「支援の授業」と「在籍級の授業」との学習内容の連続性
―来日半年後の中国人生徒を対象とした「国語」学習の場合―

清田　淳子
お茶の水女子大学

本研究では、支援の授業（母語による先行学習・日本語による先行学習）と在籍級の授業で同じ教材文を扱う場合、それぞれの授業ではどのような学習を展開しているのか、三者の授業の関連性を探った。分析の結果、三者の授業は同じ内容を同じ方法でくり返しているのではないことがわかった。在籍級の授業では、教師の設定した学習目標に向かって、説明中心の授業が行われていた。一方、支援の授業はやりとり中心で、「母語による先行学習」では、子どもの既有知識を活性化しながら教材文を深く理解させることがめざされていた。また、「日本語による先行学習」では、文章から基本的な情報を収集する課題が中心となっていた。以上のことから、支援の授業は、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づくりの場であり、二言語を併せもつ自立した学び手の育成がめざされていることが示唆された。

This study explores the connections between the content of L1 and L2 preparatory tutorials and that of mainstream classes during study tasks among Chinese learners of Japanese. Having lived in Japan around six months, the learners were enrolled in the third grade at a junior high school and were being given after-school lessons aimed at preparing them for their Japanese language arts class. The analysis found that the preparatory tutorial lessons and the mainstream classes did not repeat the same content in the same way. In the mainstream classes, the teacher set the study target and conducted lessons mainly in lecture style. On the other hand, the tutorial lessons were very interactive. During L1 tutorials, the L1 tutor facilitated students' understanding by activating their previously acquired knowledge. In the L2 tutorials, tasks were chiefly set to collect basic information from textbooks passages. Thus, L1 and L2 preparatory tutorials serve as the foundation for Japanese language arts classes in the mainstream, to heighten students' motivation to study, and to foster autonomous bilingual learners.

はじめに

近年、日本社会の急速な国際化や法律の改正に伴い、日本語以外の言語を母語とする言語少数派の子どもたちが増加している。言語少数派の子どもたちに対する教育においては、日本語指導だけではなく教科学習支援を行っていくことが重要な課題として把握されているが、その方法としては、具体物や体験を支えにした学習活動を通して教科理解を促す「JSL(Japanese as a Second Language 第二言語としての日本語)カリキュラム」（JSL カリキュラム委員会, 2005）や、子どもの日本語レベルに合わせて教科書本文を易しく書き直した「リライト教材」（光元, 2002）による実践、そして子どもたちの母語を活用して教科理解を促すとともに、母語そのものの保持・伸長をめざす「教科・母語・日本語相互育成学習」（岡崎, 1997）などが提案されている。

このうち「教科・母語・日本語相互育成学習」に見られるような子どもの母語を視野に入れた取り組みは、子どもたちの認知的な発達を疎外しないためにも、学習に対する意欲をもたせるためにも重要であるが（クロフォード, 1994; 朱, 2006 など）、日本の現状では、母語を活用するという発想は教科書の対訳本の作成や通訳の派遣制度として具体化される場合が殆どである。

このような中にあって「教科・母語・日本語相互育成学習」による実践的な研究では、母語を活用した取り組みが子どもの教科理解を促し、日本語力の伸長に貢献することが検証されてきた（清田, 2005）。しかし、「教科・母語・日本語相互育成学習」は後述するように、「母語による先行学習」→「日本語による先行学習」→「在籍級

© 2007 Junko Kiyota
The Japan Journal of Multilingualism and Multiculturalism, 13 (1) 2007.

の授業」という過程を有し、在籍級の授業に先行する形で支援の授業が行われることから、子どもは同じことを三回もやらされるのかという疑念が呈されることもあった。

そこで本研究では、在籍級の授業と支援の授業（「母語による先行学習」「日本語による先行学習」）で同じ教材文を扱う場合、それぞれの授業ではどのような学習を展開しているのか、学習課題の分析を通して明らかにする。もちろん在籍級の授業と支援の授業の間には、人数（一斉授業か／少人数授業か）、対象生徒の言語（日本語母語話者を対象としているか／第二言語話者を対象としているか）、教師の専門性（国語科教育の専門家が担当しているか否か）など形態の独自性が存在し、それらは授業の内容や進め方に大きな影響を及ぼしている。しかし、在籍級の授業と支援の授業を行き来する言語少数派の子どもにとってみれば、そこに学習の連続性を求めることは当然のことであり、両者の授業がどうすれば有機的につながっていくのかを探ることは、子どもたちの学習を保障していくためにも、また、子どもたちが自立した学び手になっていくためにも重要である。

ところで、ここで言う「自立した学び手」とは、母国での生活や学習の中で身につけたもの（言語や文化、知識、技能など）を駆使しつつ、日本での生活の中で新たに得た知識や日本語を使って新たな学習活動に取り組んでいこうとする子ども像を指す。湯川（1998:25）は「現在の移行型バイリンガル教育にとどまらない積極的バイリンガル教育を日本の実情に合わせて考察していくこと」の必要性を指摘しているが、母語が日本語に取って代わられるのではないやり方で、自立した学び手の育成をめざした支援の授業はどうあるべきなのかを考える一助として、本研究では支援の授業と在籍級の授業との学習内容の連続性について検討していくこととする。

先行研究

二言語を併用した教育の方法

二言語（学習者の母語と第二言語）を併用したバイリンガル教育には様々な形態があるが、言語少数派の子どもを対象とした場合には大きく「移行型バイリンガル教育」と「維持型バイリンガル教育」に分けられる。「移行型バイリンガル教育」では、第二言語の力が不十分な間、子どもたちは周囲の仲間に遅れをとってしまうことから一時的に母語を使って勉強をするものの、徐々に多数派言語の使用を増やしていくことを目標とする。しかしこのようなやり方は多数派言語集団への「同化主義的な目的」をもち（ベーカー, 1996:187）、「母語を単に第二言語学習のための一時的な簡便な手段として位置づけている」（朱, 2006:15）とされる。これに対し、「維持型バイリンガル教育」は二言語の読み書き能力の育成をめざし、「豊かにするバイリンガル教育 (enrichment bilingual education)」とも呼ばれている（ベーカー, 1996）。

