

# 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—

滑川 恵理子

### 要 旨

いくつかの調査結果から、言語少数派の子どもの母語力が第2言語の発達の上でも重要であることが分かってきた。そして、近年子どもの母語保持・伸長を重視した研究が進んでいるが、現在のところ対象の子どもは小学校高学年以上に限られている。しかし、母語衰退の危険性があり、また、母語での学習経験が浅い低学年の子どもこそ、教科学習の機会を設定して母語を保持・伸長させる必要がある。本稿は低学年の子どもを対象とする「教科・母語・日本語相互学習モデル」に依拠する支援授業の事例を示し、対象者の年齢の点で当該モデルの可能性を模索する。「スキーマ形成」の観点から「母語による国語の先行学習」の実態を記述・分析した結果、「既有スキーマの活用」「スキーマの再構成」が活発に行われている様子が観察され、子どもの「共通深層能力」に働きかけられたことから、当該モデルによる実践は低学年の子どもにも有効であることが示唆された。

【キーワード】言語少数派の子ども、低学年、母語の保持・伸長、「教科・母語・日本語相互学習モデル」、スキーマ形成

### 1. 研究の背景

全世界的にグローバル化が進み大量の人々が国境を越えて移動する中で、日本の公立小中学校にもその影響が表れ、言語少数派の子ども<sup>1</sup>が増え続けている<sup>2</sup>。彼らはそれまでのことば(=母語)に加えて、第2言語を学んでいくのだが、主に欧米で行われたいくつかの調査結果から、母語と第2言語の発達には関連性があり、母語力が第2言語の発達の上でも重要であることが分かってきた。しかし、日本の公立学校では、外国人児童・生徒の直面している緊急の課題は日本語の早期習得であり、子どもたちの母語は衰退するがままに放置されてきた(山本 2000:268)。そうした中でも、近年母語の保持・伸長を視野に入れた取り組みが行われるようになり(岡崎 1997, 清田 2007, 朱 2007 など、後述)、その成果から子どもの母語への理解が少しずつ進んでいる。しかし、これらの対象者は今のところ小学校高学年や中学生であり、それ以前の年齢の子どもたちについては研究が進んでいない。子どもの年齢が低い場合、母語での学習経験がまだ豊富でないことが予想されるが、その場合も母語と第2言語をともに伸ばしていくことが可能であろうか。それとも、学習経験

の浅い母語を伸ばすよりも第2言語での学習を優先させるべきだろうか。このような疑問を想定し、本稿は低学年の子どもを対象とする母語による学習支援の可能性を模索する。

### 2. 理論的背景と先行研究

#### 2.1 「2言語相互依存仮説」と

##### 「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」

Cummins (1984) は「2言語相互依存仮説」を唱え、母語と第2言語は深層で共通する言語能力の領域(共通深層能力)をもっており、その共通する言語能力はどちらか一方の言語によって高めることができ、さらにその高められた能力はもう一方の言語に転移可能なものであるとした。この「2言語相互依存仮説」を根拠に、岡崎(1997)は「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」を考案した。これは母語を通じての教科学習の中で認知的活動を行うことによって、子どもの深層部分の言語能力に働きかけ、その成果が日本語の獲得と日本語での教科学習に反映することを目指すというものである。その方法は、子どもの在籍学級で行われる学習内容を、まず「母語による先行学習」で学び、次に「日本語による先行学習」を

を経て、在籍学級での授業に臨むというかたちで進められる(4.3にて後述)。

このモデルに依拠した先行研究として清田(2007)、朱(2007)が挙げられる。そこでは、中国人小学生と中国人中学生の2人の言語少数派の子どもについて、当該モデルによる支援授業が多方面から検討され、どちらの子どもの学習にも貢献できる可能性を示したとまとめられている。

清田、朱の他、当該モデルに基づく研究として原(2005)、小田(2007)などが挙げられるが、これらの対象者はみな小学校高学年と中学生である。対象者の年齢に関連して、岡崎(2005)は小学校高学年<sup>3</sup>と中学校生徒の日本語学習上の困難な面と有利な点について言及した。それによると、困難な面として、①教科内容の抽象度が上がってくることによる日本語学習上の難しさ、②「生活言語」の発達を基盤とする「学習言語」の発達が十分にできなくなるための日本語学習言語上の難しさ、③漢字習得に時間がかかることや教科の抽象度が高いことから「勉強には手が届かない」という気持ちが早い段階で形成される、が挙げられ、一方、有利な面として、①母語の学習言語が確立しており、それを日本語の学習言語の獲得に転移させることができる、②学習を成立させた経験や成功経験が確保されている、③学習の持つ社会的価値を知っている、が挙げられている。しかし、国内の低学年の子どもについての言及は管見の限り見当たらず、議論が必要であると考え。

