

「母語による先行学習」が促進する 「日本語による先行学習」

—母語の読み書き能力を持っている子どもの「国語」学習の場合—

朱 桂栄

要 旨

日本における言語少数派の子どもに対する教育では、子どもの日本語による教科学習への参加をどのように促進するのかが重要な課題である。本稿では、「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づく学習支援を取り上げ、「母語による先行学習」が「日本語による先行学習」をどのように促進するのかを探った。中国人児童 A(小学 5~6 年)を対象に、当該モデルに基づく「国語」学習支援の母語、日本語による学習の両場面を対照させ分析した。その結果、「母語による先行学習」における理解をテコに、後続する「日本語による先行学習」では教材文を解釈する、それを日本語で表現する、日本語の未習語の意味を推測するなど積極的に日本語による教科学習に参加する A の様子が見られた。当該学習モデルに基づく支援は、言語少数派の子どもを母語力を活かすという点で内発的發展を重視する支援形態であると示唆された。

【キーワード】言語少数派の子ども、「母語による先行学習」、「日本語による先行学習」、つながり

1. はじめに

日本の学校現場では、日本語以外の言語を母語とする言語少数派年少者(以下、子どもと呼ぶ)に対し、「最大の問題として意識されたのは、何といたってもその日本語能力である」(中川 1998 : 98)とされている。日本語指導では、まず「初期適応指導」、次に「中期日本語指導」、その後「教科指導」という段階的な過程を踏む(齋藤 2002)のが一般的である。このような段階的な日本語指導の充実は図られてきているが、一方では「取り出し学級における日本語学習から母学級における教科学習への移行が必ずしもスムーズにはいかず、日本語はできるのに教科学習には取り組めない子ども達が多く見られる」(岡崎他 2003 : 64)ことや、現行の日本語教育は子どもの「母語能力を基盤として、その上に日本語能力を養成するのではなく、母語を除去して母語を日本語に置き換える」(太田 2001 : 55)傾向にあるという指摘が相次いでいる。これらの指摘から、言語少数派の子どもの日本語学習では言語形式に重点が置かれ、教科内容の理解が二の次になっていることが推測される。さらに、子どもの母語力を活用することなく、いわば、子どもを「ゼロ」に戻し、白紙の状態から日本語の学習は勿論、教科の学習も展開しようとする対応の姿勢が窺われる。しかし、子どもの立場か

ら見れば、母語は、第二言語環境に入るまでの思考と表現の道具であり、第二言語環境における新しい学習に取り組む際の認知上の武器となるものである。どのようにして子どもの母語力を活かし日本語力を身に付けさせ、学校での教科学習の参加を促進するかが、言語少数派の子どもの教育における重要な課題であると言えよう。

2. 「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」

岡崎(1997)は、言語少数派の子どもへの学習支援において、母語保障を視野に入れ、教科学習を軸にして母語と日本語の育成を目指す「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」を提唱している。この学習モデルでは、①まず母語の力を借りて、子どもの在籍学級での教科内容に対し一定のスキーマを形成する、②それをテコとして授業で使用される日本語と日本語による教科学習の内容が理解可能なものとなる機会を増やす、③学習場面で母語を使い続けることにより、母語の保持・育成が可能とする、の三点から、母語、日本語・教科のそれぞれの力を相互に育成することをねらいとしている。二言語併用教育が日本の公教育の中で保障されていない現段階において、言語少数派の子どもの認知面、言語面、情意面、文化面など多様なニーズに応える学習形態の一

つとして、この学習モデルが提案されている。

3. 研究の概要

3.1 研究目的と研究課題

本稿では、「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づく「母語による先行学習」が「日本語による先行学習」（図1参照）をどのように促進するのか、その実態を探ることを目的とする。この目的を達成するために、本稿では、これら二つの学習場面を対照させ、「母語による先行学習」は、「日本語による先行学習」とどのような形態でつないでいるのか、そのつながりによって「日本語による先行学習」では何が実現されているのかを明らかにする。

3.2 支援の概要

3.2.1 支援対象

支援対象は中国人男子児童1名(以下Aとする)である。Aは2001年8月、中国の小学校で5年生まで終了した段階で来日した。年齢は11歳8ヶ月であった。Aは、母語での口頭能力や学年相応の読み書き能力を十分に持っていると判断された。Aは来日後公立小学校5年生に編入したが、日本語が全く分からなかったため、学校では小学校1年生用の「国語」の教科書を教材として、不定期に日本語の取り出し指導を受けていた。家庭では中国語を使用している。

来日後2ヶ月半が経過した時点から、ある大学の放課後の学習支援教室で、「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づく学習支援を受け始めた(週1回90分程度)。支援の開始時点で、Aは学校生活に関するサバイバル的な日本語を少し覚えていたが、在籍学級の「国語」などの授業内容が分からずとてつらいと訴えていた。Aの希望もあり、この支援教室では「国語」が取り上げられた。

