

JSL 児童の「学び」とスキャフォールディングのあり方

実践授業分析からみえてきたもの

森沢 小百合

1. はじめに

JSL 児童への日本語教育支援を考える上で重視されるべきものに、教師の支援のあり方がある。これは、授業の構図とも関係してくるのだが、現状の日本語支援の場合、JSL 児童の人数の問題から、取り出して教師（支援者）と JSL 児童 1 対 1 でおこなわれる場合が多い。つまり、JSL 児童が対峙しているのは教師（支援者）一人であり、授業は教師（支援者）との対話のみで構成されている状態なので、教師（支援者）がどのような支援をおこなうかによって、JSL 児童の「学び」が大きく左右されると考えられるのだ。

その支援の方法の 1 つとしてあげられるのが、「スキャフォールディング = 足場づくり」の理論である。教師がいくつもの足場をつくってあげることで、子どもはそれを足がかりにして「学び」を向上させていく。教師（支援者）はその「学び」の合わせスキャフォールディングの量を徐々に減らしていき、最終的には子どもが自律した「学び」を獲得することを目指している。

では実際の授業では、どのようなスキャフォールディングが JSL 児童の「学び」に結びついていくと考えられるのだろうか。本論文では、筆者が日本語支援者として関わっている JSL 児童 K との実践授業を中心に、スキャフォールディングのあり方について考えてみたいと思う。この実践授業においては、JSL 児童の思考のための言語を発達させることを目的とし「読み書き能力」の向上に重点をおいた授業をおこなっている。ここでとりあげる授業も、JSL 児童の「読む力」に焦点を合わせたものである。この授業で筆者がおこなったスキャフォールディングおよび JSL 児童 K の「読み」の変化を分析し、スキャフォールディングと JSL 児童の「学び」の関係性について明らかにしていきたいと考える。

論文の流れとして以下でまず、スキャフォールディング理論について簡単に述べ、教師（支援者）と子どもの相互作用について考えたあと、実践授業の分析をおこない、教師のスキャフォールディングのあり方について検証したい。

2. スキャフォールディングとは

スキューフォールディングとは、子どもが新しい理解・概念・能力を発達させようとするとき、教師がおこなう一時的で体系的な支援＝足場づくりのことを指す。つまり、子どもが自分ではうまく扱うことのできないタスクを達成できるようにしたり、理解を発達させたりするのに必要な援助をするための教師の支援のことである。しかしその支援は、単に子どもがそのタスクを成し遂げるのを助けるものではなく、いずれは子ども自身が自らの力で同様のタスクを成し遂げられるような知識・スキルを手に入れられることを意図した支援を意味している。そのために、子どもが徐々に力をつけていくなかで、教師も支援の量を徐々に減らしていく。つまり、単なる「助け」とは違うのである。

では、どのような時に、スキューフォールディングの有効性が発揮されるのだろうか。学習場面の構造を考えたとき、低度な挑戦で低い支援では、子どものやる気は起きないし、ほとんど学習はおこらない。低度な挑戦で多くの支援を行った場合には、教室活動を楽しむかもしれないが多くを学ぶことはない。つまり多くの学習がおこるのは、高度な挑戦で多くの支援を受けたときであり、そのような時に子どもは自分の現在の能力を超えて、さらに上へと持ち上げられるという。これは、ヴィゴツキーの「最近接発達領域」の概念と深い関係がある。「最近接発達領域」についてヴィゴツキーは以下のように定義している。

最近発達領域とは、独力による問題解決によって判定される（子どもの）実際の発達水準と教師の指導下、あるいは自分より能力の高い仲間と協働することを通じて判定される潜在的な発達水準の間の範囲のことである

つまり「最近接発達領域」とは、新たな学習が起こりうる範囲の上の境界と下の境界領域を示したものであり、子どもが「最近接発達領域」の範囲内で学習する中で、教師が媒介的な支援をする役割を果たすことにより子どもの理解や知識を拡大することができたときに「学習」がおこると考えられるのである。

