

日本語学級初期指導 J S L 算数科学習指導案

〈日本語と教科の統合学習〉

令和3年11月12日（金）第5校時

初期指導（3～6年グループ）

大泉町立北小学校 多目的室 指導者 T1：市川 昭彦

T2：逸見 順子

1 単元名 J S L 算数科 「小数の基礎」

2 初期指導（3～6年グループ）で取り出し授業をおこなう意義

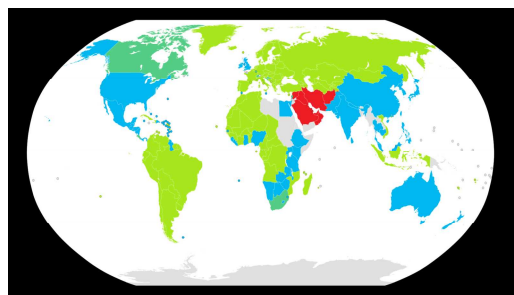
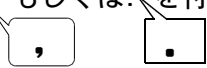
ブラジル・ペルーにおける小数点のうち方



数字で数を書く場合には、カンマと小数点が日本語とは逆になる。すなわち、3桁単位の区切りはポイント「.」で、小数点はカンマ「,」となる。

つまり、小数の表記ではカンマ「,」と小数点が日本語とは逆になる。

日本・アメリカ	ブラジル・ペルー
1.5	1,5
123.5	123,5
12,345.6	12.345,6

また、世界的には3桁ごとに、もしくは.を付けるのが一般的である。



小数点分布図 は. は,

上記のように、日本式数表記は母国において既に学んできた児童や母語文化で家庭生活を過ごしている児童にとっては大きなとまどいが生じることがある。

さらに、小数の学習で用いられる「はした」「小数第1位」という日本語表現は日常生活で用いられることが少ない学習言語である。また、小数点より右の数字は、0.15「れいてんいちご」といったように読み方にも整数との違いがある。

そこで、本学習グループにおいて、異学年グループを生かした学び合いを取り入れて、日本式の小数点のうち方や読み方などに気づかせていくことは、それぞれにとって、これからの算数学習において価値があると考えられる。

2 本学習グループの特徴

(1) 学習組織

本学習グループは、日本語学級担当教諭によるチームティーチング（P11；資料5TT）により、週4時間取り出し指導をおこなってきている。

本学習グループ児童構成は、「初期指導対象3年生4名」と「1～3学年次に日本の学校に在籍していなかった児童と在籍していても日本語理解が全くできずにいた4～6年児童」（DLA「はじめの一步」P9；資料1）」を対象としている。

児童たちは、未習の学習内容が多く、さらに母国と日本の学習習慣や計算方法等の違いに大きなとまどいをいただいている。

これまで、児童の未習事項や母国との相違点を授業のテーマとして見いだしてきた。

そして、一つのテーマ【(2)例】ごとにそれぞれほぼ4～8時間で計画し、J S L 5支援(P 1 1 ; 資料4)をもとに実践してきている。

(2) 4月からの学習内容 (一部例)

【J S Lトピック型 (P 9 ; 資料2)】

「カレンダーを作ろう」〈日本特有の日にちの読み方 (ついたち・ふつか・・・・はつか)〉

「避難訓練」(もしも・・・・がおこったら)

「交通安全」(命を守る止まれのマーク)

「安全な生活 (コロナウイルスに負けないために)」

【J S L教科志向型 ; 教科との統合型 (P 1 0 : 資料2)】

「よく考えてカタカナで書こう」(カタカナ未習事項)

「一・十・百・千の位」〈日本特有の桁単位 (日本4桁単位・ブラジル・ペルー等3桁単位)

かけ算のひみつ 〈日本語特有の九九の特別な読みなど〉

筆算の進め方 (繰り上がりの書き方)

わり算(わり算とかけ算のつながり・ブラジルと日本のわり算の筆算)

分数 (分数の書き順・用語)

(3) 〈これまでの○成果と●課題〉

- T Tの特性を生かし、指導形態の工夫を取り入れ、担当どうして「児童の現状」や「指導方法・評価」等について相談を重ねることにより、一人一人に目を向けた指導として生かすことができてきている。
- 異学年で学習することを生かすために、上級生が下級生に教えるという学び合い場面を取り入れている。
このことにより、下級生は学習への集中度が高まる。それ以上に教える上級生にとって「わかりやすく説明する」というJ S L 5支援の表現支援(対話で引き出す)の場、そして、在籍学級では味わうことが少ない「教える」ことを通して情意支援「自信→自尊感情」を味わう場ともなっている。
- 学年差が大きいので、求める学習内容のレベルが違ってくる。教科との統合学習では、共通のテーマでも学年差に応じた問題を用意したり、指導形態の工夫(P11資料5 ; 2別進行型)を取り入れたりしてきている。
- 日本語学級コースの指導は、共通のテーマで振り返りや日本語の補充をおこないながら進めているため、在籍学級において未習事項が生じている。
- 高学年児童が下級生に説明する際につい母語を使ってしまうこともある。日本語で説明する意図を繰り返し伝えてきている。
- 少人数体制でコロナ禍における密を避けるための授業の工夫をおこなってきているが、今後さらにICT活用等による密を避けながら意見や対話を引き出すための研究・工夫が喫緊の課題である。

