

## 社会科と日本語教育を統合した内容重視のアプローチの試み －日本語指導を必要とする海外帰国生徒を対象に－

清田 淳子

### 要 旨

海外から帰国した子どもたちの中には、書くことに問題を抱える生徒が多い。本稿では日本語指導を必要とする帰国生を対象に、社会科と日本語教育を統合した内容重視のアプローチを試みた。具体的には、家庭学習用に学習課題を作成し、課題に対する記述解答の分析を行った。その結果、

- ・ 学習者はノートやプリントの内容をそのまま抜き出すのではなく、自分で再構成して文章化する傾向が強まった
- ・ 副詞的従属節を含む文が多くなり、複数の事柄を関係づけたり、さらには既習事項に新しい学習内容を結びつけるなど、複雑な関係性を表現することができるようになってきた

という変化が認められた。

【キーワード】 海外帰国生徒、内容重視のアプローチ、教科学習、書く力

### 1. はじめに

海外から帰国した児童生徒の数は平成 14 年度で約 1 万 1000 人と報告されている（平成 15 年度「学校基本調査速報値」）。その数はこの 4 年間、横ばいの状態が続いているが、近年では、補習校や通信教育の充実、塾の海外進出等によって、日本での学習に向けて十分な準備をして帰国する子どもたちが多くなった。しかしながら、長期間海外に滞在し、しかも現地校に通学していた子どもの場合、次のような言語面での問題が指摘されている。

角他（1988）は毎年 180 名の帰国生を受け入れている勤務校で子どもたちの日本語力を分析した結果、海外での滞在期間が長く現地校に通っていた生徒は書き言葉の習得が不十分であるとしている。また、長期滞在者や現地校出身者で日本語指導を必要とする生徒を優先的に受け入れてきたお茶の水女子大学附属中学校（1994）では、

帰国生が「進んで話したり積極的に自分の考えを主張する」という特性を持っている反面、文章にまとめる力が弱いことをあげている。このように、「まとまりのある文章を書くことは海外から帰国した児童生徒には困難である」ことが従来より指摘されてきたが（文部省 1999）、日本では小学校からの学校教育が基本的に書き言葉の文脈によって展開されていることを考えれば、書く力を育てていくことは学習面での基礎・基本となる力を獲得するという意味において重要である。

ところで、これまで帰国生の読み書きの指導は、特に教科担任制を取る中学・高校段階では国語科が担うことが一般的であった。しかし、学習面での基礎・基本としての書く力を考えるとき、子どもたちが「書くこと」を学ぶ場を 1 つの教科に限定するのではなく、あらゆる学習場面をとらえて育てていくことが求められよう。すなわち、総合的な学習のまとめも理科の実験記録も社会科のノート作りも教科の内容理解のためだけにあるのではなく、帰国生にとっては「書くこと」を学習する場でもあるという発想をもって支援にあたる必要があるのではないだろうか。

このように、教科の学習と言語の学習とを統合させていくやり方は「内容重視のアプローチ」（Brinton 他 1989）と呼ばれ、移民の子どもたちを早くから受け入れ、年少者を対象とした第二言語教育の歴史の長い欧米諸国では多くの実践が積み重ねられてきた。日本では内容重視のアプローチの導入は始まったばかりであり、外国人児童生徒を対象とした実践が報告され始めた段階だが（斉藤 1999、清田 2001 など）、本稿では帰国生を対象とした内容重視のアプローチの試みを取り上げ、その中で帰国生の書く力がどのように変化していくのかということについて探っていく。

## 2、先行研究

1980 年代初めのアメリカでは、増加し続けるマイノリティーの子どもたちに対して、日常生活に必要な言語能力の獲得を主眼とした教育が行われた。しかしこのようなプログラムは子どもたちの会話能力を向上させたものの、母学級の授業に十分参加できるほどの言語能力を獲得させるには至らなかった。そして、意味のある内容を勉強しながら英語を学んでいくことの方が論理的であるという考え方が支持を受け、内容重視のアプローチへの関心が高まった(Freeman & Freeman 1998)。

