

言語少數派生徒のための「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—¹

小田 珠生

要 旨

近年、来日する言語少數派の子どもは増加の一途にある。彼らの来日前一日から帰国後の持続的な学びを保障するためには、日本語と母語の両方による学習支援を行っていく必要があると考えられる。本研究では、その方策の一つとして、日本人支援者と言語少數派の父母が協働を通して子どもの学習のケアを行う「父母と協働の持続型ケアモデル」(岡崎 2005)の有効性を検証する。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、参加した母親の当該支援授業に対するイメージをインタビュー調査により探った。そして、PAC 分析を行った結果、「教育参加の実現」、「日本人支援者の強い意志」という 2 つのイメージが浮かび上がり、母親が、「日本人支援者による“母語が尊重される環境”の整備により、自分は主体的に母語で子どもの教育に参加し、自発的に教育参加の参加領域を拡大することができた」という意識を持っていたということが明らかになった。

【キーワード】言語少數派の子ども、父母と協働の持続型ケアモデル、言語生態学

1. はじめに

近年、来日する言語少數派²の子どもの数は増加傾向にある。そのような状況下で、現在、彼らを受け入れるための日本の国家的制度は「日本語」支援を目的とするものに偏重しており、彼らの母語による学習を保障していない。しかしながら、年少者の第二言語習得に関しては、日常生活を送る程度であればすぐに身に付いても、学習するための力を習得するには 5 年から 10 年はかかると言われており (Cummins & Swain 1986, Cummins 1984)、その間の「ほぼ日本語のみによる学校教育への参加」は実際には難しい。来日することにより、それまでのように学習を継続できなくなる彼らの精神的なストレスと学齢期の貴重な時間のロスの大きさは測り知れず、学校に行けない状況、すなわち「不就学」に追い遣られてしまう子どもも少なくない³。

また、子どもだけではなく言語少數派の父母の多くも、来日後、圧倒的な日本語優先の社会で学校教育に十分に参加することが難しいという問題に直面する。その結果、言語少數派の子どもの多くが、母国では自らの教育者の中核であったはずであり、これまでの自分の学習の軌跡を誰よりも知っている父母と、学習に関するやりとりができなくなってしまうのである。日本でも母語で子どもの教育を継続しなければ、たとえ国の制度が整っていなくても各家

庭ですればよいという見方もあるかもしれないが、実際には難しいことが指摘されている(小島 2001)。そのような状況は、日本語を使用しようとする一方で母語を喪失していく子どもと、母語で子どもの教育に参加できない父母の間に溝を生じさせる深刻な事態につながり得る。

以上のように、言語少數派の子どもは、来日後、母国で築いてきた人間関係を継続することも、その下で学習を継続することも難しい状況に追い込まれてしまう。このような環境を改善していくためには、日本語だけではなく子どもの母語による学習を保障する支援のあり方を模索していく必要があると考えられる。そこで、本研究では、言語少數派の子どもが来日後も母語で持続的に学ぶことができる具体的な支援方法を探りたい。そのため、まず言語的多様性を重視する「言語生態学」を認識論として彼らの状況を捉え直すことを試みる。その上で、「言語生態学」の理念に基づくモデルであり、日本人支援者と言語少數派の父母が協働を通して子どもの学習支援を行う「父母と協働の持続型ケアモデル」による支援の可能性を具体的な実践をもとに明らかにする。

2. 先行研究

2.1 言語生態学について

「言語生態学」は、「ある所与の言語とそれを取

り巻く環境の間の相互交渉的関係の学」と定義されるものである⁴(Haugen1972)。この言語生態学においては「言語的多様性」、特に諸言語間に相互交渉的関係が存在する自律的多様性の育成と保全が目的の一つとされている。それは、自然界においてある動物や植物の種が他の生態系から移植された場合に、新たな生態系の中で孤立してしまうと定着できずに失われてしまうことがあるのと同様に、多くの言語が集まっている国や地域であっても、そこで自律的に他言語と相互交渉的関係を築かずに孤立して用いられている言語は衰弱してしまうという捉え方に基づく。

また、言語生態学では、言語を人間や人間活動から「分離された実体」としてではなく、それらと一緒に化したものとして捉えるため、「諸言語間の自律的な相互交渉的関係」といった場合、それは「諸言語話者間の自律的な相互交渉的関係」を意味する。すなわち、言語生態学の視点から捉えた場合、言語少数派の子どもの学習支援をする際は、言語生態⁵系を保全するために、彼らの母語話者(あるいは母語)と言語多数派である日本語話者(あるいは日本語)が、互いに自律的な存在でありながら相互交渉的関係を築きつつケアにあたることが可能なシステムの育成が必要であるということになる(以上、岡崎 2005:539)。