## 2.2 低学年の子どもの言語発達

では、低学年の子どもの言語発達をどのように捉えたらよいだろうか。まず、モノリンガルの小学校低学年の子どもの言語発達について、岡本(1985)は、就学を境にした子どもの言語環境の変化を「一次的事ば・二次的事ば」という枠組みで捉えている。「一次的事ば」とは、幼児期に始まることばのやり取りで、「具体的なことば」について、状況の文脈にたよりながら、親しい人と直接対話のかたちをもって展開する言語活動」(岡本 1985:232)である。それに対し「二次的事ば」は、就学後教室内でやり取りされる抽象的なことばで、「現実の場面から離れた空間で、自分と経験や状況を共有していない相手との間でやり取りされ、状況の文脈の援助がなく、ことばの文脈だけに頼らなければならない」(岡本

1985:233)という特徴をもつという。岡本によると、「一次的事ば」をやり取りする幼児の世界にいた子どもが、就学を機に学習するための言語である「二次的事ば」に接した時、子どもはとまどい、緊張し、努力しながら新しい世界に入っていくという。そして、岡本は、そのような困難やとまどいに直面する時期が小学校低学年に当たると指摘する。

ここで、この「一次的事ば・二次的事ば」の枠組と、前段の岡崎(2005)で言及された、「小学校高学年と中学校生徒の日本語学習上の困難な面」の2点目、「②「生活言語」の発達を基盤とする「学習言語」の発達が十分にできなくなるための日本語学習言語上の難しさ」を照らし合わせてみる。両者はともに、日常生活上のことばの土台の上に学習で必要とされることばが発達していくというように捉えており、「一次的事ば」は「生活言語」に、「二次的事ば」は「学習言語」に概ね相当すると考えられる<sup>4</sup>。その点を踏まえ、低学年の言語少数派の子どもの母語と第2言語の言語発達を考えると、母語の「一次的事ば=生活言語」はもっているが、母語の「二次的事ば=学習言語」の経験はまだ豊富でないことが察せられ、第2言語である日本語の「一次的事ば=生活言語」の蓄積はなく、教科学習のために日本語の「二次的事ば=学習言語」を獲得していくことが求められている、と想定される。岡本(1985)によると、モノリンガルの子どものとつても「二次的事ば」の獲得は容易ではないというが、言語少数派の子どもはさらに第2言語の「二次的事ば=学習言語」を獲得するという難行が同時期に重なっているのである。

## 2.3 母語の衰退と母語の保持・伸長の必要性

低学年の子どもは特に生活面での第2言語の獲得が早くなされる印象が強い一方で、第2言語のみを注視していると、彼らの母語の変化を見落とす危険性がある。河内(1980)は「子どもの脳は学習能力に富み、驚くほどの吸収力を示すが、同時に吸収したことを忘れるのも得意なのである。」(河内 1980:37)と指摘する。

このように一度覚えた言語をどの程度維持できるかについて、箕浦(1981)は、学齢期の途中でアメリカに移り、その後日本に帰国した海外子女を異文化習得の立場から調査し、年齢と2言語に

ついて、「9歳以降の来米者には、日英両語に堪能なものがでてくるが、それ以前ではどちらかが消失してしまうことにより、8-9歳頃に言語習得についての分水嶺があるようであった」(箕浦1981:12)と報告している。また、日本在住のポルトガル語を母語とする小中学生の日本語習得と母語保持についての会話力のテストを行った中島&ヌナス(2001)では、「10歳以降に来日した子どもたちの場合は、かなり高度の母語会話力保持が可能であるが、それ以前に来日した場合には母語保持力の個人差がはげしく低迷するケースが多い」(中島&ヌナス2001:11)と報告されている。これらの結果を踏まえ、中島(2008)は、9歳くらいまでの言語形成期前半の子どもは母語が衰退し第2言語に置換される傾向があるので、母語の保護が必要であると指摘する。低学年の子どもはこの「9歳くらいまでの言語形成期前半」の最後の段階にあると考えられる。

もちろん調査結果は、研究方法や家庭環境、学校教育のシステム、少数派言語の社会における価値など多くの要因が複雑に関係しており、多角的な検討が必要で、「分水嶺」の年齢を特定することが本稿の目的ではない。しかし、「母語が十分発達する前に第2言語の習得が開始された子どもの場合、母語が衰退する危険が極めて高い」(Wong Fillmore 1991)という指摘もあることから、年齢が低い子どもの母語衰退の問題を軽視することはできない。Wong Fillmore(1991)はまた、多くの言語少数派の家庭の親が多数派言語の十分な運用能力をもっていないことに触れ、子どもの母語が衰退してしまえば、もはや真の親子のコミュニケーションは成り立たず、このような状況は子ども、家庭、社会のいずれにとっても多大な損失となると警鐘を鳴らしている。

## 2.4 母語による国語の学習とスキーマ形成

そこで、低学年の子どもに対し、母語の「一次的ことば=生活言語」を基盤に「二次的ことば=学習言語」の経験を積むことによって母語の保持・伸長を目指すという試みが視野に入ってくる。では、具体的にはどのように母語の学習を行ったらいだろうか。そこで、低学年の子どもについての文献の言及が見当たらないため、岡崎(2005)の小学校高学年以上の子どもについての言及をもとに低学年の子どもを想定する。

