



## 研究ノート

# 「本」の世界を通して心とことばの学びを支える試み 被災地での「せかい子ども音読大会」の実践から

大森 麻紀\*    本間 祥子†

### ■要旨

本稿は、東日本大震災の発生を受け、被災した子どもたちの心やことばの学びを支える試みとして行われた「せかい子ども音読大会」の成果を報告するものである。子どもたちの心のサポートとことばの学びという観点から、活動を振り返った結果、本の世界を通して、他者を理解し、自己表現をするというやり取りの中で、子どもたちがことばを学ぶ様子が明らかになった。さらに、音読大会の活動を通してことばを学ぶ過程は、子どもたちにとって楽しく、また自信を得られる機会であったことで、子どもたちの心のサポートにつながったといえる。音読大会の「場」が、震災により分断された人々、子どもたちのことばの学び、心の成長を繋ぐ役割を果たしていた点で意義があると言える。最後に、ここでの成果や気づきをこれからの年少者日本語教育に活かすことを今後の課題として挙げた。

### ■キーワード

「移動する子ども」  
音読  
心のサポート  
ことばの学び  
東日本大震災

©2012. 「移動する子どもたち」研究会. <http://www.gsjal.jp/childforum/>

## 1. はじめに

労働、移住、国際結婚、留学といったさまざまな都合により、多くの大人たちが国境を越えた移動を繰り返している。そして、そのような大人たちにもなわれ、複数の言語や文化の間を行き来しながら成長する「移動する子どもたち」(川上, 2011a)が増加している。このような子どもたちの背景が年々多様化する一方で、子どもたちのおかれる状況は深刻化しており、複数の言語や文化の間を日々移動しながら他者との関係を築き、また学習を進めていくことは容易ではない。どの言語によっても、家族や友達と上手くコミュニケーション

\* 早稲田大学大学院日本語教育研究科修士課程 (Eメール: asa.mor1.r@akane.waseda.jp)

† 早稲田大学大学院日本語教育研究科修士課程

ができなかったり、学校の授業に十分に参加できず不就学となってしまう子どもたちの存在は、子どもたちのおかれている深刻な状況を物語っている。

2011年3月11日、東日本大震災が起こった。建物の倒壊や火災、津波により多くの犠牲が払われたことに加え、福島原子力発電所の事故により避難生活を強いられたり、生活に制約をもたらされたりするなど、東北地方を中心とする多くの人々の生活が一変してしまったことは、連日ニュースを通して伝えられてきたが、この震災は同時に、多くの移動する子どもたちにも大きな影響を与えた。

東北地方の青森県、岩手県、宮城県、福島県の4県には「日本語指導が必要な外国人児童生徒」（文部科学省初等中等教育局国際教育課，2011）が約250名おり、日本人の子どもたちと同様に今回の震災の被害を受けていると考えられた。この状況を受け、早稲田大学大学院日本語教育研究科を中心に「東北子ども支援プロジェクト」が立ち上げられ、東北地方の移動する子どもたちの震災後の実態調査が行なわれた（川上，2012）。この調査の結果、多くの子どもたちが、国外一時避難とその後の再来日や完全帰国などによって、学校や日本語教室といったことばを学ぶ場という物理的な意味でも、心の居場所としての抽象的な意味でも移動せざるを得ず、これまでのコミュニティから切り離されたことにより、学びが分断されたり、心が不安定になるなどの新たな問題を抱えさせられたという実態が明らかになった。このような移動せざるを得ない子どもたちの心やことばの学びを支えるために、私たちには何ができるだろうか。そういった思いから、筆者らは、子どもたちとことばを使った交流をする実践として、被災地での「とどけよう！ことば — せかい子ども音読大会 2011」（以下、音読大会）を企画した。本稿では、この被災地での音読大会の実践について報告をしたい。

## 2. 被災地での「音読大会」企画の経緯

被災地での音読大会は、かねてより関わりのあった社団法人日本国際児童図書評議会（以下、JBBY）と早稲田大学大学院日本語教育研究科および早稲田大学日本語教育研究センターの共催による試みで、JBBYと筆者ら早稲田大学大学院日本語教育研究科院生が議論をし、企画、開催したものである。