子どもの母語を用いて教科学習を行うことについて、Thomas & Collier（1997）は 42,317 人のアメリカへの移民生徒（小学 1 年ー高校 2 年。生徒の母語は 150 種類以上に及ぶ）を対象に縦断的な調査を行った。分析の結果、母語と第二言語の両方で学校教育を受けた生徒は、第二言語だけで教育を受けたグループよりアカデミックな面において大きな進歩を遂げていることを明らかにした。また、Collier（1992）は、英語だけのモノリンガルのプログラム、低学年の間だけ母語のサポートのあるプログラム、6 年生まで母語のサポートが続くプログラムの三種類について、それぞれのプログラムを受けているヒスパニック生徒の学業成績を比較したところ、英語（＝第二言語）だけで教育を受けたグループに比べ、母語と英語のサポートが 6 年生まで組み合わされた場合は、子どもたちは第二言語でより高度な学業レベルに到達していると指摘している。

一方、湯川（2000）はスウェーデンの維持型バイリンガル教育について取り上げている。スウェーデンでは、子どもの母語と第二言語（＝スウェーデン語）、そして両方の文化を重んじる教育が 20 年間に渡って実践され、移民の生徒には必要なだけの第二言語教育と、希望する者には母語教育が高校卒業時まで与えられるという。このような教育の結果、家庭語の習得、第二言語であるスウェーデン語の習得、学業成績、アイデンティティの確立、スウェーデンについての理解の深まりなどの成果が報告されているが、その全体像をとらえるにはなお調査が必要であるとしている。

ところで、少数派の言語文化を学校の中に採り入れることについて Cummins（1986:25）は、「教育者が、自分の役割は生徒が持っている資質に第二言語とその文化を付け加えることだと自覚している場合は、自分の役割が生徒の第一言語とその文化を置き換えたり削減することだと考えている場合よりも、生徒の能力をより強化できる」とし、学校の中に子どもの母語や母文化を適切に位置づけていくことの重要性を指摘している。

「教科・母語・日本語相互育成学習」

「教科・母語・日本語相互育成学習」（岡崎, 1997）は言語少数派の子どもを対象とした学習モデルで、日本語だけでなく母語、教科学習の三者の育成をねらいとする。

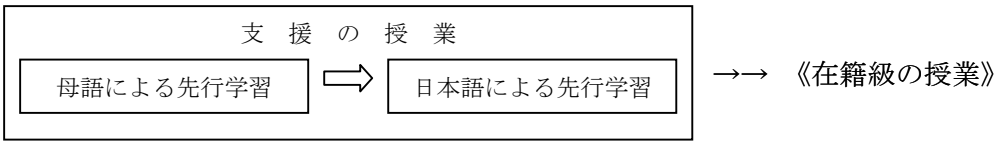

図 1　「教科・母語・日本語相互育成学習」に基づく支援の授業の流れ

「教科・母語・日本語相互育成学習」に基づく支援は、上の図に示すように、母語話者支援者が行う「母語による先行学習」と、母語話者支援者と日本語話者支援者が協働で行う「日本語による先行学習」から構成される。これら二つの先行学習を含む支援の授業は在籍級の授業の予習として行われるが、それは、二つの先行学習を通して得た知識や情報によって、子どもたちが見通しをもって学校の授業に臨むことができるようになり（スキーマの育成）、授業での「理解可能なインプット」が増え、その結果として学習内容の理解や日本語力の向上をはかるという意図による。

なお、本研究において「教科・母語・日本語相互育成学習」に基づく支援を対象としたのは、このモデルが日本語だけでなく母語の保持・伸張や教科学習をねらいとしていること、子どもたちの認知面の発達と学習への意欲や態度の育成を視野に入れていること、そして家庭学習と学校の授業とのつながりを重視しているためである。

「教科・母語・日本語相互育成学習」に基づく実践的研究

「教科・母語・日本語相互育成学習」に基づく実践的な研究では、これまで「国語」[1] や社会科などの教科を対象とする研究が報告されている（清田, 2005; 朱, 2006; 原, 2006 など）。このうち「国語」を取り上げた研究では、清田（2005）が「日本語による先行学習」場面を対象に、子どもの教科理解の状況や日本語力の伸長について分析を行っている。

清田（2005）は、来日間もない中国出身の男子児童（小学 5 年）に対する、10 ヶ月間（2001 年 10 月ー2002 年 7 月）の支援を取り上げている。支援の授業は都内某大学に開設されている放課後の支援教室で行われ、週 1 回 90 分程度、在籍級と同じ「国語」の教科書を用いながら、日本語話者支援者（＝筆者）と中国語話者支援者が全期間協働して支援にあたった。分析に際しては散文教材を扱った授業を取り上げ、どのような種類の学習課題に子どもが取り組んでいるかを支援の時期ごとに明らかにすることで、学習の様相をとらえようとした。

分析の結果、あらすじを把握する課題の出題率が支援の全期間を通じて高く、支援開始当初は「誰が＋どうする」など人物の行動やできごとを順に追っていくための情報獲得が中心であったが、時期を追うごとに子どもは「どんな、どのように、なぜ」など具体的で詳しい情報を獲得していることがわかった。また、支援を始めて半年後には情景や人物の様子を想像したり、心情を把握したり、さらには主題や要旨について考えるような課題にも取り組んでいることが確認された。

また、朱（2006）は上述の清田（2005）と同じ支援を対象に、「母語による先行学習」における子どもの学びの実態を明らかにした。分析の結果、子どもは主に、あらすじを把握する、様子を想像する、心情を把握する、主題や要旨をとらえる、既有知識を活性化させるなどの学習に参加していた。このような母語による教科学習への参加は「一見当たり前のことのようにも見える」が、日本語のみでは教科学習への参加をあきらめざるを得ない子どもの状況を考えると、「母語による先行学習」は「来日後の継続的な教科学習の参加を保障する一つの選択肢である」（朱, 2006:46）ことや、教材文のもつ内容の楽しさを味わうことで学習意欲が増すことを指摘している。

