

「JSL カリキュラム」にもとづく小学校国語科の音読活動試論 —詩の音読への意欲的な取り組みのために—

キーワード

JSL カリキュラム, 国語科, 音読, 言語感覚, 単元計画

山崎節代

1. はじめに—主題設定の理由

年少者日本語教育において、限られた時間数の中で効果的な指導が期待できる手法として、教科を学びながら同時に日本語の習得やコミュニケーション力を獲得できる指導方法が注目されている。この点について論究した論文は多数ある（池上, 1998; 岡崎敏夫, 1995; 岡崎眸, 2002; 清田, 2001 等）。特に、齋藤の一連の実践（1998, 1999, 2000）では「児童の学習に対する意欲」、「自然な文脈におけるコミュニケーションの機会」、「教科の知識および技能の定着」、「日本語の学習」という 4 点からの考察を行い、すべてにおいて効果がみられたことが報告されている。これらの研究に基づき、体系化したのが文部科学省（2003）による「JSL カリキュラム」である。「JSL カリキュラム」では、「日本語を学びの活動から切り離して教えるのではなく、学びの活動に実際に参加することをとおして『日本語で学ぶ力』を育成すること」（JSL カリキュラム研究会・今澤・齋藤・池上, 2005, pp.40-41）を目的としている。

このように、「JSL カリキュラム」に基づいた指導は魅力的である。しかし、筆者が調べた限りでは、現在、「JSL カリキュラム」で示されている指針や事例を、現場で実践している教員はまだ少数である。その理由のひとつに「JSL カリキュラム」が、教科の一般的な授業の指導方法とは全く異なるものであるとの誤った認識があると考えられる。そうではなく、「JSL カリキュラム」の報告書や公開されている事例でも示されているように、一般的の教室で使用している教材と、従来行ってきた授業づくりや指導方法で実施する学習を経験することが、在籍学級での学習参加に向けては重要となる。そこで、こうした実践例を充実させることができ、「JSL カリキュラム」の方法論を現場により普及するためには必要だと考えられる。加えて、その指針を土台としつつも、現場の教員が、それぞれに持つ手法や支援の工夫に基づく指導方法を取り入れたよりよい授業展開の実践例を示すことが重要なのではないだろうか。

そこで、本試案では、「JSL カリキュラム」の方法論に基づき、国語科の授業実践経験から得た筆者の教育手法や支援方法を活かして実施した詩の音読活動について報告するとと

もに、その援用の可能性について提案する。

2. 実践のねらい

2-1 「JSL カリキュラム」に基づく詩の音読活動の単元化

本実践は、滞日 3 ヶ月から 5 年目の小学 4~6 年生の児童を対象に実施した、「JSL カリキュラム」国語科の「詩の音読活動」である。音読活動に先立ち、関連する日本語の語彙表現等の学習の時間を設け、「日本語基礎」と「JSL カリキュラム」国語科による単元を構成して実施したものである。

なぜ、音読活動として詩を取り上げるのか。日本語を習得していない児童にとって、日本語の文章を音読することは、困難を感じて当然であろう。しかし、詩は、物語や説明文に比べて短文である場合が多く、文の数も少ない。音読の練習には最適である。詩の音読を学ぶ授業によって、気持ちよく、上手に音読ができるようになった、という喜びを実感する“体験”をすることで、これから日本語学習のみならず国語科の学習に意欲を持つことができる良いきっかけになると考えたからである。

2-2 授業づくりの考え方

本実践は、文部科学省（2003）「JSL カリキュラム」で示されている「教科志向型」を用いたものであり、以下の原則に沿っている。

- ・具体物や体験によって子どもたちの学習活動を支える工夫をする。
- ・子どもたちが自分から日本語を使って学習内容を表現、発信することを重視する。
- ・教科内容、教科固有の学習活動にかかる語彙、表現の取り扱いについて教科ごとに明確な方針を立てる。

さらに、文部科学省（2003）が示す「国語科 AU（読むこと）」では、「文章の区切り目や大事な言葉を、明瞭に声を出して読める。」「情景描写や会話など、その表現に着目して声を出して読める。」ことが具体的なスキルとして示されている。

一方、国語の教科学習の基礎となるのは、文部科学省（2017）が示している『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 国語編』（以下、『学習指導要領』）である。以下は、『学習指導要領』（p.11）に示された国語科の教科の目標 3 点である。

- (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。

実践を通して、教科志向型「JSL カリキュラム」の原則を前提としながら、「国語科 AU」が示しているスキルの獲得、ならびに『学習指導要領』が目標としている事項の達成を目指した。

『学習指導要領』(p.13) で指摘されている「言語感覚」とは、「言語で理解したり表現したりする際の正誤・適否・美醜などについての感覚」⁽¹⁾のことであり、適切な教材を使った音読指導により、読み方が上達していく過程で、日本語習得の過程にある児童たちも「言語感覚」を身につけることができると考えられる。

