

# 中国語母語話者支援者に意識の変容をもたらした教科支援の実態

## —「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」の実践から—

宇津木 奈美子

### 要 旨

本研究では、「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づいた中学国語の教科学習支援において、中国語母語話者支援者に意識の変容をもたらした要因となる母語支援がどのように実践されていたのか、支援場面を対象に質的に分析した。その結果、中国語母語話者支援者は、支援の実践においても、子どもとのやりとりを通じて子どもの母語力を探り、母文化背景に合わせた課題を設定するなど、探索的に学習支援を行っていたことが明らかになった。そして、この探索的支援を可能にしたのは、中国語母語話者支援者が母語専一の支援の場を持ち、そこで、主導権を持って学習支援ができ、また、支援パートナーである日本語母語話者支援者との対等な関係性が得られたためであることが示唆された。

【キーワード】母語話者支援者、言語少数派の子ども、教科・母語・日本語相互育成学習モデル、学習支援

### 1. はじめに

日本における急速なグローバル化が進む中で、日本の学校現場において、日本語を母語としない言語少数派<sup>1</sup>の子ども(以下「子ども」とする)が増え続けている。これらの子どもの受け入れ先である学校現場では、日本語指導から始まり教科指導へと移行する二段化された指導の形態がとられている(斎藤 2002)。この指導のあり方には、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、認知的発達途上にいる子どもの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)。また、教科の指導は、一部の地域では「通訳サポーター」の派遣などの方策がとられているが、一般的には日本人教師による日本語での指導が主流となっており、子どもの母語は副次的な位置づけとなっている場合が多い。

このような状況の中、学校現場と日本語教育の専門家の双方から日本語を指導するだけでは子どもたちの学習上の問題が解決しないことが指摘され、母語の重要性が注目されるようになってきている(湯川 2006)。

しかしながら、母語による学習支援が注目されつつも、制度面、子どもと母語が同じ支援者(以下「母語話者支援者」とする)の不足、母語教材の不

足等の理由から、十分な母語による教科指導ができていないのが実情である。他方、母語話者支援者からは、「日本語と母語の二言語使用は子どもの負担になる」、「日本に住んでいるのだから、いつまでも母語に頼っているのはよくない」といった声が聞かれることがある。このことから、母語話者も母語を活用することに対して懐疑的な意識を持っていることがわかる。また、「具体的に何をしたらいいのかわからない」という支援方法に対する声もある。

このような状況から、母語をどう活用するのか、どのように学習支援を行うのかという具体的な支援方法について明らかにする必要性があると言える。

そこで、本研究では、母語を活用した教科学習支援を通して、支援当初、母語活用に対して懐疑的だった意識が肯定的に変容した母語話者支援者に焦点をあて、その支援の実態を明らかにし、具体的な支援方法のあり方を検討する。

### 2. 先行研究

まず、母語に対する意識に関する知見を述べる。

石井(2000)はポルトガル語を母語とする在日外国人児童生徒の父母 369 人を対象に、言語教育に関する父母の意識調査を行っている。その結果、父母は子どもの日本語と母語の両言語が十分に発達するこ

とを重要視しているという明確な意識が確認されたと述べている。しかし、一方で、このような意識がありながらも、父母は実際に何をすればよいかという具体的な方策が十分に見えていないことを指摘している(石井 2000)。

次に、子どもの母語を活用した学習支援の取り組みについて述べる。

横浜市国際交流協会と横浜市内の中学校が協働で学習支援モデル事業を行った(横浜市国際交流協会 2003)。この取り組みでは、教科担当の教師と子どもの母語ができるボランティア(以下「ボランティア」とする)がペアになり、中国語を母語とする中学生に教科指導を行った。当初、ボランティアの役割の基本は教師の指導内容の通訳であったとしている。しかし、実際にはボランティアは通訳以上の役割が求められたという。その結果、母語による問いかけを通じて、子どもの理解度の確認、課題に対する解説等を行い、子どもの意欲を引き出したとしている。このプロジェクトを通して、「ボランティアはどこまでやるか」という役割分担については、プロジェクトの活動期間中、最後まで課題だったと述べている(横浜市国際交流協会 2003)。

以上の知見をまとめると、子どもの父母は日本

語と母語の二言語を学ぶことを重視しているが、その具体的な方策を持たずにいると言える。また、母語を活用した学習支援の実践においては、教師とボランティアの役割分担について課題があることが窺われる。

宇津木(2008)は母語話者支援者の支援に対する意識に着目し、国語の学習支援を行った中国語を母語とする留学生3名にインタビュー調査を行っている。この支援は「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」<sup>2</sup>(岡崎 1997)に基づいて行われている。このモデルは、教科学習支援に母語を積極的に取り入れることで、日本語のみならず母語を保持育成し、教科の内容理解を可能にしようとするものである。

