

# 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

小田 珠生

## 1. はじめに

現在、来日する言語少数派生徒の数は増加の一途にある。岡崎 (2005) は、彼らの言語をとりまく状況を「言語の生態」と考え、言語を「分離された実態」としてではなく、マクロレベルの「社会的生態」と、ミクロレベルの「心理的生態」の相補的な関係から把握することを提案している (言語生態学)。言語少数派生徒の親が子どもの教育に十分に参加するためには、子どもの母語保持・育成が必要であるが、現在日本ではそのための社会的制度が十分に整っているとはいえない。本研究では、そのような社会的生態にボトムアップ・アプローチで働きかける第一歩として、「母語・日本語・教科相互育成学習モデル」(岡崎 1997) に基づく支援授業に生徒の母親が支援者として参加した事例を記述・分析し、言語少数派生徒の親が子どもの教育に十分に参加できるかという観点から当該支援授業の可能性を探る。

## 2. 先行研究

岡崎 (1997) による「母語・教科・日本語相互育成学習モデル」は、Cummins & Swain (1986) の「言語相互依存仮説」に依拠した学習モデルである。具体的には、「母語の力を借りて学習に必要な日本語を学ぶ」、「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」という三点を目指す。このモデルは、母語と日本語を「分離された実態」としてではなく教科学習を媒介とした連環関係の中で学べること、また母語話者支援者と日本人支援者、生徒が連環関係を築きながら学ぶことが出来る点で言語生態学的にも意義がある。このモデルに基づき日本語教育を専門とする大学院生が支援授業を行った報告に、朱 (2003) や清田・朱 (2005) などがあつた。本研究では、生徒の親が支援者として参加した事例を分析する。

## 3. 研究目的

本研究の目的は、言語少数派生徒の親が子どもの教育に十分に参加できるかという観点から、「母語・教科・日本語相互育成学習モデル」の可能性を探ることである。

## 4. 研究方法

### 4.1 支援授業の概要

#### 4.1.1 生徒と母親について

男子生徒 H と母親 M はブラジル出身で、母語はポルトガル語である。2002 年 12 月、H が 11 歳、M が 28 歳のときに来日した。帰国予定はない。

H は、日常会話に関しては日本語・ポルトガル語ともに問題はなかった。読み書き能力に関しては、日本語の作文能力は、助詞の使い方や接続が不自然な状況であり、読解力は、国語の教科書を読んである程度理解する力があつた。母語の作文能力は、M の直感で来日時の小 4 程度の能力にとどまり、読解力は、自己申告で新聞が少し読める程度であつた。

M は、都内の日本語学校に 3 年間通学し、上級課程を修了した。日本語での生活にそれほど支障はなかったが、日常会話の流暢さや読み書き能力に関して、Hの方が習得が進んでいる状況にあつた。

#### 4.1.2 支援授業の内容

支援者は、M と筆者 J (日本人) である。支援授業は NPO 法人子ども LAMP 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。教科は「国語」を対象とした。支援は 2004 年 7 月 (中 2、14~15 歳) に開始し、2006 年 1 月 (中 3、15~16 歳) まで続いた。具体的な内容は、以下の通りである (図 1.)。

《①語彙》J が教材からピックアップし、M が辞書を使用してポルトガル語に訳したキーワードの意味と使い方を確認する。

《②読解》教科書を音読した後、主に J とのやりとりやワークシートの使用を通して内容を確認する。

《③要約作文》まずポルトガル語か日本語、一つの言語で要約作文をし、推敲する。それをもう一つの言語に翻訳して、さらにその言語で推敲する。第1稿と第3稿は主にHが一人で書き、第2稿と第4稿はMまたはJと協働で推敲する傾向があった。

