

地域の日系南米人の教科学習支援に対する 意識形成のプロセス — 国語教材文の翻訳活動を通して —

宇津木 奈美子

1. はじめに

近年、日本において、法律の改正などにより、ニューカマーと呼ばれる日系南米人が増加しており、家族の滞日に伴いポルトガル語とスペイン語を母語とする子どもの数が増え続けている。これらの言語少数派の子ども¹（以下、子どもとする）に対し、学校ではさまざまな日本語指導が模索されてきたが、日本語はできるが教科学習には取り組めないなどの問題が指摘されている。

2. 先行研究

日本語を指導するだけでは問題が解決しないことから、特に子どものサポートの重要性に目が向けられている（湯川 2006）。しかしながら、一方で、誰がどこまでの能力を目指して母語教育を提供すべきなのかという悩みも聞かれるようになってきている（湯川 2006）。

このような状況の中、子どもと母語が同じ支援者が、積極的に教科学習に関わることで、子どもの教科学習の継続を実現し、さらに子どもの多様な言語や文化背景を尊重する教育のあり方が提案され、取り組みの成果も少しずつ報告されるようになった（朱 2007、宇津木 2008 など）。これらの母語を活用した支援は、日本語と母語の二言語が堪能な留学生や、子どもの母語ができる日本人が行っている場合が多い。他方、子どもの身近にいる地域の母語話者は、日本語力の問題や仕事で多忙を極めることから、子どもの支援に携わるのが難しいとみなされていることがある。そこで、本研究ではこれら地域の母語話者を対象に、母語支援への関わり方の具体的な方策を明らかにし、地域における母語を活用した支援方法の一助となることを目指す。

3. 研究目的と研究方法

3.1 研究目的

本研究では、中学の国語教材文の翻訳を行った

日系南米人支援者が、どのように翻訳支援に対する意識が形成していったのかを明らかにすることを目的とする。

3.2 対象者

対象となる支援者は地域在住の日系ペルー人1名（以下、Aとする）と日系ブラジル人1名（以下、Bとする）である。Aは30代の女性、ペルー人で母語はスペイン語である。2000年に来日している。日本語学習歴は1年6か月で、日本語能力検定2級に合格していた。Bは20代女性、ブラジル人で母語はポルトガル語である。1995年に来日しており、日本語学習歴は3年である。日本語能力検定試験は未受験であるが、筆者の判断で日本語のレベルは2級相当だと思われた。AもBも社会人である。

3.3 学習支援の概要

この二人は神奈川県のある公立中学で行われた母語を活用した国語の学習支援に使用する教材文の翻訳を行った。作成した翻訳は、中学の国語の単元で『平家物語（中学2年）』『万葉、古今、新古今（中学3年）』などの古典、『父のようになりたくない（中学2年）』『ごはん（中学3年）』などの読み物などである。翻訳作成は2006年9月から2007年11月まで行われた。

3.4 教材翻訳支援における筆者の役割

AとB教材翻訳支援における筆者の関わり方について述べる。AとBは学校での子どもと対面の直接支援ではなく、教材翻訳を通しての間接支援となる。そこで、筆者は学校側とAとBの「コーディネーター」としての役割を担った。以下に、筆者が支援者に対して行ったことについて述べる。

- ① 翻訳教材を使用した時の子どもの様子を伝えた。
- ② 翻訳教材を使用して直接子どもに支援を行った支援者からの感想や、翻訳に対する評価について伝えた。

③単元の進度を伝えた。

両支援者とも子どもに直接会うことはなかったため、対象である子どもや支援の現場をイメージすることが難しかった。そこで、これらを伝える必要があった。

また、言語面における「サポート」も行った。これまで、両支援者とも中学国語の説明文、文学、古典などを読む経験はなかったことから、語彙、表現、文法、背景などを補足する必要性があった。さらに、両支援者とも仕事を持っており多忙なこと、翻訳が急を要す場合が多かったことから、翻訳作業の時間的な効率を考慮する必要性もあった。これらの点を考慮し、以下のことを行った。

