



東京学芸大学リポジトリ

Tokyo Gakugei University Repository

JSL児童の学習参加を促すための在籍学級における国語科授業：読解のためのスキルの活用を通して：
研究論文

| | |
|-------|---|
| メタデータ | 言語: Japanese 出版者: 公開日: 2021-08-06 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 逢坂,隆 メールアドレス: 所属: |
| URL | http://hdl.handle.net/2309/132272 |

JSL 児童の学習参加を促すための 在籍学級における国語科授業

— 読解のためのスキルの活用を通して —

The national language lesson in which JSL children can participate
in the mainstream classroom

逢坂 隆 (武蔵村山市立第四小学校)

Takashi AISAKA (Musashimurayama fourth elementary school)

<要約>

本研究では、JSL 児童が在籍学級の国語科授業に参加できるように、読解に関わるスキル（以下、読解スキル）の学習・活用を国語科授業に位置づけ、その有効性を検討した。

その結果、次のようなことが示唆された。

- ・言葉や表現形式に着目して文章を読み進める学習では、JSL 児童は読解スキルを活用することができ、その結果、授業に参加しやすくなる。
- ・言葉や表現形式に着目するだけでなく、文章の内容そのものを深く読み取っていく必要がある学習では、JSL 児童は読解スキルを活用することが難しくなり、授業に参加しづらくなる。
- ・文章の内容を深く読み取っていく力を高めるためには、まず言葉や表現形式に着目し読解スキルを活用して文章を読み進め、JSL 児童に自分なりの読み取りをさせることが重要である。その上で、文章の内容そのものを深く読み取っていく学習に臨ませるようにする。
- ・JSL 児童は発話を伴う授業参加ができなくても、日本人児童相互のやりとりを通して、自己の読みを深めたり修正したりすることができる。その結果、読みの力を高めることができる。

*キーワード：JSL 児童，在籍学級，読解のスキル，国語科授業への参加

1. はじめに

平成 19 年度の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が 5 人未満在籍している学校の割合は 78.3% と約 8 割を占めている（文部科学省，2008）。このような学校のほとんどは、日本語指導を担当する教員が特別に配置されておらず、学級担任等の教員や校長等の管理職が日本語の指導にあっている。また、教科の授業においては、日本語学習が必要な児童（以下、JSL 児童）は、個別の課

題を与えられたり、指導者が全体指導の合間に個別に指導したりしているのが実情だろう。

在籍学級で JSL 児童・生徒が教科等の学びに必要な日本語能力、すなわち学習言語能力を育てていくためには、授業への参加が不可欠な要素となる。授業に参加していくなかで、教科等の内容を日本語で学び、さらには学習の自律へとつながる「学び方」を学んでいくからである。

多くの児童は、学び方を 1 年生のときから段階的に学んできている。「学び方」として学

んだものもあろうし、さまざまな学習活動から帰納的に学んだものもあろう。児童はそれらの学び方を活用しながら学習に取り組んでいるのである。一方、JSL 児童の場合、学び方を意識的に指導しない限り身に付けるのは難しい。学習活動を通して帰納的に学び方を学ぶことも日本語能力が高くない JSL 児童にとっては極めて困難である。

そこで本研究では、学び方を在籍学級において指導することで JSL 児童が在籍学級の授業に参加できるようになるのではないかと考えた。国語科授業における学び方は、技能面から考えると読み方・書き方・話し方・聞き方に分けることができる。本研究では、その四つの技能の中でも「読み方」に焦点化し、「読解に関わるスキル（以下、読解スキル）」として具現化した上で児童に指導していくことにした。ここでいう読解スキルとは、文章の読み取り方を知識として理解し、それを活用できる能力のことである。

本研究においては、JSL 児童が読解スキルを活用していくことで在籍学級の国語科授業に参加していくことができるかどうかを検討していく。さらに、読解スキルの活用を促すための支援方策を探っていく。

2. 先行研究

在籍学級において JSL 児童が国語の授業に参加できるようにするための手立てとして有効なものには、清田（2001）による母語を活用した日本語指導、岡崎ら（2003）による「教科・母語・日本語相互育成学習」、光元（2002, 2003）によるリライト教材の活用、逢坂（2005）による言語技術を活用した学習が挙げられる。これらの学習は、JSL 児童を在籍学級から取り出して日本語教室などの場で行われている。ここでの学習の成果は、JSL 児童が在籍学級の授業に参加するとき効果的に作用していることが

明らかになっている。つまり、これらの実践は取り出しの授業と在籍学級の授業との連続性を踏まえたものである。

また、JSL カリキュラム（文部科学省 2003）は、「日本語指導と教科指導を統合し、学習活動に参加するための力の育成を目指したカリキュラム」として位置づけられている。その「学習活動に参加するための力」とは「教室の学習活動に参加するために必要な日本語の理解力であり、日本語による表現・伝達力である」としており、在籍学級での学習につながる日本語能力の育成も視野に入れて構成されている。この JSL カリキュラムによる実践は、多くの取り出しの授業において実現されている。

一方、取り出しの授業ではなく、在籍学級での一斉指導において JSL カリキュラムの考え方を生かした実践（大菅，2007）も行われている。その実践では、第 4 学年の文学的文章を扱っており、JSL 児童の内容理解を促すために、写真や挿絵、フラッシュカードの提示、色分けによる記述、動作化、視覚的に理解できるような板書などを学習文脈に沿って適切に配置している。また、JSL 児童の主体的な学習参加を促すために、話型の提示に加え、グループ内での話し合い方法を示し、選択式の解答も準備している。

在籍学級の授業は取り出しの授業とは異なり、日本語そのものに焦点を当てて学習を進める時間がほとんどない。しかも、指導者が設定している学習目標は JSL 児童にとってかなり高度なものとなる。さらには、日本語教室等の学習の場が設置されていない学校では、先行学習を行うことができない。JSL 児童にとっては何の下準備もなく授業に臨むわけである。だからこそ、上の大菅（2007）の実践にも見られるように、JSL 児童が授業に参加できるよう文章の理解を促す支援や表現支援を授業のさまざまな局面に配置しておくのである。

本研究では、文章を読み取っていく方法、すなわち読解スキルを在籍学級の授業の中で指導していくようにする。そのスキルを活用することでJSL 児童は文章を読み取ることができ、その結果として授業に参加できるようになると考えたからである。

