

寄稿論文（エッセイ）

日本語も算数も

ー学習支援教室「ひまわり」の10年からー

キーワード

JSL, 算数科, 学習支援教室, 日本語と教科の統合学習

池上摩希子

1. はじめに

「日本語教育が必要」とされる子どもたちが、日本の学校現場で増加している現状が言われて久しい。そして、その子どもたちに対しては、日本語のみならず教科学習を支援することが課題とされている。ここでは、そうした子どもたちに算数の学習支援を行っている教室での出来事について紹介する。その学習支援教室に、私は10年来通っていて、子どもたちの日本語支援に関する研修の講師をしたり先生方とお話したりを続けている。本稿ではそこで研修や支援者の変容から、日本語指導と教科指導のあり方について考えてみたい。

2. 学習支援教室としての「ひまわり」教室

廊下をまっすぐ歩いて、渡り廊下を横切って、隣の棟まで行った一番奥の教室が「ひまわり」^①である。この小学校に通うJSL^②児童を対象に、授業時間内に「取り出し」で算数科の支援を行うためにこの教室がある。

「せんせい」と入り口から顔を出して教室をのぞき込む子ども。川田先生が「ミゲルさんは3時間目は『ひまわり』じゃないでしょう？」と答え、「え～、『ひまわり』に来たいなあ」と言って、渋々、自分の教室に戻って行く。「あの子はこの『ひまわり』教室が好きなんですねぇ」と尋ねると、川田先生は嬉しそうに「ミゲルは最初のうちは、よく、教室から逃げ出してたんですよ」と答え、「やっぱり、ひとつでもふたつでも問題が解けるとうれしいみたいで」と続けた。

90年代にみた日系人の増加はこの市においても同様であり、その子どもたちが小中学校に編入学してきた。「日本語指導が必要」とされる子どもたちが増え、様々な支援が行われている。学習支援教室もそのひとつで、市の教育委員会からいくつかの小学校に支援者^③が派遣され、週に1～2回、算数科の支援が行われている。私は知り合いの先生からの紹介で、そのうちのひとつ、ある小学校に置かれている学習支援教室「ひまわり」に関わり始めた。今でも年に数回、見学をしたり支援者対象の研修を担当したりしている。

3. 算数科である意味—「なぜ算数？」—

日本語を母語としない JSL の子どもたちが算数の授業に参加するにあたって、困難となることは何であろうか。四則計算など言語を媒介としない操作であって、それが出身国で既習であればあまり問題はないはずだ。日本語が未習であっても、「 $5+3$ 」という式を見たとき、加法を学習していれば「8」と解は出せる。では、文章題はどうであろう。これは日本語で書かれた問題文を読み解く必要があるので、計算問題よりは難しい。であっても、そこで求められる操作が既習の学習内容の範囲であれば、問題文からキーワードを取り出して必要な演算を組み立てるよう導くことで、立式は可能になるであろう。

困難が大きいのは、未習の概念を新たに学習しなければならない場合である。子どもにとって十分ではない日本語を媒介に、新しい概念を説明し理解を促すことができるだろうか。算数科の教室場면을振り返ると、具体物や半具体物（おはじきやブロック等）といった教具を利用した直接体験を取り入れ、概念と既有知識とを関連づけたり具体化したりして子どもたちの理解を促している。ここには当然、言語が介在していて、日本の学校ではそれが日本語ということになる。であれば、教具による直接体験等々を適切な言語的支援で支えれば（そして、可能なら多少の母語の補助があれば）、未習の概念も習得できるのではないだろうか。これには時間がかかるかもしれないし、体験を支える適切な言語的支援とはどのようなものか、明確に示したリストや資料も管見の限り見あたらない。日本語教育の立場からいえば、教科としての算数科の内容や目標と言語的支援をきちんと結び付けられるかが大きな課題となっているといえる。

教科としての算数科は、子どもたちに計算力をつけることだけを目指すものではない。算数科の内容を理解するには、言語を支えとする認知的な能力が必要なので、この能力を伸ばすことが重要な課題となる。言語で示された問題を式や図で表し課題解決を図る、式や図で表された内容を理解し言語で表現する、といった活動に対応できる力が求められるのである。そして、こうした力は算数科の内容を学びながら身につけていくと考える。内容の学びと日本語の学びを切り離さないで進められれば、算数と日本語の両方の力が伸びていく。こうした考えが JSL 児童に教科支援を行う元であり、学習支援教室「ひまわり」でも同様に目指されているといえる。

