

# 子どもは「母語による先行学習」をどのように 「日本語による先行学習」に結びつけるか —低学年の子どもを対象とする国語の学習支援から—

滑川 恵理子

## 1. 研究の背景

近年国内において急速に国際化が進み人々が盛んに移動する中で、「言語少数派の子ども（日本語以外の言語を母語とする子どもを指す）」が増え続けている。これらの子どもたちの多くは入国後一般の公立小中学校へ編入するが、多くの子どもたちが学校での学習に困難を抱えている。

そうした状況に対処すべく、岡崎(1997)は「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」を表し、母語を生かした教科学習支援の中で認知的活動を継続することによって、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習得と日本語での教科学習に反映する、という教育支援の方法を示した。このモデルの理論的背景は、母語と第二言語は深層で共通する言語能力の領域をもっており、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する「2言語相互依存仮説」(Cummins,1984)である。

清田(2007)、朱(2007)は当該モデルの先行研究であり、清田(2007)は主に内容重視アプローチの観点から、一方朱(2007)は主に母語保障の観点から、母語での基礎的な読み書き能力を有している中国人小学生と、母語での基礎的な読み書き能力が限られている中国人中学生の、2つのケースが検討された。

## 2. 研究目的

本研究における学習支援も、清田(2007)、朱(2007)と同じく「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に依拠するものであるが、対象の子どもが年齢が低いことと、支援の場と体制<sup>1</sup>において違いがあり、本研究ではこの違いの中で「子どもの年齢が低いこと」に着目する。高学年の子どもを対象とする朱(2007:74-98)<sup>2</sup>では、「母語による先行学

習」が「日本語による先行学習」を促進する実態が分析された。そこでは、①母語での学習が様々な手がかりを与え、日本語による教科学習への早期参加の可能性を広げる、②母語での学習が日本語による学習に対する関心と意欲を高める、などの積極的な影響が見られたという。しかし、子どもの年齢が低いと、子どもの母語の力が発達途上で、かつ就学経験が浅いゆえに学習活動に習熟していないことが予想される。そこで本研究では、年齢がより低い子どもを対象に当該モデルを行った場合、子どもが「母語による先行学習」をどのように「日本語による先行学習」に結びつけるのか、その実態を記述・分析するものとする。

## 3. 研究方法

### 3.1 対象の子どものプロフィール

S子(女兒)は中国東北部の都市部出身で、1人っ子である。父親の仕事(中華料理のシェフ)の都合により、2006年7月小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。本研究の分析対象となるデータ採取時点で小3(9歳1ヶ月)、来日から約8ヶ月である。また、父母はともに30歳代、父母の日本語は日常生活上の会話が少しできる程度で、家庭内言語は母語の中国語である。

### 3.2 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教師2名が派遣され<sup>3</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。教師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、まず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）の内容を母語で解説する支援が行われた。

さらに、このような日本語指導の中で、クラス担任と教師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人の教師）」を行った上で、クラスでの授業に臨むというものである。

#### 4. 分析方法

本研究では、朱（2007）における分析方法を援用し、「母語による先行学習」と「日本語による先行学習」の文字化資料を質的に分析する。そして、子どもが「母語による先行学習」でどのようなことができたのかを例示し、「日本語による先行学習」との関連性を検討する。分析対象は、小3国語の教材文『ありの行列』（説明文）を題材とする母語と日本語それぞれによる先行学習の録画ビデオを文字化した資料である。なお、会話例の中のSは対象の子ども、Mは母親、CTは「母語による先行学習」の教師（筆者）、JTは「日本語による先行学習」の教師（もう1人の日本語教師）を、それぞれ表す。

#### 5. 分析結果

##### 5.1 事例1：母語で学んだ内容を自発的に日本語での学習に結びつける

まず、『ありの行列』の「母語による先行学習」第1回目の学習の様子を会話の概略の形で示す。この日は、母語訳文を読む前に、教材文に書かれている内容を視覚的に理解することを目指し、CTがありなどに見立てた道具を使ってありが行列を作る仕組みを説明した。

##### <会話例1（概略）：母語による先行学習>

###### 『ありの行列』（2007/4/20）

CTが道具を使ってありが行列ができる様子を説明し、「ありは目がよく見えないのに、なぜこのように行列が作れるのだろうか」とS子に質問した。それに対しS子は触角という既有知識を活用して自分の考えを述べた①。次にCTは、ありが特別な

においがある物質を地面につけて行列を作る様子を道具も使って説明するのを見ながら、S子は傍らのMに「ありは目がよく見えないから、匂いを嗅いであの道筋に沿って進の？」と新しく得た知識について自分の理解が正しいかどうか確認した②。さらに「その匂いってどんな匂い？」と、Mに新しく得た知識から湧いてきた新たな疑問をぶつけた③。

