

②「母語による先行学習」と「日本語による先行学習」に共通する課題（図 3、B の部分）

主人公ソフィアに特化して授業が展開される在籍級とは異なり、「母語による先行学習」と「日本語による先行学習」では、ソフィア以外の登場人物の行動や様子、心情が課題の対象として取り上げられている。

そして、支援開始半年後のこの時期には、課題の意図も質問の仕方も「母語による先行学習」と「日本語による先行学習」に共通する課題を見出すことができた。次の例は、ソフィアがマップの獲物を「真っ青になって、まばたきもしないで見つめていた」という記述をめぐるやりとりである。

〔例 9〕

【母語による先行学習】

1CT3	说明索非亚对玛裴有点儿什 么感觉呢？	ソフィアはマップのことをどう思いますか
2H 子	恐惧。	恐怖
3CT3	对，有点害怕，特别害怕它。	そう。すこし、怖い。マップを怖がっています

【日本語による先行学習】

1JT2	それ（＝獲物）を見てソフィアはどうしましたかってことだね。
2H 子	<u>びっくりした。</u>
3JT2	<u>びっくりしたね。</u>
4H 子	はい。 <u>顔はま…</u>
5JT2	<u>まっさおになって。</u>
6H 子	<u>これでいいでしょう？（本文の「まっ青になって、まばたきもしないで」を指摘）</u>

〔例 9〕の「母語による先行学習」では、H 子はソフィアの「真っ青」「まばたきもしない」という様子から「恐怖」という感情をとらえている（2H 子）。また、「日本語による先行学習」でも H 子は、人物の心の動きを「びっくりした」という自分の使える言葉で説明している（2H 子）。「恐怖」や「びっくり」という心情表現は本文のどこにも書かれていないが、〔例 9〕からは「日本語による先行学習」においても H 子が人物の様子を手がかりに心情を把握する課題に取り組んでいることがわかる。その背景には子どもたちの日本語力が向上し、日本語でできることが多くなったことがうかがえよう。このように課題の意図も質問の形も同じ課題は 8 例（15 例中）あった。

③在籍級の授業と「母語による先行学習」に共通する課題（図 3、D の部分）

在籍級の授業と「母語による先行学習」に共通する課題はいずれもソフィアに関わる課題で、一つはソフィアが猫を交換した理由、もう一つはソフィアの「猫らしくしてよ」というセリフについてである。このうち「猫らしくしてよ」の取り上げ方を見ると、『地雷と聖火』の学習同様、在籍級の授業では教師による解説が中心であるのに対し、「母語による先行学習」では一つ一つの記述を取り上げて子ども自身の解釈や意見を引き出そうとする姿勢を見出すことができる。

④「母語による先行学習」独自の課題（図 3、E の部分）

支援開始半年後の「母語による先行学習」独自の課題は、(i) 語彙や表現技巧に関わる課題(ii) 自分に引きつけて考える課題、(iii) 様子や行動から心情を把握する課題、(iv) 比喩表現に関わる課題、(v) 発展的な課題である。ここでは(iv)と(v)についてみていくこととする。

(iv) 比喩表現に関わる課題

次は、ソフィアの猫に対する心情が天気になぞらえて語られる部分をめぐるやりとりである。

〔例 10〕

【母語による先行学習】

1CT2	咱们想一想它为什么提到天气了呢？ 首先它说最近是什么天气啊？	どうして天気の話に触れたのかを一緒に考 <u>えましょう。まず、最近はどんな</u> <u>天気なのかと言ったんですか</u>
2M 子	晴朗，晴空万里。	晴れ、穏やかな青空
3CT2	她喜欢什么样的天气呢？	<u>彼女はどんな天気が好きですか</u>

