

## 来日間もない外国人生徒の在籍学級国語科授業参加の試み

—「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」による実践から—

劉 雲 霞\*

### The attempt for the student from other countries as a language minority to study at class

-Results of a class based on the “inter development and learning model of academic learning, the first language and the second language”-

LIU Yunxia

#### abstract

In recent years, the children who come from other countries as a language minority can not catch up the study of the class, even if they can speak Japanese (Okazaki 2004). For this problem, many programs are trying to help these children. This study would analysis the method that the student studies at the class with the native speaker supporter. The conclusion is that the student use cognitive strategies, social strategies, affective strategies, and make the most of the experience and the knowledge accumulated so far to study at class. In a word, possibility is shown that the method is based on the “inter development and learning model of academic learning, the first language and the second language” (Okazaki 1997) can help children to catch up the study at class.

Keywords: the student who come from other countries as a language minority, the support for student as a language minority to study at class, national language, the study of text

#### 1 はじめに

日本に滞在している言語少数派の子ども<sup>1</sup>の問題として、日本語が話せるのに教科学習についていけないことが指摘されている（岡崎 2004、川口 2005）。この問題に対して、文科省はJSLカリキュラム（文部科学省 2003）による解決が追求されてきた。JSLカリキュラムでは、日本語による「学ぶ力」をつけることを通して在籍活動への参加を促すことが目指されている。しかし、このアプローチの下では、早期の授業参加は可能となるが、不十分な日本語で参加する学習場面で、教師の指導に依存することが多く、既存能力を活かした学習は難しい（岡崎 2010）。

一方、「教科・母語・日本語相互育成学習」モデル（岡崎 1997）が提唱され、それに基づいて行われる学習支援は在籍学級の授業と関連付けられている。このモデルによる在籍学級授業の予習としてなされる先行学習で、子どもが自由に操ることのできる母語で、認知面・文化面などの既存能力を駆使し、過去の母国での経験や母語で学んだ知識を統合しながら、学習に参加していることが示されている（朱 2007、劉 2010）。

---

キーワード：言語少数派の子ども、入り込み支援、国語、教科学習

\*平成23年度生 比較社会文化学専攻

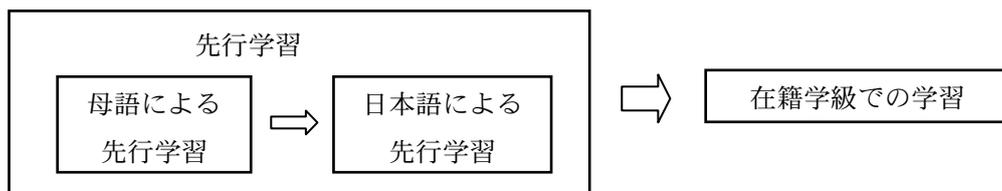
しかし、「教科・母語・日本語相互育成学習」モデルに基づく学習支援に関する先行研究は母語及び日本語による先行学習場面を取り上げたものが殆どであり、在籍学級での子どもの学習に焦点を当てたものはない。「教科・母語・日本語相互育成学習」モデルに基づく入り込み支援によって、子どもが在籍学級の授業に参加できるでしょうか。

## 2 「教科・母語・日本語相互育成学習」モデル

この「モデル」は言語少数派の子どもの対象とした学習モデルで、「母語と日本語を学びながら教科書の内容を学習する」、「教科の内容理解に必要な母語と日本語を使用することで双方の育成・伸長を図る」、「先行学習を通じて教材文の内容に対し見通しを持って在籍級の授業に臨むことで授業参加を可能にする」という3点を目指す。

このモデルでは、学習は大きく二つの場面が分けられる。在籍級での学習の予習として位置づけられる先行学習と、その後に行われる在籍級授業での学習がある。また、前者は、さらに「母語による先行学習」と「日本語による先行学習」に分けられる(図1)。つまり、子どもはまず、先行学習の場面で、母語と日本語の両方を使いながら教科の内容理解を行う。その後、先行学習から得た知識や情報を持ち、在籍級の授業<sup>2</sup>に臨むという学習の流れになる。

