

日本語を母語としない年少者に対する 絵本を用いた日本語教育

—— 日本語イマージョン教育でのケーススタディ ——

山口 真帆子

1. はじめに

絵本に関する海外の研究として、Allen (1986)、Alan (1992)、Fassler (1998) は、母語が英語ではない年少者を対象とする英語教育において、絵本が英語の読解能力を養う効果的な教材であることを述べている。また、絵本に関する日本国内の研究では、① 母語が日本語である幼児や小学生を対象とした絵本の役割に関する研究（佐藤：1979、1983、秋田：1994）や、② 絵本を用いた英語教育の実践研究（磯崎：1999）や具体的な指導法を示したもの（外山：1998）がある。しかし、母語が日本語ではない年少者を対象とした日本語教育において、教材として絵本を用いる研究はまだよく知られていない。

そこで、文章に沿った絵のある「絵本」という教材を使って、日本語が母語ではない年少者を対象とした読解指導の可能性について研究する。

年少者は、単語だけではなく絵などの様々な情報を用いて試行錯誤をしながら絵本の読解を進める。つまり、様々な読解ストラテジー⁴⁾を用いて、第2言語の絵本を読解していると考えられる。そのため、まず、年少者がどのような読解ストラテジーを用いているかを把握した上で、それらをうまく活用した読解授業のあり方を考える。

本研究は、アメリカのオレゴン州で日本語イマージョン教育を実施しているR小学校において、教材として絵本を用いた読解授業の実践研究である。このため、イマージョン教育という特性も考慮しなければならないが、本研究では、様々な日本語教育現場への応用を可能とするような視野にたった考察を試みる。

2. 日本語イマージョン教育における絵本を用いた読解授業の位置付け

2-1 イマージョン教育の概説

イマージョン (immersion) 教育とは、1965年にカナダで始まった言語教育の一形態である。基本的に、目標言語の文法事項などを教える授業よりも、対

象者の母語を使わずに、その目標言語で教科を学ぶことを優先する。

イマージョン教育の種類は、イマージョン教育をはじめる年齢と、第2言語を用いて教科を学習する時間の割合によって、以下のように分けられ、これらを中心に、種々の変異型がある。以下、Baker (1993) を参考にまとめた。

(a) イマージョン教育を開始する年齢

- 早期イマージョン： 幼稚園～小学校低学年
- 延期型／中期イマージョン： 9-10才前後
- 後期イマージョン： 中等教育段階以降

(b) 1日の内で第2言語が用いられる時間

- 全面的イマージョン：

初めの2-3年は100%第2言語使用→次の3-4年間80%→中学終了時まで50%

- 部分的イマージョン：幼稚園から一貫して第2言語を50%前後使用

また、Baker (1993) は、様々なイマージョン教育に関する研究を概観した上で、全体的に、イマージョン教育の成果は必ずしも悪くないことを示唆している。ただし、カナダのイマージョン教育はフランス語と英語という地位の高い2つの代表的な国際語について行われているため、他の地域に一般化するなら、以下のようなことを考慮すべきであることも指摘している。

- ① 教師、親、子供自身に信念があり、参加が強制されないことや、言語技能のレベルが均質な子供たちを集めることが、効果的な結果につながる。
- ② 子供の家庭の言語や文化を尊重することを保証することが理想的な2言語使用状況を生み出す。
- ③ 教師たちがバイリンガル教育に積極的に関与することが重要である。
- ④ イマージョン教育を単に教育的見地から見べきではない。つまり、バイリンガリズムを促進する手段としてではなく、社会の変革を目指した動きとして、目的や期待、価値観に影響を与えるものとして考えるべきである。

さらに、Cummins & Swain (1986) はバイリンガルの年少者とモノリンガルの年少者とを教科学習や言語の能力だけに注目して評価することを不適切だとし、未知の言語（人工語）を推測する能力や、異文化に対する許容度の高さなどについて、バイリンガルとモノリンガルを比較した。その結果、バイリンガルが推測する能力に優れていることが明らかにしている。この研究から、本研究の対象者となる児童は、「未知の言葉を推測する能力」が優れていることが期待される。しかし、学校以外で日本語に触れる機会が限られてしまう状況から、モノリンガルの生徒より「語彙不足」が予想される。

