

バイリンガル児の物語作文を書く力を伸ばす授業

—在独日本語補習校の小1学級におけるひらがなと物語文の試行授業から—

How to enhance bilingual pupils' competence in story writing

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

ビアルケ（當山）千咲¹，柴山 真琴²

¹大妻女子大学人間生活文化研究所，²大妻女子大学家政学部

Chisaki Toyama-Bialke¹, Makoto Shibayama²

¹Institute of Human Culture Studies, Otsuma Women's University

²Faculty 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，物語文

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

抄録

日本語を継承語として学ぶ海外居住の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。補習校児がひらがなの表記システムを理解し，読み書き力をつけやすい指導方法として，五十音表を活用した学習活動と，物語文を書く力の基礎力をつける学習活動を行った。その結果，それぞれについて，以下が明らかになった。第1に，ひらがなの表記システムを理解させるため，五十音表を活用した活動などを繰り返し行ったことで，補習校児が自律的に五十音表を用いて書く力をつけた。第2に，物語文の読解において，まず物語展開の全体像を捉えさせる活動が有効であった。また，人物の気持ちを考えて絵に添えた吹き出しを埋めたり，文章の一部を書いたりする課題は小1児童に適切な目標であった。教材文から物語文に特徴的な文法や語彙を選び，その機能を意識できるように使わせることも，物語作文を書く力の基盤となると期待できる。

1. 問題の背景と目的

海外で現地の学校に通う傍ら，日本語の読み書きを学ぶバイリンガルの子どもたちが世界中にいる。例えば，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もその一部である。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，海外生活では使う機会が少ないため，その力を伸ばすことは容易ではない^[1]。在外教育機関として，週一回日本語で授業を行う日本語補習授業校（以下，補習校）は，今日，日本語を継承語として学ぶ子どもたちの教育機関にもなっている^[2]。しかし，補習校では日本の国語教科書が教材として使われるため，学年相当の日本語力がない児童生徒は授業についてゆけないという問題が

生じやすい^[3]。補習校の講師にとっても，そうした子どもたちを対象に授業をすることは難しい課題である。

このような状況を改善するために，著者らは補習校の児童生徒（以下，補習校児）を対象に，継承日本語で書く力を伸ばす指導方法として，「国語教科書活用法」の開発に取り組んできた^[4]。この方法は，バイリンガル児が持つ文種（文章のジャンル）に対する意識が書く学習において多言語で応用可能であるという点に注目し^[5]，補習校児が現地校で身につけている書く力を活かす。同時に日本語の表現手段を増やすように，国語教科書^[注1]の教材を活用する授業づくりの方法である。既に，ドイツの補習校の小1および小6学級において，実際

にこの方法を実践し、その効果を検討してきた^{[6][7]}。その結果、効果的であった指導方法の特徴は、次の4点にまとめられる。

- ・書く力の目標を補習校児にとって無理のないものに設定する。特定の文種を書くスキルを現地校で身につけている場合、日本語を書く際にもそれを活かすようにする。
- ・特定の文種を書くために必要な表現を身につけさせるため、複数の教科書単元を関連づけて逆向き設計^{注2)}で学習活動を計画する。「読むこと」の単元の教材文からよく使われる語や表現を取り上げ、書く際に使えるようにすることも効果的である。
- ・教科書の教材文と補習校児の日本語力のギャップを埋めるため、補助教材（スライドやプリント等）には、絵や写真、選択肢や穴埋めなどを用い、難易度を調整する。
- ・書く活動は、全員で話し合っって課題と一緒に取り組んでから、各自で取り組ませるなど、段階的に進めることで、児童に書く手順を理解させる。

上記は、補習校児が日本語で書くための「スキヤフォルディング」といえる。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一時的な支援である^[8]。

こうした方法の有効性が明確になったものの、残された課題として、次の2点がある。

第1に、日本語の文字に触れる機会が少ない補習校児に適したひらがなの指導方法を検討することである。本研究の前に、小1学級で説明的な文章を書く試行授業を実施したが、その際、ひらがなの表記システムにおける文字と音の対応の仕方が理解できていない児童がいることがわかった^[9]。平日は現地校でアルファベットを学習しているためか、ひらがなでもフォニックスを適用して書こうとするなど、混乱した様子も見られた。例えば、「ねずみ」という語の「ね」を「N+E」と考えて、「んえすみ」と書くなどの事例である。このことから、補習校児がスムーズにひらがなを書く力を身につけられるような指導方法を検討する必要がある。

第2に、物語作文を書く力を伸ばす方法が未開発であることである。これまで「国語教科書活用法」を試行したのは、描写文や報告文などの説明的な文章を書く指導方法である^[10]。国語教科書に

は、説明的な文章と文学的な文章の2つの系統があり、小学校段階では物語作文を書くことが、書く活動において重要な位置を占めている^[11]。補習校児の書いた物語作文に関する研究では、文章の構成など談話レベルでは日本に居住する日本語母語児に近いものが書けている一方で、語や構文のレベルでは表現手段が少ないことがわかっている^[12]。このような点をふまえると、補習校児の日本語力を補い、物語作文を書く力を系統的に育ててゆく指導方法を開発する必要がある。

そこで、本研究では、課題として残されている二つの指導方法を在ドイツ補習校の小1学級での試行授業によって開発する。

2. 試行授業の概要

2.1. 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、途中転入・転出した児童も含め、合計28名のほとんどが国際児である。担任のC講師によると、学級内の日本語力の差は大きく、口頭の表現力が限られている児童もいるという。

2.2. 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2022年5月21日～7月30日の間のうち8授業日、2学期は2022年9月24日～10月15日の間の4授業日、3学期は2023年2月4日と11日の2授業日に行われた。

各学期の目標と概要は、C講師と第一著者・第二著者が打ち合わせて計画した。以下、ひらがな学習と物語文の試行授業の目標と大まかな流れを説明する。

(1) ひらがな学習

日本語の文字に触れる機会が少ない補習校児に、ひらがなの表記システムを理解させながら、まず読む力、続いて書く力をつけることを目標にした。

具体的には、次の2点の工夫をした。第1に、児童になじみのある「五十音表」を活用し、五十音順で指導することである。ひらがなは、あ行は母

音、か行以降は子音と母音の組み合わせで、文字と音の対応が規則的なため、成人が外国語として日本語を学習する場合は、その仕組みを説明しやすい。しかし小1児童の場合は、ひらがなの表記システムの規則性に自然になじむことで理解させる必要がある。A 補習校の小1では、これまで教科書単元に提示される順序で、1学期の各授業日に5文字ずつひらがなを指導してきた。しかし、今回の試行授業では、海外に住む児童も触れる機会が多い五十音表を繰り返し活用し、五十音順で指導することにした。

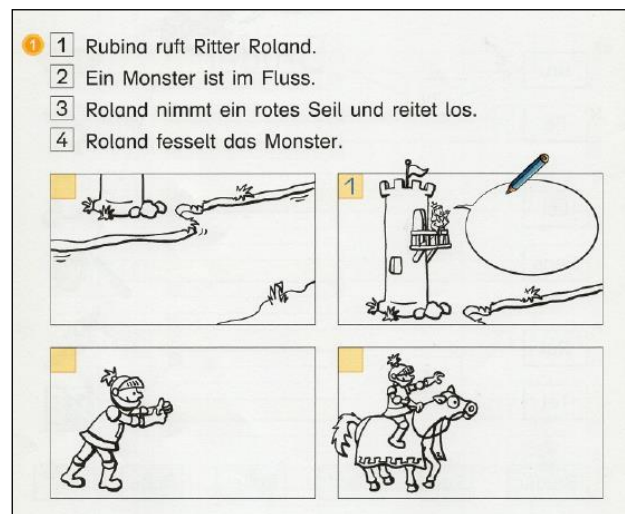
第2に、音韻意識を伸ばす教材の工夫である。ドイツの1年生の教科書を参照したところ、アルファベット学習において音韻意識を訓練する教材が多く使用されていることが分かった^[13]。音韻意識とは、音声言語の音韻的な側面への気づきであり、日本語でも読む力の前提となるとされる^[14]。そこでドイツの教科書教材を参考に、ひらがなと音との対応への意識を高め、補習校児に取り組みやすい練習を宿題プリントに入れることにした。

