

継承語教育における 社会情緒的能力向上にむけた試み —継承ポルトガル語教師養成コースの事例から—

拝野寿美子

要 旨

本稿では、在日ブラジル人による継承ポルトガル語教師養成コースにおける参与観察を通し、子どもたちの社会情緒的能力の向上にむけた教育実践者の試みを考察する。コースでは、継承ポルトガル語教室は単に言葉を教える教室ではなく、自由に組めるカリキュラムを通じて子どもたちが日本の学校に適応できるよう支援をすることも重要な役割であることが強調された。子どもたちの適応に特に必要な社会情緒的能力は「自尊心」であるとされ、子どもたちに自尊心を持たせるための授業内容や教材、子どもや保護者への具体的な声かけなどが繰り返し提示された。また、本研究を通し、マイノリティである移民の子どもたちの異文化間能力のモデル化についても、示唆を得ることができた。

はじめに

本稿では、ブラジルにつながる子どもたちの教育支援団体 B が主催した、継承ポルトガル語教師養成コースにおける参与観察を通し、子どもたちの社会情緒的能力の向上にむけた教育実践者の試みを考察する。それをもとに、集団あるいは個人の社会的な立ち位置によって異なるとされる、異文化間能力との関係性について検討を加える。

継承ポルトガル語 (português como língua de herança, PLH) に関する教育研究活動は 2010 年代より在外ブラジル人の間で活発になっている。日本では、ポルトガル語を教授言語としてブラジルの教育関連法規に則った教育を施すブラジル人学校の存

在により、PLH 教育が注目される機会は限定的であった¹。一方で、ブラジル政府による在外ブラジル人向けの教育政策や SNS の発達、在欧米ブラジル人のトランスナショナルな交流の拡大を後押しし、日本に住むブラジル人教育者にも及んだ（拝野 2016）。その後、在日ブラジル人教育者間の連携も拡大し、ここ数年で各地の PLH 教室の活動が可視化されていった。

このようななか、ブラジル人集住都市 A 市にある団体 B は、PLH の重要性をブラジル人コミュニティに浸透させることを目的に、在日ブラジル公館と共催でこれまで 4 回にわたり PLH 教育イベントを実施し、2019 年 8 月に PLH 教師養成コースを開講した。教師養成コースは在外ブラジル公館が欧米の数都市でいずれも単発で開講してきたほか、米国の民間の PLH 教育団体も定期的に開講している。団体 B によるコースは日本で初めて開講されたもので、本研究の対象は第 1 モジュールから第 3 モジュールまで実施されたなかで、社会情緒的能力（*habilidade socioemocional*）をテーマとした第 3 モジュールである。

1. 先行研究と本研究の意義

本章では、継承語教育及びそこで育成される異文化間能力や社会情緒的能力について、特に日本に関する先行研究を概観し、本研究の意義を明らかにする。

1-1. 日本における継承語研究

heritage language が 1988 年に「継承語」と訳されてより（中島 2005:158）、日本における継承語教育については継承日本語が主な研究対象となってきた。継承日本語教育というと、海外に渡った日本移民の子孫が学ぶ日本語が想像される。しかし、近年は駐在員家族の海外永住志向や国際結婚が進んだことにより、従来は日本への帰国を前提とした教育を行う海外の補習授業校においても、継承語として日本語を

¹ 継承語教育という用語は使用されていないが、日本の学校に通う子どもたちを対象とした母語教室の考察は散見される（松本 2005、KOBE 外国人支援ネットワーク 2001 など）。

学ぶ子どもたちが増加傾向にある（瀬尾 2020）。2000 年代に入ると、日本で実践されている外国につながる子どもたちを対象とした「母語教育」についても、「継承語教育」として研究されるようになった（近藤・坂本・西川 2019、高橋 2009 他）。

在日ブラジル人を対象としたポルトガル語教育については、ブラジル人学校が主な研究対象となってきたが、民間や公立学校で行われている PLH 教室についても徐々に研究が進み、教室の概要紹介だけでなく、子どもたちのアイデンティティも考察されている（Serrano and Shibuya 2019）。拝野（2021）は、3 つの PLH 教室を調査し、教育内容や隠れたカリキュラムによって、子どもたちがブラジル人コミュニティだけでなく、日本やブラジルにも帰属感をもてるよう工夫されている点を明らかにした。

1-2. 異文化間能力

日本とブラジルの双方に帰属感を持たせることによって、教師は子どもたちが異文化間を十全に生きる力、つまり、異文化間能力（*intercultural competence*）を持つことができると考えている。ただし、この能力については、「異文化間能力は、差異を超えるサクセスフルな人間の相互作用に必要な要素に光をあてたもの」（Deadorff 2015 : 217）、「異なる文化に対する個人の能力」（細川 2019 : 56）、「差違とどう向き合い、コミュニケーションをいかにとり、異なる背景をもった人々と共にどのような問題解決を図っていくのか、といった異文化間能力」（松尾・森茂 2017 : 20）など、その定義は研究者によって異なる（松尾・森茂 2017 : 21）。その上で、塘は「異文化間能力の構成要素を支えているのは、愛着対象者への基本的な信頼感から派生している自尊感情、自己効力感、レジリエンスである。肯定的な自己のあり方が『異文化』への信頼性を作っていく」（2017 : 55）と指摘し、異文化間能力形成にあたって、自尊感情が自己効力感、レジリエンスと同程度の重要な役割を果たすことを指摘した（図 1、2 参照）。

