

# 教員養成学部における日本語指導法の授業で育成される資質能力 ーリライト文の分析からー

中 島 葉 子\* ・ 大 塚 容 子\*\*

## What Kind of Competency Is Trained in a Class of Japanese Language Teaching Method at a Teacher Training School? : From the Analysis of Adapting Textbooks for Foreign Pupils

Yoko NAKASHIMA ・ Yoko OTSUKA

### Abstract

The purpose of this paper is to clarify how much students gain knowledge and skills of Japanese language teaching at a teacher training school. To accomplish this, we analyzed adapting textbooks for foreign pupils written by the students. Subjects learning Japanese language teaching methods have been marginalized in the curriculum of teacher training, although the number of pupils who need to learn Japanese as the second language is increasing in Japan. In this situation, a lesson which had the students adapt textbooks for foreign pupils let them gain knowledge and skills to analyze Japanese as a language, rather than their native language and adjust Japanese in a textbook to easy Japanese for the pupils. On the other hand, we found that it is difficult for the students to gain skills to teach both JSL and subjects in the lesson.

### Key words

Japanese language teaching for foreign pupils, Japanese language teaching methods at a teacher training school, adapting textbooks for foreign pupils

### 1 問題の背景

本稿の目的は、教員養成学部の学生が半期15回の授業を受講することで日本語教育の基礎的知識および実践的指導力がどの程度獲得できるのかを、学生が作成した小学校低学年の国語教科書のリライト文を分析することで明らかにし、教員養成学部における日本語教育の授業の可能性と課題を検討することである。

---

\* leafsky@gifu.shotoku.ac.jp

\*\* 岐阜聖徳学園大学外国語学部

### 1-1 学校教育における日本語指導をめぐる課題

日本語指導を必要とする児童生徒（以下 JSL 児童生徒）数は、2016（平成28）年度文部科学省調査において前回の2014（平成26）年度調査より増加し、また日本語指導が必要な外国籍児童生徒が在籍する学校数も小学校、中学校および高等学校のすべての学校種において増加している（文部科学省，2017d）。一方で、JSL 児童生徒が在籍する学校における在籍人数は5人未満である学校が、外国籍の子どもで全体の7割以上、日本国籍の子どもで8割以上となっている。つまり、JSL 児童生徒は散在する傾向にあり、多くの学校多くの教員が JSL 児童生徒に出会う状況が進んでいると言える。

日本語を母語としない子どもたちに関する教育制度としては、学校教育法施行規則の一部改正により2014（平成26）年度から日本語指導を「特別の教育課程」として実施できる制度が整えられた。さらに2016（平成28）年12月には、「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律」が公布、現在は施行され、その第三条四項で、国籍に関わりなく義務教育の機会が確保されるよう定められた<sup>1)</sup>。国際条約においては、日本が批准承認している「子どもの権利条約」で国籍にかかわらない義務教育の実施が定められているものの、国内法において国籍を超えた義務教育機会の確保に言及した法律はこれが初めてである<sup>2)</sup>。

こうした JSL 児童生徒をめぐる現状および制度変更は、学校教員に日本語教育の知識を求めるものである。しかしながら「サバイバル日本語」や「日本語基礎」は多くの学校で実施されているものの、近年重要性が指摘される「日本語と教科の統合的指導」（以下統合的指導）の実施率は低い傾向にある（文部科学省，2017d）。さらに JSL 児童生徒が在籍しているにもかかわらずその子どもたちが日本語等特別の指導を受けられていなかったり、「特別の教育課程」が実施されていなかったりする理由として、指導者の不在がその主要因となっている現状が明らかになっている。たとえば前述の2016（平成28）年度文部科学省調査では、「特別の教育課程」を実施していない理由として「日本語と教科の統合的指導の方法がわからなかったり、教材がなかったりするため」と答えている学校数は回答のなかで3番目に多く、子どもたちの現状および現行制度と学校の実態との間に差があることがわかる。これまで学校における日本語指導は、教員免許状を取得した教員だけではなく支援員や地域のボランティアによっても担われてきた。ところが「特別の教育課程」実施においては、日本語指導担当教員は教員免許状を有している者でなければならず、教員が日本語教育の知識・技術を持っていることは学校教育における日本語指導の充実を果たすうえでますます不可欠になっている。

「特別の教育課程」による日本語指導は、「児童生徒が学校生活を送る上や教科等の授業を理解する上で必要な日本語の指導を、在籍学級の教育課程の一部の時間に替えて、在籍学級以外の教室で行う教育の形態」である（文部科学省，2014b）。子どもが学校生活を送る上で必要な日本語指導とはいわゆる「サバイバル日本語」であり、これは「出入国管理及び難民認定法」が改正されとくに日系南米人が労働者として日本へ移住するのと同時に学校へ日本語を理解しない子どもたちが編入学するようになった1990年代より、学校が試行錯誤しながら方法や教材を積み上げてきた歴史がある。それからまもなく30年を迎えようとしている現在、子どもたちが学年相当の思考力、進路形成につながる力を獲得できるような授業が必要であると言われるようになってきた（文部科学省，2014a）。この思考力や進路形成につながる力が獲得できる授業として、統合的指導が近年目指されている。「特別の教育課程」による日本語指導は、学校現場が実績を蓄積してきた「サバイバル日本語」にとどまらず、JSL 児童生徒が日本で将来を生きていくうえ

で必要となる教科等の理解を促す指導を含んだものである。

ところが多くの蓄積がある「サバイバル日本語」と比して、統合的指導は重要性が指摘されカリキュラムが開発され制度化されたものの、学校現場において手探りの状態であり、したがって先述のように指導できる教員がいないために行われないという現実がある<sup>3)</sup>。指導できる教員が不在である大きな原因として、教員養成制度において関連科目が必修化されていないという点と、入職後の教員研修もその多くが日本語指導の担当になった教員を対象に行われており担当になる前に行われる機会は少ないという点が指摘できる(臼井, 2007; 臼井, 2016)。先述したとおり、JSL 児童生徒が在籍する学校は全国で増加しており、どこの自治体において教員になるにしても、40年近くに渡る教員生活のなかで JSL 児童生徒を担当する可能性は年々大きくなっていると言える。これまでに述べてきた JSL 児童生徒をめぐる日本語指導の様々な現状を踏まえれば、入職後の教員研修とともに、とりわけ教員養成段階において日本語教育や統合的指導の基礎知識およびそれを活用するスキルが習得できる環境整備の必要性がこれまでになく高まっていると考えられる。

