

JSL 生徒に対する「内容」と「ことば」を統合した日本語読解支援の可能性

小林 美希

要 旨

本稿は、ある程度の日本語での書字能力を身につけ、日常会話にも支障がなくなってきたJSL生徒の「ことば」の力の育成を目指した日本語支援の視点として、「内容」と「ことば」を統合した日本語読解支援の可能性を論じたものである。近年の年少者日本語教育における読解研究を批判的に検討し、子どもの認知的発達段階に合わせた「ことば」の学びを組み込んだ支援をデザインしていくことの重要性を指摘した上で、筆者が実際に行ったJSL生徒に対する一連の実践において、「読み書き」の場面においてどのような子どもの「ことば」の力の広がりが見られたかという点について考察を行った。その結果、日本語を自己表現の手段として必要な一つの「ことば」として捉え、メタ的に分析する力の向上、および、異なる言語使用域 (register) における伝達様式 (mode) の広がりという2つの点において「ことば」の力の広がりが見られるということが明らかになった。

キーワード

JSL 児童生徒・読解・「内容」と「ことば」の統合・ことばの力・ジャンル

1. 問題の所在

JSL 児童生徒の「読み書き」の力が、日常会話の習得に比べ困難を伴うということが課題とされるようになって久しい。特に、近年では、Cummins (1984) による基本的対人伝達能力 (Basic Interpersonal Communicative Skills : BICS)、認知学習言語能力 (Cognitive Academic Language Proficiency : CALP) の枠組みに基づき、岡崎 (1995)、西原 (1996) らにより、言語教育研究における先行研究の成果を踏まえた年少者日本語教育理論が体系化され、JSL 児童生徒に対する日本語教育を進めていくうえで、学習言語能力の重要性とともに、「読み書き」の力の重要性が唱えられてきている。「読み書き能力の技術が習得されるためには、自然習得が難しく、組織的で意識的な学習が必要である」(池上・小川 2006) ため、読み書きの技能に焦点を当てた研究はこれまでも数多く行われ、支援に関する実践報告がなされてきている。本稿では、読むという活動は、テキストの文脈と自身のスキーマ・スクリプトを結びつけて考えることを可能にし、子どもの認知的な発達に大きな役割を果たすと同時に、教科学習に参加するための重要な視点になるという考えか

ら、以下、主に「読み」に焦点を当て稿を進めていく。

「読み」の技能に焦点を当てた年少者日本語教育における先行研究を概観すると、教科学習に必要な語彙の分析、文型、構文調査、および実践への応用が進んできたといえる。さらに、近年では、教科書から重要度の高い語彙を取り出し、教科学習に対応できるだけの数の語彙を学んでも、読解や作文など論理的な表現力の発達は望めないという考えから、教科書を読解するためのスキルやストラテジーの研究が注目されるようになってきている（中尾・森下 2001、李 2006 など）。しかし、年少者日本語教育の分野においてさまざまな「読み」に関する研究が進む一方で、日本に一定期間滞在し、日本語である程度の書字能力を身につけた JSL 生徒が抱えている「読み書き」の力の伸び悩み、それに伴う教科学習の遅れは深刻な問題である。これらの問題につながる原因として、筆者は、年少者日本語教育における近年の読解研究に以下のような原因があると考えている。

年少者日本語教育の近年の読解研究における論点は、読解を取り上げることの意味が明確ではないという問題である。一定の書字能力を身につけた後に、教科学習の授業に参加するために必要となってくるのは、教科書を読み、内容を理解し、さらに、そこで論の展開を把握し、著者の主張や問題の意図を汲み取った上で、自分なりの考え方、意見をまとめ、場面や状況に応じて表現する「ことば」の力である。このような視点で認知的に発達段階にある JSL 児童生徒を対象にした読解支援を捉え直してみると、その意義とは、先行研究で述べられているように、語彙や文型形式、スキルやストラテジーの育成といった「読解テキスト（教科書）を読む」という活動とその内容理解のみを目的とするものではないだろう。

Custodio & Sutton (1998) は、中学生を対象にした、ESL の読解実践における物語やノンフィクションの読解教材と英語の統合学習の利点として、読解教材は価値のある言語ツールであり、読解教材の内容に関するディスカッションを他者と行うことにより、意味のある文脈の中で言語を使用する機会を得ることができ、高度な思考力を育成することができると同時に、読み書き能力の発達を促すと述べている。また、このように言語を使用する活動を通して、読解教材の内容の中で「読む」「書く」「話す」という技能を統合することができるという。以上のことから、JSL 生徒を対象にした年少者日本語教育における読解支援においても、読解テキストを通して得られる思考力や物の見方や視点の育成といったテキストの「内容」と、読解テキストに関する一連の活動を通して育まれる「ことば」の双方に注目していく必要があると考えられる。

ここで、成人を対象にした日本語教育における読解研究に目を向けてみよう。谷口 (1991) が指摘するように、成人学習者は、既に母語等の言語体系を習得していると同時に、豊かな背景知識を備え、知識を獲得し、使うための方法も身につけている。したがって、既に獲得している知識や技能を第二言語学習にも効果的に使えるようにするため、語彙や文法、統語的知識といった日本語の言語知識を習得し、テキストの内容理解をした上で、テキストの内容についての理解深化をしていくことが最終的な教育目標とされている。このように、成人の日本語学習者を対象にした読解研究では、読解テキストに内包される「内容」や、語彙や文法、統語的知識といった日本語の言語知識の習得を重視しているということができる。

