

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

清田 淳子

1 はじめに

1. 外国人児童生徒の教育をめぐる現状

日本社会の急速な国際化や法律の改正に伴い、日本語教育が必要な外国人児童生徒が急増している。

このような状況に対し、体制の整備や学校現場における適応指導の充実が図られてきたが、「順調に日本語を習得し、環境への適応にも問題がないようにみえる児童生徒が、教科学習の内容をほとんど理解していないことに気づいて愕然としたという教育現場からの報告が多い」（西原 1996）という指摘が相次いで起こり、現在では、教科学習で困難を抱える外国人児童生徒の存在が重要な課題となっている。

2. 先行研究

(1) 「言語能力発達モデル」(Cummins & Swain 1986)

cognitively undemanding	
A	B
context- embedded	context- reduced
C	D
cognitively demanding	

「言語能力発達モデル」は2つの座標軸からなる。横軸は意味の授受に役立つようなコンテキストからの助けがどれくらいあるかを示し、縦軸はタスクや活動における認知的な要求の程度を表す。「コンテキスト」と「認知的な要求」という視点から教室での学習をとらえてみると、教室での学習に関わる言語能力は図の「D」の部分に相当

し、相手と向かい合って日常的なコミュニケーションを行う力（図の「A」領域に相当）とは区別されることになる。

(2) 「内容重視のアプローチ」(Brintonn et al. 1989)

内容重視のアプローチ (content-based instruction) とは、ある「特別な内容」と「言語」を教えるという目的を統合するというもので、具体的には、教科内容と第二言語の技能とを同時に教えることを表す。言語と内容を統合することの論理的根拠としては、①学生が必要とする言語形式を供給する、②内容に難しいことばがあっても、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、文脈化されたことばを含む、⑤理解可能なインプット (Krashen 1982) を、読んだり書いたりする中で受ける、という5点が指摘されている。

3. 教科指導へ発展する日本語教育の必要性

(1) 「言語能力発達モデル」(Cummins & Swain1986)に示されるように、日常生活を送るための言語能力と教室での学習に必要な言語能力は区別されることから、教室での学習に必要な言語能力はそれ自体をねらいとして育てていく必要がある。

(2) 「CALP」習得の重要性

Cummins (1984) によれば学習に結びついた言語能力 (CALP) の獲得には5年から7年かかるとされる。しかし子どもにとっては5-7年という時間をもつ意味は以下の点においてあまりにも重い。

①子どもたちはCALPに関わる日本語力の不足ゆえに、小学校から高校という多感な時期に学業面において絶えず周囲から遅れをとっている状況におかれることになる。このような状況では自尊感情の形成にもマイナスの影響を及ぼすことが予想される。

(蘭 1992)

②子どもは、教科学習の基礎となる思考力を獲得する必要がある。すなわち、発達途上にある子どもを対象にしたことばの教育には、意思伝達のための言語能力だけではなく、伝えるべき意思そのものも豊かに育てることが求められる。

③子どもは、言葉を通して他者と共感し価値観を共有していくための言語能力を獲得する必要がある。中西、佐藤 (1995) によれば、小学校から中学校に上がるにつれて友人関係は仲間集団による遊びを中心とした関係から、悩みごとを相談したり趣味や価値観の共有など個人間の心理的な結びつきを中心とした関係に変化するという。このように言葉を通して友達を作っていくためには、外国人児童生徒といえども言葉に

よる感情や思いのやりとり、そして言葉を手がかりとして相手の思いを想像していくことが求められる。

4. 「国語」を取り上げることの意義

literature-based instruction を中学校の ESL で実践した Custodio & Sutton (1998)は、物語を取り上げることの意義として次のような利点を指摘している。

「生活面」

- ・自分の生活や人生の問題を作品に重ね合わせ、解決の手がかりを得る
- ・母文化や目標文化が反映されている作品を読むことができる

「学習面」

- ・作品を通して疑問をもったり解釈したり結びつけたり探索したりすることができる
- ・作品に取り上げられた問題を話し合うことで、より高度な思考力を身につけられる

「言語面」

読み物には言語のリソースが十分かつ巧みに使われている

作品に取り上げられた問題を話し合うことで、authentic に言語を使える

これらの指摘からは、言語面での利点だけでなく、思考力を育てたり自分の生き方を考えさせたり、さらには母文化や目標文化の理解を助けるという可能性も見いだすことができる。

II 研究の目標

「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は、日本語力の向上や教科理解を促すだけでなく、思考力や想像力等の育成にも貢献できるかどうかについて検証する。

(なお、当日の発表では、どのくらい「国語」の学習を理解できたのか、どのような思考力・自己表現力・想像力の出現が認められたかに絞って発表を行った。)

III 研究の方法

1. 学習支援の実施

(1) 対象 1998年11月に来日し、「子ども日本語クラス」に通う小学校6年生のフィリピン人男子生徒1名(以下Sと呼ぶ)。

(2) 支援開始時(1999年12月)における日本語の習得状況

ニーズ調査の際には、簡単な質問に対して「うなづく、首を振る」「わからないを繰り返す」という反応がほとんどで、自分から話す場面は少なくコミュニケーションも滞りがちであった。ひらがなとカタカナは読み書きできたが、漢字は未習。

(3) 学習形態と指導の手だて

Sの学習支援は個別対応の形をとり、週1回90分の授業を行った。テキストには6年生の国語の教科書を用いている。授業を進めるにあたっては、教材文を母語訳したテープと読解のための質問を書いたワークシートを利用した。