2.2 「教科・母語・日本語相互育成」と「父母と協働の持続型ケアモデル」

岡崎(2005)は、言語少数派の子どもに対する支援モデルとして、この言語生態学の理論に基づく「父母と協働の持続型ケアモデル」を提案している。このモデルは、言語少数派の父母が子どもにとって自律的な教科学習の支援者であることを前提とし、父母と日本人支援者の相互交渉的協働関係の構築を重視するものである。これらの特徴は、言語生態学の理論から捉えた場合、言語少数派の父母が来日後も日本人支援者との協働の下で持続的に子どもの教育に関わることにより、来日前の子どもの言語の「外的生態環境」(人と人とのつながりからなるネットワーク、岡崎 2009)が持続的に育成され、その下で、子どもの言語の「内的生態環境」における来日前の言語・認知・情意ネットワークが持続的に育成されることを意味する。すなわち、親子が来日前に培ってきたものを来日後も活かし、そのまま育成していくことが可能となるため、親子が来日後も言語によ

る制約を受けずに能動的に本来の力を十分に発揮できる存在、すなわち「自律的な存在」であり続けることができる。しかし、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、具体的な支援方法の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日本人支援者と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。

その際、「教科・母語・日本語相互育成学習モデル(以下、相互育成学習モデルとする)」(岡崎 1997)が参考になる。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。相互育成学習モデルの有効性に関しては、これまでも、母語話者支援者(留学生や地域の人々など)と日本人支援者が協働関係を築きながら言語少数派の子どもの教科学習支援にあたった実践の報告がいくつか積み重ねられており、子どもが来日前からすでに持っている「内的生態環境」の言語(母語)・認知・情意のネットワークを日本語のネットワークにつなげて発展させることができることが示されている(清田 2007、朱 2007 など)。

しかし、「内的生態環境」のネットワークが「外的生態環境」のネットワークにおけるやりとりを通して築かれていくことを考えると、言語少数派の子どもが本来持っている力を日本でも十分に活かし、自律的な存在でありながら成長し続けていくためには、「外的生態環境」のネットワークの持続的育成のもとで「内的生態環境」のネットワークを持続的に育成していくことが最も望ましいと考えられる。

そこで、本研究では、相互育成学習モデルに基づいて行われたあるブラジル出身の生徒(中3男子)の「国語」の学習支援に、生徒の母親と日本人支援者が共に支援者として参加した事例を対象とし、相互育成学習モデルが子どもの言語の「内的生態環境」のみならず「外的生態環境」も視野に入れた「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りたい。この事例に関しては、

これまで、母親が子どもに対して母語による学習支援だけではなくアイデンティティへの働きかけも行っていたこと(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が明らかになっている(小田 2009)。しかし、これらはいずれも教室内の学習場面における親子のやりとりを対象とした研究であるため、支援者として参加した母親の、本支援授業に対する意義づけを意識の面から探ることが必要である。なぜなら、自律性を目指す言語生態学においては、当事者の持つ基準、価値観が重視され、当事者が「良い」と評価しなければ真に「良い」とはしないからである(岡崎 2007:48-49)。そこで本研究では、当該支援授業を参加者の内的視点から捉えることによってより支援授業を深く捉るために、母親に対しインタビューを行い、母親が当該支援授業に対しどのようなイメージをもっているかを探る。

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。本支援クラスはボランティアの教室で紹介され、H が中 2(14 歳)の時に本支援クラスを開始した。支援開始段階で、既に日本語による日常会話には問題がなく、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すじを把握できるぐらいの読む力はあった。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」と感じることがあり、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⁶を書く状況にあった。母語に関しても、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ぬ」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二ヶ月間、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た方がいい」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、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なっていた。

3.3 支援者・場所・期間

支援者は、M と筆者⁷(日本人。以下 J とする)である。支援授業は NPO 法人子ども LAMP⁸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(子どもの年齢は 14~15 歳、中 2)に開始し、2006 年 1 月(16 歳、中 3)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・共感力につながるものであり、発展途上にある子どもにとっては特に獲得が重要であると考えられる⁹。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「母語・日本語・教科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¹⁰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¹¹〉)、主に J と教材の読み解きを進めた後で(〈②読み解¹²〉)、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¹³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1)。

