

「コミュニケーションのずれ」から 考える日本語支援

—幼少期来日の JSL 児童に対する 日本語支援実践から—

唐木澤 みどり

要 旨

幼少期来日などにより日本で育つ JSL の子どもへの支援は未だ不十分である。「話せるけれど読み書きや勉強が苦手」な子どもたちへの支援はどうあるべきか。本稿では、幼少期に来日し日本で育つ JSL 児童への支援実践を振り返り、日本語支援の場における児童と支援者の相互主体的なコミュニケーションのずれという観点から分析した。「支援者とのやりとりにおけるずれ」と「活動のプロセスにおけるずれ」の分析から、コミュニケーションの対象、対象に関する意味づけ、対象をめぐる相互行為のレベルにおいて双方が共有できないことがずれの要因となっていることがわかった。そして、互いにずれに気づき、共有し、乗り越えようとするプロセスを通じて、わかりたいことがわかり、伝えたいことが伝わるやりとりが可能となった。それは同時に子ども自身が「今ありたい自分」としてのアイデンティティを実現できる場でもあり、ことばの学びにつながるものである。

キーワード

幼少期来日 JSL 児童 日本語支援 コミュニケーションのずれ 相互主体的

1. はじめに

1-1 問題の背景

日本では 1980 年代後半より在留外国人が増加し、2013 年現在、多くの外国人が定住している。そして、ビジネスや留学、国際結婚など様々な理由で日本に滞在する外国人を親にもつ子どもも増えている。本稿では、このような日本語以外の言語背景をもつ子どもを JSL の子どもと呼ぶ。

JSL の子どもを、単に日本語を第二言語として学習する存在として捉えることは十分ではなく、「移動する子ども」(川上 2011)として捉える必要がある。川上(2011)は「移動する子ども」を「空間的に移動する子ども」であり「言語間を移動する子ども」であり「言語教育カテゴリー間を移動する子ども」であるという意味での分析概念として説明し

ている（序i）。すなわち、複数言語話者として様々な空間を移動する子どもたちを、第二言語教育、母語教育等のカテゴリーに捉われずに見ていく目が必要であると考ええる。

来日初期の場合は、JSLの子どもへの日本語支援の必要性が認識されやすく、初期指導等の名で日本各地において支援が行なわれるようになってきた。しかし、日本生まれや幼少期に来日した滞在期間の長い子どもに対する日本語支援の必要性は、認識されつつあるものの未だ不十分である。ある程度母語の力をもつ学齢期来日のJSLの子どもに比べ、何が母語となるかも判断できない場合があり、母語か第二言語かに関わらず考える力を発揮できる言語の発達という点で見落とされがちである。本稿で検討したいのは、このような日本育ちのJSLの子どもに対する日本語支援についてである。

高橋（2009）は「日本語はしゃべれるけど、勉強ができない」（p. 37）学力不振の状態にある中国帰国児童¹たちのいる小学校でのフィールドワークを行ない、「日本語も中国語も十分でないといういわゆるダブルリミテッドの状態にある。文化面では両方の文化を少しずつ体得しており、小学校に入学したからといってとまどうこともなくすなりと適応している」（p. 241）と報告している。このような状況は、日本特有なわけではない。

バトラー（2011）によると、移民先進国であり、英語以外の背景をもつ子どもの多いアメリカにおいても、第二言語として英語を学ぶ「英語学習者」の多くが、実はアメリカ生まれや幼少期にアメリカに移住した子どもであり、アメリカで小学校教育を受けたにもかかわらず十分な英語力が身につかないまま中高校生になってしまっていることが問題となっているという（pp. 32-33）。しかも、「英語学習者」だった子どもたちが、英語が十分身についたとされる「英語履修者」となっても、「英語の読解」成績を比較したデータからは「小学校5年生あたりから、英語母語話者に少しずつ差をつけられ、その差は学年が上がるにつれて拡大していった」という結果が出ている（p. 39）。

したがって、日本育ちのJSLの子どもが「話せるが読み書きや勉強が苦手」と言われるとき、日本語の問題ではなく学習能力や生活態度の面での問題とみなされ、日本語支援の必要性が認識されないという問題が生じる。「話せる」の実態を見極め、長期的な視野で検討していく必要がある。「話せるが読み書きや勉強が苦手」というときの「話せる」とはどのような状態を指すのか。わかっているから話せるのか、わからなくても話せるように見えることはないのか。話せないときはないのか。あるとすればどのようなときなのか。そして、なぜ、話せるのに書けないのだろうか。これらの疑問を検討するためには、ことばを中心としたやりとり、つまり、コミュニケーションの実態に注目する必要があるのではないだろうか。

1-2 本稿の目的

本稿では、幼少期に来日し日本で育つ小学校4年生男子児童に行なった日本語支援実践の振り返りから、幼少期来日のJSLの子どもに対する日本語支援について検討する。支援対象児童は流暢に日本語を話すことができ、3年生まで特に日本語支援は受けていなかった子どもである。

分析の観点として、支援実践の場における子どもと支援者との様々な活動の中で現れた「ずれ」に注目した。日本語ということばを学ぶ場における児童とのやりとりの中で支援

者が感じた違和感を、相互主体的なコミュニケーションのずれという視点から分析を行なうことによって、単に児童の日本語の文法や表記等の言語的な不十分さという点から見るのではなく、コミュニケーションの主体である児童と支援者の相互主体的なコミュニケーションを通して主体の間に起こることとして捉え直した。

なぜコミュニケーションのずれが生じたのか、また、支援者と児童はそのずれにどのように気づき、乗り越えたのか、または乗り越えられなかったのか。ずれの要因とずれが生じたコミュニケーションの変化のプロセスを探ることにより、児童個人の日本語能力の不足を原因とする「できないことをできるようにする」ための日本語支援とは異なる新たな見方が得られるのではないかと考えた。

以上の分析結果を基に、実践を捉え直し、幼少期来日の JSL の子どもに対する日本語支援について提案を行なう。その際に、アイデンティティとの関連も踏まえて考察する。このように相互主体的にコミュニケーションのずれを捉えることは、双方のアイデンティティに関わるものとして捉えることでもあるからである。唐木澤（2013）では、日本語支援において、いま現在の子どもの姿として子ども自身や他者が認める姿（「今ある自分」としてのアイデンティティ）だけでなく、子ども自身のありたい姿（「今ありたい自分」としてのアイデンティティ）に支援者が気づき、支援に活かしていく必要性を主張している。その理由として、移動によって「今ありたい自分」でいられない葛藤を抱えた子どもを理解する上で重要だからであるとし、アイデンティティとことばの学びの密接な関連を指摘している。以上の分析、考察をもとに、幼少期来日の子どもへの支援として、新たな視点の提供を試みる。

2. 先行研究：コミュニケーションのずれ

2-1 コミュニケーション論

コミュニケーションには様々な定義や解釈が存在するが、本稿では、言語や文字、身ぶりなどを媒介として互いの考えや思いなどを伝え合う相互主体的なやりとりとする。したがって、ニュースが流れるといった一方向的な情報伝達ではなく、相互作用として捉える。また、口頭でのやりとりだけでなく、文字媒体を通したやりとりも含む。

コミュニケーションのずれとは、全くコミュニケーションが行なえない状態ではなく、コミュニケーションを継続させることは不可能ではないが、何らかの隔たりや違和感をもつ状態として捉える。実際には、何の隔たりや違和感もない完璧なコミュニケーションというのはほとんどなく、どのような相手、場面においても起こりうるものである。相手が異なる言語、文化を背景にもっていれば、なおさらずれが生じる可能性が大きい。言語教育の場は、まさに常にコミュニケーションのずれを含みこむ場だといえる。

