Osaka University Knowledge Archive

Title	言語少数派の子どもの言語活動の展開様相 : 言語・言語活動・人間活動の一体化の視点から
Author(s)	穆, 紅
Citation	母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究. 2015, 11, p. 26-48
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/57841
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

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

Osaka University

≪論文≫

言語少数派の子どもの言語活動の展開様相[1)]
－言語・言語活動・人間活動の一体化の視点から－

穆　紅（中国大連理工大学）
muhong@hotmail.co.jp

Development of Linguistic Activities of Language-Minority Children: Integration of Language and Linguistic Activities and Human Activities

MU Hong (Dalian University of Technology)

キーワード：言語活動のネットワーク、言語の生態、人間の生態、支援のあり方

要　旨

本研究では、来日後でも母語による言語活動の継続が見られる子どもＡ（中国語が母語）の事例を取り上げ、Ａの生活の中における言語活動のネットワークの展開様相を分析した。その結果、来日直後、来日半年間の間、来日半年後の三段階において、日常的な母語使用・日常的な日本語使用・日本語の学習から、友達との間で行われた母語による読み書きの活動・母語通訳を介した教科学習の活動、さらに母語・日本語による教科学習の活動へと、日常的な言語使用から読み書きを含める言語活動が行われていたことがわかった。そして、子どもＡの言語活動の広がりとともにＡの母語と日本語が様々な場面で機能するようになり、Ａの生活状況が改善されていったことが見られた。

Abstract

This study aims to clarify the development of linguistic activities of language-minority children in Japan. It analyzes the development of the language activity network of a child who is a native speaker of Chinese and involves in his/her native language activities after coming to Japan. Research finding are following two:

1) The child's linguistic activities in real life can be divided into three stages: first days in Japan, half a year and more than half a year.

2) During these three periods, the child's language activities developed from (i) the daily use of native and Japanese languages and learning Japanese, to (ii) the one including the use of native language in writing and reading activities among friends, and participating in learning activities in subject classes, and finally expanded to (iii) the one including the use of native and Japanese languages during the learning activities in subject classes. In short, the child's linguistic activities gradually developed from the using of daily language into reading and writing language activities. In addition, following the child's expansion of language activities, his/her native and Japanese language become functional in any occasion, and, by that, the living condition of the child has been improved.

1. はじめに

近年日本の国際化とともに、外国から日本に来ている子どもたちが急増している。来日した子どもたちに対する学校教育の現場や地域の支援教室では、日本語の習得のみを優先し、母語や教科学習に対する配慮が足りないのが現状である（宮島・太田, 2005；坪谷, 2005)。また、子どもの母語保持・育成が重要だと親や教師に認識されているものの、それが具体的な行動に結びついていないということも報告されている（齋藤, 2005；石井, 2000など)。このような状況に置かれている子どもたちは、日本語学習の躓きや教科学習の理解困難、母語力の低下・喪失など様々な難題を抱えている。深刻な場合は、認知発達の分断が引き起こされる危惧もある。子どもたちは発達途上で日本に来ているため、母国で育った母語と日本に来てから勉強する日本語という子どもの言語能力全体の育成が重要だと考える。つまり、子どもたちが母国で培った言語能力や認知能力の発達を継続的に保障するためには、来日した後でも母語力の継続的な認知発達を促しながらその上に日本語力を育成することが必要だと考える。

また、来日した子どもたちの抱えている難題と置かれている状況は密接に関連し合っており、切り離せないものであるため、子どもたちの二言語能力の育成を考える際に、言語に注目するのみでなく、言語能力と言語生活の関係に注目することが必要だと考える。特に、社会の多数派言語が日本語であるという環境の下で、母語の様々な言語活動を行い母語の保持・育成を行うことは極めて困難である。そのため、実際の生活の中でどのように母語と日本語の育成を行うか、母語と日本語による様々な言語活動をどのように実現させることができるかが重要な課題だと考える。

本研究は、言語生態学の視座から、言語少数派の子どもにとって、言語能力と言語生活およびそれを包括する人間生活を対象とする、どのような支援のあり方が必要かを考えてみたい。具体的には、母国で母語の力を築き、来日後も母語による言語活動の継続が見られる子ども1名（以下、A）を対象に、Aの母語や日本語による言語活動の実態や言語活動の展開様相を言語生態学の視点から捉えて分析し、来日した言語少数派の子どもたちに必要な支援のあり方を探ることを目指す。言語生態学に基づいて言語少数派の子どもの抱えている問題を考える理由は、言語生態学は言語の多様性の保持・育成を重視し、また言語の育成を行う際には言語のみに注目するのではなく、言語を社会や人間生活の中で捉え、人間の継続的発達を目指しているからである。

2. 先行研究

本研究は、言語少数派の子どもの母語と日本語の育成を実際の生活の中でどのように実現させることができるかという問題について、言語生態学という視座から捉える。岡崎（2005）によると、言語生態学では、言語が認知的・情意的・社会的・文化的に十分に機能しているかどうかの状態を言語の生態といい、言語の生態を取り巻く環境を言語の生態環境という。例えば、来日した子どもの場合は、母語と日本語が十分に機能しているかどうかの状態は言語の生態で、子どもたちを取り巻く状況を言語の生態環境と捉えることができる。言語の生態と言語の生態環境の間には相互交渉的関係があるため、言語の生態を良くするためには言語の生態環境を保全することが必要だという。

また、言語の生態環境には、外的生態環境と内的生態環境の2つがあるとされる。外的生態環境は、子どもが生活の中で他者とのやりとりを行うことによって築いてきた学習のネットワーク、および生活の中における言語接触のネットワーク（外的ネットワーク）のことである。これに対して、内的生態環境は、子どもが外的生態環境における外的ネットワークの中で、様々な人とのやりとりを行い様々な言語活動を行うことを通して、子どもの内面に形成される言語・認知能力や情意的・文化的アイデンティティのネットワーク（内的ネットワーク）のことである（岡崎, 2004）。

そして、第二言語の習得は、外的ネットワークにおける言語接触を通して形成された母語の概念のネットワークを含む内的ネットワークに基づき、新たな第二言語の内的ネットワークを築いていくことであるとされる。したがって、子どもの母語による言語活動の外的ネットワークや、その中で形成された母語力をはじめとする内的ネットワークの連続性を、新たな環境である日本の生活においても保障することが不可欠である。その

上で、日本語による言語活動の外的ネットワーク、そして日本語能力をはじめとする内的ネットワークを築いていくことが重要だと考えられる。つまり、言語少数派の子どもの外的ネットワークと内的ネットワークの継続的成長を保障し、子どもの継続的発達を促すことが重要であるといえる。

このように、外的ネットワークの中で様々な言語活動や人間活動がなされ、内的ネットワークの中で言語が様々な機能を果たしており、外的ネットワークと内的ネットワークの相互交流の中で言語能力が育成されるという。ここでいう人間活動と言語活動は一体化しているため、切り離せないものであると考えるが、言語活動は言語を媒介とした活動、人間活動は人間が生きていく上で行われる様々な活動というように焦点の当て方が異なる。人間活動には、たとえば、家族の活動、学習活動、教育活動、文化活動、経済活動、政治活動などの活動が含まれているが、こうしたすべての人間活動は言語活動と一体化してなされることによって行われている。つまり、言語活動は言語を媒介として行われているが、また言語活動が人間活動を支えており、さらに人間活動の中で言語の生態が形成されている。すなわち、言語、言語活動、人間活動が一体化して三者の間に相互交流があるという。