このようにスキルに焦点を当てて学習を展開していく授業は、国語教育では言語技術教育として行われている。ここでいう言語技術とは、文章表現の理論を踏まえた「読み方・書き方」、音声言語表現の理論を踏まえた「話し方・聞き方」を指している（鶴田，1995）。ある教材文を通して言語技術を学んだ児童は、他の教材文においてもその言語技術を応用し読み進めることができるようになる（渋谷，1999）。このように言語技術の指導は、国語の力を向上させるだけではなく、自律した学び手を育てていることにもなると思われる。言語技術というスキルに焦点を当てた学習は、日本語母語話者児童にとっても有益な学習なのである。

また、先に述べた「JSL カリキュラム」（文部科学省，2003）においてもスキルに着目した学習が組織されている。例えば、教科志向型JSL カリキュラムの国語科（以下、国語科JSL カリキュラム）では、国語科の学習に参加する上で必要な基本的技能を「学習スキル」という形で具現化を試みている。このようにスキルに焦点を当てた方法論は、どの単元、教材にも応用できる可能性がある。ただし、国語科JSL カリキュラムでは、学習スキルのほとんどを学習指導要領の「内容」レベルで記しており精緻化はされていない。

本研究においては、国語科の学習スキルの中でも「読む」ためのスキル、すなわち読解スキルに着目する。さらに、読解スキルのなかでも「キーセンテンスの抽出」および「特定の事実（時、出来事、人、場所など特定の観点に立った事実）の読み取り」の二つに焦点化し、JSL

児童がそれらのスキルを活用することで在籍学級の授業に参加できるようになるか検討していく。

3. 実践の概要

3.1. 対象児童と指導体制

(1) 対象児童

対象児童は、チュニジア人の父親と日本人の母親をもつ小学校第3学年のJSL 児童である。小学校における日本語学習歴は1年8か月であるが、母親が日本人ということもあり家庭では日本語で話すことが多く、生活言語能力は高い方である。

対象児童の国語科に関わる実態は、担任の話によると次の通りである。

在籍学級での国語科の学習では表面的な理解にとどまることが多く、やや困難な課題になると話し合いには参加できなくなる。そのためか、学習に集中できないこともあり、担任から注意されることが多い。また、対象児童の能力に応じた学習課題の場合は挙手して発言することもあるが、それは授業の「導入」段階あるいは「展開」の初期段階までで、次第に課題が難しくなってくると発言がなくなってくる。作文など書くことについても簡単な文章は書くことができるが、まとまりのある筋道を考えた文章を書くことはできない。

(2) 指導体制

本実践では筆者および学級担任のT・T（ティームティーチング）による指導を行った。筆者はT1として授業を主導し、学級担任はT2としてT1が一斉指導中に個別指導を行うという体制である。なお、個別指導は対象児童に焦点化して行うのではなく、学習につまずいている全児童を対象に行うという方針のもとで行われた。

3.2. 在籍学級の学習目標・教材

(1) 学習目標・習得させたい読解スキル

| 学習目標 | 習得させたい読解スキル |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> 中心となる語や文をとらえ、文章を大まかにまとめて読み取ることができる 観点ごとに内容を読み取ることができる | <ul style="list-style-type: none"> キーセンテンスを抜き出すことができる 特定の事実（時、出来事、人、場所など特定の観点に立った事実）の読み取り方が分かる |

※ JSL 児童についても同様な目標とする。

(2) 教材

- 宮本袈裟雄「年の始まり」小学校国語3年下巻、学校図書

3.3. 指導計画

| 時 | 学習活動 | 読解スキル |
|---------|--|--|
| 1 | <ul style="list-style-type: none"> ○題名を読み、年の始まりの風物や行事について知っていることを発表する ・全文を通読する ・新出漢字、読み替え漢字を学習する | |
| 2 | <ul style="list-style-type: none"> ・全文を通読する ○初めて知ったことや考えたこと、疑問に思ったことを書き、発表する ・新出漢字、読み替え漢字、難語句を学習する | |
| 3 | <ul style="list-style-type: none"> ○基本的な文章構成を学習した上で、意味段落の構成を考える ○話の内容の大体を理解する | <ul style="list-style-type: none"> ・キーセンテンスの抽出 |
| 4 | <ul style="list-style-type: none"> ○意味段落1を音読し、「年の始まり」に行われるさまざまな行事のもつ意味や願いについて読み取る ・年の始まりは「松の内」「小正月」「立春」の三つの視点からとらえられることを読み取る | <ul style="list-style-type: none"> ・キーセンテンスの抽出 ・特定の事実の読み取り ・特定の事実の読み取り |
| 5 | <ul style="list-style-type: none"> ○意味段落2を音読し、「わか水」はどのような水のことを「どこで」「いつ」「誰が」などの観点ごとに読み取る | <ul style="list-style-type: none"> ・キーセンテンスの抽出 ・特定の事実の読み取り |
| 6 | <ul style="list-style-type: none"> ○意味段落3を音読し、「火祭り」について「どこで」「いつ」「誰が」などの観点ごとに読み取る ・「火の持っている大きな力」とはどのようなものかを読み取る | <ul style="list-style-type: none"> ・キーセンテンスの抽出 ・特定の事実の読み取り ・特定の事実の読み取り |
| 7 | <ul style="list-style-type: none"> ○意味段落4を音読し、子どもたちが家々を回って歩く行事について「どこで」「いつ」「誰が」などの観点ごとに読み取る ・「なる木ぜめ」「鳥追い」「もぐら打ち」に共通する願いを読み取る ・新潟県と長崎県の「もぐら打ち」の違いを読み取る | <ul style="list-style-type: none"> ・キーセンテンスの抽出 ・特定の事実の読み取り ・特定の事実の読み取り ・特定の事実の読み取り |
| 8 | <ul style="list-style-type: none"> ○意味段落5を音読し、「節分」について「どこで」「いつ」「誰が」などの観点ごとに読み取る ・自分たちの「節分」の行事と比較する | <ul style="list-style-type: none"> ・キーセンテンスの抽出 ・特定の事実の読み取り |
| 9 10 | <ul style="list-style-type: none"> ○意味段落6を音読し、年の始まりの行事に子どもが活躍するものが多い理由を読み取る。 ・これまでまとめてきたワークシートをもとにしながら文章構成を確認し、その効果に気づく ・これまでの学習を振り返り、印象に残ったことや思ったこと、考えたことなどをまとめる | <ul style="list-style-type: none"> ・キーセンテンスの抽出 ・特定の事実の読み取り |

