

## 母語使用を受け入れる指導ストラテジーの分析

——「教科・母語・日本語相互育成学習」に基づく実践から——

清 田 淳 子\*

### How does a Japanese teacher accepts language minority students' use of their L1 ?

A case study of a class based on the “inter-development and learning model of academic learning, the first language and the second language”

KIYOTA Junko

#### abstract

The purpose of this paper is to investigate how a Japanese teacher working with language minority students accepts their use of L1 in preparatory tutorials.

The analysis found that the Japanese teacher, who did not understand students' L1, positively and affirmatively accepted that,

- (1) the students and the L1 speaking tutor talked freely in L1,
- (2) the L1 speaking tutor intervened while the Japanese teacher was explaining,
- (3) the L1 speaking tutor interpreted students' remarks to the Japanese teacher,
- (4) the students got some hints from the communications of L1,
- (5) the L1 speaking tutors took the initiatives and taught the students in L1, when it is necessary.

Keywords : language minority students, preparatory tutorials, “inter - development and learning model of academic learning, the first language and the second language” , instructional strategy, use of L1

#### 1. はじめに

日本社会の急速な国際化や法律の改正に伴い、「言語少数派の子ども」(外国から来て日本で暮らす、日本語を母語としない子どもたち)が増えている。文部科学省(2008)の調査によれば、公立学校に学ぶ「日本語指導が必要な外国人児童・生徒」の数は2万5,000人を越え、受け入れ校も5,900校近くに上るなど、1991年度の調査開始以来最多となった。地域の小中学校に入った言語少数派の子どもたちは、できるだけ早く日本語を習得して在籍級の授業に参加することを期待されるが、日常的な対話場面で必要な日本語は1～2年で習得できるのに対し、教科学習場面で要求される日本語の習得には長い時間がかかる。そのため子どもたちの多くは教科学習の理解に困難を抱え、学校の授業についていけないことは認知面の発達、情緒面の安定、そして進路選択にも大きな影響を及ぼしている。

---

キーワード：言語少数派生徒、学習支援、「教科・母語・日本語相互育成学習」、指導ストラテジー、母語使用

\*平成13年度生 国際日本学専攻

言語少数派の子どもを対象とした教科学習支援の方法として、現在では、具体物や体験を支えにした学習活動を通して教科理解を促す「JSLカリキュラム」(JSLカリキュラム委員会2005)、子どもの日本語レベルに合わせて「国語」教材文を易しく書き直した「リライト教材」(光元2006)、そして子どもの母語を活用して教科理解を促すとともに、母語そのものの保持・伸長をめざす「教科・母語・日本語相互育成学習」(岡崎1997)などが提案され、実践が積み重ねられている。

子どもの母語を視野に入れた取り組みは子どもの継続的な学びを支え、学習への主体的な参加を促すためにも重要であるが(岡崎2005)、日本の現状では、母語を活用するという発想は、語彙の対照表や教科書の対訳本の作成、通訳の派遣制度として具体化される場合が多い。その背景には、在籍級の学習活動に参加するためには日本語の習得が最優先課題であるという認識に加え(太田2000)、言語少数派の子どもの受け入れの歴史が浅い日本の学校では、教科学習に母語を活用すると言われてもその具体像を描きにくく、母語支援者は母語でいつ何をすればよいのか、教師は通訳以外の母語使用にどのように対応すればよいのかについてイメージを持っていないこともあるだろう。さらに、子どもと母語支援者が母語でやりとりすることに対して教師が疎外感や抵抗感をもつ場合も予想される。

そこで本稿では、取り出し指導を担当する教師、母語支援者、子どもの三者が参加する「教科・母語・日本語相互育成学習」(後述)に基づく学習支援を取り上げ、母語支援者と子どものどのような母語使用に、担当教師がどのように対応しているかをケーススタディをもとに明らかにしていく。そして、日本語を母語としない子どもの教科学習支援という新しい教育的課題に取り組まねばならない教員養成教育に対して、教師の指導ストラテジーという観点から母語活用の可能性を探っていきたい。

## 2. 先行研究

この項では、まず、言語少数派の子どもに教科学習支援を行う際に使用される指導ストラテジーのうち、母語活用に言及したストラテジーについて取り上げる。次に、本稿で分析対象とした学習支援のモデルである「教科・母語・日本語相互育成学習」(岡崎1997)について述べる。