図1. 岡崎(1997)モデルに基づく学習支援の流れ



このモデルでは、このような先行学習によって、言語少数派の子どもの在籍級授業参加を可能にすることが期待されている。本研究は、入り込み支援を受けながら在籍級の授業に参加している子どもの学習場面を取り上げ、その実態を明らかにすることによって、モデルによる言語少数派子どもの在籍級授業参加の可能性を検証する。

## 3 先行研究

これまで子どもを在籍授業に参加させるために、入り込み支援が行われた実践は、平成14年度、平成15年度横浜市港中で実施された「母語を生かした学習モデル事業」の一環にある(横浜市国際交流協会 YOKE 2004)。そこでは、地域より派遣された子どもの母語ができるボランティアが支援者として在籍級の教室に入り込んで子どもの母語を生かし学習支援が行われた。その最終事業報告による、入り込み支援者は、来日まもない生徒の隣に座ることが、子どもの不安解消など心のサポートとして効果的だと評価したものの、在籍級の学習内容や子どもの理解状況に判断がつかず、先生の言うことをそのまま直訳することが多かったという課題も挙げている。一方、支援対象の生徒達は、入り込み支援を通して在籍級において先生の話すことがわかるようになったと評価している。このように、子どもの母語が分かる支援者による入り込み支援が子どもの在籍級学習に助けになることは視える。他方、入り込み支援者の単なる直訳の働きかけに限ることも関わらず、子どもは授業が分かったと言っているが、それはいったい何を以って、どのように授業の内容を理解できているかはまだ具体的に検討する必要があると考える。

また、在籍学級参加への取り組みとして、スペイン語を母語とする日系ペリーの男子児童(小4~6)を対象とし、取り出し支援と連携し在籍学級の国語科授業に参加させる実践に基づいて分析されている櫻井(2007)がある。櫻井は、対象児童を「全員発表」<sup>3</sup>という在籍学級国語科における授業活動に参加させるために、児童が在籍学級学習の前に、母語を用いて、在籍学級の学習内容を確認しつつ、発表の準備をするという個別支援(取り

出し支援)が1年間3ヶ月行われた。そこで、個別支援の録音及び児童在籍学級で学習時の録音を両方文字化したものをデータにし、児童の母語力の変化と在籍学級での様子を分析した。その結果、児童の母語力変化について、Chamot (1983) の認知レベル<sup>4</sup>を援用し、中島 (2006) の「DRA 読解力評価表(2)」、清田 (2007) の「国語科教育と日本語教育を統合した学習モデル」を参考に、櫻井が作成した「読解力評価モデル」で図った結果、対象児童は支援の時系列に沿い母語による認知力が高まり、教材内容理解度(課題に対する正答率)も上昇していると確認された。また、在籍学級での学習様子について、対象児童の学習事例を提示し、そこで対象児童は他児童の促しや励ましを受け、個別支援に母語で考えた内容を日本語に翻訳されたものを全員の前に発表できたこと示された。このように、母語による取り出し授業と連携することで、滞日期間の比較的短い児童でも、在籍学級国語科授業に参加できるという可能性が示されている。このような来日まもない言語少数派の子どもに対し、在籍学級の学習に参加させるために、母語による先行学習の必要性や、児童生徒が教室の中に入ってから周囲の関わりが必要ということを示した点において、示唆的な論考であると言える。しかし、ここで対象児童が参加できたと言われているのは「全員発表」という特定の在籍学級の国語授業形態であり、一般的に学校現場でよく行われている教師説明が主導とした授業形態に対し、子どもはどのように参加すればいいのか、そして、言語少数派の児童だけではなく、言語少数派の生徒なら、どのような参加ができるか、言語少数派の子どもが在籍学級授業参加の全体を捉えるには、その参加の実態も含めて検討する必要があると考える。