4H 子	暴风雨。	嵐
5CT2	暴风雨。那为什么说连续好天气会无聊，喜欢暴风雨呢？	嵐。じゃ、どうしてよい天気が続くと、つまらなくなってくるんですか。嵐が好きですか
6H 子	因为如果一直是好天气得话，就会觉得生活过的很没有意思。	ずっとよい天気だと、生活はつまらないと感じるから
7CT2	像咱们生活也是。	私たちの生活も同じですね
8M 子	就像咱们上学，天天都上学这样，	私たち登校して、毎日学校に来ると同じように、
9H 子	可是放假又想快点开学。	しかし、休みになったら、また早く学校始まってほしいと思うの
10CT2	那这个地方你说为什么会提到天气呢？	じゃ、ここでなぜ天気の話に触れたと思いますか
11M 子	就强调这猫也是一直都很懒散，它和天气一样一直都很好。	(新しい)猫はずっとだらけていて、天気と同じようにずっとよいと強調しました

[例 10] では、まず天気についての話題がいくつかの質問を重ねながら追求され (1CT2、3CT2、5CT2)、さらに自分たちの生活に引きつけてとらえられている (7CT2)。そのうえで母語話者支援者はなぜ天気の話がここで持ち出されたのか改めて問いかけ (10CT2)、その結果、子どもたちは天気と猫の関係性 (野性的なマップと嵐の天気、新しく来たおとなしい猫と晴れの天気) をとらえ、比喻についての理解を深めている。

比喻は、既知のもの (A) に喩えることによって、未知のもの (B) を認識したり伝達したりする手法である (浜本 1991)。そして「読者は、(A) を手がかりに (B) を直感する。(A) の想像の仕方にも、(A) を手がかりにした感じ取り方にも、読者の個性が現れる。そこに、多様な読み、主体的な読みが現れる契機があるのである」(浜本 1991: 126) とされる。[例 11] に示した天気と猫の関係性をとらえていくような課題は、まさに子どもたちの主体的な読みを引き出していくものであるといえよう。教師から生徒への正しい解釈の押しつけではなく、子どもが自ら教材文について考え、発信していくことは、言語的な制約のない母語であるからこそ可能な取り組みであって、このような主体的な読みは、次の「(v) 発展的な課題」の素地ともなっていく。

(v) 発展的な課題

次は、『猫』の学習が終わったときの母語話者支援者と子どもたちのやりとりである。

[例 11]

1CT2	那这篇文章已经结束了，	この文章はもう終わりです
2H 子	这就没了？	これでもう終わったの？
3CT2	对啊，这就没了。	そうですね。もう終わった
4H 子	就没了？	もう終わったの？
5CT2	没了@，你还有什么期待吗？@@	終わった@。何かまだ期待があるの@@？
6H 子	还期待说玛裴回来会不会变成很乖的猫咪。	マップは戻ってきたらよい子になれるかどうかを見るのをまだ期待しているの
7CT2	啊，看看玛裴有什么变化。	あ、マップに何か変化があるかどうかを見たいんですね
8H 子	她怎么不写一个后续？	どうして後続を書かないの？
9CT2	对啊，后续很有意思。	そうですね。後続は面白そう
10M 子	你写吧@@！	あなたが書けば@@
11CT2	@一会儿咱们一起写。那你们对这个结果满不满意啊？	@あとで一緒に書きましょう。この結果に満足しているんですか？
12H 子	不满意。	満足していない
13CT2	为什么不满意啊？	どうして満足していないの？
14H 子	因为太短了。	短すぎるから
15CT2	因为太短了？	短すぎるから？
16H 子	于是被调换回来了”然后调换回来就没了。(略)	「こうして、再び猫が取り換えられたのだった。」取り換えたらもう終わった (略)
17CT2	那这样吧，那咱们就来续一下@，续一下结尾。	じゃ、こうしましょう。私たちは続けて@、後続を書きましょう

「この文章はもう終わりです」という支援者の宣言に対し(1CT2)、H子は「もう終わったの?」と繰り返し尋ね返している(2H子、4H子)。さらにH子は、登場人物がその後どうなったのか話の続きを読むことへの期待と(6H子)、「その後」のことに一切触れられていない不満(12H子、16H子)を訴えている。このようなH子に対し、M子は「あなたが書けば」と提案し(10M子)、母語話者支援者はその提案を受け入れ、新しい課題として設定する(11CT2、17CT2)。

