

外国人年少者のためのエンジョイ型絵物語リーディング

—生活言語を基礎とした学習言語習得の学習のデザイン—

岡崎 敏雄

1. はじめに

前稿で外国人年少者の日本語教育と母語保持をめぐって、「生活言語を基礎とした学習言語の習得の方法論的枠組み」について論じた。本稿は、この枠組みに基づいた具体的な学習のデザインについて述べる。

2. エンジョイ型絵物語リーディング

生活言語を出発点としそれをベースとした学習言語養成を、具体的にどう進めるか。ここではその学習のデザインとして、「エンジョイ型絵物語リーディング」を取り上げる。これは次のような特徴を持っている。

(1) 「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）情報を最大限活用する（Cummins「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、子供も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。

取り上げる物語のシリーズ（Oxford Reading Tree）は、男女の双子とその弟、父母、飼犬、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30～40ページ以上）である。取り上げられるテーマは家や学校での子供たちの日常の出来事、ユーモア、日常のきっかけから始まる冒険、ファンタジーから環境問題まで、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広げられる。

(2) 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、1) 支援者と子供たちが問いかけ、発表する、2) タイトルページからどんな話か予想する、3) 自分が思い起こす経験を話す、4) 出来事の次の展開・最後の結末の予測を述べる、5) 展開の意外性を共有する、を通して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。

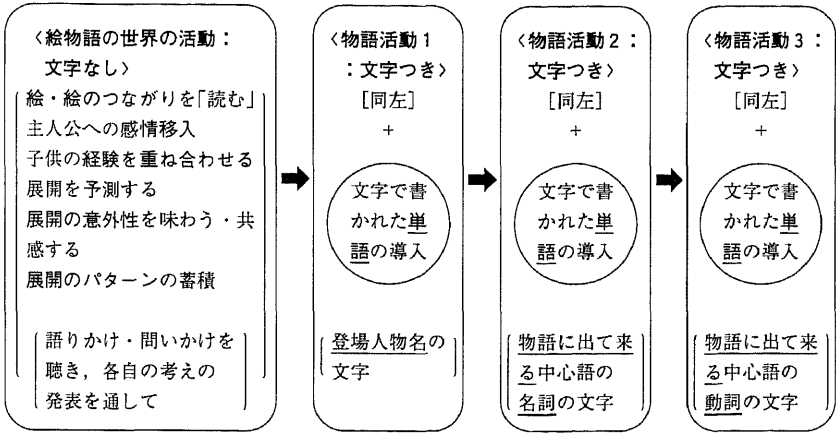
こうして「絵のつながりから出来事の展開の流れをつかむ経験」を獲得することを通して、物語を読む最も重要な部分である物語展開のパターン（物語スキーマと呼ぶ）を獲得していく。後に各ページの絵に対応した文字分が導入され、文字数が増え、文字に依拠して物語を理解する比重が増加するにつれて、獲得されたこれらのパターンが、文字で表わされた単語・単文・複数の単文の長い文章、つまり学習言語の理解を助ける役割を果たす（図1（1）、（2）参照）。

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。

例 レストランのスキーマ：レストランに入るとテーブルがあり、そこにかけるとメニューが持参され、それを見て注文し、しばらくすると料理が出る。それを食べて料金を支払って外に出る。

レストランでの行動の流れがこうなっているというのがレストランに関する知識の枠組みである。人が生活の中でレストランについて見たり聞いたりする中で、レストランではこういう流れで事態が推移するものだという知識の枠組みができてくると考えられる。レストランについての文章を読むときにはこれに沿って理解する。物語についても、物語をいくつも聴き、読む経験を重ねる中で、物語とは、例えば「イントロー展開—落ち」という展開の仕方をするものだという知識の枠組みができてくる。それが物語スキーマである。

図 1 (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(1)



〈非文字の物語世界〉 → 〈文字を含んだ物語世界〉
[生活言語] → [生活言語に学習言語が織り込まれる]

