

国語科授業のための リライト教材の作成と指導の工夫

—日本における外国人児童生徒を対象として—

与繩友子*

(e-mail: yottomokor09@gmail.com)

目次

- | | |
|----------------------|------------------|
| 1. はじめに | 4. 分析および考察 |
| 2. リライト教材作成 | 4.1.挿絵について |
| 3. 実践について | 4.2.時代背景について |
| 3.1. 「字のないはがき」 | 4.3.学習活動（書く）について |
| 3.1.1.プロフィール | 4.4.インタビューから |
| 3.1.2.リライト教材 | 5. おわりに |
| 3.1.3.実践研究の流れと指導の工夫 | |
| 3.2. 「ちいちゃんのかげおくり」 | |
| 3.2.1.プロフィール | |
| 3.2.2.リライト教材 | |
| 3.2.3. 実践研究の流れと指導の工夫 | |
-

1. はじめに

近年、日本でも国際化が進み、外国にルーツを持つ児童生徒が急増してきている。文部科学省における「日本語指導が必要な外国人児童生徒」の受入れ状況等に関する調査（平成20年9月1日現在）によると、日本の公立小・中・高等学校、中等教育学校及び特別支援学校に在籍する日本語指導が必要な外国人児童生徒数は、前年比

* 円光大学校 日本語教育

12.5%増の28,575人で過去最多である。学校種別の在籍者数の割合では、小・中学校が94.8%、高等学校が4.8%、中等教育学校が0.1%、特別支援学級が0.3%となっている。ただしこの数はあくまでも公立学校に在籍している児童生徒数で、母語で授業を受ける学校に在籍する児童生徒数や学校に通っていない不就学児数などは含まれていない。また同調査によると、「日本語指導が必要な外国人児童生徒」の在籍人数別学校数は全体で6,212校である。在籍人数が「5人未満」の学校は全体の約8割を占め、その中でも「1人」在籍校が最も多く、2,844校と全体の半数近くを占めている。また、「1人以上5人未満」の在籍校でみると、4,831校で約8割を占めており、外国人児童生徒が分散して在籍していることがわかる。ここ数年だけを概観しても、6年連続の増加で、平成10年からの10年間では65.2%増となっており、これからますます外国人児童生徒の数は増加すると推定される。それに伴い、外国人児童生徒に対する日本語教育や教科指導の必要性も高まってくると考えられる。

リライト教材とは国語の教科書などの日本語をよりわかりやすい日本語に書き換えた教材である。リライト教材作成に関する代表的な研究として、光元・岡本（2006）は「表現はやさしく、内容は相当学年レベルで」を基本原則に6種類のリライト教材を考案している。さらに、日本語の文章を音声化するとき、どう読むかを視覚的に表そうとしたものを音読譜とし、高低を明確にするために縦書きにしたり、息継ぎ（ポーズ）が入るところでは改行して低い位置から書き始めたりしている。

本研究では、光元・岡本（2006）の6種類のリライト教材の中で、対象児童生徒の実態や指導形式から教科書全文を子どもの日本語力に合わせてリライトする全文リライト教材が最も効果的であると考えた。また、言葉だけでは理解しにくい場合、視覚的に捉えられる教科書の挿絵や絵本のイラストなどが有効であることから、絵やイラスト中心のリライトと音読譜を取り入れた全文リライトの2種類のリライト教材を作成し段階的に使用することにした。本稿では、筆者が作成した2種類のリライト教材を使用することにより、教育現場における実践例を示すとともに、有効的な教材作成法や指導法の可能性について考察していくことにする。

2. リライト教材作成

教材は小学3年国語教科書本文「ちいちゃんのかげおくり」と中学2年国語教科書本文「字のないはがき」を使用し、リライト教材を作成した。

あらすじリライト

大きく場面が展開するところで、それぞれの場面を一文で表した短文とそれに対応する絵を作成した。



本文リライト (レベル1・レベル2)

小学3年教材文では、教科書本文の約8割ほど、中学2年教材文では教科書本文と同数程度かそれ以上の文数となった。小学3年教材文は、教材文全体が長いので、主要な登場人物である家族以外は、最低限必要な登場人物のみを残し、省いた。中学2年教材文は、教材文自体は短い、複文がほとんどで一文が長い。枝葉となる語句を省略したが、文を短くする目的で一文を複数の文に分けたため文数としては多くなった。本文の各文の意味がなるだけそのまま伝わるようにわかりやすい文に書き換えた。日本語力に応じてレベル1とレベル2の2パターンを作成した。

作成上の留意点

〈共通事項〉

- 全漢字にルビを振る。
- 文節の間は、一字空ける。
- 主語や連用節、会話文の引用節など区切りのいいところで分かち書きにする。
- 新出語句や新出漢字はそのまま用い、わかりやすいように太字で記す。