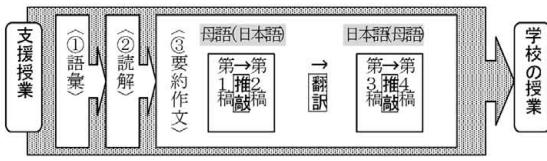


図1 支援の流れ

4. 研究方法

4.1 研究課題

本研究の目的を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ということを探ることとし、課題を以下に定める。

研究課題：言語少数派の子どもの母親が相互育成学習モデルに基づく支援授業に支援者として参加した場合、母親は当該支援授業に対してどのようなイメージを持つか。

4.2 分析方法

本研究では、Mを対象として個人別態度構造分析(内藤 1997、以下 PAC¹⁴分析とする)を行った。PAC分析は、当該テーマに関する自由連想、連想項目間の類似度評定、類似度距離行列によるクラスターの分析、被験者によるクラスター構造のイメージや解釈の報告、実験者による総合的解釈を通じて、

個人の態度やイメージの構造を明らかにするとができるとされる分析方法である(内藤 1997:1)。インタビューは支援授業が終了した後の2009年2月にMの自宅でJが行い、許可を得てICレコーダーに録音した。また、分析の際には、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と、HとMとJの発話を文字起こしした文字化資料、そして母語と日本語による教材の要約作文(計27編¹⁵)を用いた。

PAC分析の手順は、次の通りである。(1) Mに刺激文を紙に日本語で書いたもの提示して読み上げ、連想される項目を自由に挙げて、ポルトガル語でパ

ソコンに入力してもらう。提示した刺激文は「私といっしょに〈名前〉君の授業をした時のことを思い出してください。授業について、どのようなイメージがありますか。三人で一緒に勉強していた時に、どのような気持ちになったでしょうか。また、どんなことを感じたり、考えたりしたでしょうか。また、今、授業に対して、どのようなことを感じたり、考えたりしますか?」である。(2)挙げられた連想項目を、日本語に翻訳してもらう。翻訳が難しい時は、Jが協力した(Mの説明をよく聞いた上で、日本語の表現を提案した。その際、Mが言いたいことにその表現がふさわしいかをよく確認し、読めない漢字は使用しないか、もしくは振り仮名を振った)。(3)連想項目を、内容の善し悪しにかかわらず自分(M)にとって重要な順に番号を振ってもらう。(4)連想項目二つずつの組み合わせ全てにおいて、どの程度関係が近いかを7段階尺度で評定してもらう。(5)項目間の評定結果をクラスター分析(ウォード法)で処理し、デンドrogramを作成する。クラスター分析には多変量解析ソフト「Let's Stat!」を使用した。(6)作成されたデンドrogramをもとに、Mにインタビューを行う。インタビューでは、いくつかの連想項目からなる各クラスターについてどのようなイメージが浮かぶか質問した後、各クラスター間の関係や、全体的なイメージ等を聞いた。(7)それぞれの連想項目について、プラス(+)、中立(0)、マイナス(−)のどのイメージかを聞く。

5. 結果

図2は、2009年2月現在の本支援授業に対するMの内面のイメージ構造を表したデンドrogramである。各項目の後ろにある()内の左側の数字は重要度順位を表し、右側はそれぞれの項目のイメージがプラス(+)、中立(0)、マイナス(−)のいずれかを表す。

デンドrogramはMとの相談の上、最も適当だと考えられる場所で分割され、2つのまとまりを持つクラスターに分けられた。そして、各クラスターはそれぞれ「教育参加の実現」、「日本人支援者の強い意志」と命名された。以下、クラスターごとに、Mの解釈を引用しながら、Mの支援授業に対するイメージ構造を示していく。