さらに、『学習指導要領』(p.49) では、「音読には、自分が理解しているかどうかを確かめる働きや自分が理解したことを表出する働きなどがある」り、「声に出して読むことは、響きやリズムを感じながら言葉のもつ意味を捉えることに役立つ」ことが指摘されている。音読を通して、言葉の意味、内容や表現に対する理解を深めることができるのであれば、それは日本語指導としての意味をもつ。

そこで、本実践では、詩の音読活動を通して、「国語科 AU」が示している、前述のような読むことに関するスキルを身につけることを目標とした。そして、その過程において、日本語学習の基本である文法や語彙の習得、ならびに日本語表現における正誤やことばの美しさ、リズムを体得できるよう、具体的な手立てを講じた（詳細は 3-2）。

2-3 題材として取り上げる「詩」

野口・木更津技法研（1988）で紹介されている、教育技術法則化運動第一回講座での日本人児童対象の模擬授業で取り上げられている谷川俊太郎の詩「うとてとこ」を本実践にふさわしい教材として選定した。また、詩の全文ではなく、あえて一行のみを板書し次々とヒントになる詩句を提示していくという、野口・木更津技法研（1988）による指導手法のひとつである、「巻物方式」が、本実践においても日本語学習中の児童が言語感覚を高める上で効果的であると考え、参考にすることにした。

3. 実践計画

3-1 対象児童の学習状況と課題

実践を試みたのは、筆者が 2023 年度に勤務していた小学校である⁽²⁾。当該小学校は全校児童数の約 1 割にあたる児童が「日本語指導が必要な児童」とされていた⁽³⁾。その中で、個別指導が必要であると判断した児童 59 名が“取り出し”指導が必要である児童として、別室で授業を行っていた⁽⁴⁾。該当児童は、週に 3~15 時間の取り出し指導が行われ、授業はマンツーマン方式ではなく、1 回の授業につき 3~20 人を対象として行っていた⁽⁵⁾。

また、実践対象の小学校での日本語教育は、教科学習の中で日本語の語彙や文型も指導するという方針である。そのため、来日したばかりの児童（低学年など一部を除く）は、以下の項目を 3 ヶ月以内に習得できる学習計画に従って指導を行っている。

- ① ひらがなとかたかな、1 年生で学習する漢字

- ② 身の回りの物の名前、1年生の教科書で使用されている語彙
- ③ 簡単な会話、基本的な意思表示をするための表現の知識
- ④ 九九の暗唱、四則計算ならびに筆算

教科学習も来日当初から行っているものの、算数科の文章問題や国語科の読解に関わる指導については、日本語に慣れてきた2~3ヶ月から始めることにしている。今回の実践である詩の音読では、来日3ヶ月以内の児童をのぞく以下の表1、表2に示す児童を対象とした。表1、表2からわかるとおり、学年も在日期間、つまり日本語習得度もまちまちである。また、日常的な会話はかなりできるようになっている児童は、日本語文法や語彙の知識、学力にかなりの差異があった。

表1 対象児童の学年・国籍別人数

学年 国籍	4年生	5年生	6年生	合計
ブラジル	4	1	5	10
フィリピン	0	0	1	1
ベトナム	1	0	0	1

表2 対象児童の在日期間別人数

学年 在日期間	4年生	5年生	6年生	合計
来日3ヶ月~半年	1	0	0	1
半年~1年	0	0	1	1
1~2年	1	0	1	2
2年~	3	1	4	8

3-2 ねらいに迫るための手立て

前述したとおり、本実践では、「教科志向型」JSLカリキュラム「国語科」として、詩の音読活動の授業を実施する。語彙や文型の理解をもとに詩句を正しく読み解くことが上手な音読に近づくものであることを児童に気付かせること、擬態語・擬音語など、その意味にふさわしい読み方を工夫すること、声を出して読むことでリズムを感じながら音読の楽しさを体感できるようにすること、を目指す。それには、「国語科 AU」が示す「文章の区切り目や大事な言葉を、明瞭に声を出して読める」「情景描写や会話など、その表現に着目して声を出して読める」ようになるための支援が必要である。また、「教科志向型」が示す「子どもたちが自分から日本語を使って学習内容を表現、発信する」ためには、文意の解釈や音読に対して意欲を高める手立てが必要になる。そこで、具体的な手立てを以下の2点とした。

【手立て 1】 音読活動と日本語基礎学習の単元化

「国語科 AU」が示すような音読には、まず、詩の意味や、描かれている情景や会話を的確に理解するといった、言語感覚を形成する必要がある。そこで、音読活動の前に、詩の意味や情景を理解する上で重要な語彙・文型を抽出し、あらかじめ学習する授業と、JSL カリキュラムに基づく音読活動の授業による単元化を行った。それによって、詩の音読活動においても、関連のある日本語の語彙・文法の知識を活性化(既存知識の活性化)⁽⁶⁾することで、詩の内容の理解を促すことが可能となる。

