

中国人中学生が支援者との協働による 作文生成において解決した問題について

小田 珠生

要 旨

現在、外国人生徒へのより良い支援のあり方が模索されている。本研究では、作文の生成を一つの問題解決の過程と考え、日本語・中国語能力共に高水準にあると考えられる中国人中学生 1 名と、母語話者を含む支援者 2 名の協働による作文過程で、どのような問題を特定・解決しているかを記述・分析した。その結果、学習者の意識は低次の問題解決に大きく傾いているが、支援者の存在により高次の問題解決も試みられ、半数は支援者の存在によって問題の所在が明示的になっていることが明らかにされた。しかし、全体的に母語による発話が少なく、いつでも母語が使えるような状況を設定するだけでは、母語が十分に活用されない可能性があることが示唆された。

【キーワード】外国人生徒、協働、作文の生成過程、問題解決

1. はじめに

現在、外国人生徒の急増に伴い、彼らへのより良い支援のあり方が模索されている。そんな中、Cummins(1984)は、日常生活を営むための言語能力と知的・学術的活動を行うための言語能力を区別すべきだという説を唱えている。前者は、日常のコミュニケーション活動という文脈の中での言語使用能力で、知的活動能力を必要としない。一方後者は、文脈に制約されない、抽象的な知的・学術的活動のための言語使用能力で、知的活動能力を必要とする。しかし何といても、前者は 2 年で身につくものに対し、後者は 5～7 年かかると言われていることが問題であり、順調に日本語を習得し環境に適応しているように見えても、授業内容を思うように理解できない外国人生徒が存在する理由がこの説により説明される。彼らには、後者が身につくまでの間、認知的な側面に働きかける支援が必要である。

2. 先行研究

Cummins(1981 など)の「二言語相互依存仮説」によれば、母語と第二言語は表面上全く違うもののように見えても、深層部分で共通する言語能力の領域を持っていて、この二つの言語に共通する言語能力は、どちらか一方の言語によって高めることができるという(図 1.)。そこで生まれたのが(岡崎 1997)の「教科・母語・日本語相互育成学習」モデルであ

り、このモデルは、母語学習と日本語学習を別々に設定するのではなく、その両方を、教科学習をブリッジにして相互に支えあう形で育成することを目指す、母語能力の育成を視野に入れた日本語教育のひとつの形である(岡崎 2003)。

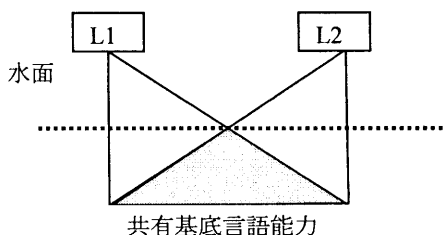


図 1. Cummins の二言語相互依存仮説

このモデルの実践は始まったばかりであり、朱(2003)などによって報告されているが、数としてはまだ少ない。

3. 支援授業の概要

3.1. 生徒

今回支援を行った生徒(以下 S とする)は、中国出身で、母語は中国語である。2001 年 10 月、小 6 の時に来日し、2002 年 11 月に帰国した。支援は、S が中 1 の時に開始した。母語で抽象的な概念を獲得してから来日し、来日後も母語による基本的な読み書き能力が保持されていた。また、学校の教師は、

「S は日本語もよくできるし、授業も特に問題ない」という認識を持っていた。そうした状況も手伝ってか、本人も「私は日本語ができるはずだ」と思っていた可能性が高いように見受けられた。しかし、父親によると、日常会話は日本語で困らないが、テストで思うように自分の考えを表現できずに悔しくて泣いていた事があるということで、日本語で抽象的な概念を産出することは困難な状況であった。

