The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	両言語リテラシー獲得をどう支援するか : 第一言語の力が不十分な子どもの場合
Author(s)	清田, 淳子; 朱, 桂栄
Citation	母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究. 2005, 1, p. 44-66
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/24998
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

研究論文

両言語リテラシー獲得をどう支援するか—第一言語の力が不十分な子どもの場合

Promoting Biliteracy in Minority Students: A Case Study of a Chinese Student with Limited L1 Proficiency

清田淳子（お茶の水女子大学大学院生）kb5j-kyt@asahi-net.or.jp

朱　桂栄（お茶の水女子大学大学院生）keieisyu@yahoo.co.jp

要約

本研究では，第一言語の読み書き能力が不十分な子どもを対象とする協働支援を取り上げ，(1)在籍学級と関連づけた母語による学習支援では，子どもに学年相応の母語使用の機会を提供することで抽象的概念の理解を助け，母国での経験を活かし思考の深化を促し，母語の学習意欲を引き出していることが示された。(2)このような基盤の上に展開された日本語による学習支援では，国語の学習課題に対する創出型解答の分析を通して，子どもの書く力が確実に伸びていることが分かった。子どもが自分の解釈や考えを書き表すことから，課題への取り組みを通して考える力も身に付いていったと推測される。

1. はじめに

近年，日本語を母語としない子どもたちに対する教科学習支援の必要性が提起されている。学校の授業がわからないままでいることは，学習活動に実質的に参加できず，学習を通して獲得していくはずの様々な知識や思考力も獲得できなくなることを意味していよう。

子どもたちが教室での学習に参加するためには，日本語で書かれた教科書や資料を読んだり，教師の説明をメモしたり自分の考えをノートに書き付けるなど，学習面での基礎・基本となる「リテラシー」を獲得していく必要があるが，本研究では「リテラシー」を，単に漢字がいくつ読めるようになったかということだけではなく，言語を媒介として，抽象度の高い情報を処理・操作する力を含むものとしてとらえていく。

ところで，二言語環境にいる子どもの場合，分析，統合，評価など認知的活動に必要な能力は二つの言語の間で共有され，母語で培った概念や知識が第二言語による概念の形成や学習内容の理解に役立つことが指摘されている（Cummins and Swain 1986)。このような知見をふまえて考えれば，子どもたちの母語の力が発揮できない状態で，第二言語だけを用いて学習を行うことは，子どもの認知面の発達や教科内容の理解に不利であ

るといえよう。したがって，教科学習支援においては，母語を活用することの重要性をふまえ，両言語リテラシーの獲得をどう支援するかということの追求が必要であると考えられる。

また，二言語間の転移についても，子どもが母語の読み書き能力を十分に持っている場合は母語の力が比較的容易に第二言語に転移するとされる（Cummins and Swain 1986）。しかし，支援の現場では，母語の読み書き能力が不十分で，しかも日本語の力も弱い子どもたちが数多く見受けられる。このような子どもたちの母語と日本語の両言語リテラシーをどう支援していくかということは，日本語を母語としない子どもたちの教科学習支援に関わる重要な課題の一つといえよう。

そこで本研究では，第一言語の読み書き能力が不十分な子どもを対象とする協働支援（第３節で述べる）を取り上げ，(1)在籍学級と関連づけた母語による学習支援はどんな意味があるかを論じ，(2)日本語における子どもの書く力がどのように変化したかを明らかにすることを通して，第一言語の読み書き能力が不十分な子どもへの学習支援のあり方を提案していきたい。

2. 子どものプロフィール

協働支援における学習者は，中国出身の男子生徒１名（以下，Ｓ男と呼ぶ）である。

Ｓ男は1998年に10歳で来日した。中国では農村部の小学校の２年生に在籍していた。入学年齢がやや高い中国の農村部では，10歳で２年生というケースがときどき見られる。母親によれば，中国の小学校での成績はたいへんよかったという。

来日後，Ｓ男は実年齢に合わせる形で，３学年分の「飛び級」をして５年生に編入した。編入先の小学校では日本の学校生活に慣れるための取り出し授業を受けたが，中学校では取り出し等の制度がなく，教科の内容理解は困難であった。また，家庭学習の習慣はまったく形成されていなかった。

Ｓ男に対する学習支援は，中学校入学（2000年４月）と同時に始まり，卒業時まで継続して行われた。最初の１年間は日本語話者支援者が単独で，２年目からは中国語母語話者との協働支援であった。以下，支援開始当時の状況を述べる。

2.1 支援開始時の日本語力

支援開始当時，Ｓ男は支援者の指示に反応するなど日本語を聞く力はある程度もっていたが，自ら日本語を話すことは極めて少なかった。ひらがなを読むことはできたが，いくつかの文字に混同が見られた。カタカナは未習である。学校の授業では黒板に書いてあることを写すことはできたが，作文はもとより１文でさえ自分の考えを書いて表すことはできなかった。

2.2 協働支援開始時の母語力

母語を聞く・話す力については，Ｓ男の中国語の発音は不明瞭で声も小さかったが，家族や学校生活など身の回りのことについて母語でやりとりすることはできた。しかし，語彙や表現は非常に限られ，質問への聞き返しや，沈黙，言いよどみが多く見られた。

読む・書くについては，いくつかの漢字は知っていたものの文字の混同が激しかった。また，中国語の発音記号であるピンインが分からなかった。

家庭では父親とは日本語と中国語の両方を使い，母親とは中国語を使い，弟とは日本語で話していた。家では中国語を読んだり書いたりすることはなく，また，両親が仕事に忙しいこともあり，家庭での両親との中国語の会話は少なかった。