【手立て 2】 意味や情景を思い描いて音読をするための支援

詩の音読活動では、詩の意味や登場する鶴の様子を理解し、情景を思い浮かべて想像しながら、音読ができるように、次の支援を行う。結果として、意欲的に音読に取り組むものと考えられる。

- (1) 事前に学んだ語彙や文法知識を想起して、詩の意味を理解できるように支援する。具体的には、野口・木更津技法研(1988)の「巻物方式」を援用し、冒頭に、意味がわからない詩の題名や本文をあえて提示する。既習の語彙や文法知識を詩の文言にどのように関連付ければ理解できるか支援する。
- (2) ふさわしい音読表現を考える機会を設け、擬態語等の語句の意味やニュアンスの違いを感じ取ることができるようとする。具体的には互いの音読を聞き合い、わかったかどうかを「○と×」で表現させ、比較して気づいた違いをノートに書かせる。
- (3) 既習の知識に関連付けることによって意味が理解でき、意味が分かると上手に音読できることを経験させる。

なお、手立て 2 の(1)(2)は、筆者が野口・木更津技法研(1988)を参考に、あるいは日々の実践において経験的に獲得した支援の手法である⁽⁷⁾。

3-3 単元計画

3-3-1 教材

使用する教材は、先に述べた谷川俊太郎作のことばあそびうた「うとてとこ」とする。この教材を選択した理由は、以下の 3 点である。

- (1) 聴覚的にも視覚的にも子どもの興味を引く作品であること。
- (2) 擬態語と擬音語の指導がされること。
- (3) 日本語の文法、特に主語+助詞+動詞という基本的な文型に気付かせるのに効果的な表現が用いられている詩であること。

三連でできた定型詩であり、各連すべて四行、同音数で構成されている。連のそれぞれが「七・五・八・五」のリズムをもっている。そして、主として音韻面での遊びに興味を据え、聴覚的に快いリズムと調べを生み出しつつ、しかも内容に詩情が感じられる。『学習指導要領』で指摘されている「言語感覚」を育てる音読教材として優れていると判断した。

今回の授業実践では一連目を取り上げる。前半の「うとうとうとう うがよんわ」は、主

語部（主格、名詞+助詞）、後半の「うとうとうとうと いねむりだ」は述語部（動作、副詞の反復）である。また、前者は七・五調であり、後者は八・五調である。前半と後半は微妙に違っていて、この点を子どもたちに気付かせ、音読の上でも表現を変える工夫をさせやすい。

一連目は、「鶴と鶴と鶴と鶴 鶴が四羽 うとうとうとうと 居眠りだ」と漢字で表記でき、意味は明瞭である。しかし、「言語感覚」を養う“言葉遊び”的面白さが失われてしまう。すべてひらがなであるところが、知的興味をかきたてられて面白いものとなっている。一見単なる言葉の無意味な羅列のように見える文字の配列の中に、意味があり、それを探りながら読むと快いリズムや詩情を感じ取ることができる。

3-3-2 事前に学ぶ語彙・表現、文法事項

音読活動の事前学習としてとりあつかう語彙・表現、文法事項を、以下のように検討した。

第一に語彙について検討した。教材で使用されている語彙の中で、「手」「子」「戸」は既に習っているが、「鶴」「ラッパ」が未習である。しかし、これらの語彙はむしろ知らない方が、学習効果を高めることができると考え、音読活動の前の指導では取り扱わない。

第二に、数え方（数助詞）について、これは事前に指導が必要である。この数え方が文の内容を理解するきっかけとして重要な文言になるからである。特に、鳥・手（腕等長いもの）・人の数え方を知っている必要がある。

第三に、擬音語と擬態語である。詳細はこの教材を使った授業の中で指導するものとし、「様子を表す言葉」（擬態語）と「音を表す言葉」（擬音語）について、基本的な知識を与えておくことにした。

第四に、主語+助詞+動詞という文法に関する知識である。「が」「は」という主語に添えられる助詞については、詩の理解がより早まる判断し、あらかじめ指導しておくことにした。

3-3-3 本実践を行うための単元計画

本実践の単元は、11時間で構成される（表3）。

表3 単元計画

時間数	学習内容	学習目標
2	数え方 (単位)	① 対象物に合った正しい単位で数えることができる。 ② 「一人（ひとり）」「一匹（いっぴき）」「三本（さんぽん）」といった特別な読み方に気をつけて数えることができる。