つまり、岡崎が言う小学校高学年以上の子どもがもつ有利な点を低学年の子どもが高学年になるまでに確保することができれば、その後の学習に役立つと解釈する。岡崎は高学年以上の子どもの利点の1つとして「母語の学習言語が確立している」ことを挙げているが、岡崎はこの「学習言語」を抽象的な語などのことばそのものを指すだけでなく、「教科それぞれについて基礎のスキーマを形成する」ことと広く捉えている。

岡崎によると、スキーマとは、「人が周囲のものや人との交流を通じた様々な経験や学習の中で、日々経験する状況を統合的に理解するための特化された知識の枠組みであり、書いたものを読む場合、その流れに沿って理解するという枠組み」であるという。換言すると、文章を理解する時、読み手は適切な既有知識を使い、文章材料に働きかけ、まとまりのある解釈を再構成するなど、主体的な活動を行っており、そのような文章理解のために利用していく知識の単位、ないしは構造化された知識の集合がスキーマである(佐藤1996:23)。具体的には、洗濯の手順を詳細に説明した文章を「洗濯」のタイトルなしに読んだ場合、洗濯についての既有知識を働かせることができないため、理解に至るまで時間を要する、という著名な例がある(Bransford & Jhonson 1972)<sup>5</sup>。

このように、読み手もっている「スキーマ」を活用できるか否かは、文章理解の成功に関わる一つの鍵となりうる。特に「国語」など、視覚的情報をもたらす地図やグラフの提示や、実技や実験などがほとんどない教科の学習では(清田2007:20)、子どもももっている「スキーマ」を活用できるか否かが、教材文の理解に影響することが考えられる。したがって、「二次的ことば=学習言語」の経験がまだ豊富でないことが想定される低学年の子どもが、文章理解の際にどのように「スキーマ」を活用できるかは、興味深い観点だと考えられる。

また、岡崎(2005)はこの「スキーマ」はCumminsの言う「共通深層能力」(2.1「2言語相互依存仮説」を参照)に属する力であるとしている。したがって、「共通深層能力」に働きかける「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づく支援授業によって、子どもの「スキーマ形成」に寄与しうると考えられる。

### 3. 研究目的と研究課題

前段の議論を整理すると以下のようになる。

- ①モノリンガルの低学年の子どもにとっても「二次的ことば」の獲得は容易ではないが、低学年の言語少数派の子どもの場合さらに第2言語の「学習言語」も並行して獲得しなければならない。しかし、低学年の子どもの母語の「二次的ことば」の経験を積むことによって、第2言語の「学習言語」の獲得に役立てるという試みは検討に値する。
- ②子どもの母語の衰退について、分水嶺の年齢を特定することはできないが、年齢が低いほど母語衰退の危険性が高く、また母語衰退に伴うマイナス面を考えると、これまで研究対象となつてこなかった低学年の子どもの母語保持・伸長の問題が議論されるべきである。
- ③低学年の子どもの母語による学習の課題として、母語の「学習言語」＝「スキーマ形成」に寄与しうる教科学習を行うことを設定する。

以上のような問題意識から、本稿の目的は、低学年の子どもを対象に、「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づく母語による支援授業を行い、対象者の年齢の点で当該モデルの可能性を模索することとする。そして、その母語の学習において「スキーマ形成」(岡崎 2005)を指標とすることから、以下のように研究課題を定める。

研究課題：低学年の子どもを対象とする母語による「国語」の学習は「スキーマ形成」に寄与できるか。

### 4. 支援授業の概要

#### 4.1 子どものプロフィール

対象の子ども S 子(女兒)は、本稿で対象とするデータ採取時に小2で満8歳、中国東北部の都

市部出身で、1人っ子である。父親の仕事(中華料理のコック)の都合により、2006年7月母国で小2修了の時点で来日し、8月末公立小学校の小2に編入した。来日前の日本語学習の経験はなかった。父母はともに30歳代、父母の日本語は口頭の簡単なやり取りができる程度で、家庭内言語は母語の中国語である。

#### 4.2 日本語指導の開始と「教科・母語・

##### 日本語相互育成学習モデル」の取り組み

S子の編入を受けて教育委員会から非常勤の日本語講師2名が派遣され<sup>6</sup>、編入直後から週2日各2時間の取り出し授業による日本語指導が開始された。講師2名はどちらも中国語に堪能な日本語母語話者(このうち1名が筆者)であり、2人が週1日ずつ担当することとなった。当初の日本語指導は、日本語の面で文字の導入およびサバイバル的な会話の指導、文型積み上げ型の教科書による初級日本語の指導が行われ、それと並行して教科(主に国語と算数)の内容を母語で説明する支援が行われた<sup>7</sup>。

さらに、このような日本語指導の中で、クラス担任と講師2人が協議の末、2007年1月から国語の学習において、母語話者として母親の参加を得た「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」の取り組みを始めた。これは、まず国語教科書の教材文の母語訳文<sup>8</sup>を用い「母語による先行学習(教師役は母親と筆者)」を行い、続いて「日本語による先行学習(教師役は筆者か、もう1人の講師)」を行った上で、クラスでの授業に臨むというものである。表1にその大枠の流れを示した。

