

「興味」から「学び」を引き出す実践に対する一考察

引地 麻里

【キーワード】内容重視・トピック型・小学校低学年への日本語支援

0. はじめに

筆者は2005年10月から2006年1月にかけて、早稲田モデルに基づきJSL児童へ日本語支援を行った。本稿では筆者が担当したJSL児童Hへの日本語支援の実践を通して考えた、興味から学びを引き出すための支援のあり方を、改めて実践を振り返りながら再考することを目的とする。

筆者が初めてHに会った2005年10月、Hの第一印象は「人懐こく元気な男の子」だった。初めての授業の日、Hの姉へ授業をしていると「ぼくはまだ？」と何度も聞きに来たのが思い出される。支援形態は前任者の支援形態を引き継ぎ家庭支援の方法をとり、平日学校から帰ってきた後に行っていた。またHの家庭はとても教育熱心で、水泳教室やバイオリン、時間をみつければ母親と韓国語の勉強をしたりと自由な時間はあまりないように見受けられる。H自身はそのことに関して特に不満などはなさそうだが、ボランティアとして週に一回しか関われない筆者は放課後に机に向かわせ鉛筆を握らせるような勉強方法よりも、もっとHにとって意味のある楽しい時間となるような支援はできないかと考えた。今まで生活してきた言語環境とは違う場所で生活し学校生活を送るということは、7歳の子どものにとって晴天の霹靂でありその中でHはとても努力している。そんな我慢や努力を強いられている状況だからこそ、筆者の支援の時間は遊んでいる感覚でいて欲しいと思い、その活動の中から言語面はもちろんのことその他の面に関するものがある時間にしたと考えた。この考えが本稿における筆者の考えの根幹を成す。本稿はHと筆者が試行錯誤を繰り返しながら一つ一つ作り上げた実践の報告である。

1. 実践報告

1-1. 児童Hの概略

児童Hは韓国語を母語とする小学校一年生で、2005年2月に来日した。通っている小学校には日本語特別指導のクラスがあるが、そこには通級していない。日本語運用能力に関しては、順調に伸長しているといえる。ただ、読む・書くについては韓国語でも発達段階であることもあり、聞く・話すに比べて若干の遅れが感じられ今後は懸念される。

(JSLバンドスケールを使用したHの4技能)

| 測定日 | 聞く | 話す | 読む | 書く |
|-----|----|----|----|----|
|-----|----|----|----|----|

| | | | | |
|---------|-----|-----|-----|-----|
| 2005/6※ | 2 | 1~2 | 1 | 2 |
| 2005/7※ | 3 | 3~4 | 2~3 | 2 |
| 2005/11 | 4~5 | 4 | 4 | 3 |
| 2006/1 | 4~5 | 4~5 | 4 | 3~4 |

※前任者による測定

1-2. 実践内容

実践0 2005/10/25

母親と話す。

水泳・バイオリンなど習い事をしている。入学時から日本の小学校に通っているため、韓国では通学経験はない。完璧ではないがハングルも読み書きはできるとのこと。漢字などを中心にやって欲しいと言われる。Hと少し互いのことを話し、書いていった手紙を渡す。

実践1 2005/10/31

○漢字カルタ作り

漢字の確認のため教科書を持ってきてもらう。既習の漢字24個について話をしていると「カルタ」がやりたいと言い出す。「持ってきていないから漢字で作ってみようか」と言うのでやりたいというので作ることにする。カルタには文が必要だといひ「あく手をする」「ぼくは九じにねます」など作る。時々助詞が抜けたり、「た」が「だ」・「を」が「お」などひらがなが怪しい部分もある。漢字に関しては問題なく書ける様子。できあがったカルタを使い神経衰弱をするが、ゲームの名前がわからなかったらしく自分で「～でしょ～でしょ」とルールを説明しようとする。

(振り返り)

この日はお互いに相手がどう出てくるか手探りの状態だった。まだ習った漢字の数も少ないので、漢字を書くことに関しては抵抗感もなく書いていた。物を作ることが好きなので、カルタを作るためにはさみで紙をまっすぐきれいに切るにはどうしたら良いのかなどを考えながら楽しそうに活動をしていた。Hが神経衰弱のルールを説明しようとしていた時、自分の考えていること・伝えたいことがうまく筆者に伝わらないとHはH自身にも筆者にも苛立つことがあり、説明する言葉の力や人に伝える力の育成が大事だと思った。

