

【論文】

実践と「教材」はどう結びつくのか

年少者日本語教育における「実践的教材論」の試み

川上郁雄*

概要

近年、年少者を対象とした日本語教育教材が数多く開発されてきているが、その開発の中で、年少者日本語教育における「教材のあり方」に関する議論は必ずしも進んでいない。そこで本稿は、JSL の子どもへの日本語教育実践と教材の関係を、(1) 子どもの発達の観点、(2) 子どもの日本語能力の捉え方の観点、(3) 実践者の日本語教育の捉え方の観点から捉えることを提起し、学習者が主体的に学ぶときの教材と実践の関係性を動的に捉える、年少者日本語教育の「実践的教材論」を主張する。

キーワード：年少者日本語教育、JSL の子ども、教材、実践、主体的な学び

1 問題の所在：年少者向け教材開発の問題性

近年、「日本語を第二言語として (Japanese as a Second Language: JSL)」学ぶ子ども (以下、JSL の子ども) への日本語教育教材が次々に開発されてきているが、それらの教材の開発者たちも含め、JSL の子どもを対象にした年少者日本語教育の「教材のあり方」について、十分に議論がなされているとは言えない。また、これらの教材の中には「教師用指導書」や「指導の手引き」のような形で教材の解説や教材の効果的な使用方法についての説明が付けられているものもあるが、「教材のあり方」について論じられているものはほとんどない。つまり、「教材論不在の教材開発」が進められているのである。

これらの子どもを対象とする日本語教育教材には、他にも課題がある。そのひとつは、開発された教材を使ってどのような「ことばの力」をどのように育成するのかという実践論が見えないことである。そのような議論や研究がないまま、大人向け日本語教育教材を子ども向けに「加工」しただけの教材や、JSL の子どもの母語による訳文をつけただけの安易な教材開発が先行している。まさに「実践論

不在の教材開発」と言えよう。

母語訳のついた教材を使うことを否定しているわけではない。ただし、日本定住の JSL の子どもの中には母語による読み書き能力が低下しているものもある。そのような子どもも含め、「教育現場」の子どもの実態に根ざした教材の捉え方、考え方が必要になる。その場合に重要なのは、一人ひとりの JSL の子どもがその子どもの発達やことばの力に即した教材を使っていかに主体的に学べるかという観点であろう。しかし、これらの子どもを対象にした教材開発の現状には、そのような「子ども観」を議論する余地はほとんどない。つまり、「子ども観不在の教材開発」が進んでいる。それが、三つめの課題である。

年少者日本語教育のこのような教材論・実践論・子ども観の「欠如」した「教材開発の問題性」が教育現場に与える影響は少なくない。実際に教育現場を回ると、指導者が市販されている子ども向け日本語教育教材を一課から、あるいは1ページから子どもに与え、やらせるだけの実践になっている場合が多い。そのような現状が生まれる原因のひとつが教材自体にあるなら、そのような教材を開発した者の責任は大きいと言わざるを得ない。

以上が、本稿を構想した問題意識である。本稿の趣旨は、現在開発されている年少者日本語教育の教

* 早稲田大学大学院日本語教育研究科
kawakami@waseda.jp

材をすべて否定することにあるのではない。教材は指導者によっても、使い方によっても変わるものである。したがって、本稿の目的は、年少者日本語教育の実践において「教材」をどのように捉えるべきか、同時に、「教材」を実践論の中でどのように捉えるべきかを考えることにある。言い換えれば、年少者日本語教育における「実践的教材論」の問題提起である。以下、先行研究レビュー、実践への分析視点の構築、実践分析、考察、まとめの順で論を進める。

2 実践と「教材」はどう結びつくのか

2.1 岡崎敏雄の教材論

日本語教育の多様化が叫ばれた1980年代以降、日本語教育教材を体系的に把握しようとした最初は、おそらく岡崎敏雄(1989)の『日本語教育の教材——分析・使用・作成』であろう。岡崎は、1980年代以前は「単一のニーズ、単一の学習者に対して単一の教材・教具のセット」で対応できたが、1980年代以降の「日本語教育の多様化」に対応するためには、「教材の多様化」「コースデザインの柔軟化」が必要であると指摘する。たとえば、教科書を固定的に捉えず、学習者のニーズ(それも変容するニーズ)を考慮しつつ、さらに教科書の元となる言語観や言語教育観などと教師のそれらが異なる場合は調整をしながら、学習者のニーズを充足させるために教科書や副教材を適宜使用しながら実践をすることが、学習者の「多様化」やそれに応える「コースデザインの柔軟化」には必要であるという。