コミュニケーションのずれに関しては、これまで様々な分野で研究がなされている。例えば、語用論の分野では、言語行為論のオースティン（1978）、サール（1986）が行為遂行的な発言が成立するための条件や規則を提示し、グライス（1998）は、協調の定理として会話が成立するための条件を整理している。発話者がこれらの規則や条件を守らない場合は不適切とされ、コミュニケーションのずれが生じると考えられる。そして、適切なコ

コミュニケーションが目指されることになる。

また、教室における授業のような場面のコミュニケーションの特徴として、メーハン (Mehan, 1979) は、I (teacher's initiation), R (student's reply), E (teacher's evaluation) という構造を指摘している (pp. 192-195)。授業においては教師が主導し、教師が知っていることについて質問し、生徒に答えさせ、教師が評価するという構造である。もし、生徒の答えが間違っている場合には、コミュニケーションのずれが生じ、生徒の失敗と見なされ、正しい答えが求められることになる。

これらの先行研究におけるコミュニケーションのずれは、話し手あるいは聞き手のどちらかの「不適切さ」や「失敗」がその要因とされ、コミュニケーションの「適切さ」や「成功」が目指される傾向にあると考えられる。しかし、本論では、コミュニケーションを相互主体的なやりとりとし、コミュニケーションのずれを相互作用の結果として捉えたい。つまり、ずれを対話の双方が作り出すものとして分析し、ずれを乗り越えようとするプロセスに力点を置いて検討する。なぜなら、言語的にも認知的にも発達段階にある子どもがことばを学ぶ場において、ずれは常に生じるものであり、ずれがあるからこそコミュニケーションが継続され、ことばの学びにつながる可能性があると考ええるからである。

鶴見 (1991) は、コミュニケーションが、コミュニケーションとディスコミュニケーションとの「二重の性格をもつもの」として理解されることを主張し、コミュニケーションの分析は「意味が通じなかった部分についての分析」を含むものでなければ十分ではないと主張している (p. 258)。そして、「完全なるコミュニケーション」は「神話」(p. 278) だとし、「ディスコミュニケーションは、決して、いつも悪いものとして考えられるべきではない。ディスコミュニケーション (あるいはコミュニケーションのない状態) は、しばしば思索の跳躍を助ける」(p. 279) と述べ、積極的な評価をしている。

同様に、山本・高木 (2011) は、コミュニケーションのずれを「情報伝達の単なる『失敗』ではなく、そこから様々な問題や可能性が生み出される『現場』としてより積極的にとらえ」、「コミュニケーションのズレが内包する硬直化と生成の入り交じった複雑なダイナミズムを、多様な具体的事例のなかで可能な限り詳細に解明」することを目指している (p. 10)。また「コミュニケーションのズレが当事者 (または観察者) の対象、状況、文脈などに関する意味づけや理解のあり方の食い違いによって生じており、それが緊張や対立に発展する可能性を孕んでいる状態」を「ディスコミュニケーション」と区別して呼ぶ (p. 12)。そしてディスコミュニケーションという「言語的相互作用におけるズレを (1) 対象の知覚的共有のレベルで生じるもの、(2) 対象の意味づけのレベルで生じるもの、(3) 対象をめぐる相互行為のレベルで生じるものに分類している²⁾」(高木 2011 : 250)。さらに、高木は (3) の相互行為のレベルに関し、「アイデンティティワーク」についても言及している (山本・高木他 2011 : 193)。

バフチン (2002) は、「実際に発せられた (あるいは意味をもって書かれた) あらゆる言葉は、話し手 (作者)、聞き手 (読者)、話題の対象 (主人公) という三者の社会的相互作用の表現であり所産なのである」(p. 30) と述べる。コミュニケーションを相互作用として捉えるときに、話題の対象も含めて分析することが、ずれの要因を検討するためのヒントとなる可能性が示唆される。

2-2 子どものことばの発達

コミュニケーションのずれを検討するにあたり、大人とは異なり、子どもが発達段階にあることも考慮に入れる必要がある。たとえば、言語的思考の発達を要因とするずれが考えられる。ヴィゴツキー（2001）は、子どもの言語的思考の発達を「生活的概念」と「科学的概念」の発達として説明する³。そして、自然発生的概念である「生活的概念」の発達途上にある子どもは、「概念の使用における自覚性と随意性」が不足していることを明らかにした（pp. 309-310）。したがって、表面上は「話せる」ように見えても、子どもに「概念の使用における自覚性と随意性」が不足していれば、コミュニケーションにずれが生じる可能性がある。しかし、それこそが「発達の最近接領域」であり、そこに「大人の思想との共同のなかで顕現し、活動をはじめるということ」によって「子どもが今日共同のなかでなし得ることは、明日には自分一人でなし得るようになる」（p. 318）という発達の可能性があるのではないだろうか。

また、子どものことばの発達における二次的ことば⁴（岡本 1985）の獲得のプロセスを要因とするずれも考えられる。書きことばを含む二次的ことばは「ことばのことば化」（p. 28）する過程であり、その習得は、「子どもに過大な努力と緊張を要求してくる」（p. 75）ものであるが、「自己形成途上にある子ども」の「自己理解の機能」として重要であると強調する（p. 121）。学校教育において二次的ことばの獲得が本格化するのは「小学校中学年頃」（pp. 149-150）とされ、本研究における支援対象児童が、中学年である4年生から日本語支援が行なわれることになった理由と関連する。つまり、「一次的ことば」が中心となる低学年の時期には問題がないと判断されていたが、「二次的ことば」がより必要となる3年生以降の学習において何らかのコミュニケーションのずれが生じ、支援の必要性が出てきたと考えられる。

ただし、岡本（1985）の議論は母語としての日本語に関するものであり、日本語以外の背景をもつ児童については、JSLの子どもの言語発達という点からも見ていく必要がある。Cumminsら（1986：152）は、JSLの子どもたちが日常的な会話が中心の「生活言語能力（BICS）」に比べ、「学習言語能力（CALP）」の獲得には長い時間がかかることを明らかにしている。したがって、「日本語が話せる」子どもが「学習言語能力」が必要な場面においては「話せない」というずれが生じる可能性がある。

子どもの会話行動の発達を研究する内田（1999）は、コミュニケーション場面で話し手である幼児が受け手を考慮していないような表現をする場合として、以下の3つに整理している。「第1に、相手の存在を認知していない場合、第2に、相手を念頭にいれてはいるが、相手の性質や状況がよくわからなくてどんな情報が要求されているか理解できない場合、第3に、相手が要求している情報や相手の願望がわかっているにもかかわらず、どのように表現したらよいかわからない」という3つの場合が考えられる」（p. 77）。本研究の対象は4年生児童であるが、日本語でのやりとりにおいて、相手の要求や、応答する際の表現がわからないことに起因するずれが生じると、「自己中心的」という印象を受ける可能性がある、発達の観点からも考えていくことが求められる。

以上のことから、日本の学校で学ぶJSLの子どもが「生活的概念」「科学的概念」を発達させ、学習の場に参加するために必要な「学習言語能力」を獲得することは、ことばの

発達のみならず、子どもが学び成長するための重要な課題であることがわかる。日本語教育においても、教科学習を中心とした「学習言語能力」育成のための研究は徐々に行なわれるようになってきた⁵。しかし、教科学習における言語的な側面に焦点化することにより、子ども個人の日本語能力の不足として「できないことをできるようにする」ためのスキルや知識獲得のための支援に偏る危険性がある。さらに、小学校中学年という時期は、「二次的ことば」を本格的に獲得する時期である。この重なりを考えると、子どものことばの発達にとって重要な時期における支援であり、発達の過程において様々に表出するコミュニケーションのずれから検討することには意義があると考えられる。

