

言語による価値創造を目指して（1）

—学習言語能力を育てる教育—

山本 忠行

要旨

JSL 児童生徒にとって最大の壁は学習言語能力の習得である。日本語指導と教科指導の連携の重要性が言われるものの、十分な成果が上がっていない。その理由を考察するために、カミンズの Discrete language skills の位置づけについて再考するとともに、JSL カリキュラムと日本語指導の現状を分析して課題を探る。また学力の種類を検討することによって、学習言語能力を伸ばすための指導は、思考力と表現力を育成するものでなければならないことを示す。最後に、牧口常三郎が考案した、読解と作文を連携させる指導法は、表現教育であるとともに思考法の訓練であることを論じ、創造的日本語教育が学習言語能力育成を行うための有効な指導法であることを主張する。

キーワード：創造的日本語教育、思考力、表現教育、年少者、JSL

はじめに

近年、外国につながる子どもの増加が指摘される。2014年に日本国内で生まれた102万人の子どものうち、両親あるいは親のどちらかが外国人の割合は3.4%を占め、29人に1人にのぼる（東京新聞2016年3月6日）。これは必然的に日本語能力が不十分な子どもの増加をもたらす。文部科学省が実施した「学校基本調査」（2014年度）によれば、公立学校に在籍する外国人児童生徒数は73,289人で、そのうち日本語指導が必要な者は29,198人を占める。日本国籍児童生徒にも日本語指導が必要な者が7,897人おり、2年前の調査と比較して28.0%増加している。この数字は学校側が必要だと判断した生徒数であり、必要ないとされた者の中にも問題を抱える生徒がいると推測される。

こうした子どもたちの増加の要因のひとつが、1990年の「出入国管理及び難民認定法」改正である。日系人に対するビザ要件が緩和された結果、ブラジル人を中心に日本で働く外国人の急増が見られた。その後は家族の呼び寄せや定住化により、公立小中学校で学ぶ外国籍児童が増加することになった。日本語指導が必要な児童生徒を受け入れた学校や地域では、そうした子どもたちの学習を支援するためにさまざまな取り組みを行ったが、言語だけでなく学校生活への適応の難しさ、習慣や

価値観の違いなどから生じるさまざまな問題に直面した。

文部科学省もこうした状況を自治体任せにできなくなり、2001年度から帰国・外国人児童生徒関係の調査研究事業を開始し、2003年には小学校における「トピック型」「教科志向型」JSLカリキュラムを、2007年には中学校の5教科用JSLカリキュラムの最終報告をとりまとめている。それまでの学習指導要領では「教育課程実施上の配慮事項」として帰国・外国人生徒に「取り出し指導や放課後を活用した特別な指導などの配慮をすることも大切である」と述べるのみで、正規の教育課程の枠外におかれていた日本語指導であるが、2014年からは「特別の教育課程」として正式に学校教育の中で位置づけることができるようにし、学校や教育委員会の責任を明確化した。

このような施策によって日本語指導が必要な児童生徒を取り巻く環境がどれだけ改善されたかという点、実はそれほど大きな変化は見られない。それは進学率にもっとも顕著な形で表れている。

表1：外国人の教育達成（国内居住5年以上）

国籍	就学率	高校進学率
韓国朝鮮	99.80%	93.00%
中国	99.40%	85.70%
フィリピン	98.10%	59.70%
ブラジル	98.10%	42.20%
米国	94.30%	87.70%
英国	99.50%	98.10%
(参考) 日本	—	97.00%

是川(2012)

表1は2011年度のデータをもとに是川(2012)が分析したもので、フィリピン人とブラジル人の進学率の低さが際立っていることがわかる。数値だけを見ると進学率が8割を超えている中国人の場合、問題があまりないように見えるが、趙衛国(2005)によると高校における中国籍生徒のドロップアウト率は低くないという。外国籍児童生徒が不登校になったり、中退に追い込まれたりする理由としては、経済的な理由や学校生活への不適應など種々の事情があるが、最大の問題は言語障壁である。

外国籍児童生徒は日本での滞在期間が長くなるにつれて、だんだん流暢な日本語を話すようになるため、周囲は学力不振の原因を日本語力の低さよりも、やる気の乏しさや努力不足の問題、あるいは学習障害などに見なしがちである。しかしながら、教科書を読めるように見えても内容理解が十分でないこともある。日本人が英語の本を音読できても、内容を正しく理解できているとは限らないのと同様である。また、教師の説明についていけないために、ノートがうまく取れずに、勉強が遅れることもある。いわゆる「学習言語能力」の不足が学業を修める上で大きな障害と

なっているのである。このため高校に進学するときにランクを落としたり、定時制に行かざるを得ないことも多く、せっかく入っても中退する割合が高い。

このような子どもたちにどのような言語指導を行えばよいかについては、後述するように研究が始まって日が浅い。留学生や社会人対象の日本語教育に関する研究は長年の蓄積があるが、それをそのまま年少者に適用できないところに問題がある。留学生の場合、母国において基本的な知識や思考力を身につけており、それをもとにして日本語を学んでいくのに対し、年少者は認知、情意、身体の成長段階、知識や社会経験の量などに配慮しつつ、日本語指導をしていかなければならず、しかも同時並行的に習得過程にある言語によって思考や認知を鍛えていくというところに大きな違いがある。

本稿では、創造的日本語教育の立場から、日本語の壁によって十全な自己実現の道を阻まれている児童生徒が幸福な人生を歩めるようにするための日本語支援のあり方について考察する。特に学習言語能力について再検討し、文部科学省のJSL指導案の課題を指摘した上で、創造的日本語教育が目指す表現教育の有効性を示し、それが日本人生徒の指導にとっても有効であることを論じる。

1. 議論の出発点

冒頭に示したように、日本語能力が不足している児童生徒は外国籍児童とは限らず、日本国籍、つまり帰国生もいれば、国際結婚家庭の子どもも含まれる。国籍は日本であっても海外で生まれ育ち、ある年齢になって初めて日本に来たという、ほとんど外国人と言ってよい子どももいる。中には日本と外国の間を何度も行ったり来たりする子どももいる。外国籍の子どもの中には将来的に日本で永住する者がいる一方で、数年後には帰国する予定の者もいる。こうした多様な対象をどのように呼ぶかということが、まず問題になる。文部科学省は日本の学校で学ぶ子どもを前提としているので「日本語指導が必要な児童生徒」「帰国・外国人児童生徒」と呼んでいる。対象となる子どもたちの多様性に配慮して川上(2011)のように「移動する子ども」という呼び方をする研究者もいる。これは単なる場所の移動というよりも言語使用環境の変化を指すものである。第二言語として日本語を学ぶという意味で英語の略称を用いて、「JSL生徒」とも呼ばれる。あるいは生活環境に着目し「多言語背景の児童」や「CLD児童」などと呼ばれることもある。外国人学校に通っている子ども、未就学の子ども、あるいは海外で生活する日本人や外国人の子どもなど幅広い対象について考察するときは、年少者日本語教育ということになる。

本稿で考察対象は主に日本の学校で学ぶ日本語指導が必要なJSL児童生徒であるが、指導法としては特に限定する理由はないので、年少者日本語教育として論じることにする。

1.1. 学習言語能力をめぐる議論

年少者日本語教育において、学習言語能力の育成が重要であることは、多くの論文で指摘されているが、学習言語能力の実体がどのようなものか今ひとつ判然としない。それが日本語教育と教科指導の連携の必要性が叫ばれるにもかかわらず、個々の教師による支援の内容や方法の違いを生むだけでなく、指導法の開発が進まない理由ともなっている。

カミンズが、移民の子どもたちのバイリンガル研究を通じて、生活に必要な言語能力 (BICS: 基礎的対人コミュニケーション能力) とは別に、教科学習のための言語能力 (CALP: 認知学習言語能力) を分けて考えるべきことを指摘したのは1979年のことである。カミンズは移民して数年で身に付く BICS と異なり、CALP の習得には5年以上の期間を要すると主張した。しかし、その後こうした二分法に修正を加え、Conversational fluency (会話の流暢度)、Discrete language skills (項目別言語技能)、Academic language proficiency (学習言語能力) という3つの次元で言語能力を捉えるモデルを提案した (Cummins 2001)。

