



研究ノート

初等中等教育レベルの「教材」を捉え直す

「ユニット教材」の提案

人見 美佳* 河上 加苗†

■要旨

本稿では、初等中等教育レベルの日本語教育実践において、「教材」をどのように捉えるのかを検討することを目的とし、「実践的教材論」から立ち上がる「ユニット教材」を提案した。「ユニット教材」では、JSL児童生徒の主体性を重視した上で、「日本語教育的観点」・「キャリア教育的観点」・「学校教育観的観点」の3つの観点に着目した「教材」の開発を試みた。本稿では、筆者らが作成した「ユニット教材」のサンプルから、具体的にその理論的背景を述べ、その意義と課題を明らかにした。

■キーワード

年少者日本語教育
教材論
キャリア教育
「複言語性」
「ユニット教材」

© 2015. 「移動する子どもたち」研究会. <http://gsjal.jp/childforum/>

1. 研究背景

2014年度より学校教育法の改正によって、公立の小学校・中学校・中等教育学校前期課程・特別支援学校小学部もしくは中学部に在籍する「日本語指導が必要な児童生徒」（以下、JSL児童生徒）への日本語指導が「特別的教育課程」に位置付けられるようになった。その背景には、過去20年に渡り、日本の公立小・中学校に在籍する外国人児童生徒が急増していること、そしてその数が2015年度に7万人を超え、かつその多くは日本語指導が必要と見なされ、「帰国」を含む日本国籍の約7,900人の児童生徒たちにも日本語教育が必要とされている現状があるからである（文部科学省、2015）。

* 目黒区教育委員会（Eメール：lachenundglueck.mh78@gmail.com）

† 早稲田大学大学院日本語教育研究科博士後期課程

「特別の教育課程」が施行された一方で、その教育内容については学校現場に任されており、未構築な部分が多い制度の中で翻弄される現場の様子がうかがえる。加えて、教員や指導時間の確保等のようなハード面での課題を解決しながら、同時に必要になってくるのは、「児童生徒一人一人に応じた日本語指導計画の作成・評価の実施」・「日本語指導担当教員の指導力の向上」・「日本語指導に必要な教材等の充実」というソフト面での課題に向けての取り組みである。これら両面の課題に取り組まなければならないという意識を持った教育委員会も少なくない（前掲，文部科学省）。しかし、現状としては十分にJSL児童生徒たちの課題を見据え、教材を活用しながら指導を進められているかというところとはいえない。さらに、来日3年以内の特別な入試枠が設置され、昨今、JSLの子どもたちの進学率は高まり、高校に在籍するJSL生徒も増えている。義務教育ではなくなり、日本語指導が「特別の教育課程」に位置付けられない高校においては、行政からの一定の指針や支援は得難く、JSL児童生徒への教育はより深刻な課題であるといえよう。このように、学校現場ではどのような理念と教育方法により日本語教育を行うかについて依然として手探り状態なのである。

このような小・中・高の現状を踏まえ注目すべきは初等中等教育レベル全体を視野に入れた議論を深めることである。川上ら（2014）は、心身及び認知的発達段階を鑑みた、「ホリスティック」で「ボーダレス」な「年少者日本語教育学」の必要性を指摘する。つまりJSL児童生徒の自己形成を支える年少者日本語教育実践をデザインしていく必要がある。そのため、本稿では小学生から高校生までを視野に入れて論を進めていく。その上で、本稿では、各学校現場の実情から取り組まれるハード面の整備と同時に必要となるソフト面の課題に対する取り組みの一つとして、「ユニット教材」¹を提案し、年少者日本語教育実践の中で「教材」²をどのように捉えるのかを検討することを目的とする。

2. 日本語教育の歴史的変遷と年少者を対象とした「教材」

JSL児童生徒の増加に伴い、年少者を対象とした日本語教育を実施するための教材は種々、提案されてきている。そして、年少者を対象とした日本語の教材はこれまでの日本語教育学における議論と同様に変化を遂げているといえるだろう。

細川（2008）は、戦後の日本語教育の歴史的変遷を概観する中で、1960年代から70年代は「何を教えるのか」という教育内容の充実」（p.75）を目的に、教材内の語彙の選別や文

¹ 本稿で提案する「ユニット教材」は、早稲田大学大学院日本語教育研究科川上郁雄研究室での実践研究の知見・理念を基に研究開発されている。また、現在、東京都内の公立小・中学校および白鷺女子高等学校で実践・開発途中の教材である。

² ここでいう「教材」とは一般的にテキストや教科書といわれるものと、①活動内容を記した展開案、②①に伴う教具・補助教材の総称を指す。

型の種類分け等のことばの構造に焦点化した研究が多くを占めていたという。一方、この時代には年少者に対する日本語教育へと焦点化された議論はなく、したがって、管見の限り、教材についても語られることはなかった。ただし、後に開発された教材の中には文字や語彙、文型を簡単なものから難易度のより高いものへと順に習得させていくという構造シラバスを基にしたものがある。例えば、『ヤングのための日本語 1』や『にほんごワークブック』、『子どものにほんご 1——外国人の子どものための日本語』等である。これらの背景にあるのは、まず教えるべき語彙や文型があり、それを実践者が学習者であるJSL児童生徒たちに教授するという、いわば「銀行型教育」(フレイレ, 1979)であり、静的な教育観であるといえる。

1980年代に入り、教育の目的は、言語の場面や機能に着目し、実際のコミュニケーションの中で自然に日本語が使えるようになることに変化していく。年少者日本語教育においても、1990年の出入国管理及び難民認定法の改正により、ニューカマーの増加に伴って、教材開発が進む。『ひろこさんのたのしいにほんご』³に代表されるように、場面・機能シラバスを基に、学校生活場面等のより身近な場面を教材内で設定し、言語の機能を体得できるように活動が組み立てられるための教材が作成されている。その15年後に出版された、『子どもといっしょに！日本語授業おもしろネタ集』はコミュニケーションを重視し、「子どもに受けた」、子どもの「意欲的な発話に役立った」活動を紹介している。ここで取り上げる活動は日本語を導入したり、定着させたりすることを目的としており、「日本語ありき」の活動と指摘できるだろう。21世紀を迎えてもなお、こういった教材開発が進んでいるということは、今日でもこのような教授法は盛んに用いられており、むしろ主流であるという細川の主張を裏付ける。

一方で、80年代後半には「認知革命」(神吉, 2015, p.6)が起こり、行動主義心理学から認知主義心理学へと議論は転換し、「構築主義的な考え方」⁴(前掲, 神吉)へと広がっていく。それに伴い、2000年代には日本語教育全体の教育観・学習観に変化が訪れ、日本語とは何か、教える・学ぶとは何か、という議論へと変わった。そのような中で、言語教育とアイデンティティの関係性の議論へと発展し、人間形成としての教育のあり方へと方向転換していく。年少者日本語教育においても、「考える力」等の、言語や言語教育のみに留まらない人間形成の教育として日本語教育を捉え直す議論が深まり、その流れの中で新たな教材が現れる。その一つが『JSLカリキュラム』である。日本語の授業の中にも連続性があり、かつ教科との関連性を示した「内容重視のアプローチ」で生み出された教材であり、JSL児童生徒

³ 「『本文』は、基本文型が分かりやすく、できるだけ自然に組みこまれるような表現場面を設定して、主題を決めて書いた。」(根本ら, 1986, p.(3))とあることから、根本らは機能・場面シラバスを基に作成したといえる。

⁴ 神吉(2015)は、社会学から派生する「構築主義的な考え方」について、「これらの立場は、人々の行為は相互構成的に規定されるものであり、人の内部に意味や意図が事前に構成され、それが表出されるといふ「内部」と「外部」の二元論的な考え方でないと主張」する、と説明する。

たちの主体的なことばの学びを促すことが目指されている。以上の流れからわかることは、日本語教育全体の流れに追随する形で、年少者日本語教育の教材も作成されており、そこには、年少者日本語教育が何を指すのか、という内実がないことである。川上（2008）はこれまで年少者日本語教育における「教材」について、議論の不毛さゆえに、「教材論」として確立してこなかったことを指摘している。

では改めて、年少者日本語教育にとっての「教材」のあり方について考えたい。JSL児童生徒はどのようなときにことばを学ぶのだろうか、という問いでもある。彼らの中には、友達が言ったわからない言葉をメモし誰かに聞いて確認したり、アニメ等で見た表現を先生に聞いたり、教科書や配布物に出てくるわからない漢字を辞書で調べたり、興味のあるニュースをインターネットで調べて読んだりするというような行動を通して、主体的なことばの学びを展開している者もいる。自分にとって必要なこと（内容・目的・言語形式）、興味のある内容・目的のために行われる日常生活の中でのことばを使った全ての営みが、彼らにとってのことばの学習であり、引いては他者から与えられない、主体的なことばの学びへと繋がっている。そして、ここでの「教材」とは、JSL児童生徒自身が書いたメモであり、アニメ等の表現、教科書や配布物に書いてあるその子が知りたいと感じたことばであり、インターネットのニュースである。つまり、その児童生徒が必要と感じた意味のあることばこそが教材となり得るのである。川上（2008；2011）は「実践的教材論」という議論を深める必要性を問い、「実践の中で、実践者と学習者の間において学習者にとって意味のある教材が生まれる瞬間に、学習者の主体的な学びが生まれるという教育観」（川上，2011，p.126）が「実践的教材論」であり、これを踏まえた教材開発が議論されるべきであると指摘している。本稿で提案する「ユニット教材」も同様の立場に立ち、言うなれば、「ユニット教材」は「実践的教材論」を具現化したものである。では、学習者の主体的な学びを根底に位置づける教材とはどのようなものであろうか。次章で「ユニット教材」について具体的に記載し、続く4章では、「ユニット教材」を支える理論をその具体例をもって説明する。それにより、これまでの「教材」ではほとんど論じられてこなかった独自の3つの観点が支柱となっていることを示す。

