
国際教室における担当教員の意識変容

— 「生徒の母語を用いた授業」 に対する PAC 分析調査から —

The Consciousness of Teacher Assigned to the International Class

- PAC analysis for the class using student's mother language -

高梨 宏子*

TAKANASHI Kouko

The subject of this study is the classroom teaching of the Japanese language in international class. An attempt was made to observe the alterations of consciousness in the teacher assigned to international class who was involved in the classroom teaching using student's mother language. As a result, it was found that she had come to think that it is effective in developing the reading comprehension abilities of the student. In addition, her evaluations of the effectiveness of group learning by student with different mother languages were high. At the same time the teacher had come to engage in classroom teaching by enjoying it together with the student. This engagement had been an opportunity to question again "what is the mother language". From these results it is understood that classroom teaching using the mother language prompts alterations of consciousness in the teacher.

はじめに

1990年の出入国管理及び難民認定法の改正、施行などの社会状況の変化に伴って、外国人登録者数は増加の一途をたどっている。同時に、外国人の子ども達も年々増加し多様化している。そういった外国人の子どもたちに対して、様々な対応が試みられている。たとえば、教育委員会から日本語指導が必要な子どもが多数在籍する学校に対して日本語教育を担当する専任教員の加配が行われている。また、国際教室等を設置し、取り出し授業によって日本語指導や教科学習の補習や支援が実施されている。地域住民であるボランティアが子ども達の日本語学習の支援を行っていることもある。筆者は2007年度からある公立中学校国際教室で取り出し授業や放課後支援に、外国人の子ども達の教科学習支援ボランティアとして参加している。主に国語科学習支援をしており、子どもの母語を用いた「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」[岡崎1997]に基づいた支援を行っていた。ボランティアだけで支援に取り組むこともあるが、本稿で取り上げる実践は国語科教員が関わり、授業として実践していたときのものである。学校教員が子どもの言語に対して肯定的な態度を持ち、彼らが持つ言語を尊重するような学びの場を提供することが、子どもの肯定的な学習や自己認識につながる[岡崎1995]と言われている。日常的に子どもと関わる教員の母語・母文化に対する意識は子ども達の発達に大きな影響を及ぼす。

本稿では教員が「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」を用いた国語科の授業を行うことで「子どもの母語の使用」についてどのように捉えたのか、そして、「子どもの母語の使用」に対する教員の意識が変容するのかを明らかにすることを目的とする。

1. 先行研究

「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」[岡崎,同上]は、教科学習を行う際に、母語と日本語をともに用いながら行うモデルである。このモデルは①母語の助けを借りて、日本語で書かれた教科書の内容や、日本語で行われる授業の内容を理解し、教科学習を進める。②母語の助けを借りて既有知識を活用し、教科学習で使われる日本語を理解可能にする。同時に学習に必要な日本語を学ぶ。③日本語の学習言語の学習のため母語を使うことを通して、母語の学習言語を保持・育成する。以上の三点を目的としている学習モデルである。母語・日本語・教科の学習は別物ではなく、互いに支え合い相互依存の関係であると捉え、相互に伸長させることが目指されている[岡崎2005]。

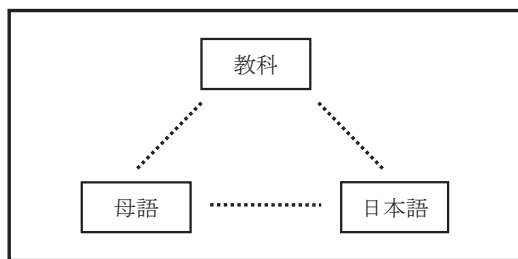


図-1 「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」(岡崎 1997)

実際の手順を図2に示す。まず、母語先行学習によって学習内容を理解する。このとき、子どもの母語ができる支援者が支援にあたり、翻訳教材や母語で作られたワークシートを使用する。次に日本語先行学習を行う。日本語母語話者支援者が支援することになるが、子ども達は母語先行学習で学び考えたことを手がかりに、日本語で教科書や授業の内容理解を目指す。このとき、同時に学習に必要な日本語を学ぶことになる。そして、母語及び日本語の先行学習が終わった後、在籍級の授業に参加する。

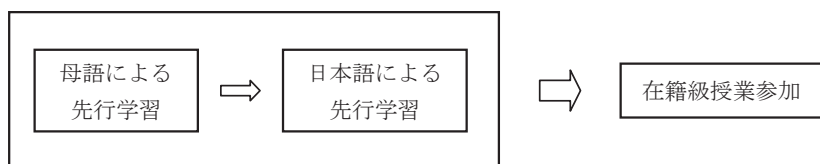


図-2 「教科・母語・日本語相互育成学習」モデルに基づく学習の流れ

同モデルを用いた支援の研究では、日本語先行学習における子どもの教科理解や日本語力の伸長、母語先行学習での子どもの学び、学習意欲の向上などが研究されており、効果があることが報告されている[原2005; 清田2007; 朱2007]。また、母語先行学習を担当する支援者を対象にした研究があり、子どもの母語ができる支援者の意識変容、支援で果たす役割などが報告されている[宇津木2008]

