

JSL生徒への日本語での教科・言語学習支援 ー「教科・母語・日本語相互育成学習」教室における日本語支援者とJSL生徒のやりとりに着目してー

原 瑞穂*

(平成23年 9 月30日受付；平成23年11月 7 日受理)

要 旨

本研究では、「教科・母語・日本語相互育成学習」において来日間もないJSL生徒と支援者が日本語でどのようにやりとりを重ね、生徒が自ら考え、産出・発信する機会を創ることができるかを検討した。日本語での学習場面の生徒の発話を「自発的発言」と「創出型応答」の観点から分析した結果、支援者が「自発型発言」よりも「創出型応答」を求めるやりとりを意識した問いかけをすることが鍵となることがわかった。具体的には、1) 課題文に即して自分で考え説明しなければならない問いかけ、2) 課題文の内容に関連して、「自分」や「出身国」など生徒自身が生活経験上よく知っていることを引き出す問いかけを行うことによって、支援者と生徒の間でのやりとりが重ねられ、生徒が自ら考え、産出・発信するきっかけとなることが明らかになった。

KEY WORDS

JSL生徒 Japanese as a second language students

教科・母語・日本語相互育成学習 the inter-development and learning model of the academic learning, the first language and the second language

1 研究背景

日本語を第一言語（L1）としないJSL児童生徒（Japanese as a Second Language）への学習支援方法の一つに、「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」（岡崎1997）がある。これは教科学習を第一言語（L1）と第二言語（L2）である日本語の両言語を用いて教科の学習を行うことによって、三者の相互育成を図るものである。具体的には、来日間もないJSL児童生徒が在籍級で行われる授業の先行学習を教科書のL1訳とL1訳の音声テープを使い、家庭で保護者と一緒に行うというものである。その原理は、日本語習得の初期段階であっても、L1を用いて教科学習の内容理解を図り、理解可能なインプットを増やすことによって、日本語で行われる授業への参加を可能にし、日本語の習得を図る。このような方法により、来日当初から教科学習の継続と教科に関連する日本語習得の促進が可能になるとともに、L1の保持育成を図ることができるとされている（図1）。

岡崎（前掲）の理論を基にした、原（2006）、清田（2007）、朱（2007）、岡崎（2008）、佐藤（2010）、小田（2010）、劉（2010）では、在籍級の国語や社会の授業の先行学習として、L1話者と日本語話者が直接支援し、児童生徒は「L1での先行学習」と「日本語での先行学習」を経て「在籍級の授業」に参加するという形態へ発展し、効果が検証され、方法論が確立されてきている。

一方、学校現場においては、来日間もないJSL生徒を受け入れる際、何よりも日本語の習得が最優先のため日本語支援から始められ、日本語ができるようになったら教科学習の支援を行うという段階を踏むことが多い。このような方法では、学年相当の教科学習に取り組むまでに空白の時間が生じてしまう。さらにこの空白の時間はL1でもL2でも十分な言語活動の機会が得られない期間であり、言語の発達過程にある児童生徒にとって言語習得の側面から見ても深刻な状況である。学齢期途中でL1からL2の言語環境に移動した児童生徒は1～2年で日常の生活上の会話ができるようになり、表面的にはL2が習得されたような印象を受ける。しかし、認知的負荷の高いL2で教科

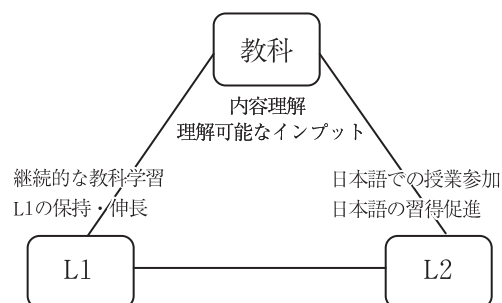


図1 「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」のイメージ（筆者作成）

の学習ができるようになるには、5年から7年かかる（Cummins1981）と言われており、この間にも十分な言語活動を保障する長期的な取り組みが必要となってくる。岡崎（前掲）が提案した学習モデルのようにL1を積極的に用いることによって、来日当初から継続して学年相当の教科の学習を続け、同時にL1と日本語の学習を行うことができる。

