ポスターNo.B3　　**実践発表**

JSL 生徒の「話すこと」に焦点を当てた日本語指導
― 構成的グループ・エンカウンターを通じて ―

原田洋行（岸和田市立北中学校）

１．はじめに

近年、在日外国人数や外国ルーツの児童生徒数は全国的に増加しており、日本語指導の充実が学校現場の課題になっている。筆者の所属自治体でも同様傾向がみられる。筆者は 2021 年度から市内公立小中学校の日本語指導に携わり、日本語を第二言語として学ぶ延べ 100 人近くの JSL 生の指導に携わってきた。5 年間の指導経験を通じて、一定期間の滞日歴がある JSL 生の多くは、会話の流暢度（Conversational Fluency、CF:よく馴れている場面で相手と対面して会話する能力）に大きな問題は見られず日常会話は成立しているが、学習言語能力（Academic Language Proficiency、ALP）の必要な場面では発話量が減少する課題を抱えていることが分かった。その背景は日本語による教科学習内容の理解不足に加え、日本語の誤用経験、周囲の視線や評価が言語不安に影響していると考えた。そこで、JSL 生徒が安心して発話できる環境整備と認知的負荷を軽減する指導を行った。

２．実践の概要

2.1.　本実践について

本実践の目標は①カウンセリングマインドによる心理的安全性の確保と言語不安の軽減、②文章構成フレームの提示による発話時の認知負荷軽減と「話すこと（発表・プレゼンテーション）」の能力向上の 2 点である。これらの達成手段として構成的グループ・エンカウンター（Structured Group Encounter、SGE）を活用した。本実践では、SGE を本来の「人間関係形成の手段」だけでなく、「話すこと」の日本語運用能力向上の手段として位置付けた。

2.2.　対象生徒について

対象は筆者の所属校に在籍する中学校３年生の男子生徒Ａ・Ｂである。筆者は日本語指導担当者として、両生徒に対して継続的に指導を行っている。指導時間は、生徒Ａが週２回、生徒Ｂが週１回である。生徒Ａは２回のうち１回、生徒Ｂは指導時間内に SGE を実施した。SGE は両生徒合同で行った。両生徒ともに日常的な日本語によるコミュニケーション（CF）は可能だが、授業等において自分の考えを整理し、まとまりのある日本語としてアウトプットすることに課題が見られた。両生徒の発話の特徴を以下に示す。生徒Ａは、伝えたい内容をイメージできるが、それを日本語で表現することに難しさが見られた。助詞の脱落や語彙不足が時折みられ、発話がまとまりのないまま終わることもあった。生徒Ｂは、自分の考えをある程度論理的に伝えることができたが、語彙や表現の不足から伝えたい内容を十分に表現することができないことがあった。また、話したい内容を確認しながら発話するため、発話の途中に間が生じることがあった。

2.3.　実践の内容

2.1 で挙げた目標達成のために、対象生徒に対して SGE を活用した指導を全 30 回・4 期（2024 年 5 月～2026 年 3 月）で実施した。エクササイズの流れは各期共通しており、トピックに対する自分の意見を考え、メモ作成（２分）、スピーチ、質疑応答、振り返りを行った。スピーチのテ

ーマは、好きなものや経験など身近な話題から選択・比較・意見表明を求める話題に段階的に変化させた。各期のねらいと導入した工夫は以下のとおりである。第１期（2024 年 5 月～）は「発話の土台作り・教師と生徒の人間関係構築」をねらいとした。発話上のミスを受容し、生徒の発話を途中で遮らずに最後まで聴くことで安心して発話できる環境づくりと信頼関係の構築に努めた。第２期（2024 年 12 月～）は「発話量の拡大」をめざし、30～40 秒の制限時間と「主張＋理由」の基本形を導入し、一定の長さで話す経験を積ませた。第３期（2025 年５月～）は「文章構成の指導」として、母語で思考内容を整理してから日本語での発話につなげる工夫を取り入れるとともに、制限時間を意識した発話を促した。第４期（2025 年９月～）は「発話構成力強化」をねらいとし「序論・本論・結論」の構成を本格的に取り入れ、時間配分を意識して発話するように指導した。

３．結果と考察

第１期は、両生徒ともに小学校で学習した「主張（選択）＋理由（根拠）」の構成で発話した。しかし、2.2 で示したように、伝えたい内容を十分に表現することには課題が見られた。第２期は、発話量の拡大を目指し、主張に続けて「～が理由です。」と理由を明示する表現を導入した。制限時間内に発話を継続できるようになった一方、語彙選択や内容展開に時間を要し、発話時間にばらつきが残った。第３期には、母語で思考を整理することで伝えたい内容が明確になり、理由や対比を含む発話へと変化した。さらに、第３期の最終日には、生徒から「もっとうまく説明できる方法を知りたい。」という要望があった。その場で「序論・本論・結論」の構成を紹介し、発話の組み立て方を具体的に示して練習した。第４期には、この構成を活用し、生徒Ａは主張と結論の提示が安定し、複数のメリットやリスクの対比、条件設定を本論に組み込めるようになった。生徒Ｂは、入学当初から使用していた「主張→理由→具体例→結論」の構成を発展させ、「主張→理由→具体例・対比→結論」の形を用いるようになった。両生徒とも、制限時間を意識しながら複数の観点を盛り込むなど、発話量だけでなく内容構成にも変化が見られた。

こうした変化には、文章構成フレームが思考を整理し、伝える内容と順序を明確にする足場となったことが関係していると考えられる。また SGE を通じて発話経験を重ね、筆者を含めた互いの発話を受容する環境が維持されたことは、誤りや周囲の視線への不安を軽減し、安心して発話することを支えた可能性がある。実践後、生徒Ａからは「(まだミスをするが) ミスやミスをしたときの周囲の視線が気にならなくなった。」「頭の中がすっきりした」、生徒Ｂからは「授業中も自信を持って発表できるようになった。」という感想が聞かれた。また、中学３年生の１学期には、両生徒から「話すことは何とかなりそうだが、書くことは難しい。」「書く練習もしたい。」という、書くことに関する課題意識や学習への要望も示された。入学当初、アウトプットに否定的な気持ちを持っていた両生徒が、次の学習課題を認識し、書くことにも意欲を示すようになった点は、これまでの指導を通じた変化の一つと考えられる。今後は、発話で整理した考えを文章化する活動を取り入れ、入試の作文にもつながる指導へと発展させたい。

【引用文献】

片野智治（2007）『構成的グループエンカウンター研究 SGE が個人の成長に及ぼす影響』図書文化.

ジム・カミンズ著、中島和子著訳（2021）『言語マイノリティを支える教育【新装版】』明石書店.