## 1-2 教員養成学部における JSL 児童教育に関するカリキュラムをめぐる課題

ここで、教員養成制度の現状を整理したい。教員養成制度において教員免許状取得のためのカリキュラムつまり教職課程は、教育職員免許法施行規則にのっとって構成される。現行の教育職員免許法施行規則において、JSL 児童生徒を含む外国にルーツをもつ子どもの教育について一切の記載がなく、これはつまり教職課程として必修とされていないということになる。2019(平成31)年度から適用される「教職課程コアカリキュラム」においては、「特別な支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」科目のなかに、障がいはないものの母国語等に関して特別なニーズがある子どもの理解について記載された(文部科学省, 2017a)。これは先述した現状のなかで JSL 児童生徒教育への理解が教員養成段階で必要であるという認識が反映されたものと考えられる。しかしこの科目の主たる内容はあくまで障がいをもつ子どもの特別支援教育に対する理解であり、教職課程コアカリキュラムに記載されたことで内容としては必修化したものの、科目として設定されたわけではない。

以上のように教員養成制度上、JSL 児童生徒の教育に関する知識理解や実践的能力を獲得することは科目として義務化されていないことに加えて、別の課題として教員養成学部においては選択科目としてこうした科目を設置することにも制約が伴うことがあげられる。近年、学校教育現場においては、小学校と中学校の連携を促進する目的等で小学校教員と中学校教員の人事交流を行う自治体があったり、2015(平成27)年に学校教育法が一部改正され、2016(平成28)年4月より小中一貫教育を行う義務教育学校が設置されるようになったりと、初等教育および中等教育の免許状を併有することが推奨されるようになってきている。複数の免許状を取得できるように設置した場合、日本語教育等 JSL 児童生徒教育のためのカリキュラムを充分に入れ込む余裕はないのが現実である<sup>4)</sup>。つまり複数免許状取得が可能な教員養成学部で行う日本語教育等 JSL 児童生徒教育に関する授業は、統合的指導を行うことのできる基礎的実践的な力を限られた時間数で学生に獲得させる工夫が必須となる。

本稿では、以上の学校教育における日本語指導めぐる課題と教員養成学部における JSL 児童生徒教育に関するカリキュラムをめぐる課題の2点をともに解決しうる教育方法としてリライト教材の作成を行った授業を対象とし、その効果を学生が作成したリライト文を分析することによ

り明らかにする。2節では、リライト教材の特徴を述べたあと、作成の意義を実践的指導力育成の観点から明らかにしたうえで、リライト教材を作成するために必要となる日本語に関するスキルおよび能力を「やさしい日本語」から見出す。そのうえで3節で教員養成学部において行われたJSL児童生徒のための日本語指導に関する授業および収集されたデータの概要を述べ、4節で授業のなかで作成された小学校低学年の国語教科書のリライト文を分析し、5節で教員養成学部におけるJSL児童生徒のための日本語指導法の授業の可能性と課題について検討する。

## 2 リライト教材作成と日本語指導の資質・能力

### 2-1 リライト教材とは

リライト教材は、光元聰江が考案し、命名したものである。光元・岡本（2006：3）によれば、リライト教材とは、「発達段階に応じた思考ができるよう、子どもの日本語力に対応させて、教科書本文を書き換えた教材」で、書き換えのし方によって次の6種類に分類される。

#### ①口頭リライト教材

教科書本文の内容を口頭で伝えられるように書き換えた教材

#### ②要約リライト教材

教科書本文の要約がわかるように書き換えた教材

#### ③あらすじリライト教材

教科書本文のあらすじがわかるように書き換えた教材

#### ④全文リライト教材

教科書全文を書き換えた教材

#### ⑤ポイント教材

教科書本文中の重要段落や会話文等はリライトせずにそのまま、リライト教材のなかに挿入した教材

#### ⑥注釈リライト付教材

教科書本文に、理解が難しいと思われる語彙や表現のみに注釈を加えた教材

JSL児童生徒の認知能力や日本語能力により必要なリライト教材は異なる。目の前にいる児童生徒の能力により様々なリライト教材が作成できるようになることが理想であるが、1節で述べたように教員養成学部の教育課程上限られた時間のなかですべてを網羅することは不可能である。そこで、本稿ではリライトすることの基本を、当該教材の教育目標を踏まえてわかりやすい日本語に書き換えることとする。

### 2-2 なぜリライト教材作成なのか—実践的指導力育成の観点から

日本語と教科の統合的指導を行うために必要な基礎知識および実践的スキルについての実証的研究は管見のところ見当たらない。JSL児童生徒教育を担当する教師の資質能力研究については、少ないものの、臼井（2011）が挙げられる。臼井（2011）はJSL児童生徒教育を担当する教師を対象に自由記述の質問紙調査を行い、8つの資質能力を抽出している。そしてその8つの資質能力の関係を、教科指導力や学級経営力など「教員として一般に求められる力」を基盤としてその上にJSL児童生徒教育に固有の資質能力が構成されているとし、資質能力の基盤となる「教員として一般に求められる力」の習得がJSL児童生徒教育へ影響を及ぼすと述べている。これらの知見はこれまで明らかにされてこなかったJSL児童生徒教育にかかわる教師の資質能力

を明示し図式化し、JSL 児童生徒のための教育であってもこれまで教員養成や現職教育で取り上げられてきた「教員として一般に求められる力」の習得が重要であることを明らかにした点で非常に意義深い。しかし実のところ、その論文中で明らかにされている教師の不安や困難さの主たる要因は日本語教育・日本語指導に直接かかわる事項であり、JSL 児童生徒に対する教科指導のあり方である。とすれば「教員として一般に求められる力」の習得は重要だとしても、教師が JSL 児童生徒を担当したときに抱えるだろう不安や困難さを軽減させるために、教員養成段階において日本語指導に関する基礎知識および実践的スキルを獲得する機会を用意することも同じく重要であろう。西尾（2016）は、日本語を母語としない保護者とのかかわりにおいて幼稚園教諭が「やさしい日本語」を用いる必要性を主張し、教員養成段階でそのスキルを獲得する意義を、幼稚園の配付文書を「やさしい日本語」に書き換えるなどの授業に参加した学生の意識から描き出している。

