

バイリンガル・継承語教育を援用した 学習支援の可能性

—地域教室に通う日系ペルー人の子どもを対象
とした実践を通して—

トロイツカヤ ナターリヤ

要 旨

外国籍児童が持つ言語能力を包括的に把握するためにはバイリンガル・継承語教育（BHLE）を援用すべきだと筆者は考えている。そこで、本稿では日系ペルー人の子どもへの学習支援を事例として取り上げ、BHLEを援用した支援はどのような言語能力を育むのかを考察する。まず、BHLEの土台をつくる研究である、カミンズの「転移を目指した教育」やマルチリテラシー教育学による言語能力の捉え方を整理する。次に、それらの研究を踏まえて筆者が行った学習支援について述べ、発達途上にあるバイリンガル（emergent bilingual）として捉える日系ペルー人の子どもが持つ言語能力は、習得されるバイリンガルの基礎言語能力を十分に備えていないことを明確にする。そこで、日系ペルー人の子どもが必要とする言語能力をトランスリテラシーとして捉え、「自分の言語能力を自ら変革する力」と定義する。最後に、日本語教育においてトランスリテラシーが持つ意義について述べる。

キーワード

バイリンガル・継承語教育 日系ペルー人の子ども トランスリテラシー 転移

1. 問題の所在

現在、日本国内の学校現場に入る外国籍児童が増加しつつあり、彼らの日本語教育、母語教育、そして学力が話題になっている。そこでの、言語教育全体像や実践を議論する際には、第二言語習得論、異文化間教育や日本語教育の理論的枠組みが援用されることが多い。しかし、言語間の移動を常に行う子どもの言語能力を包括的に捉えるために、もう一つ欠かせない観点がある。それはダイナミックに形成されつつあるバイリンガル・継承語教育（Bilingual and Heritage Language Education、以下 BHLE とする）である。BHLEでは多言語多文化を背景に持つ子どもの教育について様々な議論がなされ、興味深い観点から言語能力やリテラシー、または複数言語による言語能力、いわゆるマルチリテラシー

ズ育成につながる実践方法論を展開している。BHLEの知見は、外国籍児童の言語教育に日々取り組む学校教員や日本語教師に様々な気づき与え、自分の実践や使命（ミッション）の再考につながると筆者は考えている。

まず、本稿で「母語」と「継承語」の使い分けに着目する理由を述べる。日本国内では、外国籍児童が持つ日本語以外の言語能力を母語能力と呼ぶことが多いが、BHLEでは、「母語」という呼び方はあまり見られない。最も多いのは、継承語（heritage language）であり、その他にも、「家庭内の言語」、「コミュニティ言語」、「モダン言語」などが使われている。呼び方は様々であるが、あえて「母語」という言葉を使わないことに大きな意味がある。なぜなら「母語」という言葉は、新しい国に移動してきた子どもが置かれている学習状況を把握しきれない言葉であるからである。「母語」は、自然に習得されるという印象が強く、さらにその言語と接する機会が豊富であるという事実が前提になっている。たとえば、日系ペルー人の子どもが、ペルーでスペイン語を学ぶ際、スペイン語はまさに母語であり、家庭、学校、町、テレビなどを通して学ぶ機会に恵まれている。こうした状況では、スペイン語能力が衰退したり、子どもにとってスペイン語は価値を持たない言語となる恐れはゼロに近いといえる。しかし、この子どもが保護者と一緒に日本に引越した場合、スペイン語を学ぶ機会は家族やコミュニティに限定される。さらに保護者が仕事で忙しくなるにつれ、家庭内でもスペイン語を学ぶ機会は非常に少なくなる。したがって、子どもが持つスペイン語能力が徐々に弱くなる可能性が高くなる。さらに人間関係の構築、進学や就職するためにスペイン語ではなく、日本語が必要だという事実に直面している子どもにとってスペイン語の価値は失われる。そこで彼らのスペイン語を「継承語」と呼ぶことで、言語能力が衰退していく危険にさらされる事実に着目することができるのである。「継承語」という呼び方は、子どもの背景にある言語や文化を自然習得に任せるのではなく、保護者や教育者の努力によって意識的に継承させなければならないということを強調する（中島、2005）。このように、滞日している日系ペルー人の子どもが持っているスペイン語能力を「母語能力」としてではなく、「継承語能力」として捉えるべきだと筆者は考えている。その結果、今まで問題にされなかった課題が見え、日本語教育を含む言語教育の理論や実践の新たな道を開く可能性がある。

日本語教師や学校教員は、自分の仕事が日本語や教科を教えることであると考えてことが多い。しかし、実際に外国籍児童をバイリンガル・バイカルチュラルにする過程に直接に関わっていることを意識している日本語教師や学校教員は少なく、無自覚のまま子どもがバイリンガルになる過程に大きな影響を与えている。したがって、日本語教師や学校教員は、バイリンガルの人間はいかに言語を学ぶのか、どのように自分のアイデンティティを構築していき、自分の背景にある文化を守るのかを知るべきである。BHLEではこの課題に関する知見は豊富にある。外国籍児童に関わる教育者は、BHLEの主な研究や観点がある程度知り、共有しなければならないと筆者は考えている。

そこで、本研究では、Garcia (2010) の概念を援用し、日系ペルー人の子どもを発達途上にあるバイリンガル（emergent bilingual）として捉え、彼らが持つ言語能力をBHLEの観点から考えていく。ある地域教室において、筆者が支援者となり子どもに寄り添って、子どもが徐々にバイリンガルの基礎能力を獲得しながら、バイリンガルになっていく過程

を観察する。また、本稿で行う学習支援は BHLE の中で提唱される実践方法論 (Cope & Kalantzis, 2000) を視野に入れた英語支援であり、このような実践はどのような学びを可能にするのかを考察する。最後に、バイリンガル・継承語教育の観点を活かした実践を通して育成される言語能力をトランスリテラシーとして捉え、その意義について説明する。

2. 先行研究

2-1. バイリンガル・継承語教育におけるバイリンガル言語能力の捉え方

2-1-1. カミンズの言語能力論

本節では、BHLE はいかに言語能力を捉えてきたのかをみてみよう。ベーカー (1996) が述べているように、バイリンガル研究の初期では、バイリンガルの運用言語能力はモノリンガルより劣っていると考えられていた。その理由は、第二言語が増えると第一言語が減っていくと考えられたからである。この考え方は均衡理論と呼ばれ、現在も多くの保護者や教師によって支持されている。Cummins (1979) はこの考え方を分離基底言語能力モデル (Separate Underlying Proficiency model — SUP モデル) と呼び、これを頭の中の二つの風船によって説明した。モノリンガルは大きくふくらんだ風船が一つあり、バイリンガルは小さい風船が二つあると考えた。頭のスペースは限られているので、一つの風船が膨らめば、もう一つの風船はしぼんでしまう状態となる。SUP モデルを支持する教育者は、二つの言語は別々に機能、発達していくため、教育現場でも別々に教えるべきだと思っている。しかし、カミンズはバイリンガルの言語能力の質やその認知的裏付けをさらに探り、言語相互依存仮説を立てた。バイリンガル生徒の第二言語発達の過程では母語の発達が大きな役割を果たす、と仮定し (Cummins, 1979)、二つの言語は表面的に相違点が多くても、個人の言語能力のより深いレベルでこの二つの言語に共通する部分があると考え、それを共有面と名づけた。この考えをさらに具体化・定式化し、Common Underlying Proficiency model — CUP モデルを提唱した (Cummins, 1981)。異なる言語の力はつながっており、お互いに学習を支えるという意識はバイリンガル教育の基礎となった。さらにカミンズは、共有面を持つ二言語が徐々に伸びる過程で、言語間転移が大きな役割を果たしていると述べる (Cummins, 2006, 2008)。転移の定義は多数あるが、カミンズが援用するのは、Odlin (1989) の定義である。転移とは、「対象言語と (未発達の第 1 言語を含めた) 既習言語との類似点と相違点から生じる影響」と Odlin (1989:27) は述べている。つまり、学習者の既習言語と目標言語は影響しあい、様々なものがその言語の間を移動していることが分かる。二つの言語能力ではどのようなものが転移できるのかという点についてカミンズは 1) 概念的要素、2) メタ認知的・メタ言語的方略、3) 言語使用のプラグマチックな側面、4) 特定の言語要素、5) 音韻認識能力という 5 点に触れる。

