

中国人中学生が支援者との協働による作文生成において 解決した問題

小 田 珠 生*

キーワード: 外国人生徒, 作文生成過程, 協働, 問題解決

要 旨

外国人生徒の急増に伴い、彼らへの支援の、より良いあり方が模索されている。Cummins (1984)は、日常生活を営むための言語能力と認知的・学術的活動を行うための言語能力を区別し、後者は習得に時間がかかるとしているが、日常的な会話が流暢でも、まだ自分が伝えたいことを作文やテストで表出できない外国人生徒に対して、どのような支援が可能なのかは未だ模索中である。本稿では、そのような生徒の中でも、母語で認知的・抽象的な概念を獲得してから来日し、母語での基礎的な読み書き能力が保持されている外国人生徒に対して行った、作文の支援授業における生徒と支援者2名(日本人と母語話者)のやりとりを記述・分析した。そして、生徒と支援者が協働を通して日本語で作文する際に、どのような点がどのように問題として解決されたのかを調べた。支援授業では学習者中心を心がけ、いつでも母語による支援が得られる状況を設定し、いつ、どこで母語を使用するかも生徒自身に委ねた。その結果、①生徒の意識は、作文文法・語彙等の「低次の問題」の解決に傾いていたということ、②生徒による質問は認知面に働きかけるもの(What/How 質問)が半数を占めていたということ、③半数は支援者の働きかけによりインターアクションが開始されていたということが明らかにされた。解決された問題の多くが「低次の問題」であったのは、支援中の母語話者の発話が少なく、ほぼ日本語が使用されたからだと考えられる。以上より、「いつでも母語による支援が得られる状況を設定する」だけでは、母語が十分に活用されない可能性があることが示された。このような「個別指導」という支援授業の形態は、学校の取り出し授業などで多くの外国人生徒が経験するものであり、今後は、母語による作文学習方法の追究や、母語話者の積極的参加を得られる協働のあり方を見直す必要がある。

1. はじめに

近年、日本における外国人生徒の急増に伴い、彼らへの支援の、より良いあり方が模索されて

* ODA Tamaki: お茶の水女子大学大学院人間文化研究科博士後期課程、国際日本学専攻応用日本語論講座。

いる。彼らは、母語能力も認知的能力も今なお発展途上にあるという点で、成人の日本語学習者と大きく異なる。彼らの言語能力について、Cummins (1984) は、日常生活を営むための言語能力を BICS (Basic Interpersonal Communication Skills)、認知的・学術的活動を行うための言語能力を CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) と呼び、区別した。これらは Cummins & Swain (1986) の「言語能力発達モデル」で、さらに詳しく次のように説明されている。まず、前者の「日常生活を営むための言語能力」は、文脈が豊富な日常生活の中で行われる、コミュニケーション活動のための言語使用能力であり、認知的能力を必要としないものである。一方、後者の「認知的・学術的活動を行うための言語能力」は、文脈の助けがない場面での言語使用能力で、分析・統合・評価などの認知的能力を必要とするものである。これらの注目すべき大きな違いは、前者は2年程度で身につくのに対し、後者が身につくまでには5年から7年はかかるという点である。つまり、一見クラスや学校環境にも適応し、友達との会話も流暢であるにもかかわらず、文脈の助けがなく認知的能力を必要とする場面(作文やテストなど)では、自分が伝えたいことを思うように表出できない生徒をよく目にするが、それは必ずしも彼らの学力不足や態度のような、個人的な特性によるものとは限らないということになる。彼らが日本語を母語とする生徒と同じように「認知的・学術的活動を行うための言語能力」を操れるようになるまでには、何年もの空白の期間があるからである。しかし、そのような生徒に対して、実際にどのような支援が可能なのかは未だ模索中であると言えよう。本稿は、作文の支援において「学習者中心の指導」を心がけ、母語による助けがいつでも得られるような場面を設定した場合の、生徒と支援者のやりとりを記述・分析するものである。生徒は、母語による基礎的な読み書き能力やある程度の認知的及び抽象的な概念を獲得してから来日し、日本語は日常会話には困らない状態にあった。本稿では、そのような生徒と母語話者を含む支援者が、どのようなやりとりを通して協働による作文を完成させていくのかということをも明らかにすることによって、学校の取り出し授業などで多くの外国人生徒が経験する「個別指導」という場面への示唆を得ることを目指す。

2. 先行研究

Cummins (1981 など) の「共有基底言語能力モデル」によれば、母語と第二言語は、表面上は全く違うもののように見えても、水面下の深層部分で共有される言語能力の領域を持っているという(図1参照)。さらに Cummins は、この二つの言語に共有される言語能力は、どちらか一方の言語によって高めることができるという「二言語相互依存仮説」を唱えている。この仮説によれば、一方の言語で学んだことはもう一方の言語へ転移し、その概念は二言語の間で共有されている。言い換えれば、どちらか一方の言語で高度な認知的概念を学んでいれば、その概念は

他方の言語にも転移するので、もう一度ゼロから学び直す必要はないということである。つまり、外国人生徒への学習支援を行う際には、彼らの母語を視野に入れることが極めて重要であり、母語を視野に入れずに第二言語(日本語)だけで「認知的・学術的活動を行うための言語能力」の発達を図るのは極めて困難であるということになる。

