

独日バイリンガル児の継承日本語での 書く力を伸ばす授業づくり

—在独日本語補習校における「国語教科書活用法」の試行にもとづいて—

ビアルケ（當山）千咲・柴山真琴

要旨

在ドイツ補習校で日本語を継承語として学ぶバイリンガル児を対象に、その書く力を伸ばす指導方法として「国語教科書活用法」を開発した。その特徴は次の2点である。①現地校においてドイツ語で身につけた文種（ジャンル）を書くための知識やスキルを、日本語で書く際に活用させるため、ドイツ語で既習の文種を、国語教科書の書くことの單元から選ぶ。②各文種を書くために必要な日本語の表現手段を増やせるよう、書く活動に書くこと以外の單元を関連づけて扱う。「国語教科書活用法」を在ドイツ補習校の小6クラスにおいて試したところ、現地校の学習で育った文種に関わる意識を活性化し、日本語に活用させることは可能だとわかった。またその文種を書くために必要な表現を様々な形で繰り返し使う活動が有効であった。さらに多様なスキヤフォルディングを授業や教材に組み入れることで、教科書のレベルと児童生徒の日本語力のギャップをうめることができる。但し、児童生徒の発達段階や日本語力に合わせた、スキヤフォルディングの入念な調整が重要であることが明らかになった。

1. 問題の背景と「国語教科書活用法」の特徴

海外に長期滞在する日本人家族や親の一人が日本人である国際結婚家族の子ども（以下、国際児）の場合、現地校に通い、現地語が優勢になる一方で、日本語は弱いバイリンガルになることが多い。これは、日本語が両親または片親から継承した「継承語」であり、使用や接触の機会が乏しく伸びにくいためである（中島、2016）。

このような子どもたちが日本語の読み書き力をつける目的で、在外教育機関の日本語補習授業校（以下、補習校）に通うことが増えている（リー・ドーア、2019）。補習校は、元来、海外に滞在する駐在員家族等の子どもを、帰国後日本の学校にスムーズに適応させる目的で作られた機関である。そのため、週末などに日本の小中学校の教科書を使用して国語などの

独日バイリンガル児の継承日本語での書く力を伸ばす授業づくり

授業を行う。だが、日本語が継承語である児童生徒の場合、学年相当の日本語力がないことも多く、家庭での言語使用など言語環境も多様なため、日本語力の差が大きい（リー・ドーア、2019）。補習校にとっては、格差が大きな集団を対象に、週1回という限られた授業時間で日本語力を伸ばすことは大きな課題である。中でも難しいのは、書く力を育てることであろう。書くことは、語彙・文法の力のほか文章を構成する力など、複合的な力を要するからである。

こうした実態をふまえ、著者らは日本語を継承語とするバイリンガル児の書く力を伸ばす指導方法の開発に取り組んできた（ビアルケ・柴山、2020；2021）。本稿は、開発した指導法を実際の授業で試す取り組みを行い、具体的な実践から示唆を得ることを目的とする。

指導方法の開発にあたり参照したのは、日本語を継承語とするバイリンガル児の作文力に関する知見である。まず、二言語の作文の内容や構成、文の複雑さなどは相互に関連しており、転移するとされている（中島・佐野、2016）。また、現地校で習得した文章構成力や知識を活かして日本語作文を書いているものの、日本語母語児より語彙や構文などの伸びが緩やかなため、手持ちの表現手段では複雑な内容を表現しきれないことがある（ビアルケ他、2019；柴山他、2020）。

こうした知見を踏まえ、在ドイツ補習校で学ぶ独日バイリンガル児を対象に、継承日本語で書く力を伸ばす方法として考案したのが「国語教科書活用法」である（ビアルケ・柴山、2021）。この指導方法は海外で児童生徒に給付される国語教科書を用いるが、その理由は次の通りである。前述のように日本語環境で生育した子どもを前提に作られた国語教科書には、日本語が継承語である子どもに合わないという問題がある一方で、学習内容・教材が系統的に構成されているという利点がある。また、講師の確保や研修に時間を取ることが難しい補習校にとって、現実的に使いやすい教材である。そこで国語教科書をバイリンガル児の実態に合わせて書く指導に用いるのが「国語教科書活用法」であり、その特徴は以下の通りである。

第1に、現地校の「書くこと」の学習と補習校での日本語（国語）学習の接点を基盤にした指導を行うことで、優勢言語の書く力を日本語で書く力に活用させることである。その際、注目するのが文種（ジャンル）である。文種とは、ある目的のために文字によって他者に何かを伝えようとするときの典型的かつ有効な方法である（Becker-Mrotzek & Böttcher, 2018）。例えば、料理のレシピや新聞のニュース記事は、それぞれの伝達の目的にあった構成や内容、特定の語彙や表現を使って書かれている。こうした文種に関する知識を使うことで、負担を軽減しつつ、効果的に書くことができるとされる。ドイツの初中等学校では、文種の系統性を重視した書く指導が行われており、認知的に負担の軽い文種から認知的負荷が大きい文種へと体系的に学習させている。この文種に関する意識は複数言語で書く際に促進されるため、複数言語話者の持つ力を伸ばすことに適しているとされる（Gentil, 2011; Tardy et al.,

2020)。そこで、ドイツ語で身につけた各文種を書くための知識やスキルを日本語でも活用させることを目指してゆく。補習校で使用される国語教科書（光村図書）からドイツの学校で既習の文種を取り上げ、これを「重点指導作文」とする（ピアルケ・柴山，2021）。

第2の特徴は、学級や児童生徒の実態に合わせて「スキヤフォルディング」を使うことである。スキヤフォルディングとは、学習者が一人で学習に取り組めるようになるまでの、教師やクラスメートからの一時的な支援である（Douglas & Kataoka, 2008）。スキヤフォルディングには様々なものがあるが、まず一つはタスクの選択と配列の仕方、個々の学習活動が一つずつ積みあがっていくようにタスクを関連づけることである（ハモンド，2009）。すなわち「逆向き設計」¹⁾で、学習の最終ゴールである「重点指導作文」を書く力から遡って考え、その準備となる学習活動を一つのプロジェクトとして設計する。日本の国語教科書では、「聞く・話す」「読む」「書く」「言語事項」²⁾などの単元が独立しているが、複数の単元を関連づけて、重点指導作文を書くために読み、話し合い、書くための語彙・文法として扱うよう配列する。これによって日本語が継承語である児童生徒に不足しがちな表現手段を補完し、書くことに取り組みやすくする。

さらなるスキヤフォルディングとして、グループやペア活動などの学習形態や、絵やグラフなどを教材に組み入れたり、体験を伴う活動を行ったりすることが挙げられる（ハモンド，2009）。これらを使って学習を支援してゆく。

