

子どもの教科学習支援における母語支援の可能性 —日本人支援者の実践を通して—

宇津木 奈美子

1. はじめに

近年、日本における急速な国際化や、法律の改正などにより外国人の滞日が増加している。これらの家族の滞日に伴い言語少数派の子ども¹（以下、子どもとする）の数も増え続けている。これらの子どもに対し、学校現場では、さまざまな日本語指導の方法が模索されてきたが、日本語はできるのに教科学習には取り組めないなどの問題が指摘されている（岡崎 1997）。日本語を指導するだけではこの問題が解決しないことから、特に子どもの母語のサポートの重要性に目が向けられるようになってきているが、誰がどこまでの能力を目指して母語教育を提供すべきなのかという悩みも聞かれるようになってきている（湯川 2006）。

このような状況の中、子どもと母語が同じ留学生が、積極的に教科学習支援に関わることで、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、その取り組みの成果も少しずつ報告されるようになった（朱 2007、宇津木 2008 など）。

しかし、学校現場では、子どもの母語と日本語に堪能な留学生のような母語話者支援者が学習支援に携わっている場合は稀で、支援者の大半が地域の子どもの母語ができる日本人が担当していることが多い。そして彼らが学習支援において期待されることは、母語を活用した積極的な教科学習への参加であることは少なく、子どもと教師間の通訳という補助的な役割であることが多い。

本研究では、地域在住の子どもの母語ができる日本人支援者に焦点をあて、母語を積極的に活用した教科学習支援を通して、支援者はどのような意識をもって支援に参加したかを明らかにし、支援者が補助的な支援参加から積極的な支援参加に移行できるようにするための示唆を得ることを目指す。

2. 教科学習支援の概要

支援は神奈川県内の公立中学校の国際教室で行われた。期間は2006年9月から2008年3月までである。科目は国語で、教科課程内の取り出し授業（50分）として国際教室で行われた。この支援は「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。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、母語も保持育成し、教科の内容理解を可能にしようとするものである。

このクラスに参加していた子どもだが、中国が母語の子どもが2人、スペイン語が母語の子どもが1人、ポルトガル語が母語の子どもが1人である。中国語が母語の子どもに対しては、中国人留学生（以下 CT とする）が担当したが、スペイン語とポルトガル語の母語話者がいなかったため、それぞれ、日本語が母語でスペイン語もできる日本人支援者（以下 JST とする）、日本語が母語でポルトガル語もできる日本人支援者（以下 JPT とする）が担当した。つまり、中国語支援は中国人が、ポルトガル語支援とスペイン語支援は日本人が担当したことになる。

次に支援の進め方について述べる。支援は在籍クラスで行われる授業の予習として、母語による教科学習が行われた（図1、①）。まず、子どもの母語別に三つのグループに分かれ国語の教材文翻訳を活用しながら、子どもと支援者が内容について母語でやりとりを行い、教材文の内容の理解をはかった。その後、続く日本語学習では国際教室担当教師が日本語支援を担当し、言語別に分かれていたグループが一つになり日本語で国語教材文を学び、主に内容の確認を行った（図1、②）。2005年も同校で教科学習支援を行っていたが、その当時は中国語を母語とする子どもを対象としていたため、母語先行学習は CT が担当していた。今回の支援は、対象となる

子どもが、中国語を母語とする子どものみならず、スペイン語とポルトガル語を母語とする子どもも参加することになり、これらの言語に対応できる支援者を探すこととなった。しかし、スペイン語とポルトガル語を母語とする支援者がみつからなかったため、これらの言語ができる日本人で、地域在住のJSTとJPTが参加することになった。二人ともこれまで、学習支援に携わった経験はあるが、いずれも子どもと教師間の通訳という役割で、本支援のように学習内容の理解を目的とした支援に関わることは初めての経験である。そのため、支援者間で教材や情報を共有する必要があった。そこで、以下のことを行った。まず、共通のメーリングリストに参加し、翻訳資料や教材であるワークシート、支援記録を共有した。さらに、ミーティングを行い、子どもの状況を共有し、情報交換を行った。

