

母語支援者の学習支援活動への参加過程に関する研究

高梨宏子*

Abstract

This study aims to clarify the process of participation in learning support from native language supporters who provided support to students with foreign backgrounds. Interviews were conducted with the supporters and analyzed with the aid of M-GTA. The native language supporters were unable to participate in the support. However, their experience of raising their children in Japan led them to participate in the support because they did not want students with foreign backgrounds to repeat the same hardships. They recognized that they could help students with foreign backgrounds by focusing on “support for smooth school life.” Through teaching subjects in their native language, they recognized the need to provide support to deepen and broaden their learning. In addition, they developed an expanded self-awareness through the experience of providing support—this support was made possible by a “collaborative support system” with supporters. Participation in learning support is thought to help where native language supporters grow as individual supporters. Therefore, enhancing the collaborative support that supports their participation is necessary.

1 はじめに

近年のグローバル化進展により、日本にも長期滞在もしくは定住する外国人が増加傾向にある。新型コロナウイルスの流行を機に、在留外国人数は3年連続で減少傾向（法務省2021）にある一方で、公立学校に在籍している外国籍の児童生徒数は増加傾向にある（文部科学省2022）。外国人児童生徒は、日本語を学びながら学校生活を送らなければならない。その結果、外国人児童生徒¹が学校教員や友人との関係を構築することは難しく、さらに日本語のみで実施される授業の内容を理解することは困難である。また、同時に、学校教育においては外国人児童生徒の母語を維持・学習する機会はなく、ダブル・リミテッド²に陥る可能性もある。学校教育現場では、外国人児童生徒の母語ができる教員が在籍しているとは限らない事情

* 東海大学スチューデントアチーブメントセンター

から、母語と日本語の両言語を使うことができる母語支援者が学校教育に関わっていくことが期待される。本稿では、様々な経緯で来日した母語支援者が、どのように学習支援活動に参加していくのかを探る。

2 先行研究

学校内で母語支援者が外国人児童生徒の支援に関わる実践には、通訳、日本語指導、相談員といったものがある。館（2013）は、小学校で外国人専門支援員をつとめる中国人支援員が学校にどのように位置づいていくのかを分析している。外国人支援員は、授業通訳や三者面談など学校に求められた役割以外は関わる事がなく、学校へ要望を述べることもほとんどない「孤独な状況」で支援活動が続けていた。学校での役割が拡大していくほど周囲の教員から任されることは増え、「自己犠牲的」に取り組まざるを得ない支援のあり方に外国人支援員は葛藤を抱くようになっていく。自身の役割に対し葛藤を抱き、学校内で周辺化された自身のポジションと職務内容に戸惑いや困難を抱えながら支援を行っていることが明らかにされている。白井・陳（2020）では、母語支援員が通訳・翻訳の役割が大きいことに加えて、母語ができるからこそその役割として、文化の違いを汲んだ意思疎通を可能にする役割、思いに気づく意思疎通を可能にする役割、教員の視野や考え方を広げる役割の3つの役割を提示した。文化的相違を含めた支援の可能性が見えたが、他方で、制度的にも個人能力的にも母語支援員には限界があるということを指摘している。

日本人と協働で教科学習支援に取り組んだ母語支援者に注目した研究がある。例えば、宇津木（2008）は母語を活用した国語の学習支援³に母語支援者として参加した留学生支援者を対象としている。支援は日本人支援者と協働で行われた。留学生支援者は母語で国語を教えることに懐疑的であったが、次第に肯定的な意識に変容していった。教材づくりや子ども理解を試みるなどといった探索的支援を展開していった。このような変容が見られたのは、日本人支援者と対等な関係があったと考察されている。協働の実践が支援に対する肯定的な意識につながる事が分かる。母語支援者となるのは留学生だけではなく、地域に定住する外国人も母語支援者として参加する可能性は十分にある。

高梨（2016）は、地域に定住する外国人が、母語を活用した国語の学習支援に参加した事例から、母語支援者らの支援傾向を捉えようとした。支援者が外国人児童生徒の母親であったことから、支援には「母親の目線」があることが確認されている。留学生のみならず、その人自身がもつ背景や資源を活かした支援参加がなされることが、外国人児童生徒の学習の世界を拓いていくことにつながるだろう。