一方、年少者を対象にした日本語教育における読解研究では、成人への日本語教育とは異なり、学習の文脈の中で発達段階に応じた言語能力を身につけるという基礎教育としての要素、さらには、認知発達や母語の発達に関する要素が直接関係してくるため、読解テキストに関する一連の活動の中で、「ことば」そのものにも焦点を当て、認知的発達段階に応じた「ことば」の学びを組み込んだ支援をデザインしていく必要があるのである。

以上のような問題意識をふまえ、本研究では、日本語である一定の書字能力を身につけたJSL生徒を対象に行った日本語読解支援実践を分析し、「読み書き」の場面における「内容」と「ことば」を統合した日本語読解支援の可能性を論じることを目的とする。

2. 「内容」と「ことば」の統合とは何か

本章では、3章以降、事例分析を行うにあたり、「内容」と「ことば」の統合とは何か、先行研究を踏まえて整理する。

近年、日本国内における年少者日本語教育の分野では、内容重視のアプローチを応用し、日本語を教科学習の文脈で導入し、日本語の「ことば」の意味を学ぶと同時に、新たな概念や考え方を学ぶという「日本語と教科の統合学習」が、齋藤（1998、1999）、池上（1999）などで議論され、中国帰国者定着促進センターを中心に行われた実践報告がなされている。

中でも「読解」に焦点を当てた先行研究としては、清田（2001）が、前述の Custodio & Sutton（1998）を参照し、発達段階にあった思考力や想像力の育成を目指した実践を行い、「国語」の読解と日本語学習を統合した内容重視のアプローチの教育実践に関する報告をしている。清田（2001）では、この実践の利点として、子どもが母学級の授業に参加することが可能となり、教科学習の内容理解が進むだけでなく、学習活動を通じて思考力や想像力の育成、自尊感情の形成にも貢献できるという点を挙げている。従来、年少者日本語教育において行われていた内容重視のアプローチでは、そこで獲得すべき概念や学習活動と表現形式を結び付けやすいという理由から、算数、理科、社会科における「教科学習内容」を「内容」として設定し、支援が展開されることが多かったのに対し、清田（2001）では、国語の読解教材を通して育まれる思考力や想像力という側面に注目している点は意義深い。しかし、国語の「読解」においては、教科としての特性ゆえに、その「内容」と特定の表現とを結びつけることは難しいとし、最終的には、母語訳テープを活用し、あらすじを把握した上でどのように学年相応の「内容」の理解深化をしていくかという分析を中心に行っている。結果、「ことば」の側面による視点が弱く、どのような「ことば」の力の育成を目指し、国語の読解教材に関する一連の言語活動を通してどのような「ことば」の学びが成立したのかという点については言及するに至っていない。

1章ですでに述べたように、年少者日本語教育において読解支援を行っていく上で重要なのは、読解テキストに内包される「内容」や、語彙や文法、統語的知識といった日本語の言語知識の習得のみならず、子どもの認知的発達段階に応じた「ことば」の学びである。この点は、子どもの日本語の習熟度により変わるものではない。JSL児童生徒は、成人の学習者が母語を獲得していく段階で習得してきたように、第二言語として日本語を学ぶ過

程の中で、状況や文脈の中で意味形成し、ことばを産出していく力、論理的に考え、構成していく思考力や想像力といった「ことば」の力を築きあげていかなければならないのである。

では、このような「ことば」の学びに対する捉え方の相違により、「内容」と「ことば」の統合において目指される「内容」はどのように異なってくるのだろうか。以下、本研究で展開する日本語読解支援における「内容」を捉え直してみたい。筆者は、Custodio & Sutton (1998) や清田 (2001) が指摘するその読解テキスト自体に内包されている情報や知識といったテキストの「内容」、さらに、読解テキスト自体に内包されている「内容」を通して得られる思考力、物の見方や視点は、読解支援の「内容」を構成する極めて重要な要素であると考えている。さらに、本研究では「ことば」を介した他者との相互作用を通して子ども自身が取り込んだ「内容」、そして、状況や文脈に応じた「ことば」で他者へ論理的に説明するという過程の中で相手を知り、新たな自分自身による枠組みを創出した「内容」を、「内容」と「ことば」を統合した本日本語読解支援における「内容」として再設定したい。そして、このような「内容」を他者との相互作用を通して深め、表現していくためには、「ことば」が重要な媒介となっているとすることができる。したがって、その「ことば」の育成を支援することが、同時に日本語読解支援における「内容」理解を深め、子どもの参加できる文脈を伸長していくことにつながるのではないかと考えている。

では実際に、このような意味ある「内容」と「ことば」の学びを深めていく日本語読解支援とはどのようなものなのか。筆者がJSL生徒を対象に行った日本語支援実践の分析を通して考察を進める。

3. 実践の概要

3.1 実践の対象

実践の対象は韓国出身で韓国語を母語とする中学3年生の男子生徒Kである。2006年4月に来日し、都内の公立中学校へ入学した。家庭内言語は韓国語である。公立中学校入学後、約4ヶ月間、教育委員会派遣の指導協力者による初期適応指導が週3回行われ、初期日本語が教えられた。同時に、当該中学校の要請により、初期適応指導と並行して「早稲田日本語教育ボランティア」による支援が開始され、筆者が担当するまでの昨年1年間も前任の支援者2名によって週1回、継続して日本語支援を受けていた。筆者は、転入14ヶ月後の2007年5月より支援を継続している。

