

ある小学3年生 CLD 児童の学習資料分析 — 教科学習で何を「書く」のか —

An Analysis on Learning Materials of a Third Grade Elementary School CLD Child: What Do Children “Write” in Subject Studies?

嶋原 耕一
SHIMAHARA Koichi

〔要旨〕

文化的・言語的に多様な児童生徒が国内で増加しており、彼らに対する日本語指導体制の構築が急がれている。本稿では、ある児童が提供してくれた1年間に及ぶ学習資料を分析対象とし、教科学習で何を「書く」ことが求められているのか記述することを目的とした。結果としては、国語、算数、社会、理科という科目でそれぞれ多様な文章を書くことが求められていることが分かった。このような資料を公開し分析の対象としていくことで、今後児童生徒らにどのような日本語指導が必要なのか、検討していけると考えている。

Key word: CLD児童、学習資料、教科学習、「書く」、小学生



1. はじめに

日本国内で、文化的・言語的に多様な児童生徒（Culturally and Linguistically Diverse Children、以下 CLD 児童生徒）の数が増え続けている。彼らの中には第二言語としての日本語指導を必要としている者も多く、文部科学省総合教育政策局国際教育課（2021）の統計によると、2018年の全国公立学校（小学校・中学校・高等学校・中等教育学校・義務教育学校・特別支援学校）において、その数は51,126名だったとのことである。彼らに対する日本語指導体制の構築は日本社会の喫緊の課題であり、それに向けて、現在多くの実践や研究が行われている。

ここで、CLD 児童生徒に対する早急な支援の必要性を理解するために、その能力観について整理しておきたい。児童の能力観として最も有名なのは、ジム・カミンズの生活言語能力と学習言語能力という区別だろう。さらにカミンズは、児童の言語能力の3側面として、「会話の流暢度（Conversational Fluency、以下 CF）」「弁別的言語能力（Discrete Language Skills、以下 DLS）」「教科学習言語能力（Academic Language Proficiency、以下 ALP）」を挙げ、それぞれを以下のように定義している。

CF よく慣れている場面で相手と対面して会話する力

DLS 言語とリテラシーの規則的な側面。音韻意識（単語が弁別可能な音で成り立っているという認識）、フォニックス（音と文字との関係についての認識——読み取る力）、文字認識と文字、単語を形成する力（大文字や句読点に関する規則、スペリング、文法）

ALP ますます複雑になる話し言葉と書き言葉を理解し、かつ産出する力を指す。学年とともに、日常会話ではほとんど聞くことのない低頻度の語彙、複雑な構文（例：受け身形）や日常生活ではほぼ聞くことのない抽象的な表現などが出てくる。教科学習では（例：国語、社会科、理科、算数・数学）、言語的にも概念的にも高度な文章を理解することが要求され、またそれらを正確に、まとまった形で使うことが必要とされる

（カミンズ、2006より）

CLD 児童生徒が学年相当の能力を身につけるのに、CFは2年程度、ALPは5～7年程度かかるといわれている。DLSはスキルにより習得にかかる能力が異なる（たとえばひらがらの習得に必要な時間と、漢字習得に必要な時間は異なる）。教育現場でしばしば問題となるのは、この習得に必要な時間の差が、理解されていないことである。例えば児童が小学2年生で来日し現地校に通い始めた場合、4年生の頃には話し言葉が流暢になり、周りと同じ程度に日常会話ができるようになる。しかしALPについては、適切な日本語指導を受けたとしても、周りに追いつくのは早くて中学1年生の時期となる。話し言葉が流ちょうであるからといって適切な日本語指導を受けずに放置されれば、ALPが周りに追いつくことなく義務教育課程を終えることとなる。そのため、来日したCLD 児童生徒に対しては、いち早く日本語指導を開始し、サポートしていく必

