

外国籍年少者のための日本語学習環境デザイン(2)

—散在地域支援モデルの試案—

山崎けい子・中河 和子・田上 栄子

富山大学人文学部紀要第54号抜刷

2011年2月

外国籍年少者のための日本語学習環境デザイン(2)

—散在地域支援モデルの試案—

山崎けい子・中河 和子・田上 栄子

1. はじめに

本研究では、特に富山県のような、外国籍年少者が広い地域に散在している地域の支援に着目し、子ども達の周辺に集う人々（学校関係者・外国籍年少者の保護者・地域の外国語母語話者・日本人ボランティア・留学生・日本語教師等々）を巻き込み、国籍や役割を超え、地理的にも散在する支援の力を集め連携を結ぶという、大きなくりでの言語学習環境をデザインしている。

前稿(山崎他(2009))で述べたことを今一度振り返ると、「本研究では、人は相互行為、つまり、関係性の中で学ぶと考えている。」つまり、『翻訳教材』を色々な立場の人たちが協力して作成すること、また、「複数の共同体の人々が同じ翻訳教材を子ども達の教科学習等に使用する」ということ等から、共有した媒介物(翻訳教材)を中心に、あるいは、共有した媒介物(翻訳教材)が移動することで、メンバーやそれぞれの「共同体がつながり、新たな関係が築かれていく」「関係を持つことで触発されそれぞれに変化をしていく。」「このような変化こそが共同体の再生産であり、学習である」と考えている。

本稿では、前稿の論を踏まえ、これまでの3年余の実践を分析し、このような言語学習環境のデザインが実際にどのように機能したのか、検証と考察を行なう。その上で、散在地域の外国籍年少者日本語言語学習の支援モデルの試案をまとめとして示す。

2. 実践概要

本研究の言語学習環境デザインは「子どもラーニングサポート北陸」(以下、子どもラサ)の活動を中心としている。前稿の繰り返しになる部分もあるが、その活動内容を箇条書きで記す。

1) 翻訳教材作成プロジェクト:

教科書教材翻訳(中国語, ロシア語, ポルトガル語・タガログ語・タイ語)企画・制作,
翻訳教材作成メンバーによる勉強会¹

1 翻訳教材作成メンバーが集まって、どうやって翻訳すべきかなどを考える勉強会を行なっている。

2) HP²や手渡しでの翻訳教材提供

表1 <これまでに作成し、HPで公開した翻訳教材>

小学校国語教材（光村図書 4年生下）『ごんぎつね』（2007年度翻訳作業）				
本文翻訳	タガログ語	中国語 (簡体字・繁体字)	ポルトガル語	ロシア語
付属教材	音声	音声 母語用ワークシート (簡体字・繁体字)	音声 母語用ワークシート	音声 母語用ワークシート
*日本語原文も掲載				

小学校国語教材（光村図書 4年生上）『白いぼうし』（2008年度翻訳作業）					
本文翻訳	タガログ語	中国語 (簡体字・繁体字)	ポルトガル語	ロシア語	タイ語
付属教材		母語用ワークシート (簡体字)		母語用ワークシート	
*日本語原文も掲載					

小学校国語教材（光村図書 4年生下）『一つの花』（2009年度翻訳作業）					
本文翻訳	タガログ語	中国語（簡体字）	ポルトガル語	ロシア語	タイ語
付属教材		母語用ワークシート (簡体字)		母語用ワークシート	

3) インターネット（掲示板，ML）での情報提供，翻訳教材に対する意見交換

4) 外国籍年少者支援に関する講演会，年一回の実施

尚，ホームページでの教材公開は，予算の関係上，2011年3月を持って終了し，冊子版にまとめる（2011年3月発刊予定）。その際，小学校国語教材（光村図書 4年生下）『アップとルーズで伝える』の翻訳も加える。初めての説明文の翻訳であるが，物語文だけでなく，学習のサポートのしやすい説明文も加えて欲しいという，支援現場からの要望に応えたものである。また，母語版で母語を学ぶための「母語用ワークシート（HPで公開したものの改定版）」に加え，新たに，教科書の日本語原文を学ぶための「日本語用ワークシート」も掲載する予定である。

3. 研究の方法

3年余の子どもラサの実践を分析するために，以下の方法を用いる。

1) HPのアクセス記録，及び，メーリングリストのメッセージ件数を分析する。

2 HPの名称「子どもラーニングサポート北陸：外国籍の子どもたち支援の情報サイト」

URL: <http://kodomo-mirai.sakura.ne.jp/>

2) 翻訳教材作成メンバーによる勉強会(3年間6回分)の音声記録を書き起こしたのにより、教材を作成する側が自らの活動をどのようにとらえているのか、参与観察も加味しながら、縦断的に分析する。

