

日本語教育から見た小学校国語科教科書の文章について：JSL児童に対する日本語支援に必要なこととは

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 武蔵野大学しあわせ研究所 公開日: 2021-10-27 キーワード: 作成者: 村澤, 慶昭 メールアドレス: 所属:
URL	https://mu.repo.nii.ac.jp/records/1584

日本語教育から見た小学校国語科教科書の文章について －JSL 児童に対する日本語支援に必要なこととは－

村澤 慶昭

Musashino University Creating Happiness Incubation 研究員 武蔵野大学 グローバル学部 教授

要約

本稿は、日本語を母語としない外国につながるのある子どもたち（以下 JSL 児童）に対する国語科の支援に対して日本語初期指導と在籍学級を結ぶ支援の枠組みの中で何ができるかを考えるための基礎資料とすべく、まず国語科教科書の文章を取り上げて日本語教育の視点から分析した。

たとえば4年生のどの教科書でも取り上げられる「ごんぎつね」の場合、初級文型の中でもとりわけ情景描写に用いられる「～ている」が多出していることがわかった。しかしながら、母語話者児童にとっても難解な語彙や日常生活とはかけ離れている語彙があり、文化背景の異なる JSL 児童にとっては負荷が高いこと、加えて複雑な文構造が文意の把握を難解にしていることが考察された。

JSL カリキュラムが体系的に構築された日本語学級（国際学級）ではなく、また教員ではないボランティアが個別に支援を行う場合、JSL 児童の母語も交えた支援のためにはさらに国語科教材の日本語教育の視点からの整理が必要である。

1. はじめに

江東区教育委員会と協働し、2015 年度より江東区立 A 小学校にて、2017 年度よりは江東区立 B 小学校を加えて、日本語の支援を必要とする外国につながるのある子どもたち（JSL 児童）に対する支援を実施してきた。この支援には、地域日本語教室のネットワークである「江東にほんごの会」にも所属する日本人ボランティアの方々と本学大学院の院生、学部生、留学生が協働して参画している。当初は中国からの JSL 児童が主な支援対象であったが、ベトナム、フィリピン、韓国、ロシアなどつながりも多様化してきている。この現状と課題については、2019 年 3 月 2 日に本学で開催した「子どもの日本語教育研究会」第 4 回大会のパネル等でも既に報告した。

上記支援を行っている小学校においては、日本語初習の JSL 児童は教育委員会が外部委託している取り出しの日本語支援を受けることができる。しかし、予算や時間的な制約もあり、その支援が終わっても、必ずしも在籍学級の授業にスムーズに溶け込めるとは限らない。そこで、筆者がコーディネートする支援は在籍学級に戻るための橋渡しをやはり取り出しの形で行い、しかるべきタイミングを見計らって在籍学級に戻す補助的な役割を担っている。この支援においては、これまでの試行錯誤の結果、現在は基本的な教材としてスリーエーネットワークの『こどものほんご』を用いているが、そのほかにも、市販の教材の他、Web からダウンロードできるフリー素材や図書館の書籍なども適宜用いながら行っている。しかし、週1回だけの支援である上に、在籍学級の学習課題によって担任の先生から支援に求められるものもその都度変わる可能性もあり、臨機応変の支援が求められる。また、特に国語科の教科書のフォローや作文の補助などの依頼も多い。文部科学省が提供している「かすたねっと」¹にも一部利用可能な教材もあるが、それぞれの対象児童にあった教材、資料はカスタマイズしたりオーダーメイドして準備する必要がある。

そこで、本研究では、日本語の支援から在籍学級での教科教育に繋げる上でも要となる国語科に焦点を当て、指示内容の母語翻訳や、教科書のどの部分に母語支援が必要なのかを明らかにするための基礎研究を行うことを大きな目標としている。具体的には、1. 各学年採用の教科書の文章を日本語支援の視点から分析し、2. 母語支援が必要かどうかを念頭に語彙レベル、日本語レベル、文化レベルなどに整理する。そして、3. 支援教室で使える補助教材として具現化する。本稿では、まず1. の取り組みの一部を紹介する。