3 児童の実態

(1) 学習の進め方

本学習グループ児童は、3年の時には在籍していなかったか、在籍していても日本語理解が十分でなかった。そのため、小数学習の基礎となる学習用語にふれずに、それぞれの学年の学習に臨ん

でいる。

一十百千と4桁ごとに増えていく整数の表現と違い、小数は小数第1位、小数第2位と進んでいく。また、整数のように一→十→百→千という読み方もない。

そこで本単元の指導にあたっては、前半は小数に係わる基礎基本を通して学び方を中心に進める。後半は二別進行型で5・6年児童には、小数の混ざった四則計算の基礎練習、3・4年児童には、小数のたし算ひき算の練習をおこない在籍学級での学習につなげていきたい。

(2) 児童の実態

本単元の「日本語学級初期指導コース」は、3年生4名・4年生2名・5年生3名・6年生3名である。個々の詳細は下記の通りである。

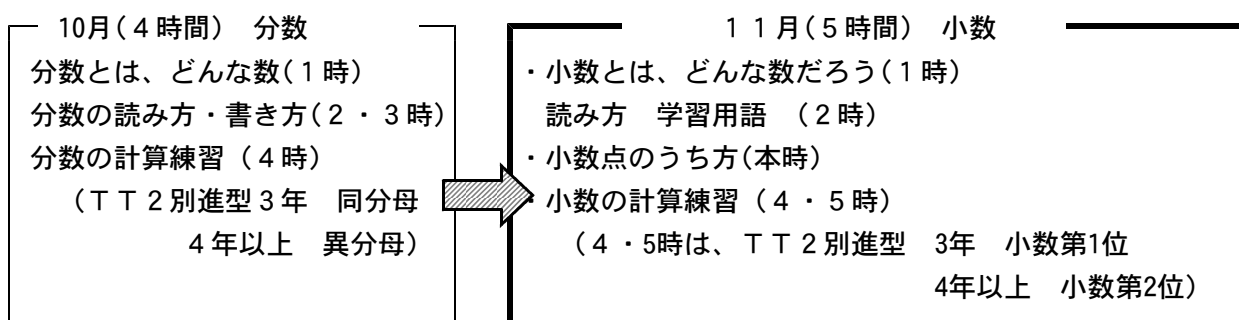
- ①就学年月（本校就学年月・国籍 母国での小数点表記）
- ②日本語習得状況（「DLAはじめの一步」診断結果）
- ③学習状況（学び方・算数 本学習グループ以外の取り出し指導）

～個人情報のため詳細は省略～

4. 指導方針

- JSLカリキュラムの基本理念である「(在籍学級での) 学び方を学ぶ」に徐々に迫ることができるよう、JSL5支援や思考を要する場面を取り入れた授業展開に努める。【学習全体】
- 異学年グループをプラスに生かせるよう、TTの役割分担や支援方法を明確にしたうえで、活動形態の工夫を取り入れていく。【学習全体】
- 学びの楽しさが学ぶことへの意欲へとつながるよう、児童の発達段階に応じてJSL5支援の自律支援・情意支援の在り方を工夫して積極的に取り入れていく。【学習全体】
- 在籍学級において日本語の発問をもと主体的に考えられるよう、「なぜだろう」「どうしてですか」というAUを繰り返し活用していく。【学習全体】
- 小数点の表記の大切さに気づくよう、うち方・点をうつ位置から確認しあう。(本時)
- 家庭では母語で生活している児童が、前時の学習のつながりを思い起こし学習に取り組んでいくことができるよう、授業の初めに「振り返り」を毎時間取り入れていく。【学習全体】
- 算数科の学習スキルが身に付くよう、JSLカリキュラム学習スタイルを取り入れ、体験活動や動作化を授業の中で意図的・積極的に取り入れていく。【学習全体】
- コロナ禍において安全な状況で授業が進められるよう、必要に応じて消毒を取り入れていく。【学習全体】
- ICT学習に慣れるように、日本語習得状況に応じた「一人一台端末の活用方法」を探っていく。【学習全体】

5 学習計画



6 研修主題との関わり

本校では主体的・対話的な学びを通して、その学びを深め広げられる児童の育成を目指している。

そこで、日本語学級取り出し児童においても、日本語の語彙が少ない中ではあるが、教師の説明の後に「～は、どうしてですか」「理由を考えましょう」と、問いかける場面を意図的に設定し、この問いに慣れることで「なぜだろう」と考える習慣を培うことを目指してきている。

7 本時の学習

(1) ねらい

(算数・思考) 小数点のうち方(下に小さく・たて線上)の理由を考えることができるようにする。

(日本語)「～だから～だと思います。」といった表現で話している。

(2) 授業改善の視点

学習言語理解が十分ではない取り出し児童に対して「理由を考える」という思考を体験させるために、教師が結論である「小数点のうち方」を先に示し、その後にAU「理由を考えよう(問いかけ)」を用いたことは有効であったか。

