

外国人年少者日本語読解指導方法論

—内発的發展モデル—

岡崎 敏雄

1. はじめに

(1) 外国人年少者日本語読解指導の不在

来日して日本で学ぶ外国人年少者が増大し、長期滞在も増加している。これらの子供の多くは、教科学習への参加に困難を来し、進学・就職への展望が開けない状況に置かれている。逆に、帰国した後の故国における学校教育への復帰も、日本滞在中に母語の能力が保持されず、学業が事実上中断し、停滞するため困難になるという八方ふさがりの状態に置かれているケースも多い。

これらの子供が学校における学習に参加できない状況は、読解能力の形成が困難であることに典型的に現れている。日常生活に必要な日本語能力、いわゆる生活言語が比較的短期間で形成されるのに対し、教科書を読むなどのために必要ないわゆる学習言語能力の形成には長期間を要し、それを促進する方法は十分確立されていない。特に外国人年少者に対する日本語読解指導は手探りの状態であり、未だ存在していないと言っても過言ではない。この読解指導の不在の背景には、克服すべき二つの課題が横たわっている。

1) 学習言語習得の原理的基盤の理論的構築の不在

2) 教科学習のための読解すなわち内容重視の読解指導の不在

外国人年少者の読解指導が存在しない最も根本的な原因は、学習言語習得がどのような原理的基盤に立って可能かに関する理論的構築がなされていないことと連動している。学習言語習得の原理的基盤が明確にされないため、学習言語の根幹をなす読解、特に教科学習に不可欠である教科書を読んで理解する読解を明確な方法論に基づいて指導する枠組みが構築されないのである。

これらの子供たちに対する学習支援が行なわれる取り出し指導は通常、国語の時間を充てることが多い。その大きな理由は、国語の教科書を読んで理解することがほとんど困難であるために授業によって得られることがないためである。それに代えて行なわれる日本語の学習では、ひらがなを書いたり読んだりすること、少しずつ漢字を覚え音読をするという、ごく初歩的な段階を大きく越えるには長い期間が必要であり、到達したとしても、文学作品や評論、教科書で取り上げられる理科、社会などの単元内容を読みこなすレベルには多くの子供が到達できな

い。

教科書は、生活言語が対象とする日常生活上のやりとりの理解と比較して、相手の表情や場面から推測するなど、いわゆる文脈に依存して理解することの難しい「低減文脈」の下で理解しなければならない。また、教科内容は日常生活レベルの内容より抽象度が高く、理解のための「認知的要求」の大きいものである。このような内容を理解するための言語習得は、生活言語レベルとは異なる原理的基盤に立って形成される。教科書理解のための読解指導は、このような基盤に関する理論的展望に立たない限り、手探りの段階を脱することができない。そのような理論的構築はまだ緒についたばかりである（岡崎2003, 2004）。

もう一方の読解指導の不在の大きな原因は、年少者読解指導に影響を与えている成人に対する読解指導が、内容重視の読解の形でほとんど進められてこなかったことにもよる（極めてわずかな分野を占める特定目的のための読解だけであった）。具体的には、読解を、一般の読みではなく、教科内容の理解・学習のために必須な部分として指導することを通じた「学習言語の基軸をなすものとしての読解能力の養成の指導」が、これまでほとんど存在していなかったことにもよる。

(2) 内発的發展モデルに基づく共生言語リテラシーの養成

本論は、このような外国人年少者読解指導の課題を克服するに当たって、年少者自身の持っている力——母語能力、既に形成されている認知能力、情意面の発達、社会・文化的能力——そのものに依拠し、それを伸ばし、また父母、家族の担うことのできる学習のあり方を目指す内発的發展（endogenous development）を志向する。その上で、「学習言語の基軸をなすものとしての読解能力の養成の指導」を、子供たちの持つ上記諸力の明示的な支えに基づき母語読解力と日本語読解力の養成を両軸とする共生言語リテラシーの養成と位置づけて行なう方法論を提出する。それは学習言語習得の原理的基盤の理論的展望（岡崎2003, 2004）に基づき「低減文脈・高認知要求の制約に対する、母語能力を軸とした上記諸力の支援による克服」を中核と位置づけ、教科単元の文章理解を中軸とする内容重視の読解指導の方法論である。

2. 内発的發展モデル

(1) scarp and buildとendogenous development（内発的發展）

日系人の増加や今後外国人人口が増加するために予想される、総人口に占める外国人比率の増加に伴い、これらの人々の子供たちの教育に対する制度的な構築が急務とされている。

その際、スクラップ・アンド・ビルドの考え方で進めるか内発的發展（鶴見1996, 1999）の考え方で進めるかによって、用意される教育システムは大きく異なった性格のものとなる。スクラップ・アンド・ビルドの考え方は、母語で形成されてきた子どもの言語・認知能力の持続的発達を中断することを前提として、代わりに第二言語である日本語の言語・認知能力を「ゼ

