

第1章 移動する子どもたちとことばの教育

1-1. 移動する子どもたちの成長・発達とことば

1-1-1. 移動する子どもたちの現状—増加・多様化・深刻化—

近年、国境を越えた人々の「移動」は珍しいものではなくなっている。日本にも、仕事や出稼ぎ、留学、移住、国際結婚などの理由により国境を超えて来日する外国人、また、仕事や留学のため海外での暮らしを経験し、再び日本に戻ってくる日本人など、さまざまな言語背景、文化背景を持つ人々が暮らすようになってきている。そして、それに伴い「移動する子どもたち」(川上編 2006a)が急増している。移動する子どもたちとは、国や文化の間を移動しながら成長・発達する子どもたちのことである。これには、親の仕事の都合で来日する外国人児童生徒、親の海外赴任に伴い外国と日本を行ったり来たりする帰国児童生徒、親の国際結婚により生まれた子どもたちなど多様な背景を持った子どもが含まれる。

このような移動する子どもたちは、年々「増加」している。文部科学省の調査¹によれば、2007年9月現在「日本語指導が必要な外国人児童生徒」は2万5千人を突破し、調査開始以来最も多い数だという。しかし、調査で使用されている「日本語指導が必要な」という基準の曖昧さに対する指摘(川上 2006b)や、調査対象に外国人学校に通う子どもや不就学の子どもが含まれていないという指摘(佐久間 2006)もあり、実際には調査の数字よりもさらに多くの移動する子どもたちが存在することが予想される。一方で、子どもたちは必ずしも自分の意思で移動しているわけではない。子どもたちが移動する理由の大半は、親の仕事や結婚など、いわゆる大人の都合である。その意味で子どもたちは「移動せざるをえない子ども」(川上編 2006a:3)とも呼ばれる。実際、親の都合によって自らの意思とは関係なく日本に定住することになったり、何度となく国の間、地域の間を移動を繰り返す子どもたちに筆者はこれまで何度も出会ってきた。

また、増加に伴い、子どもたちの背景は「多様化」している。そして、子どもたちの背景が多様化するにつれ、「日本人」「外国人」という枠組み自体が揺らぎ始めている(佐久間 2006)。たとえば、一口に外国人児童生徒といっても、二言語を巧みに操る子どもから

¹ 文部科学省初等中等局国際教育課の「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受け入れ状況等に関する調査(平成19年度)」による。平成19年9月現在、日本語指導が必要な外国人児童生徒数は25,411人と報告されている。

どちらの言語でも十分な能力を持たない子どもまで、実にさまざまな子どもが存在する。また、帰国児童生徒と呼ばれる子どもたちの中にも、近年日本語のサポートが必要な子どもたちが出てきている（尾関 2007b）。子どもたちの現状はもはや「日本人の子ども」「外国人の子ども」「帰国児童生徒」といった従来の枠組みだけでは捉えきれなくなっているのである。それゆえ、それぞれの子どもが抱える問題を従来の枠組みの中だけで考えていくのではなく、国境や文化を越えて移動する「移動する子どもたち」の問題として捉え、対策を講じていくことが重要ではないかと筆者は考える。

では、移動する子どもたちが抱える問題とはどんな問題なのだろうか。佐久間(2006)は子どもたちの不就学の実態を指摘し、学齢期にありながらも学校に行かず学習の機会を剥奪されている子どもたちは、将来的に言語発達・認知発達において決定的なハンディを負うことになると警鐘を鳴らす。小島・中村(2006)の調査によれば、学齢期に不就学であった子どもたちは、その後も学校に通うことなく、就労しているか、何もしていない傾向が高いという。不就学の問題は子どもたちの将来の可能性をも奪いかねない深刻な問題の一つであるといえよう。また、中島(2001,2007)はダブルリミテッドの問題を指摘する。ダブルリミテッドとは、母語が十分に確立していない状態で日本語の学習を始め、双方の言語において質・量ともに十分な言語教育支援を受けることができない環境に置かれた子どもたちが、母語の発達も日本語の発達も不十分な状態に留まってしまう状況を指す。この、ダブルリミテッドの現象は母語が確立していない幼少時や年少時に来日した子どもに多く見られ、言語形成期にある子どもたちの発達の諸側面に深刻な影響を及ぼすとされている。特に、母語も日本語も十分に発達させることができず、どちらの言語においても認知的な思考を支える言語能力を持たない子どもたちは、認知的な発達の遅れ、ひいては人間としての発達にも影響が出てくるのが懸念される。

以上二つの問題を見ただけでも、子どもたちの抱えている問題は子どもたちの成長や発達、そして将来までも脅かしかねない深刻な問題であることがわかる。そして現在、これらの問題に対して様々な方策が講じられているが、いずれも根本的な解決につながっているとは言い難い。むしろ、子どもたちの増加・多様化に伴い、年々状態が悪化しているというのが現実であろう。つまり、子どもたちの現状は「深刻化」しているのである。しかし、忘れてはならないのは、これらの問題は決して子どもたちだけに責任があるのではないということである。前述したように、子どもたちは大人の都合で移動を余儀なくされているのであり、子どもたちの抱える問題は子どもたちが「抱えさせられている問題」で

もある。それゆえ、子どもたちに「問題を抱えさせている」私たちが子どもたちの問題を社会的な問題として捉え、解決策を講じていく責任を負っているのではないだろうか。

このように増加・多様化・深刻化する子どもたちの現状に対し、日本でも、ここ数年、行政および研究機関である大学が積極的な関わりを見せ始めている。たとえば、JSL カリキュラムの開発（文部科学省初等中等教育局国際教育課 2003）²や学校現場への母語指導員設置の充実、ボランティア教室の増設、研究機関である大学と学校現場との連携³などがその代表的なものである。子どもたちの抱える問題がようやく社会的な問題として認識され始めてきたといえよう。しかし、それらの対策の多くは、学校現場において増加し続ける移動する子どもたちの存在をもはや見過ごすことができなくなり、とにかく何らかの手を打たねばと対処療法的に行われているのも現実である。そのため、明確な方向性やビジョンという点においては未だ模索段階のものが多く、課題も多い。このような現状に対し、本研究では、年少者日本語教育という立場から子どもたちの成長・発達を支えていくための明確な方向性を持った教育のあり方を考えていきたいと考えている。なお、年少者日本語教育という立場に注目するのは、子どもたちの成長・発達において「ことば」が重要な役割を果たしているからである。そこで、次節では移動する子どもたちの成長・発達とことばが具体的にどのような関係にあるのかを見ていきたい。

1-1-2. 移動する子どもたちの成長・発達を支えることば

移動する子どもの成長・発達とことばはどのような関係にあるのだろうか。乳幼児のことばの発達過程を追った発達心理学の知見からは、ことばの発達が子どもたちの成長や発達において大きな意味を持つことが明らかにされている（岡本 1982、内田 1999）。

子どもたちがことばを発達させていく過程を発達心理学の見地から追った岡本(1982)は、ことばの発達は子どもたちの人としての成長や発達と共にあるものだと言及する。そして、子どもたちはことばを発達させていくとともに、ことばをもとにして思考を広げたり、意味世界を広げたりしていくのだという。つまり、ことばの発達は子どもたちの自我の形成とも深く関わっているのである。それゆえ、子どもたちにとってことばと発達は切り離すことのできない重要な関係にあり、「ことばの発達」ではなく、「発達の中のことば」とも

² 文部科学省が 2001 年に開発を始めた「学校教育における JSL カリキュラムの開発」を指す。なお、2003 年には小学校編の報告書、2007 年には中学校編の報告書が公開されている。

³ 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と新宿区が連携し、日本語の支援が必要な子どもたちに大学院生が支援を行う「早稲田モデル」などを指す。

表せると岡本はいう。また、内田(1999)は、ことばには他者とコミュニケーションをとるという「外言」の機能だけでなく、自らの思考を司る機能としての「内言」の機能が備わっていると、この内言の機能が子どもの認知機能の発達と深く関わっていると指摘する。

岡本、内田の指摘から、ことばが子どもたちの成長・発達を支える要として、特に、思考や認知機能の発達を促す上で重要な役割を果たしていることがわかる。これは、ことばの発達が停滞することにより、認知機能の発達や人としての成長にも影響が出てくるというダブルリミテッドの現象からも明らかであろう。つまり、子どもたちにとってことばの発達とは、人としての成長・発達をも左右し得る重要な意味を持っているものなのである。それゆえ、ことばの発達を保障していくことこそが子どもたちの成長・発達の保障にもつながっていくと考えられる。

なお、日本語母語話者の子どもたちにとって、このような人間としての発達・成長を支えることばの発達は学校教育のカリキュラムの中で保障されている。現存の小学校および中学校の学習指導要領は子どもの発達・成長を視野に入れたカリキュラムが組み立てられており、それらに基づいた公教育を受けることで、子どもたちのことばの発達、ひいては人としての発達が保障されているのである。しかし、移動する子どもたちは日本語の力が不十分なために、この学校教育の場に十分に参加していけず、そこで育成されるべきことばの発達も十分に望めないことが多い。また、ある程度の日本語の力がつき、ようやく授業に参加していくことができるようになっても、年齢相応の認知的なレベルにあった課題に取り組むことは依然困難であり、表面的な内容理解に留まってしまうことが少なくない。これは、年齢相応の認知的レベルにあった学習参加のための言語能力(CALP)の獲得には5~7年といった長い歳月が必要だという研究結果(Cummins1984)からも明らかである。つまり、本来ことばの発達や認知的発達が保障されるべき場である授業に参加していけないことで、移動する子どもたちのことばの発達は十分に保障されているとは言い難い状況にあるのである。そして、これが日本人の子どもとは異なる移動する子どもならではのことばの発達を保障するための取り組みが必要とされているゆえんでもある。

以上の背景を踏まえ、本研究では、子どもたちの成長・発達の要となることばに注目し、移動する子どもたちの成長・発達を保障していくために、ことばの教育は一体何ができるのかを明らかにしていきたい。つまり、「子どもたちの成長・発達を支えるためのことばの教育」のあり方を考えていくことを本研究の目的とする。では、そもそも移動する子どもたちに対することばの教育とは、これまでどのように行われてきたのだろうか。そこで、

次節では、移動する子どもたちに対して行われてきたことばの教育を振り返っていきいたい。

1-2. 年少者日本語教育研究における「ことばの教育」の変遷

本節では、これまで移動する子どもたちに対して行われてきた「ことばの教育」を振り返り、子どもたちに対する「ことばの教育」がこれまでどのように行われてきたのか、また、そこでは何が目指されていたのかを探っていく。なお、ここでは親の仕事の都合などで来日したいいわゆるニューカマーの子どもたちを対象とし、彼らの問題が顕在化し始めた1980年代後半以降の実践研究に焦点を当てる。

1-2-1. 初期適応指導としてのことばの教育

「ニューカマー」と呼ばれる日本語を母語としない子どもたちが日本の学校現場にやってき始めたのは1980年代のことであった。子どもたちを受け入れる学校現場や教育委員会ではこれまで経験したことのない事態に困惑した。しかしとにかく目の前にいる子どもたちをどうにかしなければと、子どもたちを学校に受け入れるための初期指導としての日本語指導が模索された。これがニューカマーの子どもたちへのことばの教育の第一段階であった。ここで目指されていたのは、日本の学校や日本社会に適応するための日本語の力を子どもたちにいかに身につけさせるかということであった。つまり、初期適応指導としてのことばの教育が目指されていた。

その後10数年近くをかけ、初期適応指導としてのことばの教育は徐々に定着していった。しかし、次第に子どもたちの数が増え、滞在が長期化するにつれ、初期適応指導だけでは解決できない問題が見え隠れするようになった。そのような中で、1990年半ばごろから子どもたちのことばの学びに関する理論的な知見を提示することにより、子どもたちの日本語教育のあり方を理論化、体系化していく研究（岡崎1995、西原1996など）が見られるようになった（川上・池上2006）。そしてこれらの一連の研究により、子どもたちの母語の教育をどうするのか、学力をどう保障するのか、認知的な発達をどう支えていくのかといった諸々の課題が子どもたちのことばの教育に付随する問題として認識されるようになっていく。子どもたちへのことばの教育が子どもたちの成長・発達をも左右する重要なものであることが徐々に認識され始めた時期ともいえる。中でも、日本語が十分に使いこなせないために、学校での学習に参加していけない子どもたちの学力をどう保障していくかが子どもたちのことばの教育にとって大きな課題となっていった。