3. 「ユニット教材」の概要

「ユニット教材」とは、「活動の中で日本語を学び、文脈の中でことばを使う体験をする」・「複数回の授業で、学びの文脈をつくる」・「子どもが他者との関係性を考えて、インタラクションをつくる」ことを重視する。これによりこの教材は子どもが主体的に日本語を学べる文脈を持ち、他者とインタラクションを通して学び合う複数回の授業を可能にする素材である。複数回の授業が一つのまとまりを持つ「ユニット」として実践の場に提供される。そして実践者にとって「ユニット教材」はシラバスになり、それを実践者の教育機関の実態に合わせ

てカリキュラムに組み込み、実践者が実践を行うことができるように道筋を作っている。本稿の「ユニット教材」は同じテーマで、学校種・学年・認知発達段階・キャリア発達を考慮して四期に分割している。【一期】は小学校低学年（資料2）、【二期】は小学校中高学年と中学1年（資料3）、【三期】は中学2年から高校2年（資料4）、【四期】は高校3年（資料5）である。それぞれユニットの大枠の目指すことばの力を見据えて計画している。

本稿でサンプルとして取り上げる「ユニット教材」のテーマは「私の町」である。「私の町」では、各期を総括する大枠のめあてを、国語科や生活科・社会科の知識理解も含めながら、説明する力を伸長させることとしている。また、他者を意識しながら、体験的に見聞きした事柄を話したり、書いたりすることができるようにする。さらに、このユニットでは、目指すことばの力を、「他者を意識して、話したり、書いたりする」・「見聞きした事物を描写・説明する力を伸長する」・「事物を描写する語彙や文型を使う」の3点に設定している。サンプルでは、これら的大枠のめあてや目指すことばの力を基に各期の展開案を示している。以下、各期の概要を見ていこう。

【一期】では具体的な活動として、学校で見つけた、みんなに教えたもののクイズ大会を設定している。児童同士の関係性を作りつつ、自信を持って複数の他者の前で日本語を使う経験ができることを目的とする。1, 2年生という認知発達段階、日本語能力の動態性を考慮し、単文のみで日本語を使用する児童でも、複文を使って表現できる児童でもそれぞれの児童が十足的にこの活動に参加し、日本語を使って楽しい経験を積むことできるように、「クイズ」という形式を採用している。言語知識や言語形式はこの活動の中で使用されると思われる語彙・表現が提示されてはいるが、これらを教えるために活動が計画されているわけではない。あくまでも後発的な指導項目となる。【二期】では、具体的な活動としてハザードマップ作りを設定している。この活動では、実在の地域コミュニティへの貢献を視野に入れ、日本語学習の成果物を、他機関へ寄贈することを活動のゴールとして行う。自分の書いたものが不特定多数の人たちに読まれるという体験をすることから、説明力の育成に加え、意味のある他者に向けた、よりわかりやすい文の作成を目指す。【三期】では、学校PR活動の一つとして成果物を学校のHPへ掲載する活動を行う。不特定多数の人たちに読まれるため、説明力の育成に加え、より論理的な文章が書ける力を身に付けることを目的とする。具体的には「私の町」とはどこかについて考え、調べ、比較し、自分の意見を述べ、意見の根拠を資料で示し、作文を推敲するという学習活動を取り入れている。この時期の生徒らは受験等の準備で自己PR文を作成する機会もある。一人一人の生徒はある団体の一員であると同時に、唯一無二の存在でもある。自己の存在意義や自己肯定感を持たせることにも配慮している。【四期】では高校生を対象とした実在の小論文コンテストに応募する活動を行う。三期同様、説明力の育成に加え、より論理的な文章が書ける力を身に付けること、そして、受験や進学先で必要となる小論文を書く力を育成することを目的とする。この活動は生徒の課外活動の幅を広げることから、受験時の自己PRの具体例となる効果も期待できる。

このように、各期において、発達段階を考慮し、多様な文脈の中で活動がデザインされ、その中でことばを使ったやりとりを体験するJSL児童生徒の主体的な学びによって「ユニット教材」は教材として成り立つ。つまり、児童生徒たちの活動が「ユニット教材」の根底を支えている。したがって、「ユニット教材」は教科書という形を採らない。様々なユニット教材をモジュールのように組み立てていく方法論である。

4. 「ユニット教材」を支える理論とその具体例

「ユニット教材」の理論的背景には以下のように3つの教育的観点があり、それらを言語活動の中で展開させている。(1) 年少者に対する日本語教育的観点・(2) キャリア教育的観点・(3) 学校教育的観点の3点である。本章でサンプルを挙げながら概観していく。

4. 1. 年少者に対する日本語教育的観点——認知発達・ことばの力の把握・「複言語性」

筆者らは、JSL児童生徒たちが生まれ育った場所で見聞きした経験を持ち、そしてそれらの経験が十全に認められ、その経験を生かしながら、新たな言語である日本語を通して人間関係を築き、学び、それが生きることに繋がるのが年少者日本語教育の目指すものであると考える。つまり、JSL児童生徒たちがこれまでに培ってきた言語や文化という多くの資本を持った主体だと承認され、その「複言語性」⁵を生かし、日本語も加えた複言語の中で生きていくというキャリア教育の視点を持って年少者日本語教育を発展させていくということである。この考えに立てば、日本語を学ぶにあたり、文法知識や語彙等を単に積み上げていく教授法では日本語を学ぶ子どもたちの実生活とことばが結び付かない。むしろ複言語複文化という資本を持つ主体としてJSL児童生徒を捉え、彼らの認知発達、ことばの力の把握、「複言語性」に注目した教授法が望ましいと言えるだろう。「ユニット教材」において彼らの認知発達、ことばの力、「複言語性」に注目し、どのように実践に組み込んでいったのか以下に見ていく。

(1) 認知発達の視点

小学校低学年ではことばは体験に基づいたものであり、体験によって生まれてくるものが

⁵ 複言語という考え方は、1991年から計画された「外国語教育／学習のための欧州共通参照枠」(以下、CEFR)の根底をなすものであり、言語教育を支える主義である。コストら(2011)は「複言語能力」を定義し、言語能力の不均衡性・部分性・複合性・柔軟性を挙げ、学校が複言語複文化能力構築に貢献するために、複言語複文化主義に開かれた学校のあり方を検討している。コストらの議論も踏まえ、川上(2015)は、昨今の言語使用、言語習得に関する研究の成果を基に、21世紀を生きる「移動する子どもたち」のことばの教育を捉え直すにあたり、マルチリンガルでマルチモーダルでダイナミックな言語を使用するという意味での「複言語性」に注目する。本稿もこの「複言語性」を援用している。

多い(岡本, 1982; 中川, 2003)。一方, 小学校中高学年になると国語科の授業でも文法を扱う単元が出てくる。メタ言語認知も発達し, 言語を言語として分析することも可能となる。この発達段階を踏まえて, 【二期】では文法用語を使うことも可能となる。動詞という表現を使わずとも「動作を表すことば」という概念を学ぶことが可能である。【三期】・【四期】でもメタ言語認知が発達し, 言語を言語として分析することが可能となる。また, 文法として言語を分析し, 比較することも可能となる。そのため積極的に言語の説明を行うことも, 認知発達を配慮した支援に繋がる。またこの期の子どもたちにとって「私の町」は今いる場所とは限らない。子ども自身が「私の町」をどこにするかを決められるよう配慮することも認知発達を考慮した教材に必要な視点となる。

(2) ことばの力の把握の視点

ことばの力をどう捉えるかということは, どのようなことばの力を育成したいのか, 子どものどのような成長を望むのかと表裏一体である。「ユニット教材」では, 複言語複文化能力という資本を持つ主体として自分を含めたコミュニティをよりよくしていこうという主体的な意識を持った人材を育成することを目指している。具体的には, 以下3点の要素を含む子どもの育成を目指す。

1つ目は, 「社会を構築していく主体としての子ども」である。他者との日本語を含めたことばのやりとりによって, 社会を築き, そして社会を拡大させていく中で自らの役割を見出すことができる子どもの育成を目指している。2つ目は, 「人・時・場所に依って価値観の再構築ができる柔軟性を持つ子ども」である。他者とのことばのやりとりによって, 自分の価値観を構築し, 相手の価値観を尊重する子どもといえる。この意味のあるやりとりを繰り返す行い, 自分の価値観を再構築していくことができる子どもの育成を目指す。3つ目は, 「表現力・発信力を持つ子ども」である。他者とのことばのやりとりによって, 自分の考えを伝えることができる子どもであり, 同様に, 人・時・場に応じて伝え方を考えられる子どもの育成を目指す。