2.3 飛び級の影響

先にも述べたように，学制の違いから３学年分の飛び級をＳ男は抱えることとなった。学習面において，この３学年分の飛び級がＳ男に与える影響には，少なくとも次の３点が予想される。まず第一に日本語はもちろん中国語での読み書きも発達途上にあるということがある。このことは，Ｓ男が使える語彙や表現がきわめて限られているだけでなく，ピンインという中国語の読み書きに不可欠な手段をＳ男が獲得していないことを意味する。第二にＳ男は３学年分の未学習部分を抱えているということがある。これは，たとえば，九九を習い終えた子どもが，その直後に分数のわり算や円の面積を求める問題をこなさなければならない状況を表す。しかし未学習部分があるということは，単にその領域の知識が欠けているというだけではなく，それらの学習過程で獲得できたはずの思考力や想像力，表現力をも身につけていない可能性があることを表す。そして第三に学び方を学んでいないという問題がある。たとえば，Ｓ男に家庭学習の習慣が確立していないのは，Ｓ男が怠け者だからなのではない。これは，宿題をする，家で復習する，

わからないところをきく・調べるなど，子どもたちが自立した学び手になっていくためのステップを踏む機会をＳ男がもたなかったからにほかならないと考えられる。

3. 学習支援の概要

3.1 概要

Ｓ男は，中学校入学時から卒業までの３年間（2000年４月～2003年３月），都内のある大学に開設された支援教室で，週１回90分の学習支援を受けた。支援教科は子どもの意向を踏まえて国語を取り上げ，在籍学級で使われている教科書を使用した。

最初の１年間は日本人支援者が母語訳テープ（教材文のあらすじを母語訳し，テープに録音したもの）を使って単独で支援を進め，２年目から中国語母語話者と日本語話者支援者が協働で支援を行った。

3.2 「教科・母語・日本語相互育成学習」

日本語を母語としない子どもに対する学習支援において，岡崎（1997）は「教科・母語・日本語相互育成学習」を提唱している。その理由は，子どもたちの母語が第二言語に取って代わられることは，認知面の発達だけではなく，家庭でのコミュニケーションやアイデンティティーの確立など情意面でも問題が生じやすいからである。

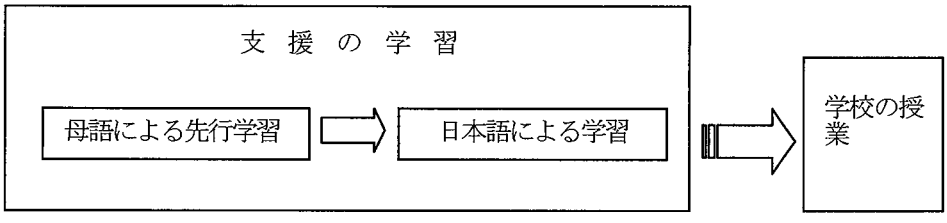
このモデルでは，子どもが各家庭で学校の授業の予習として教科書を母語訳した音声テープを聞き，母語と日本語の両方で書かれたワークシートの課題に取り組む。このような家庭学習で得た知識や情報によって子どもたちは見通しを持って学校の授業に臨むことができるようになり（スキーマの形成），授業での「理解可能なインプット」が増え，その結果として学習内容の理解や日本語力の向上につながっていくとされる。また，学習場面で母語を使い続けることを通して，母語力の保持が目指されている。

3.3 協働支援の流れ

Ｓ男に対する学習支援は「教科・母語・日本語相互育成学習」をもとに実施した。毎回の授業では，まず中国語母語話者支援者（以下CTと表す）が母語で先行学習を行い，続いて日本語話者支援者（以下JTと表す）が日本語で読解の学習を行うという流れで展開した。なお，支援の学習は学校の授業の予習として位置付けられている。

母語先行学習においてCTは，教材文の母語訳文，あるいは教材文のあらすじを母語に訳したものを使用した。また，教材文の内容に関わって中国語で書いた課題を提示し，その課題をめぐって中国語でのやりとりを行った。一方，日本語による読解の場面でも学習課題を書いたワークシートを用意し，課題に関する十分なやりとりをしたあと学習者が解答を記述するという活動を行った。

図1　支援の授業の流れ



4.　在籍学級の学習と関連づけた母語学習の意味

本節では，上述した母語による先行学習を取り上げる。この場面において，在籍学級の教科内容を母語で学ぶと同時に母語の学習も促すという内容と言語の統合を重視する立場に立っている。本節では，両方のねらいを含めて，在籍学級の学習と関連づけた母語学習（以下，母語学習と略する）の意味を捉えたい。

4.1　母語学習支援の実施

4.1.1 母語を読むときの状況

前述したように，S男は中国で小学校2年生の学習を終えて来日した。そのため中国語の読み書きには大きな困難を抱えていたが，ここではその一例として，協働支援を開始した直後の識字状況を示す。表1は，中国における小学3年生用の語文（国語）教材，「趙州橋」を音読したときの結果である。

表1　S男の中国語での識字状況

教材	総字数	異なり字数	異なり字数における読めなかった漢字の数(割合)
小3語文「趙州橋」	341字	184字	76字（41%）

表1からは，「趙州橋」の音読において，S男の読めなかった字数は異なり字数の41%にも達していることがわかる。音読という特殊な作業であったことも影響している可能性があるにしても，S男は小学3年生レベルの文章でさえも母語で読むことが難しいといえる。そして文字だけに頼った文章理解がS男にとって困難であることも推測される。

4.1.2 母語学習支援の方針

上述したS男の状況を踏まえ，支援の方針を定めた。その際留意したのは，学年相応の教材文の学習内容を巡って口頭で，母語を使って十分にやりとりを行うことであった。S男は母語の識字能力が低かったが，その点のみに重点を置いて読み書きできる漢字の数を増やすのではなく，むしろ，内容に即した母語での十分なやりとりを通して，母語の読み書きの確固とした認知的基盤を作ることに焦点を当てた。

4.1.3 母語学習支援に使われる教材

本稿に取り上げた母語学習支援は在籍学級の教科学習との関連性を図っているので，S男の在籍学級の「国語」の教材文に基づきCTが作成した母語要約文，母語で書かれたワークシートなどを使った。また，中国の小学校や中学校の「語文」の教材文も使ったが，在籍学級の「国語」の教材文の内容となんらかの関連性があるものを選択した。

4.2　分析の方法

分析に際しては，母語学習場面におけるCTとS男とのやりとりを質的に分析し，母語学習の意味や役割をとらえる。また，S男の発話や授業の観察記録から，S男の母語学習に対する意識の変化を探る。