この音読大会は、日本に来たばかりの子ども、日本語を勉強している子ども、外国のことばや文化を背景にもつ子ども、また、そうした子どもたちと仲良くなりたい子どもたちが、グループで日本語を声に出して読む体験を通して、相手にことばを伝える楽しさ、他者と協力してひとつの目標を達成する喜びを知り、さらに読書への興味を抱くこと、そして、このような体験を通して、子どもたちの心を支えることを目的とした。日本語を学ぶ子どものほか、日本人の子どもも参加できることとし、みんなで本に親しみ、身体の動きや音のリズムと思いを重

ね、友達と一緒に本を読む喜び、楽しさを感じる機会とすることを目指した実践である。

では、震災を機に企画するに至った、子どもたちの心とことばの学びを支えるための今回の試みは、なぜ「音読」だったのか。文部科学省によると、「日本語指導が必要な外国人児童生徒」数は全国では約 3 万人に上ると言われており（文部科学省初等中等教育局国際教育課, 2011）、筆者らは、そのような子どもたちへの支援に関わる中で、子どもたちのことばの教育について考えてきた。その中で、「聞く」「話す」力に比べ、「読む」「書く」力を伸ばすには時間がかかり、また子どもの苦手意識が強いことも多く、伸び悩む子どもが多いという状況を見てきた。特に、学習言語としての読む力を獲得しようとする際、認知的にも精神的にも大きな負担となるため、日本語で書かれた読み物を前にすると、固まってしまうたり、拒絶したりするなど読みへのアレルギーを抱えている子どもたちが少なくないことが指摘されている（平田, 2011）。このような子どもたちに対し、一方的に「正しい」読み方や解釈を教えることよりも、本を読みながら支援者と語り合うことが大切であり、その中で気持ちや思い、考えたことなどを、ひとつひとつ聞きながらことばにするという体験が、子どもの「ことばの力」の伸長にとっては、とても重要な「学習活動」であると川上（2011b）は言う。このことから、筆者らは本を通して他者とやりとりすること、ことばを使って他者と作品を創り上げる体験をすることが、子どもたちのことばの学びを支え、またそこで楽しさを感じ自信を得ることが、子どもたちの心のサポートにつながるのではないかという考えから、音読大会を企画するに至った。

本稿では、次章から、被災地での音読大会について報告し、ことばの学び、心のサポートという観点から見た子どもたちの様子から、本実践の意義を示すという順で論を進めていく。

### 3. 実践の概要と研究の手続き

#### 3. 1. 実践の概要

本実践は、前述のように、グループで日本語を声に出して読む体験を通して、相手にことばを伝える楽しさ、他者と協力してひとつの目標を達成する喜びを知り、読書への興味を抱くこと、そしてそういった楽しさ感じ、自信を得られる体験を通して、震災により不安定になってしまった子どもたちの心とことばの学びを支えることを目的としている。そして、2011 年 10 月には山形県米沢市、12 月には宮城県石巻市で地域の国際交流団体と JBBY の協力のもと開催された。米沢市では福島県の子どもたちを含む 16 人、石巻市では 25 人の子どもたちが参加した。音読大会の具体的な活動の流れ、活動内容を以下の表 1 にまとめた。

表 1 「音読大会」の活動の流れ

| 活動          | 活動内容   |
|-------------|--|
| ①アイスブレイキング  | 雰囲気作りのために、院生、ボランティア、子どもたち全員でゲームを行なう。                                 |
| ②デモンストレーション | 院生が、見本として音読の発表を行なう。音読素材は『わるくち』（谷川俊太郎作）。最初は2人、次に6人で音読を発表する。           |
| ③グループ活動     | 子どもたちは5～6人のグループに分かれ（各グループに院生、ボランティアも入る）、それぞれのグループで好きな素材を選び、音読の練習をする。 |
| ④発表         | グループごとにみんな（他のグループの子どもたちや院生、ボランティア、子どもたちの親など）の前で音読を発表する。              |
| ⑤振り返り       | 発表後、自分の発表と他のグループの発表について、良かった点、好きなところ等の感想を話し合う。                       |

