

中学校における言語少数派生徒 に対する学習支援の試み2

— 『教科・母語・日本語相互育成学習モデル』を枠組みとして—

宮澤 千澄・清田 淳子・原 みずほ・佐藤 真紀・穆 紅・宇津木 奈美子・楊 峻

0. 本報告について

本報告では、2005年9月から2007年11月にかけて、ある公立中学校で実施した、言語少数派生徒に対する学習支援プロジェクト¹をとりあげる。以下では、まずプロジェクトの概要について紹介する。そして、各報告者の問題関心にに基づき、5つの視点から同学習支援を分析し、その成果を報告する。

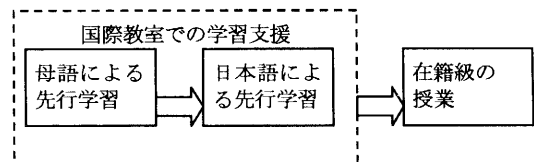
1. プロジェクトの概要 (楊 峻)

本プロジェクトは母語を活用した教科学習支援の可能性を探るために、『教科・母語・日本語相互育成学習モデル』(岡崎 1997)を用いて神奈川県のある公立中学校の国際教室で学習支援を行った。大学院の教員、公立中学校の教員、大学院生、院生留学生、地域の母語話者ボランティアがプロジェクトに携わり、多角的に学習支援をサポートしてきた。今回の学習支援は国語を対象教科に、2005年9月から2007年12月の現在までの間、週に1、2回の程度で行った。2005年度支援対象とした子どもは、中国語を母語とする中3の女子生徒2名である。2006年度と2007年度支援対象とした子どもは、スペイン語を母語とする女子生徒1名、ポルトガル語を母語とする女子生徒1名、中国語を母語とする男子生徒4名である(2007年度現在、6名の生徒とも中3である)。

岡崎(1997)は、「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」を、言語少数派の子どもの学習支援において、子どもの母語保障を視野に入れ、教科学習を軸にして、母語と日本語の二言語の育成を目指すモデルとして提唱している。本プロジェクトでは、このモデルに基づいて、国語の教科学習に取り組み、教材文についての理解を促し、在籍級の授業参加を目指すということをねらいとした。プロジェクト初年度である2005年度は、当該学校の学外協力者

(母語話者支援者と日本語話者支援者)が担当し、2006年度と2007年度は、当該学校で国際教室を担当する学校教員と学外協力者(母語話者支援者と日本語話者支援者)が担当した。具体的な進め方は次の通りである。

まず、学習内容の理解を目指し、各母語話者支援者が教材文の母語訳や母語ワークシートを用いて母語による先行学習を行う。その後、学習に必要な日本語を学ぶために、学校教員及び学外協力者の日本語母語話者支援者が日本語のワークシートを用いて、日本語による先行学習を行う。このような手順を踏まえた上で、子どもは在籍級の授業に参加する。



<学習支援の流れ>

2. 日本語先行学習との比較から見た母語先行学習の特徴 (原みずほ・穆 紅・楊 峻)

来日したばかりの言語少数派の子どもたちは、日本語の基礎学習に専念し、「お客様」状態で授業を受けることが多い。これまでに培ってきた「母語の保持伸長」や「教科の学習」の継続は難しい状況におかれている。子どもたちの継続的な学びを保障するためには、日本語習得のみならず、母語の保持伸長や教科学習の継続を目指すことが一つの手立てとなる。本発表では、「教科・母語・日本語相互育成学習」モデルに基づく国語科の「母語先行学習」における言語少数派の子どもたちの学習実態から、「継続的な学び」の可能性を探ることを目的とした。具体的には、国語科の学習支援における「日本語先行学習」との比較を通して、「母語先行学習」の特

徴を明らかにした。

分析対象とした支援授業は、支援開始八ヶ月後の物語文『猫』（2006年12月～2007年1月）である。参加生徒は、中学校3年の女子2名（C子とH子、中国語を母語とする）である。C子は、中国出身で支援開始時来日8ヶ月目であった。H子は、台湾出身で支援開始時来日6ヶ月目であった。分析の際には、支援授業中の支援者と子どものやりとりの録音、録画データの文字化資料を用いて、支援で扱われた話題ごとにそれぞれの発話の内容を書き出して内容分析を行った。

