

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

—『教科・母語・日本語相互育成学習モデル』を枠組みとして—

清田 淳子・佐藤 真紀・穆 紅・宇津木 奈美子・楊 峻・朱 桂榮

0. 本報告について

本報告では、2005 年 8 月から 2006 年 2 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を取りあげる。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基づき、4 つの視点から同学習支援を分析し、その成果を報告する。

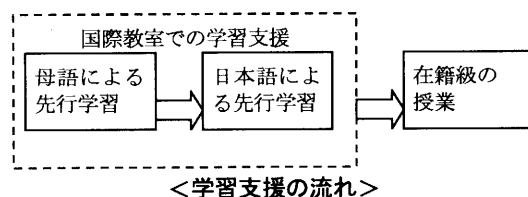
1. プロジェクトの概要

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、大学院院生、院生留学生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 2006 年 2 月までの間、週に 1、2 回の程度で行った。支援対象とした子どもは中国と台湾出身の中 3 の女子生徒 2 名である。学習支援を開始した当時は、二人とも来日一年未満で、国際教室で取り出し授業を受けていた。

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へ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ねらいとした。そこで、支援には中国語母語話者支援者と日本語母語話者支援者が参加した。具体的な進め方は次のとおりである。

まず、学習内容の理解を目指し、中国語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。そして、その後、

学習に必要な日本語を学ぶために、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。<楊>



2. 子どもは「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基いた支援をどう捉えているのか

「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基いた支援の可能性を探るために、実際に支援に参加した子どもはこの支援をどのように捉えているのかを明らかにすることを目的とし、中国語を母語とする台湾出身の中学校 3 年生の子ども A に対して子どもの属性、支援方法や言語使用の実態等について半構造化面接法によるインタビューを実施した(2006 年 3 月実施)。

A は来日半年後の 2005 年 9 月から 2006 年 2 月まで本支援に参加し、普段よく母語で日記やエッセイを書いており、学年相応の母語力を持っていると推測される。本支援の終わった頃の 2006 年 3 月に高校受験に合格し、読解問題はほぼ満点だった。A に対して実施したインタビューを文字化した上でカテゴリー化し、内容を質的に分析した。

分析の結果、母語による先行学習で母語訳文を用いてやりとりを行うことで内容を深く理解でき、また内容に興味を持つようになって最後まで文章の内容を知りたくなることが分かった。母語による先行学習の次に行った日本語による先行学習は分かりやすくなり、日本語の文章は怖くなくなったことが分

かった。このように二言語による先行学習を行ったことで在籍の授業に出てみたい気持ちが湧いてきて、実際に在籍の授業に参加してみても分かるところが増えてきたことが分かった。更に、二言語によって教科学習を行うことは母語と日本語の勉強になり、母語の翻訳文を参考に翻訳の仕方が勉強になったこと、また日本語の文章を読む際に前後の文脈によって意味を推測することができるようになったことが分かった。以上の結果から、実際に本支援に参加した子どもは教科学習の内容理解や学習意欲が促進され、二言語の保持・育成や日本語で文章を読む際の読解ストラテジーの運用ができるようになることが示され、「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づいた支援の有効性を感じたことが示唆された。〈穆〉

3. 子どもの母語を活用した教科学習支援における母語話者支援者の意識の変容

「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」における子どもの母語の積極的な活用に関して、母語話者支援者から懐疑的な声が多く聞かれる。一方、支援当初は懐疑的だったが、実践を通すことで肯定的に意識が変容し、さらにその有効性を見出していく支援者もみられる。そこで、本研究では「子どもLAMP（教科・母語・日本語相互育成学習モデルに基づいた教科学習支援を行うNPO法人）」で、6ヶ月以上継続して中国語を母語とする子どもの支援を行い、ある公立中学校の国際教室において中国語を母語とする二人の中3の子どもの国語の学習支援を行うことで肯定的な意識の変容がみられた中国人留学生3名を対象に、子どもの学習支援における母語活用に対する意識変容のプロセスとその要因を探った。

方法は対象となる支援者に半構造化面接を行い、文字化した資料を修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（木下2003）を用いて分析した。

次に、母語話者支援者の意識変容のプロセスを述べる。なお、分析の結果得られたカテゴリーを【】、サブカテゴリーを〈〉で、概念を「」で囲み、コアカテゴリーには下線を引いて示した。

まず、母語話者支援者は支援当初、母語と日本語の「二言語使用は子どもの負担になる」し、「いつまでも子どもが母語を頼るのはよくない」という〈母語活用に対する不安〉を抱えていた。また、支

