

1814 人、学校数は 869 校で、どちらも過去最高だった。

非漢字圏生徒に対する「書く」指導

—「学習言語」習得を視野に入れた実践から—

大上 忠幸
(東京学芸大学大学院)

目次

- 0．はじめに—日本語指導の初期指導終了後の問題
- 1．日本語指導における「書く」指導
- 2．実践例紹介
- 3．実践を通して—評価と課題
- 4．むすび

0．はじめに—日本語指導の初期指導終了後の問題

私たち、年少者への日本語教育に関わるものにとって、興味深い記事が先日、新聞紙上（2001 年 2 月 23 日付け「読売新聞」朝刊）に掲載された。

【日本語指導必要な外国人、5235 公立校に在籍、1 万 8432 人】
日本語指導の必要な外国人の児童生徒が通う公立学校が全体の 13.3%にあたる 5235 校と過去最高になったことが 22 日、文部科学省のまとめでわかった。公立の小中高校などに在籍するこうした児童生徒は昨年 9 月現在、1 万 8432 人。小学校が一番多く、1 万 2240 人だった。別の調査によると、小中高校に在籍する外国籍の児童生徒は約 7 万 7 千人（昨年 5 月現在）で、ざっと 4 人に 1 人は日本語の指導が必要になる計算。母語は、ポルトガル語、中国語、スペイン語で 8 割を超えたが、言語の種類は前回調査の 58 から 65 に増加しており、多様化、分散化が進んでいる。学校数では、小学校 3197 校、中学校 1719 校、高校 264 校の順。約 8 割の学校で、指導が必要な子供が 5～1 人いた。地域別では、愛知、神奈川、東京、静岡、大阪の各都府県に多い。日本語指導が必要な日本人の子供も

文部省（文部科学省）は 1991 年から隔年で、この「日本語指導（教育）の必要な児童生徒」の数、また在籍している学校数等の実態調査をしている。しかし、この「指導が必要であるか必要でないか」というのは、明確な基準を設けていないため、実際の学校現場においての教師の「感覚」で判断されている。つまり、日常会話に差し支えなくなれば「必要なし」とするのか、或いは普段の授業についていけるようになれば「必要なし」とするのかは、各教育現場の教師の「感覚」によって判断されており、大きな差が生まれている。甲斐・西原編（1998，p106）は

「日本語教育を必要とする」その判断基準は、具体的客観的な方法や内容に基づいたものではなく、在籍校の担当者や担任などの、経験的な判断に任されています。そのため、統計に上らなかった日本語を理解できない児童・生徒の実数は、この数倍あるとも言われています。

と、この種の調査の数値だけで実態を掴むことについての問題点を指摘している。

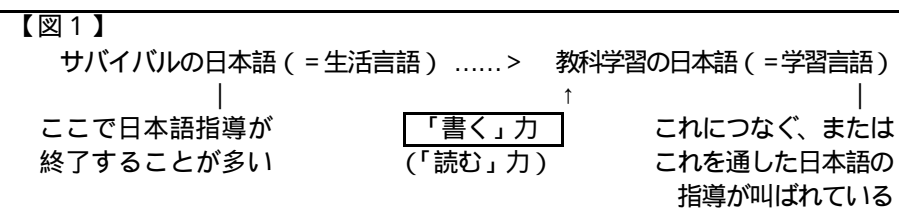
前述の新聞記事には「別の調査によると、小中高校に在籍する外国籍の児童生徒は約 7 万 7 千人（昨年 5 月現在）で、ざっと 4 人に 1 人は日本語の指導が必要になる計算」とあるが、逆に言えば、4 人に 3 人は「日本語指導が必要ではない」と見なされているということである。となると、「日本語指導が必要な子供」でさえ、特別な指導がされていないことが多いなかで、このような「日本語指導が必要ではない」と見なされている児童生徒は、日本語指導や教科の補習など、特別な指導はほとんど受けていないことが容易に想像される。

このようなデータからも推測できるが、実際の教育現場の声に耳を傾けてみる(注1)と、もっと問題は大きいものであることがわかる。学校で生活するだけの、すなわち休み時間などに友達と交わす会話には不自由しない、いわゆる「生活言語」はある一定のレベルまで達している外国人児童生徒は数多くいる。しかしながら、「学び」の場である学校の多くの場面において、児童生徒の最も長く過ごす時間といえば当然、休み時間ではなく授業時間ということになる。となると、最も多く触れている言葉は、教室のなかでの、授業で用いられる、つまり教科の学習で使われている言葉ということになる。これは、いわゆる「学習言語」といわれるものである。「学習言語」のような言葉の力を測るテストは、いまだ明確なものは作られていない。そのため、詳しい調査が行われにく

いのは仕方のないことだが、やはり現在までに「学習言語」の指導の必要な（或いはこの概念にそった一定の能力に達する）児童生徒数の調査は行われておらず、実態は掴めていない。

このように、外国人児童生徒および帰国児童生徒のための「学習言語」の支援はまだ十分なものに行われているとは言えない。では、どのような支援、指導をしていけばいいのだろうか。外国人児童生徒の転入してきた学校では必要に迫られて、様々な対応をしている。地域や学校によって多少異なるが、外国人児童生徒が日本に来たばかりで、全く日本語がわからない頃通訳や日本語指導者の派遣などの対応がある学校が多くなってきている（注2）。学校内でも教師の空き時間や放課後などに、「取り出し」指導などの特別な指導を行ったり、日本語学習のための課題を与えたり、何とかその子の支援をしようと動く場合が多い。しかし日がたつて次第に教師の指示も分かるようになり手がかからなくなってくると、「もう全然問題ないですよ。他の日本人の子どもと同じようにクラスで勉強していますし…」と、多くの学級担任は問題を感じなくなってくる。このような時期にいわゆる「日本語指導」は打ち切られる場合が多い。通訳等の協力者の派遣事業は期間を1～3ヶ月までとするとか回数を40回までとするとか、「特別な対応」を行なっている地域も、とりえずサバイバルの日本語あるいは生活言語を身に付けさせることができればよいとする、いわゆる「初期指導」の段階までとしていることが多い。果たして、このような時期に日本語指導を終えてしまってもよいのだろうか。

ここ数年、多くの日本語指導者や研究者などが「学習言語」の学習、あるいは「教科学習」への橋渡しとしての日本語指導の必要性を訴えているが、筆者は、6年に及ぶ自身の日本語指導の経験、中国帰国児童生徒・外国人児童生徒との関わりから、その「学習言語」「教科学習」への橋渡しとしての日本語のなかでも特に「書く」力を伸ばすことが大事であると考えている。（【図1】）



筆者は昨年9月より、東京都練馬区の公立中学校に在籍する、来日して6年（うち一時帰国1年のため日本滞在年数は5年）のバングラデシュからの中学2年生の男子生徒（以下、A君とする）の日本語指導に関わることになった。「聞く」「話す」といった日常生活の言葉には不自由していないが、「読み書きの能力が低い」との学校側の判断に基づき、在籍校への転校を機に日本語指導が要請、開始された。実際、9月に会ったときは小学校2年程度の漢字もほとんど読めない状況であった。この生徒は、上記にあげた「生活言語」ができるようになり「手がかからなくなった」外国人生徒の問題を代表している生徒であると感じた。

