

# 言語生態学に基づく年少者日本語教育研究の最前線 —3本の博士論文に描かれる「生態学的支援システム」の検討—

鈴木 寿子

## 1. 本書評で取り上げる論文

本稿では、平成 22 年 3 月にお茶の水女子大学に提出された以下の 3 本の博士論文を取り上げる。

- (1)小田珠生『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』
- (2)佐藤真紀『学校環境における言語少数派の子どもの言語生態保全—「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」の可能性』
- (3)穆紅『言語少数派の子どもの継続的認知発達の保障—生態学的支援システムの構築に向けて』

上記 3 本の博士論文は、年少者に対する教育実践を行っている NPO 法人子ども LAMP<sup>1)</sup>(以下、子ども LAMP)を中心とした活動をフィールドとしており、言語生態学を理論的背景として用いていることに共通点がある。本稿では、最初に子ども LAMP の活動を紹介し、続いて言語生態学が年少者教育研究の理論的背景として応用されることの意義に着目して論じる。さらに、3 氏が共通して提示する「生態学的支援システム」を重ね合わせて読むことで、どのような知見を得ることができるかを探る。

## 2. 子ども LAMP の活動

### 2.1 設立の背景と歴史

文部科学省の調査(2011)によると、公立学校に在籍している日本語指導が必要な外国人児童生徒数は、平成 22 年度の時点で 28,511 人である。これは、過去最高を記録した平成 20 年度の調査(28,575 人)と比べると若干の減少があるものの、日本語指導が必要な外国人児童生徒が在籍する公立学校数でみると、平成 20 年度の調査より 211 校増加し 6,423 校である。日本語指導が必要な外国人児童生徒数は、日本全国各地域において広がりを見せているということができよう。

子ども LAMP のホームページ(以下、HP)に掲載されている設立趣旨書によると、1999 年からお茶の水女子大学大学院生を中心とした有志により、外国人児童生徒を対象として日本語の習得、第一言語(母語)の保持、学校の教科学習の補習を目的とした学習支援クラスが展開されたのが活動の始まりである。2003 年 12 月に NPO 法人化されるにあたっては、子どもたちの健全育成を図ることを柱とし、「これからの多言語・多文化社会をいかに創造していくかということを見視野に入れた研究、調査、実践等々、文化の新興を図り、国際協力に寄与する」という目標を掲げている。活動内容は、事業計画書(HP で閲覧可能)によると、平成 23 年度は①学習支援事業(言語少数派の子どもに対する多言語による補習)、②調査研究事業(言語発達に関するテーマの調査・研究)、③教材開発事業(学校指定教科書の翻訳教材や、副教材の作成)、④支援者教育事業(言語少数派の子どもの支援に関わる者に対する研修会、勉強会の開催)、⑤情報発信事業(HP やメーリングリストを通じた広報活動やワークショップを通じた活動内容の周知)の 5 つにわかれている。現在、大学院生や学部生、地域住民等、30 名程度が活動に従事しているということである。

### 2.2 教科・母語・日本語相互育成学習モデル

子ども LAMP では「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」を支援の基盤モデルとして採用している。これは岡崎(1997)によって提唱されたものであり、その名のとおり「教科」「母語」「日本語」の学習を同時並行で展開するモデルである。教科、母語、日本語の関係は次頁図 1 のように示される(岡崎・清田・原・朱・小田・袴田 2003、岡崎敏雄 2005a を参考に筆者作成)。

子ども LAMP では支援対象の子どもを「日本語指導が必要な児童生徒」ではなく、「言語少数派の子ども」と呼称している。これは、子どもたちに必

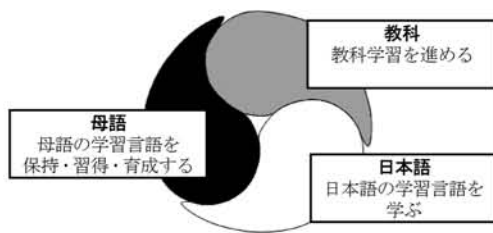


図1 教科・母語・日本語相互育成学習モデルにおける教科・母語・日本語の関係

要なのは日本語教育だけではないという考えに立つがゆえのことである。日本では、日本語が政治的・経済的・文化的に圧倒的に優位である。言語少数派の子どもが日本の小学校で、日本語のみで学ぶことにより、子どもの母語が日本語に置き換わる減算的バイリンガル<sup>2</sup>(中島 2001:13)になることが危惧される。子ども LAMP ではこうした問題を憂慮し「日本語指導が必要な児童生徒」ではなく、「言語少数派の子ども」との名称を採用している。本稿で取り上げた 3 氏の博士論文の題目にも、「言語少数派の子ども」という表現が見られるのは、こうした考えに基づいている。言語少数派の子どもを、日本語のみ育成すればよい存在として捉えるのではなく、母国で培ってきた構築途上にある母語・母文化の学びも合わせて発達させることが必要な存在と認識してのことである。

岡崎眸(2005:165)は、言語少数派の子どもは「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」と述べる。そして、母国から日本にやってきた言語少数派の子どもにとって、育っていた環境から突然引き離されるという経験が、その後の成長に切実な分断を引き起こす恐れがあることを指摘している。言語少数派の子どもたちが来日後、日本の学校環境や日本語での生活環境で認知的、情意的、社会的に発達していくことを余儀なくされた存在であると理解すると、新しい生態系へ入っていく困難さにかれらが立ち向かうことを支援する学習モデルの必要性が導かれる。それが「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」である。同モデルは、子どもの日本における学びを、ゼロからのスタートとはせず、子どもが母国で獲得した既存能力や母語で築いてきた概念のネットワークの上に日本語をはじめとする諸能力を構築できるように支援する。「母語の力を借りて学習に必要な

