The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	地域の日系南米人による教科支援の可能性 : 国語教材文の翻訳活動を通して
Author(s)	宇津木, 奈美子
Citation	母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究. 2010, 6, p. 59-79
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/25069
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

地域の日系南米人による教科支援の可能性
－国語教材文の翻訳活動を通して－

宇津木 奈美子（お茶の水女子大学大学院　人間文化創成科学研究科）
utsukin735@yahoo.co.jp

Potentiality of learning support by Community-Dwelling Japanese South-American
－Through the translation work of Japanese teaching materials－

UTSUKI Namiko

キーワード：日系南米人、地域、翻訳支援、母語、コーディネーター

要　旨

本研究では、中学国語教材文の翻訳を行った地域の日系南米人支援者（以下、支援者とする）が、どのように翻訳支援に対する意識を形成していったのかを明らかにし、教科支援への参加の可能性を探った。その結果、支援者は日本語力の問題から当初は翻訳に関しては不安を持っていたが、日本人コーディネーターから日本語のサポートを受け、翻訳作業を進めるうちに、教材文のおもしろさ・意義を発見していった。これらを子どもに伝えることは、子どもの将来に役に立つと考え、責任感を持って翻訳作業に取り組んでいた。さらに、日本人コーディネーターからの翻訳の評価が伝えられることで、翻訳が学校の授業で機能し、自分たちが貢献できる存在として子どもたちに認められているという実感を持つようになっていった。そして、この実感が達成感となり、次回の翻訳支援への意欲につながっていった。このように日本語力が課題とされる支援者であっても、コーディネーターからの適切なサポートを受けることで、教科支援への参加が可能となることが示唆された。

1．はじめに

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外国人の滞日が増加している。とりわけニューカマーと呼ばれる日系南米人が増加しており、これら家族の滞日に伴いポルトガル語とスペイン語を母語とする子どもの数も増え続けている（文部科学省 2006）。

これらの言語少数派の子ども[1)]（以下、子どもとする）に対し、学校現場では、さまざまな日本語指導の方法が模索されてきたが、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指摘されている（岡崎 1997）。日本語を指導するだけではこの問題が解決しないことから、特に子どもの母語のサポートの重要性に目が向けられるようになってきている（湯川 2006）。一方で、一体誰がどこまでの能力を目指して母語教育を提供するべきなのかという悩みも聞かれるようになってきている（湯川 2006）。

このような状況の中で、一部の学校では、「通訳サポーター」の派遣などの方策がとられているが、自治体からの予算の都合などで、母語サポーターが全く派遣されないケースや、派遣されたとしても、時間の制限が設けられており、必ずしも万全の対策とは言えないのが現状である。このように、学校や自治体だけでは支援が十分ではないことを受け、急激に増加しつつある地域在住の外国人を人的資源として活用しようとする発想はあるが、その具体化な方策はいまだ手探りの状態である（岡崎 2005）。今後、いかに地域在住の外国人に支援参画の道を開くかが課題となっている。

2．先行研究

多言語・多文化化が進み、地域においては多様な言語と多様な背景を持つ外国人が参入してきている。そして、その大半が定住するようになっている。ここでは、家庭、地域、学校における実態について概観していく。

まず、家庭の父母について述べる。石井（2000）はポルトガル語を母語とする在日外国人児童生徒の父母369人を対象に、言語教育に関する父母の意識調査を行っている。その結果、父母は子どもに日本語と母語の両方が十分に発達することを重要視する明確な意識を持っていることが確認されたとしている。一方で、このような意識がありながらも、父母は実際に何をすればよいかという具体的な方策が十分に見えていないこと、父母自身が仕事など日常の忙しさの中で対応しきれないことが指摘されている。

次に、学校について述べる。学校現場における言語少数派の子どもの教育は、日本語最優先という大前提に立っており（太田 2001）、子どもの母語は副次的に扱われていることが多い。このように、母語が十分に機能を果たしていない状況を示していることから、どのように改善がなされるべきか検討する必要性がある。

このような状況の中で、子どもの母語を教科学習に取り入れる取り組みも報告されている。学校で行われ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地域と協働で行った学習支援モデル事業がある（横浜市国際交流協会 2003）。

この事業では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中学生に教科指導を行った。学習支援ボランティアの役割は基本的に教師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、母語による問いかけを通じて子どもの学習の理解度を確認し、中国語での解説を加えるというように、通訳以上の役割を果たしていたことが報告されている。

子どもと母語が同じ支援者（以下、母語話者支援者とする）の支援に対する意識に着目した研究として、宇津木（2008, 2009）は、子どもの母語を活用した国語の学習支援を行った中国人大学院生3名にインタビュー調査を行っている。その結果、中国人大学院生は、支援当初、母語を積極的に活用した学習支援に対して懐疑的であったが、母語専一の支援の場を作り、子どもの母語力を探りながらオリジナル教材を作成するなど、探索的に母語支援を重ねることで、母語活用の有効性を見出していったとしている。ただし、このように積極的に教科学習に母語を取り入れる場合、協働支援者である日本人支援者の理解が必要で、これが双方の支援者の共通理解とならない限り、母語を活用した支援は成立しないとしている。

以上のことから、母語話者支援者は、学習者の主体的な活動を促し、理解を促進させる役割を持っていることが窺える。しかしながら、これらの母語を活用した支援は、日本語と母語の二言語が堪能な留学生や、子どもの母語ができる日本人が行っている場合が多い。他方、子どもの身近にいる地域在住の母語話者は、日本語力の問題や仕事で多忙を極めることから、子どもの支援に関わることが難しいとみなされていることが多い。

