



Title	交換日記を通して学ぶ読みの力：文字への抵抗感の強い児童を対象に
Author(s)	平田, 昌子
Citation	母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究. 2012, 8, p. 37-56
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/25049
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

《研究論文》

**交換日記を通して学ぶ読みの力
—文字への抵抗感の強い児童を対象に—**

平田 昌子（桜美林大学大学院博士後期課程）

masako_hirata@hotmail.com

**A Proposal for Teaching Reading Japanese to JSL Children
Using “Exchanging Diary” as Teaching Materials**
HIRATA Masako

キーワード：JSL、読みの力、学習言語、初期指導、交換日記

要 旨

初期指導を終え、読みの活動に入る際、そのステップが大きく、躊躇してしまう子どもが少なくない。そのため、読みの活動への入口は、子どもが心から読みたい、知りたいと思うものでなければならない。そこで、本研究では、初期指導を終えた直後から、友人との交換日記を用いた読みの活動を行った。日記という特徴から、子どもたちの生活に密着した内容であり、文体も会話体に近いため、読みの入口としては最適だと考えた。また、友人とのやり取りを通し、生きた文脈の中での言語使用も可能となる。VFNから産出された文章を「話題について触れているか」「友人からの問い合わせに返答しているか」「自ら友人に問い合わせているか」の3項目に分類し、さらに受容型・産出型の観点から分析を行った。また、支援者の介入時期・介入が与える影響も合わせて検証を行った。本研究では、主体的に読みの世界への第一歩を踏み出せるような支援方法を提案することを目指す。

Abstract

Many children who are learning Japanese as a second language have struggled to acquire reading ability after basic guidance. Therefore as an entrance into the reading world, reading materials should be fascinating to children. Thus “exchanging diary with friends” was adopted as the teaching method. Exchange dairy has many benefits. Topics are closely related to their daily life, The language style is closed to daily conversation, and moreover this method makes it possible to use language in the content-based instruction. The data was divided into two stages. In the first stage diary entries written

by a non-Japanese student were analyzed according to 3 categories such as "mentioning topics", "answering the questions from friends", "sending messages from her". In the second stage the data was judged to be either passive or productive. In addition, information about intervention timing by the language supporter and its effectiveness was analyzed. In conclusion, this research proposes effective means for children to take a step forward into the reading world.

1. 研究背景と目的

親の都合で国を移動せざるを得なかった子どもたちは、友人、故郷、母語、母文化、学習等との様々な断絶を経験する。人間形成を考える上で、これらのどれをとっても、欠かすことのできない要素である。殊に発達途上の子どもたちにとって、学習の断絶は大きな問題であり、断絶が長期間に及べば、彼らの未来に大きな影を落とすと言っても過言ではないだろう。

東京都 H 市において日本語支援を始めて3年が経つが、読みの活動に入った途端、落ち着きがなくなったり、拒絶反応を見せたりする子どもたちが多いことに気がつく。既に母語で読む力を獲得している成人の日本語学習者であれば、比較的容易に読みの力を第二言語に転移させることが可能だと思われるが、JSL の子どもたちは発達途上であり、日本語の読みの力の獲得は大変困難だと思われる。特に、読みの力が十分に身につく前に移動せざるを得なかった子どもたちにとっては、第二言語である日本語と読みの力の両方を同時に獲得しなければならず、子どもたちにかかる認知的、精神的負担が大きいことは想像に難くない。

そのため、読みの活動への入口は、子どもが心から読みたい、知りたいというものでなければならないと考える。つまり、支援者が子どもに「読み物を与え、読ませる」活動ではなく、子どもが楽しみながら読みの活動に参加できるような支援が求められている。

そこで、本研究では、友人との交換日記を用いた活動を通し、初期指導を終えた段階から、読みの世界¹⁾への第一歩を無理なく踏み出せるような支援方法を提案することを目的とする。

2. 先行研究

2.1 教科学習を支える読みの力

バトラー（2011:23）では、日常会話と教科学習に必要な力には大きなギャップがあるにも関わらず、「日本語会話能力が高いと、教科学習がうまくいかないのは、本人のやる気の問題だと判断されてしまうことがある」と指摘している。筆者が日本語支援をしている学校においても、日常会話と教科学習に必要な力のギャップに気付かず、誤った判断や評価が下されることが少なくない。

ある担任教師から、「この子は理科に興味がないんです」「〇〇くんは、集中力が続かなくて」という言葉を耳にした。しかし、その児童（小6）は、母国では理科が得意科目であり、日本の学校でも、一番がんばりたい教科として理科を挙げていた。はじめは、母国で既に学んだことの復習だったが、内容が進むにつれ、既有知識では補えなくなり、板書を写すことに必死で、内容を理解する余裕すらなくなってしまったと言う。このように日常会話と教科学習に必要な力にギャップがあるだけではなく、学年が上がるにつれて、抽象的な言葉や表現が増え、教科内容も複雑さを増していく。

カミンズ（2011:109）は、このような状況に対応するためには、「学内だけでなく学外でもさまざまなジャンルの本を幅広く読む児童・生徒のほうが、限られた本しか読まない学習者より、はるかに教科学習言語の習得の機会に恵まれる」と述べ、多読・多書が必要不可欠であると述べている。また、小林（2008:39）は、「読むという活動は、テキストの文脈と自身のスキーマ・スクリプトを結びつけて、考えることを可能にし、子どもの認知的な発達に大きな役割を果たす」とし、認知面の発達からも、読む力の必要性を述べている。以上の先行研究より、学習の断絶を防ぐためにも、早急な読みの力の獲得が重要であることは明らかである。

