

少数派言語を母語とする年少者の教育における母語と母語話者の役割

岡崎眸・小田珠生・清田淳子・河野麻衣子・佐藤真紀・朱桂栄・
高橋織恵・富田啓子・原みずほ・三宅若菜

1. はじめに

本稿では、中国語やタガログ語など日本においては社会的にあまり評価の低い少数派言語を母語とする子どもたちに特に注目する。この子どもたちは、多数派言語である日本語や社会的に評価の高い英語を母語とする子どもたちに比べ、認知面・言語面の発達が阻害されやすいとされているからである (Cummins, J. & Swain, M. 1986)。実際、学校や地域のボランティア教室などから日本語も母語も自由には使いこなすことの難しい子どもたちや授業が理解できずにお客様状態になっている子どもたちの例が多く報告されている。

少数派言語を母語とする子どもたち (以下特に断りがない限り単に子どもと呼ぶ) は何故このような問題に遭遇しやすいのだろうか。母語と日本語という二つの言語をもつことになった子どもたちが二言語話者としての自分に誇りを持ち、さらに二言語話者であるがための認知面の利点や恩恵が享受できるにはどのような支援態勢が必要とされているのだろうか。これらは実践上はもちろん研究上においても重要な課題である。

私たちお茶大 LAMP (注1) はこうした問題に対して、子どもの母語に注目し母語の十全な発達こそが子どもの認知面・言語面・社会面の発達の鍵を握るという仮説の下に、1999年10月より、子どもの母語の分かる話者と日本語母語話者が協働して支援活動を展開し、理論的・実践的的追求を行ってきた (岡崎他 2002、朱 2003 など)。本稿ではこれまでの支援活動からケースを二つ取り上げ、学習支援において母語及び母語話者が果たす役割を示し、日本語母語話者に加えて子どもと母語を共有する支援者が対等の立場で支援に加わるこの子どもにもたらす影響を明らかにしたい。以下では前提として、お茶大 LAMP が支援に当たって依拠している「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」(岡崎 1997) について簡単に触れ、その上で本論に入る。

2. 「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」

この学習モデルは、子どもの来日当初から、母語の助けを借りながら教科学習を進め、教科、母語、日本語のどの面をも共に伸ばしていこうとするものである。この学習モデルには次に述べるような3つのねらいがある (岡崎 1997)。

母語の助けを借りて教科書や授業の理解を進める中で、学習に必要な日本語を学ぶ。休み時間や給食時間などの場面で必要とされる言語能力は十分なインプットがあり本人にその動機があれば1～2年程度で習得されるのに対して、授業中の学習に必要な言語能力の習得には5～7年程度も必要であるとされている (Cummins, J. & Swain, M. 1986)。習得が困難で学習に必要な言語能力の発達には、教科学習上の理解可能なインプットを増やすことが鍵となる。このインプットを理解可能とするものとして一般的に指摘されている、グループ学習や個別対応の学習などの授業形態上の工夫や絵やイラスト、実物などを活用した教材の工夫などに加えて、「母語の助けを借りること」が考えられる。例えば、教科書の全部または要約の母語訳を予め聞いたり読んだりしてから授業に参加することで、授業で使用される日本語が理解可能なものとなるチャンスが増えることが予想される。

学習に必要な日本語を学ぶために母語を使い続けることで、母語を保持・育成する。

母語と言えども特別な手当てがなければ忘れられてしまう。口頭言語、特に聴く力はかなり保持されるが、読み書きや話す力は喪失しやすい。母語を失うことによって生じる問題は子どもの認知・情意・社会のどの側面にも及び深刻である。教科学習に必要な言葉を理解するために母語を使い続けることによって、このような喪失しやすい母語を保持するだけでなく、読み書き能力を中心にしてさらに育成することも可能となる。

学習のために使う中で母語・日本語を学ぶのと併行して、教科書の単元毎の学習を進めていく。

子どもの日本語能力が十分に発達するまで教科の学習を待つという関わり方をした場合に 5 年から 7 年以上という長い年月を要することとなり、その期間は子どもにとって教科学習が不十分にしかできず、認知面の発達という点からは半ば空白の時間を用意することになる。認知面における発達の途上にある子どもの場合、このような空白は重要な落とし穴であり、このような問題を未然に防ぐことが支援の中心におかれる必要がある。このモデルでは、母語の助けを借りて学習言語の理解を図りながら、在籍学級での単元にあわせて教科学習を進めていくことで、日本語が不十分な子どもであっても教科学習を一定程度進めることが可能となる。

