

# 外国人年少者の日本語教育と母語保持のための文字活動

岡崎 敏 雄

## 1. はじめに

前稿で「外国人年少者の日本語生活言語を基礎とした学習言語の習得」のデザインのうち、学習支援者が自らの体験を通して研修する物語世界の体験タスクの枠組みと、文字導入に先行する形態について述べた。本稿は、これを前提として、物語世界の活動が文字の導入と生きた文字の活動をどう可能にするかについて述べる。

## 2. 物語の世界の一部として馴染むようにして溶け込んでいく文字

絵物語を学習形態として生活言語を基盤とした学習言語の習得を進める場合、「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1（1）（2）参照）。

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)

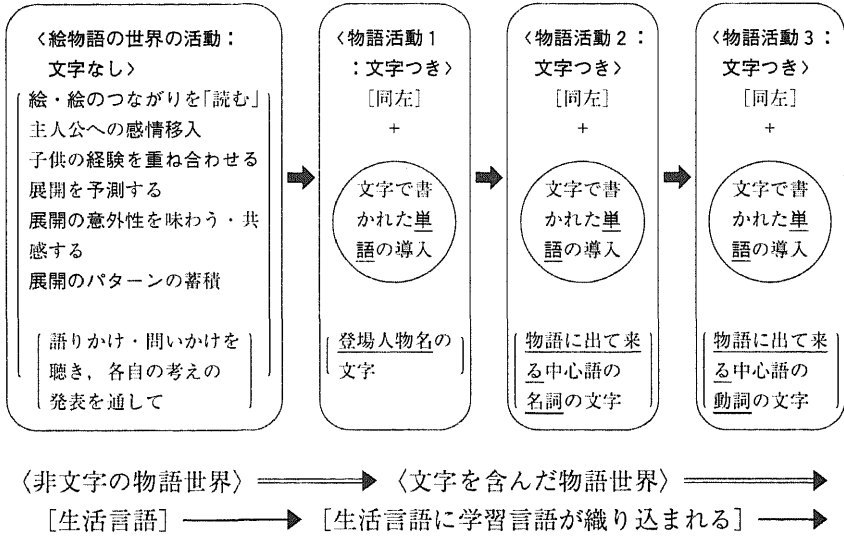
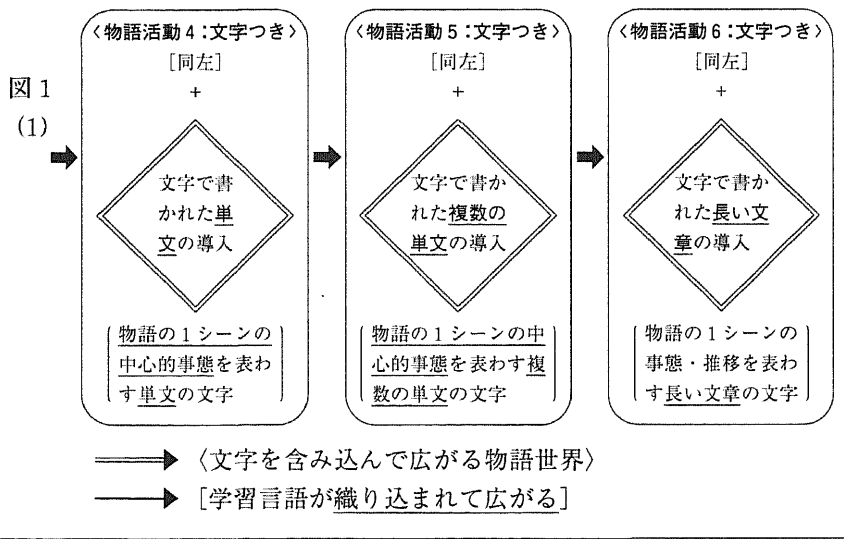


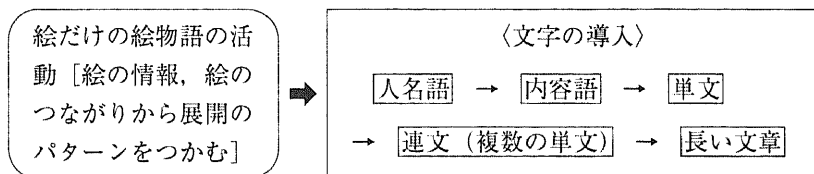
図1(2)「絵物語の世界の活動」が「文字の導入」「生きた文字活動」を可能にする(2)



文字は、絵の情報の活用、絵のつながりから展開のパターンをつかむ経験を十分蓄積し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む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（ボディーランゲージ＝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。つまり、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（図2参照）。