3. 研究の概要

3-1 支援対象児童

支援対象となる男子児童リン⁶は中国で生まれ、1歳のときに来日し、保育園を卒園後、地元の小学校に入学した。入学時に日本語支援の必要性も検討され、特に問題はないと判断されたが、3年時より徐々に学習に遅れが見られるようになり、特に書く課題に問題があったことから、4年生より日本語支援が行なわれることになった。日本語支援はリンが4年生に進級した2012年4月より10月まで約半年間、15回行なった。

両親とも母語は中国語で、家庭言語は主に中国語であるが、母親は日本語の日常会話が多少できるとのことだった。リンは両親と中国語で会話が可能だが読み書きはできない。

リンは明るくしっかりした印象で、日本語での話し方も流暢で、質問にもはきはきと答えた。日本語支援開始当初に学校の授業について尋ねると、授業は大体理解できると言い、好きな教科は一番に体育、次に数学を挙げた。反対に嫌いな教科は国語で、「言葉が難しいから。」と理由を述べ、道徳も「人の気持ちがわからないから。」と読みとる難しさを挙げた。社会も好きではないと言うが、日本や中国を含め歴史に関連する本を読み、興味のある歴史上の人物や事件の名前もよく知っていた。読書好きで、読書から得たと思われる日常会話ではあまり使われない漢字熟語や人名を使うこともあった。

日本語支援開始時に、新たに担任となった教師から在籍学級の様子を聞いたが、新学期が始まったばかりだったため、リンが日本語を理解できていないと思うようなことはまだないとのことだった。その後話を聞いた際には、気になる点として、リンが算数の式は立てられても自分のことばで説明するのが難しい様子や、文章を書くことが苦手な様子であること、問題文をよく読まずに答えているのではないかとと思われることがあること、場にそぐわない発言が見られ、場面を問わず自分が思ったことをすぐ口に出すことがあることが挙げられた。そこには、在籍学級においてリンとクラスメートや教師の間で、コミュニケーションのずれが生じている可能性が推察された。

3-2 日本語支援の概要

日本語支援は、リンの在籍する小学校で週1回1時間半程度、放課後に空き教室を借りて1対1で行なった。上述したリンの学校での様子を踏まえ、リンが話したり書いたりする上で伝えたいことが相手に伝わること、また、文章を読み、やりとりを通してその内容

を理解すること、つまり、日本語での様々なやりとりを通して学べることを目指した。日常的に使う日本語の語彙や教科学習の知識はある程度持っていると思われるリンが日本語に問題があると見られるのは、日本語でやりとりする上で相手との間に何らかのずれが生じていると考えられたからである。

限られた支援時間を考え、教科学習に関連した活動としては、リンがあまり好きではないという国語と、得意だと答えたものの文章題等ことばが関わると躓きが見える算数を中心に行なうこととし、リンの興味関心に沿った活動として読書を取り入れた。

3-3 研究方法

分析のデータは、15回の支援実践記録である。これは、毎回の支援後に実践時のメモや活動の成果物等を基に、できるだけ詳細に内容や気づき等を記述したものである。補足として、学校へ提出する報告、担任教師への連絡ノート、実践の際の成果物をデータとした。なお、録音録画はしておらず、分析で記述するエピソードは記録にあるやりとりの一部分となっている。

上記データ全体を通して読みこみ、実践の中から見えてきたコミュニケーションのずれを洗い出し、ずれの内容とその要因を分析した。高木（2011）のディスコミュニケーション現象を成り立たせる3つのレベル（p. 250）を参照し、コミュニケーションの主体である支援者とリンとのやりとりにおける「対象」（何を対象として見ているのか）、「対象の意味づけ」（対象に対してどのような意味解釈を行なっているのか）、「対象をめぐる相互行為」（対象をめぐる、どのようなやりとりが行なわれているのか）の各レベルを観点として分析を行なった。

分析結果を基に、実践を振り返り、幼少期に來日し複数言語話者として生活するJSLの子どもに対して、どのような支援が必要かを検討した。

4. 分析の結果

分析の結果、日本語支援の場で起こるコミュニケーションのずれとして、支援者とリンとの直接のやりとりを単位として見た場合のずれ「支援者とのやりとりにおけるずれ」と、日本語支援の活動を単位として見た場合のずれ「活動のプロセスにおけるずれ」が浮かび上がった。「支援者とのやりとりにおけるずれ」は、支援者とリンとの直接のやりとりにおいて、支援者の問いかけに対してリンの答えがその意図とは異なる場合に生じるずれである。そして、「活動のプロセスにおけるずれ」は、日本語支援で行なった読書や教科に関連する活動において、リンがわかっていると思っていもうまく話せない場合、あるいは話せても書けない場合など、コミュニケーションにおける伝え方の異なりにより生じるずれであり、同時に活動中の支援者とリンとの直接のやりとりにおけるずれも含んでいる。

まず、「支援者とのやりとりにおけるずれ」の分析結果を示し、次に「活動のプロセスにおけるずれ」の分析結果を示す。全データを示す紙幅はないため、特徴的だと思われるエピソードとして、「支援者とのやりとりにおけるずれ」は①運動会の話、②国語に関連

した活動の中の「アンケート」と「新聞作り」にまつわる話を、「活動のプロセスにおけるずれ」として、①読書と、②算数に関連する活動としての「文章題作り」を以下に示す。

4-1 支援者とのやりとりにおけるずれ①：運動会の話

支援者とリンとの口頭でのやりとりは、ディスコミュニケーションとして継続できず破綻するということとはほとんどなかった。しかし、リンとのやりとりで違和感をもつことがあり、支援者の問いかけに対するリンの答えのずれがその主な原因と考えられた。

第5回（5月16日）の支援では、もうすぐ行なわれる運動会の中で、リンたちが踊る「ソーラン節」の話題になり、運動量の多い激しい踊りであることを知る支援者は、次のように話しかける。

(1) ソーラン節

- 1 支援者「疲れるでしょう？」
- 2 リン「3分20秒。」
- 3 支援者「……3分20秒踊るんだ。」

支援者は自身の問いかけに対して、リンが同意するか否定するかのどちらかの反応を予測していた。しかし、「3分20秒」[(1)2]と時間だけを告げ、それ以上のことばを探す様子もなくこちらを見ているリンに、一瞬戸惑いを感じた。もし日本語でうまく話せない子どもなら、答え方がわからずに自分が言えることばとして時間だけを告げる場合も考えられる。流暢に日本語を話すリンだったからこそ感じた違和感といえる。

この場面では、コミュニケーションの対象が「運動会の踊り」であることを共有している。しかし、対象の意味づけにおいて、踊りの激しさという点から意味づけた支援者と、踊る時間の長さという点から意味づけたリンとのずれとして考えることができるだろう。また、相互行為という点からは、リンが単語のみで答えたため、支援者は、支援者の問いかけの意図と異なる逸脱と捉え、踊る時間を指しているのかと確認することでずれを修正している。一方で、リンは運動会に参加するメンバーならば知っている、すなわち文脈を共有している相手ならば理解できる踊る時間の長さを示すことを逸脱とは思っていないのだろう。週に一度来る日本語教師がどの程度自分と文脈を共有しているか判断することは難しいかもしれない。