口から作り出す」ものとして行なう。これに対して、内発的発展の考え方は、母語の言語・認知能力を活用することで第二言語の言語・認知能力をゼロからではなく、第一言語で到達したレベルに続けて発展させる。第一言語・第二言語の相互依存を通して、第一言語の言語・認知能力の持続的発達を目指すものである。これは、日本語を使って生活できるようにという、日本にやって来る子供たちにとっては、外部の価値観に基づくシステムを導入する支援に対して、当事者である子供自身の価値観や具えている能力を出発点とし、それを十分発達させ、それに統合する形で新たに日本語能力やそれに対応した認知能力を新たに作り出していくという考え方である。

これまでの言語教育研究は、第二言語の使用開始と共に第一言語である母語の使用を継続せず、中断してしまう場合、第一言語・第二言語いずれも標準的レベルに達しないいわゆるダブルリミテッドの基本を作り上げてしまうことを示している（カミンズ1981他）。このような中断を回避することは、一貫した継続的発達のベースを作り出すものである。さらに、いずれ母国に帰り、母語を再び必要とする子供が多いこと、また、母語・第二言語双方の発達をその子供のかけがえのないものとしていたいと考える父母や子供が多いことは、内発的発達を目指す教育をベースとしたインフラシステムの整備が日本社会に不可欠であることを示している（岡崎2004）。

(2) endogenous developmentはecological development

一言語能力発達の生態学的見方

A. 第二言語の習得はゼロから出発するのではない

- 母語保持と第二言語習得の連続性に基づく学習過程としてのネットワークの成長 -

外国人年少者の第二言語の習得はゼロから出発するのではない。来日時点で、母語で（例えば英語が母語の場合）appleというラベルの下で「赤い食べ物」という概念は、就学年齢前後であればすでにできあがっている。これは単語のレベルの概念である。さらに、fruitというラベルの下で「リンゴやイチゴやオレンジなどをまとめたもの（＝果物）」という概念はすでにできあがっている。これはappleなどの一つ一つの単語をまとめるカテゴリーのレベルの概念である。またその上に、foodというラベルの下で「果物や野菜や肉をまとめたもの（＝食物）」という概念がすでにできあがっている。これは果物や野菜のカテゴリーの上にある上位カテゴリーのレベルの概念である。このように母語の下で形成され、保持されている概念や概念のネットワークの上に新しくラベルが第二言語で貼られていくのである。

学習とは、古いものの上に新しいものが付け加えられていく過程としてとらえられている。言語に関わる学習の場合、その過程は、母語の下で作られた概念のネットワークに第二言語の下で新たに概念が少しずつ加えられていく過程となる。先に述べたように、日本に來たばかりの年少者の日本語の習得は、ゼロから出発するのではなく、母語のネットワークに日本語のネットワークが続いて形成される、いわゆる、ネットワークの連続性の下で育っていくので

ある。

B. 母語と日本語の有機的全体の成長を、その子を中心としたecological systemの成長として見る

－言語能力の発達の生態学的見方：アップルートからダウンルートへ（＝ecologicalな発展）－

このようなネットワークおよびその連続性は、子供が創り出すecological systemにおけるネットワークの上に築かれていくものである。日本に来たばかりの外国人年少者は、母国の自然とコミュニティーの人々の作り出す生態系の中で、自分もまた、その一員となって作り出されてきたネットワークに根を張って生活してきた子供である。そのネットワークは父母、祖父母、兄弟、生活の諸場面で出会う地域のいろいろな人々、学校の人たちという、家庭・社会の生活面での学習を含めた学習のネットワークを含むものである。このネットワークはまた、その子供の言語接触、認知形成、情意的アイデンティティー、文化的アイデンティティー形成のネットワークでもある。このネットワークとの相互交流を通じて、その子供に内的に言語、認知、情意のネットワークが形成されている。

日本への移転の過程で子供たちは、「根こそぎ引き抜かれること」（アップルート：Trueba 1987）を経験する。母国の生態系の中で生きていた個体が、そこから切り離されて、全く異なった風土に運ばれるのである。

