

# 中国にルーツを持つ小学3年生のつまずき

— 子どもにとって優位な言語による違いに着目して —

中 石 ゆうこ・建 石 始

## 1. 問題の所在

近年の国際化の流れの中、日本においても国籍を問わず日本語を第二言語として育つ子ども（以下、JSL児童）が増加している。JSL児童は、学校教育の現場において教科の学習だけでなく日本語の学習も同時に必要である場合が多い。JSL児童に向けた支援として、学校現場では様々な取り組みがなされている。

JSL児童の中には、日本語以外を母語として持ち、来日と同時に日本語を学び始める児童だけではなく、日本生まれなどの理由で、日本語のほうが優位な児童も存在する。しかし、従来の研究では、優位な言語の違いによって生じる学習状況の違いについて十分に比較された研究は少ない。JSL児童の使用言語の中で日本語が優位である場合とそれ以外の言語が優位である場合、彼らのつまずきは同じなのだろうか。

そこで本研究では、ある小学校での3年生の授業記録を材料にして、日本語クラスにおいて見られるつまずきを明らかにするとともに、JSL児童が日常生活において優位に使用する言語の違いがつまずきに違いを生じさせるのか、生じさせるのであれば、つまずきにどのような違いが見られるのか明らかにする。

## 2. 先行研究

JSL児童数の増加に伴い、多くの移民児童を抱えるアメリカなどからの報告同様、日本でも学校教育の現場ではしばしば「日常会話に問題がないのに、授業について来られない」という現象が報告される。この現象は日常会話の言語（BICS）と抽象的、論理的操作が必要になる教科学習の言語（CALP）という二つの言語力の存在から説明される（Cummins 1979など）が、実際は、BICSとCALPの区別は明確ではないと考えられている（バトラー後藤2011など）。これまでの日本語教育研究の取り組みでは、JSL児童が学校教育において何を学ぶべきかという観点から、小中学校の教科書や日本語母語児童の使用する語彙などのデータに基づき、教科学習のためにJSL児童にとって習得すべき語がリスト化されてきた（工藤1999、バトラー後藤2011、樋口・古屋・頼田2011など）。

ここで、学校教育で教える内容から、それを学ぶJSL児童に目を移すと、JSL児童の多様性に着目する必要が生じる。バトラー後藤（2011）でも指摘されるように、JSL児童の言語使用実態、学習状況は個々で異なることから、指導で重要なポイントには、普遍的なものと、個別的なものが存在すると考えられる。工藤（1999）、バトラー後藤（2011）、樋口・古屋・頼田（2011）など従来の研究は、JSL児童に共通する普遍的なポイントを明らかにしたものであり、児童の属性で異なる個別的な指導ポイントについては、まだ研究の数が少なく、特にJSL児童の日常生活に用いる言語の違いに着目した研究はほとんどない。そのような状況において、西川・青木・細野・樋口（2015）

では小学校入学時点ですでに表面的には日本語を母語とするモノリンガルの児童と変わらない日本語力を持っているように見える、日本生まれで日本語を第二言語とする児童を対象を絞って、「モノリンガルとは日本語力において何かが違う」、「意外と“簡単な”日本語を知らない」という教育現場での気づきをスタート地点とした研究を行っている。この研究では、「簡単な日本語」として、和語動詞に材料を絞った産出調査を行い、日本語を第二言語とする児童とモノリンガル児童の語彙力の比較をしている。その結果、日本語を第二言語とする児童にとっては、「(ごはんを) たく」、「(目薬を) さす」、「(ハンガーに洋服を) かける」など学校生活で接する機会がない語は難しく、モノリンガルの習得と大きな差が見られることを明らかにしている。

そこで本研究では、JSL児童の属性に対応した日本語指導を目指して、JSL児童の属性の一つである優位に使用する言語の違いに着目し、それが日本語クラスでのつまずきにどのような違いを生じさせるのか明らかにする。

### 3. 分析

#### 3-1. 材料

##### 3-1-1. 授業記録

本研究で分析の材料とするのは、中石・建石（2016）で用いた広島県内のある小学校での3年生の日本語クラスの授業記録2年分（2011年度、2012年度）である。日本語クラスでは、2011年度、2012年度で指導の方針が異なっている。まず、2011年度の取り出し授業では5名の教員によるチームティーチングで一斉指導が行われ<sup>1</sup>、国語科、算数科の教科書中心の授業内容が取り入れられていた。一方、2012年度は6名の教員によるチームティーチングで児童の日本語能力等に配慮した複数のクラスで日本語の指導が行われ、国語科、算数科の教科書の内容に関する授業に加え、第二言語という観点からの日本語指導も行われた<sup>2</sup>。なお、小学校の教科書は2011年、2012年の両年度とも、国語科も算数科も東京書籍であった。