3.2 研究の方法

本稿で分析するのは、筆者が生徒Kの支援を担当した2007年5月から2007年11月までの7ヶ月、計21回の日本語支援実践である。筆者が担当した計21回の実践から、支援、インタビュー時の録音・文字化データ、実践時の筆者の観察記録、および学習成果物等、できる限りさまざま視点から検討できるようデータ収集を行い、実践者かつ調査者である筆者が、自身が行った教育実践を縦断的かつ質的に分析を行った。さらに、本研究では、

このような教師の側の視点による分析のみならず、学習者の主体的な支援への関わりを視野にいれ、教師、学習者双方の相互作用の中で支援を描き出した。これは、川上（2007）が指摘するように、日本語教育実践においては、「学習者がいかに主体的に『学び』を形成していくか、そして、それに教師がいかに主体的に関わっていくか、また、そのことによって、学習者の、また、教師のアイデンティティをいかに形成していくかということが問われてくる」（川上 2007：p.12）という考え方が基盤にある。

4. 「内容」と「ことば」を統合した日本語読解支援

本章では、まず、これまで筆者が担当した7ヶ月間、全21回の支援のうち、なぜ「内容」と「ことば」を統合した日本語読解支援を行うに至ったのかという軌跡を述べ、その後、「内容」と「ことば」を統合した日本語読解支援の概要を述べる。そして、「内容」と「ことば」を統合した日本語読解支援を通して生徒Kに見られた「読み書き」の場面における「ことば」の力の広がりについて考察する。

4.1 「内容」と「ことば」を統合した日本語読解支援に至るまでの軌跡（実態把握期間）

本期間の支援開始当初の目標として、読解テキストの内容理解を促進し、その内容に関する筆者との対話を経て、より自身の理解を深めていくことができるかということを中心に据え、実践を展開した。具体的には、Kが興味を持つ社会的な問題を扱った新聞記事等を使用し、語彙や表現の意味の確認、文章全体の内容理解を行った上で、その内容に関してK自身はどのように考えるかということについてK自身のことばを引き出すよう留意しながら対話を進め、理解を深めていくこととした。読解テキストの内容についてどう考えるか、作者の意見とどこが同じでどこが違うのかと促すことにより、Kは、韓国で培ってきた既有知識と結びつけながら、テキストに対する意見を述べようとする姿勢が見られ、積極的に支援に臨んでいる様子が見られた（支援事例1参照）。

【支援事例1】 自身の意見を積極的に述べるK

朝日新聞社説（2007.05.04）「少年法改正」の記事を読解テキストとして使用しながら、内容理解をし、その上で自身の意見（少年院の年齢引き下げの議論をする前に、社会の考え方自体を見直さなくては、少年たちの真の更生は見込めない）を述べている場面。Kは、韓国での同例を挙げながら、自身の意見を以下のように述べた。

K（対象生徒、以下K）：うん、それじゃなくて、でも、少年…これはいいけど、これとかこれは（矯正と教育を指す）できないと思う。税金がもったいない。

T（筆者、以下T）：うんうん。

K：なんていえばいいの、こういうのは正直もったいない。これより、大切なのは、社会の目の視線

T：うん視線。視線って見られること？

K：そうそう。視線が変わらなければ、これやっても無駄ってこと。（T：どういうこと？）

K：これ（刑務所を指しながら）に入ったじゃん、でてくるじゃん。それを悪い、っていう人がいるじゃん。それが変わらなければこれは無駄だって俺は思う。（T：あー。でも、そこに入っていい子になっても？）

K：いい子になっても、ここに入ってちょっといい子になったけど、でも社会に出たら、他の人の視線が悪いって見るから、えーっと、ここの中ではまあいい子になったけど、社会に出たら、

もう一回また心が元にもどっちゃうから、そうそう、だからこれは俺は無駄に思う。(T : うーん、そうだねー)
 K : そう、だから俺はもっと大切なのは、社会の人たちの視線や考えが変わらなきゃダメだと思う。
 (4回目支援：2007/06/27 文字化データ抜粋)

支援事例1のように、「話す」活動の際には、筆者の働きかけを受けながら、自身の意見を述べ、積極的に取り組んでいたKは、その「内容」を公的場面である授業中の発表場面を設定し、まとまった内容を口頭で表現し、さらに、「書く」という活動に発展させようとする、抵抗を示すような場面も見受けられるようになった。以下に示す支援事例2にもそのような生徒Kの姿が顕著に見られる。

【支援事例2】日本語で書くことに抵抗を示すK

支援事例1の「話す」活動から発展し、公的な場面における言語使用域へと発展させている場面。筆者が、「自分の考えをまとめて、言ってみようか」と促すと、筆者の働きかけを受け、時間をかけて考えながらどうにか自身の意見をまとめようとする。しかし、さらに「書く」活動へと発展させようすると「えー、先生俺、書くのほんとヤバイよ。マジでヤバイ。日本語だと全然分かんない。待って、先生、俺ヤバイからさー、書けない。あ、待って、先生、俺こっちは最初に韓国語で書くからさ。」と言って、韓国語でまとめ始め、それを一字一句日本語へ翻訳をしようとする。しかし、自身が韓国語で考えている内容を十分なことばで表現するだけの日本語能力がないため、次第に苛立ちを示し始め、筆者の働きかけに対しても、「それは分かるけど、書けない」と言って諦め、支援の時間が終了してしまう。
 (4回目支援：2007/06/27 文字化データ要約)

