

外国につながる子どもたちの読みを深める

JSL カリキュラムに関する検討

——単元「モチモチの木」の実践に焦点を合わせて——

金箱亜希*¹・大谷実里*²・大貫 守*³

1. はじめに

本稿では、小学校の国語科における「モチモチの木」の単元設計の方策について、A県B市立C小学校（以下、C小学校）の大谷実里教諭と筆者らとの取り組みを中心に論じる。

1990年に改訂された「出入国管理及び難民認定法」の施行を皮切りに、中南米から「日系人労働者」が多く来日するようになる。それに伴い、外国につながる子どもたちが日本の学校に在籍するようになる。だが、外国につながる子どもたちの中には、学校生活や教科学習に必要な日本語の力が十分に身についておらず、学校への適応に課題を抱えるものもみられた（太田、2000）。

文部科学省は1991年から「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受け入れに関する状況等に関する調査」を隔年で実施し、現状の把握に努めている。第1回の日本の公立小・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」の数は、5,463人であったが、2018年の調査では、50,759人であり、その数は過去最大であった。

文部科学省は、このような状況を背景に外国につながる子どもたちに対して日本語指導を促進するための施策を講じている。1992年には日本語教育を担当する教員の特別措置を行った。加えて、同年には日本語の指導教材である『にほんごをまなぼう1』を、翌年には『にほんごをまなぼう2』を作成した。更に2011年には、多言語による文書や日本語指導、特別な配慮を行った教科指導のための教材等、様々な資料を検索できる情報検索サイト「かすたねっと」¹⁾を開設している。

この中でも、外国につながる子どもたちの日本語指導の在り方について影響を与えたものとして、2003年に文部科学省が提案したJSL（Japanese as a Second Language）カリキュラムの考え方と2014年の「特別の教育課程」の編成・実施がある。前者について、JSLカリキュラムとは、「日本語の力が不十分なため、日常の学習活動に支障が生じている子ども」を対象に、「学習活動に参加するための力の育成を図る」ためのカリキュラムである（文部科学省、2003）。具体的には、日本語指導と教科指導を統合したカリキュラムを各学校で編成し、外国につながる子どもたちが教科の学習を通して、日本語を習得することが意図されている。

ところで、外国につながる子どもたちは様々な年齢で日本に訪れ、日本語を学び始めるため、必ずしも学年段階に応じて教育内容をあらかじめ選択・配列することができない。そのため、JSLカリキュラムでは子どもの実態に合わせて、教師自身が柔軟にカリキュラムや単元を組み立てることが求められる。だが、JSLカリキュラムが提唱された2000年代初頭には、このように子どもに応じて、取り出し指導をしたり、特別に教育課程を編成したりすることが、多くの学校へと流布するものにはならなかった。

しかし、2014年になると「学校生活を送るとともに教科等の学習活動に取り組むために必要な日本語の能力が十分でない子ども」を対象として「特別の教育課程」の編成・実施することが認められるようになる（文部科学省、2014）。この「特別の教育課程」では、年間280単位までの授業時間数で学校生活を送り、教科を学ぶ上で必要な日本語の指導を在籍学級の教育課

程の一部の時間に替えて、在籍学級以外の場所で行うことができる。それにより、JSLカリキュラムのように子どもの実態に合わせて日本語指導を実施することを保障する土壌が形成され、複数の学校でJSLカリキュラムの作成が試みられるようになる。

JSLカリキュラムを用いた実践は国語や理科など様々な教科で行われている。先述の通り、外国につながる子どもたちは、言語に関して困難を抱えることが多いこともあり、「日本語を学ぶ」教科である国語科の実践が特に多く存在する。

JSLカリキュラムを使用した国語科に関する先駆的な実践として伊藤(2015)や櫻井(2015)が挙げられる。伊藤は、小学校に設置された国際教室²⁾で、滞日歴、日本語レベルの異なる小学校3年生の外国につながる子どもたちに対し、「ちいちゃんのかげおくり」の実践を行った。ここでは、子どもたちの日本語力に合わせて書き換えたテキストや人物絵カード、言葉絵カード、表現イラストを使用し、子どもたちに登場人物の気持ちを理解させる授業を行った。それにより、子どもたちに場面ごとの登場人物や主人公の気持ちを文章から読み取らせる実践を行った。

櫻井は、ブラジル国籍の(ルーツをもつ)小学校2年生の6名の児童に対し、説明文教材「ありの行列」の授業を行った。紙芝居の読み聞かせをして全体像を掴ませ、ペープサートを動かしたり、自らの身体を駆使したりすることにより登場人物になりきる動作化を通して各実験の方法と結果を理解させる実践を行った。その結果、子どもたちは説明文全体の内容を掴み、そこから部分へと理解を深めていた。

両実践は、日本語の力が十分ではない外国につながる子どもたちが学習に参加できるように、子どもたちの日本語レベルに合わせた実践上の配慮を行うことで、教科書の内容を子どもたちに掴ませ、日本語を身につけさせる試みであるといえる。それにより、全ての子どもたちに教材文の理解を保障するものとなる。一方で、JSLカリキュラムは先述の通り、日本語指導と教科指導の統合を企図しているが、上記の実践では国語科の教科内容を獲得するために設定された教材文が日本語理解の教材となり、教材文を通して本来、国語科で育みたい読みの力などの教育内容の獲得が必ずしも子どもたちに達成されているとは言い難い。

この点について、国語科の読みの指導とそこで育まれる読みの力について、国語教育の研究者である阿部昇は、読みの指導過程では、多様な読むための方法を

子どもたちに学ばせ、習得させ、身につけさせていくことにより、物語を豊かに確かに「読む力」を身につけさせることができると述べている(阿部、2020)。しかし、外国につながる子どもたちは日本語に苦手意識をもち、日本語をある程度話せても本を読むという行為自体から距離を置くことも指摘されている(櫻井、2018:140)。このように、現実にはJSLカリキュラムを用いた国語の授業の多くが、日本語指導としては機能する一方で、子どもたちの読みの発達に即した目標設定および教科指導が空洞化している状況にある。

