

修士論文 平成 18 年度

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

お茶の水女子大学大学院
人間文化研究科 言語文化専攻
日本語教育コース
宇津木奈美子

目次

第1章 序論	1
1.1. 研究背景	1
1.2. 国内の学校現場における子どもの受け入れ状況と課題	1
1.3. 母語を活用した教科学習支援とその可能性	6
1.4. 本研究の構成	7
第2章 先行研究	8
2.1. 地域支援教室の状況	8
2.2. 分離基底言語能力モデル	9
2.3. 二言語相互依存の原則	10
2.3. 教科・母語・日本語相互育成学習モデル	12
第3章 研究目的と方法	16
3.1. 研究目的と課題	16
3.2. 研究方法	16
3.3. 対象者	17
3.4. 支援の概要	17
3.4.1. 「NPO 法人子ども LAMP」における学習支援の概要	17
3.4.2. ある公立中学の国際教室における支援の概要	18
3.4.3. 両支援における筆者の関わり方	18
3.5. データの種類	18
3.5.1 母語話者支援者へのインタビュー	18
3.5.2 支援場面の発話の録音データ	18
3.6. 分析方法	19
3.6.1. 母語話者支援者へのインタビューデータ	19
3.6.2. 支援場面の発話の録音データ	21
第4章 結果と考察	22
4.1. 研究課題1 の分析結果と考察	22
4.1.1. 「母語話者支援者の母語支援に対する意識変容のプロセス」の結果図	22
4.1.2. 各カテゴリーの概念について	23
4.2. 研究課題2 の分析結果と考察	33
4.3. まとめ	47

第5章 結論	49
5.1.まとめ	49
5.2.日本語教育への示唆	51
5.2.1.支援者へのサポート体制の確立	51
5.2.2.多言語多文化社会における日本語教育への示唆	51
5.3.今後の課題	52
参考文献	53

第1章 序論

1.1. 研究背景

近年、日本における急速な国際化や、1990年の「出入国管理及び難民認定法」の改正の施行により日系人を含む外国人の滞日が増加し、それに伴い言語少数派の子ども¹（以下「子ども」とする）が増え続けている。このように子どもが急増する中で、日本語教育の課題の一つに、日常会話は問題なく話せる子どもが、授業にはまったくついてこれないという子どもの学習上の困難があげられている（岡崎他 2003a）。

筆者も、以前、英語を母語とする小学6年生の子どもに社会の学習支援をしていた。その子どもは来日3年ということもあって、日常の会話はまったく問題がなかった。支援の初回が「江戸幕府」についての単元だったので、ウォーミングアップのつもりで、「江戸」は現在のどこかと質問したところ、即答で「知らない」との返事がかえってきた。その後、支援をすすめたところ、「幕府」をはじめ、既習のはずの用語がわからず、子どもの学習上の困難を目の当たりにした思いがした。そこで、教科書の英訳文を読ませたところ、「なーんだ、幕府って government のことなんだ！」と即座に理解を示した。鎌倉や室町を経て江戸幕府があるので、この子どもはこれまで、在籍クラスに参加しているという意識は持てなかっただろうし、クラスでは「お客様状態」で過ごしていたのではないかと思われた。しかしながら、母語訳文を読ませただけで、ことばの概念の理解のみならず、内容についても次々と質問してきた。さらに、母語訳を読ませながら支援を進めていくと、江戸時代における日本の外交戦略と、国で学んできたアメリカにおけるインディアンへの対外戦略などを比較し、自らが幕府の戦略を分析するようになっていき、内容に対する理解もさらに深まっていったと推測できた。

この支援における母語使用は予め教科書の該当箇所を英語に全訳したものを子どもに読ませるということに過ぎなかった。しかし、子どもと言葉も文化も共有する英語母語話者が支援者であったとすれば、子どものスキーマを活性化させ、さらに深い内容の理解にまで到達できたのであろうと考えた。

この経験をふまえ、子どもの学習支援に子どもの母語を取り入れること、子どもと母語を同じくする人（本論文では以下「母語話者」と呼ぶ）が学習支援に関わることの意義について明らかにすることが、子どもの学習上の困難を解決するための一助になるのではないかと考え始めた。

1.2. 国内の学校現場における子どもの受け入れ状況と課題

多様な言語や文化背景を持った子ども達が増える中で、学校現場ではどのように子ども

¹ 日本においては日本語を母語とする者が言語多数派で、日本語以外の言語を母語とする者が言語少数派である。本研究では圧倒的な日本語環境で日本語以外の言語を母語とする子どもという言う意味で「言語少数派の子ども」という言い方をとする。

達を受け入れているか、ここでは、その状況と課題について考える。

1991年から開始された文部科学省（2006）の「日本語指導が必要な外国人児童生徒²の受入れ状況等に関する調査」の結果によると、2005年9月現在、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、20,692人となっており、これは調査開始（1991年）以来、初めて2万人を越し、最も多い数となったと報告している。そのうち小学校に在籍している者は14,281人、中学校では5,097人とされている。

また、こうした「外国人児童生徒数」は全都道府県に在籍しており、その内訳は、愛知が3,620人、ついで神奈川（2,219人）、静岡（2,044人）、東京（1,647人）、大阪（1,180人）の順番となり、この1都1府3県に、全体の半数以上の子どもが集中している。

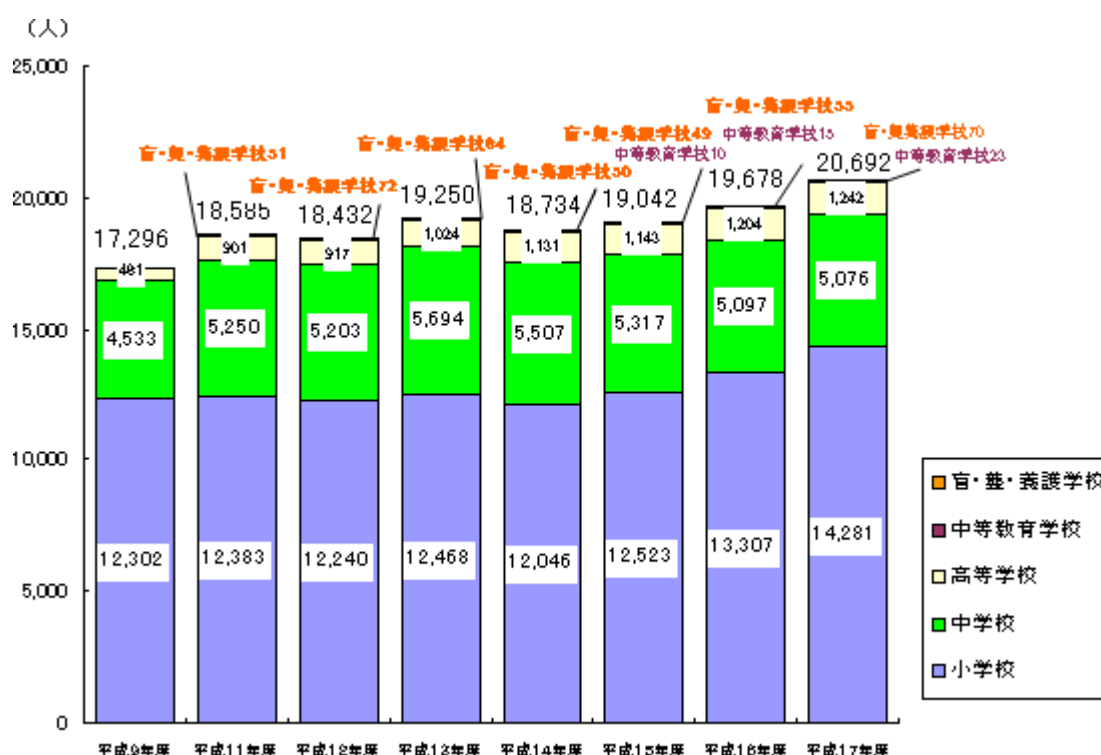


図1 在籍児童生徒数（文部科学省 2006）

また、このうち、実際に日本語指導を受けている「外国人児童生徒」は17,591人（85%）で、こちらも、調査開始（1999年）以来最も多い数となっている。

母語別在籍状況（図2）を見ると、ポルトガル語を母語とする者が7,562人で全体の36.5%を占め、最も多く、ついで、中国語を母語とする者が4,460人（23.5%）、スペイン語を母語とする者が3,156人（15.3%）の順となっており、これまでの調査と同様に、ポ

² 文部科学省の調査では、「日本語指導が必要」だとする明確な判断基準は設けられていない。また、外国籍の子どもは義務教育ではないため、不就学の子どものについては調査の対象外となっている。

ルトガル語、中国語及びスペイン語の3言語で全体の7割以上を占めている。このように特定言語に集中している一方で、総言語数は54言語と多岐にわたっている。

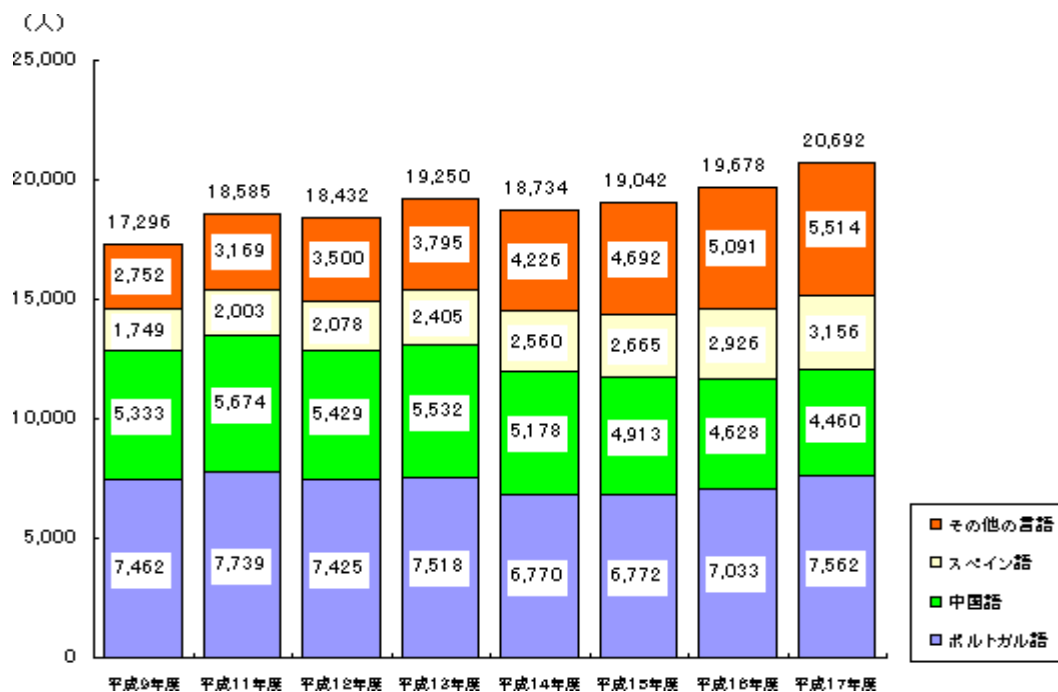


図2 母語別児童生徒数 (文部科学省 2006)

次に在籍人数別学校数(図3)をみると、「1人」在籍校が最も多く、2,485校(47.1%)と約半数を占め、「5人未満」在籍校が4,167校(78.9%)と約8割を占める一方で、「30人以上」在籍校数は77校(1.4%)となっており、分散と集中の二極化という状況となっている

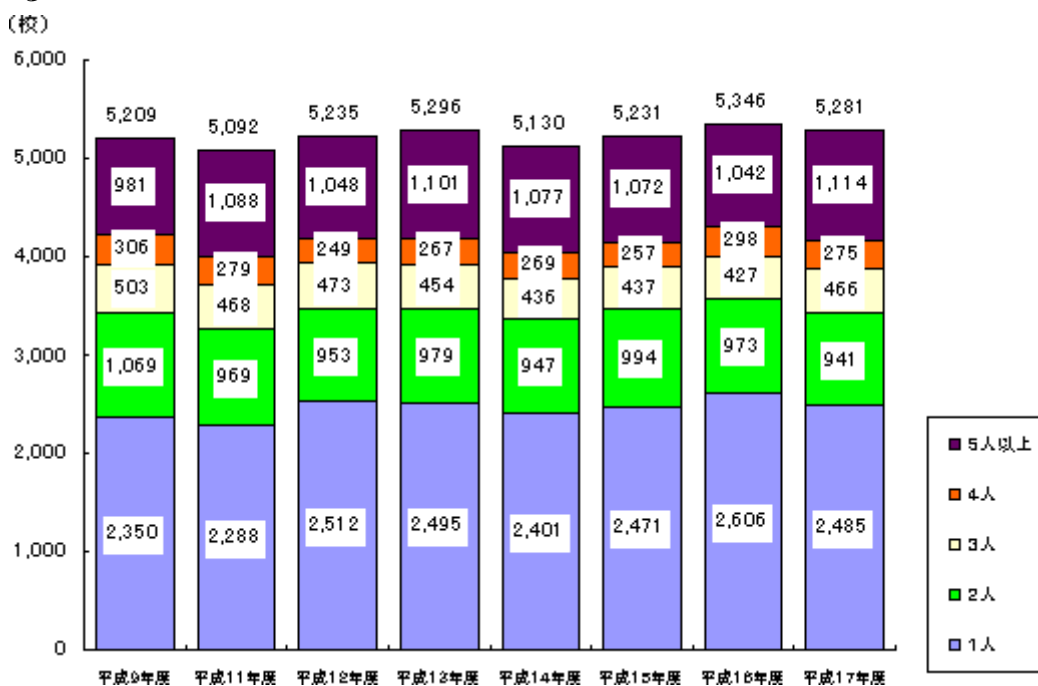


図3 在籍人数別学校数 (文部科学省 2006)

次に在籍期間別児童生徒数（図4）を見ると、平成9年度に比べると平成17年度は5か月未満の児童生徒は減少し、逆に2年以上の児童生徒は増加している。このことから、日本滞在が長期化している傾向がうかがえる。

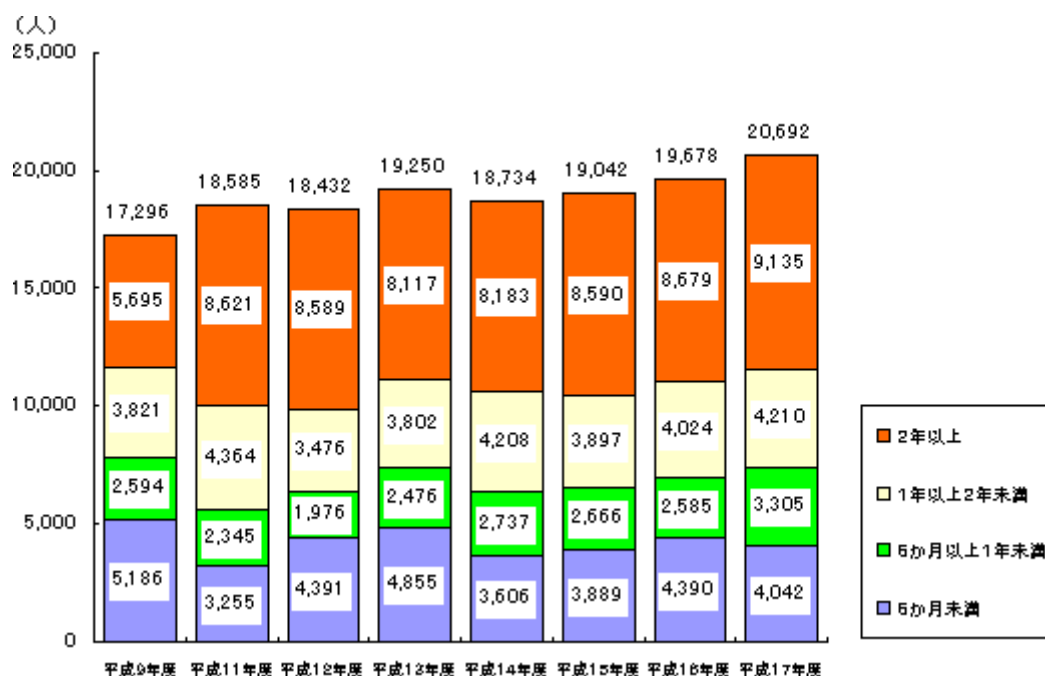


図4 在籍期間別児童生徒数（文部科学省 2006）

このような状況に対して、都道府県・市町村においては、担当教員（常勤）の配置、子どもの母語を話せる相談員の派遣、指導協力者の配置、担当教員の研修、拠点校方式³やセンター校方式⁴などの特別な配慮を行う施策が講じられている（文部科学省 2006）。

指導形態としては子ども達が日本語指導の時間に在籍学級を離れ、校内の日本語教室で指導を受ける「取り出し指導」と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をする「入り込み指導」がある（齋藤 2002）。

日本語指導は「初期適応指導」から「中期適応指導」、その後「教科指導」という過程で行われており、「初期適応指導」は来日直後の子どもに学校及び社会生活上必要な知識とサバイバル日本語と呼ばれる語彙や表現を指導し、「中期適応指導」では文字の読み書きや文法積み上げ式の日本語指導が行われ、「教科指導」は、在籍クラスへの教科の補習という位置づけで行われている（齋藤 2002）。しかし、齋藤（2002）はこの段階的指導における問題点として、成人学習者向けに開発された文型積み上げ型の指導方法が子どもに適しているか、日本語学習が教科学習に結びついていないのではないか、子どもの個々の状況（言語、文化、発達段階等）を考慮した適切な支援が行われていないのではないかという点を

³日本語指導が必要な子どもを拠点となる学校へ集中して在籍させる形態

⁴その学校に在籍している対象の子どもだけでなく近隣の学校の子どもも参加する形態

指摘している。太田（2001）は現行の日本語教育では、授業言語は日本語、と言う大前提にたち、十分な日本語能力を習得するまでは教科の学習に参加できないのは仕方のないこととみなされているという問題点をあげている。

このような、段階的な日本語指導における子どもの困難として、近年、教育現場から、「『取り出し授業』で初期指導の日本語指導を行ったが、教室での教科内容の理解は進まず、テストをしても不十分だった」（川上 2002：83）、「取り出し学級における日本語学習から母学級における教科学習への移行が必ずしもスムーズにいかず、日本語はできるのに教科学習には取り組めない子どもが多く見られるようになった」、「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に完全に『お客様』となる子ども達も多い」（岡崎他 2003a：64）という指摘がなされている。このように、日本語学習から教科学習への移行という二段化された学習の問題点として、岡崎眸（2005）は母国で継続されていた教科学習が一時的に停止される点にあり、認知的発達の上にいる子どもにとって、発達を阻害されるおそれがあることを指摘している。このような状況の中で「日本語指導と教科指導をいかに統合するか」ということが大きな課題となっている。

他方、日本語指導と併行して行われているのが、適応指導である。太田（2001:55）は適応指導について「無理強いせずに徐々に慣れさせるように見守っていく配慮の必要性が認識されているものの、集団行動や協調性の涵養を重視する日本の学校では多くの規則の遵守が子ども達に求められるのが実情」と述べ、集団下校、給食・掃除の当番制、服装・持ち物の規正、授業の学習形態・様式等の適応にせまられるとしている。さらに筆者も、子どもからは「どうして、みんな（日本人）と同じことをしなければならないの？」と疑問を投げかけられたこともしばしばある。また、知り合いのブラジル人の子どもが、学校で先生から、日本とは反対の割り算の計算方法を日本式にかえるように何度も言われたことについて、同じ答えが出るのにどうしてやりかたを変えなければならないだろうと訴えてきたこともあった。協調性を重視する日本の学校では、多様な文化背景を持つ子どもたちは様々な点で譲歩せざるを得ないというのが現状と言えるであろう。

以上、日本の学校現場における子どもの受け入れ状況を概観してきた。学校現場では日本語指導から教科指導へと段階的に学習する形態がとられているが、その移行がスムーズにいかないため、日常の日本語はできるのに、教科学習にはついていけないという子どもが多いことが問題となっている。日本語学習から教科学習への移行という二段化された学習の問題点として、母国で継続されていた教科学習が一時的に停止される点にあり、認知的な発達が中断されるという点で問題がある。しかしながら、54にわたる言語を持つ子どもが学校現場に在籍しているにもかかわらず、適応教育によって子どもが日本の学校文化に適応されることが求められ、子どもの多様な言語や文化背景は生かされてはいないのが現状である。このような状況の中で、認知的発達を阻害することなく教科学習を継続させ、さらに子どもの多様な言語や文化背景が尊重される教育をどう行っていくかということが

大きな課題であると言える。

1.3. 母語を活用した教科学習支援とその可能性

太田（2001）は現行の日本語教育の問題点として、子どもは日本語を話せないことで日本語能力を欠くという認識をされることにあるとし、母語能力を基礎としてそのうえに日本語能力を養成するのではなく、母語を除去して母語を日本語に置き換えようとしている点に問題があると指摘している。子どもが優れた母語能力を有していても、否定的な価値のみが付与された状態で日本語教育が進められていくとしている（太田 2001）