日本語指導に関する基礎知識および実践的スキルを教員養成段階で育成することを考えたとき、日本語教育および日本語指導の基礎知識として、日本語母語話者である学生が国語としての日本語ではなく一つの言語として日本語をとらえ、国文法とは異なる日本語教育のための文法や文型の捉え方を習得することが重要になる。こうした文法や文型などの知識習得は、日本語教育に限らず大学においてこれまで講義形式がとられることが一般的だと思われる。しかしながら JSL 児童生徒のための日本語指導や統合的指導を行うためには、知識を知っているだけではなく、その場の子どもたちの日本語能力や教科の力、学校生活の様子などに合わせて、その知っている知識を指導に活用できなければならない。知識獲得だけではなく知識を使って問題解決ができる資質・能力が必要であるという能力観は、近年重要視される「21世紀型スキル」（グリフィン・マクゴー・ケア，2014）と親和性が高い。加えて、2017（平成29）年3月に告示された新学習指導要領が21世紀型の資質能力を子どもたちに育成できる指導力を教員に求めていることを考えれば、当然教師がこれらの資質能力を獲得していなければならない（文部科学省，2017b；2017c）<sup>5)</sup>。

問題は、獲得した知識を使いながら目の前の子どもたちの学びをつくりあげていく実践的指導力を教員養成段階においていかに育成するかということである。本稿の目的に沿って言えば、多様な JSL 児童生徒に統合的指導を行うための知識を実践的に使うスキルをいかに獲得させるかが重要になろう。この意味において、JSL 児童生徒のためのリライト教材の作成は、教科で教える内容はそのままに教科書の日本語をわかりやすく書き換えるという課題になるため、あらかじめ学んだ日本語教育の基礎知識に加えて、別の講義で学んでいる教科教育法の知識も併せて用いながら、学生自身が教材を新たにつくるといふ、まさに統合的指導のための実践的スキルを獲得させることにつながると考えられる。

### 2-3 なぜリライト教材作成なのか—日本語調整能力の観点から

リライト教材を作成するにあたって参考になるであろうと思われる「やさしい日本語」の概念について述べる。

「やさしい日本語」という専門用語は、「緊急時に必要な情報を簡単な日本語で提供する方策」（庵，2016：36）として始まり、「やさしい日本語」への書き換え方は、佐藤和之氏が所属する弘前大学のホームページで『『やさしい日本語』にするための12の規則』として公開されている（岩田，2013：25）。文法に関する項目としては、①文の構造を簡単にすること、語彙に関する項目としては、②難しいことばを簡単なことばにすること、③受信者に必要なことばは残すこと、

表現に関する項目としては、④あいまいな表現は避けることが挙げられている。また、表記に関しては、⑤漢字の使用量に注意することが記載されている。

庵（前掲書）では、緊急時の「やさしい日本語」の概念をさらに発展させて、平時のときの「やさしい日本語」が提案されている。その中心となる考え方は、日本語母語話者が相手の日本語の能力に合わせて自分の日本語を調整するということである。この日本語調整能力はリライト教材作成に必要な能力である。

ここで、JSL 児童生徒に対する日本語指導の特殊性について述べる。それは、JSL 児童生徒が日本の学校教育を受けようとするとき、「日常言語」と「学習言語」の双方の習得が求められるという点である。「日常言語」と「学習言語」という概念の区別の重要性を提唱したのは、Cummins (1984) である。「日常言語」とは、「発話の現場の情報に依存した言語の使い方」(庵, 2016: 108) のことで、「日常言語」だけでは学校教育における教科の学習はできない。なぜなら、教科の学習をするためには、『言語的文脈の中で概念を理解する』ことが求められる(庵, 2016: 108) からである。言語的文脈の中で概念を理解するために必要な言語能力が「学習言語」なのである。

JSL 児童生徒は、「日常言語」、「学習言語」いずれの習得にも「日本語」の問題に直面するが、学校教育現場で重要なのは「学習言語」の習得である。これは JSL 児童生徒だけでなく、日本語母語話者である児童生徒にとっても習得しなければならない能力である。「学習言語」は教科学習のなかで身につけていく能力だからである。だとすれば、JSL 児童生徒のためには、「日常言語」のハードルを低くし、日本語母語話者の児童生徒と同様に「学習言語」を習得することができるような環境を整えればよいわけである。

「やさしい日本語」と JSL 児童生徒に対する日本語指導の特殊性を踏まえると、リライト教材は容易な「日常言語」を使って教科の内容を理解するための教材ということになる。そのためには、「日常言語」の学習にかかる負担はできるだけ少なくしたもの（「やさしい日本語」）でなければならないし、日本語教育教材として使用できるものでもなければならない。そして、もう一つ重要なことは、児童生徒が学校でよく使用する文法項目や語彙は残しておくという配慮が必要であるということである。JSL 児童生徒に対する日本語指導能力の育成という文脈で考えてみると、リライト教材の作成は、日本語を一つの言語として客観的に眺め、日本語学習上の問題点を把握したうえで、JSL 児童生徒の日本語力に合わせて自分の日本語を調整する実践の場として機能すると考えられる。

以上のことから、リライト教材を作成するためには次の三つの知識・能力が必要であると言える。第一に、日本語を母語としてではなく、一つの言語として分析する知識・能力、第二に、日本語を「やさしい日本語」に書き換える能力（日本語調整能力）である。第三は、統合的指導ができるような知識・能力である。これは単に「やさしい日本語」に書き換えるだけでなく、教科教育のなかで日本語指導ができるように書き換えることができるような知識・能力である。

### 3 授業概要、リライト教材作成前提と手順および教材について

#### 3-1 授業概要と分析に使用するデータ

本稿で分析する学生のリライト文は、次のような授業のなかで作成された。

該当授業は東海地区にある私立大学の教員養成学部における選択科目に位置付けられており、JSL 児童生徒のための日本語教育と国際理解教育がその内容となる。対象学生は3年生以上で