2. 分析方法

学習者の内容理解の到達度を明らかにするために、「国語の学習（読むこと）に必要な思考力の育成モデル」を作成し分析を行った。

(1) モデルの概要

	小1	小2	小3	小4	小5	小6	学習者Sの到達度	
語句の意味	言葉の意味が分かる			△	ことばや文の意味を正しくとらえる		△	
主に説明的文章に関わる力	ことばや文の取切りがわかる	ことばや文のつながりがわかる	段落のつながりがわかる		論理の進め方に気づく	構成を押さえる		
			文章の組立をとらえる	事実と考えの違いに気づく	要旨を読みとる			
主に文学的文章に関わる力	あらすじがわかる 誰が/どうしたかわかる 様子を読み浮かべる	様子を想像する		人物相互の関わりをとらえる	内容のつながりを理解する		○	(記号の見方) ○ 十分働いている △ 十分ではあるが有している × 全く認められない
		人物の気持ちかわかる 気持ちや様子を表すことばを見つける		情景を表す表現に気がつけながら読む	人物の心情を豊かに想像する		○	
			人物の行動と気持ちのつながりがわかる		情景描写と心情のつながりに気づく 作品の主題を考える		△	
							△	
感想・意見・表現	人物に関して思いや考えをもつ			自分とはちがうもの見方や感じ方に気づく	自分なりの意見をもつ		(なし)	
			優れた表現がわかる		情景表現を味わう	優れた描写や叙述を味わう	×	

このモデルは「ことば・国語科カリキュラム試案-思考力を軸として」（お茶の水女子大学附属小・中学校 1999）をもとに作成した。モデル作成にあたっては「読むこと」の領域に関わる思考力を取り上げ、各学年の系統的なつながりがわかるような形にあらためた。

(2) 分析対象とした教材 『海の命』（立松和平作「国語六」光村図書）（1999年12月実施）

IV 結果と考察

まず、「思考力の育成モデル」の中から文学的文章の読解に関わる項目を取り出し、それらの項目にしたがって授業で行ったすべての質問を分類した。さらにそれぞれの質問に対する学習者の応答の様子を授業談話をもとに分析し以下のような結果を得た。

Sに対する質問の分類と数（個）	Sの応答	
	正答に至ったもの	最後まで正答できなかったもの
1. ことばの意味に関わる質問（14）	10	4
2. あらすじの理解に関わる質問（35）	32	3
3. 様子を想像する質問（13）	13	0
4. 心情を想像する質問（4）	3	1
5. 主題を考える質問（5）	4	1
6. 感想や意見をもつ（-）	-	-

Sの内容理解の状況を項目ごとに簡単に説明する。

1. ことばの意味の理解。あらすじに関わる語彙についてはかなり理解できている。
2. あらすじの理解は十分にできている。
3. 様子の想像は、初めの頃は挿し絵や母語訳テープを手がかりに行っていたが、授業の進行とともに文章内容に関する情報が増えてくるにつれ、Sは蓄えた情報をもとに情景を想像することができるようになってきた。
4. 心情把握は当初からSにとっては困難な課題であった。それは「悲しい」「さびしい」などの感情表現に関わる語彙が乏しかったことによる。そのため心情把握に関する課題には十分踏み込むことができなかった。
5. 主題の把握。Sの場合、主題の把握を小学校5、6年生のレベルでこなすことは困難であった。しかし、主題につながる人物の行動や心情について自分の考えや思いを述べることはできた。
6. 感想や意見は、質問への応答というより授業中のやりとりの中で生じたものである。登場人物に対する感想や登場人物と自分との比較に関わるコメントがほとんどだが、その背景には母語訳テープやそれまでの学習によって、人物の行動や心情に関する情

報が学習者の中に十分蓄えられていたこと推測される。

以上のことから、学習者Sの内容理解に関する到達度は「思考力育成モデル」の「学習者の到達度」の欄に示したようにとらえることができる。

V まとめ

学習支援におけるSの事例を通して、

(1) 日本語力がかなり不足した小学校高学年の外国人児童生徒でも、教材の母語訳テープの利用、質問の工夫や精選によって、学年相応の読解教材を扱うことができる(2) ただし、同じ教材を扱いながらも、そこで設定される質問の内容やレベルは日本人児童と外国人児童では異なる

(3) しかし、両者に共通する質問も数少ないながら設定可能である。そして、その質問は単なるあらすじの把握のレベルを超えて、様子を想像したり、人物の行動と心情のつながりをとらえるなど児童の思考力の育成に働きかけるものである

ということが明らかになった。今後は、内容重視のアプローチにおける書く力の育成や、異なる教科での取り組みを課題としていきたい。

参考文献

- (1) 西原鈴子(1996)「外国人児童生徒のための日本語教育のあり方」日本語学2月号
- (2) 遠藤辰雄、井上祥治、蘭千尋(1992)『セルフ・エスティームの心理学』ナカニシヤ出版
- (3) 中西晃、佐藤郡衛(1995)『外国人児童・生徒教育への取り組み』教育出版
- (4) 斉藤ひろみ(1998)「内容重視の日本語教育の試み--小学校中高学年の子どもクラスにおける実践報告-」『中国帰国孤児定着促進センター紀要』第6号
- (5) お茶の水女子大学附属小・中学校(1999)『文部省研究開発学指定研究発表会紀要』
- (6) Cummins,J and Swain,M(1986) *Bilingualism in Education* Longman
- (7) Brinton,D, Snow,A and Wesche,M (1989) *Content-based second language instruction* New-berry House Publishers
- (8) Custodio,B and Sutton,J (1998) *Literature-based ESL for secondary school students. TESOL Journal.*

(お茶の水女子大学大学院)