分析に用いたデータは，表2に示す教材文を扱った授業を録音し，文字化した資料，S男の様子をメモした授業記録，支援開始時，進行中，終了後に行ったS男へのインタビューである。

表2 日本語の教材文と関連した中国語の学習資料

学年	学期	中国語の学習資料	日本語の教材文（ジャンル）
中学2年	1学期	漢詩一首及び「短歌・その心」の母語訳要約文	「短歌・その心」（鑑賞文）
		「言葉の力」の母語訳要約文及び教材文「人類の言語」	「言葉の力」（説明文）
	2学期	ワークシート	「字のないはがき」（随筆）
		教材文「趙州橋」及び「縄文土器に学ぶ」の母語訳要約文	「縄文土器に学ぶ」（説明文）
	3学期	漢詩一首	「漢詩の風景」（鑑賞文）
3年	1学期	ワークシート及び「夜は暗くてはいけないか」母語訳要約文	「夜は暗くてはいけないのか」（説明文）

注：「語文」小学第3冊人民教育出版社(1998)，中学第6冊開明出版社&北京出版社(2000)

4.3 分析と考察

S男に対する母語学習支援では，「母語で抽象的概念の理解を促進する」，「母語や母文化に根付いた経験を活かし，学習内容についての思考を促進する」，「母語を学ぶ意欲を引き上げる」という三つの効果が認められた。

4.3.1 母語で抽象的概念理解を促進する

支援の開始当時，学年相応の教材文の内容を母語で学ぶ場面では，S男は「自己表現」だけでなく，「理解」の段階でさえ極めて困難な状況であることが示された。その理由は，S男が多くの抽象的概念を獲得していなかったからだと推測される。なぜなら，前述したように，中国の小学校で2年生を終えて来日したS男は，来日後，中国語による学習の機会が全く恵まれず，抽象的概念を母語で学ぶことができなかったと考えられるからである（在籍学級でもほとんどの教科学習に参加できなかったため，日本語による抽象的概念の学習は，実質的には達成できなかったと推測される)。

それでは，母語学習は，S男の概念理解を促進したのだろうか。以下，支援授業中のCTとS男の母語によるやりとりの一場面を具体的に見ていく。例1は，CTとS男が「『万葉集』が8世紀に編纂された」ことについてやりとりをしている場面である。

＜例１＞

1CT：它产生于哪个世纪?　【それは，何世紀にできたの？】
2S：世纪?　【世紀？】　「世紀」という言葉の聞き返し
3CT：你告诉我，现在是多少世纪?【いま，何世紀か教えて。】
4S：现在是･［沉默９秒］　【いま，・・・】［沈黙９秒］　質問返答が困難な様子
5CT："世纪"这个词你听说过吗? 现在是２１世纪。
【世紀っていうことば，聞いたことある？いま，２１世紀なの。】
6S：×××［无法听清］　【×××】［聞き取れない］質問返答が困難な様子
7CT：一个世纪是多少年?　【１世紀は，何年？】
8S：一个世纪?　【１世紀？】　「世紀」という概念が理解困難な様子
9CT：嗯。　【はい。】
10S：一年?　【１年？】　「世紀」という概念の未獲得
11CT：一个世纪是一百年。现在是2001年。你数数，七百多年八百多年，所以是一千多年以前的书。【１世紀は百年よ。いまは2001年，数えてみて，700，800，だから千年以上前の本なの。】　時間的概念を具体的に説明する
12S：那要弄，是不是把这个减起来?（2001－800）　【そうすると，ここからこれを引く？】　他者の説明を受け止め，母語で積極的に考える
13CT：对呀，它减它。　【そうよ。ここからこれを引く。】
14S：1201。［概数を示す］　（2001年５月30日）

例１から，「『万葉集』が８世紀に編纂された」という内容について学ぶとき，Ｓ男は最初，「世紀」という抽象度の高い概念の理解に引っかかったことが分かる。「世紀」という概念は，すでに中学１年の社会科（歴史）の教科書に「100年を一くぎりとする単位を世紀といいます」と説明されているが，１世紀は１年であるというＳ男のあてずっぽうな回答（10S）から，Ｓ男は「世紀」という概念を獲得していないことが分かる。

しかしさらに，例１のやりとりを見ていくと，最初に「世紀」ということばの意味が分からなかったＳ男は，CTの時間についての説明を受け止め，１世紀は百年であることを理解できたようである。そして，本来の教科書のトピックに戻って，『万葉集』は千年以上前の本であることを，自分自身で計算し納得している様子も見られた（12S，14S）。

母語学習場面では，例１の「世紀」のように，Ｓ男が理解困難を示した概念に対し，CTがその概念との関連事項を確認し，具体的に説明したりして，やりとりをすることを通して，Ｓ男の概念の理解を助けていた。Ｓ男の理解が促進されたそれらの概念（一部だけを示す）は，日本の学校では何年生で学習することになっているかを阪本（1984）の枠組みを用いて調べたところ，表３のような結果となった。

表3 母語学習で取り上げた抽象的概念

小学校低学年 (1～3年)	小学校高学年 (4～6年)	中学校 (1～3年)	その他
种类（種類） 自然（自然） 电（電気） 工具（道具）など	演讲（講演する） 人类（人類） 特征（特徴） 平行（平行） 历史（歴史） 技术（技術） 分工（分業） 作者（作者） 燃料（燃料）など	世纪（世紀） 历史遗产（歴史遺産） 营养（栄養） 遗产（遺産） 照明（照明） 噪音（騒音） 模仿（模倣する） 反映（反映する） 摄取（摂取する） 指挥（指揮する） 沸腾（沸騰する）など	表面（表面） 高等动物 （高等動物） など

表3からは，母語学習場面では，「自然」「人類」などS男が小学校で学ぶことのできなかった基本的概念だけでなく，「世紀」「歴史遺産」など中学校レベルの概念も扱ったことが分かる。

