

教科学習のための指導に関する諸課題

- 年少者第二言語教育の立場から -

大阪イカブヨルスクール 太田垣 明子

I はじめに

日本の学校における外国入子弟を対象とした日本語教育は、学習者の数の増加による量的な変化もさることながら、質的な変化を遂げつつある。年少者の日本語教育は、(1)基本的な4技能の指導、(2)異文化理解の指導、(3)教科学習のための指導、を行うわけであるが、最近、教科学習のための指導に、より焦点があてられつつある。

文部省の調査(文部省1992)によると、教科学習における日本語の理解状況として、小学校において50%以上の外国人児童が、「読む」「書く」が「おおむねできる」ようになるのは、5年以上経ってからであり、中学になると、さらに年月がかかることが報告されている。このように、日本の学校における外国入児童・生徒は、日常のコミュニケーションが成立するようになって、同学年の日本人児童・生徒と同じ教室環境で各教科を勉強する日本語力がつくのにかなりの時間がかかることは、学校関係者にとって、大きな問題の一つである。

教科学習に必要な言語能力について

日本語教育における教科学習のための指導について検討する際に、まず、「教科学習に必要な言語能力」について考える必要がある。

「第二言語教育における年少者、特に言語的少数派の子供達に、学業上の困難が見られるのはなぜか」という研究において、Cumminsは年少者の言語能力を2つの側面に分けて考えた(Cummins 1980)。「基本的対人伝達能力」(BICS = Basic Inter-personal Communicative Skills)と「認知・学習言語能力」(CALP = Cognitive Academic Language Proficiency)である。BICSは、日常会話などのように、比較的具体的で、また、文脈から多くの手がかりが得られるような言語活動において必要とされる言語能力の一側面であり、CALPは、抽象的な思考が要求される認知行動と深く関連した言語能力の一側面と説明される。この2つの言語能力の側面は、流暢に日本語を話す力を持つ児童・生徒が、なぜ教科学習において困難を示すのかを説明しうる。

ところで、CALPは、学校における教科学習

に必要な言語能力をすべて説明しつくしうるものであろうか。言い換えると、CALPは教科学習に必要な言語能力と言えるのだろうか。

Edelskyは、この問題について、次のような疑問を投げかけている(Edelsky 1983)。

CALPの研究は、標準テストの結果を意識しすぎるあまり、学習者の全体的な言語能力を本当に反映しているのだろうか。また、他人との対話と言うような、明らかにBICSに属すると思われる活動も、CALPを育成していくものではないか。

後に、Cummins自身も、BICSとCALPの2つのカテゴリーだけで言語能力を説明するのは単純すぎるという点から、新たな言語能力の枠組みとして、言語能力発達モデルを打ち出している(Cummins1983)。これは、横軸に文脈の制限の程度を、縦軸に認知活動の要求度を配し、言語能力を説明している。

さらに、ESL教育の分野において、Hamayanは、「言語的知識、教科学習の内容、認知力の発達の3本柱を押さえ、クラス活動の中でこの3つを統合させることが、学習者の教科学習の成功に結びつく」と述べている(Hamayan 1993)。

CALPを手がかりに、教科学習に必要な言語能力を検討してきたが、Edelskyの研究、Cumminsによる言語能力発達モデル、Hamayanの論から、教科学習に必要な言語能力を我々は次のようにもっと広い意味から捉えるべきかと思う。

(1)教科学習に必要な言語能力とは、一面的なものではなく、具体的な動作をとともなう活動から抽象的な概念を説明する活動までの全てを包括する、学習者の全体的な言語能力を指す。

(2)学習者の教科学習に必要な言語能力は、学習者の言語的知識、教科内容に関する知識、認知能力が融合したものであり、これらを統合した教室活動によって促進される。

今後の課題として

教科学習のための指導について考えて行く際に、児童・生徒を次のように、様々な側面から捉えていくことが必要であろう。

(1)学習者の入学時の第一言語能力とその後の

保持および発達

- (2) 第一言語(L1)使用者との関わり
- (3) 第二言語(L2)使用者との関わり
- (4) 学習者の性格や学習スタイルや学習への動機これらを基に、いくつかの課題が挙げられる。