3	様子を表す言葉 (擬態語)	① 「様子」ならびに「表す」という語彙を理解することができる。 ② 様子を表す言葉は平仮名で表記することを認識する。 ③ 「擬態語」が様子を表す言葉を意味する用語であることを理解する。
3	音を表す言葉 (擬音語)	① 様子に続いて、音を表す言葉があることを理解する。 ② 音を表す言葉はかたかなで表記することを認識する。 ③ 「擬音語」が音を表す言葉を意味する用語であることを理解する。
1	「は」と「が」 (助詞)	① 「わたしは、遊んでいます。」「先生が、歩いています。」といった簡単な文の意味を理解することができる。 ② 「誰・何が」「誰・何は」のように、(主語の下に)「は」「が」が必ず添えられることを知る。 ③ 「は」「が」を「助詞」と呼ぶことを理解する。
2	音 読	① 言葉遊びうたにふさわしく、緩急、遅速、強弱を心得て、リズミカルな音読ができるようになる。 ② 擬態語や擬音語がどのような様子を表現しているのか理解して、情景描写にふさわしい音読ができるようになる。 ③ 最初の音読から、次第に上達していく手ごたえを感じることができる。 ④ 既習の知識によって、文章を理解することができる喜びを知る。

1~9時間目は、詩の理解のための語彙・表現、文法事項に関する日本語の授業、最終段階の2時間が、「JSLカリキュラム」に基づく音読活動である。

3-4 本時学習指導案 (音読活動第1時)

以下は、詩の音読活動の1時間目 (10/11時) の学習指導案を示したものである。

(1) 題材名 「うとてとこ」 —「ことばあそびうた」(谷川俊太郎作) から —

(2) 目標

国語科の目標

- ・言葉のひびきやリズムなどの美しさと、言葉のニュアンスの違いを味わいながら、詩の音読を楽しむことができる。

日本語の目標

- ・既習の語彙や文法知識を活用することで文の意味を正しく読み取ることができる。
- ・文章の区切れ目や大事な言葉を明瞭に声に出て読むことができる。
- ・情景描写など、その表現に着目して声に出て読むことができる。

表4 指導案

段階	児童の活動	手立て・指示 ○発問 ☆支援一
導入 (4分)	<p>1 詩「うてとこ」を、初見で音読する。</p> <p>2 本時の学習課題を把握する。 上手な音読ができる！</p>	<ul style="list-style-type: none"> 「うてとこ」と板書し音読を指示。
展開 (25分)	<p>3 2~4行目について、ヒントをもとに意味を想像する。</p> <p>4 板書された詩の一節を、意味を考えて音読する。 ・「う」は、鳥のことだ！ ・「四羽」いる。</p> <p>5 「うとうと」という様子を表す言葉の意味を理解する。</p> <p>6 他の人の音読を聞き、評価し合うことで、上手に音読するためには、どのような工夫が必要か理解する。</p> <p>7 1・2行目(A)と3・4行目(B)の文意を考慮しながら読むことができる。 ・Aは鳥の名前。Bは寝ている。 ・Aは数えている。Bは寝ている。 ・Aは鶴が四羽。Bは居眠り。</p> <p>8 上手に音読ができるようになるには、どのような工夫が必要か、考える。その工夫を取り入れて、音読の練習をする。</p> <p>9 音読を発表する。</p> <p>10 本時の振り返りをする。 ・大きな声で読むだけでは、上手な音読にならないことがわかりました。 ・文の意味がわかると、上手に音読ができます。</p>	<ul style="list-style-type: none"> 「なんのことか、わかりますか」 詩の題名であることを伝え、本時の学習課題を示す。 「うとうとうとう」と板書し音読を指示。 「上手に読めた？」と問い合わせ、「うがよんわ」と板書して情景を想像させる。 意味が理解できた様子の児童に音読を指示。 「○○さんの読み方で意味が分かりましたか？」→わかったかどうかを、○・×でノートに記入。 「うとうとうとうと いねむりだ」と板書し、音読を指示。 意味を考えて読むよう指示し、自分の解釈を反映させて音読ができた児童を称賛する。 上手に音読できた児童の範読を聞き、各自練習するよう、指示する。 <p>○「1・2行目(A)と3・4行目(B)とでは、どのような違いがありますか。」ノートに書くように指示。</p> <p>○前・後半の読み方について次を発問 ①どちらをゆっくり読んだらよいか。 ②どちらを大きな声で読んだらよいか。 ③他に、読み方の何を変えるとができるか。 ・それぞれ音読を披露し、どの点が良いか、意見を交換する。</p>
整理 (15分)		

4. 実践と考察

ここでは「音読」1時間目の授業実践について実際の様子を紹介するとともに、その成果について考察する。

4-1 授業の実際と考察

4-1-1 児童の学習参加の様子

「学習指導案」(表4)の児童の活動の順に述べる。

(1) 導入・課題 題名・1行目の音読(児童の活動1~2)