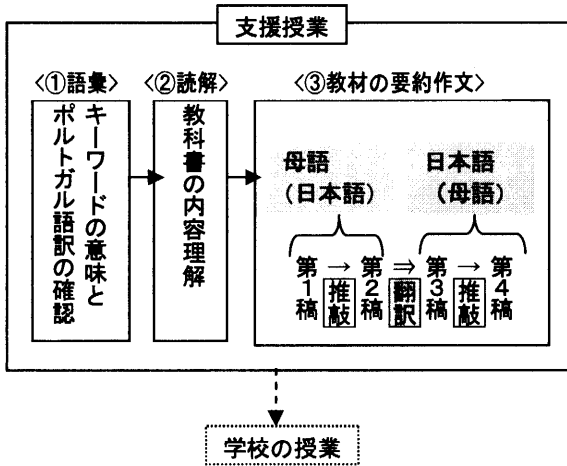


図1. 支援授業の流れ

#### 4.2 データ

2005年6月～12月の支援授業(全21回)におけるH、M、Jの発話を起した文字化資料と、母語と日本語による教材の要約作文「第1稿」～「第4稿」(各言語7編ずつ、計28編)をデータとする。

#### 4.3. 研究課題

岡崎(2006)が言語生態学的に位置づけたLandry & Allard(1994)の「巨視的モデル(図2)」は、社会学的・心理学的両側面から個人のバイリンガル形成に影響を与える要因を明らかにできるモデルである。マクロな【社会学的レベル】は、人口動態的・政治的・経済的・文化的資本の状況に影響を受ける「民族言語的活力」、ミクロな【心理学的レベル】は、個人の「言語適正/言語能力」と、その言語を学習、使用したいという気持ちに影響を与える「認知・情意的傾向(活力ピリーフとアイデンティティ)」から構成される。これらのレベルは、【社会心理学的レベル】の「言語接触の個人ネットワーク」によって橋渡しをされる。ここでの言語接触の質や量が、社会学的・心理学的両レベルに影響を与え、これら三つのレベルは、段階的に相互に影響し合う。なお、当該支援授業は、【社会心理学的レベル】での活動ということになる。

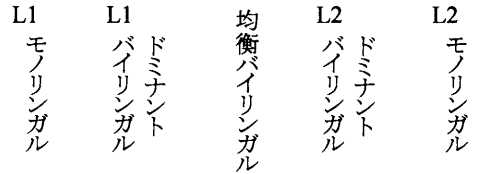
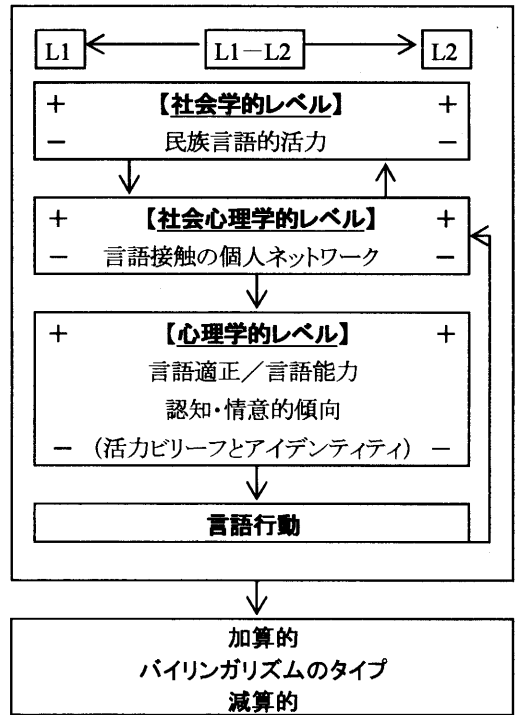


図2.「巨視的モデル」(Landry & Allard1994)

本研究では、Landry & Allard(1994)の「巨視的モデル」の【心理学的レベル】の成分に基づき、以下の二点を研究課題とする。

- 母親は当該支援授業への協働的参加を通して
- 1) 子どもの母語の言語適正/言語能力の保持・育成に働きかけているか
  - 2) 子どもの母語話者としての活力ピリーフ及びアイデンティティの保持に働きかけているか