このモデルは、支援教室の学習と学校の授業との関係、そして支援教室における学習の流れとして、基本的に次のようなものを想定していると言える。

先行学習（ 母語先行学習 → 日本語先行学習 ）→ 授業での本番

実際の支援の具体的な形は子ども及び支援者の個々の条件に大きく左右される。これが一般的な形だとしてマニュアル化されるものではない。それでも、子どもは学校の授業に先だって先ず母語で学び、続いて日本語で学び、その上で授業を受けるという基本的な流れは確認されよう。つまり、一つの教材を形態や目的を変えながら三度学ぶ。一度目は母語を使って教材の内容面の理解に重点をおき、学年相当の学習を行う。二度目は日本語で、一度目の学習で既に理解した内容を梃子にして、主に第二言語である日本語の形に焦点を当てた学習を行う。三度目は本番で、一度目・二度目の学習の成果を活用しながら能動的な授業参加を目指す。一度目の学習は子どもの母語の分かる人と共に行い、二度目の学習でも、日本語がメインであるが、子どもの母語の分かる人が傍にいて側面からするサポートが望まれる。このように、子どもの支援においては、子どもの母語の分かる母語話者が重要な位置を占め、日本語学習のためにも母語話者が必要とされるところがこの学習モデルの特徴だと言えよう。

以下、この学習モデルに基づいて取り組まれた二つのケースを取り上げ、そこで母語及び母語話者が実際どのような役割を果たしているのか、そしてそれは子どもの認知面・言語面の発達にどう寄与していると考えられるのかを検討する。第一のケースは子どもの母語の分かる母語話者支援者（以下では単に母語話者支援者）と日本語話者支援者が協働して支援に当たり、モデルの期待する効果が一定実現できたと考えられる例である。第二のケースは、不登校状態にある子どもに母語話者及び日本語話者支援者が協働して関わり学校復帰を実現した例である。

3．ケース 1：学習支援における母語及び母語話者の役割

3-1. 子どものプロフィールと学習支援の概要

中国人男子児童（以下 A 君と呼ぶ）。2001 年 8 月に来日し 9 月から公立小学校 5 年生に編入。来日当時 A 君は日本語が全く分からず、学校では不定期に日本語の取り出し指導が行われていた。A 君は母語の基礎的な読み書き能力をもち、家庭では中国語を使用している。A 君に対する学習支援は日本語話者支援者（以下ケース 2 の場合も含めて JT とする）と中国語話者支援者（以下ケース 2 の場合も含めて対象児童が中国語母語話者であることから CT とする）の協働により来日 3 ヶ月の時点から、週 1 回（90 分）、本人の意向をふまえて「国語」の学習支援を行った。支援は「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づきながら、在籍学級で使われる教材文の先行学習を、まず母語で行い（母語による先行学習）、続いて日本語で行う（日本語による先行学習）形態をとった。JT と CT はどちらの支援場面にも参加した。また、支援教室における学習活動は、読みとりの課題の書かれたワークシートを中心に進められたが、A 君が正解を言えればそれでよしとするのではなく、教材

文をめぐって中身のある豊かなやりとりを中国語（母語による先行学習場面）、日本語（日本語による先行学習場面）で実現することが目指された。

3-2. 母語による先行学習（CTが母語で行い、JTは傍らにいて心理的にサポート）

支援開始直後（来日3ヶ月時点）に行った『大造じいさんとガン』の学習を例にとって、母語による先行学習ではどんな学びが実現できるかをみることを通して、母語や母語話者は子どもにとってどのような役割を果たすと考えられるかを考察する。この教材は、窮地に追い込まれたガンの見せる偉大さに、ガンを獲物として捕る猟師でありながら心を動かされる大造じいさんに焦点を当て、自然と人間の交感を情感豊かに描いた物語である。その母語訳を教材として使った学習では次の3点が観察された。

