

支援者の「内容」に対する意識と実践の変容過程 —短期滞在の JSL 中学生に必要な日本語支援とは何かを考える—

井口翔子

(早稲田大学日本語教育研究科修士課程)

1. はじめに

年少者に対する第二言語教育において、「内容重視の日本語教育」(齋藤 1999)や「統合的学習」(ギボンズ 2009)という教科と日本語を統合した教育が注目されて久しい。また、川上(2006)は意味や内容とことばの「統合化」という視点の重要性を述べている。年少者日本語教育で扱われる「内容」の捉え方は、JSLカリキュラム等に示されるような教科学習のほか、「生徒が持つ考え方、意思、価値」(齋 2009: 191)まで幅広い。JSLの子ども多様性、個別性を考えれば、学年や来日時期で区別された一様な内容の設定は考えにくく、子どもの成長を支えるために、日本語学習の中にどのような学習内容を設定するのかは、支援者の「内容」への意識に関わっているといえよう。

本稿では、筆者が行った短期滞在の JSL 中学生に対する日本語支援において、支援者である筆者がどのような「内容」への意識を持ち、何を学習内容として選択したのか、その変容過程を明らかにする。そのうえで、短期滞在の JSL 中学生に対する日本語支援における「内容」の設定にどのような視点が必要かを考える。

2. 研究方法

2.1 研究の対象と分析の資料

本研究の対象は、2008年9月から2009年7月の10か月間、首都圏の公立中学校に通う JSL 中学生(来日時中学2年生)に対して筆者(以下、支援者)が行った日本語支援である。支援は、来日当初の2008年9月は初期指導として2時間を週3回、10月以降2009年7月まで週1回、計37回を「取り出し指導」の形態で行った。

支援対象の生徒は、2008年8月初めに出身国パキスタンより1年間の滞在を予定して家族と来日した。生徒は、パキスタン国内でも就学以来頻繁に移動を続けており、短期間のイギリス、アメリカ滞在の経験をもつ。言語背景は、家庭内言語である母語のウルドゥー語のほか、パンジャーブ語、英語を習得している。英語については、パキスタン国内で英語による教育を受けたこと、イギリス、アメリカでの短期滞在の経験から、意思疎通、読み書き可能な能力を持っている。

分析に使用するデータは、毎回の支援後に活動や生徒の様子を記した授業記録、每学期初めに作成した指導計画書、支援中 IC レコーダーに録音した音声記録の文字起こし資料である。これらの中から、支援者の「内容」に対する意識が表れている記述、および、支援者の「内容」に対する意識に変化を与えたと考えられる記述を検討する。

2.2 日本語支援の概観

本研究では、10か月の日本語支援を中学校の学期(2学期制)と長期休暇の区切りで時間的に整理し、第1段階から第5段階まで5つの時期に分ける(表1)。それぞれの段階において支援者がどのような「内容」への意識を持ち、またその意識がどのように変容していったのかを、資料に表れる支援者自身の記述から明らかにする。

	時期	支援内容（カッコ内は支援回数）	
第1段階 初期指導	2008年9月	初期指導（13）	
	10月		
第2段階 2008年度 後期前半		国の紹介ポスター（6）	物語の要約（4）
	11月	↓	↓
	12月	↓	↓
第3段階 2008年度 後期後半	2009年1月		
	2月	対話作文（5）	
	3月	↓	
	4月		
第4段階 2009年度 前期	5月	日本滞在の振り返り（1）（第5段階として後述）	
		アンケート（3）	
	6月	+都市の紹介ポスター（5）	第二次世界大戦（4）
第5段階 帰国直前	7月	↓	↓
		本づくり（1）	

表1：日本語支援の概観

3. 支援者の「内容」に対する意識の変容

3.1 第1段階：生徒にとって身近なこと、わかりやすいこと

第1段階は、2008年9月（2008年度前期）の初期指導の時期である。以下は、支援第2回目、および初期指導後半の支援者の意識である。

学校生活に必要な基本語彙を多く使いながら、日本語のリズムに慣れさせる必要がある。その際、いかにして語彙を生徒の生活場面に近づけられるかが課題。

（2008年9月4日、授業記録）

文型や文法を扱う際に、生徒にとって必要なもの、意味のあると感じられるような指導が必要である。例えば、教室場面や部活、友人関係で使うような語彙、文型を導入していきたい。（2008年9月29日、授業記録）

