

主体的な自己実現を目指す 年少者日本語教育に向けて

—ある外国人児童への日本語支援からの気づき—

尾関 史

要 旨

本研究は、近年増加し続ける「移動する子どもたち」が今置かれている環境の中で本来持っている力を発揮し、主体的に自己実現をしていくための「ことばの力」について考えることを目的としたものである。自己実現のための年少者日本語教育に向けて、子どもの主体性を活かした「手紙絵本プロジェクト」の実践を通し、そこで見られたことばの学びはどのようなものであり、それが子どもの学びをどのように広げていったのかを考察した。その結果、主体的な学びで得られた「ことばの力」は教科学習の場面でも活用され得る力として広がりをもっていることが明らかになった。つまり、こどもが主体的な学びを通して自己実現のためのことばを獲得することにより、そのことばをもとにして子どもの参加の文脈に広がりが見られ、自己実現が達成されたのである。

キーワード

移動する子どもたち・ことばの力・主体性・自己実現

1. はじめに

1-1. 移動する子どもたちの現状と課題

近年、日本社会において国や地域を越えて「移動する子どもたち」(川上 2004)は増加・多様化の一途を辿っている。私達の身の回りの学校や地域において、このような子どもたちは確実に増え続けており、彼らと共に生きていく社会がやってくるのはそう遠くない話であろう。それに伴い、子どもたちに対する教育の問題はもはや子どもたちに関する人々の間だけの特別な問題ではなく、多言語多文化社会を目前に控えた日本社会全体が考えていかなければならない緊急の課題の一つとなっている。子どもたちは日本社会で生活を始めると共に、ことばを始めとする多くの壁にぶつかり、苦しみ、葛藤することとなる。このような子どもたちはそれまで母国や母語によって身につけてきた力があるにも関わらず、それらを十分に発揮出来ない環境におかれることが多い。さらに、学校や地域において、日本語が出来るか出来ないかという一面的な力の有無から、あたかもそれがその子どもの能

力全体であるかのように判断されることが少なくない。その結果、日本語が出来ずに学習に上手く参加出来ないことで「勉強が出来ない子」、「やる気が無い子」と見なされ、教師からもさほど期待されないことが多い。このように、何をやっても思い通りに行かず、自分が本来持っている力を十分に発揮する機会にも恵まれず、また周囲にもあまり期待されない子どもたちは、徐々に学校での授業や日本社会に上手く参加出来なくなり、自信を失っていく。そして、学校や社会からドロップアウトしてしまうことも決して珍しくない。このように日本社会のシステムになじめず、不就学になる子どもは年々増えており、深刻な問題になっている。しかし、このような子どもたちは本当に「出来ない」子どもなのだろうか。筆者はそうは考えていない。なぜなら、日本語能力が不十分であっても、自分の参加できる文脈を見つけ、周囲の子どもたちに積極的に働きかけ授業に参加しようとしていた子ども（尾関 2007b）や、母語を活用した支援をきっかけに授業への参加を果たしていった子ども（朱 2003）など、日本語能力の有無にかかわらず日本社会の中で自己実現を果たしている子どもの姿が様々なところで報告されているからである。つまり、このような子どもたちが抱える問題を裏を返して考えてみると、子どもたちが本来持っている力を発揮できる場が保障され、周囲からもその力を正当に評価され、それによって自分の能力が認められれば、子どもたちは自信を持って学校や社会に参加していけるのではないだろうか。そして、そこで自己実現が果たせるのではないだろうか。本稿ではこのような問題意識に基づき、移動する子どもたちが本来持っている力を発揮し自己実現していくための環境のあり方について考えていきたい。

1-2. 移動する子どもたちの自己実現に向けて—「主体性」と「ことばの力」—

子どもたちの自己実現を考えるにあたり、その成功を左右する要因となるのが子どもの「主体性」と「ことばの力」であろう。子どもの「主体性」とは、子どもが置かれている環境の中で自分をどう見るのか、そしてそこでどうなりたいのかという自分についてのアイデンティフィケーション（identification）に基づいて、周囲への働きかけをコントロールする力である（齋藤 2006）。つまり、自分自身の中での対象への意味づけに基づいて、環境と自分との関り方を調整する働きを持っているものといえる。それゆえ、子どもがその環境の中でどこまで自分自身を表出するのか、またそこでどのような自分になっていきたいのかという自己実現とも密接に関係してくる概念である。つまり、主体性のあり方によって自己実現のあり方が左右されるのである。同時に、言い方を変えれば、主体性を発揮することで初めて自律的、自主的な学びが可能となり、自己実現が可能になるのである。

