

定住型児童の「読み能力」育成をめざして —「イメージ化」を取り入れた授業実践から見えてくること—

藪本 容子

【キーワード】定住型児童・読む力・イメージ化・支援体制・個々の読み

1. はじめに

近年、社会の変化に伴い、公立学校で学ぶJSL児童が急激に増加している。しかし、その対象児童が各学校に分散して通学している現状や、生育歴、学習経験、滞在年数など、児童が多様化しているなどの理由から、十分な支援を受けられていないのが現状である。また、Cummins&Swain(1986)では、「生活言語」と「学習言語」の習得において言語発達が異なるとの指摘があるにもかかわらず、「かれらの言語習得上の問題点が日常言語の流暢さの陰に隠れて見えにくくなっている」と西原(1996)が指摘する現状があるのも事実である。この状況は、日本生まれや小学校入学以前に来日した「定住型児童」も同様であり、彼らを対象にした支援も重要な課題の一つである。

ここでいう「定住型児童」とは、日本生まれや小学校入学以前に来日し、定住予定である「外国につながる児童」のことをいう。

本実践では、こうした「定住型児童」が多く在籍するA小学校での取り組みをもとに、実践の授業を通して、児童に「読む力」を育む効果的な支援のあり方を検討する。

2. A小学校の現状

2-1 A小学校の研究と支援体制

A小学校では、今年度から2年間、「豊かな学びを育む学習活動の工夫一心をつなぐ話し合いを通して—」を研究テーマに設定し、学校全体で子ども達の「豊かな学び」を追究している。また、新宿区にあるという地域性から「外国につながる児童」も多く在籍しており、子ども達への日本語支援や母語教室、また、土曜日には親子の日本語教室なども開かれており、言語面の支援も充実しているのがこの学校の特色である。

具体的に日本語学級での取り組みは、まず、日本語学級が3クラスあること。日本語学級ⅠとⅢは、教師と児童が1対1または2の少人数で主に日本語の学習が進められる。一方日本語学級Ⅱでは、グループ学習を主体としている。ここでは来日後、日本語の適応指導(3ヶ月)を母語のできる指導者とともに学習した後、日本語教師による個人指導か、グループ学習(通常3~9人)かが決まり、その後2年ほどの取り

出し授業を毎日1時間ほど行っている。学習内容は、主に国語と算数である。

2-2 2学年児童の実態と支援体制

筆者は、2004年4月から7月までの週1時間、また、2004年9月から現在までの毎日1時間、2学年のJSL児童を対象に日本語学級と在籍学級における教育支援として通常の国語と算数の授業実践を行っている。こうした支援や参与観察、在籍学級教師、日本語学級教師へのインタビュー、「定住型児童」へのインタビューなどを通して明らかになったことは、次の通りである。

日本語学級Ⅱのグループ学習は、通常6人という在籍学級と比べ少ない人数で授業が行われている。そのため、児童一人ひとりの学びに十分な支援が行き届き、自分らしさを安心して表現できる場でもある。一方在籍学級の授業は、27名という大人数での授業が行われる。日本語学級の児童も含めクラスの中では、どの子ども積極的に手をあげ発言する。また、現在在籍学級で学ぶ児童でも、以前は日本語学級で授業を受けていた児童も在籍するため、日本語学級で勉強している児童は特別な存在ではなく、どの子ども十分に受け入れられているのが現状である。しかし、在籍学級と日本語学級で観察や支援を行うことにより、JSL児童にとっていくつかの問題点が見えてきた。

一点目は、日本語学級では、十分に授業中の教師の指示が通っていたが、在籍学級という教師と児童との距離がある場合には、教師の指示が自分のこととして意識できないことが多いこと。二点目は、子供同士が学級の中で議論をする際、学級会のような「生活言語」を使った議論の場合は十分参加できるが、「学習言語」を使った国語の読みの議論等は、議論に参加することが難しく、場面が次々に展開される状況では、現在の議論の内容すら把握できていないこと。三点目としては、教科書を読んだ後のクラスでの議論の内容は把握できていても、自分の考えが正しいのかどうかについて筆者に一つ一つ確認しないと自信を持って発言したり行動したりすることができないことがあげられる。

