

「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

岡崎眸・清田淳子・原みずほ・朱桂栄・小田珠生・袴田久美子

1. はじめに

ヒトやモノの国境を超えた移動が日常化していく時代に入り、言語や文化背景を異にするもの同士の共生は、誰にとっても現実性をもった課題となりつつあるが、特に日本語教師にとっては重要な課題の一つである。新たに日本社会に参入してくる人々に第二言語としての日本語を教えることを職業とする日本語教師にとっては、自分たちの職業的実践と大きく関わってくるからである。日本語を教えるという日本語教師としての日常的な営みを、日本語とは違う他の言語や文化を母語・母文化として持つ人々との共生を促進する営みと統合し、その一環として、実現できるかどうか問われている。日本語を教えるだけで、それがその人の母語や母文化にどのような影響を及ぼそうが、それは自分の領分ではないと言うことはできない。

異なる言語や文化を持つもの同士の共生を実現するためには、少なくとも言語に関する限りは、参入側の人々の言語権の保障が最低の条件であり、日本語教育がそれにどう貢献しているかが点検されなければならない。この場合の言語権とは、参入側の人々の母語を保持し同時に日本語を習得することに関わる人権を指す。端的に言うなら、私たちの提供する日本語教育が、彼らの母語を喪失に向かわせるように機能してはいないか、必要に応じて二言語が使い分けられ、豊かな言語生活の実現に役立っているか、その総体について日本語教師は職業的責任を持つ。

言語権の保障という場合、成人と年少者とでは課題が違ふように見える。成人においては日本語の習得が、逆に年少者にとっては自分の家庭言語である母語の保持がそれぞれ難しいと考えられるからである。しかし、年少者にとって日本語習得が易しいかと言えば必ずしもそうとは言えない。成人が自分の寄って立つ言語としての母語を強固に保持し続けることがそれほど難しくないので比べ、年少者の場合は、親とつながる言語である母語を失うだけでなく、日本語も自分の言語とすることはそれほど容易ではなく、結果的にどちらの言語も自分の必要性を完全には満たすことができない「二言語不十分」という状態を生じやすい(岡崎 1995)。

年少者の有り様は将来の日本社会を映す鏡であることを考えると、特に言語少数派に属する子どもたちが「二言語不十分」という状態におかれるのは、当の子どもの人権侵害であることは言うに及ばず、社会としても看過できない問題である。そこで本稿では、年少者を対象とする日本語教育の現状を簡単に整理した上で、まず、少数派言語を母語とする年少者が抱える二言語不十分という問題について、「学習言語習得の困難性」に焦点を当て、先行知見などをも踏まえながら、その要因を考察する。続いて筆者らが地域の年少者を対象として取り組んできている、教科・母語・日本語相互育成プロジェクトの実践からケースを幾つか取り上げ、年少者の母語を梃子とした日本語学習言語の獲得の可能性を提示し、年少者日本語教育に関わる議論の素材としたい。

2. 年少者日本語教育の現状

日本語以外の言語を母語とする年少者（以下便宜的に言語少数派年少者と呼ぶ）の背景は様々である。例えば、日本で生まれ育った子どももいれば、来日したばかりという子どももいる。また両親とも外国籍の場合もあれば片親だけが外国籍、あるいは国籍は両親とも日本籍という場合もある。永住志向の家庭の子どももいれば短期滞在の筈が帰国が延びて結果的に定住状態になっている家庭の子どももいる。共通しているのは、家庭で主に使われる言語が外の社会や学校で通用している言語（つまり、日本語）とは違うという点である。自分が幼い頃から馴染んでいる言語が学校や社会では通用せず、家庭の外で社会的に機能するためには第二言語（日本語）を学ばなければならない子ども達である。他方、これらの言語少数派年少者の受け入れに責任を持つ行政や学校の対応は全国一律ではなく、地域によって違いがある。受け入れ経験を積むことで充実した受け入れ態勢を持つ地域や学校もあれば、言語少数派年少者の数が少なく特別の対応がなされていない地域や学校もある。

