

継承日本語学習児の書く力を伸ばす 「国語教科書活用法」

——在独日本語補習校通学児の複数言語の力を活かした指導方法の開発——

ビアルケ（當山）千咲・柴山真琴

How to use language arts textbooks to enhance the writing skills of Japanese heritage language learners:

Development of a teaching method fostering plurilingual competence of pupils at Japanese supplementary schools in Germany

Chisaki Toyama-Bialke / Makoto Shibayama

Abstract

This study developed a teaching method to enhance the writing skills of plurilingual pupils who learn Japanese as a heritage language at Japanese supplementary schools in Germany. Based on a comparative analysis of language arts textbooks in Germany and Japan, a Japanese writing program was devised that chose the same text genres from textbooks as those pupils use in German regular schools. This effectively fostered the transfer of their genre knowledge acquired in German to Japanese writing. Furthermore, writing activities are closely connected with reading materials, as well as grammar and vocabulary learning, which can provide appropriate linguistic resources to compose particular text genres. This approach is aimed at activating pupils' genre knowledge and supporting them on a lexico-grammatical level to formulate their ideas in Japanese texts. Various possibilities for scaffolding are also demonstrated to plan differentiated instruction for Japanese heritage learners with diverse proficiency levels.

1. はじめに

今日、複数言語に触れながら育っている子どもは、世界的にかなりの数に上る。国際読書力調査（PIRLS）によれば、調査に参加した50か国の約32万人の小学校4年生のうち、3分の1が学校言語以外の言語を家庭で使うことがあるという（Mullis et al., 2017）。こうした子どもたちの中には、海外の現地校で学びながら、家庭で日本語を使用する者も含まれる。また、家庭で日本語を使うだけでなく、週日は現地校に通う傍ら、週末には日本語補習授業校（以下、補習校）などで、日本語の読み書きを学ぶ子どもも少なくない。元来、補習校は、親の海外駐在中、現地校で学んだ子どもが、帰国後に日本の学校にスムーズに編入できるよう支援する目的で設立され、日本の教科書を用いた授業を行うことが一般的である。しかし近年は、海外に長期滞在する日本人家族や国際結婚家族の子どもの増加に伴い、その日本語教育も担う事態が生まれている（リー・ドーア, 2019）。そのような家族の子どもにとって日本語は、両親または片親から継承する継承語であり、優勢な現地語に比べると接触や使用の機会が乏しく伸びにくいとされる（中島, 2016）。特に書く力は語彙・文法の力や文章構成力など複合的な技能から成るため、弱い日本語で書く力を伸ばすことは容易ではない。補習校にとっても、日本語を継承語とする児童生徒（以下、継承日本語学習児）を対象に、日本居住の日本語母語児のための教科書を使って、書く力を伸ばすのは大きな課題であろう。

他方で、継承日本語学習児は、日本居住の日本語のみで育つ子どもとは異なり、複数言語の力を同時に伸ばしているという特徴を持っている。その作文力については、これまで次の2点が明らかになっている。第1に、学校で使用する現地語と日本語の作文の内容や構成、文の複雑さ等は相互に関連しており、こうした力は二言語間で転移することである（中島・佐野, 2016）。第2に、二言語の作文力は、優勢な現地語に牽引されるように、日本語も伸びることである。例えば、文章の論理的つながりは優勢言語に続いて日本語でも改善され、現地校で習得した文章構成力や知識が日本語作文でも活かされることがわかっている。他方で、日本語母語児に比べて日本語の語彙や構文などの伸びが緩やかなため、こみいった内容を書こうとすると複雑な文を構成する際に誤りが生じたり、手持ちの語彙や表現が少なく、書きたいことを表現しきれなかったりする（ビアルケ他, 2019）。以上から、継承日本語学習児は、日本語の表現手段が不足するものの、優勢言語で身につけた力や知識など、日本語で書くことに生かせる力を有しているといえる。複数言語話者の持つ力を、言語別ではなく包括的に捉えようとする見方が強まる中、それを言語学習の場で活用させる指導方法が求められている（Cenoz & Gorter, 2011）。本研究は、そうした視点から継承日本語学習児の日本語で書く力を伸ばす方法を開発することを目指すものである。すなわち、優勢言語で経験

している書くことの学習に日本語のそれに対応させて、より転移を促し、不足しがちな日本語の表現手段を補完するような指導方法である。

具体的には、ドイツの補習校に通う継承日本語学習児を対象に、週日に経験している現地校のドイツ語科の「書くこと」の学習と、週末に補習校で経験する日本語（国語）の学習の接点を基盤にした指導方法を提案する。ドイツの初中等学校のドイツ語科では、「書くこと」に重点があり、各学年で学習する文種（ジャンル）の系統性を意識し、大学入学資格試験（アビトゥア試験）などで求められる長文の論述に必要な文章力を体系的に育成している（ビアルケ, 2016）。そこで、優勢なドイツ語でこうした学習を行っている継承日本語学習児に、日本語でも並行して同様の内容と方法で指導することで、効果的に書く力を伸ばすことを目指す。この指導方法の特徴として次の2点が挙げられる。

第1に、文種を重視する点である。「書くこと」は、そもそも文字によるコミュニケーションであり、文種は、特定の目的を持ち、繰り返し生起するコミュニケーションの場面で典型的かつ有効な方法と捉えられる。私たちは特定の文種において重要な構成や内容、使われることの多い表現や書く手順などについての知識を持っており、それを活用することで負担を軽減し、効果的に書くことができる（Becker-Mrotzek & Böttcher, 2018）。しかし奥泉（2015）によれば、日本の学校の国語科における作文学習は、文種を意識して体系的に行われているとはいえないという。行事についての通称「出来事作文」、日記、読書感想文、手紙、見学の報告文、新聞記事、小論文といった文章の学習が行われているが、文章の分類の仕方は、社会的慣例に基づいた文種と学習の必要上列挙された文種とが混合された形になっている。そして、それによって作文で体系的に学ぶ必要のある学習内容や、そのためにどういった種類の文章を学習する必要があるのかが見えにくくなっていることが指摘されている（奥泉, 2015）。このような状況をふまえると、ドイツの学校で文種の系統性を意識し、書く力をつけている継承日本語学習児が、その力を日本語で同じ文種を書く際に活かせるよう学習を組めば、書く力を伸ばしやすいと考えられる。文種を分析したり学んだりする意識、すなわち文種に関わる意識は、特に複数の言語で書く際に促進されると考えられている。文種が言語によって異なる部分を含むとしても、ある言語で身につけた文種に関わる意識は、別の言語で書く際にも活用されうからである（Gentil, 2011; Tardy et al., 2020）。日本の国語科において、近年書く力の育成が重視される一方で（文部科学省, 2017a; 2017b）、体系的な指導が不十分な現状において、文種の系統性を意識した指導方法は、ドイツ語が優勢言語の継承日本語学習児だけでなく、他の言語が優勢言語である場合も、一定の示唆や応用可能性を秘めているといえるだろう。