筆者はこのような問題意識から、子どもの支援に参加できる地域の日系南米人２名を探し出し、実際に教科書の翻訳作業に携わってもらった経験を持つ。この経験の中で、母語支援者となった日系南米人は、当初は翻訳されたテキストのネイティブチェック係として参加したが、徐々に教科書全体の翻訳を担当し、支援の中核を担うようになっていった。地域の日系南米人を支援活動に引き入れた実践例は稀有で、今後、地域の日系南米人に支援参画の道を開く上で貴重な事例だと考える。筆者はこの活動のコーディネーターとして、地域の日系南米人がどのような意識で支援活動に携わっていったのかに関心を持つようになった。

そこで、本研究では、子どもの支援を行った地域の日系南米人の意識を明らかにし、学習支援における地域の母語話者の具体的な参加の可能性を探り、当事者である外国人支援者の具体的な参画について検討する。

3．研究目的と研究方法

3.1　研究目的

本研究では、中学の国語教材文の翻訳を行った日系南米人支援者が、どのように翻訳支援に対する意識を形成していったのか、そのプロセスを明かにすることを目的とする。

3.2　対象者

対象者は地域在住の日系ペルー人1名と日系ブラジル人1名である。以下に対象者のプロフィールを示す。

表1　プロフィール

名前	年齢 性別	国	来日年	日本語学習歴	使用言語 (下線は母語)
A	30代 女性	ペルー（日系）	2000年	1年6ヶ月（日本語学校） 日本語能力検定試験2級 合格	・スペイン語 ・ポルトガル語 ・英語 ・日本語
B	20代 女性	ブラジル（日系）	1995年	3年（公民館・教会） 日本語能力検定試験2級 レベル[2]	・ポルトガル語 ・スペイン語 ・日本語

AもBもともに日系三世である。Aは2000年に来日した。2007年10月の時点で、来日7年目である。ペルーでは旅行の専門学校を卒業し、旅行会社に勤務していた。来日後、当初は製造業勤務であったが、現在は旅行会社に勤務している。翻訳支援を行っていた時は、製造業勤務であった。母語はスペイン語であるが、ペルー在住時の勤務先で英語を使用していたため、英語が堪能であった。また、配偶者が日系ブラジル人のため、ポルトガル語も理解可能な言語の一つであった。日本語力は日本語能力検定試験2級に合格していた。日常的な日本語会話はできるが、漢字の読み書きが難しいと述べていた。Eメールのやりとりをローマ字で行う場合が何度かあった。

一方、Bは1995年に家族の来日に帯同した。その際、ブラジルの高校を中退している。2007年9月の調査時点で、来日12年目である。来日後、当初は製造業勤務であったが、現在は教会に勤務している。翻訳支援を行っていた時は、教会に勤務していた。母語はポルトガル語であるが、ブラジル在住時にスペイン語を学習した経験があるため

こちらも理解可能な言語の一つであった。来日後、ブラジル人コミュニティに長年いるため、日常的にポルトガル語を使う生活をしている。日本語力としては病院や区役所などの施設において日本語で用件を伝えることが可能であった。日本語による日常的な会話は問題がないが、本人は問題点として漢字の読み書きをあげていた。そのためか、Eメールのやりとりも、ローマ字で行う場合が多かった。

3.3　学習支援の概要

本学習支援は神奈川県の公立中学の国際教室で国語の取り出し授業として行われた。この国語の支援は「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。このモデルは、子どもの母語を活用することで、母語を保持育成ながら、日本語を学び、教科の内容の理解を可能にしようとするものである。

対象となった生徒は、中国語を母語とする生徒、ポルトガル語を母語とする生徒、スペイン語を母語とする生徒である。中国語支援は中国語母語話者支援者が参加し、スペイン語とポルトガル語支援に関しては、日本人でスペイン語とポルトガル語ができる支援者が参加した。翻訳教材についてだが、中国語は、中国語母語話者支援者が作成した。

一方、スペイン語とポルトガル語の教材に関しては、それぞれの言語ができる日本人が作成していたが、ネイティブチェックの必要性があったため、本研究で対象となるAとBにそれぞれ依頼をした。AとBは仕事があったため、直接子どもと対面での支援はできず、教材文のネイティブチェックや翻訳を通して参加する間接的な支援であった。

Aは筆者の知り合いの日本語教師からの紹介である。Bは筆者の知り合いで、10年程前に、Bが日本語の初級レベルだったころに日本語を教えたことがあった。

学習支援は2006年9月から2007年11月までの1年2ヶ月に渡って行われた。支援の対象生徒はこの間、中2から中3へと進級している。2007年12月からは高校受験の対策が始まったため、国語の通常の教科書を中心と学習は終了し、それにともない、本学習支援も終了した。ただし、ポルトガル語を母語とする生徒は中3に進級した時点で、在籍級の授業に十分ついていけるようになったという国際教室担当教師の判断のため、学習支援に参加していない。それにともない、Bの支援も終了した。Bの支援期間は2006年10月から2007年2月までの5ヶ月である。

以下に翻訳支援概要の一覧を示す（表2、表3）。

教材文は『走れメロス』のみ要約文で、他は本文全文である。『論語』『俳句を味わう』『万葉・古今・新古今』『おくのほそ道』『漢詩』については教科書では俳句、短歌

表２　Ａの教材文翻訳の概要

年・月	単元名	系列[3]	支援内容
2006・ 9	父のようになりたくない	読書	・ネイティブチェック（以下NCとする）
2006・ 9	平家物語	古典	・NC ・スペイン語翻訳版を基に本文をポルトガル語に翻訳 ・本文をスペイン語とポルトガル語でテープに吹き込む
2006・11	考えるイルカ	論理	・NC
2007・ 2	走れメロス（要約文）	文学	・要約文を日本語からスペイン語に翻訳
2007・ 5	俳句を味わう	言語感覚	・本文と解説文を日本語からスペイン語に翻訳
2007・ 6	ごはん	読書	・本文を日本語からスペイン語に翻訳
2007・ 7	テレビ映像の本質	情報	・NC
2007・ 9	万葉・古今・新古今	古典	・本文と解説文を日本語からスペイン語に翻訳
2007・ 9	おくのほそ道	古典	・本文と解説文を日本語からスペイン語に翻訳
2007・ 9	漢詩二編	古典	・本文と解説文を日本語からスペイン語に翻訳
2007・11	テクノロジーとの付き合い方	論理	・NC
2007・11	テクノロジーと人間性	論理	・本文を日本語からスペイン語に翻訳