以上を念頭においた上で、年少者がどのように受け入れられているのか概括的に見てみよう。行政は従来年少者を「日本語指導が必要な外国人児童・生徒」と規定し、施策の中心を日本語習得と学校生活への適応においてきた。そのために、調査・研究とともに、人的資源の手配とモノの開発が進められてきた。人的資源の手配としては、各学校単位で対象となる言語少数派年少者の数が一定数を超えれば日本語指導専任教員の加配を措置し、その数が一定数に満たない場合には日本語指導協力員という非常勤の日本語講師を雇用し幾つかの学校を掛け持ちで巡回させる方法で、日本語指導に当たらせてきた。他方、モノの開発としては、年少者向けの日本語学習教材の充実が目指され、「日本語を学ぼう」、「ようこそ日本語の学校へ」などのテキストや教材の開発が進められてきた。行政によるこのような施策に支えられながら、実際に年少者を受け入れている学校現場では、加配教員や日本語指導協力員がイニシアチブをとって、PTAや地域の日本語ボランティアなどの協力を得ながら、年少者をまず母学級から取り出して個別に日本語指導を行い、日本語が一定程度習得できた段階で母学級に戻すという2段階の受け入れ態勢が整えられてきた。しかし、言語少数派年少者の増加に伴い、日本語学習と教科学習を段階化して指導するこのような日本語教育の進め方には問題点も指摘されるようになった。取り出し学級における日本語学習から母学級における教科学習への移行が必ずしもスムーズにはいかず、日本語はできるのに教科学習には取り組めない子ども達が多く見られるようになったかあである。取り出し学級では活発に授業に参加できるのに、母学級では全く授業に参加できず完全に「お客様」となる子ども達も多い。

日本語が上手になっても授業が理解できるようにならない子が多いのは何故だろうか。日本人の子ども達にも授業の分からない子どもはいる。それと同じ理由なのだろうか。あるシンポジウム（特別企画『地域から創る多言語多文化共生社会』）において、自分のクラスの、日本語が上手なのに教科理解が不十分な子どもについて、その原因をその子のやる気のなさや親のせいだと自分は考えていたという現場の先生からの発言があった。この発言に代表されるような、家庭が学習ができるような態勢にない、子どもが無気力だ、

学習障害をおこしている、などなどの受け止め方は現場ではむしろ多い。次に上げるのは、首都圏の公立中学で日本語指導協力員をなさっている方の声の一部である（筆者の一

人が受けたメールの一部である)。

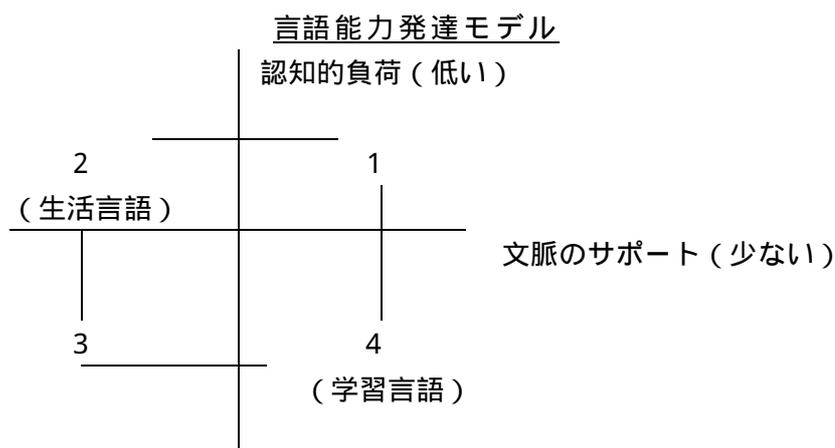
今、中学2年生の中国からきた男の子を取り出して日本語指導をしています。小学校4年生頃に来てもう、5年も日本語指導をしているようです。だいぶ日常会話はできるのですが、やはり授業についていけません。学習障害を起こしているのだということですが、現にこうした症状を起こしてしまっている子供達はどうか扱ったら良いのでしょうか。後略

以下ではこれまでの年少者言語教育の領域で獲得されてきた知見をも踏まえながら、子ども達の教科学習がなかなか進まない原因を検討し、解決の方向性について考察を進めていきたい。

3. 日本語学習言語獲得の困難性 - 何故、教科学習への移行は難しいのか -

3-1 生活言語と学習言語 - 言語能力発達モデル -

言語少数派年少者にとって何故教科学習が困難なのだろうか、何故、取り出し学級における日本語学習から母学級における教科学習への移行はスムーズにいかないのだろうか。この問についてカミンズは「言語能力発達モデル」(Cummins & Swain 1986)によって極めて明快な解答を与えている。