### 2-1 母語活用に言及した指導ストラテジー

言語少数派の子どもを対象とした教科学習支援をめぐる、教師の指導ストラテジーを扱った研究にはRichard-Amato & Snow (1992)、Met (1994)、Glaudini & Sasser (1997)、Freeman & Freeman (1998)、Sasser (1992)などがある。このうちRichard-Amato & Snow (1992)は、教師は子どもに英語(=L2)の使用だけを要求するのではなく、子どもの母語を受け入れることを指導ストラテジーの一つに位置づけている。さらに、「母語による読書」や「母語を話すチューターの活用」もストラテジーとして挙げている。また、Sasser (1992)は指導ストラテジーをテキストの選択、教室環境、ツールという三つの観点から分類した上で、「教室環境」に含まれる指導ストラテジーとして「母語を話す仲間の支援を得ること」を示している。しかし、これらの指導ストラテジーはいずれも項目として提示されているだけで、それらのストラテジーがどのような場面でどのように使われているのか、授業の文脈やストラテジーの具体については説明されていない。

日本の場合に目を転じてみると、「JSLカリキュラム」(JSLカリキュラム委員会2005)では中学校版の解説書に授業を行う手立ての一覧が掲げられ、そこでは表現を促すための手立てとして「母語で表現させる」が指摘されている。とはいえ「JSLカリキュラム」は母語支援者の参加や母語の活用が前提とされていないため、子どもの母語による表現を誰がどのように引きだし、受けとめるかについては不明である。また、母語への言及は「表現を促すための手立て」だけであり、「理解を促すための手立て」には含まれていない。

### 2-2 「教科・母語・日本語相互育成学習」

「教科・母語・日本語相互育成学習」(岡崎1997)は言語少数派の子どもを対象とした学習モデルで、日本語だけでなく母語、教科学習の三者の育成をねらいとする。そして、第一言語を通じて第二言語による教科理解を促すという点において、「共有基底言語能力モデル」(Cummins 1984)を理論的基盤としている。

「相互育成学習」に基づく支援は、下の図に示すように、母語支援者が母語で行う「母語による先行学習」と、それに引き続く「日本語による先行学習」から構成される。「日本語による先行学習」は日本語支援者が中心になって進めるものの、そこには母語支援者も参加して子どもと自由に母語でやりとりをすることができる。

二つの先行学習を含む支援の授業は在籍級の授業の予習として行われる。それは、二つの先行学習を通して得た知識や情報によって、子どもたちが見通しをもって在籍級の授業に臨むことができるようになり（スキーマの育成）、授業での「理解可能なインプット」が増え、その結果として学習内容の理解や日本語力の向上を図るという意図による。

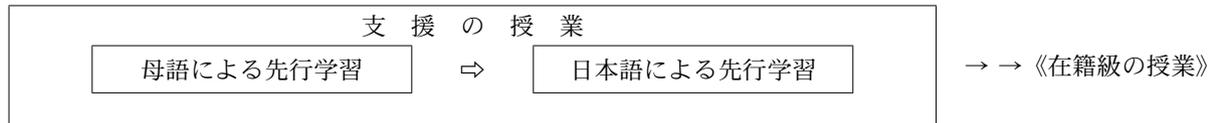


図1 「教科・母語・日本語相互育成学習」に基づく支援の授業の流れ

「教科・母語・日本語相互育成学習」に基づく実践的な研究では、「母語による先行学習」における学習内容の検討（朱2007）、子どもの教科理解や日本語力の伸長の把握（清田2007）、母語に対する子どもたちの態度や認識（原2006）、そして「相互育成学習」に関わった学校教員や母語支援者の意識を探究した研究（佐藤2006、宇津木2008）などが報告されてきた。

「日本語による先行学習」における母語使用に関しては、母語支援者の母語使用が子どもの内容理解を促し、学習意欲を喚起することが指摘されている（清田2003、朱2007）。しかし、「日本語による先行学習」場面で母語支援者や子どもは何を機に母語使用を開始し、担当教師はそれらの母語使用にどのように対応しているかに着目した分析は未だなされていない。そこで本稿では、Richard-Amato & Snow（1992）のいう「母語使用受け入れのストラテジー」に着目し、その実態について探っていくこととする。

### 3. 研究の概要

#### 3-1 研究の目的

本稿では、来日間もない言語少数派生徒（中国出身の男子生徒2名、中学2年）を対象とした、「教科・母語・日本語相互育成学習」に基づく「国語」学習支援を取り上げる。そして「日本語による先行学習」場面において、子どもの母語がわからない教師が、母語支援者と子どもとのような母語使用に、どのように対応しているのか、「母語使用受け入れのストラテジー」の実態を明らかにする。