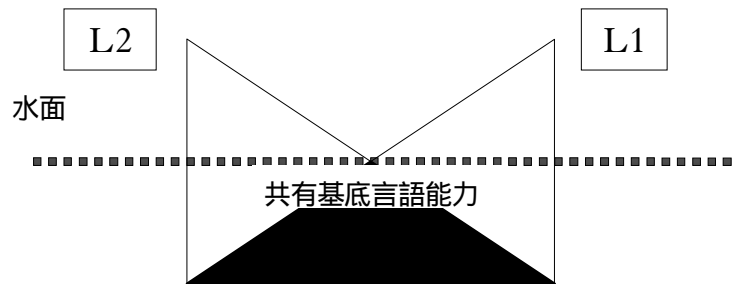


図1 共有基底言語能力モデル (Cummins 1981 など)

そのような中、母語の保持・育成を明示的に組み込んだ学習支援モデルとして提示されているのが、「二言語相互依存仮説」に依拠して生み出された岡崎(1997)の「教科・母語・日本語相互育成学習」モデルである。このモデルは、「母語学習と日本語学習を別々に設定するのではなく、その両方を、教科学習をブリッジにして相互に支え合う形で育成することを目指し、母語能力の育成を視野に入れた日本語教育の一例」(岡崎他 2003a: 69-70)であると説明される。朱(2003)は、このモデルによる実践の報告をしており、来日間もない、母語での基礎的な読み書き能力を有している中国人児童への国語学習での支援の実態を、母語使用の観点から分析している。朱は、母語話者支援者による母語使用が、児童の既有的知識体系などと関連付ける多様なヒントとなり、児童もそれを活用しながら自力で日本語による理解や産出にたどりついていること、また、児童は言葉の説明や日本語による理解や産出の際の確認要求として、または自己を表現するために母語を使用していることを明らかにした。それでは、来日後しばらく時間が経過しており、母語での基礎的な読み書き能力を保持している生徒の場合は、どうであろうか。彼らは、日本語で日常生活を営むことには困難を感じない一方で、「認知的・学術的活動を行うための言語能力」を必要とするような、文脈の助けがない場面で困難を感じていることが多い。本稿では、そのような生徒への母語を視野に入れた支援における、生徒と母語話者を含む支援者のやりとりを記述・分析する。

3. 支援授業の実施

本稿で取り上げる支援授業は、岡崎(1997)が提唱する「教科・母語・日本語相互育成学習」モ

デルをもとに 1997 年 11 月より地域の外国人年少者を対象として行われている,「NPO 法人子ども LAMP」での学習支援プロジェクトの一環として行われたものである。

3-1. 生徒

今回支援を行った生徒(以下 S とする)は,中国出身で,母語は中国語である。2000 年 12 月,小学校 6 年生の時に来日し,2002 年 11 月に帰国した。S の言語に関する特徴をまとめると,以下ようになる。

母語(中国語): S は小学校 6 年生の時に来日したので入国年齢が比較的高く,母語である程度の認知的及び抽象的概念や基礎的な読み書き能力を獲得していた。また,母語による基礎的な読み書き能力が,支援が始まった時点まで保持されていたことが,毎週課していた中国語による日記から推測された。母語が保持されていた理由としては,中国出身の母親との日常会話が中国語であったこと,中国語の新聞を読んだりしていたことなどが影響していたと考えられる。そのような状況から,S の支援をするに当たっては,「母語・母文化の下で培ってきたものを解体し,日本語という新たなものを作るスクラップアンドビルド方式ではなく,それらを踏襲しその上に積み上げていく内発的発展方式」(岡崎他 2003a: 69)をとることが特に重要だと考えられた。

第二言語(日本語): S は,支援開始の時点において,意思疎通が可能な程度の日本語による会話能力を有しており,日常生活を営む上でのコミュニケーションに関してはそれほど困難を感じていなかった。そのためか,S の学校の担任教師は,「S は日本語もよくできるし,授業も特に問題ない」という認識を持っており,また S 本人も,「私は日本語ができるはずだ」と思っている様子であった。しかし S の父親によれば,S はテストで思うように自分が伝えたいことを表現できずに悔しくて泣いていたことがあり,日本語による作文も,1 人で書いた場合は作文用紙に 3 行くらい書ける程度であったなど,自分が思うように認知的及び抽象的概念を表出できている状態とは言いがたかった。

3-2. 支援授業の目標

S の母語(中国語)と第二言語(日本語)の状況を踏まえて,「認知的・学術的活動を行うための言語能力」の中でも,S には特に「作文」など自分が伝えたいことを書くことによって産出する能力の育成を視野に入れた支援が必要であると判断した。「作文」は,自己の認知的及び抽象的な概念を文脈の助けを借りずに分析・統合・内容評価しながら表現する活動である。また,学校生活で「作文」能力が必要な場面は多く見られ(テストの答案や読書感想文,自己 PR の記入など),彼らが最もストレスを感じる活動の一つが「作文」であると言える。

以上より,次の 2 点を支援の目標として定めた。

目標 ① S が母国で培ってきたもの(価値観・認知的及び抽象的概念など)を重要視し,S が表

現したいことを、S が納得する日本語で作文すること。

目標 ②「認知的・学術的活動を行うための言語能力」を意識し、認知面に働きかける支援をすること。

3-3. 支援者と支援期間

支援は、日本語母語話者(筆者、以下 J とする) 1 名と、台湾出身の中国語母語話者(以下 C とする) 1 名の計 2 名が行った。C は、日本語教育を専門とする大学院生である。なお、J と C に特有の役割が見られない時は、まとめて「支援者」という意味で T と表記する。支援期間は、2001 年 10 月から 2002 年 11 月までで、週 1 回約 120 分の授業であった。

