



|              |                                                                             |
|--------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| Title        | 中国にルーツを持つ高校生と教師のコミュニケーション：教科内容に関するコミュニケーションの諸相について                          |
| Author(s)    | 王, 一瓊                                                                       |
| Citation     | 未来共生学. 2019, 6, p. 263-298                                                  |
| Version Type | VoR                                                                         |
| URL          | <a href="https://doi.org/10.18910/72132">https://doi.org/10.18910/72132</a> |
| rights       |                                                                             |
| Note         |                                                                             |

*The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA*

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

The University of Osaka

# 中国にルーツを持つ高校生と 教師のコミュニケーション

## 教科内容に関するコミュニケーションの諸相について

王 一瓊

大阪大学大学院言語文化研究科博士後期課程

### 要旨

日本の教育現場は、急増する外国にルーツを持つ子どもたちへの教育支援という課題に直面している。これまで日本語を教える授業が注目されてきたが、本稿では一般の教科内容を教える授業に着目する。本稿の目的は日本語母語話者である教師と日本語非母語話者である生徒が日本語と教科内容という2つのバリアをどのように乗り越えているのかということを明らかにすることである。

関西圏のX高校の「中国にルーツを持つ高校生」を対象とした一般科目の取り出し授業にて参与観察を行なった。本稿では「教師の配慮」、「生徒の主体性」という2つの側面に焦点を当て、「参与枠組み」を援用しながら、データを分析した。さらに、参与観察で見つかった問題点に基づき、教師と生徒に対して、それぞれ半構造化インタビューを実施した。本稿では、上述した調査結果を踏まえて、「教師と生徒の活動及びその効果」、「取り出し授業における母語使用のコンフリクト」、「役割の逆転」という3つの現象について、考察を行なう。本研究の研究成果が外国にルーツを持つ子どもを抱える学校で活用されるばかりでなく、日本における「共生社会」構築の一助になることを期待する。

### キーワード

中国にルーツを持つ高校生、取り出し授業、多言語、非言語コミュニケーション、教科学習

### 目次

- 1 研究背景と研究目的
  - 1.1 日本における外国にルーツを持つ子どもたちの現状
  - 1.2 日本語と教科内容をめぐる諸課題
- 2 先行研究と研究課題
  - 2.1 外国にルーツを持つ子どもに関係する先行研究
  - 2.2 教科学習の支援に関わる先行研究
  - 2.3 教室における配慮に関する先行研究
  - 2.4 本稿の位置付けと研究課題
  - 2.5 理論的枠組み：参与枠組みの定式化
- 3 調査概要
  - 3.1 フィールド概要
  - 3.2 調査協力者概要
  - 3.3 調査方法
- 4 取り出し授業における教師と生徒の行動
  - 4.1 教師の配慮
  - 4.2 生徒の主体性
  - 4.3 まとめ
- 5 行動を導く教師と生徒の解釈
  - 5.1 教師の解釈
  - 5.2 生徒の解釈
  - 5.3 まとめ
- 6 総合的考察
- 7 今後の課題

## 1. 研究背景と研究目的

### 1.1 日本における外国にルーツを持つ子どもたちの現状

在留外国人の増加とともに、外国の言語や文化と深い関わりを持つ子ども、いわゆる外国にルーツを持つ子ども<sup>1</sup>も増え続けている。外国にルーツを持つ子どもたちを含む、就労、留学、家族滞在、国際結婚などを目的とする在留外国人も、日本社会の一員であり、日本人とともに日本社会を支えている。そのため、今後は国籍だけではなく、民族、言語、宗教、性差、性的指向、病歴、障害歴、年齢差などという多様な社会的背景を持つ人々がともに生活し、互いに認め合い、助け合い、高め合いながら、新たな価値や利益を生み出すことができるような創造的で発展的な「共生社会」<sup>2</sup>を構築することが求められる。

ところが、「共生社会」の構築の担い手となる外国にルーツを持つ子どもは日本の教育現場で教育上の課題に直面している。文部科学省の調査によると、日本全国の公立学校には、「日本語指導が必要な児童生徒」が43,947人<sup>3</sup>（平成28年度）在籍しており、増加の一途をたどっていることがわかった。小中高の学校種別に見ると、高等学校の増加率は28.3%に達し、最も高かった。母語別に見ると、ポルトガル語を母語とする児童生徒の割合が25%以上を占めており、最も多いが、中学校や高等学校のデータを見ると、中国語を母語とする児童生徒数を上回ったことがわかった。ただし、川上(2006)が指摘するように、誰が「日本語指導が必要な児童生徒」なのかをどのように判断するかは現場にいる教師に委ねられているため、その判断基準は極めて不明確である。そのため、実際の「日本語指導が必要な児童生徒」の人数は、データに示された人数より、はるかに多いのではないかと懸念されている。

### 1.2 日本語と教科内容をめぐる諸課題

上述したように、日本語能力が不十分なまま、日本の学校に入学せざるをえない外国にルーツを持つ子どもは決して少なくない。彼らを支援するために、例えば、大阪府では、日本語の授業や取り出し授業<sup>4</sup>を設定し、母語教員などを配置しているが、まだ十分とは言えない。学習言語(BICS)は生活言語(CALP)より難しく (Cummins 1979)、Halliday (1994)やSchleppegrell (2004)が指摘

するように、教科学習の中で使われる言語は、語彙や構文など、日常生活の場面で使う言葉とは異なった形で意味を構築している。さらに、中学の理科の教科書を分析した近藤(2008)は、理科に特化して出てくる単語を「特徴語」と呼び、理科以外の教科ではあまり使われないものの、理科の教科書では定義が明記されていないと報告している。日常生活では馴染みのない専門用語と構文に遭遇する外国にルーツを持つ子どもたちにとっては、日本語で教えられる教科内容は難解なものであろう。

本稿では、このような現状の中で、日本語母語話者である教師と日本語非母語話者の生徒は、教科を教える「取り出し授業」において、難しい教科内容と不十分な日本語という2つのバリアをどのように乗り越えていくのかを明らかにしたい。

## 2. 先行研究と研究課題

### 2.1 外国にルーツを持つ子どもに関係する先行研究

これまで、外国にルーツを持つ子どもについての研究が盛んに行われてきた。代表的なものとして、日本の学校への適応性 (児島 2006)や外国にルーツを持つ子どもたちのアイデンティティ (森田 2007)、外国にルーツを持つ子どもを特別扱いする学校文化 (志水 2008)などが研究されてきた。だが、以上の研究は教育社会学の視点から行われてきたものであり、学校における外国にルーツを持つ子どもの言語の問題も触れているものの、十分であるとはいえない。

川上 (2006)は、外国にルーツを持つ子どもを「移動する子どもたち (幼少期に複数言語を使用する環境で成長した子どもたち)」と名付け、彼らのことばの教育と自己形成を考察し、日本語を第二言語とする子どもたちの言語の実態を描いている。また、アメリカやオーストラリアなどの移民先進国と日本の現状を比較した「外国にルーツを持つ子どもの言語の問題」と関わる研究がある (川上他 2009; バトラー 2011)が、これらの研究は日本語教育に着目するに留まっており、教室における多言語現象、教室で行われているコミュニケーションについては注目していない。

## 2.2 教科学習の支援に関わる先行研究

日本における外国にルーツを持つ子どもの教科学習を支援するために、岡田(1997)は、それぞれの言語に共通する部分は共有されて発達していくというCumminsの2言語基底共有説に基づき、「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」を提唱した。このモデルは「日本語の学習言語の育成、教科の内容理解の促進、学習意欲の向上、母語力の維持伸長など」の認知面と情意面の両方に着目している点が有意義だ(清田 2007)と指摘された。だが、該当モデルでは、子どもと母語を同一にする話者の参加が期待されることなどという物理的な制約から、実現され難いという懸念がある(佐藤 2012)。

前述したように、一般生徒と教科学習を行うことが難しいため、日本の教育現場では、外国にルーツを持つ子どものために「取り出し授業」が設定される場合もあるが、その「取り出し授業」の実態を描いた研究は少ない。しかも、それらは既存の研究が国語や日本語の「取り出し授業」に焦点を当てたもの(中田 2009など)であるため、数学や歴史のような一般的な教科の授業の「取り出し授業」に着目した研究は極めて少ない。

## 2.3 教室における配慮に関係する先行研究

### 2.3.1 「やさしい日本語」を用いた授業での使用言語の改善

日本社会での外国人の占める割合が年々高まるにつれ、生活と密接に関係している情報が日本語に慣れていない外国人住民に伝わりにくいという状況が指摘されている。このような背景のもと、「日本語の知識が不十分である外国人が不利益を被らないようにするために調整する日本語」(庵・岩田・森 2011)、つまり「やさしい日本語」についての研究が行われてきた。授業中の「やさしい日本語」についての先行研究もあり、バトラー(2011)は第二言語学習者の存在が火付け役となり、母語話者や教える側の教師にとっても分かりやすく、教えやすい言語の構築が進むことが望ましいと指摘し、教師の言語的配慮の必要性を強調した。