第2の特徴としては、国語教科書を用いるという点が挙げられる。その理由は以下の通りである。まず、多くの補習校では、海外の児童生徒に給付される日本の小中学校の教科書、とりわけ国語教科書を使用している。日本の教科書は継承日本語学習児の日本語力に合っ

いないという問題がある一方で（リー・ドーア，2019），補習校は講師の確保や講師研修が難しいという問題を抱えている。そのため時間的にも力量的にも独自教材を作成する余裕がないという実情がある（AG5，2017）。このような現状においては，国語教科書は補習校にとって，やはり現実的に最も利用しやすい教材であるといえる。さらに，国語教科書は，児童生徒の認知的・言語的発達に合わせて内容が組まれており，系統的に構成されている点を体系的な指導に活かしやすい。以上の理由から，継承日本語で多様な文種を書く力を育てるという目的に合わせて，国語教科書の内容を捉え直し，活用する方法を開発したい。それは，日本への帰国を予定している日本語母語児と，継承日本語学習児が同じ学級で学ぶ状況で，授業づくりに苦慮している多くの補習校にとっても，有効な指導方法となりうるであろう。

以下では，まず次節で開発方法について説明した後，第3節において，開発作業の第1段階で見えてきた，日独の書くことの学習内容と教授法の特徴について述べる。この特徴をふまえて進めた第2段階の作業の成果，すなわち日独の「書くこと」の学習の接点を軸に構成した「国語教科書活用法」を，第4節で具体的に示す。最後に，「国語教科書活用法」の持つ可能性と今後の課題について論じる。

2. 開発方法

本研究では，開発作業を次の2段階で進めた。第1段階は，日本とドイツの「書くこと」の学習内容を具体的に比較するための準備作業である。ドイツの初中等学校のドイツ語科と，補習校が用いる日本の小中学校の国語科について，それぞれの教科書および教員用指導書（以下，指導書）から学習内容を抽出し，データベース形式に整理した。ドイツの多くの州では，初等教育機関である基礎学校（1～4年生）を修了した後，5年生から学力レベルの異なる3ないし4種の中等学校に進学する学校制度をとっている。本研究では，基礎学校と中等学校の一つであるギムナジウムの教科書を対象に作業を行った。ギムナジウムは，中等学校の中で最も学力レベルが高く，卒業時に大学入学資格が得られる学校種である。そのため高等教育にまでつながる「書くこと」の学習の全体像が捉えられること，また補習校通学児の多くはギムナジウムに在籍していることから（ビアルケ，2011），分析対象として適切だと判断した。分析対象にした教科書と指導書は，次の通りである¹⁾。

【日本】

教科書：『小学校国語 1～6年』平成27年度版，光村図書

指導書：『小学校国語学習指導書 1～6年』平成27年度版，光村図書

教科書：『中学校国語 1～3年』平成28年度版，光村図書

指導書：『中学校国語学習指導書 1～3年』平成28年度版，光村図書

【ドイツ】

教科書（基礎学校1～4年）：Einsterns Schwester 1-4, 2017, Cornelsen

指導書（基礎学校1～4年）：Einsterns Schwester 1-4, 2017, Handreichungen für den Unterricht, Cornelsen

教科書（中等学校5～9年）：Deutschbuch 5-9 (Gymnasium), 2017, Cornelsen

指導書（中等学校5～9年）：Deutschbuch 5-9, Handreichungen für den Unterricht (Gymnasium), 2017, Cornelsen

学習内容を抽出する際、「書くこと」の单元だけでなく、他の3つの領域、すなわち「聞く・話すこと」、「読むこと」、「言語事項²⁾」の单元が「書くこと」の学習とどのように関連づけられて指導されるのかも把握するために、日独とも全单元を対象にした。データベースには、单元ごとに、以下の項目について内容を記入し整理した。

- ・指導目標（指導書に記載されたもの）
- ・主な学習内容と活動（概要）
- ・指導上の重点や留意事項
- ・「書くこと」の单元の場合、文種名のほか、提示された見本文があれば、その構成と使用される表現や文法事項など

次に開発の第2段階では、このデータベースを用いて「国語教科書活用法」を作成した。まず「書くこと」の单元で扱う文種に注目し、日独の接点を抽出した。ドイツでは各学年の「書くこと」の学習で重点的に取り上げる文種とその系統性が明確なため、ドイツと同じ文種を扱う单元を日本の国語教科書から選び、当該学年の「重点指導作文」とした。こうしてドイツ語と日本語の学習を系統性に沿って対応させることができる。また、ドイツの「書くこと」の指導は、後述するように、他の「聞く・話すこと」「読むこと」「言語事項」の領域の学習と組み合わせて行われることが多い（ビアルケ・柴山, 2020）。そこで日本語の場合も、この文種を書く際に関連する、「書くこと」以外の单元と組み合わせて指導する方法を検討した。

3. ドイツと日本における「書くこと」の学習

以下では、まず開発作業の第1段階において、日独の「書くこと」の学習内容と教授法の比較から、明らかになった3点について述べる。

3.1. 文種の系統性

1点目は、日独の文種の系統性の扱いに関する特徴である。ドイツでは、書き手が文章を書く際の認知的負担が軽い文種から扱い始め、学年が上がるにつれ負担の大きな文種へと指導してゆく。これに対して日本では、各学年でドイツと類似した文種を扱ってはいるが、扱い方に明確な系統性がないことがわかった。

まず、ドイツにおける初中等学校での文種の系統性は、図1の通りである。大学入学資格試験であるアビトゥア試験で求められる書く力を最終目標にして、体系的な指導をしているため、データベースからの1~9年生までの情報に加え、後期中等教育の10~12年生も含めた全体像を提示した (Becker-Mrotzek & Böttcher, 2018)。手紙文や詩などの創作の単元は、いずれもアビトゥア試験までに系統的に習得する文種ではないため、ここでは含めていない。

図1より、低学年では「描写文」と「物語文」という認知的負担の軽い2つの文種を扱うことがわかる。「描写文」は、ゲームや料理などの手順のほか、物や生き物の特徴を描写し、情報として客観的に伝える文種である。これは、物事に内在する順序に従ったり、認識したことをそのまま文章化したりして伝えるため、認知的負担が軽い。高学年では、徐々に難度が高くなり、絵画の描写文など、伝える順序を自分で工夫しなければならない対象を扱うようになる。

低学年から扱うもう一つの文種である「物語文」は、児童が体験したことや、自分で創作した話などを、語り手の主観的な視点から伝える文種である。出来事を時系列に沿って書くため、やはり負担が軽い。学年が上がるにつれ、物語の展開だけでなく、話の設定や人物像、心情や情景などを、表現技法を工夫して書くことが求められ、高度になってゆく。

