
言語少数派の母親の教育参加における領域の拡大

—日本人支援者との協働の下で¹—

The expansion of the scope of the mother's participation in education

—Support for students in language minorities based on collaboration with Japanese support givers—

小田 珠生*

ODA Tamaki

In this paper, I will make reference to a "model of sustainable care with parental collaboration." The goal of practices based on this model is to establish a connection between the linguistic (native language), cognitive, and emotional network of the child's "internal ecological environment" and the linguistic (Japanese), cognitive, and emotional network during the stay in Japan. This is achieved by having the parents, who were the cornerstone of the child's "external ecological environment" (a network formed from connections with other people) before coming to Japan, become involved in the child's school education based on collaboration with Japanese support giver. When conducting the support class, I incorporated a practical method from a "inter development and learning model of academic learning, the first language and the second language."

I conducted a qualitative investigation into the expansion of the scope of the mother's participation in education, in order to further clarify the nature of "Participation in education." The results of this investigation showed that participation as a support giver, using the native language, in the "learning of vocabulary" and "prior studies using the native language" tied into "the start of the child's native language education in the home," and that this further developed beyond the native language alone into "participation in the child's Japanese education as tied into the native language," and eventually to "participation in giving advice on the paths that the child could take in the

*北京語言大学外国人専門家

future," in areas aside from language learning. Thus, as time passed, the mother autonomously expanded the scope of their own participation in education (autonomous expansion of the external ecological environment). At the same time, preservation of mother's identity as a speaker of the child's native language was also observed (preservation of the internal ecological environment).

1. はじめに

近年、国境を越えたヒトやモノの移動が著しい。そのような中、来日する言語少数派(本稿では、日本に在住し日本語以外のマイノリティ言語を母語とする人々を「言語少数派」と呼ぶ)の子どもは増加の一途にあり、年少者日本語教育研究の分野でも彼らをどう受け入れるかということが議論になっている。文部科学省の調査報告によれば、2010年度現在、彼らに対する国の施策は「外国人児童生徒等に対して日本語指導を行う教員等の配置」、「日本語指導者等に対する研修の実施」等、主に子どもに対する日本語指導が目的とされるものである。また、各地の公立学校や地域団体による母語教室も、実際には多くが学校の教科学習の「補助」としての機能しか果たしていないことや、「生活言語レベル」に留まることが指摘されている[斎藤2005など]。すなわち、現在の日本の教育制度では、彼らは自分の母語で教育を受けることができないと言える。そのことは、日本では、言語少数派の父母が母国にいたときと同じように母語で子どもの教育に十分に参加することができないということをも意味する。現在、言語少数派の子どもは圧倒的な日本語環境の下で学校教育に参加することが極めて難しい状況にあり、不就学に追い遣られる子どもも多い。そのような環境下で、言語少数派の子どもの本来の生命力が生かされ、また言語面では母語が生かされ日本語に繋がって育成されていくことは大変難しいと考えられる。彼らの来日前—滞日中—帰国後の継続的な学びを保障するためには、日本語だけではなく母語による学習も視野に入れた教育支援の実現が必要であるが、学術的理論に基づくその具体的な方策はほとんど示されていないのが現状である。

そこで、本研究では、その方策の一つとして、「言語生態学」[Haugen 1972, 岡崎2005]を理論的支柱とする「父母と協働の持続型ケアモデル」の有効性を具体的な実践をもとに検証する。具体的には、ブラジル出身の母子(中3男子)が参加した当該モデルに基づく国語の支援授業を対象とし、母親の教育参加の領域がどのように拡張していったか、すなわち、子どもの言語の「外的生態環境」のネットワークがどのように育成されていったかを探った。

2. 先行研究

現在、言語少数派の子どもの「来日前ー滞日中ー帰国後の継続的な学び」の保障は、喫緊の課題の一つである。しかしながら、これまでに提示されている具体的なケアの方策は管見の限りでは大変少ない。そのような中、岡崎[2005]は、言語少数派の子どもを取り巻く以上のような言語の状況を、「言語生態学」の視点から改善することを提案している。

「言語生態学」では、言語少数派の子どものように「言語」が十分に機能していない状況を、「言語生態」が良好ではない状況と捉え、言語の「生態環境」を改善する必要があると考える。そして、この言語の「生態環境」には「外」、「内」の2種類があり、まず「外的生態環境」、言い換えれば人と人とのつながりからなる「言語接触のネットワーク」でのやりとりを通して、子どもは「内的生態環境」、つまり個人の内的に言語・認知・情意のネットワークを形成すると捉える。

たとえば、言語少数派の子どもは、母国にいたとき、自分の家族を中心とするさまざまな人と母語を使ってネットワークを築いていた(図-1、言語の外的生態環境のネットワーク)。そして、そこでの母語を使用したやりとりを通して、たとえば、「apple-delicious-red-fruit」というように、自分の頭の中に母語・認知・情意のネットワークを作っていたと言える(図-2、言語の内的生態環境のネットワーク)。

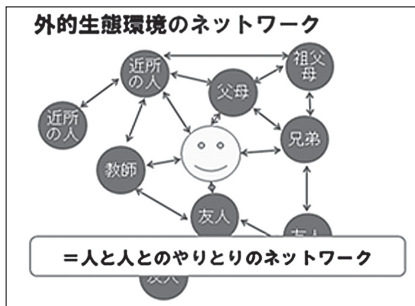


図-1 言語の外的生態環境のネットワーク

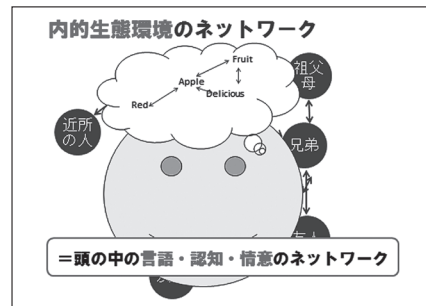


図-2 言語の内的生態環境のネットワーク

しかし、来日後、彼らは「あいうえお」から日本語を学びはじめ、言語の内外生態環境で新たにゼロからネットワークを築いていかなければならない。圧倒的な日本語優勢の社会の中で、彼らは母語を喪失し、母国にいた時のネットワークの要であった父母との関係は断絶してしまうことが多い。言語少数派の子どもは、来日前ー滞日中ー帰国後の学びが中断されるという困難を抱えているが、それは、来日にともない、言

語の内外生態環境のネットワークが切断されることを意味する。そこで、彼らに対しては、来日後も内外生態環境の「両」ネットワークを継続的に育成する支援が必要であると考えられる。

なお、このように、子どもの言語の「内的生態環境」と同時に「外的生態環境」の保全を目指すことは、すなわち子どもが言語活動(=人間活動)を存分にできる「社会」をつくることを意味する。そして、言語少数派の子どもや父母が存分に言語を用いて自らの力を発揮できる社会は、言語多数派である日本語話者にとっても有益であり、言い換えれば、全ての言語話者にとってよりよい「社会」をつくることにつながるはずである。

そのための具体的な方策として、岡崎[2005]は「父母と協働の持続型ケアモデル」による支援を提案している。このモデルは、言語少数派の父母を自律的かつ中心的な子どもの教科学習の支援者と捉え、父母と日本人支援者の協働的関係の構築を重視するものである。すなわち、「言語生態学」の理論から捉えた場合、このモデルに基づく支援によって、来日前に子どもの言語の「外的生態環境」のネットワークの要であったと考えられる父母が、滞日中も日本人支援者とネットワークを築きながら母語で子どもの学習支援に関わり続けることで(図-3)、子どもが来日前に言語の「内的生態環境」で築いてきた母語・認知・情意のネットワークを、滞日中も日本語のネットワークにつなげながら継続的に育成していくということが可能になる(図-4)。