一方、このような主体性の発揮や自己実現は「ことば」を通して行われる。子どもたちにとって、ことばは自分自身と外の環境を結ぶ重要な媒介なのである。それゆえ、「ことばの力」をどのように育てていくのかということが子どもの主体的な自己実現のあり方に直接的に関ってくる。しかし同時に、子どもたちにとって自由に操ることが出来ないのもまたこのことばの力なのである。そこで本稿では、子どもたちの主体性を活かした自己実現のためのことばの力を育成する方策について考えていきたい。なお、本稿で育てようとすることばの力がどのようなものであるかについては次章で詳述する。

以上を踏まえ、本稿では、自己実現のための年少者日本語教育にむけて、移動する子ど

もたちが主体的に自己実現を果たすための「ことばの力」の育成について考えることを目的とする。具体的には、子どもの主体性を活かした学びの実践例（「手紙絵本プロジェクト」）を通し、そこでどのようなことばの力が獲得され、それが子どもの自己実現にどのようにつながっていったのかを明らかにしたい。

2. 主体的な自己実現のための「ことばの力」とは

子どもたちの主体的な自己実現に向けた「ことばの力」の育成を行うにあたり、そもそも育てるべき「ことばの力」とはどのようなものであるのだろうか。本章では、本研究で育成したいと考えている「ことばの力」について3つの観点から考えたい。

2-1. 幅広い文脈における「ことばの力」

まず、本研究における「ことばの力」という言葉の概念について述べておきたい。本研究で目指すことばの力とは、語彙や文法知識といったいわゆる「言語的な知識」のみを対象とするのではない。それだけではなく、周囲との関係性を調整する「メタ認知的な能力」や自分自身の学びをコントロールする「自己学習能力」（波多野・稲垣 1984）といった言葉を取り巻く幅広い文脈を含んだものである。それは、子どもたちの学びを考える上で単に語彙や文法の知識が増えていくだけでは、十分ではないと考えているからである。ことばを使って周囲の子どもたちや教師とやりとりをする力、また自分自身で自分の置かれた状況を捉え、その中で自分に必要な学びを主体的に作っていきける力、そのような力をつけていくことが子どもたちが環境の中で自己実現していくためには不可欠であるといえる。それゆえ、本稿で育てようとしていることばの力もそのような幅広い文脈における幅広い能力を含んだものを目指している。

2-2. 主体的に参加の文脈を広げるための「ことばの力」

また、筆者は子どもたちが自己実現をしていくことはすなわち「子どもたちが参加できる文脈を広げていくこと」（Gibbons 2007）だと考えている。つまり、個人対個人のやりとりから教室での学習場面へ、ひいては日本社会へと参加の領域を広げていき、このような参加の文脈の広がりの中で主体的に参加を遂げていくことこそが自己実現ではないだろうか。また、このような参加の領域の広がりの中で自分の伝えたいことを自分の力で表現するためのことばの力を獲得していくことが求められている。そして、そのようなことばの力こそが自己実現としての参加を支えていく力になっていくのである。さらに、このような主体的に学んだことばの力は、その子どものその後の成長過程においても様々な場面に転移しうる力になり得ると考えられる。これについては後出の5章の考察の部分で詳しく触れる。

2-3. 広がりを持った「ことばの力」

近年、学びは生涯続くものであるという生涯学習の考え方が注目されている。これは、学びを学校で学ぶ期間だけに限定するのではなく、その後社会に出てからの人生において

も人は常に学び続けているとする学習観である。そのような考えからすると、子どものたちの学びも学校という枠だけに留まらず、学校を出た後に続く長い人生や子どもの発達という視点から捉えていく必要があるだろう。特に、移動する子どもたちの学びは移動を繰り返す中で空間的にも時間的にも分断されることが多いため（齋藤 2005）、単に学校という場、家庭という場、日本という場だけで完結するものではない。しかし、その一方で移動を繰り返す間にも子どもの発達は続いており、それに伴う学びも発達し続けていかなければならない。それゆえ、このような子どもたちの学びを分断させず、継続的に育み続けていく必要があるといえる。石井（2006）では、子ども達の学びについて語る際、その子どもの生涯発達を見据えた長期的な視点で学びを考えることが必要だとしている。つまり、今日の前にある現実に対処することのみを目指した学びではなく、その子どもの人生における発達の段階を考慮し、その中で今子どもが自己実現をしていくために必要な学び、また今後必要になるであろう学びを捉え、育成していくことが求められているのである。このような考え方によれば、従来のような教室の目先のカリキュラムに追いつくことだけを目指した文法積み上げ式の教え方や学校生活に必要な語彙の指導といった学校での学びのみを指向した学習支援だけでは不十分であると考えられる。そうではなく、子どもたちの生きている多様な環境を超越し、かつそれぞれの子どもの発達の軸に対してしっかりと芯の通った、横にも縦にも拡張していく可能性のあることばの力の育成が求められているのである。