内容重視のアプローチ（Brinton 他 1989）とは、ある特別な内容と言語を統合して教えるというもので、価値ある興味深い教科内容を学生に与えることで、言語と概

念の両方の発達が促されると考える。その論理的根拠として Brinton 他(1989) は、①学生が必要とする言語形式を供給する、②内容に難しい言葉があっても、内容への興味から学ぼうという動機が強い、③学生の背景知識を活用できる、④断片的でない、文脈化された言葉を含む、⑤読んだり書いたりする中で理解可能なインプットを受け、学生は自然に言語を獲得する、という5点をあげている。

その後、内容重視のアプローチの導入が小中学校のバイリンガルクラスや ESL だけでなく母学級にも進む中で、内容重視のアプローチによるプログラムのもとで子どもたちに学習言語能力をいかに獲得させるか、子どもたちの文化的・教育的背景をふまえた授業をいかに行うかという二つの点が重要な課題として把握されるようになった (Short1994)。また授業形態についても、第二言語教育を専門とする ESL の教師、あるいは母学級を担当する教師が個別に授業を行うのではなく、両者が協働して行う形についても追究されるようになった (Teemant 他 1996)。

次に、内容重視のアプローチで言語に統合する教科として社会科を取り上げる意義について考えてみたい。社会科を統合した研究は多いが (Stryker and Leaver1997、Met1998 など)、その中で Short (1994) は中学校の ESL で歴史 (アメリカ史) と英語を統合した授業を取り上げ、社会科を統合することの難しさと有効性を次のように指摘している。まず統合の難しさについては、①社会科はテキストや講義に依存している、②社会科は読み書きの量が多く、抽象概念やなじみのないテーマが多い、③教科書の読解の他に、地図やチャート、歴史的な時間の流れを理解しなくてはならない、④視覚的な情報は役に立つが、時々主要な概念と結びつかないものもある、⑤書くことのタスクではかなりの背景知識が必要である。また多くの社会科教師は、書くことの指導は言語の教師が行うべきものと考え、自分は文章の技能を発達させようとはしない、という5点をあげている。

一方、社会科を統合することの有効性については、①学生はコミュニケーション技能を発達させるために社会科の話題を使うことができる、②社会科の学習言語には高度な他領域にも通じる読み書きの要求が多く含まれている、③協働的な学習活動によって社会科を学習しながらコミュニケーション的な技能を学生に与えられる、という3点を指摘し、言語と内容を統合することで社会科のカリキュラムだけでなく言語の発達も意図することができると結論づけている。

### 3、研究の概要

#### 3-1 研究の目的

帰国生を対象とした、社会科と日本語教育を統合した内容重視のアプローチの試みにおいて、学習者の書く力がどのように変化しているかということについて明らかにする。

#### 3-2 研究の方法

都内 A 中学校の帰国子女学級（中学 1 年。定員 15 名）の社会科（日本の歴史）の授業において、「学習課題」（後述）に対する解答の記述から、学習者の書く力の変化を分析する。書く力の変化は文の長さや文構造の複雑さに着目して分析を進める。文の長さは文節を単位として 7 ヶ月間の変化を追い、文構造の複雑さについては特に副詞的従属節の使用状況から明らかにしていく。

#### 3-3 授業の概要

授業は 2001 年 4 月から 2002 年 3 月まで、社会科担当者と日本語担当者（筆者）によるティーム・ティーチングの形態で行った。社会科担当者は歴史の授業を主導的に進め、日本語担当者は次のような役割を担いながら授業に参加した。

- ・授業中、個別の質問に対応したり学習活動を補助する。
- ・歴史の学習に関わる重要な語彙や概念について、各学期に 1、2 時間の授業を行う。
- ・その日の授業内容を正しく理解できたかどうかを問う学習課題を社会科担当者と相談しながら作成し、学習者の解答について内容面及び言語面からチェックを行う。チェックの結果、日本語の誤りについては学習者に、内容面の理解が不十分なところは学習者と教科担当者の双方にフィードバックする。

#### 3-4 学習課題の実施

学習意欲はあるものの歴史の授業がわからない、その時はわかっても理解が定着しない、一人では教科書やノートを読み返すなど復習することができないという生徒を対象に、2 学期からは家庭学習のための課題として「学習課題」の実施を試みた。この学習課題は単に名称や事項を暗記させるためのものではなく、

