

帰国子女教育学級における加算的二言語併用授業の試み

—— 中学校英語科・社会科・日本語教育コース日本人院生・
外国人院生のティームティーチングによる支援 ——

お茶の水女子大学文教育学部教授	岡 崎 眸
社 会 科	木 村 真 冬
お茶の水女子大学大学院日本語教育コース研究生	小 西 優 花
同大学院日本語教育コース	櫻 井 陽 子
英 語 科	福 田 正 恒
同大学院日本語教育コース	古 市 由 美 子
同大学院日本語教育コース	Magdalena Vassileva
同大学院国際日本学専攻	守 谷 智 美
同大学院日本語教育コース	Richa Ohri (五十音順)

目 次

はじめに	64
I 大学院生からみた実践報告	71
1 本プロジェクトの目的	71
2 授業方法	72
3 生徒および授業実施側のプロフィール	74
4 授業実践報告	74
5 評 価	76
6 課題と展望	78
資 料	82
II 中学校側からみた実践報告	87
1 英 語 科	87
2 社 会 科	91
3 成果と課題	97
資 料	102

要 旨

本研究は平成12年度教育改善推進費（学長裁量経費）による研究である『バイリンガル育成を目指した中・高・大，日本人院生，外国人院生のティームティーチングによる支援—実施とその評価—』の報告書の一部を抜粋，再構成したものである。

中学校帰国子女教育学級において，1年の地理と英語を対象に，英語母語話者の院生，日本人院生，英語科教員，社会科教員が連携し，英語と日本語で地理的分野の学習を支援する授業を正規の授業時間内に実施した。本指導法は，母語を活用すると第二言語習得が促進される（英語が「強い」言語である帰国生の場合は英語を活用する）という知見に基づくものであり，帰国生が海外で得たものを無にせず，それらの維持・強化を図りながら，同時に日本語による学習も並行して進める方法を探った。これらは，様々な人的リソースに恵まれた本学の特性を踏まえて考案されたものであり，中学と大学の連携によって，研究と実践の交流の場ともなった。実践によって，具体的な指導法に関する成果を得ると共に，帰国生の自己肯定感や価値観の拡大，バイリンガル・バイカルチュラルの実現に向けての課題も感じられた。

はじめに

1. プロジェクトの背景

帰国子女学級に学ぶ生徒（以下「帰国生」と呼ぶ）は、第一言語の獲得途中長期に渡って第二言語に集中的にさらされた結果、第二言語である現地語の力が強くなる一方で母語である日本語の力が弱くなっているケースが多い。二つの言語の力がどのような関係になっているかは一人一人様々であり一概には言えない。日本語が強い生徒もいれば、例えば現地語である英語の方が強い生徒もいる。また、英語が強く見えても、例えば学習場面に限ってみると期待したほどではない場合もある。本学の帰国子女学級は、入学に際して日本語力に著しく問題のあると思われる生徒を集中して受け入れていることから、一般的には、少なくとも受け入れ時点では、日本語より現地語の方が強い傾向にある。

そこで、ここではまず、「母語よりも現地語が強くなっている」が何を意味するのかを考えることから始めたいと思う。カミンズ (Cummins, J.) によれば、第二言語との接触が始まって1年から2年もすれば対人場面でのコミュニケーション能力が獲得され、さらに4年から5年で学習場面での読み書きを含むコミュニケーション能力が獲得されるという (Cummins, J. and M. Swain, 1986)。そして、この間第一言語能力は、家庭や学校環境での手厚いサポートがなければ、社会の多数派言語でない限り、喪失に向かっていくと言われている (Landry and Allard, 1992)。このことを、アメリカ合衆国で幼稚園から小学校5年生まで過ごし6年生の終わりに帰国した生徒を仮にAさんとして具体的に考えてみよう。

Aさんの母語である日本語は、アメリカではもちろん多数派言語ではなく少数派言語に属する。アメリカで現地の子ども達と普通に交わる生活をしていれば、Aさんは小学校に上げる頃までには、同年代の子ども達と同じようなアクセントやイントネーションの英語で身の回りのコミュニケーションを行うことができるようになっていであろう。ただ、読み書きを含む現地校の授業中のコミュニケーションには、低学年の段階ではまだ戸惑うことも多く困難を感じたりすることもある。しかしそれも学年が上がるに伴い次第になくなり5年生になる頃までには授業場面での英語によるコミュニケーションに何ら問題がなくなっているであろう。他方、日本語との接触は社会や学校環境ではもちろん皆無であり、家庭環境においても英語の方が多くなることから、日本語の使用場面は滞米年数が長くなるにつれて減少していく。このような日本語使用場面の減少は当然のことながら日本語能力つまり母語能力に反映し、母語能力は喪失に向かって弱くなっていく。

つまり、「母語より現地語が強い」とは、Aさんにとって、母語の日本語が第二言語の英語に取って代わられたことを意味する。Aさんのこのような二つの言語をめぐる状況は、日本で言えば、日系ブラジル人や中国帰国者の子ども達のそれと共通するものである。日本語ができるようになるのと反比例して母語のポルトガル語や中国語が失われていく状況である。

このようなAさんも含めた帰国子女を対象とした帰国子女教育においては、従来次のような

三つの目標が掲げられ、帰国子女教育が推進されてきた。

- (1) 適応教育
- (2) 特性伸張のための教育
- (3) 相互啓発の教育

これらの目標を実現する方法として、(1)については、日本語指導、教科指導、生活指導の徹底が、(2)及び(3)については、外国語教室での外国語助手としての役割や、国際理解教育などの情報提供者としての役割を果たさせることなどが追求されてきた（中西 1993）。

本学附属中学の帰国子女学級においても、同様の線にそって、日本語力の補習のためには取り出しの日本語教育を行い、また各教科においては、加配の教員などの協力を得てチームティーチングによる教科指導を行い、また海外で学んできた特に英語力の保持のためには特設の英語クラスを置いて対応してきた。筆者が身を置く本学大学院日本語教育コースは、日本語支援を担当し帰国生の日本語回復を中心に関わってきた。

これまでの帰国子女教育は全体としては一定の成果を上げてきており、現在残された課題としては、**海外で学んだ言語の保持とバイリンガル教育の実現**だとされている（中西 同上）。この点についてAさんの例を通してさらに考えを進めてみよう。

先に述べた線に沿った帰国子女教育の下では、Aさんの学校生活は次のようなものとなると考えられる。

日本語力回復を目指して日本語の取り出し授業に出て日本語を学びながら、幼稚園・小学校から一貫して日本の学校で学んでいる「一般生」と呼ばれる同級生と一緒に日本語による各教科の授業に参加する。

これは、Aさんにとっては、極めて厳しい課題であると思われる。それまで自分が蓄積した言語や考え方などが力を持たない授業。他方、クラスの多数派は日本語のモノリンガルであり日本語による授業になんらの不自由はない。帰国生と言われるものだけが授業言語である日本語と格闘する。

しかも、このような自分だけが少数派で言語がままならない状況で授業を受ける経験は、Aさんにとっては初めての経験ではない。なぜなら、かつてアメリカの小学校で経験したものと同じようなものと言えるからである。言語が英語から日本語に代わっただけである。

アメリカも日本も、言語面で少数派に当たる人々の言語—少数派言語—の十分な発達を保証しながら、その上に多数派言語の発達を促すというような教育の仕組みにはなっていない。Aさんは、アメリカの小学校で自分の弱い言語（英語）で学習しなければならない環境に投げ込まれた。そして、母語の日本語を失うという代償を払いながら5年も6年もかけてやっと自分の強い言語として英語を獲得した。ところが、日本に帰ってきたことによって、再度自分の弱い言語（今度は日本語）で授業に参加しなければならない環境に投げ込まれたのである。Aさんはアメリカの小学校の時のように、今度は日本語を強い言語とすることを目指してがんばることが期待されている。つまり、過去の蓄積が役に立たず、新しい言語を獲得しなければ学校

生活が成り立たないという難題にAさんは短い間に二度まで立ち向かうことを余儀なくされていると言えよう。

このように考えてくると、Aさんのような帰国子女にとって、「海外で学んだ言語の保持とバイリンガル教育」こそが帰国子女教育の中心に据えられなければならない課題であることが分かる。つまり、海外で母語より現地語が強くなって帰ってきた帰国子女の場合、その現地語を否定し新たに日本語の回復（獲得）を追求するのではなく、現地語の一層の発達の上に日本語の回復を図ることが当面する重要な教育目標として設定される必要がある。言い換えれば、Aさんがアメリカの小学校で経験した減算的二言語併用教育（母語の日本語が第二言語である英語に取って代わられるタイプの言語教育）を再度日本で繰り返すのではなく、強い言語の十分な発達を基盤としてその上に弱い言語の発達を図る加算的二言語併用教育の方法が模索されなければならない。母語が既に英語に取って代わられている生徒にとって、日本人だから母語は日本語であり故にその回復が急務と言っても、回復のためにはステップが必要なのである（ステップについては後述）。

以上を背景として、2000年度は本学学内科研の補助を受け、本学附属中学校に設置されている帰国子女学級の帰国生を対象として加算的二言語併用教育を試みることにした。本稿はその詳細を報告し合わせて、現在帰国子女教育の残された課題とされている「海外で学んだ言語の保持とバイリンガル教育の実現」に向けてその展望を探るものである。

2. プロジェクトの目標：加算的二言語併用教育—日本語・英語・教科三者相互育成—

中西の提起した「海外で学んだ言語の保持とバイリンガル教育」という課題に正面から取り組むことにし、附属中学の帰国子女クラスにおける支援プロジェクトを附属中学の二つの教科と大学院日本語教育コースが連携して実施することにした。外国人年少者を対象とする「母語・日本語・教科相互育成モデル」（岡崎 1997）を採用して、帰国生が海外で獲得した現地語と日本語の両方を教科を基点とし相互に育成し合う方向を模索することとした。具体的には、英語と日本語と教科学習の三者を統合することで三者の相互育成を図ることを目指した。すなわち、日本語と英語、そして教科の三者を別々に捉えて指導をするのではなく、一つのものとして捉え、相互に関連させながら指導することを基本に据えた。

このプロジェクトでは、図式的に言うと、帰国生は、

- 1) まず、英語の時間に、社会科の先行学習として、英語による社会科（地理）の授業を受け
- 2) その後、日本語で行われる社会科（地理）の授業を受ける

ことになる。本プロジェクトでは、このような授業を実施しその過程及び結果を観察し、この方法が加算的二言語併用教育として、どのような可能性をもっているかを探ることとした。

ここで使われた英語の授業は、帰国生の高い英語力に合わせて特別に設定されている特設の英語の授業のコマを使ってなされた。この時間は、帰国生のニーズに合わせてその内容が決められ、自由討論や雑誌や新聞記事の読解などが行われてきた。また、社会科は帰国生にとって特に理解の困難な科目とされ、教員1名での対応が難しいことから複数の教員で授業に当たることが多い。

「母語・日本語・教科相互育成モデル」の具体化として、本プロジェクトでは、英語の時間に社会科の内容で授業を行った上で、日本語による社会科の授業へと繋げる方式をとった。この方式で、なぜ、母語、日本語、教科、の三者が相互育成されると言えるのか。また、それが、どのように海外で学んだ言語の保持になり、バイリンガル教育になるのか。

第一は、**社会科の授業の先行学習**をすることで社会科の授業への参加が促進されると考えられる。先にも述べたように、社会科は帰国生にとって難しいと言われる。前提とされている知識が多すぎ歯が立たないことが多い。この難しい社会科を弱い言語である日本語で行う場合には、その難しさは倍加し、授業への参加は難しくなる。そこで、この難しさを軽減する一つの方策として、日本語でなされる社会科のある単元の授業の前に予め英語でその単元の内容を理解しておくという先行学習の方法をとった。強い言語である英語でまず内容理解を確かに行うことができるからである。そうすると、日本語で行われる社会科の授業の理解は少なくとも認知的には容易にできる。つまり、生徒は社会科の授業において、扱われる内容についてはある程度の理解が前もってできているので、難しい日本語で言われても一定の理解は可能となる。また、内容理解ができている分、日本語への集中することも期待できる。つまり、**強い言語による理解→日本語の理解の促進→授業理解の促進**というステップを踏むことが可能となる。これまで自分が蓄積した言語の力を再確認しつつ、その上にたって新しい弱い言語に挑戦するという流れである。

第二は、**強い言語（英語）のさらなる伸張**が考えられる。この場合の英語は一般的な英語力の伸張ではなく、教科（社会科）学習場面における読み書きも含む英語力である。教科（この場合は社会科）のある単元を学ぶことを通して、その教科（社会科）学習を進めるのに必要な英語力を獲得し伸ばしていくことが可能となる。これは、英会話学校や受験塾などでは獲得できない英語力である。英語は教科（社会科）学習をしてきた帰国生がその学びを途中で中断することなくさらに継続していけることを意味する。つまり、言語環境が英語から日本語に変わったからと言って全てがご破算になるのではなく、一貫して英語による教科（社会科）学習が続けられる点が重要な点である。

第一の教科理解と日本語力の伸張、そして第二の英語力の伸張がメダルの裏表の関係として成立していることに注目したい。言い換えれば、自分が海外で培ってきたものを最大限活用しながら（強い言語である英語でまず社会科の授業を受けて）、その上で弱い言語である日本語で再度授業を受ける。こうすることによって、日本語に集中し日本語の力を伸ばすことが目指される。「母語・日本語・教科相互育成モデル」の具体化であり、母語（この場合は強い言語であ