#### 4 研究目的と研究課題

言語少数派の子どもが在籍学級授業に参加することは、つまり、子どもが在籍学級の授業で行われる一つ一つの教室活動に取り組むことであろう。それがどのような過程を辿って達成されるかについて、岡崎 (2010) では、一人ひとりの子どもによって多様であろうが、多くは、過去の経験や状況などを思い出しながら、それを口に出して、仲間あるいは教師とやりとりをし、そうしたやりとりの結果として、一つの順序にたどり着くという学習過程であると言われている。つまり、この学習過程は、子どもが自己の過去の経験などを生かしたり、教室にいる他者と交流したりすることによって、学習課題に解決していく過程である。したがって、在籍学級の授業に参加するということは、子どもが自分の持っている認知的、社会的、さらに情意的な力を総合的に発動しながら、学習課題の解決に参画することだと考えられる。

以上を踏まえ、本稿は、「教科・母語・日本語相互育成学習」モデルに基づく入り込み支援によって、子どもの在籍学級国語科授業参加の取り組みを明らかにし、言語少数派子どもの在籍学級教科学習参加の道筋を示すとともに、モデルの可能性を追求する。研究課題は以下である。

RQ: 入り込み支援を受けながら、子どもは、在籍学級の国語科授業にどのように参加しているか。

#### 5 研究方法

##### 5.1 研究フィールド<sup>5</sup>の概要

###### 支援対象生徒

支援の対象とするのは、中国語を母語とする中3の男子生徒(以下S)である。Sは中国で中2の前期を終え、2010年3月に来日した。中国では北方の農村部に暮らしていた。来日1ヶ月も経たずに2010年4月に在住地域にある公立中学校の3年生に編入した。当時、筆者を含め7、8人のメンバーが共に同中学校における言語少数派生徒の学習支援に携わっており、Sへの学習支援は、本人の希望により4月から始められた。支援開始当時のSの言語能力は、所属中学校の国際教室担当の中国語が堪能な教員によると、中国語は年齢相応の読み書き能力を持っているが、日本語は平仮名程度知っているにとどまり、読み書きに関しては、困難な状況であった。また、Sの性格は、国際教室担当の教員によれば、勉強には真面目だが、人との交流には積極性が少し欠けている子という。支援の中において、最初は自らの発言が少なかったが、支援が進むにつれ、支援者に向け自己開示が徐々に増えてきた。学習場面では、常に課題に丁寧に返答し、疑問を持つ箇所があるとすぐ質問をし、且つそ

の答えが納得できるまで問い続ける場面が多く見られた。

### 入り込み支援者

入り込み支援者は S と同じく中国語を母語とする 3 名（筆者を含む、以下 CT と記す）の母語話者支援者である。支援当時、3 名とも都内某大学の同じゼミに所属している大学院生であり、NPO 法人子ども LAMP<sup>6</sup> のメンバーであった。当該フィールドに入る前にも、言語少数派子どもの支援を 2、3 年間携わった経験がある。S への支援は共同で行われた。具体的には、先行学習は單元ごとに交代で担当し、入り込み支援は不定期に行われていたため、その都度調整し毎回 1 人で担当した。なお、支援の内容や支援に取り上げる課題など S に関わる情報は、3 人の間に、支援後の記録で共有し、話し合いも頻繁に行った。

### 支援期間・場所・内容

支援期間は 2010 年 4 月から 2010 年 12 月 S が中 3 卒業の直前まで計 9 か月であり、場所は S が在籍している中学校の国際教室または在籍級の教室である。支援の流れは、「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づき、先に先行学習をし、その後入り込み支援を行うという流れである。先行学習では、まず S は母語支援者と母語による学習をし、その後日本語支援者と日本語による学習をした。先行学習は大体週 1 回（学校行事や生徒体調の関係など支援を行わない場合もある）、毎回 90 分程度であり、母語学習と日本語学習それぞれ 45 分程度である。支援の単元は、事前に在籍級の国語担当の先生（以下 JT と記す）と連絡を取り、学習する予定の単元を取り上げて学習を行う。また、入り込み支援は先行学習に学習した単元が在籍教室で行われる時に、入り込み支援者が S と一緒に教室に入り、在籍級授業参加にサポートする形で行なわれた。

