

# 外国人児童の日本語指導における リライト教材の必要性と使用可能性

妹尾 知昭  
(2014年10月2日受理)

Needs and Possibilities of Rewritten Texts from Japanese School Textbooks  
— In teaching of the Japanese-language to schoolchildren from non-Japanese backgrounds —

Tomoaki Senoo

**Abstract:** This paper suggests a new method of teaching Japanese to schoolchildren from non-Japanese backgrounds by using rewritten texts from Japanese school textbooks. Senoo (2012a) had highlighted the problems of schoolchildren from non-Japanese backgrounds face when studying Japanese using Japanese-language elementary school textbooks.

Senoo (2012a) observed a Japanese class in an elementary school in which a considerable number of schoolchildren from non-Japanese backgrounds studied, and noticed the problems they had in studying Japanese. In the class, there were many issues with the curriculum and the way of teaching Japanese. This paper focuses on the many problems in Japanese-language elementary school textbooks. To overcome these problems, this paper suggests a method of using rewritten texts from Japanese school textbooks to teach Japanese.

Key words: Japanese-language elementary school textbooks, Schoolchildren from non-Japanese backgrounds, Rewritten texts from Japanese school textbooks.  
キーワード：小学校国語科教科書，外国人児童，リライト教材

## 1. はじめに

本稿では、外国人児童を対象とした言葉の教育について、日本語教育から国語教育へと架橋する方策として、教材論の立場からリライト教材を使用する必要性を論じ、そのようなリライト教材がもつ、日本語母語話者児童や特別支援教育における可能性についても触れる。

小学校における外国人児童を対象とした言葉の教育

---

本論文は、課程博士候補論文を構成する論文の一部として、以下の審査委員により審査を受けた。

審査委員：難波博孝（主任指導教員），山元隆春，  
松見法男

については、妹尾（2012a, 2012b）が論じているように、外国人児童は言葉に関して困難を抱えることが多く、取り出し指導の内容から国語科が外されることはない。筆者は日本語学級が設置されている複数の小学校を参与観察し、年少者用日本語教材が併用されているものの、いずれの学校でも主な言葉の教科書は当該学校で使用されている国語科の教科書であることを見出した。それは、最終的には取り出し授業で培った力が通常学級における授業で上手く発揮されることを想定しているからである。

しかしながら、国語科の教科書は日本語を母語とする日本人児童のために編集されているという特色がある。そのため、外国人児童の言語教育にとって適切な教科書であるとは限らないのが実情である。

筆者が定期的に参与観察している小学校（以下「A小学校」と表記）の日本語教室においても、当該校の国語科教科書（東京書籍）が使用されている。この教科書に加えて、入門期用の教材として『にほんごをまなぼう』『ひろこさんのたのしいにほんご』『にほんごだいすき』なども併用されているが、児童が所属する学級から取り出し指導として日本語教室に通級するかたちをとっているため、指導する側としての力点は国語科教科書の理解を目指すという点にある。しかし、当然のことであるが、日本語教室におけるこれらの教材を通じた言葉の学びと、通常学級における国語科教科書を通じた言葉の学びの間には懸隔がある。取り出し指導の後に通常学級において同じクラスの児童とともに学ぶことが学校側の意図としてあるとはいうものの、そこには日本語教育と国語教育との架橋が意図されているわけではないからである。

## 2. カリキュラムのちぐはぐさ

以下、カリキュラム・教材・教育内容・教育方法の観点のなかでも、カリキュラムの点から問題点を述べていく。この分類は、藤岡（1989）が提示した「教育内容・教材・教授行為・学習者」という4つの問題領域を元としている。藤岡（1989）では、「授業づくりにおいて、教師は、まずレベルの異なる次の四つの問題領域を自覚的に区別すべきである」（ibid. p.1）として、「①教育内容（何を教えるか）②教材（どういう素材を使うか）③教授行為（子どもどのように働きかけるか）④学習者（それによって子どもの状態はどうか）」（ibid.）という4つの観点が設定されている。本論文もこれに依拠するが、完全に藤岡の区分を踏襲するわけではない。

藤岡（1989）の提示する「学習者」は、国語科教育においては入門期の指導対象者であるが、ある程度の母語能力を獲得しており、それを前提として教科書が作られ、授業が進められている。つまり、入門期カリキュラムとはいえ、まったくの初学者を対象にはしていない。そのことが明確になるのは、「本当の」初学者である、外国人児童が現れた時である。外国人児童は、日本人児童と同じようには授業についていくことができないため、日本語教室において取り出し指導を受ける。そこでは、彼らにとって有効なカリキュラムが編成されなければならない。

