

# 日本語力の異なる児童が共に学び合う教室づくり

## 外国人学校小学校第2学年児童の日本語教育

小池 愛

### 1. はじめに

小学校段階、とくに低学年の児童にとって教室は教科学習をするためだけに存在するものではない。子ども達は、仲間や教師と共に教室という空間で過ごすことによって、教科書には収まらない多くのことを学ぶことになる。

教室には一人として同じ子どもはいない。得手不得手や、出来ること出来ないことがそれぞれあり、性格や性別、そして日本語力が異なる児童がいる。児童の学びは、そのような他者と出会える場で行われることによって、より豊かなものとなる。

児童が他者と共に学ぶためには、そのような場、環境の設定とともに、学びを支えるコミュニケーション能力の育成が必要ともなってくる。しかし、低学年の児童にとって他者を意識したコミュニケーション活動は、なかなか難しい。自分と他者との関係を明確にはできない段階にいるからである。日本語力が異なる児童が教室内にいることによって、また、そのことに焦点をあてた学習活動に取り組むことで、児童は身近な問題としてコミュニケーションとは何かということに気づくことができるだろう。

本稿は、日本語を第一言語とする児童が多く通う外国人学校における日本語の授業を通して、日本語力の異なる児童が共に学び合う教室づくりを目指すものである。

### 2. 日本語力が異なる児童への教育と教師の理念

#### 2.1 サブマージョン環境における多文化教育の意義

日本の教育の現状では、日本語力の低い児童が入学、転入してくると、十数時間の日本語授業時間を与え、さらに恵まれていれば国際学級や日本語教室と呼ばれる教室に週に数時間ずつ通う機会を与えてはいるものの、結果的に在籍学級での「日本語サブマージョン」の状態に児童を置くこととなる。日本語力の低い児童にとって、彼等の母語・第一言語の発達を促す支援がない状態で日本語のサブマージョン環境に置かれることは、言語発達、認知発達、精神の安定などに影響が大きく望ましいことではない。第一言語での学習、家庭でのコミュニケーションは児童の学びに欠くことができないのである。

しかし、日本語が主要言語である学校でのいわゆる「サブマージョン」は、日本語力の低い児童にとって必ずしも悪影響ばかりを及ぼすものでもない。教師が、「言語」に主に焦点をあてた教育支援を行うことで、日本語や言語そのものに対する見方を養うことができ、「学び」に必要である「コミュニケーション能力」をつけていくことが可能であると考えられるからである。

本編で扱う外国人学校においても、日本語力の低い児童がサブマージョン環境に置かれているという点では日本の学校と同様の状況である。そこで、本編では外国人学校という特殊なケースではあるが、日本語力の異なる児童が同じ教室にいることで互いに学び合うことができるのではないかという視点に立ち、論を展開していることとする。

日本語力の異なる児童が共に学び合う教室を作るためには教師による適切な支援が絶対条件である。教師がいかなる理念を持って教室を運営していくかによって、主流言語である日本語を高度に運用することができる児童だけを対象とした教育を行うか、日本語力が低くても「学び」に誰もが参加することのできる教育を行うかが異なるからである。そして、誰もが「学び」に参加できるような教室を作ることができれば、日本語力の低い児童にとってただ時間をやり過ごすだけであった教室は、第二言語で学ぶための教室へと変わるのではないだろうか。さらに、そうした影響は日本語を第一言語とする児童らにも及び、「コミュニケーション」とは何かを児童自身が体得できる教室作りが期待できるはずである。

日本語力の異なる児童が共に学び合う教室作りへ向けて、教師が持つべき理念に「多文化教育」の視点を挙げたい。バンクス(1996[1999])は、多文化教育における目標を以下のとおり述べている。

*両ジェンダー集団、多様なエスニック・文化集団の生徒、特別な教育を必要とする生徒に対して、教育の平等を押し進めること。(バンクス 1996[1999],p.34)*

さらに、もうひとつの目標として、

*今後非白人が3分の1を占めるようになるアメリカ社会において、主流の白人生徒を含むすべての生徒が、社会を生きぬき、その役割を有能に果たすために必要な知識やスキル、態度を育てられるよう支援することである。(バンクス 1996[1999],p.35)*

