

あらしりライト教材を用いた 外国人児童生徒への国語科学習支援

中田 敏夫・石丸 千保

はじめに

これまで外国人児童生徒の国語科学習支援について、光元聰江氏の一連のリライト教材を使った研究（注1）を参考にし、いくつかの試みを行ってきた（注2）。中田（2008）では、現場で無理なく使え、教科学習に資する方法がないかという視点に立ち、リライト教材を用いた0時間学習の導入を提案した。ここでは、ある単元が始まる前の1時間、あらかじめ外国人児童生徒だけ「取り出し」、その1時間の授業時間において、リライト教材及び内容の全体像を理解するためのワークシートを、自学自習の形で行うという方法を設定した。日本語クラスを終了し在籍学級（親学級）に戻っていく児童生徒に求められる力は、教科学習の力である。日本人児童生徒と共に学年相当の教科学習についていくためには、充分な取り出しでの教科学習の予備教育が手当てされない状況にあって、在籍学級で外国人児童が有効に学びうる方法として、リライト教材に可能性を見出し、その使い方として提案したのが中田（2008）であった。これは1時間の予備学習の時間を設定し、リライト教材を用いて教材文全体の内容をつかみきってしまうという方法であった。

中田（2008）ではレベル0からレベル3までのあらしりライト教材を用意し各レベルで実践したが、これを行った児童の感想やアンケートによると、レベル2の児童は「わかりやすかった」「またやりたいです」という感想や、あらしりライトが役に立ったと回答した児童が多く、今後あらしりライトを行うことがあればやりたいと回答している児童もいた。一方レベルの低い0や1の児童にとっては、あらしりライトを行っても日本人児童と同じ授業にはついて行けず結局授業の内容がわからない。また、レベル3の児童には逆にあらしりライトがなくても日本人児童と一緒に授業に参加できるだけの十分な学力があり、あらしりライト教材は必ずしも必要としないことがわかった。これより、在籍学級での学習の前にあらしりライト教材を使って教材内容全体を概括して学ぶことについて必ずしも必要としないレベルがある一方、一定のレベルでは有効であることが確認されたといえよう。

そこで、2009年度、愛知県刈谷市立雁が音中学校において、この取り組みの

(2)

延長上としてより短い時間、具体的には朝の帯の時間を使った形での試みに取り組むことにした。ここでは、中田（2008）が本文に沿ったリライト教材を試みたのに対し、取り組む時間を短くしたこともあり、教材の「あらまし」をリライトしたものを提示するとともに、在籍学級での学習につなげるために本文の概要をつかめたかどうかの「確認テスト」を課している。またこのテスト過程で、正解をつかむと同時に教材本文でどこがその該当箇所に当たるかを提示することで、在籍学級での学習につなげられるようにも配慮した。外国人児童生徒に限らず、教科学習を行っていく際にあらましをきちんと理解しておくことは重要であり、この方法は学習に困難な日本人児童生徒にとっても有効な方法となりうるかもしれない。

1. あらましリライト教材について

光元氏はリライト教材を5種提案しているが（注3）、そのうちの「あらすじリライト教材」は光元（2002）によれば次の通りである。

「教科書本文のあらすじをリライトした教材」である。日本の歴史、文化、地理などの理解が滞る期間等によって異なるので、語彙の書き換えには、子どもに合わせた工夫が必要となる。単元の必須語彙は、繰り返し使用し、自然に覚えられるように工夫する。

ここにはあらすじリライト教材を用いるべき適切な場合が示されていないので不明だが、光元（2002）の「要旨リライト教材」の扱い方として、在籍学級との連携の中で取り出しで多くの時間が取れない場合や、日本語レベルの低い子どもへの適用が考えられるとしたものと同様な扱いになるだろう。

本実践では、教材のあらましを押さえ、基本的にはそれに沿いレベル1相当を対象にリライトし、教材化をはかっている。ここでは光元氏のあらすじリライト教材の名称を用いず、「あらましリライト教材」と呼ぶことにする。これは、本教材があらすじを中心にリライトしているが、内容を削ったり補足したりして、朝の帯の時間という限られた時間の中で取り組めるようにしたため、あらすじよりも大まかな、「だいたいの内容」、即ち「あらまし」相当と言うべきリライト教材となっていることによる。「あらまし」とは後述する浮橋（1989）でいう「あらすじA」にはほぼ該当し、本文に厳密に密着して構成されたものに比べ、本文のだいたいの内容を示したものと考えている。浮橋のいう「あらすじB」までを含意した一般的な「あらすじ」の使い方と区別するために「あらまし」と呼んでいる面もある。

なお、中田（2008）で実践したリライト教材は「あらすじリライト教材」と呼んでいたが、全体の作り方から言えば、光元氏の言う「全文リライト教材」の方

が一面ふさわしい。しかし光元（2002）では「全文リライト教材」とは「教科書本文すべてをリライトする」としており、その点で中田（2008）のリライト化は最初から本文を削除している箇所もあるので全文リライト教材とは呼べなかった。光元氏も例えば光元（2006）で提案するレベル0・1・2は「国語の教科書本文に次第に近づいていく過程を段階的に示したもの」（6頁）で、リライトの性質が全文なのか、あらすじなのか、または要旨なのかということとは違った観点でリライト教材を位置づけ、実践している。管見ではあらすじリライト教材、あるいは要旨リライト教材を使った光元氏の実践は知らないが、これらはリライト化する際の作成上のあり方を基準に分類されたもののようである。光元（2006）には「実際の作成にあたっては、6種類のリライト教材を単独で作成することは少なく、子どもに合わせて複数の作成法を用いて完成させます」（19頁）とある。

2. あらまし理解について

中田（2008）でも指摘したが、「あらすじ」をつかんでおくことが文章理解に有効であることは種々指摘されているところである（注4）。浮橋（1989）は「あらすじ」を「物語にしる説明文にしる、その文章のアウトラインを捉えることによって、文章全体の内容、そこで述べられていることの全体像を偏りなく総括的に理解する大切な手がかり」としている。あらすじは通読ないしは精読の過程で、児童生徒に自然と、場合によっては意識的に取り組ませることによって文章全体の内容並びに文章の重要点（キーワード・キーセンテンス）が正確に把握できるようになるために重要な存在といえよう。日本人児童生徒にとっても要約力の育成にとどまらず、教材を正確に、客観的に理解していくことによって、「読み」の力が育まれるだろうし、「書く」力にとってもあらすじは構想力育成の点で必要不可欠な観点である。