初期指導の時点で、支援者は生徒にとって必要な日本語を、「学校生活に必要な基本語彙」、「教室場面や部活、友人関係で使うような語彙、文型」と捉えている。つまり、「生徒にとって身近なこと、わかりやすいこと」が「内容」への意識としてあった。このような「内容」の認識のもとに、支援者は、身の回りの物の名前、物の位置、動物の名前や国名等を学習内容として選択し、初期の文字指導、表現指導を行った。

3.2 第2段階：生徒の興味・知的関心をふまえ、生徒にとってわかりやすいこと

2008年度後期の前半には、支援者は初期指導を通じて生徒の興味や知的関心の範囲を知るようになっていた。初期指導において、国の位置の表現や国名を使用した文字指導に生徒が積極的に取り組んでいる様子を支援者は捉え、2008年度後期の「内容」を設定した。

歴史・地理に対する生徒の関心を深めながら、支援者とのやりとりのなかで、書く力を養う。ポスターをクラスに掲示することで、クラスでの存在に自身を持たせ、また、クラスメートに生徒の日本語学習を理解してもらう。(2008年10月17日、2008年度後期計画書)

「歴史・地理」といった支援者が捉えた生徒の知的な興味・関心から、支援者は「国の紹介ポスター」作成の活動を設計した。この活動では、生徒の興味のある国について資料集から情報を書き出し、在籍クラスに掲示した。これは、1年間の日本滞在を予定し、これまでも海外での滞在経験をもつ生徒の背景からも、様々な国の地理や情報を知ることが身近に捉えられることと考えた。

一方で、初期指導後半に支援者は以下のように生徒の英語への関心を観察している。

(通知表の)「学習の記録」の記入や、自分で聞き取った語彙の確認の場面では、学校のことについて話題を膨らませて熱心に(英語で)語ってきた。このような生徒の話したい内容について、日本語の学習・伸長に結び付けられるような指導が必要である。英語では、中東・パキスタンの政治やスポーツの話など、多岐にわたる内容の雑談があった。また、引き続き英語の本を探している様子であった(略)。(2008年10月3日、授業記録)

日本語でのコミュニケーションが限られる中、生徒は支援者に対して英語で話題を展開することが多く、また、英語の本を読みたがっていた。以下は、生徒が自宅で読めるように支援者が英語の児童書を生徒に貸した次の回の様子である。

英語の本を読んだことは刺激になった様子で、支援者にどんな風に面白かったかを(英語で)懸命に話す。話の流れの中で、「面白かった/面白くなかった」(という日本語の質問)はすぐに理解できたが、それに対する返答は英語である。(略)英語で話すことについては非常に積極的な様子なので、例えば今回英語の本について日本語で振り返ったように、英語の文脈から日本語を導入していく方法も、有効ではないかと考える。

(2008年1月7日、授業記録)

英語で物語を好んで読む生徒の様子を見た支援者は、物語を「内容」に設定し、その「内容」と日本語が結びつくように「物語の要約文」の活動を設計した。この活動では、生徒が英語で作成した物語の要約文をもとに、支援者がカードに対応する日本語を場面ごとに書いて順番を並べ替えさせたり、読み聞かせたりした。

この「国の紹介ポスター」と「物語の要約文」の活動では、「生徒の興味・知的関心をふまえ、生徒にとってわかりやすいこと」を支援者が必要な日本語と捉え「内容」に設定したといえる。

3.3 第3段階：生徒が自分自身について語ること

第2段階では、生徒の関心にもとづき世界地理や物語を日本語学習の素材として使用したが、これらの活動では生徒自身が自分について語りたいことと語れることのギャップが大きく筆者とのやりとりを媒介語に頼る傾向があった。