しかしながら、「本当の」初学者である外国人児童を対象とした場合について、妹尾（2012a）はカリキュラムレベルでの問題点を確認した。漢字学習だけでなく、「日本語指導」と「教科補充」の対応に注目すると、

言語能力の観点から齟齬が見られる。

ここで問題となるのは、何のためのカリキュラムなのか、そのカリキュラムで想定されている学力（ここでは日本語の能力）とはどういうものか、また何を以てその単元を理解したと見なすのかという基準が曖昧なまま教育が行われているという事実である。

日本語教室では、児童が属する当該学年における教育内容の学習を保証するという点を満たしつつ、（将来、通常学級での学習を目指しているから）日本語能力の涵養も同時に行わねばならないという要請がある。本稿では、これらの要請を満たすための教材の必要性について述べたい。

## 3. 具体的なカリキュラムと実際の授業との齟齬

ここでは2名の小学3年生E児、R児の具体的なカリキュラムについて概観したい。ここで紹介する2名は、日本語の熟達度から考えると入門期の指導を行わなければならない段階である。

E児は、2年生の3学期にA小学校に転入してくる以前に、既に日本の別の小学校2校に通っていた。いずれの小学校においても、授業が全く分からなかったため、日本語教室をもつA小学校を選んで転入して来た。しかし、A小学校の通常学級における授業に関してE児は、国語科以外の教科においても全く理解できていないとのことである。E児の父親はポルトガル人、母親はアメリカ人であり、書類上の母語は英語となっている。しかし、英語を用いた教員とのやりとりを聞いても、実際のところは英語の運用は困難であった。

E児の転入時に担任であった教諭は、アメリカンスタイルへの転入が適切であると述べているが、それはどの言語も中途半端になってしまうからという理由であった。その教諭もE児が生活・学習する際に依拠する言語が定まらないことに危うさを感じていた。

E児が3年生の段階では、口頭でのやりとりはおぼつかないながらもなされている（転入時は話し言葉さえ大いに難があり、同級生とのコミュニケーションも徹底して避けていた）が、書くことに関しては、文字は分かりきれいに書けるとはいうものの、文章はほとんど書けない状態であった。

もう1名の3年生であるR児は、日本語教室の担当教諭によれば、他の外国人児童に比べると優秀という評価であった。R児を取り巻く諸状況を担当教諭に尋ねたところ、R児は近い将来日本語教室に来室することはなくなるから、フィールドワーカーである筆者

に取替えて語ることはないということであった。母親が日本人であるため、そして日本で生まれ育ってきたためという条件もあり、R児の日本語能力は、日本語教室に通っている他の児童に比べると高く感じられた。以下ではこの2名のカリキュラムを見る。

E児とR児のために編成されたカリキュラムには、問題点があった。この2名は通常学級での所属は同じ3年2組であるが、両者の日本語の熟達度は異なる。それにもかかわらず、カリキュラムにおける日本語指導についてはほぼ同じものが想定されていた。両者のカリキュラム上での違いは、漢字学習と使用教科書に関してである。

表1にE児のカリキュラム表を挙げる。

表1 E児(3年2組)の年間指導計画

月	適応指導	日本語指導	教科補充
4月	学校生活について (教室・教科・係・当番・日直) 家庭訪問について	○『日本語学級2』より	かくれんぼ(2年上)
		22 たべませんでした。	・としょかん へいこう
		23 おかあさんとききました。	お話カードを書こう ・かたかなで
		24 あつかったさむかった	かくことば たんぼぼ(2年上)
		25 さむくなかった。	
5月	遠足について (場所, 日程, 約束)	26 しずかきれいかんたん	・かん字の書き方に気をつけよう
		27 しずかでした。しずかではありませんでした。	お手紙(2年上) ・組みあわせ
		28 サッカーをします。	ことばをつかおう ふるしきはどんなぬの(2年上) ・なかまになることばをあつめよう ・本は友だち
6月	水泳学習について (割り振り日, 約束)	29 こうていでサッカーをします。	
		31 なんてしたか。	
7月	夏休みの過ごし方 (学習, 生活)	○2年生の漢字	
		家庭での日本語・母語での会話	宿題(2年生の漢字練習)
8月			