- ①教材文の漢字にふりがなをふる。
- ②日本的な背景知識が必要なものについては写真を添付し、解説を加える（例：「道祖神」等）。
- ③『おくの細道』等の古典に関しては現代語訳、形式、背景などの解説文も加える。
- ④難解だと思われる表現を言い換える（例：「言い知れぬ」→「ことばで言うことができない」等）。
- ⑤解説文に極力主語を入れ、動作主を明確にする。
- ⑥支援者にとって新出と思われる日本語語彙の一部を、ポルトガル語、スペイン語、英語のいずれかに訳す。

⑦電話やチャットを使用して、支援者からの質問に答える。

以上、筆者は翻訳支援が中学校での学習支援に結びつけられるように、「学校と支援者」及び「言語面」での調整を行った。

3.5 研究方法

対象者に翻訳支援に関しての半構造化インタビューを実施し、文字化したデータを修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（木下 2003、Modified Grounded Theory Approach、以下 M-GTA とする）の手法を採用して質的に分析した。

4. 結果と考察

4.1 結果図

M-GTA による分析の結果図を示す（図 1）。

次に「日系南米人支援者の教材文翻訳に対する意識形成のプロセス」のストーリーラインを述べる。なお、カテゴリーは【 】, 概念は< >で囲み、コアカテゴリーには下線を引いて示した。

日系南米人支援者（以下、支援者とする）は、支援を始める前から<日本語がわからない>、<いじめを受ける>、<親を尊敬できない>、<不登校・退学>という自分の【身近にいた子どもの困難を知っている】状態にあった。そして、支援者はこの状況を深刻なものとして捉えてきた。

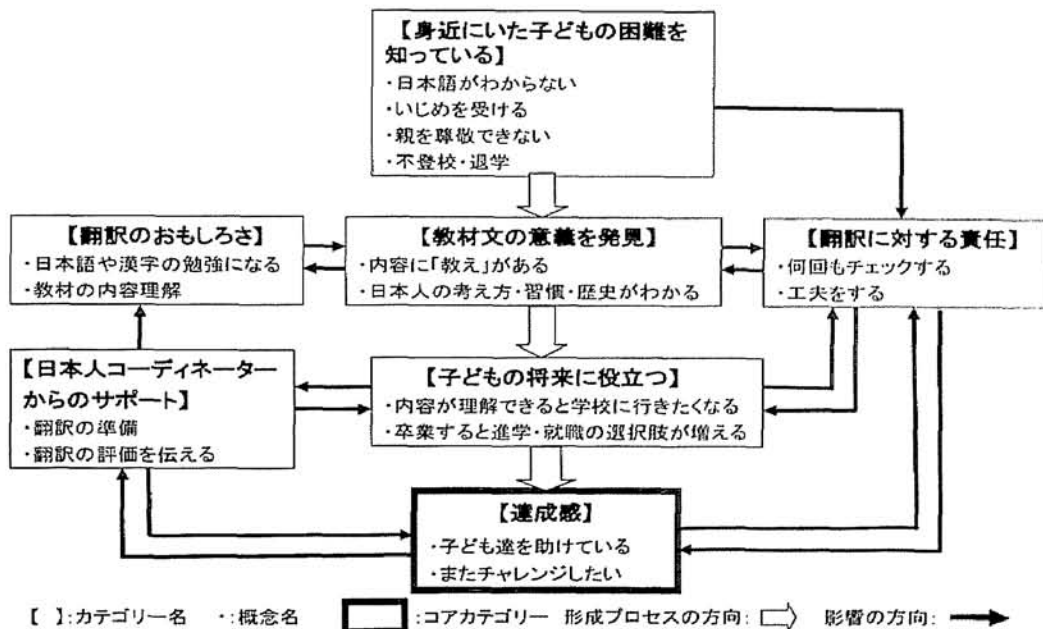


図 1 日系南米人支援者の教材文翻訳に対する意識形成のプロセス

支援者は、教材文翻訳の依頼が来た時、初めはできるのだろうかと不安であった。しかし、翻訳作業をすすめるうちに、＜日本語や漢字の勉強になる＞こと、さらに、古典や小説などの＜教材の内容理解＞を通して、【翻訳のおもしろさ】を覚え、自分自身にも役立つと感じる。

