

言語生態学に基づく海外年少者日本語教育

一年年少者生態場における年少者の 生活世界育成内容学習—

岡崎 敏雄

1. はじめに

前稿（岡崎 2011f）で以下を提示した。

成人に対する言語教育と異なり、年少者に対する言語教育の特徴は何よりも、認知・情意・社会・文化面での発達段階、即ち人間としての基盤をなす成長段階にある学習者を対象としていることである。これに対して従前の年少者日本語教育はそのような固有性に十分に見合うものとして形成されて来てはいない。年少者の固有性を顧慮することなく成人学習者の動機を前提とし、文法、会話中心の教育が依然として広範に行なわれている。その場合多くは受験教育の枠にはめ込まれた知識詰め込み型のかたちでなされている。

世界における学習者人口サイズからして、また数年後に成人段階の日本語教育を受ける学習者対象であり将来の日本語教育に直結する点でも、年少者日本語教育は日本語教育全体を支える同教育最大の課題であるといってよい。成人学習者と異なる年少者の日本語学習とは何か、それは如何なる性格を具え、それに対する固有の枠組み及び方法とは何か。現行の年少者同教育最大の壁は低動機である。直面するこの課題の根本的解決及びそれを媒介とした確固たる領域・次元としての年少者日本語教育の創出に向けて、同教育の原理に関わるこれらの根源的問いに答えることが求められている。

本論では、年少者日本語教育（国内・海外）のうち、広範な学習者を擁する海外年少者日本語教育について、言語生態学に基づき、同教育を以下のような骨格を持つものとして規定して考察する。

1. 第一言語の下で獲得された認知・認識能力の発動
2. 同様に情意・社会・文化能力の発動
3. 第一言語との相互依存を媒介とする第二言語習得促進のための第一言語自体の継続的成長
4. 上記三点に基づいて、第二言語の言語生態とその生態環境を保全・育成して動機の低さに起因する第二言語習得をめぐる言語瀕危を解消することを通じた、第一・第二言語総体の発達による言語進化
5. より具体的には、認知・情意・社会・文化能力の発動を第一言語を媒介とし、第二言語を傾斜導入することによって可能とする内容学習を通じた、第一言語・第

二言語生態系の相互交渉的育成

当骨格は、年少者日本語教育の特色である、第一に、発達途上の言語習得、第二に、第一・第二言語間の相互関係の重要性を踏まえ、動機の低さに対して、従来の年少者言語教育における子どもの発動可能な能力範囲の制約を緩和し、代りに、広範囲の動機発動、すなわち自己効力感、達成動機、発見・問題解決・好奇心由来の動機の発動、自律的学習を図るものである。また、それに際して、学習内容に関する社会的、情意的、認識的つながりの形成に基づく有意義性の生成されたインプットの獲得を中心として「学習対象が学習者にとって意味有るもの」となることを図るという保全・育成を目指すものである。

以上を踏まえ本論は、言語・非言語－認知・認識、情意・社会等—各領域の活動及び、それらの間の相互交渉的關係を統括的に生成する年少者生態場即ち、年少者の生活世界において生成されるリテラシーの領域—年少者生態学的リテラシーと、その基盤となる生態場における意味の生態系、即ち年少者の意味世界—の育成について、年少者の生活世界育成内容学習を中心に考察することを目的とする。具体的には、本稿では、これら両世界的前提をなすものとして、前稿で言語生態学に基づき捉え返した言語習得研究の諸成果を踏まえ、年少者日本語教育の先行形態である海外年少者言語教育諸相を、言語生態学の視点から捉え返し、それに基づく年少者日本語教育の基本ルートについて考察する。

2. 言語能力発達モデルの成果を言語生態学的に捉え返し、「生活言語生態系から学習言語生態系への遷移過程はいかにして生態学的なものとして形成され得るか」の問いを根底とする年少者日本語教育の基本ルート

言語・非言語—認知・認識、情意・社会等—各領域の活動及び、それらの間の相互交渉的關係を統括的に生成する年少者生態場即ち、年少者の生活世界は、成人のそれらの前段階を成し基礎を形作るものでありながら、それらとは相対的に独立して形成されるものとして捉えられなければならない。従前の年少者日本語教育がその固有性に十分に見合うものとして形成されず、成人学習者の動機を前提とする文法、会話中心の教育が依然として広範に行なわれている事態の根源的、原理的克服の出発点はここに求められなければならない（注「生態場」については岡崎 2009d, 2010d 参照）。

年少者生態場即ち、年少者の生活世界は、年少者の日常生活とその下に形成されてゆく精神生活との相互交渉的諸相によって形作られる。それは、それらのもとに繰り広げられる、言語・非言語（認知・認識、情意・社会等）各領域の活動及び、それらの間の相互交渉的關係よりなるものである。

本論ではまず言語の切り口から年少者生態場即ち、年少者の生活世界もとに繰り広げられる、言語・非言語（認知・認識、情意・社会等）各領域の活動及び、それらの間の相互交渉的關係を辿る年少者日本語教育の基本ルートを見る。

すなわち、前稿で言語生態学に基づき捉え返した言語習得研究の諸成果のうち言語能力発達モデルに主軸を置き、生活言語生態系から学習言語生態系への生態学的遷移過程

はどのような諸活動を媒介としていかにして生態学的なものとして育成され得るかの問いに応えることを根底とする年少者日本語教育の基本ルートを示す。生活言語生態系から学習言語生態系への生態学的遷移過程は、年少者生態場即ち、年少者の生活世界、を支える中心的言語生態系をベースとして、相互交渉的に、生態場における意味の生態系、即ち年少者の意味世界を支える中心的言語生態系が成長してゆく過程にあたる点で同教育の基本ルートをなすものである。まず言語の切り口から見てゆく。