日本語を学ぶ」、「教科学習の場面で母語を使い続けることで母語を保持・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」というように、相互の学びを互いに支え合いながら実現し、母語学習と日本語学習の両方を、教科学習をブリッジにして育成することを目指す(岡崎他 2003)。

### 2.3 活動の手順

子ども LAMP における教科・母語・日本語相互育成学習モデルは基本的に、子どもの母語がわかる支援者(以下、母語支援者)と日本語母語話者の支援者(以下、日本語支援者)の 2 名がペアとなって実施される。「母語による先行学習」に続き「日本語による先行学習」を行うという手順で行われ、子どもはその 2 つの支援授業を踏まえて学校の授業に臨む。この流れを図 2(小田 37<sup>3</sup>に一部加筆修正)に示す。

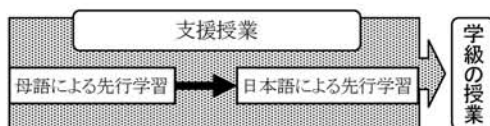


図2 教科・母語・日本語相互育成学習モデルの展開

教科・母語・日本語相互育成学習モデルを使った支援の方法は以下のように展開する。

支援の開始が決定されると、母語による先行学習をリードする母語支援者と、日本語による先行学習をリードする日本語支援者がペアを組み、協働で支援授業に当たる。母語支援では、教材の内容をめぐるやりとりによって内容理解を深めること、日本語支援では、内容を確認することが支援活動の中心になる。扱う内容は、子どもの在籍学級の授業の予習として位置づけられ、授業進度や進め方などの点で、可能な限り在籍学級との連携が図られている。

続いて、学習教材を用意する。母語支援者は在籍学級で使われている教材文の母語訳文と母語のワークシートを準備する。一方、日本語支援者は日本語による教材を担当し、子どもの日本語力に応じて、教材文の内容確認や理解を促進するためのワークシートを準備する。ここまでの準備を経て、支援者は支援授業の場に臨む。

支援授業では、母語による先行学習と日本語による先行学習が有機的に関連づけられながら進められる。1 回の授業は母語による先行学習と日本語による学習の 2 つのパートから構成され、最初に母語による先行学習が行われる。まず母語支援者が、前もって用意した教材文の母語訳と母語でのワークシ

ートに基づいて、あらすじや登場人物の心情、主題に関する子どもの内容理解を促進する。続いて日本語による先行学習場面では、日本語支援者が子どもの日本語力に応じて作成した日本語ワークシートと、在籍学級で使っている教材に基づいて、内容の確認を中心に日本語での学習を進める。

教科・母語・日本語相互育成学習モデルを使った実践については、書籍化されている清田(2007)、朱(2007)をはじめとして実践研究の蓄積がある。これらの研究では、母語学習と日本語学習の連環関係の中で子どもたちの認知力が育成されたことが、事例に基づいて詳細に明らかにされている。

### 3. 言語生態学

#### 3.1 言語生態学の定義、性格

小田、佐藤、穆が理論的支柱として依拠したのは言語生態学である。言語生態学は、「対象となる言語とそれを取り巻く環境との間の相互交渉的関係の学である」と定義される(Haugen1972:325、岡崎2009:3)。つまり言語生態学では、研究対象としての言語を単体で見のではなく、言語の生態と言語の生態環境との間の相互交渉的関係を総体として見ていくものとし、言語話者である当事者の評価を重視する。また通常の言語学が、言語の記述や分析を主眼とするのに対し、言語生態学では、記述や分析に基づいた言語の保全・育成をも目的としている。

言語生態学を日本語教育に紹介した岡崎(2009:16)によると、言語生態学で考える言語の保全とは、個々の言語が諸言語間と連結し、構造化された多様性(Structured Diversity)が存続されることである。したがって、個々の言語の保全が目的なのではなく、言語間の機能的連環を育成することが必要になる。また、保全と育成の反対の極にある状況は、言語の衰退や死であると考え。「特定の鍵となる種(しゅ)species が失われるのは、他の関連する種との相互交渉的関係が損なわれ、あるいは他の種がそもそも失われたり、それら各種の生息地の破壊が引き起こされる」(岡崎敏雄 2005b:528)ためであるとして、喪失の危機にさらされている言語を他との連環関係の中で保持・育成し、「多様性」を保持することが言語生態学の本質的態度と言える。

言語が諸言語間の連環を失うと、言語生態系を保持するシステムが崩れ、「生態学的支援システム」が弱体化、喪失される。個人としての言語話者

の言語の状態と、言語の生態は連関しており(岡崎2009:15)、言語にとっての「生態学的支援システム」を、言語話者個人においても想定することができる。そこで小田、佐藤、穆は言語少数派の子どもをめぐる「生態学的支援システム」に着眼した。すなわち、アップルートによって母語保持の危機にさらされている子どもが、ダウンルートした環境の中で母語を保全・育成しつつ日本語も母語と相互交渉的な形で育成させていくことを目指したネットワークを生態学的支援システムと見て、その中核にしての教科・母語・日本語相互育成学習モデルを位置づけて提案したのである。小田、佐藤、穆が着目する生態学的支援システムとは、言語少数派の子どもを中心に据えたシステムであり、小田(16)は生態学的支援システムを論じるにあたり、「言語生態環境を形作る様々な要因を生態学的に関連付けて捉え、言語生態が認知・情意・社会・文化的に十分に機能する状況を作り出すことを目指すものである」と定義している。

