

リライト教材を活用した国語科指導の試み

Teaching Japanese to foreign children by making use of rewritten texts

後藤 佳子 (国際理解教育領域)

キーワード: 外国人児童・国語の教科学習・リライト教材・授業分析

1. はじめに

近年、日本における外国人労働者の長期滞在化、定住化に伴い、外国人児童が日本の公立小学校に在籍する期間も長期化する傾向にある。このことから、外国人児童は日常会話レベルの日本語習得にとどまらず、教科の内容を理解し、知識を身に付け、考える力、表現する力を理想的には母語と日本語の両方を活用しながら獲得する必要がある。ただ、日本の公立小学校の場合、母語でそれらの力を獲得するためのサポート体制を整えるのは難しいのが現状である。ゆえに、外国人児童も日本人児童同様、日本語による教科学習を通して主要な教科の内容を習得することになる。中でも、教科の内容を理解し、知識を身に付け、考え、表現するためには、その基礎力となる「読む力」と「書く力」を国語の教科学習を通して身につけることが重要であると筆者は考える。ただ、在籍学級等の国語の授業では、外国人児童が日本語のテキストを読んだり書いたりする上で躓く場合が多く見られる。それは、読んだり書いたりするための複雑な認知活動を、日本語で身に付ける過程のどこかに何らかの問題を抱えている可能性が高いため、学齢相当の国語の教科内容を学習することが困難になっている。その上、在籍学級では外国人児童にとって明らかに難しいレベルのテキストである国語の教科書を使用する機会が多いため、授業についていけない外国人児童が学習意欲を失うという現状がある。

2. 目的

本研究では、小学校の研究授業との共同により実現した、在籍学級での授業実践の場を生かし、学級担任と協力して外国人児童にリライト教材という教科書を簡単に書き換えた教材を使用した国語の授業を行う。その目的は、レベルが適切なテキストを用いた上で、外国人児童の「読む力」と「書く力」の伸長の過程、および学習が困難になる原因を調査することである。

3. リライト教材作成

本研究では日本の公立小学校に在籍する外国人児童が抱える問題への対応として、まずは語彙・文型・文脈レベルでの躓きに対する日本語指導が必要であると考え。さらに、認知的負担の大きい読み・書きのレベルでの躓きに対する学年相当の国語指導が必要である。そのような日本語指導と国語指導を効率的に行うための1つの手段として、リライト教材を使用する。そのリライト教材を使用することの教育的意義は、以下の3点であると筆者は考える。

1)外国人児童に学ばせたい語彙・文型・文脈は文章中に残し、それ以外はやさしい日本語にすることで、日本語指導の目標を絞り込むことができる。

2)教科書を使用することで、学年相当の国語の教科学習を保障することができる。

3)学年相当の国語の教科内容を学習することと、一斉授業で児童同士の学び合いの場を提供することで、児童の学習意欲の高揚につながる。

このような視点と外国人児童の実態を踏まえ、リライト教材を作成した。作成方法は光元ほか(2006)を参考にしている。用いたテキストは3年生国語教科書『新編新しい国語三下』(東京書籍)の「木かげにごろり」である。

3.1 リライト教材作成の手順

リライト教材作成の手順として、まずは児童の実態を把握し、そのレベルに応じた日本語の目標、国語の目標を決めた。次に、児童の実態・日本語の目標に応じて、日本語の語彙・文型をできるだけ簡略化した。その際、キーワードはリライト文中に残した。最後に、児童の実態・国語の目標に応じて、語彙や文型を増やしてレベルを調節した。

3.2 リライト教材作成時に留意した点

リライト教材作成時に留意した点として、内容理解がしやすいようにことばを補う工夫をしたという意味の「内容面」での留意点と、日本語をできるだけ簡単にする工夫をしたという意味の「言語面」の留意点を示した。その内容面の留意点と言語面の留意点の詳細は下記の通りである。

内容面

- ・主語を補う。
- ・指示詞の示すことばを補う。
- ・動作化、視覚化できる語句は残す。
- ・敬語「～でございます」は残す。
- ・「」の中の表現はなるべくそのまま残す。
- ・時間の表現を統一する(例:「ある夏の日のことです。」「ある秋の日のことです。」)
- ・文化的背景の違い、経験の違いから理解が困難になる可能性のある語句は、授業中に取り扱うという前提で残す。