このほか、米沢市では、音読大会の他に「芋煮会」が企画され、子どもたちと芋煮を食べたり、ゲームをしたりするなど交流する時間が設けられた。また、「移動図書館」が来ていたことにより、子どもたちは本に触れ、気に入った本を読んだり、本を通して話をするのができた。一方、石巻市では、音読大会の他、子どもたちが紙芝居を演じる体験や、子どもたちの母親による絵本の多言語読み聞かせが行なわれたりした。

### 3. 2. 研究の手続き

データとしたのは、音読大会にスタッフとして参加した大学院生 9 人の振り返りの記録と、音読大会に参加した子どもたちの同伴者（日本語教室のボランティアなど）から筆者らに寄せられたメールである。さらに、筆者らを含む大学院生が振り返りを深めるために行なった、話し合いの記録も補足的に使用した。

以上のデータに対して、音読大会の目的でもあった、子どもたちの「ことばの学び」と「心のサポート」の二点を観点として分析を進めた。具体的に述べると、まず一点目に、「ことばの学び」については、音読大会において、子どもたちがことばを使って何ができるようになったのか、また、そこでのことばの使用が子どもたちの学びにどのような影響を与えたのか、ということに注目した。二点目に、「心のサポート」については、音読大会のどのような要素が、子どもたちの心のサポートに繋がったのかということに注目した。

## 4. 被災地での「音読大会」の実践—ことばの学びと心のサポート

### 4. 1. 「音読大会」を通して見えたことばの学び

#### (1) 自己や自己の学びを客観的に捉える

音読大会には幼稚園生から高校生までのさまざまな子どもたちが参加していた。年齢も日本語のレベルも多様な子どもたちが同じグループで、ひとつの音読素材に向き合い、身体の動きや読み方の工夫を考えながら、グループで作品を創り上げていった。このように、グループ内には様々な子どもたちがいたが、それぞれの子どもが活動を通して、自分自身の役割やできることを見出し、自分なりに活動に関わろうとする姿が見られた。事例 1, 2 から、そのような子どもの様子がうかがえる。

#### 【事例 1】

グループ活動の冒頭では、お互いにどうコミュニケーションをすればよいか戸惑い、子どもたち同士の関わりが少ない印象があった。しかし、活動が進むうちに、高校生が走り回って遊んでいる小学生たちに注意したり、意見を出してグループをまとめる様子や、年長の子どもが年少の子どもに読み方を教える様子が見られた。一方、文字が読めない幼稚園生がいたが、真ん中で一番大きな声を出して発表していて、一方的に教えられたり、助けられたりする存在ではなかった。聴衆から「おおー」「すごい！」と感心の声が上がっていて、誇らしそうな顔をしていた。

(2011/10/10 山形県米沢市の音読大会から)

#### 【事例 2】

音読の練習の時に遊んでしまった子どもたちの中には、ほかのグループの発表を見て「もっと工夫すればよかった」などと話す子どももいて、刺激を受けた様子だった。

(2011/10/10 山形県米沢市の音読大会から)

事例 1 には、初めこそ周囲の子どもたちとの関わり方に戸惑いを見せるものの、自分より小さな小学生たちに注意をしたり、グループをまとめ始めたりした高校生の姿や、たとえ文字が読めずにその点では助けを必要としても、年長の子どもたちが恥ずかしがって小さな声しか出せずにいるのを見て、一番大きな声を出し、グループの発表を引っ張る、小さな子どもの姿がある。つまり、どの子どももそれぞれに、グループの中での自己を、年齢や日本語のレベルなどを含めて捉え、できることや得意なことを発揮したりする様子が見られた。また事例 2 では他のグループの発表を見たことにより、自己や自己の学びを振り返り、反省をする様子が見られた。これらの事例から、他の子ども、すなわち他者を理解した上で、子ども自身が自己や自己の学びを客観的に捉えていたといえるのではないだろうか。

