

帰国児童教育学級における「てつがく創造活動」と 教科学習を関連させた学習の試み

下 脇 陽 子

I 研究の目的

II 帰国児童教育に関する研究の動向

- 1 「外国人児童生徒等教育」に対する文科省の対応
- 2 帰国児童を「文化間移動をする子どもたち」と捉える
- 3 お茶の水女子大学附属小学校における帰国児童教育の変遷
- 4 新領域「てつがく創造活動」について

III 研究の構想

- 1 対象
- 2 2021年度帰国児童教育学級（4年4組）について
- 3 「てつがく創造活動」の立ち上げ
- 4 「てつがく創造活動」を中心とした2学期の様子

IV 実践

- 1 実践①
- 2 実践②

V まとめと今後の課題

【引用・参考文献】

【注】

I 研究の目的

本稿の目的は、お茶の水女子大学附属小学校（以下、本校）の帰国児童教育学級における実践を省察することを通して、「てつがく創造活動」と教科の関連をはかり、子どもたちの学びの道筋に寄り添った学習を提案することである。筆者は、2019年度に本校の帰国児童教育学級（4年4組）を初めて担任した。「学校への適応」、「日本語教育」、「多文化共生教育」が中心的課題とされている本学級では、どのような授業づくりが望ましいのか。また、本校の研究テーマである「学びをあむ—新領域『てつがく創造活動』を中核とする教育課程の開発—」との関連から、“対話を通じた協働的で主体的な学び”や、“子どもの興味・関心に基づいた学び”を実現するうえで、帰国児童教育学級ではどのようなことに留意したらよいのか。本稿では実践を省察することで、これらの課題について考えていく。

II 帰国児童教育に関する研究の動向

1 「外国人児童生徒等教育」に対する文科省の対応

帰国児童教育は、現在、文部科学省（以下、文科省）の示す「外国人児童生徒等」、すなわち「外国人児童生徒や日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒」の教育に位置付けられている。

「学校基本調査」（文科省）の外国人児童数に注目すると、1978年は53098人であるが、2021年は75597人と、この43年間で約2万人も増加している。背景には、1990年の「出入国管理及び難民認定法」（以下、入管法）の改正に伴う、日本語指導が必要な日系南米人の急激な増加がある。さらに、2018年12月に「移民時代」の到来を告げる入管法の大きな改正があり、外国人児童生徒はさらに増加している。今回の改正は人手不足の職種への門戸を外国人労働者に開くものであり、今後も外国人人口の増加が見込まれている。また、グローバル化に伴い、国際結婚家庭や、海外滞在期間の長い家庭などが増え、外国人児童生徒だけでなく、日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒が増え、生活・学習背景も多様化している。現在では、多くの人が外国人児童生徒等の教育にかかわるようになり、現場の課題やニーズに対応する形で、受入れ体制の整備や実践の積み重ねといった多くの取組が行われている。

政策としては、外国人児童生徒等一人一人に応じた日本語指導等の実施を実現するための「特別の教育課程」制度の導入（2014年）、国籍にかかわらず教育を受ける機会を確保することを基本理念に盛り込んだ「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律」の制定（2016年）、外国人児童生徒等教育を担当する教員の安定的な確保を図るための義務標準法等の改正（2017年）等があげられる。平成29（2017）年告示の新学習指導要領では、総則において、海外から帰国した児童生徒や日本語の習得に困難のある児童生徒の指導について、初めて明記された（文科省、2018、p. 25）。

- ア 海外から帰国した児童などについては、学校生活への適応を図るとともに外国における生活経験を生かすなどの適切な指導を行うものとする。
- イ 日本語の習得に困難のある児童については、個々の児童の実態に応じた指導内容や指導方法の工夫を組織的かつ計画的に行うものとする。特に、通級による日本語指導については、教師間の連携に努め、指導についての計画を個別に作成することなどにより、効果的な指導に努めるものとする。

授業づくりに関しては、日本語指導に関する様々なプログラムが提示されている。文科省（2019）の『外国人児童生徒の受け入れの手引き』によれば、①「サバイバル日本語」プログラム、②「日本語基礎」プログラム、③「技能別日本語」プログラム、④「日本語と教科の統合学習」プログラム、⑤「教科の補習」プログラムが提示されており、児童生徒の実態に応じて計画を立て、指導を工夫することが提案されている（p. 27-28）。特に、④「日本語と教科の統合学習プログラム」では、基礎的な日本語の学習を終えた子どもが在籍学級で教科学習に参加できるように、さらなる日本語の力を育成することを目的として、「JSLカリキュラム」が開発されている。

齋藤（2009）によれば、「JSLカリキュラム」は、「ことばを学習文脈に埋め込んで学ぶ」という考え方

に立っている (p. 45)。それは、「単語や文型を切り出して学ぶのではなく、子どもたちの興味関心にもとづいて設定したトピックや教科内容と関連させて学ぶことで、活動に参加するための学び方と日本語の力を同時に高められる」という考えである (p. 46)。

この考え方は、本校の帰国児童教育における「教師が児童に足りないと思われる力・部分を補うために指導を行う」といった考え方のみならず、児童がもっているものを大切にしつつ、今児童自身が必要としていることばの力を、生きた場面で楽しく学べるようにしていきたい」という考え方にもつながっているといえよう (お茶の水女子大学附属小学校児童教育研究会, 2004, p. 31)。さらに、「JSLカリキュラム」は取り出し教室から在籍教室への「橋渡し」のためのカリキュラムという役割が付されており、筆者は、一般学級に混入する前の、帰国児童教育学級 (4年4組) での指導に活用できると考えた。

以下に、齋藤 (2009) のまとめた「教科志向型」と「トピック型」について概要を示す (齋藤, 2009)。

①「教科志向型」の授業展開

異なる学校・教室文化をもって日本の学校文化・教室文化に参入した子どもたちは、その差異を調整するために、日本の学校における授業の進み方や学び方についての知識が重要となる。そこで、「教科志向型」では、一般の教室における各教科の典型的な展開を、基本構造としている。

国語科：「話すこと・聞くこと」「読むこと」「書くこと」の3領域と発音・文字・表記、文構造等の「言語事項」を関連付けた言語活動を多様な組み合わせで構成している

算数科：問題を把握する→解決の計画を立てる→計画を実行する→実行した結果を検討する

理科：問題を把握する→予測する→観察・実験・調査する→結果を考察する→発表する

社会科：課題をつかむ→調べる→まとめる

②「トピック型」の授業展開

「トピック型」は、教科共通の認知的活動に日本語で参加する力を育むことが目指される。そのための場として、子どもたちの興味関心に基づき設定されたトピックに関するいくつかの活動で授業を構成する。それらの活動は、知識や経験を日本語で具体的に表現すること (体験局面)、そこで活性化されたスキーマをもとに探究的な活動を行い、新たな知識や技能を得ること (探求局面)、探求を通して知ったことを日本語で他者に伝えていくこと (発信局面) からなる。このプロセスと授業の構造としてモデル化したものが図1の基本構造である。

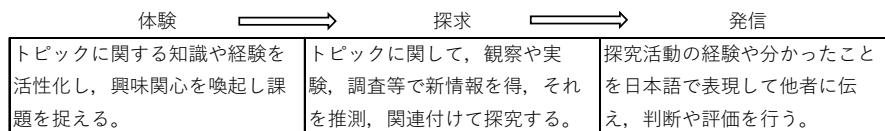


図1 トピック型の授業の基本構造 齋藤 (2009)

2 帰国児童を「文化間移動をする子どもたち」と捉える

文科省が「外国人児童生徒等」と呼ぶのに対して、齋藤 (2009) は、「学齢期に海外から日本に来て日本で教育を受けている子どもたちや、日本生まれ・日本育ちであっても両親が民族的背景をもつ子どもたち、国際結婚家庭の子どもたち、あるいは海外生活の長い日本人家庭の子どもたち」を、「文化間移動をする子どもたち」と呼ぶ (iv)。「外国籍児童」といった呼び名が示す国籍による捉え方ではなく、「子どもが、2つ (3つ以上の場合も含め) 言語文化の間を、日々移動しながら生活している」ということに着目する。そして、「文化間移動をする子どもたち」は、「内在化している自文化と日本文化との対立や葛藤を感じ」、「家庭の文化と日本社会や学校の文化の間を行き来しながら常にその間で差異を調整しながら生きて」おり、こうした状況で学び成長していく子どもたちにとって、それぞれの文脈で学んだこと結び合わせる「教育コミュニティ」が重要であると唱える。

帰国児童に関していえば、滞在国で身に着けた文化と、帰国後の日本社会や学校文化の間を行き来しながら常にその間で差異を調整していることになる。このことについて、筆者は、本校の帰国児童教育の理念に通じると考えた。

3 お茶の水女子大学附属小学校における帰国児童教育⁽¹⁾の変遷

本校に帰国子女教育学級が開設されたのは、1978年度のことである。第1次石油ショック以降、日本企業がこぞって海外進出したことをきっかけに帰国子女が激増し、そうした子どもたちに対する教育や