この子供が日本に来て、異質な風土の中に新たな「根を下ろし（根付き）」（ダウンルート：岡崎2000b, 2002b）、新たな生態系の下で自己をその一員としてネットワークを紡ぎ出していく。そして新たな生態系における自然と人々とのやりとりを通じて自己の位置を見定め、自分とは何であるか（アイデンティティー）、どのように伸びていくかの自己像と世界像を新たに築き上げていくことになる。このようなダウンルートを可能にするものは、移転前に育み培ってきた生命力、それが持続して発達成長していけることである。そして、内的に形成され発達してきた言語・認知・情意のネットワークが持続して発達成長していけることである。endogenous development（内発的発展）を目指す支援は、その子供が新たな風土、生態系の中で、その子供の本来の生命力がどのように生かされ、持続して発達成長していつているかを見守るものである。また、その言語面である母語がどのくらい生かされ、どのくらい第二言語である日本語につながって持続し、発達し、成長していつているかを見守るものである。言い換えれば、このようなネットワークの中で子供が自己の有機的全体をどのように形成していつているか、特に母語と日本語の有機的全体、すなわち言語的共生体（岡崎2003）の形成がどのようになされているかを見守りながら、進めるものである。すなわち内発的発展（endogenous development）とは、gene、つまり「継承されるもの（例えば遺伝子など）」の「その中に（endo）」存在するものが発達するという意味で内発的に発展するものであり、存在する生態系の中で本来育み育ててきているものそのものを遮断し中断することなく継続させ、生育させていくことを可能とする発展である。また、そのための支援とは、積極的にそのような内発

的な力を引き出し育てる支援である。

(3) endogenous developmentはethnolinguistic vitality development

日本滞在の間に学校、家庭共に日本語使用の機会が拡大し、それに伴って母語使用の機会が失われると、言語浸食 (attrition) や言語喪失・言語シフトがもたらされる。母語の保持は、日本語習得と併行して母語のメディアとの接触や何らかの形で教科学習に母語の使用の機会を創り出すことを通じて、「日本語の海」に囲まれた環境の中で母語が自己保存を図っていくことで形成されていく。

自己保存を支える内的基盤の形成過程は、接触場面の発生と共に形成されるエスノリンギスティック・バイタリティー (ethnolinguistic vitality 民族言語的活力) の形成として表現される。エスノリンギスティック・バイタリティーとは、「ある集団を他とは異なる能動的な集団的存在としてグループ間の交渉で行動させる言語的活力」(Giles et al. 1977) である。この能力を十分に持たない集団は、他の集団と明確な区別を持った存在として存続することができなくなるのに対して、この活力を持つ集団は存続し、接触場面において活力を持って存在できるものとされる。さらにその集団のメンバーが、グループの活力をどの程度のものととらえているか (主観的エスノリンギスティック・バイタリティー) がグループ間の行動に重要な役割を果たすものとされる (Giles and Johnson 1981)。

典型的には、それは何よりもまず、接触場面における言語保持に大きな影響を与えるものとされる (Giles and Johnson 1987)。例えば、あるグループの言語使用者が、自分たちのグループが数が多いにもかかわらず、教育、経済力、メディア上の力量がそれにふさわしいレベルにないと認識する場合には、集団として一致してその改善を図ろうという動機が生み出される。そして接触場面において、自己の言語グループの性格が弱められないよう、言語的活力が教育や経済力、メディア上の力量によって高められる方向に行動を推進しようとする (Bourhis 1984)。これは言語的自己保存の保障への動きの形成である。この自己保存が母語の保持・育成を促し (Giles and Johnson 1987; Landry and Allard 1992a, b; Chen 1997)、それを媒介とした上で第二言語習得がなされ、その結果、言語的共生体総体が存続し、機能していくのである。

以上により、エスノリンギスティック・バイタリティーは外国人年少者が来日して遭遇する状況のように、新しい言語つまり日本語を習得することが生活上、学校教育の参加上不可欠であるという状況の中で、その新しい言語単独の獲得ではなく、母語の保持・発達の上に促されていくものである。内発的発展 (endogenous development) は多岐に亘る側面で進む発展であるが、言語発達はその一部をなす。すなわち、言語発達の場合にはエスノリンギスティック・バイタリティーをベースとして内発的発展が進むとすることができる。

(4) 内発的發展モデルに基づく読解能力の養成

A. 母語の読解能力の養成と両軸で進められる日本語読解能力の養成

a. 日本語のみで行なう教科学習の直面する問題

本論で考える外国人年少者による日本語読解とは、日本語のみで行なう教科学習が現在直面している問題を根元的に解決することを目指すものである。改めて学習言語の習得に5～10年を要すると言うまでもなく、小学校の中高学年、中学校レベルでは、例えば国語の小説、評論などの文章を来日して1～2年の子供が読めるようになることは特定の手当がない限り殆どないことである。そのレベルの読解のためにひらがな、膨大な数の漢字を理解し、また構文、テキスト構造の理解が必要であることを考えれば、極めて当然である。国語は難しいとしても、理科、社会においても教科書の理解ははるかに手の届かないレベルである。このように日本語の力の養成だけにに基づく教科学習は、文字通り途方に暮れる状況に直面している。