以上の3点を踏まえ、本研究では子どもたちの主体的な自己実現に向けて、幅広い文脈で活用できることばの力の育成を通し、子どもたちが様々な場に主体的に参加を広げていくための支えとなることばの力について考えていきたい。また、その際、子どもたちの学びを発達という長期的な視野から捉え、その力がその後の子どもの人生にとってどのような広がりを持つのかを問いかけていきたい。

3. 実践の概要

3-1. 子どものプロフィール

本研究で対象としたのは、筆者が支援に携わっているオーストラリア人のVである。Vは2006年8月に家族と共に来日し、公立の小学校の3年生に編入した。両親は共に英語を母語とし、Vの母語も英語である。来日当初の日本語能力は簡単なひらがなを読み書き出来る程度であった。そのため、ジェスチャーや言いかえを含んだ簡単な日本語でのやりとりは何とか理解が出来るものの、日本語のみで行われる在籍学級の授業についていくのは大変難しい状態であった。一方、母語である英語は両親の話では年齢相応の発達を遂げているとのことである。しかし、3年生という年齢から考えると、母語も認知力も依然として発達の途上にあり、今後も引き続き伸ばしていくことが求められているといえる。

3-2. 支援の概要

このようなVに対し、筆者は2006年8月の来日当初より週に一度の家庭での学習支援

と週に一度学校での入り込み支援を行ってきた。また、筆者はそれぞれの支援の場で子ども本人、子どもの両親、学校の教師たちとやりとりをする機会がある。それゆえ、本研究は「家庭」「学校」を始めとするVを取り巻く多様な学習環境、また「本人」「両親」「教師」「支援者」といったVを取り巻く様々な立場での人々の意識を多元的に見ていく中で実践を組み立てていくという特徴を持った実践研究といえる。筆者は支援者としてこのような多元的な環境に身を置きながら、それぞれの場におけるVの様子や「ことばの力」の様相、参加の様相に触れる中でVにとってのよりよい支援を日々模索してきた。

3-3. 研究方法

本研究では、このようなVへの家庭、学校での支援およびそれぞれの場におけるVの参加の様相を参与観察し、それを観察記録として主なデータとした。また、この他にも支援者（筆者）自身の内省や教師や両親に対してインフォーマルインタビューを行い、Vを取り巻く人々の視点からのデータも収集した。さらに、授業における提出物や作品なども適宜収集し分析の対象とした。このようにVに関する多様な視点からのデータを収集し、出来る限り厚みのあるデータの収集を目指した¹⁾。そして、これらのデータをマイクロエスノグラフィの手法に基づきコード化し、分析した。但し、本研究ではマイクロエスノグラフィの方法においては本来あまり好まないとされない積極的な介入を伴う参与観察を行った。これは、調査者自らも支援者としてフィールドに積極的に介入し、そこでの行為に関わりながら様々な実践を行い、その過程を省みる中でまた自らの実践を構築していくという方法である。このような方法を取ったのは、単に観察者としてVに外側から関るのではなく、筆者自身がVの教育実践に携わる一員としてVのことばの力の把握、および教育を考えていく必要があると考えたためである。そして、このような研究者自身の積極的な実践への介入および実践の組み直しの過程こそがより良い実践の探求につながると考えている。そのような意味では、本研究の手法は細川（2005）のいう「実践研究」に近いものといえる。

4. 主体的な学びから生まれる「ことばの力」―「手紙絵本プロジェクト」の実践から―

Vに対する支援の中でも、特に家庭での支援は筆者が自由に学習をデザインできる環境にあった。そのため、筆者はVを取り巻く多様な環境を踏まえ、Vにどのような支援をすればいいのか、どのような支援が求められているのか、試行錯誤を繰り返してきた。なお、これから紹介する「手紙絵本プロジェクト」という実践もそのような中で生まれた子どもの主体性に注目した実践の一つである。本章ではまず、そもそもなぜ筆者がこのような支援を行うに至ったのかという子どもの主体性への注目までの軌跡を簡潔に述べ、その後、手紙絵本プロジェクトの概要を述べる。そして、手紙絵本プロジェクトで見られたVの主体的な学びとことばの力について考察する。

