

## 先行研究

この項ではまず、なぜ教科指導へ発展する日本語教育が必要かということについて、その根拠を明らかにしていく。続いて、教科指導へ発展する日本語教育の実践を考えるときの拠り所となる先行研究について述べていくこととする。

### 1、教科指導へ発展する日本語教育の必要性

まず最初に、なぜ教科指導へ発展する日本語教育が必要なのかということについて、

- 1、教科学習に困難を感じている外国人児童生徒の存在
- 2、教室での学習に必要な言語能力それ自体をねらいとして育てていく必要性
- 3、「CALP」習得の重要性

という点から考えてみたい。

#### (1) 教科学習に困難を感じている外国人児童生徒の存在

「はじめに」の項で述べたように、教科学習に困難を感じている外国人児童生徒が数多く存在し、それを改善する必要性がある。

#### (2) 教室での学習に必要な言語能力それ自体をねらいとして育てていく必要性

「言語能力発達モデル」(Cummins & Swain1986、p6 参照)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、後者の習得は前者の延長線上にあるのではないとすれば、教室での学習に必要な言語能力それ自体をねらいとして育てていく必要がある。

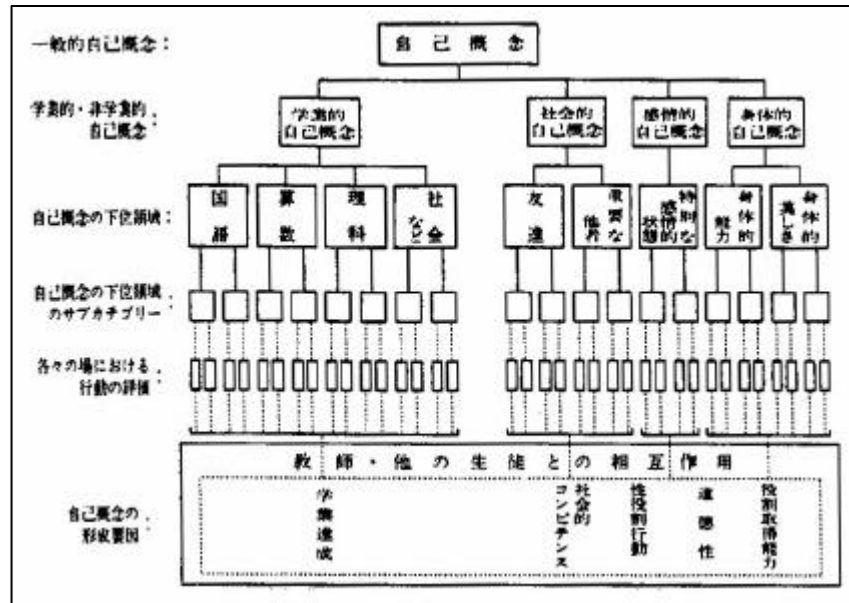
#### (3) 「CALP」習得の重要性

子どもの第二言語習得をめぐって Cummins (1984) は、日常生活を送るための言語能力(BICS)と学習に結びついた言語能力(CALP)の区別を唱えたが、その獲得には5年から7年かかるとされる。しかし子どもにとっては、小学校から中学、高校へと続く時期に5~7年という時間がもつ意味はあまりにも重い。

まず第1に、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という状況におかれることになる。

蘭(1989)は子どもの自己概念について、「学業」「社会」「感情」「身体」の4つをその構成要素として想定した。そして子どもが自己概念を形成していく際には、学業の達成、社会的コンピテンスや役割取得能力の獲得が重要であるとしている。

【図 - 2 子どもの自己概念理解のための枠組み】



(蘭 1989 より引用)

蘭のモデルを用いて外国人児童生徒の状況をとらえてみると、「学業面において絶えず周囲から遅れをとっている」ということは学業的自己概念の形成が難しいということであり、このことは自分をどの程度価値のある者としてみているかを示す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。