## (2) 音読素材を含めた「他者」と主体的にやり取りをする

グループ活動が始まると、子どもたちは、院生やボランティアなどの大人たちを頼るのではなく、子どもたち同士で活発なやり取りをしながら考えを出し合い、積極的に作品を創り上げようとする姿を見せた。事例 3 は、その一例である。

### 【事例 3】

『かえるのびよん』（谷川俊太郎作）という音読素材をどのように読むかをグループで話し合うときに、院生やボランティアたちは、「声の大きさとか振り付けとか、どんなふうを読んだらいいかな」と子どもたちに声かけをした。すると、ある子どもが、作品中に何度も繰り返される「びよん」という表現を指さし、「「びよん」のところでジャンプしたら良いと思う！」と明るい声で提案した。そして、それを聞いた別の子どもが「カエルが飛んでるみたいに飛ぶ？」とアイデアを出す。実際に読み合わせの練習が始まると「文を暗記しましょう！」と、また別の子どもからも提案があった。 (2011/10/10 山形県米沢市の音読大会から)

このように、子どもたちは本に書かれたことばを読み、それを自分なりに理解し、ことばを通して自身のアイデアを他者に伝えようとしていることがわかる。このような子どもたちのことばによるやり取りは、必ずしも完全に伝わり合うものではなかったが、実際に子ども自身が動作を使って見せたり、院生やボランティアの助けを借りて伝えようとしたりと、子どもたちは積極的に自分自身の考えを伝えようとしていた。時には、一緒に音読に取り組んだ大人たちを、子どもたちがリードするような場面も見られた。作品がどんどん形になるにつれて、子どもたちの意欲も増していき、最終的には、文章を全て暗記して発表することを提案する子どももいた。

以上のように、それぞれの子どもが自分なりに音読素材と向き合い、考え、アイデアを出して話し合うというように、音読素材、子どもたち同士といったさまざまな「他者」との主体的なやり取りを通して、一つの作品を創り上げようとする子どもたちの姿が見られたのである。

## (3) 向上心をもって活動に取り組む

グループ活動では、音読素材の読み方や内容に合った動きを考え、練習することを想定していた。企画段階では本活動にいかに関心を持たせ、意欲をかき立てるかが課題となっていたが、実際には事例 4 に示すように、子どもたちは活動に積極的な取り組みを見せ、一度考え出来上がった作品をさらに良くしようと試みる様子が見られた。

### 【事例 4】

活動が進むにつれて、活動に入り込んでいったのではないかと感じた。発表のリ

ハーサルでは「もう一回やろう」「まだ練習できるよ」のように、何度も練習をしようとする子どもたちの姿が印象的だった。また、カエルのように跳ぶというパフォーマンスをするために、畳の長さを指で測り、1回にどのくらい跳ぶかを考えていて、時間の限りパフォーマンスの質を上げようとしている子もいた。

(2011/10/10 山形県米沢市の音読大会から)

事例 4 では、子どもたち同士で練習を何回もやろうと呼びかけたり、音読の際の動きの質をより高めるために時間の限り考えたりする様子から、作品、つまり自分たちの発表をよりよいものにしたい、よいものを見せたいという強い意欲がうかがえる。しかし、この「よりよいものにしたい」という気持ちは、最初から子どもたちにあったわけではなく、グループで本を読み、音読の仕方や身体の動きを考え、作品が創り上げられる過程の中で、そして発表することを意識したことで生まれてきたものであるように感じたことから、この向上心の芽生えは、どう見られたいかという他者の存在を意識した結果であると考えられる。事例 4 で、この向上心の芽生えが実際にパフォーマンスの質を高めることにつながっていることから、向上への意欲をもつことは子どもの学びにおいて重要であるといえる。

#### (4) 音読に対する意欲が高まる

「音読」ということばを知らない子どももいる中、学校で行う機会が多いためだろうか、音読に対する認知度が高いのは小学生だった。そして、子どもたちにとって「音読はつまらないもの」というイメージが強いことが分かった。しかし、事例 5 から、子どもたちの音読に対するイメージが音読大会を通して変化したことが読み取れる。

