

## バイリンガル児の説明的な文章を書く力を伸ばす授業

### —在独日本語補習校の小1学級における「描写文」の試行授業から—

How to enhance bilingual pupils' competence in expository writing

—An experiment in first-grade classrooms at a Japanese supplementary school in Germany—

ビアルケ（當山）千咲<sup>1</sup>，柴山 真琴<sup>2</sup>

<sup>1</sup>大妻女子大学人間生活文化研究所，<sup>2</sup>大妻女子大学家政学部

Chisaki Toyama-Bialke<sup>1</sup>, Makoto Shibayama<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Institute of Human Culture Studies, Otsuma Women's University

<sup>2</sup>Faculty of Home Economics, Otsuma Women's University

12 Sanban-cho, Chiyoda-ku, Tokyo, 102-8357 Japan

キーワード：日本語補習校，書く力，継承日本語，指導方法，説明的な文章

Key words : Japanese supplementary schools, Writing skills, Japanese as a heritage language, Teaching method, Expository text

#### 抄録

海外に住み、日本語を継承語として学ぶバイリンガル児の書く力を伸ばすため、その言語能力の特徴に合わせて国語教科書を扱う指導方法（「国語教科書活用法」）を、在ドイツ補習校の小1学級で実践した。二言語で文字学習を始める学年のため、最も難易度の低い文種である描写文を書くことを目指し、書き言葉の導入を工夫する学習活動を行った。授業記録と児童が書いたプリント等を分析した結果、次の2つの効果が確認された。第1に、書くために必要な語彙や表現を使う学習活動を事前に繰り返し行ったことで、補習校児に不足しがちな表現手段が増え、書く力を伸ばすことができた。第2に、書き言葉になじみの薄い補習校児にとって、助詞や動詞に注意し、文末を意識させる文作りの活動が効果的だった。これらの効果につながったのは、目指す書く力を徐々につける学習活動の計画のほか、教科書教材に無理なく取り組むための補助教材および活動手順の工夫であることが示唆された。

#### 1. 問題の背景と目的

在外教育機関の日本語補習授業校（以下、補習校）は、元来、海外に滞在する駐在員家族の子どもが帰国後日本の学校に適応しやすいよう、週1回日本語での授業を提供する機関であった。だが現在、海外に長期滞在する日本人家族や国際結婚家族の子どもが、日本語を学ぶために補習校に通うことが増えている<sup>[1]</sup>。こうした子どもたちにとって日本語は、親から継承した「継承語」であり、使う機会が乏しいため伸びにくい。家庭の日本語使用状況も様々なため、日本語力にも差がある<sup>[2]</sup>。補習校では日本の小中学校の教科書が使われるが、日本語が継承語である児童生徒には合わないことも多く、補習校にとって授業づくりは大きな課題

となっている<sup>[3]</sup>。

このような子どもたちの日本語力の中でも、特に書く力を伸ばす指導方法として、著者らは「国語教科書活用法」の開発に取り組んできた<sup>[4]</sup>。書くことは、語彙・文法力や文章を構成する力など、複合的な力が求められるため、負担の大きい作業である。そこで「国語教科書活用法」は、補習校で学ぶ児童生徒（以下、補習校児）の言語能力の特徴に合わせて、国語教科書<sup>注1)</sup>の教材を扱う授業を行い、書く力を伸ばすことを目指す。具体的には、バイリンガルである補習校児が現地校の言語で身につけている書く力を活かし、日本語力の不足する部分を補う指導方法である。その詳細と効果については、既に在ドイツ補習校の小6学

級での実践をもとに報告している<sup>[5]</sup>。本稿は、さらに小1学級において「国語教科書活用法」を実践する試行授業を行い、補習校児の書く力を伸ばすために有効な方法を探ることを目的としている。

## 2. 小1学級における試行授業の課題

以下では、「国語教科書活用法」の概要を述べたうえで、小1学級での試行授業の課題を明確にする。

バイリンガル児の二言語の作文の力は相互に関連しており<sup>[6]</sup>、現地校で身につけた知識や文章を構成する力を用いて日本語でも作文を書いていることが明らかにされてきた<sup>[7]</sup>。そのため「国語教科書活用法」では、現地校と補習校の書くことの学習で扱われる共通の文種（ジャンル）<sup>[註2]</sup>を「重点指導作文」として選び、バイリンガル児の書く力の転移を促すことを目指している<sup>[8]</sup>。他方で、補習校児の作文の分析によると、その語彙や構文の伸びは、日本居住の日本語母語話者児童に比べてゆっくりであるという<sup>[9]</sup>。つまり弱い日本語では表現手段が足りないため、複雑な内容を表現しきれない場合があるといえる。そこで、「国語教科書活用法」では、教科書の複数の単元を相互に関連づけて、書くことに必要な語彙や表現を補うことを提案している。

以上のような指導方法を、在ドイツ補習校の小6学級で試行したところ、次の4点が明らかになった<sup>[10]</sup>。

- ①児童は優勢言語であるドイツ語で文種を書くスキルを既に身につけており、それは日本語にも活かすことが可能である。
- ②複数の教科書単元を互いに関連づけ、文章を書くのに必要な語や表現を使う活動を繰り返し行ったうえで書かせるという、逆向き設計<sup>[註3]</sup>の進め方が効果的である。
- ③日本の国語教科書には、文種を意識して文章を書くための言語事項<sup>[註4]</sup>を扱う単元が少ないため、②の活動では、「読むこと」の教材文でよく使われている語や表現を取り上げるとよい。
- ④教科書教材と児童の日本語力のギャップを埋めるようなスキュフォルディング<sup>[註5]</sup>を授業で使用する補助教材（スライドやプリント等）に組み込む必要がある。例えば、絵や写真、選択肢や穴埋めなどを使い、難易度を調整したものが役に立つ。

今回対象とする小1の場合、上記のほかに、次の2点に関わる工夫も必要になると考えられる。1点目は、二言語において文字学習の初期にあり、現地校でも特定の文種を書くことをまだ学んでいないため、そのスキルの活用ができないことである。2点目は、小1の児童が持つ言語能力は主に口頭の「聞く・話す」力であるため、書く学習を進める際には、話し言葉から書き言葉への移行を支援する必要があることである。

まず1点目の文字学習の初期に適した文種の選択については、最も負担が軽い文種である「描写文」を対象にすることが望ましいと考えられる。この文種は、物や生き物の特徴について客観的な情報を伝えるという説明的な文章の一つで、日本でもドイツでも書くことの学習の対象になっている<sup>[11]</sup>。物や生き物の特徴をそのまま書くだけなので、最も書きやすい文種だといえる。

2点目の書き言葉への移行に関しては、補習校児の日本語力の特徴に配慮する必要がある。日本語を使用する機会が主に家庭に限られている補習校児の場合、学習場面で求められる書き言葉にはなじみが薄いと考えられる。小2の補習校児の作文を分析した調査によると、日本居住の日本語母語話者児童よりも話し言葉の使用がやや多く、文法では助詞や動詞の活用間違いも相対的に多いことが報告されている<sup>[12]</sup>。このことから、小1児童が助詞や動詞を正しく使い、「です・ます体」で書き言葉らしい文を書くためには何らかの支援が必要だと考えられる。

以上をふまえ、本稿は、在ドイツ補習校の小1の児童を対象に、描写文を書く試行授業を行い、書き言葉の習得を支援する具体的な指導方法を検討する。

## 3. 試行授業の概要

### 3.1. 対象学級と児童

試行授業は、ドイツX州A補習校の協力を得て、小1の2学級で行われた。A補習校は、児童生徒の8割以上が国際結婚家族の子ども（以下、国際児）で、日本語が継承語である児童生徒に、国語教科書を使ってどのように授業をするかが課題となっている。対象学級においても、合計33名の児童のうち、27名が国際児（そのほとんどが独日国際児）で、両親が日本人の家族の子どもは6名である。担任のB講師（1年1組担当）とC講師（1

年2組担当)によると,日常生活における児童の日本語使用量には差があり,口頭の表現力が限られている児童もいるため,日本語力の差が大きいという。

### 3.2. 試行授業の目標と概要

A 補習校では毎週土曜日に授業を行っており,1学期の試行授業は2021年6月12日~7月24日の7授業日,2学期は2021年10月2日~12月18日の11授業日に行われた。このうち3分の2は,X州における新型コロナウイルス感染対策のため,オンライン授業として実施された<sup>注6)</sup>。

各学期の目標と概要は,2名の担任講師が研究者と打ち合わせて計画した。目標とする書く力に向けて,逆向き設計で複数の教科書単元を関連づけ,ひとつながりの学習プロジェクトとして計画を立てた。以下,各学期の目標と大まかな流れを説明する。

#### (1) 1学期:「いきものくいず」のメモを書く

図1は,1学期の試行授業の流れを示している。

1学期末に児童が生き物のクイズを出し合う「いきものくいず」大会を行うこととし,そのためのメモを書くことを最終目標として設定した。この目標は次の2点に留意して決定した。

