

第二言語環境での教科学習場面における母語の役割

——来日まもない中国人生徒の「国語」の学習を対象に

朱 桂榮 (お茶の水女子大学大学院)

1. はじめに

近年、日本の学校で学齢期を過ごす外国人児童生徒の抱えている教科学習上の困難さが注目され、同時に教科学習支援における母語の重要性が注目されるようになった。特に、来日まもない児童生徒の場合、学校生活への適応や日本語の指導が中心として行われ、在籍学級での教科学習への参加には実質上大きな壁が存在している。本研究では、ある来日まもない中国人生徒の「国語」の学習を対象に、教科学習における母語の役割を明らかにし、母語を視野に入れた早期的な教科学習支援の可能性を探る。

2. 先行研究

Cummins&Swain (1986) は母語と第二言語の間に一つの共有基盤を持っているとし、「共通深層能力モデル」(Common Underlying Proficiency) と提唱している。そして、二言語は相互依存の関係にあり、第一言語で獲得した概念は、第二言語によるその概念の理解にも役立つ、特に第一言語の転移が主に学習言語の面での転移であると言っている。また、Cummins (1991) は、「子どもの L2 習得の場合、子どもの認知的リソースが習得の速度や成功に中心的な役割を果たしている。」(P70) と述べている。つまり、子どもの母語による認知的リソースは第二言語の習得や第二言語による学習言語能力の育成に大きく貢献できるとも言える。

しかし、第二言語環境のなかで母語を忘失した子どもも多い。子どもの母語が第二言語に取って代わられることは、子供の認知面での発達が大きな障害を受けるだけではなく、家庭での教育、帰国後の再適応、アイデンティティの安定など情意面・文化面にも問題が生じやすいと指摘している(岡崎 1997)。教科学習との関連については、岡崎は言語的少数派年少者にとって日本語による教科学習は、不十分な日本語で、抽象的な内容を含んでいる教科内容を理解したり表現したりすることを要求されるという意味で二重の困難があると指摘している。岡崎(1997)によって提唱された「教科・母語・日本語相互育成学習」は、「教科学習」、「母語学習」、「日本語学習」の三者を相

互に関連させながら育成することが目的とされている。本研究で取り上げられた教科学習支援は、この学習モデルに基づいて組まれたのである。

3. 研究の概要

3.1 学習支援の概要

本研究で取り上げる学習支援はお茶の水女子大学の大学院生が大学近辺の外国人児童生徒を対象とする「教科・母語・日本語相互育成学習」モデルに基づく実践・研究のプロジェクトの一環としてなされているものである（以下支援クラスと呼ぶ）。このプロジェクトでは当大学に在籍する日本人大学院生、外国人留学生など人的資源を活用し、母語を活かす教科学習支援に積極的に取り組んでいる。

3.2 子どものプロフィール

対象者はお茶の水女子大学の支援クラスに通う中国人生徒（以下 A 君と呼ぶ）である。A 君は 12 歳で、親の仕事の都合で 2001 年 8 月に来日した。来日前、中国の小学校で 5 年生の学習を終え、基礎的な母語の読み書き能力を持っている。来日後、公立小学校 5 年生に編入し、不定期の取り出し指導を受けていたが、そこでは小学校 1 年生の国語の教科書が用いられていた。在籍学級の授業内容については全然分からないという。家庭では中国語を使用している。

3.3 研究の目的

子どもと同じ母語を持つもの（母語話者支援者、以下 CT と呼ぶ）と日本人支援者（以下 JT と呼ぶ）が一つの授業を協働で行うことの利点は、母語先行学習と日本語による学習という二つの場面が設定できることにある。本研究は、各場面において母語がどんな役割を果たしているのかを明らかにすることを目的とし、以下の研究課題を設定した。

研究課題 1：母語先行学習は、教科学習に取り組むことを通して、子どもが母語で培ってきた言語面と認知面の能力を継続し発達させることができるか。

研究課題 2：日本語による学習場面では、CT がどのように母語を使い、何を実現しているのか。

3.4 研究の方法

研究課題 1：「日本語教育と国語教育を統合した学習モデル」（清田 2001）に適用し、小学校 5 年生の「読みの活動」における学習内容を提示する。一方、清田は「国語」の学習に必要なとされた思考力は、主に「語句の意味、文章に関わる力、感想・意見、

