

ダブルリミテッドの子どもの 第二言語教育を考える

——「思考を支えることばの力」の育成を目指して——

At a time when the labor force crosses national boundaries, how are we to teach second languages to children whose mother tongue is not yet established?

郭 凡嘉

Kaku Hanka

東京大学大学院総合文化研究科 (Japan)

要旨

本研究は、母国語の力が確立されないまま日本で学齢期を過ごす、母国語と日本語の両言語の能力とも年齢相応のレベルに達していないダブルリミテッドの子どもの、第二言語としての日本語の学びにおける躓きを目の当たりにしたことから始まった。

ダブルリミテッドの実態は多様な形で具現され、その共通する特徴として、普段の生活に対人的、文化的（本・テレビなど）刺激が十分でないため、概念理解ができない、抽象的な思考ができない、学習に集中して取り組めない、学習が積み上げられない、場面に応じた適切な行動・判断ができないことなどが挙げられる。このようなダブルリミテッドの子どもたちは、二つはおろか、一つの言語の獲得にも苦勞すると指摘されているが、どのような第二言語支援が必要なのか、そしてどのような支援が有効なのだろうか。

本研究の研究課題は、①ダブルリミテッドの子どもたちの言葉の学習における課題を明らかにする。②それを踏まえたうえで生活体験を活かした支援を提案し、実践する。その実践において、どのような「言葉の力」の広がりが見られるかを明らかにする。③支援におけるスキャフォールディングと子どもの「思考を支える言葉の力」の相関による支援の変容の過程を明らかにする、の三点である。

キーワード バイリンガリズム、ダブルリミテッド、セミリンガル、JSL、第二言語教育

1 問題の所在

近年、「出入国管理及び難民認定法」が改正されたことにより、滞日する日系人を含む外国人が急激に増加している。これらの外国人に同伴する子どもが増加したことを契機に、文部科学省は平成3年度から「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況等に関する調査」を行っている。この調査において、日本語指導が必要な外国人児童生徒の数は平成20年度、28000人を越え、前年に引き続き過去最高を記録している（文部科学省2012）。

しかし、文部科学省はどのような子どもを「日本語指導が必要な子ども」と判断するか、その基準を明確に示していないため、現実には「日本語指導が必要な子ども」たちは、この数よりはるかに多いと推定される。今後、少子高齢化、グローバル化や、各国との経済連携の進展に伴い、日本に定住する外国人が益々増加していき、日本国内の「第二言語としての日本語」（Japanese as a Second Language, JSL）を学ぶ子どもたちの数も増加していくものと予想される。このような状況の中、JSL児童生徒の教育は、地域や社会の将来を左右する重要な課題と

なっている。

JSL の子どもたちの背景は実に様々である。例えば家庭内言語、来日期間、来日年齢、来日前の生育環境などは子どもによって異なる。同じ国から来た子どもでも、一様ではない。さらに、言語能力に関しては、来日前にどのような言語使用環境にいて、どのような教育を受けてきたかによって、一人ひとりの言語能力が異なると言える。滞在の長期化に伴い、子どもたちの言語問題、すなわち「母語も日本語も年齢相応に達していない」ケースが多く見られるようになった。二言語ともに何らかの問題が見られる現象を「ダブルリミテッド」あるいは「一時的セミリンガル」と言うが、この「何らかの問題」は様々な側面で生じうる。言語能力のどのような側面を見るか、あるいは年齢相応とはどのレベルを指すのか、今のところ共通の理解があるわけではない。しかし、それを探るためには、日本語を一言語とするバイリンガル児童生徒に実際どのような「問題」が生じるのかという事例調査を積み上げていく必要があると思われる。このようなデータはまだごく限られたものしかないからである。

そこで、本稿は日本の小学校に在籍する中国語を母語とする JSL 児童を対象とし、子どものダブルリミテッドの状態が、日常生活及び学校生活ではどのように現れているのかを明らかにした上で、その要因と言語支援のあり方を探ることを目的とする。

実践の対象となった児童 S は、中国出身で、中国で一年間小学校に通い、2007 年 12 月に来日し、現在は中学校一年の男児である。母語が確立されないうまま来日したため、日本語の習得は困難であり、しかも母語を使う環境が確保されないがため、母語は喪失する一方である。いわゆるダブルリミテッドの子どもでもある。