子どもが持つ既有知識を活性化する

文章の構成や表現法を理解するには、複数の情報を比較しながら判断し、最後に評価に到達するという複雑な認知的プロセスをたどる。ある文章の特徴を考えるという課題において、A君は最初は「特徴は特にない」と言い、自力では評価に到達することはできなかった。しかし、CTとのやりとりの結果、自分なりの評価を下し、積極的に自分の理解を示すことができた。この理解に到達した契機となったのは、この文章の特徴である「回想場面の設定」についてのCTの簡単な説明であった。CTの説明を聞くやいなや、A君は「ああ、それ、習ったことがある」と即座に答えたのである。学びは既に持っている知識体系に働きかけて初めて成立する。来日まもないA君が日本語だけで学習を進めた場合には、このように彼の持っているものに働きかけることは実質的に難しい。A君と学習経験を共有しているCTが母語で試みるから実現できたことであり、母語こそがA君の既有知識を引き出す有力な手段であることが分かる。

因果関係に関して思考を深める

物語の理解には、登場人物や人格化された物事の因果関係、さらには、背後にあるゴールとプランを推論していく活動が不可欠である。A君は、CTとのやりとりを通して、大造じいさんの気持ちの変化を一生懸命考え想像していた。例えば、CTがA君の意見を受け入れた上で、そのように想像した理由の説明を求めたとき、直ちに「じいさんは自分の計画にいささかの隙もないと考えていたから」と自信満々に答えたことがあった。この答えは論理的に正確であるだけでなく、中国語として極めて効果的な説明である点も注目される。教材として使った母語訳には入っていなかったにもかかわらず、A君はその場面に最適の四字成語を使うことができたのである。来日によって母語の発達が途中で停止することなく順調に進んでいることの証拠と言えないだろうか。

人物の心情に関する豊かな想像力を育成する

「残雪というガンに対する大造じいさんの気持ちの推移を探る」は教科書でも取り上げられている、この教材の主要な課題である。この課題に答えるためには、文脈に密着した情報を十分に理解した上で、じいさんの心情を想像することが必要となる。これは認知的負荷が極めて高く、日本語だけで学習した場合にはA君の限られた日本語力では到底達成できないと考えられる。しかし、この課題をめぐって、A君とCTの間では母語を使ってまさに「マシンガン」を打ち合うような緊張度の高いやりとりが続けられた。A君は、訳文に書かれた情報を材料として、大造じいさんの気持ちの推移を巧みに想像した。ときには沈黙状態に陥り、そのあと突然何かが閃いたように沈黙を破って話し始めるかと思えば、他方では「待っていました」とばかりにCTの質問に即座に答える場面もあったのである。

このように母語による先行学習は、来日まもないA君にとって自分の持てる力を最大限に発揮できる、極めて自然な学習方法であり、母国で培ってきた認知面・言語面の発達を第二言語環境への移行によって分断されることなく継続できる学習であることを示している。ただしこれはCTの支援のあり様に大きく規定されている。この教材文の学習に限らずどの教材文の学習においても、CTは、予め決まった正解を子どもに与えその暗記を性急に求めるようなことはしない。代わりに、子どもと一緒に自分も答を探し理解し納得する過程を共に担うことを重視している。CTはプロの教師ではない。子どもと同じ母語を使い、同じような学校教育を受けた経験を持つというボランティア教師である。

他方、少数派言語を母語とする子どもたちにとって、この先行学習のような認知的負荷の高い高度な母語使用が要求される機会は一部の母語保持教室を除くと極めて少ないのが現状である。この母語による先行学習と一般的な母語保持教室における母語学習との違いは、在籍学級の授業の予習としてなされているか否かという点にある。母国で蓄積してきたものの上に新たに足していく形で進められる母語による先行学習が実は学校の授業の予習として役に立つということは、学校が生活の中心である子どもにとって、母語環境から第二言語環境へと言語・文化間を移動しても、「自分」は一貫した「自分」という存在であると感じることができ、安心感を与えるであろう。教材文の内容が理解できた上で在籍学級の授業に参加できることは、「内容が分かってしまうと授業をつまらなく感じてマイナスだ」や「母語を杖にしていつまで経っても日本語ができるようにならない」という母語による先行学習への批判があるが、そうではなく、むしろ「内容が分かっているのだからリラックスして授業に臨め、授業中の日本語が理解可能なインプットとなり日本語習得が進む」ことが期待される。