S男の事例から，学年相応の学習内容を取り入れた母語学習を行うことにより，S男の欠落した概念や知識を学ぶ機会が得られたといえよう。また，例1が示すように，母語で抽象的な概念の理解を促すプロセスは，S男の認知的発達の基盤を広げ，学年相応の学習内容の理解にも有益であろうと考えられる。

4.3.2 母語・母文化に根付いた経験を活かし，学習内容についての思考を促進する

次に，教材文の母語訳文に基づいたやりとりを取り上げ，母語を媒介としながら，S男が学年相応の教材文についてどのように思考を深めているのかということについて見ていく。

「夜は暗くてはいけないか」という教材文は，現代社会の繁栄を問い直すものである。この主題を理解するには，教材文の内容を踏まえながら，現代社会の繁栄と闇の持つ価値を対比して考える必要がある。このような高度な思考活動の参加を促すために，CTは，まずS男の母語・母文化に密着した経験を活性化させることを狙ってやりとりを進めた。次の例2は，CTの「あなたのふるさとの夜はどんな様子？」，「夜は楽しかった？」，「闇は怖かった？」などの質問に対するS男の返答である。そして，例3は，S男が幼い日にふるさとで見た不思議な物体を母語を使って生き生きとした表情で語っている場面である。

<例2>

●ふるさとの夜の様子
S：晩上，外面每天都是黑洞洞的。【毎日，夜になると，外は真っ暗なの。】
S：月亮出来的时候，圆月出来的时候，很亮。【月が出て，月が丸いとき，周りがとても明るい。】 ふるさとの夜の様子についての記憶がよみがえる
●夜の楽しいこと
S：捉虫。【虫をつかまえる。】ふるさとの夜の様子についての記憶がよみがえる
●闇に対する思い
S：不怎么害怕。【あまり怖くない。】闇への感情を表出する
(2002年4月22日)

<例3>

1CT：月亮好的时候星星也出来，远处的山呢？【月のきれいな時，星も出る。山は？】
2S：山上圆圆的，我不知道是什么东西。我中国人都不知道是什么东西。
【山の上には丸くて，わけが分からない物体がいて，それが何か，私たち中国人だれも知らない。】 ふるさとの夜に見た不明物についての記憶がよみがえる
3CT：你们都不知道？【あなたたち，みんな誰も知らないの？】
4S：嗯，奇怪的东西，奇怪的光。【うん，不思議な物，不思議な光（を出す物体）。】
5CT：真的？【ほんと？】
6S：嗯。跑来跑去的。这是山，跑到这边，跑到那边。又跑到这边。【うん（その不明な物が）山の上を行ったり来たりしている。こっちに来てそっちに行って，またこっちに戻る。】 いきいきした声で語る
7CT：不是有云彩吗？【それは雲じゃないの？】
8S：不是。跑得很快。跟跳一样。跳呀跳呀。然后又回来。[绘声绘色地]【違う。とても速い。飛ぶように，飛んで飛んで，また戻って。】 いきいきした声で語る
(2002/4/22)

例2，例3が示すように，CTは時には質問をし，時には聞き手となって，S男にふるさとの夜を思い出させ，それを語る経験を共有しようとしている。その結果，例2のように，S男からふるさとの夜の様子についての思い出や，「闇」が怖くなかったという感情についての表出を引き出している。また，例3のように，S男がふるさとの夜に見た不思議な物体を巡る体験も引き出している。このように，S男は自分の経験と結びつけることで教材文の内容に親しみを持ち始め，そのことが文章内容や作者の主張についても積極的に考えていくきっかけとなっていることが分かる。

次に，教材文の主題に関わるS男の発話の一部を取り上げ，例4と例5として示す。

<例4>

●東京とふるさとの明るさの比較
S：东京比老家亮。【東京はふるさとより明るい。】
自分の経験に基づき，東京とふるさとの夜の明るさを比較する
●夜は明るすぎることに対する感想
S：(东京) 太亮了。人家都睡不着。跟白天一样，到处玩。【東京は明るすぎる。眠れないほど。人々は昼間と同じくいろいろなところで遊ぶ。】
東京の夜についての感想を述べる
●闇についての意見
S：晚上应该黑一点好。因为黑一点的话，就能看见天上的星星。【夜は暗いほうがいい。暗いと，空の星が見えるから。】 闇についての意見とその理由を述べる
(2002年4月22日)

<例5>

1CT：在东京容易找到一个伸手不见五指的地方吗?
【東京では真っ暗なところを簡単に見つけられるのだろうか？】
2S：不容易。【簡単じゃない。】 事実に基づき判断を行う
3CT：不容易找。为什么不容易找? 【簡単じゃない。どうして簡単じゃないの？】
4S：因为东京全都是亮的。【東京はどこでも明るいから。】 自分の意見に理由を付ける
5CT：到处都是亮的。在日本东京你说有什么解决办法?
【どこでも明るい。日本の東京では何か解決方法があるのだろうか？】
6S：解决的办法? 日本? 我觉得他们只喜欢亮，不喜欢黑。
【解決方法？日本では？人々は明るいのだけが好きで，暗いのが好きではないように思える。】 教材文の主題に迫る批判的な見方を示す
7CT：为什么你这么想? 【どうしてそう思うの？】
8S：因为我觉得日本用的电太多了。【だって，日本ではたくさん電気が使われていると思うから。】 事実と関連づけ，論理的に説得する
(2002年4月22日)

例4では，CTの働きかけを受け，S男は東京とふるさととの夜を比較し，望ましい闇のあり方など理由をつけながら，自分の意見を述べている。そして，例5でも，CTとのやりとりの中で，S男は，東京は明るすぎること（4S）を認識し，人々は明るいのだけが好きで電気を使いすぎている（6S，8S）と自分なりの意見を述べている。これらの発話の流れから，S男が母語を媒介としながら，「夜は暗くてはいけないか」という学年相応の教材文の主題の理解に迫り，思考を深めていることが分かる。

以上，母語力が十分でないS男に対し，母語学習支援は，母語による抽象的概念の理解，母語・母文化に密着した経験を引き出し活性化することで，母語による思考の促進に働きかけている事例を見てきた。一方，S男も母語による働きかけを受け，思考のリソースが豊かになり，自ら思考を深め，教材文の内容理解に迫る可能性が示唆されたと