#### 3.2 言語少数派の子どもの置かれた状況と生態学的支援システム

言語少数派の子どもの支援を考えていくに当たって、なぜ生態学的支援システムを考える必要があるのか。それは、言語少数派の子どもの置かれた状況に起因する。新しい環境にダウンルートした言語少数派の子どもが置かれやすい状況を、岡崎敏雄(2005b:505-506)は以下の5点にまとめている。

- 1)日常言語としての日本語は1~2年程度の短期間で使えるようになるものの、学習言語の習得には通常5~10年の長期にわたる期間が必要とされる。
- 2)学校では、日本語は不十分なために、そして母語は授業言語として使われないために、子どもたちはどちらの言語によっても、将来の進学・就職につながる知識や技能を獲得することが難しいと受け止める事態に遭遇する。
- 3)家庭では、父母は子どもに母語で話しかけるが、子どもは日本語で返答するといったことが起こる。その結果、母語が家庭教育を行うための言語として機能しなくなる。
- 4)子どもの進学や就職への展望は極めて不十分で、言語に基づく自己アイデンティティも不安定になる。
- 5)全体として、母語と日本語の両言語不十分の傾向が起きやすい。

このような状況にさらされやすい言語少数派の子

どもに対する支援として、日本語だけを集中的に補習しようとする試みが何をもちたらずかについては慎重な議論を要する。なぜなら、学習言語と呼ばれる言語の認知的側面は、第一言語と第二言語の間で共有され、深層にあるものと考えられる(図3参照<sup>4)</sup>、Cummins1984が提唱した二言語相互依存の原則)、母語での教科教育、家庭教育などで獲得された概念で、日本語との対応関係の理解を経験していないものは、認知・認識に当たって習得途上にある日本語ではアクセスできないからである。既存能力としての母語を使い、深層にある共有基盤にアクセスすることによって、自分の思考を他者との間で対象化したり、フィードバックを得て修正・発達させる過程を持ち、第二言語としての日本語の発達を支えることが可能となる(岡崎 2010:25-26)。

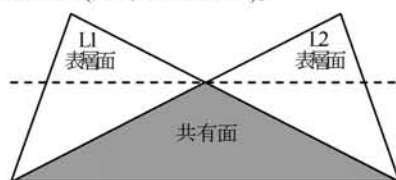


図3 二言語能力の氷山のたとえ(岡崎 2010 : 24)

そこで、子どもの日本語だけを取り出して強化するのではなく、母語との機能的連関の中で両言語を保全・育成することを考える必要性が浮上する。それを支えるのが、子どもの認知的・社会的・情意的基盤そのものを包含したネットワークの中で子どもの母語と日本語を拡充していく仕組み、生態学的支援システムであり、システムの基軸と言える教科・母語・日本語相互育成学習モデルである。母語学習と日本語学習が同時並行的に進行する相互育成学習の活動は、子どもの母語での学習と日本語での学習を結びつけ、両言語の保全・育成を相互交渉的に進めることを目指している点で生態学的支援システムに合致する特徴を具えているといえることができる。また、子ども LAMP の学習支援内容が子どもの在籍学級での授業の先行学習となることは、在籍学級という子どもの生態環境の中核に直接アプローチするためという必然性由来のものである。

#### 4. 小田、佐藤、穆の博士論文研究

##### 4.1 生態学的支援システムをどこに見出すか

小田、佐藤、穆の研究を、①研究対象、②研究方法、③子ども LAMP での実践研究とその関わり方、④着目する生態学的支援システムの4つの項目

表1 小田論文、佐藤論文、穆論文の項目別把握

	小田論文	佐藤論文	穆論文
研究対象(母語)	子ども(ポルトガル語)とその母親、各1名	子ども(韓国語・中国語)5名と学校教員4名	研究1-3: 子ども(中国語)52名と保護者49名 研究4: 子ども(中国語)1名
研究方法	PAC分析、インタビュー分析	フィールドワーク、インタビュー分析	研究1-3: 会話テストの統計分析 研究4: 支援や観察記録、インタビュー分析
子どもLAMPでの実践研究とその関わり方	研究1, 2, 3 日本語支援者(子どもの母親の連携支援者)	研究3, 4 (研究1, 2は実態調査) 支援教室の学習支援者、参与観察者	研究4 (研究1, 2, 3は実態調査) 母語支援者
着目する生態学的支援システム	父母と協働の持続型ケアモデル	学校環境と地域支援教室のつながり	母語と日本語の言語活動のネットワーク

について表1に示す。

冒頭で述べたように、3氏の博士論文は、いずれも子ども LAMP での活動をフィールドとしたものである。3者とも自らが支援者となった実践を扱っている。研究対象は言語少数派の子どもであるが、子どもだけを取り出すのではなく、親や学校の教員など、子どもの生態環境を研究対象としている。

図4に示すように、3者は子どもを母国の生態環境からアップルートされ、日本に移動したことによって新たに学校、家庭、地域の総合的生態環境の中でネットワークを結ぼうとしている存在と捉えている点で共通している。3氏の博士論文が構想する生態学的支援システムは、それぞれ小田が家庭環境、佐藤が学校環境、穆が学校、家庭、地域、母国をつなぐネットワークに焦点箇所を置いている。小田は「父母と協働の持続型ケアモデル」を目指して、主に家庭環境に対する研究を行った。佐藤は自身の