この研究は、多文化共修を行っている日本語コミュニケーション学科の学生・留学生や大学院の言語文化研究科の院生を積極的に参画させることで、日本語教育のみならず、次の多文化共生社会を担う子どもたちにどのような支援が必要かを学生・院生の立場からも考え、実行に移すことが期待される。また、地域日本語ボランティアの方々や教育委員会、小学校の加配の日本語指導の先生とも協働体制を取ることで、外部連携や地域貢献に寄与できるものと思われる。

2. 小学校の「国語科」が目指すもの

(1) 小学校学習指導要領（平成 29 年告示）

国語科の目標としては以下のものが提示されている。

言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 日常生活に必要な国語について、その特質を理解し適切に使うことができるようにする。
- (2) 日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、思考力や想像力を養う。
- (3) 言葉がもつよさを認識するとともに、言語感覚を養い、国語の大切さを自覚し、国語を尊重してその能力の向上を図る態度を養う。

(p.11)

上記のように、「国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力」がその中心となる目標であるが、国語（日本語）の「言語形式」「言語内容」を「正確に理解」すること、そして「適切に表現する」ことが養成すべき点として挙げられている。日本語の支援が必要な子どもたちにとっては、まず(1)の「日常生活に必要な国語」を初歩から学ばなければならないために、この国語科の目標がいかに大きいものであるか、またそこに到達させようとするにどれほどの困難が伴うのかについては想像に難くない。したがって、そこに至るまでのスモールステップが必要であり、その点から考えられているのが後に述べる JSL カリキュラムである。

(2) 学年の目標

学年の目標についても学習指導要領に詳しいが、ここでは下記の表 1 の引用にとどめる。この表に明らかなように、「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」でそれぞれの学年レベルに応じて育む内容が定められているが、その媒体となる言語が学年相当レベルにない JSL 児童にとっては、どのようにしたらこれらを目標とできるのかを考えなくてはならない。また、JSL 児童が母語での教育においてどのレベルまでができていないのかを個別に見極める必要もあり、発達途上における第二言語習得、「学習言語」²や教

科言語の習得の難しさが窺える。

表1 国語科の学年別目標

	第1学年及び第2学年	第3学年及び第4学年	第5学年及び第6学年
知識及び技能	(1) 日常生活に必要な国語の知識や技能を身に付けるとともに、我が国の言語文化に親しんだり理解したりすることができるようにする。	(1) 日常生活に必要な国語の知識や技能を身に付けるとともに、我が国の言語文化に親しんだり理解したりすることができるようにする。	(1) 日常生活に必要な国語の知識や技能を身に付けるとともに、我が国の言語文化に親しんだり理解したりすることができるようにする。
思考力、判断力、表現力等	(2) 順序立てて考える力や感じたり想像したりする力を養い、日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、自分の思いや考えをもつことができるようにする。	(2) 筋道立てて考える力や豊かに感じたり想像したりする力を養い、日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、自分の思いや考えをまとめることができるようにする。	(2) 筋道立てて考える力や豊かに感じたり想像したりする力を養い、日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、自分の思いや考えを広げることができるようにする。
人間性等 学びに向かう力、	(3) 言葉がもつよさを感じるとともに、楽しんで読書をし、国語を大切に、思いや考えを伝え合おうとする態度を養う。	(3) 言葉がもつよさに気付くとともに、幅広く読書をし、国語を大切に、思いや考えを伝え合おうとする態度を養う。	(3) 言葉がもつよさを認識するとともに、進んで読書をし、国語の大切さを自覚して思いや考えを伝え合おうとする態度を養う。

(「小学校学習指導要領」国語科 p.14)

(3) 「JSL 国語科」

「JSL (Japanese as a Second Language) カリキュラム」とは、「日本語指導と教科指導結びつけることで、子どもたちが日本語で学習に参加するための力(学ぶ力)を育成しよう」³というものである。他の教科であれば母語でその知識内容を学んでいる子どもたちであっても、国語科の場合には、先に挙げた学習指導要領の目標にある「国語で」の部分がゼロもしくは初歩であるため、より扱いに難しい面を内包している。すなわち、学年相当レベルの国語力(日本語力)がないと、国語科の目標達成は困難となるため、他の教科とは異なる配慮や工夫が必要となるわけである。

3. 国語科で扱う文章（文学作品）について

国語科の全体目標、そして各学年の目標を具現化するものとして教科書が存在するわけであるが、ここではその一例を挙げて、国語科として目指しているものと、JSL 児童の学習について改めて考えたい。