〈レベル1〉

- 基本的に単文を中心に作成する。
(例) ちいちゃんとお兄ちゃんを中にして、四人は手をつなぎました。
→四人は手をつなぎました。
- 文体は敬体(です・ます)を使用する。
(例) 表書きを初めて見たときは、ひどくびっくりした。
→表書きを見たときは、びっくりしました。
- 複合動詞や意味がわかりにくいだろうと予想される動詞は別の動詞に置き変える。
(例) 数えだしました→数えました つぶやきました→言いました
- 受け身や使役表現などは別の表現に置き変える。
(例) 訓戒も添えられていた→訓戒も書いてあった
- 長い連体修飾表現は二文に分けたり、省略したりする。
(例) 暴君ではあったが、反面照れ性でもあった父は、他人行儀という形でしか十三歳の娘に手紙が書けなかったのでしょう。
→父は暴君でしたが、反面照れ性でした。だから、十三歳の娘に手紙を書く

きは他人行儀だったのでしょ。

〈レベル 2〉

- 文体は教科書原文と同じ文体を使用する。

(例) 教科書文面も、折り目正しい時候のあいさつに始まり、新しい東京の間取りから、庭の植木の種類まで書いてあった。

レベル 2 文面も、折り目正しい時候のあいさつに始まり、新しい東京の生活についてくわしく書いてあった。

レベル 1 手紙は、折り目正しい時候のあいさつに始まり、新しい生活についてくわしく書いてありました。

- より教科書原文に近い形とする。

(例) 教科書あて名だけ書かれたかさ高なはがきの束をリュックサックに入れ、雑炊用のどんぶりを抱えて、妹は遠足にでも行くようにはしゃいで出かけていった。

レベル 2 妹は、あて名だけ書かれたたくさんのはがきの束をリュックサックに入れ、遠足に行くようにはしゃいで出かけていった。

レベル 1 妹は、たくさんのはがきをリュックサックに入れ、遠足に行くようにはしゃいで出かけました。

3. 実践について

3.1. 「字のないはがき」

3.1.1. プロフィール

対象生徒：中学 2 年生、女子生徒 2 人

	F	Y
出身国	中国	中国
来日年齢	16歳0ヶ月	14歳11ヶ月
母国での終了学年	中学3年生	中学2年生
来日前の日本語力	未習	未習
日本語指導開始	平成20年4月	平成20年3月末
日本語指導時間	週3日6時間	週3日6時間
リライト教材指導開始時	ひらがな:読み書きできる	ひらがな:読み書きできる

における日本語力	カタカナ:読み書きできる 簡単な挨拶:できる	カタカナ:読み書きできる 簡単な挨拶:できる
家庭での言語使用状況	中国語	中国語

3.1.2.リライト教材

●あらすじリライト

この物語は父親の家族に対する愛情を主題としている。特に筆者や末の妹にあてた手紙やはがきを通して、普段の父親像と比較することにより、より鮮明に父親の愛情の深さを表している。それぞれのあらすじリライトは、物語のあらすじをつかむために骨子となる重要な一文を短文にまとめ、それを絵でも表したものである。

- 1 初めて 親元を 離れたとき、父はよく手紙をくれました。



- 2 父は、酒を飲み、母や私たちに手をあげました。
- 3 終戦の年、妹が いなかへ 学童疎開を することになりました。
- 4 「元気な日は マルを書いて、毎日 一枚ずつ ポストに 入れなさい。」
- 5 初めての はがきは、元気のいい 赤鉛筆の 大マルでした。
- 6 マルは小さくなり、バツに 変わりました。
- 7 妹は、病気に なってしまいました。
- 8 妹が 帰ってきた日、父は、妹の 肩を 抱き、泣きました。

●本文リライト (レベル1)

2人とも来日4～5ヶ月で、ようやく日常の生活言語が聞き取れるようになったところだったので本文リライトはレベル1を使用した。本文リライトでは、教科書原文に準じて、縦書き、書体は教科書体を用いた。実際授業で用いた本文リライトは、総ルビを振り分かち書きで、絵も適所に配置している。新出漢字や国語の授業の意味調べで調べなければならないであろう語句は、難しくてもそのまま太字で記した。レベル1のため文体はすべて敬体を用い、A5版で作成した。