る英語)の上に第二言語(この場合は弱い言語である日本語)を積み上げその両方の育成が目指されている点で加算加算的二言語併用教育と言えよう。

3. プロジェクトの評価：帰国子女教育への示唆

この授業実施の詳細及びその結果については本プロジェクトの要である授業実施者の院生及び附属中学校の先生方がそれぞれの立場からプロジェクトをまとめた「I 大学院生からみた実践報告」及び「II 中学校側からみた実践の記録」を参照していただくことにして、ここでは、「海外で学んだ言語の保持とバイリンガル教育の実現」という点から本プロジェクトの意義を整理し、帰国子女教育の新たな展開に向けて一つの方向性を示したい。

第一に、海外で学んだ言語の保持はできたかについて。

今回は海外で学んだ言語として「英語」に焦点を当てた。英語の力の伸張について肯定的な結果を得ることができた。授業中の生徒の英語使用や宿題、レポートなど、授業というコンテキストで読み書きも含め積極的な英語使用が観察された。生み出された文章はそれ自体が目的と内容を持った質のいいものとなっている。

本学附属中においては、従来から英語の強い帰国性を対象として英語の授業を特設している。今回はそのコマを利用したのであるが、この特設の英語の授業は、一般生を対象とする英語の授業とは別の意味でデザインが難しく、従来から附属中学校英語科では一つの問題として頭を悩めてきたものであった。

英語は国際語として高い価値を与えられているとは言っても、日本では少数派言語である。社会環境においても英語使用の場面は極めて限られている。また、過程環境も多くの場合帰国してからは日本語専一であろうと思われる。したがって、学校環境で手厚いサポートがなされない限り、かつて例えばアメリカで現地語の英語の獲得と引き替えに日本語を失っていったのと同じ状況が再現される。このことは、中学入学当初どこでも聞かれた英語が2学期に入る頃には耳を澄ましても聞こえなくなり、3学期になると多くの帰国生がどちらかと言えば日本語を強い言語と認識し始めるという現象に端的に現れている。このような流れを押しとどめ逆転させるためには、英語使用場面の確保が何にもまして重要である。そして、この使用場面も単なる対人関係のコミュニケーション場面だけでなく、読み書きも含む教科学習場面での使用が必要である。つまり、英語が教科学習の道具として使用される場面である。今回のプロジェクトは社会科の内容を英語で学ぶことによって、このようなニーズに応えることができたと考えられる。

第二に、日本語の力はどうかであったか。本プロジェクトによる実践を通して日本語による社会科の授業が分かりやすくなったかという点については、帰国生も社会科担当教師も一様に肯定的な評価をしている。当事者である帰国生や彼らを担当している社会科及びその他の先生方の声を集約してみると、今回のプロジェクトが目指した、英語・日本語・教科(社会科)の三者相互育成のゴールは一定程度達成できたと考えられる。例えば、日本語でなされる社会科の

授業が分かりやすくなったという帰国生の感想、英語でなされた先行学習で扱ったものについては帰国生の反応がよかったという社会科担当教師のコメントなどがある。これらは、言語習得は伝えられている意味の理解を通して促進されるということから考えると、帰国生の日本語回復にとって意義のあることと言えよう。さらに、自分がそれまで蓄積してきたものの力が大切な授業場面で確認できるということは、帰国生の自己効力感あるいは自己同一性の点からも意義深いことと思われる。

また、このような三者相互育成の試みを行う際、特に授業の内容や進め方を決めるに当たっては、認知的負荷が高く知的好奇心を刺激するものであるかどうかを吟味することが重要であることも分かった。多数派の一般生から切り離され幼稚な扱いを受けているのではないかという不安感を多くの帰国生が持っている。特に日本語の取り出しなどで「早く遅れを取り戻そう」という意識で日本語学習に臨んだり、また授業でも日本語の不足から学年相当でない内容のものを与えられたりしていると感じた時に、焦りの気持ちが強くなるようである。この裏返しで、認知的にチャレンジングであったり学年相当のものと自らが解釈できたりしたときには、帰国生は想像以上の達成感を感じることも分かった。

以上、帰国子女教育の残された課題である「海外で学んだ言語の保持とバイリンガル教育」(中西 1993)の実現に向けて一つの方向性を本プロジェクトは提示できたと考える。ただし、英語の力も日本語の力も試験やその他の手段による科学的に誰しものが納得できる形で評定をしていないこと、また統制群のようなものをおいて対比して違いを見ているわけでもないことなどから、本プロジェクトの成果はあくまでも印象の域を出るものではない。また、たった一つのクラスを対象にほぼ1年間という短い期間で行われた取り組みでしかないという問題もある。したがって、探索的なものに留まることは言うまでもない。

最後に本プロジェクトの実施を通して明らかになった帰国生を対象とする加算的二言語併用教育の実施上の問題点についてふれる。

第一は、生徒の間で強い言語が複数ある場合にどう対応するかという問題である。帰国生が海外で学んだ言語は英語であることが多いが、フランス語やドイツ語といった他の言語である場合ももちろんある。今回の対象者の中にもフランス語圏からの帰国生が1名いた。このような場合には、もちろん英語の代わりにフランス語が強い言語として位置づけられる。ということは、加算的二言語併用教育を目指すとするれば、原則としては、帰国生の強い言語毎に独立したプログラムが必要である。極端なケースでは、幾つものプログラムが同時並行的に実施されなければならない。ところが、今回の場合もそうであったが、指導する側に、英語には対応できてもフランス語など他の言語に対応できる人的リソースがないことが多い。例えば帰国子女学級を持つ中学校だけで対応することは不可能である。今回のように英語だけしか対象としない場合であっても大学との連携があって初めて実施できたという側面がある。附属でない場合は、近隣の大学で学ぶ留学生や院生に広く呼びかけたり、また地域の様々な人々に協力を求める手だてが重要であると思われる。その場合の連携の仕方についての具体的な検討が必要であ

る。

第二は、生徒の強い言語をどう判断するかである。今回は英語を強い言語として一律に扱ったが、議論が必要である。なぜなら、英語が強い言語であるといっても、その程度はかなりの幅をもつからである。生活言語の枠内のものであることも、また学業を担う言語の力に拡大していることもある。生活言語で1—2年、学習言語で5—7年を要するというカミンズの説によるなら、小学校のほとんどを現地校で過ごした生徒にあって始めて学習言語も含めて英語が強い言語となっていると言えよう。この場合、英語もむろん母語の日本語も共に発達していることも、また英語が母語にとって代わられる場合もある（先に例として扱ったAさんのケースがこれに該当する）。そして、さらに、その他の、どちらの言語も不十分であるというケースもあるかもしれない。このどれであるかによって、異なった対応が必要となる。両親が日本人であるというだけで母語を日本語と規定し、日本語の回復を一義的な目標とするのにはもちろん留保がいる。

英語が学習言語の領域でも発達している場合は、今回のプロジェクトで追求したように、この英語力の上に積み重ねる形で日本語力の伸張を目指す方法（加算的二言語併用教育）が効果的であろう。他方、英語が生活言語の枠内である場合は、日本語に切り替えることもあるいは英語を追求することも理論的にはどちらでもよい。ただ、今後日本社会が多言語・多文化社会へと移行していくことを考えるなら、大きな方向としては、どの子ども母語の他に幾つかの言語が使えるようにしていきたいものである。英語が学習言語のレベルに達していない場合は、極めて短期間のうちに英語力は消失し日本語の単一言語使用者（モノリンガル）になることは火を見るより明らかである。したがって、生活言語のレベルの英語でしかなくても、学習言語のレベルにまで達している場合と同じように英語に力を入れ、その上に日本語を足していくことを追求する方が賢明であろうと思われる。

結論としては、英語の力が生活言語レベルであろうと学習言語レベルであろうと、基本的には、今回のプロジェクトが目指した加算的二言語併用教育の方向は妥当であると考えられる。ただし、具体的な実施の段階においては細かい工夫が必要である。今回は、英語の授業を、多数の院生の参加を得ることによって、チームティーチングとすることができた。メインとなる教師が英語で授業を行うが、グループ付きのアシスタントが複数名いて、特に英語の弱い生徒には適宜日本語も混ぜて対応を図った。

以下では、まずIにおいては院生の視点からそしてIIにおいては附属中学校の視点から本プロジェクトの詳細を報告し、プロジェクトの実態を明らかにする。

以上 岡崎（大学）

I 大学院生からみた実践報告

1. 本プロジェクトの目的

近年の帰国子女教育では、海外体験において培われた帰国生の特性に対する認識は肯定的なものに変わってきてはいるものの、それらをさらに発展させようという積極的な取り組みは少ない。そのため、本プロジェクトでは帰国生の獲得言語能力と、海外で身につけてきた文化という二つの特性に着目した。そしてこれらを排除するのではなく、保持・伸長しながらさらに新たなものを積み重ねていく、つまりバイリンガル・バイカルチュラルな姿勢を育成することを目的とし、その実現を目指した授業を試みた。以下に、我々が念頭においてきたことを述べる。

(1) 獲得言語の保持

圧倒的に日本語が優位である我が国の環境では、帰国生が獲得してきた言語が喪失されやすく、いかにして獲得言語を保持していくかが優先されるべき課題である。第一言語の使用機会を減じ、目標言語と接する時間を増やすことが重要だという「減算的バイリンガリズム」に基づく教育では、結果的に生徒の第一言語が失われてしまう危険性が高い。

特に第一言語の発達過程では、いずれの言語も母語として操ることができないセミリンガルを生む可能性もある。これを考慮するなら、バイリンガル教育においては第一言語を伸長しつつその上に第二言語を積み重ねていく「加算的バイリンガリズム」が理想的であるということが分かる。カミンズ(1996)は、母語の使用は目標言語の習得を困難にするものではなく、むしろ目標言語の習得を助けるものであると述べている。この主張は、ある言語を操作する能力と、別の言語を操作する能力は別個に存在するのではなく、あらゆる言語に共通する「深層言語能力」が存在し、一方で習得された能力はもう一方に移行するという仮説に基づくものである。さらにカミンズは、言語には大きく分けて「日常生活場面で使用する言語(生活言語)」と、「学習場面で使用する言語(学習言語)」の二つを区別することの重要性を強調している。「学習言語」の保持は日常の社会生活の中では困難であることから、学校側のサポートが必要不可欠となる。本プロジェクトでは、このような理論を念頭に置き、それぞれの生徒が持つ特性を排除することなく「加算的」にバイリンガルを育成することを目指すとともに、獲得言語の中でも特に「学習言語」を保持・伸長していくための授業を試みることにした。

(2) 帰国生の自己肯定と価値観の拡大

言語同様、文化についても、持っているものを尊重しつつその上に新たなものを積み重ねていくことで、初めてバイカルチュラルな生徒を育成することができると言える。

そのためには、帰国生自身が海外で身につけてきたものを肯定することが前提となるが、受け入れ社会である日本にはその実現を阻む要因が多い。同化圧力や、周囲との差異を敏感

に感じ取ることから生まれる不安感から、海外で獲得してきた文化、および生活習慣を早く切り捨ててしまった方がよいと感じる帰国生がいても不思議ではない。そういった考えを回避するためには、折りに触れて周囲が帰国生の海外経験を肯定することが必要不可欠であろう。それぞれが今まで得てきたものを肯定することは、自己肯定にもつながり、情意面の安定を促進することにもなる。さらに自己肯定感を高めることで自分の獲得してきたものに対する関心を高めつつ新しいものへの興味も追求していくといった、双方向の価値観の拡大を目指す「バイカルチュラルな」姿勢を育成したいと考えた。

2. 授業方法

本プロジェクトで目指した授業実践を行うにあたり、シラバス作成および授業形態において、以下の点を取り入れることにした。

(1) 英語による教科教育

帰国子女教育の「加算的バイリンガル教育」では、海外で獲得してきた言語を使う機会をできるだけ設け、しかも獲得言語を「学習言語」として有効利用することが重要である。獲得言語は、帰国生がこれまで海外の学校で学んできた様々な概念、用語などがスキーマとして形成されているため、これを利用した上で、教科教育と日本語教育を統合することが望まれる。獲得言語で授業を行うことは次のようなメリットが考えられる。

- ① 獲得言語の使用機会が増えることによって獲得言語の保持・伸長ができる。
- ② 獲得言語のスキーマを利用し教科内容が理解しやすくなる。
- ③ 教科内容が理解できれば、日本語の読み書き能力や認知面の発達を促すと考えられる。

仮に日本語のみによる学習を行うなら、新たに日本語でスキーマを形成していくのは時間がかかるため、その間の授業を理解するのが困難である。そこで、本プロジェクトでは、生徒の大多数が英語圏からの帰国だったため、英語を使って地理（世界地理）の授業を行った。まず、英語で地理に関する概念・キーワードを導入し、地理の教科の知識を得る。次に、「英語地理」の内容を引き継いだ「日本語地理」の授業を行い、英語で理解した概念と日本語を結びつける。つまり、「英語・教科・日本語」の相互育成を通じた英語保持、教科学習、日本語習得を目指した。具体的に述べると、中国（第7回目）についての学習では、まず英語で中国を学ぶ上で重要な概念である“communism（共産主義）”を教えた。その後、ブルガリアの留学生が“communism（共産主義）”国家から“democracy（民主主義）”国家に移行した中での体験を通してその違いを話し、内容把握確認のためのタスクを行い、エッセイを書くことで、“communism”に関する理解を深めた。つまり、英語でinputするだけでなく、英語で書かれた資料をもとに話し合ったり、英語でエッセイを書いたりするoutputも各自のレベルに合わせて行う。その後「日本語地理」で中国の政策について学ぶと、すでに重要な概念が英語で理解できているので、日本語の学習内容が理解しやすく、英語と日本語が相