3. 教師(支援者)と子どもとの相互作用について

次に、教師（支援者）と子どもとの間には、どのような相互作用がおこなわれているのか考えてみたい。

再度、ヴィゴツキーの「最近接発達領域」論に戻ると、「最近接発達領域」は、教師と子どもがある特定のタスクと一緒に取り組む際に、両者の対話を通して協働で形成されるものであり、効果的なスキューフォールディングによって、「最近接発達領域」の境界がひろがり、子どもを現在の能力よりも高いレベルへと引き上げることが可能になると考えられている。

さらに「最近接発達領域」論の概念を、はじめは外部にあった教師の助言・教育的働きかけが子どもの内部へ取り込まれ、自己のものに内化していく過程ととらえ、教育を行動主義的な刺激 反応理論ではなく、学習と教授の相互依存性として考えるべきであるとの主張も出されている（佐藤公治 1996）。つまり、子どもは大人からの教育的働きかけを受

け止めるだけの存在ではなく、積極的に相互作用し、この相互作用的活動から得られたものを自己の中に内面化していく能動的な存在としてとらえられるべきなのである。

4. 実践授業分析

ここでは、2章、3章でみてきた理論をふまえた上で、実践授業におけるスキヤフオールディングについて分析をおこなう。

取り上げる授業については以下の通りである。

授業日時：2004年7月7日（水） 5時間目（30分の授業）

対象者：小学校6年生 JSL 児童K（フィリピンから来日後、1年2ヶ月経過）

教材：木村裕一（1996）『あるはれたひに』講談社

授業の流れ：先週読んだ『あらしのよるに』の内容を確認したあと、その続きにあたる『あるはれたひに』を読み聞かせる。読み終えた後に、内容確認の質問をし、Kの答えを聞いて支援者（筆者）が紙に書く（時間の都合上、筆者が書くことになった）。

この授業を録音したテープをすべて文字おこしし、その資料をもとに分析をおこなう。

支援者によるスキヤフオールディング

以下、支援者がおこなったスキヤフオールディングと思われる部分を抜き出してみる。

前の授業の復習...あらすじを聞く

前授業にてKとの対話の中で、本の内容理解把握はできていたはずなので、K一人でその内容を説明させようとしたが、無理なようだったため、支援者からの質問に答えるかたちで内容を確認することにした。

・なにがでてきたっけ？何と何が出てきたんだっけ？

・最初にやぎは誰だと思った？/で、おおかみは？

質問したこととは違う答えがでた時に、修正をはかっている

T（支援者）：で、二人はお話をしてどうなったんだっけ？

K（JSL 児童）：食べ物

T：うん、食べ物の話をしたんだっけ。うん、で、やぎは何の話をした？

Kの答えをもう一度復唱する

K：草

T：草、そうだよ。でおおかみは？

K：肉食

T：そうそうそう、肉食

読み聞かせの途中で、語彙の確認をする

・目が点ってわかる？

・まっさかさまってなんだかわかる？

読み聞かせの途中で、理解しにくいところを補足する

- ・ それからおおかみは、できるだけ下をむいてのぼることにした

T：上を見るとやぎがおいしそうに見えるでしょ？だから下をむいて登ることにしたんだって

読み聞かせの途中で話を切り、その先を推測させる

T：どうしたんだろうね

K：クマがいた

T：クマ？中にいたのかな？

T：おおかみは大きな口をがばっとあけて...（沈黙）

K：食べられちゃう

T：食べられちゃうかな？食べられちゃうと思う？さあ、どうでしょう

内容確認の質問の際、Kが答えにつまりそうになったときに、答えを続けられるような質問をする

T：それで？どうなっちゃうんだっけ？やぎは

K：うーん、おおかみはやぎうまそうと思って、がまんして...

T：うん、がまんして、でも？

K：食べたい

以上がこの授業から観察できた支援者によるスキャフォールディングの主なものである。文字おこしたスクリプトからもわかるように、Kは自分の話したいことを文章でうまく説明することを苦手としている。その前の週も同じ授業形式で、今回使った本の前編にあたる『あらしのよるに』の読み聞かせをしたのだが、内容確認においては、概ね理解はできているものの物語の主要部分が理解できていないなどの問題点が見つかった。語彙・文型が理解できなかった、あるいは支援者の質問の悪さから答えられなかったとも考えられ、前回の問題点をふまえ、今回の授業計画をたてたと言う経緯がある。

