

学校環境における 「教科・母語・日本語相互育成学習」の可能性

— 言語少数派の子どもの言語観・学習観から —

佐藤真紀

1. はじめに

1.1. 言語少数派の子どもの直面する問題

近年の世界情勢の変動やグローバル化に伴い、日本社会においても、日本語を母語としない子ども、すなわち言語少数派の子どもの数は急激な増加傾向にある。いまや言語少数派の子どものは、一部の学校のみ在籍する珍しい存在ではなく、どの学校でも見られる存在となっている。

このような言語少数派の子どものは、自らの意志ではなく、親の仕事等に伴い来日した「移動せざるを得ない子ども」(川上 2004)である。それゆえ、岡崎眸(2005:165)は、子どもは「自らの意志ではなく保護者の都合で、ある日突然、慣れ親しんだ母国の生態系からアップルート⁽¹⁾された」という点で、未知の生態系へのダウンルートは成人に比べてもさらに困難であると考えられる」と、子ども特有の問題を指摘している。

実際に言語少数派の子どものは、新しい言語である日本語習得の問題のみならず、様々な問題に直面する。まず、取り出し学級などで日本語補習を受けても、その後教科学習への移行がスムーズには行かず、教科学習に取り組むことが難しいといった問題がある。これは多くの教育現場から報告されるようになっており、日本語初期指導だけをしていても、教科学習に参加する力は身に付かない、という認識が教育現場でも一般的になってきた。また、多くの言語少数派の子どものが、日本語を習得する一方で母語を忘れていくという問題もある。これが進むと、二言語環境にしながら、母語が日本語に取って代わられる「減算的バイリンガリズム」(Lambert 1977)になり、母語も日本語も十分に発達させることができず、両言語不十分な状態になったり、母語が家庭や母文化とつながる言葉として機能しなくなるため、アイデンティティーが不安定になったり、不就学になったりするおそれもある。

このような事態を避けるためにも、言語少数派の子どものを受け入れる際は、子どもがそれまで母語・母文化の生態系で培ってきたものが、新しい生態系で得ているもの、さらに今後獲得していくものと、分断されないように配慮することが重要であり、そのためには子どもの継続的な発達を保障しながら、未知の生態系へのダウンルートを支えていくことが必要である。そして、そのあり方を考えることは、今やどこの学校にも共通する喫緊の課題となっている。

1.2. 言語少数派の子どものに対する教育

文部科学省(2008)によると、現在は国の施策として、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、教員対象の日本語指導者養成研修の実施、日本語教材や教員用指導資料の発行、並びに JSL カリキュラム⁽²⁾ の開発、就学支援や学校での受入体制について調査研究を行う帰国・外国人児童生徒受入促進事業等を行っている。そして、このような施策のもと、学校教育現場では、日本語教室などで、言語少数派の子どもに日本語教育を実施する場が設けられている。人数や地域の事情にあわせ、形態は様々であるが、ここで最終的に目指されているのは、在籍級で、多数派言語である「日本語で」授業に参加する力の習得である。

また、近年母語の重要性が教育現場でも認められるようになり、母語が分かる人が派遣され、母語での指導を行うケースも見られるようになってきた。しかし、母語が日本語と同じように、教授言語の選択肢として掲げられているわけではなく、適応教育や日本語指導のために手段として母語を利用しているにすぎないケースが多い。また、地域によっては、帰国者の子ども等を対象に、母語母文化を学ぶクラスも設置されているが、内容は生活言語の域を出ず、学習言語としての母語力に働きかける試みは殆ど行われていない。

このように、多様な背景を持つはずの言語少数派の子どもの言語や学びは、教育の現場では、日本語に一面化される傾向がある。これは、必ずしも子どものダウンルートを強く支えるものではないだろう。

2. 教科・母語・日本語相互育成学習モデル

上記の問題の解決の糸口として、本研究では「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」(岡崎 1997) を学校環境に導入することを試みる(以下、「相互育成学習」と呼ぶ)。これは、教科学習をブリッジに、母語、日本語を相互に育成していくことを目指すモデルである。

具体的には、このモデルは次の3点をねらいとする。①母語の助けを借りて教科の内容に対しスキーマを形成する、②それを基軸に日本語での理解可能なインプットを増やし、学習に必要な日本語を学ぶ、③学習場面で母語を使い続けることで母語の保持・育成を行う。このように、教科、母語、日本語を相互に育成していく。このモデルは先行学習として行われ、子どもは母語で十分に内容を理解し、理解可能な日本語を増やした状態で、在籍級の授業に臨むことが出来るとされている。

岡崎(2005)は、当該モデルを、子どもが本来育んできたものを遮断することなく継続的に発動させ、持続的に育てていくことを可能とする内発的発展のモデルであると特徴づけている。つまり、言語少数派の子ども継続的発達保障に寄与することが期待されるモデルである。

3. 先行研究

3.1. 言語少数派の子どもの言語意識に関する研究

言語少数派の子どもは、自身の言語や学習に対してどのような意識を持っているのだろうか。Cummins(1986)は、多数派言語が圧倒的に強い社会の場合、言語少数派の子どもは母語に対して消極的な反応、否定的な態度を示すことがあると指摘している。中には、二言語不十分に陥り、自己や家族を否定したり、学習に対して後ろ向きになったりするケースもあるという。

村田他(1993)は、日本の公立小学校へ通う言語少数派の子どもを対象に、量的な実態調査を行っている。その中で、学校内での母語使用について尋ねたところ、母語を「もっと使いたい」「少し使