## 5.2 データと分析方法

本稿では、入り込み支援中の録音（10 回合計約 8 時間分）を文字化したものをデータとする。なお、分析には、入り込み支援前に行われる先行学習場面の録音データ、支援者が書いた支援記録<sup>7</sup>を、参考資料として使用する。

分析は、文字化データに基づき、対象生徒が入り込み支援による在籍学級授業参加に行った取り組みを注目する。つまり、教室の学習についていくために、対象生徒はどのような行動、ストラテジーを取っているかを見る。

そのため、分析には、Chamot (1990) を援用する。Chamot (1990) は第二言語学習者が言語学習を成功させるために使う様々な学習ストラテジーを、「メタ認知的ストラテジー」、「認知的ストラテジー」、「社会・情意的ストラテジー」と三つ分類している。在籍学級の授業において、子どもが授業の内容を理解するために、取っている様々な行動は「学習ストラテジー」として考えることができる。つまり、在籍学級の授業において、子どもはどのような取り組みをしているかというのは、子どもはどのような「ストラテジー」を用いて授業に参加しているかとして考える。

Chamot (1990) に基づき、以下の表 1 のように分析枠組みを作成した。なお、「メタ認知的ストラテジー」は分析の枠組みに除く。Chamot (1990) で、学習者が第二言語学習に対し、全体的にどのような目標を設定し、どのように実行し、さらに最終的にどのように評価するかという高等的学習ストラテジーを「メタ認知的ストラテジー」としている。本稿の場合、来日もまない言語少数派の生徒にとって、在籍授業学習を全体的に作用することはまだ至っていない。

表 1：在籍学級授業参加に子どもが用いる学習ストラテジー

ストラテジー	Chamot (1990) 定義 〈筆者訳〉	本稿における言語少数派生徒の取り組み
認知的	学習活動中の情報に対する巧みな処理・工夫	教室で出された学習課題の解決に、自己から判断を下しそれに基づく活動する行動
社会的	学習活動中の他人とのインタラクション	教室にいる周囲の人的リソースと関わる行動
情意的	学習上での自己感情のコントロール	教室活動参加の中、情動的な現し

## 6 分析結果と考察

以上の分析手順に沿って分析した結果、今回入り込み支援を行った在籍級の国語科の授業では、以下の表2に示したように、対象生徒が入り込み支援者の様々なサポートを受けながら、その場で、認知的、社会的、情意的ストラテジーを使用していることが分かった。