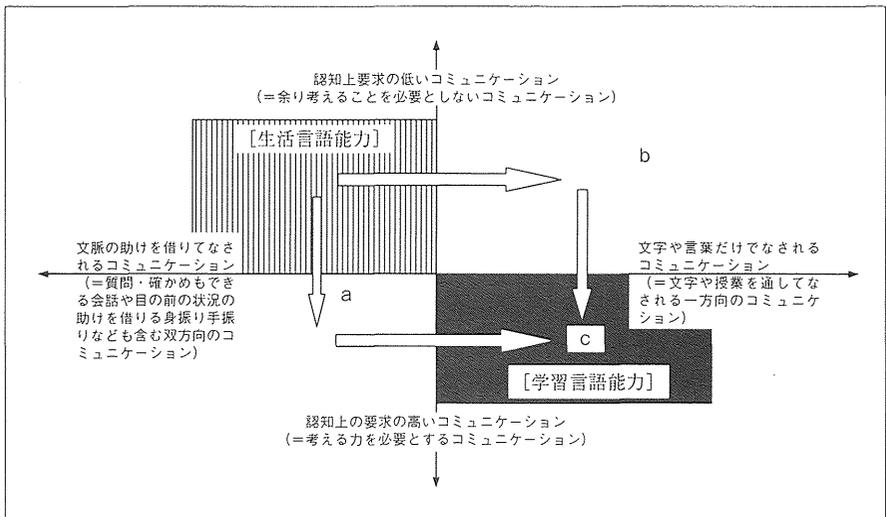
(1) 生活言語生態系から学習言語生態系への遷移過程は、言語面のどのような諸活動を媒介としていかにして生態学的なものとして育成され得るか

—「文字＝読み主体のやり取りへ」・「抽象的なことからへ」の移行—

生活言語生態系形成の後、さらに長期間を要する「生活言語生態系から学習言語生態系への遷移過程」はいかにして生態学的なものとして育成され得るであろうか。

言語面のその第一を、言語能力発達モデル(図1)をもとにして見る。それは例えば生活言語から出発して**b**に向かう右向き矢印に沿った移行過程を育成することである。**b**に向かう矢印の移行とは言語発達中の「文脈の助けを借りたコミュニケーション」つまり「日常生活の会話のやり取り」から、「文字主体のやり取り」つまり「読んで理解する」への移行を育むことである。また友達との会話のように「相手の話を聞いてわからないところがあれば質問したり確かめたりして理解できるようにするような双方向のコミュニケーション」から、授業の講義のように「わからないことがあっても自分のわかる範囲で理解するようにして、受け身的に聞いて理解する一方向のコミュニケーション」を育むことである。

図1 言語能力発達モデル (カミンズ他 1986、一部改)



第二は、言語能力発達モデルの図1で言えば、aに向かう下向きの矢印に沿った移行を促進するということである。言語能力発達モデルの中の上から下つまり「認知要求の低いコミュニケーション」から「高いコミュニケーション」への移行を育てることである。例えば抽象的なことがらについて聞いたり、話したり、読んだり、書いたりできるようになることである。例えば最初は、目の前にある物より見えない物のこと、今のことより未来のこと、あるいは昨日のことよりかなり前、昔のことについて話したり聞いたりできるようにすることである。また目の前で見たり触ったりできるものよりは、自分の気持ちや感情の方が抽象的である。さらに自分の気持ちよりは他人の気持ちについて考え、その考えを述べたりすることやこういう場合自分だったらどうするかを考えたり、ある事態を前にして自分の似た経験を思い浮かべて述べることである。少し進んだ段階になると、抽象的なこととは、自分の意見と他者の意見の違いをはっきりさせて主張したり、ある判断についてなぜそう考えたかの理由を述べたりすることである。さらには事態はこの次にどうなるかを予測したり、なぜそういう予測をするかの根拠を述べたりすることもそれに当たる。

(2) 生活言語生態系基盤型学習

—生活言語生態系を出発点とした学習言語生態系の育成過程—

ではこれらの2つの方法、つまり言語能力発達モデルではbに向かう右向きの矢印に沿った移行とaに向かう下向きの矢印に沿った移行、言い換えれば横軸方向への移行(文脈の助けの減少=文字・読み主体の方向へ)と縦軸方向への移行(認知要求の高度化=より抽象的な活動へ)の育成は具体的にどのような学習過程によって実現してゆくのであろうか。

この点を目指した「生活言語生態系基盤型学習」は「生活言語生態系を出発点とした学習言語生態系の育成過程」を進めるものである。

A. 横軸方向(文脈の助けの減少=文字・読み主体の方向)への育成

—聞き・話すことの助けを借りて—

まず最初は、生活言語生態系活用型学習のうち上で述べたbに向かう右向きの矢印に沿った移行の促進、つまり横軸方向(文脈の助けの減少=文字・読み主体の方向へ)の育成を目指す。

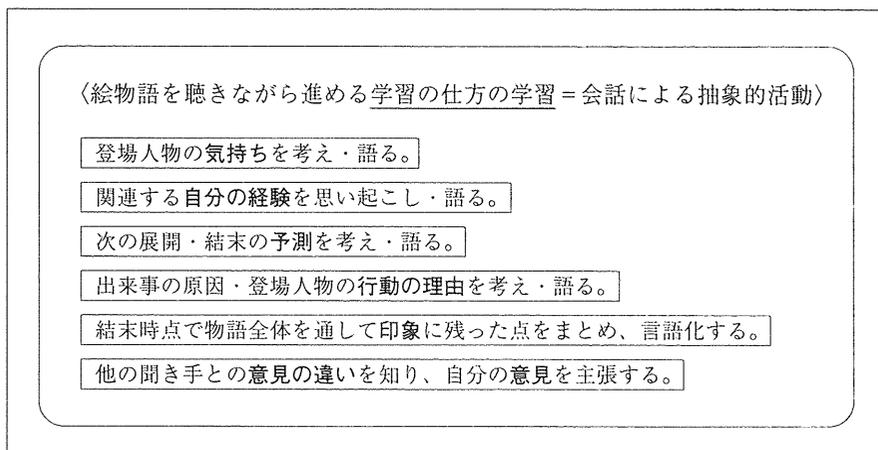
日本語の生活言語生態系により、「絵のある物語」を楽しみながら、聞き・話すことの助けを借りて、日本語の読む力の基礎を育てる。その中のステップとして文字導入・単文の読みの導入を行ない、引き続き複数の単文、そして長い文章へと読み進めることによって、日本語の学習言語生態系の基礎が形成される。

B. 縦軸方向(認知要求の高度化=より抽象的な活動への方向)への育成

—聴き・話すことの助けを借りて—

また「生活言語生態系を出発点とした学習言語生態系の養成過程」のうち言語能力発達モデルのaに向かう下向きの矢印に沿った移行の育成つまり縦軸方向の育成を示したものが次の図2である。