4-1. 子どもにとって必要な「ことばの力」とは何か—主体的なことばの力への注目—

来日後数ヶ月の間、家庭支援において筆者は、Vに対して日常生活で必要な日本語（あいさつ、ひらがな、学校生活に必要な基本的なやりとりなど）の指導を中心に行っていた。そして、学校生活が本格的にスタートした2006年9月からは徐々に学校での学習内容を取り入れて支援をデザインした。しかし、Vは必ずしもこのような支援に興味を持たなかったのである。学校の宿題をしようとしてもなかなか意欲的に取り組めなかったり、文字を読んだり書いたりすること自体も億劫がることしばしばあった。また、算数の学習に対して、「どうしてこんなことをしなくちゃいけないの。いったい何の意味があるの」とかたくなに学習を拒否する姿も見られた。以下の事例にもそのようなVの姿が顕著に見て取れる。

【事例1】算数の学習に意味づけを感じられないV

漢字プリントの後、算数の授業の復習を行う。

教科書にある問題（漢数字からアラビア数字へ書き換えるというもの）を行おうとするが、「漢字で終わりって言ったじゃない。もうやりたくない。疲れた。何で私だけ……」の繰り返しで、なかなか勉強に入ろうとしない。父親は「学校での算数がわかるようになるでしょ」と説得するが、「こんな漢字で書いてあるのは（現実の社会には）無いのに、こんな勉強して何の意味があるの？」と訴える。

（実際の発話は全て英語で行われた。翻訳は筆者による）

（2006/10/25 支援記録より）

しかし、その一方で、日本人の友人からもらった手紙を翻訳してもらいながら懸命に理解しようとする姿、またその手紙につたない日本語で一生懸命返事を書こうとする姿を見せることもあった。そのようなVの姿を見ている中で、自分が行っている支援のあり方を根底から考えさせられた。日本語で行われる教科学習に意味を見出せないVに対して、このまま教科学習を学校の学習の文脈に沿って支援していくことに疑問を感じるようになっていたのである。そのような悩みの中で筆者に「学びに対する意識の転換」が起こった。Vにとって意味のある文脈で、つまりVが言いたいことを言うためのことば、書きたいことを書くためのことば、意味のある手段としてのことばを育てていかなければ、Vにとって本当の意味での「学び」は起きないのではないかと考えた。また、それまでVが獲得してきた力を活かせるような学びを作っていかなければ、日本語での学びはVにとって自分とは結びつかない単なる外国語の知識としての学びになってしまうのではないかと考えた。つまり、Vの主体性が発揮できる学びを作っていく必要性に気づいたのである。そこで、Vの主体性に注目したことばの学びへと支援の方向性を転換していくこととなった。そのような中で生まれたのが「手紙絵本プロジェクト²⁾」である。

「手紙絵本プロジェクト」とは、一冊の絵本（『こんにちはおてがみです』福音館書店2006）をきっかけに始まった活動である。絵本には様々な登場人物からの手紙が実際の手紙と同じように封筒に入った形で登場し、子どもたちはその手紙を一つ一つ封筒から取り出して、あたかも本物の手紙のように楽しむことが出来る仕掛けになっている。Vがそれまでの支援において手紙を書くことに興味を持っていたことから、始めは読み聞かせのために持っていった絵本であったが、実際にVに絵本を見せると大変興味を持ち、私達も

この絵本を作ってみようということになった。絵本を作ってみようと提案したとき、Vは本当にうれしそうな顔を見せた。Vにとって自ら主体的に取り組めるきっかけを持った活動であったことがうかがえる。なお、実際の活動は2006年11月末～12月末の1ヶ月間で行った。始めは二人で相談しながら一通一通手紙を書き進めていったが、次第にVが自ら主体的に次々と手紙を書き始め、支援の時間以外にも自分一人で十数通の手紙を書き上げていたこともあった。最終的に全部で13通の手紙を書き上げ、絵本に貼り付けることが出来た。

4-2. 手紙絵本プロジェクトに見られた「ことばの力」

この手紙絵本の活動を通してVの「ことばの力」の伸びは様々な局面で見られた。まず、それまで日本語で書く事を億劫がることの多かったVが、最後には一人ですらすらと日本語の手紙を書き上げたという「書くことに対する意欲の増進」や、自分の言いたいことを言うために粘り強く支援者と日本語でやりとりをして、伝えたいことを表現していくという「自己表現をするための手段としての書き」といった、いわゆる言語的な能力における伸びが活動の随所で見られた。また、これに加え、自分自身の学びのスケジュールをコントロールする力や間違いを自己訂正できる能力など、広い意味での「ことばの力」の伸長も見られた。このような力は2章で前述した「幅広い文脈におけることばの力」の獲得といえる。そして、そのようなことばの力の獲得に伴い「自己表現のためのことば」が獲得されたのである。これらのことばの力は、V自身が活動に積極的に、かつ主体的に関することで獲得された主体的なことばの力であると考えられる。