実践2 2005/11/7

買ってもらったゲーム機で遊んでいるので少し一緒にやる。やっているのは計算ばかりのもの。計算は得意で、学校の算数は一番好きとのこと。算数の本を作ろうということになる。数式の問題を作り解かせようとする。数の概念はしっかりとできており、3桁の足し引き算も解いてしまう。お話の中に算数の問題がある文章題のようなものを作ると「読みたくない」といつて解こうとしない。一緒に一つ一つ読んでいき計算し解けたことをほめると喜ぶが次は読もうとしなかった。説明してもわかってもらえない時などとても悔しそうなので、人にわかるように話す・書く練習のために絵本作りや詩作にさそうが興味は薄い。

(振り返り)

この日は全くやる気を見せなかったので、好きな算数から活動を広げようと試みた。しかし、算数からどのように言葉に関連させたら良いのかが全くわからず、お話を作ってみるが拒否され困った。どんな内容からでも学ぶべきものはあるが、その内容から学びにつなげる難しさというのに少し気づいたような気がした。

実践3 2005/11/14

○漢字絵クイズ

今週は何の漢字を習ったのかを報告してくる。習った漢字は問題なく書き、見たことのある漢字には「知ってる」と反応する。漢字は絵とつながっているという話をし、漢字絵クイズをだす。

(絵から漢字をあてるというもの)

○穴あき作文

飽きてしまい工作を始めたので折り紙を作りながら昨日行って来たというさつまいもほりについて詳しく話を聞く。話を聞きながら穴あき作文の紙を作り、「今、話したことを書いてみようか」というと読むのを嫌がる。一緒に読もうという読み出し穴を埋め始めた。読むことへの興味薄と書くことへの嫌悪感が感じられる。

(振り返り)

これまでの実践でも、なるべく勉強を前面に押し出さないつもりではいたが「何からどうやって学ぶのか」が筆者の中でも明確になっておらず、行き詰まっていた。穴あき作文に関しては今から考えると、書くことへの動機付けが低く、「書きたい」という気持ちにさせられなかったから広がりを見せない活動になったのではないかと反省する。

実践4 2005/11/21

○漢字カルタ

○濁点学習のプリント

以前から話をしていると濁点の誤用が見られたので用意していったプリントをする。(ごまごまの絵がかいてあり、どちらに濁点が入るかというようなもの) 思った以上に間違いなくすらすらと解いてしまう。

○紙飛行機作り

先週紙飛行機を作り失敗したので約束した「にほん一とぶ紙ひこうき」をする。紙飛行機の作りかたが書いてある説明文を読みながらの活動となる。図解されていたので、絵で助けられていた部分もある。しかし興味のもてるトピックを提供したことで積極性が出て活発に発話していたといえる。

(振り返り)

Hの大好きな「作る」という活動でとても積極的だった。自ら読み出し、絵に助けられながらも紙飛行機を作った。その間も発話が止まることなく、いつもだったら理解できない言葉があると「知らない」とすませてしまうが「ひねるってなに」などHの日本一飛ぶ紙飛行機を作るという目標に向けて高い動機を持って取り組めたのが良かったのではないかも。

実践5 2005/11/28

○絵本を使った活動

持参した絵本を見せると最初は読みたがらないが、本の中を少し見せると興味を示す。冒頭を読んで聞かせると一緒に読みたいと言ったので二人で読んでみる。その後1人で読み、内容を確認したところ理解していた。「今度はぼくがもぐらくん（絵本の主人公）をやる」というのでナレーターとしてセリフ以外を読むと身体を動かして演じながら絵本を読むという活動をした。身体を動かすことが好きなので積極的に読むことができた。

