

実践研究：公立中学校の外国人生徒¹のための 「J S Lカリキュラムの授業」

—フィリピンから来日したある生徒を対象に—

涌井 まき子

はじめに

ニューカマーの外国人児童生徒²に対する日本語教育の研究はいま過渡期を迎えている。1980年代のバブル景気時代の労働者、1988年から始まった10万人計画による留学生の急増の後、1990年の出入国管理法の改正により定住者の資格で来日した日系南米人の子弟たちの出現が児童生徒のための日本語教育の始まりであり、以来10数年、国際結婚で生まれたダブル（二重国籍の子ども）や連れ子、技術者の子弟などの来日外国人の多様化・分散化も広がってきている。ひとくちに外国人児童生徒といっても単にその子どもの国籍だけでは指導の必要性を判断できないケースも多い。支援には発達段階、家庭環境などのエスニック・ルーツ、滞日年数などを考慮した個別の対応が必要である。このような刻々と変化する問題を、施策が遅れて追いかける形で進行しているのが現状である。

このような子どもたちが最も深刻な状態に置かれているのは中学校段階である。例えば、乳幼児期に来日し二言語不十分となるケースは深刻な問題であるが、そのような子どもの二言語不十分の状態は学校での勉強が複雑になる中学生になってから発見されることも多い。もう一方で、中学生になってから呼び寄せられ、学習環境や学校生活になじめずに非行に走る子どもも増えてきている。身体的にも精神的にも成長が著しい中学校段階の子どもにとって、生活環境や

¹ 本稿では「日本国籍を有する子どもや二重国籍の子どもも含め、日本で生活し日本語を母語としない中学校生徒」を便宜的に「外国人生徒」と呼ぶことにする。

² 本稿で述べるニューカマーの外国人児童生徒とは、1980年代以降に来日した外国籍または、日本国籍をもつ日系南米人・中国帰国者・国際結婚夫婦の子弟を指し、必ずしも外国籍児童生徒だけに限定せず、日本国籍を含めた外国に関わりのある児童生徒について言及する。

学習環境、友人や周囲とのかかわりなどの急激な変化は大きな負担である。来日してすぐ³高校受検という日本の学校制度の厳しい現実を突きつけられ、行き場をなくしてしまう子どもたちも存在する。彼らのために中学校でできることは何だろうか。現実的で有用な対応が急務である。

1. 目的

本稿は公立中学校において「授業に参加できない」外国人生徒がなぜそうなるのかを授業の中での教師と生徒の関係性に焦点を当てて考察し、検証授業を提示することで、生徒のことばの力を高めるやり取りを通じた授業の重要性を提言したい。文部科学省の提唱する日本語教育「JSLカリキュラム」(文部科学省 2003)は、全国の小学校で実績が報告されている。一方で、中学校版JSLカリキュラムの開発はあまり進んでいない⁴。中学校段階の外国人生徒にとって深刻な進路、進学の問題があるが、現実に教室に入れていない子どもに対して進路を迫り、教科の内容を学習させようとするのは性急過ぎる。本稿では対象生徒を1人に限定し、検証授業を通じた教師とその生徒の関わり方の変化を深く観察する。また「トピック型JSLカリキュラム」に基づく、教師と生徒の相互関係性を重視した検証授業の提案をしたい。トピック型JSLの成果は幅広いが、本稿では、教師と生徒の相互関係性の変化に着目し分析を行うこととする。

2. 先行研究

Brinton、Snow and Wesche(1989)によれば「内容重視」とは「言語教育を言語以外の諸教育のカリキュラムと相互交流させることによって、言語学習以外の学習(つまり内容に関わる学習)と言語学習との統合的学習を目指すもの」と定義されている。初期の「内容重視アプローチ」が教科学習そのものに重点が置かれているのに対し、それを批判した Lev Vygotsky(1962,1978)に基づく協働を通じた学びが再び注目されるようになった。これは内容重視の「内容」そのものを学習内容の伝達から教師と生徒の相互関係性へと転換を図ろうとする試みである。Vygotsky の考え方を言語教育に応用したのが、Wood、Bruner、Ross(1976)が提唱した「足場づくり(Scaffolding)」と言える。Woodらは親子

