人間文化創成科学論叢　第10巻　2007年

子どもの母語を活用した学習支援における母語話者支援者の意識変容のプロセス

宇津木　奈美子*

Exploring the Process of Attitudinal Transformation in Native Supporters.

UTSUKI Namiko

abstract

Native supporters tend to have negative attitudes toward learning support that draws upon the children's native language. However, their attitudes became positive over the course of this study's support activities. The purpose of this study is to explore the process of attitudinal transformation in native supporters participating in classes that were based on the 'Interactive ability development model for subject studies in children's native language and Japanese'. Semi-structured interviews were conducted for three native supporters. Resultant data were qualitatively analyzed using a modified grounded theory approach.

Analysis results demonstrated that the factors behind the supporters' attitudinal transformation constituted an inquiry-based approach to learning support with the following components:

1) investigation of the children's proficiency in their native language.
2) introduction of native language and culture into Japanese class.
3) creation of original teaching materials drawing upon the children's proficiency in their native language.
4) collaboration with Japanese supporters.
5) knowledge acquired from interacting and working together with children.

Keywords : interactive ability development model for subject studies in children's native language and Japanese, learning support, native supporters, children's native language, modified grounded theory approach

1. はじめに

近年、日本における急速な国際化や、1990年の「出入国管理及び難民認定法」の改正の施行により日系人を含む外国人の滞日が増加し、それに伴い言語少数派の子ども(1)の数が増え続けている。その対応として学校現場では子どもへの学習指導は日本語指導から教科指導へと段階的に学習する形態がとられている（齋藤2002)。この二段階化された指導のあり方には、日本語が上達するまでの間、母国で継続されていた教科学習が一時的に停止される点が問題点としてあげられ、認知的発達の途上にいる子どもにとって、発達を阻害されるおそれがあることが指摘されている（岡崎2005)。

キーワード：教科・母語・日本語相互育成学習モデル、学習支援、母語話者支援者、子どもの母語、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ

＊平成19年度生　比較社会文化学専攻

教科指導を行うにあたり、一部の地域では、母語による翻訳教材の作成、「通訳サポーター」の派遣などの方策がとられているが、補助的な位置づけのものが多い。このように母語が副次的に扱われている理由として、日本の学校現場では言語少数派の子どもの教育において日本語最優先という大前提に立っていることが指摘されている（太田 2001）。

このような状況の中、母語話者支援者が通訳のみならず、積極的に教科学習に関わることで、子どもの教科学習の継続を実現し、さらに子どもの多様な言語や文化背景を尊重する教育のあり方が提案され、取り組みの成果も少しずつ報告されるようになった（岡崎他 2003、横浜市国際交流協会 2003 など）。

本稿では、このような取り組みに参加する支援者を対象として、彼らがなぜ、母語を重視し、どのように母語を活用する実践ができるようになったのか、そのプロセスを明らかにすることを目指す。多くの母語話者が補助的な参加ではなく、積極的に支援に参加できるようになるための示唆が得られると考えるからである。具体的には、母語話者支援者へのインタビューをデータとして、彼らの母語活用に対する意識の変容のプロセスとその要因を探る。

2. 先行研究

子どもの第一言語と第二言語の関係においては二つの考え方がある。一つは、「分離基底言語能力モデル」（Cummins1996）である。このモデルによると、第一言語能力と第二言語能力は別のものであり、第一言語を通して得た能力は第二言語には転移せず、逆もないとしている。例えば、図1のように、頭の中には第一言語能力と第二言語能力の風船があり、第一言語能力の風船が膨らむと第二言語能力の風船がしぼむというものである。二つの言語を学ぼうとすれば、どちらの言語も成長しないという考え方が前提になっている。このような考え方がアメリカやカナダ等の海外では、親、教師、政治家、公的機関の間に広く受け入れられてきたと指摘されている（ベーカー 1996）。

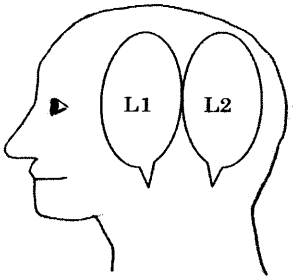


図1　分離基底言語能力モデル
Cummins（1996：110）より作成

一方、日本国内に眼を向けると、原（2003）は、ある小学校の6人の子どもの父母へインタビューをしたところ、「二言語の習得が子どもの理解力や認知面の発達を阻むという認識から日本語だけで育てた」、「日本で暮らしていく以上、日本語の習得が最優先」という語りがあったと報告している。また、佐藤（2001）の「外国人の子どもを受け入れている教師（小・中学校）に対する調査」によると、「学校ではできるだけ日本語を使うように指導すべきだ」という意見について賛成の教師は52%で、反対と答えた教師は6.4%だったと報告している。また、「学習能力を高めるには、母語指導が必要だ」という意見に対して、「どちらともいえない」という回答が一番多く52.6%を占め、大いに賛成は17.3%であったと報告している。