(1) 「ごんぎつね」について

小学校4年の教科書で必ず取り上げられている作品のひとつに新美南吉の「ごんぎつね」がある。この作品を通じて、「国語科」としてどのような学びを促そうとしているのかをまずは見る。

表2 「ごんぎつね」指導計画例（光村図書）

指導計画例				
①読んで考えたことを話し合おう				
ごんぎつね				
(全14時間)				
次	時間	学習活動	指導上の留意点	評価規準と評価方法
第1次	1 ・ 2	①扉の詩を読み、「四年生の学習を見わたそう」を見て、下巻の学習の見通しをもつ。 ②これまでの物語の読み方を振り返る。 ③教師の範読を聞き、初発の感想を書く。 ④感想を発表し合い、学習の見通しをもつ。	③感想は100字程度にまとめるよう指導する。 ④登場人物の行動や気持ちの変化を詳しく読み、分かったことや考えたことをグループで話し合うという学習の目的と流れを確認する。	【関】「物語を読んで、考えたことを話し合う」という学習に意欲をもっている。【観察】 【関】物語に興味をもって範読を聞き、自分なりの感想をもっている。【ノート・発言】
第2次	3 ・ 8 9 ・ 10	⑤登場人物の行動や気持ちの変化を中心に詳しく読む。 ⑥詳しく読んだ後の感想を100字程度でまとめる。 ⑦何について話し合うかを決め、それぞれのテーマについてグループで話し合う。	⑤叙述に即しながら、「ごん」の行動や気持ち、「ごん」と「兵十」の関係について考えるよう指導する。 ⑦話し合いのしかたを確かめ、グループごとにテーマに沿って話し合わせる。	【読】登場人物の性格や気持ちの変化などを読み取っている。【ノート・発言】 【読】感想の根拠になる部分を詳細に読んでいる。【観察】 【読】根拠を明確にして話し合い、一人一人の感じ方や考え方の違いに気づいている。【話し合い】
第3次	11 ・ 13	⑧「6」の場面の後で、「兵十」が「ごん」のことを「加助」に話すとしたら、どんな会話になるかを考えて書く。 ⑨書いたものを読み合い、意見や感想を伝える。	⑧これまで学習してきたことを生かして書くよう指導する。	【書】書いたものを読み返し、よりよい表現になるよう、推敲している。【観察】 【書】書いたものを読み合い、よさを伝え合っている。【発言】
第4次	14	⑩新美南吉の他の作品を読み、100字程度で感想を書く。 ⑪書いた感想を交流する。 ⑫学習を振り返り、まとめる。	⑩読んだ作品の感想だけでなく、「ごんぎつね」と比較した感想も書かせるとよい。	【読】友達の感想を、自分の感想と比べながら聞き、違いに気づいている。【観察】

これは、教師用指導書（光村出版）に挙げられている「指導計画例」である。「学習活動」の中に「登場人物の行動や気持ちの変化を中心に詳しく読む」とあるが、文意を正確に捉えること、そして感じたことを話し合ったり書いたりすることで学びを深める単元であることが見て取れる。

「ごんぎつね」はこれまでも長く教科書に採択されてきたことからその実践報告も多く、最近のものでも次のような様々な取り組みがある。

黒柳（2017）は、「文章を読み味わい、ごんの気持ちを考えること」を単元の目標とし、グループ内での「他者」からの「問い直し」が「あらゆる言葉を表面化し、わずかなズレや差異に気づくことのできる空間を生む」ことの可能性について述べている。

伊藤（2017）は、「アクティブ・ラーニングの授業実践」として「対話を通して一人一人の考えの違いを受け止め、読みを広げる。(対話的な学び)」を取り入れた授業実践を報告している。

今村（2018）は、キーとなることば「つぐない」や「つまらない」「持ってやってやる」「ひきあわない」に着目させ、より深い読みを促す実践を報告している。この実践では、やはりクラスの中で他の児童とやりとりすることで、「他者に対する受容、共感、敬意、対話へ向かう姿勢」や「独りで追求する姿勢」を育みたいとしている。

これらの実践は、どれも自分で感じることをそのままにとどめず、他の児童との協働によって学びを深めようとしている。そこには当然介在する「ことばの力」があり、他者とのコミュニケーションによってその力をさらに伸ばそうという活動で授業が展開されるわけであるが、逆にそのように使えることばの力の基礎がないJSL児童にとってはついていくのさえ困難になる。