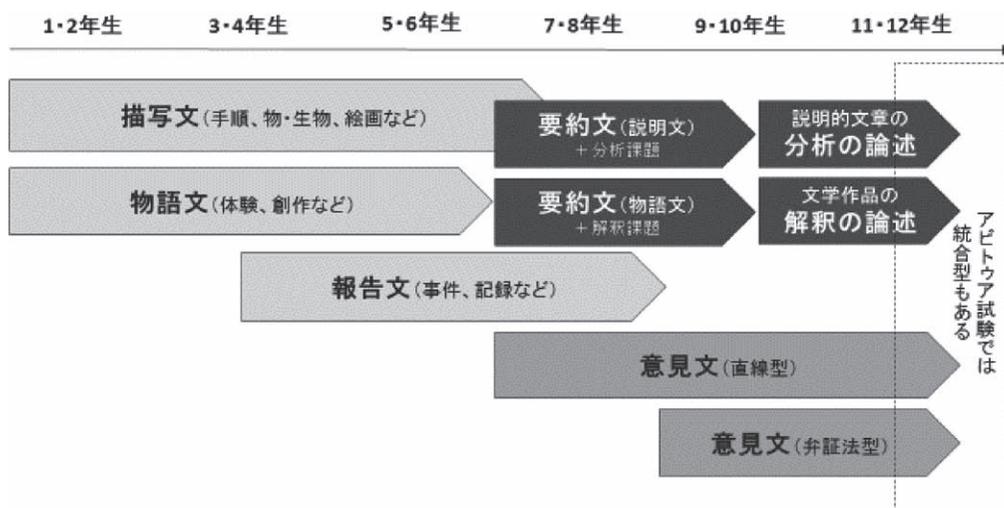


図1 ドイツの「書くこと」の学習における文種の系統性
データベースおよび Becker-Mrotzek & Böttcher (2018) をもとに作成。

中学年からは「報告文」という文種が扱われる。これは、事故や事件について伝える新聞記事や、実験の記録、話し合いの議事録など、過去の出来事を客観的に伝える文種である。時系列で構成してゆくため、比較的負担が軽いが、書き手が複数の目撃者の証言に基づいて、出来事の順序を再構成することなど、少しずつ難度が上がってゆく。また高学年では過去形や過去完了形などの時制を用いて、出来事の順序を正確に記述することも学ぶ。

日本の中学生の学年に相当する7年生から扱う文種に「意見文」がある。これは自身の思考内容を、自分ですべて構成して伝えるため、負担の重い文種とされる。「意見文」は大きく2つに分かれ、はじめは「直線型」と言われる意見文を学ぶ。「直線型」意見文は、テーマについての自分の「主張」とそれを支える「根拠」および「具体例」で構成され、自分の主張に向かって「直線的」に論証してゆく。例えば「中学生が携帯をもつこと」について、賛成・反対のどちらかの立場に立ち、根拠を挙げて論じてゆく意見文がこれに当たる。次に、9年生頃から「弁証法型」の論証を行う「意見文」が扱われる。これは「暴力的なコンピューターゲームは禁止されるべきか」といった意見の分かれるテーマについて、賛成・反対の両面を複数の観点から論じたうえで、最終的な自分の判断を示すという、より複雑な構成の論証である。

また7年生から学ぶ文種として「要約文」がある。これは物語文や説明文・論説文などを対象とし、単なる要約にとどまらず、そのテキストの主題ないし主張を明確にしたうえで、あらすじや内容を伝える構成をとる。説明的な文章だけでなく物語文の場合も、その内容を再構成して、テキストと距離をとり、情報として客観的に書く。学年が上がると、テキストの分析や解釈の課題が追加され、これについて論述する部分が加わる。この文種の系統は、最終的にアビトゥア試験で、説明的な文章や文学作品などのテキストの「分析・解釈の論述」に発展してゆくため、その基礎的な作業として「要約文」を扱っている (Becker-Mrotzek & Böttcher, 2018)。「要約文」や「分析・解釈の論述」と入れ替わるように、「物語文」「描写文」「報告文」は扱われなくなるが、これら3つの文種を書くことにより学んできた構成や表現技法などが、今度は「要約文」と「論述」のために行う読解において着目すべき対象となるからだと考えられる。アビトゥア試験では、テキストの「分析・解釈の論述」と、筆者の主張やテーマに対する自分の考えを論証する「意見文」が組み合わされて出題されることも多い。

以上のように、ドイツでは文種を意識的に特定の学年で扱い、系統性を重視して徐々に認知的負担が大きく、難度が高いものへと文章力を育成しているといえる。

次に、日本の「書くこと」の単元で扱う文種を整理すると、表1のようなになる。各単元において、提示された見本文の特徴を、指導書に挙げられている文種名と見比べたところ、上述のドイツの文種の分類方法とは必ずしも一致せず、見本文の文種が明確に判断しにくい場合もあることが分かった。そこで日独の接点がどのくらいあるのか分かるように、次の方法

表1 日本の「書くこと」における文種

	小1	小2	小3	小4	小5	小6	中1	中2	中3
ドイツの文種	描写文	取材メモ 観察文	観察記録文 説明文(手順)	説明・報告文	説明・報告文	解説文(絵画の描写) 調査報告・推薦文	鑑賞 図表説明 説明		
	物語文	物語	物語の創作		物語の創作	(随筆)		物語創作	
	報告文	体験・報告文 報告・生活文 紹介文	調査報告文	新聞 調査報告文	活動報告文			紹介 報告	修学旅行記
	意見文			意見文	提案する文章	意見文	メッセージ	意見文	批評文

太字：見本文の特徴からドイツの文種への分類が明確な単元
 太字以外：見本文の特徴からドイツの文種への分類がやや不明確な単元
 ドイツの「要約文」に当たる文種は、日本の「書くこと」の単元には、見られなかったため、表中には含めていない。

で整理した。まず見本文の特徴から、ドイツの文種に明確に分類できる単元は、太字で、日本の指導書の文種名のまま表示している。見本文が、ドイツの4つの文種に明確に当てはまらない特徴を持つ場合は、最も近いと思われる文種に分類して表中に記載した。

例えば1・2年生の「体験・報告文」は、児童が自分の体験から印象的なことを伝え、感想を述べるものであり、ドイツの報告文のように事実を時系列に客観的に述べるものとは異なっている。しかしその内容と機能としては、ドイツの文種では「報告文」に近いので、そのように分類した。また、3・4年生の「説明・報告文」は、調べて分かったことを説明しながら他者に知らせるという報告活動を行うが、見本文の内容は、手順や事物の描写説明になっていることから、最も近い「描写文」に分類している。このように、日本では文章の機能としての文種名というより、学習活動の内容から呼称を決めている場合もあり、先行研究も指摘しているように、作文学習での文種の扱いが明確とはいえない（奥泉，2015）。そのため、文種の機能を明示的に意識させて系統的に力をつける仕組みにはなっていないという点でドイツと異なる。しかし表1からわかるように、日本の「書くこと」では、各学年でドイツと概ね類似した文種を取り上げており、呼称の違いを除けば、日独間に接点は少ないといえる。

