

# 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 —

小田 珠生

## 要 旨

母語で子どもの教育を行えるような社会的な制度が日本において整っていないことにより、言語少数派生徒の親の多くが教育に関与できないという悩みを抱える状況にある。本研究では「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(ブラジル出身・中2～3)の母親が支援者として参加した事例を分析対象とし、親が教育に十分に参加できるかという観点から当該モデルの可能性を探った。支援場面を対象として、「言語生態学」の視点から「巨視的モデル」(Landry & Allard1994)に基づき、母親が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どうかを探ったところ、母親は生徒や日本人支援者と協働的な関係を築きながら、積極的に支援授業に参加することが可能であることが明らかになった。

【キーワード】 母親、 言語少数派生徒、 母語保持・育成、母語・日本語・教科相互育成学習モデル、 言語生態学

## 1. はじめに

言語少数派生徒<sup>1)</sup>にとって母語は継続的な認知的発達に必要であり、その上、アイデンティティの形成や情緒の安定に重要な「親とつながる言語」(岡崎他 2003)でもある。言い換えると、言語少数派生徒の親にとっても、母語は親子が深いレベルでのコミュニケーションをとる上で極めて重要であるということになる。子どもの母語保持・育成のためには、学習言語として意識的に母語が使用される環境が必要であるが、一般に、目標言語環境の中にいれば子どもは自然に言葉を習得するものという意識が強く、積極的に環境整備や学習支援をする必要があるという認識が不足している(石井 2006)。現在日本では、彼らが自分の母語で教育を行うことができるような環境を保障する社会的制度が採用されていないため、子どもの教育に十分に関与できずに深刻な悩みを抱えている言語少数派生徒の親は少なくない。石井は年少者の学習支援に関し、子ども自身に対する支援はもちろんのこと、親をはじめ子どもを取り巻く周囲の大人たちに対しても働きかけていくことが必要であると述べているが、言語少数派生徒の親の十分な教育参加をどのように保障していくかということは、今後の重要な課題であると言えよう。

本研究では、「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、言語少数

派生徒の母親が支援者として参加した事例を記述・分析する。そして、彼らが十分に教育に参加できる社会的状況へ働きかける第一歩として、当該モデルの可能性を探りたい。

## 2. 先行研究

### 2.1 言語生態学と「巨視的モデル」

岡崎(2007)は、言語を「分離された実態」として捉えるのではなく、言語少数派生徒の言語をとりまく状況を「言語の生態」と考え、マクロな「社会的生態(言語と社会の関係)」とミクロな「心理的生態(言語使用者の mind の中での言語と言語の関係)」の相互交渉的・相補的な関係から把握し、人間の生態と一体化するものとして捉えながら、言語の環境を生み出している生態環境を改善するための条件を提示・分析することを提案している(言語生態学)。この関係を説明できるのが、岡崎(2007)が言語生態学的に位置づけている Landry & Allard(1994)の「巨視的モデル(図 1)」である。このモデルでは、社会学的/心理学的な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することができる。このモデルは社会学的、社会心理学的、心理学的の三つのレベルによって構成されており、まずマクロな【社会学的レベル】で、「民族言語的活力」、つまりその言語を使う集団の活力が、

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とされている。一方でミクロな【心理学的レベル】は、個人の「言語適正/言語能力<sup>2</sup>」と、「認知・情意的傾向(活力ピリーフ<sup>3</sup>とアイデンティティ<sup>4</sup>)」から構成されている。

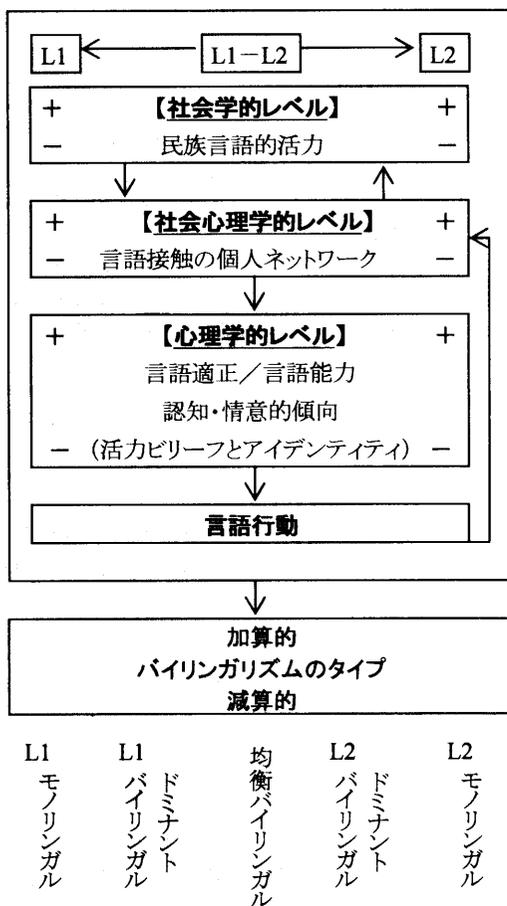


図 1「巨視的モデル<sup>4</sup>」(Landry & Allard1994)