(2) 物語文

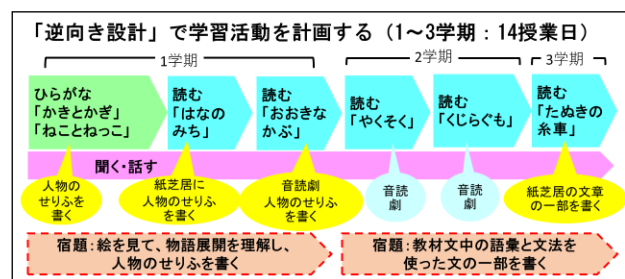
日本の国語教科書において物語文を書く活動は、複数の絵をヒントに物語を考えて書く小2の単元から始まる^[注3]。これに対して、物語文を読む活動は小1から一貫して全学年にあり、物語展開を捉え、人物の行動や心情を理解する力を高めてゆくことが目指されている^[15]。

ドイツでも物語文を書く活動は2年生からであり、物語を読む活動では話の展開や人物の心情を読みとる力を目指している点も、日本と共通している^[16]。他方で日本と異なるのは、既に1年生で複数の絵に添えられた文章を読み、場面の順序を捉えたり、人物の発言などを書き入れたりするなど、簡単な書く作業を読むこととあわせて行っている点である。その際、教材文は短く、負担の軽い課題になっている。資料1は小1の教科書の課題例である。物語の4つの文を読んで、それに合う絵を選び、吹き出しに人物のせりふを書いたり、足りない絵を補って描いたりするものである。こうした簡単な書く課題によって、小2で求められる書く力を小1から段階的に育ててゆく方法は、補習校児にも取り組みやすいと考えられる。

そこで、本試行授業では、日本とドイツで目指す力の共通点を重点的に伸ばすとともに、小2以



資料1. ドイツの1年生教科書の課題例^[17]



[注]点線部は、教科書単元にはない学習活動

図1. 物語文の試行授業の流れ

降の物語を書く力の基盤を築くことを目標とする。具体的には、物語展開を捉えたとえで、人物のせりふや文章の一部を考えて書く力を小1での最終目標とする。

この目標に向け、図1のように複数の単元を関連づける逆向き設計の進め方で学習活動を計画した。

まず、1学期のひらがな指導と並行して、濁音を扱う「かきとかぎ」、促音を扱う「ねことねっこ」の単元では、挿絵の人物の状況に合う気持ちとせりふを考えて書く活動を加える。教科書ではこれらの単元より前に配置されている「はなのみち」は、文が長く負担が大きい教材文であるため、その後で扱う。読解後、紙芝居にした物語に人物のせりふを書く活動を入れる。「おおきなかぶ」では、音読劇とせりふを書く作業を行う。ドイツの1年生では、場面の様子や人物の気持ちへの理解を深めるために、音読劇や場面の動作化を行う教授法がよく実践されている^[18]、日本語でも同様の活動を試行する。音読劇は、2学期に扱う「やくそく」、「くじらぐも」でも継続してゆく。3学期の「ため

きの糸車」では、紙芝居の文章の一部として、人物の気持ちを書く活動を最後に行う。このように同じパターンの活動を、複数の物語文単元で繰り返すことで、児童にわかりやすく、継続的に読み書き力を高められるようにした。

また、せりふなどを書く前には、書く内容についてのヒントを得られるように、学級で話し合うという「聞く・話す活動」を入れることにした。音読劇の際にも、互いの音読を聞いて話し合うことで、読みを深める。

さらに、教科書単元にはないが、物語を書く際に補習校児に不足しがちな表現を増やす機会を作る。1学期は、絵を見て出来事の展開を理解し、人物の気持ちを考え、簡単なせりふを書く宿題を出す。2・3学期は、教材文の読解に重要で、特徴的な文法や語彙を本文中から取り上げる。これらを授業時に意識させ、宿題を通して定着を図る。

以上を実践する際には、授業で使用するパワーポイントのスライドにも宿題プリントにも、絵を豊富に入れてわかりやすくする。

2.3. 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、1学期は担任のC講師が、2・3学期は第一著者が準備した^{注4)}。

試行授業の効果と課題を分析するために、C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の記録のほか、活動の効果や課題についての考察を書いてもらい、児童が書いたプリントの写しも提供してもらった^{注5)}。授業記録に対しては、第一・第二著者がフィードバックや追加質問を行い、できる限り詳細な情報を記録に含めるようにした。また、各学期末にはオンラインでミーティングを行い、重要な気づきについて話し合った。

3. ひらがな学習の試行授業

以下では、ひらがな学習の試行授業での具体的な指導方法を説明し、その効果および課題を検討する。

3.1. 指導方法

1学期には、9回の授業日にひらがな指導を行ったが、毎回のパターンは表1の通りである。

まず、「A 導入活動」では、1時間目の前に、毎週パワーポイントスライドを用いて、[1]~[4]の練

習を10分程度行った。これによって、書き方の指導をまだ行っていない字も、まず読めるようにした。また、既習・未習のひらがなに毎週何度も触れさせ、「ひ」の後に「び」「び」と濁音・半濁音を続けるなど、五十音表の表記システムを自然に感じられるように練習を展開した。

表1. ひらがなの学習活動

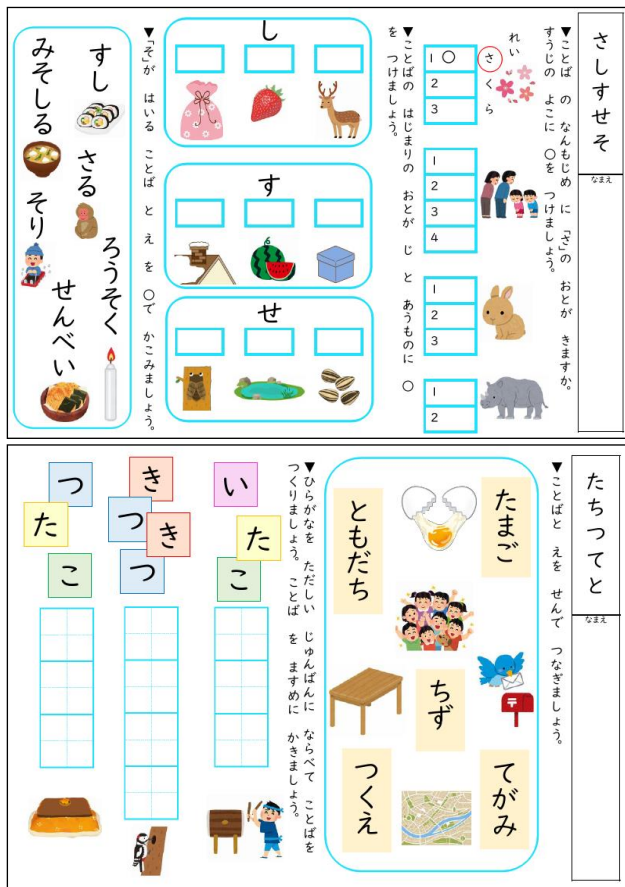
活動	内容
A 導入活動	[1]五十音表を音読させる。 [2]特定の行をランダムに提示し、音読させる。 [3]一文字ずつ提示して音読させる。 [4]その授業日に扱う言葉（特殊音の入った語も含む）を提示し、音読させる。
B 授業時の学習活動	[1]学習するひらがなを1文字ずつ黒板に貼って提示し、読み方を確認する。その字のつく言葉を考える。 [2]講師が書き方の注意点を説明し、書き順も確認する。 [3]全員で空書きする。 [4]各自副教材*に鉛筆で書き込む。机間巡視で添削指導を行う。早く終わった児童は、副教材の各ひらがなに添えられた三行詩を読む練習をする。 [5]全員で声をそろえて三行詩を音読する。
C 宿題	[1]副教材*で書く練習をする。 [2]その週にならったひらがなを取り上げたプリントに取り組む。 [3]音読練習用のプリントを読む。 Microsoft Teamsで録音し、提出する。