#### 4.4 分析方法

支援場面を対象とし、H、M、J三者のやりとりの場面から、母親が子どもの母語の言語適正/言語能力の保持・育成と、母語話者としての活力ピリーフ及びアイデンティティの保持に働きかけていると解釈できる場面を抽出し、質的に分析する。

## 5. 結果と考察

### 5.1 研究課題1) 子どもの母語の言語適正/言語能力の保持・育成に働きかけているか

#### 5.1.1 母語による教材内容の説明を引き出す

教材「おくのほそ道」の松尾芭蕉による俳句の意味をポルトガル語で詳しく説明するなど(051121「おくのほそ道(冒頭)」母語作文・第4稿)、Hはポルトガル語による要約作文をMと一緒に推敲する過程で、Mにポルトガル語で作文の補足説明をする機会を得ていた。Hは教科書の内容をJの解説があればある程度は理解することができるが、ポルトガル語で作文するときにそれを十分に表現するのが難しい。一方Mは、中学校レベルの国語の教科書を日本語で理解するのは難しいが、理解力はHに優っておりポルトガル語で本質に迫った質問をすることができる。またJはポルトガル語をほとんど理解できなかったため、Hのみがポルトガル語で教材の内容や事実関係等をMに説明する必要に迫られた。このような三人の関係が、Hの積極的なポルトガル語の使用につながったと考えられる。

#### 5.1.2 書き言葉や新しい表現方法を教える

Hのポルトガル語による要約作文を読んでも教材の内容を把握することが難しく、Hから説明を引き出して意味を確認した後などに、Mがよりふさわしいポルトガル語の表現をHに教える場面が見られた。教材「イメージからの発想」の本文に「人間は自分の抱いているイメージが裏切られるとがっかりする。」とあるところを、Hがポルトガル語による要約作文の第1稿で「A pessoa tem o seu pensamento mas de vez em quando o seu pensamento acaba sendo errado. (日本語訳:人は考えを持っているけれど時々その考えは間違ってしまう。)」と表現し、協働による推敲を通じて「Cada pessoa tem a sua imagem feita sobre as coisas que não conhece, quando conhece a realidade às vezes se frustra, sendo o diferente do que se imaginou. (日本語訳:人はそれぞれ未知の物事につき想像している。しかし実態を知ると、ときに自分の想像と違っていたので、裏切られた気がする。)」という表現に変更した際に、Mはイメージを「裏切る」という表現をHに導入した。(050628「イメージからの発想」母語作文・第2稿)。

### 5.1.3 自分の教育的観点から教材の理解を深めさせる

Mはポルトガル語で教材のあらすじを確認するだけでなく、自分が教育的に重要だと考える点について言及することもあった。戦後日本人の寿命が延びたのは子どもや青年、老人の死亡率が下がったからということが書いてある教材「動物のサイズと時間」を扱っている際に、Mが「死亡率」という言葉についてポルトガル語で、「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. (日本語訳:戦争のあと、死亡率は、ブラジルの幼児の死亡率はまだまだ高いよ、なぜなら食べ物が充分でない人たちがいるからね)」、「Na África é muito grande, morrem crianças todo o tempo, não. grava essa palavra que você vai escutar muito. A taxa de mortalidade. (日本語訳: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)」と説明するなど、日本について書いてある教材の内容を自国や他国の状況と関連付け、比較しながらHに説明をする場面が見られた(051113「動物のサイズと時間」母語作文・第4稿)。このような機会は、M自身の「教育に参加している」という強い実感につながるだけではなく、Hの価値観の形成にも大きな影響を与えると考えられる。