#### 3-2 支援の概要

本稿で取り上げた学習支援は、2006年9月から2007年3月にかけて神奈川県内の公立中学校の国際教室で「取り出し授業」として行われたものである。授業は週1回（50分）で、「教科・母語・日本語相互育成学習」の枠組みを用いて行った。授業の前半は母語支援者が母語で先行学習を行い、後半は国際教室担当教師（中学校の専任教員、専門は英語。以下Tと呼ぶ）が日本語で授業を行った。この取り出し授業には4名の生徒が参加していたが、本稿で対象とするのは来日間もない中国出身の男子生徒2名（G男、R男）である（表1）。

取り出し授業では「国語」を取り上げ、在籍級と同じ教科書を用いた。そして取り出し授業で扱った教材文を在籍級で取り上げる時には、両名の生徒とも在籍級に戻って授業を受けるという形を取った。

授業の流れを述べると、前半の20分間、母語支援者（中国語を母語とする大学院留学生。専攻は日本語教育。以下CTと呼ぶ）が教材文の母語全訳文を利用して「母語による先行学習」を行う。「母語による先行学習」では、母語支援者は「この訓練を達成するには何をしなければなりませんか」「『平家物語』の時代は、中国の何時代ですか」など、あらすじをとらえたり子どもの背景知識を問うなどの課題を準備し、その課題をめぐって母語でやりとりを行う。続く後半20分は国際教室担当教師Tが「日本語による先行学習」を行う。Tは教材文の読み取りのためのワークシートを用意し、「母語による先行学習」で得た理解を梃子としながら課題を巡るやりとりを子

どもと日本語で行い、ときには母語支援者の助けを得ながら教材文の読み取りを進める。

支援全体では子どもが在籍級の授業に参加できるようになることをめざしているが、「母語による先行学習」では教科内容に対するスキーマの形成や、また、学習場面で母語を使い続けることによって母語の保持・育成に働きかけることをねらいとしている。一方「日本語による先行学習」のねらいは、「母語による先行学習」での理解を足がかりとして日本語で書かれた教材文の概要がわかることや、教材文の内容に関わって自分の考えや感想をもち、それらを日本語で話したり書いたりする力を育てることにある。

### 3-3 子どもの属性

支援の授業に参加した子ども（2名）の属性を表1に示す。

表1 子どもの属性

	学年	出身	来日時期	支援開始時の状況		家庭での使用言語
				日本語力	母語力	
G男	2年男子	中国	2005年12月 (2006年6月編入)	来日後5ヶ月間、中華学校で日本語学習経験有り。	学年相応	中国語 日本語
R男	2年男子	中国	2006年7月	いくつかの単語を使って簡単なやりとりができる。	学年相応	主に中国語

G男は中国から2005年12月に来日した。来日直後は中華学校に入り、5ヶ月後、地域の公立中学校に編入した。中華学校で日本語を学習する機会があったため、編入時には簡単なやりとりを日本語で行うことができた。学習に対しては高い意欲をもっており、家庭学習の習慣も確立していた。また、学年相応の母語力を持ち、家庭での使用言語は中国語と日本語である。

R男は中国から2006年7月に日本語が全くわからない状態で来日し、学校の国際教室や地域の日本語教室で日本語指導を受けた。同年9月末の支援開始当時、R男は単語や簡単な文を使ってなんとか意思疎通を図る状態であったが、活発で明るい性格から日本語でのやりとりや学習活動にいつも積極的に関わっていた。R男の母語力は学年相応で、家庭での使用言語は主に中国語である。

### 3-4 分析の方法

分析に用いたデータは、支援の授業におけるやりとりを文字起こしした録音データと授業の様子を撮影した映像データである。授業中のやりとりは毎時間テープレコーダーを用いて録音し、その録音テープを元に日本人協力者が文字を起こし、さらに筆者がチェックを行った。なお、「日本語による先行学習」場面における中国語のやりとりは、母語支援者が文字を起こし、併せて日本語訳も行った。映像データは毎時間ビデオカメラで撮影したもので、教師の動きを中心に板書の内容や生徒の様子を見ることができる。

分析対象としたのは支援開始後半年間の授業である（表2）。この時期の授業を対象としたのは、来日間もないG男やR男にとって日本語だけで学年相応の教材文を理解することは困難な状況にあり、母語の使用をより必要としていたことによる。