要があるといえる。

CLD 児童生徒は、日本語モノリンガルの児童生徒と同様に、学校教育の中で日本語を使って様々な活動を実施する。本稿ではその内の、「書く」ことに注目したい。「書く」ことについては、これまで作文を分析した研究が多かったが（齋藤他、2014a、2014b など）、その他の「書く」活動については、研究がほとんどない。管見の限り、CLD 児童による作文以外の「書く」活動を論文の主な分析対象としている研究は、唐木澤（2010）のみである。唐木澤（2010）では、CLD 児童が A0 のポスターを作成する「ポスター活動」にどのように参加しているのかが、参加意欲や自己効力感、達成感というキーワードとともに縦断的に分析されている。分析では、児童がどのようなことに抵抗感を持ち、いかなる支援を経て参加意欲が湧くのかなどが、詳細に記された。このように、CLD 児童生徒は学校教育の中で、作文以外にも多様なものを「書く」必要がある。その中には、教科学習内でのノートテイキング、テストの解答、教科学習外の夏休みの日記などが含まれるだろう。それらの活動があまり注目されてこなかったのは、日本語を母語とする児童にとって、困難となりにくいからかもしれない。しかし日本語を第二言語とする CLD 児童生徒にとって、作文はいうまでもなく、日常的なノートテイキングや言葉のメモ、テストの解答の記述なども、学習のハードルとなりうるだろう。

そのような問題意識を背景に、本稿では一人の CLD 児童が提供してくれた1年間の学習資料を分析対象とし、学校教育現場で児童がどのようなものを「書く」ことが求められているのか、調査した結果を報告する。一人の児童の学習資料から分かることなので一般化することはできないが、本報告が、今後の CLD 児童生徒に対する日本語指導体制を整えていくために示唆を与えてくれると考えている。

2. 本調査の概要

調査のため、あるベトナム出身の CLD 児童の協力を得た（以下、児童 A とする）。児童 A は 2016 年の夏に 7 歳で来日し、同年 9 月（2 学期目）より日本の公立小学校に通い始めた。小学校では週 2 回の特別日本語教室があったが、その他には特に日本語学習の支援は受けていないとのことである。また教科学習についても、本人曰く特別な配慮や支援は受けていないということだった¹⁾。

学習資料として児童 A の保護者から提供を受けたのは、2 年生 9 月から 3 年生 3 月までの、以下の資料である。

教科書 8 冊

ノート 17 冊（計算ドリルノートなど、出版物としてのノート 8 冊を含む）

学習プリント・学習成果としての作品や課題 469 点

学校からのお知らせ（保健だよりや献立表など）177 点

本稿では紙幅の都合上、教科学習の資料を対象を絞ることとする。「学習プリント・学習成果としての作品や課題」には、「〇学期のめあて（目標）」や「演劇の振り返り」「夏の一行日記」など、教科学習外の資料も多く含まれていたが、これらの分析は今後の課題としたい。また、教科学習の資料の中でも、小学3年生の1年分の資料を対象とする。それは、教科学習の中で扱われる単元や課題には学期間で連続性があると考えられ、何を書いているのか明らかにするという本稿の目的には、当該学年の3学期分を調査することが適切だと考えるためである。なお、科目によっては配布日の記載がないプリント等も多く、1年間の学習過程に焦点を当てることはできないことをここで述べておく。学習過程を分析するためには、資料収集の方法に工夫が必要である。

なお、児童Aの通う公立小学校で、3年生で使用されていた教科書は、以下の通りである。

国語 『国語三上』『国語三下』光村図書

算数 『新しい算数3上』『新しい算数3下』東京書籍

社会 『新しい社会3・4上』東京書籍

理科 『みんなと学ぶ小学校理科3年』学校図書

教科書内にも、例えば国語の読み物の漢字に付けられたルビなど、児童Aが書いた文字が散見された。ただいずれも本文を理解するための補足として記されたものであり、「書く」ことが主な活動であるとは考えられなかったので、本稿では分析の対象外とした。