岡崎の主張する「コースデザインの柔軟化」には学習者の多様化への対応策を考える視点がある。その多様化とは、学習者の日本語学習の目的、出身地域、文化的背景、母語、年齢、日本語学習の期間や経験等の、学習者の多様性のことである。この多様化する日本語教育に、教科書に基づく固定型カリキュラムでは対応できず、教科書、学習者ニーズ、教師の言語観・言語教育観・言語学習観という3つの視点、あるいは3つの要素の相互関連の中でカリキュラムデザインを柔軟に考えることが重要であるという岡崎の指摘は、現在の多様化する状況にも当てはまる。また、「学習者自身が変わる」という岡崎の指摘も重要な点である。これらは、年少者日本語教育の現状にも、示唆を与えるものであろう。

ここで岡崎は、学習者の多様なニーズに応えるには、「教科書」だけではなく、「副教材」も

用いる「カリキュラムデザイン論」(岡崎, 1989, pp.52-53)を推奨する。その授業観の根底には、教師が「教科書」と多様な「副教材」を提供することで学習者のニーズに応え、かつ「コースデザインの柔軟化」に応えるという発想がある。

しかし、そのような発想では、教師と学習者の動態的な関係の中で「教材」がいかに生まれ、使われ、同時に「教材」が教師と学習者の双方に影響を与えていくという授業実践の動態的な関係性を見落とししてしまうだろう。むしろ、学習者の主体的な学びに教材がどう関係するかという点からこそ、実践と教材が捉えられなければならないのではないのか。

2.2 近年の教具・教科書論

『新版 日本語教育事典』(2005, 日本語教育学会編)の「教具」「教材」「教科書」等の項を見るかぎり、岡崎(1989)以後も、日本語教育では依然、教科書の使用が前提となっていることがわかる。では、教科書を実践で利用する場合、どのような観点があるのか。

近年、教育の現場では、教師が「教える」ことを主導する立場から、学習者が「学ぶ」ことを重視する方向へと、教育・学習スタイルが変化していった。教師から学習者への知識移転を中心とする一方通行的・静的な学習観から、教師と学習者の相互交流的な学習活動を重視する動的な学習観へと移行するなかで、コミュニケーション能力を培うための有効な教材・メディア利用が求められている。

従来、「教科書を教えるのではなく、教科書で教える」といわれてきたが、さまざまな教授メディアが選択できる昨今、教師には、「だが、何を学びたいのか」「そのためにはどう教えるのか」という原点に戻り、主教材・副教材・補助教材を選択することが求められている。(日本語教育学会, 2005, pp.899-900. 執筆担当: 野元千寿子)

ここには、「静的な学習観」から「動的な学習観」への移行を前提にした実践論の中で教科書・教材を捉え直すことが提起されているようにも読めるが、岡崎(1989)と同じく、「学習者のニーズに応える教材」をどう提供するかというのが基本的な発想である。

この解説は、JSLの子どもへの日本語教育についても、次のように述べる。

たとえば、小学校などで外国人児童に対して、学校生活への適応に必要な日本語教育を短期間で行うような場合、学習内容を絵カード形式にした教材のほうが、学習者の興味を引き、学習項目の提出順を可変的に展開でき、繰り返し使用できる点でも有用であろう。(日本語教育学会, 2005, p.900)

確かに、JSL の子どもの日本語教育の実践には「可変的」な教材の使用が求められるであろう。しかし、ここでも、教材が実践と理論的にどう結びついているかについて議論されているとは言えない。つまり、それらの教科書や教材が適切かどうかの議論は「教科書を教えるのではなく、教科書で教える」という言い古された言説に回収され、教材が実践とどう結びつくのかという議論へ発展していないのだ。

本稿の冒頭で、年少者日本語教育における教材論・実践論・子ども観の欠如した「教材開発」が行われている「問題性」を提起したが、その背景には日本語教育の「教材、教具、教科書」論の不毛さがあることを指摘しておきたい。そのうえで、本稿では、JSL の子どもへの「教材」を、(1) 子どもの発達の観点、(2) ことばの力をどう捉えるかの観点、(3) 実践者が何をめざし実践するかをの観点、の3つの観点から、論じたい。