カミンズの「言語能力発達モデル」によれば、結論的に言うと、上手に見える子ども達の日本語は実は一面的な捉え方をしているがあ故に上手に見えるのであり、実は同年の子ども達の日本語とは違う構造をしている、同年の子ども達が教科学習に必要な日本語能力を発達させているのに対して、言語少数派年少者が発達させている日本語能力は教科学習に必要な日本語能力には到達していないものである、したがって、授業についていけないのは当然であって、親のせいや子どものやる気のなさのせいではないということを示唆する。以下に詳しくみる。

「言語能力発達モデル」は言語能力の発達を二つの軸で作られる四つの象限によって捉える。グラフの横軸は言語的な表現や理解に必要な文脈からの補助の程度を示し、左の極は「文脈に埋め込まれたコミュニケーション」、右の極は「制限された文脈の下でのコミュニケーション」を指す。前者では身ぶり手振りやその場の状況など広い文脈の補助によってメッセージに関わるフィードバックを相互に与え合いながらコミュニケーションがなされる。友達と遊ぶことやグループでの話し合い、取り出し学級における先生

との個人的なやりとりなどはこれに当たる。一方後者では、こうした文脈からの助けはなく、言葉だけに依存してメッセージを理解したり伝えるたりする。十分に理解したり伝えたりするためには、相互の間に言葉の詳しい知識が共有されていることが必要である。母学級で一方向的になされる授業や教科書が扱っている内容の理解、テストなどで答案を書くことなどがこれに当たる。グラフの縦軸はコミュニケーションに伴う認知活動の負荷の程度を示す。縦軸の上の極は「認知上の負荷の低いコミュニケーション」で、半ばルーティン化した「帰りの会」でのやり取りや身の回りの出来事などを友達に話したりするものである。下の極は「認知上の負荷の高いコミュニケーション」で、自分の生活経験と結びつかない概念を理解したり抽象的なテーマについて文章を書いたり、相手よりも自分の意見の方が正しいことを主張するために証拠を挙げて説明したりするような場合である。

まとめると、このモデルは、文脈上の補助があり認知的な負荷のそれほど高くないコミュニケーションのできる言語能力（グラフでは第2象限。便宜的に「生活言語」と呼ぶ）がまず獲得され、第1象限及び第3象限を経て、最終的に続いて文脈上の補助がなく認知的な負荷も高いコミュニケーションのできる言語能力（グラフでは第4象限。便宜的に「学習言語」と呼ぶ）が獲得される、というように言語能力の発達を仮定する。本人の学習動機や言語環境に恵まれれば生活言語能力は1年から2年で獲得されるが、学習言語能力の獲得には5年から7年以上かかると言われている（Cummins & Swain 1986）。

したがって、取り出し学級における日本語学習から母学級における教科学習への移行がスムーズにいかないのは特別なことではなく、予測通りということになる。文脈の支持が少なく、認知的負荷の高いコミュニケーションを担うだけの日本語が獲得できるには、まず文脈の支持が豊富にあり認知的要求も低いコミュニケーションを担う日本語が獲得されることが必要であり、それに引き続いて進む過程と考えるなら、その過程をむしろ着実に歩んでいると言えるのではなからうか。教科学習への参加が難しいことの原因が分かったとして、しかし、ここに留まっているわけにはいかない。少子高齢化社会を迎えてその解決策として外国人の受け入れは既に政策化されており、言語少数派年少者は今後ともますます増加していくことが予測される。これらの子ども達にとって学習言語獲得に5年も10年もかけることは、満足な進路選択の道を閉ざすことを意味する。したがって、このモデルを前提とした上で、どうすればこの10年という期間を縮めることができるかが課題となる。言い換えれば、年少者言語教育の課題とは、どうすれば学習言語の獲得にかかる時間が短縮できるか、その方法を探ることであると言えよう。

学習言語獲得の問題への解決策として近年、第二言語教育で開発された「内容重視」（content-based instruction）による教科と統合された日本語指導や、体験学習の方法を取り入れた指導などが注目を集めている。実物を使ったり体験をさせたりしながら、教科と日本語を統合して指導すると、授業についていけない日本語を子ども達に与えることができないだろうかというのが出発点である。実物を使ったり体験をさせたりしながら、子どもの具体的な生活実感に寄り添う活動を工夫する中で、「外国人の子どもに効果のあることは日本人の子どもにも効果がある」というような語りさえ出されるようになった。「外国人も日本人も平等に同じように扱うべきで、外国人だけ特別扱いしてはならない」という学校現場の空気とも相俟って、学習に躓いている子ども達をまとめて指導しようという動きも