学校からは母語ができることから期待されながらも、様々な戸惑いや困難を抱え、自身の限界にも向き合いながら外国人児童生徒の支援の続けてきているのが現状である。母語支援者が持続可能な支援参加がなされなければ、外国人児童生徒にとって学習の機会が失われることになりかねない。継続的な支援を可能にするためには、どのような支援体制が必要であるのかを検討する必要がある、継続的に支援参加した母語支援者がどのような過程で参加していたのか

を明らかにする必要があると考える。以上の問題関心から、本稿では、学校での支援活動に参加した母語支援者を対象とし、かれらの参加過程を明らかにすることを研究課題とする。その上で、継続的な参加において何が求められるのかを考察する。

3 研究対象と研究方法

(1) フィールドの概要

本研究の対象となるフィールドの概要について述べる。対象フィールドは、X県Y市にある公立中学校のZ中学校である。この中学校の近隣は工業地帯があり、定住外国人が多い地域で、Z中学校には外国人生徒が多数在籍している。特に中国にルーツを持ち、中国語を母語とする生徒多い。こうした状況のため、国際教室が設置されている。国際教室には担当教員が加配され、取り出し指導⁴による日本語指導や適応指導、補習授業などが行われている。また、Y市の通訳支援事業から通訳支援者が派遣され、入り込み指導で子どもの授業や学校生活を支援している。さらに、放課後には教科学習支援などが地域のボランティア支援者によって実施されている。

本研究で対象となる活動は、Z中学校の国際教室において放課後に実施された放課後学習支援教室である。ここでは、外国人生徒に母語と日本語によって学年相当の国語の教科学習を支援していた。この支援では子どもの母語ができる母語支援者と日本語支援者がおり、グループで支援を行っていた。筆者はそのグループの1人である。支援は週に1回90分程度実施され、教材ごとに支援者が交代する形で行われた。毎年2～3名程度の中学3年生の外国人生徒を対象としていた。実際に扱われた教材は『おくの細道』『故郷』『握手』等、中学3年生の教科書に掲載され、在籍級で学ぶものである。支援後は、支援者間でふり返りや次回支援の相談を行った。その内容をふまえて支援記録(A4で3～4枚程度)を作成し、支援者と教員のメーリングリストで共有をしていた。また、年に2回程度、支援者グループで集まりふり返りの会を開いていた。

支援を実施していた国際教室担当教員は、支援日程等のコーディネートをしていた。子どもへの支援日の連絡、声掛けをしていた。また、都合があれば、支援の様子を参与観察していた。管理職や学級担任、教科主任など子どもに関係する教員に、放課後学習支援教室の様子を伝えるなど、放課後学習支援教室と学校をつなぐ役割もしていた。

(2) 研究対象者

研究対象者について述べる。本研究の対象者は、通訳経験と教科学習支援を経験したことのある地域の母語支援者4名とした。以下に対象者のプロフィールを示す。

4名ともに中国出身の40代女性である。日本語の学習歴や方法も異なっているが、全員に共通する点として、日本に長く定住していることと日本で子育てをしていることがある。Aは地域の日本語教室で日本語を学ぶ生活を送っていたところ、役所でのボランティア募集のチラシを見た。もともと地域で何かしらの活動をしたいという気持ちが強く、日本語でのやりとりに

表 1 調査対象者の属性

氏名	性別	出身	来日時期	来日以降の経緯	Z 中学校に関わるまでの教育経験
A	女性	中国	2004年	中国で理科教員をした後、結婚を機会に来日。地域の日本語教室で日本語学習をし、日本で子育てをしている。	取り出し・入り込み指導の通訳支援（3年）、Y市学習支援教室にて支援者兼コーディネーター
B	女性	中国	1994年	中国で会社員をした後、夫とともに来日。地域で日本語を学び、日本で子育てをしている。	取り出し・入り込み指導の通訳支援、地域の支援教室で補習支援（4年）
C	女性	中国	1994年	日本の大学に留学を目的に来日。日本で結婚をし、子育てをしている。	成人を対象とした中国語教室講師。
D	女性	中国	1994年	日本の大学に留学生として来日。日本で結婚をし、子育てをしている。	Y市学習支援教室にて支援者兼コーディネーター