*は、教育同人社『たのしいおけいこ ひらがなすうじ（あいうえお順）』を使用した。

次に、「B 授業時の学習活動」では、毎回一つの行の5文字のひらがな（1授業日のみ6文字）を扱い、[1]~[5]の手順で指導した。

さらに「C 宿題」では、その週に習ったひらがなを[1]副教材で練習をするほか、[2]のプリントには、音韻意識を高める練習を入れた。資料2はその一例である。「さしすせそ」のプリントは、絵の示す語を音声で考え、何拍目に「さ」があるか、「し」で始まる語はどれかなどを考えさせるものである。また「たちつと」のプリントの左側の練習のように、ひらがなの順序を変えて語をつくらせる際には、絵を使って難易度を下げている。いずれの練習でも補習校児に比較的なじみのある語を使って取り組みやすくしている。[3]の音読の宿題では、授業で学んだ行のひらがなが入っている語のほか、その語を組み合わせた文を入れたプリントを用意

した。その音読を Microsoft Teams で録音して提出させ、動機づけた^{注6)}。



資料 2. ひらがなの宿題プリント例

3.2. 効果

上記の指導方法には、実際どのような効果があったか、授業記録等をもとに説明する。主な効果は4点に整理できる。

1点目は、五十音表は児童の取り組み意欲を引き出しやすいことである。最初の授業日に五十音表を音読した際に、ほとんどの子どもが事前に親しんでいる様子で、児童は自信と意欲を見せて音読していたという(20220513:記録年月日、ミーティング記録)。また、自信がなく、自主的な挙手のない児童も、慣れてくると挙手して読む態度が生まれたことも報告されている。

2点目は、児童がひらがなの表記システムを理解し、自ら五十音表を活用して書く様子が見られるようになったことである。ひらがな指導を開始して1か月後の時点では、保護者から家庭での児童の様子について、「五十音表を暗記して縦にも横にもすらすらと読めるものの、個々の文字と音を完全に対

応させて読めてはいない」状況や「五十音表を暗記しているだけではないか」といったことが伝えられていた(20220528 授業記録)。しかし1学期末には、五十音表を暗記したことにより、児童は五十音表のおよそどの位置にどの音のひらがなが載っているか分かっており、授業で書く際に自ら活用するまでになったという。新年度開始時から、『こくご1上』の教科書巻末の五十音表と濁音・半濁音・拗音を示した裏面をコピーし、ラミネート加工したものを児童数分用意していた。C 講師は、書く活動ではこれを配り、分からない文字がある場合は五十音表を見て探し、書くように伝えていた(20220528 授業記録)。以下の授業記録からもその様子がうかがえる。

20220702 授業記録

書く活動中には、何人かの児童があいうえお表を持って『〇』の字はどこにある?と聞きにきたが、その多くは濁点がついたものや拗音の入ったもので、五十音の中に入っているひらがなの場所を聞きに来た児童はいなかった。このことから児童はあいうえお表の表記をかなり確実に理解しているらしい様子が見てとれた。また一人で字を書くことは難しくても、手元にあいうえお表があると、不確かなひらがなを自分で探し当てて正しく書けることもわかった。

20220709 授業記録

本日の授業でも『び』ってどう書くの?と児童 6 が聞いた時に講師はラミネート表を渡したが、通常なあいうえお表内には「び」を見つけられないでいた。児童 25 が「ひにてんてんだよ。」と教えると、児童 6 は即座に「ひ」を見つけて点々を打ち、「び」の字を完成させた。

補習校児にとって、例えばひらがなの「か(ka)」の濁音が「が(ga)」と表記されるといった清音と濁音の関連性は、理解しやすいとは限らない。児童は、現地校で K と G のアルファベットを何ら相互に関連しないものとして学んでいる。しかし、五十音表を用いた読む導入活動を繰り返したことで、日本語力が低い児童でも、「る」や「ま」には濁点がつかないことを理解している様子が見られたという(20220521 授業記録)。つまり、ひらがなの表記システムの規則性を感じとるようになっていったと考えられる。

効果の3点目は、資料2のような宿題のひらがなプリントが、補習校児に適していたことである。宿題の提出率は、その種類や個々の児童によって

差があったが、このプリントは100%の提出率であったという。選択肢の提示や解答を線でつなぐなど、ハードルを下げたことが取り組みやすさの理由と考えられる(20220807 ミーティング記録)。

4点目は、音読の効果である。音読の宿題を一年間継続した結果、特に日本語力が低めの児童に、日本語の入り方が安定するという効果がみられたという(20230226 ミーティング記録)。1学期頃には、C講師が宿題の音読の録音を聞いた際、読んだ瞬間には語の意味をわかっていないが、読んだ後の間とその後の様子から意味を理解したことがうかがえる事例があったと報告している(20220807 ミーティング記録)。次の記録もその一例である。

20220604 授業記録

日本語にさほどまだ親しみのない児童が新しい言葉を目にし、その言葉を一文字ずつ音声化した後、何度か言葉を続けて読み返すことがある。その際、意味がつかめた瞬間に急に大きな声を出す場合もある(児童 26「おねえさん」音読時)。ヘレン・ケラーが初めて「Water」を理解したときのような瞬間なのだと思う、音読宿題のチェックでそのような状況に出会う度に感激する。

このように音読は、文字と音声語彙とを対応させるという作業に児童が習熟するプロセスを支えると考えられる。

3.3. 課題

他方で、課題として明らかになったことは次の2点である。

第1に、週1回の指導における時間的制約である。C講師は次のように記している。

20220709 授業記録

35分ほどの時間に5文字を学習するとすると1文字にかけられる時間は最大7分、そのうち講師が文字説明をする時間、児童から言葉集めをする時間を差し引くと、実際に書くことにかけてられる時間は3,4分にも満たないことになる。その間に講師は全員分に赤ペン指導を入れることになるが、授業中にはいくつ補助の先生に入ってもらっていても、全員にきっちりと文字指導をできないところに限界を感じる。

第2に、2学期以降、カタカナと漢字が導入されたことで、ひらがなの読み書きが不安定になる現象が起きたことである。

20221015 授業記録

二学期になって学習文字に新出漢字とカタカナが入り、これまでは問題なくかけていたひらがなが怪しくなる児童もちらほら出てくるようになった。この現象は例年見られることで、定着しきっていない内容については新規情報が入ると内容が混在したり間違えて書き換えられたりする様子が見られる。ただこのようなプロセスを経てようやく正しい情報が定着していくことも例年見られることではあるので、今後の授業を通して間違いを通して正しく内容が定着するまで何度でも訂正する作業を繰り返していく次第である。

このような現象への対応として、C講師は「ツ」と「シ」など、似た文字を比べて違いを理解させ、練習を繰り返すことが必要ではないかと記している(20221015 授業記録)。

これに加え、前述のように、児童が自ら五十音表を活用しながら書くスキルを伸ばす方法の可能性も今回見えてきた。実際、1学期は8割の児童は五十音表がないと不安な様子だったが、2学期には「自分はできるからいらない」という児童も出てきた。しかし3学期になると、必要に応じてほしがるようになったと報告されている(20230226 ミーティング記録)。ひらがなの表記システムを理解できたことで、児童は五十音表という道具を自律的に使う力を徐々に身につけたと考えられ、これも今後活用可能なスキルとして検討してゆくべきであろう。

4. 物語文の試行授業

次に、物語文の指導方法と効果および課題について説明する。

4.1. 指導方法

(1) 1学期

1学期の全学習活動は表2の通りである。補習校児の中には、日常生活での日本語使用が限られているため、人物の気持ちに関わる表現自体を十分にもっていない児童もいる(20220513 ミーティング記録)。そこで、1学期はひらがな指導にあわせて、気持ちの表現を扱う活動を行った。まず、「かきとかぎ」および「ねことねっこ」では、濁音と促音の指導の前に、人物が置かれた状況を理解し、その気持ちを考えさせる機会を持った(表2の②③)。その際、資料3のようなスライドを用い、次のように進めた。