表2：在籍学級の授業において、Sの使用するストラテジー

ストラテジー	Sの具体的な取り組み
社会的	<ul style="list-style-type: none"> <li>・テストの範囲を後ろの座席のJSに確認する</li> <li>・JSたちの発言を聞く</li> <li>・思い出せない漢字の書き方をCTに尋ねる</li> <li>・書いたが、自信がない漢字をCTに確認する</li> <li>・何を書けばいいかCTの意見を求める</li> <li>・日本語の表現をCTに尋ねる</li> <li>・他の生徒にコメントを書くために、CTに日本語の表現を求める</li> <li>・CTにJTの説明の通訳を要請する</li> <li>・納得できる理解が達成されるまでCTに質問し続ける</li> <li>・自分の答えについて、CTに助言を求める</li> </ul>
認知的	<ul style="list-style-type: none"> <li>・CTの促しによって、自分がどんなことが理解できたか、先行学習で学習した内容を回想する</li> <li>・先行学習した内容を想起しながらJTの教材内容についての説明を理解しようとする</li> <li>・他の生徒の感想文をCTの通訳により理解する。</li> <li>・CTに通訳を要請したJTの説明を理解に努める</li> <li>・前の課題に集中するため、聞き流す</li> <li>・自己と関連付けながら、考えて、自分なりの答えを導き出す</li> <li>・CTのヒントを受けて、JT質問の解答を考える</li> <li>・中国語の読み方で丸暗記した漢字を書く</li> <li>・理解できたことに対して自分の感想をCTに中国語で言う</li> <li>・感想を日本語で書く</li> <li>・自分の感想をそのまま中国語で書く</li> <li>・CTに尋ねた日本語をその発音を繰り返して復唱する</li> <li>・CTに尋ねた日本語でコメントを書く</li> </ul>
情意的	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「難しい」、「疲れる」などの悩みをCTに言う</li> <li>・面白いことに笑う</li> </ul>

来日間もなく日本語に不自由をしている子どもにとって、国語科の授業は参加が難しいとして、代わりに国際教室などでの日本語学習のため取りだされる子どもも少なくない（佐藤 2010）。しかし、本稿では、来日3ヶ月後の対象生徒Sは、中学校3年生の普通に行われている授業に、上記のように、入り込み支援によるCTのサポートを受けながら、「認知的」、「社会的」、「情意的」なストラテジーを用い、活発的な参加をしていると示されている。

以下では、このような取り組みが教室の学習場面に具体的にどのように行われているか、つまり、Sはその学習を具体的にどのように進めているかを事例の基に見る。紙幅の関係で、本稿は12月3日の入り込み支援による教室学習の一場面のみを取り上げ、具体的に検討する。なお、この学習場面を取り上げる理由は次の通りである。一つは、この日の入り込み支援者は筆者であるため、Sの当時の学習の様子をそのままに示すことができると考える。もう一つは、この学習場面において、Sは特徴的な3種類のストラテジーを統合的に用い学習活動に取り組んでいる様子が見られる。Sの取り組みの実態を具体的に記述し、なぜそうしたことが可能になったかを考察することで、言語少数派の子どもへの国語科の授業への参加の道筋を示すことができると考える。

以下事例①を示しながら考察していく。

事例①は12月3日の在籍学級の学習であり、それは「テクノロジーとの付き合い方」という教材文学習の2回目である。この教材文はテクノロジーが人間に便利さをもたらしたと同時に、それゆえに「ヒト」の本来の能力

が失われていくという主張がなされている論述文である。次の学習場面は当日教室学習の後半に、教材文内容の説明が終了した後、JTが身近な「テクノロジー」によって発明されたモノの実例を考えようという指示が出され、生徒たちがそれを考え、答えている場面である。その中にSの取り組みを中心に見ていきたい。

事例①「テクノロジーとの付き合い方」

12月3日

- 1JT : ちょっと、具体的な例を考えてもらいたいと思います。「発明は必要の母」っていう意味はわかったかなと思うんですけど、じゃ、実際にそうなっているかどうか、ちょっと考えてみてください。  
なにになにがない生活なんて、考えられない。
- 2JSa : 携帯
- 3JSb : パソコン
- 4JSc : テレビ。
- 5JSd : エアコン。
- 6JSe : お金。
- 7JT : お金はテクノロジーじゃないので、ちょっとー
- 8CT : 那你是怎么想的？你给举个例子试试。(Sはどう思う？例を挙げてみて。)
- 9S : ……
- 10JSf : 俺がいないと生活できない！〈クラス全員笑〉
- 11S : 〈笑〉
- 12CT : 那你填一个。大家刚才说的你都懂吧、けいたい、パソコン…  
(一つ考えてみて。今みんなが言っていたのは分かるでしょう。けいたい、パソコン…)
- 13S : 恩。(はい。)
- 14CT : 那你想一个。(じゃ、自分で一つを考えてください。)
- 15S : …… 自来水。(水道。)
- 16CT : 自来水、恩、挺好。(水道、うん、いいね。)
- 17JT : (Sの座席近くに来て) なんかないですか？
- 18CT : 水？えっと、今私たちがどこでも使ってる、あの、ちょっと日本語の言い方がでてこないけれどー
- 19JT : 水道？
- 20CT : はい、はい。水道。
- 21JT : ああ、昔は井戸の水だから、いいね。  
(クラスのみんなに向かって) 水道がない生活なんて、考えられないでもいいですね。
- 22CT : 老师说挺好的。(先生があなたを褒めているよ。)