しかし、この手紙絵本プロジェクトがVの主体的な学びとして一定の成果を収めた後、筆者の中に一つの疑問が湧いてきた。それは、このような主体的な学びで得られたことばの力はこの場限りのものなのだろうか、それとも、今後も他の場面でも活かされる力なのだろうかという疑問であった。また、このような主体的なことばの力とVのこれまでの学びの経験がどうつながっているのかという疑問である。さらに、2-3.で前述した「広がりを持ったことばの力」という観点から考えるのであれば、手紙絵本プロジェクトを終えた現在もVの成長は続いている。それゆえ、今回の主体的な学びがVのその後の学びにどのように広がっていったのかを探る必要があると考えた。

これらの理由から、この手紙絵本プロジェクトに見られたことばの学びが、彼女のそれまで持っていた力とどのように関連し、またその後の学び、特に教科学習場面における認知的な学びにどのように影響を及ぼしたのか、特にVの自己実現にとってどのような影響をもたらしたのかについて考察を行うこととした。

5. 主体的な「ことばの力」の広がり

本章では「手紙絵本プロジェクト」に見られたVの主体的な学びが、Vのそれまでの力とどのように関連し、また、その後のことばの力にどのような影響を与えたかについて、JSLバンドスケールに見られたことばの力の広がり、教科学習場面に見られたことばの力の広がりから考察する。

5-1. JSL バンドスケールに見る「ことばの力」の広がり

以下の表1は、手紙絵本プロジェクトを行う前の2006年10月と、プロジェクトを終えて2ヶ月が経った2007年2月に行った「JSLバンドスケール³ (川上2005)」によるVの日本語能力の判定結果⁴である。

表1：JSL バンドスケールに見る日本語能力の推移

| 測定日 | 聞く | 話す | 読む | 書く |
|---------|-----|----|----|-----|
| 2006.10 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| 2007.02 | 3～4 | 3 | 2 | 2～3 |

表から、いずれの能力も伸びを示していることがわかる。注目すべき点は一般的に認知的負担が高く、伸長に時間がかかるとされる「読む」「書く」の能力も順調に伸びを見せていることである。さらに、バンドスケールのレベル別の記述から質的な変化も見られた。その一つが「やりとりの文脈の広がり」である。以下の表2はVの日本語能力を示すバンドスケールの「聞く」力における記述を抜粋したものである。

表2：JSL バンドスケールによる日本語能力の記述：「聞く」力より

| |
|--|
| 「身振りや繰り返し、言葉の言いかえなどの補助があれば簡単な指示や指導に言葉や身体で反応することが出来るので、 <u>一対一の対面した状態で話を聞くことを望む</u> 」 —「聞く」レベル2— (2006.10) |
| 「生活場面や教室で日常的に使われる言葉を理解し始め、 <u>様々な場面で使い始める</u> 」 —「聞く」レベル3— (2007.2) |
| 「明確な手順とモデルが示されると、 <u>教室活動についての指示は理解可能である</u> 」 —「聞く」レベル4— (2007.2) |
| (『JSL バンドスケール試行版・小学校編』(2004)より抜粋 下線は筆者による) |

表から、Vのやりとりが一対一の個人的なやりとりから、親しい数名のクラスメートとのやりとり、そして教室の文脈においてのやりとりへ、また学習の文脈への部分的な参加というように、その(やりとりの)文脈を広げていることが分かる。また、このようなVのやりとりの文脈の広がりに伴い、筆者が教室支援においてVに与えていた支援も少しずつ変化を遂げていった。始めはVに何とか教室での学習内容を理解させようと、教室での流れとは別個のVのための文脈での支援が中心であった。しかし、次第に教室の文脈での指示ややりとりを理解し始めてきたVに対し、徐々に教室の文脈を活かした形での支援へと切り替えていった。そして、それに伴いVの参加も個別的な参加から教室全体の文脈へと広がっていった。

さらに、Vに見られた二つ目の変化として「自己表現の手段としてのことばの獲得」があった。これは、Vが授業に参加するために母語である英語やイラストなどの自分の持つリソースを活用したり、支援者や国際学級の教師からの手助けを介したりして参加を果たしていく姿が見られるようになったものである。つまり、Vがそれまでに母語において身につけた力を発揮しながら、新たなことばの力を拡張していることがうかがえる。これに

