＋

日本語教育と国語教育の連携の構想

谷川依津江　　福島浩介
OIS 日本語科　　*SIS 国語科*

１．　研究の目的

「日本語」と「国語」の教育･授業の途切れのない連携・連続の方策を構想するのが、この研究の最終的な目標である。しかし、この目標は一回の研究で実現出来るようなものではない。そこで、今回は、日本語の教育と国語の教育の『つなぎ目』部分に当たると考えられる、インターナショナルスクールの第６学年の生徒（インターナショナルスクールでは中学１年生にあたる）対象の日本語上級クラスでの、「学習者の自学・自習の能力をつけることに主眼を置き、また、高度な学習の段階にも至ることの出来る日本語の授業」の実践を軸に、その方策を考えてみることにする。執筆に当たっては、主に、実践部分を谷川、その他の部分を福島が担当した。

学校法人千里国際学園には、日本語科と国語科があり、大まかにいうと、大阪インターナショナルスクール(以下 OIS)における第二言語としての教育を担っているのが日本語科であり、千里国際学園中等部･高等部(以下 SIS) における第一言語としての教育を担っているのが国語科である。ただし、ともかく、さまざまな背景の生徒が学ぶ学園であるため、OIS の生徒とて、ネイティブレベルの日本語力がある者もおれば、SIS の生徒とて、日本語は二番目、三番目の言語であるということもある。そうした事情から、OIS/SIS は、生徒の日本語力に応じて、「日本語」「国語」の授業を提供している。つまり、OIS の生徒が国語の授業に参加することもあれば、SIS の生徒が、日本語の授業に参加することもあるのである。

その中で、必要とされるのは、「日本語」の教室から「国語」の教室へとスムーズに移行できるような、「日本語」「国語」全体をカバーするシラバスであると考える。学園が始まって 15 年目になろうとしている歴史の中で、日本語科と国語科は密接な関係を保ちながら、相互の乗り入れを行ってきた。そして、例えば、日本語の授業が必要な、SIS 生徒を日本語の授業へ「お願い」する際には、各担当国語教師が、「国語の授業に参加できるようにするために～をできる様にしてください」などと、個別の対応でなんとかまかなってきたと言う側面がある。今回の研究では、「日本語」「国語」をカバーするシラバスを考えることによって、今までの経験的な、個別な解決策を越えて、大袈裟にいえば、原理・原則となるような確固としたものを構想したいと思う。そして、この成果は、本校での教育の質向上のみならず、他校において、「国語」の授業内で「日本語」を学んでいる帰国児童・生徒、外国人児童・生徒に対する教育を考える際の一助にもなることを願う。

また、日本語科の授業では、国際バカロレア機構(International Baccalaureate Organization　以下 IBO)の

6 年生～10 年生を対象とする総合的なプログラム「Middle Years Programme(以下 MYP)」に則った授業の構成･評価を行うが、これは、国語科の授業の構成・評価に対しても示唆に富むものであり、日本語と国語の教育を一条に結ぶためには、是非とも考察を行うべきものであろうと考えた。

1.1 それぞれの分野が受け持つ範囲の明確化、その接点部分の明確化

明治図書の「実践国語研究」、94 年 5 月発行の 138 号から 98 年 3 月の 181 号までの 24 回にわたって、「国語教育の改善　◎日本語教育の立場から」という題名で、日本語教育の立場からの国語教育に対する提言がリレー連載された。日本語の教育に携わるそうそうたるメンバーが執筆しており、大変示唆に富むものである。しかしながら、日本語科の教育方法の国語科教育に対する援用の方法として、真っ先に挙げられるのは、「聞く･話す」に関わる部分である。国語科の教育では、後回しにされがちな部分であり、指導法も確立されているとは言いがたい分野であるとは考えられるが、日本語と国語を一条に繋ぐことを目標に考えると、これだけでは不十分であろう。「読むこと・書くこと・聞くこと・話すこと」の四分野全てに、対象・指導法の連関・継続性を持たせることが、日本語科の教育から国語科の教育へのスムーズな移行を助けるものと考える。