3.4. 読解スキル活用のための読み方支援

JSL 児童が授業に参加しやすくなるための一つの手立てとして、学習の段階化がある。難易度が段階的に高まっていくように発問や小刻みな課題提示を行うことで、JSL 児童にとって参加しやすい学習展開となっていくのである。

本研究では、井上（1983）が示した次のような三つの読みの段階を参考にして読みの段階化を図ることにした。

- ①文字づらの、表面的な理解→②内容の理解→
③評価・批判・鑑賞

この三つの段階のうち、「①文字づらの、表面的な理解→②内容の理解」の段階をもとに、読解スキルを活用するときの読み方として次のような読みの段階を設定した。

まず、「①文字づらの、表面的な理解」に相当するものとして、「言葉・形式に着目した読み」の段階を設定した。これは、特定の言葉や表現形式に着目して、どこに何が書いてあるのかを知る読み方である。例えば、「松の内はいつですか」という学習課題に対しては、本文中から「松の内」という言葉を探し出し、その言葉の周辺に書かれている叙述から松の内の期日が書かれている文を読み取っていくというものである。

次に、「②内容の理解」に相当するものとして、「内容に着目した読み」の段階を設定した。これは文字通り、読み取りたい叙述の内容を理解したり、あるいは一定の基準に基づいて判断したりする読み方である。この段階の読みでは、語彙や文法、背景知識などさまざまな要素が影響してくると思われる。

読解スキル「キーセンテンスの抽出」や「特定の事実の読み取り」を活用する際には、まず「言葉・形式に着目した読み」を行い、その読み方だけでは読み取れない場合は、次の段階の「内容に着目した読み」へと移ることになる。

このように読みの段階化を図ることで、JSL 児童にとっては認知的負荷が段階的に高まっていくことになり、そのぶん学習参加もしやすくなると思われる。

4. 分析方法

本実践の分析には 2007 年 12 月に実施した 在籍学級（児童数 25 名）における国語科授業全 10 時間分の次のデータを使用した。

- ・録音およびそれを文字化したもの
- ・VTR 映像
- ・ワークシート
- ・学級担任へのインタビューおよびそれを文字化したもの

分析に当たっては次の観点を設け、対象児童の学習参加状況を検討した。

- 1) 対象児童が読解スキルをどのような場でどのように活用しながら授業に参加しているか
- 2) 読解スキル活用のための読み方支援は有効であったか

5. 実践の結果

本節では、本実践で取り上げた読解スキル (1)「キーセンテンスを抜き出すことができる」、(2)「特定の事実の読み取り方が分かる」のそれぞれについて実践の結果を検討していく。

5.1. 読解スキル (1)「キーセンテンスを抜き出すことができる」

ここでは、キーセンテンス抽出の学習をどのように進め、その結果、対象児童がどのようにキーセンテンス抽出のスキルを活用しているかをみていく。

5.1.1. 意味段落「はじめ（序論）」でのキーセンテンス抽出

はじめに、キーセンテンスの抽出方法を理解させるために、ワークシートに示したキーセン

テンスの探し方（図1）をもとに説明を行った。キーセンテンスの抽出にはキーワードの知識も必要になってくるため、キーワードの探し方についてもワークシート（図2）をもとに説明を加えた。その後、意味段落「はじめ（序論）」のキーセンテンスの抽出を行った。

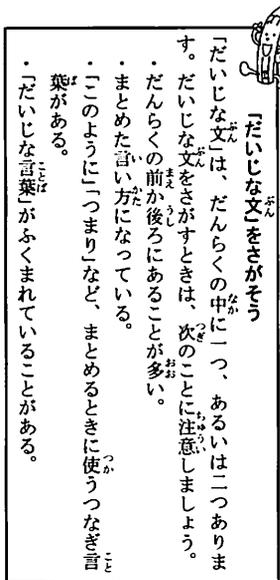


図1 大事な文を探そう

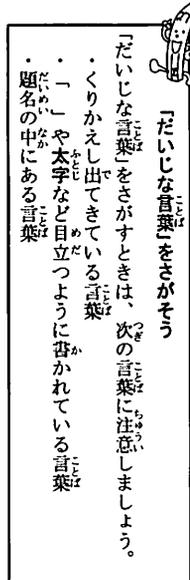


図2 大事な言葉を探そう

意味段落「はじめ（序論）」において、児童から出されたキーセンテンスの候補は次のとおりである。

- ①秋も深まり、年のくれが近づくと、新しい年をむかえるじゅんぴが始まります。(5名挙手。対象児童も挙手)
- ②正月には、一年の始まりをいわう行事があります。(正答) (2名挙手)
- ③そして、正月の行事は、年の始まりに当たって年神様をむかえ、一年の安全と幸福をいのるために行われるのです。(7名挙手)

これら三つの候補の中からキーセンテンスを絞り込んでいくために次の二つの読み取りをステップを踏んで行っていった。

- 1) キーワードが含まれているかどうか確かめる（言葉・形式に着目した読み）
- 2) 段落のトピックを端的に表現した文、すなわち統括文になっているかどうかを確かめる（内容に着目した読み）

次のケース1は、キーワード「年の始まり」が含まれているかどうかを確認しているときのやりとりである。ここでのやりとりは、キーワードを探すという「言葉・形式に着目した読み」に基づいている。

ケース1 (2時間目) 対象児童：A, 日本人児童：C, 指導者：T

- 1 T : どれが大事な文かを考えていきましょう。まず、大事な言葉が入っているかどうか。大事な言葉、今すぐ分かるのは、「年の始まり」、題名の中に使われている言葉が入っているかどうか、見て下さい。入っていないのはどれでしょうか
- 2 C₁ : 「秋も深まり」入っていない。
- 3 C₁ : 「正月には」も微妙に入っていない。
- 4 C₂ : ちょっと入ってる。
- 5 C₁ : 「始まり」だから微妙に入ってる。
- 6 T : 入ってる？ ちょっとでも入っていればOK。
- 7 C₃ : 入ってる。
- 8 T : 「そして、正月の行事は」、これは？
- 9 C₁ : 「年の始まり」って入ってる。
- 10 T : え？
- 11 C₁ : 「年の始まりに当たって」って入ってる。
- 12 T : ああ、入ってるね。

