

修士論文 平成 19 年度

子どもの視点から見た「教科・母語・日本語
相互育成学習モデル」に基づく学習支援教室
—M-GTA を援用した子どもの意識変容プロセスの探求—

お茶の水女子大学大学院
人間文化研究科 言語文化専攻
日本語教育コース

黄 怡君

謝辞

本研究を進めていくにあたり、分析の方法や視点、考え方、まとめ方など、終始にわたり丁寧且つ熱心なご指導、励ましの言葉などをいただいた、指導教官である岡崎眸先生に心から深く感謝いたします。副指導教官である佐々木泰子先生から、励ましのお言葉と貴重な意見をいただきました。ありがとうございます。西条剛央先生には質的研究法についてさまざまなご指導、ご助言をいただきました。深く感謝します。また、査読していただいた森山新先生には自分では気が付かなかった点をご指摘いただいたことに感謝しております。

アドバイスをしていただいた宇津木奈美子さんには、本論文を完成させるにあたって、大変有意義且つ的確なご意見をいただき、深く感謝しております。文殊組の土田千緒実さん、張翌琳さんには、一つ一つの概念名の検討から始まり、研究についてのアドバイスなど、多大なご協力に心から深く御礼申し上げます。

取材やインタビューを快く受け入れてくださり、資料提供をしてくださった支援者の皆様、保護者の方々、Cちゃん、Lちゃん、Xちゃんに深く感謝し、この場を借りて御礼の意を申し上げます。また、言語少数派の子どもの日本語教育について学ぶ場を提供してくださった「NPO 法人子ども LAMP」及びその関係者の皆様と子どもたちに深く感謝します。大変貴重な経験をさせていただきました。

そして、ともに頑張ってきた岡崎ゼミの仲間たちにはこの一年間、公私共に大変お世話になりました。心から感謝しております。この研究を完成させることができたのは岡崎ゼミのメンバーをはじめ、M1 と M2 のみんなと切磋琢磨することができたからです。ありがとうございました。また、M2 のみんなと二年間一緒に過ごせて本当に楽しかったです。

最後にもう一度、本研究に協力していただいた岡崎眸先生はじめ多くの方々、本当にありがとうございました。

平成 20 年 1 月 15 日

黄 怡君

目次

第1章 序論	1
1.1. 研究背景と動機	1
1.2. 日本国内における言語少数派の子どもの受け入れ状況と課題	2
1.3. 言語少数派の子どもの直面する問題	5
1.3.1. 母語喪失	6
1.3.2 教科学習の困難	6
1.4. 本論文の構成	7
第2章 先行研究	8
2.1. 二言語相互依存の原則(The linguistic interdependence principle)	8
2.2. Cummins による言語能力の「伝達言語能力」と「学力言語能力」の提起	9
2.3. 「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」(岡崎 1997)	10
2.3.1. 「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」が可能にするもの	11
2.3.2. 「NPO 法人子ども LAMP」での支援活動	12
2.3.3. 「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」における可能性の検証	12
2.4. 本研究の位置づけ	16
第3章 研究目的と方法	17
3.1. 研究目的と課題	17
3.2. 研究対象者及び対象者選定の理由	17
3.3. 支援の概要	18
3.4. 研究方法	18
3.5. データ収集	19
3.6. 分析方法	19
3.6.1. 「修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (M-GTA)」	19
3.6.2. 分析手順	21
第4章 結果と考察	24
4.1. 「子どもの教科支援学習クラスに対する位置づけの変容プロセス」の結果図 ..	24
4.2. 各カテゴリーと各概念の説明	25
4.3. 各カテゴリー間の関係及びプロセス	36
4.4. 研究課題の結果に対する考察	40

第5章 結論	45
5.1. まとめ	45
5.2. 日本語教育への示唆	46
5.2.1. 母語・母文化を尊重した教育	46
5.2.2. 子どもと対等に向き合う支援態勢	46
5.3. 今後の課題	47
参考文献	49

稿末資料

【資料1】インタビュー・ガイド及び質問項目<日本語版>	52
【資料2】インタビュー・ガイド及び質問項目<中国語版>	54
【資料3】面接時アンケート.....	56
【資料4】分析ワークシート.....	57

第1章 序論

1.1. 研究背景と動機

近年、「出入国管理及び難民認定法」が改正されたことにより、滞日する日系人を含む外国人が急激に増加し、これらの外国人に同伴される言語少数派の子ども¹の数は、平成18年度現在、前年に引き続き過去最高を記録している（文部科学省 2006）。今後、少子高齢化、グローバル化や、各国との経済連携の進展に伴い、日本に定住する外国人が益々増加していき、言語少数派の子どもの数も増加していくものと予想される。このような状況の中、言語少数派の子どもの教育は、地域や社会の将来を左右する重要な課題となっている。

言語少数派の子どもは日本語能力が不十分であったり、日本の教育を受ける際、言語や文化的背景などの違いから生じる問題を抱えていたり、さらに経済的問題、就学に関する情報不足、家庭問題、学習困難などにより、不就学状態にある者もいる。筆者は来日してからこのような言語少数派の子どもの母語喪失、学業不振や不就学などの教育問題の深刻さを強く感じ、岡崎（1997）が提唱した「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」（以下は「相互育成学習モデル」とする）に基づく学習支援活動に携わるようになった。支援当初、学業不振に苦しんでいる子どもたちを見て、筆者は多くの人と同じように、「子どもの母語や持っている背景は日本語を勉強する、教科を理解するための道具に過ぎない」「日本語がよくなれば、子どもたちも日本での生活にうまく慣れていくだろう」と、当たり前のように思っていた。しかし、ある出来事をきっかけとして筆者は支援のあり方、筆者自身の支援への関わり方を真剣に考えるようになった。筆者は中国語を母語とする子どもに国語の学習支援をしていた。その子どもは中国の内モンゴル出身で、来日する前、フフホトに住んでいた。支援が始まってまもない頃、『『ありがとう』と言わない重さ』という単元（三省堂出版、中学3年）を学習した。教科書には、モンゴルの風土、生活様式や人と人の付き合い方が詳しく紹介され、モンゴルの写真も多くあった。写真を見ながら「懐かしい」「私ここに住んでいたよ」と喜んでいた子どもは、モンゴルについて全く知らない日本語母語話者支援者と筆者に、モンゴルのことについて延々と話し続けた。筆者とペアを組んでいた日本語母語話者支援者は、「子どもから多くのことを教わった」「日本語をほとんど話せない彼女だけど、日本語でモンゴルのことについて一生懸命説明してくれた」と述べた。筆者もこの支援クラスにおける子どもの活躍ぶりに驚き、「母語はただの道具ではないんだ」「子どもの持っている多様な文化的背景は子どもの可能性を豊かにしていくものだ」と思うようになり、この経験は筆者にとって衝撃的なものとなった。

¹ 日本では日本語は最も使われている言語であるため、日本語を母語とする人は言語多数派となる。それに対して、日本語以外の言語を母語とする外国人は言語少数派となる。本研究では、日本語を母語としない外国人の子どもを「言語少数派の子ども」とする。

この経験をふまえ、筆者は子どもたちにとっての母語・母文化は日本語学習における補助的な存在ではなく、その学習活動の基盤になっているのではないかと考え始めた。そして、「学習支援での母語使用について、子どもはどう考えているか」を知りたくなった。また、筆者は自分の支援への関わり方を見直すためには、子どもの視点を原点として、子どもが何を求めているか、具体的には、子どもが支援クラスをどう位置づけているか、などを考えなければならないと思い始めた。子どもたちのニーズや支援クラスに求めるものを明らかにすることは、今後支援者が学習支援に臨む際に、支援のあり方や支援の方法を考えるための手掛かりとなるのではないかと考える。

1.2. 日本国内における言語少数派の子どもの受け入れ状況と課題

本節では、様々な文化的背景を持つ言語少数派の子どもの教育現状と課題について考える。文部科学省（2006）が実施した「日本語指導が必要な外国人児童生徒²の受け入れ状況等に関する調査」の結果によると、平成18年9月1日現在、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（図1）は小学校22,413人であり、調査開始（1991）以来最も多い数となっており、対前年度比についても毎年調査を開始した平成11年度以降最高の伸び率となったと報告している。

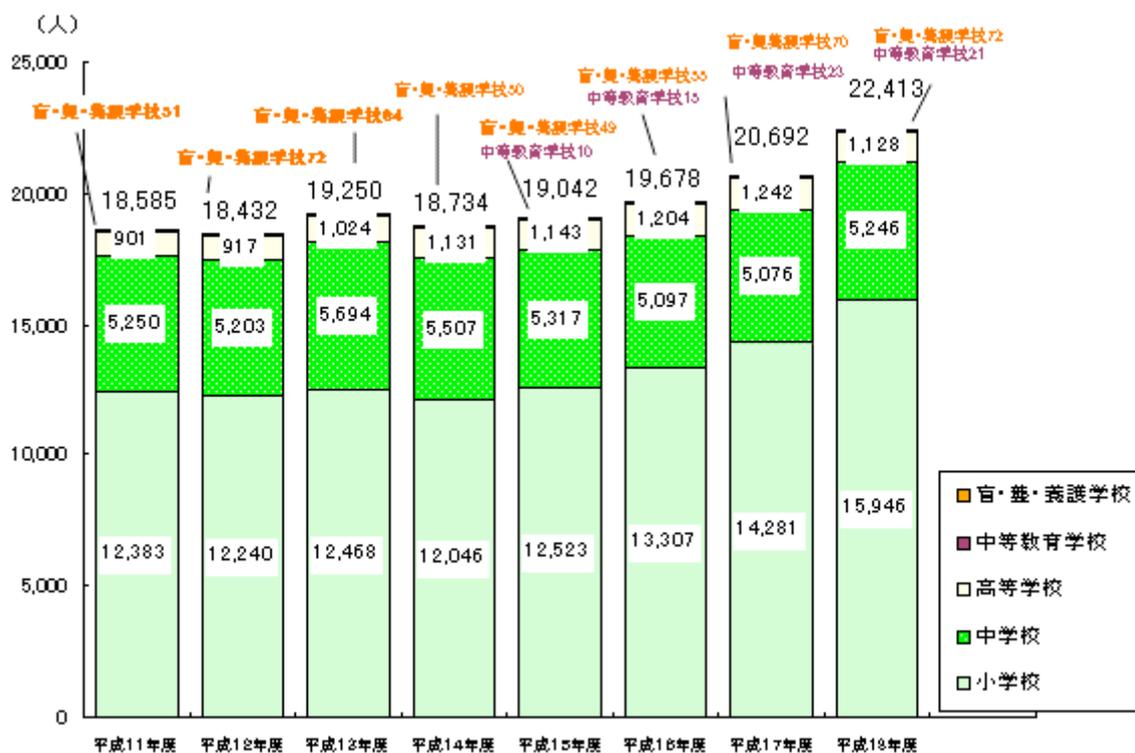


図1 在籍児童生徒数(文部科学省 2006)

² 「日本語指導が必要な外国人児童生徒」の基準が、具体的・客観的な方法や内容に基づいたものではなく、在籍校担当者や担任などの、経験的な判断に任されているのが現状である。また、不就学の児童生徒もこの調査の対象には含まれていない。

都道府県別では、愛知、神奈川、静岡、東京、三重の順で多く、これらの地域の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全体の半分以上の割合を占めている。また、日本語指導が必要な外国人児童生徒のうち、日本語指導を受けている者は19,189人で、割合は85.6%となっており、これも調査開始（1999）以来最も多い数となったと報告している。

在籍人数別学校数（図2）をみると、「1人」在籍校が最も多く、2,591校で前年より4.3%増加し、「5人未満」在籍校全体でみると4,337校で前年より4.1%増加した。全体に占める割合では、「1人」在籍校が47.3%と約半数を占め、「5人未満」在籍校が79.2%と約8割を占める。その一方で、「30人以上」在籍校数は85校で10.4%増加しており、例年に引き続き分散と集中の二極化の状況にあると言える。また、「5人未満」の市町村が全体の過半数を占める一方、「30人以上」の市町村も約18%となっており、在籍人数別学校数と同様、分散と集中の二極化の状況になっている。

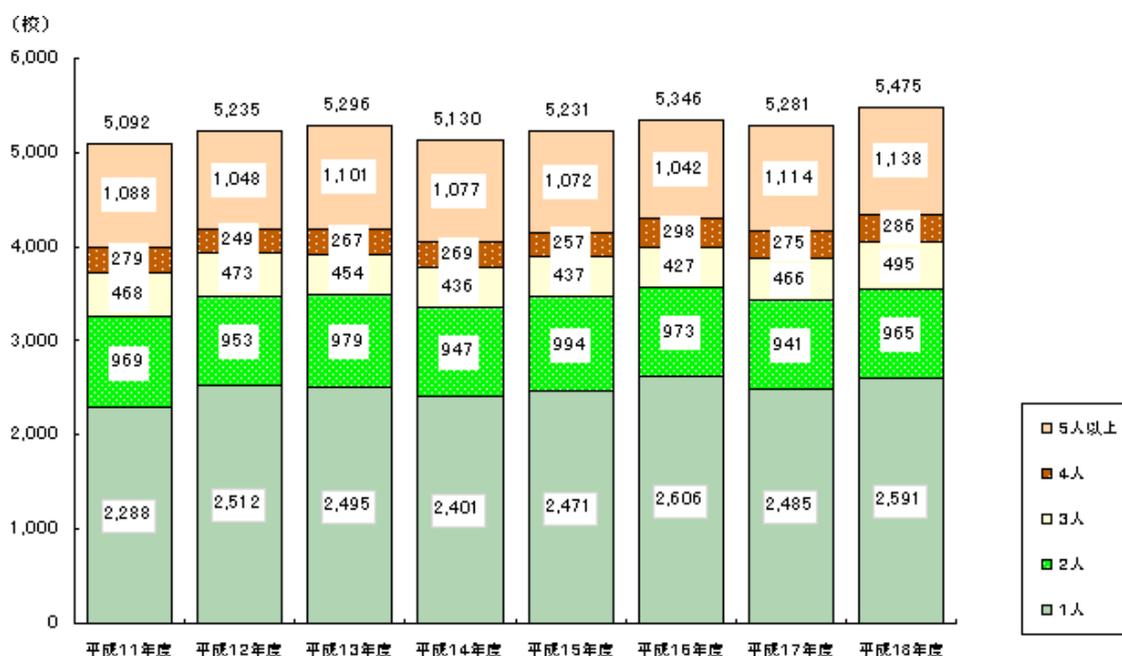


図2 在籍人数別学校数（文部科学省 2006）

また、母語別児童生徒数（図3）をみると、ポルトガル語は8,633人で全体の38.5%、中国語は4,471人で全体の19.9%、スペイン語は3,279人で全体の14.6%を占めており、これらの3言語を母語とする子どもたちで全体の7割を超えている。さらにフィリピン語、韓国・朝鮮語、ベトナム語、英語をあわせた7言語で93.8%に達しており、特定言語に集中している一方、言語数は63言語と多様である。

次に日本語指導が必要な外国人児童生徒を在籍期間別（図4）にみると、全ての在籍期間において、前年より増加しており、在籍期間が「2年以上」の者が全ての学校種で最も多く9,796人であるが、全体の4割以上を占めている。このことから、外国人の定住化や滞日期間の長期化する傾向が見られる。

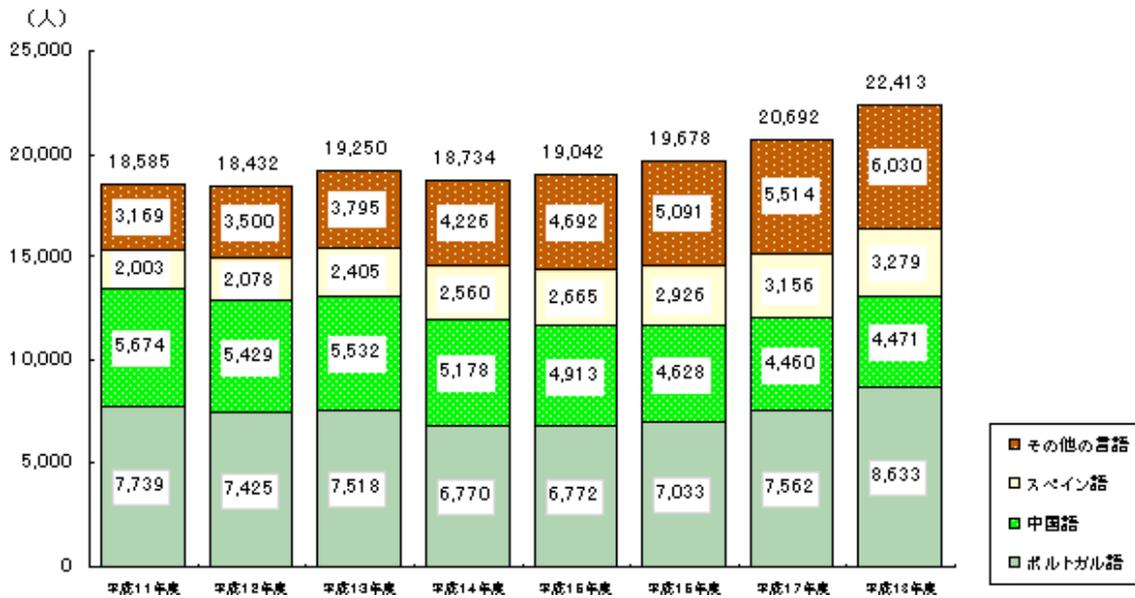


図3 母語別児童生徒数（文部科学省 2006）

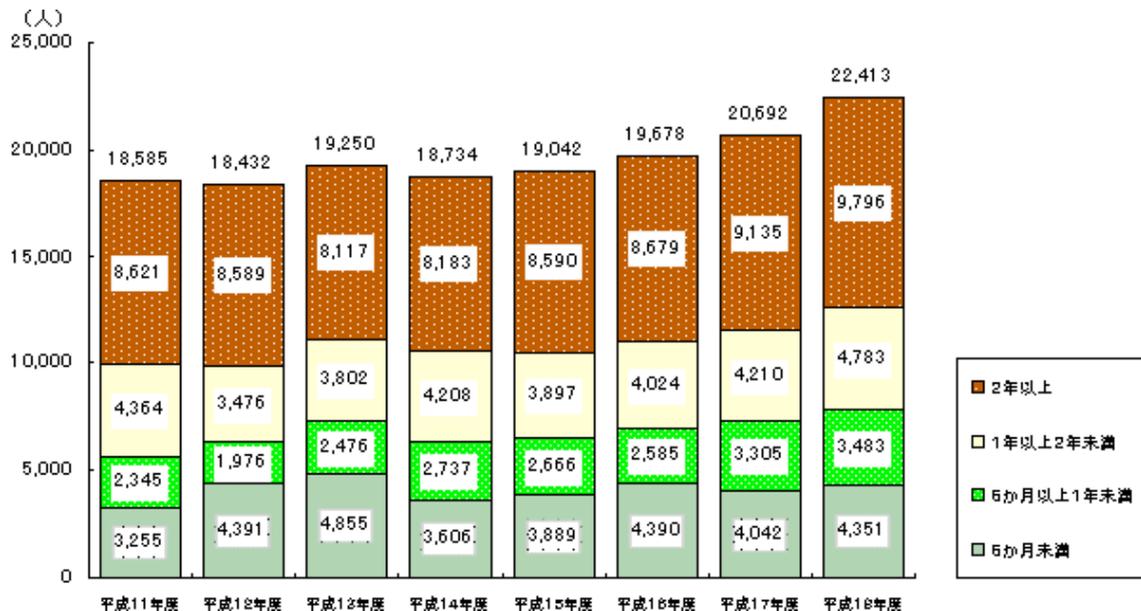


図4 在籍期間別児童生徒数（文部科学省 2006）

このような外国人児童生徒の増加に応じ、文部科学省は外国人児童生徒教育担当教員の配置、指導資料や教材の作成、「教育の国際化推進地域」や「外国人子女教育受入推進地域」の指定、外国人子女等に対して日本語指導を行う教員を対象とした研究協議会や日本語指導の研修会の開催などの施策を行っている。また、外国人児童生徒の多い都道府県や市町村では、独自に日本語指導担当教員、非常勤講師、日本語指導協力者などの配置、担当教員の研修、就学・教育相談窓口の設置などを行っている。（文部科学省 2006）

小中学校での日本語学習支援形態は、大きく①子どもたちが拠点校といわれる学校に一

定期間在籍して支援を受ける形態である「拠点校方式」、②子どもたちが地区の特定の学校に開設されている日本語学級に通級する形態である「センター校方式」、③子どもたちが日本語指導の時間内在籍学級を離れ校内の日本語教室で指導を受ける形態である「取り出し指導」、④子どもの在籍学級に日本語支援をする教師が入り込んで補助する形態である「入り込み指導」という4つのタイプに分けられる(斉藤 2002)。しかし、斉藤(2002)は日本語指導にあたる人材は十分に確保されず、指導内容・方法・教材を十分に検討する余裕がなく、不安や困難を抱えながら支援を行っているケースが多く、十分な効果が現れているとは言えないと指摘している。

日本語指導は、「初期適応指導」→「中期日本語指導」→「教科指導」という過程で行われている。「初期適応指導」では、来日直後に学校および社会生活に必要な知識とサバイバル日本語と呼ばれる学習の緊急性が高い語彙や表現を指導し、「中期日本語指導」では、日本語の読み書きや、初期の文法項目を文型積み上げ式で指導し、「教科指導」は、在籍クラスの教科の補習という位置づけで行われている(斉藤 2002)。しかしながら、このような段階的な指導については、文型積み上げ式の指導は子どもに適していない、日本語指導と在籍学級での教科学習に結びついていない、子どもたちが置かれている多様な状況(言語、文化、発達段階、滞日の予定など)を考慮した支援は十分ではない、などの問題が指摘されている(斉藤 2000)。

文部科学省(1995)は「外国人児童・生徒の受け入れは一人一人を大切にする教育を進める上で意義があり、今後ますます進展する国際化社会に対応した望ましい資質を養う貴重な場を提供してくれる」(1995:3)と指摘している。しかしながら、外国人児童・生徒の受け入れの意義を認めているものの、母語も文化的背景も年齢も多様な子どもたちに対して、どのような教育をしていくか、日本の学校はどのように変化していくか、といった根本的な議論がされないまま行われてきた現行の日本語指導では、早く日本の学校の習慣や文化に慣れ、日本語を話すようになることが子どもたちへの教育の目標となっているのが現状である(埋橋 2004)。これらの問題を解決するためには、子ども一人ひとりをそれぞれの母語・母文化をもった個性のある一人の人間として理解しようとする姿勢を取り、子どもたちの将来を見据えて、彼らの言語的文化的多様性に対応できる柔軟性を持つ指導が必要であろう。

1.3. 言語少数派の子どもの直面する問題

多くの研究は日本における言語少数派の子どもたちが直面している様々な困難を報告している(中島 2001 など)。その中でも特に母語喪失と教科学習が主な困難となっている。そこで、本研究でも言語少数派の子どもたちが直面する問題について、特に母語喪失と教科学習の困難性という観点から述べる。

1.3.1. 母語喪失

中島（2001）は母語について「子どもの社会性の発達のためにも、情緒面の発達のためにも、また知能の発達にもなくてはならないもの」であり、「親子の絆を築き、母文化を与え、そして、母文化へのアイデンティティを育てるために必要不可欠」（中島 2001:53）だとしている。しかしながら、外国人児童・生徒の言語の実態について調べた研究から、日本に在住している言語少数派の子どもは、母語能力の低下や母語喪失へと向かう傾向にあると報告されている（国際日本語普及協会 1993）。小島（2001）では、日系ブラジル人の家庭における親子の母語使用の実態をインタビューや参与観察から得た資料により、母語によるコミュニケーションが親子の間で困難になっている様子を浮き彫りにしている。同じように、日本で教育を受ける言語少数派の子どもたちの母語が日本語に置換され、子どもの社会性や情緒安定、知的な面での発達が遅れたり、親子のコミュニケーションがうまく行われず、アイデンティティの混乱が起きたりすることが指摘されている（中島 2001）。以上の報告からは、現在日本に在住している言語少数派の子どもたちの多くが、母語を失う傾向にあることが予想される。

以上、言語少数派の子どもたちの間に進行する母語喪失の実態とその問題点を指摘した。こうした母語喪失が起こる要因について、さまざまに説明がなされてきた。言語少数派の子どもたちの場合、低年齢での日本語の習得は、母語の忘却につながり、また、日本の学校での在籍期間が長くなれば、母語を喪失する可能性も大きくなると言われている（広田・藤原 1994）。それに加えて、先に見たように、学校における言語少数派の子どもたちの受け入れは、日本語を話すようになる、すべてが日本語でできるようになることが追求され、子どもの母語・母文化の尊重という視点が欠けている。また、一部の欧米系言語を除き特にアジア系の言語を母語とする場合には、家庭言語が日本語になることが多く、言語少数派の子どもたちの母語喪失を助長する要因として挙げられよう。

このように、日本に在住する言語少数派の子どもたちは、学校でも家庭でも母語能力を高める機会が少なく、母語・母文化に対する価値観も形成されにくいことがわかる。その結果として、子どもたちのアイデンティティの形成に悪影響を及ぼすことになる。したがって、こうした事態を改善するためには、子どもたちを受け入れる学校において、言語少数派の子どもたちの母語・母文化を視野に入れた教育を推進することが重要であろう。そのために、子どもたちの母語・母文化をどう捉え、また、教育の中でどう位置づけるかということとは大きな課題になってくると言えよう。

1.3.2 教科学習の困難

日本語指導が必要な外国人児童生徒のうち、日本語指導を受けている者の割合は 85.6% となっている（文部科学省 2006）。しかしながら、日本語指導から教科指導への移行が必ずしもうまく行っているとは限らず、また、日本語で日常的な会話ができる子どもでも、

教科学習にはついていくことができないという事例も多く見られている。教科学習の困難について、岡崎他（2003:64）は「取り出し学級では活発に授業に参加できるのに、母学級では全く授業に参加できず完全に『お客様』となる子どもも多い」と報告している。同じように、西原（1996:67）も、「順調に日本語を習得し環境への適応にも問題がないように見える児童生徒が、教科学習内容をほとんど理解していないことに気づいて愕然としたという教育現場からの報告が多い」と指摘している。また、川上（2002）も、「初期指導が終わって、日常会話は話せるようになったが、教科の内容が理解できないなど、学力が伸びないことが、広く学校現場で認められるようになってきた」としている。