「活力ピリーフとアイデンティティ」とは、民族言語的活力に関するピリーフと民族言語的グループに対する帰属感のことである。なお本研究では、「活力ピリーフとアイデンティティ」を、広く「対象となる言語を学習し、使用したいという意欲につながるもの」と考える。これらのレベルは、間に位置する【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。つまり【社会心理学的レベル】での言語接触の質や量が、【社会学的レベル】と【心理学的レベル】の両方に影響を与え、これら三つのレベルは、段階的に相互に影響し合うことになる。

例えば、学校で学習言語として制度的に母語が使用されず、母語保持・育成教育制度も採用されていない【社会学的レベル】の「社会的生態」と、母語を失い、公式の場で必要とされる学習言語能力の習得が母語でも第二言語でも困難を極める言語少数派生徒の【心理学的レベル】の「心理的生態」は、相補関係にあるということである。

## 2.2 親の教育参加について

言語少数派生徒の親の教育参加の実態を調べたものの、国際日本語普及協会(1993)によるインドシナ難民の親 208 名に対する意識調査が挙げられる。国際日本語普及協会によると、国による違いはあるものの、親は自国の文化や母語保持に対し強い意識を持っているにもかかわらず、実際に子どもに母語を継承している親の割合は少ないという。また、石井(2000)は言語少数派生徒の親に対する質問紙調査を行い、そのうち日系ブラジル人の親 369 名から得た回答から、親が母語・日本語ともに十分に身につけさせたいと希望している一方で、その意識が具体的な行動には結びついてはいないことを明らかにした。また、原(2003)による 6 名の中国系児童の父母に対するインタビュー調査によっても、父母は子どもに母語習得を期待しており、その将来性に価値を見出しているが、実際には有効な方策をとってはいないという他の先行研究と同様の結果が確認されている。齋藤(2005)が、言語少数派生徒の父母は母語の重要性を強く認識している一方で、母語保持・育成のための行動や教育実践の具体化に関しては「手探り」の状況にあると指摘している通り、現在、具体的などのような方法によって親の教育参加が可能になるかという実践レベルでの報告は、管見ではほとんどない。

言語生態学では、言語少数派生徒の親たちの高い母語保持・育成への意識が、実践につながらないことを、各家庭の親の責任とすべきではないと考える。まずは、言語少数派生徒の【社会心理学的レベル】で、親が子どもの教育に十分に参加できるような機会を意識的に増やし、社会的制度の整備・改善へ働きかけていくことが必要である。そこで本研究では、母親が母語話者支援者として参加した、ある支援授業の事例を対象とし、【社会心理学的レベル】での活動に位置づけられる支援授業において、母親が子どもの【心理学的レベル】を構成する母語の「言語適正/言語能力」及び母語話者としての「認知・情

意的傾向(活力ビリーフとアイデンティティ)」に十分に働きかけているか、という観点から記述・分析する。

### 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 才の時に来日し、その後、2001 年 11 月に公立小学校の 4 年生に編入した。なお、帰国予定はない。小学校 4 年生から中学校 1 年生まで通信教育で日本語を学習し、中学校 1 年生の後半にはボランティアの教室で日本語を学んでいた。本研究の対象となる支援授業が開始されたのは、H が中 2(14 歳)になってからである。ボランティアの教室から紹介されたことがきっかけであった。H は支援開始当初より日本語による日常会話に関して問題がなく、中学校ではバスケットボール部に所属し、仲の良い友人と共に学校生活を満喫していた。また、読み書き能力に関しては、支援当初から漢字の読み方が分かれば国語の教科書を一人で読んであらすじを把握できるほどの「読む」能力があった。しかし母親から見て「表面上は分かっている、深くは理解していないように感じることもある」ということであり、また「書く」能力については、「戦争が終ってもう灯火管制しなくてもいいということになって、黒いカッテンも閉めなくてもいいことになった。(040720「僕の防空壕」の H による要約作文)」の例に見られるように、語彙の間違いや接続等不自然な点が多い状況にあった。母語に関しては、家で母親と母語で会話をしてきたため、日常会話をする上では問題がなかったが、「読む」能力については、たまにバスケットボールに関するブラジルの新聞記事を読むことがある程度で、母親によれば「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ない」ということであった。また、母親は「母語であまり書くことができない」と感じており、そのレベルは母親の直感で H が来日した時の小 4 程度ということであった。日本語・母語ともに、読み書き能力について特に意図的な手当が必要であると考えられた。