加え、「書く」力においては、書くことに興味を示し、表現したいことを書くために積極的にやりとりをする、誤用を恐れずに文を書く、イラストや英語を利用して書くなど、書くことへの積極的な取り組みが見られるようになった。以下の表3に見られるバンドスケールの「書く」力に関する記述からもそれが見て取れる。

表3：バンドスケールによる日本語能力の記述：「書く」力より

| | |
|---|---------------------|
| 「絵を描くことで自己表現したいと思う」 | —「書く」レベル2— (2007.2) |
| 「日本語だけでなく第一言語での経験に基づいて言語活動を行う。」 | —「書く」レベル2— (2007.2) |
| 「良く知っている話題について、テキストの構成や言語面の補助などを含むモデルが与えられれば、短い文を書くことが出来る。(日記、手紙、説明文等)」 | —「書く」レベル3— (2007.2) |
| (『JSLバンドスケール試行版・小学校編』(2004)より抜粋) | |

池上・小川(2006)によれば、子ども達にとって「書くこと」は自己表現の手段であり、認知的な発達にとっても重要であることから、このVの「書く」力の伸びはVの自己実現にとって大きな一歩であるといえる。

以上のことから、依然として誤用の存在や支援の必要性はあるものの、やりとりの文脈の広がりや自己表現としての書く力の獲得など、自己実現につながる「ことばの力」がVに獲得され始めていることが明らかになった。そして、このような自己実現に向けたことばを獲得することに伴い、自己実現できる場が広がり、自己実現をする機会も増えていく様子が見られた。つまり、ことばを媒介として子どもが主体的に参加の文脈を拡張していく過程が明らかになった。また、一方で、Vの「ことばの力」はV自身の能力の伸長に加え、周囲の支援者や子ども達からの適切な支援を受けることにより、さらにその文脈が拡張していく可能性が示唆された。つまり、Vの文脈の拡張のためには、今後もVの発達の段階を踏まえた周囲からの適切なスキヤフォールディングを与えていく必要があるといえる。

5-2. 教科学習場面における「ことばの力」の広がり—国語の授業に見られた主体的な学びの様相—

続いて、教科学習の場面において見られた「ことばの力」の広がりについて、ある印象的な事例を紹介したい。これは、手紙絵本プロジェクトを終えて二ヶ月ほどした頃に行われた在籍学級の国語の授業である。教科書(『国語』三年(下)光村図書)にある『漢字と友だち』という単元において教科書本文にある漢字の成り立ちについての物語を学習した後、自ら新しい創作漢字を作ってみるという活動を行っている。以下の事例は、Vが図書室から持ってきた辞書を片手に漢字の創作活動に取り組んでいる様子である。なお、Vはその数日前の家庭支援において、該当する教科書の本文の内容について筆者と英語を交えながら学習をし、単元の内容の大まかな理解をしていた。

【事例2】主体的に学びを構築していくV

Vは辞書を片手に、辞書で見つけた知っている漢字をノートに書きとめ、それらを組み合わせ、「**菜**（くさきみず）」という漢字を創作する。創作する漢字が決まると、先ほど配られた画用紙にフォーマットに従い漢字の説明を書いていく。「漢字」、「漢字の読み方」、「漢字の成り立ち：くさときとみずをあわせて**菜**（くさきみず）」、「説明：森はくさと木と水があります。きもちがいいです」を書き、イラストも描いていく。

漢字の説明を書き進める中で、自分の言いたいことを書くために「「～」は日本語で何？」と質問を投げかけてくる。また、それぞれの文章は自分自身で考え、書き進めていく。文法のおかしい部分（助詞などの間違い）のみこちらで修正を入れていくようにする。Vは他の子ども達とほぼ同じペースで漢字ストーリーの作成を進めていく。
(2007/2/14 国語)

Vは活動の中で自ら積極的に文を書き進め、自分が表現したいことを書き表すために筆者に質問を投げかけてきた。このようなVの姿は筆者が教室に入って初めてのことであった。それまでの支援においては、専ら筆者からの働きかけが中心であり、筆者が促しVが活動に参加するという流れであったが、今回の授業ではその参加の構造が逆転した。また、他の子ども達とほぼ同じペースで同じレベルで授業に参加していくこともそれまでにはあまり見られないことであった。さらに、この後Vは筆者の促しにより、出来上がった漢字プリントを担当の教師に提出しに行く。そして教師にそのプリントを褒められると誇らしげな顔をしてうれしそうに席に着き、二文字目の創作漢字の作成へと取りかかったのである。これまで最低限の活動への参加が達成されるとほとんど次のことをしながらなかったVにとって、求められている課題よりも余分に課題に取り組むという行為は大きな変化であるといえる。また、二文字目の漢字作成の場面ではVは自ら進んで漢字と漢字の成り立ち物語を考えていった。そして、しばしば周囲の友人の作品をのぞきながら、「ふふふ」と笑ったりする場面も見られた。