また、図1は上記の「サバイバル的な会話」、「文型積み上げ型の教科書による初級日本語」、「教科内容を母語で説明」、「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」それぞれの、おおよその時間的な経過を表した。

表1 S子を支援するための「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」の概要

	母語による先行学習		日本語による先行学習		
参加者	S子、母親、教師(筆者)	⇒	S子、教師(筆者か、もう1人の講師の、いずれか1人)	⇒	クラスでの授業
時期	クラスでの学習の約1ヶ月前		クラスでの学習の約2週間前		
場所	主に地域の公民館		学校での日本語指導(取り出し授業)		
頻度/時間	原則的に週1日/45~90分		週2日/45分×2時間		

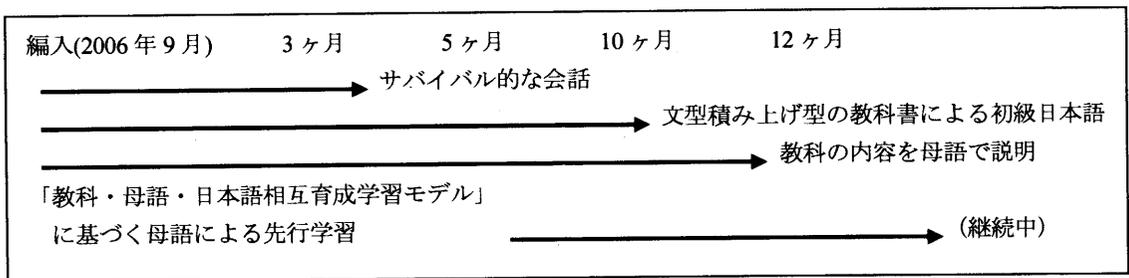


図1 S子のための支援授業の内容：時間的経過

## 5. 分析方法

### 5.1 分析の観点

本稿では、「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づく「母語による国語の先行学習」の実態を岡崎 (2005) の「スキーマ形成」の枠組みを援用して、質的に分析する。

国語科における指導事項は多岐に渡る。小2国語の場合、「言語事項 (文字、表記、発音など)」と「話すこと・聞くこと・書くこと・読むこと」に大きく分かれている。「スキーマ=子どもがもっている知識やその枠組み」は、これらの指導事項を学習するあらゆる場面で活用されうる。例えば、漢字についての知識が作文を書く時に、歴史や科学的事象についての知識が教材文の読解を行う時に、など様々な学習場面に役立てられる。また、例えば戦争を題材とする教材文で、空襲の中を逃げ惑う主人公の状況を想像するという学習の場面では、戦争という歴史に関する知識、主人公が逃げ惑う場所の地理的知識、炎の温度についての科学的知識など、一連の学習で異なる領域のスキーマが活用されることも考えられる。

また、スキーマは「既にもっているスキーマに照らし合わせることを通して理解するだけでなく、新たに入ってくる情報によって既にもっているスキーマが再構成され、作り直されるものである」(岡崎 2005) ことから、学習の過程でやり取りされる様々な新たな情報によって再構成されると考えられる。

このように、本稿では、様々な学習場面で子どもが既にもっているどのようなスキーマがどのように活用されるか、また学習の過程でやりとりされる新たな情報によってスキーマがどのように再構成されるか、その実態を記述・分析していく。なお、本稿では、子どもが既有知識などのスキーマを活用することと、スキーマが再構成されることを合わせて

「スキーマ形成」と捉えるものとする。

### 5.2 分析対象とするデータ

本稿で分析対象とするデータは、『スーホの白い馬』(小2、文学的文章)の母語訳を教材文とする「母語による先行学習」を録画したビデオを文字化したものである。支援授業は2007年1月25日から3月1日まで全7回行われた。

なお、会話データ中の「S」は対象の子どもの、「M」は母親を、「T」は教師 (=筆者) を指す。

また、会話データの中で、……は言い淀みを、        は本文と会話データの該当部分を表す。

## 6. 分析結果と考察

### 6.1 抽象的なことばについての概念

会話例1は、教材文中の「伝説」という抽象的な語を理解する様子である。この「伝説」のような抽象的なことばは、目で見て確認できるものではなく、概念を捉える必要がある。

#### 会話例1 抽象的なことば「伝説」(2007.1.26)

1M	传说, 什么叫传说? [伝説って、どんなことかしら。]
2S	传说…就是, 别人都这么说, 但是没有具体……。谁都没看见过…谁都不知道。[伝説は…つまり、みんなこういうけど、具体的には……。誰も見たことがないし、誰も知らない。]
3M	大家都这么说。[みんながこういうふうに言う。]
4S	大家都这么说。但是不一定是这样, 不一定是这么说是对的。[みんながこういうふうに言う。でも、こうかどうかは分からない。こう言われることが正しいとは限らない。]