ところで、「5. あらましリライト教材を使った雁が音中学校での実践」で述べるが、雁が音中学校の二つの学年で教材文通読後に、あらすじがどの程度に捉えられているか調べるために全生徒に「あらすじ」を書いてもらっている。詳細は後述することにして、興味深いのは日本人生徒は二学年共にほぼ内容面で大きな流れをつかめているのに対し、外国人生徒ではその流れが理解できていない傾向にあることが明らかになった点である。浮橋（1989）はあらすじを、はじめてざっと読んだ段階での「あらすじA」と、読み深めたあとで捉えられる「あらすじB」を分けているが、あらすじAは日本人生徒ではおおよそつかめているということになる。教科書というのは学年相当あるいは少しだけ高度の教材文の提出という配慮があり、その意味で日本人生徒にとっては、通読時でのあらすじ理解は一定のラインに並んでいられるということになる。ところが外国人生徒にとっては

(4)

そのラインに立つことがむずかしいのである。それがむずかしければ、精読、味読の段階であらずじBにたどり着くことはかなりむずかしくなる。まさしくそのために用意しようとしているのが本取り組み「あらましライト教材」の0時間学習である。

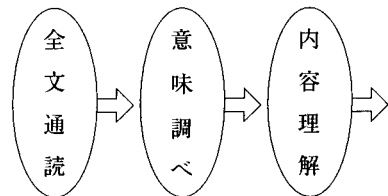
外国人児童生徒に求められる力は、教科学習の力であった。日本人児童生徒と共に学年相当の教科学習についていくことが目標である。単元毎に1時間の取り出しでの教科学習を手当てできない学校も多く、在籍学級で外国人児童生徒が少しでも有効に学ぶ方法を模索する中で、このあらましライト教材を提案するものである。あらましをつかむことによって、本文に関してほしいの問題意識を持ち読み始めることができ、学びの構えができるようになる。これにより、日本人児童生徒が通読後に自然にたどり着いているレベルに、外国人児童生徒も同じくたどり着くことが可能となると考える。

3. 実践の流れ

3.1 「あらまし」をつかんでから授業を受ける。

通常の国語の授業は右図のような流れで進む。「全文通読」がすんだところでどれだけのあらすじが生徒に理解されているかはほとんど問われない。文学教材の場合、「初発の感想」が求められることがあっても、内容全体の把握が問われることは少ない。

＜通常の授業の流れ＞



しかし、国語教育において「一読総合法」が問いかける大事さを考えるべきであろう。全文通読の段階をもっと真剣に行うことで、作品（教材）の読解力を養うべきであると考えます。

ところで読解力不足の外国人児童生徒の場合（基本的には日本人児童生徒も同様か）、全文通読・意味調べが不十分な理解のまま、次の内容理解に入ることがままある。このような場合、通常の授業では「内容理解」の段階で教材を分割して順々に読み深め、読み味わっていく関係上、教材全体がつかめないまま細かな内容に入り込むことになる。作品の全体像がきちんと押さえられないまま授業の展開に参加しても、ことわざの「木を見て森を見ず」にならえば、「木を見られず森も見られず」ということになろう。

「あらまし」をきちんと頭に入れて分割された個々の段落の内容を考えていくことで、木が見えて森が見えるのである。外国人児童生徒には特に必要となると考える。

3. 2 読解の過程

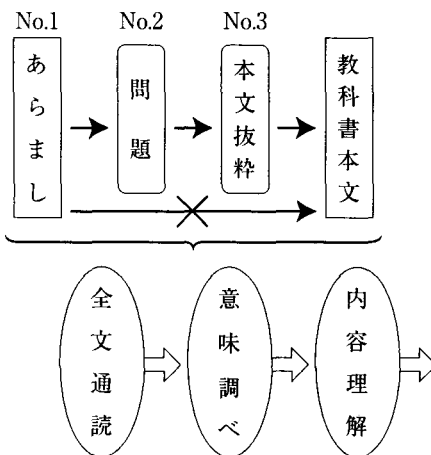
そのために、外国人児童生徒を取り出し、次のようなステップでの0時間学習を提案する（0時間の時間設定は特に定めない）。具体的な教材作成については後述する。

NO.1・・・あらましリライト教材を読解する。

NO.2・・・あらましがつかめているかどうかの確認のための簡単な問題を解く。

NO.3・・・NO.1またはNO.2から関連する教材本文を対照する。

「あらましリライト教材」と「教科書本文」には開きがある。それを埋めるために、NO.2、NO.3を設定した。NO.2の「問題」を解く過程を含めることで「あらましリライト教材」の内容理解を確認しておきたい。その問題は在籍学級の国語授業で鍵となるであろう箇所を抽出し設定する。実際には教科書教材文の最後にある「学習」をもとに問題を作成している。そしてNO.3で教材本文と対照させておくことで、キーワード・キーセンテンスを生徒自身に確認させることができ、在籍学級での授業時の支援になろうかと考える。教科書本文への呼び水的な効果も期待できる。



3. 3 取り出すタイミング

通常は全文通読後から内容理解までの間に、1時間程度を予定できればと考える。ただ、実際的には1時間の取り出しはむずかしい場合があるだろうし、1時間が取れてもちょうど「内容理解」に入る直前に取れるとは限らないだろう。そのような場合、朝の「読書タイム」のような時間を利用してもらい、1回目をNO.1とNO.2、2回目をNO.3という風にわけて実践してもらってもよい。

4. あらましリライト教材の作成

4. 1 NO. 1 プリント「あらましリライト教材」

ここでは「ごんぎつね」（新美南吉）を使って、具体的な教材作成について、作成時に心がけた点を中心に説明する。「あらすじ」リライト文を教材として利用する場合効果的に働く可能性は中田（2008）の経験から、「はじめに」で指摘

したようにレベル2程度かと考える。しかしここではより「だいたいの内容」をねらった「あらまし」リライト文を作成しようとしているので、レベルを一つ下げて中田(2008)で指摘した「かたかな・ひらがな、少しの漢字ができ、日本語の取り出しも終え、生活言語に支障がないレベル」とするレベル1を対象にしている。

あらましリライト教材「ごんぎつね」(挿絵・ルビは省略)

小ぎつねが、いました。
 なまえは、「ごん」です。
 ごんは、ひとりぼっちでした。
 ごんは、いつもいたずらばかりして
 いました。
 ある日、ごんは、兵十にいたずらを
 しました。
 兵十は、川で魚やうなぎをとって
 いました。
 ごんは、兵十のとった魚を逃がしま
 した。
 兵十は、おこりました。
 しかし、ごんは、じょうずに逃げま
 した。
 十日後。
 兵十のおかあさんが、死にました。
 ごんは、思いました。
 「兵十のおかあさんは、うなぎが食
 べたかった。
 だから、兵十は、川でうなぎをとっ
 ていた。
 なのに、おれが、いたずらをした。
 わるかったなあ。」
 と思いました。

