

## 村松賢一先生

### —対話—

岡崎 眸

村松賢一先生とは同じ年に共にお茶大に赴任したこともあり、失礼を承知の上で言わせていただければ、先生には、職業上の苦楽を共にする「同士」という気持ちで接してまいりました。先生が、国語教育と日本語教育の統合を目指し、最終的には「ことばの教育」として「多文化間対話能力」を鍵概念にまとめ上げていく過程は、私が、言語・文化を異にする者同士を媒介する共生言語としての日本語という考え方に至る過程と重なっていました。節々に先生がかけて下さった一言二言がある時は励みのあるときは叱咤として次への展開の大切な契機となりました。

私は無自覚のうちに村松先生と対話をしていたように思います。「モノログ型話しことば教育観からの脱却が必要」や『対話能力を育む話すこと聞くことの学習—理論と実践—』などの論文やご著書、あるいは教育実習報告書に寄せてくださった実習についてのアドバイスを読むときは勿論、修士論文の口述試験やあるいは予餞会・謝恩会などで先生が学生に対してなさるお話を傍らで伺うときも、常に我が身我が心を振り返って対話をしておりました。先生と共に創りあげたお茶大日本語教育の日々であったとつくづく思います。

次代を背負う子どもたちの教育を、どのように異質なものを受け入れ合いながらお互いが成長する契機とできるものとするか、村松先生との対話を通して追求していきたいと願っております。

先生は今後の課題の一つとして、ご自分がこれまで理論的追求の対象としてきた小中学校の現場を足であるくことをあげていらっしゃいました。以下の報告は、私がはじめて本格的に中学校の現場に足を運んで得た実感をもとめたエッセイです。今後の対話の足がかりになるかもしれないという期待をもってここにあげました。

## 「母語を生かした教科学習支援」の可能性

### —横浜市国際交流協会の取り組みから—

#### 1. はじめに

近年定住外国人の増加により日本語を母語にしない子どもたちが増えている。これ

らの子どもたちの多くは家庭言語が学校言語ではなく、二言語環境下で成長することを余儀なくされている。この点で、家庭言語が学校言語と同じ子どもたち以上に社会的ケアが必要であると言える。しかし、現状は必ずしもそうはなっていない。特に外国籍の子どもの場合は、就学の義務はないとされ、本人（親）が就学を希望して教育委員会の門を叩いてはじめて、受け入れ手続きが開始される。また、学校に受け入れられても、そのような子どもの数が各学校で一定数を超えない限り、教員の加配などの特別な措置は講じられない。日本語のカリキュラムが文部科学省のイニシアチブで策定され始めたとはいえ、そうした子どもたちのための教科カリキュラムはまだ用意されていない。子どもたちは不十分な日本語で新しい教科内容を学ぶという二重の負担を強いられているのが現状だと言える。

横浜市は2000人をこえる外国籍児童生徒を擁し、うち3分の1が日本語指導を必要とするとしている(02年度現在)。市は行政施策として、センター校方式による放課後の日本語教室を設置し、あわせて生徒の数に応じて教員を各学校に配置して国際教室をおき、さらに巡回日本語指導員を各学校に派遣して取り出しによる日本語指導を進めるなど、日本語習得に重点をおいた支援態勢を整備してきた。しかし、新たな問題も指摘されるようになった。例えば、日本語の初期指導が終了し日本語会話に不自由しなくなっても教科学習になかなかスムーズに移行できないケースや、日本語習得が進むにつれて母語の使用機会が減少することで親子のコミュニケーション不全を来したし家庭の教育力が極度に低下するケースなどである<sup>(1)</sup>。

