

年少者日本語教育における「文脈化」を考える

—学校支援と家庭支援の実践から—

古賀 和恵

【キーワード】 文脈化・学習の文脈化・学びの双方向的な連動・学習動機の創出・存在の文脈化

0. はじめに

筆者は、日本語教育実践研究(2)の実習において学校支援と家庭支援双方に携わる機会を得た。学校支援としては、A小学校の日本語学級で実施されている取出し授業の参与観察を2005年5月から7月にかけて週1日2コマ(45分及び30分授業各1)・計7回行った。この日本語学級は2001年に設置され、日本語教育に長年携わっておられるD先生が専属で日本語指導にあたられている。筆者はここで学ぶ10名(2005年5月現在)のうち、主に2名と関わった。家庭支援はそのうちの1人、Jとその弟に対し、学校支援と平行して週1回60分～90分・計9回行った。この学校支援・家庭支援双方に関わることとなったJへの支援にあたっては、学校と家庭の学習を結ぶことにより「学習の文脈化」(川上2004)を図ることをめざした。

本稿ではJに対する学校支援及び家庭支援の実践報告を行うとともに、自分自身の実践とこれまで実践研究(2)において蓄積されてきた様々な知見とを結びつつ、「学習の文脈化」を中心として年少者日本語教育における「文脈化」について考察する。

1. 実践報告

1-1 児童Jについて

J(出身：韓国、学年：6年生)は、父親の転勤に伴い2005年2月に来日した。日本語の授業は、支援開始時点で2コマ×週3日の初期指導(6月まで)と、1コマ×週2日(国語及び学活の時間)の取り出し授業が行われていた。また、週3日韓国人の家庭教師について教科を勉強しているとのことであった。

1-2 実践においてめざしたこと—「学習の文脈化」について

川上(2004)は、JSL児童生徒に対する日本語教育を考える場合には「個別化」「文脈化」「統合化」という3つの観点が必要であるとし、「文脈化」については「ことばの文脈化」「内容の文脈化」「学習の文脈化」の3点を挙げている。このうち「学習の文脈化」とは、「『取り出し指導』の学びを在籍クラスの学びから分断してしまうのではなく、物理的

に「取り出し」たとしても、両者の学びをつなげて学ぶこと」(p.85)であると述べている。取り出し授業について渡辺(2004)は、年少者 ESL 教育における議論及び年少者 JSL 教育における先行研究の考察から、JSL 児童生徒に対する取り出し授業が「日本語を母語としない子どもをスティグマ化し、マージナルな存在に迫りやる危険性」(p.3)を孕むことを指摘する一方で、「在籍学級と取り出し指導の連携によって取り出し指導の意味づけがある程度は肯定的なものになり得る」(p.5)とも述べている。また、藪本(2004)は、日本語学級、在籍学級それぞれが持つ機能を活かしつつ、児童の実態に合わせて学校全体で支援していくためのモデルを提案している。

間橋(2004)がクラス担任と日本語指導者との連携によって「日本語指導が孤立したものではなく在籍クラスでの授業と結びついた JSL 児童・生徒にとって意味のある文脈での学習となり得る」(p.23)と述べているように、「学習の文脈化」を実現するうえで渡辺や藪本が主張する「在籍学級と取り出し指導の連携」、学校全体での支援は重要であると考えられる。しかし、そうした連携は学校内の学習だけではなく、家庭や地域といった子どもたちを取り巻く様々な学びの場においても考慮されるべきことであろう。そこで筆者は、J に対する家庭支援を行うにあたり、日本語学級における学びと家庭支援における学びを結ぶことで「学習の文脈化」を図ることをめざした。

1-3 実践報告

学校支援：第 1 回 5 月 17 日 (J と同じクラスの M も一緒に活動を行う。)

- (1) M を待つ間 D 先生が 6 年生の国語の教科書を音読するよう言われる。教科書には J の母親や家庭教師によって漢字にふりがなが振られ、韓国語で意味が書いてある。
- (2) 坊主めくり：最初に D 先生がカードを使いながら必要語彙を導入。
- (3) 百人一首 (筆者も参加)：ペアになって競争。D 先生と筆者が読み手になる。