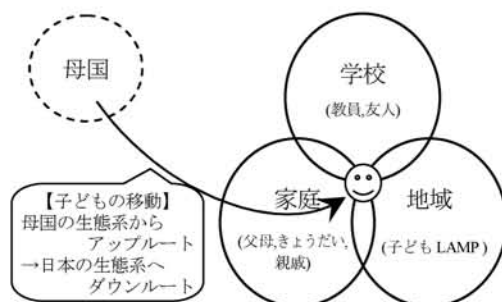


図4 生態環境の中の子どもの位置づけ



フィールドワークの結果に基づき、「学校環境と地域支援教室のつながり」の形成を志向しており、また穆は、「母語と日本語の言語活動のネットワーク」として、母国で培った人間関係を含み込んだ言語活動による認知的発達を支援するネットワークのための環境づくりを示唆している。

続いて各氏の博士論文の紹介を行い、各生態学的支援システムの構築の意義を考察していく。

#### 4.2 小田論文：父母と協働の持続型ケアモデル

小田論文は、教科・母語・日本語相互育成学習モデルが「父母と協働の持続型ケアモデル」の中核となり得るかを探ることを研究目的としている。小田は父母によるケアモデル岡崎敏雄(2005b)について、以下のように述べる(以下、小田 p.43 から引用)。「『父母と協働の持続型ケアモデル』の『ケア』とは、『日本でゼロから作り出せるもののみから出発する』のではなく、母国で子どもと父母がつむぎ出してきた『学習のネットワーク』を日本でも継続させることに対する支援を意味する」。小田が父母に着目した理由は、「言語少数派の子どもの父母は、来日前に子どもの『学習のネットワーク』を含む『言語接触の個人ネットワーク』の要であった存在であり、また帰国後、子どもが再度母国で創り出すそれらのネットワークの要となり得る存在でもある」からである。

小田の研究のキーワードとなるのは「外的生態環境」と「内的生態環境」である。「外的生態環境」とは、母国で子どもがネットワークを形成していた父母やきょうだい・学校の人々などのつながりを指す。「内的生態環境」とは、「外的生態環境」でのやりとりを通して子どもに内的に創り出されてきた言語・認知・情意のネットワークである。来日した子どもは、母国においては連続していた「内的生態環境」と「外的生態環境」の断絶の危機にさらされる。そこで来日後も、母国での生活経験によって獲得した「内的生態環境」における言語・認知・情意のネットワークが「外的生態環境」に支えられ、継続育成されるように、母語での生態環境を持つことが望まれる。また、母語での生態環境と連続性のある日本語の生態環境を整えることにより、子どもは日本語話者のネットワークの中でも自分の言語・認知・情意の力を十分に発揮できる環境の中で、日本における持続可能な生活の実現が期待できる。

小田が研究対象としたのは、11歳時にブラジル

から来日、翌年小学校4年生に編入した男児 H である。教科・母語・日本語相互育成学習モデルに基づいた国語の教科学習支援は、H が中2の時に開始され、中3まで、週1回2時間続けられた。母親は H の日本語や教科、母語の学習に強い関心があった。当初 H の支援は小田が一人で行っていたが、あるとき小田が、教材の母語要約を母親と一緒に推敲する宿題を H に課したところ、母親は支援授業の見学に来て、自ら支援に関わることを希望し、それ以降3人体制での学習が開始された。

博士論文を構成する3つの研究はそれぞれ、母親の支援に対する意義づけ(研究1)、母親が参加する学習場面でのやりとり(研究2)、日本人支援者の学習場面における役割(研究3)である。

研究1では、母親が支援に対して高い意義を見出していることがわかった。具体的には、母親は支援の場を、母語使用によって自らの教育参加の実現が可能になる場であり、また日本人支援者の強い意志が子どもの学習の継続や成績に良い影響を与えたと実感できる場であるというイメージを形成していた。研究2、研究3はこの結果に基づいた分析である。研究2では、母親の教育参加の実現がなされた背景を探るために、教育参加の領域の拡張を、支援の場のやりとりの録音記録の分析から探った。分析の結果、母親が家庭での母語教育を開始したことは、支援授業の語彙学習や要約作文の活動に支援者として母語で参加したことで H の学習場面への参加の切り口を見出したことにきっかけがあったことがわかった。母親はその後、子どもの進路に対してアドバイスしたり、励ますなどの情意的な言語活動も自律的に行うようになっていった。時間の経過とともに母親は、教育参加の領域を広げていったのである。同時に H も、ブラジル人として自己を特徴づけたり、将来、ポルトガル語を使用して子どもたちの支援に関わりたいと述べるなど、ポルトガル語母語話者としてのアイデンティティの保全が見られた。

研究3は、支援時の親子のやりとりにおける日本語支援者(小田)の発話を分析したものである。分析の結果、日本語支援では親子の母語のやりとりが座礁しないように、内容の面でフォローしたり、母語の学習の必要性を母親とともに積極的に H に訴えたり H の母語使用を褒めるなどの支援者の働きかけに特徴が見られた。換言すれば、日本語支援者が H の母語の価値を高め、親子の母語による学習

を継続させるよう方向づける役割を果たしていたのである。こうした認知的、情意的なサポートは、言語多数派である小田が言語少数派である母親と H に意識的に主導権を譲ろうとしていたことに裏づけられる。日本語支援者のサポートの意志や態度を母親自身が学習支援の場で体感したことが、母親の本支援への肯定的認識につながっていたと考えられる。

