

実践報告

「読み」と「書き」を関連付けた「テーマベースの読書活動」

—外国人児童への日本語の取り出し指導における取り組み—

三好 大

キーワード

「読み」と「書き」の関連付け、言語知識と内容知識の統合、初期指導以降の指導

1. はじめに

筆者は、これまで、学生ボランティアや教育委員会派遣の日本語指導員、高等学校での非常勤講師など様々な形で、学校内での取り出しの日本語指導に携わってきた。これまでに担当したほとんどの児童生徒は、母国の学校での学習経験があり、滞日期間も1年以上の者であった。そのため、かれらは、日本語の日常会話については、一定程度できるようになっており、次の段階として、教科学習の力と学習参加のための読み書きの力を高めることが求められている。しかしながら、筆者には、教科学習に直接関わらない取り出しの日本語指導の文脈において、教科学習の力と日本語の「読み」・「書き」の技能の両方を合わせて高めることは容易ではないと感じられる。

外国人児童生徒を対象にした「読み」と「書き」の指導については、これまでも、実践が積み重ねられてはきている。例えば、「読み」に関して、清田(2001)や小林(2008)などでは、来日間もない中学生を対象に、国語科の読み教材を取り上げ、支援者との母語による対話を通して、母語の力を活かしつつ、日本語の読解力を高める指導が行われている。他にも、国府田(2004)のように低学年の児童を対象にした絵本の読み聞かせ活動や平田(2011)のようなライト教材を活用した実践も行われている。一方、「書き」に関しては、齋藤(1999)や池上・小川(2006)のように、初期指導段階では、口頭でのやり取りを通し、意欲をもって取り組めるように配慮しつつ、自分自身のことや自分の経験したことなど身近なことを書く活動を展開している。

しかしながら、取り出し指導での時間の制約がある中、初期段階の日本語学習を終えた児童生徒が、特定の教科に限らず参加できるようになるには、思考を支える力として日本語で「読み」と「書き」の力を育むことが必要だと考えられる。また、自己の課題を解決するために、自律的に読む・書くことができるようにすることも求められる。

そこで、本実践では、児童の興味関心を考慮し、在籍学級での教科内容に関連のあるテーマと課題を設定する。次に、テーマに関するブックレット(筆者が作成した読み物)の読み取りを通して学習課題の解決を図る。最後に、解決した学習課題について、ポスターなどに書いてまとめて発表するという展開の授業を実施することにした。特に、「読み」による学びを「書き」に活かすことを意識してデザインした。この一連の活動を、「テーマベースの読書活動」と呼ぶことにする。

この実践は、筆者が小学校の日本語指導員として、レオ(仮名)を対象に実施した指導の

一環として行ったものである。レオは、小学校3年生でフィリピンから来日し、実践当時高学年の児童であった。本稿では、「テーマベースの読書活動（以下「読書活動」）」に関し、レオの授業中の発言や学習時のエピソードの記述を通して、以下の3つの観点からその有効性を検討することを目的とする。

- ①「読み」による課題解決活動によって得た内容と言語に関する知識は、書く活動で統合され、活かされるか。
- ②関心の高い教科内容に関連付けてテーマを設定したことにより、既有知識を活性化して内容を理解し、当該内容に関する知識を獲得できるか。
- ③多様な様式で他者に伝える活動を通して、書きことばを選択して利用できるようになるか。

2. レオについて—在籍学級での様子・日本語の能力について

実践の対象は東京都内のX小学校に通うフィリピンルーツの児童レオである。レオは、小学校3年時に来日し、日本語の初期指導を半年間受けた。その後は、日常会話に支障がないと判断され、学校外での支援を含め、日本語指導は受けていなかった。

4年時には、全ての授業を在籍学級で受けていた。しかし、5年時の学級担任が、授業への参加や内容理解が難しいのは、日本語の理解力に課題があると判断し、レオは6月から再度、週2回、日本語の取り出し指導を受けることになった。筆者は、この時からレオが小学校を卒業するまでの1年10ヶ月の間、X市国際交流協会の紹介を受けて指導に当たった。

次に、支援開始時のレオの日本語能力のうち、本報告に関連する書字能力、読みの力、書きの力の特徴を示す（表1）。取り出し指導では、前後の文脈を関連付けた読みや、内容を構想し、書いて表現することに課題があった。なお、支援開始時に行った「外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメントDLA」の結果、話すはレベル4、読むはレベル3であった。JSL評価参照枠に照らすと「個別学習支援段階」にあたる。

在籍学級での教科学習の観察では、理科で思いついたことや気づいたことを積極的に発言することはできていた。しかし、その考えの根拠や理由を添えて口頭で説明したり、文章にして書き表したりすることが上手くできなかった。一方で、日本語の課題はありつつも、係活動などには興味を持ち、積極的に取り組む様子が見られた。

レオへの聞き取りによって分かったことであるが、家庭内言語は、小学校5年時には日本語を中心にタガログ語と英語を併用していたが、6年時の聞き取りでは日本語のみになったとのことであった。但し、DLAの語彙タスクを英語で実施した際には9割程度は答える

表1 レオの日本語能力の特徴

領域	特徴
書字	ひらがなやカタカナは書ける。小学校2年生までの漢字は概ね書けていたが、不正確なものもある。
読み	文章を断片的にしか理解できておらず、内容を再話させたときには、先に話した内容とつじつまを合わせるために、話を創作したりする様子が見られた。
書き	在籍学級で課された行事の作文について「何を書いたらいいか分かんない。漢字かけない。無理。」と書いて活動に取り組もうとしなかった。

ことができていた。また、委員会活動で、昼食時に英語で絵本の読み聞かせを全校放送で行ったこともある。そのため、周囲から英語が得意な児童であると見られているようであった。以上のことから、「読み」の力としては、読み取った内容を相互に関連付けることや論理的に整理することが課題であることが分かる。書く力としては、トピックについて書こうとする内容を構想することや、その理由や根拠を添えて述べる力を高める必要があり、それに加え、書きことばとして表現する力を育むことが重要だと考えた。

3. 「テーマベースの読書活動」を支える考え方

本実践のデザインに当たっては、リテラシーの発達や日本語学習支援に関する理論や知見、そして教育方法を参考にすることにした。

3-1 「読み」について

特に「読み」に関しては Palinscar & Brown (1984) で、読む目的を理解させることや関連する既有知識を活性化させること、解釈や予測、結論などの推論を引き出し、それを確かめることが重要であることが指摘されている。また、Kintsch (1986) は、文章を読んで応用したり、既有知識と統合したりすることを「テキストからの学習」と呼び、文章の理解や記憶と区別している。つまり、文章を理解する際にも応用する際にも既有知識が大きな役割を果たしていると考えられる。そこで、本実践では、「読み活動」においては、既有知識を活性化させて、予測したり推論したりし、その確認を通して内容を理解することを重視した。

3-2 内容と言語の知識の統合による問題解決の過程

Scardamalia & Bereiter (1987) は書くことをテーマの「内容に関する知識 (Content Knowledge)」と「言語に関する知識 (Rhetorical Knowledge)」を統合しながら問題解決を行うプロセスであるとしている。発達途上にある外国人児童は、日本語の「言語に関する知識」だけでなく、同時に「内容に関する知識」も学んでいる段階にある。そのため、文章を書くには「どのように書くか」と「何について書くか」の両方の力を、並行して高める必要がある。本実践では、学習課題を解決するための「読み活動」を、内容と言語に関する知識を獲得する段階と位置付ける。次の「書き活動」は、「読み活動」を通して得た内容と言語に関する知識を統合して、目的や対象に応じて書いて表現する段階とする。