互補完的になるものと考えた。

(2) 地理の教科の選択

地理という教科は、数学や理科などと違って、日本語の依存度が高いこと、教科としての専門的な用語が多いこと、生徒の滞在国によっては未習学の領域があることが予想される。特に、「政策」などのように、認知的要求の高い用語が必要とされることから、帰国生には比較的難しいとされている。そのため、英語（獲得言語）で授業を行うことが、生徒の言語的な負担を軽減し、教科内容を理解するのに役立つと考えた。また、生徒の海外での経験や知識といった生徒自身の多様性が地理という授業自体の内容を深めるのに貢献できる。さらに滞在国の文化、生活について話してもらう活動を授業に取り入れることで、生徒のバイカルチュラルのサポートも有効である。留学生を含む授業実施側は、地理であれば教科書の知識だけに依存することなく、自らの文化や経験を反映したシラバスを組むことができ、その際、大学に在籍する留学生、ALTの方など周りのリソースを活かすことができる。

(3) 先行学習

(1)で述べたように、学習言語や概念は獲得言語である英語で形成されており、日本語にまだ置き換えられていないものも存在する。日本語地理の授業を理解するためには教科書などの各種教材を理解することが必要だが、その際、漢字が分からなかったり、言葉の意味が理解できなかったりするため、内容理解が困難なことがある。そこで、生徒にとって強い言語である英語で先行的に学ぶことにより、教科を学ぶ前に存在する言語の厚い壁をなくし、学習内容の理解を助けることができる。そして、弱い言語である日本語を加算的に伸ばすことによって、生徒の認知面および精神面での負担を軽減させる方法をとることにした。

(4) ティームティーチング

本プロジェクトは、附属中学校の社会科教員・英語科教員と日本語教育専攻の大学教員・院生6名で構成されている。社会科教員がカリキュラムを作成、そのカリキュラムから院生が教案を作成し、英語科教員とともに英語でティームティーチングによる授業を実施した。

また、授業は3つのグループに分け、グループ活動を主体においた。各グループには、英語のほうが地理の概念が分かりやすい生徒、英語は理解できるが概念理解は日本語のほうがよい生徒、英語がそれほど理解できず日本語でしか理解できない生徒が存在したため、英語で教えるET (English Teacher) と日本語で生徒を補助するJT (Japanese Teacher) のティームティーチングが有効であると考えた。

3. 生徒および授業実施側のプロフィール

(1) 生徒のプロフィール

本プロジェクトで対象となった帰国生クラスには男子8名、女子7名の計15名の生徒が在籍する。このプロジェクトが始まった時点では生徒が12名だったが、2000年9月から新しく3名が加わった。彼らは皆平成12年4月に附属中学校に入学した1年生である。生徒の多くが保護者の仕事に伴い、海外に住むことになった。彼らの海外滞在期間や国は様々である。最終在外国とクラスの人数はアメリカ合衆国9名、カナダ1名、マレーシア1名、香港1名、フランス1名、中国1名、イギリス1名で、そのうち複数国滞In者が7名いる。生徒の多くが現地校またはInternational Schoolに通い、ここでは英語が使用言語となっていたようである。フランスの現地校に通っていた生徒は主にフランス語を使っていたようで、日本人学校に通っていた生徒は少なかった。複数の種類の学校に通った経験のある生徒もあり、海外滞在期間、国、環境、個性などにより、英語の使用状況が異なっていた。

(2) 授業実施側のプロフィール

本プロジェクトの英語地理に関わったのは、お茶の水女子大学の大学院生5名と研究生1名である。うち4名は日本語を母語とし、現在博士前期過程と博士後期過程に在籍している。1名は英語とヒンディー語を母語とするインドの留学生、もう1名はブルガリア語を母語とするブルガリアの留学生である。このプロジェクトに関わった大学院生はそれぞれブラジル、台湾、イギリスなどの滞在経験があり、この外国滞在経験やそれぞれの日本語教育や英語教育経験などを生かして、中学の英語、地理担当教員と協力し、授業を行った。

4. 授業実践報告

授業実施期間及び授業時数…2000年6月7日～2001年1月31日、週1コマ(40分)、計13回。

(1) 1学期の授業

1学期は、熱帯雨林、環境破壊、中東の人々の生活について計4回授業を行った。授業はグループ活動が中心で、トピックに合わせて生徒の経験や知識をできるだけ会話の中で引き出し、英語力を伸ばそうと試みた。しかし、毎回グループ編成を変えたことによるグループ分けの問題、授業実施側の使用言語や役割の不明瞭さ、生徒12人に対して11人という授業実施側の人数の問題、グループ活動のばらつきによる授業の進め方の問題などが浮上した。

(2) 2・3学期の授業

1学期の反省点を生かし、授業内容の改善をはかるとともに、生徒のニーズを今後の授業に反映していくためにも、2学期授業開始前に生徒に対して個別インタビューを行うことにした。その結果、生徒側から見た授業に関する問題点や、それぞれが抱えている言語状況がより明確になったため、それを踏まえ、次のような授業改善策を打ち出し、試みることにし

た。

- ① グループ分け：2学期以降は、生徒の意向も反映し、普段学校生活で使用している班（5名×3グループ）をそのまま利用することにした。
- ② 使用言語：プロジェクト開始時点と比べ、多くの生徒が日常生活の中での日本語使用機会がかなり増えてきており、その分英語使用機会が急速に減少してきていることがわかった。そこで、英語が強い生徒に対しては英語で、日本語のケアが必要な生徒には日本語で対応するなど、生徒個人に合わせた柔軟な方法を採用することにした。
- ③ 授業実施側の役割の明確化と配置：各グループにET 1人とJT 1人をおき、ETは各グループ内で英語によるやりとりを行い、JTは状況に応じて日本語で対応することにした。またMTが英語で授業全体を進行していくことにした。
- ④ トピックの選択：2・3学期はアメリカ、中国、アジアといった多くの生徒が滞在経験を持つエリアを扱うことから、生徒が持っているバックグラウンドを活かし、新しい知識を得られるような話題の選択をした。また、院生が持っている経験やバックグラウンドをも活用できる授業内容を計画し、さらに、周囲のリソースを活用する活動を盛り込んだ。毎回の授業では、新しいことを「知る」だけでなく、「考える」パートも採り入れることで、獲得した知識を深められるよう配慮した。各回のトピックとねらいは以下の〔表1〕のとおりである。

〔表1〕 各回のトピックとねらい

	トピック	ねらい
第1回 (10/26)	Discovering America	各州名とメインシティーを知るとともに、メトロポリスの特徴について考える。 〔Visitor Session (=以下, VS)〕 韓国系アメリカ人が見たニューヨークでの生活、環境
第2回 (11/2)	Immigrants in the USA	多様な国からの移民を抱えるアメリカが直面している問題について知るとともに、これらがなぜ起こるのか、その文化、宗教、言語などの背景について考える。
第3回 (11/8)	アメリカの文化とその背景	アメリカに根付き、育まれた音楽を切り口として、サラダボールやメルティングポットといった多民族国家における共生を考える。
第4回 (11/15)	アメリカのまとめ	ビデオを使った都市名当てクイズ。 〔VS〕 カナダ人としてアメリカをどう見るか？
第5回 (11/22)	アジアについての導入	アジアの国々の名前、位置、特徴について知る。 〔VS〕 香港、ベトナムなどを旅行して
第6回 (12/6)	中国の人口問題	多大な人口を抱えることの positive/negative points を考え、同様に多大な人口を抱える民主主義国家であるインドの政策と比較する。また、一人っ子政策について知る。

第7回 (12/13)	中国の農業と共産主義	中国が共産主義であることを知り、民主主義と比較しながらそれぞれの特徴を知る。 [体験談]ブルガリアの共産主義から民主主義への移行で何が変わったか(→最後に自分の意見をエッセイにまとめる。)
第8回 (1/17)	インドについて	インドの気候, 食材, 言語, IT などについて知ること, 自分の持っているアジアについての先入観を壊す。
第9回 (1/31)	アジアのまとめ	日本と他のアジアの国々との関係について考えてみる。 [ビジターとのゲーム]韓国, 香港, 台湾からの留学生とのコミュニケーションゲーム

各回の授業には文化の多様性を実感できる活動を盛り込むよう配慮したが、生徒にとっては、特にインド、ブルガリア出身のそれぞれの院生が語った母国事情が最も印象的であったようだ。本やテレビなどからの情報でなく、実際にその文化を自分の目で見、体験した人自身が話すことばというのは大きな衝撃だったのだろう。また、最後のアジアからの留学生とのコミュニケーションゲームでは、ゲストには母国語のみを使用してもらい、ゲストの出身国を題材にしたクイズをグループで協力して解くことを通して、生徒たちに共通言語のない人といかにコミュニケーションをとるかを体験させることを目的とした。普段の英語による授業ではどうしても英語能力が高い生徒が有利になりがちであるが、このタスクでは英語力の差に関係なく生徒全員が真剣にゲストの話を理解しようと取り組み、「大変だったけど、おもしろかった」と多くの生徒が目を見せた。共産主義についての学習では、トーク終了後、溢れ出すように自分の意見をエッセイに書く様子が見られた。計9回の授業を通して、生徒たちは、新しいことを単に知るといふより、それを深めたいという気持ちを強く持っていると感じた。

5. 評価

上記に述べたように、本プロジェクトでは「バイリンガル・バイカルチュラルの保持・伸長を目指した授業を行ったが、そのために「チームティーチング」によって英語で地理を教えた。その際、「周りのリソースを活用する」よう試みてきた。そして、各生徒のバイカルチュラルを支えるためには「文化の多様性を受容する姿勢」が必要であると感じ、それを授業内容に盛り込むよう努めた。そこで、これらの4つの点について、最後の授業終了後生徒に対して個別に行ったインタビューの結果をもとに、授業実施側各自が振り返り評価とした。

(1) バイリンガル・バイカルチュラルの保持・伸長

時間の経過とともに生徒の言語は日本語にシフトしていき、そのままにしておくと、今まで身につけてきたものは急速に失われていく可能性がある。そのような中で、英語そのものを「目的」とするのではなく、「手段」として学習が進められたことは、自然な形で英

語使用機会を増やすという点で効果的だったようだ。また、英語の使用機会を提供することで、生徒たち自身が英語を保持していくことの大切さを再認識できたのではないかと思う。ただ、週1時間という限られた時間で、一つの教科のみ扱うことで言語の「伸長」に至ることは難しかった。また、フランス語や中国語など英語以外の言語でのサポートが十分にできなかったことが反省点であり、クラスにおける少数派の言語の保持が今後の課題として残された。

バイカルチュラルについては、その達成度を何で測るかが難しい。ビジターとの交流や様々なバックグラウンドを持った院生とのやりとりの中で、生徒が生き生きと活動する様子や、そこから学んだことを書き残したものなどから、ある程度達成できたのではないかと思う。ただ、クラスの多くの生徒が米国からの帰国生であり、一部では獲得文化に過剰に執着する傾向も見られたため、米国を優位とするヒエラルキーを生み出す要因にもなった。今後、互いを認め合い、尊重することへとつなげていくための取り組みが課題として残った。二つの文化を持つ帰国生に対する一般生の認識はまだ十分とは言えない。帰国生のバイカルチュラルな態度を高めていくためには、受け入れ側である日本人生徒にも多様性を認める共生教育が必要であり、例えば、帰国生、一般生がともに行う活動を授業に採り入れるなども検討の余地があろう。

(2) ティームティーチング (T・T) の意義

生徒のインタビューによると、3/4が大勢の教師がいてよかったと答え、その理由として複数質問のしやすさを挙げた。T・Tとグループ活動を組み合わせたことにより、生徒一人一人の意見や考えを出しやすい場の提供ができ、生徒の意見に対してフィードバックが与えやすく、埋もれがちな意見を拾い上げることができた。言語面では英語を話すETと日本語を話すJTに役割分担をしたことによって、生徒のニーズに応えられたのではないかと思う。また、多様な背景を持った複数の教師による授業を肯定する意見が多く、それぞれの教師にそれぞれのやり方があるからこそ多角的にものを捉えることができると答えている生徒もいる。

授業実施側から見れば、T・Tにより、複数の視点から授業を見、情報交換したり、意見を出し合ったりすることができたことは、生徒一人一人の学習状況やニーズを把握し、それらに対応していく上で有効であった。シラバス作成の際も、T・Tだからこそ各自の経験やバックグラウンドを生かし、異なった視点から授業内容を考えることができたと思う。

ネットワーク型T・Tという意味においては、週1時間の授業だけでは見えてこない生徒達の素顔、学習状況やプロジェクトの効果などを中学校教員の方と情報交換・意見交換することができ、価値観の共有や共通理解に役立った。

(3) 文化の多様性を受容する姿勢の育成

国や地域によってそれぞれの文化が存在するが、それらは歴史的あるいは社会的背景による違いにすぎず、優劣の差ではないということを認識することが多様な文化を受容していくための第一歩となる。授業では異文化に対する寛容な態度を育成することを目標のひとつとしたが、そのために、ビジターセッションを設けていろいろな国からゲストを招いたり、留学生の院生に母国の文化や習慣について語ってもらったりした(詳しくは下記の「(4)周りのリソースの活用」参照)。生徒のインタビューによると、授業で多様な文化の存在に出会うことを通して、獲得してきた文化や日本文化も多様な文化の中の1つであることを知り、様々なものを受け入れることの大切さに少しずつ気づいているようである。それはバイカルチュラルのサポートをしていくためにも必要であろう。しかし、これについては帰国生に対する教育以上に、受け入れ側である日本人生徒に多様性を受容する態度の育成が望まれると思う。