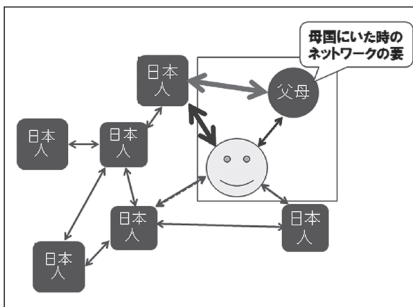


図-3 外的生態環境における日本人支援者とのつながり

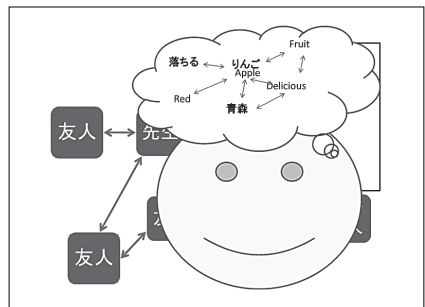


図-4 内的生態環境における日本語とのつながり

この「父母と協働の持続型ケアモデル」に関して、岡崎[2005]では「父母の力による母国から取り寄せた教科書の活用」や「父母の母語用教材の理解の支援」などの具体例が挙げられているのみであり、いわゆる「決まった形」は示されていない。従って、このモデルに関しては、今後事例を積み重ねながら具体的な「父母との協働のあり方」をボトムアップ形式で探索していく必要がある。

その具体的な有り方を模索する上で参考となるのが、岡崎[1997]の「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」である。岡崎[1997]は、来日後の子どもの継続的な学習を保障するためのモデルとして当該モデルを提案した。このモデルは、「母語の力を借りて学習に必要な日本語を学ぶ」、「教科や学習に必要な日本語を学ぶために使うことで母語を保持・育成する」「日本語や母語を学びながら教科書の内容を学ぶ」ことにより教科学習を梃子として母語と日本語の双方を育成する日本語教育の一つの形である。当該モデルの有効性に関しては、これまででも、母語話者支援者、日本人支援者ともに日本語教育を専門とする大学院生がペアを組んで支援授業にあたった実践の報告がいくつか積み重ねられている。例えば、まず留学生である母語話者支援者が教材の母語訳文などを使って「母語による先行学習」を行い、次に日本人支援者が日本語で子どもとやりとりをする「日本語による先行学習」を行う形式を採用した場合、母語の活用が子どもたちの日本語力の伸長に貢献し、学年相応の教材文の内容理解を促す可能性があること[清田2007]、「母語による先行学習」が、子どもの継続的な教科学習の参加の保障、母語による学習意欲の向上、「日本語による先行学習」への参加の促進、日本語による学習意欲の向上を促したこと[朱2007]などが明らかになっている。

そこで、本研究では、「教科・母語・日本語相互育成学習モデル[岡崎1997]」に基づいて行われたある言語少数派の子どもの学習支援に、子どもの母親と日本人支援者が協働関係を築きながら支援者として参加した事例を対象とし、当該モデルが「父母と協働の持続型ケアモデル」の中核となり得るかということを探る。

これまで、ブラジル出身の母子(中3男子)が参加した当該モデルに基づく国語の支援授業において、母親が子どもに対して母語による学習支援だけでなくアイデンティティへの働きかけも行っていったこと[小田2007]、また、それらの親子の母語によるやりとりの継続のために、日本人支援者が「母語が尊重される環境」をつくっていたこと[小田2009]、母親が当該授業に対して自らの「教育参加の実現」がなされた場であり、「日本人支援者の強い意志」が子どもの学習の継続に良い影響を与えたと実感できる場であったと意義付けていたこと[小田2011]が明らかになっている。言語少数派の母親の子どもに対する教育参加が実現したということは、それまで日本語優先の環境で孤立していた母親が、日本社会でその教育参加の領域を拡張することができたということと捉えることができるが、子どもの外的生態環境のネットワークがどのように拡張していったかはまだ明らかにされていない。そこで本研究では、同支援授業に参加した母親の教育参加の領域がどのように拡張していったかを質的に探った。

3. 支援授業の概要

3-1. 生徒について

生徒(男子、以下Hとする)の出身はブラジルで、母語はポルトガル語である。2000年12月(11歳)に来日し、2001年11月に公立小学校の4年生に編入した。小学校4年生から中学校1年生まで通信教育で、中学校1年生の後半からはボランティアの教室で日本語を学んだ。本支援クラスはそのボランティアの教室で紹介され、Hが中2(14歳)の時に開始した。支援開始段階で、既に日本語による日常会話に問題がなく、また漢字の読み方が分かれば国語の教材文を読んであらずじを把握できるぐらいの読む力があった。しかし母親から見ると読む力については、「深くは理解していない」と感じることもあり、また書く力についても、文と文のつながりが弱く、表面的な印象を与える文章³を書く状況にあった。母語に関して、家庭で母親と母語で会話しており日常会話には問題はなかったが、読み書きの力には問題があった。母親によると、読む力は、たまにブラジルの新聞記事を読むが、「本人は理解していると言うが、実際にどの程度読めていたのか分からない」ということであった。同様に、書く力も母親の直感では、来日時の小学校4年生程度のレベルということであった。先に述べた先行研究の結果と同じく、この親も母語による教育の継続を希望してはいてもその具体的な術がなかったこと、そしてHの母語の読み書きの力は来日を境に足踏みをしていることが窺われた。

3-2. 母親について

Hの母親(以下Mとする)は、1998年(26歳)に仕事で半年間日本に滞在した。翌1999年はブラジルの日本語学校にて2ヶ月間、さらに独学でも日本語を学習した。日本人男性と結婚したため、2000年12月(28歳)にHを連れて来日し、その後東京都内の日本語学校に3年間ほど通い、上級課程を修了した。Hの支援授業開始当初、見学に来たMが、「ポルトガル語の作文を書くのであれば私がい方がい」と自ら積極的に参加を希望した。母親は、日本語での生活に支障はなかったが、日常会話の流暢さや読み書き能力に関して、Hの習得の方が進んでいる状況にあった。Mは製菓の専門学校に通っており、また卒業後は製菓店で働き始めたため多忙であったが、日本語ができないためにHの学校教育に関与できないと悩んでいたことから、Hの日本語や教科、母語の学習に強い関心があり、できるだけ支援に参加するようにしていた。

3-3. 支援者・場所・期間

支援者は、Mと筆者(日本人。以下Jとする)である。支援授業はNPO法人子ども

LAMP⁴の活動の一環として都内某大学内の教室で週1回、毎回約120分行われた。支援は2004年7月に開始し、2006年1月まで続いた。

3-4. 支援授業の内容

Hには両言語ともに読み書きの力に関して特に意図的な手当てが必要であると考えられた。読み書きの力は、思考力・自己表現力・想像力・共感性につながるものであり、子どもにとっては特に獲得が重要であると考えられる⁵。そこで支援授業では、他教科と比べて文脈からの助けが極めて少なく認知的な要求が高い国語[清田2007]を扱うこととし、言語生態学の視点を踏まえて「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」[岡崎1997]に基づいて行った。そして支援者と教材⁶について母語及び日本語で十分にやりとりをしながら、ことばを使って教材の内容を繰り返し自分の中で再構築・表出する中で、Hの教材の理解の深化を図るとともに、両言語の読み書きの力を互いに支え合う形で伸ばすことを目指した。具体的には、はじめに重要な語彙を確認し((①語彙⁷))、主にポルトガル語はほとんど分からないJと教材の読解を進めた後で((②読解⁸))、まず母語か日本語のどちらか一つの言語で教材の要約作文(第1稿)をし、支援者とともに推敲した(第2稿)後、それをもう一つの言語に翻訳⁹し(第3稿)、さらに支援者との協働を通して推敲する(第4稿)活動を行った((③要約作文)) (図5)。