これまで負の転移に着目し、転移をいかに最低限に抑えるのかということに焦点を当ててきたバイリンガル教育の傾向に反して、カミンズは言語間転移を肯定的に捉え、転移促進は言語教育の望ましい成果であると主張している。この主張の裏には、他の研究者による長年の研究結果がある。Lambert & Tucker (1972) の研究は、カナダのフランス語イマージョンプログラムにいる子どもの言語能力を検討し、バイリンガルの子どもが、教

員の指導なしでも英語とフランス語の共通点及び相違点に気づく力を持つと結論づける。その結果を肯定的に捉えるカミンズは、子どもが共通点と相違点に気づく力を持つなら、その力を体系的に奨励し、支えるべきだと述べる (Cummins, 2008:72)。さらにカミンズはバイリンガルの子どもが持つメタ言語意識 (Metalinguistic awareness) に関する研究 (Tunmer et al., 1984; Bialystok, 2001 など) を参照し、先に触れた五つの転移の可能な領域についてまとめたと思われる。バイリンガルの子どもが持つメタ言語意識に関わる研究は、バイリンガルの子どもにはモノリンガルの子どもより高いメタ言語意識が見られ、言語を分析・対照する力を持つと結論づける。その結果、バイリンガルの子ども達は、音韻認識や認知能力がより早く発達し、文字と音の差が理解でき、読み書きの力が獲得しやすくなると考えられる。さらに、バイリンガルの子どもは、言語は抽象的なしくみであることが理解でき、そのしくみを自分の思考の対象とすることができる。つまり、言語を使って言語や言語の働きについて考える力を持つとされる。この力は、言語を使って文章を産出する力及び理解する力とはやや色の違う能力である (Bialystok, 2001)。

カミンズは上記の理論を視野に入れながら、バイリンガル教育の実践として「転移を目指した教育」を提唱している (2008)。カミンズが提唱する「転移を目指した教育」の具体的な活動は、繰り返しを含む指導、転移を促すために言語間の共通点や相違点を明示的に示す指導、学習者主体の活動、情報技術を使ったプロジェクトまたは翻訳活動、つまり二つの言語で書くことを含むべきであるという (Cummins, 2008)。「転移を目指した」教育は、BHLE では高く評価され、それを援用した実践の報告が徐々に増えてきている。

2-1-2. マルチリテラシー教育

本節では、複数言語における言語能力の質に多数の示唆を与えるマルチリテラシー教育について述べる。

マルチリテラシー教育は1996年にNew London Groupによって提唱され、情報社会やグローバル化が進んでいる世界に生きている学習者が必要としているリテラシーを考える新しい観点を提示した。それは、学習者に言語教育を行う際、学習者の背景にある言語文化の多様性に着目し、その多様性によって言語の使用や働きかけはいかに変化しているのかを考えさせるという観点である。さらに日々進化していく情報技術を利用し、自分が置かれている学習情報やコミュニティを拡大し、自分の言いたいことや自分のアイデンティティをネット上の文章を通していかに発信できるのかということに焦点を当てるべきだと述べている (New London Group, 1996)。マルチリテラシー教育学を援用した実践は以下の四点を考慮すべきであるとCope & Kalantzis (2000) は考えている。

- 1) 学習者の経験を考慮した、学習者にとって意味のある場面の中の指導
- 2) 意識的な学習を促すための、体系的、分析的、明示的な指導
- 3) 知識体系や社会的習慣に埋め込まれる社会・文化的文脈を批判的に分析する活動
- 4) 以上を通して再構築できた知識や意味を、新しい文脈に置き換えて実践するための指導

ここで、カミンズによる「転移を目指した教育」とマルチリテラシー教育のつながりが明らかになる。両理論は複数言語で文章を作成する作業がバイリンガルの言語能力につ

なるといふ。そしてこの文章は、情報技術を利用し、インターネットを通して公開され、学習者のアイデンティティを支える様々なコミュニティと共有される。このように、学習者は自分が属しているコミュニティの多様性に気づき、自分のメッセージを的確に伝えるためにいかに言語を使うべきなのかを試行錯誤を繰り返しながら意識的に学ぶ。このような意識的な学びを支えるために、教師は明示的指導を行う。明示的指導が不可欠であるという点は、カミンズと Cope & Kalantzis の研究では共通している。学習者は明示的指導を受けながら、言語を対照する力を獲得していく。そこで、カミンズが述べる言語間の転移は促進されるといえる。

本研究では、筆者自らが、以上の実践方法論を援用し、明示的な指導を通して転移を促す学習支援を試みる。BHLE の観点を視野に入れ、日系ペルー人の子どもが持つ言語能力をバイリンガルの言語能力として捉え、日本語とスペイン語がある程度でき、さらに言語を使って言語について意識的に学ぶ力があることを前提にした上で、三つの言語（西日英）の間の転移を促す英語支援を試みた。このような支援を通して、子どもに実現可能な学びについて述べ、日系ペルー人の子どもが持つ言語能力の特徴を確認していく。さらに転移を促す英語支援はどのような言語能力、換言すれば、どのようなリテラシーを育むのかを探っていく。

3. 実践の概要

3-1. 日本ペルー共生協会における学習支援の概要

日本ペルー共生協会（以下、AJAPE と略す）は日本人とペルー人のボランティアによって運営されている地域学習支援教室である。M 市民フォーラムの教室を借り、日系ペルー人の子どもを対象とした英語と算数の学習支援を行っている。AJAPE は組織として学習支援¹のガイドライン、支援言語や教材などは特に決めていない。子どもは、学校で分らなかったことや一人でできない宿題を持ち込み、それをボランティアと一緒に整理して学ぶという学習支援の流れが期待される。

学習支援は週1回3時間行われており、前半の90分は英語学習であり、後半は算数や社会などの時間である。本稿で取り上げる中学生を対象とする英語支援は、学ぶ言語が英語であるものの、学校で英語の授業についていくために必要な日本語の向上も大切にされる。中学生は、受験で英語が必要であるため、普段の授業で行われる日本語による英文法の説明やテストの指示が理解できるようになりたいと願っている。保護者と子どもは、学校の成績やテストの点数が上がることを期待している。多くの保護者は AJAPE の教室を安心塾だと考えていると AJAPE の運営者は述べる。また子どもは週1回しか会えない友達とおしゃべりをするところとともに、分からないことを教えてもらうところとして捉えている。子どもは、学校で理解できなかったことや学校以外で分らなかったことを持ち込むことが多い。子どもたちが考える充実した学校生活とは、学校で分からないことをよく理解し、教師の説明についていき、テストに合格することである。日系ペルー人の子どもは、日本人の子どもと同様に、受験に合格し、夜間高校ではなく、普通の高校への進学を目指している。高校進学ができれば、大学への進学も可能になり、将来日本人と同様に

十全に社会参加ができるようになると考える日系ペルー人の子どもの多い。このように、AJAPEに通っている子ども達にとって、今やっていることや歩んでいる道は正しいという自信を持つことが強い動機づけであることが窺われる。

3-2. 筆者による英語支援

ここで述べる実践は2010年12月から2012年6月まで1年7ヶ月間にわたって行われた。対象者は中学校に通う日系ペルー人の子ども2名である。以下にそのプロフィールを示す。

表1 対象者のプロフィール

名前 (仮名)	性別	年齢	国 籍	日本 滞在歴	支援歴	ペルー教育 経験の有無	家庭内の言語	本人による一番 使いやすい言語
アミ	女	13	ペルー 日系4世	6年	10回	有	主にスペイン語 妹と日本語	スペイン語
テレサ	女	13	ペルー 日系3世	日本 生まれ	11回	無	父親・妹と日本語 母親とスペイン語	日本語