不安がなくなってきたことから、子どもへの支援活動へ参加するようになった。Bは日本で日本語を学びながら子育て生活を送っていたところ、ボランティア募集のチラシを見て子どもへの支援活動を始める。この時、子どもはすでに中学校を卒業しており、日本の学校教育についてある程度理解できていたことが背景にある。Cは中国語講師として働いていたところ、国際交流協会の事業に関わっている友人の紹介でZ中学校の支援活動に参加した。自身の子もだけではなく、地域にいる子ども達が困っていることを知っていたことを参加の理由に挙げている。Dは自分の子どもが支援を受けたことをきっかけに自身も支援者として活動することを希望した。学校や地域での支援活動をしていた4名ともに国際交流協会の紹介を受けてY市のZ中学校に設置された国際教室の母語による教科学習支援に参加するようになった。日本語での会話は流暢で、Z中学教員や日本人支援者とのやりとりも問題なくできる状態だった。

(3) 研究方法

放課後学習支援教室で母語による教科学習支援に参加して1年が経過したタイミングで実施した。Aは2014年3月、Bは2015年3月、Cは2018年10月、Dは2019年3月に実施した。インタビューは、調査対象者への研究調査の趣旨の説明と録音に対する承諾を得た上で行った。主な質問項目は、「外国人生徒の支援を始めようと思ったきっかけ」「支援を始めて感じたこと」「支援をしてよかったこと、困ったこと」「母語を使って支援してどう感じたか」等だった。

インタビューの録音は文字起こしした。データの分析には、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下、M-GTA）（木下2003）を援用して質的に分析した。M-GTAは、事象のプロセスを明らかにすることを焦点化しており、現場還元型の研究に適しているとされている（木下2003）。本研究は、今後活躍が期待される地域の母語支援者の支援現場への還元を目指すことから、M-GTAを援用することとした。

実際の手順は以下の通りである。まず、インタビューデータを読み込み、分析テーマに関わる具体例と説明概念を作成した。作成の際、分析ワークシートを作成した。概念同士の関係を検討し、関連しあう複数の概念からカテゴリーを生成した。そして、カテゴリー間の関係を検討し、全体の中心となる概念とカテゴリーを見出していった。これらの分析からストーリーラインを得、カテゴリー間の関係が分かるよう結果図を作成した。なお、分析の信頼性と妥当性を確保するためにスーパーバイザーからの協力を得、分析結果の評価を得た。

4 結果と考察

ここでは、分析によって得られた結果図とストーリーラインについて述べる。3個のカテゴリー・グループ1個のコア・カテゴリー、9個のカテゴリー、26個の概念が得られた。《 》はカテゴリー・グループ名、【 】はカテゴリー名、[]は概念名を表す。

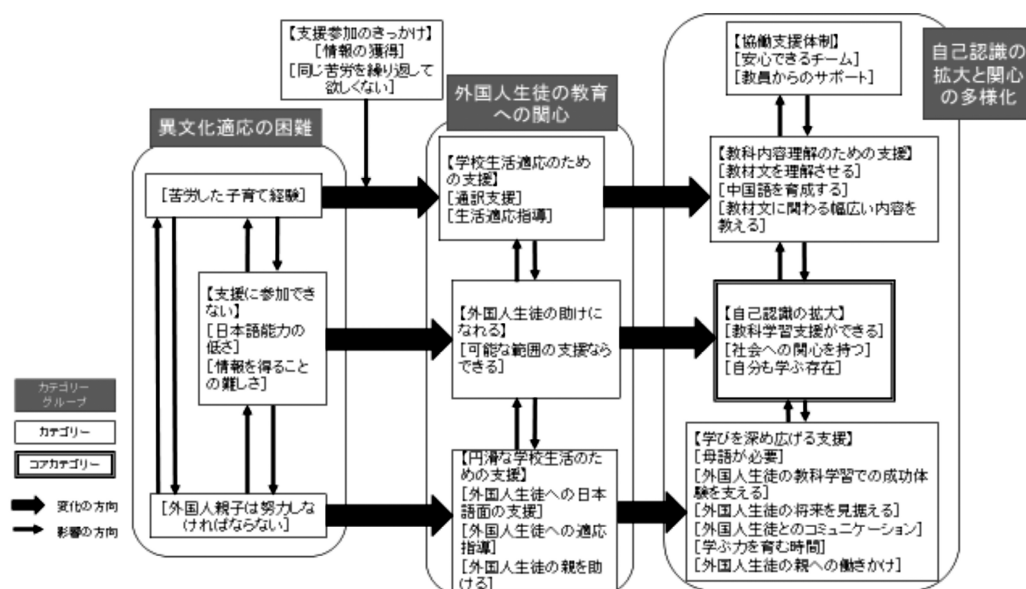


図1 母語支援者の支援参加過程

以下にストーリーラインを示す。

来日初期は《異文化適応の困難》を抱え、日本語能力の低さから【支援に参加できない】状態だった。自身の子育て経験から「同じ苦勞を繰り返してほしくない」という思いを持ったことが【支援参加のきっかけ】となる。通訳支援に参加し、《外国人生徒の教育への関心》を持つようになり、《円滑な学校生活のための支援》を重視した支援を実施した。その支援を通して、自分は【外国人生徒の助けになれる】存在であると認識する。母語で教科を教えることを第7号（2023）