同じ運動会の話題で、高学年リレーについて支援者が説明を求めたときも、同様に問いかけと答えのずれが生じていた。

(2) 高学年リレー

- 1 支援者「高学年リレーって、どうやって走るの？ えっと、何人で走るの？」
- 2 リン「12人。4、5、6年生で。」
- 3 支援者「……ああ、1チーム12人？」
- 4 リン「そう、全部で48人。」
- 5 支援者「……ああ、じゃあ、4人で走るのかな？」

- 6 リン「え？ ああ。ん。黄、赤、青、白、で、ほく青。ほく4番。速い人がだいたい4番。」
 7 支援者「……ん？ じゃあ、1番から4番までが4年生？」
 8 リン「そう。」

支援者は、高学年リレーを見る立場から何人ずつで走るのかを聞きたかったが、リンが「12人。4、5、6年生で。」[(2) 2]と答えたため、1チームに何人いるかと解釈したことがわかり、「1チーム12人？」[(2) 3]と確認しようとした。しかし、リンが今度は「全部で48人。」[(2) 4]と高学年リレーを走る合計人数を語ったため、支援者は「 $48 \div 12 = 4$ 」という計算をすることによって、4人ずつで走るという当初の問いかけの答えを得て、「4人で走るのかな？」[(2) 5]とその確認をした。すると、4つのチームの色を告げることによって、4人で走るという確認に同意したあと、「ほく4番。速い人がだいたい4番。」[(2) 6]とリンはまた新たな情報を伝えた。支援者は12人走中でなぜ4番が「速い人」なのかがすぐにわからず、4年生から順番に各学年4人ずつ走ると考えると4番が4年生の中でアンカーであり、一番足が速い人が選ばれることに思い至り、「1番から4番までが4年生？」[(2) 7]と再度確認したのである。

二人は運動会の「高学年リレー」という対象について語っているものの、高学年リレーに選手として出場した経験があり、今回も出場するリンと、この学校の高学年リレーを見たことがなく、見るという立場から質問する支援者として「高学年リレー」という対象に対する意味解釈が異なっており、その異なりにお互いに気づかないことがずれにつながった。支援者はリンの返答にずれを感じているが、リンは、自分の発話を確認しようとする支援者に戸惑い、新たな情報を伝えることで、ずれを修正しようとしていたとも考えられる。つまり、互いにずれを感じ、確認したり新たな情報を伝えたりすることを通してずれを乗り越えようとしながらも、新たなずれが生じているやりとりになっていた。

4-2 問いかけと答えのずれ②—国語：「アンケート」と「新聞作り」の話

第9回（6月13日）の支援では、在籍学級の国語の授業で行なわれている単元「読書生活について考えよう」⁷を扱った。この単元では、読書生活についての資料を読み、アンケート調査をしてその結果について考えることが求められていた。教科書には「5月に読んだ本の数」などの棒グラフが資料として載っており、支援者はその資料を見ながら、読書が好きなリンに対しても同様の質問を投げかけた。

(3) 読書アンケート

- 1 支援者「リンくんが5月に読んだ本の数は？」
 2 リン「毎日。」
 3 支援者「読んだ本の数だよ？」
 4 リン「5冊。」（発言後、読書カードを出して5月に読んだ冊数を数える。）
 5 リン「9冊。」

ここでも、「読書」という対象は共有しているが、冊数を聞く問いかけに対し頻度を答えたことから、対象の意味づけにおいてのずれが生じている。再度冊数を聞いたときに、「5冊」[(3) 4]とリンが即座に答えたことから、適当に数字を言った可能性もある。しかし、在籍学級の授業中に行なわれた質問の時点での冊数として「5冊」と即答したもの、日にちの経過に気づき、改めて読書カードで確かめて「9冊」と答えたのではないか。つまり、支援者への応答として「5冊」と答えたことが、自身でそのずれに気づき、修正に向かうきっかけとなったと解釈できる。なぜなら、上述の運動会のエピソードで(1) 踊りの所要時間や(2) 高学年リレーの人数を正確に言ったように、リンは数字をよく暗記していたからである。その場で確認していないため真偽のほどはわからないが、常に支援者の問いかけに対しまじめに答えようとするリンの態度から、対象の意味づけにおけるずれに対し、支援者、リン双方が修正していったと解釈するのが妥当だと考える。

その後、在籍学級ではこの単位に関してどのような勉強をしているか尋ねると、リンは「クラスのみんなにアンケートしてる。」と言う。そこで支援者は具体的に何をしているのかを問いかけた。

(4) アンケート活動

- 1 支援者「どんなアンケートの質問？」
- 2 リン「知らない。係が考えるから。」
- 3 支援者「ああ、質問を考える係がいるんだ。じゃあ、リンくんはどんな仕事？」
- 4 リン「ぼくは、ことば。」
- 5 支援者「ことば？」
- 6 リン「最初に、アンケートは、……とかことば言うの。」
- 7 支援者「じゃあ、どんな質問か知らないんだ。」
- 8 リン「え、3つまで書いてある。」
- 9 支援者「あ？ まだ、アンケートを作っているところなの？」
- 10 リン「そう。」

この場面では、「みんなにアンケートしてる。」というリンのことばから、実際にクラスメートにアンケート調査を行なっているのだと思い込んでいる支援者と、アンケートの質問を考える準備段階から「アンケートしてる」と捉えているリンとの間には、まず対象に対するずれがある。このアンケートの活動に参加している相手であれば、現在の進捗状況を知っているため、このようなずれは生じなかったものと考えられる。また、リンは「アンケート活動」の内容をわかっているにもかかわらず、ことばで説明することが難しいことも要因として挙げられる。たとえば、「ぼくは、ことば」[(4) 4]だけでは、活動を共有していない相手には何をするのかわからない。

第12回(7月11日)の活動においても、国語の「新聞を作ろう」という単位に関連して行なわれている在籍学級での新聞づくりの進捗状況についてのコミュニケーションで、同様のずれが生じた。

(5) 新聞作り

- 1 リン「あと少し。」
- 2 支援者「何を書いているの？」
- 3 リン「3年生がやりたそうなもの。」
- 4 支援者「なに？」
- 5 リン「行事とか。」
- 6 支援者「(教科書を開き、新聞の例を見ながら) こんなふうに乗っているの？」
- 7 リン「違う。」
- 8 支援者「違う？」
- 9 リン「まだ書いてない。」

「新聞作り」のエピソードでも、「アンケート」のエピソードと同様に、リンの「あと少し」のことは、新聞がもうすぐ完成すると思った支援者と、まだ新聞を書くための準備段階にあるリンとは、コミュニケーションの「対象」がずれている。しかしながら、その後の「何を書いているの？」という問いかけに対してリンが新聞記事の内容を答えたことにより、問いかけの意図とはずれが生じていないため、しばらくは対象のずれに気づかないまま、やりとりが続いた。リンは「書いている」と「書く」の意味の違いを理解できる。ここでは、「新聞作り」という対象の共有のレベルにおけるずれが要因となっており、双方がこのずれに気づいていないことが、ずれが継続する要因の一つと考えられた。

以上のようなコミュニケーションのずれの問題に気づいた支援者は、支援者が感じるリンの応答のずれを、リン自身にも気づいてもらうためにどうすればよいか考え、機会があれば、やりとりを通じてわかったことをノートに書いてみることを提案した。わかることをうまく話せないときには、やりとりを通じて話せることを目指し、話せる内容をより深く理解するために書くことを目指したのである。しかし、話すときには自信を持って即座に応答し、説明できる場合でも、書くとなると躊躇し、困難を感じる様子を見せた。次は、活動のプロセスにおけるずれについて分析結果を記述する。