³ 公立高校入試においては各都道府県ごとに共通の学力検査が実施されることから私立高校の「受験」と区別して一般的に「受検」の表記が用いられている。

⁴ 「学校教育におけるJSLカリキュラム(中学校編)」の開発実施要綱によれば、開発の期間は平成16年4月13日～平成18年3月31日とされている。

(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/028/gaiyou/05052501.htm)

の会話を調査し、建築現場で使う「足場」を隠喩として用いた。「足場づくり (Scaffolding)」は臨時のものだが、建築を成功させるためには重要なもの、つまり単なる「助け」ではなく、学習者が新しい能力、概念、理解の段階に向かっていくための援助である。このように近年の「内容重視アプローチ」は「内容」そのものを問い直す動き、またその教育方法についても論議が進められてきている。

3. 実践研究の方法

3. 1 分析の枠組み

本稿は実際に検証授業を行い、その授業をデータとして分析を行った。実践を分析する枠組みとして、横溝(2005)の提案するアクション・リサーチの評価基準を採用し、その基準に照らし合わせ、発表者による時系列的な語りによって論が展開される。具体的には、筆者が観察した生徒の状況変化を時系列的に並べ、トピック型 JSL 授業にいたる経緯を紹介していく。生徒と教師の関わり方の変化から支援の時期を第 1 期から第 5 期までの五つの期間に分類した。

3. 2 対象生徒

本稿の対象者は、中学 1 年生の 4 月にフィリピンから公立中学校に編入した中学 2 年生の女子生徒 1 名（以下 S とする）である。来日直後の S は日本語がまったく話せない状態であり、その後約 1 年間、市が設置した「日本語教室」に通い、週 1 回 1 時間半の日本語指導を受けた。中学校では、週 6 時間、国語・社会・理科の授業時間に国際教室の取り出し授業で個別に指導を受けている。筆者は 2004 年 5 月から、国際教室の取り出し授業の時間に S を含めた外国人生徒たちへの学習支援を開始し、2005 年 1 月から対象者を S に絞って同年 7 月まで教師と生徒一対一での学習支援を続けた。

4. 支援の経過 — 「教科志向型」の試みの失敗から「トピック型」へ—

本稿では筆者が観察した生徒の状況変化を時系列的に並べ、トピック型 JSL 授業にいたる経緯を紹介していく。筆者は生徒と教師の関わり方の変化から支援の時期を第 1 期から第 5 期までの五つの期間に分類した。表 1 は学習支援を開始した 2004 年 11 月から 2005 年 7 月までの支援経過をまとめたものである。

表1) 学習支援の経過

第1期 (2004年11～12月)	漢字プリント学習・Sの日本語力を観察する (全5回)
第2期 (2005年1～4月)	「数学科志向型」の試み→失敗(全11回)
第3期 (2005年5月)	遅刻・抜け出し・教室に入りたくない (全4回)
第4期 (2005年6月)	対話からトピックを導く検証授業(全5回)
第5期 (2005年7月)	トピック型JSL検証授業 「グリーティングカードを作ろう」(全4回)

4. 1 支援から見えてきたSの発達上のことばの課題(第1期～第3期)

第1期ではこれまで行っていた学習内容をつづけて観察を行い、第2期で教科志向型を試みている。しかし第2期の教科志向型は定着が図れず、第3期では授業をおこなうことができない生徒Sの授業回避・筆者や教師との衝突を繰り返すことになる。

これら第1期から第3期までの支援の過程で次の三点のSの発達上のことばの課題が見えてきた。

- ・ ことばの課題 (1)

教師の指示に従って問題を解くことはできるが、日本語を使ってなぜそうなるのかという理由について考察したり、情報を関連付ける力が不十分である。

- ・ ことばの課題 (2)

操作方法は実際にやってみるによって身に付けることができるが、その手順についてことばを使って説明する力が不十分である。

- ・ ことばの課題 (3)