いたい」と肯定的に答えた子どもが55%、「余り使いたくない」「使いたくない」と答えた子どもは40%強と、半分近くの子どもの母語使用を否定的に捉えていることが分かった。

また、佐藤（2005）は、質的アプローチをとり、言語少数派の子どもが在籍する学校と地域の学習支援教室でフィールドワークを行っている。そこでは、子どもが日本語使用に傾倒していき、母語に対しては否定的な態度を示していく様子が見られた。その背景には、滞在の長期化に伴う母語力の低下や、周囲との関係性の中で作られた言語価値が影響しているという結果が得られた。

以上のことから、日本語が多数派言語である日本社会で学ぶ言語少数派の子どもは、母語使用に対して否定的になりやすく、減算的バイリンガルにつながるおそれがあることが推察される。

3.2. 教科・母語・日本語相互育成学習モデルに基づく実践研究

次に、本研究で提案する「相互育成学習」に関する先行研究の知見を整理する。同モデルは、1996年、茨城県下の言語少数派の子どもの教育サポート体制を確立するために開発された。教科書の母語訳と母語テープ、ワークシートを子どもの家庭学習に用いた結果、日本語力が十分ではなかった子どもが物語の内容を理解できるようになったり、学習に対する意欲が高まったり、親子のコミュニケーションが増えたりしたという（岡崎1997）。

その後、このモデルは、地域のボランティア団体である「NPO法人子どもLAMP」^③を中心に応用されてきた。考案当初のモデルは家庭学習用であったが、「NPO法人子どもLAMP」では、地域の支援教室の対面式の学習支援で用いられており、子どもと母語を同一にする母語話者支援者と、日本語話者支援者が協働して支援をする際の手立てとされている。そして、清田（2001）、朱（2003）、原（2006）などによって、当該モデルの学習に参加した子どもの言語力の伸びや、教科内容の理解の深まり、学習意欲の向上などの成果が報告されている。すなわち、当該モデルを用いた学習では、言語少数派の子どもの言語が認知的、情意的、社会的、文化的に十分機能していると考えられる。

しかし、これらの学習支援は、主に地域ボランティアを中心に行われたものであり、学校環境の中で実施することに関しては懐疑的な声があることも否めない。そこで、本研究では、学校環境に「相互育成学習」を導入し、当事者である子どもの声を取り上げることで、学校環境での実現可能性を示していきたい。

4. 研究課題

本研究の目的は、学校環境に「相互育成学習」を導入することで、言語少数派の子どもの継続的発達を保障することができるかどうかを探ることである。その際、当事者の声に注目することで、子どもの言語や学習の状態を推測できると考える。そこで、以下の研究課題を立てる。

（研究課題）学校環境で「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づく学習に参加した言語少数派の子どもは、どのような言語観・学習観を持つか。

5. 学習支援プロジェクトの概要

今回の学習支援は、2005年から3年間、学校教員と地域ボランティアとの連携プロジェクトとい

う形で行った⁽⁴⁾。学習支援の場となったのは、ある公立中学校の国際教室である。この学校は、以前から言語少数派の子どもの学習支援に関するモデル事業を受けるなど、言語少数派の子どもの指導において先駆的役割を果たしてきたが、「相互育成学習」に取り組むのは今回が初めてであった。

具体的な支援方法は図1に示す。支援では、プロジェクトメンバーの中から、子どもと母語を同一にする支援者（以下、「母語話者支援者」と日本語母語話者支援者が協働してチーム・ティーチングを行った。

まず、(a)「母語話者支援者」が教材文の母語訳や母語ワークシートを用いて「母語による先行学習支援」を行い、子どもの教科内容の理解を目指す。その後、(b)「日本語母語話者支援者」が日本語のワークシートを用いて「日本語による先行学習支援」を行う。子どもは既に母語で内容を理解しているので、日本語の表現に注目して学習することができる。ここまでが国際教室での学習支援にあたる（「支援セッション」と呼ぶ）。在籍級の授業の予習という位置付けである。このような支援セッションを経て、(c)子どもは内容に対するスキーマを形成し、理解できる日本語を増やした状態で在籍級の授業に参加する。

支援セッションは週1～2回、放課後の90分を使い、前半45分間を母語による学習の時間とし、後半45分間を日本語による学習の時間とした。なお、学習する教科は「国語」とした。その理由は、本実践で対象とした子どもが、それまで一度も国語の学習をしたことがなかったことによる。

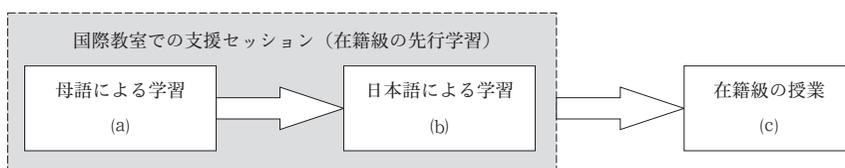


図1 学習支援の流れ

6. 研究手法

6.1. 対象

本研究で対象とする子どもは、中国語を母語とするテイ（仮名、中3女子）である。テイは、2005年8月から2006年3月まで、本プロジェクトの学習に参加した。開始時は、来日6ヶ月が経過した頃で、母語力は学年相応だったが、日本語力は日常会話レベルのコミュニケーションができる程度であった。そして、国語や社会などの時間は、取り出し授業として、国際教室で日本語や教科の補習授業を受けていた。テイを対象としたのは、実践フィールドとなった学校で初めて当該モデルに基づく学習に参加した子どもであることと、それまでの学習に参加していたため比較対照の目を持っていると考えたからである。