以上の特徴を授業づくりの原則として、本稿は、実際に在ドイツ補習校において実施した試行授業について報告を行い、「国語教科書活用法」の効果と課題を明らかにする。その際、開発段階で見出された課題にも注目する（ピアルケ・柴山，2021）。一つは、日本の国語教科書には特定の文種の文章を書くために有効な語彙や文法などの「言語事項」の単元が不足していることである。そこで日本語の表現手段を補完するのに、どのような活動が役立つかを明らかにする必要がある。もう一つは、複数の単元を関連づけ、どのようにそれらを配列して学習プロジェクトを設計するのか、そこにいかなるスキヤフォルディングを組み込むのが効果的かについても検討したい。

2. 試行授業の概要

試行授業は、ドイツ X 州 A 補習校の協力を得て、小6クラスで行われた。A 補習校は、児童生徒の8割以上が国際児であることから、日本語を継承語として学習する児童生徒に、日本の国語教科書を使ってどのように授業をするかが課題となっている。小6になると国語教科書の内容も表現も難しくなり、教材と児童の日本語力のギャップが明確になるため適切な対象と判断した。

独日バイリンガル児の継承日本語での書く力を伸ばす授業づくり

2.1. 対象学級と児童

小6クラスの在籍児童は10名（9名が国際児，1名が日本人児童）で，9名はドイツの現地校，1名はフランス人学校に通っている。担任のB講師によると，どの児童も優勢言語は学校の言語で，全員ドイツ語もよくでき，日本語は継承語であるという。

試行授業前のオンライン授業を参観した範囲では，日本語を比較的使い慣れている児童がいる一方で，小学校低学年レベルの日本語を読むことに苦勞する児童もあり，口頭での発話でも語彙や文法の誤りゆえに，言いたいことが伝えられない様子が見られた³⁾。このことから，国語教科書の教材を扱うには，児童の日本語力に合わせた様々な工夫が必要と推測された。

2.2. 試行授業の概要とねらい

A補習校では毎週土曜日に授業を行っており，試行授業は2021年6月12日～7月17日の全6授業日に行われた。全6授業日のうち，6月の3授業日は，X州における新型コロナウイルス感染対策のため，オンライン授業として実施され，7月の3授業日は感染状況の改善により対面授業となった。前者は国語3コマのみ，後者は国語3コマと社会1コマの時間割で，試行授業は国語の授業時間に合計18コマ実施した⁴⁾。

この期間は，担任のB講師の年間指導計画では国語教科書（光村図書）から以下の単元が予定されていた。

- ・書くこと：「たのしみは（短歌）」，「私たちにできること（提案する文章＝意見文）」
- ・読むこと：説明的文章「笑うから楽しい」，「時計の時間と心の時間」
- ・聞く・話すこと：「聞いて考えを深めよう」
- ・言語事項：「話し言葉と書き言葉」，「文の組み立て」，「天地の文（我が国の言語文化）」

このうち，「たのしみは（短歌）」と「天地の文（伝統的な言語文化）」以外の単元を関連づけ，図1のように6回の授業日のおよその流れを決めた。説明的文章2本のうち，そのテーマ内容を書く活動につなげやすい「時計の時間と心の時間」を取り上げることとした。

一連の学習プロジェクトを逆向き設計で計画し，まず最終ゴールとすべき「重点指導作文」を次のように決定した。教科書の「書くこと」の単元「私たちにできること」で扱う文種は「意見文」だが，ドイツでは，意見文は書き手がすべて構成する必要がある認知的負担の大きい文種として7年生（中1相当）以降に扱われる（ビアルケ・柴山，2020；2021）。対象児童の日本語力の特徴からも意見文は適していないと判断し，現地校で4年生から学習している「報告文」を取り上げることにした。現地校で既習の報告文（berichten）の特徴は，以下の通りである⁵⁾。

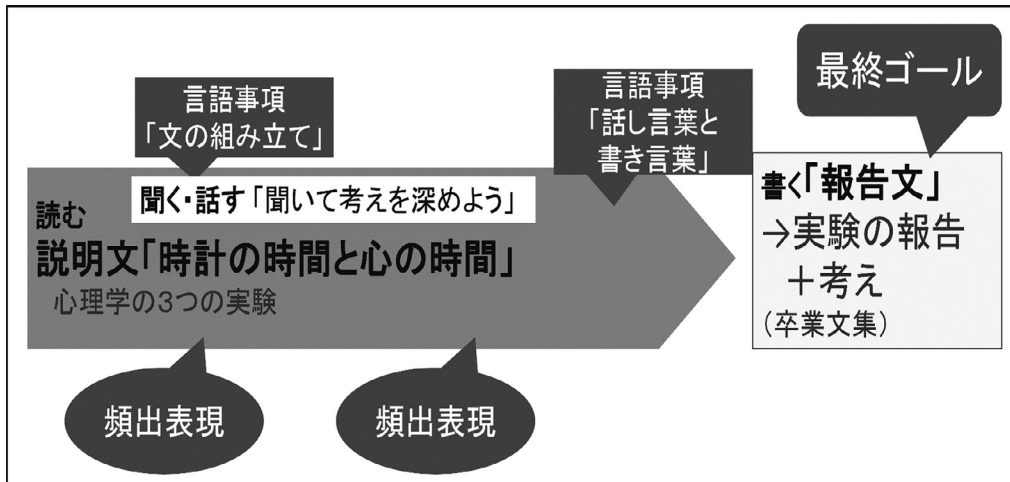


図1 試行授業の流れ

- ・目的：出来事の順序に沿って、重要な情報を客観的に読み手に伝える。(例 事故の経緯やイベントの報告など)
- ・報告文の構成：「導入」では、いつ、どこで、誰が、何をしたかを簡潔に記す。「本文」では、出来事の流れを時系列で正確に述べる。「まとめ」では、出来事の結果についての情報を伝える。
- ・言語面の特徴：5W1Hや順序を正確に伝える表現に留意し、出来事の経緯を順序に沿って過去形で書く。

今回の重点指導作文は、上記のような報告文に自分の考えを加える文章とし、これによって意見文単元を代替した。

「読むこと」の教材文は、読解を目的とするだけでなく、この報告文で書く材料を集めるために利用することにした。児童の関心を高めるため、「時計の時間と心の時間」のテーマとなっている「時間の感じ方」についての心理学の実験を自分たちで試し、実験結果の報告文を年度末に発行する卒業文集に掲載する計画を立てた。また「聞く・話すこと」の単元は、読解活動でのグループの話し合いとして組み込み、読む負担の軽減を図った。

言語事項の「文の組み立て」と「話し言葉と書き言葉」の単元については、読み書き活動に活かすように組み入れることにした。さらに対象児童の場合、教材文を読解し、実験について話したり書いたりするのに必要な語彙・文法力が不足しているため、「時計の時間と心の時間」から頻出表現をいくつか取り上げ、これらを使う活動を計画に含めた。

独日バイリンガル児の継承日本語での書く力を伸ばす授業づくり

2.3. 試行授業の実施と授業記録の作成

試行授業の指導案と教材は第一著者が作成し、授業を行う B 講師と事前に打ち合わせ、必要に応じて修正した。オンライン授業が行われた 6 月の 3 回の授業日には、第一著者が補助として参加し、授業中のグループ活動では B 講師と第一著者が各グループで支援するチームティーチングを行った。対面授業となった 7 月の 3 回は、B 講師が単独で授業を行った。