3-3 話しことばと書きことばの関係

岡本 (1985) は、児童期のことばの力について、具体的な場面で特定の人と行われる「一次のことば」から現実を離れ不特定多数のに向けて発される「二次のことば」に発達すると捉える。この転換は、小学校への入学により意図的計画的な教育によって生じる。「二次のことば」は話しことばと書きことばからなり、両者は相互に関与しながら高め合っていくものであるという。その過程では、「一次のことば」としての「話しことば」が、「書きことば」に混在する時期がある。外国人児童生徒の日本語習得の課題としても、滞日年数が長くても、「話しことば」と「書きことば」の混用があり、文章中で適切な表現を用いられていないという (生田, 2006)。また、齋藤他 (2015) では、「書きことば」への「話しことば」の混

用が、日本人児童は高学年になるにつれて減少する一方、外国人児童は増加または微減に留まり、その発達上の差異が指摘されている。レオの状態にもこの課題が見られるため、本実践においても「二次的ことば」としての「話しことば」と「書きことば」を獲得できるように、「一次的ことば」としての「話しことば」との違いを意識化させる活動を配置することにした。

3-4 子どもの興味関心をテーマにした総合的活動

外国人児童生徒のための言語教育のカリキュラムに JSL カリキュラム（文部科学省，2003；佐藤・齋藤・高木，2005）がある。トピック型 JSL では、児童の興味関心や、在籍学級での学習参加の状況からトピックを選ぶことが勧められている。また、授業の基本構造を、「体験→探究→発信」の3段階としている。これは、トピックに関して調べる・比べる・分類する・推測する・関連付ける・統合するなどの探究型の活動を通して、教科に共通する学ぶ力を高めることや、結果として教科に関連のある知識を学ぶこと、そして、その過程や結果を日本語で表現する力を高めることがねらいとされている。また、発信段階では、必ず伝達相手を設定して、その相手や内容に応じて表現することや、書きことばで表現することが求められている。これらを参考に、本実践でも、児童の実態や興味関心を重視して、教科に関連のあるテーマを設定することにした。また、「読み活動」で学んだことを、具体的に読み手を設定し、書いて日本語で表現するという展開にした。

4. 「テーマベースの読書活動」の考え方に基づく授業デザイン

日本語指導ではレオの興味関心や日本語の能力を踏まえ、主に「読み」・「書き」を関連付け、2つの力を相互作用的に高めることをねらいとして、以下のように授業をデザインし、実施した。

4-1 「読書活動」の構成

4-1-1 どのようなテーマを選択するか

テーマは、児童の興味関心と教科学習との関連、「読み」と「書き」の関連付けの観点から設定する。児童は、興味関心のあることには多くの既有知識を持っており、「読み活動」ではそれらが活用されることが期待できる。また、児童にとっても、意欲をもって取り組めると考えた。次に、教科学習との関連については、在籍学級で学習へ参加するための予習と復習を兼ね、知識を補えるテーマを選択した。テーマを選ぶ際には学習指導要領や理科の学習系統図を参照しつつ、学年の枠を超えて内容を構成した。

4-1-2 どのような活動展開にするのか

「読書活動」は、活動①「トピックを設定する」、活動②「学習課題をつかみ見通しをもつ」、活動③「学習課題を解決する（「読み活動」）」、活動④「まとめる・発信する（「書き活動」）」の4つの活動から展開する。なお、この一連の活動を総合してユニットと呼ぶ。ユニットの展開を図1に示す。

まず、活動①は、指導者側が子どもの実態などに鑑みて設定したテーマを提示し、児童の知識や経験、疑問を挙げさせ、具体的な内容であるトピックを決定する。トピックの決定後、

ユニットの学習課題(例:ヒトと食べ物が違う理由を説明する文章を書く)と目標を設定し、活動の構成を決定する。活動②では、「読み活動」と「書き活動」の目標を示し、児童へ活動の全体の計画を提示する。活動③では、学習課題を解決するための「テキストを読む」活動を中心的な活動とする。加えて、事前に既有知識を活性化させるために「題名から内容を予想する」活動を行う。また、事後には、既有知識と読んで得た知識を統合するために「書いて内容を整理する」や、「書き活動」での資料となるよう「結論を書いてまとめる」活動を行う。同時に、書くことにより、言語形式への意識化を図る。最後に、活動④の文章を書く前段階の活動として、カードを並び替えて作文を書く、ポスターを作成するなどの「読んで得た知識を書いて整理する」活動を行い、得た知識を構造化するとともに、「読み活動」で得た言語の知識を統合するステップを作る。そして、「まとめの文章を書く」活動を通して、読んで得た知識を理由や根拠にして、自分の「考え」を書けるようにする。

なお、活動③と活動④の両方に書く活動がある。活動③での書く活動は、読んで得た知識を整理するために行うが、活動④では、複数のテキストから得た知識を統合したり、発信したりするために書くという点で違いがある。また、JSL カリキュラムのトピック型の構成を参考にしたが、児童が自身で興味関心に合ったトピックと学習課題を決められるように、活動①を加えた。