1-2-2. 教科学習への参加を目指したことばの教育

岡崎(1995)、西原(1996)に代表される一連の研究の知見から、子どもたちのことばの力には「文脈の助けが多い日常的なやりとりに使われる言語能力(BICS)」と「認知的負荷の高い場面や抽象度の高い内容でのやりとりの際に使用される言語能力(CALP)」という二つの異なる発達の段階がある (Cummins1984) ことが現場の教師や研究者の間で認知されるようになっていった。そして、習得が難しいとされる CALP、いわゆる「学習言語能力」を子どもたちにどのように身につけさせるかがことばの教育の中心的な課題となった。それに伴い、教科学習への参加を目指したことばの教育が盛んに行われ始める。次に紹介する実践はそのようなことばの教育の代表的なものである。それぞれ、内容重視のアプローチによる「教科と日本語の統合教育」(齋藤 1999,2000) の実践、母語を活用して内容重視のアプローチを実践している清田(2003)、朱(2003)の実践、また算数文章題の読解ストラテジーを明らかにした矢崎(1999)の実践である。

齋藤(1999)は、子どもたちにとって参加が難しい教科学習への参加を促そうと、教科学習の内容と日本語学習を統合した「内容重視アプローチ」を提案した。内容重視アプローチによることばの教育を行うことで、コミュニケーションに必要な能力の育成が可能になるとともに、認知的学力的側面を支える日本語力、学習言語能力の育成が可能になるという (齋藤 1999)。また、実際に内容重視アプローチに基づいた授業を実施した齋藤(2000)では、日本語と教科の統合学習が言語学習の場としても教科学習の場としても効果的であったことが示されている。一方、清田(2003)、朱(2003)では、内容重視アプローチの概念を背景とし、子どもたちの母語の力を活かした教科学習支援を行うことにより、母語と日本語の相互育成を目指す「教科・母語・日本語相互育成学習モデル (以下：教科・母語・日本語モデル) (岡崎 1997)」による支援が試みられている。支援を通して、学年相応の教材の内容理解が促進されること、母語を活用することによって学習内容の継続性、能力面の継続性、学習環境の継続性が保障されること (清田 2003)、さらに、教科学習への参加を促進する資源の一つとして母語が有効であること (朱 2003)などが明らかになっている。また、矢崎(1999)は、子どもたちに「いかに教科学習についていけるだけの日本語力をつけていくか」を目指し、外国人児童が算数の文章題を解く際に使うストラテジーを明らかにしている。そして、ストラテジーを意識的にトレーニングしていくことで教科学習の参加へとつなげていくことができると提案する。

このような実践研究が積み重ねられることで、子どもたちが授業に参加していくための

支援のあり方や支援の道筋が示され、子どもたちの学習参加に少しずつ道が開かれるようになっていった。しかし、それと同時に、支援者の努力だけで子どもたちの問題を解決していくことの限界も見え始めていた。それは、在籍学級で日本人と同じように学習に参加していくことを目標とする限り、移動する子どもたちがその目標を達成することは至難の業だからである。もちろん、日本人の子どもたちと同じように学習に参加していくことは、子どもたちの認知的な発達を保障していくためにも重要である。しかし一方で、日本人と同等の参加を目指すことにより、日本人と比べてどこまで学習できたか、どうしたら日本人に追いつけるのかという常に日本人に追いつくための後追的な学習にもなりかねない。そして、そのような学習は子どもにとって心理的に大きな負担ともなる。このような現状を端的に表しているのが、次の池上(1998)の指摘である。

児童生徒に対する日本語教育の現在は、理念に実践を追いつかせる段階にある。従来の「日本語教育」「学校教育」という枠内だけで課題やその解決の方略を考えていたのでは実践は理念にとうてい追いつけないのではないだろうか。

(池上 1998:142)

池上は当時の年少者日本語教育の抱える課題として、「日本語教育」「学校教育」という既存の枠組みの中で問題を解決していくことの限界を述べている。しかし、このような指摘がなされて 10 年近くが経った現在でも、同様の指摘が繰り返されている。川上・池上(2006)は、年少者日本語教育の抱える課題を次のように指摘している。

現在の問題関心は、これらの（これまで年少者日本語教育研究で明らかになった）⁴概念、考え方を理解することだけではなく、これらの概念等を利用しながら、どのような教育を創造するかに移っている。つまり、「日本語指導が必要な子どもたち」の教育とはどのような教育的哲学をもつ教育なのかという課題こそが、もっとも重要な研究主題であり、個々の研究もすべてこの研究主題に収斂していくことになる。

(川上・池上 2006:59)

⁴ () 部分は筆者の補足による。

川上・池上は、日本人に追いつくためのことばの教育ではなく、「日本語指導が必要な子どもたちの教育」という独自の教育哲学を持ったことばの教育を立ち上げていくことがこれからの年少者日本語教育に求められている課題であると述べる。つまり、池上(1998)による問題提起がなされて10年近くが経った現在においても、依然としてその課題は十分には解決されていないのである。それは、なぜなのだろうか。

筆者は、そこに、これまでの年少者日本語教育実践が社会的にも制度的にも対処療法的になされてきたこと、また、子どもたちの問題が日本社会における中心的な課題として見なされず、どこか周辺的な問題として扱われてきたことに原因があるのではないかと考えている。なぜなら、これまでの年少者日本語教育は、増加し続ける子どもたちに対し、とにかく何らかの手を打たなければと、教育現場で支援者や教師たちが必死に努力を重ねることで支えられてきた部分があまりにも大きいからである。しかし、近年、子どもたちの数の急増や子どもたちの抱える問題の深刻化により、移動する子どもたちの問題は日本社会において、もはや周辺的な問題として扱うことができないうるほどに顕在化してきている。それゆえ、今こそ、移動する子どもたちのことばの教育を日本社会における社会的な課題、そして重要課題として位置づけ、「移動する子どもたちのことばの教育」という明確な目標および方向性をもった分野として確立していくことが求められていると筆者は考える。

そこで、次節では、これまでの年少者日本語教育が抱えている課題を改めて整理することにより、移動する子どもならではの日本語教育に求められている視点をまとめていきたい。

1-3. 移動する子どもたちと主体的な学び

本節では、これまでの年少者日本語教育における課題を明らかにし、移動する子どもならではの日本語教育に向けた視点をまとめていく。具体的には、移動する子どもならではの日本語教育に向け、子どもの主体性に注目した日本語教育を構築していく必要があることを述べていく。

1-3-1. 移動する子どもたちのことばの教育と子どもの主体性

移動する子どもならではの日本語教育を考えた場合、これまで行われてきた日本語教育にはどのような問題が潜んでいるのだろうか。以下では、二つの点からこれまでの日本語教育が抱える限界を明らかにし、移動する子どもならではの日本語教育に向けた

観点を提案していく。

まず一つめは、子どもたちのことばの教育を日本の学校教育の枠組みで捉えていくことの限界である。これまでの年少者日本語教育における言語教育実践の多くは日本の学校教育の枠組みの中で行われてきた。1-2-1.や1-2-2.で述べたように、子どもたちに関わる教師や支援者の間で、学校での授業についていくための日本語能力をいかに効率的につけていけるかということが長年模索されてきたのである。そして、このような教師や支援者からの懸命な支援により、子どもたちの学ぶ力が向上してきたということは、疑いのない事実である。日本語をほとんど話すことができなかつた子どもが高校合格を果たすまでに至つたという事例も数多く報告されている。

しかし一方で、懸命に努力して日本語能力を身につけながら受験勉強をこなし、やっとの思いで高校に合格した子どもたちが一年もたたないうちに学校の授業についていけず、ドロップアウトしてしまうという話も少なくない(清水・児島 2006)。このような子どもたちの姿を見るうちに、単に日本語能力がつけば、また、学校での学習に参加できるようになれば、子どもたちの学びを支えたといえるのだろうかという疑問が湧くようになった。そして、子どもたちに必要な力とは、子どもたちが学校生活を送っていくことを支えるだけにとどまらず、子どもたちが生きていくことを支える力、すなわち、「今、ここ」の先にある将来にわたつても、子どもたちの学びを支えていくことばの力なのではないかと考えるようになった。それはつまり、子どもたちのことばの学びを学校教育の前後に広がる時間的なつながり、そして学校教育の周囲に広がる空間的な広がりの中で捉えていくということでもある。さらに別の言い方をすれば、子どもたちの学びを「今、ここ」にある日本の学校教育の枠組みだけから捉えるのではなく、母国での学習経験、そして学校を卒業した後に広がる子どもたちの将来とのつながりといった「長期的視野」で捉えていくことであり、同時に、子どもたちの学びを家庭での家族とのやりとり、地域でのやりとり、母国の友人とのやりとりといった「多元的な視野」から捉えていくことだといえよう。

続いて、二つめは、子どもたちの学びは常に教師や支援者が支えるものだと考えることの限界である。これまで年少者日本語教育では、教師や支援者が子どもたちの日本語習得をどのようにして支援していくのかということが中心的なテーマとして議論されてきた。そして、そのような議論の中では暗黙のうちに、日本語の力が不十分である子どもたちは「支援を受ける存在」、「教えられる存在」として見なされてきた。

しかし、さまざまな支援の現場に実際に足を運んでみると、つたない日本語の力を駆使

しながら子どもたちが積極的に自分の意見を述べたり、クラスの授業に積極的に参加していったりしている姿が数多く見受けられる。そして、このような子どもたちの姿を見るうちに、筆者の中に、子どもたちは私たちが考えている以上に学びを自分の力で創り上げる力を持っているのではないか、また私たちが教えた通りに学んでいくことだけが良いことではないのではないかという思いが湧きあがってきた。確かに、日本語の力が不十分な子どもたちに教師や支援者、そして周囲のクラスメートたちが支援を与えてやることは必要なことである。しかし、教師や支援者と子どもたちの間で「支援を与える／受ける」「教えられる／教える」という関係性が常に固定化されることには疑問が残る。なぜなら、子どもたちは私たちが考えている以上に、自ら学びを創り出し、学びをコントロールする力をもっていると考えられるからである。それゆえ、子どもたちに関わる教師や支援者、そしてクラスメートたちとの関係性を教師や支援者が「教え」、子どもたちが「学ぶ」という「固定的な関係性」ではなく、時には子どもたちが「教え」、教師たちが「学ぶ」というように常に変動していく「動的な関係性」として捉えなおすことが必要だと筆者は考える。

以上二点の課題から、移動する子どもならではのことばの教育に向けた視点をまとめるならば、次のようにまとめることができるだろう。

移動する子どもならではのことばの教育とは、長期的な視野、多角的な視野をもったことばの教育であり、周囲との動的な関係性の中で子どもたちが自ら主体的に学びに関わり主体的に学びを創っていくことを支えることばの教育である。そして、このような主体的な学びこそが、子どもたちの長く続く成長・発達の中で生きてくる学び、つまり子どもたちの成長・発達を支える学びとなると考える。

なお、これまでも、子どもたちのことばの教育において、主体的な学びという側面に注目がなされてこなかったわけではない。むしろ、近年、日本の学校教育をはじめとする多くの教育現場で「学習者主体」や「自律的学習」といった学習のあり方への注目が高まっている。しかし、そのような実践の多くが主体的に学ぶことの良さや素晴らしさは言っているものの、主体的に学ぶとは一体どのようなことなのか、またどのようにして主体的な学びが生まれるのか、主体的な学びはどのような面で子どもたちの生きることを支えるのかということは明らかにされていない。つまり、主体的な学びの実態が十分に見えないのである。子どもたちに主体的な学びを育てていくためには、主体的に学ぶことの良さや素

晴らしさを訴えるだけではなく、今一度、子どもの主体性、また主体的な学びについて深い考察を行うことが求められているのではないかと筆者は考えている。

しかし一方で、移動する子どもたちは自分自身で学びを創り上げ、主体的に学びを進めていくこと、主体的に学んでいくことが難しい状況に置かれている。そこで、次節では、筆者が出会った子どもたちのエピソードを通して、このような子どもたちの直面する学びの現実を見ていきたい。

1-3-2. 移動する子どもたちと主体的な学び

本節では、移動する子どもたちが主体的に学びを創っていくことがいかに困難であるかという現実を示す。以下では、子どもたちが主体的な学びを育んでいくことを阻む二つの要因について、筆者が出会った子どもたちのエピソード⁵を通して見ていきたい。

1) 学習に意味を見出すことの難しさ

移動する子どもたちが主体的に学びを創っていくことを難しくしている要因の一つは、子どもたちが学習に意味を見出すことが困難であるということである。なぜなら、移動する子どもたちの多くは必ずしも自らの意思で日本での生活を選んだわけではないため、日本語を学ぶこと、日本語で学ぶこと、まして日本で学ぶこと自体に戸惑い、葛藤することが少なくない。さらに、親の都合で移動を余儀なくされ、これから先のことも自らの意思で決めることのできない子どもたちにとって、自分がこれからどのような人生を歩んでいくのかという将来の見通しもまた、定かではない。このような状況の中で、子どもたちが学ぶことに意味を見出し、主体的に学んでいくことは決して容易なことではない。そこで、以下では、自分の将来が見えないことに悩む中学3年生のAのエピソードを紹介していく。