- ・歴史的な時間の流れをふまえた理解ができているか
- ・できごとの原因と結果、人と人とのつながりなど関係性をとらえているか
- ・状況を比較したり想像したりすることができているか

を問うものとし、また課題の解答は空欄補充や選択肢形式ではなくすべて記述させる

ことで書く力の向上を意図した。

### 3-5 学習者の属性

学習課題に対する解答の分析は、帰国子女学級に在籍する生徒のうち日本語力に問題があるとされる 2 名の女子生徒（以下 B 子、C 子と呼ぶ）を対象に行った。二人とも両親は日本人で、父親の仕事の関係で海外に渡った。B 子は生後まもなくアメリカに渡り、以来小学校の全課程を現地校で終えて帰国した。現地校での成績は上位で、在米中の家庭での使用言語は父親とは英語、母親とは日本語であった。母親と日本語を交わす以外は、まさに 12 年間英語に浸かった状況にあったといえる。日常的なできごとを日本語でやりとりすることはできるが、ひらがなとわずかな漢字しか読み書きできないため教科書が読めず、日本語で書く力もかなり不足している。

C 子は小 2 の夏にタイに渡り、インターナショナル・スクールに中 1 の 7 月まで通った。学校での教授言語は英語で、B 子同様補習校に通ったことはない。家庭での使用言語は日本語である。C 子の日本語力については、編入当時は「うーん」「あーん」などの受け答えが多く産出に時間がかかった。普段のやりとりや日常的なできごとを綴った担任との交換日記などは日本語で行うことができたが、短い文章を読んで内容を理解することは困難であった。

## 4 学習課題の特質

書く力の分析に入る前に、学習課題がどのような認知レベルにあり、どのような言語技能を要求するものであるか、課題の特質を明らかにしておきたい。

### 4-1 課題の認知レベル

認知的な面に焦点を当てた Chamot (1983) の「第二言語学習モデル」は、認知のレベルを 6 段階に分け、各認知レベルに対応する形で言語的なプロセスや言語技能を明示している。このうち下位の 3 段階（第 1～3 段階）と上位の 3 段階（第 4～6 段階）の間にはしきいが存在し、上位の 3 段階（第 4～6 段階）を学問的伝達能力としている。そこで第 4～6 段階を対象にみていくと、第 4 段階「分析」では情報を受け取ったり考えを明らかにするなど分析的な課題を行うために言語が用いられ、第 5 段階「総合」では理由を探したり、比較したり、関係づけたり推論することが行われる。最も高度な第 6 段階「評価」は獲得した情報や考えについて、正確さ、価値、応用性を評価する段階である。

このような Chamot の枠組みにしたがってそれぞれの課題がどのような認知レベルにあるのかを調べたところ次のような結果が得られた。

表 1 課題の認知レベル (件)

	9、10 月	11、12 月	1～3 月	計(割合)
第 4 段階「分析」	6	4	3	13(20%)
第 5 段階「総合」	24	12	12	48 (75%)
第 6 段階「評価」	0	2	1	3(5%)

(課題の例) 第 4 段階「大和時代は誰を中心にが政治を行いましたか」

第 5 段階「聖徳太子は、なぜ冠位十二階を作ったのですか。」

第 6 段階「藤原氏のやり方について、あなたはどのように思いますか」

第 5 段階の課題が全体の 75% 近くを占めるのは「時間の流れの理解、人物やできごととの関係性の把握、状況の比較や想像」を問う課題の作成方針を反映していると考えられるが、表 1 からは子どもたちが日本語力の不足にもかかわらず高度な認知力が要求される課題に取り組んでいることがわかる。すなわち帰国子女学級の授業では学習者の理解を助けるために内容が精選されたり平易な表現が用いられてはいるものの、子どもの思考力の発達に働きかけるような学習が展開されているといえる。