岡崎（2005）によれば、言語生態学では、言語は人間や人間活動から切り離された実体ではなく、人間活動のすべての中に編みこまれているものであるとされている。したがって、言語の生態が良く人間活動の中でうまく機能していれば、人間の生活も良い状態にあることになるが、逆に言語がうまく機能しない状態に陥ると、人間の生活もその影響を受けることになる。他方、もし人間の生態が良い状態であれば、様々なレベルの言語活動を行うことが可能になり、言語が機能しやすい状況にあるが、逆に人間の生態が良くない状況になると、行われている言語活動も限られており、言語が機能しにくい状況にあると説明される。言語の生態と人間の生態はお互いに影響を与えているため、言語の生態を保全するためには、言語を起点として人間の生態全体を保全することが必要不可欠である。言語生態学から捉える言語少数派の子どもの言語能力の育成のための枠組みを図１に示す。

まず、内的生態環境における母語と第二言語の関係について、Cummins（1984）によって提唱された「二言語相互依存仮説」によると、教科学習などの場面に必要とされる認知的言語能力の側面において、母語と第二言語の間で共有基底言語能力を有しており、母語で獲得された概念や知識が第二言語の学習に役立つと指摘されている。そして、母語と第二言語の関係について分析した研究から、作文力、読解力、会話力の認知面において、二言語能力の間に相互依存関係があることが示されている

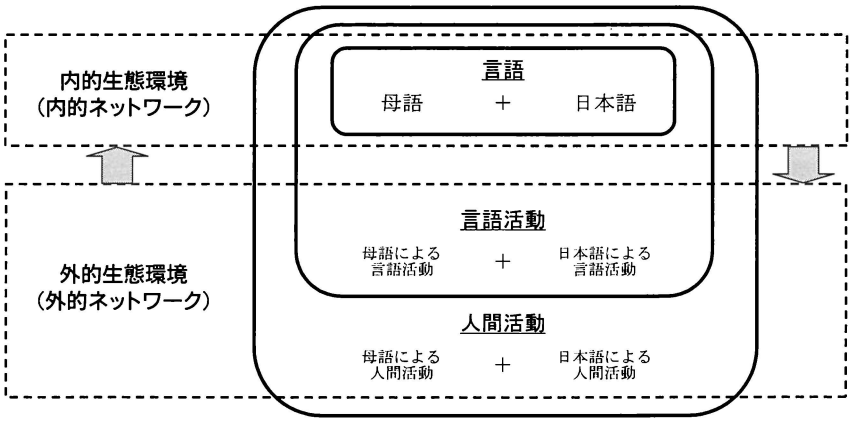

図1　言語少数派の子どもの言語能力の育成のための枠組み

(生田, 2002；カミンズ & 中島, 1985；朱, 2002など)。

また、内的生態環境と外的生態環境の相互交流における言語と言語活動の関係について、穆 (2008) は中国語を母語とする子ども52名を対象に母語と日本語によるOBC会話テスト[2)]を実施し子どもの保護者に質問紙調査を行った上で、母語による言語活動と二言語会話力の認知面の関係を分析している。その結果、母語の読み書き、特に幼児期の母語の基礎作り、母語の勉強、母語による教科学習が母語と日本語の認知面の発達を促す可能性があることを示している。しかし、こうした母語の読み書きの活動は実生活の中でどのように実現させることができるかという言語活動の実態や子どもを取り巻く環境に注目するという視点からの分析はなされていない。

続いて、外的生態環境における言語活動の実態や言語生活について、母語の日常使用、母語保持教室での言語活動、母語を生かした教科学習など母語による言語活動の実態が報告されている。具体的には、第二言語環境の中で母語の日常的な使用だけでは母語の保持が難しいこと、また母語保持教室での活動を通して子どもの情意面に働きかけること、さらに、母語を教科学習場面で機能させることによって母語の認知面に働きかけることが示されている (小島, 2001；石井, 1999；齋藤, 2005；清田, 2007；朱, 2007など)。これらの研究は個々の言語活動に注目しているが、言語・言語活動・人間活動が一体化しているため、子どもの生活の中から個々の言語活動を切り離すのではなく、子どもの生活の中で誰との間でどのような言語活動が行われているのか、一人の子どもを起点としてその子の言語活動の広がりの様相を検討する必要があると考える。言語活動の広がりの様相を分析することによって、来日した子どもの人間生活を含むどのような支援のあり方が必要かについての示唆が得られると考える。

本研究では、来日後においても引き続き母語による言語活動の継続が見られるＡの事例を取り上げ、この子どもの生活の中における言語活動のネットワークの広がりの様相を記述する。具体的には、「来日したＡの具体的な生活の中で、母語による言語活動を中心として、日本語による言語活動も含めた言語活動のネットワークがどのように広がっていったのか」という研究課題を設定して分析を行う。言語・言語活動・人間活動の一体化という観点から、子どもの外的ネットワークの広がり、そしてそれによる内的ネットワークの形成を促す多様な支援のあり方について検討する。

3. 研究方法

3.1 研究対象

対象者Aは、日本の公立中学校に在籍している中国語を母語とする台湾出身の3年生の女子である。Ａは2005年２月に来日し２年生に編入した。Ａの父親は先に来日し、日本で仕事をしながら暮らしていたが、Ａは日本の大学への進学を目指して、中学校２年生の頃来日し、父親と一緒に暮らすようになった。母親は仕事のため、台湾に残り妹と一緒に暮らしている。Ａの妹も日本の大学への進学を考えているため、１年後来日する予定であった。Ａは家族と仲がよく、日本にいながら台湾にいる母親や妹とよく電話して連絡を取り合っている。Ａが編入した公立中学校は、言語少数派生徒の受け入れ体制が充実した学校であった。2005年９月（３年生に進級）からは、地域の言語少数派の子どもに対する教科学習支援を行うNPOがこの中学校と連携することになり、以後約２年半にわたってこの中学校の国際教室で学習支援が行われることになった。その中で、Ａに対して2005年９月から半年間行なわれた国語科の支援に、筆者は中国語母語話者支援者として参加した。具体的には、毎週2回ほど放課後の時間に母語による国語科の教科学習を在籍級の授業に先行する形で予習として行い、そこで学習した教材文が在籍クラスで学習される際に、クラスへの入り込み支援を行っていた。Ａと一緒に国語の勉強をしていたときの様子から、Ａは来日前に学年相応レベルの中国語力を獲得していたと推測されるが、日本語力は聞いて大体わかるが自分の言いたいことはまだ十分に表せないという段階であった。

以下に述べる理由から、分析対象者をAに設定した。まず、Ａは台湾で生まれ中学２年生まで台湾で育ったため、幼児期における母語の基礎作りが順調であったと推測できることである。また、来日してからも学校で課外とはいえ母語による教科学習に参加できた。具体的には、国語の教科学習をまず中国語母語話者支援者とともに母語で勉強