高校受験を控えたAは大学生が勉強を教えてくれるボランティア教室に毎週通い、熱心に受験勉強をしていた。ボランティアの間でもAの頑張りは高く評価されており、順調に勉強が進んでいると思われていた。しかし、Aは人知れず大きな悩みを抱えていた。

⁵ なお、プライバシーに配慮するため、子どもたちのエピソードは何人かの子どもたちのものを組み合わせ、個人が特定できないように作成した。

【エピソード1】「今、ここ」の学びと「これから」の学びの分断

中学3年生のAは両親の出稼ぎについて3年前に来日した。日本語はかなり流暢で日本人との会話に困ることはほとんどなかった。また、学校での勉強にも熱心に取り組む子どもだった。高校受験を控えていたAは、毎週ボランティア教室にやってくるのは熱心に受験勉強に励んでいた。しかし一方で、両親の出稼ぎのため来日したAはいつ母国に帰国するのか、はたまた帰国するのかさえわからない状態だったため、日本での受験勉強と並行して通信教育を通して母国での教科学習を続けていた。

その後、見事日本の高校に合格を果たしたAは順風満帆のように思われた。しかし、新学期が始まってまもなくしてAは、自分のこれからが見えないことへの不安からストレスを抱えるようになり、学校を休みがちになり、ついには退学してしまった。

筆者は、あれほど高校進学を楽しんでいたAが、なぜ学校を辞めるまで追い込まれてしまったのかとショックを隠しきれなかった。そして、「今」自分の学んでいることが自分の「これから」にどうつながっていくのかが見えないことが、Aの学びを止めてしまったのではないかと考えた。つまり、自分は将来日本で暮らすのか、母国で暮らすのかさえわからないという不安が、Aから目標を持って学習を続けていく気持ちを奪ってしまったのではないだろうか。Aのエピソードを通して、子どもたちにとって「今、ここ」での学びは、決して自分の「これまで」や「これから」とは無関係ではありえないこと、また、子どもたちにとって自らの意思で主体的に学んでいくことがいかに難しいかがわかる。

2) 学びの時間的・空間的分断

このような子ども自身の内面的な問題に加え、子どもたちは物理的にも主体的な学びを創っていくことが困難な状況に置かれている。子どもたちが主体的に学んでいくことを難しくしている二つめの要因は、国や言語の間の移動を繰り返すことによって、子どもたちの学びが時間的にも空間的にも分断されていることである。以下では、このような学びの分断の現実を二人の子どものエピソードを通して考えていきたい。

まず、一つめは、中学2年生のDのエピソードである。両親の仕事の都合で来日したDは、母国での学びと日本での学びをうまくつなげていけず、苦しんでいた。

【エピソード2】母国での学びと日本での学びの分断

母国では成績優秀で数学が得意だった D は、来日当初、日本での数学の学習にもやる気十分だった。ボランティア教室でも、学校の数学の宿題を持ってきてはボランティアに熱心に質問を繰り返していた。そして、多少わからない部分はあるものの、自分は算数ができるという自信があったため、あきらめずに取り組んでいた。

しかし、学校生活が始まって半年ほどすると、次第に授業のスピードの速さについていけなくなり、授業内容を理解できないことが多くなってきた。そして、徐々に日本語で学習することの壁の高さに学習意欲をなくしていき、宿題にもほとんど手をつけなくなってしまった。

来日当初、高い学習意欲を持っていた D が目の前にある日本語という壁の高さにみりやる気をなくしていく様子に、筆者はどうすることもできなかった。そしてそれは、D が持っていた数学の学習に対する自信をも失くすことにつながってしまったのではないかと思うと胸が痛んだ。あれほど熱心だった D の学習を止めてしまった原因の一つは、D の母国での学習経験や知識が日本では無効なものとなされ、またゼロからのスタートを求められたことにあると考えられる。つまり、母国での学びと日本での学びが時間的に分断されていたことが D の学びを止めてしまったのである。

二つめは、小学3年生 C のエピソードである。C は来日当初より週に一度ボランティアが行う取り出しクラスに通い、日本語の勉強をしていた。取り出しクラスで C を担当していた筆者は、C に対して日本語の勉強に積極的に取り組む活発な子どもという印象を持っていた。しかし、ある日 C の在籍学級での様子を見て驚いた。ボランティアの取り出しクラスでは活発に勉強に取り組む C が、在籍学級では別人のように黙って下を向いていたのである。

【エピソード3】取り出しクラスでの学びと教室での学びの分断

小学3年生の C は母親の国際結婚のため、来日した子どもだった。来日当初、日本語はまったく話せなかったが、数ヶ月すると少しずつ自分のことを日本語で話すようになった。週に一度あるボランティアの取り出しクラスでは熱心に学習に取り組み、自分の思ったことや考えを積極的にことばにしようとする姿も見られた。

しかし、ある日在籍学級での C の様子を見て驚いた。そこには、教室の学習活動にまったく参加せず、じっと下を向いている C の姿があった。取り出しクラスであれほど活発に自分のことを話したがるおしゃべり好きの C とは、まるで別人のようだった。

C の姿から、子どもたちの学びが取り出しクラスと在籍学級という空間の間で分断していることがわかる。このような C の学習に対する両極端ともいえる取り組み方の違いを目の当たりにした筆者は、子どもにとって「今、ここ」でできることであっても、別の場面や環境におかれると全くできなくなってしまうたり、本来持っている能力が十分に発揮できなかつたりすることがあるという事実を知った。そして、子どもたちの学びを一面的ではなく、多面的に捉えなければならないと考えるようになった。

二人の子どものエピソードから、子どもたちの学びは決して目の前にある「今、ここ」にある姿だけから捉えられるものではないことがわかる。子どもたちの学びは移動を繰り返すことにより、「これまで」と「今」、そして「これから」といった時間的に連続しづらい状況にあること、また、ボランティア教室で学んだことが教室では同じように発揮できなかつたり母国での学習経験が日本での学習に生かせなかつたりと、空間的にも連続しづらい状況に置かれているのである。

以上、子どもたちが主体的に学びを創っていくことを阻む二つの要因を見てきた。このように、子どもたちは主体的に学びを創ることのできる可能性を持ちながらも、自らの力だけで学びを創り上げ、主体的に学んでいくことは困難な状況に置かれている。それゆえ、移動する子どもたちの成長・発達を支えていくためには、子どもたちの主体的な学びを支えるためのことばの教育を構築していくことが必要だと筆者は考える。

1-4. 本研究の目的

そこで、本研究では、子どもたちの成長・発達の要となることばに注目し、ことばの教育の中で子どもたちの主体的な学びを支えていくことができないだろうかと考えた。そして、移動する子どもたちの主体的な学びを支えることばの教育の構築に向けて、子どもの主体的な学びについて考察を行っていくことを目的とし、次の三つの研究課題を立てた。

- 1) 移動する子どもたちが主体的に学ぶとはどのようなことか
- 2) 主体的な学びはどのようにして育まれるのか
- 3) 主体的な学びはどのように子どもたちの学びを支えるのか

1-5. 本研究の構成

本研究の具体的な構成は次のとおりである。

まず、第1章では、移動する子どもたちの現状を述べ、子どもたちの抱える問題を明らかにした。子どもたちの数の「増加」、背景や置かれている状況の「多様化」、抱える問題の「深刻化」という実態を述べ、子どもたちが人としての成長・発達をも脅かしかねない深刻な状況におかれていることを指摘した。そして、子どもたちの成長・発達を支えていくために成長・発達の要となることばの教育が大きな可能性を持っていることを述べ、子どもたちが主体的に学びを創っていくことを支えることばの教育の構築に向けて、子どもの主体的な学びについて考察を行っていくことを本研究の目的として提示した。

続く第2章では、主体性に関する理論的な知見を整理し、子どもたちの主体的な学びを考察していくための本研究の視座をまとめる。具体的には、主体的な学びが注目されるようになった背景にある学習観の転換、また、これまで行われてきた主体性研究を概観し、学習者の主体性がどのように捉えられているのか、主体性を育むためにどのような学びの場が提案されているのかを明らかにし、移動する子どもならではの主体的な学びを探っていくための視座をまとめていく。また、本研究で採用した研究方法についても述べる。

第3章から第6章では、第2章で示した視座を踏まえ、二人の移動する子どものことばの学びの様相を追っていく。まず、第3章では、子どもとの支援者との関係を取り上げ、支援者の子どもへの関わり方に注目して主体的な学びを探っていく。続く第4章では、子どもと周囲の子どもたちとの関係に注目し、子どもと周囲の子どもたちとの間で主体的な学びが育まれていく様子を探る。第5章では、再び子どもと支援者の関係を取り上げ、子ども自身の学びに対する関わり方に注目して主体的な学びを探っていく。そして、第6章では子ども自身の語りに注目し、周囲との関係性の中で育んできた主体的な学びを学びの当事者である子ども自身はどのように捉えていたのかを子ども自身の視点から探っていく。

最後に、第7章では、本研究で得られた知見をもとに、移動する子どもたちの成長・発達を支えることばの教育について総合的な考察を行う。

本研究全体の構成を図にまとめたのが、次の図 1-1.である。

移動する子どもたちの成長・発達を支えることばの教育の構築に向けて



図 1-1. 本研究の構成

第2章 移動する子どもたちの学びと主体性

第1章では、移動する子どもたちが移動により成長・発達をも脅かされかねない状況に置かれているという現状を示し、子どもたちの成長・発達を支えていくためには、子どもたちが本来持っている主体的な学びの側面に注目し、子どもたちの主体的な学びを支えていくことばの教育が求められていることを述べた。では、子どもたちの主体的な学びに注目し、主体的な学びを支えるための学びの場を創っていくこととは、具体的にどのようなことなのだろうか。そこで、第2章では、主体性に関する理論的な知見を整理することにより、移動する子どもたちの主体的な学びを考察していくための視座を得ることを目指す。まず、2-1.では、主体性や主体的な学びの背景にどのような学習観の転換があるのかを見ていく。続く2-2.では、学び手の主体性に注目して学びを捉えようとする研究を概観し、学習者の主体性がどのように捉えられているのか、主体性を育むためにどのような学びの場が提案されているのかを探っていく。そして、これらの知見を踏まえ、2-3.では、移動する子どもたちの主体的な学びを考察していくための視座をまとめる。最後に、2-4.では、移動する子どもたちの主体的な学びを捉えるための研究手法について述べる。

2-1. 主体的な学びの背景にある学習観の転換

子どもたちの主体的な学びの側面に注目し、学びを捉えるとは一体どういうことなのだろうか。そこで、本節では、学習を学び手の主体性や主体的な関わりという側面に注目して捉えようとする構成主義パラダイムの学習観を取り上げ、そこに見られる学習の捉え方の特徴を「学習者の捉え方」、「学習の捉え方」、「教師・支援者の役割の捉え方」の三点から明らかにしていく。

2-1-1. 受身的な学び手から能動的な学び手へ

ここ十年ほどの間、認知心理学や教育心理学を始めとするさまざまな分野において、従来までの学習観を転換しようとする動きが見られる（佐藤 1996、佐伯 1995、石黒 2004 など）。それは、「学習」を教師が学習者の頭の中に知識を詰め込んでいくものだと捉える従来の学習観（客観主義パラダイム）から、「学習」を学習者が周囲の環境と主体的にやりとりをする中で起こると捉える学習観（構成主義パラダイム）への転換である。客観主義から構成主義への学習観の転換は、学習の捉え方にさまざまな変化をもたらした。

その一つが、「学習者の捉え方」の変化である。これまで、客観主義では、学習者を知識のない受け身の存在であると見なしてきた。そのため、教える側が知識を分析し、構造化することによって、効率的に知識を伝達していく方法を開発し、学習効果を高めることができることとされてきた。これに対し、構成主義では、学習者を積極的に環境に働きかけ、既存の知識を駆使して、新しい知識を主体的に構成していく存在であるとみなす。そのため、構成主義的教育理論では、学習者が主体的に世界と関わることを支援するための環境を整えることに重点が置かれる（久保田 2000:49）。つまり、構成主義パラダイムでは、学習者を単に教師から知識を与えられるだけの「受身的な学び手」ではなく、自ら能動的に学びを創っていく「能動的な学び手」として捉えているのである。これが、これまでの学習観との最も大きな違いである。

