

入門期外国人児童を対象とした文型指導の意義と可能性

妹尾 知昭¹

要約

本稿では、ことばの学びに困難を感じる児童を対象に取り出し指導を行っている公立小学校において定期的に参与観察を行い、学習者のことばの学びを観察することを通して、その際に学習者の抱えることばの学びの躓きについて考察し問題提起を行うとともに、今後の展望として、文型を用いた指導を提案する。

複数の学校で参与観察を行った結果、外国人児童を対象とした取り出し授業においては年少者用日本語教材も併用されているものの、いずれの学校でも使用されている主なことばの教科書は当該学校で使用されている国語科の教科書であった。しかし国語科の教科書は、日本語を母語とする日本人児童のために編集されているという特色があるため、外国人児童の言語教育にとって適切な教科書であるとは限らない。この間隙を埋めるために、本稿では文型を用いた指導を提案する。

キーワード：外国人児童，小学校国語科教科書，文型指導

1. はじめに

本稿では、「ことばの学びが不十分な学習者」を対象として、目指すべきことばの学びの一つとして文型指導の意義を論じる。本稿では入門期外国人児童を対象として考察を進めているが、筆者が目指すのは「ことばの学びが不十分な学習者」を対象とした教育であって、外国人児童のみに特化した教育方法の構想ではない。もちろん「学びが不十分な学習者」の中には外国人児童が含まれるが、彼らをも含んだ上での考察ということである。

1.1. 言語教育という枠組み

キー・コンピテンシー¹⁾は「(1) 自律的に活動する力・(2) 道具を相互作用的に用いる力・(3) 異質な集団で交流する力」(ライチェン／サルガニク 2006: 10) といった、現代社会を生きていくために必要な能力・技能であることから、このような能力は今後我が国におけることばの教育において必要な観点であると言えよう。その際問題となってくる「道具を相互作用的に用いる力」「異質な集団で交流する力」に関して、「外国人と意思疎通を図ろうとするのであれば外国語教育について力を入れるべきなのでは」といった意見も提出されようが、英語が公用語ではない我が国において、外国人との意思疎通のための言語は英語ではない。そこに外国語教育をからめて論じるとするならば、言語教育という枠組みで論じることになる。

¹ 広島大学大学院教育学研究科博士課程後期 院生

外国語活動は、「平成 20 年版学習指導要領」から小学校高学年に導入されている。日本語と英語とでは言語系統も異なれば、類型論的に見ても全く異質の言語であることは言うまでもないことである。しかし、いずれも言語教育という観点から、両言語における共通の基盤づくりを模索する意見もある。例えば、母語教育と外国語教育を統合しようとする試みとして岡田（2005）を挙げることができる。岡田は「母語教育としての日本語教育も、外国語教育としての英語教育も、言語教育という点では同じである。また、日本語を教える人と英語を教える人は別であっても教わる人は同じである。したがって、教える内容に一貫性をもたせるためには、日本語教育と英語教育の連携を図らなければならない」（岡田 2005：173）と述べている。同様の主旨は大津（2009）においても述べられており、共通の基盤に立ち、国語教育と英語教育の共通の基盤を模索することが求められるとしている。

このような言語教育という共通基盤の構築の必要性は、国語教育と日本語教育にも求められるはずである。しかし、我が国における国語教育と日本語教育は、同じ言語をその教育対象としているにもかかわらず、共通の基盤に立って教育が行われているとはいいいがたい。大津（2009）では、普遍文法の知見から「国語教育と英語教育はそれぞれの直接の学習対象である日本語と英語が普遍性という共通の基盤で結ばれることになる」（大津 2009:20）として、国語教育と英語教育とをひろく「言語教育」（ibid.：21）と呼んでいるが、異なった言語であっても共通の基盤に立ってその教育可能性を探ることが真剣に模索されている時代において、国語教育と日本語教育の連携はより急務であると考えられる。その連携がもっとも必要な現場の一つが、入門期の外国人児童の教育である。

2. 外国人児童の入門期言語教育における様々な課題

2. では、どのような課題が現実には起こっているかということについて見ていきたい。

2.1. では、国語教育と日本語教育における言語観の相違について述べ、2.2. ではそれによって国語科教科書と日本語教科書が内包する齟齬について述べる²⁾。2.3. ではそれらの問題点を踏まえた上で、特に当該小学校で使用されている国語科教科書のもつ問題点を扱う。