以上の先行研究から、親は、二言語の習得は子どもの認知的発達を阻害すると考え、学校でも、日本語指導が第一優先で、母語指導に対して消極的であることが分かる。このことからも「分離基底言語能力モデル」は日本においても家庭や学校で根強く支持されていることが窺える。

もう一つの考えは「二言語相互依存の原則」である（Cummins 1996）。これは、二言語は別々に発達するのではなく、相互に依存しあって発達するというものである。Cummins は様々な実証から、二言語で教科学習を継続的に行うことができれば、認知的な混乱やマイナスの影響は起こらないという知見を得たとして、「分離基底言語能力モデル」を批判している。この批判から Cummins は「二言語相互依存の原則」を提唱し、「共有基底言語能力モデル」（図2）を用いて説明している。二言語は発音などが異なるため、共有部分がないと考えられがちだが、認知的負担の高い学習能力や読み書きに関係する能力は共通の基盤となっており、そこから、二言語が派生されるものとしている。つまり、教科学習のような認知的負担の高い活動において母語を使用し続けることは二言語の伸長につながると言える。

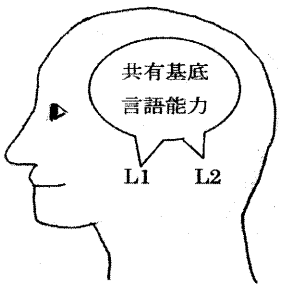


図2　共有基底言語能力モデル
Cummins（1996：110）より作成

この「二言語相互依存の原則」に基づいて岡崎（1997）は、日本語・母語相互育成学習の学習デザインとして「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」を提唱している。このモデルでは①在籍学級で使われている教科内容を母語話者支援者の助けを借りて母語で学び、②次に同じ教科内容を日本語話者支援者とともに母語話者支援者同席の下、日本語で学び、③この後、在籍学級の日本語による授業で学ぶ（岡崎 2005）。母語を保持育成しながら、日本語を学び、教科の内容の理解を可能にしようとするものである。このような段階を踏むことで、来日直後の子どもでも教科学習を進めることができ、前述の二段化された学習の問題点が克服され、学習の継続が可能となるとしている（岡崎 2005）。特に①の段階においては、子どもは母語話者支援者に向かって母語で質問したり自分の考えを述べたりする機会を持つことができ、母語で思考し、それを深める場を持つことになる（岡崎 2006）。つまり、認知発達途上にいる子どもにとってこの段階を持てるかどうかが鍵であり、それに関わる母語話者支援者の役割も大きいことが分かる。

しかしながら、このモデルによる教科学習支援に参加する母語話者支援者もその多くが支援に参加し始めた段階では、母語活用について懐疑的であることが多い。本来は日本人が日本語で行った方がよりよい支援になるのではという気持ちが強く、日本語使用に傾きがちであることが多い。しかし、学習支援を繰り返す中で、そうした罪悪感が薄れ、逆に母語活用に自信を持ち始め、母語活用の有効性を見出していくものが出てくる。なぜ、どのように、母語活用についての意識が変容していくのだろうか。そこで本稿は母語話者支援者の母語支援に対する意識に焦点をあて、意識の変容を明らかにする。

3. 研究目的と研究方法

3.1 研究目的

本稿では、「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」（岡崎 1997）に基づく教科学習支援に参加した母語話者支援者の母語活用に対する意識がどのように変容したのかを探り、その要因を明らかにすることを目的とする。

3.2 対象者

対象者は中国出身の留学生3名である。この3名は「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づく学習支援に参加し、参加当初持っていた母語活用に対する否定的意識が、支援を通して肯定的意識に変容した母語話者支援者である(2)。3名の対象者のうち、調査時点で、Aは活動期間4年1ヶ月、Bは1年3ヶ月、Cは8ヶ月であった。

3.3 支援の概要

本学習支援では「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づき学習者の意向をふまえて国語の学習支援が行われた。この支援は在籍クラスの教科の単元の先行学習（＝予習）という位置づけで、週1回約60分から90分、子どもの所属する学校か母語話者支援者が所属する大学院の教室で放課後行われた。対象となる子どもは一人か二人である。次に具体的な方法だが、母語話者支援者と日本語母語話者支援者がチームとなって、まず、母語話者支援者が中国語の課題を設定し、教科の単元の内容理解を中心に翻訳文やワークシートを使って30～40分支援を行った。続いて、日本語母語話者支援者が課題を設定し、日本語でやりとりをしたのち登場人物などの内容の確認を中心にワークシートを使って30～40分支援を行った。日本語支援では、日本語がメインであるが、母語話者支援者も参加し、子どもの日本語のサポートをした。学習支援の流れを以下に示す（図3）。