まず指導者が「年の始まり」はキーワードであることをおさえ、その「年の始まり」が候補の文に含まれているかどうか確認するよう児童に促した（発話1）。その後のやりとりは、候補の文の中に「年の始まり」が含まれているかどうかを確かめるやりとりが続いている（発話2～12）。この段階では、文の内容そのものを読み取る学習は行われていない。

上のようなやりとりの結果、キーセンテンス

は次の二つに絞られた。

- ①正月には、一年の始まりをいわう行事があります。(正答)
- ②そして、正月の行事は、年の始まりに当たって年神様をむかえ、一年の安全と幸福をいのるために行われるのです。

次のケース2は、統括文になっているかどうかを確認しているときのやりとりである。統括文になっているかどうかを確認するには、内容を読み取ったり、複数の文を比較したりする必要がある。したがって、この段階は「内容に着目した読み」の学習となる。

ケース2 (2時間目) 対象児童：A, 日本人児童：C,
指導者：T

- 1 T：「正月には、一年の始まりをいわう行事があります」と、もう一つ「そして、正月の行事は、年の始まりに当たって年神様をむかえ、一年の安全と幸福をいのるために行われるのです」がありますね。どっちが、まとめた言い方で書いてある？つまり、どっちが詳しくない？
(数秒の沈黙)
- 2 T：詳しく書かれていない方はどっち？ 右(正月には、一年の始まりをいわう行事があります)？ 左(そして、正月の行事は、年の始まりに当たって年神様をむかえ、一年の安全と幸福をいのるために行われるのです)？
- 3 C₁： 右(「正月には、一年の始まりをいわう行事があります」)
- 4 対象児も含む1/3の児童：(口々に) 右
- 5 T： じゃあ、これも両方手を挙げてもらうよ。右だと思う人？
(ほとんどの児童が挙手)
- 6 T： はい、では、左。
(誰も挙手しない)

上のケース2では、二つの文のうち、どちらが「まとめた言い方」(発話2)になっているか、すなわち統括文になっているかどうかを

検討させている(発話1, 2)。ケース1で示した「言葉・形式に着目した読み」とは異なり、文そのものの内容を検討したり複数の文を比較したりする「内容に着目した読み」が要求されているため、そのぶん難易度は高くなっているといえよう。上のケース2では、ほとんどの児童が二つの文のうち「正月には、一年の始まりをいわう行事があります。」の方が統括文であると分かったようだ(発話5, 6)。

以上のようにキーセンテンスの抽出の学習では、まずキーワードを探すという「言葉・形式に着目した読み」を行い、その後、統括文になっているかどうか確かめるために「内容に着目した読み」を行った。このような段階的な学習活動を通してJSL児童を含む児童らはキーセンテンスにはキーワードが含まれており、さらに統括文になっていることを学習したことになる。

5.1.2. 意味段落「なか(本論)」のキーセンテンスの抽出

次に、意味段落「なか(本論)」のキーセンテンスを抜き出す学習を行った。児童からは次の二つの候補が出された。

- ①年の始まりの行事には、さまざまなものがあります。(正答)
- ②元日の朝早く、井戸やいずみからくむ水を「わか水」といいます。

どちらがキーセンテンスかを考えている場面が次のケース3である。

ケース3 (3時間目) 対象児童：A, 日本人児童：C,
指導者：T

- 1 T： さ、どっちが正しいかな？
- 2 A： う～ん、悩んじゃう。

- 3 A : 「年の始まりの行事にはさまざまなものがあります」(※板書の正答文を読む)。こっち、こっち、左じゃないと思う(※黒板に二つの文が書かれており、そのうちの左を指している)。
- 4 T : なぜ、そう思う？
- 5 A : なんか、行事…
- 6 C₁ : 題名にある「年の始まり」って書いてあるから。
- 7 A : あ〜、そうだなあ。
- 8 C₂ : 右。右。
- 9 C₃ : 右、
- 10 A : おれも右。おらも右。

正答の文を指摘するなど能動的に学習に参加している対象児童であるが、指導者がキーセンテンスだと考えた根拠を問うと、「なんか、行事…」(発話5)と言いよどんでいる。キーセンテンスは分かっているが、なぜそれがキーセンテンスなのかを言語化できないのである。

その後、日本人児童が「題名にある『年の始まり』って書いてあるから」(発話6)と「年の始まり」というキーワードに着目した意見を述べた。この日本人児童の発話を聞いた対象児童は「あ〜、そうだなあ」(発話7)と納得している。これは、キーセンテンスにはキーワードが含まれており、「年の始まり」はキーワードの一つであるという前時(2時間目)の学習を想起したことを意味していると思われる。

ケース3でのキーセンテンスの抽出は、キーワードが含まれているかどうか判断基準になっている。つまり、「言葉・表現に着目した読み」が行われているのである。この段階の対象児童は、日本人児童の発言(発話6)の意味が分かり(発話7)、自分の意見も表明していることから(発話10)、発話を伴う授業参加をしているといえるだろう。

5.1.3. 意味段落「まとめ(結論)」のキーセンテンスの抽出

次のケース4は意味段落「まとめ(結論)」のキーセンテンスの抽出場面である。なお、このケースの中で対象児童が「ほとんどの人が座ったよ」と発話しているが、これは指導者が次のような発表のスタイルを取っているからである。

- 1) 意見を言いたい児童は起立する
- 2) 指導者が指名する
- 3) 指名された児童は意見を述べ、着席する
- 4) その意見と同意見をもっている児童も着席する

ケース4(3時間目) 対象児童:A, 日本人児童:C,
指導者:T

-
- 1 T : では、発表できる人、立って下さい。今度は真ん中の列からですね。A君。はい、どうぞ。
- 2 A : 年の始まりには
- 3 T : うん、年の始まり
- 4 A : の行事には、子どもたちの、う〜んと何だっけ。活躍や、活躍するものがたくさんあります。
(対象児童だけではなく、大部分の児童も着席した)
- 5 A : (隣の児童に)ほとんどの人が座ったよ。ほとんどの人、座った。一気に座った。
- 6 C₁ : カンニングしたの？
- 7 A : やんないよ。

ケース4では、これまでとは異なる対象児童の姿を見ることができた。それは、自分の考えを発表しようとして起立したことである。担任の話によると対象児童は自分の考えに自信がないと挙手したり発表したりしないという。ここから対象児童は自分の考えに自信があったことが推測される。

