

学習支援としての日本語指導を研究するために

清田 淳子 (お茶の水女子大学)

kb5j-kyt@asahi-net.or.jp

Research on Teaching Japanese Language Through Content to Language Minority Children

KIYOTA Junko

キーワード：学習支援、日本語力、教科理解、母語、分析方法

要 旨

本稿は、言語少数派の子どもを対象とした学習支援について、支援のどういうところに着目し、どのような方法で子どもの日本語力の変化や教科理解の様子をとらえるのか、筆者の行った「国語」学習支援の分析を例に、学習支援に関わる研究を行う際の分析の観点や方法を提示する。さらに、在籍級の学習と関連づけながら母語の保持・育成に取り組む研究にも言及する。言語少数派の子どもを対象とした教科学習支援は「何を、どのように行うか」試行錯誤の段階にあり、支援方法の有効性の検討や課題の把握については緒についたばかりであるが、本稿が今後の研究の積み重ねの一助になれば幸いである。

1. はじめに

近年、日本社会の急速な国際化や法律（「出入国管理及び難民認定法」）の改正に伴い、日本語以外の言語を母語とする言語少数派の子どもたちが増加している。言語少数派の子どもに対する教育においては、日常生活に必要な日本語指導だけではなく、学力保障につながる学習支援の重要性が認識されつつあるが、その方法としては、子どもの日本語レベルに合わせて教科書本文を易しく書き直した「リライト教材」（光元 2006）や、具体物や体験を支えにした学習活動を通して教科学習を促す「JSLカリキュラム」（文部科学省 2003）、子どもの母語を活用して教科理解を促すとともに、母語そのものの保持・伸長をめざす「教科・母語・相互育成学習」（岡崎 1997）などが提案されている。

「リライト教材」に基づく実践は、岡山県下の小中学校で、大学、行政、学校の連

携のもと平成12年度より継続的な取り組みが行われ、「国語」¹⁾のリライト教材やリライト母語教材などが支援者の体験記とともに報告されている（岡山大学教育学部 2004、2005）。また、「JSLカリキュラム」は文部科学省が平成13～15年度にかけて開発したもので、事例集も刊行されている。このうち『小学校「JSL国語科」の授業作り』（JSLカリキュラム委員会他 2005）では20編の教材文について、指導目標や活動の進め方、教具例を提案している。そして「教科・母語・日本語相互育成学習」については、茨城県下の小学校における実施の様子や取り組みの評価、ワークシート例などがまとめられている（茨城県教育庁指導課 1997）。

その後、「教科・母語・日本語相互育成学習」に基づく支援については実践的な研究が少しずつ積み重ねられているが²⁾、全体的には、言語少数派の子どもを対象とした教科学習支援は「何を、どのように行うか」試行錯誤の段階にあり、支援方法の有効性の検討や課題の把握については緒についたばかりである。

一方、地域の支援教室や学校現場では、学習支援の効果や成果は子どもの成績やテストの得点など目に見えやすい形で語られることが多い。その背景には、40人学級の授業の中では言語少数派の子どもの存在が埋没しやすく、子どもの反応や変化をとらえにくいことや、特に中学校では学期の成績が子どもの進路選択に深く関わるため、テストの結果や成績が担任や支援者にとって大きな関心事となっていることがあげられる。

しかし、筆者自身も含めて子どもたちと個別に関わることの多い支援の現場では、日々の授業の中で「このごろ、この子はずいぶん日本語がうまくなったな」とか「教科書の内容がよくわかるようになってきた」と感じるがよくある。このような、支援を通して感じとった子どもの成長を、その場に居合わせていない人にも分かるような形で示していくにはどのような方法があるのだろうか。本稿では、学習支援のどういうところに着目し、また、どのような方法で子どもの日本語力の変化や教科理解の様子をとらえるのか、テストでは見えない言語能力の向上や教科理解の進歩の分析方法について、筆者の博士論文研究（清田 2007）を中心に分析例を示し、学習支援に関わる研究を行う際の手がかりを提示していきたい。

2. 分析の対象とした支援の概要

2.1 理論的背景

本題に入る前に、分析の対象とした支援の概要を述べる。学習支援は「教科・母語・日本語相互育成学習」（岡崎 1997）の枠組みを用いて行った。「相互育成学習」は言語少数派の子どもを対象とした学習モデルで、「二言語相互依存」（Cummins 1984）

の考え方に基づき、日本語、母語、教科学習の力を相互に関連させながら育てることをねらいとしている。

「相互育成学習」は元々は家庭学習用に開発されたもので、子どもは各家庭で学校の授業の予習として教科書を母語訳した音声テープを聴き、母語と日本語の両方で書かれたワークシートの課題に取り組む。このような家庭学習で得た知識や情報によって、子どもは見通しをもって学校の授業に臨むことができるようになり、授業の「理解可能なインプット」が増え、その結果として教科内容の理解や学習に関わる日本語の力が向上し、さらには学習場面で母語を使い続けることにより、母語の保持や育成にもつながるとされる。

2.2 支援の授業のねらいと進め方

支援の授業は「母語による先行学習」と「日本語による先行学習」から成る(図1)。このうち「母語による先行学習」は教材文の内容に対するスキーマ形成と、学習場面で母語を使い続けることを通して母語の保持・育成をめざす。また、「日本語による先行学習」は日本語で書かれた教材文の理解を促し、日本語の4技能の力を育てることをねらいとする。

