

アメリカ合衆国におけるESL社会科の発展

—1980年代と2000年代のアメリカ史のテキスト構成の比較を通して—

Development of Social Studies Lesson for ESL Class in the United States of America:
Through the Comparison of the Structure of American History Textbooks in 1980s and 2000s

南 浦 涼 介
(広島大学大学院)

I. はじめに

外国人児童生徒と呼ばれる、外国にルーツを持つ子どもは年々増加している。彼らは、言語的・文化的に複数の枠組みを自身に内包している子どもである。こうした子どもたちを考慮に入れると、「日本語を話す日本人」という、教育学上の子ども観の前提は覆され、カリキュラムレベルでも、授業レベルでも、変革が要請される起因となる。

社会科授業は、外国人児童生徒にとってとりわけ困難な教科である。それは、社会科授業が彼らにとって「言語の壁」と「文化の壁」という、二重の壁を持っているからである。

「言語の壁」とは、社会科授業が社会概念を扱うなど、抽象的かつ認知的な負担度も高いと言われる言語を多用することにより起因する壁である(Cummins & Swain, 1986)。会話レベルの日本語を習得しても、学習参加はできない。「日本語を話す」ことを前提に作られたカリキュラム・授業は、外国人児童生徒らにとってこうした困難がある。

「文化の壁」とは、社会科授業の内容が、教室を構成する児童生徒や教師が共有する文化的文脈に依存して行われることにより起因する壁である。社会科では、専門語彙が語義的な意味のみで用いられず、文化的意味をもって用いられる(Weisman & Hansen, 2008)。例えば、「農業」という言葉は、単に語義的な意味で使われるのではなく、「農業」が持つ歴史的背景、社会的問題を含めた文脈で使われる。また、理解のために、日本の文化的文脈を教え込まれることは、文化的同化の危険性も有している。「日本人である」ことを前提に作られたカリキュラム・授業は、外国人

児童生徒らにとってこうした困難がある。

こうした子どもたちは、日本語を習得することがまず優先され、国語や社会など、言語的負担の高い授業の時間に、別教室に取り出され、日本語授業が行われることが多い。しかし、彼らにとって、日本語を習得することは最終目的ではない。日本語を通して行われる教科の学力の獲得こそが必要であり、そのためには、日本語学習と教科学習の統合をどうするかが問題となる(例えば、齋藤, 1999)。このように、外国人児童生徒の社会科には、言語と文化の二重の壁を乗り越える、授業構成についての再検討が必要となる。

こうした問題意識を持ちながらこの課題を考えるために、これまで歴史的に移民を多く抱えてきたアメリカ合衆国(以下、アメリカ)に着目する。

アメリカにおいて、言語的マイノリティに対する教育形態は、目的的にも方法的にも多様だが、大きく3つのタイプに分けることができる。

1つ目は「同化型」と呼ぶことができる。「サブマージョン」(submersion)といわれる形態であり、これは、言語的マイノリティに対する特別な措置はなく、通常クラスに入れられる。そこで期待されるのは、英語習得、英語文化の習得である。

2つ目は「支援付同化型」と呼ぶことができる。目的としては英語習得が目指されるものの、そのプロセスとして英語習得のための支援がつくものである。これには大きく2つの方法がある。第1は、「ESL」(English as a Second Language)と呼ばれる、第二言語としての英語を習得させるための特別クラスの形態である。第2は、「移行型バイリンガル」(transitional bilingual education)で

ある。これは、英語の習得を最終目的に置くものの、母語を活用しながら移行させることを目指している。

3つ目は「統合型」と呼ぶことができる。「維持型バイリンガル」(maintenance bilingual education)という形態である。これは生徒の少数派言語を伸ばし、文化的アイデンティティを強化することを目指すもので、少数民族集団の権利を肯定する教育である。こうした形の維持型バイリンガルは、同化を阻み、かつ、マジョリティの文化から離脱し、当該民族集団の文化内でのみ生きるのでもない、2つの文化の統合に結びつく。

アメリカでは、1960年代以降、「支援付同化型」や「統合型」が増加したが、1990年代以降は「統合型」が姿を消し、「支援付同化型」が中心となっている。これは、1990年代以降の「イングリッシュ・オンリー」(English Only)という運動の高揚が原因と言われている。これは、既存のバイリンガル教育を「アメリカ文化を根底から崩壊させるもの」「英語による十分な能力形成を阻害するもの」として、どの民族にも英語習得を達成させようという運動である(小林, 2007)。

一方日本では、1990年代以降に外国人児童生徒が多くなりはじめた。以降、徐々に教育支援施策が整備されはじめ、現在、地域によってはサブマージョンの形も多いものの、全体的には取り出し授業による日本語支援がなされつつある(佐藤 2003)。つまり、「同化型」と「支援付同化型」が混在している状況である。こうした状況から、アメリカにおける「支援付同化型」のタイプであるESLクラスの社会科に着目する。

南浦(2009)では、アメリカESLクラスの社会科教育に着目し、Cruz, *et al.* (2003)のテキストを分析し、特質から日本への示唆について言及している。しかし、これはあくまで一事例にすぎない。外国を事例に授業構成の示唆を得るためには、より広範な検討が必要である。

そこで小論では1986年と2008年の2種類のESL社会科テキストの分析を行い、テキストの構成の背後にある授業構成の理論の質的な違いを通して、その発展の様相の一片を考察したい。

II. 分析の枠組み

1. 分析対象

ESLクラスのための社会科授業のテキストとして、今回分析対象として取り上げたのは、次の2つのテキストである。

① Terdy, D. (1986). *Content Area ESL: Social Studies*.

