

2021

(レポート) 継承日本語教育における早期リテラシー発達期における指導法のデザインに向けて: 読みの指導を中心に

(Report) Instructional Design in Early Literacy Development Stage of Japanese Heritage Language Education: Focusing on Reading Instruction

ダグラス昌子 / Masako O. Douglas

カリフォルニア州立大学ロングビーチ校 / California State University, Long Beach

Recommended Citation

ダグラス昌子 (2021) 「継承日本語教育における早期リテラシー発達期における指導法のデザインに向けて: 読みの指導を中心に」

Japanese as a Heritage Language Journal. 5, 1-47

継承日本語教育における早期リテラシー発達期における指導法のデザインに向けて：
読みの指導を中心に

ダグラス昌子
カリフォルニア州立大学ロングビーチ校
masako.douglas@csulb.edu

Instructional Design in Early Literacy Development Stage of Japanese Heritage Language
Education: Focusing on Reading Instruction

Masako Douglas
California State University, Long Beach
masako.douglas@csulb.edu

Abstract

The purpose of this paper is to examine the teaching approach of reading in the early stage of literacy development in Japanese as a heritage language (JHL) education. The first year of learning literacy at school is a transitional period from fun reading-aloud activities at home to the activities that require hard work at school, and this transition is a major change for children. In order for children to quickly pass the initial literacy stage and to improve the reading ability to the level where children can read independently without any help, teachers must provide systematic and well-planned instruction based on the knowledge of theories and research of early literacy development. This paper first examines the theory of the reading process and based on the theoretical framework the paper examines the reading instruction in the initial stage of the early literacy education in JHL schools and provides examples of the instructional activities. In JHL education, “bottom-up model” of reading, an approach that first teaches each character individually and then moves to word recognition, is dominantly used. Reading-aloud a book is also used as an instructional activity in JHL classes, but the instruction takes place only when there is an extra time, and in the same way as it is utilized at home. While addressing the questions of what is reading and what it means to be able to read, this paper examines the theory and research findings about the model of the reading process and reading ability development, and based on that, presents instructional strategies together with some examples of instructional activities for initial literacy development stage in JHL education.

要旨

本稿は、継承日本語教育における就学期の初期リテラシー発達段階の読みの指導法を実例とともに検討することを目的としている。就学期は、それ以前の家庭における楽しい読み聞かせの活動から、学校で努力して学ぶことを求められる活動への移行期であり、この移行は子どもにとっては大きな変化である。初期リテラシーの段階を早く通過し、一人で読める段階まで読みの力をあげていくためにも、理論と研究の知見を基にした体系的で計画的な指導がこの時期には非常に重要である。本稿では読みのプロセスに関する理論をまず検討し、これを基に、継承日本語教育における初期リテラシーの発達段階における読みの指導の実例を挙げて検討する。継承日本語教育では、読みのモデルの中のボトムアップモデル、つまり字を個別に1字ずつ教え、その字からなる語の読

み方を次に教えるという言語の最小単位から出発して教えるモデルが使われている。また、本の読み聞かせという活動もあるが、これは家庭での読み聞かせと同様の方法で行なわれ、授業の時間が余った時に実施される傾向がある。本稿では、「読める」ということはどういうことか、読めるようになるためには、どのような指導が必要になるかという問題に答えるために、読みのプロセスのモデルと読みの力の発達についての理論と研究からの知見を検討し、それを基に継承日本語学校での初期リテラシー発達期の指導法を考える。

1. はじめに

本稿は、継承日本語学校での読みの指導について、特に初期のリテラシーの指導に焦点をあて、リテラシーの発達のプロセスに関する既存の研究からの知見をまとめ、指導法をデザインすることを目的としている。就学時の初期リテラシー発達時期は、それ以前の家庭における本の読み聞かせという楽しいリテラシー活動から、努力して学ぶことを求める活動への転換期で、この移行は子どもにとっては大きな変化の時期である。初期リテラシーの段階を早く通過させ、一人で読める段階まで読みの力を上げていくためにも、理論と研究の知見を基にした体系的で計画的な指導がこの時期には非常に重要である。

本稿は、この時期の読みの指導において効果がある指導とはどのようなものであるかを考察するために、既存の研究からの知見と読む力の発達についての理論をまとめ、実践への応用を検討する。本稿は2章からなる。はじめの章では、読みの力の発達についての理論的枠組みを紹介する。読みのプロセスのモデル (Vacca et al., 2018) の紹介と、教師の信念と、連続して発達する読みの力の発達の5段階の理論 (Vacca et al.) を紹介する。特に、この5段階の中の早期発達期に焦点をあて、オーラルの言語力とリテラシー力の発達が相互に影響し合うという理論と、初期リテラシーの基礎作りのためには、

就学前の家庭での言語とリテラシーの環境が重要であるという研究結果を吟味し、この理論を応用したアプローチを概観する。

次の章では、前章でとりあげた理論を基に継承日本語教育における初期リテラシー発達段階の読みの指導法について実例をあげて検討する。家庭で育てたリテラシーの基礎を初期リテラシーの発達につなげるために、本の読み聞かせを楽しむ家庭でのリテラシー活動から、自分から学ばねばならない時期に移行する子どもたちを支援する学習活動に焦点を当てる。

本稿は、第一言語のリテラシー教育の研究と実践からの知見を基に、継承日本語教育の初期のリテラシー教育の指導法のデザインを試みるものであるが、第一言語のリテラシーの指導法に追従すべきであると主唱するものではない。バイリンガル・マルチリンガル教育の研究者が主張するように(Ballinger, 2015; Cenoz & Gorter, 2011; García, 2009)、第一言語を学ぶときの認知のプロセスと、すでに一つの言語を学び（あるいは学びの途上にあり）、それに加えて第二の言語を学ぶときの認知のプロセスとは基本的に異なり、第二言語の学習とは2つ目の第一言語を学習するというわけではない。

Cummins (1981) は、「言語の相互依存仮説」として、第一言語と第二言語の間での能力の移行の可能性を示唆している。この「相互依存仮説」とは、言語 Y への十分な接触と、言語 Y を学ぶ動機が高いと、言語 X を媒介とする授業を受けて言語 X を伸ばすことができた度合いに応じて、言語 X の能力が言語 Y に移行するという仮説である。継承日本語の学習者が継承語としての日本語と、学校教育で使われる言語という2つの言語を学ぶ過程での言語の相互依存や、言語能力の移行ということは継承日本語のリテラシー教育でも考慮すべき理論である。

しかし、この言語間の移行で何が移行するのかという問題については、語源を共有する同族言語（例 ラテン語とギリシア語から派生したロマンス語族）と、日本語と英語のように異族言語間では移行するものに違いがあり、同族間言語では、言語と概念の両領域の移行が見られるが、異族言語間では、言語の領域ではなく、概念（例 理科で習う「光合成」についての知識）と認知力（例 学習ストラテジー）の移行であることが指摘されている（Cummins, 2005）。また、読みの力の移行については、表記法が似ている2言語間（例 英語とフランス語）に比べ、表記法が異なる言語間では移行が少ないことと、異なる表記の言語間の干渉が少ないという利点も指摘されている（中島, 2006を参照のこと）。加えて、読みの力で移行するものには、リテラシー発達の萌芽期の音韻認識（語は音からなるということを理解すること）（Geva et al., 2000）と、活字の概念（活字には意味があり、語は文字からできていて、話し言葉と関係があるのだということを理解すること）（Kenner & Gregory, 2013）があると報告されている。総じて、中島（2006）は、表記の異なる言語間の読みの力の相互依存関係については、読みの力の内部構造、読みのストラテジー、語彙との関係など言語領域における2言語の詳細な関わりについてはまだわからないところが多く、今後の研究が必要であると指摘している。

前述の言語間の相互依存説を基に、学習者のもつ複数の言語資源を活用する指導法が提言されている。Cummins（2005）とCumminsら（2015）は、学習者の第一言語と第二言語を使って同じトピックで話を書き、ウェブ上に集めて公開するというデュアル言語マルチメディアの本作成プロジェクトと、同じくテクノロジーを用いて、2言語を使って姉妹校間の交流で文学やアート作品を送り合ったり、社会問題の意見交換をした

り、映画・オーディオ CD やマルチメディアのウェブ作成をするプロジェクトを紹介している。また、Ballinger (2015)、Lyster, Collins & Ballinger (2009) は、イマージョンプログラムの英語またはフランス語を母語とする児童が同じ物語の本をこの 2 言語で読み、その時の読みの指導も 2 言語間で連携させていくというアプローチの効果を調べ、読みの指導の新しいアプローチとしての可能性を提言しているが、この研究で使われた指導法は、その後の教育現場での実践には繋がっていないと、研究者自らがこの論文の中で報告している。

バイリテラシー教育全般をみても、上記のように指導法に関する研究は数が限られていて、2 言語間を連携する教授法をカリキュラムに体系的に組み込み、その効果を実証したものは無い。さらに、日本語と英語のように表記法の異なる 2 言語の、とくにバイリテラシー教育の初期の指導についての指導法への提言は見られない¹。従って、モノリンガルの初期リテラシーの指導法の研究で効果があると実証された指導法を継承日本語教育に取り入れ指導法をデザインし、実践をする中で 2 言語間を連携させていくアプローチを使う場合、読みの力の言語間の移行として音韻認識と活字の概念の移行を助ける指導以外にどのような指導ができるのかを調べ、さらにその指導法の効果を測る実証研究へと進めていくことが必要であると考え。また、モノリンガルのリテラシーの指導法を取り入れる根拠として、モノリンガルのリテラシーの研究からの知見は、ほとんどの場合マルチリンガルのリテラシーの発達と指導法を考えるとときに適応できるという研究者がいることがあげられる (Lehr et al., 2004; McCabe et al., 2013)。

本稿は、前述の手順の第一段階、つまりモノリンガルの初期リテラシーの指導の中で効果があると実証された指導法を継承日本語の初期リテラシー指導に取り入れた指導法を構築することを目的としている。

本稿は読みの力の発達と指導法の検討を目的としているが、既存文献のレビューでは、読みと書きの能力の両方の発達を合わせて論じた文献も多くあり、切り離して扱うことが不自然な議論もあった。従って、両者が合わせて論じられるところは「リテラシー」という用語を使用し、読みに特化したものは「読み」という用語を使用した。

2. 読む力の発達についての理論的枠組み

本章では、読む力を発達させるための指導法を考えるにあたり、読むとはどういう活動なのか、つまり読む活動を成功させるためにはどのようなプロセスがかかわってくるのかということに関する理論的枠組みと、読みの力はどのように発達していくのかということに関する理論的枠組みを取り上げる。

