

二言語環境に育つ子どもに対する学習支援の試み —子ども LAMP(NPO 法人)の事例から—

郭 旻恵, 佐藤 真紀, 申 愛子, 高橋 織恵
永瀬 裕里, 半原 芳子, 三宅 若菜

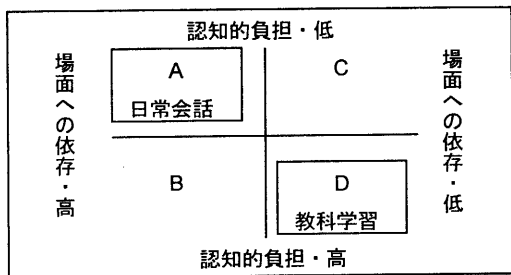
要 旨

NPO 法人子ども LAMP では、地域の外国系児童生徒を対象に、「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」(岡崎 1997)に基づいた学習支援を行っている。本稿では、「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」を紹介し、同モデルを用いた実践を2例とりあげ、その成果を検証した。事例1では、母語と日本語を用いた支援により、教科学習や母語使用において、生徒の肯定的な変化が見られた。事例2では、生徒の教科内容理解度やことばのレベルに応じて支援を見直した結果、母語の積極的な育成に結びつく学習支援の可能性が示された。

【キーワード】教科・母語・日本語相互育成学習モデル, 外国系児童生徒, 学習支援, 母語保持・育成, 教科学習

1. はじめに

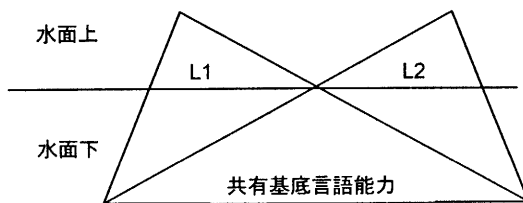
日本語を母語としない子どもたちは来日後短期間で日本語での日常会話は問題なくできるようになるが、教科学習となると困難であるという声が多く現場で聞かれる。教科学習になぜ困難を感じるのかについて、Cummins(1984)は文脈への依存度と認知的な負担度の関係から言語能力を分類して説明している。図1のように、おしゃべりなどの日常会話は、文脈への依存度が高く認知的な負担が低いAの領域に含まれる。一方、教科学習において必要となるのは、イラストや写真など文脈の手がかりの少ない文章の読解や、抽象的思考が求められるDの領域の言語能力であり、習得には通常5年またはそれ以上かかるとも言われている。したがって日本語を母語としない子どもたちに対する日本語教育を考える場合、日常生活に必要な言葉が充分になるまでの学習支援だけではなく、教科学習についていけるようになる5年の間にどのような学習支援が可能か



Cummins(1984)より
【図1: 日常会話と教科学習】

を考える必要がある。

教科学習を理解するための一方法として、かれらがすでに身につけている「母語」を活用する方法がある。図2のように、「日本語」と「母語」の関係は、それぞれが独立して別々にあるのではなく、共通する部分があり、お互いが依存しあって発達している(Cummins 1984)。この共通部分の能力(「共有基底言語能力」)を通して、母語で学習して理解したことが日本語での学習に転移し、逆に日本語で学習して理解したことが母語での学習に転移する。したがって子どもの日本語の力が十分でない場合も、母語を梃子にすれば、学年相当の教科学習を行うことができる。



Cummins(1984)より

【図2: 二言語相互依存の仮説】

この考えを教育実践モデルとして提示したのが「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」(岡崎 1997)である。これは、教科学習を進めるために母語を使用しながら学習に必要な日本語を学ぶ方法で、教科学習と母語学習と日本語学習を互いに関連させ、育成していくことをねらいとしている。具体的には、母語で教科内容に関する予習を行ってから在籍学級

での授業に参加することにより、授業内容を理解することができるだけでなく、授業中の説明や板書、仲間の発言なども理解でき、学習に必要な日本語を学ぶことができる。さらに、学習に必要な日本語を学ぶために母語を使い続けていくことにより母語を保持育成することも可能になる。このように「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」は母語の助けを借りることによって、日本語能力が充分になるのを待たなくても在籍学級と同じ教科学習を進められるというものである。(半原・三宅・高橋)