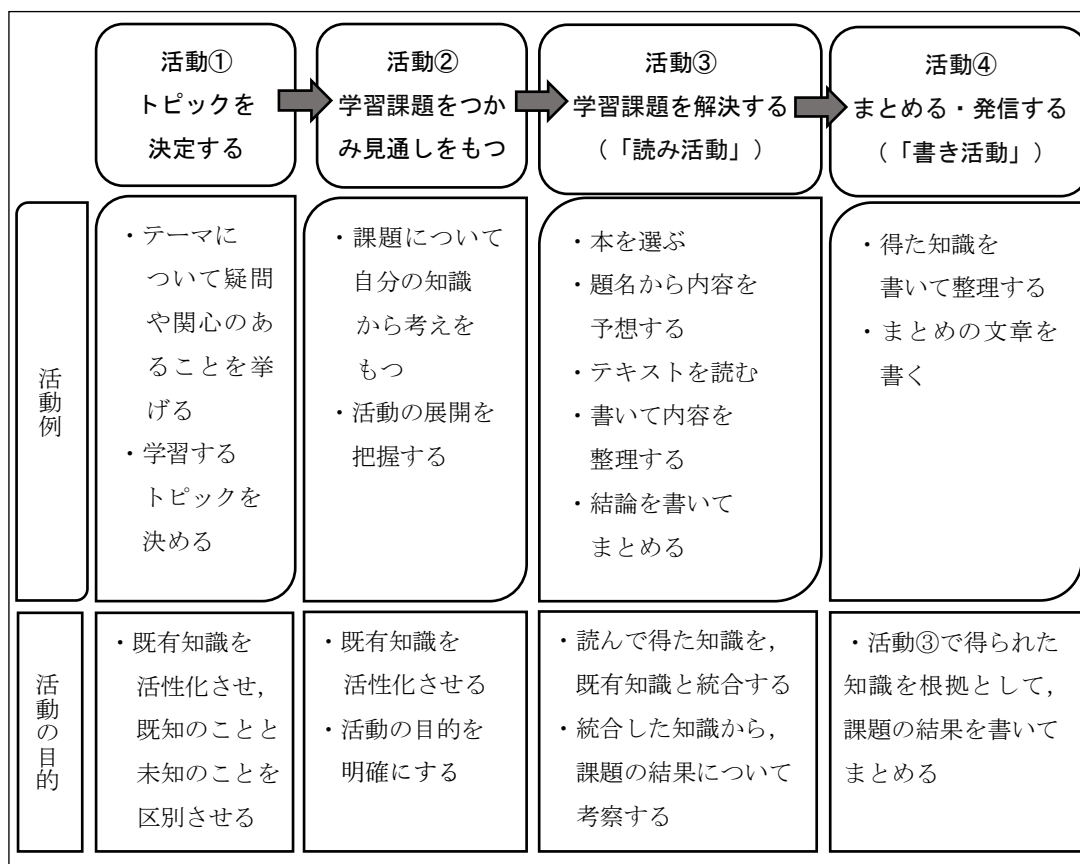


図1 ユニットの展開

4-1-3 どのように活動の支援を行うのか

(1) 「読み活動」のための支援—選書・ブックレットの作成

「読み活動」において、学習課題を解決するための情報や日本語の表現を学べるように資料を用意する。その際、児童が図書から選書を行うか、筆者が読み教材を作成するかは、学習課題や日本語学習の観点から決める。選書を児童が行う場合には、校内の図書室から学習課題に沿った書籍を選べるように、関連図書の配架場所を示すなどの支援をする。

一方、日本語のレベルやトピックの難易度により、児童自身での選書が困難であると考えた場合は、読み教材を筆者が作成した。市販の図書は、日本人児童向けであり、構文が複雑で語彙も多様であるため、外国人児童の日本語学習には適さないものも少なくない。そこで、学ばせたい表現に焦点化し、繰り返し文脈の中で触れることができるようにしたいと考えた。また、児童の力に合った読み物を用いることで、日本語の力の課題に対応できると考え、読み教材を作成することにした。本実践では作成した読み教材を、ブックレットと呼ぶ。これは、児童の日本語のレベルに即して、学習課題の解決に必要な情報を要約し、図や参考資料を加えた文章である。但し、教科学習に必要な語彙や表現を補充できるように重要な語彙・表現は書き換えなかった。また、活動④で作成する文章のモデルとなるように、「書き活動」の手がかりとなる表現を文章中に追加した。

(2) 「読み活動」で学んだことを「書き活動」に活かすための支援

「読み活動」は課題解決過程であると同時に、その過程で、内容と言語に関する知識を獲得する段階でもある。読み取ったことを整理できるようにしたものや、書く際の観点が明確になるように項目を立てたワークシートを作成して利用させた。

(3) 話しことばから書きことばへの段階的な移行を促す支援

「書き活動」では、まず、口頭でのやり取りを通して、「読み活動」で理解した事柄を、ユニットの学習課題に合わせて再構成するようにし、その後、書いて表現するようにさせた。特に、「二次的事物」の獲得の観点から、必要に応じて、口頭で発表する活動も取り入れ、話しことばと書きことばの違いに気づき、使い分けられるようにした。また、書きことばとしてふさわしい日本語の表現を提示して文を書かせた。

(4) 相手や場によって表現を使い分けるための支援

受け手や発信する内容・目的に応じて、適切な表現を選択できるように、具体的に場面や相手を設定して、表現する活動や伝える活動を実施した。また、自律的に学ぶ力も合わせて高めたいと考え、本稿で紹介する実践では、伝えた相手からのフィードバックを受けて自身のスピーチや文章を振り返り、自己評価する活動も取り入れた。たりした。

5. 「ヒトと動物の違い」をテーマにした「読書活動」(ユニットC)

筆者がレオに実施した「読書活動」はユニットA・B・Cの3つのユニットからなる。本稿では、ユニットをC中心に、実施した授業の詳細を報告するが、まず、それに先立って実施した、ユニットA・Bにおける学習参加の様子を紹介し、その後、ユニットCのテーマ・トピック・学習課題・目標、活動展開、工夫と支援の順に述べる。

5-1 「読書活動」の経過—ユニットA・Bにおけるレオの参加の様子

ユニットAでは「戦争」について、ユニットBでは「生き物の育ち方」をテーマに活動を実施した。「読み活動」に関しては、物語の登場人物の行動を自身の経験に照らして解釈し、自分の考えを短文で書き表したり、複数のブックレットに共通する考えに気づいたりすることができた。また、先に読んだブックレットから得た知識を、眼前のブックレットの理解に役立てる様子が見られた。

「書き活動」に関しては、ユニットAでは文章にすること自体が難しいと判断し、実施しなかった。ユニットBで、生き物の育ち方を説明する文章を書く際には、短文を書き連ねることに終始していたが、選んだ図書から読み取った情報を関連付ける活動を行った後には、順序や関係性に気をつけながら文章を書くことができていた。

2つのユニットを経て、「読み」に関しては、既有知識・経験を活用しながら読むことができるようになってきていた。また、視点や考え方を与えれば、読んで得た知識と既有知識を統合したり、新しく得た知識同士を関連付けたりすることもできるようになった。「書き活動」では、「読み活動」で解決した内容の説明を、学んだ語彙を利用して短文で書くことができ、支援を受ければそれらを繋いで文章を書くことができた。しかし、理由や根拠などを示して説明する文章を書くことはまだ難しいようであった。

加えて、活動として、これまでのユニットには読んで得た知識を再構成して発信する機会がなかった。以上の事から、ユニットCでは、学んだことを発信することと理由や根拠などを示して文章を書くことに焦点化し、これらの力を高める活動をすることにした。

5-2 ユニットCのテーマ・トピック・学習課題・目標の設定

本ユニットではレオがトピックを決め、それについてブックレットを読んだり、整理して発表したりすることを通して、調べたことをまとめる文章を書くことを中心の活動とした。

まず、ユニットC全体のテーマを、「ヒトと動物の違い」とした。レオは、ユニットBの学習で生き物についての関心を高めており、ユニットBで得た知識や学習経験を活かして学べると考えた。また、6年生では、理科に「動物のからだとはたらき」の単元があり、生物のからだの仕組みを事前に学ぶことで、在籍学級での学習参加を促せるとも考えた。加えて、テーマについて探究する過程で、レオがこれまでに得た知識と、読んで新しく得た知識とを比べつつ、知識を統合できるように、「違い」に着目したテーマを設定した。

1時間目の授業で、このテーマに関しレオと話し合った際、レオは「なんでイヌとヒトとで食べるものが違うのか」と「なんで動物は戦うのか」という2つの疑問を挙げており、これをトピックとした。そして、「読み活動」では「ブックレットを読んでトピックについて調べる」こと、「書き活動」では「ブックレットを読んで分かったことを説明する文章を書く」ことを学習課題とした。

ユニットCの全体の目標は、「ヒトと動物の違いに関するブックレット（読み物）を読んで、食べ物の違いとその理由について調べ、その結果をポスターで分かりやすく発表し、文章にまとめることができる」とした。さらに、以下のように各活動の目標を立てた(表4)。

表4 ユニットCの目標

目標	表5との対応
目標①学習課題について自分の知識経験を根拠にし、結果を予想しつつテキストを読む。 目標②自分が選択した学習課題を解決するために必要な情報を、テキストから取り出し、課題解決のために利用することができる。	I「読み活動」の目標
目標③構成を工夫したり、例や根拠を示したりして、説得的で分かりやすいポスターを作ることができる。	IIポスター作成の目標
目標④調べたことを項目ごと整理し、意図を明確にして、発表することができる。	III発表1の目標
目標⑤自分の発表を振り返り、相手や場に応じた話し方を選んで話すことができる。	V発表2の目標
目標⑥説明文に合った語彙や構成を意識して、理由や根拠を示して自分の考えを書いて表現することができる。	IV説明文作成の目標