3.2.2 支援全体の流れ

本稿で取り上げる「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づく学習支援の構成を次に述べる。

図1のように、一回の学習支援は、二つの場面

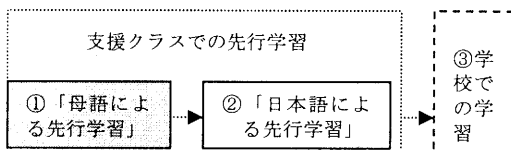


図1 支援全体の流れ

に分かれている。まず「母語による先行学習」を行い、それを基盤として「日本語による先行学習」を行う。本稿に取り上げたこの支援は、子どもと同じ母語を持つ母語支援者(本稿では、中国語を対象とすることから、以下 Chinese Teacher をCT とする)と日本語支援者(以下 Japanese Teacher をJT とする)が連携して行う。

「母語による先行学習」では、Aの在籍学級の「国語」の教材文の母語訳文などを材料にして、CTと子どもが対一の形で訳文の内容を巡って十分にやりとりを行う。AはCTとのやりとりを通して、あらすじの把握、様子の想像、心情の把握、主題・要旨の把握、既存知識の活性化など学年相応の学習活動が展開され、いわば、高度な母語使用の機会を創出することが目指されている。続いて、「日本語による先行学習」では、JTが教材文の内容について子どもと日本語でやりとりをする。この場面にもCTが参加し、必要に応じて母語を使用する。「日本語による先行学習」でも、あらすじの把握、様子の想像、心情の把握、主題・要旨の把握などの学習活動に取り組む。この学習支援全体は、子どもの在籍学級での教科学習の予習(したがって先行学習)として位置づけられている。

3.3 分析資料

支援期間において子どもたちの在籍学級の「国語」学習の進み具合に合わせて支援クラスで使用する「国語」の教材文が決められた。本稿に取り上げるAの母語による学習での使用教材を表1に示す。

なお、主な分析資料は、二つの場面の授業録音に基づき作成した文字化した資料である。補助的な分析資料として、CTの授業記録や支援活動前後のAのへのインタビュー記録を用いる。

表1 分析に取り上げる母語学習の教材

学年	「母語による先行学習」の訳文(字数)	日本語による教材名(ジャンル)
小5	「大造じいさんとガン」全訳文(3296字)	「大造じいさんとガン」(物語文)
小6	「森へ」全訳文(2294字)	「森へ」(随筆)
	「砂漠に挑む」ワークシート(128字、213字)	「砂漠に挑む」(説明文)

3.4 分析方法

本稿では、「母語による先行学習」と「日本語による先行学習」の両場面に参加したCT(=筆者)

が授業の文字化資料をもとに、両場面を対照させて学習活動を分析する。分析するに当たって、「母語による先行学習」が「日本語による先行学習」とつないでいると推察可能な発話や、その後のやりとりを取り上げる。最後に、授業記録やインタビュー記録を合わせて、「母語による先行学習」が子どもの「日本語による先行学習」にどのような意義をもたらすかを考察する。

4. 結果と分析

「母語による先行学習」と「日本語による先行学習」を対照させて分析した結果、「母語による先行学習」は、「明示的なつながり」と「暗示的なつながり」という形で「日本語による先行学習」とつないでいることが分かった。「明示的なつながり」とは、①「日本語による先行学習」で観察された A の母語発話、②「日本語による先行学習」で観察された CT の母語発話の直接的な関係性の存在から推測されたものを指す。他方、「暗示的なつながり」

とは、③「日本語による先行学習」で観察された、母語の助けを借りない日本語による A と JT のやりとりから「母語による先行学習」とつないでいると推測されるものである。以下、それぞれの形態に沿って、「母語による先行学習」に後続する「日本語による先行学習」では、何が実現されたと考えられるのか、具体的なやりとりを通して分析する。

4.1 A の母語発話から見られたつながり

「日本語による先行学習」では、日本語が主要言語であるが、子どもの母語使用を許容する設定であった。A の母語発話から、A 自身が「母語による先行学習」を「日本語による先行学習」と結びつけていることが推測された。以下、三つの事例を示す。

<事例 1>

例 1 は、「母語による先行学習」で母語訳文を読んだ後、A が自分なりに理解した内容を述べている場面である。例 2 は、後続する「日本語による先行学習」で、JT が A と教材文の内容についてやりとりしている場面である。

<p>例 1 「母語による先行学習」 1CT: 把你理解的这些。【あなたの理解したことを話してください。】 →2A: 就是说残雪来了之后, 大造爷爷就抓不住大雁了。 【つまりは、残雪が来た後、大造じいさんはガンを捕まえられなくなった。】 訳文の内容を理解している</p>
<p>例 2 「日本語による先行学習」 1JT: なぜ大造じいさんは、残雪をいまいましく思ったのでしょうか？ →2A: 嗯，哦，[好像想好了似的]“因为”怎么说？ 【ん、ああ！[何か決心したように]“因为”はどう言いますか？】 A の母語発話によるつながり 3CT: 日语不像汉语先说“因为”。【日本語は中国語と違って、先に“因为”を言わない。】 4A: <u>一羽のがんも、手に入れる、ことが、できなく、なったので、いまいましく、思って、いました。</u> 【教材文を見ながら】教材文からその原因説明に該当する箇所を見つけた 「大造じいさんとガン」 2001/11/12</p>