言語面

- ・複合語はなるべく単純語にする。
- ・語尾を過去形(～ました)に統一する(注:時間の表現の「ある夏の日のことです。」や「」の中の表現は例外)。
- ・副詞・接続詞の種類を減らして、同じことばを繰り返し使用する。

4. 分析の対象とした授業実践の概要

4.1 授業実践の概要

授業実践は2008年9月、愛知県内にあるC小学校に在

籍する外国人児童に対して行った。C 小学校の児童数は2008年9月1日現在333名、そのうち153名が外国籍の児童で、大多数がブラジル人である(詳しい内訳はブラジル136名、ペルー9名、フィリピン6名、その他2名である)。今回の授業実践は、小学校の研究授業と共同で行うものであり、2年生から5年生までの国語の授業を習熟度別学習の形で展開し、1学年2クラスをABCの3つのレベルに分けて行った。このうち本研究の調査対象として、3年生のBクラスで筆者と学級担任が協力して授業案の作成、ワークシートの作成、ビデオ撮影を行った。授業の主な流れとしては、毎時間1つの課題(めあて)を用意し、リライト文を一読する。そして、課題を達成するために必要な語句の説明や、困っている児童のために助言を与えるなどの工夫を学級担任が行い、最後に児童が授業を通して理解したことや考えたことをワークシートに記入するという活動を行った。全12回の授業実践は2008年9月8日～2008年9月24日に実施した。授業を実際に行ったのは学級担任である。

4.2 3年生のクラス編成

プレテストを実施し、その結果をもとにABCのクラス分けを行った。Aクラスは日本人児童と外国人児童、BクラスとCクラスは外国人児童のみで構成されている。Aクラスの児童数は日本人児童35名と外国人児童1名、Bクラスの外国人児童数は17名、Cクラスの外国人児童数は9名で、プレテストの得点は下記の表1の通りである。

<表1: 3年生のクラス編成>

| クラス | 児童の構成と児童数 | プレテストの得点 |
|------|------------------------|----------------------|
| Aクラス | 日本人児童(35名) + 外国人児童(1名) | 26点～100点(外国人児童: 78点) |
| Bクラス | 外国人児童(17名) | 24点～68点 |
| Cクラス | 外国人児童(9名) | 10点～28点 |

4.3 Bクラスの児童の属性

Bクラスの児童17名の属性を示すために、児童ABCの3名をBクラスから抽出した。下記の表2に示すように、Bクラスの児童の特徴は、日本生まれの児童から滞日年数が最も短い児童で1年半の児童までと、入国間もない児童は含まれていないこと、「聞く」「話す」に比べて「読む」「書く」日本語能力が弱いことが特徴といえる。中でも児童ABCを抽出した理由は、「日本語での教科学習に困難を抱えている児童」と一括りにされることが多いBクラスの児童の中にも、児童ABCのように来日時期や家庭での使用言語の違い、これまでの学習歴の違いから、日本語能力にもそれぞれの段階が存在するためである。その複雑極まりない日本語能力を示す3段階のレベルがBクラスの中に存在すると仮定し、児童ABCを抽出した。加えて、児童の日本語能力を簡潔に示すために、川上(2004)『JSLバンドスケール(試行版)』を使用し、下記の表2に示した。測定者は筆者である。

<表2: Bクラスの児童の属性>

| 児童 | 来日時期 | 家庭での使用言語 | JSLバンドスケール(2008年9月現在) |
|-----|---------|----------|--|
| 児童A | 2006年1月 | ポルトガル語 | 聞く: レベル4 話す: レベル4 読む: レベル3 書く: レベル3 |
| 児童B | 2006年6月 | ポルトガル語 | 聞く: レベル5 話す: レベル6 読む: レベル5 書く: レベル5 |
| 児童C | 日本生まれ | スペイン語 | 聞く: レベル7 話す: レベル7 読む: レベル7 書く: レベル6 |

4.4 授業の目標

テキスト「木かげにごろり」の構造を踏まえ、筆者が「国語の目標」と「日本語の目標」として設定した到達目標は下記の通りである。

【国語の目標】

- 1) 情景描写や心情を表すことばから、登場人物の気持ちがわかる。
- 2) 場所と時間の変化がわかる。
- 3) 物語のおもしろさを味わうことができる(「クライマックス」と「落ち」のおもしろさ、繰り返しのおもしろさ)。