研究を使命として設置された。その後、本校の帰国児童教育は、世の中の情勢や児童の実態、本校の研究テーマ等に合わせて、学級編成や学習方式、カリキュラム等が変遷を遂げている（表1）⁽²⁾。

表1 本校の帰国児童教育に関する学習方式や学級編成の変遷

期	該当年度	研究テーマ	4年	5年	6年
Ⅰ期	1978年度～1980年度	適応教育	帰国子女単独学級 (一部教科混入方式)	帰国子女単独学級 (一部教科混入方式)	帰国子女単独学級 (一部教科混入方式)
	1981年度～1982年度		帰国子女単独学級 (一部教科混入方式)	帰国子女単独学級 (一部教科混入方式)	一般学級に混入 (国語・学級会・道徳以外)
	1983年度～1991年度		帰国子女単独学級 (混入なし)	帰国子女単独学級 (混入なし)	帰国一般合同方式 (全混入方式)
Ⅱ期	1992年度～1995年度	特性伸長教育	帰国児童単独学級 (合同学習の積極的取り入れ)	帰国児童単独学級 (合同学習の積極的取り入れ)	帰国一般合同方式 (全混入方式)
	1996年度		帰国児童単独学級	帰国一般合同方式 (一括合同方式)	帰国一般合同方式 (全混入方式)
	1997年度～1999年度		帰国児童単独学級	帰国一般合同方式 (一括合同方式)	帰国一般合同方式 (一括合同方式)
	2000年度		帰国児童単独学級	帰国児童単独学級	帰国一般合同方式 (一括合同方式)
Ⅲ期	2001年度～2004年度	協同共生教育	帰国児童単独学級	帰国児童単独学級 (一部帰国一般合同学級) ※1ヵ月の期間限定	帰国一般合同方式
Ⅳ期	2005年度～現在	協同共生教育	帰国児童単独学級 (一部教科混入方式)	帰国一般合同方式	帰国一般合同方式

(注1) 合同学級は、学習や生活をすべてともにする。全混入方式(各組) 一括合同方式(一つの組)

(注2) 合同学習は、教科や学習分野の学習および創造活動・国際科をともにする。一部混入方式や帰国縦割学習もその一つ。

(注3) 2006年より「帰国児童支援室」を開設し、大学と連携しながら学習支援を行っている。

開設25周年を記念して発刊された研究紀要(2004)によれば、次のように変遷がまとめられている。

まず、日本語の習得や学習能力の向上に重点を置いた「適応教育」から、帰国児童の特性を伸ばし、「みんなに合わせる」のではなく「自らはたらきかける」教育をめざす「特性伸長教育」へと教育改革が行われた。その後、「特性伸長教育を、異なった文化を持つ人との『協同共生』をめざした教育に積極的に生かしていこう」と考え、「協同共生教育」への研究へと大きな転換が行われた。「協同共生教育」の学びのモデルとしては、「他者と関わらざるをえない、または関わろうとする状況(参加)、違いのなかに同質性を見つけ、安心して自分を出そうとするところからあらたに見つかる違いや生かし合おうとする姿勢(協働)、新しい考え方や行動を生み出す力(創造)がスパイラルに育っていくものと考えた」と記されている。そして、外国人・帰国児童のいる教室における互恵的なプログラムの開発だけでなく、一般の教室における子どもたち同士が「関わりあって学ぶ力」を育ていけるような教育内容・方法の開発の視点を明らかにしようとした。「このような学びの先には、個々の多様性をお互いが認め合えるような社会の実現、すなわち地球規模での多文化共生社会の一員として生きる姿が展望されて」いる。

2005年度以降は、第Ⅲ期の「協同共生教育」が引き継がれているが、具体的には学校全体の研究テーマのもと、帰国児童教育の実践研究が行われている(表2)。

4 新領域「てつがく創造活動」について

本実践を試みた2021年度、本校は新領域「てつがく創造活動」の研究3年次にあたる年であった。「てつがく創造活動」は、子どもの興味・関心にもとづき、個々にまたは協働的に、体験等を通して探究を進めていく「プロジェクト型活動(以下、プロジェクト)」や子どもの興味・関心から問いを立て、自明と思われる価値や事柄について探究を行う「てつがく」から成り立つ(お茶の水女子大学附属小学校、2022, p.9)。「プロジェクト」は、『学習指導要領』の「総合的な時間」の例示「児童の興味・関心に基

づく課題などを踏まえて設定することに特化した領域と考えると分かりやすい。各教科に定められた内容の枠内で行われる「プロジェクト学習」や、総合的な学習の時間における、予め決められた大テーマのもとに子どもたちが細分化されたテーマを選ぶ学習とは異なり、子どもが生活や経験から疑問に感じたことや興味・関心をもったことからテーマを決めていくスタイルをとる⁽³⁾。

筆者は、帰国児童を「文化間移動をする子どもたち」と捉え、「てつがく創造活動」から子どもの興味・関心や思考のずれをみとり、必要に応じて教科学習と関連させることで、「学校への適応」「日本語教育」「多文化共生教育」を充実させ、子どもたちの学びの道筋に寄り添った学習ができると考えた。

表2 本校の研究テーマの変遷

年度	研究テーマ
2004年度	・ともに学びを創造する
2005年度～2007年度	・「協働して学びを生み出す子どもを育てる」 ー幼・小・中12年間の学びの適時性と連続性を考えた連携型一貫カリキュラムの研究開発ー
2008年度～2010年度	・小学校における「公共性」を育む「シティズンシップ教育」 ー友だちと自分の違いを排除せずに、理解し考える力を発揮するー〈文部科学省 研究開発指定〉
2011年度～2013年度	・交響して学ぶ子を育てるー異質性が行き交うシティズンシップ教育
2014年度～2015年度	・附属学校園を活用した新たな学校教育制度設計に係るSHOKUIKUプログラムの構築〈文部科学省 スーパー食育スクール事業〉
2014年度	・学びをひらくー教師も子どもも変わるシティズンシップ教育ー
2015年度～2018年度	・教育課程全体で人間性・道徳性と思考力とを関連づけて育む教育開発 ー自明と思われる価値やことがらを問い直し考える新教科「てつがく」の創設ー〈文部科学省 研究開発指定〉
2019年度～現在	・「メタ認知スキル」や「社会情動的スキル」を育成する教育課程の研究開発 ー自ら学びを構想し、主体的に学ぶ新領域「てつがく創造活動」の創設ー〈文部科学省 開発指定〉

Ⅲ 研究の構想

1 対象

学年・組：2021年度4年4組 実践を行った2学期時点の在籍は5名（男子2名、女子3名）（表3）。

表3 2021年度4年4組児童について（2学期時点）

入学	仮名	滞在国（滞在歴）	学校種	言語
4月	A児	アメリカ（9年）	現地校	英語・日本語
4月	B児	アメリカ（9年）	現地校	英語・日本語
4月	C児	シンガポール（3年）	インターナショナルスクール	英語・日本語・中国語
4月	D児	ドイツ（9年）	現地校	ドイツ語・日本語
4月	E児	マレーシア（3年）	インターナショナルスクール	英語・日本語

実施時期：2021年9月～11月の実践

方 法：本校が文部科学省より採択されて実施している研究開発学校の取り組みとして創設した新領域「てつがく創造活動」と教科学習の関連を図った学習を実践し、省察する。省察の方法①ビデオカメラを用いて撮影した授業についてプロトコルを作成し、子どもたちの対話に着目して分析する。②ノート、計画表への振り返り等、児童の記述に着目して分析する。

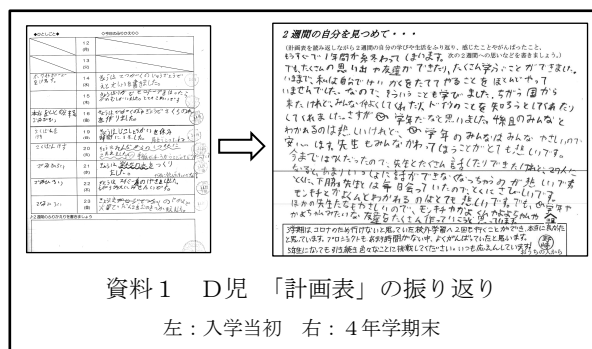
2 2021年度帰国児童教育学級（4年4組）について

4月に入学した5名の共通点は、初めて日本の小学校に通うこと、コロナ禍で海外ではオンラインの授業が続いたため、友達と教室で学ぶことに期待感をもっていただことである。同時に、「日本の学校に慣れるだろうか。」「友達はできるかな。」といった緊張感も親子ともにもっているようだった。全員が両親