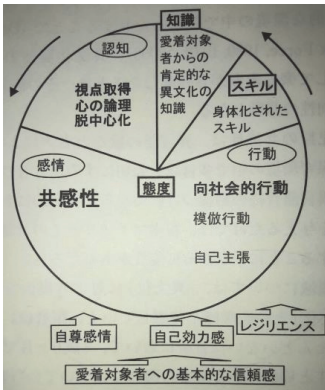


図1 幼児期後期～児童期中期

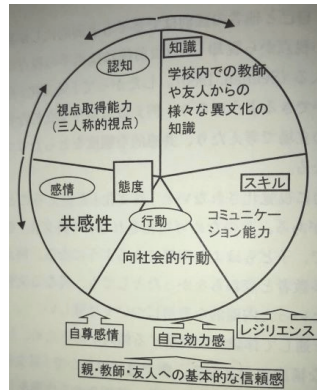


図2 児童期後期～青年期

出典：塘（2017:54, 56）円が異文化間能力を指す。

さらに、「集団内の個の位置取りによっても必要とされる異文化間能力は異なる」（塘 2017：61）とし、社会的マジョリティとマイノリティでは必要とされる異文化間能力が異なる点にも言及した。例えば松尾は、マジョリティ性（日本人性）を意識した異文化間能力を、「自らの日本人性について意識化し内省的にその社会的意味を検討すると共に、異なる人々を尊重し効果的にコミュニケーションをとりながら多文化共生に向けて協働する力」と定義する（2020：134-135）。一方で、マイノリティが文化と文化の間で十全に生きるために必要な異文化間能力については、これまで十分に検討されていない。ここでヒントとなるのは、マイノリティ個人によるマジョリティ文化（異文化）への適応類型にある統合型（江淵 2002：110）である。統合型は「どうにかして両方の文化に折り合いをつけて、異文化状況においても効果的に対応できること」と説明される。ただ、その方法や能力の具体的な構成要素までは明らかにされていない。それを探る意味においても、マイノリティが持つべき異文化間能力の形成に果たす継承語教育の役割は、検討されてしかるべきであろう。

1-3. 社会情緒的能力

次に、コースのテーマとなっている社会情緒的能力について確認したい。社会情緒的能力（社会情動的スキル・非認知能力）とは、一貫した思考・感情・行動のパターンに発現し、フォーマルまたはインフォーマルな学習体験によって発達させることができ、個人の一生を通じて社会経済的成果に重要な影響を与えるような個人の能力と規定され、認知的スキルとの相互作用によって子どもたちの人生をプラスにできる可能性をもち、「学びに向かう力」とも形容される（武藤 2018：3）。OECDにより、目標の達成を可能とする力（忍耐力・自己抑制・目標への情熱）、他者との協働を可能とする力（社交性・敬意・思いやり）、感情のコントロールを可能とする力（自尊心・楽観性・自信）と具体的に示されている（経済開発協力機構 2018：52）。社会情緒的スキルの開発については、ブラジルにおける公教育でも重視されている²。

1-4. 本研究の意義

このような状況において、PLH 教育者たちが注目する社会情緒的能力について考察を加えることには意義がある。そこには、マイノリティである子どもたちと日常的に接している PLH 教師が持つ問題意識が反映されており、子どもたちが抱える課題を解決するためにどのような能力を身に付けさせるべきか、そのために有効な教育とは何か、という知見が凝縮している。社会情緒的能力の形成要素の多くは、1-2で確認した異文化間能力を支える土台と重複している。従って、本研究を通し、マイノリティが持つべき異文化間能力モデルについて、何等かの示唆を得られる可能性があるからである。

² ブラジルの就学前、初等教育、中等教育のカリキュラム作成にあたって目安となる BNCC(Base Nacional Comum Curricular)にある10の共通の到達目標（Competências Gerais）のうちの“Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com auto-crítica e capacidade para lidar com elas.”（人間の多様性を理解し、自らあるいは他者の感情を知覚しつつ、それらを操るための自己批判や能力をもって、自己を知り、自尊心を持ち、自らの心身の健康状態を知ること）がそれに当たると思われる（Ministério da Educação）。ブラジルのプログラムの詳細については、経済開発協力機構（2017：200-201）も参照のこと。

2. 調査対象と調査方法

団体Bの教師養成コース第3モジュールは、2020年9月19日に開講し、2021年1月9日に終了した³。筆者は受講者として第3モジュールの全日程に参加し、参与観察を行った。本研究の考察対象は、テキストや授業内の講師や受講者の発言、実習の内容である。テキストについては主要部分を筆者が翻訳し、その他については、可能な限りノートにまとめた。有料の講座であることから録音は実施しなかった。