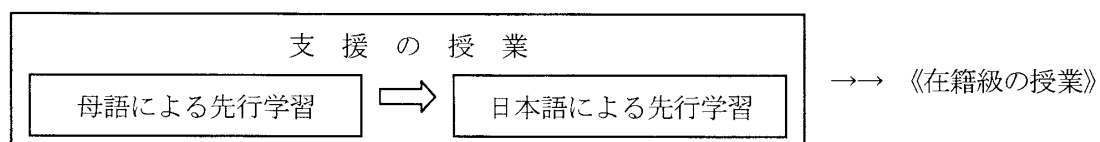


図1 「教科・母語・日本語相互育成学習」に基づく支援の授業の流れ

二つの先行学習を含む支援の授業は、「国語」を取り上げ、在籍級の授業の予習として週1回90分程度実施した。「国語」の支援を例に授業の進め方を述べると、まず、「母語による先行学習」では、母語話者支援者が「あなたのふるさとの夜はどんな様子ですか」「砂漠はどんなところですか」など、子どもの背景知識を問うたり教材文のテーマに関連する課題を提示し、課題をめぐるやりとりを母語で行う。続く「日本語による先行学習」では、日本語話者支援者が教材文の読み取りのための学習課題を書いたワークシートを用意し、課題をめぐるやりとりを日本語で、時には母語の助けを借りながら十分に時間をかけて行い、一つの課題が解決するごとに子どもは自分が理解できたことや考えたことをワークシートに記入する。

なお、「相互育成学習」モデルに基づく支援を分析の対象としたのは、このモデルが日本語だけでなく母語の保持・伸張や教科学習をねらいとしていること、子どもの認知

面の発達と学習への意欲や態度の育成を視野に入れていること、そして家庭学習と学校の授業とのつながりを重視しているためである。

2.3 子どもの属性

本稿で取り上げる分析例は主に2名の子ども（S男とK男、いずれも中国出身）を対象とするが、それぞれの子どもの属性を示す。

表1 子どもの属性

	来日時期	支援期間	支援開始時の日本語力	家庭での使用言語	支援開始時の母語力
S男	1998年に小学2年生を終えて来日し、5年生に編入*	中学1～3年	簡単な問かけには反応するが、殆ど話さない。ひらがなの読み書きはできる。	中国語 日本語	読み書き困難。小学3年レベルの文章を読むことが難しい。
K男	2001年に小学5年生で来日し、5年生に編入	小学5～6年	ひらがなの読み書きができ、いくつかの単語を使える。	中国語	学年相応

(注) *入学年齢がやや高い中国の農村部では、10歳で2年生というケースがときどき見られる。母親によれば、S男は中国の小学校での成績はたいへんよかったという。

2.4 分析に用いたデータ

分析に用いた教材一覧を掲げる。S男とK男の支援では下に示した教材文の他に、詩や古文を読んだり作文の練習等も行ったが、分析においてはそれらは除外し、「現代文」で「散文」の教材文のみを対象とした。

表2 分析に用いた教材一覧

	時期*	教材名 (ジャンル)	実施時期	授業回数	課題数
S男	中学1年	I期 そこまでとべたら (小説)	2000年 5月～ 7月	8回	113
		大人になれなかった弟たちに (小説)	2000年 8月～10月	6回	
		II期 自然の小さな診断役 (説明文)	2000年10月～11月	5回	74
		少年の日の思い出 (小説)	2001年 1月～ 3月	7回	
	2年	III期 短歌・その心 (鑑賞文)	2001年 5月～ 6月	4回	42
		字のないはがき (随筆)	2001年 9月～10月	4回	
	3年	IV期 縄文土器に学ぶ (説明文)	2001年11月～12月	4回	34
		V期 夜は暗くてはいけないうか (説明文)	2002年 4月～ 5月	5回	34
K男	小学5年	VI期 故郷* (小説)	2003年 1月～ 2月	3回	32
		I期 大造じいさんとガン (物語)	2001年10月～ 2002年 1月		57
	6年	II期 森へ (随筆)	2002年 4月～ 5月	4回	53
		砂漠に挑む (説明文)	2002年 5月～ 7月	3回	

(注) *「時期」は支援開始後の時間を表す。I期 (1年目前半)、II期 (1年目後半)、III期 (2年目前半)、IV期 (2年目後半)、V期 (3年目前半)、VI期 (3年目後半)。

* S男の『故郷』は入試の準備のために教材文の半ばまでしか扱っていない。

3. 言語面に焦点を当てた分析例

第3節と第4節では、支援の授業における子どもの進歩を、言語面と教科の内容理解の面からとらえた分析例について述べる。なお、子どもの母語に言及した研究については第5節で取り上げる。

言語面の分析は子どもの書く力に着目した。口頭言語能力や読む力に焦点を当てた研究もちろん重要であるが、日本の小学校からの教科学習が書きことばの文脈の中で展開されていることや、対象生徒が在籍する中学校の段階は、教師の説明をメモし、自分の考えをノートに書きつけ、さらにはさまざまな教科でレポートの作成が絶えず求められるなど、書くことを抜きにしては成り立たないことから、書く力に着目した。

3.1 書く力の分析方法

書く力の変化は、教材文の読解課題に対する子どもの記述解答について、文の長さ、文構造の複雑さ、使用語彙の広がりからとらえた。

ところで、子どもの記述解答には、教材文から該当部分を抜き出して答えた「抜き出し型」と、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、自分の感想や意見を表した「創出型」解答とがあるが（表3）、分析に際しては、「創出型」解答を対象とする³⁾。なお、S男の「創出型」解答は67例（100文）、K男は17例（32文）であった。

表3 「抜き出し型」と「創出型」の例

	課題例	解答	教材文の記述
抜き出し型	妹はどんな様子でしたか。	<u>百日ぜきをわずらっていた。しらみだらけの頭。3畳の部屋に寝かされていた。</u>	三月目に母が迎えに行ったとき、 <u>百日ぜきをわずらっていた妹は、しらみだらけの頭で3畳の布団部屋に寝かされていた。</u>
創出型	なぜ父は泣いたのですか。	妹が <u>そかい</u> に行たのはやだ。食物もない、百日ぜき、すこくか <u>わい</u> そうです。	(理由についての直接的な記述なし)