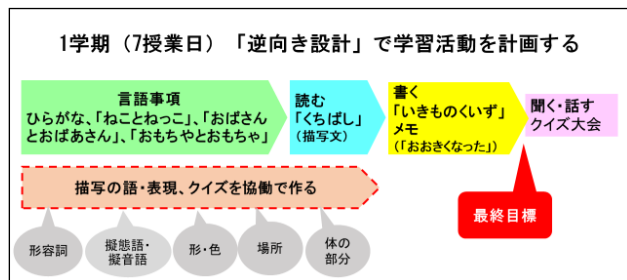


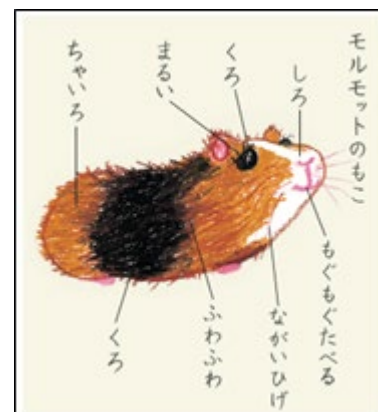
図1. 1学期の試行授業の流れ

[注]点線部は,教科書単元にはない学習活動

1 点目は,ひらがな学習の時期と重なることである。対象学級では4月17日から7月3日まで各授業日に5つのひらがなを扱う計画になっている。この期間と重なる6月12日からの試行授業では,学んだひらがなを使い,身近な語を書く活動が適していると思われた。

2 点目は,日本語表現力が十分でない児童の状況を考慮した描写文の課題を設定することである。1学期の「書くこと」の活動として,教科書には

あさがおの観察日記を書く「おおきくなった」(『こくご1上』)という描写文の単元がある。これは,日本では生活科と関連づけられている活動だが,補習校では実施しにくく,また,この時期に絵日記を書くという目標が高すぎる児童も少なくない。そこでドイツの小1教科書<sup>[3]</sup>を参照したところ,小1前半はアルファベットの導入を進めながら,絵に描かれた物の特徴を伝える語を絵に書き添えるという,補習校児にも取り組みやすい課題を扱っていることがわかった。この課題に似ているのが,生き物を観察して作文を書く「しらせたいな,見せたいな」(『こくご1下』)の準備メモである(資料1)。これを活用し,「いきものくいず」のメモとしてヒントの語を生き物の写真に書き添えることを目標とした。「クイズのために書く」という点で,児童にとって「書くこと」の意味が実感できる目標でもある。また,1学期の「読むこと」の教科書教材には説明的文章の「くちばし」がある。「これはなんのくちばしでしょう」という「問い」に対し,「答え」を述べる形で,くちばしの特徴を描写する文章であるため,これもクイズのメモを書くことに活かす流れにした。



資料1. 「しらせたいな,見せたいな」(『こくご1下』)

小1前半の言語事項の単元には,ひらがな学習とそれに関連する「ねことねっこ」や「おばさんとおばあさん」等がある。これに加え,生き物の描写に使う語や表現を増やすため,教科書では扱われないが,次の事項を扱う学習活動を行うことにした。

- ・形容詞:「大きい」、「小さい」など
- ・生き物の様子や鳴き声を表す擬態語・擬音語:「ふわふわ」、「にゃあにゃあ」など

- ・色：「茶色」，「黒」など
- ・住んでいる場所：「海」，「森」など
- ・体の部分の語：「足」，「首」など

(2) 2学期：「じどう車ずかん」を書く

1学期に「ひらがなで語を書く力」を身に着けた後，2学期は「短文を書く力」を目指すことにした．2学期の説明的な文章を書く教科書単元には，「しらせたいな，見せたいな」と「じどう車ずかん」（いずれも『こくご1下』）がある．これらは生き物や物の特徴を書く描写文である．そこで図2のように，「しらせたいな，見せたいな」を経て，「じどう車ずかん」を書き，クラスで発表することを最終目標にした．

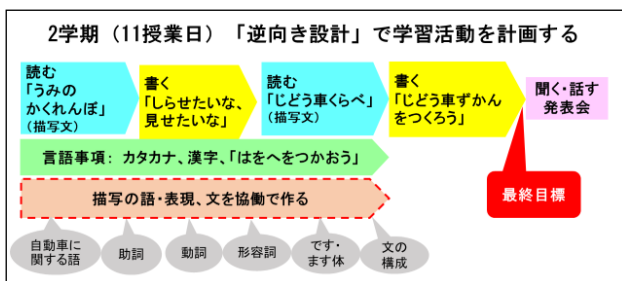


図2. 2学期の試行授業の流れ

[注]点線部は，教科書単元にはない学習活動

また，2学期の「読むこと」の教科書教材には，生き物や物を描写する「うみのかくれんぼ」（『こくご1上』）と「じどう車くらべ」（『こくご1下』）があるが，これらも書く力に活用できるよう組み込む．さらに，2学期の言語事項の単元にはカタカナと漢字がある．カタカナは9月18日から11月20日まで扱い，漢字も9月18日から導入を開始するため，これらの文字を実際に使って自動車関連の語を書く機会も入れた．このほか，助詞の表記に注意して書くという「はをへをつかおう」（『こくご1上』）も文を正しく書くために復習することにした．

上記に加え，教科書単元にはないものの，次の事項を扱う活動を行った．

- ・自動車の名前や特徴の描写に必要な語：「救急車」，「タイヤ」など
- ・文を書く際に不正確になりやすい助詞：「に」，「を」など
- ・動詞：「はこぶ」，「のせる」など

- ・形容詞：「速い」，「遅い」など
- ・「です・ます体」を使って文を構成する

### 3.3. 試行授業の実施と授業記録の作成

試行授業の具体的な内容と教材は，2名の担任講師が毎週話し合って準備した．各授業日の流れは，通常の教科書単元を扱いながら，試行授業の活動も入れる形にした．例えば表1に示したように，ひらがな指導と促音の書き方を扱う「ねことねっこ」，「わけをはなそう」や算数を扱いながら，試行授業の「いきものクイズ」と「いきものクイズ：ぶんをつくろう」の活動を入れる流れである．小1児童の集中力には限界があるため，このように1授業時間内に2つの活動を入れて変化をつけるようにした．

表1. 各授業日の流れ（オンライン授業日の例）

時間	校時	学習活動
8:30～8:35	0	点呼
8:35～9:15	1	国語 ・ひらがな「てひへほむ」 * 「いきものクイズ」
9:15～9:25	休憩	10分
9:25～9:55	2	・「ねことねっこ」
9:55～10:15	休憩	20分
10:15～10:50	3	国語 * 「いきものクイズ：ぶんをつくろう」 ・「わけをはなそう」
10:50～11:00	休憩	10分
11:00～11:25	4	・算数「なんばんめ」

\*は，試行授業の学習活動

試行授業の効果と課題を分析するために，両講師には授業記録の作成を依頼した．学習活動の展開と児童の反応を時系列で記録するほか，活動および教材の効果や課題についての考察も記してもらった．また，児童が書いた授業プリントや宿題も収集し，個々の児童の書く力や言語的特徴の把握に活用した<sup>注7)</sup>．さらに授業記録に対しては，第一・第二著者がフィードバックを行い，両講師が授業や児童の様子について，より多角的な視点から考察を深められるよう工夫した．

## 4. 試行授業の学習活動と指導方法の実際

以下では，学習活動と指導方法を具体的に説明する．文字を学び始めたばかりの児童を対象とす

るため、次の2点に留意した。1点目は、学習活動を口頭の「聞く・話すこと」から、「読むこと」へ、さらに負担の大きい「書くこと」へと徐々に比重を移してゆくように進めたことである。2点目は、パワーポイントのスライドに写真やイラストを豊富に入れ、教科書の本文も載せてわかりやすくしたことである。

#### 4.1. 1学期

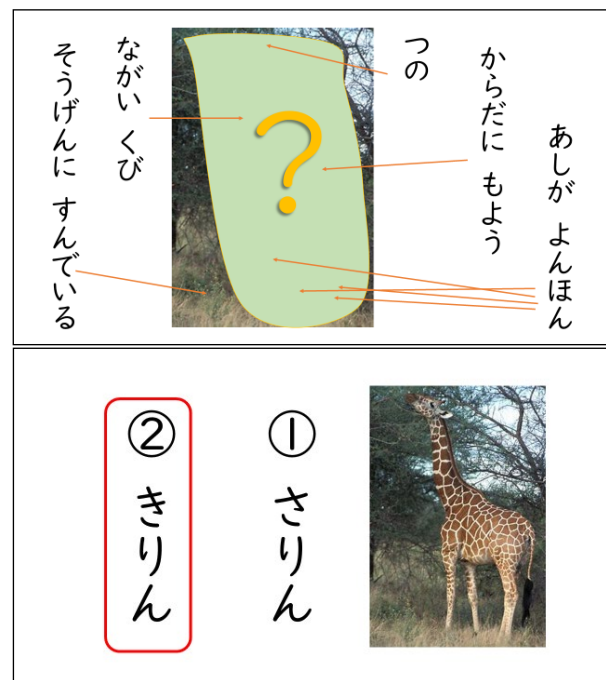
1学期の試行授業の全学習活動は、表2の通りである。それらは大きく分けて2種類あり、一つは最終目標の「クイズのメモを書く」力を段階的につけてゆくための活動、もう一つは生き物を描写する語や表現を増やすための活動である。以下、それぞれについて表2に沿って説明する。

