

Title	外国人児童の学びを促す在籍学級のあり方 : 母語力 と日本語力の伸長を目指して
Author(s)	櫻井, 千穂
Citation	母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究. 2008, 4, p. 1-26
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/25030
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

外国人児童の学びを促す在籍学級のあり方 -母語力と日本語力の伸長を目指して-

櫻井 千穂(大阪大学大学院生) sakurai12129@yahoo.co.jp

Designing a Mainstream Class to Facilitate the Development of Minority-Language Children in Both Japanese and Their Mother Tongue

SAKURAI Chiho

キーワード: cognitive transfer、在籍学級、母語、全員発表、言語意識

要旨

外国人児童の学びの場を考える際には、従来からの研究対象である取り出し授業や日本語教室だけではなく、最も重要であるはずの在籍学級のあり方をも視野に入れるべきである。本研究では中島 (2007) が示す「ダブル・リミテッド/一時的セミリンガル現象を阻止する学校環境」を基盤とした「在籍学級と取り出し授業の連携モデル」の実践を行い、その有益性を検証した。そして、外国人児童の学びを促す在籍学級の仕組みとして、児童中心且つ探求型の「全員発表」という授業形態が機能することが確認できた。また、その仕組みを十分に活かすには、他の日本人児童たちの言語意識(Hélot & Young 2006)への働きかけが重要であることもわかった。外国人児童は、日本人児童たちの助けを得ながら全員発表に参加することで、在籍学級の中での自分の居場所と、母語を使って思考する機会を確保することができ、母語の力を伸ばすことが可能となった。またその在籍学級での活動は児童の日本語のインプットの場としても機能していることが確認できた。

1. はじめに

近年、年少者日本語教育の分野では、日本語学習のみならず日本語と教科とを統合させた学習に注目が集まりつつある。ただその目的は「在籍学級への参加」(佐藤他2005)であるとされ、取り組みのほとんどが、対象となる外国人児童生徒への働きかけといった一方向のものであり、在籍学級の活動そのものを問いただすという双方向の動きには至っていない。本来なら、目的はあくまでも子どもの持てる力を最大限に発揮

させ、それをさらに伸ばしていくことにあるべきであり、主たる学びの場であるべき在籍学級の活動そのものこそが、在籍する子ども一人一人の目的のために再構築されなければならないはずである。また、子どもの力を総合的に捉えるならば、それまで培われてきた母語の力を無視して考えることは不可能である。本研究の目的は、中島(2007)が示す「ダブル・リミテッド/一時的セミリンガル現象を阻止する学校環境」を基盤にした「在籍学級と取り出し授業の連携モデル」を実践することによって、斉藤(2005)の述べる空間軸と時間軸における学びの分断¹⁾の統合モデルを示すことにある。櫻井(2007)では、サブマージョン環境と呼ばれる一般の公立小学校において、母語による先行学習と国語科授業の連携を試み、渡日直後で母語力も日本語力も共に不十分な児童でも在籍学級への参加が可能となることが示された。本稿では、その外国人児童の学びを可能にした在籍学級の国語科授業の特性と取り出し授業での母語によるやり取りに焦点をあて、どのような仕組みの、どのような働きかけが有益であったのかを検証する。また、その連携モデルを通して、その外国人児童がどのような力を伸ばすことができたのかを考察する。

2. 先行研究

2.1 Linguistic transfer & Cognitive transfer

第二言語習得研究で取り上げる母語と目標言語との関係が観察可能な表層面の言語上のものであるのに対して、バイリンガル教育研究における転移とは、言語の表層面の転移(linguistic transfer)だけではなく深層面それも認知面の転移(cognitive transfer)に拡大した概念である(中島2005)。cognitive transfer とは、言語を通して獲得された概念、技能、言語知識、さらに学力一般までを含む(Cummins 2000)ものである。カミンズ・中島(1985)では、英語と日本語との二言語環境にいる日本語母語児童のBICS面とCALP面²⁾の言語能力を測定しているが、その中で二言語の読解力に有意の相関がみられたことを指摘し、母語のCALP面の得点が高いことが英語のCALP面の得点にも影響する可能性を示唆している。本研究の連携モデル実践にあたっては、Cummins(1981)の提唱する「二言語相互依存仮説」がこの cognitive transfer をも視野にいれたものであることを前提にしている。

2.2 中島 (2007) の「ダブル・リミテッド/一時的セミリンガル現象を阻止する学校環境」 中島 (2007) は公立小学校、中学校に在籍する学齢期の外国人児童生徒の問題を考える際には、「ダブル・リミテッド/一時的セミリンガル現象を阻止する学校環境」として、 【A】教師と児童生徒のインターアクション、【B】最大限の認知活動、【C】アイデンティティーへの投資、【D】児童生徒と児童生徒のインターアクション、という4つの領域を視野に入れることが重要であると指摘している。【A】は学校当局がどのような態度で外国人児童生徒を受け入れるか、個々の教師がどのようなビリーフを持って外国人児童生徒に接するかという問題であり、【B】は学校がどのような方法で、どの程度まで外国人児童生徒を認知活動に参加させるかという問題である。【C】は外国人児童生徒の自己意識、自己評価への積極的な働きかけであり、【D】は外国人児童生徒が日本人児童生徒ともまた自国人グループとも豊かな人間関係が構築できるように、学校は何ができるか、何をすべきかということである。もちろんこれら4領域は、互いに密接に影響し合うものである(中島2007 p.91)。また、これまでの日本の外国人児童生徒への対応は、この【A】【B】が中心で、しかも「日本語が出来ない子」という観点からの日本語支援が中心であることも指摘している。本研究では、「在籍学級と取り出し授業の連携モデル」の構築の際、この中島(2007)の4領域すべてを視野に入れることを目指した。

2.3 在籍学級と取り出し授業の連携を取り上げた研究

これまで取り上げられている在籍学級と取り出し授業との連携を重視した取り組みとしては、在籍での授業に参加する前に家庭で母語訳テープを用いた先行学習を推奨する岡崎(1997)の「教科・母語・日本語相互育成学習」モデルや、母語話者支援者と日本語話者支援者が協働し、母語による先行学習と日本語による先行学習を連携しておこなう清田・朱(2005)の取り組みなどがあげられる。母語による先行学習の有益性を示した点において示唆的な論考であると言えるが、その後に在籍学級への活動につなげると提唱してはいるものの、在籍学級での児童の様子に関する報告や、在籍学級の活動そのものを児童が参加しやすいように変えるといった実践の報告はなされていない。また、斉藤(2005)は現場の教師と研究者との協働を示し、その連携の重要性を指摘しているという点で本稿との見解の一致がみられるが、実践対象クラスの全児童の3分の2が外国人児童という点、またその実践が一授業(一つのテーマ)での取り組みであり、継続した仕組み作りには至っていないという点において、本稿とは内容が異なる。

2.4 在籍学級で目標とされる「国語力」

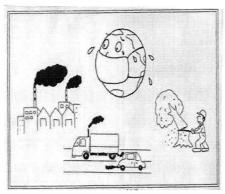
外国人児童支援の実践の場を在籍学級の「国語科」の授業へと広げるには、そもそも 在籍学級の中で育成すべき「国語力」について考察しておく必要がある。桝井(2006)