支援事例2から分かるように、Kは韓国で14歳まで基礎教育を受けてきており、「書く」という作業によって、自身の考えを深め、明確化し、さらに情報を自身の中で再生産し新たに構築するという働きを理解しているようである。そのため、「書く」時にはまず、意見を自身の中で明確にし、韓国語ですべて納得がいくように書き上げた上で、日本語に一字一句翻訳しようとしている。しかしながら、自身が韓国語で考えている内容を十分なことばで表現するだけの日本語能力がなく、日本語で表現する文章は内容も表現も稚拙であるという自己評価を下し、書くことを途中で諦めてしまうのである。

このように、自身で考える内容を十分な日本語で表現することができないものの、他者に伝えたい「内容」をしっかりと持っているKの学びの様相を受け、Kの認知的発達段階に応じた「ことば」の学びを組み込んだ支援とはどのようなものなのか考えるようになった。現段階で、日本語に関する言語知識が不足している状況であっても、それが「内容」の不足には結び付かない。したがって、Kが興味を持つ読解テキストを扱い、Kが伝えたい「内容」を重視していく。しかし、これまで実態把握期間で行ってきた支援のように、内容理解を深めることのみを目的とするのではなく、筆者との対話を通して内容理解を深め、公的な話し合いの場である教科学習の授業に参加していく際に必要な「書きことば的な話しことば」から、実際に「書く」作業へと発展させ、異なる言語使用域を段階的に獲得していくことを目指していく。また、他者に言いたいことを伝える文章はどのような構成で成り立っているのか、何からどのように論理的に表現したらよいか、ということを一連の支援を通して伝えていく。このように、2章で指摘した「内容」を表現する場として、「ことば」の学びを組み込みながら活動を展開していくことにより、意味のある文脈の中

で日本語を使った自己表現をしていけるのではないかという考えを持つようになったのである。このような支援内容、支援のデザインに対する意識転換を経て、以下に示す「内容」と「ことば」を統合した日本語読解支援のデザインへと発展していくこととなる。

4.2 「内容」と「ことば」を統合した日本語読解支援

4.1 節で述べたような生徒Kの実態を受け、筆者が一連の読解支援を具体的にデザインしていく上で重視したのは、2章で述べたような「ことば」の力の育成を目指し、どのように「内容」理解を深めていく中で、言語的側面にも焦点を当てていくかという点であった。そこで、筆者が注目したのは、オーストラリア年少者 ESL 教育で重視されている「ジャンル (genre)」の概念である。ジャンルとは、一般的に、詩や小説といった文学作品の種類として知られている。しかし、ここでは、ジャンルを広義に捉え、「文学に限らず、学校や職場で使用されるテキストの型に加え、日常的に行われる幅広いことばのやりとりの型 (Hammond 2007: p.25)」を意味し、ある共同体の社会、文化の中で物事を行う方法の範囲を示している。Gibbons (2002) では、すべてのジャンルには、それぞれ他のジャンルとは異なる言語的側面における特徴や明確な目的があり、共同体に参加していくためには、その共同体で共有している「話す」、「書く」といったジャンルの種類を学ぶ必要があると述べている。ディスコースの目的は何か、テキスト全体の構成、誰に向けて発信しているのか、どのような言語的特徴があるか、などジャンル特有のことばの型をさまざまな学習活動を通して学んでいくことにより、学習活動の文脈で使われていることばを身につけ、その共同体への参加を可能にしていくのである。これは、所属する文化的共同体のメンバーによって共有されている言語的側面の特徴や目的を子どもに注入することにより、メインストリームの文脈の中で、自身の考えを論理的に他者へ伝える能力を育み、文脈に応じた自己表現、自己実現を重視する教育であるといえることができるだろう。

このような視点を取り入れた本日本語読解支援デザインの特徴として、第一に、読解テキスト全体の構造 (テキストタイプ) を留意し、そこでの言語的特徴を抽出し、支援を組み立てていく、第二に、「読む」「話す」活動だけではなく、4 技能への広がりを持たせるようにし、段階を踏んで「書く」作業へ至るよう支援を組み立てるといった点が挙げられる。このように、言語的側面に焦点を当てながら、読解テキストに内包されている「内容」理解をした上で、子ども自身が取り込み、考えた「内容」を他者へ論理的に伝えながら自己表現をしていくことを目指し、支援デザインを行った。以下、「内容」と「ことば」を統合した日本語読解支援の一例として、「冤罪」をテーマに扱った際の支援を紹介したい。

表1の支援では、「書きことば的な話しことば」から、実際に「書く」作業へと段階的に発展させ、異なる言語使用域の獲得が目指された。具体的には、①読解テキストを読む→テキストの「内容」をふまえた上で、再構成 (要約) を行う→②テーマ (冤罪) についての意見交換→③②を自身のことばでまとめ、他者へ伝える→④書く→⑤フィードバックという流れである。特に、Kが苦手としている「書く」活動の際には、別途ワークシートを用意し、国語教科書 (光村 2007: 146-151) にある意見文の言語的特徴を把握した上で、①主張のまとめ方、述べ方を考える②主張を深める (根拠、提案、提案の問題点と解決策)