図2 文字の段階的導入



### 3. 文字導入の体験のタスク

次のような「物語世界に文字が織り込まれていく」過程が、生活言語の世界の中に目に見える形で少しずつ学習言語が「織り込まれていく」過程である。

### 図3 物語世界の体験：文字導入の体験

＝生活言語に文字のラベルを貼る

**(1) 文字導入の体験タスク：人名語導入**

—問いの投げかけタイプの再体験と共に—

〈マッチング：神経衰弱・カルタ取り・ババ抜き〉

**(2) 文字導入の体験タスク：内容語導入**

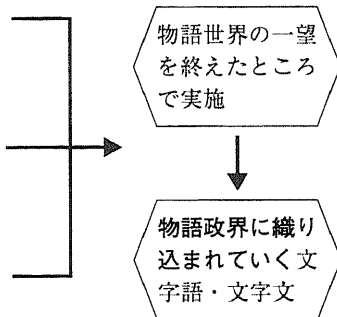
—問いの投げかけタイプの再体験と共に—

〈マッチング：神経衰弱・カルタ取り・ババ抜き〉

**(3) 文字導入の体験タスク：単文導入**

—自己形成質問タイプの再体験と共に—

〈マッチング：神経衰弱・カルタ取り・ババ抜き〉



(1) 文字導入の体験タスク：人名語の文字導入＝問いの投げかけタイプの再体験と共に

物語「起きる」

A. 人名語導入を聞くタスク —— 問いの投げかけタイプの中で行なう：生活言語である人名語に文字＝学習言語のラベルを貼っていく。

まず例を聞く。その後タイトルページから改めて最後のページまで実施する。

タイトルページ：これは誰でしょうね。そうですね。キッパーですね(キッパー。キッパー。と言いながら人名を黒板に書く。3回言いながら3回ゆっくり書く)。

p.1：あ、ここにもキッパーがいますね。歯を磨いているようですね(キッパー。キッパー。と3回言いながらまた黒板に書く)。

各ページにいろいろな人物が登場するがキッパーの名前の文字だけを導入する。いちどきに多くの文字を導入することは避ける。またこの段階ではカタカナを覚えさせるのが目的ではなく、物語世界の重要な登場人物であるキッパーという人物名はこういう感じの形をしているんだという感覚に馴染んでいくことを目指す。個々の文字を詳しく覚えさせることはここでは避ける。この後、各ページで同じようにキッパーを3回書いていく。「キッパー」と書いて一文字一文字発音させるという練習は最初は避ける。こちらが読んで書いてやって

音を聞かせ、文字を見せるだけにとどめる。人名語に対応する文字列を見てそれを聴くという範囲の経験を蓄積していくことを目指す。

これは生活言語としてできあがっているキッパーという人名語に、文字言語つまり学習言語で「キッパー」という文字列のラベルを貼って定着させていく経験である。これは文字活動の最初の段階「生活言語に文字のラベルを貼る段階」である。

## B. 人名語導入実施体験タスク

A. の「聞くタスク」に習ってパートナーと交互に行なう。上の「聞くタスク」では「投げかける問い」は少ししか入れなかったが、今度は「問いの投げかけタイプ実施体験タスク」で使った自分で書いた問いを念頭に、各ページの絵を見ながら進める。

このように人名語はその人物がその物語の中心人物として展開するときに導入する。例えば、ここにはチップも登場するが、チップは別の物語（「新しいスニーカー」）で主人公になるのでその時に導入する。人名語の文字導入は、多くの物語を読んでいく中で、絵物語リーディングの流れに子供たちが馴染ってきたところで、登場人物一人ずつについて実施していく。

## C. 神経衰弱、カルタ取り、ババ抜き

人名語導入が二人目分になって以降これを行なう。最初はキッパーだが、その次にチップが導入される時には、4枚ずつのカードを作る。それを裏返して神経衰弱を行なったり、表向きに撒かれた合計8枚のカードを子供たちが見て、こちらが読み上げてカルタのようにして取る。またババ抜きのようにして使う。3つのやり方で馴染んでいくことを蓄積する。

この3つに先立って、学習支援者が読み上げ、子供たち各自の机の上に上向きに広げられた8枚を見て子供たちが拾う、一斉カルタ取りを行なう。丁寧に進める場合には、その前に皆にカードを見せながら「キッパー」あるいは「チップ」というように3回ずつその人物名を言う。