は、戦後から今日に至るまでの「国語力」観の変遷を、学習指導要領の分析をもとに述 べている。経験主義から受験学力特化の能力主義へ、そこから人間主義への転換、ま た教科書・文学教材の読解中心に固執しつづけた実態、さらにはゆとり政策への転換と その反省を詳述した上で、その焦点の移り変わりを「技能」→「汎用能力」→「自己把握 力」→「伝え合う力」 といった図式に集約している。 また昨今、 世界基準で求められる読 解力と日本で考えられてきた読解力との差異にも目が向けられ始めている。2003年に 実施された2度目のPISA(OECD 生徒の学習到達度調査)で、日本は、「数学的リテ ラシー」、「科学的リテラシー」、「問題解決能力」の得点とは対照的に、「読解力」が OECD 平均程度まで低下している、といった課題が示された(文部科学省2005a)。 それを受けて、文部科学省では2005年に『読解力向上プログラム』、『読解力向上に関 する指導資料-PISA調査 (読解力) の結果分析と改善の方向--』といった二つの指針 を提示した。その中でPISA型「読解力」は「自ら目標を達成し、自らの知識と可能性 を発達させ、効果的に社会に参加させるために、書かれたテキストを理解し、利用し、 熟考する能力」と定義されている。またこのPISA型「読解力」を高めるためのプロセ スとして、1) テキストを肯定的にとらえて理解する「情報の取り出し」だけでなく、2) テキストの内容や筆者の意図などを「解釈」し、さらに、3) そのテキストについて、 内容、形式や表現、信頼性や客観性、引用や数値の正確性、論理的な思考の確かさな どを「理解・評価」したり、自分の知識や経験と関連づけて建設的に批判したりするよ うな読み(クリティカル・リーディング)の充実が必要であるとしている。本研究では これらの先行研究を踏まえ、実践を行った。

3. 学習者のプロフィール

対象者はスペイン語を母語とする日系ペルー人男子児童1名(以下Rと呼ぶ)である。 Rは2005年12月に来日した。来日時の年齢は11歳10ヶ月であったが、不就学等によりペルーではRの年齢に対して2年下の4年生の学習までしか終えておらず、さらに転入時期も2月下旬であったため、そのまま4年生の学年に入った。保護者のインタビューによると、家庭では必要なこと以外は話さず、性格は内向的、また担任教師の話でも、学校では人と目を合わせず常にうつむきかげんでいるとのことであった。来日後半年の時点(2006年5月)に筆者とスペイン語母語話者協力者とで実施したOBC会話テスト³³では、母語であるスペイン語力がステージ2、日本語力がステージ1⁴²と判定され、二言語ともにCALP面の言語力が年齢相応に発達していないという結果となった。特

に資料1に示した「公害」をテーマとする絵を見せて説明を求めるという認知面の会話力を測るタスクにおいては、資料2の会話例にみられるように、単文による個々の絵の説明はできても、絵と絵を特定の概念のもとに関連付けない、理由、意見を表す発話が全くみられないなどの特徴がみられた。



<資料 1:認知カード「公害」 カナダ日本語教育振興会(2000) p.67>

ST1: この絵から何がわかる?

R1:(沈黙) 車。

ST2: うん、車。それから?これは?

R2: 煙、地球。

ST3: うん、地球がどうしてる?

R3:風邪をひいてる。(笑い)

ST4: ん?なになに?

R4: 病気だ。

ST5: そう、病気だね。どうして地球は

病気なの?

R5:ん。(沈黙)

<資料 2: スペイン語OBC会話テスト1回目の結果 の一部(日本語訳) > 2006年5月2日 *STはスペイン語母語話者のテスター

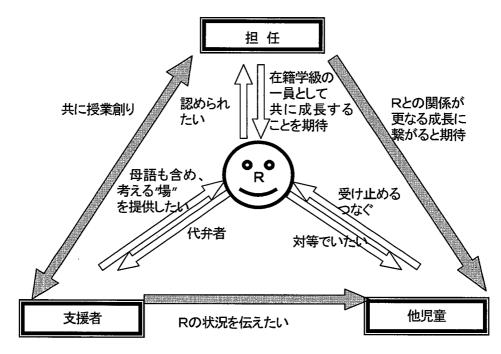
4. 在籍学級と取り出し授業の連携モデルの構築

まず、連携を可能にする上で最も重視すべき点は、担任教師と支援者(筆者)との目的を一致させることであった。在籍学級の教師は言うまでもなく一人の外国人児童だけではなく、他の日本語を母語とする児童たち一人一人にとって有益な学びの場を提供しなければならない。Rの担任教師は普段の学級・学習集団づくりにおいて、「伝える、受け止める、つなぐ学びを通して、自立できる子や集団、真のつながりを持てる集団としての成長」(担任教師の記)を促すことを狙いとしている。しかも、その個と個の関係性を育む場所として、授業そのものを活用すべきであり、そこで培われた関係性は授業の外においても生きてくるというのが、Rの担任教師の考えであった。一方で、外国人児童支援者としては、児童の発達段階に応じた学びの場を確保することで、日本語力に現れる表層面の言語力だけではなく、母語力にも共有されるはずのCALP面の言語力も伸ばしたいという狙いがある。特にRのように母語力も弱い児童に対しては、cognitive transfer が起こることを前提に、母語で「最大限の認知活動」ができる場を確保することが優先されるべきであろうという考えもある。その目的を一致させるということはすなわち、Rに対する取り組みが他の児童にとっても有益であり、R自身にとっ

ても在籍学級の活動が母語使用を含めた"考える力"の育成の場となるということを意味する。さらに言うならば、内向的で自尊感情に乏しいRでも、在籍学級という場所で、他の日本人児童たちと対等に接する中で、自己意識、自己評価を高めていけることが理想である。その目的の一致を明確にするためイメージの図式化をはかることから始めた。

4.1 児童を取り巻く環境のイメージ図

下記の図1は、在籍学級の授業を"学びの場"の中心と捉えたイメージ図であり、担任教師と支援者との共同作成によるものである。Rは、担任教師、支援者、他児童に対してそれぞれ「認められたい」「代弁してほしい」「対等でいたい」という思いを意識の有無は別として抱いているであろうというのが、二人の共通見解であった。学びに動機づけが必要なことは言うまでもない。Rの場合その動機は、在籍学級で他児童と共に学ぶことにある。その動機を活かしつつ、上述の担任教師と支援者の狙いをも含んだ連携モデルの構築をはかった。



<図1:Rを取り巻く環境のイメージ図>

4.2 取出し授業での取り組み

取り出し授業は5年生に進級した2006年4月から2007年7月までの間、Rの通う小学校内、もしくはRの自宅で支援者(筆者)が担当し、週 $1\sim2$ 回のペースで実施した。本研究で分析対象とした国語科の取り出し授業の回数 50 は下記のとおりである。

第 I 期:5年生1学期(2006年4月~2006年7月)、16回×45分

第Ⅱ期:5年生2学期(2006年9月~2006年12月)、19回×45分

第Ⅲ期:5年生3学期(2007年1月~2007年3月)、10回×45分

第IV期:6年生1学期(2007年4月~2007年7月)、8回×45分

学習形態は、Rと支援者との一対一の個別学習において、Rの母語であるスペイン語を使用しながら、在籍学級で扱われる国語科の教材文についての内容理解を深め、その上でR自身の意見を表出させることを目的とした予習型の授業である。具体的な手順に関しては、4.3の最後に示した<図2:在籍学級と取り出し授業の連携モデル>を参照されたい。

4.3 在籍学級の全員発表

Rの担任教師は学級運営において4章の冒頭に記述した狙いを国語科の授業の中で実現させるために「全員発表」の授業を重視していた。全員発表の授業とは、特定のテーマについて、学級の全児童が発表したい時に挙手なしで立ち、タイミングを見て自由に意見を発表するという形態の授業である。児童たちが自ら意見を出し合い、他児童の意見を聞き合う中で、考える力を育むことが狙いとされる。正解が準備されているわけではなく、その話し合いの過程そのものが重要視される探求型の授業である。全員発表の前の2、3コマは、教材文や関連資料を活用しながら思考図を作り上げる個別学習の時間として設けられている。その時間は、担任教師はリソースパーソンとしての役割を果たし、個々の児童の必要に応じて、アドバイスをおこなう。完成した思考図は、全員発表の授業の前に教師が回収し、フィードバックを書き込む。