出来事に関する会話でも英語で豊かな話題を展開するが、(それを日本語で)書くことには積極的ではない。これは、自分のレベルを超えた日本語を書くことに意味を見いだせないからかもしれない。また、支援者に伝えたいだけなら英語で伝わるので、それを日本語で改めて書きなおすことに意味が感じられないためとも考えられる。(略)自分の考えを日本語で書くことの意味をどのように持たせられるか、現在の課題として考えている。

(2008年12月12日、授業記録)

支援者とのやりとりの中で生徒が英語で話を展開する様子を見た支援者は、生徒自身の日本語での自己表現を支える必要性を感じている。そこで、2008年度後期後半では、「生徒が自分自身について語ること」を「内容」に設定し、生徒と支援者のやりとりの中から作文を生む「対話作文」を設計した。ここでは、将来のことや個人的経験などを支援者と筆談で語り合い、日本語でのやりとりが実現するようにした。

3.4 第4段階：生徒の知的関心をふまえ、新しく学べること

2008年度後期の終わりに近づくと、生徒が学校での学習をどのように捉えているか度々支援者に語るようになった。以下は、作文を清書している際の生徒のつぶやきである。

生徒：Now we don't even have a fun in our class. No fun thing. [授業はちっとも面白くない。何も楽しくない。]

支援者：(日本語の授業のことだと思って) We have a fun thing 後で。[後で面白いことがあるよ。]

生徒：No, other class. [違う、他の授業が。]

支援者：(略) 何の教科ですか。英語、国語、理科、社会？

生徒：Any. (I) don't have any fun. [何も面白くない。]

支援者：(略) そう……、日本語だから(授業内容が理解できないから)？

生徒：(うなずく。)

(2009年3月2日、音声記録文字起こし資料)

生徒は在籍クラスの学習に参加できない自分自身を語っている。このような生徒の様子を見て、支援者は新学年になる際に、残り数か月の日本滞在ということを改めて捉え直し、この生徒にとって日本語で何が新しく学べるのか、日本の中学校で何を学んで帰るのかを考えるようになった。そこで、2009年度前期には、「生徒の知的関心をふまえ、新しく学べること」を「内容」に扱うことにした。学年相応の「内容」を想定し、社会科で扱っており生徒の関心も高い「第二次世界大戦」について写真や地図などの視覚的補助を手がかりにまとまった文章を読む活動を設定した。また、生徒が完成できなかった修学旅行先の

観光地レポートといった春休みの宿題につながる活動として、「都市の紹介ポスター」を作成した。この活動では、クラスメートに行きたい国のアンケートを実施し、人気の高かった国の観光都市を調べてポスターにし、在籍クラスに掲示した。

3.5 第5段階：日本滞在・日本語学習のふりかえり

第5段階は、新学年初回と支援の最終回における「内容」への意識である。先に述べたように、在籍クラスでは学びがないと自ら認識していた生徒が、日本滞在について少しでも意味づけができないかと支援者は考え、「日本滞在・日本語学習のふりかえり」を「内容」として意識した。新学年初回の支援では、それまで日本で何をしたか、日本語で何ができるようになったのかをふりかえった。帰国前最終支援日には、今までの日本語支援における成果物を取捨選択して目次を作成し、1冊の本に綴じた。

4. 考察

本実践においては、日本語学習で何を「内容」として扱うのかは、その生徒の実態と実践者の「内容」に対する意識により、常に変容してきたことがわかる。第1段階の「生徒にとって身近なこと、わかりやすいこと」から、生徒の興味・関心を把握することにより、第2段階の「生徒の興味・知的関心をふまえ、生徒にとってわかりやすいこと」へ変化し、そして課題として見えてきた「生徒が自分自身について語ること」が第3段階の「内容」に対する意識となった。最終的に、第4、5段階では、在籍クラスに学びを見出していない生徒の様子から、中学生という年齢での短期滞在の場合においても、日本語で何を新しく学べるのか、日本語でどう成長できるのかという問題意識を持つに至り、「生徒の知的関心をふまえ、新しく学べること」、また、「日本滞在・日本語学習のふりかえり」が「内容」への意識となった。