表現」などの面に表れていると述べている。本研究では、来日まもない子どもが「国語」の教科書の母語訳文を用いた母語先行学習場面での発話データに基づき、「国語」の学習に必要な表現法の理解や、因果的關係についての思考と説得、人物の心情の想像、概念理解などが見られたかどうかに関心を当て、母語先行学習の具体的な活動の詳細を記述する。それによって、母語先行学習は外国人児童生徒の言語面と認知面の能力を継続して発達することができるかどうかを検討する。

研究課題2：教室談話の特徴として、教師が切り出しを行い、生徒が教師の切り出しに対し応え、最後教師は生徒の応えに対しフィードバックを行うという発話のパターンがあると指摘されている（村岡 1999）。日本語による学習場面では、CT がアシスタントとしてJTの教授行為とA君の学習行為に対する母語を使った介入行為が観察された。展開された学習活動の文脈に沿って、日本語を主要言語としたJTとA君のやりとりのなかに部分的に見られたCTによる母語発話を拾い出す。CTの母語発話の「機能」と「出現回数」を調べたうえで、CTによる母語発話の役割を検討する。

3.5 分析に用いたデータ

A君に対する支援は、個別対応の形で週1回90分行われた。約一年間の支援活動のうち、本研究では最初の1ヶ月を取り上げる。分析は支援セッションを録音した音声テープに基づいてなされたものである¹。

時期	学習内容（『国語』五年下）
2001/11/12（第3回）母語先行学習在り	「大造じいさんとガン」
2001/11/19（第4回）母語先行学習在り	同上
2001/11/26（第5回）母語先行学習在り	同上

4. 分析の結果²

4.1 研究課題1の分析結果

以下、1例を挙げて、「国語」の学習に必要な思考力の視点から母語先行学習場面での学習活動をとらえる。A君の返答や反応に注目し、母語先行学習の意味を考える。

例1（2001/11/12）場面：大造じいさんの気持の変化について、CTがA君に質問する。

2 A：大造爷爷（嗯）一开始（嗯）、嗯/沉默4秒/很、很自信，觉得自己一定能抓到大雁。

¹ 第3回目から母語による学習支援が本格的に始まった。

² 紙幅の制限で詳しい分析は、ここでは展開しないことにする。

【大造じいさんは(んー)、最初(んー)、んー、/沈黙4秒/とても、とても自信をもっていた。必ずガンを捕まえられると信じていた。】

3 CT: 为什么他这么自信呢? 【どうしてじいさんはそんなに自信を持っていたのですか?。】

4 A: 因为他觉得他的想法天衣无缝[很自信地说]。

【自分の考えはいささかの隙もないと考えていたから[とても自信有りげに]。】

7 CT: 前面还有一部分描写。在第一页里面, 为什么他们会发生这种较量呢?

【前にもう少しある。1ページ目に、なぜ彼らはそんな知恵比べをしているのですか?。】

8 A: 嗯、/沈黙3秒/嗯、/沈黙1秒/噢! 因为(这么回事呢?) 大造爷爷也在沼泽地捕猎的,(对呀) 可是残雪一来(对呀), 他就一只大雁也捕不着了。他就生气。

【んー、/沈黙3秒/んー、/沈黙1秒/あっ!なぜかという(なぜ?)、大造じいさんはこの沼地で狩猟しているのだ(そう)。しかし、残雪が来ると(そう)、ガンは一羽も捕まえられなくなった。じいさんは怒っている。】

CTが大造じいさんの気持ちの変化を想像するという認知的要求の高い質問を出している。A君は一生懸命に考えて想像している(2A)。さらに、そのように想像した理由の説明が求められたとき、A君は自信満々に聞き手にとって納得のいく説明を行った(4A)。そして、A君は、論理的に説得できただけではなく、訳文の中にはないその場面にぴったりの四字成語を使って効果的に説得できた(4A)。この1例に示された「情景ごとにじいさんの気持ちの変化を述べる」という学習活動を分析したところ、A君の認知面と言語面の能力の発達において、次のことが分かった。