本稿においては「教材」を、「JSL の子どもを対象にした日本語教育の実践の中で、実践者と学習者の間で使用される学習素材」と捉える。そこには、教科書や補助教材、副教材などを含むが、実践の中で偶発的に生まれる創作的なものも含めて論を進める。

3 年少者日本語教育「教材」を分析する視点の構築

3.1 子どもの発達の観点

ある年少者向け教材の「教師指導書」は子どもの年齢との関連を次のように説明する。

生徒の年齢及びこれまでの教育環境（文字学習の経験の有無、漢字学習圏で教育を受けたかどうか等）によって非常に個人差が出てくるが、これまでの経験から判明した。例えば、6歳児で非漢字圏で成長し、就学経験の全くない生徒の場合は1回1時間の学習時間に導入できる単音は初日であれば音で5つ（あいうえお）、書きはひとつかふたつ程度である。(中略)しかし、漢字圏での就

学経験のある10歳児であれば、1回1時間の学習時間で、初日であれば単音は音で5つ（あいうえお）、書きも5つ程度導入することができる。(根本・屋代・遠藤, 1995, 「教師用指導書：本書の作成にあたって」)

JSL の子どもの来日年齢、就学経験、出身国の背景などを考慮することは、重要な視点である。しかし、この解説には、子どもへの「教え方」の観点があっても、学習者の主体的な学びを踏まえた実践論も、前述の岡崎の議論を発展させる議論もない。

また「言語習得に要する期間」について、別の教材の指導書は次のように解説する。

10歳前後の早い時期に来日した児童の場合には、日本語を比較的早く覚える傾向が見られる。逆に、10歳以降に来日した場合には、日本語の習得には比較的時間がかかる反面、母語の能力や知識を生かすことによって、学習の効率化を図ることができる。(文部省, 1992, 「教師用指導書」p.5)

子どもの年齢による「発達」に留意して指導することは重要である。ただし、単に子どもを日本の学校に適應させるための日本語教育ではなく、子どもに必要な「ことばの力」とは何かを考え、その力をどのように育成するかをの観点や議論が必要である(石井, 2006)が、それが提示されないまま教材だけが提示されるのは問題であろう。

4 ことばの力をどう捉えるかの観点

東京外国語大学留学生日本語教育センター(1998)は、日本語能力を「文字認識力」「語彙の理解力」「日本語の音素体系、強勢・抑揚などの認識力」「文法力」、実際のコミュニケーションでの「聴解力」「会話力」「読解力」「作文力」、さらに「社会言語学的能力」「談話能力」も含めたものとしてとらえ、これらの日本語能力を「口頭表現力テスト」「読解力テスト」「文章表現力テスト」の3つのテストによって把握し、テスト結果から「日本語力高い」「日本語力限定的」「日本語力低い」の3段階で評価する方法を提示する。

しかし、これらの観点は、固定的な日本語能力観と教材観、それらに基づく「診断的評価」観と言えよう(川上, 2003)。ここには子どもの発達の視点や日本語能力の動態性を考慮する視点はなく、日本

語能力の把握が実践的指導と結びつかないという欠点がある。

一方、JSLの子どもに応じて柔軟な教材づくりを提案するのは、『外国人児童の「教科と日本語」シリーズ』（佐藤，2005）である。このシリーズでは日本語能力を生活言語能力と学習言語能力とし、かつ教室での学習活動で「比較する・分類する・推測する・関連づける・統合する」など高い認知的活動を行う「思考を支えることばの力」「日本語で教室の学習活動に参加する力」つまり「学ぶ力」の育成をめざすとしている。

このシリーズは、このような「ことばの力」「学ぶ力」の育成を目指すためには、はじめに固定化されたカリキュラムを用意するのではなく、子どもの実態に即して活動内容を決定するような柔軟性を基本にした教材づくりや授業づくりを提案している。したがって、「授業づくり」の順序は、「子どもたちは教室でどんな学習に参加できずにいるか。その要因は何か」から「在籍学級での学習参加を可能にするには、どのようなトピック／学習内容を取り上げて、授業作りをしたらいいのか」（佐藤・齋藤・高木，2005）という視点で進められる。このような教材観や授業実践観は、岡崎（1989）のいう「多様性」や「柔軟化」の論点に通じ、かつそれを越え、具体的な実践論へ発展させる視点を有する点で、評価できる。