表３　Ｂの教材文翻訳の概要

年・月	単元名	系列	支援内容
2006・10～11	平家物語	古典	・ワークシートの問題を日本語からポルトガル語に翻訳
2006・11～12	考えるイルカ	論理	・本文をスペイン語翻訳版を基にポルトガル語に翻訳 ・ワークシートの問題を日本語からポルトガル語に翻訳
2007・ 2	論語	古典	・本文と解説文を日本語からポルトガル語に翻訳
2007・ 2	走れメロス（要約文）	文学	・要約文を日本語・スペイン語翻訳版を基にポルトガル語に翻訳

などのみの掲載だったため筆者が解説文を補足し、ＡとＢはその翻訳も行った。

Ａが行った『平家物語』のポルトガル語テープの吹き込みは、Ａのブラジル人の配偶者が行った。Ｂが行った『考えるイルカ』の翻訳は、スペイン語翻訳版を基に翻訳し、『走れメロス（要約文）』の翻訳はスペイン語翻訳版と日本語要約文の二つの言語を基に翻訳した。

次に、それぞれの支援者の役割について述べる。Ａは当初、スペイン語ができる日本人が翻訳したスペイン語のネイティブチェックを行うという役割で参加したが、のちに、日本語の本文をスペイン語に直接翻訳するという役割に変わっていった。一方、Ｂは当初、ワークシートの短い問題文を翻訳するという役割だったが、日本語やそのスペイン語版など、Ｂの理解可能な言語を基に、教科書の本文をポルトガル語に翻訳する役割に変わっていった。

3.4　教材翻訳支援における筆者の役割

ＡとＢ教材翻訳支援における筆者の関わり方にについて述べる。ＡとＢは学校での子どもと対面の直接支援ではなく、教材翻訳を通しての間接支援となる。そこで、筆者は学校側とＡとＢの「コーディネーター」としての役割を担った。以下に、筆者が具体的に行ったことについて述べる。

① 支援で翻訳教材を使用した時の子どもの様子を伝えた。
具体例の一つとして「子ども（中学3年、メキシコ出身、来日4年目）は『ごはん』の翻訳文を集中して読み、さらには音読していた。また、内容について、母語でのやりとりをし、その後、母語のワークシートを解いたところ、ほぼ、理解していた。（2007年7月12日の支援記録より）」という内容を伝えた。

② 翻訳教材を使用して、直接子どもに支援を行った支援者（スペイン語が堪能な日本人）からの感想や、翻訳に対する評価について伝えた。具体例の一つとして支援者からの「Ａさんはよく漢詩の内容を理解なさって適切なスペイン語訳をつけてくださっている」「現代語にするのも難しい『万葉集』のスペイン語訳に驚いた。私もよく読みこんで自分のものにしなければと思う」という感想等を伝えた。

③ 単元の進度を伝えた。

両支援者とも子どもとの対面による支援ではなく、間接的な支援だったため、対象である子どものイメージや支援の現場を想定することが難しかった。そこで、これらを伝える必要があった。

また、日本語のサポートも行った。これまで、両支援者とも中学国語の説明文、文学、古典などを読む経験はなかった。そこで、語彙、表現、文法、背景などを補足する必要性があった。さらに、両支援者とも仕事を持っており多忙なこと、翻訳が急を要す場合が多かったことから、翻訳作業の時間的な効率を考慮する必要性もあった。
これらの点を考慮し、以下のことを行った。

① 教材文の漢字にふりがなをふる。
② 日本的な背景知識が必要なものについては写真を添付し、解説を加える
（例：「お月見」「道祖神」「お灸」「大八車」等）。
③『俳句を味わう』『万葉・古今・新古今』『おくの細道』『漢詩』『論語』に関しては、現代語訳、形式についての説明を加える。また、鑑賞に必要と思われる背景などの解説文も加える。
④ 難解だと思われる表現を言い換える
（例：「言い知れぬ」→「ことばで言うことができない」等）。
⑤ 解説文に極力主語を入れ、動作主を明確にする。
⑥ 支援者にとって新出と思われる日本語語彙の一部を、支援者が理解可能な言語、（ポルトガル語、スペイン語、英語のいずれか）に訳す。
⑦ 電話やメッセンジャー[4)]を使用して、支援者からの質問に答える。

以上、筆者は翻訳支援が中学校での学習支援に結びつけられるように、「学校と支援者」及び「日本語」の調整を行った。

3.5 データ

2007年10月にAに、9月にBに、翻訳支援に関しての半構造化インタビューを実施した。Aは2007年10月の時点では支援継続中であった。インタビュー時間は、Aは72分、Bは50分である。インタビューの主な項目は①子どもの現状について、②翻訳・通訳の経験について、③教科書の翻訳について、④翻訳作業について、⑤日本人との連携について、⑥地域の人が子どもの学習サポートをすることについて、に大別される。これらの項目を目安とし、会話の自然な流れに合わせ、質問順番などを柔軟に変更しながら行った。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。