(注)「解答」欄において、下線部分は教材文の文言がそのまま抜き出されているところを表す。

3.2 書く力の分析結果

〈文の長さの変化〉

文の長さについては、「創出型」の記述解答を対象に各文の文節数を調べ、統計的方法による評価を行った⁴⁾。

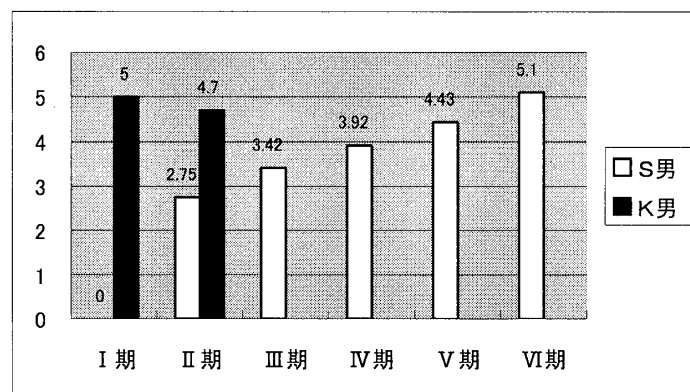


図2 一文あたりの平均文節数（清田2007：77より引用）

一文あたりの平均文節数について分散分析を行った結果（S男の場合、用例数の少ないI期2文は除く）、1%水準で時期による主効果が認められた（ $F(4, 93)=3.98$, $p<.005$ ）。テューキーによる多重比較によるとII期とVI期、III期とVI期の差が有意であったことから、S男の場合、文の長さはVI期（支援開始3年目後半）に入る頃から有意に伸びていることがわかった。また、K男は支援を開始して3ヶ月目（来日5ヶ月）から5文節程度の文を複数記述していることが確認された。

〈文構造の複雑さの変化〉

文構造の複雑さは「創出型」解答に含まれる従属節や並列節に着目してとらえた⁵⁾。次のグラフは従属節の使用状況を表したものである。

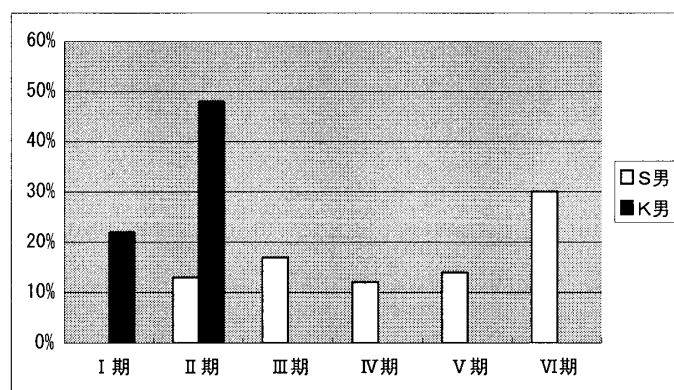


図3 従属節の使用状況（清田2007：79より引用）

図3の結果からは、S男は支援を始めて3年目後半のVI期になって、ようやく全体の3分の1程度（20文中6例）の文に従属節を使い始め、K男はII期（支援開始1年目前半）の時点で全体の約半数（23文中11例）が従属節を含む文となっている。なお、並列節の使用状況については紙幅の関係で省略する。

〈使用語彙の広がり〉

使用語彙の広がりとは、異なり語数の割合がどれくらい増えているかという点からとらえた。Wolfe-Quintero 他 (1998) は作文における語彙の広がりをとらえるために、「延べ語数×2の平方根あたりの異なり語数」という方法を示している⁶⁾。この方法は作文の量に左右されず語彙の広がり測定できるという利点をもつとされ(生田2001: 24)、分析ツールとして用いたところ、次のような結果が得られた。

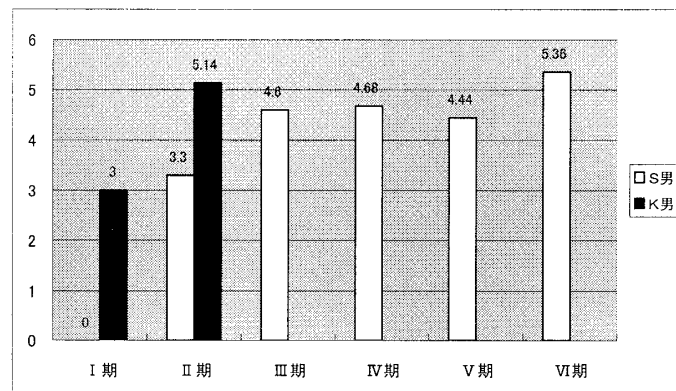


図4 使用語彙の広がり (清田2007: 83より引用)

言語少数派の子どもを対象にした語彙の研究では、滞在年数が長くなるにつれて語彙の数が増えることが指摘されているが(一二三 1996、生田 2001など)、図4からも年を追うごとに使用語彙が広がっていく傾向がS男にもK男にも認められた。

3.3 書く力の変化のまとめ

文の長さ、文構造の複雑さ、使用語彙の広がりという観点からS男とK男の書く力の変化をとらえたところ、いずれの子どもにおいても、文の長さが伸び、多様な語彙を用いて、従属節や並列節を含む複文の産出が増えていることが確認された。

このことから、学習内容に関わって書く機会と時間を保障することで、日々の学習支援においても書く力の育成を促すことが示唆される。さらに、教材文に対する自分の解釈や意見を書いて表す「創出型」解答の記述が長くなり、従属節や並列節を使うことで複数の事柄を関連づけて文章化していることから、子どもたちが考える力をも身につけていったことが推測される。(なお、2名の子どもの属性を踏まえた分析は省略する)。

ところで、言語少数派の子どもが第二言語を使って書くことは決して簡単なことではなく、多くの努力を要するとされる(Dixon and Nessel 1983, Cantoni-harvey 1992

など)。このような指摘をふまえて考えると、日々の学習支援の中で子どもの書く力の伸びをとらえ、その根拠を提示していくことは、子どもや支援者を勇気づけ、学習の継続を支えていくことにもつながっていくといえよう。日ごろの取り組みの中で子どもの進歩を掬い取り、見える形に示していくことは、支援の現場に関わる研究者が現場に貢献できることのひとつであるといえるのではないだろうか。