3-4. 支援授業の方法

支援の内容は、在籍学級で使用している国語の教科書の単元を取り上げて教材化し、それに就いて感じたり、考えたりしたことを 400 字程度で自由に作文するというものであった。作文生成過程で S に困難点や迷いなどの「問題」が生じたときは、J や C が助け、協働を通して作文した。なお、ここでは「協働」という言葉を、作文生成過程を一つの問題解決の過程と考えた時に、その問題解決の過程を S と J と C の 3 名で協力し合いながら担うという意味で使用している。

また、S が母語で培ってきたもの(価値観・認知的及び抽象的概念など)を重要視したいという考えから、「学習者中心の指導」を心がけた支援を行った。支援は、「母語による先行学習 → 日本語による学習」というように学習場面を母語と日本語の二つに分けることはせず、いつでも母語による支援が得られるように J と C が常にいることとし、いつ、どこで母語を使用するかは学習者自身に委ねることにした。

具体的な支援の方法としては、岡崎・岡崎(1990)の「学習者中心の指導」¹の定義を参考にし、以下の 4 点に配慮した。

- (1) 基本的に S が好きなように書けるように配慮すること。
- (2) S がなんでも話せる雰囲気作りをすること。
- (3) 「正しい言語項目を定着させること」だけを目的としないこと。
- (4) S が支援を求めるとき、求めていると判断されるときにそれに応じること。

岡崎・岡崎(1990)は、「学習者中心の指導」を通じて学習者及び教師は、他の学習者や教師の中に未知の何かを発見し、また相手をよりよく知ることを通して新しい自己を発見する機会を得ることができるとしている。

¹ 岡崎・岡崎は、「学習者中心の指導」を「学習内容の設定において、その一部を学習者に担わせたり、学習者の関心や価値観に配慮を払ったり、あるいは教師の役割をアドバイザー、カウンセラー、援助者として考えたりすることによって、学習者に、より積極的な役割を与え学習の主体として位置づけて行う指導法である」(1990: 289)と定義している。

4. 研究方法

4-1. 研究目的

本研究の目的を、実施した支援授業を、当初の目標を達成するものであったかという観点から記述・分析することとし、以下の2点を研究課題とした。

課題① 生徒と支援者はどのようなことを問題として解決したか。

課題② 支援者の存在により、どの程度生徒が抱える問題の所在が明示的になったか。

4-2. データ

データは、主に支援中のS, J, Cの発話を録音したテープにより作成した文字化資料²である。参考資料として、支援中に筆者が取ったメモや、支援後にSに対して行ったインタビューを録音したテープを用いた。また、支援期間の全授業のうち、上記の支援方法がSやTになじみ始めた2002年の5月から9月までの支援授業のもの(2002年5月13日・29日, 6月14日・28日, 7月12日, 9月13日・27日の7回分, 各約120分)を分析の対象とした。なお、作文の題材となった国語の教科書の単元は、表1の通りである。

表1 作文のテーマの題材

	データ収集日	教科書の単元名
①	2002.05.13	「会議を開く」
②	2002.05.29	「伝え合い」
③	2002.06.14	「マドゥーの地から」
④	2002.06.28	「マドゥーの地から」
⑤	2002.07.12	「走れメロス」
⑥	2002.09.13	「ゼブラ」
⑦	2002.09.27	「字のないはがき」

4-3. 分析方法

課題① 生徒と支援者はどのようなことを問題として解決したか。

課題①では、作文生成過程でSの迷いや困難点として解決された問題を(1)「低次の問題」と「高次の問題」、Sによる問題提示の形を(2)「Yes/No・Which 質問」と「What/How 質問」、

² 本研究における文字化資料の記号は、「。」は文末の下降イントネーション、「？」は文末及び文中の上昇イントネーション、「。」はごく短い沈黙、「{ }」は非言語行動及び特記事項、「・・・」は言いよどみ、「ー」は伸ばした音、「()」はあいづちを表すものとする。

という枠組みで分類した．これらの枠組みで分類した理由と具体的な方法は，以下の通りである．

(1) 「低次の問題」と「高次の問題」

まず，作文生成過程で迷いや困難点として解決された問題を「低次の問題」と「高次の問題」に分類したのは，S と T がどのような点に意識を傾け，立ち止まったかを調べるためである．ここでは内田（1989）の枠組み³を援用した．内田は，日本語を母語とする小学生の発話プロトコルの分析から得られた作文生成過程及び推敲過程における推敲方略と，学校で教えられている推敲方略から，訂正(推敲)理由の枠組みを作成しており，それらは基礎的で「低次」なもの(文字・作文形式・作文文法)と，より「高次」なもの(重複・文脈調和など)に分けられている．この枠組みを用いて，内田（1989）はさらに小1，小5，大学生を対象とし，どのような割合で「低次」，「高次」の方略を用いているかを横断的に調査した．その結果，日本語母語話者の場合，小1では「低次」と「高次」の割合は約半分ずつであるが，小5では高次が多くなり，大学生では高次が圧倒的に多くなり低次は極めて少ない割合となることが明らかにされた(図2参照)．ここでは，S と T がやりとりを通して特定した問題のうち，内田の「低次」と「高次」の枠組みを援用して当てはめることができる場合は当てはめ，当てはめることができない場合は新たに項目を作成した．

