

低学年で来日した言語少数派の子どもの母語学習の可能性

ヴィゴツキーの概念的思考の観点から

Possibility of L1 Class for a Minority Student who came to Japan under 10 years old
According to Conceptual Thinking in Vygotsky theory

滑川 恵理子

NAMEKAWA Eriko

1. はじめに

1990年の入国管理法改正を機に、親に帯同して来日し日本の一般的な公立学校に編入する言語少数派の子どもたち¹が全国的に急増した。その後、2008年のリーマンショック、2011年の東日本大震災を経て、その人数は微減傾向にある。直近の統計において、神奈川県は大人も含めた在留外国人人数では全国第四位であるが²、日本語指導が必要な児童生徒数では全国第二位であった³。本県は言語少数派の子どもたちへの支援が急務な都道府県の一つに挙げられる。

彼らを前に、教育現場では日本語学習と日本語による教科学習に目が行きがちである。それは確かに必要なことであるが、日本語のみを重視する教育は子どもたちの可能性を摘みかねない。実際、子どもが母国で母語を通じて蓄積してきた様々な知識や能力を活かすことができない、10歳未満で来日した子どもの場合気が付いたときには母語が後退してしまっていたなどの問題が起きている。子どもたちは母国において母語を介して生活し学んできた上で、その延長上に来日後第二言語である日本語を介した生活と学習を始めたのである。過去から未来へと続く子どもの継続的な学習を考えると、母国で母語を介して蓄積してきたものを活かし、その上に日本語を介した学習を積み上げることが理にかなっている。

そこで近年、子どもの母語を重視すべきだという指摘が現れ、母語を活用した学習支援も行われるようになった。しかしながら、母語への理解が進む一方で、子どもが母語と日本語の二つの言語を介して学び成長していくことについて、混乱した見方も見られる。滑川(2012)は、混乱した見方の一例として『外国人児童生徒受け入れの手引き』(文部科学省2011)を挙げた。『外国人児童生徒受け入れの手引き』では、母語による学習の利点として、情意面の安定や、母国で学んできたことを生かして継続的に学習することなどが挙げられている。その一方、陥りやすい問題点として「児童生徒が母語に依存し過ぎる」「日本語を聞いて理解しようという気持ちになれない」「母語と日本語を適当に切り替えながら使用する」などを指摘している(pp32)。滑川(2012)は、こうした指摘に対し、中国語母語の2人の言語少数派の子どもを対象とする学習支援の会話データを分析することによって、母語使用が日本語の理解を妨げるものではないこと、日本語から母語への切り替えには意味があり、切り替えることによって学習の可能性が広がることを例証した。

『外国人児童生徒受け入れの手引き』では、他にも子どもの母語に関する懸念が挙げられている。そ

れは、小学校高学年以上の年齢で来日した子どもであれば母語活用も推奨できるが、小学校低学年の子どもには注意を要するというものである。「小学校の低学年では、母語の力自体が十分育っていない場合には、母語で説明したからといって、教科内容の理解が円滑に進むとは限りません」とある(pp32)。その理論的背景として、カミンズの相互依存仮説が引用されている。相互依存仮説は、二言語環境下で学び成長する子どものために考案されたモデルであり、母語と第二言語は表層面においては別個の能力として現れるが、深層面においては共有の基底能力(認知的学問的能力)によって支えられているとされる。子どもが先に学び始めた言語(母語)で蓄えられた基底能力は、新しく学び始めた方の言語(第二言語)の能力を伸長させるための基盤となるというのである。それに基づけば、母語での学習経験が豊かであれば、それを活かして第二言語の習得と第二言語による学習を推し進めるという図式が描ける。それゆえ、『外国人児童生徒受け入れの手引き』では、「小学校高学年以上の児童生徒の強みは、母語で培った考える力、分析する力、言葉の概念に関する知識を利用して第二言語を学べることです」のように、高学年以上の子どもについては母語活用の可能性を認めている(pp33)。

それに対し、低学年で来日した子どもについては、母語の可能性について否定的な立場に立っている。「日本語の語彙の意味を母語で伝えても、母語でその語彙の意味を知らなければ理解できません」とある(pp33)。そして、「低学年で来日した児童の場合は、来日後も母語の習得を意図的に促進させるか、日本語の教育をしっかりと行うかしないか、どちらの言語も思考する力が未発達という状態になることがあります」のように続く(pp33)。確かに年齢が低く母国での学習経験が浅ければ、カミンズの言う母語を介した深層面の基底能力は、高学年以上で来日した子どもより豊かでないことが察せられる。しかし、母語の可能性を放棄して日本語のみの学習を進めてよいのだろうか。いくつかの調査研究において、10歳未満で来日した子どもに母語が後退する危険があることが明らかになっている。親とのつながりやアイデンティティの問題までに視野を広げたとき、低学年の子どもの母語をあきらめて日本語に切り替えることが得策と言えるだろうか。

そこで本稿では、滑川(2012)において母語を使用することにより陥りやすい問題があるという指摘に対し母語使用の可能性を例証したのに続き、低学年で来日した言語少数派の子どもの母語による学習の可能性を探ることとする。具体的には、低学年で来日し高学年に達するまで母語と日本語による継続的な学習支援を受けた1人の子どもを事例に、母語の認知的学問的能力がどのように伸長しうのかを、母語による学習の会話データをもとに例証する。

2. 研究方法

2.1「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」

日本国内で子どもの母語も視野に入れた学習が少ない中、母語と日本語の両言語で教科学習を進める学習支援の方法として「教科・母語・日本語相互育成学習モデル(以下「相互育成学習」とする)(岡崎 1997)が挙げられる。相互育成学習は、教科学習をブリッジに母語と日本語の両言語の育成を目指す。それは、通常、母語による先行学習(以下「母語先行学習」とする)、日本語による先行学習(以下「日本語先行学習」とする)、在籍クラスでの学習の3つのステップで進められる。言語少数派の子どもは日本語力がまだ十分でない段階でも、母国で母語を通じた学習を通じて、上で述べたカミンズの言う基

底能力(認知的学問的能力)を蓄積していると考えられる。相互育成学習では主に母語先行学習の中でそうした深層面の知識や能力を活性化させ、それを梃子に日本語先行学習と在籍クラスでの学習を推し進めることを目指す。

