

# 言語少数派の子どもを対象とした 「母語による教科学習」再考 —古典文学教材文の学習を事例に—

劉 雲霞

## 要 旨

言語少数派の子どもを対象としてなされる母語による教科学習支援については、在籍級での教科学習への参加に道を開くとする積極的な評価(清田・朱 2005 など)がある一方で、日本文化への同化を促すという否定的評価(佐藤 2003)もある。後者の「日本文化への同化」の促進は子どもの学習支援に携わるものにとって極めて重要な問題である。そこで、本稿では、言語少数派である中国出身の子ども(E)の母語による学習場面を取り上げ、この問題を検討した。具体的には、Eが、母語の中国語による古典文学教材文の学習に際して、どのように学習を進めているかを探った。その結果、Eの学習活動は次の3点から特徴付けられることが分かった。①歴史の知識と関連付けて教材文の背景知識を捉える、②中国の古典と比較しながら日本の古典を理解する、③自身の経験と結びつけて読後感想を書き出すという3点である。この結果から、母語による学習支援は、子どもに、母国で母文化の下で獲得してきた知識や経験を、新環境である日本社会の中で新たに獲得しようとするものと結びつけて考えさせる場、つまり、自分の母文化と目標文化を統合する学びを構築する言語少数派の子どもならではの学習の場を提供していると考えられる。

【キーワード】言語少数派の子ども、母語による教科学習、古典文学教材文の学習

## 1. はじめに

言語少数派の子ども<sup>1</sup>にとって、母語は継続的な認知的発達、アイデンティティの形成や情緒の安定等に大きな影響を与えていると言われ、母語保持及び母語による教育の必要性に関する議論が日々重ねられている(齋藤 1997, 埋橋 2004, 湯川 2006, 岡崎 2004, 岡崎 2005)。子どもの母語も保持しながら目標言語の学習や目標言語による教科学習を追求する「母語を使用した教科学習支援」もその中の一つであり、多くの実践研究が蓄積されてきている(岡崎 1997, 清田・朱 2005, 小田 2005 など)。

一方、母語による教科学習は、言語少数派の子どもにも日本語母語話者の子どもと同じような学力の養成を追求することを意味し、したがって、日本という文化的枠の中に外国籍の子どもを閉じ込め、結果的に同化させることにつながるという批判がある(佐藤 2003)。言語少数派の子どもの母語学習をどのように位置づけるかは、今後の年少者日本語教育のあり方に関わる重要な課題である。本稿は、先行知見を踏まえつつ、母語による教科学習が子どもにとってどのような学びの場になっているかを、具体的な実践を対象として検討していきたい。

## 2. 先行研究

### 2.1 学習の捉え方

従来の学習観では、学習とは、学習者個人が、頭の中に、特定のまとまりを持った知識や技能を獲得することだとされていた。これに対し、佐伯(1995)は、学習は「アイデンティティ形成」—自分とは何者であるかが自覚的に明確になること—として新たな学習観を提案している。つまり、学習者がどのように学習活動に臨むか、例えば、自分を表現できるか、できるとして、どのように表現するかということが重視される。丸暗記<sup>2</sup>や獲得された知識の多寡は重視されない。これを本稿の論点に照らすと、言語少数派の子どもがどのように母語による教科学習に臨むか、学習活動に参加する際に、自分を表現できるかが重要となる。

一方、日本の学校教育では、子どもが自分をどれくらい表現できるかということではなく、学問の系統性に従った知識を、順序をおって、段階的に獲得させることが目標とされ、所謂子どもの「学力」養成が重視されている。したがって、言語少数派の子どもにも日本人の子どもと同じような学力を付けさせようとするならば、日本の学校で求められている

このような系統的な知識を、母語を手段にして子ども達に身につけさせることになる。

しかしながら、本稿が考察対象とする母語支援では、学習を自分とは何者であるかが明確になっていくことだとする佐伯の学習観に立って、「学力」の養成ではなく、子どもが自己表現を通して自己を確認していくことに重きをおいた。この意味で、目標自体が一般に学校教育で追求されている「学力」の養成にはおかれていないことに注目したい。

## 2.2 母語による教科学習についての実践研究

ここでは、まず母語による教科学習の場面を取り上げた研究を概観する。

清田・朱(2005)は、子どもの両言語リテラシー獲得をどう支援するか、その方法を探るために、中国人の子ども(支援開始の時点は中1)を対象として、3年間にわたり実践を行った。1年目は日本人支援者一人が母語訳テープ使用した支援を行い、2年目からは中国語母語話者支援者と日本語母語話者支援者の協働による支援が行われた。「母語による先行学習」場面で行われているやりとりおよび支援記録や支援期間中に行った対象者へのインタビューの文字化資料をデータとし、在籍学級の学習と関連づけた母語学習の意味を分析した。その結果、「母語による先行学習」は、子どもに学年相応の母語使用の機会を提供することにより、抽象的概念の理解を助けること、また、母語での経験を活かしながら思考の深化を促すとともに、母語の学習意欲を引き出すことがわかった。この結果から、母語による学習は、母語力の発達を促すことに加え、日本語による教科学習を促進する可能性もあることが示唆されたとして、両言語リテラシー獲得の一つの方法だと結論づけられている。