以下表1に、今回分析対象とした資料の概要をまとめることとする。

表1 本稿で対象とする学習資料の概要

教科	ノート	プリント・作品
国語	<ul style="list-style-type: none"> ・国語ノート（5ページ使用） ・漢字練習帳（56ページ使用） 	<ul style="list-style-type: none"> ・教科書に沿った問題プリント17枚 ・漢字テスト ・プリント47枚 ・ひらがな・カタカナ練習プリント4枚 ・読み物の感想文 2枚 ・読み物の紹介文 6枚
算数	<ul style="list-style-type: none"> ・算数ノート（60ページ使用） ・計算ドリルノート（42ページ使用） 	<ul style="list-style-type: none"> ・問題プリント90枚
社会	<ul style="list-style-type: none"> ・社会ノート（6ページ使用） 	<ul style="list-style-type: none"> ・教科書に沿った問題プリント7枚 ・調べ学習のためのプリント1枚 ・自作新聞 3枚
理科	<ul style="list-style-type: none"> ・理科ノート（26ページ使用） 	<ul style="list-style-type: none"> ・教科書に沿った問題プリント25枚 ・植物・動物の観察カード9枚

上記のように、教科によってノートの使い方やプリントの使用法にばらつきがあった。それでは、各教科学習において児童Aが何を書いているのか、次章でその調査結果を提示していく。

3. 調査結果

3.1 国語

まず国語のノートについては、1年間で5ページしか使われておらず、その内容のほとんどは板書の写しと考えられた。ひらがなや漢字の間違が多く見られ、他者からのサポートを得ることなく板書を写したのだと思われる。教師がチェックした形跡はなかった。漢字練習帳は1冊60ページであるが、その内56ページが使われており、熟語一つ一つが1行ずつ書かれていた。ほとんどのページに教師の添削が入っており、できているページには花丸が、できていない漢字がある場合は図1のように、細かいフィードバックが書き込まれていた。



図1 国語 漢字練習帳 (3年次 10月28日～11月16日のどこか)

図1の写真の、行間に書かれた文字や、「短」の上のバツ印などは、教師により赤ペンで書かれている。「整」の右上の書き方など、フィードバックが細かいことが分かる。

続いてプリントについては、68枚中47枚を漢字プリント(練習用プリントとテストを含む)が占めており、そのほとんどが図1の漢字練習帳のように、細かく添削されていた。また、4枚あったひらがな・カタカナプリントは、日本語を第二言語として学ぶAに特別に配布されたものだと考えられる。

次に、教科書の読み物に沿った問題プリントは、教師が採点し得点が書かれていたが、正答は図2のように、赤鉛筆で自ら書き込んでいた。多様な問いが見られたが、記号や単語を書く問いには答えられても、「考えて書きましょう」など文章で解答する問いについては、間違っていたり、

図2のように空欄のままだったりすることも多かった。

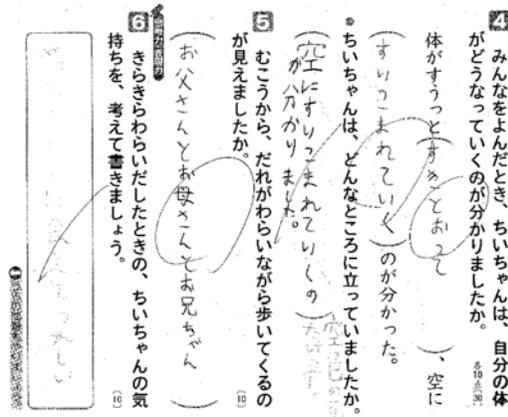


図2 国語問題プリント

これは読み物「ちいちゃんのかげおくり」の問題プリントであり、標準的な進度であれば3年次の9月に教室で扱われたものと考えられる。文章で書く必要がある問いを見ていこう。例えば問4の二つ目の問題では欄の下に「空色の花ばたけの中。」と正答が書かれている。また問6は赤鉛筆のみで書かれており、提出時には空欄だったことが分かる。このように、括弧内を埋めたり記号を選択したりする問いの正答率は高かったが、読み手としての考えを書くような問いには、空欄も目立った。