そこで本論では、筆者らと共同研究をしている大谷教諭が、子どもたちの発達に即した国語科の読みの指導の側面を意識して、2021年にC小学校の日本語教室で小学校3年生の5名の児童に向けて行った単元「モチモチの木」の実践を分析する。それにより、子どもたちに教材の理解を育むことと並行して、物語を読む方法を身につけさせるJSLカリキュラムの単元構成の在り方を考察する。

第1節ではJSLカリキュラムについて概観し、具体的な編成方法について検討する。第2節では、国語科において育む読みの方法として、「読み」の研究会の読みの指導について概観する。第3節では、大谷教諭の具体的な実践に即して、読みの指導を通した日本語の獲得に向けた指導の方策について詳らかにする。

2. JSLカリキュラムの理論と編成方法

①カリキュラムの対象となる子どもと直面する困難

JSLカリキュラムの対象となる子どもは、日常的な会話はある程度できるようになったものの、教科学習の日本語の力は不十分なため、日常の学習活動に支障が生じている子どもである。

このように日本語を母語としない子どもたちが国語科の学習に参加する際に直面する困難として、文部科学省は表1の4点を挙げている(文部科学省、2003)。

表1. 国語科の学習に参加する際に直面する困難

- | |
|---|
| ①相手に自らの考えや意見、気持ちなどを分かりやすく順序立てて訴え、表現することができない。 |
| ②相手の考えや意見、気持ちなどを十分に理解することができない。 |
| ③相手の問題や疑問を受け止め、自らの考えや意見を見直したり、向上・改善させたりすることができない。 |
| ④認知力の発達途上における概念形成の段階で、自らの問題点や疑問点を表現できない。 |

表1から外国につながる子どもたちは自らの考えを相手に向けて表現したり、相手の表現を正しく理解したりすることに困難を抱えていることが読み取れる。

国語科では目的や相手、場面や状況に応じて効果的に言語を運用する力を育成することやそれを基礎として互いの立場や考えを尊重しながら言語で伝えあう力を育むことが重視されてきた。表1で挙げられている学習における困難さは、この国語科の目標とされている伝えあう力が十分でないことに起因するものであることが推察される。

しかし、外国につながる子どもたちは、なぜ伝えあう力を習得することが難しいのだろうか。その背景として、生活場面を中心とした話し言葉から学習場面を中心とした書き言葉への移行が国語科を中心に求められていることが挙げられる。

その他に、日本の文化、価値観に対する文化的ギャップなども要因として挙げられる(太田、2005)。例えば、外国から初めて日本に訪れた子どもたちは「大豆」「醤油」「みそ」などを知らないため、十分に授業内容を理解することができず、その結果として自らの考えを相手に向けて表現したり、相手の表現を正しく理解したりすることに困難を抱えるケースもある。

つまり、外国につながる子どもが直面する困難とは、日本語の力、認知的能力の発達や文化的な違いなどにより「伝えあう力」が育まれないことにある。このような課題に対処すべき開発されたのが JSL カリキュラムである。

② JSL カリキュラムの概要

文部科学省は外国につながる子どもたちに向けた日本語指導のプログラムとして次の5つを挙げている(文部科学省、2019)。具体的には、「サバイバル日本語プログラム」・「日本語基礎プログラム」・「技能別日本語プログラム」・「教科と日本語の統合プログラム」・「教科の補習プログラム」の5つのプログラムがある。この中で「教科と日本語の統合プログラム」が JSL カリキュラムにあたる。

「教科と日本語の統合プログラム」は、必要な教科等の内容と日本語の表現とを組み合わせて授業で学ぶプログラムであり、「サバイバル日本語」の学習や「日本語基礎」の学習がある程度進み、文字の読み書きや簡単な会話ができるようになった子どもたちに実践するものである。日本語の基礎的な学習を終え、日常的な会話がある程度できるようになった子どもに

は、初期指導ではなく、「教科と日本語の統合プログラム」を編成していく必要があることが示されている。

多くの学校で行われている日本語指導は、教師の力量や専門性の不足により「サバイバル日本語プログラム」・「日本語基礎プログラム」の初期指導の段階に留まっている。その背景には次のような理由があると推測できる。外国につながる子どもたちの多くは、留学生のように母語を習得した上で日本語を学ぶ学習者とは異なる。しかし、子どもたちに行われている指導は、「成人学習者に対する場合と同様の支援方法が行われているケースが多い」という(文部科学省、2001)。具体的には、留学生に対して行われているように、ひらがなやカタカナ、漢字といった文字や文法ルールを教え、その文字や文法ルールを覚えるためのプリント学習をする方法である。

バイリンガリズム教育のカミーズは、言語能力を会話の流暢度、弁別的言語能力、教科学習言語能力の3側面に分けて捉えることを提唱している。

会話の流暢度というのは、日常生活に必要とされる会話力であり、弁別的言語能力は、基本文法、音韻に関する知識、文字に関する知識・文字を解読する力などの個別の言語技能を指す。そして、教科学習言語能力は、日常生活では聞かないような語彙の習得、抽象概念の理解や産出する能力である。

上述のような指導法は、弁別的言語能力の指導が中心となり、教科学習に必要な教科学習言語能力や認知的能力の発達が促されず、文化的な違いなどにより「伝えあう力」が育まれない。既に、母語の学習を通して認知的能力の発達が行われている留学生であれば不都合のないカリキュラムも、それが未成熟な子どもたちにとっては問題を孕んだものとなる。

これを受けて文部科学省は、留学生などとは異なる形で日本語を第二言語として学ぶ外国につながる子どもたちのカリキュラムの開発へと乗り出す。その文脈の中で、日本語教育について研究してきた齋藤ひろみらによって提唱されるのが JSL カリキュラムである。

JSL カリキュラムとは、日本語を第二言語として学ぶ子どものためのカリキュラムである。日本語学習から在籍学級での教科学習への「橋渡し」(齋藤、2009)としてこのカリキュラムは位置づけられ、子どもに日本語で学習に参加するための力を育成することがねらいとされている。それは、日本語の習得、そして教科の学習へと段階的に設定される従来の日本語指導のカ