##### (1) クイズのメモを書く力をつける

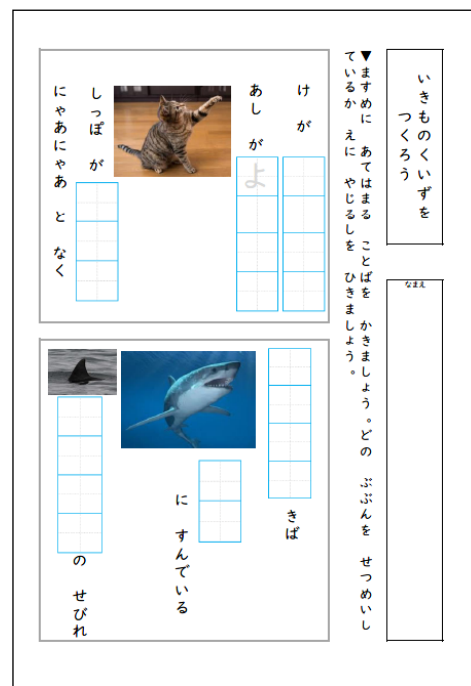
まず、クイズのメモが書けるよう、クイズの形式に慣れ、表現力をつける学習活動を次の流れで行った。最初に1学期末にクイズ大会をすることを伝え、表2の①の活動では、スライドの「？」の背後に隠れた生き物を当てるクイズを出した。講師がヒントを読み上げて出題し、児童は答えを口頭で言った後、スライドに示された答えの候補を文字で読み、正解を選ぶ(資料2)。ここではクイズの形式を知るとともに、ヒントである生き物の特徴の描写表現を集中して聞くことが求められる。また、「きりん」と「さりん」など、字形の似たひらがなを正確に読むことを促すが、2択にして児童の負担を軽くしている。

次に⑦⑩の活動では、動物の写真を見ながら、全員でクイズのヒントを考えた。その際、取り組みやすくするため、表現の一部を穴埋めにして考えさせた。例えば「ねこ」のヒントの場合、スライドでは「けがふわふわ」という表現のうち、「ふわふわ」を空欄にしている。この活動では、段階的に難易度が上がるように、はじめは児童が口頭で挙げた答えを講師が板書し、後半は答えをプリントにも書き込ませるようにした(資料3)。

さらに⑬⑰では、教科書教材の「くちばし」を扱った。「くちばし」は、ひらがなを読み慣れていない児童にとっては文字の量が多い読解教材である。「さきがするどくとがったくちばしです」のように、「くちばし」を形容する表現が長く、本文をそのまま読解することは、児童によっては負



資料2. 授業で使用したスライド例



資料3. 授業プリント

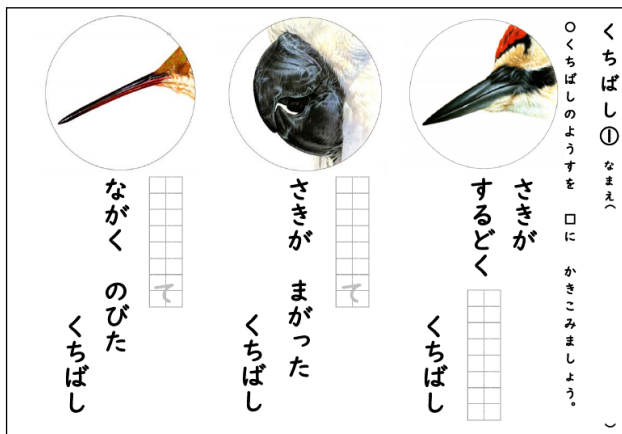
担が大きい。そこでまず、3種のくちばしの絵をスライドに示し、「さきがするどくとがったくちばし」等の描写に合うくちばしはどれか、クイズ形式で考えさせた。続いてプリントに描写の一

表 2. 1 学期の試行授業の学習活動

月日	活動No.	校時	種類*	内容
6/12	①	1	書	「いきものくイズ」講師がスライドを用いて生き物のクイズを出し、児童が当てる。答えの生き物をひらがなで提示し(2択)選ばせる。【資料2】
	②	3	語	「いきものくイズ:ぶんをつくろう①」提示された語を組み合わせ、生き物を描写する文を作る。
	③	宿題		「いきものくイズ①」きりんを描写する文を、文中の語を2択で選んで完成させる。【資料6】
	④	宿題		「かたちをかえることば①」「長い」という語を文中に当てはまる適切な形にして書く。(例 きりんは <u>ながい</u> くびを <u>のび</u> します。えんびつ <u>のながさ</u> くらべを <u>し</u> ます。)
6/19	⑤	1	語	「形容詞」生き物の描写に必要な形容詞(対義語2語)を絵とともに示し、講師の質問への答えを2択で選ばせる。(例「おおきいふうせんはどっち?」→「おおきい / ちいさい」)
	⑥	3 前半	語	「擬態語・擬音語」生き物の描写に合う擬態語・擬音語を2択で選ぶ。
	⑦	3 後半	書	「いきものくイズをつくろう」動物の写真を見ながら皆でクイズのヒントを作る(穴埋め)。一部は、用意されたプリントに書き込む。【資料3】
	⑧	宿題		「いきものくイズ②」「さめ」を描写する文中の語を2択で選ぶ。
	⑨	宿題		「ぶんをつくろう」「きりん」のクイズのヒントを書く。(文中の語の穴埋め)
6/26	⑩	3 前半	語	「色いろいろ!」生き物の描写に必要な色の語を確認し、その色の生き物を考える。
	⑪	3 後半	書	「ぶんをつくろう」生き物の写真を見て、ヒントを考える(表現の一部を2択で選ぶ)。(例 フラミンゴの足の場合:ほそながい / ふとい あし)
	⑫	宿題		「いきものくイズ③」「ねこ」を描写する文を読み、文中の語を2択で選ぶ。
7/3	⑬	3	書	「くちばし①」(『こくご1上』)くちばしの描写表現に合う絵を選ぶクイズ形式の導入後、本文中の3種の鳥のくちばしを描写する表現を考え、プリントをうめる【資料4】
	⑭	4	語	「どこにいるの?」スライドを用いて生き物の住む場所の語(「うみ」「もり」「そら」など)や、そこに住む生き物を考える。
	⑮	宿題		「かたちをかえることば②」「するどい」という語を文中に当てはまる適切な形にして書く。(例 おおかみの きばは <u>するどい</u> です。おおかみの きばは <u>するどく</u> とがっています。)
	⑯	宿題		「どないいきもの?」生き物の描写文を完成させる(語の穴埋め)。(例 ぞうは <u>はい</u> いろです。さめは <u>うみ</u> に <u>すん</u> でいます。)
7/10	⑰	1	書	「くちばし②」(『こくご1上』)前週の復習後、後半を読み、鳥の名前とくちばしの使い方やえさに関するプリント(穴埋め)を埋める。
	⑱	3	語	「からだのぶぶん」クイズ作成に必要な生き物の体の部分の語に触れ、その特徴を口頭で描写する。
	⑲	3	書	「みんなでつくろう:いきものくイズ」動物の写真を見てクイズをつくる。はじめ全員で作成、最後の問題は各自自分でプリントに記入する。
	⑳	宿題		「くちばし④」生き物の体の部分の写真に添えた問いかけの文に対し、答えの文を書く。(例「(といかけ)これは、なんのはなでしょう。」→「これは、 <u>ぞう</u> のはなです。」下線部を埋める)
7/17	㉑	3	書	「いきものくイズをつくろう」翌週のクイズ大会の問題を各自が作る。8つの生き物の写真の中から一つを選んでプリントに貼り、ヒントを自分で書きこむ。【資料5】
7/24	㉒	3	書	「いきものくイズ」クイズでの話し方を確認後、各自が用意したクイズの問題を出し合う。

\*授業時に行った学習活動の種類:「書」=書く力をつける活動,「語」=語や表現を増やす活動

部の語を穴埋めで書かせたが(資料4), 次の手順で段階的に難易度を上げていった。例えば「ふとくて さきが まがった くちばし」(資料4のプリントの中央)では, はじめにくちばしの絵を見て「ふとい」か「ほそい」かの2択で示して正解を尋ね, その後, 穴埋めで求められている箇所を「ふといて」か「ふとくて」の2択で考えさせた。「形容詞+て」の「て形」は意識しないと正しく書けない児童もいるからである。