最後に読み物の感想文と紹介文は、それぞれ原稿用紙に書かれていた。その内の4枚は下書きであり、4枚は清書としてピンクの台紙に丁寧に糊付けされていた。下書きには教師のチェックが入っており、それを修正して清書が書かれていることが確認された。以下、図3は「はだかの王さま」しょうかい文の下書きと清書である。

下書き（左）の行間に書かれている文字や線は教師の赤ペンによるものであり、修正の指示となっている。例えば6行目の「もすきな王さまでした。」には、「が、」を挿入することと、もっと「王さま」の描写をするようにという指示が与えられている。清書（右）を見ると、その指示通りに修正がなされていることが分かる。なお、この「はだかの王さま」は教科書に収録されているわけではないため、児童Aが授業外で読んだ読み物を紹介するための文章だと考えられる。紹介文の見本があったかどうかは不明である。紹介文を書くという同じタスクを繰り返すことで、そこで求められている日本語や内容への習熟度も高まると考えられよう。

以上が、国語の学習資料についてである。ノートもプリントも、学習資料の大半を漢字関連が占めており、漢字学習をする際に「書く」ことが多かったことが分かる。また書かれた漢字の多くが教師により丁寧に添削されていた。



図3 国語「はだかの王さま」しょうかい文の下書き(左)と清書(右)

3.2 算数

算数のノートには、授業中の板書の写し、問題の解答などが書かれていた。ノートは後半の数ページを除き、教師にチェックされた跡はなく、自ら赤鉛筆で丸つけがされていた。また単なる計算だけでなく、図4のように実際に重さを測ってみる活動の結果が、文章で書かれていることもあった。

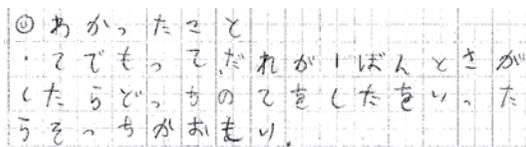


図4 算数ノート「分かったこと」

さらに、ノートを通して「学習感想」の記述が三つあり、図5のようにその単元を勉強した感想が書かれていた。

図5では、ページをまたいで「学習感想」があり、クラスメイトの名前を出しながら、どのようなことを感じたのかが書かれていた。そして「お友達の話」以降は、赤ペンで書かれた教師によるフィードバックである。ここから、教室で「学習感想」を書かせるだけでなく、それを教師が一つ一つ読んでいることが分かる。

続いて計算ドリルノートについては、掛け算や筆算の練習がされており、数字のみが使用されていた。教師による「がんばりました」というスタンプは散見されたが、丸つけは全て児童本人

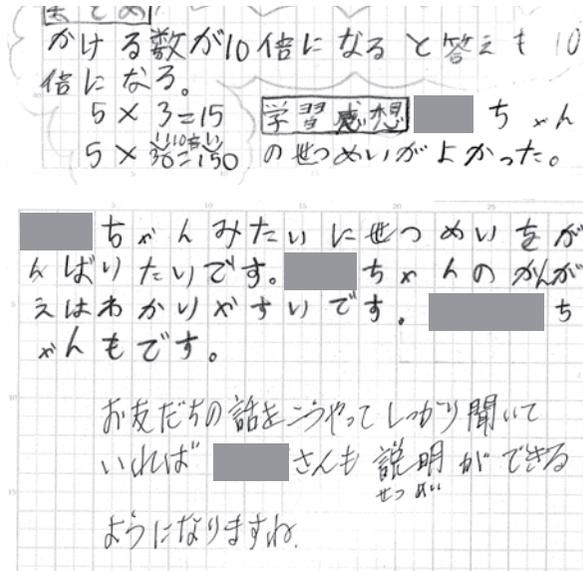


図5 算数ノート「学習感想」

によりされていた。

最後に算数のプリントについては、計算ドリル同様、数式や答えの数字を書くだけの問いが多かった。数として少なかった文章題では、日本語の文章を読み理解する必要があった。特に児童Aのプリントで目立ったのは、単位についての知識不足である。数式を解いていく計算ドリルと異なり、文章題ではときに単位をつけて解答する必要があり、そこで減点され、図6のように教師からのフィードバックを受けていることが繰り返し見られた。