図2 生活言語生態系を出発点とした学習言語生態系への遷移過程
—生活言語生態系基盤型学習〔縦軸方向（より抽象的な活動への方向）の育成〕—



この諸活動は、学習の仕方の学習に当たる。「日常生活で身につけた会話能力を使って、登場人物の気持ちを考え・語り、同じような自分の経験を思い出して述べ合い、次の展開や結末の予測を述べたりしながら」、物語世界に自分も参加しながらその世界を豊かに作り上げていく。また結末時点でその物語全体を通して印象に残った点をまとめ、言語化する。そしてそれぞれの活動の中で他の聞き手との意見の違いを知り、自分の意見を主張する。このようにして一つ一つの会話による抽象的活動の仕方を経験すること自体が「学習活動の仕方の学習」になる。

3. 年少者生態場における年少者の生活世界育成内容学習

では生活言語生態系を出発点としてそれをベースとした学習言語生態系形成は、上述の言語面の形成過程に即して、他の諸領域のいかなる媒介によりいかにして生態学的な過程として形成されうるか。ここではその学習のデザインとして、年少者生態場における年少者の生活世界育成内容学習の過程を取り上げる。これは次のような特徴を持っている。

(1) 年少者の生活世界をテーマとする内容学習

内容学習過程で年少者一人一人は、「自分と同じ年少者はどのような世界に生きているか」、「そこでどのように生きているか」を、目にし、聴き、一人一人ユニークな想像世界を形作ってゆく。そのもとで、「生きてゆくこととはどういうことか」、「生きてあること、生きることとはどういうことか」を辿ってゆく。

具体的には、にこにこ、もしもし、Oxford reading tree、ホートン、スーホーの白い馬、銀河鉄道の夜、ラオス難民キャンプの兄弟、マテオ・ファルコーネ、ライフ イズ ビ

ユーティフル、自国の物語他の、年少者を主要人物とする、絵を伴う物語である。

このうち本論では先ず Oxford reading tree を取り上げる。これは、男女の双子とその弟、父母、飼い犬、友人たちが主人公になる5～6ページ完結（全240冊。シリーズ後半は3～40ページ以上）である。取り上げられるテーマは年少者の家や学校での日常の出来事、ユーモア、日常のきっかけから始まる冒険、ファンタジー、環境問題など小・中学生の知的発達段階に対応したものである。読み手の子供が主人公に共感・感情移入しやすく、自分の経験を思い起こして重ね合わせやすい物語が繰り返される。

本論の目指す年少者日本語教育は、成人日本語教育の主体を成すツールとしての日本語教育の多くが留学、ビジネス、外国語科目の単位取得などの道具的動機に依拠していること、しかも従来年少者教育が実際は成人の道具的動機に即して形成されてきたものの引き写しであることが、年少学習者の動機の低さを招いている点も大きな要因と捉え、その克服を主眼としている。

その克服の主軸が、ツールとしての日本語教育に代わる内容重視の日本語教育の導入である。内容に対する関心、興味、それらを媒介として成される認識、喚起される情意、社会的活動、それゆえに促される認知・情意・社会・文化能力の発動を第一言語を媒介とし、第二言語を傾斜導入することによって可能とする内容学習を通じた、第一言語・第二言語生態系の相互交渉的育成が子どもの発動可能な能力範囲の制約を緩和し、広範囲の動機発動、すなわち自己効力感、達成動機、発見・問題解決・好奇心由来の動機の発動、自律的学習を可能とする。

年少者日本語教育の場合、内容学習のテーマとなるのが年少者の生活世界、それを形作る諸相である。

世界の多くの国々で年少者の教育がおとなの準備の教育と化し、多くが知識詰め込み型の受験教育になっている。グローバル化の下で国際競争力強化に向けた即戦力養成の為カリキュラムの専門化・細分化に即した知識の詰め込み型教育がそれに拍車をかけている。現行の年少者日本語教育の下で示されている低い動機の根源にあるこのような要因を踏まえた克服を目指すものが年少者の生活世界をテーマとする内容学習である。年少者生態場即ち、年少者の生活世界は、成人のそれらの前段階を成し基礎を形作るものでありながらそれらとは相対的に独立して形成されるものとして捉えられなければならない。年少者の教育がおとなの準備の教育と化し、グローバル化の下で拍車をかけられている世界的状況の下で、年少者の生活世界は成人の生活世界の縮小形態のように切り縮められる傾向にある。年少者の生活世界は、成人のそれとは相対的に独立し、独自の価値体系をもったものとして年少者自身によって形成され獲得されるものでなければならない。確固とした年少者生態場、年少者の生活世界の形成、成長こそが、その先に広がる成人段階の人間生態場を豊かで生きる力を具えたものとするを可能とする。グローバル化の下での年少者日本語教育の新しい地平は、言語教育こそがその場を可能とするものとして年少者生態場の育成即ち、年少者の生活世界の育成を中心的学習目標として設定する。

(2) さまざまな年少者の生態場、生活世界、及びそれを形作る自然生態系・人間生態系を辿ることを通して、学習者自身の生態場に紡足し、新たに織り上げていく場

元来絵物語として作られたもの、DVDの静止画面に字幕として文章を入れたもの、日本語教科書の一部分、など、出典は、多様である。

登場する年少者の文化的背景・生活様式は、様々である。日本文化に特定されない。従って、日本の同世代の年少者の生活を日本文化の一部として知っていくことは、学習者の日本の年少者の生活に対する興味や関心に応ずる限りで部分的にはあるものの内容学習場の中心的課題ではない。従って、成人日本語教育で行なわれる日本文化をイメージ教育のテーマとするのに対応するものではない。多様な文化の下、多様な生活様式のもとに生きている年少者の生活世界という共通点でくられる諸相が、内容上のテーマである。学習者は、このような背景は異なるものの、登場してくるそれぞれの年少者が、それぞれの自然生態系、人間生態系の中にあって紡ぎあげている自然的・人間的生態場を、自己と同様に年少者として生きている存在の形作る世界総体を成すものとして体験し、感じ取ってゆく。ここでの内容学習の対象は、特定の文化、その下位項目、例えば、日本文化の、日本の学校生活、給食ではない。多様な文化の下、多様な生活様式のもとに生きている年少者の生活世界のそれぞれのありようを体験し、そのもとで上に述べた問いそれぞれを各自なりにたどっていく過程そのものである。教師の側から多様な文化及び生活様式のもとによる年少者の諸相が手掛かりとして提供はされるものの、そこから特定の文化生活様式価値観を学びとることは、学習目的とされない。前述の「自分と同じ年少者は、どのような世界に生きているか」以下の一連の問いそれぞれにどのような回答をどのような手掛かりによって、何をきっかけに獲得するかは、学習者それぞれにゆだねられている。提供されるさまざまな年少者の生態場、生活世界、及びそれを形作る自然生態系・人間生態系を辿ることを通して、学習者一人一人がそこから各自なりの手掛かり各自なりの糸口から手繰り手よせ、一人一人それぞれに独自の、自身の生態場に紡足し、新たに織り上げていく場として提供されている。