○穴あき作文

前回同様少し前にあった遠足のことを話してもらう時間を作ったあと、穴あき作文の用紙を渡す。前回は書くことを嫌がりなかなか活動に入らず、また書き上げたものをビリビリに破いてしまうなどしたが今回は嫌がることなく書いた。Hが一人で書いた文は単語レベルであったり、短いものだが、書きあがったあと全体を見ると一枚分の作文が出来上がっているのも満足そうな様子。また直前に行った絵本の活動が楽しかった気持ちのまま作文にも取り組んだことにより意欲的だった。

（振り返り）

この日はHが活動を作ったという印象がある。筆者との関係性ができつつある中で、主体的に楽しいことを考え実行してみようという雰囲気があった。絵本であれば読むことにはそんなに抵抗感を持ってはいないが、それにアクションを加えることでHの好きな活動に変容させていくことができた。また、H自身が考えた活動をやってみたら楽しかったことでテンションが頂点に達し、作文にも意欲的に取り組み、そこから小さな達成感を得ていたように感じられた。このことから相乗効果により、主体的に意欲的に活動することの意義と成果、またこの人となら楽しいことができると思えるような関係性作りの重要性を学んだ。

実践6 2005/12/6

○3ヒントクイズ

3つのヒントから答えを探するというクイズ。クイズ形式ということもあり、意欲的に読み答えようとする。難しい問題はわからないとすねてしまう可能性があるため、簡単な問題を設定。

○先週の作文の見直し

先週書いた作文を、間違いを訂正せずそのまま清書していったものを使用し間違い探しをする。

「モルモットうさぎ」には「と」をいれないと一匹の動物になってしまうことなどにはすぐに気づくが、「ゆうえんじ」など発音の間違いからくる誤表記はなかなか気が付くことができない。

○ことばのかくれんぼ

時間があつたのでばらばらに配列した文字を組み合わせて単語を拾うゲームをする。

（振り返り）

この日から活動の最初にはクイズなどで、まずはやる気を出すというところから支援を始める形態となった。少しの時間ずつ色々な活動を取り入れた効果も見られ、集中力が増した。

実践7 2005/12/19

○3 ヒントクイズ

○漢字ドリル

母親から漢字ドリルをやるように言われるがやる気がでない。投げやりに片付けようとするので、間違いが多い。漢字自体はわかっているが例えば「たき火」を「たきひ」と読んだり、そのものの概念がわからないために単語を見てもイメージがわからないものも多い。他にも「こかげ」→「子かげ」と書いたので、影が何かを理解していない。そこから「かげってなに?かげってどうしてできるのだろう」ということを題材にした。まずは影絵遊びをしながら太陽と自分と影の位置を確認し、なぜ影ができるのかを考える。(その考える手助けとしてはどんな時に影はできるのかを提示。晴れている日の校庭、雨の日の校庭、教室の中、暗い部屋など)この後図解して「こかげ」を説明すると理解はするが「木」に「こ」という読み方があるのを覚えていないのですぐに書くことはできない。漢字ドリルではないほかの勉強方法を考えることと、一つの漢字には色々な読み方があり意味があることを理解できるようにする必要がある。

○「いつ・どこで・だれが・なにを・どうした」ゲーム

Hはゲームの説明は相変わらず聞こうとしないので、自分でルールを作ってしまうできずに嫌になる。それぞれのカード(どこでカードなら場所のみを書いてあるカードが数枚用意してある)を引いて並べればできるのだと説明をし、やって見せると出来上がった文章がおかしいので興味を示すが自分ではやらない。本当は助詞をつけて文を作る活動がしたかったのだが今回は作った文章を2人で笑うことで終わってしまう。

(振り返り)

Hは韓国語では「かげ」という言葉の意味を理解していた様子なので、それを説明してしまえば「かげ」という日本語は理解できる。しかし日本語の意味を理解させるのではなく、自らその現象について観察したり考えたりしたことで言葉を学ぶ以上の学びがあったと考える。それは、このときの身体を使って理解したときの表情は言葉や絵で理解したときとは比べ物にならない程明るく、実際Hの口からはあふれるように言葉が出ていた。いつもは自分の思っていることや考えたことを人に説明するのが苦手なHだが、一生懸命にHの姉に今知ったことを説明する姿が印象的だった。これが本人の興味を持った事柄から学ぶ時の強さであると感じた。