4.1 実践者がどのような日本語教育をめざすのかという観点

文部科学省（2003）の「JSLカリキュラム」は、「固定した内容を一定の順序性をもとに配列するのではなく、一人一人の子どもの実態に応じて教師・指導者自らがカリキュラムを作る」こと、すなわち、JSLの「個々の子どもに応じたカリキュラムづくり」を提唱する。またそれは「一人一人の子どもたちをとらえる視点、子どもたちの実態に応じた教材づくり、学習内容の理解度の把握など、教師・指導者の実践的力を高めていくこと」（文部科学省，2003，p.4）が可能になると述べる。

ここで重要なのは、教育実践者の「子どもを捉える視点」が教材づくりや実践の形に影響を与え、それが実践者の力量を高めたり、あるいは実践者を変容させたりするという関係性である。同時に、「子どもを捉える視点」とは、子どもの発達段階をどう捉えるか、子どもの日本語能力をどう捉えるか、そして実践者がそれを踏まえてどのような「ことばの

力」が当該の子どもに必要なものであるか、また何をめざして日本語指導を行うのかという点である。年少者への日本語教育の場合は、教材と実践者という二者間の関係だけではなく、子どもの発達、子どもの日本語能力という動態的要素と、それらの動態的要素を捉える実践者の視点との関係性によって実践のあり方はどのようにも変化していくのである。ここにこそ、年少者日本語教育実践の動態性が生まれる所以がある。

以上を踏まえ、本稿では、(1) 子ども（学習者）の発達の観点、(2) ことばの力をどう捉えるか（学習者の日本語能力）の観点、(3) 実践者がどのような日本語教育をめざすのかの観点（実践者の日本語能力観や学習観、言語教育観）の3つの観点から教材論および授業実践を分析し、動態的視点に立った実践的教材論について論じることとする。

5 実践例の分析

ここで分析する事例は、あるJSLの小学生、女子児童Mを大学院生2名が約3年6ヶ月間、日本語指導を行った実践である。このMは、家族内ではタイ語を母語とする母親とタイ語を使用するなど、タイ語と日本語の複数言語環境に育っている。この児童への日本語指導の実践者（および実践期間）は、山田初（2004年6月～2005年7月）、河上加苗（2005年11月～2007年11月）である。以下、時系列的に追いながら、前述の3つの観点から実践を分析記述する。分析データは二人の実践者が記録した実践研究論文である（山田2004，2005a，2005b；河上，2006a，2006b，2008）。

この児童は家庭内では母親と主にタイ語を使用するが、日本で幼稚園、小学校1，2年と過ごしたため日本語で日常会話はできた。しかし、3年生のときに他校へ転校した際、日本語の読み書き能力が低いことに気づいた学校側が大学に支援を要請し、院生による日本語指導が始まった。最初に担当した山田によると、指導開始時の日本語能力は「JSLバンドスケール」（早稲田大学大学院年少者日本語教育研究室，2004）のレベルでは〔聞く：7，話す：7，読む：3，書く：2〕であった。

5.1 子どもの発達の観点

児童Mの3年生から4年生のころの様子を、実践者は次のように記述している。

積極的で物怖じしない性格。友達も多そう

である。負けず嫌いな性格で、何か競争の要素が入った活動では必死になりケンカ調子になることもある。取り出し指導されている様子を、他の児童から悟られないようにしている。(山田, 2005b, pp.52-53)

また、日本で過ごしてきたため、話し言葉や行動も日本の子どもたちとほとんど区別がつかないと指摘する。つまり、身体的・認知的成長の点で、当該年齢の子どもの発達段階にあることがわかる。その例としては、在籍クラスで「じゅげむ」の暗唱があったとき、他の子どもの様子を見て、「私も覚えなきゃ」と自分から積極的に「読む」活動を行ったことがある(山田, 2005a)。さらに、M自身が、自分のことを「私、タイ人と日本人のハーフだから、タイ語も分かるよ。ほら！字もね、こうやって書くの」(山田, 2004, p.68)と説明するような認識も持っている。しかし、タイ語の読み書きはできないと、実践者は記述している。さらに、Mの日本語にはタイ語の干渉と思われる点(「す」と「つ」の区別ができない等)もある(河上, 2006a)。

ただし、4年生から5年生にかけては、日本語の表記や漢字の書き順などを実践者に聞くことが頻繁に見られるようになり、メタ認知力やメタ言語能力の発達が観察された(河上, 2008, pp.82-84)。さらに、6年生になると、実践者と意見調整をする合意形成力や成績が徐々に向上することで自己肯定感も見られるようになった(河上, 2008, p.89)という。このように実践者は、Mが年齢相応の身体的・認知的に発達していると認識している。