例 1 から、「母語による先行学習」では、A は母語訳文を読んだ後、「残雪が来た後、大造じいさんはガンを捕まえられなくなりました」と言っていることから、A があらすじを把握していることが分かる。例 2 の「日本語による先行学習」では、JT は A に大造じいさんが怒った原因を尋ねている。A はしばらく考えた後、何か決心したように、中国語の原因を表す「因为」に相当する日本語の表現を CT に求めた(2A)。この母語発話から、A はすでにその原因説明に相当する「アイデア」があったものと推測できる。CT のヒントを受け、来日 3 ヶ月も経っていない A は、教材文の内容に注目し、その原因説明に該当する箇所を日本語の教材文の中に見つけ、日本語で JT の質問に答えている(4A)。この事例か

ら、「日本語による先行学習」での A の答えに見られる「アイデア」は、例 1 に示した母語によって獲得した内容の理解と関わりがあると考えられる。つまり、「母語による先行学習」での内容理解をもとに、A の中で JT の質問に答える「アイデア」が生まれ、その「アイデア」をテコに日本語で書かれた文章を解読し、その文章の「意味」を、日本語を通して理解することを促したと考えられる。

<事例 2>

例 3 は、「母語による先行学習」で母語訳文を読んだ後、A が自分なりに理解した内容を述べている場面である。例 4 は、A が後続する「日本語による先行学習」で原因説明の課題を解決している場面である。

例3 「母語による先行学習」

ICT: 大造爷爷设了这个圈套以后呢? 【大造じいさんがこのわなを仕掛けた後は?】

→2A: 第一天, 他满怀期待地跑到沼泽地, 有一只大雁被他捉住了, 他乐坏了。

【最初、じいさんは胸をわくわくさせながら沼地に行きました。一羽のガンが捕まえられました。じいさんは大喜びでした。】**訳文の内容を理解している**

例4 「日本語による先行学習」

1A: 「じいさんは、なぜすばらしいと言ったのですか」 [ワークシートを読む] (中略)

4A: 他为什么说「すばらしい」? 【じいさんは、どうしてすばらしいと言ったのですか?】

5CT: 質問の意味が分かった。[JT に向かって] 回答吧。[A に向かって] **【答えて】**

→6A: 因为抓到大雁了。**【ガンが捕まえられたからです。】Aの母語発話によるつながり** (中略)

18CT: 你刚才说抓到大雁了。抓到大雁了, 用日语怎么说? 【さっき、あなたはガンが捕まえられたと言ったでしょう。ガンが捕まえられたって、日本語でどう言いますか?】

19A: ガンは、ガンが、

→20CT: 比如说到手没到手? 你可以用, 找找。【例えば、手に入れたかどうかと言うにはこの表現が使えます。探してください。】

→21A: あ、あ、ガンが手に、ガンが、手に入れろ、入れる、でした。できました。**【日本語で考えを表している】**

22JT: いいじゃない。書きましょう。

「大造じいさんとガン」2001/11/12

例3から、「母語による先行学習」では、Aは母語訳を読んだ後、「一羽のガンが捕まえられて、じいさんは大喜びでした」と言っていることから、Aがあらすじを把握していることが分かる。例4の「日本語による先行学習」では、JTはAにじいさんの喜ぶ原因を尋ねている。やりとりを通して、AはようやくJTの質問の意味を理解できた。ここで注目すべきなのは、AはJTの質問の意味が分かったとたん、すぐ「ガンが捕まえられたからです」と中国語で発言した(6A)ことである。この母語発話から、Aはすでに原因説明に相当する「アイデア」があったことが分かる。その後、やりとりを通して、Aは「あ、あ、ガンが手に、ガンが、手に入れろ、入れる、でした。できました」と一生懸命に自分の考えを日本語で産出し、JTの質問に答えることができた(21A)。Aが産出した日本語は完璧ではないが、滞日3ヶ月未満という短い期間にしては、内容

を伴う日本語の産出に意欲的であると言える。この事例からも、Aの「日本語による先行学習」での答えに關してのアイデアは、「母語による先行学習」での内容理解と関わりがあると考えられる。つまり、事例2では、「母語による先行学習」での内容理解をもとに、Aの中でJTの質問に答える「アイデア」が生まれ、それをテコにして自分の考えを日本語で産出することを促したと考えられる。

<事例3>

例5では、「母語による先行学習」でAとCTは砂漠に木が少ないことについてやりとりしている。例6では、「日本語による先行学習」で、AとJTは植物が枯れてしまうことについてやりとりしている。例5の「母語による先行学習」では、Aの砂漠についての既有知識の活性化を目指してやりとりしている。砂漠に緑が少ない原因について、Aは母語訳文なしで考えた結果、「水がない」、「土質がだめ」、

例5 「母語による先行学習」

ICT: 沙漠的特点是什么? 【砂漠はどんな特徴がありますか?】

2A: 没水? 我也不知道。【水がないこと? ぼくも分かりません。】

3CT: 为什么没有绿色的东西呢? 【どうして(砂漠には) 緑がないのでしょうか?】

→4A: 土质不行吧。**【土質がだめなのかもしれません。】訳文に書かれていない独自の考えを述べている**

5CT: 土质, 然后呢? 【土質です。ほかに?】

6A: 我感觉太热了。那些树都得烤焦了。【暑すぎると思います。木はみな焼かれます。】

例6 「日本語による先行学習」

1JT: じゃ、今度は、最後の質問です。どうして植物は枯れてしまうんですか?

2A: 暑くて水がない。

3JT: そう。なんで水がないの?