3-3. 日本語による先行学習（JT が日本語で行う・CT は両言語で学習をサポート）

日本語による先行学習では日本語という言葉に焦点を当てた学習が目指され、学習課題も基本的には A 君の日本語力で達成可能なものに限られる。JT は A 君と日本語でやりとりをすることに努め、CT は主に母語を使ってこのやりとりをサポートする。ただし、CT は JT の助手として JT の依頼を待って行うのではなく自分の判断でこのサポートを行う。ここでは、CT がこのようなサポートをするに当たって採用した母語の中国語使用に注目し、それがここでの学習の促進にどんな役割を果たしているかを探ることとする。

10 ヶ月間の学習支援における CT の母語使用の頻度とその推移を調べた。結果を下の表 1 に示す。

表 1 CT の母語使用の推移

教材名	時期	学習時間	母語の使用頻度
『大造じいさんとガン』	来日 3 ～ 6 ヶ月	全 7 時間	24 例（47%）
『森へ』	来日 9 ～ 10 ヶ月	4 時間	8 例（32%）
『砂漠に挑む』	来日 10 ～ 12 ヶ月	全 3 時間	6 例（35%）

表 1 から、支援開始当初来日 3 ヶ月から 6 ヶ月の時点で扱った『大造じいさんとガン』の学習では設定された 51 の課題のうち 24 課題、半数近い課題の解決に母語が使われていたことが分かる。しかし、来日 9 ヶ月以降になると母語使用の割合は 3 割程度にまで減少し、以降そのような状態が続いたことが分かる。

それでは、CT はこの母語使用によって何を実現しようとしていたのであろうか、使用場面を三つの場面（課題や活動の提示、課題の解決、A 君の学習の評価）に分けて、母語の役割を考える。

課題や活動を提示する場面

この場面では、課題そのものについての補足的な説明が母語で行われた。例えば、「なぜ大造じいさんは残雪をいまいましく思ったのか」という課題について、CT は「いまいましい」の意味だけを母語で説明している。また「ここからここまで読んでください」という JT の指示のあと、CT は「日本語で読む」「教科書の本文を読む」という 2 つの具体的な指示を母語で付け加えた。このように補足的な説明が母語でなされることで、来日 3 ヶ月という日本語の力が極めて限られている段階でも日本語で課題に取り組むことが可能になったと言える。

課題解決の場面

課題解決に向けた手がかりの提示

● 既有知識やそれまでの学習内容から推測させる：例えば「タニシは何？」という A 君の質問に CT は母語への翻訳という手を使わないで、代わりに、それまでの学習内容を思い起こさせるべく「糸につながっているのは？」と母語でヒントを与え、A 君に意味を推測させるという手を使った。

●既に知っている日本語の言葉から推測させる：例えば、A君が課題自体をまちがって理解していたとき、CTは課題全体を母語で説明し直すことはせず、代わりに、誤解の原因は「何故」という言葉の意味が分からないからだと判断し、しかも、「何故」の意味を母語に翻訳して与えるのではなく、「なんで、どうして」というA君が既に知っていて、かつ同じような内容を表す日本語の言葉を持ち出して、「なんで、どうして、何故」は全部同じ意味だと告げ「なぜ」の意味をA君に自力で推測させた。