このような中で、02年度から03年度にかけて、市国際交流協会は横浜市内の三つの公立中学校と連携し、試行的に「母語を活かした学習支援モデル事業」（以下、単にモデル事業と呼ぶ）を実施した。このモデル事業は子どもたちの母語に焦点を当て、かつ日本語一般ではなく教科学習の支援をうたっているという特徴を持つ。本稿では、このモデル事業を取り上げ、この事業に関わった各々にとって、この事業がどのような意義を持ち得たかを探る。その上で、何故そのような意義を持ち得たのかについて考察をする。なお、この事業に関わった人々とは、次の①、②、③としてまとめることができる。

- ①支援の対象とされた日本語を母語としない子どもたち、及び彼らを取り囲む他の子どもたち特に日本語を母語とする子どもたち
- ②日本語担当の教員、及び他の一般教科担当の教員や校長・副校長などの管理職

③地域の日本語母語話者支援者、及び子どもたちと母語を同じくする日本語非母語話者支援者

## 2. モデル事業の特徴

このモデル事業の特徴を簡単に概観する。まず、生徒の母語の分かる支援者を横浜市国際交流協会が公募し、次に、採用された支援者が各中学校の国際教室担当教員のコーディネートの下に、教科担当教員と協力しながら、①在籍学級の外で生徒の教科理解を支援する「取り出し支援」と、②在籍学級で授業中、生徒の傍らに座って生徒の授業理解を支援する「入り込み支援」の二つのタイプの支援活動を行うというもので、港中学校、橋場中学校、六角橋中学校の三校において時期と期間は少しずつ異なるが02年から03年にかけて試行的に実施された<sup>(2)</sup>。このモデル事業は、「学校のカリキュラムの中で、地域と学校が連携し、組織的に「母語を生かした学習支援」に取り組む」（14年度報告書 p.1）ことを目的としたもので、次のように特徴づけられるものである。

- (1) 複数の機関（横浜市国際交流協会、市立中学校、横浜市教育委員会）や個人（生徒の母語が分かる日本語母語話者支援者と日本語非母語話者支援者、大学の教員（筆者<sup>(3)</sup>など））が関わった。
- (2) 「日本語支援一般」としてではなく、支援の焦点を「母語を生かした教科学習の支援」においた。
- (3) 各中学校の子どもの状況に合わせて支援者が一般教科の教室に入って支援をする「入り込み支援」と子どもを一般教科の教室から取り出して別室で支援をする「取り出し支援」という二つの形態をとった。
- (4) 月に一度のペースで協会職員、関係教員、支援に当たっているボランティアが参加する「研修会」を開いた。外部から講師を招いて支援の方法についての情報を提供したり、自分たちが行っている支援の内容について反省や改善点を検討したりした。また、支援者に対しては自分の携わった支援セッションを対象とする報告を定期的に文書で求めた。提出された報告は協会によって研修会の資料として整理され、研修会での議論に付された。
- (5) 支援について生徒の受け止めを聞く会を設けたり、生徒にアンケート調査を行ったりして、生徒の評価や要望を重視しそれらを支援事業に取り入れることが目指

された。

- (6) 協会職員や筆者らによる、取り出し支援のセッションや入り込み授業の参観、関わった先生方や支援者への聞き取り調査などを頻繁に行うことを通して、関係者の間にこの事業への関心や問題意識を育んだ。

### 3. モデル事業の参加者各人にとっての可能性とその意義

生徒、教員、そして地域の支援者の順番にみていく。

#### 3.1 生徒

この学習支援モデル事業は、日本語を母語としない生徒を対象として行われたものであるが、日本語を母語とする生徒にも、以下に詳しくみるように、意義を持つものであることが示唆された。以下では、まず、日本語以外の言語を母語とする生徒をとりあげ、続いて日本語を母語とする生徒を取り上げる。

##### (1)日本語以外の言語を母語とする生徒

日本の学校に入って直面する問題は多岐にわたる。中でも当の子どもにとって深刻だと考えられるのが、教科学習についていけないという問題と家族間のコミュニケーション不全などにより将来に自信が持てないという問題であろう。モデル事業ではこのような問題の解決を「母語による学習支援」に求め次のように目的が設定されている(15年度報告書 p.2)。

