

総合型体験学習を通じて動き出す学びを

—「早稲田モデル」におけるJSL児童の取り出し支援内容を考える—

河上 加苗

【キーワード】「早稲田モデル」・JSLの子ども・学習者主体・総合型体験学習

0. はじめに

筆者は2006年春学期、早稲田大学大学院日本語教育研究科の大学院科目「年少者日本語教育実践研究」における実践の一環として支援を行った。筆者の担当したJSL児童Kは2005年度秋学期より支援を継続している児童であり、それ以前の同実践研究の支援も入れると3年近く支援を行ってきたことになる。KはJSL¹児童生徒の典型的な問題である教科学習に困難を持つ子どもである。

本稿ではJSL児童生徒（以下、JSLの子ども）のうち、JSL児童Kの支援に限定して、まずその支援の背景と問題点を概観し、「早稲田モデル」²におけるJSL児童の取り出し支援内容について探ることを目的とする。さらに総合型体験学習の有効性を提案するものである。

1. 問題の所在

本稿で検討したい問題は2つである。「早稲田モデル」における取り出し支援の内容とJSLの子ども達の学びをいかに活性化させるかである。

JSLの子どものための日本語指導は、学校教育において初期適応指導と教科学習支援として位置づけられている。本実践研究で初めてJSLの子ども達の支援を始めることになったとき、院生にとってまず課題となるのは「何をすればいいのだろうか」ということである。年少者日本語教育に関する知見や実践例などの報告書があっても、実際目の前にいる子どもは当然ではあるがその実践例の子どもとは異なる。支援が必要な子ども達は、その発達段階、能力、言語文化背景、日本語力などの多様であり、同じケースは一つとない。このことは一斉授業では多様な子ども達に適切な支援を行うことが難しいことを示唆している。従ってJSLの子どもには「個別化」（川上2004）の視点が重要になってくる。川上（2004）は、個に応じ個を生かした確かな力を育てるためにも、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だと指摘している。

さらにJSLの子ども達の教育を考える上で重要な視点到教科学習支援がある。近年多くの実践や取り組みが意欲的にされているのは周知のことである（池上2002、齋藤1999など）。教科学習の重要性は十分に理解しているが、教科学習支援のみをJSL教

育の主要な目的に置くことは、太田(2002)が指摘するように日本語を母語としない子ども達を一方的にメインストリームの在籍学級に適応させる、追いつかせるという批判を受けることになる。「早稲田モデル」の日本語支援に関しても、学校側が望む支援と支援者が考える支援にずれがあることがよくある。この場合の日本語支援は、「教科学習支援」と捉えられることが多く、公的な支援が終了した児童生徒に顕在化している学習への遅れを少しでも補う支援が望まれていることが多いのである。そのため「早稲田モデル」における日本語教育ボランティアである院生は、その支援のあり方をどこに据えればいいのか迷い模索することになっている。

次に学びをいかに活性化させるかという問題がある。初等中等教育課程に在籍する子ども達は、通常何のためにこれを学ぶのかという学習意識を持っている子どもは少ないだろう。JSL の子どもに関しても、親の都合で移動させられ、異なる文化、言語環境に放り込まれ、日本語を学ぶことの意味、学習に追いつくことに暗黙のプレッシャーとして感じている。例えば進学や何らかの目標があれば、必然的に子ども達自身の学ぶ意欲というものが生まれてくると考えられる。つまり学びを活性化させるために子どもに必要なものは、そのことばが必要な文脈なのである。川上(2004)は「文脈化」とは、「ことばと内容を支える学習の「流れ」である」と定義し、言語教育において子どもが言葉を使う、意味のある文脈をいかに作れるかがポイントであると述べている。

よって本稿では学びを活性化していく日本語支援として、体験学習に焦点を当てながら、教科の枠を越えた、また四技能の枠を越えた総合的学びを漢字指導、書くことへの指導を平行して進めていく。よって「体験学習」「総合」「学習者主体」の中心的理論とその実践例としての筆者の考えた「総合型体験学習」を検討したい。そしてこの実践が、「取り出し」指導における一参考例となることを希望する。