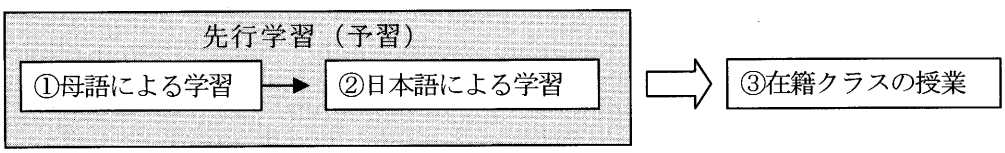


図3　学習支援の流れ

3.4　データ

2006年8月から9月にかけて対象者に、学習支援に関しての半構造化インタビューを実施した。インタビュー項目は「日本語を母語としない子どもに対する学習支援に関すること」、「教科学習支援に関すること」、「母語使用について」、「教科・母語・日本語相互育成学習モデルに関すること」で、これらの項目を目安とし、会話の自然な流れにあわせ、質問の順番などを柔軟に変更しながら行った。インタビューは了承の上、ICレコーダーに録音し、全て文字化した。インタビューの時間は一人90分から120分で、文字化資料はA4紙で一人平均26ページであった。

なお、筆者は日本語母語話者支援者あるいは観察者としてこの学習支援に関わっていた。そのため、データからではなく実践知から解釈する傾向があるという認識の上で、つとめてデータから解釈するようにした。

3.5　分析方法

データは修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（木下2003　Modified Grounded Theory Approach、以下M-GTAとする）を用いて質的に分析した。M-GTAは、①特定の限定された具体的領域において人間と人間が対面で直接にやり取りをする社会的相互作用に関わり、②研究結果であるグラウンデッド・セオリーが実践現場で応用、検証でき、③さらに、研究対象とする現象がプロセス的性格を持っている研究に適しているとされている（木下2003)。この観点に照らし合わせると、本稿は、①「子ども」と「子どもの母語話者支援者」が対面で直接にやり取りをする社会的相互作用に関わる研究で、母語を活用した学習支援という限定された領域において、限定された人数のデータを用い、②この領域の理論を、今後も継続される実践現場に戻し、検証にされていくと推測され、③対象者の意識の変容を見ていくためプロセス性があることから、この分析方法を用いた。

具体的な分析の手順は木下（2003）に従った。以下に手順を記す。

まず、データ全体から3名の母語話者支援者の支援に対する意識の概要を把握し、その上で、最も支援歴の長い母語話者支援者Aの語りを中心に、母語話者支援者B、Cの語りを加えながら概念形成を行った。なお、解釈の恣意性を防ぐために、対極例の比較検討も行った。次に、生成した概念間の検討を通してカテゴリーを生成した。そして、カテゴリー相互の関係をもとにストーリーラインを作り、結果図を作成した。

4.　結果と考察

4.1　結果図

M-GTAによる分析の結果、1つのコアカテゴリー、4つのカテゴリー、16の概念を得、以下のような結果図にまとめることができた（図4)。

次に、図4の結果図をもとに、分析結果のストーリーラインを述べる。

カテゴリーは【　】、サブカテゴリーは＜＞、概念は「」で囲み、コアカテゴリーには下線を引いて示した。なお、カテゴリー【具体的な支援方法が分からない】については、＜母語活用に対する不安＞、＜役割についての不安＞の二つに分けサブカテゴリーとした。

①「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づく支援を行った母語話者支援者の母語支援に対する意識の変容のプロセスにおいて、まず、母語話者支援者は「いつまでも母語に頼るのはよくない」し、また、「二言語使用は子どもの負担になる」のではないかと考え、強い＜母語活用に対する不安＞を覚える。さらに「日本語母語話者支援者との連携がわからない」という疑問や「自分の役割は通訳だけなのか」という思いに囚われ【具体的な支援方法がわからない】状態となる。

②そこで、支援現場で、まずは母語を活用する前提として「子どもの母語力を探る」ことを試みる。また「国語の学習に母語・母文化背景を生かす」ことを考えるが、他に副教材などもなく、国語科教育法などについての知識もないことから試行的に「オリジナル母語教材作成の工夫」をはじめる。その際、「日本語母語話者支援者と連携する」ことや、「子どもの目線になる」ことを試みるなどして【探索的母語支援】を行う。

③このような試行錯誤を通して、子どもにとって「母語は教科内容の理解を促す」ことができることや、「二言語使用は負担ではない」ということを一つ一つ実感し＜母語活用に対する不安＞が【母語活用は日本語学習の