筆者はこのようなVの教科学習場面での積極的な参加の背景に手紙絵本プロジェクトでの学びの経験が影響していると考えている。自己表現として文章を書くこと、「書く」ことへの積極的な取り組み、また自分は出来るという自信が手紙絵本の作成を通して生まれ、また活性化され、教科学習の場面にも活かされたのではないだろうか。また、それまでドリルなどの漢字練習を嫌がることの多かったVが、国語辞典の漢字に興味を示した姿も印象的であった。表現したいことを表すための意味を持った文字としての「漢字」が彼女の中に生まれたのではないかと考察される。これらのことから、少しずつ、そして部分的ではあるが、教科学習場面における活動がVにとって「意味のある学び」として捉えられ始めていることが分かる。これは、4-1.で前述した家庭支援において算数の学習に対して拒否反応を示している姿とは対照的な姿である。今ここでしていることが自分にとって意味のある学びであり、さらに自分の考えを自由に表現できると自覚した瞬間、彼女が主体的に学びに取り組み始めたのである。つまり、自分の考えの表明、自身の思考の深化などを内包する自己表現の手段としての主体性を持ったことばが彼女の中に育成され始めていると考えられる。日本語が彼女にとって主体性を持った自己実現のための一つのことばと成り得た瞬間、彼女の学びが動き始めたのである。

5-3. 主体的な自己実現のための「ことばの力」の獲得

以上の考察から、子どもたちにとってのことばの学びとは、単に日本語が出来る、出来ないといった能力的な問題だけではなく、そこで本人にとって主体的な学びがおきているかどうかということが重要であることがわかる。主体的な学びがおきていないのであれば、その力は子どもにとってすぐに忘れ去られてしまう、単なる表面的な外国語の知識に留まってしまう。しかし、自分を表現するための根源的なツールとして主体的に獲得したことばは、生涯子どもを支える力として生きていくのである。それゆえ、このような力はその子どもの母語にも、またその他の様々な能力の発達にも転移しうると考えられる。これは、Cummins (1981) の言う共有基底言語能力モデル (common underlying proficiency model) の考え方にも通じるものである。Cummins (1981) は、バイリンガルの子どもの二言語能力を取り上げ、いずれかの言葉で獲得した能力は双方の能力に共通する共有基底言語能力となり、双方の言語能力に転移しうると述べている。つまり、これを主体性を持ったことばの力に当てはめるならば、自己実現のことばとして主体的に得られたことばの力は様々な場において発揮される転移可能な力となり得るのである。また、同時に主体的な自己実現を通して、これまで持っていた力、また新たに獲得された力といった多元的な力が相互に活性化され、相互に成長を続けていくと考えられる。

6. おわりに

手紙絵本プロジェクトの実践とその後の考察から、主体的な学びで得られたことばの力は教科学習の場面でも活用され得ることばの力として広がりをもっていることが明らかになった。言い換えれば、こどもが主体的な学びを通して自己実現のためのことばの力を獲得し、そのことばをもとにして子どもの参加の文脈に広がりが見られた、つまり自己実現が達成されたのである。また、主体性をもとに子どもたちが本来持っていることばの力が発揮され、新たなことばの力と共に拡張していく様子が明らかになった。これらのことから、今後はこれまで初期適応と教科学習、日本での学習と母国での学習などとそれぞれの場面に応じて別個のものとして考えられがちであったことばの力を、子どもの人生や発達という長期的な視点から捉え直し、連続性があり、かつ様々な場に転移しうることばの力として育成していくことが重要であるといえる。そして、その際子どもの主体性が活かされているかどうか重要であろう。つまり、子どもの主体性を軸にして縦（時間軸）にも横（空間軸）にも連続性のあることばの力の育成が求められているのである。さらに、このような主体性を活かした学習における成功の体験は、本人にとっても、また周囲の教師や子ども達に対しても子どもに対するポジティブな位置づけを生むきっかけにつながる。つまり、主体性を活かした学びは子どもの情意的な面においても意義があるのである。