表2 分析対象とした授業

教材名（ジャンル）	実施日
『扇の的』（物語）	2006年9月28日、10月5日、10月26日、11月1日
『考えるイルカ』（説明文）	2006年11月10日、11月16日、11月30日、12月12日、2007年1月25日

(注)・『扇の的』の出典は『平家物語』（古典）だが、支援の授業では古文は扱わず、現代語訳の部分を対象に授業を行った。

- ・2006年10月12日も授業が行われたが、映像データが欠けているため分析から除外する。

分析に際しては、録音データと映像データから教師が用いる「母語使用受け入れのストラテジー」を抽出して

分類・整理し、「日本語による先行学習」場面において、何が契機となって母語使用が始まり、そのような母語使用に教師Tがどのように対応しているかについて検討する。

#### 4. 分析の結果

ストラテジーの分析に先立ち、どのくらいの学習課題の解決過程で母語によるやりとりが行われているのか、母語使用の有無を整理した。表3からは、いずれの教材文の学習においても7割程度の学習課題が母語使用を伴って解決されていることがわかる。

表3 課題の解決過程における母語によるやりとりの有無

教材名	支援実施日	学習課題の数	課題解決過程で母語使用が認められる課題数
扇の的	2006年9月28日	12	6
	10月5日	7	5
	10月26日	12	7
	11月1日	7	7
	(計)	38	25 (66%)
考えるイルカ	11月10日	3	3
	11月16日	4	2
	11月30日	4	3
	12月12日	1	1
	2007年1月25日	5	4
	(計)	17	13 (76%)

次に、課題の解決過程で子どもや母語支援者がどのタイミングで母語を使っているかを整理したところ、次のようなパターンが主に見いだされた。

- (A)Tの課題提示 → 子どもが誤答する → CTと子どもが母語でやりとりする  
→ 子どもが日本語で正答する → Tが頷いたり言葉をかけたりする
- (B)Tの課題提示 → CTが母語で介入し、子どもと母語でやりとりする  
→ 子どもが日本語で正答する → Tが頷いたり言葉をかけたりする
- (C)Tの課題提示 → CTが母語で介入し、子どもと母語でやりとりする  
→ 子どもが母語で答える → CTが子どもの返答を日本語に通訳する  
→ Tが頷いたり言葉をかけたりする
- (D)Tの説明 → CTが母語で介入し、子どもと母語でやりとりする

母語使用のきっかけとしては、子どもの誤答を機に母語によるやりとりが生じる場合がある(A)。また、担当教師Tが日本語で学習課題を投げかけた後、母語支援者CTが子どもの反応を待たずに、課題の意図や内容を子どもに伝えるべく母語を使う場合や(B)、CTの介入を受けて子どもが課題に対して母語で返答する場合(C)、そしてTの日本語による説明や解説をCTが母語で子どもに伝える場合(D)が認められた。

以下、(A)～(D)について具体例をあげながら母語使用の状況を示し、そのような母語使用に担当教師Tがどのように対応しているかについて述べる。

- (A)Tの課題提示 → 子どもが誤答する → CTと子どもが母語でやりとりする  
→ 子どもが日本語で正答する → Tが頷いたり言葉をかけたりする

次は、子どもの誤答を機に母語によるやりとりが生じている例である。

〔例1〕

1T : 矢は扇のどこに当たりましたか？扇の絵の中にかき入れてください。  
 2R 男 : 先生。太陽。 〈←子どもの誤答〉  
 3T : えっ？太陽に当たった？違うよ。よく読んでね。  
 4R 男 : 是画扇子？【扇を書くの？】 〈←以下、CT と子どもの母語でのやりとり〉  
 5CT : 问你射中扇子的哪了？【扇のどこが当たったのかを聞いている】  
 6R 男 : 咦？【えっ？】  
 7CT : 刚才不是说了吗？你看看中文。画上。画一个这样的扇子。【さっき言ったでしょう。中国語の（翻訳文）を読んで。かいて。このような扇をかいて】  
 8T : どこにある？よく読んで。書いてあるんだけど。  
 9G 男 : わかりました。でも、どこ？どこ？  
 10T : どどこ？わかりました。どどこ？  
 11G 男 : 「あっ、あやまず、扇の要」、  
 12T : おっ、そうだそうだそうだ。 (2006年10月26日)