本研究では、この授業記録の特記事項の欄に記載されたJSL児童のつまずきに着目して分析を行う。特記事項には、日本語の取り出し授業での指導、および、児童が在籍する通常学級への入り込み指導で、担当教員が気づいた点が児童ごと、かつ授業時間ごとに記述されている。その内容としては、児童の誤用や誤解（～と～を混同している、～と～とを勘違いしていた…など）、苦手とする学習項目（～を知らなかった、～が難しかった…など）、学習項目の定着の具合（まだ～を理解できていない、～を忘れてしまっている…など）など学習の問題点が記載されている。この他、児童の様子や授業態度なども記載されているが本研究では学習の問題点に絞って分析する。

##### 3-1-2. 児童の属性

本研究では、分析対象を中国にルーツを持つ児童8名とする。本研究の対象となった小学校には中国にルーツを持つ児童が多く在籍する。2011年度の小学3年生の日本語クラスでは、中国につながる児童が5名在籍し、それ以外の国につながる児童はいなかった。2012年度のクラスでは4名が

<sup>1</sup> 但し、児童1名に関しては日本語力に大きな差があったことから個別のクラスが設けられた。

<sup>2</sup> 第二言語としての日本語の教材は日本語教科書、市販の国語やことばに関する本から抜粋して作成されたものが用いられた。

在籍したうち、フィリピンにつながる児童が1名いたが、それ以外の3名はいずれも中国につながる児童であった。本研究で対象となった児童のうち5人は、中国残留邦人の引き揚げによる定着後に日本で生まれた子弟である。残りの3人は、保護者の中国から日本への移動に伴って、2005年から2008年にかけて来日した児童である。

以下に対象となった児童の属性を挙げる。児童名はAからHと表記する。「優位な言語」の判定に関しては、家庭内言語、および日本語授業担当教員が2014年度に対象児童や家族から聞き取った言語使用状況の情報から筆者が総合的に判定した。その結果、表1の通り、日本語優位の児童が4名、中国語優位の児童が3名、中国語と日本語が同程度と考えられる児童が1名となった。性別は男子4名、女子4名であった。

表1. 児童の属性

ID	在籍年度	性別	日本滞在歴	家庭内言語	言語使用状況 (2014年度)	優位と考えられる言語
A	2011 (9月より3月まで在籍)	女	日本生まれ	日本語 中国語	中国語は聞いてなんとなくわかる程度。話すのは挨拶のみ。 両親の会話は中国語。 両親の日本語は不十分。	日本語
B	2011	男	日本生まれ	日本語	父の日本語は不十分。 本人は中国語ができない。	日本語
C	2011	男	日本生まれ (2007年11月から 2009年4月まで 中国)	主に 中国語	不明	中国語
D	2011	女	中国生まれ (2008年2月より 日本)	中国語	中国語で日常会話はできるが、 読み書きは不十分。	中国語
E	2011 (2月より3月まで在籍)	男	中国生まれ (2007年9月より 日本) 2010年12月から 2011年2月まで 中国へ帰国	中国語	父親とは日本語と中国語、母親 とは中国語。	中国語
F	2012	女	日本生まれ	日本語	中国語はほぼゼロ。	日本語
G	2012	男	日本生まれ	主に 日本語	祖母(別居)とは中国語。	日本語
H	2012	女	中国生まれ (2005年7月より 日本)	中国語 日本語	中国語は聞いて分かるが、話す のは難しい。 両親の日本語は不十分。 両親とは中国語と日本語。 兄弟とは日本語。	中国語と 日本語

※3年生在学時の年齢は全員、学齢期通りの8歳から9歳

### 3-2. 方法

2年間の授業記録の特記事項から学習のつまづきを抜き出すと807項目の記載があった。これら

のつまずきをまずは、「語・文法」と「その他」に大きく分けた。「語・文法」に関するつまずきは、「形」「意味」「使用」に下位分類された。「その他」のつまずきは言語的なつまずきを超えた日本の社会や教育現場における教科学習でのつまずきを示したものであり、それらは「社会のしくみ」に関するつまずきと「教科学習」に下位分類された。以上の分類をまとめると表2のようになる。

表2. 学習のつまずきの分類

大分類	分類名	小分類	内容
語・文法	形	仮名／漢字／音読・発音／聞き取り ／文型・文法	言語形式のつまずき
	意味	未知／勘違い／関連語／概念	意味のつまずき
	使用	コードスイッチング／使い方・説明	運用のつまずき
その他	社会のしくみ		社会におけるルール・枠組みに関するつまずき
	教科学習		教科学習に関するつまずき

