

言語少数派年少者の母語力の保持育成 — 「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」の試みから —

原 みずほ, 三宅 若菜

要 旨

近年、言語少数派年少者を巡る問題では母語力の低下が指摘されている。滞在期間1年を経過する頃にその兆候がみられ、母語の低下は急速に進むといわれている。母語の確立は言語面や認知面、情緒面、社会性の発達、親子関係の構築など年少者の発達において重要な役割を担い、母語力の低下や喪失という事態が生じた場合の影響力ははかり知れない。そこで本稿では、「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」(岡崎1997)に基づき母語の保持育成を目指す課外の支援教室を事例とし、児童の母語使用と認識から当該教室での学びを記述し、どのような学びの場を提供できるかを探った。教室における児童の母語使用からは、教科学習を素材にすることがきっかけとなり、認知面・学習面の言語能力を要する母語使用の機会が創出されることが確認された。児童の語りからは、児童が韓国史の学習の場や母語使用の場としての意義を見出していることがわかった。学ぶことの楽しさを味わいながら教科の学習に取り組むことができ、そして母語力の伸長に関心がある児童にとっては母語使用の機会として意識的に活用する機会になること、母語使用に抵抗がある児童にとっては徐々に母語使用の機会が広がる可能性があることがわかった。この結果から、教科学習に取り組むことによって、認知的な負荷の高い活動に母語を使用すること、つまり認知面・学習面の言語能力を要する母語使用が可能になるという「教科・母語・日本語相互育成モデル」の理念が確認された。同モデルは母語の保持育成の一方法として考えることができよう。

【キーワード】言語少数派年少者、母語保持育成、認知面・学習面の言語能力、教科・母語・日本語相互育成学習モデル

1. はじめに

日本語を母語としない子どもたち(以下、便宜的に「言語少数派年少者」とする)には、滞日期間の長期化に伴い、母語の力が次第に低下していくケースが多く報告されている。母語は、言語面や認知面、情意・文化面、社会面、アイデンティティの確立、親子関係の構築などに重要な影響を与え(岡崎1997:1-7)、母語の喪失や未発達が生じた場合には、これらの側面において負の影響を受けることになると考えられる¹。そこで本稿では、母語保持育成を目指す上でどのような学びの場が提供できるかについて検討を試みる。

2. 先行研究

言語少数派年少者の母語力に関する調査研究は、端緒についたばかりで実証的な研究は少ないが、母語喪失の実態や家庭での取り組みと母語力の関係に関する調査研究などがある。小野他(1996)では、中国帰国者年少者の母語力を語彙テストで測定している。その結果、滞日1年を経ると語彙量が急激に

低下していたことから、母語力の低下は短期間で始まると予測している。齋藤(1997)では、母語喪失の実態を探るため、母語保持教室に通う4名の中国帰国者の年少者を対象とし、インタビューと教室での言語行動を分析している。その結果、口頭表現と読み書きではその力に差がみられ前者に比べて後者の能力の方が喪失しやすいこと、来日時に母語での読み書き能力があるかないかが母語の保持と喪失に関わること、家庭での母語使用はそれだけでは母語保持の決め手とはならないと報告している。

岡崎(1997)は母語の保持育成の具体的な方法として、「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」を提唱する。このモデルでは、在籍校の進度に合わせて教科学習を進め、教科の内容理解のために母語と日本語を用いることによって、両言語の育成が可能になる。教科学習は学齢期にある年少者には不可欠であり、学年相当の認知的な言語能力が要求されるものである。教科学習のように認知的な負荷の高い活動に母語を使用し続けることが、母語の保持育成に繋がるとされている。

同モデルの実践の可能性については、朱（2003）や原（2003）で検討されている。朱（2003）では日本語で行なわれる教科学習における母語話者教師と生徒の母語使用に分析し、教科学習に母語が有益に働いていたことから、当該モデルに基づく支援が言語少数派年少者の母語を発揮できる環境を創出することを示している。原（2003）では日本語と母語の社会的な権力関係に着目して母語話者教師と児童の二言語使用を分析し、二言語が優劣ではなく目的によって使い分けられていたことから、当該モデルに基づく支援が日本語と母語が対等な関係にある教室環境を創ることを示している。本稿では、母語保持育成の一方法として「教科・日本語・母語相互育成モデル」に着目し、同モデルによってどのような母語を用いた学びの場を提供できるかを記述し、検討を試みる。