連携モデル構築上の目的としても、Rをこの全員発表に参加させることを掲げた。日本語力が弱く、母語でも日本語でも自分の意見を表現することが苦手なRにとって、一見ハードルの高そうな「全員発表」の授業への参加を目標とした理由は、この授業の特質そのものにある。

それをわかりやすく提示するために、生田・丸野(2002)の示す、A「教師主導の知識伝達型」、B「教師一生徒対話型」、C「生徒中心型」の3つの授業タイプの特性のう

ち、対比の明確なAタイプとCタイプをここに援用する。生田・丸野(2002)は、Aタイプは「教師がテキストを読み、(中略)児童・生徒とのやりとりはあらかじめ計画した発問によることがほとんど(後略)」であるとし、Cタイプを「教師はある特定の全体的な授業プランを設定し、その目的や内容の理解を生徒に徹底させ、(中略)ディスカッションを行ったりする(中略)教師による評価やまとめは必要最小限にとどめ、児童・生徒同士による相互評価を期待する」としている。本稿で取り上げる「全員発表」はまさにこのCタイプ「生徒中心型」授業であると位置づけることができる。奈田他(2002)では、それぞれのタイプの利点について教師の認識を問う調査を行い、平均評定値を求めている。以下に示す表1はその結果のAタイプとCタイプに関する記述部分に関して、平均評定値を筆者が低・中・高の三段階にわけ、対比させたものである。

へ衣「:「王貝光衣」の授業と教師主等空授業との特性氏戦/							
	全員発表 Cタイプ「生徒中心型」	Aタイプ 「教師主導の知識伝達型」					
教師の利便性	低	高					
教授の効率性	中	高					
思考・理解の深まり	高	低					
対人関係コミュニ ケーションの深まり	高	低					
授業に対する 意欲・関心	高	低					

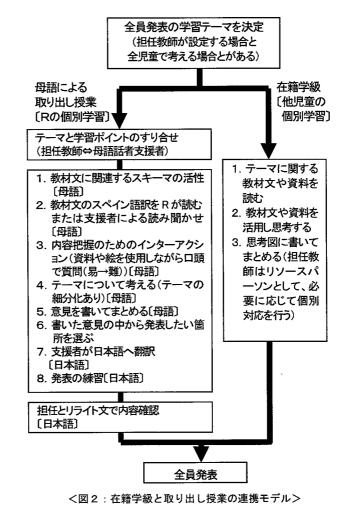
<表1:「全員発表」の授業と教師主導型授業との特性比較>

こういった特性が「教師主導型」と比較して「生徒中心型」の「全員発表」にあらわれるのは、授業中に生成される児童―児童、または、教師―児童の間の「やり取りの動線」の数が「教師主導型」の場合は児童の数をN人とすると、(2×N) 本のみであるのに対し「全員発表」の場合は {N×(N+1)}本。にまで大幅に増加する可能性を含むといった違いがあるためであると推測できる。またそこでは一つの正解が求められる「情報の取り出し」だけではなく、推論から生じる「解釈」と、情報から得た自分自身や他児童の意見への「理解・評価」など、多様な発言も可能となる。これは、2.4で述べた PISA型「読解力」で求められる技能に通じるものであり、「全員発表」はそれを育成する場としても活用できることがわかる。「解釈」や「理解・評価」は5.2に後述するとおり、「情報の取り出し」よりも高次の認知活動であるといえるが、Rのこの活動への参加を考えたとき、一つの正解ではなく自分自身の「解釈」を発表する場が与えられるため、考える力の育成に繋がるという点、また、他児童の「理解・評価」がRに対して向けられ、

かという点において、 「教師主導型」の授業よ りも、有益であり、却つ て参加がしやすいので はないかと推測できた。 この全員発表への参 加が、取り出し授業中 に母語を使って考える ことへの動機付けとな り、母語による学習の 有益性を高め、母語力 の育成につながること を期待した。また在籍 学級での日本語のイン プットをRにとって意 味のあるものにし、在 籍学級における日本語 の習得を目指すこと、

それがRの発表を促す

ことになるのではない



の一員であることをR本人にもその他の児童にも実感させ、在籍学級のなかにRの居場所をつくるという点においても、有意義であろうと推測できた。この連携モデルの枠組

4.4 他児童への意識付け

みは右の図2を参照されたい。

さらにはRがこのクラス

全員発表という授業のもとでは、Rの発表内容の選択肢が増加し、また、Rの発表を促す他児童の働きかけが起こりやすくなるため、Rの動機付けと考える力の育成に繋がる可能性があることは既述のとおりであるが、いくら「仕組み」が存在したとしても、その連携モデルの中で実際に活動を行うのはRであり他児童である。モデルにそった連携を開始した当初は、Rが発表に参加できなかったり、仮に発表したとしても他児童がRの意見を受け止め、次の発言につなげていくことが難しいなど、Rと他児童との間の

「やり取りの動線」が生まれにくい状況にあった。そこで、双方への働きかけをさまざまな角度から行っていった。その中でも特に、他児童がRの状況を理解できるようにと、他児童の言語意識 (Hélot & Young 2006) に働きかける目的で実施した2度の授業が、学級・学習集団を大きく変える転機となったと担任教師は述べている (図3. 図4参照)。

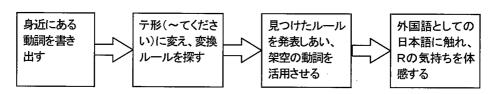
Hélot & Young (2006) によると、言語意識 (language awareness) とは Hawkins (1984) らによって紹介された概念であり、社会における言語の機能と働きを理解するために様々な言語に触れることを意味し、在籍学級の中で無視されがちな少数派言語の存在を意識させることが少数派言語話者児童にとって示唆的であるとしている。本研究で具体的に行った取り組みは Hélot & Young (2006) とは異なるが、この概念は、外国人児童にとってだけではなく、むしろ日本人児童にとって有益であると考え、次のような授業を実施した。

1度目はことばが通じない環境を日本人児童が自分のことに置き換えて考える場を提供することを目的として、Rの母語であるスペイン語を在籍学級に持ち込んだものであり、2度目は普段意識されない日本語の側面に着目し、日本語を一つの外国語として捉える視点に気づくことを目的として行ったものである。これらの授業を通して「Rが特別な存在なのではなくRを取り巻く環境がRにとって特別である」ことを学んだと担任教師は話す。

実際、この授業のあとから、日本人児童たちがRとの間で、日本語とスペイン語の交換ノートを始めるなど、具体的な動きへとつながっていっている。



<図3:特別授業①の枠組み「言葉が通じない環境って?」 2006年10月6日実施>



<図4:特別授業②の枠組み「日本語のルールについて考えよう」 2006年12月19日実施>

5. 分析

上述の2度の授業の実施と時期を同じくして、Rと他児童、そして学級・学習集団の あり方に変化がみられるようになった。担任教師はこの頃のRの様子を、「「全部ひらが なで訳を書いて」という言葉も聞かれ、取り出し授業の中で自分の意見をもてるように なったこと、学級の一人として伝えなくてはという意識の芽生え、日本語で言えるとい う自信が少しずつ見られるようになってきた。」と記述している。 また、 他児童に対し ても、「「Rは特別ではない、自分の考えを伝える一人。」という意識が芽生え、Rのがん ばりを認め発言を聴こうとする姿が見られた。」と述べている。本節では上述の連携モ デルの中でRと他児童がどのような関わりをもち、他児童のどのような働きかけがRの 全員発表への参加を促したのかを考察するため 1)全員発表に見られる発言の特性と 2) 他児童のRへの働きかけについて量的分析を行う。また 3)Rとの関わりの場面を例示し 質的に分析した上で、その働きかけがRにどのような変化をもたらしたかを考察するた めに 4) 取り出し授業にみられるRの母語力の変化を量・質両方の面から分析するととも に、5)全員発表でのRの日本語への理解度を示す場面も例示する。