「語・文法」に関するつまずきのうち、「形」のつまずきは、さらに小分類として「仮名」、「漢字」、「音読・発音」、「聞き取り」、「文型・文法」の5つに分けられた。本研究では、表記の中で漢字に関わるものだけ別の分類を行ったが、これは、使用言語である中国語からの転移が予想される漢字と、それ以外の表記である平仮名、片仮名を分けて分析するためである。

次に、「意味」のつまずきは、ある語の意味を問われても答えられないという「未知」、ある語の意味を間違えて理解していた「勘違い」、対義語や類義語などを問われても答えられない「関連語」、説明を受けても概念のイメージができない、あるいは別の語との区別が難しいという「概念」という4つに分類された。この中で「未知」は例えば、「『うず』が分からなかった。」(A・日本語)、「『少年』の意味が分からない。」(H・日本語／中国語)というようなつまずきである。「勘違い」は例えば、「『美化』はビルを壊して立て直すことと思っていた。」(F・日本語)、「『両親』を説明させると、大人と子供と言った。」(F・日本語)というように、教室内のやりとりで、児童の意味理解の勘違いが明らかになったものである。「関連語」は、例えば、「『貸す』と『借りる』、『敵』と『味方』などの反対語の問題が分からなかった」(B・日本語)というように、ある語の対義語、類義語を聞かれて答えられなかったというつまずきである。「概念」は例えば、「『川原』をイメージできない。」(A・日本語)、「『枝』と『幹』の区別がつかない。」(F・日本語)というものが当てはまる。

「使用」のつまずきは、ある場面に相応しい適切な表現を用いることができないという「コードスイッチング」と、ある語の使い方を聞かれたり、説明を求められたりした時にできなかったという「使い方・説明」の2点に分類された。このうち、「コードスイッチング」のつまずきは、「文末が『よね』になるので、『です』に直したい。」(H・日本語／中国語)、「説明の際、『最初らへんの』、『後のやつは』という言い方をしたので、注意したい。」(C・中国語)という例が示すように、話し言葉と書き言葉の使い分けが場面に応じて適切にできないことによるつまずきである。「使い方・説明」のつまずきとしては、例えば、「『犬が噛む』を『かじる』と表現した。」(A・日本語)、「ピンが転がる音を『コロコロ』ではなく、『ゴロゴロ』と表現した。」(A・日本語)、「『平ら』なものを探させると、床のことを『平らな道』と言っていた。」(H・日本語／中国語)という例が示すよ

うに、ある語や表現を適切に使用できないつまずきに加えて、「『目薬をつける』と言った。」(H・日本語／中国語)、「『バスの駅』と表現した。」(D・中国語)というようなコロケーションに関するつまずき、「『一時間前』、『一時間後』を日本語でうまく説明できなかった。」(C・中国語)というように、自分の理解している内容を日本語で説明ができないつまずきがある。

「その他」のつまずきのうち、「社会のしくみ」は、日本社会のルールや日常生活の常識を理解できていない、知識として持っていないことによるつまずきである。例えば、「小学校を5年間だと思っていた。」(A・日本語)、「『大正』、『昭和』などの年号、『天皇』の存在など知らない。」(H・日本語／中国語)というような日本社会に関する知識の不足によるものや、「球根の植物を聞くと『あさがお』と答えたので、『球根』と『種』の違いを説明した。」(G・日本語)、「八百屋で売っているものを答えられない。」(G・日本語)、「信号のルールが分かっておらず、『車は赤で動く』と言っていた。」(H・日本語／中国語)、「『アンテナ』は見たことがあるが、何のためにあるのか説明できなかった。」(H・日本語／中国語)というように日常生活に関する知識が不足していることによるものが含まれている。「教科学習」に分類されたのは、ある特定の語や文法項目を知らないことに原因を帰することができない、教科学習のつまずきである。例えば、「言葉で説明させると、十進法の概念が途中で分からなくなる。」(F・日本語)、「言葉だけではなく地図の読み取りが難しく、広島湾の特徴を言うことが難しかった。」(A・日本語)、「黙読ができない。」(H・日本語／中国語)など、言語以外の認知能力にも関わるつまずきや、「辞書の五十音の順をすぐに答えられない。」(G・日本語)、「九九がうまく言えない。」(D・中国語)のように、特定の語や表現に限らない教科学習のつまずきが含まれている。