このような状況の中で、母語を活用した支援による実践が行われ、その有効性が検証されている。朱（2005, 2006）は、母語の読み書き能力を持っている中国語を母語とする子どもを対象に、母語による国語の学習活動の実態を分析しており、母語話者支援者の問いかけや、教材文の母語訳文を通して、①あらすじを把握する、②様子を想像する、③心情を把握する、④文章の主題・趣旨を捉える、⑤既有知識を活性化させるなどの学習活動に子どもが参加しているということを述べている。一方、母語による読み書きの能力の不十分な子どもを対象に同様の支援をしたところ、①抽象概念の理解、②既有知識の活性化、③母国での経験の活性化、④主題・要旨の把握、⑤関連内容の日中の比較などの学習活動に子どもが参加できたと述べ、母語の読み書き能力の差があっても学習を促進させるとしている。

岡崎他（2003b）は不登校の中学3年生の子どものケースをとりあげ、母語話者の教育における母語話者の役割を明らかにしている。母語話者は子どもの保護者に対してさまざまな子どもの情報を提供している。また、学校と保護者の間に入り代弁者として母語話者が介入したことで、保護者と学校のやり取りが生まれ、結果として、子どもに将来の目標や学校生活に復帰する意欲が生まれたと述べている。

以上のことから、母語話者は学習面における参加と理解を促し、さらに学習に対する子どもの意欲の向上にも貢献することが明らかにされている。

しかしながら、こうした母語活用した教科学習支援の動きは言語少数派の子どもの支援全体からみるとごく一部で行われているに過ぎず、先に見たように、学校現場では、日本語が不十分な子どもに対し、まずは日本語習得と適応が最優先という考えが大きく、子どもの母語や母文化に配慮した対応はされていない。また、一部で始まった子どもの母語に配慮した学習支援も、多くの場合母語活用とは日本語ができるようになるまでの一時的な通訳の役割を果たすに過ぎず、サポート的な役割にとどまっている。また、母語話者支援者の意識も母語を積極的に使うことは子どもの負担になるのではという母語活用に対して懐疑的なものにとどまっている。

このような状況の中で、先に見たような母語話者支援者による母語を活用した学習支援の取り組みも始められている。その取り組みは、通訳のみならず、積極的に教科の内容ま

で関わっていかうとするものだといえるが、この取り組みに参加する支援者を対象として、彼らがなぜ、母語を重視し、どのように母語を活用する実践ができるようになったのか、そのプロセスを明らかにしたいと考えた。このプロセスを明らかにすることで、多くの母語話者が子どもたちの学習支援活動に周縁的な参加ではなく、堂々と正面から支援に参加できるように示唆を提供できると考えられるからである。それは、母語話者のエンパワーメントに繋がり、子どもの学習支援に広がりや深化をもたらすことができるであろう。

1.4.本研究の構成

本論文は第1章から第5章までで構成される。

まず、第1章では、研究の背景と学校現場における子どもの受け入れ状況と課題を述べる。第2章では、地域における学習支援の取り組みと母語活用について理論と実践について述べる。第3章では、本研究の目的と課題を述べ、それを達成するための調査方法と分析方法について述べる。第4章では研究課題に沿って分析した結果と結果に対する考察を述べる。最後に、第5章では、本研究のまとめと子どもの学習支援への示唆を記し、今後の課題を述べる。

第2章 先行研究

母語を活用した支援をめぐって、その理論や方法など、様々な側面から議論や提案がなされている。本章では、まず、地域における支援の実態をみて、そこでの課題を探る。次に子どもの二言語併用に関する理論を概観し、そこでの知見をもとにした「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」をとりあげ、その実践と課題について考える。そして、それらをふまえて、本研究の位置づけを述べる。

2.1. 地域支援教室の状況

現在、多様な言語を持つ子どもが全国の学校に在籍しているが、その対応は地域や学校に格差があり、子どもの学習環境を整備し、長期的な支援を行っていくためには、学校・家庭・地域の連携を促進するのが必要である（池上 2004）。

学校だけでは子どもに対応しきれないという現状をうけて、地域にはさまざまな子どもの支援教室がある。その中で子どもの支援にあたっているのは、外国人集住都市会議⁵に参加している一部の都市（静岡県浜松市、群馬県太田市等）を除き、日本人か子どもの母語が話せる日本人が多い（文化庁 2004）。

次に教材について述べる。学齢児童を対象に日本語指導で広く使用されている教科書に『ひろこさんのたのしいにほんご』がある。この教科書では、語彙は子どもが日常生活や学校生活で使われる生活言語がわかりやすく提出されている。しかしながら、文法項目は積み上げ式となっており、先に齋藤（2002）も述べているように、成人学習者向けに開発された文型積み上げ型の指導方法が子どもに適しているのかという疑問が残る。

一方、文部科学省（2003）は、初期日本語指導の成果が教科学習の場面でなかなか発揮されないという問題から、日本語指導と教科指導を統合し、子どもが学習活動に参加するための「学ぶ力」に育成をめざした JSL（Japanese as a Second Language）カリキュラムを開発している。このカリキュラムは「内容重視の日本語教育⁶」が取り入れられており、「教科を中心とする教室での学習活動」を「内容」として設定し、日本語はその「内容」を学習するための言語手段という位置づけであり、「教科と日本語の統合教育」という形態となっている（佐藤他 2005）。対象は初期指導日本語教育を終えた日常会話がある程度出来る子どもで、学習活動に参加するための力を育成する上で、可能な限り具体物や直接体験に基づいた学習を図るようにされてある。学習は活動や日本語表現のバリエーションが書かれたAUカードと呼ばれるツールを使用しながらすすめ、子どもの日本語力にあわせて、理解しやすい簡単な日本語を使うことで学習内容の理解が促進されるとしている（佐藤他 2005）。しかし、それでも学習内容が理解できない場合は、学習内容や活動のレベル

⁵ ニューカマーと呼ばれる南米日系人を中心とする外国人住民が多数居住する都市の行政と地域の国際交流協会等をもって平成13年度に設立された。現在 18 都市が参加している。

⁶ 岡崎（2002a）によると、言語によって扱われる「内容」が優先され、「内容」を決めた後に「内容」を実現するための言語的手段として言語項目を考えようとするものである。

を落とす必要があるとしている（文部科学省 2003）。このように、初期日本語教育を終えた子どもを対象にしていることから、母国で継続されていた教科学習が一時的に停止されることは免れないと思われる。また、年齢相応の認知的発達が行われている子どもであっても、日本語力の問題で、年齢より下の学年レベルの内容をするということは、認知面での問題や自尊感情の問題がでてくるおそれがあると考えられる。

このカリキュラムにおいて母語は活動例のオプションとして使用する可能性を示唆しているものの、子どもの母語力の差の問題や、母語に対する感情、母語を使った支援体制が確保できるかという点を指摘し（佐藤他 2005）、積極的な活用は窺えない。また、翻訳に関しても教育や外国人をめぐる状況が大きく異なるため、翻訳版を作成しても現場でうまく活用できない可能性が高いということを理由に翻訳作成は適切ではないとしている（佐藤他 2005）。

以上、地域の支援現場における状況を概観してきた。地域における定住外国人は増加する一方であるが、支援現場においては、日本人かあるいは子どもの母語が話せる日本人による日本語の支援が多い。また、支援も子どもの言語・文化的リソースや認知面に対する考慮はあまりなされていないことが窺われる。

2.2. 分離基底言語能力モデル

これまで、地域における子どもの支援について概観してきたが、なぜ日本語が主流で子どもの母語に視点がいかないのか。ここでは Cummins (1996) の分離基底言語能力モデル (The Separate Underlying Proficiency Model of Bilingual Proficiency) を用いて検討していく。

分離基底言語能力モデルとは第一言語能力 (L1 Proficiency) と第二言語能力 (L2 Proficiency) は別のものであり、第一言語を通して得た能力は第一言語には転移せず、また、逆の転移も起こらないとする考えであると述べている (Cummins 1996)。図 5 にあるように、頭の中に第一言語能力と第二言語能力の風船があり、第一言語能力の風船が膨らむと、第二言語能力の風船がしぼむという例えを使って説明されている。ベーカー (1996) は、各言語には「限られた」容量しか用意されていないとするこの風船のイメージが二言語併用児の機能をうまく表しているとし、二つの言語という風船が限られた容量に入るということは、どちらも小さく成長しないのではと考えられ、この考えが親や教師に受け入れられたようだ述べている。

原 (2003) は、ある小学校の 6 名の子どものお母

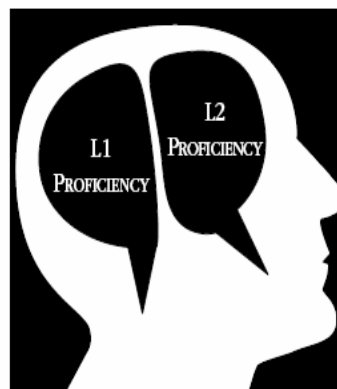


図5 分離基底言語能力モデル
The Separate Underlying Proficiency Model of Bilingual Proficiency
Cummins (1996:110) より作成

を対象に母語の習得と育成に関してのインタビューをしたところ、ある父母は知り合いの子どもの二言語習得が上手くいかない状況を見て、二言語の習得が子どもの理解力などの認知面の発達を阻むと認識していたため、日本語だけで育てたという語りや、日本で暮らしていく上で母語よりも日本語を身につけさせることを第一に考えたという語りがあったと報告している。佐藤郡衛（2001）の「外国人の子どもを受け入れている教師（小学校・中学校）に対する調査」によると、「学校ではできるだけ日本語を使うように指導すべきだ」という意見について賛成の教師は52%で、反対と答えた教師は6.4%だったと報告している。また、「学習能力を高めるには、母語指導が必要だ」という意見に対して、「どちらともいえない」という回答が一番多く52.6%を占め、大いに賛成は17.3%であった。

このように、親は、二言語習得が子どもの認知的発達を阻害すると考え、学校では、日本語指導が第一優先で、母語指導に対して消極的であることがわかる。筆者も学校現場において、まずは、子どもの日本語をなんとかしてくれといった要望を聞く。また、実際に子どもの支援をしている支援者からも、二言語で支援を行うことは子どもの負担になるのではないかという意見も多く聞く。以上のことから、分離基底言語能力モデルは家庭や学校では根強く支持されていると言えよう。

2.3. 二言語相互依存の原則⁷(The linguistic interdependence principle)

一方、Cummins(1996)は、二言語は別々に発達するのではなく、相互に依存しあって発達するという「二言語相互依存の原則」を提唱した。これは、学校や社会でYという言語に十分に接触し、また学習動機もあれば、Xという言語で獲得した言語能力がYという言語に転移するというもので、第一言語能力と第二言語能力が頭の中に二つの風船として別々におさめられているとする分離基底言語能力モデル(図5)に対する批判である。「二言語相互依存の原則」は図6、7のように示されている。

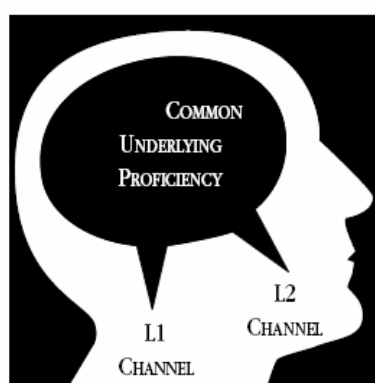


図6 共有基底言語能力モデル
The Common Underlying Proficiency Model of Bilingual Proficiency
Cummins (1996:110) より作成

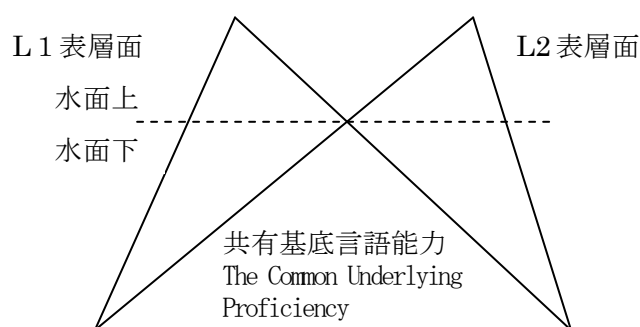


図7 二言語能力氷山のたとえ
Cummins(1996:111)より作成

⁷ 訳語は中島（2001：37）にしたがった。

Cummins (1996) は「二言語相互依存の原則」を図 7 に示すような氷山の形に例えて、水面上に表れている氷山は別々だが、水面下ではつながっていると述べている。水面上に表れているのは、発音や流暢さで、一方、水面下の共有基底言語能力 (Common Underlying Proficiency) にあるのは認知的負担の高い学習技能や読み書きに関係する技能であるとしている (Cummins1996)。この水面下にある認知面の発達が、第一言語と第二言語の発達をささえることになる。岡崎・岡崎 (2001) は、この理論の枠組みを使って、第二言語の語彙習得において年長の子どもの方が年少の子どもより優位にある理由を説明している。「民主政治」についての概念を知っている 14 歳の子どもにとって、第一言語で既に獲得した概念は新しく第二言語の単語のラベルを貼るだけで事足りるが、第一言語でもこの概念を獲得していない子どもの場合は第二言語で「民主政治」という語を獲得するのは難しくなると述べている (岡崎・岡崎 2001)。第 1 章で紹介した筆者が学習支援した小学校 6 年の子ども場合も第一言語での「government」の概念を既に獲得していたので、第二言語の「幕府」に第一言語の「government」のラベルを貼ることができたと言えよう。

母語を生かした学習支援の取り組みとして、横浜市国際交流協会と横浜市内の中学校が協働で学習支援モデル事業を行っている (横浜市国際交流協会 2003)。この事業では教科の教師と子どもの母語ができる学習支援ボランティアがペアになり、中国語を母語とする来日後約数ヶ月以上 5 年以内の中学生 21 人に教科指導をした。学習支援ボランティアの役割は基本的に先生の指導内容の通訳という理解で始まったが、実際はこれにとどまらず、母語での問いかけを通じて、子どもの学習の理解度を確認したり、子どもが日本で新たに学ぶことについては、中国語の解説を加えるというように、通訳以上の役割が確認されたという。この実践を通して子どもからは「内容や、先生が言いたいこと、教えたことがわかるようになった」という感想があり、教師からは「意志疎通が早くなり、細かい部分、深い部分まで伝えられるようになった」という感想があったとしている。

この事業全体の成果として、教科の内容に関するものとしては、「中学校の教科教員の指導内容がストレートに子どもに伝わり教えやすい」「子どもが自分の分からない部分を伝えることで、意欲的になれる」「来日後の子どもにとって、教科内容と日本語の同時習得ができる」ということがあげられている。

一方、学習支援ボランティアと教師との協働においては「国際教室の授業に入り込み、子どもの学習支援をすることは十分可能である」「チームティーチングはお互いの持ち場を理解して連携し合えば十分にやっていける」「お互いに指導方法を刺激し合うことで自己啓発ができる」と述べられている。この事業において、教師とボランティアがチームティーチングを可能し、お互いが自己啓発されているという点においては、母語話者ボランティアが協働支援者として認知されていることが窺えることから、教師と母語話者ボランティアと子どもが同席しているクラスで、母語話者ボランティアが教師と対等の立場で授業に参加しているという場面は、子どもに自分の母語が周邊的なものではないという強いメッ

ページを与えることができると思われる。

次に言語（母語と日本語）と教科学習の関係を検討していく。

2.3. 教科・母語・日本語相互育成学習モデル（1997）

Cummins（1996）の知見をふまえて、岡崎（1997, 2006）は日本語・母語相互育成学習のための学習デザインとして「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」（図8）を提唱している。そのねらいとして

- A. 母語の助けを借りて、日本語で書かれた教科書の内容や、日本語で行われる授業の内容を理解し、教科学習を進める。
- B. 教科学習で使われる日本語を、母語の助け⁸をかりて理解可能にすることを通して学習に必要な日本語、つまり日本語の学習言語を学ぶ。
- C. 日本語の学習言語の学習のため母語を使うことを通して、母語の学習言語を保持・習得・育成する。

の3項目をあげている。

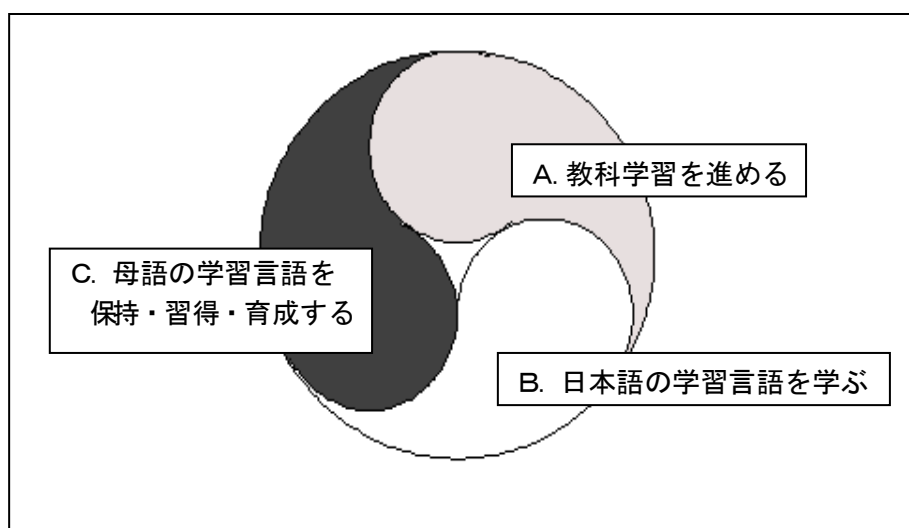


図8 日本語・母語相互育成学習のためのデザイン
（岡崎 2006:2）図2より作成

このモデルでは、日本語学習、母語学習、教科学習をお互いに助け合い育成し合う関係ですすめていくことがねらいとされている。具体的には、在籍学級で行われる授業の先行学習（予習）という位置づけになるとしている。取り上げられる単元の内容を教科書から翻訳した母語訳の音声テープを聞き、それを文字化した対訳を読んでおき、日常生活のやりとりができる程度の日本語能力では対処できない日本語の学習言語で行われる教科内容を母語の助けを借りて理解しておくことで在籍学級の授業にのぞむことができるとしている。教科書の要約、全訳以外に先行学習には、語彙集、教科内容の理解のためのタスクな

⁸母語訳や母語テープの使用、または、家族や母語話者が直接支援する。

どがあるとしている。また、家族や母語話者支援者、日本語話者支援者と共に学習することが可能な場合には、これらのタスクを授業に先立って協働して行うとしている。母語話者支援者がある場合には、母語によって、母語訳の内容について質問したり、自分の考えを述べる機会を持ち、母語で思考し、それを深める場を持つことで、学習レベルの母語使用の場が確保され、母語が学習に必要な言語として保持・育成されるとしている。一方、日本語話者支援者がいる場合には、子どもの母語訳による理解に基づいて日本語で同様に行ことで、学習レベルの日本語使用の場が確保され、日本語が思考のために使われ、学習に必要な言語として育成されるとしている。

次に「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づく支援について概観する。

2.3.2 「NPO 法人子ども LAMP」の取り組み

「NPO 法人子ども LAMP (Language Acquisition & Maintenance Project)」は 1999 年にお茶の水女子大学で発足されたもので、岡崎 (1997, 2006) の提唱する「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づいた学習支援を行っている。当初は日本語教育を学ぶ院生が中心となって支援活動をしていたが、近年は大学の外から多様な背景を持つ人々が支援者として参加している。この支援活動は、学校や地域社会の多言語化・多文化化の促進に対する指針を示し、「教科・母語・日本語相互育成学習」の有効性を検証し、言語少数派の子どもの教育の理論基盤を構築することを目的としている (岡崎他 2003b)。

支援方法は以下の順番で行う (岡崎他 2003b)。

子どもは在籍クラスの教科の授業に先立って、

- ① まず、教科の内容を母語を使って教科の内容の理解に重点をおきながら学年相応の学習を行う。
- ② 続いて、母語で既に理解した内容を梃子にして、主に言語の形に焦点を当てた学習を行う。
- ③ 在籍クラスの授業において、1 度目、2 度目の学習の成果を活用しながら能動的な授業参加を目指す。

学習の流れは以下のように示すことができる。

先行学習 (①母語先行学習→②日本語先行学習) →③在籍クラスの授業

次に、この支援活動の実践を概観していく。

清田 (2005) は、母語の読み書き能力のレベルに差がある来日 1 年半経過した中学 1 年生と来日直後小学 5 年生の中国語を母語とする二人の子どもを対象に、日本語支援場面における国語の「書くこと」の変化に焦点をあてた分析を行っており、創出型解答 (子ども自身が教材文の事柄を解釈したり、状況を説明したり、自分の感想や意見を表すこと) における文の長さ、文構造の複雑さ、語彙の広がりなどのいずれの観点において、変化の速度に