2-2 実施校の日本語イマージョン教育の概要

中島(1998)によると、アメリカ国内には日本語イマージョン教育を実施している学校が11校ある。そのうち3校はオレゴン州にあり、他に、アラスカ州、カリフォルニア州、イリノイ州、ミシガン州、オハイオ州およびバージニア州にある。実施したR小学校はすでに90周年目を迎えており、歴史のある学校だが、日本語イマージョン教育は1998年度現在9年目であった。公立(Regular US public school)であるため、入学試験などもなく、他の一般的な学校と全く同じ取り扱いになる。学校内には、大きく分けて3つの教育プログラムがあり、イマージョン教育は、すべてのクラスで行われているのではなく、学校内での一教育プログラムである。授業のカリキュラムは、“The Portland Public school curriculum”にそって立てられている。つまり、ポートランド市にある他の学校と同じような内容を英語と日本語で教えている。教える内容は英語と日本語で繰り返されないが、どちらかの言語で導入し、それを応用する時は別の言語で行うというように両言語の授業が連係したカリキュラムとなっている。また、この日本語イマージョン教育は、幼稚園からはじまり、どの学年の児童も日本語と英語のクラスを午前と午後に分けて移動する。そのため、日本語は、学校内にいる時間のうち50%の割合で用いられ、それが幼稚園から中学校まで一貫しておこなわれている²⁾。つまり、早期部分的イマージョンである。

アメリカにおいて日本語は少数派言語であるため、アメリカでの日本語イマージョン教育は、カナダの状況とは大きく異なり、様々な困難な点が考えられる。しかし、この実施校は、第1言語、第2言語の両言語が悪影響を及ぼされることなく習得できるよう、学校のカリキュラム全体で、教科教育の計画をたてるというのを基本概念とし、教師をはじめ全スタッフが意欲的に、新しい日本語教育のあり方を模索しており、前述したBaker(1993)のいう「効果的な結果に導くと思われる要素」①から④をほぼ満たしている。また、当校はアメリカにおける日本語イマージョン教育のモデル校として注目されている。

2-3 日本語イマージョン教育と絵本を用いた読解授業

知っている語彙が限られ、どちらかという集中することが苦手な年少者を対象として「どうやって読解という受動的になりがちな授業スタイルを積極的に参加させて、集中させ続けるか」が一つの課題である。イマージョン教育の理念上、媒介語として英語を積極的に用いることがはばかられ、限られた語彙から文章の説明をしようとすると、時間がかかり、かえって混乱させることもある。そこで、文章に沿った絵がある「絵本」という教材を使って、日本語の絵本を読む動機を高め、最終的には自主的な学習へ導くことを目標とした。

つまり、この研究で取り上げる、絵本を用いた読解授業は、「学習意欲を高め、受動的な読解授業ではなく、積極的な読解授業を促す」という目標を達成させるための方法の一つと位置付けられる。

また、アメリカの小学校では、教師が絵本を読み聞かせる時間がある。当校でも教師が日本語の絵本を読み聞かせる時間はある。また、教師は自由時間や授業中であまった時間を、日本語の絵本を読む時間にあてたりしているため、児童にとって日本語の絵本にふれる機会は少なくない。そのため、教師と児童が絵本を読みながら、日本語を勉強するという状況は不自然ではない。

2-4 教材としての「絵本」の利点

Allen (1986)、Alan (1992)、秋田 (1994)、磯崎 (1999) などを参考にして、年少者を対象とした第2言語教育における絵本の利点をまとめると、以下のようになる。

(a) 絵からの利点

- ・絵があることで、登場人物を身近に感じ、心情理解が促される。
- ・言葉が多少わからなくても絵で楽しめ、わからない時のストレスが軽減。
- ・自然な言い回しだけでなく、絵からその言語を用いている社会の文化などがわかる。

(b) 絵本の文章の特徴からの利点

- ・物語絵本は定形の起承転結のあるものが多く、全体の流れを予測し易い。
- ・繰り返し用いられる語句が多いため、単語などが定着し易い。
- ・音読すると、語句が早く、単語などが耳に残りやすい。
- ・1頁の文章があまり長くないため、読み進めるのがあまり負担にならず、かつ、目標言語の本をどんどん読み進められるという充実感がある。

3. 実践の概要

3-1 対象者と実施期間

対象者は小学3年生の5名である。彼らは幼稚園時から日本語を学習しており、日本語学習歴4年目である。日本語での授業時間は1日の50%であるため、1日2、3時間である。ホームルーム、日本語の本の読み聞かせの時間、作文、理科、体育などを日本語で受けている。ひらがなとカタカナ、幼稚園から小学生低学年程度に必要な教室用語などの語彙が既習である。