#### 3.2 母親について

H の母親(以下 M とする)は、1998 年、26 歳のとき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日本語を学び、独学でも日本語を学習した。その間 2 回、観光ビザで来日した。日本人男性と結婚したため、2000 年 12 月、28 歳のときに H を連れて来日し、その後、東京都内の日本語学校で 3 年間ほど日本語を学び、上級課程を修了した。先に述べた通り H とは主に母語で会話をしており、また日本語での生活にも支障はなかったが、日常会話の流暢さや読み書き能力に関して、H の習得の方が早い状況にあった。支援に参加するようになったきっかけは、支援開始当初に、夏休みということで支援授業の見学に来た 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というものである。M は支援開始時、製菓の専門学校に通っており、また専門学校卒業後は製菓店で働き始めたため多忙ではあったが、H の日本語や教科、母語の学習に強い関心があり、毎回の参加とはいかずともできるだけ支援には参加するようにしていた。

#### 3.3 支援者・場所・期間

支援者は、M と日本人である筆者(以下 J とする。ポルトガル語はほとんど分からない。)の計 2 名である。支援授業は NPO 法人子ども LAMP<sup>5</sup>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(中 2、14~15 歳)に開始し、2006 年 1 月(中 3、15~16 歳)まで続いた。

#### 3.4 実践の枠組み

岡崎(1997)により提唱された「母語・日本語・教科相互育成学習モデル<sup>6</sup>」は、母語と日本語の両方を、教科学習をブリッジにして相互に支えあう形で育成する母語保持・育成を視野に入れた日本語教育の一つの形である(岡崎他 2003)。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」、「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」という三点を目指す。言語生態学では、言語と言語の関係、言語と社会の関係の記述と分析、及びその育成・保全を目的の一部とし、言語を人間や人間活動から切り離して捉えず、人間活動諸領域全てを言語活動が支えておりその言語活動の媒体として個々の言語があると捉える(岡崎 2007)。この「母語・日本語・教科相互育成学習モデル」は、母語と日本語がそれぞれ「分離された実態」としてではなく、教科学習を媒介として相互関

係を形成しながら学ばれ、また人間(言語の使用者)である母語話者支援者と日本人支援者が協働作業を通して子どもと関わり合いながら支援ができる点で、言語生態学的にも可能性もある。これまでも、母語話者支援者、日本人支援者ともに日本語教育を専門とする大学院生がペアを組んで支援授業にたった実践の報告がいくつか積み重ねられており、母語による先行学習や日本語による学習場面での母語使用の有効性などの観点から当該モデルの可能性が示唆されている(朱 2003, 清田・朱 2005 など)。本研究では、生徒の母親が母語話者支援者として支援授業に参加した事例を記述・分析し、当該モデルの可能性を探る。

### 3.5 支援授業の内容

支援授業で対象とした教科は「国語」である。「国語」を扱った理由は、Hに必要とされていることは、ある程度の長さや内容がある文章を読んだり書いたりすることを通して思考力を深めることであると判断したからである。特に、四技能のうちで最も認知的な負荷が高いとされる「書く」活動に力を入れた。支援授業の内容は「母語・日本語・教科相互育成学習モデル」に基づいて翻訳活動を取り入れたものとし、さらに支援者の言語能力も考慮しながら、<①語彙><②読解><③教材の要約作文>の順で行った(図2)。具体的な内容を以下に示す。

<①語彙>はJが教材からピックアップし、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)の意味と使い方を、Hが確認するというものである。具体的には、Hが両言語によるキーワードをノートに写し、それぞれ発音してから例文を作るなどをした。発音の修正や意味の確認などはJやMが適宜行った。教材の全訳等ではなくキーワードを母語に直してもらった理由は、全訳等は難しくてもキーワードの訳であればMに作成してもらうことが可能であると考えたためと、Mが日本語で書かれた国語の教科書の内容を少しでも類推できると考えたためである。またHが新しい母語の語彙を覚えることができ、後で<③教材の要約作文>をする際にも使用できると考えた。

<②読解>は教科書を読んで内容を確認するというものである。ここでの活動は、主に日本語で行われた。Hは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質問に答えるなどして、読解を進めた。Mが中学校の国語の教科書を日本語で

理解するのは困難を極めたが、可能な限りで理解してもらえればと、Mにはその時間も同席してもらった。また、MとHが母語と日本語の両言語をいつでも自由に使用できるような雰囲気作りに努めた。

<③教材の要約作文>ではまず母語か日本語のどちらか一つの言語で要約作文(第1稿)を書き、推敲する(第2稿)。そしてそれをもう一つの言語に翻訳して(第3稿)、さらにその言語で推敲した(第4稿)。翻訳活動とはいえ、本支援授業では教材の内容理解を深めることを大きな目標としていたため、一方の言語で書かれた作文を十分に参考にしながらもう一方の言語で作文するように指示するに留め、一字一句違わず翻訳することは要求しなかった。また、作文の全過程において、Hが支援者を含め、何をリソースとして活用しても構わないこととしたが、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と協働で推敲し、作文する傾向があった。