(3) 「絵・絵のつながり」から得られる情報の最大限の活用

学習支援者と学習者4～5人で生活言語（日常会話で使う話しや聴き）を使って数ページの絵物語を聴き、やり取りもはさみながら読んでいく。各ページの絵、絵のつながりから得られる（出来事、主人公の行動、気持ちに関する）情報を最大限活用して（これも言語発達モデルの「文脈」の助け）、どんなことが起こっているか、主人公の気持ちはどうかなどについて、支援者が語り、問いを投げかけ、子供が問いを出し答えていく。この際、最初は文字のない絵だけのページの文字通り絵物語を用いる。

(4) 協働して物語世界を形作る

それぞれの物語の内容と展開に合わせて、支援者と年少者が問いかけ、発表して、タイトルページからどんな話が予想したり、自分が思い起こす経験を話したり、出来事の次の展開・最後の結末の予測を述べたり、展開の意外性を共有したりしながら、自分たちで協働して自分たちなりの物語世界を形作っていく。

こうして「絵のつながりから出来事の展開の流れをつかむ経験」を獲得することを通して、物語を読む最も重要な部分である物語展開のパターン（物語スキーマと呼ぶ）を獲得していく。後に各ページの文字数が増え、文字に依拠して物語を理解する比重が増加するにつれて、獲得されたこれらのパターンが、文字で表わされた単語・単文・複数の単文の長い文章、つまり学習言語の理解を助ける役割を果たす（図3（1）（2）参照）。

注：スキーマとは「人が日々経験する物事や状況を理解するために使っている知識の枠組み」である。話を聴いて理解したり、文字を読んで理解する場合、この枠組みに沿って理解される。物語についても、物語をいくつも聴く経験を重ねる中で、物語とはこのような展開の仕方をするものだという知識の枠組みができる。それが物語スキーマである。

（5）文字を含み込んで広がる物語世界

文字は、絵の情報の活用、絵のつながりからパターンをつかむ経験を十分蓄積し獲得できて始めて導入される。それは絵物語の世界の一部としてなじめるようにしてとけ込ませることである。

多くの場合、言語発達は「非言語行動（ボディランゲージ＝身振り行動）→言語行動」、「文字を媒介としない理解活動→文字を媒介とする理解活動」の順をたどって進む。その際、非言語から言語、文字なしから文字媒介への移行期には、非言語で成り立っている生活の世界に、少しずつ言語の機能が組み込まれて働き始め、その度合いを広げていく。文字なしで成り立っている生活世界に少しずつ文字が取り入れられ定着していくのである。子供が少しずつ新聞が読めるようになっていく過程を思い起こせばこれはよくわかる。第二言語で文字が導入される場合も、この人類の自然な言語発達過程に沿って進めるのが最もスムーズで、能力が形成され発達しやすくなる。言語発達モデルの中で「生活言語」に当たるものが非言語（身振り、手振り、その場の物の利用などの助け）で、また文字を媒介としないものから手振り、身振りが少しずつ減り、文字が入り、比重が増して「学習言語」になっていくのもこの流れである。これは「非文字の世界」の中に文字が馴染むようにして入り、そこで生きた働きを果たすようになっていくからである。言い換えれば「無理矢理に押し込まれた文字言語は生きて働かない」のである。

例えば、外国人年少者の国語の学習としてよくひらがなやカタカナ、やさしい漢字の読み方、書き方を練習する。また何とか文字を読む経験が持てるように、後に続いて音読する「追い読み」の場を持つ。これは文字が書けたり読めたりするようになっているという心理的に大切な役割を果たす。ただこれは書かれていることの意味がわかって読めるようになる方向にはなかなか進まない。子供の非文字の活動の中に文字が生きて組み込まれる形が入っていく手立てが必要なのである。どのようにして「無理矢理に押し込む」のではなく、「馴染むように入って行けるようにする」か、その追求の方法が「文字を含み込んで広がる物語世界の追求」である。