9月	2学期の学習と生活 運動会について(競技, 練習計画)	32 きたないてきれいなて	・しをよもう(2年上)
		33 ともだちにでんわをかけます。	いろいろなおとのあめ 空にぐうんと 手をのばせば
		34 あなたにあげます。もらいます。	名前を見て ちょうだい(2年下)
		35 わたしにほんをくれました。	ビーバーの大 工事(2年下)
		36 あそこにせんせいがいます。	
		37 3まいあります。	
		38 どっちのほうか? AはBよりお おきい。	二年一組, は つ明じむしょ (2年下)
		39 どれがいちばん おおきいのです か。	・主語とじゅ つ語に気をつ けよう
		41 ぞうははな がながいです。	かさこじぞう (2年下)
		○2年生の漢字	
1月	3学期の学習と生活	42 わたしはあなたが すきです。	おもちゃまつ りへようこそ (2年下)
		43 わたしはてぶ くろがほしいで す。	・おくりがな に気をつけよ う
		44 ぼくはジュ ースがのみたい です。	虫は道具を もっている (2年下)
		45 ほんやへじ しょをかいにい きます。	・はんたいの いみのことば
		46 きてきては やくきてくださ い。	
		47 きいていま す。みています。	ニャーゴ (2年下)
2月	春休みの過ごし方(学習, 生活)	48 セーターを きています。	
		49 みてもいい ですか みてはい けません。	
		○2年生の漢字	

E児が2年生の漢字・教科書内容を学習するのに対して(表1), R児のカリキュラムは基本的には表1と同じであるが, 漢字学習と表1の右端の欄(教科補充の欄)の内容が3年生の内容である。

しかし実際には, A小学校の日本語教室における授業では, 通常学級と同じ教科書を用いて同じ教材が扱われていた。通常学級での進度に合わせた学習を行うという配慮なのであろう。その結果, R児にとっては, 日本語教室での授業はレベルが低く, そのため日本語教室での取り出し指導の必要はないと判断され, 日本語教室に通う頻度は少なくなり, ある日, 担当教諭から, R児は(日本語教室に来室する必要はなくなったので)もう来なくなったという旨を聞かされた。しかし, 実はその後も時々来ていたという事実を筆者は確認しており, 文書による記録も残っている。通常学級での授業にはついていけなかったと仄聞している。E児にとっては, 日本語学級での授業は, そのレベルが自身の力を上回っていることは端から見ても明らかであった。そのため, 所属している通常学級での教科書で学ぶ内容に加えて, 日本語教室において1年生と一緒に授業を受ける時間もしばしば設けられていた。

ここで問題となるのは, 2. でも指摘したように, 何のためのカリキュラムか, そのカリキュラムで想定されている学力(ここでは日本語の能力)とはどのようなものか, 何を以てその単元を理解したと見なすのかという基準が曖昧なまま教育が行われていることである。

この両児童の日本語能力の熟達度には違いがあるが, 実際に所属する通常学級も日本語教室も同じであり, 日本語教室においては同一の教諭によって, 同一の教材を用いて同一の進度で授業が同時に行われていた。このように日本語の熟達度に違いがあるにもかかわらず, 日本語教室の現場では2. でも述べたように, 当該学年における教育内容の学習を保証するという点を満たしつつ, (将来, 通常学級での学習を目指しているからという理由で)日本語能力の涵養も同時に行わねばならないという要請がある。これらの要請を満たすために有効と考えられるのがリライト教材である。リライトされた教材は, 表現面での簡易化が達成されるとともに, 原文が伝えようとしている内容とほぼ同じ内容を伝えることができる。そのことにより, 限られた学習時間に限られた人員で対応しなければならない日本語教室においても, 国語科教科書が伝えようとする内容を教育することが可能となり, 日本語教育と国語教育の架橋の一端を担うことができると考えられる。以下では, そのリライト教材について述べる。

## 4. リライト教材の必要性

### 4.1. リライト教材とはなにか

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」(光元・岡本2012 p.3)である。例を表2に示す。

表2 原文とリライトされた文の比較

原文
「一つだけちょうだい。」
これが, ゆみ子のはっきりおぼえた最初の言葉でした。
まだ戦争のはげしかったころのことです。
(樺島他 2013 p.62)
リライトされた文
「一つだけ ちょうだい。」
これは, ゆみ子のことばです。
ゆみ子は, このことばを すぐに おぼえました。
日本は, せんそうを していました。
(光元・岡本2012 pp.73-74)

表2のリライトされた文は, リライトレベル1のものとして挙げられており, 原文と比べ語彙的にも文体的にも易しく書き換えられている。光元・岡本・湯川(2006)は, リライトをする際の基本原則として, 「表現はやさしく, 内容は相当学年レベルで」(ibid. p.114)という基準を示している。