6.2. データ

テイに対する学習支援が終了した2006年3月に、半構造化インタビューを行い、語りのデータを収集した。インタビューに要した時間は約90分で、中国語母語話者（C1, C2）が中国語で行った。今回のプロジェクト全体を振り返ることができるように、主に、(1)支援方法について、(2)言語使用に

ついて、(3)学習スタイル、について聞いた。インタビューは了承を得た上で録音し、中国語に文字化した後、日本語に翻訳した。

6.3. 分析方法

文字化資料は、質的に分析した。まず、言語や学習に関する語りに注目し、その語りにその内容を端的に示すラベルをつけ、次にラベル同士の比較対照を通し、カテゴリーを作る、というコード化作業を行った。この作業は理論的に飽和するまで繰り返した。なお、分析の際は、筆者がプロジェクトメンバーとして関わった利点を最大限活用し、文脈を重視した。そして、最後にカテゴリーの関係を構造図に示した⁽⁵⁾。

7. 分析結果と考察

まず、テイの言語観・学習観の全体像を構造図にし、俯瞰する。次に時間軸に従って、各段階における言語観・学習観の詳細を見ていく。

7.1. 全体像

図2は、テイが「相互育成学習」を受けた後に持った言語観・学習観の全体の構造図である⁽⁶⁾。

概要を説明すると、テイは、今回のプロジェクトに参加する以前、国語の教科書を使って学習したことは一度もなく、国語には《参加資格がない》とあきらめていた。しかし、その一方で中学3年生のテイは高校の入学試験を控えており、受験科目となる国語を学習していないことへの不安も隠し持っていた。そのため、今回のプロジェクトが発足し、母語を使って国語学習を行う方法を学校教員から提案された際、テイは《国語学習の参加権を得た》と捉え、前向きにチャンスだと受け止めた。そして、実際に、新しい方法によって国語学習が参加可能になり、テイは二言語による学習の利点や先行学習の利点を実感し、新しい《学習方法への信頼》を抱くようになっていく。さらに、この方法を通して、言語の伸びや、前向きな学習態度、メインストリームとのつながりなどを実感しており、今回の学習が、テイにとって《保障された学習》であることが分かった。そして今回の学習を経て、テイは《両言語の必要性の主張》をするようになった。

7.2. 認識変容の詳細

次に、時間軸に沿い、3段階に分けて認識の変容を見ていく。まず、「相互育成学習」に参加する以前の認識、すなわち従来の国際教室での学習に参加している段階に注目する。図2の上段部【従来】に当たる。

7.2.1. 従来の学習参加段階：参加資格のない国語学習

この段階で、テイは《参加資格のない国語学習》という認識を持っていた。ここには、〈難しすぎる国語学習〉という認識があり、それが〈国語へのあきらめ〉に繋がっている。その一方で〈隠し持つ不安〉も存在している。次の事例1は、〈難しすぎる国語学習〉の例である。