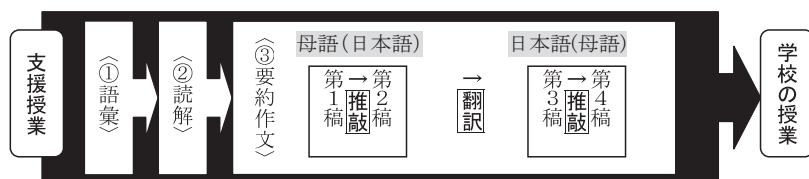


図-5 支援授業の流れ

4. 研究方法

4-1. 研究課題

本研究では、Mが本支援授業に参加することにより自身のHに対する教育参加の領域をどのように拡張していったかという点に着目する。そこで、研究課題を以下に定める。

研究課題：教科・母語・日本語相互育成学習モデルに基づく支援授業に母親が言語少数派の子どもの支援者として参加した場合、母親はどのように自身の教育参加の領域を拡張していったか。

4-2. データ

本研究では、支援方法が完全に定着したと考えられる2005年6月～2005年12月の半年間の支援授業(全21回)を分析対象とする。

主なデータは、支援授業中の子ども(H)、子どもの母親(M)、日本人支援者(J)の発話を文字起こしした文字化資料と、母語と日本語による教材の要約作文(計27編¹⁰)である。本研究で対象とされる期間に取り扱った教材と、要約作文の順序を以下の表-1に示す。

表-1 教材名と要約作文の順序

教材名		要約作文の順序 ¹⁾
1	イメージからの発想	母語(第1稿) (第2稿)→日本語(第3稿) (第4稿)
2	テレビとの付き合い方	母語(第1稿) × →日本語(第2稿) (第3稿)
3	万葉・古今・新古今	日本語(第1稿) (第2稿)→母語(第3稿) (第4稿)
4	万葉集を当時の音で読む	日本語(第1稿) (第2稿)→母語(第3稿) (第4稿)
5	動物のサイズと時間	日本語(第1稿) (第2稿)→母語(第3稿) (第4稿)
6	おくの細道(冒頭)	日本語(第1稿) (第2稿)→母語(第3稿) (第4稿)
7	おくの細道(平泉)	日本語(第1稿) (第2稿)→母語(第3稿) (第4稿)

また、補助データとして、支援授業終了後の2008年9月に、Mに対し彼女の自宅で行った「子どもの母語保持と育成に対するイメージ」に関するインタビューデータを用いた。

4-3. 分析方法

支援授業におけるMとHとJの発話の文字化資料を対象とし、研究目的に照らし合わせ、三人のやりとりからMの子どもの学習に関する教育参加の領域がどのように広がっていったかを質的に探る。

5. 結果

三人のやりとりから、本支援授業への参加によりMのHに対する学習に関する教育参加の領域がどのように広がっていったかを探ったところ、支援授業の〈語彙〉の学習と〈母語による要約作文〉に支援者として母語で参加したことが、さらなる「家庭での子どもの母語教育の開始」につながり(050705¹²)、そして母語だけではなく、母語とつながる形での「子どもの日本語教育への参加」に発展し(050829)、そして、言語の学習だけではなく「子どもの進路のアドバイスへの参加」が見られたというように

(051031)、時間の経過とともにMが自らの教育参加の領域と場を広げていったことが明らかになった(図-2)。また、そのMの教育参加の領域や場の拡張が、Jや他者に直接的に促されて実現されたものではなく、Mの自発的なものである様子が窺われた。

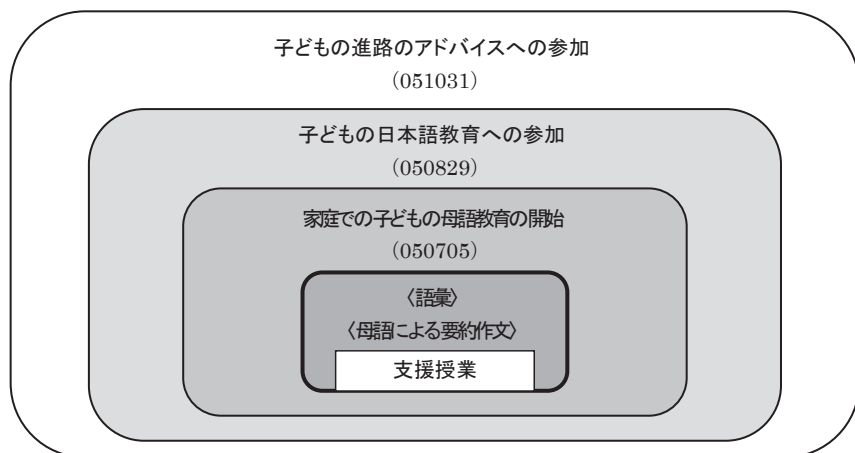


図-6 Mの教育参加の領域の拡張¹³

5-1. 支援授業の〈語彙〉と〈母語による要約作文〉における教育参加

まずは、Mの教育参加の拡張の出発点となった支援授業における〈語彙〉と〈母語による要約作文〉でのMの教育参加の様子を以下に具体例と共に示す。

(1) 〈語彙〉の学習における教育参加

まず、Mは〈語彙〉の時間にHに対し、Jが選んだキーワードの意味を説明する形でHの教育に参加した。この〈語彙〉というのは、Jがピックアップした教材のキーワードの母語訳を確認するという活動である。例えば、次の【会話例1】は、「動物のサイズと時間」という教材の中のキーワード、「概念(conceito)」についてMがHに対し説明をしている時のやりとりである。

【会話例1】

01H	がいねん
02M	Escreve [書きなさい]
03H	O conceito, concepção a idéia [意見、理解 観念] 意見<という意味>
04J	えーえー

05M	Você sabe o que é conceito, H? [コンセイト<意見、概念>って何か知ってる? H]
06H	残念
07J	残念?
08H	違います?
09J	うっそー
10M	<「残念」という意味とは>関係ない
11J	難しいな、でも、説明するの、なんか、考え方みたいな感じ
12M	Aqui, é uma definição verbal de uma idéia, é uma idéia, um juízo, uma opinião, uma reputação a máxima sentença. Por exemplo, você tem a concepção que o basquete é fácil, mas eu acho que é difícil, porque eu não entendo nada. Mas na sua concepção é fácil na minha concepção é difícil então é o que você tem na sua idéia é o que você acha. Entendeu? É a sua concepção é o seu conceito. Ah, o meu conceito de vida é viver para os animais. Não tem aquele velhinho que vive para os animais? Então, o conceito de vida dele é viver para os animais, estudar os animais. O seu conceito de vida é viver para alguma coisa. [ここ、<辞書を読みながら>意見の定義、概念、思慮、意見、評判や決意など、例えば、あなたはバスケットボールが簡単だと思っている、でも私は難しいと思っている。なぜならば私はバスケットが全然わからないから。そこで、あなたの理解はやさしいと言えるし私の理解は難しいと言える。あなたはあなたの意見を持ち、考えがあるということ。わかった?あなたの信念はあなたの意見。私の信念は動物のために生きること。あの老人が動物と一緒に生活しているのとは違うの。そうでしょ?彼の信念<人生の意義>とは動物のために生きることであり動物を研究することなの。あなたの人生の意義は何かのために生きること]
13H	だから、何のために生きていてかってそういう意味?
14M	Isso também tem dentro. É uma idéia, é... [それは心の中にあるものよ]
15H	***
16M	Não é só para a vida não, para tudo. [人生のことだけじゃないわ、全てについてよ]
17H	***

(050905 「動物のサイズと時間」 語彙)