対象児童は、読み間違いをしながらも自分の考えたキーセンテンスを発表することができた(発話4)。その後、多くの日本人児童が着席したのを見て、「ほとんどの人が座ったよ。ほとんどの人、座った。一気に座った」と嬉しそうに隣席の児童に発話している(発話5)。対象

児童にとっては自分の意見が多くの子供から支持される経験がありません(担任の話)、なおさら嬉しかったのではないだろうか。

対象児童の隣席の児童 C₁ は、対象児童に「カンニングしたの？」(発話 6) と述べており、対象児童が独力でキーセンテンスを抽出したのか疑っている。対象児童が発言したとしてもその多くは誤答であることが多い(担任の話)、隣席の児童 C₁ からそう言われてしまったのであろう。

この意味段落「まとめ(結論)」で児童から出されたキーセンテンスの候補は次の三つである。

- ①年の始まりの行事には、子どもの活やくするものがたくさんあります。(対象児童が発表した意見。正答)
- ②そして、子どもたちが、新しい年をむかえる行事の主役にふさわしいと考えられてきたからです。
- ③これは、子どもたちの心のきよらかさが、神様に近いものと考えられてきたためです。

これら三つの候補を巡って、どれが正しいキーセンテンスなのかを話し合った。

ケース 5 (3 時間目) 対象児童：A、日本人児童：C、指導者：T

- 1 T： 3つ出ました。はい、意見、言える人？ はい、どうぞ。
- 2 C₁： さっきと同じなんだけど、「年の始まり」という題名が書いてあるから。
- 3 A： うん、そう。
- 4 T： 題名が根拠である。はい、どうぞ。
- 5 C₂： 「子どもたちの活やくするもの」、詳しく書いてないから。
- 6 C₃： なんで活躍してるか
- 7 T： ああ、なんで活躍してるか、詳しく書いてないから。
- 8 C₄： 言われたあ！
- 9 T： ほかは？

- 10 C₅： 3番目の、「これは、子どもたちの心のきよ？
- 11 T： きよらかさが
- 12 C₆： 「きよらかさが、神様に近い」まで、なんていうんだろう。説明…
- 13 T： これは、説明…
- 14 C₆： なんかねえ、「子どもたちの心のきよらかさが、神様に近い」はすごいわかりやすいし、いいと思う。
- 15 T： いいと思う？ これかもしれないということね。
- 16 C₇： え？ でも、だって大事な文は分かりやすくないで済むよ。
- 17 C₈： 分かりやすくない
- 18 C₇： だってさあ、大事な文って分かりやすく書いてんじゃなくて、だいたいこのまとめの文が書いてあることなんだから、それじゃないと思うよ。
- 19 T： はい、じゃあ、もうそろそろ、意見はいいかな。ではね、答え、一番いいのは…(「年の始まりの行事には、子どもの活やくするものがたくさんあります」を丸で囲む)
- 20 A： やったあ。

日本人児童が「年の始まりの行事には、子どもの活やくするものがたくさんあります」という文は、「年の始まり」という言葉が含まれているためキーセンテンスであることを主張した(発話 2)。それに関して、対象児童は「うん、そう」(発話 3) と同意している。ここから、対象児童もキーセンテンスには「年の始まり」という言葉が含まれていることを理解していることが分かる。

ところが、対象児童が発話を伴う学習参加をしているのは上の発話 3 までである。発話 5 から発話 18 まで対象児童は一切発話していない。その間、何について話し合われたかをみてもみる。

まず、日本人児童から「『子どもたちの活やくするもの』、詳しく書いてないから」(発話 5) と具体文ではなく統括文であることを示唆する意見が出されている。これもキーセンテンスかどうかを判断するための根拠の一つであった。

また、日本人児童 C₆ が「これは、子どもたちの心のきよらかさが、神様に近いものと考えられてきたためです。」について「すごいわかりやすい」文であると主張（発話 14）している。これに対して、他の日本人児童 C₇ が「大事な文って分かりやすく書いてんじゃないくて、だいたいのまとめの文が書いてあることなんだから、それじゃないと思うよ」（発話 18）と述べ、キーセンテンスは統括文になっていることを再度述べている。

このように発話 5 から発話 18 までは、統括文に関わる内容が話し合いのトピックに挙げられている。統括文かどうかを読み取るためには、文の内容を理解したり、あるいは他の文と比較したりする必要があり、これは「内容に着目した読み」にあたる。対象児童にとっては難易度の高い読み取りが要求されていたのである。そのため、発話を伴う学習参加ができなかったのではないかと考えられる。一方、発話 2, 3 ではキーワードが含まれていることを確認する「言葉・形式に着目した読み」だったため、対象児童にとっても分かりやすく、発話を伴う参加が可能になったと考えられる。

5.2. 読解スキル (2) 「特定の事実 (時, 出来事, 人, 場所など特定の観点に立った事実) の読み取り方が分かる」

ここでは「特定の事実の読み取り方」について、どのように学習を進め、その結果、対象児童はどのように授業に参加していったのかをみていく。

5.2.1. 「言葉・形式に着目した読み」に基づく学習

ここでの学習課題は、①「松の内はいつからいつまでか」②「一月一日から七日までは、何が立ててある期間か」というものである。この課題を解決するためには、次に示す文から必要

な事柄を読み取らなければならない。

今は、一月一日から七日まで、つまり門松の立ててある期間を「松の内」とよんで、正月と考えています。(教材文 p. 27 l.1~1.4)

この文から学習課題の答えを読み取ると①「一月一日から七日」、②「門松」となる。

次のケース 6 では、特定の言葉に着目して必要な事柄を読み取っている場面である。

ケース 6 (4 時間目) 対象児童：A, 日本人児童：C,
指導者：T

- 1 T: 質問します。さっきの大事な言葉の一つ目、松の内は、いつからいつまでなんでしょうか? (問) 分かった人?
(日本人児童 2 名が挙手)
- 2 T: あのね、「松の内」って言葉、先にぱっと探すんだよ。その近くを見てごらん。書いてある。必ず書いてある。
(対象児童を含む 2/3 の児童が挙手)
- 3 T: 見つけた人、増えてきたね。じゃあ、手を挙げている人、全員で言います。いい? いくよ。さん、はい。
- 4 対象児童を含む 2/3 の児童: 1月1日から7日まで
- 5 T: で、いいですね。1月1日から7日まで。で、そのあと、「つまり」って書いてあるね?
- 6 A: うん。
- 7 T: まとめると、あるいは、他の言い方をすると、という意味ですね。何が立ててある期間と書いてありますか?
(日本人児童 5 名が挙手)
- 8 T: 見てごらん。「つまり」って言葉の近くを見てごらん。頭の中で考えちゃだめだよ。教科書を見て考えるんだよ。
(対象児童を含む半数の児童が挙手)
- 9 T: またいっぱいになったねえ。じゃあ、でっかい声で言おう。さん、はい。
- 10 対象児童を含む半数の児童: 門松
- 11 T: はい、いいですね。門松の立ててある期間。