会話の流暢度とは、母語話者なら通常5歳ぐらいまでに身につける能力であり、日常よく使われる語と簡単な文構造で、表情やジェスチャーなどの助けを伴う対人コミュニケーションを行う能力を指し、BICS とほぼ同様の概念である。一般的に第二言語環境におかれた子どもたちは1、2年でこのレベルに達する。

これに対して Discrete language skills という新しく導入された概念は、文字と発音の関係、表記の規則、文法事項、語彙など個々の言語項目別に測ることができるスキルを指す。たとえば、discrete-point test と言えば、個別項目テストや部分測定テストと訳される。カミンズがこのようなスキルを新たに設定したのは、短期的な支援で語彙や文法を習得して、テストである程度の点を取れるようになったとしても、学校で学ぶための言語能力としては不十分であることを問題視したものと考えられる。中島 (2010) はこれを「弁別的言語能力」と訳しており、文部科学省が設置した対話型アセスメントのDLA 研究班もこの訳語をそのまま踏襲している。だが、この訳語には問題があるように思われる。「弁別」とは「違いを見分ける」ことであるが、これでは何を弁別するのか、弁別するのが教師なのか学習者なのかもよくわからない。

学習者は生活言語習得の初期段階を経て、発音も改善され、文字を覚え、ある程度読み書きができるようになり、動詞や形容詞もほぼ正しく使えるようになっていく。発音も母語話者に近くなり、文法的な誤りも少なくなる。個別項目テストではそれなりの点がとれる。見かけの上では言語的な問題が解消したように見えるが、それだけで学習活動が行えると判断するのは早計である。海外で育つ日本人の子どもにも、国内で育つ外国人の子どもにも共通に見られる学習言語習得の壁がある。来日して数年しかたっていない子どもの言語能力は、論理的な文章を理解したり、高度な文章構成を用いて複雑な事柄を表現するレベルには達していない。これが discrete skills の範囲である。ここではカミンズが proficiency ではなく、skills としていることに留意し、「項目別言語技能」としておく。注意しておきたいのは

discrete の持つ「分離した、個別の、ばらばらの、不連続の」という意味である。測定可能な項目別の能力であると同時に、発達段階としてみれば、未完成、不完全、断片的な段階にあたと捉えることもできる。

DLA の「理論編」の解説書では、学習言語能力について「教科にかかわる読解力を伸ばすためには、弁別的言語能力を獲得する方法とは異なった指導法が必要です。特に、語彙や教科学習言語能力を伸ばすためには、読解力育成に焦点を当てた多読が必須です」と述べている。学習言語能力を伸ばすのに多読が不可欠なのはたしかだが、JSL 児童生徒は語彙を覚え、多読するだけで学習言語能力を獲得できるわけではない。そもそも多読は学習者自身が取り組むものであり、教師はそれを促すに過ぎないのであるから、これだけでは指導法とは言えない。

教科学習というと知識を学ぶことと誤解されやすいが、情報収集だけならそれほど高度な言語能力はなくても可能である。第二章で詳述するが、学習言語能力にとって重要なのは、筆者や登場人物の考え方や心情を読み取ること、さらにそこに述べられている概念や論理を分析・評価、あるいは他と比較しながら、自らの意見や感想として理路整然とした文章にまとめる力である。これは文レベルの正確さとは次元の異なる高度な思考力を必要とする言語活動である。言い換えれば、学習言語能力育成は、言語によって思考を鍛えるとともに、自分が考えたことを言語化する作業である。その作業を授業内でどのように実践すればよいのか、具体的かつ計画的な指導法を考案することが、言語教育研究の課題であり、研究者の使命である。

1.2. JSL カリキュラムと日本語指導の現状

日本語ができない児童生徒が入学してきた場合の指導モデルは、文部科学省がまとめた「JSL カリキュラム開発の基本構想」（2003）に示されている（図1）。地域や学校によって多少の違いはあるが、一般に数週間の初期指導を受けたあとは、取り出しによる JSL 指導と週に数時間の日本語支援を並行的に受けることになる。

このモデルは日本語指導を終えてから学習活動に移行するという単線的なやり方では教科学習に入るまでに時間がかかるだけでなく、移行がスムーズにいかなかったという反省を踏まえて考案されたものである。

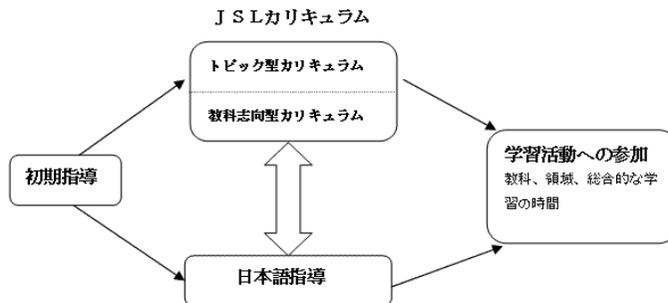


図1：JSL カリキュラムの位置づけ

言葉だけを取り出した日本語指導では、子どもたちが学習活動に参加できる力を育成するには十分ではない。そうした学ぶ力の育成には、日本語指導と教科指導とを統合的に捉えていく必要があり、そのためのさまざまな支援のあり方を模索しなければならない。その一つの手だてとして、日本語指導と教科指導を統合し、学習活動に参加するための力の育成を目指したカリキュラム開発を行うことにした。(文部科学省「JSLカリキュラム開発の基本構想」2003)

石井(2010)は「文法や語彙などの言語項目を教える日本語指導によっては、学び合う学習活動に参加するための力は育成されない」(p.231)と述べ、学び合う経験の重要性を強調し、教科の文脈の中で言葉を学んでいくべきと主張する。図1でも両者の間に相互の連携を表す矢印が描かれてはいるものの、理念だけに終わっている印象を受ける。教科の文脈の中で日本語で学び合う経験をしながら、学習言語能力を身につけるといっても、それは簡単にできることではない。知識はある程度学べても、学習言語能力が伸びない子どもが少なくないことがそれを物語っている。

では、文科省の「基本構想」がどのような指導のあり方を想定しているのかを見てみよう(図2)。

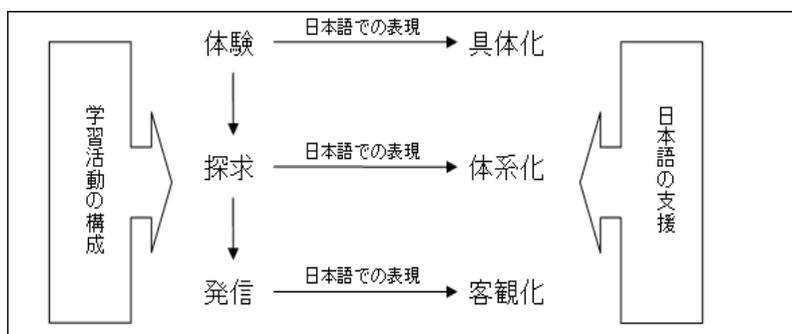


図2：「トピック型」JSLカリキュラムの基本的な考え方

課題は、この図の中の「日本語での表現」である。体験を具体化し、探求を体系化し、成果を発信していく活動によって、学習言語能力が育つかどうかは、それぞれどのような日本語で実現されるかにかかっている。日本人生徒と同じような指導をしていても、JSL生徒の日本語力が伸びるわけではない。イマージョン教育によって期待されるほど言語運用力が伸びないと、問題点は共通である。やさしい日本語にかみ砕いて、丁寧に説明し、理解させても、それはあくまで知識を習得させるだけであり、日本語指導にならないということに注意が必要である。母語話者とは異なるアプローチをしなければ、学習言語能力を育てることはできないのである。

