

分析と考察

3、内容重視のアプローチにおける母語の活用

(1) 教科学習場面で母語を活用することの意味

本研究における学習支援では、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）を利用している。母語訳テープは、岡崎（1999）が

1) 母語の活用は「認知上の要求の高いコミュニケーション」を行うための一つの手段となる（「言語能力発達モデル」Cummins & Swain 1986）

2) 教材文のあらましを母語によって理解してから学校の授業に臨むことで、

・授業の場での「理解可能なインプット」が増える（「インプット仮説」Krashen 1982）

・見通しをもって授業に参加できる（「スキーマの形成」）

という理論を背景に「教科・日本語・母語相互育成学習」において提唱したものである。「教科・日本語・母語相互育成学習」を導入している茨城県下の実践では、「わからないとあきらめていたことが母語の助けを得ることで理解でき、自信につながったり、意欲の向上につながったり、さらにまた家庭で母語訳のテープを親子で聞いたりするなど、母語の有効性は随所にみられた」（茨城県教育庁指導課 1997）と、教科内容の理解や日本語の習得という面だけでなく情意面や親子のコミュニケーションに関わる有効性も報告されている。

ところで小学校高学年以上の外国人児童生徒の場合、母国である程度の学校教育を受けていることや母語そのものはかなり確立していることから、母語によって習得された学習言語や母国の教育で得た知識は、学齢の低い子どもに比べてより豊かであるといえるだろう。何より発達段階に応じた思考力も母国の教育において形成されているはずである。そうであるならば、国によって教育内容は異なるにせよ、子どもたちが母語で（母国で）培ってきた能力や知識を生かしながら日本での教育を行っていくことは子どもの側に立ってみれば当然のことであり、教える側にとっても効率的である。そして母語と第二言語との「共有基底」や「相互依存の仮説」*（Cummins 1984）を理論的背景として考えるとき、母語は、子どもたちが今まで学んできたことを引き出していくための有効な手段となりうるだろう。

また「国語」という教科の特性として、他教科と比べてコンテクストからの助けがきわめて少ないことが挙げられる。例えば、論の展開を示す数式、視覚的情報をもたらす地図や図形、実技を通して理解を促す実験や実習が「国語」にはほとんどない。「言語能力発達モデル」を応用して考えれば、「コンテクストからの助け」がきわめて少ない「国語」の教材文では、母語の活用が「認知的な要求」を克服する一手段として期待される。「国語の時間だから日本語だけ使うべきだ」という狭い発想ではなく、子どもたちの強い方の言葉（=母語）で培ってきた能力や知識を利用して、弱い方の言葉（=第二言語、日本語）による教科学習を進めていくという姿勢も必要なのではないだろうか。

* 第一言語と第二言語の間には統合的な思考の源（=共有基底）が存在し、このため第二言語の能力は既に獲得している第一言語の言語能力のレベルに依存する。

さらに言語の保持・喪失の問題に目を向けてみると、Fase 他（1992）は言語の保持・喪失を「言語使用」「言語能力」との関わりからとらえている。すなわち言語の喪失とは、自分たちの言語を使う機会が減っていった結果、言語能力の衰えが引き起こされるというもので、逆に言えば言語の保持のためには母語を使う領域をどれくらいもっているかということが重要なポイントとなる。この考え方に立てば、学習場面で、たとえ「（テープを）聞く」という技能に限定されるにせよ、母語を自然な形（子どもにとって無理のない形、子どもにとって母語の使用に必然性が感じられる形）で使い続けていくことは、使用場面の確保という意味において「言語使用の機会の減少 言語能力の減少」という流れを阻止することにつながるかと期待される。

以上のことから教科学習場面での母語の活用は、既習の知識を活性化し、内容理解ための手がかりを与え、また、言語使用の場面を確保することで言語の保持にも貢献できるという可能性を予測させる。