佐藤[2008]では、「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づいた国語の授業に関わった国際教室担当の英語科教員にインタビューを実施している。教員は国語を学習することは日本語の学習をすることであるという意識を持っていたが、同モデルによる学習導入後は、国語の学習と日本語の学習は異なることであるという意識へと

大きく変容した。子どもに対する指導についても、教科学習を視野に入れたものになっていったことが分かった。日本語の学習だけでは学年に合った教科学習ができず、学年相応の認知面の発達を阻む危険性が考えられるが、「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」が教員の意識を日本語学習中心のものから教科学習中心のものに転換させる手段でもあることが示されている。

さらに、佐藤[2011]では、この教員に引き続きインタビューを実施している。この結果から教材や方法に不安を持ちながらも、地域の支援者との協働を通して、本来の国語学習を提供できたという手ごたえをつかむようになってきたという。このモデルによる授業を行うことには難しさを感じるが、一方で在籍級や他校との協働など発展の展望を持つようになった。この研究から、「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」によって教員の指導観を発展的に変容させること、学校環境で学校教員が教科、母語、日本語を統合させた学習支援を行うことが可能であることが示されている。

以上の研究から、「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」によって教員に子ども達の言語観のとらえ直しが起こり、さらには国語の学習観の変容も起ったことが分かっている。「母語を使うこと」をどのように捉えているかは子どもの学習を保証するときに必要な視点であると言えるだろう。佐藤は、国語の授業を行った国際教室担当の英語教員に注目しているが、国語を専門とする国語科教員が「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」を使った取り組みに参加した場合どのような意識を持つようになるのだろうか。

2. 研究目的

先行研究をふまえ、本研究は学校で「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」を用いた授業に注目し、この授業にかかわった教員を対象とする。教員が学習場面で子どもの母語を使用することに対してどのような意識を持っているか。また、その意識が支援にかかわることによってどのように変容したのかを明らかにする。

3. 対象フィールド

フィールドの概要は以下の通りである。

表-1 生徒の概要

	出身	来日	日本語レベル	母語レベル
T	中国	2009年	会話は理解可能	学年相応
JA	フィリピン	2008年	会話は流暢だが、日本語での学習は難しい	インプットは理解可能
JU	フィリピン	2008年	在籍級の授業も理解できる	流暢

表-2 授業および支援者の概要

担当言語	支援者の属性
中国語	中国人大学院生(1名)
英語 ¹	日本人大学院生(2名)
日本語	国際教室担当教員A (国語科)

2009年度に行った授業実践を対象とする。2009年度は中学2年生の中国人生徒1名とフィリピン人生徒2名を対象にした国語の取り出し授業であり、授業は週に一回だった。母語先行学習は二つに分かれておこなった。中国語は中国人大学院生が担当した。英語での支援が可能である日本人大学院生が行い、そのうちの1名が筆者である。日本語先行学習は国語科教員でもあり国際教室担当教員であるAが担当していた。このメンバーでの授業は半年間継続した。授業の中では、在籍級で使用している教科書(『新編新しい国語2』東京書籍)と各母語に訳された翻訳、各母語で作られたワークシートを使用した。「平家物語」「社会調査のうそ」「走れメロス」「カタカナ抜きで話せますか」の4つの教材を取り扱った。全て在籍級で学習する前の予習という位置づけで、学習をしていた。

4. 対象者

本研究では支援が行われた期間に国際教室に関わっていた教員Aを対象とする。2007年度にこの中学校に赴任し、2009年度は国際教室を担当していた。教員歴は10年で、国際教室担当教員となってからも在籍級で国語科の授業を担当しており、外国人の生徒だけではなく、日本人生徒にも国語を教えていた。

「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」の取り組みには日本語先行学習担当として2009年9月以降参加していた。この支援に約半年間携わっていたことになる。

5. 研究方法とデータ収集

個の姿を全体的に捉えるために、本研究ではPAC分析(Personal Attitude Construct: 個人態度構造分析) [内藤1997]を用いる。PAC分析は、個人別に態度構造を測定するために開発されたものである。