表1：報道文・意見文 支援概要（2007年10月23日、2007年10月30日）

支援の流れ	言語・学習活動
導入	<ul style="list-style-type: none"> ● 報道文について（確認） ● 「冤罪」についての導入
読解（1）	<ul style="list-style-type: none"> ● テキストを読む（ルビ有り／ルビなし用意） ● 語彙の意味と読み方を確認しながらテキストを音読する ● 内容理解の確認のための質問を行う
報道文の言語的特徴（1）	<ul style="list-style-type: none"> ● 報道文特有の構成について＊国語教科書（光村 2007: 50-57）を適宜参照しながら事実をどのような立場（肯定的か否定的か）で伝えているかという点を分析する。
読解（2）	<ul style="list-style-type: none"> ● テキストをもとに、自身の経験、考えとテキスト内に書かれている意見を比べ、「冤罪」について意見を話し合う。 ＊話しことばから、書きことば的な話しことばを意識 ● 自分のことばでテキストを再構成し、その内容を他者に伝える（テキストの要約）。さらに、話し合った後、自身の意見を捉えなおしその内容を他者へ伝える。
論説文の言語的特徴（2）	<ul style="list-style-type: none"> ● テキスト内の接続詞、表現に注目。「～とみられる」、「～という」などを取り上げ、報道文の言語的特徴をまとめる。 ＊書きことばへの意識化
書く	<ul style="list-style-type: none"> ● 報道文の言語的特徴①、②を再度確認する。その上で、自身はどのような立場で、どのように意見を述べていくか。→意見文の構成について（①主張のまとめ方、述べ方を考える②主張を深める③構成を考える）→推敲、フィードバック

③構成を考えるとという文章の型について示すための大きな枠組みを提示し、この枠組みに沿って、自身の考えを深めていくという流れで行った。以下、実際の支援事例を示す。

【支援事例3】「書きことば的な話しことば」から、「書く」活動へ

<p>「冤罪」を扱った読解テキスト（報道文）の「内容」についての意見交換をした上で、①読む→テキストの再構成（要約）→②「冤罪」についての意見交換③②をまとめ、他者へ伝える④書く⑤フィードバックといったように段階を踏みながら「書く」活動</p> <p>②「冤罪」についての意見交換</p> <p>T：じゃあ、なぜいい方法だと思う？</p> <p>K：なぜなら、ひとり裁判官、裁判官だけの意見だけじゃなくて、もっと市民の意見が参加するからそれはいいと思うけど、アメリカでもあるし。でもアメリカでは今これが普通になっているし、もっと長い間やってきてるからさ。でも日本にこれいきなりやってきても、絶対トラブルいっぱいあるね。だから日本に合わせてもうちょっと考えないとさ、この制度は失敗だよ。だからいい方法だけど、その前にいろいろ考えなきゃばい。(T：あー、そうだね。このまま…)</p> <p>K：だから俺は、裁判員制度をどうやってよくしていくかも大事だけど、大事だけどー、その前にもうちょっといろいろ現状に合った日本に合った方法を考えなくちゃいけないと思う。(20回目：2007/10/30 文字化データ抜粋)</p> <p>③②をまとめ、他者へ伝える</p> <p>T：そうそう、じゃあKくんは？ まとめて言えそう？</p> <p>K：俺はもう（韓国語で）書いたから言えるよ。2つ書いた。</p> <p>T：オッケー、お願いします。</p> <p>K：私は、冤罪を防ぐために、裁判員制度をどうやってよくしていくかも大事だけど、大事だけど・・・その前にもうちょっといろいろ現状に合った日本に合った方法を考えなくちゃいけないって思います。アメリカのこれが日本にやってきても失敗します。なぜなら、待ってなぜならー、私は、何ていえばいい…待って</p> <p>T：Kくんは、じゃあそうしたら防げると思ってるんだっけ？ 2つ書いたやつは？ そのために、どういうことを考えてますって？</p> <p>K：あー、そのために、私は2つ考えがあります。(20回目：2007/10/30 文字化データ抜粋)</p>
--

④書く（以下、Kが書いた文章）

公平な裁判をするための裁判員制度がもうすぐ始まる。冤罪をなくすための方法を教えなければならぬ。(以下、下線部考えるという漢字の間違え)

まず、裁判官に判決の重さを教えなければならない。そのためには死刑囚が死ぬ前の姿を裁判官にみせるといい。次に、自白をむりさせた警察官や被告人の人権をむしした警察官に重い処分をあたえるべきだ。このようにいろいろな方法が導入されなければならない。つまり、裁判員制度が導入されても、警察官や裁判官の教え方が変わらなければ、意味がない。裁判員制度だけではなく、どんな良い制度でも現状に合った形に変えなければ、前に進まない。

(20回目：2007/10/30 K作成原稿再現)

⑤フィードバック

K：最後に俺の主張を言いたいから、だから最初はちょっとだけ抽象的に書く。

T：うんうん、いいね。Kくん、ここだけ、教えなければならないって誰に教える？

K：えー？ やばい俺違ったかも。待って、教えるじゃなくて違う？ 考えなければならないって言いたかったけど。

T：あー、これ漢字がこれ。あー、こっちも。これだと「教える」。考えるは、こうね。(Kのノートに書く)

K：あー、分かった。

T：で、これがさっきKくんが言ってくれた内容をまとめたよ。

K：そう、だから言いたいことの具体例。裁判員制度について書いてあるけどー、それはいいけどその前にもっともって考えなければならないことがあるから。だからそれを具体例で挙げた。

T：うんうん、オッケー。2つね。さっきの。それで、最後はもう一度言って。どういうこと？

K：だから最後はまとめるからもっと前のことを、何、言い換えてまとめるから。だからつまり、って。日本の現状に合った方法を考えなければならない。

(20回目：2007/10/30 文字化データ抜粋)