朱(2007)も、「母語による先行学習」の場面を取り上げ、来日してまもないが、母語の読み書き能力を十分に持っている中国人の子どもを対象に、「母語による先行学習」における子どもの学びの実態を探っている。具体的には、「国語の学習(読むこと)に必要な考える力の育成モデル」(清田 2004)の枠組みを採用して、実際の支援場面の子どもと母語話者支援者の教材内容についてのやり取りを分析した。その結果、子どもが以下のような学習活動に参加できたことが明らかになった。①あらすじの把握、②様子の想像、③心情の把握、④主題・要旨の把握、⑤既有知識の活性化、⑥感想の表出、⑦文章構成及び表出

法の吟味、⑧言葉の学習。この結果から、朱(2007)は「母語による先行学習」は、子どもの継続的な教科学習に参加する機会を保障し、子どもの母語による学習に対する意欲の向上および母語の保持伸張に働きかけているとしている。

上記のいずれの研究においても、母語による教科学習は、日本語の十分でない子どもが在籍学級における教科学習に参加する道を開くと同時に、来日後喪失しつつある母語能力の保持にも役立っていることが示唆されている。しかし、このような母語による教科学習が単に在籍学級における教科学習への参加だけが目指されているのか、言い換えれば、母語による日本語教材内容の学習は日本文化への同化を求めるものになっているかどうかには焦点化された議論は行われていない。そうした議論のためには、母語を活かした日本語の教科学習の実態を「学習」の実質を切り口にしてさらに明確にする必要があると考える。

## 3. 研究目的と研究課題

本稿は、「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」(岡崎 1997)に基づく教科学習支援活動を取り上げる。特にその中でも母語による古典文学教材文の学習場面に注目し、そこで、子どもの母語による学習の実態を分析することを通して、その学習は最終的日本文化への同化に導くかどうかを検討する。

なお、本稿で古典文学教材文の学習場面をとりあげる理由は、以下のように2点である。まず、古典の学習は、言葉の幅の広がりや、歴史の知識が知ること、今を生きる自分の考えを豊にするのに大きな役割を果たしていると考えられる。しかし、日本の古典学習は、日本社会についての背景知識が少ない言語少数派の子どもにとっては、かなり難しい学習であることが予測される。言語少数派の子どもは古典をどのように学習するか、今後の言語少数派の子どもへの学習支援のあり方を検討する際の参考にもなると考える。

もう一つの理由は、古典文学教材の学習場面で観察されたEの積極的な学習態度である。この教材の学習時点でEは、来日後9カ月であり、日本語の力は十分ではなく教科学習全般に対して困難を抱えていた。したがって、日本の古典文学教材の学習はEにとってかなりハードルの高いものであることが予測されたが、実際の学習支援では、そうした予測と

は逆に実に生き生きとした表情と積極的な参加態度が印象的であった。何故そうした積極的な参加が可能になったのかを具体的に解明することが今後の学習支援の方法を考えるに当たって重要であると考えた。

上記の目的によって、以下のように、研究課題を立てる。

母語による日本古典文学教材文の学習は、子どもが自分を表現できる場になっているか。

#### 4. 実践概要

##### 4.1 学習者

本実践に参加した言語少数派の子どもは1名でEと呼ぶ。次の表1は、Eのプロフィールである。

表1 Eのプロフィール

項目	E
性別	女
出身	中国
来日時間	2008/07
来日年齢	14歳
母国での終了学年	中2
来日後の編入学年	中2
来日前の日本語力	未習
支援期間	2009/01~2009/10

Eは中国広州出身の女子中学生である。2008年7月、中国の中学校2年生を修了した段階で来日した。母親の話によると、Eは中国の中学校では、快速クラス(成績上位の生徒たちがの集まったクラス)に所属し、英語と数学が得意で、全体的な成績は学級において中の上ぐらいだった。来日後は、日本語の力を考慮し、日本の公立中学校の2年生に編入した。日本語がほとんど分からなかったため、学校では定期的に日本語の取り出し授業を受けてきた。来日5ヶ月が経過した2009年1月から、教員の勧めで、学外の学習支援教室で「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づく「国語」の学習支援を受けることになった。支援開始の時点でEは中学2年生だったが、2009年4月に中学3年生になった後も、支援に続けた。