実施期間は、1999年2月から5月までの3ヶ月間である。3ヶ月という短期間では、日本語のクラスで成績のいい児童よりも、日本語力が伸び悩んでいる児童を対象とした方が、日本語の読解力や日本語学習への動機の変化などが表

れ易いのではないかと考え、担任との話し合いから、日本語クラスで、日本語力が伸び悩んでいると思われる児童5名を選んだ。

3-2 絵本の選定

実践で用いた絵本は、藤沢市立辻堂図書館の職員の方や地域の図書館の方々
が推薦した絵本の中で、1998年までに10回以上再版されているもの、つまり
一般的に人気のある絵本を選んだ。それらは、東京こども図書館が発行した推
薦児童文学相当学年別リストや、全国学校図書協議会が発行した「よい絵本」に
も取り上げられている絵本が主である。絵本の対象学年も考慮し、小学校低学
年程度の5冊を用いた。使用した絵本は、以下の表1にまとめた。

絵本は3ヶ月間に読んだ順に並べ、以後便宜上の略号も示した。参考に絵本の
対象学年⁹⁾、対象者が各絵本を読んだ時の正答率の平均、そして絵本の特徴を表
した。正答率は、絵本を読んだときにたずねた質問に対して、絵本の内容と流
れから考えて、正しい解釈だと判断したものを「正答」とした。その正答の数
を、それぞれの絵本でたずねた質問の総数で割り、百分率したものである。

表1 使用絵本と正答率絵本の書名

絵本の書名	略号	対象学年	正答率	特徴
しろいうさぎとくろいうさぎ	R	小学校中級	62%	繰り返しの語句が多い
きょうはなんのひ	W	小学校中級	55%	日本文化的な絵(日本の家)がある。
そらいろのたね	S	小学校初級	67%	繰り返しの語句が多い
しょうぼうじどうしゃじぶた	J	小学校初級	67%	日本文化的な絵(日本の消防車、消防署)がある
11びきのねこ	C	小学校中級	62%	歌、効果音多い

表1から、ほとんど正答率が対象学年に沿った形で上下していることがわかる。
つまり、対象学年の示すレベルは第2言語学習者にもほぼ適用できると考えられ
る。また、全て正答率の平均が50%以上であることから、半分以上はおおよそ
理解できているため、適度なレベルといえる。

3-3 読解授業の流れ

Alan (1992)、外山 (1998) を参考にし、対象者は以下の3段階で読解をした。

- ① 読む前…絵をみて、内容を描写し、大体の内容を予想する。
- ② 読んでいる最中…毎頁質疑応答をしながら、意味や内容の流れを確認する。
- ③ 1冊全てを読んだ後…どんな内容だったかを教師に説明する。

対象者5人の都合のよい時間に1人または2人を取り出し、教師と一緒に絵本

を読みながら質疑応答をするという流れをとった。各授業 20 分前後で、絵本を平均 4 日に分けて読み進んだ。

また、前半の絵本 2 冊を読んでいる際、教師が内容に関する質問を、日本語を使って口頭で聞くと、対象者が質問の日本語の意味を聞き取れず、勘違いするので、教師が英語で聞き直したり、それにつられて対象者も英語で答えたりするというようなことが多々あった。このため、3 冊目からは質問カードを使い始めた。質問カードとは、頻繁に確認する基本的な質問（登場人物、何をしているか、どう思ったか等）をカードに日本語で書いたものである。毎頁、対象者に自分でそのカードを読ませ、答えさせるようにした。また、質問カードに答えることができると、花びらの形をしたピンクのカードをあげるというルールにし、ゲーム感覚で読解を進めることができるようにした。

4. ケーススタディーのデータ収集と分析方法

4-1 データ収集方法

読解授業中の対象者と教師間の談話を文字化したものと、3 ヶ月間の読解授業中の対象者の観察、という 2 種類のデータを用いた。

4-2 読解ストラテジーの分析方法

Sarig (1987) が分類した 4 つの読解ストラテジーを援用し、本研究では絵本の特色といえる絵から考察した場合を加え、表 2 にある 5 つに分類した。文字化した資料から対象者が用いた読解ストラテジーをそれにしながら分類し、その使用頻度の傾向と個々の対象者の観察などから状況を分析した。左側が Sarig (1987) の分類、右側が本研究における分類である。筆者を含む 2 人の評価者がデータをこれらの 4 種類に分類した。