3) 翻訳教材で学んだ「子どもたち」³⁾の声を拾い集め、考察する。

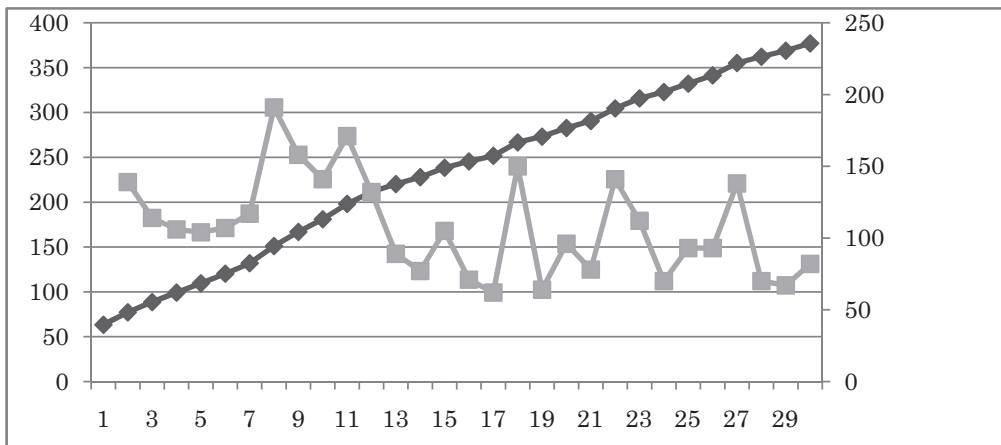
これらを踏まえた上で、全体の言語学習環境のデザインが実際にどのように散在地で機能したのかの考察を行なう。

4. 分析と考察

4.1.1 HPのアクセス記録

ホームページへのアクセス数(ログイン数): 3771
(2008年5月5日~2010年10月5日)

グラフ1 <HPログイン数の累計と月別変化>



横軸: 月数 (30か月)

左縦軸: .十回 (ログイン数累計)

右縦軸: 回 (月毎のログイン数)

HPのアクセス解析(2008年の5月から集計開始)から、月ごとにログイン数を記録し、**グラフ1**にまとめた。右肩上がりにログイン累計数は伸びているが、その伸びは非常に緩やかで、平均すると一日4.27回ほどである。多い月で一日平均6.16回、少ない月では一日平均2.06回となる。非常に限られた人が閲覧しているHPであることが分かる。

3 本稿では「子どもたち」を「外国籍年少者をはじめとする、日本語教育を必要とする様々な状況の子どもたち」の意味で使用する。

表2 <過去一年間のページ別集計トップ3>

年月	1位ページ名	ページビュー数	2位ページ名	ページビュー数	3位ページ名	ページビュー数
2009 11	トップページ	138	教材のひろば	102	問い合わせ	43
12	トップページ	133	教材のひろば	92	問い合わせ	68
2010 1	トップページ	84	教材のひろば	38	問い合わせ 活動状況	23 23
2	教材のひろば	180	トップページ	114	活動状況	45
3	教材のひろば	199	トップページ	126	新着情報	63
4	教材のひろば	104	トップページ	69	漢字語彙表	40
5	教材のひろば	102	トップページ	84	問い合わせ	62
6	教材のひろば	110	トップページ	90	問い合わせ	62
7	教材のひろば	94	トップページ	85	問い合わせ	54
8	トップページ	94	教材のひろば	86	問い合わせ	49
9	問い合わせ	52	教材のひろば	51	トップページ	47
10	トップページ	64	教材のひろば	64	問い合わせ 活動状況	39 39

表2は、どのページを見ているか（ページ・ビュー）のページ別集計から、過去1年間のページ別集計トップ3を表したものである。多少の変動はあるもののトップページ以外は「教材のひろば」が見られている。アクセス数が少なく、限られた人が閲覧しているHPではあるが、主に翻訳教材をダウンロードする場所として、継続的に利用されているのがわかる。

尚、HPには以下のページがある。

「トップページ」：新着情報など

「活動状況」：「子どもラサの歩み」などを掲載

「教材のひろば」：翻訳教材などを掲載

「リンク」：「子どもたち」の学習に関係する様々なサイトの説明、リンク

「問い合わせ」：問い合わせ先、HP管理者のプロフィール

「掲示板」

4.1.2 メーリングリストのメッセージ件数

当初、HPにリンクさせている「掲示板」を、翻訳教材に対する意見交換をはじめ、散在地域の人々が連携できる拠点にしたいと考えていたが、「掲示板」の使用はほとんどされていないのが実情である。使い勝手の悪さや、携帯電話からのアクセスに思った以上の料金がかかることなども原因のようだった。