し教材文の内容を理解した上で、日本語母語話者支援者とともに日本語で勉強を行い、その後在籍クラスの授業に参加するという学習支援であった。母語による教科学習に参加できた点は、来日後は特に学校では母語にふれることができず、日本語専一になるケースが多い中では特筆に値する事例である。さらに、Aは来日直後は日本語力がゼロから始まったにもかかわらず、1年後の高校受験において国語の読解問題はほぼ全問正解で合格することができた。日本に滞在する言語少数派の子どもの中で言語発達が比較的順調に展開したケースだと考える。このようなAの言語活動のケースを取り上げ詳しく検討することで、生活の中で言語をうまく機能させ言語の状態も生活の状態もよくするために、子どもを取り巻く周りの人々はどのように支援していけばいいかという具体的な示唆が得られると考える。

3.2 分析方法

対象者Aの言語活動の様相を把握するために、分析の資料として以下のものを使った。

①Aに対する学習支援記録

②当該学習活動でAが書いた母語や日本語による感想文

③友達との間での言語活動として、Aが友達に向かって書いた文章

④支援者による観察やAとの会話からAの言語生活を記述した観察記録

⑤Aと国際教室担当のM先生に対する個別の回想インタビュー

①のAに対する学習支援記録は、毎回支援後母語話者支援者と日本語母語話者支援者がそれぞれ学習の内容やAの様子を支援記録に記述したものである。それ以外に、筆者がAの言語活動を知るために普段のAの学校での様子やAから聞いた言語生活のこと、Aとの関わりから得られたAの言語生活の情報を観察記録に書き留めていた。また、当該学習支援が終了した時点の2006年3月に中国語母語話者支援者2人（うち1人は筆者）がAに対して約90分の半構造化インタビューを行った。主なインタビュー項目は、①来日前の学習歴・言語生活、②来日後の学習・言語生活、③学習支援の方法について、④在籍クラスの授業とのつながり・教科学習の深まり、⑤言語使用の実態と広がり、⑥学習スタイルなどがある。また、補足資料として2006年4月に日本語母語話者支援者が国際教室担当のM先生に対して行った半構造化インタビュー[3)]、地域の支援者とM先生のミーティングの記録も参考とした。

分析の際には、上述した分析資料からAの母語や日本語による言語活動の当該箇所を抽出し検討した結果、Aの来日後の言語活動の広がりは、来日直後、来日半年間の間、来日半年後の三段階に分けられることがわかった。そこで、Aの言語活動のネット

ワークの展開様相を三段階にわたって示す3つの図に沿って、Ａはどこで誰とどのような関係性の中でどのような言語活動を行っていたかを詳細に記述する。

4. 結果

Ａの来日後の言語活動のネットワークの展開様相を分析した結果、来日直後、来日半年間の間、来日半年後の三段階に分けられることがわかった。この３つの段階におけるＡの言語活動の展開様相を図２にまとめる。

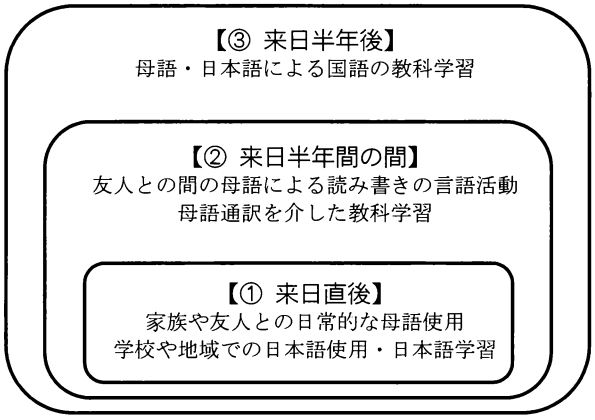

図２　三段階におけるAの言語活動の展開様相

来日したAの言語活動のネットワークは、日常的な母語使用・日常的な日本語使用・日本語の学習から、友達との間で行われた母語による読み書きの活動・母語通訳を介した教科学習の活動、さらに母語・日本語による教科学習の活動へと、日常的な言語使用から、読み書きを含める言語活動が行われていったことが示された。以下、来日直後、来日半年間の間、来日半年後の三段階に沿って、Ａの言語活動のネットワークの展開様相を見ていく。

4.1 来日直後の言語活動のネットワーク

来日直後のAの言語活動のネットワークを図3に示す。図３は「母語・母文化背景」「日本語・日本文化背景」という２つの空間から構成され、それぞれ台湾のような母語・母文化背景にいる相手との間で行われた言語活動と、日本語・日本文化背景の日本で行われた言語活動を示している。相手との間での母語使用は直線、日本語使用は点線、母語と日本語の両方を使用した場合は太い直線で示している。矢印の線は両者の間の言語活動を支えていることを意味している。

来日したばかりのＡの言語活動は、主に家庭や学校、地域の学習支援などの場面で行われている。この３つの場面に沿って、Ａの母語と日本語の言語活動の状態を見ていく。

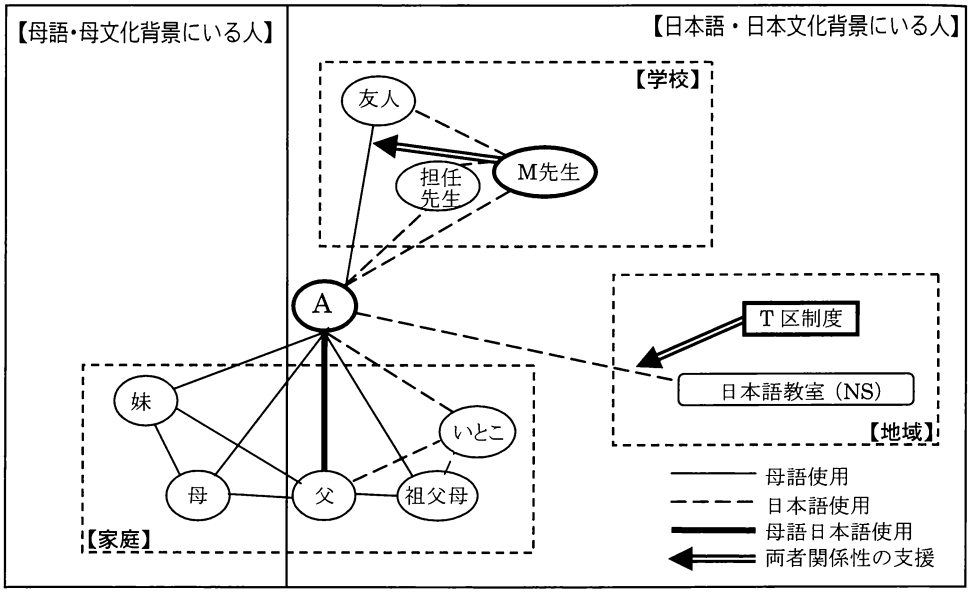

図3　来日直後のAの言語活動のネットワーク

① 家庭での言語使用（日常的な母語使用・日本語使用）

Aの父親は先に来日し、Aは来日後父親と2人暮らしをしている。家庭の中で父親は中国語と日本語を半々に使っているが、Aは「中国語では自分の気持ちを表すことができるが、日本語だとうわべのような感じで深いことは表現できない」といい、父親にほぼ中国語で話しているという。来日後、Aは台湾にいる母親や妹と電話で連絡し会話はすべて中国語であった。また、Aは日本にいる親戚との間で中国語と日本語を使用してコミュニケーションを行っていた。祖父母との間では中国語を使用し、日本語しか話せない従兄弟とは日本語で話しているという。