このように、「母語による先行学習」では、既有知識を生かす①だけでなく、母語を通じてありとありの行列に関する新しい知識を獲得し②、さらに新しく得た知識から新たに独自の疑問を導き出す③など、子どもが積極的な態度をもち、学習内容について深く考えている様子、つまり学年相応の認知的な活動をしている様子が観察された。では、このような成果は、続く「日本語による先行学習」の中でどのように生かされただろうか。

次の<会話例2>は「日本語による先行学習」の第1回目の学習の一部で、この日は、教材文の冒頭から段落毎に音読練習とJTによる解説が行われた。その際JTは解説しながら、適宜内容に関してS子に質問した。

##### <会話例2：日本語による先行学習>

###### 『ありの行列』（2007/5/2）

1JT:ありはものがよく見えますか？

2S:見えません。

3JT:見えません。見えないのに、見えないのに、行列している。

4S:たとえば、あの一、これは、あみの（不明）で、ここまでのものをさがす、たとえば、一匹ありがここへ…るる…（指でありが餌をさがしているようすを示す）、あ、あった。

5JT:（えさを）見つけた。

6S:見つけた。で、それで、あ、もどるの所、あ、うしろ、ものを…

7JT:（中略）うしろの方から、体のどこかから、後ろの方から…

8S:この、こうこう、もどるの道で、こうやって、においがするの…

ここでJTは教材文中の「ありはものがよく見えません。」という内容に関して「ありはものがよく見えますか？」(1JT)と質問した。それに対しS子

は「見えません。」(2S)と正しく答えた。S子の回答を受け、JTは「ありはものがよく見えません。」に続く教材文の記述「それなのに、なぜ、ありの行列ができるのでしょうか。」を解説するために、「見えないのに、見えないのに、行列している。」(3JT)と付け加えた。この3JTは下降イントネーションであったことから、JTは解説しているのであり、特にS子に質問したのではないと分かる。しかし、S子は「たとえば、あの一、これは、あみの(不明)で、ここまでのものをさがす、たとえば、一匹ありがここへ…るる…あ、あった。」(4S)と、自発的にありがえさを探す様子を話し始めたのである。この時第1段落の学習が行われていたのだが、S子が4Sで表現した内容はその後の第3段落で書かれている内容であり、S子は第3段落を待たずに自分が「母語による先行学習」で学んだありがえさを探す様子を伝えようとしたのである。

また、6Sでは「で、それで、あ、もどるの所、あ、うしろ、ものを…」と、ありが巣に戻る時に体の後ろ(おしり)からもの(液体)を出す様子を、さらに8Sでは「もどるの道で、こうやって、においがするの…」と、巣に戻る時に地面につける液体が匂いのあるものであることを日本語で懸命に表現している。これらの知識も、「母語による先行学習」で取り上げられた内容である。

この時点でS子は来日から約8ヶ月であり、ここで見られた日本語の発話はたどたどしいものだが、自分が今持っている日本語をフル活用して知っていることを何とか伝えたい、という強い気持ちが感じられる。しかも、JTの質問によって答えたのではなく、自発的に「ありがえさを見つけて巣に戻る時に匂いのある液体を出す」という詳しい内容にまで踏み込んで発話を続けていた。このように、母語での学習が日本語での学習の手がかりを与えるだけでなく、情意面で日本語での学習への意欲を高めている様子が注目される。

## 5.2 事例2：母語を逐語的に日本語に結びつけるの

ではなく全体的に把握し日本語での学習に生かす教材文を母語に翻訳する場合、2つの言語を100%直訳することは不可能なので、直訳できない部分は意識することになる。教材文『ありの行列』でも、教材文の第3段落の接続詞の翻訳について、日本語の教材文では、全部で6つの接続表現「はじめに①」「しばらくすると②」「やがて③」「すると

④」「そして⑤」「不思議なことに⑥」が使われているのだが、母語訳文ではその中の「やがて③」「すると④」に直接相当する中国語の接続表現がないという例が見られた。その対比を以下に示す

### <教材文『ありの行列』第3段落>

はじめに①、ありの巣から少し離れた所に、ひとつまみの砂糖をおきました。しばらくすると②、一匹のありが、その砂糖を見つけました。これは、えさを探すために、外に出ていた働きありです。ありが、やがて③、巣に帰って行きました。すると④、巣の中から、たくさんの働きありが、次々と出てきました。そして⑤、砂糖の所まで行きました。不思議なことに⑥、その行列は、はじめのありが巣に戻る時に通った道筋から、外れていないのです。

### <母語訳文>

首先①在远离蚂蚁巢之处放少许的砂糖。不久②，一只蚂蚁找到这些砂糖。这是外出寻找食物的工蚁。它回到巢后，许多工蚁从巢里纷纷爬出来。接着③，它们形成队伍到达砂糖的地方。不可思议的是④，蚂蚁的队伍是沿着第一只蚂蚁回巢时的路线行走的。