さらに清田（2006）は、清田（2005）で取り上げた支援について、「母語による先行学習」の内容と母語話者支援者の働きかけを、支援の三つの時期（支援開始直後、半年後、8 ヶ月後）ごとに検討した。来日直後は学年相応の読解課題を中心に扱っていたが、半年後の時点では、学年相応の課題に加え、教材文の表現技巧に着目したり、教材文に描かれた情景や概念を中国語の四字熟語を用いてとらえるなどの取り組みも見られた。支援開始 8 ヶ月後では、教材文の記述に即した読解課題に終始するのではなく、教材文のテーマに関する子どもの既有知識を活性化させる課題や子どもに読みの目当てをもたせる課題が設定されていることが確認された。これらのことから母語話者支援者は、「国語」の教材文について内容理解の基盤を作る、子どものもつ高度な知識や理解、洗練された母語の力を発揮する場を保障する、学習への動機づけを

強化するという働きかけをしていることが見出された。

以上のように、「教科・母語・日本語相互育成学習」に基づく実践的な研究においては、二つの先行学習の内容が支援の実施時期ごとにどのように変容していくのかについては検討されているが、子どもが所属する在籍級の授業を視野に入れた分析は未だなされていない。支援の授業と在籍級の授業で同じ教材文が扱われた場合、それぞれの授業では何が行われているのか、子どもにとっての学習の連続性を明らかにすることは、子どもが在籍級の授業に実質的に参加していけるような学習支援のあり方を探る上で重要である。

そこで本研究では、「母語による先行学習」「日本語による先行学習」、そして在籍級の授業という三者の授業がどのような学習を展開しているのかを明らかにし、それぞれの学習内容の相互の関連性の検討を通して母語を活用した教科学習支援の可能性について追求していきたい。

研究の概要

研究の目的

在籍級の授業と支援の授業（「母語による先行学習」「日本語による先行学習」）で同じ教材文を扱う場合、それぞれの授業ではどのような学習を展開しているのか学習課題の分析を通して明らかにし、言語少数派の子どもが在籍級の授業に実質的に参加できるような支援のあり方を探る。

支援の概要

対象とした学習支援は、神奈川県の公立中学校の放課後の国際教室で、2005 年 7 月ー2006 年 2 月にかけて毎週 1 回 90 分程度行ったものである。学習者は中学 3 年の女子 2 名で、1 名は中国出身の生徒（以下、M 子と呼ぶ）、もう 1 名は台湾出身の生徒（以下、H 子と呼ぶ）である。支援者は、母語話者支援者 3 名（中国出身で年少者日本語教育を専攻する大学院生 3 名。以下、CT1、CT2、CT3 と呼ぶ）と、日本語話者支援者 2 名（筆者と年少者日本語教育を専攻する大学院生 1 名。以下、JT1、JT2 と呼ぶ）で、母語話者支援者 1 名と日本語話者支援者 1 名がペアになり協働して支援を行った（表 1）。

学習支援は原則的に在籍級の授業に先行して実施した。また、2 名の生徒は通常、在籍級の「国語」の時間には参加していなかったが、放課後の支援で扱った教材文を在籍級で取り上げるときには、在籍級に戻って授業を受けるという形をとった。

表 1　支援の概要（教材名、実施時期、担当者）

教材名（ジャンル）	支援の授業の実施時期（授業回数）	支援担当者	在籍級の授業の実施時期（授業回数）
地雷と聖火（随筆）	2005 年 7 月ー9 月（4 回）	CT1 と JT1	2005 年 9 月（3 回）
ありがとうと言わない重さ（随筆）＊	2005 年 11 月ー12 月（4 回）	CT2 と JT1	2005 年 9 月ー10 月＊（6 回）
猫（小説）	2005 年 12 月ー2006 年 1 月（5 回）	CT2 と JT1 CT3 と JT2**	2006 年 2 月（3 回）

（注）＊　『ありがとうと言わない重さ』は定期テストの準備として急遽扱うことになったため、在籍級の授業に先行する形では実施していない。

＊＊ 支援の授業は 2005 年 12 月より週 2 回のペースで実施したため、「CT2 と JT1」「CT3 と JT2」の二組のペアが曜日ごとに担当した。

支援の授業では、まず、中国語話者支援者が自ら作成した教材文の母語全訳文を利用して、「母語による先行学習」を 40 分程度行う。そこでは母語話者支援者が「6 月の美しいある夜、マッペはどこに行きましたか」「地雷はどんなものだと思いますか」など、あらすじをとらえたり子どもの背景知識を問うなどの課題（4ー5 題程度）を母語で書いたワークシートを準備し、その課題をめぐって母語でのやりとりを十分に行う。続いて「日本語による先行学習」では、日本語話者支援者が教材文の読み取りのための学習課題（4ー5 題程度）を書いたワークシートを用意し、課題を巡るやりとりを子どもと日本語で、時には母語の助けを借りながら十分に時間をかけて行い、一つの課題が解決するごとに子どもは自分が理解できたことや考えたことをワークシートに記入するという活動を行った。

子どもの属性

H 子は台湾から 2005 年の 2 月に、M 子は中国四川省から 2004 年の 11 月に来日した中学 3 年生である。二人が編入した公立中学校は言語少数派生徒の受け入れ体制が充実した学校で、国際教室担当の教員が配置され、学習支援者や母語話者支援者も積極的に受け入れている。編入以来、両名とも日本語の学習の他に、英語、社会、数学、理科の取り出し指導を受けてきたが、本支援を始めるまでは一度も「国語」の学習を行ったことはなかった。

支援開始時（2005 年 7 月）、H 子は先生や友だちが日本語で話していることは大体分かるが、自分から話すことは少なかった。口数も少なく声も小さくて、自信のない様子を見せていた。台湾では学校の成績は中の上レベルで（本人の申告）、英語と国語、特に作文が得意であり、読書好きであるなど、学年相応の中国語の読み書き能力は十分身につけていた。一方、M 子は外向的で友だちも多く、日本語でのやりとりにも積極的であった。中国では進学重点校に在籍し、来日後も中国語のブログを開設するなど母語を使う場を家庭や学校の外でも持っていた。なお、両名とも家庭での使用言語は主に中国語である。

分析の方法

分析に用いたデータは、支援の授業で扱った教材文の学習課題、在籍級の授業における学習課題、そして支援の授業と在籍級の授業のやりとりを文字起こししたものである。授業のやりとりは毎時間テープレコーダーを用いて録音し、その録音テープを元に、中国語の部分は本支援における母語話者支援者が文字を起こし、併せて日本語訳も行った。また、日本語部分は日本語話者支援者が文字を起こした。