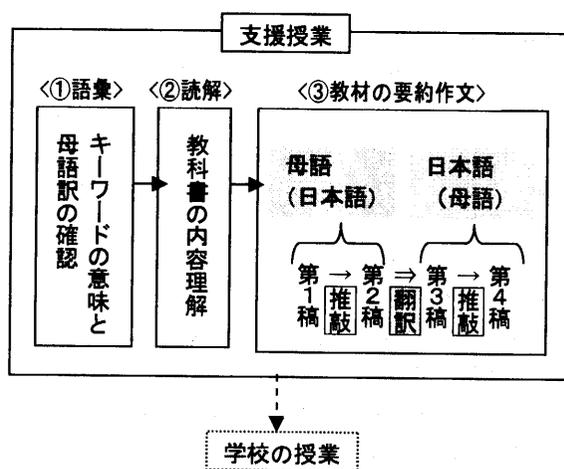


図2 支援授業の流れ

## 4. 研究方法

### 4.1 研究課題

本研究の目的を、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・日本語・教科相互育成学習モデル」の可能性を探ることとし、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、研究課題を以下のように設定した。

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

#### 4.2 データ

本研究では、上記の支援方法が完全に定着したと考えられる 2005 年 6 月～2005 年 12 月の半年間の支援授業(全 21 回)におけるデータを使用する。本研究の主なデータは、支援中の 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)である。

支援授業で使用された教材は以下の通りである。

1)母語(第 1・2 稿)⇒日本語(第 3・4 稿)

「イメージからの発想」「テレビとの付き合い方」

2)日本語(第 1・2 稿)⇒母語(第 3・4 稿)

「万葉・古今・新古今」「万葉集を当時の音で読む」

「動物のサイズと時間」「おくの細道(冒頭)」

「おくの細道(奥州平泉)」

#### 4.3 分析方法

支援場面を対象とし、まずは H、M、J 三者の発話の文字化資料から発話内容に沿って母語保持・育成に関するやりとりを抜き出し、さらにその展開から、研究課題 1)と研究課題 2)を探る。

### 5. 結果と考察

#### 5.1 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

研究課題 1)に関しては、M が「子どもの母語による教材内容の説明を引き出す」「書き言葉や新しい表現方法を教える」「自分の背景知識を反映させながら教材内容の理解を深めさせる」という場面が見られた。以下に具体例を示す。

##### ①子どもの母語による教材内容の説明を引き出す

【会話例 1】は、H が書いた「おくのほそ道(冒頭)」の母語による要約作文の 1 稿目(第 3 稿)を、H と M が母語により協働で推敲している場面である。H は第 3 稿では、松尾芭蕉の俳句「草の戸も住み替はる代ぞ雛の家」の意味を「Nesta casa cheia de grama, chegou a hora de uma nova pessoa morar nela. Diferents como agora a casa vai ficar com bonecos e vai ficar muito alegre. (日本語訳：この家は草で覆われ、この家に新しい人が住むときが来た。前と違い、この家には人形が置かれ、楽しい家になるだろう。)」と書いた。M はこの作文を読んだだけでは、

芭蕉の俳句の意味を把握することができなかった。

M の作文を読み上げている様子を受けて、H は母語で「これは詩だよ」「あの雛人形だよ、飾るやつ」と自発的に補足説明をしている。そして、M から芭蕉は人形を飾らないのかという質問を受けて、H は「彼<芭蕉>が言うには、他の人に家をあげたら人形を飾ったりして家をもっと賑やかになるだろうと彼は考えたわけだよ」と答え、M が理解したということを示した後も、自ら芭蕉が家を「あげた」ということを重ねて強調している。

≪教科書「おくのほそ道(冒頭)」本文より≫

住める方は人にゆづり、杉風が別墅に移るに、  
草の戸も住み替はる代ぞ雛の家  
〈現代語訳：住んでいた家は他人に譲って、杉風の別宅にうつる時に、次のような句を詠んだ。  
「このような草庵にも、あるじの住み替わる時節がやってきたことだ。私のような世捨て人の住んでいた時とは違い、雛人形も飾られて華やかになることであろう」〉

【会話例<sup>7</sup>1】(051121「おくのほそ道(冒頭)」母語・第 4 稿)

M	<第 3 稿を読みながら>E escreveu um poema. Esta casa é cheia de grama? Chegou a hora de uma nova pessoa morar nela. [一つの詩を作った。この家は草で覆われ、新しい人が住むときが来た。]
H	É um poema. [これは詩だよ]
M	[省略] Diferente como agora a casa vai ficar com bonecos e vai ficar muito alegre. [前と違い、この家には人形が置かれ、楽しい家になるだろう。]
H	É aquele o 雛人形, que agente bota. [あの雛人形だよ、飾るやつ]
M	Hum. Eles não botaram? [うーん、彼ら<芭蕉たち>は飾らないの?]
H	Hum ele tá ele tá falando, pensando melhor dar a casa para alguém pra uma pessoa nova que fica vai ficar com mais alegre na casa se bota o boneco. [彼<芭蕉>が言うには、他の人に家をあげたら人形を飾ったりして家をもっと賑やかになるだろうと彼は考えたわけだよ]
M	Tá, mas ele vai, ele tá pensando quando deu a casa dele. [ああそう、彼が家をあげたときそう考えていた]
H	Ele deu. [彼は<家を>あげたの]
M	Tá. Então. [わかった]