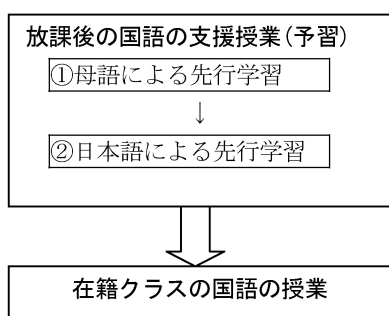


図1 支援の流れ

3. 研究目的と研究方法

3.1 研究目的

本研究は、地域在住のスペイン語ができる日本人支援者は新たな母語支援をどのような意識で実践したか、その意識形成を明らかにすることを目的とする。

3.2 対象者

対象者は地域在住のスペイン語ができる日本語支援者で60代の女性である。この対象者は2003年より行政からの派遣で主に数学の支援に関わってきた。その支援内容は主に子どもと教師間の通訳を中心に行ってきた。国語の支援は本支援が初めてである。また、これまでは通訳を中心に補助的な支援に携わってきたが、本支援のように母語を活用し、国語の内容理解を目的とする学習支援に、メインの支援者として参加することも初めての経験である。

3.3 分析方法

分析方法は、母語支援についての意識を探るために半構造化インタビューを実施し、文字化したインタビューデータを修正版グラウンデッドセオリアプローチ²(木下2003、Modified Grounded Theory Approach、以下 M-GTA とする)を援用して分析した。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」、「母語使用に関すること」、「教科・母語・日本語相互育成学習モデルに関すること」、「子どもに関すること」、「今後の支援に対する期待や不安について」である。

4. 結果と考察

M-GTA による分析の結果、6つのカテゴリーと14の概念を得た。以下に結果図を示す。(図2)。次に「子どもの母語ができる日本人支援者の母語支援参加への意識形成のプロセス」のストーリーラインを述べる。なお、カテゴリーは【 】、概念は<>で囲んだ。

子どもの母語ができる日本人支援者(以下、JSTとする)は子どもの教科学習支援において、<教師の役割を越えてはいけない>、また、教師とく立場が違う>という【これまでの支援に対する考え】を持っていた。そして、母語を活用した新たな教科学習支援に参加する際、これまでの、教師と子どもの通訳を中心とした補助的な支援から、自らがメインとなって教科の内容理解を目的とした支援への転換を迫られ、【メインの支援者としての支援参加への不安】を抱いていた。具体的に言うと、<教師の役割を越えていいのか>という役割の変化への不安、また、自分は<ネイティブではない>し、また、<国語の専門性がない>ことへの不安である。このような不安を抱えながらも、メインの支援者として参加していった。実践をすすめるうちに、子どもが<かわいい>、<低レベルに安住してほしくない>、と思うようになった。一方で<日本人並みにしようとする価値観はよくない>と、子ども一人一人を尊重する【子どもへの思い】が募ってきた。さらに、他の母語を担当する支援者間との関係性において、まずは顔を合わせて<知り合いになることが大事>だし、実際に<支援者間でコミュニケーションを図る>など、【人間関係の構築】が支援の前提になると考えるようになってきた。支援当初は具体的な支