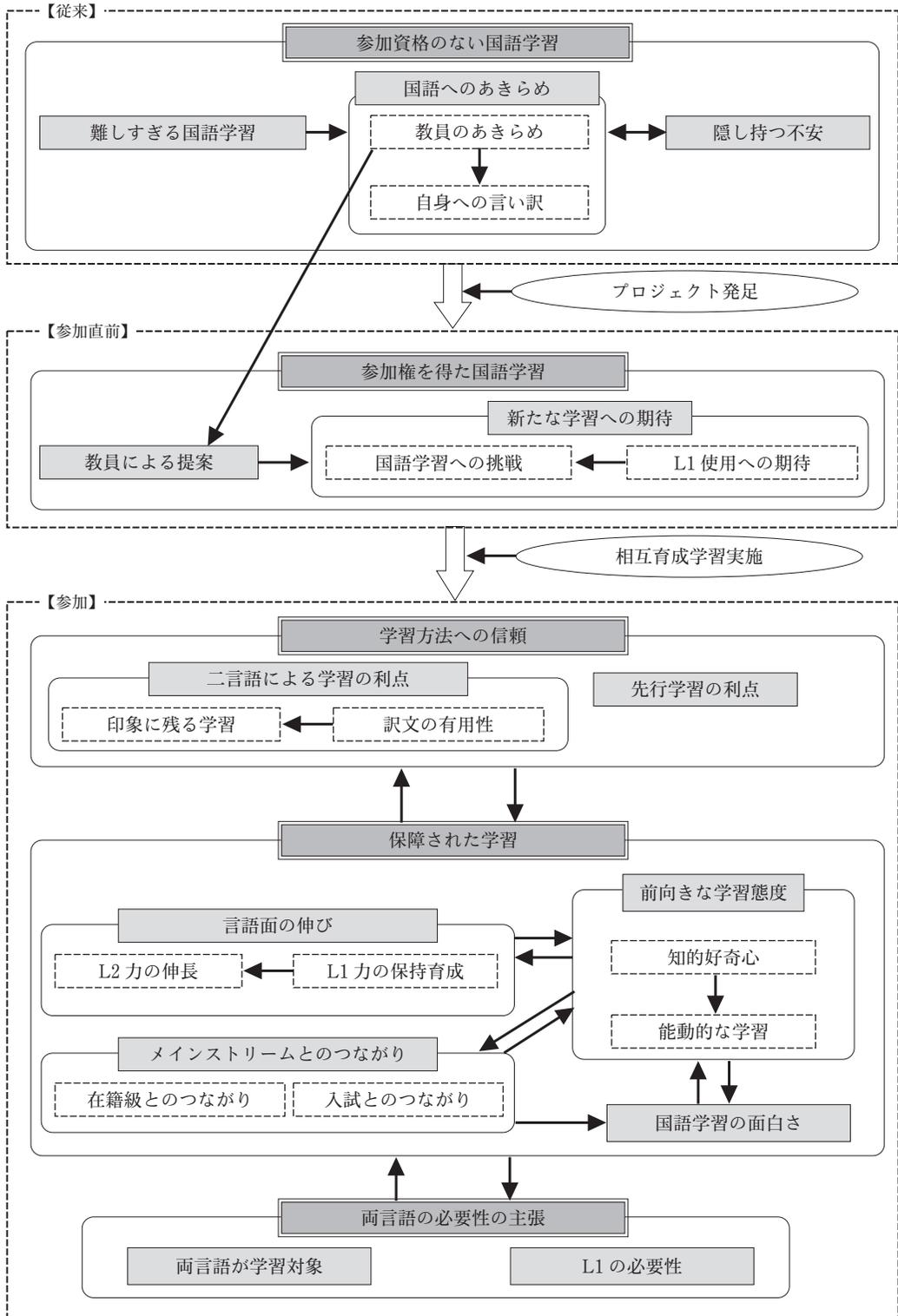


図2 今回の学習支援をめぐる言語観・学習観

事例1 〈難しすぎる国語学習〉

テイ：因为那个国语老师的话，他在教室上的话，没有办法呀。然后，课本的话，我也不知道呀。大概是因为太难了。没办法，完全没有教呀。（国語の先生の言葉、授業中の言葉は、分かりようがありません。教科書を読んでも分かりません。たぶん、難しすぎるから、仕方ありません。全然教えてもらえませんでした。）

テイは来日して半年の間、国語や社会の時間は母学級から離れ、国際教室で取り出し授業を受けていた。授業の内容は、いわゆる日本語文法の練習に終始しており、国語教科書の内容に則した学習をしたことがなかったという。実際、今回の学習で初めて国語教科書を開いたというほど、国語の学習はテイにとって縁遠いものであった。この、国語学習に参加できなかった理由を、テイは、事例1の「国語の先生の言葉、授業中の言葉は、分かりようがありません」「教科書を読んでも分かりません」と、用いられる日本語が難しすぎることに見出している。

そして、この〈難しすぎる国語学習〉の影響を受けているのが、〈国語へのあきらめ〉という認識である。

事例2 〈国語へのあきらめ〉[教員のあきらめ]

テイ：因为他们就觉得国语课就是练习日文。（先生たちは、国語の授業イコール日本語の練習をすると考えているようです。）

テイによると、国語の授業を受けないことを決めたのは、テイの希望ではなく、学校教員の判断であったという。そして、事例2から、教員も国語学習をあきらめ、国語の時間は日本語の時間に挿げ替えられていたことを、テイが認識していることが分かる。そして、教員のあきらめを受け、テイも国語学習をあきらめたことを、次のように語っている。

事例3 〈国語へのあきらめ〉[自身への言い訳]

テイ：因为日语没有那么厉害。所以就没有。（日本語が下手だし。だから（国語を）学びたいと思わなかったのです。）

事例3の「日本語が下手だし」という言葉には、国語を学習するためには十分な日本語力が必須条件であるという考えが見える。そして、自分自身にその日本語力が備わっていないため、《参加資格がない》とあきらめていたと考えられる。しかし、「学びたいと思わなかった」という言葉は、テイの強がりともとれる。テイは、在籍級の他生徒のように、学年相当の国語学習に参加できなかった自分自身に対して、特に国語を学びたいわけではない、と言いつまがせていたのではないだろうか。それは、次の事例と合わせて捉えることによって推察できる。

事例4 〈隠し持つ不安〉

C1：在心里有没有在意这个国语课，国语课一直不上，行不行什么的？（国語の授業に出てないことは気になりましたか。）

テイ：会呀。高中考试也要考国语的。（気になりましたよ。高校入試のときに、国語の試験がありますから。）

事例4から、テイは国語の授業を受けたことがないことを気にかけていたことが分かる。テイは、

中学卒業後は日本の高校に進学しようと考えていたが、高校受験で必須となる国語を一度も勉強したことがなかった。そのため、テイにとって国語は未知のものであり、国語の力を育てることができないことに対して、実は不安を隠し持っていたと考えられる。これを踏まえ、事例2に戻ると、「学びたいと思わなかった」という言葉は、テイの強がりに似た気持ちであったと推察される。

7.2.2. 「相互育成学習」への参加直前段階：参加権を得た国語学習

次に、図2の中段部分【参加直前】に注目する。テイは、本プロジェクトが発足後、《参加権を得た国語学習》という認識を抱くようになる。その背景には〈教員による提案〉があり、それを受け、テイの中で〈新たな学習への期待〉が芽生えている。

事例5 〈教員による提案〉& 〈新たな学習への期待〉 [国語学習への挑戦]

テイ：老师说，你要不要去学国语。（（今回の支援が始まる前）先生から、国語を勉強しますかと聞かれました。）

C1：你当时是怎么反应的？（あなたは何と言ったのですか。）

テイ：我说，可以呀。因为没有上过国语嘛。所以就很期待了。（いいよって。だって、国語の授業を受けたことがないから。とても期待していました。）

事例5は、前半部分が〈教員による提案〉で、後半部分が〈新たな学習への期待〉の事例である。これは、教員がテイに国語学習を提案した際のことを語っているものである。テイは、この〈教員による提案〉に対して、躊躇なく「いいよ」と答えたという。インタビューの一人だったC2によると、この「いいよ」というのは、「やってみようか」という前向きなニュアンスの返事だという。それまで、テイは教科書を使って国語の学習をしたことがなく、自分には国語学習への参加資格がないと考えていたが、今回教員の提案によって、自身にも参加権があることを知った。そして、テイはこれを国語学習に取り組むチャンスだと肯定的に受け止め、未知のものである [国語学習へ挑戦] する意欲を抱いたと推察される。しかし、それまで自身の日本語力は国語学習をするのに不十分だと捉えていたテイが、ためらわなかったのはなぜだろうか。それは、新しい学習方法における母語の存在が大きいと考えられる。次の事例は [母語使用への期待] が見られる事例である。