支援開始時点のEの日本語力と母語力の状況について述べる。日本語力は、ひらがなの読み書きと簡

単な挨拶ができるぐらいで、週2回程度参加している在籍級(それ以外の時間は日本語学級の取り出し授業に参加)の授業内容はほとんど分からないという状況であった。母語力は、学習支援開始時点で行われた中国語によるインタビューや母親の話から、口頭能力はもちろん、年齢相応の書かれた文章を読んだり書いたりすることには支障がなく、学年相応の母語の読み書き能力を具えていると判断された。

##### 4.2 支援者

Eへの学習支援を行う母語話者支援者(筆者)について簡単に紹介する。以下Rと呼ぶ。

RはEと同じく中国出身で、2006年来日し、Eの支援に携わる時点では、某大学の院生であった。Rは来日してから、外国人の子どもを支援するボランティア団体に入り、Eの支援をする前に、何人かの中国人生徒の学習支援を行った経験がある。

また、Eへの学習支援において、古典文学教材文の学習する際には、事前に日本人支援者との間で教材文の内容や取り上げる課題についてミーティングを持ち、議論を行った。実際の支援においては、Eにとってほとんど使用機会のない母語による発言を励ましたり、E自身の考えを進めることを促すように心がけた。

##### 4.3 支援概要

(1)「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づく教科学習支援

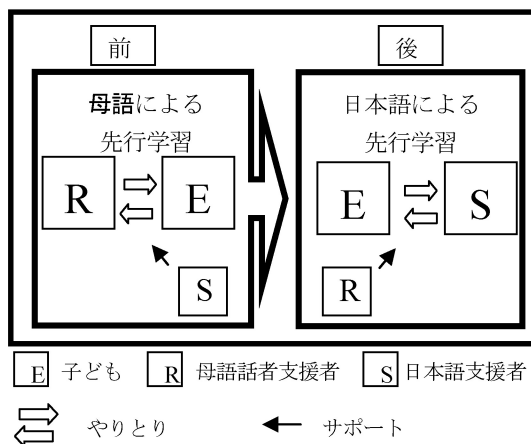


図1 教科学習支援の場面

本実践は、言語少数派の子どもを対象にした、「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づく教科学習支援である。支援は「母語による先行学習」

と「日本語による先行学習」の二つの場面に分かれています。「母語による先行学習」場面は、母語話者支援者 R(筆者)と子どもとの間で、母語(中国語)を使ってやり取りを行った。「日本語による先行学習」場面では、主に日本語母語話者 S と子どもとの間で、日本語でやり取りを行い、子どもが日本語が分からない場合は、筆者が中国語に訳したり、説明したりするような形でサポートをするという形式を取った。

(図 1)

また、ここで、支援時間に取り扱われている課題の設定仕方について簡単に説明する。

「母語による先行学習」場面では、E の十分な母語力を活かし、教材文内容に関わる母文化の知識・経験を含む複数の情報を収集し、それらを自分で関連づけて意見や解釈を述べる課題が中心に設定されている。それに対し、「日本語による先行学習」場面では、E の日本語力を考慮しつつ、尚且つ、単純な日本語学習にならないように、文章中に明示された情報を一つ一つ収集するための課題が多い。

なお、本研究が対象とする場面は「母語による先行学習」である。

以下「母語による先行学習」場面の状況を説明する。支援の時間は週 1 回(約 120 分)であり、「母語による先行学習」においては、1 回約 1 時間程度で行った。

#### (2)活動の展開と母語による支援の方法

本実践における支援活動では、「アイデンティティ形成」という学習観(佐伯 1995)に立ち、子どもの「自分が持つ力」を如何に学習活動の中で活かすかを重視した。学習活動の中では、母語母文化の下で培った知識や経験を持つ「私」という側面に焦点が当てられ、そうした自分を最大限表現することが追求された。また、支援者と子どもの関係は、「教える先生」と「教わる生徒」の関係というよりは、多くの場合、同じ文化を持つ同国人同士で情報を交換・共有し合う仲間という関係であった。

学習する教材文の内容などによって具体的なやり方は若干異なる場合もあったが、基本的には以下のように進めた(表 2)。

表 2 母語による支援の流れ

子どもの活動	母語による支援
①前時の内容を思い出す。	① 母語での働きかけ

す。	によって、既習内容を想起させる。
②国語の教材の中国語訳文を読んで大まかな内容を把握する。	②子どもが読み方や意味の分からない言葉に説明したりする。
③本文の内容について、支援者の質問に答えたり、自分が持つ関連知識や意見を言ったりする。	③前半は内容や事実確認の質問を行う。後半は子どもの考えを問う質問をする。場合によって、内容に関連する中国での学習や経験について意見交換・共有する。
④理解した内容を踏まえ、書く課題に取り組む。	④課題の意味を確認させる。また、解答に、子どもが戸惑う場合、テキスト関連する情報を補足したりヒントを与えたり、子どもが解答できるまでフォローする。
⑤できた解答について支援者とやりとりをする。場合によって、解答の修正もする。	⑤子どもが解答したものの文法、内容まで確認する。場合によって、なぜそう解答したかも子どもの考えをさらに引き出す。必要な時、子どもと一緒に解答を修正する。