自分の意見や考えについて、ことばを使って相手に説明・説得する力が不十分である。

さらに、ことばの課題だけでなく、次のような心理的な課題があることが分かった。

- ・ 心理的な側面での課題 (1)

級友と協力したり、自分から助けを求めたりするコミュニケーションの力を伸ばす必要がある。

表2は第1期から第3期の支援経過をまとめたものである。

表2) 第1期から第3期までの支援経過

区分	学年・月・ 実施回数	支援の内容	生徒の様子	教師の態度
第1期	一年 11-12月 5回	漢字 「かんじだいすき」	他の生徒とおしゃべりが目立ちプリントが進まない	日本語の力を観察しながら、どの教科から支援をしたら良いか様子を見る
第2期	一年 1-3月 7回	「かんじだいすき」／数学の支援開始（中国人生徒と合同の取り出し支援／円周、円の面積、比例のグラフ作り）	これまで仲の良かった他のフィリピン人生徒との関係が悪化し、友人関係で孤立する	フィリピンでの既習事項を生かして数学への足場かけをしたい／教科内容を英語で説明する
	二年 4月 5回	「かんじだいすき」／数学正負の計算	漢字プリントによく集中してとりくむ／うまくいかなかった3年のフィリピン人生徒が卒業する。新しくフィリピン人生徒が3年に編入する。	同上
第3期	二年 5月 4回	クラスであった嫌なこと、家庭であった嫌なことを話す	授業中に保健室に行きたがる／教科内容には取り組めない状態が続く／トイレや美術室などに隠れて遅刻してくるようになる／3年のフィリピン人生徒、他の3年の日本人生徒と一緒に授業を抜け出すようになる	教科学習ができないので混乱する／生徒との関係が切れないようにしようとする

4. 2 第4期：対話からトピックを導く授業と結果の分析

第4期は2年生6月21日までの4回の取り出し授業と2回の数学の入り込み支援である。第4期からトピック型JSLの取り組みを始める。まず、Sの興味・関心を示すものから授業ができないかと考え、Sの好きなファッション、

色、S が普段使っている電話カード、フィリピンの話などからトピックを探した。トピック型 JSL カリキュラムは、日本の小学校の学習活動を構成している下位活動の一覧として AU (Activity Unit) を使った授業作りを提案している (文部科学省 2003)。AU は子どもが日本語で学習活動に参加する際に必要となる基本的な力の一覧と考えられる。本稿では、それぞれのトピックに対して目標となる身につけさせたい力の具体的な表現を JSL カリキュラム (小学校編) の AU 一覧の中から選択した。表3は 2005 年 6 月 7 日、6 月 14 日、6 月 16 日、6 月 21 日の全 4 回の授業の中で行った 4 つのそれぞれのトピックと身につけさせたい力、授業の流れを一覧にしたものである。

表3) 対象とした授業内容(④-1は第4期1回目の授業を表わす)

トピック	身につけさせたい力 (AU)	授業の流れ
④-1 好きなブランド・色について	G・3 比較して考える③比較してわかったことを話す	自分の好きなブランド、両親の好きなブランドについて話し、違いを説明する。好きな色について話し、理由を説明する。好きな色を一覧に書く。
④-2 国際電話カードの比較	G・1 比較して考える①比較する観点を探る H-1 条件的に考える①条件を付して考える	普段使っている 4 種類の国際テレホンカードについて違いを説明し、どれが一番得になるか、またどれが一番手に入りやすいかについて説明する。
④-3 フィリピンの社会科・貧富の差がどうして生まれるのか	K-11 図で表現する	フィリピンで習った社会科(経済・歴史)について図を描いて説明する。自分が口頭で話した内容を教師が日本語で書き写し、最後にそれを読む。
④-4 フィリピンの民族衣装について	A-3 知識を確認する③経験・体験に基づく知識を確認する K-10 絵で表現する	人形を手にとって民族衣装の色や形、着るときの場面について説明する。自分の知っているほかの衣装について絵を使って表現する。

4. 2. 1 分析の方法

量的分析、質的分析の2つを行った。まず、量的分析では話段（話の内容上のまとまり；ザトラウスキー、1991）を基準とし、授業開始時の話段に現れる日本語と英語のターン数、および1ターンあたりの平均語数を調べた。

語数の分析例（④-3より抜粋）

S: フィリピン の 昔 は。 お金持ち は。 You know slave?