5-3 ユニットCの活動展開

目標達成のために、以下の活動構成で授業を行うことにした(表5)。

「読み活動」(I)では、調べる事柄を決定し、「ヒトとイヌの食べ物の違い」について予想を立てた上で、ブックレットを読んで必要な情報を集め、予想を読み取ったことと照らし合わせて確かめる。ポスター作成(II)では、Iの活動で得た知識を、「研究のきっかけ」、「結果の予想」、「結果」、「考察・感想」の4つの観点からポスターにまとめる。発表1(III)では、担任の先生に向けてポスター発表を行う。発表前には練習の様子を録画し、それを視聴して自己評価を行い、表現を修正した。説明文作成(IV)では、発表内容をもとに、「イヌとヒトの食べ物の違い」について調べたことを説明文としてまとめた。発表2(V)の活動では、在籍学級で発表を行った。

表5 ユニットCの活動の展開

活動	時	概要	図1との対応	目標	支援の手立て
「読み活動」(I) (4h)	1	「ヒトと動物の違い」についてトピックを決める。	活動①	目標① 目標②	日本語の力に合わせたブックレットの作成 「書き活動」につなげるためのワークシートの作成
		活動の学習課題をつかむ。	活動②		
	2	「イヌとヒトの食べ物の違い」についてのブックレットを、予想を立てて読み、予想との違いを確かめる。	活動③		
	3	「動物がなぜ戦うか」についてのブックレットを、予想を立てて読み、予想との違いを確かめる。			
ポスター作成(II) (3h)	1	2つのブックレットから発表にする文章を選ぶ。	活動④	目標②	「お助けふきだし」の作成 動画視聴による振り返り
		ポスターの見出しを考え、内容のメモを作成する。		目標③	
	2	レイアウトや色づかい、字の大きさに気を付けながら、ポスターを作成する。			
発表1(III) 3h	1	発表に向けて目標を立て、改善しながら練習する	活動④	目標⑤	動画視聴による振り返り
	2			目標④	
	3			担任の先生にポスターの発表をする。	
説明文作成(IV) (3h)	1	ポスターや発表をもとに、「イヌとヒトの食べ物の違い」について説明文を書く。	活動④	目標⑥	表現例の板書
	2				
	3				
発表2(V) (2h)	1	発表の最終確認をする	活動④	目標⑤	
	2	在籍学級で「イヌとヒトの食べ物の違い」の発表をする。		目標④	

5-4 ユニットCの支援

(1) ワークシートの工夫

— 既有知識の活性化・予想・確かめという「読み」を促すために

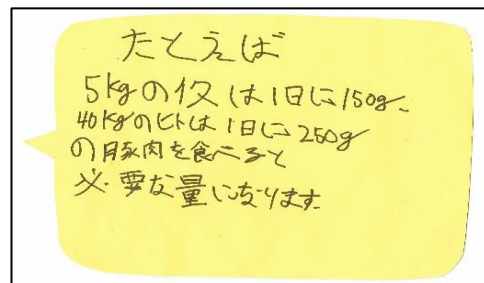
「読み活動」では、経験や既有知識をもとに予想を立て、それを確認しながら読み進められるように、上半分に予想、下半分に結果を書き込み、比較できるようにしたワークシートを用いた。この予想と結果は、ポスターや説明文の観点にある「予想」と「結果」にそれぞれ対応させ、ポスター作成につなげられるようにしている。

(2) ポスターの項目立てと根拠や例を添えるための「お助けふきだし」

— 「読み活動」で学んだことを「書き活動」に活かすために

レオの課題として、理由や根拠を挙げて詳しく説明することがある。そこで、ポスターの発表に向けて、「お助けふきだし」(資料1)の作成を行った。「お助けふきだし」とは、ふきだしの形に切った画用紙に、ポスターの記述への理由や根拠といった補足説明を書いたものである。説明文作成に向けて、ポスターの記述と「お助けふきだし」の内容を組み合わせると文章になるようにした。

資料1 お助けふきだし



(3) ポスター発表の練習録画と自己評価

— 相手と場にふさわしい表現・書きことばへの移行のために

ポスター発表のねらいの1つに、口頭で、書きことばに近い形で表現する段階を設けることがある。

文章にまとめる段階では、構成を事前に検討し、文末を明確に述べることや助詞が脱落しないようにすることが話しことばよりも求められる。それらを意識できるようにするために、前段階として、口頭によるポスター発表の練習、その動画視聴と自己評価を行った。相手や場によって表現を使い分けるためにも、この振り返りが意味をもつと考えた。

発表の練習の様子を、タブレット型端末で撮影し、視聴した。視聴時には、レオが気をつけたいと言った「発表の姿勢」・「内容」・「日本語」の3観点を評価項目にした、自己評価シートを利用した(資料2)。

資料2 自己評価用シート

① 今日の発表のふりがえりをしましょう。
・自分があてはまると思うところに印をつけましょう

見るポイント	がんばった!	いつも通り!	次こそは!
発表の姿勢	声の大きさ		
	顔の向き		
内容	分かりやすさ		
	説明の正しさ		
日本語	発表に合ったことばづかい		
	理解のことばを使った説明		

今日の発表ではよかったこと、次に上げたいことはなんですか?

(4) 担任・在籍学級での発表とコメントシート

—学習の成果を伝え・評価を得るために

ポスター発表は担任の先生や在籍学級のクラスメートにこれまで勉強したことを発表することを目的にし、実施した。在籍学級での発表の際には、コメントシートを配布し、クラスメートよりフィードバックを得た。コメントシートを通して、発表の仕方や内容、ポスターのデザインについて、他者からのフィードバックを得られるように、自己評価シートと同じ項目を載せるとともに、発表の内容や方法について感想を書く欄も設けた。

6. レオの活動への参加の様子

「読み活動」(Ⅰ)、ポスター作成(Ⅱ)、発表1(Ⅲ)、説明文作成(Ⅳ)、発表2(Ⅴ)の5つの場面について、レオの活動への参加の様子を具体的なエピソードで紹介する。これらのエピソードは、筆者が指導の中で観察・記録したことに基いて構成したものである。また、エピソード内の鍵括弧(「 」)は登場人物の発話、閉じ括弧(【 】)はレオが書いたものや筆者が板書したもの、山括弧(< >)はブックレットからの引用である。

6-1 「読み活動」(Ⅰ)での様子

「読み活動」(Ⅰ)の2時間目には、「ヒトとイヌの食べ物の違い」のブックレットを読むがその前に予想を立てた。すると、トピックを決めた時には、「家で犬飼ってて、食べてるのちがうから。」と答え、理科で学習した知識や用語をトピックに即して用い、予想をしていた(エピソード①)。また、3時間目には、2時間目の続きとしてブックレットを読み進める際に、耳慣れないことばに興味を示しながら、チョコレートがイヌに食べさせてしまった経験を思い出し、自分の行動を振り返る様子が見られた。加えて、イヌにとってチョコレートが危険である根拠を本文から読み取ることができていた(エピソード②)。「ヒトとイヌの食べ物の違い」を読み終えてから、4時間目にかけて、「なぜ動物は戦うのか」というトピックについて文章を読んだが、ここでも同様に既有知識を活かしながら文章を読む様子が見られた。

