

状況を築く主体の育成をめざす年少者日本語教育の実践 —「個別化・文脈化・統合化」そして「社会化」の視点から—

大西 博子

【キーワード】協働による支援・学習とは何か・個別化、文脈化、統合化・社会化

0.はじめに

筆者は今学期(2006年春)ボランティアとして新宿区のN中学校の日本語支援に携わった。本稿ではそこでの問題意識を出発点として、国内の年少者日本語教育における課題を述べる。本稿での構成は、1において、子供の日本語教育でもっとも重要な課題を述べ、2において、その上でさらに必要となってくる視点について、より具体的な実践をとおして考察し、3、4において結論と今後の課題を述べる。

1. 子どもの日本語教育における重要な課題とは何か

1-1 多角的かつ協働による支援

N中学校での支援は一週間に一度であった。そこで一番感じた思いは、筆者が支援にあたったKは、ほかの場面ではどんな言語活動を送っているだろうか、彼は何か問題を抱えていないだろうか、というものであった。実際にかかわっている支援者が見ることができるのは、彼の一側面に過ぎない。彼の生活のさまざまな場面や文脈での言語能力を捉えることができたなら、必要な指導を問い直すことができ、Kがより日本語を学ぶ積極的な意欲を引き出す工夫も、もっと模索できたのではという思いが強く残っている。

川上(2005)は、言語能力の「動態性・非均質性・相互作用性」を指摘している。これらのワードは、言語能力とは、他者との関係、場面によって、さまざまな側面を見せるものであり、それは、子どもの日本語能力を、様々な場面や文脈で捉え把握することの重要性を指摘したものであった。

日本国内には、いまだ十分にそのような視点にたった子どもの日本語能力の実態を把握するための体制づくりがなされていないという実情があるのではないか。N中学校では、校長先生から、彼の普段の言語的側面について、ほんの少しではあるが話し合いを設ける機会をもてた。だが、それだけでは、十分に彼の日本語能力を把握することもできず有効な指導を実現することができたとはいえない。Kはまた教科学習でのテストも漢字で書かれた問いを理解することすらできなかったことにも落ち込んでいた。この事例は、日本語指導を必要とする子どもは、日本語支援の場だけでは把握することのできない数々の問題を抱えていることを示唆するものである。さまざまな場面や文脈における彼の言語能力を共有し、よりよい指導を模索していくためには、子ども

をとりまく、教師や支援者、保護者間が連携を結び協働で指導を考えていく必要がある。

したがって、筆者は、国内の年少者日本語教育における最も重要な課題を「多角的かつ協働による支援」として位置づける。実際に日本語指導を必要としている子どもたちを把握し、どのような指導が必要となっているのかという問いを明らかにしていくためには、子どもたちと実際に関わりをもって、長期的視野をもって、さまざまな場面や文脈における言語能力を多角的な視点から捉え共有していくことが必要となってくる。

次の節からの実践的考察は、K との具体的な関わりと支援をとおして、そこにはいかなる問題点があり、その問題をどのように解決するべきかを、一つの事例をとおして考察するが、こうして、それを社会に発信し、共有を図ることが、協働的に支援を模索するための第一歩として位置づけられよう。

2 実践的考察：具体的教育実践における言語教育的視点の必要性

さて、具体的に支援を実現するにあたって、そこには当然のことながら言語教育的な視点が要求されてくる。協働による支援や連携をただむすぶだけではなく、一人一人の支援者が一人一人の子どもの言語能力や教育に必要な「言語教育的観点」を熟考した上で、支援の具体化をめざすことが必要である。そこでここでは、子どもの日本語教育における具体的な支援で、必要となってくる言語教育学的視点をおさえたいうえで、放課後のとりだし授業において、いかなる支援を実行したか、またそこではどのような意義と可能性、そして課題を発見することができたかを考察する。

2-1. 学習者Kの事例

2006年4月に日本に来たばかりのKは私に韓国語で話しかける。母親の仕事の都合で日本にきたという彼の家庭内母語は韓国語である。2回目の放課後取り出し授業で、母親のつとめる新大久保の韓国料理店に、共に歩いて行くことになった。母親や彼の周囲の人々と話をし、感じたことは、彼の周りのコミュニティの多くは韓国語コミュニケーションで成り立っており、彼自身がそのコミュニティの中で非常に満足しているということである。学校でも韓国語話者の友人と仲良く話している様子がみられた。彼が、他者との関わりの中で、生き生きとコミュニケーションしながら生活していく様子がみられたことはとてもうれしいことである。

