

JSL 児童生徒の自ら学ぶ力を伸ばす日本語教材の試案
DEVELOPMENT OF TEACHING MATERIALS TO ENHANCE THE LEARNING
ABILITY OF JSL STUDENTS

齊藤美穂, 神戸大学
Miho Saito, Kobe University

1. はじめに

日本語学習が必要な児童生徒（以下、JSL 児童生徒とする）の増加に伴い、指導体制の整備が進められている。2014 年度には、公立の小中学校において、JSL 児童生徒の能力に応じた「特別の教育課程」の編成・実施が認められるようになった。しかし、学校現場においては、まだ日本語教育の専門的知識や経験をもたない学校教員が指導にあたることも多い。

文部科学省が発表した「「日本語指導が必要な児童生徒の受け入れ状況に関する調査（平成 26 年度）」の結果について」によると、公立の小中学校に通う JSL 児童生徒数は、外国籍の児童生徒で 29,198 人、日本国籍（家庭における言語が日本語以外等の理由による）の児童生徒で 7,897 人と、前回調査（平成 24 年度）に比べそれぞれ 8.1%、28.0%増加している。このうち、実際に日本語指導を受けているのは外国籍の児童生徒で 24,197 人（82.6%）、日本国籍の児童生徒で 6,182 人（78.3%）と、人数こそ増えているものの、その比率は前回よりそれぞれ 3.7 ポイント、3.4 ポイント減少しているという。このうち、先に述べた「特別の教育課程」による日本語指導を受けている JSL 児童生徒は外国籍で 5,788 人、日本国籍で 1,238 人とどまる。

これは、JSL 児童生徒の増加に対し、適切な日本語指導体制の整備が伴っていないことを反映していると考えられる。その原因の一つとして、JSL 児童生徒の「散住」があるようである。同調査によれば、JSL 児童生徒の在籍する市町村のうち、その数が「5 人未満」であるところが 5 割を占めており、学校単位ではさらに少人数であると考えられるが、この人数の少なさから、予算配分などが十分に行われない懸念がある。実際に同調査の「特別の教育課程」による日本語指導の実施に必要な取組に関する質問に対し、最も多かった回答は「日本語指導担当教員の配置等日本語指導の体制整備」で、いずれの学校種別でも約 70~80%を占める。この結果から、JSL 児童生徒は、必ずしも専門的な知識をもつ教員による日本語指導を受けられていない現状がうかがえる。

JSL 児童生徒の通う全ての学校に日本語指導教員を配置するには、専門的知識をもった人材不足や予算措置などの点から困難がある。専門家がそばにいない状況で学習するという現在の状況をふまえた指導法の考案が必要であると思われる。

2. 本研究の目的

前節で述べたような JSL 児童生徒の状況をふまえ、本研究では、JSL 児童生徒がもつ潜在的な能力を活かし、その発達を促すことを企図した教材の開発を試みたい。本発表では、この目的のもとに作成した指導案を用いた、実践報告を行う。

そして、その効果や問題点を検証したうえで、教材開発にあたっての課題を述べたい。

3. 学習者の能力発達

3.1 Sociocultural Theory の考え方

JSL 児童生徒のもつ学習能力の発達という観点から、本研究では L.S.Vygotsky による理論をもとにした Sociocultural Theory (以下 SCT) に注目する。

Vygotsky は Zone of Proximal Development (以下 ZPD) 理論によって知られるロシアの心理学者である。Vygotsky は ZPD について以下のように述べている。

It is a distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers. (Vygotsky 1978:86)

そして、今日この ZPD にあるものは、明日には実際の発達レベルとなるものだとする (p.87)。この ZPD をはじめとする Vygotsky の理論をもとにした SCT が、近年第二言語教育の領域でも盛んに応用されている (Lantolf & Poehner 2014 参照)。Lantolf & Poehner (2014) は SCT を以下のように説明する。

a theory that explains human psychology, including L2 development, as the dialectical unity of a biologically endowed brain functioning with socially generated forms of mediation that give rise to what Vygotsky called “higher” forms of thinking where humans deploy mediation appropriated through social activity to control (i.e. regulate) their mental functions. (Lantolf & Poehner 2014:7)