また、Aは台湾にいるときから小説やエッセイなど本を読むのが好きで、Aに対するインタビューの中で、台湾に帰るときにいつも中国語の本をたくさん買って日本に持って帰って、よく家の中で読んでいることが語られていた。

このように、家庭の中でAは台湾や日本にいる家族と主に母語でコミュニケーションを行い、親戚との間で少し日本語を使用していることがわかった。来日したばかりのAにとって、「うわべのことしか表現できない」日本語では家族と深いコミュニケーションを行うことはほぼ不可能であった。そのため、来日後でも家族と母語でコミュニケーションを行い、母国にいたときから母語によって築いた家族とのつながりを継続させることは、Aにとって精神的な支えになっていたと考えられる。

② 日本の学校の中での言語活動（日常的な母語使用・日本語使用・日本語学習）

Aは日本の学校に入ってから美術や体育などの授業は在籍クラスで受けていたが、他の授業の時間は国際教室で日本語の勉強をしていた。来日後のAは学校の中では日本語の学習に集中し教科学習の勉強はほぼ行われていない状況にあったことがわかる。

Aは毎日国際教室で日本語を勉強し、国際教室のM先生やクラスの先生と日本語で話していたが、子どもたちは国際教室で自由に自分の母語を話し伸び伸びと成長していることが窺われた。たとえば、国際教室の中でAは中国出身のB（中学3年生、女子）、C（中学2年生、女子）と仲良くなって毎日国際教室で一緒に勉強し、それぞれ自分のクラスの授業に出たときにも、休み時間になると廊下で3人固まって中国語で楽しそうに話していた風景がよく見られた。国際教室担当のM先生は、国際教室にいる外国語を母語とする子どもたちの様々な母語を受け入れ、子どもたちの勉強や学校生活を温かく見守っていることがわかる。日本に来たばかりのAはBやCと母語でコミュニケーションを行い仲良くなることで、自分の日本の学校の中の居場所を見つけていたと考えられる。

このように、Aは学校の中に入ってから日本語の勉強に集中しており、教科学習にほとんど参加していなかったことがわかる。他方、国際教室のM先生の多様な言語を受け入れる姿勢の中で、Aは同じ母語を持つ仲間と日常的な母語使用を行うことで、友達との関係性が築かれ精神的な支えになったことが窺える。

③ 地域の日本語教室での言語活動（日本語学習）

Aの在籍中学校の所在区T区は、外国から来ている子どもたちのために日本語教室を開設し、中国語がわかる日本語母語話者の支援者が日本語学習を担当していた。日本語教室には週に1回2時間通い、そこで日本語の基礎知識を勉強したり他の子どもと交流したりして楽しく過ごしていたという。

以上のように、来日したばかりのAは、主に家族や友達と日常会話で母語を使用し、また家で母語の本を読むような読み書きの活動を行っていた。家族や学校で知り合った同じ母語を持つ友達との間で母語を使用してコミュニケーションを行うことによって、家族との関係性が継続され友達との関係性が構築されたことになる。こうした関係性の継続・構築は、来日したばかりのAにとって精神的な支えとなっていたと推測される。一方、Aは来日後教科学習の勉強はほぼ行われておらず、学校でも地域の日本語教室でも日本語の学習のみであった。このように、来日直後のAは来日した言語少数派の多くの子どもと同じように、日本語の学習に集中し日本語だけで評価される環境にいるのである。母語の使用は家庭での日常的な使用に限られているため、母語の継続的な

発達を促すのに不十分であると考えられる。

来日したばかりのＡは、家庭・学校・地域それぞれの場面で単独で言語活動を行い、主な言語使用は母語や日本語による日常会話と日本語の勉強のみであった。ところが、その後母語や日本語による言語活動が少しずつ広がり、読み書きの活動が少しずつ展開されていくことになった。

4.2 来日半年間の間の言語活動のネットワーク

来日直後のＡの言語活動のネットワークに続き、来日半年間の間のＡの言語活動のネットワークを図4に示す。図4の中で黒色の部分はＡとの間で新しく増えた言語活動を表している。新しく増えた言語活動は、主に友人との間で行われる母語による交換日記や歌詞の翻訳などの母語による読み書きの活動、また学校の中に入っている地域の学習支援組織による日本語の学習支援などの活動である。次に、友人との間の言語活動、また学校の中に入っている地域の学習支援活動の２つに沿って見ていく。

① 友人との間の言語活動（母語の読み書き・日常的な日本語使用）

来日3ヶ月後の頃、Ａは中国語のブログを開設しブログを通じて台湾にいる友達との交流を再開するようになった。Ａはブログで歌詞やエッセイを創作したり日本での生活や普段の悩み、自分の気持ちをよく日記に記述していた。それに対して、台湾にいる友

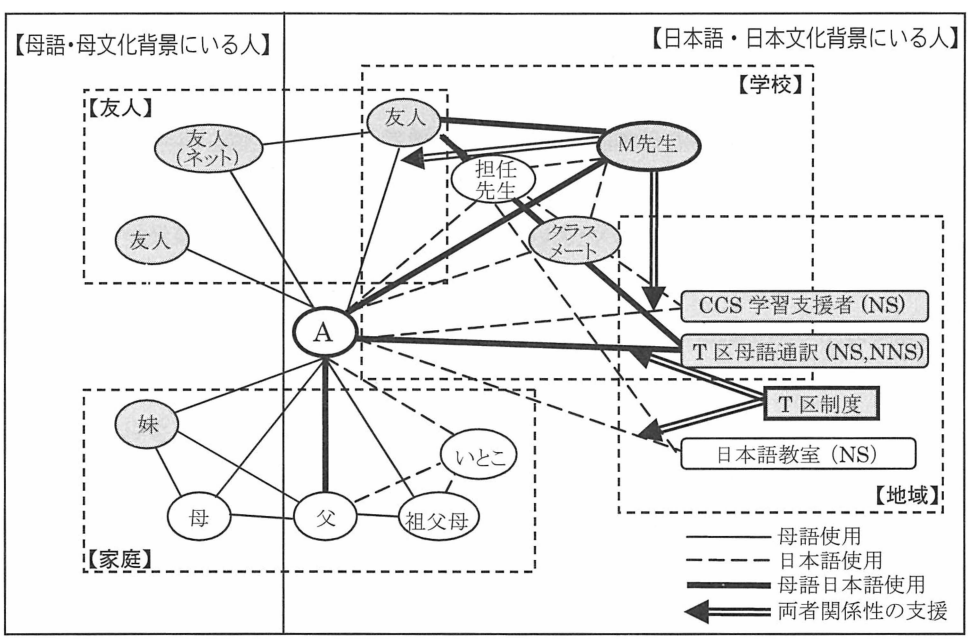

図４　来日半年間の間のAの言語活動のネットワーク

達はコメントしＡを慰めて励ましている。Ａの妹もブログの開設をきっかけにAやAの友達との交流に加わっていた。また、Ａも学校の国際教室で知り合った中国出身の友達Bも歌が好きで、日本語の歌を中国語に訳して歌ったり訳した歌詞をインターネットに載せていた。同じような趣味の友達をインターネットを通じて作り交流を続けていた。