いえよう。

4.3.3　母語を学ぶ意欲を引き上げる

上述したように，在籍学級の教科内容と関連づけた母語学習は，Ｓ男の母語における言語面，認知面の発達に働きかけていることが確認できた。一方，母語学習を通して，Ｓ男の母語学習に対する意欲の変化も見られるようになった。支援開始当初，Ｓ男はよく「たくさんの単語を忘れた」ことを口にしていた。しかし，支援開始１年後になると，中国語の文章が少し難しいと言っていたが，読むのを嫌がるような反応は全くなかった。そして，「中国語を学びたい」という願望を自ら表出することが多くなった。

さらに，連携支援の終了時（中学校を卒業した時点）には，Ｓ男は「中国語の漢字を覚えて，日本語を勉強して覚える」と希望を表明した。漢字を勉強したい理由については，「中国に帰って，紙とかもらったり，それをぱっと読める。中国に帰って（それが）できないから」と述べている。これらの発言から，母語を学ぶ意欲がＳ男の自らのニーズから生まれたことが分かる。

このように，母語学習はＳ男の母語を学ぶ意欲の向上に働きかけていたことが推測される。また，母語学習におけるＳ男の母文化への思いなど情意面の変化を追究する必要もあるが，この点について稿を改めて取り上げたい。

4.4　第４節のまとめ

在籍学級の「国語」の学習と関連づけた母語学習支援では，Ｓ男に学年相応の母語使用の機会を提供することで抽象的概念の理解を助け，母国における経験を引き出すことで思考の深化を促進し，母語での発話を促し，それが相乗して母語の学習意欲を引き出していることが示された。

日本語を母語としない子どもの多くは，来日後，母語を学ぶ機会が閉ざされた状態で日本語の学習や日本語のみによる教科学習が始まることが多い。このような状況の中では，子どもたちの母語力が弱体化し，認知的発達にも空白や断絶ができてしまうことが少なくない。Ｓ男の支援例からは，在籍学級の教科内容と関連づけた母語学習支援は，母語力が十分でない子どもの思考・表現の道具としての母語力の発達を促すことに意味があっただけでなく，母語学習を一つの基盤として日本語による教科学習を促進する可能性も示唆された。第４節での検討を通して，母語の読み書き能力が不十分な子どもに対しても，在籍学級の教科内容と関連づけた母語学習の機会を提供することが重要であ

るといえよう。

5. 第二言語（＝日本語）における書く力の変化

第５節では，「教科・母語・日本語相互育成学習」に基づく国語の学習支援において，Ｓ男の日本語力，特に書く力の変化に着目して分析を行う。

5.1 分析の方法

支援の授業における，教材文を読み取るための学習課題に対する解答の記述から，Ｓ男の書く力の変化を分析する。書く力の変化は文の長さ，文構造の複雑さ，使用語彙の広がりからとらえていく。

分析に際しては表４に掲げた授業について，授業中のやりとりを文字起こししたもの，教材文を読み取るための学習課題，その課題に対するＳ男の記述解答をデータとして用いる。

表４ 分析に用いた教材一覧

時期		教材名（ジャンル）	実施時期	授業回数	学習課題数
中学1年	Ⅰ期	そこまで飛べたら（小説）	2000年５月ー７月	８回	113
		大人になれなかった弟たちに（小説）	2000年８月ー10月	６回	
	Ⅱ期	自然の小さな診断役（説明文）	2000年10月ー11月	５回	74
		少年の日の思い出（小説）	2001年１月ー３月	７回	
２年	Ⅲ期	字のないはがき（随筆）	2001年９月ー10月	４回	42
	Ⅳ期	縄文土器に学ぶ（説明文）	2001年11月ー12月	４回	34
３年	Ⅴ期	夜は暗くてはいけないか（説明文）	2002年４月ー５月	５回	34
	Ⅵ期	故郷（小説）	2003年１月ー２月	３回	33

このうち学習課題については，文レベル以上の記述解答を要求する課題を対象とし，さらに，それらの解答のなかで，本文から該当部分を抜き出して答えた「抜き出し型」ではなく，学習者自身が本文の事柄を解釈したり，状況を説明したり，自分の感想や意見を表した「創出型」の解答を対象に分析を行う。

表5　「抜き出し型」と「創出型」の例

	課題例	解答	教材文の記述
抜き出し型	母が迎えに行ったとき，妹はどんな様子でしたか。	百日ぜきをわずらっていた。しらみだらけの頭。3畳の部屋に寝かされていた。	三月目に母が迎えに行ったとき，百日ぜきをわずらっていた妹は，しらみだらけの頭で三畳の布団部屋に寝かされていた。
創出型	なぜ父は泣いたのですか。	妹かそかいに行たのはやだ。食物もない，百日ぜき，すこくかわいそうです。	（理由についての直接的な記述なし）

（注）上の表の「解答」欄において，＿＿線部分は教材文の文言がそのまま抜き出されているところを表す。

創出型の解答数は表6に示す通りである。よって以下の分析は，S男の解答67例（100文）を対象に進めることとする。

表6　創出型解答の数

時期（支援開始後の時間）	Ⅰ期（1年目前半）	Ⅱ期（1年目後半）	Ⅲ期（2年目前半）	Ⅳ期（2年目後半）	Ⅵ期（3年目前半）	Ⅴ期（3年目後半）	計
創出型の解答の数	2	8	13	17	11	16	67
（創出型の解答における文の数）	（2文）	（8文）	（24文）	（25文）	（21文）	（20文）	（100文）
（全課題数）	（109）	（72）	（41）	（40）	（32）	（37）	