3. 研究の概要

3-1. 研究の目的と課題

本稿では、「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」が母語保持育成のためにどのような学びの場を提供できるのかを明らかにするために、当該モデルに基づき行なう課外の支援教室を事例とし検討を試みる。その際、Cummins（1984）の分類に基づき、認知面・学習面の言語能力を必要とする第四段階から第六段階までの母語使用が母語力の育成に深く関わりがあることに着目する（分類の詳細については3-3.で述べる）。「教科・母語・日本語相互育成モデル」に基づく当該の韓国史の授業が、1) 言語能力の認知的過程のうち、認知面・学習面の言語能力を必要とする第四段階から第六段階の母語使用の機会を提供するものであるか、そして、2) 学習の当事者である児童がこの場をどのように捉えているのかを研究課題とする。

3-2. フィールドの概要

対象は、都内 A 大学の研究プロジェクトで開講する課外教室の一つである。当プロジェクトは、「教科・母語・日本語相互育成モデル」（岡崎 1997）の理念に基づき支援を行なっている。当該教室には、公立小学校の6年生に在籍する韓国人児童4名が参加する。1999年10月から2000年12月まで開講し国語科と社会科の支援を試みた。本稿の事例は2000年5月から10月に行なった社会科の韓国史の授業である。

3-2-1. 社会科（歴史）学習

村田・所澤（1990）は、日本在住の日本語を母語としない児童とアメリカ滞在の日本人児童を対象に調査し、社会科学学習の困難さはどちらの年少者にも共通であることを明らかにしている。困難性の要因として、①社会科は言葉に依る点が多く理解が困難、②社会のシステムに対する理解やそれらに関する経験や用語の蓄積がない、③新しい社会に対する反発や抵抗、を挙げている。他方、岡崎（2000）では、中国出身生徒に対し中国語母語話者と日本語母語話者のティームティーチングによる日本史の学習支援を行い、その結果、生徒の母語の力や母国の歴史に関する基本的知識、母国での生活体験を社会科の学習に組み込むことによって、これまで獲得してきた知識や概念を基にして日本史の学習内容への理解を促すことが可能であることを示唆している。この実践から支援教室で内容的な理解を深めることができれば、その理解を梃子にして在籍学級での学習においても理解が深まり、参加の度合いが高まると推測される。

当該教室の参加者は、日本史だけでなく韓国の歴史についても母国で詳しく学習した経験がなかったため、母国の歴史の学びながら、日本の歴史についても学ぶことが可能であると考えた。そこで、母国の歴史と日本の歴史の学習をそれぞれ母語（韓国語）とL2（日本語）で併行して実施することにした。日本史の内容に関連づけて、母国の歴史である韓国史の授業を行ない、歴史学習への関心を高め理解を深めることを目指した。本稿で扱う授業場面は、母国の韓国史の授業を母語の韓国語で行なっている場面である。

3-2-2. 参加者

表1に参加者と支援者のプロフィールを示す。児童は保護者の日本駐在に伴い韓国から来日し、将来は帰国予定である。具体的な時期は未定である。歴史学習の支援を行なった時期は、児童が来日し1、2年が経過した頃である。当時児童は、支援者との日常のやりとりを流暢な日本語で行なうことができ、在籍校においても通訳や日本語指導、取り出し授業などは全て終了し、在籍学級での授業に参加できると判断されていた。ある児童の在籍学級の担任は、「ことばが足りないことはある。しかし成績はクラスでも良い方だ。算数など教科によっては日本人よりもよくなる」と語っていた。児童自身は、支援

開始時に、社会科について「歴史の勉強は嫌だ」「(在籍校の) 授業がわからない」などと語り、社会科学学習に対する抵抗感や困難さが窺えた。母語については「韓国語はわからない」「韓国語はもう忘れた」などと語り、母語に対する抵抗感を示していた。母語の力については、社会科支援に先立ち行なった作文の授業²の際に、韓国語での表記や記述内容において母語の力に低下がみられると韓国語母語話者の支援者や保護者から指摘されていた。

〈表1〉児童と教師のプロフィール

児童	母国の修了学年と時期	日本の編入学年と時期	開始時の滞り期間
A	小4・7ヶ月	小4・9月	1年8ヶ月
B	小4・1ヶ月	小5・4月	1年1ヶ月
C	小5・3ヶ月	小5・6月	11ヶ月
D	小5・1ヶ月	小5・4月	1年1ヶ月
教師	使用言語	役割	
E	韓国語・日本語	韓国史担当 (MT) ³	
F	日本語	日本史担当 (MT)	
G	日本語	アシスタント (AT)	
H	日本語	同上	

