

実践報告

日本語学習初期段階における作文指導について考える

63 期子どもクラスの作文の授業実践を基に

齋藤 ひろみ

目次

- 1、はじめに
- 2、センター子どもクラスにおける「作文」の位置づけ
 - 2-1 「作文」プログラムの位置づけ
 - 2-2 プロトタイプの「作文」プログラム
 - 2-3 「作文」の授業の進め方
 - 2-4 検討課題
- 3、63 期子どもクラスにおける「作文」の授業実践
 - 3-1 資料と分析の観点
 - 3-2 対象クラスの児童生徒
 - 3-3 授業例 1 第 1 回作文「交流会」
 - 3-3-1 授業の指導計画
 - 3-3-2 前段活動と作文
 - 3-4 授業例 2 第 4 回作文「スケート」
 - 3-4-1 授業の指導計画
 - 3-4-2 前段活動と作文
 - 3-5 考察
 - 3-5-1 作文の過程
 - 3-5-2 課題解決に向けて
- 4、作文活動の可能性
 - 4-1 「日本語学習」と「表現活動」を統合した作文活動へ
 - 4-2 日本語学習初期段階での作文活動として

1、はじめに

「えー！！またー！！」作文の授業であることを告げると、大抵こういう反応が返ってくる。中国帰国者定着促進センター（以下センター）の子ども達は、殆どが来日以前には日本語学習の経験が無く、全くのゼロから日本語学習を始める。平仮名の学習を終了し、簡単な自己紹介ができるようになる頃（ほぼ来日 1 ヶ月後）作文の授業がスタートする。平仮名の表記にも手こずっている段階で作文を書くというのであるから、負担感や抵抗感は想像以上であろう。それでも、日本語学習初期段階での作文の学習に、次のような意義があると考え、授業を行ってきた。第一に、簡単な作文の形式が分かれば、それを利用して「昨日のこと」程度の内容が書けるようになる。第二に、作文を書く活動を積み重ねていくことで、日本語で作文を書くことに慣れ、抵抗感が軽減される。第三に、話しことばを文字で表す活動を通して、日本語の表記の仕方や文法規則を正確に身につけられる。

しかし、63 期（平成 12 年 10 月～平成 13 年 1 月）開講時に、子どもの一人（12 歳男子、中国からの帰国児童 以下 s2）が書いた中国語の作文を読み、作文を書くことの意味や授業の在り方について再度検討すべきであると感じた。それが次の作文である。

s2 の作文（一部抜粋、< > 内日本語訳）

厘壓僥不戰咄載謹涛噴、微厘厘匪倖恁挫議涛噴。磨菜菜議遊窟岱坐議然、刊一厘周致弼議貧世才匪訳子弼議帥皇、珊忌厘嫌凜承。厘断踐掲械贖拏坐、挫誼祥 厘倖繁貌議侘啞音宣。厘低厘協氏諒、低断律焚担椎担贖拏坐、咀律厘断踐議來鯉才握挫餓音謹、倂參載裁誼栖。宸祥頁厘恁挫議涛噴。

<僕は学校ですごく友達が多かったけど、その中に親友が一人いた。彼は髪が真っ黒で、まん丸い顔をしている。そして、いつも黄色い上着にグレーのスポンを穿いて、眼鏡を掛けている。僕たちは大の仲良しで、一心同体、まるで影みたいにいるって一緒だった。きっと、君は「どうして君たちはそんなに仲がいいんだい？」って聞きたくなるだろう。なぜって、僕たちは性格も趣味も殆ど同じだから、とっても気が合うんだ。彼が、僕の最高の友達さ。>

「こんなに豊かな¹⁾作文を書く力をもっているんだから、日本語でだって生き生きとした作文を書く力を身につけさせたい。それには、どんな指導や支援をしていけばいいんだろうか。」これが、この作文を読んだ直後に、思ったことである。

子どもの第一言語と第二言語の作文について、日系ブラジル人生徒の母語と日本語の作文を比較し、その相互関係を調べた調査がある(生田 2000)。この調査結果によれば、言語能力が関係する語彙や文法面の正確さには滞日年数により違いが見られるが、産出量、言語の多様性、構成、内容などの認知的能力に関わる部分では第一言語での作文と同じ様な特徴が見られたという。つまり、認知面の能力は両言語に共有であり第二言語の作文にも転移するということである。この調査の対象となった子ども達は、滞日年数が3～8年で、殆ど不自由なく日本語で会話ができる子ども達であり、中には第一言語よりも第二言語が優勢になっている子どもも含まれていた。センターで初期日本語学習を行っている子ども達とは滞日期間が異なるが、この調査で示唆されるように、第一言語で獲得した作文の構成や内容に関わる側面の力が、日本語の作文でも発揮されるのであれば、第一言語で「いい」作文が書ける子どもは、将来的には日本語でも同様に「いい」作文をかけるようになると期待できる。

では、日本語学習の初期段階から、作文を導入し、しかも第一言語で培われた作文力²⁾を発揮できるようにするには、どのように作文活動³⁾を展開すればいいのだろうか。こうした問題意識を持って、63期の作文の授業について振り返ることにした。

2、センター子どもクラスにおける作文の位置づけ

センターで行っている作文の学習について、その位置づけ、プロトタイププログラム、

¹⁾ここでは、厳密な基準を以て作文の評価を行っているのではなく、筆者の主観によるものであるが、「内容」「構成」「修辭的工夫」「読み手の意識」という観点から「豊か」として評価した。

²⁾ 茂呂(1987)は、「作文とは文章を作ることであり、文章化は文という言語形式を基礎にして、文の結束的(つながり)・統括的(まとまり)な流れを作ることである。」(pp.148)といているが、本稿では文章を作り文章化するための能力を作文力と呼ぶことにする。

³⁾ 文章を作り出し、文章化する全ての過程を作文活動と呼ぶ。授業で作文を書く準備として行うやりとりや口頭での作文、実際に書く、そして書いた後、読み返して推敲する等の全過程が作文活動ということになる。

授業展開例、検討課題を示す。報告する63期の作文の授業もこのプロトタイプを基に実施したものである。

2-1 「作文」プログラムの位置づけ

センターでは、子ども達が4ヶ月の研修期間に、4つのプログラム(行動、ことば、学科、交流)を通して、日本語でのコミュニケーション力を身につけることを目標にしている。「作文」プログラムは「ことば」プログラムの下位プログラムとして位置づけられており、言語の4技能の「書く」スキルに焦点を当て、コミュニケーション力を高めることを目指したプログラムである。

このプログラムでは、ことばの習得状況に合わせて文型や語彙を提示し、作文を書く活動を繰り返すことによって、文を書くために必要な語彙や文法規則、作文の形式に関する知識を身につけられるように、組み立てられている。子ども達の多くが作文は嫌いだと言うが、嫌いな作文に前向きに取り組ませるためには動機付けが重要であり、子ども達が興味や関心を抱ける題材を選ぶことがポイントとなる。センターでは、ほぼ毎週、交流会や社会科見学、教科関連の実習(調理実習や体力測定)を行っているが、子ども達の関心に沿った作文の題材であろうと考え、これらの行事を作文のトピックに設定している。行事を選んだもう一つの理由に、日本語でのコミュニケーションが困難な子ども達に作文を指導する場合、教師が共通の知識を持っていれば、子ども達が伝えたいことを推測して指導をすることが可能になるという点がある。同様に、子ども同士も共通体験について想起し、それについての情報や意見を交換することによって、日本語が自在に操れなくとも、意見を交わしたり共感したりすることができると考える。

2-2 プロトタイプの作文プログラム

上記のような考え方で作成した小学校中高学年対象のプロトタイプの作文プログラムを表1に示す。期によって、行事の内容が異なる場合や、行事を行う時期がずれる場合がある。そのため、作文のテーマや実施時期はその期の事情に合わせて調整している。また、対象とする子ども達の適性や日本語習得状況に合わせて目標とする言語項目を決定している。

表1 <小学校中高学年のプロトタイプ作文プログラム>

	トピック	1	目標とする言語項目（語彙、文型）	2	作文の書き方
1	交流会	4	・きのう～ました。（来る／見る／話す） ・はじめに、それから ・楽しかったです／おもしろかったです		行事についてのやりとり後、口頭で作文した文を板書し、それを写す
2	小学校見学	5	・～がありました／いました ・大きい／小さい／多い／少ない／きれい／じょうずです		
3	体力測定	6	・～で～ました（する） ・～は～でした ・～がよかった／うれしかった／難しかったです		一部、自分で書く（体力測定の結果、描いた物、見た物、感想等を単語単位で）
4	調理実習と写生会	7	・～で～を～ました（作る、できる、描く） ・～と～ ・午前、午後、それから、 ・おいしかったです		
5	恐竜館見学（社会科見学）	9	・～（動詞で形）、～ました（～に乗って～、に行って～） ・また、～たいです ・はじめに、それから、さいごに		
7	日記	11	・天気の良い方（はれ、くもり、あめ、ゆき） ・気持ちを表す表現のまとめ		自力で書く部分を増やす（話した内容、行ったこと、気持ち等を単語単位で）
6	家庭訪問	10	・～と言いました／聞きました／思いました ・～をがんばります ・むずかしい／簡単／おもしろいです		
8	図書館・郵便局見学	12	・～が ありました ～を 買いました ・はじめに、それから ・時から 時まで		与えられた作文の構成を利用し、やりとりした内容についてのメモ（板書）を頼りに書く可能であれば、自分で作文の構成を考えてから、書く
9	学習発表会	13	・～が 見に来ました ・～時、緊張しました／恥ずかしかったです ・～が 上手にできました ・はじめに、次に、それから、最後に		
10	水族館見学（社会科見学）	15	・～に～がいました／ありました ・～て、びっくりしました ・はじめに、それから ・また、～たいです		