相互育成学習の先行研究には、清田(2007)、朱(2007)などがあるが、対象となった子どもはいずれも小学校高学年以上で来日した子どもである。『外国人児童生徒受け入れの手引き』でも指摘されているように、母国で小学校高学年以上の学習経験をもつため、母語を介して蓄積した認知的学問的能力をうまく活用することができたのである。

一方、滑川(2008,2010,2012)が取り組む相互育成学習では低学年で来日した子どもを対象とする。子どもは母国での学習経験が浅いため、母語を介した認知的学問的能力もそれほど蓄積していないと考えられる。そのため上の先行研究と比較し、母語の認知的学問的能力を活かすというよりも、発達の初期段階にあるそれを丁寧に育てながら、日本語の獲得も同時に進めるという特徴をもつ。

2.2 対象の子どもおよび実践の概要

本稿では、相互育成学習を継続的に受けた中国語母語の子ども S(女兒)を対象とする。子どもの来日時期、年齢、学年、学習支援の期間、データ採取時の状況を下の表 1 に示す。

表 1 対象の子どもに関する事項およびデータ採取の時期

来日の時期	来日時の年齢	編入学年	相互育成学習による学習支援の期間	データ採取時の学年、年齢と来日からの時間	
				例 1	例 2
2006 年 08 月	8 歳 4 か月	小 2	小 2～小 6	例 1	小 3、9 歳、来日から約 8 ヶ月
				例 2	小 5、11 歳、来日から約 3 年

S は両親ともに中国人で、父親の仕事の都合により 2006 年 8 月に来日した。母国中国で小学校 2 年生を終了した夏休みであった。夏休み明けに小学校に編入、生年月日に準じ小 2 になった。S は来日から約 1 年半後の 2008 年 2 月(小 3)、両親の仕事の都合で同じ県の別の小学校に転校した。2011 年 3 月小学校を卒業後、4 月に中学校に入学するが、約 2 週間後に帰国した。東日本大震災と原発事故に伴う混乱を心配したためであった。このように、日本滞在期間は小学校 2 年(8 歳 4 か月)から中学校 1 年(13 歳 0 か月)までの約 4 年半となる。その全期間、相互育成学習による学習支援を受けていた。なお、家庭で使われる言語は母語の中国語である。

続いて S に対する学習支援がどのように行われたのかを述べる。来日当初から筆者が日本語指導協力者⁴として日本語指導を担当した。筆者は日本人であるが中国語も使って学習支援を行う。編入後、クラス担任と筆者が協議の末、母語話者として母親の参加を得た相互育成学習に基づく国語の教科学習を始めた。当初、母語先行学習は公民館などで母親と支援者(=筆者)が進行し、日本語先行学習は学校の取り出し授業⁵で支援者によって行なわれた。そして、S の転校後は、「母語先行学習」「日本語先行学習」のどちらも両親の仕事場で仕事の休憩時間に行なわれ、「母語先行学習」は母親と支援者が進め、「日本語先行学習」は支援者が進行し、時間が許せば母親も隣に座り時々中国語で発言すると

いう形になった。

3. 分析の観点

上述のように『外国人児童生徒受け入れの手引き』には、「小学校高学年以上の児童生徒の強みは、母語で培った考える力、分析する力、言葉の概念に関する知識を利用して第二言語を学ぶことでず」(pp33)(下線は筆者)とある。そしてカミンズの相互依存仮説を引用している。そこで本稿では、「母語で培った考える力や分析する力、言葉の概念に関する知識」あるいはカミンズの言う「基底能力(深層面の認知的学問的能力)」を把握する観点として、ヴィゴツキーの視点を援用する。ヴィゴツキーは就学してから思春期に至るまでの子どもの言語を介した思考に着目しており、小学校低学年で来日した子どもの母語の認知的学問的能力が、高学年に至る間にどのように伸長しうるのかを例証するという本稿の趣旨に適する。

ヴィゴツキーは、子どもが言語を介して行う心理的活動を言語的思考とし、その言語的思考は生活的概念と科学的概念という2つの段階から成るとする(ヴィゴツキー1934:225)。ここでいう「概念」とは、中村(2004)に倣い心理学的に定義されたもので、広い意味での「ことばの意味」を指す。生活的概念とは日常生活の中で自然に発生する概念であり、日常生活で遭遇する様々な事象に対し、それぞれことばを当て、そのことばにはそれぞれの事象に当てはまる意味をもたせているということである。それに対し科学的概念とは、就学後に学校における教授の下で子どもが発達させていく体系化されたことばの意味とされる。科学的概念の発達とは、子どもが概念を自覚し、一般化(抽象化)し、その概念を自由に支配できるようになることであるという(中村 2004:24)。

ヴィゴツキーは、科学的概念が発達することによって進展する高次レベルの言語的思考のことを「概念的思考」と呼んでいる。ここで言う一般化(抽象化)とは、ことばを具体的な文脈から切り離し、他のことばとの間に共通点や接点などを見出して、ことばを関係性の中に位置づけていくこと(=体系化)を指す。例えば、子どもが何らかの学習で過去の学習や体験を通じて内面に蓄えられていたことばを自覚し、発話したとする。そして子どもが発話したことばと、学習に参加している他者からもたらされたことばがうまく結びついてやり取りが円滑に進んだとする。それは、子どもが発したことばと他のことばとの間に何らかの関係性が築かれた結果である。そのとき、関係性の中に組み込まれたことばは科学的概念へと発達し、学習の進展にしたがってさらに他のことばと関係性を生み出していく。こうしてことばが自在に関係性を築いていくことが、「概念を自由に支配できること」(中村 2004:24)に相当する。そしてそのように概念が自在に他の概念と結びついていくとき、概念的思考が進行し、様々な学習活動が円滑に進むと考えられる。

子どもは学校教育を通じて科学的概念に媒介された概念的思考を発達させていく。ヴィゴツキーは、生活的概念としてのことばの運用と科学的概念としての運用を小学校2年生と4年生で比較した実験を引用し、4年生に達したとき科学的概念としてのことばの運用に子どもが熟達し始めるとした(ヴィゴツキー1934:307)。旧ソビエトの就学開始年齢は満8歳であったことから、この実験の4年生の子どもは11～12歳に相当する。つまり概念の操作に子どもが熟達するのは思春期以降であると想定される。