援方法についても「日本語支援者との連携の手立てがない」と思い、「自分の役割は通訳だけなのか」という〈役割についての不安〉も抱え【具体的な支援方法がわからない】という意識を持っていた。そこで、母語話者支援者は、まず、母語で子どもと話したり、書かせたりという母語によるやりとりをしながら、「子どもの母語力を探る」ことをし、教材文と子どもの母語、母文化の接点を見つけ、「国語に母語・母文化背景を生かす」ことをし、子どもの認知的発達に応じた「オリジナル母語教材作成の工夫」を行った。また、日本語支援者と学習場面で取り上げる学習課題をめぐって議論を繰り返すことで、「日本語支援者と連携する」ことをし、支援授業についての不安を解決していった。子どもとの関係においては、「子どもの目線になる」ことで、支援者が子どもに一方的に教えるという立場ではなく、共に学ぶという立場であることを認識していった。

このように母語話者支援者は言語力診断テストや既成の教材をマニュアルとして使うのではなく、手探りで日本語母語話者支援者と連携しながら【探索的母語支援】を実践していった。

その結果、積極的に母語を活用しても、子どもに混乱している様子が全くみられなかったことから「二言語使用は負担ではない」という意識になった。さらに、子どもが深い内容理解を示していたことから「母語は教科内容の理解を促す」という認識に立ち、当初の〈母語活用に対する不安〉は【母語活用は日本語学習のプラスになる】という意識に変容した。一方、母語話者支援者としての役割についても、「主導権を子どもに渡す役割」であり、母語・母文化を共有する子どもの「聞き手となって共感する役割」であり、また、日本語支援者との協働が不可欠であることから「支援は分業ではない」という認識に立つことで〈役割についての不安〉が解消され【役割の理解】をしていった。その結果、母語話者としての自分が学習支援においては不可欠であることを強く確信していったといえる。

以上のことから、母語話者支援者の意識の変容を促した最大の要因は【探索的母語支援】を行ったことであることが示唆された。〈宇津木〉

4. 『教科・母語・日本語相互育成学習』に関わった学校教員の意識変容

本プロジェクトの特徴の一つに、「教科・母語・

日本語相互育成学習モデル」が学校現場で用いられ、学校教員が関わったということが挙げられる。そこで、本発表では、学習支援プロジェクトの一員として相互育成学習に関わった学校教員が、以前は国語学習をめぐるどのような意識を持っていたか、また、同モデルに基づくプロジェクトに関わることで、その意識がどのように変容したかを探った。

対象は、ある公立中学校で国際教室を担当している学校教員M（教員歴 20 年以上、英語教科専門）である。同校には外国にルーツを持つ生徒が 20 名弱在籍しており、日本語指導や授業の補習を行う目的で、国際教室が設置されている。支援開始時、Mはその国際教室で日本語を母語としない生徒に関わって2年目であった。本プロジェクトには国際教室の責任者として参加し、支援日時のコーディネートや支援見学、ミーティングでの情報交換や話し合いを通し、他メンバーと共に本プロジェクトを作ってきたという経緯がある。

方法は、Mの意識を引き出すため、半構造化面接法によるインタビュー調査を行った（2006 年 4 月実施）。そのインタビューを録音したものを文字化の上内容をカテゴリー化し、質的な分析を試みた。

分析の結果、まず従来の学習においては、Mの中で『国語＝日本語』と捉える発想があったことが分かった。これは、子ども達が「日本の高校を受験」すること、そしてそのためには、「テストには日本語が必要」なこと、という学校特有の背景が色濃く反映していると考えられる。また、「子どもの日本語力が不十分」であることから、Mも子ども「国語教科をあきらめる」傾向があり、それが「国語＝日本語」として扱うことにつながっていた。実際、国語の時間に日本語の学習を行うことが多く、本来の国語の学習ができない状態であった。しかし、「テストでは教科内容を問われる」ため、「日本語が読めても国語のテストに答えられない」という現実を目の当たりにしていた。

次に、「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」実施後は、Mの中で『国語≠日本語』という発想が芽生えていることが分かった。これは、同モデルにより「本来の国語学習に取り組む」ことができたため、M自身が「国語教科における子どもの進歩」や「子どもの学習意欲」を実感し、「国語≠日本語」と気付いたものである。つまり、Mは、日本語ができないと国語の学習も出来ないわけではない、

日本語ができないとテストが出来ないわけではない、と考えるようになった。また、Mは同時に、子どもは母語を通して深く考え表現することができる、という「子どもの本来の力」にも気付いている。その結果、Mは「最初から限界を決めてあきらめてはいけない」という学びを得、それを自己成長として位置づけている。そして、この意識の変容の結果、Mの実際の行動にも変化が起きる。例えば、受験勉強をさせる際、以前は避けていた国語の問題に取り組んだり、来日間もない子どもにも国語学習を行いたいという展望を抱いたりするようになった。さらに、Mは今回の支援を「国際教室から発信」し、自身の学びを他教員に伝えたり、国語科教員に国際教室での支援を適切に評価するよう働きかけたりするようになった。