出てきた。これは、学校の勉強ができないことにおいては外国人も日本人も関係ない、できなくしている理由は同じであろう、したがって同じような指導が有効性をもつ筈だという論法だと言えよう。果たしてこの論法は妥当性をもつものだろうか。学習言語獲得の具体的な方策を探る前に、この論法の妥当性がまず検討されなければならない。以下では、日本人年少者（日本語一言語話者）と外国人年少者（母語と日本語の二言語話者）が同じかどうかを明らかにするために、母語と第二言語という二つの言語の間には何らかの関係があるのかそれとも何もないのか、そして、もしあるとしたらどのような関係があるのかについて、現在までどのような知見が得られているのかを検討する。両者の間に積極的な関係がある場合には、その関係への考察抜きに第二言語としての日本語を学ぶ過程にある言語少数派年少者による学習言語獲得の問題を語ることはできないと考えられるからである。

3-2 共通深層能力と二言語相互依存仮説

言語少数派年少者と言語多数派年少者の大きな違いは、前者は日本語以外に母語を持っているが後者は日本語の一言語話者という点にある。言うまでもなく、言語少数派年少者は二番目の言語として日本語を学んでいる。言語少数派年少者の母語と日本語の関係はどのような関係にあるのだろうか。

二つの言語を学ぶことは認知的に負担になると私たちは思いがちである。このように思うのは、カミンズによれば、言語はそれぞれ独立して頭の中にしまわれていると考えているからだと言う（Cummins and Swain 1986）。言語は表層レベルだけでなく深層レベルにおいても別々で分離しているという考えで、カミンズはこれを分離深層能力モデルと呼んでいる。このモデルに従えば、二つの言語を学ぶには一つの言語を学ぶときの二倍のエネルギーが必要となり、負担も当然倍になる。また、二つの言語の間にはどのような関係性も認められない。ところが、二言語併用をめぐる多くの研究結果はこの分離深層能力モデルの予測を支持していない。

この分離深層能力モデルに対して、表層レベルでは別々の言語能力として表出するが、深層レベルでは共通する部分を持つという共通深層能力モデルが提起されている。表面上・具体的には「日本語」能力、「中国語」能力などとして表出しているが、水面下・抽象的には共通深層能力としてくられる能力が存在するというものである。そして、第一言語と第二言語の間ではこの共通深層能力が存在することによって、相互に行き来があり依存しあっているという（「言語相互依存仮説」）。この第一言語と第二言語の間の相互依存は、当初読み書き能力において顕著に認められるとされたが、近年口頭能力においても相互依存が認められるという報告が出されている（中島 2001、朱 2002）。

朱（同上）は韓国語を母語とする韓国語と日本語のバイリンガル児童の二言語能力の関係を探ったために、口頭タスクを認知的負荷の高さから3段階にわけて韓日二言語間の相互依存の有無を調べた。この研究では、幼いときから日本語に接触し滞日期間が長い児童グループほど韓国語能力にも日本語能力にも高い子、低い子というばらつきが見られること、家庭における母語保持努力が高い群は低い群と比べて韓国語能力はもちろん日本語能力においても一様に高い成績を示したことが報告されている。朱は、滞日期間が長くなれば誰でも日本語能力が高くなるとは言えないこと、そして、母語能力の高い児童は日本語能力

も高く、逆に母語能力の低い児童は日本語能力も低いこと、特に認知的負荷の高いタスクにおいて両言語の相関が有意であり、低いタスクでは相関が認められなかったことから、認知の関与すると考えられる母語による学習言語と日本語による学習言語の間にはカミンズの提起している相互依存仮説が予測するような相互依存の関係があるのではないかと、したがって、日本語による教科学習ができるようにするためには母語による学習言語能力の保持・発達が鍵になる、とまとめている。この結果は、従来英語とフランス語や英語とスペイン語などといった欧米の諸言語間で指摘されてきたことが、韓国語と日本語の間でも確認されたものと言うことができる。

以上を踏まえて、再度、言語少数派年少者にとって日本語による教科学習が難しい原因を考えてみよう。まず、教科学習に困難を来している点は外国人、日本人に関係なく同じ原因によるものだと言うことは事態を見誤らせる結果になることが分かる。言語少数派年少者の場合は、日本語による教科学習（朱では「認知タスク」）を支える認知的な発達が母語において達成できていないことが主な原因である可能性が高いからである。母語できていないものが、新たに学んでいる日本語でできると考えることは如何にもばかげている。母語能力の十全な発達が第二言語の特に学習言語能力の発達を左右する。したがって、言語少数派年少者の場合、彼らの母語を無視して第二言語の日本語による学習言語能力の発達を図ろうとすることは極めて難しく、自然の理に反する試みであると言えよう。

