

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

1. はじめに

近年、日本における急速な国際化により言語少数派の子ども（以下「子ども」とする）が増え続けており、公立学校に在籍する日本語指導が必要な「外国人児童生徒数」は 20,692 人となっている（文部科学省 2005）。

学校現場における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おり、この二段階化された指導の問題点として日本語が上達されるまでの間、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あげられ、認知的発達の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）。

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。その理由として、日本の学校現場では、言語少数派の子ども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あり、そのためたとえ子どもが優れた母語能力を有していても、日本語を話せないことで、日本語能力を欠くという否定的な価値のみが付与された状況となっている（太田 2001）。

このような状況の中、認知的発達を阻害することなく教科学習を継続させ、さらに子どもの多様な言語や文化背景が尊重される教育をどのように行っていくかが大きな課題となっている。

2. 先行研究

Cummins (1996) は子どもの母語が受け入れられない理由を「分離基底言語能力モデル The Separate Underlying Proficiency Model of Bilingual Proficiency」を用いて説明している。このモデルは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一言語には転移せず、また、逆の転移も起こらないとするもので風船の例えを使って述べている。具体的には、頭の中に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。ペーカー (1996) は、この考えが親や教師に受け入れられたと述べている。

原 (2003) はある小学校の 6 人の子どもの父母への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だ」という語りがあつたと報告している。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。以上のことから、「分離基底言語能力モデル」は家庭や学校では根強く支持されていることが窺える。

一方、Cummins(1996)は、分離基底言語能力モデルの批判として、二言語は別々に発達するのではなく、相互に依存しあつて発達するという「二言語相互依存の原則 The linguistic interdependence principle」を提唱し、様々な実証を得ている。

岡崎 (1997) はこの原則に基づいて日本語・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。このモデルでは母語の助けを借りて、教科内容や授業内容を理解可能にすることで、日本語の学習言語を学び、さらに、母語を保持育成していこうとするものである。このモデルでは、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解消され、学習の継続が可能となっている（岡崎 1997）。このモデルに基づいて行われた実践からは有効性が得られている（清田 2005、

朱2006)。

しかし、その一方で、「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づいた支援をした母語話者支援者からは、理論に一定の理解を示すものの「二言語併用は子どもの負担になるのではないか」という積極的な母語活用に対する疑問や「理論はわかるが、具体的な支援方法がわからない」という声を聞く。

しかし、学習支援を繰り返す中で、当初の母語活用に対する不安や懐疑的な意識が薄れ、逆に、母語活用の有効性を見出ししていく支援者もいる。今後と言語少数派の子どもが増え続けることが予想されることから、支援の核となりうる母語話者支援者がどのように学習支援に関わっていったのか、その意識を明らかにすることは意義があると言えよう。

3. 研究目的と研究方法

3.1 研究目的

「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」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は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」(岡崎 1997) に基づく学習支援に参加し母語活用に対する意識が支援当初は否定的だったが支援を通して肯定的に変容したことが確認された¹支援者である。

3.3 支援の概要

本学習支援は「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」(岡崎 1997) に基づいて子どもの在籍クラスの教科の単元の先行学習(予習)という位置づけで行われた。また、子どもの意向により国語の支援を行った。母語話者支援者と日本語話者支援者がチームとなり、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、母語先行学習での内容理解を梃子にして、日本語母語話者支援者が課題を設定し、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。

3.4 分析方法

2006年8月から9月にかけて対象者に「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」という質問を中心に半構造化インタビューを実施した。そのインタビューデータを「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 を選択した理由を以下に述べる。本研究は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、検証になっていくと推測され、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。これらの特性が M-GTA の特性に適すると考えたからである。

