

■学位論文内容要旨

## カリフォルニア州における言語教育に関する検討 ——California Early Literacy Learningの読みの指導に焦点をあわせて——

金箱 亜希 (2022年度修了)

1990年の「出入国管理及び難民認定法」改正以降、継承語の学習を必要とする子どもたちが急増してきた。継承語とは、外国につながる子どもたちの親の母語であり、子どもたちが親から継承する言語である。公教育において、外国につながる子どもたちは日本の学校生活にすみやかに適応することが重視され、現地語である日本語教育が推進される一方で、自らの家庭で使用される継承語に関する教育は置き去りとなってきた。その結果、外国につながる子どもたちは継承語の喪失による家庭内コミュニケーションの断絶、自分のルーツへの否定的な態度、学力の低迷や不就学といった問題を抱えることとなった。

一連の課題に対して文部科学省は、学校等で外国籍児童生徒の母語、母文化に関わるものを「継承語」という位置付けで尊重し、習得を援助することを求めてきた。

しかし、継承語を話す子どもたちの力は、年齢、保護者の継承語に対する熱意などの個人的要素に加え、継承語の社会的地位などの変数により大きな個人差がある。また、その技能について、「話す」「聞く」といった他者との対話を通して育まれる技能は、ある程度家庭で発達するものの「読む」「書く」の習得が遅れ、特に「書く」につながる「読む」の段階に困難を抱える。

このような課題に対応するために、国内では、継承語の読み指導に関する実践が行われてきた。だが、文法事項の習得を目標とする指導は、教師から子どもへの文字や構文の伝達が中心となり、子ども自身が文脈から文章の意味を類推する力の育成が十分されていない。他方で、子どもの文脈を意識した指導では、子どもの経験と結び付けて文章の意味を類推する力は伸長できるものの、基礎的なスキルや文法事項の習得が軽視されていた。

このように従来の実践では、子どもが基礎的なスキル

や文法事項を応用して文章の意味を類推しながら捉えていく力を十分に育成できず、子どもが継承語を主体的に運用する力をつけることに寄与してこなかった。これを解決するためには、子どもの発達に応じた継承語の読みの力を育む指導法が明確にされる必要がある。

日本とは対照的に、多様な言語・文化的背景をもつ子どもたちに読みの力を保障してきた国の1つにアメリカがある。その中でも英語学習者が多いカリフォルニア州では、国籍、言語の枠を超えて、すべての子どもに読みを保障する指導の枠組みが模索されてきた。

アメリカの読みの教育に関する研究は、アメリカの言語教育における理論的変遷を検討した研究や子どもたちの読みの力の育成に向けて、教員養成・カリキュラム・指導法の三要素が意識されていることを指摘した研究が挙げられる。前者に関しては、アメリカ全体の読みの教育をカリキュラムや教材等の具体的な事例を交えながら捉えているものの、個に応じた言語教育に関しては言及していない。後者に関しては、英語教育の読みの指導に焦点を合わせ検討されており、英語学習者に対する言語教育としての指導法の詳細については言及されていない。

そこで本稿では、カリフォルニア州で展開され、多様な言語・文化的背景をもつ子どもたちに読みの力を保障する言語教育プログラムであるカリフォルニア早期テラシー学習 (California Early Literacy Learning: 以後CELL) の読みの指導に焦点をあわせて検討していく。

第1章では、アメリカにおける言語教育の変遷について概観した。アメリカの読みの指導は大きくボトムアップ型とトップダウン型の指導に分けられる。前者は、基礎的な知識やスキルを反復練習のドリルで練習させることで子どもたちに読む力を育むことを目指す一方、後者は、子どもたちの言語経験を尊重し、多くの文学作品や

文字などに自然に触れさせることで育むことが目指され、両者は対立する形で存在してきた。

しかし1990年代に入ると、両者は相反するものではなく、むしろ両者の均衡を保った言語教育を構築していくべきだと考えられるようになった。カリフォルニア州教育省は、両者の対立に終止符を打つために、新たな言語教育プログラムとしてCELLを開発した。

第2章では、CELLプログラムの中でも読みの指導と目標に着目し、検討した。CELLの読みの目標は、自身の経験や体験、学んだ基礎的なスキルや理解方略、読書行動を融合しながら能動的に正しい意味を探索することができる自立した読み手に育てることであった。それに向けて、子どもの背景知識、「音韻認識」「音と文字の対応」「流暢さ」「語彙」「理解」の基礎的なスキル、「モニタリング」「情報源の比較」「流暢さ」「訂正」の読書行動の3つの側面を意識した指導法が組織されていた。

加えて、指導過程では「読み聞かせ」「共有読み」「手引きされた読み」「自立読み」という4つの局面からなる学習活動が組織され、教師から子どもへと読みの責任移行が行われていた。特に、教師はテキストを理解するために、子どもがどのようなスキルや読書行動を活用しているのか、また十分に活用できていないのかを見極め、適切な局面を選択し、個々の課題を介して、子どもに読みの責任を段階的に委譲していた。結果、子どもは最近接発達領域にあるスキルや読書行動の習得へと足場かけされ、自立した読み手になることが意図されていた。

第3章では「読み聞かせ」、「共有読み」、「手引きされた読み」の3つの学習活動を通して、基礎的スキルと読書行動がどのように指導に織り込まれているのかを、実践をもとに検討した。読み聞かせでは、その前後も含め

て、3つの段階に分けて指導を行うことで、子どもたちに本への興味を促し、教師の読み方や問いかけの工夫や足場かけをもとに、子どもたちに自然と理解方略の使い方を身につける指導が行われていた。

共有読みでは、教師が抽象的な言葉に着目させるように問いかけを行うことで、子どもが行間から意味を推測したり、実生活の行動と抽象的な語彙を繋げたりするなど高度な理解方略の指導が行われていた。手引きされた読みでは、子どもが、既存の知識、習得したスキルや読書行動を比較・応用しながら文章を理解することが促進されていた。教師は、子どもにスキルや読書行動を直接教授するのではなく、文章を理解するという目標に対して、子どもがうまく活用できていないスキルや読書行動を見極め、足場かけをし、その利用を促していた。

CELLでは3つの読みの活動を通して、基礎的スキルと読書行動が低次から高次のもとへと進歩するように、段階的で系統的な指導が組み立てられていた。だが、それは必ずしも直線的ではなく、子どものつまずきに応じて、フォニックスなどの基礎的スキルへ立ち戻りつつ、高次の読みを促すという形で学習活動の段階を自由に往還し、学び直す階層的な構造があることも明らかになった。総括すると、CELLはトップダウン型の基礎的なスキルを軽視しているという課題とボトムアップ型の子どもの生活経験や背景が軽視されているという課題を乗り越え、子どもにとって意味のある活動の中で、子どもの生活経験や言語経験を活用しながら、基礎的なスキルを重視する新たな読みの指導として確立されていた。そこでは、読みの学習活動を往還したり、読書行動や背景知識と関連づけたりするなど階層的で構造的な指導も行われていた。