以上の議論を踏まえると、言語少数派年少者が母学級の授業についていけないという場合、彼らの日本語を問題にする以前に、まず彼らの母語がどうなっているのか、母語の発達が途中で停止していないかどうか、を考えなければならないことが分かる。先に見たように、文部科学省を始め行政においては、日本語習得と学校生活への適応を重視する一方で、母語については特段の配慮はしていないのが現状である。母語を別に持ちながら第二言語として日本を学ぶ言語少数派年少者対象の教育は、彼らの二つのことばにどう対応するか - どのような二言語併用教育を行うか - という根本的な問題があり、それへの適切な対処なしに、日本語だけで日本語学習言語の獲得を目指す取り組みは初めから失敗が目に見えている。

3-3 加算的二言語併用教育と減算的二言語併用教育

日本語以外の言語を母語とする年少者にとっては、日本語学習は言うまでもなく第二言語学習である。また、年少者であるということは、多くの場合、母語も発達途上であることを意味する。したがって、年少者対象の第二言語教育は、一般成人対象の第二言語教育とは異なり、母語をどうするか、言い換えればどのような二言語併用教育を行うかが問われる。二言語併用教育には、最終的にバランスのとれた二言語併用者の育成を目指すのか否かという視点から、加算的二言語併用教育と減算的二言語併用教育の二つがある。前者は母語能力の発達の上に第二言語のレパートリーを加算することが目標とされ、両言語の育成が目指される。他方、後者は、第二言語の育成が第一義的な目標とされ、そのために母語能力が喪失してもそれは許容される。後者の場合、最終的には二言語併用者ではなく一言語使用者となる可能性の方が高く、二言語併用教育と言うことばは誤解を招きやすい。

加算的二言語併用教育の例としてはカナダ・モントリオールの英語母語話者を対象とするフランス語イマージョンやカナダ・ケベックのフランス語母語話者対象の英語イマージ

ジョンが有名である。他方、減算的二言語併用教育の例としてはアメリカにおけるスペイン語母語話者を対象とする英語サブマージョンがあげられる。これらの例からも分かるように、多数派言語話者が少数派言語を第二言語として学ぶ場合には加算的になりやすく、少数派言語話者が多数派言語を第二言語として学ぶ場合には減算的になりやすい。これは、少数派言語は地域社会において使用される機会がもともと少ない上に、学校でも第二言語として多数派言語の学習が進められると、少数派言語を母語とする年少者は自分の発達途上の母語をそれ以上発達させる機会を失い、ついには喪失に向かっていくからである。他方、多数派言語は、政治・経済・マスコミのどの場面をとっても大きな力を持ち、たとえ学校で学ぶ機会が減少しても、学校の外で使用する機会が充分にあることから、言語多数派の年少者は母語能力を十全に発達させることができるとされている。

減算的二言語併用教育が当の年少者の言語発達に及ぼす負の影響は多くの研究によって既に明らかにされている (Cummins & Swain 1986, 岡崎 1995, 朱 2002)。中でも最も深刻な問題は、母語能力と引き替えという代償を払ってもその発達が目標とされている第二言語能力がそれほど発達しないという問題である。つまり、母語能力の喪失だけでなく、新たに獲得が目指された第二言語能力も充分には獲得できず、二言語不十分という事態を招来しかねないという問題である。

以上3-1から3-3までの議論をまとめてみよう。年少者の支援に当たる場合、私たちは、二つの言語を学ぶことを負担と捉え、少しでもその負担を軽減するためには一つの言語を集中して学ばせ、十分にできるようにさせたいという呪縛から逃れることは難しい。しかし、実際は、これまで見てきたように、私たちには、二つの言語をともに獲得するか、それとも、どの言語も途中で終わらせるかという二つの選択肢しか与えられていない。これは、二言語併用教育の研究から導き出された知見であるだけでなく、近年私たちの周囲においても日常的に見聞きする事実ではなからうか。例えば、難民二世がどこかの大学の医学部に合格したことがニュースとなることがある。また卑近な例で言えば、筆者の一人の息子の学年で最優秀の成績を上げた生徒が実は幼稚園から日本の学校で学んでいるが親は二人とも中国語母語話者であった。このようなケースでは例外なく自分の母語をきちんと発達させているのが特徴である。息子の友人の例で言えば、この生徒は家庭では中国語だけを使い、毎年夏には中国に里帰りしているという。母親は何とか通じる程度の日本語を話す。逆に、日本で生まれ日本の幼稚園に通っていて同輩の日本の子と何ら変わらない日本語を話すように見えるのに小学校の中学年から高学年になって授業に全くついていけず取り出し学級で日本語学習をする言語少数派年少者の存在も近年指摘されるようになった。この場合の共通点は親が母語について曖昧なスタンスをとっていることである。日本語ができないから自分は母語を使うが、子どもにしっかり母語能力をつける努力は概してしない。