SCT では、「高度な」思考形態の発達は、社会的に形成された mediation との相互作用によって促されると考えられている。この mediation には、言葉や道具など、人によって作られたものが用いられ、教育現場では学習者の発達段階に応じて適切にこの mediation を行い、能力の発達を促すことが求められる。

学習者が、独力では無理でも何らかの mediation があればできることを探り、発達を導くのに用いられる方法として、Dynamic Assessment (以下 DA) がある。DA は、指導と評価を、学習者の能力を理解するための融合的な活動として概念化する枠組みである (Poehner, 2008 参照)。DA を行う mediator は、学習者の反応を見ながら、少しずつ体系的に手がかりや質問を与えて課題達成まで導く。その過程で必要となった mediation や学習者の反応から、現在の学習者の発達段階をとらえるとともに、その後の発達を促すのである。この mediation は、当該の課題の達成のみのためになされるのではなく、対象の原理的な理解を助けることによって、その後の他の活動にも転移するものとされている (Poehner & Lantolf 2005 参照)。

3.2 Sociocultural Theory の第二言語教育における実践例

近年では SCT にもとづいた教育実践も多く行われている。Lapkin & Knouzi, (2008) では、大学で第二言語としてフランス語を学ぶ学生を対象に行ったパイロット調査について、実施までの準備・計画の過程や問題点などが詳述されている点で、参考になる。

同研究では、事前にヴォイスに関する先行研究を調査し、体系的な説明の枠組みを作り上げている。それに基づき、フランス語のヴォイスについて、例文とそれに関する説明のテキストや模式図が書かれたカードを用意し、学生にそのカードを順次読ませたうえで、改めて説明をさせ (self-explanation)、その理解を確認するという手法をとる。学生に説明させる際には、必要に応じて質問などにより prompt (促し) を行う。学生に自ら言葉で説明させること (verbalizing ないし languaging) により、知識を内面化 (internalize) させる効果が期待できる

(Knouzi et. Al, 2010)。ここでは、学生の説明を評価する examiner が mediator としても機能している。

Lantolf, J.P & Poehner (2011) では、第二言語としてのスペイン語を教える小学校教員の教室における DA の実践例を紹介している。この教員は、名詞と形容詞の性・数の一致に関する学習者とのインタラクションを記録しているのだが、予め生徒に与える prompt を、非明示的なものから明示的なものへとリスト化し (表 1)、その順序にしたがって行なっている。そして当該の生徒に対し必要となった prompt を記録していくことで、同じように自力では正解できなかった生徒であっても、どの程度の mediation (ここでは教師による prompt) により当該の課題が達成できるかを明らかにしている。

表 1 Inventory of Teacher Prompt (Lantolf& Poehner 2011 : 20)

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1 Pause 2 Repeat the whole phrase questioningly 3 Repeat just the part of the sentence with error 4 Teacher asks, "What is wrong with that sentence?" 5 Teacher points out the incorrect word 6 Teacher asks either/or question (negros o negras?) 7 Teacher identifies the correct answer 8 Teacher explains why |
|--|

その時点でできるか否かだけが評価される一般的な従来のテストとは異なり、DA ではその生徒の今後の発達を促すことができる。しかし、日本語教育の専門家でない教員が指導に当たる場合、JSL 児童生徒の日本語能力を把握し、それに応じた適切な指導を行うことは簡単ではないと予想される。

ここで取り上げたいいずれの研究も、mediator あるいは教員と学習者の一対一のやりとりにもとづいた活動であり、学習者の反応に応じて適宜対応を変えていく必要があるという点で、教材のように、予め用意されたものとは相容れないところがある。また、mediator と学習者が、十分にコミュニケーション可能な共通言語を有していたという点でも、JSL 児童生徒の指導現場とは状況が異なる。

しかし、体系的な指導、学習者自身の言語化 (languageing) による理解の促進、非明示的なものから明示的なものへという mediation のあり方などは、教材作成に活かせると考えられる。体系的に指導項目に関する知識が学べるように整理し、非明示的な手がかりから明示的な手がかりを順次提示するようしておくことで、学習者自身に文法的な規則の発見を促すことができるのではないだろうか。また、この課題達成までの過程が記録として残せるような形にできれば、日本語が専門でない教員にとっても学習者の現状と今後必要な指導を知る助けとなるのではないかと考えられる。