字のないはがき

向田邦子

死んだ父は筆マメな人でした。

私が初めて親元を離れたときも、三日にあげず手紙をよこしました。一点一画もおろそかにしない大きな字で、

「向田邦子殿」

と書かれた表書きを見たときは、びっくりしました。四、五日前までは、

「おい、邦子！」

と呼び捨てにし、「ばかやろう！」とどなったりげんこつで打ったりしていました。だから、突然の変化に、こそばゆいような、晴れがましいような気分になりました。

手紙は、折り目正しい時候のあいさつに始まり、新しい生活についてくわしく書いてありました。文中、私を貴女とよび、

「貴女の学力では難しい漢字もあるが、勉強になるからまめに辞書を引きなさい。」という訓戒も書いてありました。

大酒を飲み、母や子供たちに手を上げる父の姿はありませんでした。威厳と愛情にあふれた、非の打ちどころのない父親がそこにありました。

父は暴君でしたが、反面照れ性でした。だから、十三歳の娘に手紙を書くときは他人行儀だったのでしょ。

手紙は一日に二通来ることもありましたが、この手紙の中では、父の優しい姿を見ることができました。

しかし、最も心に残る手紙は、父があて名を書き、妹が「文面」を書いたあのはがきでしょう。

三月十日の東京大空襲で、私たちは命からがらのめに遭いました。両親は一家全滅をさけたかったのだしょ。

終戦の年の四月、小学校一年の末の妹が甲府に学童疎開をすることになりました。

母は妹の肌着を縫いました。父はたくさんのはがきにいていねいな字で自分あてのあて名を書きました。

「元気な日はマルを書いて、毎日一枚ずつポストに入れなさい。」

と言ってきかせました。妹はまだ字が書けませんでした。

妹はたくさんのはがきをリュックサックに入れ、遠足に行くようにはしゃいで出かけました。

一週間ほどで、初めてのはがきが着きました。威勢のいい赤鉛筆の大マルです。東京では、かぼちゃの茎まで食べていました。しかし、甲府では、地元婦人会が赤飯やばた餅を作って歓迎してくれました。

ところが、次の日からマルは急激に小さくなっていきました。黒鉛筆の小マルは、バツに変わりました。

まもなくバツのはがきも来なくなりました。三月目に母が迎えに行きました。病気の妹は、

しらみだらけの頭で、三畳の布団部屋に寝ていました。

妹が帰ってくる日、私と弟は家庭菜園のかぼちゃを全部**収穫**しました。私と弟は大物からうらなりまで、二十数個のかぼちゃを並べました。妹を喜ばせたかったのです。

夜遅く、外を見ていた弟が、

「帰ってきたよ！」

と叫びました。

茶の間に座っていた父ははだして表へ飛び出しました。やせた妹の肩を抱き、声を上げて泣きました。私は父が、大人の男が声を立てて泣くのを初めて見ました。

あれから三十一年たちました。あの字のないはがきは、どこへいったのでしょうか。

3.1.3.実践研究の流れと指導の工夫

	授 業 の 目 標	主 な 学 習 内 容
1/3	「字のないはがき」のおおまかな内容をつかみ、一緒に暮らしていた父の姿と「私」にあてた手紙の中の父の姿を読みとることができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・題名について考える。 ・戦争について知る。 ・内容をおおまかに理解する。 ・範読を聞く。 ・音読する。 ・わからない語句の確認をする。 ・父親の人柄について考える。
2/3	末の妹に対する父親の愛情を読みとる。	<ul style="list-style-type: none"> ・範読を聞く。 ・音読する。 ・わからない語句の確認をする。 ・末の妹が疎開するときや家に帰ってきたときの父親の様子や心情を読み取る。
3/3	全体の内容を振り返り、どのくらい読み取ることができたか確認する。	<ul style="list-style-type: none"> ・音読する。 ・確認プリントの問題を一緒に考える。

【1/3時】

まず、国語科で言われる題名読みを行った。物語文では題名がその物語を端的に示しており、物語全体を一言で表していると言ってもいいほど重要である。題名からどのような物語かを想像させて物語のイメージを膨らませる。物語像が想像できてもできなくても、これからこの題名の物語を学習していくんだという心構えができる。この場合の題名読みでは、「はがき」が何かがわからず、日本に来て初めてはがきを見たようだった。実物を示すとこ

ろから始めた。「字のない」という部分にはあまり言及せず、はがきの書き方や書いた経験などについて話をした。「はがき」に対する興味・関心が高まったようだった。

次に、この物語の時代背景にある「戦争」がどういうものであったかということを確認した。「戦争」に関する写真集等も用意した。「戦争」については、2 人とも理解しているらしく、Y は祖父からの話で敵に見つからないように井戸の中に隠れたという話をしてくれた。写真集も被災地の写真などは痛々しそうに見ていた。

その上で、内容をおおまかに理解するため、あらずじリライトを使用した。初めに短文の範読を聞かせ、対応した絵を選ばせた。(1 つずつ選びやすいように短文は短冊状に、絵はラミネート加工でカード状にしておいた。)そして、順番に並べた絵の下に合う短文を音読させながら横に置かせた。終始スムーズに絵や短文を選ぶことができた。絵と短文が一对一で対応しており、はっきり他と区別できたことが要因だろう。そして、いくつかの場面について、あらずじの内容理解を確認する発問や自分の場合に置き換えて答えられる発問をした。絵や短文が示すあらずじから推測したり、自分に置き換えて考えることは物語の細部や登場人物の心情を考えることにつながり、またより多くの日本語を発話させる機会にもなる。「お父さんから手紙をもらったことがありますか」という発問に対して、Y は中国にいるとき日本にいる父から手紙をもらったことを話してくれた。「もらう」「くれる」の授受表現を正しく使い分けていた。F は母の日に母に手紙を「あげた」ことを考えていたようだが、途中で「もらう」と「あげる」の違いに気づいた。授受表現は日本語教育でも重要な学習事項である。こういった言い間違いは日本語を母語とする児童生徒には見あたらず、日本語教育的な一面が見られた場面であった。子ども達の言葉の中から出た日本語教育に結びつく言葉は生きた教材になるので、リライト教材を使った授業の中でもその部分を何度か確認したり、別の用例で指導するなど意識的に取り上げることも視野に入れていきたいと思った。