しかし、概念的思考が熟達に至るまでの過程では、しばしば「コトバ主義」(ヴィゴツキー1934:228)とい

う現象が起こり得るとされる。「コトバ主義」とは、子どもがあることば(多くの場合抽象的な意味をもつ語)の字面のみを覚えるような現象である。抽象的なことばであるため科学的概念のように見えるが、子どもがことばを自覚しているものの、抽象化され、他のことばとつながるといふ経路を踏まない。他のことばと何らかの接点でつながることができれば、科学的概念へと発達するのだが、そうではないために他のことばと関係性をもたない。言わば大人に教え込まれたことば、あるいは丸暗記されたことばである。「コトバ主義」に陥ってしまった場合、概念は自由に加工されない。そのため概念的思考が進展せず、子どもは学習に躓くことになる。しかし学習経験を重ねることによって、子どもは「コトバ主義」を超えた概念的思考に熟達していくことができるという。「コトバ主義」ではない真の科学的概念を発達させるためには、少なくとも数年の就学経験が必要だとされる(中村 2004:24)。上述のように、思春期に達する頃には「コトバ主義」の制約から解放された自由な概念の運用ができるようになると想定される。

以上のように、ヴィゴツキーの視点を援用し「概念の自覚化およびその自由な加工＝科学的概念に介入された概念的思考の進展」とその対極である「コトバ主義」について述べてきた。本稿では、この 2 つの観点を「考える力や分析する力、言葉の概念に関する知識(＝深層面の認知的学問的能力)」を分析するための指標とする。この観点を以って、母語先行学習の会話データを可視化し質的に分析することによって、子どもが小学校低学年のときと高学年に達したときの概念的思考の様相を対比することを試みる。

なお、分析対象とするデータは、母語先行学習(国語の教科学習)の学習支援セッションを録画し、文字起こししたものである。会話データにおける、S は対象の子どもの、M は母親を、T は支援者(＝筆者)をそれぞれ指す。

4. 分析結果

4.1. 低学年(小学校 3 年生)のときの概念的思考の様相

4.1.1 会話例の概要

次の例 1 は、S が低学年(小 3:編入から約 8 か月後)のとき『ありの行列』という教材文に取り組んだときのものである。『ありの行列』では、アメリカの昆虫学者ウィルソンが行った実験や観察を通じて、ありが行列を作る謎を探る。文章は大きく分けて、問い、実験、結論の 3 つから構成され、次の表 2 のように要約される。その中で、下線①②③の部分が、会話例に関わる部分であり、母語訳も加えながら、ここで明示しておく。なお、 で示した、**障害物**(中国語＝**障碍物**)、**分かる**(母語訳＝**判明**)、**わけ**(母語訳＝**秘密**)は特にキーワードとなる語である。

表 2 教材文『ありの行列』要約

<p>(1) 問い:ありは物がよく見えない。それなのになぜありの行列ができるのだろうか。</p> <p>(2) 実験: 実験①RQ:巣から少し離れたところに餌(砂糖)を置くと、ありはどのように動くか。 ⇒結果:一匹のありが砂糖を見つけ、巣に帰る。すると巣の中からたくさんのありが出て来て砂糖のあるところまで行く。ありたちは最初のありが通った道筋を辿って行列を作る。</p> <p>実験②RQ:行列の道筋に障害物(石)(中国語=障碍物)を置いたら、ありはどのように動くか。① ⇒結果:ありたちは石のところでちりぢりになる。一匹のありが石の向こうに道筋の続きを見つけ、砂糖に向かって進む。他のありもそれに続き、再び行列ができる。</p> <p>(3) 結論:実験結果を踏まえ、ウィルソンはありの体の仕組みを調べた。そして、ありは地面に道しるべとなる液体をつけることが分かり(母語訳=判明了蚂蚁排出一種特別的液体)②、ありはその液体の匂いをかぎ分けて行列ができることを知る。このようにして、ウィルソンはありの行列のできるわけを知ることができた(母語訳=伟路松从这次研究得知了蚂蚁形成队伍的秘密)③。</p>

上のように、教材文で実験は2段階に分かれている。昆虫学者ウィルソンは、1回目の実験結果を踏まえ、2回目の実験をデザインした(道筋に障害物を置く)と考えられる。ウィルソンは2回目の実験に当たって、リサーチクエスチョン(以下 RQ とする)を「道筋に障害物(石)を置いたら、ありはどのように動くか」などと設定していたはずである。しかし、教材文では1回目と2回目の実験の間にウィルソンが具体的に何を考えたか、つまり、1回目の実験結果を踏まえ、さらに何を RQ として2回目の実験を実行したのかは書かれていない。2回の実験の概要(方法と観察結果)がそれぞれ書かれているのみである。母語先行学習のワークシートでは、このように1回目と2回目の実験の間にウィルソンが何を考えたかが教材文に書かれていないことに着目し、2回の実験の概要から、ウィルソンの考えたこと(何を2回目の実験の RQ としたか)を推定するという問いに取り組んだ。具体的には、ありの巣から砂糖までの3つの道筋(B,C,D)を図示し、問いを「①ウィルソンが石を置いたのは、B,C,Dのうち、どこであるか」「②なぜそこに置くのか」とした。②の答えがウィルソンの RQ に相当する。最初のありが辿った道筋と同じものは B である。S は①について、石を置くのは B であるとすぐに答えられた。しかし、その理由を述べる②に対し、以下のような長いやり取りを要した。約6分に渡るため適宜省略しながら、4つの段階に分けて例示する。

4.1.2 会話例 1(例 1-1,1-2,1-3,1-4)

例 1-1 は、ワークシートに取り組み始めたところである。S が設問を読み上げるところから始まる。

<例 1-1> 小 3(来日から約 8 ヶ月後)の母語先行学習『ありの行列』

S : 対象の子ども T : 支援者(筆者) M : 母親 2007. 4. 27

1	S	伟路松把石头放在 B, C, D 之中的哪一处? ウィルソンは石を BCD の道筋のうち、どこに置きましたか?
---	---	--

	2	T	B, C, D 之中的哪一个? BCD のうち、どれですか?
	3	M	B, C, D 之中的哪一处? BCD のうち、どこですか?
→	4	S	B
	5	M	为什么? どうしてですか?
	6	S	啊! ええー!
	7	T	科学家… 科学者は…
→	8	S	科学家的判明。 科学者がそう判断したから。
	9	T	…为什么? 为什么? …不可思议呀! …为什么? 为什么? (科学者は)なぜだ?なぜだ?不思議だ、なぜだ?なぜだ?って、いつも疑問をもつものだから。
→	10	S	科学家的判明。 科学者の判断。
	11	T	B, 嗯…为什么? B、うん、そうなんだけど…なぜですか?
	12	M	他为什么把石头放在这个位置? ウィルソンはなぜ石をこの場所に置いたの?
→	13	S	因为他想知道蚂蚁队伍的秘密。(M: 哈哈) 蚂蚁排队, 蚂蚁的, 蚂蚁队伍的秘密。 ありの行列の秘密を知りたかったから。(M: あはは) ありが行列をつくること、ありの、ありの行列の秘密。
	14	T	嗯 うんうんうん…
	15	M	他想知道…在它们的… ウィルソンが知りたかったのは…ありたちの…
→	16	S	他想知道它们怎样能解决问题。 ありたちがどうやって問題を解決するか知りたかったから。