このように、CTは母語を使ってさっと正解を与えるのではなく、ヒントとなる事柄を母語で与えそれを基にA君が自力で答えが出せるように関わっている。

JTの行った説明の補足

CTは、A君の理解を深めたり徹底させたりするための説明を母語で行っている。例を挙げる。

JTが「そうです。ウナギ釣り針」とA君の答を正しいと確認したとき、CTはJTに続いて母語でもう一度「ウナギ釣り針」とくり返した。

JTの説明に続けて、さらに具体例を母語で付け加えた。

JTが説明の後、JTの説明で使われた言葉を取り上げてA君に母語でその意味の理解を確認した。

A君の母語による返答を日本語に通訳

特に登場人物の心情の把握など認知的にも高度な課題の場合にA君は日本語ではなく母語の中国語で答えることが多く見られた。そうしたときはCTがJTのために日本語に通訳をした。難しい概念を表すだけの日本語力が獲得されていない段階では、自分が一生懸命考えたことを日本語で表現することは難しい。しかし、日本語で表現可能な易しい課題に加え一部このような難しい課題にも取り組ませる。ただし、答えは母語で表現させる。そしてそれをCTが日本語に通訳をし日本人支援者に理解できるようにする。このようにJTが積極的に子どもの母語使用を受け止めることは、子どもの学習意欲や達成感、思考力の育成に強く影響を与え、さらに母語話者と母語の位置を高める働きをする。また、JTは子どもがどのくらい教材文を理解しているかを把握できる。

A君の理解状況やつまずきの説明

JTが子どもの母語が分からない場合、子どもの理解の状況を判断する手がかりは子どもの不十分な日本語や外から観察できる表情や様子などに限られることになる。そこでは例えば子どもが沈黙を続けている場合、課題の意味がわからないのか、答えがわからないのか、答えはわかるが日本語で言えないのか、判断が難しい。ところがCTが「この子、『できました』がわからないみたい」「今、日本語でどう言うか、考えている」などの情報を与えてくれると、JTは子どもの状況についての的確な判断が下せ、次の展開や対応を決めることが可能になる。

評価の場面

CTは、母語だけでなく日本語も使って学習者を積極的に評価したり励ましたりしている。特に支援開始当初の、子どもの日本語力が不十分で不安感の大きい間は、CTは積極的に「本当に正しく答えましたね」「JT先生はあなたをほめましたよ」のように、機会をとらえては評価のコメントを母語で投げかけている。これらはA君の態度や表情からよく見て取ることができたが、子どもの学習意欲を高め、学習への積極的な態度を養うと言える。

4. ケース2：子どもの教育における母語・母語話者の役割

学校になじめなかったり、授業についていけなかったり、様々な理由により学校からドロップアウトする子どもが増えている。第二のケースとしてこのような学校をドロップアウトした子どもに対してJTとCTが協働で行った支援例を取り上げ、子どもの教育全般における母語や母語話者の役割を考える。

4-1. 子ども(SさんとOさん)のプロフィール

SさんとOさんは、学校復帰にむけて本格的に支援を開始した時点(本年3月)で既に約半年間不登校の状態にあった。表2に二人のプロフィールを示す。

表2 SさんとOさんのプロフィール

	Sさん	Oさん
出身	中国福建省	中国福建省
学年	区立中学3年	区立中学3年
来日時期 滞日年数	2000年10月来日区立小6年に編入 2年6ヶ月	2000年4月来日区立小6年に編入 3年

4-2. 支援開始時点における学校、保護者、生徒自身の「不登校」の受け止め

支援開始に当たって、二人の子ども及び学校、保護者と話し合いを持ち、それぞれが不登校をどう受け止めているかを調べた。結果次のようなことが分かった。

〔学校〕来日直後の小学6年生の時には、二人に対して週2回取り出しによる日本語の授業を行い、中学進学後は1年生の1学期に理科の時間に通訳をつけた。「外国人の生徒だからといって特別なことをすると、ひいきになってしまう」や「彼らの保護者から何も要請や要求がない以上、学校がすることは特にはない」という受け止めが校長や担任教師には支配的であった。

〔保護者〕は、子どもの不登校にしばらくは気づかず、気づいた後も学校へ行くように注意はするものの、朝から深夜まで仕事のため家を留守にし、子どもたちと話し合う時間をとることはしなかった。学校へ行くことは子ども自身の責任で、学校教育については学校に一任、といった態度であった。

〔子ども〕のうちSさんは、自分に日本語の才能がないから日本語ができるようにならないのだとして、自分の無能さを責めていた。他方Oさんは、日本語が上手だと周囲から高く評価されてはいても授業は全く分からず、先生にも相談できずにいた。

このように、二人の不登校に対して、学校は保護者からの要望があれば動くという待ちの態勢であり、保護者は教育は学校に一任すべきで親が口出しすべきものではないと考えて自ら動こうとはせず、子どもは自分が駄目だからと勉強ができないと自分の非力さを責める、というように、三者が別々の認識をもち相互の間に繋がりはなく、三竊みの状態であると考えられた(図1参照)。