従来、人員確保の難しさなどから学校現場における教育システムの中でL1を用いたJSL生徒への教育の実施は困難であったが、文部科学省は2008年の『外国人児童生徒教育の充実方策について（報告）』において、JSL児童生徒の日本語や教科指導の支援のため、L1を話せる支援員の配置を推進するようになった。従って、今後は学校現場でもL1を活かした指導が期待できる。L1話者が正規の教員ではなく支援員としてしか教育参加できない点については制度としてはまだ課題が残されているが、このような公的な措置が取られることにより、上述の教科学習、言語学習において空白の期間をできるだけ防ぐことがより多くの学校現場において可能になると期待される。しかし、実際にL1の保持育成を保障する教科や日本語の指導が実践されるかどうかは、JSL児童生徒の教育に対する理解がある教員の存在が鍵となると考えられる。文部科学省（前掲）においても研修制度の整備などを急ぐよう求めているが、実際には外国人集住地域など問題として取り上げられることの多い地域以外、つまり少数散在地域で問題が目立ちにくい地域では立ち遅れているのが現状である。

このような現状の中、多くの将来の教員を養成している教員養成系の大学が担う役割は大きい。現在、JSL児童生徒の教育に関しては教員養成カリキュラムに含まれていない。しかし、既に日本各地の学校にJSL児童生徒が在籍し、彼らを巡る教育の困難が明るみにになっている現状を考えると、制度設計がされることを待つよりも、教員養成の段階からJSL児童生徒の教育について学び、経験を通して課題に取り組み、教師としての力量形成の素地を培う機会を大学としても提供する必要がある。

そこで本研究では、L1の保持育成を保障する教科や日本語の指導ができる教員の養成のため、教員志望の学生とともにJSL児童生徒の支援プロジェクトを実施し、その過程において浮かび上がってきた実践的課題の解決を目指す。

2 研究目的

当該の支援プロジェクトは、教育大学の地域貢献事業の一環で地域のJSL児童生徒の修学支援プロジェクトとして実施している。将来教員を目指す日本の学生と留学生がそれぞれ日本語話者、L1話者としてチームを組み、地域の小中学校に在籍するJSL児童生徒の教科と言語の学習の支援に携わっている。

支援方法については、岡崎（1997）の学習モデルに基づき、在籍級の国語や社会等の授業の先行学習として、教科書とその母語訳を教材として用いて「L1での先行学習」と「日本語での先行学習」を行う（図2）。

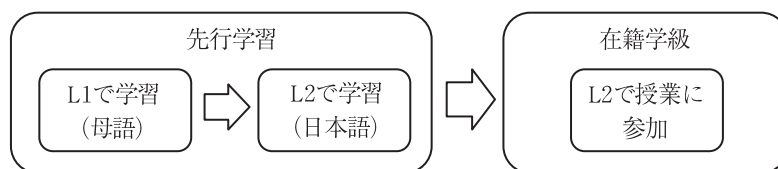


図2 学習の流れ

その際、指導方法については、「支援者の説明中心、知識注入に偏るのではなく、児童生徒と学習内容について豊富にやりとりし、児童生徒が自分で考えて発信する機会となるように工夫する」という方針を掲げている。これは、支援者の多くが一方向的に説明し、児童生徒は黙って聞いているという状況、つまり児童生徒にはL1でもL2でも積極的に考え発言する機会がほとんどないという状況に陥りがちであったことから、敢えて明文化し、意識できるようにしている。

しかしながら、このような方針を掲げても、実際に日本語学習場面の支援を担当する日本語話者は、来日間もない児童生徒で日本語が話せない相手と日本語でどのようにコミュニケーションを図り、さらに難解な教科学習を日本語でどのように支援すればいいのかと戸惑っていた。同時に、日本語の初期の支援段階では教科書から答えを抽出できる「抜き出し型の問い」が中心となるが、日本語が不十分であるとはいっても教科学習なのに簡単な抜き出し問題ば