3.2 支援の目標

先ほど述べた S の状況を踏まえて、支援の目標を次の二点とした。

目標 1) S が母国で培ってきたもの(価値観・基準・概念など)を重要視し、S が表現したいことを、S が納得する日本語で表現する

目標 2) 「知的・学術的言語」を意識し、認知面に働きかける

3.3 支援者・場所・期間

支援者は、日本人(筆者、以下 J とする) 1 名と、台湾出身の中国語話者(以下 C とする) 1 名である。(なお、J と C に特有の役割が見られない時は、まとめて「支援者」という意味で T とする。)支援は、お茶の水女子大学で行った。期間は 2001 年 10 月から 2002 年 11 月までで、週 1 回、毎回約 120 分であった。

3.4 支援授業の内容

国語の教科書の単元について感じたり、考えたりしたことを 400 字程度で自由に書き、書く過程で S に困難点や迷いなどの問題が生じたときは、J や C が助け、協働を通して作文した(注 1.)。「作文」を取り上げた理由は、「作文」が抽象的な知的・学術的活動のための言語能力を必要とし、学校の授業などでもよく扱われるからである。

3.5 支援授業の方法

支援では、(岡崎&岡崎 1990)の「学習者中心の授業」の定義を参考とし、以下の 4 点を実行した。

- 1) 基本的に S が好きなように書けるよう配慮する
- 2) S がなんでも話せる雰囲気作りをする
- 3) 「正しい言語項目を定着させること」だけを目的としない
- 4) S が支援を求めるとき、求めていると判断されるときにそれに応じる

なお、今回の支援では、先行研究で行われているような、「母語による先行学習→日本語による学習」という様な場面分けを特にせず、いつでも母語による支援が得られる状況は設定したが、いつ、ど

こで母語を使用するかは学習者自身に委ねた。

4. 研究方法

4.1. 研究課題

本研究の目的を、支援授業での作文活動において、支援の目標を達成できたかどうかを記述・分析することとし、以下の二点を研究課題として定めた。
課題 1) 生徒と支援者はどんなことを問題として解決したか

課題 2) 支援者の存在により、どの程度生徒が抱える問題の所在が明示的になったか

4.2. データ

支援中の発話のトランスクリプトと、支援中のメモをデータとした。さらに、学習者へのインタビューも分析の際に参考として用いた。期間は、先に述べた支援授業の方法が定着し始めた 2002 年の 5 月から 9 月までの、約 120 分の支援の 7 回分である。

4.3. 分析方法

4.3.1. 課題 1) 生徒と支援者はどんなことを問題として解決したか

①低次の問題、高次の問題

まず、作文生成をひとつの問題解決の過程と考え、S がどのようなことに意識を傾けて作文していたのかを明らかにする。ここでは、内田(1989)の枠組みを、新たに項目を作るなど修正して援用し、S と T が特定した問題を「低次」と「高次」に分類した。なお、「低次の問題」は、年齢が低い時に意識を傾ける基礎的なもの、「高次の問題」は、年齢が上になるに従って増えていく高次なものとする。

内田は、日本人小学生の作文生成及び推敲過程の発話プロトコルの分析から得られた推敲方略と、学校で教えると推測される方略を考慮して、「高次」と「低次」に分けられる訂正(推敲)理由の枠組みを設定した。さらに、日本人の場合、小 1 では「低次」と「高次」の割合は約半半ずつだが、小 6 あたりから「高次」の割合が大きく上回るということを示した(図 2.)。内田の結果をそのまま本研究の結果との比較に用いることはできないが、外国人生徒である S が、作文生成過程でどのような点に意識を傾け、立ち止まるかということを調べる際、その結果と枠組みを参考にすることができると考えた。

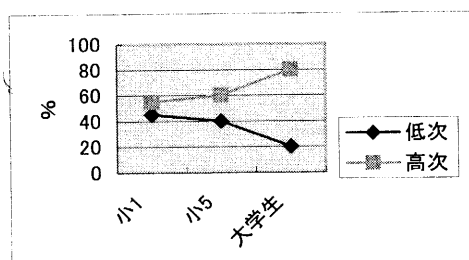


図2. 低次と高次の推敲方略の割合 (内田 1989) (注2.)