そこで、文種による認知的負担を考慮して徐々に難度が上がっていくドイツの体系的な学習に合わせて、同じ文種を日本語でも扱うことで、継承日本語学習児の書くことの負担を軽減し、より系統的に力を伸ばせると考えられる。

3.2. 「書くこと」とその他の領域の関連性

日独比較によって見えてきた2点目の特徴は、教授法に関する違いである。ドイツでは「書くこと」とそれ以外の「聞く・話すこと」「読むこと」「言語事項」の学習が活動として有機的に関連し合っているのに対し、日本では各領域の単元が独立しており、関連性が弱い傾向がある。

ドイツの基礎学校1～4年生の教科書の場合、「聞く・話すこと」の単元はなく、「読むこと」「書くこと」「言語事項」の学習の中に「聞く・話す」活動がアクティブ・ラーニングのように統合されている。またギムナジウムの5～9年生の教科書でも「聞く・話すこと」の独立した単元は少なく、他の3領域に活動として組み込まれている。

例えば、4年生の「描写文」では、図2の流れで学習が進む。「読むストラテジーで文章を分析する」という「読むこと」の単元では、説明的な文章の題名、絵、小見出し、段落の機能に注目する。段落の内容に合う絵や小見出しの選択などの課題にペアで相談して取り組み、内容のまとまりに注目して読むことを学ぶ。次に「言語事項」の単元では「形容詞」を扱い、文章中から形容詞を見つけたり、形容詞と名詞の適切な組み合わせや複合形容詞を探したりするゲーム形式の活動に、クラスメートと取り組む。その後、「書くこと」の単元で

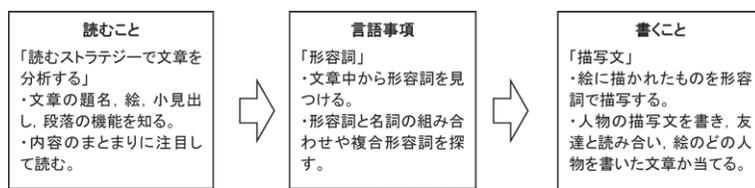


図2 ドイツの4年生の「描写文」と他の領域の単元との関連

は、「描写文」を扱い、絵に描かれた物を形容詞で適切に描写する課題や、人物の描写文を構成メモに沿って書き、友達と読み合い、絵に描かれたどの人物かを当てる活動などを行う。

このように、「聞く・話す」活動を他の領域の単元に組みこみ、さらに「読む」学習で学んだことや、語彙や文法などの「言語事項」を「書くこと」に活用させることがドイツの教授法では一般的である。

これに対して日本では、同じ文種を扱う「読むこと」と「書くこと」の単元が教科書に連続して配置されていることもあるが、まったく関連性のない順序の配置も少なくない。

例えば、小4の「クラブ活動リーフレットをつくろう」という単元では、クラブ活動の特徴や様子を、写真を用いて描写する「描写文」に近い報告文を作成する。この前の単元には「アップとルーズで伝える」という説明文を「読む」単元が置かれており、説明的な文章を扱う点では多少の連続性があるが、直接的な関連は見られない。また、小4には「自分の考えをつたえるには」という「意見文」を書く単元があるが、その前後には「物語文」と読書をテーマにした単元が配置されている。「聞く・話すこと」と「言語事項」の単元は、いずれも「読むこと」や「書くこと」の単元とは関連性を持たず、独立した形で置かれている。したがって教師が教科書に配置された単元の順序から離れ、複数の単元を相互に結びつけて工夫して指導しない限り、各領域の学習活動はばらばらに扱われることになる。

以上から、「言語事項」で学んだ語や文法の機能を意識し、「聞く・話す」活動を通して運用練習を行い、また「読む」活動で学んだ事項や表現を、「書く」ことに応用させるというドイツの教授法は、各文種の文章の構成などについての知識のほか、語や文法への意識を活性化し、活用させるようにできているといえる。日本語においても同様に単元を組み合わせることで、継承日本語学習児が表現手段を増やすのに役立つ可能性がある。

3.3. スキャフォールディング

日独における「書くこと」の学習の比較により見えてきた3点目の特徴は、スキャフォールディングの量や種類の違いである。スキャフォールディングとは、学習者が一人で学習に取り組めるようになるまでの、教師やクラスメートからの一時的な支援である (Douglas & Kataoka, 2008)。ドイツの低中学年では、様々なスキャフォールディングが豊富に提供されている活動型の練習課題から、徐々に自力で書く課題へと進んでゆくように構成されている。



カールした★ウェーブした★おさげに編んだ★
横じまの★たてじまの★水玉模様の★
年をとった★若い★20歳くらいの

図3 4年生の「描写文」単元の課題におけるスキヤフォルディング
出典：Einsterns Schwester Themenheft 3 Schreiben, 2017, Cornelsen, S. 22

スキヤフォルディングには、絵や図などの非連続型テキストや、ヒントとして使える語や表現の選択肢など、多様な種類がある。

例えば、4年生の描写文の課題（図2の「書くこと」の単元）では、12人の老若男女が描かれた絵の中から、一人を選び描写する。その際、絵の下にヒントとなる語が提示されている（図3）。

この語がヒントとなって、髪や服装、年齢などの特徴に注目することがわかり、また語彙が少ない児童も提示された語を活用したり、そこから発想を広げたりして書くことができる。

高学年以降は、徐々に自分で構成して書くことが求められるが、それでも「書くこと」を「計画→執筆→交流→推敲」という複数の段階のプロセスと捉えて練習課題が段階ごとに生まれ、それぞれ多様なスキヤフォルディングが提示されている。

次に、日本の「書くこと」の単元の構成を見ると、ドイツと類似しているのは、「書くこと」を「計画→執筆→交流→推敲」というプロセスと捉え、取り組む手順が示されている点である。例えば、4年生の「クラブ活動リーフレットを作ろう」の単元では、まず説明する相手と内容を決め、文章の組み立てを考えるという「計画」の段階、次に写真つきの見本文を参考にしながら本文を書くという「執筆」の段階がある。さらに書いた後、友達と読み合い、わかりやすく書けているか確認する「交流」の段階があり、「書くこと」の手順を具体

継承日本語学習児の書く力を伸ばす「国語教科書活用法」

的に示して、児童の負担を軽減している。

他方で、見本文以外に、書く作業に活用できたり、ヒントを得られたりするようなスキュフォルディングについてはほとんどないため、書き手の書く力に委ねる部分がドイツより大きいといえる。したがってドイツの多様なスキュフォルディングを活用すれば、表現手段が不足しがちな継承日本語学習児も書くことに取り組みやすくなると考えられる。

以上の日独の「書くこと」の学習内容と教授法に関する検討をふまえ、「国語教科書活用法」の開発では、次の3点を指針としたい。

- ①認知的負担の軽い文種から順に、系統的に扱うドイツの枠組みを、日本語にも適用する。
- ②「書くこと」の学習に、その他の領域の学習を効果的に関連づけることで、日本語の表現手段を増やす。
- ③多様なスキュフォルディングを用意して、不足する日本語の表現手段を補完し、取り組みやすくする。