5.2 ことばの力をどう捉えるかの観点

3年生のMをはじめに指導したとき、実践者は日本語能力について次のように述べる。

普段の会話からはまったく日本語指導が必要な児童であるとは分らない。しかし、読む・書くとなるとその行為から逃げようと、普段のコミュニケーションから出る積極性とギャップが非常に大きい。(山田, 2004, pp.69-70)

たとえば、「かえるがゲコゲコどこにいるかな？」を「ゲロゲロ」と読んだり、「かぎが3つ」を「さんつ」「さんこ」と読んだりする。つまり、聞く力・話す力が高い一方で、文字を読む力、語彙力は極めて不足していた。

この状態は4年生まで続く。ひらがなとカタカナが混同し、読める漢字も低学年の漢字に限られていた。このようなMに対して二人の実践者は継続的に指導を行っていく。その結果、5年生の1学期に「ミノムシの観察」という学習活動を行ったとき、その活動を振り返ったMが次のような感想文(原文のまま)を書いた。

「いろいろなかたちがあったのかびっくり！！しました！ちょっとくさかったですミノムシのかたちいろいろです！おすとめすがわかんなかったです！くさいけどいきているのがたしかだしそれにくさかったちゃんとせわをしなかつからくさくなってごめんなさい」(資料A：河上, 2006b, p.22)

この活動の実践者は、Mが体験を振り返り、新しい概念や知識を含んだ文をはじめて書いたと、日本語能力の伸長を評価した。6年生になると、それまで継続してきた漢字指導と児童本人の努力により「漢字テストで満点を取れるようになった」とクラス担任が認めるほどになったが、それでも読解に関する国語のテストなどで細部を理解するほどの「読む力」は十分についていなかった。

6年生のMが書いた物語文(原文のまま)から、「書く力」を見てみよう。

「右に、行って、そこに左には、行かないで、いったらライオンのすみかがあるよ！だからまっすぐいくと2つのわかれみちになって、それを左にまがってみちをはいて、もうちょっといくと3つのわかれみちがあって、まっすぐすすむと大きな木があるよ。」(資料B：河上, 2008, p.81)

この文はまだ続くが、この文を書いたMの書く力について、実践者はMがこのような長い文を、読み手を想定し、かつ目的意識をもって書くことはそれまででなかったと評価している(河上, 2008, p.81)。

このような実践を経て、6年生の11月時点のMの日本語能力は「JSLバンドスケール」のレベルでは[聞く：7、話す：7、読む：5、書く：5]と実践者は判定している。

5.3 実践者がどのような日本語教育をめざすのかという観点

では次に、Mの発達と日本語能力の把握をもとに実践者はどのような「ことばの力」の育成をめざそ

うとしたのか。実践者の日本語能力観や学習観、言語教育観を見てみよう。

3年生から4年生のときの児童Mの読む力・書く力の不足を見て、実践者は「文字を『書く楽しさ』と『書ける自信』をつけてもらいたい」（山田，2004）「文字への親しみ，文字を使うことの重要性，必要性に気づかせる」（山田，2005a）「漢字が読める自信をつける」（山田，2005b）を目標にし，小学校の中高学年に進むMに必要な日本語能力として抽象的な意味をもつ語彙力や漢字力の習得が必要であると考える。

また，このころ夏休みなどの休暇にタイへ一時帰国することから，学習の分断が見られた。そのため，指導を再開するときは前の学習内容を復習することに重点を置き，曖昧な知識をしっかりと定着させる指導も必要であるという認識を実践者は持っていた。

その後も書くことに抵抗を示したり，「漢字アレルギー」（山田，2005b）の様子を見せるMに対して，実践者たちは当初，「いかに書かせるか」を課題と考えていたが，徐々に「漢字を分析する力」が育ちつつあったので，その力を継続的に育成しつつ，「思ったことを自分の言葉で表現する力」をつけたいと考えた。そのことは，書くことの役割や意味を体得することにつながるとも思えた（河上，2006a）。

5年生になったMを指導するとき，Mに必要な自己表現力や学習意欲を育てるには，「主体的に学ぶ力」が不可欠であると実践者は考える。そのため，実践のプロセスに，「学習者をよく観察する」「学習の特徴を把握する」「学習者の興味・関心」「主体性」（を生かし），「体験学習」（を通じて）「共に学ぶ」という「主体的な学びのサイクル」（河上，2006b）による学習観に立って日本語指導を考えるようになる。