本稿ではこの生徒への「書く」指導の実践を通し、今後の外国人児童生徒、特に非漢字圏の児童生徒の学習言語への指導を視野に入れた「書く」力を伸ばす指導を展望していく。

1．日本語指導における「書く」指導

学校生活において「生活言語」ができるようになれば「問題ない」とみなされ、取り出し指導などの配慮をうけられなくなるのは、「聞く」「話す」能力のみを見て判断される場合がほとんどだと考えられる。「読む」「書く」能力、つまり「学習言語」への橋渡しに欠かせないと考えられる能力についてはあまり見られていないのではないだろうか。（【図1】参照）

前述のA君の担任もこの生徒が転校してきたころの様子を「教師や友達と、おしゃべりは問題なくできました。が、授業となると、教師が板書したものをノートに写すのが非常に遅く、全然、追いつかない。書くことに最も難有りだと思いました。」と振りかえっていた。

この担任教師の「気づき」、すなわち、日本の滞在期間が5年というのに「書く」ことに関する能力が著しく低い、ということが日本語指導の要請につながった。

1 - 1．「書く」ことに対する姿勢—大村はまの指導理念より

大村はまは「書く」ことについて、中学生を読者（聞き手）として語りかけるような文章で書かれた著書『やさしい国語教室』（1978）のなかで、「原稿用紙に三枚、五枚と書く『作文』も書くことのたいせつな部分」としながらも、「『書く』ということをもつ

と自分の毎日の生活の中に使っていくといい」との考えを主張している。

皆さんは「考えが、書くことがまとまったので書く」とか「書くことがまとまらないから、書きはじめられない」とかいうふうに言うことがありますね。けれども文章は「書こうとすることがまとまったから書く」という場合のほかにも、「まとまらない考えをまとめるために書く」ということもあるのですよ。(p31)

外国人児童生徒が「書く」ことから遠ざかってしまう、その主な原因も大村がいう日本人児童生徒の抱く「書く」ことへの重いイメージと共通するものがあると考えられる。学校生活においては、「書くこと=作文」となりがちである。非漢字圏の児童生徒にとっては、なおさら「書く」ことは(周囲の日本人の子と比べ)漢字が書けない、速く書けない、書いてもきれいに書けない、そして書いた字を見られるのが恥ずかしい等、前向きに考えられず、どんどん「書く」場面から遠ざかっていく。

大村は、また「書く」ことについて、「筆まめになりましょう」と呼びかけ、「書く」ことについて非常に具体的な姿勢とその方法を示している。

「筆まめ」とか「筆ぶしょう」とかいうのは、なにか、まとまった作品を作るとか、論文を書きあげるとか、そういうことではなく、もっと、ふつうの生活のなかで、ちょっとしたものをすらすらと書くか容易に書かないということばですね。(p165)

続けて、「筆ぶしょう」にならないためには「しじゅう書くこと」とし、その具体的方法に国語のノートに書く内容や書き方の例を挙げ、「書くことが学習」であるとして、国語のノートの活用について、以下のように提案している。

書かなくてもわすれない、ということでも、書きましょう。国語科は、書くことがそのまま、学習ですから。わからないことでも、何がわからないか、ということがわからないか、書きましょう。書いて考えましょう。書くことは、考える方法でもありますから。(中略)国語のノート—学習記録と言うほうがあっていますね。ただのおぼえ書きではなく、書きながら、

- 書くことによって学習した。
- 書くことによって国語の力を育て、みがき、発展させた。

そういう、学習の方法としての書物ですから。(p169)

更に、大村は提案する。

先生の話しを、鉛筆を持って聞きましょう。書きながら聞きましょう。おことごとでも?そうです。おことごとでも、ある事柄について、先生の意見です。主張です。

上の段と、下の段をせまくして、中の段を広くして線を引きましょう。中の段に要点を書きとめましょう。上の段に見出し—その一部分につけられる題をかいておきましょう。(中略)

下の段にそうだったこと、わかったこと、どうなのかと疑問に思ったことなど、聞いてくる心に浮かんできたことを書きとめましょう。(p170)と、実に具体的な提案である。こういった「書く」作業を通じて「積極的に聞ける」「自主的に聞ける」子が育ち、いきいきとした心の態度になってくるというのである。ひいてはこのような「書く」ことを続けているといつのまにか「筆まめな人」になり、書くことが習慣化して「いつのまにか、書いて考えていた」という具合になるとの主張である。

以前、筆者が日本語指導に関わった中国帰国児童生徒には、ノートに字を書いていくおりに、鉛筆ではなく、ボールペンで、上から小さな字でびっしり詰めて書いている子が多くいた。中国の事情(地域差があるが)、つまりモノがあまり豊富ではないという現実のためなのか、社会にモノを大事にする考えが浸透していたからなのだろうか、ノートの使い方は日本子どもたちの使い方とは全然異なっていた。教師は「こうした方が見やすいよ。覚えるときに便利だよ。」といってノートの取り方、使い方について、ゆっくり解きほぐすかのように指導していく。大村の提案するような具体的なノートの活用の指導、「書く」ことの指導は、外国人児童生徒の教育には日本語のレベルの問題もあって、そのままの形では使用できないが、「日常の書く場面でどんどん書かせていく」等、「書く」ことへの基本姿勢は学べるものが多い。こういった考え方を応用、発展させていくことは可能であろう。

1 - 2 . 「書く」こととイメージ—帰国生に対する実践より

東京学芸大学附属高等学校大泉校舎(以下、学芸大附属高とする)は、早くから帰国生徒を受け入れ、その教育実践を研究冊子にまとめている。その中の一つ、国語科の教員による『出会いと発見』(1986)には、

帰国生と接していると、その日本語の会話から受ける印象と文章を書かせた

場合の内容との差に驚かされることが少なくない(中略)教師の側としても指導の必要性に気づかずいたというケースもある。書かせるという機会を与えること、つまり、書けないという事実を目の当たりにすることが、どのような指導を行うべきかを考える上では不可欠である。(p1)

と帰国生に対する「書く」ことの指導の必要性についての記述がある。学芸大附属高でいうところの「帰国生」は、そのほとんどが日本人の両親のもとに海外で何年か過ごして日本に帰ってきた邦人の子どもたちを指すが、最近の外国人児童生徒(日本の滞在が比較的長い場合は特に)の抱える問題と共通するものが多い。注目すべき点は「(帰国生の)日本語の会話から受ける印象と文章を書かせた場合の差に驚かされる」というところと、「(教師の側が)指導の必要性に気づかずいた」というところである。このようなことは日本での滞在期間が長くなっている外国人児童生徒の場合にも多くあるケースである。

更に同論文では「生徒一人一人が抱えているそれぞれの『書けない』原因」についての考察が展開されており、井上(1983)の考えをもとにその原因を整理し実践に活かす試みが紹介されている。