講座は対面とオンライン授業各3回、最終回は対面による各自の学習成果発表と修了式の、計7回であった。対面授業は午前10時から昼休みをはさんで午後5時30分までの6時間30分、オンライン授業は午後8時から9時30分までの1時間30分であった。内容は、テキストに基づいた講義、PLH教室の見学、ワークショップ、ブラジル在住講師による録画講演視聴、PLH教育実習、学習成果発表である。

講師は団体Bの代表でPLH教師でもあるCさんと、自前のPLH教室を持つDさんの2名である。講義やレポート評価はDさんが、スケジュール管理やディスカッションの主導はCさんが行った。受講者は、PLH教室の大学生ボランティア、在日ブラジル人の子どもたちの教育活動に従事しているブラジル人女性6名および筆者の計8名である。

テキストはオリジナルでDさんによって執筆された。全8課のテーマは、(1)言葉(の教育)を超えるPLH、(2)ブラジルと日本の現実、(3)文化的側面と社会的包摂、(4)学習過程で自信をもたせること、(5)いじめ：学校の現実、(6)学校適応：何ができるのか、(7)教育における社会的責任、(8)学習における困難と困惑である。そのほか、「社会情緒的能力の開発とは何か、それはどのように子どもたちを助けることができるのか」という付録資料がついている。

³ 第1モジュールは2019年8月に開講した。コースはオンラインと対面を合わせて実施され、実習授業もある。授業ごとにレポートが課され、各コース終了時には最終レポートも求められる。受講料は各モジュール4万5千円から4万8千円で(*Alternativa*2019)、単独でも受講できる。第1モジュールのテーマはPLH教育の理論と概念(*teorias de educação e conceitos e fundamentos do PLH*)、第2モジュールのテーマはPLH教育の実践方法(*práticas para sala de aula*)であった。

3. テキストの内容

はじめに、コースの主要な教材であるテキストの内容を検討する。PLH の役割に言及している箇所には下線を、後に重点的に考察する箇所には二重線を付した。

【第1課 言葉（の教育）を超える PLH】

PLH 教育においてポルトガル語を教えるために様々なテーマやディシプリンを活用するのは、子どもたちの社会情緒的能力を高めるための戦略となる。在日ブラジル人の子どもたちの多くは自分をブラジル人と感じられないという。一方で、外国人であることで多くの子どもたちが差別を受けているともいわれる。子どもたちは日本の学校において社会的に包摂され、それと同時に、一人ひとりが自己を認識し帰属感を得られるように働きかけられなければならない。

それを可能にする PLH 教育は、単に言語を教えるのではなく、もっとダイナミックで変革的なものでなければならない。教師は子どもたちの生活にポジティブな影響を与える新しい目標や戦略をたて、共感力に富み、子どもたちと一緒に成長していくことが望まれる。

日本語の力が不足していることで日本の学校での活動や同級生との交流が十分にできない子どもがいる。日本語もポルトガル語も不十分な子どもの場合は、家族や他のブラジル人との関係性を築くことも難しくなる。子どもは孤立し、自分はいたい何者なのか、誰も自分のことを好きではない、といった負の感情を持つことになる。PLH 教育の場ではそうした子どもたちが仲間と交流できるほか、ポルトガル語が身につくことで自信を持ち、家族やポルトガル語話者とのつながりを強めることができる。言葉がわからない現実と向き合っている子どもたちを理解し、PLH が彼らの自己認識や人間関係を築いていく過程で助けになれること、ブラジル人の子どもたちの成長のために PLH ができることが多くあることを知っていこう。

学習課題：日本の学校に通うブラジル人の子どもに、学校での生活や、どのような時に仲間になれたと感じるか、インタビューしてみましょう。

【第2課 ブラジルと日本の現実】

学校における包摂とは、才能や障害の有無、社会経済的状況などに関わらず全ての子どもが満足することを指す。子どもたちが包摂されている、と感じるのはクラスの仲間との関係に負うところが大きい。日本の場合も特別支援学級があり個別のニーズに対応している。外国人児童などにむけた学習の遅れに対応するための補習クラスもあるが、原学級から取り出されていることを、子どもたちは自分が外国人だから、とか、自分は勉強についていけないからと考え、しばしば疎外感を持つ。包摂されていると感じられるかどうかは、子どもたちの社会情緒的能力にかかっている。

私たちにできることは何か。子どもの文化的アイデンティティや自信を育むことに焦点をあてよう。子どもたちが自分の価値やルーツを認識し、アイデンティティが補強されれば、補習クラスへの在籍は学習や適応のためのプロセスであり、最終的な結果ではないことが理解できる。この分離措置は自分の行動の結果や性格によるものではないことを説明しながら、困難な状況を乗り越えられるように励ましていきたい。PLH 教育を通し、子どもたちは自らの振る舞いがブラジル文化から来ていることがわかり、ブラジルと日本の文化の違いを理解する一助となる。

学習課題：社会的包摂のプロセスにおける自信について、日本の学校に通うブラジル人の子どもたちの現実に即して調べてみましょう。

【第3課 文化的側面と社会的包摂】

日本の学校に通う外国人の子どもたちを社会的に分離（孤立）させないための、文化的側面について学ぶ。

日本の学校に受け入れられていないと感じているブラジル人の子どもたちには、ブラジル文化に触れたりブラジルや自分の国籍について学んだりすることで、コミュニティへの帰属感を持たせることが役に立つ。もちろん、子どもの立場にたっ