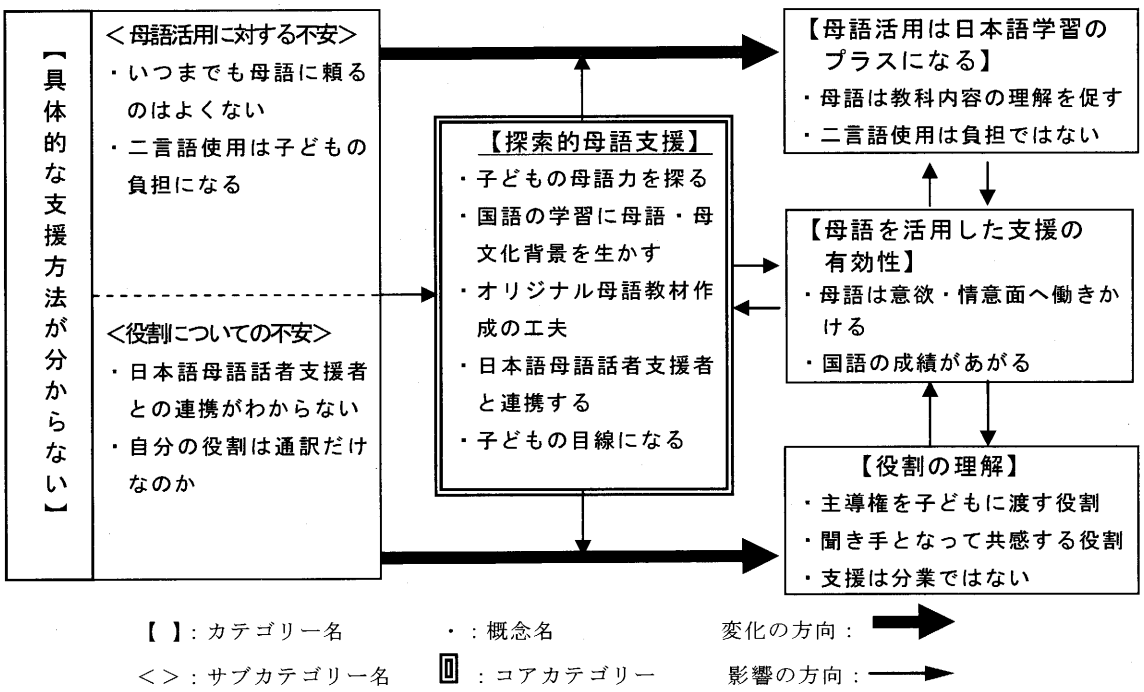


図4　母語話者支援者の母語支援に対する意識変容のプロセス

プラスになる】という自信に変わっていくのを体験する。

④また、母語話者としての自分の役割に関しても学習の「主導権を（支援者から）子どもに渡す役割」やさらには子どもの話の「聞き手となって共感する役割」だという認識が生まれ、日本語母語話者支援者との関係も「支援は分業ではない」という認識に変化し、支援開始当初の＜役割についての不安＞について、母語話者としての独自の【役割の理解】ができるようになった。

⑤このような母語話者支援者の意識の変化は、「母語は意欲・情意面へ働きかける」、「国語科の成績があがる」といった【母語を活用した支援の有効性】を実感することからも多大な影響を受けている。

以上のように、「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づく支援を行った母語話者支援者の母語支援に対する意識は、否定的な意識から肯定的な意識へと変容した。変容のプロセスを見てみると、意識変容をもたらした要因はコアカテゴリーの【探索的母語支援】であることが窺える。そこで、次節は、【探索的母語支援】について詳しく見ていくこととする。

4.2　探索的母語支援

以上のように、母語話者支援者の母語支援に対する意識は、否定的な意識から肯定的な意識へと変容した。変容のプロセスを見てみると、意識変容をもたらした要因はコアカテゴリーの【探索的母語支援】であることが窺える。以下、【探索的母語支援】を構成する「子どもの母語力を探る」、「国語の学習に母語・母文化背景を生かす」、「オリジナル母語教材作成の工夫」、「日本語母語話者支援者と連携する」、「子どもの目線になる」の5つの概念の詳細を示す。

①子どもの母語力を探る

母語話者支援者は、子どもの個々の母語力もわからず、また、母語を活用した教科の既成の教材もないことから、子どもの母語力に合わせた単元の母語訳とワークシートを手探りで作成しなければならない。そこで、母語話者支援者は以下のような方法で子どもの母語力を探っている。

> 例1：子どもの母語力、また落ちているので、どれぐらい落ちているのかわからなくて（単元の）文章の難しさと子どもの中国語のレベルに合うような訳文を作ることがとても難しかったです。それで、当初いろいろ異なる学年の文章を持ってきて、ああ、小学校3年生の文章なら少し読める、あるいはこのようなこのレベルの漢字を使ったら読めると、ちょっとはじめて感覚をつかめたようです。（母語話者支援者A）

例2：最初に会った時、実際の母語力がどのぐらいあるのかを確かめたかったのでそういうようなもの（中国語の漢字の読み書き問題）を作っているんですけど。（母語話者支援者C）