ともに日本人であるが、現地校やインターナショナルスクールに在籍していた年数が異なり、「生活言語能力」、「学習言語能力」ともに差があり⁽⁴⁾、日本語の発音や表記に敏感だった。そこで、子どもたちが安心して過ごせるように、互いの声を聴き合ったり、自分の考えや思いをのびのびと表現したりすることを大切にしながら学級経営を行った。

具体的には、扇形の机配置にして、日本語でも現地語でもよいので、自分の思いを伝え合えるような場づくりを心掛けた。また、朝の会で「伝える」時間や、「てつがく創造活動」での「対話」の時間を設け、子どもたちの相互指名によって質問をしたり、分からないことを聞いたりすることを意識して取り組めるようにした。「日本語教育」に関しては、「いつ」「どこで」「だれが」「なにを」「どのように」といった質問カードを用いたり、聞いただけでは分からないことばを板書したりするなど、個に応じた支援をした。教師も輪の中に入り、対話を繰り返しながら、本校で大事にしている“てつがくすることに向かうからだ⁽⁵⁾”に近づいていった。なお、親子の対話や他教員との対話のきっかけとなるように、年間を通して子どもたちの様子をみとり、学級通信を配布した。

また、「振り返り」にも丁寧に取り組んだ。本校では1年生から計画表にもとづく学習やプロジェクト型の学習を行っており、子どもたちは自分の学びに見通しをもち、学習の終わりに自身を振り返り、計画表に記入している。お茶小での学習経験がない4年4組では、まずそのような学び方を自分のものにしていくことが必要だと考えた。そこで、学年担当教諭で相談して作成した計画表を使い、「今日のふりかえり」を記入させ、朝の会や帰りの会でそれぞれの振り返りを共有した。各教科学習では、毎時間の終わりに記述や口頭で学習感想や疑問、次の課題等を共有した。教師は何につまずいているのかをみとり、個別にコメントを添えた。さらに、「てつがく創造活動」では、計画表への記入と、1～3学期末の振り返りカードへの記入を行い、書いたことを伝え合いながら自分（たち）の学びを見つめることとした（資料1）。



『振り返り』なんて海外ではやらなかった。」という5人は、戸惑い、したことや出来事を記すので精一杯だったが、友達と振り返りを聴き合い、教師が適宜コメントを添えることで、語彙も増え、したことや出来事に対する自分の思いや考えを書いたり話したりすることができるようになっていった。

3 「てつがく創造活動」の立ち上げ

「てつがく創造活動」について、教師が「自分（たち）の興味のあることを選んで、探究する時間」と伝えと、海外で学んできた学習とは異なる印象をもったようだった。A児、B児、C児は、帰国前、コロナ禍で登校ができない時期に、「テーマを決めて調べ、スライドにまとめて提出する宿題があった。」と思い出し、地球温暖化や、絶滅危惧種についての調べ学習をした経験を話し始めた。このことは、滞在国が違えども、環境問題に対して地球規模で取り組む必要性があることを意識するきっかけとなった。しかし、学び方については、インターネットや本から情報を集めてレポートをまとめるといった教師から出される課題ではなく、テーマも方法も自由に自分（たち）で選び、探究する時間だと教師が伝えると、子どもたちは「面白そう。」と言いつつ、「プロジェクト」がどんなものかまだピンときていなかった。そこで、教師は、「すぐにプロジェクトを立ち上げる必要はなく、他クラスではどんな様子でプロジェクトを行っているか参考にしながら、自分がお茶小でやってみたいことをじっくり選ぶ。」と伝えた。また、取り組みたいプロジェクトが決まったら、自分なりのゴールを設定し、活動に責任をもつようにと伝えた。

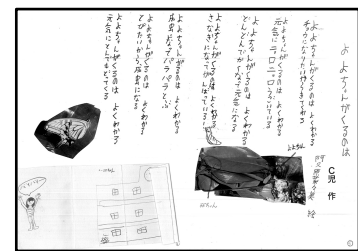
4月の「プロジェクト」は、「4組の友達ともっと仲良くなりたい。」という思いから自己紹介の本を作ったり、「お茶大を知りたい。」という気持ちから学校探検をしたり、活動は様々だった。教師から課題を与えられるのではなく、自ら学びを構想するということが自体5名にとっては初めてで、それぞれ自

分がお茶小でやりたいことを模索しているようだった。「自分は今何に興味があるのか。」という自己内対話や、その日の活動について振り返り、活動をしてみて感じたことや悩んだことを異プロジェクト間でも伝え合う仲間との対話を繰り返しながら、語彙を増やし、「学校への適応」や「異文化理解」もスムーズに進んだと教師はみとっている。

5月。畑でダンゴムシやバッタなどの生き物を見つけたA児が「初めて見た！」とケースに入れて観察を始めた。さらに、理科の春探しでチョウの幼虫を見つけたことで飼育活動が本格的に始まり、「虫プロジェクト」が発足した。シンガポールでは伝染病を予防するために虫を駆除することから、A児にとって初めての飼育活動だという。また、「アメリカではこんな小さな虫を見たことなかった。」「ドイツにはあんまり虫がいなかった気がする。」というB児・C児・D児も、興味津々な様子で虫プロジェクトに加わった。「虫が苦手。」というE児は「虫プロジェクト」に入らず、「野菜プロジェクト」に取り組んでいたが、4人が毎日楽しそうに世話をする様子を見て、虫にも関心を持ち始めた様子だった。5人はチョウに「よよちゃん」と名付け、毎日観察し、羽化に喜び、羽が破れたことを心配し、逃がした後は寂しがり…と、一匹の成長に一喜一憂していた。「虫プロジェクト」の活動を通して、子どもたちは、チョウの幼虫が蛹、成虫へと変化するという理科的な知識を得るだけでなく、小さな虫への愛着を高めていると教師はみとった。

「よよちゃん」を逃がした後、「思い出を残したい。」と、全員での「よよちゃんの本づくりプロジェクト」が始まった。内容や構成を話し合い、飼育活動で発見したことや感動したことを、詩や随筆でのびのびと書き表していた（資料2）。

また、「もっと他の虫も育ててみたい。」という声から、カブトムシの幼虫を飼育するプロジェクトも始まった。



資料2 C児 詩

「かよちゃんがくるのは」

（A児）7月1日 今日、かぶと虫がせい虫になった。とってもうれしいです。とてもいいおせわをしたいと心ろ（ママ）から思っています。みんなでかよちゃんを名をつけた。めすですけど、とってもあしがつよいです。

（C児）7月1日 今日朝カブトムシ「だいじょうぶかな」ってみようとしたら、！！なんとカブトムシ成虫になりました。カブトムシの名前は、かよちゃんです。

計画表「今日のふりかえり」より

4 「てつがく創造活動」を中心とした2学期の様子

「かよちゃん」と名付けたカブトムシを、夏休み中はC児が家に持ち帰り、毎日飼育を続けていた。2学期にまた教室に連れてきて、みんなが喜んでいたが、9月15日、帰りの会のときに「かよちゃん」が死んでいるのが見つかった。その日のC児の振り返りには、「生きてると思いましたがしんでいました。何をすればいいから（ママ）なきながらかえりました。」と書かれていた。翌朝、5人は黙り込み、暗い表情をしていた。

子どもたちには言語化できない思いがあり、「かよちゃん」が死んで途方に暮れていると教師はみとった。そこで、今の思いを共有し、「かよちゃん」との関わりを前向きに振り返られるように、対話の時間を設けた。

T：今、どんな気持ち？

A：前に、バッタは何も考えないでケースにたくさん入れていて、次に学校に来た時に死んじゃって失敗した。でも、みんなこんなに悲しんでなかったと思うけど、かよちゃんが死んじゃった今は、みんな悲しんでいる。それは、それだけ大事にしていたから。（＊「かよちゃん」はカブトムシの名前。）

C：ぼくは、ケースをよく見て、だいじょうぶかなと思って、スプレーで土を湿らせて、お腹がすいていると思ったらゼリーをすぐあげたりしていた。ライフサイクルみたいにシステムがあったんだよね。ゼリーを食べるのが早くなったり、ぼくの指をつかむ力が強くなったりして嬉しかった。ぼくはシンガポールでは虫を飼ったことなかったけど、初めて日本で虫を見て、育ててみたいと思ってかよちゃんを飼っていたんだけど、幸せにしたいなって思ってやってた。かよちゃんって幸せだったかな。

B：虫だからかよちゃんに幸せかどうか聞くわけにもいらない。言葉も分からないし幸せは一人ひとりちがうからね。でも、お世話をやってたA君は幸せだったんじゃないの。

C：ぼくはカブトムシはいつか死ぬって知ってたから、かよちゃんが喜んでくれるようにお世話をしていた。幸せにしてあげたいなって思った。最初からいつか死ぬって分かってたけど、知っているのと感じるのはちがう。
A：もうすぐ夏が終わったら死んじゃうって知っていた。けど、ぼくは、ただ、もっと長生きしてほしかった。500m走だとしたら、あと100mぐらいだった。
(2021年9月16日 1時間目)