【所感】J はあまり積極的に話さないが、先生が言われていることは概ねわかっているようだった。教科書も時々つかえるもののよく読めており、内容も理解している様子である。百人一首の時はカードを取るのが早く、ひらがなの認識はまったく問題ないようであった。坊主めくりの時も静かだったが集中してゲームを行っており、カードをめくる時の緊張感や、いいカードが出た時のほっとする様子が伝わってきた。授業中を通してほとんど発話が見られなかったが、活動自体は楽しんでいる様子だった。

学校支援：第 2 回 5 月 24 日 (この日も M が参加)

短文作り。D 先生の指示により「いつ・どこで・だれ/なにが・どうした」という文を音節ごとに担当を決めて作っていく。次に、「どんな (だれ/なにが) J」どのように (どうした) J」を追加し、同様に行う。(できあがった作品は最後に廊下に展示した。)

- ① 黒板に次のカードを貼る。 **いつ** **どこ** **で** **だれ/なに** **が** **どうした。**

自分の担当部分を短冊に書き、長く切ったセロテープに貼って文を作る。文としていいかどうかを考え、○×をつける。一文できたら担当箇所を交代。わからない語

梟についてはD先生が適宜説明された。(以下の下線部分がJの書いた箇所。)

- ・きのう 公園で M先生が (筆者注: Jの担任の先生) ラーメンを食べた。
- ・2036年 学校で 猿が 読書をした。/1994年 ソウルの川で 犬が 遊びました。

② いつ どこ で どんな だれ/なに が どうした。

- ・きの プールで やせた にわとり ころびました。

◇「きのう」を「きの」と表記。D先生が拍をとって長音を説明された。

◇「にわとりが」→助詞を必ずつけるようにという指導がなされる。

- ・3時間目に 火星で きれいじゃない I先生が 泳いでいる。

③ いつ どこ で どんな だれ/なに が どのように/どんなふうに どうした。

- ・ゆうべ 教室で 大きな 警官が わめきながら 勉強しました。

④一人で一文を作る。: 1994年びよいんで小さいJが生まれました。

◇びよいん:先生が拍をとる→Jが「びよいいん」と訂正→先生が「びょういん」と訂正

【所感】長音の表記が難しいようで、長音とそうでない音との聞き分けもできていないようだった。文の構造や品詞などはかなり理解していることがうかがえた。

家庭支援: 第1回 5月24日 (弟と一緒に実施。)

(1)お母さんにお話を伺う。Jは友達もでき、学校は楽しいらしい。友達の話はわかるが、授業は単語を聞いて内容を類推し、なんとか理解しているということだった。

(2)ウォーミング・アップ: 愛知万博へ行った話や宮崎駿のアニメの話。

(3)自己紹介活動「友達になろう!」

まず相手がどんな人か想像し、一人3つずつ考えて付箋紙に書き、シートに貼っていった。その後、想像があたっていたかどうか相手に確認し、○×をつける。色々な色の付箋紙を使ったので色の名前や、話題に出た季節、ものの形なども適宜確認していった。また、何か聞きたいことがあれば質問を書いて相手に聞き、さらに聞いた答えを書くようにした (J向けに用意した活動)。

【所感】学校ではおとなしい感じだったが、知っている日本語を駆使してなんとか説明しようとし、話そうという意欲が感じられた。話していることはこちらにも理解できるものであった。家族でディズニーランドに行くらしく、一緒に行こうとしきりに誘ってくれたので、ラポールの形成はできたのではないかと思う。何を勉強したいかを聞いたところ、話すことと2年生からの教科書を読むことをしたいとのことだったので、今後活動の中に入れていきたい。自己紹介活動では書くことが多くなってしまったが、熱心に取り組み、書くことに対してはあまり抵抗がないように見受けられた。