1 第何週にその授業を行うかを示している。（センターでは4ヶ月を週単位で区切ってプログラムデザインしている。）

2 目標とする言語項目は、授業中のやりとりを通して意味と使い方を確認し（初めて導入する場合もある）、作文に利用することを目標にして選択してある。文型（助詞の使い方などの文法規則を含む）構成に関連する接続詞等の語彙、感情や感想を表す語彙（主に形容詞）を選んである。

2-3 「作文」の授業の進め方

作文の授業を始める4週目頃には、平仮名の清音をなんとか読んだり書いたりできるようになり、自分のことや家族について簡単なやりとりができるようになっている。しかし、自力で文を書いて表現することは、まだまだできない時期である。口頭で、二言三言でやりとりができたとしても、それを単に文字化しただけでは作文にはならない。話しことばでは、意味が通じれば、助詞の脱落や、語彙の使い方の不適切さ等は見過ごされることが多い。しかし、書きことばでは、必要な要素が整っている文を書くことや、文法的に正しい文を書くことが要求される。つまり、日本語についての正確な知識やそれを正しく運用する力が求められるのである。他にも、作文の書き方に関する知識・技能も不可欠となる。

そこで、作文力を身につけるための第一段階として、先行している会話能力を利用した作文活動を行っている。日本語を駆使し、ジェスチャーや絵等のさまざまな手段を用いて、作文のトピックについて十分やりとりし、何をどう書くかをイメージしてから、書く活動へ発展させるという進め方である。この作文を書く前のやりとりを前段活動と呼ぶことにするが、そこには二つのねらいがある。一つは書く内容を組み立てること、そして二つ目はそれを表現するための日本語を学ぶことである。やりとりを通して作文のトピックについてイメージを膨らませ、書く内容を決めていく過程で、子ども達は教師が示す語彙・表現をそこに貼り付けるようにして、日本語に置き換えていくのである。コース前半の前段活動を重視した授業の一般的な展開を表2に示す。

表2 <作文の授業展開>

展 開	活 動
前段活動（やりとり）	行事のしおりやパンフレット、語彙カードを利用しながら行事についてやりとりをする
口頭作文 ⁴⁾	やりとりした内容を、文型を利用して口頭で文章化する。子ども達に文を考えさせるが、初期の段階では、教師が誘導して文を作らせて、それを板書することが多い。
文字作文	教師が板書した文を原稿用紙に書き写す。一部自力で書く部分を設

⁴⁾ 口頭で文章化することを口頭作文、それに対して、書いて文章化することを文字作文と呼ぶことにする。ただし、日本語初期学習段階であるため、実質的に自力で文章化する部分は少なく、表2に示したような活動を行っている。

	け、教師が板書するときにブランクにして、そこに自分で書着込ませるようにしている。
まとめ	作文の音読をして、内容について再度やりとりをする(時間があれば)

コース前半は、日本語能力の問題があるため、教師が事前に用意した質問に子ども達が応答するという、単純なやりとりの繰り返しと、その文章化という展開になる。コース後半には、のやりとりは教師の問いかけから始めるが、子どもたちが主体になって自然に話題が展開するように、教師の介入の仕方を変え、そのやりとりで子ども達が話した内容を作文にする。また、子ども達が自力で書く箇所を徐々に増やしたり、のやりとりで黒板に教師が書くことも減らしたりして、子ども達自身が伝えたいことを文章化して書くという作文に近づけるよう、教師側の補助の仕方に工夫をしている。

児童の年齢層が高い場合は、プログラム後半にの口頭作文活動に代えて、作文の構想を考える活動を行わせて作文を書くようにさせる等、子ども達自身の作文力を自由に発揮できるように、プロトタイププログラムに変更を加えて実施している。本稿で報告する63期の子どもクラスでも、後半は構想を考えてから書かせるように活動を組み立てた。

2-4 検討課題

プロトプログラムを基に、以上の展開で作文の授業を行ってきたが、担当する教師の多くは、「やりとりの豊かさが作文に反映していない」という感想を持っている。子どもたちが前段活動に主体的に参加し、活気ある活動になっても、それを作文にしていく段階で、「写せばいい!」「何を書けばいいか教えて!」という受け身の姿勢になり、できあがった作文も出来事を淡々と述べるだけの内容になってしまいがちである。この課題を解決するためには、前段活動として行うやりとりを作文に生かすための活動展開や、教師の補助・支援方法について検討する必要があると思われる。これが、第1の課題である。

第2の課題として、母語で培った作文力を日本語の作文に活かせるようにするためには、初期段階での作文の授業でどのような活動を行うことが有効なのかを検討したい。前段活動でのやりとりで、母語で獲得した一般知識や作文についての知識を賦活できれば、日本語で作文する時に援用できるはずである。しかし、今のところ、それが出来ているとは感じられず、問題の所在を探り、解決方法を考える必要がある。また、母語の

作文力を活かすという場合、教師が子どもたちの母語を自在に操れるかどうかが問われることが多い。では、日本語での指導や補助で、子どもたちの母語の作文力を活性化し活用させることができないのであろうか。できるとしたら、どのような方法が適当なのかについて検討したい。

作文の授業を通して、子どもたちがどのように作文の内容を決め、それをどのように日本語に置き換えて書いているのかという過程を詳細に見ていくことが、以上の課題を解決する糸口になると考え、63期子どもクラスの作文の授業について記述していく。

3、63期子どもクラスにおける「作文」の授業実践

3-1 資料と分析の観点

63期(平成12年10月～平成13年1月)も基本的にはプロトプログラムに従って作文プログラムを実施し、計10回、作文の授業を行った。その内の第1回目「交流会」、第4回目「スケート」の作文の授業について報告する。分析対象とした資料は、授業を録画したビデオ、前段活動でのやりとりを文字化した資料(録画したビデオより文字化)、子ども達が書いた作文(誤用未訂正)そして第1回目「交流会」の前段活動での板書、第4回目「スケート」の構想シートである。

内田(1980)は子どもの文章についての著作の中で「作文はトピックに関する知識と一般的な作文技能についての知識(例、どういう順序で命題を配列するか、句読点や行替えをどうするかなど)や筋の展開方略を用いて探索し、表象を構成して言語に置きかえていくことにより産出されるものである」(pp.161)と言っている。作文過程を分析することは、どのように知識を活性化して表象を構成し、それをどのように言語で表現するかを探ることと言えよう⁵⁾。本稿では、作文活動を前段活動、口頭作文或いは構

⁵⁾ 内田(前出)は、子どもが作文を書く過程を観察し、「プラン」「検索」「喚起」「言語表現化」「読み返し」「その他(判定不可能だったもの)」の方略を用いていることを明らかにしている。母語で作文を書く過程であるため、本稿の場合と異なるが「プラン、検索、喚起」が「どのように知識を活性化して表象を構成しているか」に当たり、「言語表現化、読み返し」が「それをどのように言語で表現するか」に当たると考えられる。本稿では、通常の授業の中で得られた資料を対象に分析を行うため、この調査のように方略を抽出し分類することをせず、内田(前出)からの知見を参考に、作文の過程を具体的に記述す

想を立てる活動、文字作文という3つの段階に分け、各段階での子ども達の参加状況と書き上がった作文とを照らし合わせながら作文の過程について記述分析を行う。各段階での活動の様子については次の3点から記述する。

トピックについての知識をどのように活性化しているか。具体的には、教師からの日本語での問いかけをきっかけに、行事を通して体験したことや見たり聞いたりして得た情報がどのように活性化されたか。或いは、体験時の感情、気づき、思いをどのように想起し、共有化できたか。

内容がどのように日本語に置き換えられているのか。で活性化された体験や、情報、感情等といった表象が、どのように日本語の表現に置き換えられたのか。また、前段活動で置き換えられた日本語の表現が、口頭作文、文字作文でどのように利用されているか。

作文の書き方に関する知識や技能がどのように活性化され、機能したのか。作文を書くための技能や、内容や文のつながりを考えてまとまりのある文章を書く力が、日本語で作文を書くときに発揮されたか。

以上の3つの観点から作文の過程について記述を行い、最後に、その分析結果と子ども達に行った作文に関するインタビューを基に、2-4で述べた課題について検討を行う。

3-2 対象クラスの児童生徒

63期子どもクラスは8歳男子（中国では1年生修了、以下s1）、12歳男子（中国では6年生、以下s2）、14歳女子（中国では中学3年生修了⁶⁾、以下s3）の3人である。年齢からわかるようにs1とs2、s3には生活面にも学習面にも大きな差が見られる。授業は同じクラスで受けることを基本とし、学習内容によっては、年齢的に上の2人（s2、s3）と下の1人（s1）に別れることもあった。作文の授業は、プログラム前半は3人一緒に同じ作文活動を行ったが、後半は分かれて、上の2人（s2、s3）は作文の構想を練って自分で作文を書くという活動、下1人（s1）は教師とやり取りしながら口頭で作文し、教師が板書した作文を写すという活動を行った。

という手法を採った。

⁶⁾ ただし、小学校が5年制、中学校が4年制であり、実質的には中学2年生修了ということになる。

中国語での作文については以下のように述べている。〔 〕内筆者コメント

- s1： 中国では作文を書いたことがなかった。まだ、漢字があまり書けないし。国語の授業で漢字の勉強や、文を書く勉強はしたけれど。〔s1は、実際、中国語で日常会話の内容を書く場合でも、漢字の代わりにピンイン（中国語の発音表記記号）で書くことが多かった。〕
- s2： 中国では、思ったより作文の成績が良かった。自分は空想したことを書いていた。教科書の作文の課では、毎回課題があったが、だいたいはできた。でも、よく「成人話（大人の言葉づかい）」で書けと注意された。この課題はできなかった。〔先に紹介した中国語の作文はこの児童が書いたものである。〕
- s3： 作文はまあまあだった。でも、先生に想像して作文を書くように言われた。それは苦手だった。作文の構成とかは、教科書の作文の書き方を見ればわかるし、できたけど。