これらのやりとりから、Mが、Hが「概念」という言葉を読んだ後に綴りをノートに「Escreve (書きなさい)」(02M)と指示したり、「概念」という言葉の意味を「例えば、あなたはバスケットボールが簡単だと思っている、でも私は難しいと思っている。なぜならば私はバスケットが全然わからないから。そこで、あなたの理解はやさしいと言えるし私の理解は難しいと言える。あなたはあなたの意見を持ち、考えがあるとい

うこと。」(12M)と、親子が共有する生活背景をもとに説明するなど、主体的に参加していることが分かる。

このような活動を通して、Mは学校の「国語」の教科書で学ぶHの学年相応の語彙のレベルや、実際のHの母語による語彙のレベルなどを把握することが可能であったと考えられる。

(2) 〈母語による要約作文〉における教育参加

以上の〈語彙〉の活動の後、Hは〈読解〉として日本語で教材を読解し(050912以降はさらに〈日本語による要約作文〉を行った後)、〈母語による要約作文〉を作成した。

次の【会話例2⁴⁴】は、〈母語による要約作文〉の活動の時間に、Jが〈語彙〉の学習で扱ったキーワードの一つである「死亡率(Taxa)」という言葉について述べた際に、Mが、「Após a Guerra, é isso aí. (戦争のあと、そうだ)、それは話したかった」(01M)と切り出し、始まったものである。

《教科書「動物のサイズと時間」本文より》

戦後のこの五〇年間で<日本人の>寿命が三〇年も延びました。	
延びた原因は二つあります。一九六〇年代までの寿命の延びは、子どもや青年の死亡率が下がったことによります。一方、七〇年代以降の延びは、老人の死亡率が下がったのが原因です。	
<>内は筆者による加筆	

【会話例2】

01M	Após a Guerra, é isso aí. [戦争のあと、そうだ] それは話したかった、忘れてた
02J	<笑い>
03M	それは、えーあ、これさっきあったそれは É após a guerra a taxa de mortalidade a taxa de mortalidade infantil no Brasil ainda é grande porque tem pessoas que não tem o que comer. [戦争の後、死亡率は、ブラジルの幼児の死亡率はまだまだ高いのよ、食べ物に充分でない人たちがいるからね]
04H	Hum. [ふーん] うんうんうん
05M	Na África é muito grande...morrem crianças todo o tempo, não. grava essa palavra que você vai escutar muito. A taxa de mortalidade. [アフリカも高い、子ども達はいつでも死んでいる、この言葉は覚えておきなさい、よく耳にするから、死亡率]
06H	Hum. [うん]
07M	Infantile, a taxa de mortalidade do país. [幼児、国の死亡率]

08H	Hum, após a Guerra.hum. [うん、戦争のあと、うん]
09M	[省略] Taxa é com X. [TaxaはXよ]
10H	<書く>

(051113 「動物のサイズと時間」母語・第4稿)

このやりとりで特に注目されるのは、MがHに対して、日本では戦後死亡率が下がったけれども、自分たちの母国であるブラジルや、アフリカでは戦後もまだ死亡率が高いということを確認していることである(03M, 05M)。この教材は「ヒトの寿命」について書かれているものであるが、特に明記されずに、それがいわゆる「日本人」の寿命であることが暗黙の前提になっている。つまり、戦後いわゆる「日本人」の死亡率が下がり、寿命が30年延びたということが示されているのであるが、そのことに対して、Mは教材に書いてあることが世界中の国の人々に当てはまることではないということをHに伝えているのである。そして、それに対し、Hは、「Hum. (ふーん)うんうんうん」(04H)「Hum. (うん)」(06H)「Hum, após a Guerra.hum. (うん、戦争のあと、うん)」(08H)と何度もうなずき、納得した様子を見せた。

これらのやりとりから分かることは、「それは話したかった」(01M)、「この言葉は覚えておきなさい」(05M)などのMの積極的な言葉から分かるように、日本の学校の「国語」の授業で教えられている教材の内容について、Mが自らの言語・文化的背景を活かしながら、主体的に自分のことばでHに解説を行っているということである。

以上のようにMが主体的に支援授業に参加できた背景には、母語で十分にやりとりを行うことにより、Mが、Hが学校の「国語」の授業で学んでいる教材の内容や、Hの母語の語彙力や表現力、そして日本語による教材の理解力等、Hの学習を取り巻く状況を把握できたことがあると考えられる。そして、そのことにより、日本語以外の言語の母語話者の視点から教材の解説をするなど、自らの言語・文化的背景を活かした主体的なHへの働きかけが可能になったと考えられる。

なお、Hが〈母語による要約作文〉をする際に、Mを読み手として意識していたことが、「おくの細道」という教材の〈母語による要約作文〉を作成した際に、HがJに対して述べたことばから窺える。この「おくの細道」は、地名等にも独特の固有名詞が使用されているなど日本の歴史的な背景を知らないと理解が難しい江戸時代に書かれた紀行文である。その日は、Mが支援授業に途中から参加したため、第3稿が書かれている時は教室にHとJの二人しかいなかったが、その際、HはJに「これなー、もう、俺

がもう、俺が説明いっぱい書かないと＜作文が＞成功、成立しないっぽいですよ」と話し、「でもこれ、＜作文にただHiraizumi¹⁵と書いただけでは、推敲するときに＞お母さん平泉の説明しろって言うからね」、「うーん、これ言っても＜平泉と書いても、Mは＞分かんないと思うんだよね」と、奥州平泉をどう表現するか悩みながら作文を進めたり、他にも、「ブラジルにはバリア＜関所のこと＞ないからね」「この花＜卵の花のこと＞ってないんだよね、ブラジル」などと、ポルトガル語話者であるMに分かるようにするにはどうしたらいいかと考えながら作文している様子が窺えた(051220)。

このようにHがMを意識しながら作文を書いていたということは、HがただMの働きかけを受け止めていただけではなく、HもMに対して主体的に配慮しながら〈母語による要約作文〉の活動に参加していたということであると言える。

5-2. 教育参加の領域の拡張

次に、以上のような教室内での活動を継続的に行う中での、Mの教育参加の領域の拡張を以下に具体例と共に示す。

(1) 家庭での子どもの母語教育の開始

本支援授業における以上のようなやり取りを経てHの学習を取り巻く状況を知る中で、Hの学習言語としての母語の力が学年相当のレベルに達していないことを把握したことをきっかけに、MはさらなるHの母語保持・育成を望み、自律的に家庭でHに対する通信教育による母語教育を始めた(050705)。

次の【会話例3】は、支援授業中に、MがJに対して、Hの母語の力をさらに高めるために「家庭で通信教育による母語学習を始めたい」という希望を述べたときのものである。このやりとりの前に、Jが、Hと〈日本語による要約作文〉を推敲しながら、支援授業中にブラジルの新聞を読むのはどうかとさらなる母語学習の推進を提案していた。

【会話例3】

01M	＜J＞先生、私、Hに、ポルトガル語、これからもっと上手にならせるために、〇〇＜通信教育サービスの名前＞やらせたい
02J	ポルトガル語の〇〇＜通信教育サービスの名前＞ってあるんですか？
03M	はい、ある
04J	あー、見たことがないんで分からないんですけども

05M	もし、あの、先生、私は2月、私たちは日本へ来たとき、H最初、〇〇<通信教育サービスの名前>の日本語から勉強しました。〔省略〕最初はポルトガル語で日本語を教えました、ひらがな、カタカナ覚えた時に、かわって、日本人のようになりました、私、ずっとポルトガル語で日本語を教える〇〇<通信教育サービスの名前>、でも、ポルトガル語教える〇〇<通信教育サービスの名前>もあります、それ、H
06H	小遣い増やさないとな

(050705「イメージからの発想」日本語・第4稿)