学校支援: 5月31日 家庭科の授業に出席のため取り出しなし

先週の家庭支援の様子をD先生に報告した。教科書を読みたいと言っていたことを話すと、ぜひ音読をやって、話の切れ目やリズムをつかめるようにしてほしいとのことだった。1年生の漢字はだいたい覚えているようである。

家庭支援：第2回 6月3日

(1)ウォーミング・アップ：ディズニールンドの話。ディズニールンドの思い出を書く活動も考えていたが、学校ですでに書いたということだったので取りやめる。

(2)2年生の国語の教科書から「スイミー」を一緒に読む。まず最初に書いてある〇〇作・絵/訳の意味を確認。全てひらがなで書いてあったので筆者が漢字を紙に書き、さらに6年生の教科書を確認した。スイミーは韓国語と英語で読んだことがあると言うのでそれをもとに「訳」の意味を説明したところ、Jは韓国語で書かれた「おしん」を出してきて作者と訳者の名前を指し、理解したことを示した。次に一通り読み、あらすじを説明してもらう。最後に再度スイミーの気持ちになって読みながらわからないところを確認。絵や本、図鑑等を使いながら視覚的な確認も行った。

【所感】Jはディズニールンドの話からどんどん色々な話題を展開し、短期間でそれだけ話せることに正直驚いた。時々英語も使うものの、思った以上に語彙も豊富である。話の終わりや文と文のつながりで言いよどむことが多いので、今後はまずは話し、次にそれを書いていくということをやりながら文末表現や文の接続を学べるようにしたい。

学校支援：第3回 6月7日

英語の授業があるということで、D先生とともに参加させていただく。英語は得意だと聞いていたが、手を挙げて発言する場面は見られなかった。クラス内では打ち解けた様子で、先生の説明がわからなかった時に周りの友達数人がわかるようにもう一度説明する場面も見られ、友達に受け入れられていることがうかがえた。

家庭支援：第3回 6月7日

- (1)ウォーミング・アップ：プラネタリウムに行った話。
- (2)「ディズニールンドの思い出を書こう！①」学校で書いたものは短かったということだったので、もう少し長く書くことを提案した。前回ディズニールンドの話をした時はほとんど事実だけだったので、おもしろかった点などを質問することによってより具体的な話を引き出し、話したことに基づいて少しずつ書いていくようにした。
- (3)「スイミー」の残り音読。好きな場面についてお互いに話す。

【所感】作文はD先生に読んでもらうことにし、読み手を意識しながら書くことをめざした。最初は書くことを躊躇していたが、話した内容にそって少しこちらから書き出しの部分を提示すると少しずつ書き始めた。しばらく続けて様子を見ることとする。

学校支援：第4回 6月14日

休み時間に担任の先生が教室にいらっしゃったので少しお話を伺ったところ、社会のテストをしたら問題の意味がわからなくてできなかったようなので、それを見てほしいとのことだった。そこで、取り出しの時間に社会のテストのわからなかったことばを学習する。まず、D先生が色違いのカードにテスト問題の語彙・意味・漢字の読みを記入。意味カードには絵や本人が辞書で調べた韓国語、先生の説明などを書く。次

に意味を説明しながらもう一度テスト問題を解く。最後に筆者も参加し、漢字カードと読みカードを使った神経衰弱を行う（Jが一番カードを取る）。

語彙：関係・人物・時代・一部・有力・政治・天皇中心・役人・心構え・定める・
特色・資料・立てる・豊か・材料・流行

【所感】問題で問われている内容が教科書のどこに書いてあるかはわかっており、ことばに関する補助があれば、問題は解けそうであった。担任の先生にクラスでのJの様子などをお聞きしたかったが、授業が始まったため残念ながらできなかった。

家庭支援：第4回 6月14日

(1)ウォーミングアップ：プールの話

(2)学校で作ったカードを使った活動。まず3分の2ぐらいの枚数で神経衰弱。次に漢字と読みのカードをランダムに並べてペアを作っていた。最後に漢字カードのみを見て読む練習をした。（残りも同様に行った。）