ごんは、
 「何か兵十のためにしてあげたい。」
 と思いました。
 毎日、ごんは、くりや松たけをひろ
 いました。
 毎日、ごんは、それを兵十の家にこっ
 そり置いてきました。
 しかし、兵十は、
 「神様がくりをくれている。」
 と思いました。
 そして、ある日。
 いつものように、ごんは、兵十の家
 にくりを置きに入りました。
 兵十は、ごんを見つけました。
 兵十は、
 「ごんが、またいたずらをしに来た。」
 と思いました。
 そして、兵十は、ごんをじゅうでう
 ちました。
 兵十は、家の中にくりが置いてある
 のを見ました。
 そして、兵十は、はじめて
 「ごんが、くりをくれていた。」
 と知りました。(515字)

以下、「あらましリライト教材」を作成する際心がけた点を列挙する。

- ・一文5文節以下をめやすにする。
- ・できるだけ単文にする。
- ・主語をできる限り補うと同時に、できるだけ述語の近くに主語を置く。
- ・長い連体修飾表現は避ける。
- ・本文にかかわらず敬体で通す。
- ・受け身・使役表現はできるだけ避ける。

- ・同じ言葉・同じ表現をできるだけ繰り返す。
- ・すべての漢字・カタカナにふりがなを付す。
- ・800字程度を目安とする。
- ・挿絵を入れる。

なお、ここで作成されたリライト文を「あらまし把握型」としたとき、「内容問いかけ型」とも言うべきリライト文も考えられるだろう。0時間学習でのあらまし把握だけを目標に置くのではなく、新たに取り組む授業への興味関心を引きつける動機付けを大事にしたリライト文である。例えば、「ごんぎつね」の最後のところ、「兵十は、家の中にくりが置いてあるのを見ました。はじめて『ごんが、くりをくれていた』と知りました。」をあえて示さないで、「ごんをじゅうでうちました。」に続き、

さて、兵十は、「ゴンが、くりをくれている。」と気がついたでしょうか。ごんは、兵十に気がついてもらえたでしょうか。

を提示するものである。このような問を最後に用意しておくことで、在籍学級で教科書本文を読んでいく際の興味関心を抱かせると同時に物語の読みの楽しさを感じさせられれば効果的である。

4. 2 NO. 2 プリント「確認テスト」

NO.2の目的は、あらましがつかめているかどうかを簡単な問題を解いて確認することと、物語文教材についてはNO.3へつなげることである。ただ単純に「あらすじ確認の問題」を持ってくるか、「学習」にそった問題（つまり在籍学級での授業へのつながりを重視した問題）か、その作成にはいくつか考えられるが、ここでは在籍学級へのつながりを優先した。したがって、そのほとんどが教科書教材文の最後にある「学習」をもとに問題を作っている。しかし、中にはどのレベルの対象児童生徒でも簡単に答えることのできる、物語文教材ならば登場人物名、説明文教材ならば調査対象の動物名などの問題も含めた。

問題1 漢の名前を書きましょう。

・ひとりぼっちのきつね

・うなずきとついていたおおかあさんが死んだ人

問2 口へ入ることを書きましょう。

①ある日、ごんは兵十に

②兵十のおかあさんが死にました。ごんは「なずきをしてわろかったなあ」と思いました。

だから、ごんは 毎日

をひろい、こっそり兵十にあげました。

③兵十は、ごんがまたいたずらをして来た、と怒りました。

そして、兵十は、ごんをじゅうで

72

児童用 NO.2

4. 3 NO. 3 プリント「教材本文の提示（抜粋）」

NO.3の目的は、「あらましライト教材」と「教科書本文」とには開きがあるので、それを埋めることである。NO.3の過程は、取り出しで学習したことを在籍学級での授業に生かす意味でとても重要であると考えている。キーワード・キーセンテンスを生徒自身に確認させることもでき、0時間学習での既習事項となり、在籍学級での学習に意欲的に取り組むことができよう。

NO.3プリントは、教材文の種類によってその性質を少し変えて作成した。物語文教材の場合は、NO.2の各問題の解答が得られる教材文を対照した。在籍学級での授業の際、おそらく「学習」に対して本文のその部分を読み込むであろう箇所を、取り出しの段階で目を通すことができよう。説明文教材の場合は、NO.2の問題に関係なくNO.1の文章構成にそって教材文を対照した。説明文教材の場合、取り出しの段階から、序論・本論・結論の文章の構成や事実・意見などの各段落の意味を明確にし整理して読み取る必要があると考えたからである。そのため説明文教材のNO.3プリントには、「序論・本論・結論」や「定義の段落」「問い・答えの段落」などのことばを補っている。しかし一方で、在籍学級での授業の際、先生の発問の答えとなり得るものも事前に示すことになり、その是非については今後の課題としたい。

<p>問1 こん 山 行目 行目 その山から、少しはなれた山の中に、こんぎつねといつかがいました。こんは、ひとりぼっちの小さつねで、ただのいっぱいしげった森の中に、あなをほつて一人でいました。そして、夜でも、壁でも辺りの村へ出てきて、いたずらはかりしていました。</p>	<p>兵十 行目 行目 行目 兵十は今まで、おつかあと三人きりで、まぜしくらしをしていましたので、おつかあが死んでしまつては、もうひとりぼっちでした。</p>	<p>問2 ① 行目 行目 兵十がいなくなると、こんは、びよいと森の中からとび出して、びくのそばへかけつけました。ちよいと、いたずらがしたくなつたのです。こんは、びくの中の魚をつかみ出しては、はりまらあめのかかつている所より、下手の川の中をめぐらして、ばんばん投げこみました。</p>	<p>② 行目 行目 次の日も、その次の日も、こんはくりを捨つては、兵十のうちへ帰つてきてやりました。その次の日には、くりばかりでなく、松たけも二、三本、持つていきました。</p>	<p>③ 行目 行目 行目 兵十は立ちまがつて、なぞにかけてある火なわじゅうを取つて、火をつめました。そして、足音をしのばせて近づいて、今、戸口を出ようとするこんを、ドンと、うちました。こんは、ぱたりとたおれました。兵十はかけよつてきました。うちの中を見ると、土間に、くりがかためて置いているのが目につきました。 「おつか」 と、兵十は、びつくりして、こんに目を落としました。 「こん、おまえだつたのか。いつも、くりをくれたのは、」 「こんは、くつたりと目をつぶつたまま、うなずきました。 兵十は、火なわじゅうをぱたりと、取り落しました。背いかけたり、また、つづばから顔く出ていました。」</p>
---	---	--	--	--

5. あらましリライト教材を使った雁が音中学校での実践

5. 1 取り出し授業対象生徒

刈谷市立雁が音中学校の中学1年生1クラス、2年生1クラスで実施した。日本語クラスを終了し、在籍学級に戻った外国人生徒を対象とする。日常会話はほぼ自由に行うことができるが、教科学習の面ではなかなかついていくことができず、授業中は「お客さん」状態になっている以下の4名の生徒たちである。