「やさしい日本語」は様々な分野で活用されてきたが、それに対する批判も少なくない。「やさしい日本語」は言い換え案と書き換え案に注目しているため、一方向性的なものになる傾向がある。柳田(2015)が批判したように、「やさし

い日本語」で提供された情報は、非母語話者とのインタラクションを通じて調節されるといった動的なものではなく、固定的なものである。したがって、「やさしい日本語」を用いた言語的配慮は一方向的、固定的なものであるため、教室における生徒の多様性に柔軟に対応できるとは言い難い。その上、「やさしい日本語」による配慮は、日本語の使用に限定されたものであるため、多言語や非言語による配慮を排除する傾向もあると考えられる。

### 2.3.2 ESL生徒を効果的に補助する教育実践

外国にルーツを持つ子どもに対する配慮を動的なものとして捉える先行研究もある。移民先進国であるオーストラリアでは、Hammond & Gibbons(2005)やMichell & Sharpe(2005)は、ESL生徒(英語を母語としない生徒)に対して、教科内容とともに、言語的な支援も行う教育実践プロジェクトを行い、「スキャフォールディング」(足場がけ)<sup>5</sup>という概念を出発点として、ESL生徒に対する効果的な支援について検討している。ハモンド(2009)は、Sharpe(2001)の「予め盛り込まれた」支援を参照し、効果的な支援は、「予め盛り込まれた」マクロ・スキャフォールディングと「偶発的で相互作用的な」ミクロ・スキャフォールディングの両方の組み合わせで構築されるものだとして述べている。教室でのやり取りの分析に基づき、Hammond & Gibbons(2005)は、マクロ・スキャフォールディングの「多様のメッセージを使う」、「メタ言語的な気づきを伸ばす」などという特徴を指摘した。また、ミクロ・スキャフォールディングを「過去の経験と結びつける」、「生徒の発言を言い直す」、「主体的な発言力を増加させる」などという特徴に分類した。だが、これらの研究では、教室における教師の役割だけが注目されており、生徒の役割は軽視されている。

## 2.4 本稿の位置付けと研究課題

本稿では、先行研究の問題点を踏まえ、外国にルーツを持つ子どもの言語問題に対して、日本語教育の視点に限定せず、複数の言語が、ある社会においてどのような役割を果たしているかを考察する社会言語学の視座からの知見を提示することを目指す。筆者は母語である中国語を生かし、日本語母語話者である教師の視点だけではなく、中国語を母語とする生徒の言語使用も考慮に入れ

て調査を行なった。本稿の目的は、取り出し授業で行われているコミュニケーションを考察することによって、教師と生徒が、日本語と教科内容という2つのバリアをどのように乗り越えているのかということを明らかにすることである。

本稿においては、この研究目的を達成するために、関西圏の某高校(以下、X高校)での「取り出し授業」に着目し、以下の2つの研究課題を設定した。

- (1)教科内容の理解という目標を達成するために、教師と生徒はそれぞれどのような活動をしており、どのような役割を果たしているか。
- (2)これらの活動に対して、教師側と生徒側はそれぞれどのような意識を持っているか。

2.5 理論的枠組み：参与枠組みの定式化

本稿では、教室における教師と聞き手としての生徒の役割に注目する。Goffman（1981）は、会話の聞き手の立場に注目し、聞き手の参与役割(participation status)を説明できるモデル、つまり、参与枠組みを提唱している。Goffman（1981）は、聞き手を「承認参与者」(ratified participant)と「未承認参与者」(unratified participant)という2種類に分類した。Goffmanのモデルに基づき、Clark & Carlson（1982）は、「発話行為が誰に向けられたか」という問題を解決するために、「傍参与者」(side-participant)という聞き手の役割を加えている。「傍参与者」は会話に参加する人物は会話に参加するかどうかは任意であり、会話の成り行きを傍観することもでき、また積極的に会話の中核に参加することもできる。Philips（1972, 1981）は「参与者構造」(Participant structure)という概念を導入し、制度的な場面である教室内における教師と生徒の振る舞いと「参与者構造」を分析した。本稿では、以上のような「参与枠組み」のモデルを援用しながら、教室での聞き手である生徒の役割も考察する。

3. 調査概要

3.1 フィールド概要

筆者はX高校でフィールド調査を行った。総合学科であるX高校は、普通教育を主とする学科である「普通科」と専門教育を主とする学科である「専門学科」を併設している。X高校は、長年にわたって、外国にルーツを持つ生徒を受け入れてきた。今でも、入学試験定員の5%を外国にルーツを持つ生徒のための枠としている。X高校では、中国にルーツを持つ生徒が多いが、ネパール、韓国、ベトナム、フィリピンなどという国にルーツを持つ生徒も少なくない。

X高校では、外国にルーツを持つ生徒を支援するために、取り出し授業を行っている。取り出し授業を設定している科目は、英語G、英語R、数学A、数学I、保健、理科、世界史である。取り出し授業を担当する教師と取り出し授業を受ける生徒たちは、取り出し授業を通して、日本語能力を身につけ、教科内容の理解を深め、できるだけ早く原学級に戻ることを目標として努力している。

また、取り出し授業の参加状況は決して静的なものではない。取り出し授業に参加する生徒は、科目授業のテストで高い点数を取ると、該当する科目の原学級に戻ることが可能になる。生徒の成績と日本語能力をもとに、教師は生徒が該当授業の原学級に戻るべきかどうかを決める。生徒の個人的な状況に応じて、成績と日本語能力の両方を考慮した結果により、生徒の取り出し授業への参加の有無は変化する。

3.2 調査協力者概要

本稿では、外国にルーツを持つ1年生向けの取り出し授業と原学級授業で参与観察および教師と生徒へのインタビュー調査を行なった。調査協力者は、取り出し授業を担当する教師5人、そして取り出し授業に参加する外国にルーツを持つ生徒の12人<sup>6</sup>である。

ここでは、その内の一部のデータを取り上げる。表1は本研究に関する教師の基本情報である。

| 表1. 教師の基本情報 |      |                    |
|-------------|------|--------------------|
| 担当科目        | 教職年数 | 外国にルーツを持つ子どもと接する年数 |
| 世界史         | 40年目 | 14年目               |
| 理科          | 2年目  | 2年目                |
| 保健          | 7年目  | 1年目                |
| 数学I         | 7年目  | 2年目                |

「取り出し授業」を担当してきた教師は、世界史の教師のような、40年以上教え続けてきたベテラン教師もいるが、理科の教師のような、大学院を卒業しすぐに教師になったという若い教師もいる。

また、対象となった「取り出し授業」に参加した生徒は全員中国にルーツを持つ生徒であった。生徒の基本情報は以下の通りである。

表2. 生徒の基本情報

| 名前 | 来日期間                                   | 言語状況(自称)                    |
|----|----------------------------------------|-----------------------------|
| L  | 中学校2年時に来日した。                           | 中国語母語話者。日本語レベルがN2。          |
| Z  | 中学校1年時に来日した。                           | 中国語母語話者。日本語レベルがN3未満。        |
| K  | 中国の中学校を卒業後、来日した。                       | 中国語母語話者。日本語レベルがN3。          |
| Y  | 中国の中学校を卒業後、来日した。                       | 中国語母語話者。日本語レベルがN4。          |
| W  | 中国の中学校を卒業後、来日した。                       | 中国語母語話者。日本語レベルがN3。          |
| C  | 中学校3年時に来日し、日本の中学校に編入した。                | 中国語母語話者。日本語レベルがN2未満。        |
| G  | 中学校3年時に来日し、日本の中学校に編入した。                | 中国語母語話者。日本語レベルがN2未満。        |
| H  | 中国の中学校を卒業してから来日し、中学校2年生として日本の中学校に編入した。 | 中国語母語話者。日本語レベルがN3。          |
| E  | 日本生まれ。幼稚園までは日本にいた。その後、中学校を卒業するまで中国にいた。 | 中国語母語話者。日本語レベルがN3。          |
| N  | 小学校2年生から来日した。                          | 中国語がわかるが、話せない。日本語が書ける上、話せる。 |
| B  | 中学校1年生で来日した。                           | 日本語と中国語両方とも話せる。日本語レベルがN2。   |
| D  | 小学校3年生で来日した。幼い年齢であったため、3年生を日本で再度経験した。  | 日本語と中国語両方とも話せる。日本語レベルがN2。   |