### 4.2. リライト教材についての先行研究の概要

リライト教材については既に日本語教育の分野で, 中田(2009), 中田・石丸(2010), 平田(2010, 2011a, 2011b), 光元(2002), 光元他(2006), 光元・岡本(2012), 光元・藤原(2003), 光元・室山・小林(2003)などの研究がなされている。中でも平田(2010, 2011a, 2011b)は, 国語科教科書のリライト教材のみならず, 対象児童の母語によるリライト教材の作成も併せて行う実践を報告している<sup>1)</sup>。また, 光元・岡本(2012)は, リライト教材についての特別支援教育への適用可能性についても触れている。このことについては後で触れる。

### 4.3. リライト教材の対象学習者

光元・岡本(2012)では, 学習者の日本語能力は大きく3段階(レベル0, レベル1, レベル2)に設定されており, 同書には, そのレベル1とレベル2を対

象にリライトした教材が掲載されている。

これに対して中田（2009）は、児童の日本語能力を5つ（①口頭リライトレベル、②レベル0、③レベル1、④レベル2、⑤レベル3）に分類している<sup>2)</sup>。中田（2009）におけるリライト教材を用いた実践では、特にレベル1と2の児童に対して、リライト教材が有効であったことが報告されている。

中田・石丸（2010）における実践は、日本語教室のように取り出して指導する場面を想定したものではなく、通常学級における朝の短い時間を利用した指導であった。中田・石丸（2010）の意図しているのは、外国人児童・生徒が日本人児童・生徒と「共就学」することによって生じるプラスの価値観である（中田・村松 2007）。筆者もまたその意義を認めるものである。中田（2009）が指摘するように、リライト教材は万能ではなく、それが役に立つレベルとそうでないレベルがあることを考えれば、導入すべきリライト教材の性質を、学習段階ごとに分けて考える必要がある。

まず整理すべき問題はカリキュラムである。初期指導のうちは取り出し指導の時間が多くても、徐々に通常学級で受ける授業時間を増やしていくという「共就学」を可能にするために、リライト教材の使用場면을カリキュラム上に位置づけることが重要である。その大枠として表3のような構想が考えられる。

表3 段階ごとに使用するリライト教材の類別

①入門期初期指導段階：日本語教室のような取り出し指導場面において、全文リライト教材を用いた指導を取り入れる。
②入門期以降の指導段階：全文リライト教材に加えて、通常学級で「共就学」をする中で、部分的なあらしりライト教材を用いた指導も取り入れる。

では入門期（表3の①の段階）において、実際にどのようなリライト教材を考えればよいだろうか。

## 5. リライト教材作成に向けて考えるべきこと

### 5.1. 先行研究におけるリライト教材についてのポイント

光元他（2006）におけるリライト教材作成に際してのポイントは、「表現はやさしく、学習内容は相当学年レベルで」（光元他2006 p.114）ということであり、同書に挙げられたリライト教材の種類と作成方法は、

次に記すように6段階に設定されている。

- |             |            |
|-------------|------------|
| 1 口頭リライト教材  | 2 要約リライト教材 |
| 3 あらしりライト教材 | 4 全文リライト教材 |
| 5 ポイント教材    | 6 注釈リライト教材 |

（光元他 2006 p.115）

本稿で単に「リライト教材」に言及する場合は、上記4の「全文リライト教材」<sup>3)</sup>について述べるものとする。また、同書では、リライト教材作成の基準として表4に示す（1）－（5）が挙げられている。

表4 リライト教材作成の基準（光元他 2006）

- |  |
|--|
| <p>(1) 文の長さは、使用頻度の高い3～5文節を中心とする。(1994, 97号)</p> <p>(2) 「て形」は、アスペクト・「て形接続」を最初から導入する。(1995, 99号)</p> <p>(3) 接続表現を含む文のうち、①接続詞的表現では、順接・逆接・累加を、②接続助詞的表現では、順接、逆説、並列をまず導入する。(同上)</p> <p>(4) 連体修飾成分では、①連体修飾成分を1件含む文を、②連体修飾成分の長さ（文節数）は、1・2文節からなる短いものを、③連体修飾成分中の核関係は、1～2件含むものを中心に導入する。(同上)</p> <p>(5) 学習者の単文から複文への理解を容易にするために、1文中に名詞修飾節をふくまず、接続節を1個含む文の複文構造を「つなぎ言葉（接続詞）」を用いて理解させることに習熟させ、より拡大していく文型への適応を容易にさせる。(1997②・106号, 1998・107号)</p> |
|--|