試行授業の効果と課題を分析するために、B 講師には授業記録を作成してもらった。学習活動の内容と児童の反応を時系列で記録するほか、活動および教材の効果や課題についての考察も記してもらった。また、児童が試行授業で作成したワークシートと宿題も収集し、個々の児童の理解度や言語的特徴の把握に活用した⁶⁾。授業記録に対しては、第一・第二著者がフィードバックを行い、B 講師が授業や児童の様子について、より多角的な視点から考察を深められるよう工夫した。

3. 試行授業の内容

全 18 コマの試行授業の内容は、表 1 のようにまとめられる。前半の 3 授業日は主に読む活動を、後半はそれを活用して書く活動を行った。

以下では、表 1 に基づいて、「読むこと」「言語事項」「頻出表現」「書くこと」に分けて、実際の学習活動の進め方とその意図を述べる。

表 1 試行授業の学習活動

授業日	活動 No.	時間 ¹⁾	単元 ²⁾	内容	学習形態 ³⁾
6月12日	①	1	読	「時計の時間と心の時間」第 1～3 段落の読解（聴解を活用して、ワークシートの文の穴埋め）	
	②	2	★	友達に「心の時間」についてインタビュー：「～ときに、時間が速く／遅く過ぎるように感じます」を使って質問しあう。	G
	③	3	読	「時計の時間と心の時間」第 4 段落の読解（実験①の結果のグラフを読み取り、ワークシートの文の穴埋め）	G
	④	宿題		「心の時間」について家族にインタビュー：「～ときに、時間が速く／遅く過ぎるように感じます」を使う質問をして、答えを書く。	
6月19日	⑤	1	読	「時計の時間と心の時間」第 4 段落の実験①を試す準備として、手順の描写文を作成する。（選択肢を正しく並べ替える。）	G
	⑥	2	言	「文の組み立て」日本語とドイツ語の文を用い、主語と述語、名詞を修飾する語を捉える。文中の語順についても比較する。	

6月19日	⑦	3	言	「文の組み立て」文づくり活動：白雪姫の絵を見てグループで文をつくり、できるだけ多くの修飾する語をつけて長い名詞修飾節を協働でつくる。グループ間で文の長さを競う。	G
	⑧	宿題		授業時に作成した実験①の手順の描写文を読みながら、家族と実験を行い、結果とわかったことをワークシートに書く。	
6月26日	⑨	1	読	「時計の時間と心の時間」第5段落の読解：実験②の「身の回りの環境」の「心の時間」への影響について、刺激の量によって時間の感じ方が違うか、クラスで試す。グループで要旨をワークシート（穴埋め）にまとめる。	G
	⑩	2	読	「時計の時間と心の時間」第6段落の読解：実験③の「心の時間の個人差」について、各自が心地よいテンポを試して、比べる。	
	⑪	3	★	教材文中の頻出表現を使った文づくり活動：「～の影響を受ける」「～によって変わる」「AとBは関わりがある」を用いた文をつくる（穴埋め）。	G
	⑫	宿題		第6段落のまとめ：授業で読解した第6段落の内容について、「～によってちがう」「AとBは関わりがある」を用いた文にまとめる（穴埋め）。 「文の組み立て」：文の主語と述語、名詞修飾節を捉える。	
7月3日	⑬	1	書	報告文の構成の確認：現地校で学んだ報告文の構成を思い出し、「はじめ・中・終わり」の各部分で書く内容を確認する。	
	⑭	2	書	報告文の「はじめ」を書く：実験の報告の「はじめ」（いつ、どこで、誰が、何を…）を書く。（余裕がある児童は「おわり」として自分の考えも書く。）	
	⑮	4	★	頻出表現を使った友達インタビュー：友達の得意なことについて「～の影響を受ける」「～によって決まる」の表現を使用して尋ね、話した内容を穴埋めで記入する。	P
	⑯	宿題		実験の結果の考察：実験①の結果への影響要因について、親にインタビューして意見を聞く。「～の影響を受ける」「～によって変わる」を使って尋ね、話した内容を書く。	
7月10日	⑰	1	書	報告文の「中」を書く：現地校で学んだ「中」の書き方を確認する。順序にそって実験の報告を書き、ペアで読み合う。留意点のチェックリストにそって評価し、改善案について話し合って推敲する。	P
	⑱	2	言	「話し言葉と書き言葉」友達にインタビューし、実験①についての考えを尋ねる。まず話し言葉でそのまま書き、次に書き言葉に変えて書く。	P
	⑲	4	★	前週の友達インタビュー内容から、目立った文法の誤り（「～によって決まる」）を集めたワークシートを用意し、協働でそれを直す。	G
7月17日	⑳	1 3	書	「報告文」の清書：これまでに書いたワークシートをつなぎ合わせ「はじめ」→「中」（実験の報告、家族と友達へのインタビュー結果）→「終わり」（自分の考え）で報告文を仕上げる。	

- 1) 各授業日の何時間目の授業かを示す。7月3日と10日の3時間目は社会の授業を行った。
- 2) 当該単元の教科書における領域の分類：「読」＝読むこと、「書」＝書くこと、「言」＝言語事項。「★」は、本試行授業において独自に設定した頻出表現の学習を指す。
- 3) 学級全体での活動以外の学習形態をとった場合、「G」＝グループ活動、「P」＝ペア活動を指す。

3.1. 読むこと：説明的文章「時計の時間と心の時間」の読解

「時計の時間と心の時間」は、時間の感じ方に関する3つの心理学の実験の方法と結果をもとに、時間とのかかわり方について筆者が主張を述べた文章である。6ページにわたる教材文で、語彙の難易度も高く、文の構造も複雑で長いことから、児童が自力で読むことはできないと考えられた。そこで事前に指示した箇所の音読練習を課すほか、多様なスキュフォールディングを組み込んだワークシートを活動ごとに用意した。

表1の①では、筆者の主張が書かれた第1～3段落の読解を行った。事前に用意したワークシートを学級で一読してから、教師がゆっくり本文を音読して聴解を行い、内容を簡単にまとめた文の穴埋めをする活動を行った。

次に③では、1つ目の実験について書かれた第4段落を、グループごとにワークシートを埋めながら理解した(資料1)。教科書には実験結果のグラフが提示されているが、現地校では5年生からグラフや表の読み取りを学習しているため、その知識を引き出すよう心掛けた。

第4段落の実験の内容をふまえ、翌週の⑤では、実験を試す準備として実験手順の描写文を作成した。「手順の描写文(Vorgang beschreiben)」は、現地校では1年生から6年生までの学年で扱う文種で、料理のレシピや工作・実験の手順など、難易度を徐々に上げながら繰り返し学んでいる。その標準的な内容と構成を使って、ワークシートを準備した(資料2)。その際、児童の日本語力を鑑み、手順の選択肢の順序を正しく並べ替える形式にした。グループ活動では、まず絵に注目させて手順の概要を述べさせてから、選択肢の音読後、順序を考えさせた。児童が挙げた順序を示す数字や意見を教師が画面共有で書きこみ、そのワークシートを児童に視写させた。