リキュラムとは異なる原理でカリキュラムを設計する方法を提案している。

また従来の日本語指導のカリキュラムではスタート地点やそこからの段階が明瞭に定められているのに対して、JSLカリキュラムでは、そのような段階が明確にされていない。それは、外国につながる子どもたちについて、日本語が分からない状態で来日する子どもだけではなく、日本生まれの子どもや国際結婚家庭の子どもなども増え子どもの言語文化背景は一層複雑で多様化していることがある(齋藤、2015; 櫻井、2018; 真嶋、2019)。そのような子どもたちに向けた日本語の支援と言っても、従来型のカリキュラムのように学習項目を固定した順序で配置するものでは対応が難しい。そのため、子どもの実態に合わせて教師自身が柔軟に授業を組み立てたカリキュラムが開発された。

③ JSL 教科志向型「国語科」のねらい

JSLカリキュラムは、前述のとおり学習項目を固定した順序で配置するものではなく、子どもの実態に合わせて教師自身が柔軟に授業を組み立てるカリキュラムである。このJSLカリキュラムの類型として、トピック型と教科志向型の2種類がある。

トピック型では、教科の学習に先立って学習全般に必要な力を体験—探求—発信という局面で構成された活動を通して高め、教科学習の基本となる活動に日本語で参加する力を育むことが目指される。このようなカリキュラムでは、教科内容に縛られないため、子どもたちの力に合わせて、学習内容、学習方法、進度も決めることができる。

他方で、教科志向型では、「国語科」「算数科」「理科」「社会科」の各教科の学習に日本語で参加する力の育成が志向される。各教科には特有の学習の仕方があるため、教科の典型的な学習のしかたを経験することが必要となる。そのため、授業は、在籍学級で行われている教科の授業の流れを基本として構成される。

本稿では、日本語指導と教科指導を統合したJSLカリキュラムの単元設計の在り方について明らかにするため、JSLカリキュラムの2つの型の中でも、特に教科志向型の「国語科」の単元設計の方策について着目する。国語科の授業では、「話すこと・聞くこと」「読むこと」「書くこと」の3領域と「言語事項」を関連づけた言語活動で構成されている。子どもには、具体的な言語活動を通して3領域の内容を組み合わせさせて学ばせることが提案されている(齋藤、2009)。

しかし、取り出しの日本語学級における「国語科」の学習は、音読の練習や語彙カード、漢字の学習といった言語事項の指導が中心となりがちである。そのため、教科志向型の「国語科」では、文法や文字などの知識や技能だけではなく、「話すこと・聞くこと」「読むこと」「書くこと」の活動を通して、実際の生活の場において子どもたちが他者の立場や考えを尊重でき、相互理解できる力を育てることをねらいとしている。

④ JSL 国語科の単元設計

JSL国語科の単元は、次の5つの手順を踏んで行われる。まず(a)子どもの実態把握、次に(b)「教科の目標」と「日本語の目標」の決定、(c)子どもたちの直面する「むずかしさ」の予測、(d)日本語支援方法の選択、そして(e)実践という5つの手順で行われる(佐藤ら、2005)。ここで、(b)日本語の目標を設定する点と(d)日本語支援の方法を選択する点が、従来の国語科における授業づくりと大きく異なる点であろう。

(a)の子どもの実態把握では、子どもの母語、年齢、入国年齢、滞在年数、学習歴などを保護者からの聞き取りで把握する。子どもの中には、母国と日本を行ったり来たりしている子、日本で生まれた子、母国で学習経験がある子、家庭内言語が2つ以上ある子など背景は多様である。このような子どもの多様性は、授業を組み立てる際に教材や教具を選択する際に重要となり、それらを生かすことにより子どもの主体的な授業参加を促すことが可能となる。

ここでは、文部科学省が開発した「外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメントDLA(Dialogic Language Assessment:以下、DLA)」(2014)も活用して、日本語力、興味・関心など子どもたちの実態を把握する。

次に、(b)「教科の目標」と「日本語の目標」の決定を行う。目標の決定に関しては、(a)で行ったDLAの結果を活用して「日本語の目標」を決定する。「DLA」は、一番早く伸びる会話力を使って、子どもの日本語の力を把握することができるため「日本語の目標」を立てる際の指標となる。

「教科の目標」に関しては、学習指導要領の学習内容を視野に入れながら、学習目標とねらいに基づいて進める。さらに、子どもたちに身につけさせたい学習スキルや言語事項、教科固有語彙を選択する。

子どもたちに対する診断的評価と目標設定を踏まえ

て行われるのが、(c)子どもの直面する「むずかしさ」の予測である。ここでは、子どもの文化的背景や学習経験、家庭環境を把握し、指導に活かす。外国につながる子どもたちが学習活動に参加できるかは、学習内容に関する背景知識を持っているかどうかが重要となる（カミンズ、2011）。教師が子どもの文化的背景や学習経験、家庭環境を把握することで、子どもの「むずかしさ」が明確化される。その結果、子どもへの学習支援のあり方、学習活動及び教材の選択が可能となる。

これらを考慮し日本語支援を選択していく。文部科学省は日本語支援の方法として表2の5つの支援の視点（「学校教育における JSL カリキュラム」中学校編、2007）を提示している。5つの支援の視点は大きく直接支援と間接支援の2つに分けられる。

直接支援とは、学習場面におけるミクロなレベルの言語操作に直接関わる支援と定義される（文部科学省、2007）。具体的には、授業中に子どもが語彙の意味がわからずにいる時に、子どもの理解しやすいことばで言い換えたり、授業の内容を写真や絵などの具体物を使ったり、体験や既習知識に関連付けて説明したりというような「理解を促す支援（理解支援）」、子どもが適当な表現が見つけれない時に、やりとりで表現したい内容を引き出したり、母語で表現させたりするような「表現を促す支援（表現支援）」、そして、

「記憶を促す支援（記憶支援）」から構成される。

教科の学習は、一般的に抽象的、概念的な学習が中心であり日本語が十分でない子どもにとっては、理解が難しい。また、外国につながる子どもが学校での学習言語能力を習得するには5～10年という期間が必要であり（中島、2011）、学力形成を促すには長期にわたる支援が不可欠となる。そのため、子どもが理解しやすい日本語表現に学習内容を調整する工夫や母語で言い換えて説明するなどの支援によって、日本語の力が教科学習に十分ではない状態でも学習活動に参加できるように支援を行う。