5.2　書く力に関する分析とその結果

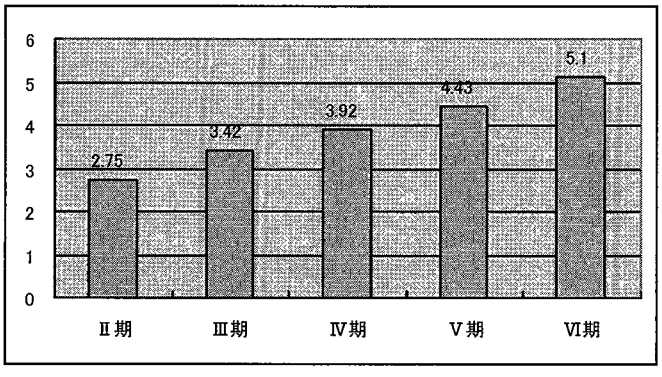
5.2.1　文の長さの変化

S男の創出型の記述解答（用例数の少ないⅠ期2文は除く）を対象に，文の長さを調べたところ，表7の結果が得られた。なお，文の長さは一つの文に含まれる文節数によって表した。

表7 一文あたりの平均文節数

時期 (支援開始後の時間)	II期 (1年目後半)	III期 (2年目前半)	IV期 (2年目後半)	V期 (3年目前半)	VI期 (3年目後半)
一文あたりの平均文節数 (SD)	2.75 (0.71)	3.42 (1.64)	3.92 (1.50)	4.43 (2.11)	5.10 (2.00)
(文の数)	(8文)	(24文)	(25文)	(21文)	(20文)

グラフ1 一文あたりの平均文節数



一文あたりの平均文節数について分散分析を行った結果，1%水準で時期による主効果が認められた（F (4, 93) =3.98, p<.005)。テューキー (Tukey) による多重比較によると，II期とVI期，III期とVI期の差は有意であったが（p<.05)，それ以外の平均の差は有意でなかった。このことから，S男の場合，文の長さはVI期の支援開始3年目後半に入る頃から有意に伸びているといえる。

在日ブラジル人中学生の作文能力を調べた生田 (2001) は，滞在年数が長くなるにしたがって一文の長さが伸びていることを明らかにし，一文あたりの文節数が，「滞在1〜3年」の子どもの場合では4.94文節，「滞在3〜4年」では6.89文節というデータを示している。今，この生田のデータをS男の値と比較してみると，S男にとって「滞在3〜4年」に相当するIII期からVI期にかけての平均文節数は3.42, 3.92, 4.43, 5.10文節と，いずれも生田の示した6.89文節より低くなっている。

この理由としては，データの質の違いや学習者の母語での読み書き能力の差が推測さ

れる。まず，生田の用いた自由作文は教材文の読解に関わる記述解答に比べて自分で比較的自由にことばを選ぶことができ，そのことが文章の書きやすさに影響を及ぼしているのではないかということが考えられる。また生田の場合，「滞在3〜4年」の子どもたちは全員ポルトガル語でも作文が書けており，しかもこのポルトガル語の作文は，日本語作文と産出量において「相互依存の関係」（Cummins 1991）にあることが検証されていることから，学年や滞在年数が同じでも，小学校2年生までの教育しか受けていないS男とは日本語作文に転移可能な母語での読み書き能力に差があり，そのことが文の長さの違いとなって現れていると推測される。

5.2.2　文構造の複雑さの変化

次に，文構造の複雑さを従属節と並列節に着目してみていく。従属節と並列節の分類は，益岡（1997）にしたがって行う。以下，その例を掲げる。

(1)「従属節」（副詞節，名詞節，補足節を含む）

①副詞節　（例）物をもらわなかったので，ふくれっつらをした。

②名詞節　（例）貝と魚を煮た栄養は，体の中にはいい。

③補足節

1）引用節　（例）ルントーは刺すまたを持って，チャーを殺そうと思っていた。

2）形式名詞や「の」につながる節　（例）外に誰もいないのが寂しい。

(2)「並列節」

①連用形による並列　（例）ものを煮，土を作る。

②テ形による並列　（例）物を売って，金に換えて，新しい家を買う。

以上のような分類にしたがって，創出型の記述解答における従属節と並列節の出現状況を調べたところ，表8のような結果となった。なお「甲府に行ったのとき，よかったよ。」のように従属節を正しく作れていないもの（5例）は除外し，「妹がそかいにいた（＝行った）のは，やだ。」のように表記の誤用があるものは従属節に含めることとした。

表8 従属節と並列節の使用状況 (例)

支援開始後の時期	文の数	従属節を含む文の数(割合)	並列節を含む文の数(割合)
Ⅰ期 (1年目前半)	−	−	−
Ⅱ期 (1年目後半)	8	1 (13%)	1 (13%)
Ⅲ期 (2年目前半)	24	3 (13%)	2 (8%)
Ⅳ期 (2年目後半)	25	5 (20%)	3 (12%)
Ⅴ期 (3年目前半)	21	3 (14%)	1 (5%)
Ⅵ期 (3年目後半)	20	7 (35%)	7 (35%)

グラフ2 従属節と並列節の使用状況

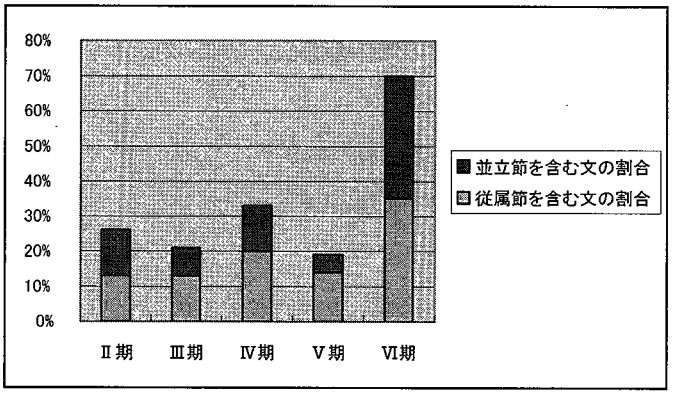


表8において，まず従属節を含む文に注目してみると，Ⅵ期になって従属節を含む文は20文中7例と増加していることが認められる。中学生の日系ブラジル人の作文を分析した生田 (2001) では，滞在3〜4年で日本人と同じ複雑さをもった文を産出するようになることが指摘されているが，S男の場合，Ⅵ期 (支援開始3年目後半，来日4年目) にあってもいまだ複雑な構造の文を十分に書ける段階には至っていないといえる。