表 2 Sarig の読解ストラテジーの分類と本研究の分類

Sarig の読解ストラテジー分類	本研究における読解ストラテジー分類
technical aid moves タスクに応じた読み方を選択する	① 抜き出した場合 質問の答えの候補を探して単語を抜き出す。読解するためのスキルの方法。
Clarification & simplification moves 語や文型に注目しながら文法構造を単純化して理解する	② 語や文型から考えた場合 個々の語彙の意味や文型を理解しながら読解する
coherence-detecting moves 既知の知識やテキストを全体として検索する	③ 全体・既知知識から考えた場合 話の全体の流れや、既に知っている知識や常識から考えて理解する
monitoring moves 読み中に自分の読みがどうなっているかモニターする	⑤ 自分でモニターした場合 自分の読みを評価しながら読解する。
	④ 絵から考えた場合

分類は、本文から考えているか、そうではないかを重視し、以下のような流れで分類した(図1)。また、表3で各ストラテジーの例を示した。これらのストラテジーのうち、上記⑤「自分でモニターした場合」のケースはみられなかった⁽⁴⁾。

図1 読解ストラテジーの分類の流れ

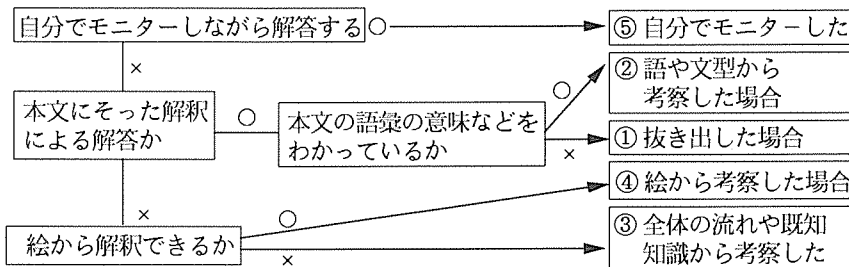


表3 読解ストラテジー分類例 (網掛けの部分が分類の根拠とした部分)

①抜き出した場合：単語の意味はわかっていなくても、キーワードや記号(「」)等に注目して、答えと思われるものを抜き出した場合	
T 141	そうです。あ、ポケットに何かありますか？私は見えません。 = Aさんも見えません。でも文章にポケットにきつねは何かもって = いるといいました。
A 142	ポケットにそらいろのたね。 ← 答えは抜き出せた
T 143	そうです。そらいろのたねです。たねは何ですか？
A 144	わかりません。 ← 「たね」の意味をわかっていない
②語や文型から考察した場合：各単語の意味を理解した上で考察した場合	
T	どうしてかなしいですか？
D 489	(He felt small).
T 490	そうですねそうですね。
D 491	(There is only one man)
T 492	あーそうですね。じぶたは誰を見ていますか？
D 493	{咳} じぶたですくん>ちいさいです。 ← 本文の単語を理解
③全体の流れや既知知識から考察した場合：話の流れや常識から考えた場合	
T 419	じぶたはどんなきもちですか？
A 420	うれしい。Because,なぜなら(みんなは)pay attention.
T 421	あ、注目。 ↑ 本文中には無いが、話の流れから解釈
A 422	注目です。

④ 絵から考えた場合 : 本文よりも主に絵から解釈した場合

- T 133 "かくれんぼ"は何ですか? What is this,"かくれんぼ"
= 2 ひきはは、かくれんぼをしました。
- D 134 Hide and seek? ←絵がかくれんぼの絵である
- T 135 そうです。そうです。すごい。じゃ、ひなぎくは何ですか?
What is, what is this, ひなぎく。きんぼうげがさいています。
- D 136 (Hide and seek?) ←絵がかくれんぼの絵である
- T 137 Hide and seekは、You said this.<oh>ひなぎくは?
- D 138 (that) {ひなぎくの絵を指す}
- T 139 そうです。きんぼうげは
- D 140 {きんぼうげの絵を指す}

5. 分析結果

5-1 読解ストラテジー分類からの分析結果

読解ストラテジーを生徒別にまとめた分析結果を示す。まず、質問に対して、対象者が質問に答える時に最初に用いた読解ストラテジーの割合を図2で示した。これは、教師が質問したときに、はじめにまず、対象者が自発的に選んだ読解ストラテジーの傾向を見るために示したものである。また、図3は、各対象者が用いた全読解ストラテジーの割合である。