4. 指導実践案

本研究では、SCT の指導実践を参考にしつつ、実際に教材作成を視野に入れた指導案を作成し、実践を試みた。一つの事例にすぎないが、この結果をもとに教材化の可能性を検討してみたい。

4.1 指導案作成にあたって

実践の場として、アメリカ合衆国ワシントン州内にある T 高校の協力を得た。1 年生対象日本語授業の一環として指導案を用いた授業を行うこととし、事前に当該クラスの授業見学を行って担当教員に授業スケジュールや既習内容について確認した。当該クラスでは、移動動詞の自動詞文を学習したところで、今後他の動詞が導入される予定であったため、指導項目を、動詞文における場所名詞の二格・デ格の使い分けにすることとした (二格は移動動詞とともに導入済みである)。両者の使い分けには、移動動詞か動作動詞かといった、場所名詞と組み合わせる動詞のタイプの違いを認識することが必要となるため、それを促すように指導案を作成することとした。

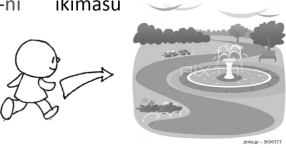
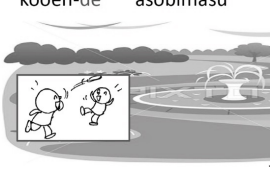
4.2 授業の流れ

mediation を非明示的なものから徐々に明示的なものにしていくという方針のもとに、授業を計画した。具体的な流れを表 2 に示す。Warming-up のあと、4 つのセクションに分けて mediation を行い、最後にクイズを行うこととした。

本研究では専門の教員がいない環境で学ぶ JSL 児童生徒向けの教材開発を目指しているため、指導内容に関しては、あえて教員 (調査者) からのフィードバックや学習者との直接的なインタラクションを §4 まで控えるようにした。また、授業の手順に合わせたワークシートを作成し、各学習者の理解状況の変化が把握できるようにした。その一部を表 3 として示しておく。

語彙はまだ十分に習得できていないため、手元で参照できるように、使用語彙を記載したイラストつき資料を配布した。イラスト資料を用いたのは、今回注目すべき動詞の意味特徴の概念化の助けとなること、また英語からの翻訳の影響を避けられることが期待されたためである。なお、事前見学の際、かながまだ定着していない学習者が複数見られたため、日本語の文は全てかなとローマ字を併記することとした。

表2 授業の流れ

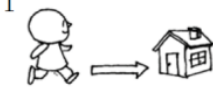
Introduction	授業及びワークシートに関する説明
Warm-up	語彙導入（場所名詞、移動動詞、動作動詞） スライドでイラストとともに提示。
Section 1	スライドで場所名詞を伴う動詞文を4つ提示。 1. わたしは 8じに がっこうに きます。 2. わたしは がっこうで べんきょうします。 3. わたしは にちようびに こうえんに いきます。 4. わたしは きのう こうえんで あそびました。 → (ワ) 例文中の場所名詞に下線を施し、気づいたことを書く。
Section 2	スライドで同じ場所名詞を用いた二格・デ格の例文をペアで見せ、違いを考えさせる。（場所名詞と動詞以外の要素、時制対立なし） 1. a. こうえんに いきます b. こうえんで あそびます 2. a. がっこうに きます b. がっこうで べんきょうします → (ワ) 例文の場所名詞のあとの空欄にニ・デのいずれかを選ばせ、その理由を書かせる。
Section 3	スライドで場所と動作の関係をイラストによって暗示し、§2のペアの例文を改めて比較させる。 1.a. こうえんに いきます kooen-ni ikimasu  1.b. こうえんで あそびます kooen-de asobimasu  → (ワ) 例文の場所名詞のあとの空欄にニ・デのいずれかを選ばせ、その理由を書かせる。
Section 4	グループ（同じテーブル）ごとに二色の紙を配布。 →グループ内でニ・デの使い分けについて話し合わせ、ニ格を使う動詞、デ格を使う動詞に分けて、二枚の紙に書かせる。 ニ格・デ格の使い分けに関し、有志に説明をしてもらう。
Quiz	→クイズ用紙の例文の場所名詞のあとにニ・デのいずれかを書かせ、その理由も書かせる（わからない場合はそのことを示すボックスをチェック）。