表 2. 1 学期の物語文の学習活動

授業日	活動No.	教科書単元/ 宿題	内容
5/14	①	宿題 (予習)	絵の人物の様子を見て、その気持ちを3択で選ぶ。(例 懸命に勉強をしている子どもの絵を見て、「おいしいな」「がんばろう」「やわらかいな」のうち、適切な気持ちを選ぶ。)
5/21	②	かきとかぎ	挿絵のさるが置かれた状況を理解して、その気持ちを考える。4択で提示されたものから選んだ後、自由に気持ちを考えて発表する。その後、濁音の指導を行う。【資料3】
5/28	③	ねことねっこ	挿絵のねこの気持ちを4択で選ぶ。その後、ねことばったの気持ちを自由に考えて発表する。その後、促音の指導を行う。
	④	宿題	ねことばったの気持ちを自由に考えて、一言プリントに書く。
6/25	⑤	はなのみち(1)	かきかっこの働きについて考える。挿絵をスライドで提示し、登場人物を確認する。描かれた物(例 ストーブ)から季節を読みとり、冬から春への変化による物語展開を確認する。
	⑥	宿題	「はなのみち」の4つの場面の挿絵に対応する文を探して選ぶ。【資料5】
	⑦	宿題	「かばくんのきもち」4枚の絵を見て、人物の気持ちを考え、吹き出しに書く。【資料6】
7/2	⑧	はなのみち(2)	前週で確認した季節の変化を思い出す。物語展開を4枚の紙芝居にし、人物(たぬき、りす)の気持ちを考える。紙芝居の吹き出しに入る言葉を書く。【資料4】
	⑨	どっちがどっち	スライドに提示された気持ちや様子の語に合う人物の絵を2択で選んだり、人物の絵に合う気持ちを2択で選んだりする。
	⑩	宿題	「こねこたちのきもち」3枚の絵を見て、人物の気持ちを考え、吹き出しに書く。
7/9	⑪	宿題	「ぼくのきもち」4枚の絵を見て、人物の気持ちを考え、吹き出しに書く。
7/16	⑫	おおきなかぶ(1)	登場人物を確認し、かぶが抜けなくて疲れている人物の様子から気持ちを考える。各自プリントの吹き出しに書く。
	⑬	宿題	「おおきなかぶ」の4つの場面の挿絵に対応する文を探して選ぶ。
	⑭	宿題	「わにのきもち」5枚の絵を見て、人物の気持ちを考え、吹き出しに書く。
7/30	⑮	おおきなかぶ(2)	挿絵を話の順に並べ替えてあらすじを復習し、話の後半を音読する。人物と地の文を読む役を決めて音読劇を行う。かぶが抜けた最後の場面の人物の気持ちを吹き出しに書く。

20230521 授業記録

講師:「おさるさんはどんなことを思っているかな? どの吹き出しを黄色にぬいたらいいかな?」

講師:「今『やったー』と思っているかな?」

(資料3のスライドの吹き出しを1つずつ見せてゆく。)

(児童は一樣に首を横に振る。)

講師:「『あつい』と思っているかな?」

(児童4が大笑いを始めクラスも笑いの渦に引き込まれる。)

講師:「うれしいなー」

(クラス大爆笑)

講師:「『あれ?』はどうかかな?」

児童15:「あれ? 『あれ?』がいい!」

(クラスも賛同)

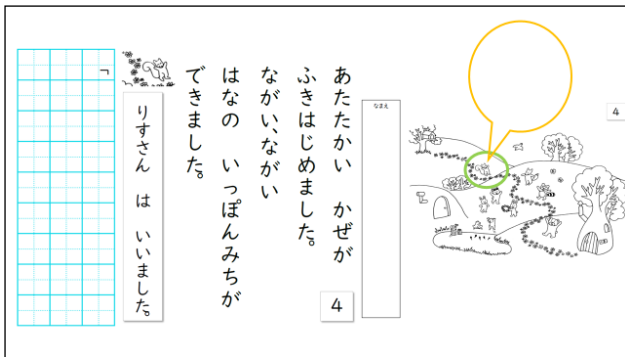


資料3. 「かきとかぎ」授業スライド (一部)

上記のように、人物の気持ちとして4つの選択肢を用意するというスキヤフォルディングを行った後、児童に自由に考えさせ、発言を促した。この

ような手順で、③の「ねことねっこ」でも同様の活動を授業で行った。

次の教科書単元「はなのみち」では、冬から春への季節の変化が物語展開の核となっている。そこで、⑤では、それぞれの挿絵をスライドに映し、ストーブなど描かれた物から季節を考えた。これにより、登場人物のくまが持っていた袋の中身が、春になって花の種だったとわかるという展開をまず押さえさせた。翌週の⑧では、物語を4場面の挿絵と文章の紙芝居にして、たぬきのせりふとりすのせりふを書かせた。このうち、前者は学級で考え、講師が板書したせりふを児童が写し、後者は各自に書かせるようにした(資料4)。



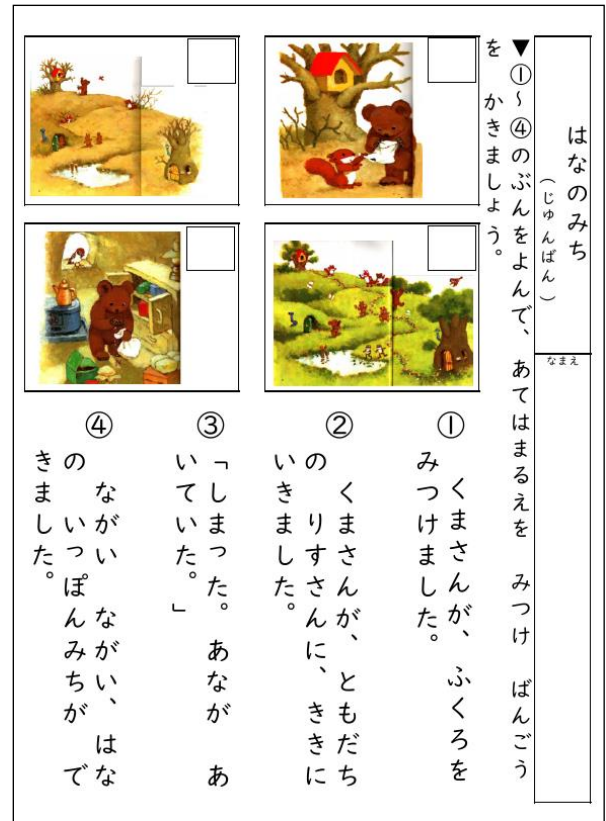
資料4. 「はなのみち」紙芝居 (一部)

1学期最後の物語単元である「おおきなかぶ」でも、「はなのみち」と同様に、物語前半でかぶが抜けなくて疲れているおじいさんたちの気持ちを皆で考えてから書いた(⑫)。翌週に物語後半を読んだ後は、音読劇を行った(⑬)。役割分担を決め、担当人物の絵を首から下げさせて、児童には登場人物になりきり、動作化をしてもらうようにした。このような活動により人物の気持ちを追体験した後、最後にかぶが抜けた場面での人物の気持ちを書かせた。