5.1 分析に用いたデータ

分析対象とした取り出し授業のデータは、全授業のMD録音データの中から、I 期からIV期の時期ごとに、物語文、説明文、詩のジャンルの教材文をひとつずつ選択 U^{n} 、文字化したものと R の書き込みノートである。録音資料はスペイン語であるた め文字化もスペイン語で行い、必要な箇所は筆者が日本語に訳した。下記の表2 に分 析対象とした授業の教材文を示す。

時期	教材文名 (教科書:光村図書出版より)	ジャンル	全員発表の テーマ数	コマ数 (45分/回)
T #0	新しい友達	物語文	1	3回
I 期 (5年1学期)	サクラソウとトラマルハナバチ	説明文	1	5回
(34-1 3-24)	火をかこんで	詩	1	1回
π #0	人と「もの」との付き合い方	説明文	思考図のみ	2回
II期 (5年2学期)	銀河を見た	詩	1	2回
(0-1-2-1-1-1)	わらぐつの中の神様	物語文	4	6回
皿期	僕がここに	詩	1	1回
	大造じいさんとガン	物語	3	4回
(3 1 3 1 列)	二匹のライオン	物語	1	1回
TT #0	カレーライス	物語	2	4回
IV期 (6年1学期)	生き物はつながりの中に	説明文	思考図のみ	2回
	はじめて小鳥が飛んだとき	詩	1	1回

<表2:分析対象とした教材文とその授業回数>

また、全員発表の分析には、量的な分析としてIV期の物語文「カレーライス」での 全員発表、質的な分析には、Ⅱ期、Ⅲ期、IV期それぞれにみられた特徴的なやり取り の場面のMD録音資料を文字化したものを分析対象とする。

5.2 分析の枠組み

全員発表における全児童の発表内容、また取り出し授業でのRの発話内容に関する量的な分析には、Chamot (1983) の「Second Language Learning Model」をベースに置き、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」との比較の上、作成した櫻井 (2007) の「読解力評価モデル」の枠組み(表3)を使用する 8 。

認知レベル 言語 技 能 段階4. 事実情報を獲得し、獲得した事実情報を伝える段階。「いつ、どこで、 誰が、何を」などや「yes/no疑問文」から始まる事実情報に関する質問 分析 とそれに対する答えがみられる。 4. で獲得した情報と情報の関係性を見つけ、説明する段階。テキスト 段階5. 中に示された関係性を示すことばを手がかりに、単文レベルで示され 統合 提示型 ていた情報の理解を超え、その原因・理由・目的などを理解し、情報 と情報を結び付ける。また人物、情景、心情を表す明示的な情報を獲 得し、描写する。「どんな、どうして」などを用いた疑問文がみられる。 情報と情報の関連性や因果関係を表す表現が明示されていない中で、 推論型 複数の情報を結びつけ、その関係性を把握し、説明したり、人物、情 景、心情について推論し、表象を描き、描写する段階。推論する力や、 解釈する力、さらに要約する力と、その反対に既知情報や経験と結び 付けて例示し詳述する力が問われるレベル。テキスト全体の要旨の把 握や、感想をもち、それを伝える段階。 前段階で獲得した情報や推論により導きだされた考え(書き手、読み 段階 6. 手としての自分や他者の考え)に対して、具体例や要約(言い換え)を 評価 用いながら、意見の裏づけを示した上で、その正確さ、価値、応用性 を評価する段階。

<表3:読解力評価モデル>

6. 結果

6.1 全員発表でのRの参加を可能にした他児童の働きかけ

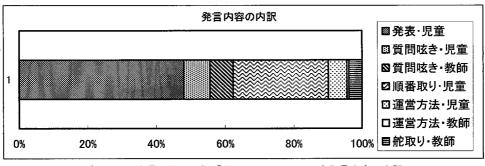
全員発表の分析対象としたIV期の物語文「カレーライス」は、父親と喧嘩をした息子の心情の変化を二人のやり取りとともに息子の視点から描いた物語でありこの時のテーマは「お父さんとひろし(息子)は仲直りをしたといえるのだろうか」というものである。

6.1.1 全員発表での全発言の特性

下記の表4、グラフ1は、その1コマ45分の授業でみられた全発言の文字化データをコード化し分類したものである。

発表		質問・呟き		順番取り		運営	方法	舵耳	友り	쉳	計
8	8	2	6	5	1	1	1	7	7	1	83
48.	.1%	14.	2%	27.	9%	6.0	0%	3.8	3%	10	0.0%
児童	教師	児童	教師	児童	教師	児童	教師	児童	教師	児童	教師
88	0	14	12	51	0	10	1	0	7	163	20

〈表4:全員発表 Ⅳ期「カレーライス」の全発言内容の特性〉



くグラフ1:全員発表 Ⅳ期「カレーライス」での全発言内容の内訳>

表中に示す数は発言の回数であり、児童もしくは担任教師が話し始めてからポーズを用いて終わるまでを1発言とカウントする。よって、「発表」などのように1発言中に複数の文が含まれる場合も、他者の遮り後に前の内容が続く場合もあるが、すべて1発言のみとカウントする。「発表」とはテーマに関する各児童の発言であり、その中には、教材文との対話の中で得られた考えと、他児童の発表を聞いて新たに得た考えに基づくものがある。「質問・呟き」とは「発表」をうけて、他児童もしくは担任教師が質問を投げかけたり、コメントを口にしたりしたものである。例としては「なるほど(納得の呟き)」や、「どこからそれがわかるんですか?(発表の内容の根拠を求める質問)」などである。「順番取り」とは発表するつもりで立っているがなかなか自分から発表の順番を取ることができない児童や立つのに勇気が必要な児童に対して、他児童が「〇〇言って」などと「励まし」を送ったり、その児童のために周囲に対して「〇〇に言わせてあげて」と「働きかけ」をする発言である。「運営方法」に関するものとは、「誰が言う?」や「ゆずりあって」などと、全体に向かって発表の順番をコントロールするために発せられた発言である。「舵取り」とは、発表内容がテーマ

から逸れそうになったときに引き戻したり、テーマの更なる追求を求めたり、視点の 転換を求めたりする際に発する発言である。

前頁の表4、グラフ1に示すとおり、全発言の半数(88回48.1%)は児童の「発表」で占められているが、「発表」以外にも全員発表の進行に関わる発言や、他児童の発表に対しての発言が多くみられることがわかる。また、児童の発言総数163回に対して、教師の発言は20回(全体の10.9%)のみであり、授業の間中、ほとんど教師が発言していないことがわかる。また、他児童に対して発表の順番を譲る目的で発せられる「励まし」や「周囲への働きかけ」の発言は児童のみが行っており(51回27.9%)、発表の順番をコントロールするための「運営方法」に関する発言も11回中、1回のみが教師による発言(「まだな人先、出そうか。」)で、他は児童によるものである。このように大筋の流れは児童たちが自ら作り上げているものではあるが、7回の「舵取り」の発言は、教師のみが行っており、全児童の発表内容の質に大きく影響するという意味で重要な役割を果たしている。

次に「発表」の内容を5.2に示した「読解力評価モデル」に沿って分析していく。上述のテーマ「お父さんとひろしは仲直りしたといえるのか」に関する直接的な記述は

	. 統合② 論型	段階	6. 評価	合	計
40 (45.5%)		48	(54.5%)	88 (1	00.0%)
段階5. 統合② 推論型 対本文	段階5. 統合② 推論型 対他児童	段階6評価対本文	段階6評価対他児童	対本文	対他児童
34	6	39	9	73	15