筆者は、アミとテレサに対する英語支援を主に1対1で行っていたが、支援者の不足で2対1の支援を行うことが2回あった。アミとテレサは学習意欲がやや高く、ほぼ毎回学校で課された宿題、自分でやりたいこと（例：英語版の歌詞をスペイン語に訳す）や宅配される英語教材などを多く持ち込んでいた。さらに二人とも受験のために真剣に学びたい気持ちがあり、英文法について日本語で勉強したい、文法用語を知りたい、カタカナのルビなしに英語で読めるようになりたいという希望を自ら述べた。

毎回の支援の具体的な活動は次のようなものであった。まずウォーミングアップとして英語で今日の日付や週末の予定などについて話し合い、子どもの英語能力を確認しながら、英語へ気分を切り替える。次に子どもが持ってきた課題を一緒に解決していく。子どもからは英語の時制や品詞に関する質問が多かったため、それらを整理していく活動が主だった。支援者と子どもは、日本語、英語とスペイン語の共通点について話し合い、言語間の転移を明示的に促しながら、文法の要点をまとめる。支援者は鉛筆を持ち、自分が行う説明の要点や例を記録していく。子どもは、支援者のノートを見ながら、自分のノートに文法の要点や好きな例を書いていく。支援者が目指しているのは、子どもに支援者が書いたものを書き写させることではない。この活動の意図は、子どもが支援者による説明を聞き、理解し、支援者が文法の要点を文章でまとめる例を観察した上で、自分の整理・分析する力、またはノートテイキングスキルを活かしながら、自分のノートを作っていくことである。そして支援者はノートを作るため、複数言語を活用することを奨励している。複数言語を活用することで、言語の共通点に着目し、それを明示的に説明することができるため、言語間の転移を明示的に促す指導が可能となると支援者は判断した。このように転移を促す明示的な指導を行う支援者とのやり取りを通して、子ども自身の力によって文法の要点をまとめたノートを筆者はコンスペクトと呼ぶ。コンスペクトとは、ロシア語に由来する言葉であり、要点をまとめるノートのことを指す。さらに、コンスペクトは子どもによって作られ、教師によって作られたハンドアウトや教科書より学習者にとって分か

りやすいものである。このように、支援者が目指しているのは、1) 言語の共通点を明示的に明らかにする指導を受けながら、子どもが意識的に文法を学び、その要点を自分の力でまとめるプロセスを経験することと、2) 振り返りや今後の学習に役立つコンспектを完成させることである。子どもが受験や学校の英語の授業のために復習を行う時、自分が作ったコンспектを使い、自分の知識や理解を確認していけると期待される。

支援者と子どもの相互作業を通してコンспектを作ることは支援の終わりではなく、それに続くのは、文法学習をきっかけに話題として出てきたことについてのやり取りである。たとえば、テレサが形容詞の比較級や最上級を学ぶ時、コンспектでは、形容詞の種類や比較級と最上級の意味を整理し、テレサが知っている形容詞のリストを英語、日本語とスペイン語で作る。このリストでは、難しい、易しい、きれい、長いなどの形容詞が出てくる。テレサは、この形容詞を学びながら、日本語と英語とスペイン語の対照を始める。その作業の中で、自分にとって、一番書きやすい言語は日本語であり、一番きれいな言語は英語であり、文法が一番やさしい言語はスペイン語であるという発言をする。支援者は、その発言を文章にして、複数言語で書き上げるように指導する。このように抽象的な文法学習は子どもが考えていることの記録につながる。また支援者は子どもがどのように自分の考えの拡大していき、子どもの認知がどのように働くのかが分かってくる。

本稿で取り扱うデータは、支援の内容や支援者と子どもが行ったやり取りを記録したフィールドノーツや録音され、文字化された複数の支援記録のほか、相互作業を通して作られた文法の要点をまとめるコンспект及び複数言語で書き上げた文章である。そのデータを基に、子どもが持つ言語能力をBHLEの観点を援用しながら分析する。日系ペルー人の子どものは、先行研究で述べられている言語間の転移が自然に起こる過程をいかに経験しているのか、また言語を分析・対照する力や言語を使って言語について学ぶ力をいかに持つのかを探っていく。そしてBHLEを援用した実践を通して起こった学びについて述べながら、どのようなリテラシー育成が可能になるのかを論じる。

4. 分析及び考察

本章では、BHLEの研究を視野に入れ、筆者が記録したフィールドノーツのエピソードを分析しながら、アミとテレサの言語能力について述べる。日本語能力、スペイン語能力と英語能力だけでなく、先に触れたメタ言語意識、それに伴う言語を分析・対照する力、言語の共通点や相違点に気づく力についても言及する。

エピソード記述は、関与観察²を基本とする鯨岡（2005）による研究方法を援用する。この方法は現場で起こるやり取りまたはその中に生まれる意味を重視しており、研究者と現場の人が積極的に関わりながら相手の状況や思いを把握することに焦点を当てる。研究者が、現場の人との相互作業を通して生まれたこと（本研究の文脈では、子どもの学び）を自らの主観を通して間主観的に把握し、エピソードとして記述していくことを鯨岡（2005）は提唱している。本研究では筆者自身が支援者として子どもに関わり、研究者でありながら当事者として子どもとの相互作業を経験してきた。筆者は、子どもと言語を学ぶために一緒にコンспектを作成する過程を経て明らかとなった子どもの言語能力の

特徴や生まれた学びについて述べるために、それらを自分の教育観を通して把握し、エピソードで記述することが重要だと考え、この方法を援用することは適当であると判断した。

4-1. では支援を経て見られた言語能力の特徴やギャップについて述べ、4-2. では支援者はそれらにいかに関与したのか、そのプロセスではどのような学びが生まれたのかを明らかにする。

4-1. BHLE の観点から見た日系ペルー人の子どもが持つ言語能力

本節では実践を経て見られたアミとテレサが持つ言語能力について述べる。

1) 複数言語におけるリテラシーの不均質及び孤立性

テレサとアミは公立中学校に通い、英語以外すべての授業を日本語で受ける。スペイン語は家庭で話す言語であり、学習言語及び指導を受けている言語として捉えられていないことが窺える。それに対して、日本語は教育を受ける言語であり、学習のために常に使う言語である。筆者は指導を行う際、日本語並びにスペイン語を積極的に使っていた。以下に三つのエピソードを分析しながら、支援を受けたアミとテレサが持っている言語能力について考察を行う。

エピソード1 言語間を移動することが難しいテレサ

<状況>初めてアミとテレサに支援を行う。アミは英語で読めるようになりたい、テレサは現在形のテストがあるから現在形を学びたいという希望を言う。

アミは、「英語をきれいに発音したい、カタカナがなくても英語を読めるようになりたい」という。テレサは「来週現在形のテストがあるけれど、現在形の動詞はよく分からずよく出来そうもないから、教えて」という。すると、「あ、再来週私もテストがあるよ」とアミは思い出し、現在形を学びたいという。支援者は、現在形が持つ機能から始めることにした。支援者は「現在形をいつ使うの」と聞き、アミは「毎日やることについて話す時」と答える。支援者は「そうだね」といい、「毎日」以外のことも言えると指摘する。時間を表す単語、Time Marker というのがあり、その言葉を文章で使う場合、大抵現在形を使うと説明する。その単語の例を英語で、Always, Usually, Sometimes, Never, Every (day, week) と書き、発音と日本語訳を求める。アミはためらいながら、読もうとするが、スペイン語の訛りは明らかである。テレサは、知っていた単語 (Sometimes と Never) をカタカナ風に読み上げ、Always と Usually がわからないという。支援者は「Always はいつも、Usually は普段だ」といってもわからない顔をする。アミは「Always はしょっちゅうだよ」と手伝ってくれ、すると、テレサは「ああ」と分かったような発言をし、「毎日とどう違うの」と質問する。すると、アミは「毎日としょっちゅうは違うでしょ。英語も同じ」と言ったが、それでもテレサは納得できない。ここで、私はスペイン語訳を求める。テレサは「毎日は Cada día、しょっちゅうは知らない」といい、「Siempre」だとアミはいう。そこで、テレサは「なるほど！ 今よく分かった」という。