言語少数派外国人年少者が授業についていけない最大の原因は途中で発達が停止させられた母語能力であるとすれば、授業についていくための日本語学習言語能力を育成するためには、迂遠なようであっても、母語能力の十全な発達こそが肝要だということになる。つまり、加算的二言語併用教育の実現が本質的な解決策と言える。

4. 加算的二言語併用教育をどう実現するか

言語少数派に属する年少者の場合には、行政による強力で明確な母語支援策が実施されない限り、母語能力の上に第二言語を積み上げていく加算的二言語併用教育の実現は不可能である（岡崎 1995）。社会環境における多数派言語の圧倒的な強さを学校環境及び家庭環境で少数派言語を重用することでカウンターバランスをとることの重要性も指摘されている（Allard, R. and Landry, R. 1994）。他方、母語能力喪失の弊害に直面してその救済策として、日本語教室とは別に母語教室を設けたり、あるいは母文化に関わる様々の催しを行ったりすることが、学校や地域で広く行われるようになってきた。

言語少数派年少者にとって日本語による教科学習は、不十分な日本語で、よく分からない教科内容を理解したり表現したりすることを要求されるという意味で二重の困難がある（岡崎 1997）と言える。この二重の困難を克服するためには、論理的には、授業中のコミュニケーションをカミンスの言語能力発達モデルで言えば、グラフの第4象限から第2象限に近づけることである。具体的には、文脈の補助をできるだけ増やし、同時に認知的負荷を低くする。文脈の補助としては、例えば、教師一人対児童生徒全員という一斉授業ではなく、グループやペア活動を増やして一対一のコミュニケーション場面を増やす。また、実物を使ったり体験する機会を増やす。認知的負荷の軽減を図るためには、学習内容を年少者の既に持っている知識や体験に裏打ちされたものとする。この場合、母語・母文化の下で培ってきたものを解体し、日本語という新たなものを作るスクラップアンドビルド方式ではなく、それらを踏襲しその上に積み上げていく内発的発展方式が重要である。具体的には、母語・母文化の活用を鍵とすることである。他方、この母語・母文化の活用は、単に日本語による授業への積極的参加を通じた日本語学習言語の獲得という側面だけでなく、母語・母文化そのものの保持・発達という側面からも積極的に評価される。これを学習モデルとして具体化したのが、母語・教科・日本語相互育成学習モデルである（岡崎 同上）。

教科・母語・日本語相互育成学習は、母語学習と日本語学習を別々に設定するのではなく、その両方を教科学習をブリッジにして相互に支え合う形で育成することを目指し、母語能力の育成を視野に入れた日本語教育の一例である。教科・母語・日本語相互育成学習を岡崎（2002b）は次のように特徴づけている。

授業に先立って、その単元内容をあらかじめ母語の助けを借りて理解しておくことを目指して、教科書の母語訳を読んだり、その音声テープを聞いたりしてあらかじめ学習内容を理解した上で日本語の授業に臨む。日本語学習言語を学ぶ過程で母語を使い、そのことを通して母語の保持育成が進められる。この過程で年少者は、母学級における学習場面に参加しそこで学習していくこと、またそのために必要な学習言語能力が十分得られないという環境条件の下で、認知面の発達過程を継続させ、かつ、それを一つの軸とした情意面・文化面の発達が必要である。それは母語のみの学習、あるいは日本語のみの学習では十分な成果が得られない。母語の助けを借りて学習に必要な日本語を学び、学習に必要な日本語を学ぶために母語を使うことで母語を保持育成すること、そうして日本語や母語を学びながら教科書の内容、授業を学び出していくような、日本語と母語が相互に相手を不可欠とする形で運用され、両者が統合されることによるのみ可能となる。