- 外国人児童・生徒が学校で、日本語による指導と並行して「母語を生かした教科学習支援」を受けることで、主体的に学習内容を理解し、学校生活をいきいきと送ることができるようにする。
- 母語を使っでの学習で子どもに自信をつけさせ、アイデンティティの保持・形成に役立てる。

支援を受けた生徒対象の聞き取り調査やアンケート調査の結果、また支援に関わった教員や地域のボランティアの声などから、この二つの目的はほぼ達成されたという総括がなされている(15年度報告書)。以下では、このモデル事業に参加することで、このような問題に対して生徒たちはどのような解決の見通しをもつことができたのかという視点から、このモデル事業の可能性とその意義を探る。

勉強の習慣がなく母国で「勉強のできない生徒」であったものが日本の学校にきて教科学習がうまくいかないということはごく普通のことであろう。一方、母国では、

勉強の習慣もあり「勉強のよくできる生徒」であったものが来日を境として授業が全く分からなくなるというのは普通のこととは言えない。現実はどうかと言えば、来日後多くの子どもたちが、教科が分からなくなり「勉強のできた子ども」も「できなかった子ども」も同じように「勉強のできない子ども」として一括りにされることが多い。今回対象としたケースからA君の例を挙げる。

昨年来日直後に教科担当としてA君に英語を指導したY先生によると、A君は、母国、中国での英語のカリキュラム進行が日本よりかなり進んでいたこともあって、来日当初は同学年の日本人生徒よりも英語の知識があり、教師と英語によるQ&Aができるぐらいの力があつたという。しかし、来日してほぼ1年が経過し今回は学習支援の形でA君を担当したY先生は、来日後1年の間にA君が「英語のできる生徒」から「英語の殆どできない生徒」に変化していたことにびっくりしたということを書者らが行った聞き取り調査でコメントしている。筆者らは在籍学級の英語の授業と取り出しの英語セッションの両方でA君の様子を観察したが、先生の説明や指示が日本語だけでは十分に理解できないような印象を受けた。

しかし、A君はモデル事業に参加することで、以下にみるように、このような教科学習上の困難を改善する見通しをもつことができたと考えられる。A君の場合はA君の母語の分かる支援者と教科担当のY先生による「取り出し支援」の形の支援を受けた。支援のセッションでは、支援者はA君の傍らに座って、積極的に母語を介在させながら、教科担当の教員とA君のやりとりを支えた。例えば、A君は分からないところを自分の十分に操れる言葉（母語）で支援者を介して教員に質問し、それに対する先生の答えは支援者の援助も得ながら十分消化し、結果として理解を確かなものに行っている様子が観察された。このようなやりとりを通して、A君がどこで躓いているのかについて、A君も教員も正確な情報をその場で得ることができると示されたと言えよう。国際教室で多くのこうした生徒たちを指導してきた先生は（生徒側の変化として）「勉強に対してほぼ諦めていた生徒が、ボランティアの方を介して質問をするようになり、（練習）問題をもっと出すように要求するようになった」ことを挙げ（15年度報告書 p.16）、勉強に対する積極的な態度が育まれていることを指摘している

このように、生徒の母語の分かる支援者が生徒の側に立ってその母語で生徒と教員に働きかけ、生徒自身もあまりできない日本語ではなく自分のよくできる自分の母語を教員の前で堂々と使うことが奨励されることで、学習の進捗状況が生徒本人にも教

員にも明らかとなった。例えばA君の例では、母語の分かる支援者の介添えの下に英語担当の教員とのやりとりを行った結果、A君の英語の力が落ちてきていることが確認され、そこではじめて、A君にとって現実的で具体的な改善の糸口を共に探る作業が開始されたと言えよう。