この3人の母語話者支援者は、母語を活用した支援や、支援方法について、支援開始当初否定的にとらえていたが、支援の実践を通してその意識が肯定的に変わっていったという。そこで、どのように意識が変容したのか、インタビューデータを基に修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ<sup>3</sup>(木下 2003、以下 M-GTA とする)を用いて質的に分析している。

その結果、1つのコアカテゴリー、4つのカテゴリー、16の概念を得、図1のような結果図にまと

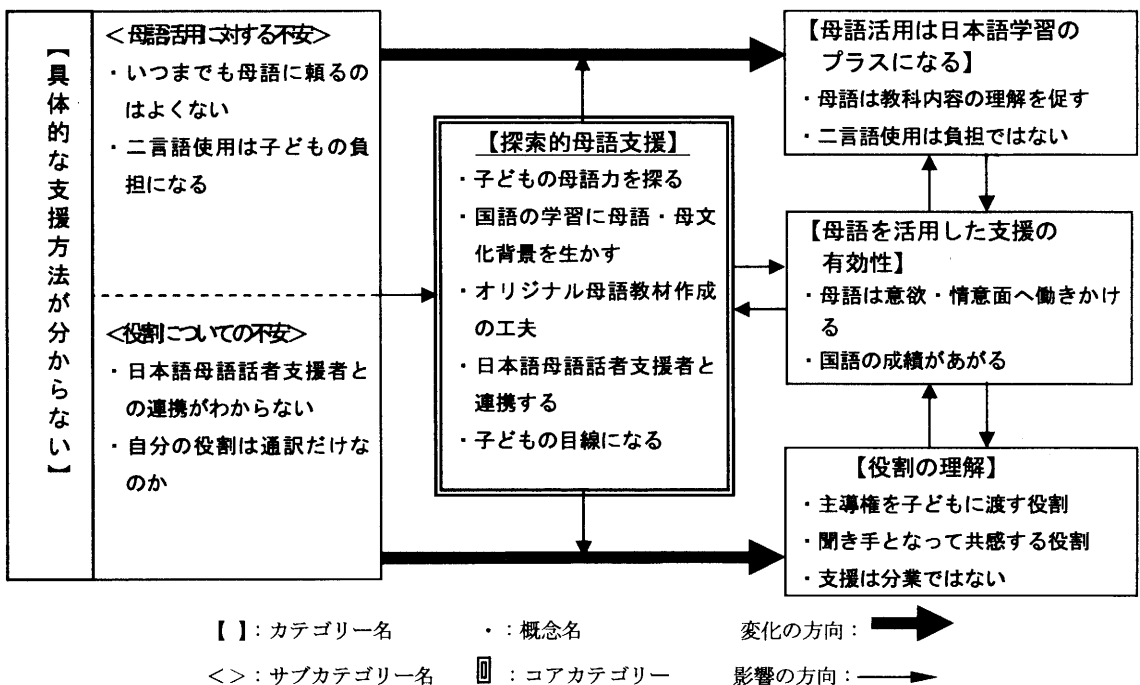


図1 母語話者支援者の母語支援に対する意識変容のプロセス(宇津木 2008)

めている。それによると、支援当初子どもの母語を活用して学習支援をすることに懐疑的だった母語話者支援者は、「いつまでも母語に頼るのはよくない」し、また、「二言語(日本語と母語)使用は子どもの負担になる」のではないかと考え、＜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」「自分の役割は通訳だけなのか」という＜役割についての不安＞を覚え【具体的な支援方法がわからない】状態となる。

また、母語教材がないことから、支援現場で、「子どもの母語力を探る」ことを行いながら、「国語の学習に母語、母文化背景を生かす」ことをし、「オリジナル母語教材作成の工夫」を行い、「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、【探索的母語支援】を行う。

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」し、また、子どもの様子から「二言語使用は負担ではない」ということを実感し、＜母語活用に対する不安＞が【母語活用は日本語学習のプラスになる】という自信に変わっていく体験をする。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」、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。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と述べている。つまり、母語話者支援者の母語支援に対する意識が、否定的な意識から肯定的な意識へと変容した要因は【探索的母語支援】を行ったことだとしている。その、【探索的母語支援】が可能となった理由として、母語による学習支援において、子どもの学習がスムーズに運んだという実感が持てたこと、そして、その実感を支えたものは、子ども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だとしている。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連携ができて

いたからだと述べている。

宇津木(2008)は、このように、探索的に支援を実践したことが母語話者支援者の母語支援に対する意識の変容をもたらした要因だとしているが、具体的にどのような実践を行ったかは、明らかになっていない。そこで、本研究では、母語による支援の実践の実態や、母語話者支援者の役割を具体的に提示することで、学校や地域における母語を活用した支援方法の一助となることを目指す。