#### 4-2 課題によって要求される言語技能

Chamot のモデルでは、第 4 段階の学習課題（たとえば「大和時代は誰を中心に政治を行いましたか」）に対しては、「大王」「貴族」など単語レベルの解答で応じることができる。これに対して第 5 段階と第 6 段階の学習課題(全 51 件)では、文レベルでの説明や意見の記述が求められる。そこでこれらの課題では解答を記述する際にどのような言語技能が要求されるかという点について調べたところ、次のような結果となった。

表 2 第 5 段階・第 6 段階の課題で要求される言語技能 (件)

言語技能の種類	用例数
理由を説明する (例: 聖徳太子はなぜ冠位十二階を作ったのですか)	21
状況を説明する (例: 蘇我氏がたおされると世の中はどんなふうになりましたか)	9
関係を説明する (例: 将軍と御家人の関係はどのようなものでしたか)	3
行動を説明する (例: 藤原氏は力をもつためにどのようなことをしましたか)	1
事柄を説明する (例: 国司とは何ですか)	7
比較する (例: 公地公民と墾田永年私財法にはどんな矛盾がありますか)	2
想像する (例: 平城京はどんな都だったか、あなたのイメージを描いてください)	3
体験を述べる (例: あなたは税という言葉を見たり聞いたりしたことがありますか)	1
意見や感想を述べる (例: 藤原氏のやり方について、あなたはどのように思いますか)	4

学習課題には表 2 に示したようにさまざまな言語技能が要求されており、このことは「社会科の学習言語にはたくさんの高度な、他領域にも通じる読み書きの要求が含

まれている」(Short 1994) という指摘を裏付けているといえる。子どもたちはこのような課題を通して、歴史に関する理解だけでなく書く力も同時に発達させていくことが期待される。

## 5 書く力に関する分析とその結果

### 5-1 どのくらい自分で文を作っているか

Chamot のモデルで事柄や人物についての説明が要求される第 5 段階の課題に対する解答と、学習者の取ったノートの内容を比較してみると、次のようなつながりを見いだすことができる。

表 3 第 5 段階の課題に対する記述解答とノートの内容との比較

学習課題	解答	ノートの内容
聖徳太子はなぜ冠位十二階を作ったのですか。	①聖徳太子が冠位十二階を作った理由は、 <u>氏姓制度をやめ、実力のある人を役人にする。</u> (B子、9月)	冠位十二階：氏姓制度をやめ、実力のある人を役人にする。
壬申の乱のあと、天皇の力はどうなりましたか。	②天皇の力は <u>とても強くて、だれもさからいませんでした。</u> (C子、9月)	天皇が本当に力を持ち、国を治めるようになる。
桓武天皇はなぜ新しい都を作ったのですか	③新しい都をつくった理由は <u>政治が不安定になり、もう1かいrestartしたかった</u> からです。(B子、10月)	政治が不安定→新しい都に移って政治をたて直そう

(注) 上の表の「解答」欄において、「    線」はノートの内容がそのまま抜き出されている部分を表し、「    線」は学習者の解釈が記述されている部分を表す。

解答例①ではノートの内容がそのまま抜き出されて解答が書かれているが、②ではノートの内容を「天皇の力はとても強くて、だれもさからいませんでした」と自分なりに解釈したものが記述されている。また③にはノートからの抜き出し部分(「政治が不安定」と、B子の解釈を文章化したもの(「もう1かい restart したかった」)の両方が含まれている。今、解答例①のような記述の仕方を「抜き出し型」、②を「創出型」、③を「混合型」とし、7 カ月間の変化を追ってみると次のような結果となった。

表 4 第 5 段階の課題に対する記述の仕方の変化

【B子の場合】

(文)

時期	記述解答における文の総数	抜き出し型の文の数	創出型の文の数	混合型の文の数
9、10月	31	17 (55%)	12 (39%)	2 (6%)
11、12月	35	8 (23%)	27 (77%)	0 (0%)
1～3月	15	4 (27%)	10 (67%)	1 (7%)

# 【C子の場合】

(文)

時期	記述解答における 文の総数	抜き出し型の文の数	創出型の文の数	混合型の文の数
9、10月	39	12 (31%)	27 (69%)	0 (0%)
11、12月	18	3 (17%)	15 (83%)	0 (0%)
1～3月	18	1 (6%)	17 (94%)	0 (0%)