4-3 活動のプロセスにおけるずれ①—読書

第4回(5月9日)から読書の活動を取り入れ、リンが選んだ本や支援者がリンの興味に沿って選んだ本を読む活動を行なった。リンは読むスピードも速く、普段からよく読んでいる様子が窺えた。しかし、内容と関連してリンが興味を持ったことについてはよく話してくれたが、内容を聞いてもあまり答えず、時には内容から全く逸れた話に夢中になってしまうこともあった。つまり、読んだ本の内容がよくわかっていない、あるいは、わかっていることでもうまく伝えられないというずれが生じている可能性があった。

このずれは、支援者が、リンが自分で読んでいる本の説明を求めたときも同様だった。内容を伝えることが難しいため、読んでいる本の内容や面白さを伝えたり、誰かと共有したりすることは困難に思われた。しかし、読書について誇らしげに語るリンを見ると、大好きな読書で得た知識や内容、疑問等を共有したがついているようにも思えた。

学級文庫の中からリンが選んだ本『おどろぼうホッツェンプロッツ』⁸を読み始めた

のは、第7回（5月30日）からである。じっくりと取り組み、本を媒介にしてコミュニケーションのずれに向き合い、支援者が伝えたいことをリンが理解し、またリンが伝えたいことを支援者が理解できるようにしたいと考えた。そのためには、互いに自分が伝えたいことが伝わっているのかに気づき、伝わるためのやりとりを行なうことが必要となる。

1章ずつをリンが読んで、あらすじを支援者に教えるというやり方で始めた。最初の章を読み終えたリンにあらすじを聞くと、ページをめくりながら説明を始めた。

（6）読書活動

- 1 支援者「主人公は？」
- 2 リン「ホッツェンプロッツ。ホッツェンプロッツがおばあさんの、……こーひーひき？を、奪われて、999回まで数えて、気を失った。……助けを求めた。」
- 3 支援者「どうして999回数えたの？」
- 4 リン「（本からその場面を探して該当部分を読む。）いまから、ベンチにすわったまま、ぜったい、うごくんじゃない。」
- 5 支援者「ああ、そして、999回数えろって言われたの？」
- 6 リン「うん。」
- 7 支援者「じゃあ、おばあさんは、ホッツェンプロッツが怖くて999回数えたの？」
- 8 リン「そう。」
- 9 支援者「ああ、それで、999回数えて、助けを呼ばずに倒れたんだ。」
- 10 リン「いや、助けを求めて気を失った。」（斜体は文中からの引用）

リンは文中の表現をつなげて説明するため、文がねじれたり、主語がわかりにくい。しかし、内容を理解していることはわかった。支援者の問いかけに応じて、本に戻り確認しながら答えることによって、徐々に内容が支援者にもわかるようになった。2回目（第8回：6月6日）も、リンはあらすじを話そうとするが、ことばに出そうとするとうまく話せない様子も見られた。

そこで、3回目（第9回：6月13日）は、リンの発話を基に支援者があらすじを板書するようにした。リンの口頭の説明を聞いて、そのことばを支援者が繰り返し、リンが言いたいことを確認しながら文を短くしてわかりやすく書き換えた。すると、支援者が書いた板書を読んだリンは、黒板に近づき、黙って「ゼッペル」という登場人物の名前を消し「ニセゼッペル」（ゼッペルに変装した人物のこと）と正しく書き直したのである。自分が読んで理解した内容をその本の内容を共有していない他者に話し、他者が理解した内容を話して確認した時点では気付かなかった「わかったことと話したこと」のずれを、他者が書いた内容を読んで再度確認することで気づき、修正することができた。口頭だけでなく読み書きも含めた多層的なコミュニケーションを通して、その時々のずれに気づき、互いに修正したり確認し合うことを通して自分がわかったことが他者と共有され、内容をよりよく理解できたと考えられる。

この回では次回以降の物語の展開を予想し、リンは次のように書いた。

(7) 読書作文

「ぼくは、次の話の予想で、ゼッペルが、カスパールに助けてもらえると思います。たすけてもらったら、ホッツェンプロッツが怒って、本当のピストルでかまえてころそうとしているということが考えられます。」

文章を読んでわかるとおり、支援者が教えなくても、書きことばとして思いや考えを伝えるための表現を使って、内容理解に基づいてリンが期待する予想を書いて伝えることができた。

次の4回目（第8回：6月28日）には、これまで日本語支援でやりとりを通して作ってきた各章のあらすじを支援者がまとめてパソコンで作成し、リンが再度これまでのあらすじを読む機会を作った。そして、それ以降のあらすじはリン自身が書いていくことにした。リンは、その日に取り組む予定の章を、在籍学級の朝読書の時間に自発的に読み進めたという。そこであらすじを聞くと、「これ。」と挿絵を示した。支援者が挿絵の説明をすると、「ああ、そうか。そうか。これ、ホッツェンプロッツの武器！」と嬉しそうな笑顔を浮かべた。それまでは、リンがわかったことを話すことが中心で、リンが支援者に本の内容でわからないことを聞くことはほとんどなかった。リンが本を通して本の作者とコミュニケーションをしていると考え、作者の書く内容がわからないというずれを感じてもずれを隠したままコミュニケーションを継続していたことになる。しかし、どうしても知りたいという思いからずれを乗り越えるために、問いかけることができる相手として支援者に問いかけ、そのずれを共有し、解決したと考えられる。

この日は、次の話の予想を考えて書く時間がなかったが、終了後に本を学級文庫に返すときに、リンは思い出したように「あ、僕の予想。コーヒー挽きをとった。ホッツェンプロッツが警察につかまった。」と予想を支援者に伝えた。

このように、読書においても、わからなかったり読み間違ったりというずれを隠したまま読み進めずに、本の内容を知らない他者に話し、その内容を書いたものを読み、自分のわかったこととずれがある場合には修正しながら、コミュニケーションの相手と内容を共有することで、内容により興味をもち、話の展開を予想して書いたり話したりすることができた。また、それも共有することで、次の話を読む楽しみともなっていたと考えられる。

4-4 活動のプロセスにおけるずれ②—算数の文章題のエピソード

リンは計算も速く、算数の教科書の内容も理解している様子である。在籍学級で学んでいる割り算についても「意外と簡単。」と言う。そこで、第6回（5月23日）では、支援者が文章題を作ってみようという提案し、支援者とリンがそれぞれ割り算の問題を考えて黒板に書き、お互いの問題を解くことにする。リンはすぐに黒板の前に行き、問題を考え始める。書いては消し、ことばに出しながら書き、読んでみてまた消しながら5つの問題を作った。ある問題は次のように書いた。

(8) 算数文章題①

「1組何人かで飛行機のにります。飛行機は133機のにりました。1組何人でしょう。」

支援者は、リンの作った問題を解くために、声に出して読みながらわからない部分を質問した。

(9) 文章題への質問

- 1 支援者「飛行機は133機乗りました？ 飛行機が133機あるんだよね？ じゃあ、133機ありました、かな？」
- 2 リン「ああ、ありました。」
- 3 支援者「これは、133機の飛行機、全部に乗るの？」
- 4 リン「そう。」
- 5 支援者「同じ人数で乗るの？」
- 6 リン「そう。」
- 7 支援者「じゃあ、それを書かないとわからないね。」

このように、リンは、表面上は算数の文章題らしい問題が作れるものの、解くために必要な情報が足りないことが多く、リンにその意図を問いかけなければ解くことができなかった。つまり、文章題の対象について意味づけが共有できていなかったのである。

