

「表記力」の育成に向けた音の意識化

相馬森 佳奈

【キーワード】表記力・音の聞き取り・意識化・JSL バンドスケール

1. 問題の所在と本稿の目的

筆者は新宿区教育委員会と早稲田大学大学院日本語教育研究科の協定のもとで日本語ボランティアとして、新宿区の小学校に通う JSL 児童の日本語支援を行っている。対象は現在小学3年生の JSL 児童2名 (F、M) であり、彼らが小学2年生の時から支援を行っている。2 児童はどちらも中国語を第一言語としているものの、小学校入学前に来日しており、滞日年数は2年以上であるため日本語が生活する上での中心の言語となっている。日常会話においてはイントネーションやアクセントも含めて日本人児童と何の違いも見られず、むしろ会話を聞いているだけだと同年齢の日本人児童よりも口が達者なのではないかと思うこともあるくらいである。実際に筆者は支援を開始して以来『JSL バンドスケール 2004 試行版・小学校編』(以下、『JSL バンドスケール』)(早稲田大学大学院日本語教育研究科年少者日本語教育研究室編、2004)を用いて彼らの日本語でのコミュニケーション能力を何度も測定してきているが、「聞く」「話す」については両児童とも支援を始めた段階ですでに、最高の 7、もしくはひとつ下の 6 と、非常に高い測定結果を出している。

『JSL バンドスケール』の測定でこのように高い測定結果がでている彼らにどうして日本語支援が必要なのかという疑問も生じるかもしれない。しかし筆者が彼らの支援に携わる中で直面したのが彼らの「表記力」の問題であった。会話をしているときには全く問題が見られないのに、表記になると清音・濁音・半濁音を混同してしまったり、第一言語の影響と考えられるら行とな行の混同や、また長音や促音・撥音が脱落・添加したりと表記上の問題点が非常に多く見られた。実際に筆者が彼らの支援を行うにあたって事前に当時の担任の先生と話した際にも、「会話においては全く問題がない。促音や濁音などを書くことができないから書けるようにしてほしい」という話をいただいていた。ここでいう「書くことができない」とは、文章の内容の問題ではなくあくまでも「表記ができない」ということである。そのため筆者は「表記力」という言葉を用いて表している。第2章で記す『JSL バンドスケール』の測定では、両児童の測定結果は読む・書くに関しても3~6と比較的高い測定結果が出ている部分もある。これは、『JSL バンドスケール』では主に文章のジャンルや内容などの面で測定し

ているためであり、筆者の言う「表記力」とは違った観点で測定しているからである（ただし、『JSL バンドスケール』「書く」の項目には表記に関するチェック項目がないわけではない）。

上記のような状態の2児童への支援に携わる中で、「表記できない」という問題の原因を筆者は「音の聞き取り」に焦点をあてて考えるようになった。会話をしている際には全く問題のない彼らでも、実は単音の聞き取りができていないのではないだろうか、それが表記できないことの原因になっているのではないだろうか、というのが筆者の考えの出発点であり、本稿の核となる点でもある。本稿の目的は、筆者がこの考えに基づいて彼らに対して行ってきてこれまで支援を振り返り、2児童の「表記力」にどのような変化があったのか、どのような点で支援が有効であったかを考えるものである。そして、筆者が2児童に行った支援が彼らと同じような状態で日本の学校に通っている JSL 児童・生徒への日本語支援に少しでも役に立つものになることを望む。

2. 教育実践

2-1. 対象児童の背景と支援形態

本節ではまず、筆者が支援を行っている小学3年生児童2名の背景や日本語支援の形態について簡単に言及する。児童の背景については以下にまとめるとおりである。

名前	F	M
在籍学年	小学3年生	小学3年生
在日期間 (2005年7月現在)	2年以上(幼稚園時に来日)	2年以上(日本で保育園経験あり?)
言語環境	日本語(学校、生活)・中国語(家庭)・英語(塾)	日本語(学校、生活)・中国語(家庭)
家庭内言語	中国語・日本語	中国語・日本語
言語使用状況	母親は意識的に中国語を使用しているが、Fが中国語の読み書きが可能かは不明。筆者の前では母親の中国語での問いかけにも日本語で返答していた。	家庭内では中国語が主要言語。家族はあまり日本語が得意ではない。しかしMの生活言語は主に日本語のため、家族もなるべくMには日本語で話しかけている様子。