S は設問を読み上げ(1S)、3つの道筋の中から正しく B を選択する(4S)。しかし、その理由を述べるのは簡単ではなかった。S が困惑の声を上げたため(6S)、T は「科学者は、いつも『なぜだ?』『不思議だ』と疑問をもつものだ」と S に語りかける(7T, 9T)。それは、科学者が抱いた疑問が科学の発展を支えてきたのであり、S にも常に「なぜ?」と探究心をもって学んで欲しいと願っていたからであった。しかしここで T が発話した「科学者」(7T)が、思わぬ反応を呼ぶ。S は「科学者がそう判断したから(科学家的判明)」と答える(8S, 10S)。確かに科学者であるウィルソンがそう判断したのであるが、これは実験の具体的な RQ や手順などをすっ飛ばして、表面的にまとめを述べたようなものである。そこで、まとめに至る前の細かいステップに着目させようと、M が「ウィルソンはなぜこの場所に石を置いたのか」と再度問いかける(12M)。すると S は「ありの行列の秘密を知りたかったから(因为他想知道蚂蚁队伍的秘密)」と答える(13S)。この答えも具体的な実験に触れることなく大枠の疑問を述べたようなものである。

ここまでのやり取りで、まず、Sの2つの発話「科学者がそう判断したから」(8S, 10S)「ありの行列の秘密を知りたかったから」(13S)を確認したい。前頁の表 2(教材文の要約)において、「(3)結論」の部分でキーワードとして示した語「分かる(=判明)」「(下線②)」「ありの行列のわけ(=秘密)」「(下線③)」が含まれている。つまりSは、実験の細かなステップを辿るのではなく、教材文の結論部分にあることばを引用して一足飛

びに答えたのである。

続いて、M が再度細かいステップに戻るよう働きかけ(15M)、S は「ウィルソンはありたちがどうやって問題を解決するかを知りたかった」と答えた(16S)。この「問題を解決する」というのは、具体的には「道筋に障害物(石)があったら、ありたちはどのように克服するか」ということであり、こちらは実際の実験に近い。この方向でやり取りが進む、つまりSの言っている「問題を解決する」が、具体的には「ありは道筋の障害物(石)にどう対応するか」ということであるとSが気が付き、ことばがつながっていけば、ウィルソンの考えが明確になる。ところが、やり取りはすんなりその方向には進まず、何回か逡巡することとなった。

続く例 1-2 では、前頁の表2で示したもう一つのキーワード「障害物(=石)」(表 2 教材文の要約:下線③)に注目し、そこからウィルソンの考えを掴もうとした。

<例 1-2> 小 3 (来日から約 8 ヶ月後)の母語先行学習『ありの行列』

	17	M	在它们的路线发现阻碍的时候… ありたちは道筋に邪魔するものを見つけたら…
	18	T	对对对, 妈妈刚才说什么? 把石头算是什么? そう、そう、今、お母さん何て言った? 石は何のことだって言った? …
→	19	S	障碍… 障害…
	20	M	对。它们该怎么办? 会不会沿着第一只蚂蚁走的道路… そう、ありたちはどうするかしら?(1回目の実験と同じように)1匹目のありが通った道筋に沿って行くかしら?
	21	TとM	路线上…路线上出现什么…道筋に、道筋に何か…
	22	S	什么? 何か?
	23	TとM	路线上出现什么… 道筋に何か…
→	24	S	障碍物 障害物
	25	T	对…的话… …そう、…があったら…
	26	M	蚂蚁会怎么办? ありはどうするか。
→	27	S	…… (沈黙 2 秒)
	28	M	这就是伟路松的想法。对吧? それがウィルソンの考え、そうでしょ?
→	29	S	对呀。 そうだよ。

Mの発話の中にあつた「邪魔するもの(障碍)」(17M)に注目し、Tは「邪魔するもの=障害物」であること、ここではそれが「石」であることをSに確認させようとする(18T)。Sの方も「障害物」ということばは分かっている(19S)。続いて、Mが2回目の実験の意図に言及する(20M)。続くやり取り(21TとM-26M)では、T,M,Sの3者がリレーのようにことばをつなぎながら、「道筋に何か障害物があったら、ありはどうするか」となる。これこそ、ウィルソンのRQである。例1-1でSが発話した「問題を解決する」(16S)の具体的な内容がこのように3者のことばの畳み掛けによって生まれてきたのである。Sの発話(22S「何か」、24S「障害物」)も含めて、このようにウィルソンの考えが明らかになった。ところが、まだSはしっかりと把握できていない。TはSの「分かった!」を期待していたのだが、Sは無言だった(27S)。そこで、Mが念を押す

