

外国人年少者の日本語教育と母語保持のための 物語世界の体験タスク

岡崎 敏雄

1. はじめに

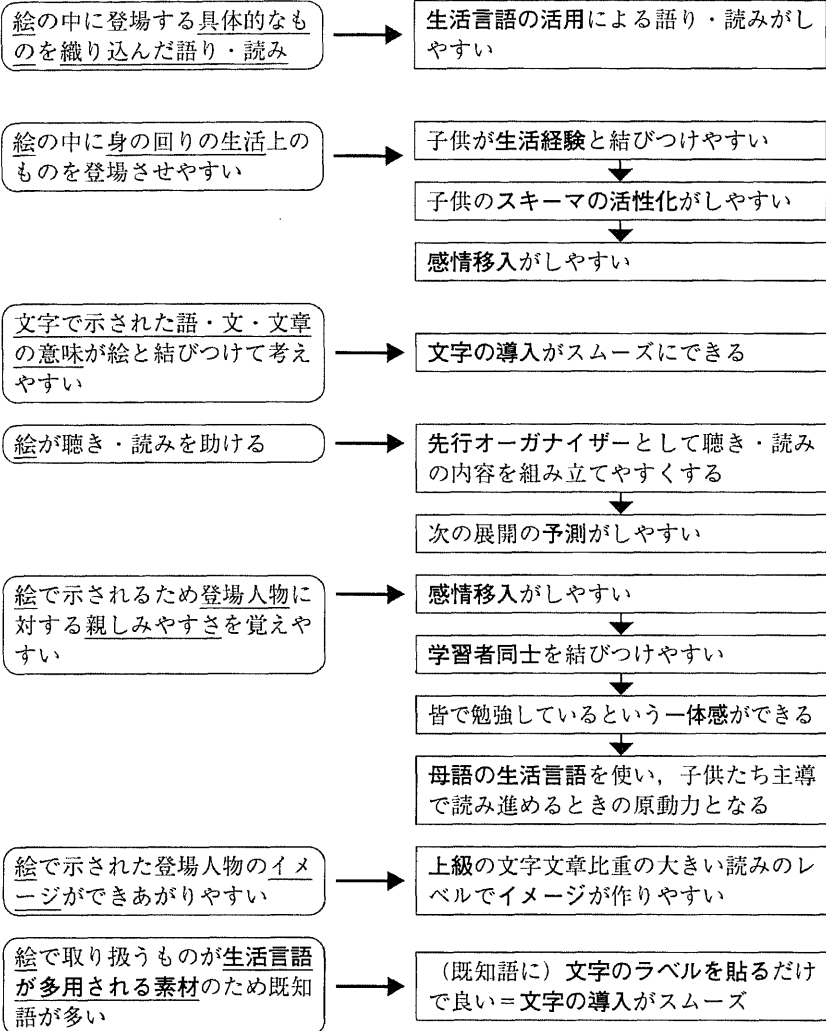
前稿で外国人年少者の日本語教育と言語保持をめぐって、生活言語を基礎とした学習言語の習得のデザインの特徴とねらいについて論じた。本稿は、第一にそれに基づき、前稿デザインの詳細について論ずる。第二に、これらデザインで学習者が体験する学習を、学習支援者が自ら体験して研修する物語世界の体験タスクの枠組みと具体的形態を述べる。