さらに、ＡとＢは文章を書くのが好きで、２人は中国語で一日の出来事や自分の気持ちを日記に書いてお互いに交換して読んでいたことが１年ほど続いていた。母親との間でトラブルがあって日本での高校進学を諦めて中国に帰ることを決めたＢに対して、Ａは自分のＢに対する複雑な気持ちやＢと母親の間のこと、Ｂに伝えたいことを日記に書いていた。Ａの書いた文章から、ＡとＢの間に信頼関係が築かれていることが窺える。このような関係性を構築したからこそ、中国語による交換日記が行われるようになり、お互いの気持ちを文章の形で伝え合うような言語活動が行われているのである。

このように、Ａは学校の国際教室で知り合った同じ母語を持つ子どもと中国語でコミュニケーションを行い、中国語で交換日記を書くなど様々な形で高度な母語使用がなされるようになった。こうした言語活動が実現された背後には、国際教室のＭ先生が子どもたちの多様な母語を受け入れる姿勢にあったと考えられる。Ｍ先生は子どもたちの母語に対して積極的な態度を持って臨んでいたため、子どもたちは自分の母語を肯定的に捉え、積極的に母語の使用や読み書きなどの活動を行うようになったと推測される。

また、学校の中でAは国際教室や担任の先生との間だけではなく、クラスの友達とも少しずつ交流を持つようになった。クラスの中に特に親しい日本人の友達はいなかったようだが、クラスで交流する程度に日本語で日常会話を行っていたことが観察された。

② 学校の中に入っている地域の学習支援（日本語学習、母語通訳を介した教科学習）

Ａは来日直後美術や体育以外の授業の時間は、国際教室で日本語の勉強を行っていたが、その後徐々に国際教室で数学、社会、理科、国語、英語などの勉強を行うようになった。これらの勉強は基本的に日本語で行い、国語の時間は日本語の勉強のみであった。しかし、社会と理科の時間は当該中学校所在区Ｔ区の教育委員会から派遣された中国語通訳の支援者（中国語母語話者か中国語がわかる日本語母語話者）がＡと国際教室の先生との勉強に参加することになった。Ａがわからないところがあったら支援者に通訳して説明してもらっていた。

図１の来日直後日本語の勉強のみに集中し、教科の学習に参加していなかった頃と比べると、国際教室で少しずつ教科学習を行うようになり、さらに中国語通訳を介した教科学習の実施は、Ａの学校における言語活動において大きな変化をもたらしたといえ

る。しかし、国際教室で教科の学習を行う際には、まだ十分に理解できない日本語で参加していることが多く、社会と理科は通訳を介入して参加しているとはいえ、教科学習への理解はまだ不十分な状態であったろう。

また、当該学校所在区T区から派遣された中国語通訳の支援者以外に、CCS[4]という外国人の子どもの学習支援を行う地域の組織が当該中学校と連携するようになった。この支援組織は、日本の大学で勉強している日本人大学生が主なメンバーであり、週1回程度国際教室に来て、日本語を用いて子どもたちの学校生活をサポートし日本語の勉強や受験勉強を支援していた。大学生の支援者たちは先輩でもあり、子どもたちの学校生活への適応や日本語の勉強を促す役割を果たしていたと考えられる。

以上のように、来日半年までの間に、友人との間の言語活動を見ると、Aは台湾にいる友人、日本の学校にいる友人との関係性を構築・維持するために自発的に行った母語による読み書きの活動が多かったことがわかる。これらの言語活動を通して、友人との多様な関係性が作られ精神的な支えになっており、また母語の認知面の発達を促す可能性もあると考えられる。次に、学校環境から見ると、国際教室のM先生の多様な言語を受け入れる姿勢、またT区の制度や地域の学習支援組織が学校との連携で子どもたちの学習支援に関わることが、子どもの学校での母語・日本語による様々な言語活動が行われている環境を作り出していたといえる。

4.3 来日半年後の言語活動のネットワーク

来日直後から半年までの間におけるAの言語活動のネットワークの様相を表した図4を踏まえて、新しく増えた言語活動を加えたのが図5である。

新しく増えた活動は、主にAが来日半年後に地域の子どもに対する教科学習支援のNPO組織による「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」(岡崎, 1997)に基づく教科学習支援であった。黒色の部分は、Aとの間で新しく増えた活動やそれによって変容したと考えられるAと周りの人の関係性を表している。

Aの在籍中学校の所在区T区では、母語を生かした学習支援の事業をいくつかの中学校で試み、勉強会や研修会がよく開催されていた。M先生は母語による学習支援に関する研修会に参加したのをきっかけに、地域の子どもに対する教科学習支援のNPO組織と出会い、母語・日本語による教科学習支援を当該中学校で実践するように連携を進めた。そのため、Aの来日半年後の時点でNPO組織の中国語母語話者、日本語母語話者支援者が当該中学校に入り、放課後の時間を利用してAとBに対して国語の学習支援を行うことになった。それまでにAとBは国語の勉強をしたことがなく、国

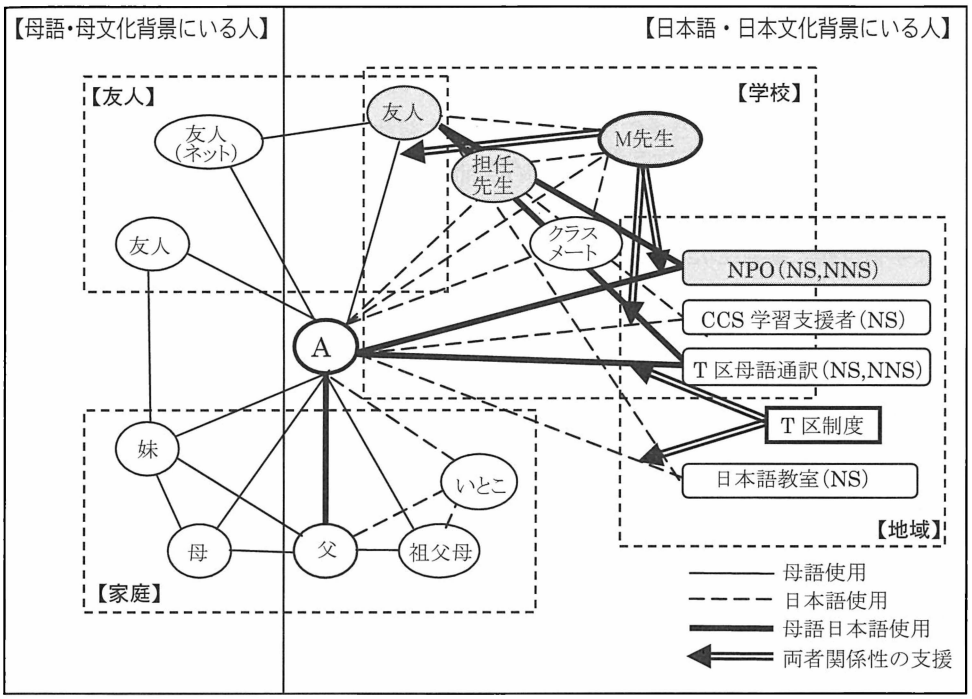

図5　来日半年後のAの言語活動のネットワーク

語の時間に国際教室で日本語の勉強を行い、国語の勉強は諦めていたという。

この学習支援は、「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づく学習支援であり、具体的には、放課後に国語の勉強をまず中国語母語話者支援者とともに母語の訳文を用いて勉強し教材文の内容を理解した上で、日本語母語話者支援者とともに日本語で勉強を行っていた。これらの先行学習の実施後、在籍クラスの授業に参加するという流れであった。この学習モデルは母語による教科内容の理解、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理解、また学習場面での母語使用による母語の保持・育成という三点から、教科、母語、日本語のそれぞれの力を相互に育成することを目的としている。