日本語 [JSLバンドスケール] ※	測定日					測定日				
	測定日	聞く	話す	読む	書く	測定日	聞く	話す	読む	書く
	04.02.25	7	6	4	4	04.02.25	—	—	—	—
	04.07.09	7	7	5	4	04.07.09	—	—	—	—
	04.11.30	7	7	5	5	04.11.30	6	6	4	3~4
	05.01.	7	7	5	5	05.01	7	6	4~5	3~4
	05.05.27	7	7	5~6	5~6	05.05.27	7	6	4	3~4
	05.07.01	7	7	5~6	5~6	05.07.01	7	6	4	4
特記事項	来日前は英語で教育を受けていた。現在学校以外にも塾やおけいこにほぼ毎日通っており、人と接することが得意。					04年6月から1ヶ月間中国に帰国、その後夏休みに入ったためその間支援が途切れていた。				
これまでの支援	03年11月~04年2月(矢本さん) 04年6月~(筆者)					03年5月~03年2月(星野さん) 04年10月~(筆者)				

※『JSLバンドスケール』の測定に関しては、04年2月~05年1月のデータは小学校低学年編、05年5月以降のデータは小学校中高学年編による。

筆者は上記の児童2名に対し、04年6月から04年7月まではFのみを、04年10月からはF、Mの2名を同時に放課後に取り出し、週に一度1時間から1時間半ほど支援を行っている。場所は児童の通う小学校の会議室で行っており、これは支援開始以来変更がない(ただし会議室が学校の行事などで使用されるときは教室の変更あり)。

2-2. 日本語支援の目標

先述のとおり、筆者の問題意識は表記に問題があるJSL児童の「正しく表記できない」原因は彼らの聞き取りにあるのではないかという点からスタートしている。これは田頭(2002)の「表記は発音と表裏の関係にある」という指摘や、資料を出しながらとつき合わせながら「聞こえてきた日本語を、母語の発音で聞き取って、ひらがなに書き表していることが分かる」と指摘し、発音・表記指導の結合の必要性を説いていることから分かるだろう。しかし、「子どもは大人と違って音声を自然に獲得する」という一般的な見解があったり、またJSL児童の多くが来日後1~2年もすれば流暢に日本語を話すようになり、日常会話を行うには何の問題もないようにみえたりすること、さらにJSL児童が少しでも早く在籍クラスでの教科学習についていけるようにしなければならない現状など、さまざまな要因から実際の教育現場においてJSL児童に

対して初期指導では音声面の指導も行われているものの、多くの場合支援の内容は読み書き支援や教科学習支援が中心であり、初期指導以外で音声指導を行っているところは少ないだろう。

しかし会話には何の問題もないように見え、書くことだけができない JSL 児童に対して、個々の音を意識して聞く練習をさせることで「表記力」の問題の解決につながっていくのではないかと筆者は考え、支援の中で「音の聞き取り」に焦点を当てた活動を行うことで「音への意識化」をさせることを支援の目標とした。これは一見会話には何の問題もない JSL 児童のレベルにはそぐわない練習のように見えるかもしれないが、筆者は彼らの「表記力」をあげるためには非常に重要なものだと考えている。

2-3. 音を意識化させるための支援

筆者が2児童に対して行った、音を意識して聞き取るための支援を項目別に述べる。
(参考：相馬森、2005b)

(1) リンダーモンドテスト

天野(1986)の中で記されている Calfee, R.C., Lindamond, & C. Lindamond の研究で使われたリンダーモンドテストを参考に、彼らの音を聞きとる力を測定した(ただし、彼らにはテストとは告げずにゲームとして提示)。概要は以下のとおりである。

- ① 5種類の積み木を用意し、清音は黄色・濁音は赤・半濁音は黄緑・長音は長い積み木・促音と拗音は小さい積み木で表すことを伝える。
- ② 筆者が言った単語を聞いて、積み木を選び、順番に並べる。児童のテストに先立ち児童から好きな単語を言ってもらい、筆者が児童の前でその単語に合わせて積み木を並べてみせた。
- ③ 筆者の発話は一単語につき一度ではなく、必要であれば何度も繰り返し発話を行った。ただし、ある文字だけを強調して発音するようなことはせず、全体のスピードを多少変えて発話を行った。
- ④ ①で述べた規則は「ルール」として紙にまとめ、彼らがテストを行っている間いつでも見て確認ができる状態にしておいた。また毎回用いた単語は児童が普段からよく使っている単語であり、文字も比較的よく目にしているであろうと考えられるものを取り上げた。
- ⑤ 2児童が隣り合わせの状態で行ったため、隣を見たり、話しあったりしてはいけないことを注意点としてあらかじめ伝えた。