44.3%

10.2%

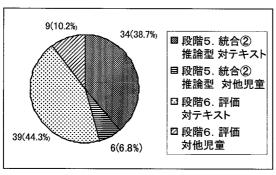
83.0%

17.0%

38.7%

6.8%

<表5:Ⅳ期物語文「カレーライス」発表内容の内訳>



くグラフ2:発表内容の内訳>

本文中にはない。このテー マのもと発表するには、ま ず、本文に対する解釈が必 要とされるため、5.2に示し た「読解力評価モデル」の 「段階5. 統合②推論型」の 発表が求められ、さらに自 分の解釈に対する理由付け を必要とするといった点で は、「段階6.評価」レベルの 発表が求められることにな る。左の表5、グラフ2はそ の内訳を示したものである。 実際、本文中からの情報の 抜き出しのみが求められる 「段階4.分析」や「段階5.統 合①提示型 レベルの発表 は一切見られず、すべてが推論「段階5.統合②推論型」や推論を基に得られた考えを 表す「段階6.評価」レベルの発表であった。また、本文に対しての推論や考え(本文 を読み、本文と対話することによって得られた「対本文」の発表)のみならず、全員 発表の中で他児童の発表を受けて、それを解釈し、自分の言葉で言い換えた発表や、 他児童の発表に対しての評価を表す「対他児童」の発表も全体の17.0%みられた。全 員発表は、一つの正解が求められているわけではなく、児童らがそれぞれの考えを述 べることに重点がおかれた探求型の授業であることを証明している。清田(2001) では、個別の学習支援の授業の特性を在籍学級と比較するために、在籍学級での質問 のレベルを Chamot (1983) の枠組みにそって分析しているが、その対象としてい るB中学の授業では、6割(22例)が「情報の獲得」に関する質問であり、4割(14例) が「獲得した情報を使う」段階であったと報告されている。清田(2001)が分析対象 としているのは「質問」であるため、全員発表の分析結果と一概に比較することはで きないが、その発表内容のレベルの差異と、発言総数の差から、この「カレーライス」 の全員発表では4.3に示した「生徒中心型」授業の特性を十分に活かした授業が展開 されているといえるだろう。すなわち、Rも自分自身の考えを持ち、発表のチャンス をつかむことさえできれば、十分参加が可能な授業であるということを示していると 言える。

6.1.2 Rの発表に対するサポート

表6は、6.1.1でみた発言のうちの「順番取り」に関する発言の内訳である。既述のとおり全体では個人への「励まし」が38回、周囲への働きかけが13回であったが、そのうちRへの「励まし」は29回、Rの発表のための周囲への「働きかけ」は6回であっ

<表6:順番取りでのサポート>

個人への励まし	D	周囲への 働きかけ		
3	8	1	3	
対R	対R 対他 児童		対他 児童	
29	9	6	7	
56.9%	17.6%	11.8%	13.7%	

た。次節 6.1.3 に示す例のとおり、Rはこの全員発表の中で2回発表しているのだが、その際Rの周りにいた多くの児童が「R言って」、「R立って」、「R行け、次、R」、「R、手上げたらいいやん」などの「励まし」や、「(Rが)言ってもいいですか」、「言わしたりいや!」などの周囲への「働きかけ」を行っている。

6.1.3 Rと他児童との関わり場面

ここではⅡ期、Ⅲ期、Ⅳ期にみられたRと他児童との関わり場面を具体的に例示する。次に示す資料3は、Ⅱ期の詩の全員発表での一場面である。

担任教師:…(中略)…「不思議な感動」というのには、これだけたくさんのイメージが出ました。

この先について自分の考えを持っている人、立ちましょう。【舵取り】

[数名の児童に混じって、Rが自分から立つ。]

《25分》

児童A:Rや!

【周囲への働きかけ】

児童B:R、言いや。

【励まし】

〔その他複数の児童からの励まし〕

R : ぼくは、自分がとても小さいと思います。 それは、 銀河がとても 大きいからです。

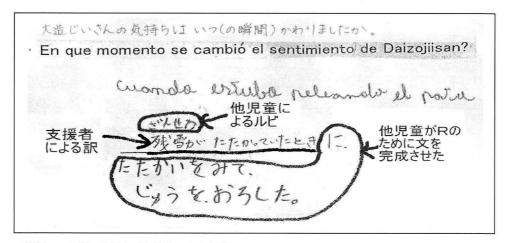
児童C:Rにつなげて、銀河はめちゃめちゃ広いから、(中略)人間は大きさからいったら、

アリかも知れないし、ノミかもしれないぐらい。

< 資料3: II 期 詩「銀河を見た」 テーマ: イメージや意見を表現> 2006年10月30日録音 《》授業開始後経過時間,[] 〕行動, 【】発言の機能,()略

Ⅱ期にあたる2006年10月は、Rが発表に加わり出した時期である。この授業での発表は、国語科授業全体を通してRの3度目の発表である。初めての発表では、担任教師からの質問を受けて一単語のみの発表をし、二度目は数名の発表していない児童とともに、担任教師に立つよう促され発表に至った。よってこの授業は、Rが自主的に発表に加わった初めての授業である。

資料4は、Ⅲ期にみられた他児童によるサポートの例である。



く資料4:Ⅲ期 物語文「大造じいさんとガン」

テーマ:〈大造じいさんの気持ちはいつかわったのだろうか〉 2007年2月9日

取り出し授業で作成した書き込み文をもとにRが発表できるようにと、他児童が文をつけたしている。このサポートを受け、Rは発表をおこなった。担任教師に指示されるわけではなく、他児童が自主的にRの発表を支援した例である。

資料5は6.1.1に挙げたIV期「カレーライス」の全員発表の一幕である。

086児童①: R、R行け、次、R 【励まし 他11回】 《26分》

088児童②: Rが言います! 【周囲への働きかけ】

092 R : 一緒、一緒にカレ、弁当を買わずに、一緒にカレーを作っているから、なかなか、

仲直りした。

093児童③: えっと、Rの意見につなげて、(中略) 心を打たれて、で、少し仲直りに近づいた

といえると思います。

(中略)

100児童④: えっと、Rにつなげて、たぶん、**Rの言いたいことは、**えっと、お父さんがお弁当

買おうって言った時に、ひろしが、なんか、カレーを作るって自分で言ったから、

そのやさしさをお父さんが許したんだと思います。

(中略)

108児童④: Rが言えばいいやん。Rが④さんにつなげてって言えばいいやん。(笑い) 《32分》

(中略)

153児童⑤: R、手上げたらいいやん。(笑) 【励まし 他8回】

156児童①: ゆってもいいですかって。 目立つから。

159児童⑥: ゆわしたりいや。 【周囲への働きかけ 他2回】

162 R : (笑い) ④さんにつなげて、お父さんはひろしが心配してくれたのがうれしかった。

《39分》

<資料5: Ⅳ期 物語文「カレーライス」 テーマ: 二人は仲直りをしたと言えるのか>2007年5月11日録音

086、153、156の発言はRへの「励まし」であり、088、159は、Rの発表のためにおこなった「周囲への働きかけ」である。また、注目すべきは100児童④の発表で、ただ単にRの発表に関連する自分の意見を述べるだけでなく、Rの考えを自分なりに解釈し、別の言葉に置き換え、Rをサポートする目的で発せられているもの(段階5. 統合②推論型 対他児童の発表)である。つまり本文との対話から生まれたのではなく、Rの発表をしっかりと受け止めることが発表につながっているのである。実際、この発表の前には、児童④がRの書き込みを見ながら頭を抱え、Rの言葉を咀嚼している場面がみられた。また、108で児童④はRの書き込みを読み、100の自分の意見とRの意見との関連性を探し、Rに再度発表するように促す。そして162でRは二度目の発表をおこなった。休止なく常にどの児童かの発表が続いていく中で、このようにRは多くの児童との関わりを持ち、全員発表に参加することができている。担任教師はこのやり取りがRにとってだけでなく、「他者の意見を受け止める」という国語科で育むべき力という視点、そして、人間関係構築の側面から、他児童にとっても有益であると評価している。