2. 子ども LAMP 概要

子ども LAMP (Language Acquisition and Maintenance Project 第二言語習得及び母語保持育成プロジェクト) は、地域の外国系児童生徒を対象に学習支援を行う特定非営利活動法人 (NPO 法人) である。具体的には、先述の「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づいた支援を行っている。以下では、子ども LAMP の実践例を 2 例報告し、同モデルを用いた具体的な支援方法と、成果を報告する。

3. 事例 1 : 二言語による学習支援がもたらした生徒の変化

ここでは、母語を用いた英語学習支援の実践例を取り上げ、支援の前と後で生徒がどのように変化したかを見ていく。

3.1 生徒のプロフィールと支援開始時の状況

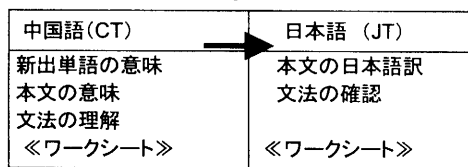
対象生徒 A の母語は中国語である。2002 年の 1 月に定住予定で来日し、公立小学校の 5 年生に編入した。A は来日後 1 年も経たないうちに日常会話の日本語に不自由しなくなったが、「国語などの教科書に出てくる言葉が難しい」と感じており、教科学習での困難さを抱えるようになった。また、母親は A の中国語の力が次第に弱くなってきていることを危惧していた。実際、その頃の A の中国語には語順の乱れも多く、中国語での発言は日本語の直訳のようであった。A は来日後、日常的に中国語を使う機会がなく、中国語への関心も低下している状態だった。そこで、2003 年 10 月 (滞日 1 年 5 ヶ月目、中学 1 年次から)、母親からの依頼を受け、子ども LAMP での支援が始まった。

3.2 支援の方法 (英語の場合)

A の状況から、支援の目標を「教科内容の理解促

進」と「中国語への関心の向上」という二つに定めた。また、支援教科は A の希望から「英語」と「国語」に決定した。支援は「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づき、中国語母語話者支援者 (以下「CT」) と日本語母語話者支援者 (以下「JT」) がティームティーチングで、毎週 1 回 90 分程度行った。以下では英語の場合を取り上げ、実際にいかなる支援を行ったか具体的に述べる。なお、支援の大まかな流れは図 3 に示す。

まず、A と CT が、教科書の新出単語、本文の意味、文法について中国語を用いて学習した。その後、ワークシートを利用して理解の確認を行った。次に、A と JT で、日本語を用いて、本文の訳や、先に CT と学習した文法の内容について学習した。この時は、A が JT に日本語で説明し、JT が補足するという形をとった。そしてその後、日本語訳の問題や、英問英答の問題などをのせたワークシートを用いて理解の確認を行った。



【図 3: 英語支援の流れ】

3.3 支援によってもたらされた生徒の変化

では、上記のような支援を行った結果、どのような変化があったのだろうか。ここでは、A の発言や支援者の気づきから、A の変化を追っていく。

まず、教科学習における変化が見られた。英語の学習の際に抽象的な文法の説明を中国語でしたり、国語の学習の際に、作品の内容について中国語で背景知識をとりまぜながら学習したりすることにより、A の理解が深く進んでいる様子が見られた。例えば、A は「学校の英語の授業中、(これまで分からなかった) 主語や述語という言葉がわかるようになってきた。」と語ることがあった。A いわく、中国語と英語は語順が似ているため、英語の文法を学ぶ際、日本語だけで学習するよりも、中国語と日本語の両方で学習するときの方が分かりやすいということだった。母語である中国語を用いたことで、支援目標の一つである「教科内容の理解促進」が可能になったと言える。

次に、中国語使用における変化も見られた。以前は支援中の中国語の質問に対して日本語で答えることが多かったが、次第に中国語でも答えられるよ

うになってきた。Aの母親も「中国語での読解や、理解の力がだんだん回復してきたようだ」と感じており、Aの中国語の力が保持されている様子がうかがえた。また、Aは、以前は中国語で書かれた本を読むことは全くなかった。しかし、支援で中国語を使う機会が増えたことや、中国語での読解に自信を取り戻したことによって、普段も積極的に中国語で書かれた本を読むようになっていった。支援を通して、支援目標の一つである「中国語への関心の向上」が達成されたと言える。