最初は人名語、そして内容語、単文、複数の単文による文章というように徐々に拡大させていく（図4参照）。

図3 (1) 「絵物語の世界の活動」が「文字の導入」「生きた文字活動」を可能にする

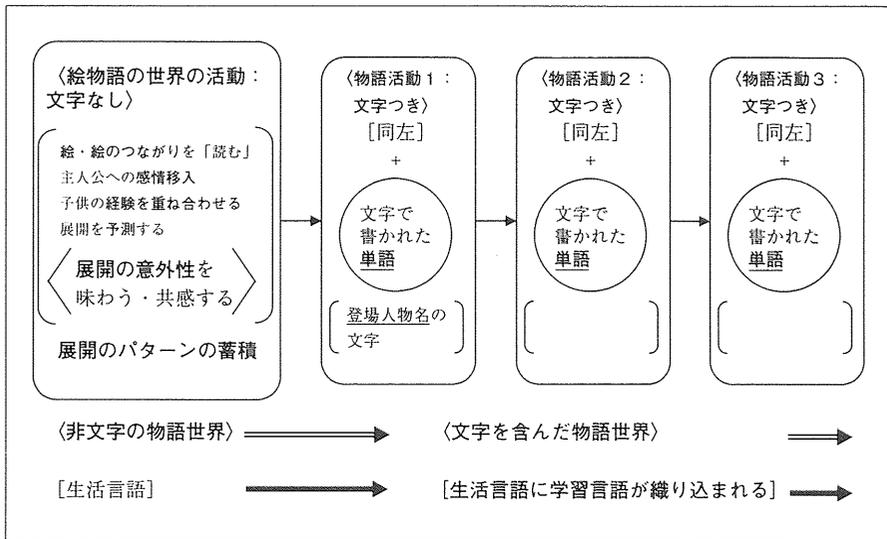


図3 (2) 「絵物語の世界の活動」が「文字の導入」「生きた文字活動」を可能にする

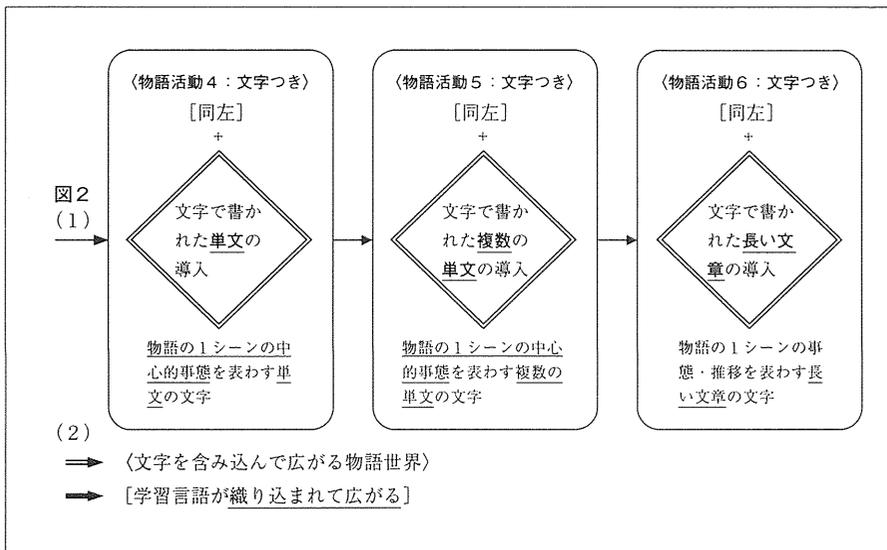
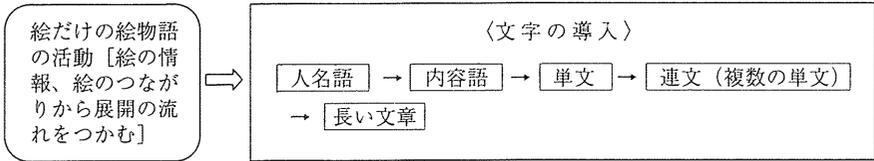


図4 文字の段階的導入



4. 学習デザインのねらい

(1) 楽しむ対象としての読みの明示的追求のデザイン

このデザインの目的は、以下のものである。

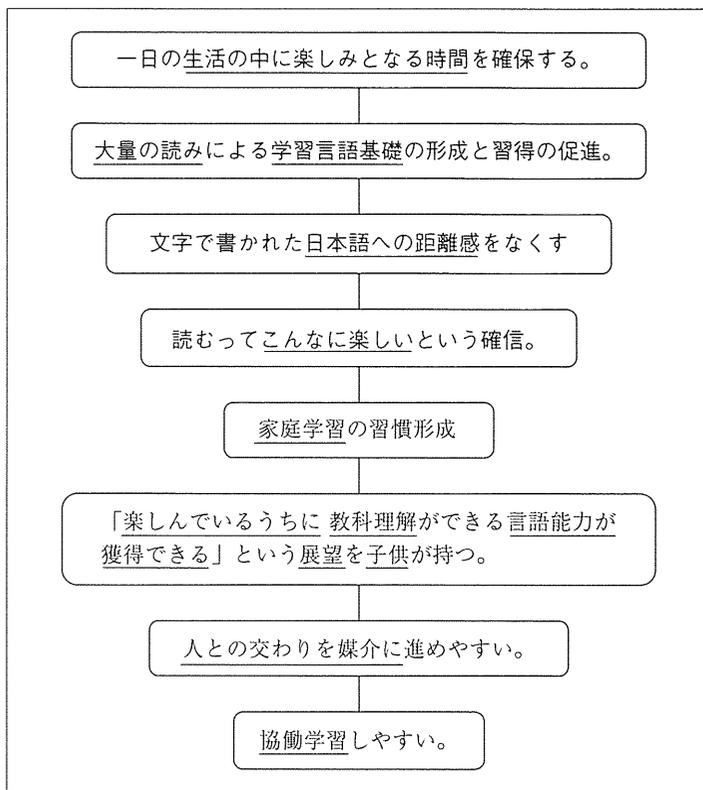
- 1) 一日の生活の中に楽しみとなる時間を確保する。朝起きたとき「あ、今日はキッパーの日だ」「あの勉強がしたい」「あそこでみんなと勉強したい」という読みの場を作り出す。
- 2) 大量のリーディングにより読む力をつけると共に、理解可能なインプットの量的確保による学習言語習得の基盤形成と促進（楽しめるから大量に読める）。
- 3) 文字で書かれた日本語への距離感をなくす。
- 4) 「読むってこんなに楽しい」という確信を持つ：年少の学習者の読みへの動機を高める
- 5) どんどん読んでいくことで、学校と併行した家庭学習の習慣の形成。
- 6) 楽しんでいるうちに「教科を理解できるようになる言語能力が獲得できる」という展望を子供自身が得る。
- 7) 人との交わりを媒介に進めやすい、従って孤立して進める学習に限定されない学習形式の確保、また一人で進めたい場合にはそれも可能である学習形式の確保。
- 8) 協働学習を通じた学習の場での社会的能力の養成。

(2) なぜ物語なのか

「なぜ物語なのか」には2つの理由がある。第一は、生活言語生態系の中で文字に触れるという点である。

- 1) 生活言語生態系の中に文字に触れる場が設定される。これはちょうど日本では特に、子供に絵本を用いて読み聞かせながら絵を媒介にして文字にも触れる場が提供されていくのと同じである。
- 2) 読む対象が物語であるためナラティブ（物語の語り）の談話形式で聴かせることから入り、その延長線上で読みに入ることができる（注 ナラティブ：物語をするときの談話の形式。物語談話とも言う）。物語を聴いて形成される読みの能力が、物語の聴き取りを蓄積することによって得られる。また将来、その物語のパターンに