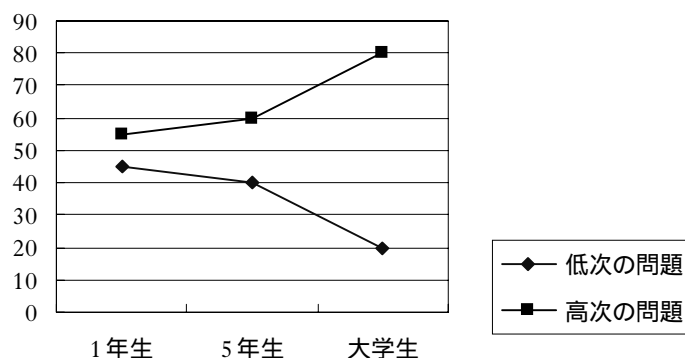


図2 高次・低次の方略の使用された割合(内田 1989)⁴

以下に，「低次の問題」と「高次の問題」の例をそれぞれ一つずつ挙げる．

会話例1. は，「低次の問題」の「作文文法」に分類されるものである．ここでは S は，助詞「は」の用法について迷っており，文法上の性質を，ミクロな視点で問題にしている．

³ 内田（1989）の枠組みは，日本人の子ども1人が作文推敲過程を含む作文過程で，どのような点で迷い，立ち止まるのかを調べたものをもとに作成されたものである．そのため，本稿の事例と全く同じ条件ではないが，外国人の子どもがどのような点(作文の表面的な部分か，「質」に関わる部分か)で立ち止まるのかを調べようとする時に，内田（1989）の枠組みを援用し，結果を参考にすることは可能であると考えた．

⁴ 図2は，筆者が内田（1989: 99）の図6を基に簡略化して作成したものである．

会話例 1. 低次の問題【作文文法】

01 S(I): 「が」? 「は」?

02 J(R): {沈黙}

(「 」内は、作文に書く案としての言葉を表す。)

《会話例 1. のやりとりの結果 S によって書かれた文(「伝え合い」/ 5.29)》

けど、文化の違いによってそういうことは当たり前だろう。

次の会話例 2. は、「高次の問題」の「重複」に分類されるものである。問題の焦点となっているのは会話例 1. と同じ助詞であるが、ここでは S は「に」が重複することによって文章全体がくどくなることを危惧しており、助詞「に」をミクロな視点からではなく文全体から大きくつかんで捉えている。

会話例 2. 高次の問題【(助詞の)重複】

01 S(I): 終わり、終わり変、{笑い} なんか変。

02 J(R): ん、どうして?

03 S(I): 「講座が終わりに近づいた日」。

04 J(R): 「講座が終わりに」……

05 S(I): 終わり、「に」がダブる、「終わりに」……

06 J(R): んーん、いいよ、二つぐらい、三つはおかしいけど。

07 S(I): えー、おかしいと思う。

《会話例 2. のやりとりの結果 S によって書かれた文(「ゼブラ」/ 9.13)》

ウィルソン先生は、講座が終わりに近づいた日に、学生たちに「自分のために思い出になる贈り物を作る」というお願いをした。

(2) 「Yes/No・Which 質問」と「What/How 質問」

次に、S による問題提示の形を「Yes/No・Which 質問」と「What/How 質問」に分類したのは、支援の場面で、S が自分の表現したいことに関して、それに対応する日本語が分かっているか、否かを調べ、そこからこの支援における認知面への働きかけの程度を推測するためである。つまり、S による問題提示の形が「Yes/No 質問」もしくは「Which 質問」の場合は、S は日本語で問題解決の材料を提示していると判断できるが、一方、「What/How 質問」の場合は、日本語での表現が分からないか、あるいは模索している状態で、問題解決の材料がないものと考えられる。言い換えれば、「Yes/No・Which 質問」において支援者に求められる役割はいわば辞書のようなものであると言えるが、「What/How 質問」の場合は、日本語での代替案を S 自身にはない段階で一から支援者と共に作り上げねばならず、そこでは認知的な思考を存分に深化さ

せる必要が生じると考えられる．具体的には，以下のようなものを指す．

Yes/No 質問: 「～でいい?」など，正しいかどうか，あるかはふさわしいかどうかを S が支援者に対して確認するもの

Which 質問: 「～と××どちらが正しい?」など，S が二つ以上の選択肢を挙げ，支援者に対して，正しいもの，あるいは適切なものの提示を求めるもの

What/How 質問: 「～は何?」「～はどうやってやるの?」などの質問で，正しい，あるいはふさわしい答えの提示を S が支援者に対して求めるとき，あるいは S は全くどうしていいかわからないときなど

課題② 支援者の存在により，どの程度生徒が抱える問題の所在が明示的になったか．

課題② では，問題を解決するためのやりとりが開始したきっかけを分類し，T がどのように S が問題を抱えていることを認識し，その結果，問題を表面化することができたかを調べた．