表2に示したように、中国の中学校を卒業し、直接日本の高校に入学した生徒が多いが、小学校の頃に来日した生徒も数名含まれている。

### 3.3 調査方法

本稿では、参与観察及びインタビュー調査という2つの調査方法を用いて、調査を行なった。

筆者は中国語教育サポーターとして、「観察者としての参加者」(佐藤 2002)という立場で、中国にルーツを持つ生徒が集まった5科目の「取り出し授業」で参与観察を行なった。その中でも、保健、世界史、理科を担当する教員から許可を得て、授業中でのやりとりを録音した。本稿は、教師と生徒のコミュニケーション内容を分析し、聞き手である生徒の立場にも注目するため、複数のICレコーダーをそれぞれ教師と生徒の周囲に設置した。最終的には、ICレコーダーの内容を整理し、統合した。分析のもとになる資料は、参与観察で作成し

たフィールド・ノート、授業内容を録音し文字化したもの、教師が書いた板書の写真などである。

参与観察に加えて、本稿では2種類のインタビュー調査も行なった。1つは、インフォーマル・インタビューである。具体的には、授業前後の生徒との雑談で、授業内容に対する評価をその場で入手した。また、筆者は外国人生徒の支援を行う教師のいるオフィスを拠点にしていたため、昼休みなどを利用し、生徒の状況や各教科別の受講態度などを教師に聞くことができた。もう1つは、参与観察で観察した現象と問題点に関する教師と生徒に対する半構造化インタビューである。筆者は、「取り出し授業に対する教師のイメージ」、「直面する現場の課題への教師の対応」、「生徒間のコミュニケーションに対する教師の意識」などという側面に焦点を当て、質問項目を設定し、教師に対するインタビューを行なった。教師に対するインタビュー調査の結果に基づき、生徒に対して、「取り出し授業に対する生徒のイメージ」、「教師の工夫に対する生徒の捉え方」、「生徒間のコミュニケーションに対する生徒の意識」などについて質問項目を設定し、11<sup>7</sup>人の生徒を3つのグループに分け、半構造化インタビューを行なった。

## 4. 取り出し授業における教師と生徒の行動

本章では、参与観察において、授業で観察された現象を取り上げ、「参与枠組みの定式化」を援用しながら、教師と生徒のそれぞれの立場から、教科内容の理解という目標の達成における教師と生徒のコミュニケーションの諸相を分析する。

### 4.1 教師の配慮

本稿の調査においては、語学の授業で行われるティーチャー・トーク(Chaudron 1988)と同様の特徴が観察され、教師が生徒の特性に応じて、日本語にとどまらず、英語や中国語による多言語を用いるという配慮をしていることも観察できた。Hammond (2009)が指摘するように、言葉が学習を媒介する中心的な役割を果たすが、他の記号的な資料も、生徒が言葉を理解する助けとなっていた。本調査においても、教科内容を生徒に理解させるために、教師

が非言語的な配慮を行なっていることがわかった。本節では、以上のような教師の配慮をまとめる。

#### 4.1.1 言語的配慮

本項では、教師による中国語での書き換え、その失敗、英語での言い換えという3つの事例について分析を行う。例1は、保健の教師による中国語での書き換への成功例である。

##### 例1（保健の授業）

- 1T 休養という言葉が二つの漢字で出てきて で 一つは まー 休むと  
一つが これ ど  
2 う読めますか↑<sup>(8)</sup>  
3Z [やしなう  
4L [やしな:  
5T はい やしなう で 先生は実は ちょっとだけ 中国語のやつをもっ  
てきているんや  
6 けれども  
7Z 中国 中国語↑(Tは中国語で、黒板に「休养」と書いた)  
8L 养 营养<養 栄養>  
9T こんな字を書くんだ  
10E 対<あっている>  
11K [はい  
12E [あっている  
13L 休养<休養>  
14Z 先生 中国語できますか  
15T ええ いや みんな辞書で調べているみたいに 先生もちょっと調べて  
みました  
16Z えらいですね  
17T ありがとう

この事例では、保健教師が「休养」という教科内容を説明した時に板書した、中国語の「休养」をめぐる、教師と生徒の間のやりとりを示している。

T保（保健を教える教師、本稿では以下T保と記す）は、「休养」という単語を生徒に説明する際、まずは、1行目で、「これどう読めますか」と生徒たちに問いかけた。生徒Z、生徒Lは、それぞれ、「やしなう」と正確に回答した。T保は、その答えを承諾し、「中国語のやつを持ってきた」と言いながら、板書でその単語に対応する中国語の簡体字、「休养」を書いた。生徒たちは、その行動に驚き、7行目で、「中国語↑」と信じられないような顔で、T保に質問した。T保は、9行目で、「こんな字を書くんだ」と独り言のように言ったが、生徒たちは興奮し、10行目、11行目、12行目で、T保が書いた中国語に対して「あっている」と評価した。さらに、生徒Zは、14行目で、「先生、中国語できますか」とT保に質問し、T保は恥ずかしげに笑いながら、「みんな辞書で調べているみたいに、先生もちょっと調べてみました」と答えた。T保の答えに対して、生徒Zは、「えらいですね」と評価した。T保はさらに恥ずかしそうになり、17行目で、「ありがとう」と答えた。この場面では、中国語の使用をきっかけとして、生徒が教師の行動を評価し、教師と生徒の役割が一時的に逆転した。

インフォーマル・インタビューにおいて、T保は筆者の「授業で中国語まで使って、すごいですね」という評価に対して、「生徒がわからないから、生徒のペースに合わせたい」と答えている。この発言から、生徒の母語である中国語を使用し、教科内容を理解してもらおうとする教師の働きかけが見られる。斎藤（2001）は中国語を母語とする児童生徒を対象とした社会科の授業の中で起きた、中国語の使用によって生徒間のやりとりが活発化したことによる教室内的での教師と児童生徒の役割の変化について論じている。本調査においても、T保の中国語を用いた書き換えに対して、生徒が「先生えらいね」とポジティブに評価し、教室が賑やかになった様子が観察された。また、Lin（1999）、Milk（1981）によれば、母語を使用することで、児童生徒の学習への興味が高まるという。本調査でもこの場面の直後、生徒が真面目に教師の教授内容に耳を傾ける様子が観察された。

しかしながら、中国語の使用によって、教科内容が必ずしも問題なく伝わるとは限らない。以下の例2は、中国語の書き換えがうまくいかなかった例である。

教師は例1と同じ保健の教師である。

## 例2（保健の授業）

- 1T 心が不安定になりますと はい これが心の健康を 損ねる可能性がある  
ま 原因が
- 2 一つになりますと はい 心が不安定になった時に 自分で勝手にその  
ままやったら イ
- 3 ライラしているままやったら どうしようもないので ええ うん 例  
ええ ええと イ
- 4 ライラしてたら スポーツをして え 気分を切り替えようとか 自分  
が好きなことを
- 5 して 気分を切り替えようとか いろんな切り替え方があります で  
それを 適応機
- 6 制と言います
- 7E 适应：〈適応：〉
- 8T （板書を書く）適応機制というのが これもあっているかがわかりません  
が
- 9L 老师都录音了〈(王)先生は録音しているよ〉(教師は板書を書く)
- 10L 有欲求吧 然后欲求不满〈欲求だよね そして 欲求不満〉
- 11E 适应〈適応〉
- 12H 适应机制〈適応機制〉
- 13L XX
- 14E 这叫翻译吗〈これは翻訳と言えるか〉
- 15L 啊 适应机是什么〈あ 適応機とはなんだろう〉
- 16T こうやって書いてました どう どうなる↑
- 17L 老师你用的什么翻译软件啊 〈先生 どのような翻訳ソフトウェアを使っ  
ているの〉
- 18T これ これ わからない↑
- 19E うん
- 20T はい じゃ やめましょう (教師は板書でばつをつけた)

- 21L 来 让我看看 哪个 适应机制 〈じゃ 私も見てみよう どれどれ 適  
応機制〉
- 22H 他就是 他就是重写了一遍而已 〈彼は 彼はただその言葉を書き直した  
だけだよ〉
- 23L 他就是 就是把那个繁体变成简体了 〈彼は 彼はただその言葉を繁体字  
から簡体字に書き直しただけだ〉
- 24E 繁体变简体〈繁体字から簡体字に書き直しただけ〉

この事例では、教師は中国語を活用したが、教科内容をうまく説明できず、「適  
応機制」という教授内容の理解も不十分なままで、次の内容に移ってしまった。

T保は「適応機制」という専門語<sup>9</sup>を説明する際に、1行目から6行目までは日  
本語を用いて説明を試みた。それと同時に、T保は、「適応機制」の中国語訳を  
黒板に書いた。教師は生徒たちの母語である中国語を使うことで、言語上のバ  
リアの解消を試みたことが観察された。しかし、生徒Eと生徒Hは、教師が書  
いた漢字を読み、わからないという顔をしていた。また、生徒Eは、14行目で「这  
叫翻译吗（これは翻訳と言えるか）」と中国語で、教師が書いた中国語を否定的  
に評価した。T保は、16行目で、「こうやって書いてました どう どうなる↑」  
と生徒の意見を尋ねた。生徒Lは、17行目で、中国語を使って先生の翻訳ソフ  
トウェアが「ダメ」だと評価を下した。他の生徒は、教師の質問に対して頭を横  
に振っていた。T保は引き続き、「これ、わからない↑」と語尾を上げて生徒に  
尋ね、「うん」と生徒たちは頷いた。教師は仕方ない様子で、「じゃ、やめましょ  
う」と言いながら、書いた中国語にばつ印をつけた。