以上のような子どもの育成を目指す「ユニット教材」では, 他者との関わりの中でことばの力を捉えていくことを重視している。そのため, 「ユニット教材」での活動は必ず他者を必要とする。例えば, 【一期】ではペアでクイズを出し合う。

第3回で使用したワークシートを用いてペアでクイズを出し合う。

全体発表に向けて, クイズを出す上で, うまくいったところ, 改善の必要なところ
を考える (資料2, 展開案第4回【ペア発表】)

ここではクラスメイトとのやりとりの中で, どのような語彙や表現を用いれば見つけたものがクイズとして意味を持つのかに気づくことが可能である。これは, クイズを聞いてくれる他者がいるからこそ学びとなる。また, 全体発表に向けてクイズを出す上で, うまくいったところ, 改善の必要なところを考えることも可能である。さらに, 全体発表の準備では, 子ども自身, 他の子どもにも誤解なく伝えたいという気持ちから, 語彙や表現に関するやり

とりなども多く見られるだろう。

クイズにするものを、見つけたものの絵を描くためのワークシートから選び、見つけたものの様子を書くためのワークシートに特徴を書いていく。

分からない表現があれば、実践者に個別に相談する。

(資料2, 展開案第5回【全体発表の準備】)

ここでは、絵を描くためのワークシートに特徴を描いていく過程で、「ここは、どんな色だったかな?」「どれくらい長い?」「…さんの国にもありますか。」等、子どもの過去の経験を問うやりとりも実践者と行われるであろうし、「先生、この色、何?」「〇〇(英語)は日本語、何?」等のやりとりも当然行われるだろう。クイズ大会の活動自体が他者に向けた活動であり、子ども一人で完結するものでもない。このような他者とのやりとりを必要とする活動を行うことは子どもたちの主体性に揺さぶりをかけ、そこでの意味のあるやりとりによって、ことばの学びも活性化するであろう。

このように、多種多様な他者とのやりとりを通して他者の価値観を知り、相手の価値観を尊重しながらやりとりを重ねていき、自分の価値観を再構築することができる。

(3)「複言語性」の視点

「ユニット教材」ではその子どもが使える言語を用いて学習活動を進めていくことができるように配慮している。日本語学習であるから、日本語を使わなければならないという縛りはない。むしろ、母語や得意な言語を用いた主体的な関わりを歓迎している。例えば、【二期】を見てみよう。

担当箇所のみので白地図を配布し、避難場所や危険地域を書き入れる。日本語で書いたら、その下には母語訳も書き入れる。もしくは、校外調査で見聞きしたことを日本語以外で書いたものを日本語に訳す。

(資料3, 展開案第5回【校外調査②or調べ学習③・地図作り①】)

地域に住む外国人にも分かるハザードマップ作りを行う活動では、母語等を使用し、併記することから自身に関わる言語を生かすことができ、様々な言語資本を持つ主体であることが感じられる活動を意識している。また、多言語で成果物を作ることに配慮している。自分の持つ様々な言語資本を他者のために使えるという経験も、子どもたちの「複言語性」を意識させることに繋がるであろう。また、【三期】・【四期】では、「私の町」とはどこなのかを考えることで、自分のルーツを考えるきっかけともなるように活動を組み立てている。このように生徒一人一人の中の「複言語性」に揺さぶりをかけ、複言語で生きる自分自身を肯定的に捉えることを考慮している。

4. 2. キャリア教育的観点——社会の広がり

キャリア教育は、バブル経済崩壊後の日本において、雇用問題の深刻化や学校における教育活動が「生きること」や「働くこと」と疎遠になる状況を踏まえ、1999年に初めて文部科

学省から提唱されたものである。文部科学省はキャリア教育とは「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」（文部科学省中央教育審議会 2011, p. 16）と定義するが、その方向性は体験活動を通して児童生徒一人一人の勤労観・職業観を育てるための教育活動となっているのが現状である。あわせて、児童生徒が義務教育を終えた後に参画していく「社会」のための準備教育と捉えられている（児美川, 2013）。しかし、Super (1980) に代表されるキャリアに関する議論もあり、キャリア教育のあり方についてもまだ再考の余地がある。

「ユニット教材」においてはキャリア教育を自らの人生を主体的に形成していくこととし、そのために価値観を磨き、社会における役割を見つけていくことが必要となると考える。金丸, 桑原 (2010) は、JSL児童生徒にとっての「ことば」を、知識として終わらせるのではなく、かれらが、将来を見据えたり、過去を振り返ったり、人との関係を築いたりするための力として発展させていくことは重要なのである。」(p.66) と述べる。金丸, 桑原が指摘するように、ことばの学びは知識を超えて自らの人生を主体的に形成していくことを支え、社会を主体的に切り開いていくことも可能になると言えるだろう。このように、「社会」とは自らが存在し、切り開いていく社会であり、固定的で受容し、参入していかなければならないものとして捉えていない。それぞれの人が「社会」を持っており、ことばによるやりとりをすることによって、「社会」が重なり合い、広がっていくという主体的な「社会」形成であると考えられる。そしてそれがすなわちキャリアをデザインしていくということである。以上を踏まえ還元すると、「ユニット教材」によって、「他者とことばのやりとりを通して、社会を築き、そして社会を拡大させていく中で、自らの役割を見出すこと。そのために、言語や教科、職業に関する知識や技能を身に付けること。」が可能になる。

ここで、ユニット教材における社会の広がりを見てみよう。【一期】では、身近な人々との社会を作り、より深めるために身の回りのことを中心に社会を設定するため、学校内の活動に留めている。【二期】では、学校外・地域コミュニティへと社会の広がりを考慮している。小学校の中高学年では、学校教育の中でも校外学習や社会科見学等の取り組みが増え、地域コミュニティとの接触が増える時期である。地域の中の一員であるという自覚、その地域に貢献しようという姿勢がこの時期から生まれ、児童生徒の社会を拡大させながら同時に役割に気付かせる支援が可能である。また、児童らは活動の中で、災害に関してや、避難場所・避難する際の知識やその理由、また、災害時にそれぞれの職業で活かされる技能や地域コミュニティの仕組み等を学ぶことも可能となる。【三期】・【四期】では共に学外・不特定多数の人々がいる社会を考慮した活動を設定している。

このように、児童生徒の発達段階に応じて自らが築く社会を拡大し、活動の中での他者とのことばのやりとりを通して、自らの持つ社会をさらに広げていくこと、そして、そこでの役割を意識させることを考慮した活動を設定している。そして、言語や教科・職業に関する知識や技能を身に付けることによって自分の社会、相手の社会を知ることにより、社会に

において自らの役割の問い直しも並行して求められる。

4. 3. 学校教育観——「生きる力」を育むための各教科との関連

学校教育とは「生きる力」を育むための最も組織的・計画的な教育の制度である。「生きる力」とは、確かな学力、豊かな人間性、健やかな体といった知・徳・体のバランスのとれた力である。(文部科学省, 2011a, b) 現行の学習指導要領では基礎学力の育成が求められており、それを基盤に自ら創造すること、また学習する姿勢を身に付けることに重点が置かれている。「ユニット教材」は学校教育の中で展開される日本語の授業を想定しており、その性質上、基礎学力の育成および学習する姿勢を身に付けることも求められる。

教科との関連では、例えば、【一期】では小学1年の国語教科書⁶の『くちばし』という単元を関連教科として取り上げている。この単元では、ある動物のくちばしの一部を見せて何のくちばしかを当てる。教科書で使われている表現を学習することも、教科書の内容そのものを理解することも可能である。またこのユニットは「私の町」というテーマから社会科や理科と関連させやすい。地図を読み、作成するために必要な知識や情報、地震に関するもの(【二期】)、社会問題や自然現象・環境破壊等の知識や情報(【三期】・【四期】)も同時に学んでいくことが可能である。

ただし、ここで特記したいことは、活動の中で取り上げる教科に関する語句や表現を含む知識は必修事項として、実践者から一方的に子どもたちに伝授されるものでないということである。なぜならば、知識の伝授が活動の目的ではなく、他者を意識して話したり書いたりすることや見聞きした事柄を描写・説明する力を伸長させること、そして事柄を描写する語彙や文型を使うことが、ユニットのねらいであるからである。むしろ各教科に関連する語彙・表現を含む知識は活動のための周辺知識でもあるといえる。友達や先生に、学校にある不思議なものを説明したり、地震や災害、防災について地域の人々に伝えたり、世界で起こっている事象について描写し説明したりするために必要な知識なのである。これがユニット教材における各教科と関連する知識の位置づけである。

5. 「ユニット教材」開発の意義と今後の課題

本研究の意義は、「ユニット教材」という教材の形を提案し、これまで十分に論じられてこなかった年少者日本語教育における「教材」について論じた点である。「ユニット教材」では、JSL児童生徒の主体性を重視した上で、「日本語教育的観点」・「キャリア教育的観点」・「学校教育観」という3つの観点に着目した「教材」の開発を試みている。JSL児童生徒の主