後期のみを開講科目である。この授業は2011年度から開講されており、リライト教材の作成が授業内容に導入されたのは2014年度からとなる。

リライト教材の作成は、第11回から第12回の授業で行われ、途中10分の休憩を挟み2限連続で行われた。2014年度は試行的に実施され、リライト教材の作成は日本語指導法に関する教育が十分にできないなかで、JSL 児童生徒に対する日本語教育の実践的な力を身につけるのに極めて有効な方法だと判断されたため、2015年度からは「リライト教材が作成できるようになること」を本授業の到達目標として授業が展開されている。したがって、本稿の分析では、2015年度および2016年度の2年分の学生のリライト文を使用する。なお後述するように、リライト教材の作成は3～4人のグループで行われているため、2015年度は履修学生74名で作成されたリライト文が17編、2016年度は履修学生61名で作成されたリライト文が17編である。

リライトされた教材は、光村図書の『こくご 一下 ともち』のなかの「くじらぐも」の一部と「もののなまえ」の一部である。リライトを行う教材としてこれらが選ばれたのは、難しい漢字がないこと、教材自体が分かち書きされていること、日本語教育文法の観点から学生が既習の知識でリライト可能であること、という理由からである。

第11～12回（180分）に行われた「グループで国語（1年生 下）の教科書の一部をリライトし、発表しよう」という目標をもった授業内容の詳細は次のとおりである。まず、JSL 児童生徒に対する日本語教育を理解するための概念が講義形式で提示され、リライト教材についての説明が行われた。例題として光村図書の『こくご 一上 かざぐるま』のなかの「みいつけた」の冒頭10行部分に取り上げられ、授業者が作成したリライト教材が示された。リライト教材は日本語教育と教科学習の両者の性格をもつため、リライト教材の作成にあたっては日本語指導のポイントと国語指導のポイントを明確にするように指示された（約45分）。

その後学生は3～4人のグループに分かれ、グループで協力して前述のいずれかの教材をリライトするワークが行われた。第11～12回の授業は教員2名で行われ、それぞれが作成中に出てくる学生の質問に答えたり、学生の作業状況を見て書き換えのヒントやアドバイスを与えたりした（約90分）。

教材作成後、「ポスターツアー」という方法を使って発表が行われた（約45分）。この方法は、学生一人一人が自分の属するグループの作成した教材について説明すると同時に、他グループの作成した教材に関する説明を聞くことができるようにするための学習手法である。

### 3-2 リライト教材作成の前提、手順および教材

リライト教材は、2-1で述べた通り目的に応じて6種類あり、また児童生徒の日本語習得レベルによっても作成の仕方が異なってくる。したがって当該授業においては、リライト教材を作成する前提が以下の通り設定された。その際2-1で示したように、リライト教材作成の目的はJSL 児童生徒のためにわかりやすい日本語に書き換えることにあるので、漢字については考慮しなくてもよいと指示された。

- ①対象はひらがな、カタカナ、サバイバル日本語を習得している初級の1年生とする。
- ②教科は国語とする。
- ③漢字は扱わない。
- ④分かち書きにする。
- ⑤一文を短くすることを心がける。

⑥曖昧表現や二重否定の表現を避ける。

⑦日本語指導のポイント、国語指導のポイント、確認すべき語句を挙げる。

また、学生がリライト教材を作成するのは初めての経験であるため、以下のような作成の手順が提示された。

①教材を日本語と単元のねらいを意識しながら読む。

②どのような日本語指導をするか（文法、語彙）考えながら、日本語をリライトする。

③日本語指導のポイント、国語指導のポイント、確認すべき語句を挙げる。

学生がリライトした素材は、「くじらぐも」と「ものの名まえ」である。「くじらぐも」は全部で87行ある教材であるが、リライトの対象とするのは冒頭16行である。「ものの名まえ」は全部で31行のうち、冒頭20行が対象である。以下に、リライトする素材を示す<sup>6)</sup>。

#### ◎くじらぐも

四じかん目の ことです。

一ねん二くみの 子どもたちが／たいそうを して いると、空に、／大きな くじらが  
あらわれました。／まっしろい くもの くじらです。／「一、二、三、四。」／くじらも、  
たいそうを／はじめました。のびたり／ちおんだり して、／しんこきゅうも しました。

みんなが かけあしで／うんどうじょうを まわると、／くもの くじらも、空を まわ  
りました。

せんせいが ふえを ふいて、／とまれの あいずを すると、／くじらも とまりました。

#### ◎ものの 名まえ

けんじさんは、夕がた、／おねえさんと 町へ かいものに／いきました。

はじめの おみせには、／りんご、みかん、バナナなどが、／ならんで います。ふたり  
は、／五百円で りんごを かいました。

この おみせは、なにやさん／でしょう。

つぎに、さかなやさんに／いきました。あじ、さば、／たいなどが、ならんで います。

けんじさんが、／「さかなを ください。」／と 言って、千円さつを 出し／ました。お  
みせの おじさんは、／「さかなじゃ わからないよ。」／と、わらいながら いいました。

おじさんは、なぜ「わからないよ。」／と いったのでしょうか。

## 4 作成されたリライト教材の分析

### 4-1 分析の観点

分析の観点は、大きく①国語指導のポイント、②日本語指導のポイントの2点である。そして、日本語指導のポイントの評価指標として次の7点を挙げる。

#### ◎日本語指導のポイントの評価指標

##### ①文法に関わる項目

ア) 難しい文構造が単純な文構造に書き換えられているかどうか

イ) 活用の難しい表現に対する配慮がされているかどうか

ウ) 助詞の機能の説明が正しくできているかどうか

##### ②語彙・表現に関わる項目

ア) 難しい表現がわかりやすい表現に書き換えられているかどうか

イ) 教育現場でよく使われる語彙・表現や子どもたちの発話のなかに多く現れる語彙・表現がうまく活かされているかどうか

### ③文章全体に関わる項目

ア) 国語指導のポイントと日本語指導のポイントが関連づけられているかどうか

イ) 必要に応じて、省略されている要素が適切に補われているかどうか<sup>7)</sup>

## 4-2 分析

### (1) くじらぐも

#### 1) 国語指導<sup>8)</sup>のポイント

国語指導のポイントとして学生から挙げられた、主要なものは以下のとおりである。

##### ①くじらと雲との関係に言及したもの

- ・くじらが大きい白い雲であることを理解する。
- ・雲がどんな形をしているのかを理解する。
- ・くじらの雲の様子を想像することができる。
- ・雲がくじらに喩えられていることを理解する。
- ・ほかにどんな喩えがあるか考える。