(2) 教材文の母語訳テープの作成

岡崎(1999)による先行研究の成果をふまえて、学習者SとRに対する学習支援でも母語訳テープの利用を試みたが、小学校高学年から中学校段階の「国語」の教材は文章量が多く母語訳の負担が大きいことから教材文丸ごとの母語訳は不可能と判断し、テープの内容は教材文の要約文となっている。この点を含め、岡崎(1999)との異同は次の通りである。

【表 - 27 母語訳テープの作成方法の比較】

	「教科・日本語・母語相互育成学習」	学習者SとRに対する学習支援
テープの内容	全訳	要約文の訳
対象教科	国語、算数、理科、社会	国語
学習の仕方	先行学習(予習)	先行学習及(予習)び復習
利用する場所	家庭学習の場	学習支援の場
作成協力者	(不明)	・学習者の親 ・大学院留学生 ・地域のボランティア

(3) 母語訳テープを利用した学習者の内容理解の様子

母語訳テープの利用は学習者の内容理解とどのように関わっているのだろうか。次に示す《A》は『海の命』の冒頭部分であるが、この中で「母語訳したところ」「テープを聞いて学習者が聞き取ったところ」「学習者に対する質問で取り上げたところ」を示してみる。

《A》

父もその父も、その先ずっと顔も知らない父親たちが住んでいた海に、太一もまた住んでいた。
(子どもの名前は何ですか) (太一は男の子、女の子?) (太一はどこに住んでいたのですか)

季節や時間の流れとともに変わる海のどんな表情でも、太一は好きだった。
(太一は海のことを好きですか、嫌いですか)

「ぼくは漁師になる。おとうといっしょに海に出るんだ。」
(太一は何になりたいですか)

(注)・母語訳テープに採録したところ ・学習者に対する質問で取り上げたところ
 ・テープを聞いて学習者が聞き取ったところ ・()内は質問

学習者Sに対する質問は、母語訳された部分だけを対象にして行っている。Sはこのような質問に対して正しく解答することができ、しかも、「『太一は海が好きだ』ってどこに書いてあった？」のように該当する部分を指摘したり、「(お父さんは)どんなふうに魚をとるの？」のようにテープによって得た情報をもとに自分が想像したことを説明したりすることもできている。しかし、この授業を行った時点ではSがひらがなしか読めなかったことを考えれば、Sの内容理解はそのほとんどをテープからの情報に依存していたといえるだろう。それは「文章の読解」にはほど遠いものではあるが、

・「『太一は海が好きだ』ってどこに書いてあった？」のような本文中の表現と結びつける という課題がわずか3つではあるがこなせている

・「お話がわかった。次も読みたい」という意識をSに持たせることができた(次の項で詳述)

という点において、読解に向けた最初の一步を踏み出したと言うことはできるだろう。その後の変化をみてみよう。《B》と《C》は《A》の半年後の授業からとったものである。《B》

(1)

S:「孫娘はおじいさんが好きだ、と聞いて、おじいさんは(うれしそうに・悲しそうに)。
うれしい、ね。」

T:ほんと?

S:ほんと。

T:どして?

S:えっ。(テープをたたく)

(2000年6月6日の授業より)

(2)

S:「私が病院をのぞくと、誰と誰がいましたか。何?

(中略)

S:あ、じいちゃんとお父さん。

T:ああ、すごい。それはなーに、テープでわかったの?こっちでわかったの?

S:うん、**テープだよ。

(2000年6月6日の授業より)

《C》

(1)

S:「なぜわたしは母さんと病院へ行ったのですか。それはね。(音読)ここここ、
読むんだろ?(中略)

S:(音読)あ、「連絡」だ。(音読)あ、「よくないらしい」か。行ったとき。じゃ、
おじいちゃん、よくないらしいから、じゃ***。

T:そうよそうよ。

(2000年5月9日の授業より)

(2)

T:どっち?ドアを閉めたの、窓を閉めたの?

S:窓。ドア。

T:どっちどっち?ちゃんと見て確認して。

S:だって「ドア」書いてある。ほらほら。

T:そうだね。

(2000年5月9日の授業より)

(3)

T:この女の子は今どこにいるの?どの中にいるの?