4. 課題の顕在化—「ことばもわからないのに…」—

この地域では以前から外国人の定住化が進んでいたこともあり、私が「ひまわり」に通い始めた頃は、日本で生まれたり幼少時に移動して来たりした子どもが多かった。保育園や幼稚園を経て小学校に入学してくる子どもたちは日本語での意思疎通には大きな問題はないように見えていたが、教科学習場面で困難を抱えている場合もあり、「ひまわり」はそうした子どもに算数の学習支援を行っていた。

ところが、しばらくすると「日本語がわからない子」の編入学が増えてきた。外国人学校からの転入や親が出身国から呼び寄せたというケースも見られた。そうすると「ひまわり」

の先生たちから、困惑の声が上がり始めたのである。

「ことばもわからないのにどうやって算数を教えればいいんですか。」

「日本語がわからないと指導はできないのでは？」

しかし、日本語がまだまだの子どもたちは学校にも「ひまわり」にも次々とやってくる。そして、支援員の先生たちから「日本語の初期指導の内容があまり身につけていない子どもの指導方法のポイントを教えてください」という希望が出され、研修の機会に明示的に取り上げるようになっていった。2011年のことである。

5. 研修内容の変遷－「事例集を作ろう」－

5-1 算数科と日本語指導を関連づけるために

「ひまわり」のある小学校は市内でも JSL 児童が多く在籍している学校で、「国際教室」もおかれていて、取り出しで日本語指導も行われている。それもあってか、どうやら、「ひまわり」の先生たちの間では、日本語と算数科の内容を切り離さないで支援することの意義は「日本語ができる子」に対してのこととして認識されていたようである。4 で述べたような声が上がったことから、「ひまわり」のコーディネータである川田先生は、「算数指導の中で日本語指導をすることについて」として先生たちから聞き取りを行った。その結果、「問題文を読ませる」「漢字の解説をする」「絵を描いて説明する」などの対応がなされていることがわかった。だが、同時になぜそうした対応が必要で重要なのか、その理由が先生たちに十分に浸透していないと感じたという。川田先生が支援者の先生方に「算数と日本語を関連づけて指導しよう」と促しても、実際の指導に反映することはなかなか難しい。よって、川田先生から、前述のような研修の実施を依頼するメールが私に届くことになった。それに対して、私からは以下のような返信をした（一部分を引用）。

「算数と日本語を関連づけて」と言っても、

「必要感や大切さがわからなければ実践には結びつきにくい」というご指摘のとおりだと思います。

でも、「ひまわり」の先生方はその必要感や大切さは理解してくださっていますね。

ですので、次は川田先生もご指摘のように

「それを実践するには授業の中でどのようにしていけば良いか」

「算数指導と平行して日本語指導をするということを、

具体的にどのようにしていけばよいか」

なのだと思います。

とはいえ、魔法の杖のような確固とした方法はないので、

ひとつひとつの具体の実践と向き合いつつ考えていくしかないのではないか、

というのが私の意見です。

《メール抜粋；斜体は仮名，下線は筆者による》

このように考えた結果、10月には「初期指導の内容があまり身につけていない子どもたちへの指導の工夫」と題した研修を行った。そこでは、まず、算数科に日本語で参加する力を育むためには、以下の3点が重要であることを伝えた。

- 1) 算数科の学習活動に日本語を埋め込む
- 2) 具体物や体験活動により文脈化する
- 3) 日本語の不十分さを補助する

このあとは、先生たちのより具体的な「困り感」に沿って、研修の内容を決めていった。2012年6月には、日本語が十分ではない子どもの指導をどのようにしているか、自分の実践を思い起こして記述し、グループで話し合うかたちをとった。講師からの話としては「日本語指導が必要な子どもにとっての算数文章題の難しさ」といったものを示した。「ひまわり」教室では新年度には支援者として新しいメンバーが加わる。それもあって、これ以降は新しいメンバーに向けて、意識的に「算数科に日本語で参加する力」に関する内容を織り交ぜながら年に2～3回のペースで研修を続けていった。「日本語がまだまだであること」「算数の指導が困難であること」と直結させることなく、算数指導を通して日本語の力も伸ばすためにはどうすればいいかを支援者の先生たちと一緒に考え続けたつもりである。