以上のようなやり方で課題を終了し(時間がオーバーしたら、課題を次回に持ち越す場合もある)、日本語先行学習に移る。

#### 4.4 データと分析

本研究では、上述したような支援方法を用いて 2009 年 1 月~2009 年 10 月に行われた支援授業におけるデータを使用する。支援授業で取り上げた教材文及びそれぞれの支援時間は次の表 3 の通りである。

なお、本研究の主なデータは、古典文学教材文である「徒然草・枕草子」と「俳句の世界」の学習場面の、母語話者支援者と子どものやり取りを文字化



した資料および支援中に子どもが解答した母語のワークシートである。

表3 支援実施日と教材

教材文 (「現代の国語2」&「現代の国語3」三省堂)	支援日
「対話を考える」	1/12, 1/19, 1/26
「徒然草・枕草子」	2/2, 3/2, 3/9
「形」	4/6, 4/13, 4/20
「俳句の世界」	4/27, 5/11
「平和を築く」	5/18, 5/25
「メディア・リテラシー」	7/6, 7/13, 9/28
「猫」	10/19, 10/26

分析については、特に母語による古典文学教材文学習の場面に着目し、そこで、子どもが既知知識を活かして学習を進めている場面を抽出し、質的分析を行う。また、ここでいう学習とは、佐伯(1995)の立場をとり、特定した知識や技能のまとまりを獲得することではなく、子どもが自分を主張しながら教材文の意味を取ろうとする活動のことと捉えていく。

## 5. 結果と考察

支援中に行われた支援者と子どもとのやりとりを文字化した資料と子どもが書いたワークシート<sup>4</sup>をデータとして、子どもが母語で得た知識・経験を活かして理解を進めていると考えられる場面を抽出し、分析を行った。

その結果、以下のように、場面ごとで見えていく。

### 5.1 歴史の知識と関連付けて古典教材文の背景知識を捉える

「俳句の世界」<sup>5</sup>という古典文学教材文を学習する時、その教材文の内容に入る前に、俳句が流行っていた時代背景を捉えた。

場面1は、「俳句の世界」(「現代の国語3」三省堂)の一回目の学習において、俳句とはどういうものかを考える前提として、俳句が流行っていた時代(江戸時代)についてやり取りしている場面である。

#### 場面1

子どもと支援者のやりとり 「俳句の世界」09/04/27 ( )日本語訳	子どもの 反応
---	------------

R1: 俳句, 你以前没有听过吗?(俳句、以前聞いたことある?)	新しい知識が分からない
E2: <u>什么样的</u> 是?(どんなもの?)	
R3: 就这些, 一句一句的, 像是诗似的。没有听过? 就像唐诗宋词 <sup>6</sup> 那样的, 是日本古代文学的一种。(これ、詩みたいなの、短い文のつづり。聞いたことない? 唐詩宋詞みたいなの、日本では古代文学の一種だよ。)	
E4: <u>百人一首</u> , 我听过。(百人一首なら、聞いたことあるけど。)	
R5: 对, 对, 跟那个差不多, 都是古代文学的一种吧。这个最流行的时候是日本的江戸時代, 就是跟中国的清朝差不多时候。你知道清朝是什么时候吗?(そう、そう、それと似ている、両方とも古代文学だよ。これが一番流行ってたのは日本の江戸時代、中国だと、清の時代の時。清の時代っていつか分かる?)	
E6: <u>当然, 我历史很好的</u> 。(もちろん、私歴史得意よ!)	
R7: 是嘛, 呵呵。。。那这个是关于江戸时期的材料 <sup>7</sup> 。。。 (そうなんだ、すごいね。で、これ、江戸時代についての資料。)	
E8: <u>我知道</u> 。(知っているよ。)	
R9: 知道什么啊?(どれ?)	
E10: 知道这个, 我学过, 历史。德川。 <u>(これ、習ったよ、歴史(の授業で)、徳川。)</u>	
R11: 徳川幕府。对, 它。。。 (徳川幕府。そう、それは。。。)	
E12: <u>我知道最后一个将军是谁</u> 。你知不知道? 呵呵(最後の将軍知っているよ。知っている?ふふ)	
R13: 最后一个将军叫什么?(最後の将軍の名前は?)	
E14: <u>徳川庆喜</u> 。聪明吧!(徳川慶喜。すごいでしょ!)	