繰り返しになるが、17行目に示したように、生徒は中国語で日本語母語話  
者の教師に声をかけていることも観察された。生徒Lが「先生」と呼びかけたた  
め、教師を聞き手として認識していると考えられる。だが、生徒Lは中国語を使  
い、一般的に教師に対して直接に言えない言葉を大胆に吐き出し、評価を下  
した。つまり、「傍参与者」の中国語母語話者の同級生たちを「聞き手」として選  
定していると推測できる。生徒Lがこのような行動を通して、中国語母語話者  
の同級生を「傍参与者」から「聞き手」へと変化させることを促そうとしているこ  
とが推測できる。さらに、22行目で、生徒Hが中国語で「先生がその言葉を書



き直ただけだよ」と言い、隣にいる中国語母語話者の同級生と教師が書いた中国語に対する評価を共有する様子も観察することができた。生徒L、生徒Eは、生徒Hの意見に同意し、それぞれと23行目、24行目で中国語によって応じた。データに示したように、生徒たちは中国語の使用を通して、日本語母語話者の教師を除外し、母語による仲間関係を強化していることが観察された。

上述のように、日本語母語話者の教師は、教科内容を生徒に理解させるために、噛み砕いた日本語だけではなく、生徒の母語である中国語も活用している様子が観察できた。その上、英語を用いて、教科内容を伝えようとする試みもあった。例3は、理科の教師による英語での言い換えの事例である。

### 例3（理科の授業）

- 1E 橙怎么说  
2T だいたい なんかオレンジみたいなもんですね オレンジ  
3K 橙色是呆呆啊<橙の発音はだいたいか>(他の生徒が小声で笑う)  
4T みなさん あの だいたい色がわかりますか(教師は板書で書いた「橙」という漢字をさしながら、生徒たちに聞く)  
5Y わかっています  
6T あの みかん  
7C みかん:  
8T みかんの色 オレンジ  
9W うん(他の生徒に向けて)就咱日语课的那个<私たちが日本語の授業で勉強したやつ>  
10T 英語だとorangeなんですが あの ま みかん あの 赤と黄色が混ぜた あの  
11 オレンジの色です  
12C うん  
13T 赤 橙 で 黄色:  
14C ピンク  
15T ピンクはないですね(生徒たちは頷く)

この事例は、教師が英語で説明した言葉をめぐる、教師と生徒間のコミュニケーションの例である。

T理(理科を教える教師、本稿では以下T理と記す)は、可視光線を導入する際に、「橙」という色を2行目で、「だいたい、なんかオレンジみたいなもんですね」と説明した。生徒Kは、T理の説明に対して、中国語で「橙の発音はだいたいか」と言った。「だいたい」の発音に対応する中国語は「呆呆」であり、「小馬鹿」という意味も含まれている。生徒Kの解釈を聞いた他の生徒たちは、笑い始めた。生徒Kは独り言のように「橙」の日本語の発音を繰り返しているだけのように見えるが、中国語と日本語の発音を上手に利用し、言語の境界線を巧妙に乗り越え、中国語母語話者である同級生しか分からないジョークを言っていた。T理は、引き続き、板書した「橙」という漢字を指しながら、4行目で、「だいたい色がわかりますか」と生徒たちに尋ねた。生徒Yは「わかっています」と答えたが、T理は、みかん、オレンジという例を出し、生徒たちに説明し続けた。さらに、生徒Wは中国語で「日本語の授業で勉強したことがある」と言い出し、「橙」という言葉の意味がわかっていることを示した。だが、中国語が分からないT理には、このようなフィードバックが通じなかった。T理は、引き続き、10行目で、「英語だとorangeなんです」と英語を引用しながら、生徒たちに説明した。「橙」という漢字は中国語にもあるため、生徒たちは「橙」という字を見れば、どの色かがすぐにわかるのだが、T理は、英語までも使用し、生徒に説明しようとする様子が観察できた。T理は、インフォーマル・インタビューを行なった時、「生徒たちの知識背景と日本語レベルを把握しきれないので、難しいです」と述べていた。

教師は英語で「わかりやすく」説明しようとしたが、中国語母語話者である生徒の理解度を判断しかねたため、過剰説明であったことが観察された。見方を変えれば、教師が日本語の理解力が十分ではない生徒を配慮するために、英語というグローバルに通用する資源を生かし、教科内容をできる限りわかりやすく伝えようとしていたともいえる。

#### 4.1.2 非言語的配慮

Kress & van Leeuwen (2001)が指摘したように、言語行為が行われる際に、

用いられた言語そのものだけでなく、視覚に入ってくる相手の表情、ジェスチャー、周りの存在物などを含む複数の非言語的行為も重要な役割を果たしている。本項では、非言語的な配慮を視野に入れるため、理科の教師による図の活用の事例を分析する。

#### 例4（理科の授業）

- 1W ミミズは啥呀↑〈ミミズとは何か↑〉（板書で書いた「ミミズ」について、隣の人に聞く）
- 2T ミミズ
- 3W 先生 ミミズはなんですか
- 4T だから じ 地面の中という なんとニョロとした虫 ニョロと
- 5W 牛↑〈牛↑〉
- 6D ニョロと 蚯蚓〈キョロと ミミズだよ〉
- 7W 啥啥↑虫子里面能装个牛啊↑〈どういこと↑虫の中には牛が入っているということ↑〉  
（教師はミミズの図を描き始めた）
- 8W あ あ あの 魚の 魚が
- 9L 先生 あの 虫ですか
- 10C [蚯蚓〈ミミズだよ〉]
- 11Z [蚯蚓〈ミミズだ〉]
- 12T あ：うん
- 13L あ おつりのやつ
- 14T お釣り↑
- 15L うん XXお釣り
- 16T あ 釣りな あ そう 魚のえさね

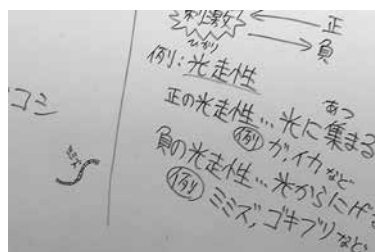


図1. 教師が描いたミミズの図

例4に示したのは、理科の授業において、T理が、光走性に関する「ミミズ」を紹介する際に生じた、「ミミズ」とは何かをめぐるやりとりである。

生徒Wは、板書した「ミミズ」という言葉に疑問を持った様子を示し、隣の同級生に、中国語を用いて「ミミズとは何か」と聞いた。このような会話が教室

における生徒同志のインフォーマルな会話であるが、「傍参与者」であるT理は生徒の様子を察し、生徒Wの発話を拾い、2行目で「ミミズ」と言い出し、正式な会話として取り上げた。「正式」な発話だと認められた生徒Wは、「聞き手」を同級生から教師に変更した。3行目で、直接教師に向けて、「先生、ミミズはなんですか」と質問した。T理は、4行目で、「地面の中に ニョロとした虫 ニョロと」と擬態語を使いながら、噛み砕いた日本語で説明した。だが、「ニョロ」という擬態語の発音は、中国語の「牛」という単語の発音に似ているため、生徒Wは、一層理解できなくなり、「牛」だと中国語で聞き返した。6行目に示したように、隣にいる日本語レベルが比較的高い生徒Dは、中国語を使って小声で説明したが、生徒Wはその説明を聞き取れずに、7行目で「どういこと↑虫の中には牛が入っている↑」と中国語で聞き続けた。T理は、このような様子を見て、板書で、図1に示した「ミミズ」の絵を描いた。生徒Wはこの図を見てから、8行目で、「あ あの 魚の 魚が」と反応した。また、生徒Cと生徒Zも、中国語で「蚯蚓」と言い出し、「ミミズ」の意味を理解したことが観察できた。さらに、9行目の、「先生 あの 虫ですか」という生徒Lの発言により、生徒Lもある程度理解できたと言える。生徒Lは、引き続き、13行目で、「おつりのやつ」と生徒Wの話を補足した。T理は、生徒Lの話を聞き、16行目で、「あ 釣りな 魚のえさね」と生徒にフィードバックした様子が見られた。

この例では、T理は生徒からの質問に答えた時、擬態語を使いながら、噛み砕いた日本語を用い、わかりやすく説明しようとする様子が観察できた。だが、生徒は教師の説明が理解できず、中国語でわからないということをアピールした。教師はこの状況を踏まえ、日本語での説明を諦め、図を板書にした。教師は言語的な問題を解決するために、わかりやすい日本語と図を組み合わせで説明した。

