

# 言語少数派の子どもを対象とした母語による 教科学習支援の実態

## —古典文学教材文の学習を事例に—

劉 雲霞

### 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(斎藤 1997, 埋橋 2004, 湯川 2006, 岡崎 2004b, 岡崎 2005a)。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如何に位置づけるかは、今後の年少者日本語教育のあり方に関わる重要な課題にある。本研究は、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

清田・朱(2005)は、中国人の子ども(支援開始の時点は中1)を対象として、3年間を渡って実践を行った。その中、「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が分析された。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で抽象的概念の理解を助け、母語での経験

を活かし思考の深化を促し、母語の学習意欲を引き出している。この結果により、母語による学習は①母語力の発達を促すだけでなく、②日本語による教科学習を促進する可能性もあると示唆されている。

また、朱(2007)は、「母語による先行学習」の場面に注目し、来日まもない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し、「母語による先行学習」における子どもの学びの実態を明らかにした。「母語による先行学習」では、子どもが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、という学習活動に参加できたと示されている。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の保障を可能にし、子どもの母語での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指摘している。

上記のいずれの研究においても、母語による教科学習は在籍学級における学習に参加する道を開きながら、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と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、母語による教科学習における、母語を活かした日本語の教科学習の実態をさらに明確にする必要があると考える。

### 3. 研究目的と課題

本研究は、「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探ることを通して、その学習はどのように実現されているかを検討する。なお、支援学習内容を日本古典文学の学習にする理由は、日本人の子どもにとっても難しい学習内容である古典の学習は、とりわけ日本社会の背景知識が極めて少ない言語少数の子どもにとっては、一層難しい学習であることが予測され、今後の支援学習のあり方を検討する際の参考にもなると考えたためである。

研究課題：

母語による日本古典文学教材文の支援学習は、どのように実現されているか。

#### 4. 研究方法

##### 4.1 対象者

本研究の対象者は言語少数派の子ども1名とする。以下Eさんと呼ぶ。次の表1は、Eさん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

##### 4.2 支援概要

本研究が対象とする支援は、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る。「母語による先行学習」場面は、母語話者支援者(筆者)と子どもの間で、母語(中国語)を使って教科内容(「現代の国語」三省堂)についてやり取りを行い、「日本語による先行学習」場面では、主に日本語母語話者と子どもの間で、日本語でやり取りをし、時々子どもが日本語がわからなかったりする場合に、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支援の形式を取った。なお、本研

究の対象場面は「母語による先行学習」場面とする。

#### 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をデータとして、子どもが母語で得た知識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、子どもが母語による学習する際には、次の三つのように理解が進められた。①歴史の知識と結びついて教材文の背景知識を理解する、②中国の古典と比較しながら日本の古典を味わう、③自身経験と結びついて読後感想を書き出すという3点である。

##### 5.1 歴史の知識と結びついて教材文の背景知識を理解する

ここでは「俳句の世界」の背景知識を学習する場面を挙げて説明する。

###### 事例1

R1: 俳句, 你以前没有听过吗? (俳句、以前聞いたことがある?)

E2: 什么样的? (どんなもの?)

中略

R7: 是嘛, 呵呵。。。那这个是关于江戸时期的材料。。。(そうなんだ、すごいね。で、これ、江戸時代についての資料。)

E8: 我知道。(知っているよ。)

R9: 知道什么啊? (どれ?)

E10: 知道这个, 我学过, 历史。徳川。(これ、習ったよ、歴史(の授業で)、徳川。)

R11: 徳川幕府。对, 它。。。(徳川幕府。そう、それは。。。)

E12: 我知道最后一个将军是谁。你知不知道? 呵呵(最後の将軍知っているよ。知っている?)

R13: 最后一个将军叫什么? (最後の将軍の名前は?)

E14: 徳川庆喜。聪明吧!(徳川慶喜。すごいですう!)