分析の対象とした学習課題は、支援開始直後と半年後に扱った二つの教材文の課題である（表 2）。7 ヶ月間の支援では、表 2 に示した教材文の他に、和歌の学習や作文、入試問題の練習などを行ったが、分析においてはそれらは除外し、「現代文」で「散文」の教材で、しかも在籍級の授業のデータがそろっているものを対象とした。

表 2　分析に用いた教材一覧

教材名	実施時期		学習課題の数		
	支援の授業（回数）	在籍級の授業（回数）	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
地雷と聖火	2005 年 7 月〜9 月（4 回）	2005 年 9 月（3 回）	31	39	11
猫	2005 年 12 月〜2006 年 1 月（5 回）	2006 年 2 月（3 回）	41	34	9

分析に際しては、「母語による先行学習」「日本語による先行学習」と在籍級の授業における課題について、三者に共通して出されている課題、いずれかの二者に共通する課題、独自の課題に分類・整理し、その特徴の検討を通して相互の関連性をとらえる。

分析の結果

支援開始直後の場合（『地雷と聖火』の学習）

『地雷と聖火』（クリス・ムーン著）は、カンボジアでの地雷撤去作業中に右手足を失った筆者が、自らが走ることを通して、生きることに対しても地雷を取り除くことに対してもあきらめないことの大切さを訴える文章である。

この教材文の学習で、支援の授業と在籍級の授業で扱った学習課題を整理したとろ、図 2 に示す結果となった。

以下、図 2 の A〜G の各部分についてその特徴をとらえていく。

①三者に共通する課題（図 2、A の部分）

三者に共通する課題は全部で 6 題ある。そのうち 5 題は

・クリス・ムーンの体の特徴
・右手足を失った理由
・メッセージ「あきらめたら負けだ」

に関わる課題で、これらは内容理解の根幹をなす課題である。残り 1 題は学習のまとめとして感想文を書く課題である。しかし、子どもに何を理解させたいかめざすところは同じであっても、質問の仕方や理解のさせ方において三者には次のような相違点が見いだせる。

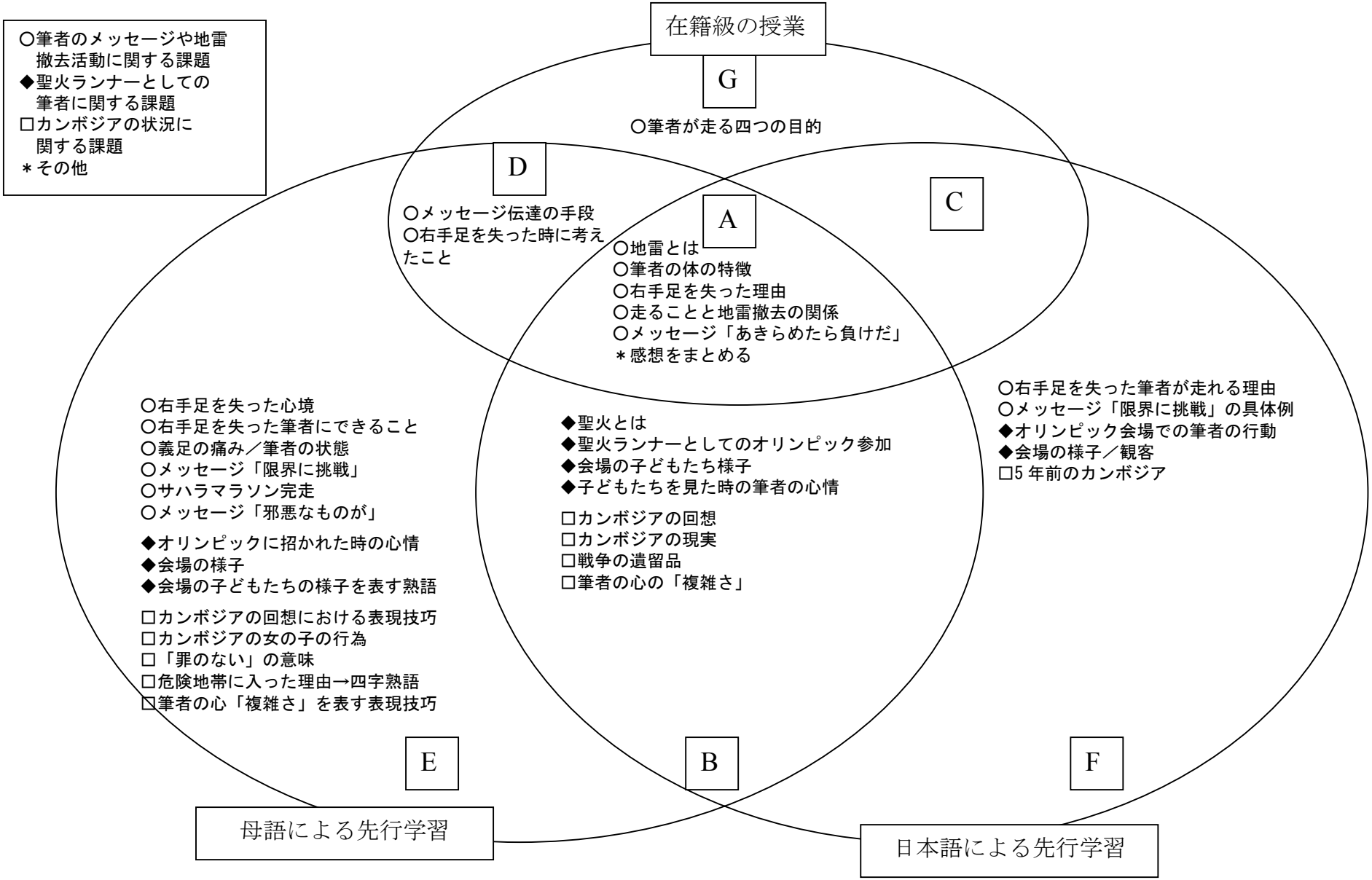

図２　『地雷と聖火』の課題関連図

〔例 1〕

「母語による先行学習」の課題：「クリス・ムーンの体はどんな特徴がありますか」
「日本語による先行学習」の課題：「クリス・ムーンは（右手・左手）がありません」
：「クリス・ムーンは右足に（　　）をつけています」
「在籍級の授業」の課題：「この人はどういう人であるのかっていうのをまず知ってほしいのね。…その被害とは右足、右手ですね。そう、右手、右足を吹き飛ばされた。失います」