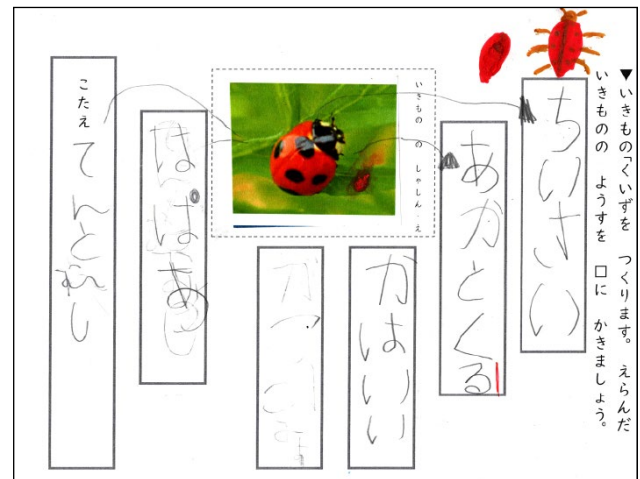
資料4. 「くちばし」の授業プリント

最終的に児童が作成するクイズのメモは, 一部の穴埋めではなく, 自分で考えた語や表現を写真に添えて書く形式だったが(資料5), まず書く練習を⑨で行った。その際, 児童が手順を具体的に理解できる進め方にした。はじめは全員一緒に一つの生き物の写真を見ながら, 児童が出した案を講師が板書するという形で取り組み, 次に全員に同じ生き物のプリントを与えて自分で書かせた。

翌週の⑩では同じ形式のプリントで, 各児童にクイズ大会用のメモを書かせた(資料5)。限られた授業時間内で書くことができるよう, 1つ目のクイズは, 8つの生き物の写真の中から各自選んだものをプリントに貼って, クイズのメモを書き, 2つ目のクイズを作りたい場合は自由に生き物を選んで書くことにした。これは, 日本語力にも課題に取り組むスピードにも学級内に大きな差があることに配慮したためである。

最後に, 各自が用意したメモを使ってクイズ大会を行った(⑫)。「これはなんのいきものでしょう」という出題の仕方, 「～ですか」という質問の仕方のほか, 「せいかいです」「ちがいます」など,

「です・ます体」で話す機会が少ない補習校児に, 事前に話し方を意識させてから開始した。用意したクイズをした後は, その場でクイズを作って出す活動も行った。



資料5. 「いきものクイズ」メモ作品例(児童6)

(2) 生き物の描写に必要な語・表現を増やす活動クイズのメモを書くためには, 生き物を描写する語や表現が必要になるが, 補習校児にはそれが不十分な場合も少なくない。そこで, そうした語や表現に触れたり, 使ったりする活動を並行して行った。

②では, 文を作る試みも行ったが, 児童には難易度が高かったため, それ以降は語を扱う学習活動を中心に行うことにした。まず, ⑤では様子を伝える形容詞を扱った。「おおきい」と「ちいさい」などの対義語を絵とともに示し, 「おおきいふうせんはどっちですか」という講師の質問に対して, 児童が正解の絵を選ぶ形式にして負担を軽くした。

⑥は, 生き物の特徴や鳴き声の描写にも使われる擬態語・擬音語に触れる活動である。これは, ⑦のクイズのヒントを考える活動に先立ち, 語彙を増やすために行った。猫の写真を見ながら「ねこのけは□□□□です」という文の空欄に合うことばを, 「ふわふわ」と「ごわごわ」の2択で考えさせた。⑩では色を伝える語を確認した後, 「しろ」「くろ」などの語を色とともに示し, その色から連想できる生き物を発表させた。⑭は, 生き物の住む場所の語を取り上げる活動である。生き物の名前を言い当てた後, どこに住んでいるのかを考えさせた。例えば, スライドに「いるか」「さめ」

「たこ」の写真を示し、それぞれの日本語の名前を言い、住んでいる場所を「うみ」と答える流れで進めた。⑩は、体の部分の語を使って、描写の表現を考えさせる活動である。「くちばし」という語の場合、様々なくちばしの写真を示して「くちばし」という語を確認したうえで、「おおきい」「とがった」「ふとい」など、それぞれのくちばしの特徴を描写するのに適した語を考えさせた。

さらに、こうした語彙は授業中だけでなく、それを宿題に組み込むことで、何度も触れたり使ったりするようにした。例えば③の宿題は①で口頭で扱った内容を文字で読む形になっている(資料6)。また、授業中に⑦の活動で表現の一部を穴埋めとして皆で考え、口頭で挙げた語は、宿題の⑨では、「くびが ながい です。」と、文の中の語として空欄になっている。授業内容を思い出しつつ文を読み、語を入れることで文を完成させることができる。

資料6. 宿題例

このように、語や表現を繰り返し聞き、話し、読み、書くことにより、クイズのメモを書くための表現手段を増やした。

#### 4.2. 2学期

2学期の全学習活動は、表3の通りである。1学期と同様に2種類の活動がある。一つは、自動車の特徴を説明する「じどう車ずかん」を文で書けるようになるための活動、もう一つは、そのための語や表現を増やしたり、文を構成したりする活動である。以下、それぞれについて説明する。

##### (1) 「じどう車ずかん」を書く力をつける

まず表3の①では、教科書教材の「うみのかくれんぼ」を扱った。この読解教材は海の生き物がどこにどのように隠れているかを描写する文章である。その典型的な表現として、「〇〇が△△にかくれています」という文が繰り返し使われている。補習校児は、「です・ます体」や助詞を正確に使う機会が少ないため、この文型を意識させるように扱った。まず、導入では児童自身の「かくれんぼ」の経験を思い出して話してもらい、本文を読み、用意した読解プリントに適切な語を書き入れていった。3種類の生き物の隠れ方の記述は、同じパターンで繰り返され、「〇〇が△△にかくれています」という文で始まっている。そのためそれが見えやすいよう、生き物ごとにスライドに提示し、文中の助詞に○をつけたり、同じパターンの記述には同じ色を付けたりして示した(資料7)。次に読むことを文を書くことにもつなげる準備として、教材文の3種類の生き物やその他の生き物の写真を見ながら「〇〇が△△にかくれています」の文を講師の質問に答える形で口頭で作った。

