

外国人年少者の読解

－生活言語を基礎とした学習言語習得の方法論的枠組み－

岡 崎 敏 雄

1. はじめに

周知のように、近年、外国人年少者に対する言語教育が日本においても大きな課題となっている。その際、日常生活の中の状況、相手の身ぶり手振りや表情などを手がかりに交わすことのできる生活言語は短期間で習得される。これに対して、授業で抽象的な内容、例えば、理科の時間に摩擦について先生の説明を聞いて理解したり、教科書の摩擦についての説明を読んで理解すること、また、理解したことに基づき、自分の考えを述べたり、書いたりするような、学習言語の習得には5年以上、いくつかの研究では、5～10年の期間を必要とするとされている。また、現実の教育場面でも、日本語の日常会話やあいうえおの読み方、漢字の読み方などから始めて進められる日本語教育を進めることだけでは授業についていくのに必要なレベルの能力を獲得するには程遠く、母国で獲得してきた認知面の発達の停滞、年少者の就職、進学への支障につながっている。またそのために日本での生活を断念して、帰国することを余儀なくされるという現実を生み出してきている。このような状況を一步ずつ打開していくこと、つまり学習言語能力、特に読む力の獲得を促進するにはどうすれば良いだろうか。

本稿は外国人年少者の読解能力養成を目指し、日本語・母語相互育成学習のうち生活言語活用型学習によって生活言語から学習言語への過程をどのように促進するかに関する方法論を論ずる。

2. 日本語・母語相互育成学習における学習のデザイン

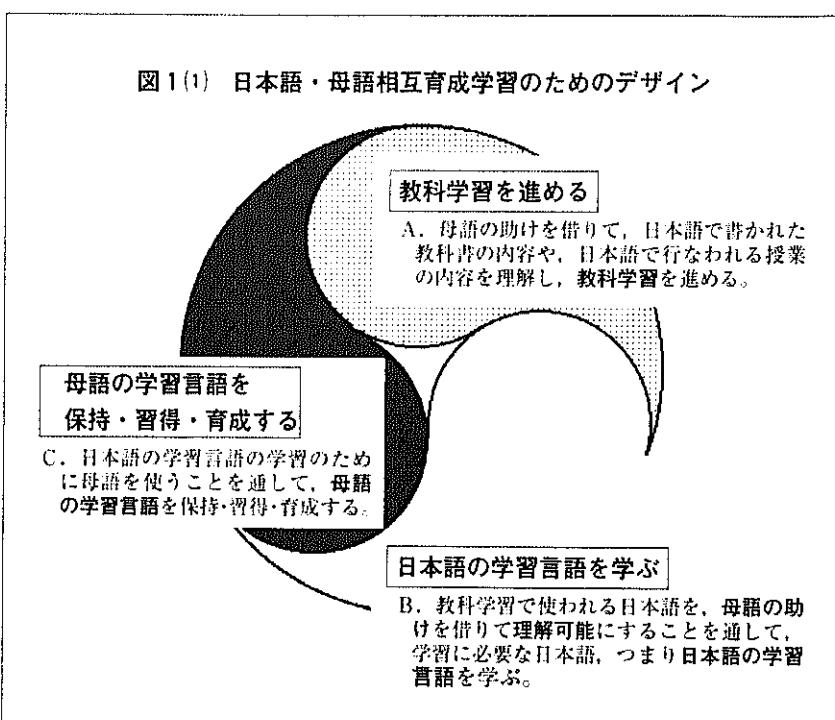
(1) 日本語・母語・教科の学習

日本語・母語相互育成学習における学習のデザインとは、日本語教育学における日本語習得・母語保持の各過程に関する研究の成果が教育・学習に構造的

に実現されることを図るものである。ここでは、別稿における「学習言語の理解可能化の過程」で見た考え方をもとにした「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, 2002c, 2004a)で得られた原理を実践場面に適用する学習のデザインとして、日本語・母語相互育成学習のための学習のデザインを提示する。それは、日本語学習言語の習得のための学習と母語学習言語の保持・習得・育成のための学習を、教科学習を仲立ちとして行なう次の3点を目指すものである（図1(1)）。

- 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、教科学習を進める。
- B. 教科学習で使われる日本語を、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. 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。

図1(1) 日本語・母語相互育成学習のためのデザイン



(2) 先行学習

日本語・母語相互育成学習の具体的形式の基本は先行学習である（岡崎, 2002c, 2004a, 2005a）。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の内容を教科書から翻訳した母語訳の音声テープを聴き、それを文字化した対訳を読んでおく。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くことで在籍学級の授業に臨むことができる。