かりでいいのか、どのようにしたら自ら考え、発信させることができるのかという疑問が寄せられた。日本語話者の支援者は方針に則ろうとしても日本語が不十分な相手に対し、どのように日本語での学習を支援すればいいのか見当がつかず躊躇していることが窺える。

そこで本研究では、「教科・母語・日本語相互育成学習」において、来日間もないJSL生徒と支援者は日本語でどのようにやりとりを重ね、生徒が自ら考え、発信する機会を創ることができるかを明らかにすることを目的とする。

3 研究方法

3.1 研究観点

本研究では、研究目的にアプローチするために支援者と生徒の学習場面において「生徒が自ら考え、発信」している発話に着目する。

野原（1999）は初級後半の留学生の授業中の「自発的な発話」に着目している。自発的な発話とは、「発話をするように個人的に求められたり強制されたりしていない時に、学習者が進んで応答したり、自ら質問や発言をすること」（p102）であり、自発的な発話は、学習意欲や学習動機の向上、理解可能なインプットとアウトプットの増加、学習者の自由な発想と言語の創造性の活用などを導き、言語習得を促進する要素であるとしている。学習者が自発的に発話するという事は正に自ら考えて産出、発信しなければならない言語活動である。

さらに、清田（2007）ではJSL生徒への日本語での教科の先行学習場面において、生徒のワークシートの記述を分析する際、「創出型」の解答に着目している。「創出型」の解答とは、「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」（p73）ものである。「創出型」の解答は支援者からの要求の下で生徒が自ら考えて産出しなければならない言語活動である。

そこで本研究では、「自発的な発話」と「創出型の解答」に着目する。教室での生徒の発話は大きく自ら行う「発言」と教師の要請を受けて行う「応答」に分けられる（岸・野嶋2006）ことから、本研究では前者を「自発的な発言」、後者を「創出型応答」とする。

3.2 研究課題

来日間もないJSL生徒の「教科・母語・日本語相互育成学習」の日本語での学習場面において、

- 1) 支援者の働きかけに関係なく、生徒が自ら進んで発言する「自発型発言」にはどのような特徴があるか。
 - 2) 支援者の働きかけにより、生徒が自力で産出し発言する「創出型応答」にはどのような特徴があるか。
- を課題として研究を行った。

3.3 分析方法

日本語での先行学習場面における発話プロトコルを作成し、生徒の発話の中で教科書から抜き出して解答した発話ではなく、自ら作成した発話を分析対象とする。分析では、教師発話・児童発話の発話カテゴリー（岸・野嶋2006）に倣い、生徒の発話を「発言」と「応答」に分類する。次に、野原（1999）と清田（2007）を援用し、教師の働きかけに関係のない生徒の発話を「自発型発言」、教師の働きかけによる「創出型応答」とし、生徒の発話カテゴリーと機能を分析する。

3.4 分析資料

JSL生徒3名の日本語での先行学習場面（2010年7月～2011年2月）を対象とした。分析の対象とした授業回数は、計27回である。これらの学習場面での発話を音声データから文字に書き起こして発話プロトコルを作成し、分析資料とした。JSL生徒のL1は3名とも中国語である。毎回の日本語での学習場面は約30～40分である。支援は、まず主に中国語話者の支援者と中国語での先行学習で内容理解を促してから、主に日本語話者の支援者と日本語での先行学習を行うという手順で行った。どちらの学習時にも中国語話者と日本語話者の支援者が参加し、必要に応じてそれぞれの言語で行われる学習活動に参加した。

本研究で分析対象とした各クラスのJSL生徒、学年、分析対象とした支援時の日本在住期間、支援教科、分析対象とした授業回数、支援者などを表1に示す。尚、本文中では便宜的に生徒をA、B、Cとし、それぞれの中国語話者の支援者をCA、CB、CC、日本語話者の支援者をJA、JB、JCと記す。