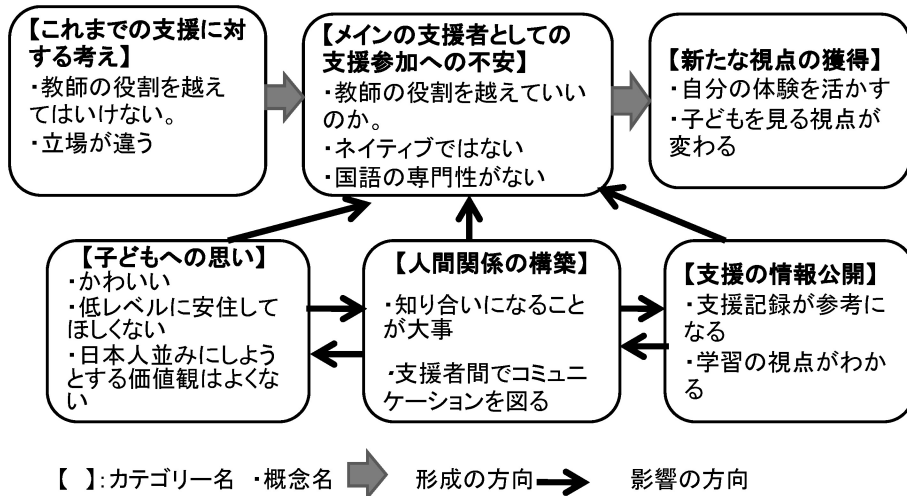


図2 子どもの母語ができる日本人支援者の母語支援参加への意識形成のプロセス

援方法がわからずにいたが、メーリングリストを通して得た【支援の情報公開】によって「支援記録が参考になる」、また、「学習の視点がわかる」ようになってきた。このような強い【子どもへの思い】を持ちつつ、【人間関係の構築】をはかり、【支援の情報公開】を得て、自らの支援に「自分の体験を活かす」ことをし、一方で、これまでとは「子どもを見る視点が変わる」経験を経て、【新たな視点の獲得】を行っていった。このような意識を持つことで、支援当初持っていた【メインの支援者としての支援参加への不安】を軽減していった。

以上がストーリーラインである。

JST は、初めて教科学習支援を始めた当初、自らの役割を子どもと教師の通訳などの補助的な役割と考え、その役割を越えてはいけないと考えていた。そこに、補助的な役割ではなく、メインの支援者として、教科の内容理解を促す役割で新たな支援環境に参加することになった。JST は中国人留学生である CT と自らを比較し「ネイティブの方はやっぱり持っている文化背景なんかと同じで母語で話すのも深まるかなと思うんです。私の場合だったら、やっぱり限りがあるし」と述べ、メインの支援者としての支援参加への不安を訴えていた。また、支援の進め方もよくわからずにいたが、支援者間で共有するメーリングリストにある記録を読み、「ああ、こういうふうにするんだと思って、私も家に帰ってその

日の簡単な記録をつけるようにしたんです。」と述べ、記録を自らも書くことによって、支援のポイントをつかんでいったと述べている。一方、メーリングリストなどの WEB 上のつながりだけではなく、支援者同士が実際に顔を合わせてミーティングをすることで、信頼関係が築けたとしている。

また、戦争を扱った教材をもとに子どもと母語でやりとりをしている際、「(戦争は) 私の実体験ですから、戦争末期から戦争直後で、お米がなくて、お弁当箱の中にさつまいもが3個入っていて、おなかですいても食べられないんです。日本もついでこのあいだまで靴がなくて、裸足の子がいたりしてねって。東京なんか焼け野原になってたくさん死んだのよ。」と子どもに実体験を伝えたところ、子どもは「日本はこれからも戦争するの?」と質問をしてきたと述べている。これらのやりとりを通して JST は「子どもはよく反応し、わかっていた。」と述べている。このやりとりを経て、JST は「ある程度、支援も自分の持っているものでやるしかない、ネイティブの方ほどことばも達者じゃなければ他で補うとか。それでいいのかな。」と述べ、体験や既有知識を駆使し、支援における新たな視点を獲得し、自らの支援における役割への意識も補助的な役割から、積極的な役割へと変容していったことが窺われた。

5. まとめ

教科学習支援における母語の役割は子どもと教師の通訳など補助的なものが多い。そして、その支援に参加する支援者の多くは、子どもの母語ができる日本人支援者である。本研究では、JST の支援を通して積極的な母語支援参加への意識形成のプロセスを見ることができた。また、支援への参加の役割が補助的なものから、積極的なものへと移行していったことが窺われた。そして、これらのことを可能にした要因として、支援者間において支援内容や方法、子どもについての情報を共有し、さらに、支援者間の関係性を構築したこと

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. 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)。

があげられる。このような環境を得て、支援者は、自分は子ども母語話者支援者ではないが、教材文に内容にアクセスできる自らの経験や既有知識が活かせるという視点を獲得し、教科学習支援への新たな活路を見出していったと言える。

今後も、地域在住の日本人支援者が、子どもの母語支援において、通訳的な役割にとどまらず、十全的な参加を可能にするにはどのような環境が必要なのか、実践を通して明らかにしていきたい。

参考文献

- 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.
- 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
- 朱桂栄 (2007)『新しい日本語教育の視点-子どもの母語を考える』鳳書房
- 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.

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