2.2 読みの活動を支える様々な取り組み

平井（2003:35-36）では、「日本語の習得ばかりに目を向けず、母語で学習のサポートをすると、後に、日本語力が備わった時に伸びてくることが期待できる」と母語を使った日本語支援の有効性を主張している。また、清田（2007）では、母語による先行学習や母語訳テープを用いた教科学習支援を行い、母語の活用は、学習内容と能力面の継続性²⁾を保証することができると述べている。

光元他（2006:114）は、「子どもの認知的な発達に応じた学習を保障するために、

入国後の早い時期から該当学年の教科の学習に取り組める指導の工夫が必要である」とし、子どもの日本語力に合わせ、書き換えた教材「リライト教材・音読譜」を提案している。また、中田（2009）でも、様々な日本語レベルを有するJSLの子どもたちに対し、あらすじをリライトした教材を用いた実践が行われている。

さらに、平田（2010, 2011）では、母語と易しい日本語を用いた二言語併用リライト教材を提案し、国語科の支援を行っている。

このように、母語やリライト教材を活用することにより、早い時期から教科学習や内容を重視した活動を取り入れた研究はいくつか見られるが、依然として数は少なく十分とは言えない。また、教科も限られているため、今後、各教科の特徴を生かした読みの支援が期待される。

2.3 読みの活動の入口

前述した通り、教科学習やリテラシーを獲得するための支援として、母語やリライト教材を用いた支援が行われている。しかし、初期指導を終え、文字が認識できるようになった段階にいる子どもたちにとって、すぐに本や教科学習に移行するには、あまりにも、そのステップが大きいように思われる。

柴崎（2005）は、第二言語の読解において、テキスト内容の背景知識とともに語彙知識が大きく影響していると述べている。また、ブッシングル他（2010）は、JSLの子どもたちは語彙知識が乏しい段階で、読み書きを始めなければならず、L2リテラシーの獲得にかかる過程が非常に長くなることを指摘している。そのため、文字が判別・認識できるようになったからといって、必ずしも読めるということではなく、さらに細かなステップを踏む必要があると思われる。

外山（1981:67）は、小学校入学当初は、たいていの子どもは読むことに興味を持つが、中学生になると本嫌いの子どもが増えるということを例に、未知の読みについて「よくわからぬことを無理にさせられれば、嫌いになるのが順序である」と述べている。これは、まさにJSLの子どもたちが置かれている状況ではないだろうか。初期指導を終え、文字を目で追うこと、または音読することはできるようになる。しかし、内容を読み取ることまではできず、「読んだけれども、わからない。わからないところがわからない」という状態に陥ってしまう。わからないものをひたすら読み続けることがどんなに苦痛を伴うかということは、想像にかたくない。

そのため、読みの活動を始める第一歩としては、子どもたちに心から読みたい、知りたいと思わせるような教材を取り上げる必要がある。尾関（2007）は、ことばの学びに

子どもの主体性が大きな影響を与えていているとし、「手紙絵本」を用いて、子どもの主体性を生かした日本語支援を行っている。また、三宅（2006:275）は、ゲームの攻略本に夢中になる JSL の子どもたちを例に挙げ、自主的な学習能力を育てる為には、「ことばを使うことが（大変であっても）楽しいものであり、生活するうえでやりがいのあるもの」が必要だと主張している。

これらの研究からも、子どもたちが主体的に、生きた文脈の中でことばを学べるような支援が求められていると言えよう。牛窪（2005）は主体性とは一義的なものではなく、「教室-学習者」間における主体性と「日本語-学習者」間における主体性と異なる視点から捉え直している。前者は、教師からの一方的な教授ではなく、学習者を授業に参加する主体として捉えた場合の主体性を指し、後者は学習者が自身の考えを日本語と結びつける主体として捉えた場合である。本研究では、子どもたちが自ら学ぶ意義を見出し、積極的に活動に参加する「主体性」と、文型練習やテキストから学ぶだけではなく、自分の思いや考えを日本語化する「主体性」の両面からアプローチできるような支援になるよう配慮した。

3. 研究方法

3.1 読みの力

子どもたちに求められる読みの力とは何を指すのだろうか。館岡（2005:5）は、読みの過程を「頭の中では理解のための様々な仮説が駆け巡り、あらゆる既有知識が動員され、実に創造的な活動が繰り広げられている」と述べている。この主張からも、読みという行為は、情報を一方的に受け取るものではなく、読み取った知識を既有知識や自分自身と結び付ける積極的な思考を伴う活動であることがわかる。また、PISA 調査では読解力を「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力」と定義している。この定義からも「文字が読める」「文章を理解する」だけでは不十分であり、思考と結びつけることが重要だと思われる。

大人が本を読む時、読後に感想文やテストが待っているということは考えにくい。また、友人と話しあうことはあっても、緊張感のある教室で教師に質問されるようなことはないであろう。しかし、子どもたちが普段過ごしている教室に目を向けると、子どもたちは読後、常に内容確認のテストや質問を投げかけられ、自分の意見を求められる。このような点からも、日本語支援における読みの力の定義は「文章の内容を読み取る」