2. 生活言語を基礎とした学習言語の習得のデザイン ——なぜ絵物語を学習形態とするか——

絵物語を学習形態として取り上げる場合、次の長所が確保される(図1参照)。

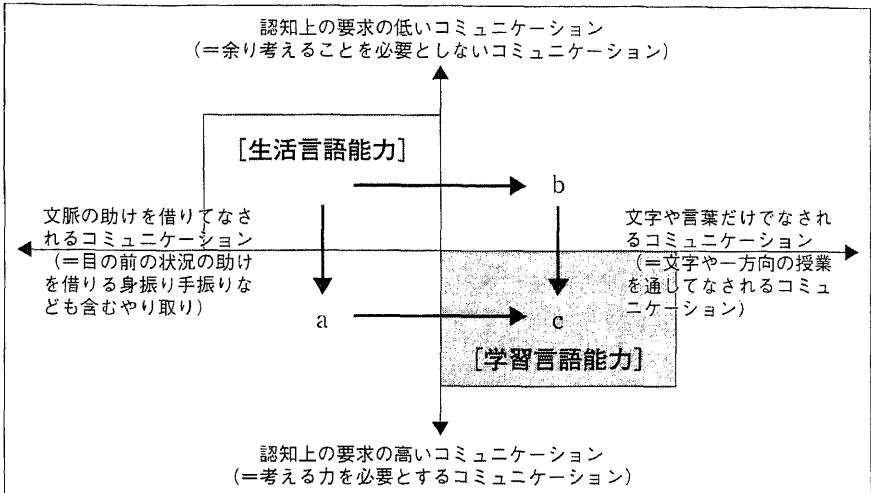
図1 絵物語の長所

—— 生活言語活用型学習・文字主体移行・抽象化移行の視点から ——



- 1) 絵 (図2 言語発達モデルの中の左向き矢印「文脈の助けを借りてなされるコミュニケーション」)の中に登場する具体的なもの (「認知上の要求が低い」図2 上向き矢印=生活言語の特徴)を織り込んだ語りや読みができ、文字通り生活言語ベースが獲得できる。[注：言語能力は図2の生活言語能力を出発点とし、a、b 2つのコースを辿って学習言語能力の獲得へと進む]

図2 言語能力発達モデル



- 2) 身の回りの生活上のものを絵の中に登場させることが容易で、(それと)子供が生活経験と結び付けやすくなる。従って、自己のスキーマの活性化がしやすい。さらに感情移入がしやすく、情意面の発達場を確保することができる。
- 3) 文字で示された語・文・文章の意味が、絵と結び付けて考えやすくなる。未知語の意味の推測がしやすく、理解のためのキューとして絵を使うことができる。従って文字の導入をスムーズに行なうことができる。
- 4) 絵がいわゆる先行オーガナイザー (聴いたり読んだりする内容を組み立てて考える助け)としての機能を発揮し、理解を助ける。特に次に展開する内容の予測をしやすくする。
- 5) 絵で示されるため登場人物に対する親しみやすさを覚えやすく、それを媒

介として感情移入が容易になる。また、そのことが学習者同士を結び付けやすくする。例えば、皆が知っているあの人物のあの顔という共有のイメージを持つことができる。これは皆であれを勉強しているという生活の中の一体感というかけがえのないものを生み出す。この一体感は、母語の生活言語で絵物語を子供たち主導で読み進めていくときの重要な原動力を作り出す基礎となる。

- 6) 文章が長くなる上級レベルの文章を読む際にイメージが作りやすくなる。絵の比重の大きい基礎レベル・中級レベルで一貫して登場人物やその背景などがイメージとしてできあがっており、上級になって文章が内容理解の大きな比重を占めるようになった時、できあがっている明確なイメージを媒介として、上級固有のイメージを作り上げやすくなる。文章理解の研究では、読解中にイメージを上げることができることは、読みの力に貢献する最も重要な要因の一つであることがはっきり示されている。
- 7) 生活言語が多用されている素材のため、既に語が表わすもの自体を経験上知っている語が多く、それに「文字のラベルを貼って」読解することが容易になる。既知の語ではない場合には、語自体を知ることと文字化の両方の認知的な負荷を新たに持つことになり、学ぶ負担が大きくなる。