その第一段階として、それぞれの教科が受け持つ範囲の明確化が必要であり、また当然、その接点部分、重複している部分の明確化が必要である。

国際バカロレア(以下 IB)では、Language A と Language B という二つの科目が設定されており、それぞれ第一言語と第二言語の教育の科目ということになる。IBO は、第一言語の到達目標地点を” avenue by which one gains access to literature and thereby to the cultural treasury of civilization”((学習者が、)それによって文学、それを通しての文明における文化の宝庫に行き着くための道)、第二言語のそれを、” communication skills and the appreciation of other cultures, increasing the students’ self-knowledge and their knowledge of the world”(コミュニケーションの技能、他文化の鑑賞、また(学習者が、)自己と世界に対する知識を増やす)としている。これは、「道具」とか「知識」といったより客観的なものの獲得を目指す段階、そして、その部分の獲得とともに、それを使って主観的な部分に踏み込む方策を学ぶ段階と言い換えることも出来るのではなかろうか。そして、もちろん、第一言語の教育においての初期段階では、第二言語の教育の後期段階で取り組むようなことにも取り組むし、その逆もまた然り。前述のリレー連載の第 24 回に「『国語(日本語)』教育の教科横断的役割」として西原鈴子氏の論考が掲載されているが、その中で紹介されている、オーストラリアの ALL(Australian Language Levels)ガイドラインもこのことを考える上で示唆に富む。

言葉の教育に関する総合的学習設計を提案していることで国内外で高い評価を受けているオーストラリアの ALL(Australian Language Levels)ガイドラインは、言葉の教育の目標として次の五つの側面を挙げている。

(1)コミュニケーションの側面
(2)社会文化の側面
(3)学習方法習得の側面
(4)言語文化意識化の側面
(5)一般知識獲得の側面

ALL は、これらすべての側面を、学習計画設計の過程で総合的に取り入れていくことが、言語の教育には必須だと論じている。一方、北米を中心とする第二言語としての英語教育の分野では、教

科内容を積極的に取り入れた言語教育(Content-based Instruction)の必要性が広く提唱されている。

(中略)

ALL ガイドラインの目標が五つの側面を網羅して設定されていることは、言葉の教育が単に言葉そのものの習得のみを目指すべきでないという提案であるとも解釈することができる。第一の、コミュニケーションの側面では、言葉の機能を三分割し、それに沿った教育活動設計案が示されている。学習の各段階で(1)情報伝達的機能、(2)人間関係的機能、(3)美意識的機能がバランスよく組み込まれ、「聞く・話す・読む・書く」の四技能を総合的に伸ばす学習計画が設計され、それぞれの機能を代表する教育活動によって、言葉の運用を学ぶことが大切であるとされている。たとえば、あることがらについて口頭で調べ、レポートを書くのは、情報伝達機能を中心とした学習活動であり、その作業をグループで行い、共通の結論を出していくのは人間関係的機能中心の学習活動である。物語・詩・音楽・美術などを鑑賞し、感想を口頭で述べたり文章にしたりするような学習活動は、言葉の美意識的機能を高めるための活動の展開である。日本の国語の授業がともすれば(1)(2)の機能の意識的開発に十分な時間を割かず、(3)の美意識的機能を優先する教室活動の展開になっているのは、ALL ガイドラインの視点からすれば、バランスを欠くという評価になるのかもしれない。

第二の社会文化的側面は、学習者が言葉の学習を通じて異なった社会について理解し、比較することによって自分自身の文化や価値体系について自覚することを目指すこと、第三の学習方法習得の側面は、学習者自身による自分の学習方法への気づきを促すことを目指している。また、第四の言語文化の意識化の側面では、人々の日常生活の多様性を認め、共存共生の知恵を学ぶことを目指し、最後の一般的知識の側面では、言葉の学習を通じて広く知識を深めることが目標とされている。

第一のコミュニケーションの側面が、五つの目標の中心となっているのは当然であろう。しかし、言葉の教育全体としては、他の四つの側面を有機的に関連させ、総合的に実現していかなければならないと提案していることは、傾聴に値する。