それから、父親の姿について考えさせた。日頃の父の姿と手紙に表れた父の姿を傍線や波線で引かせることによって、視覚的に父親の二面性をとらえさせた。線を引くということは、まず関係のありそうなところを探し、その中でより答えに沿う言葉を吟味して選ばなければならない。Y は父親の様子という問いに父親が言った言葉が答えとして適切かどうかを深く考えていた。そのことを質問することにより、さらに内容を読み取る力を高めていったように思われる。線を引く作業は 2 回行ったので、2 回目は割とスムーズに進めていた。

【2/3時】

まず、前時のポイントである一緒に暮らしていたときの父親像と手紙の中の父親像を対比させながら思い起こさせた。本時の父親の愛情の深さを読み取る前提となる。あらずじリライトも復習の意味で活用した。

次に末の妹が疎開するときの父親の心遣い、末の妹からののはがきの変化の様子、末の

妹を迎えたときの父親の様子 of 3つの場面を読み取らせた。範読を聞いた後、一文ずつの音読、わからない語句の確認という同じ手順で行った。語句の説明にはあらかじめ写真も用意しておいた。Fは電子辞書を持っており、わからない語句は習慣でよく調べていたが、書かれていない語句もあり写真が役立った。題名にもなっている「字のないはがき」の変化の様子など物語の山場となる場面を間に挟み、それぞれの場面に父親の末の妹に対する愛情が順に描かれているので、その過程が読み取れる発問を投げかけていった。理由を尋ねる発問は割と答えやすいようだった。その中で使役表現が出てきたのだが、動詞の活用が言いづらそうだった。ここも前時同様日本語教育的場面であり、授業の中で取り上げることも考えられる。「様子」を尋ねる発問も前時同様難しいようだった。しかし、発問に言葉を補っていくと意味はわからなくてもキーワードになる言葉は見当がつくようだった。半分以上は、教師側の期待する反応だった。

最後の発問では、大人の男の人の泣いた姿を見たことの有無はわかったが、理由や状況はわからなかった。使用可能な語彙を用いて言いたいことを伝えようとする場を重ねていくことが重要だろう。

【3/3時】

前2時間のまとめと考えて、まず、全文を交替で一文ずつ読ませた。その後、漢字の読みや内容理解を問うワークシートをさせた。漢字の読みは2人とも12問中正解は3問だった。内容理解の問題については、文章の中の空欄に言葉を入れる問題や短い語句を抜き出す問題などは半分ほど答えていたが、文単位で様子などを答えさせるような複雑な問題になると、何が問われているのかという問題の意味から理解しなければならずてこずっているようだった。問題文に言葉を補い、前2時間の授業を思い起こさせながら一緒に考えていくと少しずつではあるが、答えを導き出していった。中国人なので、漢字の意味は大体わかっているが、読み方が違う字も多数あるので、やはり漢字の読み書きの練習は必要である。また、テストなどの問題文を解くにあたっては、ほとんどの問題文の意味を理解することが困難かあるいは多くの時間を要することがわかる。

3.2. 「ちいちゃんのかげおくり」

3.2.1. プロフィール

対象生徒：小学3年生、男子児童1人、女子児童1人

	R	M
出身国	中国	中国
来日年齢	8歳9ヶ月	7歳10ヶ月

母国での終了学年	小学 2 年生	小学 2 年生
来日前の日本語力	未習	未習
日本語指導開始	平成19年11月	平成19年9月
日本語指導時間	週 1 日 2 時間	週 1 日 2 時間
リライト教材指導開始 時における日本語力	ひらがな：読み書きできる カタカナ：読み書きできる 簡単な挨拶：できる	ひらがな：読み書きできる カタカナ：読み書きできる 簡単な挨拶：できる
家庭での言語使用状況	中国語	中国語と日本語

3.2.2.リライト教材

●あらすじリライト

この物語は、戦時下で幼い女の子が家族とはぐれひとりぼっちになり、家族とのかけおくりの思い出を胸に亡くなってしまふ物語である。父親が出征する前に家族全員でかけおくりをする場面①、父親が出征し②、ちいちゃんが家族とはぐれる原因となる火事の場面③④、ちいちゃんがひとりぼっちになり1人でかけおくりをする場面⑤⑥、そして、⑦は教科書内にはない文であったが、日本人の子どもでも死んだことが理解できない場合があるので、あえてはっきり示した。①と⑥は題名にもなっているかけおくりの比較される中心的場面であり、この2つの場面を柱とするためには、残りのあらすじも必要である。