学習言語能力を育てる必要性があることは、担当者に認識されているにもかかわらず

らず、児童生徒の学習言語能力が十分に伸びない理由は、どこにあるのか。人手をかけ、時間をかけても状況が改善しないのであれば、指導法に問題があると言わざるを得ない。

日本語に初めて接する児童や生徒への初期指導では『日本語学級』『ひろさんのたのしいにほんご』『にほんごをまなぼう』などがよく使われる。学習内容は日本で生活し、学校で学ぶために必要かつ最低限の日本語である。この段階では助詞の用法や動詞の活用なども通常の日本語教育の初級前半で扱う項目も十分には終えていない。そのため、その後の日本語指導の時間には『みんなの日本語Ⅰ』などの一般用日本語教科書が用いられることが多い。しかし、時間数も限られるために進度が遅くなり、長期間にわたって初級指導が続けられる場合が見受けられる。中には、生活言語にあまり不自由しなくなっても、正確に使えないからなどの理由でテ形をはじめとする基本的な動詞の活用指導や助詞の練習を繰り返す教師もいて、それが生徒の学習意欲を減退させることもある。

一方、JSL カリキュラムとして提示されている指導法は、日本語指導として見たときには内容が不十分なだけでなく、指導法も現場教師に十分に理解されているとは言いがたい現状がある。「表現」の意義も、指導法もよく理解されていない。多くの教師は生徒と日本語で話していれば、それが日本語の表現指導になると思い込んでいる。あるいは読み書きを教えることが自分の仕事だと信じて疑わない。

各地で開かれる教育実践の情報交換の場における発表や、授業参観などを通じて浮かび上がる現場の実情は、まず各教科の教科書を読ませて、読めない漢字があれば、意味を教え、何度も書かせる、教科学習に必要な語彙をやさしい日本語で説明したり、英語や中国語など学習者が理解できる訳語付きのプリントで理解させ、覚えさせるといったことが中心になっているようである。研究会などで配布される練習プリント例を見ても、単語を書き入れればよいものが大半であり、そこで使われている表現形式には目が向けられていない。言いかえれば、こうした指導は日本語指導につながる JSL 教育という名目で行われていても、結局は断片的な知識を与えているにすぎず、学習言語能力を育てるための日本語指導になっていない。指導対象生徒の中には滞日期間が数年という者が含まれるが、そうした生徒ほど流暢で自然な会話力があるために、あとは漢字と語彙さえ覚えさせればよいと思われやすい。結局のところ、日本語のレベルが低い生徒も、ある程度できる生徒も、語句を覚えさせ、漢字を覚えさせる指導が中心になっている。もちろん作文を書いたり、それを発表したりという活動型の授業時間もないわけではないが、テーマを与えて書かせたあとで添削するという、実質的に評価をしているにすぎないため、書く技術や話す技術を学習者が身につけるのは困難である。

1.3. 事柄教育に陥りやすい理由

こうした指導が行われるのはなぜか。それは、漢字と語句は覚えたかどうか、結果がすぐに判定できるからである。言い換えれば、言語能力の中で目に見えやすく、測定しやすい発音、文字の読み書き能力、語彙力、あるいは助詞の使い方や動詞の

活用が正確になったとしても、求められる学習言語能力からすると、そのレベルはほど遠いものがある。これはカミンズのいう項目別言語技能 (discrete language skills) の範疇にとどまっている。こうした状況から考えると、カミンズが第二言語習得の新たな枠組みを考案した理由は、生徒の言語能力の発達の観点から分析したというよりも、CALP 指導と言いながら、可視化しやすい項目の指導にとらわれ、短期的に成果を上げようとする教師が多いことを問題視したためではないかとも推測される¹⁾。

すなわち JSL 指導が十分に学習言語能力を伸ばせない根本的な問題はここにあると言ってよい。学習言語能力を育てなければと言いながら、知識を覚えさせることに終始しており、思考力や表現力を育てるものになっていない。山本 (2014) で論じた価値論の枠組みで言えば、「真」のレベルであり、「事柄教育」の範囲にとどまっている。学習を支える言語能力を伸ばすために目指すべきは「表現教育」でなければならない。指導する側がこのことに気づかないかぎり、問題の改善は難しい。いわば言語観の貧困さが指導上の大きな障害になっていると言ってよい。指導する側が知識教育、事柄教育しかしていないのであるから、JSL 生徒は最初は順調なようでも学年が上がるにつれ、学習言語能力の不足によって行き詰まってしまうことは当然の帰結である。それが端的にわかるのは入学試験や定期試験である。日本語指導を受けている児童・生徒がどの科目で得点できるのかと言えば、言葉の障壁が比較的小さい数学、ある程度知識を覚えれば何とかなる理科や社会である。英語が得意だという生徒もいる。そして、最も得点の上昇を期待しにくいのが、国語である。国語の試験で外国人が点を取れるのは、漢字ぐらいだと語る教師もいるが、そこに指導法の改善を考える糸口がある。

漢字さえできればと言って指導しているにもかかわらず、国語科で漢字以外の試験問題、特に読解問題の得点が難しいのはなぜなのか。作文力を向上させるには何をすればよいのか。教科書を暗記するほど音読させても、国語の試験で結果が出ない理由はどこにあるのか。これを解明するには、まず学習言語能力とは何かを検討しなければならない。

1.4. 学習言語能力を構成する要素

学習言語能力が、生活言語能力と最も異なるのは、読み書きの部分である。読み書きはできなくとも、生活は可能であるが、学習するのに識字能力は不可欠である。しかも、文字を覚えても、子どもたちが生活の中で身につける話し言葉をそのまま文字化すれば、まともな文章にはならないことが最初の課題である。使われる語句の違いもあるので使い分けを覚えることも重要であるが、日本語指導においてそれ以上に大切なのは、文章の構造である。書き言葉の文章構造は、話し言葉の構造とはさまざまな点で異なる。上手な話し手の発言でも、それをそのまま書き起こしたものは、わかりにくい、奇妙な文章になってしまう。また、学習活動には複雑な構造の文章を読み解く力が不可欠であり、自分が文章を書くときにも文章の種類に応じた文章展開ができるようにならなければならない。

音声言語についても、生活言語とは次元が異なる。子ども同士の会話であれば、主語や述語が整った形で発話されることは少ない。単語だけでも、コミュニケーションが成り立つ場合も多い。しかし、学習言語の場合、教師の話し言葉を理解できるかどうか問われる。授業中の教師の話し方は、学年によってふさわしい話し方があり、学年が上がるにつれて変化する。しかも、短い文を用いた対話的な話し方から、次第に長いモノログになっていく。内容は抽象的になり、実物を使ったり、視覚に訴えて説明されることが少なくなるので、言葉だけで理解していかなければならなくなる。論理構造も複雑になるので、それについていくだけの思考力や論理力、さらに内容によっては豊かな想像力や共感力も求められる。

以上のことからわかるように「学習言語能力」と一言と言っても、それは多様な要素を含むものである。バトラー(2011)は学習言語能力に関する諸説を整理しているが、その中で指導法を考えるとときに参考になるのはスカーセラの示した3つの側面である。

表2：スカーセラの学習言語の構成要素

学習言語の側面	構成要素
言語的側面	音韻、語彙、文法、社会言語、談話
認知的側面	知識、高次の思考、ストラテジー、メタ言語認識
社会文化・心理的側面	規範、価値観、信条、態度・意欲・関心、行動・実践・習慣

バトラー(2011)

スカーセラは学習言語を(1)言語的側面、(2)認知的側面、(3)社会文化・心理的側面から構成されているとしているが、生活言語レベルから学習言語へ引き上げるためには(1)の側面では語彙・文法とともに社会言語や談話に関する指導が、(2)では思考やメタ言語認識がカギを握るとされる。(3)は規範や価値観、意欲や関心の側面なので、言語指導というよりも、学習指導全般が関わってくる。本稿は言語指導に焦点を当てて論じるが、年少者を対象にした場合、特に学習動機を高めるための指導上の工夫が重要であることは論をまたない。

バトラー(2011)はそれぞれの内容について事例を挙げながら考察しているが、具体的にどのような指導法が効果的かという視点では、ほとんど論じられていない。語彙指導や書き言葉指導に関する詳細な記述と比べて、思考力に関わる指導について論及が少ないのは、思考や認知に関わる部分が多く直接指導が難しいということが影響していると思われる。

学習における認知や思考の側面について、難易度別に分類することを試みたのはブルームである。アンダーソンらがそれに修正を加えたものをウィルソンが比較したのが図3である。ブルームは名詞によって枠組みを作ったが、アンダーソンらはそれを動詞によって分けている。教育実践として展開するには、動詞のほうがふさわしいであろう。