(→印部分は学生に促した作業。(ワ)はワークシート利用)


表3 ワークシートの抜粋

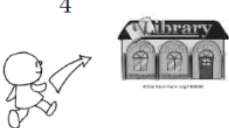
SECTION 2

1) Fill in the brackets=() with either に or で which you think appropriate for each sentence below.

1. わたしは 3じに いえ () かえります。
watashi-wa sanji-ni ie-(?) kaerimasu 

2. わたしは いえ () ごはんを たべます。
watashi-wa ie-(?) gohan-o tabemasu 

3. たろうは としょかん () べんきょうしました。
Taroo-wa tosyokan-(?) benkyoo-shimasita. 

4. たろうは きノウ としょかん () きました。
Taroo-wa kinoo tosyokan-(?) ikimashita. 

2) Explain why you chose に or で for the sentences above;
(If you don't have any specific reason=just guessed, check the right box→)

I chose “に” for No. _____ (list the number of the sentence) because…

I chose “で” for No. _____ (list the number of the sentence) because…

5. 実践結果と考察

1 回だけの実践であるため、この結果のみから一般化をすることはできないが、以下では学習者によるワークシートの記述内容を示し、このような指導法の、JSL 児童生徒対象教材への応用の可能性を考えてみたい。

5.1 個別の解答状況

ワークシートの記入内容により、学習者それぞれの理解状況を見て行くことができる。

例えば、表4は学習者1A-2の解答である。誤っている部分に下線を施して示す。これを見ると、この学習者は§2で正しく助詞の選択はできているものの、

その根拠を時制に求めていることがわかる（実際にはこの解釈は例文とも適合していない）。しかし、§3の mediation のあとは、ニ格の場所名詞が移動先を、デ格の場所名詞が動作場所を表すというルールを理解できたことがうかがえる。

表4 学習者 1A-2 の解答

§	内容	1A-2 の回答	
§1	場所名詞の標識	de、ni	
§2	ニ・デ選択と理由	に=1,4: <u>it's going to happen</u>	で=3,2 : de <u>is past</u>
§3	ニ・デ選択と理由	に=2,5,6 : ni is used when <u>going somewhere</u>	で=1,3,4 : de is used when you <u>are doing something in a place</u>
§4	グループで動詞分類	に : いきます、きます、かえります、はいます	で : たべます、のみます、みます、よみます、べんきょうします、ねます、あそびます、おどります
Q	ニ・デ選択と理由	に=2,5,6 : when you are <u>going to a place</u>	で=1,3,4 : is used for an action <u>that takes place at a place</u>

表5は別の学習者 1D-3 の解答である。波線を施した部分に注目されたい。

表5 学習者 1D-3 の解答

	内容	1D-3 の回答	
§1	場所名詞の標識	I found that there were different gakkooos such as gakkoo-ni and gakkoo-de and <u>they all ended in masu or shita.</u>	
§2	ニ・デ選択と理由	に=1,4 : <u>the person was returning to their home</u>	で=2,3 : <u>the person was eating food so it meant that they were actually doing it</u>
§3	ニ・デ選択と理由	に=2,5,6 : <u>the person is entering back into a place or into a room</u>	で=1,3,4 : <u>the person is actually watching a movie.</u>
§4	グループで動詞分類	に : いきます、きます、かえります、はいます	で : たべます、のみます、みます、よみます、べんきょうします、ねます、あそびます、おどります
Q	ニ・デ選択と理由	に=2,6 : to tell that <u>you are staying somewhere</u>	で=1,3,4,5 : to tell that <u>you are going somewhere</u>