資料7. 授業で使用したスライド例

⑧および⑬の「しらせたいな、見せたいな」では、児童が校庭で紅葉した落ち葉を拾い、その特徴を書く学習を行った。手順としては、まず1学



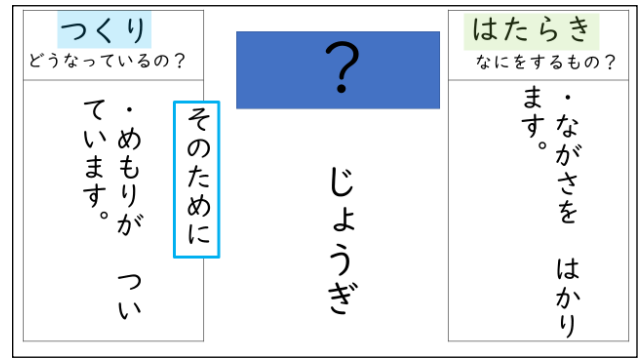
表3. 2学期の試行授業の学習活動

月日	活動No.	校時	種類*	内容
10/2	1	3	書	「うみのかくれんぼ」(『こくご1上』) 本文を読んで読解プリントをうめる。3つの生き物を見て、「〇〇が△△にかくれています」の文を口頭で作る。【資料7】
	2		宿題	「ぶんをつくらう」絵を見て「〇〇が△△にかくれています」の文を問いに答える形で書く。(例「おんなのこはどこ?」→「おんなのこが くさにかくれています」)
10/9	3	1	語	「これなあに:じどう車クイズ」講師が自動車の「つくり」と「しごと」をヒントとして挙げ、児童が当てる。答えの自動車の名前をプリントに書く。
	4	3	語	「ぶんをつくらう」教科書教材の「うみのかくれんぼ」(『こくご1上』)と「じどう車くらべ」(『こくご1下』)に出てくる自動詞・他動詞(「かくれる」「かくす」「のる」「のせる」)の意味を確認し、「〇〇は、△△にかくれます/かくします」などの文を作って書く。(例「ともだちは、くさのなかにかくれます。」)
	5		宿題	絵を参考にして、「のぼす」「もぐる」「はこぶ」「はしる」を用いた文を作る。
10/16	6	3	語	「のりものことば」スライドを見ながら、自動車に関わる語をクイズ形式で問い、答えをプリントに書く。(「タイヤ」「ざせき」「うんでんせき」等のほか、「はやい」「おそい」)
	7		宿題	「にているけどちがう うごきことば①」文中で適切な自動詞・他動詞を選び、語を組み合わせて文を作る。【資料12】
10/23	8	2	書	「しらせたいな、見せたいな①」(『こくご1下』)校庭で落ち葉を拾い、五感を使って観察する。翌週文章化するためのメモを書く。
	9	3	語	「なにをしているの」絵を見て、動詞を「ます形」にした後、それを使い、自動車を描写する文を作って書く。(例「はこぶ」→「トラックが木をはこびます。」)【資料11】
	10		宿題	「にているけどちがう うごきことば②」文に当てはまる適切な自動詞・他動詞を選ぶ(2択)。(例「しっかりと まどを しまる/しめる」)
	11		宿題	「のりものことば:ぶんをつくらう」指定の語(「ざせき」「サイレン」「車たい」)を使って、絵をヒントに自由に文を作る。
10/30	12	2	語	「まちがいをなおそう」(「はをへをつかおう」『こくご1上』)表記の誤りを含む文を提示し、誤りの数をヒントとして与えて、訂正させる。
	13	3	書	「しらせたいな、見せたいな②」(『こくご1下』)教科書の見本文を参考に、前週のメモから皆で文章化の仕方を確認した後、各自が自分のメモを文章化する。【資料8】
	14		宿題	「ぶんをつなげよう」「タクシーは」に続く文を選ぶ。(例「タクシーは」→「おきゃくさんを、いきたいところへ つれていきます。」)
11/13	15	2	語	「いつ どこで だれが なにを どうした」事前に「いつ」「どこで」「だれが」「なにを」「どうする」の5つのカードを各自が記入し、切り離しておく。当てられた児童が語を挙げて、学級で文を作る。聞き手は面白い文に投票する。さらに自動車を主語にした文も作ってみる。
11/20	16	3	書	「なにかについてしらせよう」(「ともだちのことしらせよう」『こくご1下』より)物の「はたらき」と「つくり」をヒントにしたクイズに答える。皆でクイズを作った後、各自で作る。【資料9】
11/27	17	2	書	「じどう車くらべ」(『こくご1下』)問いかけ文を探させた後、「しごと」と「つくり」に注目して読む。読解プリントを皆で一部埋めた後、残りは各自で取り組む。
	18		宿題	「なにかについてしらせよう」「とけい」の「しごと」と「つくり」を説明する文を書く。自分で選んだものについても同様に書く。
	19		宿題	「どんなえになるかな」自動車を描写する文を読み、その車の絵を描き、自動車の名前を書く。
12/4	20	2,3	書	「じどう車ずかんをつくらう①」(『こくご1下』)皆で「救急車」の文章のメモを考える。その後、各自が8種の自動車の中から一つ選んでプリントに貼り、「しごと」と「つくり」のメモを書く。
12/11	21	3	書	「じどう車ずかんをつくらう②」(『こくご1下』)前週書いたメモを元に文章化する。「〇〇は、～しごとをしています。そのために…」の2段落構成で書く。絵も添える。【資料10】
12/18	22	3	書	「じどう車ずかんをつくらう:発表」各自が自分の書いた原稿を読んで発表する。

\*授業時に行った学習活動の種類:「書」=書く力をつける活動,「語」=語や表現を増やし,文を構成する活動

期の「いきものくいず」のヒントと同様のメモを書いた。その際、教科書のメモの書き方（資料1）を確認後、全員で同じ葉を見ながら、色や大きさなどの描写表現を出させ、メモを書く要領を一緒に確認してから、各自に書かせるようにした。

翌週の13では、メモからどのような文章にするのかを教科書の見本文で確認し、「です・ます体」で書くことに注意させた。さらに前週と同様に全員で1つのメモを見ながら、講師が色、様子などの視点を与えて児童の発言を引き出し、文章化の手順を経験させてから（資料8）、各自の葉のメモをもとに文章を書かせた。

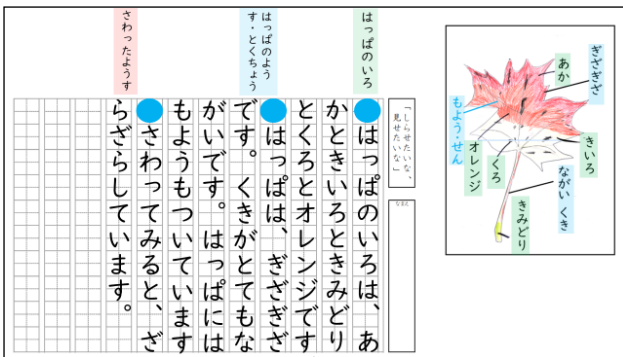


資料9. 授業で使用したスライド例

書本文をスライドに示し、「しごと」と「つくり」の記述部分に色分けした背景や傍線をつけて、児童が特定の範囲に注目して読めるようにした。

20と21では最終目標である「じどう車ずかん」を作成した。まず20では、図鑑とは何かを確認したうえで、メモを書かせた。これまでと同様に全員で救急車のメモを作った後、個別に取り組む手順で進めた。その際、1学期の「いきものくいず」と同じように、まず1つ目は8種の自動車の中から各自が一つを選んでプリントに貼り、その「しごと」と「つくり」のメモを書いた。2つ目を書きたい児童は自分が選んだ自動車について書くことにした。

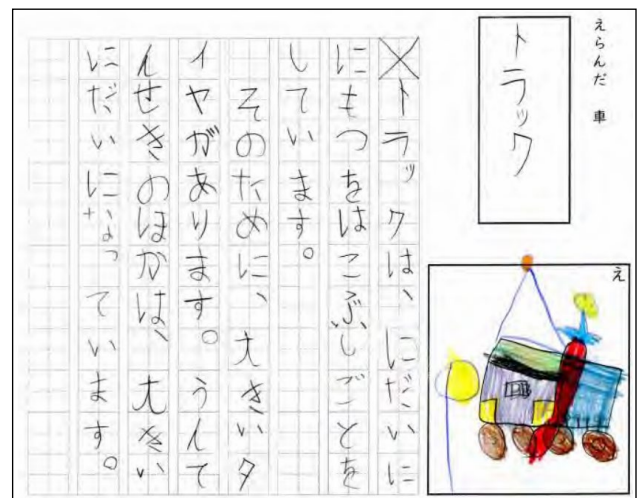
最後に21では、作成したメモからの文章化を行った（資料10）。オンライン授業であったため、個々の児童に声をかけ、支援しながら進めた。書くときには、段落はじめの字下げに注意させた。



資料8. 「しらせたいな 見せたいな」  
全員で作成した見本文

16は、教科書の「聞く・話す」こと単元「ともだちのことしらせよう」（『こくご1下』）を活用し、物の特徴について口頭で文を作る「なにかについてしらせよう」という活動である。「じょうぎ」「はさみ」など身近な物を対象に講師が出すクイズに答えたり、皆でクイズを作ったりする。その際、ヒントでは「はたらき」と「つくり」を挙げるパターンにした（資料9）。これは最終目標として書く「じどう車ずかん」が、様々な自動車の「しごと」と、その仕事に合った「つくり」について述べる構成のため、これに似た文種に馴染んでおくことを意図している。

17の「じどう車くらべ」は、「読むこと」の教科書教材で、「くちばし」や「うみのかくれんぼ」と同様に「問い」を立て、それへの「答え」が述べられている。そこで「問いかけ文」を探させたうえで、その「答え」となる自動車の「しごと」と「つくり」に注目して読み、プリントにそれらを書き込んだ。「うみのかくれんぼ」と同様に、教科



資料10. 「じどう車ずかん」の作品例（児童27）

日本語で作文を書く機会が少ない補習校児の場合、段落のはじめで1マス下げない誤りがよく見られることが指摘されている<sup>[4]</sup>。そこで1学期末にも、<sup>[13]</sup>の書く活動でもこれに注意を向けさせてきたが、今回は、さらに「そのために」で始まる第2段落に関しても、意識させて書かせた。

以上の手順で完成させた「じどう車ずかん」を、<sup>[22]</sup>では各児童が読んで発表した。オンライン会議ツールのリアクション機能を使って、聞き手の児童が発表後にリアクションを示すようにし、発表への意欲を引き出した。

このように2学期は、生き物や物の特徴について文を読んだり描写したりして、文を書く力を伸ばした。その際に「しごと」と「つくり」という観点ごとに述べる活動を重ねてから、書くことに取り組ませる進め方にした。

## (2) 語・表現を増やす活動と短文作りの活動

上記と並行して、「じどう車ずかん」を書くための語や表現を増やす活動と短文作りの活動を行ったが、それらは次の3タイプに整理できる。

第1に、テーマである自動車の説明に必要な語や表現を扱う活動である<sup>(3,6)</sup>。<sup>[3]</sup>では、「じどう車クイズ」として講師が自動車の「つくり」と「しごと」を挙げ、児童が当てた自動車の名前をプリントに書いた。様々な自動車の語に触れるほか、後日読む「じどう車くらべ」で使われる「つくり」と「しごと」というキーワードにも慣れることができる。<sup>[6]</sup>では、「タイヤ」「ごせき」など自動車の部分の語を扱い、「はやい／おそい」などの形容詞も取り上げた。<sup>[3]</sup>も<sup>[6]</sup>も、カタカナ学習の時期と重なり、「バス」「ショベルカー」「サイレン」などの語を、カタカナで書く練習にもなっている。<sup>[12]</sup>は、助詞の「は」「を」「へ」やカタカナの誤りを見つけて直すという正しい表記を学ぶ活動だが、「サイレンわあかいです(サイレンはあかいです)」など、自動車関連の語を使った文を問題にすることで、自然に語彙にも触れさせた。