3. 生活言語を出発点とした学習言語の養成過程を体験する： 物語世界の体験タスク

—— 日本語・母語相互育成学習：生活言語活用型学習による 横軸方向の促進と縦軸方向の促進の体験

次の4つのステップ（(1)物語の初読み体験タスク～(4)自己形成質問タイプの体験タスク）を踏んで進める「物語世界の体験タスク」は、これを体験する学習支援者それぞれが、生活言語を出発点として学習言語をどのようにして養成していくかを自分なりに体験し考えていくためのものである。これを通して各人なりに物語世界をイメージし、その中で子供が楽しみながら学習言語を身につけていけるような世界をまず自分が一步一步かたちづくっていくことを目指す（図3(1)参照）。特に、各タスクをするたびに、自分の体験したこと、また「子供たちがどんな体験や印象を持つだろうか」を分析していくことによって物語世界をより深く味わっていく。

図3(1) 物語世界の体験（I）：読み方タイプの体験

(1) 物語初読み体験タスク → 「物語世界」の各自の原点

(2) ナラティブ体験タスク

お話のメモを書く → 書くことで「物語世界」が広がり始める

ナラティブを実施し聴く → 話す・聴く両側から「物語世界」が広がり始める

子供の体験の分析・
自分の体験の分析 → 子・自分の体験を分析することが「物語世界」の
新たな部分に光を当てる

(3) 問いの投げかけタイプの体験タスク

投げかける問いを書く → 書くことでナラティブの「物語世界」との違いを知る

投げかける問いを実施し聴く → 問いに答えることで、ナラティブを一方的
に聴くのと異なる「参加する立場で経験する
物語世界」を味わう。

子供の体験の分析・
自分の体験の分析 → 異なるタイプの子と自分の体験を比べて分析す
ることで「物語世界」が成長する

(4) 自己形成質問タイプの体験タスク

自己形成質問を書く → 書くことで、ナラティブや問いの投げかけの下で
の「物語世界」との違いを知る

自己形成質問を実施し聴く → 子供が感情移入しやすい物語について、自分で
問いを考えることで、またその答えをパートナ
ーに答えてもらうことで見えてくる「物語世界
への新たな参加の関わり」を見る

子供の体験の分析・
自分の体験の分析 → 子の関わり方の変化の分析による「物語世界の
新たな成長」を見る

(1) 物語世界の体験Ⅰ：読み方タイプの体験

A. 物語のシリーズの登場人物

男女の双子チップとビフ、その弟キッパー、その父母、飼犬フロッピー、友人ウィルフとウィルマー

B. 初読み体験タスク

物語「起きる」(文字なし)

「起きる」の各ページの絵をじっくり見て「絵を読んで」みる。各ページをじっくり見て、登場人物の細かい表現や仕草、脇役のようす、さり気なく置かれているものなど細かいところに目を配りながら各ページ1分間目を留め、細かく見て主人公の気持ちになりきるつもりで「読んで」いく。どんな印象を持ったか、読み手となる子供がどんな感じを持つかを考える。そしてそれを一言か二言で言い表してみる。「物語世界」の各自の原点になる重要な第一歩である。

C. ナラティブ体験タスク

物語を読む場合、次の7つのタイプの進め方があり、それぞれ特色を持つ。

図4 物語の読み方——7つのタイプの進め方

- 1) ナラティブタイプ：読み聞かせでお話を読んでやる進め方
- 2) 問いの投げかけタイプ：支援者が読んで聞かせる代わりに各ページについて問いを投げかけ、子供たちがそれに答えることで進めていく。
- 3) 自己形成質問タイプ：上では学習支援者が質問を考えそれを投げかけた。今度は全体として問いを投げかけるというベースは変わらないが、その中に「このページで何か知りたいことはありませんか」という問いを投げかける。後になってからは、絵を見たり、書かれた文、文章を読んで子供自身が知りたいと思うことを問いにする。支援者や他の子供たちはその答えを皆で考える。
- 4) 子供自発展開タイプ：学習支援者の仕事は基本的には1ページ1ページ開いていくだけである。タイトルや絵、書かれた文や文章を見たり読んだりしながら子供がほとんどの質問を考え、皆でそれに答