2.1. 読みのプロセス

読みのプロセスは、ボトムアップモデル、トップダウンモデル、相互作用モデルという3つのモデルで説明がされている (Vacca et al., 2018)。Vaccaら (2018) によると、ボトムアップモデルは、テキストを理解するためには、言語の最も小さい単位の処理、つまり音と字を結合させ語を認識できることが第一歩で、後に語、文、文章、テキストと徐々に大きな単位の情報を頼りに理解が進むというモデルである。このモデルでは、リテラシー教育の焦点は、音と字の結合のしかたについての知識をつけ、一語一語を正確に認識できる力をつけること、すなわち文字解読のためのデコーディングスキルを獲得することに重点が置かれている。

一方、トップダウンモデルは、ボトムアップモデルとは逆で、テキストの理解には読み手の持つ背景知識を使ってタイトルや段落などの大きな単位の情報を取り込むことから始まり、文章、文、語、音と字の結合と徐々に小さい単位の情報に頼りに理解が進むというモデルである。トップダウンでは、わからない語があっても、音と字の結合という最小単位に加えて文や文章やテキスト、さらにはコンテキストと読み手の持つ背景知識という大きな単位の情報を使って理解することが重要で、教育の焦点は、オーセンティック（学習者が実生活で体験することに関係するもの）で意味のある活動を話す、聞く、読む、書くの4技能を使いながら行い、読みの力をつけることに置かれている（Vacca et al., 2018）。

相互作用モデルは、語を正しくかつ迅速に認識することはテキストの理解に貢献すると考えるが、わからない語の認識は文字情報(ボトムアップ)と意味を理解するための情報(トップダウン)を同時に処理しながら行われると考えている。そして、教育の焦点は、意味のあるコンテキストの中で、音と文字の結合、語、文、文章、段落、テキスト全体の情報をもとに、ボトムアップのスキルと読みのストラテジーを発達させることで読みの力を伸ばしていくことに置かれている（Vacca et al., 2018）。最近では、多くの研究者がこの相互作用モデルを支持し、ボトムアップとトップダウンの2つのプロセスがテキストを理解するためにどのように相互作用をするのかが研究課題となっている（Angosto et al., 2013; Kintsch, 2005）。

2.2. 教師の背景知識から形成される信念

読みの教育に限らず教育一般について言えることは、それぞれの学科を教えるにあたり何をどう教えるかは教師各自が持っている「こうあるべき」という信念（「ビリー

フ」という用語も使われるが本稿では以後「信念」を使う)に大きく左右されることである。たとえ、教育省が作成したスタンダードやそれに準じて作成された各学校区、及びその中の各学校での共通の学習ゴールや学習目標があっても、教室での学習活動の選択と組み立て方など教師の判断によるものには教師の信念が大きな影響を与える。

Vacca ら (2018) は、教師の信念は以下の3つの知識から形成されるとしている。教師個人の知識、実践から得た知識、プロフェッショナルとしての知識。教師個人の知識には、教師自身が子どもの時にどのように学んだかという知識も含まれる。実践から得た知識というのは、教育に携わる中で得た知識をさす。プロフェッショナルとしての知識は、読みの教育に関する理論、研究、実践について教師がうける研修で得た知識をさす。外国語教育でも教師が学習者として言語を習った方法が、言語を習うために必要な方法であるという教師個人の信念が教育に強い影響を与えているという指摘がある

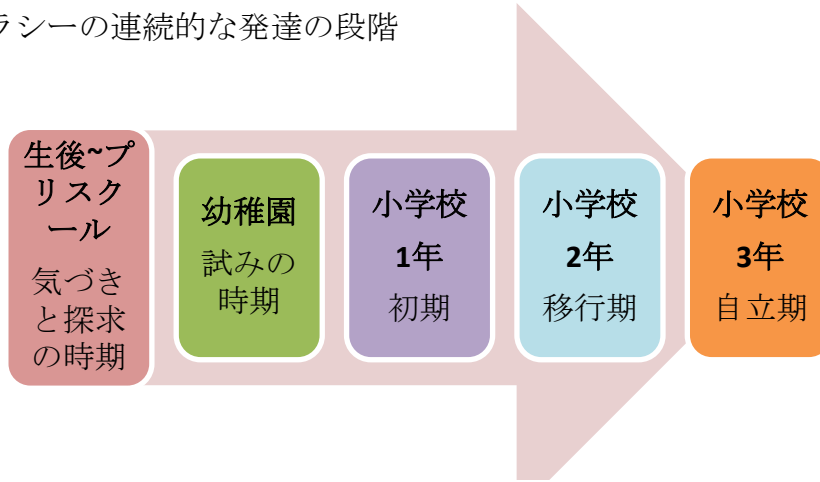
(Lee & VanPatten, 2003)。

2.3. リテラシーの連続的な発達段階

本章では、リテラシー（読みと書きの両方の能力を意味する）の発達を考察する。リテラシーの力が発達するのは、就学後の学校での読み書き教育によるものだと一般には思われがちであるが、リテラシーは話し言葉の発達と同様に生後から始まるものであり、この生後から2-3歳までの時期がその後のリテラシー発達に大きくかかわっているということが見過ごされてきたという指摘がある (Vacca et al., 2018, p. 78)。また、Strickland (2013) は、既存の数多くの研究から、就学前のリテラシーの発達と就学後の学校での学力とが強く関係していることが実証されていると述べている。

既存の研究では、リテラシーの発達は、図1のように5つの連続する段階とみるというのが共通の見解である (Vacca et al., 2018)。

図1 リテラシーの連続的な発達の段階



Vacca et al., 2018. P. 80 (原文の英語を筆者が日本語に翻訳)

図1のリテラシーの発達は、年齢とその時期にどのようなリテラシーの活動があるかを示している²。生後からプリスクールにかけては、子どもは自身をとりまく読み書きの環境を探求し、リテラシー発達の基礎を作る。お話の読み聞かせを楽しみ、そのお話について話し、印刷されたものがメッセージを持っていることを学ぶ。ラベルやサイン、お菓子のパッケージに書かれたものが字であることを認識し、本・店・テレビ・コンピュータなど自分を取りまく環境にある書き言葉を目にする。また、家族がレシピや本を読むのを目にして、それをまねようとする。また、クレヨンや鉛筆などを手にし始めると、大人が意味を理解できない落書き (scribbling) を始める。この時期の子どもは、字と絵の違いはまだ判らずに落書きをする。この時期は萌芽的リテラシーの (emergent literacy) の発達期と呼ばれている。

幼稚園の時期には、読みものは左から右、上から下に読んだり書いたりするなどの基礎知識を身に着け、文字と音の関係がわかり、文字やよく出てくる語を試しに書き始め

るようになる。4歳を過ぎると、丸、四角、線などの簡単な図形を繰り返し使うようになり、字と絵の区別をして落書きをするようになる。書いているものの意味は大人には依然不明だが、絵と字（らしきもの）をうまく組み合わせて表現をするようになる。小学校1年生は、本格的なリテラシー学習の初期の時期で、簡単な話が読め、よく知っているトピックについて書くことができるようになる。話の先を予測するなどの理解のためのストラテジーも発達し始める。語の認識にも正確さが加わるようになる。以上の3段階が、リテラシーの早期の発達期とされる。

小学校2年生はそれ以前の早期リテラシー発達の時期から、3年生以降複雑になるリテラシー学習への移行期である。この時期には読みと書きの速度と正確度が増し、イントネーションやアクセントをつけて読むなどの流暢度（fluency）が上がり、内容を理解する力がつき、黙読で読むようになる。また、スペルの正確度が増す。小学校3年生以降は、いろいろなジャンルの本が他からの助けもなく一人で読めるようになる、書けるようになるという最終のゴールに向けてリテラシーを発達させていくことになる。

本章では、リテラシーの連続的な発達の段階の中の早期リテラシーの発達段階の読みの発達に焦点をあて、その第1段階と第2段階を学校での読みの教育の準備段階と位置づけ、第3段階である小学校1年から本格的に始まる読みの教育を学校での読み教育とし、以下でこの2つに分けて詳しく考察する。（この発達段階に焦点を当てる理由は後続の第3章の冒頭に記述されているのでそれを参照されたい。）

2.3.1 読みの教育の準備段階

生後からプリスクール期にかけて発達する萌芽的リテラシーと、それに続くリテラシーの探求の時期は、学校教育での本格的なリテラシー学習にむけての準備段階にあるも

ので、この時期にリテラシー力の基礎をなすさまざまなリテラシーの知識や能力が発達する(Whitehurst & Lonigan, 1998)。豊かなリテラシー環境で育つ子どもたちは、モノリンガルの家庭でもバイリンガル・マルチリンガルの家庭でも3-4歳ごろには萌芽的リテラシーの獲得が顕著に現れることが研究で報告されている(Harste et al., 1984; バイリリテラシー・マルチリテラシーの萌芽的リテラシー—研究のまとめは Kenner & Gregory (2013)を参照されたい)。

萌芽的リテラシーの発達期には、子どもたちは日々の家庭生活の中で大人や他の子どもがリテラシーの活動をするのを見たり、経験を共有したりしながらリテラシーを獲得していくため、家庭における豊かなリテラシー環境が必要となる。本の読み聞かせによって話を聞くことを楽しみ、その話について話し、印刷されたものにはメッセージがあることを学び、生活の中のサインやお菓子の袋に書かれたものから書き言葉の概念を形成し、文字が認識できるようになり、大人がレシピを読んだり、本を楽しんだり、いろいろな目的で書いたりするのを見ながらリテラシーを獲得していく。このさまざまなリテラシー活動の中でも、本の読み聞かせが重要であり、Vacca et al. (2018, p.18) は、家庭のリテラシー活動の中で以後のリテラシー獲得に最も貢献するのが本の読み聞かせであり、本の読み聞かせは萌芽的リテラシーの発達だけではなく言語の発達、及び後の読みの力の発達に関係していくと指摘している。家庭での本の読み聞かせは、大人が子供に内容を楽しむために本を読み聞かせるという活動で、読み聞かせる中で本の内容について大人が働きかけ、子どもが反応し、大人がそれにまた反応したり、また感想を述べるなどの相互活動であることは、研究者の記述(内田, 1996; Vacca et al., 2018, p.53)

や、幼児への本の読み聞かせの大切さを説明する一般向けの出版物（海外子女教育進行財団教育相談室, 2005）の記述に共通している。

リテラシーの力は、オーラルの言語力（話し言葉）を基礎に、話す、聞く、読む、書くの4技能が相互に関連し、また助け合いながら発達していくものであることは母語およびバイリンガル・マルチリンガルのリテラシーの発達に共通するものである（Snowら, 2001; Hart & Risley, 1995; Vacca et al., 2018）。また、オーラルの言語力の中でも特に語彙量と読みの力の発達には強い相関関係があると指摘されている（Vacca et al., 2018）。さらに、家庭での質・量ともに豊かな言語体験を通してオーラルの言語力が発達した子どもは、早い時期に本を読み始めることも研究からわかっている（Dickinson & Tabors, 2001）。