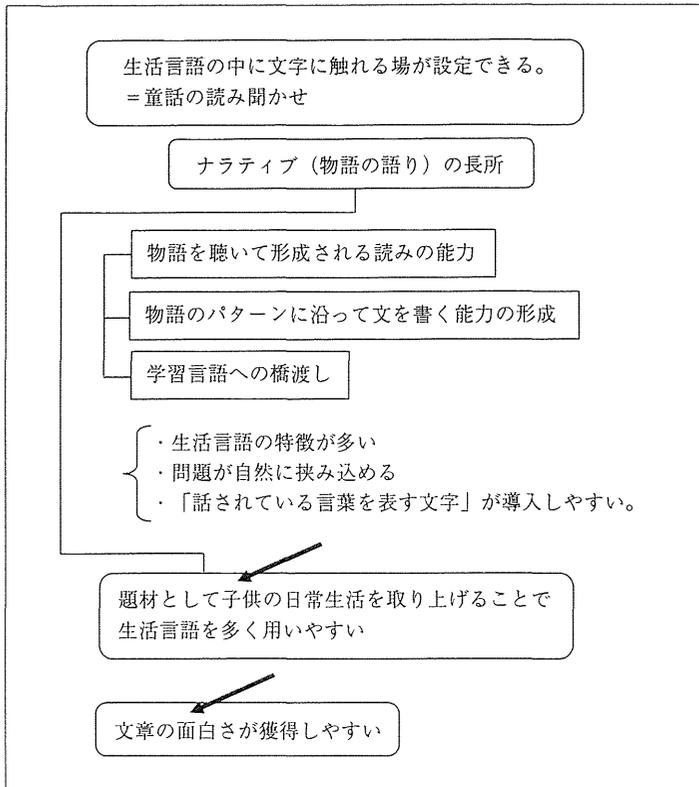
図5 楽しむ対象としての読みにする理由



沿って文を書く力の養成につながりやすくなる。従来の研究では聴き取りの力は書く力に転移しやすいことが明らかにされている。

- 3) ナラティブは、会話と違って双方向のやり取りではないという点で「文脈の助け」を作ることでできる度合いが落ちるが、書かれたものを読んで理解する学習言語と比べて、話し手の表情やイントネーション、問の取り方など、生活言語の特徴を多く持っている口語体である。その点で学習言語生態系への橋渡しとしての貴重な役割を備えている。また途中で問答を自然に挟み込むことによって生活言語としての特徴を強めることもできる。一方、生活言語生態系の特徴を持つ口語体ではあるが、「話されている言葉を表わす文字」を導入することによって、文字に対して馴染むことを通して読みのテキスト（学習言語）に入っていくことが容易である。
- 4) 絵物語の題材として年少者の読み手と同じ年代の年少者の日常生活をめぐるものを取り上げることによって生活言語が多く用いられ、生活言語生態系に沿ったやり取りもしやすく、生活言語性が発揮されやすくなる。

図6 なぜ物語の読みにするかの理由（1）：生活言語生態系の中で文字に触れる

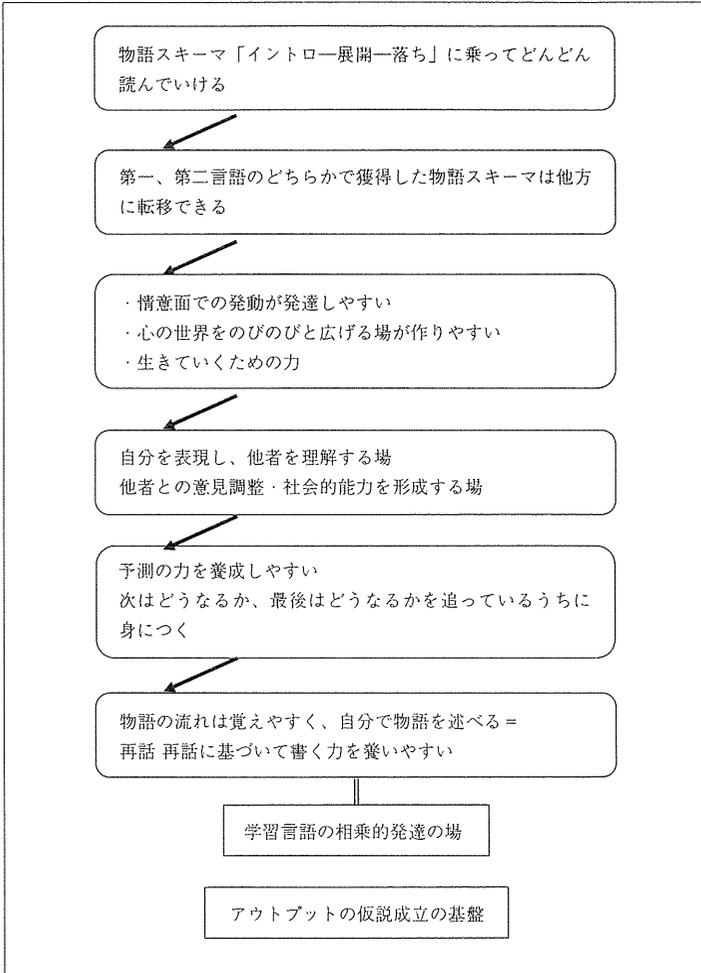


5) 物語であることによって、テキスト（＝物語の文章のこと）の面白さ（詳しくは後述）が確保しやすくなる。特に物語の展開の中で現れる意外性やユーモア、冒険、ファンタジー、登場人物への親近感など目先が変わっていくことによって、大量の読み進みが可能となることで楽しむための読みの特色が確保しやすくなる。

「なぜ物語なのか」の第二の理由は、物語スキーマに関わるものである。物語固有の物語スキーマ（「物語展開のパターンはこういうものだ」という知識の枠組み）に基づいて学習することで、次の点が得られる。

- 1) 短い物語のシリーズを採用することで、物語スキーマ「イントロー展開一落ち」に乗ってどんどん読んでいくことができる。
- 2) 第一言語、第二言語の一方の物語でこの物語スキーマを身につけることによって、他方の言語の読みの能力獲得に転移しやすくなる。つまり物語スキーマは第一言語と第二言語の共通深層能力として形成される基盤を持つ。
- 3) 内容についてどう感じたか、登場人物をどう捉えたかなど、また子供固有のトピック

図7 なぜ物語の読みにするかの理由(2): 物語スキーマ



クを織り込んだ短い物語の中で自分の経験を関連づけたりするなど、情意面での発動や発達がしやすくなる。これは外国人の子供の学校生活ではなかなか機会が得られない。子供が育ててきた心の世界をのびのびと豊かに広げさせる場を作り出すこと、これは子供がこれから生きていくためのかけがえのない力である。学習言語と共にこれは人間としてどんなことがあっても育てていかなければならないものである。またこれらの情意面にかかわる質問を、最初は支援者から投げかける形で出発し、次にそれを自分で問う形にレベルアップさせる「自己形成質問」を使って読み