When you are poor, you are slave. [日本語：6語、英語：10語]

T: Slave は 奴隷 と いう。 [日本語：4語、英語：1語]

S: どれい。 [日本語：1語]

また、質的分析では、検証授業のビデオの文字化データ・黒板板書・メモを使用しSの変化を記述した。

4. 2. 2 分析の結果

《量的分析結果》

表4は、第2期の数学の取り出し授業（1月～3月）と第4期の4つのトピック型授業で内容開始時の話段（内容のひとまとまり）、約3分間におけるターン（話者交代による区切り）の数を日本語と英語において比較したものである。第3期は授業そのものが成り立たない日が続いたので、比較の対象から除くことにする。第2期と第4期は授業内容の違いはあるが、これらはすべてその授業の開始直後約3分間の記録であり、集中して問題を解いたり、作業を始めるたりする前の導入部で、生徒と教師の対話が多い場面の話段である。（但し、遅刻や抜け出しなどで開始が遅れた時は、その日の授業内容の話題が始まったときから開始3分と計測する。）

それぞれの授業の月日と記録時間は次のとおりである。ここでは「第2期1回目の授業」を②-1というように記号化して示す。なお、紙面の都合上、5.1の結果も同時に示す。

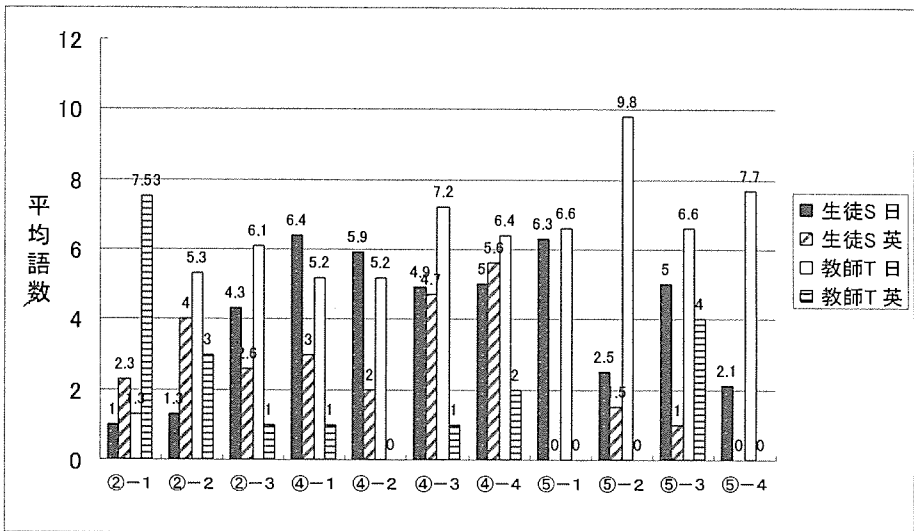
表4) 授業内容開始時の話段のターン数

		②-1	②-2	②-3	④-1	④-2	④-3	④-4	⑤-1	⑤-2	⑤-3	⑤-4
記録時間		2:56	2:48	3:15	3:00	2:52	3:10	2:58	2:27	2:22	0:52	2:25
生徒	日	3	3	14	<u>19</u>	<u>20</u>	<u>18</u>	<u>16</u>	10	2	8	10
	S 英	11	2	3	7	6	7	8	<u>0</u>	2	1	<u>0</u>
教師	日	3	12	15	<u>21</u>	<u>27</u>	<u>18</u>	<u>17</u>	9	4	9	14
	T 英	15	4	3	2	0	3	1	<u>0</u>	0	1	<u>0</u>