手続きは以下の通りである。

- (1) 調査対象者に、刺激文が書かれた紙を示し、調査者が口頭で読み上げ教示する。

本研究における刺激文は以下の通りである。

「外国人生徒に、生徒たちの母語を使って国語の授業を行うことについて、あなたはそのようなイメージを持っていますか。頭に思い浮かんできたことを、思い浮

「かんだ順に入力してください。」

- (2) 調査対象者がそのテーマに対して連想する全ての項目を自由に挙げた後、内容の肯定・否定に関わりなく、対象者にとって重要と思われる順に番号をふる。
- (3) ランダムにすべての項目の対を比較検討し、項目間の類似度距離行列を作成する。言葉の意味ではなくイメージとして直感的に互いにどの程度近いかを7段階尺度（近いと思えば7、遠いと思えば0にカーソルを移動）で調査対象者が評定する。その際、全ての連想項目間の評定を総当りで行う。
- (4) 項目間の評定結果をクラスター分析²により項目群ごとのまとまりに分類する。その結果図としてデンドログラム（樹状図）を得る。
- (5) (4)で得たデンドログラムをもとに、調査対象者に対しインタビューを行なう。インタビューではまず、デンドログラム上のクラスターがどのようなイメージであるかを質問した。イメージを聞いた後、各クラスターにどのようなタイトルがつけられるかを尋ね、命名してもらった。また、それぞれの各項目について、プラスのイメージ(+)か、マイナスのイメージ(-)か、中立のイメージ(0)かを聞いた。
- (6) このようにして得られたデンドログラム及びインタビューデータから調査者による総合的解釈を行った。

以上の手順でPAC分析による調査をおこなった。

本研究では、「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」の支援に関わったことによる「子どもの母語使用」の意識変容を明らかにするために、授業参加前と参加後に合計二回の調査を実施した。なお、「」は項目名を、【 】は教員によって命名されたタイトルを示すこととする。デンドログラムにおいて、項目名に続く数字は重要度順である。

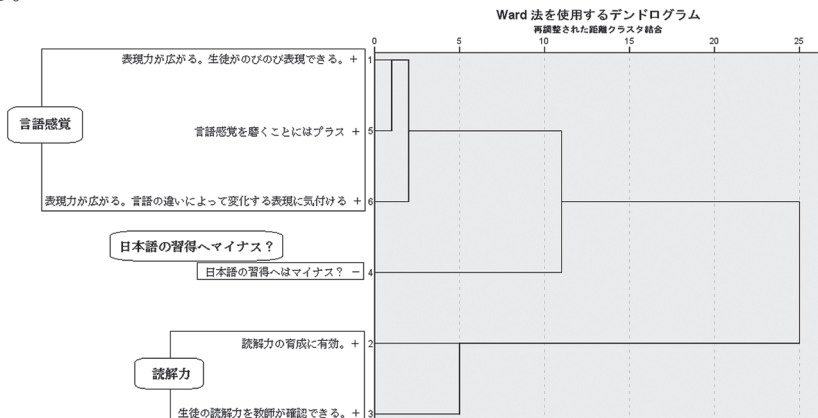


図-3 教員 A デンドログラム（参加前）

また、データの収集は、一回目のデータ入力およびインタビューは2009年7月、二回目データ入力およびインタビューを2010年3月に実施した。

6. Aの結果

6-1. 一回目の結果

全体で6項目あり、そのうちプラスのイメージが5項目、マイナスのイメージが1項目だった。マイナスイメージとして「日本語の習得へはマイナス？」という項目があげられている。

Aによるクラスターの解釈

Aはデンドログラムを三つに分けられるとした。クラスター①は「表現力が広がる。生徒がのびのび表現できる。」「言語感覚を磨くことにはプラス」「表現力が広がる。言語の違いによって変化する表現に気付ける」までの3項目で、クラスター②は「日本語の習得へはマイナス？」の1項目、クラスター③は「読解力の育成に有効。」「生徒の読解力を教師が確認できる。」の2項目である。

クラスター①の解釈【言語感覚】

「表現力が広がる。生徒がのびのび表現できる。」「言語感覚を磨くことにはプラス」「表現力が広がる。言語の違いによって変化する表現に気付ける」の3項目は【言語感覚】と命名された。

何かの言語を使って、感じていることをのびのび表現する力をつけるってということが国語だと思う。〔省略〕言語感覚っていうのはどの国であっても必要なことだと思うから。プラスになると思いました。〔省略〕先行で母語でやったあとに、日本語をやると自分たちの母語の表現が日本語ではこういうんだっていうことが分かるし、短時間で済むわけじゃないですか。文法も違えば構文の構成も違うということを気づけば、言語感覚というか、表現力が広がるんじゃないかなと思いました。

クラスター②の解釈【日本語の習得へマイナス？】

クラスター②は「日本語の習得へはマイナス？」の1項目のみで、タイトルも【日本語の習得へはマイナス？】だった。

これはやっぱりそれに頼るかなと。その母語に頼ってしまつて「内容は分かった」とか内容理解についてはすごく重要なんだけど、そこで止まってしまうと、日本語で読む必要がなくなっちゃうとか。もっともっと日本語授業をやることで、年が若いから、もっと日本語すいすい入っていくようにした方が、日本語のレベルを上げるにはいいのかもしれない。ということがあつてマイナスなのかなって思いました。