上の表からは、B子の場合、9、10月までは「抜き出し型」の方が「創出型」より多かったが11月以降はその割合が逆転し、一方、C子の場合は「創出型」の割合が時間とともに増加していることがわかる。2学期を終えた時点でのインタビューで課題のやり方を聞いたところ、「ノートを見て、頭の中で復習して答える」(B子)、「ノートやプリントを見ながら、あと、わからないところはお母さんに助けてもらう」(C子)と述べているが、表4の結果からは、ノートやプリントを手がかりとしながらも、そこに書かれた情報を自分の頭の中で再構成し文章化していく力が徐々についてきたことがうかがえる。

## 5-2 文の長さはどのように変化したか

次に第5段階と第6段階の課題に対する記述解答のうち「創出型」のものを対象に、文の長さを調べた。なお、文の長さは1つの文に含まれる文節数によって表した。

表5 文の長さ

(文節)

	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
B子	9.2	8.0	7.0	7.7	13.0	-	5.5
(文の数)	(10文)	(2文)	(24文)	(17文)	(8文)	(0文)	(2文)
C子	10.0	8.9	5.7	10.1	7.8	6.7	7.8
(文の数)	(17文)	(10文)	(13文)	(8文)	(8文)	(6文)	(6文)

表5からは、いずれの学習者においても特定の傾向を見いだすことができない。そこで視点を変えて、文の構造の複雑さに着目して分析を進めていく。

## 5-3 文構造の複雑さはどのように変化したか

本稿では、在日ブラジル人中学生の作文について文構造の複雑さを分析した生田(2001)に基づき、従属節に着目して分析を進める。

まず、第5段階と第6段階の課題に対する記述解答のうち「創出型」のものを対象に、連体修飾節の使用状況を調べたところ、B子もC子も用例数が少なく(B子は9例、C子は12例)、7カ月間の変化をとらえるには至らなかった。次に副詞的従属節について使用状況を調べたところ次のような結果が得られた。



表 6 副詞的従属節の使用状況

【B子の場合】

(文)

時期	第5, 6段階の課題に対する 記述解答における文の総数	創出型で、かつ副詞的従属節を含む文の数
9, 10 月	31	6 (19%)
11, 12 月	49	19 (39%)
1～3 月	16	6 (38%)

【C子の場合】

(文)

時期	第5, 6段階の課題に対する 記述解答における文の総数	創出型で、かつ副詞的従属節を含む文の数
9, 10 月	39	7 (18%)
11, 12 月	24	7 (29%)
1～3 月	21	8 (38%)

表 6 からは、副詞的従属節を含む文の割合が、B子の場合は 9, 10 月とそれ以降とで大きく変化し、C子の場合は時間とともに増加していることがわかる。

次に、副詞的従属節を含む個々の記述について見ていくと、B子の場合は 9, 10 月の時点で副詞的従属節を含む文は 6 例あったが、そのうち 5 例は次に示すように接続助詞が 1 つだけ用いられた文であった。

- ①渡来人はたくさんを知っていましたから、日本人も渡来人を入れてあげた。(9 月)  
 ②もし太子様がルールを変えなかったら、まだきっと日本は名前のえらいじゅんにきまるでしょう。(9 月)

①②では、「A だから B」「A なら B」のような 1 対 1 の単純な対応関係が表現されている。C子の場合も 9, 10 月は 7 例中 6 例がこの形であった。ところが 11 月以降になると、次の③④に示すように複数の接続助詞を使った文が増え始めた。

- ③もう一つは海もあるから、もしてきがせめてくるのなら大りような船がひつ要だからだ。(C子, 12 月)

③の課題は頼朝が鎌倉に幕府を開いた理由を問うもので、ノートには「三方が山、一方が海→敵が攻めにくい」と書かれている。C子はノートの「一方が海→敵が攻めにくい」という部分を説明するにあたり、海から攻めるには大量の船が必要であることを想定した上で、「一方が海」「攻めにくい」「大量の船が必要」という 3 つのことを結びつけて解答を記述している。