表 1 分析対象の支援クラス

生徒	学年	支援時の日本在住期間	教科	教科書	対象授業数	支援者
A	中 2	約 4 ～ 5 ヶ月	社会 (歴史)	『新編新しい社会歴史』 (東京書籍)	5 回	中国語 (CA) 日本語 (JA)
B	中 1	約 3 ～ 8 ヶ月	国語	『国語 1』 (光村図書)	10回	中国語 (CB) 日本語 (JB)
C	中 1	約 4 ～ 7 ヶ月	国語	『国語 1』 (光村図書)	12回	中国語 (CC) 日本語 (JC)

4 結果と考察

JSL生徒の発話を教師の働きかけに関係のない「自発型発言」と教師の働きかけによる「創出型応答」のカテゴリに分類し、それぞれの機能を分析した結果を表 2 ～ 4 に示す。

表 2 生徒 A

	自発型発言		創出型応答	
	件数	機能 (件数)	件数	機能 (件数)
第 1 回 12月 9 日	3	繰り返し (1) コメント (2)	0	
第 2 回 12月16日	5	繰り返し (1) できない表明 (1) 知識提示 (2) 手順確認 (1)	0	
第 3 回 1 月13日	8	できない表明 (1) 書き方確認 (2) 繰り返し (2) コメント (2) 知識提示 (1)	2	自分に関する例示 (1) 課題文に関する解釈 (1)
第 4 回 1 月20日	6	繰り返し (6)	0	
第 5 回 2 月 3 日	9	知識提示 (1) 意味確認 (1) 繰り返し (2) 書き方確認 (1) コメント (2) 手順確認 (2)	0	

表 3 生徒 B

	自発型発言		創出型応答	
	件数	機能 (件数)	件数	機能 (件数)
第 1 回 7 月16日	2	手順確認 (2)	8	自分に関する例示 (7) 課題文に関する解釈 (1)
第 2 回 9 月24日	0		3	課題文に関する解釈 (2) 自分に関する例示 (1)
第 3 回 10月 1 日	0		0	
第 4 回 10月15日	5	抵抗表明 (1) 語意確認 (2) 手順確認 (1) できる表明 (1)	1	語意説明 (1)

第5回 11月5日	3	繰り返し (2) できる表明 (1)	17	語意説明 (14) 語形変化 (3)
第6回 11月19日	4	手順確認 (1) 語意確認 (1) できない表明 (1) 繰り返し (1)	1	課題文に関する解釈 (1)
第7回 11月26日	2	質問内容確認 (1) できない表明 (1)	3	課題文に関する解釈 (2) 自分に関する考え表明 (1)
第8回 12月3日	7	手順確認 (2) 質問内容確認 (3) 反論 (1) 繰り返し (1)	11	課題文に関する解釈 (11)
第9回 12月10日	2	抵抗表明 (5) 語意確認 (9) 繰り返し (1) コメント (1)	0	
第10回 12月17日	7	語意確認 (3)	0	

表4 生徒C

	自発型発言		創出型応答	
	件数	機能 (件数)	件数	機能 (件数)
第1回 9月16日	0		2	自分に関する例示 (1) 課題文に関する解釈 (1)
第2回 9月23日	0		7	自分に関する例示 (2) 語提示 (1) 中国に関する例示 (4)
第3回 9月30日	2	手順確認 (1) 経験説明 (1)	9	自分に関する例示 (9)
第4回 10月7日	0		7	自分に関する考え表明 (3) 中国に関する例示 (3) 自分に関する例示 (1)
第5回 10月14日	1	手順確認 (1)	1	課題文に関する解釈 (1)
第6回 10月28日	2	手順確認 (1) 語意確認 (1)	6	自分に関する考え表明 (4) 中国に関する例示 (1) 課題文に関する解釈 (1)
第7回 11月4日	11	自分に関する説明 (5) 手順確認 (1) 正誤確認 (2) 繰り返し (2) 経験説明 (1)	5	自分に関する例示 (5)
第8回 11月11日	0		1	中国に関する例示 (1)
第9回 11月25日	0		0	
第10回 12月9日	2	語意確認 (2)	1	語提示 (1)
第11回 12月16日	2	繰り返し (1) 手順確認 (1)	5	短文作成 (3) 語提示 (2)
第12回 1月13日	0		8	課題文に関する解釈 (4) 語意説明 (2) 語提示 (1) 自分に関する例示 (1)