左のプリントから確認しよう。答えの欄にある「0.6」は黒鉛筆で書かれており、これが児童Aの元々の解答である。その右側にある「L」は、教師により赤ペンで書かれている。ここでは

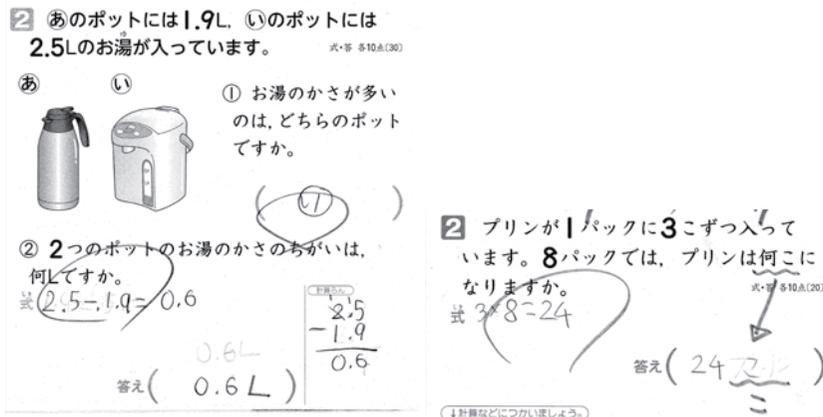


図6 算数問題プリント 単位の間違い

式が正しいので部分点をもっているが、解答欄に「L」がないため減点となっている。解答欄のすぐ上に、やや薄く見える「0.6L」は、児童Aが赤鉛筆で書いたものである。これは、プリントを返却された後で正答を赤鉛筆で書いたのだと考えられる。また右のプリントについては、当初の解答は「24 プリン」であったようである。教師は赤ペンで、その「プリン」に下線を引き、上方の矢印と下方の「こ」を記すことで、問題文にある「こ」を単位として使うよう指導している。手元にある資料では、図6のように児童Aにより「プリン」は消されており（消し跡が確認できる）、上から「こ」と赤鉛筆で訂正されている。

以上が算数についての分析である。算数と聞くと、日本語を第二言語とする児童も参加しやすい科目だと考えられがちであり、実際計算ドリルでは正答率も高かった。しかし算数といえど、ノートにまとめた文章を書くことが要求されることもあること、また文章題については、前提となる日本語の知識を補ってあげる必要があることが分かった。

3.3 社会

社会のノートは、表1の通り6ページしか使用されておらず、その少なさが目立った。6ページの内容は、調べ学習のメモがほとんどであった。国語での漢字練習や算数での板書の写しなどと比べると、ノートの使い方の自由度が高い印象を受けた。例えば以下が、6ページの内の1ページである。

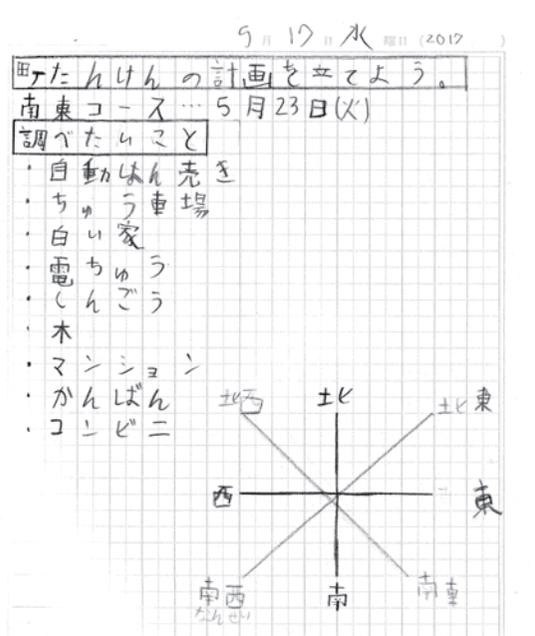


図7 社会ノート

上は、「町たんけん」という活動の計画を記したページである。教師側もメモとしてのノート

の活用を期待しているためか、特にフィードバックやチェックの跡は残されていなかった。

続いてプリント類には、教科書に沿った問題プリントと、調べ学習のためのプリントの2種類があった。前者については、選択問題がほとんどであり、教科書で勉強する地図記号や古い道具についての理解度を問う問題が並んでいた。後者の調べ学習のためのプリントを、図8として提示する。