こうした現状は、在籍学級担任と日本語学級担任との連携により日ごろから複数の目で子ども達の言語能力や学習状況の把握に努めているために見えてきたことであり、通常では、子ども達の状況を正確に把握することは難しい。具体的には、4月から3月までの年間を通して、日本語学級と在籍学級との綿密なカリキュラムが生まれ、单元ごとに、日本語学級の取り出しにより授業を組むか、在籍学級の入り込みで授業を行うか、また一つの单元の中でも、活動内容により取り出したり入り込んだりを柔軟に決めていき、長期的な視野でかつ複数の支援体制をとっている。

3. 教師の教育理念と実践

次に、在籍学級教師、日本語学級教師のインタビューをもとに、それぞれの教師の「読み」に対するビリーフをもとに、「定住型児童」への「読み」の支援を検討する。

3-1 在籍学級担任の「読み」に対するピリーフ

低学年の子ども達には、読みの「姿勢」と「発声」を身につけさせることが大切であると考えている。在籍学級担任の考える「姿勢」とは、単なる背筋を伸ばすような表面的なものではなく、2年生が「読み」の学習をする際の構えである。現在、クラスの中で目当てとしてあげられているものは、まず、読み方の工夫がある。2学年の年間を通して、「ゆっくり・はっきり読む」「大きい声で・小さい声で読む」の基本的な読みの目当てがあげられている。2学年の後期からは、今の基本の目当てに加え、「話す言葉に近づけていく」「思い浮かべて読む」「読むはやさに気をつけて読む」「句読点に注意する」などの目当てがさらに加えられ、子ども達の発達に合わせて検討される。

また、子ども達一人ひとりの「自分の読み」を大切に考え、常に自分の取り組む課題を明確にし、小さなステップの課題解決学習になるための工夫が必要であると感じている。そこでは、その子の今もっている力で、一人ひとりが読み取ればよいとする考えのもとに、分からない語彙の多い「定住型児童」もその子なりの読みができることを尊重している。

さらに、国語は経験であり、その子一人ひとりの発達に合わせた支援が必要であり、その子に、今何が必要かを考えることが重要である。言語面での支援として、友達との関わりを優先して考える必要がある児童には、友達との関係が育めるように支援し、そこからその子自身の学びを見つげられるように考えているのである。

3-2 日本語学級担任の「読み」に対するピリーフ

日本語学級の子どもの達に関して言えば、まず、音読を通して読みを知ることである。一つ一つの音が認識でき、ある程度習得できた時点で内容に入る。「読む」上では、内容理解は重要な位置づけであり、内容が理解できていなければ読めたと言えないのではないかと考えている。

こうした流れの中で、特に意識して支援していることは、子どもがその文章に対して抵抗なく内容を消化することができる程度の塊として教えていく工夫をしていることである。また、その際、子どものステップを細かく設定し、その子に合ったレベルに噛み砕いて内容を伝えることにより、スムーズに理解が進むと考えている。

さらに、JSL児童にとって、内容理解のための手がかりを多く身につけさせることが重要であると考えている。例えば、説明文の学習の際に、2学年レベルになる児童に、その子の実態を把握した上で段落を教え、塊として内容を捉えていくことにより、それが今後読む上での手がかりとなる。他にも、教師は、「つなぎ言葉」や「こそあど言葉」なども積極的に教え、ある程度パターン化された説明文を読む手がかりとして身につけてほしいと考えている。一方物語文のような読み物に関しては、「場面の中の手がかり」に重点を置き指導している。「イメージ化」につながる絵を活用し、ふきだしに想いを書く活動などを多く取り入れる。また、「こういうときは、どんな気持ちになる」

と発問をすることにより、その子の体験を掘り起こし読み深めていく活動を取り入れる。ここでは、想いだけではなく、動作化なども積極的に取り入れ、「イメージ化」が進められている。