Tの「矢は扇のどこに当たりましたか」という質問に対し、R男は誤った答えを述べる(1T、2R男)。Tに誤りを指摘されたR男はCTに助けを求め、母語でのやりとりが発生する(3T~7CT)。一方、一連のやりとりを聞いていたG男は課題の意図や矢が扇に当たったことは理解しているものの、扇のどこに当たったかを指摘することはできない(9G男)。しかし、どんな情報が求められているのかを意識しながら教材文を繰り返し読む中で、「扇の要」という手がかりとなる情報を教材文から探しだす(11G男)。

〔例1〕では、子どもとCTとが自発的に母語でのやりとりを開始し、そのやりとりからヒントを得てG男が発言するという形での母語使用が認められる。そしてTの「おっ、そうだそうだそうだ」というコメントや(12T)、CTとR男の母語でのやりとりをTがじっと見守りながら待っている様子(\*映像データ)からは、Tがこのような母語使用に肯定的に対応していることがうかがえる。

(B)Tの課題提示→CTが母語で介入し、子どもと母語でやりとりする

→子どもが日本語で正答する→Tが頷いたり言葉をかけたりする

(B)は、子どもの反応を待たず、課題が提示された後すぐにCTが母語で介入し、母語でのやりとりを始める場合である。

〔例2〕

1T : 「かぶら矢を取ってつがえ、引きしぼってひょーっと放った」ってどういう動作だと思う？  
 R 男君。 〈←課題の提示〉  
 2CT : 老师问你具体的动作。【先生は具体的な動作を聞いている】 〈←CTの自発的な介入〉  
 3R 男 : わかった。  
 4T : おう。ちょっとちょっと。  
 5G 男 : これこれー。(\*身振りで示す)  
 6T : これこれ。(\*身振りで示す)  
 7G 男 : これ。(\*身振りで示す)  
 8T : うん。そうだね。そうだね###、そうだね。 (2006年10月26日)

上の例では、Tが登場人物の動作(=矢を弓につがえて放つこと)を身振りで示すように求めたところ(1T)、CTは子どもの返答を待たずすぐに介入し、「老师问你具体的动作。【先生は具体的な動作を聞いている】」と課題の意図や内容を母語で伝えている(2CT)。

CTのこのような介入は、〔例2〕以外にも「矢はどこに当たりましたか」「平家はどうなりましたか」「訓練1つてまず何を見せるんだっけ」など話の展開や人物の行動を問う課題に多く見られた（『扇の的』12例、『考えるイルカ』9例）。その理由としては、話の展開や登場人物の行動など教材文の基本的な内容については、子どもは「母語による先行学習」の中で既に理解できていることから、「質問さえわかれば、G男もR男も答えられるはずだ」という期待や確信をCTが持っていたためではないかと推測される。

一方、Tに目を向けてみると、G男やR男に向かって投げかけたはずの課題が子どもたちには直接届かず、CTを経由する形に「勝手に」変更されたことに対して、Tが否定的な態度を取ることは一度も観察されなかった（\*映像データ）。このようなTの対応には、子どもと母語支援者が母語でのやりとりを自主的・発展的に展開することを見守り、待つという姿勢を見いだすことができよう。

(C)Tの課題提示→CTが母語で介入し、子どもと母語でやりとりする

→子どもが母語で答える→CTが子どもの返答を日本語に通訳する

→Tが頷いたり言葉をかけたりする

(C)は、(B)同様、課題の提示後すぐにCTが介入している場合だが、母語でのやりとりの後、子どもの母語による返答をCTが日本語に通訳してTに伝えている点が(B)とは異なる。

〔例3〕

1T : よくさ、晴れがましい舞台に立つて言うじゃん。「このような晴れがましい舞台に立って真に光栄です」とかっている。〈←課題の提示〉

2CT : 站在晴れがましい舞台上。【晴れがましい舞台に立ってって】〈←CTの自発的な介入〉

3G男 : あ～

4T : そう、そういうときどういう状況だと思う？先生が、

5G男 : 安倍講演，就是去外面游行。中国的阅兵式也是吧。【安倍（首相）の講演、パレード。中国の軍隊の検閲式もそうでしょう】〈←子どもの母語による返答〉

6CT : 安倍首相が演説するとき

7T : ああ、それいいね。いいかもしれない。グッドです。

(2006年10月5日)