- 1 お父さんと ちいちゃんと お兄ちゃんと お母さんが、かけおくりをしました。
- 2 お父さんは、せんそうに 行きました。
- 3 赤い 火が、上がって いました。
- 4 「さあ、ちいちゃん、母さんと しっかり 走るのよ。」
- 5 ちいちゃんは ひとりぼっちに なりました。
- 6 ちいちゃんは 自分の かけぼうしを 見て 数えました。
- 7 ちいちゃんは、死んで しまいました。

●本文リライト (レベル 2)

2人とも来日10~11ヶ月ほどで、日常の生活言語は困らない状態だったので、本文リライトはレベル 2 を使用した。分かち書きについては、区切りのいいところ以外で、接続詞も話の転換を表すキーワードなので、文の初めの接続詞の後ろは改行した。また、文と文の間の結びつきがあまり強くない場合には行間を空け、視覚的に意味のまとまりをつか

みやすくするよう心がけた。漢字は、1 ページに何度も同じ漢字が出てくる場合には、読みの練習のため2 度目以降はルビを省略した。小学3 年生なので、見やすいように字や絵は大きめにし、B 4 版で作成した。教材は1 カ所を留めただけだったので、次のページを開くとき開きづらそうだった。裏部分を糊づけして教科書のように開く形が読みやすいだろう。

ちいちゃんのかげおくり

出征する前の日、お父さんはちいちゃん、お兄ちゃん、お母さんをつれて、はかまいりに行きました。お父さんは、青い空を見上げてつぶやきました。

「かげおくりのよくてきそうな空だなあ。」

「えっ、かげおくり。」

と、お兄ちゃんがきき返しました。

「かげおくりってなあに。」

と、ちいちゃんもたずねました。

「十、数える間、かげぼうしをじっと見るのさ。十、と言ったら、空を見上げる。すると、かげぼうしが空にうつって見える。」

と、お父さんが説明しました。

「ね。今、みんなでやってみましょうよ。」

と、お母さんが言いました。

ちいちゃんとお兄ちゃんを中にして、四人は、手をつなぎました。そして、みんなでかげぼうしを見ました。

「まばたきしちゃだめよ。」

と、お母さんが注意しました。

「まばたきしないよ。」

ちいちゃんとお兄ちゃんがやくそくしました。

「ひとつつ、ふたあつ、みいつつ。」

と、お父さんが数えました。

「ようつつ、いつつつ、むうつつ。」

と、お母さんも重なりました。

「ななあつ、やあつつ、ここのうつ。」

ちいちゃんとお兄ちゃんもいっしょに数えだしました。

「とお。」

四つのかげぼうしが、すうっと空に上がりました。

(以下略)

3.2.3. 実践研究の流れと指導の工夫

	授業の目標	主な学習内容
1/4	「ちいちゃんのかげおくり」のおおまかな内容をつかみ、ちいちゃんがひとりぼっちになったわけを読みとることができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・ 題名について考える。 ・ 戦争について知る。 ・ 内容をおおまかに理解する。 ・ かげおくりをした場面について考える。 ・ ちいちゃんがひとりぼっちになったわけを考える。
2/4	お父さんが戦争に行く前の日に家族でかげおくりをした様子を読みとることができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・ 範読を聞く。 ・ 音読する ・ わからない語句の確認をする。 ・ 家族でかげおくりをしている様子を読みとる。 ・ 戦争が激しくなっていく様子を読みとる。
3/4	お母さんやお兄ちゃんとはぐれて、一人で過ごすちいちゃんの心細い心情を読みとることができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・ 音読する。 ・ わからない語句の確認をする。 ・ ひとりぼっちになったちいちゃんの気持ちを考えることができる。 ・ 朝になって町の様子が変わっていた様子を読みとる。 ・ 暗いあなの中でちいちゃんが思っていたことを読みとる。
4/4	ひとりぼっちでかげおくりをするちいちゃんの様子を読みとることができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・ 音読する。 ・ わからない語句の確認をする。 ・ 1人でかげおくりをするちいちゃんの様子を読みとる。 ・ かげおくりをしたちいちゃんがどうなったかを読みとる。 ・ 物語全体を振り返る。

【1/4時】

まず題名読みを行った。〇〇ちゃんという言い方は普段友達に使っている言い方であり、親しみを感じているようだった。Mは、ちいちゃんは女の子だと予想していた。「かげおくり」は日本人児童生徒でもほとんどが初めて耳にする遊びの名であり、全く想像がつかないようだったので、「かげ」を説明するにとどまった。

次に、「戦争」については全く知らないか、少し話を聞いたことがあるという状態だったため、国と国との戦いであるということを繰り返し伝えながら、さまざまな場面の写真を見せていった。

それから、あらすじリライトで内容をおおまかに理解させた。手順は中学生で行ったやり方と同じである。しかし、⑤、⑥、⑦の場面の短文と絵が紛らわしかったので、短文と絵を結びつけるときに迷わせてしまった。Mは文の内容と絵をよく照らし合わせて考えていた。



⑤



⑥



⑦

(『ちいちゃんのかげおくり』より引用)