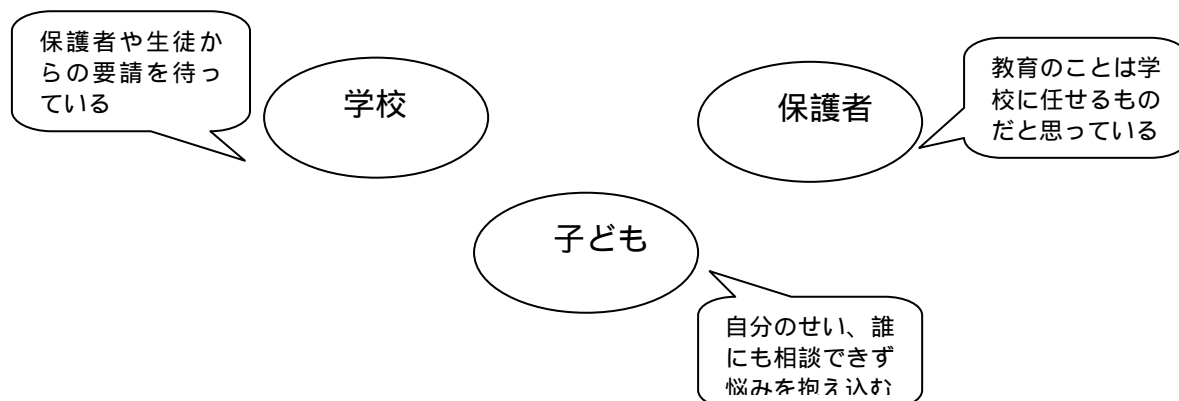


図1 三者間のギャップ

4-3. 支援の概要

このような三者の実態をつかんだ上で、三者の関係に働きかけることを軸に支援の方向性を決め具体化していった。まず着手したことは、第一のケースと同じように「子どもの認知的発達の継続」を目指した学習支援を行うことであった。日本語ができると周囲から評価されている O さんも実は授業が分からないことが学校からのドロップアウトという問題の根幹にあった。他方、母語である中国語は二人ともよく保持されていた。そこで JT と CT が協働して「母語である中国語を使用した国語科の学習」支援を行い、内容は在籍校の進度に合わせ、いつでも在籍校に戻れるように準備をすることとした（この学習支援は現在も続けている）。また、両親が家にいる時間帯を見計らった家庭訪問を行った（開始当初はほぼ毎週）。さらに、在籍校を訪問し担当の先生方と話し合ったり、通訳を兼ねて学校の三者面談に参加したりするなど、積極的に学校と連携する方策を探った。その他、地域ボランティアの中国人の先生や在籍校のスクールカウンセラーを二人を伴って尋ね、できるだけ多くの人々と二人を引き合わせて彼らが相談できる場所を増やした。そうした中で、二人は夜間中学の情報を入手して興味を示して、保護者と共に夜間中学を見学（支援者も同行）し、続けて 1 週間の体験入学を行った。

こうした経過のなかで、6 月までには二人とも学校へ通うようになった。O さんは在籍校に復帰、S さんは夜間中学に編入した。それぞれ違う決断を下したが、現在では二人とも高校進学という目標を持ち受験勉強に励みお茶大 LAMP の支援教室にも継続して参加している。

4-4. 母語による情報提供と代弁者としての支援者

二人が学校生活に復帰した背景を振り返ると、この二人にとって最も大きな影響を与えたのは、親であり、親子の話し合いだったように思われる。それまで学校に行く目的を持たずにいた二人が、高校進学という目標をもち、学校に通うことや勉強する必要性を感じ始めたのは、両親が進学の話をもちかけながら子どもの教育に積極的に関わるようになってからであった。では、それまでは、「学校に行くのは子どもの判断にまかせる」とっていた保護者が、積極的に教育について子どもと話し合うようになり、進学という選択肢を子どもに提示して強く勧めるようになった背景は何だったのだろうか。以下に示すように二点考えられる。一つは母語による情報提供がなされた点であり、二つは自分たちを代弁してくれる支援者の存在である。以下、詳しくみる。

