



帝塚山大学
TEZUKAYAMA UNIVERSITY

外国人児童の作文に見られる社会化 —語彙の分析を通して—

2015日本語教育学会秋季大会
パネル・セッション「外国人
児童のリテラシー発達を支援
する —作文分析の結果を受け—」
2015年10月10日（於：
沖縄国際大学）

齋藤ひろみ（東京学芸大学教育学部）

森篤嗣（帝塚山大学）

岩田一成（聖心女子大学）

中村和弘（東京学芸大学教育学）

池上摩希子（早稲田大学）

TEZUKAYAMA UNIVERSITY

50th
Anniversary
since 1964

森篤嗣（帝塚山大学）





はじめに

- 社会に参加するため、また個人の目標を成し遂げるプロセスを内省するために、産出するというリテラシー行動がある。
- 本発表では作文の語彙分析の結果を、社会参加に関する認識の変容を捉えるために分析し、それをもとに子どもたちの社会化の過程と語彙使用との関係について考察する。
- さらに、外国人児童生徒への日本語教育において注目されている、教科書等の文章を「やさしい日本語」で書き換えるというリライトにも言及する。

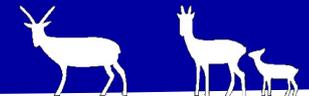




1. 分析対象と分析方法

- 2008～2011年に収集した2～6年生までの4年間分の遠足についての作文(出来事作文)
 - 外国人児童の作文が延べ365作文
 - 日本人児童の作文が延べ208作文
 - 外国人児童は80%以上が日本生育
- KH Coder ver.2b28bを利用(齋藤ほか2014)
 - 語彙数, 出現回数の分布, 出現上位語の分析, 品詞別・作文別の出現語の傾向, 共起ネットワーク分析, コーディングルールによる集計分析



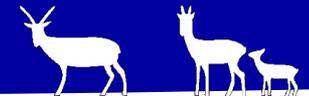


語彙数

作文の語彙数(齋藤ほか2014)より

	外国人児童	日本人児童
総抽出語数	99,165	59,634
異なり語数	3,853	3,001
1作文あたりの 平均語数	271.70	286.70
1作文あたりの 平均異なり語数	10.56	14.43





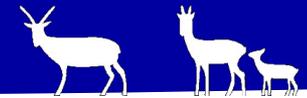
語彙数

作文の語彙数(齋藤ほか2014)より

	外国人児童	日本人児童
総抽出語数	99,165	59,634
異なり語数	3,853	3,001
1作文あたりの 平均語数	271.70	286.70
1作文あたりの 平均異なり語数	10.56	14.43

- $271.70 / 286.70 = 94.78\%$





語彙数

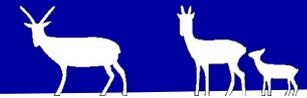
作文の語彙数(齋藤ほか2014)より

	外国人児童	日本人児童
総抽出語数	99,165	59,634
異なり語数	3,853	3,001
1作文あたりの 平均語数	271.70	286.70
1作文あたりの 平均異なり語数	10.56	14.43

- $271.70 / 286.70 = 94.78\%$
- $10.56 / 14.43 = 73.25\%$

語彙量については差がないものの、語彙の豊富さという点においては課題あり

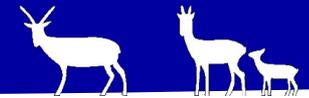




2. コーディングルールによる集計

コーディングルール(齋藤ほか2014)より

遠足イベント	全校, 遠足, ラリー, スタンプ, ショー, ポイント, クイズ, ゲーム
場所	森, 学校, 泉, 公園, いずみ, 場所, 川, 小学校, 広場, 山, 水族館, 江ノ島, 家, 道, 駅, トイレ
遊具	アスレチック, すべり台
乗り物	電車, バス, 車
食べ物	おかし, ごはん, 弁当, おにぎり
人	先生, 人, 自分, お母さん, かあさん
グループ	班, ペア, グループ, チーム
動物	動物, ライオン, サメ, イルカ, ペンギン, 魚, さかな

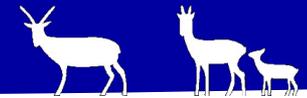


2. コーディングルールによる集計

コーディングルールに基づく単純集計(齋藤ほか2014)より

	外国人児童	日本人児童
遠足イベント	984	693
場所	694	454
遊具	67	59
乗り物	191	129
食べ物	160	126
人	384	279
グループ	197	126
動物	391	189