既有知識を思い出す

歴史学習に対する自信を示す

歴史で習ったことと関連付けて考える

場面1から分かるように、Eは俳句については全

く知らなかった(E2)。支援者 R が中国の唐詩や宋詞を持ち出したところ(R3)、E は、即座に以前聞いたことがあるという「百人一首」を思い出し、それを口にした(E4)。続いて、支援者は俳句が流行っていた時代を江戸時代と言いながら、補足資料を提示したところ(R5,R7)、E は自分は歴史が得意なことを強調し(E6、E8)、「徳川幕府」という中国の歴史の授業で習った知識と関連付け(E10)、江戸時代を自分なりに理解しようとしていた(E12、E14)。

ここで、特に E10、E12、E14 の発言を注目してほしい。「江戸時代」の資料を手にとった E は、その資料に書かれた江戸時代に関する文化的知識をそのまま丸ごとと了解し暗記しようとするのではなく、資料に書かれている「徳川幕府」という単語に注目し、すぐ、中国にいたとき、歴史の授業で学習した「徳川」を連想し、さらに、そこから、徳川時代の有名な人物として最後の将軍徳川慶喜を想起するというように、母国で培った江戸時代についての自身の知識を再確認しようとしている。言い換えれば、E は補足資料に書かれた E にとっては新しい知識を丸ごと受け入れ、暗記しようとする代わりに、過去の文脈(母国での歴史の教室)を思い起こしそれと関連付けて、俳句の時代背景である「江戸時代」を自分なりに捉え返そうとしていると考えられる。

## 5.2 中国古典と比較しながら日本の古典を理解する

「俳句の世界」という日本の古典文学の紹介文を学習する際に、E にとって既習のものである、中国の宋の時代の詞を導入して学習が進められた。

以下の場面 2-1 及び場面 2-2 で、E はどのように既存知識を活かし俳句を学習していたかを見ていく。場面 2-1 は俳句と宋の詞の違いは何かについてやりとりを行っている場面である。場面 2-2 はやりとりのあと、E が自身の理解をワークシートに書いたものである。

### 場面 2-1

子どもと支援者のやりとり 「俳句の世界」09/04/27 ( )日本語訳	子どもの 反応
R1 : 呵呵。。。那，咱们一开始已经学习了那个宋词，刚才又学习了日本的俳句，那你觉得，就是同样是古代的文学作品，一个是中国的，一个日本的，日本的这个俳句和中国的	

宋词比较的话，你觉得它有什么样的特征？

(…では、始めのときに宋の詞を習って、今また日本の俳句について学習したよね。じゃ、中国のもの、日本のもの、日本のこの俳句は中国の宋の詞に比べると、どのような特徴があると思う？)

E2 : 宋词。。(宋の詞)

R3 : 就像刚才的那个‘如梦令’什么的，它描写的是一种什么样的？然后，刚才我们又看了两首俳句，它们又有什么样的特征？

(例えば、さっきの「如梦令」とか、それは何を描いているか、それから、今の俳句二首はどんな特徴があるかな？)

E4 : 没看出来。

(分からない)

R5 : 那比较的时候呢，我们先找一个视点来比较，如果说从内容上来说的话，这两首俳句，就像我刚才跟你说得那样，一个是描写春天的，一个是描写秋天的，它们分别把秋天或者是春天的一个特定的景物就像用照相机照下来一样，就是景物就是那样的，原原本本的。但是在宋词当中呢，它更多的表达的是什么呢？

(比較する時ね、まずはある視点を探して比べたほうがいい、この俳句二首は、一つは春のことが描かれていて、もう一つは秋のことだね。カメラのように映った秋または春のそれぞれの特定の景色だけ、そのままに描かれている。でも、宋の詞の中では、最も現れているのは何だと思う？)

E6 : 感情。

(感情)

R7 : 对，就是通过自己的行动，比方说‘如梦令’，她想起来自己去亭子里游玩，迷醉于景色忘了回家呀什

既習知識の想起

比較の視点に戸惑う

既存知識を活かし、違いを発見する

<p>么的, 然后从行动当中抒发自己的感情。就是在日语的俳句当中, 有这样的手法, 这样的表现形式吗? (そうだね。作者自身の行動を通して、例えば、「如夢令」、作者は自分が亭に遊びに行つて、景色の美しさに見とれていたら迷つてしまひ帰り道さえ分からなくなつたなど、またこのような行動を通して自分の感情を表している。日本の俳句の中では、このような手法、表現方式は使われているかな?)</p>	
<p>E8 : <u>。。。</u></p>	<p>考え中</p>
<p>R9 : 他们抒发的重点一样吗? (宋の詞と俳句の表していることは同じと思う?)</p>	
<p>E10 : <u>不一样</u>。 (違うね・・・)</p>	<p>日中の内容の違いを</p>
<p>R11 : 那这可以算一个不同点吧。(これは一つの違いでしょう)</p>	<p>理解する</p>
<p>E12 : <u>[拿过来问题纸和笔准备写]</u> (鉛筆を持って課題用紙に書き始めようとする)</p>	<p>書く課題に取り組む</p>