#### 4.2 生徒の主体性

教室現場では、教科内容の理解という目標を達成するために、教師が一方的に配慮するだけでなく、生徒側も積極的に、教科内容を理解しようとする様子が観察できた。例えば、教室において、教師の配慮を受け、言語問題を解決するだけでなく、生徒たちは自ら行動し、私語で言語の問題を乗り越えて

いることがわかった。以下はその一例である。

#### 例5（世界史の授業）

- 1T こういう諸侯はほとんど力ないから こういうふうになっているや（板書の丸を消してい
- 2 く）この枠はないわけな 諸侯たちはみんな いない
- 3W 諸侯 いないですか
- 4T うん いない そんなら 王はここ100人出る ここに200人いたということが知る必
- 5 要があるよな
- 6C はい
- 7T わかるかな
- 8W 知るしつよう↑
- 9C 就是说知道的必要<知る必要があるっていう意味だ>
- 10T わかるかな なんで知る必要があるかな なんで王が知ろうとしている↑
- 11W [我听成しつようくしつようと聞こえちゃった>（後ろの生徒Cに振り向く）
- 12C [ひつよう
- 13T 1つは
- 14L 集合の予備
- 15T 1つは税金（板書で税金を書く）税 税を取るで それぞれの地域の税を取るね
- 16L 税
- 17T 税というのがわかる↑
- 18W うん↑
- 19C 收税<税金を取るのこと>
- 20T これらの地域は 税を取る必要がある 税を取る時に ここに誰かがいてるかが知る必
- 21 要があるよな
- 22C はい

23W はい

例5に示したように、世界史の授業で、T世は、絶対王政の税金に関連する話をした。T世が知らないうちに、生徒同士でわからない日本語に関して、お互いに教えあい、言語の問題を乗り越えていた。

8行目に示したように、生徒Wは、T世が言った「必要」という単語を拾ったが、その単語に対して、トーンをあげ、繰り返すことで疑問を示した。生徒Wは特定の「聞き手」を選定していなかったが、後ろに座っている生徒Cは中国語で「知る必要があるっていう意味だ」と説明し、「聞き手」として動いた。生徒Cの説明に対して、生徒Wは11行目で中国語で「しつようと聞こえちゃった」と言い、生徒Cにフィードバックした。それに対して、生徒Cは「ひつよう」と軽く繰り返した。

さらに、17行目のT世の質問である「税というのがわかる」に対して、生徒Wは「うん↑」とトーンをあげ、後ろに座っている生徒Cの方に振り向いて、わからないという顔を示した。生徒Cは、19行目において、中国語で「收税」と通訳した。23行目で、生徒Wは、教師の言葉に対して、「はい」と言い出していることから判断すれば、生徒Wは授業の内容がわかるようになったことが明らかになった。

以上に示したように、非常に短い会話の中においても、教えあいが2回もあった。加えて、それらの教えあいが非常に短かったため、教師の話を遮断しなかった。この例で示したように、生徒の間では、教師が知らないうちに、母語と日本語を混ぜながら、言語の問題などを私語で内部消化することがあることも明らかになった。生徒の間にとどまらず、日本語が比較的にできる生徒が架け橋となり、教師と生徒の間のコミュニケーションを円滑にすることも観察できた。例6はその事例である。

#### 例6（理科の授業）

- 1T シミになっちゃいます 美容の敵です
- 2D シミってどういうものですか
- 3T なんか こう 何と言ったらいいな 自分の肌と違う色素がついてしま

う

4H わからないな メラニン是什么东西啊↑〈メラニンって何か↑〉

5D メラニンは メラニンって何↑〈メラニンは メラニンって何↑〉

6T 肌のシミがでる時の 原因の物質 原因

7D 就是说脸上会有那种色斑 色斑的那个元素就是 〈顔にはシミがあるだろう シミになる元素だよ〉(生徒Hは頷く)

この事例では、T理はシミに関する内容を説明した。日本語ができる生徒が、日本語が話せない生徒の代わりに、教師と交渉し、教科内容を伝えることができた。

1行目で、T理はシミに関係する話を、生徒たちに教えた。生徒Dは、「シミ」とはなにかと教師に質問した。T理はその質問に対して、3行目で、「自分の肌と違う色素がついて」と日本語で説明したが、生徒Hは「わからない」と言い、「聞き手」を教師から同級生に切り替え、中国語と日本語を混ぜながら、「メラニンは什么西啊」と周りに聞いた。日本語能力が比較的高い生徒Dは自発的に5行目で中国語と日本語を混ぜながら、「メラニンは」と生徒Hに説明しようとしたが、結局説明できず、生徒Hの代わりに、T理に対して「メラニンって何」と質問した。T理は生徒Dに向けて、6行目に示したように、日本語で説明をした。生徒Dは、7行目において、中国語で生徒Hに教師の説明を通訳した。生徒Hは、生徒Dの答えに対して、頷いた。

この例では、生徒たちが専門用語である「シミ」と「メラニン」という言葉は日本語のまま、その語以外の内容は中国語で行う様子が観察できた。また、日本語が比較的苦手な生徒Hは、直接教師に向けて質問せずに、中国語と日本語を混ぜながら、周りの同級生に質問した。その状況を受け、日本語レベルが比較的高い生徒Dは、日本語が苦手な生徒Hの代わりに教師に質問し、また、教師からの答えを生徒Hに伝えていることが観察できた。T理へのインフォーマル・インタビューによると、「Dさんは日本語ができるので、Dさんに頼んで、訳してもらっている」とのことだった。T理は生徒に配慮するために、このような「架け橋」を積極的に利用していることがわかった。

#### 4.3 まとめ

参与観察の調査結果によれば、教科内容の理解という目標を達成するために、教師と生徒はそれぞれ異なる行動をとっていたことがわかった。4.1に示したように、教師が生徒のニーズに応じて、中国語を調べたり、英語を活用したり、噛み砕いた日本語を使ったりする様子が観察できた。言語的配慮に止まらず、教師が生徒たちの状況に対応し、その場その場で、図を作成する様子も観察できた。

また、教師だけではなく、生徒も教室における自分の主体性を生かし、教科内容を理解するために、様々な形で活動する様子が観察できた。4.2に示したように、教師が知らないうちに、生徒同士は、教科内容を中国語で教えたり、日本語の言語問題を内部消化したりすることがわかった。また、日本語ができる生徒は、日本語ができない生徒と教師の間の架け橋になり、コミュニケーションを促進させていることも観察できた。

教科内容の理解という目標を達成するために、教師と生徒はそれぞれに活動するのだが、教師と生徒のコミュニケーションを分析した結果、その活動の中でまた問題点があることがわかった。教師は、生徒のニーズに応じて、様々な側面で配慮を行っていた。その場その場での生徒の私語を分析してみると、効果的ではない配慮がある一方で、効果的な配慮もある。過剰説明になったりすることもあるが、順調に伝えたりすることもある。参与観察の観察結果だけでは説明しきれない内容が多い。

さらに、生徒は教師の配慮に対して、積極的にフィードバックしていることも観察できた。だが、生徒からのフィードバックは中国語であるために、日本語母語話者の教師はそのフィードバックの内容を理解しておらず、正しい答えを聞き流し、生徒が確実に教科内容を理解したかどうかを把握できなかった様子が観察できた。

その原因には、言語的な壁があると考えられるが、加えて、教師側と生徒側はそれぞれの活動に対して、捉え方が異なるからだと推測できる。以上のような活動をそれぞれどのように捉えているかを明らかにするために、つまり、以上の行動を導く教師と生徒の解釈を理解するために、本稿では、教師と生徒に対して、それぞれを対象に作成した質問リストに基づき、半構造化インタビュー

調査を行った。次章では、インタビュー調査の結果を述べる。

## 5. 行動を導く教師と生徒の解釈

### 5.1 教師の解釈

本節では、理科、世界史、数学、保健の取り出し授業を担当する教師に対する半構造化インタビュー調査の結果をまとめる。3.3で示したように、インタビューでは、「取り出し授業に対する教師のイメージ」、「直面する現場の課題及びその対応」、「生徒間のコミュニケーションに対する教師の意識」などの諸側面に焦点を当てた。本節では、教師の回答を挙げつつ、教師の視点に基づき、教科内容の理解という目標に関して、教師側の活動と生徒側の活動をいかに捉えているかを考察する。

まずは、「取り出し授業に対する教師のイメージ」についてである。インタビューを受けた4人の教師は全員、少人数で目が届くという取り出し授業の良い点を取り上げた。それと共に、国籍、日本語レベル、学力などという生徒の個人差が激しいので、対応が難しいというコメントもあった。その個人差を考慮しながら、教師は様々な工夫をしているという。以下はその工夫の一部を取り上げる。