##### ②書き言葉や新しい表現方法を教える

また次に示すのは、「イメージからの発想」という教材の本文の一部と、H の母語による要約作文の第 1 稿、そしてそれを推敲している時の H と M の母語によるやりとり(【会話例 2】)、及び M と H の協働による推敲を経て辿り着いた要約作文の第 2 稿である。H は教科書で「イメージが裏切られる」と書かれている部分を、第 1 稿で「考えは間違っ

しまう」と表現した。教科書の本文を読んだことがない M は、この第 1 稿を読んでも、教材の全体の流れとしての意味が理解できなかつた。そこで【会話例 2】で、M が H に教材の筆者は何がしたいのか、結果的に考え方が間違っていたということなのか、と質問すると、H は「イメージが間違っていたってこと、<例えば>日本はこんなところだろうと思っても、実際に行くとう違ってしまうこと、そういうこと」と説明している。そこで教科書の内容を理解した M は、イメージが「裏切られる(Frusta)」という表現を H に新たに教え、その表現が第 2 稿で採用された。

《教科書「イメージからの発想」本文より》

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。

《「イメージからの発想」母語作文(第 1 稿)より》

A pessoa tem o seu pensamento mas de vez em quando o seu pensamento acaba sendo errado.[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。]

【会話例 2】(050628「イメージからの発想」母語・第 2 稿)

M	Que é que ele quer dizer com isso? H, Me fala de novo. [彼<教材の筆者>はなんて言いたいの? H、もう一回言ってくれる?]
H	O que?[何を?]
M	O pensamento acaba sendo errado?[結果的に考え方が間違っていたってこと?]
H	だから、O que voce, sua imagem é errada. Voce pensa do Japão uma coisa, você vai pro Japão é outra coisa. É isso.[イメージが間違っていたってこと、<例えば>日本はこんなところだろうと思っても、実際に行くとう違ってしまうこと、そういうこと]
M	E quando ele <沈黙> E quando ele conhece a verdadeiraz <沈黙> E quando conhece a realidade as vezes se frustra. Sabe que é você se frustrar? É isso. Oi, imaginei que era isso, aquilo.[そして、彼が<沈黙>実態を知ると<沈黙>実態を知ると裏切られた気がする。裏切られるってわかる? あー、こういうものだと思っていたのに]
H	Frusta?[裏切られる?]
M	As vezes se frustra. Frustra. Frustra. As vezes se frustra. Sendo o contrario do que se imaginava. Sendo diferente do que se imaginava.[ときに思っていたのと逆だったので、裏切られることがある、思っていたのと違ったので]
H	Do que?[何と?]
M	Do que se imaginava.[想像していたのと]

《「イメージからの発想」母語作文(第 2 稿)より》

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.[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。]

### ③自分の背景知識を反映させながら教材内容の理解を深めさせる

次に挙げるのは、「動物のサイズと時間」という教材の本文の一部と、母語による要約作文の 1 稿目(第 3 稿)を推敲している時の M と H と J のやりとりである(【会話例 3】)。この教材の本文では、戦後、日本人の死亡率が下がり、日本人の寿命が延びたことについて述べられている。H は第 3 稿で、「死亡率(A taxa de mortalidade)」という言葉を使用しなかつた。最初の<①語彙>の段階でキーワードとして導入してあったが、使いこなすまでにはなっていなかつたと考えられる。そこで 3 人によるやりとりの末、J は「死亡率」という言葉を作文に入れることを提案した。【会話例 3】は、J に<①語彙>で使用したキーワードを示されて「死亡率」という言葉の母語訳を確認した M が、それをきっかけに「そうだ、それについて話したかった」と思いつき、H に自分の背景知識を反映させながら「死亡率」という言葉の解説をしている場面である。M は日本の状況について述べてある教材の内容をさらに膨らませ、「ブラジルではまだ幼児の死亡率が高い」と自国の状況と関連付けるなどして説明をしている。

《教科書「動物のサイズと時間」本文より》

戦後のこの五〇年間で<日本人の>寿命が三〇年も延びました。  
延びた原因は二つあります。一九六〇年代までの寿命の延びは、子どもや青年の死亡率が下がったことによります。一方、七〇年代以降の延びは、老人の死亡率が下がったのが原因です。 <>内は筆者による加筆

【会話例 3】(051113「動物のサイズと時間」母語・第 4 稿)

J	え? <キーワードの中に>死亡率ないですか? 死亡、死亡、あった、これこれ、死亡率
M	A taxa de mortalidade. [死亡率] [省略]
M	Após a Guerra, é isso aí. [戦争のあと、そうだ、]それは話したかった、忘れてた
J	<笑い>
M	それは、えーあ、これさっきあったそれは 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.[戦争の後、死亡率は、ブラジルの幼児の死亡率はまだまだ高いよ、食べ物がない人たちがいるからね]