〔例3〕は、「晴れがましい」の意味を理解させようとしている場面である。Tは「晴れがましい」の用例として「晴れがましい舞台」をあげ、「このような晴れがましい舞台に立ってまことに光栄です」と演説口調で実演してみせる(1T)。しかしCTは、「晴れがましい」という語彙はもちろん、Tの口にしたフレーズをG男は耳にしたことなどないのではと予想し、このままではせつかくの具体例がその効果を発揮できないと判断し、Tの示した具体例を母語で伝える(2CT)。CTの助けを得てG男は「あ～」と理解を示すが、それだけではなく、Tの言う「晴れがましい舞台」にあてはまる例として首相の講演(演説)や軍隊の検閲式をみずから考えつき、母語で伝達する(5G男、8G男)。G男の母語による発言はCTによって日本語でTに伝えられ、Tはそれを「それいいね」「グッドです」と評価する(6CT、7T)。

母語の使用が認められていない状況下では、学習課題に関わって子どもが疑問を感じたり意見をもつことがあっても、それを不十分な日本語で産出していくことはきわめて難しい。しかし母語での表現が認められている教室では、〔例3〕に見られるように、子どもは「母語支援者を利用して」自分の言いたいことを教師や仲間の生徒に伝え、認めさせることが可能となる。ただし、CTは子どもの母語による発言をいつも通訳しているわけではない。子どもが表現したい内容や分量に応じて、〔例3〕のように発言全体を通訳することもあれば、子どもが必要としている未知の単語だけを与え、子ども自身が日本語で返答するよう促す場合も観察された。

そして、Tは「CTを利用した」子どもの発言に対しても、「そうだね。命令を守ったから仕方ないんだよね」と共感を示したり、「おもしろいことに興味があるなあ」と感想を述べたり、あるいは、子どもからCTを介して寄せられた質問に対しても「矢は要りません。だってこんなにいっぱい持つてるんだもん」ときちんと返答するなど、常に前向きに受けとめる姿勢を見せている。このようなTの対応には、子どもが母語で表現し、それを

母語支援者を利用して伝えるということに肯定的な評価を与えていることが見て取れる。

(D)T の説明 → CT が母語で介入し、子どもと母語でやりとりする

(D)はTによる課題提示をきっかけにしたものではなく、Tの説明を受けて母語支援者と子どもが母語でのやりとりを行う場合である。次の例は、「扇はしばしの間空を舞っていた」という描写をめぐる、Tが扇の様子や「しばしの間」の意味を説明している部分である。

〔例4〕

1T : だから(扇は)落ちるまでに時間かかるんだよね。はい、(扇が)舞い上がった。#しばしの間空をね。あがった。(＊身振りやレアリアを伴って) <⇐Tの説明>  
 2CT : しばらくそれ、是什么意思？【しばらくってどんな意味？】 <⇐CTの自発的な介入>  
 3T : しばらくそう。しばらく。しばらく。しばしばじゃない。しばしの間。しばしの間ってちょっとの間。うん。  
 4R 男 : 飄吧。【あがっている】  
 5CT : 暫時。【しばらくね】ちょっとした。  
 6R 男 : ああ！  
 7T : ちょっとした少しの時間。しばしの時間。 (2006年10月26日)

〔例4〕では、Tがまず扇の様子を身振りや実物を伴って説明している(1T)。CTはTの説明を母語でR男に伝えるとともに、さらに、自分の判断で「しばらく」の意味を確認しようとしている(2CT)。2CTの発話の中に「しばらく」という日本語を聞き取ったTは、言い換えのストラテジーを用いて「しばしの間」を「しばらく」「ちょっとした間」と言い換える(3T)。その後CTとR男の母語でのやりとりが再開するが、1Tから始まって「ああ」(6R男)に至るまで、映像データによればR男の注意や顔の向きはすべてCTの方に向けられていることから、「ああ」はCTの母語での説明に対する理解であると考えられる。

次に、〔例4〕のように、Tのどのような説明や解説を受けて母語支援者や子どもが母語でのやりとりを行っているかを調べたところ、次のような特徴が認められた。

①難しい語句やなじみのないキーワードの説明や確認

(例)「晴れがましい」「挑発」など。

②話の入り組んだ部分についての説明

③具体例の提示や既有知識の紹介

・具体例の提示

(例) 十二支の具体例を示す。「中国もそう？ 子・丑・寅・卯ってやる？…私たちはね、今でも残っているのは、丑三つ時。わかる？ お化けが出るぞ～って時が丑三つ時。」