従って、就学前の家庭ではオーラルの言語力と萌芽的リテラシーの両方を発達させることが、就学後の本格的なリテラシー教育に必須不可欠の条件となる。オーラル言語を発達させるためには、周囲の大人が子どもに話しかける、子どもの発話に応答をするなど生活の中での言語活動を十分に行うことが最も重要であると母語及びバイリンガル・マルチリンガルの子どもの言語発達の研究で指摘されている（*From Babbling to Books: Building Pre-Reading Skills.*, n.d.; Hart & Risley, 1995; McCabe et al., 2013; Oller & Eilers, 2002; Vacca et al., 2018）。

幼稚園の時期は、読みの力に関しては下記領域の発達がみられる（Teachers College Reading and Writing Project, 出版年不明）

- 本の構成に関する知識（concept about print）：表紙がどこにあるか、左から右・上から下に読む、書かれたものにはメッセージがある、句読点についての知識
- 文字の認識：個々の文字を識別する能力。これは文字を一字ずつ声に出して読むことでその能力を測定する。
- 音韻的意識：語の音韻構成に関する知識で、例えば日本語の語「ほん」が2音節からなるという音節分解の能力と、語を音節に区切りそこに含まれる音節を探し出す能力からなる（天野,1988）。
- 頻度が高い言葉の認識: 頻度が高い語を即座に認識できる力

中でも文字と音を合わせることができるというのは、この発達段階のリテラシーの中の最も高いレベルで、学校教育でのリテラシー力の基礎となるものだと言われている（Whitehurst & Lonigan, 1998）。

2.3.2. 小学校における初期読みの力の発達

就学前のリテラシー活動は本の読み聞かせを主としていて、大人に読んでもらって内容を理解するという、子どもにとっては言わば「居心地の良い」認知作業であったのに対し、就学後は自分の背景知識を使い、字と音を結びつけ、語を認識し意味を理解し、文そして文章を理解するなどの作業を、自分からしていくことが必要となる「努力して行う」認知作業である。この時期に子どものエネルギーと注意力の大部分が字と音を結びつけて語を認識することに向けられると、読んでいる内容を理解し、読みを楽しむという読むことの本来の目的が犠牲になり（Samuels, 2004）、子どもは読むことを嫌がるようになる。初期リテラシーへの移行は子どもにとっては楽な作業ではないが、「自分

で読んでも意味がわかる」「字がたくさん書いてある本が読める」（内田, 1996, p.50S）
などリテラシーの機能を認識し、かつその能力を獲得する段階にできるだけ早く移行させるためには、学校教育での体系的、計画的なリテラシー教育が必要となる。

入学時のリテラシー教育は、幼児期に発達しているリテラシー力を測った上で、未発達のところを補いながら始まるが、Clay（2000）は、本の構成に関する知識はリテラシーの扉を開くために不可欠の知識だとし、教師は個々の子供たちがどの程度この知識を持っているかを評価し、特に入学後の6か月間は実際の読みと書きの活動を通してこの知識を集中して教えることが必要だとしている。

オーラルの言語力は、就学前のリテラシーの発達と同様に初期リテラシーの発達段階でもリテラシーの発達と相互に関係しながら発達していく。Vaccaら（2018）は、従来の学校教育では、聞く、話す、読む、書くの4つのスキルはこの順に個別に教えられてきているとし、統合して教えることの重要性を指摘している。特に学習言語の語彙力、表現力をオーラル言語とリテラシーの両領域で獲得することは、どの学年でも必要なことであり、学習者にとってオーセンティックで意味のある学習活動を通して4つのスキルを統合的に教えることで、語彙や表現のインプット量が増え、語彙・表現への理解が深まるとそれらを記憶に内在化し（インテイク）、更には使う（アウトプット）ことで修正され、学習言語の語彙と表現の習得へとつながるというプロセスは、言語習得の理論にもかなっている（Ellis, 2008）。また、学習者にとって意味のあるコンテンツの中で言語を統合的に教えることが、そのコンテンツに付随する言語形式やそのパターンを理解・習得につながっていく（Douglas, 2005, 2008）。

初期リテラシーの読みの発達についての理論では、子どもは次の4つのタイプのストラテジーを相互に照らし合わせながら情報を読みとるとされている: 言語の音声化のストラテジー（音に出して言う）、字や語の視覚的情報（字形や語形）とそれを音声につなげるストラテジー、言語の構造・文法情報を使うストラテジー、そして、テキストの内容理解のために意味を構築しようとするストラテジー（Clay, 2005）。しかし、4つのストラテジーのどれを主に使うか、またはどれを頻繁に使うかは子どもによって異なる。子どもがテキストを音読するのを観察すると、字の視覚情報に頼ってテキストにある語を字形のよく似た語に置き換えて読む（英語の例では the を them と読む）、文法のストラテジーでは、同じ品詞でも時制を違えて読む（例 put を puts と読む）など、個々に異なるストラテジーを使うことがわかる。また、テキストが意味を成しているか、音に出して間違いないか、字形・語形を正しく見ているかを確認するために、1つのストラテジーが正しく使われているかを他のストラテジーに照らし合わせ確認することと、その使い方をリテラシー学習の中で学んでいく（Fountas & Pinnell, 2013）。従って、初期リテラシー教育では、子ども一人一人がどのようなストラテジーを使うかを調べ、それを個別指導につなげる必要がある（Clay, 2005）。

初期の読み教育で上記の読みの4つのストラテジーを発達させるアプローチとして、Fountas・Pinnell（2017, p.37）は次の5種類の読みの指導法を提唱している：

Interactive Read-aloud

クラス全体で行う活動。絵本や本を使用。学習者は本の内容を聞いて理解する。読み物の難易度は、一人で読めるレベルを超えた難しい内容で言語レベルも学習者のレベル

より高く、難しい。教師は音読をし、時々読みを止めて、学習者と対話する。指導のねらいは意味を理解することと対話による言語使用にある。

Shared Reading

クラス全体で行う活動。学習者全員が見える大きさに拡大した絵やイラストのあるテキスト使用。同じ内容のもので普通サイズのを学習者個々に配布してもよい。学習者は拡大されたテキストを読む。読み物の難易度は、次に説明する Guided Reading よりも難しいもので、教師のサポートが必要になる。教師がまず音読し、学習者が追い読みをする。指導のねらいは、言語力と文字についての知識を使いながらテキストの意味を構築することにある。

Guided Reading

小グループに分けて指導。各グループの読みの力のレベルに合った本を選んで、一人一人に配布する。学習者は自分の手元にある本を読む。読み物の難易度は、教師のサポートを得て学習上重要な点・大切な点を理解した後に一人で読めるようになるレベル。学習者が小声で音読又は黙読をする。学習者が読み物を最後まで、あるいはまとまったところを読む。新しい内容の読み物を使うが、初期リテラシー段階では、すでに使ったことのある読み物を使用してもよい。指導のねらいは、言語力と文字についての知識を使いながらテキストの意味を構築することにある。

Independent Reading

一人一人別々に本を読む活動。学習者の読みのレベルに合った本の中から学習者が読みたい本を読む。読んだことがない新しい読み物を黙読する。指導のねらいは、言語力と文字についての知識を使いながらテキストの意味を構築することにある。

Book Club

クラス全体、グループ、ペアー。読んだ本の内容について感想を話し合う。

上記の5つの読みの指導の特徴は、教師のサポートが徐々になくなり、逆に学習者のコントロールが増していくことで、この段階を迫うことで独立して読める力が養われていく。また、読み物の内容を理解させながら、その過程で読みのストラテジー、語彙や表現、スペルなどを教える相互作用モデルを使っていることもその特徴である。更には、次章の具体例で示すように、読みの指導だけではなく、その過程を通して学習者と教師、または学習者同士が読み物に関してのさまざまな対話をするすることで、オーラル言語の力をつけ、また読んだものについて書くという作業も入り、前述の聞く、話す、読む、書くの4つのスキルが統合されていることも特徴の一つである。Fountas & Pennell (2017) は、「話すことは学ぶための手段であり、話すことは考えることだ」(p. 44)として読み物について読み手として、また書き手として話し合うことで思考力を高めていくことができると説明している。

次章では、継承日本語教育における早期リテラシーの発達のための指導に焦点を当て、具体的な学習活動を検討する。

3.継承日本語の早期リテラシー教育に向けて

本章では、次に挙げる2つの理由で、リテラシーの発達の中でも特に萌芽期のリテラシーから幼稚園の時期を経て、学校教育に移行していくまでの早期のリテラシーの発達に焦点をあて、それを支援するための継承日本語のリテラシー教育、特に読みの指導を検討する。

1) リテラシーの発達は Vacca et al. (2018) (本稿 p. 9 図 1) が示すように連続をなすもので、それぞれの段階で獲得されるリテラシー力は次の段階に進むための必要不可欠条件

となる。とはいえ就学前の萌芽期の家庭リテラシー（home literacy）の習熟度は家庭でのリテラシー環境に大きく左右されるため、就学時の子どもが皆この家庭リテラシーの必要不可欠条件を満たしているわけではない。この家庭リテラシーの習熟度が低い場合はその後のリテラシーの発達に大きな影響を与えることになる（McCabe et al., 2013; Vacca et al., 2018）。継承日本語学校に入学する児童の家庭リテラシーの習熟度にもばらつきがあるため³、カリキュラム作成に当たって教師はこの未習熟のところを把握し、それを学習活動に組み込みながら学校教育から始まる初期のリテラシー教育を行う必要がある。そのためには、教師は家庭リテラシーとは何か、それはどのように発達するかという知識を得た上で、教え方のスキルを身につけ実践していく必要がある。

2) 継承日本語教育におけるリテラシー教育は、筆者の関係する継承語学校の授業のオブザベーションと教案の分析⁴からは、本の読み聞かせとボトムアップの指導法が主体であることが分かった。継承日本語学校における本の読み聞かせの活動は、学年が上がっていても家庭での読み聞かせと同じような方法で行われており、リテラシーの発達の各段階で必要な学習活動が体系的かつ計画的に実践されているとは言い難い。親が子どもに楽しく本を読み聞かせることは、特別なトレーニングはなくとも思いのままに行うことができる活動であるのに対して、学校における初期リテラシー教育には体系的で計画的な指導が必要となり、教師には何をどのように指導するかという知識とスキルのトレーニングが必要となる。

また、どの学年にもみられるボトムアップの指導は、仮名と漢字の読みと書きが中心の教育で、テキストの内容を理解するためのトップダウンの学習活動が組み込まれていない。これには、教師自身が子どもの頃にうけたリテラシー教育が教師の信念形成に大

大きく影響していると考えられる。既存の研究では、家庭でのリテラシーの発達段階で、子どもたちは早い時期にテキストを理解するためのトップダウンのスキル（例えばテキストの内容を予測する、自分の体験や背景知識と結びつける、イラストや文字から情報を集めたり探したりする、自分の理解が正しいかどうかをチェックするというスキル）を身につけるということが研究で実証されている（Vacca et al., 2018）。