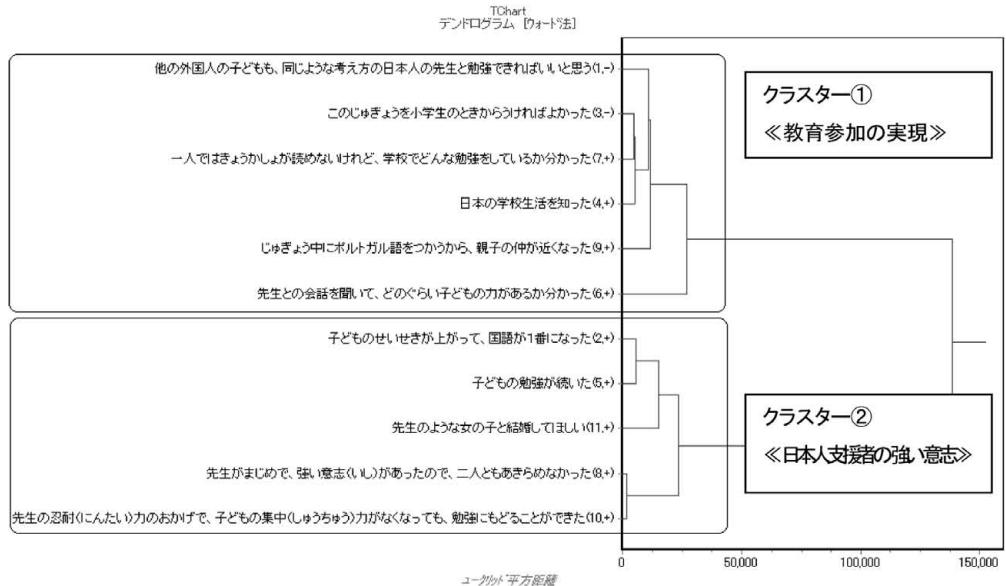


図2 デンドログラム

クラスター①『教育参加の実現』

クラスター①は、【他の外国人の子どもも、同じような考え方の日本人の先生と勉強できればいいと思う(1,-)】【このじゅぎょうを小学生のときからうければよかった(3,-)】【一人では教科書が読めないけれど、学校でどんな勉強をしているか分かった(7,+)】【日本の学校生活を知った(4,+)】【じゅぎょう中にポルトガル語をつかうから、親子の仲が近くなった(9,+)】【先生との会話を聞いて、どのくらい子どもの力があるか分かった(6,+)】の6項目が一つのまとまりとなったものである。

このクラスターは、「母語が使用されていたため、それまで全く分からなかったHの「学習に関する」状況を知ることができ、自分が教育に参加することができた場」というMの本支援授業に対するイメージのまとまりであると考えられる。以下、クラスター①のイメージに関するMの語りを示しながら、全体像を捉え返すことにする。

まず、次の「語り1」は、Hが小学生の時の状況についてMが語ったものである。

【語り1】<Hが小学生の時、私は>全然言葉分からなかったからね、[省略]何も<でき>ない、だから<Hは小学校に>一人で行ったよ、私何もアドバイスできなかつた、読めない、何も分かんないもん

Mは、Hが小学生の頃は、日本語が全く理解できず、Hに対して学校教育に関するアドバイスを何もしてあげられなかつたこと、そのため、Hは一人で誰の助けもなく学校へ行かなければならなかつたと語っている。Mは子どものために手を差し伸べたい気持ちがあつても、それがどうしてもできない状況にあったのである。

しかし、次の「語り2」から、Mが本支援授業に参加することによってHの「学習に関する」状況が分かるようになったことがみてとれる。

【語り2】あの、色々日本の中の、<学校で>何教えてる、学校の生活分かった、教科書も分かった、[省略]私の場合は、子どものほうが日本語の力が強い、私より読めるし、書けるし、[省略]ポルトガル語入ったから、私も分かるようになった、[省略]あなた<Hが>言ってたこと、とか、あなた<Hに>今まであつたこと、学校の中の授業とか、どうして難しいとか、今もう色々分かるじゃない?、あーこんなにね一難いもあるし、あーこんなに簡単なこともあるし、色々分かるじゃない?、あと、息子のレベルも分かるし、だから色々な、ポルトガル語、自分のお母さんの言葉と、日本の言葉と、合わせて子どもと<学習できるのは>、いいだと思う、お母さん入るね

この「語り2」で、Mは、それまでHが家庭で学校のことについて話してもそれがどういうことなのかはつきりと理解することができなかつたが、本支援授業において母語が使用されることにより、学

校の生活、学校で教えられていること、自分の子どもの学習のレベル、何が難しくて何が簡単なのか、など H の学習に関する様々なことが分かるようになったと語っている。

そして、M は、そのような状況になって初めて H と学習に関するやりとりを十分に行うことが可能となり、日本の学校教育にも参加できるようになつたと考えられる。また、それだけではなく、母語を使用することが M の本来の教育力の発揮につながり、M が教育参加の領域を自発的に広げていったということが、次の【語り 3】から分かる。