2. 児童Kの日本語支援の経過

2-1. 公立学校におけるJSL児童生徒の日本語教育の背景

公立学校では、JSLの子ども達の編入学の時期、母語、滞日期间などが異なり、中国帰国者定住促進センターのようにある程度体系だった集中的な日本語予備教育はできない。基本的には、個別支援にならざるを得ない。また文部科学省の調査³によると日本語指導が必要な子ども達の在籍学校数 5,346 校の内、半数近くの学校においてJSLの子どもが1人しか在籍しておらず、8割は5人未満の学校である。このことは、それらの学校では、継続的な支援が出来ないことを物語っており、十分な指導体制を整備することも難しいことを示唆している。さらに10人以下であることから、加配⁴の教師の配置も出来ず、通常の体制でJSL児童生徒の支援を行わなければならない状況である。そのためボランティアや専門家による支援が行われており、その形として「取り出し」や「入り込み」などの支援形態がある。「早稲田モデル」の場合は、これに加え放課後の「個別指導」や「家庭支援」などの支援形態がある。

来日初期段階では、教育委員会の派遣通訳やボランティアを介して、児童に関する情報を収集し、日本語指導の目的や教授法を設定する。さらに学校制度や規則などを

紹介し、適応指導をはかり、多くの場合「取り出し」の中で、基本的な語彙、文型、文字を導入し、日本語を指導している。

しかし初期指導後は、日常生活に問題がないような子ども達が教科についていけなくなるということが報告され大きな問題となってきた。カミンズ(1986)は「生活日本語能力」(BICS: Basic Interpersonal Communication Skills)と「学習言語能力」(CALP: Cognitive Academic Language Skills)は区別され、後者の方が前者よりその習得に年数がかかるものであるということを教育者が知る必要があること、また学習の遅れを知能や態度の問題だと判断することに警告している。西原(1996)も同じ問題を指摘している。

さらに教科学習の支援方法として母語での支援という視点もある。太田(2002)は、母語を考慮せずに日本語を教える日本語教育がJSLの子ども達の学業不振を助長するのみならず、アイデンティティや自己意識の確立を困難にすると批判している。確かに母語での支援も有効ではあるが、現実的な問題として、その子の言語に長けた支援者がいない場合や定住型になると母語の能力や母語の定義さえ曖昧である場合もあり、母語を使った支援というのは難しい。そこでやはり日本語をつかって日本語を学ぶ必要が出てくる。では、日本語を使っていかに日本語を学んでいけばいいのだろうか。

2-2. 児童Kの概略

Kは小学5年生であり、家庭内言語はタイ語である。支援は2004年4月から2005年7月まで前任者が担当し、2005年11月から筆者が継続している。Kはタイ生まれの日本育ちで、家庭内言語はタイ語である。頻繁にタイに一時帰しているため、タイ語での会話は支障ないと思われる。当該校では、外国につながる児童がK以外に在籍していないため、Kの日本語の現状を把握している人が非常に限られる。学校関係者は「聞く」「話す」の能力が高いため「日本語」の支援の必要性をあまり感じていないようである。しかし実際5年生になって、漢字不足などを要因に「書く」力が非常に弱くその支援は急を要す。現在は支援開始時から見られたひらがな・カタカナの混在がそれほど頻繁には見られなくなってきているが、漢字は小学校1、2年のレベルである。

JSLバンドスケール⁵による測定

測定日	聞く	話す	読む	書く
2005.11.8	6	6	3	2~3
2006.5.23	6	6	4	3

2-3. 今までの支援について

ここでまず前任者が行った支援の流れを振り返る(表1参照)。支援期間は、大学院の授業期間にあわせ便宜上「2004年前期」「2004年後期」「2005年前期」とする。

表1. 山田が行った3期間の支援概況(河上2006)

支援期間	目標	支援内容
2004年前期 (6月~7月)	・日本語の読み書きになれる(特にひらがな・カタカナ)、掛け算の九九を理解する・覚える	・文字学習に焦点をあてた。 ・「勉強」と思えるものに強い拒否反応をしめすため、遊びの要素がはいつたものを積極的に取り入れ、「勉強」感覚を薄れさせるようにした。 ・文字を書く楽しさと書ける自身をつけてもらい