クラスター③の解釈【読解力】

クラスター③は「読解力の育成に有効。」「生徒の読解力を教師が確認できる。」の2項目で、【読解力】としている。

（「読解力の育成に有効。」）は母語でやることによって、主題を読み取るとか心理描写の流れをつかむということが出来る。この文章はこういう内容なんだよとかこの文章の心理描写があるんだよとか分かって、日本語の授業になった時もある程度たどり着けるのかなって。

（「生徒の読解力を教師が確認できる。」）は日本語だけでやっている、「心理描写が読めない子なのかな」という評価をしがちなのが、レポートを読ませていただくと、「あ、この子はこういう文章を読んで踏み込みができるんだ」って私が知ることが・・・いや、日本人の教師が分かりますよね。そうでないと彼らが日本語力に頼るしかないわけで。〔省略〕本当は読解力、日本語の読解力じゃなくて、読解力があっても発揮できないということがあっていうことは分かると、引っ張りやすいかなって意味です。

以上の解釈の中で、何度も取り上げられている「表現力」と「読解力」に注目し、補足質問をしたところ、Aは以下のように述べている。

（表現力について）心の中にあるものって言葉じゃないと思うんですけど、それを相手に伝える、言葉に置き換える力だと思うんです。〔省略〕微妙なところをきちんと言葉に換えて伝える力、なんだと思います。それは、きちんと訓練をしなければいけないことなので、語彙がたくさん必要になってきますよね。母語でもそれらを育成しなければいけない年の子たちだと思うんです。母語の授業をしていれば母語の方でもそれを伸ばせるし、自分もこうだつていう言う訓練ができるけど、日本語だけでずっとやってしまって、その子たちの母語を知らない先生たちと一緒にやってっていると、日本語の語彙を教えてあげることではできても、それは彼らを使うにはハードルの高いものになってしまう。

言葉って道具なので、読解力っていうのは何語だからできるじゃなくて、自分が持っている母語を使って何か主題を取り入れるっていう力だと思うので。〔省略〕文章の中の主題を読み取るとか心理描写をたどるとかそういう力は言語によって違うわけじゃないと思うので。日本語だけで母語じゃない言葉だけでやっていくと伸ばすのはなかなか難しい。

一回目の総合的解釈

デンドログラムに対する解釈から、Aは「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」による支援をおおよそ肯定的に捉えており、生徒たちにとって有効な方法となるだろうと予想を立てていた。中学生という時期は表現力・読解力をつけていく時期にある。それは生徒の母語が何語であっても同様に身に付けて行くべきであるという考えにもとづいていた。

特徴として、表現力・読解力という言葉が多く登場する。語りの中で、Aは、表現力については、心の中にあるものを言葉に換えて伝える力と捉えていた。そういった

力は母語で育成する必要があるとしている。また、読解力においては日本語で読めたかということではなく、文章の主題や心理描写などを読み取る力は言語に違いはないという考えを持っていた。さらに、母語にかかわりなく、生徒たちはその年齢から考えると土台を作っている時期であるとしている。その土台を作り、読解力を育成するために母語の支援が有効なのではないかという意識があることが窺える。また、在籍級などでは日本語で読み、考えなどを日本語で表現することを求めてしまうが、生徒の日本語の力が十分に伝えられるほど習得できていないことは多々ある。そういった場合、日本語母語話者である教師は「読解力がない生徒」と誤った評価をしてしまうことがある。しかし、Aは日本語で読めることを重要視するのではなく、母語では達成されている様子が確認できることを期待していた。しかし、読み取ることができることを確認するためには、表現力が必要であるという認識を持っていると考えられる。語彙や文法、それらを使って伝えていくための表現を獲得していなければ、教師にも伝えることはできないのである。【読解力】の把握のためには表現するための力が必要であると考えていることが分かる。

一方で、「日本語の習得へはマイナス」になるのではないかということに不安を感じていた。母語に頼ってしまい、生徒たちの中で日本語の重要度が下がってしまうのではないかということ、また、習得が遅れてしまう可能性を危惧している。

以上をまとめると、授業参加前のAは、母語による授業を行うことで生徒の【言語感覚】や【読解力】の伸長を期待している一方で、【日本語の習得へのマイナス】の影響があるのではないかと考え、母語使用に対して相反する意識を持ち合わせていたと思われる。