(28M)。S は「そうだよ。」と答えてはいるのだが(29S)、これに続く例 1-3 で、何と逆戻りしてしまう。

<例 1-3> 小 3(来日から約 8 ヶ月後)の母語先行学習『ありの行列』

	35	M	这主要一句话…伟路松为什么把石头放在这儿? ここでは大切なことを短い文で言うのよ。(S:顔を歪めて不満げな表情) ウイルソンはなぜここに石を置いたの?
→	36	S	想知道, 他想知道, 蚂蚁能不能…想知道蚂蚁能不能…えーっと…想知道蚂蚁能不能…啊…那个…障碍物… 知りたいのは、ウイルソンが知りたいのは、ありがたいかどうか知りたい…えーっと…ありがたいかどうか知りたい…あ…あの一……障害物…
	37	M	那怎么说? 总结一下。 何て言ったらいい? まとめてみて。
	38	T	总结一下。 まとめる。
	39	M	只有一句话。 短い文でいいのよ。
	40	T	差不多…但是… (Sの答えは) 大体いいんだけどね。
	41	M	伟路松把石头放在它们的路线中间, 为什么? 伟路松, 他想知道什么? ウイルソンは石をありたちの道筋の上に置いたのよね、なぜ? 何を知りたいから?
→	42	S	他想知道它们的秘密吧。 ありたちの秘密を知りたいからでしょ。
	43	M	什么秘密呀? 秘密って、何の?
→	44	S	那…那… それは…それは… (不満げな表情)
	45	T	那是结果吧。 それは、結果だよ。
	46	M	他想知道什么秘密? ウイルソンは何の秘密が知りたいの?
→	47	S	想知道…它们形成队伍的秘密。 ありが行列を作る秘密が知りたい。
	48	M	嗯? 不对。 う～ん? 違うわ。
→	49	S	嗯? えー? (困惑した表情)
	50	T	最后得到这样。 それは、最後に得られる結果なんだ。
	51	M	对, 他, 这个是, 更细一点。 そう, ここで、ウイルソンは細かいことを知りたいのよ。
→	52	S	嗯? え?

M は再度ウイルソンの考えを問う(35M)。それに対する S の発話では、「知りたい」「ありがたいかどうか」「えーっと」などが繰り返され、要領を得ていない(36S)。そこで T と M は簡潔な答えを促す(37M-40T)とともに、M は再びウイルソンの考えを問う(41M)。同様の問いはこれで5回目である。再三の問いに対し、S は却って混乱したのか、「ありたちの秘密を知りたいから(他想知道它们的秘密吧) 」(42S,47S)と答える。これは例 1-1 (13S)に戻ってしまったことになる。しかしここで明確にしたいのは、M の言うようにありの秘密の中で具体的に何かということである(43M,46M)。T もそれは一足飛びに結論のみを言っているようなものと指摘する(45T,50T)。S が混乱しているやり取りが続く(44S,49S)。M は、ここでは「ありの秘密」のような大枠ではなく、そこに至るまでの細かいステップを聞いているのだと補足説明

する(51M)。しかし、S はまだ要領を得ない(52S)。やり取りは次の例 1-4 へと続く。

<例 1-4> 小 3 (来日から約 8 ヶ月後) の母語先行学習『ありの行列』

	53	M	他把石头放在中间，他想研究什么？ ウィルソンは石を道筋の上に置いて何を研究するつもりだったの？
→	54	S	他想研究蚂蚁的队伍什么… ありの行列の…を研究したかった。
	55	M	那是整个呀。刚才我说了嘛。这个，中间他放石头是什么呀？ それは全体的なこと。今私が言ったでしょう。この道筋の途中に石を置いたのは何のため？
→	56	S	障碍物… 障害物
	57	M	对呀。(T: 嗯) 为什么？ そうね、(T: うん) 何のため？
→	58	S	…… (苦笑する)
	59	M	伟路松想知道在它们的路线… ウィルソンが知りたかったのは、ありの道筋に…
→	60	M と S	…路线出现障碍物的时候，蚂蚁… 道筋に障害物があったら、ありは…
	61	T	你应该用这个障碍，障碍物，你应该用这个。 この障害、障害物ってことばを使わないといけないよ。
→	62	S	障碍物…障碍… 障害物…障害…
	63	M	你开始说，那个，想知道蚂蚁…那是整个伟路松研究的问题。但是，这个，其中的一个，有一个小问题。 最初にあなたが言った、あの、ありの秘密を知りたいというのは、ウィルソンの研究全体のことよ。でも、ここでは、その中の一つ、小さな問題のことを言っているのよ。
	64	T	对，一个一个… そうそう、一つ一つってことね。
			(中略)
→	65	S	伟路松想知道…蚂蚁…在运食物的…在运…在运食物之中有障碍物，它们能不能解决……这个问题。 ウィルソンが知りたかったのは…ありが…食べ物を運んで…るとき…食べ物を運んでいる時障害物があったら、この問題を…解決できるかどうか。

「ありの秘密」に戻ってしまったのを受けて、M が仕切り直す(53M)。S は「ありの行列の研究」のように、大枠の答えを繰り返す(54S)。そこで、M が「石＝障害物」を思い出させる(55M)。S はそのことばを分かっているのだが(56S)、そのことばを使って考えを発展させることができない(58S)。そこで、M が S を誘うように「ウィルソンが知りたかったのは、ありの道筋に…」と働きかけ(59M)、S も M と声を合わせて「道筋に何かあったら、ありは…」と呼応する(60M と S)。この M と S のやり取りは、教師の範読に生徒が声を合わせて呼応する文型の口頭練習を連想させた。S の内面からことばが発せられているのではなく、M にとにかくついて行こうとしているような印象を与えた。S 自身がはっきりと把握していないからであろう、S は「障害物…」と繰り返すのみで(62S)、「道筋に何かあったら、ありは…」(60M と S)の発話を完結させることができない。

い。MとTは大枠ではなく、実験の細かなステップから考えて欲しいと再度伝える(63M,64T)。64Tのあと、Sはワークシートに答えを書き始める。書きながら正しい漢字についてやり取りした部分を省略する。そしてワークシートに書いた答えをSが読み上げたのが「ウイルソンが知りたかったのは…ありが…食べ物を持って…るとき…食べ物を運んでいる時障害物があったら、この問題を…解決できるかどうか(伟路松想知道…蚂蚁…在运食物的…在运…在运食物之中有障碍物，它们能不能解决……这个问题)。(65S)である。このように約6分に渡るやり取りを経て、Sはようやくウイルソンの考えたRQを掴むことができた。