間接支援は、直接支援のように授業中の学習場面での支援というよりは、単元の学習全体を通して子どもたちが学習へ向かえるように支援するものである。具体的には、自律的に学習をする力を育て「自律支援」と子どもが意欲的に学習を行うことができるよう支援を行う「情意支援」がある。このように授業場面で学習への参加を保障しつつ、最終的に自律的に学習に取り組めるように促す支援が組み立てられていることが読み取れる。

このように JSL カリキュラムの考え方をういて単元を設計する際には、子どもたちの診断的評価を行い、単元目標を設定し、子どものつまずきを捉え、指導の方策を組み立てていた。

3. 教科の目標と読む力の指導

国語科の JSL カリキュラムでは、日本語の目標に加えて、教科の系統性を踏まえ、教科に関する目標を設定する。だが、実際には教科書の教材文の理解に終止し、国語の読みの力を系統的に育てることに寄与する形で単元が設計されてこなかった。そこで、本研究では、国語科で育て読む力を明確にするため、「読み」の授業研究会（以下、読み研）の取り組みを参考にした。

1986年に大西忠治が発足した読み研（当時は科学研「読み」の授業研究会）は、日本における文芸作品の伝統的な読み方の1つである三読法を引き継ぎながら、国語科における文芸作品の読みの方法を確立することを志向してきた。

読み研では、まず文学作品の読み方の指導として「表層よみ」と「深層よみ」という質の異なる2つの読みに関する層を提起している。「表層よみ」では語句の読み書きや意味の確認、教師の範読などを行う。この「表層よみ」について、読み研を主催する阿部昇

表2. 日本語支援の5つの支援の視点

直接支援	
理解支援	言い換える、視覚化する、例示する、比喩を利用する、対比させる、明示する、簡略化する、整理する、補足する、関連付け、既有知識の活性化をする
表現支援	選択肢を示す、表現方法を示す、モデルを示す、キーワードを示す、対話で引き出す、母語で表現させる、学習した内容を分割して示す、内容構成のためのシートを準備する
記憶支援	内容の構成例を示す、視覚化する、身体化する、音声化する、物語化する、連想させる、グループ化する、反復する、接触機会を増やす
間接支援	
自律支援	自分で自分の学習をコントロールし、自律的に学習を進める。辞書を引く、周囲の人に尋ねる、電子辞書やインターネットその他の各種メディアから情報を得る
情意支援	賞賛による学習意欲を保つ、一つ一つの課題で達成感を持てる、学習の見通しを示す

は「深層よみ」の前に子どもが物語などの作品と「幸せな出会い」(p. 22)ができるよう「出会いよみ」を行うことを重視している。具体的には、題名や題材、作者や挿し絵などから物語の内容を想像させ、子どもたちから、「面白そう」「わくわくする」など物語への興味を引き出す指導が行われる。例えば、範読では、教師の解釈が出すぎていない、しかしドライ過ぎない魅力的範読を行うことが推奨されている。

また、子どもに何度も物語を音読する機会を与えたり、語句の読み書きや意味の確認を行うことで、子どもたちが物語のおおまかな流れを頭の中に置きながら読み進めることが意図されている。このような指導の流れを踏むことにより、子どもは物語を楽しく豊かに読めるようになり今後の「深層よみ」にも生きてくる。

次に、後者の「深層よみ」について、読み研では3つの局面からなる文芸作品の読みの指導過程を提起している。具体的には、物語の構造を掴む「構造よみ」、鍵となる語や文に着目して各部分の継承やその相互関係を読み進め主題を掴ませる「形象よみ」、そして、これらの読みを生かして作品の吟味や批評を行う「吟味よみ」という3つの指導過程である。(大西が提起したものは「構造よみ」—「形象よみ」—「主題よみ」の3つの局面からなる指導過程であるが、現在では上記の指導過程が流布している)(阿部、2020)

読み研では、この3つの指導過程を通して子どもたちに文学作品を読む力を系統的に育み、自力で作品が読める力を育てることを企図している。

大谷教諭は、最初の「出会いよみ」および3つの読みの中でも特に「構造よみ」を通して子どもたちに読む力を身につけさせることを企図していた。「出会いよみ」について、外国につながる子どもたちは先述の通り、本を読むという行為から距離を置く傾向にある。そのため、まず本と幸せな出会いをすることが必要だと大谷教諭が考え、「出会いよみ」の手法を実践に取り入れようと試みた。

また「構造よみ」について、大谷教諭は、今までの外国につながる子どもたちに向けた指導から、一つ一つの語彙の意味を確認したり、作品を段落ごとに詳しく読み取ったりする活動は内容理解には有効ではある一方で、作品の大まかな組み立てや事件の方向性、つながりを子どもたちに捉えさせることに困難を感じていた。この点について、読み研の提唱する「構造よみ」では、「冒頭—発端—山場のはじまり—クライ

マックス—結末—末尾」の構造に着目することで物語全体を捉えることが可能になる。

「おおきなかぶ」を例にみてみよう。この物語は、「おじいさんが、かぶのたねをまきました。」から始まる(冒頭)。おじいさんは、「あまい あまい かぶになれ。大きな 大きなかぶになれ」と言いながらかぶを育てる。その結果、あまい大きなかぶができる。ある日、おじいさんは、このあまい大きなかぶをぬくことにする(発端)。ところが、かぶがあまりにも大きく、おじいさん一人では、かぶをぬくことができない。そこで、おばあさんに手伝ってもらおう。それでも、かぶをぬくことができず、まご、犬、ねこ、ねずみが次々と手伝いにやってくる(山場のはじまり)。ついに、「うんとこしょ、どっこいしょ」の掛け声とともにみんなで力をあわせてかぶをぬくことができる(クライマックス)。最後は、「やっとかぶはぬけました」で終わる(結末)。このように、構造やクライマックスを意識させる読みの指導によって、子どもたちが作品の方向性やつながり、伏線、作品の主題、人物の内面の葛藤、ものの見方・考え方の変化などの事件の構造を捉えることができる。

大谷教諭は、「構造よみ」の実践を試みることで、子どもたちが、物語の「構成・構造」について解釈できる力を養うことを企図していた。それにより、「モチモチの木」を超えて、上述の物語全体の方向性を捉えられるようになることを目指していた。では、具体的にJSLカリキュラムの考え方と読み研の理論を用いて、どのように「モチモチの木」の単元を設計してきたのか、次にみていこう。