4A: 雨が降らないから。

5JT: そう。そういうこと。そうですよ。

→6A: あと、たぶん、「土质」怎么说? 【“土质”ってどう言いますか?】**Aの母語発話によるつながり**

7CT: 土の質?

→8A: **土の質がだめ。自分の考えを日本語で述べている**

「砂漠に挑む」2002/5/29

「暑すぎる」の理由を挙げることができた。例6の「日本語による先行学習」では、JTがAに「どうして(砂漠で)植物が枯れてしまうのですか」と質問している。これに対しAは、「暑くて水がない」、さらに水がないのは「雨が降らないから」と答えている。Aは、教材文に示されているこれらの情報を把握していると言える。ここで注目すべきなのは、Aは日本語で上述した理由を述べた後、教材文には書かれていない、自ら考えた「土質がだめだ」という理由を追加しようとし、「土質」の意味を表す日本語をCTに求めたことである(6A)。Aのこの母語発話から、「日本語による先行学習」で「土質がだめだ」を述べようとするのは、例5の「母語による先行学習」でAは既にこのアイデアを考えたことと関係があると考えられる。その後、CTの助けを受けて、Aは「土の質がだめ」という独自の考えを

日本語でも述べる事ができた(9A)。事例3では、Aは「母語による先行学習」で自分のアイデアを持ち、それを「日本語による先行学習」にも活かしていることと考えられる。

4.2 CTの母語発話から見られたつながり

「日本語による先行学習」では、CTがアシスタントとして参加し、必要に応じて母語を使用していた。CTの母語発話から、「母語による先行学習」を「日本語による先行学習」と結び付けられたことが分かった。以下では、二つの事例を示す。

<事例4>

例7は、「母語による先行学習」で、Aが母語訳文を読んだ後にCTとAが話の展開についてやりとりをする場面である。例8は、「日本語による先行学習」でJTが「タニシ」という言葉の理解を確認している場面である。

例7 「母語による先行学習」

1CT: 你用自已的话说。【自分の言葉で説明してごらん。】

→2A: 再把大鱼网铺在那个地方, 然后钉上。然后顶上放上大雁吃的东西。

【じいさんは大きい網をそこに敷いて杭を打った。それからガンの食べ物を置いた。】**訳文の内容を理解している**

→3CT: 好像是田螺。然后大雁一吃呢? 【タニシのようですね。ガンはそれを食べたかどうか?】

情報を提供している

4A: 就被捉住了。【捕まえられる。】

例8 「日本語による先行学習」

1JT: タニシを知っている?

2A: タニシ、何? [知らないという反応]

3JT: 知らないよね。じゃ、CT、どうぞ。

→4CT: 糸に繋がっている的是什么东西? 【糸につながっているものは何でしょう?】**CTの母語発話によるつながり**

→5A: 分かる。[さも確信有り気に]**日本語の未習語の意味を推測し理解を示した**

6JT: 分かる。よかった。

「大造じいさんとガン」 2001/11/12

例7の「母語による先行学習」では、Aはあらすじを述べるとき、自分の言葉で「ガンの食べ物を置きます」という内容を産出した(2A)。これに対しCTは、「タニシのようです」という情報を提供し、Aの発言内容を明確化した(3CT)。例8の「日本語による先行学習」では、AとJTのやりとりから、Aは「タニシ」という言葉の意味を知らないことが推測される。JTの説明要請を受け、CTはAに対し直接的に答えを与えているのではなく、母語で「糸につながっているのは何でしょう」と問いかけた(4CT)。すると、Aは突然確信有り気に「分かる」と日本語で答えた。Aの返答から、CTの母語発話を契機にして、「母語による先行学習」での母語による内容理解と関連づけて、「タニシ」という音声が表示意味を自力で探ることができたと推測される。

ここでの母語による内容理解とは、例7のように、Aが自ら表出した「ガンの食べ物を置いた」(2A)という内容理解の可能性もあり、CTが中国語で提供した「タニシ」という言葉が想起されたという可能性もある。このように、事例4では「日本語による先行学習」でのCTの働きかけを介して、「母語による先行学習」でのA自身による内容理解や、CTからの情報獲得は、その後の「日本語による先行学習」で、Aの知らなかった「タニシ」という意味の推測に手がかりを提供したと考えられる。

<事例5>

例9は、「母語による先行学習」で、CTがAに中国語で「田埂(あぜ)」について説明する場面である。例10は、JTがAに日本語の「あぜ」の意味を知っているかを確認している場面である。

例9 「母語による先行学習」

- 1CT: 下面, 这个怎么读? 【次、これは何と読みますか?】
 →2A: 田 g e n g, [発音できたが、声調を間違えた]
 3CT: 田埂。你家是在城市还是在农村? 【あぜ。(中国で) 住んでいたところは都市ですか。農村ですか。】
 4A: 城市。【都市です】
 5CT: 没去过农村? 【農村に行ったことはありますか?】
 6A: 去过。【行ったことがあります。】
 7CT: 见过田埂吗? 在田里走过吗? 【あぜを見たことはありますか。畑の中を歩いたことはありますか?】
 8A: 好像是没走过。【歩いたことはないです。】
 →9CT: 你想像一下, 一大片地是什么样子呢? 田埂是田间的小路。【ちょっと想像してください。広々とした畑の様子。あぜは、畑を区画する細い道のことです。】 母語で意味を説明している
 →10A: 哦。[表示理解] 【なるほど。[理解を示すあいづち] 言葉の意味を理解している】
 11CT: 人得走道呀。不能把庄稼给踩了。就是高出来的那一块。明白吗? 所以, 你看庄稼不是一大片, 它分成好几块。农民耕地也是一块一块的耕。这是田埂。[画图]
 【人が歩くでしょう。農作物を踏んではいけませんね。一段と高くなっているところがあぜです。広々とした畑は区切られているでしょう。それがあぜです。[絵を描きながら] 視覚的イメージを提示している】