- ④きっとぶしなんか、たたかっていつしんでしまうかわからないので、これ(=ねんぶつ)いえばしんでも天国へ行けると思い、これをまわしたと私は思います」(B子, 1 月)

④は「なぜ新しい仏教が広まったのか」という課題に対する解答で、この日の学習ではさまざまな宗派の教えをわかりやすく解説したプリントが配られている。B子が書いた「ぶしなんか、たたかっていつしんでしまうかわからない」は、鎌倉時代が「源平合戦、承久の乱、元寇」と戦いの連続であったことをふまえていると推測され、そのことと新しく学習した内容（「念仏を唱えれば誰でも往生できる」など）が結びつけられて解答が記述されている。

このように1つの文の中で複数の接続助詞を使うということは、より多くの事柄を関連づけて文章化していることにほかならない。複数の接続助詞を用いてより複雑な関係性を記述している文は、11月以降、B子は25例中9例、C子は15例中5例で、そのうち、例④のようにこれまでの既習事項に新しく学んだことを結びつけて解答しているものはB子の場合6例、C子は4例ほどであった。

## 6 研究のまとめと今後の課題

本稿では歴史の理解を進めながら日本語の書く力も伸ばしていくことを意図した内容重視のアプローチの試みについて、学習課題に対する記述解答を対象に分析を行った。毎授業ごとの学習課題は認知的にも高度なレベルにあり、解決に際しては多様な言語技能を要求するものであることが確認された。

解答の分析においては、第1に、その記述がノートから該当部分を抜き出した「抜き出し型」か、学習者が自分で文章化した「創出型」か調べたところ、両名とも11月以降はそれまでに比べて「創出型」の割合が増えていた。学習者はノートやプリントを参考にしながらも、そこで確認した情報を自分の中で再構成し文章化しているといえる。このような文の作り方は、必要な情報をそのまま適用して書くことに比べてより高度な技能であり（Chamot1983）、しかも学習内容が理解されていなければできないことである。

第2の分析の観点としては記述解答の文の長さに着目したが、7ヶ月の間に特定の傾向を見いだすことはできなかった。

第3に、文構造の複雑さについて分析を進めたが、連体修飾節については用例数が少なく変化の傾向をとらえることはできなかった。次に副詞的従属節の使用状況を調べたところ、副詞的従属節を含む文の割合の増加が認められた。さらに個々の文の記述の仕方を見ていくと、2名の学習者ともに9、10月の時点では1対1の関係を

記述するために副詞的従属節を用いることがほとんどであったが、11 月以降は、3 つ以上の事柄について関係性を説明したり、自分なりに条件を想定しながら結論付けるなど高度な技能を含む記述が見られるようになった（B 子は 9 例、C 子は 5 例）。しかもそれらの用例においては既習事項に新しく学んだことを関連づけて表現したものが多く、内容理解が積み重ねられていることが推測される。

B 子自身、1 年の学習を振り返って「アウストラなんとかの頃（5 月の授業）は意味がわからなかったが、今はやっていることがわかるし、だんだん書けるようになってきた」と語り、学習課題についても「課題はあった方がいい。その日の復習ができてすごくいいし、テスト前の復習に役立つ。テストの時には全部のプリントを見ながら復習している」と肯定的に評価している。授業のフィールドノートからも、「ひらがなだらけのノート」で、「みんなと同じスピードで進むのは大変」（5 月）だった B 子が、「今日のプリント作業は援助しなくても進めていた」（11 月）、「先生と他の生徒たちとのやりとりを聞きながら、ノートにメモを書き加えている」（1 月）という変化を見せた。一方、C 子も 1 年の学習を振り返るインタビューで、「課題のプリントをやると、今日の授業はこういうことがポイントだったんだって分かる」と語り、学習課題の取り組みを通してその日の学習の重点を再確認できたことを評価している。また C 子の様子や態度の変化をフィールドノートから追ってみると、「発言はまだ少ないが、聞けば答える」（10 月）という様子が 2 学期半ばから見え始め、3 学期に入ると、資料を読んで必要なことを箇条書きにまとめるという課題を「周りの帰国生徒と同じスピードでこなす」（1 月）など、歴史の理解が進むとともに積極的に書こうとする姿勢がうかがえるようになってきた。

