

ある幼少期来日児童を対象とする日本語指導 —「読み聞かせ」「LEA（言語体験アプローチ） 「リライト文」を組み合わせた指導法とその卒業—

滑川 恵理子

1. 研究の背景

本研究は、就学当初文字の読み書きが全くできなかった外国人児童Aが、文字を獲得し、教科学習に取り組めるようになるまでの約3年間の教育実践を対象とする。Aは、近年注目されている「話せるけど、勉強はわからない」子どもの典型的な例といえる。このような事例は、日本生まれ、あるいは母国での就学前に来日した子ども（以下「幼少期来日児童」と称する）に特に顕著であると現場から報告されており、満5歳になる直前に来日したAもそうした事例に属する。

2. 先行研究

Cummins&Swain(1986)は、言語能力発達モデルを表し、認知力の必要性（縦軸）と文脈への依存度（横軸）によって、言語能力を生活言語能力と学習言語能力に分類し、第二言語で教科を学習する子どもたちの問題点を示唆した。それによると、生活言語能力は1-2年で習得できるが、学習言語能力の獲得には5-7年を要するという。この二つの能力の差が「話せるけど、勉強はわからない」子どもを生み出してしまふ要因の一つと言える。

3. 研究目的と研究課題

幼少期来日児童の特徴として、「読み書き能力」の弱さが挙げられる。この「読み書き能力」の弱さが教科学習の際、大変不利になる。そこで、筆者は「読み書き能力」の育成と教科学習との統合を目指し、「読み聞かせ+LEA+リライト文」の指導法を独自に考案した。本研究は、約3年にわたる縦断研究である点に特徴があり、「筆者が独自に考案した指導法は、Aのどのような「読む力」に結びついたのか」を考察することを研究課題とする。

4. 研究方法

4.1 児童のプロフィール

1995年生まれ。男児。カンボジア人（両親ともにカンボジア人）。2000年5月来日（満5歳になる直前）。2002年4月居住学区の公立小学校に入学。現在4年生。家庭内言語はカンボジア語と日本語。家族が話すカンボジア語は理解可能だが、カンボジア語の発話はほとんどない。カンボジア語の文字の学習経験はない。

4.2 日本語指導の形態

就学直後の小1の5月から教育委員会派遣の非常勤講師（職名「日本語指導協力者」）である筆者による日本語指導を開始。当初から日本語による直接法、一对一の個別指導（いわゆる「取り出し授業」）を基本に、現在（2006年1月）も続く。

4.3 Aの成長の概況

Aは小1の1学期末に「て（手）」「め（目）」の2文字しか覚えられなかったが、小1の3学期には、単語単位で読めるようになり、小2の1学期には濁音を含む2語文が読めるようになり、組み合わせた指導法により、小2の2学期には国語の教科学習に取り組めるようになった。そして、約1年後の小3の2学期、『いちちゃんのかげおくり』という物語文単元に入った時、Aは「ぼく（教科書本文）を読めるよ。」と言い、本当に教科書本文をそのまま読み始め、自ら組み合わせた指導法からの卒業を宣言したのである。

4.4 分析するデータと分析の方法

本研究では、国語物語文読解の学習場面に焦点を当て、取り出し授業のビデオを文字化したものをデータとして用いる。また、認知心理学における読解モデルを援用し、このデータを分析・考察する。

4.5 組み合わせた指導法

4.5.1 「LEA（Language Experience Approach, 言語体験アプローチ）」

この「言語体験アプローチ」の理念は、「子どもが話

すことを教師が文字にして書いてみせ、話すことが文になるという実感を与える、話しことばから書きことばへの移行プロセスを体験させることによって、読み書きの基礎を教える」というものである。筆者は、読み書き能力が極端に弱かったAのために、中島(2003)で紹介された具体的な手順を参考に、作文やリライト文作成の過程で、対話によってAから引き出した語を付箋に書き、対話を重ねて付箋の語を文に発展させる手法を実践した。この手法は、書いて見せなくても口頭の指示によって書けるようになるまで(小3の3学期頃)、続けられた。

4.5.2 「読み聞かせ+ LEA+リライト文」の指導法

就学当初から、Aとの学びの中で最も手応えがあったのは「絵本の読み聞かせ」だった。国語物語文は市販されている絵本を採用したものも多い。そこで、筆者は、まず、教科書と同じ物語の絵本を読み聞かせ、読み聞かせを通じてAがキャッチした語をLEAの手法で文字に表し、リライト文に発展させていく方法を考えた。この方法は、子どもがもっている語を出発点に対話を重ねて