ここで、Eは自分の馴染みがない日本古典文学である俳句についての背景知識を理解する際に、単なる俳句が流行っていたのは「江戸時代」だという新しい言葉や新しい知識を覚えようとするのではなく、中国で既習した歴史の知識を活かし、過去の「古い」知識と結びつけて現在の「新しい」知識を理解

しようという姿勢が示された。

## 5.2 中国の古典と比較しながら日本の古典を味わう

ここでは「俳句の世界」という教材文の内容理解の学習場面を挙げて説明する。以下、事例を見ていく。

事例 2-1 (宋詞と比べて「俳句はどのような特徴」があるかについてのやりとりである。)

略

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?)

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。カメラのように移った秋または春のそれぞれの特定の景色だけ、そのままになっている。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、「如梦令」、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い帰り道さえ分からなくなったなど、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?)

E8: ……

このやりとりの後、E は「俳句」の特徴について書く課題に取り組んだ。以下事例 2-2 のように、

その解答を見ていく。

## 事例 2-2

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, 唐诗宋词是直接把作者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。

(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。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。俳句は景色をそのまま表出させて、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。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。)

以上、事例 2-1 に示したように、中国の古代文学である「宋詞」という既習知識とあわせて考えても、E にとっては、斬新な知識俳句についての理解はなかなか難しい課題だと分かった。一方、難しい課題の前に、諦めるのではなく、支援者から与えられたヒントに沿って、積極的に考える E の新知識を自分の力で受け止めようとする姿勢もよく窺われた。また事例 2-2 に E の解答から見ると、難問の前にすぐ自分の考えをまとめ、言葉で表せなかった E (事例 2-1) は、実に支援者のサポートを受けてから、それを理解しようと、既有知識も読み返しながらか、しっかり考えていたことがよく示された。また、そこで E は自分の考えを話で表す代わりに、既有能力である母語の書く力を活かし、思考を表すことで、考えをさらに整理され、学習目標である俳句への理解も一層深めることが望まれよう。

## 5.3 自身経験と結びついて読後感想を書き出す

ここでは、「枕草子」という教材文の学習する際に E が書いた読後感想シートを提示して説明する。事例 3

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。)

このように、E は清少納言が主に描かれている幼児の顔や子どもの行動の「可愛いもの」を真似って書くのではなく、自身の経験と引き付けて考え、「可愛い」に対して自分なりの解答をしたことを分かった。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活用し、両方を結びつけて考えている様子をはっきりと浮かび上がってきた。

以上のように、言語少数派の子どもの学習は、在籍教室に参加するため、日本語教科内容において知らない文字や文化的知識を身につけようとした学習ではない。この場で、彼らは母文化の下に培ってきた多様な知識が活用され、もとの文化と現在の文化が同時に多層的に盛り込まれ、言語少数派の子どもならではある「新たな学び」が形成している実態が示されている。従って、母語による学習支援は、言語少数派の子どもを日本文化の中に閉じ込めようとする学習ではないと言える。

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。そこで、母語による学習支援は、子どもに、今まで母国で母文化の下に獲得してきたもの(知識や経験)を、今現在新環境である日本社会の中に獲得しようとするものと結びつけて考えさせる場であり、つまり、母語による学習支援は、自分の母文化と現在の新文化を統合して構築されていく言語少数派の子どもならではある「新たな学び」の場を提供していると言える。また、これらから得られた知見をさらに発展させるため、今後の課題として、他の教材文ジャンルにおいて子どもの学習様子も分析することやよりよい母語学習を迫及するため、支援者の働きかけ及び支援者と子ども関係性の構築を明らかにすること等を挙げる。

## 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」と様々な呼びがある。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。

## 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 (2005a) 「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, 筑波大学人文社会研究科
- 岡崎眸 (2004b) 「『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,P104-111
- 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
- 清田淳子・朱桂榮 (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 お茶の水女子大学日本語文化学会
- 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
- 朱桂榮 (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
- 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
- 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