6.2 Rの母語力の変化

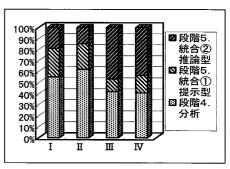
このような在籍学級と取り出し授業との連携モデルの中で、Rはどのような力を伸ばしていっているのであろうか。本節では、全員発表への参加が動機となって、変化していったRの母語力についての考察を行うため、取り出し授業におけるやり取りを分析する。

5.1に示した文字化データから、1)支援者の質問とそれに対するRの答えのやり取りを1組としてカウントし⁹⁾、そのそれぞれのやり取りを5.2の表3「読解力評価モデル」の認知レベルにそって分類する。各時期のそれぞれの認知レベルにおけるやり取りの比率を求め、時期を追うごとに、その比率がどう変化したかを見る。そして、2)Rの内容理解の到達度を測るため、支援者の質問に対するRの回答の適切性を分析する。適切性の判断方法は清田(2007)を参考にしつつ、決定した。「段階4.分析」と「段階5.統合①提示型」レベルのやり取りは、数材文中の事実に関する正否を問うものであるため、Rの回答を「正答」「誤答」により判別することとし、支援者からのヒントをもとに「正答」した場合は「不十分な回答」とすることとした。「段階5.統合②推論型」レベルのやり取りは、Rの推論や意見を求めるものであるため、Mが無回答であった場合や質問とは全く関係ない回答をした場合、さらに推論の根拠となるべき事実が間違っているものを「誤答」とした。また、明らかに関係のない回答だとは言えないが、その文脈の中では不適切な回答とされる場合は「不十分な回答」とした。割合を算出する際は、「正答」が100%、「不十分な回答」が50%、「誤答」が0%として正答率を計算した。

6.2.1 取り出し授業におけるRと支援者とのやり取りの変化

		段階 4	段階 5 統合① 提示型	段階 5 統合② 推論型	合計
I	数	38	18	13	69
期	割合	55.1%	26.1%	18.8%	100.0%
П	数	59	22	14	95
期	割合	62.1%	23.2%	14.7%	100.0%
Ш	数	26	7	29	. 62
期	割合	41.9%	11.3%	46.8%	100.0%
IV	数	31	12	33	76
期	割合	40.8%	15.8%	43.4%	100.0%

<表7:やり取りの認知レベル別割合>



< グラフ3:認知レベル別割合の推移>

表7、グラフ3に示すとおり、I期とII期では、主に単文レベルで表される事実情報の把握に関する「段階4.分析」のやり取り(例:まりちゃんは2年前どこへ行ったか)

がそれぞれ55.1%、62.1%と半分以上を占める。また明示的な因果関係や、人物・心 情・情景描写に関する明示的な表現を捉える「段階5.統合①提示型」のやり取り(例: どうしてサクラソウはだんだんなくなっていったのか(本文中にその理由を記載)が26. 1%、23.2%であり、この二つのレベルのやり取りが全体の8割を越えている。それに 対して推論や要約、そして詳述する力が問われるレベル「段階5.統合②推論型」のや り取り(例:仲直りしたときのお父さんはどんな気持ちだっただろうか。(本文中に明示 的記載なし)) は、全体の2割に満たない。一方でⅢ期とⅣ期は、「段階4」、「段階5①」 のやり取りに対して「段階5②」の割合が46.8%、43.4%と大幅に増加している。Rの 場合、岡崎(1997)で実践されていた「教材文の母語訳を読む」活動だけでは、スペ イン語の文字を追うことはできても、それと同時に事実情報を獲得し、内容を把握する ことが極めて難しかった。そこで読み聞かせの中で随時、細分化した一問一答式の「誰 が、いつ、どこで、何を」という質問を行ったり、本文から離れてRのスキーマと結び つけながら(またスキーマそのものを構築させながら)情報を把握していくことに時間 を費やした。また一旦把握したつもりでも、2、3日経過すると内容を忘れてしまってい るということが度々起こったため、前回の授業の復習に割く時間が高い割合をしめた。 Ⅲ期、Ⅳ期では、事実情報の把握と定着が進んだため、推論型の活動にシフトしてき たということができる。尚、「段階6.評価」は、前段階で得られた推論や意見、情報に 対して、具体例や要約(言い換え)を用いて裏づけを示した上で評価する段階であるが、 支援者も全員発表のテーマに段階6の活動が挙げられているとき以外は積極的に提示し なかったためその活動はほとんど見られなかった。よってここでの言及は避ける。

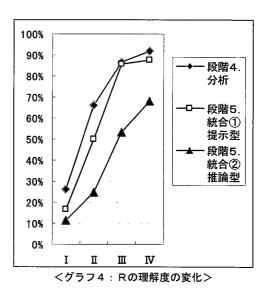
6.2.2 Rの理解度の変化

6.2.1に示したやり取りに対するRの理解度はどのように変化していったのだろうか。 ここでは教師の質問に対するRの正答率を見ていく。

次頁の表8、グラフ4が指し示すように、Rの正答率はすべてのレベルにおいて概ね時間の経過とともに上昇傾向にある。とくに、段階4、段階5①の正答率はI期ではそれぞれ26.3%、16.7%であったのに対し、Ⅱ期では66.1%、50.0%と約半分、Ⅲ期、IV期では85%以上とほとんどの質問に対して正しく答えられるようになっている。段階5②の質問に対する正答率も、段階4、段階5①ほどの高正答率ではないが、追随する形で11.5%→25.0%→53.4%→68.2%と変化していっている。

<₹8	•	Rの課題のレベル別理解度>	

		段階4 分析	段階5統合① 統合型	段階5 統合② 推論型
	正答	9	1	0
I	不十分	2	4	3
期	誤答	27	13	10
		26.3%	16.7%	11.5%
	正答	34	7	2
П	不十分	10	8	3
期	誤答	15	7	9
		66.1%	50.0%	25.0%
	正答	22	6	15
Ш	不十分	1	0	1
期	誤答	3	1	13
		86.5%	85.7%	53.4%
	正答	27	10	21
IV	不十分	3	1	3
期	誤答	1		9
		91.9%	87.5%	68.2%



教材文の内容理解を促すためにRの ZPD ¹⁰⁾ を考慮したインターアクションや課題 達成のために行ったスキャフォールディング ¹¹⁾ がうまく機能するようになったことも正 答率の上昇を助けているといえる。次にみる資料6はその例である。

001T: Porque creo que en la epoca de los Incas, no habían materiales de plasticos o lapices.... [どうしてかというと、インカの時代はこんなプラスティックとか鉛筆とかなかっただろうから]

002R: ¿No habían? ¿no habían autos ni casas, vivían en la calle? [なかったの?車も、家も?道端で生活していたの?]

003保護者: ¡No! En la piedra. [ちがう、石の(家)の中でだよ。]

004T: Como vivían en las casas de piedra, y la piedra es un material natural [石の家で生活していて、石は自然のものだから、]

005R: No se cambia en basura. [ごみにならならないんだ。]

【教材文の事実説明と関連のある発話】

006T: ¡Así es! [そうなの。]

007R: Ah, ellos construyeron casas de piedra y no se pueden botar después. [ああ、彼らは石の家をつくって、その後で捨てないんだ]

008T: Y ¿si se rompen las cosas? [じゃ、もし何か壊れたら?]