題名「うとてとこ」を板書すると、各自読み始めるものの、戸惑った表情であった。一人指名して音読させ、さらに皆で読むよう指示したが、たよりない音声であった。「何のことかわかりますか?」と質問するも、「わからない」「なんのこと」「なに」といった返答が返ってきた。「『わからない』ということがわかっていることは、とてもいいことです。」と称賛し、「これからわかってくるよ。楽しみにしてね。」と期待をもたせた。

一行目「うとうとうとう」を板書し、同じように一人指名して音読させ、さらに皆で読むよう指示した。児童が同じくあやふやな読み方をするのに対し、「何のことでしょう。

これは」と言葉を投げかけたところ、児童はさらに謎を深めた様子であった。

(2) 展開 1~4行目の理解活動と音読(児童の活動3~6)

2行目「うがよんわ」、3・4行目「うとうとうとうと いねむりだ」を板書し、その意味を考える活動と音読活動を行った。以下、授業での発言の様子である。

板書1:「うがよんわ」

児童数人:「あっ!」「そうか!」「わかった!」

指示1:「では、『わかった』と言った◇◇さん(児童A)、あなたが『わかった』ように読んでごらん。」

児童A:(音読する。)

指示2:「◇◇さん(児童A)の読み方で、意味がよくわかりましたか。よくわかったという人は○、よくわからないという人は×をノートに書きなさい。」

(全員が記入した後挙手をさせると、○が2人、×が10人であった)

質問1:「わからない人が多いねえ。何がわかったのですか?」

児童B:「よんわ、って四羽?」

質問2:「習ったね。何のことかな。」

児童B:「あの、鳥の...。いちわ、にわって。」

指示3:「素晴らしい!鳥がいるのね。何という鳥なの?」

児童C:「うが...あ、違う!うだ!」

質問3:「どう?△△さんの考えが正しいと思う人?」

(全員挙手)

質問4:「そうですね。もう習いましたね。『が』は、何だったかな?」

児童数名:「助詞!」

称賛 1：「そうだね。「う」という鳥の名前がわかったのはすごいね。助詞という言葉もよくおぼえていたね。素晴らしい！」

指示 4：「△△さん（児童 C），あなたが『わかった』ように読んでごらん。」

児童 C：「うが よんわ。」（「う」を強調し、「と」の後に少し間をあけた読み方をした。）

質問 5：「どう？」

児童多数：「わかる、わかる。」「丸だね。」

板書 2：「うとうとうとうと いねむりだ」

全員：（「なんだろう？」という表情をする。）

質問 6：『うとうとうとうと』は様子を表す言葉です。前に習いましたね。鶴がどうなっているかわかりますか？」

児童 D：「寝ている？」

質問 7：「なぜ？」

児童 D：『ねむり』って書いてあるし...」

指示 5：「すごいね！ そうですね、 すると『うとうとうとうと』というのは？ 考えてやつてみて。」

児童多数：（目をつぶったものの、その後の動作ができない。）

説明 1：「目を開けて。『うとうとうとうと』というのは、こう（と模範を示す）。」

全員：（「なるほど」という表情。）

指示 6：「みんなもやってごらん。...上手ね。さて、このように様子を表す言葉のことを何と言いましたか。ノートに書きなさい。」

板書 3：「擬態語」

指示 7：「音を表す言葉もあったね。（机をたたきながら）コンコンとか。この言葉のことを何と言いましたか。ノートに書きなさい。」

板書 4：「擬音語」

指示 8：「□□くん（児童 E），わかったように読んでください。」

児童 E：「（元気よく、しかし一本調子で）うとうとうとうといねむりだ！」

指示 9：「今の□□くんの読み方が上手だと思う人は○、どうかなと思う人は×をノートに書きなさい。」

（○は4人、×は8人であった。）

質問 8：「そう？ ▽▽さん（児童 F），どこが、どうかなって思ったの？」

児童 F：「うーん、なんか元気良すぎ。」

質問 9：「なるほど。それではだめなの？」

児童 F：「寝ているんだし...。」

指示 10：「では、▽▽さん（児童 F），あなたがわかったように、読んでみて。」

児童 F：「うと・うと・うと・うと（弱々しく）いねむりだ。」

称賛 2：「上手！」

指示 11：「『居眠りだ…』って、本当に眠そう。『うと・うと・うと・うと』と間をあけて読んだのも、眠そうに聞こえてよかったです。では、みんなも、眠そうに音読ができるように、練習してごらん。」

(1~4 行目を各自練習させる。)

この後、2, 3 名に練習成果を発表させ、それについて、○, ×を書かせてみたが、○をつける児童が少なかった。理由を尋ねると、前半（1・2 行目）の読み方に納得できないようである。ここで、音読活動の次のステップに進むことにした。