だけでは不十分であることは明らかである。

そこで、本研究では、読みの力を「書かれた文字を判別し、文を解釈し、さらに既存知識や読み手自身と結びつけて考える力」と定義する。

3.2 なぜ交換日記なのか

前述した通り、初期指導を終え、いざ教科学習を視野に入れた読みの活動に移行しようとする際、躊躇してしまったり、読みへのアレルギーを抱えてしまったりする子どもたちが少なくない。これは初期指導から読みの活動へのステップが大きすぎることが原因だと考えられる。つまり、文字が読めるようになれば、本が読めるというわけではなく、初期指導から読みの活動への何らかの橋渡しが必要となる。そのため、読みの世界への第一歩として、子どもたちが心から読みたい、知りたいと思う読みの活動を模索していた。

そんな時、調査協力者 VFN（ベトナム人女性）が友人からもらった手紙を大切に持ち歩いていることに気づいた。返事を書いているのかと尋ねると、日本語で返事が書けないので絵を描いて渡していると答えた。書きかけの手紙を見せてもらうと、日本語で文章が書けないながらも、友人とコミュニケーションを取ることを切に願っていることが窺える手紙であった。

友人と交わす手紙のやり取りは、VFN の日常生活に密着しており既存知識を大いに活用できるという点、文体も会話体に近いという点からも、読みの活動の入口としては最適だと思われる。また、市販の教材とは異なり、友人とのやり取りという生きた文脈の中での言語使用も可能となる。そこで、この手紙のやり取りからヒントを得て、1冊のノートで複数の友人と繋がることができる交換日記を用いた活動を VFN に提案した。すると、大変やる気を見せたため、2010年10月より交換日記を用いた支援を開始することとなった。

3.3 調査協力者

本研究にあたり、ベトナム人女性（以下、VFN）1名の協力を得た。VFN はベトナムのハノイで生まれ、2010年4月（当時12歳7ヶ月）に来日した。父は日本人、母はベトナム人だが、家庭内言語はベトナム語を使用しており、VFN の日本語は来日当初は、ゼロに近い状態であった。現在、東京都 H 市立の小学6年生に在籍している。筆者は2010年6月より、週2回（1回45分）取り出し授業という形で日本語支援を行っている。6月から9月にかけて、文字やあいさつ、簡単な日常会話などの初期指導を行っ

た。口頭での意思疎通は大分できるようになってきたが、読みの活動に入ると、読み物を前に固まってしまったり、文字を音声化することに必死で、内容まで読み取ることができないというのが交換日記を始めた10月中旬の現状であった。

3.4 支援内容

本活動を始めるにあたり、担任教師からクラス全体に希望者を募ってもらい、その結果、9名のクラスメートが参加の意思を示した。参加者には、交換日記をVFNの日本語の勉強に使用する点、日記の内容を筆者も確認するという点を説明し、了承してもらった。

交換日記の進め方および曜日別の担当者などは、すべてVFNとその友人に任せることとした。すると、子どもたちの間で話し合いが行われ、1日1、2名が1ページを使用し、VFNに向けたメッセージを書き、そのページの下部に友人からのメッセージに対してVFNがコメントを書き込むという進め方が決められた。

2010年10月21日より交換日記を開始し、現在に至る。筆者は、VFNから質問がないかぎり、毎日VFNが記入するコメントにはかかわらず、VFNのコメントに文法的な誤りがあつても敢えて、指摘や修正はしないこととした。本研究では、交換日記を通して、友とのやり取りという生きた文脈の中での読みの活動を目的としているためである。しかし、VFNの産出能力には限りがあるため、毎週金曜日VFNと筆者が共同で、「特別ページ」を作成することにした。はじめの2回は、「私の好きな物」「私の街紹介」など筆者がテーマを提案したが、3回目以降は、「ディズニーランド」「浅草」「担任の先生への質問ページ」などVFNがテーマを考え、作成するようになった。普段は、2、3行しかコメントを書くことができないが、特別ページでは1~2ページを使用する。特別ページを作成するにあたり、以下のスキヤホールディングを行っている。

- ① VFNが伝えたい内容を絵に描く（資料1）
- ② 描いた絵についてVFNが口頭で説明する
- ③ 筆者がその絵について、様々な質問をし、その答えをマッピングする。（資料2）
- ④ マッピングを基に、筆者が口頭で内容をまとめる
- ⑤ VFNがマッピングを見ながら、口頭で内容をまとめる
- ⑥ 特別ページを作成する（資料3）

3.5 分析方法

本研究では、初期指導を終えた段階から、読みの活動への橋渡しに注目しているた

め、読みの力について分析しなければならない。しかし、VFNが友人たちのメッセージを読み、どの程度理解し、何を考えたかということを測定することは困難であり、まして、内容理解度を設問のような形で測定できるものではない。そこで、VFNが産出したコメントに着目し、参加姿勢と内容の質について分析を試みる。産出されたコメントの文法や表記に着目するのではなく、あくまで友人とのやりとりの内容に重きを置いて、分析を行う。

4. 分析

4.1 第一段階－参加姿勢による分析－

VFNが産出したコメントの参加姿勢に着目し、「トピック」「質問への回答」「働きかけ」の3項目に分類した。「トピック」では、友だちが話題にした事柄について、VFNのコメント中で触れられているか、「質問への回答」では、友人がVFNに対して投げかけた質問に答えているか、「働きかけ」では、VFN自らが友人に質問を投げかけたり、新しい話題や情報を提供しているかを見るものである。これらの項目は、友人からの質問の数やメッセージの量に大きく左右されるため、一日のVFNのコメント中、多少にかかわらず、一つでもその項目に当てはまる文章が産出されていれば、その項目を満たしているとした。つまり、複数のトピックが挙げられ、そのすべてに反応している日も、1つのトピックにしか反応していない日も同一とみなす。図1に参加姿勢による分析結果を示す。