その理由を考えてみるに，やはり文の長さ同様，母語の読み書き能力の影響が推測される。成田他 (1997) によれば，第一言語の環境下にある子どもたちは小学校入学以後「長い文を書けるようになる段階」「複雑な文を書けるようになる段階」「文の長短を意識して書けるようになる段階」と書きことばの発達を遂げていくという。このことを踏まえて考えれば，小学校2年生を終えて来日したS男は「長い文を書けるようになる段階」の途中で第一言語から第二言語環境へと移動し，しかも3学年分の飛び級によって，「長い文」から「複雑な文」への発達を遂げるための練習の機会をどこの場でも持ち得

なかったということができ，このことがＳ男の複雑な文の習得を難しくしていると考えられる。

次に並列節に目を転じてみると，従属節と同じくⅥ期になって７例が見られるが，それまでの時期にはほとんど出現していない。このように並立節の出現が遅いことは，「並列節は滞在３年目まではほとんど現れず，日本人生徒の割合と同じになるには従属節より時間がかかる」（生田 2001）という指摘とも合致するところである。

最後に従属節や並列節を含む個々の使用状況についてみていきたい。まず例①と②は従属節が一つの文に一つずつ単独で用いられている例である。

例①　戦争があるから，甲府に行った。（Ⅱ期）
例②　ものを煮，土器を作る。（Ⅲ期）

①は副詞節の例だが，ここでは「Ａだから Ｂ」のような１対１の単純な対応関係が表現されている。また②は並列節の例で，二つの事柄だけが単純に並べられている文である。Ｓ男の場合，Ⅳ期（支援開始２年目）までは，従属節（12 例）にしても並列節（6 例）にしても 18 例すべてがこの形に相当する。

ところがその後，一つの文の中に複数の従属節を含むものや（例③），従属節と並列節とが両方用いられている文（例④）が出現するようになった。

例③　人は家の中にいて，冬なので，外に誰もいないのが寂しい。（Ⅵ期）

③の課題は，20 年ぶりに故郷を訪れた主人公が「寂寥の感」を抱いた理由を問うもので，本文には主人公が「厳しい寒さの中」を帰ってきたこと，村には「いささかの活気もなかった」ことが記されている。Ｓ男はこうした本文の描写を手がかりに，「冬」「外に誰もいない」「寂しい」という三つのことを結びつけて解答を記述している。

例④　ルントーにはまだ話をしたくて，も（う）会えないかもしれないので泣いた。（Ⅵ期）

④は，幼友だちのルントーとの別れの場面で「主人公はなぜ泣いたのか」という課題に対する解答である。本文には「別れがつらくて，わたしは声をあげて泣いた」としか書

かれていないが，S男はこの「別れがつらくて」には，「まだ話がしたい」「もう会えないかもしれない」という心情が含まれると解釈し，その解釈を「泣いた」という行為と結びつけて記述している。

このように一つの文の中で複数の従属節や並列節を使うということは，より多くの事柄を関連づけて文章化していることにほかならない。複数の節を用いてより複雑な関係性を記述している文は，V－VI期に14例中5例であった。

S男の場合，複雑な文の習得は確かに難しく時間もかかっている。しかし支援開始3年目の後半からは従属節や並列節の使用も増え，また③や④のようなより複雑な関係を表す文を産出していることを考えると，S男はこの時期に至って「長い文が書けるようになる段階」を経て「複雑な文が書けるようになる段階」にようやく入り始め，確実に発達のプロセスを遂げていると考えられる。

5.2.3 使用語彙の広がり

ここではS男の創出型解答において，異なり語数の割合がどれくらい増えているかという点から使用語彙の広がりをとらえていく。語の認定は『日本語のためのCHILDESマニュアル』(大嶋、McWhinney 1995) に基づいて行い，また，動詞の活用形は生田 (2001) にしたがって，たとえば「見る」「見た」「見ている」は3つの異なり語とみなした。

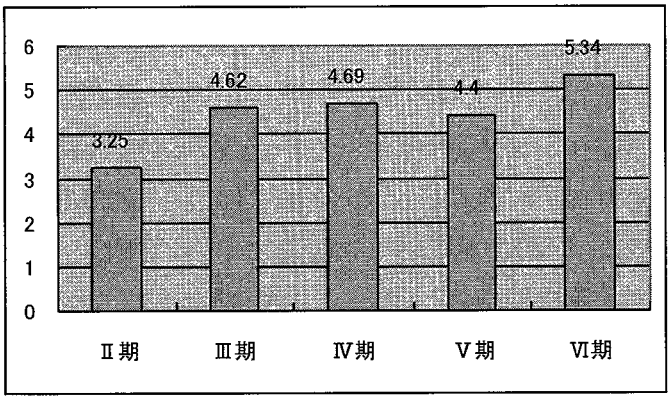
Wolfe-Quintero 他 (1998) は作文における語彙の広がりをとらえるために，「延べ語数×2 の平方根あたりの異なり語数」という方法を示している。この方法は作文の量に左右されず語彙の広がりを測定できるという利点をもつことから (生田 2001)，本研究でもこの方法を用いて測ったところ，次のような結果が得られた。

表9 使用語彙の広がり

時期 (支援開始後の時間)	II期 (1年目後半)	III期 (2年目前半)	IV期 (2年目後半)	V期 (3年目前半)	VI期 (3年目後半)
延べ語数 (a)	37	115	149	145	158
異なり語数 (b)	28	70	81	75	95
語彙の広がり* (c)	3.25	4.62	4.69	4.40	5.34

*語彙の広がり：$(c) = \frac{(b)}{\sqrt{2(a)}}$

グラフ3　使用語彙の広がり



日本語を母語としない子どもたちを対象にした語彙の獲得に関する研究では，滞在年数が長くなるにつれて語彙の数が増えることが指摘されているが（一二三 1996，生田 2001 など），上の表やグラフからはＳ男においても年を追うごとに使用語彙が広がっていく傾向が認められる。