4. 国語教科書活用法の開発

前節で明確になった3点をもとに、開発作業の第2段階では、「国語教科書活用法」を作成した。以下では、まず、日独に共通する文種を各学年の「重点指導作文」とする全体の枠組みを示し、次に、日本語の表現手段を増やすための指導方法として、「書くこと」と他領域の単元を組み合わせる方法、そしてスキュフォルディングの方法について説明する。

4.1. 「国語教科書活用法」における文種の系統性

まず、日独のデータベースを用いて両者の接点を抽出し、表2のように各学年の「重点指導作文」の文種を組んだ。これが、ドイツの文種の系統性に対応する「国語教科書活用法」の枠組みとなる。

低学年では、ドイツで扱う文種と対応するよう、「描写文」に続き、「物語文」を扱い、中学年から「報告文」を取り上げる。日本には「要約文」という文種が「書くこと」の単元では扱われていないが、中学校から「読むこと」の単元において文章の要約が本格的に課されるため、文種として扱うことにする。また負担の大きい「意見文」は、中学校から取り上げる。このように、二言語を対応させ、日本語においても文種の系統性を活かす指導が可能になる。

表2 「国語教科書活用法」で取り上げる日本語の「重点指導作文」(ドイツ語との対応)

学年(独/日)		1/小1	2/小2	3/小3	4/小4	5/小5	6/小6	7/中1	8/中2	9/中3
文種	物語文	独								
		日								
	描写文	独								
		日								
	報告文	独								
		日								
	要約文	独								
		日								
	意見文	独								
		日								

独(ドイツ語): グレー, 日(日本語): 黒

4.2. 「書くこと」とその他の領域の関連づけ: 小2の「描写文」の例

次に、「重点指導作文」を書く学習を核に、その文種に関わる日本語の表現手段を増やすため、それ以外の領域の単元を関連づける方法を作成した。その詳細を、小2の「描写文」の事例において示す。

図4は、ドイツの「描写文」の学習内容と、日本でそれに対応する単元を示している。

ドイツの2年生では、物や生き物の特徴を対象にした「描写文」を扱っている。「描写文」のコミュニケーション機能を意識させるように、生き物や物の描写文を書いて、友達と読み合い、描写文から対象が描かれた絵を選ぶ「クイズ」をしたり、いなくなったペットを「探しています」のポスターを、絵を添えて作成したりする活動がある。ここでは対象の大きさ、色、形などの項目ごとの箇条書きと文章形式という2種の「描写文」を読んだり書いたりするほか、印象や効果を比較したり、書き替えたりもする。また、関連する「言語事項」として名詞を扱い、正確な描写に役立つ「複合名詞」を作ったり、分解したりするクイズに取り組む。「形容詞」の学習では、形容詞を使ってなぞなぞをつくり、出し合う活動などがある。

これに対応する日本の小2の「描写文」の単元は、「かんさつ名人になろう」である。生き物を観察してメモをとり、文章化する学習で、これが「重点指導作文」になる。教科書の見本文は、観察日記のように、①「日付・曜日・天気」→②「観察方法」→③「観察対象の様子」→④「気がついたことなど」という構成をとっている。

描写文を書く活動の前には、描写に使う語や表現に注目して表現手段を増やせるように、他の領域の単元を関連づけて扱い、最終的に「描写文」の作成へつなげるというプロジェクト形式で学習を進める。図4のように、「聞く・話すこと」の領域から「ともさんはどこかな」という人物の描写を聞き、絵の中から探す単元や、「読むこと」の領域から植物の「描写文」の「たんぼぼのちえ」を扱うことができる。この教材も、書くことに活用できるよう、文章中のたんぼぼの状態を形容する「くろっぼい色」「らっかさんのように」などの表現に注目して読むことが可能だろう。また小2には、類義語と対義語を扱う「にたいみのことば・はんたいのいみのことば」や、擬態語・副詞・比喩などの「ようすをあらわすこと

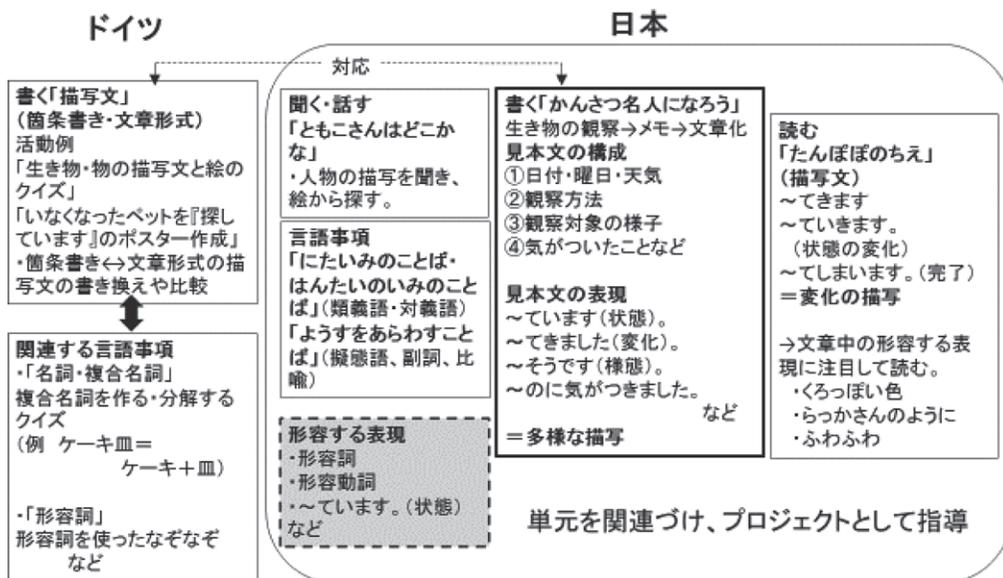


図4 小2の「描写文」の指導方法(他の領域の単元との関連づけ)

点線部(グレー): 不足する事項

ば」という「言語事項」の単元があるため、これらも関連づけることで描写に使う語彙を意識し、増やすことができる。以上の学習活動を通して、描写のための語や表現の機能に気づき、運用練習も重ねた後ならば、表現手段をより意識して「描写文」を書くことができるだろう。

しかしながら、この日独の学習を対応させる作業を通して、次の2点が留意点として明確になった。第1に、ドイツの「言語事項」の学習で行う「形容詞のなぞなぞ」などに相当する単元、すなわち「形容する表現」が日本の国語教科書では十分扱われていないということである(図4の点線部)。形容詞や形容動詞、状態を表す「～ています」などの表現を意識的に取り上げる必要がある。第2に、「かんさつ名人になろう」の見本文や読解の単元の「たんぽぽのちえ」の文章中には、状態の変化を表す「～てきます」や、完了の「～てしまいます」、様態を表す「～そうです」など、多様な描写の表現が含まれている。この点で、ドイツで扱う形容する表現に比べ、やや難度が高い。日本語力が低い継承日本語学習児の場合、こうした表現になじみがなかったり、使えなかったりする可能性もあるため、どのように扱うか、どこまで運用能力をつけさせるのかなど、学級の児童の力に合わせて調整する必要があるだろう。