2 ダブルリミテッド児童生徒における学びの課題

ダブルリミテッドの実態は多様な形で具現化され、その一般的に考えられている特徴として、普段の生活に対人的、文化的（本・テレビなど）刺激が十分でないため、概念理解ができない、抽象的な思考ができない、学習に集中して取り組めない、学習が積み上げられない、場に応じた適切な行動・判断ができないなどが挙げられる。実際に、筆者がダブルリミテッド児童と触れ合うなかで体験した、子どもの学びにおける実態は以下の 5 点が挙げられる：

- ① ぶつぶつ何かを言っているが、誰にも意味が通じない。
- ② 人と関係がうまく築けず、情緒不安定、突飛な行動が見られる。
例えば、授業中、急にぶらぶら歩き回る、周囲をシャットアウトして一人の世界に閉じこもる、普段はおとなしいが急に暴力を振るったりするなど。
- ③ どちらのことばを使っても、両言語を交ぜても、自分の言いたいことが言い表せない。
- ④ 会話は少しずつできるようになるが、教科学習になると、（例えば社会科の抽象的な話題や算数の文章題など）は、どちらの言語でも困難。
- ⑤ 長時間かかっても、学習をなかなか積み上げることができない。

ヴィゴツキー（1934[2001]）は子どもの言語や認識の発達するプロセスでの環境要因の働きの重要性を指摘している。また、川上（2004）は、年少者日本語教育における「文脈化」の重要性を挙げている。さらに、子どもがいかにかことばを学んでいくのかを考えたときに、自然習得のプロセスでもある「生活体験」が重要であると筆者は考える。内田（1999）は、ことばを獲得していくために、他者と

の会話が必要不可欠であると述べ、人と言語、非言語のやり取りを通し、ことばをはじめ、知識などの基盤を広げていくと指摘する。その内実として、「子どもは他者との相互交渉を楽しみながら情報を収集し、それらの価値を内面化する。その一方で自己を外面化し、適応していく。適応というのは、自分を周りに合わせるのではなく、自分自身を発見し、主体性を確立し、それを保ちつつ世界の中で位置づけることを指している」(p.73)と述べている。すなわち、他者とのやり取りは認知的発達の手台作りに重要な役割を果たし、そしてやり取りが、直接ことばの力の伸長につながるだけでなく、更に自ら学びを拡張する力にもつながるのである。子どもが言語、非言語の体験を通じて得たことは、ことばも知識も長期記憶となるのである。筆者もこのような考えに賛同し、ダブルリミテッドの子どもたちに対し、教科学習についていけることを最終目標とした日本語支援ではなく、ダブルリミテッドの子どもが不足しがちな生活経験を提供することによって、子どもがことばに必要な状況を意識し、意味のある文脈のなかでことばの学びに取り組めるような支援をデザインしていく必要があると考える。また、子どもが今後も日本の学校で多くの時間を過ごし、教科学習のなかで認知的発達を促進するために、最終的には「認知力必要度高・場面依存度低のことばの力」である「学力言語能力 CALP」の力 (Cummins & Swain 1986)、つまり「思考を支えることばの力」を目指して支援を検討していかなくてはならない。

JSL の子どもたちは、日本語だけを学んでいるのではなく、発達の過程においてことばを学んでいる。ダブルリミテッドの子どもたちも例外ではない。周囲を意識する力、学びに参加していくためにやり取りをする力、考える力などを総合的に支えようとする広い意味でのことばの力は、ダブルリミテッドの子どもたちにとって特に必要である。

3 先行研究

3.1 子どもの認知発達とことば

子どもの発達とことばの関わりについて、「思考の手段としてのことば」と「自己をコントロールするためのことば」の二つが挙げられる。

岡本 (1985) は乳幼児期の話しことば中心の言語使用を「一時的ことば」、児童期以降の話しことばと書きことばを用いる言語使用を「二次のことば」として、話しことばと書きことばの相互依存的な発達を説明している。つまり、児童期は言語発達にとって、単に読み書きを習得するだけではなく、認知発達と影響しあいながら、言語生活や思考活動を豊かにするとともに、自己を見つめる能力を育てる重要な時期である。また、ヴィゴツキー (1934[2001]) は、発達初期の言語は他者に向けたコミュニケーションの機能を有していると考え、そして音声言語を伴い、他者とのコミュニケーションの道具となっている言語を「外言」と呼ぶ。それに対し、音声言語を伴わない、思考の道具として内的対話のために用いられる言語を「内言」と言う。発達的には、外言がまず出現し、その後、外言と内言が分化していくと主張した。さらに、子どもが他者の応答を期待しない独り言のような「自己中心のことば」は、「外言」である話しことばが「内言」に移行し、発展していく過渡的段階のことばであることを理論的にも実験的にも明らかにした研究を行った。このように人的コミュニケーション行為のためであったことばが、内言に転化することによって、対自的思考行為になるということは、子どもの認知的発達のうえでも、教育的にもきわめて重要な意味を持つということを示している。なぜならば、複雑な思考は、基本的には「内言」で行われるものだからである。