4. 単元「モチモチの木」の単元構造

①支援・指導体制

本稿で取り上げるC小学校は、日本でも有数の外国につながる子どもたちが多く在籍するA県B市の公立小学校である。C小学校の近隣には、県立の団地が立ち並び、工場が多い。C小学校の全校児童生徒数は188名(2020)であり、そのうち外国にルーツのある子どもたちは34名いる。

C小学校には日本語教室があり、2名の教員が日本語指導教室の担当として指導にあっている。また、B市では、ポルトガル語とスペイン語の語学相談員がおり、巡回で市内の学校を訪問して通訳・翻訳業務を行っている。

指導の形態としては、「取り出し指導」と「入り込

み指導」がある。「取り出し指導」とは日本語教室に取り出して教科指導を行う形態である。一方で、入り込み指導は、在籍学級に日本語教室担当の教員が入って指導を行う形態である。本実践は、取り出し指導の中でも、「全取り」と呼ばれる国語の指導時間数すべてを取り出して日本語教室で指導する実践である。

②対象児童の実態把握

授業の対象となる児童は小学校3年生の5名の児童である(表3を参照)。日本生まれ、あるいは幼少期に来日している子どもが多いため生活言語を用いた日常会話には困らないレベルである。また、教科学習においても、平易な言葉の説明を聴いたり、挿絵を手掛かりに大体の内容を理解したりすることができている。これまでの学習でも、物語を読んで理解したことを大谷教諭やクラスメートに伝えたいと積極的に学習

表3. 対象児童の特徴(大谷教諭提供)

A児	<ul style="list-style-type: none"> ・日本生まれ(滞在年数8年) ・国籍:ペルー ・母語:スペイン語 <p>【日本語の力】 語彙量は少ないが、学習内容について、意味の通じる話ができる。ゆっくりではあるが物語文を読み、出来事などの大まかな内容を理解できる。</p>
B児	<ul style="list-style-type: none"> ・日本生まれ(滞在年数7年) ・国籍:ペルー ・母語:スペイン語 <p>【日本語の力】 簡単な言葉で説明するなどして、教科学習にある程度参加できる。当該学年の漢字を読むのは難しいが興味を持って文章を読み、大まかな内容を理解できる。</p>
C児	<ul style="list-style-type: none"> ・日本生まれ(滞在年数8年) ・国籍:ブラジル ・母語:ポルトガル語 <p>【日本語の力】 多くはないが、教科学習の語彙を使って、発表ができる。文章を読み、考えたことを発表するなどして、内容の理解を深めることができる。</p>
D児	<ul style="list-style-type: none"> ・フィリピン生まれ(滞在年数8年) ・国籍:フィリピン ・母語:タガログ語 <p>【日本語の力】 教科と関連のあるテーマで、自分の考えなどを、簡単な日本語で話すことが出来る。教科特有の語彙の入った文章を読んで、大意を理解することができる。</p>
E児	<ul style="list-style-type: none"> ・ベトナム生まれ(滞在年数3年) ・国籍:ベトナム ・母語:ベトナム語 <p>【日本語の力】 自分から質問したり、説明したりして、教科学習にある程度参加できる。本や文章を読み、疑問点を質問して内容の理解を深めることができる。</p>

に取り組むこともできる。

しかし、物語の内容は掴むことができても、思ったことを自分自身の言葉で話したり書いたりすること、すなわち伝えあう力を発揮することに困難を抱える傾向にある。加えて、情景描写や登場人物の気持ちなどの抽象的な言葉を理解することにも課題を抱えている。また、大谷教諭によると、子どもたちの家庭における読書環境について、本が家に1冊もない家庭も散見され、学校以外の場で読書をする環境が十分に整っているとは言い難く、その点で読書という行為から距離が遠いといえるだろう。

③単元目標

モチモチの木は、臆病で一人でせっちんに行くこともできない豆太が、大好きなじさまを助けるために夜中に一人で山のふもとに住む医者様を呼びに行き、勇気がある子どもしか見ることができないというモチモチの木に灯がともるのを見るという物語である。

この単元では、一般的に次の3点が教科における単元目標として設定される。①様子や行動、気持ちや性格を表す語句の量を増し、話や文章の中で使い、語彙を豊かにすることができること、②登場人物の気持ちの変化や性格、情景について、場面の移り変わりや結び付けて具体的に想像することができること、③文章を読んで感じたことや考えたことを友だちと伝え合うことができることである。そのため、それぞれの場面において、重要な語句を理解し、どのように豆太やじさまの気持ちが変わっていくのかを読み取り、考えたことを読み取ることが求められる。

大谷教諭は、今までの指導から一つ一つの語彙の意味を確認したり、作品を段落ごとに詳しく読み取ったりする活動は内容理解には有効ではある一方で、子どもたちの作品に対する興味・関心が減少してしまうことを課題と捉えていた。そこで、各段落の理解にとどまらず、物語の構造をおおまかに捉え、最後まで子どもたちが作品に興味・関心をもって読みすすめることができることをねがいとしてもっていた。

そこで、大谷教諭は前項までの子どもの診断的評価を踏まえ、本単元で教科の目標として子どもたちに育む力として「物語の構造をおおまかに捉え、読む力を身につけさせること」を設定した。具体的には、外国につながる子どもたちに起承転結の四部構成で物語の構造を捉えやすい「モチモチの木」を題材として、作品の大まかな組み立てや事件の方向性、つながりを俯瞰させる指導を行うことで、物語の「構成・構造」に

表4. 「モチモチの木」の単元計画 (9時間)

時間	学級活動
第1次	「モチモチの木」の絵本の朗読を聞いて感想を交流し、学習の見直しをもつ (出会いよみ)
第2次	「モチモチの木」のクライマックスの場面について話し合う (構造よみ)
第3～7次	各場面の「豆太」の様子や行動に着目して読み、気持ちや性格を考える
第8次	「豆太」の性格について自分の考えをもち、話し合う
第9次	音読劇の練習をし、発表する