⁶ 詳しくは、『こくご1年上巻』(光村図書)を参照されたい。

体的な学びを中心に捉え、JSL児童生徒にとって意味のある場面・相手・内容とは何かを問いながら計画される「ユニット教材」はこれまでに類を見ないものであり、先駆的な試みであるといえるだろう。

年少者日本語教育において主体的な学びが重要視されるのは周知の事実であり、市販の教科書の文型をひたすら積み上げ、「教えた気になる」言語教育、「学んだ気になる」言語教育という与えられたことばの学びが言語形式の習得を阻害するばかりか、言語学習に対する嫌悪感を生み、コミュニケーション能力の育成を阻害する要因となることは多くの実践者が実感しているだろう。そうであるからと言って、筆者らは教科書そのものの存在を批判し、全ての教科書を使った実践を問題視しているわけではない。市販の教科書を1課ずつ学んでいくことが、ある児童生徒にとっては意味のあるものと認識され、そこに主体的な学びが起こることも当然としてあり得る。しかし、文型を学習することとことばを使って他者とやりとりする体験が必ずしも同じでないことも実践者であれば経験しているのではないだろうか。重要なことは「教材」が既存のものであり、実践者から与えるものであるという既成概念に捕らわれることなく、学習者の主体的な学びの上に成り立つものであるという視点、さらに言えば、そこにはことばを使った他者との主体的なやりとりが重要であるという視点から、再度目の前の教材を捉え直してみることである。いわば、教材観の問い直しである。これは年少者日本語教育に限定されるものではなく言語教育全体への問いかけでもある。そして、さらに重要なのは、教材観の問い直しは、実践者だけではなく、学習者自身の教材観の問い直しの必要性をも問うものだということである。なぜならば、「教材」は学習者と実践者との関係性において、相対的に意味のあるものとして位置付けられたときに生起するものであるからと考えるからである。つまり、「ユニット教材」でことばを学ぶ体験をすることで、児童生徒自身も同様にことばを学ぶとはどのようなことか、教材とはどのようなものかを問い直すことが可能となる。このような言語教育を体験した児童生徒こそが、社会の中で他者とのインタラクションを繰り返しながら、自らの価値観を構築し、そして、相手の価値観を尊重しながら、新たな自分の価値観を再構築し、自らのキャリアをデザインしていくことができるのではないだろうか。以上が、「ユニット教材」開発の意義である。

本稿では、「ユニット教材」という教材の形を提示するに留めた。今後の課題は、本稿での理論的な背景を基に教材開発を進め、実践と往還させながら、成果と気づきを示すことである。主体的な学びがどのように生まれるのか、また、どのように「ユニット教材」が学習者にとって意味のあるものとなるのかは、別稿に譲る。「ユニット教材」開発が、複言語環境で育つJSL児童生徒たちに対する支援のあり方の議論へと、今後さらに活発に発展していくことを願う。

文献

池上摩希子, 大蔵守久 (2001). 『子どもといっしょ! 日本語授業おもしろネタ集』 凡人社.

- 岡本夏木 (1982). 『子どもとことば』 岩波書店.
- 金丸巧, 桑原悠 (2010). 進路選択のプロセスにおける“隠された”課題——質的調査の結果から. 多文化共生教育ネットワークかながわ (Me-net) 『外国につながりをもつ子どもの教育に関する調査プロジェクト報告書』 (pp. 33-71).
- 神吉宇一 (2015). 日本語教育学の体系化をめざして (1) ——日本語教育学に関する議論の推移と社会的役割について. 神吉宇一 (編著) 『日本語教育学のデザイン——その地と図を描く』 (pp. 3-14) 凡人社.
- 川上郁雄 (2008). 実践と「教材」はどう結びつくのか——年少者日本語教育における「実践的教材論」の試み. 『WEB版リテラシーズ』 5(2), 10-19.
- 川上郁雄 (2011). 『「移動する子どもたち」のことばの教育学』 くろしお出版.
- 川上郁雄 (2015). 「ことばの力」とは何かという課題 『日本語学』 34-12, 56-64.
- 川上郁雄 (編) (2005). 『JSLバンドスケール (JSL Bandscales) 2004試行版』 早稲田大学大学院日本語教育研究科年少者日本語教育研究室.
- 川上郁雄, 野山広, 石井恵理子, 池上摩希子, 齋藤ひろみ (2014). 「特別の教育課程」化は子どもたちのことばの教育に何をもたらすのか——年少者日本語教育のこれまでの成果と教育実践から考える 『2014年度日本語教育学会春季大会予稿集』 (pp. 35-46).
- 国際日本語普及協会 (1998). 『ヤングのための日本語 1』 講談社インターナショナル.
- コスト, D., ムーア, D., ザラト, G. (2011). 姫田麻利子 (訳) 複言語複文化能力とは何か 『大東文化大学紀要〈人文科学編〉』 49, 249-268.
- 児美川孝一郎 (2013). 『キャリア教育のウソ』 筑摩書房.
- 中川信子 (2003). 『子どものころとことばの育ち』 大月書店.
- 日本語ぐるりっと (1999). 『にほんごワークブック』 凡人社.
- 根本牧, 屋代瑛子 (1986). 『ひろこさんのたのしいにほんご』 凡人社.
- ひょうご日本語教師連絡会議子どもの日本語研究会 (2002). 『こどものにほんご 1——外国人の子どものための日本語』 スリーエーネットワーク.
- フレイレ, P. (1979). 『被抑圧者の教育学』 亜紀書房.
- 細川英雄 (2008). 日本語教育学における「実践研究」の意味と課題 『早稲田日本語教育学』 3, 1-9.
- 文部科学省初等中等教育局国際教育課 (2003). 『学校教育におけるJSLカリキュラムの開発について (最終報告) 小学校編』.
- 文部科学省中央教育審議会 (2011). 『今後のキャリア教育・職業教育の在り方について』.
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/02/01/1301878_1_1.pdf (2012.10.22取得)
- 文部科学省 (2011a). 『現行学習指導要領・生きる力』. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/idea/1304378.htm (2015. 9. 26取得)

文部科学省 (2011b). 『小学校新学習指導要領の全面実施について (文部科学大臣からのメッセージ) について (通知)』. http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/1319005.htm (2015. 9. 26取得)

文部科学省 (2015). 『日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査 (平成26年度)』の結果について』. http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/27/04/_icsFiles/afieldfile/2015/06/26/1357044_01_1.pdf (2015. 8. 4取得)

Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298.

【付記】本研究は2015年度早稲田大学教育総合研究所公募研究助成費による研究成果の一部である (研究代表: 川上郁雄・池上摩希子・人見美佳・河上加苗)。

資料1 【「ユニット教材」の凡例】

- ねらい：そのユニット教材のねらいを記す。
- 目指すことばの力：そのユニットで、目指されることばの力を挙げる。
- キーワード：四期分割毎に、「具体的な活動」、「社会の広がり」、「関連教科」、「文の種類」、「その他」という項目に合わせて、それぞれの期の特徴が分かるようなキーワードを挙げる。「具体的な活動」とは、例えば「クイズ大会」のように、そのユニットにおける中心となる活動について書く。「社会の広がり」とはその活動を通して、児童・生徒がこのユニットで学習することによって、どのような社会の広がりがあると見込んでいるのかが分かるように書く。「関連教科」には、関連することができる教科がある場合は書く。「文の種類」とは、その活動の聞く・話す・読む・書くことを通して、どのような文に触れることを可能にするのか書く。この4つの項目以外に特記すべきキーワードがあれば、「その他」に書くこととする。
- 日本語レベル別の指導重点ポイント：ユニット教材を実践する場面として、個別指導はもちろんのこと、日本語指導に特化した学級等における日本語の習熟度別や複式学級での集団指導も視野に入れている。そのため、日本語レベルはJSLバンドスケールを参照し、レベル1-3/レベル4-5という2段階でレベルを分ける。そして、それぞれの段階で、日本語教育から考えられる指導重点ポイントを簡潔に書くようにする。これらのポイントは、展開案の中でも、どの回でどのように展開するのかを記述する。根本的には個々の児童・生徒たちに寄り添ったスキュアフォーリングが必要なため、この項目についてはスキュアフォーリングの知識や経験が少ない実践者にとって想像しやすくするために取り入れている。
- 準備するもの：このユニットにおいて、実践者と児童・生徒に必要なものや準備するものを書く。
- 展開案：具体的な展開案を書いていく。展開案の中では、どのような語彙や文型を導入・復習するのも決め、書き入れる。さらには、日本語レベル別にどのような点で配慮が必要なのかも記す。
- 指導上の留意点：指導上、留意すべき事柄があれば記述する。
- 日本語の表現例：上記の展開案の中で、導入・復習する語彙や文型を明記する。あわせて、このユニットにおいて提示可能な語彙や文型も明記することとする。この日本語の表現に関しては、授業を行う上での参考程度として提示するものである。
- 評価の観点：観点は、「関心・意欲・態度」と「知識・理解・技能」の2点である。本ユニットの目標を達成できるような評価の観点を立てる。加えて、結果的な成果だけでなく、活動のプロセスを評価できるような仕掛けがあるとよい。