		たいと考え支援を行っていた。
2004 年後期 (10月～12月)	<ul style="list-style-type: none"> ・ひらがな・カタカナの習得から、読むことへハードルを減らし、少しでも書く活動へつなげること ・文字へ親しみ、文字を使うことの重要性、必要性に気づかせる 	<ul style="list-style-type: none"> ・支援内容としては、カタカナカルタ作りとそのゲームおよび絵本読みを行った。
2005 年前期 (5月～7月)	<ul style="list-style-type: none"> ・「文字」を活動の中心とする ・「書き」の前段階にある「読み」に焦点をあて、未修得の漢字の「読み」と「意味」の獲得 	<ul style="list-style-type: none"> ・前期までの「ひらがな」「カタカナ」に引き続き「漢字」(特に読み)の指導を「漢字カルタ」をつかって行った。

〔備考〕日本語の読み書き以外にも、掛け算の九九についての支援も行っているがここでは割愛する。

上記 3 期間における支援の共通点は、「書く」支援である。文字を書く楽しさ、書ける自信をつけてもらいたい、文字の存在理由に気づかせたい、という支援者の考えである。この時期は、流暢な日常の日本語の影で気づかれなかったためか、未だひらがな・カタカナを覚えていない状況であり、そのため文字を読み、書くということを極端に避けていた。読みに関しては、絵が多いものを選んで意図的に読みが少ないものを選んでいくことが指摘されている。一方で書く活動を避ける姿勢にあまり変化はなかったようである。

2005 年 11 月から筆者が継続支援を行う。具体的な支援の流れは表 2 の通りである。

表 2. 筆者が行った支援概況(2005 年度後期)

支援期間	目 標	支援内容
2005 年後期 (10月～2月)	<ul style="list-style-type: none"> ・「書く」ことの意味を気づかせる 	<ul style="list-style-type: none"> ・書きしりとり ・九九練習『九九インコ』 ・サイコロで掛け算練習 ・漢字「口」をもつ漢字。小学 4 年生まで必修漢字の中から。 ・「カタカナさがし」

筆者はこの支援を始めるにあたり当初「いかに書かせるか」を重要視していた。しかし K との関わりの中で「書く」ことの前にもっと大切なものが抜けてしまっているのではないかと気づくようになった。それは、当初から見られていた「知らない」「わからない」の乱用であった。K は自己表現をすることが苦手であった。自分の希望や要望は言うが、思ったこと考えていることを口にすることがほとんど見られなかった。語彙不足や説明の逃避とも言えるかもしれないが、K は今までそうやって自分の感情、思いを伝えることをしてこなかったように考えられる。「書く」ことは精神間にあるものを外言化するという働きもあり、K に必要なのは「書く」ことの前に「思ったことを自分の言葉で表現する力」なのではないだろうかと考えるに至った。表現する力は、ことばの豊かさや深く関わっている。ことばの豊さは、自然や生活の中で生まれた感動体験によって生まれ、さらに総合的な学習の時間における目的をもった主体的な活動は貴重なことばの学びとなると考えられる。

3. K の支援に必要な観点

以上のことから K の支援にとって必要な視点は次の 3 点である。「学習者主体」「総

合」「体験学習」である。

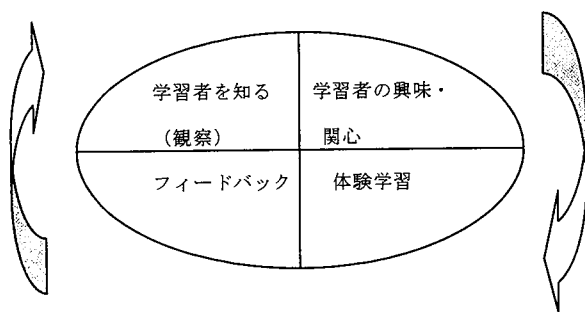
3-1. 「学習者主体」

効果的な学びにおいて、学習者の「主体性」が挙げられるのは日本語教育に限らず、教育の場において共通の認識となってきた。学習者の主体性を取り上げた理念に学習者中心のカリキュラムがある（牲川 2002）。現在、学習者中心は第二言語習得の基本理念の一つとして広く定着している。

