

Ⅱ 日本語支援の考え方とその方法

II 日本語支援の考え方とその方法

1. 「日本語支援の基本的な考え方」

JSL カリキュラムにおける日本語支援の方法については、次の三つの「日本語支援についての考え方」を前提とした。

(1) 日本語の力や学力の個人差に対応した支援

対象となる生徒たちの日本語の力や学習経験・既有知識・学力は多様であり、生徒の個別性に対応した日本語支援を行う。

(2) 日本語の力の発達に合わせた支援

生徒の日本語の力の発達の状況は、一人一人異なると同時に、その発達の道筋も多様である。生徒の日本語の力の発達を追いながら、その段階にあった支援を行う。

(3) 考える力を育成する支援

日本語を学習への参加のための道具として捉え、日本語の力を高めると同時に、教科学習参加のために必要な認知的な力、つまり考える力を育成することを目指す。

2. 「日本語支援の5つの視点」

次の5つの視点で、JSL カリキュラム（中学校）における日本語支援の具体的な手立てを工夫してほしい。

(1) 日本語支援の5つの視点

日本語支援を考える時、ミクロなレベルの言語操作に直接関わる支援とマクロなレベルの学び方や環境整備に間接的に関わる支援とが考えられる。ここでは、前者を「直接支援」、後者を「間接支援」と呼ぶ。直接支援には、授業中に、生徒が新しい語彙の意味がわからずにいる時に易しいことばに言い換えて説明するというような「理解を促す支援（理解支援）」、生徒が適当な表現が見つけれない時に表現をいくつか示して選択させるというような「表現を促す支援（表現支援）」、そして、繰り返し聞かせて定着を促進するような「記憶を促す支援（記憶支援）」が含まれる。

一方、間接支援は、授業中の学習場面での支援というよりは、単元の学習全体を通して体現していくもので、自分の学習を管理して学習を進める力を育む「自律支援」と情意的側面に留意し、生徒が自信や意欲を持って学習を進められる環境を作ったり自分の感情をコントロールしたりできるようにする「情意支援」からなる。目標設定、活動構成、利用する資料、作業のさせ方、自己評価等によって自律的な学び方を身につける学習の場を設計すること、学習活動への参加を通して学ぶことの面白さや楽しさを仲間と共有できるように働きかけること、生徒の学習参加を励まし評価すること、あるいは学習のための人的、物的、社会的リソースを豊かに配置して学習環境を整備すること等が間接支援である。

	*	支援の視点	支援タイプ
直接支援	①	日本語や学習内容の理解を促す支援	理解支援
	②	表現内容の構成や日本語での表現を促す支援	表現支援
	③	語彙や表現の記憶を促す支援	記憶支援
間接支援	④	自分で学習する力を高める支援	自律支援
	⑤	学習への動機付けなど、情意的側面での支援	情意支援

(2) 支援の具体例

直接支援に関しては、学習場面を想定して具体的な支援の例を示した。また、間接支援に関しては、授業の設計・運営上どのような配慮を行うことが二つのタイプの支援となるのかを示した。

*	支援	支援の具体例	
①	理解支援	言い換える	生徒が知っていることばや母語などで言い換える
		視覚化する	実物、模型、絵、写真、図などを利用する。色分けして示す。
		例示する	具体的な例を示す
		比喻を利用する	生徒が知っているものに例える
		対比させる	対になることばや事柄を示す
		明示する	課題、手順、見通し、流れなどを明確に示す
		簡略化する	幾つかに分割したり、重要な点だけに絞ったりして簡略化して示す
		整理する	分かりやすく整理して示す
		補足する	背景知識やことば、情報などを補う
		関連付け	事柄の関係性（因果関係、順次性、上位・下位など）を示して理解を促す
		既有知識の活性化をする	先行経験、既習知識に関連付けて説明する
②	表現支援	選択肢を示す	語彙や表現の例を示し、選ばせる
		表現方法を示す	ことば以外の表現方法（絵、写真、図など）を示し、多様方法での表現を促す
		モデルを示す	文や文章レベルで、発表や作文のモデルを示す
		キーワードを示す	内容に関するキーワードを示し、表現内容を構成させる
		対話で引き出す	やりとりで表現したい内容引き出し、文章化する
		母語で表現させる	母語で表現させ、それを日本語で表現させる