4.1.3 例1(低学年小3のときの会話)のまとめ

以上のように、科学者ウイルソンの考えを読み取るやり取りを見てきた。まず注目されるのは、Sが「科学者がそう判断したから」(例 1-1:8S)「ありの行列の秘密を知りたかったから」(例 1-1:13S)のように、教材文の結論部分を引用して一足飛びに総括するような回答をしたことから、やり取りが空回りしてしまったことである。ウイルソンのRQは「最初の実験でありたちが辿った道筋に障害物を置いたら、ありたちはどうなるか」ということである。そのRQを明らかにするためにその場所に石を置くことが適切だと判断し、実験を行い、そうした実験を重ねることによってありが行列を作る秘密が明らかになるというのが流れである。その流れに沿って、RQや手順などを表すことばと、Sが発話した「科学者の判断」「ありの秘密」が結びついていけば、Sが自覚したことばは関係性の中に位置づけられ、科学的概念へと発展することができた。MとTが再三にわたってRQにつながる具体的なことばをやり取りにもたらしていたのであるが、Sはそれに気が付かず、そうしたことばを自分の発話に取り込むことができなかった。他者がもたらしたことばと自分のことばとの間に接点を見出すことができれば、ことばの関係性が築くことができたのだが、「判断」と「秘密」は他のことばとつながることなく、やり取りの中で空転する様相を見せた。

ここでは、ヴィゴツキーのいう「コトバ主義」の一例が観察されたと考えられる。Sは教材文の結論部分にあった「判断」「秘密」ということばを言わば丸暗記して発話したと思われる。特にいったんやり取りが進展した後に、Sが「ありの秘密」に逆戻りし、そのことばに固執する様子から、「コトバ主義」に概念的思考が制約されてしまう様相が如実に窺える。子どもにとっては、難しいことばに飛びついて、表面的にことばを発する方が楽なのだろう。MとTは「それは一足飛びに結論のみを述べたようなものだ」と再三働きかけ、様々なヒント(つながり得ることば)を与えていた。しかし、他のことばとの間に接点を見出しつなげていくことによって、「判断」と「秘密」の具体的な内容を裏付けていくことは非常に難しかったようである。

次に、Sがキーワードの一つである「障害物」ということばを早い段階から理解していたにも関わらず(例 1-2:19S)、RQを表すことばの中にそれがなかなか組み込まれて行かなかったことにも注目したい。最後にはMに導かれて文型の口頭練習のようなかたちで組み込まれていくのだが(例 1-4:59M,60MとS)、Sが自覚し発話した「障害物」がRQを表すことばとの間に接点を見出すことが非常に難しかったことが分かる。また、Sはこれも早い段階で「ありたちがどうやって問題を解決するか知りたかったから」(例 1-1:16S)と発話していたのだが、その「問題」とは「道筋に障害物があること」、つまりRQを表すことばにつながりうるものであることにもSは気が付かなかった。ここでも、他者(MとT)がさかんにSのことばに結び付き得ることばをやり取りの中にもたらしていたのだが、Sがそれらを取り込むことは難しかった。Sが自覚したことばが他のことばとなかなか関係性を築くことができなかった様子である。2つの例からは、ヴィ

ゴツキーの言う「概念の自覚」が行われたものの、ことばが関係性を得て他のことばと結びつく、つまり自在に操作されることの難しさが窺える。このように、子どもが学習の課題に関わるキーワードを理解し、それを内面に蓄えていたとしても、自分のもつことばを他のことばに結びつける、つまり概念を自由に加工することは高度な概念的思考であることが分かる。

以上のように小学校3年生のとき、Sは「コトバ主義」の制約を受けている様子、概念をなかなか自在に加工できない様子を見せていた。科学的概念に介在された概念的思考にまだ熟達していない様子が認められる。これが小学校低学年のときの概念的思考の一例であった。続いて、例2において、例1から約2年4ヶ月後、Sが高学年に達したときの概念的思考を可視化する。

4.2 高学年(小学校5年生)のときの概念的思考の様相

次の例2は、Sが高学年(小5:編入から約3年後)のとき『ツバメがすむ町』という教材文に取り組んだときの、母語先行学習の一部である。『ツバメがすむ町』は、ツバメと人の暮らしとの関わりに関する説明文である。京都の市街地のツバメの巣を2回に渡って調査した結果がまとめられている。調査では、まず京都市中心部の4つの区を対象にツバメの巣がある家を探し、その家の特徴を調べた。さらに翌年からは、対象の地域を2つの区に絞り、5年間の継続調査が行われた。このように最初の調査の結果を踏まえ、さらに継続調査が行われたことに筆者は着目した。4.1の『ありの行列』でも、1回目の実験の結果を踏まえ、新たにRQを設定し、2回目の実験を行ったという流れになっていた。そこで筆者は、小3のときに取り組んだワークシートの設問と同じ趣旨のものに再度挑戦することができると考えた。

ワークシートでは、まず、最初の調査について、①調査の目標、②方法(誰が、いつ、どこで、何を調べたか)、③結果、④この結果から何が分かったか。なぜ継続調査を行ったのか、の4点をまとめるようにした。この④の設問が、最初の調査の結果を踏まえ、調査者が何を考え、さらに何を明らかにするために継続調査を行ったのかに相当する。教材文には、調査者が何を考えて2回目の調査をデザインしたのかは書かれていない。実際に行われた調査の概要と結果が書かれているのみである。このような教材文の書き方も、4.1における『ありの行列』と共通している。『ありの行列』と同様に、具体的にどんな調査が行われたのか、つまり調査の概要と結果から、調査者のRQを類推する必要がある。

Sはこの設問に対し、①から③までは自分で書くことができたが、④で筆が止まってしまった。そこで、TとMが働きかける。例2はTが2段階で行われた調査の違いをSと確認するところから始まる。

<例2>小5(来日から約3年後)の母語先行学習『ツバメのすむ町』

S: 対象の子ども T: 支援者(筆者) M: 母親 2009. 8. 7

	1	T	第一次调查与第二次调查的调查方法不一样的地方主要有两个, 就是… 1回目の調査と2回目の調査の方法は、違うところが主に2つあります、つまり…
→	2	S	时间…地点… 時間…場所…
	3	T	调查…进行调查的时间和地点。 調査…調査を行った時間と場所が違います。
	4	S	时间…就是…时间…