て共感することが重要である。子どもの疎外感、低い自尊心、うつといったネガティブな感情を和らげるのは、PLH の役割である。ブラジル文化の価値や歴史、音楽、食文化、芸術などを示しながらブラジルという国や家族との距離を縮め、多様性に富んだ自然に対する好奇心を掻き立てるような教材も有効だろう。効果的なプログラムを実現するには、保護者との対話を通し、子どもの成育歴を理解することが不可欠である。

PLH は単なる識字教育ではない。ブラジル人の子どもたちの社会的包摂に役立つことを考えると、PLH は日本社会にもメリットのあるツールなのである。なかでも、教師の役割は大きい。子どもたちは複数の学年にまたがり、ポルトガル語力も多様である。効果的な教育を行うためには、こちらの入念な準備や継続的な学びが必要である。

学習課題：日本において、ブラジル人の子どもたちの社会的包摂に寄与したと思われるあなた自身の教育経験について、教えてください。

【第4課 学習過程で自信をもたせること】

教師は授業の内容に加えて、生徒一人ひとりがどのような状況にあるのか、どのような困難を抱えているのかに思いを寄せることが大切である。共感と観察は子どもをよりよく理解し、支援するための手立てとなる。子どもが授業に集中できない原因は、家族の問題や自信喪失によるものかもしれない。それらを感じ取ったら、子どもとの対話を通して励ますことが改善につながる。自尊心は、自分を好きになることで生まれる感情で、自らへの愛着を表すものである。子どもたちが自分自身に肯定的な感情を持つことができ、自分の能力を信じることができれば、困難に挑むことができる。自分の力を信じられず自分に価値を見出すことができないと、学校でも大きな困難を抱える。

自尊心は学ぶ力に大きな影響を与える。自尊心を持つ子どもは楽しく学習でき、

成績も伸びる。成績が伸びると、さらなる自信につながる。こうして、自信のある子どもはない子どもよりも、挑戦する力が大きくなっていく。

自尊心を持たせることは容易ではないし、さまざまな要因に影響される。重要なのは、褒められたりけなされたりして学びに向かわせることではない。自尊心は、自分を見てくれている他者によって自らを見つめ直すことで得ることができる。この点において PLH は大いに貢献できる。例えば、感情を表す表現をポルトガル語で学びながら、自分や仲間について話すことである。また、教師が励ましを与えることも大切だ。賞賛（上手だね。おめでとう、など）とは異なり、励ましは子どもが示す力や行動、努力や結果に対して掛ける言葉である（あなたの描いた絵はどう？気に入った？集中していたから、描けたんだね。この活動も楽しいね。すごく頑張ってくれて嬉しい、など）。成果物に対する賞賛ではなく、その活動にどのように取り組み、何を思い、結果をどう感じたのか、といったプロセスを重視する声掛けは、自分を振り返るきっかけを子どもに与え、自律をうながし、それが自尊心につながっていく。

学習課題：子どもたちに自尊心を持たせるための活動を調べてみましょう。

【第5課 いじめ：学校の現実】

いじめは学校で長期にわたり日常的に起こっている。いじめとは何か、何故おこるのかを理解し、いじめられる側の影響を最小限に抑えることが、特に重要である。

いじめには様々なレベルがあり、それぞれ重複して起こる。いじめる側、いじめられる側だけでなく、傍観者がおり、その存在がいじめの長期化をもたらす。いじめを受けている子どもには、登校をしぶったり意欲的に学習に取り組めなくなったりするなど、様々な変化が現れる。いじめを受けている子どもに関わる者は、その立場に関わらず、その子どもの味方であることや解決策があることを示しながら対処する。子どもがいじめる側である場合もケアが必要である。

いじめている相手が思ったように動揺したり怖がったりしない場合、いじめが収束する場合がある。自尊心はいじめに対抗する有効な手立てであると考えられる。いじめられる側に自尊心があり自分を理解している場合、いじめる側の主張が真実ではないことを見抜き、打ちのめされたり動揺したりしなくて済む⁴。

文化的な所作（ふざけ方、食べ方から鉛筆の持ち方に至るまで）の違いが、いじめのきっかけになることがある。友達になるためにとった行動が文化的な違いから誤解を生み、それを保護者がいじめと考えて物事が複雑になる場合もある。行動や遊び方の違いがあることを子どもたちに説明することは、彼ら自身がいじめかどうかを判断するのに役立つ。国や民族によって文化の違いがあることを教えるのは、子どもたちの学校適応や社会的包摂に PLH が寄与できる活動である。ただし、身体に及ぶものは文化的差異ではなくいじめであることは明白なので、効果的で迅速な対応が求められる。

学習課題：5人の子どもにいじめについて尋ね、どのように感じるかを聞いてみましょう。この課で学んだことと子どもたちの答えを関連付けて、レポートにまとめましょう。

【第6課 学校適応：何ができるのか】

PLH は、日本の学校に就学したブラジル人の子どもたちの学校適応に寄与することができる。子どもたちが学校生活で頑張れるように、情報や安心感、自信を与えることができる。PLH はマルチディシプリンであり、とくに文化を扱う。日本文化を扱うことによって、生徒間の差を縮め、ブラジル人としての自尊心を持たせることができる。