事例6 〈新たな学習への期待〉 [母語使用への期待]

C2：用汉语学习的话，你有没有什么抵抗感，有没有觉得奇怪？（中国語で勉強することに対して、抵抗や不思議な感じはありましたか？）

テイ：不会呀。觉得蛮好玩的。因为在日本上课就不会说，还会有中文课文。有翻译那种给我们看。老师说，有中文翻译，我说“真的”。（そんなことはありません。おもしろいと思いました。日本の学校で勉強するとき、普通は中国語の文章がありません。でも、ここでは翻訳してくれる。先生が中国語の翻訳があると言ったとき、私は「本当ですか？」と言いました。）

事例6の「おもしろい」「本当ですか？」という言葉からは、テイが母語の翻訳文があることを嬉しい驚きとして受け止め、[母語使用への期待]を抱いていたことが推察できる。通常は母語の翻訳文は無いため、言語的な負担が大きい。しかし、今回母語訳を使うことでその負担がかなり軽減されることが予測され、そのことが難しい国語学習であっても挑戦してみたいというテイの気持ちを後押ししたと考えられる。

また、注目すべきは、「学校教員」が母語訳を使って学習すると言った点である。図2に戻り、従来の学習参加時と今回の学習参加直前の両段階を見ると、以前の「教員のあきらめ」が、今回のプロジェクト発足を機に、〈教員による提案〉に変容していることが分かる。これは、子ども自身が教員の変容を受け止めていたものである。この変容は、子どもにとって、教員がテイの学習をあきらめているわけではない、というメッセージになったのではないか。また、他の誰でもなく、〈教員が提案〉することで、日本の学校という学習の場で母語を使うことが公的に認められることになる。このことが、テイが国語学習における母語使用に対して前向きになる環境を整えた可能性がある。

7.2.3. 「相互育成学習」への参加段階：学習方法への信頼・保障された学習・両言語の必要性の主張
次に、実際に「相互育成学習」に参加した段階での、新しい学習に対する認識を見ていく。先の図2では、下段の【参加】にあたる。

まず、《学習方法への信頼》から見ていく。ここには〈二言語による学習の利点〉と〈先行学習の利点〉が含まれる。

事例7 〈二言語による学習の利点〉[印象に残る学習]

テイ：这种的话，会比较印象深刻。重复的课上两次的话，而且用不同的语言。会比较印象深刻。而翻译可能会忘记。（こちら（教科・母語・日本語相互育成学習）のほうが印象に残ります。二回授業を受けることにより、また異なる言語による授業なので、印象が深いです。これに対し、通訳だけの学習の場合は、内容を忘れることがあります。）

事例7では、テイは、母語と日本語という異なる言語で二度授業を受けると、理解が容易になるため、「印象が深い」と語っている。テイは比較対照として、母語話者が通訳として学習を補助する従来の授業を挙げ、その場合は内容を忘れることがあると言っている。これは通訳の場合、一時的に理解したつもりになるが、一方的に意味を伝達されただけで、表面的な理解にしかつなげていないためではないだろうか。また、今回は母語による学習が、先行学習として、日本語による学習から独立して設けられていた。そのため、母語母文化背景を共有する支援者との間で、テイが自由に駆使できる母語を使って、教材の内容を深く理解することができていた。それゆえ、より印象が深くなったと考えられる。

しばしば、年少者日本語教育研究の分野では、二言語で学習するこの方法に対して、「母語と日本語で二度同じ範囲を学習するのは、子どもの負担になる、子どもが繰り返しに飽きる、時間の無駄になる」という批判がされることがある。しかし、テイの事例から、子ども自身負担には感じておらず、むしろこの方法は、既存能力を活かしながら教科学習に主体的に参加できる方法であることを示している。

では、「教科・母語・日本語相互育成学習」のもう一つの特徴である、在籍級の授業の先行授業を行うことに関してはどうだろうか。

事例8 〈先行学習の利点〉

テイ：预习完再上课比较好。因为已经知道了它在讲什么，再用日本的方式去听，就会知道日本人上课是这种方式。（予習してから授業に出たほうが良いと思います。どんな内容かだいたい分かった後で、日本のやり方で授業を聞いたほうが、日本人の授業のやり方がわかります。）

事例8は、〈先行学習の利点〉の事例である。今回、テイは国際教室で先行学習をした後、在籍級の国語の授業に初めて参加した。テイは国語や社会以外の授業は、以前から在籍級の授業に参加しており、日本の授業のやり方になじみがあったはずだが、事例8を見ると、テイにとって国語はやはり未知の特別なものであり、国語の授業の進め方が分からないことが不安の一つであったことが分かる。しかし、国際教室で先行学習をすることで、母語をはじめとする既存能力を持って教材を理解することを通して、その不安が軽減されると考えていることが分かる。

このように、テイは本プロジェクトの学習への参加を通して、〈二言語による学習の利点〉と〈先行学習の利点〉を感じ、《学習方法への信頼》を抱くようになった。

次に、《保障された学習》に注目する。ここには、〈言語面の伸び〉〈メインストリームとのつながり〉〈前向きな学習態度〉〈国語学習の面白さ〉が含まれる。

事例9 〈言語面の伸び〉[日本語力の伸長]