##### ②雲の動きと子どもの動きに言及したもの

- ・子どもと雲のくじらが同じ動きをしていることを理解する。
- ・子どもの動きに対応する、くじら雲の動きについて理解する。
- ・くじらが子どもの動きを真似していることを理解する。
- ・くじらの形をした雲がどんな様子かわかる。
- ・雲のくじらがみんなと何をしたか、読み取ることができる。
- ・子どもとくじらが同じ動きをしていることを理解し、楽しんでいる姿を想像することができる。

##### ③その他

- ・体験と重ねることができる。
- ・くじら雲の心情を想像する。

学生が作成したほとんどの作品で①と②が併記されている。くじらの形をした雲の存在、そして、その雲と子どもの動きが連動しているという国語指導のポイントは把握されている。残念なのは、タイトルの「くじらぐも」に対する言及がないことである。作成の段階で、「くじらぐも」ということばはわかるのだろうか、「くじらのくも」としたほうがよいのではないかという話し合いがされたグループも見られたが、最終的な作品はタイトルがそのまま使用されている。「くじらぐも」という単語は「くじら」と「くも」からなる複合名詞で、かつ、連濁現象が見られる。JSL 児童生徒からは、なぜ「くじらくも」ではなく、「くじらぐも」になるのかという質問が当然出るだろう。

#### 2) 日本語指導のポイント

リライトの仕方によって日本語の指導のポイントは変わる。国語指導のポイントと関わりをもつ項目を中心に見ていく。学生が挙げた項目と共にその例文を提示する<sup>9)</sup> (該当箇所には下線を付す)。

## ① イ形容詞

例：大きいくじらが見えました。

白い雲のくじらです。

## ② 存在を表わす格助詞「に」

例：空に大きいくじらが現われました。

## ③ 名詞を修飾する格助詞「の」

例：それは、雲のくじらです。

## ④ 通り道を表わす格助詞「を」

例：みんなが運動場を走りました。

## ⑤ 同種の物事を列挙する係助詞「も」

例：一年二組のみんなが、運動場を走ります。

雲のくじらも空を泳ぎます。

## ⑥ 並列助詞「たり」

例：伸びたり縮んだりました。

6項目のうち5項目が助詞である。これは学生たちが日本語教育における助詞の役割の重要性を意識していることの現われと言えよう。

次に、4-1で挙げた日本語指導のポイントの評価指標から、リライト文を検討してみよう。

## ①文法に関わる項目

## ア) 文構造

複雑な構造の文は単純な構造の文に書き換えられているものが多い。

## 例1：&lt;原文&gt;

一年二組の子どもたちが体操をしていると、空に大きなくじらが現われました。

<リライト文>

一年二組の子どもたちが体操をしています。空に大きいくじらが見えました。

## 例2：&lt;原文&gt;

伸びたり縮んだりして、深呼吸もしました。

<リライト文>

伸びたり縮んだりしています。深呼吸もします。

## イ) 活用に対する配慮

活用の難しい表現に対する配慮は十分ではない。例2の「伸びたり縮んだりしています。」の表現における「伸びる」と「縮む」の動詞の活用はJSL児童生徒にとっては難しい。これは語彙の選択とも関係のある問題である。彼らからは、「伸びたり」には濁点がなく、「縮んだり」には濁点があるのはなぜか、さらに「縮んだ」に「ん」があるのはなぜか、といった質問が飛び出すはずである。「伸びる」は母音動詞、「縮む」は子音動詞であるため、タ形（「伸びた」「縮んだ」の形）形成規則が異なるのである。子音動詞のタ形の形成規則が複雑であるため、これらの動詞の使用を避け、「大きくなったり、小さくなったり」という表現に変えれば、日本語指導のポイントとして挙げているイ形容詞の活用の応用として容易に教えることができるようになる。

## ウ) 助詞

助詞の機能について、正しく説明することはできない。学生は日本語指導のポイントと

して様々な助詞を挙げているが、該当する助詞がどのような種類の助詞であるかがわからず、苦勞して名前をつけている。格助詞はよいとしても、現代日本語の助詞の種類にはない係助詞という用語が登場したり、並列助詞という学校文法では使われない語が生まれたりしている。

## ②語彙・表現に関わる項目

### ア) 語彙の変換

難しい表現はわかりやすい表現に書き換えられている。

例3：＜原文＞

大きなくじらが現われました。

＜リライト文＞

大きいくじらが見えました。

「大きな」は連体詞なので、述語として用いることができない。語末に「一な」がつくことから、ナ形容詞と混同しやすい語である。これを「大きい」というイ形容詞に変えることによって、「白い」などと同等に扱うことができる。また、「現われる」という動詞を日常生活でよく使用する「見える」への書き換えが行われている。

### イ) 教育現場でよく使われる語彙・表現への配慮

教育現場でよく使われる語彙・表現や子どもたちの発話のなかに多く現れる語彙・表現はうまく活用されている。体操の時間に号令としてよく使用される「一、二、三、四。」、学校生活でよく見られる「笛を吹く」という動作はそのまま使用されている作品が多い。

## ③文章全体に関わる項目

### ア) 国語指導のポイントと日本語指導のポイントの関連性

前述したように、国語指導のポイントとして子どもの動きと雲の動きが連動していることを学生が挙げている。これを表現するうえで要になっているのは副助詞「も」である。「も」の使い方の典型例は、異なる動作主体が同じ動作をする場合か、ある動作主体の動作が他の対象にも及ぶ場合である。「くじらぐも」では前者の用法が見られる。この場合、動作主体が違っていても、同じ述語を使えば「も」の機能が理解できる。