また、翻訳の際、ふりがなをふる、辞書にない日本語を教えてもらうなどの＜翻訳の準備＞や、＜翻訳の評価を伝える＞などの【日本人コーディネーターからのサポート】を受け、作業をすすめていく。

このように【翻訳のおもしろさ】を実感しながら翻訳支援を進めるうちに、教材文の＜内容に「教え」がある＞こと、＜日本人の考え方・習慣・歴史がわかる＞ことなど【教材文の意義を発見】する。そこで、この意義を子どもに伝えるために翻訳文を＜何回もチェックする＞、表現などの＜工夫をする＞ようになる。このことは、【身近にいた子どもの困難を知っている】からこそ【翻訳に対する責任】を持って取り組まなければならないという姿勢が表れていると言える。子どもが教材文の＜内容が理解できると学校に行きたくなる＞し、学校に行くと＜卒業すると進学・職業の選択肢が増える＞など翻訳支援は【子どもの将来に役立つ】と考える。子どもの将来の足がかりになるためにも、【翻訳に対する責任】は重大だと支援者は考える。このようにしてできた翻訳は日本人支援者からの＜翻訳の評価＞が伝えられることで、支援者は＜子ども達を助けている＞、＜またチャレンジしたい＞という大きな【達成感】につながっていると見える。この【達成感】が次の翻訳支援へのチャレンジにつながり、継続的に支援を行っていったと言える。

以上がストーリーラインである。次節では、各カテゴリーについて、それらを構成する概念を説明しながら論じる。

4.2 各カテゴリーについて

①【身近にいた子どもの困難を知っている】

カテゴリー名にある「身近にいた子ども」とは支援者のきょうだいと親戚の子どものことである。支援者は翻訳支援を行う前から、これらの身近にいた子ども達が直面している困難を知っていた。以下がその語りである。

例 1: (子どもは) 言葉わからないから、漢字わからないから、えー、悲しくて、もう、学校行かないかんじあるんですね。

例 2: 親の言葉を話したくない。(中略) 子どもの時いじめられた。(中略) だから、コンプレックスがあるから、親の言葉を話したくないと、南米アメリカの人といたくないと、家族といたくない。

身近にいた子どもの問題として、日本語がわからないため、学校へ行かなくなること、また、いじめの問題から、母語や親へは否定的な感情を持っていることがあげられる。このように両支援者とも、身近にいた子どもの困難を深刻に捉えていたことが窺われる。

②【翻訳のおもしろさ】

支援者は【身近にいた子どもの困難を知っている】状況だった。そこに教材文翻訳の依頼がきた。

例 3: 漢字の勉強もできるから。あと、頭の中、あ、この漢字見たことがある、たぶんこれかな?もう、すごく練習になりました。すごく、うれしい。終わったあと、終わったあと、次もやりたい、次もやりたい。なんか、たくさん習えるかな。

支援者は、これまでに学習した漢字を翻訳支援で活かせることに喜びを覚えている。さらに、たくさん習えることで、次の翻訳への意欲を持っている。ここでは、支援者は自分のためになると実感しているのが窺える。

③【日本人コーディネーターからのサポート】

例 4: あの翻訳が終わった時、ああ、なんか、できたかな。でも、正しいかどうかわからなかったけど、(メールで)送ったあと、U(筆者)さん「ああ、大丈夫だった!」(と言ったので)。ああ!やった!次もやりたい、次もやりたい、次もやりたから。

支援当初、支援者は、翻訳に不安を持っていた。また、翻訳を終えたあとも、それが正しかったかどうかという不安があったことが窺える。つまり、翻訳をし終えた時点でも、不安は消えていないのである。筆者が「(送られた翻訳は)大丈夫だった」と伝えたことで、はじめて、翻訳が認められたことを実感しているのが窺える。このように翻訳に対する評価を伝えることが、支援者のやる気につながっていると見える。