2.1. 小学校における外国人児童の教育という場面において—国語教育の言語観と日本語教育の言語観—

外国人児童を対象とした教育としては、従来から取り出し指導が行われている。その中で、外国人児童は言語に関して困難を抱えることが多いということもあり、取り出し指導の内容から国語科が外されることはない。筆者はかつて日本語学級が設置されている複数の小学校³⁾を参与観察させていただいたことがあるが、年少者用日本語教材も併用されているものの、いずれの学校でも、使用されている主なことばの教科書は当該学校で使用されている国語科の教科書であった。それは、最終的には取り出し授業で培った力を利用して普通の学級における授業への接続が目指されているからと考えられる。

しかしながら国語科の教科書は、日本語を母語とする日本人児童のために編集されているという特色がある。そのため、外国人児童の言語教育にとって適切な教科書であるとは限らないのが実情である（その一例として、分かち書きの問題を 2.3. で取り上げる）。

現在定期的に参与観察させていただいている小学校（以下「A 小学校」と表記）の日本語教室においても、当該校で使用されている国語科教科書（東京書籍）が使用されている。この教科書に加えて、

入門期用の教材として『外国人の子どものための日本語』『にほんごをまなぼう』『ひろこさんのたのしいにほんご』『にほんごだいすき』なども併用されている。児童が所属する学級から取り出し指導として日本語教室に通級するかたちをとっており、指導する側としての力点は国語科教科書の理解を目指すという点に置かれている。

甲斐(2002)は、「国語教育と日本語教育の連携に関して、国語教育側の認識あるいはその表れとしての行動を見ると、この20年間(この期間は例えば帰国児童生徒が増加した期間でもあるし、外国人児童生徒が日本の学校に入ってきている期間でもある)、質的にはほとんど変わらない現状を知ることになる」(甲斐2002:55)として、両者の教育上の協力関係が構築されていない状況を述べている。しかし、同時に「両者(国語教育と日本語教育:筆者注)には教育行政上の扱いに大きな違いがあるが、言語教育としてみれば、近似する、あるいは領域的にかなり重複する関係としてとらえるべきものである」(ibid.:55)として、両者の協力可能性についての氏の積極的な姿勢が見られる。とはいえ、日本語教育と国語教育とは、同じ言語を教育の対象としながらも、その言語観、教育観が大きく異なるため、両者の歩み寄りはないとは言えない。このことは、国語教育が前提としている言語観と日本語教育が前提としている言語観の差異の現れともいえる⁴⁾。

このような言語観・教育観の相違は、外国人児童にことばの教育(ここでは、日本語教育と国語教育をあわせてこう呼んでおく)を行うとき、どのような差異として現れるだろうか。そして、その差異は、外国人児童のことばの教育にどのような影響を生んでいるだろうか。

3.2. では、日本語教室において小学校1年生児童Yと当該学校教員2名(P教諭・Q教諭)との間に交わされた発話と、同校1年生児童Sとボランティア指導員(I氏)との間に交わされた発話をもとに、YとSのことばの学びがどのようになされているのか観察することを通して、その際に入門期児童のかかえることばの学びの躓きについても考察し問題提起を行うとともに、今後の展望として文型を軸にした教育法を構想したい。その前に、2.2. では教科書が内包する問題点を、3.1. では文型指導について概略的に説明したい。

2.2. 国語科教科書と日本語教科書のそれぞれの課題

2.2.1. 国語科教科書における文法記述の課題

A 小学校で使用されている国語科の教科書は東京書籍のものであるが、この教科書の1年生の上下巻ともに眺めてみても、[伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項]の観点から、文を文成分に分けて教える実践がないわけではない。例えば以下のような箇所である。

(1) 「ぶんをつくろう」

「いぬが」 「あるく」。

「くじらが」 「およぐ」。

「かもめが」 「とぶ」。 (小森 他編 2011 : 38)

(2) えを みて、ぶんを つくりましょう。

「が」 「」。

うまが はしる。 (ibid. : 39)

(3) ①②③を つかって ぶんを つくろう

「わたし」④ 「いきました」。

わたし④は、うみ⑤ いきました。

ぼく④は たべます。

ぼく④は、いちご⑥を たべます。(ibid. : 50)

(4) ④⑤⑥を つかって、ぶんを つくりましょう。

ぼくは、いえへかえりました。

わたしは、ほんをよみます。(ibid. : 51)

上に挙げた指導は、「書くこと」の領域で扱われている。このような説明に関して、日本人児童は既に持っている母語の知識を分析的に見るのに役立つが、しかし、外国人児童にとってはそうではない。なぜなら母語話者には言語知識は既存のものとして頭に蓄えられているが、外国人児童にとっては、これらの学習事項は既に持っている知識を対象化し整理するための文法事項ではなく、この文法事項すらもが新たに学ばねばならない「知識」なのである。このように見てみると、「文型指導と似たような試みが既に小学校国語科教科書でなされている」という意見は適切ではないことが判明する。つまり、一見したところ同じようなことをしているのであるが、実はそうではないのである。