② Cruz, B. C. & Thornton, S. J. (2008). *Teaching Social Studies to English Language Learners*.

①は、1986年に、ESL教師のTerdy, Dによって作成されたもので、20年経った現在でも入手することが可能であり、また、引用されることも多いことから、1986年時の典型的な事例として取り上げた。また、②は、2008年にサウスフロリダ大学のCruz, B. C. とThornton, S. J.によって作成されたものである。Cruzらは、マイノリティを対象とした社会科教育や多文化教育の研究者であり、近年、この方面の第一線の研究者である。②は現在のESL社会科の中でも先端的な事例といえるだろう。

この20年前の典型的な事例である①と、現在の先端的な事例である②に共通して取り上げられている、アメリカ史領域の1890年代初頭の歴史的事象である「ルイジアナ買収」(Louisiana Purchase)による「アメリカの領土拡大」(Westward Expansion)と、それに伴う「ルイスとクラークの探検」(Lewis & Clark's Exploration)を題材とした授業を分析し、その特質の比較を行っていく。

さらに、上の①の社会認識内容を明確にするために、同時代の一般クラス用教科書(King, *et al.*, 1986)での当該内容の記述も分析した。

2. 分析の視点と方法

(1) CBIの原理

ESLクラスの教科指導の基本原則として第二言語教育の分野で現在注目されているのが、Content Based Instruction (CBI: 内容重視の教授法)という方法である。英語を第二言語として学習中の生徒(English Language Learner: ELL生徒)の多くは日常英語会話ができて、教科内容を理解するレベルの英語の習得には困難である。そこ

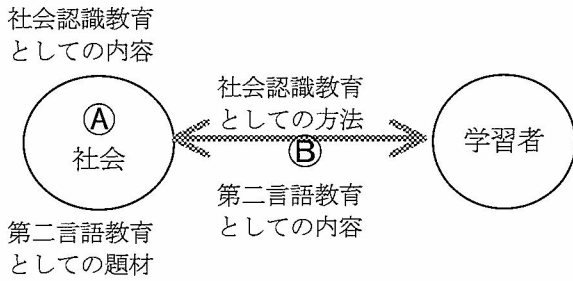


図1 CBIの社会認識教育と第二言語教育の関係
(筆者作成)

で、教科の内容を学習しつつ、そのために必要な英語力をつけていくという取り組みがなされる。そこで登場したのが、上記のCBIである。これは、価値ある興味深い内容を学習者に与えることで、言語と概念の両方の発達を目指す考え方であり、子どもを対象とした場合、この「価値ある興味深い内容」は教科学習に相当するといわれる(Snow, et al. 1989)。

こうした観点から、社会科における教科内容と方法、第二言語教育における内容の関係を示したのが、上の図1である。

図1では学習の主体である学習者を右に、学習の対象となる社会(A)を左に、対象となる社会を学習者が理解したり、参加したりするアプローチを矢印(B)で示した。社会認識教育にとって、Aは学習内容であり、Bは学習方法に相当する。第二言語教育にとっては、Bが学習内容となり、Aがそのための学習の手段としての題材である。

このように、CBIの考え方ではAを学ぶことが社会認識教育の側面をもち、そのためのアプローチとなるBを学ぶことが、第二言語教育の側面を持つという、相互補完的な関係を形成している。

そこでAを、小論では「学習対象」と表し、Bを「学習過程」と表す。これらAとBの特質を抽出し、さらにAとBの関係からCBIのテキスト構成の特徴を考察する。

(2) 質的分析による分析手法

上にあげたテキストは、それぞれ、異なる性質を持つ。①のTerdy (1986)は、読解テキスト兼ワークブックである。また、②のCruz & Thornton (2008)は活動事例の展開方法や留意点が示された実践事例集である。こうした性質の分

析対象の性質上、小論では、それぞれのテキストの記述文を、質的分析によってコード(概念)化し、それをもとにして、それぞれのテキストの学習対象と学習過程の特質を抽出するという方法をとった。

III. Terdy (1986) の分析

1. 全体構成

Terdy (1986)の全体概要は、表1に示した。Terdy (1986)は、アメリカ史の学習を基軸にして、各レッスンでは、それぞれの時代の特徴的なテーマを取り上げ、それを通史的に配列している。また、テーマによっては、地理的スキルや経済的スキルなどの社会的スキルを資料の読み取りから育成しようと試みている。

