

## 母語を活用した子どもの学習支援における日本人支援者の役割認識

Recognition of the Role of a Japanese Volunteer Supporter Utilizing the Mother Tongue of  
Language Minority Children in Supporting Education

宇津木奈美子（帝京大学）・三輪充子（東京医科歯科大学）・  
山口優希子（お茶の水女子大学大学院生）

UTSUKI Namiko (Teikyo University),  
MIWA Mitsuko (Tokyo Medical and Dental University),  
YAMAGUCHI Yukiko (Graduate student, Ochanomizu University)

### 要 旨

子どもの母語を活用した教科支援実践を通して、子どもの母語ができる日本人支援者がどのような役割認識を形成し、拡大していったかを探った。その結果、「子どもが母国で培ってきた既存知識を周囲に伝える」、「母国の学校教育と日本の学校教育の違いから、誤解が生じていることを周囲に伝える」という役割意識を形成していったことが明らかになった。そして、この役割意識の形成を可能にした理由は、子どもの母語が話せる支援者が通訳等の副次的な役割ではなく、支援の主体となって母語支援を行ったからだと言える。

This paper reports on how the role played by a Japanese volunteer, who supports language minority children's learning by using their mother tongue, has expanded in the classroom based on 'the Inter-development and learning model of academic learning of the first language and the second language'. As a result, two main role expansions were observed; 1) Sharing the children's pre-existing knowledge with the people around them, 2) Finding the differences between the school cultures which may be causing misunderstandings and helping to clear them up. In conclusion, the role of the volunteer supporter has expanded because she takes an important role not just as a secondary interpreter, but also as an independent supporter.

**【キーワード】** 教科学習支援, 母語, 母語支援者の役割, 子どもの既存知識, 教科・母語・日本語相互育成学習モデル

### 1. はじめに

言語少数派の子ども（以下、子どもとする）を対象とした日本語支援は、各自治体を中心に、教師の加配や日本語指導員の配置、国際教室やセンター校の設置等が行われている。しかしながら、日本語はできるのに教科学習には取り組めないなどの問題が起こり、その解決の一つの方法として、母語を活用した支援の重要性が着目されるようになってきた（湯川 2008）。宇津木（2008）は子どもと母語を一にする母語話者支援者の学習支援に対する意識の変容を明らかにしたところ、母語話者支援者は子どもの母語・母文化背景を活かして教材の内容理解を深める役割意識を持っていったとしている。しかし、学校現場では、母語話者支援者が携わっている場合は稀で、子どもの母語ができる日本人が担当していることが多い。そして、彼らが教科学習支援において学校に期待されることは、教師と子

もの通訳という補助的な役割が中心である。このように支援者が母語を使用して果たせる役割は限定的なものにとどまっていると言える。

本研究では子どもの母語ができる日本人支援者に焦点をあて、子どもの母語を活用した学習支援において、子どもの母語ができる日本人支援者は、どのような役割認識を得たか、その意識の拡大の様相を明らかにすることを目的とする。

## 2. 教科学習支援の概要

教科学習支援は二つの公立中学校で取り出し授業として行われた。一つは東京都のある公立中学校でブラジル人の子どもを対象にポルトガル語を活用しながら国語の支援が行われた。もう一つは神奈川県にある公立中学校でフィリピン人の子どもを対象にフィリピンの授業言語である英語を活用し国語、英語、数学の支援が行われた<sup>(1)</sup>。次に支援方法だが、母語を保持育成しながら日本語を学び、教科の内容の理解を可能にしようとする「教科・母語・日本語相互育成学習モデル（岡崎 1997）」に基づいて行われた。支援はNPO 法人子どもLAMP<sup>(2)</sup>（Language Acquisition & Maintenance Project）のメンバーが行った。このNPOは1999年に発足され、「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ている。

支援の流れだが、在籍クラスの授業の予習の位置づけとして、まず母語による支援で母語支援者が教材文の翻訳文や母語ワークシートを用いて内容の理解を促した。母語支援に続く日本語支援では、母語による支援での理解を梃に国際教室担当教員や日本人支援者が日本語で内容確認を中心に行った（図1）。