このような言語少数派の子どもたちの教科学習困難の原因として、Cummins & Swain（1986）は、生活に必要な日本語を身につけるには2年から3年の時間が必要であるが、学習に必要な日本語を身につけるには5年から7年の年月が必要であることを指摘している。これに加えて、1.2. で述べた言語少数派の子どもたちが受けている現在の日本語指導体制の問題があると考えられる。三段階化された現状の日本語指導（「初期適応指導」→「中期日本語指導」→「教科指導」）では、教科学習に入るのは、日本語ができるようになってからであり、それまでの間、教科学習はいわば「お預け」である。そのため、比較的長期にわたって、母語の環境下で身に付けた認知力を発揮する場を失い、認知力の発達の機会が閉ざされてしまうという指摘もなされている（清田 2005 など）。

言語少数派の子どもたちの場合は、単に高学年になると学習内容が難しくなるというだけでなく、日本語も母語もまだ発達途上にあるため、学年が進むにつれ、学力の定着が困難になってくる。このような現状から、言語少数派の子どもたちの実態をつかみ、子ども一人ひとりに応じた日本語指導や教科指導などの実践的な課題に早急に取り組むべきであると言えよう。

1.4. 本論文の構成

本論文の構成は、以下の通りである。

まず第1章として、ここまで、本研究の背景、日本における言語少数派の子どもの受け入れ状況と課題及び言語少数派の子どもが直面する問題について述べ、子どもたちの母語を尊重した取り組みの必要性を指摘してきた。続く第2章では、母語活用に焦点を当てた理論と実践を先行研究として提示する。第3章では、本研究の目的と課題を述べる。具体的には、本研究の研究方法、対象者、データの収集、分析方法、さらには、分析の手順についても言及する。そして第4章では、本研究で得られたデータを分析した結果を記述し、考察を述べる。最後に第5章では、本研究のまとめ、日本語教育への示唆及び今後の課題について述べる。

第2章 先行研究

第1章では、日本における言語少数派の子どもの急増に伴う教育現場の対応及び彼らが直面している主な困難について述べた。それらの困難を解決するために、教科学習の継続の視点から母語活用が提案されている(岡崎 2004a)。早くから移民を受け入れてきた欧米諸国では、言語少数派の子どもの母語の重要性をめぐって、多くの議論がされてきた(Cummins 1986、Landry & Allard 1991、Skutnabb-Kangas 1990 など)。カナダの言語心理学者 Cummins が提唱した二言語併用の理論は母語・継承語の教育への意義づけに多大な貢献を果たしている。そこで、ここでは、彼が母語の重要性を主張する「二言語相互依存の原則」と言語少数派の子どもの教科学習困難を説明する「伝達言語能力/学力言語能力」を先行研究として取り上げる。また、日本においても、近年、母語を視野に入れた日本語教育の必要性が論じられるようになった。ここでは、岡崎(1997)が提唱した「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関する理論や実践を先行研究として提示し、以上をふまえ、本研究の位置づけを述べる。

2.1. 二言語相互依存の原則(The linguistic interdependence principle)

二言語の使用は認知能力の発達に有害とされていたが、近年、二言語間には相互依存の関係があるという考え方が長期的な研究で実証され、支持されるようになった。例えば、Cummins & Swain (1986) が提唱した「共通深層能力³ (Common underlying Proficiency) モデル」(図5)は、一方の言語の発達が他方の言語の発達に貢献し、二言語の間に相互依存的な発達関係が成立するというものであり、いわゆる二重氷山説とも言われている。

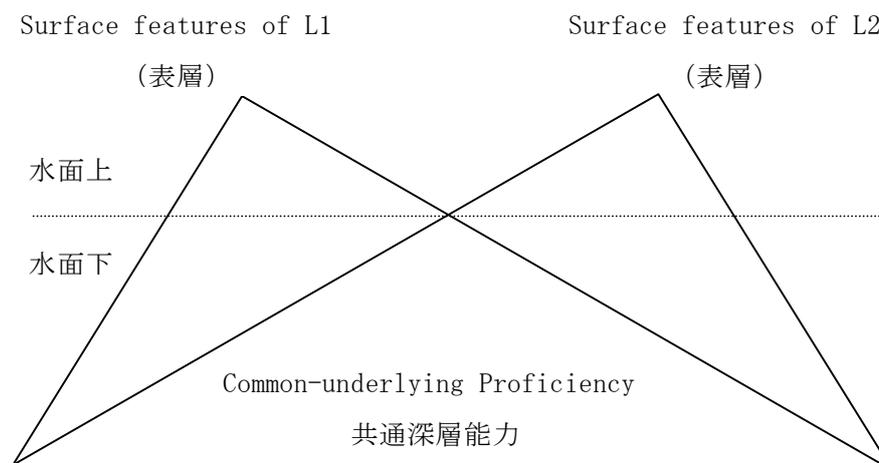


図5 二言語能力の氷山のたとえ

Cummins (1996:111) より作成

³ 訳語は、岡崎・岡崎(2001)にしたがった。

氷山の水面上の部分にあたる表層では形、音声、文法などなどが全く異なって表れる母語（L1）と第二言語（L2）であるが、氷山の水面下の部分にあたる深層においては、概念や認知、言語使用の理解などが共通しており、母語（L1）で、ある概念が習得できている場合は、それを共通の深層能力として、第二言語（L2）の学習を支えることができるという考え方である。例えば母語において“民主政治”という概念をすでに獲得している場合には、すでに持っている母語の概念に「民主政治」という日本語のラベルを貼ることで事足りるが、“民主政治”という概念自体をまだ持っていない場合には、この概念を第二言語で学習することがいかに困難か想像することができる。しっかりした母語能力を持っていれば、その能力を保持育成しながら、さらにその上に第二言語の能力が加算されるバランス・バイリンガル⁴になる可能性が高いことがわかる。このように、表面的には全く異なる二つの言語に見えるが、その深層では言語を支える認知能力が共通しており、目標言語（L2）においても活用できるということになる。この考え方によると、二言語使用はお互いに言語発達を妨害し、それだけでなく認知能力の発達にもマイナスの影響をもたらすという旧来の言説は誤りであり、むしろ母語の発達を梃子にして二言語の発達が可能になると言える。

2.2. Cummins による言語能力の「伝達言語能力⁵」と「学力言語能力⁶」の提起

Cummins & Swain (1986) は、「伝達言語能力 (BICS/Basic Interpersonal Communicative Skills)」と「学力言語能力 (CALP/Cognitive Academic Language Proficiency)」を区別し、その区別は言語少数派の子どもたちが教科学習における困難に直面することに関係しているとしている。「伝達言語能力」は『日常会話など比較的具体的で、また伝達される内容を理解するのに場面や文脈から多くの手がかりが得られるような言語活動において、必要とされる言語能力の一側面』、「学力言語能力」は『抽象的な思考が要求される認知行動と深く関連し、認識力や類推力を伸ばすために必要とされる言

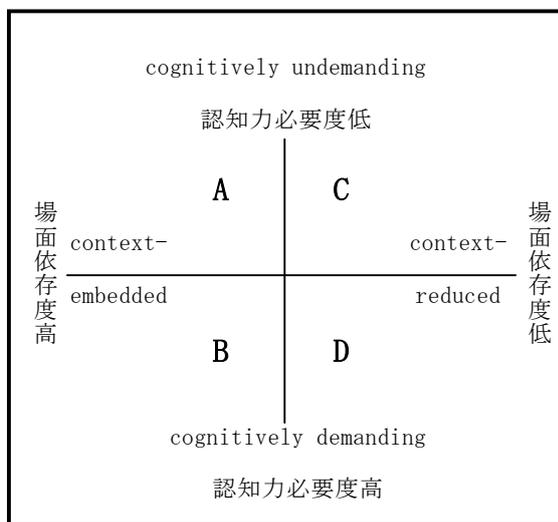


図6 言語能力発達モデル
Cummins & Swain (1986) より作成

⁴ 二言語がともに年齢相応のレベルまで高度に発達しているバイリンガルのこと。

⁵ 訳語は、ベーカー (1993) にしたがった。

⁶ 訳語は、ベーカー (1993) にしたがった。

語能力の一側面』であるとされる (Cummins & Swain 1986)。さらに、認知的な負担の度合いを指す「認知力必要度」と場面や文脈の助けを指す「場面依存度」という、二つの視点から、日常会話などの言語行為は文脈の助けが高く認知的負担も低いが、授業などの学習における言語行為は文脈の助けが低く、認知的負担が高いものであると指摘しており、「言語能力発達モデル」を提唱している (Cummins 1981, 1984)。図 6 の縦軸は、どのくらい認知力を必要とするかの度合いを表し、横軸はどのくらい文脈や場面の助けがあるかの度合いを表している。A 領域は、場面や文脈の助けが豊富で、認知力をあまり必要としない、普段の挨拶や公園での遊びなどでの日常生活場面の言語使用である。D 領域は、場面や文脈の助けが少なく、高度の認知力を必要とする、授業や教科書の内容理解などといった学習場面の言語使用である。A 領域に相当する「伝達言語能力」の獲得に必要な年数は 2 年程度であるのに対し、D 領域に相当する「学力言語能力」を獲得するのに 5 年から 7 年かかると言われている (Cummins & Swain 1986)。そのため、文脈の助けが高く、認知的負担が低い「伝達言語能力」から、順を追って文脈の助けが低く、認知的負担が高い「学力言語能力」の獲得へ移行することをふまえると、数ヶ月日本語指導を受けただけの言語少数民族の子どもたちが教科学習へスムーズに移行できないことは明らかであると言える (岡崎他 2003)。

以上のことから、第 1 章で述べた言語少数民族の子どもたちが直面している「教科学習の困難性」という問題を克服するためには、母語による教科学習を継続することで継続的な認知発達を促すことが必要であり、それを支える母語力の保持・育成が極めて重要であることがわかる。そのための具体的方法として提案されているのが「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」(岡崎 1997) である。次節で詳しく検討する。

2.3. 「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」(岡崎 1997)

第 1 章で述べた言語少数民族の子どもたちが直面する二つの問題とその要因をふまえ、岡崎 (1997) は、「教科・母語・日本語相互育成学習モデル (図 7)」を提案している。

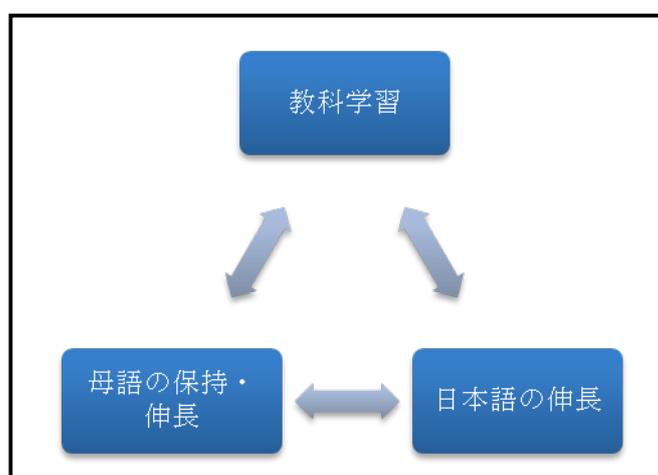


図7 教科・母語・日本語相互育成学習モデル

岡崎（1997）より作成

そのねらいとして、以下の3点が挙げられている。

- 1) 教科学習を行なう際に子どもの母語の助けを借りて、教科や授業の内容に対する理解を促進し、教科学習を進める。
- 2) 母語の助けを通じて、教科学習で使用される日本語と、日本語による教科学習の内容が、理解可能なものとなる機会を増やし、日本語の学習を進める。
- 3) 学習場面で母語を使い続けることによって、母語を保持・育成していく。

つまり、教科学習、日本語学習、母語学習をお互いに助け合い育成しあう関係で進めていくことをねらいとしている。

具体的には、教科書の内容を母語訳したものを吹き込んだテープを聞かせたり、子どもの母語のできる人物に母語訳を読んでもらったり、母語訳の本文を読んだりするといった支援を行なうことで、教科書の内容の理解を助ける。さらに、教科書の内容について母語や日本語でやりとりを行い、理解を深めるという形態で行なわれる。朱（2003a）や清田（2004）では、この学習モデルをもとに、母語話者による母語での教科書に関する先行授業のあと、日本語母語話者による日本語での教科書に関する先行授業を行なうという形態で支援を行なっている。

2.3.1. 「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」が可能にするもの

岡崎（2004a）は子どもが発達段階にあるという点に着目する必要性を示し、言語少数派の子どもたちをめぐる基本的な課題は、二言語環境下にある子どもたちの発達の中断をどのように防ぎ、発達の継続をどのように促進するかであるとしている。岡崎（1997）は、教科学習に母語を使用することで、教科学習の内容を理解しながら学習することができ、その結果、学習に必要な認知力を継続的に発達させていくことができるとしている。さらに、母語の使用によって子どもの母語力が維持・伸張されていくことで、家庭での親子のコミュニケーション、しつけや意志の疎通が十分に行なわれることによって、情意・文化面における発達を補助することができるとしている。

また、日本語・母語相互育成学習を通じて、教科書の内容を先行して理解することで、所属学級での授業における日本語が理解可能なインプットになり、授業参加を助けるという利点も挙げている。

朱（2004）では、岡崎（1997）の提唱するこの「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」を、在籍学級における教科学習の促進、日本語力の向上、また母語の保持伸長など、言語少数派の子どもの認知面、情意面、言語面、社会面、文化面などにおける多様なニーズに応えるもの（朱 2004:241）と称している。

次に、「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づく支援活動を紹介する。

2.3.2. 「NPO 法人子ども LAMP」での支援活動

「NPO 法人子ども LAMP (Language Acquisition & Maintenance Project)」は、お茶の水女子大学で日本語教育学を専攻する大学院生がイニシアチブを取り、1999年に発足した地域の子どもの対象とする言語と教育の実践・研究グループである。「NPO 法人子ども LAMP」は、言語少数派の子どもの対象として、第二言語である日本語の習得、第一言語である母語の保持、学校の教科学習の補習を同時に実現することを目的とした教科学習支援クラス（以下では支援クラスとする）を設置し、「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づく学習支援の実践と研究を行なってきた。2004年にNPO 法人となり、現在ではお茶の水女子大学の大学院生以外にもさまざまな背景を持つ方々が学習支援活動に関わっている。具体的な学習支援は、以下の流れで行なわれている（図8）。そのポイントとして、以下の3点が挙げられている。

- 1) 母語による先行学習場面では、主に子どもの母語のわかる支援者（母語話者支援者と呼ぶ）がメインティーチャーとして、在籍学級で使われている教材の母語訳文と母語のワークシートに基づいて、母語による先行学習を進める。学習内容について、母語で十分にやりとりをする。学習内容の理解を重視する。
- 2) 母語による先行学習を基盤とし、日本語話者がメインティーチャーとして、在籍学級で使われている教材と日本語ワークシートに基づいて、日本語での学習を進める。日本語話者と子どもが学習内容について、日本語で十分にやりとりをし、日本語能力の向上を図ることを重視する。
- 3) 以上の先行学習により、子どもが在籍学級での能動的な参加を実現することを目指す。

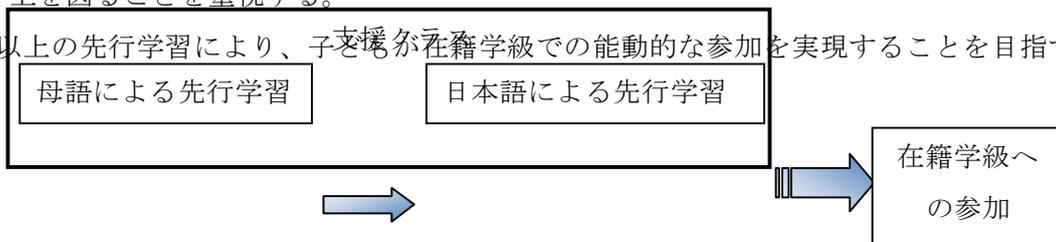


図8 「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づく学習支援の流れ

このように、相互育成学習モデルに基づく学習支援では、言語少数派の子どもの教科、日本語、母語がお互いに助け合い、三者が同時に伸ばしていくことを目指している。

次に、学習支援の実践から、「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」の有効性を検証した研究を取り上げ、概観する。

2.3.3. 「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」における可能性の検証

岡崎（1997）の提示した「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」には、母語力の維

持発達、日本語力の発達、教科学習の理解、情意・文化面の補助など、といった有効性が挙げられている。2.3.で「NPO 法人子ども LAMP」の学習支援を紹介したが、「NPO 法人子ども LAMP」で行なわれた実践から、相互育成学習モデルに基づく学習支援の有効性について検証が行なわれている。実践の分析からは①母語の役割、②言語少数派の子どもに対する影響、③言語少数派の子どもを取り巻く人々に対する影響の3点が明らかにされている。従って、本研究でも以上の三つの枠組みに沿ってみていくこととする。

(1) 母語の役割

「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づく実践における母語の役割を明らかにした研究には、朱(2005a, 2003a, 2003b)、清田(2005, 2004)、岡崎他(2004)がある。いずれの研究においても、母語での十分な読み書き能力を備えた子どもに対する国語の学習支援を対象とし分析している。母語の役割としては、学習を成立させ、子どもの学習意欲を高めるといった役割があることが示されている(表1)。

研究者	岡崎他(2004)、岡崎(2004b)、清田(2005, 2004)、朱(2005a, 2003a, 2003b)など
分析対象	母語での十分な読み書き能力を備えた児童に対する国語の学習支援
研究結果 (母語の役割)	<p>①課題や学習を成立させ、解決の手がかりを提示し、解答後も理解を徹底させる働きがある。</p> <p>②子どもの学習意欲を高める。</p> <p>③先行授業を行う支援者に対しても、子どもの理解度などを知らせるなどの、支援者意思決定に必要な情報を提供している。</p> <p>④物事をより深く考えたり、事件や事象の関係を因果で捉えたり、子どもの背景知識に働きかけたりする場合に力を発揮できる。</p>

表1 相互育成学習モデルに基づく実践における母語の役割を明らかにした研究

一方、朱(2006)は母語の読み書き能力が不十分な中国人子どもを対象としたところ、学習活動での母語使用を通じて、抽象概念の理解、既有知識の活性化、母国での経験の活性化、主題・要旨の把握、関連内容の日中の比較などが促進されたと報告している。

これらのことから、清田(2005)では、教科学習支援において積極的に母語を位置づけていくことの必要性を提言している。

(2) 言語少数派の子どもたちに対する有効性

「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づく学習支援を受けることが、言語少数派の子どもたちの認知面、情意面、言語面の発達や安定に良い影響を与えることが確認された。以下では子ども認知面、情意面、言語面に対する影響を取り上げる研究をまとめ

る（表 2）。

	相互育成学習モデルの子どもたちに対する有効性
認知面	①継続的な学びの場の提供（清田 2005、朱 2003a, 2003b、高橋 2001） ②内容理解、想像力、思考力の促進（清田 2005, 2004） ③メタ認知の発達（岡崎 2004c） ④在籍学級での学習の理解の促進（高橋 2001）
情意面	①日本語による学習への積極的参加と動機付けの高まり（岡崎 2004b、朱 2005a） ②アイデンティティの安定（岡崎 1997） ③安心感（岡崎 2004c）
言語面	①母語の保持伸長（岡崎 1997、岡崎他 2004、高橋 2001） ②日本語の伸長（岡崎他 2004、清田 2005）

表 2 相互育成学習モデルに基づく実践における言語少数派の子ども
認知面・情意面・言語面への影響を明らかにした研究

以上の実践の研究によって、「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」が、言語少数派の子どもたちに対して好意的な影響を与えていることが明らかになったと言えよう。

(3) 言語少数派の子どもたちを取り巻く人々への影響

相互育成学習モデルに基づく実践には、日本語を母語とする人々に加え、子どもの母語のわかる人々の参加も必須である。さらに、両者が互いに助け合いながら支援活動に参加することではじめて活動がスムーズに展開されるという性質をもっている。例えば、日本語先行学習場面であっても、特に来日直後などの日本語力がまだ弱い段階には母語話者支援者の役割は重要である。しかし、日本語母語話者支援者が日本語でやることに拘泥したり、母語話者支援者の役割を通訳の役割にとどめたりした場合には、学習活動はうまく展開されず、母語話者支援者の存在の意義が狭く捉えられてしまう恐れがある。また、日本語、教科学習を個別のものとして捉え、母語は日本語、教科学習のための道具に過ぎないとする学校教員や保護者も少なくない（原 2003）。しかし、一部の言語少数派の子どもを取り巻く人々の意識が、相互育成学習モデルに基づく実践によって変化した。宇津木（2007）では、学習支援での探索的な母語支援によって、母語話者支援者の母語に対する意識が懐疑的から肯定的に変わったと報告している。岡崎（2004b）でも、一般教員や保護者の母語活用に対する意識が積極的になり始めているとしている。このように、言語少数派の子どもたちを取り巻く人々の意識は変わろうとしていることがわかる。以下では言語少数派の子どもを取り巻く人々の意識が、相互育成学習モデルに基づく実践によって、どのように変化したかを取り上げる研究をまとめる（表 3）。

言語少数派の子どもたちを 取り巻く人々への影響	結果
母語話者支援者への影響	<ul style="list-style-type: none"> ・言語少数派の子どもたちと、母語を同じくする支援者と日本語を母語とする支援者が、お互いの関係を上下ではなく、横の関係として作りつつあったということが観察された（岡崎 2004b）。 ・探索的な母語支援によって、母語話者支援者の母語活用に対する意識が懐疑的から肯定的になった（宇津木 2007）。
日本語母語話者支援者及び日本語 教室・国際教室担当教員への影響	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語教室・国際教室担当教員の日本語指導に対するペリーフが変化する芽を育んだ。従来の日本語だけの指導ではなく、教科との統合を図ることで母語を活用した日本語教育のあり方を実現する第一歩を踏み出すことができた（岡崎 2004b）。 ・子どもの母語が、日本語による先行学習を行う教師の意思決定に関わる情報を提供している（清田 2004）。
日本語を母語とする子どもへの影響	日本語を母語とする生徒たちは、言語少数派の生徒たちとは異なる母語を持ち、日本語を L2 として学んでいることへの気づきを持ち、また違いを好意的に受け止めるように変化した（岡崎 2004b）。
教科教員、管理職にある教員への影響	一般教員は日本語の上達が教科学習参加への王道であると言う考え方を変化させ、言語少数派の生徒に対する適切な教え方を模索し始めた（岡崎 2004b）。
言語少数派の子どもの家庭への影響	<ul style="list-style-type: none"> ・保護者の子どもの教育に対する姿勢に積極的な態度が生じた事例が報告された（岡崎他 2004）。 ・保護者は自分たちの子どもの二言語使用の状況を理解し、母語に対する危機意識が強まった（高橋 2001）。

表3 相互育成学習モデルに基づく実践における言語少数派の子どもを取り巻く人々への影響を明らかにした研究

このように、相互育成学習モデルに基づく実践における言語少数派の子どもを取り巻く人々への影響について、学校の関係者と家庭に大きく分けることができ、学校の関係者への影響については、言語少数派の子どもに対する意識の変化がうかがい知ることができ、また、家庭への影響については、支援者が積極的に家庭に関わっていくことで、母語によるコミュニケーションの増加や学習への関心を持つようになるといった結果が見られた。しかしながら、子どもの教育に関わる人々や保護者の意識は支援の実践によって変容した

ことがわかるものの、子ども自身の意識変容を取り上げる研究は管見の限りまだない。子どもの学習支援に対する意識を把握することは、彼らニーズを知り、彼らの視点に立って学習支援に取り組んでいくことができるため、学習支援を考える際に必要だと言えよう。

2.4. 本研究の位置づけ

以上、「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づく実践を対象としてその可能性を探った研究を概観した。母語による先行学習の有効性が示唆され、そして母語使用の役割や意義が明らかにされ、「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づく実践が、言語少数派の子どもたち及び彼らを取り巻く人々に対して好意的な影響を与えていることが示されたと言える。しかしながら、子どもの母語を生かした学習支援の実践やそれを対象とする研究は、まだ十分とは言えない。例えば、子どもが日本語を学びながら母語と日本語で教科を学ぶことをどのように捉えているか、言い換えれば、日本語と母語の関係をどのように捉えているか、子どもが支援授業における母語使用についてどう考えているか、などがまだ明らかにされていないという問題がある（朱 2004）。また、原（2003）はある小学校児童6名の父母をインタビューしたところ、父母たちは、母語よりも日本語を身につけさせることを第一に考えており、日本社会で生きて行くためには母語は重要ではない、むしろ不利であると認識をもっていた。岡崎（1998, 1999）は、言語少数派児童が就学する公立小中学校の教員を対象に質問紙調査を行った結果、「長期的展望を持った言語教育観が形成されていないと考えられる」「母語保持を考えるに伴って課題となる子とが未だそれほど多くは視野に入って来っていない」と指摘している。このように学校の教員や親、さらに子ども本人が母語より日本語の上達を望んでいる可能性が高い中、母語による学習支援を受けている（あるいは受けていた）子どもは支援クラスでの母語使用についてどう考えているか、支援クラスをどう位置づけているか、支援クラスでの学習を続けていく中でその位置づけには変化がみられるのかなどの点を明らかにすることは、支援クラスをより良くし、支援方法などの手がかりを提示し、子どもが安心して学習できる環境をつくるためのヒントを提供するには必要だと思われる。

そこで、本研究では、子どもの視点に立ち、子どもの支援クラスにおける母語使用に対する考え方や支援クラスに対する位置づけの形成プロセスを明確に打ち出し、そしてその位置づけが形成される要因を探ることで、言語少数派の子どもの学習支援に助言することを目的とする。