その打開策として開設されたのが、メーリングリストである。メーリングリストのメールは宛先に必ず届けられるので、活用がされやすいのではないかと考えた。2009年の3月21日に開設され、2010年10月現在24名がメンバーである。

表3 <各月のメッセージ送信件数>

	1月	2月	3月	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月
2009年			7	3	0	7	0	1	4	1	1	3
2010年	0	1	4	3	1	8	23	5	8			

表3は、メーリングリストの各月のメッセージ送信件数を表したものである。件数は2010年6月以降増加傾向にある。2010年7月は23件と特に利用が多い。

内容として、最初は、自己紹介や、単発的なお知らせが多かったが、2010年度に入ってから、メンバーが情報要求や具体的な物の支援などを求め、それに応える人が出てきている。2010年6月からは、直面している状況に関する問題の投げかけがなされるようになり、経験のあるメンバーと一緒に考えるような側面が出て来た。

メーリングリストは、散在地域にとっての心強い連絡や連携の手段である。今後の展開が期待される。

4.2 翻訳教材作成メンバーによる勉強会

翻訳教材作成メンバーによる勉強会は、翻訳の仕方や各種付属教材作成のためのアイデアや問題点をそれぞれのメンバーが持ち寄り、共通認識の下で解決策を考えていくために実施されている。1回2時間程度年2回、3年間で計6回を数えた（①2007年10月21日②2008年2月24日③2008年11月2日④2009年2月22日⑤2009年10月12日⑥2010年2月7日）。参加者は翻訳者（翻訳語の母語話者）、翻訳支援者（翻訳語の母語話者、日本人）、付属教材作成をする日本人支援者、実際に「子どもたち」を指導する人（教員、ボランティア）、子どもラサの運営メンバー等で、毎回10～15名ほどが集まっている。

この勉強会を記録した音声テープを書き起こし、教材を作成する側が自らの活動をどのようにとらえているのか、参与観察も加味しながら、縦断的に分析した。具体的には次の2点について主だったメンバーがどのように言及しているのか、書き起こし資料から関連部分を抜き出し、変化を追った。

- 1) 翻訳作業について
- 2) 付属教材作成について

4.2.1 翻訳作業について

翻訳作業そのものについてどのように思っているか（自分にとってどんなものであるのか、どのように翻訳したらいいと思っているのか等）に言及している所を抜き出し、分析した。①～⑥は何回目の勉強会であるかを示す。

1) 翻訳作業の目的の文脈化：自分のこと・一般的な「子どもたち」のこと

→具体的な「子どもたち」とのつながり

翻訳者A (A言語母語話者)

①	<ul style="list-style-type: none"> ・子どものために翻訳しました。でもそれだけじゃなくて、私にとってこれは私にとってもいい勉強、日本語の勉強になりました。 ・私、自分の分かることだけ書きます。〈A国〉の子ども、日本語読んで、あーこれ違う。(笑)〈A国〉の子ども頭早い。
⑤	<ul style="list-style-type: none"> ・今、〈A国〉の子ども達に〈A言語〉と教えている。あの、〈A国〉人の今のようない、〈A言語〉とてもレベルが低い、翻訳でも分かりにくいと思います。 ・今の問題は、(…)〈A言語〉の難しい言葉を入れたくないね。もうちょっと簡単な言葉、分かりやすい。

翻訳者Aは、1回目では、自分の勉強になることや、自分より「子どもたち」の方がよく分かっているのではという、「子どもたち」についての表面的な理解を語っていた。しかし、このプロジェクトを契機にして、「子どもたち」を実際に教えるようになり「子どもたち」のレベルを知ることで、5回目には、具体的な「子どもたち」のために翻訳をしているというとらえ方に変わっている。翻訳者Aは、具体的な「子どもたち」とのつながりの中で、現状を把握し切実なニーズやレベルを知り、翻訳の目的を具体的な「子どもたち」の文脈に合わせて考えるようになっている。

翻訳者B (B言語母語話者)

②	<ul style="list-style-type: none"> ・もっとあの日本語を理解できるように、この翻訳を私にとってはプラスになったんじゃないかなとは思ったんですけど ・今あのすぐくお母さん達が(…)そこに日本語とか自分がわからないから教えてあげられないっていうことがあって、(…) (この教材があれば)あの、こどもにもあの勉強のこととかあの教えてあげられるんじゃないかと思います。
⑥	<p>O (翻訳教材で実際に子どもに指導した人、日本人)： 英訳文は(…)の方にあるんだけど、〈B国語〉で初めてあれ読んだんですよ。ごんぎつね。とてもよく日本語とくっついてるっていうのかなんていうのかな。文にしっかりあってるって。</p> <p>B：ああ、そうですか。</p> <p>O：よろこんで。わかる、わかるって言って。</p> <p>B：(拍手)よかったー。</p> <p><上の会話の後でBがさらに続けて></p> <ul style="list-style-type: none"> ・今の話聞いたらなんかやる気が出た。うれしい。やっぱりあの喜んでくれる人いたら、どんどんやりたくなります。