図2 最初に用いた読解ストラテジーの割合

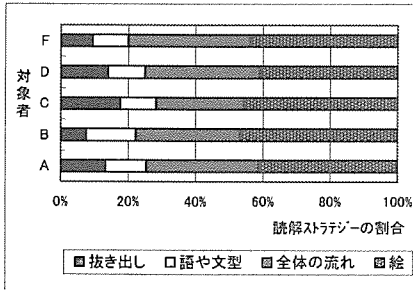
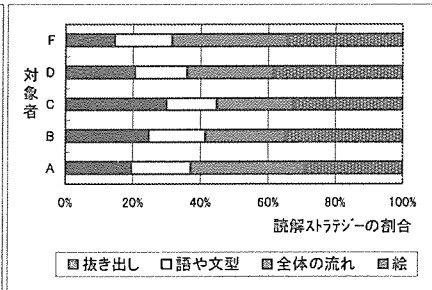


図3 全読解ストラテジーの割合



これら2つの図から、以下の3つの点が見られた。

- ① 図2において「絵から考えた場合」の割合が多いことから、本文を読んだ後でも、対象者はまず最初に絵から考える傾向が強い。
- ② 図2と図3において「語や文型から考えた場合」の割合が全体的に少ない。
- ③ 図2と図3を比較すると、「絵から考えた場合」の割合がやや減る代わりに、単語を「抜き出して読んだ場合」の割合が増えている。

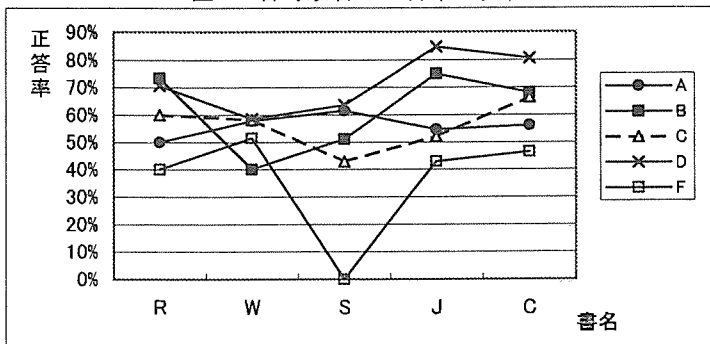
以上のことから、対象者は、絵に注目しすぎて、絵本の本文の語句をあまり

わかっていないことが考えられる。しかし、絵で予測してから、それにあたり
 そうな未知、既知の単語を抜き出しながら読んでいると考えられる。

5-2 正答率の推移と観察の分析結果

図4は、対象者5人が各絵本を読んだときの正答率の推移である。児童A、C、
 D、Fが最終的に正答率を数十パーセント伸ばし、特に、児童Dは順調に伸ばし
 ていったことがわかる。児童Fは「そらいろのたね」をまったく理解できてい
 なかったが、その後最終的にはわずかに正答率を伸ばした。表4は、各対象者の
 読解授業において観察されたことを読んだ順の絵本に沿ってまとめたものであ
 る。児童AとCは態度や変化が似ていたため、同じ表に入れた。

図4 各対象者の正答率の変化



共通してみられた観察結果として、3ヶ月間での変化を示す。

- ・日本語を読むのに積極的になった。日本語を見るだけであまりいい顔をしな
 かった対象者が、一字一字を目や指で追いながら、長い文章を読む忍耐力が
 見られるようになったことや、通常の授業においても日本語を読むことに積
 極的になったことを担任の先生も指摘している。
- ・絵と本文を関連させながら読み進められるようになった。

まず第1に、対象者は、絵本を読む前から話を予測するようになり、その予
 測した内容を検証しながら読むようになったため、はじめは気づけなかった
 既習の単語に気づくようになった。第2に、絵から内容を解釈して、対象者
 が英語で答えた際に、教師が「では日本語でなんというか」と質問しなおよ
 ことを繰り返したところ、教師に言われる前に、絵で解釈するストラテジー
 から、日本語を本文から抜き出すというストラテジーがみられるようになった。
 これらは、特に児童Dが積極的に取り組むことができていた。これら