## 4. 結果と考察

### 4-1. 全体的な結果

前述の分類に授業記録に見られたつまずき807項目を分類した結果が表3である。

表3. それぞれのつまずきの項目数と割合

	形	意味	使用	社会の仕組み	教科学習	総計
項目数	225 (27.9)	393 (48.7)	50 (6.2)	11 (1.4)	128 (15.9)	807

※ ( ) 内の数字は%

この結果から、日本語授業で観察されたつまずきには、「形」、「意味」のつまずきが多いことが分かった。なお、「教科学習」に分類されるつまずきであっても、言語面の習得の未熟さにもその原因を帰することができる場合があることが指摘できる。例えば、「『割る数』と『割られる数』を逆に答えてしまう。」(D・中国語)、「『かける数』、『かけられる数』を言い間違えることがある。」(B・日本語)という指摘はいずれも、日本語児童にも見られる教科学習のつまずきであろうが、JSL児童の場合は、受動形の習得が不十分であることもまた原因の一つになるだろう。また、「九九がうまく言えない。」(D・中国語)という指摘は、「『しち』、『いち』の音の区別ができない。」(D・中国語)という「発音」の習得が十分でないことにも原因であるのではないかと考えられる。この

ように、教育現場では見過ごされる可能性があるJSL児童の教科学習におけるつまずきには、日本語教師あるいは対照研究を行う研究者の視点を通して原因を発見できるものが含まれる。

#### 4-2. 指導が難しい語の特徴とはどんなものか

外国語授業において、ある語の意味を適切に説明することは難しいものである。対象を児童に限らずとも、これまでの第二言語としての日本語の指導においては、対訳辞書、日本語辞書、絵カード、実物など、様々な教材・教具を用いて、効果的な指導が行われてきている。本研究の対象となった日本語クラスでも、これらの教材・教具は使用されていると考えられる。しかし、授業記録を分析してみると、これらを用いても授業で説明された概念をイメージすることが難しい語が存在することが分かる。特記事項の記述から3名以上の児童につまずきが見られた語のカテゴリーと実際の記述を挙げる。

##### 具体的概念（6人／8人）

- ・「列島」はイメージできないようだった。(A・日本語)
- ・机の段差を「段」と表現できず、説明に時間がかかった。(B・日本語)
- ・「野外」を「山」と、漠然ととらえていた。(C・中国語)
- ・「一斉に」が分からない。(E・中国語)

##### 抽象的概念（5人／8人）

- ・三角形の「角」がよく分からないようだ。(H・日本語／中国語)
- ・「かさ」(量)のイメージをつかむのが難しい。(B・日本語)
- ・「一あたり」、「一つ分」を混同する。(B・日本語)、(D・中国語)
- ・「半径」と「直径」の関係を理解しにくいようだ。(F・日本語)

##### 日常生活に関する語彙（5人／8人）

- ・「平泳ぎ」を「クロール」と混同する。(H・日本語／中国語)
- ・「手紙」と「はがき」の区別がついていなかった。(H・日本語／中国語)
- ・「市役所」の「市」が分からなかった。(D・中国語)
- ・「お好み焼き」は知っているが身近ではない。(B・日本語)

##### 時の表現（5人／8人）

- ・「一時間前」、「一時間後」が混同。(B・日本語)
- ・「今夜」「去年」など時の言葉がちゃんと分かっていない。(A・日本語)
- ・「今週」、「来週」、「先週」はあやしい。今日を基準とした関係性が難しいか。(B・日本語)、(F・日本語)
- ・「先週」はなぜ「先」という漢字を使うのか疑問に思った。(D・中国語)

##### オノマトペ（4人／8人）

- ・擬音語、擬態語の語彙が少なく、説明できない。(G・日本語)
- ・「はらはらする」と「どきどきする」は混乱していた。(D・中国語)
- ・擬音語はまずまずだが、聞こえる音をどう表現するかは難しい。(B・日本語)

##### 年中行事（4人／8人）

- ・「お正月」は秋であると言う。(D・中国語)
- ・正月や月見をする理由が分からない。(A・日本語)

・「福袋」がイメージできない。(H・日本語／中国語)

方角 (3人／8人)

・方角を理解できていないような気がする。(B・日本語)、(H・日本語／中国語)

・地図の東西南北の方向を理解できなかった。(D・中国語)

これらの結果から、教科学習に特有の抽象的概念だけではなく、地図や模型、実物など文脈の助けを借りることができる具体的概念であっても概念を理解させることが難しい場合があること、また、西川・青木・細野・樋口(2015)でも指摘があった日常生活の語に加えて、時の表現、オノマトペ、年中行事、方角などのカテゴリーは、概念を理解させるのが難しいということが分かる。