本研究の結果で、母親が H に対する教育参加の領域を自律的に広げていったことは、家庭における「外的生態環境」の拡張と言える。また、支援中に母親がブラジル人、ポルトガル語母語話者としてのアイデンティティの確認と、それに応答する H のアイデンティティの表明がみられたことは、「内的生態環境」の保全と言える。本実践において「外的生態環境」の拡張と「内的生態環境」の情意面の保全は同時に発展していったのであり、その柱として、H、母親、日本語支援者の 3 名が関わる教科・母語・相互育成学習モデルがあった。小田はこれをもって同モデルが「父母と協働の持続型ケアモデル」の中核となる可能性を示唆している。

#### 4.3 佐藤論文：学校環境と地域支援教室のつながり

佐藤論文は、日本の学校環境において、言語少数派の子どもの言語生態を保全する生態学的支援システム構築への示唆を得ることを目的としている。

論文は 4 つの研究の 2 部構成である。研究 1 及び 2 では現状把握であり、フィールドワークやインタビュー調査の分析である。一方、研究 3 と 4 は、言語生態の保全の試みとして、学校環境で教科・母語・日本語相互育成学習モデルを使った事例での学校教員と子どもへのインタビューの分析である。

佐藤が研究 1 と 2 で研究対象としたのは、韓国語を母語とする小学校 4 年生の子ども 4 名である。佐藤は支援教室での観察の他(2000 年 4 月～11 月)、子どもの在籍小学校の母学級の参与観察(2000 年 7 月～11 月)を行い、子どもの担任教員に対するインタビューを行った。現状把握として行った研究 1 では、子どもが母語(韓国語)について否定的な発言や、母語を避け日本語を選択しがたがりする態度が明らかになった。研究 2 では教員が子どもに対し、日本語への早期適応に期待を寄せていること、多数派にとつての視点が強調される一方で、少数派の子どもを出発点とした視点は持ち合わせていないこと等が示され、子どもと教員が呼応して子どもの母語を重視しないという現実を構築していることを明らか

にした。

他方、研究 3 と 4 は、「学校支援プロジェクト」として 2005 年から 3 年度にわたり横浜市のある公立中学校の国際教室で取り組まれた学習支援プロジェクトの場を対象フィールドとしている。このプロジェクトにおいて佐藤は支援者の一人として、教科・母語・日本語相互育成学習モデルを基盤とした支援にかかわった。プロジェクトの国際教室の担当教員 1 名と、支援を受けた中 3 女子 1 名のインタビューを分析した。研究 3 では、国際教室の担当教員が徐々に教育観を転換させていく姿を捉えた。この教員は新たな教育実践を開始し、次第に母語を活用することで子どもの既有能力が活性化すると認識に至り、肯定的なイメージを形成したのである。そして研究 4 では、プロジェクトに参加した子どもが、在籍学級では学習の蚊帳の外に置かれていると感じていたものの、母語を使えば参加できるという実感を得るようになったことを明らかにした。つまり本プロジェクトでは教員と子ども双方に、「母語を使って既有能力を発揮し、学習に参加できる」という肯定的認識が形成されたのである。このことにより、教科・母語・日本語相互育成学習モデルが、単に在籍学級での学習についていくことを可能にするモデルであるということ以上に、その過程において母語をはじめとした既有能力を活かし、自己への肯定的な認識を醸成するものであることを示した。

佐藤論文では、本結果をもって「カウンター・バランス説」(Landry & Allard 1991)の捉え返しを図っている。カウンター・バランス説とは、「家庭環境」「学校環境」「社会環境(コミュニティー)」という主な 3 つの環境に注目し、子どもを加算的バイリンガルに育てるにはどのような教育的サポートが必要かを示した理論である。この説に従うと、日本における言語少数派の子どものように、第二言語(日本語)が優勢である場合、家庭と学校での母語の使用機会を増やしたり、質を高めたりすることによって、人為的にバランスを取ることはじめて母語も第二言語も十分に発達したバイリンガルを育てることが出来ると説明される。これに対し佐藤は本研究の結果から、カウンター・バランス説の限界を、「それぞれの環境が独立しているという矛盾である。社会における不均衡を変え、それが子どもの中で再現されないようにしていく場合、一つの環境、特に少数派の環境のみが努力することはあまり現実的で

はないだろう(佐藤 185)」と指摘した。佐藤はこの限界を克服するために、カウンター・バランス説で同格のものとして捉えられてきた「社会環境」「家庭環境」「学校環境」は平面上に並べうるものではなく、「社会環境」に影響を与えながら構成するものとして「学校」「地域」「家庭」があると考えた。このうち「地域」とは佐藤の研究では「地域の支援教室(子ども LAMP)」にあたるものであり、教科・母語・日本語相互育成学習を基盤とすることで、学校と地域の有機的なつながりが可能になると佐藤は提言している。佐藤の研究によると子どもは教科・母語・日本語相互育成学習への参加を通じ、母語にも民族的言語活力があると受け止めるようになった。この結果から佐藤は、教科・母語・日本語相互育成学習がカウンター・バランスを実現し、子どもの言語生態は保全する一つの手立てであることを示した。それは子どもひとりの努力ではなく、受け入れ側(ここでは学校教員)の努力と相乗して達成されたものである。子どもと学校教員の間に「母語を使って既存能力を発揮し、学習に参加できる」という共通認識が作られていたことに由来する。

#### 4.4 穆論文：母語と日本語の言語活動のネットワーク

穆論文は、言語少数派の子どもの継続的な認知発達を保障するために、子どもの母語と日本語の言語生態をどのように育成・保全するかという問題意識のもとに、生態学的支援システム構築のための示唆を得ることを研究目的としている。