氏の論考は、この後、国語科の「教科横断的役割」と「国際理解教育」的な側面を中心に進められているが、「言葉の機能の三分割」は、日本語科、国語科の担うべき学習活動の切り分けに大変参考になる。大まかにいうと、(1)情報伝達的機能、(2)人間関係的機能、(3)美意識的機能の三つのうち、(1)(2)が中心となる学習を行うのが、日本語科であり、(2)(3)、もしくは(3)中心なのが国語科となろうか。第一言語として、また第二言語としての教育であるということで、それぞれに性格は違い、方法も違うのは当然であるが、同じこと(対象は日本語という言語)を学習し、また、将来的・発展的には日本語の教室から国語の教室へと移る可能性がある児童・生徒を念頭に置いた場合、それぞれの「機能」の学習の方法が、それぞれの教室でまったく違うというのは問題となる。また、一つの教室内でも、児童・生徒の能力・知識のばらつきが想定される場合、同じ教材について、基礎的なものから高度なものまで、それぞれの理解度・能力に応じて学習を進めることができるようなシステム（＝日本語の授業でも国語の授業でも使えるような指導案、また補助教材など。）があることは、有用なことであろう。

そこで、今回の研究では、一つの作品について、MYP のクライテリアに則った評価項目(到達目標)を考える上で、従来の日本語の授業では提示しなかったようなレベルものも加え、また、授業の進行・作業のなかには国語の授業の「作法」も取り入れた指導案を作成した。この実践を通じて、日本語と国語をつなぐ方策の具体的事例が考察できることを目標とした。当然、その作業の中で従来国語科では、自明のこととして看過し、しいて指導していなかったような事柄も明らかになり、学力の低下が叫ばれる昨今、その改善の糸口となることも期待できるのではなかろうか。

２．　学習者に自学・自習のスキルをつけるための方策の構想

全人教育を理念とするIBOが、1997年に開始した中学生(6年生～10年生)を対象とする総合的なプログラムMYPでは、「教科間の関連性を重視することで、知識の断片を詰め込むのではなく、生徒が総合的な知的興味を持ち、自分の国の伝統、歴史、文化、言語に対する理解を深めることを目指す」(バーナード　2002：12)ことが目的とされている。そのため５つの基本概念(Areas of Interaction)によって、それぞれの教科間の連携が促進されるようにカリキュラムモデルが構成されている(図１参照)。５つの基本概念は以下の通りである。(バーナード　2002：13)

- 効果的な学習法を育む「学習のしかた」(Approaches to Learning)
- 社会奉仕 (Community and Service)
- 健康と社会教育 (Health and Social Education)
- 環境 (Environment)
- 人類の創造性を学ぶ・「創る人」(Homo Faber)

これらの基本概念は、それぞれの教科の授業において、指導内容を説明する際に使用され、児童・生徒がこれから学ぶ教科内容がどのような基本概念に基づいて行われるのか、なぜそれを学ぶのかを理解した上で、授業に臨めるようにカリキュラムを組むことが義務付けられている。

図１　MYP のカリキュラムモデル[1]

５つの基本概念の１つである「学習のしかた」は全ての教科に渡り、児童・生徒が効果的な学習方法を身につけ、また児童・生徒が自らの学習に責任を持てるような力をつけることを目的としている。つまり児童・生徒に「どうすれば最も効率的に学べるのか。」「どうすれば知識を得ることができるのか。」「自分の理解したことを人に伝えるにはどうすればいいのか。」ということを考えるきっかけを与えるのである。効果的な学習方法とは、「批評的で首尾一貫した、そして独立した思考、また問題を解決し、決断を下すための理解力を持つことである」とされている。従って、「学習のしかた」とは、実際は学習に関わる技術のみに留まるわけではない。

「学習のしかた」という基本概念に、具体的には、次のような技術が含まれている[i]。

- 系統立てる技術、学習の方法、学習に対する態度

  これらの基準は各学校において定められる必要があり、ホームルーム等を通してその強化を図ることが求められる。連絡ノートの使用や、児童・生徒だけでなく教師そして保護者がともに学習態度に関して共通の理解を持つことなどで、児童・生徒のサポートを行う。必要であれば、個人面談やカウンセリングを通したサポートを提供する。
- 協力する技術