3-2-3. 実践の方法

授業は、日本史の担当者1名(F)、韓国史の担当者1名(E)とアシスタント2名(G,H)によるチームティーチングで行なった。授業では、在籍学級での授業の先行学習となる日本史の内容と、それと関連する韓国史の内容を扱った。社会科担当者が歴史の授業を主導的に進め、アシスタントは授業中に個別の質問や課題などに対応し学習活動を補助する。授業で扱う歴史的事項とそれに対する多様な見方や児童への伝え方については、支援者全員で検討し決定した。本研究で対象とした韓国史の授業は、韓国教師Eが基本的には韓国語で行なった。社会科の授業時間は約40分～50分で、日本史と韓国史を約20～30分ずつ行なった。

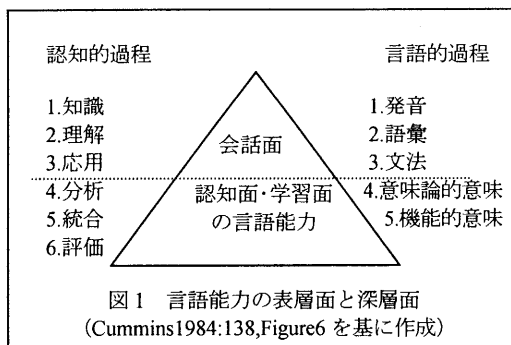
3-3. 分析の枠組み

母語使用の分析では、Cummins (1984:136-138) の枠組みを援用し、母語話者教師と児童のやりとりの内容がどのような言語能力を要するかという視点から行なった。言語能力には認知的過程と言語的過程があり、それぞれ表層面と深層面に分類される。図1はその構造を氷山にたとえたものである。

言語能力の認知的過程は第一段階から第六段階に分類されている。氷山の上部にある第一段階から第三段階の言語能力は日常の会話に相当し、表層的で

把握しやすい。一方、下部にある第四段階から第六段階の言語能力は、高度な認知的活動や教科学習を行なう際に求められる認知的負荷の高い言語能力(「認知面・学習面の言語能力」)であり、深層的で把握しにくい。

第一段階は、「知識 (Knowledge)」であり、前にきいたことがあることや習ったことがあるものを覚えていることである。例えば、すでに「教科書」ということばに触れたことがあり、「教科書」ということばを覚えている場合である。第二段階「理解 (Comprehension)」は、基本的な意味を知っていることである。例えば、友達に「算数の教科書を見せて」と言われて、算数の教科書を見せることができる場合である。第三段階「応用 (Application)」は、特定の具体的な場面で抽象概念を使うことである。例えば、友達に国語の教科書を見せてほしいとき、先ほどの「算数の教科書を見せて」という表現を思い出し、それを「国語の教科書を見せて」に変えて使うことができる場合である。一方、第四段階「分析 (Analysis)」は、全体を構成する要素を明確にするために、全体を部分に分ける、分析することである。例えば社会科の授業で「平安時代は誰を中心に政治が行なわれたか」といった課題に対して、授業での教師の説明や教科書や資料から答えを探す、抜き出すという場合である。第五段階「統合 (Synthesis)」は、一貫性のある全体の中に要素を位置づけることである。理由を探したり、比較したり、関連付けたり、推論したりといった、具体的な事実を超えて言語を使用する。例えば、平安時代と奈良時代の政治の違いを比較して捉える場合である。第六段階「評価 (Evaluation)」は、ある目的に対して考えや素材が適切かどうかを判断することである。結果や見解を把握、判断するために言語を用いる。例えば、平安時代の藤原氏の政治の方法に対して意見を述べる場合である。



3-4. 分析の方法

研究課題 1) の分析では、児童がどのような段階の母語を使用しているかを調べるために、児童と教師のやりとりから、認知面・学習面の言語能力を必要とする第四段階から第六段階に相当する箇所をひとまとまりとし、一件とみなした。

例えば、下記の分析例の授業では、江戸時代とほぼ同時代の朝鮮時代⁴の流れを概観し、その中から各自がテーマを設定し、調べるといふ活動が行なわれていた。ここでは、壬辰倭乱⁵から江華島条約⁶までの流れを資料集などで確認しながら韓国人教師(KT-E)の説明を受けた後、「新しく知ったことはあるか」という教師の問いに対し、B(KS-B)が「興宣大院君⁷」について答えているものである。壬辰倭乱から江華島条約までの内容の中から、Bは自分にとっての新情報である「興宣大院君」に関する内容を抽出し、興宣大院君による鎖国政策に対して韓国人教師とやりとりを行っている。この一連のやりとりでは、児童が既習内容の中から自分にとっての新情報を抽出していることから、第四段階の情報の分析を行なっている箇所として一件とみなした。

分析例) 第四段階「分析」の母語使用

01 KT-E*: 뭐 새롭게 안 사실 같은 거 있어?

[新しくわかったこととかある?]