井上(1983)は、うまく書けない原因について考えるとき、「イメージ」との関連においてとらえることが大切であると主張している。「イメージ」として残るものは、絵などの「視覚的なもの」とともに「ことば」も大切な役割をもっているとしている。何かを理解させたり記憶させたりするとき、「イメージ」と「ことば」とを組合せて行わせるのが有効であると述べている。そして、うまく書けない原因を、

- a. 経験がない(または不足している)
- b. 経験とイメージが結びつかない
- c. イメージと言葉が結びつかない
- d. 意欲がわからない(p52-54)

と4つに分類し、それぞれ解釈を加えている。そして、

もちろんこの他に「書き慣れる」こと、小まめに書くという習慣をつけさせることも必要です。しかし私がここで言いたいことは、書くことは当然「思考」と結びついているのですが、それはあくまでも生き生きとした直感やイメージに裏づけられていなければならない、ということなのです。(p54)と総括している。

学芸大学附属高(1986)は、井上の分類のc「イメージとことばが結びつかない」について、自身の生徒である帰国生を分析した。

- ・書き表そうとするイメージは出来上がっているにもかかわらず、それと結びつくことばが見つからないという状況にある。
- ・海外での生活が長く、日本語以外の何らかの言語によってある程度の思考ができる(p3)

さらにb「経験とイメージが結びつかない」についても、課題を与えられても、どのようにそれに対応していいかわからない—すなわちイメージがわからない、といった問題を持つ生徒も存在する。素材とすべき経験がないわけではないにもかかわらず、それを対象として書くということはどういうことであるのかがイメージできない。すなわちb「経験とイメージが結びつかない」という問題である。(p4)

と実際の問題に当てはめて分析した。そして、具体的な指導を考察、実践した。帰国生に対する表現指導を、イメージをことばと結びつける語彙指導的・文体指導的と、経験とイメージを結びつけている思考指導的な側面との二面を中心に考え、自己の経験を相対化すること(p9)を目標とし、具体的な実践として次の5つの方法を示している。

1. 文章の構成を考えたり、実際に原稿用紙に書いたりする作業はすべて教室で行う。家庭学習の課題には一切しない。
2. 作業中に何か疑問があればすぐに質問してもよいことにし、適宜アドバイスが与えられるようにする。
3. 清書・完成の前に二、三回下書きを提出させ、全体の構成のテーマの一貫性などについてチェックを行うようにする。
4. 自己の体験を相対化しつつ書くことを目指す、という目標を生徒に明示し、機会あるごとにそのことを繰り返して強調して生徒に意識させる。
5. “自己の体験の相対化”のなされているモデルとなる文章を示し、意図的にそれを模倣して書かせることを通して、その文体を支えている考え方、ものの見方を理解させる。(p9-10)

この実践は、「文章を書きながら、自己のイメージと文章表現とが一致しているかどうか確認するために随時アドバイスを受けることが可能となる」(1～3)ように配慮して、

更に「体験を相対化することとはどういうことか、ということについての具体的なイメージを持たせ、それを模倣することによって、形の上からそう言った考えを身につけさせる」(4 , 5) というものである。

1 - 3 . 外国人児童生徒に対する「書く」指導

外国人児童生徒の中にも、学芸大附属高の実践の「自己の体験の相対化」を「書く」ことを通して行える子もいるだろう。しかしながらA君はまだそのような日本語を認知するまでのレベルにまでは達していないため、1～3を応用した実践、すなわち生徒と指導者が、

対話を通してイメージを膨らませつつ、

キーワードとなるようなものをメモ書きするといった「書く」作業を進め、
更にそれをもとにまた「思考」し、文を組み立て

「作文」を書き進めていく、

という「対話作文」なるものを実践していくことに至った。

外国人児童生徒に接していて、彼(女)らの「書けない」「書かない」原因として、周囲から「外国から来たから書けなくて当然だから...」「まだ、こういうのは書けないだろうから...」等と学級の活動やその他の委員会活動等においても、たとえ「書く」場面があったとしてもあまり多くを書かせてもらっていない場合が多いことが伺える。(注3) こうした経験を通して、外国人児童生徒、特に非漢字圏出身の児童生徒は「書くこと」、特に漢字を書くことから離れ、更にはこれを嫌がるようになる傾向が強い。(【図2】参照)

【図2「日本語・漢字が書けない」悪循環の図】

A . みんなが知っている日本語・漢字をしらない → B . 日本語(漢字)を書く場面から遠ざかる(活躍できない) → C . 日本語を書きたくない(恥ずかしい) → D . 書かない(使わない)から覚えられない → E . みんなの勉強に追いつかない → A . みんなが知っている日本語・漢字をしらない → B → C → D → E → A →

学校生活のいろいろな場面で日本語、特に漢字を書くことから、自ら(或いはそう仕向けられて)遠ざかってしまう。日本語の文を書くということに対するモチベーションが高まらないのである。担任および日本語指導者は児童生徒の持っている言語能力を的

確に把握し、そのレベルに合った「書く場面」を適切に与えていくことが大切である。また、児童生徒が出身国で受けてきた教育を指導者側が知ろうとつとめること、そのことに興味をもち、尊重していくこと、更にはそれを利用していくことも効果的な学習を進めるうえで大切であると考えられる。

2 . 実践例紹介

2 - 1 . 「書く」力を伸ばす指導

A君に関しては、まず、漢字嫌いになってしまっていることをほぐすことから始めた。具体的にはゲーム形式で楽しく学習できるようにした。漢字を学習するにあたり、最初の導入として、生徒の知りたい漢字、書きたい漢字を生徒との対話のなかで導き出し、ゲームで学ぶ漢字を決めていった。

さらに普段、「書く」作業から遠ざかっているので「書きたい」という意欲をもたせよう、誰かに伝えたいことの聞き取りをし、対話しながらの作文(「対話作文」)を毎時間書いていこうと話し合いで決め、少しずつ進めていった。

その他、学級で行う「書く」作業を行なうもの(学級新聞に校外活動の感想を書く、学期末の各教科の自己評価表を記入する等)から学校や生活の場面での「書く」作業(年賀状を作成する、冬休みの計画表を作る、給食調理員さんへのアンケート用紙に感想を記入する等)まで、生徒の必要に迫られているものや興味を引くものを、何でも課題(教材)として積極的に学習に取り入れ、「書く」ことによって、何かを伝える、通じ合える楽しさを感じさせながら進めていった。

以下、ゲーム「漢字ビンゴ」、対話作文「バングラデシュの学校と思い出」を紹介する。

【漢字ビンゴ】

準備物： 漢字ビンゴシート(4×4=16のマス) カード(わら半紙を切ったもの)16枚、 国語辞典

内容：書きたい漢字、知りたい漢字(身の回りの漢字、学校で使う漢字など)

進め方：生徒に書きたい漢字の単語をあげさせ、黒板に板書し、カードに写させる。16枚のカードに書きおわったら、袋に入れる。今度はビンゴ

シートにランダムに16の漢字を書く（指導者も同様に）。書きおわったら袋から一つずつカードを取り出していく。その際、きっちり発音するというルールを定めておく。あとはビンゴゲームと同じ要領で勝ち負けを競う。

