

言語少数派の子どもの「母語への切り替え」の意味

国語の学習場面から

Code-switching to L1 of Minority Students

- In the case of Language arts tuition

滑川 恵理子

NAMEKAWA Eriko

1. はじめに

1990年代以降、親に帯同して来日し日本の一般的な公立学校に編入する言語少数派の子どもたち¹が全国的に増加した。神奈川県は大人も含めた外国人登録者の総数では全国第四位であるが、日本語指導が必要な児童生徒数(小学校、中学校、高等学校、特別支援校)²では全国第二位であり、言語少数派の子どもたちへの支援が急務な都道府県の一つに挙げられる。

来日したばかりで日本語が分からない子どもたちを前に、教育現場では「ともかく一日も早い日本語の習得を」と考え、日本語の学習と日本語による教科学習が急がれる傾向にある。それは確かに必要なことであるが、日本語のみによる学習支援が進められることにより、子どもが母国で母語を通じて蓄積してきた様々な知識や能力を活かすことができない、10歳未満で来日した子どもの場合気が付いたときには母語が後退してしまっていたなどの問題も起きている。そうした反省から、近年、言語少数派の子どもへの母語を重視すべきだという指摘があらわれ、母語を活用した学習支援の実践も行われるようになった。しかしながら、子どもの母語への理解が進む一方で、子どもが母語と日本語の二つの言語を通じて学び成長していくことについて、混乱した見方もあるようである。『外国人児童生徒受け入れの手引き』(文部科学省 2011)を例に、考えてみたい。

母語による支援は、外国人児童生徒にとっては、気持ちを伝えられるので安心できる、日本語だけでは理解できない内容を効率よく理解できるといった大きな利点があります。また、児童生徒が来日前に出身国・地域で学んできたことを生かして、継続的に学習を進めることにも役立ちます。日本語で学ぶとなれば、日本語の力が壁となり、一時的にそれまでの学習を中断せざるをえない状況になりがちです。(p.32)

上の部分では、母語による支援の利点として、情意面の安定や、母国で学んできたことを生かして継続的に学習することの利点が挙げられている。しかし、これに続く部分では、以下のように母語による支援で陥りやすい問題に言及されている。

母語による支援で陥りやすい問題もあります。例えば、児童生徒が母語に依存し過ぎて日本語を聞い

て理解しようという気持ちになれない、母語と日本語を適当に切り替えながら使用しているので、どちらの言語においても体系的に力を付けられない、などです。(p.32)

このように『外国人児童生徒受け入れの手引き』(文部科学省 2011)では、母語による支援の利点に触れられているものの、陥りやすい問題点も挙げられている。そこで本稿では、陥りやすい問題点として挙げられた「母語に依存しすぎる」「日本語を聞いて理解しようという気持ちになれない」「母語と日本語を適当に切り替えながら使用する」という懸念に対し、母語と日本語による継続的な学習支援を受けた 2 人の子どもの事例に、子どもの母語使用の意味を考えたい。具体的には、母語使用が認められている日本語による学習場面で、母語への切り替えが何を実現しているのかを会話データをもとに例証する。

2. 先行研究

日本国内で子どもの母語も視野に入れた学習が行われることが少ない中、母語と日本語の両言語で教科学習が進められる学習支援の方法として「教科・母語・日本語相互育成学習モデル(以下「相互育成学習」とする)(岡崎 1997)が挙げられる。相互育成学習は、教科学習をブリッジに母語と日本語の両言語の育成を目指すというものである。それは、通常、母語による先行学習、日本語による先行学習、在籍クラスでの学習の3つのステップで進められる。言語少数派の子どもたちは日本語力がまだ十分でない段階でも、母国で母語を通じた学習を通じて様々な既有知識をもち、またスキーマを形成しているものと考えられる。相互育成学習では主に母語による先行学習の中でそうした既有知識やスキーマを活性化させ、それを梃子に日本語による先行学習と在籍クラスでの学習を推し進めることを目指す。

相互育成学習の先行学習(母語および日本語)では、母語支援者と日本語支援者の両方、あるいは両言語を話す支援者が臨席する場合が多く、日本語による先行学習においても子どもは日本語のみの使用を強要されない。そのため、日本語から母語へ切り替わることがある。相互育成学習の先行研究の中では、清田(2007)と朱(2007)において、日本語先行学習における母語使用が着目された。まず、清田(2007)では、中国語母語の子ども(支援期間は来日直後から約1年後の10か月間、学年は小5から小6)を対象とする日本語による先行学習(国語の教科学習)における母語の役割が分析された。そこでは、母語支援者の母語使用の役割として、課題やそのやり方の補足説明、課題解決のための手がかり(既有知識の活性化、母語による先行学習を思い出させる、教材文を読み直させる)の提示、日本語支援者に子どもの理解や躓きの状態を説明する、子どもの中国語発話が通訳される、子どもに励ましのことばを投げかけるなどが認められた。清田は、母語の使用は子どもの内容理解を促し、学習意欲を支え、日本語支援者に子どもの状況を知らせるなどの意義があり、教科学習における母語の活用を積極的に位置づけていくことが必要であるとしている。また、朱(2007)では、同じ子どもを対象とする日本語先行学習における母語使用に関して、子どもがどのようなことを実現しているかが分析されている。それによると、母語が使用できることによって、子どもは教材文中の意味を発見したり、自分の考えを表出したり、考えを深めたりしていることが分かったという。朱は、母語使用によって子どもが積極的に日本語による学習に参加する基盤を作り出し、母語は子どもが日本語による学習活動に参加する際の有力な資源の一つであるとしている。