【語り 3】自分が、息子と一緒に〔省略〕、色々できたの、色々、生活の中、学校のことは、分かって、色々、アドバイスでもできました、だからその時「ポルトガル語もうちょっと勉強しましょう」って、「<支援授業が終わっても>続けましょう」って、〔省略〕彼も「いや」と言ってなかった、「いいよ」って、〔省略〕だから○○<通信教育サービスの名前>始まった、〔省略〕○○で<母語を学習している時に H が>「どう?もっとポルトガル語書けるようになった、どう?」って、それで、〔私が>「いいよ」って

この【語り 3】では、H の学習の状況が分かって、M が色々なアドバイスができるようになったこと、そこで、本支援授業をきっかけに、さらに H と家庭でポルトガル語学習の通信教育を始めることになったということ、H もそれに対して反抗はせず、進んで母語の学習を行っていたことが語られている。

このように、言語による制約を受けずに能動的に H の学習に関わることができるようになった M は、日本語優先の社会の中でこれまで自分が本来の教育力を発揮できていなかつたということを以前よりはっきりと把握し、言語少数派の父母も母語であればもっと子どもの教育に関与できるということを意識するようになったと推測される。そのことは、次の【語り 4】と【語り 5】から分かる。まず、【語り 4】で、M は、日本語優先社会では言語少数派の親子の会話が成り立たなくなっていくことが多いが、本支援授業のような学習形態で学ぶことができれば、親子間の断絶は免れると思うと述べている。

【語り 4】ポルトガル語と一緒に日本語と、そのためにお母さんがもう一緒に入れるじゃない?〔省略〕外国人のお母さんは、あのやっぱり子どもよりも日本語が下手し、〔省略〕外国人の子ども、日本語だけ話したいし、自分の言葉<母語は>話さなくなるから、親子の会話ができないことがあるが>、〔省略〕すごい多いよ〔省略〕絶対、子どもと仲良くならだと思う、他の家族でも、そのような勉強できれば

また、【語り 5】では、H 以外の言語少数派の子どもや、H ももっと早くからこのような方法で支援をうけることができれば良かったと述べている。

【語り 5】外国人、他の子どもね、その同じようにあればいい、〔省略〕私たちももうちょっと早くね、このようなやり方にすればと思った、もっと早く、色々分かったし

そして、自分たちが置かれている言語の状況の問題に気がついた時、M は問題の解決に向けた具体的な言語行動の方向性を把握したと考えられる。次の【語り 6】は、M が筆者に対して自分の思う本支援授業の改善点を述べたものである。

【語り 6】お母さんたちね、大体皆、忙しいじゃない?、いつも忙しいし、やっぱり、あの私の場合も、あの時お仕事してなかったから、多分ちゃんと続くことができたけど、多分お仕事して、このような勉強、多分大変ですよ、〔省略〕<教科書のポルトガル語翻訳版は>書いてあるポルトガル語じゃない?<もしも支援授業で教科書のポルトガル語翻訳版を使ったら>このお母さんのほうが楽になるよ、〔省略〕働く人でもちゃんと見えるの、見ることできる、〔省略〕大体は、今の、日本にいるブラジル人はみんな仕事してるじゃない?、仕事のために来るから、あれは<教科書のポルトガル語翻訳版を使えば>楽になるよ、絶対お母さんたちはよかったです

この【語り 6】で、M は、言語少数派の父母は自分とは違い多忙であることが多いので、本支援授業のような方法では父母にとって負担が大きいこと、教科書の母語訳¹⁶があれば、父母は楽であるということを筆者に訴えている。

他の全ての項目がプラス(+)のイメージだった中で、M は【他の外国人の子どもも、同じような考え方の日本人の先生と勉強できればいいと思う(1, -)】【このじゅぎょうを小学生のときからうければよかった(3, -)】の二つの項目を、「もうなかったから<まだ実現できるような状況ではないから>」という理由でマイナス(-)のイメージであるとした。特に前者は重要度順位が 1 位であり、M が言語少数派の親子の断絶を防ぐような環境の整備を深刻な課題であると捉え、本支援授業のようなシステムが普及してほしいと望んでいる様子が窺える。

クラスター②《日本人支援者の強い意志》

次のクラスター②は、【子どものせいせきが上がって、国語が一番になった(2,+)】【子どもの勉強が続いた(5,+)】【先生のような女の子と結婚してほしい

【(11+)】【先生がはじめて、強い意志(いし)があったので、二人ともあきらめなかつた(8+)】【先生の忍耐(にんない)力のおかげで、子どもの集中(しゅうちゅう)力がなくなつても、勉強にもどることができた(10+)】の5項目が一つのまとまりとなつたものである。