02 KS-B: 새롭게 안 사실? [新しくわかったこと?]

03 KT-E: 응 [うん]

04 KS-B: 응, 흥선대원군이, 흥선대원군이 뭐하러

그렇게 외국을 막았었나, 그런데

[興宣大院君はどうしてそんなに外国から国を守ろうとしたのか]

05 KT-E: 응, 왜 막았을 거 같애?

[どうして守ろうとしたんだろうね?]

06 KS-B: 이상한 거 보낼까봐 [(西洋から)変なものが入ってくるかもしれないから]

([]内は日本語訳/8月28日の授業)

研究課題 2) の分析では、児童がどのような認識を持っているかを調べるために、児童のインタビューでの語りの中から、韓国史の授業について述べた部分を抽出し、内容に即してコードを付けた。その後、コードの類似性や相互関係から傾向を見出すという手順で行なった。

分析資料は次の通りである。1) 授業中の母語使用の分析には、2000年6月6日、6月20日、7月4日、8月28日、9月19日の録音テープから作成した文字化資料を主に用いる。2) 児童の認識の分析では、2000年7月18日、9月5日・12日、10月3日のインタビューの録音テープを文字化した資料を用いる。補助

資料として、上記以外の授業の文字化資料や授業の記録、教師間での話し合いの際のメモなども用いた。

4. 結果と考察

4-1. 韓国史の授業での母語使用

本節では、第四段階「分析」、第五段階「統合」、第六段階「評価」における、教室での児童の母語使用について述べる。第四段階「分析」には、児童に対する歴史的事項の知識の有無を確認するための質問と返答といったやりとりが主にみられた。これは既習の歴史的事項の確認をしてから、さらに深くその事項に関して学習する、或いは新しい内容を学習するという順序で授業が進められていることによると考えられる。第四段階「分析」にあたる歴史的事項の確認をきっかけに、第五段階「統合」、第六段階「評価」の母語使用へと展開していた。

例1は、第四段階「分析」と第五段階「統合」の母語使用が見られる例である。この日の授業の目標は、江戸時代とほぼ同時代の朝鮮時代の末期をテーマに、朝鮮時代における鎖国から開国への流れと日本の開国をめぐる動きを関連させて捉えることであった。例1は、朝鮮時代末期に鎖国政策から開国政策へ転換の時期を題材に、開国政策の賛成派と反対派にはそれぞれどのような人がいたのか、賛成と反対の理由とは何かについて話している場面である。

(01) 以降のやりとりでは、教師からの問いかけに児童が答えている。教師の問いは、政府の開国政策に強硬に反対したのは、軍人、商人、小作人、日本への留学生の中でどのグループの人々かである。

以下、その内容を具体的にみていく。まず、Cが「(01) 商人が反対する」と立場を表明した。C(04)とD(03)は、その理由について、外国人が商品で外国で仕入れて販売すると朝鮮人も質が良く珍しい外国製品を購入するようになるため、国内で作った品物が売れなくなり商人の利益が減ると述べる。一方Bは「(06) 商人は反対しない」という立場で理由を述べる。さらに議論は進み、Dは小作人に眼を向ける(32)。Dは、小作人が開国に賛成した可能性があるという立場から、外国から便利な器具が入ってくることによって仕事が楽になるのではないかと理由を推測している(34)。その後、軍人や留学生の賛否に関しても検討するやりとりが展開された。

この一連のやりとりから、児童は、教室での既習内容や既知情報を基に反対派と賛成派を選択し、さ

らに開国により外国の物が流入することがそれぞれのグループにどのような利益や不利益をもたらすのかという視点から、理由を探したり推測したりしていることが窺える。教師や児童同士のやりとりの中で、第四段階「分析」と第五段階「統合」において母語を活発に用いている。