このように相互育成学習の先行研究では、言語少数派の子どもが第二言語である日本語による学習に取り組む際、日本語のみではなく母語を活用することの積極的な意義が見出されている。

3. 実践の概要および対象の子ども

本稿では、相互育成学習を継続的に受けた中国語母語の子ども(いずれも女兒)2名を対象とする。2名の子どもの来日(帰国)時期、年齢、学年、学習支援の期間などは表1の通りである。

表1 対象の子ども(S,Y)の来日時期、年齢、学年、学習支援の期間

	来日(帰国)の時期	来日時の年齢	編入学年	相互育成学習による学習支援の期間	データ採取時の学年、年齢と来日からの時間
S	2006年08月	8歳4か月	小2	小2～小6	小5、11歳 来日から約3年
Y	2010年08月	8歳6か月	小3	小3～小5(継続中)	小4、9歳 来日から約1年3か月

まず、Sは両親ともに中国人で、中華料理の調理師である父親の仕事の都合により来日した。母国中国で小2を終了した夏休みであった。夏休み明けに小学校に編入、生年月日に準じ小2になった。Sは来日から約1年半後の2008年2月(小3)、両親の仕事の都合により、同じ県内の別の小学校に転校した。2011年3月小学校を卒業後、4月に中学校に入学するが、約2週間後に帰国した。東日本大震災と原発事故に伴う混乱を心配したためであった。S一人で帰国し、両親は日本に残った。帰国後は、2006年に父母を追って来日するまで預けられていた伯母の下に身を寄せ学校に通っているという。このように、日本滞在期間は小学校2年(8歳4か月)から中学校1年(13歳0か月)までの約4年半となる。そのほぼ全期間、相互育成学習による学習支援を受けていた。

続いてSに対する学習支援がどのように行われたのかを述べる。来日当初から筆者が日本語指導協力者³として日本語指導を担当した。筆者は日本人であるが中国語を使って学習支援を行う。編入から約5ヶ月後、クラス担任と支援者が協議の末、母語話者として母親の参加を得た相互育成学習(岡崎1997)に基づく国語の教科学習の取り組みを始めた。来日当初、「母語による先行学習」は地域の公民館などで母親と日本人支援者(=筆者)が進行し、「日本語による先行学習」は学校の取り出し授業⁴で日本人支援者によって行なわれた。そして、Sの転校後は、「母語による先行学習」および「日本語による先行学習」のどちらも両親が運営を任されている中華料理店で昼食営業と夕食営業の間の休憩時間に行なわれ、「母語による先行学習」は母親と支援者(=筆者)が進め、「日本語による先行学習」は支援者が進行し、時間が許せば母親も隣に座り時々中国語で発言するという形になった。

一方、Yは中国帰国者3世(父方の祖母が残留孤児)、日本生まれであるが幼児期に中国の母方の祖父母のもとに預けられた。中国で就学、小2を終了したところで日本へ帰国した。日本生まれで日本の保育園に短期間通ったこともあったが、帰国当時日本語は全く覚えていなかった。生年月日に準じ小3に編入され、筆者が日本語指導協力者として日本語指導を担当、現在(2012年12月)も継続中であ

る。筆者はまた、S のときと同様に、クラス担任と Y の母親の協力を得て相互育成学習に基づく国語の教科学習の取り組みを行っている。

なお、2 名とも家庭で使われる言語は母語の中国語である。

このように、S と Y は、筆者が日本語指導を担当する中で実践した相互育成学習を通じ、母語と日本語の両言語を育成する学習支援を継続的に受けた事例である。相互育成学習の先行研究(清田 2007、朱 2007)との違いは、S と Y がともに小学校低学年で母国を離れたこと、相互育成学習の母語支援者が子どもの母親であることである。小学校低学年で言語間移動を体験したことは、二言語育成の観点からは、特に母語の保持・伸長の意味において重要である。多くの調査研究において、10 歳未満で言語間移動を経た子どもに、それまで使っていた言語が後退する傾向があることが明らかになっているからである。本稿の対象となる S と Y も、母国を離れたのが 10 歳未満であるため、母語である中国語が後退する危険を抱えていることになる。そのため、S と Y に対する相互育成学習は、先行研究と比較し、母語による教科学習を継続することによって母語の後退を防ぎ、母語を保持・育成する機会を保障するという意義がより大きいことになる。