(1) 子供の言語能力の測定方法の開発

Cummins らの研究において、児童・生徒の L1 能力が、L2 の教科学習に必要な言語能力に大きな影響を及ぼすことは、明らかになった。従って、入学時の学習者の L1 の能力は、入学後の日本語指導に指針を与えることになる。同時に、日本にやって来る外国人児童・生徒のなかには、日本語の既習者もいるので、学齢期の子供に適当な、L2 の評価方法も見直すべきであろう。学習者にとっても、指導者にとっても、意味のある測定方法の開発が待たれるところである。

(2) 母語保持の問題

L1 をうまく活用することが、L2 の言語能力に影響するということは、入学時の L1 能力ばかりでなく、L1 を保持するための支援も必要であるということになる。これは、L1 を使用する家族を始めとしたコミュニティとの関わりが、大きな部分を占めてくるわけであるが、同時に、児童・生徒の通う学校や地域、さらには、国全体の支援が、どれだけ求められるかということに関わってくると思われる。家族が自分たちの言語にしっかりとした意識を持ち子供へ伝える姿勢、学校が L1 を支持する立場をとること、さらに、母語保持のための教室の開催など、少しずつ運動を上げて行くことが、必要なのではないだろうか。

(3) 個人的要因の研究

学習者の性格や学習スタイルや動機が、教科学習に必要な言語能力の発達に寄与することは、先に述べられたが、これは個人差がもっとも現れやすい部分である。特に、日本語教育の分野におけるの先行研究は、まだ数少ない。長期に及ぶものであるが、縦断的な面と横断的な面がうまく組み合わされた研究が、研究者と実践者の提携のもとに、行われる必要を感ずる。

(4) 教科担当との連動

教科学習に必要な言語能力を広い視点から見て行く際に、教科担当と日本語指導者がお互いにどのように関わって行くかという視点を今後の課題としてぜひとも挙げたい。より効果的な生徒の指導を考えた場合、日本語担当と教科担当との協力体制は、さらに必要になってくるであろう。その

ためには、日本語指導者からの視点だけでなく、教科担当が日本語の指導者や学習者に対して、どのような意識をもっているかの調査研究を進める必要がある。

(5) 新しい教授システムの開発

日本語を第二言語とした児童・生徒を視点においた弾力性のある教授システムは、その開発を待つところである。第二言語理論に基づいた新しい教授システムの開発は今後ますます求められてくるであろう。年少者の日本語教育の対象は、多様な文化を持った学習者であるということ、我々は再確認すべきであろう。日本語教育がメインストリームの教科教育と有機的に関わることは、日本語教育の学習者に、教科学習へ通じる意味のある諸活動を提供するとともに、何より、第二言語使用者である日本人児童・生徒との相互的な関わりをもたらすことになるであろう。

参考文献

- Cummins, J. "The Construct of Language Proficiency in Bilingual Education." In *Current Issues in Bilingual Education - Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics.*, edited by J. E. Alais, 81 - 103. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1980.
- Cummins, J. "Language Proficiency and Academic Achievement." In *Issues in Language Testing Research (1983)*, edited by J. W. Oller, 108 - 129.
- Edelsky, C. et al. "Semilingualism and Language Deficit." *Applied Linguistics* 4 - 1 (1983): 1 - 22.
- Hamaya E.V. "Current Trends in ESL Curriculum." In *English as a Second Language: Curriculum Resource Handbook.*, edited by Hudleson, S, 16 - 34. Kraus International Publications, 1993.
- 文部省, 編. 『日本語教育が必要な外国人児童・生徒の受け入れ・指導の状況について』文部省, 1992.