【日本語の目標】

地主、お百姓、ご先祖様、供養などの文化的背景の違いや既成知識の不足によって理解が難しいと思われることば(ご先祖様、供養など)を、挿絵や文脈を頼りにある程度のところまでの理解を目指す。

5. 授業の分析

5.1 分析に用いたデータ

分析対象とするデータは、ビデオ撮影した授業記録を文字化したものと、児童がワークシートに記入したものである。ビデオ撮影することができた日時の授業を分析の対象とし、実施の早いものから順に1時間目から8時間目と計8回分の記録を文字化した。1時間は45分である。

5.2 分析の観点

リライト教材を使用することで、児童の理解が促進されたのかを検証した。まず、情景描写や心情を表すことばから登場人物の気持ちがわかる、という国語の目標が達成されたかどうかについて、児童の発言内容とワークシートの分析から検証した。児童の発言内容の分析の観点として、清田(2007)の分類方法を参考にした。清田(2007)は、「抜き出し型」を「教材文から該当部分を抜き出して答えた解答」とし、「創出型」を「子ども自身が教材文の事柄を解釈したり、状況を説明したり、自分の感想や意見を表した解答」と定義している。清田(2007)はこの分析の観点を児童の記述解答を分析するために用いているが、本研究では児童の口頭解答に用いた。そのため、データには友達の見解から連想した解答やその繰り返し、また解釈が飛躍している解答も含まれるため、それらを「感想」と分類することにした。このように、清田(2007)の「抜き出し型」、「創出型」という分類に、筆者の観点である「感想」を加え、児童の全発言のうち、教師の発問(課題)に対する口頭解答を「感想」「抜

き出し」「創出」の3種類に分類した。口頭解答を分析の対象とした理由は、Bクラスの児童の中には書くことが苦手な、自分の考えをワークシートに表すことができない児童が多いためである。

加えて、ワークシートに記述された児童の解答を分析した。その記述解答からは、ほぼ全員の解答データが回収できた。そのため、登場人物の心情をBクラスの児童がどの程度理解することができたかという課題の達成度を測るために、記述解答をその内容ごとに分類し、その内容を「正答」と「その他」の解答に分類して全解答中の「正答」の割合を産出することにした。さらに、それらの分析をターゲット児童ごとに行い、日本語能力の異なる児童がそれぞれ目標を達成することができたかについて詳しく分析した。

6. 分析結果

6.1 登場人物の心情理解の深化

6.1.1 口頭解答の分析

登場人物の心情理解を課題として扱った4時間目から7時間目の口頭解答の分析を行った。7時間目は1授業時間内に2つの課題を取り扱った。課題の具体的な内容は、下記の表3に示した。

<表3：4時間目から7時間目までの課題>

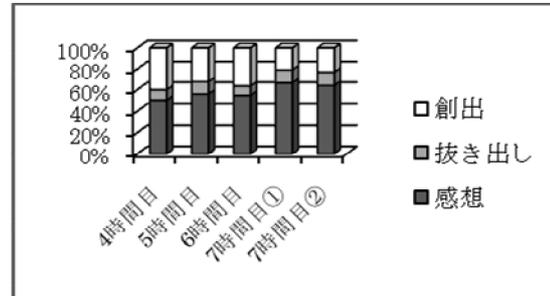
| 時間 | 課題(教師の発問) |
|------|---|
| 4時間目 | 木かげ、ほんとはみんなのものなのに、こうやって買われたら、お百姓さんたちってそうやっていわれてどう思っただろう。 |
| 5時間目 | 木かげは門の前までのびてますって言われた地主はだまって家の中に入っていったけど、(地主は)何を考えてただろう。 |
| 6時間目 | で、じゃあ、頭を抱えてへたり込んでいるとき、ここですね、今日はここが一番大きい四角。どう思っていたんでしょうか。(地主は)何を考えながらへたり込んだらだろう？ |
| 7時間目 | ①(ごちそう)食べてるとき、お百姓何考えてた、何を思っていた、考えてね。 |
| | ②さあ、絵を描いてるとき、地主、何考えとっただ？ |

5.2の分析の観点で述べたように、児童の口頭解答を「感想」「抜き出し」「創出」の3つの観点に分類し、その割合を示したものが下記のグラフ1とグラフ2である。全体の分析結果を概観してみると、6時間目の解答人数が減っているのは、授業参観のため、児童の活動時間が増えたことが一因ではないかと考えられる。また、4時間目から7時間目にかけて「感想」の数が増えていることについては、児童が課題に対する解答のし方に慣れてきたということと、友達の意見に賛同し、同じ解答でも発言する児童の数が増えたことも一因ではないかと考えられる。また、4時間目から6時間目までは「抜き出し」「創出」の解答が合わせて約50%を占めているが、7時間目はとくに「創出」の割合が前述のものとは比べて減っていることも分かる。