また、分析対象とするデータは、相互育成学習の二つ目のステップである日本語による先行学習(国語の教科学習)の学習支援セッションを録画し、文字起こししたものである。日本語による学習において母語へ切り替えられた場面に着目し、記述・分析する。対象とする 2 名の子どものうち、まず Y を日本語力がまだ十分ではない子どもの例として挙げ、続いて S を日本語で十分にやり取りができるようになった子どもの例として挙げる。なお、会話データにおける、Y と S は対象の子どもの、T は支援者(=筆者)を、M は母親をそれぞれ指す。

4. 分析結果

4.1 日本語力がまだ十分ではない子ども Y の場合

次の例 1-1、例 1-2 は、Y が小 4(編入から約 1 年 3 か月後)のとき『3 つのお願い』という教材文に取り組んだときのもので、取り出し授業による日本語指導で日本語による先行学習を行っている。物語の場面は、主人公の少女ノービーが親友のビクターと喧嘩し、ビクターはノービーの家を飛び出して行ってしまい、そのとき二人が喧嘩したことを察したノービーの母親が改まって(本名の)「ゼノビア」と呼んだというものである。この場面では、母親が呼び方を変えたことによって母親の態度がいつもと違ったものになることを読者に予感させる。例 1-1 では、母親が意識的に呼び方を変えたことについて内容を確認するやり取りが行われている。

<例 1-1: Y> 編入から約 1 年 3 か月後の日本語による先行学習『3 つのお願い』(小 4)

Y: 対象の子ども T: 支援者(筆者) 2011.11.29

1T	ママがお部屋に入ってきました。このとき、ママは…
2Y	おこってる。
3T	どうして分かったの？これ、とっても大事なところ。どうして怒ってるって分かったの？

4Y	(教科書をめくって教材文の該当部分を探す)她叫ゼノビア就表示她妈妈生气了。 【ママがゼノビアって呼んだのは、ママが怒ってるってことだから】
5T	日本語で何て書いてあった？
6TとY	(一緒に本文の該当部分を読む)ママがわたしをゼノビアとあらたまってよぶのは、おこつてるときだ。

この日の日本語先行学習に先立って母語先行学習が行われており、Yはこの時点で既に母語を通じて物語の内容を掴み、読解にも取り組んでいた。Yは母語を通じて教材文を理解しているため、例 1-1 のやり取りは、T(支援者:筆者)が内容を確認しているのに続いて(1T)、Yが自発的に「おこってる」(2T)とターンを取ったところから始まる。Yの自発的な発話に対し、Tはなぜ母親が怒っていると分かったのかと問う(3T)。Yは教科書をめくって該当部分を探し、その理由を母語の中国語で「她叫ゼノビア就表示她妈妈生气了。【ママがゼノビアって呼んだのは、ママが怒ってるってことだから】(以下、母語へ切り替えられた発話には下線を入れることとする)」(4Y)と答えた。この回答は適切であり、YとTは一緒に該当部分を読み上げて確認する(5T,6TとY)。

このように、Yは編入から約1年3か月後のこの時点で、Tの日本語による問いを理解し、「おこっている」のような簡単な日本語で正しく回答できるようになっているが、その理由を説明できるまでには日本語力が十分ではなかった。しかし、自然に母語に切り替えることによって、危機を乗り越えている。ここでは、日本語力がまだ十分ではない段階で子どもが困ったとき、母語に切り替えることが危機を乗り越えるための手だてとなっていることが分かる。

このような母語へ切り替えに対しては、日本語習得の妨げになるのではないか、二つの言語が混同するのではないかなどの懸念もあろう。しかし、Yが母語へ切り替えた後、自然に日本語のやり取りに戻っていることに注目したい(6TとY)。母語に切り替えたとしても、それは一時的に有効活用するためであり、もとの日本語基調に戻ることができるのである。この点に関し、例1-1に続くやり取りを参照したい。

次の例1-2では、主人公ノービーが親友のビクターといつも一緒に楽しく過ごしていることを思い出し、喧嘩したことを反省するという場面について、内容を確認するやり取りが行われている。

<例 1-2:Y>編入から約1年3か月後の日本語による先行学習『3つのお願い』(小4)

1T	2人でどんな遊びをしたんだっけ。2人でどんな遊びをしましたか。
2Y	石とか、ふたりで、全体の、学校の、全体の絵を描いて、きらきら石を見つけて、ひみつ、こと、だけ、この人、に教えて
3T	うんうん、いいね。えー、きらきら光っている…
4Y	石
5T	きらきら光っている石のこと、なんかすてきな名前があるのよ。ほんとじゃないんだけどね。～みたいなお石。
	(中略)