具体的に自分たちがした世話を振り返りながら、みんなで一匹の命を大事にしてきたということを経験した。C児は、活動前に自分で設定した「虫のことをなろう」「幼虫を成虫にする」というプロジェクトのゴールを超えて、虫の動きを読み取り、気持ちを想像しながら「幸せにしたいなと思って」世話をしていたことに気づき、「かよちゃんって幸せだったかな。」と自問自答していた。それに対し、B児は「ことばも分からないし幸せは一人ひとりちがうから分からない」と言いつつ、C児がカブトムシを大事にしてきたことを受け止め、「お世話をやってたC君は幸せだったんじゃないの。」と続けた。教師は、子どもたちが一匹の命と真剣に向き合ったからこそ、「幸せとは何か」というてつがく的な問いが生まれ、それぞれの経験をもとにその答えを探究していると捉えた。それは、「幸せ」という日本語の理解を超えた、てつがく的な探究である。

対話後の振り返りで、D児はこれまでの飼育活動を振り返り、「とても長いきしてくれた」「春と夏の間、みんなでがんばって世話をしていましたと思っています」と、達成感を味わっている(資料3)。一方で、「虫が死んでしまった時どうしたらよいか教えてください」と、戸惑う気持ちがあると教師はみとった。そこで、国語科と関連し、実践①を構想した。

また、驚いたことに、子どもたちは死骸を飼育ケースに入れたままにしていた。「自然に返してあげたら？」と教師が問うと、「自然って?」「森のことだよ。」「森って?」「森ってジャングルだよ。シンガポールはなんかジャングルって感じ。」「違うよ、乾いたところだよ。だってアメリカは乾燥していた。」といったやり取りが続いた。教師は、海外経験の違いにより「森」や「自然」の概念にずれがあると捉え、「森」や「自然」についての考えが広がることを願い、実践①の後、実践②を構想した。

九月十六日 かよちゃん
かよちゃんはとても長いきしてくれたと思います。春と夏の間、みんなががんばって世話をしていました(中略)みんなが帰ったらじつは泣いていました。あんなにみんなに大事に育てたのに、と思いが泣いていました。泣き止んで家に帰るとき、ずっとかよちゃんのことをずっと思っていました。(中略)
つぎの日、CとEに会いました。朝からかよちゃんの話をしてました。かよちゃんが大好きなんだと伝えます。先生がきたら朝の会を始めました。伝えるの時間ではかよちゃんについて話しました。たとえば、夏休みの間かよちゃんをどうしていたか、いつからいつまで育てたか、みんなのいけんなどをききました。私のゴールは虫を成虫にすることでしたが、もしかしたら虫を幸せにすることが楽しかったのかと思いました。Aはかよちゃんをそだててるのが楽しいから、虫だけでなく人によつて幸せになれると言っていました。私もそう思いました。かよちゃんが幸せになれたのかな?(中略)あ、私と虫が死んでしまった時どうしたらよいか教えてください。(中略)

資料3 D児 対話後の振り返り(ノート)

IV 実 践

1 実践① ～てつがく創造活動と国語科の関連～(教科志向型)

(1) 単元名 気持ちの変化を読みとる

(2) 教材名『わすれられないおくりもの』スーザン＝パーレイ 作・絵 小川仁央 訳

(3) 単元について

① 単元のねらい

アナグマの穏やかな死によって物語が始まる『わすれられないおくりもの』は、アナグマの友達が、アナグマの死を受け入れ、乗り越えていく過程が優しい文体で描かれている。3年生の教科書教材として扱われており、挿絵も多く、4年4組の帰国児童にとっても読みやすい日本語である。また、「登場人物」・「場面」といった学習用語を使い、季節の移り変わりとともに登場人物の心情がどのように変化していったのかを児童が説明するのに相応しい教材だと考えた。叙述をもとに、登場人物の気持ちの変化

を捉え、自分の考えを書いたり発表し合ったりするという「教科志向型」の学習を通して、「学習言語能力」および人物の心情の変化を捉える読む力を育みたい。また、物語による同化体験を通して、子どもたちに、愛着をもって世話をした「かよちゃん」の死を乗り越え、自然の摂理である命について考えを広げてほしいと願う。

② 国語科としての単元目標

- ・人物の気持ちの変化について、叙述を基に捉える。
- ・文章を読んで考えたことを発表し合い、一人一人の感じ方について違いのあることに気付く。

(4) 学習計画（6時間）

- ① 教師の読み聞かせを聞き、初発の感想を書く。
- ② 初発の感想を共有し、問いを立てる。
- ③ 時を表すことばに着目して、場面の移り変わりを読み取る。
- ④ 問いについて考える。
- ⑤ 自分が選んだ人物のハートマップ（片山造語）をつくり、気持ちの変化を読み取る。
- ⑥ 各自が書いたハートマップを共有し、物語全体の気持ちの変化を読み取る。学習を振り返る。

(5) 子どもの学びの姿から

第1～2時：物語を共感的に読む。

「かよちゃん」が死んでしまってから6日目（3連休を含む）に、教師が「みんなに読んでほしいお話があるよ。」と言って読み聞かせ、導入とした。初発の感想で、D児は「悲しかったけれど、みんなアナグマが好きだったのですね。かよちゃんとすこしにしています。みんないろんなことをおしえてもらったんだな、やさしいなと思いました。おちついたお話だと思います。」と書いている。4年4組のみんなが「かよちゃん」のことを好きだったということが、アナグマとその仲間たちの人物関係と似ていると捉え、物語を共感的に読んでいることが伺える。また、C児は、「この『わすれられないおくりもの』をはじめて読んでみたらかなしいようなうれしいような絵本だなと思いました。『知らないことはないというほどの知りでした』ってところを読んだらすごくびっくりしました。アナグマすごいなと思いました。でもさいごはなんかだんだんかよちゃんのことを思い出しました。」と書いている。「虫プロジェクト」を立ち上げ、特に飼育活動に熱心に取り組んでいたC児も、アナグマの死を悲しむアナグマの友達に共感しているようだった。

普段から、物語を読む際に問いをもって読むことを大切にしている。本単元では、ほとんどの子が立てた「わすれられないおくりものとは何か。」という問いを学習課題として設定した。「登場人物」という学習用語を確認し、モグラ・カエル・キツネ・ウサギがアナグマに教えてもらったことについて、叙述をもとに各自でノートにまとめることができた。

第3～4時：時の移り変わりを表すことばに着目し、場面の移り変わりを読み取る。

気持ちの変化を読み取るうえで、「場面」という学習用語の理解は必須である。「場面」については既習であるが、改めて意味を確認し、時を表すことば、具体的には「ある日のこと」「夜になって」「次の日の朝」「春が来て」「さいごの雪が消えたころ」「あるあたたかい春の日に」に着目して、8つの場面に分けた。

表3 『わすれられないおくりもの』
各場面の小見出し

⑧	⑦	⑥	⑤	④	③	②	①	場面
あるあたたかい春の日	さいごの雪が消えたころ	春が来て	冬が始まった その夜	次の日の朝	夜になって	ある日 その日	秋	時を表すことば
アナグマにお礼を言うモグラ	悲しみが消えていくみんな	アナグマとの思い出	今、どうしていいかとほかにくれているみんな	アナグマが死んでしまつて悲しむみんな	ふしな、でもすばらしい夢を見て死んでしまったアナグマ	モグラとカエルのかけっこを見て行つて幸せなアナグマ	死ぬこととおそれていないアナグマ	小見出し

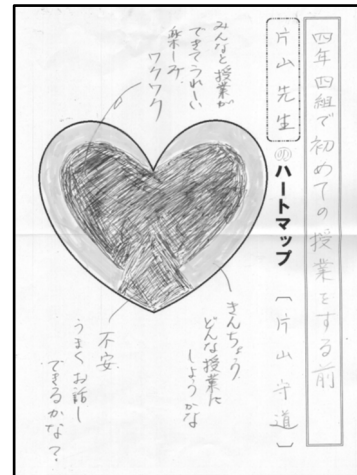
子どもたちの滞在国の季節感と物語に書かれた季節感が異なったため、「雪がふりました。冬が始まったのです。(p. 129)」や、「春が来て、外に出られるようになると (p. 130)」,「あるあたたかい春の日に (p. 134)」といった、冬から春にかけての情景をイメージすることが難しかった。「日本は冬に雪が降りますか。」といった質問が出るなど、ドイツ滞在の1人を除き、4人は雪を見たことがなかったのである。それぞれの滞在国の季節の変化を共有した上で、本文の季節の移り変わりを想像しながら、各場面の小見出しをつけ、あらすじを捉えていった(表3)。