ＡはＢと一緒に高校受験直前までの約半年間の間に、この学習支援に参加して国語の教科内容を勉強していた。学習支援の際に、ＡはＢと競争し合う形で積極的に参加し、お互いの考えを聞いて自分の考えを修正したり相手の考えに対して自分の意見を述べたりして、子ども同士の相互作用を通してお互いによい刺激を受けて学びあうことが多かった。母語による国語の学習場面では、ＡとＢは物語の背後にある場面の想像、登場人物の心理、作者の意図などについて推測や解釈を出し合いながら読

み進めたり、実生活や身近な例にたとえて自分自身のことと比較しながら教材文の内容を理解するなど、様々な学習活動を行い母語の認知面の発達を促すような高度な言語使用がなされていた。

母語と日本語による先行学習の後、Aは初めて在籍クラスの国語の授業に参加してみた。授業後「ほとんどわかった。70％ぐらいわかった」と話していた。このような学習支援に参加したことについて、Aはインタビューで以下のように感想を語っていた。

> 母語で勉強することで内容を深く理解できて、また内容に興味を持つようになって最後まで文章の内容を知りたくなった。そして、その次に行った日本語での勉強は理解しやすくなったし、日本語の文章も怖くなくなった。このように、二言語による国語の勉強を行ったことで、クラスの授業に出てみたい気持ちが湧いてきて、実際に在籍の授業に参加してみたらわかるところが増えてきた。
>
> (2006年3月16日Aに対するインタビューのまとめ)

Aの語りから、母語での教科学習が日本語での教科学習の内容理解を促し、学習の意欲が促進されることがわかった。そして、母語を使用して教科学習を行うような読み書きの活動は、日本語での教科学習を促進し在籍級のクラスへの参加につながっていたことが示された。「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づく学習支援によって中国語や日本語母語話者支援者との勉強の場が設定され、そしてこの二つの場が有機的につなげられ、クラスの授業につながっていくような機能を果たしていたと窺える。

毎回支援後に、支援者たちは学習支援の内容や子どもの様子を記述した学習支援記録をM先生や在籍クラスの担任の先生に渡していた。これによって、学校の先生たちは、国語の時間に日本語の勉強に集中しているAの一面だけでなく、母語で学習するときの様子やAが母語で書いたこと、考えたことなどAの母語による学習場面のことをも知ることができて、日本語を母語としないAという子どもを捉え直すことになるのではないだろうか。このように、この学習支援に参加することを通して、Aと学校の先生との関係性も少しずつ変容していった可能性があると考えられる。

また、母語と日本語による国語の学習支援に参加したことは、Aの普段の生活の中で行っていた言語活動にもつながっていることがインタビューの中で述べられていた。

二言語による学習は母語と日本語の勉強に役立って、母語の翻訳文を参考に日本語の歌を中国語に訳すときの訳し方が勉強になった。また、日本語の文章を読むときに、前後の文脈によって意味を推測することができるようになった。

（2006年3月16日Aに対するインタビューのまとめ）

母語の学習場面で使用した母語の翻訳文を見て、翻訳の仕方がとても参考になったと語られていた。この学習支援で行った言語活動は、子どもの趣味で行われていた母語の読み書きの活動につながっていることが窺える。さらに、日本語の文章を読むときに前後の内容によって意味を推測できるようになったということは、この学習支援を通して読解のストラテジーを運用することができるようになったことを示している。

以上のように、来日半年後のＡは母語と日本語による国語の教科学習に参加することができるようになった。その学習場面の中で高度な母語使用がなされ、母語の認知面の発達のみでなく、日本語の認知面の発達をも促す可能性があると考えられる。また学年相応レベルの学習に参加できるようになったといえる。さらにＡが在籍クラスの授業に参加できたことによって、Ｍ先生や担任の先生は日本語での学習のみでなく、母語による学習場面を含めてＡを全面的に捉えることができるようになったことが窺える。

このような学習支援が実施できた学校環境について見ると、Ｍ先生は自分一人の力のみではなく学校外や地域の支援者を学校内に受け入れてみんなで協力し合って子どもたちを支援していく姿勢があるからこそ、NPO組織を含めて様々な背景を持つ支援者が学校内に入って子どもたちと勉強することが可能になり、「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づく国語の学習支援も学校内で実施可能になったと考えられる。

5. 考察

Ａが来日直後、来日半年間の間、来日半年後における言語活動のネットワークの展開様相を分析した結果、来日直後のAは、日常的な母語使用、日本語使用と日本語学習などの活動しか行っていなかったが、その後徐々に友人との間における母語の読み書きや母語の読書、また母語・日本語による国語の教科学習など、母語の読み書きの様々な言語活動が広がっていくようになったことがわかった。以下では、Ａの言語活動のネットワークの広がりの意義を言語・言語活動・人間活動の一体化の視点から考察し、言語少数派の子どもに対する支援のあり方について得られる示唆を述べる。

5.1 言語・言語活動・人間活動の一体化

① 言語と言語活動の相互交流

まず、来日直後の母語の日常的使用は、子どもが母国で築いてきた家族とのつながり、また新たに知り合った友人とのつながりを促し、子どもの安定した情意面に働きかける可能性があると考えられる。この段階では、母語も日本語も日常的使用に限られているため、来日したAの継続的な認知発達を促す役割は十分に果たせないことが考えられる。次に、来日半年間の間に友達との交流のために行われていた母語による読み書きは、A の安定した情意面、社会的機能、また母語の認知面の発達を促す可能性があると考えられる。教科学習の場面で母語通訳を介したことによって少しずつではあるが、教科学習への参加が促されていたと考えられる。また、来日半年後の母語・日本語による教科学習支援では、高度な母語使用がなされており、子どもの豊かな精神世界が作られ子どもの安定した情意面、継続的認知発達が促される可能性が考えられる。母語による教科学習を経た後、日本語による教科学習への参加が可能になり、日本語でも教科学習場面で機能するようになった。

このように、来日したAの言語活動のネットワークが広がると同時に、A の母語と日本語は安定した情意面における働きかけ、社会的活動への参加を促す社会的機能から、認知面の発達を促す認知的機能へと、果たす機能が変化していることがわかった。母語や日本語による言語活動が行われたことによって、母語と日本語が様々な機能を果たすようになったことも考えられるが、Aの母語の力があったからこそ、母語による読み書きや教科学習などの活動が実現できたことも考えられる。つまり、Aの言語の生態と言語活動が一体化して相互交流しながら良い状態に変化していくことが示された。