第2のタイプは、動詞を扱う活動である<sup>(4,9)</sup>。「です・ます体」で書き言葉らしい文を書くためには動詞を正しく使う必要がある。先に述べたように、補習校児の作文には動詞の活用の誤りが相対的に多く見られるほか、自動詞と他動詞の誤用も指摘されている<sup>[5]</sup>。そこで、2学期に扱う「うみのかくれんぼ」と「じどう車くらべ」で使

われている動詞の中で、児童に馴染みが薄いと思われる自他動詞を明示的に取り上げた。「うみのかくれんぼ」では、「かくれる／かくす」の両方が用いられているが、これらの違いに意識を向けさせるため、<sup>[4]</sup>では、絵を見てまず「かくす／かくれる」のどちらが当てはまるのか2択で考えさせた。次に「かくす」を「かくします」と「です・ます体」に変えてから、「〇〇は、△△にかくれています」の文を口頭で作し、文字でも書かせた。

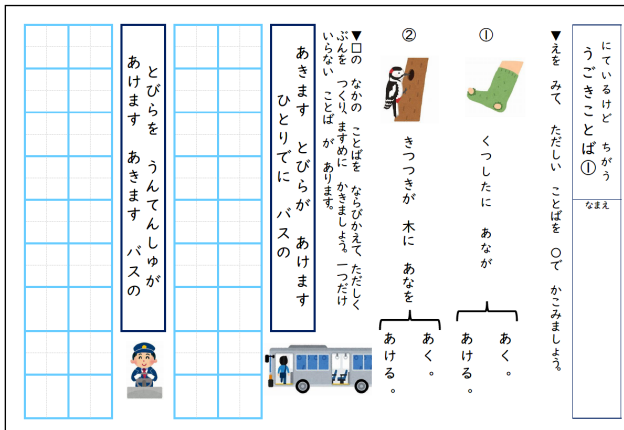
また、<sup>[9]</sup>では「じどう車ずかん」を書く際に必要になる「トラック」などの名詞や、「のる／のせる」などの自他動詞を使って、文を作る練習をした。その際、まず絵を見て動詞を考え、次に「はこぶ」を「はこびます」と「ます形」にしてから、文の一部の空欄を埋めて口頭で文を作った(資料11)。さらにその後、答えをプリントに書きこませるようにして、段階的に進めていった。



資料11. 授業で使用したスライド例

第3のタイプは文を構成する活動である。<sup>[15]</sup>では、「いつ」「どこ」「だれが」「なにを」「どうする」の5枚のカードに事前に語を記入させておき、授業では、当てられた児童が語を挙げて、学級で文を作ってゆく。あり得ない意味の文ができることもあるが、それによって楽しみながら文の構成と意味に児童の意識を向けることができる。

以上の語や表現を増やす活動と文を作る活動は、2学期も形を変えて、繰り返し宿題に出している。例えば、①の授業で「〇〇が△△にかくれています」の文を口頭で作った後、②の宿題では文字で文を書くようにつなげている。また、自他動詞を扱った④の授業の後、⑦では2択で正しい方を選んだり、語を組み合わせて文を作ったりする宿題を課し、定着を図っている(資料12)。



資料12. 宿題のプリント

## 5. 試行授業の効果

続いて、以上のような指導方法がどのような効果につながったかについて、授業記録と児童の提出物の分析に基づいて論じる。見出された主要な効果としては、以下2点が挙げられる。

### 5.1. 語彙・表現の定着

第1に、最終目標の書く活動の準備として行った、語・表現に繰り返し触れる活動によって、児童がそれを自分のものにして使えるようになったことである。それは次の3つの点で確認できた。

1つ目に、話す活動で使えるようになったことである。補習校児の場合、授業中に表現したいことがあっても、日本語の語彙がないために、つまってしまいがちである。この問題は、両講師との打ち合わせでも、授業記録でも指摘されてきた(20211002, B講師: 授業記録年月日, 講師名)。しかし、繰り返し語や表現に触れることで、それらを使う児童が増えたという。例えば、1学期に様々な活動で「そうげん(草原)」という語に何度も触れる機会があったが、その後の生き物の住む場所の語を考える活動で、草原の写真が出ると、

多くの子が瞬時に「そうげん」とつぶやく様子が見られた(20210703, B講師)。また2学期も、「サイレン」という語を扱った後、その日はサイレンを説明するのに「ピーポーピーポーとおとがする」と表現していた児童が、後日「サイレン」という言葉を使って口頭で文を作ることができたと報告されている(20211016, C講師)。

2つ目に、教科書教材を読む際にも良い効果があった。両講師はこれまで小1学級を担当した経験が豊富だが、例年は難易度が高く、時間がかかっていた説明文の読解において、今回は理解がスムーズになったという。例えば、1学期の教科書教材文の「くちばし」では、事前に形容詞表現を何度も扱ってきたため、例年より児童が積極的に発言する様子が見られた(20210703, B講師・C講師)。また、2学期の「じどう車くらべ」の場合、過去の年度では「ざせき」や「にだい」など、補習校児に馴染みの薄い語を講師が説明する必要があったが、今回は児童からそれらを引き出すことができた(20211127, C講師)。さらに「しごと」と「つくり」を読みとる際にも、事前にこれらの語と構成に慣れていたため、ほぼ全員が発表できたと報告されている(20211127, B講師)。

3つ目に、試行授業の最終目標であった「書くこと」にも効果があった。1学期の「いきものくいず」の場合、資料5のような「ちいさい」「かはい(かわいい)」など、一語のみのものから、「ながいあしがあります」「だっぴをする」など、文で書いたものまで、個人差は見られた。しかし、どの児童も何らかの語を書いており、自ら書くことに取り組んでいた(20210710, B講師・C講師)。また2学期の「しらせたいな、見せたいな」の場合、1学期の「いきものくいず」で学んだことを活用できたため、例年よりよく書けていた(20211023, B講師)。最後の「じどう車ずかん」でも、学んだ語のほか自ら調べた語も使って書いた児童もいた(20211218, C講師)。書くということは負担が大きい活動だが、1, 2学期を通して書くことへの抵抗感が減ったことが報告されている(20211218, B講師)。このように一度だけではなく、何度も触れたり使ったりすることで児童が語や表現を使うようになったといえよう。

さらに、補習校児が語や表現を自分のものにしてきたことは、それらの文字を読み書きし、自律的に操作する力にもつながったことを付け加えたい。

具体的には、児童が自分で書いたものを読んで、自ら誤りに気づけるようになる様子が2学期末になると見られたことである。これについて、両講師はそれぞれ次のように記している。

20211211, B 講師

図鑑が完成した児童から、自分が書いた文を読むようにした。これまでなかなか読む時間を設けることができずにいたが、自分が書いた文を読むことで間違いに気づき、文を直す児童が多かった。正しく書くためには一度自分が書いた文を読んでみることはとても大事なことだと思った。

20211204, C 講師

一学期には自分の書いた文字を意味のある言葉として読み取ること、またその中から書き間違いの文字を見極めることが難しかったが、二学期になってひらがなの定着が進み、自分の書いた文章を音声化した時にどの部分が間違っているのか、ひっかかる部分で何度か繰り返すつづき、何がおかしいのか自分で考えることのできる児童が増えてきたことは大きな変化だと思う。

このように自分のものにした語や表現を、さらに文字として読み書きで使い始めるという進歩が確認できた。

## 5.2. 文作り：書き言葉の習得の支援

第2の効果として、2学期の文作りの活動によって、児童の意識を、書き言葉らしい文の文法的な側面に向けられたことが挙げられる。

以下は、2学期の最初の試行授業である「うみのかくれんぼ」の導入時のやりとりである。

20211002, B 講師

講師：「今までにかくれんぼをしたことがありますか。」  
講師：「〇〇さんは、そのときどこに隠れましたか。」(「どこに」の「に」を強調して発問)

(どこに隠れたか聞くと)

児童16：「忘れました。」

児童14：「ベッドの下やふとんの下」

児童2：「バスベッド, Schrank」(「棚」の意味のドイツ語)

(講師が日本語に直す。)

この後、本文の読み取りとプリントへの記入を行い、「〇〇が△△にかくれています」の文型を確

認した後、口頭で文を作る活動を行った。

20211002, B 講師

「うみのかくれんぼ」に出てくる3種の生き物がどこにかくれているか、写真を見ながら「〇〇が△△にかくれています。」の文を口頭で作る。

(児童2は、はじめは分からないというが「はまぐりが」まで講師が言う)

児童2：「はまぐりが、すなのなかにかくれています。」

児童13：「たこ うみのそこ」(そのまま読む。)

(講師が「が」をつけて話すように伝える。)

児童1：「もぐずしよいは、いわのちかくに かくれています。」

上記のように、導入時と文作り活動での児童の発言には違いがある。「かくれんぼでどこに隠れたか」という経験を尋ねた導入では、「ベッドの下やふとんの下」など、語レベルでの発言であるのに対し、「〇〇が△△にかくれています」という文を作る際には、児童が多少戸惑っている様子が見えらる。おそらく、前者は児童にとって日常の話し言葉的な日本語の使い方であるのに対し、後者は、正確な文を構成して話すという書き言葉的な操作であり、特に補習校の小1児童には新しい要求であると思われる。