表1 Terdy (1986)の全体構成

課	文法	資料読解
◆ユニット1		地図と記号
1. ネイティブ・アメリカン	過去時制他	
2. 初期開拓民たち	過去時制他	地図と領域
3. 独立戦争	代名詞	チャート
4. 国家の始まり	等位接続詞	ダイヤグラム
◆ユニット2		
5. 西漸運動	従属接続詞	ルートの地図
6. 北と南	比較	棒グラフ
7. 市民戦争	冠詞	地図記号、表
8. 国の再建と成長	肯定否定	統計図表
◆ユニット3		
9. 産業の発展	前置詞、最上級	統計図表
10. 初期の移民	従属接続詞	円グラフ
11. 第1次世界大戦	冠詞	年表
12. よい時代悪い時代	接続詞	線グラフ
◆ユニット4		
13. ニュー・デール	目的語の接続詞	表
14. 第二次世界大戦	接続詞	年表
15. 国際連合	受動態	ダイヤグラム
◆ユニット5		
16. 国の繁栄	従属接続詞	棒グラフ
17. 公民権運動	接続詞	線グラフ
18. 今日のアメリカ		棒、円グラフ

(Terdy 1986: iv. より筆者作成)

2. レッソンの構成

(1) 学習対象の構成

次に、学習対象である。ここで取り上げるのは、レッスン5の「西漸運動」(Terdy, 1986: 44-51)である。学習対象の比較のために、分析したKing, et al. (1986)の同単元「アメリカの国境の拡大」(America's Expanding Borders, King, et al. 1986: 161-167)の記述をコード化し、学習対象を比較

表2 Terdy (1986) とKing, et al. (1986) の社会認識内容のコード比較

Terdy (1986)から抽出されたコード		King, et al.(1986) から抽出されたコード
(記述なし)	ジェファーソンについて	・ジェファーソンの功績 ・ルイジアナ地域の編入
・ルイジアナ購入の背景と意義	フランスの情勢とルイジアナの購入の関係について	・フランス=ナポレオンの北アメリカ支配希望 ・ルイジアナ支配権のスペインからの移動 ・フランスの北アメリカ支配に対する警戒 ・ルイジアナ購入のためのフランス外交 ・アメリカのルイジアナ購入の過程
(記述なし)	合衆国のルイジアナ購入の影響について	・ルイジアナ購入に際する憲法問題の発生 ・ジェファーソンによる問題解決
・ルイジアナ地域の探検の背景・過程・意義 ・その他の探検	ルイスとクラークの探検について	・探検の目的と過程, 成功 ・インディアンとの協力
・フロリダの購入の背景と意義	その他の領土拡大について	(記述なし)
・合衆国の領土拡大と影響	領土拡大の影響について	・ルイジアナ購入の影響 ・国家分離計画の浮上と失敗 ・バリの独立計画推進と失敗, 裁判の過程
・ネイティブ・アメリカン・サカガウィアの活躍 ・サカガウィアの現代への影響	ネイティブ・アメリカンについて	(記述なし)

(Terdy, 1986: 44-51; King, et al., 1986: 161-167. より筆者作成)

したものが表2である。

表2からTerdy (1986) の学習対象は次のようにまとめることができる。

- ① どちらも「フランスの情勢とルイジアナの関係」「ルイスとクラークの探検」「領土拡大の影響」についての記述がなされている。
- ② King, et al. (1986) に比べ、記述量、知識量は小さい。
- ③ 多文化的な記述がなされる。例えば、Terdy (1986) が「ネイティブ・アメリカン」と表現されるのに対し、King, et al. (1986) では、「インディアン」と表現される。
- ④ 多文化的な内容が取り扱われる。Terdy (1986) では、テーマとして、アメリカの人物として、探検に協力したショショーニ族のサカガウィアの探検への協力と生涯が記述される。
- ⑤ 資料読解で社会的スキルを保障する（「西漸運動」では地図の読み取り）。

このように、Terdy (1986) の学習対象は、通史的アプローチをとり、それらを多文化に考慮した記述で説明し、さらにマイノリティについての言及など、多文化的な内容を付加している。また、社会科の多様なスキルが付加されている。

(2) 学習過程の構成

次に、学習過程である。学習過程は次のように展開される（表3）。このように、学習過程は、まず読解前活動による読解内容に関するスキーマの活性化とその後の読解、読解後の語彙の確認、その後、読解の中にある社会認識内容の確認、文法の確認と、それを社会認識内容に関する文章を通しての理解、資料の読み取り、そしてレッスンの内容に関する意見の陳述、概要総括、またレッスンに登場した人物などに成り代わった形での手紙作成などの作文活動が行われる。

このように、Terdy (1986) では、上の(1)で述べた社会認識内容を、読解・語彙・文法表現・作文スキルの習得を通して理解するように構成されている。

表3 Terdy (1986) の学習過程

活動過程	活動内容
①読解前活動	読解前のスキーマ活性化
②読解	社会認識内容の読解
③語彙確認	重要語彙の意味確認
④内容確認	社会認識内容の事項確認
⑤文法	社会認識内容による文法理解と運用
⑥資料読解	資料・グラフからの読み取り
⑦作文	意見陳述, 概要総括, ロールプレイ

(Terdy, 1986: 44-51. より筆者作成)

IV. Cruz & Thornton (2008) の分析

1. 全体構成

次に取り上げるCruz & Thornton (2008) は、教師が自ら実践を作ることを可能にするための実践事例集である。全体は「理論編」「実践事例編」「資料編」から構成される。「理論編」ではELL生徒の特徴や第二言語教育の理論、社会科学教育の理論が説明され、「実践事例編」は地理、アメリカ史、世界史、政治と市民、経済、人類・社会・心理学、論争的問題から構成される(表4)。