この日本語教師の最終的な「読み」の目標は、「一人で内容理解ができること」としている。そのための支援として子ども一人ひとりに合った活動を常に検討しているのである。

4. 「イメージ化」の読解研究

4-1 「イメージ化」をする意味

「イメージ化」を読解に取り入れた研究は、国語教育学、教育心理学、認知心理学、図書館情報学などの分野で研究が盛んである。しかし、日本語教育の分野における「イメージ化」の研究は、まだ見られない。ここでは、子ども達の「読み」の学習に、「イメージ化」を取り入れた先行研究を示す。

まず、国語教育の立場から、深川（1987）では、「文学教材は、イメージという形を持つことによって、初めて機能するゆえに、イメージは読みの基本として重視される」として、「イメージ化、イメージ形成は、読みの基本となる具体的方法である」と述べている。また、山崎（2001）では、「読み手はそのイメージを手がかりに目の前の文を解釈したり、次の展開を推論したりしながら読み進めていく。つまり心に浮かぶイメージは、小説の理解過程において状況モデルとしての役割を果たしているといえる」とし、読み進めていく際にイメージが重要な役割を果たしていることを述べている。

一方、認知心理学の立場からも、授業実践を分析し検証している。まず、武田（1973）では、『大造じいさんとがん』の授業実践で、大造じいさんの心情をうまく読み取れなかった子ども達に、大造じいさんのしぐさをイメージさせたところ、その心情を的確に読み取ったというものである。また、山崎（2001）では、「発問の中でも、イメージ化を促す問いかけは、特定の場面に焦点を絞った上で、心の中のイメージを観察し味わうための具体的な手がかりをあたえることによって、イメージを喚起する働きを持つ」とし、イメージ化を促す発問の効果を示している。さらに、小説のイメージを自分なりに構成して読み進めていくための方法論として「カット・イメージ読解法」を考案し、提唱した（山崎 1998）。これは、小説の内容をマンガや絵物語のような一連の画としてイメージし、それによって本文を区切り、それら心の中の画（カット・イメージ）を理解単位として読解を進めていく方法である。

4-2 「イメージ化」の方法

イメージについて、国語科の光村図書『小学校国語学習指導書二年（下）赤とんぼ』では、次のように述べている。

イメージとは、目に浮かぶ姿・おもかげ・心の中に思い浮かべた姿・心象などの

意である。イメージ豊かに読むということは、書き手によって表された文章や文・語句などに着目して、具体的に描かれた情景や状況あるいは人物の気持ちなどを心に思い浮かべながら読むことである。つまり、単に「読む」ということは、書き手が自分自身の言語体系の中から言語を選択・操作して描いた作品世界を、読み手が自己のもつ言語体系のもとに「解釈」しようとするものであるのに対して、「イメージ豊かに読む」ということは、その行為を通して読み手自身が心の中に創造的世界を「創り上げる」ことなのである。(光村図書2002, p. 201)

では、具体的にどのようにイメージ化させるのか。イメージ化の手立てとして5つあげている。

読み手は、自分の過去の生活体験をもとに、そこに書かれた言葉から具体的な情景や状況・人間の気持ちなどを心に描く。しかし、言葉から想像するということは、高度な心的活動である。特に、読み手が低学年の場合は、イメージ化すべき核となる重要語句に着目せずに読み過ぎしたり、創り上げた世界があまりにも独断的であったりすることも考えられる。そこで必要となってくるのが、イメージ化させるための手立てである。

発問によってイメージ化させる／音読によってイメージ化させる／動作化によってイメージ化させる／書くことによってイメージ化させる／絵や図を描くことによってイメージ化させる。(光村図書2002, p. 201)

このように、教師は様々な手立てをとりながら、低学年児童の「読み」を支援し、イメージ豊かな読みへと深まっていくのである。

以上、「イメージ化」が他の研究分野で有効とされ、盛んに実践現場に取り入れられている知見を踏まえて、次に、A小学校2年生の「定住型児童」に対する読みの支援として、実際の授業をもとにどのようにイメージ化がなされていたのか、またその方法は、定住型児童にとって有効であったかどうかについて検討する。