4つの研究で構成される博士論文は、量的研究を行った研究1~3と、質的研究を行った研究4の2つに大別できる。研究1~3の対象者は、日本の公立小中学校12校に在籍している中国語を母語とする子ども52名とその保護者49名である。子どもに対しては母語と日本語によるOBC会話テストを実施し、保護者には質問紙調査を行った。量的研究は母語・日本語の会話力の認知面をめぐるもので、「母語・日本語の会話力の認知面と来日年齢・滞日年数の関係」、「母語と日本語の会話力の認知面の関係」、「母語・日本語の会話力の認知面と母語による言語活動の関係」に対する示唆が得られた。母語と日本語の会話力の認知面の間に深い関連があり、母語による読み書き、特に幼児期の基礎づくり、小学生の場合は母語の学習、中学生の場合は母語の読書、また全体的に母語による教科学習を行うことが、母語の会話力の認知面のみならず日本語の会話力の認

知面の発達も促す可能性が示された。

研究4は研究1~3の結果を踏まえ、第二言語環境の中で言語的支援を実現するためには、どのような非言語的支援が必要かを探ったものである。中国語を母語とする中3女子Aに対し、穆が中国語支援者となって2005年から半年間、教科・母語・日本語相互育成学習モデルを用いた国語の支援が行われた。このときの学習支援記録やAが書いた母語や日本語による感想文、Aが友達に当てて書いた文章、支援者による観察やAとの会話からAの言語生活を記述した観察記録などの質的資料の分析から、Aの言語活動のネットワークの展開様相が示された。その結果、来日直後、来日半年間、来日半年後の3段階の時期において、日常的な言語使用から読み書きを含め、両言語における言語活動が行われていたことがわかった。以下、Aの来日直後、来日半年間、来日半年後の3つの時期の言語使用の実態をまとめる。

来日直後のAは、母語で本を読んだり、家族や友人との会話を母語で行っていた。Aは日本の中学校に入ったが、教科学習はほぼ行われておらず、学校での勉強も、地域の日本語教室での勉強も、日本語の学習のみであった。家庭・学校・地域それぞれの場面で単独で言語活動が行われ、主な言語使用は母語や日本語による日常会話と日本語の勉強のみであった。その後、来日して半年までの間に、Aの母語による言語活動に関しては、家族や友人との日常会話や、交換日記など読み書きが含まれる言語活動が行われていた。一方、日本語による言語活動に関しては、学校の中で先生、クラスメートや地域の学習支援者との日常会話、学校や地域の日本語教室での日本語学習、学校の国際教室での日本語のみによる教科学習などであった。また教科学習については、母語通訳を介した言語活動がなされていた。

来日半年後になってAは、教科・母語・日本語相互育成学習モデルによる学習活動を開始した。これにより、母語による教科学習を経た後、学年相応レベルの日本語による教科学習への参加が実現されるようになった。言語活動の広がりとともに、Aの母語と日本語が様々な場面で機能するようになり、Aの友人や先生との交流が増え、生活状況が改善されていったことが見られた。研究4で見られた言語、言語活動、人間活動の一体化の様相から、言語少数派の子どもの言語活動の広がりを促すために、非言

語的支援として家庭環境や友人関係への支援、先生や学校の姿勢、学校と地域の連携、母語を生かした教科学習の環境整備などが必要であることを穆は述べている。家庭、友人、学校、地域、社会と複数のアクターがネットワークを形成し、連結して子どもたちのダウンルートを実現することが生態学的支援システムの構築に重要であると穆は提言した。

## 5. 生態学的支援システムの中核としての「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」

以上見てきたように、3氏の研究は焦点化の位置こそ異なるものの、子どもの言語生態を、家庭や学校、母国での人間関係まで含み込む大きなスコープで捉えようとしている点は共通している。

小田論文は父母と協働の持続型ケアモデルに、佐藤論文は学校環境と地域支援教室のつながりに、穆論文は母語と日本語の言語活動のネットワークにその焦点化を見定めており、3氏が光を当てた箇所は異なる。しかし、それぞれの生態学的支援システムは相互補完的であるがゆえに、提案された生態学的システムを他の2名の研究視座と重ね合わせて考えてみるができる。例えば「父母と協働の持続型ケアモデル(小田)」の考え方をもって「母語と日本語の言語活動のネットワーク(穆)」を見てみると、穆の研究結果では、母語保持における幼児期の親子関係の重要性が示唆される。穆が研究4で対象とした子どもは中3であり、インターネットを通じて母国の友人と交流を続けるなど、自立した人間関係を構築し始めていたが、特に子どもが幼いうちは、父母による積極的なネットワーク作りがより大きな影響力を与えることが想像できる。子どもが就学前あるいは低学年のうちに、ケアモデルによって親子関係を支援することの意義が見えてくる。次に「学校環境と地域支援教室のつながり(佐藤)」の視点を持ち合わせて小田論文を見てみると、「父母と協働の持続型ケアモデル」の普及・定着のために、学校や地域との連携的な協働体制を整えていく方向性が浮かび上がる。学校や地域が、父母と子どもに対し場や人的リソースを提供することでサポートし、子どもの生態環境の保全に有効な支援のあり方を探ることもできるのではないだろうか。父母はネットワークの要であると小田が述べているように、親子の教育的基盤の構築は前提である。一方、親が直接支援に関わることが現実には多くはないとするならば、