指導者が児童に課題を提示したところ、ほとんど手が挙がらなかった (発話 1)。児童の様子を見ると、対象児童を含む 5, 6 名の児童は

教材文を見ないで考えていた。そこで、指導者が『松の内』って言葉、先にぱっと探すんだよ』（発話2）と話し、教材文を見る際は読むのではなく「松の内」を探すとすることを教えている。その結果、対象児童は教材文の中から「松の内」を探し出し、その周辺に書かれてある松の内の期間を読み取ることができた。

また、「一月一日から七日まで」を言い換えると「門松の立ててある期間」になることを読み取らせるために、指導者が「つまり」という言葉の意味を説明した上で（発話7）、「何が立ててある期間と書いてありますか？」（発話7）と発問している。ところが、日本人児童が5名しか挙手していないのを見て、再度、『つまり』って言葉の近くを見てごらん。頭の中で考えちゃだめだよ。教科書を見て考えるんだよ』（発話8）と「つまり」という語句に着目させて読み取らせようとしている。その結果、対象児童は「門松」を読み取ることができている（発話10）。

特定の言葉に着目させ、それを本文中から探し出すという学習活動は、対象児童にとって参加しやすい活動である。さらに、その特定の言葉の周辺には読み取りたい内容が書かれていることが多く、そこから課題解決に必要な事柄を読み取ることができる。このように「言葉・形式に着目した読み」は、対象児童にとって理解しやすい読み方だといえるだろう。

5.2.2. 「言葉・形式に着目した読み」から「内容に着目した読み」へ移行した学習

ここでの学習課題は、「小正月はいつか」というものである。児童は次の文章から小正月の期日を読み取ろうとしていた。

そのほか、一月十一日ごろからじゅんびに入
って、十四日・十五日を中心にいろいろな行事

を行う期間があります。これを、ふつう、「小正月」といいます。これは、昔の人が、一月一日からおよそ一か月間の長い間を、正月と考えていたなごりです。（教材文 p.5 l.5～p.6 l.1）

上の文章から学習課題の答えを読み取るためには、まず「一月十一日ごろからじゅんびに入って、十四日・十五日を中心にいろいろな行事を行う期間」という叙述に着目する必要がある。さらに、この叙述から「一月十一日ごろから」は「じゅんび」期間のため小正月には含めないことを読み取った上で、「十四日・十五日」が小正月の期間であると読み取っていく必要がある。つまり、ここでの読み取りは、まず「小正月」という言葉に着目し、その周辺に書かれている「期日を表す言葉」を探すと「言葉・形式に着目した読み」を行う。次に、小正月の期日について書かれた文の中から小正月の期日だけを読み取るという「内容に着目した読み」を行っていくことになる。

本節では、対象児童が指導者の支援を受けながら「言葉・形式に着目した読み」を行い、その後、日本人児童の「内容に着目した読み」に基づく意見を聞いて自分の考えを修正し、正しく読み取っていくまでの過程をみていく。

次のケース7は、対象児童が指導者の支援を受けながら「言葉・形式に着目した読み」を行っている場面である。

ケース7（4時間目） 対象児童：A、日本人児童：C、
指導者：T

-
- 1 T： 小正月でしょ？ この近くを書いてあるはずだよ。
2 A： 行事？
3 T： う～ん、小正月でしょ？ いつからいつまで？ こうず～っと読んでみてごらん。
4 A： 1月、1か月間。

- 5 T: まだ続いてるでしょ? ここで終わってるね。じゃあ、その前はどうか? 小正月、「これをふつう小正月といいます」。この前にも文章があるね。どっから始まって?
- 6 A: ここ。
- 7 T: こっから始まってよ。ね。よく読んでごらん。
- 8 A: 1月11日頃から準備に入って、14日、15日を中心にいろいろな行事を行う。

指導者はまず対象児童に「小正月」という言葉に着目させ、その近くに小正月の期日が書いてあることを示唆した(発話1)。ところが、対象児童は「行事?」(発話2)と述べ、期日を表している言葉ではないものを指摘した。そこで指導者は、「いつからいつまで?」と期日に着目するよう対象児童に話した後(発話3)、「こうず〜と読んでみてごらん」と読む場所を示した(発話3)。すると、対象児童は「1月、1か月間」と答え、期日を表す言葉に着目できるようになった(発話4)。そこで指導者は、「小正月」が記されている文の前に書かれている文にも目を通すように話し、対象児童から離れた(発話7)。その後、対象児童は、小正月の期間が書かれている「1月11日頃から準備に入って、14日、15日を中心にいろいろな行事を行う」という文を音読している(発話8)。

以上の学習から対象児童が読み取った内容は、次のケース8で示すように「1月11日から15日」(発話4、5)である。

ケース8(4時間目) 対象児童:A, 日本人児童:C,
指導者:T

- 1 T: では、発表してもらいます。どうぞ。
- 2 C₁: 1日から5日まで。
- 3 T: 1月1日から5日まで、ね。(板書)次の人。
- 4 C₂: 1月11日から15日。
- 5 A: ああ! もう、言われたあ!