〔例 1〕は筆者の体の特徴をとらえるための課題例である。「母語による先行学習」では子ども自身が筆者の体の特徴を説明することを求めている。このような課題に答えるためには、子どもは文章の中から筆者の体の特徴に関わる複数の情報をとらえ、相互に関連づけながら述べなくてはならない。これに対し「日本語による先行学習」では、とらえさせたい特徴を一つずつ取り上げ、いわば一問一答式のやりとりを通して子どもの理解を積み重ねている。そして在籍級の授業では、「どういう人であるか」「その被害とは」と生徒に投げかけながらも、教師自身が説明を行っている。

支援の授業ではやりとりを通して課題の解決がめざされ、在籍級の授業では教師の説明中心であったことの背景には、少人数か一斉授業かという授業形態が大きく影響していると考えられる。ところで「やりとりを通して解決を図る」とは、聞く・話すという言語活動を十分行うことと、文章内容を理解することの二つを内包している。つまり支援の授業では、課題の答えが得られればよいのではなく、学習に関わる母語や日本語の力（特に聞く力や話す力）をも育てていくことを意図しているといえよう。〔例 1〕のように理解させたい内容は同じでも質問の仕方や理解のさせ方が異なる課題は 6 例中 4 例であった。

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 2、B の部分）

「母語による先行学習」と「日本語による先行学習」では、
・聖火ランナーとしてのクリス・ムーン像をとらえる
・カンボジアの状況をとらえる
という課題が設定されている。在籍級の授業が筆者の地雷撤去活動とメッセージに焦点をあてて課題を設定しているのとは異なり、支援の二つの授業では筆者の聖火ランナーとしての側面やカンボジアの状況に関わる課題も扱っている。

しかし、「①三者に共通する課題」の場合同様、「母語による先行学習」と「日本語による先行学習」では、同じ場面や記述を取り上げながらも次のような質問の仕方の違いを見出すことができる。〔例 2〕はカンボジアが今も「戦争の置き土産で苦しんでいる」という記述をめぐるやりとりである。

〔例 2〕

【母語による先行学習】

1CT1	**战争的遗留品是什么？**	戦争の遺留品（置き土産）は何ですか
2M 子	**地雷。····战争虽然结束了，还留着，没有清除。**	地雷。····戦争が終わったけど、まだ残っています。まだ撤去されていません
3H 子	**类似后遗症那种的感觉。**	後遺症のような感じです
4CT1	**很好。真聪明。受到战争遗留品的折磨。**	よくできましたね。ほんとうに賢いです。戦争遺留品に苦しんでいます

【日本語による先行学習】

1JT1　今、カンボジアでは戦争が終わっていますか、いませんか。
2H 子　終わっています。
3JT1　うん。戦争は終わっています。‥今ね、地雷でこういう（＝手足を失った）子どもたち、もういませんか。まだいますか。
4M 子　いますよ。
5JT1　何で戦争は終わったのに、まだこういう子どもたちがいっぱいいるの？
6M 子　戦争の置きみやげがありますから。
7JT1　そうですね。····「戦争の置きみやげ」って何のこと？
8M 子　地雷。
9JT1　そう。地雷がありますから。····H 子さん、書いたの読んでくれる？
10H 子　地雷まだ全部撤去じゃない。見えないの地雷、まだいっぱいあります。

〔例 2〕の「母語による先行学習」では、「戦争の遺留品（置き土産）」について直接的に子どもに説明を求めている（1CT1）。これに対し「日本語による先行学習」では、戦争が終わっていること（1JT1）、地雷で苦しむ子どもが今もいること（3JT1）の理解を一つずつ積み重ね、そのうえで「戦争の置き土産」が「地雷」であることを理解させている（5JT1、7JT1、8M 子、10H 子）。

ここには、子どもたちの第一言語と第二言語の言語能力の差が反映している。年齢相応のレベルにある母語では、子どもたちは複数の情報を文章中（母語訳文）から独力で収集し、互いに関連づけ、それについて自分のことばで説明できるのに対し、不十分な日本語では、教材文から必要な情報を一つ一つ探すところから始めなくてはならない。このように同様の記述や場面を扱いながらも質問の仕方が異なる課題は 8 例中 6 例あった。

③在籍級の授業と「日本語による先行学習」の共通課題（図 2、C の部分）

両者にのみ共通する課題は一例も見られなかった。

④在籍級の授業と「母語による先行学習」の共通課題（図 2、D の部分）

在籍級の授業と「母語による先行学習」の共通課題は、

・右手足を失ったときの筆者の考え方をとらえる

・筆者のメッセージ伝達の手段について考える

という課題（2 例）であるが、その提示の仕方には次のような違いがある。〔例 3〕は、筆者が地雷で右手足を失ったときに考えていたことをとらえるやりとりである。

〔例 3〕

【母語による先行学習】

1CT1	**他有没有绝望？**	彼はあきらめましたか
2H 子	**没有。**	いいえ
3CT1	**他有一个什么想法？**	どんな考え方がありますか
4H 子	**###**	
5CT1	**对。他有一个梦想，他有一个决心，就是刚才说的。**	そう。夢があります。 彼は決心しました。先言ったように
6H 子	**有假肢就可以奔跑。**	義足があれば走れます

【在籍級の授業】

「この人はこのときにあることを考えるんです。（中略）もし右手と右足をなくしてしまったら、ある程度どんな生活になるかは想像がつくでしょう。「だが」、この人はこの先がある。『だが、こうも考えられる。義足があれば走ることだってできるんだ』って言ってるんです。」

「母語による先行学習」の場合は、「どんな考え方がありますか」と支援者が問いかけ（3CT1）、義足があれば走れるという筆者の考えを子ども自身から引き出しているが（6H 子）、在籍級の授業では、「あることを考えるんです」と教師が生徒に投げかけたあと、その具体的な中身を教師自身の説明によって示している。