1D-3 は、§1 では二つの助詞に気づいてはいるものの、本来求められていない動詞の形にも言及している。§2、3 の記述は、例文に用いられた個別の動詞をそのまま挙げるような説明がほとんどで、動詞の種類的一般化には至っていないことがうかがえる。最終的に、クラスメートや教員からの明示的な説明を受けたあとのクイズにおいても、3問しか正解できていない。ニとデの説明が逆にな

っているように見えるが、選択問題での答えに一貫性のないことから、動詞の意味特徴による分類や一般化がまだ困難であると考えられる。より細かな段階をふんだ、明示的な mediation が必要だと判断される。

5.2 全体的な傾向

5.1 節でみたように、学習者の発達段階は個々で異なり、SCT の考え方からは本来、上記のような個別の発達の過程を見て、適切な指導法を考えていく必要がある。しかし、本稿では、教材作成への適用可能性を検証するため、順を追って全体的な傾向も併せて見てみたい。

Section 1

この段階では、場所名詞を特定させたいうえで、場所名詞の標識に関する気づきを書かせた。異なる2種の助詞が使われていることに気づけた学生は、19名中12名であった。動詞との関係に言及した学生はおらず、名詞そのものを書きだしていたり、時制と関連づけたコメントを書いたりしていた。

Section 2

ここでは、スライドで同じ場所名詞を用いたニ格・デ格の例文をペアで示し比較をさせたいうえで、ワークシートの空欄をニまたはデで埋めさせ、それぞれを選んだ理由を求めた。

この段階で、全4問に正解した者が14名いたが、理由として動詞の種類に言及していたのは6名のみであった。これらの学生については、自ら使い分けの規則を見出しつつあると考えられる。また、全問正解者のうち5名は、「何となく」「前に見た例文に似ている」といった理由で答えを選んでいる。感覚としてはわかりつつあるものの、まだ規則として内言化できるまでには至っていないことがわかる。

Section 3

スライドで、前節と同じ例文について、イラストにより場所と動作の関係を暗示しながら、改めてニ格・デ格のペアの例文について比較を促した。そのうえで、前節と同様にニとデの選択問題と、選択理由の記述を求めた。

全6問に正解したのは12名と前節より減っているが、このうち、助詞の選択理由について適切にコメントできていた人数は8名と増えている。また、ニ格のみだが適切に述べている学習者も2名いた。残りの2名は「何となく」もしくは無記入であり、まだ使い分けを理解しきれていないわけではなさそうである。

5問正解者(5名)は全員が6問目で誤っており、これにはニとデの正解数の不均衡(2:4)が影響した可能性もある。この中には、ニとデの使い分けについて適切にコメントできていた学習者が2名、デにのみ適切な理由を記していた学習者が1名含まれている。

Section 4

この段階ではニとデの使い分けに関し、グループ内で考えを共有し、場所名詞の格により、使われる動詞を分類して紙に記入させた。そのうえで代表者にクラス全体に対して説明をしてもらった。教員（筆者）が明示的なフィードバックを与えたのも、この段階である。全6グループのうち1グループのみ格と対応を逆に書いていたが、動詞の2つのタイプは適切に分類できていた。

Quiz

結果として、19名中17名が全6問に正しく答えられており、そのうちの12名は理由も適切に書けていた。全問正解者の中には、説明に一部問題がある学習者が3名、ニとデの説明を逆に書いていた学習者が1名、無記入の学生が1名いた。ただしこの最後の学生は、ここまで全ての問題で正解しており、メタ言語的な説明が不得手なだけである可能性もある（なお、この学生は§2ではNi is like to go, De is like going と記入している）。また、4問しか正しく答えられなかった学習者1名は、両助詞の説明は適切にできていた。

3問のみ正解だった1名は、ニとデの説明を逆に書いていた。ニとデの選択にこの説明との一貫性が見られないことから、まだ十分な理解は得られていないようである。

5.3 教材への応用可能性

5.2節の結果から、全体として、まだ教員からのフィードバックのない§3までの段階で、ある程度ニとデの使い分けを理解していることが確認できる。今回は教師によるスライド提示や指示に従って活動を行ったが、適切なワークシートを作成することによって、JSL 児童生徒単独でも同じ過程を経て学ぶことは可能だと考えられる。また、今回はニ格とデ格を扱ったが、この個別的な活動を通じて、格の形を考えるには、どのような意味の単語がくみあわさっているのかといったことに意識が向くようになることが期待できる。