		学習した内容を分割して示す	学習した内容を分割して示し、並べ替えや選択をさせて、発表内容を構成させる
		内容構成のためのシートを準備する	発表／作文の構成をシートで示し、それに基づいて内容を構成させる
③	記憶支援	内容の構成例を示す	発表／作文の内容構成の例を示し、参考にさせる
		視覚化する	絵を描くなど視覚イメージに結びつけて示す
		身体化する	意味を身体で表現させたり、機械的に手や体を動かす動作と結びつけたりする
		音声化する	語彙や表現を声に出して、リズムカルに言わせる
		物語化する	意味のある文や会話、物語の中に入れて込んで示す
		連想させる	関連のあることばや事柄と結びつけて示す
		グループ化する	トピックや使い方、類似の意味等でことばをグループ分けする
		反復する	上の工夫をして、繰り返し聞かせる、言わせる、描かせる、読ませる
		接触機会を増やす	上の工夫をして、多様な活動を通して新しい語彙・表現に触れる機会を確保する
④	自律支援	<p>中学生という発達の段階を考えると、自分で自分の学習をコントロールし、自律的に学習を進めていけるようになることが大切である。日本語の支援を行う際にも、生徒が自分自身で学習を進められるようになるにはどうすればよいかを考える必要がある。例えば、意味がわからない語が数多くある場合に効率よく辞書を引く練習をしたり、周囲の人に尋ねる練習をしたりして学ぶことを経験させる。電子辞書やインターネットその他の各種メディアから情報を得る方法を知らせる。支援者以外の成人やボランティア、友人、コミュニティといった情報源、つまり人的資源に生徒の目を向けさせ、そこから知識や情報を得るように示唆を与えたり課題を設定したりする。その時の依頼の仕方や、得た情報を整理する方法を共に考えることも生徒が自律的に学ぶ力を高める一助となる。</p>	
⑤	情意支援	<p>学習には心理的な要因が大きく関わっており、支援者は生徒の心理的側面に注意を払う必要がある。学習活動の過程で困難に陥りがちなときには特に、支援者の賞賛が学習意欲を保つ支えとなり、ほめることが、次もやってみようという意欲につながる。理解や表現に時間がかかるときには、支援者には余裕を持って待つ姿勢が求められる。また、テストの点数や成績を見て失望してしまう生徒が少なくない。現時点の力と目指す力との間の距離のみが浮き立つような方法ではなく、一つ一つの課題で達成感を持てるように評価の仕方に工夫することも大切である。「できる」という自信は安心感につながり、安心感のもとでは記憶も促進される。そのためにも、ステップを踏んで学習を続けていけば先々これができるようになるという学習の見通しを生徒に示すことが重要である。</p>	

(3) 日本語支援の方法を考える時に参考にしたいこと

上に示したような日本語支援については、言語習得研究や認知心理学の領域の知見を参考にした。JSLの各教科の授業作りにおいても、また教室での支援を考える上でも、重要な点である。上記の支援の具体例はあくまでも例であり、生徒の個別性や発達段階の違いや授業そのもののもつ個別性に十分に対応できるとはいえない。下の関連する情報を参考にしながら、個別の授業、生徒一人一人の状況に応じた具体的な支援方法を考案してほしい。

① インプットの量と質

言語の獲得には学習者が受ける目標とする言語によるインプット(言語情報と訳されることもある)が重要な役割を果たす。それは量的に十分であることが求められると同時に、その質も問題となる。例えば、ある生徒は、友だちとのやりとりがとてもうまいのに、発表の場面ではうまく表現できないとしよう。その生徒は、友だちとのやりとりの場面で使われる日本語に関しては、十分なインプットを受け、自分の日本語の力にしているといえる。しかし、発表場面で求められるような日本語のインプットを十分に受けていないために、発表の仕方や発表場面に相応しい表現が見つからないため、うまく理解できないし表現もできないと考えられる。