### 3. 研究方法

#### 3.1 研究目的

本研究では、「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」(岡崎 1997)に基づいて行われた学習支援において、母語話者支援者の学習支援に対する意識の変容を促した学習支援がどのように行われていたのか、その実態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(以下、CT1、CT2、CT3 とする)。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た。参加当初は、母語活用や支援方法に対して否定的な意識を持っていたが、支援を継続することで、肯定的意識に変容していった。3 名の対象者のうち、調査時点で、CT1 は活動期間 4 年 1 か月、CT2 は 1 年 3 か月、CT3 は 8 か月であった。

#### 3.3 支援の概要

対象とした支援は、神奈川県のある公立中学校の国際教室における放課後の「国語」の支援である。この支援は 2005 年 7 月から 2006 年 1 月までで、週 1 回から 2 回、約 60 分から 90 分行われた。支援の対象となる子どもは、A 子(台湾出身、2005 年 2 月来日)と B 子(中国出身、2004 年 11 月来日)の中学 3 年生の女子 2 名である。母語支援は CT1、CT2、CT3 の 3 人が交替でおこなった。支援は、岡崎(1997)の「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づき、在籍級で行われる「国語」の授業の予習という位置づけでおこなった。その流れを図 2 に示す。まず、「母語による先行学習」場面で、子どもは中国語母語話者支援とともに、「国語」の教材文を翻訳したものを活用しながら、母語でその内容について 30 分～40 分ほど学ぶ。続く「日本語による先行学習支援」では、日本語母語話者支援者とともに、「国語」の教材文を日本語で 30 分～40 分ほ

ど学ぶ。このとき、中国語母語話者支援者も同席する。当該の教材文についての学習がすべて終わった後で、在籍級の授業に参加する。

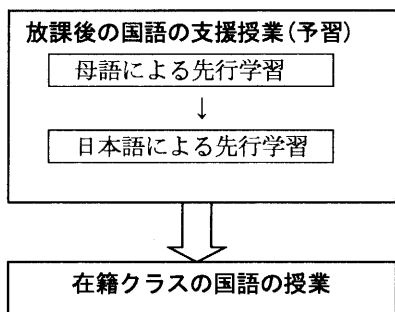


図2 授業の流れ

### 3.4 分析方法

分析に用いたデータは、母語による支援場面における学習課題をめぐる子どもとその母語話者支援者とのやりとりを録音し、文字化した資料と、母語話者支援者に行ったインタビューを文字化した資料である。

分析は前述の宇津木(2008)の結果を表した図1の「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」から、意識変容の要因となった【探索的母語支援】について、それぞれの意識がどのように実践の場で具現化されているかを明らかにしていく。この【探索的母語支援】は「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つの概念で構成されている。

### 4. 結果と考察

ここでは、5つの概念に該当すると考えられる母語先行学習場面のやり取りを会話例を挙げて検討する。なお、発話における記号については、「@」は笑い、「#」はよく聞き取れなかったところ、「( )」は日本語訳を記し、ゴシック体で示した。「【 】」は補足説明を、「\_\_\_線」は考察で取り上げた発話の日本語訳を指す。「A子」と「B子」は子どもの名前、「CT」は母語話者支援者、「JT」は日本語母語話者支援者を指す。

#### 4.1 「子どもの母語力を探る」

「子どもの母語力を探る」ということは、子ども

もの個々の認知的発達に応じた母語力を、さまざまな方法を用いて把握し、課題を設定することと定義している(宇津木 2008)。母語話者支援者に行ったインタビューによると、母語話者支援者は、子どもとの対面でのやりとりや、子どもが書いた感想文などを通じて、その母語力を探ったとしている。最初の学習支援で、母語話者支援者は、A子とB子が書いた感想文を読んだところ、学年相応の母語力があると判断し、その後の単元の課題も学年相応のレベルに設定したと述べている。

例1は、中学3年で学習する『地雷と聖火』をめぐるやりとりである。筆者のクリス・ムーンは、対人地雷撤去活動中に右足と右手を失った。しかし、パラリンピックに聖火ランナーとして参加することで、世界中に平和を訴えようとしている。ここでの支援の課題は段落の要約である。