そのため、この授業においてはなんとかKの文章理解を促進させようと、より多くのスキャフォールディングがおこなわれていたと考えられる。前編を思い出させるための質問、修正、復唱、語彙の確認、推測をうながす、文章をつなげていけるような質問などのスキャフォールディングがおこなわれる中で、筆者自身が無意識でおこなっていたものも数多くあった。また、支援者の質問に対しKが予期せぬ答えを言ったために、質問を変え軌道修正をおこなったりと、Kの反応によって支援者が質問や対応を変えていっている部分も数多くみられ、支援者と学習者の相互作用により、授業が進行しているようすがみてとれる。

次に、支援者のスキャフォールディングに対するKの反応に着目してみると、短い文での応答しかできていないものの、支援者からの問いかけに一生懸命に答えようとしている。おそらく彼の頭の中に、物語の大まかなすじはできあがっているものの、それを自分一人で日本語でアウトプットするのはまだ難しく、支援者がKが短文でも答えられるような文

脈を作り出すことで、自分の考えを整理していっているように感じられる。それは、物語の順を追って内容確認していく中で、全ての部分について内容を理解していると思われるような答えがかえってきていることからわかる。また、話の先がどうなるかを推測させたときには(洞窟のなかでなにがおこったか)「クマがいた」と支援者が考えもつかないような推測をして、支援者を驚かせた。これは、Kが今後「物語を読む」上で必要となる能力であり、さらに伸ばしていきたい部分である。そしてその支援者の気づきから新たなスキューフォールディングが生み出されることとなる。

この授業分析からみえてきたのは、支援者とKとの互いの相互作用のなかで互いの「学び」が生まれ、それがさらにべつのスキューフォールディングとなり、Kの「学び」の向上に作用していくのではないだろうかということである。

5. おわりに

以上の実践授業分析から、支援者と児童の相互関係の中に有効なスキューフォールディングが生まれるということがわかったのではないかと思う。そしてその有効なスキューフォールディングのためには、JSL 児童がいまどの段階にあるのかを教師(支援者)が見極められるかどうか大きな要因になってくると考えられる。それは、教師(支援者)と児童との対話を通じて、教師(支援者)自身が判断を下さなければならないものであり、互いの人間関係とも結びついている。つまり、教師(支援者)が児童との信頼関係の中で児童の今ある段階を見極め、そのレベルによりも少し高度な教材設定をおこない、JSL 児童の「学び」を段階的に引き上げていけるような授業の流れを組み立て、さらに JSL 児童との対話の中で多角的なスキューフォールディングをおこなっていくことにより、JSL 児童の「学び」を向上させることができると考えられる。

今回の授業の場合、Kがまだ物語の内容を理解できるかどうかの段階にあったため、「内容を理解させる」ということに重点をおいた授業の流れになっている。今後、Kの日本語での言語能力の発達段階に応じて、日本語による「思考のための言語」を身につけさせるための読み書き指導や、「主体的な読み」をどう促進させるかなど検討を要するところであるが、Kの「学び」の段階に合わせたスキューフォールディングを行っていく中で、少しずつスキューフォールディングを減らしていき、Kが一人でも物語を楽しめるところまで引き上げるのが支援者の仕事であると考えている。

そして、スキューフォールディングのみならず、子どもの「学び」は教師(支援者)の支援によって大きくかわってくるものであるということ、彼らへの教育に携わっているわれわれは常に心に留めなければならない。

参考文献

内田伸子(1999)『発達心理学』岩波書店

大村彰道監修(2001)『文章理解の心理学 認知、発達、教育の広がり』北大路書房

斎藤 恵 (2004)「年少者 JSL 教育におけるスキヤフォールディングの必要性」『年少者日本語教育実践研究 NO. 2』早稲田大学大学院日本語教育研究科

佐藤公治 (1996)『認知心理学からみた読みの世界』北大路書房

ヴィゴツキー (Vygotsky,L.S.)(柴田義松訳)(1967)『思考と言語』明治図書

ヴィゴツキー (Vygotsky,L.S.)(柴田・森岡訳)(1975)『子どもの知的発達と教授』明治図書

Hammond,J.(2001)*Scaffolding:teaching and learning in language and literacy education*.Sydney:Primary English Teaching Association