テイ：这边会比较懂。学习日文会比较快。（こちら〔「教科・母語・日本語相互育成学習」〕は分かりやすいです。日本語の上達が速いです。）

事例9では、〈言語面の伸び〉の中で[日本語の伸長]について語られている。「日本語の上達が速いです」という言葉から、テイは国際教室の従来の授業と比べ、「教科・母語・日本語相互育成学習」では、日本語そのものが早く上達したと実感していることが分かる。この方法は、日本語文法習得に特化した学習方法をとるわけではない。しかし、教科書に則して、内容を伴った意味のあるやりとりが実現されるため、テイは日本語の上達を感じることができたのではないだろうか。では、母語に関してはどうだろうか。

事例10 〈言語面の伸び〉[母語力の保持育成：思い出す母語]

C2：在台湾你学过很多繁体字。来这以后，有很多不用的。有没有你已经忘记的，在咱们学习的时候又想起来的？（台湾で繁体字を習いましたね。ここに来てから、あまり使わなくなって忘れたものもありますか。勉強するとき、思い出したりすることがありました）

テイ：有啊。就像成语那些，都会有。印象最深的还是第一课学得最多。（ありました。四字熟語とか。第一課の支援のとき、たくさん勉強したのが一番印象深いです。）

事例10は、〈言語面の伸び〉の中で[母語力の保持育成]について語っている事例である。テイは、母語を用いた学習を通して、忘れていた中国語の漢字や四字熟語を思い出し、再度学ぶことができたこと述べている。さらにテイはもっとも印象深かった回として、第一回目の学習を挙げている。このとき、母語話者支援者はテイにとって既存の知識を引き出したり、それを教科書の内容と関連づけたりしながら、母語でのやりとりを重ねている。従来の授業で母語が通訳的な役割のみを担っていたときとは、母語の使われ方が大きく異なったため、そのギャップにより、より印象が深くなったのであろう。また、次の事例からは、母語は思い出すだけでなく、新しいインプットにもなったことがうかがえる。

事例11 〈言語面の学び〉[母語の保持育成：洗練される母語]

テイ：C1 老师翻译的像鲁迅。然后 C2 老师翻译的像琼瑶。（C1 の翻訳は、魯迅のような感じで、C2 の翻訳は、琼瑶のような感じです。）⁽⁷⁾

今回のプロジェクトでは、3名の中国語母語話者がテイの学習支援に関わっている。事例11では、テイがその3名の母語訳文のニュアンスの微妙な違いを感じとり、既有知識の中国の著名な作家で喩えている。このような相違を感じ取ることができるのは、テイが学年相応の高い母語力を保持育成できているからであり、このような学習を通じて、さらにその母語力が洗練されていっていると予測できる。

このように、「教科・母語・日本語相互育成学習」を通して、テイは「日本語伸長」の実感を得るとともに、「母語が保持育成」されている経験をしており、今回の学習が「言語面の伸び」に貢献していると受け止めていることが分かった。では、言語以外の面ではどうだろうか。次の事例は、学習態度への貢献が見られる事例である。

事例12 〈前向きな学習態度〉[知的的好奇心]

C1：用中文读的话就是想读了？（中国語で読むと読みたくなるんですか？）

テイ：会想读。会想接下来看，啊，接下来是什么，想知道下面的感觉。（読みたくなります。続けて読みたいです。ああ、次はどうなるか、次を知りたいという感じです。）

事例12は、国語の教科書を日本語で読むのが大変だというテイに対して、C1が「中国語では？」と聞いたところ、中国語の場合は「読みたくなります」「次を知りたいという感じです」と、読みたい気持ちが強くなることを述べているものである。テイにとって、日本語では全く歯が立たなかった内容でも、母語であれば「知的的好奇心」が刺激され、さらに知りたいという気持ちが掻き立てられている。その気持ちに後押しされ、テイは実際に配布された訳文の続きを、自宅に帰ってからではなく、すぐに学校で読むこともあった。そして、テイは次のように「国語学習の面白さ」に気づいていく。

事例13 〈国語学習の面白さ〉

テイ：国語比较喜欢了。刚来的时候，讨厌死了。不想上国语文课。（国語が好きになりました。来たばかりのとき、嫌いでたまりませんでした。国語の授業がきらいでした。）

事例13のように、テイは今回の学習を通して、以前は嫌いだった国語の面白さに気づき、国語が好きになったという。以前は嫌いだったというが、実際テイは在籍級の国語の授業に参加したことはなく、国際教室での国語は日本語文法や漢字の学習に終始しており、教科書の内容に即した学習をしたことはなかった。しかし、中間試験や期末試験のようなテストは受けなければならず、点数はほとんど取ることが出来なかった。そのため、全く取り組むことができず、全く分からない国語に対して否定的な印象を持っていたと推察される。ところが、今回の学習を通して、テイは教材の内容を理解しながら深く読むことができ、国語に対する認識が肯定的に変わっている。このように「国語学習の面白さ」に気づいたことは、学習態度をさらに前向きにしていっていったと考えられる。

また、前向きな学習態度を形成していったもう一つの要因に、「メインストリームとのつながり」が持てたことも挙げられる。

事例14 〈メインストリームとのつながり〉[在籍級とのつながり：参加意欲]

C1：在这学完之后，你有没有想去？（ここで予習してから、在籍級の授業に出たいと思いましたか？）

テイ：有点想去。有改变。比方说，去看看可以听得懂多少？（ちょっと出たいと思いました。（気持ちの）変化がありました。たとえば、どれぐらい分かるか聞いてみようかなあとと思いました。）