5M	不一定的是真的。但是大家都这么说。……流传下来的，从很久以前流传下来的。[本当とは限らない。でも、みんなこう言う。……言い伝えられて来たこと、ずっと昔から言い伝えられてきたこと。]
----	--

この場面で S 子は、M に「伝説」ということばの意味を問われて、「伝説は…つまり、みんなこういうけど、具体的には……」(2S) と「具体的 (=中国語:具体)」という難しい語も用いて自分が捉えている概念を答えた。続く 4S では、「こう言われることが正しいとは限らない。」と、さらに自分の捉えている概念を付け加えた。この回答の中では、「一とは限らない (=中国語:不一定的)」という部分に表現上の工夫も見られた。ただし、S 子の説明は「ずっと昔から言い伝えられてきた」(5M) という時間的視点が抜けていたので、それは M によって付け加えられた。

このように、S 子は自分が持っているスキーマを活用し、抽象的なことばの概念を捉えている。また、M によって時間的な視点も補足され、スキーマの再構成が行われている様子が観察された。

## 6.2 社会的背景に関する知識

国語の学習では、単に文章を理解したりことばの学習をしたりするだけでなく、教材文の社会的あるいは文化的な背景に目を向けることも重要である。この教材文の教師用指導書の中でも、物語の舞台であるモンゴルの人々の暮らしや文化に親しむことが学習のめあての一つに挙げられている。会話例 2 は、物語の時代の土地支配について状況説明をしている場面で、S 子自らの発問が昔の社会体制についての解説に発展した例である。

### 会話例 2 草原を統治する？ (2007.2.1)

1M	统治这片草原是王爷。[この辺りを治めているのは殿様ね。]
2S	为什么有个人统治草原吗？[どうして草原を治める人がいるの。]

3M	他们都是过去一个……归谁管理。现在也是，现在比如说在中国的时候，我们住在××市，我们由市长管理，过去的时候，草原由王爷啊，君主啊，等等，就是一个称呼，他负责管理草原。[彼らは昔の……誰が治めているかということ。今も同じ。今も例えば中国なら、私たち××市に住んでいたでしょう。私たちの市は市長が治める。昔、草原は殿様とか、君主とか、これは地位の名前ね、そういう地位の人が草原を治めていたの。]
----	---

この場面で、M の「この辺りを治めているのは殿様ね。」(1M) という解説を聞き、S 子は「どうして草原を治める人がいるの。」(2S) と発問した。この発問から、S 子は統治について、多くの人に住む豊かな街などを王様が統治するという知識ももっていて、人がほとんど住んでおらず価値がないように思える草原を統治する人がいるのかと、疑問に思ったと推察される。それに対し M が、故郷の市が市長によって治められているのと同じだと、現在の母国の例を思い出させ、昔と現代の体制を比較しながら、街のような狭い範囲ではなく統治者が広い境界の単位で治めていることを解説した (3M)。

このように、S 子が統治についての既知知識のスキーマを活用して自ら発問したことがきっかけになり、M が統治について解説し、社会体制についてスキーマが再構成されている様子が観察された。

## 6.3 科学的知識①

会話例 3 は、物語の後半、死んでしまった白馬が夢の中で生き返り主人公に話しかけるという場面で、最愛の白馬を失った主人公の心情を把握するためのやり取りである。この教材文のめあてとして教師指導書の中で「登場人物の気持ちを考える」が挙げられているように、他者への深い理解を広げることも国語学習の重点の一つである。

### 会話例 3 死んだ白馬が話す？ (2007.2.08)

1M	(梦里) 白马对苏和说，…[ (夢の中で) 白馬はスーホにこう話した。]
2S	那就不可能。[そんなのあり得ないよ]
3M	对，动物不会…[そうね、動物は…]
4S	不会说。[しゃべれないもん。]

5M	<p>跟人不能说同样的话。这都是苏和自己想的嘛，梦里，自己想的愿望，他希望白马还能活过来。然后他想，想啊，想啊，终于想出了一个办法，在梦里梦见白马对他说，你想，有一个什么好办法，能让白马永远留在苏和身边？[人と同じようには話せない。これはみんな、スーホの自分の思いなのよ。夢の中に、自分の願いが現れた、白馬に生き返ってほしいって。そして、考えて、考えて、最後に思いついたの、夢の中で白馬が言ったように、いい方法、ほら、どうすれば白馬はずっとスーホのそばにいられる。]</p>
6S	<p>用他的骨和，皮，筋做一个乐器。[白馬の骨や皮、筋を使って楽器を作る。]</p>

この場面で、S 子は死んでしまった白馬が夢の中で主人公に話しかけるという展開に対し「そんなのあり得ないよ」(2S) と自分の考えを述べ、M の発話を自分が完結させて「(動物は) しゃべれないもん。」(4S) とその根拠も述べた。フィクションである物語では、実際にはあり得ない事柄がしばしば起こるものである。幼児であればそのようなあり得ないこともそのまま受け入れるであろうが、就学経験があり、ある程度の科学的知識をもっている S 子がこのような疑問を呈することはむしろ自然であろう。

