

寄稿論文（エッセイ）

文字を獲得した少年

キーワード

子ども，言語発達，読む・書くことの意味，地域の日本語教室，学び

石井恵理子

1. ある少年の事例から

毎日新聞 2019年5月11日（東京朝刊）に掲載された「外国から来た子どもたち 文字には意味がある 学校外指導で気づき」という、クルド人の少年を取り上げた記事に衝撃を受けた。記事によると、少年の母はトルコで迫害を受けて7歳の時に家族と共にスイスに逃れた。その後スイスで同じクルド人と結婚し、少年が5才の時に家族で来日した。その後、少年は日本の小学校に入学し、学校で週2回、日本語指導員から指導を受けた。そして小2の時に少年は同じ市内の日本語教室「てんきりん」にやってきた。「てんきりん」のスタッフで様々な活動を通して子どもたちの支援をしている芳賀さんは、少年の様子を見て大きな違和感を持ったという。少年は、「勉強する」と言っ、ひらがなやカタカナ、漢字も自ら喜んで書いた。書かれた個々の文字を見ると筆圧もしっかりした上手な字で、とめやはねも含めて字形を概ね正しく把握できている。しかし、書かれた文字列は「なおぎ日ルもいかエ同月記えん丸いドベジ」といった、全くことばとして理解することのできない、意味のない文字列であった。また「1, 2, 3, …」と順番に唱えることはできるが、3と8はどちらが大きいかと問われても答えられず、数字の意味も理解できていなかったという。

この記事を読んで、地域のボランティア教室などでともに活動をし、子どもの支援について相談する関係である芳賀さんに、直接話を聞いた。冒頭の新聞記事にも書かれていたように、少年のノートには、ひらがなや漢字などたくさんの文字がしっかりした筆致で書かれていたが、ことばとしては全く意味をなさず、明らかに文字と音との対応関係を理解できていない。つまり、文字の機能を理解していないことに驚いたという。しかし、それ以上に、その暗号のような無意味な文字列に「はなまる」がつけられていたことに芳賀さんは大きな衝撃を受けたと言う。新聞記事に載っていた少年の文字は、確かに一つ一つ丁寧に書いたことが見て取れるが、その文字列には意味が一切見いだせない。少年は何のために文字を書いたのか。何を思いながら1から10まで言えるよう練習し、唱えてみせたのか。そして、教師は彼のそうした行為をどう受け止め、「はなまる」をつけたほかに、どのようなフィードバックをしたのだろうか。少年は、文字とは何であるかを理解する機会を得られないまま、おそらく誉めてもらえることがうれしくて、文字を一生懸命写し続けたのであろう。

2. 読むこと、書くことの意味を知る

子どもは一つ一つの文字の書き方や読み方を学ぶ前に、身近な人の行動から、「読む」「書く」ことを意味のある行為だと認識し、その行為をまねるところから文字の世界に入っていく。例えば、絵本の読み聞かせをたっぷり経験している子どもは、文字が読めなくても絵を見ながら、お気に入りの絵本をまるで読んでいるかのように声に出し、適切にページをめくったりする。絵本の読み聞かせを何度も経験するうちに文字の意味に気づき、身近な大人たちをまねて、「お手紙書いたよ」と文字のつもりで書いたものを持ってきたりする。個々の文字の読み方や書き方を学ぶ前に、子どもたちは「読む」「書く」という行為を学び、自分にとって興味関心のある活動を通して、文字とは何であるかを理解するのである。

読むという行為は個々の文字を覚えるという認知活動として始まるものではない。波多野(1996)は、子どもの学習の文脈においては「より有能な他者とのコミュニケーションが極めて重要な役割を果たす。学習には親、教師、先輩など、社会实践の現場でよりうまく行為することのできる他者の支えが必要である」(p.47)と述べる。そして、日常生活における子どもと大人の関係には、意図的／非意図的な方向付けが数多く埋め込まれており、それらは日常生活における子どもへのスキャホールディングとして重要であると述べている(波多野, 1996)。

貧困や紛争等で教育を受けられなかった子どもや、言語文化圏の移動等により学習の断絶が生じてしまった子どもなど、発達や学習の継続が阻害された子どもたちの多くは、大人に伴われ支えられる経験が乏しい。ロゴフ(2006)にも言及があるように、子どもは日常生活の中の様々な実践に参加し同時に展開する過程を経験することで発達を遂げるが、これできていないということになる。