- ・ 第4期では、SとT両者の日本語のターンがともに増えている。
- ・ Tの発話は、以前の3回の授業では英語と日本語の使用に授業ごとにはばらつきが見られるが、第4期の授業では意識して日本語を多く話すようにしている。

図1は1ターン(話者の交代による区切り)中における語数の平均を調べたものである。ここでは日本語は語の単位を形態素、英語は語の単位を単語として数えている。

図1) 1ターン中の平均語数(日本語:形態素、英語:単語)



- ・ Sの日本語の平均語数が増えている。(第4期:6.4語、5.9語、4.9語、5語)
- ・ Tの英語の語数が減っている。(第4期:1語、0語、1語、2語)

平均語数において、第2期に比べ、第4期は日本語の発話が増えているという結果があらわれた。これらの発話量の分析から、第4期ではSがTの質問に単に答えるという一方的な会話ではなく、Sも積極的に多く発話していることがわかる。特に④-1「ブランド」と④-2「国際電話」の授業ではTよりもSの方が1つの発話中により多くの語を話している。

《質的分析結果》

① Sのことばの側面での成長が見られた。

第4期の授業で、Sはそれ以前には見られなかったことばに対する積極的な姿勢を見せるようになってきた。具体的には、「ことばについて解説する」「図をつかって説明する」「内容を訂正する」「教師役になって確認の質問をする」「共有知識を例示する」という五つことばの側面での成長が見られた。

② 筆者自身の指導の変化が起こった。

理解させることに重点をおいた英語使用をやめ、意識して日本語の使用を増やした。教師による一方向の指導から双方向の対話重視に変え、相手のことばを繰り返したり、日本語で言い換えたりする聞き手として接する場面を増やした。

4. 2. 3 残された課題

第4期の授業で、Sには日本語を読むこと、書くことへの抵抗感がまだ残っていた。その抵抗感を少なくするために、対話を土台とした読み書きの学習を工夫する必要があることが分かった。

4. 3 第5期：JSLカリキュラムに基づく検証授業と結果の分析

本稿では、4.1で言及した①ことばの発達の側面における課題の力を育てることを主要な目標とするが、同時に②心理的な側面での課題も考慮しなければならない。さらに第4期の結果分かってきた日本語を読むこと、書くことへの抵抗感も乗り越えていく活動を考えなくてはならない。以上のことから目標となる学習概念を次のように構成した。

自分の気持ちを判断・整理し、相手に気持ちを伝えるために表現できる力を身につける

中学校二年生の時期の発達段階の特徴として、仲間関係の重要性が増す時期であることが挙げられる。この時期は友人関係や教室内の人間関係が本人の学びへの動機や授業自体へ大きく影響を与える。友達を作っても、その場の怒りに任せて関係を切ってしまうがちなSにとって、自分がなぜ怒っているのか、またはうれしいのか、という気持ちを客観的に整理し、その理由を考え、相手に伝えることができる力が必要であると考え、この授業で身につけさせたい学習概念とする。

4. 3. 1 対象とした授業「グリーティングカードを作ろう」

週2時間・期間2週間の全4回の授業を行った。それぞれ2回の授業でカードを1枚ずつ作り上げることを目標とした。それぞれ2回の授業でカードを1枚ずつ作り上げる。この2回ずつの授業をそれぞれ表6、表7に示す。

表6) 第1回・第2回「見本を基にカードを作る・相手にあげる」

	授業の流れ	見につけさせたい力 (AU)	教師の支援
体験	第1回(6月28日) 「モデルを基に紙を切る」 ①Sが興味をもった飛び出す絵カードと同じものを作ってみる。	B-1 興味をもつ① 気づきを挙げる	T:これはなんだろう? T:どうなっているのかな? T:同じものをつくってみようか?
探求	②誰にあげるかを決める。 ③出来上がっているモデルを見て、はさみやカッターなど工具を選び使い方を工夫する。 ④好きな色の紙を選び、きれいに見えるように工夫する。 第2回(6月30日) 「飾りつけ・メッセージを書く」 ①カードの飾りつけを考える。	C-1 観察する② 形状などを観察する D-5 作業の仕方に着目する①方法を決めて準備する	T:誰にあげるの? T:はさみがいい?カッターがいい? T:どうやって切る?長さは何? T:何色にする? T:これは何?
発信	②メッセージを考え、書く。	伝えたいことを表現する	T:何を書こうか?

