

研究の方法

1、学習支援の実施

(1) 対象

お茶の水女子大学大学院で研究の一環として開設している「子ども日本語クラス」に通う2名の外国人生徒。1名はフィリピンから来日した中学1年生の男子1名(以下Sと呼ぶ)、1名は中国から来日した同じく中学1年生の男子1名(以下Rと呼ぶ)。

【Sの状況】

Sは1998年11月にフィリピンより来日。父親は日本人、母親はフィリピン人。来日した時点では日本語を全く解さなかった。2000年7月現在では、父親とは日本語、母親や姉とは日本語及びタガログ語を使っている。

学校の教育状況

来日直後より公立小学校の5年生に編入し、週2回、日本語巡回指導員及び学校ボランティアによる取り出し授業で、学校への生活適応、日本語、算数の指導を受けた。公立中学校への進学後は、取り出し授業等は一切受けていない。

学校生活への適応状況は良好である。性格も素直で明るいため友達といっしょに遊ぶことができる。また、運動能力に優れていることからスポーツ大会に推薦されたり運動会やマラソン大会で活躍するなど、学校の中で「認められる場」をもっていた。また、父親が学校との連絡役を積極的に果たすなど家庭のバックアップも充実していた。中学進学後は野球部に所属し、部活動に意欲的に取り組んでいる。

学習支援開始時における日本語の習得状況

1999年12月(Sにとっては来日後1年)より学習支援を始めたが、その時点での日本語力は以下の通りである。

話すこと・聞くこと

ニーズ調査の際には、簡単な質問に対して「うなずく、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ほとんど見られずコミュニケーションも滞りがちであった。また質問の意図を把握できない場面も見られた。

読むこと・書くこと

ひらがなとカタカナは父親と勉強したということで読み書きできたが、漢字は未学習であった。漢字については「できない」という拒否感情も強く、「国語」の教科書を開くとひらがなの文字だけ指で追いながら拾い読みを始めた。文字を書くことはいとわず、ゆっくりではあるが筆順を意識しながら大変きれいな文字を書くことができた。

教科の学習状況

学年相当の「国語」の教科書は一度も開いたことがない。ボランティアの先生とは、小学校1,2年の教科書にでている物語を一緒に読んだことがあった。

その他

- ・家庭学習の習慣はまだ形成されていない。
- ・日本語が上手になりたいという意識はもっており、学習支援のクラスにも「自分から望んで」「自分で決めて」通ってきている。
- ・家事の手伝いや弟妹の面倒をよく見るなど、家庭での役割をよくこなしている。

【Rの状況】

Rは1998年の終わり頃に中国より来日。母語は中国語である。

学校の教育状況

中国では郊外にある小さな学校に通い、クラスでは中～上位の成績であった。来日後は2才下の弟と同じ小学校の5年生に編入した。小学校では弟と一緒に日本語巡回指導員の取り

出し指導を受けていたが、中学進学後は特別指導は受けていない。

中学校進学後、友だちとの簡単なやりとりは行うものの、先生に向かって日本語を発したことは最初の2ヶ月間で1度しかなかった。しかしその後は担任団の働きかけや宿泊行事等の経験を通じて、学校でも徐々に日本語の発話量が増えている。

学習支援開始時における日本語の習得状況

2000年4月（Rにとっては来日後約1年半）より学習支援を始めたが、その時点での日本語力は以下の通りである。

話すこと・聞くこと

日本語を聞き取る力はある程度持っているようだが、自分から話すことは少ない。小学校の頃の日本語指導担当者や母語話者のボランティアの話によれば、母語でも決して口数は多い方ではなく、またいじめられた経験もあってか心を閉ざしがちである。

読むこと・書くこと

文字はひらがなを1文字ずつ指で追いながら読んでいます。ただ、「わ」と「れ」、「る」と「ろ」などいくつかの文字に混同が見られ、そのまま定着してしまっているところが見られる。カタカナは未習である。

教科の学習状況

・学校での取り出し指導は、生活適応のための指導に重点がおかれていた。ボランティアの先生とは低学年の「国語」の教科書に載っている文章と一緒に読んだり、掛け算などの算数の勉強を行った。

・数学が好きで、計算問題には自信を持っている。

その他

・小学校では学校への生活適応がうまくいかなかった。小規模校のよさで、教職員の対応は温かく細やかではあったが、学校やクラスに対して所属感をもつにはいたらなかった。弟の学年の子とは一緒に遊べたが、同学年の子ともと交わることはほとんどなく友達関係を築くことができなかったようだ。

・学習習慣がかなり形成されている。一人で問題を解いたり、自分で考えて課題をこなしたりすることに慣れている様子が見える。また学習に対する集中力も高い。

・両親は子どもの教育にはかなり熱心である。父親は簡単な日本語ならわかるが、母親はほとんど理解できない。そのためRや弟が両親の通訳の役割を果たすこともあるようだ。

(2) 学習形態

SとR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。テキストには在籍学年の「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（p44参照）、辞書（Rのみ）、読解のための質問を書いたワークシートを利用した。

(3) 期間

Sの支援は1999年11月から2000年6月まで実施した。Rについては2000年4月から始め2000年12月現在も継続中である。

2、分析方法

(1) 学習者の日本語力向上に関する量的な分析

学習者Sの授業における発話について、以下の点から分析を行う。

「授業談話のユニットの型」(甲斐1996)を用いて、学習者の自主的な発話の様相をとらえる

ポーズと文節を単位として、学習者の発話の長さの変化をとらえる

トピックスを構成する「ユニット」数の変化をとらえる

「聞き返し」の表現形式の変化に注目する

(2) 授業内容及び学習者の内容理解に関する質的な分析

「子ども日本語クラス」における授業内容や学習者の理解の様子を質的に分析する。その方法としては、「日本語教育と国語教育を統合した学習モデル」「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、前者によって学習者に対する質問の特質を、後者によって学習者の理解の到達度を明らかにしていく。以下、2つのモデルの概要を説明する。