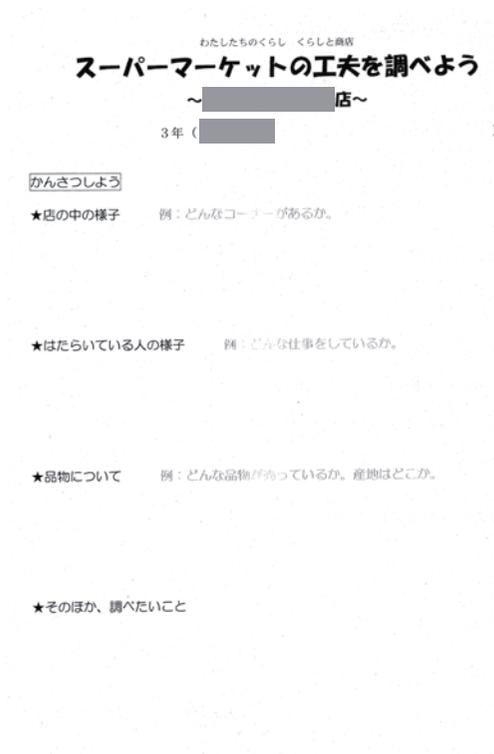


図8 社会 調べ学習のためのプリント

調べ学習のためのプリントは図8の1枚しかなく、このように、名前しか書かれていなかった。これは実際にスーパーマーケットに行き観察結果を書くというタスクのようだが、児童Aにとってタスクが難しかったのか、何を書くべきか分からなかったのか、または他の原因があったのかは、不明である。ただ、観察しながら第二言語でそのメモを取るという活動は、来日2年目の児童にとっては非常に難易度が高いものと考えられよう。

もう一つ、社会の学習資料として、自作新聞が3枚あった。これは社会の校外学習の結果をまとめたものであり、カラフルなイラストとともに、B4の紙に学んだことが書かれていた。以下に、その一部を示す。

図9の新聞では、ごく一部にしか漢字が使用されておらず、述部の活用に多くの誤用が観察される(「たのしかった」「きますした」など)。これらの特徴から、事前に教師のチェックは入

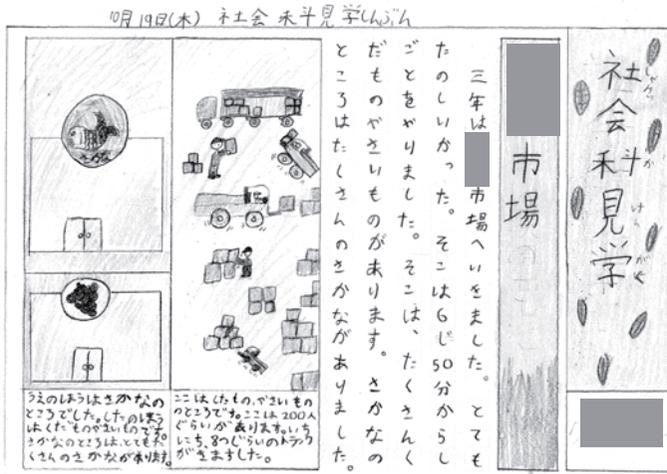


図9 社会 自作新聞

らなかったことがうかがえる。ただ、丁寧に書かれた文字と、自ら見てきたことや感じたことが生き生きと記されていることは、非常に印象的であり、時間をかけた作品であることが分かった。

以上が、社会の学習資料についてである。新聞以外では、まとまった文章を書く機会はありません。しかしその分、新聞では自分で一から文章を書いていく必要があり、難易度が高くなっていった。