2010年12月18日フィールドノートより

このエピソードからは、自分の日本語能力に自信があるテレサにとっても、時間を表す語彙は少し難しいことが分かる。テレサが「いつも」という単語がわからなかった時、支援者よりテレサと長く付き合っているアミは「しょっちゅう」という単語に切り替えた。おそらく、二人が話す時、「しょっちゅう」という単語をよく使うと考えられる。テ

レサは「しょっちゅう」の意味が分かったが、さらに「毎日」と「しょっちゅう」の違いが分からないと言い出した。アミにとってこの違いは明確であり、この質問自体が不思議であったため、仲間であるテレサを手伝おうとする姿勢は見られなかった。支援者は、二つの単語の違いを説明するのに、例を出して説明する方法とスペイン語を活用して説明する方法を取った。このときは、支援者はスペイン語を使うことを選んだ。自分のスペイン語能力を高く評価しないテレサであったが、「Siempre」という単語を聞いた途端、「今よく分かる」といい、それ以上の説明を求めなかった。

ここで、テレサは「しょっちゅう」と「Siempre」という単語を知っていたものの、意味が同じであることに気づいていなかったことが興味深い。第2章で述べたように、バイリンガルは言語間の転移が自然に起こり、同じ意味を持つ単語を自らリンクさせる力を持つと主張する研究がある。しかし、テレサの場合、言語間の転移は自然に起こらなかったことが分かる。テレサは2つの単語を知っていても、自分の力でこの2つの単語をつなげることができなかった。支援者が明示的に「しょっちゅうは Siempre」というまでに、テレサはこの2つの単語を別々に理解していた。その理由は、おそらくテレサが置かれている学習環境にあるといえる。テレサは、「しょっちゅう」という単語を父親、妹、そして学校で会う教師や仲間と使い、「Siempre」という言葉を母親とよく使っていたと考えられる。この2つの世界が重なることがなく、そして「Siempre」と「しょっちゅう」を同時に使う文脈はなかったと想像できる。つまり、この2つの単語は孤立しており、別々に存在するとテレサは捉えていた。今回の支援の時、この2つの単語が初めて同じ文脈で使われた。それをきっかけに、テレサはスペイン語と日本語に同じ言葉があることを学んだ。

2) 言語を暗記及びドリルによって学ぶ習慣

エピソード2 文字と音の差が分からないアミ

<状況>アミに発音と読み方のルールを継続的に教えていた。1か月前に学んだ文字と音の差について復習する。

アミは自分の進学のための英語受験対策を説明する。今までカタカナで書かれた発音を暗記したりしたけど、受験向けの勉強をはじめたら、新しい単語が出てきて、カタカナによる発音の綴りがなかったら、読めない。読めなかったら、当然暗記できないから困ると説明する。それで、持参した本に出てくる新しい単語の読み方を教えてという。読み方のルールがいくつかあって、すべて暗記しなくてもいいと支援者が説明したら、アミはびっくりする。支援者が「一つの文字に複数の読み方があると前に学んだでしょう」と聞いたら、アミは躊躇う。文字は音を表わすことを説明すると、思い出したような顔をする。さらに、音では母音と子音があると言ったら、その意味が分からない。スペイン語でも **Vocal** (母音) と **Consonante** (子音) の意味が分からない。母音と子音を漢字で書いたら、「ボオン」と「シオン」と読む。母音と子音の定義を広辞苑で調べたところ、説明は複雑すぎて意味がさっぱり分からないアミは諦めたような表情を見せる。支援者は、自分の小学校の経験を思い出して、母音は歌える、長音にできるけれど、子音はできない。たとえば、AAAは続くでしょ。でも、BBBは歌えないよね。アミは、「でも Biii は続く」という。「Bi は文字だよ、B と I という2つの音で、I は母音だから続く」と支援者は説明する。アミは、「そうしたら、Ci も Di も2つの音? C と I?」と聞く。「そうだよ」と支援者は頷く。(中略)

今日はCの読み方を説明した。母音のルールより簡単で、アミは迷わないだろうと支援者は期待した。Cは2つの音を表わす([S]と[K])、Cの次にI,E,Yという文字がある場合、[S]と読み、それ以外の文字があれば、[K]と読むというふうに説明する。例えば、Cell [Sel], Bicycle [baisikl]

の例を出す。アミはこの説明をよく理解でき、どんどん読んでいく。「超簡単じゃん、なんで先生はそれを前に教えなかったんだろう」「なんででしょうね。教えたかもしれないけど、アミは忘れたかも」。「いや、忘れないと思う。先生はいつもいちいち単語のカタカナをふって、それを覚えるように言うよ。ルールがあるなんて一度も言っていない」とアミは主張する。「まあ、どちらにしても、この簡単なルール以外もいろいろあるから、頑張って覚えておけば、自分で読めるようになるよ。ただ、理解するために、母音と子音の差をよく知らないといけない。もう一度復習しよう、さあ、母音と子音の違いは何？」と支援者は聞く。

2011年2月5日のフィールドノートより

このエピソードでは、アミが自分の学習ストラテジーについて述べている。学校で学ぶ英語の表現や単語の発音をカタカナで書き、そのまま暗記するという。今まで聞いたことがない、または見たことがない単語が出てきたら、読み方が分からなくて困ると嘆く。そしてアミのことはよければ、学校の英語教師は読み方のルールなどを教えないで、単語を一つずつ覚えるように求めるそうである。アミは頑張っただけで覚えたことが分かるが、このやり方では限界がある。アミは、受験向けの本に出会って初めてそれが分かる。何百個の新しい単語が掲載されている本を丸覚えすることに違和感を持つ。他に何かいい方法があるのではないかと考え、「自分で読めるように、教えてください」という希望を言った。

先行研究では、バイリンガルの子どもは意識的に言語を学ぶ力があると述べられているが、このエピソードからは、アミはこの力がそれほど養成されていないことが分かる。自分の記憶力に頼りながら、学んでいく姿勢が見られる。意識的に学ぶ力が身につけていない理由は、学習経験にあると考えられる。英語教師だけでなく、国語教師や取出し日本語授業の担当者もアミに漢字や単語の暗記を要求したのかもしれない。また理解できなくても、暗記さえすれば、テストに受かるという経験をアミは持っているのかもしれない。支援者には確実な理由は不明であるが、明確なのは、アミは言語を意識的に学ぶレディネスを持つことである。つまり、アミが暗記という方法に違和感を持ったことは意識的な学びへの第一歩といえる。この違和感を共有している支援者は意識的及び明示的に音や読み方のルールについて教えていった。そしてアミは徐々にこの教え方を受け止め、支援者の説明についてくることができた。

3) 言語の共通点や相違点に気づく力の不足

エピソード3 英語とスペイン語には冠詞があることを知らないテレサ

<状況>テレサは学校のテストを持ち込み、間違った箇所を直したいという。間違った理由を知りたく、繰り返さないように指導を求める。

学校で受けたテストでは「This is」と「These are」を使った文が出てきて、テレサはそれがよく分からず間違ったという。意味と使用のルールを説明してほしいという。日本語で説明してもピンとこない表情をするテレサ。「This is」はスペイン語の「Esto es」、「These are」は「Estos son」と説明してみる。支援者のペンケースを開け、これは鉛筆ですと日本語でいう。スペイン語にするとどうなると聞いたが、「Esto es un lapiz」とテレサは答える。では、英語にすると、「This is pencil」とテレサは答える。「何か足りないよ。スペイン語ではUnもあるけど、このUnは何？」と私は聞く。テレサは「知らない」と答える。「じゃあ、Unがなくてもいいの？ Esto es lapizでもいい？」と支援者は突っ込む。「いや、おかしい」とテレサは笑う。「このUnは冠詞という。スベ