以上のことから、時間の流れの理解、人物やできごとの関係性の把握、状況の比較や想像を問う学習課題による取り組みを行うことで、歴史の内容理解が促されるだけでなく、複雑な関係性を記述する力や、自分の解釈や意見を自分の言葉で書き表す力を育てることにもつながるといえるのではないだろうか。もちろんこのような成果は、わずか週 2～3 回の学習課題の実施によるものだけではない。子どもたちの書く力は他教科の学習も含めた生活全体の中で向上したととらえるべきであろう。しかし社会科における学習課題の実施は、少なくとも書く力の育成につながる一つの要因として考えることができよう。

年少者を対象とした第二言語教育において、教室での学びに必要な学習言語能力の

獲得には 5～7 年かかるといわれている (Cummins1984)。その時間の長さを考えるとき、教科と言語の学習をともに進めていこうとする内容重視のアプローチの考え方は強い説得力を持つが、それでは日本の学校現場で、それぞれの教科の特性に応じてどのように言葉の学習が展開できるのかということは今後の大きな課題である。本稿では、家庭で学習課題を行うという形で歴史の内容理解を定着させ同時に書く力を育てて行くことを試みたが、ビデオやパネルなど視覚的な情報にしか反応しない生徒、あるいは家庭学習の習慣がついていない生徒などには最適の方法とはいえない。今後は子どもたちの日本語力や状況に応じたやり方を開拓していくとともに、同じように学習言語能力の獲得に困難を抱えている外国人児童生徒の問題を視野に入れながら研究を進めていきたい。

## 参考文献

- (1) 生田裕子 (2001) 『在日ブラジル人中学生の作文能力におけるバイリンガリズムに関する実証的研究』平成 13 年度名古屋大学大学院文学研究科学位申請論文
- (2) お茶の水女子大学附属中学校 (1994) 『帰国生はこうして学ぶ』
- (3) 角有紀子、芹沢ちよ乃、中西良子、坂井厚子 (1988) 「帰国子女と日本語教育」『日本語教育』66 号 日本語教育学会 110-119.
- (4) 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』111 号 日本語教育学会 76-85.
- (5) 斉藤ひろみ (1999) 「教科と日本語の統合教育の可能性」『中国帰国孤児定着促進センター紀要第 7 号』 70-89.
- (6) 文部省 (1999) 『よりよい出会いのために』ぎょうせい
- (7) Brinton, D., Snow, A. and Wesche, M. (1989) *Content-based second language instruction*, New-berry House Publishers.
- (8) Chamot, A. U. (1983) Toward a Functional ESL Curriculum in the Elementary School, TESOL QUARTERLY, 17, 459-471.
- (9) Cummins, J. (1984) *Bilingualism and special education*, Multilingual matters.
- (10) Freeman, Y. and Freeman, D. (1998) *ESL/EFL teaching : principles for success*, Heinemann.
- (11) Met, M. (1998) Curriculum Decision-making in Content-based Language Teaching,

*Beyond the Bilingualism*, Multilingual matters, 35-63.

- (12) Short, D. (1994) Expanding Middle School Horizons : Integrating Language, Culture and Social Studies, TESOL QUARTERLY , 28, 581-608.
- (13) Stryker, S. and Leaver, B. (1997) *Content - based instruction in foreign language education : models and methods*, Georgetown University Press.
- (14) Teemant,A., Bernhardt,E., and Rodriguez-Munoz,M. (1996) Collaborating with Content-Area Teachers , TESOL Journal, vol.5, No.4.

## Content-based instruction integrating Japanese language with social studies : A case study for returnee Japanese students with limited Japanese language proficiency

KIYOTA Junko

Schoolchildren who lived abroad for many years and returned to Japan tend to have difficulties in their Japanese writing.

The article analyzes their writing ability in the content-based lessons integrating social studies. The conclusion is,

- 1) the students tend to produce more sentences which describe their ideas through these lessons.
- 2) The students begin to express complex matters in Japanese using more dependent clauses.

(Graduate School, Ochanomizu University)