【対話作文】

内容

「伝えたいこと、教えてあげたいこと」を書こうと生徒と指導者で話し合い、母国での思い出という内容で書くことにした。

進め方

どんなことを言いたいのか教師が少しずつ尋ね、発話を促す。キーワードとなるようなものをメモ書きさせ、更に何を書くか考えさせ、具体的な文を口に出させ、それをゆっくり書いていく。（毎回少しずつ、数行程度書く）

注意点

a．間違えてもそのままに

生徒が「○○ってどう書くの？」と聞いてきた場合以外は表記等間違いがあってもそのまま書かせる。

b．目標を持たせる

「学校の掲示板に発表しよう！」：職員室前の廊下の掲示板にパソコンでうった作文を写真付きで掲示しようという目標を設定した。

「対話作文」は、まず「対話」の名が示す通り、学習者に多くの発言を促し、話しを多く聞き「対話」を進めていくことから始まる。そのなかで指導者にとって大切なことは「傾聴的態度」である。これはカウンセリングの基本といわれるものであるが、学習者に多くを語らせるには、学習者の伝えたいことを聞きたいという態度を示すこと、特に学習者の母語や母文化を尊重する姿勢を持つことが大切である。この姿勢こそが学習者の「話したい」「伝えたい」「何かを表現したい」とのモチベーションを高めるために重要になってくる。学習者はこのカウンセリングにも似た「対話」を通して、そのやりとりの中から伝えたいことをイメージしながら、それを言葉にして、考えをまとめ、さらには「書く」ことで表現するにいたるのである。

竹長(1995)は国語科授業における「対話」について、「ディベート」や「討論」を引合いに出しながら、90年代以降、「ディベート」や「討論」が盛んに話題にされていることを、一面では支持するものの、それらが世の中のあらゆるモノやコトが複雑化している趨勢の中で人々が「単純化」を求める過程で取り上げられてきたことに触れ、それに危惧する見方を持つとし、以下のように言及している。

そうなってくると、「ディベート」や「討論」ではなく、「対話」の有意義さに気づく。

授業は、もちろん、「対話」だけで成り立つものではない。中には、「討論」なども含む。しかし、授業の核を「対話」にしたい。

対話的形態の授業とは、教師が自己の用意に基づいて、子どもを「対話」の中へ引き入れ、彼を話させ、彼がさまざまな困難を克服するのを、忍耐をもって見守る——そのような授業である。

まず、教師が事前に「対話」への用意をしておく。次に、授業中は、必ず、子どもに「対話」の機会を与える。そして、その「対話」が子どもにとって喜ばしいものであり、かつ、子どもの「現存在」（現在の能力や情操など人格的全体）を高めるようなものとなるように、教師は努力する。（p42-43）
更には国語科における「対話」を核にした具体的な文学教材の読みの授業を提案している。その際、適切な「対話」を呼び起こす教材を選び出すことが大事であるとし、教師がこの作品であることを教えこもうとして彼らに向かうのではなく、この作品を読むことで子どもたちに生じた「気づき」（発見的認識）を救いあげようとして彼らに向かうのである。（p44）
と授業における「対話」についての考えを主張している。

2 - 2 . 対話を重視した「書く」指導

「対話作文」および漢字の学習も日本語の学習において、このような「対話」を重視して進めた。知りたい漢字、書いてみたい漢字、語彙、作文のテーマ決定に始まり、その学習方法や暗記の方法、進め方にいたるまで、竹長の提案するように「子どもたちを『対話』の中へ引き入れ、彼を話させ、彼がさまざまな困難を克服するのを、忍耐強く見守る」学習を心掛けた。幸い1対1の学習ということや生徒自身がおしゃべりであったということも手伝い、学習を進める「対話」が活発に行われた。

「対話作文」の活動は「対話」を進めるなかで書きたいことを引き出し、原稿用紙の欄外や別紙にキーワードを記すなどし、「対話」のなかで構成を考え、「対話」のなかで口に出して、それを文章の形に直しつつ、原稿用紙に書いていく、といった展開で進めた。

以下、学習の記録（作文を書いた授業のもの）とA君が書いた作文を紹介する。授業の全回分の記録は稿末に資料として添付した。

A君の学習の記録（主なものの抜粋）

日本語学習は1回2時間で週2回。「取り出し」の形で1対1で行う

月日（第何回）	学習事項（漢は漢字、問は問題集、テはテスト、宿は宿題、○/○は点数、は合格、×は不合格、できない、ダメの意）	気がついたこと
9/19（1回）	自己紹介、漢ビソ、作文(1)	おしゃべりは日本人生徒なみ。
9/22（2回）	復習、小1漢読み、初級問文法、作文(2)	読む、書く（漢字）に難あり
9/26（3回）	復習、漢ビソ、小2漢、初級問文字、作文(3)	小2漢字、殆ど書けない
9/29（4回）	復習、小2-1漢テ（×）拗音・長音（難！）	漢テ×簡単な漢字の読みも難
10/3（5回）	小2-1漢テ（17/57）作文(4)、初級問語彙	漢テ×暗記の時間後（24/57）
10/24（10回）	新聞を読む、2桁の計算（21-12等）できない、小2-1漢テ（49/57）作文(5)（を×）	難しい漢は初めから覚えず。何日の新聞？15時って？ワカズ！
11/14（14回）	漢読み、小2-前漢テ（66/75）作文(7)	漢字少し練習して一発合格 300字覚えたら簡単に覚える！
12/12（20回）	初級問、小3漢読み、作文(8)、明日断食	出身国の話を件々と
1/12（22回）	冬の宿点検、年賀状直し、漢読み、小3	シアの会で提案、ディフェン

	漢ディフェンション(ヒガナとマ、最後に漢)、作文(9)	ソを実施、冬課題は半分マテキタ
1/26(27回)	小3-1漢「昨日努力した」と自信。見直し・練習後テ（47/77）小3-2読み、作文(10)	やっと小3漢を掴み出した。しかし一人では音節でできない
2/14(32回)	小4-1Bラカ形式に練習、ワッと答えを見てもokに（新方式）。教委参観作文(11)ワブ口(ペン入力)で清書（初）	ワブ口に大喜び。やる気を出す！自身でまた小4漢マカB・Cを暗記してくると『約束』
2/28(33回)	対教室の話。保護者への連絡文の読解。まず単独での「読み」→内容の推測→キーワードを探し音読→教師の質問に答える(日時・場所・お金等)、小4-1漢読み、練習、作文(12)ワブ口清書	連絡文に「いいや！わかんなくても！」一緒に読むと→「大体分かった！お母さんに言っとく」と。ワブ口では自身の書いたのを口に出して読み、音節と表記を気にしながら打っていく。自身で間違いを直す力有。
3/13(36回)	小5-1・2漢書き取り形式練習。作文(14)ワブ口清書（2枚目11行目「帰りました」まで）	今年度中に小学校の漢を読みだけでも出来る様にしたいと。