とも述べている。一つ目の目標は、マイノリティ児童に対してその学びを剥奪せずに、適切な方法によって教育の機会を与えることを目標としたものである。日本では特に障害児教育の場でそのような考えが広がり、普通学級での受け入れなど積極的な姿勢を示している。

二つ目に挙げた目標は、マイノリティ児童が教育の機会を平等に与えられるような多文化教育を進めることは、マジョリティとなる児童が社会の一員として彼等自身の役割を担っていくための教育に繋がるということの意味しているものである。

しかし、今の日本の学校教育現場では、マイノリティ児童への教育をどのように行うかが焦点化される傾向にあり、多文化教育という視点がマジョリティ側にとっても重要なも

のであるということはあまり考えられていない。また、反対に「国際理解教育」と銘打ってマジョリティのためだけの多文化教育を行うことが多い。「国際理解」という安易な形は単に交流を図ることが目的とされ、日常の授業では、同じ教室にいる言語的マイノリティ児童、いわゆる日本語力が全くないかまたは低い児童への配慮に欠けることは往々にしてある。マイノリティとマジョリティ双方の児童がどのように関わり合っ、互いにどのような学び合いをしていくのか、ということが考慮されていないのではないだろうか。

## 2.2 公正な教育

多文化教育における重要な概念として、「公正な教育方法」がある。多文化教育が掲げる目標を達成するためには、教師の支援が必要不可欠であり、その支援のあり方を定義したものである。

「公正な教育方法」とは教室における教師の教授活動の過程を問題にし、とりわけ社会的不利益を被る立場にいる人種的、民族的、文化的集団に属す生徒(以下、マイノリティ生徒)が民主的社会の有能な成員として必要な知識、スキル、態度を身に付けられるよう、教師が学習環境を整備する活動を意味する。(Banks & Banks 1997)(額賀 2003b から重引)

上記のように定義される公正な教育を行うために、教師は児童の学びを促進させ得る準備と支援を行わなければならないが、その支援の形態を「資源の再分配」と捉える。『多文化教育事典』によると、

「公正な教育方法」は、教師がマイノリティ生徒に対し、そのニーズに応じて「社会的同等・均衡・権力・アクセス・権利・機会」を「再分配」する実践プロセスと解釈される。(Grant & Ladson-Billings 1997[2002] p.135)

とされている。つまり、教師が、社会的不利益を被っている児童に対して、他の児童と公正な教育環境を作り出すために様々な面から支援を与えなければならないのである。

額賀(2003b)は、「公正な教育」を目指して、教師がマイノリティ生徒に対して再分配する資源について、物理的支援 文化的支援 関係的支援の3要素について分析をしている。(表1)

表1 教師が再分配する3つの学習資源 (額賀 2003b)

物理的資源	生徒の学習を促進する有形なもの。資金によって購入が可能な学習資源。設備や教材。
文化的資源	生徒の学習を促進する無形なもの。相互作用の中で生み出され、生徒の文化的背景と学校に主流な文化の間の溝を埋める学習資源。教師の授業スタイルや人種的・民族的マイノリティの人々の介入。

関係的資源	生徒の学習を促進する無形なもの。相互作用の中で生み出され、生徒の学校への帰属感やセルフ・エスティームに関わる学習資源。生徒同士の友人関係や教師や他の生徒からの承認。
-------	--

この3要素は、額賀による日米の多様な文化的背景の生徒が在籍する小学校でのフィールド調査から得られたものである。日本の小学校ではこのうち、関係的資源の分配が主となっている。マイノリティ児童の精神安定を図ることに主眼が置かれていたようである。

しかし、本来は精神安定のみに留まらず、日本語力の異なる児童間の相互作用によって生み出された児童間の関係を学習の場に還元しなくてはならないはずである。さらに、教師の資源分配によって促進された学びは、日本語を第二言語とするしないに関わらず、全ての児童に対するものでなければならない。