資料2 【一期】

小学校低学年

キーワード

| 具体的な活動 | 社会の広がり | 関連教科 | 文の種類 | その他 |
|--------|-------------|-----------|---------|-----------|
| クイズ大会 | 学校内 学校社会 | 国語科『くちばし』 | 事実に関する文 | 事実を適切に示す。 |

活動の概要

本活動では、児童同士の関係性を作りつつ、自信を持って複数の他者の前で日本語を使う経験ができることを目的に、クイズ大会を行う。日本語能力の差があることを考慮し、単文のみで日本語を使用する児童でも、複文を使って表現できる児童でもそれぞれの児童が十全的にこの活動に参加し、日本語を使って楽しい経験を積むことができるように、「クイズ」という形式を採用した。事実を適切に示して、クイズとして出題できるようにする。

日本語レベル別の指導重点ポイント

レベル1-3：単文での発話ができるようにする。ワークシートは穴埋め式にする。
レベル4-5：複文での発話ができるようにする。ワークシートは自由記述とする。

準備するもの

- ・学校の地図（構内及び校内の地図）
- ・見つけたものの絵を描くためのワークシート
- ・見つけたものの様子を書くためのワークシート
- ・発表振り返りシート
- ・発表振り返りシートに貼るシール
- ・色塗り用の色鉛筆やペン

展開案 全6回

| 回 | 活動内容 | その他 |
|---|---|------------------------|
| 1 | <p>【地理的理解】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 黒板に拡大版の学校全体の地図を貼り、学校にある建物の名前を知る。児童はどのような建物があるのか、教室の配置図を見せ、既有知識を口頭で発表し、そこで出てきた名前を平仮名でA4版地図に書く。 ・ 「学校で見つけた、みんなに教えたいもののクイズづくり」という課題を出し、どんなものが挙げられるかを考える。（例：かっこいい虫、怖いトイレ、きれいな花、かわいいうさぎ等） <p>◆知識◆</p> <ul style="list-style-type: none"> ●教室名（音楽室・職員室等） ●学校にある建物名（体育館・運動場・靴箱等） | ●学校の地図（構内及び校内の地図） |
| 2 | <p>【校内探索①】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 第1回で出した課題を精査するために、校内を周り、みんなに教えたいものを探す。ここでは2つ以上探し出すことを目指す。 | ●見つけたものの絵を描くためのワークシート |
| 3 | <p>【言語知識①】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 実践者がモデルを見せ、児童は文で答える。（指示詞「こ」と「そ」の違い） ・ 児童に対して、第2回で探し出したものを説明するために必要な表現を確認する。その際、発表では使わないものを一つ練習用として使用する。 <p>◆知識◆※文法用語は提示しない。</p> <p>レベル1-3</p> <ul style="list-style-type: none"> ●これはNです。・これはイ/ナ形容詞です。 ●Nはイ/ナ形容詞です。 ●～があります。（所有） ●これは何ですか。・これは何の～でしょうか。 ●それは～です。・それは～の…です。（ことその違いを体験的に知る。） ●そうです。・違います。 ●形容詞（大きい・小さい・黒い・赤い等） ●色の表現 <p>レベル4-5</p> <ul style="list-style-type: none"> ●イ/ナ形容詞で/で、イ・ナ形容詞です。 ●～があります。（所有） ●これは何でしょう。・これは何の～でしょうか。 | ●見つけたものの様子を書くためのワークシート |

| | | |
|----|--|------------------------|
| 4 | 【ペア発表】 <ul style="list-style-type: none"> 第3回で使用したワークシートを用いてペアでクイズを出し合う。 全体発表に向けて、クイズを出す上で、うまくいったところ、改善の必要などを考える（例：大きな声で話す、目を見て話す、ヒントを上手に出す等）。 | ●発表振り返りシート |
| 5 | 【全体発表の準備】 <ul style="list-style-type: none"> クイズにするもの、見つけたものの絵を描くためのワークシートから選び、見つけたものの様子を書くためのワークシートに特徴を書いていく。（そのまま発表に生かせるように、文単位で書かせるようにする。文構造は第3回で取り上げた表現を生かす。） 分からない表現があれば、実践者に個別に相談する。 | ●見つけたものの様子を書くためのワークシート |
| 宿題 | <ul style="list-style-type: none"> 第5回での活動が終わらなければ、宿題として仕上げてくる。 | |
| 6 | 【全体発表】 <ul style="list-style-type: none"> まず、教員がモデルとなる発表を行い、文型の確認をする。 一人ずつ、前に出てクイズを出していく。日本語能力レベルが高い児童にはなぜそれを選んだのか理由を口頭で言わせる。 発表振り返りシートにシールを貼って、達成感を味わう。 <hr/> ◆知識◆ 全レベル共通 ●これは何ですか。・これは何の～でしょうか。 ●それは～です。（ことその違い） ●そうです。違います。 | ●発表振り返りシート |

指導上の留意点

- 第2回において、絵を描く時間を省略するなら、カメラで写真を撮るのもよい。
- 小学1年国語科教科書『くちばし』を音読し、内容理解してもよい。
- 発達段階を鑑み、◆知識◆では文法用語は示さない。

日本語の表現例

| 機能 | 文型・語彙 |
|----------|--|
| 説明する | これは N です。・これはイ/ナ形容詞です。・N はイ/ナ形容詞です。・～があります。・形容詞（大きい・小さい・黒い・赤い等）・色の表現 |
| 出題する | これは何ですか。・これは何の～でしょうか。 |
| 解答する | それは～です。 |
| 応答する | そうです。・違います。 |
| 学校に関する語彙 | 職員室・校長室・教室・給食室・音楽室・美術室・技術室・保健室・トイレ・体育館・運動場・プール・倉庫・階数 |

評価の観点

| | |
|----------|---|
| 関心・意欲・態度 | <ul style="list-style-type: none"> クイズを作る活動に関心を持ち、意欲的に取り組むことができる。 みんなに教えたいものをたくさん見つけることができる。 学校内を周るときは安全に留意することができる。 ワークシートを汚さず、きれいに使うことができる。 |
| 知識・理解・技能 | <ul style="list-style-type: none"> 既に知っている語彙や文型を積極的に使うことができる。 学習した語彙や文型を使って、ワークシートを書いたり、発表したりすることができる。 他の児童の答えに対して、適切に応答することができる。 |

資料3 【二期】

小学校中・高学年～中学1年

キーワード

| 具体的な活動 | 社会の広がり | 関連教科 | 文の種類 | その他 |
|-----------|-------------|---------------------|---------|---------------------|
| ハザードマップ作り | 学校外 地域社会 | 社会科校外学習 理科（自然災害） | 事実に関する文 | 母語等を使用し、多言語で成果物を作る。 |

活動の概要

本活動では、現実の地域社会への貢献を視野に入れ、日本語学習の成果物を、他機関へ寄贈することを活動のゴールとして行う。自分の書いたものが不特定多数の人たちに読まれるという体験をすることから、説明力の育成に加え、意味のある他者に向けた、より分かりやすい文の作成を目指す。また、母語等も併記することから、自身に関わる言語を生かすことができ、様々な言語資本を持つ主体であることを感じられると考えている。

日本語レベル別の指導重点ポイント

レベル1－3：語彙や文型学習時には穴埋め式にする。質問項目シートには質問のモデルを示し、置き換え可能部分のみ記入する。

レベル4－5：質問項目シートは自由記述とする。校外調査時のメモ係を任せる。

準備するもの

- ・日本地図
- ・その学校がある地域の市・区単位の白地図（調べる住区等に分けておく。）
- ・語彙や文型学習用ワークシート
- ・ハザードマップモデル
- ・校外調査時のメモ用ワークシート
- ・校外調査で分かった事柄をまとめるワークシート
- ・色塗り用の色鉛筆やペン

展開案 全8回

| 回 | 活動内容 | その他 |
|---|--|---|
| 1 | <p>【地理的理解】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 地震の経験談を口頭で共有する。あるいは、実践者の体験談を紹介し、危険性や二次災害について触れる。視覚的な補助をたくさん使う。 ・ 地震が起きたらどうすることが求められるのか、児童・生徒が考えて、全体で話す。（例：地震が起こってすぐ外に出てよいか？エレベーターは使ってよいか？地震が起こって危ないことは何か？等。） ・ 住区等に分けた地図を見せ、それぞれの児童・生徒（人数に余裕があればペアにする）が危険な箇所や避難場所等を調べて書いてまとめる、という課題を出す。また、母語が使用できる場合は、母語翻訳も併記するようにする。最終的にこのハザードマップは、国際交流協会や各種学校、防災を管轄する機関に寄贈することを目的とする。 <hr/> <p>◆知識◆ 全レベル共通</p> <ul style="list-style-type: none"> ●地震に関する語彙や表現 ●Vたらどうしますか。 ●Nのとき/Vたとき、どうしましたか。 ●私はVます。/私はVました。 | <ul style="list-style-type: none"> ●その学校がある地域の市・区単位の地図（拡大版） ●語彙や文型学習用ワークシート |
| 2 | <p>【調べ学習①】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 担当地域を決める。 ・ 地図に必要な情報を考える。（地名、番地） ・ 別地域の様々な機関が既に作ったハザードマップモデルをいくつか見せ、ハザードマップに必要な情報とは何かを考える。 | <ul style="list-style-type: none"> ●ハザードマップモデル |
| 3 | <p>【校外調査①】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ グループ等で調べる箇所をまわる。 ・ 第2回で割り当てられた箇所ではその児童・生徒が中心となって、メモを取ったり、質問したりする。日本語で書くのが難しい場合は書ける言語でよい。 | <ul style="list-style-type: none"> ●校外調査時のメモ用ワークシート |