4.3. スキャフォルディングの作成方法: 小2の「描写文」の場合

スキャフォルディングを豊富に提供することも、継承日本語学習児の表現手段を増やし、

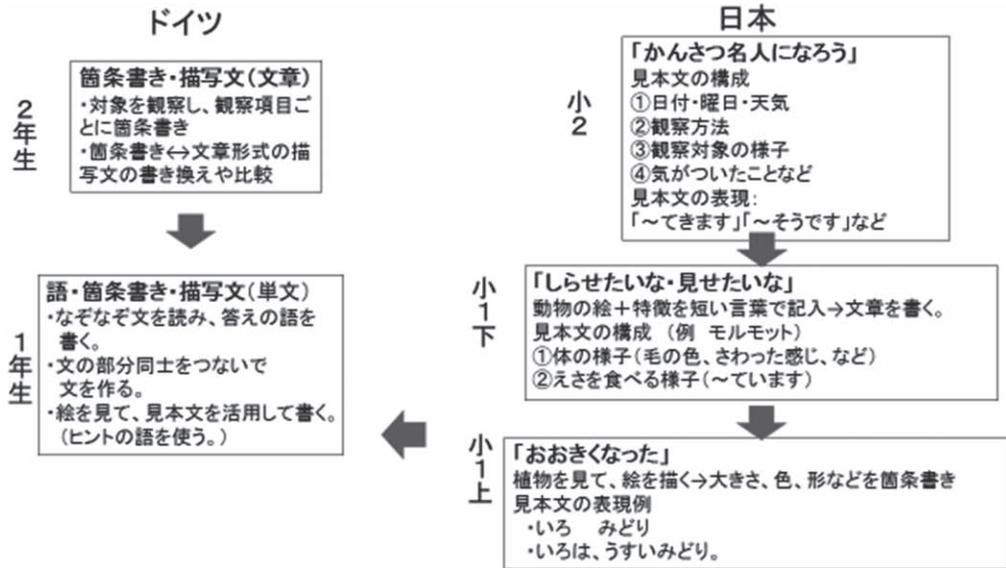


図5 小2「描写文」のスキヤフォルディング

書くことに取り組みやすくするために必要である。児童生徒の日本語力差が大きい補習校や継承日本語教室の学級においては、格差に対応する方法は特に重要になる(片岡他, 2005; リー・ドーア, 2019)。「国語教科書活用法」では「重点指導作文」の文種を系統的に指導してゆくため、同じ文種の下学年の学習内容や活動をスキヤフォルディングに活用することができる。小2の「描写文」の学習を例に、その方法を具体的に述べる。

図5は、日独の小1および小2の「描写文」単元の学習内容を示している。小2の「かんさつ名人になろう」では、観察日記の構成の描写文を書くが、小1下の「描写文」単元の「しらせたいな・見せたいな」は、動物の絵を描き、そこに特徴を短いことばで書き入れ、その後に簡単な構成の文章にまとめる学習を行う。例えば見本文は、モルモットの①「体の様子(毛の色、さわった感じなど)」→②「えさを食べる様子」という構成になっている。表現も「～ています」などにとどまるため、小2の「～てきます」「～そうです」など、変化の描写表現より、要求レベルが低い。さらに難度が低いのは、小1上の「描写文」単元、「おおきくなった」である。ここでは植物を見て絵を描き、大きさ、色、形などを箇条書きで書くという描写文を扱う。このように、同じ「描写文」の系統における下の学年の単元の活動や内容は、日本語力の低い継承日本語学習児へのスキヤフォルディングの方法として参照できる。

また、ドイツの2年生の「描写文」のスキヤフォルディングの方法も参考になる。「箇条書き」と「文章の描写文」が取り上げられており、これは日本の小1の箇条書きに近いレベルといえる。ドイツの1年生の「描写文」では、難度がさらに低く、「語・箇条書き・描写

文（単文）」という形で学習している。例えば「なぞなぞ文を読み、答えの語を書く」、「文の部分同士をつないで文を作る」などは、日本語でも応用できるスキヤフォルディングとなる。こうした方法を参照すれば、同じ文種を扱いながら、学級内の日本語力の格差に対応した指導の可能性も広がると考えられる。

4.4. 書くための「言語事項」の単元の欠如：小5の「報告文」の場合

これまで、日独の接点を軸に「国語教科書活用法」の開発作業を進めてきたが、ドイツの「書くこと」の学習内容と教授法に対応させる際に、国語教科書に不足している要素が特定できた。ドイツでは中学年以降、「書くこと」に活用できる「言語事項」の学習を強化してゆくが、日本で、それに相当する単元が欠如している場合があるということである。以下では、小5の「報告文」の単元を例に具体的に示す。

図6は、ドイツの「報告文」の学習内容と、日本でそれに対応する単元を示している。ドイツでは、事故についての複数の目撃情報をもとに、5W1Hを意識して、出来事を時系列に構成し、正確かつ客観的に伝える新聞記事のような「報告文」を書く。①「導入」では、いつ、どこで、誰がなどの重要な情報を述べ、②「本文」では出来事の流れを詳しく説明し、③「まとめ」で出来事の結果を述べる、という構成である。実際の新聞記事を読んで、構成や特徴を分析したり、主観的な報告と客観的な報告を比較して、違いを生み出している語句を捉えたりといった課題に取り組みながら、この文種の機能を理解する。「言語事項」では、時間、場所、原因などの状況語、すなわち副詞類（Adverbiale Bestimmungen）、また複文および副詞が、出来事の順序や詳細を正確に伝えるために、どのような役割を果たしているかを分析する。これらの機能をふまえて活用し、正確に「報告文」を書くことが、5年生の重点の1つとなっている。

これに対し、日本の小5で「報告文」に相当するのは「次への一步—活動報告書」という「活動報告書」を書く単元である。活動例として示されているのは、新聞系の活動をふりかえり、報告書の構成を見本文を通して知って、自分でも同様の文書を作成して読み合うという学習である。見本文は、①「活動計画の概要（箇条書き）」→②「活動内容（月ごとに）の報告」→③「考えたこと」→④「今後の活動」という構成になっている。

日本語の表現手段を増やすために、この単元と関連づけられるのは、「読むこと」の領域で同じ文種を扱う「新聞を読もう」で、実際の新聞を読み、その構成要素（①見出し、②リード文、③本文）を捉える単元である。また、「聞く・話すこと」の領域からは、インタビューを実施する「きいて・きいて・きいてみよう」の単元を、「言語事項」の「敬語」の単元と組み合わせて、報告書の作成準備の活動として組みこみ、一つのプロジェクトを構成することができる。そのほか「言語事項」からは、語の種類による表現効果の違いに注目する「和語・漢語・外来語」の単元や、名詞修飾節を取り上げる「文の組み立て」の単元、また