（光元他 2006 p.114）

表4に挙げたこれらの基準を眺めると、（1）に関しては語法というよりも、文成分に関して述べられており、（1）以外は語法的な側面からのアプローチを中心に基準が設定されている。

一方、中田・石丸（2010）では、リライト教材作成のポイントとして構文的な観点がいくつも挙げられている。表5に中田・石丸（2010）に挙げられた「あらしりライト教材」作成の基準を掲載する。

表5 「あらしりライト教材」作成基準

（中田・石丸 2010）

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>・一文5文節以下をめやすにする</li> <li>・できるだけ単文にする。</li> <li>・主語をできる限り補うと同時に、できるだけ述語の近くに主語を置く。</li> </ul> |
|--|

- ・長い連体修飾表現は避ける。
- ・本文にかかわらず敬体で通す。
- ・受け身・使役表現はできるだけ避ける。
- ・同じ言葉・同じ表現をできるだけ繰り返す。
- ・すべての漢字・カタカナにふりがなを付す。
- ・800字程度を目安とする。
- ・挿絵を入れる。(中田・石丸2010 pp.73-72)

中田・石丸(2010)では、あらまし(即ち大意)のリライト教材作成の具体的手順について述べられているが(ibid. pp.73-72)、これは光元他(2006)の言う「全文リライト教材」を作成するポイントとしても不都合はないと考えられる。

表4と表5から、リライト教材を作成するには語法的な観点も構文的な観点も考慮すべきだと言えるだろう。

## 5.2. リライト教材作成についてさらに考えるべきこと

### 5.2.1. 分かち書きの問題

まとまった文章としての教材という点に着目すると、A小学校で使用されている教科書(東京書籍)において最初に出てくる文章教材は「かいがら」である。妹尾(2012a)も指摘しているが、この教材では、いきなり長い文章を読ませることへの抵抗を下げるために分かち書きや改行が多用されている。このような配慮は、1年生の教材という点を考慮すれば優れた教育的配慮と言える。

ただし、妹尾(2012a)では、外国人児童の1年生Y児が形態素の認識に苦慮している様子が述べられている。教育的配慮としての分かち書きが、非母語話者の学びにとって思わぬ躓きとなっていると言えよう。このことは、形態素の認識ともつながるが、分かち書きによって生じる区切りは、文型がもたらす区切り意識とは異なるため、文の意味把握に問題が生じる一因となりえる。

### 5.2.2. 不明な動作主

1年生の外国人児童2名(Y児, H児)がP教諭の指導のもとで、「かいがら」を同時に学習する機会があった。そこでは、例えば、以下の部分の解釈が困難であった(小森他2011)。

「うさぎちゃん、どれがすき。」(p.41)

「これよ。これがいちばん。」(p.41)

「うさぎちゃん、あげるよ。」(p.44)

「うん。そうだよ。だから、あげるんだ。」(p.44)

「ありがとう。ほんとうにありがとう。」(p.46)

この部分を読む時、児童はクマの発話かうさぎの発

話を文脈から判断しなければならなかった。しかし、両児童ともその判断が困難であった。

日本語の文では、動作主が不明な場合が多く、それが外国人児童にとって解釈に困難をきたす一因となっている。

以下では、ここで挙げた問題点を乗り越えるためのポイントを含んだリライト教材案について述べる。

## 6. リライト教材作成に関する改善案

先行研究における、リライト教材作成のポイントも含みつつ、さらに5.2.1.で挙げた問題点については6.1.で、5.2.2.で挙げた問題点については6.2.で、それぞれその解決策を提案する。

### 6.1. 下線表記の導入

教科書本文では未習漢字を用いての表記は行われていない。それゆえ初期指導段階において、児童は平仮名ばかりの表記に接することになる。しかし、ここで分かち書きをすると、5.2.1.で言及したように、形態素の認識を誤るという問題が起こる。この問題の解決策として、リライト教材においては名詞・形式名詞に傍線を付すことを提案する。以下に挙げる(1)(2)は、この趣旨に基づきリライトしたものである。

(1)「きれいなみんな、ちがういろ。」

(2) うさぎのこは、しろじにしまもようのあるかいがらをさしました。

こうすることで、名詞・形式名詞を浮き上がらせて認識させることが期待できる<sup>4)</sup>。これは、妹尾(2012a, 2012b)が提案したように、構文的な側面への意識にもつながる。

### 6.2. 動作主・文成分の明示化・非明示化

リライト教材作成にあたっては、テキストの文体や学習者のレベルによって、リライトの過程で、文成分を述語から観て必須の成分かそうでないかを丸カッコで区別することを提案する。

(3) くまの こが、うさぎの こに いいました。  
(原文: ibid.)