  学習にはグループ活動も含まれる。児童・生徒は共に協力して、効果的に学習を進める

方法を学ぶ必要がある。それぞれの強みや視点の違いを生かし、お互いの学習に役立てるよう助長する。

- コミュニケーション
  自らの考えを発信し、表現するために必要な手立ての中心にあるのが言語である。エッセー、分析的、独創的な文章を書く技術、そして様々な状況に応じて適当な言語を使い分ける力を身につける必要がある。
- 情報に関するリテラシー
  学習に必要な情報にどのようにアクセスし、またどのように利用するかという技術の重要性は増してきている。児童・生徒は図書館やその他のメディアを使い、リサーチを行う技術を身につけなければならない。(情報を探し、批評的に必要な情報を選び取る技術も含まれる。)
- 内省
  自らの学習に責任を持つためには、自らの学習や行いを評価する力を養い、その評価を次の行動や学習方法に役立てる技術を身につける必要がある。児童・生徒による自己評価、ポートフォリオの作成などを通して、その技術を習得する。
- 問題解決・思考技術
  収束的・発散的な思考力、一貫した視点、独創的な考え方、多面的な考え方を養い、さらに高い思考力を養う。
- 個別の教科・学際的概念の理解力
  様々な知識に触れ、またどのような方法でその知識を手に入れたのかを内省することで、各教科の内容を理解し、比較する力を養う。

ここでは上記の MYP の示す「学習のしかた」の中でも特に「内省」に注目し、それをどのように「日本語」、「国語」の授業に取り込み、学習者の積極的な自学・自習へとつなげていけるか、その方策を考えていきたい。

2.1 評価の基準の明示と、それを実現するためのスキルの明確化

「内省」を行うためには、自らの学習や行いを正確に評価し、自分の強み・弱みを把握する必要がある。そして自らの学習や行いを評価するためには、明確な評価基準が必要となる。そこで MYP では、各教科にいくつかの規定の評価項目が設けられており、プログラムの最終段階の評価だけでなく、毎日の学習においてもその評価項目が適用できるようになっている。ただし、規定の評価項目をどのように課題や教室活動に適用させるか(質的、量的な方法)は各教科の担当教師に任されている。児童・生徒は、その評価項目を課題や教室活動を行う前に知ることで、何が求められているのか、また途中過程では、自分に何が欠けているのかを考えながら課題や教室活動に取り組むことが目標として掲げられている(IBO 2002a:14)。

MYP では以下に示すような A から F までの評価項目(表 1 参照)に沿って評価することが定められている。これは教師だけでなく、児童・生徒もまた自らの強みと弱みを 4 技能それぞれの側面から把握することを可能にするためである。

評価項目	内容	尺度

項目 A：話す技術(内容と相互作用)	理解可能な発言、適当な応答、発言内容の関連性や発展の度合い、適度なところでの発話権の獲得、会話の流れの流暢さ	0〜6
項目 B：話す技術(言語の正確さ)	語彙・表現の量、コンテントに即した言語使用、発音・イントネーションなどの適当さ	0〜6
項目 C：書く技術(内容と構成)	全体のまとまりと細かい説明、内容の発展の度合い、１つ以上の視点からの解釈、効果的な階段構成、文体の一貫性、個人のクリティカルな意見や自らの意見を支持する例などの特徴	0〜6
項目 D：書く技術(言語の正確さ)	全体のまとまり、語彙・表現の量、コンテクストに即した言語使用、文法・綴り、文字の正しさ	0〜6
項目 E：聞く技術(理解)	事実の把握、要点とその他の詳細の把握、話者の態度や姿勢の理解	0〜8
項目 F：読む技術(理解)	要点とその他の詳細の把握、論理的または順序にそった流れの把握、筆者の意見や態度・姿勢の読み取り、文字の読み取り、結論の導き	0〜8

表1　MYP Language B(上級)における６つの評価項目

これらの評価項目全てを毎回の課題や教室活動に取り入れるわけではなく、それぞれの課題や教室活動において重要であると教師が判断した項目を１〜３つ選び、児童・生徒に理解しやすい形で「学習項目」として提示していくのである。MYP では各学期を通して６つの評価項目が最低１回網羅されていればよいとしており、教師は課題や教室活動がどれか１つの技術に偏ることがないように注意して授業の組み立てを考えることができる。