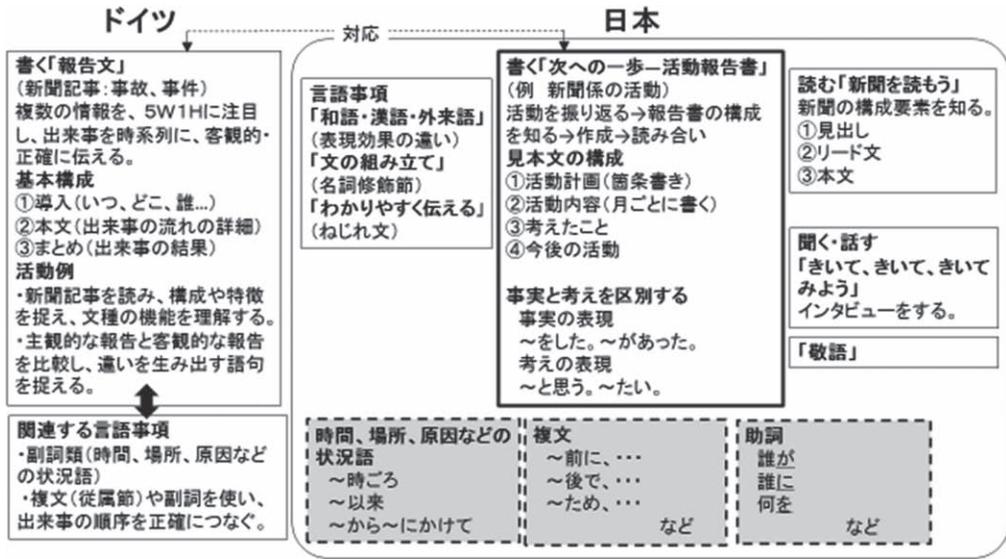


図6 小5の「報告文」の学習に関連する単元

点線部(グレー): 不足する事項

わけれ文に注意する「わかりやすく伝える」の単元などが組み合わせられるだろう。

しかし、情報を正確に詳しく伝えるための機能を持つ、ドイツ語の「時間・場所・原因などの状況語」に相当する文法事項や、出来事の生起した順序を伝えるために従属節を使う「複文」を詳しく扱い、その機能を学ぶ単元が日本にはないことが分かる(図6点線部)。例えば、新聞記事に多い「～時頃」「～以来」「～から～にかけて」などの表現や、「～前に」「～後で」「～ため」などの従属節に関わる文法がこれに当たる。書く単元の「次への一歩—活動報告書」では、表現に関する注意事項として、「事実と考えを区別する」文末表現が例示されるのみである。したがって、例えば、読む単元で新聞記事を読む際に状況語や複文に注目させて、その機能を認識させるなど、補完する工夫が必要になるだろう。また、「誰が誰に何を」などの情報を正確に伝えるため重要になるのは、ドイツ語では名詞の格³⁾だが、日本語では主に助詞がこれに相当する。複文や助詞は、継承日本語学習児が正確な運用に苦勞する事項であるため(片岡他, 2005; 柴山他, 2017; ビアルケ他, 2019), 国語教科書には単元として含まれていないものの、「国語教科書活用法」に組み込むべき重要な要素といえるだろう。

小5の事例で、日本の国語教科書に不足する言語事項を具体的に見てきたが、「書くこと」に活用させるよう扱いを変えるべき単元もある。例えば、小学校中学年以降に、熟語の意味や構造などを扱う単元が出てくるが、これらはそれ自体で完結する学習デザインになっている。日本語の場合、熟語はどのような文種によく使われており、どのような効果を持つかなど、文章の中での機能を認識させ、活用させる必要がある。また、中学校では文法を本格的

継承日本語学習児の書く力を伸ばす「国語教科書活用法」

に扱うようになるが、これも文レベルの分析や練習に終わらず、特定の文種の文章を「読むこと」でその効果を分析したり、「書くこと」にどう活用できるのかを認識したりすることで、意識的に使用できる力を育てるべきであろう。

5. 「国語教科書活用法」の可能性と今後の課題

以上、ドイツの継承日本語学習児の書く力を伸ばすための「国語教科書活用法」について説明してきたが、その可能性は以下3点にまとめられる。

第1に、ドイツの学校における文種の系統性を重視した「書くこと」の学習に合わせて、日本語でも「重点指導作文」を扱っていくため、二言語の転移が促され、優勢なドイツ語で身につけた力を活用できると期待できる。また、児童生徒の発達段階に合わせ、認知的な負担の軽い文種から重い文種へと学習を進めてゆくことで、無理なく体系的に書く力をつけてゆくことが可能になるだろう。さらに、二言語で同じ文種を書く際に、共通している部分と異なる部分に注目して、読んだり書いたりすることにより、メタ言語意識を高め、複数言語で育つ児童生徒にこそ可能な学習活動ができると考えられる (Gentil, 2011; Tardy et al., 2020)。この点で、日本語が優勢で、日本に帰国予定の補習校通学児の場合は、補習校の「書くこと」の学習が現地語で書くことに役立つ可能性もあり、こうした児童生徒の複数言語の力を高める点でも有効だと考えられる。

第2に、「書くこと」の単元と、その他の領域の単元を関連づけて、プロジェクトの形式で学習を進めてゆくことで、継承日本語学習児に不足しがちな日本語の表現手段を増やすことができる。また、補習校では週1回の授業という時間の制約がある中で学習を進めなければならないが、複数の単元を関連づけることにより、効率的に書く学習の効果を高めることができる。これまで日本の国語の授業では、「書くこと」より「読むこと」が中心になりがちだとされてきたが (渡辺, 2007)、「国語教科書活用法」の進め方では、読む目的や読み方の拡張や転換が起きると考えられる。長い読解教材の文章を精読するだけでなく、その文種を自分が書くために分析的に読んだり、書く際に参考になる表現に注目して読んだりすることになる。したがって、学級の児童生徒の日本語力や実態に合わせて、小集団で部分ごとに読んだり、音声テキストとして聞くことを活用して理解したりするなど、読む目的に応じた様々な読み方が可能だろう。

第3に、文種の系統性を重視しているため、同じ文種を扱う下の学年やドイツのスキヤフォルディングの方法を活用することができる。その利点の一つは、語彙や構文などの伸びが日本語母語児より緩やかな継承日本語学習児に、表現手段に関わるヒントを与え、取り組みやすくする点である。もう一つは、日本語力の差が大きい継承日本語学習児と、帰国予定の日本語母語児とが同じ学級で学ぶ場合、共通の文種の書き方を扱いながら、その日本語力に

応じたスキヤフォルディングを用いて授業を進められることである。

他方で、「国語教科書活用法」の開発作業において、見えてきた今後の課題として、以下3点が挙げられる。

まず、ドイツでは中学年以降に「言語事項」の学習を強化し、「書くこと」に活用させているが、日本では、それに対応する単元がない場合があることが明らかになった。継承日本語学習児が書くための表現手段を増やせるように、各学年の「重点指導作文」ごとに欠けている学習事項を明確にし、必要な学習活動を補完してゆきたい。