例1 『地雷と聖火』(2005年9月2日)  
母語による学習場面より

- 01CT1: 总结段意要用自己的话。一两句话。要是照着说就是读课文了。用自己的话说。  
(自分の言葉であらすじをまとめます。簡単に。そのまま言うなら、教科書を読むことになりません。自分の言葉で言ってください。)
- 02A子: 好吧。(分かりました。)
- 03CT1: 大声说。(大きな声で言ってくださいね。)
- 04A子: 我左肩肩负着圣火的重量跑完了通向奥运会会场的路程。我并没有什么特殊的能力。  
(聖火の重みを左肩に感じながら、オリンピックスタジアムまでの道をぼくは走っていた。何一つ特別なものなど持たないぼくが。)
- 05CT1: 她现在是读课文。我的要求是什么?  
(今は、教科書を読んでいますね。私の要求は何でしょう。)
- <中略>
- 06CT1: 客观地说这段的大意, 到底是什么意思?  
(あらすじを客観的に述べることは、いったいどういうことでしょうか。)
- 07B子: 克里斯穆左肩肩负着圣火的重量。(クリス・ムーンの左肩に聖火の重みを感じて。)
- 08CT1: 简单地说, 谁在干什么了?(簡単に言えば、だれが何をしましたか?)
- 09A子: 左肩肩负着圣火的重量。(聖火の重みを左肩に感じながら。)
- 10CT1: 也可以说拿着火炬。他干什么呢?

(トーチを持っているとも言えますね。彼は何をしていますか)

11A 子：跑完了通向奥运会会场的路程。(オリンピックスタジアムまでの道を走った。)

12CT1：你有没有补充？(何か補足はありますか?)

13B 子：就这句。(この文です。)

14CT1：还有没有？(もうありませんか。)

15B 子：没了。(ありません。)

16A 子：克里斯穆没有什么特殊的能力，却作为一名圣火运动员被邀请参加长野冬季奥运会。他自己也没想到。(クリス・ムーンは特別な能力を持っていません。聖火ランナーとして冬季オリンピック長野大会に招かれました。彼自身も全く予想外です。)

17CT1：很好。这就是客观地说了。你总结第二段吧。

(いいですね。今回は客観的に述べました。)

CT1 は前回授業の復習として、単元の母語訳文を段落ごとに要約をさせている。CT1 が「簡単に自分の言葉でまとめるように」(01)という指示を出している。A子が要約ではなく、単に教材文を読むだけ(04)なのに対して、CT1 は「私の要求は何か？」(05)と確認している。そこでCT1 が「あらすじを客観的に述べることはどういうことか」(06)と再度明確化を要求している。子ども達も要約をしようと試みているが、うまく言えない様子を見て、CT1 は「簡単に言えば、だれが何をしたか」(08)と、具体的に内容を問う質問を出している。子どもがどの程度できるか見極めた上で、課題の認知的レベルを抽象化する作業である要約から、具体的な内容を問う質問にし、質問の調整をしているのがわかる。CT1 は要約をさせたあとで、さらに「補足」(12)を要求している。これに対して、A子は補足説明し(16)、それに対し、CT1 は「いいですね。今回は客観的にまとめました」(17)と述べている。A子はこの発言で要約という課題を達成していることがわかる。このように、CT1 は要約を達成させるために、課題の要求のレベルを変えながら、子どもの認知力を探り、最終的には要約という課題を達成させている。

#### 4.2 「国語に母語・母文化背景を生かす」

「国語に母語・母文化背景を生かす」ということは、まず、多岐の分野に渡る単元の内容を母語話者支援者自らが理解した上で、子どもの個々の感情・意見を引き出す。それから、子どもの感情や意見をスムーズに引き出すためのツールとして母語・

母文化背景を役立たせることであるとしている(宇津木 2008)。

例 2 は子どもにとって初めて学習する日本の和歌についてのやり取り場面である。まず、母語話者支援者は和歌の導入として、中国の漢詩をとりあげている。その資料に、和歌と漢詩の歴史を対照させた自作の年表を用いている。中国や台湾の子どもにとって、漢詩はまさに母文化であり、母文化背景を共有する中国語母語話者支援者との接点も多い。以下は、和歌に関してのやりとりである。

例 2 『和歌の世界—万葉集・古今和歌集・新古今和歌集』(2005年9月27日)  
母語による学習場面より

01CT2：今天咱们学习和歌，你们听过吗？和歌。没听过？咱们看一下和歌是什么东西。

(今日は和歌を勉強します。和歌は聞いたことがありますか。ない？じゃ、和歌はどんなものなのかを一緒に見てみましょう。)

02B 子：咱们那个叫汉诗对不对？(私たちのあれは、漢詩というものでしょう?)

03CT2：对。(そう。)

04A 子：哦哦哦。(はいはいはい。)

<中略>

05B 子：五七五七七是什么？老师。(五七五七七って何ですか。先生。)

06CT2：这是和歌的形式，就像汉诗的话不是有规定是五个字的还是七个字的嘛。

(これは、和歌の形式です。例えば、漢詩の場合は、五つの字なのか、七つの字なのかは、決まっているのでしょうか?)