6T	石の名前、ダイヤモンド
7Y	ダイヤモンド
8T	<u>钻石</u> 【 <u>ダイヤモンド</u> 】って知ってる？
9Y	あー、 <u>钻石</u> 【 <u>ダイヤモンド</u> 】。
10T	ダイヤモンドみたいな、大きな石を見つけたこともある、と。それから、今言ってくれたね、学校全体の何を描いたの？
11Y	全体の絵
12T	学校全体の絵を描いたこともある。それから、Yさん、大事なことを言ってたね。このビクターっていい人なのよ。 <u>保密</u> 【 <u>秘密</u> 】。日本語で何だ？
13Y	ひみつのこと
14T	秘密を他の人に…
15Y	言わない
16T	そう、これは大事なことだね。わたしの秘密を他の人に話したりしないし。
17Y	しない。

「2人でどんな遊びをしましたか」(1T)という問いに対し、Yは「石とか、ふたりで、全体の、学校の、全体の絵を描いて、きらきら石を見つけて、ひみつ、こと、だけ、この人、に教えて」と把握している日本語の語をつなぎ合わせて答えた(2Y)。続くやり取りでは「きらきら光っている石」について話す(3T-10T)。日本語の「ダイヤモンド」が分からなかったため、Tが中国語(钻石)で説明すると(8T)、Yはすぐ理解することができた(9Y)。続いてノービーとビクターが2人で学校全体の絵を描いたことも確認される(10T-12T)。さらに、ビクターがノービーの秘密を他人に話さないことについて確認された(12T-17T)。その中で特にTは「保密。日本語で何だ？」(12T)のように、母語を交えてYが「秘密」の語を理解していることを確認した。

この例 1-2 では、教材文で「2人であちこちがきらきら光っている、ダイヤモンドみたいな大きな石を見つけたこともある」「ビクターはいい友だちだ。わたしのひみつを、ほかの人に話したりしないし」となって部分について、Yが「石とか、ふたりで、全体の、学校の、全体の絵を描いて、きらきら石を見つけて、ひみつ、こと、だけ、この人、に教えて」(2Y)と、この時点で持てる限りの日本語力をもって答えていることが注目される。例 1-1 では、母語に切り替えていたが、ここではこの時点で自分が把握している日本語を最大限に活用して回答している。こうしたことから、子どもは日本語力がまだ十分ではない場合母語に切り替えることもあるが、それが子どもが日本語で話すことを放棄しいつまでも母語のみに頼ることに直結するのではないことが分かる。

また、例 1-2 では、ダイヤモンドを説明するため(8T)、秘密の意味を確認するため(12T)、それぞれTが部分的に母語を使用しているが、例 1-1 と同様に日本語基調に戻っている。

他方、例 1-2 ではTの発話にYが日本語で自然に呼応している場面が見られる。「きらきら光っている…」(3T)「石」(4Y)、「秘密を他の人に」(14T)「言わない」(15Y)、「わたしのひみつを他の人に話したりしないし」(16T)「しないし」(17Y)の三カ所である。これらはいずれも、Tが求めたものではなく、YがTの

日本語発話を受けて自然につながったものである。ここでは、Tとのやり取りを通してYが自然なかたちで日本語を吸収している様子が窺える。このように、部分的に母語に切り替えたとしても、子どもは二言語間で混同することなく、日本語のやり取りを基調としながら日本語を吸収していくことができるのである。

4.2 日本語で十分にやり取りができるようになった子どもSの場合

続いて、Sの事例に進む。例 2-1 から例 2-4 は、S が小5(編入から約3年後)のとき『千年の釘にいどむ』という教材文に取り組んだときのもので、母語先行学習を経て、日本語先行学習を行っている。Sの両親が運営を任されている中華料理店で休憩時間に行われ、この日は母親も同席していた。このとき来日から約3年を経っており、すでにSは基本的に日本語によって国語教材文を理解できるようになっている。ここでは、日本語で十分にやり取りができるようになった後も、母語への切り替えがどのような意味をもつのかを見ていく。約9分半に渡る長いやり取りであるため、適宜省略して例示する。

教材文『千年の釘にいどむ』は、昭和の薬師寺再建で釘の製作を担当した鍛冶職人が千年の歳月に耐えうる釘を造るため、職人の意地をかけて努力し続ける姿が描かれている。会話例は、読解の最後の課題としてワークシートに取り組んでいるところである。ワークシートの問いは「あなたには意地がありますか。それはどんな気持ちですか。どんな意地ですか。」であり、鍛冶職人(白鷹さん)が職人の意地をかけて努力し続けたことを踏まえ、自身も白鷹さんのように意地をもって何かをやり遂げたことがあるか、それはどんなことかを子どもに思い出させ、表現させるというものである。その意図は、教材文の主題を子ども自身の体験や生活に結び付け、教材文が訴えようとしていることをより実感をもって理解することを目指すというものである。

<例 2-1: S>編入から約3年後の日本語による先行学習『千年の釘にいどむ』(小5)