最終的には、児童から次のような小正月の期日が出された。

- ①1月1日から5日
②1月11日から15日まで
③1月14日から15日(正答)
④1月15日から31日まで
⑤1月11日と14日、15日

そこで指導者は次のケース9のような説明を行うことによって小正月の期日が示されている文に児童が着目できるようにした。

ケース9(4時間目) 対象児童:A, 日本人児童:C,
指導者:T

- 1 T: 「小正月」と書いてあるところを指さしてごらん。
- 2 A: (隣席の児童に)こっちだよ、こっち。(※小正月の場所を教える)
- 3 T: この文は、どこから始まっているかというと、「これを、ふつう、小正月といいます。」からだよね?
- 4 複数のC: うん
- 5 T: 「これを」って書いてあるから、その前を指しているね。「これ」っていうのはね。前を指してるんだよ。小正月は、その前も関係ありそうだ。
- 6 A: あるよ。
- 7 T: その前の文をざあっと見ていきます。「そのほか、
一月十一日ごろから
- 8 A: 一月十一日ごろから
- 9 T: じゅんびに入って、十四日・十五日を中心にいろいろな行事を行う期間があります。これを、ふつう、「小正月」といいます。
- 10 C₁: ああ!
- 11 T: これでもう、わかった?
- 12 C₂: うん、わかった。
- 13 C₃: わかった。ひらめいた。

指導者が「これを」(発話5)という指示語に着目することによって、児童が「そのほか、一月十一日ごろからじゅんびに入って、十四日・十五日を中心にいろいろな行事を行う期間があります。」の文に着目できるようにした。その結果、「1月1日から5日」「1月15日から31日まで」を支持する児童がいなくなり、残され

たのは「1月11日から15日まで」「1月14日から15日」「1月11日と14日、15日」となった。

この時点で児童がどの意見を支持しているかを挙手させて確認したところ、「1月11日から15日まで」(7名)、「1月14日から15日」(8名)、「1月11日と14日、15日」(2名)であり、対象児童は「1月11日と14日、15日」を支持していた。おそらく「そのほか、一月十一日ごろからじゅんびに入って、十四日・十五日を中心にいろいろな行事を行う期間があります。」の中にある期日を表す言葉(下線部)をすべて抜き出したのであろう。ここから対象児童は、この段階では「言葉・形式に着目した読み」を行っていることが推測できる。

次のケース10は、その三つの期日のうちどれが正しいかを話し合っている場面である。この話し合いの論点は、小正月の準備期間を小正月の期日に含めるかどうかであり、「内容に着目した読み」に基づく話し合いが行われたといえることができる。

ケース10(4時間目) 対象児童:A, 日本人児童:C, 指導者:T

- 1 T : 意見がある人、いますか? はい、どうぞ。
- 2 C₁ : 一番上の「1月11日から15日」は、最初の1月11日から14日まで「じゅんび」だから、それはやっていることに入らない。
- 3 C₂ : 同じで～す。
- 4 C₁ : だから、「14日から15日」までだと思う。
- 5 T : 14日まで準備と言ったかな?
- 6 C₁ : 13日(じゅうみっか)。
- 7 T : じゅうみっかね。じゅうさんにちね。準備だから小正月じゃない。小正月ではないということね。だから、これ(1月11日から15日)はおかしいということね。はい、ほかに手を挙げていた子は? はい、どうぞ。
- 8 C₃ : 一番上の11日は準備に入るから、ここから小正月は始まっているんじゃないか

と思う。

- 9 T : なるほど。準備に入るからこそ、小正月が始まっているって言うてもいいんじゃないのという意見ですね。はい、どうぞ。
- 10 C₄ : 一番下(1月11日と14日、15日)のは、なんか、11日から14日まで間があるし、C₁さんがいったように、準備で、そのときは入ってないし。
- 11 T : うん、なるほど。準備だから。
- 12 C₄ : C₃ちゃんの意見でも、なんか、それはおかしい。
- 13 T : うん、(板書しながら)小正月は入ってない。はい、自分の意見、変えたい人いますか?
- 14 A : はい。
- 15 T : はい、どうぞ。
- 16 A : うんと、1月14日から1月15日。
- 17 T : こっちにいきたい?
- 18 A : うん。
- 19 T : はい、わかった。

話し合いの焦点は小正月の準備期間である1月11日から13日を小正月に含めるかどうかであった。指導者は発話7, 9, 11を通してその論点が明確になるようにしている。

まず、1月11日～13日は準備期間なので小正月には入れないという意見(発話2～6)が出された。その後、準備の日も小正月に入れるという逆の意見(発話8)も出された。しかし、再び、1月11日～13日は準備期間なので小正月には入れないという意見(発話10, 12)が出されている。このような話し合いは、「内容に着目した読み」に基づく話し合いだといえよう。対象児童は、この話し合いが行われている間は一切発話していない。

ところが、指導者が児童に「自分の意見、変えたい人いますか?」(発話13)と尋ねると、対象児童が真っ先に挙手し、「1月11日と14日、15日」から「1月14日から1月15日」に自分の意見を変更した(発話16)。対象児童は、自分の意見を変えた理由は述べなかったが、話し合いの流れから判断すると、「1月11日」は準備期間なので小正月には含めないという理

由になろう。

対象児童の意見の移り変わりを整理すると次のようになる。

- 1) 「1月11日から15日」
※指導者の個別支援に基づき、期間を表す言葉に着目した（言葉・形式に着目した読み）
- 2) 「1月11日と14日、15日」
※指導者の説明により「そのほか、一月十一日ごろからじゅんびに入って、十四日・十五日を中心にいろいろな行事を行う期間があります。」の文に着目した（言葉・形式に着目した読み）
- 3) 「1月14日から1月15日」
※日本人児童の意見のやりとりを聞いて自分の読みを修正した（内容に着目した読み）

1), 2) の「言葉・形式に着目した読み」の段階では、誤答ではあったが、自分の考えをもち学習に参加することができていた。その後、3) の「内容に着目した読み」が要求される学習場面では、日本人児童の意見のやりとりをじっと聞いており、最終的には、挙手し自分の考えを修正した。このような姿から、対象児童は日本人児童の意見のやりとりには発話を伴う参加はしなかったものの、日本人児童の意見を聞きながら自分の考えを再構築していたと考えられる。つまり、発話はなかったが、学習には参加していたということができよう。

6. 考察

6.1. 授業への参加状況

JSL 児童の読みを「言葉・形式に着目した読み」と「内容に着目した読み」の二つの読みの段階からとらえると、JSL 児童の授業への参加状況は異なっている。「キーセンテンスの抽出」

および「特定の事実の読み取り」のいずれのスキルも、「言葉・形式に着目した読み」の場面では、発話を伴った授業参加をしている姿が多く見られた（ケース2、ケース3、ケース4、ケース6）。一方、「内容に着目した読み」の場面では、発話を伴った授業参加をしている姿は見られなかった（ケース5、ケース10）。

以上のことから、「言葉・形式に着目する読み」の学習では、対象児童は読解スキルを活用して授業に参加しているということが出来る。しかし、「内容に着目した読み」の学習では、読解スキルを活用することができず授業への参加が難しくなっているということが分かる。