上記の学習場面に示されているように、最初の1JTに「発明は必要の母」の意味理解を踏まえ、実際の生活と引き付けて考えなさいという発言があった。それはその前の学習活動に、「発明は必要の母」という教材文のままの記述の意味確認が行われたことがあった。その確認した意味は、テクノロジーによってたくさんの発明ができ、その発明された「便利」なものが従来の「不便」なものに代わり、人々の必要となっているということである。そこで、全員の理解はそこまで行っているかどうかの確認として、JTが前の発言に続いて「なにになにがない生活なんて、考えられない」という質問を出した(1JT)。すると、JSたちは「携帯」「テレビ」「エアコン」などと口々に答えを言った(JSa～JSe)。そこでCTは黙っているSに答えを求めた(8CT)が、Sは沈黙を通した(9S)。ところが、「俺がいないと生活できない」というJSの発言(10JSf)に、クラス全体が爆笑となったと同時に、それまで黙っていたSも声を立てて笑ったのである(11S)。CTがSの笑ったことより、Sはクラスメートの発言を聞いているかを推測し、さらにそれを確認したところ(12CT)、Sの肯定的返事があった(13S)。このことから、Sはずっと無言であったが、少なくとも、クラスメートの発言を聞いていたことが分かる。その後、CTが再度Sに答えを求めたところ(14CT)、Sは少しの沈黙の後、「水道」に当たる中国語を答

えとして出した (15S)。そのとき、JTと生徒たちとのやり取りは終わり、生徒たちはノートを取り、JTは机間巡視をするという時間になっていた。そのJTがSの座席の近くに来て、Sの考えを尋ねた (17JT)。CTがJTの質問にすぐ日本語で返事するのにまだ困難があるSの代わりに日本語でSの考えをJTに伝えた (18CT)。するとJTは「昔は井戸の水だから、いいね」とSの考えに対し、理解を示しながら、評価をした (21JT)。そして、その後すぐクラス全体に向けてそれを発信した (21JT)。

以上の流れから、SはJTの質問に対し、まず、周囲のJSの答えを聞くという「社会的」ストラテジーを取り、その中、他人の誤答に対し笑ったりすると「情意的」な面も表し、それから、CTの促しによって、自分で考え、「認知的」ストラテジーを用い、自分なりの「水道」という答えを導き出した。このように、Sは在籍級の教室で、JTが出した考える問題に対し、CTの支えを受けながら、自己本来の持つ「認知的」、「社会的」、「情意的」な力を統合的に発動させながら、教室活動に参加していることが示されている。

それに、Sの「水道」という答えを注目すると、それは大都市で生まれ育ったクラスの他の子どもたちにとってはテクノロジーとしては考えにくいものであろう。Sは何故このような答えを導き出したのだろうか。