4.1 自発型発言

自発型発言に見られた機能は、語意確認、手順確認、正誤答確認、書き方確認、意味確認、繰り返し、経験説明、自分に関する説明、反論、コメント、知識提示、できる表明、できない表明、抵抗表明であった。

いずれの生徒も、特に作業手順や語意などに関する「確認」が多く、意味を交渉する必要性に迫られた際の発言が多くみられた。その際、簡単な表現を用いて日本語支援者と日本語でコミュニケーションを図っていた。学習内容に関わる自発型発言は、BとCにはほとんど出現せず、Aにのみ現れた。

Aにみられた学習内容に関わる自発型発言は、「繰り返し」(12件)、「コメント」(6件)、「知識提示」(4件)であった。

例1は支援者(JA)の解説中に新出或いは重要な語や表現を繰り返す「繰り返し」と、支援者の解説に対してコメントをする「コメント」に関する発言である。日本語支援者JAと生徒Aが、明治維新の単元で「徴兵令」について教科書の記述を追いながら、内容を確認しているところである。AはJAが読んだ「義務」(03)という語を取り上げ、繰り返している(04)。強制された発言ではなく自発的に行っていることから、自ら重要だと判断して、発音してみたものと考えられる。続いて、JAが説明した20歳以上の男性が兵役の義務を負うこととなった(05)という点について、Aは「厳しい」(06)と述べる。

例1 (第5回「徴兵令(明治維新)」)

- 01 JA: 政府。これ読める?
 02 A: 20歳。
 03 JA: 20歳以上。20歳になったら、男性、これ、兵役、兵隊に行くこと、義務
 04 A: 義務。 [繰り返し]
 05 JA: を負わせた。この20歳以上の男性が兵役の義務を負うこととなった。
 06 A: 厳しい。 [コメント]
 07 JA: 厳しいよね。

例2は、自分が知っていることを支援者に伝える「知識提示」に関する発言である。JAが教科書の記述の「世界平和と国際協調をうたう国際連盟が誕生しました」(p172)という箇所を読みながら確認しているところである。JAが「またできたのが、これ、国際連盟が」(01)といったところでAが「誕生日」(03)とJAの発話を引き継いでいる。Aは教科書の「誕生」という表記を見て、「誕生日」と言い換えて表現している。

例2 (第2回「ベルサイユ条約と国際連盟」)

- 01 JA: そう、ここで、また次の年。またできたのが、これ、国際連盟が
 02 A: 誕生日。@@@ [知識提示]
 03 JA: 早かった。@@@ (@: 笑い)

Aの自発型発言では、例1のように支援者の発言を繰り返すことが多く、語彙の習得に取組む姿勢がみられた。また、支援者の解説が中心の場面でも自分が感じたことをコメントしたり、自分が知っていることを述べたりしており、学習内容に関心を持って参加していることが窺える。Aの発言はいずれも単語レベルではあるが、重要な語を捉え、学年相当の教科書の内容を理解し、自ら発信している。JAもAの発言にコメントを述べるなど、Aの発言を受け止めながら学習を進めている。

一方、Aの自発型発言が単語レベルであること、また他の2名には学習内容に関する発言がみられなかったことから、生徒の自発型発話と支援者の受容のみでは積極的な言語使用の場にはならないといえる。

4.2 創出型応答

創出型応答に見られた機能は、課題文に関する解釈、自分に関する例示、中国に関する例示、自分に関する考え表明、短文作成、語意説明、語形変化、語提示であった。

3つの事例では、支援方法の方針を共有していても実際にはそれぞれに異なる特徴がみられた。

支援者(JA)の問いかけとAの応答では創出型応答は第3回の2例のみであった。これは支援者の説明・解説を中心に支援が行われており、Aには自分で考えて産出することが求められることが少ないためである。