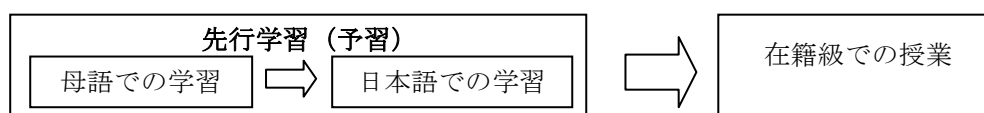


図1 学習支援の流れ

支援者は支援後に毎回、支援の流れやふりかえりを支援記録に書いた。この記録は、支援者間ではメーリングリストによって共有されていた。支援記録は書き込みが自由なため、他の支援者からのフィードバックやアドバイス、質問などが適宜書き込まれた。また、学校の日本語担当教師や、国際教室の担当教師、また、教科担当教師にも提出し、情報の共有を図った。

## 3. 研究目的と研究方法

### 3-1. 研究目的

本研究は、母語を活用した教科学習支援において、子どもの母語ができる日本人支援者が、どのような意識で支援を行い、そして、どのような役割意識を拡大したかを探り、母語支援の可能性を明らかにすることを目的とする。

### 3-2. 対象者

対象者はポルトガル語と英語ができる日本人で20代の女性（以下、Yとする）である。大学では主専攻がポルトガル語で、副専攻が英語であった。また、大学時代、サークル活

動で日系ブラジル人のコミュニティで子どもを対象に日本語を教えた経験があった。ここでは、主に生活に必要な日本語を教えることが中心で、今回の支援のように子どもの母語を使って教科学習支援をすることは初めての経験である。Yが支援を行った支援の対象者（中学生）を表1に示す。

表1 Yが行った学習支援で対象となった生徒

名前	国籍	使用言語	来日年	支援の場所	学年	支援歴
S子	ブラジル	ポルトガル語	2005年	センター校	2年	2009年7月～ 2009年12月
J子	フィリピン	英語	2006年	国際教室	2年	2008年9月～ 2009年2月
J男	フィリピン	英語	2006年	国際教室	2年	2008年9月～ 2009年2月
M男	フィリピン	英語	2008年	国際教室	3年	2010年4月～ 2011年2月

### 3-3. 分析方法

分析方法は、子どもの母語ができる日本人支援者の意識を探るために半構造化インタビューを実施し、文字化したインタビューデータを修正版グラウンデッドセオリーアプローチ（木下2003, Modified Grounded Theory Approach, 以下M-GTAとする）を援用して分析した。インタビュー項目は「これまで行ってきたブラジル人コミュニティでの日本語支援に関すること」「日本語を母語としない子どもに対する学習支援に関すること」、「教科学習支援に関すること」、「母語使用に関すること」、「教科・母語・日本語相互育成学習モデルに関すること」、「子どもに関すること」、「支援で工夫したこと」である。

## 4. 結果と考察

### 4-1. 結果図

分析の結果、4つのカテゴリー、13の概念を得た。結果を図に示す（図2）。

### 4-2. ストーリーライン

以下、ストーリーラインを述べる。カテゴリーを【 】, 概念を「 」で囲んで示した。

Yは大学の学部でポルトガル語学科に所属しており、副専攻として英語を学んでいた。また、Yは日本語の問題から学習に取り組めない子どもの現状について「知識として子どもの現状を知っている」状況であった。ブラジル人の子どもの教科学習支援の依頼が自分が所属するNPO団体にきた際、「子どもの母語ができる」Yが担当することとなった。Yにとって、初めて子どもの母語を活用した支援であったことから、やり方がよくわからず、「支援について疑問がある」状況であった。支援開始前、Yはこのような【知識としての教科学習支援に対する認識】を持っていた。

だが、実際に学校の中に入り、直接子どもたちの学習支援に関わることで、「子どもが母語を活かせない環境がある」こと、「子どもの既存能力が評価されにくい」現実があること、「評価されにくい」ゆえに、他の多数の子どもたちの中に「埋もれていく」現実があること、すなわち【子どもの現実を知る】ことになる。