(3) 展開 1・2 と 3・4 行目の読み方（児童の活動 7~9）

前半の読み方に疑問を持ったことは、音読の技術をさらに深めるチャンスである。そこで、前半（1・2 行目）を A, 後半（3・4 行目）を B として、A と B は読み方を変えたいですか、と問い合わせたら、そうしたいとの返答を得ることができた。そこで、「A と B とでは、どのような違いがありますか。ノートに書いてごらん。」と指示した。

机間巡回をして、ノートにどの点が違うか適切に表している児童にはできたことを褒めて赤ペンで○印を書き入れ、その児童に発言させた。以下、発言内容である。

- ・A は鳥の名前。B は寝ている。
- ・A は数えている。B は寝ている。
- ・A は鶴が四羽。B は居眠り。

これを、表にして板書した。それから「では、どのように読んだらいいですか？」と問い合わせた。様々な意見を表に付け足して、まとめた（表 5）。

表 5 音読の工夫

A		B	
Bとのちがい	読み方	Aとのちがい	読み方
鳥の名前・ 鶴が四羽 数えている	「鶴」とわかるよう にはっきりと 数えているように はっきりした声で	ねている ねむっている いねむり	ねむそうに ゆっくり 小さな声

それぞれの読み方を確認した後、児童は工夫しながら音読の練習をし、発表した。最後に、皆で群読した。明らかに最初とは違い、強弱や緩急があり、間をとて眠そうな様子を表わそうとする工夫がみられる音読ができた。皆笑顔があふれ、音読を楽しんでいる様子がうかがえた。

4-2 本時における児童の学び

導入で、題名と1行目を板書した際、全員、謎をつけられて戸惑う様子がみられた。読み方も自信なく、あいまいな読み方しかできなかつた。しかし、詩の音読活動の導入として、児童には知りたいという気持ちを喚起することになった。

さらに、2行目からの指導では、明らかな変化が見られた。「『わかった』ように読め」との指示で、児童Cはそのことを意識して読むことで称賛され自信を得て、同時に皆にその模範を示すことができた。また、「どこが、どうか（良くない）なって思ったの？」との問い合わせに、児童Fは「寝ているんだし...。」という返答であった。実際に音読をさせてみたら、眠そうな様子を上手に表現して、自身の考えを反映させた読み方ができた。児童全員から拍手と教員の褒め言葉とで、児童Fは音読に対して大きな自信を得たと思われる。

音読によってその一節の意味が理解できたかどうかを、○×で、あるいは言葉をノートに記すようにしたことで、全員が自分の意見や考えを明確にできた。

さらに、詩の情景を想像しながら音読をする過程で、ヒントをもとに、「よんわ」が「四羽」であり、「うが」の「う」が鳥の名称であり、「が」が助詞であることを理解していた。また、「うとうと」という様子を表す表現の学習を通じて「擬態語」と「擬声語」の違いも確認できた。

最後には、1・2行目と3・4行目の表現とその意味の違いを比較させると、子どもたちは前半の読み方に疑問を持ち、前半と後半の読み方を変えたほうがよいと気が付いた。そして、音読に変化を持たせることができた。この詩からイメージされる自分の感性に、友だちの音読がしっくりこないと感じられたというのは、「言語感覚」の芽生えと捉えることができよう。子どもたちに日本語に関する「言語感覚」が育ち始めたことの表れだと思われる。

4-3 目標達成について

本時の国語科の目標は「ことばのひびき、リズム、意味などの美しさと言葉のニュアンスの違いを味わいながら、詩の音読を楽しむことができる」であった。詩の一連のわずか4行の音読の学習ではあったが、情景を思い浮かべ、言葉を大事にしながら音読を楽しんでいた、ということができる。また、日本語の3つの目標の「既習の語彙や文法知識を活用することで文の意味を正しく読み取ることができる」に関しては、事前の学習が生かされていた。また、「文章の区切れ目や大事な言葉を明瞭に声に出して読むことができる」に関しては、題材の「うてとこ」の文句の意味を考えながら、区切りを意識した読みができる、「情景描写や会話など、その表現に着目して声に出して読むことができる」についても、前後半の読みに変化をもたせるなど、目標は達成できたと考えられる。加えて、語彙・表現や文法項目についての定着も進んでいる。

5. 結果と今後の課題

5-1 手立ての効果について

5-1-1 【手立て1 音読活動と日本語基礎学習の単元化】の成果

教材の内容をもとに学習内容を決め、日本語の基礎的内容と「JSL カリキュラム」とを単元化することによって、教科学習をより効率的に行えることがわかった。今回の場合は、教材の理解を深めるために日本語の「数え方（数助詞）」「擬態語」「擬音語」「助詞」を含む単元計画を作成し、あらかじめ学習をした。それにより、詩の情景を理解し、想像しながら音読を味わう、という「JSL カリキュラム」にもとづく教科学習が可能になった。