河合（2019）は、それまでの物語文によって主体的に読む力を育んできたその流れから、「目的を持って読む」ことを課題に設定している。具体的な活動としては、「ごんへ贈る兵十のお別れスピーチを作るという言語活動を中心に取り組む」ことで、「登場人物の心情の変化や、心の重なり合いを自分の言葉で表現し直し、創造的思考力を育んでいくことをねらい」として設定している。授業は子どもたちが「問い」を立てることから展開されている。この実践では、課題設定とされた「目的」やそれに至るまでに高度な言語活動がデザインされているため、

やはり相応の「ことばの力」が必要となる。

さらに、より高度な言語活動を目指した実践もある。寺島（2018）は、最後の一文「青いけむりが、まだつつ口から細く出ていました。」に着目し、読みの交流によって「多くの学習者が「象徴」について理解し、適切に象徴表現への意味づけができるという結果を得た」ことから、「象徴表現と物語の終わり方を考えさせる学習デザインには効果がある」と述べている。

このような実践報告を見ると、「ごんぎつね」が表 1 に示された 国語科の学年別目標に叶う題材（作品）であるということがわかる。

では、この「ごんぎつね」の文章自体を日本語教育の視点に立って見るとどのような特徴があるのか、その分析からどのような知見が得られるかを次に見て行きたい。

（2）「ごんぎつね」の分析方法

今回は、光村図書『国語 四下』の「ごんぎつね」本文すべてを分析対象とした。また、「教師用指導書」も適宜参照した。

まず、全 155 文を対象に、主に日本語教育の初級で扱われている文型、文構造、語彙（名詞、動詞）に着目して分析し、次に KH Corder を用いた「抽出語・共起ネットワーク」の分析を行った。

（3）「ごんぎつね」の分析結果

1) 文型分析

①「～ている」出現＝40ヶ所（155文中）

例) (下線筆者)

- ・ごんは、ひとりぼっちの小ぎつねで、しだのいっぱいしげった森の中に、あなをほって住んでいました。
- ・その中には、しばの根や、草の葉や、くさった木切れなどが、ごちゃごちゃ入っていましたが、でも、ところどころ、白い物がきらきら光っています。

日本語教育のいわゆる「初級文型」の中でも動詞の「て形」は重要な項目であるが、「ごんぎつね」には「～ている」が多出していることがわかる。「～ている」には、例えば「ご飯を食べています」のような動作の進行状態を表すものや、「電気がついてます」のように動作の結果が継続している状態を表すものが代表

的な用法としてある。一方、「Aさんは前も同じところで間違えている」のように経歴などを表す用法もあるが、「ごんぎつね」に現れる「～ている」は上記の例のように代表的な使い方のもものがほとんどであり、それによって情景描写や説明が行われていることがわかる。したがって、文型としてみた場合には「～ている」の導入、練習が終わっている初級半ばの日本語学習者であれば、この点についてはそれほど難易度が高いとはいえない。

- ②その他の「て形」:「～てある」(3)、「～ていく」(13)、「～てくる」(7)、「～てみる」(3)、「～ておく」(1)、「～てしまう」(2)、「～てやる」(3)、「～てくださる」(1) (※括弧内の数字は出現箇所数)

その他の「て形」の文型は上記の通りである。この中では「かけていきました／逃げていきました／走っていきました」など移動を表す「～ていく」が目立つが、どれも初級文型の中で扱われる範囲のものである。

③「受身形」5例「使役形」1例

例) (下線筆者)

- ・ただのときは水につかることのない、川べりのすすきや、はぎのかぶが、黄色くにごった水に横だおしになって、もまれています。(非情主語非情行為者受身文「現象受身型」)
- ・おかげでおれは、ぬすびとと思われて、いわし屋のやつにひどいめにあわされた。」と、ぶつぶつ言っています。
- ・かわいそうに兵十は、いわし屋にぶんなぐられて、あんなきずまでつけられたのか。(有情主語有情行為者受身文!?)
- ・だから、兵十は、おっかあにうなぎを食べさせることができなかった。(使役+ことができない(不可能))