図3は教育活動における認知的側面を低次のものから高次のものまで階層的にピ

ラミッドの形で示している。最底辺にあるのが知識であり、それは暗記や再生をすること、すなわち覚えさえすればすむものである。そこから上にいくほど、理解（解釈、説明、比較など）、応用（適用、活用など）、分析（位置づけ、特徴づけなど）というように認知能力を必要とするものになる。ブルームは最高次に「評価」を配したが、アンダーソンはブルームが「統合」として2番目に置いたものを「創造する」活動と見なすことで、「評価」の上に位置づけた。学んだものを組み合わせ、再構成して新しいものを作り出したり、新たな意味を見いだしたりすることは、判断したり、批評したりすることよりも積極的な活動であり、本稿が目指す創造的日本語教育と方向性が合致する。また、この図は具体的な教科学習に必要な表現文型を整理し、シラバスを作るときの判断基準の一つとして利用できるものである。

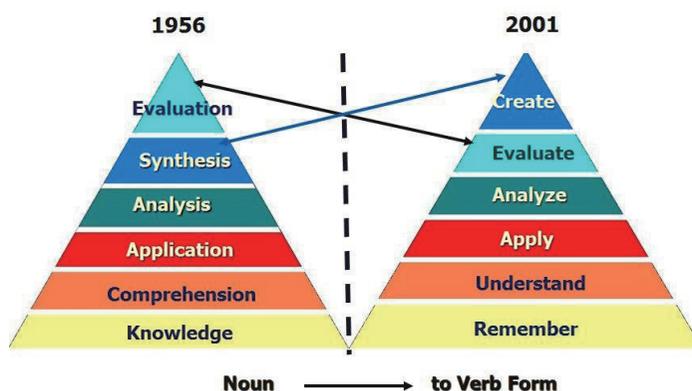


図3：思考の分類

2. 学力の種類

前節で述べた問題は学力観にも深く関わっている。志水（2005）は学力を3つに分けて捉え、その構造を氷山や樹木にたとえて説明している。知識・理解・技能などをA学力、思考・判断・表現などをB学力、そして意欲・関心・態度などをC学力とするものである。これはスカーセラが示した学習言語の構成要素の分類と共通する部分が多い。

それぞれの学力について簡単に説明を加えると、A学力はペーパーテストで簡単に測定できるのに対して、B学力やC学力というのは測定が難しく、詰め込みでは獲得できないものである。A学力およびB学力の一部は目に見える学力と言えるが、C学力は点数化そのものが困難な目に見えない学力であり、基盤となる学力としている。一般に試験で測定される学力は氷山の海面上に見えている部分であり、海面下にある学力をどう捉えるかが重要になってくる。一般に学力というとA学力が目目されがちであるが、A学力がどれだけ大きくなったとしても、論理的に考える力や表現する力が不十分では社会人として生きいく力になり得ない偏頗なもの

になってしまう。また A 学力が貧弱な状態では、B 学力は育たない。意欲や関心が乏しいのでは、学力の伸びは期待できず、社会で力を発揮していくことも難しい。C 学力が根であり、土台となる。そこに B 学力が幹や枝となり、A 学力が葉となるのである。この 3 つの学力が相互に関連していることを前提に、学習指導計画を練っていかなければ効果的な指導はできない。

このモデルにしたがえば、創造的日本語教育が目指すものは、まさにこの B 学力、C 学力を育む教育である。これを言語能力に当てはめると、発音、漢字・語彙、文法などの指導は A 学力の範疇である。カミンズの項目別言語技能も、やはり A 学力である。知識や技能として詰め込むことができる言語能力ということになる。志水(2005)のいう学力の木として考えれば、このような言語能力は葉にすぎない。葉がどれほどたくさんあっても、それを支える幹が細く、根が十分に張っていないければ、大木には育たない。思考力、論理力、表現力などの幹となる部分を鍛えなければ、学習言語能力は育たない。子どもたちの学習意欲を高めるための動機付けや働きかけとともに、言語指導は思考力と表現力を伸ばすことに焦点を当てたものでなければならないということを、こうした分析から結論として導き出すことができる。

2.1. 内容主義と形式主義論争

これまで述べてきたように、言語能力や学力の構造を理解すれば、言語指導がどうあるべきかは自明のはずである。ところが、なぜ学習言語能力を育成すると言いながら、日本語指導を担当する教師は、文法や語彙の指導に気を取られたり、内容を理解させ、覚えさせることにばかり傾注するのであろうか。これを理解するには、国語教育における内容主義と形式主義の対立の歴史が参考になる。

井上(2007)は国語教育の歴史について「内容主義と形式主義の対立の歴史と見ることができる」(p.34)としている。井上はその解説の中で戦前の「友納・芦田論争」や西尾・時枝論争、生活綴り方か作文教育かの対立などの事例を挙げている。また、「形式・内容の対立論争は、国語科が背負う永遠の宿命というべきものである」(p.39)とまでいう。古代ギリシャの時代から続くとも言われる形式・内容をめぐる論争は、今なお言語教育をめぐって続いていると考えてよい。この問題は年少者日本語教育のあり方を考える上でも、避けて通れない点である。

言語を教えるというのはどういうことなのか。正しい読み書きや語句の用法、文章を書く技法などに重点を置く人もいれば、筆者の考え方や登場人物、あるいは背景事情などを読み取ることを重視する人もいる。言語観や教育観は人によってさまざまであるが、内容と形式をめぐる議論はその中核に位置するものである。山本(2013)で述べたように、旧来の外国語教育は文法学習のあとは、多種多様な文章を辞書を引きながら読んで単語を覚える文法訳読法によるものであった。文法解説書の学習が終わったあとは、辞書を片手に小説やエッセイを読むことが当然のように行われていた。これは形式と内容が分離した指導法である。しかも学生の言語能力を考慮しない、いわば暗号解読的な作業が外国語学習であった。

一方、山本(2012)で論じた牧口の目指した綴り方指導は、内容主義と形式主義

の対立を乗り越えようとするものであったと見ることができる。牧口が初めて教壇に立ったころは教科書を何度も読ませ暗記させ、それをまねて文章を書かせるのが作文指導であった。定型的、標準的な文章の型を覚える学習であり、形式主義の指導であった。しかし、漢文調の文体しかなかった時代の小学校における作文指導は困難を極めた。そこで牧口は応用範文を軸にした段階的な作文指導を考案することになる。牧口が教科書の本文を参考に身近な話題で書き下ろした応用範文を参考にすることで、それまで何も書けなかったような生徒も、自分で考えたことを作文に書けるようになっていく。

牧口の指導法は教科書の文の模倣や型にはめる指導とは一線を画するものであったが、芦田の提唱する随意選題作文が作文指導法の主流となる中で、理解が広がらず、強い影響力を持つには至らなかった。型にはめる指導は古くさい、創造性がない、生徒の個性を伸ばせないなどと批判される。芦田の指導法は、型にはめて文章を書かせる指導法の対極にあるとも言える。好きなことを自由にたくさん書けという指導法は、才能にあふれた生徒は喜んで作文に取り組み、よい作文を書いてくるであろうが、その一方で作文を苦手とする生徒はいつまでも苦手なまま放置されることになる。

たしかに、作文指導で重要なのは自己表現であり、自分で考えて書くことが基本である。だれもが似たような作文を書いたのでは、作文指導したことになる。教育で最も重要な人間教育にもつながらない。だが、表現力が不十分な学習者は、自分が考えた内容を文章としてつづるだけの技術がまだ身に付いていない。無理に書かせても同じ語句や似たような文型の繰り返しとなり、表現力を向上させることはできない。思考力が乏しければ、内容も貧弱なものになる。求められる作文指導は、まずしっかりと考えさせ、次に考えた内容にどのような形を与えればよいかをつかませることである。これは詰め込もうと思ってもできない。それができるように足場をかけてやるのが教師の役割である。単なる模倣作文や型にはめる作文指導ではない。井上(2007)も「スキルをとりたてて教えても思考力がつくわけではなく、実際に文章を書いていく過程で、内容に即した形でのみスキルは問題にすべきである」(p.41)と述べている。文型や語句を教えても、運用力が身に付かないのと同様に、序論・本論・結論の形式にまとめればよいとか、このような文章の型があるなどと指導しても、上手な作文が書けるようになるわけではない。