クルドの少年は、学校で繰り返し文字を書き写した。しかし、学びの目標も方向付けもなく、他の子どもたちとの学びの実践に加わる道筋もなかったのだろう。

3. 読むこと、書くことにつながる環境

家庭や幼稚園・保育園など、幼児期の子どもたちが読み書きの世界に触れる豊かな環境が日本社会にはふんだんにある。絵本の読み聞かせなどの経験を通して、日常のおしゃべりとは異なる「読む」という行為を知る。また、自分の持ち物に書かれているのが自分の名前だと気づいたり、絵本の読み聞かせや、本や雑誌などを読む大人たちの姿から、読むという行為を知る。書くことについても、まだ字が十分書けないうちから「お手紙書いた」と、書くという行為をまねてみせたりする。周囲の人達の行動に関心を持ち、まず「読む」「書く」という行為を学ぶ。

学校教育は文字の読み書きの習得から始まるが、昨今は幼稚園等での読み書き指導や、市販の教材等を使用した文字学習などによって、学校に入学する前に読み書きがある程度できるようになっている子どもが少なくない。子どもたちの周りには、絵本や自分の持ち物に

書かれている名前など、文字との接触機会がふんだんにある。しかし、外国から日本に移動し、日本語の読み書きができない家族の場合、自分たちのことばで書かれた本や雑誌などを手に入れることは、容易ではない。特に地方の書店で海外の出版物を扱っているところは限られ、取り寄せるにも高額である。国や言語によっては子ども向けの本はほとんど出版されていない。親の姿を見て「読む」行為を知るといった文字習得につながる環境が、日本語以外の言語を使う家庭では極めて得にくい。また、親が読み書きできる言語を持っていない場合もある。文字の獲得において見えないハンディキャップを背負っている子どもたちがいることに目を向ける必要がある。

4. 文字の書き取りで日本語力は育つか

クルドの少年は日本語の力も十分ではない段階で、日本語の文字をひたすら書き写すことを日本語の学習として行っていた。自分が書き写している文字の意味も理解しないまま、「字形を書き写す」ことではなく、「はなまるをもらう」ことに意味を見いだしたのだろう。残念ながらその活動をどれだけ続けても、「ことばの力」は得られない。感じたことや考えたことを誰かに伝えるためのことばとの格闘には、多くの学びが伴う。しかし、「字形を書き写す作業」では、格闘することばとの対話も、文字によってメッセージを伝え合う他者との対話も生まれない。文字列はしっかりと丁寧に書かれているが、その文字列には彼自身のメッセージはもちろん、どこにも意味を汲み取れるところがなかった。少年は、ことばを学ぶ教室で、文字の意味や機能を知り、文字によって何かを伝える経験をするこゝもなく、読むこと、書くことによって広がることばの世界を自分のものにする学びの活動とは無縁の「作業」を続けていたということである。

5. ことばが求められるところ

芳賀さんの教室では、子どもたちが文字の意味を理解し、ことばの世界を開くための、様々な活動がなされている。例えば、ひらがなを学ぶときには、B4サイズの大きなカードにひらがなを1字ずつ書き、子どもが大きな声でカードの文字を読みながら、黒板まで運んでいく。体を使い、しっかり文字の形と読みを結びつけて記憶できるように工夫されている。初めて文字に接した子どもには、小さい文字を認識すること自体がストレスになるため、大きな声で大きな文字を読む。そうすることで体がほぐれ、しっかり落ち着いて字形を確認できる。子どもが安心して活動に参加できるよう、子どもの目線で工夫や配慮がなされている。

こうした多様な活動を工夫しながら続けていたある日、教室外活動の移動中に「止まれ」の標識を見た少年が、「まれって何？」と聞いて来たという。文字の組み合わせが「意味のある何か」を表すことを少年が確実に理解したと確認できた、感動的な瞬間だったと芳賀さんは語っている。

ことばの力を育むには、ことばを使う必要がある活動、または使いたくなる活動を用意することである。教え込むのではなく、子どもたちが知りたい、伝えたいと強く思う気持ちが

湧いてくるところに、ことばが求められ、学びがうまれるのである。

【引用文献】

- (1) 波多野誼余夫 (編) (1996) 『認知心理学 5 学習と発達』 東京大学出版
- (2) ログフ, バーバラ (2006) 『文化的営みとしての発達—個人, 世代, コミュニティ』 新曜社

(東京女子大学)