イン語で何というか知っている？ **Articulo**。英語では **Article**」と支援者は説明する。テレサは「似てるね、名前、でも初めて聞いたよ。英語にもあるの」という。「テレサがよく間違う **A** とか **The** とかは冠詞ですよ。意味はないけど、名詞の前に使って、物是一个か複数か、あと、初めて述べるものなのか、前に述べたものなのかを区別するために使う。スペイン語も一緒だよ」と説明する。「そう？ 日本語ではないけど、なくてもいいんじゃない」とテレサは聞く。「じゃあ、スペイン語で **Esto es lapiz. Yo tengo libro** とか言っても違和感ないの」と支援者は聞く。「いや、おかしいね、なんか、スペイン語があまりできない人みたい、超違和感ある」と笑いながらテレサはいう。「でしようね。英語も同じ印象だよ。だから **This is pencil** ではなく、**This is a pencil** と書くべき」と支援者はいう。「スペイン語と英語の冠詞は似ていて、使い方も 9 割ぐらい一緒なので、英語文に自信がない時、スペイン語に訳してごらん。スペイン語で冠詞を使ったら、英語文にもあるはず。**Un** と **Una** は英語の **A** で、**El** と **La** は **The** になる」。テレサは「簡単だね、スペイン語でいうだけ。日本語に訳さなくてもいいの？」と答える。「そう、日本語には冠詞がないからね、訳しても冠詞があるかどうかというヒントはないね」と支援者はいう。「なるほど！ 分かった。スペイン語ができてよかった」とテレサはいう。

2012 年 2 月 4 日文字化データ要約

このエピソードでは、テレサが冠詞についての文法知識を持っていないことが分かる。冠詞という言葉自体をはじめ、冠詞の種類やその機能について知らないからこそ、英語文では冠詞を全く使わない。しかし、支援者が同じ文章をスペイン語でいうように求めた時、テレサは **Un** という冠詞を正確に使った。支援者は、**Un** とは何か、なぜ使うのかを聞いたら、テレサは答えられなかった。しかし、**Un** がなかったら、文章はおかしく、スペイン語が上手ではない人によるものに見えるとテレサは笑いながら述べた。ここで、テレサが持っている言語的な直観 (*linguistic intuition*) が働いたと考えられる。言語的な直観は、言語のルールを意識せず、無意識に言語を正確に使う力及び言葉が持つニュアンスを感じながら使い分ける力である。Cheremishina (1970) によれば、言語的な直観は言語との豊富な接触の結果であり、母語話者や学習及び運用経験が豊富な第二言語話者が持っている力である。学習及び運用経験が浅く、あまりできない言語に対しては持ちにくい力である。テレサは、母親とのコミュニケーションを通して自然に習得できるスペイン語能力は優れていないと解釈している。しかし、テレサが気づいていないのは、彼女がスペイン語に対する直観を持っていることである。つまり、テレサのスペイン語能力は、彼女が想像しているより高く、重層的なものであるといえる。スペイン語能力のより深いレベルでは、直観という強力な手段があり、それを活かすことによって自分のスペイン語能力及び英語能力を伸ばすことができるということをテレサは知らない。支援者は、テレサの言語的な直観を活かし、スペイン語と英語の共通点について気づかせることを試みた。「**This is (a) pencil**」と「**Esto es un lapiz**」という文章を突き合わせ、冠詞が足りないことを暗示的に教えてみた。しかし、テレサにはそれが通じなかった。支援者が明示的に **Un = A** といい、スペイン語と英語における冠詞について説明するまで、テレサは二つの文章や二つの言語の共通点に気づかなかった。

このエピソードからは、テレサはバイリンガルの子どもであるものの、言語間の共通点や相違点に気づく力は不足していることが分かる。冠詞があるという文法に関連する共通点には気づいていなかったが、**Article** と **Articulo** という言葉を聞いた途端、似ていると

ということが分かった。なぜテレサは自然にスペイン語と英語が持つ文法の共通点に気づかないのか。スペイン語と英語に関する明示的な文法知識が不足しているからであると筆者は考えている。テレサが英語とスペイン語の共通点に気づくためには、スペイン語と英語には冠詞があること、時制がほぼ同じであること、語順が似ていること、ラテン語に由来する言葉が多いことを知る必要がある。これを明示的に学ぶことでテレサは、少しずつ言語間の共通点や相違点に気づいていき、言語を対照する力を身につけていくと筆者は考えている。

4) 日系ペルー人を対象とする支援に取り組む支援者のあり方に関する考察

上記の三つのエピソードは、本研究で取り上げる学習支援へ多数の示唆を与えた。エピソード1からは、日本語が一番使いやすい言語であるという子どもでも、簡単に見えることに戸惑うことがあり得ると筆者は実感できた。したがって、支援を行う際、子どもが一番使いやすいと言っている言語さえ使えば、理解できるということを前提にすることはできない。支援者は常に理解確認を行うことを心がける必要がある。そして約2年間支援を行った筆者は、子どもの言語能力は流動的であり、週1回しか会わない支援者にとって正確に把握することが難しいことを痛感できた。それゆえ、試行錯誤を繰り返し、できるだけ多様な語彙や表現を使い、認知的に適度である話題を取り上げることが重要である。支援者は、豊富な表現を使って、子どもに話しかけることを通して、子どもが持つ言語能力の理解に近づくこととともに、様々な刺激を与えることができる。

BHLEの実践方法を援用した支援では、支援者がスペイン語と日本語を近づけ、学習文脈で同時に使うことによって、子どもによる様々な学びや気づきが可能になると支援を始める前に筆者は期待していた。以下に三つのエピソードを取り上げ、支援者による働きかけ、子どもによる気づきや学びについて考察を行う。

4-2. BHLEの実践方法論を援用した支援を経て生まれた学び

1) 言語を意識的及び明示的に学ぶ可能性への気づき

エピソード4 言語を使って言語について学ぶテレサ

＜状況＞冠詞を学びながら、名詞について話し合う。冠詞は名詞にくっつくと支援者は説明する。名詞と一緒に使う言葉は、冠詞以外何かあるのかとテレサが聞いた時、支援者は形容詞を取り上げる。そこで、テレサは比較級と最上級のテストを出し、形容詞とどのような関係があるかを聞く。

テレサは「先生、形容詞を学んだ時、比較級とか最上級が出てきて、ほら（プリントを出して、比較級のテストを見せる）比較級って何？ 形容詞とどういう関係なの」と聞く。「比較級と最上級は形容詞の変形だよ。Niceの比較級はNicer、最上級はThe nicestだよ」と説明する。「Nicerは比較級？」と分からない顔をするテレサ。「そう、すべての形容詞は二つの変形があって、その変形を比較級、二つのものを比較するから、比較級と呼ぶのね、最上級、最も、一番何々のものを指すから、最上級という」と説明する。「形容詞→比較級→最上級 例：Nice → Nicer → The nicest」というふうに支援者は自分のノートに書いてテレサに見せる。「あ、なるほど、分かりやすい。それは、なんか、文法の用語みたいなの」とテレサは聞く。「みたいのではない、文法用語だよ」と支援者は指摘する。「難しいね。で、形容詞はどういう比較級と最上級になるのかどうやって覚える