次項ではS男やK男を対象とした研究から離れ、言語面の変化をとらえる分析の観点や方法を他領域の研究に学び、さらには、「国語」以外の学習支援における言語面の分析例について取り上げることとする。

3.4 習得研究、作文研究、言語喪失研究における分析観点や分析ツールの例

言語少数派の子どもの言語面の変化をとらえる場合、習得研究や作文研究、言語喪失研究における分析の観点や方法はさまざまな手がかりを与えてくれる。

松本（1999a, 1999b）は言語少数派児童の語彙習得について調べている。日本語の取り出し指導における中国人児童の来日1年目から2年目にかけての発話を対象に、発話の長さはどのくらい伸びているか、どのような形態素をいつ頃から用いているか、誤用の多い形態素はどれかという観点から、語彙習得の特徴を明らかにした。また、日本語指導や教科支援場面のデータではないが、生田（2001）はブラジル人中学生の語彙発達について課題作文をデータに探っている。語彙の多様性を Wolfe-Quintero の指標を用いてとらえ、さらに各品詞の占める割合、漢語の割合、語彙選択の誤用に着目した分析を行っている。

作文研究では、生田（2002）がブラジル人中学生の書いたポルトガル語作文と日本語作文について「二言語相互依存」の関係を検討している。分析に際しては、産出量、語彙の多様性、文の複雑さ、誤用の頻度、文章全体の構成に着目し、産出量は文節数によって、語彙の多様性は Wolfe-Quintero の指標を用い、文の複雑さは従属節の数によってとらえている。文章構成は観点ごとの質的評価による。

言語喪失研究の領域で用いられる分析ツールについては湯川（2005）に詳しい。湯川（2005）では、氏が博士研究論文で用いた10種類のツール⁷⁾と、何を明らかにするためにそのツールを用いたのか使用目的が明示されている。併せて、「分析ツールの妥当性、信頼性の検討は非常に大切である」（湯川2005：12）という指摘は、言語少数派の子どもの学習支援に関わる分析を行う場合においてもきわめて重要である。

3.5 社会科や理科の学習支援における言語面の分析例

言語面の分析例の最後に、「国語」以外の学習支援を対象とした研究を取り上げる。清田（2003）は、海外帰国生（中学1年、女子）を対象に、社会科学習支援における子どもの日本語力の変化を分析している。対象生徒は生後まもなくアメリカに渡り、小学校の全課程を現地校で終えて帰国した。補習校への通学経験はなく、家庭でも父親とのやりとりは英語で、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であった。日本では帰国子女対象の特設学級に入るが、ひらがなとわずかな漢字しか読み書きできないため授業についていくことが難しかった。そこで、社会科の授業では家庭学習用に、その日の授業のポイントについて書いてまとめる課題（例えば「聖徳太子はなぜ冠位十二階を作ったのですか」など）を毎時間出した。

社会科の学習には、「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）とされるが、7ヶ月間に渡って出された学習課題には、次の表に示すようなさまざまな言語技能が要求されていた。

表4 社会科の学習課題で要求された言語技能

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、あなたはどう思いますか）	4

（清田 2005より引用）

これらの課題に対する記述解答をもとに対象生徒の日本語力を分析した結果、「創出型」解答の割合が増え、副詞的従属節を含む文が多くなっていることが認められた。このことから、子ども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、自分で情報を再構成して文章化していることや、人物や事件に関わる複雑な関係性を表現できるようになったことが認められた。

次に、理科の学習における言語面の分析例として、ESL 高校生の書いたレポートの記述を分析した研究を紹介する。

Kessler and Quinn's (1984)⁸⁾ は実験レポートの記述を一年間に渡って調べた

ところ、①データの示し方や結論の述べ方など、レポートは長く、正確になり、②テキストのコピーが減って言い換えや要約が増え、③自分のことばで書くときには少数の誤りはあるものの、その数は減っていることを指摘している。

また、Spanos (1993)⁸⁾ もESL 高校生の理科レポートについて秋と春の記述を比較している。分析の結果、「仮説形成部分」の記述では、秋のレポートは単文や現在形／過去形を用い、仮定を示す言語的・機能的特徴は見られなかったが、春のレポートでは予測を表すことができるようになった。また、「データを示し分析する部分」では、秋のレポートは何が起きたかを示すのに失敗していたが、春のレポートでは when 節を使用するなど文の複雑性が増し、総じて適切な目標言語形式の使用が認められたという。

冒頭部分でも述べたように、日本では言語少数派の子どもに対する教科学習支援の試行錯誤の中、子どもたちがどのように日本語の力を付けているのかの追求は始まったばかりである。しかし、日本語指導における作文練習だけではなく、「国語」の学習課題の記述、理科の実験レポートや観察記録、社会科の調べ学習など、日々の授業の中で子どもが書いたり話したりしているものを手がかりに日本語力の変化をとらえていくことは、子どもが学習面の基礎基本としてのことばの力を獲得するという点においても、支援者が子どものことばの力を豊かにするような支援を行っているかどうかを振り返るためにも重要である。

4. 内容理解に焦点を当てた分析例

第4節では、子どもたちがどのような学習課題に取り組み、どこまで学年相応の教材文を理解し、課題の解決過程でどのような力を活用しているかをとらえた分析例を取り上げ、分析方法を中心に述べる。

〈学習課題の特質〉

子どもはどのような学習課題に取り組んでいるのか、学習課題の特質は「認知レベル（どのような認知レベルの課題か）」と「質問の型（どのような答え方を要求する課題か）」から分析した。認知レベルや質問の型に着目したのは、「母語による先行学習」の実施によって、日本語力が不十分な子どもも認知的に高度な課題や自分の解釈を述べるような課題に取り組めるのではないかと考えたためである。