支援者(JB)の問いかけとBの応答では、国語の物語や古典などの課題文を学習する場面では、「課題文に関する

解釈」(17件)を要求する問いかけを、一回の支援につき1～2問行っている。例3では、国語の「大人になれなかった弟たちに」という課題文の学習において、戦時中の食糧不足の時代に赤ちゃんが静かだったという箇所について、その理由を考えさせている場面である。JBが「赤ちゃんのになぜ泣かなかったのか」と問いかけ、Bは「たぶん」(02)と推測を話すサインを出した。これを受けてJBは答えは教科書には書かれていないので推測でいいと後押しし(03)、Bは「たぶん、お母さんの気持ち、知っているかな」(04)と回答している。ここでは決まった回答はなく、生徒が時代背景を捉えて赤ちゃんの気持ちを推測することを求めている。

例3 (第2回「大人になれなかった弟たちに」)

- 01 JB: なんで静かだったと思う? ギャーギャーって、赤ちゃんなのに、なんで泣かなかったと思う?
 02 B: たぶん、
 03 JB: うん、書いてないよ、そのたぶんいいよ。
 04 B: たぶん、お母さんの気持ち、知ってるかな。 [課題文に関する解釈]
 05 JB: そうね、私もそう思う。

また、語意に関する課題文を学習する場面では、「語意説明」(15件)をB自身に推測させ、発言を促していた。

課題文の解釈をする場合、単に課題文からの語や文を抜き出して事実確認をするだけではなく、課題文の内容を把握した上で自分の見解を述べなければならない問いかけや、語の学習の際には支援者が最初から解説するのではなく、まずは生徒に推測させる問いかけをしている。そして、支援者も推測を奨励し、生徒の回答を待つ姿勢を取っている。このような働きかけによって、限られた日本語の力であっても生徒が自力で考え産出する機会となっていると考えられる。

支援者(JC)の問いかけとCの応答では、「課題文の解釈」(9件)を要求する、課題文のテーマに関連させてCに自分の経験や身近なことを例として挙げさせる「自分に関する例示」(20件)、「中国に関する例示」(9件)、課題文のテーマに関連させて、生徒自身に関することについて考えを述べさせる「自分に関する考え表明」(7件)という特徴がみられた。

例4は「自分に関する考え表明」の例であり、国語の「今に生きる」という課題文の学習において、支援者に座右の銘を問われた場面である。Cは「やりたいことがあれば、失敗かもしれない。でも、やらないと、絶対失敗」という自分の座右の銘を述べた(02)。そしてその理由を支援者に問われ(03)、「私は、たくさんの人の前では、話すのは怖い。だから、たくさんしたこと、難しい、あの、諦める」(04)、「たくさんの人の前で話すのは怖いから、諦めました。だから自分はこのような、だめだから」(06)とゆっくりと言葉をつなぎながら理由を伝えている。ここでは自分の座右の銘とその理由を体験を思い出やきっかけを基に述べることが求められている。

例4 (第6回「今に生きる言葉」)

- 01 JC: Cさんも座右の銘を書いて。(中略)じゃ、ここまで何て言う?(中略)
 02 C: やりたいことがやれば、失敗かもしれない。でも、やらないと、絶対失敗。 (中略)
 03 JC: すごいですね、座右の銘を持ってる。その座右の銘は思い出とかある? これを座右の銘になるのはきっかけがある? 思った理由。何で座右の銘にしようかな?
 04 C: 私は、たくさんの人の前では、話すのは怖い。だから、たくさんしたこと、難しい、あの、諦める。
 05 CC: 你想说什么, 整理一下
 (訳: 何を言いたいのか整理して)
 06 C: たくさんの人の前で話すのは怖いから、諦めました。だから、自分はこのような、だめだから、
 07 JC: なるほど。人目を避けたら、逃げたら、自分は成長できないから、これを座右の銘にして、成長して、と思ったんだね。
 08 C: はい。
 09 JC: すごい。@@分かりやすい。