言語少数派である親の、日本での労働状況や経済状況がどうなっているかを考える必要がある。親が経済的・時間的な余裕を欠いており、子どもの教育に関わる余裕がないとするならば、かれらがそのような働き方になりがちな我々の社会の構造自体を問い直す必要がある。親子関係と教育場面を連結できるように、社会のあり方を見直したり、親自身を支援していく方策の探求も現実的な課題の一つとなるだろう。その上で、来日後の父母の子どもへの教育参加機会の確保を学校でいかにサポートできるかを考えていく必要がある。最後に「母語と日本語の言語活動のネットワーク(穆)」の考え方をもって佐藤の研究を見てみると、子どもの言語発達を生活言語・学習言語の両面で促進するために、家庭で行う読み書き等の母語教育の継続もさることながら、学校での教科学習と連結することが重要である。子どもの既有能力を生かした学習を推進できれば、母語を使って学習に参加し、既有知識の上に日本語の力を伸ばす展望が開けてくる。佐藤の研究が明らかにしたように、学校教員の認識と子どもの認識は呼応するのであり、子どもの母語を積極的に捉える学校教員の認識形成も極めて重要な課題である。まず教師個人が、母語を用いた学習の意義を理解することが肝要である。教員一人ひとりの意識変容が、学校組織全体の子どもの既有能力を重視し、守り育てていく意思の形成につながると考えられる。

上述のことは3氏が提案する生態学的支援システムを交差させた発想の一部であるが、3氏が提案する生態学的支援システムは3つの別個のシステムではない。生態学的支援システムとは、子どもの言語生態、人間生態をめぐると一つの包括的なシステムであり、3人の筆者はそれを違う角度から見ているにすぎない。3つの博士論文の成果の重ね合わせは、3氏がそれぞれ家庭、学校、地域の取り組みを独立したものではなく、連動した一つの生態として捉えているからこそ可能になるのである。

3氏に共通する実践者としての態度がある。それは、自身が結節点となり、積極的に先頭に立って子どもの言語活動を支える家庭、学校、地域のネットワークを形成し、子どもの言語使用の場面を相互に結びつけたことである。つまり3氏は研究者として生態学的支援システムを論じただけでなく、システムの中核的存在として実践に当たったと言える。その実践を研究者として追求したのが、子どもの言語



生態と、家庭、学校、地域という生態環境の相互交渉の関係を支援していくことによって、“新たな土地で言語生態系を構築する”という大事業に取り組む子どもをサポートし、環境を保全・育成していくというアプローチである。この研究態度は、子どもを取り巻く生態系全体を視野に収め、子どもの言語使用の場を境界線で区切ることなく、総体で扱う態度に支えられて初めて可能になるものである。

## 6. 残された課題と新たな研究

来日する子どもの状況は母語、来日時期、支援の方法、支援の期間、支援する教科、支援者の属性など千差万別である。3氏が博士論文で示した生態学的支援システムを、多様な子どもの支援現場に活用し、家庭・学校・地域を有機的に結ぶ支援のあり方に対するさらなる知見が積み重ねられていくことが期待される。状況を異にする子どもを対象に更なる検討を重ねることが今後の課題であるものの、その検討は、子どもの状況を項目化し、マトリックス表の空白を埋めていく機械的な作業とは性質の違うものである。なぜなら子ども LAMP は研究団体である以前に、子どもたちの健全な成長を支援するあり方を追求しており、ここから生まれる研究は、子どもや子どもを取り巻く人たちのニーズや状況に合わせて展開する性格が強いからである。現実の制約の中で最善の支援を探索する態度が子ども LAMP のこれまでの研究を牽引してきたのであり、今後の研究を導く姿勢でもあると言えるだろう。

3氏の博士論文に追随する研究を紹介したい。教科・母語・日本語相互育成学習モデルに基づく、滑川恵理子、劉雲霞、宇津木奈美子による研究である。家庭の母語教育と学校の教科教育を接続する試みとして、滑川(2010)は教科・母語・日本語相互育成学習モデルを援用し、小学校2年で来日した中国語を母語とする子どもに対する支援を行っている。滑川は小田同様、子どもの母親と共に支援に関わり、国語科のサポートに当たった。その支援の結果、子どもが認知力を向上させ、自分の母文化である少数派文化を価値づけたこと、親子のコミュニケーションを活性化させたことを成果として挙げている。

劉(2012)は学校現場での展開例の一つとして、母語での先行学習を担当した支援者である劉が、同じ子どもの在籍学級の入り込み支援を行った事例を報告している。在籍学級の国語科授業場面を分析した

結果、支援者や担当教員との連携に支えられ、子どもが先行学習や自身の既有知識を踏まえ、社会的、認知的、情意的ストラテジーを用いて能動的に教室活動に参加していることを明らかにした。

宇津木(2010)は言語少数派の子どもが使用する教材文の翻訳に取り組んだポルトガル語やスペイン語母語話者の意識を明らかにした。かれらは直接支援の場に関わるのではなく、教材文の翻訳という下支え役を担った。当初不安があったものの、日本人コーディネーターのサポートを得て、また子どもに貢献できた達成感によって意欲に変わり、継続的に支援に関わることができた。この事例は、時間的余裕や日本語力・翻訳経験を持たない人でも学習支援に関わり、言語資源を生かせることを示している。