結果は以下のとおりであった。ここでは積み木の選び間違いなど、不注意から出てきたと見られるミスは省略し、それぞれの児童に特に頻繁に見られた誤りを記載する。

・F：濁音・半濁音の混同、長音・促音・撥音・拗音の欠落・添加

・M：清音・濁音・半濁音の混同、長音・促音・撥音・拗音の欠落・添加

上記の結果から、2 児童の誤りは、彼らが表記の際に誤る点とかなりの割合で一致していることが分かる。ここから筆者のたてた「表記できない原因は音が正確に聞き取れていないことにあるのではないだろうか」という仮説が検証されたのではないかと考える。

(2) ひらがなビンゴゲーム

さらに筆者はビンゴゲームを用いて彼らが意識して音を聞き取るように促す活動も行った。概要は以下のとおりである。

- ① 25 マスのマス目がかかれた紙を用意、児童に1枚ずつ配布。
- ② 彼らが表記の際に混同している、か行・が行・さ行・ざ行・た行・だ行・な行・ら行・は行・ば行・ば行の合計55文字を紙に一覧で示し、その中から25文字を選んでマス目を埋めるように説明。
- ③ 上で示した55文字を1文字ずつ書いて折った紙をくじ引きのように3人(M、F、筆者)が順番に引き、書いてある文字を読み上げ、その文字があれば消す。誰かが3列そろった時点で終了。

ビンゴゲームを行っている際に濁音や半濁音のついたものを読み上げると、例えば『ば』だからまるがついてるやつだよね』『ご』って点々のついでる『こ』?ついていない『こ』?』などという発話が、特にMから頻繁に出てきた。また両児童ともに読まれたものとは違う文字を消している場面もしばしば見られた(例:「ば」と読み上げた際に「ば」を消す、など)。さらにMに関してははら行とな行を誤って消していることもあった。このビンゴゲームから、彼らは文字を見て発音する際にはまったく誤りはなく、文字と音声をきちんと結びつけられてはいるものの、他人が発音したものを聞いてその音を表す文字と結びつけることができていることがわかった。つまり音の聞き取りに問題があることが分かるだろう。

(3) しりとりしりとり：音韻意識¹に関する調査として

音の抽出課題²に基づき、通常のように最後の文字でしりとりを行うのではなく最後から2番目の文字でしりとりを行った。以前に支援の中で何度か通常のしりとりをやっていたためしりとり自体は難しくない様子だったが、やはり濁音や半濁音に関して

¹ 音韻の単位を操作する能力。音韻意識の獲得が読み能力獲得の前提であり相互作用関係にある。(高橋ら、1998)

² 音韻意識の課題は、日本語の場合は音の混成、抽出、分解、削除の4つが主たる課題であり、その他逆唱も使われる(原、2003)

は聞き取りを誤って違う音からはじめてしまうことが、何度か見られた(例:F「おんがく」→M「かまきり」)。しかし両児童とも「最後から2番目の文字でしりとりをする」ということには何の問題もなくスムーズにできており、この活動や普段のやりとりの中から2児童とも音韻意識の点では問題がないことがわかった。

ここから彼らの問題はやはり「音の聞き取り」に集中していることが判明したといえる。

上記の中でも特に支援の中で頻繁に用いたのは(1)のリンダーモンドテストであるが、上記以外にも、ミニマルペアの絵を用いた活動などを行いながらFとMが普段から音、特に聞き分けが難しいと考えられる音を、意識して聞くように促すことを試みた。

2-4. 2児童の変化

上記のような、音への意識化を促すための支援は04年11月末ごろから支援の中で毎回行うようにした。F、Mともに特に積木を用いた活動には非常に興味を示し、毎回熱心に活動を行っていた。冬休みや春休みで支援が途切れたこともあったが、約半年間支援を行う中で両児童ともに変化が見られた。