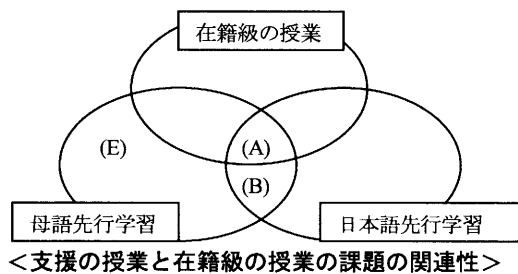
以上のことから、今回のプロジェクトに関わることを通して、学校教員Mの国語学習をめぐる考え方は、以前の日本語中心的なものから、より教科内容を重視するものに変容していつていることが明らかになった。これは、今回の学習支援が、「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」の理念に基づき、母語を活かした教科学習を実際に具現化できたことによる。言い換えれば、学校教員の意識をより教科内容に即したものにするための一手段として、同モデルの可能性が示唆された。〈佐藤〉

5. 「在籍級の授業」「母語による先行学習」「日本語による先行学習」の学習課題の関連性

本発表では「相互育成学習」モデルに基づく学習支援において、母語による先行学習、日本語による先行学習、在籍級の授業で、それぞれどのような授業が行われているのかについて、授業で扱った学習課題の分析を通して明らかにした。支援の授業と在籍級の授業では、一斉授業か少人数かという人数の違い、日本語母語話者の生徒を対象とするのか外国人の子どもを対象とするのか、あるいは、教科の専門家が教えるのか否かという形態の独自性があり、それらは授業の内容や進め方に大きな影響を及ぼしている。しかし、両方の授業を行き来する子どもたちにとっては、そこに学習の連続性を求めることは当然のことであり、これらの授業がどうすれば意味をもってつながっていくのかを探ることは、子どもの学習を保障するためにも重要である。

分析対象とした授業は、支援開始直後に扱った

『地雷と聖火』（随筆）と、8ヶ月後の『猫』（小説）である。分析に際しては課題の特質を認知レベルと質問の型からとらえたが、ここでは紙面の関係で課題の関連性の結果のみを取り上げる。以下は、『地雷と聖火』の場合をまとめたものである。



上の図に示したように、三つの授業は全く同じ内容をくり返しているのではなく、共通の課題と独自の課題を有していることが明らかとなった。このうち特徴的な部分について取り上げてみると、(A)は三者に共通する課題で（課題数 6）、これらは内容理解の根幹をなす課題であった。しかし課題解決に当たっては、一斉授業の在籍級の授業では教師の説明が中心であるのに対し、少人数の支援の授業ではやりとりを通して解決が図られていた。このうち母語先行学習では、複数の情報を関連づける質問をしたり子どもに説明や解釈をさせていたが、日本語先行学習では一問一答式のやりとりが中心であった。次に、(B)は支援の授業のみに設定されている課題である（課題数 8）。在籍級の授業は地雷撤去に関わる課題のみを設定していたが、支援の授業では聖火ランナーとしての筆者やカンボジアの状況に関する課題も設定され、文章全体を対象として内容理解を進めていることがわかった。そして、(E)は母語先行学習独自の課題で（課題数 15）、ここでは表現技巧や抽象的な表現を取り上げた課題、自分に引きつけて考える課題などが設定されていた。

以上のことから、支援の授業は子どもが在籍級の授業に実質的に参加できるよう基盤作りの場として、また、学年相応の教材文の理解を通して思考力や想像力を育てる場としてとらえることができる。そして、母語による先行学習で子どもたちが母語で自己表現し、洗練された母語力を発揮していることから、このような支援の取り組みは、二言語を併せ持つ自立した学び手の育成をめざしているといえる。
<清田>

6. まとめ

以上、今回の学習支援プロジェクトを紹介し、その成果を4つの視点から分析した。まず、最初の3つの報告からは、「教科・母語・日本語相互育成学習」をめぐる、子どもや支援者、学校教員がそれぞれ肯定的な意識を持ち学習支援に参加するようになる様子が明らかになった。また、最後の報告から、学習支援は、在籍級の授業へ参加するための基盤づくりの場となる可能性が示唆された。今後は、同モデルを用いた学習支援を拡大し、母語の異なる生徒や背景の異なる支援者など、他ケースにおいても検討し、多角的に同モデルを用いた学習支援を捉えていきたい。<佐藤>

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.
- 木下康仁（2003）『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践』弘文堂

きよた じゅんこ／お茶の水女子大学
 さとう まき, むーほん／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 日本語教育コース
 やん じゅん／北京語言大学外国語学院
 しゅ けいえい／北京日本学研究中心