(3) 人権教育の視点

学年や来日期間の違いの中で、それぞれががんばっている姿を認め合い、学び合う雰囲気作りに努める。

(4) 準備(教師)

ワークシート・ホワイトボード・ストップウォッチ・マグネット

(5) 展開(本時 2/4)

過程	主な学習活動 ・予想される児童の反応	時間	<input type="radio"/> 支援 <input type="checkbox"/> 日本語習得への支援(JSL5支援をもとに) T1:T2の動き <input type="checkbox"/> 評価【算数・日本語】 <input checked="" type="radio"/> 努力を要する児童への支援
振り返る	<input type="checkbox"/> 学習にかかわる用語を確認しあう ・	3	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">指示語の振り返り;記憶支援 毎時間</div> (色を)ぬる (点を)うつ (線を)引く (理由を)考える T1:進行 T2:机間観察をし、個に応じて支援をする。
	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>〈事後・ふりかえり〉スムーズに進めることができた。在籍学級で使う言葉ということを強調練習。繰り返しの効果あり。 漢字が読めるようになると、さらに良かったと思う。</p> </div>		
体験	1.「どちらが速い」ゲームを通して速さを比べるには、秒以下の数の必要性を考える。 <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;"> <ul style="list-style-type: none"> ・〇さんが速かった。 ・1秒より小さい数で比べるといい。 ・小数がある </div>	10	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">身体化・ゲーム化;自律・情意支援</div> <input checked="" type="radio"/> 生き生きと学び会えるよう、「どちらが速い」をキーワードに速さを競うゲームをおこなう。 T2:代表の児童とゲームをおこなう T1:小数の役割に目が向くように、あえて小数を用いないでゲームの判定をくだす。

〈事後・振り返り〉前時に代表児童を決めておいたのでスムーズに選び出された。
 ゲームの開始時の言葉かけも日常的にできたのが、児童たちの緊張感を緩める効果となった。
 ゲームの結果が数字と視覚とがちがったので効果が大きかった。当初の「計算の速さ」で競うのではなく、色塗りでおこなったため穏やかに進めることができた。
 「小数で勝負」「小数第一位」「小数点で決着をつけよう」「小さい数」という言葉が児童から出てきた。

2. 小数点のうち方①②を知る。

- ①下に小さく点をうつ
- ②たて線の上につ

5

視覚化 理解支援

- ①「下に小さく」と②「たて線の上に」の意味がわかるよう、板書とホワイトボードを使って視覚化する (T1・T2)
- ①②の理由を考えられるよう、先に小数点の打ち方を示す。(T1進行・T2板書)

〈事後・振り返り〉結果を先に示し、理由を考えるという「学び方」になれてきた。この思考過程をパターン化していくことは在籍学級での学びに繋がっていくと言える。

3. 本時のめあてを考える

主体性を引き出す 自律・情意支援

- 主体的に学習を進める気持ちを抱くことができるよう、「どうしてそこに」をキーワードに本時のめあてを児童より引き出す。

めあて 小数点をどうしてそこにうつのか・・・(理由を考え合いましょう)

〈事後・ふりかえり〉本時のめあてを児童に考えさせたことは、効果があった。
 めあての半分を教師が示すことで児童は考えやすくなった。

追
求
し
あ
う

(探
求
)

4. ①「下に小さく点をうつ」の理由を全体で考えあう。

15

対話で引き出す・表現支援

- 対話の雰囲気を引き出せるように、①の理由は全体で考える。(T1進行・T2個別支援)。

〈事後・ふりかえり〉「①は全体で考える」と、「②はグループになって考える」と2パターンでおこなったことでのメリハリができた。
 ①の理由についても挙手が多かった。子どもたちの表情に自信が出てきた。グループでの学び合いへの心の準備ともなった。

②「たて線の上につ」の理由を異学年グループで考える

理解・情意支援

- 効果的な学び合いの場となるよう、学年・日本語能力を考えたグルーピングをし、TTで巡回し、ヒントを与えたり、励ましたりする。(T1・2)

〈事後・ふりかえり〉グループでの話し合い活動では母語が出ていた。
 6年女子が4年の児童に発表させたいというグループでの学び合いの姿勢が見られた。
 普段声を出さない児童も六年が中心となって励ますことで声を発することができていた。
 ホワイトボードの効果があった。タブレットより使い勝手が良い。

・小数点は一十百千のように位じゃない。
 ・マスの中に小数点をうつと、くり上がりの時にこまる。

表現方法を示す・表現支援

- 図や筆算式などで示せるよう、ホワイトボードを活用する。(T1・2)