第5時:「ハートマップ」(片山造語)作りを通して、気持ちの変化を読み取る。

気持ちは一言で言い表すことが難しく、帰国児童にとってそれは想像以上にハードルが高かった。モグラ・カエル・キツネ・ウサギのアナグマとの思い出を読み取ることができたものの、物語全体を通してそれぞれがどのように気持ちを変化させていったのか、各自が読み取ったことを表現させることに教師は課題を感じた。そこで、片山副校長(以下、片山)から助言を受け、物語全体を通して登場人物の気持ちがどのように変化したのかをハートマップで表すことにし、第5時のみ、片山が行った。子どもたちは「副校長先生と勉強ができて嬉しい。」と、本時を楽しみにしていた。

本時の導入で、片山は「四年四組で初めて授業をする前」と題したハートマップを提示し(資料4),①+の気持ちを赤,一の気持ちを青,+とも-ともどちらともいえない気持ちを黄色で表すこと,②ハートの周りに説明を書くこと,③「いつ」「だれの」ものかを書くこと,の3点を伝えた。そして、「死んだ直後は悲しむみんな」と子どもたちが小見出しをつけた4場面を例にあげ、ハートマップの使い方を確認した後、各自で取り組む時間をとった。

以下は、本時後半に、一人ひとりが書いたものを共有しているときのプロトコルである。



資料4 片山の提示したハートマップ

- A ぼくは最初はアナグマが死んだ直後のモグラのハートマップを書きました。ちょっとだけ赤があるんですけど、それは「アナグマがいなくてもできるかも」という気持ちです。でも、青は、「アナグマが死んでさびしい」という気持ちです。今書いてる途中なのは、モグラがカエルとかけっこをして丘に上がったとき。赤はアナグマに感謝。青が「アナグマがいたらなあ」というさびしくなってる気持ちがちょっと入ってる。
- C ウサギさんの気持ちを書きました。外側の青はアナグマさんが死んじゃって悲しい。黄色は、でも、死んじゃったからおいしい食べ物くれるのが緊張。赤は、ウサギさんにおいしい食べ物を作り方を教えたから嬉しい。
- B わたしのはまだ終わってないんですけど、まあ、7場面のモグラです。あの、まあ、赤は、ほとんど赤なんですけど、まあその赤は思い出で、青は、アナグマが死んでまだ悲しい。
- 片 アナグマが死んで悲しい気持ちもあるけどほとんどが赤。
- D 8場面のみんな。赤で、なぜなら、アナグマさんにいろいろ教えて…アナグマさんがモグラさんとかにいろいろ教えてくれて、ありがとうという気持ちと、アナグマさんが死んで悲しいという気持ちが、混ざった気持ち。
- E わたしのは7場面のときで、だれは、みんなで、全部赤と思う。なぜなら、「アナグマの残してくれたもののゆたかさで、みんなの悲しい気持ちも消えた」ところです。だから、悲しみが消えたからみんなうれしい気持ちだから赤だと思って。
- 片 人によって、同じ場面でも色が違うからどうしてなのかな。ほとんどの人が1個しか書いてないけど、他の場面だとう違うのか。考えてみると面白い。

(中略)

片 カブトムシ死んでみんな悲しんだんでしょ?学級だよりを読ませてもらって。そすと、カブトムシ死んだときはアナグマさんが死んだときと同じような悲しい気持ちだったの?

A はい。

片 そのときのハートマップをもし書いたら、青?

A 全部青ではない。

C いろんな思い出作ってるから赤。

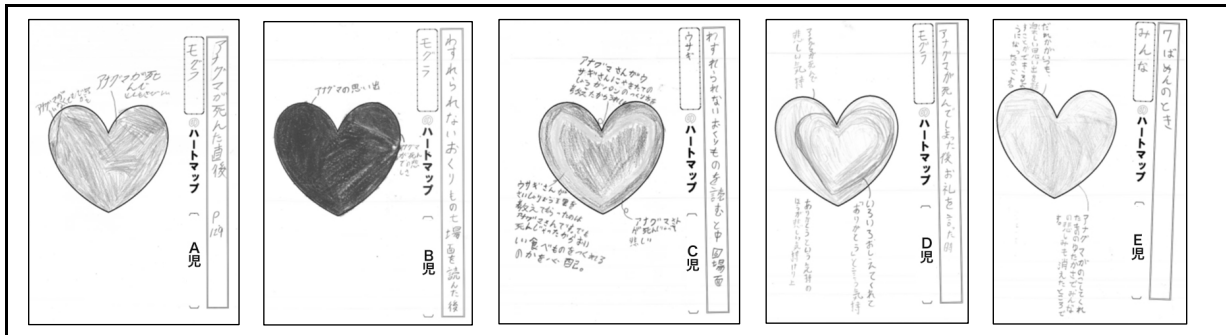
A あ、確かに。

E 黄色も少しある。

片 で、死んじゃってから2週間くらいたつけど、かわってきた?



- E 変わってきた。前はさみしいけど、赤もある。かよちゃんは死んでさみしいけど。
A 私は黄色がちょっと増えた。
C 成虫が(に)なった前、直前だったら、全部赤かもしれない。今は。
片 今？
A 2週間前はまだ青が残ってるけど、この授業ができたのは結構赤。
D ほぼ青だけど、いろんな思い出があるから、ちょっと赤になってきてる気持ちがある。
片 ほぼ青だったのが、だんだん赤も増えてきた。
C 「最後の雪が消えて悲しみがなくなった」というところを読んだら、確かにそうだって。
片 時間が経つと変わる。
C いろんな思い出を思い出すと、赤がどんどん増えていくから。
片 そうすると、みんなこのアナグマさんの死んじやった気持ちが少しずつ変わってきたのはわかる？
全 (うなづく)



資料5 子どもたちがつくったハートマップ

子どもたちは、「場面」という学習用語を使い、人物の気持ちを説明することができた(資料5)。さらに、片山は、波線部の発問をすることによって、「かよちゃん」が死んだ時のそれぞれの気持ちの変化に気付かせ、子どもたちは色を使って自分の気持ちの変化を言語化することができた。「今日のなるほど」からは、早速ハートマップを活用したり(A児)、一人ひとりの感じ方の違いに気付いたりする様子(D・E児)が窺える。

第6時：まとめ

もう一枚ずつハートマップを書いて場面ごとに並べ、物語全体での気持ちの変化を読み取ると、場面の移り変わりとともにハートマップの色が青から赤へと変わっていく様子が視覚的にも分かりやすく、人物の気持ちの変化を捉えることに役立った(資料6)。また、ハートマップは、一色では表しきれない複雑な心の模様を書き表すことができ、帰国児童にとって扱いやすかったといえる。

(6) 考察

単元の終わりに「お話から感じたこと」を問うと、A児「死んだら最初はさびしいけど、あとからのこしてくれた物でかんしゃ、さびしくなくなる。」、C児「だれかが死んじやっても生きていくしかない。」、D児「悲しいことがあって時間が

今日のなるほど(本時の学習感想)

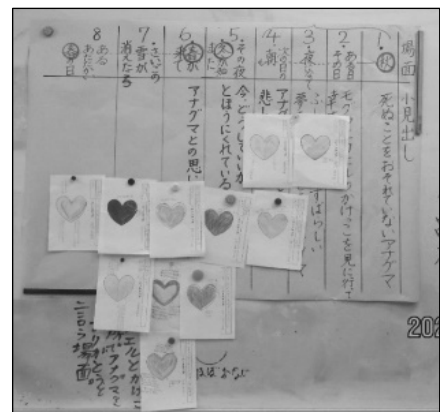
A : (ハートマップで示した。)

B : (未記入)

C : 今日片山先生が4年4組にきてわすれられないおくりもののじぎょうをやってくれました。むちゅうになってすぐおわっちゃいました。

D : 心の気持ちを絵にするといいですね。同じば面でも、人によると絵がちがうですね。

E : 今日片山副校長先生とわすれられないおくりものをしました。なにをしたのは、ハートマップをしました。わすれられないおくりもののきもちをしました。すごいしたのしかったです。ハートをやったときみんなのちがうやつを見てちがうきもちですごくいいです。

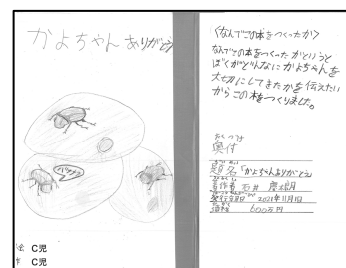


資料6 各場面のハートマップ

たつと、心が悲しい（青）からおちつく（赤になる）。」とそれぞれノートに書いていた。アナグマの友達の気持ちの変化を読み取りながら、残されたものに自分を重ねて読んでいることが窺える。このように、アナグマの仲間たちの心情の変化を捉え、共感的に読むことができたのは、子どもの思いに寄り添った教材を適切なタイミングで選んだからであろう。

その後、子どもたちは、「かよちゃんとの思い出を残したい。」
「どんなに大切に育てたか、1～3組の友達に伝えたい。」という前向きな気持ちを持ち、「本作りプロジェクト」を始め、「かよちゃん」の思い出を絵や文章でのびのびと表現する姿があった（資料7）。