図 2 (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(2)

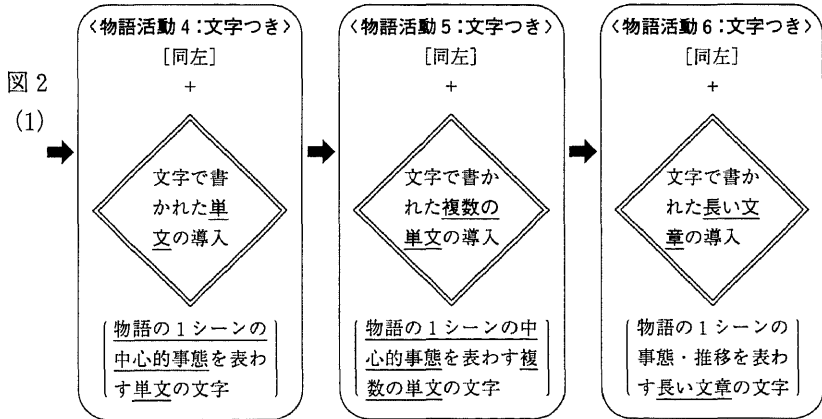


図 2 (1)

→ 〈文字を含み込んで広がる物語世界〉
→ [学習言語が織り込まれて広がる]

(3) 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、文字が絵物語の世界の一部としてなじめるようにして溶け込んでいく環境を形作ることを図るからである。

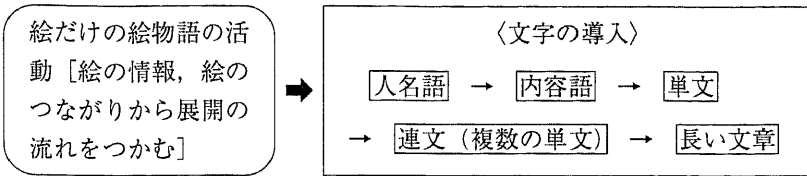
多くの場合、言語発達は「非言語行動（ボディランゲージ＝身振り行動）→言語行動」，「文字を媒介としない理解活動→文字を媒介とする理解活動」の順をたどって進む。その際、非言語から言語，文字なしから文字媒介への移行期には、非言語で成り立っている生活の世界に、少しずつ言語の機能が組み込まれて働き始め，次いで、文字なしで成り立っている生活世界に少しずつ文字が取り入れられ定着していくのである。子供が少しずつ新聞が読めるようになっていく過程を思い起こせばこれはよくわかる。

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、能力が形成され発達しやすく、スムーズだと考えられる。「言語発達モデル」の中で、「文脈に埋め込まれたコミュニケーション」，いわゆる「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）である。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，「制限された文脈におけるコミュニケーション」，いわゆる「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，そこで生きて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で入っていく手立てが必要とされる。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」ことを追求する方法が「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3参照）。

図3 文字の段階的導入



3. デザインのねらい

(1) なぜエンジョイ型なのか

以下の「絵物語リーディング」を行なうに当たって、後になって自律的にどんどん読んでいけるようにするデザインとして「エンジョイ型」を進める。楽しみとして読むことを眼目として次の点を追求する。