短文は数回音読していたので、ワークシートの穴埋め問題は短文を見ることもあったが、スラスラ書いていった。

そして、かげおくりをした2つの場面について考えさせた。かげおくりという遊び自体がわかりにくかったので、⑥の場面を選ぶのが難しいようだった。

ちいちゃんがひとりぼっちになったわけを考えるときには、ワークシートの問題文の意味が理解できないようだったが、口頭で説明すると理解し、家族1人1人とどのようにして別れていったかをじっくり考えていた。問題文の答え方に慣れさせる学習も今後必要だろう。ワークシートはどんどん先を読んでいこうとする意欲的な姿勢が見られた。

まとめでは、ランダムに置いていたあらすじリライトを手早く順番通りに並べ替えることができた。

【2/4時】

まず、物語のあらすじが前時で理解できたか、あらすじリライトを並べさせて確認した。

次に、本文ライトを渡し、範読を聞かせた。その時に読んでいる箇所がわかっているか、指で追わせた。

そして、「かげおくり」を理解する場面、家族でかげおくりをした場面、戦争が激しくなってきた 3 つの場面に分け、それぞれ音読させ、わからない語句を確認した。「わからない言葉はありませんか？」と聞くだけでは自分がわかってない言葉に気づかないこともあるので、こちらから「この言葉はどういう意味かな？」と投げかけて答えさせてみることも必要であった。

「はかまいり」を説明したときには、手を合わせて祈るジェスチャーからお宮参りと思ったようだった。「はか」の意味を確認してから説明するとよかった。かげおくりをしている場面では、かぎかっこの上に誰が言った言葉かを書かせた。発言者を明確にすることにより、家族での楽しいひとときの様子を読みとらせることができた。数を数えたり、字を書いたりする反復練習は学習の基礎なので、「やらせる」ことも必要である。役割読みでは、2 人も楽しそうに読んでいた。R は「戦争」を漠然と勇ましいもの、格好いいものととらえており、お父さんを見送る場面では、お母さんの気持ちを最初はがんばってねという応援する気持ちと考えていたが、徐々にそれ以外の気持ちにも気づいていった。ワークシートではヒントなしに答えの文を探すことは難しい場合があるので、書き出しを記すなどの配慮が必要であった。

【3/4時】

まず前時の家族4人で楽しくかげおくりをした場面を振り返らせた。

それから、お母さんとはぐれてひとりぼっちになったちいちゃんの気持ち、朝になって町の様子が変わっていた様子、暗いあなの中でのちいちゃんの気持ちを読み取る 3 つの場面に分け、それぞれ音読、わからない語句の確認、内容の読み取りといった順に進めた。わからない語句の意味を考えるとときには単に説明するだけではなく、周りの文脈を考えることにより、自分で予想させることも行った。

火事でお母さんがちいちゃん達を連れて逃げる様子を読み取るときには、リュックサックをちいちゃんとお兄ちゃんに見立ててお母さんを演じさせた。だき上げたりおんぶしたりして走り回ることで、その時の慌ただしさや大変さを実感できただろう。体を動かすことが大好きな小学 3 年生には有効な学習方法である。

暗いあなの中のちいちゃんの気持ちを考える場面では、R は「つまらん」という言葉をよく使っていた。おそらく「快」か「不快」の両極で考え、生活言語でよく使うので多用したのだろう。問いかけに間髪入れず答えていたので、情景をあれこれと想像してみるまでには至らなかったと思う。

ワークシートの答えで、教材文の中から言葉を抜き出して書かせる場合には、答えだけを書かせると難しかったので、手がかりとなる前後の語句を書き加えた。

ひとりぼっちになったちいちゃんの気持ちを考えるときには、M はお母さんとはぐれた経験があったのでそのときの気持ちを思い起こしていたようだ。しかし、知り合いのおばさんから聞か

れ、お母さんとお兄ちゃんは帰ってくると信じて「深くうなずきました」という場面では、2人とも動作化はできても強く思っている気持ちを理解することは難しかった。文化的な違いがあるのだろうか。

【4/4時】

「暑いような寒いような」という語句の意味を確認をしたとき、Rは小学校を1日も休んだことがなかったので、具合が悪いときの状態を表すこの表現は最後までわかりにくかったようだ。Mは同じような体験をしたことがあったのでわかりやすいようだった。やはり、言葉の意味を理解するだけでなく体験を踏まえた実感がこのくらいの年齢の児童には腑に落ちるようだ。ちいちゃんがだんだん弱っていったことはしっかり理解できていたので、ちいちゃんの動きの動作化はよくできていた。

かげおくりをした後のちいちゃんの様子は、あらずじリライトで「死んでしまいました」とはっきり示していたため、物語の結末としては少々味気ない感が残っていた。教科書で描かれているほのぼのとした家族との触れ合いを味わわせるような発問を心がけた。花畑の花について知っている花を想像させると、桜やチューリップといった花を挙げるかと予想していたが、オクラやホウセンカを挙げた。意外な答えだったので、後で聞いたところ理科で学習した花だったそうだ。日本で初めて知った花の名がオクラやホウセンカだというのも外国人児童生徒の一つの特徴だろう。まとめとして、最低限押さえておきたい物語全体に関わる重要事項を問いかけたところ、しっかり答えることができ、リライト教材を使った授業の目標は達せられたと思う。