では、そもそもなぜ、このような能動的な学び手としての学習者が注目されるようになってきたのだろうか。その背景には、学習者が多様化していることが一因としてある。日本語教育の現場を例に考えてみたい。近年、日本語教育の現場では日本語習得を主な目的として来日する就学生や留学生だけでなく、日本で生活していくための日本語を必要とする生活者としての外国人、昼間はアルバイトをして生活しながら夜間中学校で日本語を勉強する学習者など、多様な学習者や学習の場が存在し始めている。そして、このような学習者の多様化、学習の場の多様化に伴い、教室の中で教師が教科書を使って授業を進めるという従来までの教師主導型の学習パラダイムのみでは、学習者の多様な学びの実態に答えきれなくなっているのである。なぜなら、学習者が学びたいと思うことや学習者が学ぶべきものが多様化し、教師一人がその全てを満足させることは困難になってきているからである。さらに、本研究のテーマでもある移動する子どもたちにおいては、子どもたちの背景が外国人の子どもや帰国子女という枠組みだけでは語りきれないほどに多様化し、国語教育の枠組みや帰国子女教育の枠組み、また、成人に対する日本語教育の枠組みの中で子どもたちのことばの教育を考えていくことには限界が見られ始めている。それは、成人学習者と同様、子どもたちにとってことばを学ぶ目的や意味はそれぞれに異なっているため、教師が限られた枠組みの中で子どもたちに必要な学びの全てを支援していくことはできないからである。

このような現状に対し、成人に対する日本語教育では、従来までの「学習者に何を、どう教えたらよいのか」という教師自身の教え方への注目から、「学習者の学びをどう引き出すか」、「学習者が自律的に学ぶにはどのような支援が必要か」といった学習者にとっての

日本語の位置づけや意味を考えるような日本語教育のあり方が注目され始めている（館岡 2007）。そして、学習者自身が学びを創っていくという側面に注目した学習のあり方が模索され、学習者オートノミーの育成、自律的学習の促進などを目指した日本語教育の試みが盛んに行われ始めている（桜美林大学日本語プログラム「グループさくら」編 2007）。

一方で、移動する子どもたちに対する日本語教育においては、1章で前述したように、未だ日本語をどう教えるか、教科学習にどのように参加させていくかということへの関心が強く、能動的な学び手である子ども自身に注目し、子どもの学びをどう引き出すか、子どもにとってその学びはどのような意味があるのかということ正面から捉え、実践しようとする教育方法論は、広く浸透しているとは言い難い状況にある。ここで、一つの疑問が湧く。それは、人としての発達の途上にある、学習能力や認知能力が発達の途上にある子どもたちにとって、主体性や主体的な学びを育てていくことは困難なのではないかという疑問である。なぜなら、主体性や主体的な学びでは、学習者自身が学びをどう捉え、学びとどう向き合っていくかという学び手自身の認知面が作用する部分が大きいため、学習能力や認知能力がある程度成熟している成人には適しているものの、発達の途上にある子どもたちにとっては難しいのではないかとと思われるからである。

その疑問に対する答えを与えてくれるのが、乳幼児の発達過程を研究対象とする発達心理学の知見である。発達心理学の知見には、子どもは生まれた瞬間から能動的に外界を探求し、自ら新しい知識や行動を習得していく存在であることが示されている。具体的には、子どもたちは発達する過程で周囲からの刺激をそのまま受け入れていくのではなく、自らの能動的な活動を通して必要なものを判断して取り込んでいく存在であること（岡本 1982）、また、子どもたちがごく幼いうちから他者や外界に強い関心を持っていること（内田 1999）などが明らかにされている。さらに、柏木(2008)は、子どもたちは親のしつけの受け身的な受け手ではなく、幼い時から他者への関心を持ち、他者との交流を楽しむ存在であり、自ら学ぶ力を持った発達の主体であるということを強調し、子どもたちを「自らの発達の能動的プロデューサー」（柏木 2008:179）と称している。

このような発達心理学研究の知見からは、人としての発達の途上にある子どもたちこそが本来学びに能動的に関わっていく存在であるということがわかる。それは、裏を返せば、子どもたちの主体的な学びを保障していくことの重要性を示しているともいえる。つまり、移動する子どもたちの主体的な学びが十分に保障されていないという現状が子どもたちの健全な発達にとっていかに深刻な事態であるかということを示しているのである。子ども

たちを主体的な学び手として捉え、子どもたちの主体的な学びを育てていくことが、今早急に求められているのである。

以上の議論から、移動する子どもたちの主体的な学びに注目するためには、まず、「子どもたちを自ら学びを創り出していく能動的な学び手として捉えること」が求められていることがわかる。

2-1-2. 個としての学びから関係の中での学びへ

構成主義パラダイムの学習観における学習の捉え方の特徴の二つめは、「学習の捉え方」の変化である。学習者を能動的な学び手として捉え直すことにより、学習の捉え方はどのように変わるのだろうか。

構成主義パラダイムでは、学習は個人のみの問題として捉えられるのではなく、学びの主体である個人と周囲の他者や環境との関係の中で生まれていくものと捉えられる。これは、教師が学習者に知識を与え、それを学習者個人の中で知識として積み重ねていくことが学習だとする従来までの学習観からの大きな転換である。そして、このような学習者と周囲の環境とのやりとりの中で学びが生まれるという学習観は「社会文化的アプローチ」と呼ばれ、近年、日本語教育だけでなく、認知心理学、教育心理学、発達心理学など、学習を研究するさまざまな分野において注目されている(石黒 2004、田島 2003、佐藤 1999、波多野・稲垣編 2005)。

社会文化的アプローチでは、知識は社会的な関係の中で学習者が周囲の人々や環境とやりとりすることによって構成され、獲得されるものだと考えられる。そして、この社会文化的アプローチの源泉ともなった発達観を提示したのがヴィゴツキーである。ヴィゴツキーは子どもと他者との関わりの中で学びが育まれていく過程の重要性を示し、それまでの発達観を覆す概念として、「発達の最近接領域(Zone of proximal development) (以下、ZPD)」(ヴィゴツキー2001)を示した。それは、発達状態というのは既に成熟した部分だけで決定されるものではなく、既に形成され成熟した現下の発達の水準よりも、他者とのかかわりを通して形成されつつある心理機能の動態であるとし(當眞 2005a:116)、1人では無理だが他者との共同によって解くことのできる領域、すなわち ZPDこそ発達しつつある領域だとする考え方である。そして、教師と子どものやりとりを通してこの ZPD に働きかけていくことこそが学習の役割だとした。ZPD の概念は、発達を個人に閉じた過程として捉えるのではなく、個人の能動的な役割と同時に他者との関わりの中で生まれる過

程の本質的な重要性に注目させるという役割を果たしてきたという（當眞 2005a:119）。そしてその後、ヴィゴツキーの考えに端を発した多くの研究実践が積み重ねられていくことになる。

その一つが、子どもと大人とのやりとりの中で育まれることばの学びを捉えるためのブルーナーとウッドらによる「足場かけ(Scaffolding)」(Wood,Bruner&Ross1976)の概念である。ブルーナーとウッドらは、ヴィゴツキーの ZPD の概念に影響を受け、「足場かけ(以下、スキヤフオールディング)」の概念を示した。スキヤフオールディングとは、子どもが一人では達成しにくい課題を大人と一緒に行う場面で、大人が子どもに対して行う働きかけのことである。つまり、支援者である大人が子どもの発達の状態を見極め、適切な足場かけをしていくことにより、子どもたちの学習が促進されると考えたのである。スキヤフオールディングの概念は、英語を第二言語として学ぶ ESL 教育の現場においても広く認知されており、スキヤフオールディングの考え方を取り入れ、子どもたちが教室の授業に参加していくための言語能力をつけていくことを目指した言語教育実践が数多く試みられている (Gibbons1993,2002,2007、Hammond2007)。

さらに、子どもたちのことばの学びを左右するのは大人たちとの関わりだけではない。年齢や立場の近い周囲の子どもたちとの関わりが子どもたちのことばの学びを左右することも明らかになっている。佐藤(1999)はヴィゴツキーの ZPD の概念に対し、ZPD を形成するのは大人からの教育的な働きかけや大人との相互作用（垂直的な相互作用）に限らないとし、周囲の子どもとの相互作用（水平的相互作用）を含めたものとして捉える必要があるという。そして、ZPD を形成するのは知的なレベルや技能の有無ではないとし、「一つの対象に対して違った視点で見たり、別の考え方をしている子ども同士の相互作用的活動そのものが重要なのであり、その経験を通して子どもの中に新しい理解と知識が生まれる」(佐藤 1999:35-36) と主張する。そして、このような異なる視点や発想を持った者同士のやりとりの中で新たな意味が創られていくのだという。また、水平的相互作用に注目した学習アプローチの一つとして、近年日本語教育の現場で注目されている「ピアラーニング」(館岡 2007)がある。ピアラーニングとは、教室における仲間同士の協働的な学習を中心とした学習方法であり、他者との学びを通して日本語学習における課題そのものの向上とともに、最終的には自分自身に気づいていくこと、自分自身を発見すること、そこへ向けて自律的な学び手となることが目指されている (館岡 2007:47)。

このように、ヴィゴツキーの発達論から端を発した社会文化的アプローチは、現在日本

語教育をはじめとする様々な分野で注目を浴び始めている。そして、それは同時に、学習が学習者個人の内部で起こっているのではなく、周囲の人々や環境とやりとりをする中で、すなわち周囲との関係の中で生まれていくものであることが学習研究の中で広く認知され始めてきた結果ともいえよう。

以上の議論から、子どもたちの主体的な学びに注目するということは、すなわち、「学びを子どもと周囲の他者や環境との関係の中で育まれるものとして捉えていくこと」だといえる。

2-1-3. 知識を与えることから学びの場をデザインすることへ

学習者の主体的な関わりに注目した学習の三つめの特徴は、「教師・支援者の役割の捉え方」の変化である。学習者を能動的な学び手として捉え、学習者と周囲とのやりとりの中で学びを育てていくために、教師や支援者は一体どのような役割を担うのだろうか。構成主義パラダイムにおける学習では、教師は学習者に知識を「与える」のではなく、学習者自らが知識を構成していくのを「助ける」ことが求められるという（稲垣・波多野 1989）。では、学習者が知識を構成していくのを助けるとは、具体的にどういうことなのだろうか。

学習者の能動的な学びの側面に注目し、学習者同士が協働しながら学びを構成していくピアラーニングを提唱している舘岡(2008)は、学習者の主体性とその育成について次のように述べている。学習者の主体性は所与のものとして学習者に埋め込まれ、自然と発揮するのではなく、他者との関係性や学習対象に向かう中で活動を通して明確化し、創造され、現れるものである。そのため、学習者の主体性が発現する相互作用が成立するような学習環境をデザインし、そこでの相互作用を促し、活性化させることが教師の役割である（舘岡 2008:42）。舘岡の指摘から、学習者の主体性を育てていくための学習における教師の役割とは、学習者に何らかの知識を与えていくことではなく、学習者が周囲の他者や学習対象との間でやりとりをすることを促し、そのやりとりの中で主体性を育ていけるような学びの場を創っていくことであることがわかる。

また、近年「ファシリテーター」としての教師のあり方が、さまざまな教育の場で注目されている（津村・石田編 2003）。ファシリテーターとは、学習者が主体的に学ぶことができる教育プログラムや学習環境づくりを行い、対話をもとにして学習者の可能性を共に探るとともに、学習者の自己実現を可能にすることができる人材であるという。そして、ファシリテーターとして機能するためには、学習者の中に、また学習者間や学習者と教育

者との関係の中に起こっていること（プロセス）に気づきながら、その気づきを学習の素材として、一方的な関わりではなく、対話を通して教育実践ができることが望ましいという（津村 2003:15）。つまり、そこで求められている教師の役割とは、学習者に知識を一方的に与えていくことではなく、学習者とのやりとりを繰り返したり、学習者同士のやりとりを促したりすることにより、学習者が主体的に学んでいくための学習環境を創っていくことであることがわかる。また、そこでは、学習者同士や教師と学習者のやりとりの中で学びが構成されていくと考えるため、学習の結果よりも学習のプロセスを重視した学習が求められる。

つまり、学び手の能動的な関わりに注目し、学び手と周囲とのやりとりの中で学びを創っていくためには、教師や支援者は知識を与えていくのではなく、能動的な学び手としての学習者自身に注目し、学習者が周囲との関係の中で学びを育んでいくための学習環境を創っていくことが求められているのである。このような教師や支援者の役割は、学習者に対して知識をいかにわかりやすく効率よく与えられるかを追求してきた従来までの教師像とは大きく異なっている。