例10 「日本語による先行学習」

- 1JT: ええと、「あぜ」って (分かりますか?)
 2A: [沈黙 5 秒]
 →3CT: 这个咱们中文也学了。[笑] 【これは、私たちは中国語で勉強しましたよ。[笑い]】
 4JT: ここに
 5A: [沈黙 4 秒]
 →6CT: 这个咱们中文讲了。这是什么意思? 【これは中国語で説明しましたよ。これは何の意味でしょう?】
 7A: 嗯? 【うん?】
 →8CT: 刚才画的那个图, 【さっき描いたあの絵ですよ。】 CTの母語発話によるつながり
 →9A: 啊, 这个呀。[表示明白] 【ああ、あれか。[理解を示した]】 理解を示している
 10CT: 啊。【そう。[肯定を表すあいづち]】
 11JT: そうそう。
 12CT: 中文怎么说? 「中国語で何と言いますか?」
 →13A: 田埂。【あぜ】 日本語の未習語の意味を理解し、母語で該当の言葉を表出している 「砂漠に挑む」2002/6/5

例9から、Aは中国語の「田埂」という言葉の意味を知らないことが推測される(8A)。CTの母語による説明を受け、Aは理解を示している(10A)。簡単な説明の後に、CTはさらに絵を描きながらより詳しい説明をしている(11CT)。例10の「日本語による先行学習」では、JTはAに「あぜ」の意味を知っているかどうかを確認している。日本語の音声で表現された「あぜ」は、Aにとって聞いたことのない言葉である。Aが沈黙している間に、CTは二回「中国語で勉強した」ことを伝えた。しかし、それはAが母語による学習と結び付ける十分なヒントにはならなかった。そこで、CTは中国語で「さっき、描いたあの絵ですよ」という具体性のあるヒントを与えた(8CT)。すると、Aは「ああ、あれか」とすぐ閃き、日本語の「あぜ」に該当する言葉(「田埂」)を母語で表出をした(9A)。この母語での表出から、Aは日本語の音声に表された「あぜ」という言葉の意味を理解できたと考えられる。事例5では、CTの母語発話(8CT)をきっかけに、Aが目

前の課題を「母語による先行学習」と照合して、そこから問題解決の手がかりを得たと考えられる。つまり、「母語による先行学習」で「田埂」という言葉に対する意味の理解を基盤に、Aが日本語で表された「あぜ」とは何なのかを理解する際、意味の転移が起こったことが推測される。

4.3 AとJTのやりとりから推察されたつながり

「日本語による先行学習」では、母語の助けを借りずに、AとJTの日本語によるやりとりの内容から、「母語による先行学習」での理解がA自身の力により、その後の「日本語による先行学習」に活かされたことと推察可能な事例が観察された。以下では、三つの事例を示す。

<事例6>

例11は、「母語による先行学習」で、Aが母語訳文を読んだ後、CTとAが話の展開についてやりとりをしている場面である。例12は、「日本語による先行学習」で、JTとAがあらすじの把握の課題に取り組んでいる場面である。

例 11 「母語による先行学習」

1CT: 然后呢? 每一步每一步他都是什么心情? 准备的时候, 他是什么心情?

【それで一つ一つの準備の段階で、大造じいさんはどんな気持ちでしたか?】

→2A: 白天撒完之后, 他每天都来看猎食的情况。很高兴。

【昼間餌をまいてから、毎日ガンが餌を食べにくるのを見て、とても喜んだ。】 訳文の内容を理解している

例 12 「日本語による先行学習」

1A: 「大造じいさんは沼地に何をまきましたか?」 [ワークシートを読む]

2JT: 「まく」っていうのは分かりますか?

→3A: わかりません。 理解困難な様子を示している

4JT: 「まく」は、 [話している途中で、Aによって遮られた]

→5A: ああ! 分かります。 [突然閃いたように] 未習語の意味を推測し理解した

6JT: はい、じゃ、沼地に何をまきましたか?