(3)2年生の教科書を音読（ふきのとうのお話）。一通り読んだあと、質問することによって話を再生しながら内容をつかんでいくようにした。

【所感】カードゲームは、後半集中力が落ちてきたのか覚えられなかったものが多かった。「流行」はなかなか覚えられなかったものの一つだが、「韓流」の「流」、「旅行・銀行」の「行」などと例を出すとわかりやすかったようだ。また、使えるものを通していくために「はやっている」ということばも導入し、学校ではやっているものについて会話をしながら、どういう文脈で使うかをつかんでもらうことをめざした。ただし、その他の語彙は会話の中で使うのが難しく、取り上げられなかった。音読はあまりつかえずに読めており大意も概ね把握していたが、細かい部分は理解が難しかったようである。

学校支援：第5回 6月21日

(1)「日本語の準備運動」：まずD先生の指示によって教室の前に貼ってある口ならしのための文を言う練習をした。次にD先生が言われる早口ことばをJがノートに写し、先生がことばの意味を説明。最後にそれをできるだけ大きな声で言う練習をした。

(2)在籍クラスの国語の時間に読んでいる箇所をD先生とJが一文ずつ交代で音読。次に難しい語彙を抜き出し、先生が意味を、Jが漢字をカードに書いていった。

【所感】先生はJが普段教室の中で声が小さいことから、大きな声でと言われたのであろう。家での様子からすると、声が小さいのは日本語に自信がないからというより、先生の前では多少緊張もあり、少しおとなしめになるのだと思われる。教科書は先生と同じぐらいのスピードで読めていた。また、どこまでがひとまとまりの文で、どこで切れているのかということが理解できていることがうかがえる読みをしていた。

家庭支援：第5回 6月21日

(1)学校で作ったカードを使って、漢字の読みと意味の確認。

(2)「ディズニーランドの思い出を書こう!②」

【所感】カードを使った活動は、少しずつ読めるもの、意味がわかるものが増えていったものの、説明文のことばということもあり難しかったようだ。作文では「～たり、～たり」や継起の「～て」なども使えていたが、多用されすぎてわかりにくいところもあったため、言いたいことを確認し、少しずつ伝わるものにしていくことをめざした。理由を述べているところでは「～ので」を提示。表記については長音の入ったカタカナ語を間違えることが多かった。作文が完成したらわにっ子の HP に載せようと提案したところ乗り気になり、弟の時間にも自主的に書いていた。

学校支援：第 6 回 6 月 28 日

筆者も加わり短文作りをやる。最初に分担して書いた後、一人一文書く。

- ・2006 年新しいデパートでともだちがたくさん J がきれいなけたいを買った。

「デパート」「携帯」は D 先生が拍をとって練習。「きれいな」は自分で訂正していた。

【所感】「どんな/どのように」もよく書けており、表現の幅が少しずつ広がっていていることが感じられた。表記では上記のように長音や濁音に時々間違いが見られる。

家庭支援：第 6 回 6 月 28 日

(1)ウォーミングアップ：プールの話

(2)前回、前々回のカードを使って漢字・語彙の復習。前々回のは漢字・意味ともに覚えていたが、前回のものはいくつかわからないものがあり、何度か繰り返した。

(3)「ディズニーランドの思い出を書こう！③」：今回は特に文と文の接続を考えながら書くことを意識した。接続詞等はこちらからいくつか提示した。

【所感】作文は自分から進んでノートを出してきて、こちらが促さなくとも自分から内容を話し、それを書いていった。これまで「～に乗る」を「～を乗る」と書くことが多かったが、次第に自分で間違いに気づいて訂正するようになっていった。また、これまで「～ので」としてもよいところも全て「～から」を使っていたので、再度「～ので」を提示した。ただし、違いについては特に説明しなかった。わにっ子の HP に掲載することにはかなり乗り気で、それが主体的な取り組みへとつながったのではないかと思う。俳句を載せている人がいると話すと、筆者のノートから以前 J が作った俳句をメモした箇所を探し、載せて欲しいという意思表示をしたので、まずはそちらを載せることとする。最後にパソコンでわにっ子の HP を一緒に確認した。