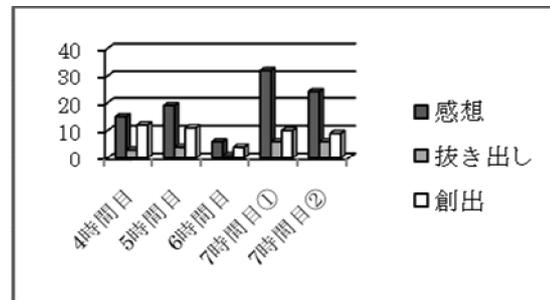
では、7時間目の課題でなぜ児童の「創出」の割合が減り、「感想」が増えたのかを、具体的な教師と児童のやりとり

を分析しながら考察した。その結果、1つ目の課題からは、全体の内容を把握しながら部分的な問題に答える場合、既知知識を活用できる児童とそうではない児童に分かれることが分かった。また、2つ目の課題からは、文化的な背景知識の不足から、「ご先祖様に申し訳ない」という文脈を理解するのが困難だったことが分かった。

<グラフ1：「感想」「抜き出し」「創出」の割合>



<グラフ2：「感想」「抜き出し」「創出」の数>



6.1.2 記述解答(ワークシート)の分析

次に、ワークシートに記述された児童の解答を5.2の分析の観点に基づいて分析した。その結果を示したものが下記の表4である。その表の内容の欄に記述したのは、児童の解答の中で最も代表的な解答である。

この分析結果から、4時間目の課題を通して、88%の児童がお百姓は地主に対して「やなやつ」「ずるい」という気持ちを抱いているという解答を記述することができたことが分かった。また、木かげをお百姓が買ったことで、地主とお百姓の立場が逆転し、地主が「木かげを売らなければよかった」と後悔する気持ちや、お百姓に対して「悔しい」と嘆いている気持ちを5時間目の時点では約50%の児童が記述し、6時間目の時点では約80%の児童が記述することが分かった。また、7時間目の課題に対する児童の解答の中にも、お百姓の地主に対する気持ちを表す「イエーイ」という解答や、地主の気持ちを表す「くやしい」「こうかい」という解答が50%程度見られた。一方、6.1.1でも詳しく分析したように、「おいしい」が70%を占め、「申し訳ない」が30%程度にとどまるなどの課題も見受けられた。

<表4：記述解答の「正答」と「その他」の解答率>

| | 4時間目 | 5時間目 | | 6時間目 | |
|-----|------|------|------|------------|------|
| 正答 | 88% | 41% | 59% | 71% | 86% |
| 内容 | ずるい | くやしい | こうかい | くやしい | こうかい |
| その他 | 19% | 24% | | 21% | |
| 内容 | やったぞ | まいいか | | いつかとりかえてやる | |

| | 7時間目① | | 7時間目② | | |
|-----|-----------|------|------------|------|-------|
| 正答 | 53% | 71% | 50% | 13% | 31% |
| 内容 | イーイ | おいしい | くやしい | こうかい | 申し訳ない |
| その他 | 24% | | 50% | | |
| 内容 | 地主がきたらしいな | | 何で入れてくれないの | | |

6.2 ターゲット児童の登場人物の心情理解の深化

4時間目から7時間目の口頭解答からデータとして使用できるだけの資料を得たのは6名の児童であった。その児童 DEFGHI の口頭解答と記述解答から登場人物の心情の理解の深化を分析した。

6.2.1 児童 DEFGHI の属性

筆者が『JSL バンドスケール』を参考にして児童 DEFGHI の日本語能力を測定した結果が、下記の表5である。特徴的なのは児童Dで、4.3で示した児童Aの「聞く」「話す」「読む」レベルと同程度の日本語能力をもつ一方、「書く」レベルが極端に弱い面が見受けられた。児童Dはその影響からか、口頭解答は多いが、記述解答では評価できない解答もあった。