	<p>◇小数点をうつ位置（たて線の上）の理由を考えあっている （机間指導：思考・日本語）</p> <p>補足する 理解支援</p> <p>◎「1マスの中に小数点をうったらどうなるだろうか。」と問いかける。（T1・2）</p> <p>◎「1マスに小数点をうったときの繰り上がりのあるたしざん」を例として示す。（T1・2）</p>
<p>ま と め る （ 発 信 ）</p> <p>5. グループの考えを伝えあう。</p> <p>12</p> <p>6. 学習成立の確認をする。</p>	<p>モデルを示す・表現支援</p> <p>○日本語で理由を伝えあうことができるように、話し合いの過程を把握しておき、日本語で充分表現できない場合は「～だったら・・・」「～だから・・・」と表現補助をする。（T1・2）</p> <p>〈事後・ふりかえり〉小さい声での発表もあったが、その声を教師が拾い紹介したことは良かった。発表は話し合いの中心であった6年でなく、逆に6年生が下級生を輝かせようという姿勢が見られた。力を合わせている姿が良かった。これまでの積み重ねが実った瞬間であった。</p> <p>情意支援</p> <p>○達成感及び次時への意欲を得ることができるよう、理由を考えることの大切さや、異学年グループでの学び合いに参加しようとしていることの良さを賞賛する。（T1・2）</p> <p>〈事後・ふりかえり〉T1でなくT2がまとめたことは新鮮であった。2進型を取り入れている北小のTTならではの進め方であった。</p> <p>まとめ 小数点は、位ではないから、線の上に着きます。</p>

【資料1 DLA】

DLAはD「Dialogic」対話型、L「Language」言語、A「Assessment」アセスメントの頭文字で対話型日本語能力測定の意である。

「DLA」のねらい

「DLA」は、基本的には、日常会話はできるが、教科学習に困難を感じている児童生徒を対象としている。

子どもたちの言語能力を把握すると同時に、どのような学習支援が必要であるか、教科学習支援のあり方を検討するためのものである。

「DLA」は学習支援のための指導計画の助けとなり、学習活動及び教材の選択について考える際のヒントを与える。児童生徒の学びにとって意味のある指導計画を立てることによって、子どもたちの学びに対する興味関心、学習意欲を喚起し、学習動機を高めることが可能とされている。

DLA〈はじめの一步 指導案P2 児童の実態 日本語能力把握〉

DLA〈はじめの一步〉は、あいさつ、名前、学年などの子ども自身に関する質問の「導入会話」

と55問の基礎語彙からなる「語彙力チェック」を通して、この後、DLAをどのように進めていくかということの参考情報を得るために実施する。

同時に、子どもが置かれている生活環境や言語環境をよりよく知ることを目的としている。

さらに、子どもと評価者との間の信頼関係を築き、子どもがDLAに前向きに取り組める雰囲気作りをねらいとしている

「DLA」の特徴

「DLA」は、いわゆる従来型の紙筆テストや集団テストとは異なっている。

それは、子どもたちの母語、年齢、入国年齢、滞在年数（四大要因）によって影響を受ける言語運用力や思考力、学びの方法等が多様であるために、これまでの画一的なテストでは、子どもたちの本来の力を引き出すには限界があるからである。

故に「DLA」は、テストから得られる結果を序列化するためのものではなく、むしろ、テストの実施過程そのものを、学びの機会としてとらえるところに特徴がある。

さらに、一番早く身につく会話力を使って、紙筆テストでは決して現れることのない、潜在的な力を図ることができる。そのために、「DLA」の活用方法は「対話型」を基本としている。それは、指導者が子どもたちに向き合う大切な機会（対話重視）であると考えられる。

厚い言葉の壁の中で教科学習言語能力を伸ばそうとしている外国人児童生徒は、個々の子どものレベルに適した評価者のちょっとした問いかけや語りかけ（誘い水のようなもの）によって、その力の片鱗を見せることもある。

参考文献 「外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメントDLA 文部科学省 初等中等教育局国際教育課」

【資料2 JSL 本学習授業展開】

JSL（Japanese as a Second Language）とは

JSLは、「JSLカリキュラム」の略で、日常的な会話はある程度できるが、学習活動への参加が難しい外国につながる子ども達に対し、学習活動に**日本語で参加するための力（学ぶ力）の育成（P6 指導方針）**を目指し、文部科学省で開発されたものである。

トピック型と教科志向型(日本語と教科の統合型)の二つに分かれる。

「トピック型 指導案P2 4月からの学習」

トピック型は例えば「天気」をテーマとして、生活体験をもとに天気に関わる語彙や知識を習得する学習である。日本語の初期指導が必要な児童生徒に向いている。

「教科志向型 本学習指導案全体 指導案P2 4月からの学習」

一方、「教科志向（日本語と教科の統合学習）型」は、日本語指導と教科指導を結びつけて学習するもので、各教科のねらいに近づける学習をすると同時に、日本語能力の育成をおこものである。

「体験・探求・発信」という指導過程を取り入れていることも特徴の一つである。

教科志向型の対象は、生活言語としての日本語をおおむね習得した児童生徒に向いている。

【資料3 AU 指導案P6 指導方針】

AUとは「Activity Unit」（活動の単位）の略で、教室(特に在籍学級)での様々な「活動→学び」を促す場面において、多用される教師の発問・指示語を体系化したものである。