そのような S 子の反論に対し、M は S 子の考えを否定することなく (3M)、「夢の中で白馬が話したことは、主人公自身の願いの発露である」(5M) という解釈を S 子に話した。M はこの部分で主人公の心情を表現するために擬人法による描写が使われていることを理解していた。このような M の解説にじっと耳を傾けていた S 子は、理解を示し、M の問いかけに対し教材文中の該当記述を引用して適切に回答した (6S)。

この場面で S 子は、動物は話せない、死んだものは生き返らない、という科学的知識に関する既存スキーマを活用したが、このスキーマに固執しているとは学習の目当てである「他者への深い理解」に至ることはできない。既存スキーマの活用につき、M による擬人法の解釈が提示され、その解釈を聞いた上で、S 子が M による質問に対し適切に回答していたことから、スキーマの再構成が行われている様子が観察された。

## 6.4 科学的知識②

会話例 4-1 と会話例 4-2 は、物語の続きを創作するという学習で、書く前にまず口頭のやり取りをしている場面である。小2 国語科の「書くこと」の指導事項の一つに、「相手や目的を考えながら書く」が挙げられている。ここでは、生まれたばかりの白い子馬を抱えて戻って来た主人公が、心配して待っていた仲間たちに子馬を拾ったいきさつをどのように説明するか、その台詞を独自に考えて書くという課題が行われた。この時、読む人や場面に相応した内容が求められると共に、自由に想像力を発揮させることも指示されていた。

まず、会話例 4-1 で、S 子は「その時主人公が乗っていた馬に着目し、その馬が主人公より先に子馬の気配を察知し主人公を導いた。」(1S) という非常にユニークないきさつを創作した。S 子の回答を受けて、T は S 子の回答は馬の方が人である主人公より耳と鼻が利くという既存の科学的知識を利用したものであることを確認し (2T)、S 子は「(馬は遠くにいても) 聞こえるし匂いも分かる。」(3S) と答えた。また、それに続いて、M によって「同類だから匂いも嗅ぎ分けられる。」(4M) という知識もさらに補足された。

### 会話例 4-1 馬は耳と鼻が利く (2007.1.26)

1S	<p>事情的经过是这样的。…我牧羊的时候，这匹大马老总叫，…轰轰叫…然后，按你说，这边走…他就使劲儿这边跑过来…然后，他一看，有一匹小马在草原上。[<u>こういうことだったんだ。…羊を放していたら、この馬がしきりに鳴くんだ…ホーンホーンって。…じゃあ、お前の言うように向こうに、っ行って見た。馬は強くぼくを引っ張った。そしたら、草の上に子馬がいたんだ。</u>]</p>
2T	<p>苏和是人，在很远的地方他听不见，闻不找，你说的对。但是大马呢，在很远的地方也…[<u>スーホは人だから、遠くにいと聞こえないし匂いも分からない。うん、S 子さんの言う通りだね。でも、馬は遠くにいても……</u>]</p>
3T	<p>听见了，听见了。[<u>聞こえるし匂いも分かる。</u>]</p>
4M	<p>它们是同类，对吧？[<u>彼らは同類だから、そうでしょ？</u>]</p>

また、会話例 4-2 は、会話例 4-1 の次の学習の回で、この部分の復習をしている場面である。

会話例 4-2 馬は耳と鼻が利く (2007.1.27)

1T	大马先发现小马。为什么？[スーホが乗っていた馬の方がスーホより先に子馬を見つけたんだよね。なぜ？]
2S	因为两个都是一个类呀。马的鼻子很好。[2匹とも同じ馬だから。馬は鼻がいいし。]

会話例 4-2 では、T に主人公が乗っていた馬がなぜ主人公より早く子馬を見つけたのか、その理由を尋ねられ、S 子は「2 匹とも同じ馬だから。」(2S) と、前回 M によって付け加えられた知識をそのまま生かして回答した。

このように、ここでは、物語の続きを創作するという学習で、S 子が動物は人より耳と鼻が利くという科学的知識に関する既有スキーマを活用し、また、T によってその知識が確認され、さらに M によって補足された同類であるから匂いも嗅ぎ分けられるという知識を S 子が次の学習で会話に取り込んだことから、スキーマの再構成が行われている様子が観察された。

6.5 考察

以上のように、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」に基づく「母語による国語の先行学習」の支援授業を事例とし、「スキーマ形成」に着目して記述・分析を行った。表 2 は、スキーマの活用と再構成の概要と 4 つの会話例の対応表である。

表 2 スキーマの活用と再構成

	S 子によるスキーマの活用	スキーマの再構成に関わる内容
会話例 1	抽象的なことばについての概念「伝説」	時間的視点の追加
会話例 2	社会的背景についての知識「統治」	故郷の街の社会統治体制の例示
会話例 3	科学的知識「動物は話せない」「死んだものは生き返らない」	擬人法による解釈の提示
会話例 4	科学的知識「馬は人より耳と鼻が利く」	科学的知識の追加「同類である」