② 言語活動と人間活動の相互交流

まず、来日直後の日常的な母語使用と日本語使用は、主に家族との関係性の保持、学校の人との交流のために行われていた。母国からアップルート[5)]されたAは来日後、今まで家族との間で築かれた関係性を維持しながら、学校生活の中に自分の生活の輪を広げていった。次に、来日半年間の間で新しく増えた母語による読み書きの活動は、台湾にいる友達や日本の学校の中で知り合った友達との関係性の構築・維持のために行われていた。来日後、家庭を基盤にし学校生活の中に徐々に入った上で、友達との関係性を構築・維持することはAにとって生活の中の重要な一部であろう。また、学校の中では、母語通訳を介した教科学習が行われ、学年相応レベルの学習へと近付いていくことになるのであろう。最後に、来日半年後の段階で実現された母語・日本語による教科学習は、学年相応レベルの学習を実現可能なものにし、A の高校受験や将来の

就職へとつながっていくものだと考えられる。実際にAがこの学習支援に参加した半年後に国語は読解問題がほぼ満点で高校に合格したことからも、Aの進学の状況へとつながっていることが窺える。さらに、この学習支援に参加することで一緒に参加した友達Bとの関係性、またM先生や担任の先生との関係性が変容したと考えられる。

このように、来日したAの言語活動のネットワークが広がると同時に、Aの生活の輪にも広がりが見え、家族との深いつながりから、学校生活への適応、友達とのつながり、それから学年相応レベルの学習、また進学や将来の就職へと将来への展望が持てるようになった。Aの生活の中で家族や友人との関係性を維持するために、母語や日本語による言語活動を行うようになった側面もあるが、母語や日本語による言語活動を行うことで、先生や友人との関係性が変容し、学年相応レベルの学習が可能になって進学へとつながっていったことも考えられる。つまり、Aの言語活動と人間活動、さらに人間生活の状態が一体化して相互交流しながら徐々に良い状態に近付いていくことが窺えた。

来日した多くの子どもの言語の状態を見てみると、日本語の生態に関して、来日後間もなく日常生活に必要な話し言葉の日本語がこなせるようになるが、教科学習場面に必要な認知的言語能力の獲得には時間がかかるため、子どもの日本語は学習には使えない状況に置かれている。一方、母語の生態に関しては、母語使用の機会が極めて少なく、特に学習場面で使用する機会がほとんどないため、進学や就職につながる知識や技能の獲得に機能していないと予測される。家庭での言語使用も母語から日本語に移行し、親とのコミュニケーションに支障を来たすケースが多い。このように、子どもの母語も日本語も学習場面で機能しないため、認知発達の分断を引き起こす可能性、また子どもの進学や就職への展望が極めて不十分となると同時に、アイデンティティと情意面の不安定をもたらす可能性が生じてしまう。子どもたちの母語と日本語の生態が良い状態でないため、子どもの生活にも大きな影響を与えていることが推察される。

来日した直後のAは言語少数派の多くの子どもと同じような状況に置かれていたが、その後母語による言語活動や日本語による言語活動が少しずつ広がり、母語による読み書きの活動、そして母語による教科学習の実施によって学年相応レベルの教科学習が展開されるようになった。Aの言語活動の広がりと同時に、言語の生態も人間の生態も一体化しながら良好な状態に近付いていった。したがって、来日した子どもの言語の生態を改善し、言語活動のネットワークの広がりを促すために、言語・言語活動・人間活動全体を視野に入れた支援を行うことが必要であると考えられる。

5.2 言語少数派の子どもに必要な支援のあり方

① 支援の方法

来日した言語少数派の子どもたちに対して、今まで母国で築いてきた母語による生活や学習のネットワークの連続性を保障した上で、日本語による学習のネットワークを作ることが重要である。母語による日常会話は子どもの情意面への働きかけ、母語による読み書きの活動は子どもの情意面や認知面への働きかけを果たす可能性が示唆された。こうした母語による言語活動の展開を保障した上で日本語による言語活動を行うことが大事である。

特に、言語活動のネットワークの中で、来日した子どもの継続的認知発達を分断させないために、母語による読み書きの活動が重要である。その中で、高度な思考や言語使用が必要な教科学習に参加し、学年相応レベルの学習に参加することが極めて重要である。来日したばかりの子どもは、日本語で教科学習に参加することは困難であるため、母語を生かして母語による教科学習を行う後に日本語による教科学習を行うような支援の形態、「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ような支援のあり方は、発達途上にある子どもの二言語の認知面の継続的発達を保障するには必要不可欠である。

② 支援のネットワーク

本研究の事例から、言語環境を移行した子どもたちにとって、まず家庭が生活や言語活動の基盤であり、子どもの言語活動のネットワークは、家庭の中での母語使用から、友人関係の構築・維持のための日常使用と様々な読み書きによる交流活動へと展開し、さらに学校の中に徐々に輪を広げていって、学校と地域の連携によって日本語の学習、母語通訳を介した教科学習、さらに母語を生かした教科学習への参加が実現するようになったことが示された。こうした外的ネットワークにおける言語活動の広がりの実現を支えるものとして、学校の先生の姿勢や学校の対応、また、行政レベルの制度があることが示唆された。

言語少数派の子どもに対する支援のネットワークを図式化すると、図6のようになる。つまり、子どもの生活の基盤になる家庭環境への支援から、子どもの友人関係への支援、また、学校への適応や母語を使用する場、母語を生かした学習支援が実現できるような場を学校の中で設定すること、さらにこうした支援や場づくりを保障するように、学校と地域の連携や教育制度、親に対する教育制度や労働制度の整備などの支援も必要になってくると考えられる。

まず、家庭環境への支援に関しては、家庭の中で自分の気持ちをもっとも表すことが

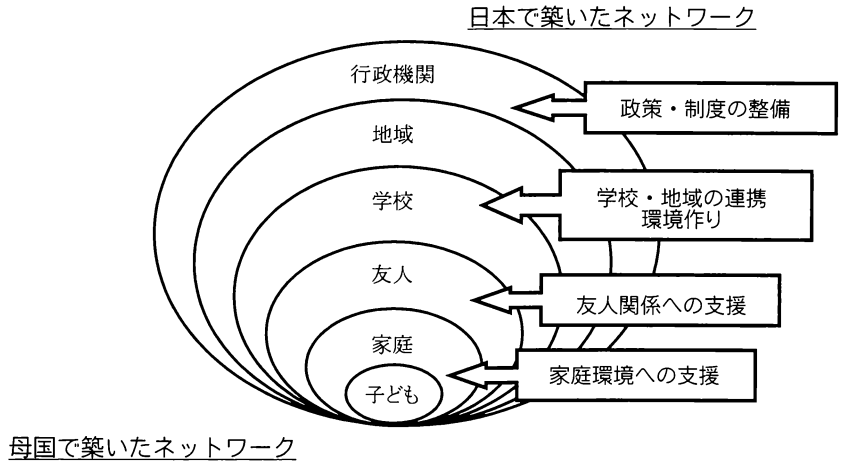

図6　言語少数派の子どもに対する支援のネットワーク

できる母語を用いて家族とコミュニケーションできる環境、つまり親子関係の絆を深めるための母語使用の環境、親が子どもの教育に関われるような環境、そして子どもの親に対する日本語教育や子どもと親の生活への支援も必要であることが示唆された。次に、友人関係への支援に関しては、同じ母語を持つ子ども同士のつながりを作ることや、母語で交流し様々な言語活動を行うことができるような場を作ったり道具を提供することが重要であると考えられる。