(4) 周りのリソースの活用

本プロジェクトを通して、生徒が様々なトピックに触れ、考え、それをより身近に感じることができるよう、人的リソースの存在がきわめて重要であった。そのため、インド、ブルガリア出身の院生が自分の体験を語った。また、アメリカに根付いた音楽を取り上げたとき、中学の英語担当教員が関心のあるジャズのことで話したり、ALTにも、NYでの生活経験者としてメトロポリスについて移民から見た視点もあわせて語ってもらったりした。最後の授業で試みた共通言語がない状況でのコミュニケーション体験は、リソースの活用と授業目的、活動内容がうまくいった例であろう。インタビュー結果からもわかるように、これらの活動は、話の内容以上に感じる本物の効力があるのだと思う。ただ、反省点としては、ゲストや留学生・ALTというリソースだけではなく、生徒が持っている海外滞在経験などをリソースとしてもっと有効的に活用できればよかったということも挙げておきたい。

6. 課題と展望

(1) 日本語のほうが強い生徒に対するケア

英語を主な手段として教科学習を行うにあたり、何がその生徒にとっての「強い言語」であり、保持・伸長の対象かといったことや、その強さの度合いの多様性にどう対応していくのが大きな課題であった。アメリカ、香港からそれぞれ帰国した生徒の場合、すでに日本語のほうが強く、英語保持より、情意面でのサポートを中心としていくことも考えた。しかし、英語との接触機会が多い環境で備わった聞いて理解する能力などを保持するためには、他の生徒とともに学習活動を行うことが有効ではないかと判断し、彼らにプロジェクトの趣旨を説明した上で、活動への意思を確認した。また、フランスからの帰国生の場合、プロジェクト開始時点でフランス語も「だいたいわからなくなってきた」おり、日本語も学習言語としては十分とは言えず、しかも英語学習経験もほとんどなかった。中学教員が生徒の意思を確

認したところ、「(フランス語は) あきらめたくない」とのことだったため、この生徒の意向に沿えるよう、フランス語学習経験者が隣席し、生徒のフランス語産出機会を作ると同時に、フランス語で補えないものを日本語によりサポートする態勢を整えた。さらに、フランス留学経験者に授業への参加を要請し、先のフランス語学習経験者が立ち合いながら同様の授業内容をフランス語で行ったりした。しかし、1学期終了後、Bさん自身から、「フランス語でも日本語でもあまり変わらない」という答えが返ってきた。さらなる対応策としては、日本語を主としたグループ活動や彼らの英語力に合った別メニューを用意し、タスクシートも英語、日本語両方から生徒が選択できるようにするなど、学習内容や教材、学習環境を整備した。しかし、活動は理解しやすい言語のほうがよいが他の生徒から特別視されるのは嫌だということで、結局この3名はJTによる言語的ケアのもと、終始他の生徒とともにグループ活動に参加した。

プロジェクト終了後のインタビューで、先の2名は学習が楽しかったと答え、「時々トピックがつかめなかったことがあるものの、内容はほぼ理解でき、英語の勉強としてこの授業が役に立った」と答えた。さらに、グループの中にETとJTがいると、一人が英語、一人がどうしても分からないときの通訳の役目をしてくれるのでよかったとのことだった。フランスからの帰国生も、この授業が英語の学習にも役立ったと言い、通訳してもらったので内容もほぼ分かり、ビジターとの学習も楽しかったと答えた。しかし、英語を手段としたこの授業は、彼らにとってはかなり負担の大きいものであり、プロジェクト本来の目的である「強い言語である英語を学習言語と結びつける」といったことは最後まで彼らには当てはまらなかった。また、生徒が抱いていた「フランス語に対する危機感」の軽減とサポートは十分にできなかった。その生徒にとって何が「強い言語」で保持・伸長すべき対象であるか見極め、生徒一人一人に適した方法を見いだすのは容易ではない。バイリンガル、バイカルチュラル双方の保持・伸長の実現の難しさを痛感するとともに、以上のようなことがこのプロジェクトを通しての我々の限界であったと認識している。

(2) 言語・文化 (特に英語能力) によるヒエラルキー

渋谷(1999)では、英語圏からの帰国生にとって英語は「過去の海外経験に意味を与え」、「自分たちの過去」を「海外で生活した有意義な経験」とみなすのに重要であると述べられている。同時にそれは、クラス内での集結や、外の集団や制度に対する抵抗を表す手段にもなっているという。多様な滞在国からの帰国生で構成されるこのクラスでは、各々の言語や文化が各生徒のよりどころとなっているが、同時にそれが自分と他あるいは他の言語や文化を持つ者とを区別する手段ともなり、しかもそれによる序列化が見られることが、活動を行っていく中で徐々に見えてきた。

このクラスの場合、アメリカからの帰国生が多く、どうしてもアメリカ側に立った物の見方や価値観が優勢になりがちだった。それが様々な面で作用し、例えばフランスから帰国し

た生徒にフランス語で話す際、周囲から「もうフランス語は聞き飽きた」という声が上がったり、アメリカからの帰国生から、「アジアについては別に知りたくない」「学習しても意味がない」といった意見が出されたりするなど、時には少数派であるアメリカ以外から帰国した生徒が発言しにくい雰囲気を作ってしまう。イギリスからの帰国生は、「アメリカについてみんなが知っていることを知りたい。アメリカからの帰国生に追いつきたいから」と言ったが、まさにアメリカ以外の国からの帰国生が「追いつかなければ」と思うような状況が生み出されているのだと言えよう。

この言語や文化による区別は、同じ英語圏滞在経験者間でも見られる。英語による産出が困難なあるアメリカからの帰国生が、活動中に日本語でMTに話し掛けた際、英語が「強い言語」である同じくアメリカからの帰国生に、「アメリカにいたくせに、何で英語で話さないんだ」と言われ、黙ってしまったことがある。別の生徒も、同様の言葉を投げかけられる場面があった。彼らにとって英語は自分の今までの経験や苦勞して培ってきたものの証であり、アイデンティティーを支える柱のようなものであろう。そのため、ネイティブに近い発音で、自由に表現できる英語能力を維持していることが「優れている」ことを意味し、それを失いつつある者やその能力を持たない者には敏感に反応し、容赦なくからかいや攻撃の対象にする。

各々が今までの海外滞在経験の中で培ってきたものはすばらしい、それらを肯定し、その多様性について互いに認め合って、それらを活かした学習を進めていこうというのが、本プロジェクトの一つの趣旨であった。特に、2、3学期はアメリカ、アジアといった多くの生徒が滞在経験のあるエリアが学習対象であったため、それぞれの文化の等価性への認識を深めることを目標の一つとした。しかし、例えば英語の強い生徒から英語産出の少なさを指摘される前述のアメリカからの帰国生二人が、一方ではイギリスからの帰国生のブリティッシュアクセントを真似し、過度に強調したりすることや、上記のような言語や文化による序列化が目の前で起こるとき、授業実施側はそれとどう向き合っていくのかについて、今後も引き続き考えていかなければならない。英語を学習活動の手段としながら、同時にそれによる序列化を壊し、発音や流暢さにかかわらず自由に意見を言い合えるような環境を作ることが容易ではないが、そのことを改めて今後の課題としてここに挙げておきたい。

(3) 展 望

帰国生が抱えている状況は多様かつ複雑である。この「状況」は時間とともに変化しており、周囲に溢れる日本語に触れ生徒が日本語へシフトしていくのを食い止めるのは不可能に近い。それならば、例えば、帰国直後は「強い言語」を活用して学習を進めることで積極的の伸長を目指し、生徒の日本語へのシフトが進むに従い、「強い言語」を失わないための学習へとその目的を変化させていくといった柔軟な支援のあり方が、今後必要とされるのではなかろうか。

また同時に、彼らの持つ言語や文化の多様性に応じた学習方法が提供できることが理想であるが、その一つとして、英語、中国語など、複数の言語グループによる学習の実施が望まれる。学習対象も、地理のみならず、彼らが必要としている教科においてより広くこのような試みがなされ、そこでそれぞれが持つ強い言語や文化が活かされるよう、その実施の可能性を模索していく必要があるだろう。その際、重要なのは、趣旨に賛同し、協力してくれる人材の確保である。授業を通して多様な言語や文化を持った多様な人材と会う機会を増やすことは、生徒自らが抱えているものを改めて認識し、肯定していくのに有効である。大学との連携はこういったことをより可能にするが、そのためにも、授業実施者は同時に現場と人的リソースとを結びつける「調整役」としての役割を担うこととなろう。帰国生のためのクラスをよりいっそう開かれた場所にしていくことが、バイリンガル、バイカルチュラル育成の実現に向けた取り組みを、一步また一步前進させていけるのではなかろうか。

(櫻井, 古市, Magdalena Vassileva, 守谷, Richa Ohri)

資料① 第7回授業

<2,3学期 第7回>

2000.12.13

教案

MT：櫻井

ねらい：「料理」「農業」というキーワードから中国が共産主義であることを知り、共産主義と民主主義を比較しながらそれぞれの特徴を学習する。

- 用意するもの： ・4種の中華料理のカラー写真（X3）
 ・共産主義・民主主義の相違点を書き取るシート
 ・共産主義・民主主義について自分の意見をまとめるシート

時間	形態	活動内容
11:40	CW	本時の活動の説明
11:43	GW	宿題のチェック 中華料理に関する生徒の知識を引き出し、4種類のカテゴリーに分類されていることに触れる 北京料理：気温の低い地方の料理なので、豚や羊の肉などの高カロリー一品が多い（主食は小麦） 上海料理：華中の良質の米と海産物が中心 広東料理：材料が豊富。飲茶の本場 四川料理：自然環境が厳しい内陸部の料理で、唐辛子やにんにくなどをたくさん使う。
11:50	GW	中華料理の食材について知る 写真を見ながら、それぞれの料理にどんな食材が使われているか考える 米・小麦が主食であることに注目する
12:00	CW	中国の米・小麦の生産高が世界第一位である理由を考える MTは中国では政府が農業を統制していることを説明する 「共産主義」「民主主義」というキーワードに触れる
12:05		マギーの体験談トーク 農業の統制以外に政府が国民の生活に与える影響を、ブルガリアの共産主義時代と現在の民主主義社会とを比較しながらマギーが話す。 生徒はシートに要点を書き取る
12:10		本時のまとめ 共産主義と民主主義について生徒はシートに自分の意見をまとめる。 周囲の人と相談するのではなく、一人で考えて書く。
12:20		

●クラス状況●

- ・ 今回グループメンバーの皆が前回の宿題をやってきてくれた。中華料理のイメージより具体的な中華料理の名前を書いた生徒が多かった。しかし、予定していたディスカッションがうまくいかなかった。生徒の知識を引き出し、中華料理は4種類のカテゴリーに分類されていることに触れることができなかった。皆はブルガリアの共産主義時代と現在の民主主義社会のレクチャーに興味深く聞いていた。最後に書いてもらったエッセイから、レクチャーの内容は多少難しかったということが分かった。
- ・ Cグループは料理の違いについて考えるタスクはプリントや資料集などの絵をみて話し合うタスクだったため私語が多くグループをまとめにくかった。が、後半MTの経験による共産主義・民主主義の話題に移ると一気に関心を持ち、静かに聞き入り、それに関するエッセイは真剣に書いていた。
- ・ 中華料理をトピックにしたトークでは皆が自由に言いたいことを言っていたため、用意していた結論を持つていくことが出来なかった。フリートークを教案に取り入れることの難しさを再認識した。
- ・ ここで中華料理を扱うねらいは、気候などによる地域差が大きいだけに、それぞれがその特色を生かした食材を使用する傾向にあることを伝えることだったが、いろいろと料理名を挙げることにとどまり、興味は示すものの、やはり学習対象としては認識されていないようだった。
- ・ 後半の「共産主義・民主主義」のレクチャーでは皆の顔付きが変わり、真剣だった。日本語のほうが強いBさんも、聞き取りにくかった部分の内容を日本語と一緒に確認すると、驚いたり感心したりしながら完全にその世界に入り込んでいた。エッセイもどの生徒も熱心に取り組んでいて、特にふだん大人しいFさんが、レクチャー終了後、溢れ出すように自分の意見を表出させている姿が印象的だった。
- ・ 共産主義時代と、現在の民主主義との移り変わりを直接体験したマギーの話し、生徒たちは強い関心を示した。特に、学校生活における、服装や髪型の規制についての変化を、生徒たちは、同じ学生である自分と引き付けて考えたようだった。

Task 2.

NAME _____

Task 1.

	Communism	1989	Democracy
1. School life	30 min. bet school exercise check person if all ready and 3 or 4 absences makes you expelled.	→	start do morn. each student was right ie, hair, etc 3 or 4 absences makes you expelled.
2. Lifestyle	everything was cheap and no people hadn't had a job	then it was okay so going to school became fun..!	there were people who didn't have jobs
3. Media	Hollywood movies they couldn't watch just movies life about WWII		Hollywood movies became available to watch

but everything became expensive
public security become bad

Title: _____

Communism changed in 1989 to a Democracy. I think that change was a good change. The school life of the communism is too strict and maybe too unfair. I wouldn't like to go to a school that is maybe even too strict. Also, I think freedom is needed to everyone. Also just watching movies of WWII, doesn't really bring fun, but just into a sad feeling. But on the other hand, communism is good in its own way. ~~The~~ Communism has everything equal, and ~~the~~ everything is cheap. Also, everyone is available to work. So, I came to the conclusion that the communism and democracy come together, ~~and~~ that would make it just perfect!!