詳しいことは5節に譲るが、牧口が目指した読書と作文の連携は、単なる作文の表現技巧を教えようとするものではなく、思考力と表現力を身に付けさせ、学習言語能力を育てる指導そのものであると言える。

2.2. CBIやCLILなどの限界

最近の外国語教育は、CBI(内容中心教授法)、CLIL(内容言語統合型学習)、CALLA(アメリカのバイリンガル教育プログラム)に代表されるように目標言語を道具として使うことによって外国語を習得するという考え方、すなわち内容主義が主流になっている。これには従来型の方法で語彙や文法を取り立てて学んでも運

用力が身に付きにくいということと、たとえいくら話せるようになっても教科学習に役立たない、実用的ではないという、やや次元の異なる2つの理由が背景にある。

文型・文法シラバスをもとに編集された教科書を使って外国語を学んだ場合、何が問題になるかという、いつ、どこで、どのように使えばよいのかわからない、いざというときに言葉が出てこない、言いたいことが言えないなどの不満が学習者の間から出ることである。もう一つの問題はテキストで扱われる内容や場面が、学習者の生活や必要とするものと一致しないために、学習意欲が高まらないことである。CBIやCLILは、このような問題点を解決するために言語学習と教科内容を関係づけて教え、学習効果を高めようとする取り組みだと言ってよい。

笹島(2011)はCLILについて、「目的は、学習者の自律を育て、学習者を成長させることにあります。単に外国語を教えるのではなく、学習者が、外国語を通じて科目内容について興味を持ち、自分自身で外国語を使いながら学習を進めていくことを支援することが、CLIL教師の大きな役目となります」(p.4)と位置づけ、学ぶ意欲を引き出す可能性がある」と主張する。その一方で「発展途上の言語教育アプローチ」(p.15)と考えるべきであるとも述べる。教科内容を学習しながら、外国語を学ぼうというのであるが、そこには計画的なプログラムがないため、言語を学ぶ順序は偶然性にゆだねられており、自然習得に近い形で言語力をつけさせることを目指すのが特徴である。自然さを追求しようとするが故に、習得すべき言語項目は科目の内容の中に埋め込まれることになる。学習者は教科書や授業の内容を理解する一方で、学習活動に参加するために必要な語彙や文法、あるいは談話形式などを学び取っていくことが期待される。うまくいけば、一石二鳥であるが、言語として何を習得するかは学習者にゆだねられているとも言える。

このような指導によってだれもが外国語力を伸ばせるのであれば理想的であるが、現実には優秀な子ども以外は高度な言語運用力を身につけるのは困難である。それは海外で育つ日本人や国内で育つ外国人の子どもたちの中にダブル・リミテッドが少なくないという現実が、目標言語による教科教育が、必ずしも言語能力を伸ばすことにつながらないことを物語っている。教科教育と言語教育は目標が異なるだけでなく、指導法も異なる。特に言語教育で重要なのは、知識よりも指導技術である。目標言語による教科教育だけでは達成できない、学習言語能力の壁を学習者が突破できるような指導技術を開発し、JSL児童生徒を支援していくことこそ、言語教師に課せられた使命である。

3. 年少者日本語教育の特徴

留学生や成人を対象とする日本語教育と年少者日本語教育では何が異なるのかを、まず確認しておきたい。

留学生対象の集中日本語教育であれば、1セメスターで300時間程度をかけて初級用の教科書を終了する。しかし、年少者の場合は在籍学級にできるだけ早く入れ

て、教科学習を進める必要があるので、留学生と同じ時間を初期指導に割くのは時間的に不可能である。特に小学生には内容的にも無理がある。その理由を筆者の経験や観察をもとに整理すると、次のようになる。

- 1) 小学生、特に低学年の場合は集中力は短時間しか続かない。
- 2) 演繹的、論理的に文法指導をすることは難しい。
- 3) 具体物を使ったり、実際に行動させながら体験的に学習する必要がある。
- 4) 1回の授業で教えられる内容は留学生の数分の1である。
- 5) 日本語の教科書は学校生活や教科学習に役立つ場面や語彙、表現が足りない。
- 6) 学年や教科によって教科書や授業で使用される表現が異なる。
- 7) 一般の日本語教科書には子どもにとって必要がない、理解困難な項目が含まれる。

以上を一言で言えば、ヴィゴツキーがいう「科学的概念」が未発達の子どもたちは、生活の中で経験的に無自覚的に言語の運用力を身に付けていくのであり、教師はそれが可能になる環境を整え、具体的な場面の中で言葉を使うように働きかけることで習得を支援するのである。たとえば、動詞の活用などを前面に出して教えようとしてもできない。過去の形を教える前に、生徒の現実の生活について語る中で過去の内容を理解させることから始めなければならない。「この助詞の用法は～」と説明しても、品詞という概念がわからなければ、どうしようもない。それでも子どもたちは数年のうちに第二言語をある程度使いこなして生活できるようになる。ただし、問題は初期指導よりも、その後の学習言語能力の発達をどのように促して年齢相応の運用力を習得させていくのかである。自然習得では限界がある以上、母語話者とは異なるアプローチが必要になってくる。

4. 何を指導しなければならないのか

多くのJSL児童生徒支援の現場では教科学習に必要な漢字・語彙、知識を理解させ、覚えさせることが指導の中心になっているが、これまで述べてきたように重要なのは「わかる」「覚える」ことで終わらせるのではなく、日本語で表現が「できる」ようにするための訓練である。思考力と表現力は表裏の関係にある。言語運用の訓練を通じて思考力を鍛え、鍛えた思考力が表現力を豊かにするのである。

言語は宿命的に線条性を特徴とする。思い浮かんだ語と語を文法規則に基づいて並べ、結び合わせて文を作り、さらにその文を組み合わせ、適切に配列することで他者に情報伝達をしたり、意思や感情を伝えたりする。それを可能にする思考力と言語運用力が、学習言語能力の中核部分であり、幹に相当する。これは母語話者でも苦手にする者がいるくらいであるから、JSL児童生徒には内容だけでなく、言語構造を踏まえた計画的な訓練を施さなければ、大半の者は習得できないままに終わってしまう。

年少者に日本語指導を行う場合、これまで論じてきたように留学生や成人と同じような教え方はできない。そのために知的発達に応じたトピックやタスクなどで活

動をしながら日本語を学んでいくという方法をとることになるのだが、その際に言語形式への気づきと運用の練習を教師が促すことを忘れてはならない。

4.1. 言語の役割

どう指導すればよいのかを理解するには、言語指導の特性を確認しておく必要がある。言語は情報伝達の道具として位置づけられることが多いが、年少者の言語発達からいうと、言語の習得過程は知的発達や認知的発達と密接に結びついていることをもとに、言語指導のあり方について考えていかなければならない。

人が考えるときには、言葉によって考える。つまり、言葉なしには考えられず、言語力が弱ければ、考える内容も貧弱になるということを意味する。自分の気持ちを言葉にして客観化することができない小さな子どもは、他者に自分の気持ちを伝えられないだけでなく、自分自身の感情を冷静に捉えることができずにいらしたり、周囲のものにあたってしまう。当然ながら他者の気持ちを察したり、斟酌することも難しいので、コミュニケーションがうまくいかず、人間関係も築けなくなる。JSL 児童生徒の場合も似たような状況に追い込まれることがある。母語によって思考する力があれば、日本語習得が進むにつれて、問題は徐々に解消されていくが、年齢が低い場合は要注意である。

人が脳内で考えるときに使っているのが、ヴィゴツキーのいう「内言」である。学習言語能力にとって「内言」は重要な意味を持つ。内言は自身の考えを支えると同時に、他人の考えを受け止めて理解するためにも重要な役割を担っている。それは自己内の他者と言ってもよい。また、他者と話し合う中で自身の考えが整理され、明確になることがあるのは、同時に自己内で対話が起きていると捉えることができる。学習言語能力を高めるための言語指導は外部から働きかけて、自己内対話を促し、内言を拡張、充実させる作業でもある。