このように当該教室では、認知面・学習面の言語能

力を必要とする第四段階から第六段階において、児童が母語を用い、活発にやりとりに参加していた。認知的負荷の高い活動における母語使用を促す方法として、教科学習を素材にすることが可能であるといえる。教科学習を通して認知的負荷の高い活動を母語で行なうことができるという「教科・母語・日本語相互育成モデル」の理念が確認されたといえよう。

例 1

分析 ↓	01 KS-C: 상인인것 같다 [(開国で外国の物が入ってくることに反対したのは) 商人じゃないかな]
	02 KT-E: 상인? 어, 자 상인. 자, 상인은 왜 반대했을까? [商人はどうして反対したのかな?]
統合 (理由) ↓	03 KS-D: 더 좋을거 같은데요. 외국사람물건이 나오니까 더 사고싶어하고 [もっと良さそうだから。外国の物が出たら買いたくなるし]
	04 KS-C: 그래도, 상인은 외국에서 외국사람들이 외국물건 다 외국사람들이 살거 같으니까 자꾸 신기한 물건을 사람들이 살려고하니까 그러니까, 상인, 한, 한국물건은 별로 안팔리게되요 [外国人は外国の物を外国で全部買いそうだし, 人々は珍しいものを買おうとするから, 商人は韓国の物があまり売れなくなってしまう]
分析 ↓	05 KT-E: 어ー 어떻게 생각해? 똑같이 생각해? 상인들은 반대했다. はい, 손 반대했다 [うん, どう思う? 同じ考え? 商人たちは反対した。はい, 手を挙げて。反対した]
	06 KS-B: 반-대 안했어요. [反対しなかった]
統合 (理由) ↓	07 KT-E: 어, 반대안했다. 자 반대했다. 반대 안했다-. 음 그 이유는? [反対しなかった。じゃあ, 反対した。反対しなかった。その理由は?]
	08 KS-B: 좋으니까 [良いから]
分析 ↓	09 KT-E: 어, 좋으니까? 왜 좋는데? [良いから? どうして良いの?]
	10 KS-B: 상인은-, 뭐죠, 그냥 온거를 받아가지고 팔기만하면 되니까 [商人は, ただ入って来たものを貰って売ればいだけだから]
分析 ↓	(中略)
	32 KS-D: 에- 아직도 못정했어요. 소작농은 저거, 저 땅을 갖다가 빌려서 하는 사람들이죠? [えー, まだ決められない。小作農って土地を借りて(農業を)する人達でしょ?]
統合 (理由) ↓	33 KT-E: 어 [うん]
	34 KS-D: 어, 그 외국, 저거, 물건이 막 들어오니까-, 소작농 사람들은 그, 막, 외국물건이 막, 편하게 이렇게, 이런, 저- 저런거, 자기가 힘을 갖다가 안쓰고 그냥 소, 소같은거 써도되고-, 그러니까 자기가 좀 편하게 일을 할 수도 있고, 돈도 더 쉽게 벌 수 있을거같으니까. [外国から物が入って来るから, 小作農の人達は外国の物で楽に, 自分の力は使わずに, ただ牛とかを使ってもいいし, ちょっと楽に仕事ができるようになって, お金ももっと楽に稼げそうだから]
分析 ↓	35 KT-E: 음- 그쪽으로 눈을 돌렸을 수도 있겠다 그지? 음- 어떻게 생각해 그점에 대해서는? 다른사람들은? 반대? 찬성 [うん, そっちの方にも目を向けられるんだね。これについてはどう思う? 他の人は? 反対? 賛成?]

([] 内は日本語訳/9月19日の授業)

4-2. 児童の認識の変化

本節では学習の当事者である児童がどのようにこの場を捉えているのかについて述べる。

児童へのインタビューから、児童は、当該教室で韓国史が学習できる場であることと、韓国語が使用できる場として位置づけていることが窺えた。

4-2-2. 韓国史学習の場

児童の韓国史の学習の場としての認識は、韓国史の授業の開始時からみられたものではなく、授業を重ねるうちに、次第にみられるようになったものである。

初期の授業では、韓国語を使用することや韓国史を学習することに拒否感を露わにし、「歴史はあまり

好きじゃない」「韓国史は勉強したくない」といった発言がみられた。しかし、次第に次のような発言がきかれるようになっていく。「最初はつまらないんじゃないかと思っていたが、続けているうちに韓国史の勉強が面白くなってきた」(B:7/18), 「韓国史は面白い。僕は日本にいて韓国史は習っていないから、勉強になる」(C:7/18), 「韓国史で自分が知らなかったことがわかったのが面白い」(D:7/18), 「たくさん説明してもらったり、自分が知りたい事を調べたりして、詳しくやるのが楽しい」(A:7/18, D:9/12, B:10/3), 「日本史と韓国史を比べながらやるのが楽しい。その時代につながりがあるのが面白い」(A:9/5), 「家には韓国史の本がたくさんあるが、こ