母語使用が教室という公的な場で奨励されることは、学習上の問題解決に向けてだけでなく、生徒の情意的な面での問題解決にも向かわせた。「子どもが意欲的になった」、「目の輝きが違ってきた」（教員や支援者）、「学校に来るのが楽しくなった」、「授業が楽しくなった」（生徒）という感想が出され、ある中国語が母語の支援者は「子どもに『大きくなったらあなたみたいになりたい』と言われて嬉しかった」という報告をしている（15年度報告書 p.37）。授業がわからないことで自信を喪失し将来への展望を失いやすい中学生が、教員と並んで母語を駆使しながら自分を指導してくれる支援者を目の当たりにして、自分の未来をこの支援者に投影し、自信を獲得したのであろう。

以上、「母語による教科学習支援」を受けることで、日本語を母語としない子どもは、授業に再度挑戦する具体的な態勢を周囲と支え合うものとしてつくり、さらに情意面でも自分の現状を肯定的に捉え未来を積極的に描くという可能性が示されたと言えよう。ただし、今回はここまでで、このモデル事業への参加が、例えば定期テストなどの点数や家庭でのコミュニケーションなどにどのように反映されるか、という点からの検討は今後の課題である。

## (2)日本語を母語とする生徒

近年国際理解教育がどこの学校でも行われるようになった。ボーダーレス化の進む現代社会においては、言語や文化の相対性を知るだけでなく、お互いの言語や文化を尊重し共に社会を構成していくための知恵や技術を学校教育の中で培っていくことが必須であろう。こうした点から、生徒の母語に注目しそれを活用する本モデル事業が日本語を母語とする生徒にとってどのような可能性をもつのか検討が必要だと考える。

現状をみると、日本語を母語としない生徒は多くの場合日本語習得が進み日本の学校生活に慣れるとことで、瞬く間に、日本語を母語とする多数派生徒の中に溶け込み「見えない存在」となる。そして、国際理解教育は外から留学生などを招いて行われることが多い。足下の国際化を問題にしないこのようなやり方は、せつかくの国際理解教育の生きた機会を失うことを意味するのではないだろうか。

他方、生徒の母語に注目する今回のモデル事業の推進は、日本語を母語とする生徒にとって、同じ教室で学ぶ仲間が自分たちとは違う言語を母語とし、日本語は第二言語として学んでいることに対する気づきを得る機会となることが分かった。それは、次の、B君の入り込み支援に当たっている支援者から報告されたエピソードから分かる。報告によると、その支援者が、休み時間に、B君との間でスペイン語で話をしていたら、それを聞きつけたB君の級友が、さも感心したように、「すごい！B君は外国語ができるんだ。でも、それって何語？英語じゃないよね。」と尋ねてきた。そのことがきっかけとなり、それ以降B君はクラスで一目置かれる存在になったという。「日本語が不自由でかわいそうな」B君から「自分たちのできないスペイン語ができて格好いい」B君へと、少なくとも級友たちの目には、B君は大きく変化していったという。

この出来事は、B君の言語が、例えば中国語や韓国語などのアジア系の言語ではなくヨーロッパ系言語のスペイン語であったからおきたことかもしれない。また、支援に当たったボランティアが、在籍学級の教室であっても、誰に臆することなくスペイン語で堂々とB君と話していたからということも考えられよう。しかし、少なくとも、母語を重視する取り出し支援という学習形態がとられたことによって、B君の級友たちは、B君が自分たちとは違う言葉の持ち主であるという事実に注目し、それを好意的に受け止める契機を得たと言える。B君の新たな言語を学ぶ苦勞に共感しつつ、仲間の言語や文化を尊重し、共に生きていくことの大切さを、実体験を通して学ぶことができたと言えるのではないだろうか。

## 3.2 教員

日本語担当教員に加え一般教科担当の教員も学習支援に積極的に関わることが求められる。教員としての共通する意義の他に固有の意義も認められた。

### (1)日本語担当教員・国際教室担当教員

日本語担当教員や国際教室担当教員には、日本語教育の専門家として、教科学習とは直接関わらせない形で日本語を集中的に教える技術が期待される。しかし、今回のモデル事業では、教科担当教員と生徒の母語の分かる学外の地域の支援者をコーディネートし、教科学習支援に積極的に介入することも日本語指導に平行して期待された。