・既有知識の紹介

(例) イルカに関する既有知識を紹介する。「先生、シンガポールでピンクのイルカ見た。」

上の①は内容理解には欠かせないもの子どもにとっては難解な語句についての説明や確認であり、②は教材文のあらすじや論理展開が複雑に入り組んだ部分を取り上げたものである。また、③の具体例の提示や既有知識の紹介は、子どもたちが少しでもイメージや興味を持てるようにというTの創意工夫の現れでもあるが、せっかくのその試みも日本語だけでは子どもたちに伝わっていかない。そこで、①の重要語句や②の複雑な部分の説明を受けて子どもたちが混乱しているときや不安そうな表情をしたとき、あるいは③の具体例や既有知識が内容理解に役立つことに母語支援者自身が気づき、子どもに確実に伝えたいと判断したとき、母語支援者の自発的な介入が起きると考えられる。

しかし、子どもとCTのやりとりが続いている間は、中国語のわからないTはいわば「蚊帳の外」に置かれた

状態となる。もちろん前後の文脈から「今は『挑発』の意味についてCTが説明しているのだろう」「今は丑三つ時について話しているのかな」などある程度の推測はできるものの、子どもはどんなことを言っているのか、何につまづいているのか、果たして理解できているのかなどやりとりに加われないもどかしさや、授業をコントロールできないことに焦りを感じることもあるだろう。

しかし、分析データにおいては、上記①～③を主な契機として生じたCTと子どもの母語によるやりとりを、Tが拒むことは観察されなかった。そこには、「母語による先行学習」だけでなく「日本語による先行学習」においても、必要なときにはCTがイニシアチヴを取って授業を進めることを容認する姿勢が認められる。もちろんその根底には、TがCTの存在を「子どもを共に教え導くパートナー」として受け入れていることがあるのはいうまでもない。

## 5. まとめと今後の課題

以上の分析の結果、「日本語による先行学習」場面において、母語支援者や子どもは、子どもの誤答、担当教師による課題提示、そしてキーワードや難解な部分の説明、具体例の提示や既有知識の紹介をきっかけに母語でのやりとりを開始していることがわかった。そして、母語支援者と子どもの間で交わされる母語でのやりとりは、次のような特徴を伴うものであった。

- (1)子どもと母語支援者CTが母語でのやりとりを自主的・発展的に展開すること
- (2)CTが母語で自発的に介入すること
- (3)子どもの母語による発話をCTが日本語に通訳し、担当教師Tに伝えること
- (4)母語でのやりとりにヒントを得て、子どもが日本語で答えること
- (5)必要な場合にはCTがイニシアチヴをとって授業を進めること

「先行研究」の項で述べたように、Richard-Amato & Snow (1998) は子どもの母語を受け入れることを指導ストラテジーの一つとして位置づけているが、上記(1)～(5)は「母語使用受け入れのストラテジー」の具体としてとらえることができよう。

また、子どもに母語で表現させることは、「JSLカリキュラム」では表現を促すための手立てとして掲げられている。しかし、それらの表現を誰がどのように引き出し、受けとめるかは曖昧なままであった。この点について「相互育成学習」では、「日本語による先行学習」場面においても母語支援者が子どもの母語による表現を自発的かつ創造的に引きだし、確実に受けとめる役を果たしていた。加えて、子どもの母語による表現は母語支援者によって「引き出される」ばかりではなく、子どもみずからがアイデアや疑問を母語で発信していく姿勢も繰り返し観察された。

さらに、母語支援者や子どもの母語使用は、

- ・「母語による先行学習」での学習内容を思い出させ、関連づける
- ・重要語句や担当教師の説明について母語で補足説明する
- ・教材文に対する子どもの疑問をめぐり母語でやりとりする

という形で子どもの内容理解を深めており、表現を促すだけでなく理解を促す手立てとしても機能していた。

以上のような母語使用について、担当教師Tは一貫して肯定的、受容的に対応していることが認められたが、最後に、「母語使用受け入れのストラテジー」を用いることの意味について、子ども、母語支援者、担当教師、それぞれの立場から考えてみたい。

まず、子どもの側からは、母語の使用や自主的・発展的な母語でのやりとりを教師に受け入れてもらえることは、自分の出自や母国での学びを認めてもらっていることにつながるといえよう。さらに母語支援者を利用して意見を伝えたり母語でのやりとりにヒントを得て発言していくことは第二言語以外の表現手段が保障されているということであり、これは子どもの表現意欲を支えるだけでなく、「考えてみよう」という思考に対する意欲をも促すと期待される。