ついて解釈できる力を養うことを企図していた。

他方で、日本語の目標について、大谷教諭は子どもたちが抽象的な概念をもつ語彙を理解することに課題を抱えていると感じていた。特に、この単元では主人公の気持ちの変化を捉えることが重視されるが、豆太の性格や気持ちを表す「おくびょう」「勇気のある」などの語句の理解に困難を抱えるであろうことが想定されていた。そこで、気持ちや性格を表す語句をたよりに、場面の移り変わりや、そこでの出来事を捉えることができ、登場人物の気持ちや性格について、理由とともに自分の考えを述べることを日本語の目標とした。

大谷教諭は、この目標を踏まえて、この単元を実践するにあたり表4の単元計画を作成した。本稿では、表4の単元計画の中でも、「出会いよみ」を実践した第一次、「構造よみ」を実践した第二次、多様なJSLカリキュラムの支援を実践した第六次を中心に紹介する。なお、第六次は物語の伏線の場面でもある。

5. 授業実践

(1) 第一次「出会いよみ」

大谷教諭は授業を始める上で、子どもたちが、「モチモチの木」の教材を通して、「幸せな出会い」をできるように以下の4点の工夫をした。

- ①子どもの好きなアニメを活用した工夫
- ②挿絵を使った工夫
- ③教科書ではなく、絵本を使った読み聞かせ
- ④原文のリライト

具体的に見ていこう。まず、①について大谷教諭は、画面にアニメ「鬼滅の刃」の登場人物を映し出し、「先生、この子のこと知らないんだけど教えてく

れる」と声がけをした。すると、子どもたちは「怖がり」「すぐに泣く」「彼の技は、雷の呼吸」などと次々と特徴を話していった。そこで大谷教諭は、「この子って、何才くらいなの」「何が怖い。怖い時はどうするの」など本単元の主人公の人物像を捉えるのに必要な内容を加えて質問した。

導入の場面では、読書から距離がある外国につながる子どもたちに、この作品を「読みたい」と感じさせ、主人公や話の内容に興味をもたせることが目的となる。そこで、大谷教諭は、子どもたちの好きなアニメの主人公について、性格や年齢などを説明する活動を授業の最初に行うことにした。これにより、アニメの主人公と豆太の共通点や主人公のどのような特徴に着目すべきか気づかせ、より主人公に興味を持たせている。

次に、②について、大谷教諭は読み聞かせの前に、絵本の表紙を見せ「では、この子はどんな子だと思う」と声をかけ、挿絵から主人公である豆太の人物像を推測させた。子どもたちは、豆太についても興味を示し、「何才くらいだろう」とつぶやいたり、表紙の二人の絵から「おじいちゃんは、子どものことが大事にみえる」「子どもも安心して」などの発言がでた。

本単元の前に行ったDLAの結果から、子どもたちの日本語の力では、教師の教科書の範読だけではおおまかな全体像を掴むことが難しいと大谷教諭は考えていた。そこで、③にあるように、範読ではなく絵本を使った読み聞かせを行うことにした。絵本は、挿絵が教科書より豊富なため、子どもたちに内容理解がより促され、物語への関心や理解が高まるのではないかと推測したことも背景にある。実際、このように、アニメや表紙など視覚情報を介したやり取りを通すことにより、物語を読んでいく中で着目する点について子どもたち自身で気づくことができていた。

子どもたちが物語への興味を高めたところで、大谷教諭は絵本を使った範読を行った。「モチモチの木」は民話調の口調でかたられており、「せっちゃん」や「霜月二十日」といった独特な語彙を目にすると、子どもたちはそれだけで読む活動に困難をかかえてしまう。そこで、④にある通り、DLAから得た子どもの日本語の力に合わせて、原文を分かりやすい表現に書き換えた教材、リライト教材を作成し、絵本の挿絵を見せながら、リライトしたテキストで読み聞かせをした。

リライト教材とは、日本語の習得が十分でない子

もたちが入国後の早い時期から在籍学級の子どもと同じ教材の内容に取り組むことができるように、原文を子どもの日本語力に合わせて分かりやすい表現に書き換えた教材のことである（光本、2014）。たとえば、「全く豆太ほどおくびょうなやつはいない。もう五つになったんだから、夜中に一人でせっちんぐらいいいけたっていい。」という文章についてみると、「本当に豆太はおくびょうだ。もう、5さいだけど、一人でせっちん（トイレ）に行けない」のように、表現はやさしく、内容は学年相当に書き換えられている。これにより、教科学習に必要な認知的能力の発達を促すことができ、子どもたちは自らの考えを相手に向けて表現したり、相手の表現を正しく理解したりすることができるようになることを企図していた。

読み聞かせ後、大谷教諭がどういう話だったか子どもたちに聞くと、「夜になると木がおばけみたいになる」「おじいちゃんがおなかいなくなって、子どもがお医者さん呼びに行く」などとおおまかな話の流れを順序立てて伝えることができた。

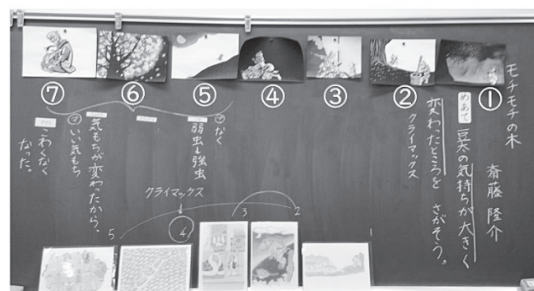
さらに、物語の内容に興味・関心を抱かせる仕掛けの一つとして「モチモチの木」の音読劇を行うことを子どもたちに伝えた。すると、子どもたちからは「ぼく、モチモチの木の役をやりたい」「ぼくは医者様」「私は豆太」というように、音読劇を心待ちにしている様子が見られた。そこで、大谷教諭は、「それぞれのセリフをどのように演じたら、主人公の気持ちを伝えられるかを考えながら読んでいこう」と意欲を持たせた。このように単元を貫く言語活動を設定することで、子どもたちが単元の学びに意味を見出し、個々の段落だけでなく全体の中で個々の段落を掴んでいく文脈を作り上げていた。