以上の議論から、子どもたちの主体的な学びに注目するためには、「教師や支援者の役割を子どもたちの主体的な学びを育んでいくための学びの場を創っていくこととして捉えること」が重要だといえる。

以上、学習を学び手の主体的な関わりに注目して捉えようとする学習観をまとめ、そこから移動する子どもたちの学びを子どもたちの主体的な学びの側面に注目して捉えるための三つの視点を得た。それは、①子どもたちを能動的な学び手として捉えること、②学習を子どもと周囲の他者や環境との関係性の中で生まれるものとして捉えること、③教師や支援者の役割を周囲とのやりとりの中で子どもたちが能動的な学び手として学びを育んでいくための学習の場を創っていくこととして捉えること、の三つである。

2-2. 主体性はどのように研究されてきたのか

2-1.では、子どもたちの主体的な学びの側面に注目するためには、子ども自身を能動的な学び手として捉え直し、子どもと周囲とのやりとりの中で学びが育まれていくと捉えること、そして、そのような学びを育んでいくための学びの場を教師や支援者が創っていくことが必要であることを述べた。では、主体性を育んでいくための学びの場とは具体的に

どのようにデザインされるのだろうか。そこで、本節では、学び手の主体性に注目して学びを捉えようとしている研究を概観し、学習者の主体性がどのように捉えられているのか、また学習者の主体性を育むためにどのような学びの場が提案されているのかを探っていく。それにより、移動する子どもたちの主体的な学びを考察していくための視座を得ることを目指す。なお、本研究の対象である「移動する子どもたち」を対象として主体性や主体的な学びを考察している研究はほとんど見当たらないため、以下では、日本語を母語としない児童生徒を対象とした年少者日本語教育研究の知見に加え、二つの研究領域からの知見を参考とした。それぞれ、日本語を母語としていないという点において共通性を持つ成人日本語学習者を対象とした日本語教育研究の知見、また、子どもであるという点において共通性を持つ日本人の乳幼児を対象とした発達心理学研究の知見である。

2-2-1. 日本語教育研究に見る日本語学習者の主体性

成人に対する日本語教育において、近年、学習者の学びへの主体的な関わりに注目した言語教育のあり方が注目されている(細川 2008、牛窪 2005,2008、牲川 2002、小川編 2007、門倉 2005,2006)。そこでは、学習者主体とは一体どのようなことを指し、また学習者主体を実現するためにどのような学びの場が提案されているのだろうか。

留学生に対する日本事情教育の方法論の中で「学習者主体」という概念を示している細川(1995)は、コミュニケーションアプローチの流れの中で生まれてきた「学習者中心」という概念に対し、「学習者主体」を学習者が自らの問題意識を持って日本の文化や社会を見つめ直し、理解していくこととして定義している。また、学習者中心と学習者主体という概念の違いについて、牲川(2002)は「学習者中心」がコミュニケーション能力の育成を目的としているのに対し、「学習者主体」の日本語教育では、文化に対する学習者自身の視点を育てていくことが目指されているという点に異なりがあると指摘する。さらに、細川(2008)では、学習者主体とは「学習の主体が学習者自身であり、問題を発見し解決するのは、学習者自身以外にないという考え方および概念が『学習者主体』である」(細川 2008:9)と定義されている。つまり、いずれも「学習者自身の問題意識」や「学習者自身の視点」という、学習者自身の学びへの関わり方が重要視されていることがわかる。

一方、日本の大学で学ぶ留学生に対する日本語教育の新たなあり方として提唱されている「アカデミック・ジャパニーズ(以下、AJ)」(門倉 2005,2006)においても、主体的な学びが注目されている。その背景には、インターネットの普及により日々無数の情報が飛び

交い、それに伴う知識の更新がめまぐるしい速さで起こっている現代においては、専門的な知識の習得だけを目指した大学教育にはもはや限界がきているという現実がある。そして、専門教育への橋渡しのための教育を主要な目的とするのではなく、学問一般さらには知的探求一般に適用できる日本語力の養成を目指した AJ が求められているのだという（門倉 2005）。

門倉(2005,2006)によれば、AJ とは「転換期教育」と「市民的教養の育成」という二つの側面を持つという。「転換期教育」とは、高校までの「受け身」の学習から「能動的・主体的な」学習への転換を促していくための教育であり、与えられた課題をこなすだけでなく、自らの関心に基づいて課題を見出し、その課題を探求していく「問題発見解決学習」を促していくための教育である。また、「市民的教養の育成」とは、高校までの学習で得られた様々な知識の総体を現代社会における問題を発見するための地平として育てていくことだという。つまり、そこでは、学習者自らが現代社会における問題を捉え、自らの関心と結びつけ問題を設定していくこと、そしてその問題に対して自ら探求していくことが目指されている。すなわち、学習者自身が学びを見つけ出し、学びを創りだしていく力を育てていくことが主体的な学習と捉えられ、目指されているといえよう。

以上の知見に共通する主体的な学びの特徴をまとめるならば、学習者が自らの問題意識を持って、学びに関わっていくことが求められているということであろう。つまり、学習者自身が「学習を創り、学習に参加し、学習を評価する」という学習の過程全般に関わっていくことが目指されているのである。

一方、このような学習者主体や主体的な学びを具現化する方法として、細川ほか編(2008)では、学習者の発信を主体とした活動を基本とする「活動型日本語教育」が提案されている。そして、活動型日本語教育において学習者主体の活動が成立するためには、教師自身の主体性や他者との相互作用が欠かせないものであるとし、教師自身が教育実践にどのような展望を持って取り組むかという教師の主体性が学習者の主体性を大きく左右すること（牛窪 2008）、また、学習を共に創る他の学習者との協働的な関係が重要であること（館岡 2008）が示されている。

以上述べてきた成人学習者に対する日本語教育における主体性の議論は、日本語を第二言語として学ぶ移動する子どもたちにとって、日本語を学ぶことが単にことばの知識を得ていくだけでなく、ことばを使って問題を捉え、問題を探求していくという能動的な学びと密接に結びついているという点において、示唆に富む。しかし一方で、細川らが対象

とする学習者や AJ が対象とする大学生はいずれも成人学習者であるという点で移動する子どもたちの状況とは異なっている部分もある。たとえば、子どもたちの言語能力が未だ発達の途上にあるという点、子どもたちが必ずしも自らの意思で日本語を学んでいるわけではないという点などである。そのため、成人学習者の主体性を育むプロセスと子どもたちの主体性を育むプロセスは必ずしも同じではないのではないかと筆者は考えている。成人学習者の多くが自らの意思で来日し、日本語を学習することを意図的に選択していることを考えると、このような違いは主体的な学びを育んでいく上で重要な違いとなると考えられる。

2-2-2. 発達心理学研究に見る子どもの主体性

また、乳幼児の発達過程を研究している発達心理学の分野においても、近年、子どもたちが本来持っている主体的な学び手としての側面への注目が高まっている。これまで、発達心理学研究では子どもたちの発達段階を明らかにし、それぞれの段階において発達を促すために周囲の大人たちがどのような働きかけをしていくべきかが盛んに議論されてきた。しかし、近年、子どもたちの発達は大人側からの働きかけだけによって規定されるものではないという考え方が生まれ始めている（鯨岡 2006,2008、柏木 2008）。

鯨岡(2008)は、大人が描いた発達段階に子どもの発達を当てはめていく従来の発達促進支援への疑問を提示し、子どもの発達を子ども個人からのみ捉える個体能力発達論に異議を唱えている。そして、これまでの能力の伸長を中心にした発達の見方から、「主体としての育ち」を発達と捉える見方へと発達の見方を転換する必要性を述べている（鯨岡 2008:31）。主体としての育ちを発達と捉えるということは、すなわち、一般的な発達段階を基準とし、これはできた、あれはまだできないと子どもたちの発達を捉えるのではなく、子どもがひとりの主体として生きていることを受け止め、一人ひとりの生き様に基づいて、発達を捉えるということだという。では、主体としての育ちを発達と捉えていくためには、どうしたらよいのだろうか。

鯨岡(2008)は、子どもを主体として育てるためには、子どもを育てる者である養育者や保育者、そして教育者の育てる営みと子どもの主体としての育ちをつないで考えること、すなわち「関係論的な見方」が重要だという。関係論的な見方とは、子育てを育てる側からの一方通行の働きかけとして捉えるのではなく、子どもを主体として受け止めつつ、育てる側である大人自身も主体として子どもに関わり、お互いに相手の思いを受け止めなが

ら主体として育っていく過程として捉えることだという。それは「相互主体的な関係」(鯨岡 2006)とも呼ばれる。また、柏木(2008)にも同様の指摘が見られる。柏木は、子育てとは子どもを「育てる」ものであると考える従来の子育て論に対し、子どもを「育ち」の主体として受容するためには、親も自らが「育ち」の主体として生きることが必要だと主張する(柏木 2008:197)。なぜなら、子育てとは子どもだけが育っていく過程ではなく、子どもと大人が共に成長・発達を遂げていく過程であり、その意味で、大人(親)と子どもは単に「育てるもの」「育てられるもの」という関係だけにはとどまらないのだという。両者の主張に共通するのは、子どもたちが主体性を育んでいく過程とは、子どもに関わる大人(両親や養育者)が子どもとともに一人の主体として育っていく過程であるという指摘である。

以上述べてきた発達心理学研究における主体性研究の知見は、同じ子どもを対象とする本研究にも多くの示唆を与える。特に、発達の途上にある子どもたちを一人の主体として「育てていく」という営みは、成人学習者を対象とした研究とは異なる主体性を育むプロセスとして示唆的であろう。しかし一方で、これらの知見を移動する子どもたちの主体性の考察に応用するとなると、いくつかの課題も見えてくる。

一つは、主体性を育むとされる関係性の捉え方についてである。発達心理学研究で考察の対象とされている関係性は母子間あるいは子どもと養育者の関係が大半を占めている。一方で、移動する子どもたちの生活している環境に目を向けてみると、子どもたちは実に多様な他者や環境との関係の網目の中で生きているという現実がある。特に、子どもたちにとって一日の大半の時間を過ごす学校での人間関係は子どもたちの学びにとって重要な意味を持っていると考えられる。子どもたちは学校で、担任教師、取り出しクラスの教師、日本語ボランティア、クラスメートなどといったさまざまな人と出会い、関係を結んでいく。さらに、学校での学習に参加する中で、国語や算数などの学習内容とも関係を結んでいくことが求められる。また、さらに大きい視野で考えるのならば、学校という社会や日本社会とも関係を結びながら生きていくことが求められる。それゆえ、移動する子どもたちの主体性を考察するためには、単に子どもと支援者、子どもと教師といった二者の間のみでの主体性の育成を考えるのではなく、子どもと周囲の子どもたちとの関係、子どもと学習対象との関係などといったその他さまざまな対象との関係を多元的に捉える必要があると考えられる。つまり、多元的な関係の中で子どもたちの主体性を捉えていく視点が必要なのである。

また、二つめの課題は、発達心理学研究で考察の対象としているのはそのほとんどが日本語を母語とする母語話者の子どもの主体性の発達であるということである。母語話者の子どもにとって、日本語を学んでいくことや日本で発達を遂げていくことに対して疑問が投げかけられることはほとんどないだろう。しかし、移動する子どもたちの多くは自らの意思で来日したわけではないため、日本語を学ぶことや日本で学ぶこと自体に意味を見出すことに難しさを感じることもある。そのため、移動する子どもたちが主体性を育んでいくこと、また主体的な学びを育んでいくことには日本語を母語とする子どもたちとは異なるさまざまな困難が予想される。また、移動する子どもたちが主体性を育んでいく過程は日本語を母語とする子どもたちの主体性を育んでいく過程とは異なる意味合いを持つ可能性がある。特に、子どもたちのおかれている状況を考えると、子どもたちが自分にとっての学びの意味を捉えていく際に異なりがあると考えられる。それゆえ、移動する子どもたちの主体性を考察するためには、周囲からの考察だけでなく、子ども自身にとっての学びの意味に注目し、考察を行っていくことが必要だと筆者は考える。

2-2-3. 年少者日本語教育研究に見る日本語を母語としない子どもの主体性

最後に、本研究の対象でもある日本語を母語としない子どもたちを対象とし、主体性を扱った研究にはどのようなものがあるのだろうか。冒頭で述べたように、年少者日本語教育研究において子どもたちの主体的な学びの側面に注目して言語教育実践のあり方を説いている研究はほとんど見当たらないが、数少ない研究の中で齋藤(2006a,2006b)の研究は示唆に富む。