翻訳者Bもやはり最初の頃は自分自身のことや、お母さんたちが「子どもたち」に勉強を教えられるようになるものを作っているのだということを述べていた。しかし、6回目で実際の「子どもたち」の反応や評価を明示的に聞き、自分の翻訳が具体的な「子どもたち」につながっていることを知ることで、喜びややりがいを感じている。英語ではないB国語で書かれていることの喜びを通して、その具体的な「子どもたち」と翻訳者がお互いのアイデンティティを確認し合っているともとれる。

このように、具体的な「子どもたち」とのつながりを感じることで、翻訳作業の目的が、自

分自身のことや一般論ではなくなり、具体的な「子どもたち」のためのものに変化している。翻訳作業の目的の文脈化が行なわれていると言える。

2) 翻訳作業の深化：日本文の解釈の大切さ

翻訳者B（B言語母語話者）

①	・初めてこの翻訳をすると本当にたくさん分からないことをあるんです。翻訳をするっていうこと、そんなに簡単ではないと思います。 ・翻訳するには同じ言葉を使うと、・・・つまらなくなるという感じ、
②	・小学校のレベルで、この言葉を小学校の子どもが理解できるかどうかというそう言う問題も出てきましたし、
⑤	・翻訳する時ってそのままの言葉、翻訳しなくても、1番大事なはその話の中身じゃないですか、と思います
⑥	・あの、自分の言葉に、あの、どういうふうにわかりやすく自分の言葉に翻訳できるかっていうやり方したほうが・・・。

参与観察からも見られたが、翻訳は、翻訳者Bだけでなく、すべての翻訳者にとって決して簡単な作業ではなかった。勉強会の度に色々な疑問が出て来た。

翻訳者Bも常にそのことを考えており、話の中身（5回目）をどのようにわかりやすく自分の言葉に翻訳できるか（6回目）を深く考えるようになっていく。一見、意識を志向しているようにもとれる発言だが、実はそうではない。回を重ねる毎に勉強会に提示されるBの疑問の内容は高度になり、6回目の勉強会で、Bの疑問に答える形で、日本人も深く考えさせられるような細かい日本語の言い回しの解釈に皆で取り組んだ⁴のは非常に象徴的であった。ただ「子どもたち」のために分かりやすく翻訳すれば良いのではなく、話の中身、日本文の詳細な解釈をしっかりとした上で、適切な分かりやすい翻訳を目指そうとしていることが分かる。

日本人支援者P（翻訳作業支援者）

①	・全体をつかんで、イメージから入って行って、(…)だから最初から直訳しようというのはやっぱり…。イメージが大事なのかなって。
②	・表面的なものだけじゃなくて最後は心のところでこうだなとかここはこう感じるとか、感じるものが何とか伝える、伝わればいいなと思います。
⑤	・1番最初に翻訳しようとした時に全くできなかったの。翻訳って、私は生まれて初めてしたので。翻訳って直訳すればいいんでしょ、って参加したんですけど、そうするとまったくできなくて。で、その時に初めて中身を、その読解、理解して<A言語>に、その<A国>の人に伝わる言葉に変えていくのが翻訳なんだな、っていう風を感じたんですけど。

日本人支援者Pは、翻訳者Aの翻訳作業を支援しており⁵、上述翻訳者Bとペアを組んでいる

4 例えば、今西祐行著『一つの花』の中にある「ゆみ子は、お父さんの顔を覚えていません。自分にお父さんがあったことも、あるいは知らないのかもしれない。」という文章について様々な疑問を話し合った。なぜ、お父さんの顔を覚えていないのだろうか、お母さんが写真をすべて捨ててしまったのだろうか、自分にお父さんがあったことも知らないとは、いったいどういう意味なのだろうか、「いた」ではなく「あった」としているのはなぜなのだろうか、等々である。