の？ 暗記するしかないの？ それとも何かパターンに従って比較級を作るとか」とテレサは次に聞く。「それは私からの質問だよ。学校でどうやって学んだの」と支援者はあえて教えない。「なんだっただけ、確か音節って、音節について先生は何か言っていた。一つか二つの音節だったら、-Er と -Est を使う、それ以上だったら More と Most を使うのかなあ」とテレサは思い出す。「合っているよ。ただ最上級の場合、The という冠詞も使うべき。The nicest, the most beautiful」と支援者は付け加える。テレサは比較級と最上級の例を自分のノートに書いている。「こうやって整理するといいね。教科書ではこの形容詞と比較級と最上級はバラバラに書いてあるから、すぐには見つからない。」と嬉しそうにいう。「テストのために復習する時、使ってみれば」と支援者は勧める。「そうだね、今日のまとめはよくできたと思う。線も引いたし、色も入れた」とテレサは自分のコンスペクトを見せる。「でも、先生、例外もあるでしょう。いつも例外があるのね。書きましょうよ」とテレサは頼む。

2012 年 2 月 4 日 文字化データ要約

このエピソードでは、テレサが形容詞の比較級と最上級について明示的な指導を受ける。今回の指導前に、学校で学び、テストまで受けてきたものの、テレサは形容詞と比較級はどのような関係なのかかわかっていなかったことが分かる。そして、「比較級」という語彙を使っていたにもかかわらず、具体的に何を指すのかもテレサには不明だったことが明らかである。テレサの驚いた反応と「Nicer って比較級」と質問したことからすれば、テレサは比較級を何か違うものとして捉え、「Nicer」というテスト用紙に書いてある言葉と違うものを想像していたと思われる。文法用語を使って言語について教える明示的な指導を通して、テレサは比較級が形容詞の変形であり、さらに形容詞と比較級を大体同じ時期に学ぶ理由が分かった。

テレサにとって明示的な指導は退屈ではないといえる。支援者とやり取りしながら、「なるほど、わかった」というコメントをするテレサからは説明についてくる様子が窺えた。さらに線を引く、色を入れるということは、テレサが自分の知識を自分の力で整理していったことの証明であるといえよう。文法用語、つまり言語を使って言語について学び、知識を整理していく方法をテレサは受け止めていることが感じられる。テレサが、学校の先生による音節の説明についてコメントしたこと、テレサは学校でも明示的な説明を受けたことが分かる。しかし、学校ではコンスペクトを書かない。その状況で、テレサはどこまで先生による明示的な説明を理解でき、内面化できたのかが疑問である。支援者と一緒にコンスペクトを書くからこそ、子どもは自分の理解を緻密に確認でき、獲得した知識を定着させることが可能なのである。なぜなら、復習する際、支援者のことばを思い出すだけでなく、コンスペクトを作成する過程で感じたこと、自分の言ったこと、自分が書いたこと、自分が選んだ色を思い出すからである。このような学び方を筆者は真の明示的な指導として捉える。そしてテレサは、このような学び方を経験し、暗記以外の学習方法があることを気づき始めた。

コンスペクト作成を通して、言語について言語を使いながら明示的に学べるという気づきがあったテレサが、コンスペクト作成に続くやり取りを経て何を学んだのかは興味深い。以下のエピソードを取り上げ、そのやり取りから生まれた学びについて考察する。

2) 言語を分析・対照する力の養成

エピソード5 日本語とスペイン語と英語を対照する方法を学ぶテレサ

＜状況＞比較級と最上級についてコンスペクトを完成させた後、支援者とテレサは難しい言語や易しい言語について話し合う。

形容詞の比較級と最上級についてコンスペクトを作成した後、テレサは日本語と英語とスペイン語を比較し始める。「英語って難しいよね。日本語は簡単だ。先生、英語は世界で一番難しい言語ですか」と聞く。「そうかなあ、テレサはそう思うの」と支援者は聞く。「そうよ。すべて難しいよ。私だって、英語は読むことさえできないもん」とテレサは答える。「日本語は易しい、私はしゃべれるし、漢字書けるしね」とテレサは続く。「スペイン語は難しいの」と支援者は聞く。「しゃべるのは簡単ですけど、文字、書くのは難しい」とテレサはいう。「でも、漢字のほうが難しくない？英語の文字って26個しかない、スペイン語は27個ある。漢字はいくつあるの」と支援者は突っ込んで聞いてみる。「いくつだったっけ、1000ぐらい？」とテレサは答える。「じゃあ、1000個より26個のほうが覚えにくい？そして、漢字って音読みと訓読みがあって、筆順とかあって、それってテレサは苦労しないの」と支援者は聞く。「いや、そんなに苦労しないね、もう慣れたかなあ。でも確かに26個と1000個は大きな違いだね。先生にとって難しいの」とテレサは尋ねる。「私にとって難しい、いつもと忘れする漢字があるのね。同じ読み方の漢字も多いしね。英語では、文字をど忘れすることはないね。あと、スペイン語と英語の文字はほぼ一緒だから、簡単だね」と支援者はいう。「そうね、確かにそうだね。あと、ひらがなとか、カタカナもあって、確かに日本語の文字は多いね。じゃあ、スペイン語と英語の文字は日本語の文字より簡単だね」とテレサはいう。「この文章を英語でいってごらん」と私はいう。「Spanish ええ、文字って？(letters と私はいう) letters are easier than Japanese letters」とテレサはいう、自分のノートに書く。「じゃあ、スペイン語は日本語より簡単なの」とテレサは聞く。「考えてみてよ。文字は簡単だけど、文法はどうでしょう。日本語の動詞は活用が簡単だね。書く、書きます、書きました。私、あなた、私たちについていう時、動詞は変わらないよね。でも、スペイン語で escribo, escribes, escribe」と支援者は考えさせる。「そう、過去形でしたら、escribi, escribiste, escribio, escribimos」とテレサは続ける。「確かに、日本語のほうが簡単。英語も活用が多いの？(現在形の活用は全部違うの？と支援者は聞く)ちょっと待って、write と writes がある。二つしかない、過去形は wrote 一つしかない。スペイン語のほうが多い！じゃあ、スペイン語の文法のほうが難しい？でも私にとって簡単。あまり考えないのに使える」とテレサは疑問のままである。「だって、テレサは生まれてからずっとスペイン語を聞いたり、話したりしたでしょう。だから簡単じゃないかな。たとえば、スペイン語を勉強したことがない人にとって、活用を覚えるのは難しいと思う？現在形の6個、過去形の6個、未来形の6個、あと Subjuntivo とかもあって」と支援者は聞く。「そう言われたら、やっぱりスペイン語の文法は難しいね。先生にとっても難しかったの。(支援者は頷く)英語の文法も難しいね、日本語より。たとえば、英語の時制はややくなくて、疑問詞を作るのに、Does とか Did とか必要よね。日本語は「か」をつけるだけで質問ができちゃう。じゃあ、English 文法 (Grammar と支援者はいう) English grammar is more 、なんでしたっけ、あ、Difficult than Japanese grammar」とテレサは書きながら、言う。続いて、三つの言語の発音などを比較しながら、例文を書いていく。

中略

「先生にとって一番難しい言語は何？私は日本生まれだから、日本語はそんなに難しくないけど、英語は難しい。スペイン語は喋るのは簡単だけど、読み書きはできないね」とテレサはいう。「私は英語を7歳から勉強しているから、英語はやや簡単だけど、ロシア語にない冠詞や時制はまだまだ難しい。日本語は漢字がやっぱり難しい。スペイン語はロシア語に似ているところが多いから、簡単だ」と支援者は答える。「なるほど、私にとって英語の発音が一番難しいね。日本語にはない、スペイン語にもない音が多いからね」とテレサはいう。

2012年2月4日 文字化データ要約

このエピソードでは、テレサが言語について考えながら、言語を比較し始める。最初は、自分の学習経験のつらさや「英語がむずかしい」というビリーフにとらわれ、「英語は難しい、日本語は簡単だ」という単純な比較しかできなかった。しかし、支援者からの質問や刺激を受けながら、言語の多様な側面、文字、文法や発音について客観的に考え始めた。日本語の場合、ひらがな、カタカナや漢字があり、さらにその数は英語の26文字をはるかに超えるという事実気づき、英語の文字は考えていたものより簡単だとテレサは認めた。続いて、文法を分析し始めると、動詞の活用や時制は日本語のほうが易しいとテレサは気づいた。テレサは、自分が自然に使っているスペイン語の文法はそれほど簡単ではないことに驚き、それを学ぶのに本当に苦勞するのかを支援者に確認した。そして自発的に時制や疑問文の作り方を取り上げ、日本語のほうが簡単だとテレサは自分で結論付けた。この話し合いの目的は、例文を書くことであると覚えていたテレサは、自分が辿りついた文章をノートに書いた。