齋藤(2006a,2006b)は、日本語を母語としない子どもたちが抱える日本語習得、母語保持、教科学習、アイデンティティ形成などの問題に対し、それぞれの問題領域から子どもたちの学びを支えるための方策を考えていくのではなく、子ども一人ひとりの成長を中心に据え、子どもの「行為主体性」に寄り添った実践を行っていく必要があると主張する。行為主体性とは、適応の主体である JSL 児童生徒（日本語を母語としない児童生徒）が自己の置かれた状況を把握し、「自分はどうなりたいのか、どうなれるのか」という主体的なアイデンティティに基づいて、自己や他者に働きかけ、自己及び他者を変容させていく源となる力だという（齋藤 2006b:121）。そして、子どもたち自身が学校生活や社会生活の中で自分の立ち位置を確認しながら、さらに自分がどうなっていきたいかを見出し、学びを深めていくことこそが、子どもたちが成長していくことだという（齋藤 2006b:116）。つま

り、齋藤のいう「行為主体性」とは、日本語を母語としない子どもたちが周囲の他者や環境とのやりとりを通じて自己のアイデンティティを表象したり調整したりしながら、自分についてのアイデンティティを形成していく過程と捉えることができる。

では、この行為主体性に注目した言語教育実践とはどのように展開されるのだろうか。齋藤(2006b)は、子どもたちの成長を支える年少者日本語教育とは、子どもたちの「audibility」を守り、行為主体性を育てていく日本語支援だという。audibilityとは、「自分のディスコースを、他者が聞いたり読んだりすることによって他者に理解され、うけとめられることができるか否か」、すなわち、「耳を傾けられる力」「理解され、受けとめられる力」を表している。つまり、日本語を母語としない子どもたちが学校の中で「その声に耳を傾けられ、理解される」存在となることを指している。そして、この audibility が子どもたちが生活世界において社会的な言語行為に参加し、全人的かつ主体的な成長の遂げていく様相を決定づけるのだという(齋藤 2006b:119-121)。それゆえ、支援者が子どもの声に耳を傾け、audibility を高めていくこと、また子どもたちの行為主体性と向き合いながら子どもと協働して日本語支援を展開していくことが重要だという。齋藤(2006a)は、このような考えに基づき、実際に一名の中国人生徒に対して行為主体性に寄り添ったことばの支援を試みている。そして、支援を通して子どもが教科学習に対して強い動機を持ち、在籍学級での学習に参加するために自ら学習を組み立て、課題達成のリソースとして支援者を活用するまでになっていった様子が報告されている。

齋藤の知見は、移動する子どもたちの主体性や主体的な学びを育んでいく過程について考察を試みているという点で、本研究の考察にも多くの示唆を与えるものである。特に、子どもたちの主体性が子どもたちのアイデンティティの形成と密接に関係していることから、周囲とのやりとりを通して子どもたちが自らのアイデンティティを形成していく過程を日本語支援の中で支えていく必要があるという指摘は示唆に富む。なぜなら、1章で述べたように、移動を繰り返すことにより子どもたちは日本語を学ぶこと、日本で学ぶことの意味を見いだせないことが多く、そのような子どもたちの学びを単に日本語の知識や教科学習の内容を教えていくためのアプローチだけで支えていくことは難しいからである。

しかし、一方で課題もある。それは、齋藤の知見では、子どもの主体性についての考察が子どもと支援者の間でのやりとりを中心とした考察にとどまっていること、また、支援者の視点からの考察が中心になされているという点である。筆者は、子どもたちの学びには支援者が学びを創るという側面と同時に、子ども自身が学びを創っていく側面があると

考えている。それゆえ、子ども自身の視点から学びを捉え直すこと、すなわち、子ども自身が学びをどう捉え、学びにどう関わっていかうとしているかという側面に注目し、子どもたちの主体性を考察していくことが必要だと考える。

2-3. 本研究の視座

本節では、2-1.および 2-2.の議論を踏まえ、本研究で移動する子どもたちの主体的な学びを考察していくための視座を示す。本研究では、移動する子どもたちの主体的な学びを考察していくにあたり、次のような考えのもと考察を行っていく。

子どもたちの学びをさまざまな人や対象との関係性の中で捉え、周囲との関係性の中で見られる子どもの主体的な学びとはどのようなものなのか、またどのようにして主体的な学びが育まれていくのかを支援者の視点、周囲の子どもたちの視点、そして子ども自身の視点から多元的、多角的に考察していく。具体的には、第3章から第5章において、支援者と子どもとの関係（第3章）、子どもと周囲の子どもたちとの関係（第4章）、子どもと学習対象との関係（第5章）、子どもと子ども自身との関係（第6章）を取り上げ、それぞれ考察を行っていく。そして、考察を踏まえ、次の三点の研究課題を明らかにすることを目的とする。

- 1) 移動する子どもたちが主体的に学ぶとはどのようなことか
- 2) 主体的な学びはどのようにして育まれるのか
- 3) 主体的な学びはどのように子どもたちの学びを支えるのか

2-4. 研究方法

最後に、本研究の研究方法について述べる。移動する子どもたちの学びを捉えるにあたり、本研究では質的研究の手法を採用した。そこで、以下では、質的研究の特徴と利点を示し、筆者が子どもたちの学びを捉える手法として質的研究を選択した理由をまとめる。また、本研究で対象とした子どものプロフィールおよびデータの概要を述べる。

2-4-1. 移動する子どもたちの学びを捉える手法としての質的研究の可能性

本研究では子どもたちの学びを捉える手法として質的研究の手法を採用した。それは、子どもたちの主体的な学びを捉えていくために質的研究の手法が欠かせないと考えたから

である。以下では、具体的にどのような点において質的研究の手法が有効であるのかを述べていく。

年少者の日本語習得研究における質的研究の可能性をまとめた柴山(2006)は、これまでの言語習得研究が子ども「個人」を単位に言語習得を検討しているのに対し、質的研究は、子どもが経験した行為や出来事をそれが生じた文脈・状況・関係と結びつけ、子ども自身の意味づけ過程に目を向けようとする方法であると述べている(柴山 2006:11)。また、質的研究の手法を使うことにより、従来までの研究では明らかにされてこなかった子どもと周囲の教師やクラスメートたちとのやりとりの中でのことばの習得のプロセスへの接近が可能になるという。本研究では、このような質的研究の持つ特徴と本研究で子どもたちの主体的な学びを捉えていくための視座が多くこの点で共通していると考えた。具体的には、次の三点において質的研究の手法が有効であると考えた。

一つは、子どもたちの主体的な学びは子ども個人の中で育まれるのではなく、子どもが周囲の他者や環境とやりとりを繰り返す中で育まれていくものであるため、子どもたちの学びを周囲との関係性の中で捉えていくための方法が必要であること、また、二つめは、子どもたちの学びは周囲とのやりとりを通じて長期的なプロセスの中で育まれていくものであるため、長期的なスパンで学びを捉えていくための方法が必要であるということ、さらに三つめは、子どもたちの学びを教師や支援者の視点、周囲の子どもたちの視点、そして子ども自身の視点から多角的に捉えていくための方法が求められているということである。そして、これら三点を満たす方法として、子どもたちの学びを子どもと周囲とのやりとりの中で捉え、学びの長期的なプロセスを考察の対象とし、学びを包括的に捉えていく質的研究の方法を使うことが不可欠であると考えた。

2-4-2. 調査者の立場

一方で、「質的研究」と一口で言っても、質的研究の中にもさまざまな立場を持つアプローチが存在するようになってきている。特に、調査者がどのような立場で現場に関与・参与するかには様々な見解がある。

たとえば、一定の社会構造の中で展開する人間行動に注目し、人々の生きている意味世界を微細なユニットに着目して読み解こうとする「マイクロエスノグラフィ」(箕浦 1999)の手法では、現場(フィールド)への調査者の関与の仕方として以下の4つの立場が示されている。それぞれ、①完全な参加者(complete participation)、②積極的な参加者(active

participation)、③消極的な参与者(passive participation)、④観察者の役割のみ(observer role only)⁶ (箕浦 1999:38-39) の4つである。しかし、このような4つの段階が設けられているものの、基本的には調査者がフィールドに入ることで調査対象に影響を及ぼすことは好ましくないこととされている。それゆえ、調査者が対象者に積極的に話しかけたり働きかけたりすることはタブーとされるきらいがある。

このようなフィールドワークにおける調査者のあり方に疑問を呈しているのが森下(2007)である。森下は、フィールドワークにおけるフィールドと調査者の関係を「フィールドと調査者の共振」という言葉で言い表している。フィールドワークに携わる調査者は単なる『道具』『媒体』ではなく、生身の人間同士としてフィールドの人間と互いに共鳴したり不協和したりする存在であり、それゆえ、フィールドと調査者の関係は常に動的で相互反映的であるという。そして、フィールド研究は調査者の側から一方的になされる意味付与ではなく、フィールドと調査者の関係性の中で構築される実践が明らかになるプロセスだというのである。森下の指摘は、従来のエスノグラフィー研究でタブーとされてきた調査者自身の関与の必然性が示されているという点で注目に値する。

また、鯨岡(2005)の提唱する「エピソード記述」の方法論においても、調査者の積極的な関与が必然だとされている。「エピソード記述」(鯨岡 2005)とは、関与観察を基本とする研究方法であり、現場や現場の人々と積極的に関りながら対象者に向き合う中で現場の人々の思いを自らの主観を通して間主観的に把握し、エピソードとして記述していく方法である。現場の人と積極的に関わり、調査者が自らの主観(心)を通して他者の主観(心)をつかむ(「間主観的に把握する」)ことこそが重要だと考えられるため、調査者が現場の人々と積極的にやりとりを繰り返す中で、感じられることをエピソードの形で記述していくことが奨励されている。

一方、日本語教育の分野では、細川(2005)の「実践研究」の方法が森下・鯨岡の考えに近いものといえる。細川の言う「実践研究」とは、教師自身が自分の実践を内省的に振り返りつつ、その意味を確認し、他者とのインターアクションを積極的に受け入れ、より高

⁶ 箕浦(1999)では、それぞれ以下のように定義されている。「完全な参与者(complete participation)」とは、すでに自分が通常の参加者であるような場所でのフィールドワークをする場合。「積極的な参与者(active participation)」はボランティアなどの役割を持ちながら観察する場合。「消極的な参与者(passive participation)」はフィールドには入っているがその場の人々の日常生活の流れを乱さないように、片隅に観察場所を確保して対象者との交わりは向こうから話しかけられた時ぐらいにとどめ、壁の花になったつもりで観察する場合。「観察者の役割のみ(observer role only)」は、観察室のワンサイド・ミラーを通して活動を見る場合(箕浦 1999:38-39)。

次の自己表現を目指そうとする活動である（細川 2005:10）。つまり、教師自身が自分の実践を絶えず問い返し、よりよいものにしていこうとする試みだといえる。このような実践研究においては、当然、調査者＝実践者であり、調査者は現場に対して誰よりも積極的に関わり、現場に向き合い、現場を絶えず変えていく存在である。そのような意味で、調査者は現場に積極的に参与していく立場におかれている。

このように、質的研究における調査者の立場や参与の仕方にはそれぞれ大きな違いがあることがわかる。このような違いを踏まえた上で、本研究では調査者が子どもたちの支援者として現場に積極的に介入し、現場の人々や現場の出来事に積極的に関わる中で様々な実践を行うという立場を取った。つまり、単に観察者として子どもに外側から関わるのではなく、子どもの主体的な学びを育てていく他者の一人として子どもに積極的に関わるというスタンスを選んだ。それは、子どもたちの主体的な学びが周囲の他者とのやりとりの中で生まれるという考えに基づくならば、支援者と子どもとの間でも様々な学びが起こり得ると考えたからである。つまり、支援者としての筆者の変容過程そのものを捉え、描いていくことが子どもたちの主体的な学びを考察していくための重要な助けになると考えたのである。また、細川(2005)が指摘するように、教育実践者として自らの実践を絶えず省みる中で次の実践を組み立てていくという方法をとることにより、子どもたちの主体的な学びを支えることばの学びの構築に向けた的確な示唆が与えられると考えた。以上の理由から、本研究では調査者である筆者自身が現場に積極的に介入しながら実践を行うという立場をとり、子どもたちの主体性および主体的な学びを捉えていくこととした。

2-4-3. 対象とした子どものプロフィール

本研究では二人の子どもを対象とした。一人は外国人児童のV、もう一人は帰国児童のKである。以下、それぞれの子どものプロフィールをまとめる。二人のプロフィールを見てもみると、一見「外国人児童」、「帰国児童」という異なるカテゴリーに属する二人が、「移動する子ども」というカテゴリーの中では多くの共通点を持っていることがわかる。