3-3 授業例1 第1回作文「交流会」

3-3-1 授業の指導計画

第3週目、ひらがな清音の学習が終わり、簡単な自己紹介が出来るようになっていた時期に実施した授業である。作文の授業としては1回目、トピックは前日に行った「交流会」である。目標は「トピックについてやりとりができ、そのやりとりを作文にする」であるが、教師の誘導で、やりとり やりとりで提示された表現を利用して口頭作文板書された文章を正しく書写 その意味の確認、という活動ができれば、目標達成と考えて授業を行った。指導案（指導案1参照）には、前段活動での教師と児童のやりとりの内容と、やりとりの補助として用いる物が具体的に示されている。本時の目標に「・」で示してあるのは、この作文活動で利用して欲しい目標言語項目であり、それまでの学習状況から、理解・運用が可能だと判断したものを選んである。この授業で設定した目標言語項目は全て初出であった。

指導案 1 < 第 1 回作文「交流会」 >

プログラム名	トピック	本時の目標
ことば作文	交流会	トピックについてやりとりができる。 ・きのう～ました。(来る/見る/話す) ・はじめに、それから、最後に ・楽しかった/おもしろかったです のやりとりを作文にする(Tの板書を写す)
授業連絡文	教材	授業プランと結果・反省
1、ことばの復習(当該授業の活動とは無関係)		
2. 作文 (1) 交流会についてやりとり	語彙カード 参加者の名簿 交流会で使った物	交流会について、以下のやりとりをする。 カードを利用しながら質問をする。答を文にして発話させる。 Q1: <u>きのう</u> 、 <u>何が</u> ありましたか。 A: <u>きのう</u> <u>交流会</u> が ありました。 Q2: <u>誰が</u> 来ましたか。何人 来ましたか。 A: 日本人が 人 来ました。 ～さんと～さんと～さん・・・です。 Q3: はじめに、何を しましたか。 A: (はじめに) <u>自己紹介</u> を しました。 Q4: <u>それから/最後に</u> <u>何を</u> しましたか。誰と? A: (それから/最後に) ～さんと～をしました。 ・写真/絵を見ました。 ・ゲームをしました。等 Q5: 日本語で 話しましたか。 A: 日本語で 話しました。 Q6: 日本語が わかりましたか。 A: 日本語が わかりませんでした。 よく/すこしわかりました。 Q7: <u>たのしかったですか。/おもしろかったですか。</u> A: <u>たのしかったです。/おもしろかったです。</u>
下線: カードあり		
(2) やりとりした内容を文にする		やりとりした内容を日本語の文にする。 誘導して口頭で文を作らせ、文の意味を確認しながら板書する。 Q4、Q6、Q7の答えは、S自身が選んで書けるように、一部ブランクにしておく。
(3) 作文を書く		板書してある作文を写して用紙に作文を書く ブランク部分は自分に合わせて書く。 個別に用紙の使い方を指導する。
(4) まとめ		時間があれば、作文を音読し、再度やりとり

3-3-2 前段活動と作文

作文の前段活動として行ったやりとり、教師が黒板に書いた内容、子ども達が実際に書いた作文を見比べ、各活動段階での子ども達の参加状況と、それぞれの子ども達が作文を書いた過程を記述する。

(1) 前段活動のやりとり

指導案の質問 Q4 を巡って、どのようなやりとりが展開されたのかを具体的に示す。長いやりとりであったため、作文で書いた内容に直接関わる部分を中心に抜粋した。会話分析を目的にしているものではないため、文字化は、誰がどのようなことを話したがわかる程度に行った。(やりとりの全体は稿末資料 1 参照)。

質問 (Q4): それから何をしましたか。誰と? 質問番号 (Q) は指導案に依る

前段活動のやりとり 1 < 第 1 回作文「交流会」 >

1	T	それから?何をしましたか、はじめに(黒板のカードを指す)、2番、それから(手で次というジェスチャーをしてカードを貼る)
2	s2s3	(ぶつぶつと「それから」と唱える)
3	T	それから、何をしましたか、はじめに、自己紹介、それから?
4	s3	x x x
5	T	1、2(「はじめに」「それから」のカードを順番に指して)
6	s2s3	及屈<二番目>
7	T	(「それから」カードの裏の中国語訳を見せ) 隼翔<それから>
8	s123	隼翔<それから>
9	T	それから、それから、何をしましたか。
10	s2	翌中<外>
11	T	うん、外で、
12	s2	(チェンズを蹴るジェスチャー)
13	T	何したの、(s2のジェスチャーを指して)これ何?何?
14	s3	欄白!<チェンズ>(日本人が中国語でチェンズと言った発音を真似して)
15	s123	ははははは、欄白!欄白!・・・<チェンズ、チェンズ>
16	T	日本語は?日本語
17	s23	音岑祗、音氏傍<わかんないよ、言えない>
18	T	日本語、何ですか?
19	s12	チェンズウ・・・(それっぽい音で適当に言っている)
20	T	チェンズ、チェンズ
21	s123	チェンズ、チェンズ
22	s1	鷹断椎担傍讓<あの人たちはそういうんだ>
23	T	(板書「チェンズ」)チェンズ、ね、はい、それから、チェンズをしました、どうぞ(s1を指名)それから

24	s1	チェンズしました
25	T	それから (s2を指して)
26	s2	チェンズしました
27	T	それから?
28	s3	チェンズしました
29	s123	それからチェンズしました
省 略		
60	T	じゃあ、さいご、それから何をしました? 自己紹介、チェンズ、
61	s3	準期<それから>
62	s1	いつ、いつ
63	s2	(ゲーム機で遊ぶジェスチャー)
64	T	あそびました? ゲームしました、ゲーム
65	s2	(万華鏡をみるジェスチャー)
66	T	あーあ
67	s2	(紙で作った蛇で遊ぶジェスチャー)
68	T	あーあ
69	s3	(机の中から絵や日課の帯グラフを出す)
70	T	話しました? あー、はい、わかりました。s3さん、それから? どうぞ
71	s3	あー?
72	T	自己紹介、チェンズ...
73	s3	(絵を指して) 宸、奕傍兎? <これなんて言うの>
74	T	絵、絵を見ました
75	s3	それから、絵を見ました
76	T	そして? 話しました?
77	s3	話しました
78	T	じゃあ、s2くんはそれから? 自己紹介、チェンズ、それから?
79	s2	あー、そ、そ、それから?
80	T	ゲーム? (ゲームをするジェスチャー)
81	s2	奕奕奕担傍、椎倅? <なんて言うの>
82	T	ゲーム
83	s2	ゲームを しました。
省 略		
105	T	あー、じゃあ、s1くんは? (黒板のカードや文字を指しながら) 自己紹介しまし た、チェンズしました、それから?
106	s1	(質問の意味が分からない様子)
107	T	これ? (ゲームのジェスチャー) これ? (紙の蛇で遊ぶジェスチャー) これ? (万 華鏡を見るジェスチャー)
108	s1	あっぱははは (万華鏡を見るジェスチャー)
109	s2	(紙の蛇で遊ぶジェスチャー)
110	s1	(s2のまねをしてから、手を広げ) 晚云繁性祥宸担海<日本人がやるとこんなに 長くなる>
111	T	じゃあ、誰、誰持ってきましたか、これ、へび
112	s3	へび
113	s2	敷<蛇>

114	s1	(紙の蛇で遊ぶジェスチャーで) 匪防匪語, 匪防阻祥 x x <ゆるくなったりきつ くなったり、ゆるめると x x >
-----	----	--

T: 教師 s1: 8 歳男子 s2: 12 歳男子 s3: 14 歳女子 S: 児童生徒全員
?: 文末上げイントネーション 、: ポーズ () 内: 行為
< >: 後ろに< >のついたことは中国語による発話、< >内がその日本語訳

始めは教師の質問が全くわからない様子だったが、カードやジェスチャーの補助により、何とか理解している(N01~8)。s3 はよく中国語で質問や語彙の意味の確認を行っている。理解できても、質問に日本語で答えられないため、まずジェスチャーや中国語で答え、教師に日本語に置き換えてもらってから、日本語で言い直している(10~24, 70~77, 79~83)。ジェスチャーによって活気のある楽しいやりとりが展開されている。やりとりの内容に意識が集中し、ジェスチャーと中国語のみのやりとりが続く場面もあった(N014~15, 60~69, 107~114)。教師もしばらく放っておいて、少し収まった頃に日本語に置き換え、日本語でのやりとりに戻そうとしている。

参考までにこのやりとりに該当する作文の一部を示す。

s1 の作文

それからチェンズをしました。さいごにへびであそびました。まんげきょうをみました。

s2 の作文

それからチェンズをしました。おもしろかったです。さいごにえを見ました。ゲームをしました。

s3 の作文

それからチェンズをしました。おもしろかったです。さいごにえを見ました。

(2) 前段活動中の板書

前段活動では、様々な手段で交流会についてのコミュニケーションを行ったが、その一つとして黒板に文字や絵を描くという方法も用いていた。また、板書はジェスチャーや中国語で伝えた事柄を日本語でどう表現するのかを、文字情報として得る手段でもあり、次の口頭作文の時には、子ども達は黒板から情報を探しながら利用していた。黒板は伝達的手段でもあり、日本語学習の手段にもなっていたと言える。前段活動で教師が板書した内容を下に示す。