なお、在籍期間の短かった児童Eを除くと、すべての児童に類義語など意味の近い語の区別が難しいという記述があった。その中には、例えば「『時刻』と『時間』の区別が難しい。」(B・日本語)、「『半径』と『直径』が混乱する。」(F・日本語)というように、日本語母語児童にも共通すると考えられる類義語の区別に加えて、「『植木鉢』、『花壇』、『花瓶』が混ざる。」(H・日本語／中国語)、「『苦手』と『嫌い』の違いがあいまいだった。」(A・日本語)、(D・中国語)、「『一時間前』、『一時間後』が混同する。」(B・日本語)、「『行く』と『来る』が混乱する。」(G・日本語)というように、教室での説明を理解する際には前提になるような日常的な語での混同もあった。

#### 4-3. 優位な言語によるつまずきの違い

次に、JSL児童が優位に使用する言語の違いによって、つまずきに違いがあるかどうかを見る。表4において、表内の数字は、形、意味、使用、社会の仕組み、教科学習のつまずきの数と割合を優位な言語ごとに示したものである。

表4. 5つのつまずきの数と割合 (優位言語ごと)

	形	意味	使用	社会の仕組み	教科学習	総計
中国語	71 (36.6)	78 (40.2)	16 (8.2)	0 (0.0)	29 (14.9)	194 (100)
日本語	103 (26.9)	186 (48.6)	21 (5.5)	4 (1.0)	69 (18.0)	383 (100)
日本語・中国語	51 (22.2)	129 (56.1)	13 (5.7)	7 (3.0)	30 (13.0)	230 (100)

※ ( ) 内の数字は%

表4の示すように、中国語が優位な児童では、「意味」のつまずきが「形」のつまずきと同程度見られたが、日本語が優位な児童では「意味」のつまずきの方が、「形」のつまずきに比べて多く見られた。次に、「形」、「意味」、「使用」のそれぞれのつまずきについて、児童が優位に使用する言語の違いによってつまずきの性質には違いがあるかを順に見てみる。

##### 4-3-1. 「形」のつまずき

表5は、「形」のつまずきに関するものである。表内の数字は、形のつまずきの下位分類である

仮名、漢字、音読・発音、聞き取り、文型・文法に分類されるつまずきの数と割合を、児童の優位な言語ごとに示したものである。

表5. 「形」に関するつまずきの数と割合（優位言語ごと）

	仮名	漢字	音読・発音	聞き取り	文型・文法	総計
中国語	17 (23.9)	7 (9.9)	18 (25.4)	3 (4.2)	26 (36.6)	71 (100)
日本語	18 (17.5)	26 (25.2)	15 (14.6)	6 (5.8)	38 (36.9)	103 (100)
日本語・中国語	5 (9.8)	14 (27.5)	14 (27.5)	1 (2.0)	17 (33.3)	51 (100)

※（ ）内の数字は%

表5の示すように、中国語が優位な児童も日本語が優位な児童も「文型・文法」のつまずきは同程度見られた。詳細を分析してみる<sup>3</sup>と、つまずきが多かった文法項目は表6の示すように、「助詞」、「文型」、「受動形」、「接続詞」、「可能形」、「自動詞・他動詞」であった。

表6. 「文法・文型」に関するつまずきの数（優位言語ごと）

	中国語	日本語	日本語・中国語	総計
助詞	4	10	3	17
文型	5	7	1	13
受動形	1	8	1	10
接続詞	7		2	9
可能形	1	4	3	8
自動詞・他動詞		5	1	6
文の構造	1	1	1	3
品詞	2	1		3
指示詞	1		2	3
箇条書き		1	1	2
活用	1	1		2
命令形	2			2
副詞	1			1
てある			1	1
助数詞	1			1
複文			1	1
その他		6		6
総計	27	44	17	88

<sup>3</sup> 分析の際、例えば「つなぎの言葉、呼びかけの言葉で誤りがあった。品詞の違いもまだ弱い。」(C・中国語)のように、複数の指摘が一つの項目として記入されている場合が4例見られたので、それらを分けて集計した。そのため、項目数が表5の「文法・文型」の集計よりも増えている。