以上のように、中国語と日本語の二言語を用いた学習支援は、Aに対して肯定的な変化をもたらした。今後は、さらに中国語の力を育成していくための手段を考えていきたい。(永瀬・申)

4. 事例2：内容理解手段としての母語から学習対象としての母語へ：支援の見直しと次へのステップ

ここでは、生徒の教科内容の理解度やことばのレベルに合わせ、支援を見直し、支援方法を変更していった事例をとりあげ、そのプロセスと成果について報告する。

4.1 生徒のプロフィールと支援概要

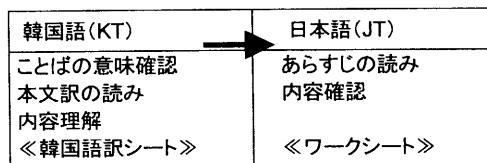
対象生徒Bの母語は韓国語である。2003年3月に来日し、少なくとも3年間は滞日する予定だ。2003年4月に公立中学校の2年次に編入したが、当初の日本語能力は、仮名の読み書きと簡単な挨拶ができる程度であり、日本語や教科学習で困難さを抱えていたことから、子どもLAMPでの支援が始まった(来日2ヶ月目、中学2年次から)。

支援は、「教科・母語・日本語相互育成学習」に基づいて行った。Bに対しては、韓国語母語話者支援者(以下「KT」と日本語母語話者支援者(以下「JT」)が協働し、ティームティーチングを行った。支援は週1回90分程度で、Bの希望により、最も困難さを感じていた「国語」を扱った。

4.2 一年目の支援と成果

一年目は、Bの状況から「教科の内容理解、日本語の伸長、母語の保持」を主な目標に置いた。支援の大まかな流れは、図4に示す。

まず、BとKTが韓国語訳シートを用いて内容に関するやりとりを韓国語で行った。次にBとJTが日本語で内容確認等を行った。既に韓国語で内容について十分理解しているため、日本語では語彙や表現など形式的な内容に集中することが可能であった。



【図4：一年目の支援の流れ】

以上の支援を一年間続けた結果、次のような成果が得られた。まず、日本語力において目覚ましい伸長が見られた。Bは、日本語で自分の考えを述べようと試みるようになり、その表現力が豊かになった。また、教科内容の理解度も飛躍的に上がった。在籍校の試験結果を一例とすると、支援開始時は通訳の補助つきで2割程度だった得点が、一年後の学年末試験では通訳の補助なしで6割強まで上がった。これは既に韓国語で学習の基盤を作っていたことが大きかったと考えられる。また、母語保持に関しても、Bが韓国語の使用を拒んだり、韓国語での表現に困難さを抱えていたりする様子は見られず、順調に保持できていたと言える。

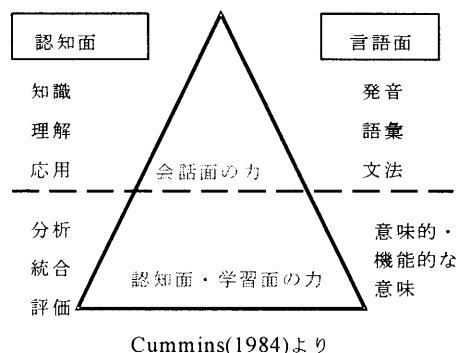
4.3 支援の見直し

以上のように、支援当初の目標どおり、一年間で肯定的な成果が得られた一方で、順調な伸長を見せるBに対して、二年目も支援を継続することの必要性に疑問が生じた。そこで、支援の要・不要をB自身に尋ねた。その結果、「続けたい」との返答があり、更なる支援を必要としていることが分かった。伸長が比較的緩やかな他生徒と比較してみると、Bは教科学習においても言葉の面でも一見問題がなくなったように見受けられるが、本人が支援を必要としている限り、「支援が必要な生徒」であると考えられよう。そこで、Bを他生徒と横断的に比較して捉えるのではなく、彼自身を縦断的に捉えるようにし、支援を継続することを決定した。そして、目標や方法を再検討し、認知力を深めるための活動を取り入れること、母語を積極的に育成していくこと、日本語でできることを増やすことを新たなねらいとした。