差がみられたものの、一定の変化の方向性は一致したと述べている。

原（2005）は来日約1年から1年8ヶ月経過した母語力の低下が見られる小学6年生の4人の韓国語を母語とする子どもに日本史と韓国史の支援を行ったところ、両国の歴史学習がそれぞれに関連する情報や体験の乏しさを補強することになり、両国の歴史的事項に対する理解を促すことを明らかにしている。

朱（2006）は学習支援を通して、①子どもの継続的な教科学習の参加の保障、②母語による意欲の向上、③日本語による先行学習への参加の促進、④日本語による学習の意欲の向上の4つの点で母語活用の意義が認められたとしている。

岡崎他（2004）では、支援教室における二つの事例を通して、「母語による先行学習」は①高度な母語使用の機会を提供する、②母語の読み書き能力を継続的に発達させる。③日本語の学習に必要な言語の育成に寄与し、認知面・言語面の発達の基盤を創るものであることが具体的な事実によって示されたとしている。また、「日本語による先行学習」は子どもにとって、母語による先行学習で学んだ内容を梃子に、母語話者支援者の母語によるサポートの下、教科と統合された日本語学習の場であることが示されたとしている（岡崎他2004）。他方、母語話者支援者と日本語話者支援者は共通理解された目標に向かって自主的に能動的に支援に関わる積極的な存在であり、両者が対等な立場で子どもに関わる態勢が重要であるとしている（岡崎他2003b）。また、不登校の子どもたちのケースをとりあげ、子ども・保護者のもつ母語及び彼らの意思を代弁する役割もはたしたと報告している（2004）。

以上のように「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づく実践においては、高度な母語使用の機会を提供することで、教科理解の促進、学習意欲の向上、母語力の継続的発達に有効性があり、母語話者は子どもや親の代弁者としての役割も果たしていると指摘されている。

2.3.3 「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」における課題

「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づいた「NPO法人子どもLAMP」の実践を通して学習面における有効性や代弁者としての母語話者の役割が明らかにされている。

しかし、この学習支援に対して多くの疑問が現場では投げかけられている。朴（2006）は、同じ単元を3回（母語支援、日本語支援、母学級での学習）学習することは時間もかかるだけでなく、子どもの集中力や学習意欲を低下させる危険性があり、支援者も子どもも、継続的な参加が困難なのではないかという疑問を投げかけている。実際にこのモデルに基づいた支援をしている支援者からも、同様に、「なぜ同じことを2回（母語支援、日本語支援）しなければならないのか」「将来も日本で暮らすのであれば、母語支援は子どものためにならなのではないか」「母語と日本語という二言語併用は子どもの負担になるのではないか」という、積極的な母語支援に対する疑問や、「理論はわかるが、具体的にどのように支援したらいいのかわからない」という具体的な支援方法に対する戸惑いの声を聞く。

また、子どもに学習支援を行っている神奈川県ボランティアグループ「ユッカの会」(2003)では、「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づく母語支援の有効性に一定の理解を示すものの、大学院生を中心に行われている実践であるとして、いわゆる一般的な地域ボランティアに「母語で学習言語を解説できるほどの能力のある人が果たしているだろうか」と、大学院生であるという教育レベルが可能にしているものではないかという疑問を投げかけている。

このモデルに基づいた学習支援をした母語話者支援者はどのようにこのモデルを理解し、また、実践においてどのようなことをしていったのか。本研究では、当初、母語活用に対して子どもの負担なるのではと懐疑的に考えていた支援者が、支援を実践することで母語活用に対して肯定的に捉えるようになった支援者を対象に、その意識の変容のプロセスを明らかにすることで、支援の可能性をさぐり、さらに、支援における母語活用の利点や教材の改善点を提言し、学習支援現場における実際の支援の一助になることを目的とする。

2.4 本研究の位置づけ

以上、地域での子どもの支援の取り組みや教材、それに対する父母や教師の考え、それを支える理論について概観してきたところ、子どもの支援は日本人支援者や教師による日本語学習が最優先で、母語を活用した学習に関しては子どもの負担になり、日本に住むのであれば、日本語が最優先という意見が多く、母語支援に懐疑的であることが明らかになった。一方、このような状況の中で、母語を積極的に活用していこうとする支援もあり、一定の効果もでているが、まだまだ少ない。また、母語活用に対して理解を示していても、具体的な方法がわからず、母語を使うことに対しても消極的に考えている母語話者支援者も少なくない。そこで、本研究では、「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づいた支援を通して、肯定的に意識が変容した支援者を対象に、その意識の変容の要因を探り、それを明らかにすることで、母語活用した現場における支援の一助にな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

言語少数派の子どもの母語を活用した学習支援に対して否定的な意見や消極的な意見が多く、「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」による教科学習支援に参加する母語話者支援者も多くの場合、支援当初は母語活用について懐疑的である。自分が役に立つのであればという軽い気持ちで支援に参加し始めるが、本来は日本人が日本語で行った方がよりよい支援になるのではという気持ちが強く、ややもすれば、母語使用には罪悪感が伴い、日本語使用に傾きがちである。しかし、一部の母語話者支援者が、学習支援を繰り返す中で、そうした罪悪感が薄れ、逆に母語活用に自信を持ち始め、母語活用の有効性を見出していく。なぜ、どのように、母語話者支援者の母語活用についての意識が変容していくのか。これまで、母語話者支援者のこうした意識の変容を対象にした研究は管見の限りない。そこで、本研究では、母語話者支援者の意識変容の過程とその要因をさぐることを目的として、「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づく教科学習支援に参加した母語話者支援者を対象者として、以下の二つの研究課題をたてた。

課題1 母語話者支援者の母語活用に対する意識の変容は支援への参加の中でどのようなプロセスを示すか。インタビューデータから、変容のプロセスとその要因を明らかにする。

課題2 母語話者支援者に意識の変容をもたらした要因となる母語支援がどのように行われていたのか。子どもと母語話者支援者の母語先行学習場面におけるやり取りデータから具体的に探る。

以上2点の課題を明らかにすることで、母語を活用した支援の意義を明確にし、今後の支援の具体的な取り組みへ示唆を得たいと考える。

3.2.研究方法

本研究は質的研究法をとる。子どもの学習支援に母語を活用するということには先にも述べたとおり否定的な見解が多く、本研究の対象者も当初母語活用に対して懐疑的であった。しかし、支援の実践を通して、意識が母語活用に対して肯定的に変容し、なおかつより積極的にその有効性をも見出していった。母語話者支援者におけるこうした母語活用に対する意識変容は日本語教育の多くの現場であまり見られないことであり、そこには複雑な要因が影響しあっていると考えられる。大野（2002）は、質的研究のサンプリングにおいてある小集団の置かれた、歴史的・社会状況を把握した上でその集団の構成員たちが同じような行動、意識、生き方を取るとするならば、そうした心理や行動の基盤として共通したものが見出されるはずだと主張する。そして逆に統計的な無作為抽出法を踏襲して、多様な所属集団から少数ずつのサンプルを抽出し、合計して量的に数量を確保し分析した場合には、それだけ変数が多くなり、結論が収束しないとして、変数をコントロールしないまま量を重視しようとする研究デザインの問題点を指摘している。また、フリック（2002）も質的研究では日常生活の多様性に対応するために、例外的な状況や人物も取り上げられ

得ると述べ、この場合、調査の目的は既成の理論や仮説の検証ではなく、現象の新たな側面を発見し、実証的データに基づいて新たな理論や仮説を生み出すものとしている。

以上の知見を踏まえ、本研究では、小集団における例外的な現象の様相や変容に焦点を当てるもので、実証的データを詳細に検証することを目的とすることから質的研究法を選択した。

3.3. 対象者

本研究における対象者は、中国出身の留学生 3 名である。この 3 名を本研究の対象者として選択した理由は以下の 3 点によるものである。

- ①この 3 名は、「ある公立中学の国際教室」において中国語を母語とする 2 名の子どもを対象にして取り組まれた国語科の学習支援に母語話者支援者として、参加した。この支援では、同じ 2 名の子どもに同一教科を教えているため、学習支援への子どもの属性の差による要因からの影響は考えにくいと判断した。
- ②この 3 名は、「NPO 法人子ども LAMP」に所属して、この支援に先行、あるいは平行して 6 ヶ月以上子どもの学習支援を経験している。「NPO 法人子ども LAMP」における支援では、母語話者支援者には、子どもと共有している母語や母文化背景を最大限活用することが期待されている。本研究では、支援者の意識の変容を見ることを目的としているので、一定の時期を必要とし、6 か月以上の支援経験を持っているという条件をつけた。
- ③この 3 名は、両支援を通して、子どもの母語活用に対する当初の否定的な意識が肯定的な意識へと、変容が見られた。

3.4. 支援の概要

本研究は「NPO 法人子ども LAMP」における学習支援と「ある公立中学の国際教室」における学習支援の二つの学習支援を対象としており、以下にその概要について述べる。

3.4.1. 「NPO 法人子ども LAMP」における学習支援の概要

支援は週 1 回、約 60 分から 90 分、子どもの所属する学校か対象者が所属する大学院の教室で放課後行われた。支援方法は、岡崎（1997、2006）の「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づき、子どもの母語話者支援者が中国語で単元の先行学習を 30～40 分行い、その後、日本語母語話者支援者が日本語で 30～40 分行った。

次に対象となった母語話者支援者の支援の概要を示す（表 1）。

表 1 対象者の「NPO 法人子ども LAMP」における学習支援の概要（2006 年 9 月現在）

対象者	活動期間	支援した子どもの数（内訳）	支援教科	子どもの母語
CT1	4 年 1 か月	6 人（小学生 3 人、中学生 3 人）	国語	中国語
CT2	1 年 3 か月	3 人（小学生 1 人、中学生 2 人）	国語	中国語
CT3	8 か月	1 人（小学生 1 人）	国語	中国語

(CT : Chinese Teacher)

3.4.2. ある公立中学の国際教室における支援の概要

この支援は、平成 17 年度科学研究費補助金（萌芽科研、課題番号 17652049 「母語を活用した教科学習支援の過程と結果の分析ー日本語を母語としない児童生徒の場合ー」）研究に基づき行われたプロジェクトである。この科研は 2005 年度から 3 年間行われる予定である。本研究の対象となった期間は 2005 年 7 月から 2006 年 1 月までである。支援は中学校の国際教室において放課後行われた。支援教科は国語である。母語話者支援者は表 1 に示した CT1、CT2、CT3 の 3 人である。

次に、支援をした子どもは、A 子（台湾出身、2005 年 2 月来日）と B 子（中国出身、2004 年 11 月来日）の中学 3 年生の女子二名である。支援開始時点では、この二人は来日以来、一度も国語科の授業を受けておらず、本支援が初めての国語科の授業参加となる。支援方法は先に述べた「NPO 法人子ども LAMP」と同様である。

3.4.3. 両支援における筆者の関わり方

筆者は「NPO 法人子ども LAMP」の学習支援活動において、日本語母語話者支援者として対象者とともに小学校 6 年の子どもに国語の教科支援をしている（2006 年 12 月現在）。また、「ある公立中学の国際教室」においては、日本語母語話者支援者として支援に直接参加したり、科研プロジェクトの一員として参与観察を行ったりした。

以上のことから、データからではなく、筆者には実践知から解釈する傾向があるという認識の上で、つとめてデータから解釈するようにした。

3.5. データの種類

3.5.1. 母語話者支援者へのインタビュー

2006 年 8 月から 9 月にかけて対象者に「NPO 法人子ども LAMP」と「ある公立中学校の国際教室」における学習支援に関して半構造化インタビューを実施した。インタビューは了承の上、IC レコーダーに録音し、全て文字化した。インタビューの時間は一人 90 分から 120 分で、文字化資料は A 4 紙で一人平均 26 ページであった。インタビューの内容（巻末資料 1 参照）については、「萌芽科研」のプロジェクトに参加している他メンバーと検討し、作成した。

3.5.2. 支援場面の発話の録音データ

2005 年 7 月から 2006 年 1 月までの、「ある公立中学校の国際教室」における、「子どもの母語（中国語）による学習支援場面と日本語による支援場面」で交わされた、「国語」の学習課題をめぐる子ども（A 子、B 子）と母語話者支援者の発話を IC レコーダーに録音し、全て文字化した。分析対象となった学習支援場面で用いられた教材は以下のとおりである。支援では、表 2 に示した教材文のほかに、入学試験準備のための筆記試験対策や面接試験の練習も行ったが、分析においてはそれらを除外した。対象となる支援回数は全 16 回で、

CT1 が 5 回、CT2 が 9 回、CT3 が 2 回である。

表 2 教材一覧

単元名	使用教材	授業回数
『地雷と聖火』(評論文)	中国語全訳文、ワークシート	5
『和歌の世界』(古文)	中国語全訳文、ワークシート、年表	2
『ありがとうと言わない重さ』(説明文)	中国語全訳文、ワークシート	4
『猫』(小説)	中国語全訳文、ワークシート	5

3.6.分析方法

3.6.1. 母語話者支援者へのインタビューデータ

研究課題 1 を達成するために母語話者支援へのインタビューをデータとして収集し、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 M-GTA とする) を用いて分析した。M-GTA は木下 (1999、2003) によって考案されたもので、グラウンデッド・セオリー・アプローチ (以下 GTA とする) に修正を加えたものである。GTA はデータに密着した (grounded on data) 継続的比較分析から独自の理論を生成する質的研究法として、1960 年代にアメリカの社会学者のグレイザーとストラウス (Glaser & Strauss 1967) によって提唱されたアプローチであるが、近年、日本においても、看護・保健、医療、リハビリテーション、ソーシャルワーク、介護、教育、臨床心理などの領域と、質的研究法の観点から社会学で注目されている (木下 2003)。その理論的特性として、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、データが収集された現場と同じような場に戻されて、そこで、実践的な活用を促す理論で、内容的には、その領域における日常的な生活に適合し、多様性に対応できる一般性を持ち、利用者がコントロール可能で、なおかつ理解しやすい理論であることが求められるとされている (木下 2003)。このような GTA の特性を踏まえた上で、分析方法をより、理解しやすく、かつ活用しやすいように考案されたのが M-GTA であり、木下 (2003) はその主要特性として

- ① グラウンデッド・セオリーの理論特性を満たすこと。
- ② データの切片化をしない。データの中に表現されているコンテキストを破壊するのではなく、むしろコンテキストの理解を重視する。
- 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 (grounded on data) するためのコーディング法を独自に開発。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 解釈の多量的同時平行を特徴とし、データの解釈から概念を生成するときに、類似例や対極例を検討するだけでなく、同時に、その概念と関係すると思われる未生成のほかの概念も検討する。

以上の7項目をあげている。

次に、M-GTA がどのような研究に適しているのか、木下（1999、2003）はそのポイントとして

- ① 人間と人間が対面で直接にやり取りをする社会的相互作用に関わる。
- ② 特定の限定された具体的領域において、研究結果であるグラウンデッド・セオリーが実践現場に戻し応用され、検証できる。
- ③ 研究対象とする現象がプロセス的性格を持っている。

の3項目をあげている。

本研究の課題1の研究の枠組みとしてM-GTAを選択した理由は以下の観点によるものである。

- ① 「子ども」と「子どもの母語話者」が対面で直接にやり取りをする社会的相互作用に関わる研究である。
- ② 子ども対象の学習支援が多くの場合日本語に重心がおかれ、子どもの母語が軽視あるいは無視される中で、日本語力の伸長だけでなく子どもの母語力の伸張も同時に追求される学習支援として積極的に取り組まれ、一定の効果をあげていると考えられる事例という限定された領域において、限定された人数のデータを用いたもので、その研究結果として「子ども」の支援方法に対して示唆を与えるようなグラウンデッド・セオリーが構築されることが考えられる。さらに、その理論を、今後も継続される実践現場に戻し、そこでの能動的応用が検証になっていくと推測される。
- ③ 対象者である母語話者支援者の学習支援における「母語活用」に対しての意識の変容を見ていこうとするもので、プロセス性がある。

以上の観点から、本研究の分析方法としてM-GTAが適切であると考えた。

具体的な分析の手順は木下（2003）に従った。以下に本研究でとった手順を記す。

- ① 分析テーマを分析焦点者に照らして、データの関連箇所に着目し、それを一つの具体例（ヴァリエーション）とする。この際、できるだけ、多様性に富んでいてディテールが豊富な一人のデータにざっと目を通す。さらに、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。具体例が豊富に出てこなければ、その概念は有効ではないと判断する。

- 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見ていくことにより、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）、結果図を作成する。

本研究では、まず、データ全体を読み、対象となる母語話者支援者の支援に対する意識がどのような内容であるかをつかんだ。それから、そのデータのはじめに戻り、CT1 の語りを中心に通読した。CT1 を中心としたのは「NPO 法人子ども LAMP」における活動期間が対象者の中で最も長く、また、支援した子どもの数も最も多いことから、ディテールも豊富で、多様性に富んでいると判断したためである。次に、分析テーマに関係がありそうな部分に着目し、対象者にとってのその部分はどのような意味があるのかを解釈し、定義としてまとめ、その内容を短く説明して概念名とした。概念をつくる際、分析ワークシートを作成した（巻末資料2）。同時並行で、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った。また、解釈の恣意性を防ぐために、対極例も比較し、その結果をワークシートの理論的メモ欄に記入した。さらに、生成した概念と他の概念の関係を個々に検討し、複数の概念からカテゴリーを生成した。カテゴリーの相互の関係から分析結果をまとめて、ストーリーラインを作り、結果図を作成した。概念生成、概念と概念の関係、カテゴリー生成、及び結果図の作成においては、指導教官および指導教官の M-GTA ゼミ、文殊組⁹、萌芽科研のメンバーからのスーパービジョンを継続して受けた。そのつど、概念が統合されたり、あるいは、概念が独立したり、概念やカテゴリー間の関係性が変化していった。結果図に関しては M-GTA ゼミにおいて検討されることによって、当初の結果図より抽象度があがっていった。

3.6.2. 支援場面の発話の録音データ

研究課題2を達成するために、母語と日本語の先行学習支援場面の母語話者支援者と日本語話者支援者と子どもの発話を録音し、文字起こししたものを分析データとして、母語話者支援者に意識の変容をもたらした要因となる母語支援がどのように行われていたのか、具体的に探る。

⁹ 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のシステム。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、査読等を行うシステム。「文殊組」という名前は「三人寄れば文殊の知恵」に由来する。

第4章 結果と考察

4.1. 研究課題1の分析結果と考察

M-GTA では質的データの解釈をしながら分析を進めるため、結果と考察を分けて論じることは困難である。したがって、結果と考察をまとめて論じる。

4.1.1. 「母語話者支援者の母語支援に対する意識変容のプロセス」の結果図

修正版 M-GTA では、結果がカテゴリと概念によって提示される。本研究では、1つのコアカテゴリ、4つのカテゴリ、2つのサブカテゴリ、16の概念を得た。各カテゴリ間の関係、概念間の関係を結果図（図9）としてまとめた。

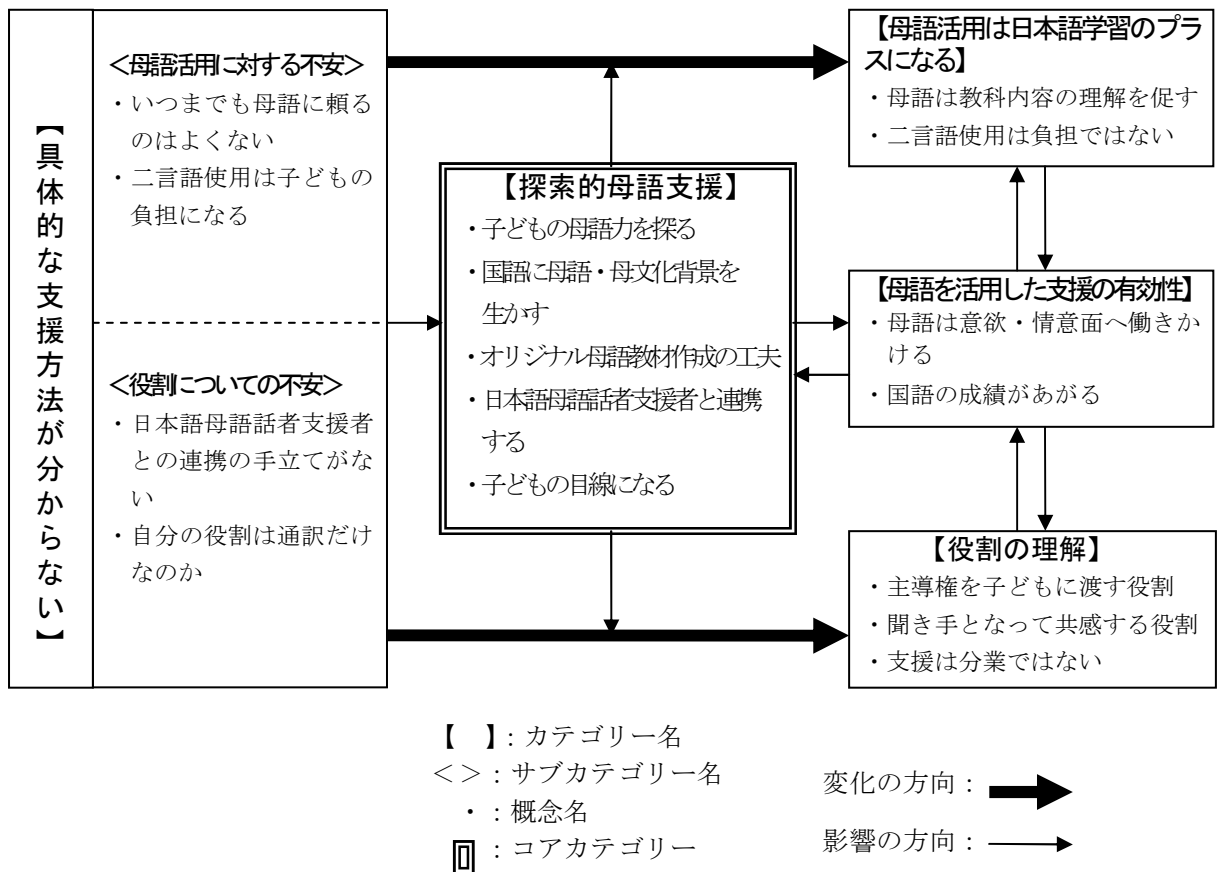


図9 母語話者支援者の母語支援に対する意識変容のプロセス

次に、分析結果のストーリーラインを述べる。カテゴリを【 】、サブカテゴリを< >で、概念を「 」で囲んだ。なお、コアカテゴリには下線を引いて示した。

- 1) 「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づく支援を行った「母語話者支援者の母語支援に対する意識の変容のプロセス」において、まず、母語話者支援者は「二言語使用は子どもの負担になる」し、また、「いつまでも母語に頼るのはよくない」のではないかと考え、かなり強い<母語活用に対する不安>を覚える。さらに、「自分の役割