3.6 分析方法

データは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）の手法を援用して質的に分析した。M-GTAは特定の限定された具体的領域における社会的相互作用にかかわり、その領域の結果が実践現場で検証、応用が可能な研究に適しているとされている。本研究は、子どもの学習支援に、地域在住の外国人の参加は難しいと考えられている状況の中で、対象者となる地域在住の外国人2名が中学国語の教材文翻訳を通して、長期に渡って公立中学の学習支援に参加したという大変稀な事例である[5)]。M-GTAは、このような限定された領域において、この領域の理論を、今後も継続される実践現場に戻し、検証が可能である。この利点が本研究の分析方法としてふさわしいと判断し、援用した。

具体的な分析の手順は木下（2003）に従った。まず、データ全体から支援者の翻訳支援に対する意識の概要を把握し、その上で、支援歴の長い支援者Aの語りを中心に支援者Bの語りを加えながら概念生成を行った。なお、生成した概念は類似例の確認だけではなく、対極例も確認し、見つかった場合は、それを具体例とする新しい概念生成を行った。類似例と対極例の比較検討をし、データ全体を見ることによって、解釈の恣意性を防いだ。次に、生成した概念間の関係の検討を通してカテゴリーを生成した。そして、カテゴリー相互の関係をもとにストーリーラインを作り、結果図を作成した。

4．結果と考察

4.1　結果図

M-GTAによる分析の結果、6個のカテゴリー、15の概念を得、以下のような結果図にまとめることができた（図1）。

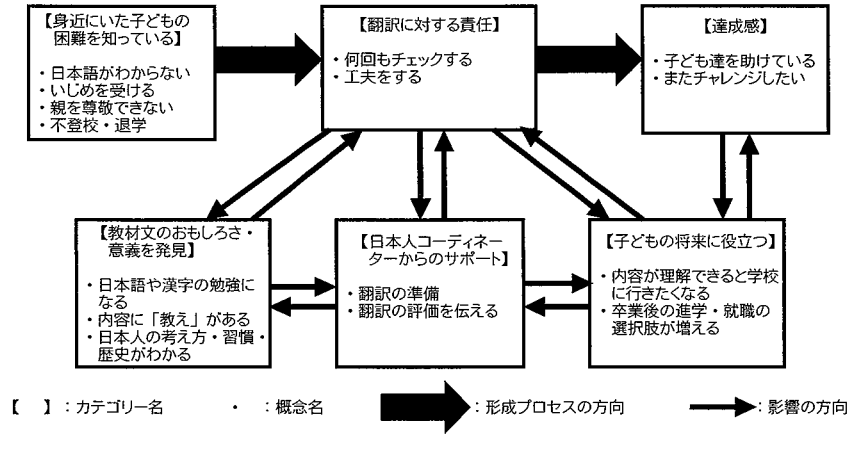

図１　地域の母語話者支援者の教材文翻訳に対する意識形成のプロセス

なお、以下の説明の中で、カテゴリーは【　】、概念は＜　＞で囲んで示した。

次に「地域の母語話者支援者の教材文翻訳に対する意識形成のプロセス」のストーリーラインを述べる。

地域在住の日系南米人支援者（以下、支援者とする）は、支援を始める前から＜日本語がわからない＞、＜いじめを受ける＞、＜親を尊敬できない＞、＜不登校・退学＞という自分の【身近にいた子どもの困難を知っている】状況にあった。そして、支援者はこの状況を深刻なものとして捉えてきた。

支援者は、教材文翻訳支援の依頼がきた時、日本語の問題もあり、初めはできるのだろうかと不安であった。しかし、翻訳作業をすすめるうちに、＜日本語や漢字の勉強になる＞こと、さらに、古典や小説などを通して、＜日本人の考え方・習慣・歴史がわかる＞こと、教材文の＜内容に「教え」がある＞ことなど【教材文のおもしろさ・意義を発見】する。

また、翻訳の際、ふりがなをふる、辞書にない日本語を教えてもらうなどの＜翻訳の準備＞や、＜翻訳の評価を伝える＞などの【日本人コーディネーターからのサポート】を受け、作業をすすめていく。

そこで、この翻訳のおもしろさや意義を子どもに伝えるために翻訳文を＜何回もチェックする＞、表現などの＜工夫をする＞ようになる。このことは、【身近にいた子どもの困難を知っている】からこそ【翻訳に対する責任】を持って取り組まなければという姿勢が表れていると言える。子どもが教材文の＜内容が理解できると学校に行きたくなる＞し、学校に行って＜卒業後の進学・職業の選択肢が増える＞など翻訳支援は【子どもの将来に役立つ】と考える。子どもの将来の足がかりになるためにも、【翻訳に対する責任】は重大だと支援者は考える。

このようにしてできた翻訳は日本人コーディネーターからの＜翻訳の評価＞が伝えられることで、支援者は＜子ども達を助けている＞、＜またチャレンジしたい＞という大きな【達成感】につながっていると言える。この【達成感】 が次回の翻訳支援へのチャレンジにつながり、継続的な支援が可能になったと言える。

以上がストーリーラインである。次節では、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。

4.2　各カテゴリーについて

①【身近にいた子どもの困難を知っている】

カテゴリー名にある「身近にいた子ども」とは支援者のきょうだいと親戚の子どもの

ことである。支援者は翻訳支援を行う前から、これらの身近にいた子ども達が直面している困難を知っていた。

例1：(子どもは) 言葉わからないから、漢字わからないから、えー、悲しくて、もう、学校行かないかんじあるんですね。

例2：いとこの子どもは学校行きたくない。日本語わからない。あと、いじめられる。行きたくない。

例1、2では、学校へ行かなくなる理由に＜日本語がわからない＞こと、＜いじめを受ける＞ことがあげられている。文部科学省（2006）の「外国人の子どもの不就学実態調査の結果について」によると、子どもの不就学の理由の上位に「日本語がわからない」、「学校へ行くといじめられる等するから」があげられている。このことから、AとBの身近にいた子どもが「たまたま」困難を抱えていたわけではないことが窺われる。