事例 14 は〈メインストリームとのつながり〉の中の〔在籍級とのつながり〕の事例である。テイは今回の学習の後、在籍級の授業にも参加してみたい、という主体的な意欲が生まれたという。前述のように、以前は日本語力が十分ではなかったため、自分に国語学習の参加資格はない、と考えていたテイだったが、今回の支援を通して、自分にも授業の内容が分かるかもしれない、試してみたい、という気持ちが芽生えたと考えられる。では、実際にテイが在籍級に入ったとき、授業で展開される内容を理解することは出来たのだろうか。

事例 15 〈メインストリームとのつながり〉〔在籍級とのつながり：在籍級での理解〕

C1：咱们上完了“圣火”以后，和大家一起上国语课了吧。那时候，你听懂一些了吗？或者什么样的内容你听懂了？在这学完之后。（「聖火」の支援が終わった後みなさんと一緒に国語の授業を受けましたね。あのとき、少しは分かりましたか？）

テイ：就是我们在这里讲过的，听得懂啊。（ここで勉強したことを聞き取れました。授業のやり方がわかります。）

事例 15 は、テイが実際に在籍級の授業に参加した後の感想である。これらの事例から、テイは在籍級で展開されている内容をある程度理解できたことがうかがえる。当時の支援記録や教員の報告によると、テイは初めて在籍級の授業に参加するとき、非常に緊張した様子を見せていたという。国語の授業を一度も受けたことがないテイにとって、言語的負担が大きい日本語で進められ、どのように展開するかも分からない授業に参加することは、大変な緊張を与えるものであったろう。しかし、事例 15 の「授業のやり方がわかります」という言葉にあるように、今回の支援の先行学習を通して、在籍級でどのようなことが展開されるのか事前にイメージを持ち、ある程度安心して臨むことが出来たと推察される。こうして参加できたことは、テイにとって大きな自信につながったと推察される。続く語りは、在籍級に参加した際の素直な感想である。

事例 16 〈メインストリームとのつながり〉〔在籍級とのつながり：自信〕

C1：在这学过的东西在教室里面在听，你有什么感觉？（支援で学習したことがある内容が、在籍級で出たら、どんな気持ちですか？）

テイ：会觉得很兴奋。就是“啊，我知道。我知道。”（とても興奮します。「ああ、知っています。知っています」っていう感じです。）

以前は、国語は諦めるというストラテジーをとらざるを得なかったが、事例 16 からは、今回の学習を通して、在籍級の内容が分かることに対して興奮し、喜んでいる様子が伝わってくる。このように、今回の国際教室での「教科・母語・日本語相互育成学習」は、それまで周辺的な参加しかできなかったテイにとって、〔在籍級とのつながり〕という〈メインストリームとのつながり〉をもたらす学習であったと言える。

また、〔入試とのつながり〕も〈メインストリームとのつながり〉に含まれる。テイは他の日本人生徒のように、日本の高校を受験する、という進路を希望していた。次の事例では、受験について語られている。

事例 17 〈メインストリームとのつながり〉〔入試とのつながり〕

C1：文章读的时候，你不觉得难？（入試で国語の文章を読んだとき、難しいと思いましたか？）

テイ：就不会啦。有了这个学习的帮助才会这样。因为之前的话，我看了就会头痛。然后，那天考试，我就觉得“我应该会懂。”“我应该会懂。”。然后，看着看着就懂了。（いいえ。この勉強のおかげでできるようになったのです。以前は、見ると、頭が痛くなりました。試験のとき、読めるはず、読めるはずとっていました。それから、読んでいるうちに、分かるようになりました。）

当初、テイや学校教員は国語で点数を取ることは難しいと考え、国語の学習は諦め、他の教科に時間を割いたほうが良いと考えていた。しかし、今回の学習支援で国語に取り組み、在籍級の授業にも参加できたことから、テイは事例 17 のように「読めるはず、読めるはず」と自身に言い聞かせながら問題に取り組んだという。その結果、テイは読解では二問しか間違えなかったという。これは、それまで周縁的な参加をしてきたテイが、今回の学習によって国語で問われる力を身につけ、日本の高校を受験するというメインストリームに入り、その中で力を発揮できたことの表れだと言えよう。

最後に、このような《保障された学習》を経て、テイは学習に対してどのような主張を持つようになったかを見ていく。

事例 18 〈両言語が学習対象〉

C1：就是说学两次。你有没有觉得很麻烦？（二つの言語で学ぶことは面倒だと思わないのはなぜですか。）

テイ：因为两种都是一定要学会的。两种需要是有的。（両方とも学ばなければならないからです。二つの勉強は、必要なんです。）

インタビュー어의 C1 が「中国語と日本語の二言語で学ぶことは面倒だと思わないのか」と聞いたところ、テイは「面倒ではない」と答えた。そこで、C1 がその理由を尋ねると、事例 18 のように「両方とも学ばなければならない」と主張した。これは日本語だけでなく母語である中国語も学ぶ必要があること、つまりテイにとって〈両言語が学習対象〉であることを認識している語りである。このような認識をテイが今回のプロジェクト参加以前から持っていたかは定かではないが、今回の学習を通してその認識が明確化され、テイの中で両言語を育てていく学習動機が強化されたと言える。