ここで、Mが突然、「先生、私、Hに、ポルトガル語、これからもっと上手にならせるために、〇〇<通信教育サービスの名前>やらせたい」(01M)とJに家庭での母語学習の計画を述べたのである。それに対し、Hは「小遣い増やさないとな」(06H)と一度は素直に受け入れない反応を示しているが、次の週の支援授業でMが「明日から〇〇<通信教育サービスの名前>始まる」(050729)と述べていたことから、約一週間後に実際に家庭での通信教育による母語学習が始まった様子が窺われた。その後も、Mは支援教室で家庭での母語学習のことを話題にし、「あなたは今、<ポルトガル語学習の通信教育をやっている時に>間違いが多い、だから、ちゅうしてください(集中してポルトガル語学習の通信教育をやってください)」(051013)とHに働きかけたり、Hに対して高校に行っても母語による通信教育での学習を続けることを提案したりするなど、家庭での母語学習が継続されている様子が見られた。

(2) 子どもの日本語教育への参加

さらにしばらくして、Hの母語による教育に積極的に参加していたMが、母語と日本語を別々のものとは捉えず、母語とつながる形でHの日本語の教育にも参加する様子が窺えた。

次に挙げるのは、「テレビとの付き合い方」という教材が扱われたときに、〈語彙〉の学習で学び、〈母語による要約作文〉で使用された言葉を、〈日本語による要約作文〉でも使用するようMがHに働きかけている場面である(050829)。

以下に、教材の本文の一部と、Hの〈母語による要約作文〉の第1稿の一部、そしてそれを日本語に翻訳する前のHとMの母語によるやりとり(【会話例4-1】)、及び日本語に翻訳している際のHとMとJのやりとり(【会話例4-2】)、そして翻訳された後の〈母語による要約作文〉(第2稿¹⁶⁾)の一部を示す。

《教科書「テレビとの付き合い方」本文より》

私たちはただ、何かが起こるかもしれない決定的瞬間を見逃したくないという未練で<銃撃戦などが予想される事件の推移が現場中継されている>テレビを見続けていたのだ。突き放して考えてみれば、中継される銃撃戦の展開それ自体は、私たち全国の市民にどれだけの直接的な影響をもたらすだろうか。あえて言えば、なんの関係もないのだ。私たちはただただテレビの現場中継の映像にとらえられ、次の瞬間に何が起こるのだろうかと目を凝らし、かたずをのんで何かを期待していたのだ。現場の恐怖感や悲しみなどほとんど無縁の位置から、ひたすら傍観者として興味本位に見ていたのだ。 <>内は筆者による注釈

《「テレビとの付き合い方」母語による要約作文(第1稿)より》

A televisão é um objeto que esconde a realidade das pessoas no seus dia a dias. Uma das conclusões do autor é que As pessoas que assistem a TV são meros espectadores e querem assistir um espetáculo deplorável que não acontece a todo minuto no seu dia a dia, [テレビとは人々の日々の現実を隠してしまう物である。著者の結論の一つは、テレビを観る人々は自らの日常では起こらない救い難い惨状を見たいだけの単なる傍観者であるということ。]

【会話例4-1】

01M	Essas que eu botei são as palavras novas que estão traduzida. Eu quero que você use, use ela em nihongo ai [ここ<下線部分>に私が書いた単語は新たに訳した単語。あなたにそれを使ってほしいの、それを日本語で使って]
02H	Onde? [どこ?]
03M	Tá naquela folha que estudava. [前に勉強したあのペーパー<キーワードのリスト>の中だよ]

(050829 「テレビとの付き合い方」日本語・第3稿)

【会話例4-2】

01H	<沈黙>うー、o que é isso aqui, mãe [これ<Expectadores (傍観者)は日本語で>何、お母さん]
02J	今ポルトガル語だった?
03H	んー<キーワードのリストの中にExpectadores (傍観者)の日本語訳が>ないんですよ
04J	どうぞ、お母さんにきいて
05M	メールしてきたときから書いてあるよ <Jがキーワードのリストをメールで家に送ってきたときからその中に書いてあったよ>

06H	どこ？
07M	探して、ちょっとまって<ちょっと自分でやって>
08H	「かん」、「かん」、「かんきょう」、「かんきやく」かな
09H	<みつけて>これですよ、「傍観者」

(050829 「テレビとの付き合い方」日本語・第3稿)

《「テレビとの付き合い方」日本語による要約作文(第2稿)より》

作者が言いたいのはただテレビを見ている人は傍観者<「傍観者」のこと>として、見ているだけで実察<「実際」のこと>の現場の惨状を興味本位で見ているだけです。傍観者<「傍観者」のこと>は現場で苦しんでいる人のことも何も考えないで興味本位で見ているだけです。 <>内は筆者による注釈

Mはこの日、Hに対して「Ó, a partir de agora, o que aprender aqui, eu quero que chegue em casa e decore (ねえ、今からは、ここで学んだことは家に着いても覚えているようにしたい)」という言葉投げかけてから(母語による要約作文)の活動に臨んでいた。そして、<母語による要約作文>の過程で、「Pera ai, Vou fazer assim porque tem as palavras para você saber (何故これらの単語(<語彙>)の時間に学んだキーワード)があるかあなたが分かるようにするよ)」と言いながら作文中のキーワードに下線を引いていた。その後、【会話例4-1】にあるように、Hがその作文を日本語に翻訳する際、Hに<母語による要約作文>で使用し、下線を引いたキーワードの表現を日本語で使用するよう指示したのである(01M)。

この教材の冒頭では、テレビの視聴者は災害や銃撃戦を見ているだけの傍観者であるという筆者の主張が述べられており、Mが<母語による要約作文>で下線を引いたキーワード¹⁷は「meros espectadores (救い難い惨状)」と「espetaculo deplorável (単なる傍観者)」であった。そして、Hは<日本語による要約作文>で「espectadores(傍観者)」というキーワードを使用しようとしたのであるが、キーワードリストの中から「傍観者」という語彙を探し出すことができなかった。そこで、【会話例4-2】にあるように、HはMに助けを求めたのであるが(01H)、Mは「探して」(07M)とすぐには教えなかった。そして結局、Hは「これですよ、「傍観者」」(09H)と自分でキーワードを見つけ出し、漢字の表記は間違えているとはいえ、「傍観者」¹⁸という言葉を使用することができたのである。

ここでのやりとりからも、MがJやHのサポートとしてではなく自身が主体となって自律的に活動に参加していた様子が窺える。そして、注目されるのは、Mが支援授業で学んだことを家庭でも活かすことを前提に、Hに対して【会話例4-1】や【会話例

4-2】の働きかけを行っていたことである。すなわち、これらのやりとりにおけるMの働きかけは、「支援授業」と「家庭」をつなぐことを意図していた。言い換えれば、Mが「母語の学習」と「日本語の学習」を別々のものではなくネットワークを築き得る「つながりのあるもの」と捉えていたということである。このようにMが日本語の学習を母語の学習の延長線上にあるものと捉えることができたのは、本支援授業において、「日本語」と「母語」の学習が国語という「教科」を梃子としながらつながっていたためであると言えよう。Mはそのような状況を活かして、「日本語による先行学習」に参加することができたと考えられる。

このように〈母語による要約作文〉の中のキーワードに下線を引き、〈日本語による要約作文〉を作成する際に使用するという活動はこれきりであったが¹⁹、その後、それまで家庭でMが行っていたキーワードの翻訳をHが行ったという報告があり²⁰、このキーワードをめぐる活動に関して、Hの学習の場が支援授業だけではなく家庭にも広がっている様子が見られた。