小説の続きの創作は支援者が当初から計画していたものではなく、『猫』という小説の内容理解を経たあと、子どもの側から提案された課題である。このような「続きを読みたい」「登場人物のその後について表現してみたい」という発展的な取り組みは、子どもたちがいかに作品世界に迫ることができたかということの一つの証であり、自由に自己表現できる母語だからこそ可能な創作活動ということができよう。

⑤「日本語による先行学習」独自の課題 (図3、Fの部分)

「日本語による先行学習」では、『地雷と聖火』の場合と同様、人物の行動やできごとを一つ一つ追っていく課題が設定されていた。

以上の分析をまとめると、次のように整理することができる(表4)。なお、在籍級の授業と「日本語による先行学習」に共通する課題(Cの部分)、在籍級の授業の独自の課題(Gの部分)は認められなかった。

表4 「在籍級の授業」「母語による先行学習」「日本語による先行学習」の課題の関連性 (『猫』の学習の場合)

在籍級の授業	母語先行学習	日本語先行学習
[形態の独自性]		
<ul style="list-style-type: none"> ・一斉授業 ・日本語母語話者を対象 ・国語教育の専門家が担当 	<ul style="list-style-type: none"> ・少人数授業 ・中国語母語話者を対象 ・国語教育専門家以外の者も担当 	<ul style="list-style-type: none"> ・少人数授業 ・日本語非母語話者を対象 ・国語教育専門家以外の者も担当
[学習課題の関連性]		
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 0 auto; width: 80%;"> <p style="text-align: center;">共通課題 【内容理解の根幹をなす課題】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・主人公ソフィア的心情をとらえる </div>		
<div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; margin: 0 auto; width: 80%;"> <p style="text-align: center;">〈相違点〉理解のさせ方、質問の仕方</p> </div>		
<ul style="list-style-type: none"> ・教師の説明 ・「ソフィアの愛の形」という主題につながる心情をとらえる 	<ul style="list-style-type: none"> ・やりとり重視 ・複数の情報を関連づけて、子どもに説明や解釈させる ・記述に即してソフィアの心情をとらえる 	<ul style="list-style-type: none"> ・やりとり重視 ・一問一答式で、焦点化した情報を収集させる
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 0 auto; width: 80%;"> <p style="text-align: center;">共通課題 【文章全体を対象とする課題】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・主人公以外の登場人物の行動や様子、心情をとらえる </div>		
<div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; margin: 0 auto; width: 80%;"> <p style="text-align: center;">〈質問の仕方は、同じものも異なる場合もある〉</p> </div>		
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 0 auto; width: 80%;"> <p style="text-align: center;">共通課題</p> </div>		
<div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; margin: 0 auto; width: 80%;"> <p style="text-align: center;">〈相違点〉理解のさせ方</p> </div>		
<ul style="list-style-type: none"> ・教師の説明 ・「ソフィアの愛の形」という主題につながる心情をとらえる 	<ul style="list-style-type: none"> ・やりとり重視 ・記述に即してソフィアの心情をとらえる 	<ul style="list-style-type: none"> ・人物の行動やできごとを一つ一つとらえる
<ul style="list-style-type: none"> ・語彙や表現技巧 ・自分に引きつけて考える ・様子や行動から心情を想像 ・比喩 ・発展的な課題 		

まとめと今後の課題

三者の授業の課題の特質と課題の関連性

在籍級の授業、「母語による先行学習」「日本語による先行学習」における課題の関連性について分析を進めた結果、三者の授業は同じ教材文を扱いながらも、同じ内容を同じやり方でくり返しているのではないことがわかった。もちろんこれまで進めてきた分析は、あくまで限られた事例におけるものであることから、母語による先行学習、日本語による先行学習、在籍級の授業の中でのやりとりとして一般化できるとは言えないが、その限界性をふまえた上で、三者の授業には次のような特徴が認められた。