教科・母語・日本語相互育成学習モデルに基づいた研究結果は、同モデルが単なる子どもの在籍学級における学習をカバーするための補完的位置づけではなく、子どもや支援者にとって、既有能力としての母語を認識する学びの機会となること、子どもをめぐる人々のネットワーク化を促進することを示している。すなわち教科・母語・日本語相互育成学習モデルとは、家庭・学校・地域の連携を不可欠としながら、生態学的支援システムの核をなすものである。それは、同モデルが、家庭・学校・地域を分離したものとしてみなさず、「家庭と学校の間」「学校と地域の間」「家庭と地域の間」といった、場所や人とつながりに着目し、つながりそのものを強化する働きかけを子どもの生態環境に持ち込むものだからである。教科・母語・日本語相互育成学習モデルを中核として創り出される子どもの生態環境は、アップルートされた子どもの衝撃を軽減するクッションのような役割を果たしていると言えるだろう。

## 7. 終わりに

本書評では小田珠生、佐藤真紀、穆紅の各氏の博士論文を、言語生態学の観点、特に生態学的支援システムからの解釈を試みた。3本の博論はいずれも研究に対する鋭い洞察の他、実践に対する真摯さ、困難な状況におかれた子どもたちへの愛情と、かれらに関わることへの情熱にあふれている。3氏の研究が雄弁であるのは、アップルートされた子どもたちの状況を社会に伝え、より良い生態環境の実現へと結びつけるために発された代弁の声であるからだろう。研究の結果は、長い時間をかけて子どもに向

き合い、信頼関係を築いた軌跡でもある。

いずれも本書執筆時において未公開であり、お茶の水女子大学附属図書館での閲覧が可能である。また、博士論文要旨は『言語文化と日本語教育』第39号に掲載されている(参照文献に記載)。書籍化され、多くの読者に知見を与えることが期待される。

## 注

1. 子ども LAMP の 'LAMP' は Language Acquisition and Maintenance Project の頭文字をとったもので、「第二言語習得及び母語保持育成プロジェクト」を意味する。光をともし「ランプ」と同音であり、「子どもたちに明るい未来を！」という願いが込められている。
2. 二言語環境に育ちながらモノリンガルになってしまう「減算的バイリンガル」と、母語の上にもう一つ有用な言語が加わり、しかもアイデンティティが崩れない「加算的バイリンガル」の概念を初めて提唱したのはカナダのバイリンガル教育研究者 Lambert である(中島 2001)。
3. 博士論文中のページ数を指す。以下同様。
4. 岡崎(2010:24-25)によると、共有面は、外界の事物・事象・それら個々の関係と対応する諸概念、それを運用する認知・認識諸力、概念と対応関係を持った言語各レベル・諸形態及びその内的・外的運用能力よりなる。L1 習得の言語発達期に、外部 L1 話者との社会的相互作用の下で、外界諸物と L1、諸概念の対応関係の理解の経験、それを基礎とした L1 媒介の認知・認識・経験の蓄積により共有面は形成される。並行して、L1 表層面が形成されていく。他方、L2 習得時にも、外界諸物と L2、諸概念の対応関係理解の経験が、既に蓄積された概念を利用して進められ、L2 表層面が形成されていく。

## 参考文献

- NPO 法人子ども LAMP (<http://www.kodomo-lamp.org/>)  
2012年3月1日アクセス
- 宇津木奈美子(2010)「地域の日系南米人による教科支援の可能性—国語教材文の翻訳活動を通して」『母語・継承語・バイリンガル教育(MBH)研究』6, 59-79.
- 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(2005a)「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.
- 岡崎敏雄(2005b)「年少者日本語教育と母語保持—日本語・相互育成学習における学習のデザイン」鎌田修・筒井通雄・畑佐由紀子・ナズアキン富美子・岡まゆみ編『言語教育の新展開—牧野成一教授古希記

念論集』ひつじ書房, 383-397.

- 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.
- 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.
- 岡崎眸(2010)『「子どもの実質的な授業参加」を実現する年少者日本語教育—二つのアプローチによる検討』『社会言語科学』13(1), 19-34.
- 岡崎眸・清田淳子・原みずほ・朱桂栄・小田珠生・袴田久美子(2003)『「教科・母語・日本語相互育成学習」は日本語学習言語能力の養成に有効か』『人文科学紀要』お茶の水女子大学, 56, 63-73.
- 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」『言語文化と日本語教育』39, 182.
- 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
- 佐藤真紀(2010)「学校環境における言語少数派の子どもと言語生態保全—『教科・母語・日本語相互育成学習モデル』の可能性」『言語文化と日本語教育』39, 183.
- 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
- 中島和子(2001)『バイリンガル教育の方法—12歳までに親と教師ができること(増補改訂版)』アルク
- 滑川恵理子(2010)「母語による国語の学習を親子で実践する—『わたしの文化』を活かして」『多言語多文化—実践と研究』3, 126-149.
- 穆紅(2010)「言語少数派の子ども継続的認知発達の保障—生態学的支援システムの構築に向けて」『言語文化と日本語教育』39, 185.
- 文部科学省(2011)『「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況等に関する調査(平成22年度)」の結果について』([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/23/08/1309275.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/23/08/1309275.htm)) 2012年3月1日アクセス
- 劉雲霞(2012)「来日間もない外国人生徒の在籍学級国語科授業参加の試み—『教科・母語・日本語相互育成学習モデル』による実践から」『人間文化創成科学論叢』14, 157-165.
- Cummins, J.(1984)*Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon, U.K.: Multilingual Matters.
- Haugen, E.(1972)*The ecology of language*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Landry, R. & Allard, R.(1991)Can schools promote additive bilingualism in minority group children? In Malave, L., and Duguet, G.(Eds.), *Language, culture, and cognition: A collection of studies in first and second language acquisition* (pp.198-231). Clevedon: Multilingual Matters.

すずき としこ／お茶の水女子大学  
suzuki.toshiko@ocha.ac.jp