それは、先行学習で推奨されている教材文理解に自分の生活経験などに関連付けて考える学習方法を、在籍級でも実践していると考えられる。「テクノロジーとの付き合い」という単元の学習は10月の後半と11月合計4回分けて先行学習が行われた。そこでは、母語と日本語両方による教材文内容理解、特に自身経験と結び付けてこの論述文の中心にある「生活に利便をもたらした一方人間本来の能力が衰弱された」テクノロジーの理解を徹底した。Sの学習支援の間、不定期的に行われていた支援者のミーティングの時、Sの担当する日本語支援者による次のような話があった。先行学習の3回目の母語先行学習の後に、日本語による学習の始めの時点、日本語支援者が「テクノロジー」という日本語のことばの意味が確認された時、日本語の返事がまだすぐ口につかないSは自分が履いていた運動靴のマジックテープを日本語母語話者支援者に見せた。なぜそれを考えたかと同時に支援を行った母語話者支援者による確認で、Sはマジックテープを使うことで、紐を結ぶ人間本来持っているはずの能力が失うことにつながると答えたことがあった。従って、ここで、「なににながらない生活なんて、考えられない」というJTの問いかけについて、Sが考えに考え、最後に「水道」という答えを導き出したのは、Sの中2まで育った中国の農村部の環境<sup>8</sup>と関連付けて考え、それに現在は当たり前のことだと思われるがそれも実に人間の本来の能力が衰弱している現れ<sup>9</sup>だという教材文の中心につながって考えた答えでもあると推測できる。

## 7 まとめと今後の課題

本稿は「教科・母語・日本語相互育成」モデルに基づく入り込み支援により、来日まもない中国出身の生徒が支援者の媒介によるどのように授業に参加しているかを探った。その結果、当該生徒は、社会的、認知的、情意的ストラテジーを用いながら、先行学習の学習経験や自身のこれまで培ってきた経験・知識を活かしつつ、能動的に教室活動に参加していることが分かった。

このように、来日間もない日本語が十分に話せない言語少数派生徒でも、教室で孤立することなく、上記のように教室活動に十全な参加できた。それは中国語母語話者支援者がその場で様々な働きかけをしていることよってできたとも言える。無論、YOKEの報告のように、入り込み支援者が在籍学級の先生が言うことをそのまま直接直訳することだけでは不十分であろう。本稿で、事例の提示は限りがあり、その働きかけが十分に示されていないが、同フィールドを取り上げる清田・劉 (2011) で、入り込み支援における母語話者入り込み支援者のスキヤフォールディングの分析に、母語話者入り込み支援者は、子どもに対し、在籍級の授業内容理解を促す、在籍級の学習活動に必要な日本語や振る舞い方を教える、学習ストラテジーや学習習慣の形成を促す、子どもの情意面に働きかける、授業担当教員や日本人生徒との仲立ちなど様々な働きかけをしていることが明らかにされている。このように、入り込み支援者は多様な働きかけをしているからこそ、Sの十全な教室参加に最も重要な働きかけをしていると考える。

また、この結果より、櫻井 (2007) も示唆したように、言語少数派の子どもの在籍学級の授業参加は、先行学習とつなげる支援が必要であることは確認された。事例で示したように、先行学習で自分と引き付けて考える

経験をしているからこそ、S が在籍学級の学習においても、その経験を活かし、教室の課題に答えている。一方、櫻井（2007）に、先行学習で母語を使い考えたことを日本語にし、そのメモしたものを授業活動の場に周囲の他児童の励ましによって発表できたといった言語少数派児童の在籍学級の授業参加とは異なり、本稿の言語少数派生徒の授業参加は、そこでの学習活動によって、能動的に自身の生活経験を活かし、先行学習で学習した内容や経験を用いたり、臨場的な課題を解決していくことが示されている。

このように、「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づく先行学習を行ってから、母語話者入り込み支援者による入り込み支援を行うことにより、来日まもない言語少数派の子どもの在籍学級の授業参加の可能性があると言えよう。なお、言語少数派の子どもの自力的な在籍学級の教科学習参加に向け、子どもの教室参加に支えになる学校教員・同級生である日本人生徒の働きももっと重要になってくると想定できる。今後、実践を重ねながら子どもと学校教員・日本人生徒との関係性構築を探っていきたい。

