた言葉をどの順番で書くかはすべて本人たちに決めさせた。

詩を書く時の方法である「ある言葉を別の言葉に変える」や「言葉を繰り返す」の意味は、メモを詩にする過程(『転がる→ころころ』『はしる はしる』等)で教えていった。児童Aは、教師が考えた「はしる はしる」の部分をもとにして「た

べる たべる たくさんたべる」の部分自分で考えることができた。

「豚」の気持ちや、感嘆詞、擬態語等も、助言すると自分たちで考えて加えることができ、それぞれの個性が表れた詩ができあがった。(資料 15, 資料 16)

完成した詩を音読する時は、児童 A も児童 B もとても嬉しそうに読んでいた。

資料 14 児童 B と教師の会話記録

(B:児童 B T:教師)
 T:これから、詩に書くことを考えていきます。Bさんは、何になりたい？
 B:豚さん！ブラジルには豚がいっぱいいるから。
 T:そうなんだね！豚になったBさんは、まず何をします？日本語でもポルトガル語でもいいから、書いていきましょう。
 B:豚は、りんごが好き！
 T:なるほど！じゃあ、書いてみようか。日本語で書ける？
 B:書ける！（『りんごをたべる』と日本語で書く）
 T:すごい。上手に書けたね！他には、何をします？
 T:土…(両手を前に出して、寝転がるような動作)
 T:「土の上に寝る」？
 B:ううん。ええっと、水の…土の中…(ポルトガル語を紙に書く)
 T:ちょっと待っててね。(訳を調べる。)それは、「泥」。「泥の中を転がる。」だね。
 B:ああ！どろ！知ってる。(日本語で『どろの中をころがる』と書く。)
 B:あと、これ…(子どもたちが馬跳びをしている絵を描き、いすから立ち上がり馬跳びのジェスチャーもする。)先生、何これ？
 T:「うまとび」だよ
 B:えっ？馬？馬！？豚なのに！？(笑う)
 T:そう！人間がやっても、豚がやっても、「うまとび」だよ。おかしいね。
 B:うん、おかしい。うまとび。
 T:まだある？
 B:うん。(ポルトガル語を書く)
 T:(訳を調べる)「眠る」「夢を見る」だね。どんな夢を見るのかな。
 B:(羽のついた豚の絵を描く。)
 T:そうか。空を飛ぶ夢。いいね。素敵な夢だね。

資料 15 児童 A 完成した詩

たのしい毎日
 はしる はしる 草の上
 ともだちとあそんで またはしる
 おなかですいた
 なにかたべたいな
 ぼくはたべることもだいすき
 たべる たべる たくさんたべる
 ともだちと いっしょにたべる
 たべたらまたあそぼう
 ああ たのしいな

資料 16 児童 B 完成した詩

ぶたと友だち
 どろの中をころころ
 きもちいいな
 友だちとうまとびをしよう
 びよんびよんびよん
 ぶただけど うまとびだよ
 よるはねむってゆめをみる
 そらをとぶゆめをみるよ
 ああ よくねた
 あさごはんはだいすきなりんご
 わあ おいしい

4 研究の成果と考察

〈手立て I - a 担任や他の担当者との連携〉について

児童の情報を担任や他の担当者と共有することで、次に何を指導すべきなのかを明確にすることができた。児童 A の指導では、年度の途中で担当教師が N 先生に替わったが、N 先生に入り込み指導での様子をできるだけ具体的に伝えることで、在籍学級の授業につながる指導をしてもらうことができた。児童 A の自分からなかなか質問できないという性格上の課題も伝え、N 先生からも児童 A に「わからないことはある？」と声をかけ続けてもらったことで、自分から教師に質問できる回数が増えた。児童 B の指導では、算数の先行学習で理解できた所を担任に伝えることで、授業で児童 B が発言できる場をつくってもらうことができた。手立て I - a は、抽出児童が在籍学級で自信を持って学習活動に参加するために有効であったと考える。