分析に際しては、課題の認知レベルは、Chamot (1983) の「第二言語学習モデル」をベースにした「国語科教育と日本語教育を統合した学習モデル」(清田 2007) によっ

てとらえ、質問の型は Mehan (1979) の枠組みを用いた。

Chamot の「第二言語学習モデル」は、小学校の ESL のカリキュラム作成のために、第二言語学習の認知的な面に焦点を当てて作られたものである。モデルでは認知のレベルを6段階に分け、第1～3段階を社会的伝達能力、第4～6段階を学問的伝達能力と呼ぶ。

このような枠組みを応用し、読むことに関わりの深い「内的な言語技能」に着目して「国語」の学習の場合を具体化したものが、表5に示す「国語科教育と日本語教育を統合した学習モデル」である。「国語」の学習は主に学問的伝達能力に関わることから、第4～6段階に示された能力や技能を身につけることをめざす。第4段階「分析」では、人物や行動に関する情報をとらえ、それらをもとに全体のあらすじを把握することが中心となる。第5段階「総合」は前段階で把握した事実や情報を相互に結びつける段階で、獲得した情報をもとに人物の心情や場面の情景を想像したり、要点や段落の関係をとらえたり、主題や要旨をとらえるという学習にあたる。この段階では認知的に高次な力が求められ、ことばを通して考える力が養われる。第6段階「評価」は、作品全体に対して自分の考えをまとめ、他者の意見との比較を通して評価するという活動に相当する。

表5 国語科教育と日本語教育を統合した学習モデル

第二言語学習モデル (Chamot 1983)					言語少数派の子どもを対象にした「国語」の学習の場合	
	認知レベル	言語的なプロセス	内的な言語技能	外的な言語技能	文学的文章の場合	説明的文章の場合
社会的伝達能力	第1段階 知識	思い出す	- 音や単語を聞いて塊を区別する - 文字、語句を見分ける	単語や決まり文句を産出する		
	第2段階 理解	組み替える	- 聞いて/口語の文章を読んで、既知の単語や語句の新しい組み合わせに応じる - L1から(もしくはL1へ)、内的な翻訳を行う	中間言語によるスピーチが出現する		
	第3段階 適用	やりとりする	社会的インターアクション - インフォーマルな状況で、聞いたことの意味を理解する - 基本的な理解のための黙読が出現する	- 高コンテキスト状況で、意味、感情、意図をやりとりする - 説明的、創造的に書くことが出現する		
(し き い)						

第二言語学習モデル (Chamot 1983)					言語少数派の子どもを対象にした「国語」の学習の場合	
	認知レベル	言語的なプロセス	内的な言語技能	外的な言語技能	文学的文章の場合	説明的文章の場合
学問的伝達能力	第4段階分析	情報を伝える	・文脈化されていない状況下で、聞いて/読んで、事実の情報を獲得する	・フォーマルでアカデミックな状況で、獲得した情報を適用して話す/書く	・登場人物、人物の関係、人物の行動に関する情報をとらえる	・大体の内容をとらえる
	第5段階総合	一般化する	・聞いて/読んで獲得した情報を使って、関係性を見つける、推論する、結論を引き出す	・フォーマルな状況で、話して/書いて関係性を説明する、推論する、結論づける	・気持ちを表す表現を手がかりに心情をとらえる ・行動や情景を手がかりに心情を考える ・様子を表す表現を手がかりに情景を想像する ・主題について考える	・段落の関係や構成をとらえる ・事実と意見を区別する ・筆者の意図や要旨をとらえる
	第6段階評価	判断する	・聞いて/読んで獲得した考えについて、正確さ、価値、応用性を評価する	・修辭的なしきたりを使って、判断を話す/書く	・自分の思いや考えをもち、他者と感想を述べ合う	・自分の意見をもち、他者と意見交換する

(清田2007：54より引用)

次に、質問の型の分類についてであるが、Mehan (1979) は教師の質問がどのような答え方を要求するものであるかという観点から、選択型、プロダクト型、プロセス型、メタプロセス型の四つに質問を分類した。選択型は同意・不同意や選択肢を選ぶことで答えさせる。プロダクト型は名前や場所など事実に関する答えを要求し、プロセス型は「あなたはと思う?」「なぜそれが好きなのですか」のように応答者の意見や解釈を求める。そしてメタプロセス型は、応答者が答えに到達するまでの手続きやルールを求めるものである。

詳細なデータは省略するが、分析の結果、支援の授業では認知的に高度な「第5段階／総合」の課題が設定され、子どもの認知的発達を促す学習が展開されていることが確認された。また、選択型の減少、プロセス型の増加という質問の型の変化からは、子どもたちが自分の解釈や考えが求められる課題に取り組んでいることがわかった。

〈内容理解の到達度〉

子どもたちがどこまで学年相応の教材文を理解できたのか、内容理解の到達度は「国語の学習に必要な思考力の育成モデル」(清田2001)を用いてとらえた。

内容理解の到達度は、このモデルをもとに個々の課題の学年レベルをとらえ、課題の出題率や正答率を加味して判定したが、具体的な手順については清田 (2007) を参照されたい。分析の結果を簡単に述べると、子どもたちは日本語で書かれた教材文から基

表6 「国語」の学習(読むこと)に必要な思考力の育成モデル

読むことに関わる力		小学校1,2年	小学校3,4年	小学校5,6年	中学校
文学的文章に関わる力	あらすじの把握	あらすじがわかる	→ → →	→ → →	→ → →
	語句の意味の理解				文章の中での語句の意味をとらえる
	様子の想像	様子を思い浮かべる	→ → →	→ → →	→ → →
	心情把握	人物の気持ちがわかる	→ → → 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付く	→ → → → → → → → →
	主題の把握			主題を考える	→ → →
説明的文章に関わる力	あらすじの把握	あらすじがわかる	→ → →	→ → →	→ → →
	語句の意味の理解				文章の中での語句の意味をとらえる
	様子の想像	様子を思い浮かべる	→ → →	→ → →	→ → →
	文章構成の理解		文章の組み立てをとらえる	構成を押さえながら読む	→ → →
	事実と意見の区別		事実と考えの違いに気付く	事実と意見の関係がわかる	事実と意見を読み分ける
	要旨の把握		大事なことがわかる 筆者の意図に気付く	要旨、筆者の意図を読みとる	→ → →
	情報の収集				情報を集める、比べる、纏める、分ける 価値づける、再構成する
表現の特質をとらえる力					表現の仕方や文章の特徴をとらえる
文章を読んで感想や意見を述べる力		読んで思いや考えをもつ	自分とは違う見方や考え方に気付く	自分なりの意見をもつ	ものの見方や考え方を広げる