このように実験の手順を理解したうえで、⑧では、家で日本語母語話者の家族と実験を行い、その結果をまとめてくることを宿題にした(資料3)。

6月26日の⑨と⑩では、第5・6段落の2つの実験を取り上げ、実際に試すことにより読解に役立てさせた。第5段落については、グループでワークシートの穴埋めを行い、第6段落のワークシートは⑫の宿題にした(資料4の右)。

教師用指導書では、この教材文の本来の指導目標は、筆者の主張とそれを支える事例という文章の構成を捉えることとなっており、初期の計画では読解活動のねらいに含めていた。しかし、次の事情から扱い方を修正した。毎週事前に担当箇所の音読練習をしてきても、語彙や文構造の難しさから、意味を理解して読めていない様子の児童がかなりいたことである。また穴埋めや選択肢により大幅に難易度を下げたワークシートでも教師のサポートなしでは取り組みにくい状態にあった。そのため第7・8段落の読解と教材文の構成把握を行わず、報告文を書くための内容的・言語的素材としての扱いにとどめることにした。

3.2. 言語事項「文の組み立て」

構造が複雑で長い文を多く含む「時計の時間と心の時間」を読む力をつけるために、文法学習を組み合わせることにした。「文の組み立て」の單元では、文の主語と述語や名詞修飾節の分析を扱っている。そこで⑥では、ドイツ語の文法と対比しながらこれらを理解し、文構造を意識的に捉える活動を行った。これをふまえ、⑦では名詞修飾節を自身で作る練習をした。資料5のスライドの絵をもとに文をつくり、そこにできるだけ多くの修飾する語をつけ、グループ間で文の長さを競った。各グループで児童が提案した文の部分を教師が画面共有で板書しながら協働で文をつくっていった。さらに理解の定着のため、文の構造の分析課題を⑫の宿題に出している（資料4の左）。

3.3. 頻出表現を使用する言語活動

読解活動の多くの場面では、表現手段の不足から、自分の思考を他者が理解できるよう表現することに苦勞する児童の様子が見られた。そのため教材文に頻繁に用いられている表現を取り上げ、その運用活動を組み込んだ（表2）。

表2 読解の教材文「時計の時間と心の時間」からの頻出表現

頻出表現	教材文での使用例	扱った活動 No.1)
(~ときに,) …ように感じる	つまり、昼よりも時間が速くたつ <u>ように感じている</u> ということなのです。	②④⑧
えいきょうを受ける	「心の時間」には、さまざまな事からの <u>えいきょうを受けて</u> 進み方が変わったり、人によって感覚がちがったりする特性があるのです。	⑪⑮⑯⑰
~によって変わる／違う／異なる など	一日の時間帯によっても、「心の時間」の進み方は <u>変わります</u> 。	⑪⑫⑮⑯⑰
AはBと関係／かわりがある	これは、身の回りから受ける刺激の多さと <u>関係があります</u> 。	⑪⑫

1) 表1における活動No.を指す。

いずれの表現も、まず授業時に協働で文をつくる活動を行い（②⑪、資料7）、家族やクラスメートへのインタビュー活動を行った後、ワークシートに記入した（④⑧⑫⑮⑯、資料6）。さらに文法的な誤りが目立ったものは再度取り上げ、グループで誤りを見つける活動も行った（⑱）。

3.4. 書くこと：報告文の作成と「話し言葉と書き言葉」

読解教材の実験を自分たちで行った後、その報告文を次の手順で作成させた。まず⑬では、

独日バイリンガル児の継承日本語での書く力を伸ばす授業づくり

現地校の報告文の書き方を想起させ、文種の特徴や留意点を確認した。次に報告文の「導入(はじめ)」の部分のみをヒントの語や表現を提示したワークシートに書かせた(⑭, 資料8)。さらに翌週「本文(中)」を同様の手順で書かせた(⑰)。また現地校では作文評価に使うルーブリックを、児童向けに留意点をまとめたチェックリストとして使わせることが一般的であるため(ビアルケ・柴山, 2020), 同様のリストを用いて下書きをペアで読み合い, 推敲させる活動を行った(資料9)。

言語事項の「話し言葉と書き言葉」は, 報告文作成に役立てられるように, ⑱で扱った。口頭の発言と文章化された表現の違いを確認してから, 実験についてのインタビュー活動をペアで行い, ワークシートに記入させた。

最後に⑳では, これまでに自分が書いた5枚のワークシートの内容をつないで, 一つの報告文にまとめ, 卒業文集に掲載する原稿を仕上げる作業を行った。

4. 試行授業の効果と課題

上記の試行授業を行った結果, 以下では「国語教科書活用法」のどのような点に効果があったのか, またいかなる点が課題となるかについて考察する。まず最終ゴールとして書かれた報告文の事例を確認し, その後, 授業記録と児童の提出物の分析に基づいて効果と課題を論じる。

4.1. 作成された報告文

「時計の時間と心の時間」の読解では, 児童は教材文を部分ごとにグループで読むのにも苦労していたが, 最終日には実験の報告文を仕上げることができた。担任のB講師は, 5枚のワークシートをどのようにつなげて1つの文章にまとめるかを説明し(表1⑳参照), 卒業文集に掲載するため, きれいな字で丁寧に書くよう指示を出した。以下は, 児童の報告文の一例である。

児童たちはこの日, 自身が以前に書いたワークシートの内容を読み返しなが, 1つの文章になるように考えて書いており, 中にはその場で内容を修正・加筆しつつ作成した児童もいた(20210717: 授業記録年月日)。つまり, それぞれが自身の書いた文章を編集しながら書くことができていたといえる。日本語の表現手段が乏しい児童も, 時間はかなりかかったが, B講師の支援を受けつつ, 概ね事例のような文章を仕上げることができていた。

では, 試行授業のどのような点がそれを可能にしたのかを, 次に考察してゆく。

児童が作成した報告文の例

<p>実験の報告</p> <p>私は、6月27日に母といっしょに家で「心の時間」の実験をしました。時間帯によって、時間の感じ方がちがうかどうかを調べました。</p> <p>実験は、次のように行いました。まず朝の朝食前にストップウォッチを母が用意してしたら母が「用意、スタート」と言ったら心の中で30秒かぞえます。次に母がストップウォッチを止めます。最後メモ用紙にけっかを記録します。同じことを、正午と午後正時と夜ねる前にも行いました。自分の実験の結果は、30秒が一番長く感じたのは、夜でした。そして30秒が一番短く感じたのは、午後でした。正午は、夜より、時間が速く進むように感じていました。</p> <p>つぎに「心の時間」について家族にインタビューをしました。お母さんは、友</p>	<p>達と話しているときに、時間が速くたつように感じ、人をまつているときに、時間がおそく過ぎるように感じると言いました。父は本をよんでいるときに、時間が速くたつように感じ、楽くないときに、時間がおそく過ぎるように感じると言いました。時間の感じ方は、何もしない時は時間がおそくすぎて、いそがしい時は時間は、はやくすぎます。でも人によってちがいます。</p> <p>最後にGさんにインタビューをしました。Gさんは書くのが一番楽のしかつたと言いました。</p> <p>わたしはこの実験についてとくに午後ぐらいは時間がすくおそく進むようだとわかりました。でも毎日ちがいます。</p>
	<p>(原文のまま)</p>