07B 子：它这也是？(これも同じ?)

08CT2：对，它这个是七个五个七个七个这样的形式。你们在学校学过什么诗吗？中国的汉诗？(そう。これは、七つ、五つ、七つ、七つのような形です。学校で詩とかを勉強したことがありますか。中国の漢詩?)

09B 子：挺多的。@(結構たくさん勉強しました。@)

【この後A子とB子は、暗誦した漢詩を10首にわり、競うように発表しあっていった。】

CT2 が、和歌について話したところ、即座にB子は「私たちのあれは、漢詩というものでしょう？(02)」と漢詩と比較しており、それに対しA子も「はい、はい、はい(04)」と理解を示している。こ

れは、二人の子どもは来日直後の中学3年生であることから、漢詩が既習知識としてあることを意味している。漢詩と和歌は、定型詩である点、短詩である点、古典である点で共通していることから導入しやすいと思われる。その後、B子が、和歌の形式について質問している(05)。その内容から、漢詩と類似するものとしての和歌は知っていても、和歌についての具体的な既習知識がないことがわかる。これを受けてCT2は漢詩と比較しながら和歌の形式の導入を行っている(08)。中国の漢詩の学習歴を質問したところ(08)、A子もB子も暗誦した詩を10首にわたり競うようにあげていった。このことから、A子もB子も学習への参加意欲が高いことが窺える。また、その意欲を引き出したのが母文化背景をツールとした支援であると言えよう。次も、引き続き同じ支援において、日本の和歌と中国の漢詩を比較している場面である。

**例3** 『和歌の世界—万葉集・古今和歌集・新古今和歌集』(2005年9月27日)  
母語による学習場面より

01CT2: 那个时候在中国是宋朝, 日本是鎌倉时代。那好, 咱们看一下吧。看看《万叶集》《古今和歌集》还有《新古今和歌集》是什么东西? 像我们刚才说的, 像唐诗不是有规定吗? 日本的和歌就是五七五七七, 像中国是一个汉字一个发音, 按汉字来数, 日本一个汉字有时候有两三个假名, 所以不是按照汉字来数, 是按照假名来数。  
(そのとき、中国では宋の時代だけど、日本では鎌倉時代です。じゃ、『万葉集』、『古今和歌集』と『新古今和歌集』はどんなものなのかを一緒に見てみましょう。さっき、言ったように、唐詩はルールがあるんじゃないですか? 日本の和歌は、五七五七七。中国は、一つの漢字は一つの発音なので漢字で数えているけど、日本の場合は、一つの漢字は二つか三つの平仮名があるときもあるので、漢字で数えているのではなくて平仮名で数えているのです。)

CT2は漢詩と比較しながら、和歌との数え方の違いについて導入している(10)。子ども達にとって、初めての日本の古典である和歌学習は既習知識もなくまったくの未知のものであることから、来日間もない子ども達には大きな認知上の負担を強いること

になる。ウラッドコースキー(1986/新井他訳 1992)は慣れ親しんだもの(既習のスキル)を通して、慣れないもの(新しいスキル)を導入することが肝要であると、そうすることで、子どもは自信と安心感を持ち、学習に立ち向かうように勇気づけられると述べている。一見、和歌の授業の先行学習に、なぜ、漢詩なのかという疑問もあろう。しかし、慣れ親しんだ漢詩を導入することで、時代背景や、形式を重んじるという和歌と漢詩の共通のスキーマの接点を提示でき、子ども達の学習上の負担を軽減していること、また、和歌を数えていることから、漢詩と同様の定型詩という特徴を持つ和歌の日本語学習へのスムーズな移行を促していることが窺われる。

#### 4.3 「オリジナル母語教材作成の工夫」

「オリジナル母語教材作成の工夫」とは支援者が個々のオリジナル性を出すために試行錯誤をしながら工夫を重ねることとしている(宇津木 2008)。

子どもの母語力を探り、また、積極的に母語・母文化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。母語教材には、教材文の翻訳、ワークシートの作成などがある。国語は、古典、文化、科学、平和等など多岐の分野に渡る。その内容に伴い必要に応じてオリジナルの教材を作成している。

前述の例2、3の単元『和歌の世界—万葉集・古今和歌集・新古今和歌集』の支援の際、「万葉集、古今和歌集、新古今和歌集」と、同時期の中国の李白、杜甫、韓愈、白居易を年代順に並べた年表を作成し、それを用いて導入している。それを見た子どもは次のような反応を示した。