(清田2007: 54より引用)

本的な情報をとらえてあらすじを十分に把握し、獲得した情報をもとに様子や心情を想像し、筆者の主張についてもおおよその理解を得ていることが確認された。

〈課題の解決過程で活用している力〉

最後に、課題の解決過程で子どもがどのような力を活用しているかに着目した分析例について述べる。

「国語」の学習における思考力や想像力に関わって、文化審議会答申(2004)は「これからの時代に求められる国語力」について述べている。そこでは「言語を中心とした情報を処理・操作する能力」が国語力の中核を成すとし、その具体として「考える力」「感じる力」「想像する力」「表す力」をあげ、はじめの三つを「理解する力」と位置づけている。

さて、言語少数派の子どもたちの場合を考えてみるに、子どもたちは「言語を中心とした情報を処理・操作する」以前の問題として、言語を中心とした情報を第二言語で獲得することに大きな困難を抱えている。つまり、日本語を母語とする子どものように、教材文を一読するだけでは必要な情報を得ることができないのである。そのため、言語少数派の子どもを対象とした場合には、第二言語で書かれた教材文から基本的な情報を獲得する力を「理解する力」の基盤としてまず育て、その基盤の上に情報を処理・操作する力を育成していくことが求められよう。

清田（2007）では「考える力」「感じる力」「想像する力」「第二言語で書かれた教材文から基本的な情報を獲得する力」の具体を支援の授業における会話スクリプトから抽出しているが、ここでは、「想像する力」の具体例を二つほど示す。

〔例1〕は「文章表現をもとに情景や人物のイメージを描き、自分のことばで説明する」力を活用して、課題に取り組んでいる例である。

〔例1〕

JT：街を離れると、どんな様子ですか。
 S男：暗すぎる。…「完全な闇」かな。
 JT：「完全な闇」ってどんな闇？
 S男：暗くて見えない。もうなんにも見えない。…洞窟みたいな色だ。
 （S男『夜は暗くてはいけないか』2002年4月）
 （JTは日本語話者支援者を表す）

JTが江戸時代の夜の暗さについて郊外の様子を尋ねたところ、S男は「完全な闇」という表現を教材文から指摘した。続いて「完全な闇」についての説明が要求されると、S男は「暗くて見えない」「もうなんにも見えない」「洞窟みたいな色だ」とその様子を思い描き、自分自身のことばで説明している。

次は、「情景と関連づけて心情をとらえる」力の活用例である。

〔例2〕

JT：故郷の様子を見たとき、「わたし」はどんな気持ちでしたか。
 S男：（「寂寥の感」に注目しながら）ちょっと寂しいかな。
 JT：いいじゃない。…どうして寂しいの？
 S男：人がそんなにいないで、冬なので、誰も外に出ないから寂しいかな。
 （S男『故郷』2003年1月）

〔例2〕は20年ぶりに帰郷した主人公「わたし」の心情をめぐるやりとりであるが、S男は教材文の「寂寥の感が胸に込み上げた」という記述を手がかりに、「わたし」の心情を「寂しい」ととらえている。そして「もう真冬の候であった」「鉛色の空の下、わ

びしい村々がいささかの活気もなく、あちこちに横たわっている」という情景描写から、村には人が少ないこと、まして冬の厳しい寒さのために外に出ている人はいないことを想像し、寂しさの理由としている。S男は主人公の目にした光景を思い描き、そのイメージと関連づけて主人公の心情をとらえている。

以上のような分析をもとに、子どもたちが課題の解決過程で活用している力を整理すると、次のように示すことができる。

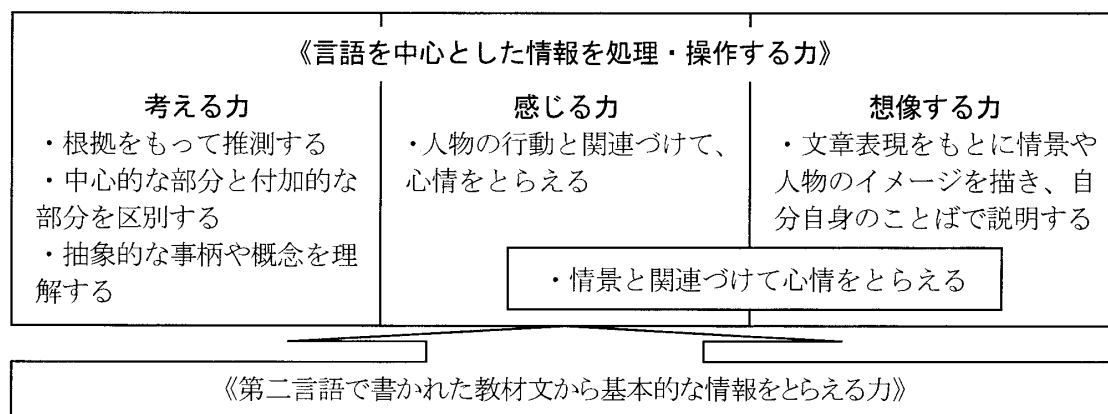


図5 学習課題の解決過程で活用する力（清田2007：128より引用）

子どもの内容理解の状況をとらえるには、対象教科や子どもの属性によってさまざまな分析の視点や方法が考えられる。本稿で示した方法はその一部にすぎないが、これらの分析結果が意味するところについて最後に述べておきたい。