その結果、母語先行学習場面において、子どもたちは、最初は物語の状況設定から始まり、最後に物語世界と現実世界を結び付けて物語から普遍性を読み取り、自らの見解を持つように読み進めていることが分かった。その特徴としては、支援者と子どもたちのやり取りで「物語の背後にまで読み込んだ読みの追求」、「物語の一貫性の追求」、「各々の読みの実現」、「物語世界と現実世界の追求」が実現されていることが明らかになった。このことから、子どもたちは母語による学習支援を通して深い読みができ、学年相応の教科学習の機会が得られたと考えられる。一方、日本語先行学習場面では、教材文の記述内容や言葉の確認がやりとりの中心であった。子どもたちは支援授業のやりとりに参加する際に、教材文の記述を使って回答することが多く、実生活との関連例を自ら提供することが少なかった。これは、子どもたちは来日間もないため、新しく習得が始まったばかりの日本語だけでは、母語での学習と同じような方法で物語世界を味わうことは難しいと考えられる。本発表で明らかになったように、母語で学習できる環境があることによって「教科学習」の継続、引いては「母語の保持伸張」への継続的な働きかけが可能となる。以上から、母語で培ってきた力を発揮しながら学年相応の教科学習に取り組むことによって、母語及び教科学習の継続が可能になることが示唆された。

3. 言語少数派生徒同士の学び合いを活かした学習支援の可能性の探求（清田淳子）

本発表は、「教科・母語・日本語相互育成学習」モデル（岡崎 1997）に基づく「国語」学習支援を取り上げ、2名の言語少数派生徒が母語や不十分な日本語での対話を通して互いに知識を伝え合い理解

を深め合っているか、もし行っているとすればどのような知識を共有し、どのように解釈を深化させているのかを探り、言語少数派生徒同士の対話による学び合いを活かした学習支援の意義について検討した。

対象生徒は来日半年後と8ヶ月後の中国語を母語とする中学2年の女子2名で、「日本語による先行学習」場面における文字起こしデータを用いて質的な分析を行った。まず、生徒が複数いることを支援者が意図的に活用しているやりとりに注目すると、支援者の働きかけによって、2名の生徒は音や語彙に関する言語知識、教材文のテーマに関わる背景知識、課題解決の際のストラテジーを共有していることが認められた。また、生徒の解釈や意見が不十分だった場合は、支援者はそれを補い合うような対話を促していた。

次に、生徒から自発的に起きた発話に注目したところ、生徒たちは支援者への質問や仲間へのエラー訂正を通して、言語知識や背景知識を共有化したり、教材文の内容に関する質問や解釈を支援者や仲間へ投げかけていることがわかった。また、仲間への共感や賛辞を送っていることも認められた。

以上の結果から、生徒同士が対話を通して学び合うことには、認知的な発達の促進、尋ねる習慣の形成、重要な他者からの評価、という意味を見いだすことができる。まず、生徒が複数参加している授業では、考えるための手がかりや手立てを子ども同士が分かち合い、互いに足場を掛け合って教材文の内容理解を深めているといえる。「尋ねる習慣の形成」とは、生徒が疑問に思ったことは尋ねてもよいと知り、日本語でどのように質問すればよいかわかり、そして質問する習慣を身につけることを含む。このような習慣形成は在籍級でクラスの仲間をリソースとして認識することにつながっていくと期待される。そして友達という重要な他者から認められることは、自尊感情の形成にもプラスの影響を及ぼすと考えられる。日本語の学習も学校の授業も簡単にはいかない中で、自分自身を肯定的にとらえる手がかりを、仲間からの評価は与えてくれるといえよう。

4. 「教科・母語・日本語相互育成学習」を実践した学校教員の意識（佐藤真紀）

「教科・母語・日本相互育成学習モデル」（以下「相互育成学習」）に対し、学校現場の教員からは

「理念は分かるが、実際に学校現場で行うのは難しい」との声がしばしば聞かれる。そこで、本研究では、実際に相互育成学習を試みた学校教員の語りから、学校現場での同モデルの実現可能性を探ることを目的とする。そのため、研究課題を「学校教員は相互育成学習を実践することで、何が実現可能になったと考えているか」と設定する。