だが、一方で、そういった理由からなのだろうか。彼の日本語そのものに対する「学習」意欲について述べると、決して「高い」とは言えないと周囲の関係者にも指摘される。辞書やテキストは持ってこない、日本語で話そうとはせず、むしろ、韓国語による話しかけ、応答をするという状況の中、筆者も時折、意思疎通の困難な状況に出くわし、時々、頭を抱えることがあった。他の支援者間とも、どうやってKの学習意欲を引き出すのかという点についての議論も交わされた。このような事例は、日本語がわからないまま入学してきた児童生徒への初期指導のあり方(川上2002:P82)の課題としても位置づけられるかもしれないが、こうした事例を、どのように解決するべきだろうか。

(以下の表は支援当初の K の言語状況と実践の概要である。)

| | | | | | |
|---------------------|---|----|----|----|----|
| 名前 | K | | | | |
| 在籍学年 | 中学2年 | | | | |
| 指導開始時の在日期間 | 約1ヶ月 | | | | |
| 言語環境 | | | | | |
| 家庭内言語 | 韓国語 | | | | |
| 言語使用状況 | 韓国語を用いた応答がほとんど、日本語による問いかけに対して「わからない」と応える。 | | | | |
| 日本語 [JSLバンドスケール] | 測定日 | 聞く | 話す | 読む | 書く |
| | 2006年 5月6日 | 1 | 1 | * | 1 |
| 子どもの様子 | <p>明るく優しい。周囲の友人とも、言語を用いないが、笑顔をかけあう様子がみられる。だが、まだ日本語そのものへの学習意欲は見られない。周囲の家族、韓国語話者のコミュニティの中で友好的な関係を築いている。</p> <p>筆者と関係における言語状況については上に述べたとおり、韓国語での応答がほとんど。時々ききとれた単語を日本語で理解しようとする。「名前」「今日」など。</p> | | | | |
| 今までの支援の有無 | なし | | | | |

| | |
|-------|----------------------------------|
| 実践の概要 | |
| 期間 | 2006年 5月16日 ～2006年 7月 16日 (全 8回) |
| 時間 | 金曜 放課後 週に1時間半。 |
| 形態 | 支援者である筆者と二人での活動 |

2-1. 日本語教育における「学習」とは何か

そこで筆者がまず考え直したのは、「Kの『学習』に対する意欲が欠如している」といった、その言説における「学習」とは一体何かという問いである。それは単純に、彼が辞書やノートを持ってこないこと、あるいは知識や技能を身につけることに対して強いモチベーションを見せないことによって判断されるものなのか。もし、ある子どもが語彙や文型の知識を詰め込むことにおける意欲をみせた場合、この子どもは、「学習」意欲が高いとされ、Kのような事例とは対比的

に評価されうるものなのだろうか。

そこで、筆者は、年少者の日本語教育とは何をめざすべきかという問いから、そこであるべき「学習」を捉えなおした。川上(2004,2005a)は、年少者の日本語教育に不可欠な観点として「個別化」「文脈化」「統合化」を提案している。これはすなわち、「子どもひとりひとりに応じた言語学習をいかにして提供できるか」「子どもが言葉を使う意味のある文脈をいかに作れるか」「意味と内容と言葉をいかに統合する活動を設定するか」ということである。ここからは、ことばの学習とは、単に教えられた知識としての語彙や文法などの知識を頭にただ詰め込むことではなく、一人ひとりの個別の背景(滞在年齢、家庭内母語を含めた特性)や興味、関心を出発点として、言いたいこと(内容・意思・意味)を表現媒材(形式)とを統合し、いかに表現していくか、という文脈の中に位置づけられるべきものであることがわかる。