表4 Cruz & Thornton (2008) の全体構成

題材	言語段階
◆地理	
縮尺の概念	①②③④
アフリカ～自然地理と人口	③④
南インドにおける女性労働	②③④
環境の適応～スイスの場合	①②③④
◆アメリカ史	①②③④
ルイス・クラークの探検	③④
ルイス・クラーク活動2～地図製作	①②③④
ルイス・クラークの探検活動～模型制作	③④
ルイス・クラーク活動3～一次資料の活用と共同学習	①②③④
第二次世界大戦中の女性	①②③④
アイゼンハワーの軍産複合体演説	③④
◆世界史	①②③④
クラスの世界の源	①②③④
ルネッサンス	③④
文化の接触と探検	①②③④
産業革命～イギリスと日本の場合	①②③④
第二次世界大戦下の日系アメリカ人	①②③④
20世紀の工場生活	①②③④
◆政治と市民	
政治風刺画	②③④
一次資料	②③④
選挙の権利	③④
政治的なバンパースティッカー	①②③④
行政執行権	①②③④
◆経済	
半分でもないよりはマシ～国際貿易と発展	③④
商品とサービス	①②③④
経済概念と欠乏	②③④
個人の予算の学習	③④
消費者信用と債務	②③④
宣伝	①②③④
◆人類学・社会学・心理学	
メンタル・マップ：クラスメイトの見方の違い	①②③④
文化人類学：他者の目による見方	③④
社会学：調査と世論調査	②③④
心理学：アイデンティティの構造	①②③④
◆論争問題	
新聞収集	①②③④
国内や海外の問題	①②③④
移民：誰が私たちに許可するのか？	③④

(Cruz & Thornton, 2008: 70-191. より筆者作成)

それぞれの分野でのテーマはあくまで事例である。こうした事例の対象は第二言語(英語)の4つの習得段階によって規定されている。

また、それぞれの分野では、そのテーマで中心となるELL生徒に適した学習活動が言及されている。こうした支援的活動は、大きく、「使用言語の簡易化」「視覚的・体感的な活動」「協働学習」「動機づけ」にわけることができる。「使用言語の簡易化」とは、言語習得段階に併せた発問・簡易化した文章などである。「視覚的・体感的な活動」とは、言語の受容や産出を促進するために、非言語的情報を活用する方法である。「協働学習」は、ネイティブとのピア学習やグループ学習を行い、言語習得や内容理解を行うものである。「動機づけ」とは、学習者の情意に働きかけ、学習意欲を高めるものである。こうした活動を教師が活用して、実践を自ら開発できるようになっている。

2. レッスン事例の構成

分析対象としたのは、事例「ルイスとクラークの探検」(Lewis and Clark's exploration)である。これは、先のTerdy (1986)と比較が可能であり、また、4つの異なるパターンの活動で提示されており、そのため本事例集の特徴である、多様な学習活動から実践を構築することを見るためにも適していると考えた。

この事例の記述を分析し、学習過程とそのコードを整理したものが表5である。

(1) 学習対象の構成

表4および表5からCruz & Thornton (2008)の学習対象の特質は次のようにまとめられる。

- a) テーマ史で構成される。例えば、アメリカ史の学習で提示されていた事例は「ルイスとクラークの探検」「第二次世界大戦下の女性」「アイゼンハワーの軍産複合体宣言」である。
- β) どの活動でもテーマに基づいて事象の原因、過程、影響等、因果関係の理解が取り扱われる。
- γ) マイノリティについての学習が扱われる。「ルイスとクラークの探検」では、協働学習の部分で、ネイティブ・アメリカンについての学習が保障されるほか、「第二次世界大戦下の女