これらの認識は支援実践によって得たものである。支援の場でYは、学習内容に即した

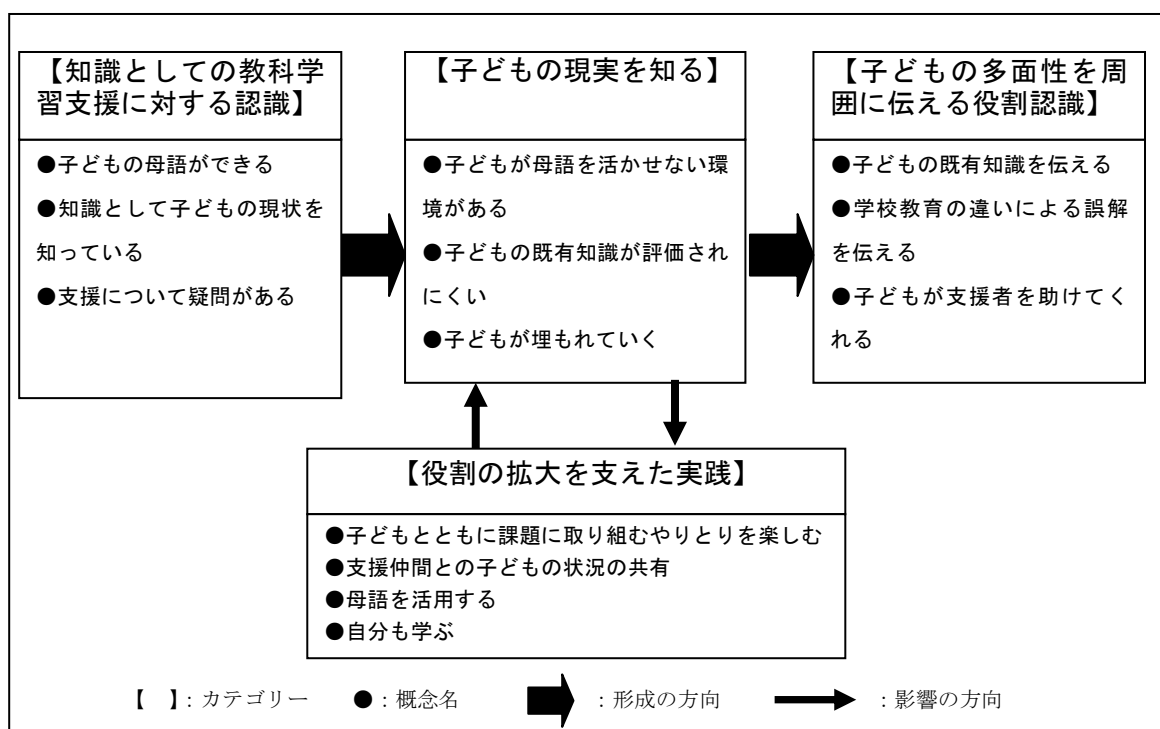


図2 子どもの母語支援における日本人支援者Yの役割意識の拡大

課題をめぐるやりとりを行い、子どもが十分に考える時間をとり、なぜそう考えるのか問いかけ続け、「子どもとともに課題に取り組むやりとりを楽しむ」ことをしていた。そして支援後には支援の詳細や子どもの反応、また、自分自身のふりかえりを書き、NPOの仲間にメーリングリストを通して発信した。発信することで仲間からフィードバックを得、次の支援に活かそうとしていた。また、「母語を活用する」ことで、子どもたちの既有知識を引き出し、母語の有効性に確信を持つようになった。そして、Yは課題解決には思考の過程があり、それに伴う言葉があるという認識を持ち、もし、思考を説明する言葉がなければ、Yが自ら探し出す、つまり「自分も学ぶ」ようになった。このような【役割の拡大を支えた実践】を通し、Yは【子どもの現実を知る】経験を得たのである。