6-2. 二回目の結果

二回目の調査の結果、全体で7項目あり、すべての項目においてプラスとなった。

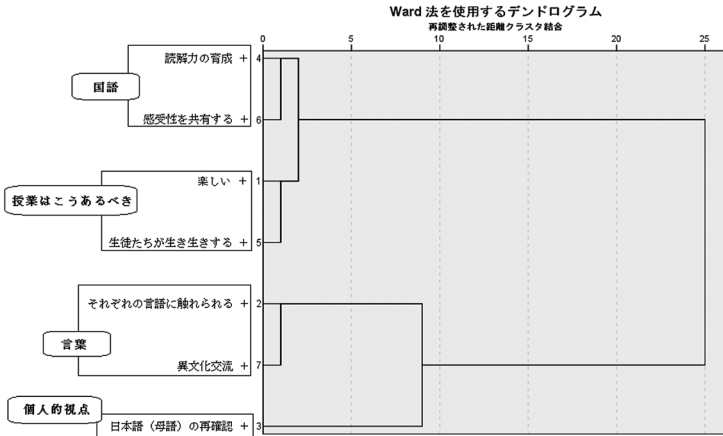


図-4 教員 A デンドログラム (二回目)

Aによるクラスターの解釈

Aはデンドログラムを4つに分けられるとした。クラスター①は2項目で、「読解力の育成」「感受性を共有する」、クラスター②は「楽しい」と「生徒たちが生き生きする」の2項目、クラスター③は「それぞれの言語に触れられる」「異文化交流」の2項目であり、最後のクラスター④は「日本語(母語)の再確認」の1項目だった。

クラスター①の解釈【国語】

クラスター①は【国語】としてまとめられ、「読解力の育成」「感受性を共有する」の2項目で構成される。

読解力って文章を読む読解力だと思うんですよね。分析的なものも含んでいると思うんですけど、感じる気持ちがないと日本語だけでやってたら、外国の子たちは日本語やっても難しい・分からないという状態で、感じ取る気持ちを動かさないと、と思うんだけど、母語で一回読んで文章でやったりするとどこかお互い「分かってる」とか「こう思ってるよね」という共感できる・共有できるという。それが中国の子でもフィリピンの子でも共有できるっていう、感受性を共有する。

クラスター②の解釈【授業はこうあるべき】

クラスター②は「楽しい」「生徒たちが生き生きする」の2項目で【授業はこうあるべき】だった。

こっちも「わかんないんだろうな」「難しいんだろうな」とか思いながらやるよりもこっちも楽しいし、授業が楽しくなるのは、母語で一通りやっているっていうことがあると思います。〔省略〕

（「生徒たちが生き生きする」は）何かを表現するときって、何か分かっていないと表現できないので。やっぱり薄氷の上を歩くような、「こういうことを言っているのかしら？」的な日本語書いているのと違って、「こうだ」って楽しそうに言うし。「こうかな？」「ああかな？」っていう不安げな感じは減りますよね、子どもたちに。日本語だけでやっているときよりも生き生きする。

クラスター③の解釈【言葉】

クラスター③「それぞれの言語に触れられる」「異文化交流」は、【言葉】というタイトルがつけられた。

「それぞれの言語に触れられる」、これはJUとTですよ。あの二人がタガログ語を教えたりとか中国語を教えたりとか。で、それはおもしろいのはJUはタガログ語を教えるときに、すごく自信があるんですよ。〔省略〕場があるっていうことだけで、中国語なりタガログ語なりが、ここでも使っている言葉になっている。そうじゃないと日本語以外は使っちゃいけないわけじゃない。使ってはいるんだろうけど、使うこと自体が下になっているような雰囲気はどうしても出てしまう。ここでは中国語もタガログ語も日本語も同じ言語だよっていうのを無意識に感じ取れて。恥ずかしいことだったり劣っているっていうことではないという気持ちが育っている。忘れなきゃいけない言葉でもないっていうことが感じられたので。最初にこのお話が始まったときには、「母語の支援なんか始まっちゃったら、日本語ができるようになるスピードが遅れる」という印象があって、でもこれをやっているときに読解力っていうのは日本語の文章を読み解く力じゃなくて文章を読み解く力なんだって思うようになってからはすごく印象が変わりました。（「異文化交流」についても）同じです。うーん、異文化交流っていうのはちょっと弱め、効果的には少ないですけど、言葉を通して食べ物のお話が出たりとか。

クラスター④の解釈【個人的視点】

クラスター④では「日本語(母語)の再確認」の1項目のみで、【個人的視点】であるとされた。

他のと比べて異質ですかね。〔省略〕外国語としての日本語というのを、彼らと一緒にやっていくと感じたときに、彼らにとって難しいだろうなって思うことと、自分は英語とか中国語とかよりは簡単に気持ちを表現できるものだから、もっと大切にしたいって。大事にしていきたくて思ったのと、彼らに教えるときには、もっと教えることはできないのかっていうようなことを感じて、再確認、自分としての言葉としてよりも外から見たときに、国語を教えるときに「母語って何」ということを再確認する時間だったな、と。