本単元の学習を通して、「叙述をもとに人物の気持ちの変化を読み取る」といった国語科として身に着きたい力だけでなく、命の重みを感じるというてつがく的な探究にも繋がったのではないかな。



資料7 C児 本（表紙）

2 実践② ～てつがく創造活動と国語科・図画工作科との関連～（トピック型）

(1) 単元名 森の学習～森や自然について考えを広げよう～

(2) 単元について

① 単元のねらい

帰国児童にとって「読む・書く・話す・聞く」言語活動が必要感のあるものとなるように、国語科や図画工作科との関連を図り、子どもたちにとって身近な「自然」に触れる体験的な活動を組み込んだ「トピック型」の単元を構想する。そして、子どもたちの関心の高い「森」や「自然」という概念について考えを広げ、自分なりの考えを日本語で表現できるようにする。

② 国語科としての単元目標

【話す・聞く】	【読む】	【書く】
○目的や進め方を確認し、司会などの役割を果たしながら話し合い、互いの意見の共通点や相違点に着目して考えをまとめる。（校外学習について計画する場面） ○Mさんが知らせたいことや自分が聞きたいことの中心を捉え、自分の考えをもつ。（GTの話聞く場面）	○目的を意識して、中心となる語や文を見付けて要点をまとめる。（「森は生きている」を読む場面） ○森に関する本を読んで感じたことや考えたことを共有し、一人一人の感じ方などに違いがあることに気付く。（森に関する本を読む場面）	○書こうとしたことが明確になっているかなど、文章に対する感想や意見を伝え合い、自分の文章のよいところを見付ける。（学習新聞を書く場面）

③ 図画工作科としての題材目標

知識・技能	思考・判断力・表現	主体的に学びに取り組む態度
○お茶大で見つけた木の枝や実、葉っぱ等の形や色などの感じに合わせて、組み合わせたり接着の仕方を工夫したりしている。 ○金槌や釘を適切に扱うとともに、手や体全体を十分に働かせて、本棚を工夫して制作している。	○お茶大で見つけた木の枝や実、葉っぱ等を触り、自分のイメージをもちながら、「秋のかざり」を作ろうとしている。 ○本棚の用途を考え、自分のイメージをもちながら、木板を組み立てたり、木の枝や葉っぱ等で飾ったりしている。	○「秋のかざり」や本棚をつくりだす喜びを味わい、進んで表現する学習活動に取り組もうとしている。

(3) 学習計画（全31時間）

第1次（体験）身近な「森」や「自然」に触れる。（14）

- ① 大学キャンパスの秋を探し、「秋のかざり」を作る。（図2／S教諭担当）
- ② 校外学習Ⅰの計画を立てる。（国1）
- ③ 校外学習Ⅰ（小石川植物園）学校の近くにある「森」を体感する。（て創2）

- ④ 校外学習Ⅱの計画を立てる。(国1)
- ⑤ 校外学習Ⅱ(高尾山)東京の「森」を体感する。(てつ創6/1日)
- ⑥ 校外学習を振り返り、感じたこと・考えたことを新聞にまとめる。(国1)
- ⑦ それぞれの新聞を交流する。(国1)

第2次(探求)文章を読んだり、森を守る人の話を聞いたりして、「森」について考えを広げる(14)

- ① 森に関する複数の文章を読み、みんなで読む文章を選ぶ。(国2)
- ② みんなで選んだ文章を音読し、初発の感想を共有する。(国1)
- ③ 分からない言葉について本で調べ、絵や写真を参考に、全文の大まかな内容をつかむ。(国2)
- ④ 全体の構成を表に整理しながら、段落ごとに要点をまとめる。(国3)
- ⑤ 日本の森を守る仕事をしているGTの話を聞き、日本の森の現状を知る。(国2)

※GT:株式会社 岩泉フォレストマーケティング Mさん(地域木材活用支援員/林業,木材加工に携わる町民と消費地・消費者をつなぐ復興支援要員)/岩手県下閉伊郡岩泉町より

- ⑥ Mさんが届けた木の板で「4の4図書館プロジェクト」の本棚を製作する。(図4/S教諭担当)

第3次(発信)単元を通して考えたことを伝え合う。(3)

- ① 森の本のビブリオバトルを行い、本を読んで考えたことを伝え合う。(国1)
- ② これまでの学習を振り返り、新聞にまとめる。(国1+家庭学習)
- ③ それぞれの新聞を交流し、単元全体を振り返る。(国1)

(4) 子どもの学びの姿から

第一次(体験)

S教諭の担当する図画工作科の時間に⁽⁶⁾、木々が色づいた大学キャンパスを歩きながら材を探し、見つけた木の枝や実、葉っぱ等を使って「秋のかざり」を作ること単元の導入とした。子どもたちは滞在国の秋と比べながら、造形的活動を楽しんでいた(資料8)。

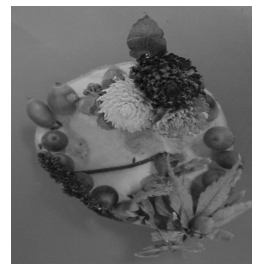
この活動をきっかけに、「お茶大には自然がたくさんあるけれど、東京に森はあるのかな。」という疑問をもち、国語の時間に行先や行き方を話し合い、文京区の地図を参考に、「木がたくさん生えていそう。」と予想した小石川植物園と教育の森公園を探検した。子どもたちが手作りした地図を片手に行ってみると、想像していた「森」というより「林」であったため、再び話し合い、後日、高尾山へと向かった。「ドイツよりも坂が急で楽しい。」「アメリカよりも虫が多くて嬉しい。」など、滞在国で登った山と比較しながら、日本での登山を楽しんでいた。

これらの体験を通して、必要感をもって話し合いながら、自分(たち)の身の回りの自然に目を向け、実感を伴いながら、「森」や「林」といったことばを学んでいった。(資料9)。

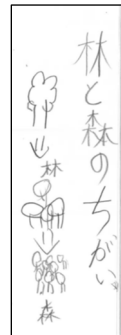
第二次(探求)

○教材選びの工夫と読書活動の手立て

事前に、読んでみたい森の本を持ってくるように伝えていたが、「森の本がどういうものか分からない。」と困っていたので、教師が文量や内容を考慮して4つの文章を提示し、メイン教材を選ぶことにした。



資料8 B児「秋のかざり」



資料9 A児 ノート

表4【初めて読んだ感想（ママ）】

1	甲斐信枝（1996）『ブナの森は生きている』福音館のかがくのほん（絵本）
A	一つ一つえだや葉っぱを書いていて、木のしゅるいが書いている事がよかったと思います。
B	この本を読んで、木はどうゆうLIFE CIRCLEをわかった。とても読んで楽しかったです。
C	絵とかきれいでことばはあんまりないけど絵よく伝わる。
D	絵もきれいでこまかく書いていて、何年もかけて木は大きくなるんだなと思いました。
E	この本をきいたとき、そごいきれいなはなしとおもいました。あつとなにがすきがなになっていることをこまかくかいてるからです。
2	国語教科書（5年）『森を育てる炭作り』教育出版（説明的文章）
A	このせつめい文はちょっとむずかしいけど、このせつめい文はいいです。もっとよめばできると思います。
B	（未記入）
C	これを読んだらいろいろと知らない漢字がものすごいありました。これ5年生が読むやつって言ったら、「そりゃそうだよね〜」と頭の中で思いました。だけど、5年生の文が読めるようになりたいです。
D	5年生の文章なので少し難しいけれど、ふりがなもつけて5年生の文章もがんばって読みたいです。
E	わたしは、これをさいしょよんだときむずかしかったです。なぜならひらがなをかいたかんじでつぎすぐわすれるからです。
3	レオバスカリア（1998）『葉っぱのフレディーいのちの旅ー』（絵本）
A	ぼくは「いのち」の事を知りました。ぼくは「人げん」でうまれてよかったのかな？とおもいました。だけど、「人げん」で生まれてよかったとおもいます。考えたら、自分も役わりもあるんだな〜とおもいました。
B	わたしは、この本はとってもおもしろくて意味のある本だと思いました。 【口頭での聞き取り】葉っぱのいのちのことがいっぱい書いてあっておもしろかった。人間もそうだし、意味。最後雪の中に入ったとき、こういうことなんだと思いました。あと、ダニエルは頭がいいと思いました。
C	あっ！いのちは土や根や木の中の目には見えないところで新しい葉っぱを生み出そうとしてるんだ！なるほど。
D	植物になりきっていて、こんなことを思っているのかな？と思いました。いい話だと思いました。
E	わたしは葉っぱのフレディーをよんですごいよかったおはなしとおもいました。なぜなら、なにになってるとかどんなきもちとかかいてるはなしだからです。 【口頭での聞き取り】話が気持ちとか、「」があって好き。他の文より難しくない。
4	富山和子（2012）「おくりものがいっぱいいます」『自然と人間 森は生きている』講談社（p.6～11）（説明的文章）
A	輪ゴムは森林からとは知らなかったの、もっと知りたいです。もっと「森は生きている」を読んでみたいです。
B	森や木のことをいっぱい書いています。そして色々なわかりやすい列（例）や言葉（言葉）を使っています。わたしはそれが好きです。
C	（未記入）
D	富山和子さんの気持ちがすごく伝わってきました。学校の中を見まわしてみると、森林からのおくり物がたくさんありますね。かぞえきれないほどの木があります。
E	さいしょこれを読んでみたらちょっとだ（け）いみがわかりませんでした。これをよむときかんじもむずかしかったです。けどだいじょうぶです。この本をもういっかいよんでわかりやすくわたしに（は）よみたいです。