「助詞」の例としては、『バスがつく』を『バスにつく』とする誤用があった。(F・日本語)、「文型」の例は『まるで～のようだ』の例文は作れなかった。(G・日本語)、『虫がいそうだ』ではなく、『虫がいるそうだ』と答えた。(C・中国語)、「受動形」の例は『『する』の受動形を『すられる』と言った。(A・日本語)、「受け身の『ら』が抜ける。(H・日本語／中国語)、「接続詞」の例は「接続詞を適切に使えない。(H・日本語／中国語)、『でも』、『けど』は問題ないが、『しかし』は追加で練習が必要。(D・中国語)、「可能形」の例は『『泳がない』と『泳げない』の違いが分からなかった。(D・中国語)、「可能形の間違いがある。(B・日本語)、『自動詞・他動詞』の例は『『かぎをかける』の自動詞を答えられなかった。(A・日本語)、「意識するとよくできるが、普段の生活では自動詞・他動詞を間違える。(B・日本語)のようなものである。このうち、「接続詞」については日本語が優位な児童についてはつまずきの指摘がなく、「自動詞・他動詞」については中国語が優位な児童でつまずきの指摘がなかった。

両者に違いがあったのは、「仮名」「音読・発音」「漢字」に関するつまずきである。「仮名」は例えば、『『さんびゃく』、『ろっぴゃく』、『はっぴゃく』が正しく書けなかった。(E・中国語)、『『うすめる』を『うずめる』、『うずまく』を『うずめく』など一字違いで覚えている(C・中国語)という仮名表記に関する誤用であり、「音読・発音」は例えば、『『タロ』を『たろう』と書くなど長音が弱い。(A・日本語)、『ラ行の発音がはっきりしない。(B・日本語)、『(知らない語の)アクセントを間違える。(A・日本語)、『(短かい)のように、送り仮名の間違いがある。(E・中国語)、『(配)は、『体の肺、灰色のはいでしょう。』と間違えた。(F・日本語)のように漢字を意味ではなく音で覚えていることによる誤用、『(分子)を『ぶんこ』と読む』(D・中国語)のように読み方に関する誤用があった。

中国語が優位な児童では、「漢字」に比べて「仮名」「音読・発音」のつまずきが多く見られ、日本語が優位な児童では「漢字」のつまずきが多く見られることが分かった。この結果から、中国語と日本語では、漢字は字形や意味が異なることが多いが、それでもなお、日本語を用いて教科学習をする際には、漢字を理解できることが助けになることが示唆された。

なお、「形」のつまずきは、はっきり分類されるわけではなく、相互に関連していると考えられる場合がある。例えば、「仮名」か「音読・発音」か「聞き取り」かの分類が難しい例として、『『はたらく』を『はならく』と書いていた。(C・中国語)、『10(じゅう)の『う』が抜けていた。(E・中国語)がある。これらは「仮名」に分類したが、それと同時に中国語の転移によって、発音や聞き取りに影響が見られると考えられる。また、「漢字」か「聞き取り」かの分類では、例えば、『『豆乳』と『灯油』の漢字は同じかという質問があった。(B・日本語)があった。これは「漢字」のつまずきに分類したが、『『とうゆ』と『とうにゅう』をうまく聞き分けられないという「聞き取り」のつまずきという要素が隠れている。また、「文型・文法」の中でも、『『～本』で濁音、半濁音の使い分けができていない。(E・中国語)』というつまずきは、「文型・文法」に分類されたが、それと同時に、やはり中国語の転移によって、「音読・発音」や「聞き取り」に影響が見られた結果であると考えられる。このように、あるつまずきが、時には仮名表記に、時には発音や聞き取りに、時には漢字に表れる場合があるが、中国語の音声の影響がその原因となっていることも

多いと考えられる。だとするならば、例えば、「はたなく」という誤表記を「はたらく」に書き直させたところで、誤用の根本の原因の解決には至らない。その語がどのように聞こえているのかという観点から解決に導く必要がある。学習者の母語の音声、日本語の発音や表記にどのような影響を与える傾向にあるのか、教師があらかじめ知識を持っていれば、場当たりではない解決が可能になる。

#### 4-3-2. 「意味」のつまずき

以下の表7は、「意味」のつまずきに関するものである。表内の数字は、意味のつまずきの下位分類、すなわち、「未知」、「勘違い」、「関連語」、「概念」という4つのつまずきに分類される項目数と割合を、児童の優位な言語ごとに示したものである。

表7. 「意味」に関するつまずきの数と割合（優位言語毎）

	未知	勘違い	関連語	概念	総計
中国語	36 (46.2)	14 (17.9)	9 (11.5)	19 (24.4)	78 (100)
日本語	87 (46.8)	49 (26.3)	8 (4.3)	42 (22.6)	186 (100)
日本語・中国語	58 (45.0)	32 (24.8)	6 (4.7)	33 (25.6)	129 (100)