まず，作文に関する問題解決の「話題ユニット」を抽出し(ここでは，一つの話題に関して発話している一連の談話を「話題ユニット」と呼ぶ)，次に，教室談話モデルの「IRF」の枠組み(J.Mch.Sinclair&R.M.Coulthard 1975)を援用して，「I(発問)⇒R(応答)(⇒F(認め))」に分類した．なお，作文の内容・技術に関する問題かどうかの判断基準は，聞き手(ここでは T)が，「S に問題が生じている」と判断し，引き続いて実際に両者の協働によって問題解決にいたったかどうかによることにする．そして，S による最初の「I(発問)」の形を調べた．

本稿では，T が「S に問題が生じている」と判断して話しかけたものも，S による暗示的な「I(発問)」から始まる「(I)⇒R⇒F」であるとみなした．つまり，「I(発問)」が S による T への明示的な働きかけであった場合はそれを「質問」として分類し，暗示的な働きかけであった場合も，非言語行動による「笑い」と「沈黙」，発話をともなう「独り言」に分類した．「質問」と「独り言」は以下のような基準で区別する．

質問—T に対して積極的に言語的な応答を求めているもの．次の三つの形で提示される．

- 1) 疑問文: 相手に積極的に言語的な応答を求めているもの．例えば，作文の内容あるいは技術に関する質問など．
- 2) 陳述文: 「問題を抱えている」という情報を伝えることのみが機能であるもの．例えば，そのときの状態や気持ちを伝えるもの(「書けない」など)．
- 3) 命令文: 依頼や促しや指示など．

独り言—T に対して積極的に言語的な応答を求めているもの．例えば，自分自身に問いかけるようなもの(「は?」，「なんだろう，ま，いっか」)や，作文に対しての感想・評価(「(引用が)長い!」)など．

S の「質問」からやりとりが開始した場合，それは「T の働きかけがなくても問題の所在が明示的になった場合」であるといえ，一方，S の「独り言」「笑い」「沈黙」から始まった場合で

あれば、「T」の働きかけがなければ問題の所在が明示的にならなかった場合」といえる。

5. 結 果

課題① 生徒と支援者はどのようなことを問題として解決したか。

(1) 「低次の問題」と「高次の問題」

S と T によって特定された問題を「低次の問題」と「高次の問題」に分類した結果、「低次の問題」が、74%であった。S は文を構成する要素を、文法上の性質だけではなく、意味についてミクロな視点で問題とすることが多く、本稿では、「文字」「作文文法」「作文形式」という内田(1986)の枠組みには当てはまらない「語彙」という項目を新たに設け、「低次の問題」として分類した。一方、「重複」「文脈調和」という「高次の問題」は22%、何が問題となっているのか不明である「その他」は、4%という結果になった(図3参照)。このように、「低次の問題」が、大半を占めていることがわかる。

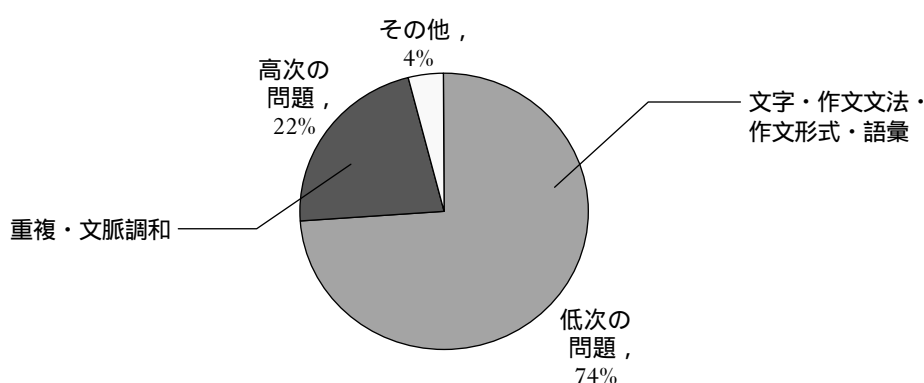


図3 「低次の問題」と「高次の問題」

内訳の詳細と割合を表2に示した。「作文文法」と「語彙」が32%と30%、あわせて62%も占めている。7%であった「作文形式」のなかには、原稿用紙の使い方・鉤カッコの書き方など、日本語母語話者においては小学校低学年で学ぶと考えられる問題も含まれていた。

表2 「低次の問題」と「高次の問題」の数と割合

項目	低次の問題				高次の問題		その他 (不明)	合計
	文字	作文文法	作文形式	語彙	重複	文脈調和		
数 (%)	4 (5)	24 (32)	5 (7)	22 (30)	2 (3)	14 (19)	3 (4)	74 (100)

内田は、「まだ作文に十分に熟達してない段階では、句読点や段落一字下がりなど作文形式を整えるための低次な方略に注意を配分しているが、低次方略の使用を繰り返しているうちに、やがてあまりそれにリソース(処理資源)をとられなくなる。(略)それに伴いより高次の方略が使用されるようになっていくものと考えられる」(1989: 101)としている。ここで言えることは、SとTが協力することで「低次の問題」をより多く特定したということであり、それはSが作文の形式的、表面的な部分に意識を傾けていたということ意味する。つまり、「日本語ができる」と自校の担任の教師から評価され、自分でも日本語は大丈夫と自負していても、自分の考えを十分に表現しようとする際に、高次の段階ではなく、低次の段階で問題を認識しているということが示された。意識が大きく「低次の問題」に傾けられていると、余力を高次の方略に割り当てることは難しくなり、Sの作文活動に影響が及んでいることが窺われる。すなわち、支援の目標①で焦点が当てられているような、Sが母国で培ってきたもの(価値観・認知的及び抽象的概念など)を十分に活用して作文がなされていたかどうか疑問が残ることになる。