2.2.2. 日本語教科書における文法記述の課題

A 小学校の日本語教室で使用されている初期指導用日本語教科書の一つにひょうご日本語教師連絡会 子どもの日本語研究会 (2002)『外国人の子どものための日本語 こどものほんご1』がある。この本のみが体系的に使用されているというわけではないが、使いやすいということから当該校ではよく使われている。この本において、文成分を意識して文を作らせようとする記述の中でも、一例として助詞「で」の扱いに着目してみたい。以下に挙げるのは、同一の助詞を用いて作文を行わせる問題からの引用であるが、紙幅の関係から例題のみを取り上げる。

(5) バス⇒バスで いきます。(ひょうご日本語教師連絡会 子どもの日本語研究会 2002 : 52)

(6) ルイスくん、じてんしゃ、ゆうびんきょく ⇒ルイスくんは じてんしゃで ゆうびんきょくへ いきます。(ibid. : 53)

(7) れい:ルイスくんは なんて ゆうびんきょくへ いきますか。 →じてんしゃで いきます。(ibid. : 54)

(8) れい: こうえんで おべんとうを たべます。(ibid. : 62)

(9) どこで おべんとうを たべますか。 →こうえんで たべます。(ibid. : 62)

(10) 日本ご ⇒ 日本ごで (ibid. : 162)

(11) はさみ⇒はさみで かみを きります。(ibid. : 162)

(12) おりがみ⇒おりがみで たなばたの かざりを つくります。(ibid. : 163)

上に挙げた (5) - (12) のように、同じ形態の助詞が用法ごとに、本の中においてある程度のまとまりをもって取り上げられてはいるものの、様々な用法の助詞「で」が混在した状態で教えられているのが事実である。もちろん練習問題なのであるから、同じ用法をもつ助詞をどこかで集中的に扱おうとする姿勢は分かる。しかし、A 小学校において日本語指導に携わる指導者は、当該校の教諭のみならず、近隣地域に住む方がボランティアとして多数参加されている（これらの方々は教育を専門

としているわけではない)⁵⁾。教える側が学習する事項を適切に取捨選択して与えるのであれば問題は生じないであろうが、深い教育的な配慮が欠けている状態でこれらの事項を学習事項として与えてしまった場合、子供たちにこれらの学習事項を適切に捉えることができるのか（この場合助詞「で」を抽象化できるかどうか）非常に疑問が残る⁶⁾。助詞を用法ごとに特化してまとめて教えることも、自身の持つ文法知識を整理する上では必要なことであるが、それはむしろ後から「整理する」ために行うべきであって（そしてそのことがメタ言語能力の育成につながるのであるが）、ことばを獲得する段階で行うべきことではない。

むしろ、A小学校の日本語教室で行われているように外国人児童にアウトプットをさせることを念頭において指導することを考えた場合、助詞は用法ごとに特化してまとめて教えるよりも、動詞とのコロケーションを保った形で覚えさせた方が効率的であると思われる。それはつまり文型を意識した指導につながるものである。

2.3. 国語科教科書における分かち書きの課題

小学校国語科教科書一年生上巻は、日本語の初期指導の観点からも編集されており、文字の習得、言葉遊びの要素も取り入れ、言葉になじませようとする意図がみられる。まとまった文章としての教材という点に着目してみると、A小学校で使用されている教科書（東京書籍）において最初に出てくる文章教材は「かいがら」である。この教材では、いきなり長い文章を読ませることへの抵抗を下げするために分かち書きが採用されている。以下のような具合である。

(13) 「きれいなね。

みんな、ちがう いろ。」(小森 他編 2011 : 41)

(13) で挙げた文章は、上に表記したような形式で改行がなされている（以下の引用においても分かち書きの問題を指摘するために、改行された箇所はそのままの形式を保ったままで引用する）。このようなことは、一年生の教材という点を考慮すれば優れた教育的配慮と言える。

しかし、外国人児童である Y が最初にこの作品を学ぶに際しての音読する様子の一部である発話記録 1 からは、Y が形態素の認識に苦慮していることがわかる。

発話記録 1

6月13日1時間目 Q教諭(TQ)と児童Y(CY)

2: CY: くまの こ (...) が (...) うさ、ぎ (...)