また、このように教師が特別な支援を与えることは、他の児童に特別視をしているという感覚を抱かしてしまう可能性があることにも留意しなければならない。支援の対象となる児童にとっては、学ぶ機会を他の児童と公正に与えられたのであるが、その周りにいる児童にとっては、目で見える形で存在する支援が特別という感情を生むのであろう。そして、目で見える形に注目してしまえば、マジョリティ対、何らかの支援が与えられるマジョリティとして、多文化教育が目指すところとは逆方向のグループ化が進むといった悪循環となるかもしれない。

こうした、問題が起こり得ることも十分に考慮した上で、公正な教育は与えられるべきであり、先に述べたとおり、全ての児童の学びにつながるということを教師は常に念頭に置かねばならない。そこに日本語力の異なる児童が共に学び合う教室が生まれるのである。

### 2.3 教室における共同学習

子どもが何かについて学ぶということは、決して知識を与えるということではない。一方的な、教師から児童への知識の伝達は学ぶことにはならない、ということは周知の事実である。では、教師は教室にどのような学習環境を設定すれば良いのだろうか。児童が学ぶための教室をつくる理念として、共同学習が挙げられる。

Newman & Griffin(1989)は、最近接発達領域を、ヴィゴツキーの概念を受けて、「より有能な大人や仲間(共同行為の参加者)が、子どもひとりではできない活動にその子どもが参加できるよう、子どもとの相互行為を構成する方法」を示したものであるとし、「大人や、仲間の手助けを受け入れて、問題解決が可能となる部分」と再定義している。(田島 2003 pp.8-9 筆者による要約)

つまり、子どもの教室における学習発達には大人である教師と、より有能な仲間の存在が不可欠なのである。それらが存在することによって、自分ではできずにいたことができるようになり、最後にはひとりで行うことができるようになるのである。そして教師は、その過程を子どもが踏むことができるよう、学習の方法と支援を吟味しなければならない。

### 2.4 コミュニケーション能力育成と国語科教育

2. 1、2. 2で述べた多文化教育の理念のもとに、教室は新たな視点で学習を捉えられるようになる。多文化教育の視点をもった上でさらに、「学習」とは何か、「学習」のために必要なコミュニケーション能力とは何かを考える必要がでてくる。学習、それ自体が教師であれ、大人であれ、または教室の仲間であれ、「他者」の存在なしにはなされないものであるとするならば、自己と他者を結ぶコミュニケーション能力の育成には重きを置かねばならない。

とくに近年、国語科教育において「伝え合う力」として目標に掲げられ、各検定教科書にも、コミュニケーションを図る活動が多く取り入れられている現状がある。

国語科教育のあり方や、国語科教育と日本語教育の連携については、以前より多くの指摘がある。甲斐(1998)は、従来の国語科教育を「言語教育」と「芸術教育」に二分し、現実に前者の能力育成が粗雑になっていると指摘している。また細川(1999)は、言語習得を「思考と伝達という言葉の二面性をコミュニケーションという活動を通じてどのように体得するか」とし、「母語と第二言語の別を超えた普遍的な論理の力」を重要視している。このような考えを念頭におき、児童期における「コミュニケーション能力」を育成するための具体的支援を検討する必要がある。

### 3. 日本語力の異なる児童が共に学び合う教室

#### 3.1 実践とその方法

本実践の対象は、国内の外国人学校の児童である。小学部に在籍する児童は多くの児童が日本語を第一言語としており、学校において第二言語となる中国語を学んでいる。反対に、新来の児童は日本語力が全くない、もしくは日本語でのコミュニケーション、授業には支障がある日本語力の低い児童である。そのため、教室には日本語力の異なる児童が共に在籍し、共に学ぶ環境が生まれている。

対象：日本国内外国人学校小学部第2学年

内訳：日本語を第一言語とする児童24名(ほぼ全員が中国語を併用)

日本語を第二言語とする児童4名(中国語を第一言語とする)

実践形態：小学校学習指導要領(国語)に基づいた授業

第2学年28名、週4時間のクラス授業

筆者の立場：クラス授業(「日語」クラス担当)を行う教師(教師は教室内に1名)

実践の過程：2004年4月～現在までの授業、授業外記録から、児童の実態を把握する

授業分析(筆者のフィールドノート、児童の作成物、授業の録音)