例4：＜原文＞

みんながかけあして運動場を回ると、雲のくじらも空を回りました。

＜リライト文1＞

みんなが運動場を走りました。雲のくじらも空を走りました。

＜リライト文2＞

一年二組のみんなが、運動場を走ります。雲のくじらも空を泳ぎます。

原文では述語が統一されている。リライト文1は複文を単文に変え、同一の述語が使われている。一方、リライト文2は文構造を単純な形に変えたのはよいのだが、「みんな」と「雲」の動作を表わす動詞が異なる。くじらなので、「泳ぐ」を使うことによって雲の動きをイメージしやすくするように工夫したものと考えられるが、「も」の使い方を教える例文としては評価できない。

### イ) 省略されているものの補い

「一、二、三、四。」は発話そのものを表わしている。原文では発話者が表現されていないが、リライト文では発話者を補っているものがある。

例5：＜原文＞

「一、二、三、四。」

＜リライト文＞

子どもたちは「一、二、三、四。」と言いました。

このような教育現場における使用頻度が高い表現は、いろいろな場面で汎用されるためその文脈にあった補いが必要であろう。

## (2) ものの名まえ

### 1) 国語指導のポイント

以下に、学生から国語指導のポイントとして挙げたものを示す。

#### ①名詞について言及したもの

- ・「このお店」が何屋さんか考える。
- ・ものには名前があることを理解することができる。
- ・ものには、まとめた名前と分けた名前があることを理解することができる。
- ・ものの名前の関係性を理解する。りんご・みかん → くだもの

#### ②おじさんの質問に言及したもの

- ・おじさんが「さかなではわからないよ。」と言った理由を考える。
- ・おじさんが聞き返した理由を考える。

#### ③その他

- ・買い物システムを理解する。
- ・順序立てて文章を読むことができる。

グループによって挙げられた国語指導のポイントにばらつきが見られる。単に「ものには名前があることを理解する」という項目だけを挙げたグループもある。このポイントだけでは、この素材の意味が正しく理解されているとは言えない。「ものには名前があることを理解する」と「おじさんが聞き返した理由を考える」という二つのポイントがなければ、この素材は正しく教えられない。「まとめた名前と分けた名前がある」や「ものの名前の関係性を理解する」といった記述は専門用語を使わずにポイントを記述しようとする努力がよく表われていると言えるだろう。

### 2) 日本語指導のポイント

リライトのし方によって日本語指導のポイントは変わるが、多くのグループが挙げたものを示す。

#### ①存在を表わす状態動詞「ある」

例：一つ目のお店には、りんご、みかん、バナナがあります。

#### ②存在場所を表わす格助詞「に」

例：初めのお店にりんご、みかん、バナナなどがあります。

#### ③目的を表わす格助詞「に」

例：けんじさんは、買い物に行きました。

#### ④疑問を表わす終助詞「か」

例：このお店は何屋さんですか。

#### ⑤複数を表わす副助詞「など」

例：魚屋さんには、あじ、さば、たいなどがあります。

## ⑥並列助詞「と」

例：けんじさんは、お姉さんとと買い物に行きました。

## ⑦並列助詞「や」

例：あじやさばやたいがあります。

## ⑧並列する動作を表わす「ながら」

例：魚屋さんのおじさんは笑いながら言いました。

## ⑨疑問を表わす表現「どうして」または「なぜ」

例：おじさんはどうして／なぜ「わかりません。」と言いましたか。

## ⑩「名詞+や+さん」で名詞を売る店を表わす表現

日本語指導のポイントとして挙げられた項目は「くじらぐも」よりも多い。「くじらぐも」と同様、10項目のうち6項目が助詞である。

次に、「くじらぐも」の場合と同様、4-1の日本語指導のポイントの評価指標を用いてリライト文そのものを検討してみよう。

## ①文法に関わる項目

## ア) 文構造

複雑な構造の文は単純な構造の文に書き換えられているものが多い。

## 例6：＜原文＞

けんじさんは、夕方、おねえさんと町へ買い物に行きました。

＜リライト文＞

けんじさんは、買い物に行きました。

例6では、「夕方」「お姉さんと」「町へ」「買い物に」という補足語が四つあるが、この素材で大事なことは「買い物に行った」ことなので、それ以外の補足語が削除されている。

## イ) 活用に対する配慮

## 例7：＜原文＞

初めのお店には、りんご、みかん、バナナなどが、並んでいます。

＜リライト文＞

初めのお店には、りんご、みかん、バナナなどがあります。

例7の＜原文＞では「並んでいます」という「テ形（連用形）+いる」という文型が使われているが、子音動詞のテ形形成規則の複雑さから、テ形を避け、存在表現に書き換えられている。子音動詞のテ形形成規則の問題は授業で取り上げており、その知識がここに活かされている。

## ウ) 助詞

助詞の機能について、正しく説明することができるものと、できていないものがある。存在場所を表わす格助詞「に」、移動の着点を表わす格助詞「へ」は正しく説明ができています。これらは授業のなかで、「動詞文の種類と助詞の機能」として扱っているためであろう。「くじらぐも」のグループと同様、並列助詞といった用語が見られる。

## ②語彙・表現に関わる項目

## ア) 語彙の変換

難しい表現はわかりやすい表現に書き換えられている。

## 例8：＜原文＞

このお店は、何屋さんでしょう。

<リライト文>

このお店は、何屋さんですか。

「でしょう」という表現を「ですか」というわかりやすい表現に書き換えている。

#### イ) 教育現場でよく使われる語彙・表現への配慮

教育現場でよく教師が使う「なぜ」という疑問語はそのまま残しているグループが多い。もちろん「なぜ」を日常生活でよく使う疑問語「どうして」に書き換えているグループもある。

### ③文章全体に関わる項目

#### ア) 国語指導のポイントと日本語指導のポイントの関連性

この教材で最も重要なことは、名前にはカテゴリーを表わすものと、そのカテゴリーのなかに含まれる個々のものを表わすものがあるという点である。これを教えるために要となる発話は、魚屋のおじさんの「さかなじゃわからないよ。」である。JSL 児童生徒にはこのままでは発話意図が伝わらない。この発話がどのように書き換えられているか、見てみよう。