例えば、口語と書き言葉は違う。書き言葉でわかることがたくさんある。(中略)それから、中国語でどういう風にいうということも時々聞く。中国語で確認する時は、何人かの生徒が必ず答える。実は面白いね。答えている内容が正しいかどうか僕はわからない。僕は中国語わからないから。あの子らはそれについて話し合っている。それが実は大事だ。あれこれ考えているから。社会科は考えさせるということが大事だ。(世界史の教師)

データに示したように、世界史の教師は、自らの科目の特性を活かし、「板書すること」や「中国語で確認すること」などを活用し、教科内容を伝えるだけでなく、生徒たちを考えさせることも実現している。また、理科の教師は、理科の特性を述べながら、即座な配慮の重要性を以下のように指摘した。

進度を揃えるというのを、理科ではやっているの、板書計画、ノートにこういうことを書きましょうというのは大体決まっている。僕は基本的には板書計画をベースにして、それを元に自分でここはもっと詳しく喋ろうとか、こういう図足そうとか、あらかじめ準備していく。やっぱり、取り出し授業の生徒に対して、その突発的に絶対出てくると思っているの、(中略)基本的にはもう、生徒が首傾げたり、ええとなった時には、その場に対応しかないと思う。その時使うのは実際にものを見せたりとか、図を書いたりとかぐらいしかない。(理科の教師)

さらに、数学の教師は試行錯誤をしながら生徒への工夫をやり続けているそう。

僕も悩みながらやっている。(例えば)確率で、52枚のトランプで絵札がある時に、絵札とは何というところから始まるので(中略)教材を選ぶのは悩むね。そのため、教材を選んでた。もっとメモとかも書かせたいけど、式とかで図で説明するとかの方が多いと思う。基本的に僕が教えていることは教科書の内容を自分で噛み砕いて教えている。(数学の教師)

最後に、保健の教師も様々な方法を試みながら、工夫して授業を行なっている。

生徒がわからないとなる時に、いろんな言い換えをする。やり方の一つで多いのは、日本では、漢字の音読みと訓読みがあって、送り仮名をつけると、意味がわかりやすくなるから、それを使うことが結構多い。これはよくやるが、手応えは別れない。手応えがあるのは中国語を使った時だ。中国語を書いたとたん、(生徒は)「あっ」となることもよくある。やり始めた時に、一気に生徒がわかってくれたりする。逆に生徒らに、これ中国語でなんというって聞いて、発音させて、僕も発音して(みる)。(保健の教師)

上述したように、教師たちは「効果的」であるかどうかを悩みながら、様々な方法を試み、取り出し授業を教えるために工夫していることが明らかになった。

取り出し授業の教科内容だけではなく、取り出し授業の運営には、まだ課題がある。その中で、一つの大きなジレンマとして取り上げられたのは、「生徒の間のコミュニケーション」である。参与観察の結果からみると、日本語非母語話者の生徒が母語の中国語で教えあっているが、日本語母語話者の教師を排除し、中国語による私語もすることがわかった。この現象について、教師は次のように述べている。

生徒間のコミュニケーションが大事だと思う。<sup>(10)</sup>私語もあると思うけど、それを言ったら、大事なことができなくなるから、明らかに私語であったら、注意するが。話しやすい雰囲気がいい。(世界史の教師)

コミュニケーションを取ってもいいが、こちらの声が聞こえないぐらいの喋りは、授業の中ではおかしい。その声の大きさが僕の中での注意点だね。内容が分からないので、教えあうにしても、こちらの説明が聞こえなくなったら、意味がない。(中略)今の一年生のうるさを引いて、その教えあいだけ残ってくれたらいいな。(理科の教師)

いいことだと思う。ただ、メリハリつかない時はダメだ。先生が喋っている時は、基本的には話を聞かなくちゃいけないというところは、ちゃんとさせてあげたいと思う。その時は教えあうのがいいけど、素晴らしいんだけど、話をしている時は話を聞かなくちゃいけない。(数学の教師)

コミュニケーションがいいと思うが、生徒同士のコミュニケーションでもある程度日本語でやってくれたらいいのになと思う。授業の中だけでも、普通は別に大丈夫だが、授業の時には分からないことがあったら、分からない旨も日本語でどういう意味か教えてほしい。友達に聞いて、友達はそれに対して中国語を多少使って教えてもいいと思うが、あまりにも全てが中国語でいうのはよくないと私が思っているね。(保健の教師)

その結果、教師は全員、生徒間のコミュニケーションを良いものとして評価

した。だが、教師によって、意識が多少異なることがわかった。私語を禁止すると大事なことができなくなると主張する教師もいるが、生徒たちが教師の説明を聞かずに中国語による会話をすることが無意味だと考える教師もいる。母語での教えあいを容認できるが、生徒のフィードバックがわからなくなるため、生徒から日本語で声をかけてほしいと述べた教師もいる。まとめると、世界史の教師は授業の雰囲気を大切にしているのに対して、理科と数学の教師は、教師からの知識の伝達に重点を置くことがわかった。また、保健の教師は、生徒と教師の間のコミュニケーションに着目していることが明らかになった。

## 5.2 生徒の解釈

本節では、取り出し授業に参加する11人の生徒に対する、半構造化インタビュー調査の結果をまとめる。5.1の教師に対するインタビュー調査の結果に基づき、生徒にインタビュー調査を行った。インタビューは中国語で行ったため、筆者が調査結果を日本語に翻訳した。「教師の配慮に対する生徒の捉え方」、「取り出し授業に対する生徒のイメージ」、「生徒間のコミュニケーションに対する生徒の意識」などという側面に分けて、分析する。その上で、生徒の視点に立ち、教科内容の理解という目標に基づき、教師側の活動と生徒側の活動をいかに捉えているかをまとめる。

教師に対するインタビュー調査の結果から見ると、教科内容を理解させるために、教師は様々な工夫をしてきたことがわかった。しかし、その工夫は効果的であるかどうかを明らかにできていない。そのため、5.2では、教師が言及した「配慮」の仕方を取り上げ、生徒のそれらの配慮に対応するコメントをまとめた。ここで注目するのは「教師による『中国語の活用』についての生徒のコメント」である。「中国語の漢字と日本語が似ているので、別にいらない」と答えた生徒もいるが、教師のこのような工夫に対して、「面白い」や「感動している」と評価した生徒も数名いた。生徒Gは、教師による「中国語」の活用について以下のようにコメントした。

本当に感動しているよ。でも、私たちからいつも先生の中国語をチェックしているけど。書く前にすでに、その意味がわかっているから。例え

ば、日本語の中では、「無免許運転」という言葉があるよね。あれは別に中国語で書かなくてもわかる。もちろん、先生が中国語を書いたら、私たちもわかるが。でも、最初はわからなくて、中国語で教えてもらった、わかるようになる例もある。例えば、外来語の場面、カタカナ語から中国語に訳してくれて、本当にありがたい。専門用語の中には、外来語が多いよね。私たちには外来語が理解しにくい。先生が中国語で書いたら、私たちは理解できるようになる。前の授業で、ストレスという言葉があったが、先生が中国語で「压力」と書いたら、すぐにわかるようになった。(生徒G)

上述したように、生徒Gをはじめとする数名の生徒は、「先生の中国語をいつもチェックしている」と冗談のようにコメントしているが、情意面においては、教師が中国語を使っていることについて、「感動している」と高く評価している。また、機能面において、「中国語がわかりやすいが、別に先生たちは中国語を使わなくてもわかる」と答えた生徒(生徒Z、K、Eなど)が多かったが、生徒Gが指摘したように、中国語訳はカタカナ語の理解に役立つことがわかった。

また、4.1.2で言及した「非言語的配慮」である教師による「図」の活用については、生徒から異なるコメントがあった。

保健の先生が書いた図がわかりやすい。(生徒H)  
大体わかる。日本語よりわかりやすいと思うから。(生徒K、生徒G)  
理解できたらいいんだが、理解できない時もあるので、困るね。(生徒Y)  
先生の腕次第だね。わからない時もある。(生徒C)  
時々、先生は図を描くほど、私は理解できなくなる。(生徒D)

生徒Kのように、日本語よりわかりやすいため、図がわかりやすいと判断している生徒もいる一方、生徒Dのように、逆に理解しにくいとコメントした生徒もいる。また、状況によって、理解できない時もあると指摘する生徒も数名いた。図の活用による教師の配慮に対して、生徒の評価には個人差があることがわかった。

筆者は取り出し授業の全体的な難易度についても、生徒に尋ねた。その結果、「原学級」に戻った教科がある生徒の回答と、「取り出し授業」だけ参加している生徒<sup>11</sup>の回答に違いがあることがわかった。

(取り出し授業の)先生たちは日本語をやさしくしてくれているかな。気づかなかった。分からない。(生徒K)

分からないな。(取り出し授業の)先生たちはわかりやすくしているかどうか、私たち(学生)には判断できないだろう。そもそも、先生たちは事前に何か準備しても、授業を受けている私たちにはその配慮が分からないだろう。(生徒Y)