資料② 第9回授業

<2,3学期 第9回(最終回)>

2001.1.31

Action Plan

MT: Magdalena Vassileva

Topic: The countries in Asia (a summary lesson).

Aim: To see and rethink the relations between Japan and other countries in Asia.

Time	Activity	CW,GW
11:40-11:45	Brief explanation of today's activity and a quiz about the countries in ASEAN. (A statement is read and the students answer in teams with "true" or "false").	CW CW
11:45-11:55	"Try to find the right answer" game. Each team is given an envelope, which contains a question about Korea, Taiwan, and Hong Kong. Only our guests from the countries mentioned above know the right answers. The rules of the game are as follows: 1. The guests can speak only in their mother tongue. 2. While asking the question, the students can speak only in Japanese or they can read the question in the native language of the guests. (The pronunciation of the question is written in the corresponding language, as well).	GW
11:55-12:10	Check what the answers, acquired by the students, are. Listen to the talk of our guests, about the relations between Japan and their countries.	CW
12:10-12:17	State once again what we aimed with these classes. Ask the students to write their opinion about our mutual work during the year.	CW, GW
12:17-12:20	Giving the awards from the upper quiz and game.	CW

●クラス状況●

- ・ 授業の活動にクイズと異文化体験のゲームを取り入れたので、皆、積極的に参加してくれた。特に人気があったのは韓国、台湾、香港のゲストとの異文化体験ゲームであった。日本語と英語を使わないというルールがあったので、生徒は一生懸命ゲストから質問の答えを得るために絵を描いたり、グループの他のメンバーと相談したりした。
- ・ 留学生をゲストとして招いてのゲームは、楽しく皆が取り組んでいた。英語と日本語を使わないというルールだったが、英語でなんとか分からせようとしたり、本当にゲストが英語ができないのか試したりするような場面も見られた。
- ・ 異文化体験のゲームはかなり衝撃的だったようだ。全員がゲストの言わんとしていることを予想し、絵やジェスチャーなどの方法を用いることを思いついた。後半、自分だけが参加しようとする生徒の様子が見られ、少々気になる生徒もいたが、絵の得意な生徒に絵を描く場面を譲ろうとする思いやりも見ることができた。
- ・ ふだん、活動中の主な使用言語は英語であるため、どうしても英語が優勢で、生徒は英語以外の言語をもつクラスメートへの配慮や、コミュニケーションの方法について考える機会はありませんでした。今回の最後の活動では、全員が同じ条件になったため、言語に頼らないで意思を伝え、相手を理解しようとする面白さと難しさを少しは感じてくれたのではないかと思います。
- ・ この授業についての最後のエッセイは、それぞれかなりの量書いていた。書くための時間があまりとれなかったが、自主的に昼休みに書いて提出したいという生徒もいた。

Date: 01.31.01
Name: _____

Date: 1.31
Name: _____

●What did you learn in this class?

●What did you learn in this class?

I learned about a lot of things in this class, but I would like to name a few things that I remembered especially.

First of all I liked the last class the best. We learned about different countries in Asia. We had to figure out what the guests had to say to answer a question. Doing this, I thought that communication is really important.

Secondly, I remembered the discussion over the "salad bowl" and the "melting pot." A salad bowl was everyone ~~is~~ together, but a melting pot was everyone mixed together. I personally thought that a salad bowl is better because everyone keeps their ~~pride~~ pride.

Lastly, I enjoyed "music of all different people." We listened to the kinds of music and guess what kinds of people sang or made it. Music is ~~is~~ a pride of countries or races.

As a conclusion, I learned ~~many things~~ about the world, around the world, and inside the world in this class. I had fun meeting the people who taught us, and I want to

thank them for teaching us many things. Thank you! 😊 Very good construction!

毎回、クイズとかをして、楽しかった。今日のクイズは特別におもしろかった。地理とかの内容をこの時間によく習って良かった。英語も、昔に比べて聞き取れることが多くなってきて、いろいろな人に、社会の英語の勉強を学ぶことが出来て良かった。英語が話せないから、あまり発言する時がなかったけど、日本語で、かんぱいして、自分の考えを伝えました。となりで、英語を日本語に訳して聞いたり、うれしかった。

資料③ インタビュー結果 (一部抜粋)

1-1. バイリンガル、バイカルチュラルの保持・伸長がどこまで達成されたか。
 ■ 生徒のインタビュー
 ・「この授業は英語の勉強にも役立ちましたか。」
 Yes 14名
 No 1名
 * 複数回答含む。

<役に立ったと思う理由>

英語で話したり、聞いたりする機会があったから	3名
英語で話す、新しい単語を覚える機会になる	2名
授業で能力別に分かれるのではなく、みんな一緒にだからよかった	2名
ふだんあまり英語を聞いてないが、ここではネイティブの英語が聞けるから	1名
MTは英語でやってくれたから	1名
普段は(クラスでも日本語が多く)なんとなく英語がしゃべりにくいので	1名
日本語による学習内容と同じことを英語で理解できた	1名
地理での知識は、英語でも知識として使えるところから	1名
よかったが、英語の練習にはならなかった	1名

1-2. ティームティーチングはどれだけ有効だったか。
 ■ 生徒のインタビュー
 ・「クラス全体で勉強するのはなく、グループで勉強するのは良かったですか。」
 Yes 13名
 No 2名
 * 複数回答含む。

<Yesの場合の理由>

先生に質問しやすかった	3名
小人数で会話できる(日本語も含めて)	1名
グループで協力したことがよかったと思う	1名
新しいグループとはうまくいっている。隣がいやなやつだと嫌	1名
男子と女子一緒にグループだからよかった。MTは英語でやってくれたから	1名
但しメンバーは自分で選定したい	1名
一人一人だと寂しいからグループがいい	1名
グループで授業するほうが好き。楽しいし、いつもと違う雰囲気がいい	1名
グループ学習は面白い。ただし、他グループの進捗が気になる。進捗がちがっていたら困るかもしれない。	1名
グループ内で適度なライバル意識や競争心が芽生えるのでよい	1名

1-3. 文化の多様性を受容する姿勢の育成がどのようにできたか。
 ■ 生徒のインタビュー
 ・「授業を通して、どんなことがわかりましたか。(または、初めて知ったことは何ですか?)」
 * 複数回答含む。

<よかったと思う理由>

その国や文化のことが分かるから	4名
みんなが同じじゃない、いろいろな考え方があってわかるから	3名
いろいろなことが教えてもらえるから	1名
にぎやかだし、いろいろなトピックがあっつうれしいから	1名
楽しい人もいて、優しい人もいてバランスが取れていたから	1名
英語で話すのは下手なので、英語のみは嫌だから	1名
一人が英語、一人が通訳の役目をしてくれるというのがよかった	1名
まとまりやすい	1名

<Noの場合の理由>

座って聞いているほうがいい。集中できるから	1名
私語が多くなるから	1名

・「大勢の先生と、一人の先生に教えてもらおうのでは、どちらがいいと思いますか。」

大勢の先生	8名
5、6人がちょうどいい	1名
3人	1名
2人	1名
どちらでもいい	3名
教科による	1名

II 中学校からみた実践報告

1 英語科

(1) 帰国生に対するこれまでの英語の授業

中学校英語科では、1979年の帰国子女教育学級開設以来今日まで、以下の2点を考慮しつつ、帰国生の秀でた英語力に対応しながら、できる限り「個」に迫れる機会をつくることを主眼として、英語の授業の組み方を工夫してきた。

- ・英語運用力の高い生徒（主に英語圏からの帰国生）と比較的低い生徒（主に非英語圏からの帰国生）とを分けて指導する必要がある点。
- ・第1学年では帰国生だけの特設学級、第2、3学年では一般生との混入学級の形態をとり、各学年の学級編成が根本的に異なる点（第2学年では、合計4学級あるうちの2学級への2分割混入、第3学年では4学級への4分割混入を行う）。

これまで、その年度の生徒の実態に合わせて多少の差異はあるが、3年間を通じて概ね以下のように授業を行ってきた。

年	対象生徒	週時数	授業担当者	授業内容
1年	英語圏生徒	2時間	非常勤講師①	Listening, Speaking 中心
		2時間	非常勤講師②	Reading, Writing, 文法中心
	非英語圏生徒	2時間	専任教員	一般学級での教科書中心の合同授業
		2時間	専任教員	Listening, Speaking 中心の個別指導
2年	英語圏生徒	1時間	非常勤講師①	Listening, Speaking 中心
		1時間	非常勤講師②	Reading, Writing, 文法中心
		1時間	専任教員	一般学級での教科書中心の合同授業
		1時間	専任教員	Writing, Skit, 文法など中心
	非英語圏生徒	4時間	専任教員	一般学級での教科書中心の合同授業
3年	英語圏・非英語圏を分けな いが、英語圏 はAコースを 選択するもの が多い	3時間	専任教員	一般学級での教科書中心の合同授業
		1時間	専任教員(C) +非常勤講師 (B)+ALT (A)	コース別分割授業 Aコース：英語で進める授業 Speaking, Writing 中心 Bコース：Reading, プリントで復習中心 Cコース：1年生からのやり直し学習中心

(2) 合同授業の目的

最近の第2言語習得理論によれば、第2言語を用いて学習された内容は母語を用いて学習された内容と変わらない（むしろ色々な面で優れており、母語の保持に影響なく、第2言語の習得に大変効果がある）とされている。母語と第2言語は、その基底が普遍的な共通の「言語」に支えられており相互に補完し合っているからであるという。この考え方に従えば、従来の帰国生に対する回復教育のように母語としての日本語力の回復（を待つ）と併行させて各教科の指導を行う必要はなくなる。帰国生が保持している最も優位な言語を用いて、そ

それぞれの教科の指導を行うことが有効であると考えられる。

帰国子女教育学級の開設以来、帰国生の英語力の保持・伸長をいかに図るかが、英語科の課題であった。開設当初からの英語圏生徒の取り出し授業、ここ数年間継続している3年生を対象とした「コース別分割授業」等もそうした試みの一つであった。しかし、いずれも「英語学習としての英語」が目的であり、帰国生の「英語を用いて実際にコミュニケーションをしたい」という願望に十分に答えるものではなく、彼らの多様な英語力のレベルや興味・関心に適切に対応することが困難であった。英語で他教科の授業を行うことによって、その教科の内容についての英語運用（英語をツールとして用いること）を通して、生徒の発達段階に応じた知的興味・関心への要求を満たし、「学習言語」としての英語を習得させることができるのではないかと考えた。

現在の1年竹組の生徒を言語の習得状況から見ると、およそ次の3つのタイプに分類することができる。①母語の日本語よりも第2言語の英語の方が優位な（英語の方が母語に近い）生徒、②母語の日本語と第2言語の英語が同等またはそれに近い生徒、③非英語圏からの（または英語圏での在外期間が短い）ため、母語の日本語が第2言語の英語よりも圧倒的に優位な生徒（この内一人は、フランスでの在外期間が長いので日本語とフランス語が同程度で、母語としての日本語が確立していないと思われる）。英語科としては、①②のタイプの生徒を対象として社会科（地理）の授業を英語で行うことは、これまで述べた理由により、社会科（地理）の授業内容の理解を深める上でも、英語力の保持・伸長を図る上でも有効であると考えた。③のタイプの生徒については、英語に対する自信喪失に繋がり兼ねず、この種の授業が最適とは思えないが、同じ学級の一員としての仲間意識や、彼らの外国での生活経験で培われた柔軟な感覚に期待して、プロジェクトの側からできる限りの援助をしながら進めていくことにした。

(3) 合同授業を行うための時間割上の工夫

(2)の〔1年生〕の所で示した、英語圏生徒対象の非常勤講師①による1時間の授業と、非英語圏生徒対象の専任教員による個別指導（Listening, Speaking 中心）の1時間の授業を合併して、社会科との合同授業を行うための時間とした。従って、院生を中心とした本プロジェクトに英語科専任教員が常時加わることになり、必要に応じて非常勤講師①の協力も得られ、更に2名のALTに時に応じてプロジェクトへの参加を要請することになった（本校では、2名のALTが3年生の「コース別分割授業」以外にレギュラークラスを持つことはなく、月毎に特別時間割を作成して3学年の全学級に均等にT.T.で入れるようにした）。

(4) 合同授業の実践

合同授業実施までの経緯、準備および実際の授業については院生担当の第I章で詳細に書かれている。ここでは、前期に行われた計4回の授業実践の試行錯誤を経て、後期に入って確立されて行った①導入（gameまたはquiz）→②展開(1)（Guest Teacherの話）→③展開(2)（Main TeacherおよびGroup Teachersによるタスク中心）→④まとめ、という授業形

態に焦点を合わせ、英語科としての立場から、英語でのやりとりを中心として②③の具体例を示したい。なお、これらのやりとりは実践された授業を撮影したVTRから起こしたものである。

②〔展開(1) (Guest Teacher の話) 例後期第5回目「アジアの国々」11/22実施より〕

- 準備
- ・ALT (Mr. Power=カナダ出身) の先生に、これまで旅行した Singapore, Vietnam, Thailand, Hong Kong の写真を用意してきてもらう。
 - ・写真を映す実物投影機。
 - ・プリント「アジアについて」

○所要時間15分

(ALT が実物投影機で写真を映しながら、quiz 形式でその写真がどこで撮ったものか確認した後)

ALT: I went to Singapore in 1997 with my college friend. But in Hong Kong and in Singapore, some people don't like Japanese.