S:対象の子ども T:支援者(筆者) M:母親 2009.8.7

1	T	意地、職人の意地って何だろう。(ワークシートの問題を読み上げる)「あなたには意地がありますか。それはどんな気持ちですか。どんな意地ですか。」(Sがワークシートに書いた内容を読み上げる)「あきらめない気持ち、最後までがんばる気持ち」
2	S	何事もまじめに…
3	T	うん、まじめに頑張る気持ち。でも、何か、もうちょっと…つまらないな。
4	M	(笑う)
5	T	どんなときに意地を出して…具体的に。どんなとき意地をはって頑張るの？頑張った？頑張るじゃなくて、頑張った？実際に。どんなとき意地を…
6	S	什么事？【何だろう？】(Mの方を向き、助けを求める)
7	T	あの、意地ってのは、悪い意味もあるんですね。也有不好的意思【悪い意味もあるんです】。意地が強すぎるときは、你只是不听别人的话【人の意見を聞かない】。
8	M	(頷く)
9	T	一点儿不听别人的助言或忠言【他の人の助言や意見を全然聞かない】。他の人の意見を全然聞かない、意地が強すぎると。だから、あんまり強すぎない方がいいんだけど、でも、大

		事なときもある。いいときと悪いときとあるんだけど、ここではいいとき、いい意味よ、悪い意味じゃなくて。
10	S	いいとき…(Mの方を向き、助けを求める)
11	M	<u>好的事…【いい意味だと…】</u>
12	T	あきらめないでやったこと、最後まで頑張ってやったこと、まじめにやったこと、最近。
13	S	<u>像什么…【どんな…】</u>
14	M	<u>游泳挺认真【水泳、頑張ったでしょ】。</u>
15	S	<u>什么时候【どんなときかってことでしょ】。</u>
16	M	<u>游泳的时候吧【水泳のときでいいじゃない】。</u>
17	S	<u>怎么…【どういうふうに…】</u>
18	T	そうだね。
19	M	<u>你认真游嘛【水泳、真面目に頑張ったじゃない】。</u>
20	T	そうだね、そうだね。

しかし、自分自身の体験などに照らし合わせて教材文の主題を理解するという読解活動は、例 2-1 から分かるように、子どもにとって簡単なことではない。S は当初「あきらめない気持ち、最後までがんばる気持ち」のように自分自身に結び付けず、一般的な回答を書いていた(1T)。それに対し T は自身の具体的な体験などを思い出すように働きかけるが(5T)、S は問いの意図が分からず、母語に切り替えて「什么事？【何だろう？】」(6S)と M(母親)に助けを求めた。S が M に助けを求めたのを見て、T も母語に切り替えて「意地」には悪い意味での「意地」もあることを説明し、M が課題解決に参加するための下地を作る(7T,8M, 9T)。M は日本語で発話することはできないが、日本語のやり取りを聞いて大まかな流れを理解することはできる。T が「最近 S が最後まであきらめずにやったことは何か」と再度問いを明確化すると(12T)、S はまだ思いつかずにいたが(13S)、M が「游泳挺认真【水泳、頑張ったでしょ】」とヒントを与えた(14M)。子どもの毎日の生活を間近で見ている母親であるからこそ、水泳を通じた S の体験が学習に結び付くのではないかと助言したのである。

この学習は夏休み中に行われた。この日の前に、S が夏休み中に学校のプールで行われる水泳特別訓練に参加し、25メートル泳げるようになり記録会にも参加したことを T は S と M から聞いていた。母国中国では日本のように一般の小学校にプールがあることは少なく、学校で水泳指導も行われない。小 2 で来日した時 S は全く泳げなかった。それが毎年少しずつ泳げるようになり、この時点(小 5 の夏休み)には任意参加の特別訓練と記録会に参加するまでになったのである。スポーツが得意な方ではない S がここまで泳げるようになったのは、あきらめることなく真面目に取り組んだからに他ならない。しかし、S はすぐには自分のこの頑張りが教材文の主題につながるものであることに気が付かない(15S-17S)。一方、T は M のヒントが母親らしい的確な助言であることを理解した(18T,20T)。

続く例 2-2 でも、S はなかなか自分の体験と教材文で描かれた鍛冶職人の意地との共通点を見出せないでいる。

<例 2-2:S>編入から約 3 年後の日本語による先行学習『千年の釘にいどむ』(小 5)

25	T	そうよね、この間、水泳の記録会？に行ったからすごく偉かったなあ。うん。それやっぱり意地があったんじゃないですか。
26	S	(Mの顔を見て)是吗【え、そうなの】？
27	T	何でやめなかったの？なんでさぼらなかったの？
		(中略)
33	T	サボっちゃう子いるんじゃない？どうしてSちゃん逃げなかったの？(中略)
34	S	やんなきゃいけないって言ってたから。
35	T	うん、やんなきゃいけないって言ってたから？そうだね、やんなきゃいけないって先生が言いました。やりましょう、頑張りましょうとか、言われました。で、Sちゃんが頑張れるのはどうして？
36	S	…