		(ワークシートに書き始める)時間…ええと、時間…
	5	M 时间…就不写在这吗? 時間のことは…ここに書いてない?
	6	S 啊, 对对。 あ、そうそう。
	7	T 先…你不如先写第一次调查的时间是这样的, 如果用…更…什么的时间… まず…1回目の調査の時間がこうで、もし…もっと…時間がどうだったら…というふう に書いた方がいい。
	8	S …(沈黙1秒)
	9	T 第一次调查用了多长时间? 1回目の調査の時間はどれくらいだった?
	10	S 3年。 3年。
	11	T 唔? 大概一个月。 ん? だいたい一ヶ月です。
		(中略:教材文を確認している。教材文には「調査を行ったのは、1993年の5月の半ば 過ぎです。」とある。何月まで行われたとはっきり書かれていないが、おそらくそれほど 長い期間ではなく、1か月ほどであったろうと確認する。)
→	12	S 一个月, 很快。 1ヶ月、すぐ終わったんだ。
	13	T 太短。 短すぎる。
	14	M 第一次调查一个月, 时间, 大概(S:大概), 第二次调查呢? 5年。时间不同。 1回目の調査の時間はだいたい(S:だいたい)1ヶ月。それで、2回目の調査は? 5年 ね。時間が違うでしょう?
		(中略:第2回目の調査は5年間行ったことを教材文で確認する。)
	15	T 在这应该注意的是, 一个月, 人们想…… ここで注意すべきなのは、1ヶ月だと、調査した人たちが考えたのは…
	16	S 太短。 短すぎるということ。
	17	T 太短。一个月太短, 不能知道…不能知道… 短すぎる。1ヶ月では短すぎて、何が分からない?
→	18	S 详细的变化, 燕子的变化。 詳しい変化、ツバメの変化。
	19	T 对, 对, 这次的调查… そうそう、この2回目の調査で…
	20	S 想知道… 知りたかったのは…
	21	T 第一次调查的时间… 1回目の調査の時間は…
	22	M 比较详细… (2回目の調査は1回目より)さらに詳しく…
	23	S 一个月, 大概一个月左右, 第二次调查5年。 1ヶ月、だいたい1ヶ月くらいで、2回目の調査は5年。
	24	T 第一次调查只用了…一个月(S:嗯)…只能知道… 1回目の調査は約1ヶ月だけ、(S:うん)それで分かったのは…
→	25	S 燕子在哪搭窝。但是不知道燕子的…

			ツバメがどこに巣を作ったかということ。でも、分からなかったのは、ツバメの…
	26	T	还不知道… それだけでは分からなかったのは…
→	27	S	还不知道燕子的变化。 ツバメの(巣の)変化は分からなかった。
	28	T	变化, 变化。所以下一次… 変化、変化。だから、もう1回の調査で…
	29	S	要… 必要…
	30	T	要用… 必要なことは…
→	31	S	很长时间… 長い時間をかけて…
	32	T	更长的时间调查… さらに長い時間をかけて…
	33	S	燕子的变化。 ツバメの(巣の)変化を調べなければならない。

Tが1回目と2回目の調査の主な違いをSに問うと(1T)、Sは「時間と場所」のように正しく答えることができた(2S)。Sはワークシートに答えを書き始めるが、まとまりのない書き方であったため、Tが具体的に書き方をアドバイスする(7T)。しかしSの筆は進まない(8S)。そこでTは1回目の調査が行われた期間を確認させようとする(9T)。すると、Sが3年間行われたと誤解していたことが分かる(10S)。そこで、明記されてはいないが、最初の調査はおそらく1ヶ月程度の短い期間だったであろうと確認する(中略部分)。

そのように確認すると、1ヶ月では短いということにSも気が付く(12S)。続いてMが教材文の該当箇所を指して、2回目の継続調査は5年行われた、1回目とは期間が違ふとSに確認させる(14M)。以降、ほぼTとSの2人のやり取りが続く。1ヶ月では短すぎることを再確認し(15T,16S)、Tがその短い期間では分からなかったことがあると指摘すると(17T)、Sは「ツバメの巣の詳しい変化が分からない」と答えることができた(18S)。続く部分では、2回の調査それぞれの時間(期間)が再度確認される(19T-23S)。そして続くやり取りの中で、1回目の調査を終え、調査者が何を考えたのかが明確になってくる。TとSが発話をつなぎながら、「1回目の調査は1ヶ月のみ、それで分かったのは、ツバメがどこに巣をかけたか」(24T,25S)「でも、それだけではツバメの巣の変化は分からなかった」(25S-27S)「だから、もう1回の調査でさらに長い時間をかけてツバメの巣の変化を調査する必要がある」(28T-33S)のように、調査者の考えが明らかになった。

上のやり取りにおける概念的思考の流れを整理する。まず、Sは「時間」「場所」というRQにつながるキーワードを理解しており、発話した(2S)。これはSが内面で理解していたことばを自覚し発話したからである。その「時間」について、一回目の調査の期間が短かったことが明確になると(12S,13T)、「時間が短いと何が分からない?」(17T)に触発されて、Sは「変化」ということばを自覚し発話する(18S)。TがもたらしたことばとSの内面から発せられたことばが関係性を築き、「1回目の調査は時間が短かったためツバメの巣の詳しい変化が分からなかった」と発展したのである。同様に、TとSが掛け合いのようにことばをつなぎながら(28T-33S)、「2回目の調査では、時間(期間)を長くすることでツバメの巣の変化を調べる」のようにことばがつながっていく。ここでも、Sが自覚したことば(「必要(29S)」「長い時間(31S)」「ツバメの変化(33S)」)が、Tのもたらしたことばとうまく接点を見出したことが分かる。このように、概念の自覚化と、概念間の関係構築が自在に行われることによって、調査者が何を考えたのか(RQ)が明確になった。その過程では、Sが内面において自覚し発話した「時間」を皮切りに、「時間」⇒「調査期間が短い」⇒「ツバメ

の巣の変化が分からない⇒「調査期間を長くする」⇒「ツバメの巣の詳しい変化を調べる」のように概念が自由につながり、加工されていく様子が観察される。

以上が、Sが高学年(小学校5年生)に達したときの概念的思考の一例である。Sのことばと他者がもたらしたことばがやり取りの中で結びついていく(=関係性を築いていく)、つまり概念の自覚化と自由な操作が進行している様子が窺われる。それは概念が関係性の中に位置づけられ、科学的概念として概念的思考を進めている過程である。ヴィゴツキーは、子どもは就学して学校教育を受けることによって科学的概念を徐々に発達させ、思春期にそれに熟達し始めるとした。例2からは、高学年に達し相応の学習経験を積んだSが科学的概念に媒介された概念的思考に熟達し始めている一端が認められる。