進めていく場が確保できる。さらにこのような情意面での活動をめぐって自分を表現し、他者を理解し、他者との意見の調整など社会的能力の形成の場を確保しやすくなる。

- 4) 上のようにして得られる「自己形成質問」は、タイトルから内容がどのようなものであるかを予測したり、この出来事の後、次はどうか、さらに短い物語の最後はどうかと予測されるか、また、主人公の気持ちはどうか、自分もこんな経験をしたなら、なぜ主人公はこう言ったのか、このように行動したのか、自分ならどうしたか、などを考える力を強化するものである。他から与えられた質問よりも強い動機に与えられて考える質問である。これによって強化される予測の力は一人で読むときの読みの能力を支える重要な力であることが多くの研究で示されている。
- 5) 短い物語で、かつ固有の物語スキーマに乗った素材であるため内容が覚えやすく、自分で物語を述べる再話（リテリング）、さらにはそれに基づいて書く作業が行ないやすいものである。これは物語を聞くことによって大幅に得られるインプット（外から入って来る言語データ）をベースとしたアウトプット（自分が作り出す言語）の場を形作ることで学習言語の相乗的発達のベースとなる。また、「理解されたインプットに基づくアウトプット」の場を確保することで、アウトプットの仮説を成立させる言語習得の場が確保されることになる。注：アウトプットの仮説…「文法的・語用論的に正しくなるように学習者自身が修正する発話を生み出す過程が言語習得に不可欠である」とする仮説。

5 結語

本論は、言語・非言語—認知・認識、情意・社会等—各領域の活動及び、それらの間の相互交渉的関係を統括的に生成する年少者生態場即ち、年少者の生活世界、の枠組みとその育成について考察すること、さらに、年少者生態場において生成される認知・認識、情意・社会活動間の相互交渉的関係の中に開かれてゆく（年少者日本語教育のもう一群の中核をなす）リテラシーの領域—年少者生態学的リテラシーとその基盤となる生態場における意味の生態系、即ち年少者の意味世界—の育成について考察することを目的とし、これら両世界の前提をなすものとして、前稿で言語生態学に基づき捉え返した言語習得研究の諸成果を踏まえ、年少者日本語教育の先行形態である海外年少者言語教育諸相を、言語生態学の視点から捉え返し、それに基づく年少者日本語教育の基本ルートについて考察した。次の課題として、この基本ルートを踏まえ、年少者生態場即ち、年少者の生活世界、及び年少者生態場における意味の生態系、即ち年少者の意味世界—の育成について考察することが挙げられる。

参考文献

- Allard, Réal & Rodrigue Landry. 1992. Ethnolinguistic Vitality Beliefs and Language Maintenance and Loss. In W. Fase, K. Jaspaert & S. Kroon. *Maintenance and Loss of Minority Languages*. John Benjamins Publishing.
- Altenberg, E. P. 1991. Assessing first language vulnerability to attrition. In Seliger H. & Vago, R. *First Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Bialystok, E. 1991. *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge University Press.
- Cummins, J. 1978. Educational implications of mother tongue maintenance in minority-language groups. *The Canadian Modern Language Review*, 34: 395-416.
- . 1979. Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49: 222-51.
- . 1980. The cross-lingual dimensions of language proficiency: implications for bilingual educational and the optimal age question. *TESOL Quarterly*, 14: 175-87.
- . 1981. Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: a reassessment. *Applied Linguistics*, 2: 132-49.
- Harley, B., Allen, P., Cummins, J. & Swain, M. 1990. *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge University Press.
- Haugen, E. (1972). *The ecology of language*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Haugen, E. (1974). The ecology of language. In Anwar Dil (Ed.), *The ecology of languages: Essays by Einar Haugen* (pp. 325-339). Stanford: Stanford University Press.
- Haugen, E. (1985). The language of imperialism: Unity or pluralism. In N. Wolfson, & J. Manes. *Language of inequality* (pp. 3-17). Amsterdam: Mouton.
- Hornberger, N. H. (2002). Multilingual language policies and the continua of biliteracy: An ecological approach. *Language Policy*, 1, 27-51.
- Hornberger, N. H., & Skilton-Sylvester, E. (2000). Revisiting the continua of biliteracy: International and critical perspectives. *Language and Education: An International Journal*, 14(2), 96-122.
- Kaplan, R., & Baldauf, R. (1997). *Language planning from practice to theory*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Kaplan, R., & Baldauf, R. (1998). The language planning situation in ... *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 19, No. 586.
- Mühlhäusler, P. (1992). Preserving languages or language ecologies: A top-down approach to language survival. *Oceanic Linguistics* 31(2), 163-180.
- Mühlhäusler, P. (1996). *Linguistic ecology: Language change and 1 linguistic imperialism in the Pacific region*. London: Routledge.
- Mühlhäusler, P. (2000). Language planning and language ecology. *Current Issues in Language Planning*, 1(3), 306-367.
- Nettle, D. (1999). *Linguistic diversity*. Oxford: Oxford University Press.
- Ricento, T. (2000). Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. *Journal of Sociolinguistics*, 4(2), 196-213.
- 岡崎敏雄. 2005a. 「言語生態学原論—言語生態学の理論的体系化—」『共生時代を生きる日本語教育』凡人

社、503-554.