b. 学習言語を理解可能にするスキーマ

このような状況に直面する中で日本語の学習言語をどのように理解可能にするか、つまり読めるようにするかが本論の課題である。その際、日本語学習言語を理解可能にする鍵となるのがいわゆるスキーマである。人が世に生まれて以来、周囲のものや人との交流を通じた様々な経験や学習の中で日々経験する状況を統合的に理解するための特化された知識の枠組を育ててきている。これがスキーマであり、何かを聞いたり読んで理解しようとする時、既に持っているスキーマに沿って理解される。例えば、レストランのスキーマと呼ばれるものにおいては、レストランに行った場合、まずドアを開けて店に入り、椅子に腰をかける。ウェイターによってメニューが持参され、それを見て注文したい料理を決め、しばらく待っているとその料理が運ばれて来て、それを食べ、食べ終わったらレジに行って代金を支払い、外に出る。レストランについて書かれたものを読んだり、話されたことを聞いて理解するに当たっては、このような流れに沿って理解が進められる。

第一言語、つまり母語の下では母語を使って蓄積して来た諸経験の下でスキーマが様々な領域において形成され、それが第一言語（つまり母語）、第二言語の「共通深層能力」のベースを形成する（岡崎2000b, 2003a）。例えば、日本語で行なわれる授業で用いられる日本語学習言語が理解可能になるという場合、日本語を第二言語とする子供の母語で形成されてきたスキーマを手がかりとして理解される。

例えば、摩擦について日本語で次のような授業を受けるとする。「木と木をこすると熱くなりますね。これを摩擦が作った熱というんですよ。木と木をこすった場合、つるつるしたガラス同士をすり合わせた時と違って、なかなかつるつるとは動かないね。石鹸を斜めに置いた板の上で滑らせると、すっと滑るけど、木の上にタオルを敷いておいてその上に石鹸を滑らそうとすると、上手く滑らず引っかかってしまうね。これも摩擦のせいなんだよ。そうしてこの摩擦が起きる時には熱ができるんだよ。」このような内容を聞いて理解する場合、母語で形成された摩擦に関するスキーマ——物と物をこすったり、あるいはつるつるしたもの同士でない

ものをお互いにすり合わせた場合、熱くなったり、抵抗があったりする——を手がかりにすることができる。そして今のような話を聞く時に繰り返し出て来る日本語の摩擦という単語が母語で言われている「摩擦」に対応するであろうものだということが推測できる。また、それに関連した「熱」などの語の推測も可能な範囲となり、また、摩擦のスキーマについて語られていることがつかめれば、説明の流れが予測でき、全体として日本語の授業の流れが少しずつ理解可能になる。これはすなわち日本語学習言語の習得基盤である（学習言語の）理解可能化の過程が形成されていくことに他ならない。

以上、スキーマをキーワードとしてとらえ返すと、母国における教育を受けている過程で既に第一言語で、例えば摩擦のような概念に関するスキーマが形成されている場合には、それは第一、第二言語の「共通深層能力」として機能し、既に形成されたスキーマを活性化させることによって日本語学習言語の理解可能化を助けることができる。

c. 日本語学習言語を学ぶ過程で母語を使い、そのことを通して母語の学習言語も保持・育成するー日本語学習言語習得と母語学習言語保持および習得・育成の統合的展開ー

別の機会に論じた日本語・母語相互育成学習は、クラスで行なわれる授業の単元内容を、教科書の母語訳を読んだり、その音声テープを聞いてあらかじめ学習内容を理解した上で、後日、日本語で行なわれる教室での授業に臨むという形の学習過程を実現する。この場合、日本語学習言語を学ぶ過程で母語の学習言語を使い、そのことを通して母語の学習言語の保持および習得・育成も進めるという日本語の学習言語の習得と母語の学習言語の保持および習得・育成の統合的展開が可能（岡崎2002c, 2004）となる。

教科書の母語訳などの形式を通じた母語の支援の下での日本語の教科書の読解により、子供の認知面の発達の保持育成が日本語の読解能力の一定レベルへの到達を待たずに可能となる。そこでは、その子供が既に持っている既存のスキーマを活性化し、また保持することが可能となり、さらにはそれらをベースとして、新しいスキーマの形成の基盤が創り出される。教科によっては、上に述べたような内容を理解するためのいわゆる理解スキーマのみではなく、内容の理解に基づいて可能となる数学の演算などができるような操作スキーマの育成をもターゲットとすることができる。

そこでは自分が持っている、第一に、母語そのものの能力と、認知の基本的能力を次のような条件で形成していくことになる。

- 1) それら既に持っている言語・認知能力の発達を中断しない
- 2) それらの能力を保持育成する
- 3) それらの力で日本語学習言語能力・教科内容の理解・操作能力を新たに形成していく
- 4) 母語の学習言語能力、その主軸となる母語の読解能力の保持育成が可能となる