まず会話例 1 では、「伝説」という抽象的なことばの概念について、S 子は自分が持っている概念のスキーマを活用させて回答し、また、M から時間的視点も追加され、スキーマの再構成の様子が観察された。次に会話例 2 では、S 子が統治についての既有知識のスキーマを活用して自ら発問したことがきっかけになり、M が故郷の街を例に統治について解説し、社会体制についてスキーマが再構成されている様子が観察された。続く会話例 3 では、S 子は、動物は話せない、死んだものは生き返らないという科学的知識に関する既有スキーマを活用したが、M による擬人法の解釈が提示され、その解説を聞いた後で S 子が適切に回答していたことから、スキーマの再構成が行われている様子が観察された。最後に会話例 4 では、S 子が動物は人より耳と鼻が利くという科学的知識に関する既有スキーマを活用し、その知識が T によって確認された。さらに、M によって補足された同類であるから匂いも嗅ぎ分けられるという知識を、S 子が次の学習で会話に取り込むというように、スキーマの再構成が行われている様子が観察された。

S 子は小学 2 年生であるが、これまで母語を通じて培ってきた、ことばに意味についての概念、社会体制についての知識、科学的知識など、領域の異なる「既有スキーマ」を母語による学習の中でうまく活用していた。また、スキーマを活用させる過程で、表現上の工夫をする(会話例 1)、自ら発問する(会話例 2)、反論する(会話例 3)、独創的な台詞を作る(会話例 4)など、実に生き生きと、積極的な態度で学年相応の学習に参加していた。その様子は、低学年の子どもは母語は「学習言語(あるいは二次的ことば)」の経験がまだ豊富でないから、母語を伸ばすより日本語の学習言語を育てるべきだという疑問に対し一つの回答を与えうる、しっかりしたものであった。

また、S 子による「既有スキーマの活用」だけでなく、「スキーマの再構成」も行われていた。それは、足りなかった視点を補足される(会話例 1)、社会体制についての知識が解説される(会話例 2)、表現上の技法を理解するための枠組みが与えられる(会話例 3)、関連する知識が補足される(会話例 4)、などであり、母親あるいは教師からの適切な補足や解説が新しい情報として与えられたことによって、「再構成」が可能となっていた。

このように、当該モデルに基づく母語による支援授業において、「既有スキーマの活用」と「スキーマの再構成」、つまり「スキーマ形成」が活発に行われていた。「スキーマ形成」は、「共通深層能力」の領域に属するものである（岡崎 2005）、これらの「スキーマ形成」の実態は、S 子の母語の「学習言語」（岡崎 2005）、あるいは「二次的ことば」（岡本 1985）に働きかけ、発達させていると考えられる。したがって、本研究は対象者の年齢（低学年の子ども）の点で当該モデルの可能性を一步進めることができたことと示唆された。

また、このような S 子の生き生きとした、積極的な態度から、岡崎が小学校高学年と中学生の子どもの有利な面として、「①母語の学習言語が確立しており、それを日本語の学習言語の獲得に転移させることができる」の他に挙げていた 2 点、「②学習を成立させた経験や成功経験が確保されている」、「③学習の持つ社会的価値を知っている」が、母語による学習の中で十分実現されていたと判断される。この時点で S 子は来日から約 6 ヶ月で、まだ日本語の力は限られており、日本語での学習における成果も限られている。それゆえ、学年相応の母語の学習の中で成功体験を積むことが学習の社会的価値を知ることにつながることの意味は大きい。

## 7. 今後の課題

今後の課題としては、第一に、当該モデルは「2 言語相互依存仮説」に基づくものであるため、本稿で検討された母語の学習が、日本語の獲得と日本語での学習にどのように反映されるのかを検討する必要がある。

第二に、本研究は対象の子どもが低学年であるゆえに特に母語を保持・伸長させる意義があるという見地に立っていることから、時間経過の点から当該モデルが母語の保持・育成にどのように貢献できるのか、縦断データを用いて検討する必要がある。

第三に、S 子を対象とする一連の学習支援は、年齢の他に、地域の公民館等で母親と教師が言わば「協働」のかたちで行われた学習であるという点も特徴である。学習の場（＝地域の公民館等）や形態（＝母親と教師による「協働」のかたち）、また S 子の年齢から母親との関わりが欠かせないことなど、本研究の支援授業の特徴が学習にどのように影響するかなども、今後の研究の視点として興味深い。