さらに，5年生から6年生にかけては，徐々に語彙力や漢字力が向上してきたことや高学年相応の認知発達が見られたこと，中学校への進学が視野に入ってきたこと等から，実践者は「読み書き能力」だけではなく総合的な「コミュニケーション能力」「自律学習力」「自己肯定感」「自己実現力」を育成することを目標にしていく（河上，2008）。

以上のように，実践者は子どもの身体的・認知的発達，そして日本語能力の伸長や課題を把握し，それらを踏まえて，どのような日本語能力の育成が必要か，またそのような「ことばの力」を含む人間育

成をどのように実践していくのかを考えることになる。

実践者のひとり，河上（2008）は，実践を開始する前からこのような日本語能力観や学習観や実践論を持っていたわけではないと正直に述べているが，そのうえで，「学習者の実態」を把握し，それが「実践者の問題意識」に影響を与え，そこから「実践」が生まれる，そして，「学習者の実態」が静態的でない以上，「実践者の問題意識」も「実践」も静態的ではあり得ず，そこに実践の動態性が生まれると主張する。「子どもの実態は，実践の中で見えてくる」という河上の主張は十分に説得的な主張として評価できよう。

ただし，本稿の主眼は，実践者がそのようなJSLの子どもを目の前にしてどのような「教材」を考えたのかという「実践的教材論」にある。したがって，次に，上記の実践の中で，実践者がどのような教材を創り出し，実践を構築していったかを見てみよう。

6 考察：実践の中で実践者はどのように「教材」を考えるのか

小学校3年生の児童Mが，市販されているようなドリル形式の教材についてどのような反応を示したかについて，実践者は次のように述べている。

「いかにも『勉強』と思えるものには強い拒否反応を示した。一方で，『書きしりとり』や『ミッケ！』（文字のない絵本：引用者注）読み，算数の問題の出し合い競争等，遊びの要素の入ったものには積極的に取り組む。」（山田，2004，p.70）

ゲームという競争要素の入った活動はMの「負けず嫌い」の性格をうまく利用した方法であった。ひらがなやカタカナがまだ十分に定着していないために，実践者は「カタカナカルタ」「漢字カルタづくり」という遊びを取り入れた教材を子どもと一緒に作りながら取り組んだ。たとえば，「今日やる漢字は何？ 先生の変な絵はだめだよー。私が描くから」（山田，2005b，p.68）というMの言葉が示すように，子どもの特徴をうまく利用しながら，Mが自ら教材づくりをするように導き，学習方法と学習意欲を引き出すことに成功している。また「図書室行って，本読んでみようか？」とMを誘い出し，Mが自分で読みたい本を選ぶように促す。するとM

は「自ら「じゃあ、先生小さい子どもね。私、読むから」と言い、絵本読みを始めた。すべてひらがなの本であるが、つかかりゆっくりではあるものの感情を込め、滑らかに読めた」(山田, 2005a, p.56)という。その後は、「黙って聞いてよ。読んでいるんだから」と言うほど、絵本読みに積極的になった。この実践の「教材」は絵本であるが、それを子ども自身の興味を持てる学習教材に変える視点が実践者にはある。それは、実践者が子どもの発達段階や日本語能力を十分に把握していたためであろう。

次に「ミノムシの観察」を見てみよう。5年生のMが「書きしりとり」で偶然出てきた「ミノムシ」に興味を示し、「図鑑による調べ学習」や生きた「ミノムシの観察」、そしてその観察記の作成、PCを使った観察記の記録化へと発展した一連の実践である。Mが実際のミノムシを観察したことから校庭に出て他のミノムシや蝶のたまごを探しに行くことや、観察したミノムシに「カレンちゃん」と名づけたたり、ミノムシの変化の理由を探索したりとMが主体的に学習に取り組んだと実践者は見る。日本語能力の伸長については、Mが観察記を書き、それをPCで打ち直す作業を通じて、自己訂正ができるようになったという(例:「やばいよ!これ「てす」ってかいちゃってる。」河上, 2006b, p.21)。実践者は、この実践が児童Mに合った「体験学習」であったとみる。