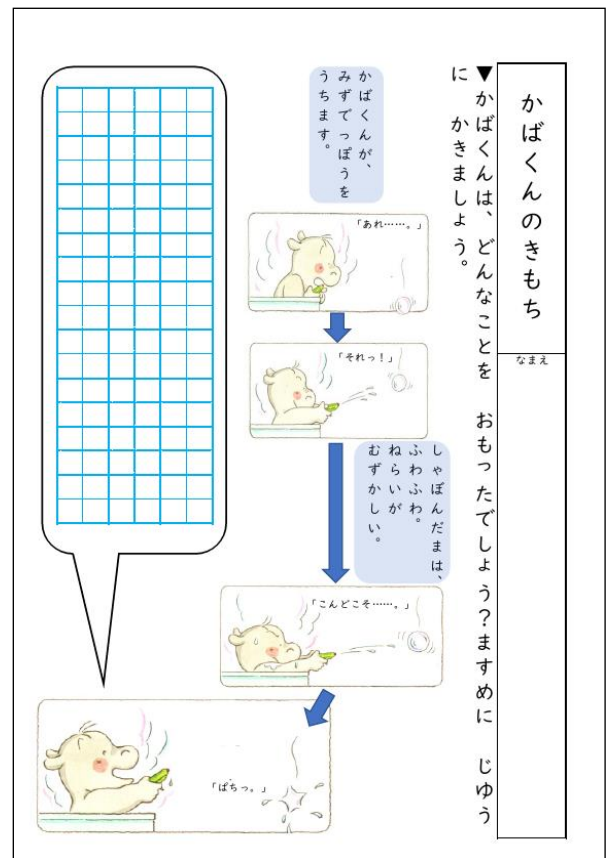
以上のような授業活動の支えとして、1学期は次の2種類の活動や宿題を入れた。

一つは、絵をヒントに文章を順番に並べる宿題である。文章を読むことに慣れ、物語展開をおさえるのに役立つと考えられる。資料5は「はなのみち」の宿題プリントだが(⑥)、「おおきなかぶ」でも同様の宿題を課している(⑬)。

もう一つは、気持ちの表現を考える課題である。人物の気持ちを2択で選ぶ活動や(⑨)、資料6のように、絵を見て人物の気持ちを書いたり選んだりする宿題を出した(①④⑦⑩⑪⑭)。このタイプ



資料5. 「はなのみち」の宿題プリント



資料6. 宿題プリント 注7)

の課題の導入時には、①を予習として、④は授業でアイデアを出し合った後に書かせる作業として課すなど、児童がスムーズに取り組めるようにした。

(2) 2・3 学期

次に2・3 学期の学習活動は、表3の通りである。2 学期以降の物語文は、1 学期の物語文に比べ、読

解の難易度が高い。1 学期の「はなのみち」は冬から春への季節の変化、「おおきなかぶ」は登場人物が増えていくというパターンで、いずれも展開がわかりやすい。これに対し、2 学期以降の「やくそく」、「くじらぐも」、「たぬきの糸車」の場合、物語展開を捉えるには、場面ごとの状況とその変化という複雑な内容を読みとらなければならない。

表3. 2・3 学期の物語文の学習活動

学期	授業日	活動No.	教科書単元/ 宿題	内容
2 学期	9/24	1	やくそく(1)	読む前に、スライドを見ながら青虫が蝶に変わる成長過程について考える。題名の「やくそく」という語の意味を考える。スライドを見て話し合いながら物語展開を確認する。【資料7】 物語の題名や作者、人物を確認する授業プリントをうめて書く。
		2	宿題	家で小さな実験をして、「～と、…」の文の空欄をうめる。【資料11】
	10/1	3	やくそく(2)	物語のあらすじを思い出した後、スライドが示す一場面（青虫のけんかなど）の会話文でミニ音読劇を行い、人物の気持ちがこもっていたか話し合う。
		4	宿題	「やくそく」の物語展開を思い出し、4つの場面の挿絵に対応する文を探して選ぶ。文中の空欄を語の選択肢から選んでうめる。
	10/8	5	くじらぐも(1)	スライドを見て話し合いながら、物語展開を確認する。くじらぐもにのった子どもたちの気持ちを想像し、意見を出し合う。挿絵の子どもに吹き出しをつけたプリントに記入する。
		6	宿題	「くじらぐも」の物語展開を思い出し、4つの場面の絵に合う文を完成させる。（「～と、…」という表現を用いた文の後半を2択で選ぶ。）
	10/15	7	くじらぐも(2)	前週確認したあらすじを思い出した後、最後の場面での子どもたちの気持ちを想像して、挿絵の子どもに吹き出しをつけたプリントに記入する。【資料8】 子どもとくじらぐもの呼びかけ合う場面を集団単位のミニ音読劇をする。
		8	宿題	「くじらぐも」で使われた表現と文型の復習として、助詞を選択肢から選んで書く。「かえっていきました」「やってきました」という表現が用いられる場面を、絵をヒントに2択で選ぶ。
3 学期	1/28	9	宿題（予習）	「たぬきの糸車」の予習として、昔の日本の家や生活に関する質問への答えを選択肢から選ぶプリントに取り組む。糸つむぎの様子の動画を見てくる。
	2/4	10	たぬきの糸車(1)	「山おくのいっけんや」「しょうじ」など、昔の日本家屋にかかわる語や山奥に住む動物について話し合う。スライドを見ながら、物語展開と人物の心情について話し合う。【資料9】
		11	宿題	「たぬきの糸車」の物語展開を思い出し、4つの場面の絵に合う文章を選ぶ。文中の空欄に当てはまる語を選択肢から選んで書く。
2/11	12	たぬきの糸車(2)	前週確認したあらすじを想起した後、紙芝居になった物語の場面での人物の気持ちを考える。各自が文章中の空欄に書く。（6枚の紙芝居の中で、たぬきが糸車を回す場面でのおかみさんの気持ち、たぬきがわなにかかった場面でのおかみさんとたぬきの気持ち、最後に立ち去ってゆくときたぬきの気持ちの3場面の4か所）【資料10】	

表 4. 2・3 学期の物語文のスキヤフォルディングの要点

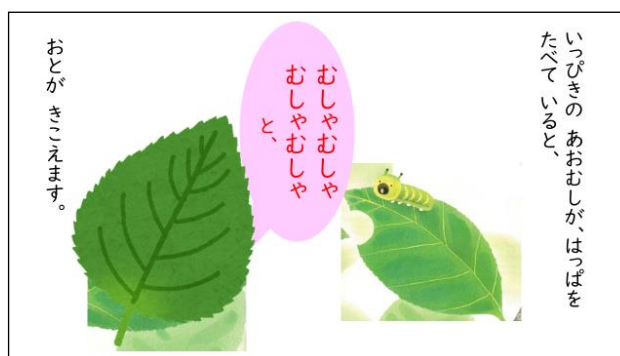
教材文	読解に必要な知識	主な物語展開	重要な文法・語・表現
やくそく	青虫が蝶に変化するという知識	<ol style="list-style-type: none"> 2匹の青虫がケンカになる。 3匹目の青虫も加わり、ケンカになる。 大きな木が上まで登るように言う。 3匹は海を見て、約束をする。 	<ul style="list-style-type: none"> ～と、… きこえる／みえる あらわれる おうえんする そのときです。 ～ていく (例 のぼっていく)
くじらぐも	なし	<ol style="list-style-type: none"> 子どもたちが体操をしていると、くじらぐもが来て真似をする。 子どもたちがくじらぐもとびのる。 くじらぐもは空を進んでいく。 学校に戻り、くじらぐもは空へ帰っていく。 	<ul style="list-style-type: none"> ～と、くじらぐもも… そのときです。 ～てくる (例 やってくる) ～ていく (例 かえっていく) 複合動詞 (例 とびのる)
たぬきの糸車	昔の日本の家屋や生活に関する知識： ・しょうじ ・きこり ・わな ・糸をつむぐなど	<ol style="list-style-type: none"> たぬきがいたずらをしたので、きこりがわなをしかける。 おかみさんが糸車を回すと、たぬきが真似をする。 わなにかかったたぬきを、おかみさんが逃がす。 春になって家に戻ると、糸のたばがあり、おかみさんは驚く。たぬきが糸をつむいでいたと知る。 	<ul style="list-style-type: none"> ～と、… 名詞修飾 (例 糸車をまわすまねをするたぬきのかげ) ～てくる (例 やってくる) 複合動詞 (例 とびおりるたきはじめる) つむぐ ながす

また、教材文の量もさらに多くなり、海外に住む児童にはなじみの薄い語彙や、文法的に複雑な文も混じっている。この点に関するスキヤフォルディングとして、次の3つの工夫をした。

- 1) 本文の読解に欠かせない知識がある教材文では、読む前にこれを活性化しておく。
- 2) 絵やアニメーションをより豊富に使ったスライドで、まず物語の中心的な展開を捉えさせる。
- 3) 長く複雑な文は、リライトして難易度を下げ、授業スライドに入れる。その際、物語展開の理解に重要で、物語文という文種に特徴的な文法および語・表現を教材文から選んで使う。また、これらを宿題プリントにも入れて、定着を図る。