5. まとめと教育現場への示唆

以上のように、中国語母語の子どもSに対する母語先行学習を例に、小学校低学年時(3年生)と高学年時(5年生)における概念的思考の様相を見てきた。

まず、低学年のときの母語先行学習、例1では、ヴィゴツキーのいう「コトバ主義」の一例と、子どもがキーワードを自覚できたもののそのことばが他のことばと関係性を築くことができない、つまり概念の自由な加工に躓いている様子が観察された。特に「コトバ主義」の一例、すなわちSが「秘密」ということばを言わば丸暗記して「ありの秘密が知りたい」と繰り返し、やり取りが逆戻りしてしまう様子などは、『外国人児童生徒受け入れの手引き』(文部科学省 2011)が指摘する「小学校の低学年では、母語の力自体が十分育っていない場合には、母語で説明したからといって、教科内容の理解が円滑に進むとは限りません」(pp32)を連想させる。

しかしそれから約2年4ヶ月後の高学年に達したときの例2では、Sが概念的思考に熟達し始めている様子が窺えた。キーワードである「時間」を自覚し発話するとともに、それと他者がもたらしたことばとの間に接点をうまく見出すことによって、調査者の考えに辿りつくことができた。それは、Sが自覚したことばを出発点に概念の加工が円滑かつ自由に行われた結果である。例1においてもSは「障害物」というキーワードを自覚し発話していたのだが、それが他のことばと結びつくことは難しかった。それと対比すると、高学年に達したSが科学的概念を発達させ、それに介在された概念的思考を熟達させている様子をはっきりと伝わってくる。

Sは低学年(小学校2年生)で来日した。Sに対して、来日当初から相互育成学習に基づく、母語と日本語の両言語による学習支援が約4年半継続して行われた。『外国人児童生徒受け入れの手引き』は、「低学年で来日した児童の場合は、来日後も母語の習得を意図的に促進させるか、日本語の教育をしっかりと行うかしないと、どちらの言語も思考する力が未発達という状態になることがあります」(pp33:下線は筆者)と指摘する。上述のように、本稿における母語先行学習の会話データにおいて、低学年時は「コトバ主義」の制約や概念の自在な加工に躓く様子が見られた。しかし、粘り強く母語による学習を継続することで母語を介した科学的概念の発達を促し、高学年では概念的思考の熟達の兆しを認めることができた。ゆえに、本稿におけるSの事例は、「低学年で来日した子どもに対し来日後も母語の習得を意図的に促進させる」ことの可能性を例証したものとと言える。この結果をもって、『外国人児童生徒受け入れの手引き』のように、低学年の子どもの母語を否定的に捉え、日本語のみによる教育を推奨する立

場に対し、本稿は再考を提案する。確かに低学年で来日した言語少数派の子どもの母語は発達途上であり、丁寧に育てていく必要がある。しかし、高学年以上で来日した子どもと同様に母語学習は低学年の子どもの認知学問的能力を発達させる可能性をもっている。

その鍵を握るのは、『外国人児童生徒受け入れの手引き』にもあるように、どのように「母語の習得を意図的に促進させるか」ということである。本稿における会話データの中で母親と支援者はときに空転する S のことばもまっすぐに受け止め、あきらめることなく働きかけていた。本稿では、子どもの発話を起点とする「概念の自覚化およびその自由な加工」に焦点が当てられたが、今後はそうした概念的思考を支えたことばのやり取り、言わば母語学習を支えたことばの環境の視点から検討する必要がある。

S はその後東日本大震災を機に急に帰国することとなった。S に限らず、言語少数派の子どもたちは様々な突発的の事情により帰国や再入国、他国へのさらなる移住など、言語と文化を跨ぐ複線的な移動を強いられることも多い。そうした特性を踏まえたとき、日本語のみによる教育は彼らの道を狭めてしまいかねない。長期的な視野に立ち、子どもの過去、現在、未来をつなぐ学習が常に行われれば、移動が繰り返されたとしても、乗り越える力を養うことができる。子どもたちの継続的な学びと成長を保障するために、母語も日本語も育てる学習の必要性と可能性を今後も発信し続けなければならない。

参考文献

- 岡崎敏雄「日本語・母語相互育成学習のねらい」『平成 8 年度外国人児童生徒指導資料』茨城県教育庁指導課、1997
- 清田淳子『母語を活用した内容重視の教科学習支援方法の構築に向けて』ひつじ書房、2007
- 朱桂栄『新しい日本語教育の視点—子どもの母語を考える』鳳書房、2007
- 中村和夫『ヴィゴツキー心理学—「最近接発達の領域」と「内言」の概念を読み解く』新読書社、2004
- 滑川恵理子「低学年の子どもを対象とする「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」実践の可能性—「母語による先行学習」国語の場合—」『言語文化と日本語教育』第 35 号、2008、pp.20-29.
- 滑川恵理子「母語による国語の学習を親子で実践する—「わたしの文化」を活かして—」『多言語多文化 実践と研究』第 3 号、2010、pp.126-149.
- 滑川恵理子「言語少数派の子どもの「母語への切り替え」の意味—国語の学習場合から—」『神奈川県立国際言語文化アカデミア紀要』第 2 号、2012、pp.103-116.
- ヴィゴツキー、1934 (『言語と思考』新訳版柴田義松訳、新読書社、2004)
- 文部科学省『外国人児童生徒受け入れの手引き』、2011
- http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/1304668.htm、2012.12.4

¹本稿では清田(2007)に準じ、圧倒的な日本語環境の中で苦しんでいる、日本語以外の言語を母語とする子どもという意味で、「言語少数派の子どもたち」という言い方を用いる(清田 2007:32)。それは、「外国人児童生徒」と称すると国籍に着目することになり、言語に着目したいという本稿の趣旨に合わないからである。なお、単に「子ども」「子どもたち」と称するときも、この「言語少数派の子ども」「言語少数派の子どもたち」を指すものとする。

²法務省ホームページ「平成24年末現在における在留外国人数について(確定値)」より

http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00034.html、2013.12.4

³ 文部科学省ホームページ「日本語指導が必要な児童生徒の受入れ状況等に関する調査(平成24年度)」の結果について」より

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/04/_icsFiles/afiedfile/2013/04/03/1332660_1.pdf、
2013.12.4

⁴ 自治体が雇用する非常勤の日本語講師。Sが居住する地域はいわゆる外国人集住地域ではなく、講師が個別に学校に派遣される。Sは編入当初校内で唯一の日本語指導が必要な児童であった。

⁵ 取り出し授業とは、所属するクラスの教室から子どもを取り出して空き教室などで個別に支援することをいう。