通して、《自己認識の拡大と関心の多様化》が起きた。【学びを深め広げる支援】を行う必要性を認識していた。また、支援経験を重ねることで【自己認識の拡大】が生まれていった。このような支援を支えたのは支援者との【協働支援体制】があった。

（１）各カテゴリーの具体例

以下では、それぞれのカテゴリー・グループについて主要なカテゴリー・概念に限定して述べる。「」は研究対象者の語りの引用を示し、（ ）は筆者により補足である。

（２）《異文化適応の困難》

〔苦労した子育て経験〕では、Bが自身の子育てをふり返り、「うちの子、最初はとにかくもう教科書全部鞆に入れた。分からないもん。」(B)と語っている。日本の学校生活を送るために必要な情報すら理解できていない状態の中での子育てだったことが分かる。こうした経験は、〔外国人親子は努力しなければならない〕という教育方針をもつ背景となっていく。「教育は主に家族でやる。学校は知識の勉強じゃない。育てるのは親だと思う。」(B)という家庭における教育観が影響している様子が窺われた。日本語が十分にできない状況だとしても、子どもだけではなく親の努力も相当必要になると考えていた。また、来日当初は「(日本に来たばかりの) その頃、日本語はまだ本当にレベルが低い」(A) 状態であり、〔日本語能力の低さ〕と外国人児童生徒の支援に関する〔情報を得ることの難しさ〕があったために、【支援に参加できない】状態だった。

（３）《外国人生徒の教育支援への関心》

【支援参加のきっかけ】に市役所等にある〔情報の獲得〕ができるようになった他に、〔同じ苦労を繰り返してほしくない〕がある。「うちの娘、初め来た時、いろいろ皆さんから支援っていうか、いろいろ手伝ってもらったから、そのお返しもあるんですね。」(D) という思いがあった。また、日本での教育を受けるにあたり「すごく苦労したんですよ。もしそういう親は今増えてきているから、少しでも役に立てたらなって。」(B) と述べられている。自分達が苦労したからこそ、同じような苦労が繰り返されないようにしたいという思いが、参加動機につながっていった。

支援では【円滑な学校生活のための支援】を目指し、〔外国人生徒への日本語面の支援〕として通訳支援や日本語学習支援をしていた。しかし、授業内容を支援者自身が解釈しながら、同時に外国人生徒が教科内容を理解できるように訳すことは容易なことではなかった。うまく中国語に訳すことができないという悩みに対して、子どもとの関係をよくしていったり、教科内容の予習をしたりするといった取り組みをしながら、対応していた。また、授業中の支援だけではなく、給食や時間割の見方など中国と異なる事柄を教え、〔外国人生徒への適応指導〕を重視していた。Bはノートを取り方の指導を例に挙げている。中国と日本ではノートの取り方が違うことを外国人生徒に説明し、「私も同じ立場で(中略)私も写してるよ。で、赤ペンのところに書いた線は自分も赤ペン。要点というところだよ、と説明しながら。」(B) とい

うように、実際にBもノートをとりながら教えていた。様々な方法で外国人生徒が取り組みやすくなるよう工夫していた。

それ以外にも、[外国人生徒の親を助ける]では「(外国人生徒の親は)自分の子どものこと(=支援)をしてる方(に対して)は、ほんとにありがたいなっていう気持ちが(ある)。自分もそうですね。」(D)と述べられている。外国人生徒の親の存在が意識されており、自分の支援活動が親の支援になることを望んでいた。また、支援によって貢献する自身のことを【外国人児童生徒の助けになれる】自分として捉えていた。例えば、Cは、「(自分の)子ども見て、日本、こういう教育受けて育ってるから、中学校になると自分も分かるようになるんですよ。支援の子にいろんなアドバイスもできる」(C)と自身の支援をふり返っている。Dは、「(子どもは)初めて(日本に)来て何も分からなくて、学校ですぐお友だちできないかもしれないから、話せる、自分の親と違う、大人でも誰でも、話したい(と外国人生徒は思っている)」(D)と述べている。