児童生徒対象の日本語教育は成人対象のものとは基本的な点で違いがある。一つは、児童・生徒は、成人と違い、未だ認知的発達の上にあることから、教科学習をたと

え一時的であってもストップせず継続していくことが要請されている点である。第二は、近年注目され始めた授業場面で必要とされる日本語とその他の日常生活場面で使われる日本語の違いに関わる違いである。日本語ができるのに授業が分からないのは、その子どもの知的発達が遅れているのでも家庭の教育環境が劣悪だからなのでもなく、外からの介入がない限りはいわば当然の予測されたことなのである。海外における研究の知見 (Cummins and Swain 1987) からすると、一般的な日本語ができるのには日本語に接触して2年から3年、しかし、授業場面の日本語が分かるようになるにはさらに5年から7年かかる。したがって、児童生徒対象の日本語教育は、この外からの介入の一環として行われることが重要であり、少なくともこの二つを考慮に入れたものでなければならない。言い換えれば、日本語だけを他から分離して教える対象とすることはできず、常に、教科学習を関連させ、教科学習が担え、認知的発達を促進する日本語教育とする必要がある。子ども対象の日本語の先生は自分一人で仕事を全うすることはできない。教科の先生との連携、子どもの母語の分かる人々との連携が本質的に不可欠であろう。

今回のモデル事業では、日本語担当教員・国際教室担当教員が一般教科担当の教員と子どもの母語の分かる支援者をコーディネートし、彼らとの協働を実現する形で、教科教育に関与する日本語教育の方法を探る道筋を開くことができ、この点で画期的であったと言える。つまり、日本語担当教員・国際教室担当教員は、このモデル事業に参加することを通して、教科学習との統合を図り、その場合の豊かで不可欠なりソースとして児童生徒の持つ母語を活用するといった児童生徒対象の日本語教育のあり方を実現する第一歩を踏み出した。

## (2)一般教科担当教員

小中学校の教員は言うまでもなく専門職である。専門職として、専門性の向上をどう図るかは、本人は勿論、特に学級崩壊や学力低下を始め問題が山積している学校教育にあっては、教育界全体にとっても重要な課題の一つである。一般的には官制や民間の様々の研修がその任を担う。しかし、そのような研修が実を結ぶためにも自己研修が前提となる。自己研修は自分の思い通りにいかない事態、つまり、自分が工夫して築き上げたが故に自信もある、自分の馴染みの方法がもはや通用しないと感じたときに始まる。この事態を切り抜け、新たな方法を見つけ確立したときに、教員は専門



性を一段階向上させることができたと言えよう（岡崎・岡崎 1997）。

日本語の十分できない生徒に分かるように授業を組み立てることは、一般の教科担当教員にとっては全く新しい未知の分野であり、日本語を母語とする生徒に対すると同じようやり方ではなかなかうまくいかない。今回のモデル事業では、そのような新たな課題に果敢に取り組んでいる先生方の姿が多く観察された。例えば、入り込み支援を受けた生徒の教科担当教員は、自分の授業中の発話が生徒の傍らに座った支援者によって翻訳されるのを目の当たりにして、「自分の授業の進め方はこの生徒によって理解でき意味のあるものになっているのだろうか」と自問なさったという。生徒一人一人に焦点を当て、理解できるように授業を行うのは当然であろう。しかし、この一人一人の中に日本語を母語としない生徒が入っていることは極めて希である。なぜなら、日本語ができないのだから、この子には分かるわけがないという前提があるからである。ところが、この教員は入り込み支援をきっかけとして、そのことを考え始めた。この教員にとって、新たな学びが始まり、それは専門性の向上という成果を確実にひき出す力を秘めていると思われる。