S:わかんないな。

T:ん?最初のとこ読んでごらん。

S:あ、病院が。

(2000年6月13日の授業より)

《B》からは、テープを手がかりに内容を把握していくことが半年後の授業でも継続していることがわかる。しかし、それだけでなく《C》のように、教師が手がかりの段落等を示すことで、学習者Sがその部分を熱心に繰り返し読むようになったことがみてとれる。「どうせ読んでもわからない」という意識ではなく、何度も読もうとするその態度は「読めばわかる」という自信の現れでもあり、文章そのものを手がかりとして読解ができるようになってきていることを推測させる。(なお、2月~4月の期間はタガログ語訳の作成協力者がいなかったため、母語訳テープを用いた授業は行っていない。)

以上のことから母語訳テープを利用した学習者Sの内容理解の様子については、最初はテープへの依存度が高く、テープによって理解したことと実際の表現との結びつきはきわめて弱かったといえる。しかし約半年後には、Sの中で母語訳テープは内容理解のための有効な手段として位置づけられ、と同時にテープに頼らず文章そのものからも情報を引き出そうと

する姿勢もみられるようになったという変化を指摘することができる。そして、こうした変化の背景には、

- ・母語訳テープによって話の展開が予想できるようになり、見通しをもって読めるようになったこと
- ・意味のわからない語句や言い回しがあっても、テープからの情報でわからない部分が推測できること
- ・母語訳テープによって内容のおもしろさがわかり、「先を読みたい」という意欲がもてること
- ・テープには、内容を理解させるだけでなく、聞き手を作品に引きつけていく力があることという要因が推測される。

(4) 母語訳テープに対する学習者の意識

前項のまとめの部分で「Sの中で母語訳テープは内容理解のための有効な手段として位置づけられ」と述べているが、Sは最初からこのような意識をもっていたわけではない。ここでは、テープに対するSやRの意識の変化を、授業中の発話や「授業日誌」(毎時間ごとに学習内容や学習者の様子を記録したもの)をもとに明らかにしていきたい。

【表 - 28 母語訳テープに対する S の意識】

意識	作成者	時期	授業中の発話や「授業日誌」
テープへの信頼	Sの母親	12/ 22	S : これ、難しい。 T : 難しい? テープあった方がいい? テープあった方がいいか。(中略) <u>テープができてからにする?</u> S : <u>うん。</u> T : じゃ、そうしよう
		1/ 19	T : じゃあ今日は次、行くよ。… <u>テープないんだよね。</u> S : ない。 T : じゃ、一緒にこの間みたいにやろう。 S : テープ***。テープ待ってようか。ちがう勉強しよう。
母親の創ったテープへの	地域のボランティア	4/ 7	・ K さんに作ってもらったテープをもって行ったところ、S は「誰が作ったのか」ということにまず大変な興味をもった。次に、それが両親の制作によるものではないことがわかると、「 <u>おかあさんに作ってもらおう!</u> 」ということを中心に主張する。おまけにテープの訳し方についても、「ちょっとおかしい」と言い出す始末。私の方はどんなテープでも役に立つという点では同じと思っていたが、どうやら S にとってはそうではないようだ。つまり、S は親に作ってもらいたかったのだ。親に作ってもらおうということに、これほどまでの愛着があることを初めて知った。最後には「このテープをもって帰る」というので勉強でもするのかと思ったら、そうではなかった。あとで親に聞いたところ、黙ってそのテープを親に差し出したという。何の説明もなかったため親も困惑したらしいが、「こういうものをおかあさん作ってよ」という S のメッセージに他ならなかったのだろう。それにしても「親が作ったテープ」への思い入れの深さには驚かされた。(「授業日誌」より)
		4/ 18	・ テープのことは今回もまだ強くこだわっていた。やっぱりおかあさんに作ってもらいたいのかもしれない。(「授業日誌」より)
		6/ 6	・ 今日はいへんな早さで授業が進んだ。理由は母語テープの利用。何でもっと積極的に活用しなかったんだらうと悔やむほどだ。S の方も、淡々と聞くことで、実は役立つことを再確認したようにも思う。 <u>誰の音声だろうが、理解に役立つことを今日は実感していたように見えた。</u> テープの有効性の再確認という意味で、今日はけっこう画期的な一日だった。(「授業日誌」より)
有効性の再確認		6/ 13	T : おじいちゃんが泣いたの? S : ちがう。 <u>もう1回ここ戻って。ここここ。(テープをさして)</u>
		6/ 13	・ テープの利用は前回に引き続いて、その有効性を自覚したのか、 <u>抵抗も見せず、むしろ前向きに利用している。</u> ただ、初期のころとちがうのは、テープだけに頼らず、本文を読んで最終的に確認するという作業が確実にできるようになったことだ。(「授業日誌」より)