例3：先生達は本当にやさしかったんですけど、その問題 (いじめ) で (弟は) やめたんです。

インタビューでは支援者の身近にいた子どもがそれぞれ学校をやめたと述べていた。彼らの語りから＜不登校・退学＞に至る経緯に＜日本語がわかない＞、＜いじめを受ける＞があることが窺える。日本の子どもと違い、日本国籍を有しない子どもを持つ親は、法律上の「就学義務」はないものとされている（太田・坪谷 2005)。例2や例3のように、子どもが学校に通っているが、なんらかの問題で、＜不登校・退学＞となる場合があったとしても、親は法律上の問題は問われない。さらに、深刻な問題として、以下の語りがあった。

例4：親の言葉を話したくない。(中略) コンプレックスがあると思うけど、子どもの時いじめられた。(中略) だから、コンプレックスがあるから、親の言葉を話したくないと、南米アメリカの人といたくないと、家族といたくない。

例5：その子どもは、お父さん、お母さんに「どうして日本にずっと長い間いるけど、日本語わからない。」とか。

例4で語られている子どもは言葉が違うことでいじめにあった経験がある。その経験を経て、母語や親への否定的な感情となってあらわれていることがわかる。例5で語られている子どもは母語で話すことをやめ、一方で、日本語がわからない親を責め＜親を尊敬できない＞という事態となっている。

両支援者の語りの対象とされている子どもはいずれも現在では成人しているが、両支援者とも、身近にいた子どもの困難を深刻に捉えていたことが窺われる。

②【翻訳のおもしろさ・意義を発見】

支援者は、【身近にいた子どもの困難を知っている】状況だった。そこに教材文翻訳の依頼がきた。

例6：漢字の勉強もできるから、うん。あと、頭の中、あ、この漢字見たことがある、たぶんこれかな？もう、すごく練習になりました。すごく、うれしい。終わったあと、そ、終わったあと、次もやりたい、次もやりたい。なんか、たくさん習えるかな。

支援者の母語はスペイン語、ポルトガル語で、非漢字圏に属している。漢字は日本語学習の一つとして、これまで学習してきた。例6の語りはその学習で覚えた漢字を翻訳の場面で活かせることの喜びにあふれている。さらに、たくさん習えるから、次もやりたいと述べ、意欲的に取り組んでいこうとしている姿勢が窺える。以上のことから支援者は翻訳を通して、＜日本語や漢字の勉強になる＞、つまり自分のためになると実感している様子が窺える。

例7：中身、おもしろかった。(中略) いろいろ困った (戦争の) シチュエーションたくさんあったけど、(作者は) 自分のイマジネーションを使って、なんか生きられたかな (中略)。自分の経験だったでしょう。だからおもしろい。

例8：子ども、教えがありますね。内容、この物語 (『走れメロス』) 内容は。(中略) 最後、最後ね、あの、二人は友達になったから、私おもしろいと思います。

例7では向田邦子の『ごはん』という随筆を翻訳した時の感想について述べている。この物語では作者の戦時下における子ども時代の経験について書かれている。その内容を翻訳することで、内容を理解し、その感想について述べている。また、例8では、『走れメロス』の感想を述べている。このように＜日本語や漢字の勉強になる＞のみならず、一読者として教材の内容理解をしていると言えよう。

例9：日本人の生活わからないけど、日本人の考え方も時々入るから…例えば、なんか自然が大切と、あとは戦争も起こったとか、何か日本人、その人だけじゃなくて、他の人も、だから、あとは勉強も簡単になるから。

例10：この日本の本、昔 (＝古典) ですけどね、子どもを勉強するときに、言葉だけじゃなくて、あの、日本の習慣、覚えますね。このテキストは本当に教育教えますね。だから、あの、機会があったら本当に一生懸命勉強したほうがいいと思います。

例9、10では、教材を通して、＜日本人の考え方・習慣・歴史がわかる＞と述べら

れている。このことは、支援者が教材文翻訳を通して実感したことである。つまり、翻訳者自身も教材文から学んでいると言えるのではないだろうか。日本の背景を知ることが、子ども達の勉強の助けになると、支援者は考えているようである。

さらに、以下では教材文は＜日本人の考え方・社会・歴史が分かる＞だけではなく、＜内容に「教え」がある＞と支援者は語っている。つまり、支援者は内容を理解することで、教材文の主題を理解しているのではないだろうか。

例11
支援者：えっと、たくさんポエム（俳句：古池や蛙飛び込む水の音）の中にイグザンプルです（＝があります）。（中略）日本人は自然なことはすごく、フィーリング、何か、水のこととか、あとは花を見るとか、すごく何か感じる。南米アメリカ人と違う。（南米人は）それは、花とか、水は水とか。だからフィーリングも違うと思う。
筆者：あ、これ（俳句）は、じゃあ、日本人のフィーリングだと思ったんですね。
支援者：そう、水を聞こえるとか、それは深い意味がある、多分日本人にとってね。だからポエム（俳句）を作ったんじゃない。

例12
支援者：テレビでね、いっぱい教えがあるんですけど、言ったことちょっと違うんですね。（中略）（テレビは）何も心配しなくて、あの、何て言うんですか。何も考えなくて、休むだけ。でも、学校へ行ったら、本当にまじめなこと考えさせます。

支援者は、俳句「古池や蛙飛び込む水の音」を例示し、南米人とは違う日本人の感覚の違いを考えながら、蛙が水に飛び込む音がなぜ、俳句になったのか、その意味を追求し、そこに、自然に対する日本人の考え方があるのではという結論を導き出している（例11）。