→7A: ガンの食べ物。 自分の言葉で日本語を産出している

8JT: そうだね。ガンの食べ物。すごい。

「大造じいさんとガン」 2001/11/26

例 11 から、A は母語訳文を読んだ後、教材文の内容について、じいさんは餌をまくことを理解していることが分かる(2A)。例 12 の「日本語による先行学習」では、JT が A に「まく」の意味を確認している(2JT)。日本語の音声で表現された「まく」という単語は、A がそれまで耳にしたことはない。そのため、A は「わかりません」と答えた(3A)。ところが、JT の意味の説明を受ける前に、突然閃いたように、「ああ! 分かります」と叫び(5A)、さらに、まいた物は「ガンの食べ物」と日本語を使って見事に答えることができた(7A)。例 12 で A が自力

で未習の日本語の意味を推測し、課題を解決したことは、例 11 の「母語による先行学習」と関係があると考えられる。事例 6 では、「母語による先行学習」で理解した内容が日本語でのやりとりの中で結び付けられ活かされていることが推察される。

<事例 7>

例 13 は、「母語による先行学習」で、A が母語訳文を読んだ後、CT と A が話の展開についてやりとりをしている場面である。例 14 は、「日本語による先行学習」で、JT と A があらすじの把握の課題に取り組んでいる場面である。

例 13 「母語による先行学習」

1CT: 后来又听到什么声音了呢? 【その後、またどんな音が聞こえましたか?】

→2A: 山谷之间微微的水声。 【谷間からのかすかな水の音。】 訳文から該当箇所を発見した

→3CT: 因为声音太细小了, 所以听不清楚到底是瀑布的声音, 还是河水的声音。【あまりにもかすかな音なので、たきの音が川の音か、分かりません。】 訳文に明記されていない因果関係を補足し論理的に説明している

→4A: 嗯。【はい。】 理解を示している

例 14 「日本語による先行学習」

1JT: じゃ、もう一個、違った音がします。

→2A: ああ、谷間から、川の音かたきの音か、かすかな水の音。 [教材文を見て] 教材文から該当箇所を発見した

3JT: じゃ、ここに。その川の音、たきの音は、大きい音ですか。どんな音が聞こえてくるの?

4A: いや。

5JT: 書いて、書いて。

→6A: ちょっと、大きくない。 [ワークシートに記入する] 自分の言葉で適切に返答している

7JT: なるほど。

→8A: もし大きいなら、その人が確か川の音か、たきの音か分かる。 自分の言葉で論理的に説明をしている

9JT: すごい。すごいじゃない。そうよね。「かすか」という意味は分かる? これ、知らなかったんだ。それなのに、分かったというのはすごいぞ。よく考えた。かすかというのは、ちょっと、とても小さい。とても少ない。A は、「かすか」が分からなかったけれど、これで考えたんだね。 「森へ」 2002/4/17

例 13 の「母語による先行学習」で、A は訳文を読んで、「谷間からのかすかな水の音」が聞こえるという内容を把握している(2A)。続いて、CT が「あまりにもかすかな音なので、たきの音か、川の音か分かりません」という訳文に明記されていない因果関係を補足し説明している。A は CT の説明に対し理解を示している(4A)。例 14 の「日本語による先行学習」では、JT は、教材文を読んでそこに

書かれた「音」に関する情報を発見するという課題を出している(1JT)。A が教材文をしばらく読んで、「ああ」と叫び、「谷間から、川の音かたきの音か、かすかな水の音」という日本語で書かれた該当箇所を発見した(2A)。そして、聞こえてくる音は、「ちょっと、大きくない」と答えた(6A)。JT の肯定的評価を受け、A がさらに積極的に自力で日本語を使って、「もし大きいなら、その人が確か川の音か、

たきの音か分かる」と教材文に明記されていないことを述べ、自分の解答に根拠づけている(8A)。JTの反応から、Aはこの課題をJTの予想を超えて立派に答えたことが分かる。ここで注目すべきなのは、例14におけるAの論理的説明をする場面である。Aの日本語によるこの発話は内容的には例13の「母語による先行学習」でのCTによる論理的説明と表裏一体をなしている。このことから、AがCTの説明を理解しそれを内面化し、しかも内容に関して深い理解に達していることが推察される。この真の理解により、「日本語による先行学習」では、A

は教材文を理解し、CTの発言をコピーするのではなく、論理的な説明を自分の力で日本語で説明できた(8A)と思われる。事例7では、「母語による先行学習」で獲得した意味理解は、「日本語による先行学習」での思考の深まりを促す可能性が窺われた。

<事例8>

例15は、「母語による先行学習」で、CTとAが砂地や普通の畑の水はけの状況についてやりとりしている場面である。例16は、「日本語による先行学習」では、JTがAに「水はけ」の意味を確認している場面である。