**例4** 『和歌の世界—万葉集・古今和歌集・新古今和歌集』(2005年9月27日)  
母語による学習場面より

01B子: 老师这是你自己准备的啊? (先生、これは先生自分で準備したのですか。)  
02CT2: 对啊。@自己准备的。(そう。@自分で準備したものだ。)

母語のみで作成されたオリジナル教材を目の当たりにしたときに子ども達によくある反応である(01)。

母語教材が全くないことから、母語話者支援者

は教材を作成する必要性にせまられる。CT2 は日本の国語科を教えた経験がなく国語科教育法などについても勿論知識もない。年表を作成しながら、和歌についての形式や時代背景を調べてきているのである。このように、CT2 は自らも単元の内容を学習しながら理解し、同時に子どもの母文化背景を取り込むことを工夫して、教材を作成していることが分かる。

CT2 によると、漢詩は中国では小学校の低学年から導入されており、高学年になるにつれ、漢詩の難易度があがっていくという。CT2 が作成した年表に掲載されている詩人も、中国の中学で学習する詩人を掲載したと述べていた。CT2 は教材に母語・母文化背景を生かすことはもちろんだが、自らの中国での学習経験も生かし、オリジナルの母語教材を作成している。そして、このオリジナル母語教材によって、例 2、3 で行われた支援が可能となると言えるだろう。

#### 4.4 「日本語母語話者支援者と連携する」

「日本語母語話者支援者と連携する」ということは、日本語母語話者支援者とともに支援をするため、安心感もあり力強く思うことであり、何か問題があった場合は、二人で解決できることだとしている(宇津木 2008)。

「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」の特徴の一つとして、日本語母語話者とのチームにおける支援形態があげられる。母語話者支援者は日本語の文章や時代背景など、日本の文化歴史等に特化したものは理解するのが難しい場合がある。以下は、和歌をめぐるやりとりである。なお、この支援では、C 子という中国出身の子どもが飛び入りで参加している。

**例 5** 『和歌の世界—万葉集・古今和歌集・新古今和歌集』(2005年9月27日)  
母語による学習場面と日本語による学習場面より

#### (母語による学習場面)

01CT2: 你们能想象出来吗? 你们画一下好啦, 画一下这首诗描写的富士山是什么样子的。  
(みんな想像できますか? ちょっと絵に描いてみましょうか。この詩で描写された富士山ってどんな様子なのかを描いてみましょう。)

02B 子: 他是走路经过那个地方还是坐船经过啊?

(彼は、歩いてそこを通ったの? それとも、船に乗って通ったの?)

03CT2: 他没写, 就说经过这里, 我也不知道。

(書いていないね。ここを通ったって言っただけです。私もよく知らない。)

【JT1 に質問する】

04CT2: 書いた人は船でここを通ったんですか? それとも歩いて通ったんですか?

05 JT1: どちらだと思いますか?

06C 子: どこから分かるんですか?

07 JT1: じゃ、後(日本語支援)で答えます。

B 子は絵を描きながら、筆者が徒歩か船かという手段について質問したところ(02)、CT2 も「よく知らない」(03)ことから、JT1 に日本語で確認している(04)。これを受けた JT1 は、続く日本語支援で答えている(07)。以下は日本語支援場面である。

#### (日本語による学習場面)

08 JT1: (中略)、さっき船ですか? 歩いてますか? っていう質問があったよね。で、これはね、田子の浦ゆってこの「ゆ」は、どこどこを、ある場所を通してっていう意味なんです。

09 C 子: 「ゆ」だけ。

10 JT1: うん、「ゆ」だけ。

11 B 子: じゃ、私の家「ゆ」。

12 JT1: ええと、私の家「ゆ」って言ったら、ええと、B 子さんの家がここあって 【机の上にあるもので指し示しながら】、私がここにいる、B 子さんの家の前を通ってってことになる。

13 B 子: ああ、私、家から学校にくるとき、C 子ちゃんの家「ゆ」。

14 JT1: そうそうそう。

15 全員: @@@

母語支援での課題である助詞「ゆ」をめぐるやりとりである。JT1 が「ゆ」は経路を示す助詞であることを説明している(08)。これを受けて B 子がさっそく「私の家『ゆ』」(11)と例文を作成したが、使い方が違うことから、さらに JT1 が、机の上にあるものを使い、現実の場面に近づけながら説明している(12)。B 子はその説明に納得し、新たに例文を作成し、理解度を示している(13)。

母語支援では、和歌の歴史や形式に着目し、和歌の概略を示すなどして、内容の理解を図っている。

しかしながら、和歌は母語話者支援者にとっても初めて詠むものであり、古典の助詞の使い方まで理解することは困難である。ただし、傍らに日本語母語話者支援者も同席していることから、日本語母語話者支援者に確認できるという安心感があると言える。