しかし、学校に入学すると急にボトムアップの仮名と漢字の知識を得る教育となり、家庭リテラシーで発達したトップダウンスキルの発達が中断される。そして、小学校3年生になり教育のゴールが「読むことを学ぶ」から、「学ぶために読む」に急変すると、テキストの内容を理解するためのトップダウンのスキルが必要となるがそのスキルは取得されないままとなってしまう。Lysaker & Hopper（2015）は、初期リテラシー教育では子どもたちが就学前に獲得したトップダウンのスキルを継続的に発達させながら、文字の解読というボトムアップのスキルも伸ばし、更には家庭リテラシーで獲得したトップダウンのスキルを複雑なテキストの理解にも移行させることが発達に合った教え方だとしている。そのためには、教師は文字の読みと書きだけを指導するのではなく、トップダウンスキルの指導法を取得する必要がある、そのための研修が必要になる。

3.1. 家庭でのリテラシー教育

2.3.1.の研究結果から、家庭で萌芽的リテラシーを発達させるには、家庭でのオーラルの言語力とリテラシーを発達させる環境を充実させることが必要であることがわかった。しかしながら、子どもが就学前の年齢では学校及びその他の機関との接触がないため、家庭で言語とリテラシーを発達させるために親は何をすべきかという情報が家庭に

届くことは難しく、親はどうするべきかがわからないまま時として適切ではない判断をしながら子どもを育てるという状況に置かれている (McCabe et al., 2013) 。McCabe ら (2013) は、家庭での言語発達とリテラシー発達に関する情報の配信手段をいくつか挙げています。例えば、乳幼児の健康診断や予防接種を行う保健所や医療機関を通して情報の発信を行う⁵、子どもとの言葉を使ったやりとりの方法や、本の読み聞かせの方法を教える「早期ヘッドスタート」(生後から3歳の時期に)及び「ヘッドスタート」(プリスクール期)というプログラムを提供するセンターの設立などがある。また、マスメディアの利用も提案しているが、これは生後から7年の間、テレビを見ることは子どもの成長にマイナスの影響を与える、運動不足になり肥満の原因になるなどともすればネガティブな影響を心配する声が多く、McCabe ら (2013) は、テレビ、ラジオなど伝統的なメディアに加えて、インターネット、ソーシャルメディアなどの新しいメディアの利用の利点と問題点を慎重に吟味して使うことが望ましいとしている。

継承日本語児童の家庭においても情報が不足していることに関しては同様のことが言える。加えて、継承日本語の家庭においては言語環境・リテラシー環境におけるリソースの著しい不足という問題がある。生活環境の中に親以外の日本語話者がいない、家庭で本を読み聞かせするための十分な本がないなど、オーラル言語と萌芽的リテラシーを発達させていくために必要な環境の中のリソースが極端に限られている⁶。

このリソース不足の問題を解決する一つの方法にインターネットを使ってのオンラインでの配信が考えられる。2020年春の世界的規模のコロナウィルスの感染拡大により対面のコミュニケーションが制限される中、すべてのコミュニケーション活動がオンラインとなり、テクノロジーを使うスキルが教育、ビジネスを始め、普段の生活の中のコ

コミュニケーションなど、どの分野でも上がった。ITのスキルの向上で、乳幼児期のヘッドスタートのようなプログラムを教育機関がオンラインで配信し、親が受信することが以前よりも容易になったことは確かである。プログラムの内容に関しては、家庭でのオーラルの言語とリテラシーを発達させることの大切さに関する簡潔な説明、豊かなオーラル・リテラシー環境を整える方法、本の読み聞かせの方法と、具体的な例の紹介などが考えられる。

本の読み聞かせは、就学前の言語及びリテラシー発達に最も貢献すると報告されている (Vacca et al, 2018) が、読み聞かせへの親の関わり方で子どもの絵本へ関わり方が違ってくるという研究報告もある。斎藤 & 内田 (2013a, 2013b) は、読み聞かせの量よりも、どのように読み聞かせるかが問題だとした上で、母親がどのように読み聞かせをするかを調査した。その結果、子ども中心で子どもの体験を享受する「共有型」養育態度の母親は、本の読み聞かせでも子どもに共感的で、子ども自身に考える余地を与えるかかわり方が多いが、母親が自分の考えどおりにさせようとする「強制型」の養育態度の母親の読み聞かせでは、指示的で、子どもに考える余地を与えず母親が答えを与えるという関わり方をしていると報告している。そして、母親の読み聞かせの際の子どもとの関わり方の違いは、子どもの絵本への関わり方への違いも生じ、共有型の養育態度のもとでは子どもは絵本により主体的に関わっていると報告している。更に、親の養育態度は、子どもの語彙の発達にも影響し、共有型のかかわり方をする家庭のほうが、子どもの語彙力が高いとも報告している。このような研究からの知見は、言語とリテラシーの発達だけではなく、子どもの成長全体にもかかわる貴重な情報であり、家庭への支援と助言を行うプログラムの中に入れて配信されるべきである。

また、プログラムの配信だけではなく、日本の自治体が行った子育てに関する活動のオンライン化を参考に、継承日本語に関するオンラインの子育てセンターの活動も可能であろう。日本では感染対策のための外出規制期間中に、オンラインで子どもや子育てに関する相談を受け付けたり、プレイグループを主催したりした自治体があった。このオンラインを利用した活動とそのノウハウは、住まいが離れていて簡単には集まることができない地域の継承日本語の家庭を繋ぎ、継承日本語を家庭で発達させるための情報配信とプレイグループ活動の企画と運営の参考となるであろう⁷。

更に、オーラル言語の発達を支援する手段として、良質なメディアの利用もその一つである。メディアを使った教育は、前述のようにネガティブなイメージととらえられがちであるが (McCabe et al, 2013)、それらはいずれも科学的な実証データを根拠とするものではなかった (小平, 2010)。小平 (2010) は、2000 年以降に発表された乳幼児とメディアに関する調査研究の動向をアメリカに中心まとめている。小平によると、2 歳時点の子ども向け情報・教育番組の視聴量と 3 歳時点の言語発達や就学準備力の成績の高さが相関しているが、その一方で 4 歳時点の教育番組の視聴量は 5 歳時点の成績とは相関がみられなかったとしている。また、2 歳から 4 歳時点のアニメ番組と一般向け番組の視聴量は、のちの成績の低さを予測するとしている。つまり、どの番組でもいいわけではなく、子ども向けに作られた教育番組であることが 2 歳から 4 歳までの乳幼児の認知発達を促す条件となる。小平は更に、幼児期の教育番組の視聴の多さが、早い段階での就学への準備となり 10 代になってからの学業成績の高さに結びついていること、そして「テレビの視聴は子どもの注意力を弱め、学業成績や読書、創造性の発達に好ましくない」という一般的な考えかたを否定する結果も出ているとしている。総じて、視

聴時間量よりも、視聴内容が重要な予測因子であると小平は結論づけている。また、テレビ視聴中の親が子どもに質問したり、解説したりするなどの積極的な働きかけ多いほど、子どもの内容への反応も多いという研究結果も報告している（小平, 2010）。

更に、小平は乳幼児の言語発達にプラスになる子ども番組の研究結果をまとめ、登場人物が子どもに直接話しかけ、子どもの参加を積極的に促したり、物の名前を紹介したり、子どもに反応する機会を提供したり、物語的要素を備えたりしている番組がこれに該当するとしている。

筆者は、NHKの乳幼児番組である「いないいないばあ」8回分の放送内容の分析を試みた。1回15分の放送で、8回のコンテンツの中のアクティビティの総計は75あり、その種類は歌（32%）、会話（29%）、物の形や色の変化を提示する（25%）の3つが主要なアクティビティで、そのほかにも視聴者の子どもたちからのおたより紹介のリテラシーに関するアクティビティ（6%）、工作（4%）、問題解決を考えさせる

（2.6%）などがあつた。会話は、登場人物間のものが最も多かったが（50%）、テレビを見ている子どもたちへの話しかけ（18%）、おかあさんと子どもの会話場面（14%）もあつた。また、歌のシーンでは、タイトルの文字が画面に必ず出ていて、萌芽期のリテラシーの発達の1つである文字の存在に気付くことに貢献している。歌がコンテンツの3分の1を占めているが、歌を聞いたり一緒に歌ったりすることで、音韻意識の発達が促される。また、登場人物間の会話は、親子間の会話には出てこない語彙や表現のインプットを増やし、普段の生活にはないさまざまな会話の場面にふれ、言語習得に必要なインプットの量と質を増やすことに役立つ。

以上の子どもとメディアに関する研究結果を基に、伝統的なメディアに限らず、最近のデジタルメディアから良質な番組を選ぶ方法、またメディアのコンテンツを家庭での言語活動に取り入れる方法などを継承日本語家庭への助言に組み込み配信することが望まれる。なお、子ども向けの教育番組は、小学生用番組はNHKがNHK for School (<https://www.nhk.or.jp/school/>) というサイトで無料配信しており、コンピューターおよび携帯とタブレット用無料アプリで海外でも視聴が可能である。乳幼児の番組は、Kids World (<https://www.nhk.or.jp/kids/>) で無料で視聴可能であるが、現在は国内だけに限られている。今後この番組が海外の継承日本語の家庭でも毎日続けて視聴できることが望まれる。

家庭でのリテラシー教育は、就学前ということもあり教育機関からの助言や支援がうけにくく、また海外に居住しているとリテラシー教育に必要なリソースが限られる（カルダー2020）という問題もある。これを補う手段として、オンラインを利用した親子教室、電子絵本の配布、国内向けの幼児番組の海外への配信などテクノロジーを利用した支援が今後可能となることが望まれる。

次章では、継承日本語教育の初期リテラシー教育の読みの教育に焦点を絞り考察をする。

3.2. 継承日本語教育の中の初期の読みの教育

小学校入学時から始まる初期の読みの教育では、2.3.2.で述べたように、就学前のリテラシーの経験が違いため、子どもたちのリテラシーの知識と能力は個々に異なっている（Clay, 2005）。従って、入学時にその発達度を調べる必要がある。3.2.1. ではその評価方法を実例をあげて検討する。

3.2.1. 就学時の読みの力の発達度の評価

ここでは読みに関する以下の4項目の評価方法を例を挙げて説明をする: 本の構成に関する知識、頻度が高い言葉の認識、文字の認識、音韻意識。以下の評価を子ども一人ずつ個別に行う。

本の構成に関する知識の評価

評価も含めて、教育は子どもにとって意味のある活動が必要となる。本の知識の評価でも、まず子どもになじみのある内容を提示し、内容が理解できた上で評価を開始する。ここでは、子どもたちが知っているアニメーションの「となりのトトロ」の歌「おさんぽ」（さとのうた, 制作年不詳）を見せる。このビデオには歌詞が日本語で画面に流れるが、スクリーン上のアニメーションとともに見せ、子どもの背景知識の活性化をまず行う。なお、この歌詞は同じ画面に流れる歌詞を1ページにまとめ、画面が変わるごとにページを変えてタイプし、イラストを加え、本のように閉じた冊子を作製して評価に使用した。評価の方法は、Teachers College Reading and Writing Project（2006-007）のサイトにある Concepts of Print のチェックリストを利用して行った。