では子どもが主体的に学んでいるとはどんな時だろうか。生き生きと目を輝かせて学習している姿勢ではないだろうか。山本（2006）によると、子どもが主体的に学んでいる場とは1) 子どもの興味・関心から出た「～したい」場、2) 「～せざるをえない」場、3) 体験学習を通じて学ぶ場であると述べている。さらに筆者自身の経験を振り返ると「主体的に学ばなかった時」とは次のようなことが考えられた。「なぜ学ぶのかわからないとき（必然性）」、「興味が持てないとき（興味・関心）」、「気分が乗らないとき」、「内容が理解出来ないとき」、「先生に好感が持てないとき（支援者との関係性）」である。

以上のことから「主体性」には、学習者の興味・関心、体験学習という視点が重要であることがわかる。しかし「主体性」の重要性については議論として取り上げられているが、主体的な学びが起きる枠組み、プロセスについてはあまり議論されてきていない。そこで本稿では、筆者はこのプロセスにおける重要な点として、「学習者をよく観察すること」「学習の特徴を把握すること」「興味・関心」「主体性」「体験学習」「共に学ぶ」をキーワードとして取り上げ、図1のような「支援者が構築する主体的な学びのサイクル」を仮定した。第4章において実践分析を行い、検討する。

図1 支援者が構築する主体的な学びのサイクル



3-2. 「総合」

「総合」という言葉には、学校教育の場で行われている『総合学習』や、『総合型日本語教育』など多様な捉え方があるが、本稿における筆者の考える「総合」とは、教科の枠を越えた、また四技能の枠を越えた総合的な学びの「総合」である。

この考えに影響を与えたのが「内容重視」のアプローチである。内容重視のアプローチとは、言語教育を言語教育以外の諸教育カリキュラムと相互交流させることによって言語以外の学習と言語学習との統合的学習を目指すものとしている（岡崎 1994）。

これは、意味のある文脈において自然なコミュニケーションを通してこそ、コミュニケーション力が育成されるという言語習得観に基づいて提起された言語教育方法論である。カナダのバイリンガル教育のイマージョンプログラムにおいても教科と言語の統合された教育(統合教育)が行われており、日本でもJSLの子どもが増加に伴う問題を解決する方法としても注目されている。学習言語能力と学力の向上という2つの課題を解決するためにもこの「内容重視」のアプローチによる教科と言語の統合された教育(統合教育)が期待されている。

3-3. 「体験学習」

体験学習については、すでに「体験型学習」(池上 2002)として中国帰国者定着促進センターにおいて多くの実践が行われている。

子どもがいかにか言葉を学んでいくのかを考えたときに、自然習得のプロセスでもある体験学習が重要であると筆者は考えていた。子どもは体験を通じて得たことは、言葉も知識も長期記憶となるのである。そこには主体的に参加することにより伝えたい内容がありそれに言葉が磁石のように吸い付いていくものであると考えたからである。これは池上(2002)の「体験型学習」について2つの視点にも共通している。まず「本来学習は個人の体験と密接に関連した行為であり、体験を概念化するプロセスが学習である」という点と、「個人が主体的に学びたいと思うものを学ぶときにもっとも効率よい学習がおこる」という点である。体験を通じて学んだものは思考に直結している。言葉ひとつひとつに体験にまつわる記憶があると言うことは言葉の獲得という視点でも重要であるのは明らかである。

3-4. 「総合型体験学習」へ

以上の視点を踏まえた結果、これらを統合した形としてKに行った支援形態を「総合型体験学習」を名付け、次章でその有効性について考察する。これは子どもが学びたいという気持ちを育てながら自ら考え表現する力、自ら学ぶ力を育てる支援である。

4. 「総合型体験学習」実践の試み

4-1. 支援の概要

支援回数：5月から7月まで全12回。

授業形態：取り出し支援。

毎週火曜日1.2時間目に教育相談室を使用。

指導内容(テーマ)：ミノムシの観察

4-2. テーマの決定について

前回の指導から継続している「かきしりとり」の中から偶然「ミノムシ」というものが出てきた。Kにとっては初めて聞く言葉で、興味を持ったようだった。そこで、筆者の経験話を聞かせた。筆者の経験というのは、小学生の頃に理科の実験でミノムシの糞を切り、新しい糞をつくるところを観察するものであった。その話をしたことによりKは目をきらきら輝かせ、この学習に対する関心が増したのである。