第3章 研究目的と方法

3.1. 研究目的と課題

本研究は、親の都合などで母国を離れて第二言語環境である日本に滞在し、母語の喪失や教科学習の困難に直面する言語少数派の子どもたちを取り上げ、彼らを対象とする相互育成学習モデルに基づく教科学習支援の実践に有益な示唆を得ることを目指す。言語少数派の子どもたちを取り巻く教師、親や支援者のなかには、子どもの母語は日本語・教科学習の道具に過ぎないと思っている人々が多く、そのため、相互育成学習モデルに基づく教科学習支援は成績や日本語力をあげる補習教室のようなものだという理解が多いように思われる。しかし、実際に支援クラスで母語による学習を体験した子どもたちから、「母語は単なる道具ではない」、「支援クラスは塾とは違う」という声を筆者は何度も耳にした。これまで、子どもの視点に立って、相互育成学習モデルに基づく教科学習支援への位置づけや、支援クラスでの体験について子どもはどう感じているかを探った研究は管見の限りほとんどない。子どもが学習の当事者であることを踏まえると、相互育成学習モデルの検証作業においても、当該活動を子どもがどう位置づけているか、その位置づけは活動を継続する中で変化するか、するとしたらどのように変化するかなどを探ることは重要であると言える。

そこで、本研究は、相互育成学習モデルに基づく教科学習支援を受けた子どもを対象とし、彼らの支援クラスに対する位置づけの変容プロセスを明らかにすることを目的とし、以下の研究課題を立てた。

課題：「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クラスに参加するなかで、子どもの支援クラスに対する位置づけは、変容したか。変容したとすれば、どんなプロセスを辿って変容したか。

3.2. 研究対象者及び対象者選定の理由

本研究では、「NPO 法人子ども LAMP」による学習支援活動の一環として行なわれた学習支援クラスに参加した子ども3人（以下では、C子、L子、X子と呼ぶ）を対象とした。このクラスは相互育成学習モデルに基づいてデザインされていた。支援者はお茶の水女子大学に通っている大学院生や大学生で、当時6人とも「NPO 法人子ども LAMP」に属していた。

次に3名の子どもの背景について述べる。学習支援を受けていた当時、3人の子どもたちは、公立中学校に通っていた。C子とX子は両親ともに中国人であり、両親の仕事で日本に連れられてきた。一方、L子は母親の日本人配偶者との再婚により来日した。3人とも中国語を母語としており、支援開始時の滞日年数は半年から一年半であった。なお、子どもたちのプロフィールは表4にまとめた。

この3人を研究対象とした理由を次に述べる。

- ① この3名の子どもは属性が互いに類似し共通点が多い。3人とも中国語を母語とし、来日時期、母国での終了学年、年齢などもほぼ同じである上に、支援教科も同じく国語であったため、子どもの属性の差による影響を最小限に抑えることができると判断した。
- ② 3名とも「NPO 法人子ども LAMP」での学習支援を6ヶ月以上受けた。支援クラスに対する位置づけの変容を明らかにするためには、一定期間以上支援クラスに在籍することが必要であると判断した。
- ③ この3名とも中国語力が低下し始める時期にあり、3人とも中国語の喪失に対する危機感を同程度に強く持ち、また、母語使用に対しては好意的な態度が見られた。こうしたことから、支援クラスに対する位置づけを大きく変容させた可能性のあることがわかった。

	子どもC	子どもL	子どもX
性別	女	女	女
日本滞在歴	1年5ヶ月	3年	2年9ヶ月
来日時期	中学2年	中学1年	中学1年
家庭言語	中国語	日本語	福清・中国語
支援期間	1年	6ヶ月	1年半
支援教科	国語	国語	国語
母国での終了学年	中学1年	小学6年	小学6年
インタビュー時の年齢	16	17	16

表4 対象者の子どものプロフィール

3.3. 支援の概要

「NPO 法人子ども LAMP」では、毎年約20名程度の言語少数派の子どもたちが学習支援を受けている。支援教科は子どもの意向を尊重し決めるが、主な支援教科は国語、社会、数学となっている（朱 2004）。具体的な支援手順は、2.3. で述べた相互育成学習モデルに基づいている。支援クラスは子どもたちの放課後に、週一回90分程度で行なわれており、一人の中国語母語話者が母語による教科の先行学習を30～40分行ない、続いて一人の日本語母語話者が日本語による教科の先行学習を30～40分行なった。各支援グループは、子どもたちのニーズや状況に応じ、学習支援に取り組んでいる。

3.4. 研究方法

Flick (1995) の「研究される現象や出来事を内側から理解する」や Holloway & Wheeler

(1996)の「その環境の中で生きている内部者の視点を持つ」という言説から、「内的視点」を尊重することは質的研究の特質であることがわかる。また、質的研究においては、人間の行動はその人が生きている日常的な文脈の中で生成され、意味づけられると考えるため、データを数量として抽象化せずに、できるだけ具体的に現実の事象を記述することが追求される。

このような質的研究法が本研究の研究手法としては妥当であると考えられる。何故なら、本研究は、子どもたちの視点に立ち、相互育成学習モデルに基づく教科学習支援クラスに参加した彼らの支援クラスでの日常的な体験や支援クラスに対する受け止め、支援クラスにおける彼らの言動などが、どんな意味を持つかを、彼らの語りから詳細に分析し、考察していくことを目的としているからである。

3.5. データ収集

本研究のデータは、対象となる3名の子どもからインタビューを行って収集した。インタビューは半構造化インタビュー (semi-structured interview) といった手法をとり、インタビュー・ガイドに沿って、会話の自然な流れを乱さないように柔軟に順番を変えたり、使う言葉も柔軟に変えたりした。子どもの今いる状況や学習支援当時の様子をより正確に把握するために、保護者や支援者の面接調査を予備調査として実施し、その結果をもとに大まかな枠組みとしてインタビューの質問項目を作成した。質問項目は大きく、①日本での生活、②支援クラスでの体験、③二言語併用の授業に関する考え方、④支援者との関係、⑤現在の言語使用状況、⑥将来について (資料1)、に分けられており、それに対して、子どもに答えてもらった。

3.6. 分析方法

本研究では、半構造化インタビューで得られたデータを、木下 (1999, 2003) によって考案された修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (Modified Grounded Theory Approach、以下では M-GTA とする) を援用して分析を行なった。以下では、M-GTA という分析方法や分析手順を紹介し、この分析方法を選択した理由について述べる。

3.6.1. 「修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (M-GTA)」

GTA は、1960年代にアメリカの社会学者の Glaser & Strauss によって創始された社会科学の方法論である。(Glaser & Strauss 1967)。それは、社会的現象においてデータの収集と分析を通じてデータに根ざした理論 (grounded theory) の生成を目指すもので、近年、社会学および「援助的ヒューマンサービス領域」と言われる医療・福祉・教育などの分野で注目を集めている (木下 2003)。その理論特性としては、①データに密着した分析から独自の説明概念をつくって、それらによって統合的に構成された説明力にすぐれた理論、

②継続的比較分析法による質的データを用いた研究で生成された理論、③人間と人間の直接的なやりとり、すなわち社会的相互作用に関係し、人間行動の説明と予測に有効であって、同時に、研究者によってその意義が明確に確認されている研究テーマによって限定された範囲内における説明力にすぐれた理論、④人間の行動、なかんずく他者との相互作用の変化を説明できる、言わば動態的説明理論、⑤実践的活用を促す理論という5つの項目が挙げられ、その内容特性としては①現実への適合性 (fitness) ②理解しやすさ (understanding) ③一般性 (generality) ④コントロール (control) という4項目が挙げられている (木下 2003)。しかし、GTA の方法論や認識論をめぐって Glaser と Strauss がそれぞれに解説書を出版し、それぞれの論を批判し、独自に語られるようになったため、GTA の理論が難解になり、分析方法や実践も不明確になった。以上のような認識の下に、木下 (2003) はオリジナル版 GTA の基本的特性を強調し、分析方法をより簡便に、よりわかりやすくした修正版に関する方法論として M-GTA を提示している。その主要な特性として、木下 (2003) は次の7項目をあげている。

- ① GTA の理論特性5項目と内容特性4項目を満たすこと。
- ② データの切片化をしないで、現象のコンテクストを大事にする。
- ③ データの範囲、分析テーマの設定、理論的飽和化の判断において方法論的限定を行うことで、分析過程を制御する。
- ④ データに密着した分析をするためのコーディング法を独自に開発した。概念を分析の最小単位とし、分析ワークシートを作成して分析を進める。
- ⑤ 「研究する人間」の視点を重視する。
- ⑥ 面接型調査に有効に活用できる。
- ⑦ 解釈の多重的同時並行性を特徴とする。推測的、包括的思考の同時並行により理論的サンプリングと継続的比較分析を実行しやすくしている。

また、木下 (2003) は、M-GTA はどんな研究に適しているかを考えるときのポイントとして、次の3点をあげている。

- ① 人間と人間が直接的にやりとりをする社会的相互作用に関わることが基礎的要素となる。
- ② 研究結果としてまとめられたグラウンデッド・セオリーを実践現場に戻し、そこでの能動的応用が検証になっていくことができる特定領域が適している。
- ③ 研究対象とする現象がプロセス的性格を持っていること。

以上をふまえ、M-GTA を本研究の分析方法として選択した理由を述べる。

- ① 本研究の対象となる言語少数派の子どもたちと支援者との間には、直接的なやりとりが頻繁に行なわれていた。
- ② 本研究では、子どもの支援クラスに対する位置づけの変容とそのプロセスを説明できる理論の構築を目指す。そしてその理論は、支援のあり方や支援の方法子どもへ

の対応などを考える際の示唆を提供し、支援クラスでの能動的な応用が期待できる。

- ③ 支援クラスでの体験を通じて、子どもの支援クラスに対する位置づけには変容が見られたため、プロセス性がある。

上述した理由で、M-GTAは適切な分析方法であると判断した。

3.6.2. 分析手順

分析は木下（2003:236）が提示している以下の7つの手順に従って行なった。

- ①分析テーマと分析焦点者に照らして、データの関連箇所に着目し、それを一つの例（ヴァリエーション）とし、かつ、他の類似具体例をも説明できると考えられる、説明概念を生成する。
- ②概念を創る際に、分析ワークシートを作成し、概念名、定義、最初の具体例などを記入する。
- ③データ分析を進める中で、新たな概念を生成し、分析ワークシートは個々の概念ごとに作成する。
- ④同時に並行で、他の具体例をデータから探し、ワークシートのヴァリエーション欄に追加記入していく。具体例が豊富にでてこなければ、その概念は有効でないと判断し、棄却する。
- ⑤生成した概念の完成度は類似例の確認だけでなく、対極例についての比較の観点からデータをみていくことにより、解釈が恣意的に偏る危険を防ぐ。その結果をワークシートの理論的メモ欄に記入していく。
- ⑥次に、生成した概念と他の概念との関係を個々の概念ごとに検討し、関係図にしていく。
- ⑦複数の概念の関係からなるカテゴリーを生成し、カテゴリー相互の関係から分析結果をまとめ、その概要を簡潔に文章化し（ストーリーライン）、さらに結果図を作成する。

本研究では、まず、データ全体の内容をつかみ、筆者の問題意識や関心、分析焦点に関連するデータの箇所に着目した。次に、類似するいくつかの具体例をデータから抽出し、それらを分析ワークシートのヴァリエーション欄に記入していった。例えば、表5にあるように、筆者の「来日当初、どのように授業に参加していたか」「学校の生活はどうだったか」という質問に対し、C子は「学校の授業に何も参加しない」「性格が冷たくなった」（C1～C3）、X子は「家に閉じこもっていた」「授業のときに寝ていた」（X1、X2）と答えた。これらの発言（ヴァリエーション）の共通点として、子どもの学校の授業への参加や人間関係の築きに対する態度が消極的であることがわかる。そこで、概念名を「消極的な授業への参加や人間関係作り」とし、概念名を決め定義づけを行った。そして同じ質問に対して、L子は「優しい中国人が同じクラスにいて、いつも助けてくれるので、すぐみんなについ

ていけた」と述べているが、その発言はC子とL子の発言とは反対の意味をもつものであるため、対極例とし理論的メモ欄に記入した。また、分析中に新たな気づきや留意点があるたびに、それらを理論的メモ欄に記入していった。

概念名	消極的な授業への参加や人間関係作り
定義	授業参加や人間関係の築きなどに対して消極的であること。また生活態度が消極的であること。
ヴァリエーション	<p>C1：我…不讲话…没办法。所以就是，上课就是，就是坐在那边，然后一直听，没有参与，也没有发言哦，挺无趣的。</p> <p>訳：私…何も話さなかった…どうしようもなかった。だから、授業は、そこに座って、そしてずっと聞いて、何も参加しないし、発言もしなかったよ、つまらなかった。</p> <p>C2：来日本之前我个性本来就是比较跟大家合得来那种，刚来这里（日本）的时候因为不会讲话（日文），有一个时期突然就变的不爱跟人说话，喜欢一个人待着，但是到后来就觉得一个人很孤独，没有说话的对象…</p> <p>訳：日本に来る前にはどんな人にもよく合う性格だったが、ここ（日本）に来たばかりのときは（日本語が）しゃべれなかったから、一時期は急にあまりしゃべりたくなくなって、一人のほうが好きだった。でも、その後は寂しくて、話す相手がなくて…</p> <p>C3：可能跟我的性格也有关系，我那时候就突然变的很内向嘛，可能我表现的也很冷淡，所以刚开始在学校不是很顺利。</p> <p>訳：私の性格とも関係あるかもしれないけど、そのとき急に内気になって、私も冷たく見えたせいだったかな、だから最初のときは学校ではあまりうまく行かなかった。</p> <p>X1：就是刚来日本的时候，不是日语都不会嘛，就感觉出去什么都会嘛，然后就都不想出门，因为什么都不懂嘛，就感觉蛮难过的，所以有一阵子都闷在家里。</p> <p>訳：日本に来たばかりのときは、日本語が全然わからなかったじゃない。出かけたりしても何もできないから、外に出たくなかったの。何もわからなかったからさー、すごく退屈だった。だからしばらくの間は家に閉じこもってた。</p> <p>X2：上课听不懂嘛，也不想听嘛，所以（刚开始不懂日文的时候）我就趴在那边睡觉。</p> <p>訳：授業もわからなかったし、聞きたくもなかったし、だから（最初に日本語がわからなかったときは）机に伏せて寝たりした。</p>
理論的メモ	<p>【対極例】</p> <p>L1：（你大概是什么时候开始适应学校生活、跟的上学校进度？）因为有（中国的）同学很好，有很慢都会帮你嘛，所以在这里对他们比较有亲切感，有他们帮我的话我适应起来就比较快了，所以来日本没多久就跟上大家的进度了。（那这样很快啊，好厉害啊…）</p> <p><HHH>因为有人帮我翻译嘛，因为他住的跟我挺近的嘛，所以我们几乎都在一起。</p> <p>訳：（いつ頃から学校生活に、授業の進度についていけるようになったの？）優しい（中国人の）クラスメートがいてくれて、ついていけないときにいつも助けてくれたか</p>

	<p>らさ、すごく親近感があった。彼らが助けてくれたから、日本に来て間もないとき すぐ皆についていけた。(速いね。すごい…) <hhh>翻訳してくれる人がいたからさ、 家も近かったし、ほとんどの時間は一緒だった。</p> <p>【メモ】</p> <p>11月10日 概念名「消極的な授業への参加」を変更</p>
--	---

表5 ワークシートの一例

このように、類似するヴァリエーションを確認し、また、解釈の偏りを防ぐために、対極例との比較をしながら、概念を生成した。さらに、生成された個々の概念の関係性を検討し、複数の概念からカテゴリーを生成し、結果図を作成した。なお、子どもたちの目線になり、子どもたちの声を尊重していきたいという意図で、概念名をつける際、できる限り子どもの言葉を忠実に採用するように心がけた。

以上の作業は筆者一人で行なったのではなく、指導教員、指導教員の修士論文ゼミの履修生、博士課程の先輩と文殊組⁷の助けを借りながら、何度も繰り返された。そのため、概念名、概念間の関係や結果図は何度も洗練されていき、結果図の抽象度も徐々にあがっていったと考える。

⁷ 日本語教育コースにおける修士論文執筆の際のサポートシステム。修士課程1年の二人の学生と執筆者である修士課程2年の学生がチームになり、論文についての検討、査読などを行なうシステム(宇津木2007)。

第4章 結果と考察

本章では、M-GTA を分析の枠組みとして得られた研究課題の結果とストーリーラインを述べ、その結果をもとに考察していくこととする。

4.1. 「子どもの教科支援学習クラスに対する位置づけの変容プロセス」の結果図

本研究では、M-GTA による分析で、1つのコアカテゴリー、8つのカテゴリー、21つの概念を生成した。各カテゴリー間の関係と各概念間の関係を結果図（図9）で表した。

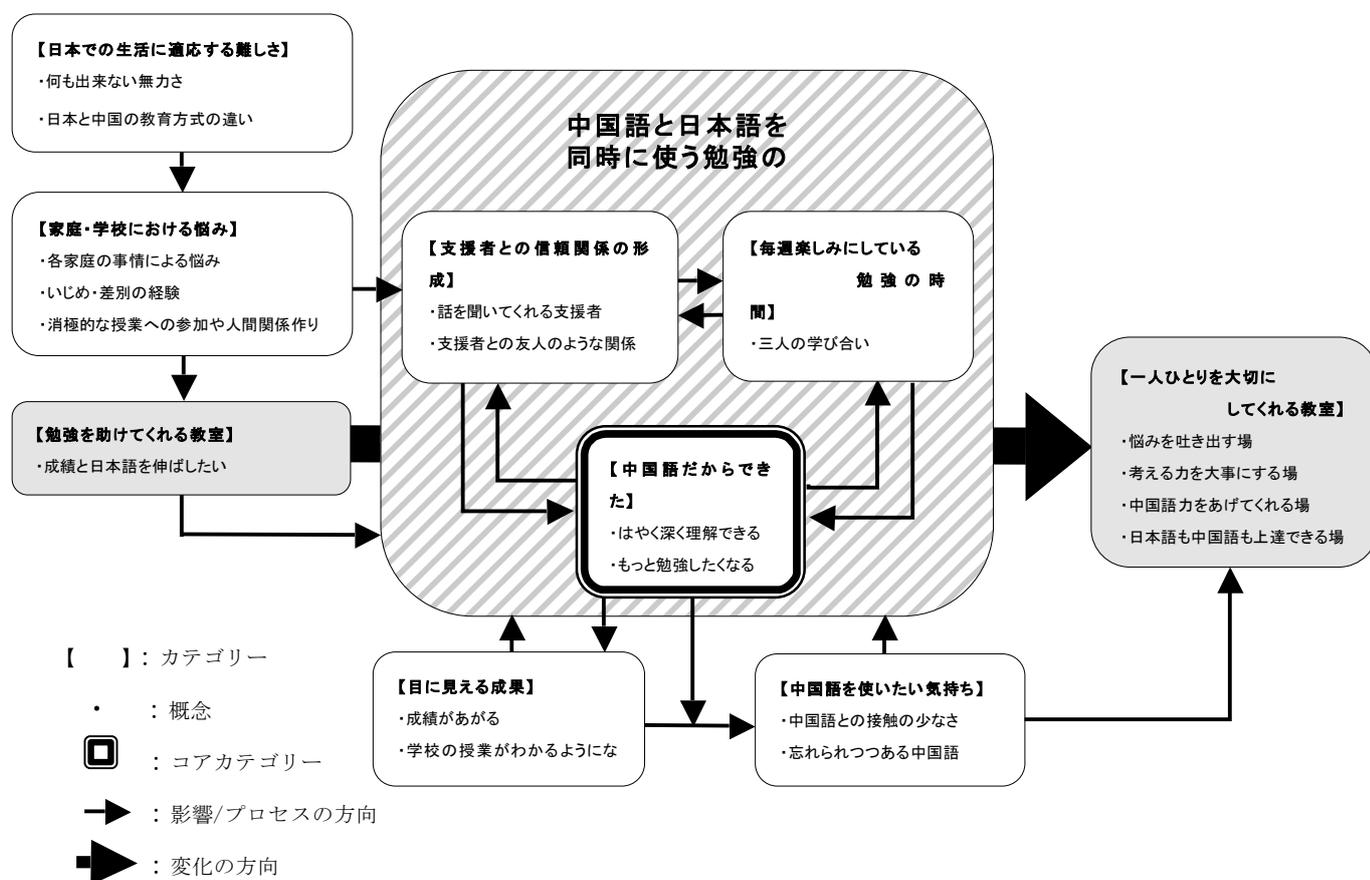


図9 子どもの教科支援学習クラスに対する位置づけの変容プロセス

次に、結果図に基づいたストーリーラインを述べる。なお、コアカテゴリーは【 】と二重下線、カテゴリーは【 】、概念は「 」で示した。

- 1) 親の都合などで日本に連れられて来て、いきなり日本の生活の適応に迫られる中国出身の子どもは、「何も出来ない無力さ」や「日本と中国の教育方式の違い」などを感じ、【日本での生活に適応する難しさ】という問題に直面する。同時に、子どもたちは学

校での「いじめ・差別の経験」をすることで「消極的な授業参加や人間関係作り」が行われ、家庭でも「各家庭の事情による悩み」に苦しんでいる。

- 2) 以上のような難しい状況から脱出するためには、子どもたちは、成績と日本語が不可欠だとして「成績と日本語を伸ばしたい」と思うようになり、【勉強を助けてくれる教室】を求め、その結果、支援クラスに参加する。
- 3) そこで、支援クラスに参加した子どもたちは、まず、教科の内容を「はやく深く理解できる」ことを実感し、学習場面で有効であることを実感・確信する。その具体的な裏づけとして、学校のテストで「成績があがる」ことや「学校の授業がわかるようになる」という「すぐに目に見える効果」が挙げられる。また、子どもたちは中国語で勉強すると「気持ちが楽になる」し、「もっと勉強したくなる」と感じ、【中国語だからできた】という体験から、自分の母語である中国語を見直すようになる。また、子どもたちは中国語で勉強すると「気持ちが楽になる」し、「もっと勉強したくなる」と感じ、【中国語だからできた】という体験から、自分の母語である中国語を見直すようになる。その一方で自分たちの生活をよく見ると「中国語との接触の少なさ」という実態があることに気づき、「忘れられつつある中国語」に対する危機感を覚え、自分で率先して中国語を使う必要性を感じ「中国語を使いたい気持ち」を持つようになる。
- 4) また、子どもたちは、それぞれが抱えている様々な【家庭・学校における悩み】を「話を聞いてくれる支援者」に投げかける。支援者に「話を聞いてもらえる」ことによって、子どもは「支援者との友人のような関係」を築き、【支援者との信頼関係の形成】が果たされる。
- 5) 支援者とのやりとりもより頻繁に行われる中で、子どもと支援者との関係がより強固なものになり、支援クラスは、支援者も含む「三人の学び合い」の場となる。子どもたちは、自分たち特有のニーズに答えることのできる学習の場として支援クラスの授業を捉えるようになる。つまり、授業を「自分に合った授業」、クラスを思考を深めることができ知的な好奇心が刺激される場として捉え、子どもたちが【毎週楽しみにしている勉強の時間】となる。
- 6) このような体験を通して、子どもたちは、教科学習支援クラスを「悩みを吐き出す場」、「考える力を大事にする場」、「中国語力をあげてくれる場」、「日本語も中国語も上達できる場」と位置づけるようになる。つまり、子どもの教科学習支援クラスに対する位置づけは、当初の【勉強を助けてくれる教室】から自分の持っているものを大事にしながら成長できるという【一人ひとりを大切にしてくれる教室】に変化していることがわかる。

4.2. 各カテゴリーと各概念の説明

1) カテゴリー【日本での生活に適應する難しさ】

このカテゴリーは以下で説明する「何もできない無力さ」と「日本と中国の教育方式の違い」という2つの概念から生成した。【日本での生活に適応する難しさ】は、来日して間もない子どもたちが支援クラスに参加する動機となるので、それをカテゴリーとして立ち上げた。

① 何もできない無力さ

L子は「(日本に) 来たら(日本の生活に慣れることは) そんな簡単なことではなかったことに気づいた。日本の生活に適応しなければならなかったし、日本語を勉強しなければいけなかったし、そのときはすごく大きなプレッシャーを感じて、すごく疲れた。」と述べている。この発言からわかるように、親の仕事や再婚などで日本に連れられて来た子どもたちにとっては、劇的な環境の変化に耐えて、新しい生活に慣れることは決して楽なものではない。また、子どもたちを最も悩ませているのは日本語を話せない不便さであることも、「日本語がわからない、話せないから、学校に行っても何もわからない」、「出かけても何もできない」という発言からわかる。さらに、X子は「何もわからなかったから、すごく退屈だった。だからしばらくの間は家に閉じこもってた。」と、何もできない自分の無力さにはどうしようもなかったと述べている。このことから、何もできない自分の力のなさを感じる子どもが物事に対して消極的な態度になり、自暴自棄に陥る恐れがあることがうかがわれる。

上述したことから、概念を「何もできない無力さ」と名づけた。

② 日本と中国の教育方式の違い

C子は中国と日本の違いについて、「人々の習慣…うーん、人と人の文化、付き合い方、あと、(中国と日本と) 何が違うと聞いたら、何でも違うよ」と述べている。また、中国と日本の学校生活の違いとして、3人はそれぞれ教育方式、先生との付き合い方、同級生との付き合い方などをあげた。子どもたちは「中国の学校はとても忙しいの。毎日すごく疲れる。ここ(日本)に来たら勉強する内容の量がすごく少ないから、時々学ぶものが足りないと思うの。」「中国の学校のほうがレベルが高くて、授業の進度も速いのに対して、日本(の学校は)は何でも遅いの。例えば中国の中学で勉強する内容は、日本では高校に入ってから勉強するの。」と日本と中国の学校を比較している。中国の学校では「受験教育」がなされており、子どもたちは日々忙しい勉強生活を過ごしていた。そのような教育を受けていた子どもたちは、日本の学校に入って、日本で行われている「ゆとり教育」に対して戸惑いを感じる。また、学校の先生や同級生との付き合い方も大きく違うという。「例えば、今は成長の段階にいるから、恋の話がたくさん出てくるかもしれないけど、日本ではあまりなくて、つまりいつも皆に知られないようにして、ほとんど皆のかげでやっている…つまり中国では、プライベートの話でも皆に言うけど、日本人はいつもプライベートの話を心に隠し、あまり話してくれないの。日本人のほうがプライベート重視って感じ。だから私は中国の学校のほうが好き。」と、X子はこのように述べており、日本と中国の学校