ここで、重要なのは、これらの観点を含め、「学習」が、人と人との言語を介した係わり合い、すなわち「社会的相互行為」の中に位置づけられていることだろう。

60年代における文法項目積み上げ式によるALMを乗り越えるものとして、Communicative approachが日本語教育において主流なものとなった。ここでは、従来のように、構造としての言語知識体系をばらばらに教えるのではなく、よりCommunicativeな「文脈」に即して教えることの重要性が指摘されるようになった。また、この時代には学習者の多様性が最も重要な課題としてあげられ、それを克服するために「学習者個人」を基点とした学習者中心の日本語教育、さらには「言語」そのものではなく「内容」を学習する中で「言語」を学ぶ「内容重視の日本語教育」(岡崎・岡崎1993)などが提起されるようになった。また、学習者の多様性に応じるものとして、学習者が自分で自分の学習を計画し実行し評価する「自律学習能力」(田中・齋藤1993)の育成も最大の課題として提唱された。だが、そこでも、言語教育の場はコミュニケーションを技能として学習者に詰め込むことで、社会への練習の場としてでしか機能しなかったこと(小川2006)、あるいは、現実の社会の中における言語生活との乖離が指摘されている。また自律学習能力もひとりで「学習」できるようになることであり、そこでの学習は日本語の知識・技能そのものの学習の域を超えていない。

だが、それに対して、言語とは何か、言語教育の目標はどこにあるのかを問い直したならば、それはより広い文脈、すなわち言語を介して築かれる他者との関係性(社会的文脈)の中で捉えて直していく必要があることに気づく。なぜなら子どもが言いたいことを表現するとき、そこには必ず他者との関係性としての「社会的状況」が編み出されるからである。細川(2002)は、日本語教育において学習者一人ひとりが具体的なコミュニケーションを通じて他者とのような相互関係を把握していけるかというプロセスを学ばせることが重要であると述べる。他者との相互関係とはすなわち動態的な「社会的状況」のことであり、筆者は、「他者と状況を築き、その状況の中で自律的に対応していく力」を言語教育の目標にすえたいと考える。

すなわち筆者にとって、「個別化」「文脈化」「統合化」とは、いかにして子どもが、他者との関係(社会的状況)の中で、主体的に自己の言いたいことを表現し、社会的状況の築き手となり、そこでいかにして自律的なコミュニケーション主体となるかという目標を実現するためのもので

ある。

これを踏まえて、筆者は、Kの『学習』意欲を引き出す」という文脈における、その「学習」とは、「個別化・文脈化・統合化」を通じた子どもの「社会化」、すなわち個々の子ども一人ひとりが（個別化）、言いたいことを表現化する（内容と形式の統合化）他者とのかかわりに能動的に参加し、状況を築く主体となる（社会化）文脈に、言葉の学びを位置づける（文脈化）」ものとし、Kが積極的に「学習」に参加し、その中でことばを学ぶことができるような支援を試みる。

2-2. 6月9日 「個別化」から「文脈化」へ

まず、第一回、第二回の支援をとおして、Kが、ワールドカップを観ること、パソコンゲームをすることが好きなことを教えてくれた。好きな科目は数学であり、数学の中でもゲーム性の強い問題に対する関心が強かった。

彼個人の意欲・関心のある題材を通じてことばの学びを文脈化できないだろうか、さらには、そこから支援者である筆者とのかかわりの中でことばを学ぶことが実現されないだろうかという問いをもった筆者は、「トランプカードを用いた実践」を実施した。

トランプゲームは、自分と他者がともにルールを共有し、そのルールをとおしてゲームを行い、勝ち負けを競うものであり、ルールにはさまざまなバリエーションがある。また、ここには「人と人とが状況を築き、その場その場の状況に対応していく」という要素が含まれている。さらには、その状況の変化が具象物として目のまに現れるので、より文脈依存度が高く、認知的負担の少ない状況から、ことばの学びに繋げることができるため、初級の段階における言葉の学びとしても意味がある。

最初は、彼もルールを知っているといったゲーム「神経衰弱」から行った。ここでは暗黙の前提として、双方がルールを共有しているので、それを説明する必要はなかった。

この日、「ハンボン（韓国語でもう一回）」と何度もゲームをするなど、Kの興味や関心が引き出せることができた。しかし、その対応のやりとりは当初は相変わらず韓国語が中心であったため、そこに「日本語」の学びを位置づけるために、一度その中でできた彼の問いかけや、わたしからの問いかけから、表現を取り出して板書し、言葉カードを作り、インプットを多くした。それでも、「何枚ある？」との問いかけを「名前」と、聞き間違えたり、やはりその応答は韓国語が中心であり、まだ日本語を介しての様々な表現を、内容と形式とを統合させ理解することには、苦勞していた様子であった。

だが、彼自身の個別化された興味や意欲関心にひきつけた、題材に取り組む中で、ことばの学びを文脈化させ、互いにルールを共有し中で、状況に応じて、活動する課題を発見することができたことは一つの意義として位置づけられよう。

