

学びの連続性と個別最適化を意識し「読み書き能力」を高める日本語指導 — 子どもの関心事を活用した対話的な学びを通して —

西岡 蒼子 (名古屋市立大杉小学校)

1. はじめに

発表者は、名古屋市内に16校ある「日本語通級指導教室」が設置されている小学校に勤務し、JSLの子どもたちの日本語指導に当たっている。自校通級の児童4～6名と他校通級の児童生徒を合わせた、小集団での指導の他、個別の取り出し授業を行っている。

赴任当初、対象児童の学習言語能力の低さと、限られた指導時間の中で成果を上げる困難さに直面し、数々の先行研究に学びながら、効果的な指導法を模索しつつ実践を重ねてきた。

本実践での「学びの連続性」とは、児童にとって、学校内外での様々な学びが切り離されないように、児童の生活場面と関連付け、学級担任や保護者と連携を密にして指導を行うことである。日本語の学習が実質の意味をもちモチベーションを高めることにもつながる。内容重視の日本語教育「JSLカリキュラム」(2003 文部科学省)を参考にすると共に、学校外での学びにも目を向けた指導を行った。

また、彼らの生育歴や言語家庭環境等の多様な背景を踏まえ、言語能力を的確に捉えた上で個別最適化を意識することは、限られた時間で効率的効果的な日本語指導を行うためにも大切である。

そして、新学習指導要領(平成29.30年改訂)においても、普遍的な視点の一つであるとされた「対話的な学び」を重視し、内言語を活性化させるインターアクションを通して言語能力の向上を目指した。今回はフィリピンルーツの児童Aに対し、2021年度から約2年間行った実践について報告する。

2. 実践の内容

2.1 対象児童の概要とアセスメントの結果

児童	性別	学年	滞在歴	家庭環境		3年生5月実施のJSL対話型アセスメントDLA結果(ステージ)					
				言語	家族等	話す	読む	書く	聞く	総合	特記事項
A	男	4	日本生まれ	日本語とタガログ語	父・母・兄・兄・兄・本人 両親・兄弟共にフィリピン人	5	4	4	4	4	読解力、音読行動、語彙・漢字力は、ステージ3

年間総授業時数：取り出し(個別18)(小集団35)、入り込み(3年時国語35)、教科指導(書写35)

2.2 実践の目標と計画

日本語指導を開始した3年生の1学期、当時の学級担任から、国語科テストで、ほとんど白紙状態の答案を見せられた。日常会話に問題がない姿とのギャップ、教科学習に取り組むにあたって、心のハードルがあることなどを感じ、ことばの力を身に付け、成功体験を積ませることを目標とした。そして学習言語能力向上のため、対話を重視し「読み」と「書き」を連動させ、存在する文脈に引き付ける等の工夫をして以下のような実践に取り組んだ。

2.2.1 国語科教科書を使った読解課題

在籍学級の進度に合わせて教科書から単元を絞り読解プリントを作成、教科テストの形式を意識しつつ、学年のレベルや単元の内容と言語能力との差に応じてライトの内容を調整した。(Aの場合は、分かち書きを中心に、なるべく本文の内容はそのまま)内言語の活性化を図るための対話的サポートを行い、自分で答えを考え出せるように、子どもの主体性を意識したスキャフォールディングをする。

2.2.2 短文作り・交換レター(読み手意識を持たせた作文課題)

上記の読解プリントの本文中から、身に付けさせたい文型や語句をピックアップし、それを使った例文を示す。例文には本児の関心事や身近な出来事等を入れ、それを参考に短文作りをさせる。また、教師との手紙のやり取りを宿題にし、書いてきた返事を基に、更に言葉を引き出す。

2.2.3 ICT教材を活用した家庭学習など

2021年度から、一人一台端末として利用できるようになったタブレット型パソコンを活用。つまりポイントに応じて個別最適化されるAI型教材のアプリ(Qubena)を使った家庭学習を促す。能力に合わせた課題(場合によっては下学年の課題)を提示し、取り組んだ証(端末上で☆が付く)に応じてトークンを与える。漢字テストで目標の点数が取れたり、読書の記録が10冊になったりした時にも