筆者らは1999年11月より現在に至るまで、地域の外国人年少者を対象として支援プロジェクトを組み、母語・教科・日本語相互育成学習の実践を試みてきている。この節では、母語と教科そして日本語が実際にどのように相互に育成されるのか、筆者らの実践の中から具体的なケースを示すことで、部分的ではあるとしても、行政による支援がない現状での少数派言語を母語とする年少者対象の加算的と言語併用教育の実現の可能性を示したい。

母語・教科・日本語相互育成学習においては、母学級で行われる単元の内容を母語訳によって先行的に学習することで、母学級での学習における認知的負荷の軽減を図り、それによって学習参加を可能にすることが目指されている。この学習法は家庭で親と共に学習することが想定されているが、筆者らのプロジェクトでは日本語母語話者と年少者と同じ母語の話者がチームを組んで学習支援に当たる放課後の支援教室で取り入れられた。

次のケースは中国で5年生を終えて8月に来日したA君に対して行った国語の支援授業からとった一例である。

A君は「大造じいさんとガン」の中国語による訳文を読んだ後、すぐに日本語で書かれた教科書を手にして、読もうとした（2001年11月5日授業記録より）。

支援者である中国語母語話者のSさん（筆者の一人）はこの事例を次のように解釈している。

A君は中国語の母語訳で教材文を読んで面白い話だと分かったことによって、教科書に書かれた日本語は意味のよく分からない符号から意味をもった世界に転化したのだろうと思われる。A君のような来日間もない学習者は、教材文の内容が分からないと学習自体に興味を失いやすいので、何よりも知的関心を持たせることが大事である。母語で読むことが、日本語で読むことの動機付けになったと考えられる。

母語で読むことでA君は内容が分かり、興味を持つ。次にこのおもしろい話が日本語ではどのように表されているか、A君は日本語に注目する。このとき、内容が既に分かっているので、それに助けられながら、教材文の日本語を理解する。つまり、認知的負荷はその分低くなる。さらに、この支援教室では2（日本語母語話者支援者1、中国語母語話者支援者1）対2（中国語母語話者年少者2）あるいは2対1（中国語母語話者年少者1）でなされていることから、お互いのやりとりの中で、内容理解のために様々なヒントが与えられる。したがって、本来は第4象限の日本語力が要求されるタスクが、認知的負荷が軽減され文脈のサポートも与えられることから第2象限の日本語でも達成可能なタスクとなる。そのことは、この単元で目指されている学習を一部に留まるとは言えA君は担うことができたことに示されていると言える（類似の例は清田2001にも詳しい）。

次に来日後半年が経過したA君の例を見てみよう。

A君：中国語でだいたい分かったら、日本語で理解しようとしたときに、簡単になる。

（原文は中国語、2002年2月4日インタビューより）

中国語訳を通した理解が日本語による理解の助けとなっているとA君は言っている。他方、支援者SさんはA君の支援教室での活動から次のような観察をおこなっている。

A君は教材文に関連して「どうして……?」、「なぜ……?」のような質問を中国語でする。

また、支援者とのやりとりの中で見られるA君の返答の中には、母語訳の文章文には出てきていない、その場面にぴったりの四字成語が見られることや、教材文の内容特に物事のつながりを理

解した上で、日本語の教材文にも中国語の訳文にも書かれていないことを想像し自分の言葉で表現したりする。そうすることで、A君は論理的思考力を育てていっていると考えられる。この論理的思考力はカミンズの言う両言語の深層構造を構成するものではなからうか。

次の例は2000年12月に来日し2001年10月より支援を開始した中学2年の中国人女子Bさんとの支援授業からとったものである。

母語話者支援者：「死刑」って分からないんじゃないの？

日本語母語話者支援者：大丈夫？分かった？

B：うん、大丈夫・・・・・・・・略 しけんって、テストのこと？

母語話者支援者：死刑、****（中国語で）

B：あー

母語話者支援者：分からないと思った

もし日本語母語話者支援者だけで関わっていたら見落としてしまいそんなことでも母語話者支援者が共に授業に関わることによってBさんの表情などから理解の程度を見定めることが可能になった例である。

これらの例から、教科・母語・日本語相互育成学習による支援教室では、以下のことが実現できているとまとめることができる。

年少者と同じ母語の支援者が支援教室に加わり積極的に母語を使うことで、母語が学習を助けるために使われ、母語自体も単なる生活言語レベルの母語から学習言語レベルへと引き上げられる（**母語能力の育成**）。