今回のモデル事業に参加することを通して、多くの教科担当教員が、日本語担当教員だけに日本語指導を任せ、日本語ができるようにならない限り十分な教科指導はできないとする教育現場に広く普及している考え方を問い返し始めた。教科担当教員として、日本語が十分できない生徒に適切な教え方を探っていくことを、自分の課題とし始めた。例えば、ある先生は、中国語を母語とする生徒に注目して、授業中漢字を多用し、しかも板書してルビをふることにしていると語った。また、ある国語の先生は、限られた日本語であっても意味のあるやりとりにできる方法を日本語の先生から学び、それは目から鱗だったことを指摘した。

モデル事業の対象校となった中学校は、何れも日本語を母語としない生徒を受け入れている。今回はモデル事業に参加することで、子どもの母語の分かる支援者を学外から招き、彼らと協力して、生徒の教科学習支援にあたる態勢をつくっていった。このような多くの人々がかかわる事業に携わることが、一方で、教員としての専門性を向上させてくれる素材と場を獲得することになったと言えよう。

### (3)管理職

日本語を母語としない生徒であっても、受け入れたからには学校として、彼らが授業が理解できるように手だてを尽くすのは当然である。しかし、問題が山積する学校

現場では、その数が多かったりあるいは生徒が強度の「不適応症状」を示したりしない限り、担任や国際教室担当教員による個別的な対応ですまされることが多い。そして個別的な対応を以てしては、平均的な生徒は、母語でも日本語でも十分な読み書きができないまま中学を卒業することになる。今回のモデル事業は、管理職がイニシアチブを発揮すれば、組織的に生徒の学力保障に取り組むことが可能であることを示した。もちろん、管理職がイニシアチブを発揮するためには幾つもの条件が満たされなければならない。今回のモデル事業の実施に当たっては横浜市国際交流協会や市教育委員会のバックアップが重要な役割を果たしたことは言うまでもない。しかし、このような外からの力だけでなく、学校内の風土も重要であることが観察された。例えば、生徒の個を活かすという学校のよくある指針がどのぐらい教員の意識に根付いているか、国際学級の立場が学校経営にどのぐらい反映される仕組みになっているか、そして、管理職が学校経営についての基本をどこにおいているか、例えば、教員の間で合意形成とそれに基づく協働による組織的な問題解決を重視しているのか、それとも、トップダウンによる個々の教員の分担で問題解決に当たらせようとしているのか、などなどである。

学校の中だけで、あるいは教員の力だけで、学校の抱える問題を解決していくことは難しい状況になっている。地域の教育力を高めることで間接的に、あるいは地域の力を学内に導入することで直接的に、学校の問題解決を図ることを目指した取り組みが今ほど学校に期待されている時はない。今回のモデル事業は、そのような取り組みの一つになり得ることを示したと言えるのではないだろうか。

### 3.3 地域の支援者

1980年代以降この間の変化の一つは地域住民が「国際化」してきたことである。日本語を母語とする住民が依然として絶対多数派ではあるが、日本語以外の言語を母語とする住民が少しずつではあるが確実に増えてきている。公立の小中学校は基本的に、地域に足場を持ち、地域住民の負託に応えなければならない。このような学校にとって、日本語を母語としない人々の意見や立場をどう学校教育の内容や運営に反映させるかを具体的に検討していくことは、重要な課題の一つになりつつある。

今回のモデル事業には、生徒の母語が分かる人々が事業実施の上で重要なメンバーとして参加した。「生徒の母語が分かる人々」という範疇には、その言語の母語話者もいれば、第二言語として学んだ人々もいる。例えば、中国語を学んだ日本人の支援

者と中国語を母語とする台湾出身の支援者が、生徒の母語がわかるという点から生徒の教科学習を支援するという共通の目標を持ってこの事業に参加した。定期的に設定された研修会の場では、お互いの支援セッションを振り返ったり、生徒の学習の進捗状況を報告し合ったり、先生方との教科指導上の情報交換を行ったりした。