JSLカリキュラムでは学習活動を「体験」「探求」「発信」などの基本単位（AU）に分け、それぞれの基本単位に必要な日本語の表現を組み合わせたものをAUCカードと呼ぶ。

例えば、「探求」というAUには「観察する」「情報に関連づける」「比較して考える」などのサブカテゴリーがある。

そして、「違いを観察する」という活動をおこなうためには、「比べる」「違う」「どこ」などの言語の操作が必要になり、「～ と～、違うところはどこですか」などの表現形で具体化される。

AUカードには、これら活動の詳細と表現の基本形及びバリエーションが記載されている。教師は、このAUカードをツールとして個々の子どもに合わせた授業を組み立てていくのである。

本単元に関わるAU（一部例）

	AU（基本形）	算数科での表現例（○先生・児童）
体 験	B-1 AU：興味を持つ① 「気づきを挙げ る」 ○なにか気づいたことはありませんか	○（速さ比べのゲームを通して） 気づいたことはありませんか。
	B-2 AU：興味を持つ② 「興味を持ったこ とを挙げる」 ○「なぜだろう」とおもったことはありません か。」	
探 求 発 信	F-6 AU：命名する① 「新しい言い方を 知る」	○単位より小さい数を小数と言いま す。
	K-10 AU：絵や図等で表現する① 「絵で 表現する	○（描いた図をさして）これを見て ください。
	K-3 AU：考えたことを表現する①	これは～で、これは～です。
	○（～について）かんがえたことと、そのりゆ うを教えてください。	○～だから、～です。。

【資料4 J S L 5 支援 P 7～8 本時展開 ○支援】

J S L 5 支援とは

（詳細は添付資料）

理解支援 **表現支援** **記憶支援** **自律支援** **情意支援** の5つである。

参考文献；学校教育におけるJ S Lカリキュラム（中学校編）

J S Lカリキュラム中学校編開発時に考え出され一覧化されたものであるが、小学校でも十分に活用できるととらえている。

さらに、本校日本語学級では、この5支援を「授業のどの場面でどのように取り入れていくか」を今年度の重点課題として意識しながら授業を進めてきている。

特に、**自律支援**・**情意支援**を合わせて「**意欲支援**」として考え、小学生の発達段階に合わせて、どのような**自律**・**情意支援**が「小学生として学びへの意欲化」につながるかを研究・実践を進めている段階である。

【資料5 P1 本学級でのTTでの指導型】

- 1進1補型 T1が進行し、T2が児童の様子を観察し状況に応じて支援を入れていく。
- 2進型 T1・T2二人で進行する。(役割演技などを取り入れた場合)
- 2別進型 途中で、複数の小グループに分かれてそれぞれT1、T2が担当を分担し授業(グループ活動等)を進める。

本学級では、ティームティチング(TT)による指導の場合は、「1進1補型」で進めているが、児童の様子や学習内容に応じて2進型、2別進型を1単位時間内に積極的に取り入れてきている。

授業作り参考資料

小数の導入として小数点の良さを考えたり、小数の不思議さを知る授業を考えてみた。

身の回りに小数点のつく数字にはどんなものがあるだろうか。

- ・ペットボトル1.5リットル ・体温計36.5℃ ・果汁1.5%
- ・プールの深さ1.2m ・マラソン42.195km

もし小数点がないとはしたの数はどうやって表したらいいでしょうか。

- ・ペットボトル：1.5リットル→1リットル5デシリットル
- ・プールの深さは：1.2m→1m20cm
- ・マラソン：42.195km→42km195m

このように表せるものもあったが、体温や果汁は別の単位を使って表すことができなかった。もし小数点がなかったら体温計は36°か37°のどちらかである。学校に行くか行かないか、この違いは大きい。

もし小数点が必要としたら、数と数の間をどうやって表しますか。

- ・36|5 ・36/5 ・36-5

イギリスでは36・5、ドイツやフランスでは36, 5 アメリカでは日本と同じように36.5とあらわす。国によって少しずつ表し方が違うのである。

さて次にこの36度37の間はどのくらい細かく分けることができるかを考えた。

36と37の間はどこまで細かく区切ることができるでしょうか？

子どもたちの予想は〈10〉〈20〉〈30〉〈たくさん〉が考えられる。

- 〈10〉 ・10だからちょうどいい。 ・36と37は1つ違いだから。
- 〈20〉〈30〉 ・なんとなく
- 〈たくさん〉 ・大きい数の時と同じように小さいときもいつまでも分けられると思う
 ・目に見えないくらい細かく分けることができる。