は通訳だけなのか」という疑問や、「日本語母語話者支援者との連携の手立てがない」という思いに囚われ【具体的な支援方法がわからない】状態となる。

- 2) そこで、支援現場で、まずは母語を活用する前提として、「子どもの母語力を探る」ことを試みる。また「国語学習において母語・母文化背景を生かす」ために、他に副教材などもなく、国語科教育法などについての知識もないことから半ば無手勝流に「オリジナル母語教材作成の工夫」をはじめ。その際、「日本語母語話者支援者と連携することや、「子どもの目線になる」ことを試みるなどして【探索的母語支援】を行う。
- 3) このような支援を試行錯誤しながら行うことを通して、子どもにとって「二言語使用は負担ではない」ことや、「母語は教科内容の理解を促す」ことができることを一つ一つ実感し、＜母語活用に対する不安＞が【母語活用は日本語学習のプラスになる】という安心感に変わっていくのを体験する。
- 4) また、母語話者としての自分の役割に関しても「学習の主導権を（先生から）子どもに渡す役割」や、さらには子どもの話の「聞き手となって共感する」役割だという認識が生まれ、日本語母語話者支援者との関係も「支援は分業ではない」（知が強みを持つ日本人支援者と母語話者支援者の両者の協働作業なのだ）という認識に変化し、支援開始当初の日本語母語話者ではない自分の＜母語話者の役割についての不安＞について母語話者としての独自の【役割の理解】ができるようになった。
- 5) このような母語話者支援者の意識の変化は、「母語は意欲・情意面へ働きかけ」、「国語科の成績があがる」といった【母語を活用した支援の有効性】を実感することからも多大な影響を受けている。

4.1.2. 各カテゴリーの概念について

先にも述べたように、本研究では、1つのコアカテゴリー、4つのカテゴリー、2つのサブカテゴリー、16の概念を得た。ここでは、各カテゴリー間の関係、各概念間の関係について述べる。

1) カテゴリー【具体的な支援方法がわからない】

「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理論はわかっているが、母語話者支援者は支援現場に入った当初は多くの場合、具体的な支援方法がわからず、そのことから逆に＜母語活用に対する不安＞を持ったり＜母語話者の役割についての不安＞に苛まれたりするという、二つの不安をかかえ込むことになる。本研究では、この二つのサブカテゴリーから【具体的な支援方法がわからなからい】というカテゴリーを生成した。サブカテゴリーとそれを構成する概念を以下述べる。

◆サブカテゴリー＜母語活用に対する不安＞

このサブカテゴリーは以下に示すように2つの概念（①いつまでも母語に頼るのはよくない、②二言語使用は子どもの負担になる）からなる。

① いつまでも母語に頼るのはよくない

「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づく学習は、母語話者支援者自らが作成した国語の単元の母語訳を使用して先行支援を行い、そのあとで、日本語による同じ単元の支援が行われるのだが、母語話者支援者は、これまで、母語を使って教科支援をしたことがないため不安を覚える。ある母語話者支援者は「いつもいつもその母語訳を頼っているから、で、どうして、日本の社会で長く生きていくと思いますけど、いつもその母語訳にたよってしまうと、いったん、ある日なくなった時には、例えば、その今の支援の小学校の6年生がそうかどうかわからないけど」と述べている。さらに、「中国語でやって和歌をやって、で、その次にはその同じものを日本語で読ませる。その時には、それ分かるのあたりまえじゃん」と述べている。母語訳に頼ることは、子どもにとってマイナスになるのではと考え、また、同じことを中国語と日本語でやる意味がわからず、懐疑的になっている様子が見えてくる。

以上のことから「いつまでも母語に頼るのはよくない」という概念名をつけた。

② 二言語使用は子どもの負担になる

二言語を併用するということに対してある母語話者支援者は「二つのなんか、ストーリー、なんか聞いたあとのその直後の反応ですが、深く、深く考えて、ただ、二つの言葉でなんか困りませんかと思ってしまいましたね」と述べている。また、この他にも「混乱」「負担」という表現で二言語の併用について疑問を投げかけていた。

以上のことから「二言語使用は子どもの負担になる」という概念名をつけた

このように、子どもの負担や子どもの将来を考えた場合、積極的に母語を活用して教科支援をしていくことに対して、大きな不安を抱いていた。

◆サブカテゴリー〈母語話者の役割についての不安〉

このサブカテゴリーは以下に示すように2つの概念（①日本語母語話者支援者との連携の手立てがない、②自分の役割は通訳だけなのか）からなる。

① 日本語母語話者支援者との連携の手立てがない

母語話者支援者は日本語母語話者支援者とチームになって行うという支援形態もこれまで経験がなく、どのような連携をとればいいのか、また、自分の具体的な役割についても分からず不安を抱えている。日本語母語話者支援者との連携に関して、ある母語話者支援者は「説明上どうということやってるか聞いたんですけど、実際に見学したこともないし、その順番どおりにやることとか何もわからなくて、で、相手の方のちょっと分からない形で二人でいっしょにやって」と、支援当初は手探り状態だったことを述べている。

以上のことから「日本語母語話者支援者との連携の手立てがない」という概念をつけた。

② 自分の役割は通訳だけなのか

また、これまで母語支援は通訳として参加するということが一般的だったため、教科学習に積極的に母語を活用していこうとするこのモデルに反して、当初の役割は通訳が中心

であったため「自分の役割、なんか、果たしてないというか、ただ通訳だけなのと思って、なんか悔しいというか、ちょっと怒ったときもありました。」と述べている。また「なんか、自分が、なんていうの、支援をやる主導権与えられてないようなかんじ。ただ、日本人の方がやっていて、私がついて、ただ、わからないところ」と述べている。

このように、積極的に教科支援に関わることを求められている一方で、日本語母語話者支援者との連携もうまくいかず、通訳という役割にとどまっていることに対して不満を抱いており、チームで行う支援や、積極的な支援者としての役割について大きな不安を抱えていた。

以上のことから「自分の役割は通訳だけなのか」という概念名をつけた。

2) コアカテゴリー【探索的母語支援】

① 子どもの母語力を探る

母語を活用した教科の既成の教材がないことから、母語話者支援者は国語の単元の母語訳とワークシートを作成しなければならない。そこで、まず、子どもの個々の母語力を探る必要性にせまられる。ある母語話者支援者は「R君の場合は一番どれくらいの難しさに訳したらいいかわからなくて、一番戸惑いましたね。それが一番困ること。その子ども母語力と実際の学年が合わないときには、それが一番大変でした。それで、中国の教科書を持ってきて読ませたりして、その合致するレベルを把握したりして、うーん、そうですね。いろんな教科書を探しましたね。」と述べている。来日直後の子どもではない限り、年令相当の母語力が保たれていることは皆無に等しい。そのため、この母語話者支援者は、文章を学年別に子どもに読ませることで、子どもの現在の母語力を探り、相応の訳文を作成している。また、ある母語話者支援者は来日直後の子どものブログを見て「書いているもの、その（子どもの）ブログを見て、本当に上手に書いたなと思うんですけども。書く力がすごくもっている。」と述べ、子どもの母語の書く力の高さを認識することで、年令相応の文を作成している。このように、子どもの母語力が一概ではないため、母語話者支援者は子どもに直接会って、話したり、読ませたり、あるいは子どもの書いたものを読むことで、個々の母語力を探っている。

以上のことから「子どもの母語力を探る」という概念名をつけた。

② 国語に母語・母文化背景をいかす

母語話者支援者は国語をこれまでに教えたことはなく、また、自分自身も日本の国語を勉強したことはない。このような状況の中でどのように国語を教えていったのか。ある母語話者支援者は「うーん。私とりあえずその教科書自分で読んで内容理解、まず、自分が理解して。で、どういうところが重要なのか、どういうところを子どもにわかってもらえたらいいのか、できるようになったらいいかを考えて、で、あと、日本語の文章なので、これと似ている子どもが既に持っていること何かがあるんじゃないかと予測して、できれ

ばその接点とか考えて、見つけて、見つけだしたりして、そこからまず子どもの背景とか聞いたりして、その接点を通して今の内容をはじめたほうが、子どもにとってそんなに遠いものじゃない。」と述べている。支援者自身がまず、内容理解して、その後、テキストの内容と子どもがすでに持っている母語、母国でのスキーマとの接点を探して活かしている。また、ある母語話者支援者は「今まで支援しているテキストはいろいろな分野のテキストが入っていて、意見文もあるし、あと、ちょっと、科学の紹介もあるし、えーと、童話とか物語とか、いろいろなジャンルのものはいっていて、それは、国語の分野では、なんというかな、国語というのはたぶん、みんなが共通の感情、持っている感情をひきだす。」と述べ、国語を学ぶということは国を超えてみんなが共通に持っている感情をひき出す道具としてとらえている。さらに、他の母語話者支援者は「実際、子ども達が中国語で学ぶことに対して積極的に受け入れて認めているようで、特に、本当にむしろ生かしていくべきだなと思いました。」と母語を使った支援に対して子どもたちが積極的に受け入れている様子を述べている。初めて教える国語に積極的に母語や母文化を活かすことで、内容を理解し、また、感情を引き出すことに成功している。

以上のことから「国語に母語・母文化背景をいかす」という概念名をつけた。

③ オリジナル母語教材作成の工夫

子どもの母語力を探り、また、積極的に母語・母文化の背景を活かすために、母語話者支援者は母語教材を作成している。具体的な工夫としてある母語話者支援者は『猫』のこの文章はちょっと文学的な文章なので、で、訳したときが、その文をどうやってもっと適切な中国語で表したほうがいいかということを考えて訳してみたんですけどもえ、あと、そうですね。四文字熟語を持ってきたりとか、あるいは、ちょっと難しい、普通の会話では使わないような表現を持ってきたりしたことがあるんですが、もう一つはその、マップとかソフィアとか、それは、えっと、もともと外国、日本の名前じゃなくて、外国からきた名前なので、それは、日本、中国語にあてはまる時にはどの字を、漢字がありますよね。どんな英語のどの字をあてはまると、なんというかな、その漢字を見て、なんというかな、イメージ的には違うじゃない、かたいイメージとその軽いイメージがあるので、その字からどうやってその人のなんという性格が出たらいいかなと思う、ということとは考えました。」と、表現や、外国語の名前の当て字についていろいろと工夫したと語っている。また、情報のリソースとして「クリス・ムーンさん。すごく、素晴らしい人物で、彼のこと、あるいは背景となる状況もっと知りましょうと思って、インターネットでいろいろ見て情報調べましたね。」とインターネットなどを利用している。また、これらにかかる時間は「うーん、(準備に)少なくとも一晩」「この訳文のどこがポイントだとか、また、考えなければならぬので、けっこう、時間、少なくとも何日前から準備しないといけないですね。」「なんか調べることとかあったらネットで調べたり、すごい時間かかる。少ない時は2時間3時間、最低。」と最低でも2、3時間、場合によっては何日も前から

準備すると答えており、かなりの時間をかけているのがわかる。

その母語教材をもらった子どもの反応として「最初、確かにそれを子どもに配ったら、『え、これ先生作ったんですか』って、『はい、作ったんですよ』って言ったら、『え、先生作ったんですか』ってなんか不思議に思っていたみたい。」とある母語話者支援者は述べている。さらに、子どもは翻訳文に対して、「私の文章は魯迅のような文章みたいと言われました。でも、なんか別に、どうかな、堅苦しい、でも、なんかもしかして力が入っているようなかんじかもしれないですね。それで、CT2さんの文章は、台湾のある有名な女性作家の文章みたいとか、そういう話を聞いたことがあるので、たぶん、人によって、文章感じが違うかもしれない。」という評価までしている。今まで、日本語人用の教材しか見たことがない子どもにとって、その子どものためだけのオリジナル母語教材を見て驚いた様子を見せているのがうかがえる。

以上のことから「オリジナル母語教材作成の工夫」という概念名をつけた。

④ 日本語母語話者支援者と連携する

「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」の特徴のひとつとして、日本語母語話者とのチームによる支援形態があげられる。これについて、ある母語話者支援者は「やっぱりひとりで支援やってるんじゃなくて、二人でいっしょにやってるので、安心感があるんです。何かわからないところがあったら、相談する。特に日本語の文章とか、これどの時代のものなのかとか。まず、自分がわからないとぜんぜん支援の場できないんで。その前にまず、いろいろ聞いて教えてもらおうとか。けっこう、なんというの、心強く、強い存在というか。」と述べている。日本語の文章や時代考証を日本語母語話者支援者に相談するといことは、先述の概念「オリジナル母語教材作成の工夫」でも述べられていたが、二人が連携することによって、よりよい教材作成にもつながっている。また、子どもに教えた経験がない支援者は「子どものことをまだよく理解していなかったんですね。それをまた JT1（日本語母語話者支援者）さんといろいろ話しをしている中で、あ、子どもはこういうような反応があるんだ、こういうときにこういう反応があるんだ、あるいはこういう反応があるのは当たり前だと、自然だと。少しずつ理解できるようになって、なんか変わりましたね。」と、子どもの反応への理解を日本語母語話者支援者との話し合いの中で見出している。一方「自分の中ですべて解決するのではなくて、二人で行動をとることがとても大事で、また難しいところ。」と述べ、連携の大切さを認めながらも、その難しさについても言及している。

以上のことから「日本語母語話者支援者と連携する」という概念名をつけた。

⑤ 子どもの目線になる

教材もなく、確立された支援方法がない中、母語話者支援者はどのように支援をしたらいいのか考える。支援で子どもと接するようになってから、ある支援者は「その恋愛の話なるというのが、たぶんその中学生なので、実際に私は中学生の時にはどうだったのかな

ということを考えて、あの時の考え方、感じ、考えた、あるいは感じたことを、多分同じく今の子どもも、同じ問題、悩みとかあることを考えているんじゃないかなと思って、けっこう使ってみたんですけれども。」と自分の中学生時代を思い出しながら、自らの経験を語っている。また、ある支援者は子どもが複数の場合は「二人の子どもの場合は次の一人が先に答える、そしてもう一人がこうまた答えがでない。ま、それを、なんか子どもの中で、その子どもができて、逆に自分自身に対して、そのあせりとか、そういう、ま、なんという、そういうことを生じさせないように、うん。」と答えがなかなかでない子どもに対して配慮をしている。さらに「あらかじめその人は（教える）能力を持っているわけではなくて、本当に子どもと一緒に学ぶ、真剣に学ぶ、そういう姿勢になればいいと思いますね。」と語り、支援者と子どもの関係を「教える」「教わる」という関係ではなく、「一緒に学ぶ」という表現を使って、仲間のような意識を持っていることがうかがえる。支援にはマニュアルや能力を必要とするのではなく、一緒に学ぶ姿勢を持ち、子どもの立場にたって考えることが支援には必要だということを述べている。

以上のことから「子どもの目線になる」という概念名をつけた。

具体的な支援方法がわからないまま、支援が始まる中で、最初は手探りの状態で支援を始めるが、子どもの目線にたち、子どもの母語力を探り、また、日本語母語話者支援者と連携して教材を作成することを繰り返すうちに、支援方法が確立してくる。

以上の5つの概念から【探索的母語支援】というカテゴリーを生成した。この【探索的母語支援】は、個々の子どもに応じて、あるいは同じ子どもでもレベルの向上に応じてなされるものであり、何度でも繰り返し行われると考えられることから、コアカテゴリーとした。

3) カテゴリー【母語活用は日本語学習のプラスになる】

① 二言語使用は負担ではない

「二言語使用は子どもの負担になる」のではと当初考えられていたものが、【探索的母語支援】を通すことで、子どもにとって負担にはなっていなかったということに母語話者支援者は気づいた。「一回目の支援、そう、ぜんぜん不思議なことに、このR君は中国語の時に全部中国語で、また、日本語の時には全部日本語で、その子どもの中でもそういう混乱する様子が見られなかったんですね。」とある支援者は述べている。また、ある支援者は実践を通してわかったこととして「母語は実際はその外国語を勉強するときの、邪魔じゃなくてプラスになるんじゃないかなと思った。」と述べている。二言語使用は子どもにとって、負担や混乱をまねくのではというマイナスの先入観が支援前にあったが、実践を通すことで、完全にそのような心配は払拭され、逆にプラスに転じている。

以上のことから「二言語使用は負担ではない」という概念名をつけた。

② 母語は教科内容の理解を促す

それでは、どのようなプラスの現象がおきるのだろうか。

ある母語話者支援者は「母語の勉強もサポートしているし、日本語の勉強も促している。また、教科の理解も促している。本当にその関連させることで、一石なんか二鳥、三鳥ではなくて、本当に複数のメリットがあるので、とてもいいと思いました。」と母語、日本語、教科の理解を促していると述べている。特に母語を使うことで教科の理解が促進されると述べている語りが多かった。「母語の支援によってまず、その深層レベルのものが、もし、わかってもらって、で、日本語の支援が入ったほうがやはりメリットがあるかなと思いました。」「中国語でいっしょに学ぶ、あるいは一緒に学ぶ機会を提供することで、その子はすばやく、その書いた内容を、ま、理解し、自分のいろんな考えを持っていました。それを述べることができました。」という語りから母語は教科の内容理解を促す役割を果たすと考えられ、概念名を「母語は教科内容の理解を促す」とした。

以上の二つの概念を含むカテゴリーは支援当初の〈母語使用に対する不安〉に対する意識の変化で、【探索的母語支援】を通して〈母語使用に対する不安〉はなくなり、むしろ積極的に活用することで、複数のメリットがあるという意識に大きくかわっていった。

4) カテゴリー【役割の理解】

① 主導権を子どもに渡す役割

支援当初、母語話者支援者は支援における自分の役割わからずにいた。「自分の役割は通訳だけなのか」という概念の中の具体例に「なんか、自分が、なんていうの、支援をやる主導権与えられてないようなかんじ」という語りがある。自分は通訳という補助的役割で主導権はないということに対して不満を抱えていたが、【探索的母語支援】を通して、「先生がそういう勉強の主導権を握るんじゃなくて、みんなでいっしょに考えようみたいなかんじになりやすい。」と主導権は教師にあるのではないと意識が変化している。また、「その時、A子さんとはかそういうあのAさんにも参加してもらおうように、そういうチャンスを与えたり、二人の間のやりとりを増やしたりして、そういう配慮をちょっとやりました」という語りから、子どもが複数の場合は、子どもの参加意欲を促すといった配慮をしているのがうかがえる。支援はあくまでも子ども中心で、主導権を子どもに渡したり、配慮していることから、概念名を「主導権を子どもに渡す役割」とした。

② 支援は分業ではない

支援当初は、「日本語母語話者支援者との連携がわからない」と不安を抱えていたが、ある母語話者支援者は「実際、支援の考え、やっぱり役割分担がありまして、どういうふうには、二つの言葉を使って支援したらいいかを考えました。要はさっき役割分担と言いましたが、でも、決して分業ではないですね。ひとつの目標に向かって二人であの一緒に頑張るといことが重要ですね。」と述べている。さらに「(子どもが)中国語のほうもよくわ