頻度が高い言葉の認識

語彙の認識では、語彙を一つずつ認識できるか、コンテキストの中で語彙を認識できるか、コンテキストがない場合に語彙が認識できるかの3種の評価を行う（評価方法については”Assessments for the Emergent Stage” (Pearson Education, 2010) を参照されたい。子どもがトトロの「さんぽ」の歌詞を覚えて歌えるようになったら、冊子にしたものを子どもに渡し、冊子の歌詞の語彙を指でさしながら音読するように指示する。音読している間に、指が正確にそれぞれの語を指しているかどうかを記録する。スコア

は、左から右という読みの方向ができていない（ゼロ点）、左から右に指は動くが、一つ一つの語を正確にさせていない（2点）、一つ一つの語を正確にさして読むが時々ずれてしまうが、自己修正ができる（3点）、一つ一つの語を正確にさして読む（4点）という配点で行う。

コンテキストの中で語彙の認識力は、冊子を子どもと一緒に見ながらあらかじめ選んでおいた語を指さして、その語を子どもに読んでもらう。正しく読めればそれぞれ1点とする。コンテキストの中で語彙を認識する力が高いときは、コンテキスト無しに語を認識する評価も実施する。これは、歌詞に出てくる頻度の高い語（例「あるこう」、「げんき」、「だいすき」、「いこう」など）をリストし、子どもに一つずつ読んでもらい、正しく読めればそれぞれ1点とする。

文字の認識

子どもが読みやすい大きさと、平仮名を順序不同にマスにタイプしたものを使い、一つずつ読ませて、読めなかったものをマークしておく。片仮名も同様に行う。

音韻意識

音韻意識の評価では、評価の実施方法は、深川（2017）の研究結果をもとに子どもが最も答えやすい音韻分解と抽出という課題だけを選んだ。深川は評価に使う語彙の選定にあたり、新教育基本語彙（阪本 1984）の名詞から選択した親密語の高い語を使用しているが、母語話者である子どもと継承語話者である子どもでは親密度の高い語は必ずしも同じではないため、評価者の判断で、子どもが知っている語を使う必要がある。語彙は3拍の語（例 はさみ、つくえ、みかん）と4拍の語（例 えんぴつ、くつした、にんじん）をそれぞれ3つ、計6つで行う。音韻分解は、深川（2017）では評価者

がそれぞれの語を発音し、子どもが音の数を言うという方法であったが、語彙を知らない子どもや、音を口頭で言うのがむずかしい子どももいることを考え、使用する語の絵カードを見せながら、評価者が語を発音し、子どもは手拍子で音の数を示すという方法をとった。なお、実施前に評価者が見本を見せる必要がある。音韻抽出は、同じ語彙を使って、評価者が発音し、その中の一つの音、例えば「2番目の音は何ですか。」と聞いて、子どもがその音と言うという評価法である。音韻分析、抽出とも、正解には1点を与える。

上記の4種類の評価によって、就学時の子どもの読みの力を把握した上で、初期の読みの指導が始まるが、これらは3.2.2.の指導例にあるように、初期の読みの指導の中に統合して指導がなされる。それとは別に、音韻意識を発達させる方法の一つとして、幼児初期の子供が好んでする「ことば遊び」の利用とその重要性が指摘されている（深川, 2017）。「ことば遊び」の例としては、しりとりや、ジャンケンポンでチョコキで勝ったら「チョコレート」と言いながら歩を進める遊びや、鬼が目隠しをして10数えるうちに鬼に近づいていき鬼に触って逃げる「だるまさんがころんだ」の遊びなどがあり、いずれも日本語の拍の概念を発達させる遊びである。継承日本語の児童の中には、音韻意識評価の結果、長音や促音や撥音の音韻意識が未発達の場合もあり⁸、このような遊びを継承日本語学校でも休み時間に取り入れていくことも一つの方法である。

3.2.2. 初期リテラシー発達段階の読みの指導法

本章では、文字と音を結びつけるスキルの指導と、オーラル言語とリテラシー力の両方の発達を目的としてこの2つのモードを統合して指導することを目的に、2.3.2.で挙げたFountas & Pinnell（2017, p.37）の5種類の読みの指導法の中でもオーラルの言語力の発

達支援が随所に入るInteractive Read-aloud、Shared Reading、Guided Readingの3つの指導法を検討する。

2.3. にまとめた先行研究では、モノリンガルでもバイリンガルでもリテラシーの発達はオーラルの言語力を基礎としていることが指摘されている。しかし、その指導法になると、話す、聞く、読む、書くの指導が別々に行われていることが多い (Vacca et al. 2018)。一方、継承日本語教育でも家庭で発達させたオーラルの言語力だけではなく、学校教育で学習言語力を発達させることが必要とされていて、オーラルとリテラシーの力を統合的に発達させる指導法の必要性が指摘されている (Douglas, 2005)。従って、Fountas & Pinnelの指導法が継承日本語教育においても効果のある指導法となる可能性を持っていると考えられ、今後の実証研究につなげていくことができるアプローチだと思われる。以下にこの3つの指導法を説明する。

Interactive Read-aloud (以後 IRA の略称使用)

インターアクティブな本の音読が、家庭での本の読み聞かせの音読と違う点は、テキストの内容を予測したり、自分の体験や背景知識と結びつけたり、イラストや文字から情報を集めたり探したり、自分の理解が正しいかどうかをチェックしたりするというトップダウンのスキルを体系的、計画的に指導することにある。家庭での読み聞かせでもこのスキルを伸ばす活動は全くないわけではないが、本の読み聞かせでは、母と子の身体的触れ合い、そしてぬくもり、安心感を感じ取れる時間的、感情の共有など情緒面に重きが置かれている (加藤, 2016)。

IRA は、本を楽しむ、語彙を増やす、考える力と話す・書く力を養うことを目的としている (Fountas & Pinnell, 2017)。IRA を実施する際は、本の選択、本の内容について

の分析、分析に基づいた読みのストラテジーと言語の指導の機会の設定などの準備が必要となる。本の選択は、年齢に合ったものであるか、子どもを引き付けるトピックと内容であるか、読んでいる途中および読後の話し合いが活発にできるものであるか、という基準に照らして行う。Fountas・Pennell（2017）は初期の読みの教育だけではなく、小学校から中学校までのどの学年でもIRAには絵入りの本を推奨している。絵やイラストなどのビジュアルは文字で表現されている内容の理解を助ける働きをするためである。そして、短い話できれいな絵が入っているものを選び、ジャンルが偏らないように色々ジャンルの本を選ぶことが大切である（Fountas & Pinnel, 2017）。

本の内容を分析するときは、以下のテキスト分析の項目（Fountas & Pinnel, 2006, pp.50-56）に従って行い、音読指導の中でどの項目を教えるかを事前に計画する必要がある: ジャンル（フィクションかノンフィクションか）、テキストの構成（話の展開が時間の流れに沿っているのか、あるいはトピック別に提示されるのか、原因と結果か、問題提起と問題解決かなど）、話の内容（主人公は誰でどんな人か、主人公はどんな問題をかかかえているか）、テーマとアイデア（ペットの話、家族を助ける話など）、言語と話の構成（繰り返しの表現があるかどうか、どこが会話か（引用符の知識）、記述につかわれる表現、語彙の選択など）、文の複雑さ（シンタクス）、オーラルで習得している語彙の把握、頻度の高い語の選出、イラスト（写真、絵、図などすべてのビジュアル）がどこに配置されていて文とどのように関連しているか、本の特徴（大きさ、ページ数、目次、字の大きさなど）。IRAの実例は附録1を参照されたい。

Shared Reading（以後SRの略称使用）

SRは、イントロダクションから始まり、教師による本のモデル読み（一回目の音読）、教師と子どもと一緒に読む（2回目の音読）、読んだものについての話し合い、指導すべき点の指導、日を変えて次の授業またその次の授業での本の繰り返し読みという手順になっている（Fountas & Pinnell, 2017）。イントロダクションでは、表紙とタイトルや絵の話をしたり、読み手の背景知識の活性化やトピックと内容について思うことなどを手短かに話し合う。モデル読み（1回目の音読）では、ページをくる時に内容についての質問やコメントのし方を教師がモデルを子どもに見せ、読みのストラテジーの使い方を教える。読んだ後は、内容について手短かに話し合う。2回目の音読では、教師と一緒に読んだり、追い読みをさせたりしながら、絵に注意を向けたり、句読点に注意をむけたりすることにより本の構成や書式が学べるようにする。そして、読後は、読んだもの全体の内容について話し合う。このあと、文型、語、文字に関して指導の必要があるところを教えるが、一度に全部教えるのではなく、繰り返し本を読む時に小分けにして教える。

本章では、初期リテラシー時期の字と音を合わせることに時間がかかる子どもを対象とした読み指導の例を挙げる。学習のテーマは「家族」でトピックは「お手伝い」というユニットの中の読みの指導例である。教材には、NHKの子ども教育番組の「ピタゴラスイッチ」の中の「おてつだいロボ」の動画と、その内容を筆者が書き起こして冊子にしたものを使用した（この冊子は下記サイトから保護者がダウンロードし、切って綴じるようになっている）。

https://drive.google.com/file/d/1ydLUCtQbMKC92jHzvYCYVy_Oq1SqKyLC/view?usp=sharing

) 「おてつだいロボ」は、5歳の子供がお手伝いをするという設定で、ロボットになって、お母さんとお父さんがお手伝いのスイッチ（仮名のあ行、か行など1行にある5文字が書かれたもの）を押すと、その文字で始まるお手伝いをするという内容である。この読みの指導では、「おてつだいロボ」のビデオをまず見せることで、背景知識の活性化とこれから読む読み物の内容への橋渡しをしている。「おてつだいロボ」の指導例は附録2を参照されたい。

Guided Reading（以後 GR の略称使用）

GRは読みの力のレベルが同じ子どもを一つのグループにしたグループ活動で、教師の助けを得て自分たちで本を読む活動で、一人で読めるようになるためのトレーニングである。GRは次の手順で実施する: イントロダクション、学習者が読み物を読む、読んだものについての話し合い、指導すべき点の指導、語の学習、応用学習（オプショナル）。イントロダクションは、長々と時間をかけるのではなく、また難しい語彙を全部教えたり、本の中のイラストを全部見せて絵から内容をすべて理解するためのものではない（Fountas & Pinnell, 2017）。イントロダクションは、子どもの読みの力とさらにそれを発達させるためのニーズを基に、これから読む内容に子どもを引き込んでいく活動をする。例えば、読み物のメインピックについての背景知識の活性化や、読み物を読んでどんな情報や知識を得るかという大きいゴールの提示、読んでいるときにどんな作業をすればいいかを話す、テキストの構成で図やグラフの見方がわからない場合はそれらがあるページに行って図やグラフを理解する方法を話し合うなどがある。