例1では来日してから4年が経過して母語力が落ちている子どもに対して、いろいろな学年の中国語のレベルで試しながら、子どもの現在の母語力を探りだし、その母語力に対応した母語訳文を作成している。

例2の語りで対象となった子どもは来日してから1年未満だったが、Cは子どもに翻訳文に出てくる漢字の読み書き問題を作成し、子どもの現在の読み書き能力を探っている。

子どもは来日からの経過年数や家庭での母語保持についての考え方など様々の要因によって母語力に差が出てくる。このような状況の中、母語話者支援者は、個々の子どもの母語力を探り、それぞれの母語力に合わせた「読む」「書く」活動を通じて子どもの認知的発達に応じた学習課題の設定を試みている。

②国語の学習に母語・母文化背景を生かす

母語話者支援者にとって、日本の「国語」を母語で教えるということは初めての経験である。どのような意識で母語・母文化背景を国語に生かしていったのだろうか。

例3：私とりあえずその教科書自分で読んで内容理解、まず、自分が理解して。で、どういうところが重要なのか、どういうところを子どもにわかってもらえたらいいのか、できるようになったらいいかを考えた後、日本語の文章なのでこれと似ている子どもが既に持っていること何かがあるんじゃないかと予測して、できればその接点とか考えて、見つけだしたりして、そこからまず子どもの背景とか聞いたりしてその接点を通して今の内容を始めたほうが子どもにとってそんなに遠いものじゃない。（母語話者支援者B）

例4：その国（中国）の環境、背景とか、ある程度わかるので、中2の子ども、中国でどのくらい勉強しているとか、（学校の）先生より子どもの情報もっとたくさん把握しているような感じ。（母語話者支援者B）

例3では、Bがまず、内容を理解した上で、中国と日本の背景の接点を見つけ出し、それを、学習に生かすことで子どもが内容によりアクセスしやすくしようとしているのがわかる。また、例4では日本の学校の教師よりも、子どもの中国での学習環境や情報を把握しているという母語話者支援者ならではの特性を学習に生かしているのが窺える。

次は母語に関しての語りである。

例5：一緒に学ぶ（支援を始める）前ですが、話、雑談の話をするときにみんないっぱい中国語で話すことができてとてもうれしいようですね。実際、子ども達が中国語で学ぶことに対して積極的に受け入れて認めているようで、特に本当に（母語を）むしろ生かしていくべきだなと思いました。（母語話者支援者A）

Aは、支援当初は、母語を活用した支援に対して懐疑的だった。しかし、子ども達が母語使用を積極的に受け入れている様子を見て、「むしろ生かしていくべき」だと語っている。これは、母語を使うことで子どもが混乱していないということを実感したからだと思われる。さらに、この実感がAの積極的な母語活用を促したと言える。自分達が子どもと共通の母語や母文化背景を持つということが、子どもの内容理解において、有効であることを実践を通して実感しているのが窺われる。

③オリジナル母語教材作成の工夫

子どもの母語力を探り、また、積極的に母語・母文化の背景を生かすために、母語話者支援者は母語教材を作成している。教材作成の際には、表現レベルを調整し、情報リソースを活用し、労力と時間をかけて、工夫を重ねながら作成していることが語られている。

例6：「四文字熟語」を持ってきたり＜中略＞その字（英語名）からどうやってその人のなんという性格が出したらいいかなと思う、ということは考えました。（母語話者支援者C）

例7：適当と思っているような表現を使ったり、なるべくその文章の美しさとかそういうのを表現できるような表現を使いました。（母語話者支援者A）

母語話者支援者は適切な中国語らしさがでるように「四文字熟語」を使用し、カタカナで書かれた人名の漢字表記にもこだわるなど、様々な工夫をすることによって、各々の支援者のオリジナル性が出たと言える。

例8：ネットで調べたり、すごい時間かかる。少ない時は2時間3時間、最低。（母語話者支援者B）

支援の準備にはインターネットなどを利用し、これら準備にかかる時間は最低でも2、3時間と長時間かけているのがわかる。

例9：実際にやってみて、やっぱり、子どもは、なんか興味持ってくれそうな感じ。うん。子どものそういう気持ち安定している感じ、そう感じられるし、実際に教える時も例えば中国の背景、日本と結びついていて、やっぱり教科書って日本の教科書なのでそれだけ勉強するの、ちょっと難しいし、中国語のことだと、何か子どもの知っていること接点があれば、わかりやすいし。（母語話者支援者B）

母語話者支援者は中国の背景を日本と結びつけて支援を行っている。子どもは母国での身近な話題を基に支援がすすめられるため、精神的な安定や学習内容に対する興味を引き出していると考えられる。