れまであまり読んだことがなく、内容もよくわからなかった。今回調べる時に勉強してから家で読んでみるとわかるような気がした。やる前は本を読んでもわけがわからず、長続きしなかった。でもわかるようになってから読むと、これはそうだったんだってわかってきた。」(A:9/5)、などである。これらのコメントからは、韓国史の学習への抵抗感が次第に薄れていく一方で、知らなかった事を知ることやわかることなど、学習の楽しさを見出していった様子が窺える。

さらに、「韓国の歴史の勉強は役に立つ。今、日本にいるから、韓国の歴史はなかなか勉強できないけど、韓国でしか勉強できないことをここで勉強できるから」(B:7/18)といった語りが、全員にみられた。日本にいるために韓国史の学習の機会を逃していること、そして当該教室がその機会を提供するという点にも意義を見出していることが窺える。

児童は韓国史への学習に関心を持ち、当該教室を韓国史の学習の場として積極的に捉えて参加しているといえよう。

4-2-3. 母語使用の場

児童の母語使用の場としての認識も同様に、韓国史の授業の開始時にはみられなかったが、授業を重ねるうちに次第にみられるようになったものである。

インタビューでは、「韓国語でどういけばいいかわからない」、「日本語の方が便利になった」といった語りが全員に見られ、母語が不自由になってきていることや母語よりも日本語のほうが楽に使うことができるようになってきていることを語っていた。児童は自らの母語力が低下してきていることを認識しているようである。BとDの場合には、母語力伸長のために、韓国史の授業を母語使用の機会として活用しようという様子が窺えた。

Dを例に説明する。Dの母語力に対して、数回の授業を終えた教師Eは、「表記の間違いが多く表面的なことで精一杯で、とても韓国史の内容に入る余裕はない」(D:6/13)と述べていた。D自身は「韓国語を聞くのはいいけど読みたいくない。話したくない。出すのは嫌い」(D:7/18)と語り、その一方で、「今は韓国語をあまり使っていないから、ここで韓国語を使うのは勉強になっている」(D:7/18)とも語り、母語力の低下を自覚していることと母語力の伸長に関心があることが窺える。その後のインタビューでは、「(8月31日の授業で、自分が調べた内容を韓国

語で発表したことについて)とりあえず韓国語の練習をしないといけないから、韓国語でやった。最近では日本語ばかり使うので、韓国語がうまく出てこなかった。もっと練習しなければならぬかも。昔韓国の学校に行っているときはいろんなことが韓国語を使ってできたのに、最近では日本語だけを使うから少し忘れてる。こんな使い方であってののかなあって思う。韓国語の練習をしなきゃいけない」

(D:9/12)と語っている。Dは、自らの母語力を次第に自覚するようになり、韓国史の授業を母語使用の場として捉えて活用しようとしていることが窺える。Bにも同様の語りが見られた。Bはさらに「韓国に帰国するから韓国語を頑張らなきゃ」(B:10/3)と、帰国後のことも視野に入れた語りがみられた。

このようにBとDは母語使用の場として捉えていることが窺えた。AとCには、母語使用の場として活用できるという認識はみられなかったが、韓国史の授業に参加し続けることによって母語使用の機会を徐々に広げていく様子が窺えた。

例えば、Aは授業開始当初は、教師Eから韓国語で話しかけられても、返答は日本語で行なうことが多かった。初期の頃は発言が少なく声も小さいため、録音テープにはほとんど記録されていない。Aは、授業で韓国語をあまり使わないことに関して、次のように述べている。「今は韓国語より日本語のほうが話しやすい。韓国語はパッと出てこない。韓国のことばとかがわからない、わからないっていうか、韓国のことばで表すのを間違ったらどうしようって思ったりする。韓国人なのにしゃべれないのはちょっと…」(A:9/5)、である。この語りからは母語喪失への不安を抱えていることが窺える。一方授業では、回を重ねるうちに韓国語の発言が徐々にみられるようになる。上記の語りと同時期の8月31日の授業(開始後3ヶ月頃)では、教師Eとのやりとりに韓国語を用いて内容に関する質問や確認をしたり、自分の見解を伝えたりする様子がみられるようになった。