文章題作りの2回目となる第7回（5月30日）では、教科書の中に運動会に関する問題を見つけ、リンが興味をもったことから、運動会をテーマに問題を作ることにした。前回の文章題作りでは、「飛行機133機」などの現実にはあり得ない内容が多かったので、具体的に自分でイメージできるテーマを設定したほうがよいとも考えた。リンは運動会と聞くと、思いついたように運動会のプログラムを探して支援者に見せてくれた。そして、以下の二つの文章題を書いた。

(10) 算数文章題②

「2、4年生がだるまさんをはこんでいます。1組に4人ずつつきます。全部で11組できました。全部で何人ではこびましたか。」

(11) 算数文章題③

「大玉おくりで、男子が2456802人玉をころがします。全部で2組できました。1くみ何人でしょうか。」

リンは、1回目とは異なり、問題を作りながら自分で計算して答えを確認していた。2番目の文章題③は少し現実離れしているが、リンは簡単なものはつまらないと考え、あえて面白い問題にしようと思ったのだと説明した。2回目では対象とその意味付けも共有されたと考えられる。

3回目は、日本語支援の最終回（10月3日）に行なった。支援者は、算数が得意なリン

に、日本に来たばかりで日本語が少ししかわからない子どもも興味を持てるようなわかりやすい文章題と一緒に考えてほしいと提案した。まずテーマを考え、問題を作ってお互いに解いてみて、難しくないか考えることにした。買い物でテーマに問題を作ることにしたリンは、「表でもいい?」「500円じゃなくて510円でも解ける?」など、想定する相手にとってわかりやすいかどうかを支援者に確認しながら作った。また、自分の作る問題だけではなく、支援者が作る問題についても、式が難しいからわからないのではないかと意見を言い、わかりやすい問題となるよう積極的に発言した。つまり、リンは積極的にずれに気づき、支援者と共有しながら解決していったと考えられる。その結果リンは以下のような問題を作った。

(12) 算数文章題④

物	レタス	トマト	キャベツ	にんじん	なす	きゅうり
円	500円	50円	200円	150円	90円	60円

- ① にんじんを2個買いました。何円でしょうか。
- ② トマトとレタスをそれぞれ2個買いました。何円でしょうか。
- ③ キャベツとなすときゅうりを一つずつ買うと何円になるでしょうか。

野菜の値段を表にすることによって、文章が読めなくても理解しやすい。リン自身にとっても理解しやすいからこそ考えられたのであろう。また、3つの問題は短い文で構成され、一つずつ野菜の種類を増やすことによって難易度を調整している。問題を作った後、3年生の問題だから、4年生なら解けるが2年生は解けないと、学年による難易度にも言及していた。文章題を通したコミュニケーションの相手が明確になることにより、リンは相手にずれを生じさせないわかりやすい問題を作ることができた。つまり、3回目の文章題作りにおいて、リンは目前にはいないコミュニケーションの相手を想像しながら、買い物という対象を共有し、その意味づけや伝え方にもずれが生じないよう工夫することを通して、二次的ことばとしての活動ができたと考えられる。

文章題作りの活動においては、1回目から支援者とリンがお互いの問題を解き合った。つまり、文章題を通したコミュニケーションの相手として、支援者という問題を解く相手がいることを前提に作っていたはずである。しかし、支援者は小学生ではなく、本来算数の問題を解く必要はない。それゆえ、問題を解く相手としての意識はなく、難しい問題を作ろうとして逆にずれを生じさせるような文章題になってしまったと考えることができる。

5. 考察

5-1 「コミュニケーションのずれ」からの実践の捉えなおし

以上の分析結果から、日本語支援の場におけるコミュニケーションのずれが、コミュニケーションの主体であるリンと支援者の間で、コミュニケーションの対象そのものや、対

象の意味づけ、対象をめぐるやりとりの仕方というレベルにおけるずれによりもたらされることが明らかとなった。したがって、リン個人の日本語能力の不足のみをずれの要因とすることはできないと考えられる。この分析結果を基に、なぜずれが起こったのか、その要因を検討し、「コミュニケーションのずれ」から実践を捉えなおす。

まず、3つの分析の観点から整理する。コミュニケーションの対象に関するずれについては、リンが体験したことが中心であるため、ずれることは少なかったものの、例えば(4)アンケート活動において、アンケートの準備段階から「アンケートしている」と理解しているリンと一般的な意味で理解している支援者とのずれは、文脈を共有していないために起こったものである。また、対象の意味づけにおいても、支援者がその体験に参加していない場合、つまり、文脈を共有していない場合には互いの意味づけにずれが生じることがあった。さらに、対象をめぐるやりとりにおいては、リンは文脈を共有している相手と同じようなやりとりをしようとし、そのために支援者がずれを感じていた。支援者から確認するための問いかけにも、さらにずれが生じる場合があり、リン自身も支援者の問いかけにずれを感じていたからだと考えられる。そこには、日本の生活において、文脈を共有していない他者とのやりとりの経験が少なく、二次的ことばの発達の途上にあることが読みとれる。日本で保育園、小学校と通い、習い事もしているリンにとって、日本語を使って関わる大人のほとんどは保育士や教師であろう。ここでは、IRE構造によるコミュニケーション、つまり、答えを知っている大人とのやりとりが多いと考えられる。

これらは、幼少期来日のJSLの子どもの日本語の流暢さという点から検討する必要性を示唆する。運動会の踊りの話(1)の分析からもわかるように、もし日本語が流暢ではない子どもとのコミュニケーションであれば、たとえ返答が不適切であってもこのような違和感はない。日本語が流暢なために、対象をめぐるやりとりが表面上はスムーズに運ぶからこそ表れるずれだといえる。内田(1999)の会話行動の発達という点から考えると、コミュニケーションにおけるずれが、子どもの自己中心的な発話と受け取られる場合も考えられる。それが、在籍学級での「場にそぐわない発言」や「場面を問わず自分が思ったことを口に出す」というずれと関連するのではないだろうか。日本で育つJSLの子どもの日本語の流暢さに隠された言語的な側面を複合的に捉えていくことが必要である。

また、来日初期の日本語でのやりとりが難しいJSLの子どものコミュニケーションにも示唆を与える。支援者の問いかけに対して子どもの答えがずれていると感じる場合、即座に日本語の問題としてしまう危険性があるのではないだろうか。つまり、コミュニケーションにおける対象や対象の意味づけが共有されていないためのずれであるという可能性を見逃しがちである。なぜずれが生じているのかを、相互行為として検討する必要がある。

「活動のプロセスにおけるずれ」の分析からは、わかっても話せない、話せるのに書けないというずれが生じていた。その要因の一つは、対象について文脈を共有しない相手とのコミュニケーションであることが挙げられる。そのうえ、当初は本や文章題という書かれたものに対して、リンは自分がわかる部分だけで理解し、わからない部分、すなわちずれには触れなかった。しかし、徐々にそこで生じるずれに向き合い、文脈を共有しない他者にわかるように伝えようとする変化があった。そこには、コミュニケーションの相手である支援者からのずれについての問いかけがあり、相互行為としてのコミュニケー

ションを通じた二次的ことばの獲得のプロセスだったと考えられる。

次に、アイデンティティという点から要因を検討する。コミュニケーションのずれの分析から、リンが本当は何を伝えたかったのかを検討することによって、リンが支援者に対して自分をどう見せたいのかが見えてくる。それは、今リン自身はどうありたいのかという「今ありたい自分」としてのアイデンティティ（唐木澤 2013）と関連していると考えられ、子どもの支援を考える際にも重要な視点となる。