2.2　学習途中における学習者の自己評価

児童・生徒が、学習の途中に自分で評価を行い、努力すべき点、改善すべき点、また達成できた点を常にモニターできる方法を構想することによって、自学・自習のスキルが身につけられるよう導くことも今回の研究の目的である。上記の評価項目を基準とした個々の課題や教室活動に対する具体的な評価を、課題や教室活動の説明とともに示すことで、児童・生徒は与えられた課題や教室活動に取り組む前に、自分は何をするべきなのかという目標を明白に理解することができるのではないだろうか。また終わった後で何が足りなかったのか教師からフィードバックを得ることで、課題や教室活動に対する結果そのものだけでなく、その結果に至るまでの思考の方法や過程に対しても、自己評価を行うことができる。つまり、教師だけでなく、児童・生徒も自らが取り組んだ課題や教室活動に対する評価を行うことで、教師から一方的に評価されるだけではなく、児童・生徒自身が次の課題、次の教室活動へのステップをつなげていくことができるのである。

また課題や教室活動に取り組んでいる最中でも、常に自分がどの項目を満たしていて、どの項目を満たしていないのかが確認できるため、児童・生徒が何を学ばなければならないのか、何を学びたいのかを自らで考えることができる。そしてこの「内省」が、自分の学習に対して責任を持って、自らが設定した目標に近づくための努力をしていくという自学・自習の姿勢を身につける１つのトレーニングとなるのである。

すぐに正しい答えを与えるのではなく、課題・教室活動に取り組んだ後に、何らかの形で自己評価を行う機会を授業の中に組み入れることで、児童・生徒が自分の学習に責任を持って、授業に臨めるような習慣を築いていくことができるのではないだろうか。今後、外国人児童・生徒が一般の小・中・高校で学ぶ機会が増えていくとすると、様々なバックグラウンドを持つ児童・生徒に対応するためには、個々の児童・生徒が自ら目標を設定し、責任を持って学習に取り組んでいくことができるように指導していく必要があると思われる。その１つの方法として MYP が示す「内省」を取り入れた授業案を、ここで提案したい。

３．　読解への適用

この章では、これまで述べてきた内省の試みを「読解」という課題・教室活動の具体例をあげながら説明していく。

3.1 ユニットのコンセプト

今回用いた教材は青木淳一の「自然の小さな診断役」という説明文である。説明文は「読解」に必要なスキルが提示しやすく、またこの説明文に関しては、テーマとして「ダニ」を扱っており、生徒にとって興味を引くテーマであると判断し、この教材を選んだ。

ユニット全体のコンセプトとしては自然破壊や環境問題に注目するのではなく、本文内で著者が述べている「人間の住みやすい環境とは何か」を考えていくことにある。

3.2 評価項目について

ユニット内の課題・教室活動として、読解プリントを使用した本文の読解、そして図書館でのリサーチの後「人間の住みやすい環境とは何か」という説明文を書くことの２つを用意した。それぞれの課題・教室活動には、評価項目 F(読む技術)、C(書く技術：内容と構成)と D(書く技術：言語の正確さ)の３つを適用した。

ただし、本稿では以下のような評価項目 F(表２参照)を用いて、読解を進めていく課題・教室活動にのみ注目する。

①	ダニに関する事実や特徴が理解できる	
②	筆者の環境に対する意見を読み取ることができる	
③	事実と著者の意見を区別できる	
④	それぞれの段落の中心文を読み取ることができる	
⑤	文中の接続詞の働きを理解し、文と文、段落と段落のつながりを読み取ることができる	

⑥	文章の組み立て(段落の構成・論理の構成)をつかむことができる	
⑦	筆者の説明のための工夫を評価できる(例の挙げ方)	
⑧	筆者の説明のための工夫を評価できる(筆者の語り口調をつかむことができる)	

表２　評価項目Ｆ：読む技術(読解)