Cの場合は、初日から「韓国語は忘れた。嫌だ」と拒否感を最も強く露わにしていた。日本語と韓国語の選択について、「ここは日本だから韓国語は話さない。韓国語を使うのは家族とだけ。昔学校でDと韓国語で話していたら、ここは日本だからって言って、日本語でしゃべってって言われたの。クラスの友達に。だから韓国語は話しづらいついていうか…。それに、日本の学校に1年間いて、日本語の方が便

利になった」(C:9/5)と語っていた。授業でも、韓国語でやりとりが展開される中で、学習内容に関してあまり発言をせず、発言をしても日本語を用いることが多かった。しかしAと同様に徐々に韓国語で参加するようになっていった。例1の9月19日や9月28日の授業では韓国語を用いて議論に参加し、自らの意見を述べる様子がみられている。

BとDの例からは、児童が母語力の伸長に関心を持ち、当該教室を母語使用の機会として積極的に捉えているといえよう。さらにAとCの例からは、母語使用に積極的ではない児童にとっても、韓国語で行なわれる授業に参加するうちに母語使用の機会が増えていくといえよう。

5. まとめと今後の課題

教室における児童の母語使用からは、教科学習を素材にすることがきっかけとなり、認知面・学習面の言語能力を要する母語使用の機会が創出されることが確認された。児童の語りからは、児童が韓国史の学習の場や母語使用の場としての意義を見出していることがわかった。学ぶことの楽しさを味わいながら教科の学習に取り組むことができ、そして母語力の伸長に関心がある児童にとっては母語使用の機会として意識的に活用する機会になること、母語使用に抵抗がある児童にとっては徐々に母語使用の機会が広がる可能性があることがわかった。

このような結果は、教科学習に取り組むことによって、認知的な負荷の高い活動に母語を使用することが可能になるという「教科・母語・日本語相互育成モデル」の理念を裏付けている。同モデルを母語の保持育成の一つの方法として考えることができよう。

最後に課題も残る。本稿では、児童の発話における母語使用に着目したが、児童の発話は教師との相互作用の中で生まれているものである。教師が児童の母語使用を促すために、そして児童の教科理解を促すためにどのような働きかけをしているかについても検討する必要がある。さらに、同モデルに基づく試みは、来日時の年齢や滞在期間、母国での就学経験の有無、来日の目的や永住予定か否かなども言語能力や動機付けなどによって、その効果の現れ方には違いが生じると予測される。条件の異なる年少者の場合における検証も必要である。最後に本研究では母語の保持育成に着目したが、同モデルでは教科学習の理解促進や日本語力の伸長も目指されている。

教科内容の理解や日本語力といった側面からも同モデルの可能性を探究し、効果を検証する必要がある。これらの視点からの検討を重ねることによって、同モデルがどのような学びの場を提供するかがより明らかになるといえよう。今後はこれらの課題も含めて、年少者の母語保持育成の方法や年少者を巡る支援の在り方について検討を重ねていきたい。

注

1. 志水・清水(2001)では、母語の喪失や未発達によって親子関係に障害が生じている事例が報告されている
2. 実践内容については、原・金・佐藤(2000)を参照されたい。
3. MTはMain Teacher, ATはAssistant Teacherの略称として用いる。
4. 朝鮮時代(1392-1910):1392年に高麗の武將李成桂が首都に漢城を置き、共讓王を廃し建国した朝鮮半島の国。韓国史では「朝鮮」「朝鮮王国」と呼ばれ、本稿でもこれに倣う。日本史では、「衛氏朝鮮」という同じ朝鮮を国号に持つ王朝と区別するために「李氏朝鮮」「李朝」と呼ばれる。[ウィキペディア日本版ホームページ「李氏朝鮮」<http://ja.wikipedia.org/wiki/李氏朝鮮>]
5. 壬辰倭乱(1592-93, 97-98):豊臣秀吉による二度にわたる朝鮮への侵攻。日本史ではそれぞれ文祿の役・慶長の役と呼ばれるが、本稿では韓国史の呼称に従う。[ウィキペディア日本版ホームページ「文祿・慶長の役」<http://ja.wikipedia.org/wiki/文祿・慶長の役>]
6. 江華島条約(1876):李氏朝鮮の江華府で日本と同朝鮮政府との間に結ばれた条約。日本が朝鮮を開国させた条約である。日本史では日朝修好条規という。[旅研ホームページ歴史事典データベース「日朝修好条規」<http://www.tabiken.com/history/doc/G/G028R100.HTM>]
7. 興宣大院君(1820-98):李朝高宗時代の摂政。1853年以降10年間複雑多難な時局に処して果敢な独裁政治を断行。執政中には、外戚政治と党争の廃止、書院の撤廃・綱紀の肅正・支配機構の改革・財政の再建などの善政が多かったが、慶福宮重建のための重税と徭役の賦課、天主教徒弾圧、徹底した鎖国の強行などの失政も少なくなかったとされる。[旅研ホームページ歴史事典データベース「大院君」<http://www.tabiken.com/history/doc/L/L032L100.HTM>]
8. KT-E, KS-A,B,C,D, JT-F,G,Hはそれぞれターンの所有者を示す。KT-Eは韓国人教師E, KS-A,B,C,Dは児童A,B,C,D, JT-F,G,Hは日本人教師F,G,Hを示す。