初級文型の中で、「受身形」や「使役形」は後半もしくは終盤に扱われることが多い。それは動詞の活用形の複雑さもあるが、自他動詞や主語と動作主の関係など、文構造と文意がより複雑になるためである。しかしながら、「ごんぎつね」の中には、上記に挙げた計6例しか用いられていない。したがって、この文型がしっかり習得されていなくても、文意を個別に丁寧に解説すれば理解は可能であると考えられる。

- ④その他：・NというN ・～そう ・Nばかりする ・Vはず
 ・Vたにちがいない ・V(ない形)なけりゃよかった
 ・V(辞書形)よう ・A(い形容詞)くなる ・V(ない形)んのだよ。

その他、初級で扱われている文型のうち、上記のようなものが登場するが、いづれについても、多出しているわけではないため負荷が多いとは言い難い。

2) 文構造分析

①「連体修飾」や複雑な文構造

例) (括弧及び下線筆者)

- ・これは、「わたしが小さいときに、村の茂平というおじいさんからきいた」お話です。(「N1はN2です」+連体修飾)
- ・兵十は、「今までおっかあと二人きりで、まずしいくらしをしていたもので、」
「おっかあが死んでしまっは、」もうひとりぼっちでした。(複文+理由の「もので」+助詞「は」)

一方、文構造については第一文目から複雑である。「N1はN2です」という初級の中でも最も基本的な文型であっても、連体修飾節が加わることで、文自体も長くなり文意が取りづらくなる。日本語の場合には修飾語、句、節は被修飾語の前にくるため、どこからどこまでが、どこにかかっているのかを見極めることは、初学者の場合には難しい。また、2つめの例のように、複文の構造が理解できないと、「まずしいくらしをしていた」のはだれで、「ひとりぼっち」なのはだれかが、把握しづらい。

3) 語彙分析

①「名詞」難解語彙の多出

例)

- ・おとの様 ・きつね ・ひとりぼっち ・小ぎつね ・しだ ・森
- ・あな ・辺り ・村 ・いたずら ・菜種がら ・百姓家 ・うら手
- ・とんがらし ・もず ・つつみ ・すすき ・ほ ・しづく ・ただ
- ・川べり ・はぎ ・かぶ ・横だおし ・ぬかるみ道 ・はりきりあみ
- ・しば ・うなぎ ・きす ・びく ・土手 ・川上 ・下手 ・しまい
- ・横っ飛び ・ほんの木 ・いちじく ・かげ ・家内 ・お歯黒 ・かじ屋

- ・かみ ・秋祭り ・たいこ ・笛 ・のぼり ・いど ・よそ行き
- ・手ぬぐい ・かまど ・そうしき ・墓地 ・六地藏 ・屋根がわら
- ・ひがん花 ・きれ ・かね ・合図 ・そうれつ ・話し声 ・かみしも
- ・いはい ・さつまいも ・おっかあ ・とこ ・麦 ・物置 ・いわし
- ・安売り ・生き ・いせい ・おかみさん ・かご ・車 ・道ばた
- ・うら口 ・つぐない ・くり ・昼飯 ・茶わん ・ほっぺた
- ・かすりきず ・ひとり言 ・おかげ ・ぬすびと ・わし屋 ・め
- ・次 ・松たけ ・松虫 ・かた側 ・お百姓 ・後 ・ほんと ・木魚
- ・明かり ・ぼうず頭 ・お念仏 ・おきょう ・かげぼうし ・神様
- ・しわざ ・人間 ・お礼 ・なわ ・なや ・火なわじゅう ・火薬
- ・足音 ・戸口 ・土間 ・おまい ・けむり ・つつ口 / など

(※ 下線=教科書に脚注あり、二重下線=教師用指導書に注あり)

上記の例を見てもわかるように、教科書に脚注があるもの（下線）や教師用指導書に注があるもの（二重下線）以外にも、時代背景や文化的要素を含む語彙が非常に多いことがわかる。日常的な語彙ではないため、同様の生活経験がない現代の日本語母語話者児童にとってもこれらの語彙は理解が難しい。さらに時代背景や文化的要素が絡むため、単に JSL 児童の子どもの母語に訳せば理解が促せるというわけではなく、そもそも母語訳が難しい語彙もある。