※（ ）内の数字は%

このうち、「未知」、「概念」に関しては、中国語が優位な児童にも日本語が優位な児童にも同程度にみられるつまずきであった。前述のとおり、「未知」は例えば、「『うず』が分からなかった。」(A・日本語)、「『少年』の意味が分からない。」(H・日本語／中国語)というように、教室で意味を聞かれた語の意味が分からないというつまずきである。「概念」は例えば、「『川原』をイメージできない。」(A・日本語)というものや、「『枝』と『幹』の区別がつかない」(F・日本語)というように、説明を聞いても語のイメージができていないつまずきである。

両者に違いがあったものとして、日本語が優位な児童は、中国語が優位な児童に比べて、「勘違い」の割合が高く、中国語が優位な児童は、日本語が優位な児童に比べて、「関連語」の割合が高いことが指摘できる。「勘違い」は例えば、「『美化』はビルを壊して立て直すことと思っていた。」(F・日本語)、「『両親』を説明させると、大人と子供と言った。」(F・日本語)、「『幸い』を形容詞だと勘違いしていた。」(A・日本語)、「『ごくごく』は少しずつ飲むことだと思っていた。」(D・中国語)、「『湖』を『水の海』と思っていた。」(G・日本語)、というように、教室内のやりとりを通して、児童の意味理解の勘違いが明らかになったものである。中国語が優位な児童で多かった「関連語」は、例えば、「『深い』の反対語が出てこなかった。」(H・日本語／中国語)、「『貸す』と『借りる』、『敵』と『味方』などの反対語の問題が分からなかった」(B・日本語)、「『木の幹』、『枝』、『葉』という基本的な語が出てこない。」(H・日本語／中国語)というように、ある語の対義語、類義語、上位語、下位語などの関連する語を聞かれて答えられなかったというつまずきである。これは国語科のテストやドリルで対義語を聞かれる問題があることから、顕著になりやすいつまずきであろう。

### 4-3-3. 「使用」のつまずき

以下の表8は、「使用」のつまずきに関するものである。表内の数字は、使用のつまずきの下位分類である「コードスイッチング」、「使い方・説明」に分類される項目数と割合を、児童の優位な言語ごとに示したものである。

表8. 「使用」に関するつまずきの数と割合（優位言語ごと）

	コードスイッチング	使い方・説明	総計
中国語	7 (43.8)	9 (56.3)	16 (100)
日本語	0 (0.0)	21 (100.0)	21 (100)
日本語・中国語	5 (38.5)	8 (61.5)	13 (100)

※（ ）内の数字は%

「使用」のつまずきの一つである「コードスイッチング」に関しては、児童の優位な言語による違いが顕著であった。中国語が優位な児童、中国語と日本語が同等に優位である児童では、場面によって話し方を変える「コードスイッチング」のつまずきが指摘されたが、興味深いことに、日本語が優位な児童では学習の問題点として「コードスイッチング」のつまずきは一例も挙げられていなかった。つまずきの例としては、「文末が『よね』になるので、『です』に直したい。」(H・日本語／中国語)、「説明の際、『最初らへんの』、『後のやつは』という言い方をしたので、注意したい。」(C・中国語)、「『～で』で文をつなげる癖がある。」(C・中国語)、「丁寧な言葉をつかえない。」(D・中国語)、「『どうしてかという』が言えず、『だって』で言っていた。」(E・中国語)という例が示すように、話し言葉と書き言葉の使い分けが場面に応じて適切にできないことによるものである。これは、「形」の「文法・文型」に関するつまずきの中で、日本語が優位な児童に、例えば「『でも』、『けど』は問題ないが、『しかし』は追加で練習が必要。」(D・中国語)といった「接続詞」のつまずきが見られなかったこととも関連するだろう<sup>4</sup>。

コードスイッチングの間違いは、時として礼を欠くことになるので、誤用として目立つものであるが、本研究の結果から、クラス全体にコードスイッチングに関する指導を重点的に行う必要はなく、優位な言語によって指導の比重を変える必要があることが示唆された。

## 5. まとめと今後の課題

本研究では、実際の教育現場における授業記録の分析を通して、JSL児童にとってどんな語が難しいのか明らかにした。また、JSL児童が優位に使用する言語によるつまずきの違いを明らかにした。以下に分析の結果をまとめる。

### (1) 指導が難しい語の特徴とはどんなものか

<sup>4</sup> 但し普通形に関しては、「活用」のつまずきとして日本語が優位な児童Gに関して「『来ます』の常体をすぐに理解できない。」という指摘が1項目あった。