地域で外国籍の子どもを支援するという場合の典型は、支援者の日本人が被支援者の子どもに向かって、一対一的に、日本語や日本文化について教え諭すというものである。ここには当人たちの意識を超えて上下関係や支配・被支配の関係が創られていく危険性がある。他方、今回のモデル事業は、そこに日本語だけでなく児童生徒の母語が入ってきただけでなく、その母語を話す母語話者とそれを第二言語として学んだ日本人が支援者として参加するという特徴をもつ。言語が複数になって相対化され、二言語使用が普通のこととなり、関係者の間に上下関係ではなく、「二つの言語を学ぶ、その途上にいる私たち」という横の関係が萌芽的にはあるが創られていく可能性が観察された。

支援を受けた生徒からは学習の面だけでなく情意的な面においても効果があったという評価がなされた。日本語だけでなく日本語以外の言語を母語とする児童生徒の言語をも重視し、学校の中でそのような言語の位置を確かなものとするために、地域住民が学校の教育活動に積極的に参加する道筋を示したと言えよう。

#### 4. おわりに

横浜市国際交流協会が市内の中学校と連携して試行した「母語を生かした学習支援」は、直接的には日本語を母語としない生徒の学力を保障するための方法を探る取り組みであったが、間接的には学校内の教員間の合意形成による協働の仕組みづくりを促し、多言語化しつつある地域住民の声を学校教育に取り込む道を示し、同時に教員の専門性向上を促進する働きをももつ可能性のあることを示した。それはとりもなおさず、外国籍の児童生徒を学校に受け入れることが、受け入れ側の子どもや教員、地域住民の一人一人にもたらす豊かな可能性であり意義であると言える。

翻って、このように「母語を生かした学習支援」が当の子どもだけでなく他の支援に関わる全ての人々にとっても一定の意義が認められたのは何故だろうか。「日本語指導の必要な児童生徒」対象に現場で一般的に採用されている日本語指導方式と対比する形で考えてみたい。

一般的な指導方式といっても現場によっていくらかの違いはあるが、基本的には次のような過程をたどる。まず、日本語のできないことを、日本の学校で授業を受ける際の「問題」という捉え方が基本にある。日本語以外の言語を母語とする子どもはその意味で「解決しなければいけない問題をもつ者」とみなされることになる。そこで、その「問題」を取り除くために子どもは在籍学級から取り出され、専門家（日本語の教員）に委ねられる。日本語教員は、日本語だけに焦点を当てほぼマンツーマンで教える。日本語がほぼできるようになったら最早問題は取り除かれたとして、在籍学級に戻される。

このような指導方式に対して、今回実施された事業では、「母語を生かした学習支援」という言葉に端的に示されているように、日本の学校にあっても、子どもがそれまで育んできたものを尊重するという捉え方をする。また、学習が教科学習と位置づけられていることが示すように、成人と違って認知的発達の中途にいるという子どもの特性を尊重するという捉え方をする。そして、このような捉え方に基づいて支援を実施しようとするところから、先に見たように、不可避免的に多くの人々が関わらざるを得なくなる。母語を生かすするには、日本語の母語話者だけでは不十分であり、子どもの母語の分かる人々の参加が必要となる。また、教科をその内容に立ち入って教えるためには、日本語の先生一人では対応できず、教科の先生方が関わらざるを得ない。さらに、学校でこのようなことを実現するには、学校の先生だけでは無理であり、地域の人々、特に子どもの母語の分かる人々の協力を仰がざるを得ない。