このように、文字の数、疑問文の作成方法や時制などを視野に入れながら客観的に分析していく方法があるとテレサは学んだ。さらに、自分の学習経験を振り返りながら、自分にとって英語の困難点及びその理由に気づいた。支援者から、どの言語が一番難しいと一概に言えないこと、またその理由を聞いたテレサは、自分にとって英語の難しいところを見つけ、その理由も自分なりに解釈できた。それは、言語を対照し、言語間の共通点や相違点を見つける力の獲得につながるといえよう。言語の多様な側面を対照できるテレサは、自分にとって難しいところを見極め、それを学ぶのに努力し、時間をかけ、独自の学習方法を工夫することができるはずである。言い換えれば、自分の学習ストラテジーを必要に応じて変えることができるだろう。それは、自分の学習のコントロールや変革につながるといえよう。「英語は非常に難しい」という周りの人による思い込みに振り回されず、自分にとって簡単なことと難しいことを見極め、自律学習を続けることが可能になる。

周りの人の意見を気にせず、自分の言語学習を続ける力は、バイリンガルの人間にとって不可欠であると筆者は考えている。周りの人は、一般論や国の言語政策にとらわれ、バイリンガルの子どもが持つ言語能力の実態を把握できないことが多い。バイリンガルの子どもによる言語能力の質がよく理解されていないからこそ、言語学習を支える環境とは何か、バイリンガルの子どもが必要とする動機づけや学習支援とはどのようなものなのかを理解されない。そこで、子ども自身が、自分が接する言語の共通点や相違点を自ら意識し、自分にどのような学習方法が必要なのかを把握し、自分の学習をコントロールする力があれば、自分で言語学習を続ける意識と力は育成される。ここで、自分で学習を続けるというのは、他人の協力を求めないで独学することを意味しない。ここでいう「自分で学習を続ける」子どもは、自分の学習に役立つ本（辞書や参考書）、場所（塾、語学学校、家庭教師）や方法（留学、バイト）を探することができることを指す。自分で学習を続けられる子どもは見つかったりソースや場所、とらえた機会を利用し、自分なりに言語学習を続けられる。

3) 学習を支えるリソースとして母語・継承語能力を使う力の養成

エピソード6 スペイン語は英語学習に役立つことを学ぶアミ

＜状況＞アミは好きな曲の歌詞を持ち込み、それを英語からスペイン語に翻訳したいという希望を言う。一人で訳してみたが、わからない単語が多すぎてなかなか進まないという。大好きな曲なので、どうしても意味を知りたいという。

まずどのような翻訳作業をしてきたかをアミに確認する。「簡単な文章だったら、例えば、「I don't like your girlfriend」とか「I want to be your girlfriend」などをすぐにスペイン語に訳せる。でも、難しい文章は日本語にしてからスペイン語にする」とアミはいう。なぜこのような支援者にとって奇妙なやり方をするかという、英語の長い文章をみたら、主語はどこにあるとか、どこから始めたらいいかわからないため、教科書を使って似ている文章を探しながら、日本語にする。その時意味のある日本語にすることができたら、それをスペイン語に訳す」とアミは説明する。辞書とか文法参考書を使わないという。家ではインターネット接続がないので、ウェブのリソースも使えないという。「なぜ英語の文章をそのままスペイン語にしないの」と支援者は聞く。「あれ？ それはできないでしょう。違う言語だし、難しすぎる」とアミは答える。「でも語順は一緒だから、知っている言葉をスペイン語に置き替え、足りない言葉は推測できるかも」と支援者はいう。アミは疑問を示す。「やってみようよ。家でできなかった文章を見せて。So come over here tell me what I wanna hear? ジャあ、スペイン語でいってごらん」と支援者は求める。「So-entonces, Come、命令形にする? Ven, Over はわからない、Here-Aqui、Dime lo que quiero oir? Escuchar? Oir にする」とアミはいう。「意味はどうでしょう。Entonces ven y dime lo que quiero oir という文章になったのね。ちゃんとこの文章は通じるの」と支援者は聞く。「はい、でも英語と一致するの」とアミは聞く。「ばっちりよ」と支援者は頷く。翻訳と直訳は違うこと、スペイン語で意味が通じたら、意訳してもいいと説明する。英語とスペイン語の語順は全く一緒の場合が多いから、わざわざ日本語を通して翻訳しなくてもいいと私はいう。知らない単語を英西辞書を引いて調べたほうがいいという。そして英語とスペイン語ではラテン語に由来する言葉が多くて推測しやすいと言及する。歌詞でみた Secret はスペイン語で Secreto、Addictive は Adictivo などの例を出す。しかも、このような言葉はスペイン語では普通なのに、英語では学術的に聞こえるので、英語でそれらを使うといい印象、知識豊富であるという印象を与えられると支援者は説明する。アミは、目が輝き始める。「スペイン語ってすごい！ 私はスペイン語ができることで、英語でも知識豊富に聞こえるの」と聞く。「知らなかった、語順と言葉自体が似ていること。すごい」とアミは続ける。中略
翻訳を進めるとともに、アミは自分が知らないスペイン語に気づいていく。最後にスペイン語も勉強しないとダメという。支援が終わった後、どこで辞書が買えるのかとか、古本でも大丈夫なのかなどの質問をする。

2011年4月16日のフィールドノートより

このエピソードでは、アミが使う自律学習ストラテジーが明らかになった。好きな歌手が何を歌っているのかを知りたいアミは自分で翻訳を始めた。辞書やインターネットへのアクセスを持たないアミが使っていたのは、教科書だけである。似ている文章を探しながら、それを直感で歌詞に合わせるという非常に時間がかかる作業を行ってきた。さらに、自分の一番使いやすい言語であるスペイン語を翻訳の過程から取り除き、日本語を通してスペイン語の文章へたどり着こうとしていた。筆者にとってこのやり方は意外だった。

アミは家庭内のコミュニケーションをスペイン語で行い、学校内の学習を日本語で行ってきた。学校ではスペイン語を活用する場がないため、アミは何かを学ぶ際スペイン語を介さず、日本語で理解しようとする習慣を身につけたと考えられる。しかし、英語支援を通してアミはスペイン語が英語学習に役立つことを知り、自分のスペイン語を活用しながら

ら、直接英語をスペイン語に切り替える過程を経験できた。日本語を使わなくてもいい、翻訳の異なるやり方があり得るとひらめいたアミを様々な発見が待っていた。スペイン語と英語は語順がほぼ同じであり、ラテン語に由来する言葉が多く、覚えなくても理解できる語彙がある。さらに、その語彙を使うことによって知識豊富に見えるなどのことを聞き、アミは嬉しかったようだ。自分の母語・継承語の価値を発見したことはアミにとって驚きと感動に溢れる経験になった。

このように、アミは自分の母語・継承語を自分の学習過程に取り入れるようになり、学習リソースとして使い始めた。このエピソードでは、アミは自分が持つスペイン語能力や知識、そしてスペイン語での言語的な直観を活かしながら、英語を学んでいた。そして、徐々に自分が知らないスペイン語の語彙、(学習に)困難に感じる動詞の活用や時制に気づき、スペイン語も学ばないといけないと、いいだした。またアミはスペイン語と英語を同時に学ぶのに役立つリソース(西英辞書など)について支援者に聞いた。これらは、アミが支援が終わった後でも学習を自律的に続けたい動機を示すエピソードである。この動機づけを持つアミが継続的に学習を行えば、彼女が持つスペイン語と英語能力が変わっていくと予測できる。スペイン語と英語が持つ共通点に関する明示的な知識、強い動機づけを持ち、自律学習を継続的に行うアミ自身が自分の言語能力を維持・保障・向上し、最終的に自分の言語能力を変革していくと筆者は考えている。