もう一つの共通課題の場合も〔例 3〕同様の傾向が認められたが、これは、個別のやりとりが成立しやすい少人数授業か一斉授業かという形態の違いに加え、『地雷と聖火』という教材が教科書では読書教材として位置づけられているため、在籍級の授業では文章の始めから終わりまで記述に即して内容理解を進めるというやり方ではなく、文章を読んで感想や意見を書いてまとめる活動に重きを置いていたことの影響が考えられる。

⑤「母語による先行学習」独自の課題（図 2、E の部分）

「母語による先行学習」独自の課題には、（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)抽象的な言語表現を理解する課題、という三つの特徴が認められた。

（ⅰ）語彙や表現技巧に関わる課題

次の例は、カンボジアの人々が貧しさゆえに危険な場所に足を踏み入れ、地雷の被害にあったという場面についてのやりとりである。

〔例 4〕
【母語による先行学習】

1CT1	用一个成语来说，进入那个危险的地带，是什么？	危険地帯に入ることをある四字熟語で言ったらどうなりますか
2H 子	明知山有虎，偏向虎山行。	山に虎がいるのを知っているが、あえて虎のある山に行く
3CT1	那是表现他们很勇敢。他们是从心里愿意去那个地方吗？是迫，	それは勇敢さを表現するものですね。でも、彼らは心からそこに行きたいのですか？
4M 子	迫不得已。	やむを得ず
5H 子	迫于无奈。	やむを得ず
6CT1	你们俩说得都很好。都用了很好的词。	よくできましたね。とてもいい言葉を選びました

母語話者支援者は、カンボジアの人々の行動を中国語の四字熟語でとらえさせようとしている（1CT1）。これに対し M 子は最初「**明知山有虎，偏向虎山行**」という言い方を示すが、「彼らは心からそこへ行きたいのですか」（3CT1）という CT1 の指摘によって誤りに気づき、「やむを得ず」という意味の四字熟語（「迫不得已」「迫于无奈」）を示すに至った (4M 子、5H 子)。

また、次の〔例 5〕は、筆者が聖火ランナーとしてオリンピックスタジアムを走りながら、カンボジアの状況を回想している場面をめぐるやりとりである。

〔例 5〕
【母語による先行学習】

1CT1	长野运动会正在举行，是个什么时刻？	長野オリンピック大会が行われているときは、どんなときでしょうか
2H 子	欢喜。	喜ぶときです
3CT1	震撼人心的幸福时刻。····全世界瞩目的时刻。可是，在世界的另一个角落，发生着什么事情？	興奮する、幸せなときですね。····でも、世界のあるところで、何が起こっていますか
4M 子	每天都有 70 人踩上地雷。 （中略）	毎日、70 人が地雷を踏んでしまいます
5CT1	生命那么宝贵，每天居然有 70 人因地雷失去生命，听到这个事实，你们有什么想法？	命は尊いものですが、毎日 70 人が地雷のために命を失っています。このような事実を聞いて、どんな感想がありますか
6M 子	我觉得这段用对比，用幸福的时刻和悲惨的时刻进行比较。	対比の手法で、幸せなときと悲惨なときと対照しています
7CT1	对比的手法。	対比的手法です

〔例 5〕では、オリンピックの喜びとカンボジアの状況を確認し(1CT1、3CT1)、さらに、この部分には対比の手法が用いられているという子どもの知識を引き出している（6M 子）。

このように「母語による先行学習」では、母語訳文を使った教科学習を通して、語彙を豊かにしたり文章の表現技巧について確認する課題が設定されている。語彙や表現技巧に関する課題は 4 例ほどみられたが、これらは子どもにとっては母国での学習で得た知識や洗練された母語の力を発揮する場であるといえよう。

(ⅱ)自分に引きつけて考える課題

「母語による先行学習」では課題をめぐるやりとりの中で、「オリンピックに招かれたとき、もしあなただったらどう思いますか」など、子どもが自分に引きつけて登場人物や文章内容について考えるような問いかけが行われている。次の例は、「あきらめてはいけない」という筆者のメッセージを確認した後、互いの体験を披露し合っている部分である。

〔例 6〕

1CT1	通过这段你们有没有自己的体验，谈一谈自己的感想。	この段落を読んで、自分の体験とか感想を話してください
2S 子	我讲啊。比如说，考试的时候、我已经失去两年半，我每次考试之前都想：“算	私ですね。例えば、試験の時、もう二年半を失いました。試験の前にいつも「どうせ時間

	了反正没时间就不要###。	がないから、＃＃＃しない」と思っていました
3CT1	失去两年半。	二年半を失いました
4S 子*	对啊。就是“每次考试之前时间不够，就说那好，没时间就不要学了”。	はい。つまり、毎回試験の前にもう時間がないから、じゃ勉強をやめようと考えました
	（略）	
5M 子	嗯。我想起了一个人，爱迪生。然后他开始试用这个，后来他找了几百种金属	はい。私はエジソンを思い出しました。彼は何百種類の金属を試しました
7CT1	几百种！	何百種類も
8M 子	才找到钨这种东西。	やっとウオルフラムを見つけました
9CT1	喔。	なるほど
10M 子	然后他又试过了很多种，如果是我的话，我就说这么难的话，我就…	その後、彼はまたたくさん試しました。もし私だったら、こんなに難しいなら、もう‥

*S 子は放課後の国際教室で勉強している生徒（中国出身、中学 2 年）で、このとき飛び入りで参加した。

母語話者支援者の「この段落を読んで、体験とか感想を話してください」（1CT1）という投げかけに対し、S 子は試験前の勉強をあきらめていたことを取り上げて紹介した（2S 子、4S 子）。M 子はエジソンが何百種類もの金属を試したことをあげ（5M 子）、さらに、「もし私だったら、こんなに難しいなら、もう‥」（9M 子）と自分の身に置き換えながらエジソンの試みをとらえ、感嘆の思いを述べている。

言語少数派の子どもにとって、「国語」の教科書に出てくる文章に向き合うことは言語的にも心理的にも負担が大きい。しかし、母語訳文を用いることで文章内容がわかるだけでなく、〔例 6〕に見られるように子どもが自分と登場人物とを重ね合わせて読んでいけるように支援者が働きかけていくことは、子どもと作品世界との距離を縮め、続きを読んでみようという意欲を高めることが期待される。