支援の中では、担任の先生から国語の教科書のある文章の大意を JSL 児童の母語で訳して本人に伝えてほしい、と依頼されたこともあった。しかし、文化背景が異なる JSL 児童に対して母語訳をするのは簡単なことでもなければ国語科の目指すところでもないため、慎重に考えなければならない点である。

②「動詞」全 288 語中の複合動詞や難解語彙

例)

- ・(しだが) しげる ・(いもを) ほり散らかす ・(とんがらしを) つるす
- ・(とんがらしを) むしり取る ・(あなから) はい出る ・(水が) ます
- ・(すすきが) 横だおしになる ・(草の深いところへ) 歩きよる
- ・(着物を) まくし上げる ・(水に) ひたる ・(あみを) ゆすぶる
- ・(葉が) へばり付く ・(うなぎやきすをびくに) ぶちこむ

- ・(ふくろの口を) しぼる ・(魚を) つかみ出す
- ・(魚を川の中をめがけて) なげこむ ・(水の中へ) もぐりこむ
- ・(うなぎが) すべりぬける ・(頭をびくの中に) つっこむ ・どなり立てる
- ・(うなぎを) ふりすてる ・(うなぎの頭を) かみくたく ・追っかける
- ・(音が) する ・(のぼりが) 立つ ・(火を) たく
- ・(ひがん花が) さき続く ・(そうれつの者たちが) 見え始める
- ・(かみしもを) 着ける ・(いはいを) ささげる ・しおれる
- ・(頭を) ひっこめる ・(とこに) つく ・(うちの中へいわしを) 投げこむ
- ・(いわしをうちへ) ほうりこむ ・(ひどいめに) あう
- ・(あわれに) 思わっしゃる ・(足音を) しのぼせる ・(ごんに目を) 落とす
- ・(じゅうを) 取り落とす / など

上記に動詞の例を、共起語句と共に挙げた。初級の日本語教材には扱われていない語彙も多い。また、「ほり散らかす」「むしり取る」「はい出る」などをはじめとした複合動詞も多い。さらに、「(のぼりが) 立つ」のように、基本語彙「立つ」であっても、「S がのぼりを立てる→のぼりが立てられる」のような他動詞とは異なる形の自動詞の用法であるために、なぜ「のぼりが」「立つ」のかの説明を求められる可能性もある。母語話者児童であれば気にとめないようなことであっても、JSL 児童の場合には引っかかる可能性が内在している点には注意が必要である。

4) 「抽出語・共起ネットワーク」の分析

KH Corder の「抽出語・共起ネットワーク」機能を用いて語彙の関係を見たものが図 1 である。これを見るとどの語彙とどの語彙が共起しているか、またその頻度関係を視覚的に捉えることが可能となる。意味段落や場面ごとに文意を追って行く上で、ポイントとなる語彙とその周辺語彙を把握することは、語彙からの指導の上でも参考になるだろう。

例えば主人公の「ごん」と「兵十」を見ると、非常に近い関係で多く出てることがわかる。すなわち、常に両者が近い関係で、あるいは両者のやりとりで内容が展開していることがわかる。また、「ひとりぼっち」「つね」「いたづら」がつながっている点は、まさに「ごん」がなぜ「いたづら」ばかりしていたのが、