中学1年 外国人生徒2名（生徒Aレベル0・生徒Bレベル2）

中学2年 外国人生徒2名（生徒Cレベル1・生徒Dレベル1.5）

5. 2 あらましリライト教材

次の2作品を取り上げ、あらましリライト教材を作成した。『麦わら帽子』今江祥智（光村図書中学校1年）、『字のないはがき』向田邦子（光村図書中学校2年）である。具体的なあらましリライト教材は省略する。上記教材について、それぞれ3枚のプリントを作成した。

<NO.1プリント>の「字のないはがき」については次の様な点に留意して作成した。

- ・2つの場面がはっきりわかるように意識して改ページをした。
- ・第1場面は、「親元を離れる→丁寧な手紙が来る→びっくりする→なぜなら普段の父は・・・」の流れが分かりにくいので、「普段の父→親元を離れる→丁寧な手紙→びっくり」の順に書き直した。
- ・登場人物を最小限にした。母・上の妹・弟は書かなかった。

「麦わら帽子」については特はない。

<NO.2プリント>については教科書教材文のあとにある、「学習」をもとに問いを作成した。具体的には次の課題を元にした。

「字のないはがき」：教科書P.94 学習①次の内容などを手がかりにして、父親の人柄や心情を読み取ろう。

「麦わら帽子」：教科書P.83 学習②無人島に行く前と、無人島にいるとき、そして、帰ってきてからでは、・・・考えよう。

<NO.3プリント>の留意した点については特はない。

5. 3 あらましリライト教材を用いた指導の実際

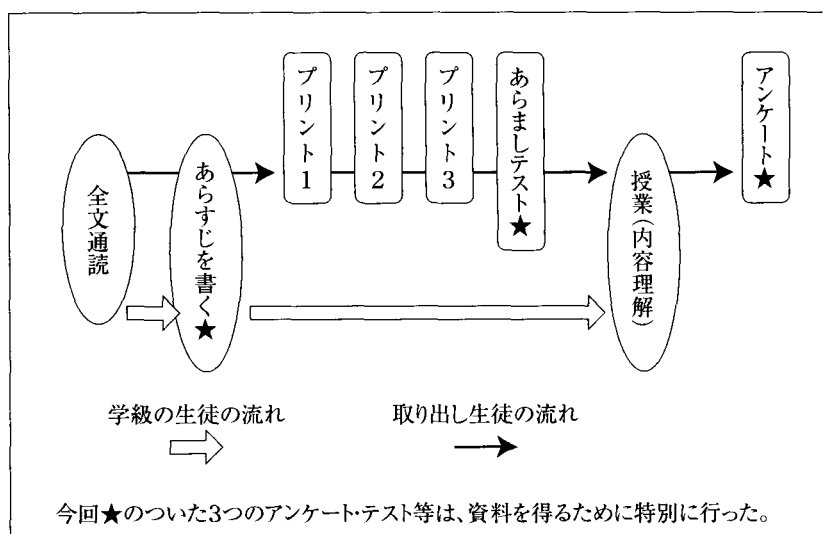
対象生徒は、朝の学習の時間に別室にて、あらまし教材プリント3枚を日本語学級の担当教員とともに学習する予定とした。実際には、全文通読授業から内容理解授業に入るまで日数や取り出しに適切な時間が確保できなかったため、1年生は1時間×1回の取り出しを行い、2年生は朝の学習の時間に10分×3回の取り出しを行った。

雁が音中学校での実践では、検証のための調査として3つの調査をお願いした。

1つ目は、教材全文通読をおこなったあと、クラス全員に「あらすじ」を400字程度で書かせている。外国人生徒・日本人生徒ともに、どの程度教材文の内容がとらえられているのかを知るためである。作文は、教科書を見ながら書いてもかまわないとした。作文の時間は15分間を予定していたが、実際には「あらすじ」を書いたことがない生徒が多く、中には「あらすじ」とは何かと質問する生徒もおり、20分間を作文の時間にあてた。

2つ目は、NO.3のあとに対象生徒のみ「あらしテスト」を行っている。取り出し授業を終え、あらしの概要がどれだけつかめたか、それをはかる並べ替えテストである。これはNO.1・2の実践により、どの程度、その学習効果があったかを確かめるためのものである。このようなテストにより、あらしの確認につながるると同時に、そのテスト結果にもよるが生徒の学習意欲の喚起も期待できよう。このテストは、NO.1のあらすじリライト教材を見ながら解いてもかまわないとした。

3つ目は、全授業の後に、この実践をどのように受け止めたかのアンケート調査を実施した。これは、在籍学級での全授業の終了時に、当初行ったあらしリライト教材を使った本実践について、生徒がどのように受け止めたかを知るためのアンケート調査である。生徒個人ごとの評価は、その生徒のレベル別にかなり興味深い結果が期待される。これは生徒が何を必要としているのかのありかを探るための調査ともなろう。レベルの違いがその意識の違いを際立たせると考えられ、取り出しを行った外国人生徒全員に調査を行った。



6 指導結果に関する考察

6. 1 全文通読後のあらすじ作文・指導直後のあらしテストの観点、内容

まず、全生徒に書いてもらったあらすじ作文の観点を示しておきたい。中学生があらすじを書くためには大まかに次の5つの作業を行っていると考えられる。

- ①キーセンテンスを抜き出す
- ②センテンスを順番に並べる
- ③接続詞等補ってセンテンスをつなぐ
- ④不必要な語句を省略する
- ⑤より適当な語句へ変換する

①から⑤へ行くにしたがってより高いレベルのあらすじ作文となる。また、さらに上級になると、これ以前に文章全体をとらえたあと、既定の文字数に収めるための各場面・段落の文量の配分などが書きはじめる前の段階で必要となろう。小中学生のあらすじ作文には前半部分と後半部分とでその書きぶりに濃淡があるものが多いが、それはこの点が未熟だからである。しかし、これらのほとんどが「書く力」に関する観点であり、今回は書く力を見ることが目的ではない。あらすじがとらえられているかを見るのが目的である。そのため、生徒の作文を分析する際、①について中心に見て行った結果を載せる。抜き出すセンテンスは以下に示す、「麦わら帽子」ではAからH、「字のないはがき」ではAからMにあたる部分とした

「麦わら帽子」1年	「字のないはがき」2年
<p>A あんちゃんに無人島に連れて行ってもらう。</p> <p>B 目的とは別の無人島にカモメを見つける。</p> <p>C 潮が満ちると沈むその島に、マキは一人に残ることになった。</p> <p>D 潮が満ち始める。</p> <p>E マキは帽子にカモメを入れる。</p> <p>F さらに満ちて、カモメを上上げる。</p> <p>G カモメを目印にあんちゃんが来る。</p> <p>H マキは、変形帽子を大いばりでおぶる。</p>	<p>【第1場面】(前半)</p> <p>A 邦子は親元を離れる。</p> <p>B 父から手紙が届く。</p> <p>C 丁寧な手紙(時候・殿・貴女など)</p> <p>D 邦子びっくりする。</p> <p>E なぜなら、父は普段は暴君だから(呼び捨て・罵声・げんこつなど)</p> <p>【第2場面】(後半)</p> <p>F 終戦の年の四月、末の妹が疎開する。</p> <p>G 父ははがきを準備する。</p> <p>H 「元気な日はマルをつけて送れ」と言って聞かせる。</p> <p>I 初めてのはがき 大マル。</p> <p>J 急激に小さくなり、ついにバツ。</p> <p>K バツも来なくなる。</p> <p>L 妹が帰ってくる。</p> <p>M 父は、妹の肩を抱いて泣いた。</p>