5. 授業分析

ここでは、日本語学級と在籍学級における国語の授業を分析し、イメージ化がどのように実践され、児童にどのような効果をもたらしたのかを分析する。ここで取り上げる授業は、まず1学期に「お手紙」の授業で、一人ひとりがスポンジで人形を作りその人形を使って十分に劇化する活動を取り入れ学習し、2学期には「スイミー」の単元で、吹き出しや絵を活用することにより登場人物の気持ちや場面の様子を読み取らせ、そしてその後につながる学習として3学期の今回の単元が位置づけられている。

今回取り上げる授業は、以下の通りである。

5-1 在籍学級での授業

授業日時：2005年1月17日（月）～2月11日（金）

単元名：「スーホの白い馬」

使用教材：『こくご 二年（下）赤とんぼ』光村図書

授業形態：入り込み授業

対象児童：A小学校2学年在籍学級児童（今回は特に、「定住型児童」Rに注目する）

日本語能力：『J S Lバンドスケール 2003 試行版・小学校編』に基づいて測定

児童Rは、小学校入学の半年前に来日。家庭使用言語は、タガログ語と日本語

児童R：	聞く	話す	読む	書く（測定日 2004.10.26）
	3	3	3	3

授業の流れ：①プリント配付（教科書と同じ内容で、書き込むスペースがあるもの）

②自分で今日の内容を読む。（音読、黙読など好きな読み方）

③プリントに記入する。（マーク、線、自分の考えや想いなど）

心にひびいたこと（ハートマーク）／何、どうして、どんなかな、わからない（？マーク）／考えたこと、わかったこと（ダイヤモンドマーク）

④指名音読。他の児童は、再度自分のプリントを見ながら聞く活動。

⑤自分でマークを記入したところを発表する。

⑥クラス全体での話し合い

⑦表現活動（絵を描く／その段落にタイトルを付ける／スーホや白馬に手紙を書く／感想文など）

⑧再度、児童が音読し、それぞれの読みの深まりを確認する活動

在籍学級では、以上の流れで日々授業が進む。筆者は、主に日本語学級で通常は取り出し授業を受けている「定住型児童」6人に支援をする。ここでの授業は、音読をすることにより、読みを自分なりに工夫し、読みを深めていく活動に重点が置かれた。つまり、音読によりイメージ化する活動に重点を置いた。また、物語の文章の横に、児童一人ひとりが書き込む活動では、細かな言葉の意味も見逃さずに、丁寧に自分の読みを進めることができた。この単元の授業が進むにつれ書く活動を通して読みが深まっていくことを、子ども達自身が実感できた。

授業日時：2005年1月17日（月）1時間目（本時 1／12）

【Rの書いたプリントから】

毎朝、早くおきると、スーホは、おばあさんをたずけて、ごはんのしたくをします。
スーホは、とても歌がうまく、ほかのひつじかいたちになたのまれて、よく歌を歌いま
した。スーホのうつくしい歌声は、草原をこえ、遠くまでひびいていくのでした。

・Rがプリントに線を引いたところ。この物語に入って1時間目の時点では、教師から横に感想やマークを書くというイメージ化の指示はなく、他の児童も含めて

線を引く活動のみとなる。どのようなことを感じているのかは、一人ひとりと対話をしなければ把握できない状況である。

- ・本時のまとめは、プリントの最後に羊飼いの仲間の一人になって、スーホを紹介する文を書くこと。児童は、「ぼくの村には、スーホというひつじかいがいます」の後に続く文を書く。R は、その後に続く文をまったく書くことができず、授業終了の時間となる。他の在籍学級の児童は、自分で書いた文を発表する時間まで持っていた。ここでは、R にとって、内容理解がむずかしく活動そのものにも参加できていないことがわかる。

イメージ化の指示は、この物語の学習を始めて4時間目から積極的に行われた。ここでは、8時間目のRのプリントを分析する。(下線はRが引いたところ。マークや感想も自分で記入した)

授業日時：2005年1月26日(水) 3時間目(本時 8/12)

家来たちはいっせいにおいかけました。けれども、白馬にはとてもおいつけません。

?

家来たちは、弓を引きしぼり、いっせいに矢をはなちました。矢はうなりを立てて

?

?