(4) くまのこが (うさぎのこに) いいました。  
(リライト案)

学習者のレベルにもよるが、(3)のように2つの文成分を持つ文を同時に教えるのが困難と思われる学習者には、「くまのこが」という文成分と「うさぎのこに」という文成分を比較し、テキストにおける文の意味においてどちらを優先的に教えるべきかを考え、(4)のように文成分「うさぎのこに」を丸カッコに

入れて示すことを、児童の学習進度に応じて行うものとする。

また、先に確認した動作主が一見不明である文においては、動作主を繰り返し明示する方策を提案したい。これは表5で挙げた中田・石丸(2010)の提案、すなわち「主語をできる限り補うと同時に、できるだけ述語の近くに主語を置く」という項目とも共通する。

- (5)「うみで かいがらを ひろって きたよ。」  
 「きれいな。みんな、ちがういろ。」  
 (原文: ibid. pp.40-41)

- (6)「うみでかいがらをひろってきたよ。」  
 「うさぎのこはいいました。」  
 「きれいな。みんな、ちがういろ。」  
 (リライト案)

(6)に挙げた「うさぎのこはいいました。」という文は、教科書の本文にはない文であるが、動作主を明示するためにリライトする際に書き加えたものである。このように原文にない文は角カッコに入れて示した。この提案は、表5で言及した中田・石丸(2010)で挙げられていたポイント「同じ言葉・同じ表現をできるだけ繰り返す」という項目とも共通する。このような地の文は、状況を明確にする役割があるため、学習者が本文を理解するのに役立つことが期待される。

### 6.3. 「かいがら」全文のリライト教材の提示

以上のポイントを踏まえた、「かいがら」の全文のリライト教材案を図1に示す<sup>5)</sup>。

かいがら  
くまのこが、(うさぎのこに) いました。  
 「うみでかいがらをひろってきたよ。」  
 「うさぎのこはいいました。」  
 「きれいな。みんな、ちがういろ。」  
 「くまのこはいいました。」  
 「うさぎちゃん、どれがすき。」  
 「うさぎのこはいいました。」  
 「これよ。これがいちばん。」  
うさぎのこは、(しろじに) しまもようのあるかいがらを さしました。  
 「くまのこはいいました。」  
 「ああ、ほくといっしょだよ。」  
 もし、うさぎのこがももいろのかいがらをすきだとしたら、くまのこは、(おみやげに) あげるつもりでした。  
ももいろのかいがらは、にばんめに きにいって いた ものなのです。

くまのこは、かいがらをしまって、うちへかえりました。  
つぎのひ、くまのこは、(しろじに) しまもようのあるかいがらをもって、うさぎのこのところへいききました。  
 「くまのこはいいました。」  
 「うさぎちゃん、あげるよ。」  
 「うさぎのこはいいました。」  
 「だって、それは、いちばんすきなものでしょう。」  
 「くまのこはいいました。」  
 「うん。そうだよ。だから、あげるんだ。」  
くまのこは、ゆうべ、(いっしょうけんめい) かんがえて、だいすきなもだちには、いちばんいいものをあげようと きめたのでした。  
 「うさぎのこはいいました。」  
 「ありがとう。ほんとうに ありがとう。」  
うさぎのこは、かいがらをみみにおしあてて、  
 「なみのおとがきこえてきそう。」  
 と、にっこりしながらいいました。

図1 「かいがら」リライト教材案

## 7. リライト教材の可能性

6. のように作成したリライト教材は、外国人児童にとどまらず、特別支援教育や通常教育にも、可能性を広げることができると考えられる。

### 7.1. 特別支援教育への可能性

光元・岡本(2012)は、「旧版は、外国人児童生徒の指導を目的に作りました。ところが、特別支援の必要な児童生徒にも役立つことが分かりました。そこで、改訂版のタイトルには「特別支援」を加えました」(光元・岡本 2012 はじめに)と述べ、また「特別支援の必要な児童生徒は、それぞれの子どもに個別の課題があり、その課題への適切な対応が求められています」(ibid. p.2)と述べており、そこで語られている問題は、日本語を母語とする学習者にとっても外国人児童と同じ問題が伏在していることを指摘している。そのため、リライト教材は特別支援の必要な児童にも役立つと考えられる。