2-3. 6月15日 協働による話し合い：「教えること」について

このときの状況を、大学にもどって、他の支援者に共有し相談した。ここでの話し合いを行うことで、自分の目からは気づかない他者からの指摘をもらい、多角的な視点を携えた支援を実現

することができる。すなわち、最初に述べた協働的支援のためには欠かせない活動である。ここで他の支援者からももらったコメントの中で「教えること」についての指摘があった。

近年の日本語教育では、教師主導の日本語教育が批判的にとらえられるようになって以来、学習者の言いたいことを引き出す、あるいは考えていることを引き出すことに終始し、教師が「教える」ことがあたかも問題であるかのように捉えられる傾向がある。筆者自身、今までは、ある程度日本語の表現素材が習得されており、それをコミュニケーションの中でいかに思考と表現にむすびつけていくのかという支援については、実践をとおしてかかわってきたものの、ほとんど日本語にはじめて接する K とのかかわりの中で、どう私は関わっていけばいいのか、少しの不安と当惑を感じていた。今、少なくとも日本語という媒介となる表現素材がないことによって、互いの関係性を築くための思考や表現の幅が限定されている。

「教師が教えること」への批判とは、あくまでも知識をただ詰め込むことが最終的な教育目標になっていることへの問題視であり、知識としての表現素材を教えることによって、学習者の言いたいことや理解の幅が広がり、そこから思考や表現の可能性が広がるならば、現段階では、必要な支援としては、語彙や表現素材を、様々な文脈に即して「教える」ことの比重が、大きくなるべきであり、それがきっかけとなり K の表現意欲が高まり、意図を表現する幅を広げられるかもしれない。

2-4. 6月16日 ことばの学びへの意識化

そこで、他の支援者からももらった様々なアドバイスをもとに、次は、前回でてきた表現をリストアップし、前回のシチュエーションをカードを用いて再現しながら復習をした上で、もう一度ゲームを行った。その際できるだけ、具体的にカードをつかって目の前にある具象物の動きに合わせて、表現素材を習得することを意識化した。

このことにより、前回は、彼自身ゲームそのものには関心を示すものの、ことばの学びについては、ただ繰り返す筆者の後についてまねをすることに終わり、それを習得し実際に活用することはなかったが、今回は、彼も、筆者からの問いかけを、日本語で理解し日本語での受け答えを積極的にするようになった。無論、ここでは日本語の言語そのものの学習にとどまっているのではなく、筆者との実際のなにかかわりの中で起こるコミュニケーションの状況に応じて、日本語での表現が生成される。

例えば、神経衰弱の最後にどちらがとったカードが多いかを確かめる際、「K君は何枚ある？」という問いかけに「32枚」と答えた中で、自ら、二枚組み（同じ数をセットにして）で数え、「二枚、セットする、16枚。」と答え、そこから紙をだして、計算をして、全体のカードの数（56枚）から引いた数を、筆者のカード数として、「全部が56、クレゴ（だから）、先生、24」という、日本語と韓国語を交えた応答をした。ここでは、筆者からの指示に従う受動的な姿勢ではなく、自ら筆者のカードの数を推測し、伝えるという能動的な行為の主体となることができた。また「先生、待つて、待つて」とゲーム中も筆者の動きを止めて、状況を把握しようとし、それを日本語で表現するなど、能動的にコミュニケーションに参加できるようになった。

しかし、ここでは、韓国語と日本語との読みかたが類似している表現素材（たとえば、「先生」、「全部」など）については、日本語で応答できるが、それ以外の語彙については、韓国語を交えた表現であることと、細かい助詞などについてはまだ省略した表現であった。それでも言いたいことを日本語でなんとか伝えようとする意欲が引き出せることができ、そこから互いの信頼関係が築け、この日は、K から、今日学校であったこと、また何が楽しかったか、通っている教会での話などを積極的に、話しかけてくれるようになり、できるだけ日本語をつかって表現しようとする意思がみられた。

2-5. 6月23日：「社会化」へ。状況に参加し、規則を変革する主体へ

次の支援の中で、K からの働きかけによって、状況が大きく変わった。今まで同じやりかたで進んできた神経衰弱のルールを少し K が変えたいという。本来、全て裏返して、2枚ずつめくったカードの数はゲームの参加者が見ることができる。だが、そのカードを裏返す本人だけが数を確認し、相手には見えないようにすることで、ゲームをもっと難しくしたいという意図をもって、それをジェスチャーをしながら提案した。