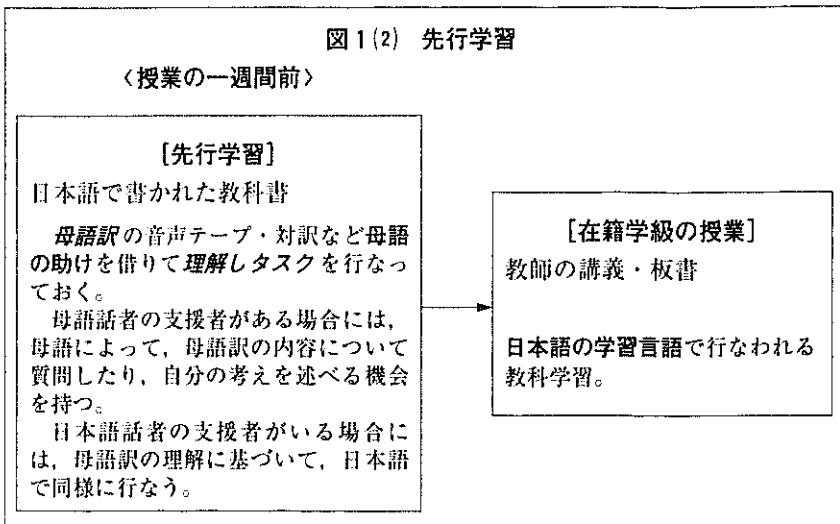
教科書の全訳・要約の他に、先行学習には次のようなものがある。単元の重要語彙、教科内容の理解のためのタスク、また理解だけでなく、内容をより深く考えるためのタスク（国語、理科、社会）、実際に例題・問題を解いてみるタスク（算数・数学・英語）、内容を母語の助けを借りて理解した上で録音された日本語を聴いて、それに対応する教科書の文を見ながら、聞こえてくる日本語に合わせて自分でも日本語で音読してみる、いわゆる追い読みのタスク、母語に訳された教科書の文をその母語の文字を見ながら、聞こえてくるテープに合わせて母語の追い読みをするタスク、などを併せて行なう（図1(2)）。

この先行学習は、録音テープや、そ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学習する形式もある。

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。

母語話者の支援者がある場合には、母語によって、母語訳の内容について質問したり、自分の考えを述べる機会を持ち、母語で思考し、それを深める場を持つ。このようにして学習レベルの母語使用の場が確保され、母語が学習言語として保持・育成される。

日本語話者の支援者がいる場合には、子供の母語訳による理解に基づいて（日本語で）同様に行なう。このようにして学習レベルの日本語使用の場が確保され、日本語が思考のために使われ、学習言語として育成される。



3. 生活言語から学習言語への過程をどう促進するか

－日本語・母語相互育成学習・生活言語活用型学習

- (1) 生活言語から学習言語への過程の促進はどのようにできるか: 学習言語レベルを一段引き上げる

－「文字=読み主体のやり取りへ」・「抽象的なことがらへ」の移行

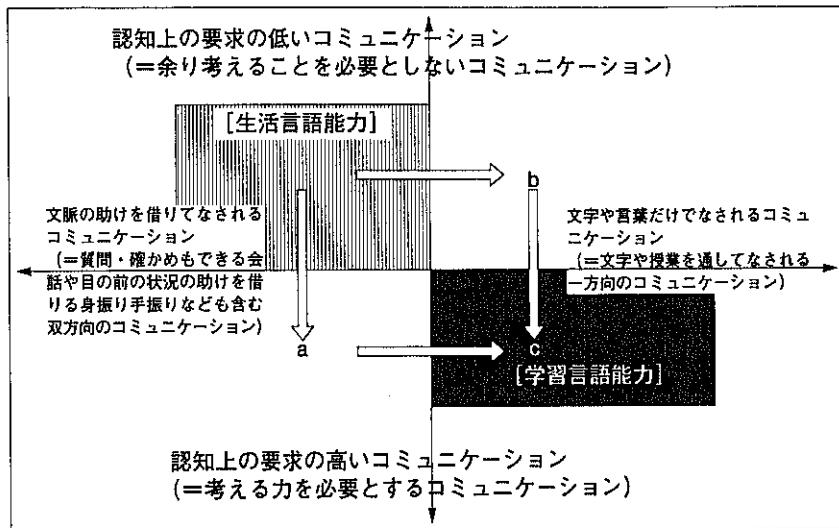
上に述べたように日本語・母語相互育成学習、その一つである先行学習は、学習言語の習得の困難の克服を実現可能なものにしていくこうとするものである。