H	Hum.[ふーん]うんうんうん
M	Na África é muito grande...morrem crianças todo o tempo, não. grava essa palavra que você vai escutar muito. A taxa de mortalidade.[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]
H	Hum.[うん]
M	Infantile, a taxa de mortalidade do país.[幼児、国の死亡率]
H	Hum, após a Guerra.hum.[うん、戦争のあと、うん]
M	[省略]Taxa é com X.[TaxaはXよ]

このように M は、H から母語による説明を引き出した上で、よりふさわしい母語の表現を H に教えたり、自分の背景知識を反映させながら教材の説明をするなどをして、H の母語の言語適正/言語能力の保持・育成に働きかけていた。岡崎(2005)は、子どもが学校での勉強を自分の生活や言語・文化背景を核として得られた既有知識を通して理解することができれば、「学習効率が上がるというだけでなく、親と自分がつながっている存在だということが確認でき、情緒的な安定を得ることもできるであろう」と述べているが、本支援授業におけるこのような M の関わり方は、子どもの母語保持・育成だけではなく、学習効率の向上や子どもの情緒的な安定にもつながる可能性がある。

以上のような M の教育参加が可能であった理由の一つとして、本支援授業では、親子がそれぞれ相補的に母語力を発揮しながら一つの教材に関して理解を深めていく必要があったことが考えられる。H は教材の内容を J の解説があればある程度は理解することができるが、母語で作文する際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 に優っており母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 のみが母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。J を含めこのような三人の言語能力の面での関係が、M と H のより明確な母語使用に関する役割意識につながったと推測される。また、J は【会話例 1】や【会話例 2】のようなポルトガル語が中心の会話に入ることができなかったが、彼らの母語使用を尊重してやりとりを中断することはせず、また【会話例 3】では、J の母語使用に関する働きかけが、その後の M と H のやりとりにつながっていた。つまり、言語能力面における M と H と J の関係や、J

による M や H の母語使用に対する積極的な姿勢や働きかけが、M による H の母語の言語適正/言語能力の保持・育成への働きかけにつながった可能性があると考えられる。

## 5.2 子どもの母語話者としての活カビリーフ及びアイデンティティに働きかけているか

研究課題 2) に関しては、M が「アイデンティティの確認を促す」「母語の必要性を訴える」「母語使用を褒める」という場面が見られた。以下に具体例を示す。

### ①アイデンティティの確認を促す

【会話例 4】は、支援授業の時間に進路が話題になり、受かる可能性の低い第一志望の高校を受験するか迷っていた際、H が自分のことを「バカ」と卑下したときのものである。M は、行きたい高校に入れないかもしれないのは決して H の頭が悪いからではなく、日本で暮らすことになった H の運命によるのだと説明した。それに対し J が「そうそう、それは大きい」と賛同すると、M は「それが一番大きい」とさらに強調している。そして自分は頭が良くなくても気にしないと言う H に対し、M は頭が良い悪いという問題ではなく H が日本人ではないということがまずあるのだと、アイデンティティの確認を促すことによって H が少しでも人より劣っているという意識を持たないように働きかけていた。

### 【会話例 4】(051031 支援授業中のやりとり)

M	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(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)
J	そうそうそれは大きい、それ
M	それが一番大きい、あなたが、子どもからここにいたら、違う<それが一番大きい、あなたが子ども<赤ちゃん>のときから日本にいたら違うのよ>
	[省略]
H	だから、多分、俺頭よくないかもしれないけど、でも俺、別に頭いいとかで喜ぶ
M	<違って>頭いい、そういうものじゃない、H、頭いい悪いじゃない<頭がいいとか、そういう問題じゃない、H、頭がいい悪いの問題じゃない>
	[省略]
M	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、これから続くよ<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、そのことがまずあるのよ、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>

## ②母語の必要性を訴える

【会話例 5】では、高校に進学しても母語学習をするように勧める M と J に対して、日本語が分かるから母語ができなくてもいいと H が言ったときの場面である。M は H に対し「あなたブラジル人です、言葉はポルトガル語です、だから、ポルトガル語話せないと、読めないと、ちゃんと」と母語話者としてのアイデンティティの必要性と共に母語の必要性を訴えている。そして J が「そう、なんか自信がなくなっちゃうよ、僕何人なんだろうって」と賛同すると、M はさらに「そう、私ほんとは何？（私は本当に何者だろう？って）」と付け加えた。

【会話例 5】(051031 支援授業中のやりとり)

H	日本語分かるからいいじゃないですか
J	だけどさー
M	日本人じゃないよ、今問題分かるよ、日本語分かるけど日本人じゃない、高校行けない、今分かった？あなたブラジル人です、言葉はポルトガル語です、だから、ポルトガル語話せないと、読めないと、ちゃんと(あなたは日本人じゃないよ、今そのことが分かったでしょう、あなたは日本語は分かるけど日本人じゃない、だから第一志望の高校に行けない、今分かった？あなたはブラジル人です、言葉はポルトガル語です、だから、ポルトガル語を話せないと、読めないと、ちゃんと)
J	そう、なんか自信がなくなっちゃうよ、僕何人なんだろうって感じで
M	そう、私ほんとは何？(そう、私は本当に何者だろう？って)