「言葉・形式に着目する読み」は、特定の言葉や表現形式など目に見える要素（書かれている言葉）が手がかりとなっており、しかも特定の言葉の有無、あるいは特定の言葉を抜き出すだけで読みが成立することもあるため、対象児童にとって参加しやすいと思われる。ところが、「内容に着目した読み」では、周囲の文と比較したり、語彙の意味を考えて必要な事柄だけを読み取ったりするなど対象児童にとっては高度な読みが要求されている。そのため、授業への参加が難しかったのであろう。

6.2. 段階的な読みの有効性

読解スキルの活用を促すために「言葉・形式に着目した読み」と「内容に着目した読み」の二つの読みの段階を設定した。その結果、上で述べたとおり、「言葉・形式に着目した読み」の学習では読解スキルを活用して発話を伴う授業参加ができた。ところが、「内容に着目した読み」では、読解スキルを活用することができず、その結果として発話を伴う授業参加はできなかった。

では、「内容に着目した読み」の力を高めるためにはどうすればよいのだろうか。解決のための手がかりはケース10にみることができる。

手がかりの一つとして、「内容に着目した読み」が要求されている場面では対象児童はまったく発話をしていなかったが、最終的には全員の前で自分の考えを修正したことが挙げられる。このようなことが可能になったのは、対象児童が、日本人児童の意見を聞きながら自分の考えを再構築することができたからであろう。日本人児童の話し合いが対象児童の読みに大きな影響を及ぼしたのである。

もう一つの手がかりは、上で述べた手がかりに関連がある。対象児童は、事前に「言葉・形式に着目した読み」を行い、自分の考えをしっかりもった上でケース 10 のやりとりを聞いていた。そのときの対象児童の考えは誤答ではあったが、正答から大幅に外れたものではなかった。対象児童が行った「言葉・形式に着目した読み」は、表面的な読み取りになってしまうおそれはあるものの、正答から大きく外れた読み取りにはならないことが多い。正答からのずれが少ない分、対象児童は日本人児童の意見を理解することができ、自分の考えを再構築することができたと思われる。

以上のことから、「内容に着目した読み」の力を高めるためには、まず「言葉・形式に着目した読み」を行うことで JSL 児童に自分なりの考えをもたせることが重要であることが分かる。そうすれば、次の「内容に着目した読み」の段階において、JSL 児童は、たとえ発話を伴う参加ができなくても他者の意見を取り込み、自分の意見を補強あるいは再構成することを通して読みの理解が促されることが期待できる。その結果、「内容に着目した読み」の力を高めていくことができると思われる。

7. まとめ・今後の課題

本研究を通して示唆されたことを整理すると次のようになる。

- ・言葉や表現形式に着目して文章を読み進める学習では、JSL 児童は読解スキルを活用することができ、その結果、授業に参加しやすくなる。
- ・言葉や表現形式に着目するだけではなく、文章の内容そのものを深く読み取っていく必要がある学習では、JSL 児童は読解スキルを活用することが難しくなり、授業に参加しづらくなる。
- ・文章の内容を深く読み取っていく力を高めるためには、まず言葉や表現形式に着目し読解スキルを活用して文章を読み進め、JSL 児童に自分なりの読み取りをさせることが重要である。その上で、文章の内容そのものを深く読み取っていく学習に臨ませるようにする。
- ・JSL 児童は発話を伴う授業参加ができなくても、日本人児童相互のやりとりを通して、自己の読みを深めたり修正したりすることができる。その結果、読みの力を高めることができる。

以上の結果を受け、今後の課題としては次のようなものが挙げられる。

- ・読解スキルの体系化および精緻化
- ・JSL 児童の日本語能力・認知的能力に応じた読解スキルの精緻化

参考文献

- 逸坂 隆 2005 「言語技術の習得を軸にした内容重視のアプローチによる日本語指導—小学校国語科における説明的文章の読解及び作文を通して—」 日本語教育学会秋季大会予稿集 日本語教育学会 pp. 157-163
- 井上尚美 1983 『国語の授業方法論』 一光社
- 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」の授業作り』 スリーエーネットワーク
- 大菅 佐妃子 2007 「JSL 国語科指導案」『京都市立池田小学校 誇りと自信をもって生きていく子どもをめざして (平成 19 年度 研究発表会 研究紀要)』京都市

- 立池田小学校 pp. 24-30
- 岡崎敏雄・清田淳子・原みずほ・朱桂栄・小田珠生・袴田久美子 2003 『教科・母語・日本語相互育成学習』は日本語学習言語能力の育成に有効か」人文科学紀要お茶の水女子大学 pp. 63-73
- 清田淳子 2001 「教科としての『国語』と日本語教育を統合した内容重視のアプローチの試み」お茶の水女子大学大学院人間文化研究科言語文化専攻日本語教育コース修士論文
- 輿水 実（編著）1970 『国語科の基本的技能の指導 全六巻』「第一巻 基礎読解技能」明治図書
- 佐藤公治 1996 『認知心理学からみた読みの世界』北大路書房
- 渋谷 孝 1999 『説明文教材の新しい教え方』明治図書
- 文部科学省 1998 『小学校学習指導要領』文部科学省
- 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』文部科学省初等中等教育局国際教育課
- 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』文部科学省初等中等教育局国際教育課
- 文部科学省 2008 「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 19 年度）」文部科学省初等中等教育局国際教育課

The national language lesson in which JSL children can participate in the mainstream classroom

Takashi Aisaka

Musashimurayama fourth elementary school

In this research, the author examined the validity of the national language lesson, in which a JSL child learned reading skills and utilized them, in order that he can participate in the national language lesson in the mainstream classroom. As a result, the following was suggested.

- JSL children can utilize reading skills, while they are reading the text, paying attention to words or expressional form. And they can participate in a lesson as the result.
- JSL children can hardly utilize reading skills, while they are reading the text, paying attention to words or expressional form, and while reading the contents of the text in detail. They can't participate in a lesson as the result.
- In order to learn more reading ability, JSL children need to read a text, paying attention to words or expressive form, and utilizing reading skills. As a result, JSL children have their thoughts about the text. Moreover, they should read the text further.
- Even if JSL children participate in a lesson without talking, they can make their thoughts more detailed or can modify them, by hearing the conversation between Japanese children. As a result, JSL children can encourage their reading ability.

Key words : JSL children, Mainstream classroom, Reading skills, Participation in the national language lesson