S: Why?

ALT: That's my question to you. Why do some people in Hong Kong and Singapore dislike Japanese people? Why not?

S: Business. (その他、生徒同士でいろいろなことを言っている)

ALT: Japan occupied those countries . . .

S: In World War II.

ALT: Yes, in World War II. Do you know anything about this history? When did Japan enter those Asian countries? Do you know when?

S: 1921. . . .

ALT: In Hong Kong, too, some people don't like Japan. Because during the war, many Japanese went into those countries and some bad things happened. Of course you're these young junior high school kids, and it's not your fault or your responsibility. On the other hand, it's important to know the history of your country and keep in mind such things when you visit those countries, I think. Because if you have no memory and no recollection, other people in Asia will continue to be upset with Japan for ever.

JT: 今までの話わかりましたか。アジアの中で日本には必ずしも良い評価が与えられているわけではないのです。君たちの責任ではないけれども、日本の歴史というものを認識しなければいけないということです。

ALT: When I was in Vietnam, I met an old man. He spoke French and he could remember when Japan stayed there. And he said that Vietnamese people did not have enough rice to eat because the Japanese Army took a lot of their rice. So they were very hungry, very very hungry during the war time.

JT: ベトナムである老人に会った時のお話ですね。日本軍が攻めて来て、ベトナム人たちの米を捕ってしまったために、非常に飢えてしまった。お腹が空いてしまったということです。

ALT: Of course it's not your fault. But if you have no understanding then the relations between Japan and the other ASEAN countries will continue to be troubled. Do you know this organization?

JT: 君たちの責任では当然ないわけだけど、日本のそうやってね、昔あった歴史を

知る必要がある。これからアジアの国々と仲良くやって行くために。

ALT: Last week Mr. Mori, your prime minister went to Brunei. And in Brunei, there was a big meeting of the leaders of ASEAN. What does ASEAN mean? Do you know?

S: Asian something, something, something, . . .

ALT: ASEAN means the Association of South East Asian Nations. It's a political and economic group. And they try to promote understanding and good relationships between these countries. But some of these countries continue to be upset with Japan and I just think it's important you know that.

5

③〔展開(2) (Main Teacher および Group Teachers によるタスク中心) 例——後期第8回目「インド」1/17実施より〕

- 準備 ・インドの地図, OHP
・マグネット付の紙きれ, タスクシート
・インド民俗服サリー

○所要時間25分

MT (今回はインド人留学生 Richa Ohri, 民俗服を着て登場)

: Good morning everyone, we've planned to talk about Asia in these two classes. Today and the week after next, so we've planned to talk about Asia. And first, to begin with, we've planned to do Asia. And the reason why, we want to find out the kind of image you have of Asia. What do you think of Asia? What have you been thinking of Asia when you were not in Japan and how has it changed since when you came in Japan or even if it hasn't changed, what do you think of Asia now? That's what we want you to do. Now first of all, on these strips of paper that you have, I want you to write down your image of India in other one word or sentence.

S: (〈hot〉〈moist〉〈あつい〉〈さばく〉〈curry〉〈people〉〈poor〉〈げきからカレー〉〈頭に白いターバン〉〈mosque〉〈spicy〉〈古い〉と書かれたマグネット付の紙きれが黒板に貼られる)

(MT の話を聞きながら, 配布されたタスクシートに必要なことを書き込んでいく)

MT: We have lots of things. This shows the kinds of images you have of India. If you read here, you see usually “あつい” or “curry”. This is good. This says, “古い”. This is very good. It is one of the oldest civilizations in the world along with China. It is very very old even older than before America was made or Britain was ever created. There you have “spices”. It says “hot”, “lots of people”, “people are poor” It is very true and I don't know what is “さばく”. What does it mean? Desert? This is “mosque”. That means religious.

(インドの地図を指しながら)

This is India. It is in the south of Asia when looking at Asia from Japan. It is situated in the south of Asia. India is divided into 25 states and 7 union territories. What is a union territory? Can anybody tell me what a union territory could be?

S: (いろいろなことを言い合う)

MT: A union territory is a territory or area which is governed by the central government directly.

S: What's that?

MT: What's that? The central government is the main government of the country. Usually all states have state governments but a union territory uses the central government. That is the difference. Each state is different. Each state is like a country itself. It has its own culture, own food and everything. The dress

I'm wearing today is worn in the north, this part of India. I belong to that place. So that is why I'm wearing this dress. So the dress is different. You eat different food. You don't only eat curry. The climate, the weather is different. I just want you to take a look at the national clothes of India.



It is called "sari". I got this in spring and so you can see it. This is the national dress of united rugs of seven meters long.

(生徒にサリーを見せる, 生徒は熱心に見つめる)

5

(福田)

2 社会科

(1) 合同授業の目的

① 帰国生に対するこれまでの社会科の授業

多くの帰国生にとって、社会科は帰国後最も心配な教科の一つである。帰国生が社会科を学習する上でつまづきの原因となりやすいことには以下のことがあげられる。

- ・日本地理や歴史を学習していないため、基礎的な知識がない。
- ・日本に生活していることで身につく日本社会や文化、伝統に関する知識や理解が少ない。
- ・日本語力の不足のため、社会科の基礎的な事項や概念の理解ができない。または、ある程度日本語力があっても、社会科で扱う文章を読みこなしていくだけの文章読解力がついていない。
- ・一つのテーマにじっくりと取り組むという学習を経験してきた生徒にとっては、網羅的に知識を学んでいく「日本的な学習スタイル」に慣れていない。
- ・日本語力が不十分な中学生が読んで興味を高めるのに適当な資料がない。

これらの原因から、帰国生にとって社会科は苦手な教科という印象が強くなりやすく、学習意欲を持てなかったり、とりあえず暗記しておけばよいという学習のしかたになりがちである。

社会科としては、個々の生徒の背景を知るために、アンケートや聞き取り、語彙調査を行い、学習経験やおよその既習得事項を把握し、海外での経験を生かした授業を行おうとしている。それは、生活経験の紹介ということだけではなく、日本と海外での学習内容・体験との関連を図り、課題学習に対しての戦略的、実践的な取り組み方などの学習スタイルも生かすというものである。そして、いずれ日本語の力がついた時に自ら学ぶことが可能となるよう、基本となる概念を身につけること、歴史や地理に関する興味や関心を高めることを重視している。

しかし、実際には授業の内容消化や個別の生徒の指導に追われてしまい、有効な指導方法やカリキュラムの確立には至っていない。多種多様な日本語力、既得知識、学習経験をもつ生徒の集まった帰国学級で、個々の生徒に対応しつつ、グループ・学級全体で思考を高めていくというカリキュラムを探っている状態である。

② 今年度の生徒の特色

今年度の特色は、日本語での学習がかなり困難であると予想される生徒がいるということであった。入学当初、地理的分野に関する語彙調査の結果は以下のようであった。この調査は、語彙が多すぎる点や、「意味がわかる」ほどの程度わかることをさすのか不明という点で、妥当性について検討中のものである。が、日本人学校や日本の小学校での学習経験の有無等によって、大きな個人差があることはわかる。

また、活発に発言する男子生徒が多いのも今年度の特色となった。

〈調査した語彙〉	(11名/15名)		
	意味がわかる	きいたことがあるが意味はよくわからない	わからない
関東地方 東京都 太平洋 日本海	60	0	0
アジア 南極・北極 赤道 大陸	59	0	1
山脈 台地 平野 河川 半島	56	4	0
盆地 流域 気候 気温 降水量	49	11	0
地形 等高線 地図 統計 分布図	46	10	4
人口 人口密度 面積 民族 地域	36	9	15
都道府県 神社 寺院 住宅地	29	22	9
都市 郊外 環境 観光 産業	27	21	12
貿易 農業 漁業 工業 商業	24	9	27
稲作 畑作 田植え 干拓 牧畜	13	29	18
肥料 養殖 石油 原料 加工	1	0	59
資源 食料 台風 梅雨			
公害 栽培 過疎 太平洋ベルト			

(計60語) (「意味がわかる」に○をつけた語数の多い順)

③ 社会科からみた合同授業の目的

数年前、日本語での学習が困難な生徒が帰国子女学級に在籍していた年度に、社会科では初めてティームティーチング(T.T.)を導入して対応を図った。しかし、基本的な

日本語の指導もしつつ教科指導をする生徒、内容を精選しゆっくり進めるとよい生徒、一般学級とほぼ同様に進めてよい生徒の3グループが同時に教室に居る状況で、2人のT.T.だけでは十分な対応をすることができなかった。

そこで、英語科と日本語学科大学院生との連携のもと、英語で社会科の先行学習を行う試みを実施することで、日本語での学習が困難な生徒への対応と身につけた言語を積極的に生かす方策としようと考えたのである。英語圏以外の生徒への対応が問題であったが、フランス語のわかる協力者を探すこととした。

プロジェクトの内容としては、地理的分野で連携を図ることになった。1年は世界地理を扱うため、生徒の多様な背景を生かしやすく、討論や作業的学習も積極的に取り入れて、生徒自身が授業で活躍するチャンスを設けやすい。日本の歴史と比べれば、日本独特の用語は少なく、英語やフランス語の教科書等を活用する可能性もある。留学生を含めた大学院生が授業を企画する際、日本の歴史よりも取り組みやすい分野でもある。また、混入学級になる二年生では日本地理を扱うので、一年の世界地理では、あまり進度を気にせず、思い切った試みをすることも可能であることなどが理由としてあげられる。

「加算的なバイリンガルの育成」「帰国生の自己肯定感や価値観の拡大を図る」がプロジェクト全体の目的であるが、社会科的な観点からの目的は以下ようになる。

- ・地理の学習内容をあらかじめ英語で扱うことで、英語が強い言語である生徒の関心を高め、概念の理解を助ける。
- ・社会科の授業の中では十分にとれなかった、生徒の各国での経験を出し合い討論する時間を別の時間にとることで、興味関心を高める。また、互いの文化的背景を尊重し、経験を認め合う機会とする。
- ・大学院の学生の方が多数関わることにより、個々の生徒の言語の状況や海外経験の状況に合わせた対応を行う。
- ・留学生の方や海外生活体験をした方の経験を取り入れる。
- ・このような授業を試みることによって、日本語よりも他の言語の強い帰国生の指導や、将来的に考えられる外国人生徒の受け入れに向けての手がかりとする。

(2) プロジェクトの方法

英語の授業のうち、週1回をプロジェクトとし、その学習の成果を、あとの週2時間(2時間連続)の地理の授業に生かすという方式をとった。

〈前期〉 地理的分野 A(主)・B(補)・C(補) …週2時間(連続授業)
 歴史的分野 B(主)・C(主)・D(補) …週2時間(1×2時間)
 Aは非常勤講師, B・C・Dは専任教諭, Bはプロジェクトに社会科の担当として参加した教員。
 Dは一般クラスの地理・歴史を担当する教員。歴史的分野は状況によって2つにわけて授業を行う。

今年度の前期は、地理も歴史も3人の教員を配置していた。プロジェクトは、木曜の英語

の授業で行った内容を、翌週水曜の地理の授業につなげる方式となった。

実際にプロジェクトを実施してみると、前述のようにいくつかの課題が浮かんできた。また、社会科との連携の観点からみた問題点もあがってきた。

- ・「人々の生活と環境」という単元の内容を生かし、生徒の発言を引き出す活動を社会科から提案できなかった。
- ・細かな知識やスキル、地理的な見方など、専門的な知識の必要な内容を英語の授業でおさえることは難しく、大学院生がアプローチしやすいトピックを選ぶことがのぞましい。
- ・グループごとの活動の違い、英語力の違いによって、英語の時間で得たものにばらつきが大きいと、社会科の時間に生かし切れない。
- ・プロジェクト担当の教員が地理の授業のメイン教員でなく、連携をとりにくい。
- ・プロジェクトの英語の授業を生かす社会科の授業は翌週となるため、内容を生徒が忘れてしまう。
- ・プロジェクトを行いやすい、広い教室を使うための調整が必要。

〈後期〉	地理的分野	B (主)・A (補)・D (補)	…週2時間 (連続授業)
	歴史的分野	D (主)・C (補)	…週2時間 (1×2時間)

後期は前期の反省をもとに、地理的分野ではプロジェクトの担当となっている教員が主となった。英語と地理が同じ曜日になり、午前中に英語で学んだ学習を午後の地理の授業で受ける方式となり、英語の授業で記入しきれなかったコメントを社会科で書くことも可能になった。プロジェクトの授業の内容については、基本的な打ち合わせをした後は、大学院生が中心となって企画していくことになった。

しかし、前期と同様、時間割作成時にプロジェクトの見通しを立てられないことの難しさは残った。後期の時間割では社会科の教員が英語の授業を見ることができない週があったため、指導案が当日になってしまった時には、どのような英語の授業であったか昼休みに急いで連絡を取り合い、社会科の内容を調整するということがあった。

(3) 授業の実践

① 指導時数

	() は社会科時数, 【 】 はプロジェクトの英語の時数
・社会科の導入 (4時間)	
・I 多様な世界	
1 世界の国々 (12時間)	
2 人々の生活と環境 (16時間) … 【英4時間】	
世界の衣食住, 寒い地域, 暑い地域, 乾燥した地域, 高山地域, 世界の宗教	
・II さまざまな地域	
1 アメリカ合衆国 (7時間) … 【英5時間】	
2 中国 (5時間) … 【英4時間】	
3 東南アジア (8時間) … 【英4時間】	
4 EU (6時間)	