5 子どもラサでの日本人支援者は翻訳されている言語に詳しいわけではないが、日本文の読解の手助けを細かくすることなどで、翻訳作業を支援している。

訳ではないが、同様のことを述べるようになっている。

どのように「子どもたち」に分かりやすく母語の世界に翻訳していけるかは、基となる日本語の解釈が出来てこそ出来るものだという考え方は、翻訳者、支援する日本人側、メンバーの共通のものになってきていることが観察される。それは、個人的な翻訳作業に加えて、両言語の意味をすり合わせるために翻訳者と日本人支援者等が、お互いに話し合う作業や、勉強会を繰り返してきた中でつくられてきたものだと考えられる。翻訳作業のあり方が共有化され、深化していると言える。

4.2.2 付属教材作成作業について

子どもラサで作成している翻訳教材のための付属教材は各種あるが、ここでは、日本語用ワークシートを作成する中でその作業をどのように思っているかに言及している所を抜き出し、分析する。

日本語用ワークシートとは、教科書の日本語の原文を読むためのもので、実際の学校での教室活動の前に、予習としてポイントを押さえて教科学習及び日本語学習をさせようとしている。最初のたたき台に何度も改定を加え、どのような形や内容が良いのかを模索してきた。2011年3月発刊の冊子版では完成版を掲載する予定である。

日本人支援者Qは、この日本語用ワークシートの作成のために労を尽くしてきた。Qが、日本語用ワークシートを作成して行く中で、この作業が自分にとってどんなものであるのか、どのように作成したらいいと思っているのかについて言及している所を抜き出し、分析した。①～⑥は何回目の勉強会であるかを示す。

1) 自分の立ち位置の再考：複数の状況との出会い→支援の形の模索

日本人支援者Q（関連教材作成支援）

①	・私も現在あるのは、(…) 国語科の学習、教科学習と、日本語としての指導のあり場と、このちょうど中間に今いるので、(…) まだ中間のところで右往左往している
②	・(日本語用ワークシートが) 非常に作りにくいというか、不安というか、自分が作って出すとき(…) 確からしさはどこにあるのかなというような思いがないではない。
③	・私もようやくですね、皆さんと共通理解の場に来たと思うんですけど、(…) あまりその使い方を規制するんじゃなくて、それを見た人が(…) どのように活用するかというもので考えていったほうが、私は、いいのかなと思うんですよ。
⑤	Q：なんか、いっぺんたどり着いたら、ふっとしたらまた違う、前が見えなく(…) だから、未開のところを開拓している。面白さと迷いと悩みがあるんですね。

1回目で、Qによりワークシートのたたき台が提示されたが、現実の「子どもたち」の色々な状況を知る関係者から様々に注文（日本語のレベル・教材の使いやすさ等）をつけられ、回を追う毎に形や内容が変化している。二転三転しながらワークシートが変化して行く中、日本

人支援者Qは「右往左往」「不安」から、一旦共通理解を得たように感じるが、さらなるワークシートの改正が要求され、ついには、未開の開拓者の「面白さと迷いと悩み」を言及するようになる。

日本語用ワークシートが、最初のQの考え方から、色々な人の意見を反映させる形でどのように変化したのか、より分かりやすくするために、その変化の過程を以下にまとめる。

<日本語用ワークシートの変化の過程>

回数	Qの<日本語用ワークシートの提示>と発言	色々な状況にいる人達からの意見
①	<p><学習指導案的シートの提示（網羅的に細部も問うもの）></p> <p style="text-align: right;">⇔（対立）</p>	<p>O（日本人、「子どもたち」を指導する教員）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・後の粗筋が分かるだけで精一杯かな。 ・穴埋めの教科書から字を探してここに書くだけでも、（…）難しいですね
②	<p><内容軽減したシートの提示（粗筋・話の要点・キーセンテンス・文法的なこと）></p> <ul style="list-style-type: none"> ・R先生ですか（…）加味させてもらったら、合体？コラボさせてもらったら <p style="text-align: right;">⇒（肯定的評価）</p>	<p>R（日本人・教員）</p> <p><ドリルの日本語用ワークシートの提示></p> <ul style="list-style-type: none"> ・国語教材として（…）最後目指すようなドリル、繰り返していきながら、 <p style="text-align: center;">↑↓（対立）</p> <p>O・（R）先生が作られたワークシートは、とても難しいと思います。（…）教科書から抜き出すだけでも、出来る子と出来ない子がいる</p>
③	<ul style="list-style-type: none"> ・（母語用ワークシートを見て）日本語版のワークシートどういう存在なのか <p style="text-align: right;">⇔（疑問）</p>	<p><母語用ワークシートのHP掲載></p>
④	<ul style="list-style-type: none"> ・翻訳文の母語のワークシートと、日本語のワークシートの関連性（がほしい） <p style="text-align: right;">⇔（要求）</p>	<p>翻訳者C（C母語話者、母語用ワークシート作成者）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・（母語用）ワークシートは、外国人が、外国人のため。（…）<C国>の学校で使っているワークシートと同じ
⑤	<p><さらに簡略化したシートの提示></p> <ul style="list-style-type: none"> ・最後に、それぞれの感想を書く欄を設けるといいうワークシート ・例えば子どもの実力、能力（…）によって（…）構成を自分で考えていくワークシート <p style="text-align: right;">⇔（対立）</p> <p>試用結果の報告を受けて</p> <ul style="list-style-type: none"> ・イメージわいてきた方向が違って来たような。（…）全部網羅してたでしょ。（…）学習のいわゆる場面が見えてきたってことです。 <p style="text-align: right;">⇒（肯定的理解）</p> <p>さらなる簡略化へ</p>	<p><さらに簡略化した日本語用ワークシートを現場で試用した結果の報告></p> <p>O・（簡略化したワークシート）死に物狂いでやったという感じで。時間的に苦しい。導入前に、入る前に粗筋が1回わかっていれば、いいかな。</p> <p style="text-align: center;">↑↑（共感）</p> <p>S・（日本人、「子どもたち」を指導する人）量が多くてやりきれなかったのは事実です（…）粗筋をわかってもらうっていうのがまず一番（…）抜き出すこともままならない。</p>