言語少数派の子どもの「国語」学習支援では、子どもの日本語レベルに合わせて、年長の子どもに対しても小学校低学年の教科書が与えられる場合がある。それらはひらがなや易しい漢字に慣れたり音読練習を行うには適切かもしれないが、小学1年生の『じどう車くらべ』や『大きなかぶ』ははたして中学生の知的関心を引き起こし、「なるほど」という発見を与えたり「考えてみたい」という意欲をもたらしだろうか。このような疑問の中、到達度の分析結果は、課題のレベルを調整したり母語を活用するなど授業の進め方を工夫することで、第二言語の力が不十分な子どもであっても学年相応の「国語」教材文に取り組むことができることを示している。そして、課題の認知レベルや質問の型、課題の解決過程で活用している力の分析結果からは、支援の授業は言語知識や教科知識を伝え、言語運用力を育てるだけでなく、子どもの認知的発達に働きかけ、思考力や想像力をも養う場であるにとらえることができよう。

5. 母語力に焦点を当てた分析例

最後に、母語力の保持・伸長に着目した分析例を取り上げる。本稿で示した分析例の多くは「相互育成学習」モデルに基づく支援を対象としたが、このモデルは教科や日本語だけでなく母語力の保持・育成を目標に掲げていることから、母語に着目した研究も欠かせない。

清田・朱（2005）は母語の読み書き能力が不十分な生徒（中1男子、中国出身）を対象に、「母語による先行学習」でのやりとりを質的に分析している。分析の結果、学年相応の母語使用の機会を提供することで抽象的な概念の理解を助け、母語や母文化に密着した経験を活性化することで思考の深化を促し、さらにこうした取り組みは子どもの母語を学ぶ意欲を引き出すことを指摘している。

また、朱（2006）は母語の読み書き能力を十分にもつ来日間もない児童（小5男子、中国出身）を対象に、清田・朱（2005）と同様の分析を行ったところ、子どもは教材文の内容を理解するだけでなく、わずか半年間で忘れてしまった語彙や文字を想起したり、新しい語彙を獲得したり、さらには中国語の言語感覚を味わうなど、中国語の語彙の学習をも行っていることが認められた。また、中国語の翻訳文⁹⁾をもとに文章構成や表現技巧の吟味を行う中で、母国で学んだ言語知識が蘇るなど、母国での学習と継続性のある学びが観察されたと述べている。

「日本の学校現場では言語少数派の子どもの母語や母文化に対する価値付与を積極的に行うところが少ない」（朱2006：21）という状況の中、二言語を併せもつ自律した学び手の育成に向けて、在籍級の学習と関連づけた母語支援についての分析を今後も積み重ねていく必要がある。

6. おわりに

言語少数派の子どもの対象とした学習支援において、子どもの日本語力の伸びや教科理解が進んでいる様子をどのようにとらえていくか、筆者のこれまでの取り組みを例に、分析の視点や方法を言語面と内容理解面に分けて見てきた。

子どもの日本語力や教科理解が進んでいる様子は、日々の支援の中で支援者が実感することはできても目に見える形で表すことは難しく、ましてや日本人生徒を対象に作成されたテストに子どもの力が反映されるまでには時間も必要とする。しかし、思うような結果が得られないことは、子どもが努力していないことや支援を行っても何の効果

もないことと同義ではない。日々の学習の中にも子どもの進歩を見せてくれるものがあるはずであり、成果や結果が見えにくい状況であるからこそ、その証拠を丹念に集め、提示していくことは、支援の現場に関わっている研究者が現場に貢献できることのひとつであると考ええる。

本稿では「国語」学習支援の分析例を中心に示したが、理科や社会の場合はもちろん、記号や図を多用する算数／数学、子どもにとって第3の言語となる英語の支援を対象とした分析は手つかずの部分が多い。また、「相互育成学習」モデルにおいて子どもの母語力の変容をとらえた研究はいまだ無く、バイリンガル・バイリテラルの育成という観点からは、在籍級の学習と関連づけた母語支援についても分析の積み重ねが必要である。さらに、日々の授業の中でとらえた進歩や成長を、どのように子どもに返していくのかということも大きな課題である。「このごろ頑張ってるね」と声をかけるだけではなく、「こういうことができるようになった／わかるようになった」と子どもが自分の成長と課題を認識できるような評価の方法を追求していくことも大きな課題である。

注

- 1) 本稿では、学校教育における教科としての国語を指し示す場合は「国語」と表す。
- 2) 「教科・母語・日本語相互育成学習」に基づく実践的な研究には、たとえば、日本語による学習場面の学びの実態をとらえた清田(2001)、子どもたちの母語に対する態度や認識の変容を探った原(2001)、支援における母語の役割を追究した朱(2003)などがある。
- 3) 「創出型」解答は子ども自身の解釈や意見を表した解答を指し、しかも子どもが自力で産出した文によって構成されるという特徴をもつ。したがって、教材文からの「借り物」である抜き出し型の解答に比べ、創出型解答は子ども自身が産出した文であるという点において、書く力をとらえるための分析対象として適切であると考えた。
- 4) 一個人内の変化をとらえる一事例実験の場合、本来ならば、何の処遇も施さないベースライン期を作り、それに続く処遇期のデータとの比較を行う方法がとられる。しかし、支援開始当初の子どもたちの書く力の状況からいって、何の処遇も行わずに文章を書かせるというベースライン期を設定することはできなかった。また、分析データとして用いた「創出型」解答は教材文に対する子ども自身の解釈や説明であることから、創出型解答を求める課題に繰り返し取り組む中で、子どもは解釈したり説明したりする力をつけ、別の教材文の読み取りにおいてもそのような力を発揮するようになると考えられる。すなわち、創出型解答を記述する力は課題の性質からいって別の教材文においても転移が可能であり、そのデータは直線的に上がっていくことが望ましいと考えられる。そこで、S男とK男の文の長さをとらえるにあたり、ベースライン期は置かないが、時期ごとにわけて分散分析を行った。
- 5) 従属節と並列節の分類は益岡(1997)にしたがい、副詞節、名詞節、補足節を「従属節」に、連用形による並列とテ形による並列を「並列節」とした。
- 6) Wolfe-Quintero他(1998)によれば、語彙の多様性をとらえるためによく用いられる