方法は、学校教員に半構造化インタビューを行い(2006年4月、2006年12月)、その文字化データをカテゴリー化し、質的な分析を行った。対象は、公立中学校の教員で、2003年から国際教室を担当している学校教員Aである。専門は英語科で、教員歴は20年以上である。2005年8月より「子どものためになるのなら何でも試みたい」との動機から本プロジェクトに参加した。相互育成学習を行ったのは今回が初めてである。2005年度は、Aは学習支援を担当せず、支援観察やプロジェクト運営を主に行う間接的な関わり方をし、2006年度より直接学習支援を担当した。実際の支援は取りだし授業の時間に、国際教室で行われた。まず前半は母語話者が母語による先行学習支援を行い、後半は学校教員Aが日本語による先行学習支援を行った。支援後、子ども達は在籍級の国語の授業に参加した。

分析の結果、学校教員Aは、相互育成学習を実践することで、「『本来の』国語支援が可能になった」と捉えていることが分かった。「本来の」という言葉は教員Aがよく使う言葉で、文脈から判断すると「従来あるべき姿の」という意味が込められている。Aは、本プロジェクト参加以前に自身が行っていた学習支援を、内容面は「日本語習得が最優先」であり、指導面では「在籍級の下請け作業で事前の教材研究が不要」の支援で、「『本来の』国語支援から逸脱した学習支援」と捉えていた。しかし、今回、相互育成学習を行うことで、内容面では「教科書に沿った内容理解中心の国語学習」が可能になり、指導面では「主体的な教材研究や支援への責任」が生まれたと述べている。実施に当たっては、「新奇な方法への不安や期待」があったが、「プロジェクトメンバーによるサポート」や「初年度の間接的な支援時の、経験者の支援実戦を観察」等がAの実践を後押ししていたことが分かった。

今回のAの事例から、国語の専門ではない学校教員であっても、相互育成学習を通し、ただの日本語文法習得支援ではない、学年相応の国語教科学習

支援が実施できる可能性が示された。

5. 国語の教材文翻訳支援を行った地域の日系南米人支援者の意識—継続的支援を可能にしたもの— (宇津木奈美子)

本発表では、中学国語の教材文翻訳を行った地域在住の日系南米人支援者(以下、支援者とする)を対象とし、彼らが、なぜ継続的に翻訳支援に取り組むことができたのか、その意識について探った。方法は対象となった支援者(日系ペルー人1名、日系ブラジル人1名)に半構造化面接を行い、文字化した資料を質的に分析した。

その結果、支援者は中学国語の教材翻訳を始めるとあって、「翻訳ができるかな」という不安を持っていた。このような不安があったにもかかわらず、支援者が翻訳支援を行った理由として、以前、支援者のきょうだいや親戚の子どもが抱えている学習における困難を身近に見ていたことが考えられる。彼らのきょうだいや親戚の子どもは今では成人しているが、同じような困難を抱える子どもたちを助けたいという気持ちが翻訳支援を行う動機となったと思われる。翻訳をすすめるうちに、国語の教材文翻訳そのものが、支援者自身の日本語学習に役立っていることから、翻訳におもしろさを見出していた。そして、支援者は自らが教材文の意義を理解し、その意義を伝えるために翻訳に工夫を凝らしていった。さらに、支援者は子どもが教材文の内容や意義を理解することは、子どもの将来に役に立つと考え、そのことが、彼らの翻訳に対する責任感をいっそう強くさせていった。また、日本人コーディネーターから、翻訳を使って学習した子どもの様子や翻訳の評価を伝えられることで、翻訳に対する自信もつけていった。

