

終わりに

1、研究のまとめ

本研究では「国語」と日本語を統合した内容重視のアプローチを、2名の外国人児童生徒を対象に試みた。ここではケーススタディーを通して明らかになったことを、4つの観点からまとめていく。

(1) 外国人児童生徒の日本語力の向上

学習者Sの日本語力をコミュニケーション能力の面からとらえてみると、Sの日本語力は7ヶ月の間に伸長していることが認められた。1つ1つの発話が長くなり、1つのトピックスを巡るやりとりも増えている。また「聞き返し」においても、初級学習者に特徴的な「名詞普通型」の聞き返しが減少傾向を見せ始めた。

もちろんこのような成果は、わずか週1回の学習支援によるものだけではない。Sの日本語力は勉強も遊びも含めた生活全体の中で向上したと考えるべきであろう。しかし、日常的なやりとりを行う言語能力と教室での学習に必要な言語能力とは別物である(Cummins & Swain 1986)ことを考えれば、学習に必要な言語能力の育成は各教科がそれぞれが担うべき課題であるといえる。Sの結果から考えるに、「国語」も教科の中の1つとして、日本語力の育成に貢献できるということがいえよう。

(2) 外国人児童生徒に対する学習支援の位置づけ 「国語」の場合

「学習モデル」を用いた分析の結果、外国人児童生徒に対する「国語」の授業は、「情報を獲得する」(Chamot 1983)ことを主なねらいとするものであった。一方日本人の子どもへの授業では、情報の獲得は、生徒個人の中であるいは教師との簡単なやりとりの中で解決されており、授業の中心は「獲得した情報を使って関係性を見つける」(Chamot 1983)ことにおかれる。外国人児童生徒に対する授業と日本人の子どもに対する授業とでは、同じ教材文を扱いながらもめざすところが明らかに異なるのである。

このようなことから、「国語」の学習支援は「日本人の子どもが新しい文章を初めて読んだ時に、分かる程度の情報を獲得していくこと」をねらいとし、学校の授業への橋渡しの場として位置づけることができる。

(3) 学習者の教科理解の到達度

「思考力の育成モデル」を用いた分析の結果、日本語力がかなり不足した子どもであっても、母語訳テープの利用や質問の工夫によって学年相応の教材を扱うことができる

ただし前項(2)で述べたように、同じ教材を扱いながらも読みの目当てや設定される質問は、日本人児童と外国人児童とでは異なる

しかし、両者に共通する質問も数少ないながら設定可能である。そして、その質問は単なる叙述の把握のレベルを超えて、様子を想像したり、人物の行動と心情のつながりをとらえたり、作品の主題をとらえるなど児童の思考力の育成に働きかけるものであるということが明らかになった。

(4) 母語訳テープの有効性

今回の学習支援で用いた教材文の母語訳テープについては、以下のことが確かめられた。小学校高学年から中学校段階の日本語力が不十分な生徒にとって、母語訳テープの利用は「国語」の内容理解に有効である
全訳でなく要約文の母語訳であっても有効である
日本語力の向上してくると母語訳テープだけでなく文章そのものを手がかりにして内容を理解しようとする姿勢が現れる
学習者が中学生の場合、テープの有効性を自覚しながら利用することができる

これらの結果からは、「国語」の学習だから日本語だけを使うという狭い発想ではなく、母語によって培われた知識や概念を活性化して教科理解を促すという面からも、学習への意欲を高めるといふ点でも、さらには母語使用の場面を確保することで母語の保持に貢献するという面からも、母語の活用に意義を見いだすことができる。

2、今後の課題 「読むこと」から「書くこと」へ

今回の「国語」と日本語を統合した内容重視のアプローチの試みは、思考力や想像力の育成をもめざしながら「読むこと」に焦点を当てて行った。「読むこと」を優先させた理由としては、教科学習においては「読むこと」の方が「書くこと」よりも必要であり、また、「読むこと」より「書くこと」の方がより高度で困難な課題であると考えたことによる。しかし、学習者Sの場合で7ヶ月、Rの場合は9ヶ月の学習支援を続けてきた現在、「書くこと」の学習が必要な段階にきたことを強く感じている。

RやSからは学校のノートを見せてもらうことがあるが、文字も丁寧で授業の内容がきちんと記録されている。ノートを見せるときのSやRは「こんなに書けるんだよ」という思いから誇らしげである。確かに学校の授業参観でも、黒板に書かれたことをきちんとノートに写すRの姿をいつも見るのができた。中学生ともなれば黒板に書かれた文字量はかなり多く、それを決められた時間内に写すには相当な力が必要であろう。

にもかかわらず、今改めて「書くこと」の学習の必要性を痛感するのは、写すということと書くということは別物であると考えからである。ここで問題としたいのは、整然と写されたノートのどこにも、Rの感じたことや考えたことが記されていないということなのである。参観した授業の中で、「ノートに自分の考えを書いてみましょう」という課題を先生から出されても、Rは全く反応できない。たとえRの頭の中でさまざまな考えや思いが浮かんでいたとしても、それは音声によっても文字によっても表出されることはない。Rの考えや思いはどこにも記録されず、「なかったもの」と見なされ、Rは再び友達の意見や先生のまとめを写していただくだけである。もしこのような状況の中で、Rが自分の思いや考えを一言なりとも自分の言葉で書き記すことができたとしたら、書くことによってSの内容理解は定着し、あるいは、文字によって記録されたものはいつか友達や先生に伝達され、そのことによって友達や先生からの反応を得られ、周囲からの反応はより理解の定着を促すという可能性が開けてくる。何より、Sの書いた一言を巡る周囲とのやりとりは、教科理解だけでなく日本語力の伸長にも学習意欲の向上にもプラスの影響を与えてくれるはずである。

すなわち、書くという行為によって自分の思いや考えを人に伝えることができるのはもちろんのこと、「書くこと」には自分の思いや考えを広めたり深めたり、明確化したりするという働きがある。「書くこと」もまた「読むこと」同様に、伝達能力に加えて思考力や想像力の育成に深く関わる領域なのである。さらに「書くこと」は、見たり聞いたり読んだりして受け取った情報を自分の中で組み立て、再生産するという複雑な知的作業であるといえる。この点において「書くこと」は、どちらかといえば受け身的な「読むこと」に比べてより高度な思考力を必要とし、それゆえ教育の場で意図的計画的に伸ばしていくことが必要であると考えられる。そして、外国人児童生徒がさまざまな方策を利用しながら「国語」の教材文

を読んで感じたり考えたりしたことを、口頭ではなく文字によって表現していく活動は、意味ある内容に即して言語を学んでいくという内容重視のアプローチの基本理念に合致するものであるといえよう。

今後は、外国人児童生徒に対する「国語」と日本語の内容重視のアプローチについて、
(1)「読むこと」だけでなく、「書くこと」を取り入れた学習のあり方を探ること
(2)「読むこと」の領域においては、文学的文章だけでなく説明的文章も取り上げ、異なるジャンルでの有効性を検証していくこと
を課題としていきたい。