Qは、日本語用ワークシートの形を巡って、色々なメンバーの考え方と対する。3回目からは、母語用ワークシートとの関わりも疑問として加わる。5回目で、Qらにとってはかなり簡略化したと思える版の勉強会メンバーへの提示と、実際にその版を子どもに試用した指導者からの報告を受ける。その中で、想像を遥かに超えて現場は時間が不足しておりレベルも厳しいものであることが強く伝えられる。教えなければならない内容との狭間に苦しんでいたQも、

「イメージわいてきた」「学習場面が見えなかったんで。学習のいわゆる場面が見えてきたってことです。」と述べ、教えたい内容を極限まで削り取らなければならない現実には、やっと肯定的理解を示す。

ワークシートは途中段階であっても、具体的な形として他のメンバーの目の前に提出されてくる。複数の、様々な状況にいる人たちからの意見にさらされ、現場の切実な要求に変化を余儀なくされる。日本人支援者Qが、時間をかけて、「子どもたち」のいる状況に合った答えを探して行く過程であった。

前述したように5回目でQは「未開のところを開拓している。面白さと迷いと悩みがある」と述べている。その後、他のメンバーから「最前線、だれも答えを持っていないところに切り込んで行っている」と積極的な意味付けをされ、「そうですね、そういうことです。」と納得したような顔をしていたことも付け加えておきたい。Qは、ワークシートの形や自分自身の考え方（教科指導観、支援の形等）を様々な状況に合わせて模索していた。自分自身が立っている場所が変化していくことに不安がある一方、新たな立ち位置を発見していることを認めるようになっていったと言える。

これは決して、日本人支援者Qだけの変化ではない。例えば、繰り返し、ワークシートの簡略化を求めるOであるが、それと反するような発言も述べるようになる。詳しい読解が実は大事だという再認識である。現実の目の前の「子どもたち」に学ばせることの難しさを訴えながらも、本来「子どもたち」に学んでもらいたい内容に今一度目を向ける機会となっていた。

母語用ワークシートについても、日本語用ワークシートの兼ね合いで新しい形を模索するようになっている。

種々の立場の人が、翻訳作業や各種付属教材を制作している。それぞれの人の背景となる状況が説明され、主張がなされる。その人の後側にある人々や状況と、その人を介して出会っているのである。目の前の「子どもたち」のニーズに合わせるため、その作業に妥協は許されにくい。作り手であるメンバーも自分の立ち位置を再考せざるを得ない。

4.2.1, 4.2.2と「子どもたち」のためにより良いものを作り出そうとする過程を追った。翻訳者と翻訳作業支援者の助け合い、翻訳教材作成メンバーによる勉強会、さらには具体的な「子どもたち」との出会いやフィードバックを通して、目的が具体的な「子どもたち」に合わせて文脈化され、翻訳作業のあり方も深化している。様々な状況とのぶつかり合いの中で自分の立ち位置を模索、再考している。

4.3 翻訳教材で学んだ「子どもたち」の声

翻訳教材で学んだ「子どもたち」の声を直接にはなかなか聞けないが、実際に「子どもたち」

に指導する人たちからの間接的な声を拾い集めた。

1) 多様な言語学習の可能性

子どもラサの翻訳教材は、国語の学習で子どもが分からない語彙や文がある時に教師が部分的に子どもに参照させ、理解に役立てている。

これは子どもラサに宛てられたメールの概要である。

子どもラサの提供している教材の一部のみを使用し、教科学習の手助けに利用されている例が報告されている。教材は、「子どもたち」の状況や目的、あるいは指導する人の事情にあわせて使われるもので、様々な使われ方の可能性がある。色々な使われ方の報告が子どもラサに累積されれば、新たな学習方法の提示も出来よう。