#### 【事例 5】

音読大会の初め、司会が「音読って知ってますかー？好きですかー？」と問いかけると、子どもたちから「知ってまーす！でもきらい」「つまんなーい」「だって先生が毎日宿題にするんだもーん」という声が上がった。しかし発表後にグループの子どもに「どうだった？」と聞くと、「一人でやる音読は嫌いだけど、みんなとは楽しい」「学校でしている音読と全然違う、こっちの方が楽しい」といった声が聞かれたように、グループ活動では積極的に音読に取り組む様子が見られた。

(2011/12/17 宮城県石巻市の音読大会から)

音読大会の冒頭、司会者の問いかけに子どもたちは元気に反応したが、彼らの口から出る音読に対するイメージは非常にネガティブなものであった。事例 5 から、子どもたちにとっての音読とは、学校で先生にやらされるもの、1人きりでやるもの、ただ読めばいいもの、つまらないものというイメージがあるものであることがわかる。

しかし、音読大会における「音読」は、グループで楽しみながら読み、読み方や身体の動

きを話し合う中で、理解が促されたり、さまざまな気付きが生まれたりするように仕組まれており、音のリズムや身体の動きをともなった作品を自由に創り上げ、みんなの前で披露する機会が与えられる。子どもたちは、このような体験をしたことによって、「学校でしている音読と全然違う、こっちの方が楽しい」という発言にもあるように、音読に対するイメージを変化させた。そして同時に、子どもたちの積極的な取り組みにも表れているように、音読に対する意欲も高まったといえる。「楽しい」、「読みたい」という意欲の高まりは、今後子どもたちが主体的に音読や本にかかわることへとつながる点で、重要な学びの一步であるといえるだろう。

#### 4. 2. 「音読大会」による子どもたちの心のサポート

##### (1) 同年代の子どもたちと楽しく過ごせる機会

この音読大会は、特に津波の被害の大きかった石巻市の子どもにとって、同年代の子どもたちと集まって過ごす久しぶりの機会だったという。子どもたちが元気に走り回り、遊んでいる姿を見て、筆者らは震災を忘れてしまうほどだった。しかし、震災によって学校や日本語教室というこれまでのコミュニティから切り離された経験は、子どもたちの心に大きな傷を残していたことが、事例 6 からうかがえる。

##### 【事例 6】

さっきまで兄弟や同年代の子どもたちと騒いでいたのに、グループ活動が始まると急に泣き出した男の子がいた。声を上げずに、小さくなってこらえようとしていて、その後しばらくすると元通り元気に騒ぎ始めた。後になってスタッフやお母さん方とお話しすると、子どもたちにとって久しぶりに同じ年頃の友達が集まる機会だったこと、グループの形になったことで学校を思い出して嬉しかったんじゃないかとのことだった。 (2011/12/17 宮城県石巻市の音読大会から)

事例 6 には、久しぶりに同年代の子どもたちがたくさん集まったことが嬉しく、涙をこらえる子どもの姿がある。この様子からうかがえるように、音読大会は、みんなで本を読み、アイデアを出し合い発表するといった活動以前に、震災によりこれまでのコミュニティから切り離され、不自由な生活を送る子どもたちにとって、同年代の子どもたちが集まり楽しい時間を共有できる機会として意味があったと考える。物理的な意味でも、心の居場所という抽象的な意味でも、みんなが集まる「場」を提供できたことにより、楽しい時間を過ごすことを可能にし、それにより子どもたちの心を幾分かでも支えることができたのではないか。

##### (2) 子どもに寄り添い、活動を共有する他者の存在

被災した子どもの多くが、心もことばの学びも生活も不安定な状況にあることは言うまでもないが、音読大会に参加した子どもの中には、震災により想像もできないような悲惨な経