現在進められている日本語のみで教科学習する、またそのために日本語の教科書を日本語能力の形成のみによって読解可能としていこうとする場合には、これと対照的に、次のような問題が避けられない。

- 1) 認知発達の中断
- 2) 日本語学習言語能力が抽象レベルの内容理解に到達できない
- 3) 教科内容の理解およびその運用操作能力の形成が難しい
- 4) 母語使用の削減のため母語の学習言語能力の保持や育成ができなくなる

B. 内発的発展モデル

これら現在直面している問題の解決に向けて、母語の現有能力の活用育成を支えとした日本語読解能力の形成によって、古いものの上に新しいものが付け加えられていく学習の過程が可能となる。すなわち、母語の下で作られた概念のネットワークに第二言語である日本語の下で新たに概念が少しずつ加えられていく過程の形成が可能となる。こうして年少者の日本語習得がゼロから出発するのではなく、母語のネットワークに日本語のネットワークが続いて形成される、いわゆるネットワーキングの連続性の下で育てられていくことになる。

これは取りも直さず、新たな生態系の中でその子供の本来の生命力が生かされ、持続して発達成長していくこと、また、その言語面である母語が生かされ、日本語につながって持続し発達し成長していくことが実現されることになる。それは内発的な力を引き出し育てる読解能力の開発、そのための支援としての指導と行うことができよう。このような母語の読解能力の養成と両軸で進められる日本語読解能力の養成に向けた指導を内発的発展モデルと名づける。

3. 共生言語リテラシーの養成

A. 共生言語としての日本語教育

外国人年少者が来日して経験する接触場面は、新たな言語・文化の参入・受け入れを契機として形成される。接触場面では新たな言語・文化状況の中で、自己の持つリソースに依拠しながら相手側の言語・文化とのネゴシエーションを通じて、参入側・受け入れ側双方に言語的共生化・文化的共生化（岡崎1994；1996；2003）の過程が形成される。共生化の過程の下では、そのままでは各自の自己の能力を十分に生かすことのできない状況で、新たに統合的な能力を形成することで両者の存続の展望が切り拓かれていく。その統合的な能力を共生能力、言語に関わるそのような能力を共生能力を持つ言語能力、そこに創り出される言語を共生言語と呼ぶ（岡崎同上）。

接触場面は、不断に生起する環境変動によって従来のリソースが不十分となる状況の下で、生態系を構成する生物の営みが、新たな関係を形成することで、互いのリソースを活用する道を開き、おのおの、および全体としての存続を可能とする能力を創り出す共生化の場の一つとして捉えることができる。そして接触場面固有の言語は、共生化の下に新たな共生の様式および能力を創出していく生物としての人間の営みである。すなわち、接触場面に参画してくるメンバーのリソースを統合することで、困難な条件に対応していくことのできる能力が新たに形成されていくものと見ることができる。

言語的共生体の形成・育成とは、接触場面に固有の困難な条件の下で母語と第二言語それぞれが独立したものを使用するだけでは十分に持ち得ない能力を、両者を共生化する営みを通じて統合的な共生能力を獲得していくことである（岡崎2003）。例えば日本語の学習言語を学ぶ過程で母語を使い、そのことを通して母語の学習言語の保持および習得・育成の過程で両言語の言語的共生体の形成が進行する。すなわち、この過程で外国人年少者は、日本における学習場面に参加し、そのために必要な学習言語能力が十分得られないという環境条件の下で、認知面の発達過程を継続させ、かつ、それをもう一つの軸とした情意面・文化面の発達を目指している。それは母語のみであるいは日本語のみでは十分な成果が得られない。母語の助けを借りて学習に必要な日本語を学び、学習に必要な日本語を学ぶために母語を使うことで母語を保持育成すること、そして日本語で母語を学びながら教科書や授業の内容を理解していくような、日本語と母語が相互に相手を不可欠とする形で運用され、両者が統合されることによって可能となる。このような統合的な能力が少しずつ形成される中で両言語の言語的共生体の形成が進行する。このようにして不十分な環境条件の下で共生する言語それぞれをリソースとして、そのままでは従前通りの能力を十分に生かすことができない中で新たに統合的な能力を形成することで言語使用者の生存の展望が切り拓かれていくのである。

共生言語としての日本語教育は、別の機会（岡崎2003）に述べた共生の3つの側面－複数主義・加算的二言語併用・交替－を具えた固有の形成過程を持つ共生言語としての日本語の形成を目指し、さらにそれを通して言語的共生体の形成とその育成を促進することを目指す日本語教育である。端的には、来日して自己の持つ言語的リソースが不十分なために学習参加に不自由を来している状況にある年少者に対して、日本語の習得のみに焦点を当てる代わりに、日本語と母語の共生を媒介とした上記のような共生言語としての日本語、そしてその過程で得られる言語的共生体の形成と育成を促進することを目指すものである。