3: TQ: うさぎ

4: CY: うーさーぎの (2秒) こーに (...) いいまし (...) た。う、みで (2秒) かーいーがーらーを (2秒) ひ (2秒) ろ、つて (4秒)

5: TQ: きーたーよ。

6: CY: き、た、よ。

この時点では、Q教諭は音読に際して、範読をすることで読みの支援をしつつ読み進ませている。Yがつかえる箇所においては、分かち書きの箇所で区切りながら、その後をYが発音するという指導が行われていた。ただし、その際、意味の確認は一切行われていない。まだこの段階では、意味の

把握よりも正確に発音することに力点が置かれているように思われる。問題は、形態素の認識の仕方である。以下 (14) - (16) に示すように、Y は以下の箇所において躓きをみせていた。

- (14) くまの こが、
うさぎの こに
いいました。 (小森 他編 2011 : 40)
- (15) うさぎの こは、
しろじに しまもようの ある
かいがらを さしました。 (ibid. : 41)
- (16) ももいろの かいがらは、
にばんめに きに いって いた ものなのです。 (ibid. : 42)

Y の読み方は (14) で引用した文章においては「こが」「こに」を、(15) においては「こは」をあたかも一つの形態素として解釈しているかのような読み方であった。上記の例でいえば、日本語母話者であれば児童といえども「くまのこが」「うさぎのこに」「うさぎのこは」を意味的なまとまりとして認識する箇所であろう。また、(15) の「しろじに しまもようの ある」の箇所を、そして (16) の「にばんめに きに いって いた ものなのです」の箇所を Y が正しく認識できていたのか甚だ心許ない。Y がまだ 1 年生であるということを考えればこのような心配は無用かもしれないが、この表記では (15) における「ある」が「かいがら」にかかり「或るかいがら」と認識しないとは言い切れない。また、この段階での Y には (16) における「きに いって いた」を一まとまりの表現として認識することが難しいのではないかと思われる。以上のような点から、教育的配慮としての分かち書きが、非母話者の学びにとって思わぬ躓きとなっていることがわかる⁷⁾。このことは、以下の 3. ともつながることであるが、分かち書きによって生じる区切りは、文型がもたらす区切り意識とは異なるため、文意味の把握に問題が生じる一因となると思われる。

上で言及した分かち書きの問題と関連して、次に形態素を把握するという観点から Y の発話を観察したい。

以下に挙げる発話記録 2 と 3 では、教科書本文の読解に際して、Y が所謂「くつつきの『は』」「くつつきの『へ』」の読みにおいて、「wa」「e」と読むのではなく、文字通り「ha」「he」と読んでしまっている箇所である。

発話記録 2

6 月 14 日 1 時間目 P 教諭 (TP) と児童 Y (CY)

24 : TP : やったねー、はい、いちばん

25 : CY : うーさーぎーのーこーも

26 : TP : 「wa」 ! うさぎのこ wa !

27 : CY : うーさーぎーの、こー wa、しーろーじーに、しーまもーようの、ある、かーいーがーらーを、さーしーまーしーた。

28 : TP : Y ちゃん、読めるようになったねー

29 : TP : すごーい ! Y ちゃん、すごーい。

6月14日1時間目 P教諭 (TP) と児童 Y (CY)

43 : CY : うち he

44 : TP : うち he じゃなくて, うち e !

45 : CY : かえりました

46 : TP : ほら, さよなら一って, かえりました。

47 : TP : 今日はここでいっか, Y ちゃん?

このような場面における教員の指導を見てみると、Y が困っているところを助けるつもりで、Y が実際に間違う前に既に「wa」「e」と範読として発話してしまう場面に何度も出くわした。Y がつまってしまう箇所であることに対して手助けを行おうとしていることはわかるとしても、当該助詞をどのように発音するかというメルクマールを与えようとしていないことが目についた。

以上述べてきた国語科教科書、日本語教科書の課題に対処するため、3. では、国語教育、日本語教育といった従来の垣根を越えて、対象の学習者にふさわしい文型指導について述べることにする。

3. 文型指導の適用可能性

3.1. 文型指導に関する先行研究

外国人児童を対象とした教育場面で行われている文型指導という点から先行研究を見てみると、横田・小林 (2005) が挙げられる。この論考によれば、「文型は数に限りがある上に、学年、教科に共通なものが多く、一つの文型の使い方を習得することによって学習活動参加力が一段と増すことが期待できる」(横田・小林 2005:111 - 112) と、文型教育の重要性が指摘されている⁸⁾。文型教育を扱ったものとしては、日本語教育の分野ではグループ・ジャマシイ (2001) や岡本・氏原 (2008) があり示唆に富むが、明示されてはいないものの、年少者を対象としていないように思われるため、小学校場面における教科学習にそのまま使用するわけにはいかない。

また、横田 (2004) では、文型指導について「教科学習を視野に入れ、初期の段階から文字を教え、体系的に文型を指導し、文字を通して文を確認することを提唱した。文型を指導するといっても、それは文法を明示的に説明して教えることではない。指導する側が指導項目としての文型をしっかり把握し、その文型が使われる状況を作り、文例をたくさん示すことによって、学習者が自己の中に文法を内在化するのを助けるのである」(横田 2004 : 78 - 79) と文型を学習する意義が説明されている。