上述したように、生徒Kと生徒Yは、原学級に戻る経験がないため、「取り出し授業」の「わかりやすさ」などを感じていないと素直に語ってくれた。対称的に、「原学級」に戻った生徒は次のように述べた。

特に世界史の先生が私たちに配慮してくれているから、先生の話のスピードが緩やかになっている。(生徒C)

世界史の原学級に戻ったが、やっぱり難しいと思う。進度が取り出し授業より早いし。原学級では、私だけが外国人なので、先生は1人のために、話すスピードを落とすのもありえないと思うし。日本語もまだまだだから、なかなか先生についていけない。(原学級の)先生が配慮してくれて、「大丈夫ですか」と聞かれても、授業を完全に教え直すことは無理だから…(生徒G)

生徒Cや生徒Gのような生徒は、「原学級」に一度戻ってみて、「原学級」での教師の日本語と「取り出し授業」での教師の日本語を比較できた。そのため、「取り出し授業」の教師が配慮してくれていたことに初めて気づき、ありがたいと捉えていると考えられる。その一方で、以下のような対称的な意見もあった。

取り出し授業の先生たちは、非常に簡単な日本語で教えている。幼稚園

レベルの日本語。まるで私たちがバカみたい。もっと難しい日本語を勉強したい。(生徒H)(生徒Lも同じ意見を出した)

以上のように、生徒Cを始めとする複数の生徒は教師たちが「わかりやすい」日本語で配慮してくれたため、授業内容がわかるようになったと高く評価している一方、生徒Hなどは「取り出し授業」の日本語が簡単すぎるため、難しい日本語を使ってほしいと述べている。同じ中国にルーツを持つ生徒にも、多様性があることが明らかになった。

最後に、教師のジレンマとなる「生徒間のコミュニケーション」についても、当事者の生徒たちからコメントをもらった。

私たちは、教科内容が分からないから、母語で私語してしまう。教えあいが勉強のためだから。(生徒Z)

先生の気持ちは理解できる。先生は私たちが何を言っているかが分からないから、普通に怒り出すのであろう。でも、話し合いは役立つと思う。ある人は分からないが、私にはわかる。その場合、私は直接に中国語でその人に教えるだろう。(生徒K)

私たちは母語で話し合っている時は、いつもニヤニヤしているから、先生に私語だと認定されたと思う。教えあいがある程度役立つと思うが、非常に役立つとまで言えない。(生徒W)

生徒間の話し合いがうるさいと思う。(生徒G)

中国語で喋ってしまったが、日本語をもっと話すべきだった。(生徒D)

上述したように、授業中の生徒間のコミュニケーションは、授業の理解に役立つが、最終的には私語になってしまうことが度々ある。その結果、先生を怒らせてしまうことがあるので、よくないと反省している生徒もいるが、日本語ができないから、仕方ないと自らの行動を正当化する生徒もいる。また、将来のために日本語能力を高めたいという気持ちがあるため、授業中の教えあいも日本語にした方がいいという意見も若干ながらあった。

### 5.3 まとめ

本節では、教師側と生徒側に対するインタビュー調査の結果をまとめた。生徒の激しい個人差などに直面する教師は、試行錯誤の中で、その場の状況を配慮し、様々な工夫を行なってきたことがわかった。それと同時に、生徒には多様性があることがわかった。教師の配慮に気づかない生徒もいるが、ありがたく捉える生徒もいる。その「配慮」の効果について、生徒の間には個人差があることが明らかになった。また、生徒間のコミュニケーションについて、教師たちはいいことだと共通して認識している。だが、そのコミュニケーションを高く評価する教師もいるが、コミュニケーションのタイミングなどに注目する教師もいる。教師間の多様性も明らかになった。また、母語での教えあいは現段階でまだ必要であると考えた生徒が多いが、将来のためにもっと日本語で話したらいいのではないかと考える生徒もいる。

## 6. 総合的考察

以上の分析結果を踏まえ、本章では、「教師と生徒の活動とその効果」、「取り出し授業における母語使用のコンフリクト」「役割の逆転」について考察を行う。

4.1.1に示したように、「取り出し授業」において、教師は教科内容を生徒に理解させるために、噛み砕いた日本語を使用するだけではなく、英語や生徒の母語である中国語を活用していた。また、例4で示したように、その場の状況に応じて、教師は図や道具を活用していることも明らかになった。さらに、第5章の調査結果によると、Hammond (2009)が指摘したように、教師は様々な方法を駆使しながら、計画的な配慮及びその場の状況に応じた柔軟な配慮を行なっていることもわかった。「取り出し授業」での教師の配慮に対して、あまり理解できてない生徒もいたが、「原学級」授業に一回戻り、「取り出し授業」で配慮してきた先生の苦心を理解した生徒もいた。さらに、積極的に教科内容を理解しようとしている生徒の様子が観察できた。4.2で示したように、生徒は教師に気づかれることなく、教科内容と日本語の問題を中国語による私語で解決していた。母語の中国語だけではなく、教科内容を理解するために、生徒たちは



自らの全ての言語資源を用いている様子も観察できた。そればかりでなく、日本語ができる生徒が架け橋となり、教師と生徒の間の円滑なコミュニケーションを促していることも観察できた。

参与観察の結果及びインタビュー調査の結果を見ると、授業中、教師は生徒の母語による私語をある程度は容認しているが、それに対するコンフリクトも抱えていた。教師は生徒の母語がわからないため、私語を行っているのか、勉強のための会話をしているのかが正確に把握できない。5.1で示したように、生徒の私語を禁止すると、「大事なことを失ってしまう」と指摘している教師もいる。インタビュー調査で、「生徒の母語がわからないから、難しい」と複数の教師が悩みを打ち上げた。生徒も同じジレンマを抱えていることがわかった。母語の話し合いで教科内容や日本語の問題をある程度解決できるので、使いやすいという生徒の声がある一方で、将来、日本社会で生活していくので、日本語が必要だと考え、「中国語ばかりではなく、日本語をもっと勉強しなければならない」と語っている生徒もいる。母語による教えあいが「結局私語になってしまったのでよくない」と悩んでいる生徒もいた。生徒も、教室における母語使用のジレンマに苦しんでいることがわかった。例2で示したように、生徒の母語でのコミュニケーションは日本語母語話者の教師を除外する傾向にあり、日本語の習得には不利であるという考えもある。また、例5、例6が示したように、生徒は授業中であっても母語で活発的にコミュニケーションを行うことで、生徒同士がより結束し、ピア・ラーニング（仲間同士の協働学習）を活性化し、生徒と教師の間の意思疎通も円滑に進み、教科内容への理解に繋がるということも明らかになった。生徒側も教室での母語使用にコンフリクトを抱えているが、自らの経験を生かし、物事を考えて成長していくチャンスにもなるのではないかと期待できる。

本稿は、取り出し授業でのコミュニケーションに着目したが、共生社会におけるコミュニケーションの形式を再考する機会になるとも考えられる。ここでは、「役割の逆転」について考察したい。

例2で示したように、日本社会においては、外国にルーツを持つ子どもたちはマイノリティーと認識されているが、取り出し授業では、日本語母語話者の教師との関係においては、マジョリティーグループとして、中国語でコミュニ

ケーションをとることによってより強く結束する様子が観察された。同時に、教師と生徒の間には、見えない壁が存在していると感じられた。その見えない壁は、教師と生徒という関係ではなく、言語の差異によって構築された日本語母語話者と中国語母語話者の間に存在する壁なのであろう。そしてそれは、日本社会での「マジョリティー」と「マイノリティー」というカテゴリーによって作られた壁ではないかと考えられる。調査対象である「取り出し授業」においては、普段属しているカテゴリーから逸脱する様子もわずかながら観察することができた。例えば、例1で示したように、教師が生徒の母語である中国語を使用することにより、「教師—生徒」の役割が逆転した。本来、日本語母語話者であり教科知識を身につけている教師は「専門家（＝上位者）」だが、中国語を使用することによって、普段は「非専門家（＝下位者）」である生徒たちが中国語の「専門家（＝上位者）」となり、教師との関係性が逆転する。生徒たちの関心が、教科内容より教師の「中国語」語学力に移ってしまい、教科内容が疎かになる様子も見受けられたが、その役割の変更によって、授業の雰囲気は活性化し、生徒の学習への興味が高まるなど肯定的な効果も観察された。さらに重要なことに、多言語の使用により、「社会的な役割」という固定していると考えられているカテゴリーを破ることができることから、「上下」や「優劣」といった概念が相対的なものであることが明らかになった。このような現象は、取り出し授業の教室で現れるだけではなく、日常生活の中でも現れるであろう。多言語の使用を通して、言語と役割、さらに言語とアイデンティティに対する新たな視点がもたらされるのではないかと考えられる。つまり、役割の逆転が価値観の相対化につながる可能性を示唆している。これは、草の根の言語生活に視点を定め、街での日常のことばの活動に注目するメトロリンガリズムを提唱した尾辻(2016)のいう、固定的な言語文化に関する理解や言説と、それを越えようとする流動的な力が複雑に交差している場の形成過程という視点とも通底するのであろう。本研究の研究成果は外国にルーツを持つ子どもを抱える教室に還元できるだけでなく、共生社会の構築に邁進しつつある日本社会にも実践的示唆を与えられるのであろう。