5-1-2 【手立て2 意味や情景を思い描いて音読するための支援】の結果

(1) 既習の語彙・文法知識を想起させ、詩の意味の理解を支援

あえて詩の全文ではなく一見意味が分からぬ詩句一行のみを示した後、次の詩句を提示することでそれがヒントとなり、児童自らが文意を明らかにしていく姿があり、「巻物方式」は有効であった。例えば、後出した詩句中の「よんわ」という数詞を含む語句から、先に提示した詩句中の「う」は鳥の「鶴」である、と判断する。この手法で、既習のことばの意味を活性化し、それを活かして文の意味を理解することができた。

(2) ふさわしい音読表現を考える機会を設ける。

音読を練習し、擬態語を含むそれぞれの読み方の違いに気付かせる活動を通じて、文意を理解し、読み方のみならず、自ら音読に工夫をすることができた。具体的には、“良い（○）”“違う（×）”の判断を児童自らに選択させ、“何が違うのか”と問い合わせた。そうすることで、音読への意欲も高まっていたことが実感できた。また、詩の内容を読み解き、自ら考え、工夫しながら音読練習に意欲的に取り組む過程で「言語感覚」を学ぶ機会にもなった。

(3) 意味が分かると上手に音読できることを経験させる。

授業後半の個人での音読発表や群読では、意味が分からなかった最初の読み方に比べ、詩情を表現した音読を上手に披露することができた。意味を理解することで音読が上手になることを子どもが実感できた。

5-1-3 結論

「JSL カリキュラム」に示されている「教科志向型」に沿って授業を展開する場合の一事例として、試案として実施した本実践からの示唆を示す。

- ① あらかじめ、詩の意味の理解のために必要な知識を指導しておいたことで、一見、意味が分からぬ文について、既習の知識を用いることで理解することができた。そして、意味が分からず漫然とした読み方しかできなかつた音読が、内容にふさわしい、

より適切な読み方に変容した。これより、国語科の教材内容をもとに、日本語の語彙・表現、文法事項などの指導内容を適宜抽出して、「JSLカリキュラム」に基づく活動と合わせて単元計画を作成する方法は有効だと考えられる。

- ② 教師の発問を受け、既習の知見を生かし試行錯誤しながら、詩の意味を考える過程で、児童の頭の中でひらがなの羅列が次々と意味をもった言葉になっていった。意味に応じたふさわしい読み方をしようとする意欲的な姿が見られた。そして、その過程において児童には自身の考えや思いを日本語で伝えようとの姿勢も見られた。まさに「教科志向型」が示す「子どもたちが自分から日本語を使って学習内容を表現、発信する」姿であった。
- ③ 児童の音読をより向上させるために、違っている点を明らかにし、どうしたらよりよい音読ができるのか、児童の発言を通して明確にしていった。他者の読み方を聞き、判断することで、より適切な読み方に近づくことができていた。この過程で、「言語感覚」が育まれたと思われる。また、児童たちもそれぞれ、自身の読み方の変容を実感し、最終的には自信をもって音読をしていた。授業を経て、明らかに読み方が上達したと実感できており、児童自身が自己の成長を捉えられる方法を活動に織り込むことが重要であると言える。

5-2 実践の成果

本実践において、日本語の力や学力に差があっても、子どもたちは文を正しく読み解きながら、その内容にふさわしい音読をすることができた。そして、その過程で、文の意味を理解できたことに対する喜びや音読することの楽しみを感じていたように思う。

「JSLカリキュラム」の考え方である、日本語を学びの活動（教科学習）から切り離して教えるのではなく、学びの活動（教科学習）に実際に参加することとおして「日本語で学ぶ力」を育成することが効果的であること、そして実践においては同カリキュラムが示す方法論が有効であることが本試案にでも確認できた。さらに、日本人児童に使用している教材が、日本語学習中の児童の国語科の学習においても効果的に使用できる実例となった。加えて、「巻物方式」や「○×」で自分の理解を表明し確認するという、教科教育の実践経験にもとづく指導の手法や工夫を生かすことで、よりよい授業を実施できることを実感した。

これから、説明文や物語においてもこういった実践を積み重ね、最終的には年少者日本語教育の国語科の指導のアイディアを豊かに提供し、学校現場での普及に寄与できるよう研鑽を重ねたい。他方、他の教科は、教科の内容を理解するために必要な日本語力や習得すべき学力が国語科とは異なる。従って、実施上的方法については、また異なる角度からの検討が必要であるが、今後の課題としたい。

【謝辞】

編集者・査読をしていただいた方々から、大変貴重な御助言をいただくとともに、校正においても大変お世話になりました。この場をお借りしてお礼を申し上げさせていただきます。また、記録を残すことを快諾してくださった校長先生、ならびにともに教室で活動してくれた子どもたちに、感謝の意を表します。