4.2. 文種に関わる意識の活用

「国語教科書活用法」では、児童が現地校において優勢言語で学んだ文種に関わる意識を活性化し、転移を促すことで日本語の書く力を高めることを目指している。児童は、優勢言語で学んだことを日本語で書く際に活用できるという意識をはじめは持っていないようだったが、現地校で既習の文種の書き方は概ね覚えていたように見受けられた。例えば、「報告文」の書き方の確認において、現地校ではどのような文章を書いたか尋ねると、事故や実験の経緯についてなど、報告文を書いたという発言がいくつもあった(20210703)。

また「はじめ・中・終わり」という構成を、ドイツ語の報告文ではどのように呼ぶか確認した後、「導入(はじめ)」で書く内容を問うと、「いつ、誰、どこで、何をした」を書くこと認識していた(20210703)。しかし優勢言語で学んだことをスムーズに説明できたわけではなく、教師の問いかけに答えながら徐々に思い出してゆく様子であった(20210703, 20210710)。

また、現地校で手順を述べる描写文や報告文を書く際によく指導される表現を、日本語でも活用できることに気づく様子も見られた。現地校では2年生以降、手順の描写文や報告文の作成の際、「zunächst(まず)」「anschließend(次に)」「zum Schluss(最後に)」などの構成を明確にする表現を使うよう、繰り返し明示的に指導している。これと同様の日本語表現に注目するようになった様子が、実験の手順を述べる描写文の作成時に観察された。以下は、ワークシートを用いて、実験手順の選択肢を正しい順に並べるグループ活動の場面であ

独日バイリンガル児の継承日本語での書く力を伸ばす授業づくり

る。

(20210619, 表1⑤, ワークシートは資料2)

次に選択肢1をT(=教師)が読み、「2番目はどれかな」と尋ねると、J児が、「まず、……」を選んだので、どうしてそれを選んだか尋ねると、しばらく色々説明しようとしたが、うまく言えなくなり、「なんとなく」と締めくくった。Tが「まず、朝起きたら…とあるから、これが最初だと思ったんじゃない?」と聞くと、そうだと答えた。そこで、こういう言葉に注意するのは、とてもいいねと褒めた。3番目はと問うと、A児が「つぎに」に注目して選んだ。その後、「ストップウォッチを押したなら、次はストップウォッチを止める」というのが4番目だと子どもたちが言い出した。「5番目は?」と尋ねると、「他の3つの時間にも…」というのが、5番目だとE児がいう。理由を聞くと、「さいごに」が入っている選択肢は、最後だから6番目のはずという。その着眼点自体はとてもよいと褒め、これは少し難しく、ストップウォッチを止めたら、忘れないうちに、何秒か書く必要があるから、これ(「さいごに…」の選択肢)が5番目だと説明した。

後日、最終授業日に複数のワークシートの内容をつないで「報告文」を仕上げる際には、次のような様子が報告されている。

(20210717, 表1⑳)

報告文の「中」の部分に複数の下位テーマが入っていたため、それらをどのようにつなぐかについて児童から質問が出た。すると、児童の中から「次に」とつなげばよいという発言が出て、これに続いて「最後に」と書いてはどうかという発言も出た。

4.1.で提示した事例でもこれらの語句が使用されているが、この日出席した児童9名の全員の報告文で同様の使用が見られた。このように、優勢言語で学んでいる表現と同じような表現が日本語にもあり、同様に使えることに気づいていったと考えられる。

また、報告文の作成について現地校と補習校を比べて感想を尋ねると次のように反応している。

(20210710, 表1㉑)

T(=教師):皆さんの中には、ドイツ語で「報告 Bericht」を書いたことがある人がたくさんいました。今回、実験をして、日本語で「報告」を書いてみて、ドイツ語で書くのと、似ていましたか。

I児:違います。ちょっと違います。

C児:違います。

T:ちょっと違います、ですね。どこが違いましたか?

I児:ドイツ語のは、もっと長く。

C児:もっと長いです。

T：そうですね。長さが違いますね。

C児：あと、その紙は、下に言葉が書いてありました。(注：ワークシートのヒントの語のことを指している)

(中略)

T：では、今回、日本語で書いて、どこが難しかったですか。

C児：簡単。

D児：ドイツのより難しかった。でもできました。

G児：そんなによく分からなかった。

T：どこが分からなかったですか。

G児：私はいつも日本にいないから、ドイツの方が分かり易い。(注：「ドイツ語で書くほうが簡単だ」という意味)

以上から、児童は優勢言語で学んだ文種に関わる知識が使えるという意識をはじめは持っていなかったが、ヒントの語があり量的な負担が軽ければ、日本語でも書けることに気づいていったといえる。今回扱ったのが、児童が現地校で既に十分学習していた手順の描写文と報告文で、難易度が比較的低い文種であったこと、その知識を活用できたことも、スムーズな展開を可能にしたと考えられる。書く前に報告文の文例を分析することに時間を取らずに、現地校で既習の知識が使えるのも、授業時間の限られた補習校に適した方法といえよう。

4.3. 単元の関連づけと頻出表現の使用

「国語教科書活用法」では、「書くこと」以外の単元を文章作成に関連づけることで、日本語で書くための表現手段を児童に与えるように計画した。今回の試行授業では、文章を読み、その際に聞く・話す活動を入れ、読み書きのための文法の単元を組み合わせた。さらに「読むこと」の教材文の頻出表現(表2)を繰り返し多様な形で使用する活動を組んだ。はじめ児童はこれらの表現を使った文を発話することに苦労していた。例えば、表1の②の活動で「～ときに、…ように感じます」という表現を初めて発話したときにはたどたどしく、正しく言えない児童がかなりいた(20210612)。しかしその後、グループ内でクラスメートにインタビューをさせ、さらに宿題で保護者にも「どんなときに、時間が速く／遅く過ぎるように感じるか」をインタビューして書かせる宿題(表1④、資料6)を行った。さらに後日、再度復習した際には、どの児童も自分の表現として流暢に発話することができた(20210626)。

また、音読練習をしてきた教材文中に何度も使われている「～によって変わる」という表現も、自分で説明する際には使えない児童もおり、例えばA児は、「心の時間は、人について変わるの」と表現していた(20210626)。7月3日の「○○がうまいかどうかは、～かどうかによって決まります」という表現を使うインタビュー活動(表1⑮)でも、この文を正しく書いていない児童が散見された。例えばA児は、「くらりねっとうまいかどうかは、

独日バイリンガル児の継承日本語での書く力を伸ばす授業づくり

いいおとがでるのによって決まります」と書いている(20210703)。しかし翌週こうした文の間違い直しの活動(表1⑱)の後には、「笑えるかどうか(によって決まる)」という言い方が正しいと自ら発言している(20210710)。このような変化についてB講師は、次のように記している。