二回目の総合的解釈

まずクラスター①から「読解力の育成」ができたという実感があることが分かる。言語にこだわらず文章を読んで感じ取る気持ちを動かそうとしながら、自分の中で吸収したり発信したりするのが読解力であると考えている。それが母語支援における理解によって可能になったことを語っている。また、日本語だけで授業に参加するには不安な生徒たちが、母語が違っても考えや思いを共感・共有できることも指摘している。これらを【国語】というタイトルにしているが、Aは一回目の調査においても国語の中で大切な能力として「読解力」をあげていた。二回目では感受性が含まれるようになっており、それは母語が異なる生徒同士で達成されたという体験に基づいていた。

さらに、クラスター②にあるように、生徒たちが内容を理解すると授業は楽しいということに気づいていた。そこには、「母語で一通りやっている」からという解釈があるように、内容を理解しているという共通の土台があるからだと考えられる。また、「こっちも楽しい」と述べられていることから、楽しいと感じる主体は生徒でもあり、A自身でもあることが分かる。

クラスター③の解釈では生徒たちの様子を交えながら述べている。生徒たちがそれぞれ異なる母語で学習をすすめることで、互いの母語に興味を示すような場面があった。これは日本語のみで進めていく授業では難しいことだろう。また、三言語が対等な関係であった授業だと捉えており、このような授業風景から母語による支援がもたらす好影響があると感じている。そして、子どもたちの母語を「忘れなきやいけな言葉でもない」と感じていたことが分かる。さらに、参加前は「日本語のスピードが落ちること」を危惧していたが、その考えは考えが変わっていたということが語られていた。

同時にA自身が「言葉」について考えるようになった。クラスター④【個人的視点】として「日本語の再確認」をするようになっていた。これは自分の母語である日本語のとらえ直しであって、日本人として自身の母語である日本語がどのような言語であるかについて考えるようになったということを示していた。二回目の調査時には、「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」の取り組みによって、生徒の母語だけではなく、自分に向けても母語について考える機会になっていた。「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」は学習する生徒だけではなく、支援を行う日本語母語話者支援者にとっても意義があるものであることが推測される。

以上から、Aは授業を行うことにより、【国語】で養うべき能力を見つめながら、子ども達とともに授業を楽しみ、【授業はこうあるべき】という方向性を見出していた。また、子ども達同士のやりとりにより【言葉】に対する理解を拡げている。また、【個

人的視点】を持つようになり、母語とは何か、自分の母語について考えるようになっていたことが分かった。

6-3. 一回目と二回目の比較

二回目の調査後に、一回目と二回目のデンドログラムを見ながらそれぞれの比較をしてもらった。A自身の解釈も参照しながら、一回目と二回目の内容を解釈していく。

Aの解釈

(一回目と二回目は)似てますねー。「日本語の習得にマイナスか」っていうイメージはすごく少なくなってきたとか。関係ないなって思ってきたのかもしれないです。

(筆者：読解力の育成っていうのは、どちらにもありますね)

有効ってつけたのは、まだ有効かもって思っていたんでしょうね。こっち(一回目)は読解力を育成しているぞっていう風に変ったかな。ちょっと、こう・・・続けていくとどの子にやってもすごく効果があるんだろなって感じたんだと思います。「言語感覚を磨くこと」には「異文化交流」「それぞれの言語に触れられる」とかって遠くに感じますけど、似ていると思うんですね。私の中でね。日本語だけで話していても言語感覚が磨かれないことってあるじゃないですか。触れられるものが少ないから。[省略]いろんな言葉づかいとかいろんな場面での言葉をたくさん知っている方がやっぱり言語の感覚が身に付くと思うんですね。英語なら英語にも、中国語なら中国語にもそういうのはあるだろうし。中学校三年間なら三年間に母国語にもそういうのがあるっていうのに触れられずに、日本語だけで勉強していたら日本語の言語感覚も身につかないし、母語のそういうニュアンスとかもとらえることができないじゃないですか。だったら、母語でやることでも母語の中での言語感覚も日本語の中のそういう表現になるっていうこともあるし。それが隣に違う言語があるとその差をすごく感じたりとかすればより表現とかの多様性に気づいたりできるんだらうなあって。言葉にすると大きさに聞こえるんですけど、言語感覚を磨くっていうこととそれぞれの言語に触れられるというのは、すごく近い感じ。表現力が広がるっていうのも同じでしょうね。

総合的解釈

一回目においても評価は高かったAだが、二回目ではその評価の内容が変わってきている。まず、「マイナスのイメージがすごく少なくなってきた」と語られているように、母語を使用した国語の授業に対して、より肯定的に捉えるようになっていたことが分かる。語りの中で母語を使って国語の内容を理解するということが生徒たちにとって良い影響を与えるものだとしている。