B. 共生言語リテラシーの養成

このような共生言語としての日本語教育の下で目指される日本語読解の指導とは、現在進められている日本語のみで教科学習をする場合に創り出される読解能力の育成ではなく、先に述べた母語の読解能力の養成と両軸となるもの、それによって母語と日本語の言語的共生体（岡崎2003）の形成と育成を目指す共生言語リテラシーの養成である。それは次のような3つの特徴を持つものである。

- 1) 母語の読解能力の養成のカリキュラムと日本語読解能力の養成のカリキュラムを両軸としたらせん的な複合カリキュラムによって進めるものであること。

共生言語リテラシーの養成は、母語と日本語の言語的共生体の養成を目指すものである。言い換えれば、日本語のみでなく母語の読解能力養成のための指導をも一方の軸として進める。より具体的には、母語学習言語テキストの読解能力の養成及び、日本語学習言語テキスト、例えば、教科書の読解を進めるために母語のサポートを行なうことを媒介として母語の読解能力を保持、育成伸張させていくことを必須の部分とする。そのために両言語の読解を内面的にか

み合わせる過程をカリキュラム化する。

2) 「どのような外国人年少者も日本語の母語話者と同等の日本語読解能力の獲得する」をゴールとして目指すものではないこと。すなわち外国人年少者が多様な条件の下でそれぞれに設定する日本語の読解のターゲット部分の獲得をめざすものであること。

これは次のような内容の特徴である。例えば、現在の状況では中学の段階で全教科について教科書を読み、理解し、その教科内容を運用する能力を獲得するレベルにまで高めることのできる学習者は極めて限られている。ほとんどの学習者は学習言語の日本語習得に長期を要し、教科書を読んで理解するレベルには達しないことから必然的に進学・就職への道を断たれている状況にある。この中で現時点では、例えば、学習者によっては、中学レベルでターゲットの教科を英語・数学などに絞り、教科書の理解と教科書の中の例題問題の運用能力を確保し、問題集を解いていくために問題文や解答の理解などを可能にするということをターゲットとする能力の養成を目指すこともあるとするものである。全国の都道府県教育委員会では、外国人年少者枠を設定し、限られた教科の能力を獲得した者の入学を許可する制度がほぼ共通して形成されつつある。その対象は英数の2科目や理科を加えたケースが多い。少なくともこのような進学の展望を見出し、日本社会において参加していくための教育機会の獲得を可能にすることをターゲットとするリテラシーの養成を目指すこともあるとするものである。

3) 読解能力を他の3技能から切り離す形で養成するのではなく、話・聞き・書きの養成と統合しながら進める。

日本語学習言語と対照的に日本語生活言語は短期間で習得される。本論における読解指導は、短期間で養成されるこのような能力、特に話・聞きの能力を読みの能力を媒介として進めるものである。

4. 共生言語リテラシーの養成を目指す読解指導

(1) 日本語・母語相互育成学習に基づく読解指導

本論では、「日本語学習言語と母語学習言語の保持・習得・育成の原理的基盤」(岡崎2003)を原理構築の段階とし、その原理を実践場面に適用する「日本語・母語相互育成学習」(岡崎同上)に基づく読解指導を示す。日本語・母語相互育成学習とは、日本語学習言語の習得のための日本語学習と、母語学習言語の習得・保持・育成のための学習を、教科学習をブリッジとして行なうものである。後述の先行学習や、らせん進行学習などの形態がある。

これは次のことを実現することを図る学習のデザインである。

- A. 母語の助けを借りて、日本語で書かれた教科書の内容や、日本語で行なわれる授業の内容を理解し考え、教科学習を進める。
- B. 日本語の学習言語を使って行なわれる教科学習の内容を、母語の助けを借りて理解可能にすることを通して、学習に必要な日本語、つまり日本語の学習言語を学ぶ。

C. 教科学習を媒介とした日本語の学習言語の学習のために母語を使うことを通して、母語の学習言語を保持・習得・育成する。

(2) 先行学習

在籍学級で行なわれる授業の1週間前に、取り上げられる単元に当たる教科書の内容を翻訳した母語訳の音声テープを聞き、対訳で文字化された教科書の内容を読んでおく。これによって日常生活のやりとりができる程度の日本語能力では対処できない（日本語の）学習言語で行なわれる教科内容を、母語の助けを借りて理解しておいて在籍学級での授業に臨むことができる。