しかし、横田・小林 (2005) に、「小学校教科書調査を行った先行研究を検討した。その結果、教科に共通な文型、また、成人向け一般の初級日本語教科書ではとりあげられているが小学校教科書 (以下「教科書」) では、ほとんど出てこない文型などが浮かび上がってきた」(横田・小林 2005 : 112) とあるように、日本語教育の世界でよく用いられている教材をそのまま使用するというわけにはいかない。つまり日本語教育ではなく、国語教育こそが彼らの教育を引き受けなければならないのである。

国語教育の側からは「基本文型」という観点から林 (1960)、長野県飯田西中学校国語研究会 (1968)、山室 (2008) によって研究がなされている。ここで言う文型は、林氏によれば「ある言表の意図に従って、文法の支配のもとに、現に成立して通用している、ことばの型及び音調の型」(林 1960 : 15) である。

林氏の研究を受け、具体的な文型として長野県飯田西中学校国語研究会（1968）では以下の図1のような4つの文型を挙げており、これを基本文型としている。

- | |
|---|
| <p>(1) デアル系</p> <p>① ナニ が ナニ である。 - 同定・所属</p> <p>② ナニ が ドノヨウニ (ナニ より・ ナニ にとって) どう である。 - 性質・状態</p> <p>(2) ガアル系</p> <p>③ ナニ が どこ に ドレホド アル。 - 存在</p> <p>(3) スル系</p> <p>④ イツ どこ で ダレ・ナニ が ナゼ・ナンノタメニ (ドノヨウ に) (ナニ を) どうスル。 - 行為・動き</p> <p>(4) ナル系</p> <p>⑤ イツ どこ で ナニ・ダレ が ナゼ ナニ・ドノヨウ に ナル。 - 変化</p> <p style="text-align: right;">(長野県飯田西中学校国語研究会 1968 p.54)</p> |
|---|

図1 基本文型一覧

このような文型概念は、日本語教育で用いられる「文型」とも、外国語教育で用いられる SVC, SVO といった「文型」(sentence pattern)とも異なる。本稿で依拠する「文型」は、上に示した文型を指すこととする。この「文型」こそが、入門期の外国人児童のこたばの教育に有効であると考えられる。

3.2. 文型指導の意義と展望

文は句点で区切られる単位であることは一見して明らかであるが、形態素はそうではないことから、形態素の認定は外国人児童には難しいと言える⁹⁾(仮に分かち書きによってこれらの問題を乗り越えようとしても、文意味把握以前の「形態素のまとまり」という点から別の問題が生じることは2.3.でも見た)。それゆえ、文を構成する文成分という単位を認定するための指導が模索されねばならない。

また、文型を認識することから文の構造を意識させることができれば、文を構成する成分を意識させることにつながると考えられる。例えば、文の中には文型という構造が隠れているという知識があれば、一読した後に文意味が不明である場合でも、意味の不明な語彙の所在を知るきっかけが与えられることにつながると考えられる。文型という構造を全く意識しないのであれば、意味の不明な文は単なる音(ないしは文字)の羅列に過ぎず、意味の不明な形態素のレベルにまで意識が届くことはなからう。

以上のことから、現在のところ筆者は図1で紹介した文型を指導するべきだと考える。尤も、実際の発話や教科書教材で扱われている文が全て問題なくこれらの型に収束するとは考えていないが、まずは大雑把な文型を提示することで、文意味を把握するための手がかりが与えられなければならないと考えている。なぜならば、これらの文型を指導することによって、先に述べた課題を以下に述べるように克服することができると考えられるからである。

例えば、2.3.の発話記録のところでも触れた課題であるが、「は」「へ」をどのように発音するかと

いう手がかりを教師は与えようとしていないし、Yも当該助詞を正しく発音するための手がかりを得ていない。「は」を「ha」「wa」のいずれの読みで読むべきか、「へ」を「he」「e」のいずれの読みで読むべきかといった問題は、文を漫然と読むだけでは解決されない。この問題を克服するためには、文型を意識することで認識の型を提供し、文成分の認識へと注意を導くことが必要である。

例えば、以下の(17)は、一読したところ「ハハハハハハと笑った」とも解釈できるが、「母はハハハと笑った」と読み取ることも可能である。

(17) ははははははとわらった。

(17)は、ひらがな表記のため、一見すると「ハハハハハハ」という擬音語なのか、「母」という名詞、「は」という助詞が潜伏しているのか判然としない。しかし、基本文型が与えられるのであれば、このような文の中から、「ダレはドウスル」という文型を読み取ることができる可能性から、「はは」が「母」であるという等の認識へと導ききっかけが与えられることになり、そこで初めて二通りの読み取りが成立することになる。