(2) 第二次「構造よみ」

二時間目は、物語の構造を子どもたちが大まかに捉えることができるようになることを目標として掲げている。大谷教諭は、子どもたちに構造を捉える上で中核となる考え方である「クライマックス」とは何かということを理解させるために、まず既習の単元「三年峠」を題材に説明を行った。

まず三年峠の場面絵カード5枚を提示し、話の構造を想起させ「おじいさんの気持ちが大きく変わったところはどこかな」と問うた。子どもたちから意見が出たところで、「そういう場面をクライマックスと言います」と説明しクライマックスの意味を確認した。

このような活動を行った意図として、外国につながる



①豆太が夜じさまに抱かれながらモチモチの木を恐れながら用を足している場面、②豆太が昼間、モチモチの木にむかっていぼっている場面、③じさまが勇気がある子だけがみれるモチモチの木に灯がともる晩のことを話している場面、④じさまが夜中にお腹が痛くなる場面、⑤豆太が泣きながら、医者様を呼びに村へ走っていく場面、⑥豆太がモチの木に灯がともるのを見た場面、⑦豆太が夜じさまにせっちんについて行って欲しいと言う場面

図1. 第二次「構造よみ」板書（大谷教諭提供）

る子どもの場合、日本語の語彙や読み方などの配慮をするあまり、各部分と作品全体との関係づけを十分に行えず、作品の面白さを感じられないことがある。そのため、挿絵を並び替えさせ、各場面の登場人物の行動や表情に着目させることにより、物語の構造をおおまかに捉えさせることを狙っていた。これは日本語支援の中でも直接支援にあたる。

次に、「モチモチの木」でも同様に、場面が描かれた7枚の挿絵の絵カードを各自に配布して並び替えをさせワークシートに貼り、モチモチの木の構造表を作成した。三年峠と同様に大谷教諭は、「主人公豆太の気持ちが一番大きく変わったところはどこかな」と問いかけをして構造表の中から、子どもたちにクライマックスの場面を選択させ、どうしてその場面はクライマックスだと思ったのかを書かせた。

その際に、書くことに課題を抱えている子どもたちを考慮して、「○○の気持ちが変わったから」や「悲しいから嬉しいに変わったから」などと例文を提示し、自分の言葉で理由を書けるように促した。これにより、日本語が得意でない子どもたちが自分の考えや意見、気持ちなどを分かりやすく表現できるようになることを企図していた。

それぞれがクライマックス探しの課題に取り組む中、C児は大谷教諭に「本当にじさまはお腹がいたかったのかな」と質問した。これはC児がクライマックス場面を考えるにあたり、全体の流れを掴んだ上で

疑問だと推測できる。

その後のグループでの話し合いでは以下のように意見が出た。

A 児：クライマックスは、⑤～⑦場面だと思う。
 ⑤場面では、豆太は泣いていたけど、⑦場面では、豆太はいい気持ちだから。
 B 児：クライマックスは、⑦場面だと思う。
 おじいさんが（腹痛が）治って（豆太が）怖くなくなったから。
 D 児：クライマックスは、⑦場面だと思う。
 豆太とじさまの気持ちが変わったから。
 E 児：クライマックスは、⑤場面だと思う。
 弱虫さんが強虫さんになったから。

グループでの話し合いでは、クライマックスの場面を一つに絞ることが難しかった。しかし、この話し合いにより子どもたちが作品全体を俯瞰し、今後の学習活動でどの部分に注目して読んでいくのかという方向付けはできた。

また、普段、日本語の力の不足により、自分の考えや意見を他の子どもや教師に表現することが難しい子どもでも、自分の考えを相手に向けて表現したり、相手の表現を正しく理解したりすることができた。

(3) 第六次 JSL カリキュラムの理解支援と表現支援

第六次の「霜月二十日の晩」の場面は、終結部の伏線となる場面である。大谷教諭は、この第六次をクライマックスを理解するために重要な場面と認識し、指導を組み立てた。

第六次では豆太がじさまを心配し、寒い夜中に山のふもとまで医者を呼びに行く場面である。大谷教諭は情景を理解させるために、11月20日の子どもたちの授業の様子を写真で提示し子どもたちの体験と結びつけることにした。写真を見た子どもたちからは「この時はちょっと寒かったかな」「夜は水が氷るよね」など、豆太が暗くて寒い夜中に一人で医者様を呼びに行く背景を自分の経験と結び付けて捉えることができた。これは理解支援の「既有知識の活性化をする」にあたる。

次に、子どもたちはリライトしたテキストを音読した。その後、テキストの内容を確認した後、豆太の気持ちが分かるところに各自赤線を引いた。

A 児、C 児、D 児、E 児は、自分のテキストを手を、線を引いた箇所やそこに線を引いた理由を共有した。D 児は「ぶるぶるだ」という箇所に赤線を引くかどうか迷っていた。そこで、他の児童に「ぶるぶる

だ」に線を引いたどうか尋ねた。するとA 児が「ぶるぶるだってどういう意味なの」と聞いた。C 児は「こわくてできないって前に書いてあるから、ぶるぶるだも線を引いていいと思う」と答えた。E 児は、「僕もそこ分からない。」と言い、通りかかった大谷教諭に「ぶるぶる」の意味を質問した。そこで大谷教諭がジェスチャーと顔の表情で「ぶるぶる」を表現したところ、E 児は「僕も、暗闇にぶるぶるだ」と言って意味を理解した。

一方、B 児に関しては、大谷教諭がB 児の分かる言葉で言い換えたりしながらB 児の意見を引き出した。これは理解支援「言い換える」や表現支援「対話で引き出す」にあたる。

活動の最中に、B 児が「勇氣」の意味が分からず困っていた。そこで、スペイン語が話せるA 児に大谷教諭はスペイン語で説明するよう頼んだ。A 児は「勇氣とは、最後までやりぬくこと。いや、違うか。あきらめないこと。」と一つの語彙の意味を母語で考え言葉を選択しながらA 児に説明した。それに対してA 児は、「fuerte（スペイン語で「強い」という意味を表す）ということ？」とB 児に尋ねた。B 児は「うーん違うな。大胆な子」と答え、勇氣の意味を二人で考察する姿が見られた。これは、表現支援の「母語で表現させる」に該当する。このように、日本語の力が十分ではない子どもにとっても母語での支援があることにより、内容理解を深めることができた。