1) 移動する子ども V

Vは2006年8月に父親の仕事の都合により、家族とともにオーストラリアから来日したオーストラリア人の女の子である。Vは父親の仕事のため、オーストラリア国内におい

でも数年おきに移動を繰り返しながら成長・発達を遂げてきた子どもである。日本にも数年前、旅行で訪れたことがあったが、長期間滞在し、生活するのは今回が初めてだったという。Vは来日時9歳であったが、日本語が十分でないとの配慮から、1年学年を下げて公立小学校の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。また、兄（来日時13歳）が一人いる。来日当初、Vの日本語能力は簡単なひらがなを読み書きできる程度であったため、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できるものの、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った。Vは家庭では母語である英語で会話をし、学校生活の場面や日本人の友だちや筆者とのやりとりの際に日本語を使っていた。

Vは植物や生き物に興味を持った好奇心の旺盛な子どもだった。日本に来てすぐにモルモットを飼い始めたり、公園からおたまじゃくしを取ってきて熱心に育てたりする姿からもそのような性格がうかがえた。また、学校の授業が終わると、クラスの友だちと一緒に自転車で近くの公園に出かけ、暗くなるまで昆虫を取ったり鬼ごっこをしたりして遊ぶ活発な女の子であった。さらに、想像力が豊かで、絵を描いたり創作をしたりするのが大好きな子どもだった。学校の授業の中でも美術の授業が楽しいといい、色とりどりの絵の具で書いた作品を筆者に見せてくれることもあった。

このようなVに対し、筆者は2006年8月の来日当初より2007年11月にVが帰国するまでの約1年3ヶ月にわたり、家庭での個別支援および学校での入り込み支援をそれぞれ週に一度ずつ行った。

2) 移動する子ども K

Kは日本人の父親とアメリカ人の母親を持つ日本人の男の子である。アメリカで生まれ、その後2歳から5歳までを日本の保育園で過ごした後、再び渡米し9歳まで英語のみの生活を送っていた。2002年3月に9歳で日本に帰国し、大都市圏にある小学校に設置された帰国児童学級の4年生に編入した。母語は日本語であるが、9歳までほぼ英語のみの生活を送っていたため、帰国したときには日本語はほとんど話せなかった。家庭では父と兄（来日時13歳）の三人暮らしをしていたが、家庭での会話は英語が中心であり、日本語は時々父親が話しかける程度であったという。なお、帰国児童学級では1名を除いた全ての子どもが海外で英語を使って生活をした経験があり、英語を話すことができた。そのた

め、Kは教室で英語を使って子どもたちとやりとりをする機会も多かった。しかし、帰国児童学級は通常学級への統合を目標として設置されていたため、教室での授業は全て日本語を使って行われていた。

Kは元気の良い男の子であった。来日当初は日本語が自由に使えなかったため、授業中には黙って独り言をぶつぶつと言っていることが多かったが、休み時間になると周囲の子どもたちに英語で積極的に話しかけ、自分からみんなのリーダーになって遊びを仕切る場面も度々見られた。そして、学校生活に慣れてくるにつれ、英語と覚えたての日本語を使って授業中に懸命に自分の考えを伝えようとする様子がしばしば見られた。また、体を動かして遊ぶのが好きで、放課後に柔道を習いに行っていた。

このようなKに対し、筆者は2002年5月から2003年10月までの約1年5ヶ月にわたり、帰国児童学級において日本語支援および授業観察を行った。初めの1年間は、週に一度日本語支援および授業観察を行い、その後5ヶ月間は週に一度授業観察のみを行った。

なお、VとKという二人の子どもを研究の対象とするにあたり、本研究では、子ども本人、子どもの両親、また子どもが在籍する小学校に対し、それぞれ研究の趣旨を説明し、データ収集の許可を得た。さらに、研究で明らかになった知見および研究成果は、随時子どもの家族と学校側に公開し、内容について了承を得るようにした。

2-4-4. データの概要

続いて、本研究で使用したデータの概要をそれぞれの子どもごとにまとめる。

1) Vに関するデータ

データはできる限り多様なものを幅広く収集するように心がけた。具体的には、「支援記録」、「インタビューデータ」、「インフォーマルインタビューデータ」、「内省メモ」、「提出物や作品」をデータとして使用した。

「支援記録」とは、筆者がVに対して行ってきた家庭および学校での支援内容や支援の際のVの様子を記録したものである。本研究では、Vの来日時から帰国時までの1年3ヶ月にわたる家庭での個別支援の記録（計37回分）と学校での入り込み支援の記録（計43回分）を分析の対象とした。その他、学校行事の際のVの様子、教師・両親・Vとの三者面談の記録、学習の進め方について両親と相談した際の記録なども併せてデータとした（計

8回分)。続いて、「インタビューデータ」とは、Vに対してインタビューを行い、文字起こししたものである。これは、来日1年後（2007年8月）と帰国後3ヶ月後（2008年3月）に行ったインタビュー計2回をデータとして使用した。さらに、正式なインタビューという形ではなく、普段何気ない場面でV本人、Vの両親、教師、クラスメートたちと交わした会話を「インフォーマルインタビューデータ」として記録し、データとした。その他、筆者自身が支援を通して気づいたことを残した「内省メモ」や学校の授業や家庭支援における「提出物や作品」なども適宜収集し、分析の対象とした。

また、このような日本滞在中のデータに加え、帰国後のVの様子もデータに加えた。具体的には、帰国後の2008年2月にVの父親と交わした会話を「インフォーマルインタビューデータ」として残したほか、2008年3月に渡豪し、9日間にわたって追跡調査を行った。追跡調査では、家庭での子ども、両親、兄弟へのインタビューおよび子どもが通う現地小学校でのフィールドワークを実施し、データとした。

なお、これらのデータの詳細については、別添の「【資料1】V：支援記録一覧」を参照されたい。

2) Kに関するデータ

一方、Kに対しても、できる限り幅広く多様なデータを収集した。具体的には、「支援記録」、「観察記録」、「授業の録音データ」、「インフォーマルインタビューデータ」をデータとして使用した。

「支援記録」および「観察記録」とは、筆者が1年5ヶ月にわたって小学校に通い、Kの授業中の様子を観察し、記録したもの（観察記録）とKに対して行った日本語支援の様子を記録したもの（支援記録）であり、計35回分を分析の対象とした。また、これらの記録を補足するものとして、授業中の教室内のことばのやりとりを捉えるため、MDを使用して「録音データ」を収集した。さらに、授業以外の休み時間や放課後などに教師やクラスメートと交わした会話も「インフォーマルインタビューデータ」として記録し、データとした。これらのデータの詳細については、別添の「【資料2】K：支援記録・観察記録一覧」を参照されたい。

第3章 子どもと支援者との間で育まれる主体的な学び

日本語の力が不十分な状態で日本での生活を始めた子どもたちにとって、多くの時間を共に過ごし、自分の日本語能力の発達を支えてくれるのは言語習得支援を行う支援者や教師の存在であろう。それゆえ、支援者がどのような支援を行うのか、また、支援者と子どもがどのような関係を築くのかということによって、子どもたちの学びの様相は大きく異なってくると考えられる。そこで本章では、筆者が実際に支援者として移動する子どもに対して行った支援を取り上げ、支援者である筆者と子どもとの間でどのようにして主体的な学びが育まれていくのかを支援者の関わり方に注目して明らかにしていく。具体的には、移動する子ども V に対し筆者がどのような支援を行ったのか、またその支援のあり方によって V の学びにどのような変化が生じたのかを探っていく。まず、3-1.では、子どもの主体的な学びを支援者の働きかけによって支えていこうとする「スキヤフオールディング」の概念を示す。そして、3-2.から 3-4.では、このスキヤフオールディングの概念をもとに筆者がデザインしたことばの支援の概要および、支援の中で V にどのようなことばの学びが見られたのかを論じる。最後に 3-5.では、本章の知見を踏まえ、子どもと支援者との間で育まれる主体的な学びについて考察を行う。

3-1. 支援者の働きかけによって支える子どもの主体的な学び

本節では、子どもの主体的な学びを支援者の働きかけによって支えていこうとする「スキヤフオールディング (Wood, Bruner & Ross 1976)」の概念を取り上げ、スキヤフオールディングが子どもたちのことばの学びをどのように支えていくのかについて、具体的な言語教育実践の知見をもとに論じる。そして、それらの議論をもとに本章の目的をまとめる。

3-1-1. スキヤフオールディングが支える子どもの学び

ヴィゴツキーの発達最近接領域の概念をもとにしてブルーナ・ウッドらによって提示されたスキヤフオールディングの概念は、現在多くの教育現場において子どもたちのことばの学びを支える支援方法の一つとして注目されている。そこで、本節ではこのようなスキヤフオールディングの概念を実際に言語教育の中で実践しているオーストラリアの年少者 ESL 教育の実践を取り上げ、スキヤフオールディングの概要と有効性について検討し

ていく。なお、オーストラリアの実践を取り上げた理由は、国家間、言語間、文化間、教育制度間や学年間など、数々の境界を移動してきた子どもたちが数多く存在するオーストラリアでの実践が日本の移動する子どもたちのことばの教育と共通する部分が多いと考えたためである。では、そもそもスキヤフオールディングによることばの支援とはどのようなものなのだろうか。まずは、スキヤフオールディングによる支援の概要を見ていきたい。

スキヤフオールディングには、マクロ・ミクロの二つのレベルのスキヤフオールディングが存在する。それぞれ、生徒たちの異なるレベルや能力を考慮しながらタスクを計画し、選択し、配列していく「マクロ・スキヤフオールディング」と、目の前の子どもとのやりとりの中でその子どもに必要な支援を捉え、与えていく「ミクロ・スキヤフオールディング」である。

Hammond(2007)は、この二つのスキヤフオールディングが在籍学級の教師たちにどのように使われているのかを調査している。調査の結果、マクロ・スキヤフオールディングがよく現れる場面として、以下の五つを挙げている。それぞれ、「生徒がすでに知っていることを振り返り、これから知るべき教科内容とそのために必要なことばの力を見通して学習プログラムの目標を立てること」、「学習活動の配列を注意深く計画することで、生徒たちが難しい概念をより深く理解し、一步一步前進できるようにすること」、「それぞれの学習活動の目標に応じて、さまざまな活動形態を利用し、それぞれの生徒のレベルにあった支援を与えること」、「生徒たちが学習内容や学習活動をより深く理解できるようにするため、一つの情報に様々な材料からアクセスできるようにすること」、「授業内容を教えると同時に、内容に関連することばを教えていくことで、学習過程におけることばの役割に注意を向け、メタ言語を発達させること」の五つである。一方、マクロ・スキヤフオールディングがよく現れた場面としては、以下の八つを挙げている。それぞれ、「過去の体験と結びつける」、「新しい体験に目を向ける」、「要約する」、「相手の発話を取り入れる」、「生徒の発言を言い直す」、「IRF シークエンスを活用する」、「ヒントを与えて、引き出す」、「主体的な発言力を増加させる」(Hammond 2007:40)の八つである。そして、Hammondはこのようなマクロ・スキヤフオールディングとミクロ・スキヤフオールディングの双方の特性が子どもたちのことばの学びを支え、在籍学級での学習を支えていることを強調している。

また、Gibbons(2007)は、ESL の子どもたちが在籍学級の中で学んでいくためには、ことばと教科学習の内容を統合し、在籍学級の学習の文脈の中でことばの学びをデザインす

ることが重要だと主張する。そして、ことばと教科学習の統合に向け、在籍学級の授業を「ことば」の観点から分析し、スキヤフオールディングを与えていくために、以下のような支援の流れと枠組みを示している。

- ① 学習者のことばの実態を知る
- ② 在籍学級の学習活動をことばの面から分解する
- ③ その情報をもとに、焦点を当てることばを選ぶ
- ④ 焦点を当てたことばを教える活動を準備する
- ⑤ 単元を評価する

(Gibbons2007:68)

