

言語少数派の子どもを支える言語と教科の統合学習： 清田淳子(2007)『母語を活用した内容重視の 教科学習支援方法の構築に向けて』

トンプソン(平野) 美恵子

0. 書誌情報

清田淳子(2007)『母語を活用した内容重視の教科学習支援方法の構築に向けて』ひつじ書房、8300円、全250頁、ISBN978-4-89476-328-9。

1. はじめに

日本社会が急速に多文化化し、定住外国人が増えていることで、その子息である「言語少数派の子ども」もまた日本の公的教育の場で増えている¹。この状況に鑑み、文部科学省が「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受け入れ状況に関する調査」²を行うなど、初中等教育における言語少数派の子どもに対する対応のあり方が模索されている。

上掲の調査のタイトルにあるように、言語少数派の子どもに対する教育を考える時、日本語指導のみが焦点となることが多い。しかし、彼らには言語の習得に加え、各教科の学習を通じた思考力の発達も求められる。いわゆる取り出し授業で日本語の学習に特化した場合、その間教科学習は中断してしまう。つまり、第二言語の習得状況が彼らの教科学習に影響し、認知発達を妨げる恐れがある。言語少数派の子どもの学習を保障する学習支援のあり方を追究することは、喫緊の課題だと言えるだろう。

本書は、日本語をまず学習してから教科学習を、という従来の捉え方から脱却し、言語学習と教科学習を同時に促進する「内容重視のアプローチ(content-based instruction)」を、子どもの母語を活用して行う可能性を示す。本書は、年少者日本語教育に従事する実践者・研究者、さらには初中等教育全体に対する示唆に富み、多言語多文化共生社会の実現に向けた一方向性を照らすものである。

2. 本の構成

本の章立てを以下に示す。

- ・第1章 言語少数派の子どもたちに対する教育の現状
- ・第2章 内容重視のアプローチの支援における母語の役割
- ・第3章 母語を活用した内容重視のアプローチの可能性の検討
- ・第4章 言語少数派の子どもたちの教科学習における評価
- ・第5章 言語少数派の子どもたちに対する教科学習支援への提案

3. 各章の紹介

3.1 第1章 言語少数派の子どもたちに対する教育の現状

第1章では、まず言語少数派の子どもたちが置かれている現状が教育を中心に概観されている。公立学校では、初期指導として日本語指導に重点が置かれ、生活に必要な言語(BICS: basic interpersonal communicative skills)がある程度できるようになった後で教科学習支援に主眼を据える。しかし、BICSの習得を待って教科学習を行うと、学習に必要な言語(CALP: cognitive/academic language proficiency)の獲得が遅れ、教科学習への移行が円滑に進まず、学力の伸長に支障があると指摘されている。

こうした現状を受け、清田は CALP の獲得が重要であり、それが教科学習を通じて可能になると述べた。言語と教科の学習を統合する方法として、80年代頃アメリカの小学校などでの第二言語としての英語教育に導入された「内容重視のアプローチ」を先行研究として挙げつつ、清田は母語の積極的活用が当該アプローチの課題であると指摘し、「教科・母語・日本語相互育成学習」(岡崎 1997)モデルを紹介した。このモデルでは、子どもの母語が分かる者と日本語母語話者が協働で学習支援を行う。母語が

分かる者が母語によって教科の先行学習を行い、読み書きを含む高度な母語使用の機会を提供することで日本語の CALP を育成し、認知面の発達に寄与する。さらには、学習意欲の向上、母語に対する肯定的な態度の養成、親子のコミュニケーション促進など、子どもの情意面にも働きかけるという。

清田は、当該モデルを参考としながら、母語を活用する「内容重視のアプローチ」によって、日本語と教科としての「国語」の学習の統合を提案した。「国語」という教科を当該モデルで扱うことの意義として清田は、①学習に必要な第二言語能力の発達、②文章理解を通じた思考力の育成や、様々な学問領域における知識の蓄積などの認知的な発達、③登場人物の心情理解などの他者への共感力や想像力の育成、④作品の内容への興味を通じた学習への動機づけ、⑤母文化や目標文化の理解、の 5 点を挙げた。