教師の語りかけや問いかけは、言葉によって学習者に考えさせる行為であり、発話を促すことは、学習者が考えたことを言語化させる行為である。このようなことは、言語教育者が「幫助者」の姿勢に立ってはじめて可能になる。知識を与え、文法や語彙を理解させるだけなら、IT 技術を利用すれば対面授業をしなくてもできることであり、それは言語教師の仕事の主たる使命ではないと言えよう。

4.2. 道具としての言語と伝えられる情報

内容主義と形式主義の論争に終止符を打つことができない理由はどこにあるかという、両者は完全に分離することが不可能であり、それぞれ複雑にからみあっているからである。しかし、この問題を解決しない限り、言語教育改革は進まない。

まず、言語が伝えるものは、単なる情報や知識だけではない。これをどう捉えるかは学力観と深い関係があり、教科によって異なることに注意が必要である。JSL 児童生徒にとって教科学習を進める上で、言語的な障壁が高いのは、田中・他(2014)が示しているように語彙の多さや文章の複雑さなどから社会と国語であると言われる。語彙の量や種類だけからは社会と国語にそれほど大きな差はないように見えるが、JSL 児童生徒にとっては国語の壁のほうが各段に高い。それは問われ

るものの違いからくると言ってよい。何が難しいのかと言えば、国語の試験問題で大きな比重を占める、筆者の主張や思考の過程、登場人物の心情などが十分に読み取れないのである。これは漢字や語彙だけでは対応できない。背景知識が必要なものもあるが、それもあまり役に立たない。最も求められるのは語句や文の意味がわかることではなく、文と文のつながりや文章構成によって示されている論理を把握することである。著者が用いているロジックを理解するには、個々の文の意味はもちろん、それぞれの文がどのようにつながり、文章の中でどのような位置を占めているのかまでつかむ必要がある。多少わからない語句があっても、文章全体の構造と意図がつかめれば、類推も可能となる。

上記のことを貨物輸送を例に説明してみよう。文章を書く人は運転士であり、貨物は「知識・情報」である。それを運ぶためにトラックを用いるが、それが言語である。輸送される荷物のことを知るのには、内容学習であり、A学力の範囲である。教科学習の多くは、これが中心となるが、言語教材の内容は、運ぶ練習をするためのものにすぎない。文章を読むのは輸送を体験することであり、話したり書いたりするときには自身が運転士とならなければならない。だが、トラックを運転するためには、機械の構造に関する知識（表記、文法、発音など）はあっても、運転する技術がなければどうしようもない。運転できたとしても、道路網がどうなっているかを知り、法令に従って最短距離で迷わず目的地に行くにはどこを通過していけばよいかを判断できなければ、仕事は務まらない。そのために必要なのは、言葉を操作する運転技術（運用力）であり、目的や状況に応じて最適な道を選んで走ることができる力（談話構成力）である。これはB学力の範囲と考えてよい。

理科や社会は知識を覚えることで、それなりの点が取れるようになると述べたが、教育段階が上がるほど、理解して覚えるだけではすまず、考察、分析、評価などの複雑な作業をしなければならなくなる。これが中等教育段階でドロップアウトする大きな理由である。つまり基盤となる言語運用力が弱ければ、学習が進むにつれて、行き詰まってくることを意味する。

効果の上がらない言語教育とは、自動車教習所で学科の講習を終えたあとは、生徒に勝手に運転練習をさせるようなものである。これが学習言語能力を身に付けられない生徒が多い理由である。本当に道具として言語を使いこなせるようにしたいのであれば、段階的に操作技能を訓練することが教師に求められる。このような意味で、B学力を伸ばすことができる教師かどうかは、teacherというよりも、trainer（訓練士）や supporter（支援者）としての自覚があるかどうかで判断できる。

4.3. 言語の訓練とは

紙幅の都合もあるので詳しく論じることはできないが、日本語指導につながる教科学習とはどのようなものか、表現教育のための訓練と知識教育とはどう異なるか、具体的な指導例によってその一端を示しておく。

4.3.1. 新しい知識を導入するとき

たとえば、4月の保健体育授業なら「健康」が取りあげられ、この言葉を理解し、覚えさせようとするであろう。英語あるいは学習者の母語を使う教師や、「病気になる、元気なこと」のようにやさしい日本語で説明する教師もいる。そして生徒が理解できたようであれば、「けんこう」と繰り返し言わせたり、漢字で書かせたりする。次に何をするかと言えば、健康の3要素「食事・運動・睡眠」を教えることになる。生徒は、食事や運動は聞いたことがあるとしても、要素や睡眠という語は初めてかもしれない。すると、「健康」の時と同様に、言いかえたり、訳語を与えて理解させ、板書して読ませ、ノートやプリントに書かせる。こうした授業によって生徒の頭に残るのは、単語と漢字である。その説明のために使われた表現には目が向かない。知らない語や知識と比べて、それを語る表現はいわば「地」や「後景」のようなものであり、よく注意していないと見逃してしまう。だが、日本語指導としてはこの部分が要となる。

授業中に教師が話す言葉や教科書の説明文はどうなっているであろうか。おそらく教科書に「健康というのは・・・ことです」とあれば、教師は「君たち、健康って何のことだろう。だれか知ってる。」というような話し方で授業を始めるであろう。同じように「3要素って、何のことかわかる？3つの大切なことだよ。健康のために大切なことが3つあるんだ。3つの大切なことって何だろう。教科書の～ページの図を見てごらん。この漢字は何て読むのかな。はい、〇〇さん・・・」というように授業は進んでいく。

ここには表現として習得しておかなければならないものとして、まず「～というのは…ことです」「～って、何のこと」が挙げられる。書き言葉と話し言葉の違いも重要であるし、新たな知識を得ていくためには、定義や説明を述べる構文はなくてはならないものである。「食事というのは何のことですか」のような形で生徒に質問させてもよいであろうし、逆に「食べることを何といいますか」としてもよい。作文を書くときに何か説明する場合、必要になってくる。話すとおりに書こうとする生徒もいるので、書くときとの違いも確認しておいたほうがよい。さらには「って／という」には、伝聞や聞き返し、あるいは連体修飾などの用法もあるので、日本生活にある程度慣れている生徒には応用的な指導もできる。このようなテーマには表やグラフもつきものである。データの確認だけでなく、それを用いて、比較や程度の表現の練習もあわせてできる。

また、3要素についても「健康のためには…が必要だ」「～ば、…なる」「3要素がそろわないと、…」「健康にとって欠かせないものは…」「健康になるために～する」など条件や目的など多様な表現活動が可能である。健康、食事、運動、睡眠などの語を理解させ、覚えさせることにとどまることなく、文として、談話として学んだことを言語化していったら始めて、本来のJSL指導となるのである。

4.3.2. 論理的な日本語表現の指導

前項の例はまだ基礎的な段階であり、学習言語能力の入口であるが、ここから具体的な訓練が始まっていく。学習言語能力の柱になるのは論理的な思考力である。論理的な文章を理解したり、書いたりできるかどうかが重要である。いろいろな教科がある中で、JSL 生徒にとって論理的な表現を学ぶ第一歩として比較的有効なのが、数学を使った日本語指導である。というのは、数学は使われる用語は日常語とは異なるものが多いが、数は限られ、同じような表現が繰り返し表れるので、思考力、論理力の基盤を作るのに利用しやすい。数学によって基本的な形を身につけることができれば、それは他教科の学習にもつながっていく。

教師によっては新出用語を教えるときに、英語などの訳語を与える人がいるが、数学のように生活言語とはまったく異なる概念や用語を JSL 生徒に訳語で与えても、生徒がその語を知っている可能性は低い。たとえ生徒がうなずいたとしても、教師が期待している理解とは異なる受け止め方をしているおそれもあるので、やさしい日本語で、図や実物を用いながら意味を正しく理解させるようにしたほうがよい。

JSL 生徒にとって数学を勉強するとき壁になるのは文章題と証明問題である。計算はできても文章を読んで計算式を作ることができなければ解答できない。証明問題に解答するには、証明に必要な論理を理解し、言葉を用いて組み立てていくことが必要である。