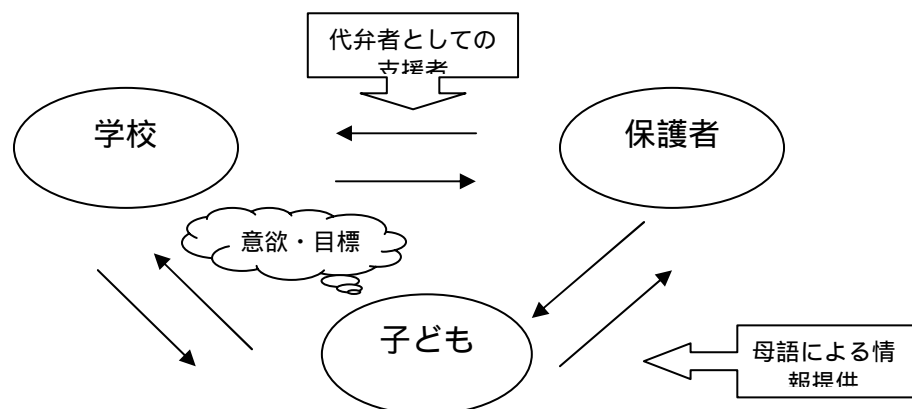
[母語による情報提供]

日本の事情をよく知る JT と中国の事情をよく知る CT がペアになって家庭訪問を行い保護者のよく分かる母語で情報を提供することで、保護者はそれまで不足していた情報を初めて手に入れることができたと推察された。外国籍の子どもは通学の義務はない。したがって、彼らが日本で中学を卒業する意義や高校に進学する意義を親子で話し合うことは極めて重要である。今回そのような話し合いができたのは、CT が傍らについて、日本社会において中学卒業や高校進学がどんな積極的な意味をもつか、また高校進学にはどのような準備が必要か、進学を際して彼らにはどのような選択肢があるか、高校進学の費用はどのくらいかかるか、等々が保護者によく分かる言葉で提供されたからだと考えられる。一般の日本人にとっては陳腐な情報であっても、日本語を母語としない人々が自力で入手することは容易ではない。

[代弁者としての支援者の存在]

二つ目は、支援者が彼らの代弁者（注 2）として機能したことである。これが、子ども、保護者、学校の三者を繋げるための鍵になったと考えられる。支援を開始した 3 月は、子ども、保護者、学校の三者は二人の不登校にどう対応するかについて全く違った考え方をもち共通の基盤のようなものが存在しなかった。このような相互に違う方向を向いている間は、親・子・教師の三者面談が持たれたとしても殆ど話が出ないまま終わり、それが問題解決に向けて力を発揮することは期待できない。例えば、支援開始時点にも三者面談がありそこには通訳が公費で配置されていたが、誰も積極的に発言をせず、通訳は通訳をする言葉が無かったと言う。これでは何度面談をくり返しても問題の糸口を見つけることは

今回の場合で考えると、まず、当初繋がりが非常に弱かった子どもと保護者に対して CT から様々の情報が母語で提供された。そうすることで、親は子どもの教育に対してイニシアティブがとれるようになり、子どもの教育について子どもと話し合う土台ができ、話し合いの機会を積極的に持つようになって、親子の繋がりが深まった。平行して、それまで家庭からの要望を待っていた学校と保護者の間に、代弁者としての CT が介入したことで、保護者と学校のやりとりが生まれた。そうした過程を経て、子どもに将来への目標や学校生活に復帰する意欲が生まれ、子どもたちからも学校に積極的に働きかけるようになり、学校側もそれをサポートする形で、子どもと学校間にも繋がりが生まれたと言える(図2 参照)。



とができ、同時に第二言語能力も日常的な会話能力だけでなく言語の使用領域を広げ授業で必要とされる言語能力の獲得を意識的に目指すことができる」とされている。

第一のケースとして取り上げた A 君の例では、これが単なる見通しや予測ではなく、実現可能なものであることがはっきりした形で示された。A 君にとって「母語による先行学習」は 高度な母語使用の機会を提供する、母語の読み書き能力を継続的に発達させる、日本語の学習言語の育成に寄与し認知面・言語面の発達の基盤を創る、ものであることが具体的な事実によって示された。また、「日本語による先行学習」は、A 君にとって、母語による先行学習で学んだ内容を梃子に、CT の母語によるサポートの下、教科と統合された日本語学習の場であることが示された。