以上、清田は言語少数派の子どもたちに対する学習支援のあり方として、言語と教科学習の統合を中軸とする論を展開した上で、母語を活用する「内容重視のアプローチ」を援用した言語少数派の子どもたちへの「国語」の学習支援の可能性を追究する研究課題を設定した（各研究課題については、3.2 から 3.4 で詳述する）。清田が対象としたのは、清田自身が長年に渡って携わった子どもたちに対する取り出し授業としての学習支援場面である。子どもの来日時期や学年、母国での学習状況が異なる子どもを比較するために、3 名の子どもが対象となっている。4 章を除き、学制の違いから来日後 3 年分飛び級をする形で年齢相当の小 5 に編入した中国農村部出身の S 男と、11 歳の時中国で小 5 を修了し、12 歳の時日本で小 6 に編入した中国北部の都市出身の K 男に対する学習支援の様相が記述されている。S 男と K 男のプロフィールを表 1 に示す。

表 1 S 男と K 男のプロフィール

	S 男	K 男
来日時の年齢	10 歳	11 歳
母国の在学状況	小 2	小 5
支援開始時期	来日 2 年目の中 1	来日直後の小 5
支援期間	3 年	1 年

3.2 第 2 章 内容重視のアプローチの支援における母語の役割

第 2 章では、学習支援において中国語母語話者支援者が母語をどのように使用しているかが分析され、

「内容重視のアプローチ」の支援における言語少数派の支援における母語の役割が示された。分析の結果、中国語母語話者支援者が母語を、1)課題や活動を提示する場面での補足説明、2) 課題解決場面での手がかりの提示や、日本語母語話者支援者による説明の補足、3) 評価の場面における肯定評価の伝達や日本語母語話者支援者による評価の通訳に用いていたことが分かった。

分析の結果から、学習支援のいずれの展開部分においても、母語の使用が子どもの内容理解を促進し、学習に対する意欲を喚起していたこと、そして日本語母語話者支援者と子どもをつなぐ役割を果たしていたことが示された。この結果を受け、清田は教科学習場面で母語を活用することが、来日直後から思考力や想像力などの育成に働きかけ、母国と日本での学習を分断せず、継続性を持たせることにつながると考察した。また、日本語が分からぬことで、母国で培った既有能力もゼロだとみなされかねない可能性に対して警鐘を鳴らし、日本語力が不十分であっても母語を活用すれば子どもの発達を十分促進することができると言論じた。

3.3 第 3 章 母語を活用した内容重視のアプローチの可能性の検討

第 3 章では、1) 学習課題の特質、2) 子どもの書く力の育成、3) 子どもの教科理解の促進、について検討されている。以下、項ごとに詳述する。

3.3.1 支援の授業で用いた学習課題の特質

母語を活用した「内容重視のアプローチ」による支援授業で用いられた学習課題の特質を明らかにするため、課題の認知レベルと質問の型に着目して縦断的分析が行われた。学習課題の認知レベルを分析する枠組みとして、清田は「国語科教育と日本語教育を統合した学習モデル」を開発し、各認知レベルを定義づけた。CALP に相当する第 4~6 段階を以下に示す。

- 第 4 段階、分析(analysis)：人物や行動に関する情報を捉え、全体のあらすじを把握する
- 第 5 段階、総合(synthesis)：前段階で把握した事実や情報を結びつけ、人物の心情や場面の情景を想像したり、主題や要旨を考える
- 第 6 段階、評価(evaluation)：作品全体に対する自分の意見をまとめ、他者の意見と比較して評価する

質問の型については、Mehan(1979)に基づき、教師の質問がどのような答えを要求するかという観点から、以下 4 つの質問の型に分類された。

- 選択型：はい／いいえなど選択肢の中から選ぶ
- プロダクト型：名前など事実に関して答える
- プロセス型：意見や解釈を説明する
- メタプロセス型：考えの根拠を述べる

分析の結果、課題の認知レベルを見てみると、S男の学習支援では、支援開始後半年間は「第4段階」の課題に終始していたが、その後「第5段階」の課題が増え、2年目後半以降は「第4段階」と「第5段階」がほぼ同じ割合で設定されていたことが分かった。一方、K男の学習支援でも支援開始後半年間は、「第4段階」の課題が8割以上を占めたが、1年目後半では約半数が「第5段階」の課題となっており、来日後飛び級をしなければならなかつたS男に比べ、わずか半年で認知的に高度な課題への取り組みが可能となっていた。