子どもたちは、日本人が木とどのように関わってきたのかという内容に興味をもち、話し合いの結果、メイン教材として4が選ばれた。しかし、4は文庫本⁽⁷⁾であるため、教師が比較的読みやすいと考えた「木のくらし」の章（p.19～24）を抜粋したプリントを作成し、それを使って読んでいくことにした。

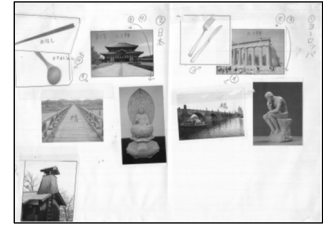
子どもたちと立てた学習のめあては、「段落ごとに要点をまとめて読む」である。説明文全体の内容を読みとる為に、各段落の内容を短いことばで表すことが帰国児童にとって理解の助けになると考えた。

また、「今は先生が本を見つけたから、この勉強をしたら、自分たちで森の本を紹介し合うビブリオバトルをしたい。」という声が子どもたちからあがり、主体的に学習計画を立てることができた。教師は、読書への意欲付けとして、読書記録カードを作成し、配布した。また、学校図書館司書と連携し、森に

関する本を集めて紹介してもらおうと、子どもたちは朝活動や休み時間に、積極的に読書していた。

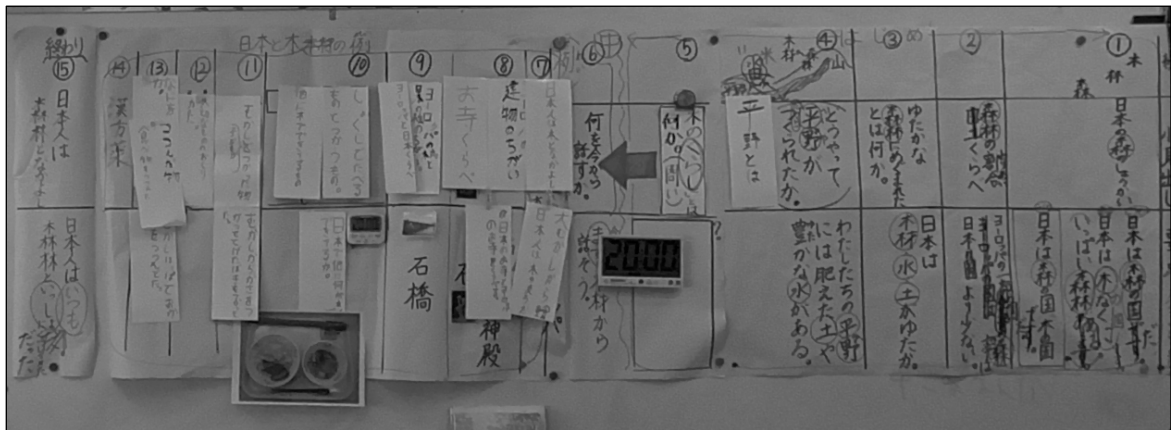
○段落ごとに要点をまとめる

帰国児童にとって生活に馴染みのないことは特に難しい。そこで、音読の際に複数の児童がつまづいた単語を抽出し、写真カードを用意した。全員で音読しながら、文字と写真を組み合わせていくことで、大まかな内容を捉えることができた（資料10）。



資料10 B児 ノート

次に、段落ごとに小見出しをつけて、表に整理しながら要点をまとめていった。まず各自でノートに考えを書き、次に全体で共有し、最後に自分の考えを見直すという一般級の国語学習と同じ流れで進めることができた（資料11）。

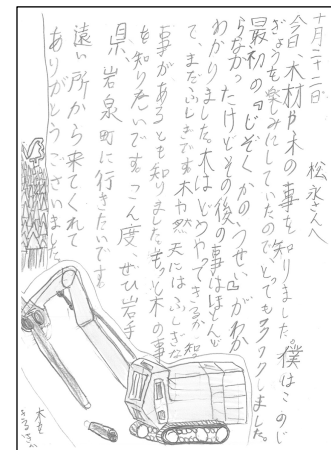


資料11 各段落と小見出し・要点

○OGTの話を聞き、環境保全の視点を得る

「木のくらし」で、日本は木とともに暮らしてきたことを読み取った後、岩手県の森を守る取組をしているMさんの話を聞く機会を設けた。第1次で学校の近くや高尾山の自然を見た後だったので、岩手県の様子を写真や映像で見せてもらおうと、それらと比較して木々の多さに驚いていた。また、Mさんの森を守る取組の話や木々の種類の話を中心して聞き、後日Mさんに手紙を書いて感想を伝えるなど、考えたことをのびのびと表現していた（資料12）。話の中で「持続可能性」ということばを聞き、環境を守る視点を新たに得たことが子どもたちにとって大きな収穫だった。

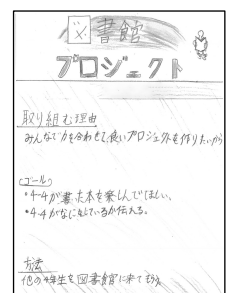
なお、Mさんから岩手県産FSC認証材の木板を受け取り、後日、図画工作科の時間に本棚を製作した。木板は5種類あり、木の種類によって手触りや模様、香りが違うことを発見し、驚いていた。本の大きさに合わせて自分たちが使いやすいように本棚を設計したり、元大工の技術員に金槌の使い方を質問したりしながら、休み時間も使って意欲的に製作に取り組んでいた。木片を削ったとき、B児が「スラスラしている」と表現し、文字で書くと「サラサラしている」



資料12 A児 Mさんへの手紙



資料13 本棚製作と「図書館プロジェクト」の様子



だとみんなで話題にする場面があった。木の感触を楽しみ、ことばも吸収しながら製作した本棚は、のちに子どもたちの「図書館プロジェクト」で使われた(資料13)。自分たちが作った本を手作りの本棚に並べて、1～3組の一般級の友達に読んでもらうプロジェクトでは、「木の香りがする自然の図書館ができた。」「他のクラスのみんなに喜んでもらえて嬉しい。」と、達成感を味わっていた。

第三次(発信)

○ビブリオバトル

それまでにも定期的に取り組んできたので、当日は子どもたちの司会によってスムーズに進行することができた(表5)。チャンプ本に選ばれたのは、『環境と人間② 森林はなぜ必要か』である。「題名の通り、森林はなぜ必要かその答えが知りたいから。」という理由でB児が紹介したため、それぞれの考えを共有する場面があった。木や自然と自分との関係を見つめ始めていると教師はみとっている。

表5 ビブリオバトルで児童が紹介した本

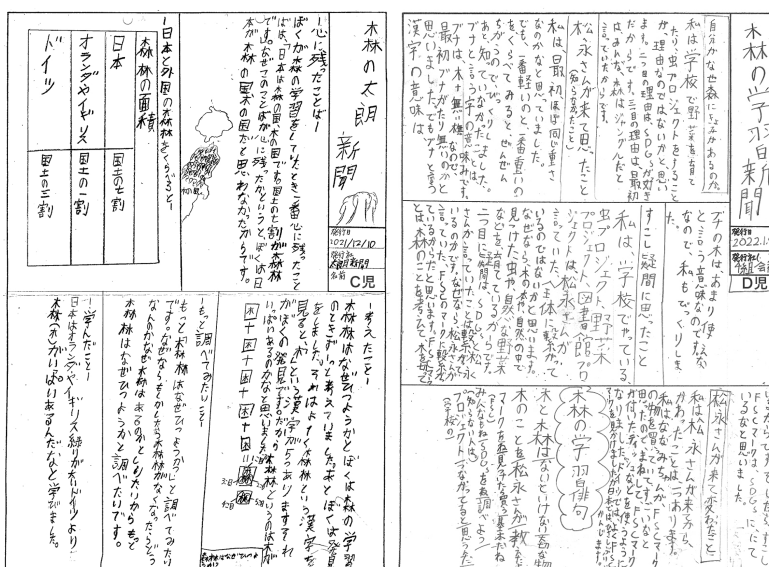
A	林の土から芽がでたよ 土にねむるたねのふしぎ②	多田多恵子	アリス館	2010
B	環境と人間② 森林はなぜ必要か?	只木良也	小峰書店	1992
C	木を植える森を育てる	白石則彦	岩崎書店	2007
D	森がささやいている—木工家が見つめる木の命	池田まき子	岩崎書店	2011
E	木の実とともだち—みつける・たべる・つくる	松岡達英	偕成社	1996