かったので、本当に日本語でよくできるようになって、とても、それがうれしいことです。でも、一方、自分の役割は、なんなのかちょっとわからなかったんですね。内心、日本語のほうももっと難しい内容をやってもかまわないと思いましたね。そのあと、子どもに聞きましたが、日本語のほうももっと難しい内容やっても大丈夫だといいました。もちろん、日本語、その、日本語の支援の時には、基本的な情報の収集、全然大丈夫でした。あと、いろいろ考えさせるとか、その、自分の意見を言うには難しいので、それを、やっぱり、難しい内容になると、中国語のサポートが必要になってきたので、そういう状況なので、そのあと自分でいっしょに参加しようと思いました。その時日本語でもいいから、ま、より多くの人の意見を言うことができればいいと思って、だから、子どもの状況によって、たぶん日本語による参加もありました。」と述べている。子どもの状況の変化によって、母語支援のみならず、日本語支援へも積極的な参加をしている。母語支援場面、日本語支援場面と分断され、支援者も母語と日本語と分業で行われているのではなく、子どもの状況によっては、どちらの支援者もどちらの場面での支援も可能である。

以上のことから、概念名を「支援は分業ではない」とした。

③ 聞き手となって共感する役割

母語話者支援者は教科を教えるという役割だけではないということが述べられている。ある母語話者支援者は「やっぱり、そうですね。その、ま、それも、またこどもの力、母語力にもよりますが、言いたいこと、まわりと気持ちよくいうこと、その十分に伝える、ま、そのような聞き手としての存在」と述べている。来日間もない子どもであれば、自分の言いたいことが日本語ではうまく言えないだろう。さらに、「道具ですね。その子どもの一番自分自身を表現しやすい言語としては必要だなと思いますね。」という語りや「共有する部分があるので、ただ、ああ、そうですか、なるほどとかじゃなくて、もっと、さらに、子どものなんか、もっと、フィードバック、もっと、子どもにいろんなことフィードバックできるかもしれない。たぶん、結局、深いやりとりが、より深いやり取りができるかもしれないですね」という語りにもあるように、道具としての言語を使うことで、深いやりとりも可能となるだろう。以上のことから概念名を「聞き手となって共感する役割」とした。

母語話者支援者は支援当初＜母語話者の役割についての不安＞を抱えていたが、【探索的母語支援】を通して、教科を教えるだけではなく、子どものよき聞き手となって子どもの話に耳をかたむけ、子どもが中心だと考え、さらに、それを実現させるには、日本語母語話者支援者との連携が必要となってくるという認識の変化がみられた。

5) カテゴリー【母語を活用した支援の有効性】

母語話者支援者による探索的母語支援は、子どもにどのような影響をあたえるのか。ここでは以下の二つの概念を生成することができた。

① 母語は意欲・情意面へ働きかける

中学生の支援と違い、小学生の教科支援においては、子どもの集中力の問題などがあり、時には支援が思うようにすすまないことがある。ある母語話者支援者は「小学校の人だから、すごく、その集中力が足りないんですよ。支援の場に。私も最初にすごくその頭に来て、私達はなんのためにここで時間を費やしたのだということがあるんですけども、おしゃべりだけをしていましたよね。けっこう、支援の場で。で、あとで、考えたら、その子のその特別な事情があると思いますけど、その支援というのが、教科の内容の理解をさせるためだけではなく、たぶん、その、感情的に、情緒的に支えてあげるといようなサポートもあるんじゃないかなと思うんですけども、特に外国人の子どもに対しては。」と語っている。先述した概念「聞き手となって共感する」にもつながるが、「特に外国人の子どもに対して」は、言いたいことが言える場として支援の場をとらえている場合がある。この支援者は、単なるおしゃべりも必要で、それが、子どもの感情面や情緒面をサポートしているとしている。さらに、「例えば、プライドだと思ったのが、例えば支援が終わったに、自分の学校では〇〇君が韓国人なのに、でも、韓国語がぜんぜんしゃべれないんだよーとか。でも、自分は中国語ができるよ、のような話をしたことがあるし。」と述べている。このように、子どもが自分の母語を堂々と使うことが許されている場の提供が子どものアイデンティティの形成につながると思われる。また、ある母語話者支援者は「子ども達がいつでもなんか、明るく、元気に生きるみたいな感想をたくさん述べることができましたね。そのたぶん、単なる話がわかった、また、点数が取れたとか、そういうレベルの意味ではなくて、本当に子どもに、ま、教科の学習を通して、本当に生きる力にもつながったかもしれない。うん、これは人生観とか、価値観とか、そういう深いレベルの学びができたと思います。これは、支援が有意義だと思いますね。」と述べ、子どもの感想文を通じて教科学習が生きる力につながり、あるいは、人生観、価値観に貢献できる深いレベルでの学びができたと述べている。

以上のことから概念名を「母語は意欲・情意面へ働きかける」とした。

② 国語の成績があがる

母語支援は国語の成績向上にも有効性を発揮する。実際に国語の成績があがっており、「その訳文を読んで、その話のおもしろさをはじめわかったんですね。それでOさんに対して支援したのは、その次は砂漠の内容ですが、よくわかっていて、学校では満点とりましたね。」とある母語話者支援者は語っている。さらに、「中国語で勉強したことが日本語の勉強に生かされたこと。子どもが自分の力で日本語による課題をクリアしたことに、一番うれしかったですね。」と述べており、母語支援での効果が日本語の課題のクリアにつながっている。これらのことから概念名を「国語の成績があがる」とした。

このように、母語支援によって国語科の成績があがり、さらには、意欲、情意面へも働きかけると思われる。

以上のことから課題1に対する結果を以下のようにまとめることができる。

研究課題1：母語話者支援者の母語活用に対する意識の変容は支援への参加の中でどのようなプロセスを示すか。インタビューデータから、変容のプロセスとその要因を明らかにする。

母語話者支援者は支援の当初は、支援で母語を積極的に活用することは、子どもの負担になり、いつまでも子どもが母語を頼ろうとすることは子どもの将来にもよくないと考えていた。また、自分の役割がわからず、大きな不安を抱えていたが。しかし、母語話者は、まず、母語で子どもと話したり、母語で書かせたりという母語によるやりとりを通して、子どもの母語力や母文化背景の実態を手探りでさぐり、そこから、教材文と子どもの母語、母文化の接点を見つけ、それを母語による教材作成に結び付けていった。また、日本語母語話者支援者と学習場面で取り上げる具体的な学習課題をめぐって支援授業の前後で議論を繰り返すことで、支援授業についての不安を解決し自信をつけていった。子どもとの関係においては、子どもの目線に立つことで、「教える」「教わる」という関係ではなく、一緒に学ぶという立場にたっていた。このように言語力診断テストや既成の教材をマニュアルとして使うのではなく、探索的に手探りで日本語母語話者などと連携しながら母語支援を実践することで、母語は子どもの学習にとって負担になるのではなく、逆にプラスに作用していくことや、母語話者としての自分が学習支援においては不可欠であることを強く確信していった。

以上のプロセスから、母語話者支援者の意識の変容を促した要因は、探索的に母語支援を行ったことであることが窺われる。母語話者支援者は当初、二言語使用は子どもの負担になり、いつまでも母語に頼るのは子どものためによくはないという意識であったが、子どもの母語力や文化背景を探ることで作成したオリジナル母語教材で子どもに支援したところ、子どもに混乱している様子が全く見られなかったことから、子どもにとって二言語使用は負担でないということが実感できた。また、子どもが深い内容理解を示していたことから、母語使用は教科内容の理解を促すという意識に変容した。言い換えれば、母語話者支援者が持っていた子どもにとって母語使用がよくないのではないかという不安が消えた理由は、母語話者支援者が実施した母語による支援授業で子どもの学習がスムーズに運んだという実感であるといえる。そしてその実感を支えたものは、子どもの個々の母語の力を踏まえ、母文化背景を組み入れた、子どもの認知的発達に応じた学習課題を設定したことである。さらに、このような学習場面と学習課題の設定が可能になったのは日本語母語話者支援者との対等な連携にあったことであろう。

支援当初母語話者支援者が持っていた「日本語母語話者支援者との関係において、自分は子どもと日本語母語話者支援者の単なる通訳なのか」という役割意識が、「子どもに学習の主導権を渡す役割だ」という役割意識へと変わっていったのは、母語先行学習場面で、子どもの目線になり、子どもが二人の場合は、一方に発言が偏らないように配慮したり、

また、子どもの話を聞くときに、聞き手となって共感することのできる自分の行動から、母語が子どもが一番自分自身を表現できる道具であり、また、子どもと文化背景も共有しているからそうした共感ができるのだという思いを確認したことによると考えられる。つまり、意識の変容に、日本語による学習場面に同席して支援するのではなく、母語専一の学習場面を責任を持ってデザインし実施したことが大きく関わっていることが窺われる。一方、日本語母語話者支援者との協働支援をどのようにしていけばいいのかについての不安も、このような支援場面での成功経験に裏打ちされながら、他方では、国語の母語教材を作成する上で、日本の文化的背景が分からないこと、子どもの支援の経験がないことから、子どもとどう接していいのかわからないことなど、を具体的に取り上げて、日本語母語話者支援者に相談を持ちかけることで、互いの信頼を深めていき、母語支援、日本語支援という二つの学習場面に分かれてはいるが、支援は決して分業ではないという意識が生まれていったといえる。

以上のことから、「子どもの母語力を探る」、「国語に母語・母文化背景を生かす」「オリジナル母語教材作成の工夫」「日本語母語話者支援者と連携する」「子どもの目線になる」からなるコアカテゴリー【探索的母語支援】が母語話者支援者の意識の変容を促したと言える。

4.2. 研究課題2の分析結果と考察

母語話者支援者の母語活用に対する意識の変容プロセスをインタビューデータから探った課題1の結果から、母語先行学習場面を日本語先行学習場面とは別に設定しそこで【探索的母語支援】がなされたことが母語活用についての意識の変容をもたらすきっかけとなっていることが窺われた。そこで、研究課題2では、母語話者支援者に意識の変容をもたらした要因となる母語支援がどのように行われていたのか、子どもと母語話者支援者の母語先行学習場面におけるやり取りデータから具体的に探る。

母語先行学習場面における両者の会話のやりとりに注目する理由は、【探索的母語支援】は行動を表す5つの概念「子どもの母語力を探る」、「国語に母語・母文化背景を生かす」「オリジナル母語教材作成の工夫」「日本語母語話者支援者と連携する」「子どもの目線になる」からなりたっており、具体的に母語話者支援者の意識の変化に働きかけたと考えられる両者の言葉によるやりとりという言語行動はどのような特徴を示していたのかを探ることで意識の変化の要因となった【探索的母語支援】を検証できると推測したからである。

なお、発話における記号については、「@」は笑い、「#」はよく聞き取れなかったところ、「//」は他の人の発話中への割り込み、「[]」は同時発話を、「()」は日本語訳を、「【 】」は補足説明を、「___線」は考察で取り上げた発話の日本語訳を指す。「A子」と「B子」は子どもの名前、「CT」は母語話者支援者、「JT」は日本語母語話者支援者を指す。以下では、5つの概念をこの順番で取り上げ、それに関連すると考えられる母語先行学習

場面のやり取りを会話例を挙げて検討する。

(1) 「子どもの母語力を探る」

母語話者支援者が子どもの母語力を探るために取った方法は、課題のレベルを変えながら子どもに質問することである。以下ではその場面（例1、例2、例3）を取り上げる。まず、例1では「要約」の課題を、例2では「分析、心情」の課題を、例3では「感想」の課題を設定しそれへの返答を要求している。すべてある授業の中で見られたもので、例1と例2は継続しているやりとりであり、例3はこの授業の終わりの場面でなされたやりとりである。『地雷と聖火』の筆者はクリス・ムーンで、彼は対人地雷撤去活動中に右足と右手を失った。パラリンピックに聖火ランナーとして参加することで、世界中に平和を訴えようとしている。

例1 2005年9月2日『地雷と聖火』より

01A子：我左肩肩负着圣火的重量。我（聖火の重みを左肩に感じながら、）

02CT1：总结段意要用自己的话。一两句话。要是照着说就是读课文了。用自己的话说。

（自分の言葉であらすじをまとめます。簡単に。そのまま言うなら、教科書を読むことになります。自分の言葉で言ってください。）

03A子：好吧。（分かりました。）

04CT1：大声说。（大きな声で言ってくださいね。）

05A子：我左肩肩负着圣火的重量跑完了通向奥运会会场的路程。我并没有什么特殊的能力。

（聖火の重みを左肩に感じながら、オリンピックスタジアムまでの道をぼくは走っていた。何一つ特別なものなど持たないぼくが、）

06CT1：她现在是在读课文。我的要求是什么？

（今は、教科書を読んでいますね。私の要求は何でしょう。）

07B子：让我来。（私に言わせて）

08CT1：试试。（やってみてください。）

09B子：左肩肩负着圣火。（聖火の重みを左肩に感じながら、）

10CT1：你客观地说一下。（客観的に言ってください。）

11B子：啊。（ああ。）

12CT1：客观地说这段的大意，到底是什么意思？

（あらすじを客観的に述べることは、いったいどういうことでしょうか。）

13B子：克里斯穆左肩肩负着圣火的重量。（クリスムーンの左肩に聖火の重みを感じて、）

14CT1：简单地说，谁在干什么了？（簡単に言えば、だれが何をしましたか？）

15A子：左肩肩负着圣火的重量。（聖火の重みを左肩に感じながら）

16CT1：也可以说拿着火炬。他干什么呢？

（トーチを持っているとも言えますね。彼は何をしていますか？）

17A子：跑完了通向奥运会会场的路程。（オリンピックスタジアムまでの道を走った）

18CT1：你有没有补充？（何か補足はありますか？）

19B子：就这句。（この文です。）

20CT1：还有没吗？（もうないですか？）

21B子：没了。（ないです。）

22A子：クリス穆没有什么特殊的能力，却作为一名圣火运动员被邀请参加长野冬季奥运会。他自己也没想到。

(クリスムーンは特別な能力を持っていません。聖火ランナーとして冬季オリンピック長野大会に招かれました。彼自身も全く予想外です。)

23CT1：很好。这就是客观地说了。你总结第二段吧。

(いいですね。今回は客観的に述べました。)

CT1は前回授業の復習として、単元の母語訳文を段落ごとに要約をさせている。CT1が「簡単に自分の言葉でまとめるように」(02)という指示を出している。A子が本文を読むだけ(01,05)なのに対して、CT1は「私の要求は何か？」(06)と確認している。そのやりとりを聞いてB子は「私に言わせて」(07)と積極的な姿勢を見せているが、結局B子も要約ができていない(09)。そこでCT1が「あらすじを客観的に述べることはどういうことか」(12)と再度明確化要求している。子ども達も何度も試みているが、うまく言えない様子を見て、CT1は「だれが何をしたか」(14)と具体的な内容を問う質問を出している。子どもがどの程度できるか見極めた上で、抽象化する作業である要約から、具体的な内容を問う作業に課題の認知レベルを落としているのがわかる。要約をさせたあとで、さらに「補足」(20)を要求している。この補足もCT1自らが補足するのではなく、子どもに言わせている。それに対して、B子は「ない」(21)と答えているが、A子は補足説明し(22)、それに対し、CT1は「いいですね。今回は客観的にまとめました」(23)と述べている。A子はこの発言で要約という課題を達成していることがわかる。CT1は要約をさせる際に子どもがどの程度の力か、課題の要求のレベルを変えろという働きかけを行いながら、最終的には要約という課題を達成させている。

例2

24CT1：第二段说的是什么呢？（では、第二段落をまとめてください。）

25B子：クリス穆是个残疾人。在清除地雷的活动中，失去了右手和右脚。

(クリスムーンは障害者です。地雷撤去の活動の中で、右手と右足を失いました。)

26CT1：对。（そうですね。）

27B子：如果不按假肢就不能走路。按了假肢就可以跑了。这是两个极端。

(義足なくして歩くことはできない。義足さえあれば、僕は走ることだってできるのだ。これは、両極にあることですね。)【二重線は子どもによる分析を表す】

28CT1：很好。B子说了自己的意见。这个地方是重点。抓住了。

(いいですね。B子さんは自分の意見を言いました。このところは重要なところですね。ちゃんと捉えましたね。)

29B子：他还说，他按上了新假肢不习惯，也许是很光荣，但他一点也不觉得疼。

(また、新しい義足に慣れていないが、光荣に思っているため、痛みを感じていません。)【二重線は子どもが推測した心情を表す】

30A子：【拍手】

31CT1：对。太贴切了。B子理解得很正确。还加上了分析。尤其是，如果“如果不按假肢就不能走路。按了假肢就可以跑了。”这两个完全相反的行为，这说明クリス穆很坚强。下一段，A子也像B子一样，讲一讲。

(そうですね。B子さんは正しく理解できました。分析も加えました。特に、「義足なくして歩くことはできない。義足さえあれば、僕は走ることだってできるのだ。」の部分は、まったく正反対のことですね。これは、クリスムーンはとても強い人であることを表現しています。次の段落もA子さんも、B子さんのように説明してください。)

32A子：第三段。当他看着用稻草做的道祖神，跑到入口时，看到的是一大群小孩子。穿着白色衣服。他感觉很自然。

(第三段落。稲で作った道祖神を見て、入り口に入ったとき、たくさんの子どもを見ました。みな白い服を着ています。緊張がほぐれました。)

33CT1：要不要加上你意见和分析？(あなたの意見や分析も加えますか？)

34A子：我的意见。(私の意見？)

35CT1：你也可以分析“僵硬”“松弛”意味着什么。这都是表情的变化。表情的变化实际上是什么的变化？(こわばるや、緩むなどは何を意味していますか。これらは表情の変化です。表情の変化は、実際、何の変化ですか？)

36B子：心情。(心情)

37CT1：对，对。内心的变化。(そうですね。心情の変化です。)

38A子：这些小孩子用笑容，让他的心有些感动的感觉吧。

(これらの子どもたちの笑顔は、彼を感動させたような感じです。)

39CT1：对，对。(そうですね。)

40A子：所以就不让他紧张了。(だから、彼は緊張しなくなりました。)

第二段落に入ってから、B子は「クリスムーンは障害者です。地雷撤去の活動の中で、右手と右足を失いました。義足なくして歩くことはできない。義足さえあれば、僕は走ることだってできるのだ」(25, 27)と要約し、そこから「これは両極にあることだ」(27)と自分の分析を述べている。さらに「まだ新しい義足に慣れていないが、痛みを感じていない」という本文に対して、「光栄に思っているから」(29)という主人公の心情を述べている。B子は第一段落ではCT1の働きかけに応じて答えるという展開だったが、第二段落に入ってから、要約のみならず、情景や様子から判断して、意見や主人公の心情にまで言及している。そこで、CT1はA子もB子のように言うように働きかけている(31)。一方のA子も要約が言えているが、分析や意見は言えてない。それに対してCT1が、再度、意見や分析を言うように促している。そこで、「私の意見？」(34)とA子が聞き返している。それに対して、CT1は「表情の変化は何の変化か」(35)と具体的な質問をして答えを促している。子どもの反応や理解度により、例1のようにCT1は常に課題のレベルを変えているのがわかる。

例3

41B子：我先来。克里斯穆很坚强。进场时很孤单，他被热情包围着，大家都洋溢着热情。很欢迎他。他很高兴。很振奋。然后跟孩子们在一起时，透过白色的衣服，他想到了他访问柬埔寨时的情景。一些无辜的人，莫名其妙地失去了手脚。失去了生命。他觉得现实很严峻。最后一段，写了战争遗留品。地雷。这一段跟题目照应。地雷对人们的折磨很严重。不应该是这样。大家都应该生活得很幸福。而事实是一边在庆祝，一边失去手脚。(私が先に言います。クリスムーンはとても強い人です。会場に入ったとき、とてもさび

しかったんですが、でも、熱気に包まれ、みんな親切で、彼を歓迎していたので、彼はとても喜びました。とても奮い立っていました。子どもと一緒にいたとき、白い服を通して、彼はカンボジアを訪ねたときのことを思い出しました。罪のない人が手や足を失いました。命を失いました。彼は、現実は厳しいと感じました。最後の段落は、戦争の遺留品のことについて書いていました。地雷、これは、この文章のタイトルと照合しています。地雷は人々に苦痛をもたらしました。こうであるべきではありません。みんな幸せに暮らせるはずです。一方は祝っているが、一方は手や足を失う苦痛を味わっています。)

42CT1：文章说了难以言表的心情。(複雑な思いが巡っていると書いてありますね。)

43B子：一方面很高兴，一方面很悲哀。我想，我们的幸福生活是来之不易的。

(一方では喜んでいます。一方では悲しんでいます。私たちの幸せな生活はありがたいものだと思います。)

44CT1：我们生活在和平的地方。(私たちは平和なところで暮らしています。)

45B子：我们生活在没有战争的地方。应该珍惜。(私たちは、戦争のないところで暮らしています。それを大切にすべきだと思います。)

46CT1：你在上学的路上踩上地雷。(学校に行く途中で地雷を踏んでしまうことは)

47B子：这是很难想象的。(想像しがたいですね。)

48CT1：你呢？(あなたは？)

49A子：我的想法跟她差不多。(だいたい同じです。)

50CT1：没关系。(大丈夫ですよ。)

51A子：其实，他想说，在我们幸福得微笑时，地球的另一个角落发生着悲惨。在场内他感受到了现场的热情。但在他的内心，同时想到了另一边的困苦。

(作者は私たちが幸せそうに微笑んでいるとき、会場の中で彼は熱気に感じましたが、地球のあるところで悲惨なことが起こっていること、心の中ではもう別のところの苦しみを思い出しているということを知りたいです。)

B子は「地雷は人々に苦痛をもたらしました。こうであるべきではありません。みんな幸せに暮らせるはずです」(41)と自分の考えを表明している。一方、A子は感想を求められて「だいたい同じ」(49)と述べたのに対して、CT1は「大丈夫ですよ」(50)と言って感想を言うように促している。それに対してA子(51)も自分のことばで感想を述べている。

以上のように、CT1は、この支援授業で、まず、二人の子どもに要約が言えるように働きかけ(例1)、次いで、行動や情景を手がかりに心情や分析を考えるように促し(例2)、最後に自分の思いや気持ちを述べてさせている(例3)。子どもの反応を見て、課題のレベルを変えている。例2においてB子が、CT1の要約という要求に対して、要約のみならず、様子や情景から判断して筆者の心情をのべていることから、CT1は驚き、「ちゃんととらえました」(28)。と述べている。B子が心情を述べられたことからCT1はA子も十分答えられると判断し「あなたの意見や分析も加えますか？」(33)と働きかけている。また、例3も同様に感想を問われたA子「だいたい同じです」(49)が言っているのに対し、「大丈夫ですよ」(50)と答え、自分の言葉でA子に感想を述べさせている。このように、母語話者支援者は、子どもの母語力が高いことを知ると、発話の少ないA子を促して、答えを引き

出していることから、子どもの能力の可能性を探索的に探り出していると思われる。

(2) 「国語に母語・母文化背景を生かす」「オリジナル母語教材作成の工夫」

次は子どもにとって初めての日本の古典である和歌についてのやり取り場面である。和歌の導入として、中国の漢詩をとりあげている。中国や台湾の子どもにとって、漢詩はまさに母文化であるし、母文化背景を共有する母語話者支援者との接点も多い。漢詩に関する教材はないことから、母語話者支援者は、和歌と漢詩の時代を対応させたオリジナル年表を準備してきている。例4も例5も同じ授業内で行われた支援である。例4では子ども達が漢詩を次々に言っているが、紙面の関係で割愛した。

例4 2005年9月27日『和歌の世界』より

01CT2：今天咱们学习和歌，你们听过吗？和歌。没听过？咱们看一下和歌是什么东西。

(今日は和歌を勉強します。和歌は聞いたことがありますか？ない？じゃ、和歌はどんなものなのかを一緒に見てみましょう。)

02B子：咱们那个叫汉诗对不对？(私たちのあれは、漢詩というものでしょう?)