同様に励ます。指導時間が限られる中、基礎学力の向上を目指して工夫した取り組みである。

2.3 実践の結果と考察

作文課題では、日本語教室でも在籍学級でも、なかなか書き始めることができず、書くことに対して心のハードルがある様子であった。その後、文作り課題の例文や「交換レター」などにおいて、その時々の記事や関心事(部活動・家族のことなど)を盛り込むようにしたところ、「先生、どうしてそんなにボクのこと、知っているの?」と、うれしそうに取り組み、徐々に自分から書き始める姿が見られるようになっていった。4年生の後半には、学級担任から「A君の作文能力の高まりには感心させられるばかりです。自分の考えや思いを文章によく書けています」とのコメントが寄せられ、様々な教科学習における「書く」課題においても、力を伸ばしている様子が見られた。

国語科テストでは、3年生後半ごろから正答が得られるようになり、4年生2学期には、半分以上の点数が取れ、80点を超える結果も見られるようになった。

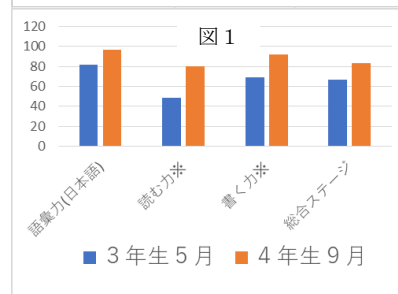
また、4年生9月に行った2回目のアセスメント(語彙力・読む・書く)では、表1図1で示すような結果となり、総合ステージが4から5に上がった。

個別最適化を意識し関心事を活用した課題で、教師と対話しながら問題を解く経験を重ねる中で、言語能力が向上し、成功体験が自信となり、心のハードルを下げることもつながったのではないかと考える。また「心をつなぐ」関わりを意識し励ましを送り続けたことにより、意欲が継続したと感じている。

表1 DLAアセスメント結果(百分率)

	3年生5月	4年生9月
語彙力(日本語)	81.8	96.4
読む力*	48.4	80
書く力*	69.4	92
総合ステージ	66.7	83.3

※ 診断シートの点数より



2.4 今後の課題

今回の実践では、学びの連続性と個別最適化を意識した対話的な学びを通して、一定程度子どもの成長を見ることができたものの、その精度においては、まだまだ多くの課題が残されている。一つは、対象児童の現在地をよりの確に捉え、読ませる文章を精選し、「段階的な指導」をすることである。また学習言語能力育成のため、談話構成力(3つ以上の文を、適切に組み合わせる表現する力)を身に付けさせる工夫をすること。そしてそのためには、教師の「発問力」を磨くことが大変重要である。本文から答えを探すだけの「質問」ではなく、思考を鍛えるような良質の「発問」ができる力を付けることを目指したい。そのためには教師自身が日本語の構造をよく理解することが大切である。そして対象児童の「対話的な学び」を支える「スキュアフォーディング」についても、より具体的にその「やり取り」を分析し「足場」の外し方も含めて質の向上を目指したい。

3. おわりに

今回の発表は、児童Aについての個別取り出し授業における実践が中心となったが、発表者の教室には、それぞれに多様な背景をもった複数のJSL児童が参加している。一人一人に合わせて最適化を目指した課題で実践に取り組む中、昨年度始からのB児や、昨年度末からのC児など、継続指導の児童は皆、9月実施のDLAアセスメントで、「読む・書く・総合ステージ」を一つずつ上げることができた。

そして、彼らが集まる小集団での授業では、学び合いの協働学習が行われている。他でもない発表者自身もその学び合いに参加する一人であり、教師として子どもたちの姿から多くの学びを得ていることを実感している。今後も、更に研究と実践を深め、子どもたちと共に成長していきたい。

【参考文献】

- 齋藤恵(2004)「年少者 JSL 教育におけるスキュアフォーディングの必要性」川上郁雄研究室 - 早稲田大学大学院日本語教育研究科 GSJAL 日研 『年少者日本語教育実践研究』 vol. 2
- 村中義夫・齋藤ひろみ(2020)「算数と学校行事を横断する『JSLカリキュラム』の実践—日本語指導におけるカリキュラム・マネジメントの視点から—」『子どもの日本語教育研究』第3号 p. 38-56
- 山本忠行(2016)「言語による価値創造を目指して(1)」『創価大学通信教育部論集』vol. 19 p. 35-57