表5 アメリカ史実践事例「ルイス・クラークの探検」(Cruz & Thornton 2008) 学習過程

基本的な学習過程		学習過程から抽出されるコード
問いかげのくふうによる活動		
発話前段階	<ul style="list-style-type: none"> ・合衆国の歴史地図を示す。 ・Yes/Noを促す質問, 単純な会話, 明示的で限定的な発問による活動などで学習を進める。 例) 「どこにミシシッピ川がありますか」 	<ul style="list-style-type: none"> ○資料からの場所や時代変化 ・地図による場所の理解 ・地図による植民地領土の拡大の理解 ・地図による場所の理解
発話初期段階	<ul style="list-style-type: none"> ・合衆国の歴史地図を示す。 ・Yes/No, Either/or. 2語文程度での応答が可能な問いで学習を進める。 例) 「ルイスとクラークが安全に旅ができたと思いますか」 例) 「ミシシッピ川とイリノイ川はどちらが長いですか」 例) 「あなたがルイスやクラークなら, どこを探検したいですか」 	<ul style="list-style-type: none"> ○資料からの当時の地理的特徴 ・探検の意図探検の状況の想起 ・資料での比較による地理的特徴の理解 ・資料による場所の理解 ・沿岸部の町が持つ意図の理解 ・現代の探検が必要な場所の理解
会話出現段階	<ul style="list-style-type: none"> ・How, Whyなど, 自由な回答がある程度可能な質問 例) 「どうしてジェファソン大統領は探検させたのでしょうか」 例) 「あなたがルイスとクラークの探検をしたら, どういう道を行きますか」 例) 「ルイスとクラークの探検は, 今日の宇宙探検とどのように似ていますか」 	<ul style="list-style-type: none"> ○資料情報からの当時の地理的特徴 ・探検の意図 ・情報からの地理的特徴 ・当時の領土の特徴 ・探検のルート ○今日の社会との類似点
会話流暢段階	<ul style="list-style-type: none"> ・How, Whyなど, 探求や意思決定など, 自由な回答を促す発問 例) 地図上の「新しい海」を示す。「なぜジェファソン大統領は, 強い所有者だったフランスから, ニュー・オーリンズの港を買ったのでしょうか」 例) 「ジェファソン大統領がルイスとクラークにこのような危険な旅を行わせたのは, 正しかったと思いますか」 例) 1790年のアメリカと今日を比べる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○今日の社会との地理的關係 ・1790年と現在との地理的關係 ○探検の過程, 目的, 評価 ・探検の過程の様子 ・探検の目的 ・探検の評価 ○今日との社会比較
地図の活用		
<ul style="list-style-type: none"> ○資料を読解する ・各生徒に北アメリカの概略地図を配る。 ・ルイジアナ購入の部分への色塗り。 ・物理的情報で地図を活用し, ミズーリへの経路をなぞらせる。 ○発問と応答 例) 「ルイジアナ購入の部分に, 現在の州はいくつありますか」 例) 「ルイスとクラークがミズーリの間には, どのような特徴がありますか」 		<ul style="list-style-type: none"> ○探検地域の地理的理解 ・ルイジアナ地方の場所理解 ・探検ルートの理解 ・探検地域の地理的情報 ○ルイジアナ地方の地理的特徴 ○ルイジアナ購入の合衆国への影響
ジオラマ制作		
<ul style="list-style-type: none"> ○ジオラマを制作する ・生徒に, ミシシッピから太平洋への地形のジオラマを作らせる。 ・ジオラマ上の地理的特徴などをリストにする。 ・生徒に動詞で鑑賞し, ジオラマを共有させる。 ○英語母語話者とのペアによる地理的特徴の説明 ・生徒にジオラマのそれぞれの特徴についてまず英語母語話者が特徴を述べる。 ・ELL生徒は英語母語話者の発話を聞き, 自らも発話する。 		<ul style="list-style-type: none"> ○地理的特徴の理解 ・ジオラマ作成 ・ジオラマ上の地理的特徴の記録 ・ジオラマの鑑賞と地理的特徴の共有 ○社会認識内容の言語化 ・模倣発話による地理的特徴の言語化
協働学習		
<ul style="list-style-type: none"> ○導入 ・クラスを6つの異なるグループに分け, 英語の辞書を持たせる ・英語母語話者の生徒を各グループに入れ, 言語的支援をさせる。 ○資料を配布し, 読み取る ①グループ: ジェファソンのルイスへの指示 ②グループ: 準備のメモ, 1803年 ③グループ: 発見の探検隊の日記 ④グループ: ネイティブ・アメリカン⑤グループ: 探検隊の支援 ⑥グループ: 最初に出版された探検のルートの地図 ○各グループに質問し, 考えさせる。 ①グループ: ジェファソン大統領は, ルイスとクラークに何を見つけてさようとしていたのでしょうか。 ②グループ: 探検に行くのに, どのような道具を持っていったのでしょうか。 ③グループ: ルイスとクラークは何を見つけ, どのように記録したのでしょうか。 ④グループ: ルイスとクラークは旅の中でどのネイティブ・アメリカンのグループに出会ったのでしょうか。また, どのようにコミュニケーションをしたのでしょうか。出会った人々に何を言い, 何をしたのでしょうか。彼らの旅は, ネイティブ・アメリカンによって, どのように助けられたのでしょうか。 ⑤グループ: 旅の中で病気やケガをしたとき, どうしたのでしょうか。 ⑥グループ: 合衆国に, 彼らはどのような報告をしたのでしょうか。 		<ul style="list-style-type: none"> ○英語母語話者のELL生徒支援 ○資料の読解 ・探検の目的の資料読解 ・探検の準備物の資料読解 ・探検の過程の資料読解 ・ネイティブ・アメリカンの資料読解 ・探検の危険性に関する資料読解 ・探検のルートに関する資料読解 ○ジグソー活動による, 探検の目的・過程・意義の理解 ・資料活用による理解 ・探検の目的の理解 ・探検の過程の理解 ・ネイティブ・アメリカンとの対話・協力・活躍・意義の理解 ・探検の過程の理解 ・探検の意義の理解

(Cruz & Thornton, 2008: 84-89. より筆者作成)

性」では女性というように、その他の分野でも、移民や世界の文化との繋がりなどがテーマとして選ばれている¹⁾。

δ) 地理的スキル等、多角的なスキルの育成が保障されている。

ε) 今日に喩えると何かという質問や、今日への影響など、現代の社会での同質の社会事象との関連性を重視している。

(2) 学習過程

また、表5からは、学習過程も見ることができる。事例「ルイス・クラークの探検」では、次の4つの活動事例が提示されている。

〈問いかけのくふうをした活動〉

「問いかけのくふうをした活動」の場合、いずれのテーマも「発話前段階」(preproduction)「初期発話段階」(early production)「会話出現段階」(speech emergence)「流暢に話す段階」(intermediate fluency)という4つの第二言語習得段階に分かれている。Cruzは、ELL生徒の言語習得段階を、クラッシュン&テレル(1986)で提唱されている「ナチュラル・アプローチ」(natural approach)に基づいて設定している(Cruz & Thornton 2008: 67)。