この克服をさらに強化するものが「生活言語から学習言語への過程の促進」である。「先行学習」は日本語で書かれた教科書の内容を直接理解可能にする（母語の助けを借りて）。それに対して、ここで取り上げるのは、「先行学習」によって一方で母語により（内容が直接）理解可能になることを支えとして、さらに一段階日本語学習言語の習得を促進し、引き上げることである。そしてそれが「生活言語から学習言語の過程の促進」である。（母語の助けを借りた先行学習を通して）教科の単元の「内容全体」が直接に理解できた上で、その教科単元の「内容」の細かい部分に対応する日本語の単語、文、文章の個々の理解可能化をきめ細かにできるようにしていく学習だと言える。これも次のよ

うな段階をたどりながら日本語と母語の相互育成をもとに進めるものである（図2参照）。

まず生活言語形成の後、さらに長期間を要する「生活言語から学習言語への過程」を促進することはどのようにしてできるのであろうか。その第一は、言語能力発達モデル（図2）に沿って、例えば生活言語から出発して**b**に向かう右向きの矢印に沿った移行を促進することである。**b**に向かう矢印の移行とは言語発達の中の「文脈の助けを借りてなされる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」への移行を進めることである。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文字や言葉だけでなされる一方向のコミュニケーション」ができるように移行することである。

図2 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「認知上の要求の低いコミュニケーション」から「認知上の要求の高いコミュニケーション」への移行を促進することである。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なることである。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い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) 日本語・母語相互育成学習:生活言語活用型学習

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）の促進は具体的にどのような学習方法によって実現できるのであろうか。

日本語・母語相互育成学習のうちの「生活言語活用型学習」はこの点を目指した「生活言語を出発点とした学習言語の養成過程」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）への促進

一聞き・話すことの助けを借りて

まず最初は、生活言語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）の促進を目指す。

これは下の3つの過程をたどる。その際、1) の過程が定着してしばらくして、並行して2) の過程、さらにその2つが定着してしばらくして、並行して3) の過程と進める。このように、一つが定着して次に入り、それらと並行しながら次の段階を開始して進める（図3(1)参照）。

1) 日本語の生活言語による

日本語の生活言語により、「絵のある短い物語」を楽しみながら、聴き・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、日本語の学習言語の基礎の確立を目指す。

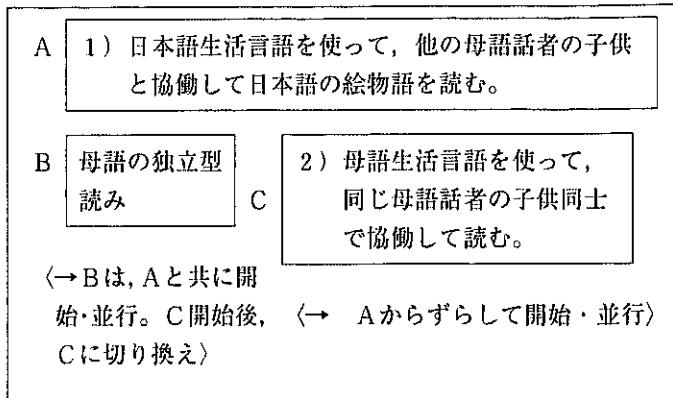
(注: ただしこの1)は、あくまでも日本語学習言語の基礎の確立を目指すものである。この「1) 日本語の生活言語による」活動だけで、上級の絵物語・教科書レベルの学習言語を理解していくこうとしても、1)のみによる基礎レベルの学習言語能力では無理がある。教科特有の抽象語や因果関係などの論理展開などを、生活言語によるやり取りのみに依存して理解することには無理があるからである。

それらの抽象語・論理展開は、次の2)で使用を再開し育成する母語の学習言語の力をもとに、その先の3)で母語訳の力を借りて内容を理解する。ただその際、内容の理解できた(日本語で書かれた)教科書、上級の絵物語の、個々の単語・文・文章それぞれの理解を促進するのがこの1)の学習である。)