④【教材文の意義を発見】

例 5: たくさんボエム(俳句:古池や蛙飛び込む水の音)の中にイグザンプルです(=があります)。(中略)日本人は自然なことはすごく、フィーリング、何か、水のこととか、あ

とは花を見るとか、すごく何か感じる。南米アメリカ人と違う。(南米人は) それは、花とか、水は水とか。だからフィーリングも違うと思う。

支援者は、俳句「古池や蛙飛び込む水の音」の翻訳しながら、短い句の中に、イグザンプル(示唆)があることを見出している。支援者Aは南米人とは違う日本人の感覚の違いを考えながら、蛙が水に飛び込む音がなぜ、俳句になったのか、その意味を追求し、そこに、自然に対する日本人の考え方があるのではという結論を導き出している。

⑤【翻訳に対する責任】

例 6: あ、一生懸命しました。(中略) 翻訳のことは本当に大切なことですね。(中略) 例えば、ふつうの人(のため)だったらいいんですけどね、子どものためにね、先生が教えてあげてください。だから、私、もっと責任がある。

支援者は翻訳に対してどのような態度で行ってきたかを述べている。認知途上の子どもが翻訳を読む対象であることから、翻訳に対しての責任を感じているのが窺われる。

⑥【子どもの将来に役立つ】

例 7: (翻訳を読むと) わかるようになるからいいと思う。たぶん、学校は行きたい気持ちになる。

例 8: 大人になると、大学行ったりとか、いい仕事ができるようになるんですね。

これらの語りから、翻訳教材を通して内容がわかることで、学習意欲がわき、意欲的になることで、将来の選択肢が増えると考えているのが窺われる。

⑦【達成感】(コアカテゴリー)

例 9: 私はできるかなーと思ったんです。でも、始めると、だんだん... できるようになって、もう、やった! できましたね。

例 10: 子どもたちを手伝ってあげるから、私、うれしかったんです。

支援者はコーディネーターが翻訳の評価を伝える(例 4)ことで、翻訳が学校で認められたという実感を得ている。また、子どもの役に立っているという実感が述べられている(例 10)。このような

実感が【達成感】となり、次回翻訳の意欲につながり継続的な翻訳支援が可能になったと思われる。

5.まとめ

地域の日系南米人支援者は、自らの翻訳が子どもの教材理解の助けになっていること、また、翻訳作業を通して自分自身の日本語学習に役に立っているということが翻訳支援のする上での原動力となっていることが窺われた。さらに、翻訳した教材文が学校の授業で十分に機能し、子どもに貢献できる存在として認められているという実感が、達成感となっていったと言える。そして、この翻訳支援には日本人コーディネーターからサポートが不可欠で、日本人からのサポートを得ることで、日本語力が課題とされている地域の人も子どもの教科学習支援に関わることができ、豊かな人的資源となりうると言える。

注

1. 日本においては日本語を母語とする者が言語多数派で、日本語以外の言語を母語とする者が言語少数派である。本研究では圧倒的な日本語環境で日本語以外の言語を母語とする子どもという意味で「言語少数派の子ども」という言い方をする。
2. M-GTA は特定の限定された具体的領域において人間と人間が対面で直接にやり取りをする社会的相互作用に関わり、また、研究結果であるグラウンデッド・セオリーが実践現場で応用、検証でき、さらに、研究対象とする現象がプロセス的性格を持っている研究に適しているとされている(木下2003)。

参考文献

- 宇津木奈美子(2008)「子どもの母語を活用した学習支援における母語話者支援者の意識変容のプロセス」『人間文化創成科学論叢』10,85-94.
- 木下康仁(2003)『グラウンデッド・セオリー…アブローノの実践』弘文社
- 朱桂榮(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
- 湯川笑子(2006)「年少者教育における母語保持・伸長を考える」『日本語教育』128,13-23.

教科書

- 三角洋一他(2006)『新編新しい日本語2』東京書籍
- 三角洋一他(2006)『新編新しい日本語3』東京書籍