GRの指導例として、インターネットの「にほんごたどく」サイトよりダウンロードした一番やさしいレベルの読み物「あった！」（栗野、エンドウ、小川, 2020）を用い

た例を紹介する。この本は、読みの難易度では最もやさしいレベル0に属するもので、会話体の表現を使っている。家族のそれぞれのメンバーが何かを探すという設定で、テキストの構成も探している場面と探し物が見つかった場面という同じパターンが繰り返えされ、表現も同じものが繰り返されるので、話の流れを予想しやすい読み物である。また、探し物をするというのは、子どもたちも日常経験したり家族が探しているところを見たりしているので、内容的にも馴染みのあるものである。

指導の焦点は、読みながらどのように探し物をみつけるかという問題解決の方法を予測するという読みの戦略と、読後の指導項目である「家で」、「会社で」という場所をあらわす助詞と「～がない」の助詞「が」となる。そして、感嘆符の機能も説明をする。また、探している物と探している場所の名前が指導の主要語彙となる。この読み物の中に、大学の受験で合格したかどうかを知るため受験番号を探すというページがあるが、大学受験とその方法という概念は経験がない子どもには難解なものなので、イントロダクションのところで説明が必要となる。指導例は附録3を参照されたい。

初期リテラシー時期のSRとGRでは、音読が主要な学習活動であるが、音読からは、子どもが本の内容を理解するために本の中のどのような情報を使っているのかがわかり、音読を讀みの力の診断と以後の指導に役立てることができる。音読中の読み間違いを記録し分析する方法がある。これはミスキュー分析と呼ばれ、讀みの過程で生じる現象は「間違い」(mistake, errors)とはとらえず、読み手の読み方を示すものであるという意味で「ミスキュー」と名づけられた(Goodman et al., 1987)。以下に継承日本語児童の音読のミスキューの例をあげる(ダグラス, 2003)。これは、「お手紙」(国

語教科書、光村2下) という話を音読したものの一部である。ミスキューを赤字で表示する。

がまくんは、げんかんの前に すわっていました。

かえるくんがやって来て、言いました。

どうし/どうし/どうしゃっ がめ/がま

「どうしたんだい、がまがえるくん。

がなしそう で/た/だね

きみ、かなしそうだね。」

「うん。そうなんだ。」

ミスキューには、原文にある語を飛ばして読んだり、無い語を挿入したり、別の語に置き換えて読むというミスキューや、原文の語の字形に似た語、文法のカテゴリーが同じ語、シノニムの語への置換という種類が見られる。日本語ではさらに、助詞の前で区切って読むというミスキューもある。これは、助詞としてその前にある語と一緒に読むという文法の知識が使われていないことを示すミスキューである。

上記のミスキューを見ると、まず、「どうしたんだい」を「どうし/どうし/どうしや」と読み、そのまま修正なく読み進んでいることがわかる。これは、字形を頼りにしていることがわかる。これは、語としては意味をなさないため、間違いのミスキューに数え、字形ミスキューとして数える。次は「がま」を「がめ」と読み、すぐに「がま」と自己修正をしている。自己修正ができたものは間違いに入れず、自己修正のカテゴリーにいれ、字形に頼って修正したミスキューとする。次の語「かなしそう」は「がなしそう」と読み、はじめの文字の「か」が「が」と読まれ、語として意味をなさないの

で、間違いと数え、字形のミスキューとする。最後の「かなしそうだね」の「だね」は、「で」「た」「だね」と最後に自己修正をしている。これは自己修正ができたというカテゴリに入れ、字形、および終助詞という文法項目のミスキューとみなす。このようにミスキュー分析をすることで、字形、文法、意味のどれに頼って読んでいるかという傾向が明らかになり、この記録をつけることで、子どもの読みの力の発達がわかり、指導に役立てることができる。

4.まとめ

本稿は、継承日本語教育における早期リテラシーの発達段階の読みの指導について、理論的枠組みを考察し、その理論を基に指導法のデザインを試みた。本稿は、継承日本語学校での学校教育の開始時期の読みの指導が焦点であるが、読みの発達には連続して発達していく5段階があり、初期リテラシー発達期の読みの発達は就学前の読みの力の発達が大きく影響するため、就学前の読みの発達についても考察を行った。

初期リテラシー期の読みの指導には、Interactive Read Aloud、Shared Reading、Guided Reading、Independent Reading、Book Club という5つのタイプの指導があり、この順に進むに従い教師の支援が減り、学習者は自律した読み手になるための力をつけていく。また、読みの指導とはいえ、オーラルの言語力とリテラシー力は相互に関連をしながら発達していくものであり、オーラルの言語力がリテラシーの発達に影響するため、この2つのモードは統合して指導されるべきであるという研究結果をもとに、オーラル言語の指導が含まれる Interactive Read Aloud、Shared Reading、Guided Reading の指導原理の考察と実践例を提示した。

本稿では、継承日本語教育における読みの指導は、筆者の観察と分析の限りでは、本の読み聞かせは、萌芽期と同じ読み聞かせを時間が余った時に授業の最後にするというのがどの学年にも共通していることと、ボトムアップの指導が主体であることを述べた。本の読み聞かせの指導は、萌芽期の読み聞かせと同じ活動を時間が余った時におまけとしてするのではなく、IRAのようにカリキュラムの核として位置づけ、体系的・計画的に行い、それを次のSR、GR、IPへと進めていく必要がある。

ボトムアップの教え方は、文字を読むことから語を読む、そして文を読むという指導であるが、フラッシュカードを使って覚える作業が続き、コンテキストが無いところでの学習は、子どもにとってはなぜ字を覚えなければいけないかという目的が見えずつらい作業となる。読みの指導の目標は、特に読む力を習得し始める初期リテラシーの時期は本を読むことを楽しみ、本からはいろいろな情報を得ることができるということが理解できる読み手を育てることである。そして、この初期リテラシー期に獲得した読みの力をもとに、これに続く段階では、学ぶための情報を得る手段となる読みの力が発達していく。また、言語の発達をみても、読みの量と習得する語彙の質と量とは相関し、読みの力は豊かな表現力へとつながっていく。読みの力の発達は、長期にわたるものであるが、その出発点にある初期リテラシーの発達段階において、読むことに興味を持ち、それを楽しみ、読みの活動が自分にとって意味あるものだと子どもが感じ、学習動機をあげるためには、附録の実例のように、コンテキストの中で教えることで、読む目的が子どもに分かり、字の機能が理解でき、なぜ字や語を知る必要があるのかがわかる指導（つまり相互作用モデルの内容の理解を目的として、コンテキストの中で必要なボトムアップのスキルを教える指導）が必要となる。

字と音の関係というルールが先行するアプローチは、英語の読みの教育でも 1960 年代には、字と音の結合のルールをコンテキスト無しに教えるフォニックス (Traditional Approaches 呼ばれている) アプローチがあったが、教育効果が期待できず (Vacca et al., 2018)、今日では、本というコンテキストの中で本の内容を理解することを主たる指導目標とし、理解後にその内容の中に出てくる語の字と音の結合のルールを必要に応じて教える、つまり相互作用モデルを使ったフォニックスのアプローチ (Contemporary Approaches と呼ばれている) を使っている⁹。外国語教育でもルールをまず教え、ルールさえ知っていればそれを使う場面が将来出てきたら使えるだろうという仮定のもとに行われていたオーディオリンガルメソッドから、オーセンティックな内容の中で意味と内容を理解させながら言語形式を教えるというアプローチが主流となっている。継承日本語の初期の読みの指導においても、上記の経緯を参考にし意味重視の指導法を考える必要がある。

参考文献

- 天野清 (1988) 「展望音韻分析と子どもの literacy の習得」 『教育心理学年報』 27号, 142–164. https://doi.org/10.5926/arepj1962.27.0_142
- 栗野真紀子、遠藤樹子、小川和子 (2020) 『あった!』 <https://tadoku.org/japanese/book/5277/>
- 内田伸子 (1996) 『ことばと学び』 金子書房
- 海外子女教育振興財団 教育相談室. 2005. 母語の大切さをご存じですか?
- 加藤美帆 (2016) 「読み聞かせ場面における母子間の関係性についての質的研究。」 『花園大学心理カウンセリングセンター研究紀要』 10号, 53–66. <file:///C:/Users/Masako/Documents/Kesu/Kato-Yomikikase.pdf>
- カルダー淑子 (2020) 「日本語教育推進法への要請運動を機に海外における『関係者会議』の立ち上げを」 全米日本語教育学会・継承日本語 SIG パネル発表 「日本語教育推進法」の成立と今後の日本語教育における日本国内外の連携に向けて
- 小平さち子 (2010) 「乳幼児とメディアをめぐる海外の研究動向」 『放送研究と調査』, 36–51. NHK 放送文化研究所. https://www.nhk.or.jp/bunken/summary/research/report/2010_01/100104.pdf

- 齋藤有, 内田伸子 (2013a) 「母親の養育態度と絵本の読み聞かせ場面における母子相互作用の関係に関する長期縦断的検討」 *The Science of Reading*, 55(1 & 2), 56–67.
https://www.jstage.jst.go.jp/article/sor/55/1-2/55_56/_pdf
- 齋藤有, 内田伸子 (2013b) 「幼児期の絵本の読み聞かせに母親の養育態度が与える影響: 「共有型」と「強制型」の横断的比較」 『発達心理学研究』 24号2, 150-159.
https://www.jstage.jst.go.jp/article/jjdp/24/2/24_KJ00008761770/_article/-char/ja/
- さとのうた. (制作年月日不詳). *おさんぼ*.
https://www.youtube.com/watch?v=KjqNqm23Ti0&list=PL63h2u6_FFhRoZUuaolG4nDi9DmVtwhDA&index=10&t=0s
- ダグラス昌子 (2003) 『「読み」の評価から_指導へ: 継承日本語児童の読みの「ミスキュー分析」と個別指導型カリキュラム』 母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究学会大会発表論文.
- 中島和子 (2006) 「学校教育の中でバイリンガル読書力を育てる-New International School における DRA-読書力テストの開発を通して-」 *母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究*, 2, 1–31. <https://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/10944401>
- 深川美也子 (2017) 「幼児の音韻意識の発達とひらがな読み習得の関係」 『人間社会環境研究第』 33号3, 59–69.
<file:///C:/Users/Masako/Desktop/Copy%20to%20Biblio%20USB-early%20bilitereacy/Early%20bilitereacy/Yoochienji%20no%20onin%20ishiki.pdf>
- Angosto, A., Sánchez, P., Álvarez, M., Cuevas, I., & León, J. A. (2013). Evidence for Top-Down Processing in Reading Comprehension of Children. *Psicología Educativa*, 19(2), 83–88.
[https://doi.org/10.1016/S1135-755X\(13\)70014-9](https://doi.org/10.1016/S1135-755X(13)70014-9)
- Assessments for the Emergent Stage (Sample chapter)*. (2010). Pearson Education Inc.
<https://www.pearsonhighered.com/assets/samplechapter/0/1/3/5/0135145791.pdf>
- Ballinger, Susan. (2015). Linking content, linking students: A cross-linguistic pedagogical intervention. In Cenoz, J. & Gorter, D. (Eds.), *Multilingual education. Between language learning and translanguaging* (pp. 35–60). Cambridge University Press.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2011). A Holistic Approach to Multilingual Education: Introduction. *The Modern Language Journal (Boulder, Colo.)*, 95(3), 339–343.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01204.x>
- Clay, M. M. (2005). *Literacy lessons designed for individuals: 1. Why? When? And how? 1. Publ.* Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (pp. 3–49). California State University, Evaluation, Dissemination and Assessment Center.
- Cummins, J. (2005). *Teaching for cross-language transfer in dual language education: Possibilities and pitfalls*. 1–18. <https://www.tesol.org/docs/default-source/new-resource-library/symposium-on-dual-language-education-3.pdf>
- Cummins, J., Hu, S., Markus, P., & Kristiina Montero, M. (2015). Identity Texts and Academic Achievement: Connecting the Dots in Multilingual School Contexts. *TESOL Quarterly*, 49(3), 555–581. <https://doi.org/10.1002/tesq.241>
- Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (Eds.). (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore, Md. : P.H. Brookes Pub. Co.