4-3. 実践の展開

ではここで、ミノムシの観察をテーマに行った総合型体験学習の展開を前掲の図2

に照らし合わせて分析を行う。

表3. ミノムシ観察の展開

	支援日	具体的内容
ステップ1 学習者を知る・観察	2005年度後期 2006年度前期 第2回目	・ 導入 かきしりとりの中でMが「いもむし」という言葉を使ったところから、「ミノムシ」の話になり、図鑑で調べてみることにした。いろいろな種類の糞があり、糞を破って新しい糞を作るところを観察してみよう、蛾になるまで見てみよう!ということになった。
ステップ2 興味・関心を知る		
ステップ3 体験学習	第3回目～第10回目	・ ミノムシの観察 ・ 観察記に書き込んでいく ・ ミノムシの観察でよく出てくる表現、漢字の学習 ・ PCを使った体験学習
ステップ4 フィードバック	第11回目、第12回目	《自分がつくったものに対する振り返り》 ・ 自分か書いた観察記をPCで打ちなおす 《活動自体の振り返り》 《K自分への内省》 感想文

ステップ1の段階では、表3のように、2006年度前期だけではなくそれ以前の支援プロセスが「学習者を知る」ということに関係していたことになると思われる。繰り返しになるが、川上(2004)が指摘した「個に応じ個を生かした確かな力を育てるためにも、子どもひとりひとりに応じた言語学習を提供」という「個別化」の視点を持つためにも、学習者を知ることの重要性がわかるのではないだろうか。またステップ1は短期間で行うことが非常に困難であり、ステップ1と2は重なっている場合が多く、学習者を知っていくことでその学習者の興味や関心がわかり、また同様に興味や関心がわかるからその学習者を知ることができるのである。

ステップ3では、体験学習として、ミノムシを調べること→ミノムシを飼う環境を整えること→観察を行うこと→観察や調べたことを観察記に書くことを行った。そしてできあがった観察記をPCを使って書き直すこともまたPCの体験学習として筆者は捉えている。

ステップ4では、フィードバックとして、自分がつくったものに対する振り返り・活動自体の振り返り・K自分への内省を行った。これによりK自身の学びを確認することとなり、さらには次なる学習への意欲を繋げるものとなるのではないだろうか。

以上のように実践の展開について分析してきたが、ここで特に筆者が述べたいことは、図2のようなサイクルがある支援期間を学習の流れ(展開)として分けるためのものではないということである。総合型体験学習そのもののサイクルであると言えるのである。つまりこの図を「サイクル」としているように、それぞれの段階は往還している。例えば学習者を知るというステップも、何らかの活動つまり実践を行わないとできないのである。テーマに関する体験学習を一連の枠組みの中で、広い視野で分析すると、各ステップに合わせて支援日を振り分けることが出来るが、支援日一日一日を分析すると、各支援日、各活動においてすべてのステップが含まれているともいえるからである。例えば、第3回目を例に見てみると、実物としてのミノムシを見せたことにより、他のミノムシがどのような糞を着ているのか興味をもち(ステップ2)、校庭に行って探すことをした(ステップ3)。しかし校庭にはミノムシはおらず、そのことを本で調べることによりミノムシ探しをしていた自分を振り返っていたのである

(ステップ4)。その後筆者が持って行ったミノムシの観察をしたが、その中で今後の活動の進め方についてK自身で計画を練り始めた。これは主体性の表れではあるが、筆者自身そのようなKを初めて目にし、またKを知ったのである(ステップ1)