課題の質問の型を見てみると、S男の場合「選択型」が支援開始後半年間は75%を占めていたが、2年目前半にかけて10%にまで減少し、一方で「プロセス型」が6%から40%に増加していた³。一方、K男の場合、「選択型」が支援開始後半年間は63%だったが、1年目後半には4%まで減少し、「プロダクト型」が25%から53%に、そして「プロセス型」が12%から43%まで増加したという。

これらの結果から、日本語力が不十分であっても認知的に高度な「第5段階」の課題が設定され、子どもの思考力の発達を促す可能性が示された。一方、より認知的に高度な課題と質問の設定に取り組めるようになるために要した時間は、S男とK男で大きく異なっていた。飛び級せざるをえなかったS男は、小学校3~4年生で取り組まれる解釈や意見を求める課題に対し、練習する機会を母国でも日本でも持つことがないまま小5の課題に着手しなければならなかつたこと、一方K男は、学年相応の認知的な課題に段階的に取り組むことができたことが、その要因として挙げられている。

3.3.2 内容重視のアプローチによる書く力の育成

統いて、母語を活用した「教科・母語・相互育成学習」による支援が、第二言語における4技能でもとりわけ伸長が難しいとされる書く力にどのように働きかけるかが分析された。教材文を読み取るために学習課題に対する記述解答のうち、文中から解答を抜き出すものではなく、子ども自身が教材文の事柄を解釈したり、状況を説明したり、あるいは感想や意見を表す「創出型」のものが対象とされ、1)文

の長さ、2)文構造の複雑さ、3)使用語彙の広がりの観点から分析が行われた。

分析の結果、1)文の長さについては、一文あたりの平均文節数がS男の場合支援開始3年目前半に4.43となり、5点台に到達したのはその半年後であったのに対し、K男は支援開始3カ月目ですでに5に到達していた。2)文構造の複雑さについては、事柄を関連付けて文章化する際に用いる従属節や並列節の使い方に着目すると、S男が支援開始3年目前半にようやく従属節の使用が全体の3分の1に到達し、並列節もこの時期までほとんど出現していなかったのに対し、K男は支援開始1年後半までに全体の約半数で従属節を行い、並列節の使用も見られていたことが分かった。最後に、3)使用語彙の広がりを見るために、異なり語数の割合がどれだけ増加しているかという観点から分析が行われた。S男の場合、使用語彙の広がりが顕著に確認されたのは支援開始から1年後(来日3年)だったが、K男はわずか支援開始半年後(来日8か月)であった。

以上の結果から、飛び級をせざるをえなかったS男と学年相応の日本の学級に編入したK男では、書く力の伸長の速さと言う点で大きな異なりはあったものの、第一言語の読み書きが不十分、かつ教科の未学習部分を抱えているS男のような場合にも本モデルが適用可能であることが示唆された。一方、清田は、書くという活動を指導に取り入れる際の留意点として、1)書くことに必然性を持たせること、2)思考力の育成に働きかける課題を設定すること、3)第一言語の能力を活用した支援を工夫すること、4)書きことばの獲得には時間を使うという認識を持つことを挙げ、書くことの学習を保障していくための方向性を示した。

3.3.3 内容重視のアプローチによる教科理解の促進

第3章の最後の研究課題として、母語を活用した「内容重視のアプローチ」が子どもたちによる国語の教材文に関する内容理解をどのように促すかが検討された。分析枠組みとして、「国語の学習(読むこと)」に必要な思考力の育成モデル」(清田 2001)が援用され、「あらすじの把握」、「様子の想像」、「心情把握」、「主題や要旨の把握」の出題率と到達度が分析された。さらに、課題の解決過程で子どもが活用している思考力や想像力がどのようなものであつたかが質的に記述された。

内容理解の到達に関する分析の結果、「あらすじの把握」に関する課題がいずれの教材でも最も多く出題され、2名の子どもとも十分な理解に達してい

た。しかし、課題の学年レベルを見てみると、S 男の課題が在籍学年相応のレベルに達していなかったことが顕著に示された。「様子の想像」については、教材文によって出題率が大きく異なり、到達度の変化は見えなかった。「心情把握」は出題数が少なかったものの、S 男が支援開始 1 年目の終わり頃、K 男は支援開始当初から学年相応レベルの課題の理解に到達していたことが分かった。「主題や要旨の把握」もまた認知的負担が高い為、出題数が少なかつたが、S 男が支援開始 2 年目後半から、K 男は半年後から学年相応レベルの課題が出題され、その理解に達していた。