語彙のネットワークの中にヒントとして隠されていることが示されており、興味深い。

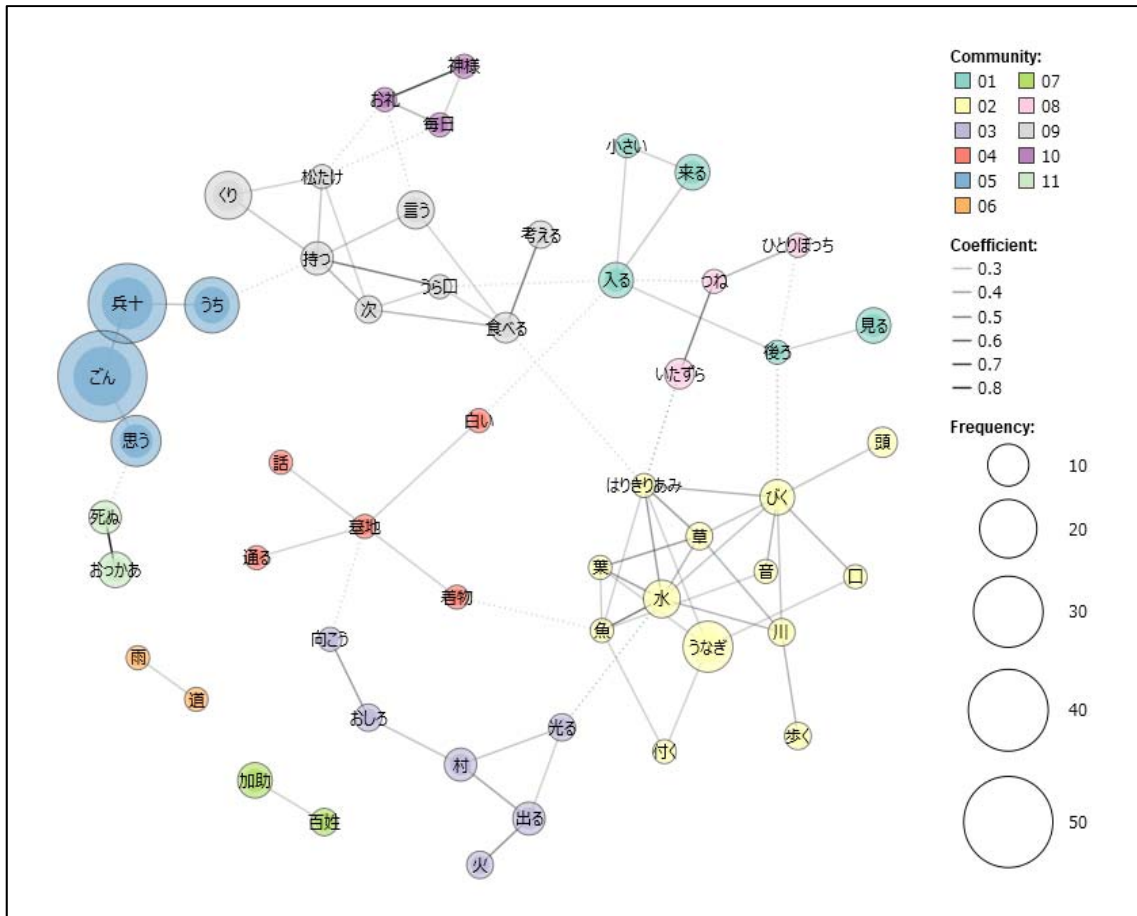


図1 「抽出語・共起ネットワーク」 (KH Corder)

(4) 「ごんぎつね」の分析結果のまとめ

- ・日本語教育におけるいわゆる“初級”文法や文型が多く用いられているものの、語彙の難易度が高く複雑な文構造もあるために、全体的に“難しい”文章であると感じられる
- ・この文章の「ことばを理解すること」「内容を理解すること」だけでも、文化的背景が異なるJSL児童にとっては負荷が高い
- ・国語科のめあて（考え、自分の意見を話す）のためには、技能レベルの日本語力だけではなく、思考言語としての日本語力の習得も必要である

4. 議論と今後の課題

教科書で扱われている文章を用いて国語科がどのような力を育もうとしているのかを日本語教育の視点に立って見ると、様々な課題があることに改めて気づかされる。母語話者児童であれば無意識に学ぶ文型を、JSL 児童の場合には意識的に学ばなければならない。今回取り上げた「ごんぎつね」に多出する「～ている」も、母語話者児童であれば感覚的につかめるものを、説明して理解させなければならない。しかしながら、国語科がこの単元で目指しているところは「～ている」の多様な使い方の習得でも、「～ている」を用いた情景描写の仕方でもない。そうであれば、内容理解を優先するために、実際教科書にも挿絵があるように、視覚的補助を用いて JSL 児童の理解を促すという方法も考えられる。しかし、ことばによって情景を理解させようという国語科の目的の前に、視覚的補助を用いてしまうのは、目指すところと相反するおそれもある。また、支援での JSL 児童の様子を観察していると、低学年であればあるほど、文型の導入や練習が必ずしも教科学習に直接は結びついていない面も見られる。