特別支援教育の学習者には、「今後インクルーシブな教育が求められるでしょう。すべての子どもたちに、学習への「参加」を保障したいと考えています。リライト教材は、その手立ての一つとして使えるのではないかと考えています」(光元・岡本2012 p.3)とある

ように、リライト教材は、支援する内容によって対応を変えねばならない状況にも即応できる支援の道具となりうる。

## 7.2. 通常教育への可能性

リライト教材は、家庭環境その他の理由で十分な言語教育を受けないままに小学校に入学した児童や、発達障害その他の条件のもとに、通常学級に在籍しても、国語科教育が困難な児童に適用することが可能である。その際、授業での使用、教科書の別冊としての準備用教材、家庭での自習の補助という使用場面が想定される。

## 8. 残された課題

本稿の第3章では、2名の外国人児童の学びの実態から、「通常学級での学習の保証と日本語教室での日本語能力の育成を考慮すること」と「同一教諭が日本語教室で、日本語の熟達度の異なる児童を同時に教える必要があること」の2点を問題点として指摘した。そのうち1点目の問題に関しては、リライト教材を用いることでの解決方法を提示した。しかし、リライト教材を作成しただけでは2点目の問題の解決には至らないと考えられる。なぜならば、これはリライト教材そのものよりも、リライト教材を用いた指導法に関することだからである。この2点目の問題の解決方法については今後の課題としたい。

また、本研究に残された課題として、文学作品における著作権の問題がある。これについては、著作権法第35条「学校その他の教育機関における複製等」で定められている内容を逸脱しない限り許容される範囲ではあるが、今後も検討していきたい。

### 【注】

1) 平田 (2010, 2011a, 2011b) の提案するリライト教材を用いた指導法は以下の文にまとめられている。「まず、物語の大枠だけを抜き出したリライト教材を、彼らの母語に翻訳する。これを母語リライト教材として、活動前に予習として読んでおく。原文から物語の大枠だけを取り出し、翻訳している為、物語を単に翻訳した教材とは異なる。次に、難しい表現を除き、なるべく原文の表現を生かした日本語リライト教材を使用し、物語を読み進める。」(平田 2011b p.15)。平田 (2010, 2011a, 2011b) の実践の真意は首肯できるが、2つの問題点が考えられる。

1点目は、実際にフィールドに入ると、妹尾(2013)

が紹介したE児やR児のような事例が多いことである。児童によって、来日した時期や日本語の知識量が異なり、親から正しい日本語を教わる機会も様々である。児童の母語の能力も様々であるため、当該児童の母語が書類上は明らかであっても、統一的に母語によるリライト教材を作る費用対効果は、人的にも金銭的にも決して大きいとは言えないことが挙げられる。

2点目は、児童の母語を用いてリライト教材を作成し、それを用いて指導を行った場合の、児童の学習意欲である。母語を媒介にして作品のあらすじを知ってしまった学習者が、果たしてリライトされた日本語教材や日本語の原文に熱心に取り組むだろうかという問題点が残る。外国語を学習している日本語母語話者が、日本語に訳された外国語の作品を読んだ後、リライトされた外国語教材を難易度に従って読むことを試みるであろうか。大意を母語で把握しているのであれば、仮に原文は読めなくとも最も易しいリライト版さえ読めれば、それで事足りりとするのではないだろうか。そこまで丁寧と同じ教材を繰り返し学習する時間があれば、別の教材を学習するなり、弱い文法事項を補うなりしなければ、とても「通常学級との同じ進度」での学習は成り立ち得ない。認知・情緒の発達段階を考慮するならば、児童は、反復学習の意図や目的を教えられても、リライトされた教材や原文に繰り返し取り組むことは難しいと考えられる。

2) ①口頭リライトレベル：文字がわからず、生活言語も十分にできていないレベル。②レベル0：かたかな・ひらがなの読み書きはできるが、まだ日本語の取り出しがなされているレベル。③レベル1：かたかな・ひらがな、少しの漢字ができ、日本語の取り出しも終え、生活言語に支障のないレベル。④レベル2：生活言語も学習言語も相応に備わっているが、学年相当の学力にはまだ難しさのあるレベル。⑤レベル3：学年相応の学力がかなりついていて、まだ日本人の子どもと全く同じ水準で教科理解が達しているわけではないレベル。