T は水泳の記録会に参加したのは意地があったからではないかと S に尋ねるが(25T)、自分では確信がもてず「是吗【え、そうなの】？」と母親に確認を求めている。それに対し T は角度を変えて、記録会は任意参加なのになぜさぼらなかったのかと問いかけた(27T,33T)。しかし S は先生に記録会に参加しなければいけないと言われたからだと逸れた回答をした(34S)。先生が何と言おうと、夏休み中わざわざ暑い中登校して任意参加の特別訓練と記録会に参加したのは S が意欲を持っていたからであろう。その点を T は確かめたかったのだが(35T)、S からはまだはっきりした答えがあらわれない(36S)。

しかし、続く例 2-3 では、母親が母語で会話に参加することによって変化が生じる。

<例 2-3:S>編入から約 3 年後の日本語による先行学習『千年の釘にいどむ』(小 5)

53	T	Sちゃん、記録会に行く前に、わたし、驚いたんだけど、25メートル泳げるようになったんでしょ？どうして…どうやって泳げるようになったの？
54	S	練習した。
55	T	練習したんでしょ。ずいぶん練習したんでしょ。それ、先生が泳ぎなさいって言ったから泳いだのかも知れないけども、先生が泳ぎなさい、頑張りなさいって言ったって、その生徒が動かなかつたら、できるようにならないのよ。
56	S	(頷く)
57	T	だけど S ちゃんは泳ぎましたね。
58	S	(頷く)
59	M	你想去。为什么？【(記録会)に行きたかったからよ。それはどうして？】
60	S	不知道【分からない】。

61	M	<u>怎么不知道呀？多练多练，自己努力的结果让大家看一看。【どうして分からないのよ。たくさん練習して、自分の努力の成果をみんなに見てもらいたいからでしょ。】</u>
62	S	我就想一天比一天快【わたしはただ、一日、また一日、速くなりたいと思っていた】。

前半では T が主導して、来日した時は全く泳げなかった S がここまで泳げるようになったのは、先生が頑張るように働きかけたからでもあろうが、そこには S 自身の意思があったはずだというやり取りが行われる(53T-58S)。S は頷くものの、はっきり回答するには至っていない(56S, 58S)。

しかし、M が会話に再び参加すると、S の回答が変化する。M が「你想去。为什么？【(記録会に)行きたかったからよ。それはどうして？】」と、記録に行ったのは S 自身が行きたいと思ったからだ、それはどうしてかと母語で問うと、S は分からないと言っていた(60S)。そこで M が再度「怎么不知道呀？多练多练，自己努力的结果让大家看一看。【どうして分からないのよ。たくさん練習して、自分の努力の成果をみんなに見てもらいたいからでしょ。】」と助言すると、S から「我就想一天比一天快【わたしはただ、一日、また一日、速くなりたいと思っていた】。」(62S)と自分が記録会に参加した動機が表出された。ここでは、M の母語による助言によって S が自分自身の体験を捉え直すきっかけを掴んだことが注目される。

そして、続く例 2-4 では、このように母語によって表出された動機が日本語でも確認され、最終的な回答へと発展していく。

<例 2-4:S>編入から約 3 年後の日本語による先行学習『千年の釘にいどむ』(小 5)

86	T	そうそう、今日の自分よりも…あ、前に泳いだときよりも、今日泳いだ方が…
87	S	ええと…
88	T	どうなりたいの？
89	S	もっと泳げるようになりたい。
90	T	もっと泳げるようになりたい。もっと速く泳げるようになりたい、もっと上手に泳げるようになりたい、もっと強く泳げるようになりたいからでしょ？
91	S	(頷く)
92	T	いつも、もっと、前の自分よりも…どう思うの？
93	S	強くなりたい。
94	T	強くなりたい。それが意地ですよ。
95	SとM	(笑う)
96	T	みんな同じなのね。白鷹さんだって同じだけど、誰だってさぼりたいのよ、楽したいのよ。だけど、自分がもう1人いる。みんなそう。休みたい自分、楽をしたい自分、遊びたい自分と、頑張んなきゃいけない自分。いつも2人いて、「いいじゃないか、やめちゃえよ」っていう自分と、「いや、そんなことはない、頑張んなきゃいけないんじゃないかな」っていう自分といつもお話しするの。で、意地がある人っていうのは、この、「やめなよ」

		っていう自分が勝っちゃうんじゃないくて…
97	S	やらなきゃいけない
98	T	やらなきゃいけないっていう自分が勝つの。でしょ？それが意地があるってことなのよ。で、負けちゃったら、「やめろよ」っていうのに負けちゃったら
99	S	意地がない
100	T	意地がないってことになっちゃう、負けちゃうってことになる。「これは、職人というものの、意地だね」だから、「何とかしないのは、意地だね」と。
101	S	何とかしない？
102	T	何とかしないでもいいし、するでもいい。「何とかする、何とかしないのは意地だね」
103	S	記録会に出るのは意地だね。