4-4. 実践の分析—児童Kにおける総合型体験学習の効果—

以上のことからKに対する総合型体験学習において次のような効果を見ることができた。

まず、第一に「**主体性**」の表れである。これは学習への興味の表れであると言える。本物のミノムシを実際に目の当たりにすることにより、さらに興味を持ったようで本人から「他の家(ミノムシの養のこ)もみてみたい!」という意見が出て、校庭にミノムシを探しに行ったり(支援 第2回目)、そのミノムシに「カレンちゃん」という名前をつけたり(これはKの発想で、枯れ葉の家に住んでいる「かれ(は)んちゃん」である。)した。本活動に興味を持ち、本で調べ、分かったこと・感想を観察記に記入していく中でKは主体的に学んでいくようになった。またこの活動をヒントに「学校のあそこに、蝶のたまごがあるんだよ!それも見ようよ!」というようにKの学習に対する「広がり」が見ることができた。またKの態度も変わってきた。前期までの学習では一つのことに集中できず、すぐにほかの事に関心が移ってしまう、遊びたがるという傾向があった。しかし、このミノムシの活動では、集中力も途切れず、遊びたがりもせず、積極的に読み書き、話し合いを行うようになったのである。

第二に「**語彙と知識の広がり**」が挙げられる。この活動はもちろん生き物の生態を知ることから「理科」の教科内容ではあるが、既習の理科の知見を参考にそこから新しい言葉や知識をえようとしていた。さらに、それを記録していくという作業でその新しい知識を形に残し、また自分の感想を述べることで感じたことを表現する力も育てることができるのではないかと期待している。

第三に「**語彙と知識の広がり**と**漢字の定着**」がある。Kは特に漢字学習に遅れがあることはすでに述べた。K自身漢字の学習が必要なことは感じているが、漢字をただ闇雲に書きながら学ぶという方法を好まなかった。そこでこの活動では、体験学習を通じて、彼女の好まない学習形態ではなく、楽しみながら意味のある文脈で漢字を学ぶことが出来たのである。本活動での漢字学習は、「ミノムシの観察」で多用する表現や漢字を提示し観察記録の中で使用させるというものである。学習した漢字は以下の通りである。

みの虫、糸、切る、黒い、食べる、動く、家、枝、葉っぱ、毛、枯れ葉、茶色い、色紙、死んだ

最後に第四として「**自分で学ぶ力**」の表れがある。これは自分で学習方法を学ぶとも言える。例えば、前述の漢字学習においても、Kは主に二つの学習方法を自ら行ったのである。一つめは、まず漢字とその意味が連想出来るような細工を紙(短冊状の紙に筆者が意味とのリンクしやすいよう色づけを施した紙である)に書いていくことである。例えば、「毛」には、その漢字の周りに、実際に毛を生やしていく、「死んだ」には、小さく養から出されたミノムシの絵を描くなどである。実際観察の中でミノムシが死んでしまうことがあったため、Kにとっては、「死んだ」と「養から出されたミ

ノムシ” がリンクしやすかったのであろう。二つめの方法として、壁に貼り付けたそれらの漢字を時間を計りながら読んでいく方法である。初めは、早口言葉のように、三つの漢字の読みをひとまとまりにして、三回繰り返す方法であったが、後半は、すべての漢字を何秒かけて、読み切れるかを自分で計って、記録していったのである。また、ステップ4のフィードバックの際に、自分か書いたものを読み返すことにより、表記上の間違いに気がつき自分で訂正を行うことが出来るようになった。自分か書いた観察記をPCで打ちなおすことを通じて、書いたものを読みなおし、間違いを見つけることが出来たのである。「です」を「てす」と書いていることが何回かあり、「やばいよ！これ「てす」ってかいちゃってる。」「あ！また「てす」になってる！」と自分で気づき、さらにまとめ直すことで、K自ら「ちょっとなおしていい？」と文章を書き直す様子が見られた。

5. 結論－総合型体験学習の有利性－

本稿では学びを活性化していく日本語支援として、体験学習に焦点を当てながら、教科の枠を越え、また四技能の枠を越えた総合的学びを漢字指導、書くことへの指導を平行して進めるために「総合型体験学習」を検討してきた。その結果、総合型体験学習における有利性は以下の通りである。

- ・ 限られた時間で出来ること。
- ・ 学習の「文脈化」「統合化」が図れるということ。
- ・ 学びが動き出すということ。

これは本活動が学習に追いつくことを目標としていないため、ここまででは出来たがここは出来なかったということもない。総合型体験学習の中で、何を学んでほしいか、どのような力をつけてほしいかという支援者の立場が明確であれば、限られた時間は関係ないのではないだろうか。それに加え、繰り返すようだが体験学習を中心に進めていることから、意味がある文脈の中で内容と言葉を総合的に学び、主体的に学びに参加できるのである。