(2) 「Yes/No・Which 質問」と「What/How 質問」

Sによる問題提示の形を「Yes/No・Which 質問」と「What/How 質問」に分類したところ、「Yes/No・Which 質問」が44%、認知面への働きかけがあると考えられる「What/How 質問」が半数を少し超える56%であった(図4参照)。「What/How 質問」が半数を超えるということは、半数以上は1人ではできないであろう領域に踏み込んで作文しているということと解釈される。細かい数字と割合は、表3の通りである。

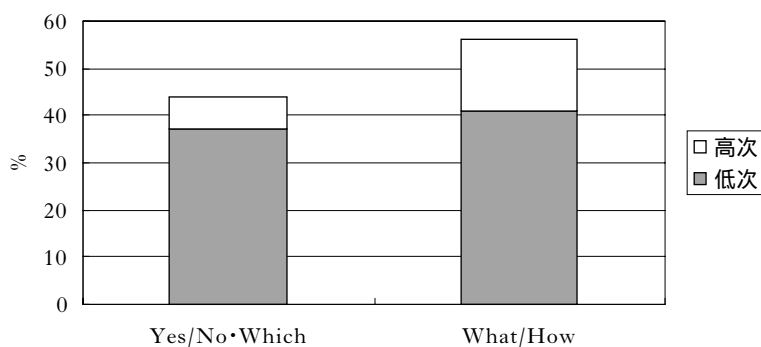


図4 「Yes/No・Which 質問」と「What/How 質問」

表3 「Yes/No・Which 質問」と「What/How 質問」の数と割合

	Yes/No・Which 質問	What/How 質問	合計
低次の問題	26 (37%)	29 (41%)	55 (78%)
高次の問題	5 (7%)	11 (15%)	16 (22%)
合計	31 (44%)	40 (56%)	71 (100%)

「Yes/No・Which 質問」では、確認要求の形が多かった。以下に、「Yes/No 質問」の例を挙げる。次の会話例 3. は、「この」という指示詞の使用が正しいかどうかを支援者に尋ねているものである。

会話例 3. Yes/No 質問【作文文法】

- 01 S(I): 「この」(うん)「この」でいい?
 02 J(R): うん, 「この」でいいよ.
 03 S(F): 「この」. {書く}

《会話例 3. のやりとりの結果 S によって書かれた文(「会議をひらく」/ 5.13)》

でも, この「編集会を開く」を読んで, 会議するときの原則のうちの「積極的に発言したほうがよい」というのが一番印象的だったので, 自分もこれからある会議に, どんどんそのことを発言して, 遠慮しないようにしたいと思う.

このように, 「Yes/No・Which 質問」の場合は, 生じた問題を解決しようとする際に, S が日本語での表現の候補を思いついている場合でも, それが正しいか, またはふさわしいかどうかについて不安に感じ, T に確認する場面が多く見られた。

次に, 「What/How 質問」の例を挙げる。会話例 4. は, 「走れメロス」のメロスが, 自分の友人を「犠牲にした」という表現にたどりつくまでになされたやりとりの例である。

会話例 4. What/How 質問【語彙】

- 01 S(I): うーん・・・え.
 02 C(R): 「怖くなった」?
 03 S(I): {笑い}いや.
 04 J(R): ん? 何迷ってる? ということ書きたい?
 05 S(I): んとねえ, (うん)王様に, (うん)もっと(うん)信じてもらいたい(うん)から, (うん)友人を・・・. {省略}
 06 J(R): うん, 友人を.
 07 S(I): えっと, え・・・.
 08 J(R): あ, 友人を「犠牲にした」ってことかな.
 09 S(F): おお, いいね.

《会話例 4. のやりとりの結果 S によって書かれた文(「走れメロス」/ 7.12)》

メロスは王様にもっと信じてもらいたいから, 大事な自分の親友を犠牲にした。

この例から, 自分が納得する表現にたどりつくまで, S が言葉を探し, 選びながら自分の表現したい概念を説明しようとしている様子が窺える。佐藤(1980: 61)は作文を, 「自己の考えや気

持ちを反芻したり，深めたり，整理したりする過程であり，その過程を踏ませることが一人立ちして考えていくことができる人間を育てるために欠くことのできない教育方法」であると位置づけているが，その「自己の考えや気持ちを反芻したり，深めたり，整理したり」することが，この「What/How 質問」型の提示では行われていると言える．

以上から分かることは，今回の支援では「What/How 質問」が半数以上を占めており，Tは，ただ，辞書的な役割として存在していたわけではないということである．すなわち，S と T が協働して作文を行うことによって，S が考えを深めることが促進されており，その意味で認知面に働きかけていると言えよう．言い換えると，T の存在によって，S の「外的表現の適合性や一貫性を吟味する過程で，表象自体の一貫性が探索され，無関係なものが関係付けられたり，表現する以前には意識になかったことが対象化され，自覚化」（内田 1989: 100）されることが促進されていたということである．このことから，支援の目標②は，一定程度達成されたといえよう．