03CT2：对。(そう。)

04A子：哦哦哦。(はいはいはい。)

05CT2：知道了？(分かりました?)

06 JT1：すごい。

07B子：老师这是你自己准备的啊？(先生、これは先生自分で準備したものです?)

08CT2：对啊。@自己准备的。(そう。@自分で準備したもの。)

09B子：七五七七是什么？老师。(七五七七って何ですか？先生。)

10CT2：嗯？(うん?)

11B子：七五七七是什么？老师。(七五七七って何ですか？先生。)

12CT2：这是和歌的形式，就像汉诗的话不是有规定是五个字的还是七个字的嘛。

(これは、和歌の形式です。例えば、漢詩の場合は、五つの字なのか、七つの字なのかは、決まっているのでしょうか?)

13B子：它这也是？(これも同じ?)

14CT2：对，它这个是七个五个七个七个这样的形式。你们在学校学过什么诗吗？中国的汉诗？

(そう。これは、七つ、五つ、七つ、七つのような形です。学校で詩とかを勉強したことがありますか？中国の漢詩?)

15B子：挺多的。@ (結構たくさん勉強しました@。)

16CT2：是吗？@像日语叫和歌，是古代人写的。像汉语相对来讲有诗。那你们都学过什么啊？能想起来吗？(そうですか？@日本語の場合は、和歌といいます。古代の人が作ったものです。中国語のほうなら、漢詩がありますね。どんな漢詩を勉強しましたか？思い出せますか？)

17B子：@好多呀。(@たくさんありましたよ。)

18CT2：都有什么呢？(何があるのですか?)

19A子：“春眠不觉晓，处处闻啼鸟。夜来风雨声，花落知多少。”

(「春眠 曉を覚えず、处处 啼鳥を聞く。夜来 風雨の声、花落つること 知る多少」。)

20CT2：那个描写的是什么？(それは、何を描写したのですか?)

21B子：冬天下雨以后， //啊，@错了，是春天下了雨以后，####。

(冬に雨が降った後、//あ、@間違えた。春に雨が降った後です。###。)

22A子： //《春晓》嘛，是春天吧。

// (『春晓』だから、春でしょう。)

23CT2：描写的是心情还是风景啊？ (描写されたのは、心情ですか？それとも風景ですか？)

24A子：应该是风景的描写，####。(風景だと思います。###。)

25CT2：这首诗的作者是谁来着？ (この詩の作者は誰だっけ？)

26B子：孟浩然。

27CT2：其他的还有什么能想起来的么？ (他に何か思い出せるものがありますか？)

CT2 が、和歌について話したところ、即座にB子は「私たちのあれは、漢詩というものでしょう？ (02)」と漢詩と比較しており、それに対しA子も「はい、はい、はい (04)」と理解を示している。これは来日直後の中学3年生であることから、漢詩が既習知識としてあることを意味している。その後、渡されたCT2が作成したオリジナルの年表に対して、さっそくB子が反応している(07)。母語教材を渡したときにしばしば見られる反応である。それを見たB子が、和歌の形式について聞いた質問の内容から、漢詩と類似するものとしての和歌は知っていても、和歌についての具体的な既有知識がないことがわかる (09)。

CT2 は、漢詩について、次々に質問していく (16、18、20、23、25) が、子どもたちは完璧に答えていることから、漢詩に関する既有知識が保たれていると言えよう。なお、この後、数編の漢詩に関しての活発なやりとりが行われた。

次は、引き続き同じ授業において、年表を見ながら、日本の和歌と中国の漢詩を比較している場面である。

28CT2：然后，中国年代表是这样的，那像中国古代的这些时代日本都有什么呢？我们看一下。

(そして、中国の年代表はこんな感じですが、じゃ、中国の古代のこれらの時代には、日本ではどうなっているのかを見てみましょう。)

29B子：###。

30CT2：日本也有很多，我们学的这本书里的和歌涉及到三个，万叶集对应的是中国的什么年代？

(日本にもたくさんいましたね。私たちは教科書で勉強する和歌には、三つあります。『万葉集』は、中国のどの時代と対応しているのですか？)

31A子：中国的唐朝，(中国の唐の時代。)

32CT2：唐朝这个时候有很多诗人，同一时代日本也有很多诗人。然后，像《古今和歌集》呢，这个时候在日本是平安时代，也像中国这样有很多诗人。对应的中国这边呢？

(唐の時代にはたくさんの詩人がいました。同じ時代に、日本にもたくさんの詩人がいましたね。それから、『古今和歌集』は、このときには日本では平安時代で、中国のようにたくさんの詩人がいました。対応している中国の状況は？)

33B子：###。

34CT2：###@，因为唐朝比较兴盛。课文里还有一个是《新古今和歌集》，在日本是镰仓时代，

(###@、唐はかなり盛んだったからね。教科書の中に、もう一つ『新古今和歌集』もありました。日本では鎌倉時代ですね。)

35B子：老师#####

(先生###)

36CT2：那个时候在中国是宋朝，日本是鎌倉時代。那好，咱们看一下吧。看看《万叶集》《古今和歌集》还有《新古今和歌集》是什么东西？像我们刚才说的，像唐诗不是有规定吗？日本的和歌就是五七五七七，像中国是一个汉字一个发音，按汉字来数，日本一个汉字有时候有两三个假名，所以不是按照汉字来数，是按照假名来数。

(そのとき、中国では宋の時代だけど、日本では鎌倉時代です。じゃ、『万葉集』、『古今和歌集』と『新古今和歌集』はどんなものなのかを一緒に見てみましょう。さっき、言ったように、唐詩はルールがあるんじゃないですか？日本の和歌は、五七五七七。中国は、一つの漢字は一つの発音なので漢字で数えているけど、日本の場合は、一つの漢字は二つか三つの平仮名があるときもあるので、漢字で数えているのじゃなくて平仮名で数えているのです。)

数編の漢詩のやりとりのあと、和歌へ切り替え、和歌と漢詩の年表を比較しながら、時代や状況の確認のやりとりをしている(30、31、32)。さらに、漢詩の形式と比較しながら、和歌の形式について導入している(36)。子ども達にとって、初めての日本の古典である和歌学習は既習知識もなくまったくの未知のものであることから、来日間もない子ども達には大きな認知上の負担を強いることになる。Donovan & Bransford(2005)は新しい理解は既習の理解および経験の基礎に構築されると述べている。ウラッドコースキー(1992)は慣れ親しんだもの(既習のスキル)を通して、慣れないもの(新しいスキル)を導入することが肝要であるとし、そうすることで、子どもは自信と安心感を持ち、学習に立ち向かうように勇気づけられると述べている。一見、和歌の授業の先行学習になぜ、漢詩なのかという疑問もあろう。しかし、慣れ親しんだ漢詩を導入することで、時代背景や、形式を重んじるという和歌と漢詩の共通のスキーマの接点を提示でき、子ども達の学習上の負担を軽減していること、また、漢詩の導入が次の和歌の日本語学習へのスムーズな移行を促していることが窺われる。また、CT2は日本の国語科を教えた経験がなく国語科教育法などについても勿論知識も経験もない。年表を作成しながら、和歌についての形式や時代背景を調べてきているのがやりとりからわかる(30、32、34、36)。このように、CT2は自分も学習内容を勉強しながら理解し、同時に子どもの母文化背景を取り込むことを工夫して、教材を作成していることが分かる。

(3)「国語に母語母文化背景を生かす」

例5は、異文化の理解を図ろうとする単元である。あいさつやプレゼント交換の習慣について書かれた内容で、日本、中国、台湾におけるあいさつやプレゼント交換の習慣の違いを子ども達に考えさせている。

例5 2005年11月17日『ありがとうと言わない重さ』より

01B子：我也不知道。但是日本人好像喜欢当场就拆开的，是不是？

(私も知らない。でも、日本人はその場ですぐ開ける傾向があるよね？)

02CT2：好像是。(そうみたい。)

03B子：对啊，像我和我妈妈去朋友家我妈妈送礼物，她也会当场拆开。

(そうですね。母と母の友達の家に行ってプレゼントをしたのですが、母の友達はその

場で開けました。)

04A子：但是其实在台湾的话就是他们会等到人们都走了//以后才拆开。

(でも、台湾の場合は相手が帰ったあと //開けます。)

05B子： //人走了，对啊对啊，在中国也是啊。

// (相手が帰ったあと、そうそう、中国

もそうだよ。)

06CT2：在中国也是啊。(中国でもそうですね。)

07A子：这样会比较有礼貌我觉得。(こっちのほうが礼儀正しいと思います。)

08CT2：有的时候会不好意思。(気まずい時もありますね。)

09A子：有的时候人家送得不好的话怎么办，弄得很丢脸。

(プレゼントしたものはあまりよくない場合は、面子がないですね。)

<中略>

10CT2：那这个作者看到对方就这样默默无语接受礼物她是什么心情啊？

(じゃ、この作者は相手が言葉もなく、プレゼントを受け入れるのを見て、どういう気持ちだと思いますか？)

11B子：怪怪的，大吃一惊。(おかしいと思って、びっくりした。)

12A子：感到奇怪，莫名其妙。(おかしいと思って、わけがわからない。)

13CT2：她的丈夫是蒙古人，这时她就觉得奇怪就问她丈夫“怎么会这么怪呢？你不觉得很怪吗？那段时间怎么会就那么沉默着呢？”然后她丈夫怎么说呢？

(彼女の旦那さんはモンゴル人で、そのときに彼女はおかしいと思って旦那さんに「なんでこうなったの？変じゃなかった？そのとき、なんで黙っていたの？」って聞きました。彼女の旦那さんはどう答えましたか？)

14B子：她丈夫就说，如果说谢谢你啊这样，会让人觉得你好像一直在等人家送你东西，让人家觉得很低俗。

(彼女の旦那さんは「もしありがとうといったら、ずっとお祝いを期待していたみたいで、かえって卑しい感じがする」といいました。)

15A子：心态不一样。(考え方が違う。)

16B子：对啊，想的角度不一样。(そう、考えている角度が違う。)

17CT2：所以说她和她丈夫国籍不同想法也不太一样。

だから、彼女と彼女の旦那さんは国籍も違うし、考え方も違いますね。

18B子：对。(そう。)

プレゼントの受け取り方について、二人の子どもが中心となって、日本と中国と台湾の習慣を比較(01)をしており、相手が帰ってからプレゼントをあけたほうが、礼儀正しいしとしている(04、05)。そこでCT2が「(相手の前でプレゼントを開けたら)気まずいときもある」(08)という発言から、A子が気まずいと思われる根拠として「面子」をあげている(09)。この支援場面では中国における「面子」という文化背景が反映されている。

本文にもどり、プレゼントをもらっても「ありがとう」を言わない相手に対しての筆者の心情についてCT2が質問したところ(10)、B子は「おかしいと思って、びっくりした」(11)A子は「おかしいと思って、わけがわからない」(12)と的確にとらえていた。しかし、このまま終わってしまうと、モンゴル人は「礼儀がない」という批判で終わってしま

う恐れもあるので、CT2は「何でこうなったの」(13)と質問を投げかけている。そこから、「もしありがとうといったら、ずっとお祝いを期待していたみたいで、かえって卑しい感じがする」(14)という答えを本文から導き出す。それに対して、A子が「考え方が違う」(15)、B子も「考えている角度が違う」(16)と、考え方に違いに言及している。お礼を言うことは、見返りを期待しているようで「卑しい」とするモンゴルの文化と、逆に「面子」を重んじる中国の文化を比較し、違いをみつけさせることを通して、内容の理解を促しているのがわかる。

例6は危険地帯だとわかっているにもかかわらず生活のため、その土地を捨てることができずにいる人々についてやりとりをしている場面である。母語の修辞法の一つである、四字熟語で状況を説明しようとしている。

例6 2005年9月2日『地雷と聖火』より

01A子：就冒着生命危险，进去了。（命の危険を冒して入ってしまいました。）

02CT1：很好。很好。冒着生命危险。而且是不大的地方，这个不大的地方，可以种一些东西，或有一些矿，可以生活。如果有更好的地方，他们也不会去。没有办法。用一个成语来说，进入那个危险的地带，是什么？（そうですね。命の危険を冒して。しかも大きくないところですね。でも、そこでものを植えたら鉱産物があるかもしれません。生活できますね。もし、もっと安全なところがあったら、たぶん入りたくないでしょう。仕方なく危険地帯に入る、「仕方なく」がある四字熟語で言ったら、どうなりますか？）

03A子：明知山有虎，偏向虎山行。

（山に虎がいるのを知っているが、あえて虎のある山に行く）

04CT1：那是表现他们很勇敢。他们是从心里愿意去那个地方吗？是迫，

（それは勇敢さを表現するものですね。でも、彼らは心からそこに行きたいのですか？）

05B子：迫不得已。（やむを得ず）

06A子：迫于无奈。（やむを得ず）

07CT1：你们俩说得都很好。都用了很好的词。

（よくできましたね。とてもいい言葉を選びました。）

CT1が『「仕方なく」ある四字熟語でどういうか』を聞いたあと、「危険地帯に入ること」と補足した。しかし、これにより、「危険地帯に入ること」を四字熟語でどういうか」と誤解され、A子の答え(03)がCT1の意図とずれていた。そこで、CT1は「彼らは心からそこに行きたいのですか」(04)と質問を修正し、質問の意図を明確化したところ、A子(06)もB子(05)もそれぞれ、該当の四字熟語を選び出している。母語話者が中国の四字熟語を使って状況を説明させて、子どももそれについてくる。母文化背景を生かすという工夫であるが、ゲームを楽しむようなやりとりがしばしば見受けられることから、子どもも楽しんでいことが分かる。

(4) 「日本語母語話者支援者と連携する」「子どもの目線になる」

次は日本語学習場面である。日本語母語話者支援者との連携は、母語学習場面よりも日本語学習場面において多く見られる。これは、子どもの意志を日本語話者に伝えたりすることが多いことによるものと思われる。

例 7 2005年9月6日『地雷と聖火』より

01JT1 : ここに「何の罪もない人々」ってあるよね。何の罪もない人々って、最初、言ってくれたんだよね。どんな人々のこと？

02A子 : 何にも知らない。

03JT1 : 知らない人のこと？

(?) : ちがう。

04JT1 : ちがう。罪っていう字はどこにあるかな。…ここだ。

05CT1 : 罪, 没有过错的人是什么人? (罪、罪のない人ってどんな人?)

06JT1 : 罪もない人、どんな人?

07B子 : 普通の人。

08JT1 : ん、何々? 普通の人。なかなかいいな。それから? 罪もない人。「普通の人」だけ?

09CT1 : 刚才说的 (中文先行学习) (さっき (母語による先行学習場面で) 言ったよね。)

10A子 : 无辜 (罪のない。)

11CT1 : そうそう。中国語の「无辜」(罪のない)、中国語でやはり罪がないという。やはり何の関係もない。戦争と関係のない。和战争没有任何关系。(戦争と何の関係もない。)

12JT1 : うん。こんなふうに言えばいい。

13CT1 : どういったらいいでしょう。

14JT1 : 何にも悪いことをしていない人。

15A子・B子 : ああ。

16JT1 : うーん、わかった?