以上のことから、「早稲田モデル」の支援のように週に1度の数時間という限られた中でも、子どもの言語発達や第二言語習得の観点を取り入れて、興味・関心から学びが生まれる環境を作り出すためにも、総合的な体験学習を取り入れることが有効だという結論に至ったのである。

6. 今後の課題

Kがこの支援を通して得たことはなんであろうか。ミノムシに関する情報・知識、漢字の学習、学習への主体性、表現する力さなど挙げられるだろう。JSLの子ども達の日本語支援に重要なこととは、日本語を教えることでも、学校の教科についていくことだけでもなく、この両者の統合つまり言語と内容との統合が重要なのである。さらには、この統合から、単なる知識の伝達だけではなく自分で考えさせ、相互行為の中で最終的に自分で学習していける力を習得させることが重要になってくるだろう。

本実践は、まだまだ再考・改善する点が多いが、「子どもが主体的に学びかつ自己実

現を図るための力」(川上 2005) を年少者日本語教育の追求する言語教育であるとした理念に基づき、この力を獲得することを目指す実践例になると考えている。今後も学習者を知ることから教育実践を考え、教育実践から学習者を知っていききたいと感じている。

(カワカミ カナエ・修士課程1年)

注

¹ JSLは、Japanese as a Second Language (第二言語としての日本語) の略である。年少者日本語教育には大別してJSLとJFL (Japanese as a Foreign Language 「外国語としての日本語」) がある。「JSL児童生徒」とは、日本在住の外国人児童生徒や、中国帰国子弟、日系人など、母語または家庭内言語が日本語以外の言語であり、日本語を第二言語として使用する児童生徒のことである。

² 2002年度に新宿区教育委員会と早稲田大学大学院日本語教育研究科の間で結ばれた「日本語教育ボランティア」に関する協定に基づき、院生が学校または家庭へ派遣され、日本語支援を行う。

³ 「日本語支援が必要な外国人児童生徒の受け入れ状況等に関する調査 (平成16年度)」

⁴ 日本語学級や国際学級に配置された日本語指導担当専門の教員

⁵ 『JSLバンドスケール2004 試行版・小学校編』(年少者日本語教育研究室2004)

参考文献

- 池上摩希子 (2002) 「第7章 体験型学習の意味と方法」細川英雄編『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社
- 太田晴雄 (2002) 「教育達成における日本語と母語—日本語至上主義の批判的検討—」宮島喬・加納弘勝編『国際社会②変容する日本社会と文化』東京大学出版会
- 岡崎眸 (1994) 「内容重視の日本語教育—大学の場合—」『東京外国語大学論集 49号』
- _____ (2002) 「第4章 内容重視の日本語教育」細川英雄編『ことばと文化を結ぶ日本語教育』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」—」『早稲田日本語研究』第12号 早稲田大学日本語学会
- _____ (2005) 「日本語を母語としない子どもたちと」『遠近』第6号 国際交流基金
- 河上加苗 (2006) 「「知らない」「わからない」のストラテジー—書くことへの試み—」『年少者日本語教育実践研究』No.6 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
- 齋藤ひろみ (1999) 「教科と日本語の統合教育の可能性—内容重視のアプローチを年少者に日本語教育に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』7号
- 牲川波都季 (2002) 「第2章 学習者主体とは何か」細川英雄編『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社
- 西原鈴子 (1996) 「外国人児童生徒のための日本語教育のあり方」『日本語学』2月号 Vol.15、明治書院
- 山田 初 (2004) 「“読む・書く” 動機への一歩作り」『年少者日本語教育実践研究』3号 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
- 山本名嘉子 (2006) 『確かな国語力を育てる国語科授業の探求』溪水社
- 横田淳子 (2006) 「外国人児童に対する日本語教育のあり方」研究者代表 横田淳子『教科学習につながる外国人児童用日本語指導教材および教授法の開発』平成14-17年度 科学研究費補助金研究成果報告書』東京外国語大学留学生日本語教育センター
- Cummins, Jim & Merrill Swain (1986) *Bilingualism in Education : Aspects of theory, research and practice*, Longman