| | | |
|---|---|-------------------------|
| 4 | 【調べ学習②】 <ul style="list-style-type: none"> 第3回を通して、分かったこと、まだ分からないこと等を、プリントにまとめる。まだ分からないことをどのようにすれば、解決できるかを、児童・生徒が考える。 | ●校外調査で分かった事柄をまとめるワークシート |
| 5 | 【校外調査②or 調べ学習③・地図作り①】 <ul style="list-style-type: none"> 第4回で、まだ分からないことがあれば追加調査する。 担当箇所のみ白地図を配布し、避難場所や危険地域を書き入れる（絵でも文字でもよい）。 日本語で書いたら、その下には母語訳も書き入れる。もしくは、校外調査で見聞きしたことを日本語以外で書いたものを日本語に訳す。（例：辞書で調べる、実践者に尋ねる、日本語能力の高い児童に尋ねる等） | ●その学校がある地域の市・区単位の白地図 |
| 6 | 【地図作り②】 <ul style="list-style-type: none"> 第5回の続きを行う。 色を塗ったりして、分かりやすく伝える仕掛けを施す。 | ●色鉛筆・カラーペン |
| 7 | 【クラス内共有】 <ul style="list-style-type: none"> 発表の際に、使う文型や語彙を導入する。第6回の地図を基に、発表原稿をまとめる。 不足している情報や訳語に間違いがないか等を全体確認する。 <hr/> ◆知識◆ 全レベル <ul style="list-style-type: none"> ●これから～を始めます。 ●私は～について調べました。 ●これはNです。 ●ここに～があります。 ●これで～を終わります。 ●何か質問はありませんか。 | |
| 8 | 【まとめ】 <ul style="list-style-type: none"> 地図を合体させ、全員で寄贈先まで行き、代表者に受け取ってもらう。 | |

指導上の留意点

- 小学生対象授業では◆知識◆について体験的に使用した語彙や単語を復習するという形式を採り、文法用語は示さない。
- ハザードマップの必要性や重要性を理解させながら、活動を進める。

日本語の表現例

| 機能 | 文型・語彙 |
|----------|---|
| 質問する | ～は…ですか。・～は何ですか。・なぜ～は…ですか。・なぜそう思いましたか。・どう思いますか。・Vたらどうしますか。・Nのとき/Vたときどうしましたか。 |
| 動作を述べる | 私はVます。・私はVました。・私はVたことがあります。 |
| 感想を述べる | ～だと思えます。・そうだと思えます。・いいと思えます。・私は～だと思いません。・ |
| 説明する | ～について調べました。・これは～です。・これから～を始めます。・これで～を終わります。・何か質問はありませんか。 |
| 町に関する語彙 | 地名・川・海・山・形容詞（広い・狭い・遠い・近い・大きい・小さい・暑い・寒い）+名詞・色の名称・方位 |
| 地震に関する表現 | 震度・マグニチュード・津波・危険・避難・災害・緊急・防災・防災用具・避難場所・避難所（第一次広域避難所）・逃げる・揺れる・壊れる・割れる・ぐらぐら・がたがた・かたかた |

評価の観点

| | |
|----------|---|
| 関心・意欲・態度 | <ul style="list-style-type: none"> 地図を作る活動に関心を持ち、意欲的に臨むことができる。 調べ学習で、割り当てられた役割を遂行するために積極的に行動することができる。 ワークシートを十分に生かして、書こうとする。 |
| 知識・理解・技能 | <ul style="list-style-type: none"> 既に知っている語彙や文型を積極的に使うことができる。 学習した語彙や文型を使って、発表原稿を書いたり、発表したりすることができる。 質問されたことに対して、適切に答えることができる。 |

| | |
|------------|---|
| 社会問題に関する語彙 | 環境破壊・地球温暖化・大気汚染・水質汚染・森林伐採・人口問題・少子化・高齢化・災害・地震・津波・ハリケーン・台風・治安・性犯罪 |
| 接続表現 | そして・また・だから・しかし・しかしながら・それで・それから・つまり・むしろ・一方等 |

評価の観点

| | |
|----------|--|
| 関心・意欲・態度 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 学校の PR 活動に参加する意義を知り、貢献しようとする。 ・ 学校の HP に掲載するという活動に関心を持ち、意欲的に臨むことができる。 ・ 調べ学習では、自ら計画した調べ学習を遂行するために積極的に行動することができる。 |
| 知識・理解・技能 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 既知っている語彙や文型を積極的に使うことができる。 ・ 学習した語彙や文型を使って、発表原稿を書いたり、発表したりすることができる。 ・ 表現したい内容に合った作文スタイルを使って、作文を書くことができる。 |

資料4 【三期】
 中学2年～高校2年
 キーワード

| 具体的な活動 | 社会の広がり | 関連教科 | 文の種類 | その他 |
|-----------------------------|-------------|-----------------|------------------|------|
| 学校 HP への掲載 (学校 PR 活動の一つ) | 学校外 一般社会 | 社会科 社会問題との関連 | 説明文・報告文・意見文・エッセイ | 比較検討 |

活動の概要

本活動では、学校 PR 活動の一つとして、成果物を学校の HP への掲載する活動を行う。自分の書いたものが不特定多数の人たちに読まれるという体験をすることから、説明力の育成に加え、より論理的な文章を書ける力を身に付けることを目的とする。具体的には「私の町」について調べ、比較し、自分の意見を述べ、意見の根拠を資料で示し、作文を推敲するという学習活動を取り入れる中で、より論理的な文章を書ける力を身に付ける。また、本活動では、社会への貢献の一つの例として、学校の PR を担当する「学校 PR キャンペーン大使」の一人として活動する位置づけでもある。一人一人の生徒は、ある団体の一員であると同時に、唯一無二の存在でもあることに気づかせ、自己存在意識や自己肯定感を持たせたい。

日本語レベル別の指導重点ポイント

- レベル1-3：語彙の定着を促す指導を行う。単文（名詞文、形容詞文、動詞文）指導を重視し、接続表現で文と文の関係を理解させる。
- レベル4-5：語彙の定着、語彙の抽象度を上げるように支援する。単文から複文へ移行できるように指導する。

準備するもの

- ・マッピングシート
- ・社会問題に関する資料
- ・調べ学習ワークシート
- ・作文の書き方資料
- ・語彙や文型学習用ワークシート
- ・パソコン

展開案 全8回

| 回 | 活動内容 | その他 |
|---|---|--|
| 1 | <p>【活動説明】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ ユニットの活動が、地域に対する学校 PR 活動の一つであり、日本語教室（あるいは外国につながる生徒）の紹介を学校 HP で行うことが目的であることを知る。一人一人が「学校 PR キャンペーン大使」であり、不特定多数の人々に見られるものを作成するという自覚を持つ。 ・ 学校の HP を閲覧し、ユニットの成果物が掲示されるというイメージを持つ。 <p>【テーマ決定①】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ マッピングにて、「私の町」（留意点参照）に関する語彙を書く。 ・ 地理的な特徴、特産物、町の特徴、人々の特徴等、語彙の量を増やし、また、それらの語彙の抽象度を意識する。（例：分ける→分割する、分析する、父・母→両親等） ・ 辞書を積極的に使用する。 ・ マッピングに書かれた語彙から町の長所・短所にあたる語彙にマーカー等で印を入れ、それらの語彙から社会問題（環境破壊、人口問題、自然現象等への対応等）との関わりについて話し合う。（対象とする「私の町」がどのような問題との関わりがあるかを考える。） <hr/> <p>◆知識◆ 全レベル共通</p> <ul style="list-style-type: none"> ●町や社会問題に関する語彙や表現 ●～は…です。～ですか。～ではありません。～は何ですか。 ●これはどういう意味ですか。 ●どうなりますか。 ●例えば ●N のとき/V たとき、どうしましたか。 ●私は V ます/ました。・V ません/V ませんでした。 | <ul style="list-style-type: none"> ●マッピングシート ●社会問題に関する資料 |