たとえば、中学3年生になると、因数分解や平方根が出てくるので、計算の手順を説明したり、 $\sqrt{2}$ が無理数である理由を説明したりしなければならない。「～であるから、～である。したがって、～できる」「そこで～と仮定してみる。ただし、～しておく。」というような文が次々と出てくる。単に数式が並んでいる場合が多いが、その数式を理解することとともに、どのように日本語の文として言語化できるかが問われる。小学校から日本の学校に入った場合、小学校で使われている語彙や表現と中学で使われる語彙や表現には大きな違いがあることにも注意が必要である。前に習った表現ならわかるのに、新しい言い方は使えないという場合もある。それほど難しい表現ではないにもかかわらず、日常語としては使われないので、日本語の教科書には出てこないものも少なくない。このような点に気をつけながら、計算の答えが出せたことに満足することなく、考えたことを言葉として表す訓練をすることが日本語の指導となる。教科指導と日本語指導の連携は、それなりに工夫が必要であるし、手間もかかるのである。

石井 (2010) は「具体的な状況の中で実感としてわかったと感じたことを他者と共有したり、整理しなおしたりするために必要な支援を得てことばで表現することによって、理解はより明確になり、深められる」(p.232) と述べているが、これを実践するためには教師の言語観を転換していく必要がある。これまで論じてきたことからわかるように、知識を教えるときと、表現を教えるときは、着眼点が全く異なる。知識は覚えればよいが、表現指導は一つのことを多様な表現形式で語れるように訓練することが大切である。

表現力の幅が少しずつ広がっていけば、教科に対する理解も深まり、自信もつく。そうすれば、満足感や喜びも生まれ、意欲も高まってくるに違いない。

5. 牧口の「綴り方指導」と学習言語能力育成

ここでは牧口の綴り方指導を参考に、学習言語能力育成法について考察する。

学習言語能力の柱となるのは読み書き能力とも言えるが、能力が特にはっきりと表れるのは作文力である。したがって、学習言語能力を育てるには読解と連動した作文指導が有効であると考えられる。読解指導をいかにして表現力に結びつけるかということは、「知ると表出は同一事項の表裏のみ」「啻に其材料たる思想と其附合たる文字とを以て足れりとせず、必ずや構造をなすの模範を要す」(牧口1982: 272-273)と述べていることからわかるように、牧口の綴り方指導の中核にある。

牧口の綴り方指導の手順は、教科書の文章の利用法によって4つに分けられているが、ここでは、1) 読書と連携した作文指導、2) 生徒の発想を文章化する指導、の2つに大きく分けて見ていく。

5.1. 読書と連携した作文指導

まず、読書を作文指導に利用する方法であるが、山本(2012)で論じたように、牧口の綴り方指導案の中で、「応用範文」を用いて改作させる活動が重要な位置を占める。詳細は拙論に譲るが、教科書の本文をどのように利用して、生徒の作文能力育成につなげるかに主眼がある。明治時代の北海道の小学校で学ぶ生徒にとって教科書で使われている漢文調日本語は、日常の生活言語とはかけ離れた外国語同然のもので、JSL生徒が日本語に対して抱く感覚に近いものがあつた。そういう時代に、牧口は生徒にとって身近な話題で自作した応用範文を提示することで、生徒の自己表現活動を促そうとしたのであつた。

教師の意識が生徒に教科書の内容を理解させることに向けられていると、生徒は知識を覚えることで安心してしまう。教師は、質問に対する答えが単語であつたとしても、生徒が理解できたと判断し、次の項目に進む。表現の学習は知識を理解し、覚えたところから出発するものである。

学習者にとって、すでに論じたように表現形式を意識することは簡単なことではない。ましてそれが自力で使えるようになるものではない。4.2.で用いた貨物輸送の例を用いるなら、荷物の種類や自動車の色やデザインに目を奪われた状態が内容学習である。表現を学ぶためには、自動車の運転技術と道路網が重要であり、運ぶものは自分で用意しなければ意味がない。

これが、牧口が応用範文を自ら作成し、生徒に提示した最大の理由である。教科書の本文と類似の表現形式で身近な話題について書かれた応用範文を対比することで、学習者は学び取るべき形式をつかみ取ることができる。なぜなら、内容はすでに自分たちが知っていることなのであるから、内容に気を取られることがなくなり、教科書で勉強した文章と見比べながら、何を習得すべきかを知るのである。内容に引きずられないようにして、内容と形式を結びつけて指導するための秘訣がある。

生徒が表現形式を十分に意識できたところで、「改作」を行う。牧口は基本的な手順として、(1) 同一の思想を異なる言語で綴らしむる事(同じ内容を別の表現

でどう言えばよいかを考えさせる)、(2) 同一の文体、若しくは類似の文体により、異なる意味を以て綴らしむる事(同じ、あるいは類似の形式でほかの内容について語る)、(3) 言語及思想を変えずして、其文体を変えずる事(漢文調と口語調、書き言葉と話し言葉の違いを考えさせる)という3つの方法を挙げている(牧口1982: 275-276)。これが基本的なものであるが、さらに語句の順序を入れ換えたり、主たる文を従なる文にする、直接のものを間接のものにする、要約する、敷衍するなどの方法も示している。JSL 指導において、トピック型であれ、教科志向型であれ、こうした活動が行われれば、生徒は言語の運用法を意識せざるを得なくなる。それは思考力を鍛える活動と表裏の関係にある。JSL カリキュラムは「日本語を使った学びの活動」を強調するが、学んだことを他者に伝えるためにどのような表現形式を習得させる必要があるのかが曖昧であれば、効果的な学習言語能力育成はできない。

5.2. 生徒の発想を文章化する指導

生徒に表現形式を意識付けできれば、あとは書くべき内容の活性化と言語化のプロセスに移る。2節ですでに論じたように自分を感じたことや考えたことを言葉として産出するには、それなりの形式と技術が求められる。前項のような指導によってある程度言語形式を使いこなせるようになれば、自由作文に入ることになるが、自由に書けと言うだけでは指導にならない。JSL 児童生徒には段階的な指導が不可欠である。牧口は3段階の指導を提案している。(牧口1982: 314)

第1段階は作文を書くためのアイデアを出し、整理するところから始まる。牧口はそれを「思想の表出」としているが、JSL 児童生徒は日本人生徒に比べて語彙が少ないことが多いので、最初の段階でつまづかないように考えたこと、感じたことをまず単語として言語化する。教師の語りかけ・問いかけによって「思想の開発」を行い、単語を単文にし、板書していく。これが出尽くしたら、「思想の整頓」を行う。どのような順序で配列すればよいかと考えさせる。これは文章に「一貫性」を持たせる作業であり、論理力が求められる。

次の課題は、文を並べるだけでは、文章にならないので「各短文の連結」である。ここでは接続詞や接続助詞、指示詞などが大切になってくる。つなぐために新たな文を挿入する必要があることもある。焦点を明確にするためにノダ文を使ったり、文の前後を入れ換えることもある。いわゆる「結束性」をどうやって作るかの指導である。ここでは視点や立場というものも重要になる。視点によって自動詞・他動詞、受身・使役、授受などの表現の選択、あるいは評価に関わる表現にも注意しなければならない。この作業は言語運用力を伸ばすためにも、思考力を鍛えるためにも重要なプロセスである。生徒が互いに知恵を出し合い、協働作業の中でよりよい文章を練り上げていくのも効果的である。

これによってある程度文章らしくなってきたら、仕上げの「文章の修飾」の段階になる。ここで、より適切かつ高度な語彙や表現、目的や場に応じた表現、読み手への配慮等々に関する指導を経て、最終的な作文が完成する。

このような指導法を行っている国語教師もいるはずだが、なぜか JSL 指導の現場

ではあまり見かけない。それは担当者の専門が言語教育とは限らないため、指導法がよくわからないまま、自分なりの指導を行っているからではないかと思われる。

5.3. 牧口の指導法と思考力育成

牧口の綴り方指導では、教科書の本文の「改作」が大きな意味を持つことになるが、それがどのように思考力育成につながるかを確認しておきたい。石井(2015)は「思考力とそれを支える言語能力の育成には、意味が掴めるだけでは不十分で、理解した事柄や意味の吟味や再構成が必要である」(p.28)と述べている。石井の議論の焦点は「対話」について論じることにあり、この「再構成」がどのような作業を意図しているのか、具体的な説明はない。