ここで、日本人生徒の結果について簡単に紹介しておく。詳細は別稿に譲りたい。1・2年とも日本人生徒のほとんどは①の観点についてはクリアしている。もちろん余分にセンテンスを抜き出す生徒や時間的に物語の最後まで書いていない生徒はいるが、本文通読後、教材文の中からキーになるであろうセンテンスを自分で選別し、抜き出すという作業はおおむねできている。学年別に詳しく見て行くと、1年生の教材文は構成が単純で、出来事が時間軸に沿って順番に進んでいく。そのため、あらすじがとらえやすく、力のない生徒でも20分間でセンテンスEあたりまで抜き出すことができていた。しかし、2年生の教材文は「5. 2 あらましライト教材」で述べたように第一場面の構成にひねりがある。また一読しただけでは第一場面と第二場面とにつながりが見いだせない生徒もいるだろう。そのため、第一場面のキーセンテンスの抜き出しが不十分な生徒がクラスの半数近くおり、中には第一場面に全く触れていない生徒もわずかながらいる。1年生の教材と比べて、あらすじがとらえにくい教材と言える。それでも、特に第二場面のあらすじ作文は1年生の作文と遜色なく、教材文の難易度の差を考慮すると生徒全体として学年相当の力がついていることがうかがえる。

なお、「麦わら帽子」のキーセンテンス設定の問題で、外国人生徒をはじめ多くの日本人生徒が書いていた「しゃれた麦わら帽子」にマキが心を焦がしている部分については、浮橋(1989)のいう「あらすじB」の段階では無論非常に重要であり、あらすじを語る上で必要な部分であるが、本実践で課題にする「あらすじ」＝「あらすじA」の段階では特に必要ではないと考え、含めなかった。

次に外国人生徒に対してのみ行った「あらましテスト」の内容について以下に示す(ルビは省略)。

1年生:「麦わら帽子」の話の内容と同じになるように、ならべかえましょう。

ア 小さな無人島で、マキはカモメを見つけました。

イ 海面が、上がってきました。マキは、もう少しでおぼれるところでした。

ウ おじさんは、マキに麦わら帽子を送りました。麦わら帽子は、かっこいいです。

エ マキは、「わたし、ここに残る。」と言いました。あんちゃんたちは、行ってしまいました。

オ マキは、あんちゃんにお願いをしました。「一緒に無人島へ連れて行ってほしい。」とお願いをしました。

カ カモメは、犬みたいにマキのあとをついて飛びます。

キ 麦わら帽子は、変な帽子になりました。

() → () → () → () → () → () → ()

2年生:「字のないはがき」の話の内容と同じになるように、ならべかえましょう。

(前半)

- ア 手紙の中では、父は、いい父親でした。
 イ いつも、父は、大声で家族を怒鳴りました。
 ウ 邦子は、ひとりで住むことになりました。
 エ 父は、邦子に手紙をたくさん書きました。
 オ 今まで、邦子は家族といっしょに住んでいました。
 () → () → () → () → ()

(後半)

- ア 妹は、はがきを持って行きました。
 イ 妹は、家族と離れて住むことになりました。
 ウ だんだん、はがきが、来なくなりました。
 エ 父は、たくさんのはがきを準備しました。
 オ 妹は、とてもやせていました。
 カ 妹が、帰ってきました。
 キ 父は、妹の肩を抱きました。
 ク そして、父は、大きな声で泣きました。
 () → () → () → () → () → () → () → ()

6. 2 あらすじ作文・あらましテストの外国人生徒の結果

以下、対象生徒別に記す。【書く力】については、日本語学級の担当教員からの説明によった。

<1年生>

生徒 A (レベル0【書く力】作文苦手。初期の日本語を使って書く程度。)

小舟で半時間足らずで行き着ける大きな無人島があった。
 ほんとは、神戸のおじさんが送ってくれた大きな緑色の麦わら帽子をかぶりたかった。
 そいつをかぶっている自分のことを想像すると、マキはやっぱりまぶしい思いで。
 あんちゃんも友達も、ちょっぴりまぶしそうだった。
 しょっぱい風の中で、マキは長いことカモメと向かい合っていた。(155字)

あらましテスト解答 (ウ) → (オ) → (エ) → (イ) → (ア) → (キ) → (カ)

生徒 A のあらすじ作文は、6. 1 で挙げたあらすじ作文の観点から言うとセンテンス A・C の部分を書いている。このセンテンス A の部分について、あらすじ作文として必要なのは、教科書本文最初の 5 行である。その部分は次の通りである。

く	し	ふ	と	と	ほ	島
向	か	人	い	い	ん	村
か	け	ち	マ	フ	緑	と
い	げ	や	キ	を	色	け
合	い	も	け	か	の	時
フ	風	支	や	が	素	仲
て	の	種	わ	か	戸	足
い	ゆ	も	ば	て	ら	の
た	て	い	い	帽	お	き
		ち	ま	る	子	じ
		マ	ぶ	自	な	さ
		キ	し	分	か	ん
		は	ひ	の	ぶ	ガ
		長	り	飛	り	送
		い	ま	い	と	に
		こ	ぶ	て	な	か
		と	し	想	く	く
		わ	そ	傍	た	れ
		も	つ	き	に	無
		メ	い	る	大	人

小さな漁師町の浜から、小舟で半時間足らずで行き着ける大きな無人島があって、あんちゃと友達は、そこでウニを採るつもりだった。マキはその間じゅう、おとなしく貝がら拾いをしている約束で、連れていってもらえることになった。

しかし、生徒 A の作文には、無人島は出てくるが肝心の、その無人島にマキがあんちゃと一緒にに行く（連れて行ってもらう）という部分が抜け落ちている。日本人生徒のあらすじ作文では、この5行を落とす生徒は見られない。続いて、生徒 A の作文には、センテンス B の、目的の島に行く途中にある小さな無人島にカモメを見つけマキが上陸する部分がなく、いきなりカモメが登場する。生徒 A の作文に目を通せばわかるとおり、センテンス B がなければ物語の筋として全く不自然である。センテンス C の部分では、あらす

じ作文として必要なのはマキとあんちゃの会話である。教科書本文では次のとおりである。

「わたし、ここに残る。」言いだしたらさかない口調のマキに、「じきに潮が来るで、いかん。」あんちゃは止めたが、マキは動かなかった。「勝手にすつとええわ。」おしまいに、渋い顔であんちゃはふくれ、マキを残して、舟を出した。