図1に示されているように、1週目から挙げられたトピックに反応することはできてい

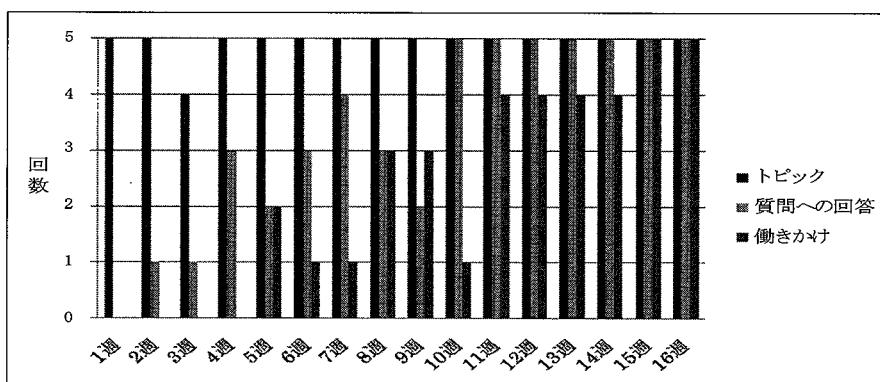


図1 第1段階－参加姿勢による分析結果－

るが、友人からの質問に答えたり、自ら働きかけたりするものは見られない。さらに、友人が書いたメッセージをそのまま書き写していることが多く、友人からの質問に対しても何ら反応していないため、コミュニケーションが成立しているとは言い難い。しかし、4週目以降は、友人から好きな色を聞かれ、「うちのすきないろは、ぴんくだいよ」、所属クラブを聞かれ、「うちのかていかクラブ」とコメントしている。表記・文法上の間違いはあるものの、限られた質問であれば、徐々に答えられるようになり、交換日記上で、ある程度コミュニケーションが取れるようになってきたことが窺える。しかし、質問に答えることに精一杯で、理由を述べたり、話を膨らませたりすることは依然として難しいようだ。また、「日本語の勉強はどこまでいった?」「日本に来てびっくりしたことがある?」など、自分の言葉で答えなければならないような質問には、全く反応できていない。

8週目から、VFN をはじめ友人からのメッセージも減少し、日記の回転率も低下し始めた。はじめは、新鮮味があり、VFN がただ単に書き写していたり、単純な質問に答えたりするだけであっても、盛んにやり取りが行われてきたのだろうが、徐々にマンネリ化してきたことが見受けられた。VFN からの「働きかけ」も稀で、コメントに何も書かず空欄で次の友人に回すことも増えてきた。

そこで、9週目後半から徐々に、子どもたちに任せきりにするのではなく、筆者も介入し始める。8週目までは、特別ページの作成のみにかかわっていたが、9週目から、支援を開始する前のウォーミングアップとして、それまでの交換日記を VFN とともに振り返ることにした。すると、VFN の発話量が増え、この振り返り活動が有効に働いていることを確信した。そこで、10週目から本格的に交換日記の振り返りを行うことにする。ただし、VFN から質問がないかぎり、コメント書きには関わらず、あくまで VFN の主体性を重視した。

その結果、「質問への回答」に関しては10週目から変化が見られる。前述した通り、以前は「～どうだった?」「～はどこまでやった?」などの質問を苦手としていたが、10週目以降、そのような質問に答えるだけではなく、理由を述べたり、説明を加えたりできるようになってきたことが窺える。

VFN からの「働きかけ」に関しては11週目から変化が見られ、大幅な伸びを示している。自ら質問を投げかけたり、情報を追加することができるようになってきたことが見受けられた。記述例1に、ひな祭りの話題からベトナムの祝日について話を展開させた例を示す。

【記述例 1】VFNからの「働きかけ」に関する変化

記述者	記述内容
友人	おひなさま持ってる？
VFN	おひなさま がっこうみたけど、いえにない。ベトナムは女の子の日ないけど、子どもの日ある。子どもの日は、うたとあそび、くだものでどうぶつのかたちにつくる。あと、プレゼントももらう。ひなあられはなに？

上記の例のように話を膨らませ、発展させるコメントが増加してきた。また、「ひなあられって何？」と自分が理解できなかつたことに関して、積極的に質問する姿勢も見られるようになった。交換日記に慣れ、VFN自身の日本語の力が高まったことが影響している可能性もあるが、交換日記の振り返りを行うことにより、交換日記が意識的に読めるようになったのではないかと考える。

なお、8週目に「VFNからの働きかけ量」が一時的に増加しているのは、筆者と共に「冬休みの思い出」について、特別ページを作成したこと、さらに、8週目が年明けにあたり、トピックが冬休みの出来事に集中していたことが影響していると思われる。

4.2 第二段階－産出内容による分析－

産出された内容の質に着目した。前述の3項目を抽出すると、2つの型に分けることができる。まず、友人が挙げたトピックをそのまま書き写したものや、友人からの質問の「？」を単純に外しただけのものがある。これを受容型とした。次に、トピックや友人からの質問に、自らの言葉や表現で答えたり、新たな情報を加えたりしているものがある。これを産出型とした。以下に、受容方と産出型の例を示す。