実践8 2005/12/26

わにっ子ワンデイキャンプで作った絵本を見せてもらう。書いてある文章は一文であったり、間違えている部分もあるが、読んで聞かせてくれたお話には頭の中にあるストーリーを語ってくれる。

○なぞなぞ

○くっつきことば

助詞を変えると文の意味が変わるというものを、絵を見ながら入れていく活動。(「犬に追いかけられる」と「犬を追いかける」など)すぐにわかるものと、説明をしてもわからないものなど

様々なので、これからも折に触れて意識させる必要がある。

○「いつ・どこで・だれが・なにを・どうした」ゲーム

今回はこのゲームはするつもりがなかったが持っていたのをHが見つけた「今日もこれをやるの?」と言いつつ「今日はぼくが文章を作る」と言ったのでやることにした。前は全く興味を示さなかったが自分でカードを書き、文章を作り出す。またHが書いた「だかだのぼぼ」(Hはこのように発音する)も自分で違っていることに気づき直すなど今までに見られなかった自分の話したこと書いたことに注意を払うという行為が見受けられた。Hの支援が「終わり」の支援中もちょっかいを出しに来るのでそれをさっきのゲームの文章にしてみようという「さっき」のいすでHが「J」のノートに落書きをした」など作る。読むこと・書くことを以前ほど嫌がらなくなった印象があるので文章を書けるように支援したい。

(振り返り)

この日は半期行ってきた実践の中で一番進めやすかった。ワンデイキャンプで作った絵本を筆者に読み聞かせることで、十分に取り組む姿勢ができその後も集中力が切れることがなかった。ワンデイキャンプではHと直接関わっていなかったので詳しくはわからないが、作った絵本を見せてもらって楽しんで意欲的に活動に取り組んでいたのだろうと感じた。この態度がこの後も続いた訳ではないが、Hにとってワンデイキャンプが意味をなすものとして変化をもたらしたことは事実であり、その効果が切れてしまったとしてもHには貴重な体験だったと言えるだろう。

実践9 2006/1/16

○なぞなぞ

○100ます計算

『ろくべえまってるよ』を持って行っていたが、「他のはないの?」即座に却下される。冬休みに宿題でやったという100ます計算の話になり、何分くらいでできたか、クラスでどのくらいの速さだったかなどを説明してくれる。もう一度今やってみようというので、足し算版・掛け算版を作ってやってみる。掛け算も6の段までは覚えている。桁の多い数の話になったので「億・兆」などの言葉を少し勉強する。冬休みに父親と公園でサッカーをしたのが楽しかったという話をしていたので、穴埋め作文の用紙を作るがこの日は書きたくないのとってこなかった。

(振り返り)

「なぞなぞ」「競争」というようなHが興味を持ちそうなことを意識的に入れるようになってきた。その日の気分によりやりたいこと・やりたくないことが明確に分かれる。前はこうだったからと思って用意をしても見事に裏切られ、その場でHが興味を持ったことに軌道修正するということが少なくない。しかしそのようにHが選んだ活動に対しては、Hは主体的に取り組んでいるということに気づけたからこのような支援の形を取れるようになったのではないだろうか。

実践10 2006/1/23

Hの姉と韓国の伝統的な遊びについて作文を書いていたので、Hも遊びたいが姉に「今はH君の時間じゃないでしょ」と言われずと「ぼく、いつから?」と聞いていた。Hの時間になると待って

ましたと言わんばかりに飛び出してきて、韓国の遊びをする。途中でマンションの階下に迷惑だからという理由で、母親からやめるように言われると機嫌が悪くなる。その状態のまま授業へ移行する。

○ことばの路線図

クロスワードパズルのように単語が入り組んでいる路線図のような図に穴があいていてそれを埋めるというクイズ。入るべき仮名はその単語を知らないと入れることができないので、2つ以上のヒントからその穴を埋められるように配慮した。最初は機嫌が悪いのであまり乗り気ではなかったが、一つ二つと単語ができてくると楽しんでる様子だった。しかし難しい、知らない言葉があると「わからない」の一言でなかなか考えようとはしない。それでも最後まで諦めず、一応全ての穴を埋めることができた。