次に、母語支援者にとっては、自主的・発展的な母語でのやりとりや自発的な介入、そして必要なときにはユニシアチヴをとって授業を進めることは、きわめて創造的な営みである。それは、一方では教材研究を事前に行うことの必要性や責任を伴うが、いつ、どのように、どこまで母語で介入するかを主体的に判断し、それを実行に移していく母語支援者は、担当教師の説明をそのまま母語に置き換えて子どもに伝達するという受け身的な存在ではなく、教師Tと対等のパートナーとして学習支援を支え、創り出していく役割を果たしているといえよう。

そして、子どもの母語がわからない教師にとって、母語でのやりとりを「見守る」ことは、授業をコントロールできないもどかしさや不安を伴うことを考えれば、決して簡単なことではない。また、「見守る」という行為は、ともすれば授業者としての責任を放棄し、母語支援者に説明や指導を委ねるといったイメージを生じさせかねないが、ここでいう「見守る」とは、母語支援者や子どもへの信頼と、次の授業展開への創造が要求される能動的な行為である。つまり、教師は、母語支援者と子どもが内容理解をめざして真摯に対話を続けていることを信頼してその成り行きを注視し、さらに、表情や外見から子どもの理解を推測し、その上で、次にどのような問いかけを日本語で行っていくかという意思決定を行っていることになる。言い換えれば、教師Tは自分自身の「次の一手」を最大限に発揮できるよう、子どもや母語支援者の母語使用に積極的に対応しているととらえられる。

以上の点において、「教科・母語・日本語相互育成学習」における「日本語による先行学習」では、教師、母語支援者、子どもが、それぞれの主体性を発揮しつつも、まさに一体となって学習に関わっているということができよう。

今後は、子どもの日本語力の向上に伴って「母語使用受け入れのストラテジー」はどのように変化するのかについての追求を課題としたい。

## 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』第10巻、お茶の水女子大学大学院人間文化創成科学研究科 85-94.
- 太田晴雄 (2000) 『ニューカマーの子どもと日本の学校』国際書院
- 岡崎敏雄 (1997) 「日本語・母語相互育成学習のねらい」『平成8年度外国人児童生徒指導資料』茨城県教育庁指導課 1-7.
- 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稀記念論集』凡人社 165-179.
- 清田淳子 (2003) 「母語を活用した内容重視のアプローチの試み—来日直後の外国人児童を対象に」『人間文化論叢』第6巻、お茶の水女子大学大学院人間文化研究科 199-210.
- 清田淳子 (2007) 『母語を活用した内容重視の教科学習支援方法の構築に向けて』ひつじ書房
- 佐藤真紀 (2006) 「言語少数派児童の学習に関わる学習支援者の意識—「教科・母語・日本語相互育成学習」を行う支援者の事例より」『茨城大学留学生センター紀要』第4号 53-64.
- 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
- JSLカリキュラム研究会 (2005) 『小学校「JSL国語科」の授業作り』スリーエーネットワーク
- 原みずほ (2006) 『言語少数派の子どもたちにおける言語権の保障—「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」による「言語移行の逆向」の可能性の追求—』お茶の水女子大学大学院博士論文
- 光元聰江、岡本淑明 (2006) 『外国人児童・生徒を教えるためのリライト教材』ふくろう出版
- 文部科学省 (2008) 「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19年度) の結果」
- Cummins, J.(1984) *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*, Multilingual Matters.
- Freeman, Y. S. and Freeman, D. E.(1998) *ESL/EFL teaching: Principles for Success*, Heinemann.
- Glaudini, N. and Sasser, L.(1997) Sheltered English: Modifying Content Delivery for Second Language Learners, In Snow, M. A. and Brinton, D. A. *Content-Based Classroom*, Longman. 35-45.
- Met, M.(1994) Teaching content through a second language, In Genesee, F. *Educating Second Language Children*, University of Cambridge Press. 159-182.
- Richard-Amato, P.A. and Snow, A.(1992) Strategies for Content-Area Teachers, In Richard-Amato, P.A. and Snow, A. *The Multicultural classroom: reading for content-area teachers*, Addison-Wesley. 145-163.
- Sasser, L.(1992) Teaching Literature to Language Minority Students, In Richard-Amato, P.A. and Snow, A. *The Multicultural classroom: reading for content-area teachers*, Addison-Wesley. 300-315.

(本研究は平成18～19年度科学研究補助金報告書『言語少数派生徒を対象とした教科学習支援における指導ストラテジーの分析』(代表清田淳子)の一部を書き改めたものである。)