Fに関しては表記の間違いが著しく減少した。また間違いがある場合でも、Fが自分で書いたものを見ながら筆者が正しく訂正したものを読み上げたり、もしくは自分で書いたものを声に出して読ませたりした際に、即座に誤りを見つけて訂正することができるようになった。相馬森(2005a)でも述べたように、以前は筆者がFやMが書いたものを訂正しながら読んでいっても自分の誤りに気付くことはほとんどなかったため、これは大きな進歩と言えるのではないだろうか。F自身も在籍クラスで書いた「三年生になってかわったこと」という作文の中で「三年生になってくくごで字がちよつとすらすら読めるようになりました。」と書いている。Fはもともとひらがなの読みに問題があったわけではないので、これは文字と普段聞いている音が一致してきたために意味がとりやすくなり、その結果すらすら読めるようになったととることができるのではないだろうか。

Mに関しては、いまだに表記の誤りは非常に多い。しかし以前は、例えばFが「りんこ」と書いたのを見て筆者が「りんごね。」と「ご」を強調していっても全く気付く様子はなく、「それでいい?」と問いかけても「うん。なんで?どこが違うの?」などと言っていたのに対し、最近では書いている途中で濁音や半濁音、促音や長音の可能性があると感じると筆者に「点々ある?」や「ここに『う』か『お』いる?」などと聞いてくるようになった。まだ確実に自分で聞き分けることはできないが、少しずつ意識化が進んでいると言えるのではないだろうか。

F、M両児童の変化の違いはFとMのももとの日本語力の違いや、Fは学校以外にも毎日おけいこや塾に通っているのに対してMは学校から帰ると友達と遊ぶ以外は家庭で過ごしていることなど、2児童の生活環境におけるさまざまな要因が絡んでいるだろう。しかし音を意識して聞くという活動を支援の中に取り入れることで確実に2児童の音を意識して聞き、聞き分ける力がついてきて表記にプラスの影響を与えていると言える。

3. まとめ

本稿では、滞日期間が長く今後も日本で生活していくことがほぼ確実なJSL児童2名の表記の問題を取り上げ、音への意識化に焦点を当てた筆者の支援を振り返りながら考察を行った。今回支援の中で、何度も繰り返し音への意識化を促すための活動を行ったことで彼らの「表記力」に多少なりとも影響を与えているということは上で述べたとおりである。

通常彼らのように日本語での会話力が日本人児童と遜色がないほど高く、文章の読み書きに関しても表記以外は問題がないJSL児童は、日本語支援の対象から外れてしまうことが多いだろう。また日本語支援を受けていたとしても「書くことだけができないから」という理由で書く活動を中心にした支援を受けていることが多いのではないだろうか。

しかし今回の2児童の例のように「表記できない」原因を探っていくと必ずしも読み書きの力に問題があるのではなく「音の聞き取り」に原因があり、そこを強化することで少しずつ「表記力」を伸ばしていくことも可能であることが示唆された。今回の支援を通じてFの「表記力」は著しく伸びたことが確認できた。Mに関してはまだまだ不十分な面もたくさんあるが、以前よりは少しずつ伸びてきている。今後も彼らの「表記力」を伸ばしていくための支援を行い、彼らが表記の問題を克服していけるように研究を重ねていきたいと考えている。

(アイバモリ カナ・修士課程2年)

【参考文献・参考URL】

- 相馬森佳奈 (2004) 「書くことへの抵抗をなくす支援」『年少者日本語教育実践研究』No. 3 pp. 59-64. 早稲田大学大学院日本語教育研究科
- (2005a) 「JSL児童の『表記できない』原因は何か—2人のJSL児童への支援を通して—」『年少者日本語教育実践研究』No. 4 pp. 45-51. 早稲田大学大学院日本語教育研究科
- (2005b) 「JSL児童の日本語の音声習得の重要性 - 言語習得に関する先行文献を中心に -」早稲田大学大学院日本語教育研究科年少者日本語教育

研究室 M1 論文 <http://www.f.waseda.jp/kawakami/m101.html>

天野清 (1986) 『子どものかな文字の習得過程』 秋山書店

高橋登・大岩みどり・西元直美・保坂裕子 (1998) 「音韻意識と読み能力-英語圏の研究から-」 『大阪教育大学紀要』 第IV部門 第47巻第1号 pp. 53-80.

田頭明子 (2002) 「子どもたちの共生-多文化の子どもたちの教室における実践から」 瀬戸一郎・川村千鶴子編著 『多文化教育を拓く-マルチカルチュラルな日本の現実の中で』 明石書店

原忠子 (2003) 「子どもの言語障害と音韻意識」 『コミュニケーション障害学』20 pp. 98-102

早稲田大学大学院日本語教育研究科年少者日本語教育研究室編 (2004) 『JSL バンドスケール 2004 試行版・小学校編』