### (2) 文字導入の体験タスク：内容語の文字導入＝問いの投げかけタイプの再体験と共に

物語「新しいスニーカー」

#### A. 問いの投げかけタイプの実施

- a. 投げかける問いを各ページ毎に書いてみる（じっくり各ページの絵を見て「初読み」をした後）
- b. それをパートナーと交互に実施する

### B. 内容語の文字導入 1：「生活言語である内容語に文字のラベルを貼る」

問いの投げかけを再度実施しながら各ページの話を終えてから、各ページの絵の中に描かれている「スニーカー」の絵を指差し、3回言いながら黒板に書く（タイトルページの場合から）。これも「生活言語である内容語に文字のラベルを貼る」という文字活動の段階である。

下の大筋の進め方を聞き、それにならって実施する。

- p.1：同じようにこのページの問いの投げかけが終わった後、「スニーカー」を指差しして3回言いながら黒板に書く。
- p.2：スニーカーの絵を指差しして「スニーカー」と3回言いながら書く。
- p.4：p.2と同じようにした後、「新しいスニーカー」と3回言って3回書く。やはりそのページの問いの投げかけの後。
- p.6：絵のスニーカーを指差し、「新しいスニーカー」を3回言って3回書く。
- p.8：絵のスニーカーをまず指さす。次に文中の文字の「スニーカー」を指差しして3回言う。；p.10も同じ。；p.14も同じ。他のページは文字導入はなしだが、話は続けていく。

### C. 新たな内容語の文字導入 2：「生活言語である内容語に文字のラベルを貼る」

一旦話が終わったら各ページ毎に1回だけ「スニーカー」と絵の中のスニーカーを指して言い、書く。また今度は「スニーカー」という文字のあるページではそれを指差しと言って書く。今度は1回だけである。また「新しいスニーカー」という文字が出て来た時点で同じように文字を指差しして「新しいスニーカー」と言い、1回書く。発話やりピートはこの時点では行なわない。

### D. 神経衰弱、カルタ取り、ババ抜き

キッパー、チップの人名語がすでに導入されていたとして「キッパー」「チップ」「スニーカー」「新しいスニーカー」のカード各2枚4組、計8枚を用意する。やはり3つのやり方で馴染んでいくことを蓄積する。この3つに先立って、学習支援者が読み上げ、子供たち各自の机の上に上向きに広げられた8枚を見て子供たちが捨う、一斉カルタ取りを行なう。

(3) 文字導入の体験タスク：単文の文字導入＝自己形成質問タイプの再体験と共に

物語「古タイヤのブランコ」

A. 自己形成質問タイプの実施

- a. 投げかける問い＋自己形成質問を書く

ただし各ページに書かれている文字文は1回目の実施（文字導入せず）では使わずに進める。

- b. 書いたものを使って、絵物語を見ながらパートナーと交互に実施する。

B. 単文文字導入：「生活言語、つまり学習支援者・子供たち同士の間で絵を媒介にして行なったやり取りの文単位の発話、に文字のラベルを貼る」

- a. 自己形成質問タイプを再実施

まず全ページにわたって問いの投げかけ、必要と思われるページでは自己形成質問をさせる。次に単文の文字導入を次のように行なう。自己形成質問があると思われるページでは自己形成質問をさせ、質問のないページはないままで問いの投げかけだけを行なう。ペースは各ページ共問いの投げかけで進め、可能なところは自己形成質問を促す。

（ウィルマ：キッパー兄弟の友人である女の子。同じくウィルフは男の子でウィルマの兄）

タイトルページ：すべての話が終わって最後に「ブランコ」の絵を指差し、3回言いながら3回書く。ただしこれは単文ではなく、内容語である。この後の単文のための導入の準備として、その単文の一部となる内容語のための文字導入から入る。

- p. 1：やはり全質問の後、「子どもたち」の内容語を導入する。子供一人一人を指差し、「子ども」だけを3回言って3回書く。その後子供全体を指差し「子どもたち」を3回言って3回書く（「小川に行った」の単文は何も触れず、何も書かない。「ブランコ」を再度指差し、3回言って3回書く。

- p. 2：全質問をこのページについて行なった後、「自己形成質問」が出ればさせ、なければ触れない。その後、「子どもたちはブランコを見た」の単文の文字導入をする。「子どもたち」の絵をまず指差し、3回言って3回書く。ブランコも同様に物を指して3回言って3回書く。その後、「子どもたちはブランコを見た」「よね」とそのページの絵の中の子供たちのようすを指差し確認し、その上で改めて「子どもたちはブランコを見た」と言い、いくつかある文のうちのその文を指差しして、再度「子どもたちはブ