さらに、ことばには行動をコントロールする働きもある。ルリア (1961) は、ことばの機能の変化によって、行動の統制が可能になっていく過程を実

験によって明らかにした。ことばの行動統制機能は、二つの質的転換期を経て獲得されることがわかる。第一に、他人のことばによって行動が統制される他律的段階から、自分自身のことばが自分の行動を統制する自律的段階へ、第二に、ことばの音刺激的側面が行動統制に関わる段階から意味的側面が機能する段階への転換である。この実験から、人間が自らの意思を持って随意的に行動する主体として発達する過程について与えた示唆について、内田(1999)は以下のように述べている：

「ことばは最初、動作を発動させる機能を持つが、やがて次第に意味が優勢になりはじめると、ことばは内言機能を持つようになり、モニター機能、やがてメタ認知機能と深い関わりをも持つようになる。こうなると、声に出してことばを言わなくても、ことばの意味を思い浮かべるだけで、自分の意志にしたがって行動を制止したり、目標と矛盾する欲求を抑制したり、やりたくなくても目標達成のために、あえて行うということもできるようになる」(p.85)

したがって、子ども自身のことばは頭の中で行動をコントロールできるようになることと、自分で自らの意志と行動を決定するという自律性の確立には密接な関係があるものと考えられる。こうして、ことばは、思考や認知などの知的機能を支えるだけではなく、自我や意志力の中核的な担い手としての役割を果たすようになるのである。

ダブルリミテッドの子どもが必要なことばの力という視点で考えると、ダブルリミテッドの子どもたちの共通の特徴である「ぶつぶつ何かを言っているが、誰にも意味が通じない」というのは、ヴィゴツキーのいう「外言」である話しことばが思考の手段としての「内言」に発展していく過程にあると捉えることができる。また、「人と関係がうまく築けず、情緒不安定、突飛な行動が見られる」や「場に応じた適切な行動ができない」という特徴はことばによって自己をコントロールする力がまだ発達していないと捉えることができるであろう。ことばは他者とのコミュニケーションによって獲得し、コミュ

ニケーションを通じて思考の手段として内化していく。さらに内化していったことばは、行動をコントロールすることを可能にする。「思考の手段としてのことば」「自己統制するためのことば」の二つは、ダブルリミテッドの子どものことばの力を育む上で重要な視点であるといえる。

3.2 生活体験とことばの学び

子どもがことばを自然獲得する場合には、他者とのやり取りや生活体験などは大きな役割を果たしていると考えられる。しかし、ダブルリミテッドの子どもたちの場合は、ことばの学びが自然に発生するものではなく、教師や支援者を媒介に発生するのが一般的である。そのため、ことばの学びが発生するように、適切な文脈を提供することが重要であると考えられる。ことばの学びにおいて、生活体験は「意味のある経験」「他者とのやり取り」「思考」の機会を提供できる。生活体験のなかで、他者とのやり取りを通じ、対人的・文化的(本・テレビなど)刺激が与えられ、自分のなかでもう一度思考し、自分の中に取り込み、意味のあるものとして蓄積していくという過程は、生活体験の果たす役割といえる。よって、生活体験を通じて得られた「意味のある経験」「やり取り」「思考」の三点は、ダブルリミテッドの子どものことばの力を育成していく上で重要な観点であると考えられる。

さらに、生活体験を活かした言語教育的アプローチとして、「体験型学習」が挙げられる。体験に基づき、「自分自身の体験→観察・反芻・考察→自分なりに整理→うまくいくか試す→自分自身の体験」という循環にそって行うということである(池上2002)。しかし、ダブルリミテッドの子どもの場合、物事を概念化する力、内省する力である「思考する力」が十分できていないため、支援する際、単にこの「体験型学習」の循環に沿い支援を計画するのではない。「発達の最近接領域」(ヴィゴツキー1934[2001])という理論に基づき、支援者と子ど