<C言語>の翻訳文について「だいたいわかったんだけど、(…) 難しい長い単語がいっぱいありますよね。」子どもが自分の母親に聞いて、よく分かった。

翻訳教材作成メンバーによる勉強会の発言をまとめたものである(「」内は会話文そのまま)。

上記の内容を聞き、<C言語>に翻訳した翻訳者Dは、<C国>で育った4年生の子どもであれば、全く問題のない単語であるのになぜ、という疑問を持った。そのため、実際に翻訳者Dは、分からないと言った「子どもたち」と出会い、どのように分らなかったかを聞いた。そのミーティングは自然と母語保持教育となっていった。「子どもたち」はもとより、翻訳者Dも、日本で暮らす「子どもたち」の<C言語>のレベルの実際を学ぶ機会となった⁶。

翻訳教材は、母語能力を利用して学校の国語の授業へつなげていくことを最初の目的としていたが、母語保持教育そのものの重要性も浮かび上がってきている。

子どもラサでは、母語翻訳文、母語用ワークシート、日本語用ワークシートをすべて揃えることを理想としているが、「子どもたち」のレベルを見極め、母語、日本語のどちらが優位なのかによって、その使い方や、母語・日本語の順番なども個々の「子どもたち」によって変えて行く必要があると考えられる。

2) 言語学習を超えた学び

経済危機以降子どもたちの帰国ラッシュを迎え、帰国する子もしない子も不安定であった時期に、子どもラサの母語翻訳版を使用した。「ただなつかしい母語に触れてとても喜んでいました。」

という報告も子どもラサ宛にメールできている(「」内はメール文そのまま)。

4.2.1の1)でも既に同様のことを述べたが、自分の言葉で訳されたものが存在する事実は

6 第一筆者(山崎)がそのミーティングに立ち会い、その後翻訳者Dにインタビューをした。

大きい。言語はアイデンティティを育むものであり、発達段階にある「子どもたち」にとっては非常に重要なものである。また、国語の難しい教材を、自分の国の言葉に翻訳し助けてくれている人が近くにいる。そのことも無言のサポートになっているだろう。母語を学ぶことの意味は言語を超えた学びである。

5. 考察

1.はじめにで述べたように、本研究は、「子どもたち」の周辺に集う人々を巻き込み、国籍や役割を超え、地理的にも散在する支援の力を集め連携を結ぶという、大きなくくりでの言語学習環境のデザインを目指している。

本研究で行なった言語学習環境のデザインが実際にどのように散在地で機能したのかの考察を行なう。これまで分析した内容を、段階に分け以下にまとめる。

①段階：子どもラサの翻訳教材及び各種関連教材作成作業

→当該地域に存在する、各種（母語、職業、子どもの関わり方など）の人がよりよいものを目指して助け合いながら作成

→それぞれの状況に合わせることで起こる、様々な変化（文脈化・深化、模索、再考）

②段階：教材の配布と使用（媒介する人工物）

→目に見える具体物で届く、地域メンバーの援助

→「子どもたち」や指導者による多様な使われ方、言語を超えた学び

②段階から③段階へ

→「子どもたち」や指導者のフィードバック（実際の学びやすさ、面白さ等も含む）の、作成者への伝達

→「子どもたち」の現場からのフィードバックが教材に反映

②段階や③段階でも、具体物が動くことで、自ずと複数の状況の人々がつながる。さらに、③段階が①段階に戻ることで循環性ができ、①段階の状況がさらに多種の人々の声で構成されるようになり、②段階、③段階への動きも強くなるだろう。4.3で、フィードバックが子どもラサに届き循環性が見え出したことを述べたが、まだ十分な数が集まって来ているとは言えない。いかに②段階の使用者とのつながりをさらに増やし、②段階から③段階へフィードバックを拡充するかが、今後の課題である。

しかしながら、富山という散在地域で、翻訳教材（媒介する人工物）が地域のメンバーにより作成され、外国籍年少者の支援現場など必要とされる様々な場を行き交い始めている。「子どもたち」の支援現場を孤立させないこと、散在する支援の手を集めることが、ある程度まで

ではあるが、なされてきている。このデザインが機能していると言えるのではないだろうか。

今後、「子どもたち」の現場からのフィードバックによって翻訳教材がさらに改善されるなどつながりが強まれば、さらに、それぞれが互いに触発、学び合い、変化して行くだろう。「子どもたち」を支える環境がまた豊かになるだろう。日本語、母語、両方の言語学習環境を支えることも出来よう。そんな環境が存在するという事実が「子どもたち」にとって何よりの学びになることは間違いない。