このような母語による教科学習支援の【役割の拡大を支えた実践】を進めるうちに、Yは母語を忘れていたため母語での理解が困難だ、また教科学習の理解ができていないと評価されていた子どもが実は日本語より母語での理解が深い点や、母語で学び培った既有知識があることを発見し、「子どもの既有知識を伝える」役割認識を得た。また、フィリピンと日本の「学校教育の違いによる誤解を伝える」という役割を見出した。さらに、子どもたちは、ネイティブの母語話者ではないYに母文化での言葉の使い方やできごとなどを教えた。母語を使うとき、子どもは助けられるだけの存在ではなく「子どもが支援者を助けてくれる」存在になりえることを認識した。このように、Yは母語を使うことによって、子どもの中にある多面性を捉え、【子どもの多面性を周囲に伝える役割認識】を得た。

このようにYは、支援開始時に持っていた【知識としての教科学習支援に対する認識】は実践を通し【子どもの現実を知る】ことを経験した結果、その役割意識を【子どもの多面性を周囲に伝える役割】に拡大していった。そして、この役割意識の拡大は【役割の拡大

大を支えた実践】に支えられていたと言える。

以上がストーリーラインである。次に、各カテゴリーについて、それらを構成する概念を説明しながら論じる。

### 4-3. 結果と考察

#### 4-3-1. 【知識としての教科学習支援に対する認識】カテゴリー

Y はブラジル人集住地域でブラジル人の子どもを対象に日本語を使って日本語を教えた経験はあるが、子どもが散在している地域で、子どもの母語を使っての支援は初めてである。以下は、「子どもの母語ができる」、「知識として子どもの現状を知っている」、「支援方法について疑問がある」についての語りである。

##### 4-3-1-1. 「子どもの母語ができる」

(母語を活用した支援に) 興味はあったんですけど、自分の(出身) 大学だと、同じ学年に 50 人(の学生が) ポルトガル語学科にいるし、半分くらいは帰国子女だし、そういう環境の中では、(母語を活用した支援の依頼があっても) もっと他に良い人がいるんじゃないかって。(中略) 0 大 (NPO 法人子ども LAMP の活動拠点) の中で、しかも LAMP の中で、あの、ポルトガル語学科は私だけだったので、やりたいなって。

Y にとって、ポルトガル語は大学に入学してから学んだ外国語である。その外国語を使って教えることについて、Y は最初からできる自信があったわけではない。ただ、Y が所属している NPO にはポルトガル語母語話者支援者や、ポルトガル語ができる日本人もいないことから“得意ではない”が、「子どもの母語ができる」人材は自分だけという状況や、以前から知識として知っていた母語を活用した支援に興味があったことから支援を引き受けた様子が窺われる。

##### 4-3-1-2. 「知識として子どもの現状を知っている」

最初(母語を活用した支援を行ったブラジル人の子どもは) ポルトガル語も忘れてるって、なんか本でよく読んで(知っている) 典型みたいな子だったんですね。

Y が、今回の支援を行う前までは、ブラジル人集住地域で、ブラジル人の子どもを対象に日本語を教えていた。その地域はポルトガル語を中心とした生活環境だったため、子どもがポルトガル語を忘れるというケースは少なかった。母語を忘れる子どもがいる、ということは知識として知っているが、実際に支援して、初めて母語を忘れた状況の子どもがいると認識したことがわかる。つまり、支援開始前は「知識として子どもの現状を知っている」という段階だった。

##### 4-3-1-3. 「支援方法について疑問がある」

よく考えてみたら最初に日本語で言われてもわからないし、後でポルトガル語言われるんだったら聞かなくてもいいですよ。でも、最初にポルトガル語でいって内容がわかって日本語で言ったら興味がわく。最後まで。最初にそれをしたときには、ポルトガル語で内容がわかっちゃったら、もう日本語では聞かないんじゃないかなって、思ったんですけど。

「教科・母語・日本語相互育成学習モデル(岡崎 1997)」は、子どもたちが持っている母語の力を梃として教科内容の理解を図り、さらに、授業で使用される日本語と、日本語による教科学習の内容も理解可能なものとするという意図がある。同じ教材内容を、最初