丁寧に組み立てていく点に特徴がある。今回はこのレベルまで頑張ってもらいたいという語や文型を筆者が投げかけ、Aは消化可能な範囲を投げ返す。完成したリライト文はAとの「協働作業の結果」である。この指導法を用いて、小2の2学期、Aはついにクラスの国語の授業と同じ内容を同時進行で学習できるようになった。

例1は、リライト文の作成過程の具体例で、対話を経てリライト文を書いていく様子を文字化したものである。ここでは、Aから引き出した語(2A,5A,7A)をもとに、「スーホはや(矢)をぬきました」(3T)、「きずぐちからはち(血)がふきでました」(8T)というリライト文を作成している。

また、表1は、リライト文と教科書本文との比較である。●の部分、教科書本文にあって、リライト文では分量を減らした部分である。

例1 『スーホの白い馬』(小2の3学期、2004年2月) T:筆者 Aから引き出した語
(白馬に乗って競馬で優勝したスーホは、殿様に白馬を奪われてしまう。白馬はスーホのもとに帰ってくるが、逃げる際に矢の集中打をあびる。)

1T:この時、どうなったの?白馬は/間/倒れてるよね。[挿絵を示す]
2A:やがブヒュツ! [矢を抜く動作をする]
3T:そう、矢を、ぬきました。スーホはやをぬきました。[リライト文を書き足す]
4T:すると、/間/抜いたところから…[ポーズ][矢を抜く動作をし、抜いた場所を指す]
5A:ち?
6T:そう、血が…[ポーズ]
7A:でした。
8T:ふき、ふきでました。ちがふきでました。[リライト文を書き足す]

表1 リライト文と教科書本文との比較(『スーホの白い馬』小2国語下、光村図書)

教科書本文	リライト文
スーホは、 村を食いしぼりながら、白馬にささっている 矢をぬきました。きず口からは、血がふきだしました。「白馬、ぼくの白馬、しなないでくれ。」 でも、白馬は、弱りはてていました。いきは、だんだん細くなり、目の光もきえていきました。 そして、つぎの日、白馬は、しんでしまいました。	スーホは やを ぬきました。 きずぐちからは、ちが ふきだしました。 「白馬、ぼくの白馬、しなないで くれ。」 つぎの日、白馬は、しんでしまいました。

5. 分析と考察

5.1 認知心理学における読解モデル:「トップ・ダウン型」と「ボトム・アップ型」

佐藤(1996)によると、認知心理学における文章読解モデルはトップ・ダウン型とボトム・アップ型があり、前者の代表例は「物語文法」であり、後者の代表例は「因果分析」であるという。「物語文法」は、物語の標準的な形式についての知識をトップ・ダウン的に上からあてはめてテキストを処理するスキーマ駆動型の読解モデルであり、一方「因果分析」は、物語を構成しているおのおのの出来事についての原因とその結果を発見していく、意味内容に依存したデータ駆使型の読解モデルである。

5.2 獲得された「読む力」:「物語文法」

Aは例2『白いぼうし』において、物語の転換を予想するという読解学習を順調に進めた。「たけお」という名前を女の子の名前だと勘違いしていたのだが(4A)、誤解を修正するための思考を始め(8A)、筆者の問いを待たずして、チョウが女の子に変身したのだと自発的に答えた(10A)。Aは、この学習場面で「トップ・ダウン型」の代表例である「物語文法」による読む力をうまく活性化させたと考えられる。これは、就学以来ずっと続けてきた「読み聞かせ」を通じ、「様々な物語にある程度共通している話の筋」(=「物語文法」)を見つけ出すことに慣れているからであろう。この時、リライト文を使わず教科書本文で読み進めていたのだが、Aは全ての語と構文を理解していた訳で

はない。しかし、細かな点はわからないままでも、内容をざっくりと驚嘆するように、言わば、頭の中で独自に「リライト文」を作り「自分の物語」を上からあてはめていくような「読む方法」を活性化させたと考えられる。

Aは音読する際に、独自に効果音を入れたり、台詞部分では登場人物の性別や年齢に応じ声色を使い分けたりするなど、「声に出して読むこと」を十分楽しんでいく。このような「読むことを楽しむ」姿勢は、「絵本の読み聞かせ」の継続が下地となって形成されたもので、その楽しさが学ぶ意欲へとつながり、この場面での学習課題達成にもつながっていることが注目に値する。

5.3 未獲得の「読む力」:「因果分析」

一方で、例3『ちいちゃんのかげおくり』では、妥当だと判断できる回答を得るまでに大変長いやり取りを要した(14ターン)。ここでは、「お父さんの出征を見送るお母さんがなぜ『体の弱いお父さんまでいく