2) 母語の生活言語による

父母、兄弟、友人、上級生、下級生、母語のできる支援者など、母語のパートナーとの間で、1)で学んだ学習の進め方で、母語の生活言語により、「絵のある短い物語」を楽しみながら大量に読み進めることによって、母語の学習言語の使用を再開し、育成する。その場合、「絵のある短い物語」や1)で使ったものと同じシリーズの物語、但し、母語で書かれた別のセットのものを使う。この目的の一つは日本滞在中に、日本語で書かれた教科書やこの物語シリーズの上級レベルのものを母語訳の力を借りて読むこと、これによって3)で行なう、日本語教科書の内容を、母語訳で読むのに必要なレベルの母語能力を保持し、また向上させることを目指す。また帰国予定の子供は、帰国後の学校教育への復帰の準備をしていくことである。

注) ただし、生活面でのやり取りをベースとしない母語の読みは、通常の独立型の読み(後述)の形で、来日すると同時に始める。つまり母語による絵物語の読解は、次のような手順で始める(下図参照)。



3) 母語訳の力を借りて
 2) で母語能力を養成することで、(先行学習で日本語で書かれた上級の絵物語や教科書を)母語訳の力を借りて理解する能力が保持・育成される。3) は2)なしで進めてきた「先行学習」をさらに強化できるようにするステップである。まず2)で養われたレベルの母語の読み能力を使い、母語訳によって教科書の全体としての内容をつかむ。その際、1)で作り出された日本語学習言語の基礎の力を使い、上級の絵物語・教科書に書かれている日本語の個々の部分を理解して読むことに焦点を当てて学習する。

1) は、教科書中の単語・文・文章を読むベースを作ることを目指すものである。もし1)がないと、日本語で書かれた教科書の内容を母語訳では理解できても、教科内容の理解はそれでできるが、日本語学習言語自体の習得には不十分である。そこに書かれている学習言語の日本語の個々の単語・文・文章の理解は十分にはできない。

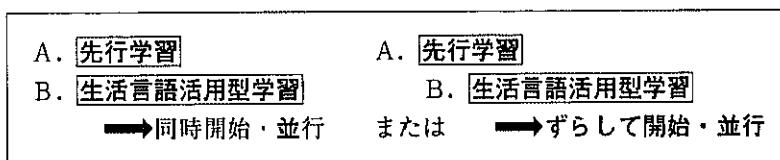
1) を進めることで、「教科書中の日本語の個々の単語・文・文章」の理解

の基礎が形成される。その上で、教科書の母語訳を読んで内容を理解し、教科書の日本語の説明を読む。これにより、抽象的概念や論理関係を表わす日本語の個々の単語や文は、それらが埋め込まれた日本語全体の内容がわかっているため理解しやすくなつて、学習言語としての日本語の習得が促進される。

これはちょうど、日本の子供が基礎的な文が読める年齢になって、新聞のあちこちを拾い読みするのと対応する。野球が好きで詳しく知っている子は、基礎的な単語・文・文章を読む力が形成される年齢になれば、複雑なゲーム展開や記者の抽象的なコメントも理解が早い。日本の子が「野球について良く知っている」に当たるのが、外国人の子では「教科内容の理解を母語訳の力を借りて理解して良くわかっている」というところになる。

3) は、日本語学習言語の理解可能化による習得のレベルを一段引き上げができるようにするものである。同時にこの過程で、母語訳を読むことの蓄積によって上級の絵物語・教科書レベルの母語学習言語の保持・育成の場を作り出すものである。