| | | |
|-------------|---|--|
| 2 | <p>【テーマ決定②】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 地理的な特徴、特産物、町の特徴、人々の特徴、社会問題との関連等の語彙を記したマッピングシートから、自分が興味関心のあるテーマを選ぶ。 展開例①) ペアになり、他の生徒が書いたものを見て、疑問に思ったことを意見交換する。例「なぜこの町では△△が特産物ですか？」。 展開例②) 他の生徒が出した質問と自分が調べたいと思った疑問の中から、一番興味があるものを決める。 ・ 選んだテーマはどのように調べるとよいか考える。また、どのような資料があるといいか考える。 <hr/> <p>◆知識◆ 全レベル共通</p> <ul style="list-style-type: none"> ● どうしてですか。・ どうして…ですか。 ● なぜですか。・ なぜ…ですか。 ● Vたらどうしますか。〈動詞タ形の確認〉 ● Nのとき/Vたとき、どうしましたか。 ● わかりました。・ わかりません。例：理由はわかりません。質問がわかりません。 ● どうやって～ますか。例：どうやって調べますか。 | <p>● 調べ学習ワークシート</p> |
| 3 & 4 | <p>【作文の書き方と言語知識】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 作文のスタイルを知る。今までに書いたことがある作文のスタイルについて話し合う。(例：感想文、エッセイ文、意見文、報告文等)。 ・ 書き方を学ぶ。具体的な例を見ながら作文のスタイルを知る。 ・ 自分のテーマを述べる時に、どのような書き方がよいか作文のスタイルを決める。 ・ 資料を基に、語彙・表現を学ぶ。ここでは表現の機能毎に学ぶ。 <hr/> <p>◆知識◆ 全レベル共通</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 接続表現 ● 比較する：しかし・ですが・だが・しかしながら・一方・～とみえて～・～と比べて ● 仮定する：例えば・仮に・もし・もし～なら・仮に～なら・〈動詞普通形の確認〉 ● 提案する：～ませんか。・～てみませんか。・～するべきである。・～てはどうだろうか。 ● 具体例を示す：これは～です。・例えば～、ここからわかることは、～です。 ● 推測する：～と言えます。・～と言えるでしょう。 ● 傾向を示す：～やすい・～にくい・～がちです。 ● 可能性を示す：～できる。・～できない。・～は/が可能である。・～は不可能である。 <p>レベル4-5</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 比較する：～とは比べられない。・～とは比べものにならない。・～と比較できない。・～にひきかえ～。 ● 仮定する：もし～なら・仮に～なら・仮に～だとすると・～とすれば・～とすると・～としても・〈動詞普通形の確認〉 ● 提案する：～てはどうでしょうか。・～するといいかもかもしれません。・～することも可能である。 ● 推測する：～とは考えられませんか。・～とも考えられます。・～とみられます。・～ではないででしょうか。 ● 傾向を示す：Vる傾向があります。・Vる嫌いがあります。 ● 可能性を示す：Vないものでもない。 | <p>● 作文の書き方資料(レベルに応じて資料を加工する) ※学習する表現を機能毎に分類し、生徒に提示する。それらの表現から、自分が言いたい内容が的確に表現できる表現を選、作文に活かして書かせる。</p> |
| 5 | <p>【調べ学習】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 自分のテーマについて調べる。(図書、インターネット、教科教員への質問等) | |
| 宿題 | 調べ学習残り 調べたことをまとめる。 | |

| | | |
|---|--|---|
| 6 | <p>【作文作業②】下書き</p> <ul style="list-style-type: none"> 自分が選んだ作文のスタイルに合わせて書く。まずは自分の力で書いてみる。レベル1-3の生徒は、日本語で書くことが難しい場合、書ける言語を使用して書いてよい。 <p>宿題</p> <ul style="list-style-type: none"> 作文作業残り 作文を書き終える（下書き）。 | <ul style="list-style-type: none"> ●作文スタイルの資料 ●ワークシート |
| 7 | <p>【作文作業②】ピア・レスポンス</p> <ul style="list-style-type: none"> ペアまたはグループに別れ、自分の書いた原稿を読む。互いの作文を読み合い、意見を交換し、文章を推敲する。 <p>宿題</p> <ul style="list-style-type: none"> 作文作業 作文を書き終える（完成版） | |
| 8 | <p>【編集作業】【まとめ】</p> <ul style="list-style-type: none"> 作文や作文に使用する資料を HP 用に編集する。A4 一枚に収まる程度に編集加工する。 振り返りシートに記入し、学びの振り返りを行う。 | |

指導上の留意点

- 活動の事前準備として、学校側へ HP 掲載の働きかけをしておく。また、情報担当（HP 担当）の教員に支援協力を依頼しておく。
- この期の子どもたちにとって「私の町」は現在在住している町とは限らない。むしろ、アイデンティティに関わり、自分のルーツと考えるきっかけともなる。子ども自身が、「私の町」をどこにするかを決められるよう配慮する。
- 社会問題は、環境破壊（例：地球温暖化、大気・水質汚染、森林伐採）、人口問題（例：少子化、高齢化）、災害・自然現象等への対応（例：地震、津波、ハリケーン、台風）、その他（例：治安悪化、性犯罪）を取り上げる。
- 【3回】で、パソコン使用が困難な場合は、実践者が必要な資料を事前に準備しておくといよい。資料を切り貼りして A4 一枚程度に収められるようにする。
- この期では、他の活動例として次の活動も可能である。例えばエッセイを書く、校内での展示、校外団体への投稿、プレゼンする等である。中学・高校レベルの学外イベントを始め、地域や学校の行事等と関連させられるように、周囲の情報を収集しておくといよい。

日本語の表現例

| 機能 | 文型・語彙 |
|---------|---|
| 質問する | ～は…ですか。・～は何ですか。・どういう意味ですか。・なぜそう思いましたか。・どう思いますか。・どうなりますか。・どうやって、どうやって～ますか。 |
| 感想を述べる | ～だと思えます。・そうだと思えます。・いいと思えます。・私は～だと思いません。 |
| 説明する | これは～です。・これから～を始めます。・これで～を終わります。・何か質問はありませんか |
| 肯定／否定する | ～です。・～ます。・～である。・～となります。・～じゃありません。・～ません。・～ではありません。 |
| 比較する | しかし。・ですが。・だが。・しかしながら。・一方。・～とみえて～。・～と比べて。・～とは比べられない。・～とは比べものにならない。・～と比較できない。・～にひきかえ～ |
| 仮定する | 例えば。・もし。・仮に。・もし～なら。・仮に～なら。・仮に～だとすると。・～とすれば。・～とすると。・～としても |
| 提案する | ～てはどうでしょうか。・～するといいかもしれません。・～てみませんか。・～することも可能である。・～するべきである。・～てはどうだろうか。 |
| 具体例を示す | これは～です。例えば、ここからわかることは、～です。 |
| 推測する | ～と言えます。・～と言えるでしょう。・～とは考えられませんか。・～とも考えられます。・～とみられます。・～ではないのでしょうか。 |
| 傾向を示す | ～やすい。・～にくい。・～がちです。・V する傾向があります。・V する嫌いがあります。 |
| 可能性を示す | ～できる。・～できない。・～は／が可能である。・～は不可能である。・V ないものでもない。 |
| 町に関する語彙 | 地名・川・海・山・形容詞（広い・狭い・遠い・近い・大きい・小さい・暑い・寒い・有名）・色の名称・方位（東西南北）・特産物・～に恵まれている。・～が豊かだ。 |

資料5 【四期】

高校3年

キーワード

| 具体的な活動 | 社会の広がり | 関連教科 | 文の種類 | その他 |
|-----------------|-------------|--------------|------|---------|
| 外部団体のコンテスト等への参加 | 学校外 一般社会 | 社会科、社会問題との関連 | 小論文 | 問題解決・提案 |

活動の概要

高校生を対象とした実在の小論文コンテストに応募する活動を行う。目的は、自分の書いたものが不特定多数の人たちに読まれ、客観的に評価されるという体験から、説明力の育成に加え、より論理的な文章を書ける力を身に付けることである。具体的には本活動を通じて、受験や進学先で必要となる小論文を書く力を育成することが目的である。この活動は生徒の課外活動の幅を広げることから、受験時の自己PRの具体例となる効果もある。また、本活動を通して日本語で自分の意見や主張を書く楽しさを味わうことを期待したい。

なお、生徒の日本語レベルや生徒自身の希望により、学外のコンテスト等への投稿が難しい場合、学内イベント等へ変更することも可能である。

日本語レベル別の指導重点ポイント

レベル1-3：語彙の定着を促し、単文（名詞文、形容詞文、動詞文）指導を重視する。

接続表現の意味を確認しながら、文と文の関係を理解させる。

レベル4-5：語彙の定着、語彙の抽象度を上げるように支援する。単文から複文へ移行できるように指導する。

準備するもの

- ・社会問題に関する資料
- ・投稿先のデータ資料（過去の受賞作品）※レベルによりリライトする。
- ・小論文の書き方に関する資料
- ・語彙や文型学習用ワークシート
- ・パソコン