他方、特に日本語による先行学習において問われることであるが、CT は JT と共通理解された目標に向かって自主的に能動的に支援の授業に関わる積極的な存在であり、JT と CT が対等な立場で A 君に関われる態勢が重要であることも確認された。

第 2 のケースとして取り上げた O さんと S さんの例では、特に少数派言語を母語とする子どもで、両親がほぼ全日外で働いているような家庭でも、必要な情報が母語できちんと提供されれば、親は子どもの教育に積極的に関わるようになること；親子関係が強化され学校にも要望が出しやすくなる一方で、保護者からの要望を受けると学校もそれに応えようとする姿勢に変わり子どもへの対応も積極的になる；そうすると、子どもも周囲からの支えを実感するようになり自己イメージが改善されるというように次々と影響を及ぼし循環していく過程が観察された。この過程を創り出した原動力が子ども・保護者の持つ母語及び彼らの意志を代弁する支援者の存在であったと言える。

注 1．お茶大子ども LAMP (Language Acquisition/Maintenance Project ランプ) とはお茶の水女子大学で日本語教育学を学ぶ院生のイニシアティブの下に 1999 年に発足した実践・研究グループで、「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づく学習支援が子どもや支援者に及ぼす影響を検討し、子どもを対象とする言語・教科教育の理論を構築すること、学校や地域社会における多言語化・多文化化に対する日本語教育の側からする対応のあり方を探ることの 2 点を目標として子どもの支援活動を進めてきた。院生に加え近年は大学の外から多様な背景を持つ方々が支援者として参加している。

注 2．多言語社会における第二言語の教員としての日本語教員の新たな役割として、母語話者との接点を組織して第二言語使用の環境を設定する調整者、第二言語を使用して双方公的な学びが起こるように仕掛けを創造する触媒者、母語話者に非母語話者の立場・意図を伝える代弁者としての役割が提起されている (Cummins, J. 1996 ; 岡崎 2001)。従来、第二言語の教員は母語話者の視点から母語話者に理解され、母語話者の気持ちを逆なでしないような第二言語の力をつけることを目標とし、言語の形をよく説明(説明者)し練習させる(指揮者)の役割が強調されてきた。したがって、代弁者の役割があるとしたら、それは母語話者を代弁していたと言える。本稿のケース 2 からは、反対に、非母語話者の立場や意図を母語話者に向かって代弁し、それが問題解決の重要な契機となっていたことが示された。

参考文献

- Cummins, J. (1996) Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society, Ontario: California association for Bilingual Education.
- Cummins, J. & Swain, M. (1986) Bilingual Education Oxford University Press
- 岡崎眸 (2001) 「多言語・多文化共生社会を切り開く日本語教員養成」『大学日本語教員養成課程において必要とされる新たな教育内容と方法に関する調査研究報告書』日本語教員養成課程調査研究委員会 pp.161-185
- 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」お茶の水女子大学人文科学紀要第56巻 pp.63-73
- 岡崎敏雄(2003)「年少者の日本語教育における学習のデザイン - 日本語学習言語の習得と母語保持の統合的展開 - 」小山悟編『言語と教育』くろしお出版 (印刷中)
- _____(2002)「学習言語能力をどう測るか—TOAM の開発：言語能力の生態学的見方」『日本語教育ブックレット 1: 多言語環境にある子供の言語能力の評価』国立国語研究所、pp. 48-59
- _____(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、pp.1-7.
- _____(1995)「年少者言語教育の再構成—年少者日本語教育の視点から—」『日本語教育』86号、pp. 1-12
- 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号 pp.76-85.
- 朱ヒョン Suk (2002)「韓国語・日本語の二言語環境にいる韓国人児童の二言語能力 - 母語保持・発達を中心に - 」日本語教育学会春季大会予稿集 pp.119-124
- 朱桂栄(2003)「教科学習における母語の役割—来日まもない中国人児童の「国語」学習の場合—」『日本語教育』119号 (印刷中)