生活のあり方の違いから日本の学校や日本人生徒の群れに溶け込めない様子が見えてくる。

以上のことから、概念を「日本と中国の教育方式の違い」と名づけた。

2) カテゴリー【家庭・学校における悩み】

このカテゴリーは「各家庭の事情による悩み」、「いじめ・差別の経験」、「消極的な授業への参加や人間関係作り」という3つの概念から生成した。来日して間もない外国人の子どもたちの心理状態はかなり不安定なもので、また、思春期にある子どもたちは非常に敏感かつ繊細なこともあり、彼らは学業以外にも様々な【家庭・学校における悩み】を抱えており、そしてそれらの悩みを相談できる相手を必要としている。

① 各家庭の事情による悩み

日本で生活している日本語を母語としない子どもたちが置かれている環境はかなり複雑なものである。X子は「(卒業後) たぶん専門学校に入るかな、早く仕事してお金を稼いで、親を楽にさせたいの。お父さんは労働者でさ、お母さんもバイトをしているし、二人は大変な苦勞をしているから。」と述べている。親が仕事で来日しているとは言え、彼らは決して裕福な生活しているわけではない。C子は「お父さんとお母さんは仕事で忙しくてさ、帰りはいつも遅いから、毎日学校から家に帰ったらいつも一人で晩御飯を食べて、とても寂しい。両親が家に帰ったときには私はもう寝ているし、翌日私が学校に行くときにはまだ眠っているから、基本的にはしゃべっていない、なんか…一人ぼっち。」と語っており、親が仕事で忙しいため、親子と一緒に住んでいるのに、まったく会ってなく、コミュニケーションもしていない家庭の一面が見えてくる。また、親の再婚で来日しているL子の、「(どこでバイトしているの?) 家の近くにあるスーパーで。(おっ、日本人みたいねhhh) hhh 仕方がない。家にはたくさん食べる人がいるからね…」という発言からは、子どもの生活している環境の複雑さがわかる。このように、子どもたちは親への思いや各家庭事情による悩みを持っており、彼らなりに苦しんでいる様子が見えてくる。

上述したことから、概念を「各家庭の事情による悩み」と名づけた。

② いじめ・差別の経験

「日本に来たばかりの頃、学校の男の子たちにいじめられてたけど、どう先生に言えばいいかわからなかったし、先生も冷たそうだったし、そのときは先生のことをちょっと嫌になった。」と述べているC子は、いじめを受けたことを学校の先生にも、親にも言えないまま、ひとりでその傷を抱えていた。また、L子は「ある学校に入学しようと思ったけど、中国人の子どもだから、入学が拒否され…」と述べており、入学が拒否されたことが気になっている様子が見えてくる。このように、子どもたちは大人が見えないところで様々な嫌な思いをしていることがわかる。丹念な心理的なケアが必要な時期にあるこれらの言語少数派の子どもたちは、日本語がわからないため、相談できる相手もいないのである。し

かし、放っておくと、いじめと差別の経験は子どもたちのアイデンティティを揺らし、彼らを長い間苦しめる恐れがある。

上述したことから、概念を「いじめ・差別の経験」と名づけた。

③ 消極的な授業への参加や人間関係作り

来日して間もない子どもたちは、日本語がわからないため、学校に行っても、日本人生徒と一緒に授業を受けても、周辺的な参加しかできず、学校に行く時間は非常に退屈なものであったことがわかる。以上のことは、「私…何も話さなかった…どうしようもなかった。だから、授業のときは、そこに座って、そしてずっと聞いて、何も参加しないし、発言もしなかったよ、つまらなかった。」「授業もわからなかったし、聞きたくもなかったし、だから机に伏せて寝たりした。」などの子どもたちの発言からわかる。また、子どもたちは「日本に来る前にはどんな人にもよく合う性格だったが、ここ（日本）に来たばかりのときは（日本語が）しゃべれなかったから、一時期は急にあまりしゃべりたくなくなって、一人のほうが好きだった。」「そのとき急に内気になって、私も冷たくふるまったせいだったかな、だから最初のときは学校ではあまりうまく行かなかった。」と述べており、日本語が話せないことによって、彼らの授業への参加態度や人間関係の構築が消極的になっている様子がうかがえる

上述したことから、概念を「消極的な授業への参加や人間関係作り」と名づけた。

3) カテゴリー【勉強を助けてくれる教室】

このカテゴリーは「成績と日本語を伸ばしたい」という1つの概念から生成した。成績を良くしたい、日本語が上手になりたいという子どもたちの参加動機から、彼らが支援クラスに参加当初の時点で【勉強を助けてくれる教室】として位置づけていることがわかる。つまり、子どもたちにとって支援クラスは、塾のようなものである。

① 成績と日本語を伸ばしたい

支援クラスに参加する動機について、子どもたちは「国語の成績がすごく悪かったし、ついていけなかった…（略）…そして、日本語も上手になりたかったし。（じゃ、主に成績と日本語の勉強のため？）うん。」「でもやはりもっと成績を上げたかった。そのとき学校の授業についていけなかったし、高校の受験勉強もあったし、これに参加したら学校の勉強についていけるかもしれないと思ったから、参加した。（じゃ、LAMPに参加した理由は成績の向上と高校の受験勉強だね？）そう。」と述べている。学業不振や日本語の問題で困っている状況を脱出するため、子どもたちは学力をあげてくれる場を探し、そして学校の先生や日本語学級の先生からの紹介で支援クラスに辿りつく。

上述したことから、概念を「成績と日本語を伸ばしたい」と名づけた。

4) コアカテゴリー【中国語だからできた】

このカテゴリーは「はやく深く理解できる」、「もっと勉強したくなる」、「気持ちが楽になる」という3つの概念から生成した。支援クラスの大きな特徴の一つは中国語の使用であり、それがこの3つの概念の成立に必要な条件となっている。つまり、中国語を使用することは、子どもたちの授業・教科内容の理解の促進、学習意欲の高まり、リラックスした気持ちにさせることを可能にするのである。「中国語だからはやく深く理解できた」、「中国語だからもっと勉強したくなった」、「中国語だから気持ちが楽になった」などの子どもたちの実感から、【中国語だからできた】というメッセージが伝わってくる。

まとめてみると、「はやく深く理解できる」という概念からは中国語の道具的な側面が伺えるが、中国語で勉強すると興味がわいてきて「もっと勉強したくなる」、リラックスできて「気持ちが楽になる」からは情緒的な側面が見られ、中国語の使用は子どもたちの不安や緊張などを取り除き、彼らが継続的に勉強できる場を提供するものでもあると考えられる。また、支援クラスにおいて、中国語の使用はベースとなっており、それによって子どもたちの既有知識が活用できるようになって、彼らの認知レベルに合う教科学習がはじめて可能となる。

上述したことから、【中国語だからできた】をコアカテゴリーとした。

① はやく深く理解できる

母語である中国語で授業を受けることについて、子どもたちは「学習言語が中国だったら、理解が早いので、わかりやすいし、学習のスピードも速い」、「母語だからさ、理解しやすい」、「中国語を使ったほうが理解が深いから」と述べている。子どもたちのこのような体験から、中国語による先行学習によって、言語上の負担が軽減され、子どもたちは授業内容に対する理解がはやく、深くなることがわかる。それに対して、日本語で授業を受けることについては、子どもたちは「前はずっと日本語で授業を聞いていて、しかも先生は全員日本人だったから、説明を聞いてもわからないときもあった。わからないときも聞けなかったし、大まかな理解しかできなかった」、「学校の先生の授業はいつも一知半解で、十分な理解じゃない。塾にも行ったけど、塾の先生が話すのが早くてわからなかった」と、中国語で授業を受けるときの違いを述べている。以上のことから、子どもたちが中国語で勉強することを肯定的に捉えており、中国語が勉強の役に立つ実感を覚え、満足している様子が見える。

② もっと勉強したくなる

子どもたちの学習意欲は学習効果と密接な関係にある。学業不振や成績の低下などで勉強に対する自信をなくしている子どもたちの学習意欲を高めるために、彼らに勉強する面白さや楽しさを実感させることが大事である。中国語で勉強することについて、子どもたちは「それは中国語で授業をするのはおもしろいからさ、いつももっと続けたいと思って、なんか全然飽きない」、「中国語は自分の母語だし、聞いていて楽しいし、それで勉強するのも楽だから、眠くならないの。しかも緊張しない、興味がわいてくる」、「授業の内容が

生き生きとしてわかりやすく、もっと続けたくなるし、もっと勉強したくなる」と述べており、「おもしろい」、「続けたい」、「飽きない」、「眠くならない」、「興味がわいてくる」、「生き生きとして」という言葉から、彼らが勉強するときの楽しい気持ち、授業・教科内容が「わかる」喜びが伝わってきて、それが支援クラスへの継続的参加につながると言える。このように、中国語で勉強することは、子どもたちの学習意欲の向上に大きな影響を与えていることがわかる。

③ 気持ちが楽になる

「中国語は自分の母語だし、聞いていて楽しいし、それで勉強するのも楽だから、眠くならないの。しかも緊張しない」、「中国語で授業を聞いたほうが本当に楽」という子どもたちの語りから、中国語の使用によって、彼らがリラックスし、安心して勉強できる環境がはじめて実現されることがわかる。また、L子は「中国語で授業をするのは親近感があるし」と述べており、彼女の母語である中国語に対する懐かしい思いがうかがえる。さらに、C子は「そのとき外では日本語しか使えなかったからさ、なんかすごく抑圧を感じた。ここ（支援クラス）に来るときだけが少し楽になる。やっと中国語が話せたから。」と述べており、彼女は日本語しか話せない環境でストレスを感じ、友人や両親とも中国語で話す機会をもてない中で、支援クラスを日本で唯一中国語を話せる場としても捉えている。

以上のことから、子どもたちの緊張感をやわらげ、彼らの心理的負担を軽減するのに、中国語は非常に重要な役割を果たしており、彼らにとって中国語はかけがえのない存在であることがわかり、概念を「気持ちが楽になる」と名づけた。

5) カテゴリー【目に見える成果】

このカテゴリーは「成績があがる」、「学校の授業がわかるようになる」という2つの概念から生成した。子どもたちは中国語の使用による有効性を認め、その成果として、学校での成績の向上と授業の理解が挙げられている。これによって子どもたちは中国語による授業に対して肯定的な態度を持つようになり、さらにそれが子どもたちの学習意欲や学習態度にも働きかけられると思われる。

① 成績があがる

中国語の使用によって、子どもたちは授業・教科の内容を深く理解でき、それによって学校の成績もあがる。「当時、あるとき、日本に来たばかりのときの国語の成績はいつも10点未満だったけど、LAMPに参加したら、初めて54点かな、の高得点を取ったの…（うん、うん）そしてすぐ（成績が）上がったの」、「学校の成績が上がって、特に国語の成績がすごく上がったし」と語りから、子どもたちが満足している様子が見られる。また、成績の向上によって、子どもたちに自信が付き、それが支援クラスにプラスに働きかけると考えられる。

上述したことから、概念を「成績があがる」と名づけた。

② 学校の授業がわかるようになる

学校の授業を聞いてもわからないため、消極的な参加しかできない子どもたちは、中国語による教科の先行学習によって、学校の授業や教科内容がわかるようになる。このことは、「まだ日本語がわからないときはさ、学校の授業はつまらなくて、聞いてもわからないからさ。でも LAMP では教科書の内容を先に予習してくれるので、学校の授業が少しわかるようになって、それほどつまらなくなかった。」という C 子の発言からわかる。また、子どもたちは「とにかく（支援クラスで）中国語を使うと、もっとわかりやすい。そして日本語を使うと、学校でみんなと一緒に授業を受けるときも少しわかるから、いいと思う。」「いいところは教科書に何を書いているかがわかるし、学校の進度についていけること。」と述べており、学校ではいつも同級生に遅れている彼らが、同級生の勉強している内容がわかって、学校の進度についていけたと述べている。

上述したことから、概念を「学校の授業がわかるようになる」と名づけた。

6) カテゴリー【支援者との信頼関係の形成】

このカテゴリーは「話を聞いてくれる支援者」、「支援者との友人のような関係」という 2 つの概念から生成した。助けを求めてくる子どもたちに対して、支援者は聞き手としての役割を果たし、子どもたちの心理的なサポートを図ろうとする。同時に、支援者と子どもとのコミュニケーションが頻繁に行われており、両者の友人のような関係が形成される。以上のことにより、子どもたちと【支援者との信頼関係の形成】が果たされ、それが子どもたちの支援クラスに対する位置づけに大きく影響している。

① 話を聞いてくれる支援者

子どもたちは、時々それぞれが持っている悩みを支援者に投げかけて、助けを求めらるのである。子どもたちは「私の話を聞いてくれてさ…そして慰めてくれたりしてさ」、「なんかあったときに先生（支援者）はいつも私の味方でいてくれて考えてくれたし」と述べており、子どもたちの話を聞いてあげたり、一緒に解決の糸口を探ってあげたり、子どもの立場に立って一緒に考えてあげたりする支援者の対応の姿勢がうかがえる。また、悩みのみではなく、子どもたちがおもしろい出来事や、あることに対しての自分の気持ちなどを共感してくれる支援者の役割を必要としていることは、子どもたちの「LAMP 以外は話す相手がいなかったから、毎週（LAMP に）来るのを楽しみにしてた。いつも先生（支援者）に話したいことがいっぱいだった」、「なんか冗談とか悩みも先生（支援者）に言えた」などの発言からうかがえる。また、「それにそのときは、学校ではさ、落ち込むときもあったし、特に学校では話せなかったけど、（支援クラス）に来たら、話してくれる人がいてさ、おしゃべりもできるし、たくさんしゃべれるしさ…（つまり、LAMP に来たら、自分の気持ちなどを吐き出すことができるってこと？）うん。」「中国人の先生のほうが私の気持ちを気に

してくれる。同じ中国人だからさ、話題も多いし、私のことを同じ立場で考えてくれるし、だから何か決めるときに先生に相談するの」などから、日本語がまだ不自由な子どもにとっては、中国語は自分の気持ちを伝える唯一の道具で、彼らは中国語で気持ちを伝える場を求めていることがわかる。従って、中国人支援者は子どもたちにとっては特別かつ不可欠な存在であると言えよう。

上述したことから、概念を「話を聞いてくれる支援者」と名づけた。

② 支援者との友人のような関係

支援者との関係について、子どもたちは「友達の関係と言えるかな、友達関係。先生だけど、やっぱり友達みたい。」「授業はすごくリラックスしていたし、先生（支援者）との関係もすごくよかったし、先生というよりも友達みたいな感じ」、「いい関係だった。先生と生徒の関係じゃないみたい。友達のようにしゃべったり、笑ったりして。時々（支援者に）悩み事とかを話すこともあったし、友達みたいだった。」と述べており、支援クラスでは、子どもたちと支援者の関係は教師と生徒というよりも、友達同士に近いことがわかる。また、「一緒に食事や買い物に行くとか、先生もよく電話やメールしてくれた。」「普段も「何をやってるの」とかのメールのやりとりして、話すときも友達みたいだった。」「そのときちょうど高校の入学試験があってさ、先生いつも私のことを心配してくれて、「高校が決まったの」とか、「最近のテストはどう」って聞いてくれるし、よくメールしてくれるの。」などの子どもたちの発言から、支援クラスの時間以外でも、子どもたちと支援者は頻繁にコミュニケーションをとっていることがわかる。このような支援クラス以外でのやりとりは、子どもたちと支援者との間の距離を縮め、両者の友達のような関係を築くための重要な要素だと考えられる。

上述したことから、概念を「支援者との友人のような関係」と名づけた。

7) カテゴリー【毎週楽しみにしている勉強の時間】

このカテゴリーは「自分に合った授業」、「三人の学び合い」という2つの概念から生成した。子どもたちが支援クラスでの勉強に満足しており、そこでの勉強の時間が楽しいと思う理由として、自分の学習スタイルやニーズに合うこと、一緒に勉強する体験、お互いの交流などがある。以上はこの支援クラスを子どもたちが【毎週楽しみにしている勉強の時間】にし、彼らが楽しく勉強できる場にする要素である。このような楽しい勉強の体験は子どもたちの意欲、さらに子どもたちと支援者との信頼関係に働きかけられる。

① 三人の学び合い

子どもたちが支援者から「教わる」のではなく、支援者と一緒に学ぶことは、子どもたちの中では重要な体験となっている。子どもたちは「なんというか、二人の先生が授業をしてたけど、なんか皆で一緒に勉強してた感じ、お互い学び合い、なんか友達みたい、例えばおしゃべりの感じもよかったし。」「（今 LAMP での支援クラスが楽しい、リラックスで

きると言ったよね。どうしてそう思うの？）先生（支援者）と交流できるからかな。たくさんさんのことを中国語で先生（支援者）と話し合えて、本当に楽しかった。」と語っており、子どもと支援者の三人が友達同士のように一緒に勉強したり、意見を交流したりして、お互いから学び合う楽しさを体験することができたと述べている。

上述したことから、概念を「三人の学び合い」と名づけた。このような学びあいは支援クラスを子どもたちが楽しく勉強できる時間を可能にする要素の一つだと考えられる。

② 自分に合った授業

子どもたちは支援クラス以外にも、日本語教室や塾での勉強を経験している。それらの経験に基づき、子どもたちは「(日本語教室には)日本人の先生(だけ)。だから、最初は、(授業内容の)十分の七、八くらいは全然わからなかったの。(そこは日本語だけを教えるの?) うん、日本語だけを教える。個人的には、私はLAMPのほう、中国人の先生のほうが好き。(どうして?) 進み具合は遅いかもしれないけど、私にとってそんなに難しくないから。」「(日本語教室は)学校の授業を教えなくて、日本語文法だけを教えるところ。今は中国語も日本語も上手になったので、どちらかを使って授業を聞いても問題ないけど、中国語を使ったほうが理解が深いから、2つの言語で授業をするのは私にすごく合うと思う。」「学校の先生の授業はいつも一知半解で、十分な理解じゃない。塾にも行ったけど、塾の先生が話すのが速くてわからなかった。日本人の生徒を対象としてるし、聞いてもわからなかったから、2週間だけ通って、すぐやめたの。」と述べており、それらの経験を比較している。また、支援クラスが自分に合うと思う理由として、X子は「比べてみれば、中国語と日本語を使った授業のほうが私に合うと思う。日本語はこれからゆっくり勉強していけばいいけど、日本で中国語を勉強する機会がめったにないから。だから中国語のレベルを上げるために、勉強しなければいけないの。」と、日本で中国語の勉強を続けたいという彼女のニーズが満たされたと述べている。以上のことから、子どもたちは自分のニーズや学習スタイルに合わせてくれる支援クラスを高く評価していることがわかる。

上述したことから、概念を「自分に合った授業」と名づけた。

8) カテゴリー【中国語を使いたい気持ち】

このカテゴリーは「中国語との接触の少なさ」、「忘れられつつある中国語」という2つの概念から生成した。子どもたちは支援クラスでの中国語使用を通して、「ここは唯一中国語を話せる場」や「中国語を勉強する機会がめったにない」と感じている。また、「自分の中国語力が落ちている」、「読めない中国の漢字がいっぱいある」と思えることによって、中国語の喪失やレベル低下に対する危機感を持つようになり、子どもたちは自分の【中国語を使いたい気持ち】に気づいている。このような母語の重要性に対する気づきは、子どもたちのアイデンティティに大きな影響を及ぼすと考えられる。

① 中国語との接触の少なさ

中国語使用の現状について、子どもたちは「家には中国語の新聞や雑誌もほとんどなく…お父さんはたまに中国物産店から新聞を持って帰るけど、ほかにはない。(だから特に中国語の本を買って勉強したり、中国語の勉強を続けたりはしない?) しないしない、新しいCDも友達から聞いた。お父さんとお母さんはくれない。(ほかに中国語に触れようとすることは?) ない、今は日本語に触れるのが多い。」「(家には何か中国や中国語に関するものがある?例えば雑誌、ビデオ、新聞など…)新聞は中国語のもの、中国語の辞書もあるけど、お母さんが持ってきたもので、私が読みたいものがないので、あまり読まないの。」「日曜日に中国人の教会に行くときだけ、そこには中国人の友達がいる、そのときだけ中国語を使う。」と述べており、子どもたちの周りには中国や中国語に関するものも、中国語に触れる機会も少なく、中国語の勉強を続けることがかなり難しい状況にあることがわかる。また、L子は「家にいるとき…お母さんは日本語を勉強してるからさ、家では日本語を使っている。姉とはよく喧嘩して、口を利かないときもよくあるから、あまり家族に言えないことが多い。(家では日本語?)そう、お母さんは日本語を勉強したがっているから、お母さんに話すときも日本語で。(お姉ちゃんたちとは?)お姉ちゃんたちとも日本語で、学校ではいつも日本語で話して、もう慣れてるから、彼女たちは家でも日本語で話す。」と、家でも日本語を話さなければならないことを述べている。

上述したことから、概念を「中国語との接触の少なさ」と名づけた。

② 忘れられつつある中国語

子どもたちは自分の中国語力に対して、「中国語は問題ないけど、明らかにレベルが落ちたし、勉強したのもも忘れた。聞くのは問題ないけど、書けない、読めない字がたくさんあって、なんかあまり知らなくなってる。」「外にいるときはほとんど日本語を使うから、今中国語の言葉をたくさん忘れてるの…」、「今あまり字を書かないから、多くの中国語の文字を忘れちゃったから、あまり書けないの。それにほとんど中国語の本も読まないし、漢字が多すぎるからさ、読むときにわからないことがあったらすぐ止まっちゃって、読み続けられなくて、読むのがすごく大変だから、今は基本的に読まないの。」と述べており、自分が持っている中国語力が落ちていることに気づいている。また、子どもたちからの「中国語は長い間使わないと忘れるから」、「それにもしこれからずっと日本に住んでいけば、もっとレベルが落ちるの。」「中国語も保持しなければならないからさ、長い間使わないと忘れるに決まってるから」などの語りから、彼らが中国語の喪失に対して危機感を覚えている様子がうかがえる。

上述したことから、概念を「忘れられつつある中国語」と名づけた。このような中国語の喪失やレベルの低下に対する危機感は子どもたちに母語である中国語の大切さを再認識させたと考えられる。

9) カテゴリー【一人ひとりを大切にしてくれる教室】

このカテゴリーは「悩みを吐き出す場」、「考える力を大事にする場」、「中国力をあげてくれる場」、「日本語も中国語も上達できる場」という4つの概念から生成した。子どもたちの考えていることや悩んでいることを真剣に受け止め、彼らの立場になって一緒に考えること、子どもたちの考える力を大事にして育てていくこと、子どもたちが持っている言語の力をもっと豊かなものにしていくことなどを重視するという、子どもたち本来が持っているものを大事にしていく姿勢が、支援クラスを【一人ひとりを大切にしてくれる教室】を可能にしているのである。

① 悩みを吐き出す場

子どもたちは「学ぶこともできるし、自分の悩みなどを吐き出すこともできるし」、「冗談とか悩みも先生（支援者）に言えた」、「時々（支援者に）悩み事とかを話すこともあった」と述べており、家族や学校の先生に言えないことを支援クラスでは言えたと述べている。つまり、子どもたちにとっては、支援者は聞き手であり、支援クラスは悩みを吐き出す場所であることがわかる。

上述したことから、概念を「悩みを吐き出す場」と名づけた。

② 考える力を大事にする場

X子は「日本語を使った（授業の）場合、意味を理解するだけでたくさんの時間がかかって、もう思考する余裕がないの。」と語っており、学校や塾では、言語上の制限によって、日本語の意味を理解するのに精一杯であるため、自分で考える余裕がなくなっていると述べている。それに対して子どもたちは、支援クラスでは、その問題が中国語の使用によって解決されたため、自分で考えることができたと述べている。このことは、「中国語を使って授業を聞いたほうが、想像の空間が大きくなる。授業内容が全部わかるからさ、自分の力で考えないと、教科書の意味がわからないの。」、「（うーん、中国語で授業をしたほうが思考能力が必要ってこと？）そう。」という子どもたちの発言からわかる。また、C子は「先生（支援者）は…例えば文章を読むときに、いつもどうしてこうなるか、どうしてそうなるかを聞くの…（うーん、答えだけでなく、理由も聞くってこと？）そう、だから考えることが必要なの。」と述べており、子どもたちは常に考えることを要求されていることがわかる。

上述したことから、概念を「考える力を大事にする場」と名づけた。

③ 中国語力をあげてくれる場

子どもたちは自分の中国語力の低下や喪失に対する不安を感じるようになることによって、自分にとっての中国語の大切さに気づいている。そのため、子どもたちは中国語に触れる場、勉強できる場を求めるようになると思われる。以上のことについて、子どもたちは「それに中国語は長い間使わないと忘れるから、支援クラスで中国語の能力を高めたかったの。」、「日本語はこれからゆっくり勉強していけばいいけど、日本で中国語を勉強する機会はめったにないから。」、「長い間ずっと日本にいるからさ、中国語は絶対忘れるから

さ、それに学校での学習言語はすべて日本語。LAMP では中国語を同時に勉強できるから、両方とも忘れないし」と述べており、支援クラスを中国語の保持伸長の場でもあると捉えていることがわかる。

上述したことから、概念を「中国語力をあげてくれる場」と名づけた。

④ 日本語も中国語も上達できる場

日本語能力の向上を目的としていた子どもたちは、日本語と中国語の両言語による授業を体験することによって、片方の言語ではなく、両方の言語とも伸びる可能性に気づいている。子どもたちは「得たものは、日本語も少し上手になったし、中国語も上手になった。」「日本人の先生と中国人の先生がいて、中国語も日本語も勉強できるし、とにかく、両方（中国語と日本語）にいい…効果もいい。」と述べており、自分の持っている二つの言語の力を同時に伸ばしていくことに対して肯定的に捉えていることがわかる。

上述したことから、概念を「日本語も中国語も上達できる場」と名づけた。

4.3. 各カテゴリー間関係及びプロセス

ここでは、図9の矢印にあたる各カテゴリー間関係に触れながら、子どもの支援クラスに対する位置づけの変容プロセスを説明していく。小さい矢印はプロセスの方向、大きい矢印は変化の方向を表している。