また、例12では、支援者はテレビと学校教育の違いを引き合いにして、テレビは「休む場」、学校教育は「思考の場」だと位置づけている。

以上のように支援者は自らの翻訳の経験を通して国語の【教材文のおもしろさ・意義を発見】しているのが窺える。

③【日本人コーディネーターからのサポート】

例13：難しい言葉、辞書になかったら、たぶん意味を教えてほしいと思います。

例14：（資料の）写真いいと思いました。

例15：あの翻訳が終わった時、ああ、なんか、できたかな。でも、正しいかどうかわからなかったけど、(メールで) 送ったあと、U (筆者) さん「ああ、大丈夫だった！」(と言ったので)。ああ！やった！次もやりたい、次もやりたい、次もやりたいから。

日本の文化的背景が必要な表現や古典に関する語彙は、支援者の手持ちの辞書に掲載されていない場合が多い。そこで、筆者は、それらの表現や語彙を写真などで説明する資料を作成など＜翻訳の準備＞をして支援者に渡した。例14と例15はその準備について述べている。

支援当初、支援者は、翻訳に不安を持っていた。また、翻訳を終えたあとも、それが正しかったかどうかという不安があったことが窺える。つまり、翻訳をし終えた時点でも、不安は消えていないのである。筆者が「(送られた翻訳は) 大丈夫だった」と伝えたことで、はじめて、翻訳が認められたことを実感しているのが窺える (例15)。このように翻訳に対する評価を伝えることが、支援者のやる気につながっていると言える。

④【翻訳に対する責任】

例16：私プロフェッショナルじゃないけど、一生懸命、一生懸命やってきた。あの、一生懸命しました。(中略) 翻訳のことは本当に大切なことですね。(中略) 例えば、ふつうの人 (のため) だったらいいんですけどね、子どものためにね、先生が教えてあげるでしょう。だから、私、もっと責任がある。(中略) だから、責任ですね。何回も読まないといけない。訳まちがい、もう一度やり直す。

例16では、支援者は、自分はプロフェッショナルではないと前置きをした上で、どのような態度で翻訳を行ってきたか述べている。翻訳を読む対象は成人ではく、認知途上の子どもであることから、責任感を覚え、できあがった翻訳文を＜何度もチェックする＞ことを行っている。

また、翻訳のチェック以外にも、さまざまな＜工夫をする＞ことをしている。

例17
支援者：なんか、きれいな言葉使ったほうがいいかな。
筆者：ああ、翻訳にきれいな言葉を使った。
支援者：そう、なんかポエムみたいな言葉。

俳句の翻訳にあたり、ポエムに使うようなきれいな言葉を使った述べ、表現に工夫をしているのがわかる。

例18：ここ（作者の紹介文）を書くと、どうして（この）人（作者）が書いたので、大切だから書いたかなと思って翻訳しました。必要がないとたぶん書かないから。でもあの作者はだれだった（＝どんな人だった）、ちょっと説明したら役に立つと思ったから。

翻訳は通常、教材文の「本文」のみを依頼している。しかし、この支援者は、教材文に掲載されていた作者の紹介も翻訳していた。その理由として、作者が自身の子ども時代の経験を書いたものだったことから、作者の紹介をすることは子どもの本文の内容理解に役に立つと判断し、翻訳を行ったと述べている。このことから、支援者は本文のみならず、その周辺情報についても目を通していることがわかる。さらに、支援者の独自の判断から、主体的に翻訳を行っていると言える。

以上のことから、支援者は工夫をこらしながら、翻訳を行い、できあがった翻訳に対しては何度も確認を行っていたことがわかる。つまり【翻訳に対する責任】を強く持っていたと言える。

⑤【子どもの将来に役立つ】

支援者は【身近にいた子どもの困難を知っている】ことから、子どもが学校に行けるようになるためにも、まず、授業の＜内容が理解できると学校に行きたくなる＞と考えている。

例19：わかるようになるからいいと思う。たぶん、学校は行きたい気持ちになる。

例20：何もわからないと質問もできない。少しわかると、たぶん、あ、「この文わからない」と質問できる。でも何もわからないとすごく困る。あの、わからないところある、でも、全然わからないからどんな質問するかすごく難しい。あとは、この、あの、（翻訳を）読んだら、たぶんわからないところあったら、日本人の友達に聞くから、それもいいチャンス。

例20では、子どもは翻訳を読んで内容がわかることによって、「何がわかならないのか」が理解でき、それを日本人に友達に質問するチャンスだと考えている。

さらに、学校に行って学ぶことによって＜卒業後の進学・職業の選択肢が増える＞と考えている。

例21：子どもね、学校へ行かないと、（中略）家にいて歳を取って、働きなさいね（＝働きますね）。でも、働くといつも社員になるんですね。でも学校へ行ったら、大人になると、大学行ったりとか、いい仕事できるようになるんですね。（中略）だからね、私、（子どもは）学校に行ったほうがいいと思いますね。

例22：工場の仕事したいと、えっと、あまり日本語必要がない。日本に住んでいるけど、本当は日本語が必要ない。それは事実。だけど、それはよくないと思う。工場で働いて、ちょっとお金集まって、大学とか、あるいは帰国するとか、自分の店とか持つとかいいけど、ずっと工場で働くと、ま、仕事だけど、いいから、でも、難しいテーマだけど、私はロスタイムだと思う。

例21では、学校へ行くことで将来の選択肢を増やすチャンスになると考えている。さらに例22では、「難しいテーマ」だとしながらも、働くことで貯めたお金を自分自身の将来（進学、仕事）に使うべきだという支援者の見解を述べている。例21も22も支援者自身の経験、あるいは、支援者の身近で起こったことをふり返りながら述べており、このことは、子ども達へのメッセージとも受け取れる語りだと言える。さらに例23では、

例23：本当はこの（翻訳）プロジェクトがあると本当にうれしい。日本人はなんか外国人に手伝ってあげるから本当にありがたいですね。続けてほしい。そう、この子どもはいつか大人になるから手伝ってあげたい。