この第3段落の接続表現について「母語による先行学習」では特に焦点が当てられることはなかったが、一方の「日本語での先行学習」では、接続表現を手がかりに読むという活動が行われた。次の<会話例3>では、第3段落の接続表現を抜いた6つの各文の文頭に合う接続表現を選ぶ活動が行われた。

### <会話例3：日本語による先行学習>

#### 『ありの行列』(2007/5/2)

1JT:今、ことばのカードを置いてもらいましたよね。その上、その上に、右上に、いろいろありますが、何がくっついているかな、もし、はい、いろんなことばがついていますね、文の一番始めのことばに注目します。

2S:「はじめに」。(「はじめに」のカードを取る)

3JT:最初は「はじめに」ですね、くっつけて。(S:黒板にカードを貼りに行く)はじめに、ひとつまみのさとうを置きました。次は何だろう。

4S:あ、「しばらくすると」。(カードを取る)

5JT: うん「しばらくすると」いいですね。(中略)  
しばらくすると一匹のありが出て来て、これは働きありですよって説明が一つあるね。

6S: 「やが…て」。(カードを取る)

7JT: うん、やがて。

8S: やがて、ありが巢に帰って行きました。(カードを貼りに行く)

この<会話例3>で、まず、教材文と母語訳文とで接続表現が対応している「はじめに」と「しばらくすると」について、S子は順調に正解を選ぶことができた(2S,4S)。しかし、次の「やがて」は接続表現が対応していない語である。が、ここでもS子が戸惑っている様子は見られず、S子はカードを手にとって(6S)、「やがて」を文頭に加えた文を、「やがて、ありが巢に帰って行きました。」(8S)と自信をもって読み上げた。

会話データは省略するが、「やがて」と同じように教材文と母語訳文とで接続表現が対応していない「すると」についても、この後に続く部分でS子は問題なく正解することができた。

この学習活動でS子は落ち着いて熱心に取り組んでおり、このように、もう一方の言語=日本語に移ってからでも混乱しないのは、母語で全体を矛盾なく把握し、日本語での学習で一致していない部分を独自に推測しうまくつなぎ合わせているものと考えられる。逐語的ではなく全体として捉えているため、2つの言語が一致していなくても混乱が起きないものと考えられる。

## 6. まとめと今後の課題

言語少数派の子どもにとって国語は最難関の科目とされるが、本研究ではその国語の学習において、①母語で学んだ内容を自発的に日本語での学習に生かす<会話例2>、②日本語での学習に意欲をもつ<会話例2>、③母語訳を逐語的に日本語に結びつけるのではなく全体的に把握し日本語での学習に生かす<会話例3>など、子どもが「母語による先行学習」で学んだ成果を生かして「日本語での先行学習」に順調に取り組んでいる様子が観察された。

この結果は概ね朱(2007)の分析結果に通じるものである。本研究の対象の子どもは朱(2007)の対象の

子どもより年齢が低いのだが、母語が発達途上の低学年の児童であっても、「母語による先行学習」がこのような可能性をもっていることが示された。

朱(2007)の対象の子どもAも、本研究のS子も、母語での学習が日本語での学習を阻害している様子は窺えない。湯川(1998:23-24)が指摘するように、「非専門家の危惧に反し、母語で学習内容を教えてもそれが容易に多数派の言語での知識に転移できるのだから、母語を長期にわたって有効に使っていった方が学習は進む」ことが示唆されたと言えよう。

しかし、子どもの年齢が低く母語が未発達であるほど、母語の保持や伸長が難しいことが指摘されており、今後も学習支援を継続し当該モデルが母語の保持や伸長にどのように貢献できるのかを明らかにしていきたいと考える。

## 注

1. 朱・清田の先行研究は大学を拠点とするNPO活動の中で大学院生が支援者となったが、本研究は一般の小学校における日本語指導を中心に複数の教師と子どもの母親が連携を組んで進める。
2. 本研究では、対象の子どもの背景の点で共通点が多いことから、朱(2007)における対象の子ども2人のうちAのケースを参考とする。朱の対象児Aと本研究の対象児S子と比較すると、共通点として①母語が同じ(中国語)②学年相応の読み書き能力を持っている③来日後間もなくの時期から当該モデルによる学習支援を受けた、が挙げられ、一方、相違点は①性別②年齢A:小5-小6/S子:小2-小3、の2点である。
3. 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、国際教室や日本語教室が設置されている学校はなく、支援は全て個別対応で行われる。

## 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
- 清田淳子(2007)『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
- 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—』
- 湯川笑子(1998)「バイリンガル教育の要る子どもたち」『多言語多文化研究(Japan Journal of Multilingualism and Multiculturalism)』4
- Cummins, J. (1984) *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.

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