(4)《自己認識の拡大と関心の多様化》

放課後学習支援教室に参加するようになってからは、[教材文の理解]、[中国語を育成する]ことの他に、[教材文に関わる幅広い内容]を意識していた。「文章を書いた人、作家、その作家も今中国で有名な作家、自分の国の、どういう人、もの、存在があるか」(A)といった内容に触れていたことが語られていた。支援の中では、「(外国人生徒の考えを聞くと)その場合、『ああ、こういうふうに考えている、この子が。面白いなあ』と(感じていた)。」(C)というように、国語の解き方を教え込むのではなく、外国人生徒の考えを表現する場を設けていた。教材文を土台に個々の意見を広げ、社会や世界に対する視野を幅広く持たせようとしていたことが見える。このような【教科内容理解のための支援】を続けていったことで、【学びを深め広げる支援】が外国人生徒には必要であると考えられるようになった。例えば、[外国人生徒の教科学習での成功体験を支える]ことの事例として「子どもたちは日本語で理解のないところは、中国語でやると『あ、実は知っていること』っていうことはあるんですよ。で、それを中国語でやると、子どもたちの自信がきますよね。楽しい、分かっているっていう。」(B)という語りがあった。Bが行った学習支援が教科学習を通した自信にもつながり、その成功体験を重視している。[外国人生徒の将来を見据える]では、支援を受けたことが経験となり、地域の日本語教室で小学生に教える卒業生がいた。「(外国人生徒たちは)たぶん大きくなったらいろんなことできて、もっといろんな助けてあげたい気持ち出てくると思う」(C)と述べている。学習経験が外国人生徒の将来に良い影響を与えるのではないかと推察している。

次に、[外国人生徒の親への働きかけ]では、再び外国人生徒の親に向けた思いが語られる。親にも教科学習の様子を伝えるべきだという考えを持ち、その理由として「親は、子どもが学校についていけるかどうか、すごい心配していて。」(B)という状況を挙げていた。学校の中だけで完結するのではなく、家庭への働きかけへと広げていく必要を感じていることが読み取れる。

一年間の支援をふり返って、「(支援の期間は) 短いけど、でもやることすべてやってたから、自分も満足してた。」(B) と述べている。学習支援の成果でもあり、達成感をもってふり返っている。こうした外国人生徒の学習に貢献できる存在であるとの認識を得ていることである。[社会への関心を持つ] では、学習支援に参加するようになり、社会に関心を持つようになったことを述べている。例えば、「平家物語」を支援した際、それまで興味を持てなかった日本の歴史に関連する TV 番組の視聴や書籍を図書館で借りる等、支援者自身が勉強するようになっていたことを挙げていた。日本での生活の中で、様々な困難にぶつかり閉ざされた生活だったが、「もう一度オープンして、(社会に) 興味持つようになって、アンテナ、作り直した。」(A) と述べ、社会との関わりを見出そうとしていた。

学んでいたのは、教材文に関するものだけではない。「ただ訳すものじゃなくて、一緒に考えたりとか、理解とかも、生徒たち言ってること正しいか、その理解は正しいかどうかっていうか、みんなで相談しながら一緒にやってたんですね。」(D) という経験から、支援者も一緒に学びながら学習を促進する役割を果たしていた。教科学習支援という実践の中で外国人生徒とともに「自分も学ぶ存在」だと捉える姿勢が窺われる。外国人生徒の役に立てるという認識は広がりを見せ、【自己認識の拡大】を生み、自身が持つ可能性を広げていくこととなった。

こうした支援を支えていたのは、「安心できるチーム」であり「教員からのサポート」があったという【協働支援体制】があると考えられる。通訳支援では一人で支援にあたるが、母語を活用した教科学習支援では日本人支援者や母語支援者との協働での支援だった。「打ち合わせしてから一緒に行ったんですね。ちょっと調べて、日本の文章難しいから。」(D) という経験をふり返り、チームで取り組むことの効果を実感していた。多くの大人が外国人生徒に関わることの意義を感じ、また母語支援者自身も安心した中で支援を行うことができている。[教員からのサポート] では、「奥村先生(※国際教室担当教員、仮名)もよく後押ししてくれた。『あした国際教室!』とか、先生もそう言ってくれると、『国際教室の後の勉強(※放課後補習教室) 大事だよ』っていうことがあって。」(B) とふり返り、教員が子どもと支援をつなぐ役割をになっていた。このことから教員のサポートの必要性を感じていることが分かる。支援を支えていくには、こうした【協働支援体制】が肝要であると言える。