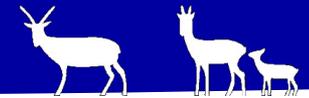
2. コーディングルールによる集計

「グループ」カテゴリーの学年別出現数(齋藤ほか2014)より

	外国人児童	日本人児童	計
2年生	3	3	6
3年生	12	3	15
4年生	26	9	35
5年生	64	20	84
6年生	92	43	135

- A小学校の遠足は、縦割りでおこなわれ、上級生が下級生の面倒を見るようにという指導。
- 「グループ」は両群ともに学年が上がるにつれ増加しているが、特に外国人児童に増加が著しい。





3. 「一人称十の」による使用

「グループ」カテゴリーにおける「一人称十の」(齋藤ほか2014)より

	外国人児童		日本人児童	
班	27/124	21.77%	18/56	32.14%
ペア	2/33	6.06%	1/31	3.23%
グループ	4/28	14.29%	9/30	30.00%
チーム	5/43	11.63%	12/14	85.71%
計	38/228	16.67%	40/131	30.53%

- 一人称の「私」や「僕」や「自分」、ないしはその複数形の「私たち」や「僕たち／僕ら」や「自分たち」のような代名詞と助詞「の」を組み合わせて主語とする例の数を集計した。





3. 「一人称十の」による使用

- 作文の内容を質的に考えた場合、遠足についての作文は、日本国語教育学会編(2001:95)の分類で言えば、「生活文」「感想文」の要素も持ち合わせるものの、「記録文」の一種と言っていいたろう。「記録文」では、「観察あるいは体験した経過に沿って、したことや見たこと、そして感じたことを書かせるようにしていく。また、その子なりに捉えたことを評価する(後略)」というのが目的となる。





3. 「一人称十の」による使用

- 低学年では、「私は」や「僕は」で語りが始まることが多い。もちろん、個人の「したことや見たこと、感じたこと」の場合は、それが一般的である。しかし、縦割りの遠足の作文という文脈において、個人ではなく自らが所属するグループを主語にして語ることは、児童の社会性の発達という観点から非常に興味深い。
- ぼくたちのチームのかちです。(日5年)
- ほとんどの人はぼくのチームとはちがうところをひょうかしていました。(日6年)
- このように、グループを主語として他のグループとの対比で語っており、個人の視点からグループの一員としての視点が見られる。





3. 「一人称＋の」による使用

- その後も、私の班は、じゅんちょうにスタンプをもらいました。（外5年）
- もちろん、外国人児童の作文にも、上記のようなグループ同士の対比は見られる。しかし、その全体の比率が表6で見たように、日本人児童の半分程度となっているため、上記のようなグループ対比も比例して少なくなっている。

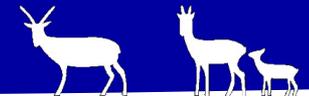




3. 「一人称十の」による使用

- しかし、数の比較ではなく、内容を見てみると、外国人児童の作文にも、社会性の発達を感じさせる文を見つけることができる。
- (1) 昼食の時、私の班は笑顔でお弁当を食べました。(外5年)
- (2) ぼくの班は、2年生が1人ころんでいたそうにないてかわいそうでした。(外5年)
- (1)は個人ではなくグループの状況を描いた文、(2)は自分の班にいる下級生を捉えて描いた文である。

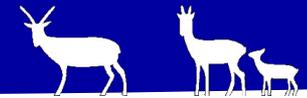




4. 作文から読解へ

- カミンズの教育的枠組み(①既存知識／背景知識を活性化する, ②意味理解への知的な足場かけをする, ③アイデンティティを肯定する, ④言語を伸ばす)で言えば, ①と②についての読むことの視点が必要
- 読解による「①既存知識／背景知識を活性化する」ことが, 日本成育といえども不十分であることの示唆
- 日本成育であっても自然習得では埋まらない差があるとすれば, 読解において「②意味理解への知的な足場かけをする」ことにより, 語彙＝知識の獲得の支援が必要
- 「足場かけ」の具体的実践の可能性の一つが, リライト教材ないし「やさしい日本語」





5. リライト教材と「やさしい日本語」

- 「やさしい日本語」
 - 佐藤(2004): 減災のための「やさしい日本語」
 - 庵・イ・森(2013): 平常時における情報伝達を対象とした「やさしい日本語」
- リライト教材は光元(2002)から試みが始まり, 現在は光元・岡本(2012)に改訂
- 両者に共通するのは, 「一文を短く」や「連体修飾を書き換える」などの文法制限や, やさしい語彙への変換などの操作である。そして, 「原文を軽んじている」など誤解を受けやすい点も共通している。
- 「やさしい日本語」でもリライト教材でも, 「全く伝わらないよりも, 少しでも伝わるように」ということを目指しているわけであり, 必要に応じて原文を参照することを妨げているわけではない。