## 註

- 1 言語少数派の子どもとは、本研究では、在日する日本語を第一言語としない子どもたちことと捉える。
- 2 対象児童・生徒の日本語力などの個人状況により、在籍級の授業を受ける時には、同時に入り込み支援を受けながらする場合がある。
- 3 全員発表の授業とは、特定のテーマ（教材文内容から生成）について、学級の全児童が挙手なしで自分が発表したい時に立ち、自分からタイミングを見て自由に発表するという授業形態であり、この授業に参加するためには、対象児童の「日本語で自分の考えを述べる」ということが求められているという（櫻井 2007）。
- 4 Chamot（1983）の「第二言語学習モデル」では、認知レベルを、①知識、②理解、③応用、④分析、⑤統合、⑥評価の6段階と分けられている。櫻井（2007）はその後半の学問的伝達能力とされる4～6段階を援用した。
- 5 本実践フィールドは平成21年度科学研究費補助金（基盤研究（C）：課題番号21520528）「言語少数派生徒と日本人生徒の学び合いを活かした在籍級の授業モデル作りに向けて」（研究代表者 清田淳子）の一環である。
- 6 お茶の水女子大学の学生や地域によって組織されており、「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づき言語少数派の子どもの対象に学習支援活動を行っているNPOボランティア団体である。
- 7 支援記録とは支援の内容、子どもの様子、支援者の支援感想などについて書いたものである。毎回支援後に、支援者より作成することになっている。
- 8 井戸から現在の水道に変えたのは中国の農村部にとってはまだ遠い話ではない。
- 9 「水道」を使うことで、「水汲み」をしなくなり、それによる手を使った労働をしなくなった結果、手が持っている能力も失っていると考えられる。

## 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』茨城県教育庁指導課、1-7
- 岡崎眸（2004）「『子供の母語を生かした教科学習支援—子供の認知上の継続的な発達をどう保証するか—』『多言語多文化社会を切り開く日本語教育と教員養成に関する研究』平成16年度科学研究費補助金研究基盤研究B(2) 課題番号14380117、P104-111
- 岡崎眸（2010）「『子どもの実質的授業参加』を実現する年少者日本語教育—二つのアプローチによる検討』『社会言語科学』13(1)、19-34
- 川口直巳（2005）「来日ブラジル人児童生徒の教科学習内容の理解状況」『異文化間教育』21、32-43
- 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
- 清田淳子・劉雲霞（2011）「在籍級への入り込み支援における母語話者支援者のスキャフォールディング」『2011年度日本語教育学会春季大会予稿集』pp.283-284（2011年5月22日ポスター発表 @日本語教育学会春季大会 東京国際大学）
- 櫻井千穂（2007）「渡日直後の外国人児童の在籍学級参加への取り組み」『日本語・日本文化研究』17、155-164
- 佐藤真紀（2010）『学校環境における言語少数派の子どもの言語生態保全—「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」の可能性』お茶の水女子大学人間文化研究科平成21年度博士論文
- 財団法人国際交流協会（YOKE）（2004）『平成15年度「母語を生かした学習支援モデル事業」報告書』
- 朱桂栄（2007）『新しい日本語教育の視点—子どもの母語を考える』鳳書房
- 中島和子（2006）「学校教育の中でバイリンガル読書力を育てる—New International School におけるDRA-J 読書力テストの開発を通して」『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』2、1-31、母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究会
- 文部科学省（2003）『「学校教育におけるJSLカリキュラムの開発について（最終報告）」小学校編の公表について』文部省報道発表

劉雲霞 (2010) 「言語少数派の子どもを対象とした「母語による先行学習」再考—古典文学教材文の学習を事例に」『言語文化と日本語教育』  
40、51-60

Chamot, A.U. (1983) Toward a Functional ESL Curriculum in the Elementary School. TESOL Quarterly. 17, 459-471

O'Malley, J..A.Chamot (1990) Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge University Press 『新編 新しい  
国語 3』(2009) 東京書籍