は母語で、引き続き日本語で行う支援（図1）について、Yは「母語で内容がわかっただら、もう日本語を身につけるモチベーションがなくなるのではないか」と考えていた。このように支援方法や内容について疑問を抱いていたことが窺える。

以上のことからYの支援実践開始前の【教科学習支援に対する認識】は、「知識として子どもの現状を知っている」し、「子どもの母語ができる」自分が教科学習支援を行う必要性があると考えていたが、一方で「支援について疑問がある」状況で、具体的なイメージがつかめず、不安を抱えていた状況だったことが窺える。

#### 4-3-2. 【子どもの現実を知る】カテゴリー

Yは公立中学校の国際教室やセンター校で複数の子どもの教科学習支援を実践した。その経験を通し、Yは子どもたちが置かれている状況を、「子どもが母語を活かせない環境がある」「子どもの既存知識が評価されにくい」そして「子どもが埋もれていく」という3つを子どもの現実として捉えるようになる。

##### 4-3-2-1. 「子どもが母語を活かせない環境」

ポルトガル語忘れているし、日本語でいつもしゃべるし、私がポルトガル語で話しかけても日本語で返すような子で。でも、支援を始めたら、すぐポルトガル語の教材をとっても喜んでたことと、あの、だんだんポルトガル語で話す確率が、上がっていか、増えてきて、最後には私が困っていると、自分から、私が言っている以上の情報を出して私を助けてくれる場面もあって、実感しました。

Yはポルトガル語で支援を行っていたが、それに対し、S子は日本語で受け答えをしていた。しかし、Yがポルトガル語で作成した教材に対し、好意的な態度を見せている。学習言語の習得には5年以上かかると言われている。来日4年目のS子にとって、生活言語レベルでは、流暢に日本語を話したとしても、学習言語が要求される場面ではまだまだ困難があったと予測される。日本語第一優先の公立の学校教育において、S子の母語を活かす機会を得るのは現状では難しいと言えるだろう。

さらに、支援が進むとポルトガル語で話すようになり、ネイティブの強みで、Yの知らない情報を提供するようになる。つまり、S子は母語や母語による知識を持っているが、これらを日本語優勢の環境では言いにくい状況があるのが窺える。

##### 4-3-2-2. 「子どもの既存知識が評価されにくい」

J男は学校の中、先生たちの間で、J男は数学も算数レベルにも達してないし、英語も書かせたら、書けないし読めないし、フィリピンでもちゃんと英語受けてないから英語での授業というのはちょっとJ男には無理なんじゃないか。

J男は、明るく社交的な性格で学校生活に馴染んでいたが、教科学習については、数学は掛け算も出来ないレベルであり、フィリピンは英語で授業していると聞くと、教科書の読みや書くことも満足にできないと、低い評価を受けていた。そのため、彼の授業言語であった英語を使って支援を行うことに対して、学校側からは懐疑的な意見もあった。その後、Yは英語を使った支援を実践し、J男は実際は「掛け算もできるし、英語でのやりとりもできる」ことを見出す。このような現実を、Yは「子どもの既存知識が評価されにくい」として捉えた。

#### 4-3-2-3. 「子どもが埋もれていく」

J男はJ子に比べてぜんぜんわかっていない。でも、なんで、彼はあんなにまじめなのかっていう。それは私も今でもわかんないんですけども。でも、M男もぜんぜん不真面目というわけではないんですけども、意志表示が少ないです。だから、そういう意味では一対一だからまだ待つこともできるし、ごまかしていると思ったらしつこく聞くこともできるんですけど、もし、これがクラスとか3人とか4人だったら、M男埋もれていっちゃうんじゃないかなと思います。

M男は真面目な生徒で国際教室の授業にも在籍級の授業にも熱心に取り組み、支援にも自ら望んで参加した。真面目である一方、自分の考え、意見を述べるのが少ない。一対一の支援であれば、彼のペースでも意見を引き出すこともできるが、在籍級などクラスの中では、多数派言語の子どもの中に埋もれてしまう「子どもが埋もれていく現実」をYは危惧している。