#### 3.2 児童の実態

2004年4月～7月中旬までの、教育活動における筆者が記したフィールドノート(授業記録、児童の発話、筆者の感想など)と、児童の作成物(授業で扱ったワークシートなど)から、児童の実態と、教師の支援について授業分析を行う。

日本語を第一言語とする児童 ... 「JNS」  
日本語を第二言語とする児童... 「JSL」 教師 ... 「T」  
「 」... 発話  
( ) ... 態度、様子 ... 実践者の感想

### 3.2.1 日本語を第二言語とする児童

小学部第2学年には、日本語を第一言語とする児童24名とともに、4名の日本語を第二言語とする児童が在籍している。そのうち、3名(JSL1、JSL2、JSL3)は、週2時間の取り出しによる日本語補習授業を受けている。

4名の児童の日本語能力は「JSLバンドスケール」(川上 2003)に基づいて測定した。測定の方法は、週4時間の授業時間内の他に、休み時間を利用しての観察や、筆者による話しかけの結果なども考慮したものである。

計測時期：6月中旬

表中の( )は、レベル間の揺れであり、ときに矢印右側のレベルまで上がっていると測ることができるという意味である。

JSL 1...第一言語は中国語、母親は日本語を第一言語とする

聞く力：3 話す力：3(4) 読む力：2 書く力：2(3)

JSL 2...第一言語は中国語、両親ともに中国語を第一言語とする

聞く力：1(2) 話す力：1 読む力：1 書く力：1

JSL 3...中国語を第一言語とする

聞く力：2(3) 話す力：2 読む力：3 書く力：2(3)

JSL 4...日本語と中国語併用(「中国語の方が好き」)、母親は日本語を第一言語とする

聞く力：4(5) 話す力：5 読む力：3 書く力：4

各、児童の様子は以下に示す。

**JSL 1**：自分の経験や、自分がよくできることなどについて話す力がついてきている。現状では、教師にのみ日本語を使って話すことはできるが、他の児童とは、「うまく話せない」という不安からか、授業中に話をすることはない。教師 児童という関係だけの学習から、児童 児童という関係を含んだ活動をすることにより、日本語を活用する機会を与えたい。また、それにより、今までは、教師からだけの言語支援を受けていたが、他の児童からの支援を得ることができ、より能力を高めることができるだろう。また、文字理解に対する消極的姿勢から、読む、書くという活動がひとりではできないが、間違えてもいい、教えてもらえるという環境を作ることにより、不安を取り除き、自信をつけさせたい。

**JSL 2**：4技能ともにクラス全体の活動にはついていくことができない。日本語力をつけていくためには、中国語のできる友達からの支援が必要である。授業外時間の教師の話し掛けや、授業中に名前を呼んで支援することなどをしてきたことで、ほとんど分からない日本語のクラスのなかでも、「やる気」を保っている状態である。他児童間で話される日本語を聞く機会を増やし、日本語を聞くことが必要。

**JSL 3** : テストや、課題などに積極的に取り組むが、語彙の理解不足や、文脈をうまく捉えられていないことから誤解をしている場面が目立つ。友達の支援を断る場面なども見かける。聞く力や文章を読む力が伸びてきている。また、少ししかわからなくてもやってみようという気持ちが強いので、キーとなる語彙を明示することで文章理解がスムーズになっていくのではないかと。

**JSL 4** : 生活場面での話言葉は流暢さが認められる。授業においても、教師が全体に向けて質問をした時など積極的に手を挙げる姿勢が目立つ。しかしその反面、読む活動や書く活動においては消極的になる。本人は、「どこを読んだらいいのかわからない。」「なにを書いたらいいのかわからない。」と言う。話し言葉からそれを書き表すという活動が多く必要である。手紙を交換する活動など、相手がはっきりしていて、何を書いたらいいのかわかるといことがわかっている活動には多少の誤りを気にせず取り組むことができる。ノートに写す活動ではなく、相手のある活動を必要としている。

### 3.2.2 日本語を第一言語とする児童

クラスの友達の名前(日語の授業で使うもの)を覚え、ともに活動するという姿勢を持つことが必要である。児童間で考えなければならない、または、互いに影響し合えるような活動を取り入れ、さまざまな人がクラスにいることを知り、相互行為を繰り返すなかで、コミュニケーション能力を高めていきたい。また、日本語力の低い児童がクラスにいることから、言語(学年に合った語彙や構造など)に焦点を当てた、「日語」授業に参加することで、コミュニケーション能力を育成するための日本語力をつけさせたい。