- ①「さかなじゃわからないよ。」 3例
- ②「さかなではわからない。」 2例
- ③「さかなではわかりません。」 2例
- ④「さかなだとわからないよ。」
- ⑤「わかりません。」
- ⑥「どのさかなか、わからないよ。」
- ⑦「どのさかながほしいのか、わからないよ。」
- ⑧「どのさかなですか。」 4例
- ⑨「どのさかなかな。」
- ⑩「どのさかなですか。わからないです。」

上記の①～⑤は2015年度の学生のリライト文である。全く書き換えていないか、縮約形の「じゃ」を「では」や「だと」に書き換えただけで、この発話の意図を伝えるリライト文にはなっていない。

⑥～⑩は2016年度のものである。この発話の書き換えが難しいことを意識して、授業者が「この発話が言いたいことは何か、よく考えてください。」というヒントを与えて生まれたものである。⑥、⑦は原文より構造が複雑になっているので、リライト文としては評価できないが、発話意図はよく捉えていると言えよう。

#### イ) 省略されている要素の補い

特にない。

### 4-3 考察

リライト教材の作成は、学生にとって国語の教科書を日本語教育の観点から分析するという初めての経験である。日常当たり前のように使っている日本語のどこが問題になるのか、問題になる個所をどのように書き換えればよいのか、そして、何が日本語指導のポイントになるのか、それをことばでどう表現すればよいのかを考える機会となっている。二つの作品の分析からまず言うことは、国語指導のポイントは概ね把握することができるという点である。これは教員養成

学部の学生であるからできることであろう。

次に、2-3で述べた三つの知識・能力について考えたい。一つ目の日本語の分析能力についてである。日本語指導のポイントとして助詞を最も数多く挙げていることから、助詞の重要性を認識し、どの助詞を教育項目にしなければいけないかを判断することはできる、また、「たり」や「ながら」を指導ポイントとして指摘していることから、教えなければいけない文型を素材のなかから取り出すことはできる、と言えるだろう。国語教育とは違ったみ方で、日本語を分析するヒントはつかめたのではないかと考えられる。

二つ目の「やさしい日本語」に書き換える力であるが、文法に関わる事項として、複文を単文にしたり、国語教育のポイントの観点から見て不要な要素を省略したりすることはできる。語彙・表現に関わる事項として、難しい語彙をやさしい語彙に変えることができ、また、教育現場でよく使われる語彙・表現をリライト教材のなかに生かすことができる。ただ、発話意図を正しく汲み取って、それをJSL児童生徒にとってわかりやすい日本語に書き換えるのは難しいようである。日常の会話は文字どおりの意味だけで成立しているわけではない。日本語母語話者であれば、無意識のうちに含意を推論し、発話意図を汲み取っている。リライト教材を作成するときには、このような語用論的な問題についても注意を払う必要があるだろう。

三つ目が統合的指導の力である。国語教育のポイントと日本語教育のポイントを正しく指摘できたとしても、それを効果的に教えることができるようリライト文でなければ教材として機能しない。一般的に言って、JSL児童生徒の日本語教育は様々な母語をもつ児童生徒を相手にする。その場合、一人ひとりの母語に合わせて文法や語彙の説明ができればよいが、それは現実的にほとんど不可能である。だとすれば、日本語の学習は帰納的に行うしかない。該当する助詞、文型、語彙・表現の用例がよくわかるようリライト文にしなければ、日本語教育教材として使うことができないのである。助詞に関して言えば、JSL児童生徒にとって大事なのは助詞の分類名称を提示することではなく、どのようなときに使うかをわかりやすく提示することである。統合的指導の力を身につけるにはさらなる練習が必要であろう。

統合的指導の力に関連して、日本語母語話者が日本語教育に携わるときに抱える問題を指摘しておく。日本語母語話者は無意識のうちに日本語を獲得している。そのため、日常生活で日本語を使うとき、意味に対して意識を向けることはあっても形式に意識を向けることはない。活用形の難しさに配慮ができないのはそのためである。

## 5 教員養成学部における日本語指導法の授業の可能性と課題

本稿は、JSL児童を対象とした日本語と教科の統合的指導を行うための知識および資質能力が教員養成学部の学生にどの程度獲得されたかを、学生が作成したリライト文を分析することで明らかにしてきた。JSL児童生徒が増加している一方で、教員養成制度のなかではJSL児童生徒教育への理解や実践的指導力育成の機会は限られている現状のなか、リライト教材の作成を中心にすえた日本語指導法の授業は、教員養成学部の学生に日本語を言語として理解する力および日本語調整能力を獲得させることができることが示唆された。大塚・中島(2017)や西尾(2016)はJSL児童生徒やその保護者に向けて日本語を調整し書き直す授業が教員養成学部の学生にとって意義をもつことを、授業を受講した大学生の意識調査から描き出しているが、学生が作成したリライト文を分析した本稿は、日本語をリライトする課題を伴う授業が、実際に学生にJSL児童生徒教育のための実践的指導力を育成する可能性を示した点で、重要な意義がある。一方で、

昨今 JSL 児童生徒教育に求められている日本語と教科の統合的指導を行う実践的指導力については、学生が獲得に困難を覚えていることが明らかになった。臼井（2007）の指摘のとおり入職後の研修が主に JSL 児童生徒の担当教員を対象に行われていることを考えれば、教員養成段階で少しでも統合的指導力を獲得することで、担当者になった教員の不安感や困難さを軽減することができ、担当当初から JSL 児童生徒により効果的な指導を行うことができよう。本稿の結果を踏まえ、統合的指導力をより効率的に獲得できる日本語指導力の育成方法をさらに検討し実践することで、JSL 児童生徒教育の現状と教員養成制度における JSL 児童生徒理解教育の現状との間にある溝を埋める一助となると考える。