課題② 支援者の存在により，どの程度生徒が抱える問題の所在が明示的になったか．

やりとりが開始されたきっかけの形を調べたところ，S による「質問」であったものが 50%，S による「独り言」「笑い」「沈黙」が 50% であった（図 5 参照）．半分を占めた後者は，「T の働きかけがなければ問題の所在が明示的にならなかった場合」であり，言い換えれば，半分は T の存在によって所在が明らかになった問題であると言える．すなわち，T の存在が，S にとっての新たな発見を促したり，新たな知識を獲得するきっかけを与えた可能性があるということであると言えよう．なお，やりとりが開始されたきっかけの形が，S による「独り言」「笑い」「沈黙」であった時に，S が積極的に T の応答を求めなかった理由としては，自分が何につまずいているかははっきりと把握していないため，質問する前に何らかの躊躇があったため（もう少し考えれば自分で解決できそう，今自分の頭にある考えが間違いであることがはっきりしている）などがあげられる．

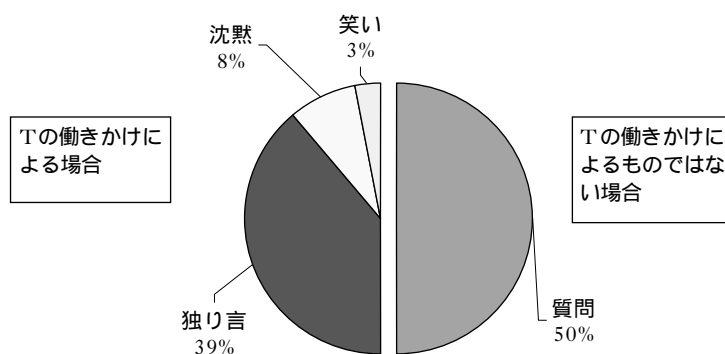


図 5 やりとり開始のきっかけの形

6. 考 察

以上の分析から、支援の目標①「S が母国で培ってきたものを重要視し、S が表現したいことを、S が納得する日本語で作文する」に関しては、特定された問題は、「低次の問題」に集中しており、「S が母国で培ってきたもの」を十分に活用しきれたかは疑問が残る結果となった。一方、支援の目標②「「認知的・学術的言語能力」を意識し、認知面に働きかける」に関しては、認知面に働きかける「What/How 質問」が半分を占めていたことや、T の働きかけによってより多くの問題の所在が明示的になっていたことから、S と T が協働で作文することの意義が認められた。

特定された問題の多くが「低次の問題」であったのはどうしてだろうか。朱（2003）などの先行研究で母語の活用が認知的な側面への働きかけにつながることが示されていることを考慮すると、その理由の一つとして、今回の支援中に C の発話が極めて少なかったこと（図 6 参照）、そしてこの支援授業で使用された言語がほとんど日本語であったことが関係していると推測される。

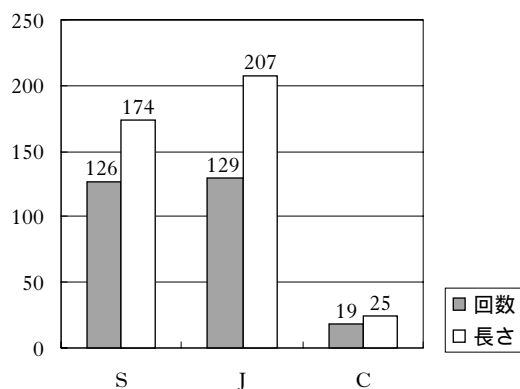


図 6 発話の回数と長さ⁵

S を支援する際に、日本語での日常会話が流暢で、しかもある程度母語が保持されており、しかも母語使用に対する抵抗がない生徒であれば、必要な時には自然と母語が使用されるであろうという判断が支援者側にあったことは否めない。しかし、母語使用に抵抗がない生徒であっても、日本語ができるが故に、いつ、どのように母語を使用したらいいのか、その意義を見出せなかっ

⁵ 「発話の回数」は、文字化資料より抜き出した「S」「J」「C」の発話箇所を計上し、「発話の長さ」は、「S」「J」「C」の発話の行数を計上したものである。なお、発話の単位については、甲斐（1996）を参考にし、次の 3 点を原則とした。① 発話者の発話中の聞き手のあいづちとしての「はい」「うん」などは、文字化資料に掲載するが、全体としての発話回数には計上しない。② 時間がかかったたどたどしい発言であっても、たとえどれだけ多くの文で構成されていても、ひと続きの発言であれば 1 回として数えることにする。③ 作文に全く関係ない雑談(虫が入ってきた、トイレに行きたい、など)は除く。すなわち、計上されているのは、S、J、C の「意味」や「意思」が込められた発話である。

たのではないだろうか。例えば、J は何度か「中国語を使ってもいいよ」と S に促したことがあった。けれども、S はそのたびに「日本語の作文なのにどうして？」と不思議そうであった。S は日本語の作文は日本語で書くものだと思っていた。また、T の方も、「学習者中心」を追究するあまり、積極的に S のそのような意識に働きかけていたとはいえないことが、「てもいいよ」というやや消極的な表現から分かる。つまり、S と J と C の 3 名で共有されていた「支援教室」という場が、S のそのような考えを変える雰囲気ではなく、その結果、「いつでも母語による支援が得られる状況を設定」しても、実際は使用言語が日本語に偏り、活動が自然と日本語でできることだけに限定されていった可能性がある。もし母語によって認知的な側面に働きかけることができているならば、今回取り上げた支援授業はより大きな意義を持つものになったということが予想される。