## ③母語使用を褒める

【会話例 6】は、H が母語作文で「biologia(生物学)」という高度な母語を使用したことについて M が言及したときのやりとりである。M が J に、「<H が>むずかしい言葉書いた」と伝え、J がたとえノートを見て書いたとしても言葉を使えるようになったのだからいいことであると H を褒めると、M も「ねー」とそれに賛同している。

【会話例 6】(051113「動物のサイズと時間」母語・第4稿)

M	むずかしい言葉<biologia のこと>書いた
J	やったあ
M	<笑い>
J	ノートも見ずに書いたっけ、自分ひとりで書いたっけ、すごい
H	<照れて>やばい
M	<読む> * * * *
H	ノート見て書いた
J	ノート見た、<笑い>でもいいじゃない、使えるようになったってこと

M	ねー
J	使えるってことはいいことよ
H	<沈黙>やったじゃん、やった、やったね

また【会話例 7】は、M が J に、H が書く母語の文字が「どんどん分かりやすくなっている」と徐々に上達してきたことを伝え、J が「よかったじゃん、すごいじゃん」と H を褒めている場面である。

【会話例 7】(050729「テレビとの付き合い方」語彙)

M	絵、どんどん分かりやすくなってる
J	絵？
M	絵
J	絵
H	絵じゃねえよ
M	あ、字、字
J	文字だよ
H	あー<母語の字が>上手になっただってことですか？
M	うん
J	よかったじゃん、すごいじゃん

このように M は、H が「自分が人より劣っている」という意識を抱かないようにアイデンティティの確認を促すとともに、母語の必要性を訴えながら母語使用を褒めることによって、H の母語話者としての活力ビリーフ及びアイデンティティに働きかけていた。なお【会話例 4】～【会話例 7】において M が H に働きかけていた際、彼らが日本語でやりとりをしていたことが注目される。J は M の意見に対して肯定的な態度を示しており、M が日本語を使用していた理由の一つとして、J の賛同が得られるということがありと推測される。「家庭内での深いレベルのコミュニケーションのツールとして、また親の教育力を行使する道具として、その必要性は明白」(湯川 2006)であるにもかかわらず、言語少数派生徒の母語保持・育成が難しい理由は、「ひとことでは、その意義が子どもに見えにくいこと」(湯川同上)にあると言われている。学校等で母語保持・育成制度が採用されていないような現在の社会的状況では、言語少数派生徒は日本の評価基準で能力を測られることが圧倒的に多く、そのことが自分の能力の過小評価や、母語保持・育成への意欲の減退につながることも少なくないと考えられる。そのような中であって、親が子どもの母語話者としての活力ビリーフ及びアイデンティティに働きかけていくためには、特に日本人支援者、つまりマジョリティーによる積極的な母語保持・育成教育への姿

勢が重要であることが示唆されたと言えよう。

## 6. まとめと今後の課題

先行研究に示される通り、多くの言語少数派生徒の親が子どもの母語保持・育成を願っている。しかし言語の社会的生態により、その意識が具体的な行動には結びつかず、彼らが子どもの教育に関与できないという悩みを抱えることも少なくない。本研究の事例では、M と H の言語能力面における相補的な関係が活かされたこと、さらに J の母語保持・育成に対する肯定的な姿勢が、彼らのより積極的な母語使用への姿勢を促し、M による H 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ビリーフ及びアイデンティティの保持への働きかけにつながっている様子がうかがわれた。つまり、「母語・日本語・教科相互育成学習モデル」のような母語保持・育成を視野にいたれた意図的・具体的な支援プランにおいて、母親と子ども、マジョリティーである日本人支援者の協働的な関係が築かれれば、親が言語少数派生徒の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よう。言語の社会的生態に働きかけていくためには、このような活動の積み重ねが必要であると考えられる。

今回は、M の日本語力が比較的高く、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った事例であり、今後はさらに時間的・経済的に限られた親との協働のあり方の模索が必要であると考えられる。また、今回は特に M に注目して分析を行ったが、日本人支援者 J の、3 人の協働的な関係の中での役割の分析をさらなる今後の課題としたい。

### 注

1. 本研究では、日本に住んでおり日本語以外の言語を母語とする生徒を「言語少数派生徒」と呼ぶことにする。
2. 「知的適性のうちの言語固有の適正、言語適正が全体としての言語能力に関連があるとされている」(岡崎 2007)
3. 「活力ビリーフ」は 8 種類あり、【社会学的レベル】の 4 つの資本をどう受け止めているかを示す「外心的ビリーフ」と、【社会心理学的レベル】を通して得られた経験を示す「自己中心的ビリーフ」がある。本研究と特に関連がある「自己中心的ビリーフ」には、「所属感ビリーフ(例:テレビを見る際の習慣を考えてみて、自分が言語集団 A の一員であると考えられる)」「価値付けビリーフ(例:一方の言語集団で教育を受けるための教育機関やプログラムを提供されることが自分にとって重要