②Yes/No 質問・Which 質問, What 質問

さらに、この支援における認知面への働きかけの大きさを測るために、「Yes/No 質問・Which 質問」と「What 質問」に分類する。「Yes/No 質問・Which 質問」は、S が日本語で問題解決の材料を提示していると言え、支援者に求められる役割はいわば辞書のようなものである。一方「What 質問」は、S に日本語での代替案がないところを一から三人で作り上げねばならない。後者は、自己の考えや気持ちを反芻したり、深めたり、整理したり、と認知的な思考をフルに活用する必要があり、S の認知的な側面への働きかけが存在していると言える。

4.3.2. 課題 2) 支援者の存在により、どの程度生徒が抱える問題の所在が明示的になったか

ここでは、問題解決のためのインターアクションが始まったきっかけを調べ、T がどのように S が問題を抱えていることを認識したのかを明らかにする。まず、作文における問題解決に関して発話しているひとつづきの談話を抽出し、教室談話モデルの「IRF」の枠組み (Sinclair & Coulthard 1975) を援用して、「I(発問)⇒R(応答) (⇒F(認め))」に分類する。そして、S による最初の「I(発問)」を、「質問」と「独り言・笑い・沈黙」に分類する。「独り言・笑い・沈黙」であれば、T の働きかけにより問題の所在が明示的になった場合で、一方、「質問」であればそうではないと言える。

5. 結果

5.1. 課題 1) 生徒と支援者はどんなことを問題として解決したか

①低次の問題, 高次の問題

分析の結果、「低次の問題」が、74%、「高次の問題」は 22%であった (図 3.)。「低次の問題」には、「文字」「作文文法」「作文形式」「語彙」があった。

なお、「作文形式」には、原稿用紙の使い方・鍵カッコの書き方など、外国人生徒特有の問題と考えられるものが見られた。「高次の問題」には、「重複」「文脈調和」があった。先ほど述べたように、内田 (1989)によれば、日本人の場合、「低次」と「高次」の割合は小6 ぐらいから高次のほうが大きく上回るとされている。支援当時から 2 であった S が、作文の表面的な部分と関わりがある「低次の問題」に、意識の大半を傾けていたことになる。

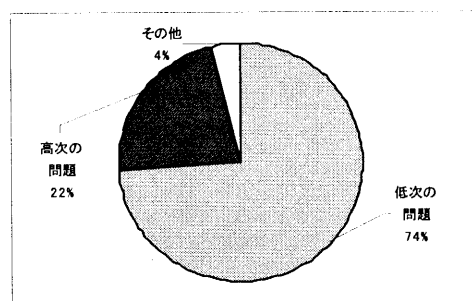


図3. 低次の問題, 高次の問題

②Yes/No 質問・Which 質問, What 質問

「Yes/No・Which 質問」が 44%だったのに対し、認知面への働きかけがある「What 質問」が半数を少し超える 56%であった (図 4.)。

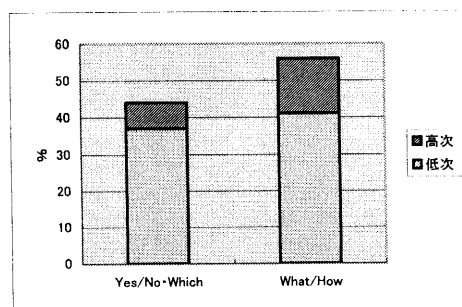


図4. Yes/No 質問・Which 質問, What 質問

5.2 課題 2) 支援者の存在により、どの程度生徒が抱える問題の所在が明示的になったか

S によるインターアクション開始のきっかけの形は、「質問」が 50%、「独り言・笑い・沈黙」が 50%であった (図 5.)。つまり、半数は T の存在によって問題の所在が明示的になったと言え、協働で支援を行った意義が認められた。