４．　指導の実際

4.1 クラス概要

今回、対象としたのは OIS６年生の日本語上級レベル(MS Japanese 4)の生徒 20 名(正確には、OIS は各種学校扱いになるので、学生ということになろうか。日本のシステムであれば、６年生は小学生ということになるが、OIS では中学生扱いであるので、生徒という呼称を用いる)である。このクラスを対象として選んだのは、生徒の両親のどちらか、または両親ともに日本語母語話者である生徒や、両親ともに日本語母語話者ではないが在日年数が長く、日本語母語話者に近い力を持つ生徒が多いため、国語とのつながりを考慮する上で適している[ii]と考えたためである。

ただし日本語母語話者である生徒でも、海外居住年数が長く、日本語を学習言語として使用していた経験がない生徒や、家庭の教育方針により家庭内の使用言語が日本語ではない生徒もいる。そのため日本語学習暦を含む生徒のバックグラウンドが複雑である。このようなクラスにとって、MYP の示す、評価項目を用いて生徒自身が自分の強みや弱みを判断し学習目標を設定していくような方法は、とても効果的であると言える。

4.2 授業の流れ

生徒の漢字学習の到達度が様々であるため、本文に出てくる漢字にはルビをふった。これは生徒の関心が「漢字が読めること。本分がすらすらと読めること」のみに集まることを懸念してである。「漢字や本文がすらすら読めること」＝「本文の内容を理解すること」では決してないが、教室で本文の音読を行うと、そればかりが強調されてしまう可能性がある[iii]。特にこの６年生のクラスのように漢字学習の到達度が４年生レベルから中学１年生レベルまで大きな幅があるようなクラスにおいて「漢字や本文が音読できること」を全員の目標とすることは何の意味も持たない。また漢字圏出身の生徒の多くは、音読そのものは時間がかかったり、理解しづらかったりする発音が含まれていることもあるが、読解の力が強く、内容を理解するという点に関しては全く問題がないという場合が多い。今回の到達目標はあくまでも「説明文の読解」であり、「すらすらと音読すること」ではないのである。

これまで日本語の授業において用意してきた読解プリントは、内容理解に重点を置いた「内容に関する質問に答えていく」といった形式のプリントであった。今回は国語の授業における板書案を取り入れ、段落の流れが視覚的に分かりやすく、また矢印などのシンボルも用いて１つ１つの文や段落のつながりがすぐに分かるようなものにした。

まず初回の授業では今回のテーマである「人間の住みやすい環境とは何か」について簡単な説明を行った。「説明文」という言葉は用いなかったが、どのような文を読んでいくのか、またどのような点に気をつけて読んでいく必要があるのかを説明した。そして一度クラスで本文を音読し、読んだ感想を述べる時間を設けた。ダニという生物に対する率直な感想や、新たな事実を得た喜びなどを、クラス全体で話し合った。その後、読解プリントを配布し、授業内の時間を使って自分の力で読解プリントに取り

組むように指示した。授業内に終わらなかった分はその日の宿題とした。

次の授業では、再び本文の流れにそってクラス全体で話し合う機会を持った。その際、読解プリントに出てくるキーワードを意識的に生徒に対する発問の中に用いるなどし、本文中のどこを見ればいいのかつかむことができていない生徒へのサポートとした。生徒は話し合いに参加しつつ、読解プリントの空白を埋めていくことが許されていたが、１回目とは異なる色のペンで書き込むように指示した。これは、どこまで自分の力でできたか、ヒントを得ることで何ができるようになったかを、生徒自身にはっきりと認識してもらうためである。この後、答え合わせという形で空欄に入る正しい答えを書かせていった。

その後、今回の学習目標に含まれる「筆者の意見を読み取る」「事実と意見の区別」に必要な文末表現に関するワークシート、さらに「接続詞の働き」を理解するためのワークシートに取り組んだ。ワークシートを用いて、いくつかの例を用いて生徒の理解を促した後、空白に入る正しい文末表現や接続詞を選び、自ら短文を作る練習などを行った。それから再び本文に戻り、本文中の事実と意見を区別し、意見の部分から筆者の態度について話し合った。また本文中の接続詞に印をつけ、そこで文と文、段落と段落がどのようにつながっているかを考え、読解プリントの最後の「段落分け」に取り組んだ。