< 板書の内容 >

事前に準備したカード：トピック、共通の交流内容（交流会 / 自己紹介）

順次性を表す接続詞、疑問詞

気持ちを表す表現

板書：授業内容（作文 / 日本語）

交流会で知り合いになった日本の人の名前

交流会での活動（チェンズ / ヘビであそびました）

< 前段活動で行った板書 第一回作文「交流会」 >



（３）作文の過程

子ども達が作文を書いた過程、「前段活動でのやりとり 口頭作文 文字作文」の3つの段階について、3-1 で示した「内容の活性化」「日本語への置き換え」「作文に関する知識や技能」という点を中心に記述する。

s1 の場合

前段活動では、教師の質問の意味が分からず、s2、s3の反応を見たり、二人が話す中国語を聞いたりして質問に答えていた。質問が分かると、ジェスチャーや中国語で積極的に伝達しようとしており、トピックについて、自分の体験を思い起こして伝達しようとしていたと考えられる。s1 は内容に集中するとジェスチャー等で言いたいことが伝われば、それを日本語でどう表現するか、どう書くかについては殆ど注意を払っていなかった。そのため、口頭作文の段階でも、教師の質問の意味はわからず、日本語でどう答えるかも覚えていないことが多かった。トピックに関しては日本語以外の中国語や他の子ども達の反応などを手がかりに多くのことを思い起こしているが、教師が指示した日本語の表現への置き換えは行われていないということである。

文字作文の段階でも、自分が写している文の意味がわかっていない様子であった。質問していたのは、用紙の使い方（s1 には縦書きの罫線用紙に書かせた）についてである。この質問の内容から、作文の書き方の技術的な面については、殆ど知識を持っていないことがわかった。例えば、句読点を打つのかどうか、次の文をどこから書くのか等である。教師は用紙の使い方について指導すると同時に、やりとりをして意味を確認したり、s1 の体験について再度問いかけてそれを作文に書くように促したりした。このやりとりによって、モデル文にはなかった「まんげきょうをみました」という文が書き加えられた。

s2 の場合

前段活動では、教師の質問を、中国語訳付きの語彙カードや s3 の答えから理解し、中国語やジェスチャーで答えることが多かった。関心のある事柄（この作文では一緒に遊んだこと）については、そのおもしろさをジェスチャーを利用して積極的に伝えようとしていたが、それ以外の内容に関しては消極的で、集中力も途切れがちになっていた。トピックについての関心の有無が直接的に参加姿勢に反映していた訳であるが、関心の高い事柄については、関連する知識が活性化され、体験について想起されたと考えられる。ただし、そのジェスチャーや中国語を教師が日本語に言い換え、日本語で答えるように促しても、なかなか言い換えようとせず、日本語で表現しようという意識は低かったものと考えられる。

口頭作文の活動では、前段活動に比べて教師の質問がかなり理解できるようになり、

答える内容もすぐに思い浮かぶようであった。しかし、日本語ではなかなか答えられず、それが歯がゆいのか、「ハー」とため息をつき、「奕担傍？＜～何て言うの＞」と教師に日本語の表現を尋ねることがあった。日本語への置き換えがうまくできていない状況であった。

文字作文の活動では、殆ど質問をせずに黙々と黒板のモデル文を写していたが、できあがった作文を見ると、漢字の読み仮名の表記に間違いが見られ、表記の正確さに注意を向けていなかったことが分かる（資料2参照）。また、作文の後半部分は一文一文改行して最上段のマス目から書いている。原稿用紙のこうした使い方から、トピックについてまとまりのある文章を書いているという意識がなく、単に作業として文を書き連ねているといった模様であることがわかる。ただ、選択して書く部分は、迷うことなく自分に該当する文を選んで書いていた。小学校高学年の児童の中にも、選択肢として示された例文全てを写す子がいることを考えると、例から自分に該当するものを選ぶことに慣れており、例を組み合わせて作文を構成するスキルを身につけていると思われる。

s3 の場合

前段活動では、カード等のヒントから教師の質問を理解し、必ず中国語に言い換えて確認していた。知っている日本語を使って答えていたが、わからない場合は中国語で発話していた。s3 の発話は、質問への直接の答えが中心で、s1、s2 のように、教師の質問をきっかけに思い浮かんだことを次々に伝えようという様子は見られなかった。教師が中国語やジェスチャーを日本語で示すと、自主的に発話練習して覚えようとしていた。

次の口頭作文の活動では、教師の質問を聞いて理解できることが増え、先の活動で教師が黒板に貼ったカードや板書した語彙を利用しながら、半分程度は日本語で答えていた。しかし、「あれだ！あの日本語だ！」と思っても、ことばが出てこないことも少なくなく、その場合は中国語で答え、教師が日本語を示すのを待っていた。ここでも、忘れた日本語のことばを繰り返し発話練習していた。s3 は、作文を日本語を学ぶための活動と位置づけられていると考えられる。そのため、頭に浮かんだ表象を日本語に置き換えることに関心の中心があり、意識的に日本語の表現を学んでいたものと思われる。

作文を書く活動では、あっという間に書き上げ、印象深くない、或いは面白くない内容の文は躊躇なく割愛し、他に書き加えようとする様子は見られなかった。s3 がもっとも気にかけていたのは、句読点の位置や表記の正確さで、表記に自信がもてない文字の

書き方について、盛んに質問をしていた。しかし、段落分けなどは指導の必要がなく、カードで示された接続詞の位置や意味などから、作文の構成がよくわかっていてのものと考えられる。母語で身につけた作文の書き方に関する知識や、接続詞の使い方などことばの機能についての知識が日本語の作文にも活かされていると言えよう。

3-4 授業例2 第4回作文「スケート」

3-4-1 授業の指導計画

63 期は1回目の社会科見学でスケート場に行ったので、「スケート」というトピックで作文を書かせた。作文の授業としては4回目であったが、この授業から s2(12 歳男子)と s3(14 歳女子)には、やりとり後、シートを利用して構想を立ててから書くように変更した。作文の構成を意識させつつ、子ども達それぞれから書きたい内容を引き出すためには、個別対応による教師の補助が不可欠であると考え、個別にシートで構想を練る活動を長めにとり、作文を書く活動に入らせた。s1 は、発達段階及び中国での作文の経験から、この活動が無理であることがわかっていたので、それまでの授業同様、教師と再度やりとりをしながら口頭作文させ、教師が板書したモデル文を写すという手順で進めた。以下に第4回作文「スケート」の指導案を示す。

指導案 2 < 第 4 回作文「スケート」 >

第()週()クラス 授業指導案/記録 月 日() 時限 担当者

プログラム名	トピック	本時の目標
ことば作文	スケート	トピックについてやりとりができる。 ・午前、お昼、午後 ・～ははじめてです ・～たいです ・～ました(すべる/ころぶ)・形容詞過去(痛い/冷たい/おいしい) のやりとりを基に構想シートを利用して書くことを決め、作文を書く (s1はTの板書を写す)
授業連絡メモ	教材	授業プランと結果・反省
1. ことばの復習(この活動は授業には関連ない)		
2. 作文「交流会」 (1) 交流会についてやりとり	語彙カード	スケートについて、以下のやりとりをする。 カードやパンフレットを利用して質問 Q1: きのうどこに行きましたか。 A: きのう 川越のスケート場に行きました。 Q2: スケート場は駅から何分でしたか。すぐわかりましたか。 A: 15分でした。道を聞いて行きました。 Q3: はじめに、何を しましたか。 A: (はじめに) くつをかりました。 Q4: スケートははじめてですか。こわかったですか。 しょうずにすべれましたか A: はじめてです。 / こわかったです。 しょうずにすべれませんでした。 Q5: 何時に昼ご飯を食べましたか。 A: 12時に食べました。 Q6: 誰が作りましたか。おいしかったですか。 A: 母/父が作りました。おいしかったです。 Q7: 午後、何をしましたか。おもしろかったですか。 しょうずに なりましたか。 A: おもしろかったです。 すこししょうずに なりました Q8: また、スケートがしたいですか。 A: また、スケートがしたいです。
下線: カードあり		
(2) 作文の構想を考える	構想シート	やりとりした内容や黒板のメモを基に、作文の構想を考え、シートに書き込む(中国語でも可)。 個別指導 s2s3には構想について、s1にはもう一度やりとりしながら口頭で文を作らせ、それを板書して確認する。
(3) 作文を書く		構想シートを基に作文を書く 個別に日本語の表現の仕方や用紙の使い方を指導する。s1は教師が板書した作文を写す。

3-4-2 前段活動と作文

(1) 前段活動のやりとり

質問(Q4): スケートは、はじめてですか 質問番号は指導案に依る

前段活動のやりとり 2 < 第 4 回作文「スケート」 >

1	T	スケートは初めてでしたか、みなさん、スケート、初めて?
2	s3	はじめて
3	T	一回?(指で1と示す)
4	s3	いっかい
5	T	中国でしませんでしたか?(手でジェスチャー)
6	s123	しません
7	T	ぜんぜんしませんでしたか?(手でジェスチャー)
8	s123	ぜんぜんしません
9	T	s2くんは?
10	s23	しません
11	T	あー、じゃあ、初めて(カード「はじめて」を見せ、裏面の中国語訳で意味を確認させる)
12	s23	はじめて
13	s2	兜肝、及匯肝<初めて>
14	T	初めてでした、ね、初めて、じゃあ、それから、スケートしましたか? スケートしましたか?
15	s3	しました
16	T	しました?
17	s1s2	はい しました
省 略		
49	T	ぜんぜんすべれませんでした
50	s1	ぜんぜん...
51	s23	(s1が話している時に中国語でスケート場でのことをおしゃべり始める)
52	T	s2!!(おしゃべりをやめるように強い口調で) 何、少しすべれました? ころびました? ころびませんでした? しょうずにすべりました?
53	s123	(分からないのか無反応)
54	T	s2はあー! あー! (仰向けに転ぶジェスチャー)
55	s23	あー、あー、あー、あー(わかって頷く)
56	T	1回? 2回? 3回?(指で数を示しながら)、何回?
57	s2	(両手の指で10と示す)
58	T	10回! いっぱい
59	s13	ははははは
60	s2	(何度も転ぶジェスチャー)