次に、「重点指導作文」を核にしたプロジェクトとして学習を進める場合、いくつかの工夫が必要になる。一つには、子どもたちが文種のコミュニケーション機能を実感できるよう、その発達段階や関心にあった課題や成果物を、プロジェクトの目的として設定する必要がある。日本の「書くこと」の単元における課題には、児童生徒の日常的な関心に合わないものや、負担の大きいものが混じり、「書くこと」のコミュニケーション機能が不明確な場合がある（ビアルケ・柴山, 2020）。もう一つは、学習活動の楽しさである。日本語が現地校の教育課程に外国語科目などとして組み込まれていない場合、継承日本語学習児の学習意欲を持続させることは容易ではない（柴山他, 2019; ビアルケ他, 2020）。したがって、日本語を使用する楽しさの体験が動機づけとして重要になるだろう。児童生徒の発達段階や興味・関心も考慮し、ドイツの各文種の学習活動も参照しながら、ヒントを提案してゆきたい。

最後に、「国語教科書活用法」を試行し、授業実践とその分析を通して、より具体的な指導方法に精緻化してゆくことである。文種に関連づけた単元の学習活動で触れた語彙や文法などが、どのように作文に反映されるのかなどを、具体的に検討していく必要があるだろう。

注

- 1) 海外の補習校では、光村図書为国語教科書が配布されているため、これを対象にした。小学校については、平成29年告示の新学習指導要領に準拠した2020年度版が現行教科書であるが、管見の限りでは、主な単元や主要教材に大きな変更はない。また、変更部分はデータベースに追加してゆく予定である。ドイツについては、採択率が高いコーネルゼン社（Cornelsen）の教科書を対象にした（メールによる確認：2019年4月9日）。ドイツの初中等学校の学習指導要領（Lehrplan）は、州によって多少の違いはあるものの、学習内容や教授法はおおむね共通している（Becker-Mrozek & Böttcher, 2018）。本研究の分析対象に選んだのは、著者らがこれまで継承日本語学習児の作文力に関する調査を実施してきた、X州のドイツ語教科書である。州名から研究協力校が特定されないよう、研究倫理上の理由から州名の記載を控える。
- 2) 「言語事項」とは、日本の場合、対象にした平成27・28年度版教科書では、「伝統的な言語文化と国語の特質」の領域を指し、「伝統的な言語文化」「言語（表記・語彙・文法など）」「漢字」の3つの下位領域に分かれている。また、ドイツの場合は、「正書法」と「言語（語彙・文法など）」を指す。
- 3) ドイツ語の名詞の格には1格から4格まであり、それぞれ主格、属格、与格、対格を示す。基

礎学校の4年生で本格的に扱っている。

参 考 文 献

- AG (2017) 「補習授業校調査報告」 <https://ag-5.jp/cms/ag5/common/pdf/theme4/Hoshukochousa.pdf> (2020年9月29日確認)
- Becker-Mrotzek, M., & Böttcher, I. (2018) *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*, Cornelsen
- ビアルケ (當山) 千咲 (2011) 「多言語環境家族における言語使用とその規定要因—ドイツの母語 / 継承語補習校の事例に基づいて」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』第7号, 87-105
- ビアルケ (當山) 千咲 (2016) 「在日ドイツ人学校における日本語カリキュラムの開発」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究会 2016年度研究大会発表予稿集』82-83
- ビアルケ (當山) 千咲・柴山真琴・高橋登・池上摩希子 (2019) 「継承日本語学習児における二言語の作文力の発達過程—ドイツの補習校に通う独日国際児の事例から」『日本語教育』172号, 102-117
- ビアルケ (當山) 千咲・柴山真琴 (2020) 「論理的な文章の作成における教授法の日独比較—中学校国語教科書の意見文単元に注目して」『人文自然科学論集 (東京経済大学人文自然科学研究会)』146号, 15-37
- ビアルケ (當山) 千咲・柴山真琴・池上摩希子・高橋登 (2020) 「複数言語環境に育つ子どもはどのように読書活動を実践してゆくのか—社会的環境とのかかわりと言語をめぐる意識の変化に注目して」『質的心理学研究』第19号, 105-125
- Cenoz, D., & Gorter, J. (2011) A Multilingual approach: Conclusions and future perspectives: Afterward, *The Modern Language Journal*, 95 (3), 442-445
- Douglas, M.O., & Kataoka, H.C. (2008) Scaffolding in content based instruction of Japanese, *Japanese Language and Literature*, 42 (2), 337-359
- Gentil, G. (2011) A biliteracy agenda for genre research, *Journal of Second Language Writing*, 20, 6-23
- 片岡裕子・越山泰子・柴田節枝 (2005) 「アメリカにおける補習校の児童・生徒の日本語力及び英語力の習得常陽」『国際教育評論』第2号, 1-19
- リー季里・ドーア根理子 (2019) 「北米の日本語学校における学習者のニーズの多様化」近藤ブラウン妃美・坂本光代・西川朋美 (編) 『親と子をつなぐ継承語教育—日本・外国にルーツを持つ子ども』くろしお出版, 147-159
- 文部科学省 (2017a) 『小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 国語編』
- 文部科学省 (2017b) 『中学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 国語編』
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (2017) *PIRLS 2016 International Results in Reading*. <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/pirls/about-pirls-2016/> (2020年9月29日確認)
- 中島和子 (2016) 『バイリンガル教育の方法 (完全改訂版)』アルク
- 中島和子・佐野愛子 (2016) 「多言語環境で育つ年少者のバイリンガル作文力の分析—プレライテ

ィングと文章の構成を中心に」『日本語教育』164号, 17-33.

奥泉香 (2015) 「学校教育において作文の学習に必要なジャンル—選択体系機能理論を基盤とした

Mary J. Schleppegrell の整理を中心に」『学習院女子大学紀要』第17号, 13-21

柴山真琴・高橋登・池上摩希子・ビアルケ (當山) 千咲 (2017) 「ドイツ居住のバイリンガル小学生の日本語作文力—日本語補習授業校通学時の2年間の縦断的調査に基づいて」『人間生活文化研究』No. 27, 682-696

柴山真琴・ビアルケ (當山) 千咲・高橋登・池上摩希子 (2019) 「現地校・補習校の宿題支援における家族間の調整過程—独日国際家族の事例に基づいて」『人間生活文化研究』No. 29, 236-256

Tardy, C.M., Sommer-Farias, B., & Gevers, J. (2020) Teaching and researching genre knowledge: Toward an enhanced theoretical framework, *Written Communication*, 37 (3), 287-321

渡辺雅子 (2007) 「日・米・仏の国語教育を読み解く—「読み書き」の歴史社会学的考察」『日本研究』35, 573-619

付記：本研究は、母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 学会 2020 年度研究大会において発表した内容を加筆修正したものである。また、JSPS 科研費 JP 19K00719 の助成を受けた。