表4 各対象者の読解授業における観察結果

絵本	児童F	児童A、C	児童B	児童D
R	特別に授業を受けられるため楽しみにしている。	絵本が好きなためか、積極的に絵本を読む。	通常授業から取り出されるのがいやなようす。	通常授業から取り出されるのがいやなようす。
W	教師と交代で音読して、積極的に読み進める。	日本語を文字に沿って積極的に読む。	教師と交代で音読しない限り、読みたがらない。	教師と交代で音読しないと長文が読めない。
S	絵本の授業をうけられない状況が続き、読解授業が断続的になる。	絵から想像し質問に答える。児童Dと一緒に読んだとき、競って本文を理解しようとする	質問カードに興味を示す。なんとかして、質問に答えようとする。絵から話を作り上げる傾向あり。	質問カードに興味を示す。絵から想像して質問に答えようとする。
J	他の児童が不公平だとFに訴えるようになり、本人も否定的な態度になる ⁽⁵⁾ 。	絵から想像して質問に答える。後半、本文から答えとなる語句を探すようになる。	消防車に興味を示す。友達と一緒に読んだ時、絵から想像を膨らませた。後半から本文から答えとなる語句を探すようになる。	質問に答えるために、本文から語句を探し、本文をよく読むようになる。
C	質問カードに興味を示す。なんとかして、質問に答えようとする。	話展開や絵から話を予測する傾向が強くでてくる。	話の展開に興味を示し、自分で予測しながら、読む。	長文も一人で読むようになる。ほとんど自分で答えながら読み進められるようになる。

の実際のケースを具体的に巻末資料に示した。

- ・質問カードを通して、日本語の読解を半ばゲーム感覚で楽しむことができるようになった。また、似た質問が繰り返されるため、その絵本の中で重要な要素となる言葉を自然に覚えるようになった。読解授業後の対象者へのインタビューでも、質問カードが内容を理解したり、内容を記憶しておいたりするのに役に立ったというコメントが複数あった。

6. 考察

以上の分析結果を踏まえ、考察されることをまとめた。

まず、対象者は、日本語の絵本を、絵を中心に解釈する。このことから、絵と本文を積極的に関連させながら読ませる方法が必要である。読解力がのびた対象者にもその傾向がみられた。具体的には、以下の3点の方法が効果的であったと考えられる。

- ① 絵で内容を予想させてから本文を読ませる
- ② 絵から考えた語句と本文の語句にあたるものを考えさせたり、本文の単

語にあたる絵を認識させたりする

③ 質問カードを使って、自分で繰り返し質問文を読み、自分で答える

①は、ほとんど絵から解釈してしまう対象者のストラテジーを生かすとともに、本文中の既習語句を認識しやすくした。②は、絵だけの解釈から、本文の解釈へ移行させる作業であった。③の理由としては、以下の点があげられる。

- ・第2言語での質問を文字の補助で理解できる。また、第2言語で答える動機付けになる。
- ・基本的な質問になれば、何をきかれるか予想できるようになり、質問を先に意識しながら読むができる。
- ・教師が質問する必要が無いので、教師は年少者の解釈の修正や、②にあったような本文への解釈を促すことができる。具体的には、「日本語ではなんと言うか」「本文ではどう書かれているか」などの質問を、質問カードの質問に適宜追加する余裕ができる。

7. まとめ

7-1 年少者が主体的になる読解授業

イメージ教育の理念上、読解授業において、媒介語を積極的に用いない上、限られた語彙から文章の説明をしようとすると、時間がかかり、かえって混乱させることもある。また、それは年少者にとって「受動的な」読解授業であり、自分で解釈する機会が減るとともに、読解の魅力は半減する。

本研究の分析から、絵本の読解において対象者は、絵から解釈するストラテジーを使っていることがわかった。しかし、あまりにも絵に頼り、想像で理解するのでは、読解とは言いがたい。

これらから、絵と本文とを積極的に関連付けながら進める読解授業のスタイルに注目したい。つまり、内容や語句がわからなければ、絵から考え、逆に、絵の内容を示すキーワードを、本文の中から探す、つまり既知の語句や新出語句を認識するという流れである。これによって、年少者は、教師から教えてもらいながら読むというよりも、絵を使って、「主体的に」絵本の読解を進めることができる。

7-2 今後の課題

本研究において、絵本は読解の教材として期待できることが示唆されたとはいえ、それによる対象者の第1、第2言語能力の発達や、客観的な読解力の変化も検証することが必要である。さらに、日本語イメージ教育以外の教育環境で日本語教育を行っている現場での実践報告の研究も必要である。例えば、日