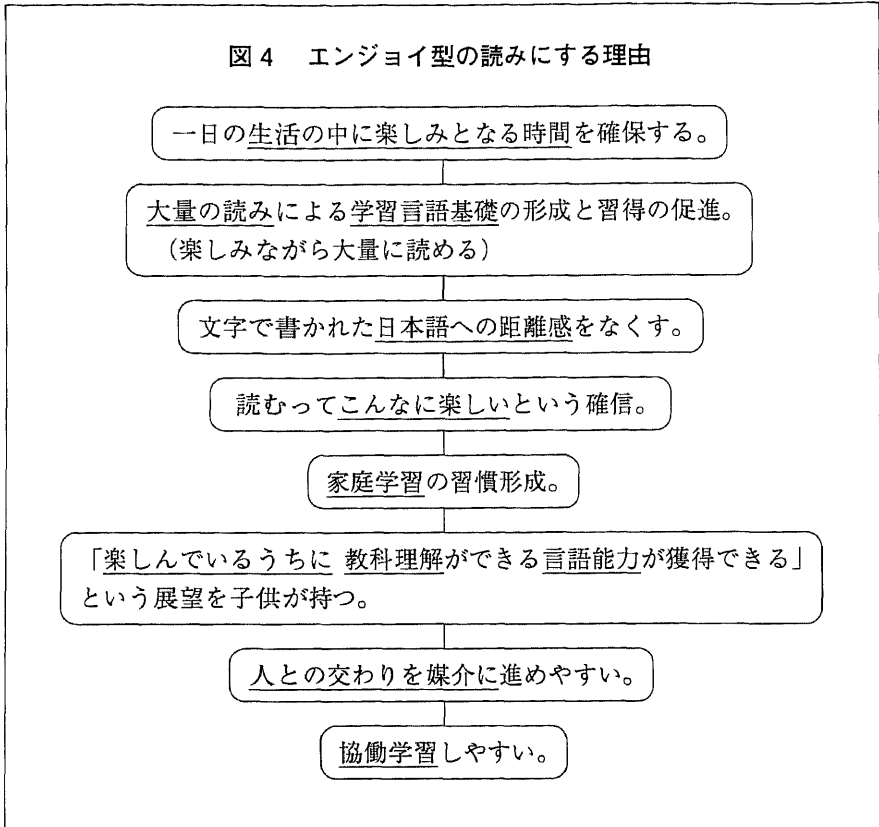
- 1) 正しい一つの読みを追求するのではなく、各自の読みをむしろ応援する。
- 2) 内容と関連した各自の生活経験を述べ合う。
- 3) 各自がどう感ずるかを述べ合う。
- 4) 自分ならどうするかを出し合う。

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) 楽しんでいううちに「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。

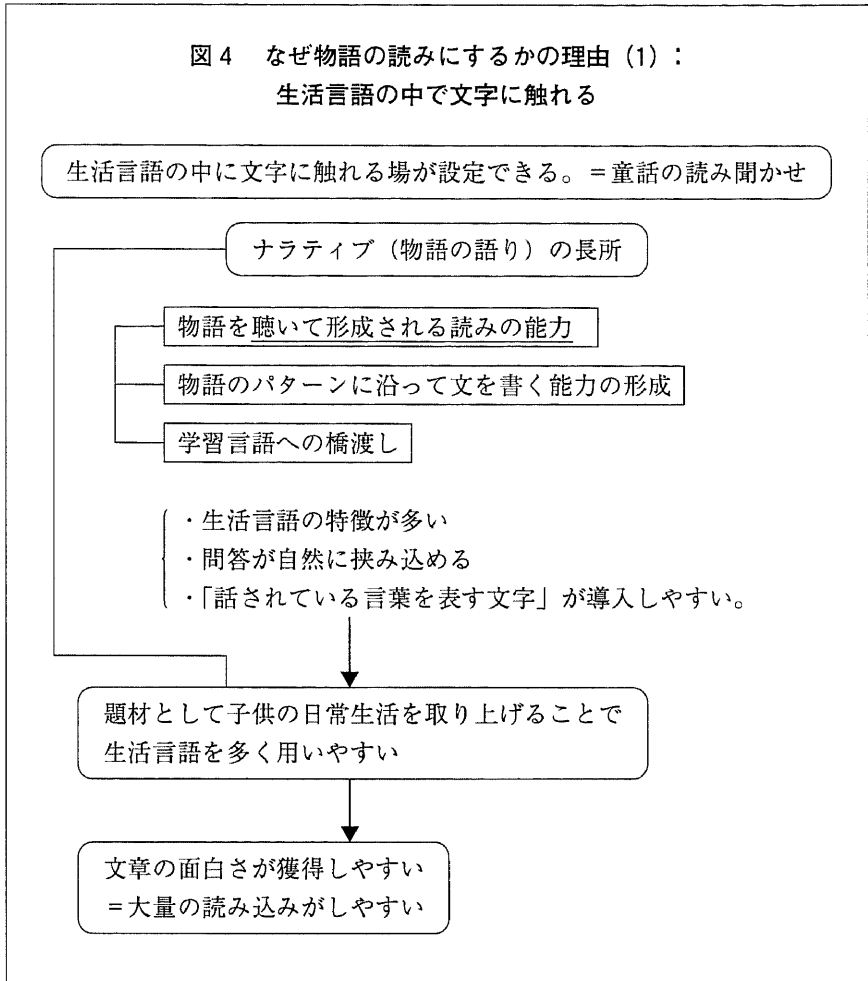
- 7) 人との交わりを媒介に進めやすい，従って孤立して進める学習に限定されない学習形式の確保，また一人で進めたい場合にはそれも可能である学習形式の確保。
- 8) 協働学習を通じた学習の場での社会的能力の養成。