このような書き言葉的な短文を作る際に、児童にとってのハードルとして浮かび上がったものは2つあった。1つは助詞である。10月16日の口頭で文を作る活動で、児童が助詞の誤りを含む文を話した様子について、B講師は次のように記述している。

20211016, B 講師

授業の最後に、口頭で文を作る活動をしたが、助詞を正しく言うのはとても難しく講師が正しく直した。児童にとって、こちらが思っている以上に助詞を正しく言うのは難しいということを感じた。以前の文作り活動では、「～は～にかくれています。」のようにこちらが助詞を指定し、そこに言葉を埋めて文を作るという方法で学習していたが、今の段階の児童にとっては、そのやり方がとても効果的だということが改めて分かった。

もう一つのハードルとして見えてきたのは、動詞と文末である。教科書教材の「うみのかくれんぼ」では、たこが海の底に隠れていることが書か

れているが、これについて10月2日に「たこが石に隠してる」と述べた児童がいた(20211002, C 講師)。このような「かくれる/かくす」などの自他動詞の区別は、中上級の日本語学習者にとっても難易度が高いとされるが<sup>[6]</sup>、先に述べたように補習校児の作文でも誤用が見られており、今後も注目すべき事項だと考えられる。

その後の10月9日の授業では自他動詞も含めて動詞を扱う活動を行った。自他動詞の意味の違いを押さえたうえで、まず絵を見ながら、「女の子は、つくえのしたに」に続く語が「かくれる」か「かくす」か、2択で尋ね、続いて「です・ます体」の「かくします」に直す練習を口頭で行った。C 講師の記録(20211009)によると、この練習で苦勞する児童もいた。例えば、児童27は、「リスが木のみをかくす」と正答したものの、「かくします」という「ます形」にすることができなかった。結局、他の児童が「リスが木のみをかくします」と発言し、児童27にも繰り返させたが、この点に関してC 講師は次のように記している。

#### 20211009, C 講師

例年、動詞の原形(「～る」の形)を「～です。」「～ます。」の形にすぐに直せない、もしくは文末が変形すると意味も変わってしまうと思っている節のある児童が見受けられる。その為、自動詞・他動詞を扱う際は、まずは分かりやすいように動詞の原形を用いて文に合う言葉を二択から選び、そこからその言葉を丁寧語に直すように段階的に活動することにした。文末の音が変わっても言葉の意味は変わらないこと、どちらの表記でもよいが、人に読んでもらう文を書く際、発表する際やクラスの前で話す時には丁寧な文末を使うことを確認した。咄嗟にはまだ「原形止まり」で文末を発表する児童もいるが、今回の活動を行うことによって丁寧語の文末を意識づけることができたと思う。ただ児童によっては、二択問題の段階で、一度(正しく)選んだ言葉を再度丁寧語に直すように促されると、違う方の選択肢を選んでしまうケースも見られ、どこまで定着しているかには個人差が大きく見られる。

このように、自他動詞の区別や「ます形」を作することは必ずしも容易ではないことがわかる。次の報告もそれを示している。

#### 20211009, B 講師

丁寧語に直す際、「かくれる」は比較的簡単に丁寧語に直すことができる(「かくれる」の「る」をとって、「ます」をつけて「かくれます」)が、「かくす」はとても難しいこと(「かくす」の「す」を「し」にかえて、「ます」をつける)が分かった。

上記の指摘のように、五段動詞を「ます形」に変えるなどの活用が、難しい児童もいることに留意する必要があるだろう。今回、助詞や動詞の活用と文末に意識を向ける文作りの活動を行ったことで、例えば、前述のように「ます形」に苦勞していた児童27は、2学期最後の「じどう車ずかん」では資料10のようにしっかりと書きぶりになっている。また、日本語力が高くなかった児童が、助詞や「です・ます」に注意して話せるようになったことも報告されている(20211228, オンライン会議でのC 講師の報告)。

以上のように、2学期の「短文を書けるようになる」という目標において、助詞や動詞、「です・ます体」を使う支援が有効であることが明らかになった。

## 6. 試行授業の課題

今回の試行授業では、以下2点の課題も見いだされた。

### 6.1. 文字学習の難しさ

1つ目の課題は文字学習の難しさに関わるもので、具体的には2点挙げられる。第1に、ひらがなと音の関連の理解に関する問題である。今回の試行授業は主にオンラインで行われたため、講師が児童の書く様子を見ることもできず、1学期末の対面授業時にひらがなが十分書けない児童もいることが判明した(20210717, B 講師・C 講師)。なかには、ひらがなの表記システムでは文字と音がどのように対応しているのか、十分に理解できていない児童も見受けられた。C 講師の学級には、「ねずみ」という語を「んえすみ」と書いた児童がいたが、これは「NESUMI」とアルファベットで表記するように「ね」を「N+E」と考えて書いたものと思われる。ドイツの現地校では音と文字を対応させるフォニックスでアルファベットを指導するが、それを日本語にも適用して書いた可能性がある(20210717, C 講師)。二言語で文字学習

をする補習校児ならではの現象ともいえるが、日本語のひらがながどの音と対応するのかをよく理解したうえで書かせることの必要性を示唆している。

第2に、ひらがな、カタカナ、漢字3種の文字の使い分けの難しさである。2学期に入り、カタカナと漢字の学習が始まると、それぞれをどの語の表記に使うのが児童にとって大きなストレスになったという(20211023, C 講師)。

まずカタカナの場合、児童が「たいあ(タイヤ)」「さいれん」「マド」と書いていることから、どの語をひらがな、あるいはカタカナで書くのか区別が非常に難しいことが報告されている(20211016, B 講師)。

そこで、両講師は、授業時にひらがなとカタカナのどちらで書くか、児童に尋ねて考えさせるようにした(20211023, B 講師; 20211016, C 講師)。このほか、ドイツ語や英語と日本語を比べることで児童の気づきを促す方法も考えられる。例えば、C 講師は「サイレン」という語を扱った際、ドイツ語の「Sirene」が「サイレン」という音と似ていることを説明し、児童の意識を喚起している(20211016, C 講師)。またB 講師は、「トラック」という語で、ひらがなとカタカナのどちらで書くか尋ねた時には、児童の一人が「英語から来てる」と発言したことを報告している。インターナショナル・スクールに通っている児童の場合、これまでも英語から来ていると発言があったという(20211023, B 講師)。

このように、補習校児が現地校で使用している言語と日本語を比べることは、バイリンガル児ならではの言語や文字への意識を強める方法になりうると考えられる。

また漢字についても、どの語を漢字で書くべきかを理解することは容易ではない。C 講師は次のような試みを記録している。

20211030, C 講師

本日の漢字学習でアニメーションを使って「下」の用例を紹介をしていた際、児童29が「『せんせい、できました』にも『下』が入ってるよ!」と発言した。そこで講師がスライド内に「せんせい、できま下。」と書き込み、この表記が正しいか正しくないかでクラスに一択させたところ、意見はほぼ半数に分かれた。「正しくない」で挙手した児童27に理由を尋ねると「だって意味が違う」との返事が返ってきた。

この記録からもわかるように、漢字の意味をふまえて漢字を使うことは、非漢字圏に住む補習校児の場合、日常生活で漢字を目にする機会が乏しいだけに、難しい可能性がある。しかし上記のような試みは、補習校児の文字への意識を高めるのに有効な方法のヒントとなるだろう。

## 6.2. 学習活動のテーマ設定

試行授業において浮かび上がってきた2つ目の課題は、学習活動を貫くテーマの設定の難しさである。1学期は「生き物」、2学期は「自動車」をテーマに、語や表現を繰り返し扱ってきた。「生き物」は範囲も広く、住む場所や体など、テーマを広げやすいのに対し、「自動車」はそうではなく、テーマを好む児童も限られがちで、それが動機づけにも影響したという(20211218, B 講師・C 講師)。特定のテーマの語や表現を繰り返し使うことで、児童がそれを自分のものにしやすいという利点もあるが、飽きてしまう場合、書くことへの意欲が低下しかねないとも報告されている(20211218, B 講師・C 講師)。

意欲低下を避けるため、最終目標の書くことのテーマ以外に、目標とする文種を扱うことで変化をつける方法は一つの代案となるかもしれない。その好例が、「じょうぎ」や「はさみ」などの身近な物の「はたらき」と「つくり」を扱ったクイズ形式の活動である(表3の16)。オンライン授業であったため、多くの児童が歯ブラシやホッチキスなどを手元にもってきて、実際に「はたらき」と「つくり」を確認しながら楽しそうに参加し、説明を試みる様子が両学級に見られた(20211120, B 講師・C 講師)。記録によると、「歯ブラシ」を説明する際に児童は、「持つところが長いです」「細長い形をしています」「ブラシがついています」など、描写文で用いられる表現を挙げていた。つまり、文種が同じであれば、使われる表現や文法も似ているため、最終目標の文章を書く力の支えになってゆくと考えられる。