教科書の全訳・要約の理解の他に、先行学習には次のようなものがある。単元の重要語彙・教科内容の理解のためのタスク、内容をより深く考えるためのタスク（国語、理科、社会）、実際に例題を解いてみるタスク（算数、数学）、追い読みのタスク（内容を母語の助けを借りて理解した上で録音された日本語を聞いて、それに対応する教科書の文を見ながら、聞こえてくる日本語に合わせて自分でも日本語で音読するタスク）、母語の追い読みのタスク（母語に訳された教科書の文をその母語の文字を見ながら、聞こえてくるテープに合わせて母語の追い読みをするタスク）、などを併せて行なう。この先行学習は、録音テープの音声をコンピューターに読み込み、教材を画面で見ながらコンピューターを使ってひとりで学習することによってもできる。父母、祖父母、兄弟姉妹や母語話者の支援者、日本語話者の支援者と共に学習することが可能な場合には、これらのタスクを授業に先立って協働して行なう。

(3) 共生言語リテラシー養成を目指す読解指導

以下は、共生言語リテラシー、つまり母語の助けを借りた日本語読解能力の養成を目指す初期段階の具体的な手順である。いずれも、母語の助けを借りて教科単元内容読解を、力に応じて語彙、単文、文章につき設問に答えるステップで進めて行く。

A. 母語訳全訳読みと基本単語リストに基づく日本語語彙読解

教科書内容を訳した本文の全訳と基本単語リストの訳をベースに次のように進める。まず内容全体を全訳をもとに理解し、その単元で取り上げられる（日本語の）基本単語の母語訳を見る。母語訳を見ながら日本語の基本単語の音読の録音を聞いて、その日本語の文字に目を通し慣らしていく。その際、一つの母語に対して一つの日本語というone to oneの対訳リストで進める機械的な展開では十分に定着しない。代わりに少しずつ新しいものを加えつつ全体を繰り返す「漸増型配列」の進め方を行なう。例えば、基本単語Aの母語訳を知った上で、4つの組み合わせAAAAを録音と共に目にする。それに続き、新しい単語Bを取り上げてAAABの単語配列について同様にする。引き続きABBA-ABBB-ABBBB-BBBB-BBBBB C-BBCB-BBCC-BCCAなどの配列にして、一部新たに導入した分を増やし、前のものを繰り返し、また少しずつ新しいものを取り入れていくという形をとる。

B. 内容要約＝単文集の母語訳を読むことに基づく日本語単文読解

短い単文を組み合わせて作った内容要約の母語訳全体をまず読む。次に、全体の内容を理解した上で一つ一つの日本語の単文の母語訳を読み・テープで聞いて理解する。日本語の母語の分かる父母・支援者に単文の意味を母語で教えて貰うのと同じことをテープで行うのである。逐訳訳で学んで行うのではなく、テキスト全体の理解に基づくトップ・ダウン情報をベースに、テキストを構成する単文レベルのボトム・アップの情報も得ながら、単文を一つ一つ読み進める。

C. ターゲットの単文内容に関する日本語の短い文章の読解

内容要約とは別に、単文内容中の重要段落などの短い文章について、母語の設問に母語の選択肢を選んで答える。次の段階では、日本語の設問に、母語の選択肢で答えるというステップに進む。その際、日本語の設問文の理解の学習が必要な場合は上で述べた漸増型配列のシステムで行なう。この学習の後、日本語の読みの力のレベル、養成度に応じて次のように進める。

- 1) 日本語による設問文を提示して、それと同じ意味の母語の単文を選択肢から選ぶ——設問文理解が十分にできないレベルの子供に対する設問文読解能力の養成。
- 2) 日本語による設問文に対する内容上の答えの日本語の解答文の意味を母語の解答文の選択肢から選ぶ——解答文の理解が十分にできないレベルの子供に対する解答文読解能力の養成。
- 3) 日本語設問文に対して、日本語の解答文の選択肢から選ぶ——設問文、解答文の理解共に十分なレベルの子供に対する通常の日本66文章読解能力の養成。

1) の際、第1段階として、日本語による設問文を文字で追えない場合には、録音で聞いて、母語の解答文の選択肢を選ぶ。同様に3) で、日本語設問文・解答文の録音を聞きながら選択する。

5. まとめ

以上、外国人年少者に対する日本語読解指導と呼び得るものが形成されていない原因として、第一に学習言語習得のための原理的基盤の理論的構築の不在、第二に、教科学習のための読解、すなわち内容重視の読解指導の不在があることを指摘した。その上で、これら年少者の持つ諸力—母語の能力、既に形成されている認知能力、情意面、社会・文化的能力—の明示的な支えに基づき、その保持育成をベースとした日本語読解力の養成を目指す「内発的發展モデルに基づく共生言語リテラシーの養成」の理論的フレームワークとその具体的形態の一端について見た。具体的形態の詳細についての論述が次の課題である。