### 3.3 授業分析

[事例 1]

【自己紹介の場面】(2004年4月)

初めての授業。全員がクラスに向かって、名前と好きなものを言う。

JSL 1 (立って、教師を見ている。)

T 「名前だけでいいよ。名前。(黒板の教師の名前を指す。)」

JSL 1 (困った様子、または、恥じらいか)

T 「わたしは、小池愛です。」(JSL 1に順番であることを促す。)

JNS 「(中国語で)名前だよ。名前を言うの。」

JSL 1 「(小さな声で名前を言う。)×××。」

T 「××さん？」

JSL 1 (うなずく)

T 「はい。ありがとう。」

本当は、聞き取ることができなかったが、これ以上繰り返して聞くと児童を余計緊張させてしまうと判断。

[事例 2]

【授業場面】

単元『ふきのとう』において、各自ワークシートに記入している場面。

T 「どう？わかる？」

JSL2 (首をかしげて、わからないのポーズ)

JNS 「この子ね～、中国人だからわからないんだよ。」

JNS 「××って変な名前～。」

JNS 「日本語しゃべれないんだ～(からかう調子で)」

T 「(声を荒げて)あなたたちの中でも中国語がわからない人がいるでしょう。」

JNS 「うん、ぼく、あんまり得意じゃない。」

T 「言葉ができなくても、今、がんばってるところだから笑ってはいけません。」

本当は怒るところではなかったかも。児童自身に気付かせるべきだったか。しかし、このあと、名前をからかったり、間違えても笑う子はいなくなった。

[事例3]

【お助けマンの任命】(2004年4月末)

日本語を第一言語とする児童、日本語を第二言語とする児童の双方に一人で音読ができない児童がいる。音読に自信がないのか、恥ずかしいのか、または、読むことが苦手なのかは不明。

JSL3 (順番が来ても読まない。おそらくどこを読んでいいのかわからない。)

T (JSL3に読む箇所を指示しながら)「では、お助けマンに登場してもらいます。××くん、今日はお助けマン！(前に名前を笑った児童を当てる。)

JNS 「え～。」(とは言うものの笑いながら、快く手伝う。)

読めなくてもお助けマンがいるという安心からか、嬉しそうな表情をしながら、音読した。これからは、手伝ってもいいという習慣をつけていてもらいたい。

小学校低学年の児童にとって、人という国籍より、また、どこの国で過ごしてきたということよりも、同じ言葉が話すことができるかそうでないかは大きな問題である。( [事例2]より)なぜ、日本語を話すことができないのだろう？と考えるより前の段階にいて、相手が自分が話す言葉を理解できなければすなわちコミュニケーションをとることができなるとみなしてしまうのである。そして日本語ができなければ日本人じゃない=中国人だから日本語ができない、という[事例2]のような発言を生み出していると考えられる。

コミュニケーション能力を育成する学習において、他者(友達)をコミュニケーションをとる相手と認められなければ、コミュニケーションはその意義がないし、存在すらしないこととなる。そこで、言語的不利益を被る立場にいる児童に対して、公正な教育という立場に立って、日本語を第一言語とする如何を問わず、日本語力の異なる児童のコミュニケーション能力を育成していくための環境を作るために、始めの一步としての教師の支援、児童間の関係づくりに介入することが必要である。その上で、共同学習を進めるために、日本語力が異なる児童同士でペアを作り、共同行為として学習を行うといった[事例3]のような方策を取ることができるようになる。

また、日本語力が異なる児童が共に学ぶことで、日本語を第一言語とする児童にはいか

なる成果を期待できるのだろうか。まず、指示を口頭と板書により示したり、言葉を体を使って表現させたりするなどの、教師が日本語力が低い児童を視野に入れた支援を行ったことで、日本語力が高い児童にとっても分かりやすく、興味を持って取り組みやすい活動となったことが挙げられる。さらに、日本語力の弱い児童には、近くの児童に助けてあげるように指示したことによって、中国語でも日本語でも言葉がうまく通じない場合にどのように言えばいいのかを体験させられたことも大きい成果である。そのことによって児童は、日頃何気なく使っている「言葉」というものに、その意義を感じ取れるようになるのではないか。