このクラスターは、「日本人支援者の相互育成学習に対する強い意志が学習の継続につながつた」というMの本支援授業に対するイメージのまとまりであると考えられる。以下、クラスター①と同様にMの語りを見ていく。

【語り7】先生<J>は、いつも自分のやりたいこと<「教科と母語と日本語を相互育成学習する」ということから>逃げなかつた、いつもまっすぐくな意志>とか、〔省略〕真面目さ、この意志があつたので、えー私たちは、あきらめない、毎週、あきらめないで、ちゃんとちゃんと<支援授業>に行きました

【語り8】もし、もうちょっと弱い人だったら、H、こっち勝ちましたね<Hの勉強したくないという気持ちが勝ちましたね>、多分、毎週行つても、勉強させなかつたく勉強させることができなかつた、強い人だったら、あの強いじやない弱い先生は、強いじやないだつたら、H、こっち勝ちましたよ

まず、【語り7】は、Mが、Jがいつも「教科と母語と日本語を相互育成学習する」ということから逃げず、真面目で意志があつたので親子が毎週きちんと支援授業に通つたということを語つたものである。そして、【語り8】は、もしJの意志が弱かつたら、Hの学習したくないという気持ちが勝ち、学習は続かなかつたであろうと述べているものである。

なお、デンドログラム内の【子どもの勉強が続いた(5+)】という項目の重要度順位は5位であり、全体の11項目の中では中位にあるが、クラスター②の中では【子どものせいせきが上がって、国語が一番になった(2+)】に続く2番目とされている。

そして、学習の継続の中でHの学校での国語の成績が上がつたことにより、親子とJの信頼関係が築かれていった様子が、次の【語り9】と【語り10】から窺われる。

【語り9】学校の成績も上がつたし、色々、やつぱり、子どもたち認めたじやない？すごいねーこんなに外国人私たちより国語できる、それで彼多分よかつた、〔省略〕自信がついた

【語り10】あーだから私たちはこれでよかつた、って、と、二人<MとHで>言ってた、ポルトガル語と日本語で勉強する、色々な意味が、でよかつたと分かれば勉強続いた、〔省略〕だからここは先生<J>の考え方がいいって

【語り9】は、Mが、学校の成績が上がって周囲

の日本語話者の子どもに「すごいねー」、「私たちより国語できる」と認められたことがHの自信につながり彼のモチベーションが上がつたと語っているものである。そして、【語り10】で、Mは、そのことでMとHが「ポルトガル語と日本語で学習する」というJの考え方方が良いと確信し、さらなるHの学習の継続につながつたと述べている。

【子どものせいせきが上がって、国語が一番になった(2+)】と【子どもの勉強が続いた(5+)】の重要度順位に比べて、【先生のような女の子と結婚してほしい(11+)】、【先生がはじめて、強い意志(いし)があつたので、二人ともあきらめなかつた(8+)】、【先生の忍耐(にんない)力のおかげで、子どもの集中(しゅうちゅう)力がなくなつても、勉強にもどることができた(10+)】という日本人支援者への信頼に関する項目の重要度は全体の中でも低い。父母の関心を考えれば、子どもの成績が重要度の上位に置かれるのは至極当然であろう。しかし、Mの内面には、まず日本人支援者の意志が本支援授業での子どもの学習の継続を支え、その結果、子どもの成績が上がつたというイメージがあると考えられる。

そのことは、Mが日本人支援者の意志が強かつたことが一番いいことであると語つてゐる次の【語り11】からも分かる。

【語り11】先生<J>は、それ、すごく、もう、自分の意志が、〔省略〕ポルトガル語と、日本語が<両方>すればいいって、〔省略〕今よく考えると、それ<その意志>が強かつたと思う、〔省略〕それ一番いい、一番いいこと

全体について

Mはクラスター①と②を比較して「上<クラスター①>は私の気持ち、下<クラスター②>はあの勉強して、〔省略〕先生のやり方の、勉強のやり方で、Hは色々もらったじやない？」と述べた。Mの本支援授業に対するイメージは、母語使用により子どもの学習を取り巻く環境を自身で把握できたことが《教育参加の実現》につながつた場、また、《日本人支援者の強い意志》がHの相互育成学習の継続や成績に良い影響を与えたと実感できる場というものであったと考えられる。