思考が言語の裏付けを必要とする以上、その育成は、対話の質と量で決まることは間違いない。石井は「具体的な場面状況という大きな手掛かりを前提とし、やりとりという共同作業の形によって、お互いの理解や意味の形成を相互行為として成立させていく」(p.27)と述べている。つまり、言語能力や認知能力が乏しければ、自己内対話によって考えを整理したり、深めたり、さらにそれを言語化して表出することはできない。他者による働きかけは、巣立ち前の雛に働きかける親鳥のようなものである。学習者は他者による語りかけを100%そのまま記憶するわけではない。自分なりの言葉で短くまとめて要点を記憶にとどめようとする。その内容によっては評価や序列化をしたり、あるいは回答や反論などを考えることになる。

これは母語話者でも第二言語話者でも違いはない。だが、同じ手法によってJSL児童生徒の指導を行って、母語話者と同等の学習言語能力を育てられるとは限らない。なぜなら、母語話者への指導は内容中心の指導でもそれなりの効果を上げられるが、JSLの場合は言語形式に注意を向けさせ、表現力を身に付けさせることが重要だからである。言語形式を知識として教え込むのではなく、学習者自身につかみ取らせるようにしていくのである。西口(2015:32)は、これをバフチンの分析をもとに「私物化」(appropriation)と呼んでいる。ただし、だれもが自力で言語を自分のものにできるわけではないところに留意しなければならない。私物化すべきは表現形式であり、知識や情報ではないからである。ここに幫助者の必要性和、段階的・計画的な指導の重要性がある。

このように考えてくると、牧口の綴り方指導における「改作」は、単なる代入や言い換えの練習ではなく、思考の訓練であり、内言を豊かにするものと言ってもよい。文章単位やパラグラフ単位で行われる「改作」は、機械的な反復練習とは全く異なる作業である。視点や立場を明確にした上で、一貫性を保ちながら適切に文を連ねていくためには、高度な思考をもとに複雑な談話構造を使いこなさなければならない。ここに創造的日本語教育の道を開くカギがあると考えてよい。

6. おわりに

JSL 児童生徒にとって日本語指導と教科指導の連携はきわめて重要である。日本語指導では学習活動に役立つ文型や語彙を取捨選択することはもちろん、例文や場面も学校生活に即したものにすることが望ましい。教材中の会話例や文章の談話構造も、実際の授業中の教師の話し方や教科書の文章の分析をもとにしたものにする必要がある。また学年によって使われる語句や表現法が変わってくることに配慮しなければならない。それに対応できる学習言語能力を育成するには長期間にわたる継続的な支援が不可欠であるが、在籍学級にもどってからの JSL 児童生徒の指導を担うのは日本語教師ではない。したがって、全教員が効果的な日本語指導ができるようにすることが急務である。

また、本稿では論じなかったが、年少者の日本語力を伸ばすには、母語の識字能力を育てて活用することが有効である。しかも、母語保持支援は家庭におけるコミュニケーションの断絶を防ぐことになるだけでなく、生徒の円満なアイデンティティ形成にとっても必要なことである。

牧口は「考えその物よりは考え方に無頓着のものは糠に釘で、いくら骨を折った所で結果に於て何物も残らぬ」(1983:290) と、誰かが考えた結果を知識としてそのまま教える教育を批判し、「考へよりも考へ方を」と考えさせることの大切さを強調している。知識は知恵に至る門と言われるが、まさに言語教育の使命は知恵の門を開くところにある。それを可能にするのは論理的思考を鍛える対話であり、創造的日本語教育の目指すところである。JSL 児童生徒が日本語教育を通じて思考力や表現力を鍛え、自己実現できるようになることは、グローバル時代において多様な価値観や文化を背景とする人々を結びつけ、平和な共生社会を実現する力となることは間違いない。JSL 児童生徒が言語障壁を克服し、日本人生徒と相互に学び成長し合う win-win の関係を築くことができれば、真の意味のグローバル・シティズンの育成であり、日本語教育が善や美の価値を創造する社会基盤として機能したことになる。

本稿では、創造的日本語教育の目指すものが思考力・表現力を鍛えるところであり、学習言語能力育成につながるものであると位置づけることができた。だが、指導すべき思考力の内容とその表現形式の関係についてはさらに考察が必要である。これは次稿の課題としたい。

注

- 1) Cummins (2013) では、“while the teaching of discrete language skills is certainly an important dimension of literacy instruction, it does not directly promote the development of academic language proficiency” (pp.14-15) と述べて、項目別言語能力指導は重要ではあるが、それによって学習言語能力を育成できるわけではないことを示している。

参考文献

- 石井恵理子 (2010) 「子どもの日本語教育」『言語と社会・教育』朝倉書店、pp.213-237
- 石井恵理子 (2015) 「思考力としてのことばの力を育てる国語教育へ」『日本語学』vol.34-12 明治書院、pp.22-30
- 井上尚美 (2007) 『思考力育成への方略 —メタ認知・自己学習・言語論理 <増補新版>—』明治図書
- 川上郁雄 (2011) 『「移動する子どもたち」のことばの教育学』くろしお出版
- 是川夕 (2012) 「日本における外国人の定住化についての社会階層論による分析 —職業達成と世代間移動に焦点をあてて—」ESRI Discussion Paper Series No.283. 内閣府
http://www.esri.go.jp/jp/archive/e_dis/e_dis283/e_dis283.pdf
- 笹島茂編 (2011) 『新しい発想の授業—理科や歴史を外国語で教える!?!—』三修社
- 佐藤郡衛・他 (2005) 『小学校 JSL カリキュラム「解説」』スリーエーネットワーク
- 志水宏吉 (2005) 『学力を育てる』岩波新書
- 田中牧郎・他 (2014) 「日本語を母語としない生徒にとっての『文章理解の壁』」『2014年度日本語教育学会秋季大会予稿集』、pp.55-66
- 趙衛国 (2005) 「公立高校に在学する外国出身生徒の現状と進路をめぐる」『中国系移住者から見た日本の社会問題』社会安全研究財団
<https://www.syaanken.or.jp/wp-content/uploads/2012/05/17324-5.pdf>
- 中島和子 (2010) 『マルチリンガル教育への招待』ひつじ書房
- 西口光一 (2015) 『対話原理と第二言語の習得と教育—第二言語教育におけるパチンのアプローチ』くろしお出版
- バトラー後藤裕子 (2011) 『学習言語とは何か』三省堂
- 文部科学省 (2003) 「JSL カリキュラム開発の基本構想」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/008/001.htm
- 文部科学省 (2008) 「小学校学習指導要領解説」
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2009/06/16/1234931_001.pdf
- 文部科学省 (2015) 「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査 (平成 26 年度)」の結果について
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/27/04/_icsFiles/afieldfile/2015/06/26/1357044_01_1.pdf
- 牧口常三郎 (1982) 『牧口常三郎全集第七巻』第三文明社
- 牧口常三郎 (1983) 『牧口常三郎全集第六巻』第三文明社
- 松尾知明 (2011) 「外国人児童生徒と学力保障—CALLA モデルによる授業作り—」『国立教育政策研究所紀要』140集、pp.211-221
- 山本忠行 (2012) 「牧口常三郎の綴り方教育に学ぶ言語教育—事柄教育から表現教育へ」『創価大学通信教育部論集』第15号、pp.50-70
- 山本忠行 (2013) 「日本語直接教授法再考—創造的日本語教育を目指して—」『創価

- 大学通信教育部論集』第16号、pp.69-89
- 山本忠行 (2014) 「表現教育としての日本語教育」『創価大学通信教育部論集』第17号、pp.8-30
- 山本忠行 (2016) 「創造的日本語教育と価値論」『創価大学通信教育部論集第18号』、pp.67-87
- Cummins, Jim. (2001) . *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society* (2nd ed.) . Los Angeles:California Association for Bilingual Education.
- Cummins, Jim. (2013) . BICS and CALP: Empirical Support, Theoretical Status, and Policy Implications of a Controversial Distinction. In Hawkins, M.R. ed. *Framing Languages and Literacies: Socially Situated Views and Perspectives*. New York: Routledge.
- Wilson, Leslie Owen. (2013) . Anderson and Krathwohl – Understanding the New Version of Bloom’s Taxonomy.
<http://thesecondprinciple.com/teaching-essentials/beyond-bloom-cognitive-taxonomy-revised/>