8. まとめと今後の課題

以下では、研究課題に立ち返り、言語面、学習面を切り口に、「教科・母語・日本語相互育成学習」に参加したテイの認識を整理する。

まず、言語面に関してまとめる。テイは、最初に今回の学習方法が教員によって提案された際、①「母語」の力によって教科学習に参加できることに大きな期待を抱いていた。そして、②実際に支援を受けた結果、「二言語」を使った学習方法への信頼を抱き、③「母語」の保持育成・「日本語」の伸長という言語面の伸びを実感し、④「両言語」の学習が自分にとって必要であるという主張を持つようになった。このように、今回の「教科・母語・日本語相互育成学習」を通して、テイは一貫して母語や日本語を肯定的に受け止めていた。先行研究で見た村田（1993）や佐藤（2005）の子ども達と異なり、テイの場合、母語や日本語に対して極端に否定したり抵抗したりする様子は見られなかった。むしろ、自分の持つ二つの言語である母語と日本語双方を肯定的に受け止めながら、教科学習に臨ん

でいたことが特徴的である。

次に、学習面に関してまとめる。ティは①従来の学習では「国語学習」への参加資格はないと捉え、不安を抱えつつもあきらめていたが、②母語と日本語で「国語学習」に参加する機会を得、それをチャンスと前向きに受け止めた。そして、③実際に参加した結果、「先行学習」で在籍級に参加できたことから、学習方法への信頼を抱き、④言語力の保持育成や、前向きに学習に参加すること、教科内容の面白さに気づくこと、メインストリームへ参加することなどが可能になった。これらから、今回の学習が「保障された学習」として位置付けられている。

以上のように、ティは「相互育成学習」への参加を通して、母語と日本語を十分に機能させながら、在籍級の教科の学習という意味のある言語使用を行うことが可能になったと捉えている。つまり、今回の取り組みのもとで、ティは、自身の二つの言語である母語と日本語は、授業に十全たる参加をするという中学生としての当たり前の生活を進める上で、十分機能していると捉えている。これはティの言語の状態が良好であることの表れであり、学校環境で「相互育成学習」を行うことは、言語少数派の子どもの継続的発達に貢献できると言えよう。

今後の課題として、学校や家庭などの環境要因を整理することで、今回見られた肯定的な認識変容をサポートし、発展させるための環境を描くことができると考える。また、ティとは異なる言語背景を持つ子どもに対しても同様の取り組みを行い、事例を積み重ねて検証していくことで、より当該モデルの可能性を広げていくことができるだろう。

注

- (1) 岡崎眸(2005)では、「アップルート」は「根こそぎにするように土地から引き抜かれる」こと、「ダウンルート」は「根づく」ことと定義されている。
- (2) 「Japanese as a Second Language (第二言語としての日本語)カリキュラム」の略称。
- (3) 「子どもLAMP(ランプ)」のLAMPとは、「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)」のことで、子どもLAMPは「日本語以外のことを母語とする子ども達に学習支援を行うNPO法人」である(子どもLAMP公式ホームページより。<http://www.kodomo-lamp.org/>)。筆者も支援者として所属している。
- (4) 地域ボランティアからは、筆者を含む日本人大学院生、留学生大学院生、大学教員らの大学関係者など、年度によって若干のばらつきがあるものの、毎年平均して8名程度が参加した。
- (5) 構造図では、二重線枠で囲んだ部分が、最も抽象度の高いカテゴリーで(文中では《 》)、単線の実線で囲んだ部分はその下位のカテゴリー(文中では< >)、点線で囲んだ部分はさらにその下位のカテゴリーを示す(文中では[])。矢印は、黒線矢印がカテゴリー間の影響や関係を示し、白抜き矢印が時間に伴う展開を示している。
- (6) 図中の「L1」は第一言語(母語)である中国語を、「L2」は第二言語である日本語を指す。
- (7) 魯迅(1881-1936)は、中国の有名な小説家、翻訳家、思想家である。瑋瑤(1938-)は、台湾の有名な女流小説家である。

参考文献

- 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 母国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)「言語生態学言論——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稀記念論集』凡人社, 503-554.

- 岡崎眸 (2005) 「年少者日本語教育の課題」『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稀記念論集——』凡人社, 165-179.
- 川上郁雄 (2004) 「新時代の日本語教育をめざして 早稲田大学大学院日本語研究科の取り組み 第5回『移動する子どもたち』の教育を考える」『日本語学』23(10), 明治書院.
- 清田淳子 (2001) 「教科としての『国語』と日本語教育を統合した内容重視のアプローチの試み」『日本語教育』111, 日本語教育学会, 76-85.
- 佐藤真紀 (2005) 「言語少数派の子どもの言語態度に関するマイクロ・エスノグラフィー言語能力と言語価値の観点から」『多言語・多文化研究』全国語学教育学会バイリンガリズム研究部会 11 巻 1 号, 72-93.
- 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』日本語教育学会 119, 76-85.
- 原みずほ (2006) 『言語少数派の子どもたちにおける言語権の保障——「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」による「言語移行の逆向」の可能性の追求——』お茶の水女子大学大学院人間文化研究科博士論文.
- 文部科学省 (2008) 『平成 20 年度学校基本調査速報』
http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/001/08072901/
- 村田翼夫・周飛帆・池田充裕・渋谷恵・山田千明 (1993) 「外国人児童の言語教育における国際交流意識——公立小学校における実態調査の分析を通して——」『比較・国際教育』1, 筑波大学, 83-105.
- Cummins, J. (1986). Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Educational Review*, 56(1): 18-36.
- Lambert, W. E. (1977). The effects of Bilingualism on the individual: cognitive and sociocultural consequences. In Hornby, P. A. (Ed.) *Bilingualism*, 15-27. New York: Academic Press.

※本稿は、お茶の水女子大学大学院博士論文 (2010 年 3 月) の中の一部をまとめたものである。