験をした子どももいた。そうした子どもにとって音読大会はどのような体験だったのか。子どもの反応が変化する過程が、事例 7 から読み取れる。

### 【事例 7】

グループ活動が始まって少し経ったころ、お母さんに連れられて一人の子どもが同じグループに来た。ずっと無表情で何も話さない男の子だった。遅れてきたのでグループの輪に入りにくいのか、大人びた外見だったので、活動が幼稚すぎて興味を持っていないのかなどと思い、関わり方を模索していたが、地域のボランティアの方に聞くと、震災で逃げる時に悲惨な経験をした子だということだった。うるさく話しかけたりするのではなく、でもその子が輪の外に出ないように、隣に座って過ごした。発表の時には自分の担当箇所をぼそぼそと小さい声ではあったがしっかりとみんなの前で読めていて、発表が終わる頃には話しかけたら短いことばで答えてくれるようになった。何か少しでも変化があったようにうかがえた。

(2011/12/17 宮城県石巻市の音読大会から)

事例 7 から、院生は子どもへの関わり方に戸惑いながらも、子どもに寄り添い、活動を共有しようとしていることがわかる。子どもにとって、この院生がどのような存在だったのか、音読大会がどのような意味を持つ体験だったのかということは明言できないが、子どもが心を開くきっかけとなったと言えるのではないか。事例 7 の子ども以外にも、院生の背中にわざとシールを貼り、遊びを仕掛けてくるなど、一緒に遊ぶことを求めてくる子どもや、グループ活動の中で自分のアイデアを聞き、より質を高めるための意見を求めてくる子どもなど、子どもたちが求める他者のあり方はさまざまであった。つまり、子どもに「寄り添う」とはただ隣に座って過ごすことだけではなく、それぞれの子どものに応じて反応することであり、そうして活動を共有する他者となることが子どもたちの心を支えることにつながったといえるのではないか。

### (3) 安心した雰囲気の中かで喜びを感じられる活動

事例 8 は、米沢市での音読大会終了後に、子どもの同伴者として参加した大人から筆者らに寄せられたメールの一部である。米沢市での音読大会の参加者には、震災による原発被害の大きかった福島県から来た子どもたちが多く参加していた。この事例は、そのような過酷な状況に置かれた子どもたちが、普段の緊張した雰囲気から解き放たれて、のびのびとした気持ちで音読大会に参加していた様子を物語っている。

### 【事例 8】

いつもは緊張気味の子どもたちが安心して羽根を伸ばせたのではないかと思う。たいへんリラックスして楽しめた。子どももとっても喜んでいたので、「せんせ、

今日のこと〇〇先生（小学校の担任教師）に「言ってね」と言っていた。みんなから褒められたことがとても嬉しかったようだった。

(2011/10/10 山形県米沢市の音読大会から)

このように、「リラックスし」た雰囲気の中、「安心して羽根を伸ばしながら」、子どもたちが生き生きと音読大会に参加していたことがわかる。このことは、音読大会の活動が、ことばのリズムを感じ身体を使って、子どもたちが楽しんで活動に参加できるようにデザインされていたことも、要因の一つといえるだろう。また、事例8の子どものことばにもあるように、発表をすることによって、他者に褒められる経験をしたことも、このような子どもたちの明るい気持ちを後押ししていたといえる。

## 5. おわりに — 被災地で「音読大会」を開催したことの意義

最後に、被災地の子どもたちの心とことばの学びを支えることを目的に開催された今回の音読大会の成果として、この実践を行ったことの意義を考察していく。

まず、音読大会では「音読」という学校現場で日常的に行なわれる学習活動を取り上げたが、子どもたちに一方的に「正しい」読み方や解釈を教えたり、決められた「答え」を求めることはせずに、音読素材を読みながらともに内容について話し合ったり、アイデアを出し合い、身体の動きや読み方の工夫を考えるとことばを使う過程を重視し、それぞれの子どものことばの学びを尊重した。その結果、本の世界を通して、他者を理解し自己表現をするというやり取りの中で、子どもたちがことばを学ぶ様子が見られた。さらに、リラックスした雰囲気の中で自由にことばを使い、他者と協働してひとつの作品を創り上げるという音読大会の活動は、子どもたちにとって楽しく、また達成感による自信を得られる機会でもあった。藪本（2006）は、子どもたちが他者とのやり取りを通して楽しみながら読む活動に取り組むことによって、「読む」という負担の大きな活動を通してであっても、子どもたちが自己を生かしていくことばの力を育むことができるという。また、国府田（2009）は、読み書き能力を育成するためには、技術だけに偏重しない「自己開示」「自己表現」を伴った活動が重要であり、そのためには子どもの「心」に安心感を与え信頼関係を築くことが不可欠であるという。これらの知見から、子どもたちのことばの学びを支える過程において、子どもたちの心を支えることもまた切り離すことのできない重要な視点であることがわかる。それゆえ、本の世界を通して他者と関わる子どもたちの主体的な姿勢を尊重したこの音読大会の取り組みは、震災を経験した子どもたちの心とことばの学びを支えるうえで、意義のあるものであったといえるだろう。