② 受容(理解)と産出(表現)

直接支援の中に「理解支援」と「表現支援」が含まれるが、この二つの支援を意識的に分けるにはそれなりに理由がある。それは、聞いたり、読んだりして理解する力「受容」と、話したり書いたりして表現する力「産出」とは、関連性はあるものの異なる力だと考えられるためである。例えば、分かっているようで活動には参加しているけれど、質問しても答えられない生徒がいるとしよう。そうした生徒の日本語の力については、聞いて「受容」する力はあるが、話して「産出」する力はないといえる。それは、読むことと書くことについても同様に違いとして現れる。自然な言語発達の場合、一般には、「受容」が先で「産出」が後だと考えられている。こうした点で、言語の教育においても意識的に「受容」を優先するようにしている。もちろん、学習目標や生徒の学習スタイルによって違いがあるが、それも考慮して支援の方法を考える必要がある。

③ 話しことばと書きことば

「受容」と「産出」の他に、4技能「聞く、話す、読む、書く」を二つに分類するもう一つの要素がある。それが、文字が介在するかどうかという点である。「聞く・話す」は「話しことば」で、「読む・書く」が「書きことば」という捉え方ができる。音声言語と文字言語という言い方をする場合もある。日常生活場面でのおしゃべりは十分できるが、教科書での学習は難しいという生徒の場合、話しことばの力は相当高いが、書きことばの力は十分ではないということになる。日本語の環境に浸っていれば、話しことばはある程度自然に身につくが、書きことばに関して言えば、意図的、計画的な学習が必要である。

JSLカリキュラムでは書きことばを重視している。それは、書きことばの力が、認知的な発達にも連動するものであり、また、学校における学習においては、「読み・書き」が大きな要素となっているためである。では、書きことばは、単に話しことばを文字で置き換えただけのものかという点、そうではない。もし、そうであれば、話せるようになった生徒は、書字力(字を書く力)を高めれば問題は解決するはずである。しかし、生徒は書字力に加えて、書きことばのもつ特性をも身につけることが必要になる。書きことばでは、例えば、会話の時とは異なり、場面や状況に関わる具体的な事柄ではなく、一般的な内容を抽象的なことばで伝えることが多くなる。また、一定量の情報を一方向で伝えることや伝える内容を構成し計画的に表現すること等が求められる。話すという活動の中でも、公的な場で大勢の前で発言したり発表したりする場合には、こうした力が求められる。このため、教室での学習では、教科書などの文章の読みや書きだけではなく、先生の話聞いて理解するにも、自分が考えや方法を話すにも、書きことばのようなことばの力が重要になる。

④ 宣言的知識と手続き的知識

宣言的知識は、事実やことばの意味などの個別の知識を指す。教科の内容をはじめ、日本語に関わる規則や構造についての知識の一つ一つも、この宣言的知識に相当する。一方、手続き的知識とは、プラモデルの組み立て方や自動車の運転の仕方、料理の作り方など方法に関する知識を指し、様々な知識をある目的のために統合して使うための知識である。言い換えると、手続き的知識は、実際に日本語をどう使うかという「日本語でできる」場合の知識で、宣言的知識は言語の形式や意味などを理解して「日本語でそれがわかる」場合の知識だとも言える。理解支援においても、表現支援においても、宣言的知識のレベルでの支援と、手続き的知識のレベルでの支援があると考えられる。単語や表現の単独の意味の理解や表現のための支援と、そうした言語の形式についての知識を関連づけたり統合して、より大きなまとまりの内容の理解を促したり、表現する内容の組み立てを促したりする支援である。