昔の中国では小数をどのように表していたのか呼び方。

- 分(ぶ) 0.1
- 厘(りん) 0.01
- 毛(もう) 0.001
- 糸(し) 0.0001
- 忽(こつ) 0.000001

日本語のなかにも、割・分・厘を使ってあらわす言葉があります。

- ・野球の打率、3割5分7厘
- ・サクラの花が五分咲きです。
- ・腹八分目です。
- ・もう十分です

数と数の間をわけることのよさはあるだろうか。

小数は便利だなと思いました。なぜかという商品とか小数で売って、もしもちょっと〇.〇グラムほしくても小数がないとほしい分をもらえないし、

温度も切り上げで100℃とかになって困るから小数は便利だと思う。

間があると数を正確に数えることができる。お店の品物の間がなかったら値段がどうでもよくなってしまう。

生活でも温度とか正確に知ったほうがいいと思った。点がないと困ると思う。例えば記録とかも達成したかしなかったかもわからないと選手はかわいそうだからです。

JSLカリキュラム開発の基本構想

「学校教育におけるJSLカリキュラム」の開発について

学習に参加するための学ぶ力の育成

背景

1990年に「出入国管理及び難民認定法」が改正されたことなどにより、日系人を含む外国人の滞日の増加とこれらの外国人に同伴される子どもが増加したため、日本の学校は、日本語教育という課題に直面している。

これまで、各学校は日本語を母語としない子どもたちの教育に大きな関心を払い、日本語指導については一定の成果の蓄積がみられた。(2002～13年 開発当時)

新たに生じた課題

しかし、滞在の長期化とともに、学習に参加できない子どもたちの増加という新しい事態に直面することになった。

日常生活では流暢に日本語を操っている子どもたちも、いったん、学校の授業に参加するとその授業内容が理解できないことが多い。

学習に参加するための力とは

ここに、単に日常的な会話の力ではなく、学習に参加するための力
たとえば、「違いを見つける力」「関連づけて見る力」などの「学ぶ力」の育成が大きな課題になってきたのである。

しかも、こうした「学ぶ力」を基礎にして、各教科の授業に日本語で参加できる力を育成することが重要な課題になっている。

日本語指導と教科指導をいかに統合するか

日本語 or 教科

日本語を母語としない子どもたちの教育は、これまで日本語指導を優先させ、まず日本語指導を行い、その上で教科指導を進めようという考え方が強かった。

すなわち、日本語指導と教科指導が切り離されて行われていたのである。

学習に参加できる日本語

言葉だけを取り出した日本語指導では、子どもたちが学習活動に参加できる力を育成するには十分ではない。

こうした学ぶ力の育成には、日本語指導と教科指導とを統合的にとらえていく必要があり、そのためのさまざまな支援のあり方を模索しなければならない。

カリキュラムの開発

その一つの手だてとして、日本語指導と教科指導を統合し、学習活動に参加するための力の育成を目指したカリキュラム開発を行うことにした。

これがJSL (Japanese as a second language)、すなわち「第二言語としての日本語」カリキュラム (以下、JSLカリキュラムとする) と呼ぶものである。

ただし、JSLカリキュラムは従来型のカリキュラムのように学習項目を固定した順序で配置するものではなく、教師自身が柔軟にカリキュラムを組み立てていくことをねらいとしている。



初期指導を終えた後に

JSLカリキュラムは、初期指導を終えた後に、日本語指導と並行して実施するためのカリキュラムであり、文型や語彙などを中心にした日本語指導とこのJSLカリキュラム

とを有機的に組み合わせることにより、子どもたちを学習活動に参加させていくことをねらっている。

日本語による「学ぶ力」の育成

対象となる児童生徒

JSLカリキュラムは、日本語の力が不十分なため、日常の学習活動に支障が生じている子どもたちに対して、学習活動に参加するための力の育成を図るためのカリキュラムである。

そのねらいを簡潔に表現するならば、日本語の習得を通して学校での学習活動に参加するための力の育成を目指したものである。



日本語による「学ぶ力」とは

これを実現するために、子どもたちの体験を日本語で表現したり、学習の過程やその結果を日本語でまとめたり、さらには学習したことを他の子どもたちに向けて日本語で表現したりといったように、日本語による「学ぶ力」の獲得を目指した。

日本語で表現させるのは、「少し分かる」「何となく分かる」といった曖昧な理解ではなく、他者に向けて自分の理解を日本語で発信していくことにより、「よく分かる」というレベルにまで理解を深めていくことをねらいとしている。

理解を深めるためには、日本語による他の子どもたちとのやりとりの場を授業で保障し、自分が理解したことを日本語で産出する力を付けていくことが前提になる。

具体物、直接体験に支えられた学び

具体物や直接的体験

また、JSLカリキュラムにおいては、具体物や直接的体験にもとづいて学習内容の理解を図るようにしている。

教科の学習は、一般的に言えば抽象的、概念的な一般命題の学習が中心である。

日本語が十分でない子どもたちにとっては、こうした命題理解よりも、具体物や直接体験から学ぶ方が理解しやすい。

命題理解を学習の中心に据えると、どうしても語彙や辞書的な言葉理解が先行し、子どもたちの理解を深めることが難しくなる場合が多い。

学習活動に参加させることとは

特に、学習活動に参加するための力が十分でない子どもたちにとって、新しい課題を理解するには、自分の既存の認識構造にそれを組み入れたり、あるいは子どもたちのもつ既存知識を活性化させたりしていくことが必要である。