(20210710)

…上記の児童の様子(特にD児とA児の反応から)同じ形態の文章を何題かこなすと習得できるとことが分かった。回収済みのワークシートを確認すると、大半の児童が「つくれるかどうか」と「笑えるかどうか」という表現をはじめの段階では書けていないことが判った。同じ形態の問題をたくさんこなし、このような表現を実際に使う練習をすることが大切だと思った。

以上のように、補習校児童が誤りやすい複雑な構造の文や表現を口頭で使ったり、文字で書いたりする活動を繰り返し重ねることにより、自身が表現したいことを正確に伝えるための表現手段を増やすことができると考えられる。

4.4. スキャフォールディングの使い方

「国語教科書活用法」では、児童生徒の日本語力に合っていない教材文を扱う際、多様なスキャフォールディングを使う。今回の試行授業では、児童の読み書き力と教材文のレベルのギャップが非常に大きかったが、以下のスキャフォールディングによって理解が可能になった。

- ・絵や写真を提示してイメージさせる。
- ・内容的な理解に負担がかかる課題では、児童の読む力に合わせてふりがなをふる。
- ・選択肢を提示して選ばせたり、順番を正しく並べさせたりする。
- ・文を構成することが難しい場合は、一部を穴埋めにする。
- ・ヒントの語や表現を提示して書かせる。
- ・ペアやグループでの協働作業で話し合いながら取り組む。

他方で、次の2点がスキャフォールディングの扱い方における課題として明確になった。

1点目は、児童の優勢言語であるドイツ語を使用しても、必ずしも支援にならないことである。例えば、頻出表現で文をつくる活動では、ドイツ語訳を書き添えたが、授業中の活動では次のようなやりとりがあった。

(20210626, 表1⑲, 資料7)

はじめに、(1)の1行「～のえいきょうを受ける」をドイツ語も含めてC児に読ませた。ドイ

ツ語でならずぐに文ができるのか確認してみたいと思い、C児に「このドイツ語で文つくれますか」と尋ねると、「ich werde…（私は…）」でつまっている。「von のあと、何にするか迷っています」という。

(中略)

TはH児を指名し、まず空欄ごと読ませた。メッシの写真を示し、「これは誰ですか」というと、H児は即座に「世界で有名なサッカープレイヤーです」スラスラといえる。そこで空欄を考えさせたが、「の受けるえいきょうで……」とおかしな語順になってしまう。

(中略)

(Aに比べて) Bの難易度を上げた形式だと、H児の日本語力では混乱を招いたようだ。H児は文法的な規則性によって文を作るという抽象的な操作がまだ得意ではない印象を受けた。

(中略)

「影響を受ける」「～によって違う」「AはBとかかわりがある」というやや抽象度が高い表現で文を作るには、文構造を単純にし、内容レベルを引き下げる必要がある。文を構成するだけで混乱する児童もいるので、語は選択肢を用意するなど、負担を下げたほうがよさそうだ。ドイツ語を併記しただけでは、意味を理解できるだけで、それを使って規則性によって日本語の文を作ることは難しいようだった。

上記からわかるように、児童はドイツ語も日本語も自然習得しており、文法を意識して言語使用をしているわけではない。小6ではまだ抽象的な思考や概念を操作する力が十分ではない場合もあり、優勢言語の使用の仕方によっては、かえって混乱が生じかねないということである。4.3.において述べたように、取り上げる表現を自然に使わせる文脈を用意した活動を繰り返し行うことで、表現の仕方を理解しながら身につけさせるほうが効果的だと考えられる。

スキヤフォルディングの扱いで注意すべき2点目は、児童の日本語力に合うレベル調整の重要性である。上記の例では、児童に習得させたい表現は、文構造を単純にして内容レベルを引き下げ、容易に理解できるレベルから出発する必要があった。選択肢なども必要に応じて使用することでさらなるレベル調整ができるだろう。こうしたレベル調整は、対象児童の理解と言語使用を注意深く確認しながら行い、理解を確実にしてから徐々にレベルを上げるのがよいと考えられる。

4.5. テーマ内容の設定

今回の試行授業により、さらに留意すべき点として見えてきたのは、学習プロジェクトで扱うテーマ内容の重要性である。教材文の単なる読解に終わらず、そのテーマ内容を一貫して扱い続けるという設計が、次の2つの理由で報告文の作成を支えたと思われる。1つ目は、教材文は語彙・文法の難易度が高く抽象的な内容だったが、その内容を実験することで具体的な体験として理解できたことである。さらにそれについて日本語で話し、書く活動が繰り返されたことにより、体験を報告文として書くことが容易になったと思われる。報告文の

独日バイリンガル児の継承日本語での書く力を伸ばす授業づくり

「はじめ（導入）」の部分でも、「中（本文）」の部分でも、ヒントの語を提示したワークシートに、ほぼ全員が自力で文章を書くことができていた（20210703, 20210710）。

2つ目は、教材文に書かれた実験が事実かどうかを確認するために実際に試すというテーマ内容が、小6の児童の興味・関心に合っていたと思われることである。実際、実験を試す前に予想を尋ねると、既に自分でも試してみたという児童がいるなど、「どの子も自分なりに予想を立ててそれぞれ考えており、実験方法の内容を理解していることがうかがえた」（20210619）。また、家族と実験したところ、人によって時間の感じ方が異なる結果が出て、「びっくりした」「おどろいた」「おもしろかった」といった感想が書かれていた（20210703）。実験結果について家族と話し合い、次のような意見をワークシートに書いた児童もいた。

（20210703の宿題、表1⑯：実験の結果が何の影響を受けたか、家族の意見を聞いてくる宿題のワークシートより）

【家族の考え】

私のお父さんは学者です。父さんは実験は役に立たないと言っています。データが少なすぎます。

【時間の感じ方は何によって変わると思うか。自分の考え】

私とお父さんの考え方はとてもちがっています。私は時間の感じ方は時、気持ち、ちょっと天気、周囲と人によって変わると思っています。

この児童は、授業時に日本語での発話に苦勞していたが、日本語母語話者ではない父親と話し合い、年齢相当の思考力や知的関心をもって考え、それを日本語で表現していることがうかがえる。

このように、児童が関心を持つテーマ内容について体験と言語化を重ねたことが、書く力につながったと考えられる。

5. 総合考察

今回の試行授業から得られた示唆は、以下の4点に整理できる。

- ①児童が優勢言語で身につけた文種に関する知識やスキルを活かすことは可能であり、限られた授業時間を有効に使う意味でも役に立つ。
- ②最終ゴールの重点指導作文を書くために、逆向き設計で単元を組み合わせることで、書くために必要な表現を様々な形で繰り返し使う活動を組み込むことが有効である。これは、限られた授業時間という視点からは難しく見えるが、単元内容のアレンジにより可能になった。また家族と日本語を使う宿題も計画の一部とするのも、表現の定着に役立つと思われる。