次に、文型は「シンタグマティックな関係」(syntagmatic relations)の型を示しているだけに過ぎないかのように思われるかもしれないが、この認識が与えられることによって「パラディグマティックな関係」(paradigmatic relations)へと理解が及ぶことが期待される。文は一定の文法規則により形態素が線状に配列されたものであるが、一見複雑な文であっても、文法の知識を用いて教えようとするより、文型に枝葉をつけたものとして捉える方が、文の構造が把握しやすいと考えられる。

(18)

$$\left\{ \begin{array}{l} \text{大きな} \\ \text{小さな} \\ \text{若い} \end{array} \right\} \quad \left\{ \begin{array}{l} \text{子供} \\ \text{人} \\ \text{男} \end{array} \right\} \quad \text{が} \quad \left\{ \begin{array}{l} \text{走った。} \\ \text{跳んだ。} \\ \text{寝た。} \end{array} \right\}$$

柴谷 (1978 : 20)

(18)におけるそれぞれの括弧内の成分は同じ文法範疇に属しており、同一括弧内の他の成分と交換可能であることを示している。これらの成分は全てが等しく結びつくとは限らないが、文型という認識の型が与えられていれば、その基本的な文型に修飾成分を付け加えていくことによって、文が複雑になったものという認識が可能となろうし、また、パラディグマティックな関係((18)で言えば、それぞれの括弧内の成分)が入れ替え可能であるというメタ言語能力への認識が期待される。例えば(18)で形成可能な文「大きな男が寝た」と「小さな子どもが走った」とでは、そこに表現されている文意味は全く異なるものであるにも関わらず、文型としては「ダレがドウスル」であり、この「ダレ」の部分(18)では「大きな、小さな、若い」によって修飾されているという言語的事実を示すことができるのである。このことは、「大きな、小さな、若い」の属する括弧に、例えば「賢い、かっこいい、素晴らしい」等の修飾成分が入る可能性を示すことにより、新たな文章を読む/書くことへと繋がってゆくこと能力の涵養が期待される。

以下に示す発話記録4は、「かいがら」の学習後に、同教科書に収録されている「こえのゆうびん屋さん」に進み、色を塗る箇所と使用する色を「ナニをナニで塗る」という形式で相手に口頭で伝達する練習させている際になされたQ教諭と児童Yとのやりとりの記録であり、発話記録5は、

ボランティア指導員I氏がと1年生児童Sに前日に何をしたのかを聞き、作文をさせていた際になされたやりとりの記録である。いずれの指導も、作文指導の観点からなされたものであるが、指導者は文成分を意識しつつ作文をすることを通じて、文を成立させるために必要な成分へと児童の意識を向けさせようとしている。

発話記録4

6月16日3時間目 Q教諭(TQ)と児童Y(CY)

427: CY: せんせーは赤を

428: TQ: 赤で

429: CY: 赤を

430: TQ: 赤で!

431: CY: 赤で塗って下さい

432: TQ: ナニナニを (2秒) ナニナニで

433: TQ: ちょうちょを

434: CY: ちょうちょを

435: CY: 赤を

436: TQ: 赤で

437: CY: 塗って下さい

(中略)

442: TQ: 黄色

443: CY: 黄色を

444: TQ: 「黄色を」じゃない。 ナニナニを

445: CY: ナニナニを ?

446: TQ: ちょうちょを

447: CY: ここ (...) ちょうちょを (...) 黄色 (...) で!

448: CY: で! 塗って下さい

(中略)

451: CY: ピンク (...) 魚で

452: TQ: 魚を

453: CY: 魚を

454: TQ: ナニで ?

455: CY: 塗って下さい

456: TQ: ナニで ?

457: TQ: 魚を ナニで ?

458: CY: ピンコ!

459: TQ: ピンコ? ピンク!

460: CY: ピンク!

7月4日2時間目ボランティアI氏(VI)と児童S(CS)

1:VI:昨日, サッカーをした。

2:VI:はい, 書いてみよう。

(中略)

5:VI:サッカーをしました。

(中略)

18:VI: [お兄ちゃんと。]

19:VI: お兄ちゃんとケードロごっこをして遊びました。

20:VI: できたできた。これはS君が作った記事ね。

上記発話記録4における427文-437文では、文型を意識した上での指導がなされているが、432文では「ナニナニを」ナニナニで」と発話して、文型を構成する文成分を意識させようとしていることが見て取れる。また、443文において児童Yは、塗る対象に助詞「を」を付けるべきところを、塗るために用いる「黄色」に助詞「を」を付けるという間違いを犯している。それに対してQ教諭は444文において『黄色を』じゃない。ナニナニを」と文成分のかたちで表現し、児童Yの間違いを訂正している。