3.4 理科

最後の教科は理科である。理科は社会と異なり、ノートが多く使われていた。内容としては、板書の写しに加えて、実験結果の予想と実験の感想が文章で記述されていた。例えば以下は、磁石を使った実験の感想である。

図10の「今日の感想」には、「ベトナム」や「同なじ」などの表記や、「たのしみかったです」

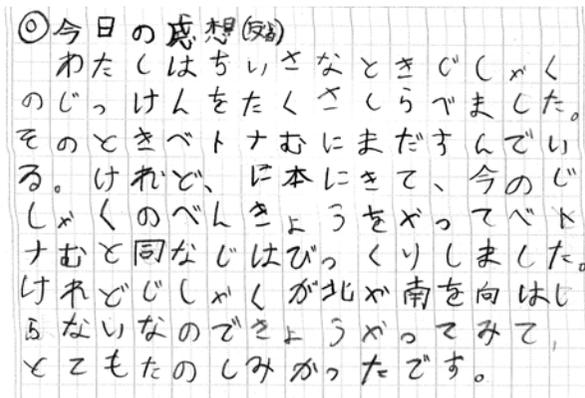


図10 理科ノート「今日の感想」(1月23日)

などの文法に誤用があることが分かる。しかし同時に、「そのとき」「けれど」など、文と文の結束性を示すマーカーも使用されており、まとまった文章を書こうとする児童Aの志向が観察できる。他の感想も、「たのしかった」などの一言で終わるのでなく、5文程度書かれていた。磁石の働きや電気の働きなどについて、実際に目で観察したことを感想として記述することで、抽象的なことからへの理解が進むと考えられよう。

続いて理科のプリントについてであるが、教科書に沿った問題プリントは、得点に幅があった(20～100点)。選択問題が多かった社会と比べると、単語や単文を記述する必要がある問いが多かった。記述問題については、例えば以下のように、空欄も目立った。

2 強い風と弱い風を当て、風車につけたおもりを持ち上げる数をくらべます。 (思考・表現 各10点) /30
 コ p.91-92

● けっか 風の強さと持ち上げられたおもりの数

風の強さ	1回目	2回目
㊦	6こ	6こ
㊧	4こ	4こ

① 風車に当てた風の強さが強いときは、上の㊦㊧のどちらですか。
 また、そのわけを、風車のもを持ち上げる力の大きさから考えて書きましょう。

● 記号 ㊦ ● わけ ()

② 風車に当てる風の強さを、上の㊦㊧のときよりも強くすると、おもりを持ち上げる数は、㊦㊧とくらべてどうなると考えられますか。()

▶ おわったら見なおしましょう。

図11 理科問題プリント

上の問題プリントにある風と風車の実験は、教科書では八つ目の単元であり、標準的な進度であれば11月に学習する内容である。また児童Aのノートには、同様の実験をクラスで行った際の記録が書かれていた。それもあってか、「㊦㊧のどちらですか」という問いには、正答の「㊦」が選択できている。しかしその理由や、問②のさらなる予測については、空欄のままとなっている。このことから、実験で観察したことは選べるものの、その説明や予測を日本語で記述するためには能力が十分でないことが推測される。

最後に、植物・動物の観察カードについて見ていく。観察カードは、以下のように上半分はイラストが描かれ、下に文章が書かれていた。

上の「バッタの体」という観察カードでは、「あしは4本でむねにはいていました」と、「はえる」が「はいる」になってしまっている。しかし明らかな誤用はその一点のみであり、「体」「大」「色」「本」という漢字も使われていた。表1に示した通り観察カードは9枚あり、いずれのカードでも図12のように、「AはBです(でした)」という単純な構文が繰り返されていた。そのような構文を使っていたためか、誤用は目立たなかった。また、記述はあくまで客観的な観察結果に終始しており、主観的な感想を書くことはここでは求められていないようである。