学習活動に参加するための力を育成する上では、可能な限り具体物や直接体験を通じた学習が重要であり、母語や母文化の支えも必要になる。

また、子どもたちを現実の学習場面から切り離し日本語指導という枠組みにとどめるのではなく、学習活動に参加させることがJSLカリキュラムの主要なねらいである。

「トピック型」と「教科志向型」

二つのJSLカリキュラム

JSLカリキュラムでは、大きく2つのタイプを想定している。

一つは、「トピック型」JSLカリキュラムであり、もう一つは「教科志向型」JSLカリキュラムである。

「トピック型」JSLカリキュラム

— トピック型」JSLカリキュラムとは —

「トピック型」JSLカリキュラムとは、具体物や直接体験という活動を通して、しかも他の子どもとの関わりを通しながら、日本語で学ぶ力を育成することが主目的である。つまり、特定の教科というよりも、各教科に共通の学ぶ力の育成を目指す。

そこでは、「体験」「探求」「発信」という3つの局面を組織し、その中で観察、情報の収集、思考、推測、類推、統合、評価といった教科学習の基礎となる活動を組み立て、そしてその成果を日本語で表現できるようにすることがねらいである。

— 教科の枠組みにしばられないテーマ —

「トピック型」JSLカリキュラムでは、特定の教科の枠組みにしばられないテーマを設定し、それを学習課題として追究し、そこでの成果を日本語として産出していくことをねらっている。

このテーマについては、子どもたちが所属している学級で学習している内容から設定することもできる。特定のテーマを中心にそこから生ずる課題が「トピック」であり、この「トピック」について、具体物や体験、あるいは既有知識を支えにして子どもたちの学習活動が展開する。

こうした学習活動へ日本語を用いて参加することが、学ぶ力の育成につながるのである。

「教科志向型」JSLカリキュラム

— 「教科志向型」JSLカリキュラムとは —

これに対して、「教科志向型」JSLカリキュラムは、各教科固有の学ぶ力の育成を目指すものである。

各教科には特有の学び方があり、教科の学習のためにはその学び方を具体物や体験を支えにして習得していく必要がある。

ここで「教科志向型」と呼ぶのは、このカリキュラムを教科学習の前提として位置づけ、かつその学習過程に特徴を持たせたいためである。

— 体験を重視しながら —

教科の学習では、多くの場合、言葉や記号を通して抽象的な概念を理解することが目標となる。

だが、日本語の力が十分でない子どもたちは、こうした言葉や記号をすぐには理解できない。抽象的な概念と具象を結びつける作業にも困難を伴うことが多い。

このため体験を重視し、実態や具体物に触れながら抽象化するという学習の過程をとる方が効果的であり、そうした学習の過程を通して教科の知識、概念の理解の促進を図ることが大切になる。

— 「学ぶ力」の育成 —

「教科志向型」JSLカリキュラムは、各教科の学習活動への参加を通して「学ぶ力」の育成を目指すものである。

したがって、教科の学習で必要な力を育成する上で適切な単元、領域、内容を選択し、その内容について学習を展開していくことになるが、その際、具体物や体験、あるいは既有知識を支えにして子どもたちの追求が行われる。

その追求が学習活動への参加につながり、しかも、追求過程で子どもたちの理解の度合いを日本語で表現することが学習活動に参加するための学ぶ力の育成につながる。

— 理解に応じたきめ細かな支援 —

「教科志向型」JSLカリキュラムで重要なことは、直接体験や既有知識から、教科の知識・概念・考え方の理解に至る段階において、実際の学習の中で一人一人の子どもに理解に応じたきめ細かな支援（学習支援、日本語支援）や指導を行うことである。

この際、あまりにも性急に指導を進めようとするのではなく、子どもたちの実態に合

わせて、最も適した方法を選択し、学習の成果が上がるように努めるようにすることが大切である。

AUの日本語表現の役割とその機能

— 子どもたちの日本語の力に即した

子どもたちは、まず日々の学校生活のさまざまな場面で必要な言語を身に付け、その後、教科の学習活動を通して学習するための言葉を次第に獲得していくと言われる。

学校での学ぶ力を育成し、教科学習を効果的に進めるためには、まず、子どもたちがどの程度、日常生活でコミュニケーションできているか具体的に把握する必要がある。

その上で、子どもたちの日本語の力に即した理解力、表現力、認識思考力、想像力などを育成していくことが大切になってくる。

AUとAUカード

(Activity Unit (AU))

学習活動はさまざまな活動単位 (Activity Unit (AU)) から成り立っている。

そこで「体験」「探求」「発信」の各局面を構成するそれぞれの活動を行うために必要な日本語表現のバリエーションを組み合わせた「AUカード」により、児童生徒の実態に合わせた授業づくりを支援する。

【AUカードの一例】

局面：体験 A「知識・体験を確認する」

A-4 AU：経験を確認する ①「経験の有無を確認する-1」

よく使う言葉 → (動詞) こと どこ 前に いつ

基本形	* ~したことがありますか。	* はい、(どこで 何回 だれと) したことがあります
バリエーション	* ~したことがありますか。 いつ、どこでしましたか。 * 前に、(場所)で~しましたか。 * いつ~をしましたか。 どこですか	* はい、あります。 (いつ どこで) しました。 * はい、しました。 * (いつ) しました。 (どこで) です。