- ・表現を手がかりに、場面ごとの情景を想像することができた。
- ・文脈に密着した情報を十分に得たあと、主人公の気持ちを想像することができた。
- ・複雑な事実関係を順序立てることでその中に含まれた論理性を見出し、人物の行動と気持ちのつながりを正当化し他人に納得させるように説明することができた。
- ・訳文の中にはないその場面にぴったりの四字成語“天衣无缝”などを積極的に使うことができた。

1例に過ぎないが、母語先行学習場面でA君はCTとの間で、認知的要求の高いやりとりを母語で行い、学年相当の学習課題を完成した。母語による学習活動に取り組むことは、彼がそれまで育ててきた知識体系と論理体系のうえにさらにそれらを発展させるという意味で、単なるスクラップアンドビルドではなく、第二言語環境での継続的発達を保障する学習活動であると考えられる。

4.2 研究課題2の結果

村岡(1999)の教室談話の知見を参照したうえで、日本語による学習場面でのCTの母語発話の「機能」と「出現回数」を調べた。その結果を表1に示す。

表1 <母語話者支援者による母語発話の機能別出現回数>

機 能		2001/11/12 (第3回目)	2001/11/19 (第4回目)	2001/11/26 (第5回目)
発問	JT 確認・質問の完結	1		
指示	JT 指示の明確化	2		
伝え	新情報の伝え	2	1	
	旧情報の強化	1		
	情報を付加した伝え	7	1	
ヒント	母語先行学習の利用	2	1	
	教科書の参考	2	2	
	質問の焦点の提示			
説明 要請 への 対応	ヒ	日本語既有知識の利用	3	
	ン	中日表現の違いの提示	1	
	ト	母語先行学習の利用	2	
対応	応答	直接返答	1	1
確認 要請 への 対応	ヒ			
	ン ト	質問の焦点の提示	1	
	評 価	肯定的評価	2	3
促し		(励ましながらの) 促し	4	
その他		コメント	3	4
		JT 評価の通訳	3	2
		JT インタビューの通訳		3
合計		34	12	11

表1に示されているように、日本語による教科学習場面におけるCTの母語発話の機能別出現回数をみると、「伝え」、「ヒント」、「説明要請への対応」と「確認要請への対応」が多かった。そして数量的には多くなかったが、「JTの確認や質問への完結」、「JTの指示の明確化」、「励ましながらの促し」、「コメント」、「JTの評価の通訳」、「JTのインタビューの通訳」など多様な機能を果たしていることが示されている（具体的な発話例はここで省略する）。また、CTの母語発話のなかで、それぞれの機能を達成する場面では、CTが柔軟に対応し、A君に対し様々なヒントを与えた。ここからCTが母語で問題解決のヒントを提供し、A君の能動的な学習をサポートする姿勢がうかがえた。

5.まとめと今後の課題

本研究で取り上げた学習支援例では、母語先行学習を通して、子どもは学年相応の様々な学習活動に参加でき、母国で培ってきた言語面や認知面の発達を途中で停止させずに第二言語環境でも継続的に発達させることができることを示唆した。また、日本語による教科学習場面での母語話者支援者の母語発話は多様な機能を果たし、子どもが能動的に学習活動に参加することを促進していることを示唆した。今後の課題としてA君の日本語力の伸長とそれに伴う教科学習場面における母語の役割を探りたい。

参考文献

- Cummins, J.& Swain, M. (1986) *Bilingualism in Education* .Longman.
- Bialystok Ellen(1991) *Language processing in bilingual children: Cummins, J. Interdependence of first-and second-language proficiency in bilingual children* Cambridge University Press
- Cummins, J.(2000) *Language ,Power and Pedagogy* UK Multilingual Matters Ltd.
- Chamot, A.U. & O'Malley, J.M.(1994) *THE CALLA HANDBOOK Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach* ADDISON WESLEY PUBLISHING COMPANY
- 岡崎敏雄(1997)「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母国語における学習のための教材』茨城県教育庁指導課
- 清田淳子(2001)「教科としての「国語」と日本語教育を統合した内容重視のアプローチの試み」『日本語教育』111号
- 村岡英裕(1999)『日本語教師の方法論——教室談話分析と教授ストラテジー』凡人社