この教科書本文を、書く力のある生徒は不必要な語句を省略し、より適当な語句へ変換して、次のように簡潔に書いている。「言い出したらさかないマキは一人で小さな無人島に残ることになった。」（日本人生徒のあらすじ作文より）書く力のかかりない生徒でも、この本文数行をそのまま、または部分的に抜き出して物語の筋を伝えようとしている。しかし生徒 A が抜き出しているのは、「しょっぱい風の中で、マキは長いことカモメと向かい合っていたが」の部分であり、あらすじ作文として大きくはずれている。以上のことから、生徒 A のあらすじ作文は、A から M のキーセンテンスのうち1つも書けていないことになる。つまり、あらすじをとらえ、キーセンテンスを選別して抜き出して書いているとは言えない。目に付いた教科書本文を羅列しているにすぎない。それは、生徒 A が通読段階で、あらすじをとらえられていないからだと考える。筋をとらえることができないので、どの文があらすじを書くのに必要で、どの文が必要でないかの選別ができないということである。

次に、生徒 A のあらしテストの解答を見ると、(ア) のセンテンスの順番が

おかしいのがわかるだろう。正答は (ウ) → (オ) → (ア) → (エ) → (イ) → (キ) → (カ) である。生徒 A の解答では、マキがおぼれそうになったあとにカモメと出会ったことになり、マキがおぼれそうになった原因はカモメを助けるためだというそもそもの物語の根っここの部分から違ったものになってしまう。「あらましテスト」は書く力を要求されない、純粹にあらすじをとらえられているか否かを測ることができるテストである。すでにキーセンテンスは抜き出してあるので、センテンスを物語の筋にそって順番に並べるだけである。そのため書く力のまだついていない外国人生徒に対して、あらすじ理解ができていないかを判断するには適当なテストと言える。このテストの結果から、生徒 A は「あらましテスト」をした段階でもあらすじをとらえることができていないことが分かる。

以上の結果から、生徒 A は通読段階であらすじをとらえることができていなかったため作文が書けなかったと考えられる。そして、取り出し授業を行い NO.1, NO.2, NO.3 の読解過程を経た。しかし、その過程でもあらすじをとらえることができなかったと考えられる。そのため、「あらましテスト」でも誤答をすることになった。つまり、生徒 A に対しては、「あらましリライト教材」を使った NO.1、NO.2、NO.3 の読解過程は特に効果はなかったということになる。

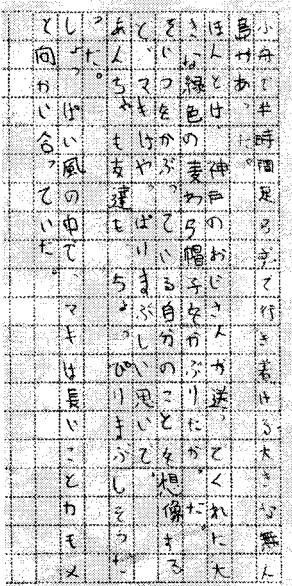
生徒 B (レベル 2 【書く力】 少し考えれば抵抗なく書くことができる。)

浜から、小舟で半時間足らずで行き着ける無人島があって、そこでウニを採るつもりだった。マキはその間じゅう、おとなしく貝がら拾いをしていく約束で、連れていってもらえることになった。

ほんとは、緑色の麦わら帽子をかぶりたかったからで、マキはやっぴりまぶしい思いで頭がよけい熱くなった。浜と目的の島とのちょうど中ほど辺りに、いま一つ小さな無人島そこは、潮が満ちると、岩山の先っちょだけ残 (189 字)

あらましテスト解答 (ウ) → (オ) → (ア) → (エ) → (イ) → (カ) → (キ)

生徒 B のあらすじ作文は、センテンス A の部分については教科書本文の最初の 5 行を部分的に抜き出したただけだが、それがあらすじを書くときのキーセンテンスだと自分で判断して抜き出して書いていると思われる。センテンス A についてはできていると判断した。しかし、センテンス B 以降に関しては、時間が足りなくて書いていないのか、あらすじがとらえられなくて書けないのか判断はむずかしい。生徒 B の書いた作文は、生徒 A のような物語の筋として不自然なところはなく、一応書いた部分については自然に話が流れている。キーセンテンスを選別して抜き出すことができると言えなくもない。生徒 B は通読段階であらすじをとらえられているが、ただ書くスピードが遅く制限時間内に書けなかつ



たとも考えられる。一方で、レベル2の生徒にとって20分間で189字というのは単に書くスピードの問題だけだったと言えるかどうか、またむずかしい。

あらましテストの解答は、カ・キの順番が逆になっているが物語の流れの中では特に問題になるものではないと考えた。厳密に言えば、教材文は麦わら帽子の変形したことを先に描写し、その帽子の上をカモメが飛ぶのだが、それは同じ1シーンの描写であって文学的表現においては逆では問題もあろうが、本実践であらすじをとらえるという点においては、そこまで厳密に要求されるものではないと考えた。しかたがって生徒Bの解答は正解とした。このテストの結果から、生徒Bは「あらましテスト」をした段階ではきちんとあらすじをとらえられていることが分かる。

以上より、生徒Bにとって本実践が有効であったかどうかについては、もし通読段階でおおよそのあらすじがつかめていたとするなら、あらましライト文を必要としない学習力を備えているということになる。ただ一面あらましライト文を読むことによって生徒Bにとってあらすじがより明確になったとも言えるのではないだろうか。一方、通読段階であらすじがつかめていなかったとするなら、取り出し授業を行いNO.1、NO.2、NO.3の読解過程を経たことで、あらすじの流れを理解できていったことになる。つまり「あらましライト教材」を使ったNO.1、NO.2、NO.3の読解過程が有効であったということになる。ここでは生徒Bについては明確な判断を保留しておきたい。

<2年生>

生徒C (レベル1【書く力】書くことは得意。)

向田邦子の家族 (7字)

あらましテスト解答 前半 (オ) → (ウ) → (エ) → (イ) → (ア)

後半 (イ) → (エ) → (ア) → (ウ) → (カ) → (オ) → (キ) → (ク)

生徒Cのあらすじ作文は、7字である。本文中には「向田邦子の家族」という言葉は見当たらないので、本文のどのあたりを生徒Cが書こうとしたのか分からない。しかし、学年は違うが生徒A・Bと比較すると、レベルから言ってももう少し字数的に書けていてもいいはずである。生徒Cの他教科の作文を参考にしても、このあらすじ作文は全く手が出せないでいることがわかる。なぜ生