(3)子どもの進路のアドバイスへの参加

その後、言語教育だけではなく、家庭でMとHが進路について話し合い、その話し合いが支援授業に持ち込まれることもあった(051031)。

次に示すのは、Mが支援授業の時間にJに高校進学のための相談を持ちかけた際のやりとりである。Hはバスケットボール部に所属しており、ある高校への推薦入試が可能な状態であったが、家庭での話し合いでは、Hが受かる可能性の低い高校を受験することを強く希望していたため、MがHとともに、Jにどちらの高校を選択したらいいかを相談したのである。JはまずHの第一志望校の入試の過去問題を見てみることを提案し、HとJで国語の問題を解いてみたが、やはりHが一人で解くのは難しい状況であった。その様子を見て、Mは「できない」と言い、その高校の受験をあきらめた様子を見せた。

次に示す【会話例5】は、高校入試の過去問題を解いてみた後、HがJに対し「あー、俺もJ先生の脳みそが、俺の頭の中に入れて、チェンジします？バカになっちゃいますよ」(01H)と卑下したときのものである。

【会話例5】

01H	あー、俺もJ先生の脳みそが、俺の頭の中に入れて、チェンジします？バカになっちゃいますよ
-----	---

02M	H、あなたバカバカという、ことはあなた日本に暮らす運命がきている 〈H、あなたは自分のことをバカだバカだと言うけれど、あなたの成績が自分の思うとおりでないのは、あなたの日本で暮らすという運命からきているよ〉
03J	そうそうそれは大きい、それ
04M	それが一番大きい、あなたが、子どもからここにいたら、違う 〈それが一番大きい、あなたが子ども<赤ちゃん>のときから日本にいたら違うのよ〉
05J	そうなのよ
06M	その運命の中で、難しい学校に行くのは、もう、必死にないと、なることはできないよ 〈その運命の中で、難しい高校に行くのは、もう本当に難しいことだから、必死にならなければ無理なことなのよ〉
07J	そうねー、そうなのよ、それがあるの、H君が頭が良くても、日本語がね
08M	そう
09H	まだですか？ 〈俺の日本語の力はまだ不十分ですか？〉
10M	あなたは、入るだけじゃないものよ、高校行くと、また勉強しないと、大学もできない、じゃあやめたほうがいい、だから高校入って、自分のレベルぐらい入って、ちゃんと勉強できるようにした方がいいじゃない？無理な、難しい、どうなる？ 〈あなた、高校は入るだけのものじゃないよ。高校に行ったら、また勉強しないと大学にもいけない。じゃあ、高校には入らないほうがいい。だから、自分のレベルぐらいの高校に入って、ちゃんと勉強ができるようにしたほうがいいじゃない？勉強についていくのが無理な、難しい高校に入ったらどうなる？〉

(051031 進路相談)

MはHに対し、「H、あなたは自分のことをバカだバカだと言うけれど、あなたの成績が自分の思うとおりでないのは、あなたの日本で暮らすという運命からきているのよ」(02M)と、行きたい高校に入れなくてもいいのは決してHの能力が低いからではなく、日本で暮らすことになった運命によるものだとHに言い聞かせた。そして、その上で、Hに自分が勉強しやすい高校に行くことを勧めた(10M)。

現在の日本の学校における教授言語は日本語であり、言語少数派の子どもは入学試験をはじめ様々な試験を日本語で受けなければならない。すなわち、言語少数派の子どもは、来日後、学校教育において自分のほとんど全ての能力を日本語話者の価値観に基づく日本語話者の基準で測られることになるのである。Mは、ポルトガル語話者であるHに、そのように日本の教育制度の基準で測られた能力をそのまま自分の本来の能力であると考えてほしくなかったのであろう。それは、言い換えれば、MがHにポルトガル語話者としてのアイデンティティを保持し続けた上で日本の高校受験に臨

んでほしいと直接訴えたということだと言える。このような働きかけは、延いては、Mが日本語優先の日本社会でも「ポルトガル語話者が自らのアイデンティティを保持しながら生きていける」という自信を持っていなければならないはずである。

なお、MがHにポルトガル語話者としてのアイデンティティを保持してほしいと願っていたことは、支援授業後にMに対して行ったインタビューでの語りからも分かる。以下にその時の語りを示す。

《「子どもの母語保持・育成」に関するインタビューでのMの語り1》

Ele não é descendente, ele é... é bra o rosto 100% "gaijin" ne, então ele nunca vai ser um japonês por mais que ele fale bem, que ele tenha, que ele conheça a cultura japonesa, que ele tenha estudado em escola japonesa, ele nunca vai ser um japonês para um japonês entendeu? Por mais que ele de repente passe na cabeça dele que ele é ou não. Então para que ele não perca a identidade dele, mesmo conhecendo a cultura, vivendo no Japão, mas ele é um brasileiro. Para não confundir a cabeça dele mais a frente que a minha sendo adulta, de vez enquanto. [彼には日本人の血が入っていないのです。100%ガイジンだからいくら日本の文化や日本語を勉強しても、彼自身が悩んでも、日本社会には日本人としては認められないのです。ですから、これからさき、日本で暮らし、文化を理解しても、アイデンティティをなくさないようにしたいです。私だって、時々悩みます。]

【会話例5】のやりとりの後、Hは第一志望の高校に行きたい気持ちをあきらめきれず、ふてくされて返事をしなかった(14H)。結局、Hは第一志望の高校は受験せず、推薦入試を受けて他の高校に入学することになるが、Mの「ポルトガル語話者としてのアイデンティティを保持してほしい」という気持ちがHに届いていたことは、支援授業中のHの発言の随所に表れていた。例えば、自らを「ガイジン」と称したHに、Jが「あなた、“ガイジン” って」と表現に対する否定的な発言をした際、Hは自分のことを「“外人”ではなく“日本人”である」と言われたと誤解したことがあった(051107)。その際、Hは「<俺は>ぜんぜん日本人じゃない、日本人の血、一つもない」「完璧にブラジル人」とむきになって自分がブラジル人であることを強調したのである。また、その他にも、Jと雑談している時に「<俺は>ブラジル出身だから、心があついつすよ」と自らをブラジル人として特徴づけたり(051027)、また、将来、Jとともに教科・母語・日本語相互育成学習モデルに基づく支援授業の支援者になると表明し、「<ブラジル人の子どもが来たら>僕が教えます」と述べるなど、「ブラジル人」として日本社会で生きる意志を見せたこともあった(051027)。そのことは、Mの期待通り、Hにポルトガル語話者としてのアイデンティティを保持しながら日本社会で生きる気持ち

があることの表れであると言えよう。

6. 考察

以上のような母親の教育参加の領域の自律的拡張は、本研究が理論的枠組みとする言語生態学における子どもの言語生態の「外的生態環境のネットワーク」の自律的拡張として位置づけることができる。

このような結果が見られた理由としては、Mが母親として子どもであるHと「つながっていたい」という気持ちを強く持っていたためであると考えられる。父母が子どもと「つながっていたい」と考えるであろうということは一般的なこととして想像に難くないが、実際にMは、支援授業終了後のインタビューで、「子どもの母語保持・育成教育」に関し、以下のように述べている。

《「子どもの母語保持・育成教育」に関するインタビューでのMの語り2》

É devido a convivência com os japoneses,. Estudar na escola japonesa ser criança que aprende muitos mais fácil. É, e mesmo que ele esquecesse o português, como é que eu iria, ooo, se eu não tenho o japonês "Kampeki". Eu tenho...não sou nativa, eu não tenho a fluência do japonês, então para que os dois possam se comunicar, eu mantive o português por que é forma que eu tenho talvez a forma de me comunicar com ele melhor. [＜Hは＞日本人の中で生活をしているし、子どもであるために語学の学びはとても早いです。もし、彼がポルトガル語を忘れたらどうやって・・・私は日本語は完璧ではないし、私はネイティブではないし、流暢な日本語は話せないし、だから二人でコミュニケーションが取れるように、ポルトガル語を養ってきたんです。]