「わたし、ひっくり返す、見る。でも、先生・・・」と、手を×の形にして、「見ない」ということを表現する。

ここで、否定形を導入することによって、今まで、否定表現の際には、日本語の基本形に韓国語で「アニ（違う）」をつけるという癖があったが、彼自身の言いたい意図を伝えようとする文脈で、「見ない」「見えない」という表現を導入し、習得にむすびつけることができただけでなく、これらのことばの学びをとおして、彼自身がゲームのルールを変革させることにより、「状況を能動的に築き変革する主体」となった。

この出来事にヒントをえた筆者は、彼が知っているルールを教えてもらい、そのルールをより面白くするなど、お互いにオリジナルのルールを創りながら、そのルールに従ってゲームを行なうことを提案した。

彼が、ジェスチャーと日本語、韓国語の語彙を交えて教えてくれたゲームは、次のものであった。

まず、互いにカードを10枚ずつ持ち、残りのカード全てを裏返しにし、二人の間におく。その次に、二人の間においたカードを一枚めくり、そのカードの模様（ハート・ダイヤなど）と同じ模様のカードが手持ちにあれば、そのカードを出すことができるのであるが、その際、出すカードの数字によって条件が付加されてくる。例えばカードの数字、J（12）が出たら、カードを出す順番がひとり「ジャンプ」され、次の人にわたされる。また K（13）ならば一人戻る。7を出したなら、模様を変え、たとえば、間においたカードがハートであるが、それを「ダイヤ」に変えることができる。

以上のKからの説明は、具象物がないこともあり、非常に分かり難いが、Kは、最初は、身振り手振り、知っている語彙を用いて、ルールを説明してくれたが、最初は筆者にはそのルールを理解することができなかった。そこで、具体的な活動をしながら、そのルールを理解すること

にした。

ゲームを実際に K の助けをもらいながら行なうことによって、次第に筆者と K との間でルールが共有されたので、今度は、それらのルールの意味をこんどはいっしょに日本語で共有するために、黒板に書いて整理した。

以下のものは、その整理された内容の一部である。

「もし、7が出たら、カードのデザインを変えることができる」

「もし、1が出たら、(自分ではない)相手は、カードを10枚取る。」

「もし、11が出たら、その人は、もう一度、カードを出せる。」

「カードが、最初に、なくなった人が、勝つ。」

当初は、K は以上のことばの意味を理解することが難しかったので、その下に絵を用いて表現し、意味がわかるようにし、もう一度ゲームをゆっくり行い、お互いの出すカードの数字に応じて「11がでた(カードの数字を指しながら)。だから、もう一度、カードを出せる。」などと、以上の意味内容を、具体的なコンテキストに助けを足りながら学びなおした。そしてその意味を二人でもう一度理解した上で、次はこのルールをもっと面白いものに変えていこうと約束をし、この日の支援を終えた。

2-6. 6月30日 6回目の支援と言語能力の捉えなおし

6回目の支援日、この日はどんなゲームをするか一緒に考え、その際には、ゲームのルールを、K に説明してもらいそれらのゲームを行った。さて、この時、バンドスケールを用いて、彼の言語的状况をもう一度捉えなおした。

| 測定日 | 聞く | 話す | 読む | 書く |
|---------------|-----|----|----|----|
| 2006年 5月6日 | 1~2 | 2 | * | 1 |

私達の関係の中で行われた活動の中心は聞く、話すが中心であったため、「読む」については、捉えることが難しかった。だが基本的にこれらの4技能は統合された形で発揮されると筆者は考えている。ここで重要なのはこの日だけの、彼の一部分の状態を「測定」するのではなく、これまでの支援の流れの中で、筆者との相互関係性の中で、どのようなやりとりがなされるようになったかを捉え、評価する際の基準につかった。これは川上(2005c)の指摘する言語の「動態性」「非均質性」「相互作用性」という3つの観点に基づく。さらに、今回の支援をとおして捉えなおした「学習」概念もふまえ、ただ読む・書く・話す・聞く能力が、たとえば「教師によって与えられた教材や課題に受動的に取り組む際において、いかに出来ているか」ではなく、K が「主体的に筆者や他の友人との関係性の中で、4技能によることばをとおして、どのような交渉や解決