4.4 二年目の支援と成果

二年目は、「教科の内容理解、日本語の伸長」に加え、「母語での認知的な書く力の育成」を具体的な目標に置いた。滞日中、Bは韓国語でまとまった文章を書くという経験を全くしていない。しかし、将来帰国し韓国の高校に編入することを考慮すると、これは日本にいながらも伸ばしていかなければならない力であろう。また、日本語より優位な韓国語のほうが認知力を発達させるのに有効だと考えられる。

この「認知的な書く力」をいかに定義するかという点で、図5のCummins(1984)から示唆を得た。Cummins(1984)は言語の力には会話面の力と認知面・学習面の力があることを示し、後者には「分析」「統合」「評価」等が当てはまるとした。これを書き力に置き換えると、必要な情報を取捨選択し、まとめ、自分の見解等を加えることだと言えよう。そこで新支援ではこの部分の育成を目指した。



【図5：言語の力】

二年目の支援の大まかな流れは、図6に示す。まず、BとKTが内容に関連した項目について韓国語で話し合い、読むための準備を行った。次に、JTと日本語で教材を読み、ワークシートを用いて内容に関するやりとりを行い、理解を深めた。この際、KTが韓国語でフォローすることもあった。最後に、Bが理解した内容の要約を韓国語で作成した。活動に「要約」を取り入れた理由は、要約に必要な過程に内容の分析・統合が含まれるため、認知的な力に直接働きかけることができると考えたからである。

韓(KT)	日本語(JT)	韓国語(KT)
読みの準備	ことばの意味確認 本文の読み 内容理解 《ワークシート》	内容確認 要約作成 《要約シート》

【図6：二年目の支援の流れ】

この新しい支援の試みは始まったばかりだが、以下の成果が得られている。まず、活動面では、学習における母語の位置づけを変えることが可能になった。つまり、要約を韓国語ですするという活動を通して、母語である韓国語を単なる「教科の内容理解の

ための手段」から、「積極的に育成する学習対象」に引き上げることができた。次に言語能力面では、この活動を通し、Bの認知面の力に働きかけることが可能となった。Bの要約文を見ると、日本語で理解した情報の中から必要な情報を取捨選択していること、またそれらを韓国語でまとめる際、ただ短くするのではなく、順番を変えたり本文に無い場面説明を加えたりしながら構成を考え、まとめていることが分かった。つまり、Bは日本語と韓国語を用いて分析や統合を行っており、Cummins(1984)の認知面・学習面の力を活用していることが示された。また、日本語で理解したことが適切に韓国語に置き換えられていることから、Bの頭の中で、両言語は別々に存在するものでなく、一つの思考力として存在していることが示された。

このように、Bの状況に応じ、支援方法を見直したことで、学習における母語の位置づけを変え、認知面・学習面の活用を促すことが可能となった。

(佐藤・郭)

5. まとめ

以上、子どもLAMPの理論と実践について報告した。事例1からは、母語と日本語という二言語を用いた学習支援の有効性が示唆された。また、事例2からは、生徒の状況にあわせ、支援を変えていくことの必要性が示唆された。なお、今回は中学生を対象とした英語と国語の学習支援を扱ったが、今後は、さらに年少の場合や、他教科の場合の学習支援についても検討し、具体的な支援方法を模索していくことを課題としたい。

(佐藤)

参考文献

- 岡崎敏雄 (1997) 「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, 1-7.
- Cummins, J. (1984) *Bilingualism and special education: issues in assessment and pedagogy*. Clevedon, Avon, England: Multilingual Matters.

かく みんへ、 さとう まき、 しん あいこ、 たかはし おりえ、
ながせ ゆり、 はんばら よしこ、 みやけ わかな/NPO 法人子どもLAMP

info@kodomo-lamp.org, http://www.kodomo-lamp.org