学習者 S のテープに対する意識は、「これがあればお話がわかるというテープへの信頼感」「母親が作ったテープへのこだわり」「テープの有効性の再認識」という変化を見せた。それにしても、S は「母親の作ったテープ」になぜ強くこだわったのだろうか。最初の教材として取り上げた『海の命』は、それが教科書に印刷されている状態では S にとって単なる「記号の羅列」に過ぎなかった。ひらがなしか読めなかった S には、その「記号の羅列」に何の意味も見いだせなかったことは当然のことである。しかし『海の命』が母語訳されたことで「記号の羅列」は意味を成し、しかも母親という「生きている個人」によ

って音声化されたことによって、テープは「母親が自分に語りかけてくれるもの」として位置づけられたのではないだろうか。ところが4月から用いたテープに対して、Sは個人的なつながりを見いだすことはできない。作成者がどんなに心を砕いて作ったものであったとしても、Sにとってテープは「自分に語りかけてくれるもの」ではなくなってしまったのだろう。4月のSの言動からは、Sがテープを単なる道具以上のものとしてとらえていたことがうかがえる。その後、母親にはテープを作る余裕がないという状況をSが徐々に受け入れることによって、Sはテープを「役に立つ道具」として認識し始めたと思われる。

一方学習者Rの場合は、Sと違って最初から留学生のボランティアの作成した母語訳テープを使っている。テープを利用して最初の2ヶ月間は「テープで言っていることはわかるが、それを日本語では説明できない」という状態が続いていた。またインタビュー調査(2000年7月実施)でも「中国語のテープは役に立ちましたか」「これからもテープを使って勉強したいですか」という問いに「はい」と答えるものの、それ以上の反応を引き出すことはできなかった。

ところが支援を開始して半年後のインタビュー(2000年10月実施)では、母語訳テープについて初めて明確な反応が返ってきた。

T: これからもテープを使って勉強したいですか。
R: これ、ないんだけど、おれ、わかんないんだけど。(注「これがないと、おれはわからない」の意)
T: え? なになに。
R: このテープ、ないん***、おれ、ちょっとわかんないんだけど。難しいから。
T: あ、なに? このテープがわからない?
R: ちがう。テープないでしょ。だと、おれは***ちょっと、なんか、難しい。
T: テープがあると、
R: 簡単になる。
T: テープがあると簡単になるのね。テープがないと、
R: 難しい。

「テープがあると(国語の勉強が)簡単になる。テープがないと難しい」という部分からは、Rもまたテープの有効性を認識している様子が認められる。

最後に、今までの分析を通して明らかになったことを整理しておきたい。

SやRのように日本語力がかなり不十分な生徒にとって、母語訳テープの利用は教材文の内容理解を促す。

母語訳テープは小学校高学年から中学校段階の「国語」の内容理解に有効である。

全訳でなく要約文の母語訳であっても有効である。

学習者Sのように、日本語力が向上してくると母語訳テープだけでなく文章そのものを手がかりにして内容を理解しようとする姿勢が現れる。

SやRのように学習者が中学生の場合、テープの有効性を自覚しながら利用することができる。