61	T	いっぱい、はい、たくさんね、た - くん、これね (カード「ころびます」を見せ、裏の中国語訳で確認)
62	s2	ころびます
63	T	ころびました
64	s2	ころびました
65	T	s3 さんは?
66	s3	(指で4と示す)
67	T	4回?
68	s3	うん
69	T	s1 くんは?
70	s1	(「ぜんぜん」とジェスチャー)
71	s3	麿匯倅謹短砲, 喧彭恠歪 <一回も転んでないよ。だってつかまって滑ってたんだから>
72	T	ころびません?
73	s1	(はずかしそうに) うん
省略		
84	T	はい、あっ、何、s2 くんは、ころびました (カード「ころびました」を指差す)、いたかったですか? 痛い、痛い?
85	s2	いたい?
86	T	痛い (肩やお尻を叩き、痛そうな表情で)、痛い
87	s2	いたい
88	s1	黙<痛い>
89	s2	痛くない
90	T	痛くない
91	s2	(悔しそうに机を叩きながら) 痛くないない!
92	T	痛くなかったです
93	s2	痛い、痛い、痛くない (節をつけ、両手をピースにして上に突き上げるようにして歌う)
94	Ts13	はははは
95	s1	痛い、痛い (s2 のまねをして歌う)
96	s3	(動詞活用形の変換練習時の教師の手つきをまねる)
97	s2	するー、しなーい (s3 同様の手つきで)
98	s3	I love you ,ok? (歌い出す)
99	s23	I love you ,ok? (一緒に歌う)
100	s1	ok? (s23 について歌う)
101	T	はい、はい、はい、はい (カード「いたかった」を提示し黒板に貼り) 痛くなかったです、ね
102	s123	痛くなかったです
103	T	じゃあ、s3 さんは? 痛かったですか?

104	s3	痛くなかったです
105	T	ぜんぜん?
106	s3	ぜんぜん
107	s1	ぜんぜん

T : 教師 s1 : 8 歳男子 s2 : 12 歳男子 s3 : 14 歳女子 S : 児童生徒全員
 ? : 文末上げイントネーション 、 : ポーズ ! : 文末語気が強い () 内 : 行為
 < > : 後ろに< > のついたことばは中国語による発話、< > 内がその日本語訳

日本語でのやりとりを通して、教師の質問の意味がたいたい理解できている (N01 ~ 13)。そのため、やりとりできる事柄が広がり、各々が自分のことについて答える場面が見られる (N057, 66, 70)。ただし、ここでは全て指で数字を示すという方法で答えている。また、この授業で初めて出てきたことばを利用して答えようと言う姿勢が見られる (N062, 89)。N089 では、自分の体験について話すときに、誤ってはいが文法知識を援用している。この s2 の発話が、s3 に他の文法規則を思い出させたらしく、内容に関係のない行為や発話 (N096) が見られる。

授業への慣れからか、中国語の発言やおしゃべりも多く見られるようになっている (N051)。しかし、これらの発話は、トピックに関連があり、教師はその発話から得られた情報を基に、次の質問を繰り出している (N052)。

(2) 構想シート

構想シートを s2 と s3 の二人に配布し、作文に書く内容を簡単に中国語でメモするように伝えた。しかし、二人が日本語でもいいかと尋ねてきたため、どちらでもよいことにした。シートには、書き出し部分の文と、継続的に書くための時間帯「午前中」「昼」「午後」、最後に「感想」という項目が前もって書き込まれてある。

s2 の構想シート

最初は中国語で書いていたが、途中から黒板の語彙カードや日本語の表現をメモしたり、教師に日本語の表現を尋ねたりして、日本語に切り替えて書き込んでいた。しかし、s3 のシートをのぞき込み、s3 が作文の下書きのように書いているのを見て、後半は日本語で文を書いている。メモが少なかったため、教師が前段活動での s2 の発話内容について再度やりとりし、「だんだん」を書き込んでいる。

7

7

なまえ ()

「スケート」

スケート」

短

参考までに、このやりとりに該当する作文の一部を示す。

s1 の作文

スケートははじめてです。すこしこわかったです。田中せんせいとスケートしました。

s2 の作文

ぼくはスケートがはじめてです。だから、何回もころびました。でもぜんぜんいかなかったです。だんだんできました。うれしかったです。

s3 の作文

() 内筆者加筆

スケートははじめてすべりました。だからすこし(書き忘れた「ころびました」)でも痛くありませんでした。

(3) 作文の過程

s1 の場合

前段活動のやりとりでは、日本語を聞き取る力やトピックを巡って会話に参加していく力が伸びたと感じられた。第1回目の作文「交流会」の授業では、教師の質問の意味も、話題になっていることもわからずに、ポカンとすることがよくあったが、この授業では、話の展開を理解して参加していた。日本語の質問を刺激にして知識を活性化することができるようになってきたのではないかと思われる。

教師と個別にやりとりをして口頭作文をするときにも、日本語で答えられる事柄が多くなっていた。この時点では、まだジェスチャーや中国語が中心ではあるが、教師や他の子の発話を聞いて、それに倣って日本語を発話する姿がみられた。幼児が母語を獲得するように、インプットされた日本語を反射的に口真似することが習慣化し、それによって日本語を獲得しているのではないかと思われる。

一方、書字能力は急速に伸びており、口頭で作った文を、ブツブツ言いながら書く、つまり外言を伴わせながら書く姿が見られた。また、表記に自信がない場合は教師に助けを求めており、字を正確に書く、文を正確に写すことへの意識は高まっている。ただ、句読点を忘れがちで、まだ文の単位や句読点については意識されていないし、身に付いていないと思われる。

s2 の場合

教師の質問がかなり理解できるようになっているため、即座に反応が返ってくることが多くなった。単語レベルの日本語とジェスチャーで表現できることも増えている。しかし、やりとりの内容に関連することで、どうしても話したい事柄があると、中国語で

話し出し止まらなくなることが多かった。

構想を考える活動では、書きたい事が次々に浮かぶようであった。日本語の表現方法がわからないため、語彙や動詞・形容詞の活用形について何度も教師に尋ねていた。質問した語彙の多くが、前段活動で板書した語彙であったことから、やりとりの時には、日本語に置き換えるという意識が低かったと考えられる。最終的には、前段活動でやりとりしたこと半分のくらいが構想シートに盛り込まれた。日本語でやりとりできることが増え、それによって活性化した知識を、作文の内容を組み立てる時に利用することができるようになったと言える。

構想シートは、時間の経過に沿って作文を書くように前もって構成の大枠が決められている。そのためか、第一回目では意識されていなかった段落分けが、適切に行われている。ただ、まだ句読点を書く場所の間違い、助詞の脱落や表記の誤りが見られる。

s3 の場合

前段活動では、1回目の作文の授業同様、新出語彙の自発的なリピートが多く見られた。しかし、トピックややりとりされている内容にはあまり関心がないのか、この授業でも自分のことを伝えようという姿勢があまり見られず、s1 や s2 に比べ、内容に関する発話が少なかった。s3 にとってこの前段活動は、伝えたいという気持ちをかき立てる活動になっていなかったと言えることになる。

構想シートについては、まず何を書けばいいのかが分からないという様子であった。その後、作文内容をメモするように伝えたが、作文の下書きのように文そのものを書いており、こうした活動に慣れていないのではないかと思われる。しかし、シート記入時には、黒板のカードや板書をヒントに自力で文を考えて書いていた。既習の文型や統語規則が一定程度定着し、それを利用して文を作る力があると考えられる。途中でs2のシートをのぞき込んで、自分のシートにもその内容を書き加えていた。s3の前段活動への参加の仕方や作文の構想の立て方から見て、発想豊かに作文の内容を構想することが得手ではないようである。中国語の作文についても想像して書くことが苦手だと言っており(3-2 参照) 日本語の作文でも中国語の作文と同じような傾向が現れたと言える。

3-5 考察

二つの授業から、こうした活動は作文を書くことに慣れ、形式をある程度理解して作

文が書けるようになり、誤りはまだ見られるが表記の仕方を意識するようになったという点で、評価できる。しかし、ここでは作文活動の意義をもっと積極的に捉え、「伝えたい」ことを日本語で作文にする、母語での作文力を日本語の作文に活かすという観点から、今回の授業について考察する。まず、作文の過程について3-1で述べた3つの観点から分析し、最後に2-4で述べた課題について、その解決方法を検討する。

3-5-1 作文の過程

(1) 前段活動における「トピックについての知識の活性化」

前段活動で、子ども達は、教師からの日本語での質問という形で刺激を受けて、行事等で体験したことや、その時の気持ちを想起していた。楽しかった出来事の場合は、ジェスチャーや知っている日本語でその体験を教師に伝えようと一生懸命になる姿が見られた。始めの数回の授業では、日本語の学習を始めたばかりで、教師の日本語の質問を理解することが困難であったが、日本語の習得が進むのに伴い日本語でやりとりできる事柄が増えていた。日本語の習得レベルによって、日本語のみで伝達できる内容には差が出るが、どのレベルであっても、前段活動はトピックについての知識を活性化する上では、有効な活動であると言えるのではないだろうか。