○さんすう

残り時間も少なく、疲れていそうだったのでこの日の授業は終わりにしようかと思って聞くと「まだやる」と言う。以前に作った「算数ノート」(11/7の実践で作成)を持ってきて掛け算をやりたいと言う。「 1×1 から6の段まで全部問題を書いて」というので「そんな時間は残っていないから、特別な問題を作るね」と $\diamond \times 6 = 24$ $\circ \times \circ = 25$ というような問題を数問作る。この形式の問題だと、暗記したことを並べて書くというよりも推測して考えて答えを導くので、より楽しそうに問題に取り組んでいた。

(振り返り)

この日、筆者が感じたことは2つあった。1つはHの根気を感じたことだ。以前はすぐに「知らない」と言い知らないこと・わからないことに関しては無関心だったが、ことばの路線図をやっていて知らない言葉が出てくると「知らない、なにそれ」と聞くようになったのだ。また、この活動は筆者が力を入れて問題を作りすぎてしまい問題数がかなり多かったが、最後までやり遂げた。以前だったらこのようなHがわからないことが含まれている内容の活動だと集中力が続かず、違うことをしたり飽きてしまっていただろう。二つ目は筆者がこの支援の方法が少し見えたと感じたことだ。11/7に算数をやったときにはどう扱ったらよいかかわからず無理やりお話し算数を作り、読むことに少しでもつなげようとしていた。しかしこの日は算数がやりたいのなら思う存分に計算をさせようと考え、その中で少しでも意味のある活動にしようという心がけた。暗記した掛け算を紙に書くことはH一人でもできるが、上記のような問題を作り今どのように考えているのかを説明し対話しながら解くということは一人ではできない。実際この時Hからは「 $\diamond \times 6 = 24$ っていうことは、6の段を言えればいいんでしょ。6×5は30だから・・・5よりも少ない」というように自分の思考していることを口に出しながら答えを導き出していた。自分の考えたことを上手に表現できず人に伝えることが難しいHにとってこれは有効な学習であり、意義深かったといえるだろう。このように、Hが興味を持ったところからや、やりたいと言ったところから始め、そこに学びが起きやすいように小さなきっかけをたくさん散りばめてあげることを目指せば良いのだということに気が付いた。

2. 考察

2-1. 限られた時間の中の有効性

Hへの支援を通して筆者が持ち続けた考えは、「Hにとって意味のある時間であってほしい」ということだった。しかし、ここで「意味のある時間」とは何なのかという疑問が浮かぶ。「意味のある時間」それは漢字を一つでも多く覚えること、Hが一人で素晴らしい作文を書けるようになること、それともクラスの友達と同じような本もしくはそれ以上のレベルの本を読めるようになることだろうか。筆者はどれも大切であると考えている。しかしそれはH本人が「漢字をたくさん覚えたい」や「作文が書けるようになりたい」といった時にのみ有効である。本人がある程度その必要性を認めない限りは、能力の伸長も見られず週に1回のボランティアでは限界があるのは否めない。しかしHは学習支援ではなく（もちろんHの年齢や、状況を考慮すると学習支援を求めてくることは考えにくい）筆者に「面白い時間」を求め続け、筆者は必死にそれに応えようとした。Hの求める「面白い時間」とは決して遊んでいるだけの時間ではなく、知的好奇心をかきたてられる時間だったのだと感じる。興味関心のある物事を身体を使って体験・理解するとき、Hは目を輝かせ主体的に物事を学んでいった。この「面白い時間」を提供することは週に1回のボランティアにも可能であり、これが筆者の考えていた「意味のある時間」の一部であるだろう。