支援開始直後の学習では、内容理解の根幹をなす課題は三者に共通して設定されているものの、質問の仕方や理解のさせ方に違いが認められた。具体的には、授業形態（一斉授業か少人数か）を反映して、教師の説明中心の在籍級の授業と、やりとり重視の支援の授業という相違点が認められた。また、教科書における単元の位置づけを反映して、在籍級の授業では教材文の解釈よりも生徒の感想をまとめる活動に主眼を置き、一方、支援の授業は記述に即した理解を一つ一つ積み重ね、単元の位置づけに関わりなく読解教材として教材文を扱っていた。さらに、同じ支援の授業でも、第一言語と第二言語の言語能力の違いから、「母語による先行学習」では子どもが複数の情報を収集し、それらを自分で関連づけて意見や解釈を述べる課題が中心であるのに対し、「日本語による先行学習」では文章中に明示された情報を一つ一つ収集するための課題が多くを占めていた。

三者の授業の独自課題は「母語による先行学習」において最も多く、多様な内容が扱われていた。そこでは中国語の四字熟語や表現技巧が教材文の文章表現と密接な関係を保ちながら取り上げられ、課題の解決を通して子どもたちは母国の学習で得た言語知識や洗練された母語力を発揮していた。また、自分に引きつけて考える課題は子どもと作品世界の距離を縮め、内容理解を深めるだけでなく、読むことへの意欲を高めることが期待される。

支援を開始して半年後の学習では子どもが日本語でできることが多くなり、「日本語による先行学習」においても複雑な心情把握の課題に取り組むなどの変化が認められた。ただし、抽象的な語彙や比喩の理解、表現技巧に関わる課題を日本語だけで取り組むまでには至っていない。

言語少数派の子どもの在籍級の授業への実質的な参加に向けて

本研究の事例として取り上げた在籍級の授業では、教師の設定した学習目標に向かって毎授業の課題が設定されていた。たとえば『猫』の学習では主題の把握（主人公の愛の形をとらえる）という目標に向かってすべての課題が設定され、主人公以外の人物（猫や家族）についての理解は子どもに任されていた。このように日本語母語話者の生徒を対象とした在籍級の授業では、一斉授業という形態の中で、生徒は自分で教材文を読み、必要な情報を独力で把握し、それらを解釈したり関連づけたりしながら、自分の考えをクラスに発信しつつ仲間の意見や教師の説明を受けとめていくことばの力が要求されるといえる。

しかし、日本語力の不十分な言語少数派の子どもは自力で文章を読み、その概要をとらえることは難しい。このため子どもたちが在籍級の授業に実質的に参加していくためには、少なくとも文章の概要がわかるようになっておくことが求められよう。ここで言う「教材文の概要がわかる」とは、在籍級の内容を事前に覚え込ませたり、先生の質問に答えるための予行練習をしておくことではない。これまでの分析で見てきたように、それは教材文の記述に即した読解課題に取り組む中で、内容理解に必要な語彙のネットワークを母語と日本語とで築き、作品世界に対して自分なりの考えや思いを持つことを指す。

支援の授業の中でも「母語による先行学習」では、教材文に対する確かな理解と子どもなりのイメージを形成することをめざしていた。来日間もない子どもにとって学年レベルの文章（母語訳文）を理解できることは当たり前のことと受けとめられがちであるが、圧倒的な日本語環境の中で母語を活用して教科学習を継続していくことは、子どもの学びや認知的な発達を中断しないためにも必要である。そしてこのような「母語による先行学習」は、一方で、得意な言語で自分を語るといって自己表現の場として、さらには洗練された母語力を発揮し、主体的な読みの姿勢を養う場としてもその意味を見出すことができよう。

後続する「日本語による先行学習」では、文章から具体的な事柄に関する情報を収集する課題が中心となっていた。このような具体的な情報の収集を通して子どもたちは内容理解につながる日本語表現を獲得し、日本語の文章を読み解いていくといえよう。日本語力の限界から「母語による先行学習」で得たすべての情報を日本