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(2000)『平成11年度教育改善推進費(学長裁量研究費)補助金研究成果報告書高校・大学連携による母

- 語を活かした学習支援-教科・母語・日本語相互育成教育』お茶の水女子大学大学院人間文化研究科言語文化専攻日本語教育コース
- 小野博, 五十島優, 林部英雄, 池上摩希子 (1996) 「中国から来日した児童・生徒の日本語力・中国語力及び計算力の調査とその応用」『中国帰国者定着促進センター紀要』中国帰国者定着促進センター6, http://www.kikokusha-center.or.jp/resource/new-resource_f.htm
- 齋藤ひろみ (1997) 「中国帰国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』お茶の水女子大学に本言語文化学研究会 14, 26-40.
- 志水宏吉, 清水睦美 (2001) 『ニューカマーと教育—学校文化とエスニシティの葛藤をめぐって—』明石書店
- 朱桂栄 (2003) 「教科学習における母語の役割—来日間もない中国人児童の「国語」学習の場合—」『日本語教育』日本語教育学会 119,76-85
- 原みずほ, 金孝卿, 佐藤真紀 (2000) 「母語を活かした教室づくりの試み—韓国人児童を対象とした支援の場合—」『実践研究発表会私の工夫・私の失敗 3』平成 12 年度日本語教育学会第 4 回研究会予稿集,17-22.
- 原みずほ (2003) 「乗算的バイリンガリズムと支援教室—社会における言語間の権力関係の観点から—」『世界の日本語教育』国際交流基金国際日本語センター13,93-107.
- 村田翼夫, 所澤保孝 (1990) 「外国人子女教育の国際比較研究-日本とアメリカの小学校におけるケーススタディ」『筑波大学教育学系論集』15-1,13-31
- Chamot, A. U. (1983) Toward a Functional ESL Curriculum in the Elementary School, TESOL QUARTERLY17, 459-471.
- Cummins, J. (1984) Bilingualism and special education: issues in assessment and pedagogy, Clevedon, Avon, England: Multilingual Matters.

はら みずほ, みやけ わかな／お茶の水女子大学大学院 応用日本言語論講座
原: mizuho_hara@hotmail.com, 三宅: waka_miyake@yahoo.co.jp

The development and maintenance of first language for language minority children

— Results of a class based on ‘the inter development and learning model of the academic learning, the first language and the second language’ —

HARA Mizuho and MIYAKE Wakana

Abstract

Acquisition of L1 is important for cognitive and social development and child-parent relationship. This paper attempts to search for effective ways for supporting L1 by providing classes for the language minority students from Korea who have been in Japan for a couple of years. The classes were based on ‘the inter development and learning model of the academic learning, the first language (in this case L1 being Korean) and the second language (in this case L2 being Japanese)’.

The result of the analysis of L1 revealed that the classes provided the children with chances of using L1 that demanded cognitive and academic language proficiency. The children participated in the class with the will to intentionally use L1. Even though some children initially showed resistance in using L1 however they gradually get used to it.

This conclusion suggests that this model is one of the effective ways for supporting the development and maintenance on the first language for language minority students.

[Keywords] language minority students, development and maintenance of first language, cognitive and academic language proficiency, ‘inter-development and learning model of the academic learning, the first language and the second language’

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