【記述例 2】需要型の記述

記述者	記述内容
友人	体育 たのしかった？
VFN	体育 たのしかったね。
友人	チーム 何位だった？
VFN	わたしのチームは3位だった。

【記述例3】産出型の記述

記述者	記述内容
友人	家庭科のきんちゃく 上手に作れた？
VFN	うちはきんちゃく じょうずにつくれた。うちは、いとこにあがるの♥いとこは、女の子で8さいと4さい。
友人	本は好き？
VFN	うちは本すきだいよ！ベトナムいるとき、よんだ本、ドラえもんによんだ。たのしいからすき。ドラえもんいたらどこでもドアほし。いっぱい国にいつてたのしいから、どこでもドアほし。Aちゃんは、ドラえもんいたら、どする？

上記のようにVFNのコメントを受容型と産出型に分け、分析を行った。受容型と産出型の比較には、友人からの質問形式に左右されることも考えられるが、VFN自身の考え方や情報の加え方に最も影響されるものだと考え、VFNが産出した全ての文章を分析対象とした。以下に、産出内容を受容型と産出型に分けた分析結果をまとめる。

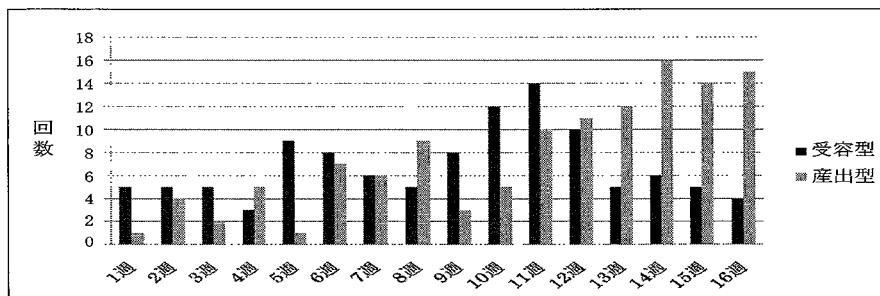


図2 第2段階—産出内容による分析結果—

交換日記を始めた当初は、何を書いていいのか分からぬよう、ただ単に友人が書いたメッセージを書き写すことが多かった。そのため、「VFNちゃんがんばって」(VFNが教えたにもかかわらず)また、「教えてね」とコメント欄にそのまま書き写してしまうことが見られた。その上、受容型ばかりのコメントが続くと、友人からのメッセージも徐々にマンネリ化し、短くなったり、回転率が悪くなったりした。

9～10週目にかけて、交換日記の振り返り活動を始めると、受容型が徐々に減少し、産出型が増加し始めた。前述の通り、8週目は産出型が多くなっているが、これは筆者とともに作成した特別ページの影響だと思われる。それを除くと、11週目から急激に

産出量が増加していることが見受けられる。11週目以前にも産出が見られるが、これらの多くは友人からの質問に答えているものである。それに対し、11週目以降は、友人からの質問に答えるだけではなく、さらに情報を追加したり、新情報をVFN自身から発信したりしている。よって、同じ産出型といつても、11週目以降は、VFNの積極的な参加が窺える。VFNが積極的に働きかけをすることにより、友人からのメッセージや質問も多様化し、VFNのコメント欄も大きくなるなどの変化が見られた。また、8週目から10週目にかけて停滞気味だった交換日記が再び活発に動き出したことが観察された。

4.3 介入が与えた影響

分析結果で述べたように、8週目から交換日記が停滞し始めた。VFNのコメントを見ると、友人の文章を書き写したり、質問文から「？」を削除したりしただけのものが多く書かれていたため、VFNが文章を読みとれていないのではないかという不安を抱くようになった。しかし、以下に示す【会話1】より、VFNが何度も文章を読み返し、内容を十分に理解していることが明らかになった。

【会話1】

※H=筆者

発話者	発話内容
H	JMはいつも算数のことを書くよね？算数嫌いなんだね。
VFN	好きだよ。
H	え？でも苦手って書いてあるよ。
VFN	でも、好きだよ。ここ見て、JMは好きだけど、できないんだよ。
H	ああ、本當だね。ここに書いてあるね。「算数好きだけど、苦手」って書いてあったね。もしかしてVFN覚えてるの？
VFN	うん。

筆者が友人JMの書いた「私、算数って苦手」というコメントだけを見て、算数が嫌いなのだと判断したところ、VFNはすぐに否定し、前のページを遡って、該当するページを提示した。このような会話から、本活動を始めた当初は文字を音声化することで精一杯だったVFNだったが、交換日記を始めて2カ月が経過する頃には、友人からのメッセージを読み取ることができるようになったことが観察された。しかし、依然として、自身と結びつけたり、話題を発展させたりできずにいる状態であることが明らかになった。ヴィゴツキー(2001)は、「教授は発達の最近接領域によって決定される一

定の時期において行われるときにのみもつとも大きな効果をあげる」(P.304)と述べている。この「最近接発達領域」の主張にあるように、筆者がスキャホールディングすることにより、文章の読み取りだけでなく、思考と結びつける段階へと引き上げができるのではないかと考え、9週目より「振り返り活動」として筆者が介入を始めたこととした。振り返り活動とは、まず、VFNが口頭で日記の内容を説明する。そして、筆者がVFNに様々な質問をし、話を膨らませるというものだ。日記の内容は小学校生活に密着しているため、筆者には理解し難いことが多い。このインフォメーション・ギャップこそが、振り返り活動を有効に働かせた要因の一つだと思われる。通常、支援者と子どもの間で行われる質疑応答は、教師は予め答えを持っていながらも質問するという不自然な対話になることが多い。が、本活動では筆者とVFNの間で本当の意味での自然な対話が成立する。また、日々わからないことだらけで、教師や友人から教わる一方であるVFNにとって、VFNが筆者に教えたり、説明したりするという普段とは逆の立場に立つことにより、とても生き生きとした表情をみせるようになった。初めは一問一答のような会話だったが、だんだんとVFNの発話量も増え、自分から積極的に説明を始める姿も見られるようになった。