表7) 第3回・第4回「カードをもらう・新しいカードを作る」

	授業の流れ	身につけさせたい力 (AU)	教師の支援
体験	第3回(7月5日) 「カードの交換・新しいカードのデザインを考える」 ①相手からカードをもらい、内容を読んで理解する。	A-1 知識を確認する①	T:何が書いてあるの?
探求	②新しいカードを作るため、実物ではなく作品集の本の中からデザインを選ぶ。	E-5 情報の取捨選択をする①利用する資料を選択する E-9 情報の取捨選択をする①情報を読み取る	T:次はどんなカードにする? T:これはどうやってつくるんだろう?
発信	第4回(7月7日) 「飾りつけ・メッセージを書く」 ①飾りつけを工夫する。 ②メッセージを考える。	思ったことを表現する L-4 意思決定し理由を話す H-8 いろいろな視点で考える③他の人の立場で考える	T:どうして〜と書くの? T:〜さんはもらったらどう思うかな?

4. 3. 2 分析の方法

4. 2. 2と同様。

4. 3. 3 結果の分析

カード2枚を作成する計画だったが、実際にはSはカード4枚を作成することができた。

《量的分析結果》 表4および図1を参照。

- ・日本語のターンだけでやりとりする時間を持つことができた。
(表4:⑤-1、⑤-4)
- ・第4期と比べてSの日本語の平均語数の増加はない。
(図1:6.3語、2.5語、5語、2.1語)
- ・Sの英語の平均語数が減っている。(図1:0語、1.5語、1語、0語)
- ・Tの日本語の平均語数の方が多い。(図1:6.6語、9.8語、6.6語、7.7語)

全体的に T の日本語発話が多く、英語日本語ともに S の発話語数が少なかった。考えられる原因としては、第 2 期は数学の内容を T (筆者) が説明するので教師主導の会話が続き、第 4 期は生徒 S の体験を話すので生徒主導の会話が続くのに対して、第 5 期はカードを作る作業が中心となるので、まとまりをもった会話の時間が少なくなるのではないかと推測できる。また、作業中心の活動では、目の前にある画用紙や色鉛筆、はさみ、のりなどの具体物をジェスチャーで指し示すだけでやり取りが成立してしまうことも一つの要因と考えられる。しかし図 1 でやりとりの言語の種類をみると、⑤-1、⑤-2 では S、T ともに英語のターンが 0 である。このように発話語数で比較すると以前よりも少ない結果が出た一方で、発話言語をみると⑤-1、⑤-2 の 2 つの話段では、日本語のターンだけでやり取りする時間を持つことができたことを示している。

《質的分析結果》

① S のことばの側面とことばの以外の面の 2 つの変化が見られた。

[ことばの側面の変化]

- ・もらったカードの日本語の文を読んで理解することができた。
- ・新しく覚えた表現を使って、他の生徒のために文章を作ることができた。
- ・資料の図を観察し、同時に日本語による説明を聞いて理解することができた。
- ・フィリピン語の作文を日本語に訳し、筆者に日本語で説明することができた。

[ことばの側面以外の変化]

- ・必要に応じて道具を選び、定規で長さを測ることができた。
- ・見本のカードを観察し、同時に日本語による説明を聞いて理解することができた。
- ・他の生徒や教師に自分の作品の成果を見せることができ、周りからのフィードバックを得ることができた。

② 筆者自身の指導の変化が起こった。

第 5 期で筆者は S から発話を引き出すことよりも S の作業の集中する様子に注目した。また、S がカードの仕組みについて調べたり、カードを作ったりしているその場で S のやっていることを日本語で表現し、即時的に聞かせるように心がけた。