② 授業の関連の概要

	プロジェクト英語の授業（1時間）	対応する社会科の授業（2時間）
6/8	インタビュー&オリエンテーション	<寒い地域の人々の生活> ・冷帯・寒帯（VTR 極北の民チュクチ族）
6/15	<熱帯雨林とその生活>	・寒い地域の生活の工夫 <熱帯の人々の生活> ・熱帯の分布、生活（VTR 太平洋の島の生活）
6/22	<熱帯雨林の環境破壊> 熱帯雨林の破壊の原因を考える	<熱帯の人々の生活> ・熱帯雨林とサバナ（VTR 熱帯林・サバナ） ・熱帯林破壊の原因
7/6	<中東地域の生活> 石油の豊富な国の人々の生活の写真	<乾燥した地域の生活> ・さばく、オアシスの生活 （VTR 西アジアの暮らし） ・ステップの生活 移動式住居 遊牧
10/18	英・社合同授業についてのインタビュー	<自分の住んでいた国・地域の人々の生活> ・夏休みにまとめたレポートを発表する。 <高山地域> <世界の宗教>
10/26	<アメリカを知る> ・地図：アメリカの州（州名クイズ） ・ニューヨークの移民（ALTのお話） ・都市「メトロポリス」「メガロポリス」	・世界の宗教と人々の生活 <アメリカについて調べてみよう> ・テーマごとのグループ分け
11/1	<アメリカの移民> ・多民族国家であることの長所・短所（討議）	<調べ学習> ・図書室で調べる 資料の収集
11/8	<アメリカの多文化社会> ・TAPE：アメリカの音楽（ジャンルクイズ） ・ジャズについて（英語科教諭のお話） ・「メルティングポット」「サラダボール」	<調べ学習> ・図書室で調べる 発表の準備 プリント、OHPシート、模造紙にまとめる
11/15	<アメリカの都市> ・VTR：アメリカの都市（都市名クイズ） ・アメリカの政治（VTR：大統領選討論） アメリカとカナダを比較（ALTのお話）	<アメリカについて発表しよう> ・アメリカの自然 ・アメリカの都市 ・アメリカの農業
11/22	<アジアについて知る> ・アジアの国々（地図で国名を調べる） ・アジアの人々（ALTのお話）ベトナム・タイ ・香港	<アメリカについて発表> ・アメリカの民族 ・アメリカの交通 ・アメリカの工業 ・アメリカと日本の関係
12/6	<中国の人口> ・人口の多い国（クイズ） ・人口問題 人口が多い長所・短所を討論 ・中国とインドの比較（留学生のお話）	<アジアの自然> ・アジアの地域区分 ・アジアの自然 ・人口の多い国 中国（VTR 一人っ子政策）
12/13	<共産主義> ・中国の農業の特色 中国料理 ・共産主義の政策 ブルガリアの共産主義時代（留学生のお話）	<中国の農業> ・農業と気候分布の関係 ・集団農業から生産責任制へ （VTR 農村の変容）
		<経済特区> ・香港の返還、経済の近代化（VTR） <東南アジアの国々> ・位置と国名・首都
		東南アジアの資料を読みとる課題学習 （特別時間割 OWN 3時間） マレーシア日本人学校経験の教員の話（1時間）
1/31	<アジアの国々> ・「ASEAN」 ・日本とアジアの国々の関係（クイズ・討論）	<東南アジアの経済発展> 「ASEAN」「NIES」 日本の企業の進出、マレーシアの工業化 農村と都市（VTR 出稼ぎする少女）

③ 社会科の授業での関連付けの事例

(ア) アメリカ合衆国「メルティングポット (人種のるつぼ)」「サラダボール」

英語の授業では、多くの民族が生活することの長所・短所を話し合い、多民族社会を捉える二つの概念について、メインティーチャーが図を使って説明した。そして、二つの概念の違いについて、各グループ毎に討論した。

社会科では、アメリカ合衆国はテーマ毎にグループに分かれ、調べて発表する学習を行った。アメリカの民族構成を調べた生徒が、円グラフを使って説明したが、聴いていた生徒はアフリカ系やヒスパニックが予想以上に多いことに驚いていた。アメリカに住んでいた生徒でも、人種別割合の詳細は詳しく把握していなかったようである。発表後、英語の授業での「メルティングポット」「サラダボール」の概念と発表内容を結びつける説明を教員から補足した。

民族間の対立の事例などを社会科で詳しく取り上げられなかったのが残念であるが、期末テストで二つの概念の違いについて質問したところ、自分なりに理解している生徒が多いことがわかった。

〈解答例〉

- ・Salad Bowlはその国の文化などがそんちょうされ、Melting Potはどの国の人もなかよく、という感じ。
- ・Salad Bowlはみんな自分たちの文化を持って共存するけど、Melting potはみんな同じ1つの文化になってしまうこと。
- ・Melting potはちがう国から来た人々がアメリカの人とかにまねする。Salad Bowlはちがう人々が自分のままでアメリカにすむこと。
- ・Melting potは自分の民族のことをわすれて、Salad Bowlは自分の民族にプライドをもっていきること。
- ・メルティングポットはいろんな国からきた人をポットに入れ、溶かしたら一つになること。サラダボールはいろんな人が入ったボールをしめしている。
- ・Melting potはみんないっしょ。かわらない。Salad Bowlは一人一人がすがたをかえずみんなちがう。
- ・メルティングポットは日本人とかカナダ人とかの個性がなくなりまざる、Salad Bowlは個性があつてまざるという意味。
- ・Melting potというのは、みんなが一つって感じになる感じです。アメリカ式。Salad bowlというのは国別でこりつしている感じで、文化とかは自分の国を使う。

帰国生は、一般生と比較して「異なる民族が共存する」ことの具体的なイメージを持ちやすいと思われるが、在住していた国や地域、学校によって、その捉え方は異なってくる。今回は、英語の授業でグループ毎に自由に討論した成果が反映し、一人一人の抱いた多様なイメージが文章に表現されていると感じる。

(イ) 中国「一人っ子政策」

生徒達は、英語の授業で中国とインドの人口政策の違いについて聴き、非常に関心を持った様子であった。社会科の授業では、まず、英語の授業で扱った「人口の多い

国」を確認し、中国の人口数や漢民族が高い割合を占めていることなどを板書した。

「一位の中国と二位のインドでは、人口が増え過ぎないように、どのようなことをしているのかな」との質問をすると、授業中にだれてしまいがちな生徒も、英語で聴いた話を口々に説明していた。

「One Child Policy」は、日本語では「一人っ子政策」と呼ぶこと等を確認して、「では、くわしく中国の政策を見てみよう」と資料集を開いたところ、罰則規定の厳しさに生徒達は驚いていた。「双子が産まれてしまったらどうするの?」「罰金はいっぺんに払えなかったらどうするの?」などの細かい質問が相次いだため、話題を変え、「一人っ子政策」が進められるとどのような事が起こるかを考えることにした。「子どもが甘やかされる」「子どもが両親、両祖母の面倒をみることになる」ことをとらえた上で、「農村は男の子が欲しいのだけど、どうする?」と問いかけると「女の子が産まれたら殺してしまう」という発言も出た。

VTRでも、「小皇帝」と言われる子供の様子、二人産んだために罰金を取られている夫婦、障害があるなどの理由で棄てられた子供達の施設、男の子が欲しいので女の子が産まれたことを届けない農民等を視聴し、「一人っ子政策」の影響について考察した。中国に対する批判的な見方に偏らないよう、英語で討論した「人口が多いことの短所」をふまえて人口問題の深刻さを考え、「なぜこのような政策をとらなくてはならないのか」もおさえるようにした。

生徒達は、中国とインドの人口政策の違いについては理解できたが、厳しい政策を国家が推進するという共産主義・社会主義国家のあり方を理解するのは難しかったようである。共産主義国家の政策については、次回の農業の授業で、もう一度取り上げることになった。

(木村)

3 成果と課題

(1) 英語科からみた授業の成果と課題

① 「学習言語」としての英語の習得

第2言語を用いて通常の教科学習を進めるプログラムの先行研究によれば、少なくとも一日の学習時間の50パーセント以上がその言語で行われた場合に、その言語の発達に大きな違いが見られるという。今回の合同授業は、授業を行った回数も、その学習時間が全体の学習時間の中に占める割合も低く、あくまでも試行として行われたものであり、その効果を具体的に数量的に示すことはできない。しかしながら、前期4回の授業の試行錯誤を経て、後期に実践した授業の中に生徒が「学習言語」の習得に到る可能性を探ることができる。

英語圏からの帰国生は一般に、海外で獲得してきた英語を用いて実際にコミュニケーションを行いたいという願望を抱いている。それに対して従来の英語の授業では、帰国

生に対する体系的な英語学習の必要性から、文法、「読むこと」、「書くこと」が重視されがちであった。会話の授業は、英語圏で出版されたテキスト等を用いて進められたが、生活レベルの英語はほとんどの生徒にとっては易しすぎ、おしゃべりの域を出ることがなく、彼らの知的興味・関心への要求を満たすものではなかった。今回の合同授業では、社会科（世界地理）の内容をテーマにすることにより、生徒の発達段階に応じた知的レベルでの話題に集中させ、タスク等を用いて生徒の積極的な発話を促す討論中心の授業を行うことになった。

実践された授業では、授業中の生徒の積極的な取り組み姿勢や発話の回数の多さ、授業後の生徒へのインタビューの結果（p.17参照）、授業を観察した教師のコメント（最後の添付資料）等から判断して、この合同授業が英語学習上かなり効果的であり、特に①②（p.19(2)で示した）の生徒にとってはその傾向が顕著であることが確認できる。こうした授業を、十分に時間をかけて、より多くの授業で展開し、継続させて行くことが可能ならば、帰国生の英語力の保持・伸長を図ることができ、「学習言語」としての英語の習得に繋げることができると考える。

ただし、今回のような授業は、相当の時間継続することによって効果を上げ得るものであり、そのような時間的な保障の無い現状では、これまでの体系的な英語学習を併行させて行うことが不可欠であると考え。ところが、帰国生は概してこうした体系的な英語学習は好まない傾向があり、今回のような合同授業と体系的な英語学習を結ぶ方策——例えば、体系的な英語学習をした後で、そこで学習した事項を運用させながら合同授業で自由に発言させたり、あるいは、合同授業の中で体系的な英語学習の必要性に気づかせる手立てをすること等——を考える必要がある。

② 授業形態

今回の合同授業では、中心となって授業を進める MT (English Teacher) 1名、3つの各グループに ET (English Teacher) と JT (Japanese Teacher) が1名ずつ、さらに全体の観察・把握を行う英語科専任教員1名（社会科専任教員1名がプラスされることもあった）の計8（9）名のスタッフが授業を担当し、大変きめの細かい指導を行うことができた。このことが授業の効果を高める大きな原因となっていたと思われる。

前期4回の授業の試行錯誤やプロジェクトによる話し合いを通して、生徒のグルーピングの在り方（p.6）や、英語（第2言語）で授業を進めるための〈①導入（gameまたはquiz）→②展開(1)（Guest Teacherの話）→③展開(2)（Main Teacher および Group Teachersによるタスク中心）→④まとめ〉という基本的な授業形態を確立し、帰国生の学習スタイルに適した討論中心の授業を創出することができた。

このような授業形態は、これまで日本の英語の授業では余り見られず、今後「実践的コミュニケーション」を目指した一般生の英語の授業に取り入れていくことは大変効果的であると思われる。

③ 非英語圏生徒への対応

今回の合同授業の③(p.19(2)で示した)の生徒に対する適否が、常にプロジェクトでの論議の対象となっていた。合同授業以外の、週1～2回の③の生徒3人だけを対象とした英語の授業は、英語科専任教員が担当し、和気あいあいとリラックスした雰囲気の中で、日常会話を中心として進められた。この時の生徒の表情と比較して、開始当初の合同授業における表情は硬く、緊張した雰囲気が感じとられ、英語による発話はほとんど無かった。その後、プロジェクトの側からの様々な支援により状況は改善されていったが、英語による積極的な発言は最後まで見られなかった。

英語科として、生徒の英語運用の面から見ると、これら非英語圏生徒は合同授業に参加させるべきではなかったのではないかと思える。しかしながら、年度後半に入ってから3人対象の英語の授業における彼らの積極的な発話の様子を見ると、合同授業での級友たちの活発なやりとりが刺激となり動機づけとなっていると思えてならない。さらに、この合同授業が、単に社会科と英語科を合わせただけのものではない、それ以上の何か(今までの日本の教育では見られなかった、自由でアクティブなもの)を生徒に与えていると思えてくるのである。(福田)

(2) 社会科からみた授業の成果と課題

① 英語による社会科の先行学習

地理の内容を英語で先行学習することによって、興味・関心を高めるという試みは、社会科の授業の様子やインタビューの結果から見て、大いに効果があったものと感じる。

英語を強い言語とする生徒にとって、英語での先行学習は概念理解を助ける。英語の時間に英語で扱った概念や用語を、社会科の時間に「日本語ではこのように言う」と置き換えることによって、難解な用語への取り組みが容易になる。また、英語の授業で強く関心を持ったテーマについては、社会科の授業でも積極的に発言し、考えを発展させる様子が見られた。

一方、英語が強い言語ではない生徒にとっては、英語を使ったことによる効果はあまり見られなかった。しかし、社会科で学習する概念をあらかじめ把握し、関心を高めるといった効果を得ることができた。これは、英語へのプレッシャーから意欲を失わないよう、数名の大学院生が支援する少人数グループでの活動を中心にしたことによる成果であろう。