以上を教材文ごとに整理したのが表 4 である。以下、表 3 の学習活動で用いた指導方法を、表 4 の要点とともに説明する

まず、「やくそく」では、表 4 に示したように、読解前に青虫が蝶に変化するという知識を活性化させる必要がある。そこで、スライドの絵を見ながらこれについて考えさせた(表 3^[1])。次に、表 4 の物語展開を理解するため、資料 7 のようなスライドを用いた。上のスライドの「いっぴきのあおむしが、はっぱを



資料 7. 「やくそく」授業スライド (一部)

むしが、はっぱをたべていると、...おとがきこえます。」という文はリライトされており、その原文は、「あるとき、いつものように はをたべていると、

どこからか、むしゃむしゃむしゃむしゃと、おとがきこえます。」と長いものであった。また、表4の「重要な文法・語・表現」にある「～と、…」という文型は「やくそく」で頻繁に使われているため、児童に注目させたいものである。さらに、「きこえる」「みえる」という動詞は、「聞く」「見る」や「聞ける」「見れる」などと混乱しやすいため、意識的に触れさせたい。そこで、リライトではこれらの使われ方が捉えやすいよう、短めの文にした。負担が軽いことで、児童が場面の状況を考えることにも集中しやすいと期待できる。

C 講師はこれに自然に意識を向けさせるように次のように授業を進めている。

20230924 授業記録

講師:「いっぴきのあおむしがはっぱを食べていると…なにが起きましたか？」

児童 25:「そしたら、んー…」

(講師はスライドを見せながら「むしゃむしゃ」の部分を見せる)

児童 25:「どこから…聞こえてきました。」

講師:「なにが聞こえてきたの？」

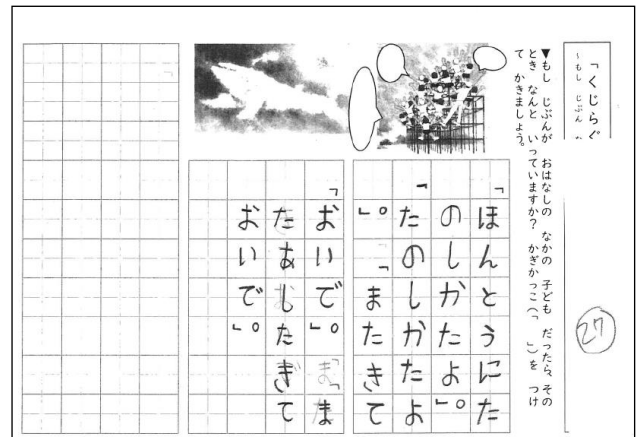
児童 25:「音が聞こえてきました。」

物語の文脈との関連で「～と、…」を強調して発問し、「聞こえる」を使うやりとりによって、児童がその機能に自然になじみやすくなると考えられる。

物語展開を押さえた後、翌週は特定の場面の会話文を取り上げてミニ音読劇を行い、互いの読み方を聞いて人物の気持ちがこもっていたか話した(表3の[3])

次の「くじらぐも」についても、「やくそく」と同様の手順で進め、まず物語展開を重要な文法・語・表現を意識しつつ押さえた。この物語では、子どもたちの動きをくじらぐもが真似ることによって両者の関係が生まれるが、これは、「～と、くじらぐもも…」という文で表されている(表4)。また「そのときです。」という文により、場面が転換する。こうした表現を強調しながら、話の筋を捉えさせた。続いて、二つの場面での子どもたちの気持ちを話した後、プリントの挿絵の吹き出しを埋める活動(資料8)とミニ音読劇を行った(表3の[5][7])。

3学期の「たぬきの糸車」は、読解のために昔の



資料8. 「くじらぐも」授業プリント (児童 27)

日本家屋や人々の生活などについての知識やイメージを必要とする教材文である。例えば「しょうじ」や「きこり」などがわからないと、読み取りにくい(表4)。そこでまず、予習として昔の日本の家や生活に関する質問を読み、答えを選ぶプリントと、糸車の動画を見てくる宿題を課しておいた(表3の[9])。

[10]では、予習プリントの内容にさらに踏み込んで、児童の知識を引き出してから、スライドを見ながら物語展開を押さえ(資料9)、人物の気持ちを考える活動を行った。



資料9. 「たぬきの糸車」授業スライド (一部)

この文章には、表4に挙げたように「糸車をまわすまねをするためのかげ」といった長い名詞修飾など、文法的にも難易度が高い文が混じっている。また、「きこりの夫婦が冬は村へ下り、春になると戻ってくる」という生活パターンがわからないと、表4の④の展開を捉えることも難しい。このような箇所を理解を支援するため、スライドではアニメーション機能を使い、イメージしやすくした。翌週の⑫では、物語を6枚の紙芝居にして、3つの場面での人物の気持ちについて話し合った後、各自文章中の空欄に書く活動を行った(資料10)。

2・3学期の宿題において目指したことは、2点ある。1つは、物語展開の復習である。1学期と同様に、4つの場面の絵に合う文章を選ぶ形式にした(④⑥⑪)。4場面であれば、小1児童でも授業で確認した展開の全体像を再構成しやすい。も

う一つは、教材文で重要な文法・語・表現の復習である。⑫のように「～と、…」の文型を使って、家で文を完成させたり(資料11)、文章中の空欄に選択肢から選んだ語を入れることで、重要な文法・語・表現を想起させたりした。例えば、表4の3つの教材文には、「～ていく／くる」が使われているが、これは、語り手から心情的に遠ざかったり語り手へ近づいてきたりする印象を与え、場面の描写に適している。また、「とびのる」「とびおる」などの複合動詞は、様子を表すのに効果的である。そこで、こうした物語文を書く際に有効な表現に触れさせるように意図した。

4.2. 効果

以上のような学習活動の効果は次の3つに整理できる。

(1) 物語展開と人物の心情理解

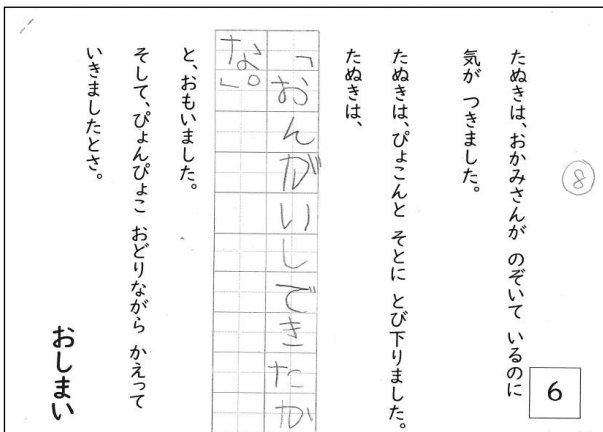
物語の場面のスライドを用い、物語展開の全体像を捉える方法は、現地校の絵を使った教材にも似ており、なじみやすかったと考えられる。

例えば、C講師は資料7のスライドを用いた授業について次のように記している。

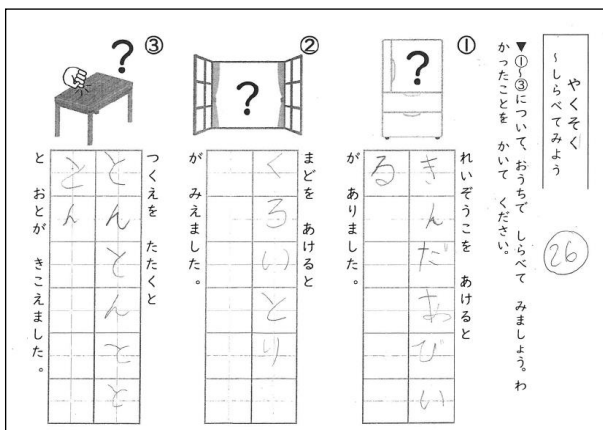
20220924 授業記録
児童達は興味深いまなざしでスライドを見ており、吹き出しが出てくるたびにどの子どもも真剣に答えを考えている様子が見えられた。時間を与えられ、それ以外の活動がなく、日本語に考えることに集中できる環境を与えられると、児童達は「日本語で考えること」に没頭できることが本日の授業で分かった。またスライド内ではあおむしが葉っぱの後ろに隠れていたり、それぞれのおおむしからふきだすが順番に出たりしていたので、どの段階でどのおおむしがどの状況にいるのが明確に時間軸に沿って分かり、クラスの子どもの日本語理解力に適した内容の提示のされ方であり、非常に効果的なスライドだった。