文化的多様性は教育システムにも顕著に表れる。自分たちが学んでいるシステムが全てではないことを、子どもたちに教える機会にもなる。それによって子どもた

⁴ 授業では、米国で制作された、自尊心がいじめを軽減する事例を紹介する動画も視聴した。

ちの視野は広がり、自分自身を発見することにつながる。授業で日本の学校に関する情報を提供したり、学校生活や困難を克服する方法などを子ども同士で話し合う機会を設けたりするとよい。子ども同士の絆も深まるからだ。

子どもたちは新しい規則、新しい食生活、新しい文化と新しい言語に慣れなければならない。言語を操るようになるには、気持ちが安定していて、毎日の学校生活に慣れ、栄養が行き届き、信頼する人々に守られていなければならない。外国籍の子どもが適応するためには3~6 か月間は日々寄り添うこと、場合によってはそれ以上の時間が必要となる。しかし、多くの学校でより短い期間での適応を迫られる。こうした状況において、PLH は日本文化をはじめ様々な知識を扱いながら、時には日本語も使って子どもの認知的情緒的発達に寄与できる。

学校は教育の場、家庭は子どもに情報を与えたり心を砕いたりする場、そしてPLH は子どもを支え、モチベーションを与える場である。

学習課題：日本の学校への適応を助けるような、日本の特徴（学校、文化、言語など）を扱う授業プランを考えましょう。

【第7課：教育における社会的責任】

今日の学校は、単に学術的知識を与えるのではなく、権利や義務を自覚し、他者と調和的に共生し、公正な社会を築くための市民性を育成する場となっている。PLH 教育も例外ではない。私たちは子どもとその家族が社会で共生し、良き市民となるために必要な能力を開発するといった、社会的責任の一端を担っている。

日本の学校は生徒の出自に関係なく、認知的、社会的な能力を高めるために努力しているが、言語や文化の違いから異なる行動をとるブラジル人の子どもたちに対しては、不十分であることは否めない。PLH は、自己認識や共生、向上への意欲、批判的考察力や限界を超える力など、子どもたちの持っている力を引き出すことができる。

学習課題：文化的アイデンティティ、自己認識、社会化、批判的考察力、限界を超えるといった力を養うことができる PLH の授業プランを作ってみましょう。

【第 8 課：学習における困難と困惑】

学習障害や発達障害は、学習の場で認識されることが多い。PLH 教育でそのような子どもに出会ったら、まずは両親と話すのが重要である。診断は専門家の仕事だが、両親と専門家をつなぐことはできる。

日本で診断を受けるには、多くの困難を伴う。言語の問題があり、検査方法や情報の開示の仕方も異なる。私たちが教育者として子どもたちの成長を見守り、成育歴と現状を把握し、家族とポジティブなコミュニケーションを維持していくことが、子どもが困難を乗り越え、学校や社会、感情面での生活の質を高めていくことにつながる。

学習課題：日本にある、学習障害を持つ（外国籍の）子どもに対応する取り組みを探してみましょう（どこにあるのか、通訳はいるか、どのような分野の治療か、子どもが治療を受けるために必要な手続きなど）。

以上が、テキストに記載された主な内容である。次に、講義以外の学習活動について見ていく。

4. 講義以外の学習活動

4-1. ゲームや講話

対面講習では、講義以外に次に挙げるゲームや講話が実施された。

(1) 他者紹介ゲーム

受講生と講師が円になって、講師が自己紹介をする。次に受講生 1 が講師の紹介を反復してから自己紹介をする。受講生 2 は、講師と受講生 1 の紹介を反復して自

己紹介をする。ゲームが進むほどに他者紹介が増えていく。他の人の話をどれだけ注意深く、関心をもって聞けるか、その重要性を確かめるためのゲームである。

(2) 椅子取りゲーム

このゲームは通常の椅子取りゲームとは異なり、椅子がどれだけ少なくなっても全員が座れるように工夫するゲームである。排除ではなく、包摂を実際に体験する目的がある。

(3) 箱の中に示された人物を紹介するゲーム

円になった受講生に、一つの箱がまわってくる。箱を開けた者はその中に示された人物について、名前を伝えることなく「この人は〇〇だ」と説明して、箱を閉めて隣に回す。実は箱の中身は鏡であり、受講生の自己認識を言葉にするゲームである。最初に箱の人物を説明するのは講師で、肯定的な形容詞での説明が始まる。それにつられて、受講生もおおむね肯定的な表現で自己を語るようになる。

(4) 講話

団体 B の代表でコース主催者である C さんによる講和で、PLH 教室を開設する際の心構えが語られた。PLH 教育はブラジル人の子どもたちが日本で生きていく上で多くの貢献ができること、このコースの受講生がそのパイオニアであること、日本で組織を作っていくうえでは必ずルール（法令も含めて）を遵守すること、PLH 組織間での無用な競争意識はもたないよう心掛けることなどが説かれた。