「この学習を通じてMの態度が変わってきた。前期(一学期:引用者注)までの学習では一つのことに集中できず、すぐにほかの事に関心が移ってしまう、遊びたがるという傾向があった。しかし、このミノムシの活動では、集中力も途切れず、遊びたがりもせず、積極的に読み書き、話し合いを行うようになった」(河上, 2006b, p.20)

つまり、実践者は高学年のMに、「主体的に学ぶ力」を育成したいと考え、「ミノムシ」という教材をめぐる、さまざまな体験学習が経験できるように実践をデザインしていった。それは偶然のきっかけから始まったが、その機会を逃さず、実践者が「ミノムシ」を実践の中心に位置づけ、実践を行った点に注目したい。これは、子どもの興味と好奇心に合った「教材」として「ミノムシ」が生かされた実践例と言えよう。

次にMが6年生のときの実践を見てみよう。実践者は5年生から「読む」「書く」という必然性と文脈性を生む実践の方法として、郵便による指導を行っていた。その活動は、実践者が手紙やプリントなどをMに郵送し、受け取ったMが「読み書き」の課題を解き、その結果や成果物を封筒に入れ、郵便で実践者に送り返すという活動である。時々、実践者が学校訪問し、直接指導(スクーリング)も行う。「ゆうびん勉強」と名づけられたその活動の中で、6年生になったMに1年生に読み聞かせができるようなお話を作ろうと実践者が提案したことから、この「ちろるの物語」創作活動が始まった。「ちろる」というのは、Mが作った「ゆうびん勉強」のマスコットである。この実践を始めるとき実践者は、Mがひとりの力でその物語を作ることを想定していたが、それはできなかった。そこでスクーリングの際にいっしょに話し合いながら物語のイメージを膨らませ物語をつくる方法に変えた。Mとふたりで話し合っ一緒に作ったストーリーを、Mが話したとおりに記録をとり、後日、それをすべてひらがなでPCに打ち込み、それを印刷してMに郵送する。そのテキストには口語体も含まれるが、そのテキストを必要に応じて漢字やカタカナに変換したり、句読点を入れたり、分かりやすく書き直すようにMに指示した。そのような推敲過程で、Mは語彙の変換、接続詞の使用、書き言葉への変換、構成の見直しなどを行い、読み手を意識して加筆修正ができ、かつ長い文章を書くようになったと実践者は評価している(河上, 2008)。

この「ちろるの物語」創作という「ゆうびん勉強」で注目するのは、Mと実践者がともに作り上げたテキスト(たとえば前述の資料B)が教材となっている点である。そのテキストの推敲過程でMはさまざまなことを学んでいった。それは、出来合いの教科書ではなく、子ども自身が考え、実践者の適切なスキヤフォールディング(足場がけ)を得ながら、物語を完成させていく、そのプロセスでの実践者との間のさまざまな「ことばによるやりとり」すべてが、Mにとっては生きた教材であったと言えよう。

7 まとめ：年少者日本語教育における「実践的教材」とは何か

最後に、本稿のテーマである年少者日本語教育における「実践的教材」とは何かについて、児童Mをめぐる実践の中のいくつかのエピソードから改めて

考えてみよう。

まずその一つは「漢字カルタづくり」である。カルタやカード類の教具は特に年少者日本語教育の実践では多用されているが、Mにとってそのカルタ作りが意味のある学習素材としての教材となって立ち現われたのは、そのカードに自分の得意な絵を描き添えることができた瞬間である。その時こそ、Mがそのカルタづくりに、つまり「学び」に主体的に関われた瞬間であった。カードであれ、カルタであれ、(1)それが教材となりうるのは、学習者にとって意味があるかどうかに関わっているのである。

次の例は、「ミノムシの観察」である。この場合の教材は生きたミノムシである。「書きしりとり」というゲームで偶然に出会ったミノムシという言葉からこの活動は始まった。ミノムシが誰にとっても教材となりうるわけではない。生きたミノムシが意味のある教材となったのは、そばで聞いてくれる実践者がいたからである。つまり、(2)実践者との関係性の中に教材としての意味が生まれる。その結果、Mはそれまで以上にこの学習活動に集中し、積極的に読み書きをし、話し合いを行うようになった。

最後の例は、「ゆうびん勉強」で作った「ちろるの物語」である。ここで注目するのは、Mの紡ぎ出した物語がパソコンに打ち込まれ、そのテキストが新たな教材として立ち上がった点である。学習者はそのテキストをめくり、さまざまなことを学びながら推敲し、推敲しながらさまざまなことを学んでいく。それは、教科書を読むという実践ではなく、(3)学習者自らが作成した文章が意味のある教材となる瞬間であった。