同様のことは451文以下のやりとりでも見て取れる。451文において児童Yは、魚をピンク色に塗ろうという意味を示しているが、児童Yは451文において「魚で」という誤りを犯している。それに対してQ教諭は454文において「ナニで？」と発話し、「塗る」という動詞を用いて文を作る際に必要な文の成分を意識させようとしていることが分かる。

また、発話記録5の1-5文においては、これから書かせる文を指導者側が提示して模範を示した上でそれを書き取らせているが、18-20文では、その応用として、先ほど作った文に新たに付け加える文成分を提示することで、文成分を意識させようとしているのが分かる。

以上のように、文型という概念を意識させることで、文を単なる音の羅列ではなく文の構造を意識させて教えることが可能になるのではなかろうか。そのことは、以下の山室氏の文にも明瞭に現れていると思われる。

「このように、文の構成単位を考える場合には、ただ単に文を細かく分けていけばいいというのではなく、文がどのような構造になっているのかということが分かるように、分析していかなければならない。つまり、単なる言語の連続した単位体としてとらえるのではなく、一つの構造体として文をとらえるのである。そして、その構造を解明することによって、文の示している内容を精確に読み取ることが第一に考えたいのである」(山室 2008: 51)

本稿では、主に入門期外国人児童を対象として考察を行ったが、冒頭でも述べたように、ことばの学びが不十分な学習者、あるいは特別支援が必要な学習者に対してもこのような文型指導は有効なのではないかと考えられる。特別支援という観点への接続として今後の展望を語る際にも、日本語教育と国語教育の言語観の相違という点を乗り越え、言語教育という観点から国語教育がその間隙を埋めることが必要なのではないかと思われる。これらの点への具体的な応用は、今後の課題としたい。

(なお本稿は、全国大学国語教育学会第122回大会における口頭発表「小学校国語教科書における文

型—小学校日本語教室における外国人児童の発話を対象にして—」に基づいている。)

注

- 1) OECD の DeSeCo (Definition and Selection of Competencies) プロジェクトが提案する、仕事の業績向上や人生において成功するために必要な能力。詳細はライチェン／サルガニク (2006) を参照。
- 2) 横田 (2003) は、児童に対する日本語教育のあり方の可能性を「外国語としての日本語教育」と「第二言語としての日本語教育」に二大別されることを踏まえた上で、「現在、小学校の現場で問題となっている『公立小学校に編入学する外国人児童に対する日本語教育』は明らかに『第二言語としての日本語教育』である」(横田 2003 : 69 - 70) と定義しているが、本稿でも「日本語教育」と称する場合には「第二言語としての日本語教育」を指すものとする。
- 3) 現在定期的に参与観察させていただいている小学校の他に複数の小学校で参与観察させていただいた。いずれも北関東にある公立小学校であるが、学校名の公表は研究倫理の観点からふせることにする。
- 4) 平成 20 年版学習指導要領において、従来の〔言語事項〕が改称され、〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕が新設された。その中で、「古典」については、ことわざ、故事成語、伝説、古文・漢文などの音読など、古典に関する指導の充実がなされた。つまり、小学校段階において既に通時的な視座が盛り込まれている。それは表面的には、従来の国語教育に古典が加わっただけのように見えるが、実は国語教育の言語観が顕在化したものであると考えることができる。一方、日本語教育は必ずしも通時的な視座を必要としていない。日本語教育で教育の対象とされているのは、現在の日本語という静的で共時的なことばのありようである。例えば、その典型的な例として未然形の取り扱いを挙げることができよう。国語文法で未然形として扱われている形態を日本語文法では「否定形」「意向形」として扱っている。そもそも否定と意向とはその用法は全く異なるが、それを同一の活用形として認定する理由は、古典文法において未然形に否定の助動詞・推量の助動詞が接続されるという伝統に則ったものであろう。国語学によるこの視座の背景には、古典への接続が透けて見える。このことと関連して、『小学校学習指導要領解説 国語編』では〔第 5 学年及び第 6 学年〕の〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕(1)「イ 言葉の特徴やきまりに関する事項」の(イ)「時間の経過による言葉の変化や世代による言葉の違いに気付くこと」の箇所の解説として、「それが『時間の経過による言葉の変化』の結果であることを押さえ、自分たちの言葉への関心を深めるとともに、そのように変化する言葉の特質に気付いたり、言語文化としての古典に親しみ、受け継いでいく態度を養ったりする契機とする。指導に当たっては、古典に見られる過去の言葉は、現代の言葉と連続したものであること、したがって現代の言葉に置き換えなくてもそのまま理解できる部分が少なからずあることにも自然に気付かせるように配慮することが大切である」(文部科学省 2008:94) と説明されており、ここにも国語教育が古典への接続という視座を持っていることが見て取れる。つまり言語観の相違という点からも、国語教育と日本語教育の目指すものは異なっている。同じ日本語を対象としていても、通時的視点から見るとか共時的視点から見るとかという点で教育のあり方は大きく異なるのである。
- 5) 横田 (2004) は小学校における外国人児童の指導の困難さについて言及しており、「個別に集中教育を行うための指導教員を確保することは、どんな機関であっても不可能である」(横田 2004. p.75) と結論付けているが、その困難を克服するために A 小学校ではこのようにボランティア指導員による支援を活用している。
- 6) ボランティア指導員を対象に行われたアンケート結果からは、指導内容について具体的な方法を提示してもらいたいという声が上がっている。いただいた回答からは、「日本語をわかるようにすることが一番なので、学習のポ