この最終的に筆者が意識することになった、「生徒の知的関心をふまえ、新しく学べること」と「日本滞在・日本語学習のふりかえり」を、短期滞在のJSLの子どもを支援する際に必要な視点として提示したい。齋藤（2009: 251, 255）は、「ライフコース」という視点で「子どもたちにとって必要な力」を捉える必要性を指摘し、「長期滞在の子どもや、親の国際結婚で突然日本に来てそれまでとは異なる環境で生きていかなければならない子どもの場合は、特に、生涯学習という視点が重要となる」という。日本語教育が人間の発達を支えることばの教育であることを考えれば、長期滞在を予定している子どもに生涯学習という側面から日本語習得、アイデンティティ形成を支援することは重要な課題である。そして同時にまた、短期滞在を予定する子どもの場合も、「ライフコース」の視点が重要であることを、本実践をとおして主張したい。進学・進路に関する切実な課題や、アイデンティティ形成への影響は、長期滞在予定の子どもに比べ少ないかもしれないが、反面、短期滞在の子どもにとっては日本滞在や日本語学習の意味を見出しにくいことがある。「生徒の知的関心をふまえ、新しく学べること」や「日本滞在・日本語学習のふりかえり」といった「内容」を通して、日本滞在・日本語学習の意味を見出すきっかけを与え、短期滞在のJSLの子どもの成長を少しでも支えることは、年少者日本語教育における重要な視点だと考える。

5. おわりに—支援者の変容過程を語ること—

本研究では、筆者の実践において支援者の「内容」に対する意識がどのように変容したのかという過程を明らかにし、その過程で問題意識を抱くことになった短期滞在のJSL中学生の成長を支えるための「生徒の知的関心をふまえ、新しく学べること」、「日本滞在・日本語学習のふりかえり」という視点を提示した。この視点を見出すまでの過程は、支援者の試行錯誤の過程であったが、この試行錯誤の過程の中で常に生徒に必要な日本語支援なのかを考えようとしたからこそたどり着いた結果だったと考える。多様な生活背景や言語背景をもつ子どもの成長を支える年少者日本語教育において、「内容」は予め定められるものではなく、何が目の前の子どもにとって必要な日本語かを探っていくなかで、見えてくるものだろう。

普遍的な理論が目の前の子どもにとって具体的な何を意味するのかは、実践それぞれであり、そこにそれぞれの新しい知見がある。その積み重ねが年少者日本語教育の理念を厚く深みのあるものにするのではないだろうか。それを探求していくのが年少者日本語教育の実践研究の意味のひとつだと考え、次の実践に向かいたい。

参考文献

- 齋立苜 (2009) 「JSL 生徒と支援者が共に支えあう関係による日本語支援」川上郁雄編『「移動する子どもたち」の考える力とリテラシー—主体性の年少者日本語教育—』明石書店、pp.174-192.
- 川上郁雄 (2006) 「年少者日本語教育実践の観点—『個別化』『文脈化』『統合化』—」川上郁雄編『「移動する子どもたち」と日本語教育—日本語を母語としない子どもへのことばの教育を考える—』明石書店、pp.23-37.
- ギボンズ、ポーリン (2009) 「ことばのレンズを通して教科学習を考える」川上郁雄・石井恵理子・池上摩希子・齋藤ひろみ・野山広編『「移動する子どもたち」のことばの教育を創造する—ESL 教育と JSL 教育の共振—』ココ出版、pp.44-72.
- 齋藤ひろみ (1999) 「教科と日本の統合教育の可能性—内容重視のアプローチを年少者日本語教育へどのように応用するか—」『中国帰国者定着促進センター紀要』第7号、pp.70-90.
- 齋藤ひろみ (2009) 「子どもたちのライフコースと学習支援—主体的な学びを形成するために—」齋藤ひろみ・佐藤郡衛編『文化間移動をする子どもたちの学び—教育コミュニティの創造に向けて—』ひつじ書房、pp.251-265.

(shoko.xoco@gmail.com)