もの対話を通じた協働性により、子どもの現在のことばの力をより高いレベルへ引き上げるようなスキフォールディングが求められる。また、生活体験をすることだけではなく、体験の過程で起こりうる他者との言語・非言語のやり取りも期待できる。生活体験を通じて意味のある経験や他者とのやり取りをする過程で、子どもは思考し、自分の思いを他者と共有していくのである。このようにことばを通じて他者と共有する喜びは、また次の学びにつながると考えられる。

したがって、「体験型学習」の原則に基づき、「体験→言語化→自分なりに整理→関係性の構築→学びへの動機づけ→体験」という学びのサイクルを日本語支援のなかに組み込むことにより、ダブルリミテッドの子どもの思考を支えることばを獲得していく場を提供できると筆者は考える。次に、このような学びのサイクルに沿い支援をデザインし、子どもの成長と変容を実際に見ていく。

4 実践研究

ここでは、ダブルリミテッドの子ども一名を対象にし、三年以上にわたり行った実践の概要、そして「ことばの力の広がり」「認知的発達」「関係性を築く能力」の三点についての分析を述べる。本実践は「体験→言語化→自分なりに整理→関係性の構築→学びへの動機づけ→体験」という学びのサイクルに沿って、大きく三段階に分けて日本語支援をデザインしていった。

4.1 生活体験を増やすための支援

第一段階の支援として、①「人と接触する体験を増やすための支援」②「絵・文字に接触する体験を増やすための支援」③「モノ・動物の視野を広げていくための支援」④「モノ・動物の視野を広げていくための支援」を試行した。具体的には、筆者が行った放課後支援のみならず、週末や休日を利用

し、地域日本語教室と一緒に参加させ、違う年齢の人との触れ合いを増やし、絵本の読み聞かせをし、博物館につれて行くなどを試みた。この時期の実践では、日本語のことばの学習に留まらず、絵本を体験すること、ワークシートやジェスチャーで表現すること、バスに乗ること、人と関わることなど、いろいろな体験が児童Sにとって、刺激となり、物事に対する視野を広げたと言えるであろう。そしてこのような活動参加が、毎週行われている放課後支援につながり、児童Sは自ら「これをやりたい」、「それをやりたい」のように、声を発することが増え、表情も以前と比べて明らかに豊かになってきている。また、「貸して!」「違うよ、これ、こうやってやるよ!」などのことばも、文脈にふさわしく、自分なりの表現として発話できるようになっている。この意欲は、これから学習するときの基礎や土台となるのではないだろうかと筆者は考えている。

4.2 自分の考えをことばで表現するための支援

周りに関心を示そうとしはじめる児童Sであったが、日本語の語彙が限られており、母語である中国語も日常生活で使っておらず喪失していくため、自分の考えをことばにして表せないことが多かった。質問に対し、すぐ「わからない」と答えがちである。しかし、母語の言語経験が不十分であることを考えると、この段階の子どもは、まだ興味関心が形成していく途上にあるのではないだろうか。「わからない」と答えても、それは子どもに言いたいことがない、わからない、ということではなく、考えを言語化する足場や段階が不足しているのだと筆者は考える。つまり、自分の考えを言語化していくための足場を段階的に与えてやることにより、子どもの発話も増えていくのではないか。そこで筆者は今までの実践を通じ、明らかになってきた児童Sの興味関心に合わせたテキストや活動を用意し、「自分の考えをことばで表すための支援」を展開しようとした。

この段階の支援は、主に⑤「興味関心を引き出す

ための支援」⑥「思いや考えを言語化していくための支援」⑦「考えたことを自分なりに整理するための支援」を目指して展開した。興味関心を見出したうえで、ふさわしい文脈・体験を子どもに提供し、自分のしている言語活動を意識しながら自分なりの意味を感じられるように意識して行った。校外活動で公園遊びのとき、説明を要する場面で「わからない」と言って済ましてしまう傾向がある児童Sに、「日本語で説明してみて」のように促した。そのような筆者の提案に対し、児童Sはもう一度自分の中で考え、ことばを見出し、遊びのルールを説明した。また、写真日記の活動にも、書く前に児童Sは少し時間をかけ、筆者に「いま、考える」と説明するように言ってから、自分の考えたことを文字化し、書いていった。