ただし、Knouzi et al. (2010) でも指摘されているように、*languaging* の過程において、メタ言語的な説明が得意な学生とそうでない学生がいることが見て取れた。JSL 児童生徒の場合、母語が多様であることもあり、教員がその内容を確認することは困難であるが、*languaging* の過程は、必ずしも教師に理解できるものでなくてもよいのではないかと思われる。教材としては、図式化などにより、発見したことを自らの中で整理し、内言化を促すような仕組みが考案できればいいのではないだろうか。

6. まとめと今後の課題

本発表では、JSL 児童生徒が、自らの力で日本語を学ぶことができるようになるための教材を作成することを目的とし、その教材のあり方について SCT の知見を参考に、授業実践を行った。今回取り扱ったのは一文法項目であり、他の学習項目を同様の手法で指導できるかどうかは今後検討していく必要がある。しかし、今回の結果から、適切な *mediation* があれば、学習者が自らの力で文法規則を見出せることが期待される。学習者によって必要な *mediation* の程度は異なる

が、この mediation の過程を継続的に経ることで、言語分析の際に着目すべき観点を養うこともできるのではないかと考えられる。

一方で、なかなか自らの力では理解に至らない学習者もいる。広く一般に使用される教材の作成という観点からは、質・量ともに予めどの程度の mediation を用意しておくべきかといった点が課題となる。この点については、実践例を増やし、データを集めて検討していく必要がある。また、言語分析能力の発達的前提として、一般的な分析能力あるいは技術を身につけておく必要もある。図形などを用いた、パターン認識活動を取り入れるなどの、基礎的な認知能力発達を促す活動を用意しておくことも有効かもしれない。ただし、学習者の個別性を考えれば、教材には限界があり、予め全ての可能性を考慮して教材を作成することは不可能である。担当教員に臨機応変に補助を行ってもらうためには、日本語教育が専門でない教員であっても、教材を見れば JSL 児童生徒の現状が把握でき、適切な補助ができるようデザインすることが求められる。

そして、上記いずれの点に関しても、特定の言語に頼らず、教材において求められていることが JSL 児童生徒に理解できるように、教材をデザインしていく必要がある。この点についても、イラストや図式の使用、提示順の工夫などを行って学習者の反応を見ながら、適切な方法を探っていく必要がある。

参考文献

- 文部科学省 (2015) 『「日本語指導が必要な児童生徒の受け入れ状況に関する調査 (平成 26 年度)」の結果について』 2015 年 4 月 24 日発表
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/27/04/1357044.htm (最終アクセス 2015 年 8 月 9 日)
- Knouzi, I., Swain, M., Lapkin, S. & Brooks, L. (2010). Self-scaffolding mediated by languaging: microgenetic analysis of high and low performers. *International Journal of Applied Linguistics* 20(1), 23-49.
- Lantolf, J.P. & Poehner, M.E. (2011). Dynamic Assessment in the classroom: Vygotskian praxis for second language development. *Language Teaching Research* 15(1), 11-33.
- Lantolf, J.P. & Poehner, M.E. (2014). *Sociocultural Theory and the Pedagogical Imperative in L2 Education: Vygotskian Praxis and the Research/Practice Devide*. New York: Routledge.
- Lapkin, S., Swain, M., & Knouzi, I. (2008). French as a Second Language: University Students Learn the Grammatical Concept of Voice: Study Design, Materials Development, and Pilot Data. In J.P. Lantolf & M.E. Poehner (Eds.), *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages*, 228-255. London: Equinox.
- Poehner, M.E. (2008). *Dynamic Assessment: A Vygotskian Approach to Understanding and Promoting Second Language Acquisition*. Berlin: Springer.
- Poehner, M.E. & Lantolf, J.P. (2005). Dynamic Assessment in the Language Classroom. *Language Teaching Research* 9(3), 233-265.
- Swain, M., Kinner, P. & Steinman, Linda (2011) *Sociocultural Theory in Second Language Education: An Introduction through Narratives*. Bristol: Multilingual Matters.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind and Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.