生徒の作文「バングラディッシュの学校と思い出」

_____は誤用。（注：_____）は筆者による補足

〔第1回（9/19）作文(1)〕

ぼくは小学校1年から3年までバングラディッシュにいました。そのころは竹の教室で勉強していました。そのあと3年になったころ日本にきました。そして日本の学校にはいりました。そのころはまだ日本語はぜんぜんはかりませんでした。でもだんだん日本語がはかるようになってきてみんなとはなすようになりました。

〔第2回（9/22）作文(2)〕

そして4年のはりごろ（注：終わりごろ）に国にかえりました。国にかえたころはぼくがべんきょしていた学校は竹のてはなくれんがとこんくりとの校舎になていました。ぼくはまたその学校にはいりました。

[第3回(9/26)作文(3)3分間1行のみ]

でもちょっとがっかりしました。なぜたというところがきやこみ多かったからです。

[第5回(10/3)作文(5)5行書く]

まえのときにくらべ女の子も学校にたくさんてるようになりました。でもこれはうれしかったです。べんきょうのことがこい(注:心配)でしたがでもさいしょう(注:最初)のテストでいになれました。そのときはとってもうれしかったです。さいしょうわみんな(注:最初はみんな)となかやくできるかなとでもしんい(注:心配)でした。でもすぐになかよくなれました。ぼくはおごったりあそびにされたり(注:誘われたり)もしました。

[第10回(10/24)作文(5)久々に書く。5行ほど]

バングラデッシュにかえっていうえたりかったりもしました。そして雨期のとき木舟にのってあそんたりしました。また木舟の上からハスおひっこぬいて家にもってかえりました。そしてそれお料理してたべましたとってもおいしかったです。魚おもりですいたりなげあみですかえたりもしました。

[第11回(10/27)作文(6)6分間。7行]

なげあみはおじいさんからおしえてもらいました。木おオノできったりしてあそびました、がやく(注:、よく)おばさんにおこられました。また池でおよいだりもしました。パナナの木お池にうかべてそれにのってあそんたりもしましたまた木から池にとびおりもしましたそのときわとっても楽しかったです。

[第14回(11/14)作文(7)]

また田んぼでどろまみれになってはだしでサッカーおしてあそびました。ゴールは木か竹のぼおたてで(注:棒を立てて)すくりました。ルールはたいたい日本とおなじ。人数一チームは3~4まで。つゆのときはひざの下ぐらいの水でサッカーおします。そのときはけってもホールがあんまりとばないけどでも水のせえではやくはしれなかったりバランツおとれなくてころんたりおかしくってとてもたのしいです。サッカーがおわったらみんないっせいに池にとびこんで体おあらってそしてみんなならんでホールおなげで「えこ、デュい、ティん」(1、2、3)でとびこんでだれがさきにボールとれるがきょうとうもしました。

[第20回(12/12)作文(8)]

(対話を通して案を考える活動のみ。欄外にキーワードを書くのみで終わる。)

[第22回:(1/12)作文(9)3学期第一回:2行]

かぞくとでかけるときわリキシャといゆうのりものによってでかけることが多です。

[第27回(1/26)作文(10)9行]

またたいやが三すいててえんじんがすいてる。そののりものなまえはべいびたくし(注:ベビー・タクシー)といひます。たまにそれにのってでかけることもあります。バングラデッシュでわ金曜日が休の日です。そのときはいちばがひらかれます。いちばには魚ややじやがいもとかいろんなものおうりにきます。またかうひとたのさん(注:たくさん)きます。それに(注:それに)毎しゅうへびすかいがきていました。

[第32回(2/14)作文(11)ワープロ清書】【指導者所感】

作文の続きはひとまずおいておき、ワードプロセッサ「ペン書院」を用いて、過去に書いた作文を読み返しつつ、間違えた字を校正しながらワープロ打ち(ペン入力)で清書作業。原稿用紙1枚目の半分近く約200文字を打って縦書きに設定してプリントアウト。担任にも見せ、褒められ大変喜んだ。

[第33回(2/28)作文(12)、第34回(3/7)作文(13)ワープロ清書】【指導者所感】

前回につづきワープロでの「ペン入力」による清書の作業。過去に自分で書いた作文をモニターし、大幅に手直しをする場面も。今回も原稿用紙半分くらい進み、前回と合わせて1枚目をほぼ終了。非常に楽しんでやっている。「先生もっとやろうよ!」と、時間をオーバーしてもまだ続けたい様子。思ったよりも自分で校正する力を持っている。

[第36回(3/14)作文(14)、第40回(3/16)作文(15)ワープロ清書】【指導者所感】

ずいぶん早く入力できるようになってきた。以前に自分の書いた文を口に出して読みあげるとモニター能力が働くようで、助詞や構文の間違いに気づき直していくことができる。毎回の「書く」学習の成果だろうか。音節をとらえて表記するときに気をつけている様子があったり、長音や撥音など、モーラ感覚を掴んできたのか自分で発音して間違いに気づき、直していた。第40回(最終回)には、目標を定めた「写真をスキャナーで取り込んで、入力した文字ともあわせて完成品を作り上げる」というところまではいかなかったが、文はすべて入力し終えた。ワープロのペン入力になれば、「キーボード入力をさせてほしい」と大変、興味を示し、少し打ってみた。「書く」ことの楽しさを覚え、ますます、「書く」学習に意欲を示した。

「対話」を軸にした学習の進め方は良かったと思う。生徒自身にやること、目標、やり方を決めさせていく。すると自分で決めたことなのでやり遂げようとする。いいサイクルで回っていると感じた。

3．実践を通して—評価と課題

3 - 1．生徒の心の変化

A君との学習はその多くの時間を「書く」ことに主眼をおいた、漢字の学習および作文の学習に費やした。「書く」ことは、とすれば単調になりがちな学習であるが、いろいろな工夫をこらしながら楽しく進めることを心掛けた。実践を通していろいろ反省ばかりが浮かぶが、進歩も多く見られたように思う。何よりもA君に積極性が出てきたということが、最大の成果であろう。

学習ストラテジーをあれこれ教えたり、「書く」ことを学級・学校とリンクさせたりして、生徒と指導者とが学習について、共に考えて、共に決めて、共に取り組んでいく中で、何よりも何かに取り組む上で「頑張ってみよう」という、精神面で大きな成長が見られた。

担任教師は今年度の取り組みを終えて、語った。「校外学習の後の取組みで班で学級の壁新聞を作ることになり、感想を俳句で表現しようということになりました。校外学習は班行動に重点をおいておりましたが、Aくんは班での活動を苦手としていた生徒でした。が、この新聞の取り組みを通して、友達に自分で作った俳句を褒められ、それからは積極的に参加しました。それまでは、なんでもすぐ、『いや、僕は、日本語できないし仕方ないよ！』とあきらめの早さが目立っていましたが、書くことへの自信をつけたことがよかったようで、挑戦しようとの意欲を持てるようになってきたように思います。」と。

この校外学習の取り組みの俳句は日本語の学習時に指導者とともに作ったものである。この俳句を書いたことは、「書く」ことの学習を続け、積み重ねてきた結果、「書く」ことに自信を持ち、積極的に学校での学習活動に取り組めるようになるターニング・ポイントとなったようである。