4-2. PLH 教室の見学と実習

(1) PLH 教室の見学

この研修場所と同じ建物内で実施されていた団体 B の PLH 教室を見学した。小学生から中学生のブラジル人の子どもたちのほか、ブラジルに興味のある日本人ボランティア、ブラジル人のクラスメイトとポルトガル語で話せるようになることを目

的に通う日本人の小学生、障害により車いすで通ってくるブラジル人青年もいた。日本語とポルトガル語を流暢に話す、日本の大学に通うブラジル人二世代の若者も講師として参加していた。プリントを使ってアルファベットや単語を学んだり、手遊びをしたりしていた。子どもたちのポルトガル語力は多様であった。

団体 B の教室のほか、講師である D さんの PLH 教室 E も見学した。子どもたちは学校生活について語り、D さんや他の講師がさらにその子どもの気持ちを尋ねたり、他の子どもたちも自分の経験を語ったりする場となっていた。自分が仲間から遊びに誘われなかった場面を想定し、グループごとにその理由を考えて寸劇を披露したり、ゲームをするなど、座学ではなく身体をつかった内容が多く見受けられた。日本人ボランティアがポルトガル語で実施されているゲームを理解できず戸惑う場面では、子どもたちがなんとかゲームをクリアできるようそのボランティアを手助けしていた。自らも同じような経験をしてきたからであろうか、言葉がわからないことで困難に直面している他者への共感力を多くの子どもたちが示していた。自己肯定感を持ったり、他者への敬意や思いやりを伝えられるよう、肯定的な気持ちを伝える形容詞 (super (超)、crioso (好奇心が旺盛な)、criativo (クリエイティブな) など) が意識的に学習内容に組み込まれていた。

(2) 実習

事前に準備した教材を使って、団体 B の PLH 教室の子どもたちを対象に、2 回にわたって実習が行われた。1 回目は複数の受講生がチームを組んで授業を実施した。授業実施に向けて事前に話し合う場が設けられ、意見交換をしながら準備に当たった。

2 回目の実習は個人で実施した。対象となる学年は事前に示されておらず、その場で、準備した教材を対象の子どもたちの年齢にあった形で応用しながら授業をしなければならなかった。多様な年齢層の子どもたちに対応する経験を積むためのもの

である。教育経験を持つ受講生は、自分が普段使用している教材で実習にのぞんだ⁵。

5. 考察

調査からは、PLH 教育による社会情緒的能力の向上の目的が、ブラジル人の子どもたちの日本の学校への適応であることが明らかとなった。テキストを含めてコース全体の内容を整理すると、この目標に到達するために次の 3 点が繰り返し強調されていることがわかる。第一に、育むべき社会情緒的能力は自尊心であるとの気づき、第二に、自尊心の育成を可能とする継承語教育の特徴の理解、最後に、自尊心を育むための具体的な実践方法である。これらの考察から、マイノリティの異文化間能力モデルについても、示唆を得ることができた。

5-1. 育むべき社会情緒的能力は自尊心であるとの気づき

日本の学校に通うブラジル人の子どもたちに最も大切なのは、自尊心であるとの主張が、テキストで繰り返し主張されている（二重線の箇所）。学習課題や実習でもこの点が強調されている。コースでは、自尊心があれば困難に立ち向かうことができ、学習に向かう肯定的な態度にもつながり、日本の学校への就学にあたって、保護者が最も危惧している「いじめ」から受けるダメージをも軽減すると伝えられた⁶。

5-2. 自尊心の育成を可能とする継承語教育の特徴の理解

PLH 教育者たちが、ブラジルにつながる子どもたちの多くが直面する困難と認識しているのは、自分は一体何者なのかというアイデンティティの揺れである。授業では、受講者自身の子どもや知り合いの子どもたちの日本の学校経験が頻繁に共有され、そのたびに日本の学校に適応できない子どもたちに PLH 教室でどのような働きかけをするべきか、といった意見交換がなされた。PLH 教育では自由にカリキュ

⁵ 筆者は、小学 5、6 年生を対象に、子どもに自らの継承語やブラジル文化が社会で肯定的に受け入れられていることを伝えるため、ポルトガル語を学ぶ日本人大学生やブラジルに魅力を感じている人が多くいることを、地図や冊子を使って説明した。

⁶ セルフエスティームとレジリエンスの正の関係については、ブラジル人児童生徒を対象とした先行研究でも明らかになっている（例えば古田他 2011）。

ラムを組むことができ、日本語や日本文化をも教えることができると伝えられた。下線部の通り、PLH 教室が日本の学校や家庭での困りごとを相談したり、同じ境遇の仲間と出会えたりする場となることで、子どもたちが日本（の学校）でより良く過ごすための手助けができること、継承語教育は単なる言葉と文化の教育ではなく、家庭や学校がカバーしきれない子どもたちへのケアを補完できることが、再三訴えられた。