009R: Vuelven a armar. [もう一度組み立てる。] 【教材文の事実説明と関連のある発話】

010T: ¿En cambio nosotros? [じゃ、それに対して私たちは?]

011R: No. Si se rompe, lo botan, y compran otro. [直さない、もし壊れたら捨てて、他のものを買う。] 【教材文の事実説明と関連のある発話】

012T: ¿Por eso que tipo de problemas tenemos ahora? [そう、だから、今私たちはどんな問題があるの?]

013R: La contaminación de del....ambiente, de la naturaleza. [環境の、自然の汚染。] 【教材文の要旨と関連のある発話】

<資料6: Ⅱ期 説明文「人と「もの」との付き合い方」の中でのやり取り> 2006年9月16日録音

*Tは支援者

この教材文は環境問題と人々の意識をテーマにした説明文であり、昔の日本の暮らしや途上国での暮らしと今の日本とを比較し、文明社会に生きる我々にとって真の豊かさとは何であるかを取り上げた教材である。この日はRの自宅で学習していたため、保護者も交えてペルーのインカの時代について話し合い、その時代にはごみが今ほどになかったであろうこと、それに対して今の時代に生きるRはお菓子の袋や鉛筆などたくさんのものをすぐ捨てていること、そしてそのことが温暖化や大気、水質汚染などの環境問題につながることについて話した。005Rでは「自然のものであるから、ごみにはならない」という因果関係を理解し、004Tを共話の形で完結させている。011Rでは昔と今の生活を同一テーマのもとに比較できていることが伺える。さらに013Rでは、そのごみを生み出す現代の生活が環境汚染とつながっているという本文の要旨にせまる発話を行っている。 I 期の初期では資料2に示したように因果関係を表す発話がまったく見られず、母語による「どうして」という質問に対して、沈黙か「わからない」としか答えられなかったRが、このころから理由・原因や目的を求める質問に対して具体例をてがかりに考えようとする姿勢が見られるようになってきた。

次に示す例は3章に示したOBC会話テストの2回目(1回目から9ヵ月後の2007年2月に実施)の結果の一部である。資料1に示した絵とまったく同じものを見せ実施した。Rは1回目のテストのことを全く覚えていなかった。しかし、資料2と資料7の発話内容の比較からRの変化をみてとることができる。資料7では、004R,006R,008R,024Rで示したように、因果関係の把握、理由付け、自分自身の考えを表す発話がみられ、さらに「環境問題」という概念を獲得しつつあることが何える。

001ST: なにについての絵、これ?

002R : えっと、これ、なんいて言うっけ、月だっけ、えっと、地球。

003ST: うん、地球。

004R: 地球が病気になってる、<u>車が煙を出してる(捨ててる)から</u>、それから、それから、

木も捨ててるから。

【因果関係の把握】

005ST: じゃ、どうして、煙をだしたら、風邪をひくの。

006R: <u>だって、煙は悪いから。</u> 【Rの考え・理由づけ】

007ST: ん一、この問題のこと、なんていう?

008R: 知らない、環境の問題。 【概念の獲得】

009ST: 環境の問題、あー。

(中略)

021ST:でも、地球が風邪をひいているの。Rは人間としてなにができるの?

022R : 煙を出さない。

023ST:何の煙?

024R: さあ、<u>ゴミを捨てない</u>。 【Rの考え】

また、次に示す資料8は、IV期の詩「はじめて小鳥が飛んだとき」の授業の中で、支援者とのやり取りの後に、Rが詩に対する自分なりの解釈を書き記したものである。

Mamá abrazó al pajaro para que no se preocupe y también se alegre y su papá lo empujó para que vuele y conozca los caminos y también para que no se preocupe cuando mueran y también para que tenga fuerza cuando el esté solito.

[訳:母親は、小鳥が心配しないように、そして、喜ぶようにと小鳥を抱きしめた。そして、小鳥の父親は、飛びたち、いろいろな道を知るようにと小鳥を押した。そして、親が死んだとき (死んでも)、小鳥が心配しないように、また、一人でいるときにも強さを持てるように。

〈資料8: Ⅳ期 詩「はじめて小鳥が飛んだとき」の書き込み〉 2007年6月27日

この詩は、小鳥が初めて飛ぶときの情景を、母鳥は「かたを抱いて」父鳥は「かたを叩いた」という表現とともに描写した詩である。Rにとって心情を思い浮かべることは、特に難しい活動の一つであるが、III期、IV期では自分自身の経験を思い出し、関連付けられる場面が徐々に増え、ここでも自分自身に置き換えて考えるといったやり取りを経て、「段階5.②」レベルに相当する資料8の文を書くに至った。

6.3 在籍学級の中での日本語のインプット

Rの日本語力にも変化は現れてきている。その具体的な分析は次稿に譲るが、ここでは、在籍学級での全員発表が日本語のインプットの場としても機能しつつあることを示す例を挙げる。次の資料9は、既述のIV期の全員発表の中で、発表するタイミングをはかるRの様子を示した一場面である。この時Rは支援者に他児童の発表内容が、自分の書き込み内容のどのあたりと一致するかを自主的に確認している。006Rからは、005Tで支援者が指した文の内容が、全員発表の中ですでに出された意見であったことを理解

001R : ¿Por acá?

[このへん?]

《開始後23分》

002T: ¿Qué?

[えっ?]

003R: ¿Por dónde van? [どのへんについてみんな言ってる?]

(中略)

004R: ¿Cuál digo yo? [僕はどれを言おうか?]

005T: ¡Esto!

[これ!]

006R: Ya pasó, ya.... [もう過ぎたでしょ。]

007T: Sì pasó pero están repitiendo. [うん、過ぎたけど、

繰り返してみんな言ってるから。]

<資料9:発表のタイミングをはかるRの様子>

している様子が伺える。 ただ訳された日本語を 読みあげているだけで はなく、全員発表への 参加はRの日本語を聞 く力にも影響している と考えられる。

7. 考察

これまで見てきたように、児童が中心となって行う探求型の在籍学級の全員発表とい う授業の中では、母語力も日本語力も弱いRでも、他児童の助けを得て考えを発表する に至っている。そして、その在籍学級は日本語のインプットの場としても機能し、さら に、その全員発表への参加がRの動機付けとなって、取り出し授業の時間が母語を使っ て考える場としても機能していることが確認できた。その連携モデルの中で、Rは提示 された情報と情報との関係性の把握や、情報と自分自身のスキーマとの関連付け、さ らには、情景や心情を推論するといった認知的な活動もおこなえるようになってきてい る。Rの母語力の変化の直接的なきっかけとして、取り出し授業での支援者からの母語 による働きかけが影響していることを否定するつもりはない。しかしここで見過ごして はならないのは、母語を使って考える場が確保されており、在籍学級の中で他児童と対 等でいられるという母語の学習に対する動機付けもしっかりなされているという環境そ のものがRの考える力に影響しているのではないかということである。 資料7に示した 会話例が資料2と比較して明らかに違うのは、資料6での学習を通しての知識の獲得に よるものだとすることもできるが、それよりも、学習から数ヶ月が経過してもそこで得 た情報を目の前の課題の達成のために自ら引き出し、関連付けて活用できるようになっ ていることが重要ではないかと考える。年間数十時間しかない取り出し授業の中で得ら れる知識は、ほんの一握りにすぎないかもしれない。しかし、その数十時間で身につけ たものが、課題に出くわしたときに自らの答えを導くための"考える力"であるとする ならば、それはRにとって大きな意味をもつものではないだろうか。