振り返り活動を通して、だんだんと会話も弾むようになり、取り上げるトピック数も増加した。振り返り活動で取り上げたトピックと、そこでの会話がVFNのコメントに反映されているものを抽出し、グラフ化したものを図3に示す。

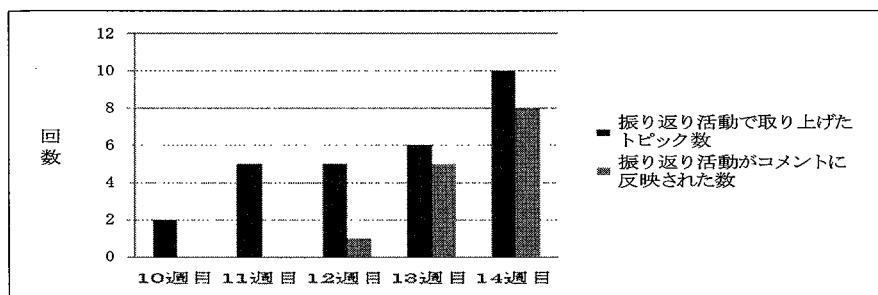


図3 振り返り活動で取り上げたトピック数および反映されたコメント数

振り返り活動を始めた直後の10、11週目は交わされた会話が全く反映されていない。しかし、12週目以降、振り返り活動が反映されたコメントが急増している。振り返り活動中にコメント書きは行わないため、帰宅後、VFN自身が会話を想起し、コメントに反映していることになる。表1に「教科 + 好き？」という類似した質問に対する過

去のコメントと、振り返り活動が反映されているコメントを併記し、【会話2】に、実際に行った振り返り活動を文字化したものを示す。

表1 教科に関する質問に対するコメント

	友人の記述	VFNのコメント	振返活動
第9週	音楽好き？	うちは音楽すきだよ♥	×
第10週	外国語好き？	うちは、がいこくごはすきだいよ。	×
第11週	音楽すき？	うちはおんがくすき♥	×
第14週	図工好き？	図工はまふつ（普通）だね！！でも図工のなかにいぱん（一番）ぞうず（上手）はあるみかん（アルミ缶）がぞうず（上手）。	○

【会話2】振り返り活動「図工の授業について」

※H=筆者

発話者	発話内容
H	図工何しているの？
VFN	箱作ってる。
H	前も箱作ってたよね。同じ箱？
VFN	今はアルミ缶で作ったやつ。あと、絵が書いてある、びっくりしたやつ。
H	何で、びっくりしたの？
VFN	なんか、大きい長いのがあったから。
H	へえ、なるほどね。アルミ缶楽しかった？
VFN	うん、楽しかった。
H	なんかさ、紙でこういうの、折ったりして作ったよね。
VFN	ああ、マジックアートだよ。
H	あと、何やったんだっけ？
VFN	図工の前、H市で上手な絵を見て、それでその絵を描いた。
H	あとさ、ケーキみたいの作ってたよね？
VFN	ああ、ケーキ作った。
H	すごい、上手だったよね。何が一番おもしろかった？
VFN	アルミ缶かな。トラとかいろいろな動物を作ったの。
H	ああ、職員室のところに飾ってあるよね。

過去の記述では、「うちは（教科）好き」という受容型のコメントにとどまっているが、学期中にどのような作品に取り組んだか、また一番おもしろかった活動を振り返る

ことによって、上記のようなコメントが出来るようになったと考える。

次に、表2に「(家庭科の作品) + 上手に(うまく)作れた?」という類似した質問に対する過去のコメントと、振り返り活動が反映されているコメントを併記し、【会話3】に、実際に行った振り返り活動を文字化したもの示す。

表2 家庭科の作品に関する質問に対してのコメント

	友人の記述	VFNのコメント	振返活動
第9週	ナフキンうまく作れた?	無回答	×
第14週	きんちゃく上手につくれた?	うちはきんちゃくにじょうずにつくった。うちはいとこにあげるの♥いとこは8さいと4さい	○

【会話3】振り返り活動「家庭科の作品について」

※H=筆者

発話者	発話内容
H	巾着ってどういうの?
VFN	なんか、ちっちゃいバッグみたいな。それで、ひもあるやつ。
H	ああ、それでひもを引っ張るとひゅって閉じるやつ?
VFN	うん、それ。
H	上手に作れた?
VFN	うん。上手に作れた。
H	難しかった?
VFN	ちょっと難しかった?
H	それは、VFNが使うの? それともお母さんにあげるの?
VFN	妹にあげる。
H	え?妹いるんだっけ?
VFN	ベトナムの妹。
H	ベトナムに妹がいるの?
VFN	お母さんの妹の子供。
H	ああ、それはね。いとこっていうんだよ。いいね。いとこにあげるんだ。郵便局から送るの?
VFN	ううん。夏休みに帰ったとき、あげる。
H	いとこは何歳?
VFN	8歳。
H	ああ、まだ小さいんだね。(以下、省略)

家庭科の作品についての質問に対し、以前は無回答であった。振り返り活動では、巾着作りの話からベトナムにいる親族の話へと移行していったが、VFNはその2つのトピックを統合し、コメントに反映させていることがわかる。上記に示した2つの例からも、振り返り活動がVFNのコメントに反映されていることは明らかであり、有効に働いたと考える。