語に置き換えられるわけではないが、子どもがとらえた（あるいは発信した）日本語表現は確かな理解と豊かなイメージを伴うものであると考えられる。

このような支援の授業を経て「在籍級の授業」に参加したことについて、H子は次のように語っている。

- | | | |
|---------|--------------------------|-------------------------------------------------------------------|
| 1CT1 | 在这学过的东西在教室里面在听，你有什么感觉？ | (在籍級に入って)支援で勉強した内容の内容だったら、どんな気持ちになりますか |
| 2H子 | 会觉得很兴奋。 | とても興奮します |
| 3CT1 | 怎么叫很兴奋？ | どういうことですか |
| 4H子 | 就是“啊，我知道。我知道。 | 「ああ、知っています。知っています」っていう感じです |
| 5CT1, 2 | 哦。@@@ | そうですか@@@ |
| 6CT2 | 会不会想回答老师的问题？ | 先生の質問に答えたいですか |
| 7H子 | 会想。但是不敢。我想说，“老师，我也会，我也会。 | 答えたいですが勇気がありません。「先生、私もできる。私もできる」と言いたいです
(2006年3月中学校修了時のインタビュー) |

一方、在籍級での入り込み指導を行った母語話者支援者は、授業中のH子とM子の様子や、授業終了後に二人が母語で語ったことを、次のように支援記録に書き留めている。

〔初めて在籍級の授業に参加して〕

二人ははじめて在籍のクラスの国語の授業に出たのです。出る前に不安がありました。そのとき、私（＝支援者）はH子さんの隣に座りました。最初は、国語の先生が教材文とは別の内容を説明しましたが、H子さんはほとんどわからなかったのです。つらそうでした。

しかし、『地雷と聖火』の内容になると、「分かる！」という反応をしました。授業中、先生の質問に答えられるような場面がありました。しかし、手を挙げて答える勇気はなかった。二人とも国語の授業の一部が分かり、授業に参加した実感を得たと思いました。

(2005年9月6日の支援記録より)

〔二度目の在籍級の授業への参加〕

・(在籍級での授業終了後) H子さんは「ほとんど分かった」と言っている。「前回の支援の内容は今日の授業の内容と同じところが多いからです」と言う。しかし、中国語では答えられるが、先生の質問に日本語で答えるのが難しいかもしれません。教材文の内容についての先生の日本語の説明は70%聞いて分かったと言っています。

・M子さんは、在籍級の授業で三つのことが分かったと言っています。一つ目は、「走る」を通して、地雷で苦しむ人がいるということをみんなに教えたいということ。二つ目は、ある場所で人々が喜んでいるとき、別の場所で人々が悲しんでいるかもしれないということ。生活は全く公平なものではない。天から餅が落ちることはない。三つ目は、善良の人が行動しないと悪魔が勝利する。先生は4点があると仰いました。四つ目は次回の授業で説明すると言いました。

(2005年9月8日の支援記録より)

・在籍級の授業中、「分かった？」と聞いたら、H子さんは完璧に中国語に訳してくれた。

・『猫』についての先生の説明は、「部分的に分かる場所があった」「先行学習があって、内容はさらに分かった」とH子さんが言った。

・(H子さんによると) 先生が単語や黒板に書いている言葉などは、分からないものがあった。しかし、板書を手がかりにして、先生の言っていることを推測して分かったところが多かった。

(2006年2月9日の支援記録より)

以上のことから、H子やM子のように日本語力が不十分な言語少数派の子どもが在籍級の授業に実質的に参加していくために、支援の授業とは、内容理解の上でも学習意欲の面でも在籍級の授業の基盤作りの場であり、同時に、学年相応の教材文の内容理解を通して思考力や想像力を育て、認知的な発達に働きかける場であると考えられる。さらに、「母語による先行学習」と「日本語による先行学習」から成り立つ支援の授業は、「豊かにするバイリンガル教育」(ベーカー, 1996)につながるものであり、そこでは母語を忘れての自立ではなく、二言語を併せ持つ自立した学び