展開案 全8回

| 回 | 活動内容 | その他 |
|---|---|--------------------|
| 1 | <p>【活動説明】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ ユニットの活動が、実在のコンテストに応募するという活動であることを知る。また、受験、進学先で必要となる小論文を書く力を育成することが目的であることを知る。 ・ 投稿先について知る。活動のイメージをもつ。過去の受賞作品を読む。 <p>【自己理解】【テーマ決定①】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 「私の町」をどこにするか考えて決める。自分のルーツを考える。 ・ 何について調べるかテーマを絞る。単に町の紹介に終わるのではなく、「私の町」に対する分析の視点を持つ。分析の視点を社会問題と関連づける。 <p>レベル1-3 展開例①) マッピングにて、「私の町」に関する語彙を書く。②) 地理的な特徴、特産物、町の特徴、人々の特徴等、語彙の量を増やし、また、それらの語彙の抽象度を意識する。(例：分ける→分割する、分析する、パパ・ママ→父・母→両親等) ③) マッピングシートより町の長所・短所を挙げ、社会問題（環境破壊、人口問題、自然現象等への対応等）との関わりについて話し合う。(対象とする「私の町」がどのような問題との関わりがあるかを考える)</p> <p>レベル4-5 展開例①) 社会問題にはどのようなものがあるかを挙げる。②) 実践者の「私の町」にある課題を例に具体例を示す。(例：目黒区・保育園不足・都内ワーストワン等。) ③) 社会問題(例：環境破壊・人口問題・自然現象等への対応等。)との関わりについて話し合う(対象とする「私の町」がどのような課題との関わりがあるかを考える)。④) 投稿先の過去の受賞作品を何編か読み、それぞれがどのような社会問題と関連づけられているのを見つめる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ テーマを決める。 | <p>●社会問題に関する資料</p> |

| | | |
|-------------|--|--|
| | <p>◆知識◆ 全レベル共通</p> <p>●町に関する語彙や表現、社会問題に関する語彙や表現</p> <p>●～は…です。～ですか。～ではありません。～は何ですか。</p> <p>●これはどういう意味ですか。 ●どうなりますか。 ●例えば</p> <p>●Nのとき/Vたとき、どうしましたか。</p> <p>●どうしてですか。どうして～ですか/ますか/ませんか/ましたか/ませんでしたか。</p> <p>●私はVます/Vました。私はVません/Vませんでした。</p> | |
| 2 & 3 | <p>【小論文を書くための知識①】</p> <ul style="list-style-type: none"> 過去の受賞作品を読む。全レベル同じものを読む。 過去の受賞作品等を例に、小論文に使用する語彙や表現、書き方のルールを学ぶ。(自動詞文、受身文、自発の受身文) <hr/> <p>◆知識◆ 全レベル共通</p> <p>●小論文の書き方：表記、文体、モードチェンジ、文の構造、文のつながり、小論文の表現、段落構成、題名等</p> <p>●小論文に使用する語彙や表現(「日本語の表現等」を参考に、小論文によく使われる表現を学ぶ。表現は、機能毎に提示する。)</p> <p>レベル1-3 単文を中心にした文で、接続表現を複数使って文を構成する。「日本語の表現等」に記載した表現および接続表現を、話し言葉から書き言葉へ変換することを中心に行う。</p> <p>レベル4-5 複文を積極的に使用し、「日本語の表現等」に記載した表現および接続表現を、話し言葉から書き言葉へ変換することを中心に行う。</p> | <p>●過去の受賞作品(レベルによりリライトする)</p> <p>●小論文の書き方に関する資料</p> <p>●ワークシート</p> |
| 4 | <p>【作文準備①・調べ学習①】</p> <ul style="list-style-type: none"> 言いたいこと(主張、提案)を明確にするため話し合う。 言いたいこと(主張、提案)を明確にする。 アウトラインを作成する。 根拠を示すための資料を集める。 | <p>●ワークシート</p> <p>@図書館・パソコン室</p> |
| 宿題 | <p>●調べ学習続きをする。調べたことをまとめる。</p> | |
| 5 | <p>【作文準備②・調べ学習②】</p> <ul style="list-style-type: none"> 経過報告会で報告する。言いたいこと(主張、提案)とその根拠を示す資料を紹介する。言いたいこと(主張、提案)と資料の整合性、行き詰まった点等を話し合い、クラス全員で助言し合う。 テーマやアウトライン等、必要に応じて変更を加える。 調べ学習の続きをする。 <hr/> <p>◆知識◆ 全レベル共通</p> <p>●説明する：これは～です。これから～を始めます。これで～を終わります。何か質問はありませんか。～しました。</p> <p>●感想を述べる：～だと思います。～そうだと思います。～いいと思います。～私は～だと思いません。</p> | <p>●生徒に司会者になってもらい報告会を行う。</p> <p>●ワークシート</p> |
| 宿題 | <p>作文作業(下書き)</p> <ul style="list-style-type: none"> まずは自分の力で、まとめたものを文章に直す。(初稿) | |
| 6 | <p>【作文作業】ピア・レスポンス1回目</p> <ul style="list-style-type: none"> ペアまたはグループで他の人の作文を読み合い、意見交換する。文章を推敲する。 言いたいことは明確か、資料と整合性はあるか、語彙の適切さ、段落と段落のつながり、文章と文章のつながり、誤字脱字について相互評価する。 | |
| 宿題 | <p>●作文作業</p> | |

| | | |
|----|---|--|
| 7 | 【作文作業】ピア・レスポンス2回目 ・ ペアまたはグループで他の人の作文を読み合い、意見交換する。文章を推敲する。前回指摘され、書き直しをしたところを中心に話し合う。 ・ 言いたいことは明確か、資料と整合性はあるか、語彙の適切さ、段落と段落のつながり、文章と文章のつながり、誤字脱字、全体の構成（一貫性はあるか）等について相互評価する。 | |
| 宿題 | ・ 作文作業 完成 | |
| 8 | 【まとめ】 ・ 投稿文（完成版）の提出・投稿の準備をする。振り返りシートで学びの振り返りを行う。 | |

指導上の留意点

- ・ 高校生を対象とした小論文のコンテストは次のようなものがある。コンテストの趣旨やテーマ、また、学校や生徒の実情に応じて投稿先を決めるとよい。(例:「インターネットによる高校生小論文コンテスト」(朝日新聞)、「高校生環境小論文コンクール」(ベネッセコーポレーション)、「NRI 学生小論文コンテスト 高校生の部」(野村総合研究所 NRI)、「『金融と経済を考える』高校生小論文コンクール」(金融広報中央委員会))
- ・ 「私の町」は現在在住している町とは限らない。自分のルーツと考えるきっかけともなる。子ども自身が、「私の町」をどこにするかを決められるよう配慮する。
- ・ 社会問題は、環境破壊(例:地球温暖化、大気・水質汚染、森林伐採)、人口問題(例:少子化、高齢化)、災害・自然現象等への対応(例:地震、津波、ハリケーン、台風)、その他(例:治安悪化、性犯罪)を取り上げる。
- ・ 地理的な特徴、特産物、町の特徴、人々の特徴等、語彙の量を増やし、また、それらの語彙の抽象度を意識する。(例:分ける→分割する、分析する、父・母→両親等)

日本語の表現例

| 機能 | 文型・語彙 |
|-----------------------|--|
| 質問する | ～は…ですか。・～は何ですか。・なぜそう思いましたか。・どう思いますか。・どうしてですか。・どうして～ますか/ませんか/ましたか/ませんでしたか。 |
| 感想を述べる | ～だと思います。・そうだと思います。・いいと思います。・私は～だと思いません。 |
| 説明する | これは～です。・これから～を始めます。・これで～を終わります。・何か質問はありませんか。 |
| 比較する | しかし・ですが・だが・しかしながら・一方。・～とみえて～・～と比べて・～とは比べられない・～とは比べものにならない・～と比較できない・～にひきかえ～ |
| 仮定する | もし～なら・仮に～なら・仮に～だとすると・～とすれば・～とすると・～としても |
| 提案する | Vではどうでしょうか。・Vるといいかもしれません。・Vてみませんか。・Vすることも可能である。・Vるべきである。・Vはどうだろうか。 |
| 具体例を示す | これは～です。・例えば、ここからわかることは、～です。 |
| 推量する、想像する、予想する | ～と言えます。・～と言えるでしょう。・～とは考えられませんか。・～とも考えられます。・～と見えます。・～とみられます。・予想されます。～ではないでしょうか。(自発の受身文) |
| 傾向を示す | ～やすい・～にくい・～がちです。・Vる傾向があります。・Vる嫌いがあります。 |
| 可能性を示す | ～できる・～できない・～は/が可能である。・～は不可能である。・V ないものでもない。 |
| 肯定/否定する | ～は(も)ない。・～なくはない。・～なくもない。・～じゃありません。・～ではありません。 |
| 既存の決まり事(一般的な規制等)を説明する | ～とされています。・～となっています。 |
| 町に関する語彙例 | 地名・川・海・山・形容詞(広い・狭い・遠い・近い・大きい・小さい・暑い・寒い・有名な)・色の名称・方位(東西南北)・特産物・～に恵まれている。・～が豊かだ。 |
| 社会問題に関する語彙例 | 環境破壊・地球温暖化・大気汚染・水質汚染・森林伐採・人口問題・少子化・高齢化・災害・地震・津波・ハリケーン・台風・治安・性犯罪 |
| 接続表現 | そして・また・だから・しかし・しかしながら・それで・それから・つまり・むしろ・一方等 |

評価の観点

| | |
|----------|---|
| 関心・意欲・態度 | <ul style="list-style-type: none">・ 外部団体に投稿する(学内のイベントに参加する)という活動に関心を持ち、意欲的に臨むことができる。・ 調べ学習では、自ら計画した調べ学習を遂行するために積極的に行動することができる。・ 他の人のコメントを受け止め、自分なりに考えることができる。 |
| 知識・理解・技能 | <ul style="list-style-type: none">・ 既に知っている語彙や文型を積極的に使うことができる。・ 学習した語彙や文型を使って、作文を書いたり、発表したりすることができる。 |