母語によって「我就想一天比一天快【わたしはただ、一日、また一日、速くなりたいと思っていた】」(62S)と水泳の記録会に参加した動機が明確になった例 2-3 に続いて、ここではその動機が T とのやり取り(86T-93S)の中で「もっと泳げるようになりたい」(89S)、「(前の自分よりも)強くなりたい」(93S)のように日本語で確認される。そして、苦しい水泳の練習を続けたことこそ「S の意地」であると T が提案すると(94T)、S と M は笑って共感する(95S と M)。

続くやり取りの中では、鍛冶職人の白鷹さんも含めて誰もが楽しみたいという気持ちをもっているが、意地がある人とはやり遂げようという意思の方が勝つ人であること、逆に負けてしまう人は意地のない人であることが確認される(96T-99S)。そして、教材文中で鍛冶職人の白鷹さんが言った「これ(倦むことなくよりよい釘を造り続けること)は、職人というものの意地だね」に合わせ、T が答え方を示し(100T, 102T)、それを受けて S は「記録会に出るのは意地だね」(103S)と回答することかできた。この回答によって、来日したときは全く泳げなかった S が根気強く水泳の練習を続け、ついに 25 メートル泳げるようになり記録会にも参加するようになったという S 自身の体験が、教材文で描かれた「職人の意地をかけてよりよい釘を造り続ける鍛冶職人の姿」と結びつくこととなった。

国語科で教材文の読解に取り組む目的の一つは、教材文に描かれた世界を子どもが自分自身に当てはめて実感をもって捉え、各自が生きるためのヒントを見出していくことであると筆者は考えている。この『千年の釘にいどむ』という教材文では、鍛冶職人の姿を通して人が信念をもって何かに取り組むことの尊さを学ぶことが主題である。その際、それを学ぶ子ども一人一人の日常にも何かに懸命に取り組んだ体験があるはずで、そうした体験を鍛冶職人の姿になぞらえることによって、子ども自身が自分の体験を価値付けることができる。同時に、いわば「紙の上」の教材文をより現実感をもって読むことができるようになる。

しかしそのように子ども自身の生活や体験に引き付けて教材文の主題を捉えることは、簡単ではないことも多い。会話例からは、S が「来日当初は全く泳げなかったが 3 年間粘り強く練習した結果、ついに 25 メートル泳げるようになり水泳記録会にも参加するようになった」という貴重な経験をもちながら、「あな

たには意地がありますか。それはどのような気持ちですか。」というワークシートの問いに対して自分ではその体験を活かすことができなかつたことが分かる。

なかなかうまく答えられないSは、母親に助けを求めている。そのときSは母語に切り替えていた。支援者も母親が参加しやすいうように母語に切り替えて説明している部分が見られた。そして母親は母語を通じて水泳に粘り強く取り組んだことが「Sの意地」に当たるのではないかと助言した。そうした働きかけを得て、Sは自分の体験を教材文の鍛冶職人の真摯な姿勢になぞらえて捉え直すことができた。

このようにSの会話例からは、Sにとって母語への切り替えが困ったときに母親に助けを求めるために欠かせない手だてであることが分かる。それは同時に母親にとっても母語がSを助けるために不可欠な手だてでもあることを意味する。そして、課題を解決するために母語を通じてSが母親からの助けを得られるよう、支援者が適宜支えているのである。

会話例全体から分かるように、この時点(来日から約3年後)でSは基本的に日本語で国語の学習が進められるようになっていく。しかし日本語で十分にやり取りができるようになった子どもであっても、母語が課題解決のための重要な手立てとなっていた。そして母語に切り替えられた後、日本語基調に自然に戻っており、最終的には日本語によってワークシートの答えにたどり着いている。それゆえ、Yの事例と同様に、母語への切り替えは子どもの日本語使用を妨げるものではなく、日本語による課題解決のための手だてを広げる可能性をもっていることが分かる。また、Sの事例においても、子どもが二言語間で混同する様子やいつまでも母語に頼って日本語を理解しない様子は観察されなかつた。

5. まとめと教育現場への示唆

以上のように、日本語力がまだ十分ではない子どもYと、日本語で十分にやり取りができるようになった子どもSの2つの事例から、相互育成学習における日本語による先行学習の中で、母語へと切り替えることによってどのようなことが実現されているかを記述・分析してきた。日本語力がまだ十分ではないYにとって母語への切り替えは、日本語ではまだ表現することが難しい理由を説明するための手だて、ダイヤモンドや秘密などの比較的難しい語の意味を理解あるいは確認するための手だてであった。一方、日本語で十分にやり取りができるようになったSにとって母語への切り替えは、自分の体験を掘り起こすという課題に当たって自分の毎日の生活の様子を間近に見ている母親からの助けを得るための手だてであった。また、2つの事例に共通して、母語への切り替えの後自然に日本語基調が回復されており、二言語間で子どもが混乱する様子、子どもがいつまでも母語に頼り日本語を理解しようとしないう様子など、母語使用が日本語による学習にマイナスの影響を与えている様子は窺えなかつた。