<エピソード①>読む前の予想を立てるために、私が「なんでヒトとイヌは食べるものが違うの？」と尋ねると、レオは「胃の形が違うから？胃が小さい？消化液が少ないから！そしたら、消化しにくいのかなあ。消化しやすいものばかり食べてるから。」と思いつくままに口にしていける。

そこで、「胃の形！いいね。胃が小さい？身体も小さいもんね。胃も小さいから消化液も少ないのかな。」とレオの言ったことを繰り返した。そして、レオが言ったことにことばを補い、黒板に

【予想① 胃が小さくて、消化液が少ないので、消化しにくいから。】

【予想② 消化しやすいものを食べているから。】

と書いて示した。レオはこれをワークシートの予想の欄に書き込んだ。

<エピソード②>ブックレットを渡すとレオは黙読していたが、10分ほどで読み終えたようだった。そこで私は、ヒトとイヌの食べ物が違う理由をレオに尋ねた。レオは、ブックレットを読みながら、たどたどしく、歯の形、小腸の長さ、消化酵素の3つを答えた。私がどこに書いてあるかを尋ねると、レオはおもむろに「テオプロミン！」と連呼しだす。テオプロミンがどうしたのか尋ねると、「イヌは、(本文を読みながら)〈吐いたり、下痢をしたりして、ひどいときには死んでしまうことも〉、えーかわいそう！チョコレート危ない。この間ちょっと食べちゃったけど大丈夫かな。」とつぶやいていた。

そこで、なぜ危ないのかを尋ねると、しばらくブックレットを眺め、「あ、消化する酵素がないから？」と答えた。

6-2 ポスター作成(Ⅱ)での様子

ポスター作成の1時間目では、ポスター発表のトピックを決めた。「読み活動」で読んだ2つのブックレットから、どちらか好きな方を選び、担任の先生に学習の成果を報告する発表会をしようと提案した。すると、レオは、担任の先生に伝えたいと、自分がより興味をもっているトピック「イヌとヒトの食べ物の違い」を選んだ。

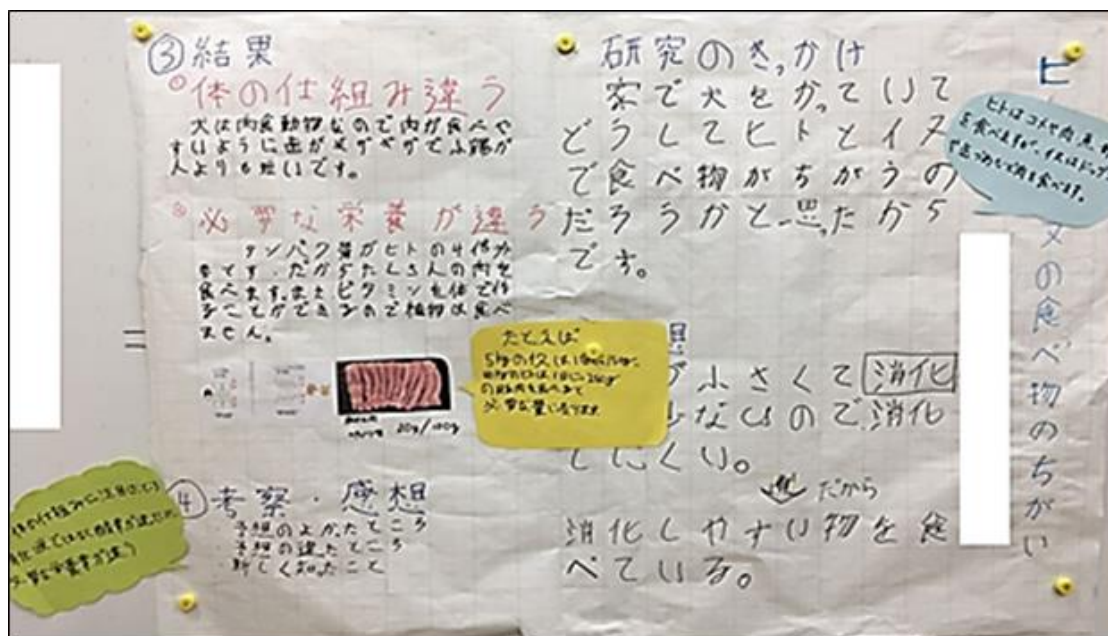
2時間目には、ポスターの例を見せ「研究のきっかけ」・「結果の予想」・「結果」・「考察・感想」の4つの項目を提示した。そして、「読み活動」(Ⅰ)のブックレットを再度読み、4項目についてメモ用紙に下書きをした。3時間目には「研究のきっかけ」・「結果の予想」・「結果」の下書きができ、全体のレイアウトを決め、ポスターへの清書を行った。レオにとっては、初めてのポスター作成ともあって、書くこと自体、負担が大きかった。加えて、筆者から細かく指示を受け、その表情には戸惑いと疲労が強く表れていた。しかし、間違えても心配する必要がないことを伝えると、安心したのかポスター作成に再度取り組んだ。ポスターを書き終えた後、レオが書ききったことを称えた。その反面、レオは、「ほとんど先生が考えたんじゃない。」と発言するなど、自分の力を発揮できた実感をもてずにいるようであった。そこで、筆者が、以前の取り組みと今回を比べ、その成長を伝えた。すると、レオもその成長を実感したようであった。書き上げたポスターを笑顔で見ているレオの様子からは、成就感を得られたことが伝わってきた(エピソード③)。

4時間目には、「考察・感想」について考えた。レオの発言からは、在籍学級でも考察を書くということが何をすることなのか分からずにいる。しかし、観点を示すと板書やワークシートから必要な情報を見つけだし、学習を振り返ることができた。また、問いかけにも、一般化しつつ整理して答えられていた(エピソード④)。

<エピソード③>レオは、下書きのメモを見ながら、模造紙に写していくが、私がメモに入れたコメントを気にかける余裕がなく、段落を作ることも忘れがちであった。そこで、どこに何を書くかをその都度確認した。レオにとって、自分でポスターを作るのが初めてで、書くことが苦手だという気持ち強いにも関わらず私から次々と口を出されて困惑した表情を浮かべた。そこで、「間違えたものは、上から紙を貼って後から書き直すから心配しなくてもいいよ。」と伝えると少し安心した表情になった。最後まであきらめずに取り組むことができ、「こんなに考えながら書いたの初めてじゃない？」と尋ねると、満足そうに笑顔で「うん。前(夏休みの宿題の歴史新聞⁽¹⁾)のはやばかった。先生の写しただけ。」と答えていた。

＜エピソード④＞レオは、考察のメモを書くように促されるとこう返した。
 「考察書きたくない。」
 理由を尋ねると、「考察ってなに書くの？理科の時間いっつも書いてるけど、俺だけB評価。」と不平を口にする。
 そこで、私は、
 【①予想のよかったところ、②予想の違ったところ、③初めて知ったこと】
 の3つの観点を黒板に書いた。そして、予想のよかったところはどこかを尋ねると、ワークシートにある正しい予想を指さして言う。そこで、予想は何について考えたのかを聞くと、胃だと答えた。ワークシートに何と書いたか尋ねると、しばらく眺めて、「あ、身体の仕組みが違う。」と答えた。