本の一般的な学校に通う外国人児童に対して、媒介語を積極的に使えない状況で、「絵本」という媒体を使って日本語の読解授業を行うことが、日本語の文章に慣れる突破口になるのではないだろうか。

また、使用した絵本は、対象者が興味を示したものを選んだので、対象学年が小学校初級から中級というばらつきがあった。読解力などの変化を見るためには、絵本のレベルを同一にすることも考慮すべきだろう。

最後に、教材としての絵本の課題についても述べたい。第2言語としての日本語の読解授業に絵本を用いることの有効性がさらに明らかになるからには、日本語を母語としない年少者を考慮とした絵本の開発も望まれる。欧米では大きい絵本 (Big book) など、第2言語としての英語教育向けの絵本は多く出版されているが、日本では、日本語教育専門書籍である凡人社によると、そのような絵本は近年数冊しか出版されていない⁹⁾ということである。本研究では中心に述べなかったが、①繰り返しの語句がある絵本、②内容が年齢に即した展開であるもの、③絵と本文にずれがないもの、というような要素が、年少者の読解への動機付け、絵本理解を促す絵本開発の注意点と考えられる。これについても、さらなる研究が必要であろう。

〈注〉

- (1) 知らない単語があったり、内容を問う質問に答えたりすることを「読解タスク」という。このような読解タスクを解決するために、読み手は様々な方法を選んで、駆使する。Weaver (1992) がそういった方法の例としてあげているものとして、①わからない単語の前後を注意してよみ直すこと、②とりあえずわからない部分を読み過ぎて、だいたいの意味を全体から理解すること、③質問の単語をキーワードにして、文章中から質問の答として適当であると思われるものを探したりすること、などがあげている。読解を進めるため、読み手が用いる様々な方法を本研究では「読解ストラテジー」と呼ぶ。
- (2) その後、ポートランド市における日本語イマージョン教育は高校まで進級できる体制ができたが、まだ試験的なため、高校で日本語を何%用いているかは不明である。
- (3) 全国学校図書協議会 (1993) 『第17回 よい絵本』、東京こども図書館 (1991) 『子どもとしゃかん』、そして各絵本に表示されている対象学年を参考にした。
- (4) 自分でモニターしたケースが見られなかったのは、対象者が、自分でどのように読解しているか、意識する能力が未発達のためと考えられる。Sarig (1987) の研究での対象者は、成人であり、その中には第2言語能力が中級や上級である人も含まれていた。そのうち、第2言語能力が上級レベルであるほど、自分でモニターしている人が多かった。

- (5) 絵本による読解授業をはじめたころは、非常に好意的な態度でうけていたのに対し、後半になって、否定的な態度をとるようになってしまったのは、他の児童も絵本による読解授業をうけたがっていた中、研究対象者と選ばれた児童Fが優先的に読解授業を受けられたので、他の児童が不公平だとFに訴えるようになったためである。時間の制約上、様々な児童、つまり対象者以外の希望者を対象に授業ができなかった。2名以上の年少者を同時に指導する方法などは、今後の課題にしたい。
- (6) 五味太郎『Essence of Japanese — 五味太郎選集パート1』(メタログ)は、五味太郎氏が以前に出版した絵本を8冊セットにしたもので、それに日本語教育を意識したテキストブックがついている。そのテキストブックには、絵本で中心に用いられている表現(マス形、タ形)などの指導法や、日本語教育者と五味太郎氏のインタビューが載っている。日本語教育者として、丸山敬之助氏(京都日本語センター)や西原淳子氏が、絵本と日本語教育についての実践や意見などを述べている。

〈参考文献〉

- Alan, N. C. (1992), "Literature, Integrated Language Arts and the Language Minority Child: A Focus on Meaning"; In Angela Arrasquillo (ed.) (1992), *Whole Language and The Bilingual Learner*; Ablex publishing COM, New Jersey.
- Allen, V. G. (1986), "Developing Contexts to Support Second Language Acquisition" *Language Art*, Vol. 63
- Baker, C. (1993), *Foundation of Bilingual Education andilingualism*; Multilingual Matters, Clevedon (岡 秀夫訳『バイリンガル教育と第二言語習得』1996、大修館書店)
- Cummins, J. & Swain, M. (1986), *Bilingualism in Education*; Longman Inc, New York
- Fassler, R. (1998), "Let's do it again! Peer collaboration in an ESL kindergarten" *Language Arts*, vol. 75, No. 3
- Sarig, G. (1987), "High-level reading in the first and in the foreign language"; In Devine, J. Carrell & Eskey, D. E, (eds.) *Research in reading in English as a second language*; Teachers of English to Speakers of other Languages, Washington
- Weaver, C. (1992), "Reading strategies: A discussion/demonstration with Connie Weaver"; In Angela, A. (ed.), *Whole language and the bilingual learner*; Ablex publishing COM, Norwood, pp. 87-106
- 秋田喜代美 (1994)「物語理解における挿し絵利用の発達の検討」研究代表者 大村 彰道『知識の学習と知識利用のメカニズムに関する認知論的・動機付け論的研究』pp. 54-75