支援者は南米人の子どもの学習支援を日本人がサポートしていることに感謝を述べ、さらに、今後の翻訳プロジェクトの継続を望んでいる。また、支援者も子どもの将来を考え、今後も手伝っていきたいと意志を表明している。

以上のように、支援者は子どもは学習＜内容が理解できると学校に行きたくなる＞と考え、さらに学校を＜卒業すると進学・職業の選択肢が増える＞と考え、翻訳支援は【子どもの将来に役立つ】としているのが窺える。

⑥【達成感】

例6で支援者は翻訳支援が自らの漢字の勉強になると語り、翻訳が終わると自分の練習のためにも次の翻訳をやりたいと語っていた。また、例14では、コーディネーターが翻訳の評価を伝えると、例6と同様に次の翻訳をやりたいと語っていた。翻訳が学校で認められたという成功体験を得ることで翻訳に対する手ごたえを感じ、それが【達成感】となったのではないだろうか。この成功体験が＜またチャレンジしたい＞という次回の意欲につながっていると言えよう。

例24も、最初は不安だったが、だんだんできるようになり、そして、できたという実感すなわち、成功体験として述べられている。

例24：ああ、私はできるかなーと思ったんです。でも、はじめると、だんだん…できるようになって、もう、やった！できましたね。

例25：私思いましたね。子ども達を手伝ってあげるから、私、うれしかったんです。

例26：（支援をしている）M子さんもうれしいから、（中略）自分のため、他の人のためだから、いいと思う。すごくやりたいかんじがした。

例25と例26では、自分達が行っている支援が＜子ども達を助けている＞のだという実感を語っている。子どもと直接会うことがない間接支援ではあるが、見えない子どもの役に立っていることに支援者もまた喜びを感じている。支援者は自ら翻訳は子どもの役に立っているという実感も【達成感】につながっていると思われる。

翻訳支援を通して、＜子ども達を助けている＞ という実感と、成功体験から生まれた＜またチャレンジしたい＞という次回への意欲が生まれているのが窺われる。そして、そこで生まれた【達成感】が支援継続への意識を形成したものと思われる。

以上、地域の母語話者支援者の教材文翻訳に対する意識に着目し、なぜ、彼らが継続的に支援を行ってきたのか、その要因を探った。

支援者は中学国語の教材文翻訳をはじめるにあたって、当初は「（翻訳が）できるかな」という不安を持っていた。このような不安があったにもかかわらず、支援者が翻訳支援を行った理由として、支援者のきょうだいや親戚の子どもが抱える困難を身近に見ていたことが考えられる。支援者のきょうだいや親戚の子どもは現在では成人しているが、同じような困難を抱える子ども達を助けたいという気持ちが翻訳支援を行う原動力となったと思われる。本支援は、中学に在籍している子どもへの教科支援の一環であったが、語りの中に「もし学校に行けるチャンスがあったら」、「学校に行ったほうがいい」、「機会があったら本当に一生懸命勉強したほうがいい」「子どものときに勉強する機会がなければ、大人になるともらえない」等、学校へ行かずにいる子ども達を想定したものが多くみられた。この語りから、支援者は中学に在籍している子どものみならず、不就学、不登校の状態にある子どもを想定して翻訳支援を行っていたことが窺われる。

支援者は、このような子どもを想定して翻訳をすすめるうちに、翻訳という作業自体が自らの日本語の学習になること、また、同時に教材文を通して、日本人の習慣、歴史、考え方の理解ができると考えるようになった。これらのことが翻訳支援に対しての強い内発的動機づけとなっていったと思われる。さらに、教材文を読み解くことで教材文の主題を理解し、それが子どもにとっての「教え」になると考えている。このように翻訳における意義を見出し、その意義を子どもに責任を持って伝えるために、支援者は表現の工夫などさまざまな努力を重ねる。「教え」を持った翻訳で子どもが学習することで、子どもの将来の役に立つのではと考えるようになったことからも、翻訳に対する

責任感を増していたのではないだろうか。言い換えると、この翻訳に対する責任感は、子ども達に翻訳をきっかけに学校に通い、将来の選択肢を増やしてもらいたいという切なる願いがこめられていると思われる。

そして、出来上がった翻訳文の評価がコーディネーターである筆者から伝えられることで、翻訳した教材文が学校の授業で十分に機能し、子どもに貢献できる存在として認められているのだという実感が、達成感となっていたことが窺われた。そして、この達成感が次回の翻訳支援への意欲につながり、継続的な支援が可能となっていることが示唆された。

5．まとめと今後の課題

ここでは、本研究で得られた知見をまとめ、地域在住の母語話者支援者を対象とした支援への示唆と今後の課題を述べたい。

本研究では、地域在住の日系南米人が翻訳支援に対してどのような意識を形成したかに着目し、その要因を探った。その結果、自らの翻訳が子どもの教材理解の助けになっていること、また、翻訳作業を通して自分自身の日本語学習に役に立っているということが翻訳支援をする上での原動力となっていた。さらに、翻訳した教材文が学校の授業で十分に機能し、子どもに貢献できる存在として認められているという実感が、達成感となっていたことが窺われた。そして、この達成感が次回の翻訳支援への意欲につながり、継続的な支援が可能となっていることが示唆された。

今回のインタビューの語りの中にはなかったが、単元に『考えるイルカ』という科学を扱った説明文があり、この本文には「三段論法」「推移性」「条件性弁別」等、専門性の高い語彙が多くあった。この教材文の翻訳を依頼したところ、両支援者より「翻訳のレベルは子ども向けの簡単なものがいいのか、それとも学年のレベルに合わせたほうがいいのか」という質問を受けた。このような質問からも、対象となる子どもをしっかりと想定し、その子どもに合わせた翻訳をしようとする責任が生まれてきたと言えよう。