場面 2-1 が示しているように、最初 E は中国の宋詞と比較して日本の俳句にはどのような特徴があるかについて、理解が及ばず、つまづいた(E2,E4)。その後、支援者から比較する際の視点や具体例の説明(R5,R7)を受けて、E は日本の俳句と比較して、「感情」を表すという宋詞の特徴を捉え(R6)、さらに両者の違いについて続けて考える様子が見られた(E8)。その後、支援者が考えるヒントを提示し(R9)、E は両者が表すものは「違う」と言い、俳句と宋詞の内容上の違いに気付くことができ、またその気付きに納得している様子を示した(E10)。

そこで、その納得を文章にするべくワークシートの課題に取り組み始めた(E12)。

では、E はいったいどのようなことを考え、俳句に対する自分なりの理解の創造をしようとしていたか、次の場面 2-2 から推測が可能である。

場面 2-2 は、場面 2-1 で示したやりとりが終わった後、その場でワークシートの課題に E が解答したものである。

## 場面 2-2

### 学習支援の課題シート 「俳句の世界」09/04/27

<p>課題：作为古代文学之一，日本的俳句，和中国古代的宋词相比，你觉得它有什么样的特征？(古典文学である、日本の俳句は、中国古代の「宋词」と比べて、どのような特徴を持っていると思いますか)</p>
<p>回答：我觉得唐诗宋词与俳句相比，最大的不同就是刚才说的表达的内容。唐诗宋词是注重于表达心情，而俳句就是注重于表达景色，将景色原原本本的表现出来，让读者自己心中感受，唐诗宋词是直接把自己想表达的事情与心中的感觉写出来。俳句比较委婉的来用景色抒发，让读者用更大的空间去自己发挥自己的感受。</p>
<p>唐詩宋詞と俳句を比べてみると、その大きな違いは先ほど言ったように、それぞれに現れている内容の違いだ。①唐詩宋詞は主に心情を表すのに対して、俳句は主に景色を表すものである。②俳句は景色をそのまま表出し、読み手に自分自身で味わってもらうが、唐詩宋詞は作者が直接自分の伝えたいこと及びその感情を書き出している。③俳句は婉曲表現を用いて景色が描かれていて、読み手に大きな想像の空間を与え自分なりの考えが促されている。(①②③は筆者がつけたものである)</p>

「宋詞と比較して見えてくる俳句の特徴は何か」というワークシートの課題に対する E の解答からわかるように、E は場面 2-1 のやりとりを通して、馴染みのある中国の古典文学の宋詞についての既有知識を参照し、それと比較・対照することで、俳句の特徴を 3 点にまとめることができたと考えられる。

ここでは、最初は、難問を前にして、すぐには自分の考えをまとめてそれを言葉で表すことができなかった E(場面 2-1)が、母語話者支援者のサポートによって、新しい知識を理解するために、既有知識を参照しながら、それを梃子にして自分なりの理解を創造していたことが示されている。例えば、解答の③「俳句は読み手に大きな想像空間を与えるものだ」という部分は、場面 2-1 のやりとりの中では全く言及されておらず、E が創造した自分なりの解釈である。

ここでは、母文化の下で獲得した中国の宋詞に関する知識を参照して、E は自分なりの解釈を創造し

理解しようとしているといえる。この点を別の視点からみると、俳句と対照して宋詞を捉え返すことで、宋詞についても新たな面が理解できたことがわかる。つまり、母語による教科学習は、新たに参加しようとする文化への理解が、それまで培ってきた母文化の「更新」を伴って進められているといえることができる。

### 5.3 自分の経験と結び付けて読後感想を書き出す

「国語」科において「読むこと」は、「文章を読んで、人間・社会・自然などについて考え、自分の意見をもつこと」が目標として掲げられている(「中学国語学習指導要領」平成10年改訂)。言い換えれば、中学生の国語学習では、漢字や文型などの積み重ねだけではなく、その教材文の全体的な内容を読み取ることで、子どもたちに自ら自分の意見、主張を持たせることも目指されている。そこで、学習支援においても、Eの考えを求め、読後感想を書かせるなどの学習活動も行われた。以下、場面3を見てみる。

場面3は、Eが「枕草子」の「可愛いもの」を読んで、自分が思った「可愛いもの」を書き出したものである。

#### 場面3

#### 学習支援の課題シート 「枕草子」 09/03/02

課題：学习了今天的内容，你觉得「可爱之物」是什么？请写下来。

(今日の内容の学習を通して、「可愛いもの」は何だと思いますか。文章を書いてみて下さい。)

我觉得可爱之物是，在中国的家中养了一只猫，有时候纸团掉在地上，那纸团就成了他的玩物，在它玩纸团的时候我觉得它很可爱。还有，它睡觉的时候，有时候是像我们一样平躺着睡的，那四脚朝天的睡姿，我觉得很可爱。