Mは、Hとコミュニケーションをとり続けるために、自分はHの母語保持・育成をしてきたのだと語っている。つまり、Mが本支援授業に参加した理由はHのためだけではなく、M自身がHと「つながり」を保ち続けるためでもあったということである。

また、Mは、Hの母語保持・育成を行ってきた理由として、以下の点も挙げている。

《「子どもの母語保持・育成教育」に関するインタビューでのMの語り3》

acho que a nos devido ao ele tem ambiente foi criado pelo avós, porque eu sempre tive trabalhando e tudo mais e ele continua com a família dele continua no Brasil e então para mim na verdade os pontos mais importantes é que ele fale português para continuar né lidando com os familiares do Brasil. [彼は小さいときからの環境もありましたし、私は仕事をしていたので、私の両親に育てられたんです。ですから、今でもブラジルに家族、親戚がいますのでポルトガル語を話す必要はあると思います。]

Se ele conseguir manter o português caso ele viva no Japão e tudo mais ele consiga manter o português que seja mais uma oportunidade para os filhos dele também [省略] então a avó fala português as crianças dele entenderem...mais ou menos e acho que é interessante para as crianças também, para o futuro das crianças também [Hが<将来>日本で生活をして生きるのであれば、ポルトガル語を忘れないで、自分の子どもにも教えてもらいたいです。[省略]孫と話を沢山したいし、そこで少しでもポルトガル語の理解があれば、孫たちにもいいでしょうし]

これらの語りで、Mは母国の祖父母とHが「つながり」を保つために、また自分がHの子どもと「つながり」を保つために母語が必要であるとしている。

つまり、MにとってHとのつながりは「ブラジルに住むHの祖父母—M—H—(日本で生まれるかもしれない) Hの子ども」というように、空間的・時間的なつながりを保持し築いていくために必要不可欠なものであると認識していることがこれらの語りから分かる。その点が、その子ども自身というよりは、日本に住む言語少数派の子ども全般を支援したいという動機から支援授業への参加を開始したと推測される留学生や他の母語話者支援者とは異なると言えよう。

そのことは、「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づく支援授業においてなされた、実際の留学生支援者と子どものやりとりからも分かる。以下は、朱(2008:166)の支援授業の「母語による先行学習」の場面における中国語話者の生徒2名(中3、両名とも中国語話者で母語の読み書き能力が十分にある)とCT(中国出身の留学生支援者)のやりとり(<場面2>)である。扱われていた教材は『地雷と聖火』で、内容は、地雷撤去活動で右手と右足を失いながら義手・義足のランナーとして世界的に活躍するクリス・ムーン氏が長野オリンピックの最終聖火ランナーとして招かれ、走ることを通して地雷の撤去を世界中に呼び掛けるというものである。ここでのやりとりは、「クリス・ムーンが前向きである」ということについて話題になった時に、生徒2名(S1、S2)があるドラマの「簡単にあきらめない」というセリフを思い出し、それを受けて、CTが「你们现在学习日语有困难,但是也不要轻易放弃。(あなたたちも同じね。日本語の勉強は大変ですが、簡単に諦めないでください。)」と働きかけたというものである。

S2	有一个电视剧里面, 讲什么? [あのテレビドラマですが、何と言っていたっけ?]
S1	讲过一句话。 [ある言葉がありました。]

CT	这里面说过什么话? [どんな言葉ですか。]
S1	说,“不要轻言放弃”。 [「簡単に諦めない」って。]
CT	对对对(拍手),对对对对。其实就是这意思。包括你们,克里斯·穆他失去右手、右脚,不要轻言放弃。你们现在学习日语有困难,但是也不要轻言放弃。 [そうそう(拍手)この意味ですね。クリス・ムーンは右手と右足を失ったが簡単に諦めませんでした。あなたたちも同じね。日本語の勉強は大変ですが、簡単に諦めないでください。]
S1	好的。 [はい。]

(050906 『地雷と聖火』の「母語による先行学習」)

これらのやりとりから、CTが、同じように日本語の学習で苦勞をした経験を共有する者として、その苦勞を右手と右足を失ったクリス・ムーンの苦勞に重ね、諦めないようにと子どもたちを励ましていることが分かる。

他方、支援者が父母の場合、子どもへ働きかけは、日本語優先の社会で困難とともに生きる言語少数派の同志としての勇気づけや励ましの気持ちからのものにはならない。例えば、同じように日本語優先の社会で困難に面している子どもを励ましている本支援授業の【会話例5】のやりとりでも、MはHに対してアイデンティティ（もともと日本にいる日本語話者ではなく来日したポルトガル語話者であるということ）を確認させる方法をとっている。これは、日本社会でもHとアイデンティティを共有していたいというMの強い気持ちからの働きかけであるとも捉えられる。

そのため、本支援授業でのHとの十分な母語でのやりとりにより、学校の「国語」の授業で学んでいることや、学年相応の教材の内容と比べたときのHの母語の力のレベル、日本語のレベル等、Hの学習を取り巻く状況を把握したときに、Hに対してさらなる母語教育をしたい、他の教育にも自らが関わりたいという気持ちがMの中に生じ、そのような気持ちを原動力として、Mは自らの教育参加の領域を自律的・主体的に拡張しようとしたと考えられる。言い換えれば、父母は子どもの内的生態環境と相互交渉が可能になった時に、外的生態環境のネットワークを自律的に拡張するということが言えよう。

本研究では、特に子どもの外的生態環境としての母親の教育参加に注目したが、この外的生態環境のネットワークの拡張の下で、子どもは自らの内的生態環境の言語・認知・情意のネットワークも拡張していくことが可能であり、特に子どもの情意面の安定には大きな影響を与えると推測される(図-7)。

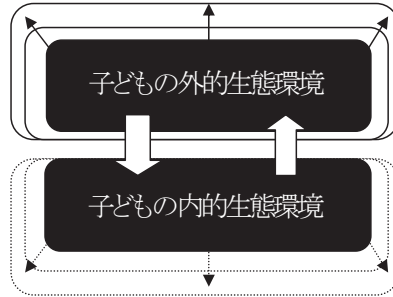


図-7 外的生態環境の自律的な拡張と内的生態環境の保全の相互的關係

現状では、日本語話者を「支援する者」＝強者、言語少数派を「支援される者」＝弱者と捉えた上で議論がなされることが多い。そのような状態が続く限りは、弱者をさらに弱者とする負の連鎖が続くと考えられる。しかし、言語多数派である日本語話者が言語少数派の母語を尊重することにより、この負の連鎖を正の連鎖に転換し、ともに自律的に日本社会に参画しながら、その下で言語少数派の子どもが滞日中も来日前と同様に自らの本来の力を発揮できる社会を築くことができる可能性が示唆されたと言えよう。

7. おわりに

本研究では、言語少数派の子どもの「来日前－滞日中－帰国後の継続的な学び」を保障するものとして、言語生態学を理論的支柱とする「父母と協働の持続型ケアモデル」の有効性を具体的な実践をもとに検証した。具体的には、ブラジル出身の母子が参加した「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づく国語の支援授業を対象とし、母親の教育参加の領域が日本人支援者と協働で子どもの教育支援に関わることをきっかけとしてどのように拡張していったかを探った。学習場面におけるやりとりを分析した結果、支援授業の〈語彙〉の学習と〈母語による要約作文〉の活動に支援者として母語で参加したことが、さらなる「家庭での子どもの母語教育の開始」につながり、そして母語だけではなく、母語とつながる形での「子どもの日本語教育への参加」に発展し、そして、言語の学習だけではなく「子どもの進路のアドバイスへの参加」が見られたというように、時間の経過とともに母親が自らの教育参加の領域と場を広げていったことが明らかになった。また、その母親の教育参加の領域や場の拡張が、日本人支援者や他者に促されたものではなく、母親自身の自律的なものである様子が窺われた。「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づいた本支援授業への母親の参加により、