家庭支援：第 7 回 7 月 4 日：「ディズニーランドの思い出を書こう！④」

【所感】今回も作文をやって自分からノートを出してきた。わかるところはどんどん書き、どう書いていいかわからない時はまず話し、話したことにそって書いていた。できるだけ自分で考えてもらい、どうしても出てこない時にアイデアを提示するようにした。外へ向けて発信するという意識が書く動機へとつながっており、作文を書きたくてしかたがないという様子である。また学校で作った俳句を披露してくれ、それもわにっ子の HP に載せたいようだったので、筆者宛にメールで送ってもら

い、それを川上先生に転送することにした。せっかくの機会なので先生に何か一言書いてはどうかと勧めたところ、筆者にアドバイスを求めつつ短いメッセージを書いた。

学校支援：第7回 7月5日

(1) 国語の教科書の以前読んだ部分を、D先生とJが一文ずつ交互で音読。母語の干渉がみられることからD先生により発音指導がなされる。また、頭高のアクセントになる傾向があるため、アクセント指導も行われた。

(2) 短文作り（筆者も参加）

【所感】音読はわからない漢字がいくつかあったもののスラスラ読めており、D先生からもほめられていた。短文作りでは「さびしそうに」を書き、やはり先生にほめられる。表記については「こわい」を「こわいい」とする誤りが見られた。学校ではあまり作文を書いた経験がないようだったので、家庭支援の時に作文を書いていることをD先生に話したところ、先生は作文はまだ無理だと思われていたようであった。作文が完成したらお見せするつもりだったが、授業変更等によりこの日が最後になってしまったため、残念ながら先生に見ていただくことなく終わってしまった¹。

家庭支援：第8回 7月11日：「ディズニーランドの思い出を書こう！⑤」

【所感】最初はしばらく学校の話をしてしたが、すぐにノートを出してきてさっそく書き始めた。話をした後、どう書けばいい？と聞いてくる場面がしばしばあったが、今話したとおりで大丈夫と言ってできるだけ自力で書くよう促した。また、簡単な状況説明で終わることが多かったので、詳しい説明を求め、おもしろかったところやエピソードを聞くことによって内容をふくらませられるようにした。

家庭支援：第9回 7月18日：「ディズニーランドの思い出を書こう！⑥」

【所感】1ヶ月前のできごとを頭の中で再現しながら日本語で説明し、さらに書くというのはかなり負担ではないかと思うが、毎回続けているうちにそのパターンが定着してきている。それが「こうすれば書ける」という自信へとつながればと思う。

以上は6月から7月にかけての学校支援及び家庭支援における実践報告であるが、家庭支援は夏休み期間中も週2日継続実施した²。その間に作文が完成し、Jが自主的に作った詩とともにHPに投稿した。また、夏休みの宿題であった平和についての作文と読書感想文も、これまで同様話して書くというスタイルをとりつつ書き上げた。

3. 考察

3-1 実践における「学習の文脈化」

筆者は日本語学級での学びを家庭支援につなげる一つの試み通して、日本語学級で行った漢字・語彙カルタを家庭支援でも取り入れた。学校での学習時間は限られており、

¹ Jによると、先生は後日HPで読まれたとのことであった。

² お母さんによると、夏休みも作文をやりたいと話していたそうである。

1回の授業だけで多くの漢字や語彙を覚えることはなかなか難しい。しかし、小池(2004)が家庭支援の良い点として「時間、場所を自由に調整することができる」「プレッシャーをかけずに落ち着いて学習ができる」(p.32)ことを挙げているように、授業時間内に十分学習できなかったものも家庭支援の場では時間をかけてじっくり取り組むことができる。実際、カードを使って繰り返し学習することで、Jは漢字や語彙を覚えていくことができた。ただ、その後定着度の確認や覚えた語彙を使えるものとしていくことまではできなかった。しかし、ここで使用した漢字や語彙は在籍学級の国語の教科書や社会のプリントから抽出したものであり、従って不十分ながらも在籍学級での学びを日本語学級を経て家庭支援にまでつなげることができたのではないかと思う。