図4 エンジョイ型の読みにする理由



(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、生活言語の中で文字に触れるという点である。

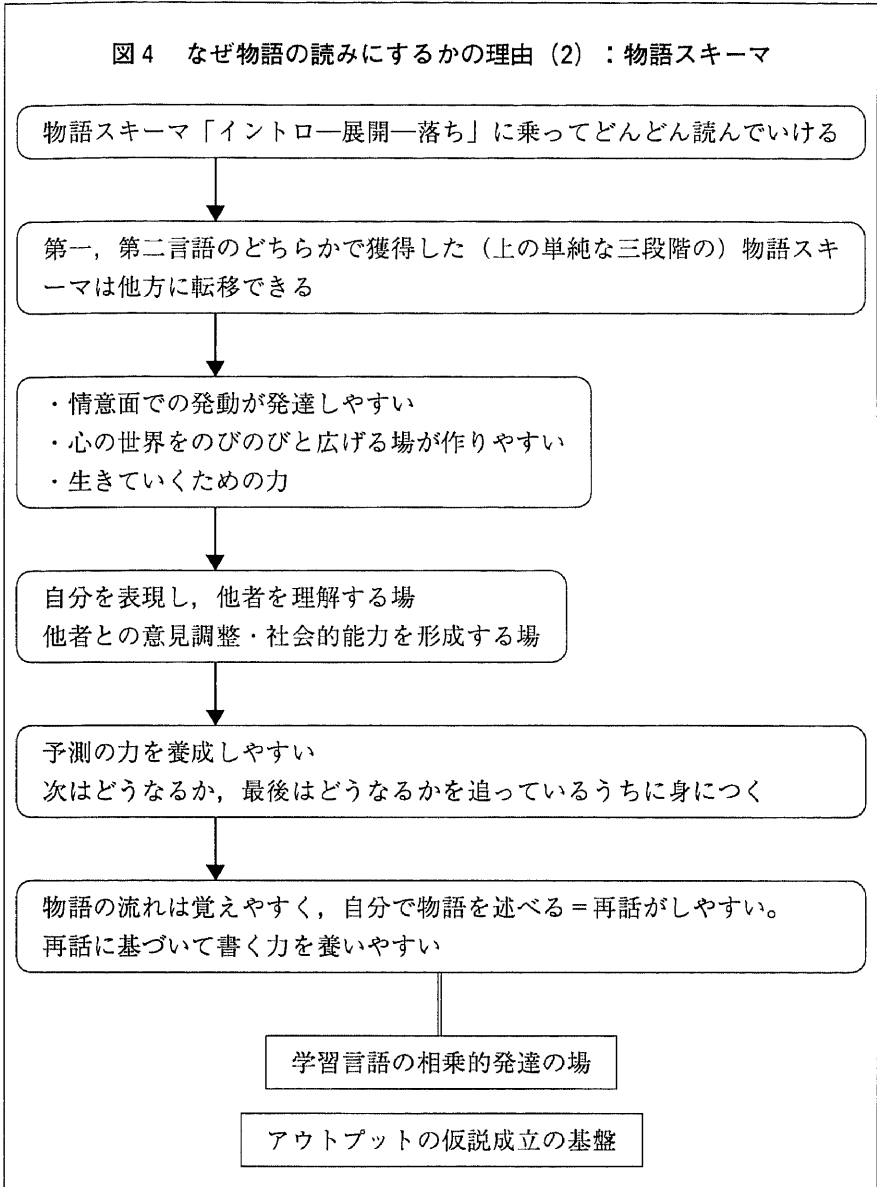


- 1) 生活言語の中に文字に触れる場が設定される。これはちょうど日本では特に、子供に絵本を用いて読み聞かせながら絵を媒介にして文字にも触れる場が提供されていくのと同じである。

- 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。自分の人生諸経験を述べる内容でも行なわれる）。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」を作ることの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、間の取り方など、生活言語の特徴を多く持っている口語体である。また途中に問答を自然に挟み込むことによって、双方向のやり取りを持った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。その点で学習言語への橋渡しとして貴重な役割を果たすことができる。
- 4) 絵物語の題材として年少者の読み手と同じ年代の子供の日常生活をめぐるものを取り上げれば、生活言語が多く用いられ、生活言語でやり取りもしやすく、生活言語性が発揮されやすくなる。
- 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エンジョイ型の学習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。

図4 なぜ物語の読みにするかの理由(2)：物語スキーマ



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―展開―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。単純な三段階の物語スキーマが第一言語と第二言語の共通深層能力として形成される。
- 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られていく必要のあるものである。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、(1) タイトルから内容がどのようなものであるかを予測、(2) この出来事の後、次はどうなるか、(3) 短い物語の最後はどうなるかと予測されるか、(4) 主人公の気持ちはどうか、(5) 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、(6) 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支えられて考える質問である。読み手自身が設定した質問を起点としてなされる読みの経験の蓄積によって強化される予測の力は一人て読むときの読みの能力を支える重要な基盤が形成され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（Swain, 1995他）。

4. 結語

外国人年少者の日本語教育と母語保持をめぐる、生活言語を基礎とした学習言語習得のデザインの特徴とねらいについて論じた。

参考文献