実践によって改めて気づいたのは、細かい事項を先行学習するよりも、生徒が興味や関心を持つテーマを一つとりあげ、様々な活動や討論を行う方がより効果的である、という点である。「地理の授業を英語でやる」ことにとらわれすぎると、多様な背景を持つ大学院生の方たちが、多様な背景をもつ生徒と授業を行うことの良さを生かせなくなってしまう。「社会科で扱う内容の中で、Keyとなる概念、用語、関心を高めてほしいテ

マは何か」を打ち合わせた上で、あとは大学院生に自由に授業を企画してもらう方が、新たな発想の授業を生み、生徒一人一人の関心を高めることにつながっていった。ねらいさえしっかり確認し合えば、英語の授業がどのように展開しても、その成果を生かす授業をすることは社会科として可能であろう。このことは、もし他教科でプロジェクトを行うとしても同様ではないかと予想される。

② 多文化尊重の視点

留学生、ALT等様々な参加者の経験を直接伺ったり、討論をする時間を持てたことは、自己の文化や他の文化など、多様な文化を尊重する態度の育成にとって意味があったと思われる。

プロジェクトの中には、社会科あるいは英語科だけでは思いつかなかったような活動も取り入れられており、多文化を尊重するという視点から授業をする上で、教科の枠を超えた活動や内容のふくらみが大切であることを改めて感じさせられた。また、生徒にとってこのプロジェクトは、「社会科の先行学習」「英語の学習」と思いつつも、教科の枠にとらわれず自由に思考できる時間になっていたと思われる。一般の生徒でも同様であるが、特に帰国生にとって、自由な発想で意見を言える学習の場があることは、彼らの思考を深めていく上で必要なことであろう。

しかし、当然のことながら、この授業だけで互いの文化を尊重する態度の形成にまで結びつけることは難しかった。相手の国の文化や言語を否定する発言をする生徒の場合、抱え込んでいる様々なストレスをぶつけているという面もあり、価値観の変容を促すことはなかなか困難である。

大学院生の指摘にもあるように、アメリカの価値観を優位とする学級の雰囲気もある。これは、今年度はアメリカ合衆国に長期滞在していた生徒が多く、そうした生徒がクラス内で活発に発言していることが影響しているものと思われる。しかし、アメリカを優位とするのは、他クラスの生徒にも強く見られる傾向であり、日本における一般的な価値観の問題でもある。

今回、英語で社会科の先行学習をするこのプロジェクト自体が「英語がわかることがよいこと」というメッセージを与えてしまうことが危惧され、英語以外の言語をどのように尊重していくかが今後の課題である。それぞれの生徒が持っている多様な言語や文化に対応できることが理想であり、今回のように英語を中心に授業を進める場合でも、「英語」のみにとらわれることなく、「言語」や「文化」といった幅広い視点に立って授業作りをすることが大切である。 (木村)

(3) 今後の課題と展望

このプロジェクトは、初めての試みであっただけに試行錯誤も多く、どのように中学校と大学の連携をとっていけばいいのか、悩みながら進めたものである。連携をしていく上では、

英語科，社会科の教科の観点，日本語教育の観点とのすり合わせといった問題から，大学院生と教員のミーティングの持ち方，専任教員と非常勤講師との連絡，時間割の組み方，中学と大学との年間予定のずれ等運用上の細かい問題まで，クリアしなければならない課題が多々あった。

大学院の方にとってみれば，中学での授業経験もなく，学級や行事・部活動など授業以外の要素についてもわからない中で，授業を企画・実施していく苦労は大変なものであったと推察する。専任教員であっても授業の進め方に悩む帰国子女教育学級の授業に全力で取り組み，生徒一人一人の立場に立って，様々な授業を試みた成果は，私たちに大きな示唆を与えてくれている。

プロジェクトの中で見られた，生徒一人一人の自己肯定観を高め，多文化を尊重するという姿勢は，学校全体の全てにおいて必要なことである。このような実践を積み重ねることによって，帰国生一人一人の言語的・文化的背景を生かすよう，学校の制度やしきみ，カリキュラムを工夫していくことにつなげていきたいと考える。それは，最終的には，帰国生だけでなく，すべての生徒一人一人が尊重されるような多文化共生の学校をめざすということである。

「帰国子女教育は必要ない」という意見もある中で，附属中学校は，帰国子女教育学級を持つ国立の附属校として何をすべきか，今後の方向性を模索中である。帰国生の獲得した言語や文化的背景を尊重し，一人一人の学ぶ意欲を育てるためにはどうしたらよいか，また，帰国子女教育の成果を外国人生徒の教育に生かすことはできないか，という点が課題となっている。

今回，中学校と大学との連携によって，日本語教育の研究理論を背景に，大学院生の方たちの人的パワーを生かすことができたのは，今後の帰国子女教育の在り方を考える上でも，外国人生徒の受け入れを考えていく上でも，大きな意味があることである。

しかし，一方で，今回の試みは大学院生の方たちの努力に負ったものである。こうしたプロジェクトに取り組もうという学生がいなければ継続することはできない。また，話し合いの中で，帰国子女教育学級を持つ他の学校と分担して，特定の言語の生徒をかためる方が人材を生かしやすいのではないかという意見も出されていたが，対応できる人材のいない言語の帰国生や外国人生徒に対してどうするのかという課題もある。人的リソースの確保の問題，そして，そうした人的リソースの確保が難しい一般の学校に対して提案できる成果は何かといった問題にも眼を向けていく必要がある。（木村，福田）

〔資料〕 平成12年12月8日に実施された英語科・社会科合同授業についての教員の感想

- 班毎の活動であったため、5人の生徒に2～3人の先生がついて、丁寧な指導がなされていた。生徒も思ったことを積極的に発言する場面が多く見られた。だまったままの生徒も数名いたが、それぞれ思考はしていたようである。「内容と関連する言葉の学習」を初めて見させていただいたが、とても効果的だと思った。

どの教科にも共通することであるが、1Tの生徒の授業への取り組む姿勢、意識がこの授業でも問題となっていた。お互いの考えを共有する、大切にしている気持ちを持ってほしい。竹組は多くの講師の先生にお世話になっているので、問題がより重大になっている。

- 1Tの生徒がとても生き生きと活動しているのが印象的でした。事前の打ち合わせが大変なんでしょうけれど、とても面白い試みだと思いました。この後の社会科の授業の様子も知りたいと思います。

- 集中して全体の話聞くという日本式の学習ではない学習で、びっくりした人が多かったろうと思います。社会科の授業内容を英語でやるという発想にまず、びっくりしました。多くの先生が関わっていることが良いのでは。今後はA君のように、英語のわからない生徒への対応を工夫していけば良いのでは。良い企画ですので、少しずつ内容を工夫、充実し、成果が出るようにすることが大切ですね。何とか意味のあるようにしましょう。

- いつも今ひとつ授業にのれないなあと思っていたメンバーも生き生きと活動していました。自分の思いを表現できることがとっても大切なんだと思いました。

- とても面白い企画だと思いました。英語だけに照準を合わせてゲーム感覚を取り入れたりするより、生徒の知的関心を刺激しながら、英語をツールとして使っていくというやり方は年令的なものを考えた時、ずっと効果的だと思います。中3の英語の分割授業でAsahi Weeklyに生徒が興味を持ったのも英語というより、内容のオリンピックだったり、映画の台詞だったりしたのと共通するものだと思います。



*なお、以下はプロジェクトへの参加、協力者である。

香取裕子 金孝卿 蔡穎心 鈴木伸子 野々口ちとせ 頼怡玲 (大学院)
坂下英喜 佐々木善子 佐藤ゆきの 能勢希 和田朋子 S.M. Power Jessica Ann (中学校)

<参考文献>

- 浅田 匡・古川 治編 (1998) 『ティーム・ティーチングの教育技術』 明治図書
- Cummins, J. (1996) *Negotiating Identities* California Association for Biligural Education
- _____ (1984) *Bilingualism and special education: Issue in Assessment and Pedagogy* Clevedon: Multilingual Matters.
- _____ and M. Swain, (1986) *Bilingual education*. Cambridge University Press.
- 江淵一公 (1986) 「帰国子女を取り巻く日本社会の環境的特質に関する研究」『国際化時代の教育』 創友社
- 畠山理恵 (2000) 「年少者日本語教育における学習言語習得のためのネットワーク」『2000年度日本語教育学会春季大会予稿集』 pp130-135, 日本語教育学会
- 原みずほ (2001) 『日本語を第一言語としない児童に対する日本語と第一言語の相互育成の試み—韓国人児童・教師による教室内言語使用に関する一考察—』 お茶の水女子大学大学院日本語教育コース 修士論文
- _____ 他 (2001) 「韓国人児童に対する母語・母文化を活かした教室作りの試み—母国の歴史を援用した社会化学習支援の場合—」『21世紀型総合的日本語教育における語学・文学・文化及びメディアのあり方 (仮)』 凡人社 (印刷中)
- 石井美佳 (1999) 「多様な言語背景をもつ子どもの母語教育の現状—『神奈川県内の母語保持教室調査』報告」中国帰国者定着促進センター紀要 7号
- 梶田叡一監修 浅田 匡・古川 治編 (1997) 『これからのティーム・ティーグ授業をかえる・学校を変える 中学校編 東京書籍
- 『帰国生はこうして学ぶ』 (1998) 第4回帰国子女教育研究協議会 お茶の水女子大学附属中学校
- 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』 お茶の水女子大学大学院日本語教育コース 修士論文
- 講演とシンポジウム「年少者への日本語教育を考える」(2000) 『日本語教育105号』 日本語教育学会
- 小山美香 (2001) 『高校留学生への母語を援用した教科支援の事例研究』 お茶の水女子大学大学院日本語教育コース 修士論文
- Landry, R. and R. Allard (1992) *Ethnolinguistic Vitality and Bilingual Development of Minority and Majority Group Students' In W. Face, K. Jaspaert and S. Kroon (eds.) Maintenance and Loss of Minority Languages* John Benjamins
- 箕浦康子 (1999) 『フィールドワークの技法と実際—マイクロ・エスノグラフィー入門』 ミネルヴァ書房
- Miramontes, B. O., A. Nadeau and N. L. Cummins. (1997) *Restructuring Schools for Linguistic Diversity* Teachers College Press
- 中島和子 (1998) 『バイリンガル教育の方法』 アルク
- 中西 晃 (1993) 「帰国子女教育の課題」『国際理解教育事典』 代表著者石坂和夫 pp.230-233
- 岡崎眸他 (2000) 「高校・大学連携による母語を活かした学習支援—教科・母語・日本語相互育成教育—」『平成11年度教育改善推進費 (学長裁量研究費) 補助金研究成果報告書』 お茶の水女子大学
- 岡崎敏雄 (1999) 「応用言語学研究(2): 年少者日本語教育と母語保持研究(2)」『文芸言語研究』 vol.36 pp.51-68
- _____ (1998a) 「年少者言語教育研究の再構成—社会・文化面における再構成—」『筑波応用言語学研究』 第3号 pp.1-11
- _____ (1998b) 「応用言語学研究(1): 年少者日本語教育と母語保持研究(1)」『文芸言語研究』 vol.34 pp.157-175

- _____ (1997) 「日本語・母語相互育成学習のねらい」『平成8年度愛国人児童生徒指導資料 母国語による学習のための教材』茨城県教育庁指導科
- _____ (1996) 「第2章 日本人と外国人が学ぶ日本語・日本文化教育をめぐる考え方」『多言語・多文化の下で日本人と外国人が学ぶ日本語・日本文化教育』筑波大学日本語・日本文化学類
- _____ (1995) 「年少者言語教育研究の再構成—認知・言語面の再構成—」『日本語教育』第86号 pp.1-8
- _____ (1994) 「コミュニティにおける言語的共生化の一環としての日本語の国際化」『日本語学』vol.13, No. 13 明治書院 pp.60-73
- _____ ・一二三朋子 (1994) 「多言語・多文化共生のパースペクティブに立つ日本語教育」『教育学研究紀要』第40巻 pp.527-532
- _____ ・西川寿美 (1993) 「学習者のやりとりを通じた教師の成長」『日本語学』vol.12, No.3 明治書院 pp.31-41
- Okazaki, T. (2000) Japanese Language Education: Towards Multilingual and Multicultural Symbiosis *Japanese studies: communities, cultures, critiques Volume four: New directions in Japanese linguistics* (eds.) Mackie, V., Skoutarides, and A. Tokita. Clayton: Monash Asia Institute
- 佐藤郡衛 (1997) 『海外・帰国子女教育の再構築——異文化間教育学の視点から』玉川大学出版部
- 佐藤真紀 (2001) 『滞在型外国人児童にとっての母語・日本語—言語への意味付与とアイデンティティ』お茶の水女子大学大学院日本語教育コース 修士論文
- 渋谷真樹 (1999) 「帰国生によるハイブリットなアイデンティティの構築」箕浦康子『フィールドワークの技法と実際—マイクロ・エスノグラフィー入門』ミネルヴァ書房 pp.156-174
- 末藤美津子 (2000) 「日本の学校におけるバイリンガル教育の展開」山本雅代編 『日本のバイリンガル教育』明石書店
- Skutnabb-Kangas, T. (1999) Linguistic Human Rights: Are You Naive, or What? *TESOL Journal* vol.8, No. 3. pp.6-12
- 高橋若菜 (2001) 『「教科・日本語・母語相互育成学習」モデルに基づく社会化学習支援—韓国人児童の場合—』お茶の水女子大学大学院日本語教育コース 修士論文