このように、明示的及び母語を奨励する指導を通して、アミは自分の母語・継承語を学習過程に取り入れることを経験し、その価値に気づいてきた。スペイン語は学習に役立つことを実感し、それを学習リソースとして使っていく。この体験はさらに自律学習の動機づけにつながり、アミ自身による言語能力の変革を可能とすると考えられる。

4) 支援を経て生まれた学びをトランスリテラシーとして捉える試み

筆者の考えでは、エピソード4, 5, 6に述べた「言語を意識的及び明示的に学ぶ力」、「言語間の共通点や相違点に気づきながら、言語を分析・対照する力」また「自分の母語・継承語を学習のリソースとして使う力」を持つ子どもは自分の言語能力を変革できるようになる。これらの力がある子どもは、教師や保護者に頼らず、自分の力で母語・継承語能力、日本語能力及び英語能力を維持・向上できる。つまり、自分の言語能力を変革できると考えられるのである。先に述べた「言語を意識的及び明示的に学ぶ力」、「言語間の共通点や相違点に気づきながら、言語を分析・対照する力」また「自分の母語・継承語を学習のリソースとして使う力」という三つの力は「自ら自分の言語能力を変革する力」を構成すると筆者は考え、それをトランスリテラシーと呼ぶ。なぜトランスリテラシーという言葉を使うかという、トランスリテラシーは言語能力の変革(Transformation)をもたらすことと、カミンズによる「転移を目指した教育(Teaching for Transfer)」を通して養成されるリテラシーであることを筆者は意識しているからである。

5. 外国籍児童生徒を対象とする日本語教育への示唆

本研究では、地域教室に通う2名の日系ペルー人の子どものバイリンガルとして捉え、BHLEの観点を援用しながら、彼女らが持っている言語能力の特徴を探った。その結果、子どもが持つ母語・継承語であるスペイン語と日本語と英語による力は不均質であり、孤立していることが明らかとなった。さらに、「言語を意識的及び明示的に学ぶ力」、「言語を分析しながら学ぶ力」や「言語間の共通点や相違点に気づく力」というバイリンガルの基礎能力が不足していることが分かった。筆者によって行われたスペイン語と日本語を活用した英語支援を経て、子どもは、言語を意識的に学ぶ方法やその可能性に気づき、言語を使って言語を分析・対照することを学び、そして母語・継承語であるスペイン語を自分の学習を支えるリソースとして使う力を獲得してきたと述べた。

上記の分析結果は、日本語教育にどのような意味を持ち、日本語教育における実践へどのような示唆を与えるのか。

本研究は、日本語教育の対象者である外国籍児童生徒が持つ言語能力を日本語教育と異なる角度から分析することによってその理解に貢献できたといえよう。日本語教師はBHLEの観点を考慮すれば、日々関わっている外国籍児童がバイリンガルの子どもであることに気づき、その言語能力を捉えなおすことが可能となるといえる。日本語以外の言語文化を背景に持つ子どもは、日本語を学ぶことによってバイリンガルになるという事実を筆者は強調してきた。その事実から考えると、日本語教師は、子どもをバイリンガルにする過程に積極的に関わっているということである。以上を踏まえることで、日本語教師は、養成すべき言語能力が「言語を意識的及び明示的に学ぶ力」や「日本語学習を支えるリソースとして背景にある言語を使う力」を含むことに気づくという結果が期待される。このように日本語教師は、自分が教えている子どもやその子どもが持つ言語能力を捉えなおし、さらに日本語を教える意味や目的を捉えなおすことができる。そして日本語能力の向上とともに、子どもの母語・継承語能力の維持・保障・向上を目指す日本語教育実践を積極的に試みる日本語教師が増えると予測できる。

日本語教育では母語を活用した実践の必要性が既に訴えられており、そのあり方が探求されてきた。そのため、本稿で取り上げる子どもの母語・継承語であるスペイン語を活用した支援は興味深い具体例であるといえる。子どもが嫌がることの多い明示的な文法指導は支援者と子どもがコンスペクトを一緒に作成していく中で、意味を持つようになること、例文を作りながら自分の学習経験を振り返ることで、言語を対照する機会を得ること、翻訳作業を通して自分の母語の価値を発見することは日本語の授業でも実践可能である。

筆者が提唱する「自分の言語能力を自ら変革する力」としてのトランスリテラシーも日本語教育において大きな意義を持つと考えられる。自分の日本語能力を把握し、それを積極的に伸ばそうとする学習者、つまり教師がいなくても自律的に学習を続ける子どもを育てたい日本語教師は多いといえよう。それらができるようになるために、どのような言語能力の育成が必要か、また、どのような実践がいいのかということで悩む教師は少なくない。トランスリテラシーという概念は、学習者が自ら自分の言語能力を変革するために必要な力とは何かということについての教師の理解を促す。さらに、複数言語を背景に持つ

子どもによる言語間の移動に焦点を当てることによって、以下の問いを議論できるようになる。たとえば、言語間を移動する子どもがいかに自分の伝えたいことを複数言語で伝えるのか、言語間の移動はいつ困難になるのか、子どもが言語間の移動をいかに捉えているのかなどの問いである。この問いは日本語教育でも大きな意義があると筆者は考えている。子どもは日本語を学びながら、いつそしてなぜ母語に切り替えるのか、日本語と母語を移動するときの悩みや不安とは何か、日本語と母語を移動しながら話を進めようとする目の前にいる学習者といかに意思疎通ができるのか、こうした課題を持つ日本語教師は少なくない。トランスリテラシーを育みながら日本語を教えていく日本語教育を行えば、それらの課題の解決につながると考えられる。

注

- 1 小学生と中学生は別々に学んでいる。
- 2 鯨岡 (2005) が使用している用語は「関与観察」であり、ここではそれをそのまま使用する。

参考文献

- カミンズ, J. 中島和子 (2011) 『言語マイノリティを支える教育』慶應義塾大学出版
- 鯨岡峻 (2005) 『エピソード記述入門：実践と質的研究のために』東京大学出版会
- 中島和子 (2005) 「カナダの継承語教育その後－本書の解説にかえて」『カナダの継承語教育－多文化・多言語主義をめざして』中島和子、高垣俊之訳、明石書店
- バーカー, コリン、岡秀雄訳・編 (1996) 『バイリンガル教育と第二言語習得』大修館書店 (Baker, C (1993). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.)
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: language, literacy, and cognition*. Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press.
- Cheremishina, M.I. (1970). *Lectures on linguistics*. Novosibirsk, NGU.
- Cope, B., Kalantzis, M. (Eds.). (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London and New York: Routledge.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 225–251.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California state department of Education (Ed.). *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (pp. 3–49). Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center California State University.
- Cummins, J. (2006). Identity Texts: The imaginative construction of self through multiliteracies pedagogy. In O. Garcia, T. Skutnabb-Kangas & M.E. Torres-Guzman (Eds.). *Imagining Multilingual Schools: languages in education and glocalization* (pp.51–68). Clevedon; Buffalo; Toronto: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2008). Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumptions in bilingual education. In J. Cummins & N. Hornberger (Eds.). *Encyclopaedia of language and education Vol.5*, (pp. 65–75). NY: Springer Science and Business Media, LLC.
- Garcia O. (2010). *Educating emergent bilinguals Policies: Programs, and Practices for English Language Learners*. Teachers College Press
- Lambert, W.E. and Tucker, G.R. (1972). *Bilingual education of children: The St.Lambert experiment*,

Newbury House, Rowley, MA.

New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66, 60–92.

Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Tunmer, W.E., Pratt, C., Herriman, M.L.(Eds.) (1984). *Metalinguistic awareness in children: Theory, research, and implications*. Berlin; New York: Springer-Verlag.