支援事例3からは、筆者との対話を通して、その読解テキストに関して自分はどのように考えるかという議論を深め、筆者が質問を加えたり、適宜まとめを促すよう対話の中で軌道修正を加えることにより、自身の意見を明確にし、「書く」活動へと結びついている様子が見られる。このように、「話しことば」でのやりとりから発展し、読解テキストに内包される「内容」や、自身が考え、創出した「内容」を「書きことば的な話しことば」や「書きことば」で他者へ伝えるためには、その「内容」を再構成し、自身の考えを論理的に他者に伝えるための方法やジャンルを考える必要がある。この「再構成する」という活動を通して、日本語の言語知識のみならず、状況や文脈に応じて論理的に構成し、調整するといった幅広い文脈における「ことば」の学びにつながっているといえるだろう。

5. 「内容」と「ことば」を統合した日本語読解支援の可能性

本章では、4章で述べた生徒Kの「内容」の理解深化、および「ことば」の学びの事例を「読み書き」の場面における「ことば」の力の広がりという観点から捉え直し、「内容」と「ことば」を統合した日本語読解支援の可能性について明らかにしたい。

表2：JSLバンドスケール判定結果

判定日	聞く	話す	読む	書く
2007/6/20	4-5	4	4	3
2007/9/05	4-5	4	4-5	3
2007/10/30	5	5-6	5-6	4

以下の表2は、筆者が支援を担当した後の『JSLバンドスケール（2004年試行版 中学・高校編）』による生徒Kの日本語能力の判定結果である。

表2からいずれの能力も少しずつではあるが、伸びを示していることが分かる。以下、Kの日本語能力の特徴の変遷を「話す」「読む」「書く」の技能ごとに表にまとめ、日本語能力の質的な変化を追っていきたい。

表3：JSLバンドスケールによる「話す」「読む」「書く」力の記述

技能	レベル	特徴
話す	4	<ul style="list-style-type: none"> 公的な話し合いの場のレジスターにおいて自身の意見を明確に伝えることはできないが、丁寧な依頼表現を使ったり、モダリティを変えて話したりする力はある。(2007/6/20)
	6	<ul style="list-style-type: none"> 場面に応じ、「書きことば的な話しことば」を話し、内容を抽象化しながら文脈に依存しない話しことばを習得しつつある。しかし、議論するような場面において論拠や視点を具体的に説明したりするにはまだ支援が必要である。(2007/10/30)
読む	4	<ul style="list-style-type: none"> 文の構成から予測して先を読んだり、よく使われる単純な文型、明白な接続詞に頼ったりする。(2007/6/20)
	5	<ul style="list-style-type: none"> 文章の意味を把握する際、自分の推論が正しいかどうかを予測する方法として二言語辞書のさまざまな文章を大意取り (skimming) や情報取り (scanning) をし、内容を再現することができる。(2007/10/30)
書く	3	<ul style="list-style-type: none"> 読み手や目的に応じて書きことばにはいくつかの種類があることは分かっているが、それを文脈の中に適切に表すことができない。(2007/6/2)
	4	<ul style="list-style-type: none"> 聞き手や目的に応じて書きことばが異なることは認識しているが、その表現の使い分けはまだ初歩的であり、ときどき誤用がある。(2007/10/30) 自身の意見を明確に他者へ伝えるためにはどのような構成や表現を使えばよいか、文章全体の構成を意識しながら書く様子が見られる。しかし、依然として書く文章は短い。(2007/10/30)

上記表1における「読む」「書く」能力の記述に特に注目すると、日本語を自己表現の手段として必要な一つの「ことば」として捉え、メタ的に分析する力が向上していることが分かる。実態把握期間の支援においてKは、「読む」際には、読解テキストの「内容」に関するスキーマや自身が理解できる単語から推論を働かせ、前後の文脈に一貫性を持たせようとしながら、自身の能力の範囲内でその「内容」に対する意見を述べていた。しかし、「内容」と「ことば」を統合した日本語読解支援を継続していくにしたがって、自身のスキーマや推論、知っている語彙のみに頼るだけではなく、しっかりと論の展開を把握し、大意取り (skimming) や情報取り (scanning) ができるようになってきており、文章を論理的に読み、日本語を「ことば」としてメタ的に分析する力がついてきているといえる。また、上述したような「読む」力が「書く」際にも応用され、どのように論理的に自身の主張を述べればよいか、どのように根拠を明らかにするかといったように、文章の構成を考えながら書き進めている様子が見られた（支援事例3⑤下線部参照）。また、自身が表現したいことを書くために、筆者に質問を投げかけたり、時には、一人で書くことができるということを確認するために、筆者のスクヤフォールディングを必要としないなど、書くことに対する積極的な取り組みが見られるようになった。以下に示す支

援事例4からも、そのようなKの様相が見て取れる。

【支援事例4】文章構成のメタ的な把握

＜状況＞冤罪について話し合った上で、自身の意見を書いてまとめようとしている場面
 K：先生これ俺、書いたのいきなり裁判員制度がもうすぐ始まるだと、ちょっと変？
 T：そう？ どういうこと最初書くの？
 K：ちょっと最初はちょっとだけ抽象的に書く。そしたらどうする？
 T：Kくんはどうする？ さっき話した内容をどうやってつなげてく？
 K：待って、俺がさっき言ったの2つのことを……待って、最後に俺が言いたいのは、冤罪を防ぐために、裁判員制度をどうやってよくしていくかも大事だけど、ちょっといろいろ考えなくちゃいけないことがたくさんある。だから、2つの例は……あー、分かった、分かった。先生待って。
 (20回目：2007/10/30 文字化データ抜粋)