2-2. 「興味」から「学び」を引き出す強み

Hが興味関心を持つものは多種多様であった。それは筆者が持っていった活動であり、Hが考えた遊びであり、時には筆者が思ってもいなかった方向にH自身が活動を広げていったこともあった。そしてHが興味を持ったどの活動も、Hは主体的に意欲的に取り組みそれぞれの学びが生じた。岡崎（2002）では「重視される「内容」は日本語という言語の必要性からではなく、学び手もっているものや学び手の要望に求められるもの」と述べられている。これは言語教育面から考える活動だけではなく、Hが興味を持った活動から何をどのように学べるのかということを考えることが大切だと言い換えられる。また、川上（2002）では「学習者が興味関心のある「内容」を学習するときに「ことば」を意欲的に学習し、同時にことばを理解していく」と述べており、12/29や1/23の実践のようにHが興味関心を持つ活動こそ言葉も意欲的に学習できていることがわかる。そしてこの興味を持った活動から言葉を獲得していくときは、山本（2004）に「興味に一致する、そしてもっと長持ちする太い本流があって、そのダイナミズムのなかで様々なことを体験する。言葉はすいっついていくように結果的に使えるようになる」とあるように、夢中になって言葉を話したり聞いたりしてごく自然に体得していくことができる。つまり、筆者が考える「興味」から「学び」を引き出すということは、子どもの持っている興味関心の方向に様々な「学び」のきっかけ作りをすることで、子どもはそのきっかけを足がかりにして積極的に言語や物事を学び、日本語面においても認知面においても伸長がみられるのではないかということだ。このような学びは特に発達著しい低学年児童にとって必要であり、Hが主体的に取り組んだこれらの活動から得た力というのは日本語運用能力だけではなく、今後も、ごく小さな一部でしかないかもしれないが、

Hが何かの問題に直面したときに考えられる力や観察する力へと変容していこうと考えられる。

2-3. 個々に向き合う支援体制

またHへの実践を通して、年少者日本語教育では個々と向き合い寄り添って支援をしていくことの大切さを実感した。これは川上(2004)の「個別化」「文脈化」「統合化」に大きく関係する。「個別化」は「子どもひとりひとりに応じた言語学習を提供できるかが重要な鍵となる」とあり、Hへの実践から考えるとHに向き合い興味のある活動からHの学びを引き出した点が合致する。「文脈化」は「言葉・内容・学習の文脈化」であり「年少者日本語教育の実際の現場は、このような「流れ」、つまり、言葉が吸いついてくる「文脈」をどう作るかという観点が必要なのである」とある。これはHの好きなことである身体を動かすことや何かを作ることを活動に取り入れることにより、Hが主体的に取り組みそれと同時に言語面・言語以外の面でも学びがおこったことが挙げられる。そして「統合化」は「子どもが指導者(他者)と関わりながら、他者に対して自分が伝えたいと思うこと、聞きたいと思うことを言葉(日本語)で発話し、他者との関わりを持とうとしていること、そしてその中で言葉を獲得しているということ」とありこれはHが例えばそれまで「書く」ということをなかなかしなかったのに、他者に伝えたいという気持ちにより絵本を書いたことなどが挙げられる。この3つの観点を踏まえてHに支援をしてきたが、もっと「書く」ことへの動機付けを上手にできたら良かったと反省している。興味をもった活動にHが熱心に取り組むのと同じように、書きたいと思わせるような題材を用意することでHが考えたことや感じたことを書くことができたのではないだろうか。今後はHが「意味のある時間」の中で学ぶ力を得ることと同時に、自己表現力の伸長が課題となるだろう。

(参考文献)

- 岡崎 眸(2002)「第4章内容重視の日本語教育」『ことばと文化を結ぶ日本語教育』細川 英雄編 凡人社
- 川上 郁雄(2002)「第6章年少者のための日本語教育」『ことばと文化を結ぶ日本語教育』細川 英雄編 凡人社
- 川上 郁雄(2004)「年少者日本語教育実践の観点—「個別化」「文脈化」「統合化」—」『年少者日本語教育実践研究NO.2』
- 古賀 和恵(2005)「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—」『早稲田大学 日本語教育実践研究』2005年12月第3号
- 佐藤 郡衛・齋藤 ひろみ・高木 光太郎(2005)『小学校JSLカリキュラム「解説」』スリーエーネットワーク
- 山本 冴里(2004)「遊ぶこと、うれしいこと、つくること—その中で言葉を考える」『年少者日本語教育実践研究NO.2』

(ヒキジ マリ・修士課程1年)