6. 終わりにかえて：散在地域の支援モデルの試案

既に述べたように、本研究の支援モデルの中心には、「共有した媒介物が移動することに伴いメンバーや共同体がつながり、新たな関係が築かれていく」「関係を持つことで触発されそれぞれに変化をしていく。」という考え方がある。

一方、現実のつながりを考える時に、その地域にもともと存在する「顔の見える関係」がさらなる関係づけの促進剤になることも、当然ではあるが観察される。例えば、当初、HPや掲示板は関係維持のための方策になるとも考えていたが、それはほとんど動かなかった。しかしながら、4.1.2でも述べたように、最近メーリングリストが動き出した。掲示板は機能しなかったのに、メーリングリストが動き出した背景には、〇〇地域で努力されている◎◎さん、長らくサポートを続けられている●●さんというメンバーが、メーリングリストにリクスレス開始したことがある。そういうメンバーのメッセージが出てくると、メールがつながり、また別のメンバーの発言を誘発する。全く見ず知らずの人とつながるのではなく、知っているあの人と語り合いたい、という支援の現場にいる者たちの心性が背後にあるのだろうか。あるいは、実際の現場の「子どもたち」の問題を解決しようとする時、信頼感の裏付けも重要だと言えるのかもしれない。

しかし、いずれにせよ、これは「子どもラサ」の教材や活動に関心を寄せ、集まって来たメンバーによるメーリングリストである。共有されている媒介物を中心に、顔の见えないメンバーとのつながりも出来て来てはいる。今後どのように変化して行くのか、時間をかけてみて行きたい。

最後に、3年余の実践の振り返りから、散在地域の外国籍年少者の日本語言語学習に関する支援モデルの試案をまとめる。但し、これは一案であり、今後さらに変化する可能性が残されていることも付記しておく。

- 1) 散在地域での支援のリソースを集める契機とする、異種多数のメンバーが参加出来る、多方面利益型（皆が価値を見いだすことの出来る）、かつ、産出型の活動を核としてつくる。

- 2) 外国籍年少者学習関連の産出物を作成することで、活動の特徴が明らかになり、それによって関心のあるメンバーが集まる。
- 3) 産出物（具体物）は多数複製して配布することが出来、それを手にする人と関係をつけ、つながりを広める。
- 4) つながりの深化のため、つながりの循環性を確保する。（使用者の意見を反映させる、産出物の再生産などを行なうなどが考えられる。）
- 5) つながりを継続、拡大、深化させるために、イベント等の実際に会う機会を設ける。（「顔の見える関係」の援用）
- 6) 遠隔地の不便を解消させるために、意見交換出来る手段（メーリングリスト等）を持つ。

付記：

- ・ 本稿は2010世界日本語教育大会における口頭発表「言語学習環境をデザインする：日本在住（散在地域）外国籍年少者支援の形」をまとめなおしたものである。
- ・ 本活動及び研究は「外国籍年少者の為の学習環境デザイン：散在（非集住）地域型共生サポートの形を探る」（平成20～22年度科学研究費補助金 基盤研究（C） 課題番号20520465 研究代表者：山崎けい子、研究分担者：中河和子、深澤のぞみ（平成20～21年度））の一部である。
- ・ 本活動及び研究は、「富山県における外国籍年初者の学習環境創出のための調査研究」（平成19年度 富山第一銀行奨学財団 助成研究 研究代表者：深澤のぞみ 共同研究者：山崎けい子、湯川純幸、中河和子、田上栄子）に端を発している。

参考文献：

- 有元典文（2008）「共同体の接触から見えてくるもの：Tuomi-Gröhnの論文より」『INR』138
- 上野直樹・ソーヤーりえこ（2006）『文化と状況的学習：実践、言語、人工物へのアクセスのデザイン』凡人社
- 加藤浩・有元典文編著（2001）『状況論的アプローチ2：認知的道具のデザイン』
- 深澤のぞみ・山崎けい子・中河和子・田上栄子（2009）「外国人散在（非集住）地域における外国籍年少者支援ネットワークに関する考察」『インターカルチュラル』第7号（日本国際文化学会）
- 山崎けい子・深澤のぞみ・中河和子・田上栄子（2009）「外国籍年少者のための日本語学習環境デザイン—散在地域の学習を支えるために—」『富山大学人文学部紀要』第51号
- Wenger, E.(1998)“Communities of practice: Learning, Meaning, and Identity.”Cambridge University Press.