<p>例15 「母語による先行学習」</p> <p>1CT：沙漠の土質は是什么样子的？【沙漠の土質はどうなっているのですか？】</p> <p>2A：沙子似的。【砂のようです。】</p> <p>3CT：沙子似的。也有粘土质的。沙漠的土质，如果是沙子，它有什么特点呀？比如说，沙漠的土和耕地用的土，都是土，有什么不一样的？先说，沙漠的土，像沙子似的，比如说浇上水的话，水会怎么流动呢？ 【砂のようです。粘土質もあります。もし、砂のようだったらどんな特徴がありますか。沙漠の土と畑の土とどう違いますか。沙漠の砂のような土に水をかけたら、水はどのように流れますか。】</p> <p>→4A：好像，好像是，我感觉，两盆水放沙漠的沙子上一浇，就好像不吸收似的。【不太有信心】 【たぶん、たぶん、ぼくの感覚として、水を砂にかけたら、砂は水を吸収しないような気がします。】【あまり自信がない声】あまり自信のない様子を示している</p> <p>5CT：对，不吸收。对，水就怎么样了？【そうです。吸収しません。それで、水はどうなりますか？】</p> <p>→6A：就流走了。【水は流れてしまいます。】適切に返答している</p> <p>7CT：就流到别处。就流得特别快。对不对？种庄稼的土呢？ 【ほかのところ流れてしまいます。早く流れます。そうでしょう。では、畑の土は？】</p> <p>→8A：水给吸收进去了。【水を吸収します。】適切に返答している</p> <p>9CT：就把水给存住了。这个，用专业的术语说，就叫“排水性”。 【水を止めます。この水の流れの状態を専門的な言葉でいうと、「水はけ」と言います。】</p> <p>10A：嗯。【はい。】</p> <p>11CT：沙漠里的（砂质）土地排水性强还是弱？【沙漠の砂地の水はけはよいですか悪いですか？】</p> <p>→12A：强。【よいです。【すぐ答えた】】確信を持って返答している</p>
<p>例16 「日本語による先行学習」</p> <p>1JT：「水はけ」ってあるじゃない？水はけっていうのは知らないよね。</p> <p>2A：うん。</p> <p>→3JT：知らないよね。あのね、これ土でしょう。土のところに水をじゃーと流すじゃない。水が土の中こう、スーと入っていくでしょう。これを水はけがいいと言います。水をこうジャーとやっても、いつまでもそこに水がある、というのは水はけが悪い。で、ここは砂漠だから、砂のところに水をジャーとやるじゃない？水は、スーと行くか、それともいつまでも水が、【質問の途中で】</p> <p>→4A：スーといく。JTの説明を理解し、日本語で確信を持って返答している</p> <p>5JT：だから、それを水はけがいいと言います。「水はけ」、普段はあまり聞かないね。あの、この間、粘土、ここ粘土だったとしよう。じゃ、粘土に水をジャーとやったら、どうなるの？</p> <p>→6A：水がスーじゃなくて、粘土に止まった。JTの説明を理解し、日本語で確信を持って返答している</p> <p>7JT：そうよね。水がスーじゃなくて、粘土の上に水がとまっている。そういうのを「水はけ」が悪いという。 「砂漠に挑む」2002/6/5</p>

例15の「母語による先行学習」では、Aは最初、砂地の水の吸収状況を自分の感覚で答えることができたが、「たぶん、たぶん、ぼく感覚として」とやや自信が足りなかった様子であった(4A)。CTの肯定を受け、Aは、「(砂地では)水は流れてしまいます」、「(畑の土は)水を吸収します」と自信を持って自分の考えを表出した(6A、8A)。その後、

「排水性(水はけ)」という用語に対する理解を示し、砂漠の砂地の水はけが「よい」と確信を持って答えた(12A)。例16の「日本語による先行学習」で、JTはAの「水はけ」という言葉の意味を確認している。日本語の音声に表現された「水はけ」という単語に対し、Aは知らないと反応した。しかし、JTの長い説明に対して、理解困難な様子は見られな

った。注目すべき点は、砂に水をかける様子についての JT の質問を最後まで聞かずに、A が（砂のところを水を流したら、水は）「スーといく」と確信を持って答えたことである(4A)。そして、A は粘土に水をかける様子についても、「水がスーじゃなくて、粘土に止まった」と自分の言葉で確信を持って答えることができた(6A)。このことから、A は JT の日本語による説明を理解し、その質問の意図も理解したと考えられる。例 16 における A と JT の日本語でのスムーズなやりとりと、当初、「母語による先行学習」での A の自信不足の様子を対照して考えると、「母語による先行学習」が、土質と水の流れの状況に関する A の理解を促したと考えられる。そして、その意味の理解は、土質と水の流れの状況に関する日本語による説明の理解や、日本語による課題への解決を促していると推察される。

以上、具体的な会話例を通じ、「母語による先行学習」と「日本語による先行学習」とのつながりや、その後の「日本語による先行学習」での展開を分析してきた。分析結果を以下にまとめる。

(1) 「日本語による先行学習」での A の母語発話という明示的なつながりにより、「母語による先行学習」での理解は、「日本語による先行学習」で課題解決のアイデアの生成を促すことを可能とした。その理解をテコにし、A は教材文を解説する、日本語で自分の考えを表すなど日本語による教科学習に積極的に参加した。

(2) 「日本語による先行学習」での CT の母語発話という明示的なつながりにより、「母語による先行学習」での理解をテコにして、A は日本語の未習語の意味を推測する、日本語を産出するなど日本語による教科学習に積極的に参加した。

(3) 「日本語による先行学習」での A と JT の日本語でのやりとりから推測された暗示的なつながりにより、「母語による先行学習」での理解をテコにして、A が「日本語による先行学習」で A が母語の助けを借りずに教材文の該当箇所を発見する、適切に返答する、論理的に説明する、JT の説明を理解するなどの日本語による教科学習に積極的に参加した。

5. 考察

これまでの事例の分析を踏まえ、さらに CT による授業記録や支援活動前後の A に対するインタビュー記録を合わせて、「教科・母語・日本語相互育

成学習モデル」に基づく「母語による先行学習」は、「日本語による先行学習」にどのような意義をもたらすかを考察する。

第一に、子どもの「日本語による先行学習」への意欲・関心に積極的な影響を与えることが挙げられる。以下、資料 1 の授業記録を通して、A が母語訳文を読んだ後の反応を見てみる。