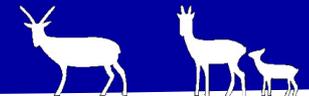




5. リライト教材と「やさしい日本語」

- とりわけ、国語科におけるリライト教材においては、国語科の特質である「本文に基づいて理解する」という点を尊重しており、光元・岡本(2012:15)では、「リライト教材による指導のあとは、毎時間、学習した部分の教科書本文を必ず読ませるようにします。リライト教材だけで授業を進めることのないよう気をつけてください」とまで明示している。
- 「外国人児童には、リライト教材だけ用意すればよい」というのは誤解





5. リライト教材と「やさしい日本語」

- さらには、光元・岡本(2012:15)などで提案されている音読譜については、本文の書き換えとは別に、「日本語の文章を意味なりに自然な音調で音読するため」の方法であり、これは音読が必要となる国語科のリライト教材ならではの工夫で、「やさしい日本語」には見られない。
- 妹尾(2014)では、下線表記により形態素認識の把握に改善案なども示されている。これらの取り組みは、「足場かけ」の具体的実践となる可能性が十分にあると言える。

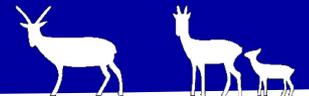




5. リライト教材と「やさしい日本語」

- ただし、前節で述べた語彙＝知識の獲得を支援という観点で言うと、光元・岡本(2012:20)で示されている使用語彙の基準では、主観に頼らざるを得ない。森(2013)など、データに基づいたコーパス言語学的なアプローチも必要となる
- リライト教材を足がかりに、外国人児童のリテラシーを支援するために、「足場かけ」を用意して、語彙の豊富さを保証する科学的なアプローチへと続く研究が不可欠
- このアプローチは、類似研究である「やさしい日本語」の知見を活かして、光元・岡本(2012)を相互補完するものであり、光元・岡本(2012)と矛盾したり、相対したりするものではない





5. リライト教材と「やさしい日本語」

- さらに、本質的なリライトの目標は、「テキスト情報の理解を容易」することだけにとどまらない
- テキストとの相互作用を通して、子どもたちがそこから新たなテーマを見出し、価値や意味を生成する過程を生み出すような「足場かけ」としても成立する必要がある
- つまり、子どもたちの実態に応じて、その社会化の過程を促進するという視点からのリライトも検討されるべき

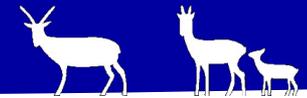




付記と謝辞

- 付記 本研究は科学研究費補助金(基盤研究(B), 地域・家庭の言語環境と日本生育外国人児童のリテラシー発達に関する調査研究, 研究課題番号:26284071, 研究代表者: 齋藤ひろみ)の成果の一部である。
- 謝辞 本研究では, 樋口耕一氏によるKH Coder ver.2b28bを分析に使用させていただいた。記して感謝申し上げます。





参考文献

- 庵功雄・イヨンスク・森篤嗣(編)2013『「やさしい日本語」は何を目指すか—多文化共生社会を実現するために』ココ出版
- 齋藤ひろみ・森篤嗣・北澤尚・菅原雅枝・鳶田陽子・工藤聖子・阿部志野歩2014「第32回研究大会ワークショップ「日本成育外国人児童のリテラシー発達を追う—作文縦断調査の多面的分析—」『社会言語科学』16(2), 90-98
- 佐藤和之2004「災害時の言語表現を考える」『日本語学』23(8), 34-45
- 妹尾知昭2014「外国人児童の日本語指導におけるリライト教材の必要性と使用可能性」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第一部』63, 105-113
- 光元聰江2002「子どもの成長を支援する日本語教育—日本語と国語との連関指導を通して」『岡山大学教育学部研究集録』121, 133-142
- 光元聰江・岡本淑明2012『外国人・特別支援 児童・生徒を教えるためのリライト教材 改訂版』ふくろう出版
- 森篤嗣2013「語彙から見た「やさしい日本語」」庵功雄・イヨンスク・森篤嗣(編)『「やさしい日本語」は何を目指すか—多文化共生社会を実現するために』ココ出版