(下線部分 [自分に関する考え表明])

生徒Cの学習場面では、支援者が課題文に記述されている内容だけではなく、学習の内容と関連性のある「自分」や「中国」など「生徒自身がよく知っている」ことに関する問いかけが全般的に行われている。このような生徒自身の考えを引き出すために、支援者は「すごいですね、座右の銘を持ってる」(03)「すごい。分かりやすい」と前向き

なコメントをしたり、生徒が支援者の問いがわからないときには他の表現に言い換えて伝えたり (03), 「なるほど, ○○と思ったんだね」(07) と生徒の回答を要約して自分の理解を確認したりしている。母語話者の支援者 (CC) も「何を言いたいのか整理して」(05) とL1で助言をしている。このような場面では、一つの発問に対してやりとりが重ねられるという特徴がみられる。学習の内容と関連性のある「生徒自身がよく知っていること」に関する問いかけは、正答か誤答かを問うものではなく、情報源が完全に生徒側にあり、支援者側にはわからないため、生徒は自分の思いをどうにか伝えなければならない。それが伝わったときには支援者からの前向きなコメントが発せられ、伝わらない場合にはさらに意味の交渉が続けられる。支援者と生徒の間に情報の差がある場合、差を埋めるために、生徒は自分の持っている日本語を駆使して何とか伝えるという言語活動が要求され、コミュニケーションが活発になるといえる。学習の内容に関連する日常生活体験などの思い起こしは、スキーマが形成され、学習の内容の理解の助けになることが先述の「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づく実践に関する一連の研究でも明らかにされている。従って、学習内容に関連し生徒側にしか持ち得ない情報を支援に取り入れていくことは、言語活動の機会とともに内容理解を促すと考えられる。

以上から、自発型発言は、一部支援者が発した新出語を繰り返したり、コメントを述べたりして学習に臨む様子がみられたが、多くは学習を進める上で必要に迫られたときに「確認」のために行われていた。いずれの場合にも単純な表現や決まった表現が使われており、生徒の自発型発話と支援者の受容のみでは積極的な言語活動の機会にはならないといえる。

創出型応答では、ほぼ支援者の説明や解説で構成される学習場面では、生徒に自ら考え産出することが求められず、結果として当然のことではあるが、生徒の創出型応答を導くことは困難であることがわかった。他方、課題文に関する解釈や語意説明、生徒自身や中国に関する例示、生徒自身に関わることについて考えを表明することが要求された場合、短文や単語、短い表現をつなぐような発話であっても、生徒は自ら考えを産出し、支援者との日本語でのやりとりが重ねられることがわかった。

生徒が自ら考え、産出する機会を創るやりとりを展開するためには、支援者がどのような問いを投げかけるかが鍵となっており、「自発的発言」よりも「創出型応答」を求めるやりとりによって促進されるといえる。その際の問いかけの特徴は以下のようにまとめることができる。

- 1) 課題文の内容について「自分で考え、説明しなければならない」問いかけ
- 2) 課題文の内容に関連して、「自分」や「出身国」など、「生徒自身が生活経験上よく知っていること」を引き出す問いかけ

5 まとめと今後の課題

本研究では、「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」の理念に基づき、来日間もないJSL生徒と支援者は日本語でどのようにやりとりを重ね、生徒が自ら考え、産出・発信する機会を創ることができるかについて検討した。日本語での学習場面における生徒の発話を「自発的発言」と「創出型応答」の観点から分析した結果、支援者が「自発的発言」よりも「創出型応答」を求めるやりとりを意識した問いかけをすることが鍵となることがわかった。具体的には、1) 課題文に即して「自分で考え、説明しなければならない」問いかけ、2) 課題文の内容に関連して、「自分」や「出身国」など、「生徒自身が生活経験上よく知っていること」を引き出す問いかけを行うことによって、支援者と生徒の間でのやりとりが重ねられ、生徒が自ら考え、産出・発信するきっかけとなることが明らかになった。