AUカード；日本語表現の基本的な考え方

— 基本形は

基本的には「～です。」「～ます。」で統一した。

「よく使う言葉」は単語あるいは句レベルで重要になる言葉である。

子どもたちには是非理解してもらいたい表現のことである。

「教師・指導者の発問・指示」の基本形は、子どもたちへの働きかけとして、もっとも代表的な表現である。

— バリエーションとは

バリエーションは、子どもたちに応じて、コントロールした場合の他の表現例を示す。ただし、網羅的ではないので、バリエーションを参考に、教師・指導者、ことばを変化させて対応する必要がある。

その場合、一語文、二語文、三語文、修飾語を使った表現等は、教師・指導者が意識して使い分けることが望まれる。

「子どもの発言・応答」はあくまでも、予想に基づくもので、必ずしもそのような定型で答える必要はない。

JSL カリキュラム（中学校）における 日本語支援の具体的な手立て

理解支援

言い換える	→	生徒が知っていることばや母語などで言い換える
視覚化する	→	実物、模型、絵、写真、図などを利用する。
色分けして示す	→	例示する 具体的な例を示す
比喻を利用する	→	生徒が知っているものに例える
対比させる	→	対になることばや事柄を示す
明示する	→	課題、手順、見通し、流れなどを明確に示す
簡略化する	→	幾つかに分割したり、重要な点だけに絞ったりして簡略化して示す
整理する	→	分かりやすく整理して示す
補足する	→	背景知識やことば、情報などを補う
関連付け	→	事柄の関係性（因果関係、順次性、上位・下位など）を示して理解を促す
既有知識の活性化をする	→	先行経験、既習知識に関連付けて説明する

表現支援

選択肢を示す	→	語彙や表現の例を示し、選ばせる
表現方法を示す	→	ことば以外の表現方法（絵、写真、図など）を示し、多様方法での表現を促す
モデルを示す	→	文や文章レベルで、発表や作文のモデルを示す
キーワードを示す	→	内容に関するキーワードを示し、表現内容を構成させる
対話で引き出す	→	やりとりで表現したい内容引き出し、文章化する
母語で表現させる	→	母語で表現させ、それを日本語で表現させる
学習した内容を分割して示す	→	学習した内容を分割して示し、並べ替えや選択をさせて、発表内容を構成させる
内容構成のためのシートを準備する	→	発表／作文の構成をシートで示し、それに基づいて内容を構成させる

記憶支援

内容の構成例を示す	発表／作文の内容構成の例を示し、参考にさせる
視覚化する	絵を描くなど視覚イメージに結びつけて示す
身体化する	意味を身体で表現させたり、機械的に手や体を動かす動作と結びつけたりする
音声化する	語彙や表現を声に出して、リズムカルに言わせる
物語化する	意味のある文や会話、物語の中に入れて示す
連想させる	関連のあることばや事柄と結びつけて示す
グループ化する	トピックや使い方、類似の意味等でことばをグループ分けする
反復する	上記の工夫をして、繰り返し聞かせる、言わせる、描かせる、読ませる
接触機会を増やす	上記の工夫をして、多様な活動を通して新しい語彙・表現に触れる機会を確保する

自律支援

中学生という発達の段階を考えると、自分で自分の学習をコントロールし、自律的に学習を進めていけるようになることが大切である。

日本語の支援を行う際にも、生徒が自分自身で学習を進められるようになるにはどうすればよいかを考える必要がある。

例えば、意味がわからない語が数多くある場合に効率よく辞書を引く練習をしたり、周囲の人に尋ねる練習をしたりして学ぶことを経験させる。電子辞書やインターネットその他の各種メディアから情報を得る方法を知らせる。

支援者以外の成人やボランティア、友人、コミュニティといった情報源、つまり人的資源に生徒の目を向けさせ、そこから知識や情報を得るように示唆を与えたり課題を設定したりする。その時の依頼の仕方を考えることや、得た情報を整理する方法を共に考えることも生徒が自律的に学ぶ力を高める一助となる。

情意支援

学習には心理的な要因が大きく関わっており、支援者は生徒の心理的側面に注意を払う必要がある。

学習活動の過程で困難に陥りがちなときには特に、支援者の賞賛が学習意欲を保つ支えとなり、ほめることが、次もやってみようという意欲につながる。

理解や表現に時間がかかるときには、支援者には余裕を持って待つ姿勢が求められる。

また、テストの点数や成績を見て失望してしまう生徒が少なくない。現時点の力と目指す力との間の距離のみが浮き立つような方法ではなく、一つ一つの課題で達成感を持てるように評価の仕方に工夫することも大切である。

「できる」という自信は安心感につながり、安心感のもとでは記憶も促進される。そのためにも、ステップを踏んで学習を続けていけば先々これができるようになるという学習の見通しを生徒に示すことが重要である。