をはかっているか」という評価の指標をそこにすえた。このことは、言語能力の評価の為に、一つのバンドスケールを用いたとしても観測者の言語能力、教育観によって、多様な解釈が可能になるということを示している。

筆者と彼との相互関係から、彼の日本語能力をとらえると、当初は、筆者からの日本語で話しかけや応答がほとんどであり、それを理解しても韓国語で応答したりと、受動的な対応が多かった。また、「読む、書く」についても、筆者が出した課題については、受動的に読んだり書くということが多かった。だが、そこでは意欲や関心も薄く、辞書もなく書けない、読めないという状況に陥ることがおこった。

だが、6月におけるカードゲームの支援により、彼の興味ある題材への実際的な活動とおして、自らルール、状況を理解したり、ルール、状況を自ら変革するために、辞書を積極的に用いたり、筆者自身に表現のあり方をたずね、書いたり聞いたり話したりする意欲が引き出せたという点、そしてそこで学んだことばを用いて積極的にコミュニケーションをおこなったという点で、大きな成長がみられたと思われる。

しかし、ゲームをもっとおもしろいものにするために、新しいルールを他者と共有するために言葉で説明するときに、時々言いたいことを伝えられなくて、あきらめてしまう、あるいは筆者からの問いかけが理解できず、困惑する場面があった。

3. 結論：実践における考察

以上は、最初は韓国語での応答がほとんどをしめていた彼が積極的にカードゲームに参加することに意欲を持ち、その中で互いに規則に従いゲームを進めていく過程で、彼がルールをより面白いものに変革することによって、あらたな状況の築き手となっていく文脈の中で、日本語のことばが習得され、日本語でのやりとりが生成されていく過程を記述したものである。

ここで得られた意義とは何か。一つは、言語そのものに対する「学習」について意欲がないとして問題視されていた状況をどう乗り越えるのかという課題に対して、改めて「学習」を捉えなおしたうえで、子ども一人一人が他者とのかわり方で共有する課題に取り組む中でことばを学ぶことを「学習」と捉えた上で、彼が真剣にとりくめる課題への意欲を引き出すことにより、彼が、その文脈の中で伝えたいことを表現することを能動的に学ぶ主体となったこと、それだけではなく、その状況を築き変革する主体となって、Kが能動的に提案、質問をし、筆者との関係性を築いたことである。

すなわちK自身の個人の関心、意欲を引き出すことによって、課題に意欲的に取り組む文脈をつくり、「わたしと彼」とが、社会的文脈を、相互的・協働的に構築していくことができたという事で、「個別化」「文脈化」「統合化」をとおした「社会化」、すなわち社会的状況に参画し、その状況に能動的に対応し変革する主体となるための一つの支援が実現されたことである。

このことも含め、支援の当初は筆者からの問いかけ、話の文脈の主導を握っていたという感覚が強かったのだが、一学期間の支援が終わる頃には、今日の授業で面白かったこと、自分が漢字が苦手であることで困っていることから本屋で漢字のテキストを買って学んでいること、期末テ

ストでの状況で大変だったことなど、自ら話の文脈を持ち出し、問いかけてくれ、その中で、必要な単語や語彙を尋ねたり、辞書を用いて調べ表現しようとする意欲がみられた。

だが、ここでの問題点は何か。ひとつは、今回の課題が放課後の支援において行なった「カードゲーム」の中でルールを作りかえ実践していくこと、そしてそれは、筆者と二人の関係性という狭い関係性に限定されてしまい、その限られた文脈の中では、彼が状況を築いたり、その状況の中でルールを変革する主体となることは達成できたが、果たしてそれだけで「社会的状況」の中で能動的に対応する力となったと言い切ってもよいものだろうかということである。実際彼の考えや表現の幅は広げることができたとしても、それはひどく限られたものであった。

彼をとりまく状況とは、学校の友人、教師、教会のコミュニティ、そして家族、様々な他者との関係性によって構成されている。その中で、彼が、他者と様々な交渉をし、関係性の中で自分の言いたいことを表現していく力が必要であり、その力こそが最終的には彼自身が自分の居場所やアイデンティティを模索していく力にもつながるだろう。彼が能動的に社会に参画し、能動的にコミュニケーションを行なう主体として成長することの実現とは、彼を取り巻く幅広い社会との相互関係の中でこそ実現されるものである。そのためには、社会全体が子どもの言語「学習」とは何か、そこでめざすべき課題に対して共に考えていく姿勢が重要となってくる。