本研究が対象とした3名の中国語を母語とする子どもたちは親の仕事や再婚で日本に連れて来られた。来日前に日本語や日本の生活についての指導を一切受けていない子どもたちは、いきなり言語も文化も習慣も全く違う日本という場に置かれたわけである。そのため、子どもたちは言葉が通じないことによる無力さや母国との学校生活の違いによる戸惑いを覚え、【日本での生活に適應する難しさ】を感じていた。このことについて、L子は「(日本の生活に慣れることは) そんな簡単なことではなかったことに気づいた。日本の生活に適應しなければならなかったし、日本語を勉強しなければいけなかったし、そのときはすごく大きなプレッシャーを感じて、すごく疲れた。」と述べている。全く馴染みのない日本での生活に一日も早く適應しなければならぬという重圧の下で、子どもたちは心理状態が不安定になる。さらに、「お父さんとお母さんは仕事で忙しくてさ、帰りはいつも遅いから、毎日学校から家に帰ったらいつも一人で晩御飯を食べて、とても寂しい。両親が家に帰ったときには私はもう寝ているし、翌日私が学校に行くときにはまだ眠っているから、基本的にはしゃべっていない、なんか…一人ぼっち。それに心配もあまりかけなくなかったし。」「学校の男の子たちにいじめられてたけど、どう先生に言えればいいかわからなかったし、先生も冷たそうだったし」「寂しくて、話す相手がいなくて…」「そのとき急に内気になって、私も冷たく見えたせいだったかな、だから最初のときは学校ではあまりうまく行かなかった。」という語りからわかるように、一人では抱えきれないぐらいの【家庭・学校における悩み】を持ち、相談相手もなく一人で苦しんでいる様子が見えてくる。

このような複雑な状況にあり、そして学校でもうまく行かない子どもたちは、その解決策として、日本語学級や塾に通った。しかし、「塾の先生が話すのが早くてわからなかった。日本人の生徒を対象としているし、聞いてもわからなかったから、2週間だけ通って、すぐやめたの。」からわかるように、塾に通っても問題の解決にはならなかった。また、「(日本語教室には)日本人の先生(だけ)。だから、最初は、(授業内容の)十分の七、八くらいは全然わからなかったの。(そこは日本語だけを教えるの?) うん、日本語を教える。」と語っているように、取り出しの日本語教室の状況の改善につながるとは思われなかった。そして、「中国人の先生が教えてくれる、日本語がわからないときに中国語で説明してくれる」教室という学校の先生からの紹介を通して、子どもたちは支援クラスに参加することになった。教室に参加しようと思った理由について、C子は「国語の成績がすごく悪かったし、ついていけなかった…(略)…そして、日本語も上手になりたかったし。(じゃ、主に成績と日本語の勉強のため?) うん。」、L子は「やはりもっと成績を上げたかった」、X子は「そのとき学校の授業についていけなかったし、高校の受験勉強もあったし、これに参加したら学校の勉強についていけるかもしれないと思ったから、参加した。」と語り、3人とも日本語が上手になりたい、成績を高めたいという動機を持って支援クラスに参加したと述べている。つまり、塾でも日本語教室でも実現できなかった「日本語の上達」、そして「学校の成績アップ」という自分たちが直面している最も切実な問題の解決をしてくれる場と位置づけ、支援クラスへの参加を決めたことがわかる。

以上のことから、子どもたちにとって、支援クラスは「中国語を使う補習校」のような場所であり、【勉強を助けてくれる教室】という位置づけであったことがわかる。

相互育成学習モデルに基づいてデザインされていることから「中国語と日本語を同時に使う勉強の場」である支援クラスに入って、子どもたちはまず、中国語の使用によって、自分たちの母語である中国語が認知面と情意面において有効性をもっていることに気づくことになる。子どもたちは中国語で学ぶと「理解が早い、わかりやすいし、学習のスピードも速い」、「表面的な理解ではなく、深い理解なの」、「面白いからさ、いつももっと続けたいと思って、なんか全然飽きない」、「眠くならない、興味がわいてくるの。」、「授業の内容が生き生きとしてわかりやすくて、もっと続けたくなるし、勉強したくなる。」、「楽になる」、「緊張しない」などと、学習場面で中国語を使うことの有効性について多く語っており、【中国語だからできた】として、母語の中国語を再認識し、見直した様子がうかがえる。このことは、それまでの塾や日本語教室、在籍級などでの学習場面で、母語の中国語が、学習をするのには全く役に立たない言語であることを思い知らされ続けてきたことを考えると、子どもたちにとって母語を再認識する契機となる経験だということが言える。そしてさらに、この母語が日本での学習にも役に立つという経験は、【目に見える成果】としても確認されることになる。つまり、学校の授業も理解できるようになり、学校の成績が目に見えて向上したのである。成績と日本語力の向上という子どもたちが支援クラスに参加

することになった目標が満足されることで、子どもたちは塾や日本語教室とは違う支援クラスの有効性を認めるようになり、さらにより積極的に支援クラスに関わるようになっていった。

この支援クラスでは、中国人支援者による積極的な中国語の使用によって、子どもたちがプレッシャーを感じない、話しやすい環境作りが目指されていた。このような環境で、支援者とのコミュニケーションも頻繁に行なわれ、子どもたちはそれぞれが持っている悩みや気持ちを吐き出すことができ、両者の間に良い関係が築かれた。このことについて、子どもたちは「授業はすごくリラックスしてたし、先生（支援者）との関係もすごくよかったし、先生というよりも友達みたいな感じ、だからなんか冗談とか悩みも先生（支援者）に言えたし、普段も「何をやってるの」とかのメールのやりとりして、話すときも友達みたいだった。」「先生と生徒の関係じゃないみたい。友達のようにしゃべったり、笑ったりして。時々（支援者に）悩み事とかを話すこともあったし、友達みたいだった。」と述べている。このようなやりとりが繰り返され、子どもたちと【支援者との信頼関係の形成】が居心地のよい環境を作り出していたことがわかる。

このように、子どもたちは、支援者の間に深い信頼関係をつくり、三人で友達同士のようと一緒に勉強したり、お互いの意見を交換したりして、三人で学び合うという関係が形成されていった。子どもたちは「なんか皆で一緒に勉強してた感じ、お互い学び合い」「先生（支援者）と交流できるからかな。たくさんのことを中国語で先生（支援者）と話しかけて、本当に楽しかった。」と述べており、このような支援者との双方向の学び合いという語りから、子どもたちが楽しく勉強できる環境を作り上げていたことがわかる。また、「2つの言語で授業をするのは私にすごく合うと思う」や「私はLAMPのほう、中国人の先生のいるほうが好き。（どうして？）進み具合は遅いかもしれないけど、私にとってそんなに難しくないので。」という子どもたちの発言からわかるように、彼らはこの支援クラスでの学習の仕方が自分に合い、支援クラスでの学習は彼らが【毎週楽しみにしている勉強の時間】となった。

以上では、子どもたちがこの「中国語と日本語を同時に使う勉強の場」で体験していたことを、【中国語だからできた】【支援者との信頼関係の形成】【毎週楽しみにしている勉強の時間】という3つのカテゴリで説明してきた。では、この3つのカテゴリの間の関係はどうなっているだろうか。中国語の使用によって子どもたちが安心して気持ちや感情を伝えることができたため、それが子どもと【支援者との信頼関係の形成】を促す一つの重要な要素であることがわかる。逆に、子どもたちの支援者に対する信頼感は、子どもたちに安心感を与えたり、落ち着いて勉強させたり、中国語による学習の有効性を高めたりすることができたと思われる。従って、子どもと【支援者との信頼関係の形成】と【中国語だからできた】の2つのカテゴリは双方向の影響関係にあると言えよう。

また、中国語を使うことは、支援者との深いやりとりや学び合いを可能にし、支援クラ

スを子どもたちの【毎週楽しみにしている勉強の時間】にしていった。逆に、このような楽しい勉強の体験は、子どもたちの学習意欲を高め、彼らの思考の深化を促し、中国語による学習をさらに深いものにしていったと考えられる。以上から、【毎週楽しみにしている勉強の時間】と【中国語だからできた】もお互いに影響し合っていると判断できるであろう。

次に【支援者との信頼関係の形成】と【毎週楽しみにしている勉強の時間】という2つのカテゴリーの関係をみてみると、子どもと支援者との信頼関係が深くなっていくほど、やりとりや学び合いがより頻繁に行なわれ、また、逆から言えば、支援クラスが自分に合うと認め、支援者との交流や学び合いを楽しめば楽しむほど、子どもたちの学習態度はより積極的になり、また支援者との信頼関係も一層深まっていくと考えられる。つまり、この子どもたちにとっての【毎週楽しみにしていた勉強の時間】と子どもと【支援者との信頼関係の形成】も相互影響の関係にあると言えよう。

結果図（図9）から説明すると、以上の支援クラスで行なわれている一連の学習活動は【中国語だからできた】から右方向に出発し、「中国語の使用が子どもたちの学習を成立させることによって、子どもたちと支援者とのやりとりが成り立ち、それが楽しく学習する環境をつくっていく（【毎週楽しみにしている勉強の時間】）」→「支援者との楽しい学び合いがお互いの信頼関係を一層深める（【支援者との信頼関係の形成】）」→「子どもたちが支援者を信頼し、安心して学習できることによって、中国語の使用の有効性も高まる（【中国語だからできた】）」、という循環になっている。

また同じく【中国語だからできた】を出発点とし、「中国語の使用が不安や緊張を和らげ、話しやすい雰囲気を作り上げることによって、子どもたちは支援者に気持ちや悩みを吐き出すことができ、支援との深い信頼関係を築いた（【支援者との信頼関係の形成】）」→「支援者のことを信頼する子どもは、支援者と交流したり、意見交換したりして、対等に学び合うことによって、楽しく勉強できた（【毎週楽しみにしている勉強の時間】）」→「深いやりとりが頻繁に行なわれることによって、子どもたちは自分の力で考える楽しさを感じ、中国語の可能性に気づき、さらに積極的に中国語による学習に関わる（【中国語だからできた】）」という左方向の循環も成立する。

このように、【中国語だからできた】【支援者との信頼関係の形成】【毎週楽しみにしている勉強の時間】という3つのカテゴリーはお互いに影響し合ったり、促したりしていることから、三者が相互的な影響関係にあると言えよう。

以上、支援クラスでの主要な体験となる3つカテゴリーの間の関係を述べた。なお、中国語の使用が土台となっており、それが支援クラスで行なわれる学習活動を成立させ、子どもの認知面・情意面・言語面に働きかけることから、【中国語だからできた】をコアカテゴリーとした。また、支援クラスでの中国語使用の体験は子どもたちに母語である中国語について考える機会、再認識する機会を与えたことが明らかになった。X子は「外にいる

ときはほとんど日本語を使うから、今中国語の言葉をたくさん忘れてるの」と、中国語に接触する機会が少なく、中国語が忘れられていくことについての危惧の念を述べている。C子は「今日本語が上達するのは速いけど、母語も忘れたくないし、だから家において中国語を話すべきときは中国語を話す。それに家族でコミュニケーションをするときに、なんか中国語を使ったほうが楽で、誠意がある。」と語っており、自分の中国語を忘れたくない、【中国語を使いたい気持ち】に気づいている。このような中国語の大切さに対する子どもたちの気づきを促す要因として、支援者の心理的なサポートや学業上の【目に見える成果】の獲得による安定した子どもたちの心理状態以外に、支援クラスでの中国語の使用が最も重要な要因だと考えられる。そしてこの中国語の大切さに対する気づきはまた、子どもたちがより積極的に支援クラスに参加するように働きかけたと思われる。さらに、それが子どもたちに支援クラスの母語保持伸長という役割に気づかせ、子どもたちの支援クラスに対する位置づけの変化に大きな影響を与えたと考えられる。

これまで述べてきたプロセスを通して、子どもたちの支援クラスに対する位置づけは【勉強を助けてくれる教室】から、【一人ひとりを大切にしてくれる教室】に大きく変化したことが明らかになった。子どもたちは当初、「成績と日本語を伸ばしたい」という動機を持って支援クラスに参加した。ところが、子どもたちの持っている悩みを真剣に受け止め、一人ひとり子どものことを大切にする支援者の姿勢によって、支援クラスは「悩みを吐き出す場」となった。また、中国語を使うことによって、支援者との様々な深いやりとりが行なわれるようになったり、子どもたちが自分の力で考えるようになり、支援クラスはまた、考える力を大事にする場となった。そして、子どもたちは「中国語だけでなく、日本語も少しずつ上手するからさ」「得たものは、日本語も少し上手になったし、中国語も上手になった。」「中国語も勉強できるから、両方とも忘れないし」と述べ、支援クラスは2つ言語の力を同時にあげてくれる「日本語も中国語も上達できる場」として評価している。さらに、自分にとっての中国語の大切さを再認識している子どもたちは、「日本語はこれからゆっくり勉強していけばいいけど、日本で中国語を勉強する機会はめったにないから。だから中国語のレベルを上げるために、勉強しなければいけないの。」「それに中国語は長い間使わないと忘れるから、支援クラスで中国語の能力を高めたかったの。」と語り、支援クラスを「中国語力をあげてくれる場」としても捉えていることがわかる。このように、子どもたちの語りから、彼らにとって支援クラスは、もともと自分が持っている能力、多様な背景、言語などを尊重し、大事にする【一人ひとりを大切にしてくれる教室】であるという位置づけをしていることが明らかになった。

4.4. 研究課題の結果に対する考察

研究課題：教科学習支援クラスに参加する前後で、子どもの支援クラスに対する位置づけは、クラスに参加するなかで、変容したか。変容したとすれば、どんなプロセ

スを辿って変容したか。

次に、以上の研究課題の結果に対する考察を述べる。

結果図（図9）からわかるように、中央にある「中国語と日本語を同時に使う勉強の場」での体験を通して、子どもの支援クラスに対する位置づけは、【勉強を助けてくれる教室】という外的なものから、【一人ひとりを大切にしてくれる教室】という、子どもの内面性を尊重するような内的なものに、大きく変容したと言える。では、なぜこのような変容が起きたのだろうか。その変容にはどのような要因が関わっているのであろうか。

まず、参加する前、あるいは、参加して間もないときには、子どもたちの支援クラスに対する位置づけが【勉強を助けてくれる教室】であった点について考える。

中国にいる家族や友人を離れる悲しみを抱えながら、親の都合で来日を余儀なくされた3人の子どもたちは、新しい文化、習慣や学校生活などに適応する困難を抱えると同時に、日本語ができないということに最も不安を抱いていた。日本語を身につけることが第一だと考える周りの大人たちの影響などもあり、子どもたちは、日本語がわからないせいで外に行っても何もできない、学校に行っても授業に参加できず成績も悪いと思うようになる。そこで、成績と日本語さえ良くなれば、学業不振や日本の生活への適応という自分たちが直面している問題は解決できるはずだと思うようになったのであろう。そんなときに、学校の先生から、「中国語で勉強を教えてくれるところがある」という紹介をうけ、子どもたちは支援クラスを無料の塾と見なし、参加したのだと考えられる。つまり、子どもたちが直面している「何もできない」、「成績が悪い」という難しい状況と、学校教員や保護者の「とりあえず中国語で助けてもらおう」というような母語に対する道具的な考え方という二つが相俟って、支援参加当初の子どもたちは、支援クラスを【勉強を助けてくれる教室】として位置づけしたのだと考えられる。

それでは、何故、子どもたちは、支援クラスに対する位置づけを変容させたのであろうか。変容後の位置づけは【一人ひとりを大切にしてくれる教室】である。その中身を見てみると、「悩みを吐き出す場」という情意面、「考える力を大事にする場」という認知面、「中国語力をあげてくれる場」「日本語も中国語も上達できる場」という言語面に關わるものがあることがわかる。従って、以下では、この3つの点から考察を進める。

第二言語環境への移動による生活環境の劇的な変化は、子どもたちの心身に大きな影響を与え、彼らの性格まで変え、子どもたちは冷たくふるまったり、性格が消極的になったりすることがある。また、新しい文化への適応という問題や学業上の問題以外にも、本研究の対象となる子どもたちは、苦勞している親に心配をかけたくない、親の再婚でできた義理の父親との関係や、仕事で忙しい両親とコミュニケーションをとりたくてもなかなか会えないなどといったことにも悩んでいた。3人の子どもたちが置かれている環境の複雑さがうかがえる。3人子どもたちの中には、クラスで異質な存在とされ、なかなか同級生たちに溶け込めずいじめや差別で傷ついた一人の子どもたちがおり、彼らはいまだにこれ

らのことが気になっている様子がインタビューではうかがえた。このように、子どもたちは家庭でも学校でも居場所をなくしていたことがわかる。このような子どもたちが、支援クラスでは中国語の使用によって、子どもたちの気持ちが楽になったことから、支援クラスは気持ちを「伝える場」「吐き出す場」と捉えたのであろう。また、心理状態が不安定な子どもたちに対して、支援者は、「勉強よりも子どもの不安を軽減することが先」と判断するなど、柔軟な姿勢で対応した。具体的に述べると、子どもたちは、支援者が子どもたちの話を重く受け止め、自分たちの立場になって一緒に考えてもらっていると受け止めていた。つまり、情意面のサポートになっていたことがわかる。子どもたちは、支援者が自分のことを大事にしてくれていると感じて支援者を信頼し、支援クラスを「ここは勉強の場だけではない」、「ここでは安心して悩みを相談できる」場、つまり、家庭にも学校にも居場所のない自分たちが求めてやまない場所として位置づけたと考えられる。

また、学校や日本語教室では何もわからない、何もできない存在であった子どもたちは、支援クラスの授業では、自分たちがよく知っている中国語で学習が進められることから、学習に能動的に参加することが可能となった。「表面的な理解ではなく、深い理解」ができ、勉強した内容が「よく覚えられる、忘れない」ため、子どもたちは自分の認知能力を生かしそれに応じた勉強ができるようになったと言える。「例えば文章を読むときに、いつもどうしてこうなるか、どうしてそうなるかを聞くの…（うーん、答えだけでなく、理由も聞くってこと？）そう。」というC子の語りからわかるように、支援者が常に子どもたちに自力で考えることを要求していることとも相俟って、「考えることが必要になる」し、「想像の空間も大きくなり」、子どもたちの認知能力に無限の可能性を与えた。このように、塾や日本語教室、在籍学級で「わからない」、「できない」存在とされ、「わからない」、「意味がわからなくてもとりあえず暗記」をしようとしていた子どもたちは、支援クラスにおいて初めて「わかる」、「できる」存在として処遇され、「中国語って、こんなに役に立つんだ」「できなかったことができた」と実感し、学習場面でも有能な自分を発見することができた。このことが、子どもたちがもともともっていた「中国語に対する道具的な位置づけ」（日本語学習のための手助け）を大きく変えるきっかけとなったと思われる。

最後に、言語面に関わる支援クラスに対する位置づけを促す要因について述べる。自分たちの得意な言語である中国語の使用は、子どもたちにリラックスし安心できる環境を作り出し、それによって、子どもたちは自分の中国語力について考えるようになった。その結果として、子どもたちは「中国語は忘れられつつある」「自分の中国語のレベルは落ちている」「やはり中国語を使いたい」ことに気づき、中国語に対して積極的に意味づけていく姿勢が見られた。子どもたちは、自分にとって中国語はかけがえのない存在であると認識し、支援クラスは「中国語をあげてくれる場」＝母語保持・伸長の場であると思うようになった。

一方、日本語での授業も同時に行われており、子どもたちは両言語の環境で勉強するこ

とによって、「中国語も日本語も上達できた」。子どもたちはこのような経験から、「すでに一つの言葉が話せるけど、もう一つの言葉が話せれば、もっと豊かになる」という自分の中に複数の言語が共存することの豊かさに気づき、また、中国語と日本語は「どれがどれの道具ではなく、お互いの邪魔にならない」存在と認識し、両方の言語の力を積極的に伸ばしていこうという態度を見せた。従って、支援クラスは子どもたちにとって、「日本語、中国語両方を育てる場」、「日本語も中国語も上達できる場」となったのである。

以上のことから、支援クラスで行われている学習活動や子どもと支援者とのやりとりは全て中国語の使用から出発しており、中国語使用が子どもたちの情意面、認知面、言語面にプラスに働きかけていることがわかる。子どもたちは「はやく深く理解できる」「もっと勉強したくなる」「気持ちが楽になる」という【中国語だからできた】ことを経験し、それが彼らの支援クラスに対する位置づけの変容を促したと言える。

以上、子どもたちの支援クラスに対する位置づけの変容を促す要因について考察してきた。そこでは、支援クラスでの中国語の使用の役割とその意義が子どもたちの語りによって明らかになり、第2章であげた先行研究の結果と同様の傾向が確認された。次に、データやインタビュー時の子どもの様子に対する筆者の気づきに基づいて、支援者と子どもの関係、子どもたちのアイデンティティについての考察を述べる。

前述したように、子どもたちと支援者との良い関係は、子どもの学習に対して好意的な影響を与えている。では、子どもたちと支援者の間に築かれた関係は、どのようなものだったであろうか。C子は「二人の先生が授業をしてたけど、なんか皆で一緒に勉強してた感じ、お互い学び合い、なんか友達みたい」と述べており、支援者と子どもたちとの間には「先生—生徒」の関係ではなく、「個人—個人」という対等の関係ができた。また、「教える」のではなく、子どもたちと「一緒に勉強する」、「子どもたちから学ぶ」という立場に立つ支援者は、子どもたちの「仲間」となり、お互い学び合うことができていた。この結果は岡崎（2004b）の「子どもと支援者が、お互いの関係を上下ではなく、横の関係として作りつつあった」という調査の結果と同様の傾向が確認されたうえ、さらに子どもと支援者の間には、緊密な学び合いの関係が確認された。子どもたちの意見を尊重し、一人ひとりの子どものニーズに応える支援者の姿勢は、子どもたちが支援クラスでの授業を自分の学習スタイルに合う授業と評価する要因であり、それによって子どもたちが学習を楽しむ、安心して勉強できる環境が作り上げられたと考えられる。

また、インタビューのデータから、来日直前あるいは来日して間もない頃、中国から離れる悲しみを感じていた子どもたちは、中国・中国語を高く評価し、将来は中国に帰りたい、ルーツを中国に置きたい、中国人として生きていきたいと述べるようになり、彼らはしっかりと中国人としてのアイデンティティを持っていることが明らかになった。以上のことから、子どもたちの中では母国・母語への愛着が再構成されたことがわかるが、インタビューで得られたデータでは、子どもたちのアイデンティティの安定と支援クラス及び

それに対する位置づけの間に直接的な影響関係があると言いくいため、子どもたちのアイデンティティに関する概念を立ち上げるには至らなかった。しかし、支援クラスでの中国語の使用によって子どもたちは母語の存在について考えるようになったのは確かなことであり、それがまた、子どもたちに母国である中国の存在について考える機会につながった可能性が大きいと考えられる。つまり、支援クラスでの中国語使用は子どもたちのアイデンティティを安定させる要因でもあると言えよう。

本研究の対象となる子どもたちへのインタビューは、支援クラスを終え、子どもたちが高校一年生になった時期に行なわれた。彼らは来日当初からインタビューが実施された時点までの生活、各時期における気持ちや心境の変化などが絡み合いながら、彼らなりに支援クラスでの体験を振り返り、「彼らにとって、支援クラスどんな場所だったのか」について述べていった。今までの相互育成学習モデルに関する研究は、「子どものために、何ができるか」「子どもにはどんな利点があるか」という点から出発するものが多いが、本研究はあえて「子ども自身はどう認識しているか」「子どもは何を得たと考えているか」という点を焦点に当て、できる限り子どもの目線になり、「子どもは支援クラスに何を求めているか」を探った。例えば、支援クラスには母語のわかる支援者がいること、母語を使うことは子どもに安心感を与えるということはいくつかの研究（岡崎 2004c など）から指摘されているが、子どもはそれについてどう感じているか、また、安心感を持つとすれば、なぜ安心感を持つのか、などといったことは言及されていない。しかし、本研究で得られたデータから、子どもたちは母語である中国語を使えるから安心するだけでなく、学校でも家庭でも話す相手がいない中、支援クラスでは話を聞いてくれる相手があり、悩みを吐き出すことによって安心できたことがわかる。つまり、子どもたちは聞き手を求めていたのである。これは、「教える」ことを取り立てて重視しがちな支援者（学校の先生や地域のボランティアなど）に大きなヒントを与えてくれる。このように、本研究では子どもたちの声に耳を傾けることによって、子どもたちの視点から彼らのニーズや、支援クラスに対する認識をより深く探ることができた。

第5章 結論

第4章では研究の分析結果を述べ、それに基づいて子どもの支援クラスに対する位置づけの変容のプロセスを見てきた。本章では、本研究をまとめ、本研究で得られた示唆と今後の課題を述べる。

5.1. まとめ

本研究では、相互育成学習モデルに基づく教科学習支援の実践に有益な示唆を得ることを目指し、子どもたちの相互育成学習モデルに基づく学習支援に対する位置づけの変容プロセスを明らかにすることを目的とした。そこで、中国語を母語とする3名の言語少数派の子どもたちを対象に、来日当初の生活や支援クラスでの体験を振り返ったインタビューのデータを修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチで分析を行なった。その結果、支援クラスでの中国語の使用は教科・授業内容に対する理解を促進させ、学習意欲を高め、安心感を与えるという役割があり、それがさらに支援クラスでの学習活動全体に肯定的に働きかけることが示された。中国語の使用をきっかけに、子どもたちは心を開き、支援者に自分の気持ちや感情を吐き出すことによって、支援者との良い関係ができ、落ち着いて学習できる環境が作られていった。また、双方向的のやりとりが頻繁に行なわれ、子どもと支援者はお互いに学び合う仲間となり、支援クラスは子どもたちが学習を楽しめる場となった。以上の支援クラスでの母語活用をめぐる体験によって、子どもたちの支援クラスに対する位置づけは、勉強を助ける補習教室から、子どもたちの持っている背景を大事にしながら、彼らの能力を伸ばしていく教室となった。子どもたちにとって、支援クラスに参加した当初は、日本での生活に完全に適応するまでの一時的なシェルターのようなものであり、学業不振に陥った自分たちを助けてくれる場所であった。しかし、支援クラスに参加し卒業した後振り返ってみると、子どもの支援クラスに対する位置づけに関する語りからは、成績を向上させたいといった位置づけが見られなかった。また、心理的に不安定な状態にあった子どもたちは中国語の使用や、支援者の丹念な心理的なケアにより安心感を得、学習活動への能動的な参加が実現され、達成感を覚え、彼らは母語である中国語の存在を見直し始めた。このことによって、子どもたちは「自分にとって支援クラスは何だったのか」について考え始めた結果、支援クラスはありのままの彼らを受け入れる場であり、彼らが持っている母語・母文化というリソースを活かし、さらにもっと豊かなものにしていく場となったことを確認していた。つまり、子どもたちは、支援クラスを、自分で考える力、中国語力、日本語力を同時に育てていく場として位置づけ、支援クラスは、自分たちの将来の可能性を広げてくれる場であることに気づいたと言える。