筆者とのやり取りを通じ、言語活動を意識し理解し、筆者の促しに対して、自分の思いをことばにして発する。そして次の関連する活動にも、筆者とのやり取りを繰り返し、表現したいことを再びことばにして表していく。このような過程のなかで、児童Sが徐々に自分の考えを言語化し始めている様子が見えてくる。

さらに、単に児童Sに適切な文脈を提供するのではなく、物語の内容を筋道を立てて発せられるように問いを投げかけている。例えば児童Sのことばのあとに「そして?」「そしたら?」と物語の続きを考えさせるための問いや、児童Sのことばを繰り返したり、言い換えたりし、話の内容を確認させるための発話がこれにあたる。そのような筆者の発話に対し、児童Sはもう一度自分のなかで物語の内容を理解し、言いたいことを整理し、明確にしていく。これが次に他者と関わっていき、関係性を作っていくための基礎となるのではないだろうかと思筆者は考えている。

4.3 関係性の構築につながる支援

支援の時間に自らことばを発せられるようになった児童Sではあったが、支援以外の時間には自発

的に日本語で他者に話しかけ、関係性を作ることはまだまれである。しかし、このようにいつも筆者が横にいて支援ができるわけではない。人間関係ができないことは、新しいことばのリソースから隔てられる恐れがあり、ことばの伸長の停滞にもつながっていると思われる。つまり、他者との関係性とことばの伸長という相互作用ができないことになってしまうのである。そこで、筆者は児童Sが少しずつ自分の力で人間関係を広げていけるような支援、つまり教室・教室以外の場所での人間関係に自分の力で参加していくための支援を考えるようになった。また、言語経験が不十分であるため、何かの作業をやりながら手を動かすことによって、いま自分がしていることを言語活動として意識することが必要だと考える。さらに、興味関心に合った支援は言うに及ばず、児童Sは自信・有能感を得て、教室に戻っても、周りにいるクラスメートを伝える相手として意識することが必要である。そこで、楽しんで作業をやりながら、他者を伝える相手として意識することを目指した支援を行った。⑧「関係性を広げていく支援」⑨「体験型活動を通し関係性につなげていくための支援」のなかで、一緒に読んだ絵本を自らのことばで再現し、大きな模造紙に書き、在籍クラスの教室に貼るのである。

このような学びのサイクルは段階的に起こるのではなく、他者とのインターアクションのなかで行われるのである。自分の思いを他者に伝えたいとき、説明することによって自分なりの整理にもなる。また、このような他者との関係性を築きたい、他者に自分の思いを伝えたいというモチベーションは、この学びのサイクルを支えている。つまり、この学びのサイクル全体は「他者に伝えるための言語化」によって支えられている。

実践を通じ、児童Sの徐々に成長していった様子が見られる。実際、これらの学びのサイクルの根幹となっているのは「思考を支えることば」であると分析からわかった。意味のある言語体験のなかで児童Sは自分の思いや考えがことばとして発達し

ていき、そして他者に伝えるために自分のなかでことばを調節し、整理する。さらに、他者に働きかけていくなか、ことばが通じなければならない。つまり、ことばは伝え合う手段だけではなく、思考の道具でもある。児童Sの認知的な発達・成長を支えていたのは、まさにこのような「思考を支えることばの力」であると考えられる。

5 考察とまとめ

ここでは以上の分析を踏まえて考えられることについて述べる。まずは「生活経験の中に育まれる学び」である。前述したように、ダブルリミテッドの子どもたちは発達の過程でことばを学んでいる。そのため、単なる語彙や文法の蓄積のような言語教育ではなく、これから日本の社会で生きていくための総合的なことばの力が求められる。児童Sは生活経験を増やすことによって、対人的・文化的刺激も増加し、周囲への興味関心が発達していき、物事に対する概念を徐々に広げていった。また、人々とのやり取りを通して生活体験を拡張していく過程こそが、児童Sが周囲を意識し、さらに主体的に生活のなかにある人・物事との関係性を築いていく支えとなったと考えられる。

さらに、これらのやり取りする力の成長、認知的発達を支えているのは「ことばの力」である。児童Sにとってのことばの意味を考察してみると、当初は「学ぶ対象としてのことば」から、「他者とやり取りする媒介としてのことば」になり、さらに「やり取りを通じ考えを整理していくためのことば」となり、徐々に「自ら人・モノと関係性を作るための媒介としてのことば」となっていったことが明らかになった。つまり、「思考を支えることば」といえるのである。