しかし、この振り返り活動は2011年3月11日を最後に行われていない。これは東日本大震災により、学校が休校になったこと、さらにVFNの一時帰国により支援が中断し、新学期を迎えた現在も、教科学習やそのほかの支援に時間が取られてしまい、振り返り活動に時間が割けないという事情があった。それにも関らず、図1 (p.8)、図2 (p.11) のグラフに見られるように15、16週目（振り返り活動が中断されていた期間）もVFNからの働きかけや産出型のコメントが多く見られる。これには、VFN自身の日本語力が高まったことも考えられるが、振り返り活動を行うことにより、さらに高いレベルへと、VFNがステップを上ることができたのではないかと考える。

5. 考察

これまで、教科書はもちろん読みの教材を目にすると、拒絶反応を示す子どもたちが少なくなかった。そこで、読みの入り口として彼らの負担を軽減しながら、スムーズに読みの活動に移行できる支援方法はないかと模索し続けてきた。VFNと出会い、彼女の話に耳を傾けるうちに、彼女は友人たちと過ごす時間が一番楽しく、彼らともっとコミュニケーションを取れるようになりたいと切に願っていることが明らかになった。それ故、交換日記を通した読みの活動はVFNにとって、大変有効だと思われる。なぜなら、友人の考えていることをもっと知りたい、もっと仲良くなりたいという気持ちが先に立ち、日本語を読むということが目的を達成するための手段となり、まさに生きた文脈の中での言語使用を可能にしたからである。また、内容においても、VFNの生活に密着しており、文章も会話体に近いため、読みの活動の入口としては最適だと思われる。以前のVFNは、日本語で書かれた文章を前にすると、固まってしまい、表情も暗くなってしまったが、本活動では表情も明るく、非常に積極的である。

交換日記という特徴から、友人たちが日替わりでメッセージを書くため、何度も同じ話題が上る。佐藤（1995）は、アリストテレスの『詩学』における「ミメシス（模倣・描写）」を取り上げ、学びの実践は、「なぞり」と「かたどり」³⁾を繰り返し螺旋状に循環する円環運動により構成されていると述べている。これは、本研究におけるVFNに

も当てはまる。初めは、友人の文を書き移しているだけであったため、読み取れていないのでないかと心配していたが、これも後に自分の言葉で表現したり、情報発信したりするために必要な段階であったと考える。ただ教師が新しい文型や表現を教え込むのとは異なり、友人の文章を「なぞる」という行為が、自らの表現で書き加える「かたどり」へと導いたと言えよう。よって、この「なぞり」という段階を踏む必要があったと思われる。

しかし、いくら主体性を重視しているからといって、子どもたちに任せきりでは、前述の通り、継続が困難になる恐れもある。支援者が適度に介入し、継続する力がつくりまで、支援することも重要になってくるだろう。佐藤（1995）は、教師は、「対話的他者」⁴⁾として存在することによって、はるかに強力な「足場」としての役割を実現することができると述べている。なぜなら、「対話的他者」としての教師は、対話を通し、子どもの「内言」あるいは「内なる声」を補助的に代行し、子どもの自立的で活動的な思考を促進し、反省的で探究的な思考を促進する役割を担うからだと主張している。また、それと同時に「外言」と「内言」との間の橋渡しを行っているとしている。この佐藤の主張は、筆者が交換日記を基に対話をし、話題を膨らませたり、発展させたりしたことにより、VFN の内言が明確になり、さらにその内言が外言、つまり VFN のコメントにつながる橋渡しになったという研究結果からも裏付けられる。

カミンズ（2011）は、マイノリティの子どもたちにとって、自分の知性や感情、アイディア、ユーモアなどを伝えることができないことに最もフラストレーションを感じると述べている。そのため、特別ページを筆者と共に作成するという作業は、VFN から情報発信する機会となり、アイデンティティの肯定にも繋がると思われる。また、VFN と支援者との距離も狭まり、信頼関係の構築に大きな役割を果たした。

以上のことにより、VFN のように文字に対する抵抗感の強い子どもたちには、以下のような支援設計および支援方法が有効だと思われる。

表3 本研究で行った支援設計及び支援方法

支援設計	支援方法
①出来る限り子どもの日常生活場面に近づけた支援	①トピックを繰り返す ②「なぞり」から「かたどり」へ導くためのモデルの提示する
②子どもたちが自ら学ぶ意義を見いだせる支援	③対話を通してスキーマや思考を活性化させる

本研究では、読みの入り口として、交換日記を取り上げたが、子どもたちの性格や興味関心等の個別性に合わせ、恐怖心を与えずに、スムーズに読みの活動に入っていくことが、自信や「自己有能感」⁵⁾に繋がり、本格的な読みの活動へ、さらなる一歩を踏み出す原動力になると思われる。

最後に、交換日記を用いた活動が担えるのは、あくまで生活言語能力の範疇に留まるという点に留意しておきたい。本活動だけでは在籍学級で求められる読みの力を獲得することは難しい。しかし、読み取った情報を思考や経験に結び付け、さらにそれをことばと結び付けていくという作業は、交換日記を用いた活動でも、教科学習においても求められる力であることは明らかである。そこで、本活動を足がかりに、視覚効果を用いた教材やリライト教材などを用いて新たな足場掛けを行い、教科学習を視野に入れた支援をさらに充実させていくことが求められている。