（iii）抽象的な言語表現を理解する課題

『地雷と聖火』で筆者は「あきらめたら負けだ」というメッセージを送っている。このメッセージは文章の中で、「邪悪な者がこの世を支配するには、良識のある者が何もしないというのが最も有効な手段である。善き人が行動を起こさなければ、地雷という悪魔が勝利を収めてしまうのだ」のように、表現を変えながらくり返される。次は、後者の「邪悪な者が‥」について M 子が自分の解釈を述べている部分である。

〔例 7〕

1M 子	就是“善良者什么都不做是最有效的方法”，这样就好像告诉大家什么都别做，好像恶魔就会得逞…。	つまり「良識のある者が何もしないというのが最も有効な手段である」。このように、みんな何もしないなら、悪魔が思い通りになれると伝えました
2CT1	对对，其实他想说的…	そう、そう。実は彼が言いたいのは…
3M 子	大家要做起来，这样才不会让他得逞。	みんなが行動すれば、悪魔は思い通りにならない
4CT1	对对。	そう、そう

〔例 7〕で M 子は「みんな何もしないなら、悪魔が思い通りになれる」（1M 子）、「みんなが行動すれば、悪魔は思い通りにならない」（3M 子）と自分の言葉で抽象的な表現を伴う筆者のメッセージについて説明している。なお、在籍級の授業や「日本語による先行学習」では、筆者のメッセージとして「あきらめたら負けだ」を取り上げるのみであった。

⑥「日本語による先行学習」独自の課題（図 2、F の部分）

「日本語による先行学習」にしか設定されていない課題は、

・「ぼく」は今、どこで何をしていますか

・スタジアムの人々は何を見ていますかなど、

文章中の情報を一つ一つ収集して人物の行動や場面の状況を確認する課題である。これらの課題は内容理解という面から見れば表面的なものであり、深い読解力を必要とするものではないが、日本語力が不十分な子どもにとっては自力でやることは難しく、仲間の助けや支援者とのやりとりを通して解決を図る必要のある課題といえる。

⑦在籍級の授業の独自の課題（図 2、G の部分）
在籍級の授業の独自の課題は、筆者が走る四つの目的をとらえる課題（1 例）である。四つの目的は教材文に示されたものではなく他の参考資料からの引用で、教材文から離れた発展的な課題といえる。
以上、①ー⑦のこれまでの分析をまとめる（表 3)。

表 3　「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（『地雷と聖火』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 〕		
・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	・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	・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 〕		
共 通 課 題 【内容理解の根幹をなす課題】 ・筆者の体の特徴、地雷撤去活動、メッセージ 〈相違点〉理解のさせ方、質問の仕方、 ・教師の説明	・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	・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
共 通 課 題 【文章全体を対象とする課題】 ・聖火ランナーとしての筆者、カンボジアの状況 〈相違点〉質問の仕方	・複数の情報を関連づけて、子どもに説明や解釈させる	・一問一答式で、焦点化した情報を収集させる
共 通 課 題 〈相違点〉理解のさせ方、教材の位置づけ ・教師の説明 ・読書教材としての扱い(感想文をまとめることに主眼を置く)	・やりとり重視 ・読解教材としての扱い(記述に即した理解を積み重ねる)	
・発展的な課題	・語彙や表現技巧 ・抽象的な言語表現 ・自分に引きつけて考える	・人物の行動や場面の状況をとらえる

支援開始半年後の場合（『猫』の学習）
『猫』（トーベ・ヤンソン作）は、少女ソフィアの、飼い猫マッペに対する愛情の変遷を描いた小説である。分析に際しては、『地雷と聖火』の場合同様、三者の授業の学習課題を整理した（図 3、次頁参照)。そして共通課題や独自の課題の特徴についての検討を行ったが、ここでは紙幅の関係から、支援開始直後に扱った『地雷と聖火』の学習には見られなかった特徴を中心に述べることとする。

①三者に共通する課題（図 3、A の部分）
三者に共通する課題は、『地雷と聖火』同様、内容理解の根幹となる課題(主人公ソフィアの心の動きをとらえる)であった。また、課題解決に際し、在籍級の授業では教師の解説によって課題が解き明かされ、「母語による先行学習」と「日本語による先行学習」では支援者とのやりとりを通じて解決が図られていた。