このように、工夫と手間をかけて作成された母語教材に対し、子どもたちは次のような反応を示している（例10）。

例10：私の文章は魯迅のような文章みたいと言われました。でも、なんか別に、どうかな、堅苦しい、でも、なんかもしかして力が入っているような感じかもしれないですね。それで、Bさんの文章は、台湾のある有名な女性作家の文章みたいとか、そういう話を聞いたことがあるので、たぶん、人によって、文章の感じが違うかもしれない。（母語話者支援者A）

ここでは、子どもたちが支援者によって訳文が違うことに気づき、魯迅や台湾の女流作家など馴染みのある作家の文章のスタイルと比較していることが語られている。

母語話者支援者は日本語と中国の接点を見つけ出し、それに独自の解釈を加えることで、各々にオリジナル性に富んだ母語教材を作成した。このような翻訳のバリエーションに子どもたちが気づき評価していることは、同一の事象に対し多様な表現や解釈の仕方があることを子どもたちに提供してくれていると言えるのではないだろうか。つまり、母語教材それ自体が子どもたちの教材に対する解釈の視点や母語の表現方法を広げる上で貴重なリソースとなると考えられる。

④日本語母語話者支援者と連携する

「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」の特徴のひとつとして、日本語母語話者とのチームによる支援形態があげられる。以下はこの形態についての語りである。

例11：二人でいっしょに（支援を）やっているので安心感があるんです。何かわからないところがあったら相談する。特に日本語の文章とかこれどの時代のものなのかとか。まず、自分がわからないとぜんぜん支援の場できないんで。その前にまず、いろいろ聞いて教えてもらうとか。けっこう、なんというの、心強く、強い存在というか。（母語話者支援者B）

例12：子どもの気持ちよくわからなかった。こういうときに、疲れた、もう、いよいよ休憩したという、なんか、例えば子どもが合図、サインを出したかもしれない。自分はそれを認識していない。<中略>子どものことをまだよく理解していなかったんですね。それをまたD（日本語母語話者支援者）さんといろいろ話をしている中で、あ、子どもはこういうような反応があるんだ、あるいはこういう反応があるのは当たり前だと、自然と。少しずつ理解できるようになって、なんか変わりましたね。（母語話者支援者A）

例11では母語話者支援者は日本語の文章や時代背景など、具体的な学習内容において、日本語母語話者支援者から教えてもらっている。一方、例12においては、母語話者支援者は子どもの態度や反応が何を意味するのか理解できずにいたが、日本語母語話者支援者のやりとりを通して、子どもの態度の理解が促進されたと述べている。このように、具体的な学習内容や、子どもの態度や反応についてなど日本語母語話者支援者のサポートを受けている。支援パートナーである日本語母語話者支援者を、安心でき、そして心強い存在として、全幅の信頼をおいていると言える。

次は支援における中国語使用についての語りである。

例13：日本語（支援）の時間 とかで私よく中国語とか話すんですけど、子どもがわからないところあったり、説明したりして、そういう時に、ああ、あの相手（日本語支援者が中国語が）わからないから、中国語で言っていいのかなって、なんか、ちょっと不安あったんですけど、（日本語支援者が）全然いいですよ、気にしないからとか言ってくれて。その後、そんなに気を使わなくなりました。（母語話者支援者B）

例14：Dさんはもちろん日本語で説明できないわけではないんですが、積極的に母語を使う場をもうけたりして、それは、とてもありがたいと思いますね。＜中略＞なんかそういう状況に応じて、その相手を視野に入れて、自分の中で解決するのではなく二人で行動をとることがとても大事で、また、難しいところ。（母語話者支援者A）

例13、14ともに日本語母語話者支援者が支援における母語の使用を認めていることが窺える。先に述べたように、学校現場では母語は副次的に扱われているケースが多い。その中で、母語専一の支援の機会を持つことは稀なケースと言える。そのためには、日本語母語話者支援者の理解が大前提となり、これが双方の支援者の共通理解とならない限り、母語を活用した支援は成立しないと言える。

⑤子どもの目線になる

教材もなく、確立された支援方法がない中、母語話者支援者はどのように支援をしたらいいのか考える。

例15：実際に私は中学生の時にはどうだったのかなということを考えて、あの時の考え方、感じ、考えた、あるいは感じたことを、多分同じく今の子どもも、同じ問題、悩みとかあることを考えているんじゃないかなと思って、けっこう使ってみたんですけれども。（母語話者支援者C）

支援で子どもと接するようになってから、Cは自分の中学生時代の経験を語り、より子どもの立場に近づこうとしているのが窺える。

例16：二人の子どもの場合は次の一人が先に答える、そしてもう一人が答えがでない。（中略）そのあせりとか、そういう、ま、なんという、そういうことを生じさせないように。（母語話者支援者A）