「書く」ことを極端に嫌っていた生徒が「書く」ことを嫌がらなくなった。その意味で日本語指導の一番の狙いについては達成できたといえる。

3 - 2．漢字指導に対しての評価

非漢字圏生徒の漢字学習についてはもっと工夫が必要であると感じた。本稿で紹介した「漢字ビンゴ」は、あくまで導入や単調な授業にならないようインパクトを与える意味で有効な指導になるが、これのみでは成果をあげることはできない。そのために、いろいろな覚え方や学習ストラテジーを教えた。例えば、意味的にグループ分けして暗記する。偏旁^{へん}や旁^{つくり}、同じ形があるものごとにグループ分けして暗記する、わら半紙を細かく折って漢字練習シートを作る、(注4)などである。しかし、漢字の学習に王道はなく、結局は本人が「覚えよう」という意志をもって、集中して何度も書いて覚えていくしかなかったように思う。

興味の持たせ方、暗記の方法などとともに、非漢字圏出身の中学生くらいの生徒に対して、漢字をどういう順番で学んでいくかということも検討していかなばならない。今回の指導では最初に「小学校の全ての漢字を書けるようにしよう」との目標を設定し、小学校1年生の漢字から順々にすすめていったが、成果として満足の得られるものにはならなかった。大きな反省点としての課題が残った。日常生活で使用頻度の高い漢字や「学習言語」につながる使用頻度の高い漢字から学習していったほうがよいと思われる。(注5)

3 - 3．その他の「書く」指導の可能性

「書く」力を伸ばすには、日記や「読書レポート」なども有効である。しかしながら、こういった日常的なことについて「書く」意欲を持たせ続けるのは至難の技ともいえる。

日記は小学生などに有効と考えられる。実際に大阪のある小学校では中国語のわかる日本語指導者が日本滞在半年未満の中国帰国児童(2年生、4年生)に母語で日記を書かせ、いっしょに日本語に翻訳しながら清書させるという方法で「書く」力を伸ばす学習活動を行なって効果をあげたという例もある。しかし日記の場合、指導者が日記という、とすれば書く側の学習者も嫌がる、変わり映えのしない日常を「書く」作業に関わり続けなければならず、よほど毎日肯定的な評価を示してやらない限り続かなくなる。週一回程度、特に変わったことのあった日のことを書くという形だと、「毎日の日記」にはならないが比較的続けられる可能性があるだろう。

読書レポートについて、竹長(1991)は

「読書レポート」は、未分化な「読書感想文」を一度解体し、しかるのちに

それを総合したものである。また、「読書レポート」は、読み手（即書き手）の生活的感想と本から読み取ったこととを峻別する。

と述べている。帰国生徒の授業のなかで発展していったこの「読書レポート」は、従来の読書感想文と異なり、深い「読み」と思考をとめない、「あらすじ文」、「焦点化文（あるいは主題文）」、「批評文」の三様のレポートを「書く」ことを通して、読書するという行為の内実しに重きを置き、「中学生及び高校生という発達段階を考慮した、論述体作文を書く力をつける」という深いねらいを達成させるものになっている。更に「読書レポート」を生かした広がりのある（また、それによって読書レポートそのものにも積極的になれる）取り組み、「教師と生徒の対話」「壁新聞や学級通信での紹介」へのリンクが可能であるとしている。

「読書レポート」は魅力ある指導方法であるが、「読む」ことが前提となるため、そのまま、外国人児童生徒の「書く」ことの指導にあてはめるのは難しいと考えられる。そこで、指導者がこの考え方を応用・工夫することによって「読む」ことの負担を減らし、要約や感想、批評といった活動につなげ、「書く」活動につなげることも可能である。例えば、指導者が「朗読」したり「読み聞かせ」したりすることにより、生徒の「読み」を助け、感想、批評を「書く」という作業までもっていきけるだろう。本の代りに映像メディアを用いることも可能である。

以前、筆者が日本語指導者として関わっていた小学校の現場では、国語の古典の教材として狂言を取り上げ、その導入を兼ねた取り組みで、劇団の方が学校訪問をし、実際の「撫子」の舞台を披露してくれた。それを直接見たという、滞在日数が1ヶ月に満たない中国帰国児童（5年生）は、舞台での迫力ある演技から伝わったものがあって、母語ではあったが内容を深く理解した「感想文」を書いた。それを筆者が日本語に訳し、作文の練習に用いたこともある。

また、本稿の実践「対話作文」でも「作文を廊下に掲示する」という目標を定めて取り組んだが、外国人児童生徒が自分自身の表現したいこと、伝えたいことを自分自身の書いた字で、それも第2言語で友達や教師に読んでもらい喜んでもらったり褒めてもらったりする経験は、「書く」作業に対して非常に積極的になるばかりか、クラスで活躍の場を得ることができ、学校生活を楽しく過ごすチャンスにもなる。

外国人児童生徒の言語教育においての「書く」指導は、彼（女）ら自身の経験を生かし、彼（女）らの『生き生きとした直感やイメージ』に裏づけられた『思考』（井上、

1983）と結びつけた「書く」力を身につける指導を目指すことが大切であろう。

4. むすび

現在、文部科学省の定めるところの「日本語指導」という教科はない。そのため学習指導要領もない。それに関する記述もない。すなわち、すべて指導者、各教育現場まかせということになる。外国人児童生徒の日本語指導は「手探り」という言葉で表現されて久しい。しかし、いつまでも「手探り」というわけにはいかない。中教審も1996年7月の発表の「第15期中教審・一次答申」で日本に在留している外国人児童・生徒受入れ体制や指導の改善等にふれ、

- ・日本語指導カリキュラムの開発
- ・日本語能力を客観的に把握する診断テストの開発
- ・JSL（第2言語としての日本語教育）システムの開発、実施

など、具体的な提案をしている。（甲斐・西原編1998,p248）

この後、東京外国語大学が中心に進めた『外国人子女の日本語指導に関する調査研究』（1998）の「第3章、外国人児童生徒の日本語指導に関する試案」には、

- ・外国人児童生徒の日本語指導のカリキュラム・ガイドライン
- ・日本語力評価方法試案

など、更に一歩進んだ研究が紹介されている。

日本語指導担当者は、外国人児童生徒の日本語指導のカリキュラム、シラバスを立てるにあたり、何に基づけばよいのか。どのような配慮をしなければならないか。上記のような研究が進んだことで全くの暗中模索という状況から脱し、日本語の学習については一つの方向性が示されたように思う。しかし、実際の悩みとして抱える問題ももっと複雑である。日本語指導担当者は、教育委員会、管理職、学級担任、親の要求や期待などにも応えていかねばならない。そして何より、目の前で、慣れない日本の学校で、また日本の社会で声なき声をあげている外国人児童生徒の現実の問題を当事者として解決していかねばならない。やはり外国人児童生徒の教育に対してのこれからの明確なビジョンを考えていかねばならない。具体的に言えば、外国人児童生徒をどういう方向に進ませていくのかということである。これをはっきりさせなければ、つまり目標（＝ゴール）を定めなければ、カリキュラムなど到底作ることができないからである。