「発話前段階」では、「どこ」「どの」などによる限定的な質問により、答えを地図上から指し示す、非言語コミュニケーションによって応答可能なものになっている。これによって、資料から場所や時代の変化を学習できるようになっている。

「発話初期段階」では、「何」による限定的な質問に加え、「どちら」と問うことで、比較対照したり、「どう思う」「どこがいい」など、短文で応答可能な形で問うたりするによって構成される。これによって、資料をもとに、当時の地理的特徴や探検の意図を学習できるようになっている。

「会話出現段階」では、「どうして」「どのように」など、自由回答によって、様子や背景を直接問う形の問いで構成されるようになる。これによって、資料をもとにして、当時の地理的特徴や探検の意図、また、今日の社会との関係を考えられる展開になっている。

「会話流暢段階」では、さらに自分の考えを自

由に述べる問いが増える。これによって、探検の過程、目的、評価に加え、今日の社会との関係を考えるような構成になっている。

このように、「問いかけをくふうする活動」では、言語習得段階に併せて、問いを明示的で限定的なタイプのものから、次第に自由回答が可能なものに広げていくようになっている。また、それに併せて、内容も事象の背景の探求や学習者の意見陳述などが内容に含まれるようになっている。

〈地図の活用〉

「地図の活用」では、言語習得段階が「会話出現段階」か「会話流暢段階」に対応した活動である。ここでは視覚的資料として歴史地図を取り上げ、それを中心教材にして学習が進められる。学習は、地図への色塗りによる場所や探検経路の理解をしたのち、それをもとにして、問いと応答による地理的特徴に関するやりとりが行われる。

このように、視覚的教材を活用して理解をはかったのち、対話によって言語化している。

〈ジオラマ制作〉

「ジオラマ制作」では、生徒に探検地域のジオラマを制作させ、それをもとにして地理的特徴を理解する。その後、理解した地理的特徴を、英語母語話者の生徒の発話を参考にしながら説明し、表現や語彙の習得を促す。

このように、ジオラマ制作でも、地図の活用と同様に、中心教材による理解を図った後、それを言語化する構成になっている。

〈協働学習〉

ここで提示される協働学習は、ELL生徒と、1名から数名程度の英語母語話者の生徒を同一のグループに入れた形で学習を進めるものである。グループ分けを行い、英語母語話者に支援の観点を説明した後で、それぞれのグループに対して異なるそれぞれの資料を配付する。例えば、1グループには、ジェファーソン大統領の探検指示に関する資料であるし、2グループは探検の準備物に関する資料である。こうした資料を各グループで読み取り、それぞれのグループは、探検の目的や探検の過程、ネイティブ・アメリカンや探検の危険性などについて学習をする。その後、ジグソー活動と呼ばれる、相互に調べた内容を発表しあうこ

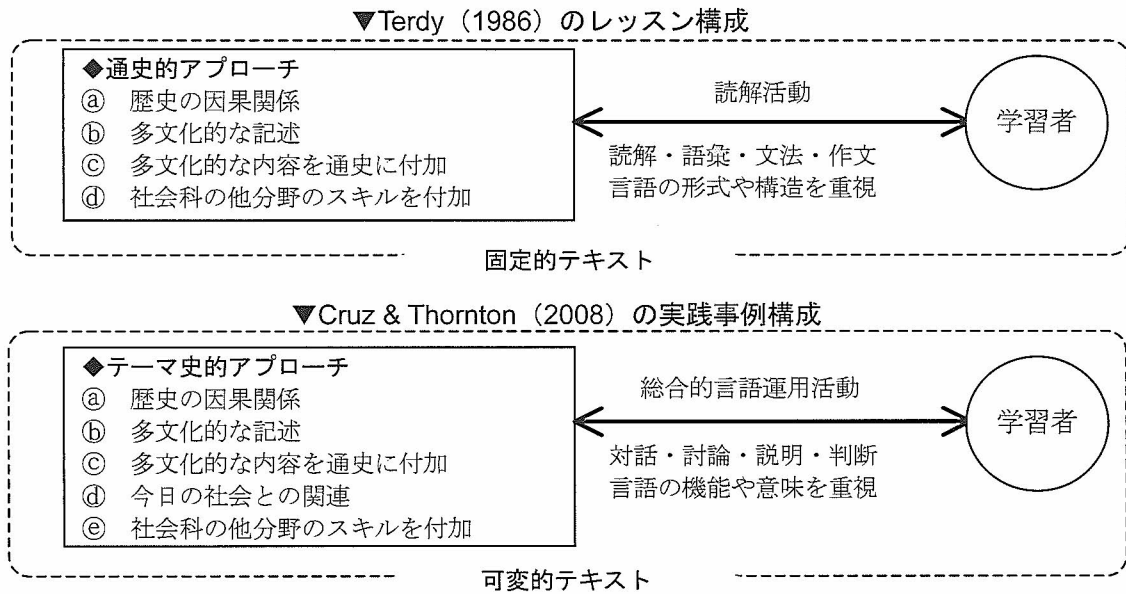


図2 Terdy (1986) およびCruz & Thornton (2008) のレッスン・実践事例構成の特質

とで、探検の目的や過程、意義などを共有する。ここでも、資料の読み取りの後に、それを発表していくことで、言語化を促している。

このように、Cruz & Thornton (2008) の事例の特質は、上の(1)で述べた学習対象を、対話・討論・説明・判断など幅広い言語運用活動や読解活動によって学習する構成となっている。