17CT1 : 没有做过坏事。(悪い事をしたことがない。)

18JT1 : だから、たとえば、(地雷の写真集を見せて) この子どもは何にも悪いことをしていない。でもなくなってしまった。この子だって悪いことしてない。人をいじめたり、人を殺しちゃったり、なぐっちゃったり、何にも悪いことをしていない。でも、失ってしまった。そういう人のことを「罪もない」って言う。わかったかな。はい、じゃ、ここちょっとメモしといて。罪もない人、悪いことをしていない人。

JT1からの「罪のない人」(01)の意味について問いかけられ、A子は「何も知らない」

(02) B子は「普通の人」(07)と答え、「罪のない人」が示す意味にたどりつけていない。

JT1も、さらに質問を繰り返す(08)。それに対して、CT1が母語を使って確認し(09)、A子は「罪がない」(10)と再び中国語で答えている。CT1はそこで、中国語での意味は「罪がないという意味で、やはり何の関係もない。戦争と関係のない」(11)と子どもの発言をサポートし、それをJT1に伝え、JT1も納得している(12)。この場面に中国語母語話者支援者がいなかった場合、JT1と子どものやりとりは「罪がない人」は「何も知らない人」「普通の人」という意味で終わってしまう可能性があるだろう。それ以上の発展させることは難しいことから、JT1は「何も悪いことをしていない人」(14)と答えを言っている。子ど

もは日本語力がまだまだ低いため、JT1 の要求に答えられないが、CT1 が子どもと JT1 の間に立つことで、子どもは自分の発言が JT1 に認められることができるであろう。一方、JT1 も CT1 と連携することで、子どもの状況の把握が可能となる。このような連携は、日本語学習場面でしばしば見受けられる。

(5) 「オリジナル母語教材作成の工夫」

次は、ソフィアという外来語の人名の当て字についての説明の例である。母語話者支援者によると人名のような外来語の漢字は特に厳密な規則はなく、イメージにあった漢字をつけると述べている。母語話者が漢字に対してこだわりを見せている場面である。

『猫』は飼い主であるソフィアと飼い猫であるマッペの話が主人公で、ソフィアは、なかなかついてくれないマッペに「好きだけど、嫌い。嫌いだけど、好き」という複雑な感情を持っているが、一方のマッペはソフィアの気持ちを意に介さないという内容の小説である。

例 8 2005 年 12 月 2 日『猫』より

01CT3：嗯。那里面，那第一段说，猫来的时候特别小，然后还只能是用瓶子喝牛奶。后来，其实这有一个地儿，我打得不好，那个索非亚的“非”的话，如果要翻译人名他的话，可能还是那个带上草字头的“菲”，芳草菲菲的菲。啊，王菲的菲。

(はい。この中、第一段目では、猫がやってきた時とても小さくて、やっと哺乳瓶でミルクを飲むようになった。その後、実はここがちょっとよくない。索非亚 (ソフィア) 的“非”は、人名の場合、「菲」のほうがいい。「芳草菲菲」【四字熟語：花の美しくかぐわしいさま】の「菲」。そうだ、王菲【香港の歌手】の「菲」。)

02B子：是这个非吧？（この「非」でしょう。）

03CT3：嗯，索非亚的“非”啊？（索非亚 (ソフィア) の「非」？）

04B子：是，因为……（そう。というのは…）

05CT3：是这个“非”，是吧。（この「非」なの？）

06B子：我有一个网友，他女朋友就叫索非亚，他就写的这个“非”

(私のメル友のガールフレンドはソフィアと言います。彼はこの「非」を書いています。)

07CT3：哦。这个“非”也对。然后，但是，对，然后，那个“菲”可能也可以。我觉得那个“菲”比较漂亮。（そうか。この「非」も正しいけど、その「菲」も大丈夫。その「菲」は字がきれいだと思って。)

08B子：啊-！（ああ！）

09CT3：芳草菲菲嘛。那个，比较有那个……（芳草菲菲だから、わりとその…）

10B子：女孩儿的。而且……啊-！（女の子の。そして…なるほど！）

ここでは、CT3 が作成した中国語訳について、支援をしながら、主人公のソフィアという名前の当て字について、「非」から「菲」に訂正している (01)。それを聞いたB子は自分の友達の彼女の例を出して、「非」と「菲」の違いについて質問している (06)。CT3 は、どちらも肯定しながら、「字がきれいだ」(07) と述べている。それに対して、B子は「ああ！」(08) と納得を示している。CT3 は4字熟語を使って、「菲」を選択した理

由を再度述べたところ (09)、B子は「なるほど!」とこちらも再度納得している (10)。このように、一度作成した訳文であっても、人名のようにイメージを重視する漢字の表現にはこだわりをみせ、工夫している。

次は、子どもが母語訳をもらっている場面で、教材に対しての気持ちを表明しているところである。

例 9 2005年1月12日『猫』より

次は、CT2が4回目の授業で行う翻訳文を子どもに渡したときに会話である。

01CT2：第四部分很短，咱们边看边回答一下问题吧。这是第四部分。

この部分は短いので、読みながら、質問（プリントの質問）に答えましょう。これは第四の部分です。

02B子：哦……终于看到结局了。

おお…やっとな結果を見ることができた。

03CT2：@终于看到结局了啊。咱们看看到底是怎么回事。现念一下吧，你们俩谁先念一下？

@やっとな結果を見られるんですね。じゃ、いったいどういうことなのかを一緒に見てみましょう。まず、読みましょう。誰が先に読みますか？

B子は訳文をもらって、いきなり「おお…やっとな結果を見ることができた。」(02)と言っていることから、続きを楽しみにしていたのがわかる。次の例も同様である。

次は、母語支援に対しての気持ちを子どもが表明しているところである。

例 10 2005年12月15日『猫』より

01CT2：写完这个今天的学习就结束。(これを書き終わったら、今日の勉強はもう終わりです。)

02B子：咱们今天几点结束？（今日は何時に終わるの？）

03A子：诶……？（えー？）

04CT2：4点半，尽量在4点半结束。（4時半、できるだけ4時半に終わらせる。）

05B子：好的。（はい。）

06A子：诶……？可是我想看下一部分的《猫》。(えー？でも、次の「猫」を読みたい。)

07CT2：下部分//

(次の) //

08B子： // @对啊，跟我想的一样。

// (@そう、私の考えたことと同じだ。)

09A子：我想看看索非亚，啊，玛裴会不会回来。

(ソフィア、あ、マップペは戻れるかどうかを知りたい。)

CT2が授業が終わる時間を話したところ (01)、「えー？でも、次の『猫』を読みたい。」

(06)とA子がせがんでいる。B子も「私の考えたことと同じだ」(08)と述べ、二人とももう少し授業をやりたいと言っている。また、A子は具体的に「マップペ（飼い猫）が戻れるかどうか知りたい。」(09)と言っていることから、学習への期待感が窺える。

(6)「子どもの目線になる」

次は、主人公のソフィアの飼い猫のマップペに対しての複雑な心境について考えるやりと

りである。母語支援においても、ソフィアの感情のゆれの理解が難しく、そこで、母語話者支援者が恋愛におきかえて支援をしている場面である。

例 11 2005 年 12 月 2 日『猫』より

01CT3：对猫有感情。咱们举一个别的例子。

(猫に好感を持っています。他の例を挙げましょう。)

假如说你特别单恋一个男生，那个男生不知道，你想跟他こくはく，想跟他告白，但是又不敢去说，也不敢跟他说话。为什么？

(例えば、あなたはある男の子に片思いをしています。その男の子は全然気づいていません。あなたは彼に告白したいですが、できません。どうしてですか。)

因为想他要是同意了，倒还好说。他万一要是不同意…

(たぶん、もし彼はいいと言ったらいいですけど、だめなら…)

02B子：多不好意思。(恥ずかしい。)

03CT3：连朋友都没的做了。(友達にもなれないでしょう。)

04A子：嗯。(はい。)

05CT3：我觉得可能跟这种感觉差不多。我要是特地理它了，它反而不理我。

(たぶんこういう感じだと思います。せっかくマップと話して、無視されてしまう。)

我特地说：“我原谅你，我对你好”，可是它要是不理我的话，那我接着怎么对它就不知道了。(せっかく「許してあげるよ」と言って、無視されるなら、これからはマップにどう接するかは分からなくなります。)

可能跟找男生こくはく挺像的，这种感情。(この気持ちは男の子に告白するのと似ているかもしれません。)

ソフィアは飼い猫であるマップに対して、行き場のない複雑な愛情を持っている。その複雑さの理解を促すために、「猫」を「好きな男の子」(01, 05)へ置き換えて説明している。

「好きな男の子」に告白して、もし、断られたら「恥ずかしい」(02)とB子は答えている。子どもは中3の女子で、思春期ということもあって、恋愛に関する例えはわかりやすいと推測される。

以上のことから課題2に対する結果を以下のようにまとめることができる。

課題2：母語話者支援者に意識の変容をもたらした要因となる母語支援がどのように行われていたのか。子どもと母語話者支援者の母語先行学習場面におけるやり取りデータから具体的に探る。

母語話者支援者に意識の変容をもたらした母語支援がどのように探索的に行われていたのか、学習支援場面から母語話者支援者と子どもの会話のやりとりを分析した。母語話者支援者は子どもに課題を与え、一人が答えた場合、もう一人にも同等レベルの質問をし、子どもが答えたがらない場合でも、積極的に母語で働きかけて子どもの答えを引き出していた。このように、母語話者支援者が臆することなく自信を持って母語で何度でも子どもに働きかけながら、子どもの理解度や母語力を把握し、同時にそのことで、子どもの学年相当の国語科の学習を促している。こうしたやり取りの積み重ねを経ながら母語が子どもにとって負担でないという認識が形成されていっている。和歌の単元や異文化理解の単元

において、中国の文化である漢詩や、あいさつの習慣を子どもに言わせることで、子どもの積極的な授業参加を促し、和歌の単元で漢詩を導入するということで、認知上の負荷を軽減していた。また、母語話者支援者は子ども達に、自ら作成したオリジナル年表を見せて時代を確認し和歌と漢詩の時代背景や形式など、中国との背景との共通点をみつけさせていた。異文化理解の単元では、「面子」を重んじる中国と、「ありがとう」を言うことは、相手に見返りを期待しているようで、「卑しい」とする考えのモンゴルとの違いを理解させる働きかけをしていた。このように国語に母語、文化を生かし、また、それを教材に取り入れることで、母語活用は教科内容の理解を促すことを認識していった。

日本語支援場面において、子どもが日本語で答えているが、日本語母語話者支援者になかなか伝わらない。そこで、母語話者支援者が、中国語の意味の確認をしたところ、日本語と中国語では意味のずれがあることがわかり、その旨を日本語母語話者支援者に伝えた。それを聞いた日本語母語話者支援者も、すぐに納得できた。このように、子どもの立場にたち、子どもの目線で考え、日本語母語話者支援者とも連携することで、自分の役割や、支援は分業ではないことを認識していった。

以上のことから、意識の変容に働きかける行動が支援場面でも示された。

4.3.まとめ

子どもの母語による学習支援に対して、二言語使用は子どもの負担になるのではという、懐疑的な意見がある中で、「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づいて積極的に母語を活用した支援を行った母語話者支援者はどのように意識が変容したのか。これを明らかにするために、まず、インタビューをもとに意識の変容のプロセスをみた。その結果、意識の変容をもたらした最大の要因は、母語先行学習場面が設定され、そこで母語話者支援者が探索的に支援活動をおこなったことであることが示唆された。例えば、母語話者支援者は、四字熟語などの修辞法や漢詩について話すことで子どもの母語力を探りつつその母語や母文化を生かしたオリジナル母語教材を時間をかけて作成し、それを使って母語先行学習を組み立てて実施したために、学習場面でも母語が立派に機能するという実感を子どもに与えることができた。このオリジナル母語教材作成のために、母語話者自らが、内容を理解するために、時間をかけて調べ、母語、母文化、習慣などの接点を見つけ、支援に携わる人との関係においては、日本語母語話者支援者と連携し、子どもを中心とし、子どもとともに学ぶという関係を築いていった。

一般的な日本語支援はまず、子どものレベルを既成の日本語力診断テストで診断し、子どもの日本語力が基準となって、簡単な日本語で子どもの認知レベルとは合わない内容の教材で学習することが多い。中学生を対象に日本語ができないという理由で長い場合には2年間も国語の授業から取り出し、初級の日本語を学ぶというケースも少なくない。この場合、初級の日本語学習が文型積み上げ式が中心になることから、単純な文法ドリルにな

ることが多い。したがって、国語学習から長く離れることで、一時的に認知発達が中断してしまう恐れがある。一方、この母語先行学習場面で行われた探索的な母語による学習支援では子どもとの母語によるやりとりを通して子どもの母語力を探り、その子どもの個々の母語力に合わせた母語教材を作成することで、子どもが来日直後であっても国語科の学習を継続させることができ、そこに子どもの満足感が示されていた。

母語話者支援者に意識の変容をもたらした母語支援がどのように探索的に行われていたのか、学習支援場面から母語話者支援者と子どもとの会話のやりとりを分析したところ、子どもとのやりとりの中で母語力を探り、子どもの様子や母語力に合わせた課題を設定していた。子どもの背景をいかした支援の取り組みでは、四字熟語や漢詩を取り入れることで、子どもとも活発なやりとりが見られ、子どもの意欲を促していると言える。子どもは母語訳文を受け取った際「おお…やっとな結果を見ることができた。」「次の『猫』を読みたい。」と述べていることから、子どもは期待感を持って支援に参加していることが窺える。人名漢字をめぐるやりとりでは、子どもの母語に対する好奇心を持たせ、それが、継続して母語を学ぶことの意味へ働きかけると考えられる。日本語支援場面においては、日本語話者支援者と子どもとの間に入り、子どもの理解を日本語母語話者支援者に伝える役割を果たし、一方子どもの代弁者ともなっているのが認められた。母語や母文化を積極的に堂々と取り入れることで母語支援への不安がなくなっていたのである。

佐藤学（2001）は子どもの学力を向上させる上で最も大切なことは、子ども自身が創造的で探求的な学び手として育つことで、そのためには親や教師自身がよき学び手として成長し行動することが重要となり、学びにおいては、子どもも大人も同等であり対等だとしている。第二言語環境に育つ子どもは一日の生活の大半を学校で過ごすことになる。ことばも分からず、一日中「お客様状態」で教室にいるのでは、創造的で探求的な学びを得るのは難しいであろう。そこで、教師がいかに子どもに働きかけるかが問題となるだろう。

支援場面のデータは来日後約半年経過している中学3年生の二人の子どもとのやりとりから収集したものである。中学生レベルの教科学習の利点として、岡崎敏雄（2005）は①母語の学習言語が確立している、②学習というものを成立させた経験や成功経験が確保されている、③学習の持つ社会的価値を知っている、という3点をあげている。母国で学習に必要なスキーマが形成されているため、スキーマを使って、わからない日本語については推測しながら理解していきやすいとし、また、教科を学習するということはどのような活動であるか、勉強するということはどのようなことなのかということに関する枠組みも出来上がっていると述べている。このような中学生であるという利点を生かして、母国で得たスキーマを活性化させて、継続して学習の場を持つ必要があると思われる。また、このスキーマを引き出すためにも、同じ母語、母文化を持つ支援者の存在は大きい。そのためにも母語話者支援者が積極的に教科学習支援に参加できるような環境を作ることが急務だと言える。

第5章 結論

本章では、本研究で得られた知見をまとめ、言語少数派の子どもを対象とした日本語教育への示唆と今後の課題を述べたい。

5.1.まとめ

本研究では「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づいた教科学習を実践した母語話者支援者の母語活用に対する意識の変容とその要因を明らかにすることを目的として、母語話者へのインタビューデータと、母語支援場面における教科課題をめぐる会話のやりとり資料を分析した。その結果、母語先行学習場面を設定し探索的に母語支援を行ったことが、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変わった要因となっていることが窺われた。「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づいた母語支援は、子ども個々に合わせて探索的に支援活動をしていくことが重要であることが示された。探索的母語支援とは子どもとのやりとりを通して子どもの母語力を探り、母語話者支援者自らの内容理解もかねて母語話者支援者がまず教材をよく学んで、その上で子どもの母国の文化背景との接点を見出しながら作成したオリジナル教材を使って、授業に臨むことである。実際の授業場面では、例えば、和歌学習では、子どもに馴染みのある漢詩を導入することで和歌などの日本の文化背景との接点への気づきを促し、子どもの興味・関心を引き出して、学ぶことへの挑戦に成功している。和歌の導入としての漢詩を取り上げたとき、子どもたちは競って自分の知っている漢詩を言い出していた。そこから、形式を重んじる和歌という認識を持たせることで、スムーズに和歌へと焦点を移行していた。支援当初、母語話者支援者は、通訳としての補助的な参加しかできないのかと、自分の役割に疑問や諦めを持っていたが、子どもと共有している自分たちの母語・母文化を教材作成や支援授業中のやりとりに積極的に導入し活かすことによって、補助的な参加などではない主体的な参加であるという認識を深めていっている。日本語支援場面においては、子どもと日本語母語話者支援者の間に入り、子どもの理解を日本語母語話者支援者に伝える役割を果たし問題を解決している。このような探索的な支援を通して、母語話者支援者は、母語活用は日本語学習のプラスになるという意識に変わり、また、彼らの役割の重要性に気づいていく。その結果、母語による支援は子どもの国語学習の効果をあげるだけでなく、学習全般について意欲的になり、二言語話者としての自分たちへの受容的・楽観的気持ちの醸成という情意面への働きかけもあることに気づく。

ここで、こうした本研究の結果を踏まえ、冒頭に取り上げた「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対する二つの疑問について考えたい。

第一に「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づく学習支援は、母語話者支援者が「大学院生」だからできるもので、地域の普通の人では難しいのではという批判について考える。本研究において対象となった母語話者支援者は国語という科目を教えた経験

は日本では勿論母国でもない。国語の各単元の内容は、文学のみならず、科学、歴史、環境、平和など多岐にわたっている。日本社会に特化した内容の単元の場合、母語話者支援者はこれらに関する既有知識も少ない場合が多い。また、母語による既成の教材などのリソースはなく、このような状況の中で母語話者支援者は手探りで支援活動を行っている。彼らが準備にかけた時間の長さから、その努力の跡が認められよう。しかし、今回の母語話者支援者に共通して見られたのは、自分も教材文から学びたい、自分と子どもが共通して持っている母語の力、母文化背景を学習場面で生かしたいという気持ちの強さであり、それを支えた、母語先行学習場面の設定とそれに引き続く日本語先行学習場面という二つの独立した授業場面の設定にあったと考えられる。授業の成立が教えるものによる説明によってのみ成り立つのではなく、教えるものと教わるものが協力して知識や真実を求めると中に成立するものと考えれば、母語話者支援者に求められるものは一緒に学びたいという気持ちであろう。

同時に、母語話者支援者にだけ努力だけを強いるのではなく、日本語母語話者支援者が強力にサポートしていく必要があると言える。地域における日本語教育は日本人があるいは外国語が話せる日本人が中心となって行われている。そこに母語話者支援者の参加があれば、子どもの母語や母文化背景を生かした支援が可能となり、子どもも自分との母語・母文化を共有できる支援者がいると意欲的になることも言えよう。

第二は、同じ単元をなぜ3回も学習するのか、子どもが飽きてしまうのではないかという疑問である。はたして、母語先行学習場面と日本語先行学習場面で取り上げられた内容は本当に同じであったのだろうか。今回の資料から見る限り両者の間には大きい差があった。今回対象とした来日後約半年が経過している子どもであっても、子どもの母語力と日本語力には開きがあり、母語先行学習場面で扱える課題と、日本語先行学習場面で扱える課題は違っていた。例えば、国語科の学習で、母語先行学習場面では、登場人物の様子や情景から心情を推測したり、教材文のテーマに対する反対意見や感想なども主張できる。また、適切な修辞法（四字熟語）を使って状況を説明することもできる。他方、日本語先行学習場面においては、このようなことはできない。課題を教材文に書かれている情報の収集といった簡単なものにせざるを得ないことが多い。日本語自体が理解できていないという状況を互いに伝えることも難しい場合もある。簡単なことばで難しい課題を達成することは原理的に難しいからである。

他方、現行のまず生活に必要な日本語の学習、それができたら次に教科に必要な日本語の学習というように、段階的な日本語指導の場合、子どもが母国での学習も含めて生まれてから母語を使って継続してきた学習が一時中断することを意味する。それは認知面の発達を阻害するおそれがあるといえる。「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づく学習支援は来日直後から母語による教科学習が継続できるという点で、子どもの学習も保

障することができる。また、母語を共有する母語話者がいることで、自分の今までの経験を関連させ、さらにそれを発展させることもできるだろう。

5.2.日本語教育への示唆

5.2.1. 支援者へのサポート体制の確立

母語を活用した実践は、日本語最優先という考え、制度的な問題、人材確保の問題、教材の不足、準備に時間がかかるといったさまざまな理由から、積極的に行われていないのが現状である。また、いきおい地域の日本人ボランティアに支援がゆだねられているという現状もある。いざ、母語支援をしようと思っても、具体的な方法がわからず、結局、通訳で終わってしまったり、あるいは、終始おしゃべりで終わってしまったりする場合もあるだろう。一方、支援をしたいが、仕事や家事などで忙しく、準備などに時間をかける時間が確保できないため支援ができないという支援者もいるだろう。本研究の母語話者支援者も、やり方もわからず、母語の活用にも消極的であったが、日本語母語話者支援者との協働という形態が母語話者支援者の積極的な支援への参加を促している。また、通訳という役割のみならず、対等の立場で子どもと同席で支援をすることは、子どもにとっても安心感もあるし、また、将来のモデルにもなるだろう。このようにサポート体制を整備することで、地域社会における母語話者支援者の参入が可能だと思われる。

5.2.2. 多言語多文化社会における日本語教育への示唆

日本において確実に多言語・多文化化が進んでいる中で、外国籍住民が根付くには多様な言語・文化背景が尊重され、彼ら自身が、多言語・多文化共生を志向する社会を創造する取り組みの一方の担い手でならなければならない(岡崎 2002)。子どもはまさに、将来の共生社会を創造する上での担い手であるが、その子どもが母語を学ぶ機会を持たず、また、母文化を知らないままだった場合、母語・母文化に対する肯定的意識が持てず、共生社会の創造の担い手となることはできないだろう。現在、筆者が「NPO 法人子ども LAMP」で母語話者と協働で学習支援をしている小学校 6 年生の中国人の子どもは来日直後から母語話者による国語の支援を現在に至るまで 1 年 4 ヶ月の間受けている。ある単元で、支援者と子どもがそれぞれの役を決めて日本語による朗読テープを作るという課題を行ったところ、「中国語テープも作らなきゃ」と子どもが指摘した。また、この子どもが書いた小説が「NPO 法人子ども LAMP」のニューズレターに中国語と日本語で掲載されることになったとき、多くの韓国人の子どもが自分と同じように支援を受けていることを例に出して「それじゃ、韓国語訳も必要でしょう」と言った。このように、この子どもの場合、自分の母語が肯定的に捉えられているだけでなく、他の言語を母語とする子どもたちの言語に対する配慮の意識も生まれている。新しい子どもの支援が始まると、国が違ったとしても、「私が話してあげたい」と、相手を気遣う気持ちが生まれている。これは、母語による支援を継続し、母語話者支援者が堂々と母語活用に基づく支援をしてきた結果によるものと

思われる。このように母語話者支援者の態度は子どもに自信と自己肯定意識を与えることから、地域における母語話者支援者の参入しやすい環境を作ることは急務だといえる。

5.3.今後の課題

本研究は母語話者支援者の意識の変容のプロセスと要因を3名という限定された母語話者支援者を対象に「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づいた学習支援という限定された枠内で、明らかにするという研究であり、あくまでも一事例にすぎない。しかし、そもそも母語を活用した教科学習支援が少ないことから、M-GTA で生成された概念やカテゴリーは、他で行われている母語を活用した教科学習支援との比較し検討することができるものとする。