もう一つの試みは作文活動である。日本語学級において短文作りは何度かやっていたが、在籍学級も含め学校では長い文をほとんど書いた経験がないようであった。そこでじっくり時間をかけながら少しずつ長い文を書いていく活動を行った。しかし、いきなり書くのは難しいため、まずは口頭で話し、話したことを書いていくようにした。その際、D先生が短文作りにおいて、「どんな」「どのように」というのを付加し、少しずつ長い文にしていきながらより豊かな表現をめざされていたことから、筆者も同様の働きかけを行うことを心かけた。それによって短文から長い作文へ、さらには詩や読書感想文といった新たなジャンルへと、Jは表現の幅を広げていくことができた。また、書いていく中で長音や促音に間違いが見られた際には、先生の拍をとりながらの指導を取り入れた。教室においてすでに経験した方法を取り入れることは理解を容易にし、学びの助けになったのではないかと思う。

3-2 「学習の文脈化」における学びの双方向的な運動

一方、日本語学級→家庭支援という一方向的な運動しか考えていなかったことによる反省点もある。長音や促音、濁音等の間違いは日本語学級においても観察されたが、これは相馬森(2005)が指摘するように「これらの音を正確に聞き取ることができていない」(p.51)ことに起因すると考えられる。こうした情報をD先生とも共有しつつ、日本語学級と家庭支援双方で「耳を育てる支援」(同上)ができればよかったのだが、そうした働きかけはできなかった。また、Jの書いた作文の特徴として、報告で述べたように文末表現にバリエーションがなく、モダリティの使用が見られないことが挙げられるが、例えばJの書いた作文を途中でD先生にも見ていただくことで、どのような学習を行っていけばよいかを一緒に考えていくこともできたであろう。

筆者は日本語学級と家庭支援を結ぶことを考えた時に、日本語学級での学びを家庭での学習につなげることばかりに目を向け、家庭支援での学びを日本語学級につなぐという視点を見落としていた。しかし、場面場面における学びの双方向的な運動による「学習の文脈化」は、より豊かでダイナミックなさらなる学びを生み出していく可能性を持つ。学校という多様な他者との相互作用が展開される場においては、なお一層

その成果が期待できるはずであり、実践を経て筆者はそのことに思い至った。

3-3 「存在の文脈化」

作文活動を通してもう一つ気づいたことがある。Jは最初に作文活動を提案した時はあまり乗り気ではなかった。しかし、わにっ子のHPに載せようと提案してから俄然やる気を出して熱心に取り組んだ。もともとD先生に読んでもらおうということで読み手を想定して始めたことではあったが、HPを通した「外への発信」という目標が昔く動機を生んだのであろう。つまり、学習を学校や家庭という枠の中だけではなく、より広い文脈に位置づけることが学習動機を創出し、発信意欲へとつながったと言うことができよう。それはこれまでの学校の先生や友達、筆者という具体的他者との相互交渉を基盤としつつ、さらに広い世界の中に「わたし」という存在を位置づけた瞬間ではなかったか。このいわば「存在の文脈化」が表現することへと向かう原動力となったのではないだろうか。Jが作文や詩、読書感想文等に次々と取り組んでいった要因として、Jが母語においても書くことを得意としていたことが考えられるが、具体的他者とより広い世界との行き来によって自己の「存在の文脈化」がなされたことも、様々な作品への挑戦を促す要因となったのではないかと思う。

また、残念ながら実現しなかったが、当初筆者はHP掲載後にJの作品に対する感想を筆者の友人知人に書いてもらうことを考えていた。新たな他者からのフィードバックは「存在の文脈化」をさらに確かなものとし、と同時に新たな他者との間でも学びを生む可能性がある。従って、それによって「学習の文脈化」のさらなる拡充を図ることが期待できる。こうした経験の積み重ねは、やがて子どもたちの中に主体的・自立的に「文脈化」を推進していく力を醸成していくことへとつながっていくと筆者は考える。