一方で、今回は子ども個人の主体性をもととすることばの力に注目したが、今後は周囲の環境である、家庭、支援者、周囲の子ども達の側にも注目していく必要がある。子どもが主体的に自分のことを発信していくためには、周囲との関係のあり方が重要になってくるからである。つまり、子どもが個人の主体性を保ちながらも、他者とのやりとりを経て揺さぶられる中で改めて自分自身について考え直し、その中で主体性を発揮していくこと

が重要であろう。また、その際子ども自身が自らの学びをどのように捉え、調整しているのかといった子ども個人の意識の変容過程にも注目する必要がある。これらの課題を踏まえつつ、今後も引き続き子どもの主体性とことばの力の育成について実践を通して探求していきたい。そしてこのような実践の探求が子どもたちの自己実現のための一助となることを願っている。

注

- 1) なお、今回は実際の発話の録音データは使用しなかったが、今後必要に応じてデータの収集および使用を考えている。
- 2) この手紙絵本プロジェクトの実践の詳細については尾関（2007a）に詳しいのでそちらも参照されたい。
- 3) 「JSLバンドスケール」とは川上（2005）によって開発された、JSLの子どもたちの言語能力の把握と指導を目的としたスケール（ものさし）である。スケールは小学校編、中学・高校編に分かれ、「聞く」「話す」「読む」「書く」のそれぞれにレベル1～7（中学・高校編はレベル1～8）が設けられている。
- 4) 今回の判定は観察記録に記されたVの学習場面での様子、および教師や両親へのインフォーマルインタビューなどの総合的な記録に基づき、約半年単位で筆者が判定を行ったものである。なお、今後筆者以外の両親、教師などとも連携し、バンドスケールを用いたそれぞれの視点からの日本語能力の判定を行い、協働的な日本語能力の把握および支援体制の構築という可能性も考えている。

参考文献

- 1) 池上摩希子・小川珠子（2006）「年少者日本語教育における「書くこと」の意味—中国帰国者定着促進センターでの取り組みから—」『日本語教育』128、pp.36-45 日本語教育学会
- 2) 石井恵理子（2006）「年少者日本語教育の構築に向けて—子どもの成長を支える言語教育として—」『日本語教育』128、pp.3-12 日本語教育学会
- 3) 尾関史（2007a）「子どもの主体性を活かした「ことばの学び」をデザインする—「手紙絵本プロジェクト」の実践から—」『早稲田大学日本語教育実践研究』6、pp.27-36 早稲田大学大学院日本語教育研究科
- 4) 尾関史（2007b）「多様な背景を持つ子どもの授業への参加過程の関係論的分析—言語を通じた関係性構築に注目して—」『言語文化と日本語教育』33、pp.11-20 お茶の水女子大学日本言語文化学会
- 5) 川上郁雄（2004）「「移動する子どもたち」の教育を考える」『日本語学』23、pp.62-73
- 6) 川上郁雄（2005）「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1』pp.3-18 くろしお出版
- 7) 齋藤ひろみ（2005）「「子ども達のことばを育む」授業作り—教師と研究者による実践研究の取り組み—」『日本語教育』126、pp.35-44 日本語教育学会
- 8) 齋藤恵（2006）「JSL児童生徒の成長における「audibility」と「行為主体性」の意味—子どもの成長を支援する言語教育のために—」『リテラシー2』pp.113-128 くろしお出版
- 9) 朱桂栄（2003）「教科学習における母語の役割—来日間もない中国人児童の「国語」学習の場合—」『日本語教育』119、pp.75-84 日本語教育学会
- 10) 波多野諄余夫・稲垣佳世子（1984）『知力と学力—学校で何を学ぶか—』岩波書店
- 11) 細川英雄（2005）「実践研究とは何か—「私はどのような教室をめざすのか」という問い—」『日

- 本語教育』126、pp.4-14 日本語教育学会
- 12) Cummins, J. (1981) *Bilingualism and Minority Language Children*. Ontario: Ontario Institute for Studies in Education.
 - 13) Gibbons, P. (2007) Looking at curriculum through the lens of language. (ことばのレンズを通して教科学習を考える)『国際研究集会「移動する子どもたち」の言語教育—ESLとJSLの教育実践から—プロシーディングス』pp.54-89 年少者言語教育国際研究集会実行委員会

参考資料

- 1) にしむらあつこ他 (2006) 『こんにちはおてがみです』福音館書店
- 2) 川上郁雄編 (2004) 『JSLバンドスケール 2004 試行版・小学校編』早稲田大学大学院日本語教育研究科年少者日本語教育研究室
- 3) 『国語 三年 (下)』光村図書