4. おわりに

そこで、もう一度「はじめに」にもどろう。ここでは年少者の日本語教育におけるもっとも重要な課題を「協働的かつ多角的な支援」と述べた。子どものことばの学びが社会的相互作用の文脈に位置付けられるということだけではなく、私たち支援者、教師、保護者間も、協働で指導を模索していくことで、彼らをとりまく社会的状況を、子どもたちといっしょに創ることとなる。なぜならば筆者にとって、「社会」とは個と個の協働的なコミュニケーションによって築かれるネットワークであるからだ。こうした社会の中で、個々の子どもが、自律的に生きていく力を身につけるということが、すなわち、ことばを介して多様な文化、社会の状況の中で、自らのアイデンティティを模索していくことにつながるだろう。K が今後日本での生活の中で、様々な他者と関わり、その関係性の中で自ら自分のアイデンティティを探ることのできる言語能力が育成されればと願う。

また、重要なのは、彼らとともに社会を築くこと、そこに子どもの日本語の学びが位置づけられるだけではなく、その社会形成過程に、「日本語教育学の構築」が成り立っていることである。最初に述べたように、筆者の捉えた K の言語能力、そして支援とは、彼の言語生活の一側面にしかすぎない。だが、こうして社会に発信することが、わたしたちの社会がより子どもの日本語教育を共に考えていくことにつながる一歩であると考えられる。

川上(2005b)は、子どもの言語能力を捉え、評価し、必要な支援を模索する過程における「協働性」が、私たち自身の言語能力観、教育観の問い直しにつながる有意義をつけている。この指摘は、従来まで教育界で自明のごとく存在していた作成者の顔が見えない標準テストに代表される客観性、科学性に支えられた評価観、また、言語の学習に限定され、社会的文脈から切り離され

たテスト場面によって、子どもたちの言語能力を静態的に測定してきた評価観を、顔の見える評価、長期的で動態的な評価観へと転換させるものであるだけでなく、日本語教育学のあり方をも示唆するものであった。

「協働性に支えられた支援」をとおして、子どもたちが自らのアイデンティティを模索し、その中で自分らしく生きていける社会を共に築くことは、同時に、その中で私たち一人一人が、自らの言語能力観・教育観を問い直していくことにもつながる。筆者の捉える「個別化」「文脈化」「統合化」とおして実現する「社会化」という考え方における意義や問題点も含め、他の視点からも、さらなる支援を考えていくこと、他の支援者が子どもに関わり多様な視点をもって支援を考え共有していくことで、これまでの研究で実証されてきたさまざまな仮説や言語指導のあり方を再構築し、実践の内側から年少者日本語教育学が築かれ、今後の日本語教育のめざすべき地点を模索していくことにつながるのである。

■参考文献

- Cummins, J. 1980a. The construct of language proficiency in bilingual education. In *Current Issues in Bilingual Education* (Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics), edited by J.E. Alatis. 81-103. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- 岡崎敏雄・岡崎眸 (1993) 『日本語教育とコミュニカティブアプローチ』 凡人社
- 齋藤里美・田中望 (1992) 『日本語教育の理論と実践』 凡人社
- 小川貴士 (2006) 「内包された読者と伸展するテキスト読みのテキストを学習者が創る活動についての試論」 リテラシーズ研究会『リテラシーズ2』
- 川上郁雄 (2004b) 「年少者日本語教育実践の観点 — 『個別化』『文脈化』『統合化』『早稲田日本語研究』12 早稲田大学日本語学会 Pp.1-12.
- 川上郁雄 (2005a) 「移動する子どもたちと言語教育—ことば、文化、社会を視野に—」 リテラシーズ国際研究集会プロシーディング『ことば・文化・社会の言語教育』(主催: 「ことば・文化・社会の言語教育」実行委員会)
- 川上郁雄 (2005b) 「言語能力観から日本語教育のあり方を考える」『リテラシーズ1』くろしお出版
- 川上郁雄 (2005c) 「年少者に対する日本語教育の課題」『月刊言語』6月号(特集: 21世紀の日本語教育—直面する課題を乗り越えるために)。
- 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
- 細川英雄 (2002) 『日本語教育はなにをめざすか—言語文化教育の理論と実践』 明石書店

(オオニシ ヒロコ・修士課程2年)