8. まとめと今後の課題

今回、協働で連携モデルの実践をおこなったRの担任の先生にとって、Rは初めて受け持つ外国人児童であった。それにもかかわらず在籍学級の"授業"の中にRの居場所を作ることが可能となり、その環境が結果としてRの力を伸ばすことにつながっているのは、外国人も日本人も関係なく一人一人の児童にそれぞれの学びの場を提供したいという想いがあるからに他ならない。そこには、外国人児童に対する支援のあり方だけではなく、日本語を母語とする児童たちへの教育を考える際にも注目すべき普遍性があるように思われる。一旦は"学びの分断"を経験したRは今まさに、それを統合するかのように変化しはじめたところである。今後も母語と日本語との間の転移の可能性を考慮

に入れた上で、Rにとってのさらに有益な"考える場"の提供を模索していきたい。

最後に、本稿の執筆に当たり、真嶋潤子先生、そして中島和子先生、佐々木倫子先生、湯川笑子先生には懇篤なご指導とご高配を賜った。書面を借りて、ここに深く感謝の意を表したい。また、実践を行うにあたって、Rの在籍する小学校の校長先生、教頭先生には多大なるご理解とご協力を頂き、そして担任の先生は、Rへの支援の面でも研究の面でも共に歩むパートナーとして実践に携わってくださった。心より感謝を申し上げる。

注

- 1) 本稿では時間軸の分断を日本への移動等の理由により、母国での母語による経験や学習が中断された期間と捉え、空間軸の分断を取り出し学級と在籍学級での学習内容の差異とする。
- 2) Cummins(1981,1984)は思考や認知力と関係の深い面の言語能力を CALP (Cognitive Academic Language Proficiency)と呼びその習得には5年から7年もかかるとしている。
- 3) OBC会話テスト(Oral Proficiency Assessment for Bilingual Children)とは子ども の会話力を測るためにカナダ日本語教育振興会(2000)により開発されたテストである。
- 4) 中島・ヌナス(2001)は子どもの会話力を6つのステージに分け記述している。ステージ 1とは「単語レベルの応答がほとんど、首ふりまたは「はい」/「いいえ」だけで応答等」 の段階であり、ステージ2は「単語を並べたり、慣用句や短い文を使って簡単なやり取 りをすることができる」という段階である。ステージ1から4はBICS面、ステージ5、 6はCALP面の会話力とされる。
- 5) 本稿では国語科の授業を分析対象としているが、実際には、Rの意向と担任教師とのすり合せをもとに、国語の他に、算数、社会、そして、課題作文の取り出し指導も随時行っている。
- 6) 教師主導型では個々の児童と教師との間の双方向のやり取りの動線(教師からの質問に児童が答えるのみの場合は、一方向となるためやり取りの動線の数は児童数(N)のみ)しか生まれないため、その数はNの2倍のみ(2N)となるが、全員発表では教師とのやり取りとは別にそれぞれの児童間においてのやり取りが可能となるため、やり取りの動線の数は(児童数(N)+教師数(1)-1)×(児童数(N)+教師数(1))、すなわち $\{N(N+1)\}$ となる。1を引くのは個人の中での内省はカウントしないため。
- 7) Ⅲ期に関しては、説明文が扱われなかったため、代わりに物語文を分析対象とした。
- 8) Chamot (1983) との相違点は、段階 5 を①提示型と②推論型に分類した点、清田 (2007) との相違点は、清田 (2007) が国語科教育の読解基準を対照させているのに対し、本稿ではバイリンガルの読解力を測るテストである中島 (2006) のDRA (Developmental Reading Assessment)の読解力評価表を参考にし、言語技能を確定した点にある。
- 9) 支援者の質問回数をカウントしているため、Mが答えなかった場合も1組とカウントする。また同じ場面での同じ内容(レベル)の質問は、重複して数えない。
- 10) ヴィゴツキー(1962柴田訳)は子どもの自主的な問題解決によって決定される現下の発

- 達水準と非自主的に共同のなかでおこなう問題解決にみられる水準との間の領域を最近接領域(the zone of proximal development ZPD) と呼んだ。
- 11) 有能な他者が学習主体の行為を社会に共有された様式へと方向付けていく過程(Wood et al.1976)

参考文献

- 生田淳一・丸野俊一(2002) 「授業での小学生の質問生成プロセスは課題志向型の 水準によってどのように異なるか」『九州大学心理学研究』 第3巻 pp.77-85 九州大学大学院人間環境学研究科
- ヴィゴツキー(2001) 柴田義松訳 『新訳版・思考と言語』 新読書社
- 岡崎敏雄(1997) 「教科・日本語・母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』 茨城県教育庁指導課
- カナダ日本語教育振興会(2000) 『子どもの会話力の見方と評価―バイリンガル会話テスト(OBC)の開発―』 カナダ日本語教育振興会
- カミンズ・J、中島和子(1985) 「トロント補習校小学生の二言語能力の構造」 『バイリンガル・バイカルチュラル教育の現場と課題』 pp.143-179 東京学 芸大学海外子女教育センター
- 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 pp.76-85 日本語教育学会
- 清田淳子・朱桂栄(2005) 「両言語リテラシー獲得をどう支援するか―第一言語の力が不十分な子どもの場合」『母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究』 創刊号 pp.44-66 母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究会
- 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
- 斉藤ひろみ (2005) 「「子どもたちのことばを育む」授業作り―教師と研究者による実践研究の取り組み―」『日本語教育』126号 pp.35-44 日本語教育学会
- 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』 第17号 大阪外国語大学日本語学科(印刷中)
- 佐藤郡衛、斉藤ひろみ、高木光太郎(2005)『小学校JSLカリキュラム「解説」』 スリーエーネットワーク
- 中島和子、ロザナ・ヌナス (2001) 「日本語獲得と継承語喪失のダイナミックス― 日本の小・中学校のポルトガル語話者の実態を踏まえて―」 http://www.colorado.edu/ealld/atj/ATJ/seminar2001/nakajima.html (2006.7.27取得)
- 中島和子 (2005) 「バイリンガル育成と 2 言語相互依存性」 『第二言語としての日本語の習得研究』 第8号pp.135-166第二言語習得研究会

- 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 読書カ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号 pp.1-31 母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究会
- 中島和子(2007) 『外国語習得と母語との関係-セミリンガル現象の要因と教育的 処置に関する基礎的研究-(最終報告書)』 平成15年度~平成18年度科学 研究費補助金基盤研究(B)
- 奈田哲也・生田淳一・丸野俊一・加藤和生 (2002)「小学校教諭が認識している対話型授業が持つ利点とは「教師主導型」「教師-生徒対話型」「生徒間対話型」の 3授業タイプの比較を通じて一」 研究会日本教育心理学会総会発表論文集 p.345 日本教育心理学会
- 桝井英人(2006)『「国語力」観の変遷―戦後国語教育を通して―』 溪水社
- 文部科学省(2005a)「読解力向上プログラム」 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/siryo/05122201/014/005.htm
- 文部科学省(2005b) 「読解力向上に関する指導資料-PISA調査(読解力)の結果分析と改善の方向-」 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/siryo/05122201.htm
- Chamot, A.U. (1983) "Toward a Functional ESL Curriculum in the Elementary School" TESOL QUARTERLY, 17, 459-471.
- Cummins, J. (1981) Bilingualism and Minority Language Children. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education
- Cummins, J. (1984) Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2000) Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Hélot, C. and Young, A. (2006) "Imagining Multilingual Education in France: A Language and Cultural Awareness Project at Primary Level" Imagining Multilingual Schools: Language in Education and Glocalization, 69-90. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Wood, D., Bruner, J.S. and Ross, G. (1976) "The role of tutoring in problem solving." Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17:89-100