7. おわりに

本稿では、母語による基礎的な読み書き能力やある程度の認知的及び抽象的な概念を獲得してから来日し、日本語は日常会話には困らない状態にある生徒と母語話者を含む支援者が、どのようなやりとりを通して協働による作文を完成させていくのかということを明らかにした。

対象となった支援授業は、生徒が母語で培ってきたもの（価値観・認知的及び抽象的概念など）を重要視したいという考えから「学習者中心」を心がけるものであった。また、「母語による先行学習 → 日本語による学習」という場面分けはせずに、いつでも母語による支援が得られる状況を設定し、いつ、どこで母語を使用するかは学習者自身に委ねることとした。分析の結果、支援者の存在が、生徒にとっての新たな発見や知識の獲得のきっかけにつながり、より多くの問題を明示的にする可能性がある一方で、生徒の意識は低次の段階にとどまった。すなわち、「いつでも母語が使えるような状況を設定する」だけでは、母語が十分に活用されない可能性があり、また、ほとんど日本語で行われた支援授業では、「できること」と「できないこと」があるということが示された。本稿で取り上げたような「個別指導」という支援授業の形態は、外国人生徒に対する学校の取り出し授業などでよく見られるものであり、そのような場合に母語を十分に活用せず日本語だけで支援をすることの限界が示されたといえよう。しかし、未だ「支援の現場では年少者言語教育に関する研究の成果を踏まえた実践の蓄積があまり多くないために、実際にどのように母語を活用したらいいのか、(略)母語使用をめぐる様々な疑問や不安があるように思われる」(朱 2003: 75) のが現状であり、認知的な活動を目標とする支援の場で、母語を、いつ、どのように活用するかをさらに追究しなければならない。

作文における具体的な母語使用の効果・影響を分析したものに、成人日本語学習者を対象にした石橋(1997)がある。石橋は、直接日本語で書いた作文と母語で書いてから翻訳したものを、誤

用面から比較した。その結果、翻訳作文の方が、おおむね作文の質が高くかつ産出量も多かったという。また、岡崎（2001）は石橋（1997）を含む先行研究による知見として、「直接第二言語で書かせるのであれば、作文のトピックは第二言語の使用環境で獲得した知識などが主体となるものを選定すること」と、「母語を使用して獲得した知識が主体となるトピックについて作文するときは、翻訳も含めて学習者の母語を奨励すること」の2点が、作文をより容易なものにする手立てとして考えられると述べている。今後の課題として、母語を活用した具体的な作文方法のさらなる追究や、母語話者の積極的な参加を得るための協働のあり方の見直しが必要である。

参 考 文 献

- 内田伸子（1989）「子供の作文推敲方略の発達—作文における自己内会話の過程—」『お茶の水女子大学人文科学紀要』42, お茶の水女子大学, 75-104.
- 岡崎敏雄（1997）「日本語・母語相互育成学習のねらい」『平成八年度外国人児童生徒指導資料母国語による学習のための教材』, 茨城県教育庁指導課, 1-7.
- 岡崎敏雄・岡崎 眸（1990）『日本語教育におけるコミュニカティブ・アプローチ』, 凡人社.
- 岡崎 眸・岡崎敏雄（2001）『日本語教育における学習の分析とデザイン—言語習得過程の視点から見た日本語教育—』, 凡人社.
- 岡崎 眸・清田淳子・原みずほ・朱 桂栄・小田珠生・袴田久美子（2003a）「『教科・母語・日本語相互育成学習』は日本語学習言語能力の養成に有効か」『お茶の水女子大学人文科学紀要』56, お茶の水女子大学, 63-73.
- 岡崎 眸・高橋織恵・原みずほ・三宅若菜・富田啓子・佐藤真紀・朱 桂栄・清田淳子・小田珠生・河野麻衣子（2003b）「二言語環境に育つ子どもたちの認知的・言語的発達をどう促進するか」『スリーエーネットワーク創立 30 周年記念 フォーラム「言葉と学び—昨日・今日・明日—」報告書』, スリーエーネットワーク, 64-75.
- 甲斐睦朗（1996）「授業を構成する発話ユニットの分析」『聴解過程の解明—日本語と国語教育における聴解過程の解明—』, 国立国語研究所, 20-87.
- 清田淳子・斉藤ひろみ・原みずほ・朱 桂栄・小田珠生・袴田久美子（2002）「『多様な言語・文化背景を持つ子どもたち』への「サポート」を問い直す」『第4回国際日本学シンポジウム 国際 日本学との邂逅報告書』, お茶の水女子大学大学院人間文化研究科, 1-8.
- 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, 日本語教育学会, 76-85.
- 佐藤あや子（1980）「帰国子女に対する作文指導」『日本語教育』43, 日本語教育学会, 61-73.
- 朱 桂栄（2003）「教科学習における母語の役割—来日間もない中国人児童の「国語」学習の場合—」『日本語教育』119, 日本語教育学会, 75-85.
- 村岡英裕（1999）『日本語教師の方法論 教室談話分析と教授ストラテジー』, 凡人社.
- Cummins, J. 1981 The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework*, Los Angeles: California State Univ., 3-49
- 1984 *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. & Swain, M. 1986 *Bilingualism in Education*. Longman.
- Sinclair, J. M. & Coulthard, R. M. 1975 *Toward an Analysis of Discourse, The English used by teachers and pupils*, Oxford University Press.