Aの特徴として、(1)言語能力に対する意識変容(2)授業観の確認の二点が考えられた。

(1)言語能力に対する意識変容があった。一回目では大きなまとまりだった「言語感

覚」がなくなり、「読解力」は【国語】というクラスタに含まれるようになっていた。Aは一回目の調査で出てきた「言語感覚を磨くこと」・「表現力が広がる」はクラスター③の【言葉】の項目である「それぞれの言語に触れられる」・「異文化交流」と内容は似ているものだと説明をしている。このことは、Aにとって「言語感覚」「表現力」が重要なものではなくなったことを意味するのではなく、新たな視点でとらえるようになったと考えられる。「言語感覚を磨くこと」・「表現力が広がる」は特定の生徒の能力を磨きあげていくことであると解釈できる。例えば、言語感覚という言語能力について見てみると、Aは、一回目の調査では「日本語だけで授業を行った方が早く日本語を習得できるようになるのではないか」という不安を抱えていた。しかし、「日本語だけで話していても、触れられるものが少ないから言語感覚が磨かれない」としている。子どもの言語能力の伸長は日本語だけに頼られるものではないと捉えていると見られる。

クラスター③【言葉】では「それぞれの言語に触れられる」ことや「交流」ができることといった複数の生徒がいて初めて成立する効果に注目している。語りの中でも、「隣に違う言語があるとその(言語の)差をすごく感じる」と分析している。表現力・言語感覚といった能力を養うだけではなく、生徒同士・教員や支援者を含めた関係の中での学びを肯定的にみている。能力の伸長だけではなく、グループの中での学びに価値を感じるようになった背景には、この支援が異なる母語の生徒・支援者で取り組んだものだったことが影響していると考えられる。多言語環境である国際教室の中でこそ生じた意識の変容であっただろう。

次に(2)授業観の確認である。Aは「授業はこうあるべき」という項目において生徒が楽しく生き生きとしていることが本来的な授業だと考えている。一回目の結果では、このような観点はなかった。しかし、実践を継続する中で、生徒たちが楽しく生き生きして授業に取り組んでいると感じ、その要因に、母語による教科内容の理解があると意識するようになっていく。また、一回目、第二回目を通して、Aは読解力の育成に言及しているが、その内容は異なる。一回目では、読解力を持っている生徒であっても、それを伝える手段(日本語)の育成を重視している傾向が見られたが、第二回目では英語も中国語も日本語も多様な言語の一部ととらえ、それぞれの言語で理解したことを、それぞれの言語で発露することを重視していることがわかる。その結果、生徒間で相互の言語感覚が磨かれるという実感を持っている。このような実感の背景には、母語が異なる生徒同士でも日本語支援において共に学ぶことができたという授業実践があるだろう。そこでは、それぞれの母語で培った既有知識が発揮されている中で、互いに受け入れあうという生徒たちの協働的な態度があった。この協働的態度を認めることこそ、教師の役割と考えているようである。

7. 考察と課題

これまで国際教室担当教員Aの「子どもの母語の使用」に対する意識を見てきた。国際教室の授業の中で「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」を使う授業が教員に与える影響をまとめる。

まず、国語科教員Aに「子どもの母語の使用」はどのような影響を与えたのか。Aは、授業に参加することで「子どもの母語の使用」に対して、より肯定的な視点を持つようになっていた。Aは、「言語感覚」「表現力」「読解力」という生徒が持つ言語能力を一回目及び二回目の両調査で示していた。中学校国語科指導要領³においては「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の領域の目標を達成されることが目指されている。Aは国語科を専門として教えていることもあり、一回目の調査でも「言語感覚」「表現力」「読解力」などの言語能力に注目していたと考えられる。だが、半年間の授業実践を経た第二回目の調査では、生徒たちの持つ能力を異なる視点でとらえるようになっていくことが分かり、それまで持っていた枠組みを変容させている。

また、Aは生徒が母語により内容を理解することで、日本語による先行学習においても生き生きと楽しむ様子を見ていたことも述べていた。「授業はこうあるべき」という表現から、生徒が楽しむ授業が良いという意識があったことが分かる。国際教室の生徒達の姿を見て、Aはそういった授業こそが本来あるべき授業であるという意識に立ち返りながら、授業観を見つめ直していた。

さらには、生徒それぞれの母語使用場面を見ることで、母語という概念に対する捉え直しの機会を得ていたことが分かった。母語に対する意識は、二回目の調査で表れた項目であり、「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づいた授業をすることで、初めて見られた項目であるということである。一回目の項目では、そのほとんどが生徒の言語能力にどのような影響を与えるのかを述べているものである。「生徒の読解力を教師が確認できる。」という項目では、生徒の評価という視点で語られている。二回目の調査でもそのほとんどは生徒にとってどのような効果があるかが表されているが、「日本語(母語)の再確認」が挙げられ、さらに【個人的視点】と名付けている。生徒にとって日本語がどのようなものかと考えるだけでなく、自分が母語をどのように捉えているかを考えたこと示された。生徒にとっての効果も大事にする姿勢が見られるのだが、この授業での取り組みが、A自身が持つ【個人的視点】に訴えかけるものでもあったことが分かる。