### 3.4 今後の支援に向けて

#### 共同学習

教師 児童全員という枠組みに縛られず、児童にとってより有能である仲間との共同学習を行っていける支援をする。そのために、児童それぞれが責任をもって取り組める、だれかが欠けても進まないような活動を取り入れて行くことが必要であろう。

#### コミュニケーション能力

他者とのコミュニケーションは、学習を進めるためになくてはならないものである。低学年児童にとっては、自己と他者を意識させる活動、他者に向けてのみ発していた言葉を自分のなかで考えを整理するために用いられるものでもあるということを意識させる活動を取り入れていきたい。

#### 教師の支援方法

教師の支援の有効性や、方策の整理細分化をすることが必要である。

## 4. おわりに

小学校低学年児童は、他人を自分と違う人として意識することや、自分の気持ちを誰彼かまわずにぶつけることから何か意図を持って相手に伝わるようにすることを「学ぶ」時期にいるのである。最初から「それではペアになって勉強しましょう。」と言えば授業がそう成り立つというわけではないし、「中国語しかしゃべれなくて助けてあげればいいでしょう。」と言えば誰もが納得するわけでもない。子供自身が気づくための準備段階なのである。

その発達の段階に合わせた適切な支援を、目の前にいる子供たちを見つめ、見極めることから生み出し、長期的視野をもって取り組んでいくことが、子供自身の学びのために重要なこととなるだろう。

#### 参考文献

- ヴィゴツキー,L.S.(1935[2003])『「発達の最近接領域」の理論 教授・学習過程における子どもの発達』(土井捷三・神谷栄司 訳) 三学出版
- 甲斐睦朗(1998)「連携からとらえ直した国語教育 日本語教育との連携を中心に」『日本語学』17号

- (2002)「言葉をみつめる・国語を教える 国語科はどういう言語能力を育成する教科なのか」『日本語学』21号
- 川上郁雄(2003)「年少者日本語学習者の日本語能力測定の方法 JSLバンドスケールの試み」『2003年度日本語教育学会秋季大会予稿集』日本語教育学会
- グラント,C.A./ラドソン・ピリング,G.(1997[2002])『多文化教育事典』(中島智子、太田晴雄、倉石一郎、石井昭男 訳)明石書店
- 小池 愛(2004)「JSL 児童のコミュニケーション能力育成を目指して 家庭支援における事例と考察」『年少者日本語教育実践研究 2 2004年』早稲田大学大学院日本語教育研究科
- スカーセラ,R.C./オックスフォード,R.L.(1992[1997])『第2言語習得の理論と実践 タペストリー・アプローチ』(牧野高吉 訳・監修) 松柏社
- 田島信元(2003)『認識と文化1 共同行為としての学習・発達 社会文化的アプローチの視座』金子書房
- 額賀美紗子(2003a)「アメリカの多文化教育における教師のストラテジー 「英語を母語としない児童」を対象にして」『異文化間教育』17号
- (2003b)「多文化教育における「公正な教育方法」再考 日米教育実践のエスノグラフィ」『教育社会学研究』第73集
- バンクス,J.A.(1996[1999])『入門多文化教育 新しい時代の学校づくり』(平沢安政 訳) 明石書店
- 福山文字(2003)「教室内の多文化化を活用した国際理解教育 第二言語話者と第一言語話者、その双方の育ちを目指して」『国際理解教育』9号
- 細川英雄(1999)「日本語教育と国語教育 母語・第2言語の連携と課題」『日本語教育』100号
- (2001)「新しい「国語表現」の可能性 コミュニケーション能力育成としての問題発見解決学習」『早稲田大学国語教育研究』第21集
- ワーチ,J.V.(1991[2004])『心の声』(田島信元・佐藤公治・茂呂雄二・上村佳世子 訳) 新装第1版 福村出版『小学校第2学年国語教科書』 光村図書出版
- Banks,J.A. & Banks,C.A.M.(1995) *Handbook of Research on Multicultural Education*, Macmillan