全項目の各々のイメージを見ると、9項目がプラス(+), 2項目がマイナス(-)のイメージであった。Mが2項目をマイナスのイメージだとしたのは、前述の通り、現在本支援授業のような授業をいつで

も誰でも受けることができる状況にないことに対する、Hのような言語少数派の子どもたちの言語の生態環境への残念な気持ちからであり、本支援授業に対する強いプラスのイメージと対になっているマイナスイメージであると考えられる。

6. 考察

Mは、本支援授業に参加するまでは、日本語優先の社会で子どもの学習を取り巻く状況について何も分からず、親でありながら子どもの教育に全く参加できない孤立した存在であった。そのようなMの状況が如何なるものであったかは、支援授業が始まる前の小学生時代のことについてH自身が述べたことを併せて考察するとより鮮明に捉えることができる。

次の〔支援授業中のHの語り〕は、2005年10月17日、Mが所用のため支援授業を欠席した際、Hが小学生時代は授業中の素行が悪かったということを回想しながらJに語ったときのものである。

〔支援授業中のHの語り〕あの時期はもういやでしたよ、<小学校>6年最初、やられましたよ、しかも、お母さんとお父さんにいじめられましたよ、あんとき、もう俺の言うことぜんぜん聞かないしー、見捨てられましたよ、あんとき、俺だって、家に帰ってないんですよ、ほとんど、家に帰ったのは10時半とか、それでもぜんぜん心配しない、心配しないとか言って、お母さんとか、お父さんとか、今は、もう心配してるみたい、俺ねえ、小学生のとき、中学のときよりやっぱいっすよ、まずねえ、勉強してない、まず、漢字が＊＊＊＊ぐらいしか書けなかつた、もう、どうでもよかつた、勉強なんかしてないし、〔省略〕大変だったんですよ、小学校、<今は>なんかいい子になりましたよ、俺(Jの相づちは省略、下線は筆者による強調)

Hが小学生の時、親であるMはHの教育に関わりたくても関われないという苦しい思いをしていたが(〔語り1〕)、一方でHは、Mに「いじめられ、見捨てられ、心配もされない」と感じていたのである。しかし、Mは、本支援授業において母語を使用しながらHの教科学習に参加することにより、子どもが学校で学んでいることや、教材の難易度、子どもの母語の力や日本語の力などを知ることができた。そして、そのことが支援授業でのアドバイスや家庭でのさらなる母語教育など子どもに対する「教育参加の実現」につながり、親子の関係が深まったとMは語っている。このように、Mが本支援授業を自分が子どもの「外的生態環境のネットワー

ク」の一員として自らの力を十分に発揮しながら能動的に貢献できる場と評価していることから、相互育成学習モデルの「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考えられる。

また一方で、Mは、以上のような自らの「教育参加の実現」が、自分自身の力だけによるものではなく、相互育成学習に対する「日本人支援者の強い意志」のもとで可能となったというイメージをもっていた。すなわち、Mのような言語少数派が日本社会の中で母語を使用し、本来の自分の力を発揮できるような環境を整備していくためには、言語多数派である日本語話者が「言語少数派を自律的な存在として尊重する」という強い意志を持って支援にあたることが必要だということが確認されたと言えよう。

言語少数派の人々を取り巻く問題に関しては、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。しかし、言語少数派が「弱者」と決めつけられ、一方的に日本語話者に「支援される」状態が続く限り、彼らは受動的な存在であり続けることになり、彼らを取り巻く問題を根本的に解決することは難しいと考えられる。豊かな言語的多様性を実現させるためには、言語少数派の母語が尊重され、言語少数派の人々が言語多数派である日本語話者とともに言語による制約を受けずに本来の力を十分に発揮できる存在、すなわち「自律的な存在」であり続けることができる社会を意識した支援方法の模索が必要であると考えられる。

7. おわりに

本研究では、来日した言語少数派の子どもの母語による持続的な学びを保障するための支援方法を探った。具体的には、相互育成学習が「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明らかにするために、相互育成学習モデルに基づく支援授業に支援者として参加した言語少数派の子どもの母親が、支援授業に対してどのような意義づけを行ったかを探った。その際、母親が当該支援授業に対してどのようなイメージを持っていたかということを、当該テーマに対する個人特有の態度・イメージ構造を分析できるとされるPAC分析の手法を用いて明らかにした。