母語の先行学習によって教科内容の理解が助けられ単元目標が一部であるが達成される（**教科学習の促進**）。

教材文についての理解や表現を一部であるが日本語で行う（**日本語学習言語能力の育成**）。

これは加算的二言語併用教育において目指されていることであることを踏まえると、当行政からの支援がない段階での支援教室での取り組みとしては、加算的二言語併用教育を実現に向けた一つの選択肢だと言えよう。

他方、母語訳を先行して与えると内容が分かっしまい、日本語での学習動機を摘むのではないか、あるいは母語に頼っしまい日本語がいつまでもできるようにならないのではないかという疑問が現場には根強い。しかし、上の例が示すように、A君は中国語による訳文を通して教材文に親しみをもち日本語で書かれた教材文に挑戦しようとしている。来日後3ヶ月という早い時点であっても、母学級での国語の授業への参加が目指されているが、その鍵は母語話者支援者による母語での支援であることが分かる。

年少者を支援するボランティアグループが近年増えてきているが、「支援に携わるのは大方が日本語母語話者」であり、当の年少者と母語を同じくする「母語話者」が支援に関わるケースは多くはない。母語話者が周囲にいない、あるいは母語話者がいても支援に参加してもらうことが難しいといった状況がそれに拍車をかけている。しかし、「教科・母語・日本語相互育成学習」においては程度は様々であるが母語話者の参加は必要不可欠な要素である。本支援プロジェクトでは、留学生を多数擁する大学という環境を活かし、留学生が支援メンバーの一員として参加してきた。

年少者と母語を共有する母語話者の支援教室への参加を重視する母語・教科・日本語相互育成学習は、このように両言語の発達や教科学習の促進にとって意義があることが分か

る。しかし、それに留まらない。母語話者の支援者には日本語母語話者支援者には話せないようなことも話す機会を提供したり、両言語ができる有能な先輩として役割モデルを与えたり、何より、母語が副次的な位置ではなく、日本語と並ぶ位置にあるというメッセージを送ることができる点が評価されよう。

5. おわりに

今、中学2年生の中国からきた男の子を取り出して日本語指導をしています。小学校4年生頃に来てもう、5年も日本語指導をしているようです。だいぶ日常会話はできるので学校にはなじんでいますが、やはり授業についていけません。学習障害を起こしているのだということですが、現にこうした症状を起こしてしまっている子供達はどう扱ったら良いのでしょうか。

本稿では筆者の一人が受けたこの問に対する答を探ってきた。結果、第一に、先行知見をまとめることで、日本語能力の発達には道筋があること、まず1年から2年かけて日常生活上のコミュニケーション(生活言語)ができるようになり、さらに3年から8年ぐらいかけて授業場面におけるコミュニケーション(学習言語)ができるようになること、そして、日本語の学習言語の獲得のためには、それを支える母語における学習言語能力の発達が鍵であることをみた。そして、第二に、筆者らが実践してきた言語少数派年少者対象の支援教室のケースから例をとって、教科学習をブリッジとして母語と日本語の両方の育成を目指す教科・母語・日本語相互育成学習が日本語学習言語獲得のために有効な支援方法の一つとして使えることをみた。

行政による母語支援策がとられていないだけでなく、母語を無視し日本語だけで日本語学習言語能力獲得を目指すスクラップアンドビルド方式の支援策が進められている現段階においては、地域における支援教室や言語少数派年少者の家庭における母語を重視し母語能力の発達と統合した日本語学習言語能力の養成を図る取り組みは特に重要である。

教科・母語・日本語相互育成学習は本プロジェクトでも見たように、日本語母語話者だけでは実現できず、年少者と母語を同じくする人々が支援の輪に入ることが不可欠である。日本語母語話者 = 支援者、非母語話者 = 非支援者という図式は成立しない。支援者の間でも両言語についての学びが要求される。多言語社会の芽が確実に存在する学習形態であると言えよう。

参考文献

- Allard, R. and Landry, R. (1994) Subjective ethnolinguistic vitality: a comparison of two measures. *International Journal of the Sociology of Language*, pp. 117-144
- 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
- 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
- 岡崎眸 (2002) 「高校・大学連携による母語を生かした学習支援～教科・母語・日本語相互育成教育～」平成11年度お茶の水女子大学教育改善推進費補助金研究研究成果報告書
- 岡崎敏雄 (2002a) 「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
- (2002b) 共生言語の形成 未発表論文
- (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.
- (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」『日本語育』86号、pp. 1-12
- 朱ヒョンスク(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