また、学校や地域の連携や環境づくりに関しては、同じ母語を持つ子ども同士が母語で様々な交流や言語活動を行えるような場、母語を生かした教科学習支援が実施できるような場を、学校の中で作ることが重要である。そのために、学校の対応や教師の姿勢、そして地域の学習支援組織との連携を通して多様な背景の支援者が多様な形で子どもの支援に関われるような環境づくりを行うことが重要になってくる。

最後に、政策や制度の整備に関しては、親が第二言語環境下であっても家庭で安心して母語による子どもへの学習のサポートが行えるような環境、つまり子どもと親の生活面を含めた現実的な手立てを講じることが必要である。また、学校の中では子どもの母語使用を保障できる手立て、母語による教科学習ができるような教育制度の整備など言語少数派の人々の生活へ影響を与える連環的政策の整備が必要だと考えられる。

6. 終わりに

本研究では、来日後においても引き続き母語による言語活動の継続が見られるAの事

例を取り上げ、Aの生活の中における言語活動のネットワークの展開様相を記述した。その記述をもとに、言語・言語活動・人間活動の一体化を検討し、言語少数派の子どもたちの外的・内的ネットワークの成長を継続させるために必要な支援のあり方について考察した。分析の結果、Aの来日後の言語活動の広がりは、来日直後、来日半年間の間、来日半年後の三段階に分けられることがわかった。つまり、来日直後のAは言語少数派の多くの子どもと同じように、日常的な母語使用、日本語使用と日本語学習などの活動しか行われていなかったが、その後に徐々に友人との間における母語の読み書きや母語の読書、また母語・日本語による国語の教科学習など様々な言語活動が広がっていくようになったことがわかった。そして、言語活動のネットワークの広がりと一体化しながら、言語の生態と人間生活の状況も良好な状態に近付いていくことが示された。

本研究の結果から、来日した子どもたちの継続的な認知発達の分断を防ぎ、母語と日本語の二言語能力を育成するためには、母語による言語活動を行う上で日本語による言語活動を行うように、外的言語活動のネットワークを広げることを通して内的言語機能のネットワークの形成を保障することが重要だと示唆された。また、母語による言語活動や日本語による言語活動の実施のような言語的支援だけでなく、それらの言語活動が実施できるような環境づくりや制度の整備も必要になってくると考えられる。特に、行政レベルにおける制度や政策の整備が十分になされていない現状では、子ども自身や子どもを取り巻く人同士がつながりを持って様々な支援を行うことが重要だと考える。そして、そうした支援システムは、言語面への支援を起点として人間生態と一体化して変動していくものだと考えられる。

本研究では、来日後においても引き続き母語による言語活動の継続が見られるAの事例を取り上げ、生活の中における言語活動のネットワークの広がりの様相に対する記述分析を行った。今回の事例は、母国で母語の力を築いてきた中学生を対象としたが、今後小学生や低年齢で来日し、母語保持が特に難しい子どもの事例を見ていく必要があると考えられる。そして、子どもに対する支援には様々なレベルのものがあるため、今後、たとえば、親が子どもの教育に関われるような環境づくりに向けてどのように支援していくか、地域と学校の連携についてどのように進められるかなど、様々な事例を見ていくこと、さらに社会的レベルにおける連環的政策の整備についての分析も必要であると考える。これらのことを今後の課題として追究したい。

【注】

1) 本稿はお茶の水女子大学大学院博士論文「言語少数派の子どもの継続的認知発達の保障―

生態学的支援システムの構築に向けて―」（2010年）の一部を加筆・修正したものである。

2) OBC（Oral Proficiency Assessment for Bilingual Children）会話テストは、バイリンガル環境で育つ年少者のためにカナダ日本語教育振興会により開発された個人インタビュー・テストである。それぞれの言語でインタビューをして両言語の発達上の関係を見ることを第一目的としている。バイリンガルの多様な会話力を測るために、会話力を「基礎言語面」「対話面」「認知面」の三側面に分けて測定するようにできている。

3) M先生に対するインタビュー（80分程度）の内容は①本学習支援以前の支援、②本学習支援、③母語や母語話者支援者、④教科学習、⑤支援対象生徒の様子に大別される。

4) CCS（Club of Children and Students working together for multicultural society）は「CCS世界の子どもと手をつなぐ学生の会」の略字で、日本在住の外国人の子どもたちに対して学習支援を行う学生NGO団体である。東京都の大学や短期大学、専門学校の学生が会員として活動を行っている。

5) 来日した子どもたちは、母国での学習や生活のネットワーク（生態系）からアップルート（根こそぎ引き抜かれること）され、日本という新たな生態系の中でネットワークを作り直しダウンルート（根をおろすこと）することが求められている（岡崎，2005）。ここで、「アップルート」とは、母国の生態系から根こそぎ引き抜かれることを指している。

【参考文献】

生田裕子（2002）「ブラジル人中学生の第1言語能力と第2言語能力の関係―作文のタスクを通して―」『世界の日本語教育』12，63-77.

石井美佳（1999）「多様な背景を持つ子どもの母語教育の現状―神奈川県内の母語教室の調査報告―」『中国帰国者定着促進センター紀要』7，148-179.

石井恵理子（2000）「ポルトガル語を母語とする在日外国人児童生徒の言語教育に関する父母の意識」国語国立研究所（編）『日系ブラジル人のバイリンガリズム』（pp.116-142）凡人社

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 』（pp.1-7）茨城県教育庁指導課

岡崎敏雄（2004）「外国人年少者日本語読解指導方法論－内発的発展モデル－」『筑波大学地域研究』23，119-132.

岡崎敏雄（2005）「言語生態学原論－言語生態学の理論的体系化－」『共生時代を生きる日本語教育－言語学博士上野田鶴子先生古稀記念論集』（pp.503-554）凡人社

カミンズ，J.・中島和子（1985）「トロント補習校小学生の二言語能力の構造」東京学芸大学海外子女教育センター（編）『バイリンガル・バイカルチュラル教育の現場と課題』（pp.141-179）東京学芸大学海外子女教育センター

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

小島祥美（2001）「家庭と教育ニーズ―日系ペルー人家庭との関わりから―」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』（pp.35-52）神戸定住外国人支援センター

齋藤ひろみ（2005）「日本国内の母語・継承語教育の現状と課題―地域及び学校における活動を中心に―」『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』1，25-43.

朱桂栄（2007）『新しい日本語教育の視点－子どもの母語を考える』鳳書房

朱睍淑（2002）「韓国語・日本語の二言語環境にいる韓国人児童の二言語能力―母語の保

持・発達を中心に―」お茶の水女子大学修士論文（未刊行）
坪谷美欧子（2005）宮島喬・太田晴雄（編）「地域での学習をサポートする―ボランティア・ネットワークが果たす役割―」『外国人の子どもと日本の教育―不就学問題と多文化共生の課題―』(pp.193-215) 東京大学出版会
宮島喬・太田晴雄（編）(2005)『外国人の子どもと日本の教育―不就学問題と多文化共生の課題―』東京大学出版会
穆紅（2008）「どのような母語保持努力が母語・日本語の認知面の発達を促すか―中国語を母語とする子どもの場合―」『世界の日本語教育』18, 95-112.
Cummins, J. (1984) *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, Clevedon (UK); Multilingual Matters.