限られた言語力の中でも内容理解や音のリズム感を育もうとする試みは「リライト教材」⁴にも見られる。これは最終的には本文を“読む”ことを目的に、語彙や表現を段階的にコントロールして、JSL 児童の学びの負担を軽減し、意欲的に取り組ませるための工夫である。JSL カリキュラムの中で十分にコントロールされた学習環境であれば、この方法は非常に有効であると思われるし、実際に事例紹介も多数ある。また先に述べた JSL カリキュラムの中で培われた知見や、授業案などには参考になるものも多い。加えて「外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント DLA」⁵によって支援対象の JSL 児童の状態を正しく見極めた上で支援や指導を行うことができればより効果が上がることも期待できる。

しかし、筆者らが行っている支援においては先に述べたその性質上、一貫したカリキュラムが立てにくいといった実情もある。そのような中で今回の分析結果から考えられるのは、言葉として学んだ文型や表現の、国語科教材の中での位置づけや読み取りの方法、工夫についての課題である。教科書で扱われている文章を日本語教育の視点から分析することで、当該児童に取って既習、未習のものが明示できれば、限られた時間や枠の中でどのような支援が可能かが見えてくると思われる。また、それにより、単に JSL 児童の母語に訳すのではなく、母語

支援が必要なのか、必要であれば何を母語で支援すれば良いかも明確になってくるはずである。

そのような立ち位置から、今後も各学年の国語科の代表的な文章（作品）を分析し、それを元に大目標で述べたように、ワークシートのような補助教材の充実化を進めていきたい。

謝辞

本論文は 2019 年度しあわせ研究費（研究テーマ：JSL カリキュラムに向けた小学校国語科の母語支援について）の助成を受けたものです。また、「武蔵野大学しあわせ研究所 第 4 回 Happiness Meeting」（2019/09/18）においてポスター発表した内容を大幅に加筆修正して掲載しています。

注釈

- 1 文部科学省「かすたねっと」：<https://casta-net.mext.go.jp/>
- 2 「学習言語」：バトラー後藤裕子（2011）『学習言語とは何か—教科学習に必要な言語能力』に詳しい。
- 3 佐藤郡衛監修、今澤悌・齋藤ひろみ・池上摩希子（2005）『外国人児童の「教科と日本語」シリーズ 小学校「JSL 国語科」の授業づくり』スリーエーネットワーク, p2
- 4 「リライト教材」：光元聰江・岡本淑明（2016）『外国人・特別支援 児童・生徒を教えるためのリライト教材 改定 2 版』ふくろう出版 に詳しい。
- 5 文部科学省「外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント DLA」：https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1345413.htm

参考文献

- ・伊藤慎悟（2017）「第 4 学年 国語「ごんぎつね」（II 実践報告 アクティブ・ラーニングの授業実践 2）」研究紀要 / 東京学芸大学附属大泉小学校 Vol.28, pp.256-263.<http://ir.u-gakugei.ac.jp/handle/2309/148829>（2020 年 3 月 10 日閲覧）
- ・今村行（2018）「4 年うめ組「「ひきあわない」って言っているのに… 使用学

習材『ごんぎつね』(III 実践報告)」研究紀要 / 東京学芸大学附属大泉小学校 Vol.29, pp.115 -127. <http://ir.u-gakugei.ac.jp/handle/2309/150481> (2020年3月10日閲覧)

- ・河合晋司 (2019) 「子どもが主体的に作品に読み浸る, 国語科授業実践」京都教育大学教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要 第1号, pp.111-119. <https://www.kyokyo-u.ac.jp/Cece/1-13.pdf> (2020年3月10日閲覧)
- ・黒柳俊平 (2017) 「「他者」と対話し読みの創造を図る文学の授業づくり : 『ごんぎつね』を題材として」山形大学大学院教育実践研究科年報 Vol.8, pp.94-101. https://yamagata.repo.nii.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=4189&item_no=1&page_id=13&block_id=29 (2020年3月10日閲覧)
- ・寺島元子 (2018) 「「ごんぎつね」における象徴表現の問い」『国語科学習デザイン』第1巻 第1号, pp.10-20.
- ・村澤慶昭 (2017) 「江東区における年少者日本語教育支援の取り組み」『武蔵野大学グローバルスタディーズ研究所紀要 Global Studies 創刊号』 pp.67-76
- ・文部科学省「【国語編】小学校学習指導要領(平成29年告示)解説」「小学校学習指導要領解説」 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1387014.htm (2020年3月18日閲覧)