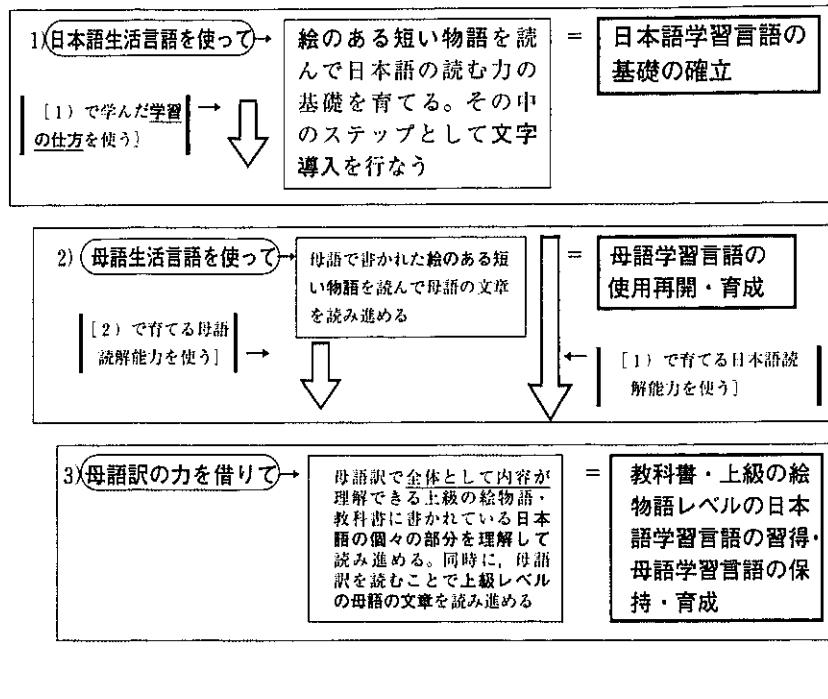
注：この「3 母語訳の力を借りて」の部分を1), 2) と並行して始めるのは、「1), 2) が定着して、しばらくして、並行して3)」のように進める。ただし「先行学習」のみによって日本語の教科書を「母語訳の力を借りて」読み、「教科書の全体としての内容をつかむ」学習は、日本での学習が始まると同時に始める。あくまでも母語訳の力を借りて日本語教科書の内容を理解し（教科学習を進めながら）、その上でこの「生活言語活用型学習」を進める。その場合、開始時期は子供の学習全体の状況を見ながら、先行学習と同時開始か、先行学習から少しづらして開始する（下図参照）。



次の図3(1)は1) 2) 3) の3つの過程を図式化したものである。

図3(1) 生活言語を出発点とした学習言語の養成過程(1)

—日本語・母語相互育成学習:生活言語活用型学習【横軸方向(=文字・読み主体の方向)の促進】—



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)への促進

—聴き・話すことの助けを借りて—

また「生活言語を出発点とした学習言語の養成過程」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促進つまり縦軸方向の促進を示したものが次の図3(2)である。

図3(2) 生活言語を出発点とした学習言語の養成過程(2)

ー日本語・母語相互育成学習:生活言語活用型学習【縦軸方向（より抽象的な活動への方向）の促進】ー

〈絵物語を聴きながら進める学習の仕方=会話による抽象的活動〉
登場人物の気持ちを考え・語る。

関連する自分の経験を思い起こし・語る。

次の展開・結末の予測を考え・語る。

出来事の原因・登場人物の行動の理由を考え・語る。

結末時点で物語全体を通して印象に残った点をまとめ、言語化する。

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。

〔日本語生活言語でこの
学習の仕方を始める〕 → 〔母語生活言語を使いこの学習
の仕方で母語の絵物語を読む〕

この諸活動は、前述の図3(1)の1)「日本語の生活言語を使って」を進める過程で学ぶ学習の仕方に当たる。「日常生活で身につい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やり方を経験すること自体が「学習活動の仕方の学習」になる。そしてその学習の仕方を2)「母語の生活言語を使って」で、母語の絵物語を読むのに使うことで、母語の学習言語の使用再開と育成にも役立てるわけである。

これは、1)で学んだ学習の仕方を進める能力が「共通深層能力」(母語・日本語双方を支える認知=言語能力)の一つとして蓄積され、2)で母語を使うときにも活用されるものである。

(3) 「単語・単文の意味の理解に基づいて内容を理解」して読む力をつける

—図3(1)の1)と図3(2)—

図3(1)で見たように、日本語学習言語の基礎を1)によって少しずつ築き上げていくことで、3)で母語訳の力を借りて(日本語で書かれた)教科書など高レベルの日本語の文章を読む際の基礎が作られ、これが例えは、特に国語の教科書の読み方を一歩進める。

母語訳で算数・理科・社会などの教科書の単元の内容が何かはわかる。これで教科学習を進めることができる。その上でさらに母語訳の助けによる単元内容理解に支えられて、日本語学習言語のきめ細かい育成を行なうにはどうすれば良いか、そのための方法がこの1)の「日本語の生活言語を使った」日本語の学習言語の基礎の確立である。つまり教科書に書かれている日本語の文章について、一つ一つの単語や単文の意味の理解に基づいて理解していくには、1)で作られる基礎が大きな助けになるわけである。

特に、国語の教科書を、内容を理解して読む力を育てていく。普通の場合、国語の教科書を音読することはできても、内容を理解して読むことができるようになるのはたやすくない。その道を開くことを目指すのが1)である。そしてこの1)を強化するのが「より抽象的な活動への方向の促進」(図3(2))になるわけである。