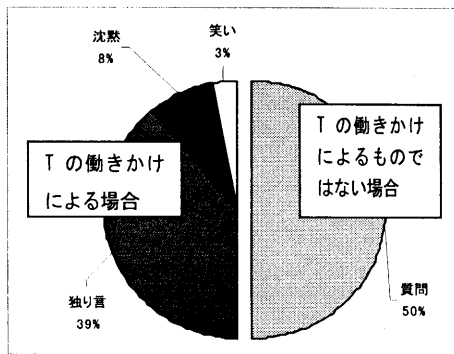


図5. インターアクション開始のきっかけの形

6. 考察

分析の結果、今回の支援で当初の目標が達成されたといえるであろうか。目標 1)は、特定された問題が「低次の問題」に集中しており、「S が母国で培ってきたもの」を十分に活用しきれていたかは疑問が残る。一方、目標 2)は、「What 質問」による認知面に働きかける活動が認められたこと、また、問題の所在の半数が支援者の存在により明示的になっていたことから、達成されていたと言えよう。それでは、特定された問題が「低次の問題」に集中したのはどうしてだろうか。実は、今回の支援で使用されていた言語は、ほとんど日本語であった。その原因のひとつに、3人で共有されていた意識があると考えられる。Jは度々「中国語を使ってもいいよ」とSに言ったが、Sはそのたびに「日本語の作文なのにどうして?」と不思議そうであった。Sは日本語の作文は日本語を使って書くものだと思っていたし、「とてもいいよ」という表現に象徴される消極性が、その場の雰囲気を変える力をもたなかったのかもしれない。そのため、いつでも母語による支援が得られる状況を設定しても、自然と日本語でできることだけに集約されていった可能性がある。

7. まとめ

本研究で分かったことは、「いつでも母語が使えるような状況を設定するだけでは、母語が十分に活用されない可能性がある」「日本語のみを使用した支援でも意義は認められるが、できることは限られ

る」という二点である。これらは、学校の取り出し授業などでよく見られる、マンツーマンにより「日本語で」行われる外国人生徒への支援場面への示唆となるであろう。先行研究による知見からは、母語が使用されていれば、目標 1)に関しても、より大きな達成が得られたことが予想される。今後は、母語話者との協働の在り方の見直しが必要である。

注

1. ここでは「協働」を、ひとつの問題解決の過程を、三人で一緒に行うという意味で使っている。
2. 図 2は内田 (1989) p.99 の図 6 を基に筆者が作成した。

参考文献

- 内田伸子 (1989)「子供の作文推敲方略の発達—作文における自己内会話の過程—」『お茶の水女子大学人文科学紀要』42, 75-104
- 岡崎敏雄 (1997)「日本語・母語相互育成学習のねらい」『平成八年度外国人児童生徒指導資料母国語による学習のための教材』茨城県教育庁指導課
- 岡崎敏雄・岡崎眸 (1990)『日本語教育におけるコミュニケーション・アプローチ』凡人社
- 岡崎眸・清田淳子・原みずほ・朱桂栄・小田珠生・袴田久美子 (2003)「『教科・母語・日本語相互育成学習』は日本語学習言語能力の養成に有効か」『人文科学紀要』第56巻お茶の水女子大学 63-73.
- 清田淳子 (2001)「教科としての「国語」と日本語教育を統合した内容重視のアプローチの試み」『日本語教育』111, 76-85
- 朱桂栄 (2003)「教科学習における母語の役割—来日間もない中国人児童の「国語」学習の場合—」『日本語教育』119, 75-85
- 村岡英裕 (1999)『日本語教師の方法論 教室談話分析と教授ストラテジー』凡人社
- Cummins, J. (1981) The role of primary language development in promoting educational success for language minority students, In Office of bilingual bicultural education (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework*, 3-49.
- Cummins, J. (1984) Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy, Multilingual Matters LTD.
- Cummins, J. & Swain, M. (1986) Bilingualism in Education. Longman.
- J. McH. Sinclair & R. M. Coulthard. (1975) Toward an Analysis of Discourse, *The English used by teachers and pupils*, Oxford University

おだ たまき／日本学生支援機構東京日本語教育センター 非常勤講師

oda-tama@zmail.plala.or.jp