「異なり語数/述べ語数」による測定は、作文の長さが長くなるほど同じ語がしばしば繰り返されるため、語彙の多様性を示す値が低くなるという問題を抱えているという。これに対し、「延べ語数×2の平方根あたりの異なり語数」による測定はこのような問題を解決し、より長い作文においても多くの異なり語数の出現を正当に評価するとされる。

- 7) 湯川 (2005) には、タイプ・トークン比率、code-switching、平均発話長、格助詞、複文、エラー、流暢さ、イミテーション、翻訳及び理解テスト、フィールドノートという分析ツールが紹介されている。
- 8) Kessler and Quinn's(1984)とSpanos (1993)は、いずれもZuengler and Brinton (1997) に詳しく取り上げられている。
- 9) 母語先行学習を行うに当たっては、母語話者支援者が「国語」教材文の翻訳文（全訳）を作成した。

参考文献

- 生田裕子 (2001) 「ブラジル人中学生の語彙の発達」『日本語教育』110号 日本語教育学会 120-129頁
- 生田裕子 (2002) 「ブラジル人中学生の第1言語能力と第2言語能力の関係～作文のタスクを通して?」『世界の日本語教育』12 国際交流基金日本語国際センター 63-77頁
- 茨城県教育庁指導課 (1997) 『日本語指導教員研修報告書—学習支援の在り方』Vol.3
- 岡崎敏雄 (1997) 「教科・母語・日本語相互育成学習のねらい」『平成八年度外国人児童生徒指導資料 母国語による学習のための教材』 茨城県教育庁指導課 1-7頁
- 岡山大学教育学部 (2004) 『活動報告書 日本語教育が必要な外国人児童生徒の教科学習支援学生ボランティア—大学・教育委員会・学校との連携—』
- 岡山大学教育学部 (2005) 『活動報告書 日本語教育が必要な外国人児童生徒の教科学習支援学生ボランティア—大学・教育委員会・学校との連携—』
- 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頁
- 清田淳子 (2003) 「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」『言語文化と日本語教育』第26号 お茶の水女子大学日本語言語文化学会 1-13頁
- 清田淳子、朱桂栄 (2005) 「両言語リテラシーをどう獲得するか—第一言語の力が不十分な子どもの場合」創刊号 母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究会 44-66頁
- 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
- 朱桂栄 (2003) 「教科学習における母語の役割—来日まもない外国人児童の「国語」

- 学習の場合」『日本語教育』119号 日本語教育学会 75-84頁
- 朱桂栄 (2006) 「言語少数派の子どもの母語保障の方法と意義ー「教科・母語・日本語相互学習モデル」に基づく実践から」お茶の水女子大学人間文化研究科国際日本語学専攻 博士論文
- JSLカリキュラム委員会、今澤悌、齋藤ひろみ、池上摩希子 (2005) 『小学校「JSL国語科」の授業作り』スリーエーネットワーク
- 原みずほ (2001) 「教室内の二言語の分布ー外国人児童に対する日本語と第一言語育成を目指した支援教室の場合ー」国際日本学シンポジウム報告書『新しい日本学の構築Ⅲ』 お茶の水女子大学大学院人間文化研究科 19-26頁
- 一二三朋子 (1996) 年少者の語彙習得過程と言語使用状況に関する考察ー在日ベトナム人子弟の場合ー『日本語教育』90号 日本語教育学会 13-24頁
- 文化審議会答申 (2004) 『これからの時代に求められる国語力について』
- 益岡隆志 (1997) 『複文』 くろしお出版
- 松本恭子 (1999a) 「ある中国人児童の来日1年間の語彙習得ー形態素レベルの分析」『日本語教育』102号 日本語教育学会 68-77頁
- 松本恭子 (1999b) 「ある中国人児童の来日2年目の語彙習得ー取り出し授業での発話と作文の縦断調査 (形態素レベルの分析)」『第二言語としての日本語の習得研究』3号 第二言語としての日本語の習得研究会 36-55頁
- 光元聰江 (2006) 『外国人児童・生徒を教えるためのリライト教材』ふくろう出版
- 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 (http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/)
- 湯川笑子 (2005) 「バイリンガルの言語喪失を語るための基礎知識」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』創刊号 母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究会 1-24頁
- Cantoni-harvey, G.(1992) "Facilitating the Reading process". In Richard-Amato and Snow, M. A.(ed.), *The Multicultural classroom*, Addition-Wesley, pp.175-197.
- Chamot, A. U.(1983) "Toward a Functional ESL Curriculum in the Elementary School", TESOL QUARTERLY, 17, pp.459-471.
- Cummins, J.(1984) *Bilingualism and special education*, Multilingual matters.
- Dixon, C. N. and Nessel, D. (1983) *Language experience approach to reading (and writing)*, Alemany Press.
- Mehan, H. (1979) *Learning Lessons*, Harvard University Press.
- Short, D. (1994) Expanding Middle School Horizons: Integrating Language, Culture and Social Studies, TESOL QUARTERY, 28, pp.581-608.
- Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S. and Kim, H. (1998) *Second language development in writing: measures of fluency, accuracy, & complexity*,

学習支援としての日本語指導を研究するために：清田 淳子

University of Hawaii.

Zuengler, J. and Brinton, D. M. (1997) "Linguistic Form, Pragmatic Function: Relevant Research form Content-Based Instruction", In Snow, M. A. and Brinton, D. M. (ed.), *The content-based classroom: perspectives on integrating language and content*, Longman, pp.263-273.