日本語教育と国語教育を統合した学習モデル

【図 - 3 日本語教育と国語教育を統合した学習モデル】

(1) 理論的な枠組み

【図 - 3】に示す学習モデルの作成に当たっては、Chamot (1983) の「第二言語学習モデル (Second Language Learning Model)」を枠組みとして用いた。Chamot のモデルは第二言語学習の認知的な面に焦点を当てて作られている。認知のレベルを「1, 知識 (Knowledge)」「2, 理解 (Comprehension)」「3, 応用 (Application)」「4, 分析 (Analysis)」「5, 総合 (Synthesis)」「6, 評価 (Evaluation)」の6段階に分け、段階が1から6に進むにつれてより高次のレベルとなっていく。そして、各認知レベルに対応する形で、言語的なプロセス、internal な言語技能 (受信的な技能。聞くことや読むこと) external な言語技能 (産出的な技能。話すことや書くこと) が明示されている。

各段階の認知面と言語的プロセスのあらましを見ていくと、「1, 知識 (Knowledge)」は認知レベルとしては最も低い段階で、言語を記憶することに関わる。次の「2, 理解 (Comprehension)」は、以前学んだ言語的知識を新しいやり方で組み替える力が求められる。「3, 応用 (Application)」はコミュニケーションを行うために、言語を機能的に用いる段階である。「4, 分析 (Analysis)」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る。「5, 総合 (Synthesis)」のレベルでは「事実」を越えて、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。認知的に最も高度なレベルは「6, 評価 (Evaluation)」で、ここでは、初めの5つの段階で発達した言語能力が決定や判断のために用いられる (Chamot 1983)。

Chamot によれば、1～3段階と4～6段階の間にはしきい (threshold level) が存在し、しきいによって隔てられた1～3段階を社会的伝達能力、4～6段階を学問的伝達能力と呼んでいる。このような分類はCumminsのBICSとCALPのとらえ方に通じるものといえる。

Chamot の第二言語学習モデルは、小学校のESLのカリキュラムを作成するために作られたものであるが、Kingらはこのモデルを応用して、バージニア州の中学校のESLで、社会科 (content) と英語 (language) を統合した内容重視のアプローチを行っている (Crandall 1987)。Kingらが、Chamot のモデルを枠組みとして社会科と英語を統合したのは、以下のような理由による。

- ・社会科の学習で重要な批判的思考や、社会科で必要とされる結論を引き出したり、推論したり、関係づけたり、歴史的事実を比較することは、4～6段階で提示された認知的、言語的能力と深く関わる。
- ・社会科の学習で用いられる語彙や概念は、より高次の思考力を育成するための自然な手段となる。
- ・用語や事実に関する情報は、社会科学習における概念を構築したり、拡散的思考を刺激する手段となる。

以上のような先行研究から、本研究においてもChamotのモデルを応用することで、CALPの習得を促し、教科学習の基礎となる思考力や自己表現力、想像力の育成をめざす「日本語教育と国語教育を統合した学習モデル」を作成することが可能ではないかと判断した。

(2)「日本語教育と国語教育を統合した学習モデル」の概要

次に、日本語と「国語」を統合した場合、Chamot の枠組みはどのように具体化されるのかを述べていきたい。Chamot のいう認知レベルは「国語」の学習のどのような内容と結びつき、その学習を行う際にはどのような言語技能が必要とされるのだろうか。

日本語と「国語」を統合した内容重視のアプローチは学問的伝達能力に関わることから、Chamot のモデルの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。物語や小説などの文学的文章の学習の場合、「4，分析」段階では、人物（誰が）や行動（いつ、どこで、何をした）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主な学習内容となるだろう。次の「5，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を想像したり、人物像をとらえたり、場面の情景を描いたりという学習にあたる。この段階では認知的にもより高次な力が求められ、言葉を通して考える力が養われる。最後の「6，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段階となる。

ところで「5，総合」「6，評価」レベルの学習を行うにあたっては、友だちとのインターアクションを欠かすことはできない。友だちの考えを聞いて自分の考えを修正したりあるいは自分の考えに取り入れたりすることはこの段階では特に重要である。しかし本研究では1対1の環境で「読むこと」に焦点を当てて学習支援を進めたため、「読むことから書くことへの発展」や「読んで考えたことの他者との交換」については行っていない。そのため「学習モデル」も Chamot の「internal な言語技能」にのみ対応させる形で構成している。「読むこと」を優先させた理由としては、教科学習においては「読むこと」の方が「書くこと」よりも必要であり、また、「読むこと」より「書くこと」の方がより高度で困難な課題であると考えたことによる。しかし、子どもにとっては受信技能も産出技能もともに必要なことは明らかであり、しかも両者は互いに関連しながら伸びていくことを考えれば、「書くこと」や友だちとのインターアクションについては今後の重要な課題である。

国語の学習（読むこと）に必要な思考力の育成モデル

【図 - 4 国語の学習（読むこと）に必要な思考力の形成モデル】

【図 - 4】に示すモデルは「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 年）をもとに作成した。「ことば・国語科カリキュラム試案」では小学校から中学校までの9年間について、各学年ごとに、また各領域ごとに育成すべき思考力が明示されているが、モデル作成にあたっては「読むこと」の領域のみを取り上げ、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。

「ことば・国語科カリキュラム試案」をモデルの原型としたのは、このカリキュラムが思考力の育成を主眼において作成されていることによる。「思考力を軸とした」という姿勢は、本研究における CALP の習得に対する考え方に通じるものであると判断したためである。