#### 【注】

- 1) 「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律」第三条四項は以下の通りである。  
 第三条 教育機会の確保等に関する施策は、次に掲げる事項を基本理念として行われなければならない。  
 四 義務教育の段階における普通教育に相当する教育を十分に受けていない者の意思を十分に尊重しつつ、その年齢又は国籍その他の置かれている事情にかかわらず、その能力に応じた教育を受ける機会が確保されるようにするとともに、その者が、その教育を通じて、社会において自立的に生きる基礎を培い、豊かな人生を送ることができるよう、その教育水準の維持向上が図られるようにすること。
- 2) もっともこの法律の効力および効力がおよぶ範囲については議論があり（たとえば山本，2016；山野上，2016）、同法の制定をもって外国籍児童生徒の義務教育機会が保障されたとするのは時期尚早だろう。今後の教育行政および学校現場における運用や影響を注視していく必要がある。
- 3) 文部科学省は、JSL カリキュラムという日本語と教科を統合した日本語指導のカリキュラムを作成している。JSL カリキュラムについては文部科学省（2003）、佐藤・齋藤・高木（2005）を参照。他にも、臼井（2016）が開発した「教科指導型日本語指導」や、田中（2015）の「学ぶ道が拓ける日本語指導」、教科の内容は保持したまま日本語をやさしく書き換えたリライト教材（たとえば光元・岡本，2012）を使用した指導などが統合的指導の方法として挙げられよう。
- 4) 初等教育免許状もしくは中等教育免許状のどちらかを二種免許状として取得するカリキュラムを設置すれば、教職課程にかかわらない科目を設置することは可能である。ただし、教育職員免許法第九条の五に、勤務している学校種の免許状が二種免許状である場合一種免許状を取得することに努めるよう定めがある。つまり、JSL 児童生徒教育に関する科目を充実させるためには、複数の一種免許状を取得させるカリキュラム編成はできないため、この場合においても制約が伴う。
- 5) 2017年3月31日に告示された新学習指導要領の総則第1の2には、「(1) 基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力等を育むとともに、主体的に学習に取り組む態度を養い、個性を生かし多様な人々との協働を促す教育の充実に努めること。」とある。
- 6) 教科書は縦書きになっている。／は改行されていることを表す。
- 7) ここでは③に分類したが、省略された要素によっては文法の問題と解釈されるものもある。
- 8) リライト文の作成が行われた授業においては、国語指導のポイントの表記のし方については指導されていない。加えて筆者らは国語教育の専門家ではないため、本稿の分析においては、記載内容によって学生が国語指導のポイントを正しく把握しているか否かを判断した。
- 9) リライト文作成の前提として「漢字は扱わない」という項目があるため、学生が作成したリライト文の多くが、原文が漢字表記されているものをひらがな表記に変えているものが多い。本稿ではリライト文の引用に際し、読みやすさを考えて漢字かな混じり文に変換している。

## 【文献】

- 庵功雄, 2016, 『やさしい日本語——多文化共生社会へ』岩波新書。
- 岩田一成, 2013, 『『やさしい日本語』の歴史』庵功雄・イ ヨンスク・森篤嗣編『『やさしい日本語』は何を指すか』pp.15-30, ココ出版。
- 臼井智美, 2007, 「外国人児童生徒教育に関する教員研修の現状と課題」『国際教育評論』第4号, pp.17-34。
- 臼井智美, 2011, 「外国人児童生徒に必要な教員の力とその形成過程」『大阪教育大学紀要 第IV部門』第59巻第2号, pp.73-91。
- 臼井智美, 2016, 「外国人児童生徒教育に関する教員研修プログラムの開発—子ども理解力と教科指導型日本語指導法の習得—」『日本教師教育学会』第25号, pp.90-100。
- 大塚容子・中島葉子, 2017, 「リライト教材を中心にした日本語教授法の授業—授業構成と授業評価—」『岐阜聖徳学園大学教育実践科学研究センター紀要』第16号, pp.71-78。
- グリフィン, P.・マクゴー, B.・ケア, E.編, 三宅なおみ監訳, 2014, 『21世紀型スキル：学びと評価の新たなかたち』北大路書房。
- 佐藤部衛・齋藤ひろみ・高木光太郎, 2005, 『外国人児童の「教科と日本語」シリーズ 小学校 JSL カリキュラム「解説」』スリーエーネットワーク。
- 田中薫, 2015, 『学習力を育てる日本語指導：日本の未来を担う外国人児童・生徒のために』くろしお出版。
- 西尾広美, 2016, 『幼稚園におけるやさしい日本語』を学部授業へ導入する試み—授業後のフィードバックから見る大学生の意識—『異文化間教育』44号, pp.129-143。
- 光元聰江・岡本淑明編著, 2012, 『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訂版』ふくろう出版。
- 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』([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/clarinet/003/001/008.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/008.htm) 最終アクセス日2017年9月23日)
- 文部科学省, 2014 a, 「外国人児童生徒教育研修マニュアル」([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/clarinet/003/1345412.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1345412.htm) 最終アクセス日2017年9月23日)
- 文部科学省, 2014 b, 『『特別の教育課程』による日本語指導の位置付け』([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/clarinet/003/1341926.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1341926.htm) 最終アクセス日2017年9月23日)
- 文部科学省, 2017 a, 『教職課程認定申請の手引き 暫定版』([http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2017/07/11/1388006\\_1\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2017/07/11/1388006_1_1.pdf) 最終アクセス日2017年9月23日)
- 文部科学省, 2017 b, 『小学校学習指導要領』
- 文部科学省, 2017 c, 『中学校学習指導要領』
- 文部科学省, 2017 d, 『『日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査(平成28年度)』の結果について』([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/29/06/\\_icsFiles/afieldfile/2017/06/21/1386753.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/06/_icsFiles/afieldfile/2017/06/21/1386753.pdf) 最終アクセス日2017年9月23日)
- 山野上麻衣, 2016, 「学びたい場で学ぶ自由をいかに支えるか—外国人の子どもの公立学校・外国人学校の選択をめぐる—」『〈教育と社会〉研究』第26号, pp.49-61。
- 山本宏樹, 2016, 「教育機会確保法案の政治社会学—情勢分析と権利保障実質化のための試論—」『〈教育と社会〉研究』第26号, pp.5-21。
- Cummins, J. 1984. Wanted: A Theoretical Framework for Relating Language Proficiency to Academic Achievement Among Bilingual Students. In Rivera, C (Ed.) *Language Proficiency and Academic Achievement*, Clevedon: Multilingual Matters, 2-19.