【注】

- (1) 『学習指導要領』では、「言語感覚」について、以下のように説明している (p.13)。

言語感覚とは、言語で理解したり表現したりする際の正誤・適否・美醜などについての感覚のことである。話したり聞いたり書いたり読んだりする具体的な言語活動の中、相手、目的や意図、場面や状況などに応じて、どのような言葉を選んで表現するのが適切であるかを直観的に判断したり、話や文章を理解する場合に、そこで使われている言葉が醸し出す味わいを感覚的に捉えたりすることができる。言語に対する知的な認識を深めるだけでなく、言語感覚を養うことは、一人一人の児童の言語活動を充実させ、自分なりのものの見方や考え方を形成することに役立つ。こうした言語感覚の育成には、多様な場面や状況における学習の積み重ねや、継続的な読書などが必要であり、そのためには、国語科の学習を他教科等の学習や学校の教育活動全体と関連させていくカリキュラム・マネジメント上の工夫も大切である。さらに、児童を取り巻く言語環境を整備することも、言語感覚の育成に極めて重要である。
- (2) 本稿は、2023年に行われた指導員訪問における研究授業での実践である。なお、筆者は日本語指導に関する資格を所持しているなど、「日本語指導」のために雇用された立場ではなく、教諭として採用され勤務している中で、「日本語教室」の担当者として年少者日本語教育に携わることになった。
- (3) 教育委員会の指示により、各学校は日本語未習熟の児童について「個別の指導計画」を作成し、それに沿って指導を行っていた。
- (4) “取り出す”対象の児童は、日本語を全く話すことができない児童に加え、日本語で日常会話はできても教科学習での用語を理解できず、学習に遅れがみられる児童も含まれている。この判断は、筆者と該当児童の学級担任が行った。例えば、在籍授業で行われる「単元テスト」において6~7割以上得点できるようになったら、在籍学級での授業を受けることが可能であると判断された。
- (5) 対象児童を“取り出す”時間数は、それぞれの日本語習得度によって変えている。来日したばかりの児童は「体育」「音楽」「図工」「総合」の授業以外は、日本語教室で授業を受ける。その後、対象児童の様子をみながら、「理科」「算数」「道徳」「社会」「国語」の順で、在籍学級において授業を受けるようにしている。従って本実践で授業に参加している児童も、日本語習得度はまちまちである。ただし、来日3か月以内を除

外したことから、3-1で記した①～④の内容を習得していることが最低条件で、簡単な日本語を理解できる児童から、日常会話に不自由しない児童までが対象になっている。

- (6) 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)」における「II. 日本語支援とその方法」(pp.13-18) では、「日本語支援の5つの視点」が指摘されている。
- (7) 手だて2の(1)(2)は、それぞれ文部科学省 (2007) が示す「理解支援」、「表現支援」に該当する。

【引用文献】

- (1) 池上摩希子 (1998) 「教科に結びつく初期日本語指導の試みー教材『文型算数』を用いた実践例報告」『日本語教育』97号, 118-129.
- (2) 岡崎敏夫 (1995) 「年少者言語教育研究の再構成ー年少者日本語教育の視点から」『日本語教育』86号, 1-12.
- (3) 岡崎眸 (2002) 「内容重視の日本語教育」細川秀雄編『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社, 49-66.
- (4) 岡崎眸 (2010) 「『子どもの実質的な授業参加』を実現する年少者日本語教育」『社会言語科学ー二つのアプローチによる検討ー』, 第13巻第1号, 19-34.
- (5) 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」『日本語教育』111号, 76-85.
- (6) 斎藤ひろみ (1998) 「内容重視の日本語教育の試みー小学校中高学年の子供クラスにおける実践報告」『中国帰国者定着促進センター紀要』第6号, 106-130.
- (7) 斎藤ひろみ (1999) 「教科と日本語の統合教育の可能性ー内容重視のアプローチを年少者日本語教育へどのように応用するか」『中国帰国者定着促進センター紀要』第7号, 70-92.
- (8) 斎藤ひろみ (2000) 「帰国児童・生徒クラスの『日本語と教科の統合学習』における教室会話の分析」『中国帰国者定着促進センター紀要』第8号, 99-123.
- (9) 野口芳宏・木更津技法研 (1988) 『教育技術の法則化双書⑥ 子どもを動かす授業の技術 20+α』, 30-56, 明治図書出版
- (10) 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」https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/008.htm (2025年12月9日最終閲覧)
- (11) 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)」https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/011.htm (2025年12月9日最終閲覧)

- (12) 文部科学省 (2017) 「小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 『国語編』」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1387014.htm (2025 年 12 月 9 日最終閲覧)
- (13) JSL カリキュラム研究会・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

(愛知県立豊田北高等学校)