本研究の結果によって、相互育成学習モデルの有効性や母語活用の意義・役割を検証し

た先行研究の結果が子ども自身の語りからも再確認されたと言えよう。

5.2. 日本語教育への示唆

5.2.1. 母語・母文化を尊重した教育

近年、日本では一人ひとりを大切にす教育の重要性が強調されてきており、現行の学習指導要領においても、「国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を重視し、個性を生かす教育の充実を図る」ことが基本方針の一つとなっている。この教育理念は、言語少数派の子どもの教育にとっても同様に重要である。言語少数派の子どもたちの言語的、文化的、教育的背景は実に多様であり、そうした一人ひとりの背景を尊重し、個人差を考慮に入れた教育が提供される必要がある。なぜなら、本研究が示したように、言語少数派の子どもにとっては、彼らが持つ多様な文化背景、言語背景はかけがえのない存在であり、それらが重視されることで、彼ら自身の可能性が豊かに拓かれていくからである。本研究が対象とした子どもたちは、早く日本での生活に慣れるための条件として、日本語の上達及び成績の向上を第一に考えていた。しかし、支援クラスでの子どもたちの母語である中国語の使用による中国語の可能性への気づきは、さらに進んで母語・母文化の再認識を促し、子どもたちに改めて失いかけていた母語・母文化の大切さを感じさせることができた。彼らは、学校でも家庭でも社会でも十分に活躍できるという自信を得て、日本に住む自分たちを肯定的に捉えることができるようになった。

5.2.2. 子どもと対等に向き合う支援態勢

親の都合で来日を余儀なくされた言語少数派の子どもたちは、日本語や学校の教科を勉強しなければならない、早く日本での生活に慣れなければならない、日本の学校の教育方針に従わなければならないなど、学ぶことが多くある中、重いプレッシャーを感じている。そのような環境の中、学校、塾、日本語教室、そして日本の社会でも、言語少数派の子どもたちは知識や情報を一方的に受け入れることしかできず、自分のリソースや能力を発揮する場がないのである。本研究が対象とした子どもたちも、まさにこのような状況にあり、どこに行っても「教えられる」ばかりで受身的な姿勢にならざるを得ない生活であったと言える。

では、彼らはなぜ、支援クラスにおいて能動的な参加を成し遂げたのであろうか。その最大の要因の一つとしては、支援者と子どもとの間につくられた対等な関係だと考える。支援者は、子どもを無力で何もできない存在、教育すべき存在として見たのではなく、母語・母文化などの既存の能力がある一人の人間として尊重し、彼らとよく話し合い、向き合い、そうすることで、子どもが持っている「生きる力」を最大限引き出すことが目指されていた。その結果として、子どもと支援者の間には上下関係はなく、横の繋がりができ、お互い信頼しあって、「学び合い」が実現されたのであろう。宇津木(2007)でも、対等の立場で子どもと同じ目線にたって支援をすることを肯定的に考える母語話者支援者の姿が

報告されている。本研究の子どもたちも、支援クラスが何故楽しく学習できる場なのかの理由として「一緒に学ぶ」、「学びあう」、「交流がある」などと述べている。このように、子どもたちが求めているのは、人間として尊重されることであると言えよう。

従って、学校や社会では、日本語ができず、日本語・日本文化も知らない、非力でだめな存在とみなされがちな言語少数派の子どもにとって、彼らの母語や母文化に光が当てられることで有能な存在と見なし、対等に向き合う支援者の姿勢は、言語少数派の子どもの支援においては極めて重要であると言える。

5.3. 今後の課題

本研究は、3名の言語少数派の子どもたちの「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づく学習支援教室に対する位置づけを、子どもたちの語りを通して明らかにしたものである。分析方法であるM-GTAの方法論の限定性のため、結果から得られた理論は限られた条件範囲内（限られた条件をもった集団：支援クラスに参加する言語少数派の子どもたち）で説明力があるもので、一般化することができない。しかし、本研究は初めて子どもの視点から支援クラスの一側面を描き出したという点で一定の意義があると考えられる。

本研究で明らかにされた子どもの支援クラスに対する意識変容も、支援者や保護者を対象とする研究、あるいは他の教育機関の実践との比較が可能である。そのことが、言語少数派の子どもの教育のあり方を考える上での議論を豊かにし、さらに具体的な支援方法を考える際に参考になると考える。

最後に今後の課題について述べる。第一に、本研究の対象は、母語での読み書き能力が十分である子どもたちであった。しかし、「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」は、母語力が十分にあるものだけを対象とするものではない。実際には、母語が未発達な幼児期に来日する子どもや、来日後年数が経過する中で母語力を喪失する子どもも多い。したがって、今後は母語での読み書き能力が十分でない子どもたちの場合、どのように支援クラスや母語活用を位置づけているかを見ていく必要がある。第二に、本研究は子どもの支援クラスに対する意識の変容に焦点を当てて見てきたが、支援を受けた全ての子どもにおいてこうした変容が見られるとは言えない。もし、変容しなかった子どもがいるとすれば、そうした例と比較することも必要となると考えられる。このことが、本研究で得られた結論をさらに検証していくうえで重要である。第三に、本研究のインタビューで得られた子どもの語りからは、子どもたちのアイデンティティの安定が確認されたが、それと支援クラスとの関係が浮かび上がらなかったため、概念を生成するところまで至らなかった。独立した概念を生成できるだけの豊富な語りがなかったのである。母語活用及び支援クラスの役割を検証するためには、子どものアイデンティティと支援クラスとの関係に光を当てることも必要であると考えられる。最後に、子どものインタビューから、支援クラスの改善点として、受験対策の整備が挙げられている。支援クラスは受験対策を提供する場ではない

が、子どもたちのこのようなニーズがある以上、その対応も含めて考えていかなくてはならない。

本研究は言語少数派の子どもの母語活用に対する意識、支援クラスに対する位置づけ、子どもたちが置かれている環境などを紹介し、年少者の日本語教育や学習支援のあり方を考える際の一助になることを期待できる。今後も、前述した課題の究明を目指し、引き続き積極的に取り組んでいきたい。

参考文献

- 埋橋淑子 (2004) 「中学校における日本語教育の枠組みと課題—JSL 教育としての日本語教育へ—」『大阪大学留学生センター研究論集 多文化社会と留学生交流』8
- 宇津木奈美子 (2007) 「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」お茶の水女子大学人間文化研究科言語文化専攻日本語教育コース平成18年度修士論文
- 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 (1998) 「応用言語学研究 (1) : 年少者日本語教育と母語保持研究 (1)」『文藝言語研究言語篇』34, 157-175.
- 岡崎敏雄 (1999) 「応用言語学研究 (1) : 年少者日本語教育と母語保持研究 (2)」『文藝言語研究言語篇』36, 51-67.
- 岡崎眸 (2004a) 「子どもたちの言語権・学習権の保障のために」『多言語多文化社会を切り開く日本語教育と教員養成に関する研究』平成16年度科学研究費補助金研究基盤研究B (2) 課題番号 14380117, 97-103.
- 岡崎眸 (2004b) 「『子どもの母語を生かした教科学習支援—子どもの認知上の継続的な発達をどう保証するか—』」『多言語多文化社会を切り開く日本語教育と教員養成に関する研究』平成16年度科学研究費補助金研究基盤研究B (2) 課題番号 14380117, 104-111.
- 岡崎眸 (2004c) 「松村先生—対話—」『言語文化と日本語教育』27, 4-17.
- 岡崎眸・小田珠生・清田淳子・河野麻衣子・佐藤真紀・朱桂栄・高橋織枝・富田啓子・原みずほ・三宅若菜 (2004) 「少数派言語を母語とする年少者の教育における母語と母語話者の役割」『お茶の水女子大学人文科学紀要』57, 203-213.
- 岡崎眸・清田淳子・原みずほ・朱桂栄・小田珠生・袴田久美子 (2003) 「『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」『お茶の水女子大学人文科学紀要』56, 63-73.
- 川上郁雄 (2002) 「年少者のための日本語教育」細川英雄編『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社 81-100.
- 木下康仁 (2003) 『グラウンデッド・セオリー・アプローチ実践』弘文堂
- 木下康仁 (1999) 『グラウンデッド・セオリー・アプローチ—質的実証研究の再生』弘文堂
- 清田淳子 (2004) 「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一」『人間文化論叢』6, 199-210.
- 清田淳子 (2005) 「国語科教育と日本語教育を統合し、母語を活用した内容重視のアプロ

- 一ちの可能性の追求一言語少数派の子どもたちに対する教科学習支援の方法の構築に向けて一」お茶の水女子大学人間文化研究科国際日本語学専攻平成16年度博士論文
- 国際日本語普及協会（1993）「日本に定住したインドネシア難民の母語の保持と喪失に関する調査研究」調査研究報告書
- 小島祥美（2001）「『家庭』と教育ニーズ—日系ペルー人家庭との関わりから—」『日系南米人の子どもの母語教育在日マイノリティスタディーズ〈1〉』KOBE外国人支援ネットワーク編
- 西条岡央（2007）『ライフ講義・質的研究とは何か SCQRM ベーシック編』新曜社
- 斉藤ひろみ（1998）「内容重視の日本語教育の試み—小学校中高学年の子どもクラスにおける実践報告—」『中国帰国者定着促進センター紀要』6
- 斉藤ひろみ（2002）「学校教育における日本語学習支援」『日本語学』21, 23-35.
- 朱桂栄（2003a）「第二言語環境での教科学習支援における母語の活用—来日まもない外国人児童の「国語」学習において—」お茶の水女子大学人間文化研究科言語文化専攻日本語教育コース平成14年度修士論文
- 朱桂栄（2003b）「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, 75-84.
- 朱桂栄（2004）「日本語以外の言語を母語とする言語少数派の子どもへの学習支援における二言語併用の役割：二言語併用研究の示唆するもの」『第二言語習得・教育の研究最前線—2004年度版—』日本言語文化研究会, 223-249.
- 朱桂栄（2005a）「『母語による先行学習』が促進する『日本語による先行学習』—母語の読み書き能力を持っている子どもの『国語』学習の場合—」『言語文化と日本語教育』30, 21-30.
- 朱桂栄（2005b）「『母語による先行学習』による言語少数派の子どもの学びの継続—母語の読み書き能力を持っている子どもの「国語」学習の場合—」『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 128-149.
- 朱桂栄（2006）「言語少数派の子どもへの母語保障の方法と意義—「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」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平成17年度博士論文
- 高橋若菜（2001）「『教科・母語・日本語相互育成学習』モデルに基づく社会科学習支援—韓国人児童の場合—」お茶の水女子大学人間文化研究科言語文化専攻日本語教育コース平成12年度修士論文
- 中島和子（1998）「年少者の日本語教育とバイリンガル教育」『実践国語研究別冊日本語教室の実践と日本語教育のあり方』明治図書
- 中島和子（2001）『バイリンガル教育の方法—12歳までに親と教師ができること 増補改訂版』アルク

- 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『壇上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.
- 広田康生・藤原法子 (1994) 「外国人児童・生徒のアイデンティティの行方－横浜日本語教室アンケート実態調査から－」『外国人居住者と日本の地域社会』明石書店
- 文部科学省 (1995) 『ようこそ日本の学校へ－日本語指導が必要な外国人児童生徒の指導資料－』ぎょうせい
- 文部科学省 (2006) 『日本語指導が必要な外国人生徒の受け入れ状況等に関する調査 (平成 18 年度) の結果』 <http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/19/08/07062955.htm> (2007 年 9 月 1 日)
- 箕浦康子 (1991) 『子どもの異文化体験』思索社
- Holloway, I. & Wheeler, S. (1996) *Qualitative Research for Nurses: Blackwell Science*. (野口美和子監訳 2000 『ナースのための質的研究入門－研究方法から論文作成まで』医学書院)
- 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. & Swain, M. (1986) *Bilingualism in education: Aspects of theory, research and practice*. London: Longman.
- Flick, U. (1995) *Qualitative Forschung*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH. (小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子訳 2002 『質的研究入門－「人間の科学」のための方法論』春秋社)
- Landry, R. & Allard, R. (1991) ” Can schools Promote Additive Bilingualism in Minority Group Children? ” in Malave, L. and Duquette, G. (eds) *Language, Culture, and Cognition*. A Collection of studies in First and Second Language Acquisition. 198-231.
- Skutnabb-Kangas, T. (1990) *Language, Literacy and minorities*, London: Minority Rights Group.

教材

『現代の国語 3』三省堂 平成 16 年版

【資料1】インタビュー・ガイド及び質問項目<日本語版>

*箕浦(1991)、中島(1998)を参考にし、筆者の日頃の支援の気づき及び事前調査の結果をもとに作成した。

*半構造化インタビューで自由に語ってもらうことを姿勢とした。なお、以下の質問項目を目安として、会話の自然な流れにあわせ、質問順番や質問の仕方を柔軟に変更した。

1. 日本での生活について教えてください。
 - ・いつ日本に来ましたか。どんな経緯で来ましたか。どんな気持ちで来ましたか。
 - ・日本の生活にすぐ慣れましたか。大変だったこと、辛かったこと、うれしかったことがあったら教えてください。
 - ・学校生活はどのようなですか。最初に来て日本語まだわからなかった時に、どのように学校の授業に参加しましたか。今はどのように参加していますか。
 - ・日本と中国と一番違うところは何だと思えますか？学校生活は違いますか？どのように違いますか。どちらが好きですか。それはどうしてですか。
2. 支援クラスについて教えてください。
 - ・この支援クラスに参加した経緯を教えてください。どうして参加しましたか？
 - ・どんな授業でしたか？一番印象に残ったことを教えてください。
 - ・来る前に想像した授業と違いますか？どう違いますか？
 - ・支援クラスが始まる前に授業のやり方についてどんな説明を受けましたか？
 - ・この支援クラスに参加した感想を教えてください。どうしてそう思いますか？
 - ・参加して一番良かったことと良くなかったこと（あれば）を教えてください。
 - ・支援クラスの雰囲気はどうでしたか。いつもどんな気持ちで授業を受けていましたか。それはどうしてですか。
 - ・支援クラスのほかに、日本語教室や塾などに通っていますか（通ったことがありますか）。支援クラスとどう違いますか。
 - ・支援クラスに参加して、一番の収穫を教えてください。それはどうしてですか。
3. 二言語で授業を受ける感想を教えてください。
 - ・日本語で授業を受けたり、中国語で授業を受けたりすることについては、どう思いますか。両方の授業はどう違いますか。参加する前に想像したことと違いましたか。
 - ・中国語で授業を受けることと日本語で授業を受けることとは、何が違いますか。それはどうしてですか。
 - ・母語で授業を受けたことについて何か言いたいことがありますか。些細なことでもいいです。
 - ・支援クラスで中国語を使うことについて、どう思いますか。いい点やよくない点があ

れば、教えてください。

4. 先生（支援者）について教えてください。
 - ・先生はどんな人ですか。いつもどのように教えていましたか。
 - ・先生とはどんな関係でしたか。どうしてそのような関係ができたと思いますか。
 - ・日本人の先生と中国人の先生との関係は違いますか。どのように違いますか。
 - ・支援の先生は学校の先生や日本語教室の先生とは同じですか、違いますか。どうしてそう思いますか。
5. 今の言語使用について教えてください。
 - ・家庭内の言語使用状況について教えてください。
 - ・「何語で喋りなさい」など、親から言語の使用について何か指示がありましたか。どんな指示でしたか。その指示についてどう思いますか。本当は何語で話したいですか。
 - ・放課後はいつも誰と遊びますか。その時は何語でしゃべりますか。一番よく使う言葉はなんですか。使い分けしていますか。どのように使い分けをしていますか。
 - ・中国人の友達と付き合っていますか。どんなお友達ですか。中国人と日本語でしゃべったことがありますか。それはどんな時ですか。
 - ・家には中国や中国語に関するものがありますか。それはどうやって入手しましたか。それを使って中国語に接触していますか。
 - ・日本語の勉強はどのようにしていますか。どんな時に日本語を使っていますか。
 - ・日本語と中国語は、今のあなたにとって、どちらが大切ですか。それはどうしてですか。前はどうかだったのですか。
 - ・日本語が上手になったと思いますか。それはいつ頃からですか。中国語は下手になったと思いますか。例えばどんなときにそう思いますか。
 - ・母語についての考え方を教えてください。これからずっと日本で生活していくとしたら、中国語はどうしますか。どうしてそう思いますか。
 - ・授業の内容や宿題がわからない時にどうしますか。今は学校の授業の内容はわかりますか？それはいつからですか。
6. 学校のことや、将来のことについて教えてください。
 - ・一番好きな先生（いれば）のことを話してください。理由も教えてください。
 - ・一番好きな／きれいな授業は何ですか。どうして好き／きれいですか。授業ではどのように参加していますか。
 - ・将来はずっと日本で生活したいと思いますか。どうしてそう思いますか。
 - ・将来大学で何を勉強したいと思っていますか。何について勉強したいと思っていますか。どうしてそう思いますか。
 - ・将来の夢について話してくれますか。どんな仕事が就きたいですか。どんな人になりたいと思いますか。

【資料 2】インタビュー・ガイド及び質問項目〈中国語版〉

1. 请告诉我关于日本的生活。
 - 什么时候来的日本？因为什么原因你来的日本？当时是什么样的心情？
 - 很快就习惯了日本的生活了吗？有没有什么不愉快的事情，辛苦的事情，和高兴的事情，能不能告诉我？
 - 学校的生活如何？刚开始来到日本还不懂日语的时候，在学校，你如何听讲？现在呢？
 - 你觉得日本和中国最不同的地方是什么？学校生活有什么不一样？你比较喜欢哪一个，为什么？
2. 请告诉我一些支援教室相关的事情。
 - 可以告诉我你参加本支援教室的经过？当初为什么参加？
 - 是如何上课的？请告诉我你印象最深刻的事情。
 - 和来之前你想象的上课方式有什么不一样？哪里不同？
 - 在开始上课以前，针对上课方式老师有没有做什么说明？
 - 请你告诉我你参加本支援教室的感想。为什么这么觉得呢？
 - 如果你觉得有不错的地方和不好的地方请你告诉我。
 - 支援教室的气氛你觉得怎么样？上课的时候你都是什么样的心情？为什么呢？
 - 除了支援教室，你有没有参加别的补习班或日语教室？和支援教室有什么不同吗？
 - 请告诉我你参加支援教室所得到的最大收获。为什么呢？
3. 请告诉我你用两种语言上课的感想。
 - 对于用中文日文同时上课你觉得怎么样？接受支援以前你有想过用双语上课吗？
 - 用中文上课跟用日文上课的方式，你觉得有什么不同吗，为什么？
 - 对于在日本用母语上课，你有没有什么感想？任何小事情都可以。
 - 就支援教室用中文上课的事情，你怎么觉得呢？如果有什么觉得好与不好的地方，能告诉我吗？
4. 请告诉我关于支援教室的老师。
 - 支援的老师是什么样的人呢？老师都怎么上课呢？
 - 和支援的老师是一种什么样的关系呢？你觉得为什么会形成这样的关系呢？
 - 日本老师和中国老师有不一样吗？哪里不一样？
 - 支援教室的老师，跟补习班的老师，或日语教室的老师有什么不一样吗？为什么这么觉得呢？
5. 请告诉我你现在的语言使用状况。
 - 请告诉我你在家的语言使用状况。
 - 对于你使用的语言，父母有没有什么限制或要求？关于父母的要求你有什么感想？其实

你最想用什么语言说话呢？

- 学校上完课,你一般都和谁在一起?那个时候,一般都用什么语言交流?最常用的语言是什么?分场合使用吗?怎么用?
 - 你有中国的朋友在这里吗?是什么样的朋友?和中国朋友在一起的时候,用过日语吗?如果有的话,大概是在什么时候?
 - 你家中有什么和中国相关的东西吗?是通过什么渠道得到的呢?你会通过这些东西去使用中文吗?
 - 你现在是如何学习日语的?什么时候,你会用日语讲话?
 - 日语和中文,对现在的你来说,哪个比较重要些?为什么呢?以前是怎样的情况?
 - 你觉得自己的日语有很大进步吗?是从什么时候开始的?你觉得中文有所退步吗?如果有的话,你觉得是在什么情况下?
 - 请告诉我你对母语的想法。如果从现在开始都一直在日本生活了,那中文你打算怎么办?为什么呢?
 - 如果上课时有听不懂的地方,或者作业有不懂的地方,你要怎么办呢?现在在学校上课都能听明白吗?从什么时候开始的?
6. 能和我说说关于学校和你将来的打算吗。
- 能稍微介绍一下你最喜欢的老师吗?请告诉我你的理由。
 - 你最喜欢和最不喜欢的课程是什么?为什么喜欢,为什么讨厌?你在上课的时候如何表现?
 - 将来想一直都在日本生活下去吗?为什么呢?
 - 将来如果上大学的话,你想学习什么专业?为什么呢。
 - 能说说你将来的梦想吗?想做什么样的工作?想成为什么样的人?

【資料3】面接時アンケート

記入日：2007年 月 日

- ・氏名
- ・年齢／学年／在籍校
- ・出身／国籍
- ・両親の国籍
- ・来日時期
- ・支援を受けた時期
- ・来日後、入ったクラス（何年生だったか）
- ・来日前に、何年生までの教育を終えているか
- ・学校でどのような授業を受けているか（取り出し授業や日本語支援など）
- ・帰国予定
有（時期： ）／無／わからない

【資料 4】分析ワークシート

概念	何もできない無力さ
定義	日本の生活に適応する難しさや、日本語を話せない自分の無力さを感じる事。
ヴァリエーション	<p>C:(剛来日本的时候有没有遇到什么困难?) 我不懂日语,也不会讲,什么都不会。上课也听不懂…什么都不会,感觉很无助。</p> <p>訳:(日本に来たばかりのとき、何か困ったことあった?) 日本語わからない、話せない、何もできなかった。授業も全然わからなくて…何もできなかった。自分の無力さを感じた。</p> <p>C:(上学时是什么心情?) 想回家。</p> <p>訳:(学校にいるときはどんな気持ちだった?) 家に帰りたかった。</p> <p>L:来了(日本)之后发现事情没那么简单,要适应日本的生活,要学日语,那时候感觉压力很大、很累。</p> <p>訳:(日本に) 来たら (日本の生活に慣れることは) そんな簡単なことではなかったことに気づいた。日本の生活に適応しなければならなかったし、日本語を勉強しなければいけなかったし、そのときはすごく大きなプレッシャーを感じて、すごく疲れた。</p> <p>L:(那时候有没有什么适应不良的情形?) 就是学校嘛,学校的生活很不能适应,因为跟中国很不一样。还有就是通車一个多小时,觉得非常不习惯,早上要坐一小时,晚上也要坐一小时,这样子来回来去很累啊。</p> <p>訳:(うまく適応できないこととかあった?) 学校はさー、学校生活になかなか慣れなかった。(学校生活が) 中国にいたときと全く違ったから。また、通学は1時間以上かかる、なかなか慣れなかった。朝も1時間かかるし、夜も1時間かかるし、このように往復することはすごく疲れるさー。</p> <p>X: 就是刚来日本的时候,不是日语都不会嘛,就感觉出去什么都不会嘛,然后就都不想出门,因为什么都不懂嘛,就感觉蛮难过的,所以有一阵子都闷在家里。</p> <p>訳:日本に来たばかりのときは、日本語が全然わからなかったじゃない。出かけたりしても何もできないから、外に出たくなかったの。何もわからなかったからさー、すごく退屈だった。だからしばらくの間は家に閉じこもってた。</p>
理論的メモ	<p>【メモ】</p> <p>10月13日 文殊検討会 概念名「日本で生活する難しさ」を変更</p> <p>11月1日 「日本での生活に適応する難しさ」をカテゴリーにし、概念名を「日本社会・学校で遭遇した困難」に変更</p> <p>11月27日 概念名「学校・社会で遭遇した困難」変更</p>

概念名	日本と中国の教育方式の違い
定義	日本と中国の学校生活や教育の方式は非常に違うと思うこと。
ヴァリエーション	<p>C：教育方式(也很不一样)。(譬如说呢?)因为在中国嘛…中国因为现在学习上都很紧嘛…每天都很累。来这里就突然觉得，学的东西好少啊，就有的时候觉得，学的都不够嘛…即使到了高中，觉得数学、英语的东西都太简单了，想做更难一点的。(哦…就觉得学校的教育方式比较松?) 嗯，虽然是轻松是轻松点，但是就有点觉得不象…学不到东西。</p> <p>訳：教育方式も(全然違う)。(例えば?)中国は…中国の学校はとても忙しいの。毎日すごく疲れる。ここ(日本)に来たら勉強する内容の量がすごく少ないから、時々学ぶものが足りないと思うの。高校に入っても、数学も英語も簡単すぎるし、もっと難しいことを勉強したくなるの。(うーん、日本の学校教育のほうに余裕ってこと?) うん、余裕はいいけど、なんか違う、なんか学べるものがあまりないような気がするの。</p> <p>L：(你觉得中国和日本的学校生活有没有什么不同啊?)中国的学校实力比较高，学的进度都很快，日本(的学校)都是很慢的，比如说你现在在中学学的东西，日本到高中才能学的到。</p> <p>訳：(中国と日本の学校生活は何か違うところある?)中国の学校のほうがレベルが高くて、授業の進度も速いのに対して、日本(の学校は)は何でも遅いの。例えば中国の中学で勉強する内容は、日本では高校に入ってから勉強するの。</p> <p>L：(其它呢?譬如说跟同学相处啊，还有老师的教育方式…)日本の老师比较会关心你，你有困难他就会帮你，什么事情都会询问你意见，在中国没有这种事，老师都是随你便，譬如说肚子痛嘛，中国老师就会问你理由，问了很多到最后还是不会让你休息，日本老师马上就让你休息，比较会关心你。(你的意思是说中国老师比较权威，说什么就是什么，可是日本老师会跟你商量，会问你的意见，比较尊重你，中国老师大部分是用命令的?)对，就是那样。</p> <p>訳：(ほかは?例えば同級生との付き合いとか、先生の教育方式とか…)日本の先生のほうが熱心で、困るときにすぐに助けてくれるし、どんなことでもちゃんと意見を聞いてくれるの。中国ではそんなことありえないの。先生はいつも言うことを聞いてくれないの。例えば、おなかが痛いと言ったら、中国の先生はまず理由を聞くけど、いろいろ聞いても休ませたりはしてくれないの。日本の先生だったらすぐ休ませてくれるし、すごく熱心なの。(中国の先生は権威があって、何を言っても逆らうことができなく、ほとんどのときは命令ばかりするのに対して、日本の先生はあなたの意見をちゃんと聞いてくれるし、あなたのことを尊重してくれると言いたいの?)そう、その通り。</p>