続いて、表3における「話す」「書く」力の記述に注目すると、異なる言語使用域(register)における伝達様式(mode)の広がりが見られる。4章で挙げた支援事例3では、Kが話しことばから書きことばへと異なる言語使用域における伝達様式を一連の支援の中で段階的に獲得している様子が見て取れる。また、以下に示す支援事例5では、Kにとって「読み書き」場面の中心を占める教科学習授業において、自身で調整しながら伝達様式を変化させ、目的や状況に応じたことばで参加を果たそうとしている様子が見られる。

【支援事例5】異なる言語使用域における伝達様式の広がり① (Kへのインタビューから)

来日当初は、ひらがなも分からなかったため、全く教科学習授業に参加できずにいたと述べた上で、現在の授業参加について、Kが話を進めている場面。最近では授業内容も理解できるようになってきており、教師からの質問、応答、友人とのやりとりを含めた授業参加に対してKは、支援で行ってきたように、まとめたり調整をしながら自身で答えるよう努力していると以下のように述べる。「結構最近では答えるけど。けど……何ていえばいいの、分かんない時は友達がこうだよって教えてくれる。(中略)でももう結構自分で答えるけどね。(まとめる)練習もしたじゃん、だから先生に聞いたから結構言うよ、自分で。結構合ってるよ。それに、うちのクラスいっぱい(JSL生徒が)いるんだよ。だから俺もヤバいからさ。」さらに、授業中、周りの友人にも質問ができないような場合には、できるだけ自身で韓国語の辞書を使って調べ、理解し、教師からの質問に答えるよう努力していると説明する。
 (21回目：2007/11/06 文字化データ要約)

さらに、以下に示す支援事例6では、「話す」「書く」という一連の支援の流れの中で、どのような働きかけをすることにより、Kが「書く」段階へとつながる言語使用域の伸長を果たしていったのかという点が具体的に示されている事例である。

【支援事例6】異なる言語使用域における伝達様式の広がり②

＜状況＞冤罪をどのように防ぐべきかという意見交換をしている場面。Kが、その他の裁判で死刑判決を下された被告が置かれている状況を把握するために、その状況を見に行くべきだと主張している。
 K：そうしたら、そういうふうな死刑の人が苦しんでるのを見て。(T：見て?) そう一緒に3日くらい過ごす (T：何のために?)
 K：俺が判決を間違えたら、俺の判決をする人もそうなるかもしれないって。そう、だから判決をもっとシンジュにするために
 T：シンジュにする? 慎重にするかな? 漢字こう。(Kのノートに書く)

K：そう、判決をもっと慎重にするために、そういうのを見て、あの軽いじゃなくて、そういう重いを見て、自分の仕事はかなり重いつことを知る。(T：あー、一つひとつの自分が下す判決の重さを知ることね。)

K：そうそう。一つひとつの裁判官の仕事の重さを知って、裁判を慎重にするのが大事。

(20回目：2007/10/30 文字化データ抜粋)

「自分の仕事はかなり重いつことを知る」とKが述べている具体的な話を、「書く」段階へつなげるために、筆者が概念化し、「判決の重さを知る」と、形容詞を名詞に変え、表現を言い換えている事例である。Gibbons (2002) が指摘するように、一連の具体的な出来事の過程を名詞に変えることにより、出来事を抽象化、概念化することは、年少者が「書く」力を習得していく際に、極めて重要な力であるといえることができる。対話の中で、支援者が適宜ことばをまとめ、言い換えを行うというスキヤフォールディングを行うことにより、Kは、「書く」段階では、自分の力で具体的な話を概念化した文章を書くことができていた(支援事例3、④書く参照)。このようなスキヤフォールディングを重ねていく中で、子ども自身の力で具体的事項を抽象化、概念化し、伝達様式の広がりを増していくのである。

以上の考察から、「内容」と「ことば」を統合した日本語読解支援を実践することにより、日本語を自己表現の手段として必要な一つの「ことば」として捉え、メタ的に分析する力の向上、および、異なる言語使用域における伝達様式の広がりという点において、「読み書き」の場面における「ことば」の力の広がりが見られるということが明らかになった。これらの考察を踏まえた上で、本稿の最初に立てた問いに立ち返ると、年少者日本語教育における読解研究を行っていく上で、「内容」理解に加え、読解テキストに関する一連の活動の中で、「ことば」そのものにも焦点を当て、子どもの認知的発達段階に合わせた「ことば」の学びを組み込んだ支援をデザインしていくことの重要性が改めて示唆される。

6. おわりに

本稿では、今まで個人の語彙力や文型形式の獲得、スキルやストラテジーの育成をいかに実現していくかという点が重視されていた年少者日本語教育における読解研究に対し、読解テキスト自体に内包される「内容」に加え、読解テキストに関する一連の活動の中で、「ことば」そのものにも焦点を当て、「ことば」の学びを組み込んだ読解支援をデザインしていくことの重要性を繰り返し述べてきた。最後に、このような筆者の考えの基盤にあるものは、「子どものどのような『ことば』の力をどのように育成していくのか」という言語教育の視点であるということを確認したい。人間は「ことば」によって対象を認識し、取り込み、それを言語表現としてコミュニケーション活動の中で表現していく。そのような一連の言語活動の豊富な経験は、「ことば」による認識内容の伝達の習熟のみならず、子どもの認知的な発達や、論理的に構成し、調整する力といった幅広い文脈における「ことば」の力の育成へとつながり、子どもの人間としての成長において極めて重要である。したがって、本支援で展開したように、「ことば」の力の育成の視点から年少者日本語教育を捉え直し、「ことば」を通して、「ことば」そのものの育成を目指すと同時に、子