だと考える)」「効力ビリーフ(例:自分が一方の言語によって職業的なゴールを達成できる能力を持っていると考える)」「目標ビリーフ(例:職業上のキャリアにおいて、一方の言語を使えるようになりたいと考える)」の 4 つがある(岡崎 2007)。本研究ではこの「活力ビリーフ」を、以上を念頭に置いた上で広く「対象となる言語を学習し、使用したいという意欲につながるもの」とした。

4. 図 1 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(2007)を参考にした。なお、モデルにおいて【心理学的レベル】から【社会心理学的レベル】への矢印は明示されていないが、これは、「言語能力があっても、当の個人が対象となる言語を学習し、使用したいと思わなければ言語経験に結びつかない」からである(岡崎 2007)。巨視的モデルはそれぞれの変数のさらなる分析が可能な Open-ended model であり、岡崎は、三つのレベルの相互間の他に、各レベルを構成する観念間の影響関係についても検討が必要だと述べている。
5. お茶の水女子大学の大学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児童生徒に対する支援活動を行っている。
6. Cummins & Swain(1986)の「言語相互依存仮説」に依拠する学習モデル。「言語相互依存仮説」によれば、母語と第二言語は表面上全く違うもののように見えても、深層部分で共通する言語能力の領域を持っており、この二つの言語に共通する言語能力はどちらか一方の言語によって高めることができるという。またこの相互依存は、生活言語能力(BICS)よりも学習言語能力(CALP)の方が強いと言われている(Cummins 1984)。
7. 本研究における文字化資料の記号は以下の通りである。

ゴシック体	発話
[ ]	母語による発話の日本語訳
< >	日本語による発話の意訳
< >	注釈又は特記事項
下線	作文で書かれている文章を読んだもの、または作文に書く文章の提案
[省略]	省略
?	文末又は文中の上昇イントネーション
、(、)	ごく短い沈黙
—	伸ばした音
***	聞き取りが困難な箇所

### 参考文献

- 石井恵理子(2000)「ポルトガル語を母語とする在日外国人児童生徒の言語教育に関する父母の意識」『日系ブラジル人のバイリンガリズム』国立国語研究所 116-142.
- 石井恵理子(2006)「年少者日本語教育の構築に向けて—子どもの成長を支える言語教育として—」『日本語教育』日本語教育学会 128, 3-12.
- 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』日本学術振興会
- 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 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.
- 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希記念論集』凡人社, 165-179.
- 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.
- 国際日本語普及協会(1993)『日本に定住したインドシナ難民の母語の保持と喪失に関する調査研究 報告書』社団法人国際日本語普及協会
- 齋藤ひろみ(2005)「日本国内の母語・継承語教育の現状と課題—地域及び学校における活動を中心に」『母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究』創刊号, 25-43.
- 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(2003)「外国系児童の母語の習得と育成に関する父母の認識—A 小学校児童 6 名の父母へのインタビューを通して—」『お茶の水女子大学 21 世紀 COE プログラム「誕生から死までの人間発達科学」平成 14 年度公募研究成果論文集』, 173-185.
- 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』日本語教育学会 128, 13-23.
- 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.
- Cummins, J. (1984) *Bilingualism and special education: issues in assessment and pedagogy*, Clevedon, Avon, England: Multilingual Matters.

おだ たまき／お茶の水女子大学大学院 応用日本語論講座  
oda-tama@zmail.plala.or.jp

## Maintaining and Developing Minority Language Students' Mother Tongues in the Educational Environment with the Help of the Students' Mothers.

— Results of a class based on the “inter development and learning model of academic learning, the first language and the second language” —

ODA Tamaki

### Abstract

Most parents of minority-language students can't get involved in the education of their children because systems are not in place to help them. We analyzed a case in which the mother of a student (Brazilian junior high school, grades 2~3) played a supporting in lessons, based on the “inter development and learning model of academic learning, the first language and the second language”(Okazaki 1997). We looked for possible ways in which the parents could take part in the education of their children. Situations in which such parental support could take place were selected using “the Macroscopic Model”, and I chose situations that I could study and interpret in which the mother helped to maintain 1) the level of aptitude/competence of the student's mother tongue and 2) vitality beliefs and identity inherent to the student's mother tongue. My analysis was based on communication between the mothers, the students and their Japanese supporters. It was clear that the mother built the collaborative relationship with the Japanese staff and the student, could get involved in the education in the lessons.

【Keywords】 the mother of a student, minority-language students, Maintaining and Developing Mother Tongues, the inter development and learning model of academic learning, the first language and the second language, Language Ecology

(Department of Applied Japanese Linguistics, Graduate School, Ochanomizu University)