手の育成が目指されるといえよう。

清田 (2005:142) は言語少数派の子どもも日本人の子どももいる在籍級の授業について、それが「担当教員の負担を増やすだけのものではなく、授業を行う教員にとってもクラスにいる大勢の日本人生徒にとっても恩恵を受けるような取り組み」であるためには、言語少数派の子どもが「周囲の生徒と互いに刺激しあい、高めあえる存在としてクラスに所属する」ことが必要であると述べている。本研究の分析をふまえて考えれば、言語少数派の子どもが「互いに刺激しあい、高めあえる存在」としてクラスの授業に関わっていくためには、子どもが支援の授業を通して教材文に対する自分なりのイメージや考えを持てるようになり、それらのイメージや考えをもって在籍級の授業に臨み、時には母語話者支援者の力を借りながら時には不十分な日本語であってもそのイメージや考えを発信していくことが重要であり、一方ではその子どもの精一杯の発信を受けとめる場を在籍級の中に創りだしていくことも必要ではないだろうか。

今後は、対象者や教材文のジャンルが異なる場合の検討を課題としたい。また、母語話者支援者、日本語話者支援者、そして在籍級の教科担当者という支援者同士の連携のあり方についても追求していきたい。

注

1. 本研究で、学校教育における教科としての国語を指し示す場合は、「国語」と表す。

参考文献

- ベーカー・ユリン、岡秀夫訳・編。(1996).『バイリンガル教育と第二言語習得』.東京:大修館書店
- Cummins, J. (1986). Empowering minority students A Framework for intervention. *Harvard Educational Review* 56(1). 18-36.
- Collier, V. P. (1992). A synthesis of studies examining long-term language minority student data on academic achievement. *Bilingual Research Journal* 16. 187-212.
- 浜本純逸.(1991).「高等学校国語科教育の実際：小説」『中学校・高等学校国語科教育研究』.東京：学芸図書.123-130.
- 原みずほ.(2001).「教室内の二言語の分布-外国人児童に対する日本語と第一言語育成を目指した支援教室の場合-」.国際日本学シンポジウム報告書『新しい日本の構築Ⅲ』.お茶の水女子大学大学院人間文化研究科.19-26.
- JSLカリキュラム研究会.(2005).『小学校「JSL国語科」の授業作り』.東京：スリーエーネットワーク.
- 清田淳子.(2005).「国語科教育と日本語教育を統合し、母語を活用した内容重視のアプローチの可能性の追求-言語少数派の子どもたちに対する教科学習支援の方法の構築に向けて」.お茶の水女子大学大学院博士論文.
- 清田淳子.(2006).「言語少数派の子どもの学習支援における母語活用の可能性の追求-来日直後の中国人児童を対象とした「国語」支援の実例からの検討」『多言語・多文化研究』第12巻.全国語学教育学会バイリンガリズム研究部会.
- クロフォード, J. (本名信行訳).(1994).『移民社会アメリカの言語事情』.東京：ジャパンタイムズ.
- 光元聰江.(2006).「外国人児童・生徒を教えるためのリライト教材」.岡山:ふくろう出版.
- 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
- 朱桂榮.(2006).「言語少数派の子どもの母語保障の方法と意義-「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づく実践から」.お茶の水女子大学大学院博士論文.
- Thomas, W. P. & Collier, V. P. (1997). School effectiveness for language minority students. *National Clearinghouse for Bilingual Education*. The George Washington University.
- 湯川笑子.(1998)「バイリンガル教育の要る子どもたち」 *Japan Journal of Multilingualism and Multiculturalism*. Volume 4.1-31.
- 湯川笑子.(2000)「移行型バイリンガル教育を越えて-スウェーデンにおけるマイノリティ年少者の言語教育」『ノートルダム女子大学研究紀要』第30号、37-64.