もし、母語支援のみであれば、内容理解を図ることはできても、和歌の細かい文法説明まですることは難しいだろう。他方、日本語支援のみであれば、和歌の概略説明に終始し、内容の確認はできても、理解までに至ることは難しく、子どもから「通行手段」に至るまでの質問が出るとは限らないだろう。このように、母語支援と日本語支援が協働的な関係となり、何か課題があった場合は支援者同士で解決することが可能だと言える。

#### 4.5 「子どもの目線になる」

「子どもの目線になる」とは、子どもと共に学ぶ姿勢を持ち、子どもの立場に立って考える姿勢を持つこととしている(宇津木 2008)。

次は日本語母語話者支援者(JT1)と子どもとの日本語学習場面である。日本語学習場面では、中国語母語話者支援者も同席している。

#### 例6 『地雷と聖火』(2005年9月6日)

日本語による学習場面より

01JT1: ここに「何の罪もない人々」ってあるよね。  
何の罪もない人々って、最初、言ってくれたんだよね。どんな人々のこと?

02A子: 何にも知らない。

03JT1: 知らない人のこと?

(?) : ちがう。

04JT1: ちがう。罪っていう字はどこにあるかな。

…ここだ【教科書の当該箇所を指し示す】。

05CT1: 罪, 没有过错的人是什么人?(罪、罪のない人ってどんな人?)

06JT1: 罪もない人、どんな人?

07B子: 普通の人。

08JT1: ん、何々? 普通の人。なかなかいいな。それから? 罪もない人。「普通の人」だけ?

09CT1: 刚才说的(中文先行学习)(さっき【母語による先行学習場面】言ったよね。)

10A子: 无辜(罪のない。)

11CT1: そうそう。中国語の「无辜」(罪のない)、中国語でやはり罪がないという。やはり何の関係もない。戦争と関係のない。和战争没有任何关系。(戦争

と何の関係もない。)

12JT1: うん。こんなふうには言えればいい。

13CT1: どういったらいいでしょう。

14JT1: 何にも悪いことをしていない人。

15A子・B子: ああ。

JT1 からの「罪のない人」(01)の意味について問いかけられ、A子は「何も知らない」(02)B子は「普通の人」(07)と答え、「罪のない人」が示す意味にたどりつけていない。JT1も、さらに質問を繰り返して(08)明確化の要求を行っている。そのやり取りを聞いていたCT1は「母語による先行学習場面」でのやりとりを喚起させ、中国語で確認している。(09)。これに対してA子は「罪がない」(10)と再び中国語で答えている。これを受けたCT1は、子どもたちが「罪がない」という表現の意味を中国語で理解していることを確認できた。そして、中国語での意味は「罪がないという意味で、やはり何の関係もない。戦争と関係のない」(11)と子どもの発言をサポートし、それをJT1に伝えた。JT1も納得している(12)が、「こんなふうには言えればいい」と表現について提案している。そして、JT1は「何も悪いことをしていない人」(14)だと説明したところ、A子とB子は納得している様子を示している(15)。CT1は「日本語による学習」に先がけて行われた「母語による学習」を担当しているため、教材文の内容や子どもの理解状況を熟知している。そこで、母語話者支援者は「母語による学習」で行った内容を引き合いに出し、子どもたちに母語での内容の理解を喚起させている。それから、子どもの理解の様子をJT1に伝え、子どもの「意味がわかるが、日本語でどういったらいいかわからない」というニーズを結果として、子どもの代弁者としての役割を果たし、JT1に代弁した。CT1とJT1の協働で最終的にこの課題をクリアさせた。

来日直後の子どもは日本語力がまだまだ低いいため、JT1の日本語による要求に答えることは難しい。そこで、CT1が子どもとJT1の間に立ち、子どもの立場となって代弁することで、子どもは自分の発言がJT1に認められることができるであろう。一方、JT1も子どもの理解の状況把握が可能となる。

#### 5. まとめ

本研究では、「教科・母語・日本語相互育成学習



モデル」(岡崎 1997)に基づいて行われた学習支援において、母語話者支援者の学習支援に対する意識の変容を促した【探索的母語支援】がどのように行われていたのか、その実態を探ってきた。

その結果、母語話者支援者は、子どもとのやりとりを通して、子どもの母語力、認知的レベルを探り、それに合わせた課題を設定していた。また、子どもの母語母文化背景を生かした支援の取り組みでは、母文化である漢詩を取り入れながら、日本の和歌を導入していた。その際、自らが中国で漢詩を学習した経験を生かし、和歌と漢詩を対照させた年表を独自に作成し、子どもの自発的な発言を引き出していた。日本語の文章や時代背景など、日本の文化歴史等に特化した課題については、日本語母語話者支援者とともに解決していた。また母語話者支援者は母語による学習支援において、教材文に内容や、子どもの教材文を理解し、熟知していたことから、子どもの理解度や状況を捉えることが可能となり、結果として、日本語による学習支援で、日本語母語話者支援者への子どもの代弁者となっていることが認められた。