- ③日本語力と教科書教材との間のギャップをうめるために、多様なスキヤフォルディングを授業や教材に組み入れることが効果的である。ただし、児童の発達段階や日本語力に合わせた熟慮と調整が求められる。
- ④学習プロジェクトに一貫したテーマ内容を設定することが重要である。児童が関心を持つテーマ内容を工夫し、それについて、他者と伝え合い、読み、書き、考えるための「生きた日本語使用」の機会をつくる必要がある。

最後に、今後取り組むべき課題として、次の2点を挙げたい。

1つ目は、発達段階を考慮した複数言語の扱い方の検討である。近年、複数言語話者の持つ力を、言語別ではなく一つのものとしてとらえ、言語学習に活用させる方法が求められている (Cenoz & Gorter, 2011)。文種に関わる意識を複数の言語で書く際に活用させる方法もその一つである (Tardy et al., 2020)。今回の試行授業でも、児童は日本語だけでなく、現地校で身につけた知識のほか、知的関心や思考力という多様な資源を活用して報告文を書いていることが見えてきた。しかし文種に関わる意識は、授業を通して徐々に引き出されたものの、まだ明確なものにまではなっていないようである。また言語間で何らかの比較対照を行うには、抽象的な思考の発達レベルも考慮する必要があると思われる。近年、ドイツの学校のドイツ語科の教科書には、児童生徒の継承語とドイツ語とを比較対照する活動が盛り込まれている⁷⁾。そうしたものを参照しながら、適切な活動を考えてゆく必要があるだろう。

2つ目は、児童生徒の表現手段の補完の方法である。国語教科書に不足している、特定の文種を書くために必要な言語事項を補完することに加え (ビアルケ・柴山, 2021)、書くことの対象内容を含んでいる読むことの教材文中から頻出表現を取り上げることが、語彙・文法力の支援として有効だとわかった。今後、そうした頻出表現を抽出・整理するとともに、それを使用する学習活動の実践を蓄積してゆきたい。

注—————

- 1) 「逆向き設計」とは、ウィギンズとマクタイが提唱したカリキュラム設計の方法で、単元末や学年末、卒業時に、学習によって最終的にもたらされる結果 (目標) から遡ってカリキュラムを設計するものである (ウィギンズ・マクタイ, 2012)。
- 2) 「言語事項」とは、令和2年版の小学校国語教科書では、「言葉の特徴や使い方 (語彙・文法・漢字など)」の領域を指し、便宜上この呼称を用いる。
- 3) 対象学級と児童の特徴をふまえた計画をたてるため、5月22日にオンライン授業の見学を行った。また試行準備段階でのA補習校校長とB講師との打ち合わせでは、補習校には学年や学級による日本語力の違いもあること、また試行学級の場合、教科書教材のレベルと児童の日本語力との差が大きい可能性があることが指摘された。
- 4) オンライン授業の期間は、1授業日につき合計150分 (=3コマ) の授業を行い、対面授業の

独日バイリンガル児の継承日本語での書く力を伸ばす授業づくり

- 期間は、1 授業日につき合計 170 分（そのうち 3 コマは国語、1 コマは社会）の授業を行った。
- 5) 参照したのは、A 補習校が所在する X 州のギムナジウムの教科書である。報告文は、5・6 年生で扱われるが、試行学級の児童の日本語力を鑑み、負担が低めの 5 年生の報告文の特徴を参照した。なお州名から研究協力校が特定されないよう、研究倫理上の理由から州名に関連する教科書名の記載を控える。
 - 6) 今回の試行授業は、対象学級の保護者に事前に趣旨説明を行い、了解を得て実施している。また児童名ではなくアルファベットを用いて記録を作成し、児童の提出物も同様に保管している。
 - 7) 例えば X 州の初中等学校ドイツ語科の学習指導要領 (Lehrplan) には、語彙や文法を扱う「言語事項」に相当する「言語の使用・分析・省察」という領域がある。他の言語とドイツ語を比較対照する活動では、児童生徒の様々な継承語とドイツ語を比べている。

参考文献

- Becker-Mrotzek, M., & Böttcher, I. (2018) *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*, Cornelsen
- ビアルケ (當山) 千咲・柴山真琴・高橋登・池上摩希子 (2019) 「継承日本語学習児における二言語の作文力の発達過程—ドイツの補習校に通う独日国際児の事例から」『日本語教育』172 号, 102-117
- ビアルケ (當山) 千咲・柴山真琴 (2020) 「論理的な文章の作成における教授法の日独比較—中学校国語教科書の意見文単元に注目して」『人文自然科学論集 (東京経済大学人文自然科学研究会)』146 号, 15-37
- ビアルケ (當山) 千咲・柴山真琴 (2021) 「継承日本語学習児の書く力を伸ばす『国語教科書活用法』—在独日本語補習校通学児の複数言語の力を活かした指導方法の開発」『人文自然科学論集 (東京経済大学人文自然科学研究会)』148 号, 9-29
- Cenoz, D., & Gorter, J. (2011) A Multilingual approach: Conclusions and future perspectives: Afterward, *The Modern Language Journal*, 95 (3), 442-445
- Douglas, M.O., & Kataoka, H.C. (2008) Scaffolding in content based instruction of Japanese, *Japanese Language and Literature*, 42 (2), 337-359
- Gentil, G. (2011) A biliteracy agenda for genre research, *Journal of Second Language Writing*, 20, 6-23
- ハモンド, J. (2009) 「スキヤフォールディングの実践とその意味—在籍学級の ESL 生徒の学びをどう支えるか」川上郁雄他編『「移動する子どもたち」のこたばの教育を創造する: ESL 教育と JSL 教育の共振』ココ出版, 8-42
- リー季里・ドーア根理子 (2019) 「北米の日本語学校における学習者のニーズの多様化」近藤ブラウン妃美・坂本光代・西川朋美 (編)『親と子をつなぐ継承語教育—日本・外国にルーツを持つ子ども』くろしお出版, 147-159
- 中島和子 (2016) 『バイリンガル教育の方法 (完全改訂版)』アルク
- 中島和子・佐野愛子 (2016) 「多言語環境で育つ年少者のバイリンガル作文力の分析—プレライティングと文章の構成を中心に」『日本語教育』164 号, 17-33.
- 柴山真琴・ビアルケ (當山) 千咲・池上摩希子・高橋登 (2020) 「ドイツ居住のバイリンガル中学生の日本語作文力—日本語補習授業校通学児の 4 年間の縦断的調査に基づいて」『人間生活文

化研究』No. 30, 958-973

Tardy, C.M., Sommer-Farias, B., & Gevers, J. (2020) Teaching and researching genre knowledge:

Toward an enhanced theoretical framework, *Written Communication*, 37 (3), 287-321

ウィギンズ, G. ・マクタイ, J. (2012) 『理解をもたらすカリキュラム設計—「逆向き設計」の理論と方法』日本標準

謝辞：試行授業にご協力くださった A 補習校のみなさま，様々な調整にご尽力くださった校長先生，試行授業実施と記録作成に多大なご協力をいただいた B 先生，そして授業に参加してくれた小 6 クラスの児童のみなさんに心より感謝の意を表します。