また、本文をリライトしたことによって、「お話の枝葉に捕らわれることなくとも絞られた内容で理解を進めることができた(20230211 授業記録)」と報告されている。

さらに、音読劇は、「何度も繰り返すうち、気持ちがかもった様子で、まさに劇化できていた児童がいた(20221015 授業記録)」ことから、人物の心情理解の深化につながったと思われる。



資料10. 「たぬきの糸車」紙芝居裏面 (児童8)



「きんだあびいる (キンダービール)」: ドイツの子どもの飲み物
資料11. 「やくそく」宿題プリント (児童26)

(2) 書くこと

書くことに関して効果的だった方法は主に2つある。1点目は、吹き出しを埋める活動を授業や宿題で繰り返し行ったことである。これによって、「1学期にはぼんやりしていた子も、最後の『たぬきの糸車』では、皆するべきことがしっかり分かって取り組んでいた」という(20230226 ミーティング記録)。

2点目は、書く内容について、音読劇や話し合いという「聞く・話す」活動を行ったことで、「書くこと」のハードルが下がったことである。例えば、下記は「おおきなかぶ」の音読劇の後に児童が書いた人物の気持ちに関する記録である。

20230730 授業記録

児童 12「うれしいなあ。やたあ。」(一度目はおじいさんとして、二度目はかぶとして参加)、児童 13「いいなかぶは。」(本人はねずみがしたいといってねずみ役になったが、もしかしたらかぶになりたかったのかもしれない)、児童 14の「かんたんすぎちゃったけどね」(児童 14は犬として参加、かぶ役の児童一人のくつがすっぽ抜けたり、その児童がずるずると引きずられたりしてかぶがすぐに抜けたような印象があった)、児童 17の「ぼくわかぶです。(ぼくはかぶです。)」(かぶとして参加)などはまさに音読劇の後ならではのコメントであると思う。

このように音読劇で担当した人物としての思いを文字で書くことは、個々の児童自身の言葉による生きた表現活動といえるだろう。

同様に、授業での話し合いも書く活動のスキュアフォルディングとなっていたが、これは教材文の難易度が上がるほど不可欠になると思われる。それは、2学期の「くじらぐも」(資料8)と3学期の「たぬきの糸車」(資料10)の各課題を比べると明らかである。「くじらぐも」は、人物の気持ちを自由に想像して書けるのに対し、「たぬきの糸車」は、たぬきとおかみさんの関係の変化という展開をふまえて、本文には直接書かれていないたぬきの心情を考えて書かなくてはならず、難易度が高い。しかし授業でのやりとりは児童にヒントを与えたと思われる。以下は授業での様子である。

20230211 授業記録

講師:「たぬきはどのようにこんなことをしたのでしょうか?」
児童 19:「たぬきは恩返しをしたんだと思う。」

複数児童:「なに? なにをしたの?」

講師:「『恩返し』という言葉が出ましたが、『恩返し』って何?」

児童 28:「『猫の恩返し!』(という話があるらしく、複数児童と一緒に頷いている)」

講師:「日本の昔話には『鶴の恩返し』というお話もありますね。」

児童 13:「知ってる! 読んだことある!」

講師:「『恩返し』って何でしょうね。」

児童 19:「自分が困っているときに誰かに助けってもらって、あとからその助けてくれた人に何かいいことをすること。」

講師:「たぬきは罠から自分を逃がしてくれたおかみさんに恩返しはできましたか?」

児童 11:「できたよ。だっておかみさんはこの糸を町で売ってお金にできるから。」

講師:「恩返しをできたたぬきはどんな気持ちだったかな?」
児童?:「嬉しいよ。」

このようなやり取りの後、「恩返し」という語を使って書いた児童は5名もおり、資料10もその一例である。話し合いは補習校の学級という集団的な学びにおいてこそ可能な、貴重なスキュアフォルディングだと考えられる。

(3) 語彙・文法力

3点目の効果として、補習校児に不足しがちな表現のための語彙・文法力の強化が挙げられる。今回の試行授業は、教材文から取り上げた文法・語彙・表現が書く活動にどれだけ活用されたかという効果を確認できる設計にはなっていない。しかし、日本語の使用機会が限られている補習校児にとって、授業は物語文で用いられる表現を使う機会として有効である。それは、以下の「くじらぐも」でのやりとりの記録からもうかがえる。

20221015 授業記録

講師:「『一ねんこくみのこどもたちがたいそうをしていると…』何が起きましたか?」

児童 25:「大きな雲のクジラ」

講師:「大きな雲のクジラが…どこに?」

児童 25:「空」

講師:「大きな雲のクジラが空…」

児童 2:「空に」

講師:「大きな雲のクジラが空にどうしましたか?」

児童 10:「あらわれました。」

このように児童の発言は語レベルで終わりがちになるが、C 講師は助詞や文末の動詞を用いて話すように自然に促している。児童 10 が「あらわれました」という動詞を使っているが、これは、日常生活ではあまり使われず、物語文に特徴的な動詞である(表 4)。このような語を使用する機会は貴重なものだといえるだろう。

宿題においても、教材文中の重要な文法・語・表現を使う機会をつくったが、資料 11 はその一例である。「～と、…」という文型や「みえる」「きこえる」という動詞の機能を自然に意識化させるために、家で小さな実験をして文の一部を埋める練習である。C 講師は、「実際に冷蔵庫を開けてみたり、窓から外を覗いてみたりというように、おうちの人と一緒になって取り組んでくれている様子が伝わってくる内容」だとコメントしているが(20221001 授業記録)、それぞれの児童が書いた内容は多様で、生き生きとしたものになっていた。この文型を今後使用するようになるかは今回の試行授業ではわからないが、その機能を経験し、児童自身の表現として使う機会にはなったといえるだろう。

4.3. 課題

物語文の試行授業を通して見えてきた課題もある。その主なものは、次の 2 点である。

第 1 に、「人物の気持ちを吹き出しや紙芝居の一部として書く」という目標は、大半の補習校児には達成できたものの、それが困難な児童も少数いたことである。「たぬきの糸車」では、2 名は 3 枚中 1 枚白紙、1 名は 2 枚白紙であった。そのような児童について C 講師は次のように記している。

20230211 授業記録

これらの児童に関しては「文字が分からない」ということではなく、おそらく「何を書けばよいのか分からない」という段階にいたりと思われる。日常生活の中で自分の言いたいことを伝えたり、それに対する日本語の返答を理解したりすることはできるが、教科書の内容という自分の日常から離れた場所に対象が移り、その対象について日本語のみで授業が繰り返されると、なんとかお話の筋を追うことまではできる。しかし、そこで生じる登場人物の気持ちについて推測し考察することになると、すでに「自分が何が分からないのか分からない」状態に陥っているような印象を受ける。よって教室内で交わされる意見についても、その意見の内容をなんとなく理解はできても、具体的に話のどの部分の何についての意見であるのか、それがそれぞれの場面とどのよう

な関連性があるのかといった内容を詰めて理解できていないのかと思う。そのような状態で用紙に向き合っても、どこから何を始めてよいのやわからない状態で、結局白紙で提出することになるのだと思う。

このような児童にも可能な書く活動として、どのようなものが考えられるだろうか。こうした児童の場合、日本語使用の機会が限られていることも多く、特定の状況における気持ちの一般的な表現すら使ったことがない可能性もある。2・3 学期には、教科書教材の枠外で気持ちの表現に触れさせるような言語活動がなかったが、「うれしい」「かわいそう」など、基本的な喜怒哀楽の日本語の表現に触れる機会を継続的につくってゆく必要があるかもしれない。