注

- 1) 一言で「読みの力」と言っても、様々な種類が存在する。JSLの子どもたちの読みの力と限定しても、理科や国語科、算数の文章問題等で求められる読みの力はそれぞれ異なる。そこで、これから子どもたちが対峙するであろう読みの総称として「読みの世界」いうことばを用いることとする。
- 2) 「学習内容の継続性」とは、母国での教育内容に日本の学校での学習を積み重ねていくこと。「能力面の継続性」とは、来日直後から思考力や想像力などの育成に働きかけていくことを意味する。
- 3) 「なぞり」とは他者文化を模倣する活動、「かたどり」とは自己の文化を構成する活動を意味する。(佐藤1995:82)
- 4) 「対話的他者」とは、学びの共同体においては「他者」であり、「他者性」を備えた対話者、すなわち「対話的他者」である。「対話的他者」としての教師とは、未だ明確にはかたどられていない子どもの自己の代役を務めて、子どもの自己内対話を誘発し促進することができる教師を指す。
- 5) 自己の環境を効果的に処理することができる能力、または特定の行動を行う自らの能力に関する自己評価のこと(縫部2001:147)

参考文献

- ヴィゴツキー, L. S.著 柴田義松訳 (2001)『新訳版 思考と言語』 新読書社
牛窪隆太 (2005) 「日本語教育における学習者主体 日本語話者としての主体性に注目して」『リテラシーズ1』 くろしお出版 pp.87-94
尾関史 (2007) 「子どもの主体性を活かした「ことばの学び」をデザインする—絵本プロジェクト」の実践からー」『早稲田大学日本語教育実践研究』6号 pp.27-36
カミンズ・ジム著 中島和子訳(2011) 『言語マイノリティを支える教育』 慶應義塾

大学出版会

清田淳子 (2007) 『母語を活用した内容重視の教科学習支援の方法の構築に向けて』
ひつじ書房

小林美希 (2008) 「JSL生徒に対する「内容」と「ことば」を統合した日本語読解支援
の可能性」『早稲田大学日本語教育学』3号 pp.39-52

佐藤学 (1995) 「学びの対話的実践へ」 佐伯胖・藤田英典(編) 『シリーズ「学びと
文化」1学びへの誘い』 東京大学出版 pp.49-92

柴崎秀子 (2005) 「第二言語のテキスト理解要因としての背景知識と語彙知識」 『日
本第二言語習得学会』 4号 pp.51-73

館岡洋子 (2005) 『ひとりで読むことからピア・リーディングへ－日本語学習者の読
解過程と対話的協働学習』 東海大学出版会

外山滋比古 (1981) 『読書の方法-未知を読む』 講談社現代新書

中田敏夫 (2009) 「リライト教材を用いた外国人児童の国語課学習支援の実践」 『愛
知教育大学教育実践総合センター紀要』12号 pp.159-165

縫部義憲 (2001) 『日本語教師のための外国語教育学』 澪々社

バトラー後藤裕子 (2011) 『学習言語とは何か－教科学習に必要が言語能力－』 三
省堂

平井清子 (2003) 「言語喪失－バイリンガル教育の中での現象と展望－」 『北里大学
一般教育紀要』8号 pp.31-51

平田昌子 (2010) 「ダブル・リライト教材使用の試み－韓国人 JSL 児童生徒を対象
に－」『桜美林言語教育論叢』6号 pp.45-62

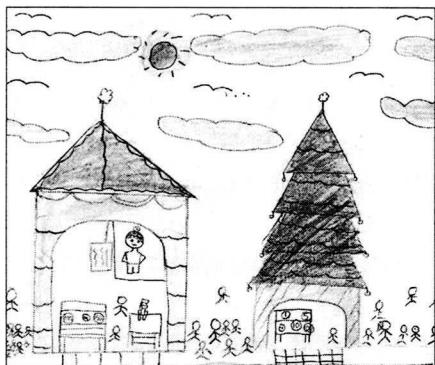
平田昌子 (2011) 「二言語併用リライト教材を取り入れた日本語支援の提案」 『桜美
林大学大学院言語教育研究科紀要 言語教育研究』 創刊号 pp.13-24

ブッシンゲル・ヴィヴィアン, 田中順子 (2010) 「マイノリティー児童のバイリテラシー
測定の試み－非集住地区に居住する在日ブラジル人児童を対象に－」 『MHB
研究会紀要』6号 pp.23-41

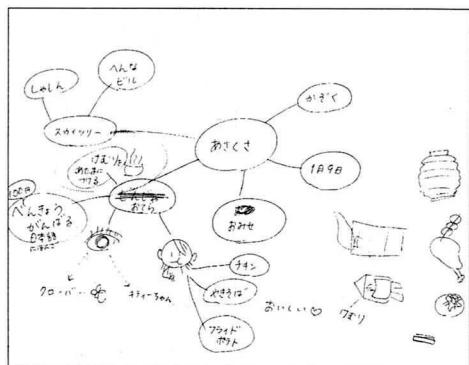
三宅なほみ (2006) 「多言語環境下にある子どもの「学習能力」－年少者日本語教育
学の視点から－」 野山広・三宅なほみ・池上摩希子・石井恵理子『2006年日
本語教育学会春季大会予稿集』 pp.273-284

光元聰江・岡本淑明・湯川順子 (2006) 「外国人児童のためのリライト教材・音読譜
による国語科の指導」 『岡山大学教育学部研究集録』131 (1) pp.113-122

資料 1



資料 2



資料 3