⑤ 教科学習に特有のことばの使い方や用語

「とる」ということばについて、その使い方を考えてみよう。日常的な生活では「それ、とって！」と、友達に目の前にある漫画の本を手渡してくれと頼むこともあるし、「やっとなれた」とフックに引っかかっていた紐を外して、体育着袋を手にもすることもあろう。しかし、数学で「点をとる」といえば、任意の位置に点を定めることを指す。また、社会科で「天下をとる」といえば、一国を支配する権力をもつことを表す。このように、教科の学習では、日常の生活は使わない意味でことばを使ったり、日常的にはほとんど使わないことばを使ったりすることがある。教科の知識や概念を表すことばにも、日常生活では殆ど使うことのないことばが少なくない。いわゆる教科用語と呼ばれているものである。こうした、ことばの意味や使い方は、教科の学習活動の中で内容の理解を伴ってこそ、身につけられると考えられる。ことばだけを切り出して、辞書的な意味を伝えても、教科におけるそのことばの意味や使い方を理解したり、運用したりすることは難しい。

⑥ 分野やジャンルなどによることばの使い方の違い

⑤では、教科学習に特有のことばの使い方や用語の問題を取り上げたが、実は、分野やジャンルによっても日本語の使い方は大きな違いがある。例えば、文章について考えてみよう。小説と論説文では、例えば「雪が積もっている」ことを表すとしても、文体も違うし、様子を表す形容のことばも違う。「村はすっぽりと雪に覆われ・・・」と「積雪は3メートルに達した」、どちらが物語文でどちらが論説文かはすぐに分かるだろう。また、歴史の教科書ではよく「～が発明されました」のように、歴史上の出来事を受動的表現を使って表すが、もしある発明家の伝記であれば、「～を発明しました」と能動的表現になる。歴史という分野、人物伝記という分野によって、文の主語に当たる者／事として好まれるものが異なる。ことばや表現の選び方や文体、調子は、実は、文章だけではなく、会話でも発表でも、その場や相手、内容や目的によってどのことばや表現を選ぶか、どのような口調で話すか、またどのような態度で話すか等は異なる。例えば、ディベートで相手を論破する目的で異なる意見を言う場合と、実験の結果についての考察で、他の人と異なる意見を言う場合とでも、異なる意見を言うという目的は同じでも、表現も口調も態度も異なる。それから、ドアを開けっ放しで入ってきた人に閉めるように伝える場合も、「うーっ、寒い！」と言うのか、「すみません、ドアを・・・」と

言うのか、「寒いから閉めて！」というのか、ただ「うーっ」と大きく身震いして見せるのか、相手との関係によってかなり異なる。こうした、分野やジャンル、場や相手、内容や目的によることばや表現、文体の違いに関しては、教え込むというよりは、そうした学習の場面を設定して、経験的に学ばせていくような学習の支援が求められる。

⑦ 正確さ、なめらかさ、適切さ

生徒は、日々、日本語のインプットを浴び、日本語の指導を受けながら、徐々に日本語の規則体系を作り上げていく。このためその生徒が、その時点での力を発揮しながら学習に参加できたとすれば、まずはその事自体を高く評価することが大切である。学習に参加できたということは、学習場面に合った適切なことばの使用があったと考えられるし、活動を進められるようななめらかな言語運用があったとも評価できる。こうした日本語運用の「なめらかさ」や「適切さ」を重視したい。しかしながら、その生徒のその時点での日本語の力に基づいたものであるため、文法的にも語彙の運用の面でも、あるいは表記の面でも不正確な部分が少なくない。そこで、それら全てを正確に運用することを求めてしまうと、活動の流れを止めてしまう危険性がある。また、教科内容についての思考もそこで止まってしまうことになりかねない。また、生徒の学習に参加する意欲をそいでしまうことである。学習の目標とその生徒の日本語の力に鑑み、どの要素を正確に身につけさせることが今必要なのかを十分に吟味したい。そして、その上で、できるだけ学習内容との関わりの中で、正確な表現や表記をすることを求めていくよう配慮したい。

ただ、日本語の文法や語彙の使い方についての規則を、正しく、体系的に身につけていくための学習も必要であることはいままでもないが、それは日本語指導の時間を設けて、力を高めていくようにしたい。JSLカリキュラムとその日本語指導のプログラムとが関連性をもって運用されることが理想的である。