以上のことから、自分たちの翻訳が子ども(スペイン語を母語とする子どもとポルトガル語を母語とする子ども)の教材文の理解の助けになっていること、また、翻訳作業が支援者自身の日本語学習に役に立っていることが、翻訳支援の原動力となっていたことが認められた。子どもに教材文の意義を伝えるために、責任を持って翻訳した教材文が学校の授業で十分に機能していることを知ることで、子ども達に貢献できる存在として認められているという実感を持つようになった。この実感が翻訳支援の達成感となっていたことが窺われた。そして、この達成

感が次回の翻訳支援への意欲につながり、継続的な支援が可能となっていることが示唆された。

6. 母語支援（先行学習）に携わって（宮澤千澄）

以前、国際教室での取り出し授業は、教室での授業の補習が中心であった。特に国語の授業時間は、日本語初期指導ばかりに終始し、教科書を使って内容に迫る授業を行うことは考えていなかった。そこには、日本語が分らなければ国語の授業はできないという思い込みが存在していたように思われる。

しかし、2005年より本プロジェクトに関わり、日本語の理解がまだ十分ではない生徒に対し、母語サポーターの力を借りながら、一般教室と同じ教科書を使った学習を始めることが可能となった。先行学習の後、子どもが国語の一般教室に初めて参加でき、それ自体に喜びを感じた。また、子ども達は高校受験の入試問題にも取り組むことができた。これは、日本語が分からないから国語は出来ないという限界を指導する側が決めてはならないと考える契機になった。母語サポーターがいれば、国語の授業もでき、授業者だけでは分からない母語での子ども達の理解力・表現力を知ることでもできる。日本語の理解が十分でない子どもにも、教科書を使って教科指導を始め、一般教室と同じ題材を扱いながら日本語も教えていくべきだ、と考えるように至った。

先行学習を進める上では、一般教室での授業に参加するために単元を限定することや、教材を翻訳する準備時間の確保、母語サポーターや教科担当との連携等が必要となる。また、現在は国語の教科に限定して先行学習をしているが、社会や理科といった教科での母語を用いた学習支援も可能であろう。

母語を使った先行学習をすることで、子どもは「わかる」可能性を持って授業に臨むことが可能になる。今後、国際教室で母語による先行学習支援を続けるには、国際教室の担当が長いスパンで学習計画を頭に描き、その中で教材を選び、的を絞っていくことが重要である。できるところをできるだけ、という姿勢が母語支援の継続を可能にするだろう。

より多くの学校で母語支援が進められることを願う。

7. まとめ（宇津木奈美子）

以上、今回の学習支援プロジェクトを紹介し、その成果を5つの視点から分析した。まず、最初の2つの報告は、「教科・母語・日本語相互育成学習」モデルに基づく学習支援の可能性を探ったものである。その結果、母語先行学習場面においては、子どもは母語による学習支援を通して深い読みが可能となり、学年相応の教科学習の機会が得られることが示唆された（原・穆・楊）。一方、日本語先行学習場面においては、複数子どもたちの対話を通しての学びあいに、認知的な発達の促進、尋ねる習慣の形成、重要な他者からの評価という意味を見出せることが明らかになった（清田）。次に支援者に着目した二つの報告からは、国語が専門ではない教員であっても、学年相応の国語教科学習支援が実施できる可能性が示唆された（佐藤）。また、翻訳支援に携わった地域在住の日系南米人支援者の意識から、翻訳が子どもを助けているという達成感が支援の継続につながっていることが示唆された。最後に支援に携わった教員から、母語による先行学習は子ども達に「わかる」可能性を持たせて、一般教室に臨ませる学習であることが報告された（宮澤）。

今後も同モデルを用いた学習支援を継続的に行うことで、さらに、多角的に分析していきたい。

注

1. 本プロジェクトは、「平成17年度科学研究費補助金（萌芽研究：課題番号17652049）」に基づく。

参考文献

岡崎敏雄（1997）「教科・日本語・母語相互育成学習のねらい」『平成8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、1-8

みやざわ ちずみ／横浜市立鶴見中学校
きよた じゅんこ、はら みずほ／お茶の水女子大学
さとう まき、むい ほん／お茶の水女子大学大学院 応用日本語論講座
うつき なみこ／お茶の水女子大学大学院 比較社会文化学専攻
やん じゅん／北京語言大学外国語学院