徒Cは書けないのか。それは通読後に今読んだばかりの物語を整理し、その筋をとらえられなかったからであろう。実はこれは、生徒Cの読む力の問題だけでなく、教材文の構成のむずかしさにも原因が多分にあるのではないだろうか。あらすじ作文の観点でも述べたように、第一場面は、「親元を離れる→丁寧な手紙が来る→びっくりする→なぜなら普段の父は・・・」の流れが分かりにくい。しかも、「丁寧な手紙」の具体的な内容が列挙され、「普段の父」の姿も「罵声・かんしゃく」など聞きなれないいくつかの言葉で表現されている。なにより「麦わら帽子」のように、時間軸に沿って出来事を追っていく書きぶりではなく、父からもらった手紙をエピソードに二つの相反する父の姿を描き出そうとしている。それでいて、二つの父の姿がはっきりと二分割されて対峙するようには書かれてはいない。「威厳と愛情にあふれた」父と「暴君」の父が交互に登場してくるので、区別しながら読んでいく必要がある。こうしたことから、特に第一場面のあらすじをとらえることはむずかしいだろう。それは、日本人生徒でも同じである。そのため、日本人生徒のあらすじ作文の結果でも、第一場面のキーセンテンスの抜き出しが不十分な生徒がクラスの半数近くおり、中には第一場面に全く触れていない生徒もわずかながらいるという結果だった。しかし、第一場面のあらすじがつかめなくても、この話が前後半二つのエピソードで成り立っていることが理解できれば、後半部分（第二場面）のあらすじをつかむことは可能だろう。第二場面は時間軸に沿ったとらえやすい流れである。日本人生徒のうち第一場面には全く触れていないが第二場面についてはあらすじが書けている生徒たちは、この二つの場面構成を一読して理解しているのである。しかし、レベル1あたりの外国人生徒はどうだろうか。はたして、瞬時に前後半を分け、頭を切り替えて読み進めることができるだろうか。おそらく、一読しただけでは全く流れがつかめず、混沌としたまま作文の時間に入り、筆が進まなかったのではないかというのは容易に想像できる。おそらくこの段階では、生徒Cは全くあらすじをつかむことができていなかったのだろう。

あらましテストの解答では、前半部分に問題がある。前半部分の正答は、(イ)→(オ)→(ウ)→(エ)→(ア)である。生徒Cの解答では、(イ)の順番がおかしい。父が手紙を書く→手紙の中の父はいい父だ、と続くところに突如、普段の父の姿が入り込むことになる。「あらましリライト教材」を読んだあとにこのテストを行うのだが、「5.2 あらましリライト教材」でも述べたが、あらましリライト教材では読み手に分かりやすくするため、第一場面の構成のねじれを単純化して作成している。そのため、「親元を離れる→丁寧な手紙が来る→びっくりする→なぜなら普段の父は・・・」の流れを、「普段の父→親元を離れる→



丁寧な手紙→びっくり」の順に書き直した。この教材を読んだ後のあらましテストでは(イ)の普段の父の姿が一番初めに来ないと、筋がスムーズに流れない。このテスト結果から、生徒Cは前半部分については、あらすじがとらえられていないことがわかる。後半部分の正答は、(イ)→(エ)→(ア)→(ウ)→(カ)→(キ)→(オ)→(ク)である。生徒Cの解答は、(オ)・(キ)の順番が逆になっているが、生徒B同様1シーンの描写でその逆転が特に問題になるものではないと考える。したがって、生徒Cの後半部分については正解とした。生徒Cは、前半部分はあらすじをとらえられなかったが、後半部分については、あらすじをとらえることができていると言える。

以上の結果から、生徒Cは通読段階であらすじをとらえることができているなかったため作文が書けなかったと考えられる。そして、取り出し授業を行いNO.1、NO.2、NO.3の読解過程を経ることで、後半部分のあらすじについてはとらえられるようになったと考えられる。そのため、「あらましテスト」では前半部分は誤答をしても、後半部分は正解することができた。これはあらましリライト教材を、前後半二つの構成で成り立っていることがはっきりわかるように作成したことと、今までも述べてきたが第一場面を筋のつかみやすい流れに変えたり、聞きなれない言葉をリライトしたりしたことに効果があったのではないだろうか。生徒Cにとっては、教科書本文と比較するとかなり情報量も制限され整理された状態から、「あらましリライト教材」を読み、頭の中で錯綜していた一つ一つの出来事がある程度全体像を思い描きながらとらえることができるようになったのではないだろうか。つまり、生徒Cに対しては、「あらましリライト教材」を使ったNO.1、NO.2、NO.3の読解過程はある程度有効であったと考えたい。

生徒D (レベル 1.5 【書く力】 作文苦手。気づいたことは書くことができる。)

(0字)

あらましテスト解答 前半(イ)→(オ)→(ウ)→(エ)→(ア)

後半(イ)→(エ)→(ア)→(ウ)→(カ)→(キ)→(オ)→(ク)

生徒Dのあらすじ作文については、生徒Cと同様である。生徒Dの他教科の調べ学習の作文を見ると、「作文は苦手」と言いながらもかなりの文量をしっかりと書くことができていた。やはりここで書けないのはあらすじがとらえられていないからだと言える。

「あらましテスト」の解答は、全く問題がない。つまり、生徒Dは、取り出し終了段階で作品のあらましをとらえることができていると言える。

以上の結果から、生徒Dは、通読段階ではあらすじをとらえることができなかつたので、あらすじ作文が0字だったが、取り出

し授業を行い NO.1、NO.2、NO.3 の読解過程を経ることで、あらましをとらえることができるようになったと考えられる。そのため「あらましテスト」では前後半ともきちんと正解することができた。生徒 C の結果でも述べたが、「あらましリライト教材」は、教科書本文と比べて構成を単純にしたこととあらすじをとらえるのに必要最小限の情報量に限りて作成されていることが有効であったのだろう。つまり、生徒 D に関しては、「あらましリライト教材」は効果があったと言える。

6. 3 全授業を終わってのアンケート結果

全授業を終えて、外国人生徒にあらましリライト教材の効果について問うアンケートを行った。以下がその設問（ルビは省略）とアンケート結果である。

【問 1】このときの勉強は役に立ちましたか。 はい・いいえ

【問 2】（役に立った人へ）どんなところが役に立ちましたか。自由に書いてください。

【問 3】こんな授業を、国語の授業でまた特別に勉強したいですか。

はい・いいえ

【問 4】授業全部を通して、どんなことが難しいと感じましたか。いくつ○をつけてもいいです。

- 1 教科書の文章を読むことが難しい。
- 2 授業中の先生の使う言葉が難しい。
- 3 授業中、クラスのみんなの使う言葉が難しい。
- 4 授業中、手を上げて自分の考えを言うことが難しい。
- 5 あらすじを書いたり、感想を書いたりすることが難しい。
- 6 黒板に書いてある字を読むことが難しい。
- 7 ノートを書くことが難しい。