## 注

1. 本稿では、国内在住で、多数派言語である日本語以外の言語を母語とする子どもを「言語少数派の子ども」と称する。
2. 文部科学省による報道発表を参照。  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/19/08/07062955.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/19/08/07062955.htm)  
2008.6.14. アクセス
3. 岡崎 (2005) では、「小学校中高学年」という語と「小学校高学年」の語が両方見られるが、本稿では、「小学校高学年」と統一する。
4. ただし、モノリンガルの子どもの言語発達を論じた「一次的事ことば・二次的事ことば」と、二言語環境下にある子どもの第 2 言語能力の発達を論じた「生活言語・学習言語」を単純に同一視することはできない。この点について、岡崎 (2004) では、Cummins (1984) における「生活言語能力 (BICS: Basic Interpersonal Communicative Skills) ・学習言語能力 (CALP: Cognitive Academic Language Proficiency)」と、「二言語相互依存仮説」(2.1 を参照) の両論を援用し丁寧に論じている。そこでは、「生活言語・学習言語」は Cummins の言う「BICS・CALP」に相当すると論じられている。二言語環境下にある子どもの言語能力の発達に関しては、母語と第 2 言語は深層で共通する言語能力をもっており、「学習言語＝CALP」がその共通深層能力に属するものであることの認識が重要である。
5. 「手順は全く簡単である。まず、物をいくつかの山に分ける。もちろん、量によっては、一山でもよい。…」で始まる洗濯の手順を説明した一連の文章である。
6. S 子が居住する市はいわゆる外国人集住地域ではないため、国際教室が設置されている学校はなく、全て個別対応で行われる。
7. ここで言う母語を使つての学習支援とは教科の内容の理解に役立つように母語に訳して説明することで、後述するように母語訳文を使うなど母語の保持・伸長を本格的に目指すものではない。
8. 翻訳者は大学院在学中、あるいは修了の中国人留学生である。

## 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
- 岡崎敏雄 (2004) 「外国人年少者日本語読解研究方法論：原理編」『文藝言語研究 言語篇』45, 29-46.
- 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—小学校中高学年と中学校の学習支援—」『文藝言語研究 言語篇』47, 1-13.
- 岡本夏木 (1985) 『小学生になる前後—5-7 歳児を育てる—』岩波書店
- 小田珠生 (2007) 「母親による言語少数派生徒の母語保持・育成教育の可能性—「母語・日本語・教科相互育成学習モデル」の実践から—」『言語文化と日本語教育』34 号, 1-10.

- 河内十郎 (1980) 「大脳の発達とことばのしつけ」  
月刊『言語』大修館書店 9, 32-37.
- 清田淳子 (2007) 『母語を活用した内容重視の教科学習支  
方法の構築に向けて』ひつじ書房
- 佐藤公治 (1996) 『認知心理学からみた読みの世界—対話  
と協同的学習をめざして—』北大路書房
- 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
- 中島和子&ロザナ・ヌナス (2001) 「日本語獲得と継承語  
喪失のダイナミクス—日本の小・中学校のポルト  
ガル語話者の実態を踏まえて—」  
<http://www.colorado.edu/ealld/atj/ATJ/seminar2001/nakajima.html> 2008.6.14. アクセス
- 中島和子 (2008) 「多言語社会に対応する教師のために—  
多文化共生・多言語社会のなかの子ども・学校・教  
員—」大阪府教育委員会主催教員研修講義資料
- 原みずほ (2005) 「母国史 (韓国史) 学習と関連付けた日  
本史学習の可能性—「教科・母語・日本語相互育成  
学習モデル」の試みから—」  
『共生時代を生きる日本語教育』凡人社, 150-164.
- 箕浦康子 (1981) 「アメリカ文化との接触が日本人の家庭  
生活と子供の社会化におよぼす影響」  
『海外の日本人とその子供達』  
トヨタ財団第 12 回助成報告書資料, 1-15.
- 山本雅代 (2000) 「「母語教育」実施への模索—コンピ  
ューター利用の遠隔指導—」  
『日本のバイリンガル教育』明石書店, 253-292.
- Bransford, J. D. & Johnson, M. K. (1972) Contextual  
prerequisites for understanding: Some investigations of  
comprehension and recall. *Journal of Verbal Learning and  
Verbal Behavior*, 11, 717-726.
- Cummins, J. (1984) *Bilingualism and Special Education :  
Issues in Assessment and Pedagogy*.  
Clevedon: Multilingual Matters
- Wong Fillmore, L. (1991) When learning a second language  
means losing the first  
*Early Childhood Research Quarterly*, 6, 323-364.
- 教材文: 「スーホの白い馬」大塚勇三: 作  
光村図書『こくご』2 年下 平成 18 年度版

なめかわ えりこ / お茶の水女子大学大学院 国際日本学専攻  
Eriko1549@aol.com

## A Class Based on the “ Inter Development and Learning Model of Academic Learning, L1 and L2 ” for a Child in the Lower Grades — Results of a precedence language class in L1 —

NAMEKAWA Eriko

### Abstract

It has been proved that L1 ability of language-minority students has something to do with the acquisition of L2, and some studies on maintaining and developing L1 of language-minority children have conducted. However, students in the lower grades are not included in the targets, who are more likely to lose their L1. This article analyzed a precedence language class in L1 based on the “ inter development and learning model of academic learning, L1 and L2 ” for a Chinese child (elementary school, grades 2). It showed that L1 language class enabled her to activate, reconstruct schemas for academic learning. The results suggest that this model is effective also for language-minority children in the lower grades to maintain and develop L1.

【Keywords】 language-minority children, lower grades, maintaining and developing L1, L1 and L2,  
inter-development and learning model of academic learning, schema

(School of Japanese Studies in a Global Perspective, Graduate School, Ochanomizu University)