どもの認知的発達段階をふまえ、子どもの人間としての成長を支え、育てていくという視点を持つことが、年少者日本語教育実践者にとって重要なのである。

一方で、本研究では、以下のような課題も残されている。本稿では、JSL生徒Kを対象にした「内容」と「ことば」を統合した日本語読解支援から、特に「読み書き」の場面において子どもにどのような「ことば」の力の広がりが見られるかという点を明らかにした。しかし、状況や文脈に応じ、周囲とのやりとりを経て論理的に構成し、調整するという幅広い文脈における「ことば」の力の広がりをさらに詳しく明らかにしていくためには、実際の在籍クラスにおける子どもの学びの様相を知るとともに、休み時間や学校生活以外での日本語使用場面など、より大きな社会的文脈の中で子どもの学びを捉えていく必要がある。今回は、これらの必要性は認識していながらも、対象生徒が受験を控えた思春期年齢にある生徒ということや、本人の希望などの諸事情を考慮し、入り込み支援や授業観察等の実施は控えることとした。今後は、日本語教育実践者のみならず、実際の在籍クラスにおけるクラスメートや現場教師との相互作用も視野に入れ、より大きな社会的文脈の中で、新たなデータ収集方法を検討していくとともに、現場教師との連携による教育実践の実施、および現場教師の知見を踏まえた考察を行う場の形成が求められる。

注

- 1) ただし、ここでいう「ことば」とは、語彙や文法、統語的知識といった限られた範囲における「言語知識」のみを指しているのではない。社会文化的文脈、話題、相手との関係、コミュニケーション媒体を考慮した状況や文脈の中で、意味形成し、ことばを産出し、どのようにその文脈の中に参加を果たしていくかということを考え、論理的に構成し、調整する力といった「メタ認知的能力」をも含む力であるといえることができる。
- 2) 内容重視 (content-based instruction) とは、言語教育を言語以外のカリキュラムと相互交流させることによって、言語の学習以外の学習 (つまり内容に関わる学習) と言語学習との統合的学習を成立させることを目指すものである (岡崎 1994)。
- 3) Michael Halliday により提唱された体系機能言語学に依拠している。体系機能言語学では、活動領域 (field) : 「何が起きているのか」またそこでの「話題は何か」、役割関係 (tenor) : 「話し手と聞き手の社会的および場面的な役割は何か」、伝達様式 (mode) : 「話しことば、書きことばなど、どのような媒体を通して伝えるのか」という3つの要素の相互作用によって、どのようなことばの言語使用域 (register) も決められる。これは、動態的な状況や文脈の中で3つの要素も変化し、それらが反映されながらテキストが生成されるという考え方であり、コミュニケーション活動をルール化するものではない。

【参考文献・参考資料】

- 池上摩希子 (1999) 「実践報告 センター小学生低学年クラスにおける算数プログラムの設計」『中国帰国者定着促進センター紀要』7号, pp.1-14.
- 池上摩希子・小川珠子 (2006) 「年少者日本語教育における『書くこと』の意味-中国帰国者定着促進センターでの取り組みから」『日本語教育』128号, pp.36-45.
- 岡崎敏雄 (1995) 「年少者日本語教育研究の再構成-年少者日本語教育の視点から-」『日本語教育』86号, pp.1-11.
- 川上郁雄 (2007) 「『ことばと文化』という課題-日本語教育学的語りと文化人類学的語りの節合」『早

- 稲田大学日本語教育研究センター紀要』20号, pp.1-17.
- 清田淳子 (2001) 「教科としての『国語』と日本語教育を統合した内容重視のアプローチの試み」『日本語教育』111号, pp.76-85.
- 小林美希 (2008) 『JSL生徒に対する「内容」と「ことば」を統合した日本語読解支援—スキューリングと子どもの主体性の視点から—』早稲田大学大学院日本語教育研究科 修士論文
- 齋藤ひろみ (1998) 「内容重視の日本語教育の試み—小学校中高学年の子どもクラスにおける実践報告」『中国帰国者定着促進センター紀要』6号, pp.106-130.
- 齋藤ひろみ (1999) 「教科と日本語の統合学習の可能性—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』7号, pp.70-92.
- 佐藤勝之 (2006) 「ことばを使う—テキストと社会の関係」『ことばは生きている—選択体系機能言語学序説』pp.19-36. くろしお出版
- 谷口すみ子 (1991) 「思考過程を出し合う読解授業：学習者ストラテジーの観察」『日本語教育』75号, pp.37-50.
- 中尾桂子・森下淳也 (2001) 「年少者中級日本語教育における読解スキル指導のための小学校教科書の文章構成の解析」『国際文化学』4号, pp.133-151.
- ネウスポトニー, J.V (1982) 『外国人とのコミュニケーション』岩波新書
- 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』Vol.15, pp.67-74.
- 光村図書出版株式会社 (2007) 『中学国語3』光村図書出版株式会社
- 李美静 (2006) 「在日台湾人子どもの読解力の測定—中国人母語話者と日本語母語話者の読解力を比較分析する」『世界の日本語教育』16号, pp.19-33.
- Custodio, B and Sutton, J. (1998) *Literature-based ESL for secondary school students*. TESOL Journal. Vol7, NO5. pp.19-23.
- Gibbons, P. (2002) *Scaffolding Language, Scaffolding Learning*. HEINEMANN Portsmouth, NH
- Halliday, M.A.K. (1974) *An introduction to functional grammar* (2nd ed.). London: Edward Arnold.