以上のことから、ことばの学びのサイクルと思考を支えることばの関係は、次のような関係が考察できた。図1を参照する。

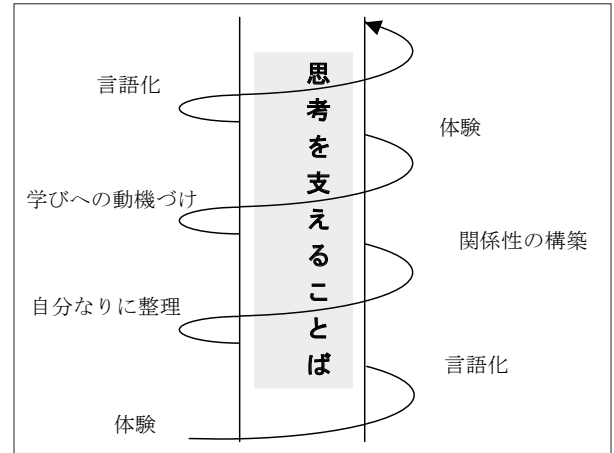


図1 学びのサイクルと思考を支えることばの関係

この学びのサイクルの根幹になっているのは本研究の主張する「思考を支えることば」の力である。つまり、ダブルリミテッドの子どもの言語教育を考える際、ことばは「学ぶべき知識」ではなく、「思考を支える媒介」とであるという視点で考えなければならない。

6 結論—今後の課題と提言

本研究は、限られた時間や場所で、ダブルリミテッドの子どもにいかにも有効な日本語支援を提供するかを試行錯誤してきた。その結果として、生活体験を活かした支援により、子どものことばの成長の各段階で、支援者や周囲の他者とやりとりを通じて、日本語における概念の発達が見られた。絵本や成果物などの媒介物を通して他者と対話し、思考することができた。しかし、ダブルリミテッドの子どもにおける言語教育は、今後取り組んでいくべき課題が残されている。

本研究は、児童Sの家庭内環境、言語背景や学びの様子により「一時的ダブルリミテッド」の状態にあると判断した。しかし、実際、「一時的ダブルリミテッド」の子どもと「発達障害」児と、現象面

では共通する部分が多いにもかかわらず、今のところ、この二つを見分けるような判断基準はまだできていないのが現状である。また、両言語とも何らかの問題が見られる現象は「一時的ダブルリミテッド」と言うが、この「何らかの問題」は様々な側面で生じうる。言語能力のどのような側面を見るのか、あるいは年齢相応とはどのレベルを指すのか、今のところ共通の理解があるわけではない。今後「ダブルリミテッド」の子どもが増加すると予想されるため、このような判断基準の確立が求められるであろう。

続いて、ダブルリミテッドの特徴や要因を整理した結果、ダブルリミテッドは子ども個々の問題ではなく育ってきた言語環境や社会環境に大きく影響することがわかった。子どもが大半の時間を過ごす在籍クラスとの連携や担任教師の意識喚起は今後 JSL の子どもに関わる我々にとって重大な課題となるだろう。このようなダブルリミテッドの子どもたちの増加が予測されることで、子どもと直接に関わる教師や支援者のみならず、社会全体がこのダブルリミテッドの子どもの現状に対して正しく認識することが求められる。

参考文献

- 池上摩希子 2002 「体験型学習の意味と方法」 細川英雄編『ことばと文化を結ぶ日本語教育』 凡人社 p.101-117
- 内田伸子 1999 『発達心理学—ことばの獲得と教育』 岩波書店
- ヴィゴツキー, L.S. 1934[2001] 『新訳版・思考と言語』 柴田義松訳、明治図書出版
- 岡本夏木 1985 『ことばと発達』 岩波書店
- 川上郁雄 2006 「年少者日本語教育実践の観点—「個別化」「文脈化」「統合化」—」 『「移動する子どもたち」と日本語教育』 明石書店、p.23-37
- 中島和子 2007 「ダブルリミテッド・一時的セミリンガル現象を考える」 『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究 第3号』 母語・継承語・バイリンガル教育研究会、p.1-6
- ルリア, A.R. 著 松野豊・関口昇訳 1966 『言語と精神発達』 明治図書出版
- Cummins, J. & Swain, M 1986 *Bilingualism in education: Aspects of theory, research and practice*. London: Longman.