このように、子どもが複数の場合は答えがなかなか出ない子どもに対して配慮をしているのがわかる。

例17：あらかじめ（教える）能力を持っているわけではなくて、本当に子どもと一緒に学ぶ、真剣に学ぶ、そういう姿勢になれればいいと思いますね。（母語話者支援者A）

例17では、支援者と子どもの関係を「教える」「教わる」という関係ではなく、「一緒に学ぶ」という表現を使っていることから、仲間のような意識を持っていることがうかがえる。支援にはマニュアルや能力を必要とするのではなく、一緒に学ぶ姿勢を持ち、子どもの立場にたって考えることが支援には必要だということを述べている。

以上、コアカテゴリーである【探索的母語支援】を構成している概念について述べた。母語話者支援者は言語力診断テストや既成の教材もマニュアルもないことから、具体的な支援方法がわからないまま手探りで支援を始める。そこで、子どもの目線になり、子どもの母語力を探り、また、日本語母語話者支援者と連携して教材を作成するなど探索的に支援を行うことで、支援方法が確立してくることが認められた。さらに、支援は、個々の子どもに応じて、あるいは同じ子どもでもレベルの向上に応じてなされる点でも探索的と言える。このように、探索的に手探りで日本語母語話者支援者と連携しながら母語支援を実践し、母語が支援において十分機能するという実感を得ることが、母語話者支援者の意識の変容を促した要因であることが窺われる。

当初、母語話者支援者は二言語使用は子どもの負担になり、いつまでも母語に頼るのは子どものためによくないという意識であった。しかし、子どもの母語力や文化背景を探ることで作成したオリジナル母語教材で子どもに支援したところ、子どもに二言語使用において混乱している様子が全く見られないことがわかった。そこで、子どもにとって二言語使用は負担でないということが実感できた。また、子どもが深い内容理解を示していたことから、母語使用は教科内容の理解を促すという意識に変容した。言い換えれば、母語話者支援者が持っていた子どもにとって母語使用がよくないという不安が消えた理由は、母語話者支援者が実施した母語による支援授業で子どもの学習がスムーズに運んだという実感を持ったからであるといえる。そして、その実感を支えたものは、子どもの個々の母語の力を踏まえ、母文化背景を組み入れ、子どもの認知的発達に応じた学習課題を設定したことである。さらに、母語を活用した学習場面と学習課題の設定が可能になったのは日本語母語話者支援者との対等な連携ができていたからだと言える。

支援当初、母語話者支援者は日本語母語話者支援者との関係において、自分の役割は通訳だけなのかという不

安があった。しかし、支援を通して子どもに学習の主導権を渡すことが役割なのだという認識を得ていった。その過程で、子どもが複数いる場合は発言が偏らないように配慮し、子どもの目線となり、子どもの話に共感を持って聞いていた。これらの行動を通して、母語話者支援者は子どもにとって母語が最も自分自身を表現できる道具として認識していった。また、母語のみならず文化背景を共有しているからこそ共感できるのだという思いを確認したことが意識の変化をもたらす要因だったと思われる。つまり、母語専一の学習場面を責任を持ってデザインし実施したことが大きく関わっており、それを可能にしているのは、日本語母語話者支援者との対等な関係だと言える。

支援当初、母語話者支援者は日本語母語話者支援者との連携の方法がわからず、協働支援の進め方についての不安があった。そこで、国語の母語教材を作成する上で、日本の文化的背景が分からないこと、子どもの支援の経験がないことから、子どもとどう接していいのかわからないことなどを具体的に取り上げて、日本語母語話者支援者に相談を持ちかけることで、互いの信頼を深めていった。母語支援、日本語支援という二つの学習場面に分かれてはいるが、支援は決して分業ではないという意識が生まれていったと言える。

5. まとめと今後の課題

母語話者支援者の意識の変容プロセスを追求した結果、母語活用に対する懐疑的な意識が肯定的な意識へと変容が認められた。その要因は「探索的な母語支援」の実践にあり、実践を通して母語活用の有効性を実感していったと言える。また、この実践を可能にしたものは、日本語母語話者支援者との支援おける対等な関係性だと言える。

このような変容をふまえ、母語による学習支援のあり方について、母語支援の意義と、母語話者支援者のサポートの体制作りという点から考察を加えたい。

現在、日本において確実に多言語・多文化化が進んでいる中で、外国籍住民が根付くには多様な言語・文化背景が尊重され、彼ら自身が、多言語・多文化共生を志向する社会を創造する取り組みの一方の担い手にならなければならない（岡崎 2002）。子どもはまさに、共生社会創造の担い手である。しかし、その子どもが母語を学ぶ機会もなく、また、母文化を知らずにいた場合、母語・母文化に対する肯定的意識を持つことができず、共生社会の創造の担い手となることはできないだろう。本稿で取り上げた支援では、母語話者支援者が母語を使って教科学習を主体的に展開し、さらには、子どもたちも支援者もいつでも自由に母語を使うことが共通の理解となっていた。このように母語が自由に使えるということは、子どもに自分の母語は学習の手段として認められているという意識を与えることにつながり、子どもの自信や自己肯定意識を養うという点において評価されるであろう。したがって、共生社会の担い手づくりにおいて母語話者支援者の果たす役割は大きく、母語を活用した支援の意義が認められる。