さに行かなければならないなんて』と言ったのか」を考える場面で、これは「登場人物の言動の背景を考える」という「因果分析」による読解である。全てのやり取りは省略するが、Aは筆者の質問の意図がつかめず、曖昧な応答を繰り返した(2A,4A)。

Aがこの単元で、組み合わせた指導法を卒業したことは前述した。この時から、リライト文を使わず教科書本文を(たどたどしく)音読していたのだが、わからないまま読んでいた語も多く、また、複文等で表現された論理展開を読み取る力も弱い、つまり、意味内容を正確に読み取る力が非常に弱かったのである。もともと識字の力が非常に弱く、文字から情報を読み取るのが苦手なAが、意味内容に依存したデータ駆使型のボトム・アップ型の読解を不得手とするのは無理もない。

しかしまた、別の読解の課題について、「声に出して読むこと」を通じてのイメージの広がり、難易度の高い「因果分析」による読解を比較的順調に進めることにつながった様子も観察され、この点に今後の成長の可能性が示された。

6. まとめと今後の課題

Aが1つ1つの語や文の意味を理解することよりも、「物語文法」を上からあてはめる、つまり「トップ・ダウン型」の読解モデルを成功させ、そこに今後の成長の可能性が示されたという結果は、注目に値する。「トップ・ダウン型アプローチの先行」は、斉藤(1999)に始まる「内容重視のアプローチ」と、岡崎(2004)らによる「教科・母語・日本語相互学習モデル」に共通する年少者の日本語学習のモデルであるからである。「教科・母語・日本語相互学習モデル」は、母語による先行学習を通じて知識を先に獲得し、それを日本語にあてはめていくという手順であり、第二言語である日本語の側から見ればスキーマ駆動型の「トップ・ダウン型アプローチ」である。

今後も、継続実践であるという特徴を生かし、Aの成長段階に応じた「トップ・ダウン型アプローチ」の模索を続けていきたいと考える。

例2『白いぼうし』(小4の1学期、2005年6月)

(タクシー運転手の松井さんは、道端で幼稚園児「たけのたけお」の帽子を見つける。落とし物だと思って持ち上げるとチョウが飛び出す。園児が帽子で捕まえたチョウを逃がしてしまったのだ。松井さんは罪滅ぼしのために、夏みかんを帽子の中に入れる。そして車に戻ると、どこから来たのか女の子が後ろの席に座っていた。)

1A: この女の子何だろう? (中略) ここ、あの、ぼうしは、男の子だったよね。名前は?

2A: たけの…

3T: 「たけのたけおくん」だったよね。「たけのたけおくん」の帽子。

4A: 「くん」じゃない、「さん」でしょ。/間/ 「さん」じゃないの?

5T: 「たけおくん」だから、男の子だよ。

6A: たけのたけおさん! [幼稚園の先生が園児を呼ぶような話し方]

7T: /間/ 「たけおさん」って呼ぶときもあるけど、これ、男の子なんだよな。

8A: (挿絵は) 何で女の子なんだろう。

9T: じゃ、何で女の子なんだろう。女の子はどうし…

10A: ヘンシーン!

例3『ちいちゃんのかげおくり』(小3の2学期、2004年11月)

1A: (中略) いくさ、いくさっていうのは、戦争のことです。さあ、ここのところ、すごく大事です。

/沈黙 1秒/ どうして大事か?

2A: んーたしかねー。

3T: ちゃんとわかってるでしょ。体が弱いってことはどういうこと?

4A: 体がまだ弱いつ#####、おじいちゃんとか。…たしかね、たしか、体が弱くて。

参考文献

岡崎眸・小田珠生・清田淳子・河野麻衣子・佐藤真紀・朱桂栄・高橋織恵・富田啓子・原みずほ・三宅若菜 (2004) 「少数派言語を母語とする年少者の教育における母語と母語話者の役割」『お茶の水女子大学人文科学紀要』第57巻 203-213

齋藤ひろみ (1999) 「教科と日本語の統合教育の可能性—内容重視のアプローチを年少者の日本語教育へどのように応用するか—」『中国帰国者定着促進センタ

—紀要』第6号 70-92

佐藤公治 (1996) 『認知心理学からみた読みの世界—対話と協同的学習をめざして—』北大路書房

中島和子 (2003) 「子ども、ことば、そして日本語」『月刊日本語』2003年10月号 アルク

Cummins, J& Swain, M. (1986) . *Bilingualism in Education* , London: Longman

なめかわ りえこ/横浜国立大学大学院 言語文化系教育
Eriko1549@aol.com