※?のついたわからない語彙に関しては、その後日本語学級での動作化を取り入れた授業により十分理解する。

とびました。(中略) カタカタ、カタカタと、もの音がつづいています。(中略)

白馬なのかな

「白馬だよ。うちの白馬だよ。」(中略) 矢が何本もつきささり、あせが、たきのよ(ハートマーク)よかったね。(ハートマーク) ちょうかわいそう。だいじょうふかな。にながれおちています。

- ・本時のまとめは、白馬への手紙を書く活動

【Rの書いたプリントから(白馬への手紙)】

白馬へ 白馬のきずがはやくなおったらいいですね。スーホにあえてうれしいですね。

5-2 日本語学級での授業

授業日時：2005年1月28日(金) 1時間目(本時 10/12)

単元名：「スーホの白い馬」

使用教材：『こくご 二年(下) 赤とんぼ』光村図書

授業形態：取り出し授業(6人によるグループ学習)

対象児童：A小学校2学年日本語学級児童(今回は、特に、「定住型児童」K、N、R、Yに注目する)

日本語能力：『JSLバンドスケール2003 試行版・小学校編』に基づいて測定

児童Kは、日本生まれ。家庭使用言語はタガログ語と日本語。本人は、日本語とタ

ガログ語の両言語を理解する。

児童K： 聞く 話す 読む 書く（測定日 2004.10.26）
5 4-5 4 5

児童Nは、日本生まれ。家庭使用言語はタイ語と日本語。多少タイ語が理解できる。

児童N： 聞く 話す 読む 書く（測定日 2004.7）
3-4 3-4 2-3 2-3

児童Rは、5-1の在籍学級で記述。

児童Yは、定住型児童。家庭使用言語は中国語と日本語。家庭では中国語で話す。

児童Y： 聞く 話す 読む 書く（測定日 2004.7と2004.10.26）
5 4 4 4

授業の中でイメージ化が行われていたと思われる部分を、文字化した。

【主に発問と動作化によるイメージ化】

T：歯を食いしばるってどういうこと？ やってみて。

K：（歯に力を入れて閉じる動作）

T：これどういうときにやる？歯を食いしばるって。

矢を抜くときじゃなくて、みんなも歯を食いしばるときない？

N：重たいとき

T：重たいものを持つときだって。重たいものを持つとき、ううん（重たいものを持つまねをする）。運動会では？

S全員：あつ綱引き。

T：どんなときにするの？ みんなの体に？

N：力

T：力が入るときだよ。じゃあ、スーホはどうして力を入れたんだろう。

R：だって、ぬけないから。

N：おんなじ。

T：だれかスーホになって、矢を抜いてもらえるかな？

（椅子を馬に例えて、刺さった矢を抜く動作をさせる）

T：なんか、言いながらできる？

K：死なないでおくれ白馬。死なないでくれ白馬。（馬の背から、矢を抜く動作）

T：なんか教科書に書いていない言葉も言わなかったかな？

Y：死なないでおくれ白馬、けがは大丈夫？（馬の背から、矢を抜く動作）

T：けがは大丈夫って言って、どうすると思う？

Y：・・・。

K：わかった。（前へ出て来て馬を撫でるしぐさをする）

T：今度は白馬の様子だよ。息が細くなるってどういうことだと思う？

N: 息が少なくなる。

T: じゃあ、普通の息をしてみよう、みんな。

S 全員: (息を吸って吐く動作をする)

T: じゃあ、細くなる。

N: (息が小さくなって、ぐったりする動作をする)

6. 分析結果からの考察

「スーホの白い馬」の教材のもつ魅力は、スーホと白馬の心の交流の美しさと、それを支える表現のすばらしさにある。しかしながら、「馬は、とぶようにかけます」「あせが、たきのようにながれおちています」などの巧みな修飾表現は、日本語学級で学ぶJSL児童にとって「読み」の活動をより困難にしていると言える。

そこで、本実践では、この教材に取り組むにあたり、在籍学級の教師と日本語学級の教師がどのように手立てを取りながら定住型児童の「読み」を支援しているかに注目し、その中でも今回は、特に「イメージ化」に焦点をあてて検討した。