5 まとめと今後の課題

地域に定住する外国人が母語支援者として活動に参加していく過程を見てきた。本研究で得られた知見は以下の2点である。

まず、母語支援者は支援参加を通して、自己への気づきを変容させていった。子育て経験から通訳支援へ、そして教科学習支援へとそれぞれの段階において、過去の経験をもとに新たな価値観へと統合させていた。こうした展開の中で、母語や母文化を活かすことで自分も教科学習支援ができる存在ということに気づき、自己の可能性に気づくようになった。こうした自分自身の可能性を知ることは、かれらを新たに成長させていくことにつながると考えられる。

2点目に教育観の変容が起こり、その内容が多様化していることが分かった。言語面だけで

はなく、外国人生徒の教科学習における成功体験や将来を見据える必要性を考えるようになっていた。目の前の外国人生徒のことだけではなく、その親の存在を意識していたことが特徴として挙げられる。親の助けになりたいという思いから、親に働きかけていこうとする主体的な意識が見受けられるようになった。外国人児童生徒を囲む人的資源を含めて支援を捉え直していく必要があることが示唆された。

以上から、本研究で対象とした外国人児童生徒への学習支援では、母語支援者が一人の支援者として成長していく場となりうると言える。周辺化しがちなかれらが自身の経験や母語・母文化を活かした取り組みに参加し、それを支える協働的支援体制があることによって、その参加は継続的なものになっていくと考えられる。定住外国人の中には、日本社会に関わる事ができなかつたり、母語・母文化といった資源を活かしきれずに悩む者もいるかもしれない。支援のフィールドが成人である母語支援者にとっての生涯発達の間となりうてことを認識し、かれらの参加を支えていく協働的支援を充実させる必要があると考えられる。

最後に、今後の課題を述べる。本研究では、Y市Z中学校で活動する中国出身の女性4名へのインタビューデータを使用した。対象者の少なから一般化への限界がある。また、対象者の価値観や事象に対する捉え方には文化的背景が強く影響していることが考えられる。加えて、他国出身者では過程は異なる可能性がある。今後対象を増やすことと中国以外の出身者のデータを収集し分析することを目指したい。

引用文献

- 白井智美・陳蕊（2020）「外国にルーツのある児童生徒の教育における母語支援員の役割 ―文化的相違に着目した児童生徒と教員の間の困惑の軽減―」『大阪教育大学紀要 総合教育科学』68、53-74.
- 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」『言語文化と日本語教育』10、85-94.
- 岡崎敏雄（1997）「日本語・母語相互育成学習のねらい」『平成8年度外国人児童生徒指導資料』茨城県教育庁指導課、1-7.
- 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.
- 高梨宏子（2016）「外国人支援者の教科学習支援参加に関する一考察：支援者がもつ「親の目線」に着目して」『東海大学課程資格教育センター論集』15、19-27.
- 館奈保子（2013）「外国人専門支援員のニューカマー教育支援に関する一考察」『大阪大学教育学年報』18、97-108.
- 文部科学省（2022）「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査結果の概要（速報）」https://www.mext.go.jp/content/20220324-mxt_kyokoku-000021406_02.pdf（最終閲覧：2022年10月31日）
- 法務省（2021）「令和3年6月末現在における在留外国人数について」http://www.mof.go.jp/budget/budger_workflow/budget/fy2015/seifuan27/01.pdf（最終閲覧：2022年10月31日）

注

- ¹ 本稿では、外国にルーツをもつ児童生徒を外国人児童生徒とする。外国から日本へ移住した者はもちろん、外国籍であることだけでなく、外国出身であるが日本国籍を持つ児童生徒も含む。
- ² ダブル・リミテッドとは、母語も第二言語も十分にできない状態のことを指す。
- ³ 宇津木（2008）および高梨（2016）において実践のベースとなっている母語を活用した国語の学習支援は、岡崎（1997）による「教科・母語・日本語相互育成学習」をモデルとして行われたものである。母語の助けを借りて教科学習と学習に必要な日本語を学ぶとともに、学習言語としての母語を保持育成することをめざす。実践においては、母語支援者による母語支援の後、日本人支援者による日本語支援が行われる。事前準備・実際の支援・ふり返りはすべて母語支援者と日本人支援者の協働によって行われる。
- ⁴ 取り出し授業とは、在籍級から離れ、別室で個別に指導をする方法である。