イントを教えてもらいたい。」「何をどのように教えればよいのかをはっきりさせてもらいたい。」「子どもそれぞれの一年間の目標や指導計画をいただけるとありがたい。」「どこまでやるのか、到達点がわかればよかったのではないか。」といったものが挙げられていた。

- 7) 分かれ書きに関して版元の東京書籍からいただいた回答によれば、基本的には文節に従って分かれ書きを行っているとのことであるが、しかしそれは絶対的な基準ではなく、「平仮名が多い文章に対して、語のまとまりをとらえて読みやすくする」(私信)ために「形式的には複数の文節に分けられる語でも分かれ書きしない場合もあ」(ibid.) としており、その例として「おんなのこ」「なのはな」「かみのけ」が挙げられていた。
- 8) 横田・小林(2005)では算数・生活・理科・社会の小学校教科書について調査を行っているが、国語科については対象から外されている。その理由について横田・小林(2005)では、『国語』を含めなかったのは、『国語』では情報授受のための日本語だけでなく、文学作品鑑賞などを通して感情表現のための日本語も指導の対象とされているが、これは『国語』という日本語母語話者を対象とした教科の特徴であって、他の教科では主に情報授受のための日本語のみが使われていると考えたからである」(横田・小林 2005: 112)とあるが、この見解はいささか早計と言わざるを得ない。紙幅の関係で詳細は別稿に譲るが、Custodio, B. and Sutton, J. (1998)によれば文学作品を扱うことによってリテラシーの向上など様々な利点をもたらされるという点を指摘するにとどめたい。
- 9) このことは、形態素と文の質的な相違について林(1998)が「単語から文へは異質な世界へと進展するのだが、文から文章へは、異質な世界へ入るのではない」(林(1998: 9)と述べていることとも符号する。

文献

Custodio, B. & Sutton, J. (1998) Literature-based ESL for secondary school students. *TESOL Journal*, Vol.7, No.5, pp.19-23.

岡本牧子・氏原庸子(2008)『くらべてわかる日本語表現文型辞典』Jリサーチ出版。

岡田伸夫(2005)「言語理論と言語教育」大津・坂本・乾・西光・岡田『言語科学と関連領域』(言葉の科学11)岩波書店。

大津由紀雄(2009)「国語教育と英語教育—言語教育の実現に向けて」森山卓郎(編著)『国語からはじめる外国語活動』慶応義塾出版会, pp.11 - 29.

甲斐睦朗(2002)「言語教育としての国語教育と日本語教育」全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望』, pp.55 - 61.

グループ・ジャマシイ(2001)『日本語文型辞典』くろしお出版。

小森茂他編(2011)『あたらしいこくご 一上』東京書籍。

柴谷方良(1978)『日本語の分析—生成文法の方法』大修館書店。

長野県飯田西中学校国語研究会(1968)『基本文型による国語教育の改造』明治図書。

林四郎(1960)『基本文型の研究』明治図書。

林四郎(1998)『文章論の基礎問題』三省堂。

ひょうご日本語教師連絡会 子どもの日本語研究会(2002)『外国人の子どものための日本語 こどものほんご1』スリーエーネットワーク。

文部科学省(2008)『小学校学習指導要領解説 国語編』東洋館。

山室和也(2008)『文法教育における構文的内容の取扱いの研究』溪水社。

横田淳子(2003)「外国人児童に対する日本語教育のあり方」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』29号, pp.69 - 83.

横田淳子 (2004) 「小学校での教科学習のための日本語指導のあり方」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』
30号, pp.73 – 86.

横田淳子・小林幸江 (2005) 「外国人児童の教科学習のための日本語指導文型」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』31号, pp.111 – 124.

ライチェン, ドミニク S.・サルガニク, ローラ H. (2006) (立田慶裕監訳) 『キー・コンピテンシー』明石書店.