また、この被災地での音読大会を通して、筆者らが強く実感していることは、この音読大

会の「場」が、震災により分断されることを余儀なくされた、人々、子どもたちのことばの学び、心の成長といった様々なものを繋ぐ役割を果たしていたということである。子どもたちの成長を支えるうえで、時間軸・空間軸において連続性のあることばの力の育成を目指すことは喫緊の課題である（尾関 2009 など）。あまりに多くのものが分断された被災地において、子どもたちのことばの学びと心を支え、彼らの成長を繋げていく支援こそ、いま被災地にいる日本語を学ぶ子どもたちにとって必要な支援なのではないだろうか。その意味で、この音読大会の「場」が、子どもたちのことばの学びや心の成長だけでなく、子どもたちを日々サポートする家族や支援者のネットワークを繋ぐ「場」としての役割を果たしたということも見落とすことのできない成果であったといえるだろう。

本稿では、東日本大震災の発生を受け、被災した子どもたちの心やことばの学びを支える試みとして行われた音読大会の成果とその意義を報告した。ここでの成果や気づきを年少者日本語教育実践にどのように活かしていくのかを今後の課題とし、小考を閉じる。

## 文献

- 尾関史 (2009). JSL の子どもの成長・発達を支えることばの力を育てる—子どもの主体的な学びをデザインする. 川上郁雄 (編) 『「移動する子どもたち」の考える力とリテラシー—主体性の年少者日本語教育学』 (pp. 38-60) 明石書店.
- 川上郁雄 (2011a). 『「移動する子どもたち」のことばの教育学』 くろしお出版.
- 川上郁雄 (2011b). 「移動する子どもたち」が絵本をよむとき 『読書推進運動』 平成 23 年 4 月 15 日号.
- 川上郁雄 (2012). 「移動する子どもたち」のことばの教育を考える」 津田塾大学千駄ヶ谷教育研究機構プロジェクト「多文化社会における言語教育を考える—多言語環境の子どもと教育」講演会資料 (2012 年 2 月 18 日).
- 国府田晶子 (2009). 絵本と対話による「読み書き能力」の育成—JSL 教育を必要とする「定住型児童」を対象に. 川上郁雄 (編) 『「移動する子どもたち」の考える力とリテラシー—主体性の年少者日本語教育学』 (pp. 133-153) 明石書店.
- 平田晶子 (2011). 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, 61-78.
- 文部科学省初等中等教育局国際教育課 (2012). 『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 22 年度)』の結果について』  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/23/08/1309275.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/23/08/1309275.htm)
- 籾本容子 (2006). 「定住型児童」の対話と協働学習による「読む力」の育成—「イメージ化」を取り入れたピア・リーディングの実践をもとに. 川上郁雄 (編) 『「移動する子どもたち」と日本語教育—日本語を母語としない子どもへのことばの教育を考える』 (pp. 54-74) 明石書店.

ジャーナル「移動する子どもたち」—— ことばの教育を創発する

第3号 2012年5月発行

---

発 行 者 「移動する子どもたち」研究会

代表 川上郁雄

169-8050 東京都新宿区西早稲田 1-7-14

早稲田大学日本語教育研究センター気付

電話：(03) 5346-1893 Eメール：kodomoniwego@list.waseda.jp

---

©「移動する子どもたち」研究会 2012.