子どもの言語の外的生態環境のネットワークが自律的に拡張した、すなわち外的生態環境が改善されたということから、当該モデルの「父母と協働の持続型ケアモデル」の中核としての可能性が示されたと言えよう。

これまでの先行調査で、言語少数派の父母が子どもの母語保持・育成を願っているにもかかわらず、それが具体的な行動にまでは結びついていないことが明らかになっているが[国際日本語普及協会1993; 石井2000; 原2003など]、そのことに対し、親切心から言語少数派の父母に対する知識や情報の提供の必要性が語られることも少なくない。

しかし本研究により、言語少数派の父母は、日本社会の中でも母語の力が活かせる環境が整えば、他者に「啓蒙」されずとも子どもとの「つながり」を強めたいと願う気持ちから自律的に教育参加の方法を見つけ出してその領域を広げていくことが明らかにされた。言い換えれば、彼らにとっては、与えられる形での「知識や情報」よりも母語が尊重される環境の整備が必要であることが示唆されたと言えよう。

今後は、本支援授業のケースにおいて以上のような環境整備のために母親と日本人支援者がどのような過程を経て信頼関係を築いていったかということや、様々な環境下にある親子を対象とした支援授業を分析することを課題とし、子どもの持続的な学びを支援する「父母と協働の持続型ケアモデル」のあり方の模索を続けていきたい。

[注]

- ¹ 本稿は、2009年度にお茶の水女子大学に提出した博士学位論文の一部を加筆・修正したものである。
- ² 相互育成学習に関しては、当初、「日本語・母語相互育成学習」、「教科・母語・日本語相互育成学習」、「母語・日本語・教科相互育成学習」など用語の使用に揺れがあったが、近年は「教科・母語・日本語相互育成学習」で統一されている。
- ³ 「感想は人は死ななければいいのと思った。これから幸せな日々を過ごしたいです。僕もこれからこんな変愛をしてみたいなって思いました。」(支援開始当初のHの読書感想文より)
- ⁴ Language Acquisition and Maintenance Project (第二言語習得及び母語保持育成プロジェクト)の略。お茶の水女子大学の大学院生や地域の方によって組織されるNPO法人で、「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づき言語少数派児童生徒に対する支援活動を行っている。
- ⁵ 清田(2007)はCALPを、「教科学習に関わる言語能力」のみならず、教科学習の基礎となる思考力、言語による自己表現力、他者の思考や感情を言語を媒介として受け止める想像力・共感力を含むものとして再定義している。
- ⁶ 教材のうち、特に「教材で学ぶ」ことが期待される説明文、評論文、古典、小説を扱った。
- ⁷ Jが選択し、Mが予め家で辞書を使って母語に訳したキーワード(10～15個程度)を、三人で確認する。
- ⁸ Hが教科書を音読し、主にJとの日本語によるやりとりやワークシートの解答を通して読解を進める。
- ⁹ 翻訳とはいえ細かい逐語訳は要求せず、先に書いた作文を十分に参考にして書くように指示した。また、2005年9月12日までは母語から日本語へ、それ以降はHの希望により日本語から母語へ翻訳

した。

- 10 一つの教材につき要約作文4編(第1稿～第4稿)×7つの教材=28編であるが、「テレビの付き合い方」の母語による要約作文の際は、MとHから「今回は十分に推敲しながら作文を生成したので、これ以上の推敲は必要ない」という申し出があったため、一度生成した作文を改めて推敲はしなかった。
- 11 2005年9月12日の「万葉・古今・新古今」(古典)から、それまでの母語で要約してから日本語に翻訳するという順序から、日本語で要約作文をしてから母語に翻訳するという順序に変更した。
- 12 6桁の数字は、日付を表す。例) 050705は、2005年7月5日のこと。
- 13 ()内は、本支援授業でのやりとりとその様子が見られた最初の日付を表す。
- 14 本支援授業の中心的活動であるこの活動におけるやりとりを中心に分析した小田(2007:6-7)の【会話例3】の一部を再掲する。
- 15 ポルトガル語ではHをRと表記する。分かりやすくするために、Hiraizumiとローマ字で表記した。
- 16 「テレビとの付き合い方」の「母語による要約作文」が第1稿のみなのは、親子が十分なやりとりをしながら生成したと主張し、改めて推敲をしなかったためである。
- 17 該当箇所でJがキーワードリストに挙げていた言葉は、「傍観者」と「惨状」である。
- 18 漢字の表記の間違いは、第3稿で修正された。
- 19 その理由は、この「テレビとの付き合い方」という教材を境に、「母語による要約作文」を翻訳して「日本語による要約作文」を作成するという順番は、「日本語による要約作文」を翻訳して「母語による要約作文」を作成するという順番に変更されたためであると考えられる。
- 20 HがJに「今日、俺が調べたんすよ」と述べた(051113)。

【文献】

- 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」『日系ブラジル人のバイリンガリズム』国立国語研究所, 116-142.
- 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語による学習のための教材』茨城県教育庁指導課, 1-7
- 岡崎敏雄, 2005, 「内発的発展に基づく外国人の子どもの学習支援—中学生における日本語学習言語習得を軌道に乗せる父母との協働の持続型ケアモデル」『文藝言語研究言語編』第48号, 15-28
- 岡崎敏雄, 2007, 『外国人年少者の心理・社会的要因が日本語学習言語の習得に及ぼす影響の研究』平成16-18年度科学研究費補助金研究基盤研究C-2研究成果報告書
- 岡崎敏雄, 2009, 『言語生態学と言語教育—人間の存在を支えるものとしての言語—』凡人社
- 小田珠生, 2007, 「母親による言語少数派生徒の母語保持・育成教育の可能性—「母語・日本語・教科相互育成学習モデル」の実践から—」『言語文化と日本語教育』第34号, 1-10
- 小田珠生, 2009, 「日本人支援者との協働による言語少数派の親の教育参加—「母語・日本語・教科相互育成学習モデル」の実践から—」『リテラシーズ』4, 103-116
- 小田珠生, 2010, 「言語少数派の子どもに対する父母と協働の持続型ケアモデルに基づく支援授業の可能性—言語生態学の視点から—」お茶の水女子大学人間文化研究科国際日本語専攻 平成21年度博士学位論文
- 小田珠生, 2011, 「言語少数派生徒のための「父母と協働の持続型ケアモデル」の可能性—母親に対するインタビュー調査から—」『言語文化と日本語教育』第42号, 1-10
- 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
- 国際日本語普及協会, 1993, 『日本に定住したインドシナ難民の母語の保持と喪失に関する調査研究報告書』社団法人国際日本語普及協会.
- 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』創刊号, 母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究会, 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
- 朱桂栄, 2008, 「母語による教科(国語)学習は言語少数派の子どもの情意面にどのような意義があるか—『地雷と聖火』の「主題を捉え感想を述べる」場面に注目して」『平成17~19年度科学研究費補助金 萌芽研究 課題番号17652049 研究成果報告書』研究代表者 岡崎眸, お茶の水女子大学大学院日本語教育コース, 158-179.
- 原みずほ, 2003, 「外国系児童の母語の習得と育成に関する父母の認識—A小学校児童6名の父母へのインタビューを通して—」『お茶の水女子大学21世紀COEプログラム「誕生から死までの人間発達科学」平成14年度公募研究成果論文集』, 173-185.
- Cummins, J., 1984, *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon, U.K.: Multilingual Matters.
- Cummins, J. & M. Swain., 1986, *Bilingualism in Education*. New York: Longman.
- Haugen, E., 1972, *The ecology of language*. Stanford: Stanford University Press.