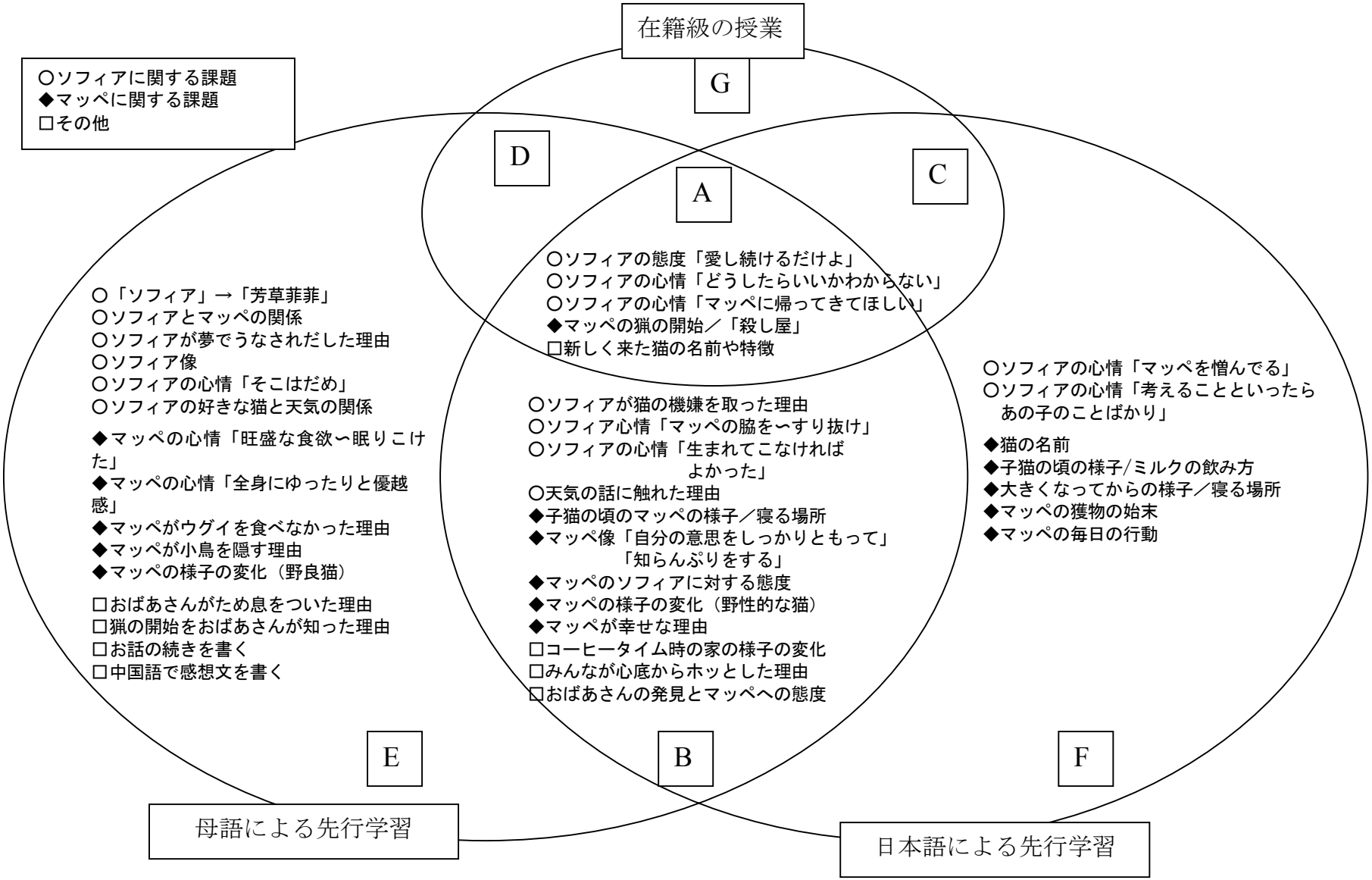
在籍級の授業
G
〇ソフィアに関する課題
◆マッペに関する課題
□その他
D
A
C
〇ソフィアの態度「愛し続けるだけよ」
〇ソフィアの心情「どうしたらいいかわからない」
〇ソフィアの心情「マッペに帰ってきてほしい」
◆マッペの猟の開始／「殺し屋」
□新しく来た猫の名前や特徴
〇「ソフィア」→「芳草菲菲」
〇ソフィアとマッペの関係
〇ソフィアが夢でうなされだした理由
〇ソフィア像
〇ソフィアの心情「そこはだめ」
〇ソフィアの好きな猫と天気の関係
◆マッペの心情「旺盛な食欲〜眠りこけた」
◆マッペの心情「全身にゆったりと優越感」
◆マッペがウグイを食べなかった理由
◆マッペが小鳥を隠す理由
◆マッペの様子の変化（野良猫）
□おばあさんがため息をついた理由
□猟の開始をおばあさんが知った理由
□お話の続きを書く
□中国語で感想文を書く
〇ソフィアが猫の機嫌を取った理由
〇ソフィア心情「マッペの脇を〜すり抜け」
〇ソフィアの心情「生まれてこなければよかった」
〇天気の話に触れた理由
◆子猫の頃のマッペの様子／寝る場所
◆マッペ像「自分の意思をしっかりともって」「知らんぷりをする」
◆マッペのソフィアに対する態度
◆マッペの様子の変化（野性的な猫）
◆マッペが幸せな理由
□コーヒータイム時の家の様子の変化
□みんなが心底からホッとした理由
□おばあさんの発見とマッペへの態度
〇ソフィアの心情「マッペを憎んでる」
〇ソフィアの心情「考えることといったらあの子のことばかり」
◆猫の名前
◆子猫の頃の様子/ミルクの飲み方
◆大きくなってからの様子／寝る場所
◆マッペの獲物の始末
◆マッペの毎日の行動
E
B
F
母語による先行学習
日本語による先行学習

図３　『猫』の課題関連図

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、ソフィアがマッペの獲物を「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？**	ソフィアはマッペ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。マッペを怖がっています

【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	びっくりした。
3JT2	びっくりしたね。
4H 子	はい。顔はま…
5JT2	まっさおになって。
6H 子	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）

〔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喩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えましょう。まず、最近はどんな天気なのかと言ったんですか
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？**	彼女はどんな天気が好きですか

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、毎日学校に来るのと同じように、
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（野性的なマッペと嵐の天気、新しく来たおとなしい猫と晴れの天気）をとらえ、比喩についての理解を深めている。

比喩は、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。	マッペ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、マッペ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）

<table>
<tr><th>在籍級の授業</th><th>母語先行学習</th><th>日本語先行学習</th></tr>
<tr><td colspan="3">〔 形 態 の 独 自 性 〕</td></tr>
<tr><td>・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</td><td>・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</td><td>・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</td></tr>
<tr><td colspan="3">〔 学 習 課 題 の 関 連 性 〕</td></tr>
<tr><td colspan="3">共 通 課 題
【内容理解の根幹をなす課題】
・主人公ソフィアの心情をとらえる
〈相違点〉理解のさせ方、質問の仕方</td></tr>
<tr><td>・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</td><td>・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</td><td>・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</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">共 通 課 題
【文章全体を対象とする課題】
・主人公以外の登場人物の行動や様子、心情をとらえる
〈質問の仕方は、同じものも異なる場合もある〉</td></tr>
<tr><td colspan="2">共 通 課 題
〈相違点〉理解のさせ方</td><td></td></tr>
<tr><td>・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</td><td>・やりとり重視
・記述に即してソフィアの心情をとらえる</td><td></td></tr>
<tr><td></td><td>・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</td><td>・人物の行動やできごとを一つ一つとらえる</td></tr>
</table>

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う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）支援で勉強したことのある内容だったら、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 点があると言いました。四つ目は次回の授業で説明するといいました。

（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、「部分的に分かるところがあった」「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・コリン、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『新しい日本学の構築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究−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

朱桂栄.(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.