課題解決に活用している思考力や想像力に関しては、まず清田はこうした力を「考える力」「感じる力」「想像する力」⁴であると定義した。そして、これらの「言語を中心とした情報を処理・操作する力」の育成以前に、その基盤となる「第二言語で書かれた教材文から基本的な情報をとらえる力」を育成することが言語少數派の子どもたちを対象とした国語では不可欠だと論じた上で、分析を行った。

分析の結果、「あらすじの把握」に見られるような「第二言語で書かれた教材文から基本的な情報をとらえる力」については、支援開始当初 S 男も K 男も「誰が+何だ・どんなだ」「誰が+何を+どうする」という基本的な情報の獲得に終始していたが、次第に広範な情報や詳細な情報を獲得できるようになったことが分かった。しかし、「様子の想像」や「心情把握」など、文章から得た言語を中心とした情報を処理・操作する力については、2 人の子どもの間で相違が見られた。K 男は母国で学習していた根拠に基づく推測などの情報処理・操作能力を早い段階から活用していたものの、S 男は情報の処理や操作のしかたそのものを学ぶことに時間を要した。また、「主題や要旨の把握」において、K 男は支援開始半年後には「中心的な部分と付加的な部分を区別する」力を使いながら要旨を捉えたり、母国での学習で獲得していた抽象概念を基にさらに新たな概念を獲得していく様子が観察された。他方、S 男が文章の中心的な部分をとらえることができるようになったのは 2 年目後半であり、また基本的な抽象概念も一つ一つ理解していくプロセスが必要であった。

以上、内容理解の到達度の分析から母語を活用した「内容重視のアプローチ」の意義が 3 点挙げられた。まず、第一言語での教科学習の状況に関わらず、学年相応の国語の教材文を扱えること、子どもの思考力や

想像力に働きかけること、そして抽象概念の理解を促進することである。また、清田はまず「第二言語で書かれた教材文から基本的な情報をとらえる力」を育成してから、「言語を中心とした情報を処理・操作する力」の育成に入るべきとし、前者の力についても成人に用いられるような文法積み上げ学習ではなく、実際の教材文を用いるべきだと主張している。また、後者の力については、子どもの認知発達の状況によりその育成に長い時間を要することへの留意を改めて促した。

3.4 第 4 章 言語少數派の子どもたちの教科学習における評価

第 4 章では、国語テストにおける評価の問題が取り上げられた。ここでは、日常会話はできるが、国語などの教科学習に困難を感じていた中学 2 年生の子ども(M 男)による創出型解答を、国語科教師 11 名がどう評価するかが分析された。また、比較データとして、第二言語学習に馴染みのある日本語教師 9 名と留学生 9 名による評価もなされた。

その結果、内容面については、国語科教師は日本人生徒と同様の基準を用いて加点法で採点しており、比較的高い得点(5 点満点中平均 4.1 点)が与えられていたことが分かった。ただし、教師によって評価の基準に幅があることも確認された。一方、言語面では、基本的に日本人生徒と同様減点法で採点していたが、解答に誤りが多いため、場合によっては加点法が用いられる事もあった。また、誤りごとに減点なのか、同種の誤り 1 個につき 1 点減点なのかなどについて、採点方法に搖れが見られた。言語面での得点平均を見てみると、5 点満点中 2.3 点で、内容面での高い得点に鑑みると、M 男は内容理解よりもその理解を正しく書き表すことに困難を感じていることが示唆された。

他方、日本語教師と留学生は言語面の誤りに対し、意味伝達に問題が生じる表記は減点するものの、意味が伝われば減点をしない、という基準で評価を行っていた。さらに、複雑な文や特別な言い回しの使用を試みるなど、新しい表現への挑戦に対する態度を積極的に評価していくという、国語科教師にはない視点も見られた。