3) この「全文リライト教材」について、光元・岡本 (2012) は、「・教科書全文を子どもの日本語力に合わせてリライトした教材。・授業時間が十分取れる場合に適している。・授業後、教科書本文をよく読ませ、リライト教材と教科書本文との対応をさせると、より効果的である。」(光元・岡本 2012 p.19) と述べている。

4) 林 (1960) は「連体修飾・被修飾の関係と、連用修飾のうちのいわゆる副詞的修飾と被修飾の関



係」(p.182)を「注ぎ」と呼び、「複文の従属文の中の一つになり、英文法的にいうと、名詞節(Noun Clause)に当たる」(p.183)ものを「くくり」と呼んでいる。松村(1971)は、関係文に関して、「日本語では『これは私が昨日買った帽子です』となって、動詞または動詞を含む活用連語の連体形がその機能を果たし、特にこう称すべき語は用いられない」(p.144)と述べ、英語における関係文に相当する言い方がないことを指摘している。文成分を分析する際、名詞・形式名詞を表記の上で取り出して可視化できることを考えれば、このような表記方法は意義のある表記方法であると言える。

5) 決まりきった表現などは、日本語指導として文章読解以前の段階で扱われるので、リライトする際に構文的な観点は扱わない。むしろこれらの表現は、学習者が文章教材に接する前に学習を行い、文章教材の学びの際には、これらの既習事項が文の中で実際にどのように使われているかという観点から扱うのがよいのではないかと考えられる。このような表現は、リライト案では四角で囲んで示すこととする。

(付記 本稿は、口頭発表である妹尾(2013)に加筆修正を施したものである。)

## 【文献】

- 榑島忠夫 他(2013)『こくご 四上』光村図書。
- 小森茂 他(2011)『あたらしいこくご 一上』東京書籍。
- 妹尾知昭(2012a)「小学校国語教科書における文型－小学校日本語教室における外国人児童の発話を対象にして－」全国大学国語教育学会第122回大会口頭発表(於 筑波大学)。
- 妹尾知昭(2012b)「小学校国語科における文型指導の可能性－外国人児童の入門期教材の学びを対象として－」全国大学国語教育学会第123回大会口頭発表(於 富山大学)。
- 妹尾知昭(2013)「入門期における国語科文型指導の拡張可能生－リライト教材の提案－」全国大学国語教育学会第125回大会口頭発表(於 広島大学)。
- 中田敏夫(2009)「リライト教材を用いた外国人児童の国語科学習支援の実践－0時間学習での導入」『愛知教育大学教育実践総合センター紀要』12, pp.159-165。
- 中田敏夫・石丸千保(2010)「あらしりライト教材を用いた外国人児童生徒への国語科学習支援」『愛知教育大学大学院国語研究』18, pp.78-57。
- 中田敏夫・村松基成(2007)「外国人児童生徒に対する日本人学生の意識調査からみえる外国人・日本人児童生徒の共就学の可能性」『愛知教育大学教育実践総合センター紀要』10, pp.69-78。
- 林四郎(1960)『基本文型の研究』明治図書。
- 平田昌子(2010)「ダブル・リライト教材使用の試み：韓国人JSL児童生徒を対象に」『桜美林言語教育論叢』6, pp.45-62。
- 平田昌子(2011a)「読みへの橋渡しを目指した日本語支援の提案：ダブル・リライト教材使用の試み」『桜美林言語教育論叢』7, pp.61-78。
- 平田昌子(2011b)「学習言語を視野に入れた読みの活動への橋渡し：二言語併用リライト教材を取り入れた日本語支援の提案」『言語教育研究』1, pp.13-23。
- 藤岡信勝(1989)『授業づくりの発想』日本書籍。
- 松村明 編(1971)『日本文法大辞典』明治書院。
- 光元聰江(2002)「子どもの成長を支援する日本語教育」『岡山大学教育学部研究集録』121, pp.133-142。
- 光元聰江・岡本淑明(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。
- 光元聰江・岡本淑明・湯川順子(2006)「外国人児童のためのリライト教材・音読譜による国語科の指導」『岡山大学教育学部研究集録』131, pp.113-122。
- 光元聰江・藤原康弘(2003)「初期日本語教育におけるリライト教材による教科学習の可能性－外国人児童への学習支援に関する縦断的实践報告－」『岡山大学教育学部研究集録』123, pp.147-154。
- 光元聰江・室山朱美・小林真理子(2003)「日本語力の異なる外国人生徒への国語指導」『岡山大学教育学部研究集録』122, pp.151-161。