えることで進めていく。後に母語の生活言語で絵物語を読み進める時の学習を、子供主体で進める協働学習の力を身につけていく過程としても重要な形式である。次の子供先導・まとめタイプ・子供ペアタイプの二つも同じで、この2つを組み合わせる3段階のステップをなすものである。

その意味で、この3段階のステップは日本語の生活言語で絵物語を読み進めながら獲得していくべき学習の仕方の中核をなすものである。母語の生活言語で絵物語を読み進めるときには、主に子供自身がこの3つのタイプで中心的な役割を担って進めることになる。

- 5) 子供先導・まとめタイプ：学習支援者の代わりに子供が質問を投げかけたり、知りたいことがないかの自発を促したりするリーダー役を務める。基本的には一人がリーダーを務めるが、サブを置いて協力して質問を投げかけたりリーダー以外の子供の質問を促したりすることで進めていく。学習支援者は基本的に見守る役で、何かあったときに補助をするにとどめる。
- 6) 子供ペアタイプ：二人のペアの子供の間で質問の投げかけ、質問の促しを行なう。また、再話を経験した後では、片方がナラティブをして進めていく。支援者はそれぞれのペアの子供たちがやっているのを見守り、アドバイスが必要などときには求めに応じ、また、うまく進まない場合は補助に入る。
- 7) 独立読み・レポートタイプ：これは一人一人が読んで、その後読んだ結果の何らかのポイントに絞ってペア、グループ、全体あるいは支援者と1対1でレポートをする。

a. ナラティブ（読み聞かせ）のためのお話のメモを書いてみるタスク

ここではナラティブ・質問投げかけ・自己形成質問の各タイプをたどる。

物語「起きる」を使って、各ページの絵をもとに子供に話すつもりでお話をするとしたらどのような点について触れていくかを簡条書きでメモを取る。上でやった初読みで心に浮かんだことをできるだけ盛り込む。「想像によって生まれる質問も」書くことで新たな注目点が生まれ、「物語世界」が広がり始める。

事後タスク：メモを書いてみて、初読みをしたときと何か違う印象を新たに持ったか；子供たちはどのようなことを感ずると思うかについても何かが変わ

ったか考える。

パートナーに相互報告+全体報告。

b. ナラティブの実施と聴く体験タスク

パートナーを相手に、上で書いたお話のメモをもとにお話をする。各自で持っている「お話」のスタイルのできるだけ「お話」らしく行なう。

事後タスク：お互いにお話をし合った後パートナーの側はどのような印象を持ったかを相互に報告し合う。話す側からの「物語世界」、聴く側での「物語世界」の両面から「物語世界」の広がりを見る。このような「分析」が物語世界をより深く味わい、また新たな光を当てる。

D. 問いの投げかけタイプの体験タスク

物語「起きる」(再掲)：パートナーは別の物語「何て悪い犬なんだ」でタスクを行う。

a. 投げかける問いの例を聞いてみる (「起きる」タイトルページと1～3ページ)

投げかける問いというものについて実際の例を聴いて具体的に考える素材とする。

タイトルページ：タイトルは「起きる」です。これは誰でしょう。そうですね。キッパーですね。キッパーの顔を見てください。これはどんな顔なんでしょうね。どんな話が始まるか考えてみてください。どんな話かな。

p.1：おやー、キッパーは歯を磨いていますね。もう一人の男の子は誰でしょう。そうですね。チップですね。犬のフロッピーがいますね。フロッピーは何を考えているんでしょうね。次にどんなページが来るんでしょうね。

p.2：おっ、これはキッパーですね。向こうにいる二人は誰でしょう。キッパーの顔はどんな顔なんでしょうね。犬は何を考えているんでしょう。ピフとチップは何をしているんでしょう。ピフがキッパーに何か話しかけたとしたらどんなことでしょうか。次にどんなページが来るんでしょうね。

b. 投げかける問いを書いてみる (改めて物語「起きる」のp.1～最終ページ)