R は、この物語の初回の学習で、ほとんど授業についていけずに、プリントにただ線を引いていた。また、本時のまとめに関しても、今からすることが理解できず、物語の内容もほとんど理解していなかった(筆者との対話から判断)。しかし、4時間目以降からマークを記入したり、言葉を書き入れることを在籍学級の教師が積極的に勧めることにより、イメージ化が進んでいったといえる。また、日々の音読の活動もさらにイメージを深めていった大きな要因であると考えられる。実際 R は、8時間目の学習では、プリントに的確に線を引き、マークやコメントを自分から積極的に書く姿があり、こうしたイメージ化の学習が R にとって、有効であったことがうかがえる。

次に、日本語学級での学習について考える。ここでは、絵やレリアなどの視覚的な補助教材を多く利用することにより、子ども達がイメージしやすいように工夫されていた。そのため、個々の児童の過去の経験とも積極的に結びつき、子ども達同士で活発な議論がなされていた。また、動作化や劇化もこの教室では積極的に取り入れられ、子ども達が実際に動作することにより、言葉の理解が深まり、また、細かな登場人物の気持ちを把握するのに役立っていたと言える。こうした手立てを取ることで、個々の児童のイメージが膨らみ、在籍学級の教師が重視している「個々の読み」に繋がる支援が日本語学級でも十分に行われていたと言える。

7. おわりに

定住型児童にとって、自分の過去の体験をもとに、そこに書かれた言葉から具体的な情景や状況、登場人物の気持ちなどを心に描きながら想像し、読み解くことは容易なことではない。なぜなら生育歴、学習経験、滞在年数などにより、自分の過去の経

験と結びつかないことがあるからである。また、日本語母語話者の児童との言語環境と比較しても、十分に言葉を伸ばせる環境にない児童が多い。そのため、「読む」際に重要な鍵を握る語彙の数が圧倒的に少ない。とくに「学習言語」とされる抽象的な語彙や、複合語の類の複雑な構造をもつ語彙や文は、定住型児童にとって困難を極める。

今回の実践では、他の研究分野の知見をもとに、イメージ化に焦点をあてて検討し分析してきた。動作化は、辞書の使い方をまだ習得していない児童に関しては、語彙の意味を理解したりイメージしたりするのに特に有効である。また、自分が読みとったことを劇にして表現することは、個々の表現力を培うのに重要な役割を果たす。また、音読では、一人ひとりが今もっている力で読み解いたことをどのように表現するかを意識する。声の大きさ、速さ、イントネーション、表情などの工夫を自分なりに考える。読み解いたことを表現するためにさらに内容を考え、また、友達の読みを聞くことにより新たな読みに気づくのである。

定住型児童は、「読む力」が育っていないと言われることが多いが、ここであげたイメージ化は、こうした定住型児童にとって有効な読みの手立てとして十分に有効であり、段階を追った読みを実践することにより、子ども達にとって読むことの楽しさや、読むことに対する自信につながるのである。

今後も実践を通して、JSL 児童の「読む力」について検討を重ね、児童一人ひとりにあった支援をさらに具体的に明らかにしていく。

(ヤブモト ヨウコ・修士課程1年)

<参考文献>

- 武田常夫 (1973) 『イメージを育てる文学の授業』 国土社
- 西原鈴子 (1996) 「外国人児童生徒のための日本語教育のあり方」 『日本語学』 vol. 15
pp. 67-74
- 年少者日本語教育研究室 (2003) 『J S Lバンドスケール 2003 試行版・小学校編』 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
- 深川明子 (1987) 『イメージを育てる読み (授業への挑戦 18)』 明治図書
- 光村図書出版株式会社 (2002) 『小学校国語学習指導書二年 (下) 赤とんぼ』 光村図書出版株式会社
- (2002) 『こくご 二年 (下) 赤とんぼ』 光村図書出版株式会社
- 山崎茂雄 (1998) 「カット・イメージ読解法の研究(1) - 静止画的なイメージで本文を分ける課題の小説文理解促進効果 -」 『日本教育心理学会第40回総会発表論文集』 日本教育心理学会
- (2001) 『「カット・イメージ読解法」の概要とその効果』 『読書科学』 第45巻 第3号
- Cummins, J. & Swain, M. (1986) *Bilingualism in Education*, Longman.