- . 2005b. 「言語生態学に基づく言語政策研究—言語の生態・機能・福祉と言語政策—」『筑波応用言語研究』12、1-4、筑波大学
- . 2006a. 「言語生態学における心理・社会的両生態領域間の相互交渉的関係—「巨視的モデル」の生態学的位置づけ—」『筑波大学地域研究』26、15-26、筑波大学
- . 2006b. 「言語における心理・社会的両生態領域間の相互交渉的関係—「巨視的モデル」の生態学的评价—」『筑波大学地域研究』27、15-27、筑波大学
- . 2006c. 「外国人年少者日本語教育の基礎としての言語政策研究—スウェーデン言語政策の言語生態学・動態分析」城生伯太郎博士還暦記念論文集委員会編『実験音声学と一般言語学』東京堂出版、538-547.
- . 2006d. 「言語生態学の基底次元をなす学としての言語福祉学の展開—言語・言語話者の福祉の政策の要としての言語政策の分析—」『筑波応用言語学研究』13、1-12、筑波大学
- . 2007a. 「持続可能性を追求する日本語教育—その基礎としての言語教育における生態学的アプローチ」『筑波大学地域研究』28、67-76、筑波大学
- . 2007b. 「地域社会の国際化に果たす大学の役割—グローバルな視点とローカルな視点—」『留学生センターシンポジウム2006 地域社会の国際化に果たす大学の役割 報告書』5. 7-16 茨城大学・宇都宮大学留学生センター
- . 2007c. 「情報生態学原論」『筑波応用言語学研究』14、1-14、筑波大学
- . 2007d. 「外国人年少者の心理・社会的要因が日本語学習言語の習得に及ぼす影響の研究」平成16-18年度科学研究費補助金研究基礎研究（C）課題番号16520312.
- . 2008a. 「持続可能性教育とその要としての言語教育のためのカリキュラム論—アクロス・カリキュラムのデザイン—」『文藝言語研究 言語篇』53、17-32、筑波大学
- . 2008b. 「言語習得・認知科学研究成果の生態学的展開に基づく日本語教育方法論」『筑波大学地域研究』29、129-141、筑波大学
- . 2008c. 「グローバル化の下で変動する世界における言語生態学の課題—持続可能性言語教育原論—」『筑波応用言語学研究』15、1-14、筑波大学
- . 2008 d 「言語教育の生態学的アプローチ—言語生態学に基づく言語生態系の育成：中国語母語話者の場合—」363-371 『日本語研究』精華大学出版社
- . 2009 a 「言語生態学と言語教育—人間の存在を支えるものとしての言語」凡人社1-264
- . 2009 b 「持続可能性教育としての日本語教育—課題の克服とその具体的形態—」『筑波大学地域研究』30、1-16、筑波大学
- . 2009c 「持続可能性教育としての日本語教育のデザイン—生態学的リテラシーの育成—」『文藝言語研究 言語篇』54、1-16、筑波大学
- . 2009 d 「生態場における生態学的意味の生成—第一、第二段階の生成—」『筑波応用言語学研究』16、1-14、筑波大学
- . 2009e 「持続可能性教育としての日本語教育の学習のデザイン—類個の育成—」『文藝言語研究 言語篇』56、73-92、筑波大学
- . 2009f 「人間生態学としての言語生態学に基づく持続可能性言語教育の理論と実践」『持続可能性の内容重視日本語教育における意識分析に基づく学習のデザインの基礎的研究』1-235 平成19-21年度科学研究費補助金研究 課題番号19652045 研究代表者岡崎敏雄
- . 2010a 「言語生態学に基づく持続可能性日本語教育方法論—生存を主題とする学習のデザイン—」

- 【文藝言語研究 言語篇】57、75-121、筑波大学
- . 2010b「持続可能性教育としての日本語教育の学習のデザイナー-教室活動・シラバスデザイン・教師の役割-」【筑波大学地域研究】31、1-24、筑波大学
- . 2010c「持続可能性の内容重視日本語教育における意識分析に基づく学習のデザインの基礎的研究」1-157 平成19-21年度科学研究費補助金研究 課題番号19652045 研究代表者岡崎敏雄
- . 2010d「生態学的意味の生成-第三段階の生成-」【日本語と日本文学】50、1-17
- . 2010e「持続可能性教育としての日本語教育」【日本語教育研究への招待】くろしお出版3-17
- . 2010f「言語生態学の相互一体的学としての人間生態学の構築-人間生態系前史としての自然生態系史の生態学的記述-」【筑波応用言語学研究】17、1-16. 筑波大学
- . 2011a「持続可能性日本語教育の学習のデザイナー-雇用-食糧軸のライフラインリスク像育成のための学習のテキストシラバスデザイン-」【筑波大学地域研究】32 137-156、筑波大学
- . 2011b「言語生態学研究方法論」【外国語学研究】101-110 大東文化大学
- . 2011c「言語生態学に基づく海外年少者日本語教育原論」【語学教育フォーラム】第21号5-22
- . 2011d「言語生態学に基づく中国語母語話者年少者に対する日本語教育方法論」【水門】23(印刷中)
- . 2011e「言語生態学に基づく日本語教育学原論-意味の生態系育成としての言語教育-」【言語学論叢】オンライン版3(通巻29)1-17 筑波大学
- . 2011f「言語習得・保持研究の再構築と非母語話者年少者日本語教育」【日本語と日本文学】52.13-26
- (2012 a)「言語生態学と日本語教育の課題-中国語母語話者への日本語教育の観点から-」【日本語学習と研究】第4期 155号 31-43
- (2012b)「言語生態学の相互一体的学としての人間生態学の構築-自然生態系と自然言語生態系の二系成系構造生成過程の生態学的記述-」【筑波応用言語学研究】18. 1-14 筑波大学
- (2012c)「生態学的意味論原論」【言語学論叢】オンライン版5(通巻31)印刷中 筑波大学
- (2012d)「言語生態学研究方法論(2)-保全・育成のための研究方法-」【外国語学研究】13. (印刷中) 大東文化大学
- (2012e)「言語生態学に基づく日本語教育-自然生態学的リテラシーの育成-」【筑波大学地域研究】33. (印刷中) 筑波大学
- (2012f)「言語生態学に基づく中国語母語話者年少者に対する日本語教育方法論」【水門】24. (印刷中) 小田珠生(2010)『言語少数派の子どもに対する父母と協働の持続型ケアモデルに基づく支援授業の可能性-言語生態学の視点から-』博士論文 お茶の水女子大学
- 佐藤真紀(2010)『学校環境における言語少数派の子ども言語生態保全-「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」の可能性-』博士論文 お茶の水女子大学
- 鈴木(清水)寿子(2010)「持続可能性教育としての共生日本語教育実習の可能性-言語生態学的内省モデルの提案-」博士論文 お茶の水女子大学
- 張瑜珊(2012)『研究生のための持続可能性アカデミック日本語教育-言語教育専攻の大学院生らの教育実践を通して-』博士論文 お茶の水女子大学
- 半原芳子(2012)『持続可能な多言語多文化共生社会を築く「共生日本語教育」の可能性』博士論文 お茶の水女子大学
- 房賢嬉(2011)『持続可能性音声教育を目指すピア・モニタリング活動の可能性-対話を媒介とした言語生態の保全・育成を通して-』博士論文 お茶の水女子大学
- 平野美恵子(2011)『共生日本語教育実習における実習生間の言語共生化過程の研究』博士論文 お茶の

水女子大学

穆紅 (2010)『言語少数派の子どもの継続的認知発達保障—生態学的支援システムの構築に向けて—』

博士論文 お茶の水女子大学

楊峻 (2010)『中国の大学の日本語専攻主幹科目へのグループワークの提案—言語生態の保全の観点から—』

博士論文 お茶の水女子大学