4. 分析および考察

あらずじリライトと本文リライトの2種類のリライト教材を段階的に用いたことにより、初めに物語のおおまかな流れをつかんだうえで細部の読み取りを行うことができた。さらに詳細な国語教科書原文へのスムーズな読みの流れが形成されるといえよう。

4.1.挿絵について

「字のないはがき」では、あらずじリライトにおいて、短文に対応する絵を1枚1枚描いてもらったので、短文を読んでそれを表す絵を明確に選ぶことができた。しっかりと対応した短文と絵を結びつける活動を繰り返すことで、物語のあらずじを正確にとらえることができた。しかし、「ちいちゃんのかげおくり」では、絵本に載っている挿絵の中から短文の内容により近いと思われるものを選んだので、著者の主観によって選択されたと言えよう。その結果、絵に描かれている登場人物が同じで動作に複数の解釈ができる場合に迷ったようだ。客観

的に見て、1枚が1文に対応する絵を示す必要がある。物語の大枠をとらえる最初の入り口となるので、絵については十分に吟味しなければならない。

4.2. 時代背景について

また、どちらの教材も「戦争」が時代背景にある。中学生は家族からの話やこれまでの経験の中でその概念が培われてきているので、写真などを見せると納得し内容の読み取りはスムーズにできた。しかし、小学生は1人は全く知らない状態、もう1人は親からの話やテレビで見たりして「戦い」という概念でとらえてはいるが、その裏にある人々の苦しみや悲しみといった悲惨な状況まではとらえていないので、登場人物の気持ちを考える場面では難しさもあった。

4.3. 学習活動（書く）において

学習活動においては、中学生は教科書原文が短い教材だったので、読み取りをするときのワークシートは使わず、問答（読む、聞く、話すの3技能）のみで、授業を進めていった。抽象的思考が可能になっている年齢なので、1つ1つの活動に考える時間を設けた。本文リライトをじっくり読み込むことで、自分でわかる部分とわからない部分を認識し、自分の意見を言うことができた。最後の時間だけどれくらい理解しているかを確認するためにワークシートを用いたが、物語を理解しているからといってワークシートの問題を読んで答えを書くことができるというわけではないことがわかった。問題文で何が問われているのか、そして答えをどう書けばいいのかがわからないのである。小学生は教材文としても長文で、中学生のような3技能だけでは不十分だと考え、ワークシートを用意し、書く学習活動も取り入れた。ワークシートの問題に答えることによって、目標を持って読みを進めていった。1つのことを読み取るのに、4技能に加えて動作化とあらゆる手段で繰り返しスモールステップで考えることによって、より内容についての認識を高めることができた。表記上の長音、促音、撥音などの間違いも発見でき、書く練習にもなった。

4.4. インタビューから

全ての授業が終わった後、生徒や担任の先生等にインタビューを行った。

中学生は、国語の授業のときに内容が大体わかっていたので、本文リライトで書いてあった箇所を教科書原文と照らし合わせながら考えていたようである。しかし、やはり在籍学級の国語の授業では、教科書原文の読解の困難さに加え、周りの先生の説明や友達の発言などの話速が速く聴解も困難である。1つのリライト教材で終わるのではなく、別の原文のリライト教材など複数使ってみて慣れていくことも必要だろう。本文リライトでは、8枚の挿絵があり（教科書では一枚）、分かち書きに加えて改行時には前の行より下から書き始め

たりしていたので、とても読みやすかったそうだ。外国人児童生徒にとっては、語句が行をまたいでいるだけで大変読みづらいものとなり、長文が続いていると意味の切れ目がわかりにくくなる。教科書原文だと字が詰まっていて、読む気があまり起こらないということだが、リライト教材だと「やさしいかな、読んでみようかな」という気になったそうだ。まずは、読んでみようかなという気にさせること、学習意欲を引き出すことが重要である。文体についてはレベル1を使用したので敬体を用いたのだが、わかりやすさではどちらでも変わらなかったということだった。日本語担当の先生によると、確かに日本語の初期指導では敬体から学び始めるが、日常生活の中では常体を使うことも多いので、常体の使用に慣れてきていたのかもしれないとのことだった。個人差もあるだろうが、来日後4～5ヶ月たつと文体によっての理解度の差はなくなるのかもしれない。また、授業中は、人の話をよく聞いて熱心にノートをとっているのだが、どこまで理解できているのかを把握することが難しいそうだ。机間指導しながら時々声をかけられているとのことだったので、おおまかにでも理解度をチェックできる外国人児童生徒向けの国語教師用チェック集のようなものがあれば役に立つのではないかと思った。本人によると、授業中はやはり聞き取りが難しく遠慮して質問しにくいので、わからないことは日本語担当の先生に質問しているとのことだった。在籍学級での授業内容がわからないことからくる不安感は、日本語の取り出し授業で解消もしくは和らげられていると言ってもいいだろう。