2013年11月の研修時には、ある先生から、

「文章題はすらすら読めても意味を理解していないことが多いんです。子どもにとって「見慣れないことば」が意外と多い、「あてはまる数やことば」の「あてはまる」など。Aさんはしゃべりたいことが多いけれどことばが出てこない。なので、絵を補助に書きながら少しずつ話すようにしています。ゆっくり、短いことばを少な目に、と自分で気をつけています」

といった意見が出された。ここからもわかるように、先生たちは2011年当初の「日本語ができないと算数は教えられる」という認識を徐々にではあるが、崩れていったといえるだろう。

5-2 「実践事例集」の作成に向けて

講師としての私は、上述のような研修を続けながら、教室での実践事例を冊子の形でまとめておいたらどうだろうか、と考えるようになった。先生たちの実践が徐々に積み上がってきたことと、実践を書き残しておけば新しく支援者となった方にも参考にしてもらえるのではないかと考えたことがその理由である。そこで、私からコーディネータの川田先生に「先生たちの実践をまとめて事例集のようなものを作成してはどうか」と提案してみた。2017年頃、「ひまわり」教室は2007年に始められたので、教室が立ち上がって10年が経とうとする頃であった。川田先生との相談を経て、2017年9月には冊子を作成するグループが支援者の中から立ち上がった。

そこから少しずつ、事例を記述したり報告したりを繰り返し、2019年7月には先生たちが作成した「教材教具と実践例」に関するフィードバックを中心とした研修を実施するに至った。手順は以下のようなものである。

- ①作成した実践例には、研修の講師である私から付箋紙を使った質問やコメントが入っているため、そのコメントを読んで確認する。
- ②冊子にまとめるために、簡単に加筆修正を行う。
- ③その過程で、必要に応じて口頭でやりとりをする。

この作業を通して、実践例の作成から得られたことを振り返り、言語化し、評価することも行うことができたと考えている。

6. おわりに

2020年11月現在も冊子作成に向けた活動は継続中である。冊子が完成すれば⁽⁴⁾、そこには「ひまわり」教室で実際にどのような支援が行われていたのか、その実践がいくつも記述されることになる。実践者である先生たちは算数科の支援と日本語の支援をどのように認識し、どのように支援を進めていたか、それを確認し明確にすることにもつながると考えている。上記7月の研修の振り返り活動では「支援を始めた頃の自分にとって、事例集は必要だと思うし、そのころの自分に見せたい」といった意見も出された。自身の変容にも気づくことができるのであれば、事例集をまとめることは支援者に対する研修として十分に意義のあるものとして位置づけられるのではないだろうか。

JSL 児童に対する教育は、まずは日本語指導を行い、そしてその上で教科指導を進めるといった考え方で順次性に重きをおくことが多いように思う。しかしこれは、日本語指導と教科指導を切り離した指導となってしまう。言語としての日本語だけを取り出して日本語指導を行っても、子どもたちが学習活動に参加するための力は育めない。学習に日本語で参加する力を育成するためには、日本語指導と教科指導とを統合的にとらえていく⁽⁵⁾必要がある。そのための支援のあり方を構築するためにも、「ひまわり」教室で行った「ひとつひとつの具体の実践と向き合いつつ考えていく」ような試みが求められている。

【注】

- (1) 個人情報に配慮するため、教室の呼称や個人名は仮のものとしてある。
- (2) JSLはJapanese as a Second Languageの略で、「第二言語としての日本語」と訳される。「日本語を母語としない子ども」「多様な言語文化背景をもつ子ども」など、さまざまな呼称があるが、ここでは「JSL児童」といった呼称を用いる。
- (3) 基本的に、算数指導は学校教員を経験したことのある方たちを支援者として実施されている。
- (4) 完成した後にはなんらかの方法で公開する予定である。
- (5) この考え方に基づく例として「JSLカリキュラム」がある。詳細は以下の文献やウエ

ブサイトで確認できる。

- ・佐藤郡衛・高木光太郎・齋藤ひろみ（2005）『小学校 JSL カリキュラム「解説」』スリーエーネットワーク
- ・佐藤郡衛監修，JSL カリキュラム研究会・池上摩希子著（2005）『小学校「JSL 算数科」の授業作り』スリーエーネットワーク
- ・文部科学省 「学校教育における JSL カリキュラム」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/008.htm / 小学校編
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/011.htm / 中学校編
（2020 年 12 月 10 日閲覧）

（早稲田大学）