Yは支援の実践を通して、知識として知っていた子どもの現実を知る。子どもが母語や既有知識を活かせない環境の中で、日本語の問題から周囲から低い評価を受け、結果として埋もれていかざるを得ない状況が生み出されていることを危惧している様子が窺われる。

#### 4-3-3. 【役割の拡大を支えた実践】

【子どもの現実を知る】という認識は、Yの実践によって構築された。その実践を【役割の拡大を支えた実践】として、次に述べる。実践にはさまざまな要素があるが、Yは「子どもとともに課題に取り組むやりとりを楽しむ」という側面、「支援仲間との子どもの情報の共有」という側面、「母語を活用する」という側面、そして、支援者自身が「自分も学ぶ」という側面を認識していた。

##### 4-3-3-1. 「子どもとともに課題に取り組むやりとりを楽しむ」

(教科学習支援の)いい点は、たぶん、やりとりの中で答がだんだん出てくるところじゃないかな。それは、たぶんS子の支援に限らないんですけども。私も一応答は自分の頭の中にあるんですけど、生徒がちょっと違うことを言ったときに、もし、自分がその答にすごく自信があったら、誘導をしてこっち、あの答のほうにやったかもしれないんですけど、(子どもに)なんでそこだと思ったのと聞くと、S子は理由を言う子だったので、だって、こうこうだからこうなのって。そのやりとりがたぶん楽しかったというところなんですけど。あ、ここで間違っていたら、あ、ここでつまづいたのかとか、そういうことがわかったので、それはあのもちろんもともとLAMPの教えるというよりは、支援というかたちで、なのでLAMP全体に言えることだと思うんですけど。とてもよかったなと思います。

Yは支援の際、教材文の内容理解のために課題を考え、それをもとにワークシートを毎回作成している。もちろん、あらかじめ答えを想定し課題を設定するのだが、Yは答えを一方的に教えるのではなく、子どもと課題をめぐるやりとりを通して、子どもの想像力や思考力に訴え、結果として課題設定から解決までの思考の過程に、支援者として同行しているのが窺える。支援者からの一方的な働き掛けではなく、子どもの様子をみながら認知力が発達の上にある子どもにとって、思考を促す時間ややりとりがもてるかどうかは、今後の子どもの認知力の形成に大きな影響を与え得ると言える。

##### 4-3-3-2. 「支援仲間との子どもの状況の共有」

最初の頃は本当にUさん（NPOの支援メンバー）がいろんな人が一緒に残ってどういう話をしたらいいのか、どういうテーマで話しを持っていったらいいのかって考えてくださって、でもUさんは結局S子に会っていないんですよ。でも、何か共通の知り合いみたいに、なんかS子だったらこういう話だったら食いつくんじゃないので、（中学校支援の）メーリスもあって、他の人（NPOの支援メンバー）の話も見られて、私が記録を書いていたのも、なんていうんですかね、他の人、Uさんもちろそうなんですけど、他の曜日に行っている人もこう、読んで、私も他の人のを読んでいましたし、他の人も私の（支援記録）を読んでいるというのがわかっていたので、なんか仲間がいるって。

S子の支援は、Yにとって初めての母語を活用した支援である。加えて、初めて中学校の課程内授業として教えた支援でもあったことから、支援当初、支援に対して経験値の少なさから不安を覚えていた。一人で抱えきれない不安や疑問を解消すべく、NPOの支援メンバーに向けて、Yが行った支援内容の詳細やふりかえりを書いた支援記録をメーリングリストを通して公開していった。そして、他のメンバーから質問やフィードバックを受けながら、自らが支援を組み立てていった。「他の人も私の（支援記録）を読んでいるというのがわかっていたので、なんか仲間がいるって」と述べていることから、他者からの情報共有を含め双方向の情報交換ができていて仲間への連帯意識がさらに強まっていた様子が窺われる。