3-4 JSL バンドスケールによる測定結果

最後に『JSL バンドスケール 2004 試行版・小学校編』に基づく測定結果について述べる。表に示すとおり、Jの日本語の力には大きな伸びが見られた。

測定日	聞く	話す	読む	書く
2005年6月	3	2	2	2～3
2005年6月3日 ³	3	3	2	3
2005年7月18日	5	4	3～4	4

「聞く」に関しては、当初は筆者がわかりやすく言い換えたり、ゆっくり話すこともあったが、次第にその必要を感じなくなった。「話す」については、英語の使用や言い回しがわからず口ごもる場面があまり見られなくなり、会話におけるつまづきもかなり減少した。「読む」ことにおいては、未知語が多いことにより細かい部分の理解が困難な場合があったのが、簡単な構成のものについては楽しみながら読めるようになり、

³上段はD先生に測定していただいた結果(実施日不明)。下段は筆者による測定。

夏休みには感想文を書くまでになった。「書く」については、短文からより長く複雑な文章を書けるようになった。筆者は J の日本語の使用範囲がどんどん広がっていくのを実感し、J からは自信をもって生き生きと生活している様子がうかがえた。

これらの成果と先に述べた「文脈化」との関連性を検証することは難しいが、少なくとも在籍学級、日本語学級、家庭での学びの総体が上記の成果に結実していったと言うことはできよう。それを根底で支えていたものが J の学ぶ力であり、学ぶ意欲であったことは言うまでもない。

4. おわりに

学校支援を通して筆者が出会った子どもたち一人ひとりの持つ背景や問題は様々であり、年少者日本語教育の抱える課題の多様さと困難を痛切に感じた。また、実践を通して、一人ひとりの問題と向き合いつつ困難を越えて「子どもたちの学びの総体を形成していくこと」(齋藤 2005:p.43)、そのために「『学び』をつなぐ学習環境作り」(同 p.44)を行っていくことの必要性を実感した。本稿での考察からこの「学習環境作り」を行っていくには、様々な側面から「文脈化」を考えていくことが重要になってくると考える。

本実践を通して得たものを次の研究・実践へとつなぐことによって、どのような「学習環境」をめざすべきか、さらに探求していきたい。(コガ カズユ・修士課程 2 年)
＜参考文献＞

- 相馬森佳奈(2005)「JSL 児童の『表記できない』原因は何か—2 人の JSL 児童への支援を通して」『年少者日本語教育実践研究』No.4 早稲田大学大学院日本語教育研究科
- 川上郁雄(2004)「子供たちがことばを習得する時(新時代の日本語教育をめざして 第 6 回)」『日本語学』明治書院
- 小池愛 (2004)「JSL 児童のコミュニケーション能力育成をめざして—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』No.2 早稲田大学大学院日本語教育研究科
- 齋藤ひろみ(2005)「—年少者日本語教育の立場から—子どもたちの『学び』をつなぐもの」『2005 年度日本語教育学会春季大会予稿集』日本語教育学会
- 間橋理加(2004)「日本語指導者とクラス担任がいかに連携するか—小学校高学年在籍児童の教科学習指導を通じて—」『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
- 簀本容子(2004)「公立学校における JSL 児童への支援のあり方を考える」『年少者日本語教育実践研究』No.3 早稲田大学大学院日本語教育研究科
- 早稲田大学大学院日本語教育研究科年少者日本語教育研究室編(2004)『JSL バンドスケール 2004 年試行版・小学校編』早稲田大学大学院日本語教育研究科
- 渡辺啓太(2004)「『日本語教育ボランティア』による日本語指導の課題—取り出し指導の実践報告から—」『年少者日本語教育実践研究』No.3 早稲田大学大学院日本語教育研究科