日本語支援という日本語を学ぶ場にいることは、日本語学習者というアイデンティティが付与されることでもある。そのような場での支援者とのやりとりにおいて、リンは、ほとんど戸惑うことなくはきはきと答えることが多かった。そこには「わかっている自分」として見せたいという思いが感じられる。そして、「わかっている自分」として見せたいという思いが、わからないことがあっても聞かないというずれを生む要因となり、支援者の問いかけが意図する対象や対象に関する意味づけとのずれを生んでいる可能性がある。それは、自分が読んだ本の内容を語ろうとしてうまくことばが出てこない場面においても同様である。もちろん、リン自身が「わかっている」と思っていることが実際にはどの程度理解されているかは議論の余地があるだろう。しかし、「わかっている自分」であるとすることは、ずれを生む可能性があるものの、ずれを乗り越える力ともなることが、読書や文章題作りからもいえる。

また、例えば（2）高学年リレーの話の中でリンが一番言いたかったことは、学年で一番足が速いということであり、（3）読書に関しては毎日読書をしているということだと思われる。（5）「新聞作り」における「あと少し。」[(5) 1] というリンの発言は、対象そのもののずれとして分析したが、そうであっても、まだ新聞を書いていない準備段階は、新聞づくりの作業全体から見て「あと少し。」とは言い難い。にもかかわらず、「あと少し。」と発言することは、様々な活動が「できる自分」として見せたい、支援者に認めてほしいという思いがあったからだと考えられる。そして、この「できる自分」としてありたいという思いも、コミュニケーションのずれを生む要因となる。しかし、例えば（2）高学年リレーの話において、支援者がずれを修正することに意識があり、そのため「学年で一番速く走れる自分」として認められたいというリンのありたい思いを十分受け止めることができなかったことが、ごちないずれを生み続けた原因と推測できる。したがって、子どものありたい思いに気づき、受け止めることにより、ずれは縮小すると考えられるだろう。

最後に、「コミュニケーションのずれ」の分析から支援者自身を振り返る。「支援者とのやりとりにおけるずれ」を、支援者とリンという主体間の相互主体的なコミュニケーションとして双方からずれを分析することにより、支援者が意識化すべき点が浮かび上がった。1点目は、必ずしも支援者の問いかけの意図とずれた答え方をするリンのほうに逸脱があるとは言えず、むしろ、支援者はそのように捉えがちなことを意識化する必要があるということである。2点目は、支援者が、やりとりに際して一方的にずれを修正することによって、コミュニケーションの相手であるリンをずれに気づきにくくさせ、やりとりがことばを学ぶ機会となっていない可能性があるという点である。本稿で示したデータは支援実践の一部としてコミュニケーションのずれを分析したものであり、支援の場でのコミュニケーションに大きなずれが頻繁に起こっているわけではない。しかし、コミュニ

ケーションのずれに焦点を当てて分析することにより、リンは文脈を共有している親しい人との一次的ことばによるやりとりは十分可能であるが、文脈を共有していない人とのやりとりという点でその経験が少なく、二次的ことばの発達を考慮に入れた活動を積極的に行なう必要性が改めて示唆された。

5-2 幼少期来日の JSL の子どもに対する日本語支援

分析結果及びコミュニケーションのずれの要因と実践の捉えなおしから、日本語支援のあり方を考察する。日本語支援は、日本語が不十分な子どもとのコミュニケーションのずれを支援者が一方的に判断し、修正することではなく、また、ずれを子どもによる「失敗」と捉えて「成功」のための指導をすることでもない。互いのずれを乗り越えるために日本語支援はあるべきだと考える。以下に幼少期来日により日本で育ち、日本語で話すことに問題がないと思われる JSL の子どもへの支援について提案する。

まず、コミュニケーションのずれを、対話のいずれかの「不適切さ」や「失敗」ではなく、双方の相互作用として捉え、対象そのものや、対象についての意味づけ、また対象にまつわる相互行為というレベルから検討することである。それによって、コミュニケーションのずれを子どもの逸脱と一方的に捉えることを保留することができ、互いに感じるずれに気づき、共有することによって、そのずれを乗り越え、わかりたいことがわかり、伝えたいことが伝えられるやりとりが可能になることが示唆される。そのためには、まず、支援者自身が感じるずれを明確にし、子どももずれに気づき、または気づいているずれに向き合い、共有できるような働きかけが必要となる。本実践で言えば、読書や文章題作りの活動では、読むことや書くことがずれに気づく、あるいはずれと向き合うために重要な役割を果たしていた。口頭でのやりとりだけでなく、読むことや書くことも含めた多層的なコミュニケーションを取り入れた活動を行なうことによって、二次的ことばの発達も伴う支援実践が行なえと考える。

そして、上記のずれとともに、子どもの日本語の流暢さに隠された言語的な側面も捉えていく必要がある。例えば、問いかけに対する答えにずれがあるときには、それが対象に関わるどのレベルでのずれであるかを検討したうえで、問いかけの意図が聞きとれているのか、取り違えていないか、あるいは、聞きとれていても答え方がわからないのか等、言語的なずれの要因としての可能性を探ることである。子どもの応答が速く、流暢である場合には、自己中心的なものと受け取られる可能性もあるため、注意が必要である。無論、発達の途上にある子どもの一人一人による異なりを見ていく必要があり、一人一人の言語環境やことばの発達を踏まえて検討することが重要である。

さらに、子どものアイデンティティという側面で考えると、コミュニケーションにおけるずれから、子どもが本当は何が言いたかったのか、それはコミュニケーションの相手に自分をどのように見せたいからなのかを考えて支援する必要がある。来日直後とは異なり、徐々に日本語で話せるようになるにつれて、子ども自身も様々なことがわかりたい、できるようになりたいと思い、また他者からもわかること、できることが要求されてくるだろう。そのような周りの期待を感じることも、子ども自身のありたい姿に影響を与える。「移動する子ども」である JSL の子どもは、「今ありたい自分」と「今ある自分」のずれに

よってアイデンティティが揺らいでいることも多いのである(唐木澤 2013)。したがって、このように揺れながら変容する子どものアイデンティティを、コミュニケーションのずれから見ることによって、その時の子どものありたい姿に気づき、受け止めること、そして、ありたい姿で活動に参加できるように実践をデザインすることが重要である。たとえば、文章題作りであれば、単に学習中の単元の文章題を作るということではなく、問題を解くことが必要な相手を設定し、その相手を想像しながら、相手にずれを生じさせずに伝わる文章題が作れる自分としてリンが文章作りに取り組めたことが、想定した相手にとってわかりやすく十分な情報をもつ文章題が作れることにつながったと考えられる。

以上のことから、幼少期来日の JSL の子どもに対する日本語支援として、相互主体的なコミュニケーションにおけるコミュニケーションの主体双方の間に生じるずれという観点から検討することを提案したい。その際に、子どもの日本語の流暢さに隠された言語的な側面並びにアイデンティティの側面を考慮に入れることが重要であり、互いにずれに気づき、共有し、ずれを乗り越える過程がことばの学びであり、わかりたいことがわかり、伝えたいことが伝えられる学びの場となると考える。

6. おわりに

6-1 結論

本稿では、幼少期に来日し日本で育つ JSL 児童への支援を振り返り、コミュニケーションのずれという観点から検討を行なった。その結果、支援者と児童とのコミュニケーションにおけるずれは、コミュニケーションの対象やその対象の意味解釈、やりとりの仕方の共有というレベルにおいてのずれである場合があり、お互いのずれに気づき、共有し、調整を試みる過程でずれを乗り越え、伝え合うことができ、そのプロセスが日本語の学びとなる可能性が示唆された。無論、コミュニケーションのずれがなくなることはなく、乗り越えた先には新たなずれが生じ、そのずれを乗り越えようとさらにお互いにやりとりを重ねていくという終わりのない相互行為であり、そこに学びがあると考ええる。