資料3 レオが作成したポスター



以上の活動を経てポスターを完成させることができた（資料3）。「研究のきっかけ」・「予想」・「結果」・「考察・感想」の4つの観点を見出しとして明示している。また、見出しの字は、レオが自分で考えて、青で統一して書いた。また、結果の「体の仕組みが違う」ことや「必要な栄養が違う」ことは、重要なポイントであるため、赤で書いている。例を説明するところには写真や図を貼るなどして視覚的にも分かりやすいものになるようにしていた。

6-3 発表1(Ⅲ)での様子

ポスター完成直後に、レオ自身に発表の目標を立てさせるために、発表の練習を行った。レオは、筆者が関西出身であることから、ふざけて関西弁をまねた表現を使ったようであった。しかし、発表の録画を視聴して自己評価する活動では、発表の内容は良いが、言葉遣いや発表の仕方にも改善点があると気づいていた（エピソード⑤）。

<エピソード⑤>発表の練習の様子を撮影した動画を見ると、レオは、笑いながら自分の様子を見ていた。おもむろに、「俺、話し方、変」という。どう変なのかを尋ねてみると、「関西弁！」と答える。1週間後の担任の先生への発表でも同じようにするのかと尋ねると、「絶対にしない。」とはっきりした口調で答えた。

その後のやり取りから、レオは、「声の大きさ」・「説明の正しさ」・「日本語」の3つの観点が課題であると認識していた。そこで、観点を明示したワークシートを筆者が作成し、2時間目に、再度同じ動画で振り返りを行った。すると、顔の向き・分かりやすさ・発表に合った言葉遣いには課題があると評価し、担任の先生への発表での目標を「関西弁を使わないことや態度を示すことに気を付けて発表する」にした。その後の練習では、タブレットの方を向きながら文末を丁寧体で話しており、改善が見られた。

そして担任の先生への発表を行った。お助けふきだしをはる場所が分からなくなるなど、練習通りとはいかない点も少なからずあったが、発表後に、担任の先生からは、理科のことばを使ったことや、その説明、ポスターの工夫がほめられた。それは、レオ自身の評価と実感に合致したようだった。このことが自信になったようで、「やりたくない」と言っていた在籍学級の発表に挑戦することにした(エピソード⑥)。

<エピソード⑥>発表を終えると、担任の先生は、「見出しの色が揃っていたし、ポスターがすごく見やすくてよかったと思います。びっくりしました。」とポスターを指さしながら褒めた。「これ(色の工夫)はレオが考えたの？」と聞くと、レオは「うん」と自信をもって答えた。続いて、担任の先生は、「あとは、理科のことば？消化とかそういう勉強したことが使えていてよかったです。」と言っていた。

それから、担任の先生は「今日の発表をもう一回クラスでやってくれない？こんなに頑張ったのに一回しかしないのもったいない。」と言う。レオの不安そうな表情を見て、私は、負担の大きさを心配し、「無理はしなくてもいいよ。」と言った。レオは、しばらく無言だったが、「いつ？すぐじゃなきゃいい。」と答え、クラスで発表を行うことに決めた。

6-4 説明文作成(Ⅳ)での様子

説明文作成(Ⅳ)では、まず、発表1(Ⅲ)の内容を説明文にする活動をしようとした。しかし、活動に意味を見出せないようで、関係のない話をしたりして、なかなか取り組まない。そこで、担任の先生への発表の動画を見せ、文を言い終えていないところがいくつかあることを確認した。そして、クラスでの発表に向け、言い方を確認するために書こうと提案すると、書く意味を見いだせたのか少しずつ書き進めることができた。

その次の時間に、レオが活用できそうな文型を板書して示すと、それを見ながら書き出しの部分をつぶやき、原稿用紙に書き始めた。また、自分で誤りにも気づき、修正することができていた。書き上げた原稿用紙2枚分の説明文を見て、書くことへの自信や充実感を得ているようであった(エピソード⑦)。

<エピソード⑦>私が、レオが説明文の続きを書き始める前に、
 【①はじめに、次に、そして、最後に～についてです。】
 【②理由の〇つ目は、～ことです。】
 と板書した。ヒトとイヌの食べ物が違う理由は②を使って書くとどうなるか尋ねると、
 「理由の1つ目は、身体の仕組み？身体の、うん、身体の仕組みが違います。違うこと
 です。」と答えていた。その後、レオの様子を見ていると、【たんぱく質ヒトの4倍】と書い
 た直後に、「あ、が、忘れた。」といて間違いに気づき、書き直していた。
 書き終わると笑顔で「オレ今日頑張った！」と言っていた。「どう？こんなにたくさん
 書いたの初めてじゃない？」と声をかけると、「英語だったらあるけど、日本語は初め
 て！」と言っていた。

資料4 「ヒトとイヌの食べ物の違い」についての説明文（原文ママ）

ヒトとイヌの食べ物の違い

ぼくは、ヒトとイヌの食べ物の違いについて調べました。
 まず、僕が、このことについて調べようと思ったのは、家で犬
 をかかっていてどうしてヒトと犬で食物がちがうのだろうかと思
 ったからです。
 次に、予想についてです。僕の予想は胃が小さくて消化液
 が少ないので消化しにくいと思いました。だから消化しやす
 いものを食べている予想をしました。
 そして、結果についてです。結果の一つ目は体の仕組み違
 う事です。犬は肉食動物なので肉が食べやすいに歯がギザギ
 ザで小腸が人よりも短かいです。一番大事なことはヒトと
 イヌは持っている酵素が違うことです。
 なのでヒトとイヌで食べられるものが違います。犬がチヨ
 コレットを食べてはいけないのはテオプロミンというものを
 消化する酵素がないからです。
 理由の二つ目は、必要な栄養素が違う事です。タンパク質
 がヒトの4倍必要ですだからたくさん肉を食べます。また
 ビタミンを身体で作ることができるので植物は食べません。
 たとえば、ブタモモ肉のタンパク質は100gに20gふく
 まれています。5kgのイヌは一日に150g、40kgの
 ヒトは一日に250gの豚肉を食べると必要な量になりま
 す。
 最後に考察・感想についてです。予想のよかったところは
 体の仕組みに注目したところです。予想の違ったところは消
 化液ではなく、酵素が違っていた事です。新しく知ったこと
 は、必要な栄養素が違っていたことです。

(※) 正しくは「酵素」

レオが作成した説明文が資料4である。この文章には、漢字の誤りや助詞の抜けなどの日本語の表記や文法に不正確な点があり、稚拙な表現も見られる。しかし、接続表現を用いて段落間をつないだり、各段落の内容を明確にしたりすることができている。また、文章の内容に着目すると、トピック選択の経緯を述べ、調べて明らかになったことを例とともに説明し、自分が学んだことをまとめている。支援を受けて書き上げた作文ではあるが、児童の興味関心や学習したことが整理された説明文になっている。

6-5 発表Ⅱ（Ⅴ）の様子

発表Ⅱでは、1時間目に在籍学級での発表の練習をしようとした。するとレオが、Ⅳの活動で書いた説明文を原稿として読み上げたいという。説明文を書いて自信を得てはいたが、

クラスでの発表を前に緊張した様子であった。私は、すぐには賛成できず、練習をしてから決めてはどうかと提案した。練習の後、レオは表現の適切さを重視し、原稿を読んで発表することに決めた(エピソード⑧)。