そして、この【探索的母語支援】を可能にした要因は、母語専一の間を持ち、そこで、主導権を持って学習支援ができたこと、また、支援パートナーである日本語母語話者支援者との対等な関係性が得られたことがあげられるだろう。言い換えると、この二つのことが実現できなければ、【探索的母語支援】はできず、母語話者支援者も、母語を活用した支援や自らの役割についての意識が変容することはなかったのではないだろうか。母語を活用した支援を確立するためには、日本語母語話者支援者との母語活用に対する共通理解が不可欠であろう。また、国語の各単元の内容は、文学のみならず、科学、歴史、環境など多岐にわたる。日本社会に特化した単元の場合、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。この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。

今回対象となった支援のデータは来日後約半年経過している二人の中学3年生の子どもである。中学生レベルの教科学習の利点として、岡崎敏雄(2005)は①母語の学習言語が確立している、②学習というものを成立させた経験や成功経験が確保され

ている、③学習の持つ社会的価値を知っているという点をあげている。母国で学習に必要なスキーマが形成されているため、スキーマを使って、わからない日本語については推測しながら理解していきやすく、また、教科を学習するということはどういう活動であるか、勉強するということはどういうことなのかということに関する枠組みも出来上がっていると述べている。母語を積極的に活用し、母国で得たスキーマを活性化させて、継続して学習の間を持つ必要があると思われる。

このスキーマを引き出すためにも、同じ母語、母文化を持つ支援者の存在は大きく、彼らが、教科学習支援に参加できるような環境を整えることが肝要だろう。具体的には、母語話者支援者を対象とした研修やワークショップを開催し、母語による日本語指導の具体的な方法を模索する機会が望まれる。

最後に今後の課題であるが、本研究における母語話者支援者は日本語教育を専攻とする留学生だった。今後はさらに対象を広げ、地域の母語話者支援者が行う具体的支援方法のあり方の可能性を考える必要がある。

#### 注

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。本研究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意味で「言語少数派の子ども」という言い方をする。
2. Cummins(1996)の「二言語相互依存の原則」に依拠するモデル。この原則は第1言語と第2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。
3. M-GTA は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、また、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、さらに、研究対象とする現象がプロセスの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)。

#### 参考文献

- 石井恵理子(2000)「ポルトガル語を母語とする在日外国人児童の言語教育に関する父母の意識」『日系ブラジル人のバイリンガリズム』国立国語研究所 116-147.
- 宇津木奈美子(2008)「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」『人間文化創成科学論叢』10,85-94.
- 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.  
岡崎敏雄(2005)「外国人年少者の教科学習のための日本語習得と母語保持・育成—小学校中高学年と中学生の学習支援—」『文藝言語研究言語篇』47,1-13.  
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.  
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  
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.  
湯川笑子(2006)「年少者教育における母語保持・伸長を考える」『日本語教育』128,13-23.

(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』

Cummins,J.(1996)*Negotiating Identities:Education for empowerment in a diverse society*,Ontario:Clalifornia : association for Bilingual Education.

Wlodkowski,R.J.(1986 )*Motivation and teaching*,WashingtonDC:NEA Professional Library. (新井邦二郎・鳥塚秀子・丹羽洋子訳 1992『やる気を引き出す授業—動機づけのプランニング』田研出版)

#### 教科書

『現代の国語3』平成 14 年度版 三省堂

うつき なみこ／お茶の水女子大学大学院 人間文化創成科学研究科  
utsukin735@yahoo.co.jp

## The actual condition of learning supports which the consciousness of the Chinese native speaker supporters transformed

### — Results of a class based on the ‘Interactive ability development model for subject studies in children’s native language and Japanese’ —

UTSUKI Namiko

#### Abstract

Native supporters tend to have negative attitudes toward learning supports 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 actual conditions of learning supports by native language ‘Chinese’ that were based on the ‘Interactive ability development model for subject studies in children’s native language and Japanese’. As a result, in the practice of learning supports, Chinese native supporters investigated the children’s proficiency, and created original teaching materials drawing upon the children’s proficiency in their native language. The factor which allowed such learning support is Chinese native supporters had the opportunity of supports in their native language. The Chinese native supporters could also do learning support with Japanese native supporters.

【Keywords】 native supporters, minority-language students, interactive ability development model for subject studies in children’s native language and Japanese, learning support

(Graduate School of Humanities and Sciences, Ochanomizu University)