(「可愛いものと思ったのは、中国の家に飼っていた猫である。猫が床に落ちた紙団を遊んでいた時があった。その時の猫はとても可愛かったと思った。また、猫が寝る時に、たまに私たちの人みたいに寝る時があった。その四つの足を開いて寝る姿がとても可愛かった。)

場面3は、『枕草子』第145段の中で清少納言が書いている『可愛いもの』を読んで、「自分自身にとっての『可愛いもの』を書いてください」という課

題に対するEの解答である。Eの解答から分かるように、Eは日本にやってくる前に中国の家で飼っていた猫を思い出し、その猫の遊ぶ姿と寝姿を具体的に描写しながら、自分にとっての可愛いものを明確化していると考えられる。

ここで、「枕草子」の中の、清少納言が示す幼児の顔や子どもの行動の「可愛い」について、Eは、その中に含意されている「愛らしい、可憐だ」を中国語の翻訳文の文脈から捉え、それを、自身の母国での日常生活上の経験に引き付けることで、自分なりの解釈を創り出し、その解釈を自分が主張する「可愛い」として書き出している。

つまり、新たな文化知識を理解するための手がかりとして、Eは過去の自分の経験を呼び起こして参照し、両方を結びつけて考えている様子が示されているといえる。注意したいのは、ここでも中国での日常生活が参照されている点である。Eは日本語の教材文を理解する際、母文化の下で展開していた日常生活を呼び起こしそれを参照して、自分の考えを組み立て、主張していると考えられる。

### 6. 総合的考察

自分が持つ母語・母文化に代表される既有能力の生かされた学習は、具体的に、上記のように①歴史の知識を持って古典教材文の背景知識を捉える、②中国の古典と比較しながら日本の古典を理解する、③自身の経験と結びつけて読後感想を書き出すという3点から特徴付けられることが分かった。

在籍級の教室では、教材文の具体的な言葉の理解や表現の吟味など、まとまりのある知識やスキルを獲得することが目指される。他方、本実践の結果においては、自分が母語で培ってきた知識や経験といったそれまでの自分を有効に活用し、それを今の自分がある日本で作られている文化的な知識と統合して能動的に学習している様子が示された。

中国出身の子どもにとって、学習活動に中日という対照的な視点を持ちこむことで、視野が広がり、中国と日本の両方の文化を尊重し積極的に受け入れる態度が涵養されると言われている(朱2007)。今回の実践においても、結果に示したように、中国の宋詩と比較しながら俳句の学習が進められることは、Eが馴染みのある母文化を再認識できつつ、初めて触れる俳句という新しい知識でもあっても、積極的に自分の力で受け止め、自分なりの理解をしようと

する姿勢は度々窺われた。

このように、本実践に行われた母語による先行学習では、言語少数派の子どもが、日本語力の限界があることにも関わらず、母文化の既有知識をアピールしていたり、自分の考え・経験を自由に述べていたりするなどのように、自己を表現できる学習に参加している様子が示されている。言い換えれば、このような母語による学習は、言語少数派の子どもが「アイデンティティ形成」—自分は何者か自覚的明確していく学習の場になっていると言える。

## 7. まとめと今後の課題

本稿は「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」(岡崎 1997)に基づく教科学習支援活動を取り上げ、そのうち母語による古典文学教材文の学習場面に注目し、言語少数派の子どもEの学習活動を分析した。その結果、Eは、日本語や日本文化の知識が極めて少ない中で、日本語の学習内容である古典文学教材文という新知識を学習する際、今まで母国や母語の下で培ってきたものを呼び起こし参照すること、即ち、自分をはっきり主張しながら、自分なりの理解を創造していることがわかった。Eは、自分を積極的に主張して学習活動に臨んでいる。

このことから、母語による学習が、言語少数派の子どもを日本文化の枠の中に閉じ込め、日本文化への同化を促すという批判は該当しないといえる。むしろ、子どもが現在の新文化を学習する足場として自分の母文化を常に参照するという態度を促す。このように、子ども達は新文化の学習において自分の出自や考えをはっきり主張することで、新たに参入した日本社会の中に何もできないという無力感から解放されると考える。母語による教科学習は、佐藤(2010)が指摘するように、在籍への授業参加を目指すだけでなく、子どもたちのそれまで培ってきたものが活かされ、そこに、新たな環境で提供されている知識がつながっていくことで、子どもの認知的ネットワークが拡張されていくことに意義がある。

他方、残された課題も多い。以上述べてきた結果は、Eという子ども一人を対象とし、教材としては古典文学教材の学習という一つのジャンルに限って得られたものに過ぎない。この意味では探索的な事例研究であり、一般化はできない。したがって、母語による教科学習が日本文化への同化を促す装置かどうかについて結論を出すには、更なる検証が必要

である。

また、子どもがどのようなアイデンティティで学習に臨み、さらに、どのようなアイデンティティを形成しているかという角度から課題を絞ることが考えられる。そのためには、談話資料に加えて、インタビューやフィールドワークなどの多角的な資料による検討が必要である。今後の課題としたい。