4. 3. 4 第 5 期の授業からみえてきた S の変化のまとめ

- ・文字言語 (本・カード文) に積極的になった。
- ・カードの文章構成に慣れて、内容を類推することができるようになった。
- ・日本語、フィリピン語、英語という自分のもつことばを駆使して表現したい

ことを表現するようになった。

5. 考察

5. 1 読み書き体験を生活の中に取り込むこと

第5期の検証授業をとおして、Sはことばの面だけでなくさまざまなことができるようになった。この授業は日本語の力だけでなく、読み書きをSのコミュニケーションの道具として位置づける、言語生活の上での大きな変化になったといえる。ことば以外のSの成長を象徴するエピソードを次に紹介する。

《エピソード》

Sは第5期の授業の後で、次のように語っている。

「昨日、遅かった。2時寝るの。カレシに手紙書いた。2時まで。すっごくたくさん、初めて先生。」

Sは手紙を書く楽しさを覚え、夜中の2時までかかってフィリピン人の「カレシ」に手紙を書いたと報告した。こんなに長い手紙を書いたのは初めてだと言う。その手紙は日本語ではなく、フィリピン語である。しかしたとえフィリピン語であっても文字を読むこと書くこと自体を嫌がっていたSにとって、自分の家で夜中まで手紙を書いたという体験は大きな成長であるに違いない。

5. 2 教師と生徒がお互いに学びあっていく可能性

第4期で筆者が教師と生徒の双方向の対話を重視するようになると、Sの日本語発話は飛躍的に増え、日本語だけでなく絵や図、ジェスチャーなど非言語的な手段を使って積極的にコミュニケーションを図ろうとする姿勢に変わった。しかし筆者が意図していた「Sの対話内容を日本語の文章にして書き残す」ことまではできなかった。ここまでの段階では生徒と教師の役割が一時的に交代したままであり、Sは既存の体験を語っているだけで新しい体験がない。つまり、Sは口頭で伝えることには積極的な姿勢を見せたが、それを書き残すことには意味を見出せず読み書きの学習に至らなかったのである。

第5期では、Sがカード作りの作業を通して「調べる」、「比べる」、「選択する」というような探求を求める活動を加え、同時に図解を頼りに文字情報を読み取る体験を作った。また、ここでは友人や先生に贈るカードの形式そのものが、Sにとって文字を書くことの意味を持たせた。グリーティングカードは、短い文や単語であっても、飛び出すカードのデザインで相手を喜ばせることができるということにSが気づき、好きなことばから「書くこと」に少しずつ抵抗を減らしていくことができた。

5. 3 第3期の衝突からの気づき

筆者は第4期で教師の生徒の関係を一方向から双方向へ変えることを意識し、第5期ではS自身が探求し、他者に発信していけるようにということを意識して実践を行った。支援の途中で、Sの反応に応じて対応を変化させようという意識に変わったのである。そのきっかけとなったのは第3期のSの授業からの逃避に筆者が困惑し、悩み、解決の道を探ろうとしたことにある。もしSが拒否の行動を起こさなかったら、筆者はそのまま第2期のような「生徒不在の教科志向型」を続けていただろうし、その場合Sが真に必要なとしている情報を関連付ける力、ことばを使って相手に説明する力、コミュニケーションの力の育成に気がつかなかったかもしれない。

5. 4 必要な Scaffolding を見きわめること

「足場づくり (Scaffolding)」とは学習者が後に一人でできるようになるためにどうやったらよいかという方法を知るための手助けである。そのためには、子どもひとりひとりの力に合わせた足場をつくってあげる必要がある。Sについて言えば、今回の授業を行った後にも教室に入れない日や登校できない日があり、検証授業がすべての解決を導くとは言い難い。ここで進学のために各教科の問題が解けるようになることは勿論大切なことだが、進学した先で学習に躓いたり、困難に直面したりしたときに使える根本的な力を耕すことのほうが重要なのではないだろうか。一度立ち止まってその子どものいま現在の力を確認し、その子どもにとって何を伸ばすことが重要なかを考えることが必要である。本稿の実践研究はSの成長ばかりでなく、筆者の教師としての姿勢も問い直させられるものであった。つまり、あるひとつの方法に固執するのではなく、生徒のいまの発達段階に応じて適切な「足場づくり (Scaffolding)」に変化させていくことが重要なのである。