3. 結語

以上、外国人年少者の読解能力の養成を目指し、日本語・母語相互育成学習のうち生活言語活用型学習によって生活言語から学習言語への過程をどのように促進するかに関わる方法論的枠組みについて述べた。今後、この枠組みに基づく具体的方法の展開が課題とされる。

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, 60-73.
- 岡崎敏雄 (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, 1-12.
- 岡崎敏雄 (1996) 「日本人と外国人が学ぶ日本語・日本文化教育」「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。
- 岡崎敏雄 (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, 157-75.
- 岡崎敏雄 (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, 1-23.
- 岡崎敏雄 (1999) 「応用言語学研究(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, 51-68.
- 岡崎敏雄 (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, 87-105.
- 岡崎敏雄 (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, 124-139.
- 岡崎敏雄 (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, 27-40.
- 岡崎敏雄 (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, 48-59.
- 岡崎敏雄 (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課, 81-85.
- 岡崎敏雄 (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, 1-15.
- 岡崎敏雄 (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, 24-44.
- 岡崎敏雄 (2004a) 「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, 259-280.
- 岡崎敏雄 (2004b) 「外国人年少者日本語読解指導方法論-内発的発展モデル」『筑波大学地域研究』Vol. 23, 119-132.
- 岡崎敏雄 (2004c) 「外国人年少者日本語読解研究方法論:原理論」「筑波大学文芸・言語研究』45, 29-46.
- 岡崎敏雄 (2004d) 「外国人年少者教育における学習のネットワーク、及び指導に関する教師の意思決定全体の属性的特徴」「筑波大学文芸・言語研究』46, 13-31.

- 岡崎敏雄 (2005a) 「年少者日本語教育と母語保持－日本語・母語相互育成学習における学習のデザイン－」『言語教育の新展開』ひつじ書房, 383-399.
- 岡崎敏雄 (2005b) 「外国人年少者の教科学習のための日本語習得と母語保持・育成－小学校中高学年と中学生の学習支援－」『筑波大学文芸・言語研究』47, 1-13.
- 岡崎敏雄 (2005c) 「内発的発展に基づく外国人の子供の学習支援－中学生における日本語学習言語習得を軌道に乗せる父母と協働型ケアモデル－」『筑波大学文芸・言語研究』48.
- 鶴見和子 (1996) 『内発的発展論の展開』筑摩書房.
- 鶴見和子 (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 -』筑摩書房.
- Bourhis, Y.(1984). *Conflict and Language Planning in Quebec*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chen, Su-chiao.(1997). Sociology of language. In N. Hornberry et al.(Eds.), *Research methods in language and education*. n.p.: n.p.
- Cummins, J. M.(1981). Age on arrival and immigrant second language learning. *Applied Linguistics* 2, 132-49.
- Cummins, J. M. & Swain.(1986). *Bilingualism in Education*. Cambridge University Press.
- Giles, H. Bourhis, R. Y., & Taylor, D. M.(1977). Toward a theory of language in ethnic group relations. In H. Giles (Ed.), *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*. Academic Press. 78-109.
- Giles, H. & Johnson, P.(1981). The role of language in ethnic group relations. In J. C. Turner & H. Giles (Eds.), *Intergroup Behavior*. Blackwell. 199-243.
- Giles, H. & Johnson, P.(1987). Ethnolinguistic identity theory: a social psychological approach to language maintenance. *International Journal of the Sociology of Language*, 63, 69-99.
- Krashen, S.(1994). The Pleasure Hypothesis. In J. E. Alatis (Ed.), George Town University Round Table on Language and Linguistics. 288-322.
- Landry, R. & Allard, R.(1992a). Ethnolinguistic Vitality and the Bilingual Development of Minority and Majority Group Students. In W. Fase, K. Jasper, & S. Kroon (eds.), *Maintenance and Loss of Minority Languages*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 172-195.
- Landry, R. & Allard, R.(1992b). Ethnolinguistic Vitality and the Bilingual Development of Minority and Majority Group Students. In W. Fase, K. Jasper, & 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 V. Mackie, A. Skoutarides, & A. Tokita (eds.), *New Directions in Japanese Linguistics*. Monash Asia Institute. 11-23.

- Okazaki, Toshio.(2004). A theoretical framework for Japanese reading instruction for children from abroad: the Endogenous Development Model. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, vol.1, No.1, 40-49.
- Trueba, H., Guthrie, G., & AuK. (Eds.).(1981). *Culture and the Bilingual Classroom*. Newbury House.