ところで自由作文を扱った生田（2001）では，語彙の広がりを示す値が「滞在 3〜4 年」で 3.29，「滞在 6〜10 年」でも 3.83 であるのに対し，Ｓ男の場合はⅢ期からいずれも 4 点台を越えている。これは，Ｓ男の取り組んだ読みとったことを記述するというタスクでは，自分が安心して楽に使えることばだけではなく課題が要求することばを使わざるをえないため，そのことが新しい語彙の積極的な使用につながっていったのではないかと考えられる。

5.4　第5節のまとめ

国語の学習課題に対する創出型解答をもとにＳ男の書く力を分析した結果，3 年間の支援においては，文の長さが伸び，複文を使い，使用語彙が広がるという変化が確認された。しかし，「第一言語の読み書きレベルが低い小学校高学年から中学校段階の子どもたちの場合，第二言語の読み書き能力を発達させることは簡単ではなく，時間がかかるものである」（Ovando and Collier 1985 など）という指摘にもあるように，Ｓ男の場合も大きな変化が認められるまでには，文の長さについては支援を開始して 3 年半，文構造の複雑さについても同様に 3 年半という長い時間がかかっていた。しかし，時間はかかってもＳ男の書く力が確実に伸びていることは，第一言語の読み書きレベルが低いこ

とが第二言語の読み書き能力の発達の可能性を決して否定するものではないことを教えてくれる。

また，自分の解釈や考えを書いて表す創出型の記述解答が長くなり，複数の事柄を関連づけながら多様な語彙を用いて書けるようになったことからは，Ｓ男が考える力をも身に付けていったことが推測される。日本語を母語としない子どもたちの教科学習支援を行う際には，子どもたちの日本語力の伸張ということだけではなく，教科理解がどの程度進んだのかということや，学習課題の解決過程でどのような思考力や想像力が養われたのかということの追究も重要ではあるが，この点については稿を改めて取り上げたい。

さらに，書くことへの動機という点から考えてみると，Ｓ男の支援では課題を巡るやりとりを十分に行ってからＳ男自身が理解できたことを記述するという形を取ったため，作文の時間によく見られる「書くことがないのにいやいや書かされる」という状況は一度も発生しなかった。このような書くことの必然性をもたせる授業の展開や，また，何時間もの授業を通して積み重ねられた作品世界への理解や親しみは，Ｓ男の動機に好影響を与えたと考えられる。

６．全体のまとめ

本研究では第一言語の読み書き能力が不十分なＳ男に対する協働支援を取り上げ，母語話者支援者から教科学習と関連づけて母語学習を行うことの意味を，日本語話者支援者からは子どもの書く力の変化を報告した。

口頭でのやりとりを重視し，在籍学級の学習と関連づけた母語学習は，Ｓ男の語彙を拡充し，特に教材文に含まれる抽象的概念の理解を促すことが確認された。そして，教材文の内容に関わる子どもの体験や既有知識を引き出すことにより，文章理解のための手がかりや内容への親しみを持たせることができた。このように在籍学級の学習と関連づけた母語学習は，課題の正解を教え込んだり，教材文の重要事項を一方的に解説するための場ではなく，子どもが教材文を第二言語で読み，考えていくための基盤を創り出す場ということができよう。

そして，このような基盤の上に展開される日本語による学習支援では，Ｓ男の日本語力の伸張が確認された。第５節で示したようにＳ男の変化は確かに時間のかかるもので

はあったが，第一言語の読み書き能力が低いことが第二言語の読み書き能力の発達の可能性を決して否定するものではないことが示唆されたといえよう。

最後に，Ｓ男のように第一言語の読み書き能力が不十分な子どもに対する学習支援での留意事項をまとめておきたい。

・第一言語の力が不十分な子どもに対しては，母語の読み書きから入るのではなく，口頭でのやりとりを重視した支援を工夫すること
・子どもの持っている第一言語の能力を活用して，在籍学級の教科学習と関連づけた支援を行うこと
・書くことに必然性を持たせるような活動を実施すること
・発達上必要な思考力の育成に働きかけるような学習課題を設定すること
・書きことばの獲得には時間を必要とするという認識をもつこと

引用文献

Cummins, J. & Swain, M. (1986) *Bilingualism in Education.* Longman.

Cummins, J. (1991) Interdependence of first- and second language proficiency. In Bialystok, E. (ed.), *Language Culture and Cognition*, Cambridge University Press, 70-89.

一二三朋子 (1996) 年少者の語彙習得過程と言語使用状況に関する考察- 在日ベトナム人子弟の場合- 」『日本語教育』90 号 日本語教育学会 13-24.

生田裕子(2001)『在日ブラジル人中学生の作文能力におけるバイリンガリズムに関する実証的研究』平成 13 年度名古屋大学大学院文学研究科学位申請論文

益岡隆志 (1997)『複文』くろしお出版

中島和子 (1997)「継承語としての日本語教育序論」『継承語としての日本語教育—カナダの経験を踏まえて—』カナダ日本語教育振興会 3-20

成田信子, 宗我部義則, 田中美也子 (1997)「作文能力発達に関する縦断的研究 その一 - 小学生から大学生に至る同題作文の分析」『児童・生徒・学生および日本語学習者の作文能力の発達過程に関する研究』平成８年度文部省科学研究費補助金基盤研究 (B) (2) 研究成果報告書 (研究代表者 長友和彦) 23-30.

岡崎敏雄(1997)「教科・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

大嶋百合子, Brian McWhinney (1995)『日本語のための CHILDES マニュアル』McGill University, 国際交流基金助成事業

Ovando, C. J. and Collier, V. P. (1985) *Bilingual and ESL Classrooms*, McGraw-Hill International Editions.

阪本一郎 (1984)『新教育基本語彙』学芸図書

Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S. and Kim, H. (1998) *Second language development in writing: measures of fluency, accuracy, & complexity,* University of Hawaii Press.

安場淳 (2000)「望まざる『飛び級』…子どもの編入学年問題を巡る事例調査報告」「中国帰国者定住促進センター紀要」第８号 68-89.