さらに、支援者が翻訳支援を通して教材文の意義を読み取り、そして、この意義を子どもに伝えたいという気持ちの強さも窺われた。この気持ちの強さは、支援者自身の身内に不登校となった子どもがいたことにも起因していると言える。すなわち、地域には、当事者の視点から、対象となる子どもを具体的に想定し、教材文の内容理解を深めた上で翻訳作業に十分に取り組める支援者がいるということを示唆している。

次に、地域の支援者に対するサポートについて述べる。

第一に、支援者は翻訳作業において、日本語翻訳の問題、時間の問題があった。まず、日本語翻訳の困難点として、日本語に主語がないこと、時制が明確ではない点をあげていた。そこで、解説文を作成する際はこの点に留意し、主語を意識的に解説文の中に入れていき、時制も明確にしていくという作業が必要である。時間の問題としては、仕事が多忙で、翻訳をする時間があまり作れなかった点をあげていた。筆者との連絡も朝8時前や、夜の10時以降となることもあったことから、打ち合わせなどの時間や時間帯の考慮が必要となる。多忙なときは、メールやメッセンジャー、FAXでのやりとりも有効であった。

第二に、初めから、日本語本文の翻訳を依頼するのではなく、できることから少しずつ始めることが肝要だと言える。今回の支援は、Aは、最初にネイティブチェックから行い、その後、直接日本語からスペイン語に翻訳するようになった。Bも、最初はワークシートの短い日本語の質問文を翻訳することから始まり、その後、教科書の日本語や、すでに翻訳されたスペイン語の翻訳文から直接ポルトガル語に翻訳するようになった。このように、最初から全てをまかせるのではなく、できるところから始める形態で依頼をすることで、支援者の負担を軽減することができると思われる。

第三に、支援者に翻訳教材を使用した子どもの様子や、翻訳に対する評価を伝えるなど、フィードバックをする必要性がある。子どもに直接支援を行ったスペイン語ができる日本人支援者は「難しい文章を的確に訳してくださるので、とてもうれしいです。しっかり役立てなければと思います。」と述べている。また、支援に参加していたスペイン語を母語とする子どもは、「(テキストが) 全部スペイン語なのでびっくりした。これまで簡単な日本語で日本人の先生が教科書の内容を教えてくれていた。それもよかったけど、スペイン語の訳文を読んで、自分は初めて本当のこと（テキストの内容）を知ることができた。会ったことのない自分を手伝ってくれてありがとう。」と述べている。コーディネーターがこれらのことを、逐一、支援者に伝えることが、支援者の翻訳活動に対する大きな原動力につながっていると言える。

このように、時間の問題や、日本語力の問題があるとされる支援者であっても、日本人コーディネーターからの適切なサポートを受けることで、教科支援への参加が可能となることが示唆された。

次に、翻訳支援のさらなる可能性について述べたい。支援者に地域で翻訳支援が可能となる人は誰かという質問をした際に、両支援者とも「子どもが子どものために翻訳できるのでは」と答えていた。日本語が強い子どもの場合は、母語が強い親に手伝って

もらうことで、翻訳ができると述べている。親子で作成した母語教材が、学校の授業で十分機能していると認められると、母語に対して否定的な子どもでも受容的になるのではないだろうか。

最後に今後の課題を述べる。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が肝要とされている（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を活用した学習支援の場に結果を戻して、検討していく必要性がある。

地域の支援者が言語資源を生かしながら子どもの学習支援に参加するためには、どのようなエンパワメントが必要なのか、また、今後も日本に定住していく彼らにとっての学びの場とは何かをこれからも実践を通して明らかにしていきたい。

注

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意味で「言語少数派の子ども」という言い方をする。

2）Bは日本語能力検定試験未受験。そのため「2級レベル」という判断は筆者によるものである。

3）東京書籍の分類による。「平成18年度用新編新しい国語の内容解説、学習教材一覧（領域別・学年別）」＜http://ten.tokyo-shoseki.co.jp/text2006/chu/kokugo/naiyo/jkx48428.pdf＞（2008年2月10日）

4）インターネットに接続している人同士が、テキスト（文字）のメッセージを、1対1でリアルタイムにやりとりできるサービスのこと。＜http://messenger.yahoo.co.jp/newtoim.html＞（2008年2月11日）

5）木下（2003）によるとM-GTAは度数による分析ではないので、明確な論理的理由によって対象者が少ないということはあり得るとしている。また、対象者の人数自体ではなく、データの範囲の限定理由の方が重要としている。

参考文献

石井恵理子（2000）「ポルトガル語を母語とする在日外国人児童の言語教育に関する父母の意識」『日系ブラジル人のバイリンガリズム』 国立国語研究所　pp.116-147

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　pp.85-94

宇津木奈美子（2009）「中国語母語話者支援者に意識の変容をもたらした教科支援の実態」『言語文化と日本語教育』 37　pp.21-30

太田晴雄（2001）「母語教育の公的支援－より公正な教育の実現－」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　pp.53-62

太田晴雄・坪谷美欧子「学校に通わない子ども達－『不就学』の現状－」宮島喬・太田晴雄編（2005）『外国人の子どもと日本の教育－不就学問題と多文化共生の課題－』東京大学出版会

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　pp.1-7

岡崎眸（2005）「年少者日本語教育の問題」『共生時代を生きる日本語教育－言語学博士上野田鶴子先生古希記念論集－』凡人社　pp.165-179

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

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.htm＞（2008年1月24日）

文部科学省（2006）『外国人の子どもの不就学実態調査の結果について』＜http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/012.htm＞（2008年１月24日）

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 pp.13-23

（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」

教科書

三角洋一・相澤秀夫他（2006）『新編新しい国語2』東京書籍

三角洋一・相澤秀夫他（2006）『新編新しい国語3』東京書籍