○単元全体の振り返り

- A 小見出しと要点の事を森は生きているでやりました。要点は何だか分からなかったけれど、みんなで要点のことを読んだら、よくわかりました。そして一段落の小見出しと要点をやりました。「森は生きている」は読むほどうみがわかります、と言う事がわかってとってもおもしろいです。
- B 日本人は今木のかつどうをしている?ばくはしていると思います。なぜかという、プラスチックも多いけど、木もたくさんあります。東京にも「森」ってあるの?ばくは最初はないと思ったけど考えが変わって山もあるんだと思いました。
- C 今日日本は木といっしょだと思います。なぜなら紙、本や色々、日本は木のものつくっているの、日本は森林といっしょだと思います。もしも森や木がなくなったらどうなるんでしょう。最初ばくは考えてみるとなくなることもあるときづきました。
- D さいしょに「おくりものがいっぱいです」を読んでみたら、木がたくさんつかわれているんだなと思っていました。でも今考えてみたら教室の中はたくさんのプラスチックからできた物が多いです。でも木は昔からあってプラスチックはなかったんだよ!もっと大事にしてほしいという気持ちも入ってるんじゃないかなと思います。「木のくらし」という題名はあっていると思います。日本人は本とうに木といっしょにくらしているからです。もし木がなかったらせいかつができません。(一日に一回はつかうから。たとえばティッシュ。)そこもいいところだなと思いました。
- E 森林…木がたくさん生いしげるところ。なんで森林は必要は、なかったんだったらいきれないと森林はいつか人に大切なからです。

○学習新聞

C児は、「森林はなぜひつようかとばくは森の学習のときず一つと考えていました。あとばくは発見をしました。それはよく森林という漢字を見ると、「木」という漢字が5つあります。それがばくの発見です。だから森林というのは木がいっぱいあるのかなと思いました。(中略)もしかしたら森林がなくなったらどうなんの、なぜ森林はあるのかとしりたい」と書いている。シンガポールの経験から、「森といったらジャングル」と言っていたC児が、学習を通して、森林と自分とのつながりを知り、「森林がなくなったらどうなるの



資料14 学習新聞

か」について考え始め、探究が進んでいると教師はみとっている。

一方、D児は、「わたしは学校でやっている虫プロジェクト、野菜プロジェクト、図書館プロジェクトはMさんが言っていた全体に繋がっているのではないかと思います。なぜなら木の本や自然の中で見つけた虫や自然な野菜などを育てているからです。」と書いている。それまでばらばらに捉えていた自分たちのプロジェクトに、「自然」という繋がりがあることに気付き、Mさんの話からその自然が今危ぶまれていることや自然を守る取組があることを知り、自分にできることを探し始めている。その後D児は、Mさんの提示したSDGsの視点をもち、「自分で育てた野菜を食べたり、自分たちが使っている畑のごみ拾いをしたりすることを通して身近な自然を守りたい。」という目標を立て「野菜プロジェクト」にも熱心に取り組んでいた。

(5) 考察

児童とともに選んだ教材文『木のくらし』では、「日本人がこれまで木とどのようにくらししてきたか」を読み取るだけでなく、身近な自然に触れ、森を守る人と出会うといった体験を通して、子どもたちは「自分（たち）は今どのように木とくらししているのか」「これからどのように自然とくらししていきたいのか」を考え、学習新聞にまとめたり、考えたことを日本語で伝え合う姿が見られた。

本実践①②は、日本で初めて虫を飼うという「虫プロジェクト」の体験を通して味わった喜びや悲しみを教師がロングスパンでみとり、子どもたちの言語面・認知面の発達を考慮した材を選んで、学習を構想したものである。「よちゃん」や「かちゃん」を飼うといった具体的な体験から、教科学習と関連することで子どもたちの学びを広げ、「命」や「森」、「自然」という抽象的な概念について、友達とともに協働的に学ぶことができた。

V まとめと今後の課題

「てつがく創造活動」から子どもの興味・関心をみとり、教科学習と関連させることは、子どもの“いま”に寄り添うことであり、本校の帰国児童教育でこれまで大切にしてきた、生きた場面でことばを学ぶことにつながると言えよう。また、自ら計画を立てて取り組んだことを振り返るという学び方や、感じたことや考えたことを聴き合う対話は、帰国後の生活を自分（たち）でつくっていけるという学習への期待や、学ぶことの楽しさを知るといった学習への動機づけにつながり、「文化間移動をする子どもたち」にとって、有効な学習方法であるといえよう。

○課題1：本実践①・②は、「虫プロジェクト」を発端とする「森」や「自然」という共通の関心事があり、帰国児童教育学級という少人数のコミュニティを生かした実践である。しかしながら、子どもたちの興味・関心が多岐にわたる場合は、「てつがく創造活動」と教科学習をどのように関連させていくのか。

○課題2：本実践②は、内容面の「関連（合科）学習」であり、新学習指導要領が示している「コンピテンシー（資質・能力）」ベースの関連とは言い難い。今後は、教科等横断的な視点に立った資質・能力の育成を目指して、教育課程の改善を目指したい。

【引用・参考文献】

- ・お茶の水女子大学附属小学校・中学校（1981）『研究紀要 帰国子女教育の研究第1集—帰国子女教育学級の特性とその生かし方—』
- ・お茶の水女子大学附属学校教育研究委員会—国際理解教育研究専門委員会（1983）『研究紀要 国際理解教育の研究第2集—お茶の水女子大学附属学校（幼・小・中・高）共同研究—』
- ・お茶の水女子大学附属小学校（1993）『帰国児童教育の研究 国際人の育成をめざして』
- ・お茶の水女子大学附属小学校（2004）「ともに学びを創造する」『開設25周年帰国児童教育実際指導研究会研究紀要』
- ・お茶の水児童教育研究会（2004）「つながり、自他を知る（3年次）」『第66回教育実際指導研究会発表要項』pp. 134-139

- ・お茶の水女子大学附属小学校（2018）『お茶の水児童教育研究会の今昔』
- ・加藤幸次（2019）『教科等横断的な教育課程編成の考え方・進め方』黎明書房
- ・工藤哲夫・中村和弘・片山守道（2019）『学習用語で深まる国語の授業 実践と用語解説』東洋館出版
- ・齋藤ひろみ・佐藤群衛（2009）『文化間移動をする子どもたちの学び』ひつじ書房
- ・村上博之「総合的な学習における国際理解教育の意義」『研究紀要』第10集pp. 57-89
- ・文部科学省総合教育政策局男女共同参画共生社会学習・安全課（2019）『外国人児童生徒受入れの手引き 改訂版』明石書店
- ・文部科学省（2018）『小学校学習指導要領（平成29年告示）』
- ・文部科学省「学校基本調査 年次統計」, インターネット（2022/10/25にアクセス）
- ・下脇陽子（2022）「令和3年度外国人児童生徒等への日本語指導指導者養成研修（独立行政法人教職員支援機構）に参加して」『児童教育』第32巻, pp41-42
- ・独立行政法人教職員支援機構（2021）「令和3年度外国人児童生徒等への日本語指導指導者養成研修」講義資料

【注】

- (1) 本校では、開設当初の「帰国子女教育」から、1994年度に「帰国児童教育」へと改称した。
- (2) 本校（2004）『開設25周年帰国児童教育実際指導研究会研究紀要』に詳しい。なお、表1のⅠ～Ⅲ期は当資料（p. 5）で提示された区分である。Ⅳ期については、当時の帰国児童教育研究に携わった若林富男氏に話を聞き、片山副校長と当時の資料を確認し、筆者がまとめたものである。
- (3) 本校（2022）『第84回教育実際指導研究会発表要項』p. 9に詳しい。
- (4) 日本語習得の特徴については、バイリンガル教育の研究者であるCumminsによって整理されたBICS（Basic Interpersonal Communicative Skills：基本的対人伝達技能）とCALP（Cognitive Academic Language Proficiency：認知的学問的言語熟達度）のモデルに拠る、「生活言語能力」と「学習言語能力」という、2言語併用状況にある子どもたちの言語能力発達に関する概念によって説明される。（齋藤，2009，p. 26）。
- (5) 「サークル対話」は、生活の中で感じたことや経験したことを聴き合い語り合う場として、本校では、入学当初から継続して行っている（本校，2018，p. 76）。2021年度は新型コロナウイルス感染対策により、肩を寄せ合った形式の「サークル対話」は自粛した。
- (6) 2021年度4年4組の図画工作科担当のS教諭は、本校の図画工作科の専科ではない。
- (7) 光村図書5年教科書には、『森は生きている』の第1章「日本は森の国です」を基に、教科書用に書き下ろされた、「森林のおくりもの」という文章が掲載されている。