以上の分析結果に基づき、清田は言語少數派の子どもたちによる国語のテストの解答を評価するための試案として、主に以下の 3 点を挙げた。

- 内容面・言語面に加え、態度面の評価を加える
- 学習支援に関わる支援者がテストの作成に関わる

などして、内容面での評価基準の揺れを防ぐ
- 言語面では、正確さだけに注目するのではなく、
意味伝達を重視した評価へと転換する

3.5 第5章 言語少数派の子どもたちに対する教科学習支援への提案

第4章までを通じ、母語を活用した「内容重視のアプローチ」が、国語授業において日本語力の伸長に貢献し、学年相応の教材文の内容理解を促すだけでなく、認知面や情意面の発達、学ぶ意欲にも働きかけること、これらが学びの継続性を保障することが示された。本章では、さらに言語少数派の子どもたちの教科学習支援に求められる視点として、1)ことばと教科を統合して教えることの意義の理解、2)読み書きに必然性を持たせる活動の実施、3)思考力や想像力に働きかける学習課題の設定、4)母語の積極的な活用、5)第一言語の読み書きが不十分な年長の子どもに対する対応、6)言語少数派の子どもたちを対象とする評価のあり方の追究、の6点が挙げられた。また、1校に1人など言語少数派の子どもたちが分散している現実に鑑み、日本人生徒とともに学ぶ授業をどう展開するかという問題意識の必要性も示唆された。

注

1. 2011年の文部科学省による調査では、日本語指導が必要な外国人児童は28,511人であり、清田の引用にある2004年の19,042人と比較すると、公立学校における言語少数派の子どもたちの増加が窺える。2011年調査での学校ごとの在籍人数を見ると、1人ののみの在籍が全体の4割以上だが、30人以上の在籍する学校は130校に上る。清田が指摘するように、日本の学校に在籍する言語少数派の子どもたちは分散と集中の二極化状態にある。従って、指導方法の改革を画一的に行うことは容易でないだろう。しかし、言語少数派の子どもたちも彼らが在籍する学校も確実に増加しており、学習支援を整備する必要性はより高まっていると考えられる。
2. 文部科学省によれば、日本語指導が必要な外国人児童生徒とは、日本語で十分に日常会話ができない者、日常会話ができるが、学年相当の学習言語が不足し、学習活動への参加に支障が生じており、日本語指導が必要な者を指す。
3. 第4章では、中学2年生のM男を中心となっている。
4. S男に対する課題における「プロダクト型」の頻出度に對しては、時間の経過に伴う特定の傾向は認められなかつたと分析されている。

最後に、今後の課題として清田は、異なる母語を持つ子どもを対象とした「内容重視のアプローチ」の可能性の検討、言語少数派の子どもに対する指導ストラテジーと日本人の子どもに対するそれとの比較、子どもの日本語力に応じた評価方法の開発やテスト以外の評価方法の追究などを挙げた。

4. 結語

紙幅の都合により、支援者と子どものやりとりやS男やK男による解答例を紹介できないことを残念に思う。清田は15年以上に渡り中学校国語科教諭として勤め、その後日本語教育を追究してきた。そうした豊富な経験に裏付けられた実践のデータが語るものは筆舌に尽くしがたい。本文中のデータは勿論、稿末に収められた40頁に及ぶ教材文の概要、支援授業で扱われた学習課題とそれに対する子どもたちの解答もまた、実践の様相をありありと伝えてくれる貴重な資料である。多言語多文化社会における人々の持続可能な共生は、様々な人々の尽力によってのみ可能であることを痛感させられる。

5. 「考える力」は、分析力や論理構築力などの論理的思考力、「感じる力」は、相手の気持ちや文学作品の内容・表現、自然や人間に対する事実を感じ取り、感動する情緒力、「想像する力」は、経験していない事柄や現実には存在しない事柄を推し量り、頭の中でそのイメージを思い描くことができる力、と定義されている。

参照文献

- 岡崎敏雄(1997)「日本語・母語相互育成学習のねらい」
『平成8年度外国人生徒指導資料』茨城県教育庁指導課
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』(11), 76-85.
文部科学省(2011)「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受け入れ状況に関する調査(平成22年度)
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/23/08/_icsFiles/aifieldfile/2011/12/12/1309275_1.pdf(2012年1月20日アクセス)
Mehan, H. (1979) *Learning Lessons: Social organization in the classroom*, MA: Harvard University Press.

とんぶそん(ひらの) みえこ／淑徳大学

hiramie@hotmail.com