アンケート結果

名前	レベル	問 1	問 2	問 3	問 4
生徒 A	0	いいえ	—	はい	1、4
生徒 B	2	はい	よく分からないことがあるとおしえてくれた	はい	4、5
生徒 C	1	いいえ	—	いいえ	5
生徒 D	1.5	いいえ	—	はい	1、2、3、7

※担当教員によると、生徒 A については「役に立つ」の意味がわからなかったと言っており、「useful?」と聞くと「はい」と言っていた。

問 1 で「役に立った」と認識している生徒は一人だけだった。問 4 で授業のどんなことが難しいかという問いに、生徒 A、生徒 D は 1 の教科書の読みをあげている。特に生徒 D にとっては授業中の言葉の難しさ（2・3）の指摘もあり、

取り出しレベルの外国人生徒にとっては本読みがきちんとできることといった基礎的な力の支援が差し迫って必要な状況なのかもしれない。

一方で、問3では3名の生徒がこんな授業をまた勉強したいと答えている。あらましリライト教材を使った実践が有効であったと明確に言える生徒D、判断がむずかしい生徒B、効果はなかったと見える生徒Aである。日本語クラスの担任の先生からは、中学2年生のCとDについて次のようなレポートをもらっている。

生徒たちは教科書と共にあらましリライト教材を持って、在籍学級での授業に臨んでいる。Cはまじめで日本に長くいるが、学習について行くことが難しい生徒である。国語の授業では、ノートはいつも、ほとんど白紙であった。しかし、このあらすじの授業を受けてからは、根拠となる部分の抜き出しは書けるようになった。また、Dも教師の発問に対して、線を引いた部分を中心に探していたという。生徒にとって（あらましリライト教材は）長い・難解な文章に、重要となる部分はここだよと、スポットライトを当てたようなものだろう。

問3で「いいえ」と答えたCについても授業者の目からはあらましリライト教材を使った学習成果が認められたようである。今後「あらましリライト教材」を使った取り出し授業の過程を繰り返し行った上で、この学習形態が生徒にとって「役に立つか」「また勉強したいか」ということを改めて問い直したいと考える。

なお、問4で2名の生徒が4の授業全体を通して、授業中手を上げて自分の考えを言うことが難しいと答えている。当然だが外国人生徒も周りの生徒同様すわっているだけでなく、授業で活躍したいと思っている。そのためには、まず教科書の文章がきちんと読めるような支援を踏まえ、文章理解のための支援をはかっていくことが必要であることが理解できる。

おわりに

今回の実践は、中田（2008）の取り組みの延長上としてより短い時間、具体的には朝の帯の時間を使った形での試みに取り組んだ。提示する教材を「あらまし」をリライトしたものにしたこと、在籍学級での学習につなげるために「確認テスト」を課し、取り出し授業の最後に教材本文の一部を提示することで、時間的な面や在籍学級での学習につなげられるようにも配慮した。中田（2008）の取り組みにおいて在籍学級での学習の前に、あらすじリライト教材を使って、あらかじめ教材内容を概括して学ぶことは一定のレベルでは有効であることが確認されていた。今回の実践では、対象生徒の数も少なく全レベルの生徒を対象にできているわけではないが、生徒によってはあきらかに「あらましリライト文」を使った今回の実践が効果的に働いていることが確認された。実際に授業を担当した教

員からも、あらましを理解していくと同時に、在籍学級での学習につなげるための工夫をしたこと(特に教材本文の一部提示をしたこと)で、6. 3で紹介した通り、生徒の在籍学級での授業への取り組みが好転したのを感じたと聞いている。

今回外国人生徒の読解力がどのようなものかをみるために、本文の通読後に「あらすじ」を書いてもらった。「あらすじ」の観点として次が考えられる。

- ①最後まで書けているか。
- ②ストーリーに間違いはないか。
- ③場面分けができているか。
- ④“いつ・どこで・どうして・どのように” -話の主要な流れ-がおさえられているか。
- ⑤“誰が” -登場人物たちの関係-がおさえられているか。
- ⑥“何を”がおさえられているか。

日本人の生徒では④の「話の主要な流れ」、⑤の「主要登場人物」について、一度の通読(初読)でおおよそ押さえられていることがあきらかになっている(詳細は別稿に譲る)。浮橋(1989)のいう「あらすじA」である。これに対し、外国人生徒では生徒Aが典型的で、一見文章が書けているようにみえても、「通読段階で、あらすじをとらえられていないから(中略)筋をとらえることができないので、どの文があらすじを書くのに必要で、どの文が必要でないかの選別ができない」のである。外国人児童生徒への学習にとって「あらすじA」が押さえられるようにすることがまず必要となるだろう。しかし在籍学級で日本人と平行して学んでいく彼らにそれを特別に学ぶ方法も時間も実際には与えられていない。「あらましリライト教材」を用意し、それを使った補助的な学びを確保することで、あらましをつかみ、だいたいの内容を把握することで、学びの構えを作り、日本人児童生徒が通読後に自然にたどり着いているレベルに、外国人児童生徒も近付いていきたい。

今後はこの取り組みを継続的に行い、「あらましリライト教材」とその実践の有効性を検証していくと共に、この実践が持つ課題も洗い出しながら、よりよい外国人児童生徒への学習支援を作り上げていきたい。

注1：参考にした光元氏の論考には光元(2002)、光元・室山・小林(2003)、光元・藤原(2003)、光元・岡本・湯川(2006)、光元・岡本(2006)などがある。

注2：中田(2007)、中田(2008)の報告書で、具体的なリライト教材例の紹介を含め、取り組んでいる。

注3：光元(2006)では、光元(2002)に「注釈リライト付教材」を加えた6種類を提案している。

注4：浮橋（1989）、中村・田中（1994）、牧（2001）などに示されている。

参考文献

- ・浮橋康彦（1989）：「あらすじ」を多層的に考える（『実践国語研究 85号』）
- ・中村年江・田中敏隆（1994）：絵本の読み聞かせに関する心理学的研究（V）
－幼児の物語理解に及ぼす「あらすじ」の効果－
- ・牧恵子（2001）：「あらすじ」考－「読書」と「読み」の教育の関連から－（愛知教育大学国語研究 No19）
- ・光元聰江（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）
- ・光元聰江・室山朱美・小林真理子（2003）：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）
- ・光元聰江・藤原康弘（2003）：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－外国人児童への学習支援に関する縦断的実践報告－（岡山大学教育学部研究集録第 123 号）
- ・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）
- ・光元聰江・岡本淑明編著（2006）：『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）
- ・中田敏夫（2007）：現代的教育ニーズ取組支援プログラム 2006 年度報告書『国語リライト教材の開発』（愛知教育大学）
- ・中田敏夫（2008）：現代的教育ニーズ取組支援プログラム 2007 年度報告書『国語リライト教材の開発と実践』（愛知教育大学）

（なかだとしお、本学教授）

（いしまるちは、平成 10 年 3 月修士課程修了）