小学生においては、担任の先生によるとリライト教材での学習は、在籍学級での国語科の授業における「安心感」につながる事が最大のメリットではないかということだった。外国人児童生徒にとって何をやるのかわからないということは、好奇心よりも不安感を強く感じるだろう。前もって大体の内容やこんなことをするのだということがわかっているならば、何もわからない状態よりも余裕を持って授業に臨めるはずだ。Rは話すこと自体には大変意欲的で他の授業でもよく挙手するそうだが、内容が逸れている場合も少なからずあるようだ。ある程度、自分の中で考えて発言する態度も今後必要になってくるだろう。Mは来日した当初は、グループ活動が苦手だったそうだが、著者が見学した授業の中では、笑顔で友達と話しながら活動していた。リライト教材学習による「安心感」もあったのだろう。前もってリライト教材を使って先行授業をしたり、自主用教材として読んでおくだけでも国語の授業に格段に取り組みやすくなると言える。

5. 今後の課題

リライト教材の作成は、国語科の授業につなげる目的があるので、日本語で抽象的思考ができるようになるために、なるべく日本語を使いたいという意図があったが、わからない

語句を日本語で説明していくときに誤解を招いたことがあった。物語の内容の読み取りにおいて違った認識をもつことが予想される語句においては、母語で注釈をつけるなど検討する必要がある。

【参考文献】

- 『国語三下』（平成17年）光村図書
『国語2』（平成18年）光村図書
あまんきみこ（1982）『ちいちゃんのかげおくり』あかね書房
石川光陽（1992）『東京大空襲の全記録』岩波書店
西原玲子（1996）「外国人児童生徒のための日本語教育のあり方」『日本語学』2月号
明治書院
光元聡江（1998）「外国人児童に対する教科の学習指導について」『岡山大学教育学部研究集録』第108号
縫部義憲（1999）『入国児童のための日本語教育』スリーエーネットワーク
斎藤ひろみ（2002）「学校教育における日本語学習支援」『日本語』5月号 明治書院
光元聡江（2002）「子どもの成長を支援する日本語教育」『岡山大学教育学部研究集録』第121号
光元聡江・藤原康弘（2003a）「初期日本語教育におけるリライト教材による教科学習の可能性」『岡山大学教育学部研究集録』第123号
光元聡江・室山朱美・小林真理子（2003b）「日本語力の異なる外国人生徒への国語指導」『岡山大学教育学部研究集録』第122号
光元聡江・岡本淑明（2006a）『外国人児童・生徒を教えるためのリライト教材』ふくろう出版
光元聡江・岡本淑明・湯川順子（2006b）「外国人児童のためのリライト教材・音読譜による国語科の指導」『岡山大学教育学部研究集録』第131号

要 旨

外国人児童生徒は、親の都合により本人の意志に関係なく日本に入国し母国と制度の異なる日本の学校へ何の準備もなく編入学させられる。1970年代の中国帰国者の帰国を始めとして、インドシナ難民とその家族の来日、また1990年代に入ると出入国管理法の改正に伴ってブラジルやペルーなど日系人労働者とその家族の来日が増え始めた。現在では文部科学省の調査によると「日本語指導が必要な外国人児童生徒」は28,575人と過去最多である。在籍人数は「1人」が最も多く半数近くを占めている。

学校現場では、何ヶ月かたてば友達との交流や生活のための日本語はなんとかできるようにするが、教科の学習のための日本語はわからないという状況がよく見られる。これは、外国人児童生徒が第二言語を使って学習する場合、「授業や教科書の内容」を「文脈の助け」を借りずに理解しなければならず、また学習する内容が自分の経験と結びつかない概念である場合、認知的負担が大きくなるという二重の困難を背負わされることによる。

文部科学省では平成4年度から「外国人児童生徒・帰国児童生徒」の日本語指導等に対応した教員の加配措置を講じているが、外国人児童生徒が在籍する学校全てに専任の教員を配置することはできない。そのため、日本語教育や児童生徒の母語についての知識が

ない教員による取り出し授業での日本語指導や教科指導が行われている場合もある。

教科の学習、特に国語科は日本語への依存度が高く指導が難しい。しかし、国語の教材は様々な分野の内容を含んでおり学齢相当の思考をさせるのに適切な教材である。本研究では、外国人児童生徒が国語の教材を学習するにあたり、視覚的にとらえやすい挿絵を加えたり、教科書本文をよりわかりやすい日本語に書き換えたリライト教材を作成し、先行授業を行うことによって外国人児童生徒が国語の授業に参加しやすくなるように指導の工夫を試みた。

キーワード：外国人児童生徒、第二言語、文脈、取り出し授業、リライト教材

투 고 : 2010. 11. 30

1차 심사 : 2010. 12. 11

2차 심사 : 2011. 1. 08