次に、母語話者支援者のサポートの体制作りについて述べる。母語を活用した支援の実践は、先に述べた日本語最優先という考え、制度的な問題、人材確保の問題、教材の不足、準備に時間がかかるといったさまざまな理由から、その有効性を生かしきれず、副次的に行われているのが現状である。また、多くの学校現場では、サポートは日本語指導にほぼ一面化され、子ども達のもう一つの言語である母語使用が授業場面で奨励されることは少ない（岡崎 2005）。本稿の対象となった母語話者支援者も、当初は母語を活用し多支援に対して懐疑的であったが、母語専一の支援の場を作り、探索的に母語支援を重ねることで、母語活用の有効性を見出していった。このような場の確保には、日本語母語話者支援者との母語活用に対しての共通の理解が必要である。また、国語の各単元の内容は、文学のみならず、科学、歴史、環境など多岐に渡る。日本社会に特化した内容の単元の場合、母語話者支援者は既有知識が少ない場合が多い。このような状況の中で母語話者支援者は手探りで支援活動を行っている。彼らが準備にかけた時間の長さからもその努力の跡が認められよう。このような努力を母語話者支援者だけに強いるのではなく、日本語母語話者支援者が強力にサポートしていく必要があると言える。

最後に今後の課題を述べる。本稿における対象者は全員留学生だった。今後はさらに対象を広げ、地域の母語話者支援者の意識の変容を見る必要がある。今後も学校や地域社会における学習支援の可能性を探りたい。

註

（1）日本においては日本語を母語とする者が言語多数派で、日本語以外の言語を母語とする者が言語少数派である。本稿では圧倒的な日本語環境で日本語以外の言語を母語とする子どもという言う意味で「言語少数派の子ども」という言い方をする。

（2）この3人の母語話者支援者は学習支援や打ち合わせを通して、母語活用に対する意識が肯定的に変容したことが確認されていた。

参考文献

（1）太田晴雄（2001）「母語教育の公的支援－より公正な教育の実現－」KOBE外国人支援ネットワーク編著『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 53-62.

（2）岡崎敏雄（1997）「日本語・母語相互育成学習のねらい」『平成八年度外国人児童生徒指導資料母国語による学習のための教材』茨城県教育庁指導課 1-7.

（3）岡崎敏雄（2006）「外国人年少者の読解－生活言語を基礎とした学習言語習得の方法論的枠組み－」『文藝言語研究言語篇』49, 筑波大学　1-15.

（4）岡崎眸（2002）「内容重視の日本語教育と文化教育－多言語・多文化共生社会における日本語教育の観点から－」『21世紀の『日本事情』－日本語教育から文化リテラシーへ－』くろしお出版 4,134-144.

（5）岡崎眸・小田珠生・清田淳子・佐藤真紀・朱桂栄・高橋職恵・原みずほ・三宅若菜・河野麻衣子・富田啓子（2003）「二言語環境に育つ子ども達の認知的･言語的発達をどう促進するか」『フォーラム「ことばと学び－昨日･今･明日－」報告書』スリーエーネットワーク 52-75.

（6）岡崎眸（2005）「年少者日本語教育の問題」『共生時代を生きる日本語教育―言語学博士上野田鶴子先生古希記念論集－』凡人社 165-179.

（7）木下康仁（2003）『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践』弘文堂

（8）齋藤ひろみ（2002）「学校教育における日本語学習支援」『日本語学』21,23-35.

（9）佐藤郡衛（2001）「国際理解教育－多文化共生社会の学校づくり－」明石書店

（10）原みずほ（2003）「外国系児童の母語の習得と育成に関する父母の認識－A小学校児童6名の父母へのインタビューを通して－」お茶の水女子大学21世紀COEプログラム『誕生から死までの人間発達科学』平成14年度公募研究成果論文集 173-185.

（11）（財）横浜市国際交流協会（YOKE）（2003）『平成14年度　YOKEと横浜市立港中学校との連携による母語を生かした学習支援モデル事業実施報告書』

（12）Baker,C.（1993）*Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon:Philadelphia Multilingual Matters.（岡秀夫訳・編（1996）『バイリンガル教育と第二言語習得』大修館書店）

（13）Cummins,J.（1996）*Negotiating Identities:Education for Empowerment in a Diverse Society*, Ontario:Clalifornia: Association for Bilingual Education.

（2008年1月11日受理）