## 7. 今後の課題

本稿では、中国にルーツを持つ生徒を中心に、教師と生徒の両方の視点を取り入れながら、「取り出し授業」の実態と課題を考察してきた。だが、学校現場のコミュニケーションにおいては、中国にルーツを持つ生徒と日本人教師だけではなく、様々な国にルーツを持つ生徒と日本人生徒なども含まれているため、より複雑なコミュニケーションのあり方が存在する。そのため、中国にルーツを持つ生徒に焦点を当てつつも、異なる国にルーツを持つ生徒との接触状況と授業でのコミュニケーションを考察する必要があると考えられる。

### 注

- 1 近藤・小森(2012)と御館(2011)の定義に基づき、本稿の研究対象者の高校生(以降「生徒」と呼ぶ)は「外国にルーツを持つ子ども」であり、国籍に拘らず、外国の言語や文化と深く関わりを持っているものとする。
- 2 大阪大学未来共生イノベーター博士課程プログラム(2017)『新しい多文化共生社会とは』(<http://www.respect.osaka-u.ac.jp/>)(2018/10/1アクセス)
- 3 文部科学省(2017)『「日本語指導が必要な児童生徒」の受入状況等に関する調査(平成28年度)の結果について』([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/29/06/\\_icsFiles/afieldfile/2017/06/21/1386753.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/06/_icsFiles/afieldfile/2017/06/21/1386753.pdf))(2018/10/1アクセス)この調査は2年ごとに調査を実施している。
- 4 文部科学省(2011)の定義に基づき、本稿では「取り出し授業」を「日本語能力が不十分であり、学習上の配慮が必要な子どもに対して、在籍学級以外の教室で行われる授業」と定義する。在籍学級は「原学級」と呼ぶ。
- 5 Hammond(2009)によると、Maybin, Mercer & Steirer(1992)は、以下のように「スキヤフォーディング」を定義した。スキヤフォーディングとは、独力では達成することができなかったと思われる課題を学習者が達成できるようにさせるための手助けであり、学習者自身がそのような課題を独力で達成できるような状態に近づけるまで学習者の能力を固めることを目指した手助けである。
- 6 本研究の調査校は、定員の5%の割合で国籍を問わずに、外国にルーツを持つ生徒を受け入れている。だが、2017年度の1年生は全員中国にルーツを持つ生徒であった。
- 7 1人の生徒が都合で、インタビューに参加できなかった。
- 8 本稿でのトランスクリプト記号は以下の通りである。

[同時発話 :延長 ↑ トーンが上がる XX 聞き取れない <> 日本語訳文 ( ) 動作についての記述

- 9 教科学習で使われる語彙は、基本的に、一般語 (general words)、専門語 (technical words)、学習語 (academic words)に分けられる。専門語とは、教科内容における、分野に限定、特化する言葉である。
- 10 下線部は特に注目してもらいたい部分である。
- 11 生徒G、生徒Z、生徒C、生徒H、生徒Eは、成績と日本語が比較的に優秀であったため、筆者の調査の途中で、「取り出し授業」から「原学級」に戻った。

### 参考文献

- 庵功雄・岩田一成・森篤嗣  
2011 『『やさしい日本語』を用いた公文書の書き換え——多文化共生と日本語教育文法の接点を求めて』『人文・自然研究』 5: 115-139。
- 庵功雄・イヨンスク・森篤嗣編  
2013 『『やさしい日本語』は何を目指すか——多文化共生社会を実現するために』 ココ出版。
- 植田晃次・山下仁編  
2006 『「共生」の内実——批判的社会言語学からの問いかけ』 三元社。
- 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。
- 御館久里恵  
2011 「外国にルーツを持つ子どもの支援活動に参加する渡日経験者の語り——かれらのライフコースと支援活動における当事者性」『異文化間教育』 33: 115-126。
- 尾辻恵美  
2016 「メトロリンガリズムとアイデンティティ——複数同時活動と場のレパトリー」『ことばと社会』 18: 11-34。
- 川上郁雄編  
2006 『「移動する子どもたち」と日本語教育——日本語を母語としない子どもへのことばの教育を考える』 明石書店。
- 児島明  
2006 『ニューカマーの子どもと学校文化』 勁草書房。
- 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。

近藤安月子・小森和子

2012 『研究社日本語教育事典』研究社。

斎藤ひろみ

2001 「教室会話に見られる生徒の母語使用をめぐって——外国人児童生徒クラスにおける教科学習場面の会話分析」『東京学芸大学海外子女教育センター研究紀要』11: 37-53。

佐藤郁哉

2002 『フィールドワークの技法——問いを育てる 仮説をきたえる』新曜社。

佐藤真紀

2012 「教科・母語・日本語相互育成学習モデルの実践——理論を具現化していくための方法」『茨城大学留学センター紀要』10: 59-70。

志水宏吉

2008 『高校を生きるニューカマー』明石書店。

趙衛国

2010 『中国系ニューカマー高校生の異文化適応——文化的アイデンティティ形成との関連から』御茶の水書房。

ハモンド, ジェニファー

2009 「スキップフォールディングの実践とその意味——在籍学級のESL生徒の学びをどう支えるか」川上郁雄[他]編『「移動する子どもたち」のことばの教育を創造する——ESL教育とJSL教育の共振(シリーズ多文化・多言語主義の現在)』pp. 8-42、ココ出版。

バトラー後藤裕子

2011 『学習言語とは何か——教科学習に必要な言語能力』三省堂。

村岡英裕

1999 『日本語教師の方法論——教室談話分析と教授ストラテジー』凡人社。

森田京子

2007 『子どもたちのアイデンティティ・ポリティックス——ブラジル人のいる小学校のエスノグラフィー』新曜社。

中田敏夫

2009 「リライト教材を用いた外国人児童の国語科学習支援の実践——0時間学習での導入」『愛知教育大学教育実践総合センター紀要』12: 159-165。

柳田直美

2015 『接触場面における母語話者のコミュニケーション方略——情報やりとり方略の学習に着目して』ココ出版。

義永美央子・山下仁

2015 『ことばの「やさしさ」とは何か——批判的社会言語学からのアプローチ』三元社。

Chaudron, C.

1988 *Second language classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cummins, J.

1979 Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49: 222-251.

Goffman, E.

1981 *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Halliday, M.A.K.

1994 *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.

Hammond, J. & Gibbons, P.

2005 Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect: An Australian Journal of TESOL*, 20(1): 6-30.

Kress, G. & van Leeuwen, T.

2001 *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Oxford: Oxford University Press.

Lin, A.M.

1999 Doing-English-lessons in the reproduction or transformation of social worlds? *TESOL Quarterly*, 33(3): 393-412.

Michell, M. & Sharpe, T.

2005 Collective instructional scaffolding in English as a second language classrooms. *Prospect: An Australian Journal of TESOL*, 20(1): 31-58.

Milk, R.

1981 An analysis of the functional allocation of Spanish and English in bilingual classrooms. *CABE Research Journal*, 2(2): 11-26.

Philips, S. U.

1972 Participant structures and communicative competence: Warm Springs children in community and classroom. In C. B. Cazden, V. P. John, & D. Hymes (eds.), *Functions of language in the classroom*, pp. 370-394. Prospect Heights, IL: Waveland Press.

1981 Indian children in Anglo classrooms. In N. Wolfson & J. Manes (eds.), *Language of inequality*, pp. 311-324. Berlin: Mouton.

Poole, D.

1990 Contextualizing IRE in an eight-grade quiz review. *Linguistics and Education*, 2: 185-211.

Sharpe, T.

- 2001 Scaffolding in action: Snapshots from the classroom. In J. Hammond (ed.), *Scaffolding: Teaching and learning in language and literacy education*. Sydney: Primary English Teaching Association.
- Schleppergrell, M. J.
- 2004 *The language of schooling: A functional linguistic perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sinclair, J. & Coulthard, M.
- 1975 *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- Wells, G.
- 1999 *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 大阪大学未来共生イノベーター博士課程プログラム
- 2017 『新しい多文化共生社会とは』  
<http://www.respect.osaka-u.ac.jp/> (2018/10/1 アクセス)
- 文部科学省
- 2017 『「日本語指導が必要な児童の受入状況等に関する調査（平成28年度）」の結果について』  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/29/06/\\_\\_\\_icsFiles/afieldfile/2017/06/21/1386753.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/06/___icsFiles/afieldfile/2017/06/21/1386753.pdf) (2018/10/1 アクセス)