**子どもは、教科学習の基礎となる思考力、言語による自己表現力、他者の思考を言語を媒介として受け止める力を獲得する必要がある**

日本語教育はもちろん言語教育では近年コミュニケーション能力の育成が重視されている。しかし子どもを対象にしたことばの教育に求められるものは、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ではないだろうか。CALPの習得とは、勉強がわかった/わからなかったという結果のみを問題とするものではなく、あるいは学習用語や語彙の習得のみをさすものでもなく、言語による概念理解の過程で、今学んでいることに対してどれほど自分で考えることができたか、どれほど自分の思い(疑問・感動)や考えを表現することができたか、どれほど友達の意見に触発されて自分の考えを問い直してみたか、ということをも含み、その意味においてCALPの習得は重要である。

**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**

さらに、言語を媒介として受け止めるものは思考だけではない。相手の感情や思いを言葉を通して受け止めること、つまり、言葉を通して他者とどれくらい共感できるかという問題がCALP習得に関わる第3の重要性である。外国人児童生徒と級友との交流の実態を明らかにした調査(中西、佐藤 1995)によれば、小中学生を比較したとき、中学生の方がはるかに交流が少ないという結果が出ている。その理由としては子供の友人関係に関する発達的变化があり、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。このような状況は、学年が上がるにつれ子どもたちの友人関係が体(遊び)を通じたものから言葉を通じた関係に移行していくことを表していよう。そして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。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はBICSとは異なるものではないだろうか。

以上のような理由から、発達途上にある子どもたちにとっては CALP とは「教科学習に関わる言語能力」のみならず、「教科学習の基礎となる思考力、言語による自己表現力、他者の思考や感情を言語を媒介として受け止める想像力・共感力」を含むものとして再定義することができる。そして、その習得の重要性を考えると、子どもたちは5～7年という時間をただ漫然と過ごしているわけにはいかないのである。

## 2、先行研究

上記のような考えに基づいて教科指導へ発展する日本語教育を行うには、子どもの言語発達のモデル、欧米における移民の子弟に対する教育の実践モデルが重要なポイントになると判断し、次の2つを先行研究として取り上げた。

(1)「言語能力発達モデル」(Cummins & Swain 1986)

(2)「内容重視のアプローチ」(Brinton et al.1989)

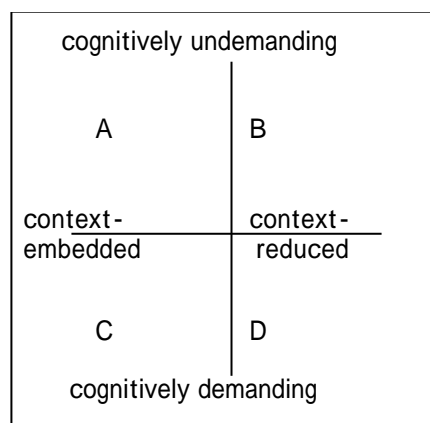
「言語能力発達モデル」は、友達との日常会話に不自由はなくなっても、外国人児童生徒がなぜ教科学習の理解に困難を感じるのかということの説明してくれる。また「内容重視のアプローチ」は、日本語と教科を統合して教えることの意義や根拠を教えてくれるものである。以下、その概要を述べていきたい。

(1)「言語能力発達モデル」(Cummins & Swain 1986)

Cummins & Swain (1986) は言語能力を概念化したモデルとして「言語能力発達モデル」を提唱した。これに先立って Cummins (1984) は、言語能力を BICS (basic interpersonal communicative skills) と CALP (cognitive/academic language proficiency) に区別してとらえる考え方を示していたが、言語能力を2つのカテゴリーに二分するやり方は現象のとらえ方が単純化しすぎることから、BICS と CALP の考え方を発展させた形として「言語能力発達モデル」を提唱した。

「言語能力発達モデル」は2つの座標軸からなり、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す。横軸の左に行くほどコンテキストからの助けは多くなり (context-embedded)、右に行くほど少なくなる (context-reduced)。コンテキストからの助けが多いコミュニケーションでは意味交渉が活発に行われ、そこでは言葉以外に身振りや声の調子、場面から得られるヒントなどさまざまな手がかりを得ることができる。反対にコンテキストからの助けが少ない状況では、言語のみが意味を伝える役目を担っている。一方、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。縦軸の上に行くほど認知的な要求は低くなり (cognitively undemanding)、下に行くほど認知的な要求の度合いは高くなる (cognitively demanding)。