ここで、2人の子どもがもし日本語による先行学習で母語を使用することができなかつた場合を想像してみたい。Yは主人公の母親がどのようなときに娘の名前を呼び分けるのかを理解しているのだが、母語が使えなければそれを表出する手だてを失い、やり取りはそこで止まってしまったであろう。そうならばYが頭の中で理解していたことは無きものに等しくなる。一方、Sは真面目に粘り強く水泳の練習に挑んできたのだが、母語を介して母親の助言を得られなければ、何気ない毎日の中に宝石のような体験があることに気が付くことができず、自分の体験を教材文の主題に通じるものとして価値付けることができなかつたであろう。いずれの子どもにとっても、母語への切り替えは学習上の困難を克服するのに貢

献し、必要に応じて助けを得られるなど学習の可能性を広げるものであった。

また、いずれの子どもの会話例でも、母語への切り替えおよび日本語への回帰がごく自然に行われ、子どもが全く混乱した様子を見せていないことに注目したい。子どもの頭の中で2つの言語に境目はなく、必要に応じて自在に行ったり来たりしているように窺われる。YとSは来日(あるいは帰国)して第二言語として新たに日本語の学習を始めたのだが、相互育成学習に基づく学習支援の中で母語による教科学習も継続され、また日本語先行学習においても母語使用が受け入れられていた。本稿で例証されたように、母語が学習するときの困難を克服する力を保ち続けているからこそ、子どもは母語を使い続け、その結果として母語が保持・育成される、母語が保持・育成されることによって、子どもの頭の中で二言語が矛盾なく共存し、必要に応じてどちらかの言語を使って他者とやり取りを行う—このような循環が即ち言語少数派の子どものバイリンガルとして成長していく過程の一端を示しているのではないだろうか。ここで敢えて逆のケースを考えると、子どもにとって母語が自らを助ける力をもつものではなくなるとき、母語が使用されなくなり、その結果として母語が後退しバイリンガルへの道が閉ざされうることにつながりかねない。このように本稿におけるYとSの事例から、相互育成学習のような日本語のみならず母語による学習が保障される場の意義が再確認される。

さらに、本稿の対象となった2人の子どもが10歳未満で母国を離れたことに関して述べる。多くの調査研究から、10歳未満である言語を使わなくなった場合、その言語が後退する傾向があることが明らかになっている。2人ともその恐れがある年齢で母国を離れた。しかし、2人は来日直後から相互育成学習に基づく学習支援を受けることができ、母語を活用した教科学習が継続された。YとSが学習する中で困ったときに自然に母語へと切り替えることは、10歳未満で母国を離れた子どもの母語後退の危険が回避され、子どもが母語を使い続けていることの証左の一つと言えよう。

本稿は、少数事例であるが、日本語で学習している際に言語少数派の子どもの母語へと切り替えるのには意味があり、それは学習時の困難を克服するための手だてであること、母語を通じて助けを得られるなど学習の可能性を広げるものであること、子どもがバイリンガルとして成長していく過程の一端を示していること、10歳未満で母国を離れた子どもにとっては母語後退の危険が回避されていることの証左の一つであることを、会話データをもって例証した。「1. はじめに」で触れたように、母語による学習支援に対して、「母語に依存しすぎる」「日本語を聞いて理解しようという気持ちになれない」「母語と日本語を適当に切り替えながら使用する」のような懸念もある。本稿はこうした懸念に対し再考を提議し、子どもの母語を積極的に活用した学習支援を推奨する。

しかし現実には、日本国内で相互育成学習のように子どもの二言語を育成する学習支援が行われることは多くない。今後も日本語のみならず母語の保持・育成を実現する実践と研究を積み重ね、教育現場に向けてその可能性を広く発信していく必要がある。

参考文献

- 岡崎敏雄「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、1997.

清田淳子『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、2007.

朱桂栄『新しい日本語教育の視点—子どもの母語を考える』鳳書房、2007.

文部科学省『外国人児童生徒受け入れの手引き』、2011.

文部科学省ホームページ http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/1304668.htm
2012.12.7

¹本稿では清田(2007)に準じ、圧倒的な日本語環境の中で苦しんでいる、日本語以外の言語を母語とする子どもという意味で、「言語少数派の子どもたち」という言い方を用いる(清田 2007:32)。それは、「外国人児童生徒」と称すると国籍に着目することになり、言語に着目したいという本稿の趣旨に合わないからである。なお、単に「子ども」「子どもたち」と称するときも、この「言語少数派の子ども」「言語少数派の子どもたち」を指すものとする。

² 文部科学省ホームページ「日本語指導が必要な児童生徒受け入れ状況に関する調査(平成 22 年度)」より http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/21/07/1279262.htm、2012.12.7.

³ 自治体が雇用する非常勤の日本語講師。SとYが居住する地域はいわゆる外国人集住地域ではなく、講師が個別に派遣される。SもYも編入当初校内で唯一の日本語指導が必要な児童であった。

⁴ 取り出し授業とは、子どもを所属するクラスの教室から取り出して空き教室などで個別に支援することという。