今後は、上記の2点を意識した支援を行った場合、JSL生徒の学習内容に対する理解はどのように進むのかという観点から、日本語での先行学習場面の特徴を明らかにしたい。

参考文献

- 岡崎敏雄 (1997) 「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.
- 岡崎眸 (2008) 『母語を活用した教科学習の過程と結果の分析—日本語を母語としない児童生徒の場合— (平成17年度～平成19年度科学研究費補助金萌芽研究課題番号17652049研究成果報告書研究代表者岡崎眸) お茶の水女子大学大学院日本語教育コース
- 小田珠生 (2010) 「言語少数派の子どもに対する父母と協働の持続型ケアモデルに基づく支援授業の可能性: 言語生態学の視点から」(未公開), お茶の水女子大学大学院人間文化研究科博士論文

- 岸俊行・野嶋栄一郎 (2006) 「小学校国語授業における教師発話・児童発話に基づく授業実践の構造分析」『教育心理学研究』54, pp322-333.
- 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
- 佐藤真紀 (2010) 「学校環境における言語少数派の子どもの言語生態保全－『教科・母語・日本語相互育成学習モデル』の可能性－」(未公刊), お茶の水女子大学大学院人間文化研究科博士論文
- 朱桂栄 (2007) 『新しい日本語教育の視点－子どもの母語を考える－』鳳書房
- 原瑞穂 (2006) 「言語少数派の子どもたちにおける言語権の保障－『教科・母語・日本語相互育成学習モデル』による『言語移行の逆向』の可能性の追求－」(未公刊), お茶の水女子大学大学院人間文化研究科博士論文
- 野原美和子 (1999) 「学習者の自発的な発話を導く教師の学習支援的言動－積極的な自発的発話の場合－」『世界の日本語教育』9, pp101-113.
- 文部科学省「外国人児童生徒教育の充実方策について(報告)」(平成20年6月)
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/042/houkoku/08070301.htm (2011年9月23日取得)
- 劉雲霞 (2010) 「言語少数派の子どもを対象とした『母語による教科学習』再考－古典文学教材文の学習を事例に－」『言語文化と日本語教育』40号, 51-60
- Cummins, J. (1981) The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (ed.) *Schooling and Language Minority Students. A Theoretical Framework*. Los Angeles: California State Department of Education.

教科書

- 『新編新しい社会歴史』(平成22年度版) 東京書籍
- 『国語1』(平成22年度版) 光村図書

付記：本研究は科学研究費補助金若手研究(B)(課題番号：22720199, 代表：原瑞穂)の助成を受けた研究の一環として行われたものである。

Academic and Language Learning support for JSL students in Japanese:

Focusing on interaction between JSL students and JNS
supporters in classes based on the inter-developmental and
learning model for academic learning, the first language and the second language

Mizuho HARA *

ABSTRACT

This study aimed to discover possible ways of encouraging JSL students, who have just come to Japan, to think for themselves and express their ideas in Japanese through interaction with JNS supporters when they study course work such as KOKUGO (Japanese reading and writing) and REKISHI (Japanese history) on an after-school program. This program, at Joetsu University of Education, provided learning opportunities for JSL students based on the inter-developmental and learning model for academic learning, the first language (Chinese) and the second language (Japanese).

The result of the analysis of JSL students' utterance revealed that JNS supporters' questions that encouraged JSL students' creative answers are more crucial for raising awareness through interaction than those that elicited spontaneous utterances. This specifically includes: 1) questions requiring JSL students to think for themselves and explain the learning content, and 2) questions leading the JSL students to particularly familiar features of their lives, such as themselves, their experiences or their countries of origin, which are relevant to the given subject-matter, thereby intensifying the interaction between JSL and JNS, in turn eliciting self-formed thoughts and expressions from the JSL.

* Humanities and social studies education