4.3 生徒のアンケートからの考察

実際にこの読解プリントを授業で使用した後、生徒 20 名に対してプリントについてのアンケートを実施した。アンケートでは今回使用した読解プリントとこれまでのプリントとの違い、そしてこの読解プリントがどのようなスキルの習得に役立ったかの２点についてたずねた。

これまで日本語の授業で使用してきた読解プリントは、内容に関する一問一答形式のものが多かったが、今回の国語の板書案を取り入れた読解プリントについて、「アクティビティーといった感じがする」と答えた生徒が 3 名いた。矢印などのシンボルの意味を考えつつ、空欄を埋めていくというところが「アクティビティー」という印象を与えたのであろうか。これは他に「シンボルが多い」「説明が細かい」「もっと考えさせられた」などと答えている生徒がいることからも分かる。一度自分の力だけでプリントに取り組み、その後クラス全体で本文の内容について話し合いながら、まだできていないところをもう一度考えるという方法をとったことから、「自分の力で問題を解いていく」という姿勢を持たせることができたのではないだろうか。

今回このような読解プリントを用いることのメリットとして、ノートをとる技術、そして自分で読んだものをまとめていく技術をつけていくことができるのではないかと考えた。矢印などのシンボルが表す意味を理解し、その使用に慣れてくれば、例えば「筆者の考えの変化についてまとめなさい」という指示のみを出し、生徒自身に矢印などを使ってまとめさせる時間をとってみるなどすることで、自分で内容をまとめる練習、また全体の流れを把握する練習になるだろう。外国人児童・生徒が国語の授業を受ける際、漢字の読み方に固執してしまう問題の他に、教師が発する言葉を全てノートに書きとめよう、また黒板の文字を一字一句残らず書き写そうとすることが多々ある。理解に時間が必要であるため、授業後にノートを見直して、後に理解を進めようとするためであろう。しかしノートをとる技術、内容をまとめる技術を養っていくことで、授業時間の大半を黒板に書いてある内容をノートに書き写していく作業に費やすこともなくなるのではないだろうか。

次に、今回のプリントとこれまでのプリントの難易度の違いをたずねた質問に対して、今回のプリントのほうが「簡単だ」と答えた生徒は 14 名であった。どのような点が簡単だと感じたか、という問いに対しては、「シンボルが分かりやすい」「説明が多い」「読みながら進められる」「どこを努力すればい

いのかが分かる」と答えた生徒がいたことからも、話の流れが視覚的に分かる形で、内容に関する細かい質問を提示することは、「何を読み取ればいいのか」がはっきりするため、今回の対象者のような第二言語[iv]として日本語を学ぶ生徒達には助けになると言えるだろう。このような授業の進め方に慣れてくれば、力の強い生徒は「全ての空欄を自力で埋めていこう」という目標が立てられるのに対し、力の弱い生徒は「ダニに関する問いには全て答えよう。それができたら筆者の意見は何か読み取ろう」と段階的に自分の目標を設定することができるようになると思われる。

表 2 で示した評価項目にある学習目標に関しては、「筆者の意見を理解するのに、この読解プリントが役立った」と答えた生徒が 13 名いた。事実の部分と、筆者の意見・考えに関する部分とが、囲いや矢印などで視覚的にも明白に区別されていたからだと考えられる。

その他に多かった意見として、「ダニに関する事実を理解するのに役立った(12 名)」、「自分のペースでお話の理解を進めることができた(12 名)」、「何を読み取らなければいけないのか考えながら読むことができた(12 名)」「それぞれの形式段落の中心文を理解するのに役立った(11 名)」などがあげられる。

ここで注目したいのは「自分のペースでお話の理解を進めることができた」、また「何を読み取らなければいけないのか考えながら読むことができた」と答えた生徒が半数以上いたという点である。日本語力がそれぞれ異なる生徒がいるクラスにおいて、全ての生徒が同じペースで教材を理解していくことは不可能に近い。しかし同じ教室で授業を行っている以上、教室では同じ教材を同じ時間内に読んでいかなければならない。そのようなときに、「何を読み取らなければならないのか」を先に示し、読解プリントで自分はどこまで理解できているのかを確認しながら教材を読み進めていくことができれば、授業外の時間に課題として教材を読む際に、自分はまだ何が理解できていないのかを把握し、どこを重点的に読めばいいのか、自らの目標を設定することが可能になる。「分からない」と無闇に何度も教材を読むのではなく、自分はどんなところを理解しなければならないのかを知った上で読み進めていくことができる。その点が「自分のペースでお話の理解を進めることができた」と生徒が思った要因だと思われる。