<表5：児童 DEFGHI の属性>

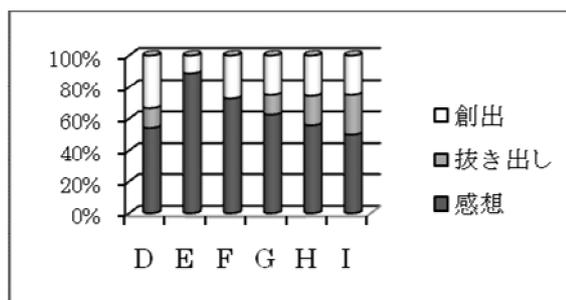
| 児童 | 「聞く」 | 「話す」 | 「読む」 | 「書く」 |
|----------|------|------|------|------|
| 児童D | 4 | 4 | 3 | 2 |
| 児童E | 5 | 6 | 4 | 4 |
| 児童F (=B) | 5 | 6 | 5 | 5 |
| 児童G | 6 | 6 | 6 | 6 |
| 児童H | 7 | 7 | 6 | 6 |
| 児童I (=C) | 7 | 7 | 7 | 6 |

6.2.2 口頭解答の分析

6.1.1で扱った児童の口頭解答のデータを分析対象とした。上述の児童 DEFGHI ごとに4時間目から7時間目までの口頭解答を「感想」「抜き出し」「創出」に分類したものをそれぞれ合計し、その割合を示したものが下記のグラフ3である。

この分析結果から筆者が最も驚かされたことが、児童Dの口頭解答に教科書本文を理解した上で解答したと考えられる、「抜き出し」「創出」の解答が多く見られたことである。一方、児童EとFの分析結果に共通する点は、「感想」レベルの解答が多く見られたことと、「抜き出し」「創出」レベルの解答が少なかったということである。日本語能力が児童EFに比べて低いはずの児童Dが、児童EFより多くの「抜き出し」「創出」レベルの解答を行ったことは、本授業実践の成果と考えたい。しかし、児童EFの分析結果は課題として受け止める。また、児童GHIの分析結果で興味深いのは、「抜き出し」の割合が日本語能力の高い児童ほど多く見られた点である。この「抜き出し」は、教材の内容を理解して児童が解答していることを示す一つの手がかりとなるため、小学校中学年段階の到達目標として、「抜き出し」の割合を増やしていくことが示唆された。

<グラフ3：児童 DEFGHI ごとの「感想」「抜き出し」「創出」の割合>



6.2.3 記述解答 (ワークシート) の分析

6.2.2で行った口頭解答の分析結果の問題点は、口頭解答が多く見られたのは児童EFGHIと同程度の日本語能力をもつ児童で、児童Dの日本語能力と同じレベルの児童の口頭解答はほとんど見られなかった点である。このことから、次は、児童Dと同程度の日本語能力であろうと推測される児童JKLMNOの記述解答から、内容理解の深化を分析した。その結果、彼らの記述解答の内容はその日本語能力によって制限されていたが、筆者の考える「正答」をつたないながらも自分のことばで表現できていることが分かった。

7. まとめと今後の課題

これまでの分析結果から、日本語能力の低い児童Dが内容理解を深めることができたこと、クラスの約70%の児童がワークシートに「正答」を記述することができたことがこの授業実践の大きな成果といえる。一方で、多種多様な児童の日本語レベルに対応できるリライト教材を作成するには、文法項目や国語の目標を設定するのが難しく、より幅広い日本語レベルに対応できるリライト教材にするためには、児童の日本語能力とリライト教材との関係性を明らかにする必要があると感じた。また、今回採用した分析の観点である「感想」「抜き出し」「創出」の分類方法を、体系的に考え直す必要があると感じた。

このように、今回の研究では、リライト教材を使用することによる児童の内容理解の深化を1単元の授業を分析するだけの成果に留まったが、今後も分析方法をより体系的なものにして、長期的な視点で児童の国語の教科学習の成果を明らかにすることができればと考えている。

<参考文献>

- 川上郁雄(2004)『JSL バンドスケール (試行版)』早稲田大学大学院日本語教育研究科年少者日本語教育研究室
清田淳子(2007)『母語を活用した内容重視のアプローチの可能性の検討』ひつじ書房
光元聰江、岡本淑明、湯川順子(2006)「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 pp.113-122 岡山大学教育学部

<付記>

本研究は、筆者および下記のメンバーで行っている共同研究に基づくものである。本研究の調査に協力してくださったC小学校のすべての先生方、および児童の皆様に感謝申し上げます。
共同研究者：根津真寿美 (C小学校)・伊藤志須雄 (C小学校)