	<p>X：我感觉日本的学校每天都过着一样的生活，都没有什么风波，在中国（学校）的话，天天都会发生蛮新鲜、不一样的事情。譬如说现在大家都在成长阶段，可能就会发生恋爱那样的事情，但是日本就属于比较没有表现出来，就是说不让大家知道，大部分都在背地里…就是在中国一些私事都可以跟大家讲，但是日本人就不会跟你说他的私事，都是一直藏在心里，感觉日本人比较重视隐私。所以我还是比较喜欢中国学校的环境。</p> <p>訳：日本の学校では毎日同じような生活をしているような気がして、特別なことがあまり起きない。中国の（学校だと）、毎日違うこと、おもしろいことが起きるの。例えば、今は成長の段階にいるから、恋の話がたくさん出てくるかもしれないけど、日本ではあまりなくて、つまりいつも皆に知られないようにして、ほとんど皆のかけでやっている…つまり中国では、プライベートの話でも皆に言うけど、日本人はいつもプライベートの話を心に隠し、あまり話してくれないの。日本人のほうがプライベート重視って感じ。だから私は中国の学校のほうが好き。</p>
理論的メモ	<p>【メモ】</p> <p>中国と日本の文化、習慣や環境などの違いも上げられたが、ここでは学校生活についての語りのはるかに多くあったので、学校生活の違いを焦点化した。</p> <p>10月13日 文殊検討会 概念名「日本と母国の違い」を変更</p>

概念名	各家庭の事情による悩み
定義	子どもたちがそれぞれの家庭事情で悩んでいること。
ヴァリエーション	<p>C:(那你有跟父母说你在学校遇到的困难吗?)爸爸妈妈工作都很忙嘛,都很晚回家,所以我每天下课回家都一个人吃饭,感觉就很寂寞,等我睡着了他们才回家,隔天早上我出门上学时他们又都还在睡觉,所以基本上都没有说到话,就觉得…很孤独那样。而且也不想让他们担心。</p> <p>訳:(学校であった困難などを親に相談した?)お父さんとお母さんは仕事で忙しくてさ、帰りはいつも遅いから、毎日学校から家に帰ったらいつも一人で晩御飯を食べて、とても寂しい。両親が家に帰ったときには私はもう寝ているし、翌日私が学校に行くときにはまだ眠っているから、基本的にはしゃべっていない、なんか…一人ぼっち。それに心配もあまりかけたくなかったし。</p> <p>L:在家里…我妈妈在学日文嘛,所以在家里都讲日文,跟我姐姐常吵架,有时候就不讲话了,所以有很多事情不太好跟家人沟通。</p> <p>訳:家にいるとき…お母さんは日本語を勉強してるからさ、家では日本語を使っている。姉とはよく喧嘩して、口を利かないときもよくあるから、あまり家族に言えないことが多い。</p> <p>① L:(你在哪里バイト?)在我家附近的スーパー。(哇,你现在都跟日本人一样hhh)hhh没办法,家里太多人要吃饭了…</p> <p>訳:(どこでバイトしているの?)家の近くにあるスーパーで。(おっ、日本人みたいねhhh)hhh仕方がない。家にはたくさん食べる人がいるからね…</p> <p>X:(你将来想作什麼?)我以后想在老家开一间美容院,我不想生活在日本…(你不想上大学吗?)不想,因为大学都在讲理论,我不喜欢念书。(那你毕业后要作什麼?)可能念专门学校吧,我想赶快赚钱养家,让我爸妈轻松一点,我爸爸是工人嘛,我妈妈也在打工,他们太辛苦了。</p> <p>訳:(将来何がしたいの?)実家(中国)で美容院を開きたいの。日本に住みたくない…(大学に行きたくないの?)いいえ、大学では理論ばかり勉強しているし、勉強はあまり好きじゃないし。(じゃ卒業後はどうする?)たぶん専門学校に入るかな、早く仕事してお金を稼いで、親を楽にさせたいの。お父さんは労働者でさ、お母さんもバイトをしているし、二人は大変な苦勞をしているから。</p>
理論的メモ	<p>【メモ】</p> <p>① L子の家庭事情が複雑で、母親が中国から3人の子どもを日本に連れてきて、今の日本人の夫と結婚したそうである。また、筆者がL子と現在の日本人父親との関係について質問をしたが、L子が戸惑った様子が見られたので、彼女と日本人父親の関係についての質問を控えた。このことから、L子がバイトす</p>

	<p>ることと日本人父親との関係が密接な関係性にある可能性が高く、L子がこのことに悩まされていると判断し、この発言をヴァリエーションとして採用した。</p> <p>12月15日 概念名「各家庭の事情」を変更</p>
--	---

概念名	いじめ・差別の経験
定義	学校や社会でいじめや差別などの不愉快な経験を受けたこと。
ヴァリエーション	<p>C：当初刚来日本的时候，被一些学校的男生欺负，也不知道怎么跟老师说，老师好象也很冷淡，那时候就有一点讨厌老师。</p> <p>訳：日本に来たばかりの頃、学校の男の子たちにいじめられてたけど、どう先生に言えばいいかがわからなかったし、先生も冷たそうだったし、そのときは先生のことをちょっと嫌になった。</p> <p>① L：本来选了一间学校，结果说因为我们是中国小孩，不让我们进去…</p> <p>訳：ある学校に入学しよう思ったけど、中国人の子どもだから、入学が拒否され…</p>
理論的メモ	<p>【メモ】</p> <p>① Lはこのことが非常に気になっている様子が見られた。</p>

概念名	消極的な授業への参加や人間関係作り
定義	授業参加や人間関係の築きなどに対して消極的であること。また生活態度が消極的であること。
ヴァリエーション	<p>C：我…不讲话…没办法。所以就是，上课就是，就是坐在那边，然后一直听，没有参与，也没有发言哦，挺无趣的。</p> <p>訳：私…何も話さなかった…どうしようもなかった。だから、授業は、そこに座って、そしてずっと聞いて、何も参加しないし、発言もしなかったよ、つまらなかった。</p> <p>C：来日本之前我个性本来就是比较跟大家合得来那种，刚来这里（日本）的时候因为不会讲话（日文），有一个时期突然就变的不爱跟人说话，喜欢一个人待着，但是到后来就觉得一个人很孤独，没有说话的对象…</p> <p>訳：日本に来る前にはどんな人にもよく合う性格だったが、ここ（日本）に来たばかりのときは（日本語が）しゃべれなかったから、一時期は急にあまりしゃべりたくなくなって、一人のほうが好きだった。でも、その後は寂しくて、話す相手がなくて…</p> <p>C：可能跟我的性格也有关系，我那时候就突然变的很内向嘛，可能我表现的也很冷淡，所以刚开始在学校不是很顺利。</p> <p>訳：私の性格とも関係あるかもしれないけど、そのとき急に内気になって、私も冷たく見えたせいだったかな、だから最初のときは学校ではあまりうまく行かなかった。</p> <p>X：就是刚来日本的时候，不是日语都不会嘛，就感觉出去什么都不会嘛，然后就都不想出门，因为什么都不懂嘛，就感觉蛮难过的，所以有一阵子都闷在家里。</p> <p>訳：日本に来たばかりのときは、日本語が全然わからなかったじゃない。出かけたりしても何もできないから、外に出たくなかったの。何もわからなかったからさー、すごく退屈だった。だからしばらくの間は家に閉じこもってた。</p> <p>X：上课听不懂嘛，也不想听嘛，所以（刚开始不懂日文的时候）我就趴在那边睡觉。</p> <p>訳：授業もわからなかったし、聞きたくもなかったし、だから（最初に日本語がわからなかったときは）机に伏せて寝たりした。</p>
理論的メモ	<p>【対極例】</p> <p>・L：（你大概是什么时候开始适应学校生活、跟的上学校进度？）因为有（中国的）同学很好，有很慢都会帮你嘛，所以在这里对他们比较有亲切感，有他们帮我的话我适应起来就比较快了，所以来日本没多久就跟上大家的进度了。（那这样很快啊，好厉害啊…）<HHH>因为有人帮我翻译嘛，因为他住的跟我挺近的嘛，所以我们几乎都在一起。</p> <p>訳：（いつ頃から学校生活に、授業の進度についていけるようになったの？）優し</p>

い（中国人の）クラスメートがいてくれて、ついていけないときにいつも助けてくれたからさ、すごく親近感を持った。彼らが助けてくれたから、日本に来て間もなくともすぐ皆についていけた。（速いね。すごい…）〈hhh〉翻訳してくれる人がいたからさ、家も近かったし、ほとんどの時間は一緒だった。

【メモ】

11月10日 概念名「消極的な授業への参加」を変更

11月23日 概念名「消極的な生活態度」を変更

概念名	成績と日本語を伸ばしたい
定義	支援に参加したいと思った理由は主に成績の向上と日本語の上達であること。
ヴァリエーション	<p>C:(那你为什么当初决定要参加?你是自己决定的吗?还是妈妈决定的?)自己决定的。因为国语成绩很不好,跟不上…(略)…而且,我想把日语学好。(哦,所以主要是为了成绩和学好日语?)嗯。</p> <p>訳:(どうして支援に参加すると決めたの?自分で決めたの?それともお母さんが決めたの?)自分で決めた。国語の成績がすごく悪かったし、ついていけなかった…(略)…そして、日本語も上手になりたかったし。(じゃ、主に成績と日本語の勉強のため?)うん。</p> <p>L:(那你那时候为什么想参加 LAMP 支援?你那时候日文都 OK 了嘛…)对啊,可是想要再提高成绩,而且那时候我中文都会说了,日文也都会说了,老师教我学习嘛,但是英语就跟不上,老师教我了,我也不是很懂,…(略)</p> <p>訳:(どうして LAMP の支援に参加したいと思ったの?そのとき日本語はもう問題ないはずだったのでは…)そうだけど、でもやはりもっと成績を上げたかった。そのとき中国語もできるし、日本語もできるけど、先生が教えてくれた、英語はどうしてもついていけなかったの。先生が教えても理解できなかった…(略)</p> <p>X:(那你当初决定参加的理由是什么呢?)因为那时候我功课跟不上嘛,而且又刚好要准备高中考试,所以说如果参加这个能跟上成绩也蛮好的就决定要参加了。(所以你参加 LAMP 是为了要跟上成绩还有高中考试?)对。</p> <p>訳:(じゃ、LAMP の支援に参加すると決めた理由は何ですか?)そのとき学校の授業についていけなかったし、高校の受験勉強もあったし、これに参加したら学校の勉強についていけるかもしれないと思ったから、参加した。(じゃ、LAMP に参加した理由は成績の向上と高校の受験勉強だね?)そう。</p>
理論的メモ	10月13日 文殊検討会 概念名「成績向上の動機」を変更

概念名	はやく深く理解できる
定義	母語は理解を促したり、深めたりすることができること。
ヴァリエーション	<p>C：如果(学习所使用的语言)是中文的话，就是理解的比较快，所以比较容易学，所以就学的比较快一点。</p> <p>訳：学習言語が中国語だったら、理解が早いので、わかりやすいし、学習のスピードも速い。</p> <p>C：我觉得这样的方式(中文日语同时使用)挺好的，因为适于刚来日本、国语讲的不太好、日语讲的也不太好的人来说，反正就是讲中文嘛，就更容易懂一些，…(略)</p> <p>訳：このような(中国語と日本語で授業をする)形式はいいと思うよ。日本に来たばかりで、中国語も日本語もあまりできない人にふさわしいから。とにかく、中国語を使ったほうがわかりやすいから…(略)</p> <p>L：(略)…你会比较容易理解，因为是母语嘛，比较好理解。我到日本已经四年多了，可是有些比较难的日文我还是不会，还是要从中文理解，尤其是一些比较复杂杂的(日文)…(略)</p> <p>訳：(略)…理解しやすいし、母語だからさ、理解しやすい。日本に来て4年目になったけど、まだ難しい、わからない日本語があって、中国語から理解しなければならない。特に複雑なもの(日本語)…(略)</p> <p>L：因为我现在中日文两个都会，所以两种上课方式对我来说都差不多，只是中文的时候可以了解的比较深，我觉得两个一起上很好。</p> <p>訳：今は中国語も日本語も上手になったので、どちらかを使って授業を聞いても問題ないけど、中国語を使ったほうが理解が深いから、2つの言語で授業をするのはとてもいいと思う。</p> <p>L：我之前都是用日文一直上课，而且都是日本老师，有时候解释的也听不懂，听不懂又不能问，只能大概理解，不象中文可以百分之百知道，所以日文都是死记硬背。</p> <p>訳：前はずっと日本語で授業を聞いていて、しかも先生は全員日本人だったから、説明を聞いてもわからないときもあった。わからないときも聞けなかったし、大まかな理解しかできなかった。中国なら100%意味がわかるのに。だから日本語のときはいつも丸暗記だった。</p> <p>L：譬如说算数嘛，脑子都是用九九，都是用中文去想，很多事情都是用中文理解比较快，…(略)</p> <p>訳：例えば算数の場合、頭の中でよく九九を使うけど、そのときはいつも中国語で考えるの。中国語で理解したほうが速いことがたくさんあって…(略)</p> <p>X：(LAMP)就跟上普通的私塾不一样，普通的私塾老师是让你先写作业嘛，象这边</p>

	<p>(LAMP) 其实比较不一样，让你比较明白上课在讲什么，譬如说国语方面嘛，有一些很多很难的日语嘛，他都会用中文解释让你理解，象普通的老师就是告诉你什么意思，不会很深入的跟你解释，就解释一下表面的意思而已，就感觉那样子很快就忘记了。LAMP 的话就可以帮你(把教科书内容)翻成中文，可以很详细的跟你解释，这样的话会记得比较牢固一点，并不是表层的理解，而是深入的理解。</p> <p>訳：(支援クラスは) 一般の塾と違って、一般の塾の先生は先に宿題を書かせてさ、ここは (LAMP) ちょっと違ってさ、授業の内容がわかるの。例えば国語でさ、難しい日本語をさ、中国語で説明してくれるの。普段先生はただ意味だけを教えて、深くまで説明したりしないで、表面的な意味だけ説明するから、すぐ忘れる気がするの。LAMP は (教科書の内容を) 中国語に翻訳してくれて、詳しく説明してくれるから、よく覚えられるの。表面的な理解ではなく、深い理解なの。</p> <p>① X：象以前只听学校老师的课都是一知半解，了解的不是很透彻，象以前也去上过私塾，但是私塾老师讲的很快听不懂，因为他毕竟是针对日本的孩子来教的，所以说听了也不懂，后来只上了两个星期就不上了。</p> <p>訳：学校の先生の授業はいつも一知半解で、十分な理解じゃない。塾にも行ったけど、塾の先生が話すのが速くてわからなかった。日本人の生徒を対象としてるし、聞いてもわからなかったから、2週間だけ通って、すぐやめたの。</p> <p>X：用中文上课还蛮亲切的，比较容易明白。</p> <p>訳：中国語で授業をするのは親切だし、わかりやすい。</p> <p>X：用中文的话，想象空间比较大，因为（上课）意思你都懂嘛，就要靠你自己去思考，才能体会课本到底讲的是什么意思。那用日文的话光理解意思就要花很多时间了，没有力气再去思考意思了。（哦…那你就是觉得用中文上课比较会用到思考能力？）对阿。</p> <p>訳：中国語を使って授業を聞いたほうが、想像の空間が大きくなる。授業内容が全部わかるからさ、自分の力で考えないと、教科書の意味がわからないの。でも、日本語を使った（授業の）場合、意味を理解するだけでたくさんの時間がかかって、もう思考する余裕がないの。（うーん、中国語で授業をしたほうが思考能力が必要ってこと？）そう。</p>
理論的メモ	<p>【メモ】</p> <p>① LAMP で行われている支援クラスと比較している。</p> <p>10月13日 文殊検討会 概念名「母語は理解を促す」を変更</p> <p>11月27日 概念名「意欲が高まる」を変更</p>
概念名	もっと勉強したくなる
定義	母語を使うことによって、授業が面白い、勉強したいと思ったり、学習意欲が上

	<p>がったりすること。</p>
ヴァリエーション	<p>C: (略) …感□超□□念的, 就是很想念那段日子。(□什么呢?) □…就是…就是□得用中文上□很有趣嘛, □想一直上下去, 感□都不会□那□, 想□什么都能□, 不象在学校, 听也听不懂, 想□么都也没人懂。</p> <p>訳: (略) …なんか超懐かしいね、あのときのことがすごく懐かしい。(どうして?)</p> <p>うーん、それは、それは中国語で授業をするのは面白いからさ、いつももっと続けたいと思って、なんか全然飽きないの。言いたいことも言えるし、それに対して、学校では聞いてもわからない、何かを言いたくてもわかる人がいないの。</p> <p>L: 日□教室的□, 因□日文只有五十音嘛, 听着很□□, 听着听着就想睡□, 那中文□竟是自己的□言, 我听起来也比□快□一点, 学□起来也比□□松, 不会那么想睡□, 比□没那么□□, 学起来比□有□趣。</p> <p>訳: 日本語教室はさ、日本語には五十音しかなくて、とても単調に聞こえるから、聞いているうちに眠くなっちゃうの。中国語は自分の母語だし、聞いていて楽しいし、それで勉強するのも楽だから、眠くならないの。しかも緊張しない、興味がわいてくるの。</p> <p>L: 用中文听真的比□□松, 而且一方面也有日文老□。</p> <p>訳: 中国語で授業を聞いたほうが本当に楽で、それに日本人の先生もいる。</p> <p>X: (用中文上□□你是什么心情?) 面白い、很有趣是因□他不是一个很死板的□西, 就是会把内容解□的蛮有趣的, □你很容易理解, □你挺想往下学的, 也比□想学。</p> <p>訳: (中国語で授業を聞くのはどんな気持ちだった?) 面白い、面白かった。死んだ授業じゃなかったから。授業の内容が生き生きとしてわかりやすくて、もっと続けたくなるし、勉強したくなる。</p>
理論的メモ	<p>11月27日 概念名「母語使用による学習意欲の向上」を変更</p> <p>12月10日 概念名「学習意欲が出る」を変更</p>

概念名	気持ちが楽になる
定義	母語を使うことによって、子どもがリラックスし、安心できると思うようになること。
ヴァリエーション	<p>C：那時候在外面都只能讲日语嘛，感觉很压抑，只有来这里（LAMP）可以放松一点，因为终于可以讲中文了。</p> <p>訳：そのとき外では日本語しか使えなかったからさ、なんかすごく抑圧感を感じた。ここ（LAMP）に来るときだけが少し楽になる。やっと中国語が話せたから。</p> <p>L：（略）…那中文毕竟是自己的语言，我听起来也比较快乐一点，学习起来也比较轻松，不会那么想睡觉，比较没那么紧张，学起来比较有兴趣。</p> <p>訳：（略）…中国語は自分の母語だし、聞いていて楽しいし、それで勉強するのも楽だから、眠くならないの。しかも緊張しない、興味がわいてくるの。</p> <p>L：用中文听真的比较轻松，而且一方面也有日文老师。</p> <p>訳：中国語で授業を聞いたほうが本当に楽で、それに日本人の先生もいる。</p> <p>X：用中文上课还蛮亲切的，比较容易明白。</p> <p>訳：中国語で授業をするのは親近感があるし、わかりやすい。</p>
理論的メモ	<p>11月23日 概念名「リラックス・安心できる雰囲気」を変更</p> <p>11月27日 概念名「プレッシャーを感じない場」を変更</p>

概念名	成績があがる
定義	実際に支援を受けて、成績が上がったこと。
ヴァリエーション	<p>C：当時、我记得有一次嘛，就是刚来日本的时候国语都是不超过 10 分以上的，但是，去了…LAMP 之后，就是第一次国语考了最高的一次，54 分吧…(嗯嗯嗯) 然后一下就上来了。</p> <p>訳：当時、あるとき、日本に来たばかりのときの国語の成績はいつも 10 点未満だったけど、LAMP に参加したら、初めて 54 点かな、の高得点を取ったの…(うん、うん) そしてすぐ(成績が)上がったの。</p> <p>C：(所以你那时候觉得，就是因为上了这节课(LAMP)，所以你成绩才会一下子提高?)</p> <p>対。</p> <p>訳：(だからそのときは、LAMP に参加したから、成績がすぐ上がったと思ったの?)</p> <p>うん。</p> <p>C：我现在在学校的成績也很好，这次考试班上第四名，而且自然科全学年只有我满分，我妈妈很高兴，我觉得这跟去那里(支援)很有关系…(略)。</p> <p>訳：今学校の成績もいいし、今回のテストはクラスで 4 番目を取ったの。しかもこの学年では理科満点を取ったのは私だけなの。お母さんもすごく喜んでくれた。これはそこ(LAMP)に行ったおかげだと思うし…(略)。</p> <p>X：(略)…就是提高了学习成绩，尤其是国语成绩提高的蛮多的，…(略)。</p> <p>訳：(略)…学校の成績が上がって、特に国語の成績がすごく上がったし、…(略)。</p>
理論的メモ	<p>【メモ】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・C から成績の向上が自信に繋がるような態度が見られた。 <p>11 月 29 日 概念名「成績の向上」を変更</p>

概念名	学校の授業がわかるようになる
定義	教科の先行学習支援を受けることによって、在籍学級の授業がわかるようになり、学校授業の進捗についていけるようになること。
ヴァリエーション	<p>C：就是不会日语的时候嘛，在学校上课都很无聊，因为听不懂啊，可是因为那里（LAMP）会帮我先预习课本内容，所以上课就可以听懂一些，比较不会那么无聊。</p> <p>訳：まだ日本語がわからないときはさ、学校の授業はつまらなくて、聞いてもわからないからさ。でも LAMP では教科書の内容を先に予習してくれるので、学校の授業が少しわかるようになって、それほどつまらなくなかった。</p> <p>C：用中文上课，最主要的好处就是，可以懂啊，至少可以懂啊，不象上课的感觉，一边听也听不懂。</p> <p>訳：中国語を使って授業する、一番の利点は、分ること、少なくともわかるからさ。それと違って、学校の授業は聞いても全然わからない。</p> <p>C：反正就是（支援上课）讲中文嘛，就更容易懂一些，然后讲日语的话，就可以在自己在和大家一起上课的时候，也能听懂一点，我觉得这样挺好。</p> <p>訳：とにかく（支援クラスで）中国語を使うと、もっとわかりやすい。そして日本語を使うと、学校でみんなと一緒に授業を受けるときも少しわかるから、いいと思う。</p> <p>X：来 LAMP 上课可以比较赶上学校进度，因为他都先帮你上了嘛，学校就比较容易进入状况，不会的地方还可以随时问嘛，挺好的。</p> <p>訳：LAMP に来てから学校の授業がついていけるようになった。先行学習をやったからさ、学校のほうにもより簡単についていけるし、わからないことがあってもいつでも質問できるし、とてもいい。</p> <p>X：好的地方就是他可以让你更明白课文到底在说什么，也能让你跟的上学校的进度。</p> <p>訳：いいところは教科書に何を書いているかがわかるし、学校の進捗についていけること。</p> <p>X：（支援上课）就跟上普通的私塾不一样，普通的私塾老师是让你先写作业嘛，象这边（支援上课）其实比较不一样，让你比较明白上课在讲什么…（略）</p> <p>訳：（支援クラスは）一般の塾と違って、一般の塾の先生は先に宿題を書かせてさ、ここは（LAMP）ちょっと違ってさ、授業の内容がわかるの…（略）</p>
理論的メモ	11月13日 「学校の授業についていけるようになる」を変更

概念名	話を聞いてくれる支援者
定義	子どもの話を真剣に受け止め、子どもの気持ちに共感する支援者のこと。
ヴァリエーション	<p>C：刚刚也说了嘛，因为除了 LAMP 以外都没有说话的对象，所以每次来都很期待，都有很多话跟老师（支援者）说。</p> <p>訳：さっきも言ったけど、LAMP 以外は話す相手がいなかったから、毎週（LAMP に）来るのを楽しみにしてた。いつも先生（支援者）に話したいことがいっぱいだった。</p> <p>C：而且当时啊，在学校，总是有点觉得心情不好的时候，特别是在学校里说不了话啊，一出来（支援上课）就是，有人跟我说话啊，可以聊天什么的，聊很多啊…（哦…就是说，到 LAMP 来，可以抒发自己的心情？）嗯。（那老师的态度呢？）就…听我说啊…然后安慰我之类的。</p> <p>訳：それにそのときさ、学校ではさ、落ち込むときもあったし、特に学校では話せなかったけど、（支援クラス）に来たら、話してくれる人がいてさ、おしゃべりもできるし、たくさんしゃべれるしさ…（つまり、LAMP に来たら、自分の気持ちなどを吐き出すことができるってこと？）うん。（先生の態度は？）うん…私の話を聞いてくれてさ…そして慰めてくれたりしてさ。</p> <p>C：一有什么事老师（支援者）都会站在我这边帮我想，平常也对我都很好…（略）</p> <p>訳：なんかあったときに先生（支援者）はいつも私の味方でいてくれて考えてくれたし、普段も優しくしてくれたし…（略）</p> <p>L：（那上课的心情、气氛、态度都是怎么样的？LAMP の。）上课很放松的，跟（支援）老师的关系也很好，感觉也不象老师，比较象朋友那样的，所以有一些笑话、烦恼也都会跟老师说，然后平常也都会传メール，问一问何をしてるの什么的，讲起话来就跟朋友一样。</p> <p>訳：（授業のときの気持ちや雰囲気、態度はどうだった？LAMP の。）授業はすごくリラックスしてたし、先生（支援者）との関係もすごくよかったし、先生というよりも友達みたいな感じ、だからなんか冗談とか悩みも先生（支援者）に言えたし、普段も「何をやってるの」とかのメールのやりとりして、話すときも友達みたいだった。</p> <p>X：有时候也会跟他们（支援者）说说烦恼啊什么的，就好象朋友一样。</p> <p>訳：時々（支援者に）悩み事とかを話すこともあったし、友達みたいだった。</p> <p>X：中文老师会比较顾虑我的心情。因为毕竟是中国人嘛，话题比较多，很多事情也比较会站在同一个立场去想，所以有时候我要决定什么问题都会跟老师商量，她也会帮我一起想办法，…（略）</p> <p>訳：中国人の先生のほうが私の気持ちを気にしてくれる。同じ中国人だからさ、話題も多いし、私のことを同じ立場で考えてくれるし、だから何か決めると</p>

