

派遣者番号	R6K09	氏名	倉本 龍一
研究主題 —副主題—	「JSLカリキュラム」における学び合い		
派遣先大学	東京学芸大学 教職大学院	指導担当者	齋藤 ひろみ
所属	江戸川区立葛西小学校	所属長	内野 雅晶

キーワード：JSLカリキュラム 内容と言語の統合教育 探究活動 グループ学習 学び合い

要旨： 本研究では、日本語を学ぶ児童が教科学習に必要な日本語力を習得するため、「JSLカリキュラム」に基づくグループ学習の効果を分析した。対象は日本語学習中の小学校3年生6名で、社会科「くらしを守る」の単元において6時間の授業を実施し、相互作用の頻度や教員の支援の種類を分析した。

結果として、教員の支援が相互作用を促し(191/193回)、児童の学び合いに大きな影響を与えることが示唆された。特に「視覚教材の提示」「繰り返し」「発話拡張」が効果的であり、教員の適切な介入が相互作用を促進することが明らかになった。また、視覚教材を用いた活動では相互作用が多く、クイズ形式では少なかった。

さらに、児童同士の相互作用によって教科語彙や表現の産出が確認され、認知的な高度化も見られた。本研究は、日本語学習者の教科学習における相互作用の重要性を示し、今後の研究では、相互作用が認知プロセスに与える影響を詳細に検討する必要がある。

「JSL カリキュラム」における学び合い

倉本 龍一

1 研究関心と目的

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、教員と児童が「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。

そこで本研究では、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に、社会科の授業をグループ学習の形で実施し、その分析を通して、学び合いを促す支援や活動に求められる要素を明らかにすることを目的とする。

2 研究方法

本研究では、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」の場面を抽出し、相互作用の頻度、教員の支援の種類、及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。

教員の支援については、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）に見られる教員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 研究成果

本発表では、三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。

3-1 相互作用の頻度と教員の支援、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、教員の直接的な支援（働きかけ）があ

ったものは191回であった。

教員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、教員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て、自身の発話に取り込む様子が見られた。

4 研究のまとめと課題

以上の結果から、教員の支援が相互作用を促しており（191/193回）、児童の学び合いには教員の介入が大きな影響を与えることが示唆された。特に、「視覚教材の提示」「繰り返し」「発話拡張」といった支援が効果的であり、教員が児童の相互作用を促進するには、適切なタイミングと方法があることが明らかになった。また、学習材の種類や活動の自由度と相互作用の頻度との関係が浮かび上がった。視覚教材を用いた活動では、それを巡る相互作用が多く見られた。例えば、第2時のイラストを活用した授業では相互作用が最も多く（86回）、視覚的な気付きから友達の発話を補足したり、自らの発話を発展させたりする様子が見られた。一方、第6時のクイズ活動では相互作用が最も少なかった（8回）。クイズ形式では、定型表現を用いた発話（質問と応答）が多く、内容・形式のいずれにも自由な選択の余地が少なかったため、結果として相互作用が生じにくくなったと考えられる。

第1時から第6時までの児童の相互作用の分析からは、教科目標に関わる教科語彙や表現の産出が確認された。さらに、事象間のつながりに気付き、それを言語化して表現する姿も見られた。このことから、認知的にも高度化があったと考えられる。日本語を学ぶ児童同士の相互作用が認知プロセスにどのように作用するかについては、今後の研究課題としたい。

【参考文献】

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

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

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

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