また、M-GTA は実践的な活用のための理論生成の方法であり、データが収集された現場と同じような社会的な現場に戻され、そこでの現実的問題に対して試されることによって、評価が決まるとされている（木下 2003）。したがって、この点を踏まえて、現在も継続して行われている母語支援場面や他で行われている母語を活用した教科学習支援場面に結果を戻して、応用、修正していくことが必要である。

次に今後の課題について以下の三点をあげたい。

一点目は、本研究では、意識が懐疑的から肯定的に変容した母語話者支援者の変容プロセスに着目したが、変容しなかった例との対照はなされていない。意識が変容しなかった例の要因を探り、さらに、肯定的に変容した例と比較分析する必要がある。

二点目は、本研究における対象者は全員留学生という属性だったため、今後は地域の支援者や指導者の意識の変容をみることで、属性別の比較分析も必要である。

三点目であるが、本研究では母語話者支援者に焦点をおいて意識の変容をみたが、本学習支援は日本語母語話者支援者との協働で行われているものであり、日本語母語話者支援者の学習支援に対する意識の変容もみることも必要である。両者の意識の変容を探ることで、学校現場や地域社会における母語話者支援者と日本語母語話者支援者の協働支援の可能性を探りたい。

今後も、実践現場に密着して、これらの課題を追求することで、さらなる知見を蓄積していきたい。

参考文献

- 池上摩希子 (2004) 「地域における多様な日本語学習支援ー子供たちへの学習支援」『地域日本語学習支援の充実ー共に育む地域社会の構築へ向けてー』文化庁 24-25.
- 太田晴雄 (2001) 「母語教育の公的支援ーより公正な教育の実現ー」KOBE 外国人支援ネットワーク編著『日系南米人の子どもの母語教育』神戸定住外国人支援センター 53-62.
- 大野久 (2002) 「質的研究の方法:松嶋秀明氏論文へのコメント」『青年心理学研究』14, 67-72.
- 岡崎敏雄 (1997) 「日本語・母語相互育成学習のねらい」『平成八年度外国人児童生徒指導資料母国語による学習のための教材』茨城県教育庁指導課 1-7.
- 岡崎敏雄 (2005) 「外国人年少者の教育学習のための日本語習得と母語保持・育成ー小学校中高学年中学生の学習支援ー」『文藝言語研究言語篇』47, 筑波大学 1-13.
- 岡崎敏雄 (2006) 「外国人年少者の読解ー生活言語を基礎とした学習言語習得の方法論的枠組みー」『文藝言語研究言語篇』49, 筑波大学 1-15.
- 岡崎眸・岡崎敏雄 (2001) 『日本語教育における学習の分析とデザインー言語習得過程の視点から見た日本語教育ー』凡人社
- 岡崎眸 (2002a) 「内容重視の日本語教育」細川英雄編『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社 49-66.
- 岡崎眸 (2002b) 「内容重視の日本語教育と文化教育ー多言語・多文化共生社会における日本語教育の観点からー」『21世紀の『日本事情』ー日本語教育から文化リテラシーへー』くろしお出版 4, 134-144.
- 岡崎眸・清田淳子・原みずほ・朱桂栄・小田珠生・袴田久美子 (2003a) 「教科・母語・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.
- 岡崎眸・小田珠生・清田淳子・佐藤真紀・朱桂栄・高橋職恵・原みずほ・三宅若菜・河野麻衣子・富田啓子 (2003b) 「二言語環境に育つ子ども達の認知的・言語的発達をどう促進するか」『フォーラム「ことばと学びー昨日・今・明日ー』報告書」スリーエーネットワーク 52-75.
- 岡崎眸・小田珠生・清田淳子・河野麻衣子・佐藤真紀・朱桂栄・高橋職恵・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教育における母語と母語話者の役割」『人文科学紀要』57, お茶の水女子大学 203-213.
- 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ー言語学博士上野田鶴子先生古希記念論集ー』凡人社 165-179.
- 川上郁雄 (2002) 「年少者のために日本語教育」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 (1999) 『グラウンデッド・セオリー・アプローチー質的実証研究の再生』弘文堂

- 木下康仁 (2003) 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践』 弘文堂
- 清田淳子 (2005) 「母語を活用した内容重視のアプローチにおける書く力の育成」 『共生時代を生きる日本語教育—言語学博士上野田鶴子先生古希記念論集—』 凡人社 83-107.
- 齋藤ひろみ (2002) 「学校教育における日本語学習支援」 『日本語学』 21, 23-35.
- 佐藤郡衛 (2001) 「国際理解教育—多文化共生社会の学校づくり—」 明石書店
- 佐藤郡衛・齋藤ひろみ・高木光太郎 (2005) 『外国人児童の「教科と日本語」シリーズ小学校 JSL カリキュラム「解説」』 スリーエーネットワーク
- 佐藤学 (2001) 『学力を問い直す—学びのカリキュラムへ—』 岩波書店
- 朱桂栄 (2006) 「言語少数派の子ども之母語保障の方法と意義—「教科・母語・日本語相互学習モデル」に基づく実践から」 お茶の水女子大学人間文化研究科国際日本語学専攻博士論文
- 朱桂栄 (2005) 「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.
- 中島和子 (2001) 『バイリンガル教育の方法 12歳までに親と子どもができること』 増補改訂版アルク
- 根本牧・屋代瑛子 (1986) 『ひろこさんのたのしいにほんご』 凡人社
- 根本牧・屋代瑛子・永田行子 (1995) 『ひろこさんのたのしいにほんご2』 凡人社
- 原みずほ (2003) 「外国系児童之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.
- 原みずほ (2005) 「母国史 (韓国史) 学習と関連付けた日本史学習の可能性—『教科・母語・日本語相互育成学習モデル』の試みから—」 『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 150-164.
- 朴智映 (2006) 「母語を活かした日本語指導—韓国人児童への支援を通して—」 川上郁雄編著『「移動する子どもたち」と日本語教育—日本語を母語としない子どもたちへのことばの教育を考える—』 明石書店
- 文化庁 (2004) 『地域日本語学習支援の充実—共に育む地域社会の構築へ向けて』
- 文部科学省 (2003) 『学校教育における J S L カリキュラムの開発について (最終報告) 小学校編』 < http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/03082702/006.htm > (2007 年 1 月 11)
- 文部科学省 (2006) 『日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況等に関する調査 (平成 17 年度) の結果』 < http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/18/04/06042520/001.htm#4 > (2007 年 1 月 1 日)

- (財) 横浜市国際交流協会 (YOKE) (2003) 『平成 14 年度 YOKE と横浜市立港中学校との連携による母語を生かした学習支援モデル事業実施報告書』
- ユッカの会 (2003) 『写真で見る活動 2003 年 3 月』
- <<http://www.max.hi-ho.ne.jp/miyairi/new3.html>> (2006 年 11 月 1 日)
- Baker, C. (1993) *Foundations of bilingual education and bilingualism*, Clevedon : Philadelphia Multilingual Matters. (岡秀夫訳・編 (1996) 『バイリンガル教育と第二言語習得』大修館書店)
- Cummins, J. (1996) *Negotiating Identities: Education for empowerment in a diverse society*, Ontario: California : association for Bilingual Education.
- Donoban, M. S. & Bransford, J. D. (2005) (Eds.) *How students learn: History, mathematics, and science in the classroom*, WashingtonDC: The National Academy Press.
- 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—人間科学>のための方法論』春秋社)
- Glaser, B. and A. L. Strauss (1967) *The Discovery of Grounded Theory : Strategies for Qualitative Research*, Chicago : Aldine Publishing Company. (後藤隆・大出春江・水野節夫訳 1996 『データ対話型の発見』新曜社)
- Wlodkowski, R. J. (1986) *Motivation and teaching*, WashingtonDC: NEA Professional Library, (新井邦二郎・鳥塚秀子・丹羽洋子訳 1992 『やる気を引き出す授業—動機づけのプランニング』田研出版)

教材

『現代の国語 3』三省堂 平成 14 年度版

資料1 インタビュー項目

半構造面接で自由に語ってもらうことを基本姿勢とした。以下の項目を目安とし、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。尚、内容は「萌芽科研」のプロジェクトに参加している他メンバーと検討、作成した。

1. 「日本語を母語としない子ども」に対する支援全般について、お尋ねします。
 - ・ 初めて支援をしたのはいつですか。(LAMP、科研、入り込み、通訳、その他、日本語を母語としない子どもが対象であれば、どんな支援でも構いません)
 - ・ なぜ「日本語を母語としない子ども」に支援をしようと思いましたか。
 - ・ 初めての支援は、どんな子どもに対して、どんな形・方法での支援でしたか。
 - ・ 初めて「日本語を母語としない子ども」に支援をした時、どう思いましたか。(支援をする前と、実際に支援を試みた後と、何か違ったことはありましたか:「日本語を母語としない子ども」について、支援について、その他。)
 - ・ これまでに、何人のどんな子どもに支援していますか。中でも特に思い出に残っている支援があったら教えてください。
2. 教科学習を支援することについて、お尋ねします。
 - ・ どんな教科を支援したことがありますか。
 - ・ 専門家以外の方が教科学習を支援するという点について、どうお考えですか。(どんなメリット・デメリットがあると思いますか。あなた自身、新しく発見したことや良かったこと、逆にためらったことや困ったことはありましたか/ありますか。)
⇒そのような考えは、前から持っていましたか。何をきっかけにそう考えるようになりましたか。
3. 母語を使うことについて、お尋ねします。
 - ・ 学習の際、母語を使って支援することについて、どうお考えですか。(どんなメリット・デメリットがあると思いますか。あなた自身、あなた自身、新しく発見したことや良かったこと、逆にためらったことや困ったことはありましたか/ありますか。)
⇒そのような考えは、前から持っていましたか。何をきっかけにそう考えるようになりましたか。
4. 「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」について、お尋ねします。
 - ・ このモデルは、支援前から知っていましたか。どの程度知っていましたか。
 - ・ なぜ、このモデルを使って支援してみようと思ったのですか。
 - ・ 実際にこのモデルを使って支援してみて、どう思いましたか。(支援前と、実際に支援を試みた後で、何か違ったことはありましたか。)
 - ・ このモデルのどんな点がいいとお考えですか。
 - ・ このモデルのどんな点が悪い(十分ではない/難しい)とお考えですか。
5. 去年(2005年)の公立中学での支援について、おたずねします。
 - ・ それぞれの子どもの印象を教えてください。(性格・学習態度など)

- ・ 去年の支援には複数の子どもが参加していましたが、一人に対する支援と比べて、何か違いましたか。子どもの学習に対する態度などで気がついたことがありましたら、具体的に教えてください。また、支援する際、あなたはどんなことに注意していましたか。
 - ・ 支援の際、どのように子どもと接しようと思いましたか。（自分のことを子どもに積極的に話したり伝えたりしようと思いましたか。）それはなぜですか。
 - ・ 支援当初、子どもの母語（母語力）について、何か気づいたことはありましたか。
 - ・ 支援中、母語の保持・伸長を考えましたか。具体的にあなた自身はどのようなことを行いましたか。（四字熟語、漢詩など。）
⇒子どもの反応はどうでしたか。実際に子どもの母語力は保持・伸張できた（変わった）と思いますか。
 - ・ 支援を始めたころと、終わったころでは、子どもの学習に対する態度に変化が見られましたか。具体的な例があったら教えてください。（質問、意見などが増えた／減った）
 - ・ 支援の準備にどれくらい時間がかかりましたか。
 - ・ 準備や実際の支援の際、どんな点を工夫しましたか。
 - ・ 支援をしていて、どんな時が嬉しかったですか。
 - ・ 支援をしていて、難しいと思った点はどんな点ですか。
 - ・ 支援をしていて、こんなシステムやこんな他からの協力があればいいなあと思ったことはありますか。（何があれば、よりより支援ができると思いますか。）
 - ・ 「学校」で支援をすることは、他でする支援と何か異なりますか。どんな点が異なりますか。（メリット・デメリットがあったら教えてください。）
 - ・ 支援を通して、あなた自身変わったと思いますか。どんな点が変わりましたか。
 - ・ 支援した子どもに対して、今後どんなことを期待しますか。（母語・日本語・学習・将来など、何でも）
 - ・ その他、去年（1学期）の支援を通した率直な感想がありましたら、教えてください。
6. これから行う支援について、お尋ねします
- ・ これから行う支援で、あなたはどのように関わりたいと思っていますか。
 - ・ あなたと日本語母語話者の違いは何だと思いますか。
 - ・ これから行う支援で、どんなことを達成したいと思いますか。
 - ・ これから行う支援に対して、何か不安な点はありますか。
 - ・ 学校や他の支援者に期待することはありますか。どんなことですか。
 - ・ これから支援する子どもに対して、どんなことを期待しますか。
7. 日本語母語話者支援者との支援についておたずねします。
- ・ 日本語母語話者支援者といっしょに支援をしているときに、やりやすい点ややりにくい点、あるいは何か気づいた点などがありましたら教えてください。

資料2 分析ワークシート記入例「概念名：オリジナル母語教材の工夫」

概念名	オリジナル母語教材作成の工夫
定義	オリジナル性を出すために工夫すること。そのために様々な試行錯誤があり、時間もかけている。
具体例	<p>③『猫』のこの文章はちょっと文学的な文章なので、で、訳したときが、その文をどうやってもっと適切な中国語で表したほうがいいのかということを考えて訳してみたんですけどもえ、あと、そうですね。四文字熟語を持ってきたりとか、あるいは、ちょっと難しい、普段の会話では使わないような表現を持ってきたりしたことがあるんですが、もう一つはその、マップとかソフィアとか、それは、えっと、もともとも外国、日本の名前じゃなくて、外国からきた名前なので、それは、日本、中国語にあてはまる時にはどの字を、漢字がありますよね。どんな英語のどの字をあてはまると、なんというかな、その漢字を見て、なんていうかな、イメージ的には違うじゃない、かたいイメージとその軽いイメージがあるので、その字からどうやってその人のなんという性格が出したらいいかなと思う、ということはお考えました。</p> <p>②うーん。私とりあえずその教科書自分で読んで内容理解、まず、自分が理解して@。で、どういうところが重要なのか、どういうところを子どもにわかってもらえたらいいのか、できるようになったらいいかを考えて、で、あと、日本語の文章なので、これと似ている子どもが既に持っていること何かがあるんじゃないかと予測して、できればその接点とか考えて、見つけて、見つけだしたりして、そこからまず子どもの背景とか聞いたりして、その接点を通して今の内容をはじめたほうが、子どもにとってそんなに遠いものじゃない。</p> <p>①作りながら、言葉を考えながら、教材文に対する理解も深まっていくことができるので、うん、支援者の私達もとてもいい勉強になったと思います。</p> <p>B子さんが、B子さんかな、B子さんとA子さん二人とも文章の内容も母語話者によってその文章の風格も違うかもしれないですが、なんか、CT2さんのは、私の文章は魯迅のような文章@みたいと言われました。でも、なんか別に、どうかな、堅苦しい、でも、なんかもしかして力が入っているようなかんじかもしれないですね。それで、CT2さんの文章は、台湾のある有名な女性作家の文章みたいとか、そういう話を聞いたことがあるので、たぶん、人によって、文章感じが違うかもしれない。</p> <p>②最初、確かにそれを子どもに配ったら、「え、これ先生作ったんですか」って、「はい、作ったんですよ」って言ったら、「え、先生作ったんですか」ってなんか不思議に思っていたみたい。</p> <p>③ソフィアのフィは今は非常の非なんですけども、もともとたぶん、草冠がついているんです。と思いますけれども、でも、たぶん、直接ワードで入力すると、ソフィアは一つの単語としてこの非常の非が出てくるんですが、でも堅いんじゃないですか。女の子の名前っぽくないなので、で、草冠、あえてつけてたんですけども、それはけっこう女の子の名前に使われている漢字（「菲」）なので、こっちにわざとしたとかをしていたんです。</p> <p>①本当にR君のとき一番最初ですので、子どもの母語力また落ちているので、どれぐらい落ちているのかわからなくて、文章の難しさと子どもの実際のレベル中国語のレベルに合うような訳文を作ることがとても難しかったです。それで、当初いろいろことなる学年の文章を持ってきて、最後、ああ、小学校3年生の文章なら少し読める、あるいはこのような、このレベルの漢字を使ったら読めると、ちょっとはじめて感覚をつかめたようです。</p> <p>①その文章を表現するのに最も適当な、ま、適当かどうか、適当と思っているような表現を使ったり、なるべくその文章の美しさとかそういうのを表現できるような表すことができるような表現を使いました。うん、中学校のほうで、難しさとかあんまり考えませんでした。</p>

	<p>① わざと難しいことをまだ使ったことはないですから、本当にその文章を訳すのにすごく、ま、読める、読める、一般の人が読めるような文章を作りました。</p> <p>③ (ワークシートは) 発音ができるかどうかと、読めるかどうかと、あと、その意味がわかるかどうか、単語ごとに。最後は文脈がわかるかどうかという三つに分かれているんですけども。【11月6日】</p> <p>③ その意味がわかるんですけども、その難しい読み方があるかもしれないけど、でも一応意味としては大丈夫、でも、その私は国語を教えたことがないから、もう、中2の段階でどこまでできるのかわかなくて、一応作ってみた。</p> <p>① うーん、(準備に) 少なくとも一晩。 その文章訳すのに、うん。そうですね。訳文作るのが一番大変でしたね。</p> <p>① その子ども母語力と実際の学年が合わないときには、それが一番大変でした。それで、中国の教科書を持ってきて読ませたりして、その合致するレベルを把握したりして、うーん、そうですね。いろんな教科書を探しましたね。それがR君に関して。そうですね。内容によりますね。その、えー、中学校では、クリス・ムーンさん。すごく、素晴らしい人物で、彼のこと、あるいは背景となる状況もっと知りましょうと思って、インターネットでいろいろ見て情報調べましたね。</p> <p>③ 最初に会ったので、実際の母語力がどのぐらいあるかを確かめたかったんで、そういうようなものを作っているんですけども。</p> <p>③ ワークシートの工夫なんですけども、ワークシートは本当に最初、どのレベルにあるかわからないから、一応私は中学校の時にどういような問題をやったのかを考えて@、作って、あの、中学校の時じゃないかもしれないけど、日本語を教える時にどういような問題があったかを考えて、やってみたんですけども@。はい。でも、本当にわからなかったんですね、どうやって作るのかは。</p> <p>① 試行錯誤をしながら、だんだんその母語話者はどのような支援をしたらいいのかについてわかるようになっていく。</p> <p>① 今度、その訳文をできた、じゃ、できた、じゃどのように。この訳文のどこがポイントだとか、また、考えなければならないので、けっこう、時間、少なくとも何日前から準備しないとイケないですね。</p> <p>② 準備。けっこう時間かかりましたね。翻訳とか、翻訳作ってそのあと、その時どんなかんじでやりとりするか、全体的な流れとか気になったりして。で、最後のころワークシート使うようになって、ワークシートを作るようになったんですけど。具体的に何時間って覚えてないんですけど。文章の長さによって翻訳の時間もちがうし。</p> <p>② 例えば、今日翻訳したら、次の翻訳文があって、ただ、やりとりだけするなら、その流れだけ考えるとか。なんか調べることとかあったらネットで調べたり、すごい時間かかる。少ない時は2時間3時間、最低。</p> <p>③ それ(翻訳)は、たぶん、2, 3時間ぐらい、2回は、一回目は訳してまたワークシート作るのがたぶん2時間ぐらい。</p> <p>② あと、翻訳とかも、「これ先生翻訳したんですか」とかも聞くし。その時初めての支援だったんです。</p>
理論的 メモ	<p><対極例>リソースが足りないことへの不満</p> <p>② 教材、教案あったら、その時なかったんですけど、全部学校の先生に FAX とかで送ってもらって、コピーしているんですけど。</p> <p>② 教科書があればね、もっとね@@。</p> <p>② 指導ガイドとか、みたいのがあれば、もっと便利@@。(いろいろ) 調べられるので。</p> <p><メモ> 子どもは翻訳を見て、びっくりしていた。また、翻訳者による訳文の違いを中国と台湾の作家の文体の違いに例えたりしていた。 翻訳は適切な(中国語らしい)中国語(四字熟語など)を使ったりした。また、カタ</p>

<p>カナ語の名前はそのキャラクターにあった、漢字をあてたりと工夫した。 子どもも出来上がった教材に対して共感・評価している。 準備時間は最低2, 3時間から一晩かけている。まず、自分が内容を理解する。それから、重要な点や、子どもの持っている母国でのスキーマや母語レベルと照らし合わせたりしながら、訳文を作る。自ら翻訳をすることで内容への理解が深まっていった。また、インターネットから情報を取り入れた。ワークシートも工夫した。</p> <p>11月20日「支援・準備における試行錯誤」より、オリジナル母語教材に関する記述を移動。また、概念名「オリジナル母語教材」を変更</p>
--