抽象的概念だけではなく、具体的概念も概念のイメージを理解させるのが難しい場合がある。また、日常生活に関する語彙、時の表現、オノマトペ、年中行事、方角の語彙は、日本語授業において概念をイメージさせるのが難しいことが分かった。

(2) 児童が優位に使用する言語の違いによって、つまずきに違いがあるか

中国語が優位な児童では、「意味」のつまずきは「形」のつまずきと同程度見られた。一方、日本語が優位な児童では、「意味」のつまずきの方が「形」のつまずきに比べて多く見られた。

詳しく見てみると、「形」のつまずきの中では、中国語が優位な児童も日本語が優位な児童も「文型・文法」の問題は同程度見られた。両者に違いがあったのは、「漢字」、「仮名」、「音読・発音」に関するつまずきである。中国語が優位な児童では、「漢字」に比べ、「仮名」「音読・発音」のつまずきが多く見られた。一方、日本語が優位な児童では、「仮名」「音読・発音」のつまずきよりも、「漢字」のつまずきの方が多く見られることが分かった。「意味」に関するつまずきに関しては、ある語の意味が分からない、意味を勘違いしている、対義語や類義語などの必要な語彙が不足している、概念のイメージができないという4点の指摘があった。このうち、ある語の意味が分からないという点、概念のイメージができないという点に関しては、中国語が優位な児童にも日本語が優位な児童にも同程度見られるつまずきであった。優位な言語による違いとして、日本語が優位な児童には、ある語の意味を勘違いしているというつまずきが比較的多く、中国語が優位な児童には、類義語、反義語、上位語、下位語など関連する語彙の不足というつまずきが多かった。両者の違いが顕著であったのは、「使用」のつまずきに関してであった。中国語が優位な児童では、場面によって話し方を変える「コードスイッチング」が難しいというつまずきが指摘されたが、日本語が優位な児童では、「コードスイッチング」のつまずきは一例も見られなかった。

残された課題としては、本研究のデータでは、つまずきの文脈が明らかにならなかったことが挙げられる。本研究は授業記録の特記事項を分析材料としたため、指導された際の実際の状況が分からなかった。授業記録の記述では、例えば、『『豊』という語を単語で聞いたときには意味が分からないが、『豊の部屋』と言われると、意味が分かった。』(B・日本語)とあり、文脈を提示することでつまずきを解決した場合と、解決されないままの場合があると考えられる。茂木(2013)でも、見出しの位置にあるなどして文脈がないものある語は、日本語母語児童にとってもつまずきやすいことが指摘されていたが、このように、指導された文脈の違いによって、理解できたかどうかには差が見られるということが考えられる。これに関しては今後、実際の授業の録音記録などをデータとした研究が必要になる。

本研究の成果としては、JSL児童が日常生活において優位に使用する言語が日本語であるか中国語であるかによってつまずきに違いがあり、学習場面に合った表現へのコードスイッチングの難しさは中国語優位の児童、中国語と日本語が同等に優位である児童にだけ見られること、漢字のつまずきは日本語優位の児童に多く、仮名表記、発音のつまずきは中国語優位の児童に多いことをデータに基づいて示したことである。本研究では、対象児童や教員の数が限られたため、それらの持つ属性が指導する項目、および、授業を通してつまずきとして認識される項目に影響した可能性を捨て去ることはできない。今後は、本研究を手掛かりとして指導の難しい語のカテゴリーや優位な言語によるつまずきの違いを検証する必要がある。

## 参考文献

- 工藤真由美 (1999) 『児童生徒に対する日本語教育のための基本語彙調査』 ひつじ書房
- 国際交流基金 (2002) 『日本語能力試験 出題基準 改訂版』 凡人社
- 中石ゆうこ・建石始 (2016) 「外国につながる子どもたちのための語彙シラバス」 森篤嗣編 『ニーズを踏まえた語彙シラバス』 くろしお出版, 231-251.
- 西川朋美・青木由香・細野尚子・樋口万喜子 (2015) 「日本生まれ・育ちのJSLの子どもの日本語力 — 和語動詞の産出におけるモノリンガルとの差異 —」 『日本語教育』 160号, 64-78, 日本語教育学会
- バトラー後藤裕子 (2011) 『学習言語とは何か — 教科学習に必要な言語能力』 三省堂
- 樋口万喜子・古屋恵子・頼田敦子編 (2011) 『進学を目指す人のための教科につなげる学習語彙 6000語』 ココ出版
- 茂木俊伸 (2013) 「小学校国語科教科書における『つまずきことば』の分析」 『鳴門教育大学研究紀要』 28, 343-355, 鳴門教育大学
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*. Vol.49. 229-251.