#### 4-3-3-3. 「母語を活用する」

私は今も、最初に言われていた、そのJ男は英語が全然できないっていうのは、絶対にないと思っていますし、この、数学、算数も私が行ったのは2回か3回だったんですけど、そのときも、実は私が準備していたのは、先生からできないっていう情報ももらっていたから準備したものだったのに、J男は英語なら全部やっています。だからこう…もしかして、フィリピンの先生が来て、タガログ語とか英語使って1から教えることもできたと思うんですけど、英語を使っていたからJ男のペースで進めることができたことはあると思います。もし日本語の教材だったら、日本語だけであっぴあっぴで。でも、英語の教材を持って行って考えたから、J男も思い出したのかなあ…。

J男は学業成績の評価が低かったが、Yが用意した英語で書かれた数学のワークシートは問題なくできている。このことから、継続して英語、あるいはタガログ語での授業が可能であったら、J男の評価も違っていた可能性があるだろう。Yはこのように母語を活用することで、子どもが教科学習にアクセスしやすくなるということを経験する。そして、この経験が、母語活用の有効性に対しての確信につながっていると思われる。

#### 4-3-3-4. 「自分も学ぶ」

私がそれまで読んでいた英語とポルトガル語のテキストはいわゆる教科のものではなかったと思うんです。英語だったら、手紙だったり新聞だったり読むことはあっても、教科（学習支援）はたぶん特殊ですよ。トピックがあって、ちょっと難しいキーワードがあって、考えることはたぶん英語もポルトガル語もなかったの。ポルトガル語にも、なんか、論文とかを読むことはあっても、それって、自分の専門の分野のものしか読まないの、国語の教科書って広いですよ。テーマ、古典もあればテクノロジーのなんとかとか。それがすごく絶対一回の支援の支援につき、たぶん準備はみなさんほどかけてないんですけど、辞書でだいぶひく機会がありましたし。

Yはこれまでポルトガル語と英語を「外国語」として学んできた。今まで使ってきた教材は「言葉を学ぶ」ためのツールであったが、教科支援の教材は言葉を学ぶためのツールではなく、「言葉を使って考える」つまり「思考」を必要とすることに気づいた。Yは言葉の辞書的意味を調べる段階から、言葉を使って考えるという段階に進んだと考えられる。

以上のことからYが行った支援実践がYの支援実践開始前の認識を捉え返す契機となっ



たことが窺われる。

次に、この【役割の拡大を支えた実践】がどのようにYの認識に影響を与えたのかみていく。

#### 4-3-4. 【子どもの多面性を周囲に伝える役割】

##### 4-3-4-1. 「子どもの既有知識を伝える」

掛け算のことにしても、私いまだにできないんですけど、フィリピンは最初の段階では、指を使って教わるっていうので、J男がやって見せてくれたんですけど。それも、ただ普通に日本語でJ男に掛け算を教えようとしている日本人の先生だったら、指を使うと、J男が足し算してると思うらしくて、指を使わないで、頭で考えるみたいなの。

指を使う計算は日本では足し算引き算のレベルであるが、フィリピンでは掛け算も指を使う。そのため、中学校で指を使っていると周囲からは、小学校低学年のレベルの計算しかできないと考えられていたようである。Yはこの後、支援仲間や教師に伝えている。Yは子どもの代弁者としての役割を見出したようである。

##### 4-3-4-2. 「学校教育の違いによる誤解を伝える」

今、どこやってるのって言ったら、ここって。夏休みの宿題はここだということ。読んだらすらすら読めるし、あの、確認、英語で聞くと全部わかっていて、でも、何ができないという日本語にすることができなかった。(中略) すごく、(英語の) ワークの穴埋めとか作文だとすらすらできるので、要するに、とっても日本的じゃない、日本の英語の授業って訳しなきゃいけないし、穴埋めで同じ単語をいれなきゃいけないし、内容も日本人用なので、きっとその日本の英語のテキストというのが、J男の英語の力を生かすものじゃないんだなと思いました。

フィリピンでは授業言語が英語で、英語で各教科の授業を行っていく。一方、日本は語学として英語を学ぶ。日本では授業言語が日本語であるため、英語の時間の質問は日本語である。つまり、J男は英語ができないのではなくて、日本語が不十分なことから答えられないだけであって、英語での質問であれば答えることができることにYは気が付いている。さらに、J男の高い英語力は語学としての日本の英語の授業では活かされないのではと、懸念を示している。