５．　まとめ

今回の実践の結果、実際の授業をうけた生徒から、国語科では一般的である全体を構造化した板書に対して肯定的な意見が多くあった。このことから、日本語の能力にかかわらず、文章の部分を押さえるだけではなく、全体の構造を考えるような学習活動が有用であることがわかった。また、MYP の概念に則った、「学習に先立った評価項目の提示」と、「学習途中の自己評価」の姿勢は、学習者それぞれの具体的な目標設定に役立ち、学習の動機付け、自主的な学習の姿勢の確立に有効に働いたようである。

今回の実践研究は、対象がちょうど日本語学習者と国語学習者の中間点にある学習者だったため、多くの示唆に富む結果を得ることができた。もちろん、統計的な処理を行っているわけではないので、学術的には疑問をもたれる場合もあるかもしれないが、教室で使われるそれぞれの教材文に関して、「明確な評価項目の設定」とその「事前の提示」、また、部分の読解・理解に役立つ補助教材と、全体の構造をつかむのに有効な補助教材の作成が進めば、日本語として学習する学習者にも、国語として学習する学習者にも資する部分は大きいと考える。

具体的にいえば、日本語として学習する学習者も、その日本語能力に応じて、全体をつかむ、鑑賞する、筆者の工夫を評価する(＝批判的な読み)といったより高度な活動ができる。また、ノートをとる技術といった、国語の授業(教師がリードするレクチャー形式がより多くの部分を占める授業)を受けるた

めの準備も自然とできることになる。そして、国語として学習する学習者は、それぞれの学習の評価基準（＝到達目標）を最初に明示されることにより、学習の途上での自己評価、部分的な目標設定が可能となって、自学・自習の能力が深化するのみならず、自己の学習に責任を持つという意識を育む可能性がある。また、学習者のレベルに応じて、基礎的な部分の確認も、発展的な学習活動も行えることは、理解のゆっくりした学習者と理解の早い学習者が共存する教室においても、それぞれが充実した学習を行えることを保障できることになろう。

この研究の目標は、もちろん、今回の研究・実践のみで果たせるものではないので、今後も継続して行いたいと考えている。具体的には、今回は説明的文章を扱ったが、文学的文章、詩などの他の教材においても実際の授業のパッケージを組み立ててみることを予定している。さらに、言語事項の学習などにおいても国語科教育、日本語科教育の知見をあわせて、よりよい共通した指導方式が見いだせることを望んでいる。

---

[i] IBO(2002a)p. 17 参照(谷川訳)

[ii] このレベルを修了した後は、その後のプレイスメントによって千里国際学園中等部の国語の授業を履修する生徒もいる。

[iii] 古川(1996)参照

[iv] 学習言語としては、日本語は第二言語にあたる。

参考文献

バーナード恭子(2002)『国際バカロレアの概要―International Baccalaureate Organization』文部科学省大臣官房国際課

古川ちかし(1996)「文字をめぐる行動―関係性を深めるためのコミュニケーション」『実践国語研究』159 号　明治図書

International Baccalaureate Organization (2000) *International Baccalaureate Middle Years Programme Language B 2000*, IBO: Geneva, Switzerland

International Baccalaureate Organization (2002a) *A Basis for Practice: The Middle Years Programme*, IBO: Geneva, Switzerland

International Baccalaureate Organization (2002b) *School's Guide to The Middle Years Programme, IBO: Geneva,* Switzerland

西原鈴子(1998)「『国語(日本語)』教育の教科横断的役割」『実践国語研究』181 号　明治図書

大槻和夫編集(2001)「国語科　重要用語 300 の基礎知識」　明治図書

谷川依津江（2002）「大阪インターナショナルスクール日本語科の取り組み」『日本語講座年報』１　大阪外国語大学　日本語講座