そもそも、日本の学校教育において「カリキュラム作成」という仕事は教師側にはなかったといえる。学習指導要領がそれにあたるからだ。教師は、こう言うと語弊があるが、疑うこと、批判することを暗黙の内に許されず、指導要領に定められた範囲のなかで、専ら「教育方法」を模索し「教育技術」を鍛えていくことだけをやってきた。それがまた研究対象にもなっていったように思う。しかし、「日本語指導」には他の教科のように明確な資格（「日本語」という教科の教員免許状）もなく、指導要領もなく、具体的な（検定）教科書すらない。ある意味で非常に自由な領域であると言える。いい意味でも悪い意味でも「無法地帯」ともいえるこの領域だが、逆にこのような「自由」は、教える側が不慣れであれば、非常に戸惑いを覚えるものである。自分自身が受けたことのない「日本語」という授業。イメージもわからない。教育実習すら経験したことがない。自由にコースデザインを許されるわけだが、肝心の到達目標すら明確になっていないのである。

以前にくらべると、初期指導の教材は市販の教材をふくめ各教育委員会の作成ものなど、かなり出揃ってきている。初期指導においては、児童生徒の母語と対訳の用語集や対応マニュアル、カリキュラム（シラバス）も、そのほとんどが現場の先生たちが現場を抱えながら寸暇を惜しんで手弁当で作ってきた、すばらしいものが多く出てきた。全国でシェアしあい、有効活用していける素晴らしい財産である。

しかし、いつまでも「初期指導」の児童生徒ばかりに目を奪われているわけにはいかない。今までは「緊急避難的」（太田 1996）にしnoいできたとも言える。

太田（2000）は、「緊急避難的」対応から設けられた経緯のある現体制の日本語教室の批判的な検討を通し、学校自体が外国人児童生徒に「適応」していくような学校を変えることを提言をしている。

子どもたちの言語や文化を校門の手前で洗いおとさせて、かれらを一方的に学校に「適応」させることに終始するのではなく、学校が子どもたちに「適応」する方向で積極的な取り組みをしなければならないであろう。それは「日本人のための学校」から「外国人と日本人もための学校」へと、学校が変わることである。（p186-187）

筆者のような日本語指導者側からの働きかけとして考えられるのは、「日本語指導担当と学級担任（更には他教科、総合的な学習）との連携」をしていくことはもちろんのこと、「外国人児童生徒が生き生きできる、自己を肯定できること」を第一義に、外国人

児童生徒を囲む全ての人々、学校、家庭、地域が連携しあって、共に育む、共に育っていく環境作りである。すなわち、“地域共育（＝教育）”のための環境作り、この取り組みを提案したい。学級担任との連携によって、本稿で取り上げた生徒も学級になじみ、自身の活躍の場を得、積極的になっていった。学校現場、さらに地域社会においても、このような連携が進められれば、外国人児童生徒も過ごしやすい、伸び伸びと学習していける、自身の力を伸ばせるような場が広がっていくだろう。

外国人児童生徒は現在も増えつつけているが、これに比例して、本稿で取り上げたような、すなわち日本滞在年数が長くなっても特別な「指導」が必要な児童生徒は今後更に増えていくだろう。当事者である子どもがどのような力をつけたがっているか、指導者自身がどんな力を育ててやりたいと考えているのか、今一度、問い直さなければならぬ。昨年度は「書く」力を伸ばす指導に関わり、これを報告することで多くの方々からご教示を受け（注6）指導に生かすことができた。更にはこのような発表の機会を与えていただき、自身の実践を整理していく中で、学ぶものも多かった。アドバイスをくださった、またご協力を頂いた全ての方々に感謝申し上げる次第である。

今後も実践を基盤に現場で起こっている問題を汲み取り、それを大学などの研究機関に持ち帰り、研究を重ね、また現場に還元し役立てていきたい。

注1：筆者は東大阪市、東京都練馬区、東京都八王子市、大阪市、神奈川県厚木市の公立小中高校の日本語指導に関わった経験を持つ。その他、実践シェアの会、大阪府在日外国人教育協議会、兵庫県在日外国人教育協議会、大阪市外国人教育協議会、関西地区日本語指導者研究会、子どもメール（メーリングリスト）等に参加し、日本語指導担当や帰国・外国人児童生徒を受け持つ担任と交流の機会を数多く得てきている。

注2：指導形態については東京外国語大学（1998）東京都23区の状況については多文化共生センター東京21（2001）に詳しく書かれている。

注3：実際に学級で壁新聞を作るといときも、外国人児童生徒は、色ぬりだけであったり、鉛筆書きで書かれた下書きの字を上から太いペンでなぞったりしているだけの子どもがほとんどである。

注4：これは、最上段に、ひらがなで、2段目に答えとなる漢字を書き入れ、3段目以下

降は空白。使い方としては、最初は2段目の漢字の部分折って隠してテスト(3段目に記入)する。次は2・3段目の漢字を隠して4段目に記入してテストする。こうして1回1回テスト形式に練習するというものである。

注5:このような漢字などの語彙の選定については藤原(1997,1998,1999)が詳しい。
注6:実践シェアの会(国際基督教大学、2000.12.23)において筆者が実践報告の発表を行った際、多くの人から助言、アドバイスを受けた。

引用・参考文献

伊藤信夫・宮下久雄(1994)『漢字はみんな、カルタで学べる』太郎次郎社
井上尚美(1983)『国語の授業方法論』一光社
太田晴雄(1996)『日本語教育と母語教育』『外国人労働者から市民へ』有斐閣
太田晴雄(2000)『ニューカマーの子どもと日本の学校』国際書院
大村はま(1978)『やさしい国語教室』共文社
甲斐睦朗・西原鈴子編(1998)『日本語教室の実践と日本語教育のあり方』明治図書
工藤真由美(1997)『算数・数学教科書の日本語考察～日本語教育の観点から』
工藤真由美(1998)『対話で進む理科教育—日本語を母語としない児童生徒のための日本語教育に関する考察』
工藤真由美(1999)『児童生徒に対する日本語教育のための基本語彙調査』ひつじ書房
竹長吉正(1991)『帰国生徒の言語教育』三省堂
竹長吉正(1995)『読者論による国語教材研究』明治図書
多文化共生センター東京21(2001)『東京都23区の公立学校における外国人児童・生徒の教育の実態調査報告2000年VOL.1』
東京外国語大学(1998)『外国人子女の日本語指導に関する調査研究《最終報告書》』
東京学芸大学附属高等学校大泉校舎国語科(1986)『出会いと発見』
中島和子(1998)『言葉と教育』海外子女教育振興財団
福沢周亮編(1996)『言葉の心理と教育』教育出版