日本語教育においては、学習者としての子どもが使用することばの問題にのみ目が向きがちである。特に日本語が流暢な場合には、彼らの一方向的に感じられる語り、こちらの問いかけに対してずれた返答に、子どもの側の原因を追究しようとしてしまう。しかし、コミュニケーションは相互行為である。なぜずれが生じているのかを検討し、子どもとともにずれと向き合い、乗り越えようとやりとりを重ねることが学びとなる。このような学びを共に作っていくことが支援者としての役割だと考える。

本稿では、小学校中学年児童への日本語支援実践を対象としたが、小学校低学年や就学前の日本語支援も重要である。二次的ことばの獲得以前の時期は、日本で育つ JSL の子どものことばの発達の問題がより見えにくくなっていると推測される。この明らかな日本語の問題として見えにくい時期における支援や、来日直後に行なわれていた日本語支援が不要とみなされる JSL の子どもへの長期的な視野に立った支援の視点としても、今回検討した「コミュニケーションのずれ」から見ることは有効ではないだろうか。

6-2 今後の課題

今回の研究データとして「支援実践記録」を用いたことは、筆者が日本語支援者として行なった実践の内容とそこで感じた違和感や気づきを含むものであり、コミュニケーションのずれという観点から分析することによって、新たな視点が得られる結果となった。しかし、記録からは、「支援者とのやりとりにおけるずれ」として、「児童からの問いかけと支援者の答えのずれ」という今回の分析とは反対の異なる視点でのずれは出てこなかったが、児童からの問いかけに対する支援者の答えにずれがないとは限らない。実践の際の支援者の気づきの範囲で書かれた記録としての限界であることを認識する必要がある、記録の書き方も含めて今後の課題として検討していきたい。

また、本稿では、日常生活において日本語でほぼ問題なく話すことができ、学習にも大きな遅れがないとされる児童への日本語支援を対象としているが、この一例をもって幼少期来日した子どもとして一般化することはできない。他の中学年児童や低学年あるいは就学前の子どもへの支援実践に対しても分析を行い、JSLの子どもに対する支援として今後も検討していく必要がある。

さらに、日本語支援に関わる者だけでなく、子どもの発達に関わる学校教師や家庭にも、ことばの発達を支える支援として何が必要かを伝えていかなければならないと考える。現状では、日本生まれや幼少期来日の子どもは、日常生活では日本語を不自由なく使えることも多く、日本語支援が行なわれる機会は少ない。だからこそ、子どもを取り巻く環境において長期的視野に立った支援を考えていくことが必要である。

注

- 1 中国帰国者のうち小学校に通う子どもたちは「帰国児童」と呼ばれるが、学齢期途中で来日し学校に編入していた以前とは異なり、日本で生まれ育つ中国帰国者三世・四世の児童が増えており、高橋（2009）は主に日本生まれの帰国児童を対象として研究を行なっている。
- 2 高木は、「座談会 ズレながら共にあること」（山本・高木他、2011）において、3つのレベルについて説明している。ディスコミュニケーションとは「他者と同じものが見えてない状態」であり、「見る」ということには、「同じ対象に対してなんらかの注意が向けられている状態」「その対象がなんであるのかということについての理解・説明という質的なレベル」「その同じ対象についての理解や説明を他者と調整する協調のレベル」という3つのレベルが関連していると発言している（p.190）。
- 3 ヴィゴツキー（2001）は、「自然発生的概念の発達とは、具体性と経験の領域においてはじまり、概念の高次の特性—自覚性と随意性—へ向かって運動する」が、「科学的概念の発達とは、自覚性と随意性の領域においてはじまり、その後個人的経験や具体性の領域へ、下へ向かって成長する。」「これら二つの対立的路線の発達のあいだの関連こそ、疑いもなく、これらの発達の真の本性をあらわす。」と説明している（p.318）。
- 4 岡本（1985）は、「特定の親しい人との対面対話場面で、その場と具体的に関連した事象をテーマに話し合ってゆくことば」としての「一次的ことば」（p.34）をベースに「現実の場面を離れ」「未知の不定多数者に向けて」行なわれるものとしての「二次的ことば」（pp.51-52）が築かれていくと説明している。
- 5 例えば、逢坂（2009）は、国語科授業に参加できるようになるための「読解スキル」の学習・活用の有効性を検討し、バトラー（2011）では、教科学習における学習言語の言語的側面、特に語彙や文構造等に焦点を当てた研究を行なっている。

- 6 本研究に使用するデータは、支援対象児童を含む人物名や学校名等の匿名性を保持することを条件として使用を許可されている。そのため、データに関わる名前は仮名を使用する。
- 7 『国語 四上 かがやき』(2012) 光村図書
- 8 プロイスラー、O. (1990) 『大どろぼうホッツェンプロッツ』 中村浩三訳、偕成社

参考文献

- 内田伸子 (1999) 『発達心理学—ことばの獲得と教育』 岩波書店
- オースティン, J. L. (1978) 『言語と行為』 坂本百大訳 大修館書店
- 逢坂 隆 (2009) 「JSL 児童の学習参加を促すための在籍学級における国語科授業—読解のためのスキルの活用を通して—」『国際教育評論』 第 6 号 東京学芸大学国際教育センター pp. 13-29
- 岡本夏木 (1985) 『ことばと発達』 岩波書店
- 唐木澤みどり (2013) 「JSL の子どもが『なりたい自分』に向かうための日本語支援」川上郁雄編『「移動する子ども」という記憶と力—ことばとアイデンティティ』 くろしお出版 pp. 239-265
- 川上郁雄 (2011) 『「移動する子どもたち」のことばの教育学』 くろしお出版
- グライス, P. (1998) 『論理と会話』 清塚邦彦訳 勁草書房
- サール, J. R. (1986) 『言語行為—言語哲学への試論—』 坂本百大・土屋俊訳 勁草書房
- 高木光太郎 (2011) 「ディスコミュニケーション事態の形式論—言語的相互作用の微視分析に向けて—」 山本登志哉・高木光太郎編著『ディスコミュニケーションの心理学—ズレを生きる私たち—』 東京大学出版会 pp. 247-275
- 高橋朋子 (2009) 『中国帰国者三世四世の学校エスノグラフィー—母語教育から継承語教育へ—』 生活書院
- 鶴見俊輔 (1991) 「二人の哲学者—デューイの場合と菅季治の場合—」『鶴見俊輔集 2 先行者たち』 筑摩書房 pp. 247-287
- バトラー後藤裕子 (2011) 『学習言語とは何か—教科学習に必要な言語能力—』 三省堂
- バフチン, M. (2002) 「生活のなかの言葉と詩のなかの言葉—社会学的詩学の問題によせて—」 桑野隆訳『バフチン言語論入門』 桑野隆・小林潔訳 せりか書房 pp. 7-54
- ヴィゴツキー, L. S. (2001) 『新訳版・思考と言語』 柴田義松訳 新読者社
- 山本登志哉・高木光太郎 (2011) 「ズレとしてのコミュニケーション」 山本登志哉・高木光太郎編著『ディスコミュニケーションの心理学—ズレを生きる私たち—』 東京大学出版会 pp. 1-13
- 山本登志哉・高木光太郎他 (2011) 「座談会 ズレながら共にあること」 山本登志哉・高木光太郎編著『ディスコミュニケーションの心理学—ズレを生きる私たち—』 東京大学出版会 pp. 177-209
- Cummins, J. & Swain, M. (1986). *Bilingualism in Education: Aspects of theory, research and practice*. New York. Longman
- Mehan, H. (1979), *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*, Cambridge, MA: Harvard University Press