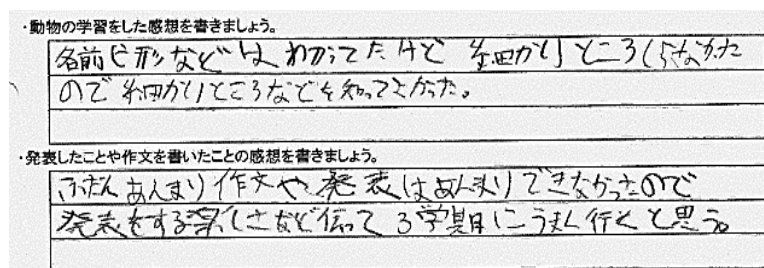
<エピソード⑧>在籍学級での発表に向け練習をしようとする、レオが突然、「前書いたさあ、やつあるじゃん、作文。あれ読みながらでもいい？」と聞いてきた。私は、これまで、聞き手に視線を向けて話すことにも注意して練習に取り組んできたので、それができなくなるのではと不安を感じた。しかし、レオが一番自信をもって取り組めることが重要だと考えて、一度、練習をしてから決めることを提案した。練習後に、私がどうするかを尋ねると、「(前回の担任の先生への発表の時から文末の)ことばが変わったから。やっぱり間違えずに発表できるから見た方がいい。」と答えた。

在籍学級での発表では、ポスターが小さいこともあり、児童を2つのグループに分けて発表することにした。発表には、校長先生と副校長先生が見に来ていたため、レオはより緊張した様子だったが、無事に2回の発表を終えることができた。職員室で副校長先生にお礼を言いに行くと、「とても感動しました!」、「2つ以上の言語が話せることが大事だ。」とレオを励ましてくれた。また、レオは、クラス全員からもらったフィードバックに、知らないことが分かったと書いてあったことを喜んでいた。

最後に、ユニットCの振り返りを行ったところ、学習前後の自身の変化について、トピックに関する知識と日本語に関する知識に分けて的確に捉えていた(エピソード⑨)。

<エピソード⑨>レオは、「名前や形などはわかってたけど、うーん、細かいところはしらなかったのて細かいところなどを知ってよかった。」と言った。私は、的確な答えに驚いた。また、発表や作文に挑戦したことについて尋ねると、しばらくおでこを机にくっつけて悩んだ後、「ふだんあんまり作文や発表はあんまりできなかったのて発表する楽しさなど伝わって3学期にうまく行くと思う。」と言った。ワークシートにも、感想として、この発言をそのまま書いていた(資料5)。

資料5 レオが書いたユニットC全体の感想



6-6 ユニットCにおけるテーマベースの読書活動の成果

まず、レオがユニットCでどのような学びがあったかをまとめ、その上で活動のデザインと支援の有効性について振り返る。

6-6-1 ユニットCにおける目標の到達度

これまでに述べたエピソードを、表5で挙げた6つの目標から整理し、ユニットC全体の目標の到達度を検討する。目標①については、読む前の予想でも読んでいる最中も、既有知識を活かして読む様子が見られた(エピソード①・②)。目標②についても、学習課題に対する予想を確かめる際に、手元のワークシートやブックレットから必要な情報を取り出し、適切な表現で書くことができた(エピソード④)。また、目標③については、観点を明確にし、ふきだしを用いて例や根拠などを添えて分かりやすいポスターを作ることができた。また、文字の色を工夫し、見やすさにも配慮して作成することができた。(エピソード③・⑥)。目標④についても、ポスターを参考にしつつ、4つの観点を順序だてて発表することができていた(エピソード⑥) また、担任の先生や他の児童の「分かりやすい」や「初めて知った」などのコメントからも目標が達成されたといえる(エピソード⑥・⑨)。目標⑤に関しては、ポスターで発表する練習で言葉遣いに注意する様子が見られた。また、正確に発表するために説明文を原稿として利用しており、発表にふさわしい言葉遣いをしようという意識できていた(エピソード⑤・⑧)。目標⑥については、自力で学んだことを文章にすることには困難があった。しかし、支援があれば、接続表現を用いて段落間をつなげながら、自分の「考え」とその理由や根拠を明確にして、説明文を書くことができていた(エピソード⑦・資料4)。

以上のことから、ユニットCの全体の目標は、概ね達成されたと考えられる。但し、ポスター作成や説明文作成段階では、支援の比重が大きかった。自力で課題を達成することができるようにしていくことが今後の課題となった。

6-6-2 活動デザインと支援の有効性

(1) 設定したテーマおよびトピックについて

ユニットCのテーマ「ヒトと動物の違い」は、児童の生き物に対する興味関心と、理科の学習内容との関連性から設定したものである。児童は筆者とのやり取りを通して、経験や学習によって得た知識から生じたこのテーマに対する疑問を、トピックとして具体化している。それによって、児童は生活経験や理科の既習内容を活性化でき、「読み活動」では予想を立てた読みが可能となったと思われる。さらに、「違い」に着目させたことで、比較という既有知識を活かしやすい思考活動も促され、探究型の活動が展開できた。

(2) 活動の展開について

①活動の目標設定

ユニットCでは、「説明文を書く」ことを全体的な目標とし、その達成に向け、各活動の目標を明確にして実施した。そのため、「読み活動」では予測して読む、ポスター作成では分かりやすいポスターを作成するといった目標を児童に伝えることができ、児童も目標を意識して「読み活動」「書き活動」を行うことができたと考えられる。また、在籍学級での発表を除くすべての活動は「説明文を書く」ことの前段階として配置されており、段階性をもって活動を展開することができた。

②「読み」と「書き」を関連付けた活動構成

ユニットCでは「ヒトとイヌの食べ物の違い」という1つのトピックに対し、「課題解決（読む）」・「ポスター発表（書く・話す・読む）」・「説明文作成（書く）」という複数の活動でユニットを構成した。この活動展開で、レオは、ブックレットを読む活動で、言語に関する知識と内容に関する知識を得て、それらを発表と説明文作成というモードの異なる産出活動で統合することができたと考えられる。

(3) 具体的な支援とその有効性

①ワークシートの工夫

— 既有知識の活性化・予想・確かめという「読み」を促すために

「読み活動」で用いたワークシートへの書き込みを見ると、最初の予想では、既有知識を活かしてからだの大きさが違うという点に着目して予想を立てていた。しかし、ブックレットを読み進める中で、体の大きさだけでなく動物によって持つ酵素が異なることに気づいた（エピソード①・②）。このように、ワークシートで「予想」と「結果」の欄に分けて整理し、比較することを通して、自分の予想を確かめることができていた。また、学習の経過がワークシートに残っているために、それらを関連付けて「考察・感想」をもつことができたと考えられる（エピソード④）。

②ポスターの項目立てと根拠や例を添えるための「お助けふきだし」

— 「読み活動」で学んだことを「書き活動」に活かすために

ポスター発表では、「お助けふきだし」を使ったことで、根拠や例を提示して述べることを意識化することができていた。そして、お助けふきだしに書いたことは最後の説明文でも、根拠や例として活用されていた（資料3・4）。但し、ポスター発表では貼る場所に迷ってしまい効果的に用いることができない場面もあった（エピソード⑥）。そのため、発表時の効果的な利用方法については、今後、様々なプレゼンテーションで利用する経験が必要なようである。