5-3. 自尊心を育むための具体的な実践方法

1-2 で述べた「愛着者対象者への基本的な信頼感から派生している自尊感情」（塘 2017）とあるように、子どもたちの自尊心を育むには、愛着対象者につなげることが前提となる。そのために、まずは子どもたちに共感すること、そして PLH 教育を通して子どもたちを家族に、ブラジル人コミュニティに、日本の学校に包摂することが目指されていた。授業内で高い頻度で使用されていた言葉は *empatia*（共感）と *inclusão*（包摂）である。共感については、子どもの話をよく聞き、子どもたちが感じている困難をこちらが認識する必要性とあわせて繰り返し述べられた。包摂については、ブラジル人の子どもたちがどうすれば日本の学校や社会に包摂されるのか、いかにして子どもたちをポルトガル話者やブラジル人コミュニティに包摂するか、というトピックで多用されていた。包摂は、椅子取りゲームでも提示されたテーマである。包摂については、団体 B の PLH 教室の多様な生徒や、このコースに日本人である筆者が受け入れられたことによっても、体現されていた。グループディスカッションの際も、ポルトガル語を 100 パーセント理解することができず、在日ブラジル人としての共通の生活経験を持たない日本人が常にその場にいることが意識され、疎外感を持たせないような気遣いがなされた。包摂への姿勢は、課題の提出が遅れている受講者や、仕事などの都合で遅刻や欠席をした受講者に対しても示され、忍耐強い声掛けと支援がなされていた。

5-4. マイノリティの異文化間能力モデルへの示唆

教師たちが最重要と考える社会情緒的能力である自尊心は、マイノリティの異文化間能力のモデル化に重要な示唆を与えている。塘（2017）の図1および図2のモデルでは、自尊感情、自己効力感、レジリエンスが土台として同程度に円で示された異文化間能力を支えているが、マイノリティの場合は、自尊感情がさらに一段下がって、自己効力感やレジリエンスを下支えするというイメージである（図3）。異文化間能力の構成要素を含め、ここから先のモデル化には更なる考察が必要となる。

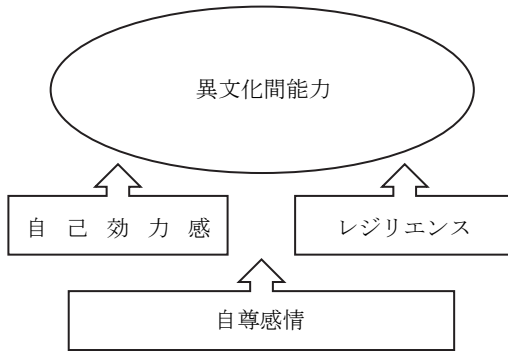


図3 マイノリティの子どもの異文化間能力の土台

まとめ

限界はありつつも、本研究を通し、マイノリティの異文化間能力のモデル化に向けて考察を進め、4点の研究課題を見出すことができた。

第一に、さまざまな国や地域で実施されている継承語教育の持つ共通性である。継承語を学ぶ場は、子どもたちが在留国や現地校の生活で感じる自分のバックグラウンドに対する感情を、ネガティブからポジティブに変化させる重要な場となり得る。海外の補習校でも、日本に対するネガティブな情報が現地校の授業で扱われた

ときに、自らの日本人のバックグラウンドを子どもたちが少しでもポジティブに感じられるような工夫がなされている（瀬尾 2020 : 225-226）。親は現地校での教育内容をすべて把握しているわけではないが、補習校では、仲間同士の話や子どもの元気のない様子から、現地校での出来事が明らかにされることがあるという。母語継承語教室が持つ子どもたちへの補完的なケア機能は共通している。

第二に、移民の言語を継承する普遍的意義である。全米日系人博物館の日本語学校の写真に添えられた説明文にこうある。

In 1912 a conference of Issei made it clear that the purpose of Japanese Schools was to educate American citizens.

日本移民一世は継承日本語教育を通して、子弟がアメリカ人として十全に生きることを目指していたのではないか。移民史研究を参照することで、それを明らかにできる可能性がある。

第三に、PLH 教育における社会情緒的能力の開発に焦点があてられた教育活動の、トランスナショナルな広がりである。日本のこのコースが端緒となり、PLH 教育者に向けた社会情緒的能力に関する講演会がイタリアで開催された⁷。今後、在外ブラジル人コミュニティを中心に広く展開、普及する可能性がある。

最後に、継承語教育は日本社会の資産であるという主張が説得力と妥当性を増し、この視点をもってさらに研究が進められる必要性である。子どもたちが継承語を学ぶモチベーションを保つためには、日本の学校の役割も大きい。「多文化児童の友として育つ日本人児童が異国を身近に感じ、自らの持つ日本文化を教室に、日本社会に、世界に、数ある文化のうちの一つと相対的に理解し、他者に興味を持ち、他者を受け入れる素養を育てること」がグローバル人材の育成の一つの形として提案さ

⁷ イタリアにある PLH 教室が 2021 年 4 月 11 日に主催したオンライン講演会 “O desenvolvimento socioemocional e as funções cognitivas: um olhar neurocientífico para a aprendizagem, as emoções, a memória e a atenção” (社会的感情の発達と認知機能: 学習、感情、記憶、注意力に関する神経科学的考察) である。講師は神経科学者の Isis Lima 氏で講演は以下のサイトで視聴できる。
(<https://www.facebook.com/paiscomfilhosbilingues/videos/1507727096285914/>) (閲覧日 2021 年 6 月 6 日)。