〈手立て I - b 他の児童に認められる場面の設定〉について

算数の授業に自信を持って参加できたことや、自分の気持ちのしっかり入った作文

を担任や学級の児童に褒められたことで、抽出児童の緊張が和らいだ様子が見られた。12月の懇談会では、児童Bの保護者から「日本語はまだわからないけれど、学校はとても楽しいと言っています。」という言葉聞くことができた。手立てⅠ－bは、在籍学級を児童にとって安心できる居場所とするために有効であったと考える。

作文を書いた時には、視写した日本語の文章のみ教室に掲示したが、母語で書いた文章も在籍学級の児童に紹介すると、さらに外国人児童の努力を伝えることができたのではないかと思う。

〈手立てⅡ－a 学習言語能力を育む指導〉について

取り出し指導で学習言語の習得を意識しながら算数の先行学習を行うことで、在籍学級の授業についていける部分が増えた。また、国語「野原に集まれ」の学習では、詩をつくる活動をしながら必要な学習言語を伝えることで、部分的ではあるが自分の力で詩を考えることができた。入り込み指導では、必要な学習言語を伝えることで、児童Aがグループ学習に参加し、内容を理解することができた。漢字指導では「漢字絵カード」の取り組みにより、児童Bが主体的に漢字学習に取り組むようになった。数回のテスト結果だけでは十分に検証できたとは言えないが、児童A、児童Bともに成績の向上がみられた。手立てⅡ－aは、「わかった」という小さな成功体験を積み重ねることで、主体的に学ぶ意欲を引き出すのに有効であったと言える。

〈手立てⅡ－b 言語への興味関心を高める指導〉について

母語で作文を書くことで、抽出児童が自信を持って自分の考えを伝えようとする姿を見ることができた。また、国語「ごんぎつね」の学習ではポルトガル語の朗読動画を観ることで物語への興味関心を高めることができた。児童Bの漢字指導においては、翻訳付きの教材を使うことでとても意欲的に下学年の漢字練習を行うことができた。国語「野原に集まれ」の学習では、詩のメモを作成する際に母語や絵、ジェスチャーを使うことも認めることで、抽出児童が言葉を楽しみながら学習活動に取り組む様子が見られた。手立てⅡ－bは、日本語を知ることを楽しみ、主体的に学ぶ意欲を高めるのに有効であったと言える。

5 今後の課題

今回の実践を通して、外国人児童の居場所づくりを意識して行ったり、児童の実態に合わせた支援を行ったりすることで、学級の大切な一員であるという自己肯定感や、主体的に学ぶ意欲をもたせることができた。しかし、今年度になると、児童Bの学習意欲が以前に比べて低下したという話を現在の担任や担当教師から聞いた。困難に直面しても学び続けるという意味での「主体的に学ぶ意欲」の育成は、一朝一夕には難しいものだと痛感している。今後さらに研修の機会を重ね、外国人児童の指導に関するよりよい方法を習得していきたい。そして、得た知識を多くの教師と共有し、外国人児童も日本人児童も自己肯定感をもって輝ける学びの場をつくることができるよう、研究を続けていきたい。

【参考文献】

「イチからはじめる外国人の子どもの教育」 白井智美 編集 教育開発研究所

「外国人児童生徒受入れの手引 改訂版」 文部科学省総合教育政策局
男女共同参画共生社会学習・安全課

「DLA<読む>理論から実践へ」 令和元年夏季教職員研修資料（小牧市教育委員会）

「外国人児童生徒指導に関する～情報交換・交流会 2019～」 研修資料
（岩倉市日本語・ポルトガル語適応指導教室）

「DLA と JSL を活かした学校現場での支援について」
2019年10月3日 アニモ授業公開・JSLカリキュラム学習会研修資料
（小牧市立大城小学校）

【参考 URL】

法務省ホームページ

<http://www.moj.go.jp/index.html>

東京外国語大学 多言語・多文化教育研究センター「在日ブラジル人児童のための教材」

<http://www.tufs.ac.jp/common/mlmc/kyouzai/brazil/>

多言語絵本の会（Multilingual Picture book Club）Rainbow

<https://www.rainbow-ehon.com/>