### 5.2 研究課題2) 子どもの母語話者としての活カバリーフ及びアイデンティティの保持に働きかけているか

#### 5.2.1 アイデンティティの確認を促す

学校や社会において、言語少数派生徒は日本の評価基準で能力を測られるだけではなく、言語能力と学力が混同されやすいのが実情である。そのような状況により、Hのような言語少数派生徒は自分のアイデンティティをしっかりと保持することが難しく、自分の能力を過小評価し、自信を失くしてしまいかねない。MはJの賛同を得ながら、Hが少しでも「自分が人より劣っている」という意識を抱かないよう、自分がブラジル人であるという意識を持つように働きかけていた。Hが自分のことを「バカ」と称した際に、「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(意訳: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)」、「あなた頭悪い言う、そういうものじゃない、あなたは日本人じゃない、それまず、日本で生まれてない、あなたの力、これから続く力よ (意識: あなたは自分の頭が悪いと言うけれど、そういう問題じゃない、あなたは日本人じゃない、それが一番の理由です、あなたが日本で生まれていないからよ、あなたの力は、これから継続してついていくのよ)」などと軽い気持ちによってでも自分を低く評価しないよう働きかけていた (051031 進路相談)。

### 5.2.2 母語学習を勧める

H は母語学習に対してそれほど抵抗心を示さなかったが、疲れたり行き詰ったりすると、J に対して「これめんどくさいです」「覚えなくてもいい」と弱音を吐くこともあった。M は、「日本語が分かるからポルトガル語ができなくてもいい」と J に言う H に対して、「ブラジル人なのだからポルトガル語能力が必要である」と訴えるなど、母語の学習を強く勧めていた (051031 進路相談)。H の母語保持・育成やブラジル人としてのアイデンティティの保持を誰よりも願っているのは M であり、その言葉は説得力を持つと考えられる。

### 5.2.3 母語に関連する能力を褒める

M は、H に自信を付けさせるために、H の母語に関連する能力を積極的に褒めて励ますよう努めていた。M が J に H が書くポルトガル語の文字が徐々に上達してきたことを伝え、さらに J も H を褒めるなどの場面がみられた (050729 「テレビとの付き合い方」語彙)。このような M の働きかけが、H の自尊心を高めていくと考えられる。

## 6. おわりに

言語の社会的生態により、多くの言語少数派生徒の家庭で、親が子どもの教育に関与できないという深刻な悩みを抱えている。しかし、「母語・教科・日本語相互育成学習モデル」のように意図的・具体的な支援方法や、マジョリティである日本人の意識的なサポートがあれば、親は子どもの母語の言語適正/言語能力の保持・育成と、母語話者としての活力ピリーフ及びアイデンティティの保持に働きかけることができる、つまり、子どもの教育に十分

に参加できる可能性が示唆されたと言える。このような活動の積み重ねが、言語の社会的生態に働きかけていくと考えられる。

今後は、支援授業を通して M や H にどのような変化があったのか、日本人支援者がどのように彼らの関係を繋いでいたのかという点を探っていく必要がある。また今回は、日本語能力が比較的高く、多忙とは言え支援授業に参加できるだけの時間的な余裕がある母親の事例であったと言える。今後も、様々な事例を積み重ねていくことが必要だと考えられる。

## 注

1. 図 2 は Landry & Allard (1994) をもとに筆者が作成したものである。「巨視的モデル」に関する用語の日本語訳は岡崎 (2006) を参考にした。

## 参照文献

- 岡崎敏雄 (2006) 「言語生態学における心理・社会両生態領域間の相互交渉関係—言語政策の基礎としての、「巨視的モデル」の生態学的評価」『筑波大学 地域研究』27,17-33
- 岡崎敏雄 (2005) 「言語生態学原論—言語生態学の理論的体系化—」『共生時代を生きる日本語教育—言語学博士上野田鶴子先生古希記念論集』凡人社,503-551
- 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
- 清田淳子・朱 桂栄 (2005) 「両言語リテラシー獲得をどう支援するか—第一言語の力が不十分な子どもの場合」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』創刊号,44-65
- 朱 桂栄 (2003) 「教科学習における母語の役割—来日間もない中国人児童の「国語」学習の場合—」『日本語教育』119,75-84
- Allard, R. & Landry, R. (1994). Subjective ethnolinguistic vitality and language behaviour : A Comparison of Two Measures, *International Journal of the Sociology of Language*, 108, 117-144.
- Cummins, J. & M. Swain. (1986) *Bilingualism in Education*. New York: Longman.