- Douglas, M. O. (2005). Pedagogical theories and approaches to teach young learners of Japanese as a heritage language. *Heritage Language Journal*. <http://www.heritagelanguages.org>
- Douglas, M. O. (2008). Curriculum design for young learners of Japanese as a heritage language. Manuscript submitted for publication. In K. Kond-Brown & J. D. Brown (Eds.), *Teaching Chinese, Japanese, and Korean Heritage Language Students: Curriculum Needs, Materials, and Assessment*. (doc:57ec3c5be4b077309e7996a5). Lawrence Erlbaum.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition: 2. Ed., 1. Publ.* Oxford: Oxford Univ. Press.
- Fountas, I. C., & Pinnell, G. S. (2006). *Leveled books (K-8): Matching texts to readers for effective teaching*. Heinemann.
- Fountas, I., & Pinnell, G. (2013). Guided reading: The romance and the reality. *Reading Teacher*, 66(5), 389–389. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01164>
- Fountas, I. C., & Pinnell, G.S. (2017). *Guided Reading: Responsive Teaching Across the Grades* (2nd ed.). Heineman.
- From Babbling to Books: Building Pre-Reading Skills*. (n.d.). <https://www.youtube.com/watch?v=m9ImsYpNgbw>
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA.
- Geva, E., Cline, T., Ganschow, L., & Reason, R. (2000). Issues in the assessment of reading disabilities in L2 children-Beliefs and research evidence. *Dyslexia*, 6(1), 13–28. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0909\(200001/03\)6:1<13::AID-DYS155>3.0.CO](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0909(200001/03)6:1<13::AID-DYS155>3.0.CO)
- Goodman, Y. M., Watson, D. J., & Burke, C. (1987). *Reading miscue inventory: Alternative procedures* (doc:57ec3c5ae4b077309e7995d9). Richard C. Owen Publisher.
- Harste, J. C., Woodward, V. A., & Burke, C. L. (1984). *Language stories and literacy lessons*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children* ([Tenth printing, June 2014.]). Baltimore : Paul H. Brookes Publishing Co.
- Kenner, C., & Gregory, E. (2013). Becoming Biliterate. In *The SAGE Handbook of Early Childhood Literacy* (pp. 364–378). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446247518.n21>
- Kintsch, W. (2005). An Overview of Top-Down and Bottom-Up Effects in Comprehension: The CI Perspective. *Discourse Processes*, 39(2–3), 125–128. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2005.9651676>
- Krashen, S, Mason, B, & Smith, K. (2018). Some New Terminology: Comprehension-aiding supplementation and form-focusing supplementation. *Language Learning and Teaching*, 60(6), 12–13.
- Lee, J. F., & VanPatten, B. (2003). *Making communicative language teaching happen* (2nd ed.). Boston : McGraw-Hill.
- Lehr, F., Osborn, J., & Hiebert, Elfrieda H. (2004). *Research-Based Practices in Early Reading Series: A Focus on Vocabulary*. Pacific Resources for Education and Learning PREL.
- Lysaker Judith, & Hopper, Elizabeth. (2015). A kindergartener’s emergent strategy use during wordless picture book reading. *The Reading Teacher*, 68(8), 649–657. <https://doi.org/10.1002/trtr.1352>
- Lyster, R., Collins, L., & Ballinger, S. (2009). Linking languages through a bilingual read-aloud project. *Language Awareness*, 18(3–4), 366–383. <https://doi.org/10.1080/09658410903197322>

- McCabe, A., Tamis-LeMonda, C. S., Bornstein, M. H., Brockmeyer Cates, C., Golinkoff, R., Wishard Guerra, A., Hirsh-Pasek, K., Hoff, E., Kuchirko, Y., Melzi, G., Mendelsohn, A., Pérez, M., & Song, L. (2013). *Multilingual Children beyond Myths and toward Best Practices. Social Policy Report. Volume 27, Number 4.* Society for Research in Child Development.
- Oller, D. K., & Eilers, R. E. (Eds.). (2002). *Language and literacy in bilingual children.* Multilingual Matters Ltd.
- Samuels, S.J. (2004). Toward a theory of automatic information processing in reading. In Ruddell, Robert B & Unrau, Norman J. (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed., pp. 1127–1149). International Reading Association.
- Snow, Catherin, Tabors, Patton, & Dickinson, David. (2001). Language development in the preschool years. In Dickinson, David & Tabors, Patton (Eds.), *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school.* (pp. 1–26). P.H. Brookes Pub. Co.
- Strickland, D.S. (2013). Linking early literacy research and the Common Core State Standards. In S.B. Newman & L.B. Gambrell (Eds.), *Quality Reading Instruction in the Age of Common Core Standards* (pp. 13–25). International Reading Association.
- Teachers College Reading and Writing Project. (2006). *Concept about print.* <file:///E:/Copy%20to%20Folders/JHL%20SIG%20-Liteacy%20paper-Masoko/Concepts%20About%20Print%20Directions.pdf>
- Vacca, J. A. L., Vacca, R. T., Gove, M. K., Burkey, Linda c., Lenhart, Lisa, & McKeon, Christine A. (2018). *Reading and learning to read: 10. Ed.* Pearson.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development, 69*(3), 848–872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>

著者注

著作権

本稿に掲載した指導例は著作権を有しており、非営利団体である教育機関での教育目的での使用に限り、複製およびその使用を許可する。

注

1. 日本語と英語のバイリンガル教育における読みの指導に関しては、中島（2006）が New International School の日本語・英語のイマージョンプログラムの中で、日本語が第二言語（JSL）及び母語である児童の英語と日本語のバイリテラシー教育に Guided Reading という指導法を使っていることを紹介している。この指導法は、本稿で取り上げる指導法の一つであるが、日本語と英語のバイリテラシー教育の読みの指導でのアプローチに言及しているのは筆者の知る限りこの論文に限られている。中島の論文の目的は、バイリンガル読書力テストの開発であるため、Guided Reading の指導方法についての詳細な説明はされていないが、この指導法をバイリンガル教育の読み教育に使い、バイリテラシー力の伸びを横断的に調べた結果、学年が上がるにつれ、英

語と日本語の読みの力がともに伸びているという点は注目に値する。継承日本語話者の読み教育に関しては本稿 (p.5) で述べているように、モノリンガルの初期リテラシーの指導の中で効果があると実証された指導法を継承日本語の初期リテラシー指導に取り入れた指導法を構築することから始め、その効果の実証研究へと進めていかなければならない。

2. この年齢はあくまでも目安であり、いくつになっただけからこれができないといけないというように解釈するのではなく、リテラシーがどのように発達していくかを観察し、その発達に合った指導をするということが焦点である。年齢に関係なく、新しい言語のリテラシー学習を始めると、発達の初期の段階から始めるということになる。
3. 日本語を母語として日本で育つ子どもが幼児期に獲得するリテラシーの能力は、例えば、小学校入学までにほとんどの子どもはひらがなが読め、お話の絵本を一人で読めるようになり、自分の名前をひらがなで書ける。また、簡単なことばを書いたり、お話や手紙を書くといった活動を始める。そして、ほとんどの子どもがひらがなを読み、文字を書くための指先の運動機能も成熟段階に達する (内田ら, 2008)。一方、継承日本語学校の1年生入学時のリテラシーの発達度を見ると、文字の認識テストでは、100点を満点として、12人中でゼロ点が4人、10点代が1人、30点代が1人、50点代が1人、60点代が4人と、多岐にわたっていた。また音韻認識では、長音を1拍と数えない (「いこう」を2拍と数える)、撥音は「どんどん」が4拍ではなく、「どん」「どん」と2シラブルになる子どもがほとんどであった。(筆者がアドバイザーを務める継承日本語学校での調査より)。
4. 授業のオブザベーション及び教案の分析は、筆者がアドバイザーを務める継承日本語学校でのカリキュラム作成と教師トレーニングのために行ったもので、その結果を学校及びIRBの許可を得て本稿でとりあげた。
5. 日本では、バイリンガル・マルチリンガル子どもネットの広報グループが、日本に在住する外国人妊産婦およびその周囲の人々への情報発信手段として、母子健康手帳に母語の重要性についての説明を記載するよう2020年現在厚生労働省に働きかけを始めている。この母子健康手帳にリテラシー環境を整える大切さについての情報を載せることも一つの方法である。
6. カルダー淑子 (2020) は、小規模な幼児教室、親子サークルを自力で運営する親たちからの教育情報の配信やネットワーク化、また絵本や教材の支援を求める声を紹介している。
7. 筆者は、2020年5月から6月にかけて、東京三鷹市境オンラインこどもひろばに参加した。このオンラインこどもひろばは、Covid19感染拡大にともなう緊急外出制限により、急遽オンラインでの開催となったもので、毎回30分前後で実施され、学齢前と学齢期の子どもと親が参加し、参加者が本の読み聞かせ、歌、工作など自分の得意なことを担当していた。また、親の悩みの相談や世間話の時間も設けたり、離乳食についてなど専門家をゲストに招きアドバイスをしたりするなど多種のプログラムを提供していた。参加者は参加したいときに参加するという柔軟性があり、参加しやすい形と内容となっていた。
8. 筆者が行った新学期初頭の継承語学校1年生の音韻評価の結果による。

9. フォニックスを使った指導については、賛否両論がある。フォニックスは読みの力を発達させるためには明示的に指導を行うというアプローチであるが、これに対して、楽しくたくさん本を読むことでその結果として読みの力は半意識的に習得されていくという理論もある（例 Krashen, 2019）。本稿ではフォニックスを紹介したが、それは多読の効果を否定するものではない。むしろ本稿で紹介した指導法の **Independent reading** そして **Book Club** の段階では教師のサポートが無くなり、さまざまなジャンルや形式の本を学習者が自分で選んで数多く読みこなしていくことが提唱されている。本稿は、学習か習得かという理論の是非を論じるのではなく、個々に異なるニーズを持つ学習者に合わせた指導を考え、それに必要な適切なアプローチを考えるという立場をとっている。