コース前半、年齢の低いs1はやりとりの内容が理解できず、自分が書いた作文の内容さえ理解していないことがあり、発達段階から見て、時間軸に沿って出来事を順に整理して話すという活動はまだ困難であったと考えられる。s2の場合は、トピックについて思い出したり連想したりしても、それを伝えるためには日本語の力が及ばないという点で苛立ちがあったようで、前段活動への参加態度に影響していた。積極的な時には、ジェスチャー、中国語による発話、絵、中国語の板書、日本語等あらゆる伝達手段を用いて伝えようとしており、そこでは、話がどんどん展開し、知識も相当活性化していたと考えられる。一方、s3の場合は、内容への関心はあまり高くなく、教師の質問への直接的な反応が主で、自分から話題を広げていくようなことは余りなかった。発達段階の違いや個人差、例えば表現活動への指向性、作文の捉え方、日本語学習に関する意識などによって、こうした活動での反応が異なることがわかる。しかし、全体としては、この前段活動で、内田が言う作文の「トピックに関する知識と一般的な作文技能についての知識(略)や筋の展開方略を用いて探索し、表象を構成する」過程が見られたといってもよいであろう。

(2) 3つの段階における「日本語への置き換え」

1回目の授業中のやりとりでは、前段活動で示された日本語を利用した発話はまだ少ししか見られなかったが、4回目では多く見られるようになっていた。また、第4回目の作文「スケート」の構想を練る活動では、s2、s3とも黒板に示されている日本語をうまく使って構想メモを作成していた。日本語の習得が進むにつれ、内容を新たに示された日本語で置き換えることができるようになったと言える。

s3は、提示された日本語の表現を繰り返し発話するなどして、日本語を意識的に学ぶ姿が目立った。最後に行ったインタビューでも、「日本語の文型や新しいことばを覚えるのに役に立ったし、他の授業で勉強した日本語を使ってみる機会として役に立った」と述べており、作文活動を日本語の学習として明確に位置づけていたことが分かる。s2の場合は対照的で、先の(1)でも述べたように、伝えたいことをストレートに伝えられないことへのもどかしさに、やりとりすることに消極的になることがあった。例えば、s2の中国語での発話を教師が日本語に置き換えても、日本語で言い直さないと、途中まで言いかけて、うまく言えないから諦めて発話しない等である。このs2の参加態度は、思い描いた表象を第二言語である日本語に置き換えることが、大きな負担になっていることを物語っている。一方、s1は、内容に意識が集中すると、伝達することに夢中になり、日本語には殆ど注意が注がれなくなるようであった。それでも、教師や他の子ども達に倣って日本語を口にすることが少しずつ増え、ことばの学習に結びついたようであった。

表記に関しては、s2、s3の二人は、自身がどの程度意識して書くかによって誤りの量が異なっていた。s3は音だけでは区別がつかない清濁の違いや、自信がない特殊音の表記の仕方について、よく質問をしていた。また、s1は文字の学習を始めたばかりの子ども達によく見られる、外言を伴って、つまり声に出しながら文字を書く様子が見られた。最後に行ったインタビューで、s1は「作文=たくさん字/文を書くこと」と思っているらしく、「書くのは大変だったけど、たくさん字を覚えたり上手になった」と答えている。

ここで、顕著なのはs2とs3の、日本語を「使おう」という意欲の相違である。この「使おう」という意識の違いは、日本語作文の成否の決定要因の一つであると同時に、日本語学習の成否に関わる問題になる可能性もあり、「日本語への置き換え」については、意識の異なる子ども達一人一人に応じた、個別の対応が必要だといえるであろう。

（３）文字作文における「作文の書き方についての知識や技能の賦活」

この２回の作文は、構成や内容の枠組みを教師側が決めていたため、構成や内容の展開に関わる力については、母語で培ってきたものが活かせていたかどうかには言及することは難しい。そこで、今回は句読点の打ち方、段落の書き出しの位置、用紙の使い方等、作文の慣用的な知識について見てみる。

s2、s3は中国でも作文の経験が多くあり、原稿用紙の使い方にも慣れていた。そのため、原稿用紙の使い方の違いを一度教えれば、次からは自分で書くことができたし、不確かであれば教師に質問して確認しながら書いていた。ただし、定着はしておらず、句読点の位置はよく間違っていた。一方s1は中国で作文を書いた経験がほとんどなかったため、句読点の使い方を知らなかったし、段落という概念もなかった。そこで、文の終わりに必ず句点を打つように注意してモデル文を写させた。モデル文を写す活動を通して、改行して一字下げて書き出さなければならない文があることには気付くことができた。作文の形式面の約束事については、今回のような作文活動を通して、新たに身につけていくことも、母語での知識を活用することも可能であると言えよう。

3-5-2 課題解決に向けて

以上、63期の作文の授業についての分析を基に、2-4で提示した検討課題について、どのような解決の可能性があるのかを探る。

（１）前段活動のやりとりを作文に活かすために

前段活動でのやりとりの文字化資料からも、子ども達がジェスチャーや中国語を交えながらも活発に伝達を行おうとしていることがわかる。同時に、日本語学習の初期段階では日本語能力面での制約が大きく、「伝えたい」ことを伝えることが困難であることも読みとれる。このやりとりと文字作文とのギャップを埋めるためには、そのプロセスを重視した活動が必要であろう。例えば、行事や実習の絵や写真等にそのタイトルやその時の気持ちを書き加える活動、それを用いて子ども達同士が相互に伝達し合う活動、その絵や写真などを作文で書く順番に並べる活動等である。こうした活動は作文の構想を立てるプロセスであると同時に、子ども達同士で日本語の表現を使ってやりとりする機会ともなる。ただし、年齢や発達段階、学習スタイルや興味関心等、個々の違いを考慮に入れたものにしなければならない。年齢が高い子ども達には、第４回作文「スケート」で行ったような構想メモを作る活動等も有効であろう。このようなプロセスを重視した

作文活動を積み重ねれば、僅かずつでも自分の気持ち、感想、意見、考えなどを日本語で表現し、文章で表す力を育てていくことができると思われる。

子ども達の作文への動機付けについては、s2とs3がプログラム後半の授業で、「毎回同じ様な内容の作文で飽きた」と不満を訴えており、トピックに問題があると考えられる。共通の体験をトピックに選ぶことで共通理解しやすいという利点は確かにあるが、トピックの選定については再検討しなければならない。このプログラムの前段活動は教師の質問に子ども達が応答するというパターンで、教師の質問も殆ど同じであったことも、動機の低下を招いたと言えよう。動機付けという点でも、作文を書くまでのプロセスを重視した多様な活動を組み合わせる工夫が求められる。

（２）母語の作文力を日本語の作文に活かすために

3-5-1の（３）で述べたように、作文の形式面についての知識については、適切な指導や補助により知識が授けられれば、母語で培っていたものを日本語の作文にも援用できるようである。では、作文の「内容」を豊かに「構成」していく力は、どのようにすれば日本語作文にも活かせるのであろうか。第４回作文「スケート」でs2とs3には構想シートを書かせたが、そのプロセスで、教師の助けを借りながらではあるが、自分が書きたい事柄を日本語で表現する活動があり、それによって多少ではあるが、子ども達の独自性や、従来持っていた内容や構成面での作文力を引き出したのではないかと思う。このような活動を重ねることが、母語での作文力を日本語の作文に活かすための方法として期待できると考える。

s2はインタビューで、「自分が書きたいことは、日本語では表せない。書けるのは「～しました」「それから～しました」だけ。もし、いつも中国語の分かる先生が授業してくれたら、中国語を訳してもらって、書きたいことが書けるけど」と答えている。最初に紹介した中国語の作文からも分かるように、s2は修辭的にも展開にも工夫でき、読み手を意識できる作文力があり、母語での作文ではその力が十分に発揮されていた。それに比べ、日本語で書ける作文は内容も表現も表面的で幼稚であり、日本語で作文を書く事に意欲がもてなかったのであろう。こうした子どもの発言を聞いても、母語での作文力を日本語作文に活かすための活動の必要性を強く感じる。

ここで問題になるのが、教師側の言語能力であろう。つまり、子ども達の母語ができないと、個別の構想メモ作りのような活動では、良い指導が出来ないのではないかと

う懸念である。実際、第4回作文の構想メモ活動では、教師の補助の多くは中国語を媒介に行われており、教師が子ども達の母語が理解できない場合、この活動が同様に円滑に行えたかについては疑問が残る。日本語だけで対応した場合、日本語への表現化には、より多くのやりとりと、補助となる絵や写真等と時間が必要となるであろう。しかし、それは不可能ではないであろうし、そこでの教師と子どもとの相互作用が作文の過程として価値があると考えたい。子ども達の日本語習得の段階を把握し、それに応じた方法で、子ども達の独自性を引き出す対応の仕方を工夫していくことで、母語を媒介とした場合とはまた異なる効果が出てくるのではないだろうか。そこで、日本語学習と表現活動を融合させるという発想で、作文活動を位置付けていきたい。これについては、次章で触れる。

日本語能力に直接的に関わる「修辭的工夫」「表現の正確さ」等の表現力に関わる面に関しては、母語の力を直接活かすというよりは、日本語の習得と共に、そうした力を「他言語での表現に援用する力」として身につけて行くことが望まれる。

4、作文活動の可能性

4-1 「言語学習」と「表現活動」を統合した作文活動へ

茂呂(1987)は「書きことばは、子ども達が既に安定させ、完成させたことばのあらゆる側面を再編成する可能性がある。」(pp.129)と言っているが、第二言語習得過程においても、同様のことが言えよう。作文を書くことを通して、話しことばとして獲得した日本語に関する知識を確認したり誤りに気付いたりして再編成することができる。音韻から語彙、そして統語レベルまで、文字にする或いは文を書くというプロセスにおいて、意識化され、学びへと結びつく。例えば促音を含む語彙を書く場合、促音を一つの拍として捉え「っ」と表記することを自覚するようになる。統語レベルでは助詞の使い方であったり、動詞の活用形であったりする。「作文=技術」という側面である。茂呂(前出)は、思想と表現との関係について注目し「作文とは思想と表現が互いに作り作られるダイナミックな活動だ」とし、作文を書くことは自分の思想を他者に伝えるために表現し、その表現を見て自分の思想を発見し確かめることであると言う。作文の「思想と表現のダイナミズム」という特徴である。第二言語で作文を書く場合にはその言語能力が大きく影響するが、書くことにより、何かを思い出したり、気付いたり、心が動かされたり、