③ポスター発表の練習録画と自己評価

— 相手と場にふさわしい表現・書きことばへの移行のために

話しことばから書きことばへの移行という点では、説明文を書くために情報を集め、構想を練る段階としてポスターを作成したが、そこで、文章に相応しい語彙・表現を使っている（資料3）。また、自身の発表の動画を視聴して自己評価をする活動は、レオにとって自身の行動を振り返り、言葉遣いや文末の表現に注意を向けさせる上で有効であったと考えられる。この活動での気づきは、説明文を書く際にも生かされていた（エピソード⑥・⑨）。

④担任・在籍学級での発表とコメントシート

— 学習の成果を伝え・評価を得るために

レオは、発表後に担任の先生や副校長先生、在籍学級のクラスメートから、コメントシートをもらい、自身の表現が相手や場に応じたものであることを確認できた（エピソード⑨）。これは、コメントシートの観点をレオが設定したものにしたことによって、自己の課題意識

と合致したコメントや評価を得られたことによると思われる。また、他者からの肯定的なコメントは、レオが日本語で学習活動に参加する上で大きな自信になったようであった(エピソード⑥・⑨)。

7. まとめ

本稿では、筆者が行った「テーマベースの読書活動」の実践について、児童の参加の様子をエピソードで記述したが、3つの観点から、「読み」と「書き」の力を高める活動として有効であったかを検討する。

- ① 「読み」による課題解決活動によって得た内容と言語に関する知識は、「書き活動」で統合され、活かされたか

ポスター発表や説明文を見ると、ブックレットを読んで得た内容に関する知識が観点に沿って整理して書かれている。また、得た知識を表現する時に、教科特有の用語や段落をつなぐ接続表現を用いたりしていた。このことから、「読み」で得た知識は「書き活動」で応用されており、内容と言語の関する知識の習得に効果的な活動だったと考えられる。

- ② 関心の高い教科内容に関連付けてテーマやトピックを設定したことにより、既有知識を活性化して内容を理解し、当該内容に関する知識を獲得できたか

児童の興味関心があり、教科に関連のあるテーマを設定したことで、既有知識が活性化され、「読み活動」では大きな役割を果たしていた。また、予想と結果を比較する活動などを通して、既有知識と新情報を整理し、それらを統合して発信することができた。

- ③ 多様な様式で他者に伝える活動を通して、書きことばを選択して利用できるようになったか

ポスター発表とその練習において実施した動画の視聴を通じた振り返りでは、場に応じた表現の使用や文末表現の不十分さに気付くことができた。また、説明文作成の際には、自ら誤りに気付き修正しながら書いており、伝達相手の設定と多様な様式での書きことばによる産出の経験は、書きことばの習得を促したと言える。

本実践では、初期指導を終えて在籍学級での学習参加が課題となっている外国人児童が、「テーマベースの読書活動」に参加し、「読み」・「書き」の力を高めることができた。また、本実践の結果から、「読み」と「書き」を関連付けた「テーマベースの読書活動」の有効性について一定の可能性を示すことができたと思われる。

最後に、本実践を通して筆者が改めて気づいた点について述べたい。それは、児童自身が学習の成果を実感できるようにすることの重要性である。取り出し指導は、少人数あるいは一対一で学習することが多く、その成果を児童が実感しにくい。そこで、本実践では、担任教員とクラスメートに調べたことを発表するという場面を設定した。対象の児童にとっては普段よりも負荷のある学習課題であったが、担任の先生や、クラスメートに努力を認められた。また、他の児童に知らないことを教えたという点で効力感も得られている。この経験を通して、対象児童は日本語や学習の面でも大きく成長したと思われる。このように、

学習成果を活かす場を設定することが、児童が学ぶ意義を認識するための有効な支援であると考えられる。

但し、実践上の課題も残る。1つ目に、最終的に調べたことを文章化するまで、内容を言語化したり、下書きにあたるポスターを作成したりするなど多くの段階を踏んで活動を実施した。この過程では、児童が自力で進めるのが難しい活動も少なくなかった。成果としては、一定のものを作ることができたが、特に、後半のエピソードからは、理解したことを日本語で表現することの困難さが浮き彫りになった。そこでは、文型や表現を与えて利用させるような一方向の支援になってしまったところがあった。この点が、外国人児童生徒に対する支援において、さらなる工夫が必要なところであると考えられる。2つ目に、一連の学習活動が在籍学級での学習にどのように寄与したかについては、時間の都合上、確認することができなかった。最後に、児童の言語の形式面の知識や技能の獲得に関して、具体的な変化を十分に検討することができなかった。事前と事後に同じ題で作文を書かせ、それを比較するなどの活動を、活動の設計段階で配置することが必要だったと考えられる。以上の3点を課題とし、今後も「読み」と「書き」を関連づけて日本語指導を実践していきたい。

付記

本実践を行うにあたり、レオとご協力くださったX小学校の皆様にご心より感謝いたします。また、指導教員の東京学芸大学教職大学院教授齋藤ひろみ先生、ならびに貴重なご指摘とご助言をくださった編集委員の先生方に篤く御礼申し上げます。

【注】

- (1) 夏休み中にも、日本語指導を実施したが、6年時には自分の興味のある歴史上の人物に関する新聞を作るというものであった。しかし課題が難しく、提出までの日数もなかったため、筆者が主導して作成したという経緯がある。

【引用文献】

- (1) Kintsch, W. (1986) "Learning from text" *Cognition and instruction* 3(2), pp.87-108. Taylor & Francis, Oxford, UK.
- (2) Palinscar, A. S., & Brown, A. L. (1984). "Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities." *Cognition and instruction* 1(2), 117-175. Taylor & Francis, Oxford, UK.
- (3) Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1987) "Knowledge telling and knowledge transforming in written Composition" *Advances in applied psycholinguistics* 2, pp.142-175. Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- (4) 生田裕子(2006)「ブラジル人中学生の『書く力』の発達—第1言語と第2言語による作文の観察から」『日本語教育』 128, 70-79.
- (5) 池上摩希子・小川珠子(2006)「年少者日本語教育における「書くこと」の意味—中国帰国者定着促進センターでの取り組みから」『日本語教育』 128, 36-45.
- (6) 岡本夏木(1985)『ことばと発達』岩波書店
- (7) 清田淳子(2001)「教科としての「国語」と日本語教育を統合した内容重視のアプローチ

- の試み」『日本語教育』111, 76-85.
- (8) 国府田晶子(2004)「絵本と対話による『読み書き能力』の育成—JSL 教育を必要とする定住型児童を対象に」『早稲田大学日本語教育研究』5, 61-75.
- (9) 小林美希(2008)「JSL 生徒に対する『内容』と『ことば』を統合した日本語読解支援の可能性」『早稲田日本語教育学』3, 39-52.
- (10) 齋藤ひろみ(2001)「日本語学習初期段階における作文指導について考える—63 期子どもクラスの作文の授業実践を基に」『中国帰国者定着促進センター紀要』9, 92-135.
- (11) 齋藤ひろみ・森篤嗣・岩田一成・中村和弘・池上摩希子(2015)「外国人児童のリテラシー発達を支援する—作文分析の結果を受けて—」『2015 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』61-72.
- (12) 佐藤郡衛・齋藤ひろみ・高木光太郎(2005)『小学校 JSL カリキュラム「解説」』外国人児童の「教科と日本語」シリーズ スリーエーネットワーク
- (13) 平田昌子(2012)「リライト教材と単語カードを活用した理科の日本語支援」『桜美林言語教育論叢』8, 187-203.
- (14) 文部科学省(2003)「学校教育における JSL カリキュラムの開発について (最終報告) 小学校編」文部科学省

(東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科)