## 注

1. 言語少数派の子ども：これまでの先行研究では、この概念について、「外国籍の子ども」、「外国人の児童生徒」、「日本語を母語としない子ども」、「年少者」と様々な呼称がある。本研究では、「言語少数派の子ども」という言い方を使い、自分の第一言語を持ち、日本語が自由に使いこなせない子ども達のことと捉えていく。
2. 丸暗記：現場では、来日まもない言語少数派の子どもにとっては、文章理解はまず無理だから、漢字を一つでも多く覚えさせるといった指導が行われることもある。ここでは、そのようにことばを単純に覚えさせることを丸暗記として捉えていく。
3. 先行学習というのは、在籍学級での学習に先行して予習として行う学習のこと。
4. ワークシートとは、学習の教材文内容に基づいて、いくつかの学習課題が出される紙シートのことである。学習の課題は語彙の意味確認、文章のあらすじについての把握、文章の読後感想などがある。
5. 「俳句の世界」は俳句の約束ごとの説明と、数首の俳句作品の鑑賞からなる日本古典文学の紹介文である。
6. 宋詞とは、詩歌文学の一種類、中国古代詩の一つである。中国の南北朝時代から始まり、宋の時代に最も注目されていた。作品の風格により、「婉約派」(控え目で含蓄に富んだような)と「豪放派」(豪放な)に分けられる。
7. 江戸時代の資料：筆者がインターネットで見つかった中国語の江戸時代の開始と終了の経緯についての説明文の資料である。

## 参考文献

- 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』茨城県教育庁指導課, 1-7.
- 岡崎敏雄(2005)「外国人年少者の教科学習のための日本語習得と母語保持・育成—小学校中高年と中学生の学習支援—」『文藝言語研究・言語編』47, 1-13, 筑波大学人文社会研究科
- 岡崎眸(2004)『「子供の母語を生かした教科学習支援」—子供の認知上の継続的な発達をどう保証するか—』『多言語多文化社会を切り開く日本語教育と教員養成に関する研究』平成16年度科学研究費補助金研究基盤研究B(2)課題番号14380117, 104-111.
- 小田珠生(2005)「中国人中学生が支援者との協働による作文生成において解決した問題」『世界の日本語教育』

- 15, 207-222.
- 清田淳子・朱桂栄(2005)「両言語リテラシー獲得をどう支援するか—第一言語の力が不十分な子どもの場合」『母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究』創刊号, 44-66.
- 齋藤ひろみ(1997)「中国帰国者子女の母語喪失の実態—母語保持教室に通う4名のケースを通して」『言語文化と日本語教育』14, 26-40 お茶の水女子大学日本語文化学会
- 佐藤郡衛(2003)『国際化と教育—異文化教育の視点から』放送大学教育振興会
- 佐藤真紀(2010)「学校環境における言語少数派の子どもの言語生態保全—『教科・母語・日本語相互育成学習モデル』の可能性」お茶の水女子大学人間文化研究科平成21年度博士論文
- 佐伯胖等(1995)『学びの誘い』東京大学出版会
- 朱桂栄(2007)『新しい日本語教育の視点—子どもの母語を考える』鳳書房
- 埋橋淑子(2004)「中学校における日本語教育の枠組みと課題—JSL 教育としての日本語教育—」『大阪大学留学センター研究論集—多文化社会と留学生交流』8, 1-16.
- 湯川笑子(2006)「年少者教育における母語保持・伸張を考える」『日本語教育』128, 13-23.
- 文部科学省(1998)中学校学習指導要領(平成10年12月)第二章 第一節 国語

#### 教材

- 「現代の国語2」三省堂 2008年版  
「現代の国語3」三省堂 2009年版

りゅう うんか/お茶の水女子大学大学院研究生  
liuyunxia318@yahoo.co.jp

## The reconsideration of academic learning support by the first language for children of minority language —From the case of the classics literary text's studying—

LIU yunxia

### Abstract

Recently, a lot of discussions of the ideal way of the academic learning by the first language are done repeatedly to the children of minority language. It is analyzed a case of the classics literary text's studying for a minority-language child who named E and the studying is based on the "inter development and learning model of academic learning, the first language and the second language"(Okazaki 1997). As a result, the following three understanding what was having advanced by E became cleared. First, the background knowledge of the text is understood to tie to the knowledge of the history. Second, it appreciates classics literary text of Japan while comparing it with classics of China. Third, Impressions is written to tie to own experience. And from these results, we can see study support by the first language is a place where the children become to think by what (knowledge and experience) has been acquired under the mother culture in the home country to tie to what they are trying to acquire in a Japanese society. In a word, the study support by the first language for minority children is a place of "New learning" only of the children.

【Keywords】 the children of minority language, academic learning by the first language, the classics literary text's studying

(An auditor, Graduate School, Ochanomizu University)