事後タスク：自分で書いてみて、ナラティブの時の体験と比べて子供はどんな違った点を感じるか；どんな新しい経験をするか。その答えを自分で書く。

c. 問いの投げかけタイプ実施体験タスク

一人のパートナーを相手に問いの投げかけをし、(聴き手になった時は)それに答える経験をする(お互いに)。聴き手になって話し手の問いに答えるこ

とで、「参加する関わりで経験する物語世界」を味わう。

事後タスク1：パートナーの実施を聞いてナラティブタイプと比べてどんな違う点を感じたか、また子供はどんな違う点を感じるか各自メモを取り、相互にレポートする。

事後タスク2：どんなタイプの質問があったか、質問をいくつかのタイプに分ける（例えば登場人物の気持ちに関する問い——この出来事が起こったとき、この場面で何を考えているか、および自分の経験、行動の理由など）。

E. 自己形成質問タイプの経験タスク

物語「熊さんの落とし物」（文字なし）；パートナーは「蚤の市」を使う。

a. 自己形成質問を聞いてみる：考えて、その答えを書いてみる

じっくり各ページの絵を見て「初読み」をした後、次の例を聞く。下のうち下線部分が自己形成質問をするように呼びかける問いかけである。これに応じて読み手の子供が「こういうことはどうなってるんだろう」と思うところを質問として提出し、その答えを皆で考えるのが自己形成質問、つまり子供が自分の方で知りたいと思うことを考えて作る質問である。子供たちに向かって実際に行なうときには、じっくり絵を見る時間をたっぷり取って「想像によって生まれる質問」が出て来るのを待って進める。

タイトルページ：この二人は誰でしょう。どこに行くのでしょうか。タイトルは「熊さんの落とし物」です。どんなお話が始まるでしょう。

p. 1：二人は何をしているのでしょうか。このページで何か知りたいと思うことはありますか。次のページはどうなるのでしょうか。

p. 2：何が起こったのでしょうか。皆はこんな経験をしたことがありますか。その時どんな気持ちだったか覚えていますか。このページで何か知りたいことはありますか。

b. 自己形成質問を書いてみる：投げかける問いと共に（物語「熊さんの落とし物」のp. 4～最終ページ；蚤の市は全ページ）

注：この話の最後から2番目のページの絵に描いてある「落とし物」の文字が何を意味するかは教えてやる形で進める。文字の読み方を教えるのではなく、それが何を意味するかだけにとどめる。

物語によっては、全体の中で子供が感情移入しやすい場面などの子供の問いが出やすいページを選んで問いを投げかける。

子供から出やすい質問としては次のタイプがある。

1. 感情移入：登場人物はこの出来事・場面でどのように感じているか。
2. 次の予測：次のページでどうなるか。物語の結末はどうなるか。
3. 行動の理由・原因：（この人物は）なぜこういう行動をとったか。（自分が）なぜこのようなことになったか。

事後タスク：ナラティブや投げかける問いと比べて子供たちはどんな違った新たな経験をするか。各自メモを取る。

c. 自己形成質問タイプ実施体験タスク（パートナーと相互に）

事後タスク：パートナーの実施を聞いてナラティブや投げかけタイプと違うどんな体験をしたかをお互いに報告し合う。

どんなタイプの質問が出たかを大まかに分類する。

3. 結語

生活言語を基礎とした学習言語の習得のデザインの詳細と、そのデザインの基礎をなす物語世界の体験タスクの枠組みおよび具体的形態について論じた。

【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)」『筑波大学文藝・言語研究』34, 157-75.
- 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 (2006a) 「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.
- 岡崎敏雄 (2006b) 「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——」『筑波大学文藝・言語研究』50, 29-40.
- 鶴見和子 (1996) 『内発的發展論の展開』筑摩書房.
- 鶴見和子 (1999) 『鶴見和子曼茶羅区——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.