れているように（落合 2017：172）、日本語とは異なる言語を持つ子どもたちの存在は、日本人児童生徒にとっても重要なリソースである。紹介したテキストにもある通り、「PLH は単なる識字教育ではない。ブラジル人の子どもたちの社会的包摂に役立つことを考えると、PLH は日本社会にもメリットのあるツールなのである。」継承語教育は日本社会の資産であるとの主張（庄司 2010）をマイノリティ当事者も自覚し、そのような教育が目指されていることが、調査で確認された。日本の学校における、外国につながる子どもたちの継承言語文化を尊重した教育活動の必要性も指摘されている（佐藤 2019：28-29）。日本の学校と社会的資産としての継承語教育の有機的な連携が、具体的に模索されるべきであろう。

【引用文献】

- 江淵一公（2002）『バイカルチュラリズムの研究：異文化適応の比較民族誌』九州大学出版会。
- 落合知子（2017）「多文化児童とグローバル人材」松田陽子・野津隆志・落合知子編著『多文化児童の未来をひらく—国内外の母語教育支援の現場から—』学術研究出版、168-173 ページ。
- 経済協力開発機構（OECD）編著（2018）『社会情緒的スキル：学びに向かう力』（荒牧美佐子他訳）、明石書店。
- KOBE 外国人支援ネットワーク編著（2001）『日系南米人の子どもの母語教育』神戸定住外国人支援センター。
- 近藤ブラウン妃美、坂本光代、西川朋美編著（2019）『親と子をつなぐ継承語教育：日本・外国にルーツを持つ子ども』くろしお出版。
- 佐藤郡衛（2019）『多文化社会に生きる子どもの教育—外国人の子ども、海外で学ぶ子どもの現状と課題』明石書店。

- 庄司博史（2010）「「資産としての母語教育」教育の展開の可能性—その理念とのかかりにおいて」『ことばと社会』12, 7-47 ページ。
- 瀬尾悠希子（2020）『多様化する子どもに向き合う教師たち：継承語教育・補習授業校におけるライフストーリー研究』春風社。
- 高橋朋子（2009）『中国帰国者三世四世の学校エスノグラフィー—母語教育から継承語教育へ』生活書院。
- 塘利枝子（2017）「発達心理学から見た異文化間能力：発達段階を考慮した異文化間能力のモデル化に向けて」『異文化間教育』No.47, 49-64 ページ。
- 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」カミンズ、ジム・ダネシ、マルセル『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、155-180 ページ。
- 拝野寿美子（2016）「欧米における「継承語としてのポルトガル語」教育—その普及と教育者ネットワークの生成—」『神奈川大学 心理・教育研究論集』No.39, 109-115 ページ。
- 拝野寿美子（2021）「日本における継承ポルトガル語教育の実践：個人の異文化間能力の形成と社会の多文化共生を目指す試み」*Encontros Lusófonos* No. 22,1-22.
- 古田真司、村田育世、水野由佳里、原郁水、村松常司（2011）「滞日ブラジル人児童のストレスとレジリエンスについての検討」『愛知教育大学研究報告 教育科学編』（60）53-62 ページ。
- 細川英雄（2019）「日本社会と異文化間教育のあるべき姿」西山教行・大木充編著『グローバル化のなかの異文化間教育：異文化間能力の考察と文脈化の試み』明石書店、55-70 ページ。
- 松尾知明（2020）『「移民時代」の多文化共生論：想像力・創造力を育む 14 のレッスン』明石書店。

松尾知明・森茂茂雄（2017）「異文化間能力を考える：多様な視点から」『異文化間教育』No.47、19-33 ページ。

松本一子（2005）「日本国内の母語・継承語教育の現状：マイノリティ自身による実践」母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究 1、96-106 ページ。

武藤隆（2018）「まえがき」経済協力開発機構（OECD）編著『社会情緒的スキル：学びに向かう力』（荒牧美佐子他訳）、明石書店、3-6 ページ。

Alternativa（2019）Notícias do Japão - Alternativ <https://www.alternativa.co.jp/Noticia/View/81394/Hamamatsu-tera-curso-de-capatacao-em-Portugues-como-Lingua-de-Herancaa>
Online > Notícias > Comunidade > Hamamatsu terá curso de capacitação em Português como Língua de Herança（最終閲覧日：2021 年 5 月 22 日）

Deardorff, Darla K.（2015）Definitions: knowledge, skills, attitudes. Bennett, Janet Marie（ed.）（2015）*The Sage encyclopedia of intercultural competence*. Vol.1.Thousand Oaks, Calif. : SAGE Publications, pp.217-220.

Ministério da Educação（<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>）

（最終閲覧日：2020 年 6 月 2 日）

Serrano, Daniel and Maki Shibuya（2019）“The Identity Perception among Young Japanese Brazilians Living in Japan: A Case Study about Learners of Portuguese as Heritage Language”, in *Bulletin of Nara University of Education, Cultural and Social Science*, 68(1), pp. 33-50.（<http://doi.org/10.20636/0013275>）

（最終閲覧日：2020 年 5 月 19 日）

*本研究は科学研究費補助金（基盤研究 C「継承ポルトガル語教育における異文化間能力形成に向けた実践に関する研究」課題番号：19K00807）による研究成果の一部である。