テーマや文種に関連する活動を重ねることは、課題もあるものの、児童が表現手段を増やすだけでなく、日本語を使う意味を経験できるという点で重要だと考えられる。このことについて、C 講師は次のように記録している。

## 20211218C 講師

学習の対象が自動車であったからこそしんどい日本語学習もなんとか頑張れた、という児童がいた反面、学習対象が自動車であったからこそ興味がなく、日本語学習も辛くなってしまった、という児童もいた。このことから学習の対象設定がとても大切であると痛感した。ただどちらに属する児童を見ても、二学期になってからは「日本語を習う」のではなく「日本語を使って何かについて習う」ことができていることは目を見張る進歩であると感じる。

この指摘からも、今回の授業は、補習校児が日本語を自分自身の目的や表現のツールとして主体的に使う機会となっていたといえるだろう。

## 7. おわりに

今回の試行授業では、二言語で文字を学び始めた小1児童の書く力を伸ばす指導方法を具体化し、効果を確認することができた。その基盤となる特徴を抽出するならば、以下の4種のスキヤフォルディングとして整理できる。

1 つ目は、最終的に目指す書く力を、補習校児の日本語力を鑑み、無理のない目標にしたことである。現地校でもまだ文字を学び始めたばかりの小1にとって、最も容易な文種である描写文は取り組みやすい目標であったと思われる。また、書き言葉で書くことはハードルが高いため、目指す力を教科書教材より無理のないレベルに修正したことも適切であった。

2 つ目は、書くことに必要な語や表現を繰り返し使う活動を逆向き設計で計画したことである。新しい語や表現に触れる機会が1回限りで終わらず、子どもの表現手段として定着するよう、学習活動を宿題も含めて長期的に計画する必要があるといえよう。

3 つ目は、児童が無理なく取り組めるよう、プリント等の補助教材には絵や写真を豊富に使い、選択肢や穴埋めを用いるなどして難易度を調整したことである。

4 つ目は、書く手順の学習を段階的に進めたことである。文字や文を書く前に、「皆で話し合いながら取り組む」→「共通の課題に各自が取り組む」→「各自がそれぞれ異なる課題に取り組む」という順序を進めることで、児童は何をすればよいの

か具体的に理解できたといえる。

以上は、既に小6学級において効果が確認された実践と概ね重なるため<sup>[17]</sup>、補習校児の授業づくりにおいて有効なスキヤフォルディングだと考えられる。

他方で、今後検討すべき点として以下2点も明らかになった。第1に、小1児童の場合、個々のひらがなと音の関連を理解させる工夫が必要だということである。単に機械的にひらがなを書く練習をするのではなく、自分の知っている語と結びつけて読み書きする活動が重要だと考えられる。具体的な方法については、今後検討してゆきたい。

第2に、書くために語や表現を増やす活動が児童の意欲を削がないような工夫である。語や表現を増やす活動を、単なる運用練習の繰り返しではなく、生きた言葉の使用の機会にする工夫が重要であろう。また今回、文種の特徴に注目した活動の持つ可能性が確認されたが、これも検討に値するだろう。複数言語話者の文種に関わる意識の活用が、書くことの学習において有効であることは、既に指摘されている<sup>[18]</sup>。二言語に触れながら育つ補習校児の持つ可能性を活かす実践をさらに蓄積してゆくことが求められる。

## 注

- 1) 本研究では、海外の補習校に配布される光村図書 of 国語教科書を対象にしている。
- 2) 文種とは、ある目的のために文章によって他者に何かを伝えようとするときの典型的かつ有効な方法である。例えば、料理のレシピや新聞のニュース記事は、それぞれの伝達の目的にあった構成や内容、特定の語彙や表現を使って書かれる。この文種に関する意識は複数言語話者の持つ力を伸ばすのに適しているとされている。詳細についてはビアルケ・柴山 (2021) <sup>[19]</sup>を参照されたい。
- 3) 「逆向き設計」とは、ウィギンズとマクタイが提唱したカリキュラム設計の方法で、単元末や学年末など、学習によって最終的にもたらされる結果 (目標) から遡ってカリキュラムを設計するものである<sup>[20]</sup>。
- 4) 「言語事項」とは、本研究で使用している令和2年版の小学校国語教科書では、「言葉の特徴や使い方 (語彙・文法・漢字など)」の領域を指し、便宜上、この呼称を用いている。
- 5) 「スキヤフォルディング」とは、学習者が一人



で学習に取り組めるようになるまでの、教師やクラスメートからの一時的な支援で、多様なものがある<sup>[2]</sup>。

6) 通常の対面授業の場合は、1授業日4時間のうち、1コマが45分で国語3コマ、算数1コマとなっている。オンライン授業の期間中は1授業日3時間とされ、1コマが25-30分で、国語3コマ、算数1コマの授業が実施された。

7) 今回の試行授業は、対象学級の保護者に事前に趣旨説明を行い、了解を得て実施している。また個人情報扱いに注意し、授業記録は児童名ではなく児童番号を用いて作成され、児童の提出物も同様に保管している。

### 謝辞

試行授業にご協力くださったA補習校のみならず、様々な調整にご尽力くださった校長先生、試行授業実施と記録作成に多大なご協力をいただいたB先生およびC先生、そして授業に参加してくれた小1学級の児童のみなさんに心より感謝の意を表します。

### 引用文献

- [1] 佐藤郡衛. 多文化社会に生きる子どもの教育：外国人の子ども：海外で学ぶ子どもの現状と課題. 明石書店, 2019, p.143-163.
- [2] 中島和子. バイリンガル教育の方法(完全改訂版). アルク, 2016, p.17-34.
- [3] リー季里ほか. “北米の日本語学校における学習者のニーズの多様化”. 近藤ブラウン妃美ほか(編). 親と子をつなぐ継承語教育. くろしお出版, 2019, p.147-159.
- [4] ビアルケ(當山)千咲ほか. 継承日本語学習児の書く力を伸ばす「国語教科書活用法」：在独日本語補習校通学児の複数言語の力を活かした指導方法の開発. 人文自然科学論集(東京経済大学人文自然科学研究会). 2021, 148, p.9-29.
- [5] ビアルケ(當山)千咲ほか. 独日バイリンガル児の継承日本語での書く力を伸ばす授業づくり：在独日本語補習校における「国語教科書活用法」の試行にもとづいて. 人文自然科学論集(東京経済大学人文自然科学研究会). 2022, 150, p.167-190.

[6] 中島和子ほか. 多言語環境で育つ年少者のバイリンガル作文力の分析：プレライティングと文章の構成を中心に. 日本語教育. 2016, 164, p.17-33.

[7] ビアルケ(當山)千咲ほか. 継承日本語学習児における二言語の作文力の発達過程：ドイツの補習校に通う独日国際児の事例から. 日本語教育. 2019, 172, p.102-117.

[8] 前掲[4]

[9] 柴山真琴ほか. ドイツ居住のバイリンガル高校生の日本語作文力：日本語補習授業校通学児の6年間の縦断的調査に基づいて. 人間生活文化研究. 2022, 32, p.638-665.

[10] 前掲[5]

[11] 前掲[4]

[12] 柴山真琴ほか. 小学校低学年の継承日本語学習児の日本語作文力：独日児と台日児の比較に基づいて. 人間生活文化研究. 2021, 31, p.325-343.

[13] Bauer, Roland et al. Einsteins Schwester 1: Buchstabenheft 1-6. Cornelsen, 2018, p.1-56.

[14] 前掲[9]

[15] 柴山真琴ほか. ドイツ居住のバイリンガル中学生の日本語作文力：日本語補習授業校通学児の4年間の縦断的調査に基づいて. 人間生活文化研究. 2020, 30, p.958-973.

[16] 沖本与子. 「対のある自他動詞」における誤用傾向：時期の異なる二つのコーパスを用いた比較. 一橋日本語教育研究. 2022, 10, p.25-38.

[17] 前掲[5]

[18] Tardy, C.M. et al. Teaching and researching genre knowledge: Toward an enhanced theoretical framework. Written Communication. 2020, 37 (3), p.287-321.

[19] 前掲[4]

[20] ウィギンズ, G. ほか. 理解をもたらすカリキュラム設計：「逆向き設計」の理論と方法. 日本標準, 2012.

[21] Douglas, Masako O. et al. Scaffolding in content based instruction of Japanese. Japanese Language and Literature. 2008, 42(2), p.337-359.

### 付記

本研究は、JSPS 科研費 JP 19K00719 の助成を受けました。

(受付日：2023年7月16日，受理日：2023年8月8日)

**ビアルケ（當山） 千咲（びあるけ とうやま ちさき）**

現職：大妻女子大学人間生活文化研究所研究員

ドイツ ハンブルク大学教育学研究科博士課程修了。Ph.D.（教育学）。

専門は、継承日本語教育，ライティング教育。現在は，継承日本語学習児の書く力を伸ばす指導方法に焦点をあてた研究を行っている。