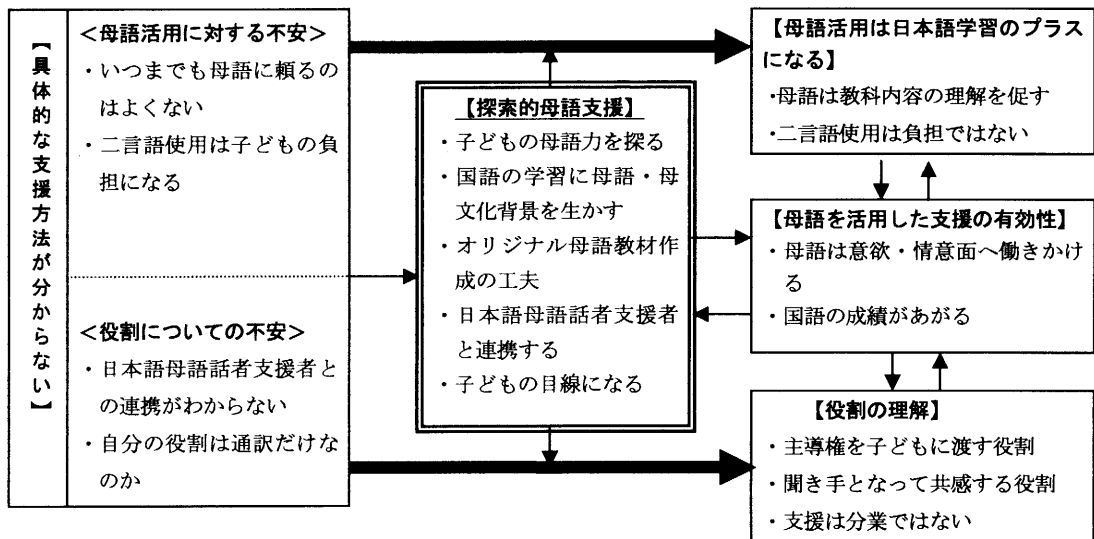
4. 結果と考察

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、2つのサブカテゴリー、16の概念を得、結果図(図1)としてまとめた。

次に、図1に示した結果図をもとに、分析結果のストーリーラインを述べる。なお、以下の説明の中で、カテゴリーは【 】、サブカテゴリーは<>で、概念を「 」で囲み、コアカテゴリーには下線を引いて示した。

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、強いく母語活用に対する不安>を覚える。さらに、「自分の役割は通訳だけなのか」という疑問や「日本語母語話者支援者との連携のわからない」という思いになり【具体的な支援方法がわからない】状態となる。

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。また教材もなく、国語科教育法などについての知識もないことから「国語の学習に母語・母文化背景を生かす」ために、「オリジナル母語教材作成の工夫」をはじめめる。その際、日本文化的背景がわからない時は「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。



【】：カテゴリー名 ・：概念 変化の方向： ➡
 <>：サブカテゴリー名 □：コアカテゴリー 影響の方向： →

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

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プラスになる】という自信に変わっていくのを体験する。

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」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、支援開始当初の日本語母語話者ではない自分の<母語話者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」、「国語科の成績がある」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。

以上のことから、母語話者支援者の母語を活用した学習支援に対する当初の否定的な意識から肯定的な意識の変容の要因となったのはコアカテゴリーである【探索的母支援】であることが言える。

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のではないかと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、このような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が持っていた日本語母語話者支援者との関係において、自分は子どもと日本語母語話者支援者の単なる通訳なのかという役割意識が、子どもに学習の主導権を渡す役割だという役割意識へと変わっていったのは、母語先行学習場面、子どもの目線になり、子どもの話の聞き手となって共感することのできる自分の行動から、母語が子どもが一番自分自身を表現できる道具であり、また、子どもと文化背景も共有しているからこそ共感ができるのだという思いを確認したことによると考えられる。つまり、意識の変容に、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いることが窺われる。一方、日本語母語話者支援者との協働支援をどのようにしていけばいいのかについての不安も、このような支援場面の成功経験に裏打ちされながら、他方では、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などを日本語母語話者支援者に相談することで、互いの信頼を深めていった。その結果、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

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でなければならない(岡崎 2002)。子どもは将来の共生社会を創造する上での担い手であっても、母語を学ぶ機会もなく、また、母文化を知らないままであった場合、母語・母文化に対する肯定的意識が持つことができず、共生社会の創造の担い手となることは難しい。本研究では、母語話者支援者は日本語母語話者支援者と同席で母語を使って支援をしていた。このことは、子どもに自分の母語は認められているという自信と自己肯定意識を与えることができると考えられることから、母語話者支援者の果たす役割大きく、母語を活用した支援は意義があると言えよう。しかしながら、母語を活用した実践は、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、支援方法が確立されていないといった理由から、積極的に行われていないのが現状である。本研究の母語話者支援者も、支援当初は支援モデルについては理念やり方を理解していても、具体的な実践場面ではどうすればいいのかかわからず、母語の活用にも消極的であった。しかし、日本語母語話者支援者との協働という形態が母語話者支援者の積極的な支援への参加を促した。これは、サポート体制を整備することによって地域の母語話者支援者の地域の支援への参加の可能性を示唆している。

最後に今後の課題についてだが、本研究は留学生による意識の変容の要因を探るものであった。今後は地域の母語話者支援者の意識をみることで属性による違いを検討する必要がある。今後も、実践現場に密着して、さらなる知見を蓄積していきたい。

注

1. 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

- 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.
- 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.
- 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
- 清田淳子 (2005) 「母語を活用した内容重視のアプローチにおける書く力の育成」『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 83-107.
- 佐藤郁衛 (2001) 『国際理解教育—多文化共生社会の学校づくり—』明石書店
- 朱桂栄 (2006) 「言語少数派の子どもの母語保障の方法と意義—「教科・母語・日本語相互学習モデル」に基づく実践から」お茶の水女子大学人間文化研究科国際日本語学専攻 博士論文
- 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.
- 文部科学省 (2006) 『日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況等に関する調査(平成17年度)の結果』 < http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/18/04/06042520/001.htm#4 (2007年1月1日)
- 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
- Cummins,J.(1996)*Negotiating Identities: Education for empowerment in a diverse society*, Ontario:Clalifornia : association for Bilingual Education