- 磯崎京子 (1999) 「絵本を使った英語教育——スピーキング能力を向上させる」『絵本学会研究紀要』No.1
- 小野博 (1999) 『バイリンガルの研究』大学入試センター研究室開発部報告書
- 工藤真由美 (1996) 『教育基本語彙』ひつじ書房
- 佐藤公代 (1979) 「子どもの思考の発達に関する研究——子どもの絵本理解における挿し絵の役割——」『愛媛大学教育学部紀要 教育科学』25巻、pp. 115-124
- 佐藤公代 (1983) 「幼児の思考の発達に関する研究——幼児の絵本理解における挿し絵の条件について——」『愛媛大学教育学部紀要 教育科学』29巻、pp. 55-66
- 全国学校図書協議会「第17回 よい絵本」(1993) 全国学校図書協議会発行
- 東京こども図書館 (1991) 『子どもとしゃかん』東京こども図書館発行
- 外山節子 (1998) 「絵本指導法」『児童英語教師Book』10月号、アルク、pp. 70-75
- 中島和子 (1998) 『バイリンガル教育の方法——地球時代の日本人育成を目指して——』アルク

〈使用した絵本〉

- 『きょうはなんのひ』(1979) 瀬田貞二 (文) 林明子 (絵) [1992, 32th]*
- 『11ぴきのねこ』(1967) 馬場のぼる [1992, 93th]
- 『しょうぼうじどうしゃ じぶた』(1963) 渡辺茂男 (文) 山本忠敬 (絵) [1979, 34th]
- 『しろいうさぎとくろいうさぎ』(1965) Garth Williams (作) 松岡享子 (訳) [1991, 79th]
- 『そらいろのたね』(1967) なかがわりえこ (文) おおむらゆりこ (絵) [1991, 32th]
- * [] 内は、使用した絵本の再版年と、その年までの再版回数を示す。

〈巻末資料〉 絵と本文を関連させていたケース

1、絵で予想させてから本文を読ませた場合

- T017 あ うん。ちょっとまって。どこにいますか どこですか？
- F018 ah forestは何ですか？ ←読む前に森の絵に注目したが
日本語はわからない
- T019 あ一何でしょう。この中にあります。じゃ読んでみましょう。〈ok〉
{中略・P.1を読む}
- T027 はい。forestは何でしょうね。forestは“ひろーい”？
- F028 *うのがーに [もりのなかに] ←本文を読んだ後、forestにあ
たる単語を理解した
- T029 ん？ もり
- F030 oh もりの
- T031 そうです。

F032 “なが [か] にす//んでいました。”
 T033 んでいました。はい。

2、絵から考えた単語を本文から抜き出させた場合

TD560 “なにがありますか”

D561 Town.

T562 まち。

D563 まち。

T564 と？

D565 と、木？

T566 と？

D567 と、やま。〈ん〉と〈あー〉 Smoke ←けむりの絵に注目

T568 おー Smoke、何色ですか？

D569 くろ ←けむりの色を絵から考えさせる

T570 じゃ Smoke は何でしょう？

D571 “けむり”？ ←「くろ」をキーワードに Smoke
 にあたる日本語を理解させた

〈付記〉

本稿は、筆者の平成11年度横浜国立大学大学院教育学研究科に提出した修士論文に加筆し、修正したものである。修士論文執筆にあたってご指導いただいた横浜国立大学村崎恭子教授、海外までお声をかけてくださった同大学黒田矢須子専任講師とともに、研究に協力してくださったオレゴン州R小学校の校長をはじめ、担任のJ先生や児童A、B、C、D、Fさんに厚くお礼を申し上げます。

(国際交流基金青年日本語教師)