以上が理科についてである。理科ではノートでも課題でも、まとまった文章を書くことが求め

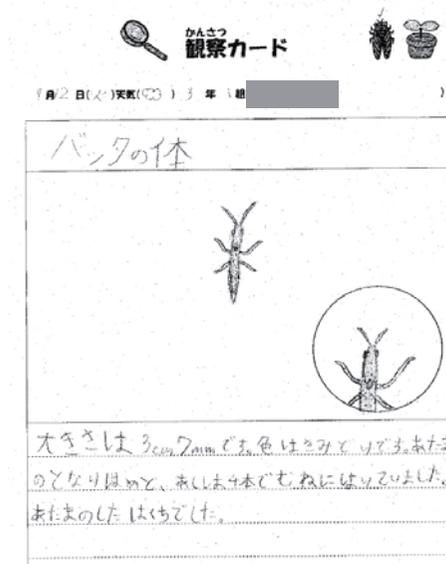


図 12 理科 観察カード

られる機会が多かった。また、観察カードで客観的な文章を書くことが求められている一方で、ノートでは感想という主観的な文章も求められていることが分かった。そのようにタスクによって異なる種類の文章を書く練習をすることで、目的に応じた文章の組み立て方が習得されると考えられる。

4. おわりに

本稿では、ある CLD 児童が小学3年生の1年間で残した教科学習の資料を、調査対象とした。はじめに述べた通り、このような資料を分析の俎上に載せることにより、CLD 児童がどのような点に困難を感じているのか、ひいてはどのような支援が彼らに必要なのかを議論することができると考えている。結果としては、従来注目されていた作文だけでなく、各教科で多様な文章を書くことが求められていることが明らかになった。

本稿の調査を出発点とし、今後は以下の課題に取り組んでいきたい。まずは今回対象とできなかった、教科学習外での「書く」ことについてである。高校や大学と比べると、小中学校では教科学習外で様々な課題があると考えられる。それらの課題の中で、どのようなことを「書く」ことを求められるのか、明らかにしたい。次に、教科間、及び教科学習と教科学習外での「書く」ことに関する、児童 A の達成度の違いも見ていきたいと考えている。異なる種類の「書く」という課題に対して、どのような達成度や困難が見られるのか明らかにすることは、今後の CLD 児童生徒への日本語指導のあり方を考えることに直結するだろう。

謝辞

研究のための資料をご提供くださった児童 A と保護者、加えて東京外国語大学の菅長理恵教授に感謝申し上げます。

注

- 1) 本稿の調査に伴い、支援の有無を児童 A 本人に聞いた結果を本文には記した。しかし、同時期に参加観察に入っていた者によると、児童 A はモノリンガル児童と全く同じように扱われていたというわけではないようである。例えば、日本語でクラス全体に説明した後、担任教員が児童 A ともう一人の CLD 児童のもとにやってきて、英語で説明をし直すというような配慮は受けていたという。

参考資料

- 唐木澤みどり（2010）「JSL 児童が『書く』活動に参加するための日本語支援——『ポスター活動』の支援実践から」『ジャーナル「移動する子どもたち」——ことばの教育を創発する』1号、23-45.
- 齋藤ひろみ・鳶田陽子・菅原雅枝・森篤嗣・阿部志野歩・北澤尚（2014a）「日本生育外国人児童の作文力に関する調査：小学 2-6 年生の「出来事作文」の計量的分析」『国際教育評論』11号、53-65.
- 齋藤ひろみ・森篤嗣・北澤尚・菅原雅枝（2014b）「日本生育外国人児童のリテラシー発達を追求——作文縦断調査の多面的分析」『社会言語科学』第16巻、第2号、90-98.
- ジム・カミンズ（2006）「学校における言語の多様性——すべての児童生徒が学校で成功するための支援——」（中島和子・湯川笑子訳）www.mhb.jp/mhb_files/Cumminshanout.doc（2022年11月7日アクセス）
- 文部科学省総合教育政策局国際教育課（2021）「外国人児童生徒等教育の現状と課題」https://www.mext.go.jp/content/20210526-mxt_kyokoku-000015284_03.pdf（2022年11月7日アクセス）