最後に、子どもたちはじさまと豆太の気持ちをワークシートに書いた（図2）。このワークシートは、子どもたちが見慣れた挿絵の絵に吹き出しをつけたものである。このことにより、子どもたちは、じさまや豆太の気持ちを考察しやすくなる。これは表現支援の

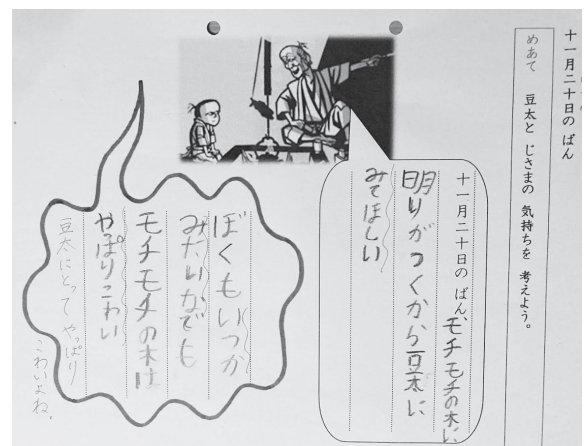


図2. 第六次ワークシート（大谷教諭提供）

「視覚化する」にあたる。

子どもは、じさまの気持ちとして、「モチモチの木をみてほしい」「起きてみてみる」などの意見を書いており、じさまの豆太に対する気持ちが読み取れている。

一方で、豆太の気持ちについては、「モチモチの木、こわい」「見たいけどこわい」「ぜったい無理」など豆太が見てみたい気持ちがあるものの、こわい気持ちから無理だと思っている様子が読み取れている。

おわりに

本稿では、C小学校の大谷教諭と取り出し授業における単元「モチモチの木」の実践を分析してきた。日本語支援が必要で、学習活動に参加することが難しい外国につながる子どもたちに教材文の理解を育むことと並行し、物語を読む方法を身につけさせる JSL カリキュラムの単元構成の在り方を考察してきた。

大谷教諭は、単元「モチモチの木」の実践において、子どもたちの読みの力に合わせた教科の目標と日本語の力に合わせた日本語の目標を設定した。

教科の目標である読みの力に関して、「出会いよみ」や「構造よみ」、さらに音読劇を取り入れ、単元を通して物語を読む方法を身につけさせた。その結果、子どもたちは、教材文の内容に興味を持ち、作品全体を俯瞰し、今後の学習活動でどの部分に注目して読んでいくのか見通しを持って読み進めることができた。

次に日本語の目標に関しては、DLA を使って子どもたちの日本語の力を測り、目の前の子どもたちのつまづきを想定した。そして、JSL カリキュラムにある理解支援と表現支援を参考に、教材文の理解を促す支援を組み立てた。その結果、子どもたちは主人公の気持ちの変化などについて自分が理解したこと、考えたことを相手に向けて表現したり、相手の考えや意見を理解し、自分の考えを見つめ直す様子が見られた。

このように、日本語指導が必要な子どもたちに対して、読む方法を身につけさせる指導を軸としつつ、各授業で子どもたちの日本語レベルに合わせた指導を組み立てていくことにより、子どもたちが教材文を理解し、国語科の学習に参加できるようになる単元構成が可能となると推察されるだろう。

注

*1 愛知県立大学大学院人間発達学研究科、大学院生

*2 愛知県公立学校教員 *3 愛知県立大学教育福祉学部、

准教授

- 1) 文部科学省 情報検索サイト「かすたねっと」(<https://casta-net.mext.go.jp/2021.9.17>取得)。
- 2) 一般的に外国につながる子どもを取り出して日本語指導をする教室。「国際教室」、「日本語教室」などと呼ばれる。自治体や学校によって呼び名は異なる。

参考・引用文献一覧

- 阿部昇 (2020) 『国語力をつける物語・小説の「読み」の授業—「言葉による見方・考え方」を鍛えるあたらしい授業の提案』明治図書。
- イマ×ココ編集委員会編 (2015) 『言語教育実践 イマ×ココ』No. 3、ココ出版。
- 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。
- 清田淳子 (2007) 『母語を活用した内容重視の教科学習支援方法の構築に向けて』ひつじ書房。
- 齋藤隆介 (1971) 『モチモチの木』岩崎書店。
- 櫻井千穂 (2018) 『外国にルーツをもつ子どものバイリンガル読書力』大阪大学出版会。
- 佐藤郡衛・齋藤ひろみ・高木光太郎 (2005) 『小学校 JSL カリキュラム「解説」』スリーエーネットワーク。
- 佐藤郡衛・今澤悌・齋藤ひろみ・池上摩希子・JSL カリキュラム研究会 (2005) 『小学校「JSL 国語科」の授業作り』スリーエーネットワーク。
- ジム・カミンズ (中島和子訳) (2011) 『言語マイノリティを支える教育』、慶應義塾大学出版会。
- 臺野芳孝 (2013) 『『言語活動』を生かして物語・小説の『構造』『クライマックス』を読む力を育てる授業—『モチモチの木』(小3)のクライマックスから構造が見えてくる』科学的「読み」の授業研究会編『若い教師のための「言語活動」を生かした国語の授業・徹底入門』学文社。
- 光元聰江 (2014) 「取り出し授業と在籍学級の授業とを結ぶ『教科書と共に使えるリライト教材』」日本語教育学会『日本語教育』第158号、pp. 19-35。
- 文部科学省 (2003) 「学校教育における JSL カリキュラムの開発について (最終報告)」小学校編 (https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/008.htm 2021.09.16取得)。
- 文部科学省 (2007) 「学校教育における JSL カリキュラム」中学校編 (https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/011.htm 2021.09.16取得)。
- 文部科学省 (2014) 『外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント DLA』。
- 文部科学省 (2014) 「学校教育法施行規則の一部を改正する省令等の施行について (通知)」(<https://www.mext.go.jp/>)

go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1341903.htm 2021.09.16取得)。

文部科学省 (2019) 「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査」 (https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/09/1421569_00001.htm 2021.09.16取得)。

文部科学省 (2019) 『外国人児童生徒受け入れの手引き』。

付記

本研究は JSPS 科研費21H00821、20K13847の助成を受けたものです。