【図 - 1】



(Cummins & Swain(1986)より引用)

「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、教室での学習は2つの座標軸で表される4領域のうち「D」の部分に相当する。Cummins(1984)によれば、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-1の「A」領域に相当)は2年ほどで獲得されるのに対し、この「D」領域に関わる力の獲得には5～7年かかり、認知的な能力や読み書きの技能は会話の流暢さとは無関係であることから、両者の言語能力は区別されるべきであるという。

(2)「内容重視のアプローチ」(Brinton et al. 1989)

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、メインストリーム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 (Freeman & Freeman 1998)。20年前のアメリカの状況は、外国人児童生徒をめぐる現在の日本の状況そのものともいえる。その後のアメリカでは「人は言語を使いながら学んでいく。意味のある内容から離れて別個の教科として英語を学ぶより、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」(Freeman & Freeman 1998) という考え方が支持を受け、「内容重視のアプローチ」(Brinton et al. 1989) への関心が高まった。

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」を統合して教えるというもので、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。内容重視のアプローチでは、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。

言語と内容を統合することの論理的根拠としては次の5点が指摘されている。

学生が必要とする言語形式 (語彙や構造) を供給する

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

学生の背景知識を活用できる

断片的でない、文脈化された言葉を含む

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。英語のテキストを読んだり、内容について話し合ったり書いたりする中で、学生は自然に言語を獲得する

### (3) 「内容重視のアプローチ」による実践的な研究

アメリカやカナダでイマージョン教育を行っている学校や ESL での数多くの実践によって、内容重視のアプローチの有効性が検証されている。日本では、年少者に対する内容重視のアプローチの導入はまだ始まったばかりであるが、冒頭部分で述べたように、生活に必要な日本語はできてもそのことが必ずしも学習内容の理解に結びついていかないことが重要な問題として意識され始めた中で、太田垣 (1997)、斉藤 (1998) らの取り組みが報告されている。

Stryker & Leaver (1997) は 11 の事例研究を通して内容重視のアプローチの利点を次のように指摘している。

- ・ 学生の動機を強める
- ・ 異文化間の知識を広める
- ・ 自律的な、生涯にわたって学ぶ学び手を育てる
- ・ 言語能力の獲得を促す
- ・ 言語学習をより楽しく満足のいくものにする

Met (1997) の指摘

- ・ 現実世界で機能する「authentic」な言語を使うことができる
- ・ 既習事項の活性化
- ・ 時間の効率的な使用

斉藤 (1998) は、中国からの帰国児童を対象に、算数・理科・社会と日本語とを統合した実践を行い、以下に示す成果を報告している。

- ・ 児童の知的好奇心を喚起し、主体的に学習に取り組ませることに成果があった
- ・ 言語学習のための自然な文脈の提供という点でも効果的であった
- ・ 既習内容の復習として非常に有効であった
- ・ 未習の内容に関しては、理解の面では授業中は問題がなかったが、定着は容易ではなかった
- ・ 児童は積極的に日本語のやりとりを行い、自然な文脈で日本語の学習が行われた

以上のような先行研究で明らかにされたことが、外国人児童生徒に対する教科学習支援という課題の解決にどのように関わっていくかということを考えてみると、

- ・ コンテキストからの助けが多く認知的な要求の低い友達とのやりとりに必要な言語能力と、コンテキストからの助けが少なく認知的な要求の高い教室での学習に必要な言語能力とは別物であることから、「日本語ができるようになれば、学校の勉強にも自然についていけるようになる」「これだけ日本語がすらすら話せるのだから、学校の勉強ができないのは努力しないからだ(もしくは力がないからだ)」という考えは否定されるべきである
  - ・ したがって、外国人児童生徒が教科学習を理解していくためには、教室での学習に必要な言語能力それ自体を、意図的計画的に育てていくことが必要である
  - ・ 内容重視のアプローチを用いることで子どもの授業への参加が可能となり、教科内容の理解が促されるだけでなく、思考力や想像力の育成、自尊感情の形成、さらにはクラスや集団への帰属意識を育てることに貢献できる
- という方向性や可能性を見いだすことができる。