このように、英語が授業言語として扱われるのか、語学の一教科として扱われるのかによって、子どもの評価にも影響を与えている。

##### 4-3-4-3. 「子どもが支援者を助けてくれる」

私ができる限りで作っていたワークシートとかでも、やっぱり、あっちのほうがネイティブの勘みみたいなものがあって、たとえば文法上間違っなくても、不自然に感じる文章ってありますよね。そういうのを教えてもらったりすると、でも、それはネガティブな意味ではなくて、ああ、やっぱりこの子はネイティブなんだって、自己申告ではポルトガル語普段しゃべってないとか、忘れたとか。あとはフィリピンの子でも、英語は一応母語じゃないというを差し引いても、あ、この子はやっぱり日常的に使っている子なんだなと思う。

Yはポルトガル語や英語の母語話者ではないことから、作成したワークシートも多少不自然な表現がある場合がある。このような時は子どもたち自らがYを助けてくれる。当初、母語を使うことに難色を示していた子どもたちも積極的に母語支援に参加するようになっていったが、なぜ、子どもたちの姿勢に変化が起こったのだろう。Yが子どもたちの母語を使って支援を継続することで、子どもたちも自らの言語が日本人支援者との間で機能する言語とみなし、

母語への価値づけに変化が生じたのではないだろうか。そして、子どもたちは支援されるだけでなく、積極的に自らも支援する側へと移行していったと思われる。つまり、子どもたちも母語というリソースを持つ存在として教科学習支援を機能させることができると言える。

日本の公立の学校教育では日本語が第一優先であることから、子どもの評価も日本語によるものが圧倒的に多い。そのため、評価が一面的な場合が多い。Yは教科学習支援を通して子どもの持っている母語、既有知識、リソースになり得る力を発見し、これらの子どもが持っている多面的な資質を周囲に伝える役割意識を獲得していった。

## 5. まとめ

以上の結果から、Yは、母語による教科学習支援の実践を通して、子どもが母語で培った既有能力や、母語力、支援者を助けてくれる姿など、子どもの多面性を見出していったことが明らかになった。そして、日本語環境の学校においては、このような子ども本来の多面性が十分に発揮しにくい環境がある点、また、母国と日本の学校教育の違いから生じる誤解によって子どもの評価が一面的になりがちな点を、支援仲間や学校などの周囲に伝えていく役割の認識を得ていった。これらのことは、学校に提出する支援記録などにも記載され、支援者間や学校関係者と情報の共有ができています。

一人で多数の子どもに向き合わなければならない学校教員が、多様な母文化を持つ子どもの母語全てに対応することは、不可能に近い。しかし、Yのように子どもの母語ができる支援者が何らかの形で学校に入り、学習支援を行い、情報交換ができたらどうであろうか。子どもも母国で培った知識を活かして学習を進めることができ、教員も子どもが母語なら何ができるのか、子どもそれぞれの既有知識を確認したり、子ども本来の姿を知ることが可能であろう。

今後も継続して支援を続け、母語支援が果たせる役割について検証していきたい。

## 注

- (1) 神奈川県公立中学校で行われた支援実践は平成21年度科学研究費補助金（基盤研究(C)：課題番号21520528）「言語少数派生徒と日本人生徒の学び合いを活かした在籍級の授業モデル作りに向けて」（研究代表者 清田淳子）によるものである。
- (2) 発足当初は、お茶の水女子大学日本語教育コースの院生や学部生が中心となっていたが、現在は、地域住民や他大学の学生など、多様な背景を持つ人々が参加している。主に公立中学校のセンター校や国際教室で活動を行っている。

## 参考文献

- (1) 宇津木奈美子（2008）「子どもの母語を活用した学習支援における母語話者支援者の意識変容のプロセス」『人間文化創成科学論叢』10巻, 85-94
- (2) 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
- (3) 木下康仁（2003）『グランデッド・セオリー・アプローチの実践』弘文社
- (4) 湯川笑子（2006）「年少者教育における母語保持・伸長を考える」『日本語教育』128号, 13-23