附録 1. Interactive Reading Aloud の指導例

本：A. トルストイ 「おおきなかぶ」 福音館書店

対象児童：小学校 1 年生

学習の時期：新学期の初め

本のページ	教師の発話	指導項目
表紙	<p>（本を子どもが見えるように持ち、表紙と裏表紙を見せる）今日はこの本を読みます。どっちから読みますか。本のタイトルは「おおきなかぶ」です。作者はトルストイという人です。（表紙の絵を見せて）この絵を見て、何か気が付いたことはありますか。この野菜はかぶと言います。こんなに大きいかぶを見たことがありますか。</p> <p>このかぶはどこから来たんでしょうか。</p>	<p>本についての知識の確認</p> <p>子どもの背景知識の活性化</p> <p>話の内容を予測する（オーラル力をつける）</p>
1	<p>（指でなぞりながら音読をする）おじいさんがかぶを植えました。絵を見てください。かぶはどこにありますか。</p> <p>（おじいさんの会話のところはおじいさんらしく声色を変えて読む）おじいさんが話すように一緒に言いましょ。 （予測があたっていたか確認）</p>	<p>絵と字から情報を得る</p> <p>「 」が会話であることがわかる</p>
6	<p>（音読の後）かぶが抜けません。どうしよう。じゃあ、おじいさんはどうするか見てみましょう。</p>	<p>問題解決を話させる。問題解決方法を考える力、オーラル力をつける</p>

8	(絵を指さして) おじいさんの他にもう一人います。誰でしょうか。(問題解決の方法が同じだったかどうか話し合う)	絵と字から情報を得る
9	(音読) かぶは抜けません。どうしたらいいでしょうか。みんなだったらどうする。	問題解決を考える 次に誰が来るか予測
11	(音読のあと) 女の子が出てきましたよ。この女の子は「孫」といいます。一緒にいいましょう。みなさんはおじいちゃん、おばあちゃんがいますか。おじいちゃん、おばあちゃんからみると、みなさんは「まご」です。(予測があたっていたかどうか話し合う)	語彙
12	(音読) 重いものをひっぱるときは、「うんとこしょ、どっこいしょ」といいます。かぶをひっぱっているつもりで、言ってみましょう。	表現とリズム
13-23	(同様に進む)	
24	ねずみも助けてくれました。かぶは抜けるでしょうか。	予測
25	(音読) 予測があたっていたかどうか話し合う。	

読後の話し合い

- この話がおもしろかったかどうか、どこが好きだったかを話し合う。
- この話のテーマである「みんなで一緒にすれば大変な仕事もできる」ということを話し合う。

応用活動

- もう一度本を音読して、最後のねずみが加わってもかぶが抜けなかったという話にして、その後どうすればいいか子どもに考えさせて話させ、話を作って、教師の助けを借りながら書く。書いたときに文字の復習、練習をする。子どもが書いたお話は、更にそれ自体が読み物となり、読んで、書いて、そして読むという統合した活動となる。

- 話をもとに、学習発表会用にお芝居にする

附録 2. Shared Reading の指導例

冊子：ダグラス昌子「おてっだいロボ」(ダウンロードして印刷し、綴じて個々に配布)
https://drive.google.com/file/d/1ydLUCtQbMKC92jHzvYCYVv_Oq1SqKyLC/view?usp=sharing
 対象児童：小学校1年生
 学習の時期：新学期の初め

ビデオを見た後の学習活動

冊子のページ	教師の発話	指導項目
表紙	<p>(Projector で拡大したページを映し全員がこれを共有する) 今日読む本はこれです。(表紙をみせる) タイトルは「おてっだいロボ」です。</p> <p>ビデオでは、お手伝いロボはどんなお手伝いをしていましたか。</p>	<p>本の構成</p> <p>背景知識の活性化と読む内容への橋渡し</p>
1	<p>一回目は先生が読むので本をよく見て、よく聞いてください。</p> <p>(このページを音読したあと、始めにもどり) お手伝いロボのお手伝いってこのページのどこにありますか。「お」の音から始まる場所を探してみてください。指でさしてください。じゃあ「ロボ」を指でさしてください。「ロ」はどこにあるかな。</p> <p>このページのお手伝いは「た」の音からはじまります。「た」を指でさしてください。次のページのお手伝いは何の音からはじまるかな。</p>	<p>字の知識を頼りに語を認識する。</p> <p>次のページの予測</p>
	<p>(音読中、お手伝いロボのセリフは元気にリズムをつけて読む。「 」を指で押さえて) 誰かがお話をするときはこのマークを使います。一緒に元気に言ってみましょう(指でさしながら)「ラジャー」</p>	<p>会話を示すときは引用符を使うという知識</p>
2-4	音読	
5	<p>今までお母さんがスイッチを押しました。ここはお父さんがスイッチを押しました。お父さんという言葉を探してください。指でさしながら言ってみましょう。</p>	<p>語の認識と、長音に気づく</p>

7	お母さんが言ったことを、お母さんみたいに言いましょ。う。	「 」を探す。抑揚をつけて読む。
1回目の読みの後	この、た、ち、つ、て、との字のつくお手伝いはどうですか。どれか面白いお手伝いがありましたか。	
2回目の読み	(繰り返される表現のところは子どもに読ませる。読むところは、ポインターでなぞりながら進める。)	
2回目の読みの後	(内容についての話し合い。内容の理解チェックを兼ねて) お手伝いロボはたくさんお手伝いをしますが、どんなお手伝いをしましたか。お家の中のお手伝いは何をしましたか。馬のお手伝いをどう思いますか。先生は面白そうだから、してみたいです。みんなは？	
指導点	(各ページの最後の文を読みながら) たづなをひくの中の「を」の音の字を指してください。ちりとりをおさえるの「を」はどこですか。(つ、て、とまで同様に) 一緒に書きましょう。 先生が途中まで言うから、全部最後まで行ってください。「たづなを。。。」「テーブルを。。。」「ちりとりを。。。」「つみきを。。。」「とびらを。。。」	文字「を」 語彙と語彙を組み合わせる
繰り返し読む	(別の日に繰り返し音読し、次の指導点をカバーする) *「 」の別の機能：会話のところだけではなく強調したいときに使う *構文「～が～を～ました」「～は～と言いました」 *おとうさん、おかあさんの書き方 *キーワード (おかあさん、おとうさん、おてつだいロボ、いいました、おしました、の書き方)	「 」の機能 助詞の使い方 長音の書き方

宿題

1. 第一週は冊子の好きなページの音読練習をし、スラスラ読めるようになったら、Flipgrid (<https://info.flipgrid.com/>) というポータルに録音をする。次の週はもう1ページ増やしてして計2ページ音読練習をして Flipgrid に録音をする。その次の週は全ページ音読練習をし、Flipgrid に録音する。

2.授業で学習した語彙と表現は Quizlet (<https://quizlet.com/teachers>) というポータルで語彙のフラッシュカードで練習をしたり、語と語を合わせて表現を作るマッチング練習を行う。

附録 3. Guided Reading の指導例

本:栗野真紀子、遠藤樹子、小川和子 「あった！」(ダウンロードして印刷し、綴じて個々に配布) <https://tadoku.org/japanese/book/5277/>

対象児童：小学校1年生

学習の時期：新学期の初め

イントロダクションの指導

本のページ	教師の発話	指導項目
表紙	<p>今日はこの本を読みます。皆さんの本を見て下さい。どこから読みますか。本の一番前のところを表紙と言います。表紙を見て下さい。本のタイトルは「あった！」です。栗野真紀子、遠藤樹子、小川和子作。</p> <p>指で字を指して下さい。そして、「あった！」と言いましょう。</p> <p>「あった！」ってどんな時に言いますか。ここに家族の絵がありますね。誰がいますか。みんな手をあげていますがどうしたんでしょうか。</p>	<p>本の構成の知識</p> <p>文字と音を結びつける</p> <p>背景知識の活性化 読みの内容への橋渡し。</p>
1	<p>この絵はどこの絵だと思いますか。お母さんは何をしていますか。ここはスーパーです。スーパーという言葉を探して下さい。指でなぞりながら言いましょう。</p>	<p>絵と字をむずびつけて字で書かれた語の意味を取る</p> <p>字と音を結びつける</p>
2	<p>お母さんは何を探していますか。</p> <p>この雲みたいなものは、みんなが何か頭の中で何か言うときに使います。</p>	<p>予測 図形の機能</p>
3	<p>(雲の図形をさして) お母さんはまだ、頭の中で何か言っていますよ。何を言っていますか。お財布がない</p>	<p>図形の機能</p>

	<p>と言っています。そこを指でさしながら言ってください。 お財布は見つかると思いますか。次のページは見ないで後で読んでください。</p>	<p>字と音の結びつき 予測</p>
4	(ここでは読まず、この後一人で読む時に読む)	
5	<p>5 ページを見てください。お父さんがいますが、ここはどこですか。仕事をするとところは？会社です。会社の字を探してください。指でなぞりながら読みましょう。お父さんは何がない？携帯のことをスマホといいます。スマホの字をさがしてください。はじめの音は何ですか。指でなぞりながら読みましょう。</p> <p>絵を見てください。お父さんの机の上にはいろいろなものがあります。お父さんのスマホは見つかるでしょうか。どうやって探しますか。 次のページは見ないで後で一人で読んでください。</p>	<p>絵と字から意味をとる 字と音のむすびつき</p> <p>問題解決の方法を考える</p>
13	<p>13 ページを開けてください。この絵は大学という学校の絵です。一緒に言いましょ。ここに大学って書いてあります。大学は大きいお兄さんやお姉さんが行く学校です。みんなは小学校で勉強しますね。大学で勉強するためには、テストを受けて、パスしないとだめです。テストを受けたら、自分の番号があるかどうか探します。あったら、パスです。番号がここにあります。番号という字を探して、指で押さえてください。この人の番号を読んでください。この番号はこの絵のなかにあるかな。どう思いますか。</p>	<p>大学入試という概念の理解</p> <p>予測</p>

このあと、グループに分かれて、一緒に助け合いながら本の初めから音読をする。音読をしている間、教師はそれをモニターし、個別に指導が必要なところをメモしておく。音読が終わったら、読んだ内容についての話し合いをする。ここでは、まずこの話をどう思ったかを話し合う。教師が「先生も、おおきいカバンを使っているの、財布を探すのが大変です。財布はいつも探せますが、時々スマホを家に忘れてきてないときがあります」というように何を話せばいいか見本を見せると、子どもから話を引き出しやすくなる。次に、自分たちや家族の探し物の経験を話し合う。その後、スマホが見つ

かったか、どのようにして探せたか、おじいさんは何を探していて、どこにあったか、受験番号があったかどうかなど、内容が理解されているかどうかを評価しながら話し合いをする。そして指導項目の助詞、語彙、感嘆符の機能を説明する。