- ランコを見た」と3回言って3回書く。これが単文のための文字導入である。それが終わった後、もう一度「見た」だけ3回言って3回書く。また文中の「見た」を指して同様にする。
- p. 3の「ウィルフ…」の文は飛ばす。p. 4も同じ。
- p. 5：話が終わってから「フロッピーはロープを見た」について。「フロッピー」の絵を指差して3回言って3回書く。同様に絵の中に書かれた「フロッピー」という文字全体を指差して3回言って3回書く。同様に「ロープ」「見た」について行ない、最後にp. 2と同じように「フロッピーはロープを見た」「よね」と、そのページの絵の中のフロッピーのようすを指差して確認し、その上で改めて「フロッピーはロープを見た」を3回言って3回書く。今度は文を全体指差して3回言って3回書く。
- p. 6：「ピフはブランコに登った」：p. 2やp. 5と同じようにする。
- p. 7：「フロッピーは何度も吠えた」：「フロッピー」という文字のみ指差して3回言って3回書く。この文の残りの部分「は何度も吠えた」には触れない。
- p. 8：「チップはブランコに登った」：p. 2, 5, 6と同じようにする。
- p. 9：「フロッピーは吠えて吠えて吠えまくった」については「フロッピー」の文字のみを指差して3回言って3回書く。
- p. 10：「キッパーはブランコに登った」：p. 2, 5, 6, 8と同じようにする。
- p. 11：「『……』とキッパーは言った」はキッパーの文字のみを指差して3回言って3回書く。
- p. 12：「ウィルマーはブランコに登った」：p. 2, 5, 6などと同じようにする。
- p. 13：「『何て馬鹿な犬…』とウィルマーが…」はウィルマーの文字のみを指差して3回言って3回書く。
- p. 14：「子どもたちは家に帰った」は飛ばし、
- p. 15：「フロッピーはロープを見た」はp. 2, 5, 6, 8などと同じようにする。
- p. 16：「バシャーン」「何てこった」は飛ばす。(注：実際に子供に向かって行なう場合は、以上のうち、話を聞いている子供たちの反応を見て、あるいは日本語の能力や文字に対する受け入れ状況など表情を見ながら多過ぎると思えば導入する単文の種類を減らす)

この単文文字導入は、人名語・内容語について行なってきた「生活言語に文字のラベルを貼る段階」の文字活動をさらに文レベルにまで上げたものである。内容を表す絵を理解し、それについて問いに答え、話し合いもした話し言葉の文（その意味で生活言語の文。例：「子どもたちはブランコを見た」）を取り上げ、改めてその文を言った後「よね」を付ける。これは、今終えた話を思い



出し、注意を向けさせるためである。その上で、絵の中でその文の内容が示す（絵の中の）子供たちのようすを指差すことで、話し言葉で支援者の今言った文「子どもたちはブランコを見た」の意味を確認し、その文を文字化したものを（3回言いながら）3回書く。これによって話し言葉の文に文字のラベルを貼り、学習言語として読む対象にしていく。

b. 今度はパートナーが全部を通して、もう一回各ページ毎に。

### C. 神経衰弱、カルタ取り、ババ抜き

—— 単語カードでウォームアップ・単文カードで本格的に実施

「子ども」「子どもたち」「フロッピー」の単語カード2組および、それとは別に「キッパー」「ピフ」「チップ」「ウィルマー」の人名語各2組、「ロープ」「見た」「ブランコ」「登った」の内容語各2組でまず実施する。様子を見て必要なら一斉カルタ取りを行なう。

子供たちの様子を見て、新しい単語についてもたやすくできるようになったかどうかを十分見極めて、同じ日に単文カードに進むかどうかを決める。

次に「子どもたちはブランコを見た」「フロッピーはロープを見た」「ピフはブランコにのった」「チップはブランコにのった」「キッパーはブランコにのった」「ウィルマーはブランコにのった」の単文カード各2組計12枚で本格実施をする。また単文の文字導入に入ったばかりの段階では、取り上げる単語の数を少なくして、2文計4枚程度から始め、負担が大きくなりすぎないようにする。次にその4枚に新しい文の単文カード2枚を加えるというように少しずつ増やしていく。

単文カードの方は2組で神経衰弱などができるようになったら3組でのゲームを試みる。

## 4. 結語

以上、外国人年少者の日本語教育と母語保持をめぐって、「生活言語を基盤とした学習言語の習得」のデザインのうち、物語世界の活動が文字の導入および生きた文字の活動をどう可能にするかを、学習支援者自らが体験するタスクの枠組みと具体的形態について述べた。

## 【参考文献】

- 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.
- 岡崎敏雄 (2007) 「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」『筑波大学文藝・言語研究』51, 1-11.
- 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.