6. 今後の課題

特に中学校段階では個々の生徒が必要とする学びの力の幅が広く、見きわめることが困難であることが予想される。この問題に関して、研究分野ではさまざまな発達段階の生徒の記録を蓄積していくこと、また教育現場では教科担任制の中学校の特性を活かし、複数の教師が連携して当該生徒の指導にあたることでより複眼的に生徒を把握できるようにすることが期待される。

おわりに

本稿では「授業に参加できない」外国人生徒のための授業に限定して分析を

行った。「授業に参加できない」生徒とは、直接体験や既有知識から教科の知識・概念・考え方の理解に至る段階において、各教科に共通した学びの力を伸ばす必要のある生徒と言い換えることができる。このため、小学校での取り組み実績が報告されている「トピック型」JSL カリキュラムの授業を対象生徒に応用する試みを行った。その結果、五つの期間に分けられる実践授業の中で、対象生徒は第4期で次第に落ち着いて話ができるようになり、第5期では予想を上回ってグリーティングカード作りに集中して取り組むことができるようになった。その生徒にとっては学校に来ること、国際教室で活動することが楽しいと感じるようになることが重要であり、その興味がなければこれまで体験も既有知識も生かすことができなかつた。このように「トピック型」JSL カリキュラムの授業は中学校段階でも生徒の学習意欲の向上に効果を発揮することが実証された。さらに今後、各教科に共通する学びの力を耕したその次の段階として「教科志向型」を取り入れていく必要があるが、その生徒の発達段階を十分に見きわめ、ひとりひとりに合わせた指導が重要である。

しかし「授業に参加できない」のはなにも外国人生徒ばかりに限定された問題ではない。また反対に、ことばの問題さえ解決されれば、本来の能力を発揮できる外国人生徒も存在する。そのような生徒たちは支援体制の整備や高校入試制度の改善によって飛躍的に力を伸ばしていくのである。

一方で、日本人生徒、外国人生徒の双方にそのような制度上の問題だけでは解決されない生徒が存在する。必要とされる本来の学びの基礎が耕されないまま公立中学校に入学・編入してくるのである。授業中に「お客様」になってしまう生徒である。

生徒の興味関心から出発するトピック型 JSL の概念は、外国人生徒のためだけでなく日本人生徒にも十分に活用できるものである。トピック型 JSL はすべての教師へ「いらっしやい」と言っているカリキュラムであると思う。すべての教科に共通するひとりひとりに合わせる授業作りのヒントを与えてくれるものである。

【参考文献】

- 岡崎 眸(2002)「第4章 内容重視の日本語教育」細川英雄編『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社 pp. 49-66
- 齋藤 ひろみ(1999)「教科と日本語の統合教育の可能性 内容重視のアプローチを年少者日本語教育へどのように応用するか」『中国帰国者定着促進センター紀要』 第7号 pp. 70-92
- ポリー・ザトラウスキー(1991)「会話分析における「単位」について一話段の

- 提案」『日本語学』第10巻第10号10月号 明治書院 pp.79-96
- 文部科学省初等中等教育局国際教育課(2003)『学校教育におけるJSLカリキュラムの開発について—小学校編—(最終報告)』
- 横溝 紳一郎(2005)「実践研究の評価基準に関する一考察—課題探求型アクション・リサーチを中心に—」『日本語教育』126号 2005年7月 日本語教育学会 pp.15-24
- Brinton, D. M. et al. (1989) *Putting Content-Based Language Instruction in Context*. In *Content-Based Second Language Instruction*. The University of Michigan Press. (pp.1-13)
- Vygotsky, L. S. (1962) *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L.S.(1978)*Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wood, D. J., Bruner, J. S. & Ross. G. (1976) The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.