参考文献

- 岡崎敏雄 (1994) 「コミュニティにおける言語的共生化の一環としての日本語の国際化」『日本語学』 Vol. 13, No. 13, 明治書院, pp. 60-73
- (1995) 「年少者言語教育研究の再構成－年少者日本語教育の視点から－」『日本語教育』 Vol. 86, pp. 1-12
- (1996) 『多言語・多文化の下で日本人と外国人が学ぶ日本語・日本文化教育』筑波大学
- (1998a) 「応用言語学研究の課題 (1) : 年少者日本語教育と母語保持研究 (1)」『筑波大学文芸・言語研究34巻』 pp. 157-75
- (1998b) 「年少者日本語教育に関する教師の言語教育観」『日本語科学 4 巻』 国立国語研究所, pp. 1-23
- (1999) 「応用言語学研究の課題 (1) : 年少者日本語教育と母語保持研究 (2)」『筑波大学文芸・言語研究36巻』 pp. 51-68
- (2000a) 「年少者日本語教育に関わる教師の属性による言語教育観の違いの分析」『筑波大学文芸・言語研究 37 巻』 pp. 87-105
- (2000b) 「ボランティア教授者のネットワークのエコロジカルな性格と年少者日本語教育－生態学的人間学の立場から共生を見る」『日本語教育における教授者の行動ネットワークに関する調査研究』日本語教育学会, pp. 124-139
- (2002a) 「年少者日本語教育に関わる教師の指導基準」『筑波大学文芸・言語研究40巻』 pp. 27-40
- (2002b) 「学習言語能力をどう測るか－TOAMの開発：言語能力の生態学的見方」『日本語教育ブックレット 1 : 多言語環境にある子供の言語能力の評価』国立国語研究所, pp. 48-59
- (2002c) 「母語による学習者サポート－システムの構想案」『学校教育におけるJSLカリキュラムの開発について』文部科学省初等中等教育局国際教育科, pp. 81-85
- (2002d) 「日本語教育における学習の分析とデザイン－日本語読解過程に関わる分析とデザイン－」『台湾日本語文学報 Vol. 17』 pp. 1-15
- (2003) 「共生言語の形成－接触場面固有の言語形成－」宮崎里司, ヘレン・マリオット編『接触場面と日本語教育』明治書院, pp. 24-44
- (2004) 「年少者の日本語教育における学習のデザイン－日本語の学習言語の習得と母語保持の統合的展開－」小山悟編『言語と教育』くろしお出版
- 鶴見和子 (1996) 『内発的発展論の展開』筑摩書房
- (1999) 『鶴見和子曼荼羅IX－内発的発展論によるパラダイム転換－』藤原書店
- Bourhis, R. Y. (ed.) (1994) *Conflict and Language Planning in Quebec*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Chen, Su-chiao. (1997) *Sociology of language*. In Hornberry, N., et al. (eds.) *Research methods in language and education*. pp. 16-19.
- Cummins, J. M. (1981) *Age on arrival and immigrant second language learning*. *Applied Linguistics*

2: 132-49.

-----, and Swain M. (1986) *Bilingualism in Education*. Cambridge University Press.

Giles, H. Bourhis, R. Y., and Taylor, D. M. (1977) Toward a theory of language in ethnic group relations. In H. Giles (ed.) *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*. Academic Press. pp. 78-109.

Giles, H. and Johnson, P. (1981) The role of language in ethnic group relations. In J. C. Turner and H. Giles (eds.) *Intergroup Behavior*. Blackwell, pp. 199-243.

----- (1987) Ethnolinguistic identity theory: a social psychological approach to language maintenance. *International Journal of the Sociology of Language*, 63, pp. 69-99.

Krashen, S. (1994) The Pleasure Hypothesis. In J. E. Alatis (ed.) Georgetown University Round Table on Language and Linguistics. pp. 288-322.

Landry, R. & Allard, R. (1992a) Ethnolinguistic Vitality and the Bilingual Development of Minority and Majority Group Students. In W. Fase, K. Jaspaert, and S. Kroon (eds.) *Maintenance and Loss of Minority Languages*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 172-195.

----- (1992b) Ethnolinguistic Vitality and the Bilingual Development of Minority and Majority Group Students. In W. Fase, K. Jaspaert, and S. Kroon (eds.) *Maintenance and Loss of Minority Languages*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 223-251.

Okazaki, Toshio. (2000) Japanese Language Education: Towards Multilingual and Multicultural Symbiosis. In Mackie V., Skoutarides A., and A. Tokita (eds.) *New Directions in Japanese Linguistics*. Monash Asia Institute pp. 11-23.

Trueba, H., Guthrie, G., and Au K. (eds.) (1981) *Culture and the Bilingual Classroom*. Newbury House.