考えたりし、それを基に文章を展開するという過程が、母語作文の過程同様に見られる。年少者の日本語教育においても、日本語能力の伸長という点で直接結びつけやすい「技術」としての捉え方に加え、「思想と表現のダイナミズム」という面から、作文を位置づけ、具体的な活動内容を決定して行くことが理想なのではないか。

さて、では現実問題としてどのような方法があるであろうか。第一に作文の「技術」としての側面については、第二言語による作文の技術であるため、今回のように、やりとりをしてから型に従って文章化していくという作文の授業を通して、知識や技術を獲得していくことが有効であると考えられる。同時に、「思想と表現のダイナミズム」という特徴に目を向け、他教科の学習や、教科を横断する総合的な学習活動の中に、作文活動を組み入れることに期待したい。例えば、活動や調査の報告書を作成する、他者との通信手段として手紙を書く、学習した内容をまとめる、読み物の感想を書く等の文章表現活動である。内容に関する様々な活動があり、それを支える言語面での補助があり、そして活動報告等、言語運用の機会がある。こうした活動の中で、子どもたちは常に関心、考え、気付いているはずであり、それを日本語ということばで表現することにも意欲的に取り組むのではないかと期待できる。学習した内容についてまとめる文章を書く過程で、新たな考えや疑問が生まれてくることもあるだろう。また、書き上げた文章を他の子どもに読んでもらったり発表したりすれば、フィードバックが得られ、読み手を意識した文章を書くことが自然に身に付くとも考えられる。日本語能力としての作文力を身につける学習と、表現方法として作文を書く活動が一体化した活動ができれば、作文の「技術」的側面と「思想と表現のダイナミズム」という側面の両方が実現できる機会になるのではないだろうか。

4-2 日本語学習初期段階での作文活動として

では、年少の日本語学習者にとって、作文の学習はいつの段階から、どのように導入することが理想的なのだろうか。現段階で、それに対する明確な回答は見あたらないし、正しい答えなどないと言っても良いのではないかなと思う。もっとも重要なことは、「作文」という活動にどのような意義を持たせるかであり、その意味づけがあってこそ、いつから、どのようにという点について語れるのではないだろうか。しかしながら、日本語の習得が進み、子ども達が自由に文章を書けるようになるまでにはかなり時間を要する。その間、日本語で「作文」することに苦手意識を持てば、「作文」することや書い

て表現することに対して拒否的な態度を取るようになってしまう恐れがある。また、第一言語の獲得途中で日本に来た子どもの場合は、学習初期の段階から作文の力を高めるための手だてをとらなければ、両言語においてその力を伸ばせないのではないかと危惧せざるをえない。

そこで、日本語学習の初期の段階から、子ども達が楽しく書ける、仲間でおもしろく読める作文を書く活動を工夫していくことが重要だと考える。もちろん、日本語の学習を始めて間もない段階では、書きたいことを自力で書くことは難しく、本報告で紹介したような作文活動からスタートすることになろう。初期の段階では、型を利用する方法を身につけることも、文を正確に書き写す作業も、作文技術の習得として有益であると考える。また、新しい語彙や文型を正しく運用する力を付けるための活動として作文を位置づけ、語彙や文型を繰り返し練習した後で、文作りをするという活動も、文章表現の技術的な力を身につけていく上で必要なことである。そこから、子ども達の日本語能力の伸長に合わせて、自由度の高い作文活動へと移行していかなければならないと考える。例えば、本実践の第4回作文「スケート」で行った構想を考える活動等の導入によっても自由度は高まる。日本語学習初期の段階では言語能力の制約があるため、自由度を高め過ぎると構想することができない可能性もあるので、自由度についてのコントロールがポイントになる。しかし、生活場面での日常的会話が可能になれば、補助は必要であろうが、子どもたちはそれぞれに構想を立て、母語で培った作文力を発揮できるのではないかとと思われる。

また、先述のように総合的な学習の一環として作文活動を行う等、様々な学習の場で、目標を設定して作文活動を導入していくことで、作文の技術に加え、自己表現手段としての作文力を身につけさせられるのではないかとと思う。こうした活動を通して作文力を高められれば、「書いて伝達して他者と共感する」ことのおもしろさを感じられるようになるのではないかと期待している。

s1のように、書きことばを獲得せずに来日した子の場合、母語と第二言語である日本語の両言語において、話しことばから書きことばへの移行を求められているという、二重の課題を背負った状況にある。小学校の作文活動では、一般に、話しことばをそのまま文字化することから徐々に書きことばを獲得していくような指導が行われている。このような実践や方法を年少者日本語教育における作文指導に応用し、発達段階にあった段階的な指導方法を開発していくことが急務と言えよう。

センターにおける作文プログラムは、技術面での目標を中心に据えたものである。同時に、内容重視のアプローチによる「日本語と教科の統合学習」に取り組んでおり、そこでも書く活動を組み込んだ授業を行っている。この二つのプログラムを横断的に、或いは総合的に再編成し、作文活動を行っていくことを新たな試みとして考えていきたい。

< 参考文献 >

- 1) 生田 裕子(2000) 「日系ブラジル人生徒の母語の能力と日本語の能力の相関関係 作文のタスクを通して」『言葉と文化』創刊号 pp.5-26 名古屋大学国際言語文化研究科紀要
- 2) 内田伸子(1990)『子どもの文章 書くこと考えること』東京大学出版会
- 3) 田中万里、初鹿野阿れ、坪根由香里(1998)「第二言語としての日本語における作文評価」『日本語教育』99号 pp.60-71
- 4) 茂呂雄二(1987) 「児童の作文」福沢周亮編『子どもの言語心理¹⁾ 児童のことば』pp.127-160

< 資料 >

資料1 作文「交流会」のやりとり

1	T	それから？何をしましたか、はじめに（黒板のカードを指す）2番、それから（手で次というジェスチャーをしてカードを貼る）
2	s2s3	（ぶつぶつと「それから」と唱える）
3	T	それから、何をしましたか、はじめに、自己紹介、それから？
4	s3	× × ×
5	T	1、2（「はじめに」「それから」のカードを順番に指して）
6	s2s3	及屈＜二番目＞
7	T	（「それから」カードの裏の中国語訳を見せ）隼翔＜それから＞
8	s123	隼翔＜それから＞
9	T	それから、それから、何をしましたか。
10	s2	翌中＜外＞
11	T	うん、外で、
12	s2	（チェンズを蹴るジェスチャー）

13	T	何したの、(s2のジェスチャーを指して)これ何?何?
14	s3	欄白!<チェンズ>(日本人が中国語でチェンズと言った発音を真似して)
15	s123	ははははは、欄白!欄白!・・・<チェンズ、チェンズ>
16	T	日本語は?日本語
17	s23	音岑祇、音氏傍<わかんないよ、できない>
18	T	日本語なんですか?
19	s12	チェンズウ・・・(適当にそれっぽい音で言っている)
20	T	チェンズ、チェンズ
21	s123	チェンズ、チェンズ
22	s1	鷹断椎担傍議<あの人たちはそういうんだ>
23	T	(板書「チェンズ」)チェンズ、ね、はい、それから、チェンズをしました、どうぞ(s1を指名)それから
24	s1	チェンズしました
25	T	それから(s2を指して)
26	s2	チェンズしました
27	T	それから?
28	s3	チェンズしました
29	s123	それからチェンズしました
30	T	s3さんはだれとしました?S3さんはだれと?だれ?(黒板のカード「だれ」を指す)だれ?だれと、チェンズしました?
31	s3	豊?<だれ?>、贅螺<みんなやったよ>
32	T	ああ、じゃあ、みんなと、みーんなど、みんなとしました
33	s3	みんなとしました
34	T	s2くんは、だれとしました?
35	s2	厘?<ぼく?>螺嘎老字<ゲームしたよ>(テレビゲームをやるジェスチャー)
36	T	じゃなくて、チェンズ、
37		チェンズ、亜、峡<ああわかる>
38	T	だれと?だれと、だれと?
39	s2	ああ、CさんとNさんとHさん
40	T	ああ、みんな、みんなとしました
41	s2	みんなとしました
42	T	s1くんは、だれとしました?
43	s1	はあ・・・あ?
44	s23	才豊?<誰としたの>
45	s1	き、Cさん、Nさんと、Hさんとしました。
46	T	だれ、三人で、だれ、じょうずでしたか?(親指を立てて「いい」というジェスチャー)
47	s3	豊悠挫?<だれが一番うまかったか?>
48	T	うん、だれ、だれじょうずでしたか
49	s1	亜椎倅倅倅豊<ああ、ほらほら誰だっけ?>