V. 両テキストの比較とその考察

以上2つのテキストの分析から明らかになったそれぞれのレッスンおよび実践事例の構成を比較する。それぞれの特質を図1で示したCBIの原理に併せて図化したものが次の図2である。いずれも、社会認識内容と第二言語の習得を統合したCBIの原理で構成されている点は共通であるが、その内容や構成の様相には差異が見られた。

1. テキスト構成：固定的構成と可変的構成

まず、テキストの構成の比較である。テキストの構成は、Terdy (1986) が内容・配列ともに固定的なものであるのに対し、Cruz & Thornton (2008) では、第二言語教育や社会科教育の理論、活動の要素、内容の事例が提示され、教師が自由に授業を作成できる可変的な事例集となっている。

こうした「固定的」と「可変的」という差異は、内包される下の教育内容に大きな差異をもたらす。

つまり、前者のテキストは固定的であるために社会認識内容も言語教育の内容も固定的である。しかし、後者のテキストのように教育理論と活動の要素、実践事例を示した可変的な構成は、言語的にも文化的にも多様なELL生徒らのニーズに合わせて教師が自由に教育内容を設定したり、開発したりすることを可能にしている²⁾。

2. 社会認識内容：通史的内容とテーマ史的内容

次に、学習対象であった社会認識の内容についてである。社会認識内容は、Terdy (1986) では通史的配列であるのに対し、Cruz & Thornton (2008) ではテーマ史を主体として学習が構成される。この違いが、その他の社会認識内容にも影響を与えるといえる。

通史的配列のTerdy (1986) は、基本的に読解を通して、当該時代の出来事についての原因、過程、影響などの因果関係が中心で、それに付加される形で、マイノリティに考慮した記述や人物も描かれる。それに対して、Cruz & Thornton (2008) では、歴史分野では、事象の因果関係や今日の社会との関連性は基本的に重視されるテーマとなっているものの、テーマの特性によって、内容は自由に選択可能である。選択するテーマによって、当該分野の概念的な理解が中心にもなりうるし、総合的な内容にもなりうるのである。こ

のように、テーマ史構成であるCruz & Thornton (2008) は、通史的構成であるTerdy (1986) に比べて、より自由な内容選択が可能な構成になっている。

また、Cruz & Thornton (2008) では、内容選択として、歴史の因果関係やマイノリティの記述に加え、今日の社会との関係や、多様な社会的スキルの獲得も図られているところは特徴的である。

3. 第二言語教育内容：構造的言語と機能的言語

一方、第二言語教育としての内容は、Terdy (1986) では、読解活動が中心に据えられ、読解・語彙・文法・作文などのスキル育成が中心となっていることがわかる。また、こうしたスキルの習得を通して、社会認識内容にアプローチしている。第二言語による読解や作文のスキルは、会話のスキルに比べて難易度も高く、習得も困難であり、学習のための言語能力としては欠くことのできないものである。対して、Cruz & Thornton (2008) では、資料の読解活動もあるが、それにとどまらず、読・書・聞・話という言語の四技能を総合的に行う言語運用活動となっている。そこには、対話や議論、判断など、第二言語による思考的言語スキルを用いた活動がとられている。

この20年の間に、第二言語教育は、文法や語彙など、構造的に言語を習得する原理に対し、「コミュニケーション・アプローチ」という、総合的に言語の機能や意味の習得を目標とする原理が出現している(岡崎&岡崎, 1999)。こうした原理の出現が、小論の両者のテキストの違いにも影響していると窺える。

VI. おわりに

Terdy (1986) とCruz & Thornton (2008) は、いずれもCBIの原理で作成されているものの、その間には次のような差異が見られた。一つは、「固定的」と「可変的」なテキスト構成という、テキスト構成の考え方の違いである。二つは、そうしたテキスト構成の差異に伴い、社会認識内容の「通史的」構成と「テーマ史的」構成の違いが発生し、そのためにより幅広い内容を扱うことが可能になった点である。三つは、第二言語教育の

内容における、「構造的」言語教育観と「機能的」言語教育観という違いである。

20年の開きを持つ2つのテキストには大きく「固定的・通史的・構造的」な授業構成から「可変的・テーマ史的・機能的」な授業構成という質的差異が見られた。ただしこれは相対する一方向的な変化と考えるものではなく、ニーズに合わせて望ましいものを選択でき、多様な可能性を開いた形であるという、前者を後者が包括した考え方と捉えるべきであるだろう。

こうしたことから、「固定的・通史的・構造的」を内包する「可変的・テーマ史的・機能的」という展開は、日本の外国人児童生徒の社会科授業を考える際に示唆的である。

可変的構成は、言語・文化・認知的に多様かつ地域分散的な外国人児童生徒のニーズに合わせた教師の授業開発を可能にする点で有効だろう。

また、社会認識内容のテーマ史的構成とそれにまつわる内容の多角化は、時間的に制約の受けやすい取り出し授業の中で、網羅的ではない学習を可能にする点で有効だろう。さらに、両者ともに見られた多文化的な記述や内容は、マイノリティが主体的に当該社会に関わるためには欠かせないものであるといえる。