本研究は，JSPS 科研費 JP 19K00719 の助成を受けました。

資料1 表1の③で使用したワークシート

「時計の時間と心の時間」第④段落ワークシート

このグラフから読み取れることはどれですか。正しいものに○、まちがっているものに×をつけてください。

(○) ① 朝食前には、37秒を30秒だと感じていた。

(×) ② 昼に、時間が一番おそく過ぎるように感じていた。

(○) ③ 午後五時ごろは、時間が一番速くたつと感じていた。

(×) ④ 朝と夜ねる前には、昼と夕方より時間が速くたつように感じていた。

(×) ⑤ このグラフは、一人の人が実験した結果だ。

実験① 時間帯による時間の感じ方の変化

計測した時刻ごとに、複数の参加者の記録を平均し、その数値をグラフとして表した。

時間帯	経過していた時間(秒)
朝(朝食前)	37
正午	32
午後五時ごろ	30
夜(ねる前)	35

Y軸が示しているもの: (30)秒を、何秒だと感じたか。

X軸が示しているもの: 一日(4)回、どの(時間帯)に実験をしたか。

第④段落のグラフを読みとろう。

このグラフが示しているもの:

一日のいろいろな(時間帯)に、時間の感じ方がどのように変わるか。

資料2 表1の⑤で使用したワークシート

「時計の時間と心の時間」実験①の方法

正しい順番を考えよう。()に番号を入れてください。

注意すること

一日4回実験するのを忘れないようにする。

(1) 実験は、一日4回します。朝の朝食の前、正午ごろ、午後5時ごろ、夜ねる前です。

(2) まず、朝起きたら、朝食を食べる前に、ストップウォッチとメモ用紙を用意します。

(3) つぎに、用意スタートで、ストップウォッチのボタンをおします。

(4) 自分が30秒たつたと思ったら、すぐストップウォッチを止めます。

(5) さいごに、経過した時間をメモ用紙に記録します。

(6) 他の3つの時間にも、同じように実験します。

用意するもの

ストップウォッチ、メモ用紙、えんぴつ

実験① 時間帯によって、時間の感じ方はちがうのか？

資料3 表1の⑧の宿題のワークシート

宿題「時計の時間と心の時間」実験①をしてみよう

	朝(朝食前)	正午ごろ	午後5時	夜ねる前
自分	秒	秒	秒	秒
家族()	秒	秒	秒	秒

時間帯による時間の感じ方の変化

自分 — 家族 —

家族の結果

① 30秒を一番長く感じたのはいつですか。()
 ② 30秒を一番短く感じたのはいつですか。()
 ③ ()は() (より、時間が速く進むように感じていました。

自分の結果

① 30秒を一番長く感じたのはいつですか。()
 ② 30秒を一番短く感じたのはいつですか。()
 ③ ()は() (より、時間が速く進むように感じていました。

資料4 表1の⑫の宿題のワークシート

第6段落

(1) □に入ることを考えて書きましょう。ヒントと教科書を見ながらやってみましょう。

「心の時間」は、人の感覚に

たとえば、机を指でトントンとたたくテンポは、人によって

このテンポは、歩く

や会話での間の取り方と

があります。

ヒント

〜によって、ちがう／異なる unerscheiden sich je nach... 感覚 II 感じ方

・AはBと関わりがある AはBと関係がある Ahängt mit B zusammen

(2) 次の文の.....は述語です。この述語の主語はどれですか。□をつけてください。また、主語をくわしく説明しているのはどこからどこまでか.....を引いてください。

例) ぼくが植えた木が育った。

① 姉がくれたカップはとてもかわいい。

② あの大きな暗い家におぼけが出るという話は、うたえだう。

★Challenge!

③ 自分にとって「こちよよい」テンポとはちがう「テンポ」で仕事をすると、ストレスを感じるといふ研究があります。

* 研究 II Forschung

p.52の3行目

資料5 表1の⑦で使用したスライド

グループ1

グループ2


あげる

りんご

白雪姫
しらゆきひめ

おばあさん

どんな？



いつ？

どこ？

なぜ？

どのように？

くわしく説明して、文を長くしてみよう！
左のことは必ず使います。
⑦として、⑧として、「ど」いう文は×

資料6 表1の④の宿題のワークシート

「心の時間」についてインタビューをしよう

家族の名前

家族1 ()

Q① () は、どんな時に、時間が速く たつように感じますか。

A① () (は、) _____ ときに、時間が速く

Q② () は、どんな時に、時間が おそく 過ぎる ように 感じますか。

A② () (は、) _____ ときに、時間が

おそく 過ぎる ように 感じます。

家族2 ()

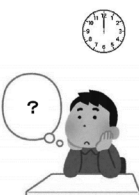
Q① () は、どんな時に、時間が 速く () 感じますか。

A① () (は、) _____ ときに、時間が速く

Q② () は、どんな時に、時間が おそく 過ぎる ように 感じますか。

A② () (は、) _____ ときに、時間が

おそく 過ぎる ように 感じます。



資料7 表1の①で使用したワークシート (1ページ目のみ)

文をつくらう

(1) の えいきようを受けける von ... beeinflusst werden
えいきんごう-Einfluss

A 私の気持ちは「テストの点の えいきようを受けます」。

B ぼくは、メッシの えいきようを受け て、サッカーをするようになりました。

あなたの文

(2) の よつて、ちがう／異なる unterschieden sich je nach ...
よつて、変わる ändern sich je nach...

C アイスの味は「色」によつて、ちがいます。

資料8 表1の④で使用したワークシート (児童の作文例)

①はじめ

「実験の報告」のはじめの部分を書きましょう。
「大事な情報のメモ」のA-Eを見ながら書いてください。□のシートを使いましたよ

6月27日に私と弟は「家で」「心の時間」の
「家」をしました。時間帯によって
時間の感じ方がちがうのがどうか
調べました。

②中

どのように実験をしたか。

③終わり

「実験の結果」について、書きましょう。○をつけてください。

時間の感じ方は、時間帯によって、ちがいましたか。 **はい** ・ いいえ

実験の結果について、どう思いましたか。あなたの考えを書いてください。
私は楽しかった、なぜかと言うと私は私と弟の
ちがいをみたかったからです。

氏名

○月○日

実験

母

家

「心の時間」

時間帯によって

時間の感じ方

調べる

資料9 表1の⑰で使用したチェックリスト

「チェックシート」友達と「実験の報告」を読み合おう 友達と「チェックシート」を読み合おう	
文章を書いた人 さん	文章を読んだ人 氏名
友達の記事を読んで、☺ ☹ をつけよう。	
できたかな？	
① 実験の順番は正しく書いていますか？	☺ ☹ ☹
② いっだけれが、何をしたらわかるように書いていますか？	
③ 正しい文が書いていますか？	
④ ひらがな、カタカナ、漢字を正しく使っていますか？	
⑤ きれいな字で書いていますか？	

☺ ④⑤に ☹ ④⑤に
 があつたら、自分て直してみよう。
 があつたら、どう直せばよいか、友達と話し合おう。