第 2 に、補習校における学級経営の重要性である。C 講師は音読劇の活動の後半に、児童の集中力が落ち、私語をしたり遊び始めたりする児童が増え、叱責した際の経験から、下記のように考察している。

20221001 授業記録

音読劇や動作化など子どもにとっては楽しい授業内容ではあるが、子ども達の感情的な部分をあまり授業中に引き出してしまうと、児童達が授業中に自由になりすぎ、講師の発問をくみ取りそれに対する答えを引き出しあいながら「全体で授業を作り上げる」という建設的な授業の組み立てが難しくなり、授業中に化学作用が生じにくい状態にも陥る。低学年では特にこの辺りの兼ね合いが非常に難しいと感じる。

そもそも正規の教育機関ではない補習校では、児童生徒の学習意欲を維持することは難しい^[9]。ドイツの現地校のような成績表も落第システムもないことに加え、保護者が子どもに補習校に通うことを望んでも補習校児がそうではない場合など、授業を成立させることが難しいことがある(20221008 授業記録)。C 講師は、学級の雰囲気や児童の集中度を観察しながら、活動を切り替えたり、活動内容を臨機応変に微修正したりして、児童の集中と一定の秩序を保つように意識していた(20220702, 20221001 授業記録等)。こうした工夫や、学級における一定のルールづくりなどは、授業を効果的なものにするための基本的な前提であり、考えてゆくべき課題の一つであろう。

5. おわりに

今回の試行授業では、補習校児に適したひらがなと物語文の指導方法を開発することができた。

効果が見られた方法は、以前の説明的な文章を書く試行授業からの知見と共通していたが、今回のひらがな学習と物語文の試行授業で特に確認されたことは、次の3点にまとめられる。

第1に、ひらがな学習については、五十音表を用いた活動はひらがな表記システムの理解につながり、音韻意識を高める課題も有効であったといえる。また、週1回の授業という時間的制約を考えると、五十音表を自分で使う力を身につけることは重要な意味を持っていると思われる。補習校児は、現地校で学んでいるもう一つの言語で書きたいことが表現できる存在であり、日本語で自律的に書くことを支援する方法が有効だと考えられるからである。実際、小学校中学年から高校生までの補習校児の作文力に関する研究では、学年が上がるほど辞書を駆使して書く力があることが明らかになっている^[20]。辞書も五十音表も補習校児にとって極めて有効な文化的な道具であり、その道具を自分で活用できる力を育てることは、日本語が継承語である補習校児にとって非常に意味のある支援だと考えられよう。

第2に、物語文の指導方法については、補助教材を用いて物語展開の全体像を捉えさせる方法が有効であった。これは、補習校児の持つ複数言語の基盤にある理解力を活用するものといえるだろう。小1児童が説明的な文章の一文種である描写文を書く際には、まず物や生き物の特徴を形や色などに注目して捉えることが求められた^[21]。これに対し、物語文では複数の絵を見て、話の流れを捉えることが必要になる。いずれの作業も、補習校児が普段現地校で優勢言語を用いて取り組んでいるものであり、この力を継承日本語でも活用できるといえる。ただし、補習校児の日本語の語彙・文法力は優勢言語に比べて弱いため、それぞれの文種を書くための日本語の表現手段を増やす支援が必要となる。物語文の場合には、物語作文を書く際に使う特徴的な表現を教材文から厳選し、ライトして教材に提示し、実際に使う機会をつくる支援が、小2以降、物語を書くために有効であると考えられる。

第3に、学級経営の工夫が効果的な授業づくりに必要な基本的前提の一つだということである。

補習校児の意欲や集中力を維持するには、学級の雰囲気や不安定性を保つ進め方が重要であることが明らかになった。以前の試行授業では、児童生徒の意欲の維持には、その関心を引き出し、それぞれが生きた言葉を使って表現をする活動の設定が重要であることを確認してきた^[22]。学級経営における工夫は、それとともに、効果的な授業を下支えする車の両輪といえるかもしれない。今回補習校児の日本語力の格差という課題もあらためて浮き彫りになったが、補習校講師の困難を軽減するために、講師研修や情報交換の機会など、そのニーズに合った支援も求められる。

注

- 1) 本研究では、海外の補習校に配布される光村図書の子国語教科書を対象にしている。
- 2) 「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^[23]。
- 3) 『こくご小2下』（光村図書）の「お話のさくしゃになろう」という単元が、物語作文を書く最初の活動である。
- 4) 例年C講師とともに小1担当講師を務められてきたB講師は、2022年度は産休・育休のため担当学級がなかったが、今回の試行授業の教材の一部を作成されている。また、小1学級は児童数が多かったため、D校長が授業での補助を務められていた。
- 5) 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。また個人情報の扱いに注意し、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。
- 6) A補習校は、2020-2021年度はコロナウイルス感染対策として、Microsoft Teamsを用いたオンライン授業をおこなっていたが、対面授業再開後もこれを活用している。
- 7) この教材は、ひろかわさえこ『かばくんのほかほかおふろ』（あかね書房）を活用して作成されている。

謝辞

試行授業にご協力くださった A 補習校のみなさま、試行授業を実施し、示唆に富む貴重な記録を書いてくださった C 先生、様々な調整にご尽力くださった D 校長先生、教材作成にご協力くださった B 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] 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.
- [2] 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.
- [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] Tardy, C.M. et al. Teaching and researching genre knowledge: Toward an enhanced theoretical framework. *Written Communication*. 2020, 37 (3), p.287-321.
- [6] 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.
- [7] ビアルケ (當山) 千咲ほか. 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. 人間生活文化研究. 2023, 33, p.302-319.
- [8] Douglas, Masako O. et al. Scaffolding in content based instruction of Japanese. *Japanese Language and Literature*. 2008, 42(2), p.337-359.
- [9] 前掲 [7]
- [10] 前掲 [6] [7]
- [11] 前掲 [4]
- [12] 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.
- [13] Bauer, Roland et al. *Einsterns Schwester 1: Buchstabenheft 1-6*. Cornelsen, 2018, p.1-56.
- [14] 川端皐月ほか. 小学校 1 年生はどの様に平仮名の読み書きを学ぶのか: 質的・量的データの組み合わせによる短期縦断的分析. 大阪教育大学紀要. 2020, 68, p.163-178.
- [15] 光村図書出版. “学習指導要領の目標と内容の一覧”. 年間指導計画・評価計画資料. https://assets.mitsumura-tosho.co.jp/2016/7531/7950/02s_k_nenkei0_03.pdf, (参照 2024-2-25).
- [16] Pompe, Anja et al. *Deutschdidaktik Grundschule: Eine Einführung*. Erich Schmidt Verlag, 2018, p.140-198.
- [17] Bauer, Roland et al. *Einsterns Schwester 1: Buchstabenheft 3*. Cornelsen, 2018, p.36.
- [18] Bauer, Roland et al. *Einsterns Schwester 1: Handreichungen für den Unterricht*. Cornelsen, 2018, p.5-47.
- [19] 柴山真琴ほか. 子どもの言語習得とグローバル化時代のインターフェース: 海外居住の国際家族におけるバイリテラシー実践を手がかりに. 発達心理学研究, 2016, 27, p.357-367.
- [20] 前掲[12]
- [21] 前掲[7]
- [22] 前掲[6] [7]
- [23] 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, p.17

付記

本研究は, JSPS 科研費 JP 19K00719 の助成を受けました。

(受付日: 2024 年 3 月 3 日, 受理日: 2024 年 4 月 16 日)

**ビアルケ（當山） 千咲（びあるけ とうやま ちさき）**

元大妻女子大学人間生活文化研究所研究員（2024年3月まで）

プロフィール：

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）。

在ドイツ日本語補習授業校講師，東京横浜ドイツ学園専任講師として，バイリンガル児を対象とする授業づくりに携わる。その後，東京経済大学特任講師を経て，大妻女子大学人間生活文化研究所研究員。

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。