

## 【発表 NO.12】

## 実践発表

## 「JSL カリキュラム」における学び合い

倉本 龍一（江戸川区立葛西小学校）

## 1. 実践の目的

日本語を学ぶ児童生徒にとって、教科学習に必要な日本語力を習得することは大きな課題となっている。この課題を解決するために、文部科学省が開発・提案したのが「JSL カリキュラム」である。このカリキュラムは、教科と日本語の統合学習の考え方にに基づき、探究活動を重視するものである。児童は具体物や視覚情報、経験的な支援を受けながら探究学習に取り組み、「内容」と「日本語」の両方の力を高めることを目的としている。そのため、複数の児童生徒がグループで学習することが重視されている。

しかし、日本語指導は多くの場合、在籍学級とは別の部屋で、教師と児童が「一対一」で行う個別指導として実施される傾向がある（齋藤 2009）。これは、日本語の力が異なる児童が共に学ぶことが難しいと判断されているためであると考えられる。一方、在籍学級では一斉指導やグループ学習が行われ、探究活動では児童同士が学び合うことが重視されている。そのため、個別指導のみでは、学級での学習活動に参加する力を十分に育むことは難しい。

そこで本実践では、文部科学省が開発した「JSL カリキュラム」に基づき、日本語を学ぶ外国人児童を対象として社会科の授業をグループ学習の形態で実施し、在籍学級における学習活動へ主体的に参加するための基盤的能力を育成することを目的とした。

## 2. 実践方法

本実践では、日本語学習中の小学校3年生6名（2名×3グループ）を対象に、「JSL カリキュラム」に基づく授業を実施した。単元は社会科「くらしを守る」とし、全14時間のうち、レディネス確認を含む6時間の授業を、在籍学級に先行する学習として行った。活動として児童が自身の考え・意見を伝え合う活動を配置し、児童の日本語の力に配慮した支援を行った。

授業の音声記録や録画映像を文字起こししたデータから、児童同士の反応が見られた「相互作用」の場면을抽出し、相互作用の頻度、教師の支援の種類、および相互作用のタイプを量的に分析した。さらに、各授業における学びの質的な変容も分析した。

教師の支援については、フォーカス・オン・フォームの手法（和泉 2011）やティーチャートーク（和泉 2011）、齋藤（2009、2011）に見られる教師の働きかけの分類を参考に分析した。また、児童同士の相互作用については、齋藤（2009、2011）、齋藤他（2015）を参考に分析を行った。

## 3. 実践成果

本発表では、3つのグループの中で、児童の相互作用が最も多く見られたグループCについて報告する。グループCの児童は、日常会話においては流暢な言語運用が可能であり、教科学習にも概ね参加することができる。しかし、学習用語の語彙量が十分ではないため、教科内容の理解に困難が見られる場合がある。また、作文や発表活動においては、思考の整理が不十分なまま発話・記述に至る傾向があり、談話が口語的表現に偏る様相が認められる。さらに、助詞の誤用や文末表現の乱れが散見されることも課題として挙げられる。

## 3.1 相互作用の頻度と教師の支援、学び合いのタイプ（量的分析）

第1・2・3・6時の授業におけるグループCの相互作用の頻度は、それぞれ56回、86回、43

回、8回であり、計193回であった。そのうち、教師の直接的な支援（働きかけ）があったものは191回であった。

教師の支援が介入する児童の学び合いの特徴として、「視覚教材の提示」を受けた「補足」、「繰り返し」による「想起」、「発話拡張」による「補足」が多く見られた。また、1～6時間目の活動内容によって、教師の支援と児童の相互作用の関係に違いが見られた。

### 3.2 相互作用による学び合い（質的分析の結果）

#### 第1時：「動画を視聴して、消防と警察のはたらきを知る活動」（相互作用56回）

児童は友達の発言をきっかけに想起しながら活動に参加し、相互の発言を補足し合うことで学習を深めていた。

第2時：「火事が起きた際の関係諸機関の活動の様子をイラストを読み取り理解する活動」（相互作用86回） 友達の発言を補足したり想起のきっかけとして活用したりする様子が見られた。また、友達の発言を取り込みながら、自身の発話を発展させる姿も確認された。

第3時：「資料から消防署や消防士などのはたらきについて調べたいことを考える活動」（相互作用43回） 友達とのやりとりから、特徴や疑問点に気付いていた。

第6時：「クイズをして、友達が調べた消防署や消防士のはたらきを知る活動」（相互作用8回） 友達の発言から気付きを得、自身の発話に取り込む様子が見られた。

### 3.3 支援の効果と対象者の学び

グループ学習の導入により、他者の発言を取り入れて自己の発言を発展させる姿や、他者の発言を契機として新たな気づきを得る姿が確認された。また、発言時に語彙カードを参照する様子が見られ、教科語彙を意識的に使用しようとする態度が形成された。さらに、話型を提示したことで、発表や記述において学習場面に即した表現で発話・記述することが可能となった。クイズ作成時の構成支援により、学習内容を整理し、相手に分かりやすく伝えることができた。

## 4. 実践のまとめと課題

以上の結果から、他者の発言を契機に想起や補足を行い、自己の発話を発展させる姿が確認された。語彙カードや話型の提示は、教科語彙の意識的使用を促し、学習場面に即した表現への転換に寄与した。また、構成面の支援により、学習内容を整理し、相手意識をもって伝える姿も見られた。これらのことから、意図的支援を伴う協働的学習は、学習参加の基盤形成に有効であることが示唆された。一方で、相互作用の多くは教師の直接的支援を契機としており、児童同士の自律的な学び合いへ発展させる点が課題である。また、活動内容による相互作用の差異についても検討の余地がある。さらに、本研究は事例的検討であるため、今後は他事例との比較や継続的検証を通して、支援の在り方と学習言語能力の伸長との関連を明らかにする必要がある。

#### 【引用文献】

川上郁雄・石井恵理子・池上摩希子・齋藤ひろみ・野山広（2009）『「移動する子どもたち」のことばの教育を創造する』ココ出版

齋藤ひろみ・池上摩希子・近田由紀子（2015）『外国人児童生徒の学びを創る授業実践』くろしお出版

渡部良典・池田真・和泉伸一（2011）『CLIL（内容言語統合型学習）上智大学外国語教育の新たな挑戦』ぎょうせい

佐藤郡衛・齋藤ひろみ・高木光太郎（2005）『JSLカリキュラム「解説」』スリーエーネットワーク