資料 A君の学習の記録(抜粋):全授業分

日本語学習は1回2時間で週2回。「取り出し」の形で1対1で行う

月日(第何回)	学習事項	気がついたこと
	漢は漢字、問は問題集、テはテスト、宿は宿題、○/○は点数、は合格、×は不合格、できない、ダメの意	
9/19(1回)	自己紹介、漢ビッゴ、作文(1)	おしゃべりは日本人生徒なみ。
9/22(2回)	復習、小1漢、読み、初級問文法、作文(2)	読む、書く(漢字)に難あり
9/26(3回)	復習、漢ビッゴ、小2漢、初級問文字、作文(3)	小2漢字、殆ど書けない
9/29(4回)	復習、小2-1漢テ(×) 拗音・長音(難!)	漢テ×簡単な漢字の読みも難
10/3(5回)	小2-1漢テ(17/57) 作文(4)、初級問語彙	漢テ×暗記の時間後(24/57)
10/6(6回)	小2-1漢テ(覚えてこず、実施せず) 問続き	漢字学習意欲upの為の話
10/13(7回)	小2-2漢・読み、小2-1漢テ(32/57) 速記	集中力が×、すべて訓練か?
10/20(9回)	PCで文を打つ、小2-1漢テ(44/57)	漢もう一歩!漢字暗記シート贈呈
10/24(10回)	新聞を読む、2桁の計算(21-12等)できない、小2-1漢テ(49/57) 作文(5)(を×)	難しい漢は初めから覚取。何日の新聞?15時って?ワカス!
10/27(11回)	小2-2漢テ(33/55 目標達成) 初級問、作文(6)	つ→す、問の設問の意味ワカス
10/31(12回)	小2-2漢練習、校外学習感想俳句	俳句作りで意欲もって作文
11/7(13回)	小2-2漢テ(48/55) 漢練習	革命!約束通り覚えてきた
11/14(14回)	漢読み、小2-前漢テ(66/75) 作文(7)	漢字少し練習して一発合格300字覚えたら簡単に覚える!
11/21(16回)	漢ビッゴ、小2-前漢テ(68/75) 小2-後練	漢字練習なしでも一発合格!
12/5(18回)	2学期自己評価表、小2-2、小2全(69/100)	自身での評価表に「書く」作業。間があいたが漢字はアウトで

12 / 8(19 回)	小 2 全漢テ(83/100)、父親懇談	日本で高校進学、5 年後帰国
12 / 12(20 回)	初級問、小 3 漢読み、作文(8)、明日断食	出身国の話しを伴件と
12 / 15(21 回)	小 3 漢読み、グループ分け暗記、冬休み宿・計画表、年賀状、	小 3 漢にマカ、花火ない!連発。学期最後:自身で冬課題キル
1 / 12(22 回)	冬の宿点検、年賀状直し、漢読み、小 3 漢ディケーション(ヒラガナとマ、最後に漢)、作文(9)	シアの会で提案、ディケーションを実施、冬課題は半分マッタ
1 / 16(23 回)	葉書の書き方、小 3-1 漢自身で時間分量決め、暗記シートに書いて暗記、漢テ(8/20)	集中力低、覚えてこなかった為、授業で時間決めて暗記→×
1 / 19(24 回)	宿間違い直し、小 3-1 テ(19/86)→(30/86)	暗記には練習が必要と自覚
1 / 23(25 回)	初級問、宿チェック(未完成!)→勉強のストラテジーを教える(暗記シート) 黒板に書く→空書	更半紙を折って暗記シートを作って自分で、更に黒板にサト書いて消し、同様に書く等工夫
1 / 24(26 回)	小 3 難漢の読み&チェック、更にディケーション、練習、テ(35/77×)→次回 を目指すと決意	苦手なものから逃げずに覚える、ストラテジー定着に専念。
1 / 26(27 回)	小 3-1 漢「昨日努力した」と自信。見直し・練習後テ(47/77) 小 3-2 読み、作文(10)	やっと小 3 漢を掴み出した。しかし一人では暗記できない
1 / 30(28 回)	小 3-2 読み、宿チェック&やり方の徹底、練習の後、ヒトアリでテ(53/80)	漢字の旁等に注目し自分でヒトを見つけながら暗記をと。
2 / 6(29 回)	小 3-2 漢練習(テ形式でやって架けない字の)、小 4-1 漢暗記シート作成練習、夜に家で自分で小 3-1 〇し、明日、小 4-1 〇する約束	約束守れず!宿暗記シートを違ったやり方でやってきた(それも少し)為、厳しく直させる
2 / 7(30 回)	宿マックス!10 分のみ練習の時間を与え約束なので小 4-1 〇(少しに、黒板で)(12/20×)。32 字 10 分暗記に挑戦×→自身の提案で漢字を暗記しやすい順に ABC にランク分け。給食調理員さんへの意見箱に意見を書く	少しマクしたが、自身で決めたことなから(マタ等)マッとやろう!と約束を遵守させる。更に自身の提案を聞き入れる

2 / 9(31 回)	自身で決めた小 4-1 漢分け暗記に自信。暗記シートにテ形式練習。練習の時間も自分で 1 頁 5 分と決めさせる。〇(15/89×)で本人もガッカリ	たとえ作業が途中で自分でも決めた時間配分に則って動けるように!と
2 / 14(32 回)	小 4-1B ランク形式に練習、マッパと答えを見ても ok に(新方式)。教委参観作文(11)マッパ(ペン入力)で清書(初)。	マッパに大喜び。やる気を出す!自身でまた小 4 漢マッパ B・C を暗記してくると『約束』
2 / 28(33 回)	マッ教室の話。保護者への連絡文の読解。まず単独での「読み」→内容の推測→キーワードを探し音読→教師の質問に答える(日時・場所・お金等)、小 4-1 漢読み、練習、作文(12)マッパ清書	連絡文に「いいや!わかんなくても!」一緒に読むと→「大体分かった!お母さんに言っとく」と。マッパでは自身の書いたのを口に出して読み、音節と表記を気にしながら打っていく。自身で間違いを直す力有。
3 / 6(34 回)	学習計画表作成、小 4 漢練習、間違い直し、読みマッ(半分〇)、作文(13)マッパ清書(10 分、2 枚目 3 行目「心ばいでした」まで)。	話し合いで漢読みを優先に。マッパ清書急ピッチに。
3 / 7(35 回)	初見の小 4-2 漢練習、暗記、読みマッ(10/73)再度 10 分練習の後(25/73)、家で暗記の小 4-1 読みマッ(25/89)、たくさん宿小 5・6 年の漢マッ	漢を文章の中で暗記している。「松」単独は読めなくとも「松の実」とあれば「まつのみ」と読める。1 時間で集中するとかなり覚えられることを実感
3 / 13(36 回)	小 5-1・2 漢書き取りテ形式練習。作文(14)マッパ清書(2 枚目 11 行目「帰りました」まで)	今年度中に小学校の漢字を読みだけでも出来る様にしたいと。
3 / 14(38 回)	たくさんの宿点検。書き取りのみやってきた。読みマッ小 5-1(10/89)、書けなかった所・小 5-2 写して書き練習。作文(15)2 枚目終了	自分の書いた文を読むとモチ能力が働くのか助詞や構文の間違いに気づき直していく。
3 / 16(40 回)	宿点検。小 6 漢間違い直し。作文(16)残り	最終回。マッパのペン入力になれ、キーボード入力に興味も。書く楽しさを知ったようである