さらに、構造的言語を内包する機能的言語観の出現は、認知的に高度な内容についての言語四技能(読・書・話・聞)を総合的に保障する点、また、多様な社会認識内容との接続が可能である点で有効だろう。

ただし、小論で分析したテキストでは、両者とも多文化的な記述や内容が取り扱われていた。これは、マイノリティのための社会科教育には欠かせない視点であるといえる。しかし、アメリカでは「多文化社会」はマジョリティにとっても概ね「公定」の現実であるのに対して、日本では、未だそれは「非公定」の社会である。そうしたことも影響し、来日時期が早く、滞日期間が長いほど、「日本人化」しやすいといわれる(関口, 2003)。そうした子どもへの、日本型「多文化アプローチ」が必要である。この点で、日本型「文化の壁」の克服手法を今後検討する必要がある。

〈注〉

- ¹⁾ メインストリームでの学習でも類似の内容は散見できる(例えば, PBS Classroom Resources, n.d.)。そのため, ESLの特別な内容とは言えない。
- ²⁾ テキストの構成を, 大きくカリキュラムの構成と捉えた場合, こうした固定的構成と可変的構成の差異は「工学的アプローチ」と「羅生門的アプローチ」の差異と類似しているといえる。ただし, 安彦(2002/2006: 125-131)では, こうしたカリキュラム上の差異は, 一方向的な新旧の「進化」と捉えるのではなく, それぞれ異なる原理から派生し, 展開されてきた「アプローチの違い」であり, 目的に応じて適切に組み合わせるべきであるという。

〈資料〉

- Cruz, B. C. & Thornton, S. J. (2008). *Teaching English Language Learners Across the Curriculum: Teaching Social Studies to English Language Learners*. New York: Routledge.
- Terdy, D. (1986). *Content Area ESL: Social Studies*. Illinois: Linmore Publishing.

〈参考文献〉

- Cluz, B. C., Nutta, J. W., O'Brien, J., Feyten, C. M. & Govoni, J. M. (2003). *Passport to Learning: Teaching Social Studies to ESL Students*. Maryland: NCSS Bulletin.
- Cummins, J. & Swain, M. (1986). *Bilingualism in Education*. New York: Longman.
- King, C. D., et al. (1986). *United States History*. California: Addison-King, et al.
- PBS Classroom Resources (n.d.). Lewis and Clark Lesson Plans. Public Broadcasting Service. (online) http://www.pbs.org/lewisandclark/class/idx_les.html <2009/01/09 取得>
- Snow, M. A., Met, M. & Genesee, F. A. (1992). Conceptual Framework for the Integration of Language and Content Instruction. Rechar-Amato & Snow, M. A. (ed.), *The Multicultural Classroom*. New York: Longman, 27-38.
- Weisman, E. M. & Hansen, L. E. (2007). Strategies for Teaching Social Studies to English-Language Learners at the Elementary Level. *The Social Studies*, 98-5, 180-184.
- 安彦忠彦 (2002/2006) 『教育課程編成論—学校は何を学ぶところか—』放送大学教育振興会。
- 岡崎俊雄&岡崎眸 (2001) 『日本語教育におけるコミュニケーション・アプローチ』凡人社。
- クラッシュェン, S. D. & テレル, D. T. (1986) 『ナチュラル・アプローチのすすめ』藤森和子(訳), 大修館書店。
- 小林宏美 (2007) 『多文化社会アメリカの二言語教育と市民意識—多文化世界における市民意識の動態—』慶應義塾大学出版会。
- 齋藤ひろみ (1999) 「教科と日本語の統合の可能性—内容重視のアプローチを年少者日本語教育へどのように応用するか—」『中国帰国孤児定着促進センター紀要』, 7, 70-89.
- 佐藤群衛 (2003) 『国際化と教育—異文化間教育学の視点から—』放送大学出版会。
- 関口知子 (2003) 『在日日系ブラジル人の子どもたち—異文化間に育つ子どものアイデンティティ形成—』明石書店。
- 末藤美津子 (2003) 『アメリカのバイリンガル教育—新しい社会の構築をめざして—』東信堂。
- ベーカー, C. (1997) 『第二言語習得とバイリンガル教育』岡秀夫(訳編), 大修館書店。
- 南浦涼介 (2008a) 「JSL児童生徒のための社会科授業構成—二文化統合理解学習としての単元『私たちのまわりのお店のくふう』をもとに—」『日本語教育』139, 97-106.
- 南浦涼介 (2008b) 「外国人児童のための歴史学習モデルの構築—『二文化統合学習』論にもとづく授業実践とその分析—」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部』57, 77-86.
- 南浦涼介 (2009) 「外国人児童生徒のための社会科授業構成—NCSS版『学びへのパスポート』の分析をもとに—」『社会科研究』, 70, 61-70.
- 南浦涼介 (印刷中) 「外国人児童生徒のための社会科授業デザインの現状と課題—児童生徒の文化的課題に着目して—」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部』58. 頁未定。