言語能力や授業観、母語についてなど、もともと持っていた意識の確認や変容がAの中に起きていたと考えられる。この授業の取り組みは教員に対して変容とふりかえるきっかけを与え、有意な取り組みであることを示している。

国際学級の中で生徒の母語を使用した国語科授業の意味を今回の調査の結果から考える。外国人の生徒たちにとって国語は苦手な教科となりがちであると同時に、生徒たちへの補習授業や支援においても教員・支援者が国語科学習は後回しにする傾向がある。一般に日本語を習得するまでは授業には参加できずその内容も理解できないだろうとして、国語の学習ではなく日本語学習が優先されている[太田2000]からである。本研究のように生徒の母語を使用した授業実践における国語科学習に取り組む意義がAの解釈から見られた。国語で本来養われるべき力が育成できるということが挙げられる。Aは「言語感覚」「表現力」「読解力」という言葉を用い、それらが育成される可能性と必要性を述べていた。佐藤[2008]の研究対象だった教員のインタビューから、生徒の母語を使った国語学習の可能性に気づいたということが報告されている。だが、今回、国語科を専門とするAを対象にした調査の結果、「言語感覚」「表現力」「読解力」といった、より具体的な学習目標が取り上げられた。母語を使った学習では、そういった生徒個々の力にアプローチするということが言えよう。国語に取り組めるという点で、Aが言うように国語で本来養われるべき様々な力を豊かにしていくことができる。また、このことを教員が確認できることは生徒たちの指導への展望をより明るいものにしていくことになるだろう。

本稿は一人の教員の意識を調査した。国際学級担当教員の中には様々な専門の教員が関わっている。国語科だけではなく、他教科を教える教員が子どもの母語を使用した授業を展開した場合はどのような意識で授業を捉えていくのかを検討したい。国際教室の授業で子どもの母語を使うことに効果があることが分かった。国際教室という学校文化の中で、またその授業の中で子どもの母語を使うことをどのようにデザインしていくべきかを検討することも今後の課題である。

[注]

- ¹ 対象生徒たちの母語はタガログ語だが、フィリピンでの学校教育においては英語を使用するため、母語支援で扱う言語は英語とした。
- ² クラスター分析とは、似ている変数をグループ化する分析方法である。
- ³ 文部科学省「中学校学習指導要領 第1節 国語」による。

[文献]

- 原みずほ, 2005, 「母国史(韓国史)学習と関連付けた日本史学習の可能性—「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」の試みから」お茶の水女子大学日本言語文化学会編集委員会編『共生時代を生きる日本語教育—言語学博士上野田鶴子先生古希記念論集—』凡人社, 150-164.
- 石井恵理子, 2006, 「年少者日本語教育の構築に向けて—子どもの成長を支える言語教育として」『日本語教育』128:3-12.

- 清田淳子, 2007, 『母語を活用した内容重視の教科学習支援方法の構築に向けて』ひつじ書房
- 内藤哲雄, 1997, 『PAC分析実施法入門: 「個」を科学する新技法への招待』ナカニシヤ出版.
- 太田晴雄, 2005, 『ニューカマーの子供と日本の学校』国際書院
- 岡崎眸, 2005, 「年少者日本語教育の問題」『共生時代を生きる日本語教育—言語学博士上野田鶴子先生古希記念論集—』凡人社, 165-179.
- 岡崎敏雄, 1995, 「年少者言語教育の再構成—年少者日本語教育の視点から」『日本語教育』86:1-12.
- 岡崎敏雄, 1997, 「日本語・母語相互育成学習のねらい」『平成八年度外国人児童生徒指導資料母国語による学習のための教材』茨城県教育庁指導課, 1-7.
- 佐藤真紀, 2005, 「言語少数派児童を担当する学校教員の意識: エンパワーメントの観点からの考察」お茶の水女子大学日本言語文化学会編集委員会編『共生時代を生きる日本語教育—言語学博士上野田鶴子先生古希記念論集—』凡人社.
- 佐藤真紀, 2008, 「「教科・母語・日本語相互育成学習」に参加した学校教員の意識—インタビューの分析による事例研究—」『茨城大学留学生センター紀要』6:21-33.
- 佐藤真紀, 2011, 「「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づく教育実践を行った教員の指導観」『茨城大学留学生センター紀要』9:69-85.
- 朱桂栄, 2007, 『新しい日本語教育の視点—子どもの母語を考える』鳳書房
- 宇津木奈美子, 2008, 「子どもの母語を活用した学習支援における母語話者支援者の意識変容のプロセス」『人間文化論叢』10:85-94.