このように教材とは事前に用意されたものであっても、その実践の中で生まれてくるものであっても、実践に関わる他者との関係の中で学習者にとって意味のあるものとして認識されたとき、教材が教材たりうるのである。ただし、ここで重要なのは、漢字カルタ作りはなぜMが6年生のときに活用できなかったか、あるいは「ちろるの物語」はなぜ3年生のときに実践できなかったかからわかるように、これらの実践にはMの発達段階を見極め、かつ、その子どもの日本語能力を見極め、子どもにとって必要な学習活動を見極める実践者の目があったという点である。つまり、教材をめぐる議論を、「教科書を教えるのではなく、教科書で教える」という言説に回収するのではなく、年少者日本語教育の場合、学習者の発達段階と日本語能力の把握、そ

してそれらを踏まえてどのようなことばの力を育成するのかと判断する実践者の見方を基点にし、実践の内実から動的に立ち上がる「実践的教材論」が必要なのである。上記の(1)(2)(3)はその一例である。以上を要約すれば、

実践的教材論とは、実践の中で、実践者と学習者の間において学習者にとって意味のある教材が生まれる瞬間に、学習者の主体的な学びが生まれるという教育観

と言えよう。その教育観に立つ教材論の視点は、年少者のみならず、日本語教育全般の実践的教材論を貫く。

本稿は、近年開発された年少者日本語教育教材をすべて否定しているわけではなく、子どもにとって意味のある教材となる実践的教材論を踏まえた上で教材開発が議論されるべきであり、そのような教材論に立って年少者日本語教育の実践のあり方も議論されるべきであることを主張する。動的な実践論の中で教材論と実践論の双方を深めていくことは無限に続くのである。

文献

- 石井恵理子(2006). 年少者日本語教育の構築に向けて——子どもの成長を支える言語教育として『日本語教育』128, 3-12.
- 岡崎敏雄(1989). 『日本語教育の教材——分析・使用・作成』アルク.
- 川上郁雄(2003). 年少者日本語教育における「日本語能力測定」に関する観点と方法『早稲田大学日本語教育研究』2, pp.1-16. 早稲田大学大学院日本語教育研究科.
- 河上加苗(2006a). 「知らない」「わからない」のストラテジー——書くことへの試み『年少者日本語教育実践研究』6, 29-37.
- 河上加苗(2006b). 総合型体験学習を通じて動き出す学びを——「早稲田モデル」におけるJSL児童の取り出し支援内容を考える『年少者日本語教育実践研究』7, 10-23.
- 河上加苗(2008). 『年少者日本語教育実践の動態性——「子どもの実態」と「実践者の問題意識から実践を考える」』早稲田大学大学院日本語教育研究科修士論文(未公開).
- 佐藤郡衛(監)(2005). 『外国人児童の「教科と日本語」シリーズ 全5冊』スリーエーネット

ワーク。

佐藤郡衛・齋藤ひろみ・高木光太郎 (2005). 『小学校 JSL カリキュラム 「解説」(外国人児童の「教科と日本語シリーズ」)』スリーエーネットワーク。

東京外国語大学留学生日本語教育センター (編) (1998). 『外国人児童生徒のための日本語指導 第1分冊——カリキュラム・ガイドラインと評価』ぎょうせい。

日本語教育学会 (編) (2005). 『新版 日本語教育事典』大修館書店。

根本牧・屋代瑛子・遠藤宏子 (1995). 『ひろさんのたのしいにほんご 1』凡人社。

文部省 (1992). 『にほんごをまなぼう 教師用指導書』ぎょうせい。

文部科学省 (2003). 『学校教育における JSL カリキュラムの開発について (最終報告)』文部科学省初等中等教育局国際教育課。

山田初 (2004). “読む・書く” 動機への一歩作り『年少者日本語教育実践研究』3, 65-77.

山田初 (2005a). 文字へ親しむ指導——“書く” 活動へ繋げるために『年少者日本語教育実践研究』4, 52-61.

山田初 (2005b). 「漢字カルタ」を使用した漢字指導——“書く” 活動へ繋げるために『年少者日本語教育実践研究』5, 62-72.

早稲田大学大学院年少者日本語教育研究室 (編) (2004). 『JSL バンドスケール 小学校編 (試行版)』早稲田大学大学院年少者日本語教育研究室。