分析の結果、母親の本支援授業に対するイメー

ジは、母語使用により子どもの学習を取り巻く状況を知ることができたため、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いう「当事者評価」を示すものであった。このように、当事者である母親が、自身が自律的に子どもの外的生態環境の改善に寄与できたと意義づけている点で、相互育成学習の「父母と協働の持続型ケアモデル」の一つのあり方としての可能性が示されたと言える。

言語少数派の子どもは母国の生態系から切り離され、風土の全く異なる日本に運ばれてきたと言える。新たな生態系の中で持続的に彼ら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ためには、彼らの中で既に母語によって創り出された母語そのもの的能力と、それを支える基本的認知能力を、連続性の下で日本語につなげる形で育てることが可能な環境が望ましい。そのような支援環境が整えば、言語少数派の子どもは来日前と滞日中だけではなく、帰国後も持続的な学びが可能になる(岡崎 2005)。その時、日本は海外の親子にとって「安心していける国」、「また行きたい国」となり、ひいては他国から尊敬される国になり得るであろう。そう考えた時、このような言語少数派の子どもの言語生態の保全のための環境整備の第一歩としての支援方法の模索は、言語多数派である日本語話者の言語生態の保全にもつながっている。なぜなら、そのような国は、日本語話者にとっても住みやすいはずだからである。

今後は、本支援授業のケースで母親と日本人支援者がどのような過程を経て以上のような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、これからも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. 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。
3. 文部科学省が調査したところ、2005 年から 2006 年にかけて外国人が多く住む群馬県太田市、愛知県岡崎市などの計 12 の自治体の 6~15 歳の外国人登録者 9889 人のうち、不就学の子供は 112 人(1.1%)であったという。しかし、連絡がとれなかった子どもが 1732 人(17.5%)もあり、実際に学校で義務教育を受けていない言語少数派の子どもは 1%よりはるかに多いことが予想される。
4. 定義の日本語訳は岡崎(2005)による。
5. 「言語生態」とは、「言語の社会・認知・情意・文化的などの諸機能が、個人・集団の中でどのように働いているかの状態」のことをいう(岡崎 2005)。
6. 「感想は人は死ななければいいのにと思った。これから辛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)
7. ポルトガル語はほとんど分からない。
8. 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院生や地域の方によって組織される NPO 法人で、「母語・日本語・教科相互育成学習モデル」に基づき言語少数派の子どもに対する支援活動を行っている。
9. 清田(2005)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再定義している。
10. 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。
11. 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。
12. 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。
13. 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。
14. Personal Attitude Construct(個人別態度構造)の略。
15. 一つの教材につき要約作文 4 編(第 1 編~第 4 編)×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 にから「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。
16. 国語の教科書のポルトガル語翻訳版は、当時子ども LAMP から発行される予定であった。M も教材の一部の翻訳者を紹介した為、その存在を知っていた。

参照文献

- 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』(48), 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』(34), 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学専攻 平成 21 年度博士学位論文
- 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
- 小島祥美(2001)「「家庭」と教育ニーズー日系ペルー人家庭との関わりからー」『日系南米人の子どもの母語教育』神戸定住外国人支援センター, 35-52.
- 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
- 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.
- 内藤哲雄(1997)『PAC 分析施法入門』ナカニシヤ出版
- 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.

おだ たまき／北京語言大学
oda-tama@zmail.plala.or.jp

The Potential of a Model of Sustainable Care with Parental Collaboration for Children in Language Minorities: From the Interview for Mother of the Student in Language Minority

ODA Tamaki

Abstract

In this paper, I will make reference to a “model of sustainable care with parental collaboration.” In Research, I interviewed the mother of the child in language minority participating as the support giver and analyzed the “awareness” of this mother in order to obtain the evaluation of the support class. Specifically, I analyzed interview data using the PAC analysis method. In this way, I examined the types of image that mother of child in language minority (who had participated in the support class as support giver based on the “Learning model targeting the mutual development of study subjects, the native language, and Japanese”) held with regard to the support class. The result of this analysis indicated that the mother held the following type of image: (1) The separation between parent and child was restored through the use of the native language, so the support class acted as a venue for “deepening the relationship between the mother and the child”; and (2) The “Strong intent of the Japanese support giver” had a positive influence on the child’s continued learning and performance.” At the same time, the results indicated that the mother held a positive image with regard to the support class.

【Keywords】 children in language minority, model of sustainable care with parental collaboration,
Language Ecology

(Beijing Language and Culture University)