- 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（1998）「応用言語学研究的課題（1）：年少者日本語教育と母語保持研究（1）」『筑波大学文藝・言語研究』34, 157-75.
- 岡崎敏雄（1999）「応用言語学研究的課題（2）：年少者日本語教育と母語保持研究（2）」『筑波大学文藝・言語研究』36, 51-68.
- 岡崎敏雄（2000）「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）「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（2002b）「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（2002c）「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ナー—」『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OTT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ナー—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—内発的發展モデル」『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」『筑波大学文藝・言語研究』 45, 29-46.
- 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ナー—」『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—」『筑波大学文藝・言語研究』 47, 1-13.
- 岡崎敏雄 (2005c) 「内発的發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—」『筑波大学文藝・言語研究』 48, 15-28.
- 岡崎敏雄 (2006) 「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学習の方法論的枠組み—」『筑波大学文藝・言語研究』 49, 1-15.
- 鶴見和子 (1996) 『内発的發展論の展開』筑摩書房.
- 鶴見和子 (1999) 『鶴見和子曼荼羅 IX—内発的發展論によるパラダイム転換—』筑摩書房.
- 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.
- 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. Jaspaert, & S. Kroon (eds.), *Maintenance and Loss of Minority Languages*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 172-195.
- 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.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seldhofer (eds.), *For H. G. Widdowson: Principles and Practice in the Study of Language*. Oxford University Press. 125-144.