最後にこのような多くの人々が関わる事業においては、トップダウン式の運営では実効をあげにくい。お互いの中で丁寧にコンセンサスをつくりそれに基づいた協働が必要とされる。地域の人々にしても学校の教科の先生にしても、自分たちは元々はボランティアだという意識を持つ。しかし、このような、本来は日本語の先生がやるべきことを自分たちが善意でやってあげているという意識がある限りは、母語を生かした教科学習支援を進めることは難しい。他方、日本語の先生にとっても、自分の領域に他の人々が入り込んできたという意識にとらわれやすい。したがって、参加する全ての人々が、自分の考えや気持ちを互いに表現しコンセンサスを形成していく過程がこのような事業を進めていく場合には非常に重要となる。今回は、横浜市交際交流協会が参加中学の校長と共に強いイニシアチブを発揮してこの事業の推進に取り組んだという背景がある。事業参加メンバー間の協働を重視することと、それを背後でサポ

一トする行政の力があつてはじめて可能となったと言えよう。

協働とはただ責任を分担するのではなく、お互いに自分のなわばりとされている領域を超え他者の領域に入り込み結果に対する責任を共有することである。先に見たように、母語を生かした教科支援は、例えば、日本語の先生も教科の先生も自分の領域に留まっていたでは実現不可能であった。この協働をさらに現実化し一層の効果を上げていくためには当の児童生徒を含めた関係者が相互に声を出し合うことが鍵となる。声なき声をお互いに拾い上げ掬い取っていくことがどの場面でも重要である。特に、知識であれ技術であれ、学習というものは現在持っているものに統合される形ではじめて可能になることを再確認し、生徒に対して「白紙に絵を描く」ように臨むという、今回の支援セッションでも多く観察されたあり方は再検討されなければならない。母語は生徒が今持っている知識の源泉であり、他方、生徒が何を知識として持っているかは生徒自身が一番よく分かる。生徒に話させ、生徒に考えさせることで、はじめて学習は成立する。教員や支援者側からする一方的な説明は子どもの学習をむしろ阻害するものである。

日本語以外の言語を母語とする児童生徒を迎える学校現場に対して、児童生徒の母語と教科学習を重視するが故に多くの人に関わらざるを得ない本モデル事業は、学校の抱える問題をまとめて解決に導くような可能性をも提供するものであることが部分的にはあるが示されたと考える。具体的な方法論上の緻密化は今後の課題である。

## 注

- (1) 子どもの実態の詳細については『平成14年 YOKE と横浜市立港中学校との連携による母語を活かした学習支援モデル事業実施報告書』参照のこと。
- (2) このモデル事業の実施要項については、『平成14年 YOKE と横浜市立港中学校との連携による母語を活かした学習支援モデル事業実施報告書』及び『平成15年 YOKE と横浜市立港中学校、橋場中学校、六角橋中学校との連携による母語を活かした学習支援モデル事業実施報告書』参照のこと。
- (3) 筆者は、横浜市国際交流協会の依頼で、この事業の実施、評価、報告に対する助言者という立場で関わった。

謝辞 このモデル事業の実施に関わったお一人お一人に対して心よりの感謝を申し上げ

げます。この事業への参加を通して、大げさですが、母語や母文化を異にする人々が  
織りなす地域の学校の未来に光を感じることができました。

#### 参考文献

- (1) 『平成 15 年度「母語を生かした学習支援モデル事業」報告書』(2004) (財) 横浜  
市国際交流協会(YOKE)
- (2) 『平成 14 年度「母語を生かした学習支援モデル事業」報告書』(2003) (財) 横浜  
市国際交流協会(YOKE)
- (3) 岡崎眸他「教科・母語・日本語相互育成学習」は日本語学習言語能力の養成に有効  
か」(2003) 『お茶の水女子大学人文科学紀要』第56巻. pp.63-73
- (4) 岡崎敏雄・岡崎眸(1997) 『日本語教育の実習－理論と実践－』アルク
- (5) 朱桂栄(2003) 「教科学習における母語の役割－来日まもない中国人児童の「国語」  
学習の場合－」 『日本語教育』 119 号. pp.75-84
- (6) 村松賢一(2001) 『対話能力を育む話すこと聞くことの学習－理論と実践－』 明治  
図書
- (7) Cummins, J. and M. Swain(1987) Bilingual Education. Cambridge University  
Press.