A が「大造じいさんとガン」の中国語の訳文を読んだ後、すぐに日本語の教科書を手にして、読もうとした場面が印象的である。(2001/11/5)。

A はこの時点ではまだ来日 3 ヶ月も経っておらず、ひらがなを読むのもやっとであった。しかし、資料 1 が示した反応から、A が訳文を読んで面白い話だと分かったために、日本語でも読みたいという強い意欲が生じたのであろうと推察される。日本語の文章はまだ読めないが、それでも教材文に書かれた日本語がもう符号ではなくなり、意味を持つ世界に転化したと推測できる。これより、母語訳文を読むことは、明らかに日本語による教材文を読むときの動機付けになったことが分かる。

第二に、子どもの「日本語による先行学習」への参加を促進することが挙げられる。以下、資料 2 のインタビュー記録を通して、「母語による先行学習」が「日本語による先行学習」への影響を A がどのように受け止めているのかを見てみる。

先学习中文，然后再读日语，用日语理解就简单了。
【まず中国語で学びます。それから日本語で読みます。そうすると日本語で理解することが簡単になります。】(2002/2/4)

資料 2 から、来日 6 ヶ月時点で A が「母語による先行学習」で教材文の内容を理解し、その理解をテコにしてその後の「日本語による先行学習」で教材文を読む、日本語による説明を聞くなどの活動における内容理解に役立つことが窺われる。

さらに次の資料 3 のインタビュー記録から、事例 7 に示されたやりとりについて JT の「なんで分かったのか」の質問に対する A の答えを見てみる。

「就是她说的日语，在脑子里变成中文了，然后一想，就知道了【JT の日本語がぼくの頭の中で、中国語に変わったの。それから、ちょっと考えると、分かったの。】」と答えている (2001/11/26)。

資料3から、JTと日本語でやりとりするとき、Aの頭の中では「母語による先行学習」で得た情報が活かされることが推測される。これらのAの反応や発言からも、「母語による先行学習」が「日本語による先行学習」を促進することと考えられる。

本稿は、母語の読み書き能力を持っているAを対象に「国語」を軸にした「母語による先行学習」が「日本語による先行学習」への促進を検討した。

「国語」学習は、学年が高くなるとともに膨大な量の文章を読みこなす力が必要とされる。Aのような来日まもない子どもは日本語のみを授業言語とした教科学習に参加するのは極めて困難な場合が多い。しかし本稿では、Aのような日本語力が足りないが、母語の読み書き能力を持っている子どもに「母語による先行学習」の機会を提供した結果、母語で理解したことが「日本語による先行学習」に活かされ、「日本語による先行学習」が促進されることが示された。このように、「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づく学習支援は、学習の重点を子どもに言語形式を教えることに置くのではなく、子

どもの母語力を可能な限り活かし、知的関心を引き出し、主体的に学ぶ姿勢を育てることに示されるような内発的發展を重視する学習形態であると言える。

無論、Aの「日本語による先行学習」での積極的な参加は、「母語による先行学習」による影響のほか、「日本語による先行学習」でAの主体性が発揮できるような、母語使用の設定、JTがAに常に教材文を注目させ、答えの根拠を求めるなど様々な支援の工夫が有機的に関わった結果でもある。今後、時間軸に沿って「日本語による先行学習」が促進された様相を総合的に探る必要がある。

参考文献

- 太田晴雄 (2001) 「母語教育の公的支援—より公正な教育の実現」 KOBE 外国人支援ネットワーク (編) 『日系南米人の子どもの母語教育』 53-62.
- 岡崎敏雄 (1997) 「日本語・母語相互育成学習のねらい」 『平成八年度外国人児童生徒指導資料母国語による学習のための教材』 茨城県教育庁指導課 1-7.
- 岡崎眸・清田淳子・原みずほ・朱桂栄・小田珠生・袴田久美子 (2003) 「教科・母語・日本語相互学習」は日本語学習言語能力の養成に有効か 『お茶の水女子大学人文科学紀要』 63-73.
- 齋藤ひろみ (2002) 「学校教育における日本語学習支援」 『日本語学』 5, 23-35.
- 中川明 (1998) 『マイノリティの子どもたち』 明石書店

しゅ けいえい／お茶の水女子大学大学院 応用日本語論講座

keieisyu@yahoo.co.jp

'Precedence Study with L2' Benefits from 'Precedence Study with L1' for Minority Children: Case Study of a Chinese Child with L1 Literacy

Zhu Guirong

Abstract

Minority language children with limited Japanese proficiency cannot understand subject study very well in Japanese school. This article takes the example of a Chinese child with full L1 literacy studying 'Art Japanese' subject and discusses how 'precedence study with L1' promotes 'precedence study with L2' based on the model of 'inter development of subject study, L1 and L2'. It shows that the comprehension through 'precedence study with L1' helped the child understand Japanese textbook, collect information, solve problems, think deeply and thoroughly. The child participated in 'precedence study with L2' actively. This conclusion suggests that this model is effective for using L1 to improve their studies for minority language children.

【Keywords】 'precedence study with L1', 'precedence study with L2', minority language children, relationship

(Department of Applied Japanese Linguistics, Graduate School, Ochanomizu University)