	きに先生に相談するの。先生も一緒に考えてくれて… (略)
理論的メモ	11月19日 概念名「聞き手としての支援者」を変更 12月9日 概念名「話を聞く支援者」を変更

概念名	支援者との友人のような関係
定義	支援者は先生というよりも、友達のような存在であること。
ヴァリエーション	<p>C:(那你觉得老师是怎样的人?就是你们之间的关系啊…)啊…可以说是朋友关系吧,朋友关系。虽然是老师,还是感觉象朋友一样。</p> <p>訳:(支援者はどんな人だった?どんな関係だったとか…)うーん、友達の関係と言えるかな、友達関係。先生だけど、やっぱり友達みたい。</p> <p>C:(略)…感觉象朋友一样,(支援上课)就象聊天似的感觉是很好的。</p> <p>訳:(略)…友達みたい、(授業は)おしゃべりみたいがいい感じだった。</p> <p>C:(那除了上课时间以外,平常有没有在跟老师联络?)有阿,就象我们会一起去吃饭、逛街什么的,老师平常也会给我打电话或发邮件,挺密切的。</p> <p>訳:(支援クラス以外の時間は、先生と何かやり取りしていた?)はい、一緒に食事や買い物に行くとか、先生もよく電話やメールしてくれた。</p> <p>L:(那除了上课时间以外有没有在跟老师联络?)当时在考高中嘛,老师都会很关心我嘛,他都会问你高中考上了没有、最近考试怎么样什么的,都会常常发邮件给我,上了高中以后也还会问我要不要再回来学习,跟我说有空的时候你还可以过来啊,觉得蛮高兴的。</p> <p>訳:(支援クラス以外の時間は先生と何かやり取りしていた?)そのときちょうど高校の入学試験があつてさ、先生いつも私のことを心配してくれて、「高校が決まったの」とか、「最近のテストはどう」って聞いてくれるし、よくメールしてくれるの。高校に入っても、またLAMPで勉強しないかとか、時間があつたらいつでも帰ってねとか、聞いてくれるの。なんか嬉しい。</p> <p>L:(那上课的心情、气氛、态度都是怎么样的?LAMP。)上课很放松的,跟(支援)老师的关系也很好,感觉也不象老师,比较象朋友那样的,所以有一些笑话、烦恼也都会跟老师说,然后平常也都会传メール,问一问何をしてるの什么的,讲起话来就跟朋友一样。</p> <p>訳:(授業のときの気持ちや雰囲気、態度はどうだった?LAMPの。)授業はすごくリラックスしてたし、先生(支援者)との関係もすごくよかったし、先生というよりも友達みたいな感じ、だからなんか冗談とか悩みも先生(支援者)に言えたし、普段も「何をやってるの」とかのメールのやりとりして、話すときも友達みたいだった。</p> <p>X:(你跟LAMP的老师之间的关系是怎么的?)应该算是蛮好的,也不象老师跟学生的关系,就象朋友的关系可以聊天啊、说笑。有时候也会跟他们说说烦恼啊什么的,就好象朋友一样。</p> <p>訳:(LAMPの先生とはどんな関係だった?)いい関係だった。先生と生徒の関係じゃないみたい。友達のようにしゃべったり、笑ったりして。時々(支援者に)</p>

	悩み事とかを話すこともあったし、友達みたいだった。
理論的メモ	10月13日 文殊検討会 概念名「支援者は友」を変更

概念名	三人の学び合い
定義	支援者は子どもに「教える」のではなく、子どもと一緒に勉強し、お互い学び合うということ。
ヴァリエーション	<p>C:(略)…所以每次来(LAMP)都很期待。(为什么?)超楽しい<hhhhh>(为什么很楽しい?)因为…先生が好きだから。(那上课的时候,你都是怎么样的心情、态度?)怎么说呢,虽然是两个老师教我东西,但是我感觉是大家一起在学习,互相学习,然后就象感觉象朋友一样,就象聊天似的感觉是很好的。</p> <p>訳:(略)…毎週(LAMPに)来るのを楽しみにしてた。(どうして?)超楽しい<hhhhh>(どうして楽しい?)うーん、先生のこと好きだから。(授業のとき、いつもどんな気持ちや態度だった?)なんというか、二人の先生が授業をしてたけど、なんか皆と一緒に勉強してた感じ、お互い学び合い、なんか友達みたい、例えばおしゃべりの感じもよかったし。</p> <p>L:(那你刚刚说你觉得在LAMP上课很快乐很轻松,是哪一点让你这么觉得呢?)应该说是可以和老师沟通吧,很多事情都可以用中文和老师沟通想法,感觉真的很快乐的。</p> <p>訳:(今LAMPでの支援クラスが楽しい、リラックスできると言ったよね。どうしてそう思うの?)先生(支援者)と交流できるからかな。たくさんのことを中国語で先生(支援者)と話し合えて、本当に楽しかった。</p>
理論的メモ	<p>【メモ】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・子どもたちは楽しく学習できる要因として、「学び合い」というキーワードを挙げた。

概念名	自分に合った授業
定義	子どもは教科学習支援クラスが好きで、それが自分の学習スタイルに合うと思うこと。
ヴァリエーション	<p>C:(日本語教室只有)日本老师。所以这样,听起来,开始的时候,讲的话十分之七、八左右都听不懂。(那里就是专门教日文嘛?)嗯,就是教日语。对于我个人来说比较喜欢第二种(LAMP),有中国老师的。(为什么呢?)因为这样虽然学的慢了一点,但是至少学起来,没那么困难。</p> <p>訳:(日本語教室には)日本人の先生(だけ)。だから、最初は、(授業内容の)十分の七、八くらいは全然わからなかったの。(そこは日本語だけを教えるの?)うん、日本語だけを教える。個人的には、私はLAMPのほう、中国人の先生のいるほうが好き。(どうして?)進み具合は遅いかもしいけど、私にとってそんなに難しくないから。</p> <p>L:(日语教室)就是没有教学校的功课,完全只教日文文法的地方。因为我现在中日文两个都会,所以两种上课方式对我来说都差不多,只是中文的时候可以了解的比较深,我觉得两个一起上很适合我。</p> <p>訳:(日本語教室は)学校の授業を教えなくて、日本語文法だけを教えるところ。今は中国語も日本語も上手になったので、どちらかを使って授業を聞いても問題ないけど、中国語を使ったほうが理解が深いから、2つの言語で授業をするのは私にすごく合うと思う。</p> <p>X:象以前只听学校老师的课都是一知半解,了解的不是很透彻,象以前也去上过私塾,但是私塾老师讲的很快听不懂,因为他毕竟是针对日本的孩子来教的,所以说听了也不懂,后来只上了两个星期就不上了。</p> <p>訳:学校の先生の授業はいつも一知半解で、十分な理解じゃない。塾にも行ったけど、塾の先生が話すのが速くてわからなかった。日本人の生徒を対象としてるし、聞いてもわからなかったから、2週間だけ通って、すぐやめたの。</p> <p>X:相对来说,应该是中日文同时上课比较适合我,因为日语以后可以慢慢学,但是你在日本学中文,毕竟机会很小,所以为了提高中文水平,这是一定要学的。</p> <p>訳:比べてみれば、中国語と日本語を使った授業のほうが私に合うと思う。日本語はこれからゆっくり勉強していけばいいけど、日本で中国語を勉強する機会はめったにないから。だから中国語のレベルを上げるために、勉強しなければいけないの。</p>
理論的メモ	11月19日 修論ゼミ 概念名「自分のニーズに合わせてくれる」を変更

概念名	中国語を使いたい気持ち
定義	母語を使いたい、忘れたくないと思う気持ちのこと。
ヴァリエーション	<p>C:(你心理最想跟家人用什么语言沟通呢?) 中文。因为我觉得现在在学校里大部分都用日文,学校很忙,在家里大部分时间主要是睡觉…日语反正现在是进步很快的,但是也不想忘掉母语嘛,所以还是在家该说汉语说汉语,而且一家人嘛沟通的时候总觉得用汉语比较轻松、诚恳。</p> <p>訳:(どんな言葉で家族と話したいと思う?) 中国語。今は学校ではほとんど日本語を使っていて、学校は忙しくて、家にいる時間の大部分は寝ている…今日本語が上達するのは速いけど、母語も忘れたくないし、だから家において中国語を話すべきときは中国語を話す。それに家族でコミュニケーションをするときに、なんか中国語を使ったほうが楽で、誠意がある。</p> <p>C: 不想忘掉我的母语,因为毕竟是母语,一个人不可能忘掉自己的母语,而且我以后也不一定要住在日本,我既然已经会了两种语言干什么要忘掉自己的母语呢。</p> <p>訳: 母語を忘れたくない。母語だから。人間は自分の母語を忘れるはずはない。それに将来は日本に住むとは限らないし、2つの言語ができるのになぜ忘れなければならないの。</p> <p>C: 在刚来的时候觉得日语比较重要,一心就想学日语,因为听不懂嘛,想学。现在日文变好了反而觉得中文很重要,不想忘记。</p> <p>訳: 日本に来たばかりの頃は日本語のほうが大事だと思って、一心に日本語を勉強しようと思って、わからなかったから勉強したかった。今日本語が上手になったけど、却って中国語が大事だと思うようになって、忘れたくない。</p> <p>C: 中文该说的时候还是要说,不能忘记自己的母语, … (略)</p> <p>訳: 中国語を話すべきときは話さなければならない、自分の母語を忘れることは許されない、… (略)</p> <p>L: 觉得自己的国家的语言比较重要,就算我以后都要住在日本,我想我也不会忘记中文,以后我还想教我小孩子中文呢!我还想在中国把他生下来。</p> <p>訳: 自分の国の言葉のほうが大事だと思う。これからずっと日本に住むことになっても、中国語を忘れないと思う。自分の子どもにも中国語を教えたいと思ってるよ!中国で子どもを生みたいと思う。</p> <p>X:(那你心里最想用的是哪一个语言?) 也是母语,因为毕竟是自己的语言嘛,感觉讲起来比较亲切、轻松。</p> <p>訳:(一番使いたい言葉の何?) それも母語、自分の言葉だし、(母語を)話したほうが親切、楽。</p> <p>X: 不会其它语言没有关系,但是你绝不要忘记自己的母语,日文学不好都无所谓…</p> <p>訳: ほかの言葉はできなくてもよくて、自分の母語を忘れることは絶対許さない。</p>

	日本語は上手じゃなくてもいい…
理論的メモ	10月13日 文殊検討会 概念名「母語使用の希望」を変更 11月27日 概念名「母語の使用と保持することの大切さ」を変更 12月14日 概念名「中国語を使いたい気持ち」をカテゴリーとして立ち上げる。

概念名	中国語との接触の少なさ
定義	中国語の勉強が継続できず、中国語の使用が少ない現状のこと。
ヴァリエーション	<p>C:(你现在接触中文的东西除了上网、CD以外,还有其他的吗?)就是跟我爸妈还有学校的中国人讲话。家里几乎也没有中文报纸杂志…偶尔爸爸会从中国物产店拿报纸回来看看,其它就没有了。(所以没有特别去买中文的书去加强中文,也没有继续学中文?)没有没有,现在就是听新专辑也都是从朋友那边听到的,爸妈不会给我。(除此之外你还有没有尽量想办法接触中文?)没有啊,我现在还是比较多接触日语。</p> <p>訳:(今中国語に触れる機会は、インターネット、CDのほか、何かある?)お父さん、お母さんと学校の中国人に話すとき。家には中国語の新聞や雑誌もほとんどなく…お父さんはたまに中国物産店から新聞を持って帰るけど、ほかにはない。(だから特に中国語の本を買って勉強したり、中国語の勉強を続けたりはしない?)しないしない、新しいCDも友達から聞いた。お父さんとお母さんはくれない。(ほかに中国語に触れようとすることは?)ない、今は日本語に触れるのが多い。</p> <p>L:在家里…我妈妈在学日文嘛,所以在家里都讲日文,跟我姐姐常吵架,有时候就不讲话了,所以有很多事情不太好跟家人沟通。(你们家都用日文哦?)对啊,因为我妈妈说要学好日语,所以现在都要用日文跟她讲话。(那跟姐姐她们呢?)跟姐姐也用日语,因为她们都说在学校用日语用习惯了,回家她们都说日语,平常家里讲话都用日语,只有星期天会去参加中国人教会,那里有中国人的朋友,只有那时候用中文。</p> <p>訳:家にいるとき…お母さんは日本語を勉強してるからさ、家では日本語を使っている。姉とはよく喧嘩して、口を利かないときもよくあるから、あまり家族に言えないことが多い。(家では日本語?)そう、お母さんは日本語を勉強したがっているから、お母さんに話すときも日本語で。(お姉ちゃんたちは?)お姉ちゃんたちとも日本語で、学校ではいつも日本語で話して、もう慣れてるから、彼女たちは家でも日本語で話す。日曜日に中国人の教会に行くときだけ、そこには中国人の友達がいる、そのときだけ中国語を使う。</p> <p>L:(家里有没有什么有关中国、或是中文的东西?譬如说杂志、录像带、报纸…)报纸都是中文的,辞典也有的是中文的,都是我妈妈拿回来的,没有我可以读的,所以我不太看。</p> <p>訳:(家には何か中国や中国語に関するものがある?例えば雑誌、ビデオ、新聞など…)新聞は中国語のもの、中国語の辞書もあるけど、お母さんが持ってきたもので、私が読みたいものがないので、あまり読まないの。</p> <p>X:读跟写还是不行,不用就一直退步,现在也没时间跟力气去念,也不知道要从何</p>

	<p>念起…</p> <p>訳：書くのと読むのがやはりだめで、使わないと落ちちゃうの。今は勉強する時間と体力がなくて、どこから勉強すればよいかもわからなくて…</p>
理論的メモ	10月13日 文殊検討会 概念名「母語環境の不備」を変更

概念名	忘れられつつある中国語
定義	母語は使わないと忘れる、自分の母語のレベルは下がりつつあると思っていること。
ヴァリエーション	<p>C：而且中文久了不用都会忘记，我也想在上课加强一些中文。</p> <p>訳：それに中国語は長い間使わないと忘れるから、支援クラスで中国語の能力を高めたかったの。</p> <p>C：(那你觉得你现在的中文能力怎么样?) 中文没有问题，但是很明显的有退步，以前念过很多的都忘记了，听说是没有问题，但很多字都不太会写，有的字也都不太会念，变得很陌生…而且要是我长期住在日本，以后退步就更严重了。</p> <p>訳：(今の自分の中国語の能力についてどう思う?) 中国語は問題ないけど、明らかにレベルが落ちたし、勉強したものも忘れた。聞くのは問題ないけど、書けない、読めない字がたくさんあって、なんかあまり知らなくなっ…それにもしこれからずっと日本に住んでいけば、もっとレベルが落ちるの。</p> <p>C：因为中文也需要保持嘛，久而久之不用的话肯定会忘记，所以我还是希望有学习中文的机会。</p> <p>訳：中国語も保持しなければならないからさ、長い間使わないと忘れるに決まってるから、中国語を勉強する機会が欲しい。</p> <p>C：在刚来的时候觉得日语比较重要，一心就想学日语，因为听不懂嘛，想学。现在日文变好了反而觉得中文很重要，不想忘记。</p> <p>訳：日本に来たばかりのときは日本語のほうが大事だと思って、一心に日本語を勉強したかった。わからなかったから、勉強したくて。今は日本語が上手になったけど、かえって中国語が大事で忘れたくないと思うようになった。</p> <p>L：因为都长期在日本嘛，中文一定会忘记的嘛，…(略)</p> <p>訳：長い間ずっと日本にいるからさ、中国語は絶対忘れるからさ、…(略)</p> <p>L：我现在中文啊因为很久没有写字了，中国的字很多都忘记了，所以不太会写，而且也都几乎没看中文的书，太多汉字了嘛，读不懂的话就会在那里停留老半天，没办法继续读下去，读起来很吃力，所以现在基本上都不读了。</p> <p>訳：今あまり字を書かないから、多くの中国語の文字を忘れちゃったから、あまり書けないの。それにほとんど中国語の本も読まないし、漢字が多すぎるからさ、読むときにわからないことがあったらすぐ止まっちゃって、読み続けられなくて、読むのがすごく大変だから、今は基本的に読まないの。</p> <p>X：我在国内只上到小学，汉语的水平不是很好。</p> <p>訳：中国では小学校までしか行かなかったから、中国語のレベルはあまり高くないの。</p> <p>X：在外面也讲日语、在家里也将日语的话，会把方言和母语忘掉。</p>

	<p>訳：外にいるときも家にいるときも全部日本語を話したら、母語も方言も忘れちゃうから。</p> <p>X：在外面大部分都讲日文，我现在很多汉语都忘记了…</p> <p>訳：外にいるときはほとんど日本語を使うから、今中国語の言葉をたくさん忘れてるの…</p> <p>X：（你现在觉得你的中文能力怎么样？）感觉好象上高中之后提高的蛮多的，因为很同学都是中国人，但是读跟写还是不行，不用就一直退步。</p> <p>訳：（今の自分の中国語の能力についてどう思う？）なんか高校に入ってからすごく上がったような気がする。クラスメートが中国人だから。でも書くのと読むのがやはりだめで、使わないと落ちちゃうの。</p>
理論的メモ	<p>11月24日 「中国語の喪失や中国語力の低下に対する危機感」を変更</p> <p>12月13日 「失われていく中国語」を変更</p>

概念名	悩みを吐き出す場
定義	支援クラスはリラックスでき、自分の気持ちや悩み事などを吐き出す場でもあること。
ヴァリエーション	<p>C：而且当时啊，在学校，总是有点觉得心情不好的时候，特别是在学校里说不了话啊，一出来（支援上课）就是，有人跟我说话啊，可以聊天什么的，聊很多啊…（哦…就是说，到 LAMP 来，可以抒发自己的心情？）嗯。</p> <p>訳：それにそのときさ、学校ではさ、落ち込むときもあったし、特に学校では話せなかったけど、（支援クラス）に来たら、話してくれる人がいてさ、おしゃべりもできるし、たくさんしゃべれるしさ…（つまり、LAMP に来たら、自分の気持ちなどを吐き出すことができるってこと？）うん。</p> <p>C：（略）…又可以学东西，又可以讲出自己的烦恼，真的很开心。</p> <p>訳：（略）…学ぶこともできるし、自分の悩みなどを吐き出すこともできるし、本当に楽しかった。</p> <p>L：（略）…跟（支援）老师的关系也很好，感觉也不象老师，比较象朋友那样的，所以有一些笑话、烦恼也都会跟老师说…（略）</p> <p>訳：（略）…先生（支援者）との関係もすごくよかったし、先生というよりも友達みたいな感じ、だからなんか冗談とか悩みも先生（支援者）に言えたし…（略）</p> <p>L：（那你刚刚说你觉得在 LAMP 上课很快乐很轻松，是哪一点让你这么觉得呢？）应该说可以和老师沟通吧，很多事情都可以用中文和老师沟通想法，感觉真的很快乐。</p> <p>訳：（今 LAMP での支援クラスが楽しい、リラックスできると言ったよね。どうしてそう思うの？）先生（支援者）と交流できるからかな。たくさんのことを中国語で先生（支援者）と話し合えて、本当に楽しかった。</p> <p>X：有时候也会跟他们（支援者）说说烦恼啊什么的，就好象朋友一样。</p> <p>訳：時々（支援者に）悩み事とかを話すこともあったし、友達みたいだった。</p>
理論的メモ	<p>【メモ】</p> <p>11月19日 概念名「悩み相談・ストレス発散の場」を変更</p>

概念名	考える力を大事にする場
定義	教科学習支援クラスでは思考力が必要な場、考える力が育つ場であること。
ヴァリエーション	<p>C：老师（支援者）比较注重…譬如说上课读课文嘛，就会问你为什么这样、为什么那样等等…（哦，就是会问你原因，不是只是问你答案？）对，要去想。</p> <p>訳：先生（支援者）は…例えば文章を読むときに、いつもどうしてこうなるか、どうしてそうなるかを聞くの…（うーん、答えだけでなく、理由も聞くってこと？）そう、だから考えることが必要なの。</p> <p>X：用中文的话，想象空间比较大，因为（上课）意思你都懂嘛，就要靠你自己去思考，才能体会课本到底讲的是什么意思。那用日文的话光理解意思就要花很多时间了，没有力气再去思考意思了。（哦…那你就是觉得用中文上课比较会用到思考能力？）对阿。</p> <p>訳：中国語を使って授業を聞いたほうが、想像の空間が大きくなる。授業内容が全部わかるからさ、自分の力で考えないと、教科書の意味がわからないの。でも、日本語を使った（授業の）場合、意味を理解するだけでたくさんの時間がかかって、もう思考する余裕がないの。（うーん、中国語で授業をしたほうが思考能力が必要ってこと？）そう。</p>
理論的メモ	<p>11月29日 概念名「考えさせられる場」を変更</p> <p>12月7日 概念名「考えることが必要な場」を変更</p>

概念名	中国語力をあげてくれる場
定義	支援クラスは中国語力を高めたり、保持したりする場であること。
ヴァリエーション	<p>C:(所以你很能接受用中文上课这种方式?) 对, 因为我在这之前就一直期待能有个中文老师能用中文讲课, 但是我们学校都没有。而且中文久了不用都会忘记, 我也想在上课加强一些中文。</p> <p>訳:(だからこのような、中国語での授業が自分に合うと思うの?) そう、前からずっと中国人の先生がいて欲しかったけど、うちの学校には一人もいなかった。それに中国語は長い間使わないと忘れるから、支援クラスで中国語の能力を高めたかったの。</p> <p>L: 因为都长期在日本嘛, 中文一定会忘记的嘛, 那你在学校学习都是用日语, 那一方面可以在 LAMP 一边用中文学习, 这样两方面就都不会忘记的, … (略)</p> <p>訳: 長い間ずっと日本にいるからさ、中国語は絶対忘れるからさ、それに学校での学習言語はすべて日本語。LAMP では中国語を同時に勉強できるから、両方とも忘れないし、… (略)</p> <p>X: 我在国内只上到小学, 汉语的水平不是很好, 所以一方面也可以提高汉语水平, 觉得蛮好的。</p> <p>訳: 中国では小学校までしか行かなかったから、中国語のレベルはあまり高くないの。だから一方中国語のレベルを高めることもできるし、いいと思う。</p> <p>① X:(略) …因为日语以后可以慢慢学, 但是你在日本学中文, 毕竟机会很小, 所以为了提高中文水平, 这是一定要学的。</p> <p>訳:(略) …日本語はこれからゆっくり勉強していけばいいけど、日本で中国語を勉強する機会がめったにないから。だから中国語のレベルを上げるために、勉強しなければいけないの。</p>
理論的メモ	<p>【メモ】</p> <p>① 日本で中国語を勉強する機会がめったにないからこそ、支援クラスの重要性がわかる。</p> <p>11月19日 概念名「母語保持の場」を変更</p>

概念名	日本語も中国語も上達できる場
定義	支援クラスは日本語と母語を同時に学習し、両方上達できる場であること。
ヴァリエーション	<p>C:(略) …就是国语讲的、学的不好的话，可以去学一下嘛，反正那里，有一个日语老师，日本人的老师，还有中国人的老师，既可以学汉语，又可以学日语，反正就是，两方面（汉语和日语）都不错…而且效果也不错。</p> <p>訳:(略) …もし中国語ができなくなったら、(LAMP の支援で) 勉強していいと思うよ。そこ（支援クラス）に日本語、日本人の先生と中国人の先生がいて、中国語も日本語も勉強できるし、とにかく、両方（中国語と日本語）にいい…効果もいい。</p> <p>C: 因为有日本人的老师，还有中国人的老师，但是我又不能一直讲汉语，也要讲日语的嘛，其实这样讲的话，不光能学国语，日语也会进步一些。</p> <p>訳: 日本人の先生と中国人の先生がいるけど、ずっと中国語を話すわけにもいけなかったし、日本語も話さなければならなかったし、そうすると、中国語だけでなく、日本語も少しずつ上手するからさ。</p> <p>C:(略) …收获就是就是日语也进步了点，国语也进步了。</p> <p>訳:(略) …得たものは、日本語も少し上手になったし、中国語も上手になった。</p> <p>L: 那你在学校学习都是用日语，那一方面可以在 LAMP 一边用中文学习，这样两方面就都不会忘记的，…(略)</p> <p>訳: 学校での学習言語はすべて日本語。だけど、LAMP では中国語で勉強できるから、両方とも忘れないし、…(略)</p> <p>X: 一方面提高日语，一方面也为了提高汉语的水平，所以就两个一起上比较好。</p> <p>訳: 日本語と中国語のレベルを上げるために、2つの言語で授業した方がいいと思う。</p> <p>X: 我在国内只上到小学，汉语的水平不是很好，所以一方面也可以提高汉语水平，觉得蛮好的。</p> <p>訳: 中国では小学校までしか行かなかったから、中国語のレベルはあまり高くないの。だから一方中国語のレベルを高めることもできるし、いいと思う。</p>
理論的メモ	<p>10月13日 文殊検討会 概念名「日本語と母語の同時学習」を変更</p> <p>11月19日 修論ゼミ 概念名「日本語と母語の相互育成」を変更</p>