50	s2s3	Cさん
51	T	ああ、Cさん、じょうずでした、じょうず、でした
52	s123	じょうず、じょうずでした
53	T	そうですか、わかりました。おもしろかったですか?おもしろかったですか?
54	s3	おもしろ・・・?
55	T	おもしろかったですか(カード「おもしろかった」の裏の中国語訳を見せる)
56	s23	嗤吭房<おもしろい>
57	T	おもしろかったですか
58	s123	おもしろかったです
59	s3	おもしろかったです、おもしろかったです
60	T	じゃあ、さいご、それから何をしました?自己紹介、チェンズ、
61	s3	隼朔<それから>
62	s1	いつ、いつ
63	s2	(ゲーム機で遊ぶジェスチャー)
64	T	あそびました?ゲームしました、ゲーム
65	s2	(万華鏡をみるジェスチャー)
66	T	あーあ
67	s2	(紙で作った蛇で遊ぶジェスチャー)
68	T	あーあ
69	s3	(机の中から絵や日課の帯グラフを出す)
70	T	話しました?あー、はい、わかりました。s3さん、それから?どうぞ
71	s3	あー?
72	T	自己紹介、チェンズ...
73	s3	(絵を指して)宸、奕傍兔?<これなんて言うの>
74	T	絵、絵を見ました
75	s3	それから、絵を見ました、
76	T	そして?話しました?
77	s3	話しました
78	T	じゃあ、s2くんはそれから?自己紹介、チェンズ、それから?
79	s2	あー、そ、そ、それから?
80	T	ゲーム?(ゲームをするジェスチャー)
81	s2	奕奕奕担傍、椎倅?<なんて言うの>
82	T	ゲーム
83	s2	ゲームを しました。
84	T	それから、話しましたか?話し
85	s2	奕<なんて...>
86	T	話し(話すジェスチャー)
87	s3	話し
88	s2	話し

89	T	話しました
90	s2	話しました
91	T	日本語？ 中国語？
92	s2	あ、中国語
93	s3	あー？日本語！
94	T	日本語？
95	s2	愛，音音音音＜あ、違う、違う、違う＞
96	s3	喘晩囂傍××，查囂廐断油音峽＜日本語で話したんでしょう、××あの人達中国語じゃあわかんないもの＞
97	T	日本語で話しました、日本語で話しました
98	s2	日本語で話しました
99	T	誰と？誰と？日本語で誰と話しました？
100	s3	豊＜誰？＞
101	s2	あー、Cさんと、Nさんと、珊瑚頁＜それから...＞Hさんと
102	T	あー、みんな、みんなと
103	s3	脅螺椎倅匪爺，××匪氏隅，住送＜みんなで遊んで、××交流したんだよ＞
104	s2	住送＜交流＞
105	T	あー、じゃあ、s1 くんは？（黒板のカードや文字を指しながら）自己紹介しました、チェンズしました、それから？
106	s1	（質問の意味が分からない様子）
107	T	これ？（ゲームのジェスチャー）これ？（紙の蛇で遊ぶジェスチャー）これ？（万華鏡を見るジェスチャー）
108	s1	あっはははは（万華鏡を見るジェスチャー）
109	s2	（紙の蛇で遊ぶジェスチャー）
110	s1	（s2 のまねをしてから、手を広げ）晩云繁性祥宸担海＜日本人がやるとこんな長くなる＞
111	T	じゃあ、誰、誰持ってきましたか、これ、へび
112	s3	へび
113	s2	敷＜蛇＞
114	s1	（紙の蛇で遊ぶジェスチャーで）匪防匪諸，匪防阻祥××＜ゆるんだりきつくなったり、ゆるめると紙が××＞
115	T	へび、へびと、だれ、持ってきましたか？
116	s3	豊＜誰＞、N、音音音音＜違う違う違う違う＞
117	s1	Cさん
118	T	あー、じゃあ、Cさんと、へび
119	s2	C、Cさん（ゲームのジェスチャー）
120	T	あっ、じゃあ、へびは誰？
121	s1	Nさん
122	s2	音頁＜違うでしよ＞、Hさん
123	s123	ははははは
124	T	Hさんと、Hさんと、へび

125	s1	へび
126	T	で
127	s123	で
128	T	あそびました
129	s123	あそびました
130	T	あそびます、何ですか？
131	s1	音岑祗，吭房＜意味なんてわかんない＞
132	s3	螺＜遊ぶ＞
133	s12	螺＜遊ぶ＞
134	T	じゃあ、次、（板書しながら）へび、へびで、あそびました
135	s3	（黒板を読む）へびで、あそびました

s1 の作文

11月9日 木曜日
昨日、交流会がありました。
はじめに自己紹介をしました。
それから、チェンズをしました。
さいごに、へびであそびました。
まんげき、う。をみました。
たのしかったです。

s2 の作文

文	半	話	い	
流	分	し	ん	す
会	わ	ま	を	い
は	か	し	し	ご
た	り	た	ま	に
の	ま		し	え
し	し		た	を
な	た			見
た			日	ま
で			本	し
す			話	た
			で	
				て

お		た	さん						
も	そ	は	さん		昨日				
し	れ	じ	が		日				
ろ	が	め	来	さん	交流				
が	も	に	まし	ん	会				
た	た	自	じ	と	が				
で	ン	己	た						
す	ズ	紹介			あ				
	を	ま	さん		り				
	ま	ま	と		まし				
	し	まし			た				

s3 の作文

た	手		本
で	交	語	さ
す	流	で	い
	ス	食	話
	が	は	し
	一	た	ま
	集	の	し
	お	し	た
	も	か	ま
	し		し
	ろ	た	た
	か	で	
		す	日

た。	た。	さ	人	昨日
お	れ	じ	が	日
も	か	め	来	交
し	ら	う	に	ま
ろ	ず	自	し	と
か	に	己	た	が
ン	で	紹	あ	
た	ス	き	自	さ
で	を	ま	を	人
す	し	し	し	と
	ま	た	ま	す
	し	し		

1	T	スケートは初めてでしたか、みなさん、スケート、初めて？
2	s3	はじめて
3	T	一回？（指で1と示す）
4	s3	いっぱい
5	T	中国でしませんでしたか？（手でジェスチャー）
6	s123	しません
7	T	ぜんぜんしませんでしたか？（手でジェスチャー）
8	s123	ぜんぜんしません
9	T	s2 くんは？
10	s23	しません
11	T	あー、じゃあ、はじめて（カード「はじめて」を見せ、裏面の中国語訳で意味を確認させる）
12	s23	はじめて
13	s2	兜肝、及匯肝＜初めて＞
14	T	初めてでした、ね、初めて、じゃあ、それから、スケートしましたか？ スケートしましたか？
15	s3	しました
16	T	しました？
17	s1s2	はい しました

18	T	上手にすべりましたか？じょうずにすべれましたか？（スケートのジェスチャー）すべります、すべります
19	s1	すべります
20	s3	先生、珊瑚短歌椎俵＜まだそこまではいかないよ（教師のジェスチャー）に対してのコメント＞
21	T	どうぞ、どうぞ
22	s3	はじめて...
23	s2	厘，厘＜ぼく、ぼく＞（仰向けに転ぶジェスチャー）
24	T	何、何？どうぞ、s2 くん
25	s2	はじめて...
26	T	です
27	s2	です
28	T	上手にすべれました？
29	s123	じょうず...
30	s3	不じょうず（じょうずじゃない）
31	s1	先生、じょうず
32	T	ああ、先生が上手
33	s3	じょうず
34	s2	我、我不太じょうず＜ぼく、ぼくたちは、あまりじょうずじゃない＞
35	s1	はははは、不太じょうず＜あまりじょうずじゃない＞
36	T	s2 くんは？上手にすべりましたか
37	s2	すこし（指でジェスチャー）
38	T	あー、少し（指でジェスチャー）すべれました、
39	s2	すこし、すべれました
40	T	うん、すこし、すべれました（板書しながら）
41	T	s3 さんは？少し？
42	s3	うん、すこしすべれました
43	T	s1 くんは？少し？
44	s1	すこし
45	s3	陳隅，鮭俵！＜何言ってるの＞
46	s1	（手で全然のジェスチャー）
47	T	ぜんぜん？
48	s1	うん
49	T	ぜんぜんすべれませんでした
50	s1	ぜんぜん...
51	s23	（s1 が話している時に中国語でスケート場でのことをおしゃべり始める）
52	T	s2！！（おしゃべりをやめるように強い口調で）何、少しすべれました？ころびました？ころびませんでした？じょうずにすべりました？
53	s123	（分からないのか無反応）
54	T	s 2 はあー！あー！（仰向けに転ぶジェスチャー）

55	s23	あー、あー、あー、あー（わかって頷く）
56	T	1 回？2 回？3 回？（指で数を示しながら）、何回？
57	s2	（両手の指で10と示す）
58	T	10 回！いっぱい
59	s13	ははははは
60	s2	（何度も転ぶジェスチャー）
61	T	いっぱい、はい、たくさんね、た - くさん、これね（カード「ころびます」を見せ、裏の中国語訳で確認）
62	s2	ころびます
63	T	ころびました
64	s2	ころびました
65	T	s3 さんは？
66	s3	（指で4と示す）
67	T	4 回？
68	s3	うん
69	T	s1 くんは？
70	s1	（「ぜんぜん」とジェスチャー）
71	s3	鷹匠謹短砲，喧彭恠亜＜一回も転んでないよ。だってつかまって滑ってたんだから＞
72	T	ころびません？
73	s1	（はずかしそうに）うん
74	s2	短嗤螺＜滑ってないもの＞
75	T	どうして？
76	s1	どうして
77	s2s3	先生委鷹（先生が s1 の両手を引っ張って滑っているジェスチャー） 先生委鷹（同じジェスチャー）
78	T	（s1 に発話を促すように）先生と
79	s1	先生と
80	T	いっしょに すべりました
81	s1	いっしょに しません
82	T	すべりました
83	s1	すべりました
84	T	はい、あつ、何、s2 くんは、ころびました（カード「ころびました」を指差す）いたかったですか？痛い、痛い？
85	s2	いたい？
86	T	痛い（肩やお尻を叩き、痛そうな表情で）、痛い
87	s2	いたい
88	s1	黙＜痛い＞
89	s2	痛くない
90	T	痛くない
91	s2	（悔しそうに机を叩きながら）痛くないない！
92	T	痛くなかったです