では、スキヤフオールディングは、子どもたちのことばの学びのどのような面において有効なのだろうか。

齋藤(2004)は、スキヤフオールディングを取り入れたオーストラリアの年少者 ESL 教育実践の観察から、子どもたちのことばの学びにおいてスキヤフオールディングがどのような有効性を持っているのかを考察し、スキヤフオールディングの有効性を以下の三つにまとめている。一つめは、「マクロ・スキヤフオールディングによる学びの場を設計できる有効性」である。マクロ・スキヤフオールディングとして、支援者がそれぞれの子どもに合った活動を考え、課題達成のために適切な順番で活動を配列することによって、学習者が学べる範囲で新たな知識やストラテジーを得ながら課題も達成できる、有機的な学びの場の設計が可能になるという(齋藤 2004:102)。二つめは、「スキヤフオールディングによる4段階の支援の流れの有効性」である。スキヤフオールディングによって、「知識・語彙の共有→教師による見本→共同作業→個人作業」という4段階の教授・学習サイクルを繰り返すことで、子どもたちが課題に取り組むための「踏み台」を築くことができるという。そして、この「踏み台」の上で子どもたちはより創造的な思考を展開し、自己表現することができるのだという。また、三つめは「ジャンルアプローチの有効性」である。ジャンルアプローチとは、スキヤフオールディングを通じて物語文、情報文、報告文などのジャンルの役割や目的、テキストの構成、特徴的な表現、言語的特徴などを実際のテキストを用いながら示し、学習活動を展開することで、教室などの共同体の中で使われることばのジャンルに馴染ませていくという支援である。そして、スキヤフオールディングを通じて

このようなジャンルを身につけることにより、子どもたちは共同体の中で自己表現し、相手を理解するためにジャンルを扱うことが可能となり、共同体の実践への参加につながっていくという。

以上の知見から、支援者がマクロ・ミクロ双方のスキヤフオールディングを与えていくことにより、子どもたちが学習に参加していくための足場が築かれ、その足場をもとにして子どもたちは自分の持っている能力を活用して共同体の中で自己表現したり、相手を理解したりしながら、学習に参加していくためのきっかけをつかんでいくことがわかる。つまり、支援者のスキヤフオールディングは子どもたちが能動的に学びに参加し、自らの学びを創り上げていくプロセス、すなわち、子どもたちが主体的に学んでいくためのプロセスを支えているのである。そこで本章では、支援者と子どもとの間で育まれる主体的な学びの様相を探るため、スキヤフオールディングの概念をもとにしたことばの支援を試み、支援の中でVにどのような学びが育まれていくのかを明らかにしたいと考えた。

3-1-2. 本章の目的

本章では、移動する子どもVに対し、スキヤフオールディングの概念をもとにしたことばの支援を試み、支援者と子どもとの間で育まれる学びとはどのようなものなのか、また、どのようにして主体的な学びが育まれていくのかを明らかにしていくことを目的とする。

支援のデザインにあたり、前掲のGibbons(2007)のスキヤフオールディングによる支援の流れと枠組みを参考にした。なお、Gibbons(2007)では、支援の流れとして「① 学習者のことばの実態を知る、② 在籍学級の学習活動をことばの面から分解する、③ その情報をもとに、焦点を当てることばを選ぶ、④ 焦点を当てたことばを教える活動を準備する、⑤ 単元を評価する」という五段階が示されているが、本章では、「①子どものことばの実態を捉える、②ことばの実態に応えることばの支援をデザインする、③ことばの学びを評価する」という三段階の支援の流れに沿ったマクロ・スキヤフオールディングを行った。本章で三段階の流れを設定した理由は、Gibbonsのスキヤフオールディングでは、在籍学級での授業参加を目的として支援の流れが設定されているのに対し、本章で対象となっているVは、日本語がほとんど話せない状態で来日したため、授業に参加する前段階として教科学習に参加していくための土台となるようなことばの力を育てていくことが必要だと考えたためである。そのため、在籍学級の学習活動の分析の代わりにVがその後の学習に参加していくために必要となるであろう活動を分析し、三段階の流れに沿った支援をデザ

インすることとした。

また、支援の流れの設計を行うマクロ・スキヤフオールディングに加え、Vの様子に応じて行っていくミクロ・スキヤフオールディングも適宜取り入れていった。以下では、それぞれの段階ごとに支援の詳細を述べていく。

3-2. 子どものことばの実態を捉える

ことばの支援を行うにあたり、筆者がまず始めに行ったのは、Vのことばの実態を捉えることだった。幸い、筆者はVに対し、家庭での個別支援と学校での入り込み支援の双方に携わっていたため、家庭、学校という複数の場面でVの様子をさまざまな角度から把握することが可能であった。そこで、筆者は家庭および学校でのVの様子を観察のほか、家庭、学校においてVの周囲にいる教師、クラスメート、両親などとのやりとりを通してVのことばの実態を多角的に捉えることを心がけた。本節では、そのような中で筆者が把握したVのことばの実態を「二言語での様子からの気づき」「日本語での学習の様子からの気づき」という二点からまとめる。そして、二つの気づきがそれぞれどのようにして、その後のことばの支援のデザインにつながっていったのかを示す。

3-2-1. Vの二言語での様子からの気づき

Vのことばの実態を見つめる中で、筆者がまず始めに気づいたのは、日本語を使うVと英語を使うVの様子が異なっていることだった。日本語がほとんど話せない状態で日本にやってきたVは、学校では日本語を家庭では英語を使用することが多かった。家庭、学校という双方の環境で支援にあたっていた支援者は、このようなVの様子を見るうちに、それぞれの言語を使用する際のVの様子が大きく異なっていることが気にかかるようになった。そこで、以下では、それぞれの言語におけるVの様子を具体的に述べ、そこにどのような違いがあるのかを分析していきたい。

1) 日本語を使うVの様子

来日当初、Vの日本語能力はひらがなの読み書きが多少でき、簡単なあいさつができる程度だった。筆者の話す日本語はほとんど分からない様子で、英語を介して話をすることがほとんどだった。また、学校では、授業中に教師から与えられる指示が理解できず、授業への参加は難しい状態であった。そのため、日本語の指導はひらがなからのスタートと

なった。そして、日本語は主に学校での授業を聞いたり授業に参加したりするため、また、クラスメートや筆者とのやりとりのために使われており、口頭での簡単なやりとりが中心であった。日本語を使っている時のVは終始口数が少なく、おとなしく下を向いている印象が強かった。このように、Vの日本語の力および日本語の使用場面や使用範囲は非常に限られたものであった。

2) 英語を使うVの様子

一方、母語である英語は依然として発達の途上であったため、基本的なスペリングを思い出せなかったり、使いたいことばが見つからず両親に確認したりする場面もしばしば見られたものの、日本語に比べるとはるかに多様なことができた。具体的には、年齢相応の本を読んだり、友人にEメールを送ったり、家族と真剣な話をしたりと様々な場面で様々な用途で使われていた。また、日本語では十分に表現できないことを英語に切り替えて、ものすごい勢いで話し出すこともしばしばあった。英語を使っている時のVは日本語を使っている時のVとは比べものにならないほどおしゃべりで、Vの本来の性格でもある活発な様子を見せることが多かった。

3) 二言語での様子からの気づき

このようなVの日本語での様子と英語での様子から、両者に大きな違いがあることがわかる。これは日本語がほとんど話せない状況で日本にやってきた子どもたちにとっては、ある意味当然のことであるといえるだろう。周りの人の話していることがわからず、教室での授業もわからなければ、おとなしく黙っているほかないからである。しかし、気がかかったのはこのようなVの姿のうち、学校で教師や友人がVの能力や性格を判断する基準となるのは、ほとんどが日本語を使っているVの様子ではないかということだった。つまり、「日本語が十分に理解できないV」、「教室での授業に参加していけないV」、「自分の考えを人前で言うことのないV」といったイメージが教師やクラスメート（親しい友人を除く）の間に共有され、Vが本来持っている快活で積極的な性格はあまり認識されることはなかったのではないだろうか。さらに、V自身も本来の自分の性格を学校生活の中ではあまり出そうとしていないように感じられた。そのようなVの姿を見る中で筆者は、Vが「学校での（日本語を使う）私」と「家庭での（英語を使う）私」というどこか非連続的な二つの自分像を作り上げ、日本での自分および学校での自分を本来の自分とは別個のものとして

して捉えているような印象を受けた。

3-2-2. V の日本語での学習の様子からの気づき

また、二つめの気づきは、V の日本語での学習の様子を見ている中でのことだった。V は日本語での学習に嫌悪感を表す一面がある一方で、日本語での学習に積極的に取り組むという一面も持っていた。筆者はこのような V の姿を見るうちに、両者の違いを生み出しているものは一体何なのだろうかということが気にかかるようになった。そこで以下では、それぞれの相反する V の学習への取り組みの様子を具体的に述べ、そこにどのような違いがあるのかを分析していきたい。

1) 日本語での学習に嫌悪感を示す V の様子

来日当初、V は在籍学級の授業にはほとんど参加することができなかったが、数ヶ月すると、徐々にひらがなの読み書きや日本語での基本的なやりとりができるようになった。そのため、家庭では日本語指導と並行して教科学習支援を行うことにした。しかし、この学習に V は拒否反応を示した。以下の事例 3-1 には、算数の学習に対し「何でこんなことしなくちゃいけないの。こんなことをして何の意味があるの。」と嫌悪感を示している V の様子が見られる。

なお、これ以降、本研究で事例を示す際、右下に支援の区分（家庭支援、学校支援など）、記録した日付、授業内容の順に示すこととする。この事例は、筆者のフィールドノーツの記述をもとに、ことばでのやりとりおよびそのやりとりが行われた状況を包括的に描写したものである。また、事例中に示す子どもの発話のうち、英語での発話を筆者が日本語に翻訳して示しているものについては発話を斜体で表すこととする。

【事例 3-1】日本語での学習に嫌悪感を示す V

〔状況〕家庭支援において、算数の学習を行っている。漢数字で書かれた数字（例：三千五百二十一）をアラビア数字（例：3521）に書き換えるという教科書の問題に取り組んでいる。

教科書にある、漢字から数字への書き換えの問題を行おうとするが、V は「漢字で終わ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、

V は「こんな漢字で書いてあるのは（現実の社会には）無いのに、こんなの勉強して何の意味があるの？」と訴える。

（家庭支援：2006/10/25）

2) 日本語での学習に積極的に取り組む V の様子

その一方で、クラスの友だちから手紙を受け取り、日本語で書かれたその手紙の内容を必死に理解しようとする姿や手紙につたない日本語で返事を書こうとする V の姿も見られた。事例 3-2 にはそのような V の様子が見られる。

【事例 3-2】日本語での学習に積極的に取り組む V

〔状況〕夕食後、V が日本人のクラスメートのカナちゃんにもらったという手紙を持ってきたので、みんなで読むことにする。

父親が日本語で書かれた手紙を英語に翻訳し、V はそれをうれしそうに聞いている。手紙を読み終わって満足そうな V に、筆者が「返事を書いたら」と提案すると、V はそのアイデアにのってくる。そして、部屋に走っていき便箋を手に戻ってきて、手紙を書き始める。

V は黙々と真剣なまなざしで手紙の返事を書いている。自分の言いたいことを日本語で書き表すために、書きたい内容を英語で筆者に伝え、「これは（日本語で）なんと言うの？」と翻訳を求めてくる。しばらくすると、部屋にいた父親もリビングにやってきて一緒に手紙書きに加わる。父親が V の話した英語を日本語に翻訳し、V はそれを聞いてひらがなで手紙を書いていく。

V は集中して手紙書きに取り組んでおり、次々と日本語の文章が書かれていく。そして、あっという間に便箋の半分が埋まる。最後に「『カナちゃん 大好きだよ』と書いたら？」と筆者が提案すると、V はこれまで勉強したひらがなの知識を総動員して一生懸命書こうとする。

（家庭支援：2006/10/18）

事例から、学校での宿題にはなかなか集中できず、すぐに飽きてしまい、なかなかひらがなを書こうとしない V が、友人への手紙を書く場面では、本来一人では書くのが難しいであろう長い文章までをもひらがなで書こうとしていること、また、自分の伝えたいことを文字にするために、これまで学んだひらがなの知識を総動員して次から次へと日本語の文を書き進めていく様子が見られる。

3) Vの日本語での学習の様子からの気づき

このような二つの相反するVの日本語での学習への取り組みの様子を見る中で、筆者はことばを使う目的や状況を子ども自身がどのように捉えているかによって、子どものことばの力の様相が大きく異なっているという事実を目の当たりにした。つまり、Vにとっての日本語は、単に語彙や文法の知識を得るためのものではなく、また、単に学校での学習を理解するためのものでもなく、日本語を使って相手との関係を創るために使用されており、その中でVのことばの力が最大限に発揮され、ことばの力が伸長していたのである。

3-2-3. Vのことばの実態からの示唆

以上、Vのことばの実態を見る中での気づきを通して、筆者はVのことばの力を育てていくにあたり、二つの示唆を得た。

一つは、Vのことばの力の分断に関する示唆である。Vのことばの実態から、Vのことばの力が言語や場面、環境によって大きく異なっていることがわかった。これはVのことばの力が時間的、空間的に分断されているということを表している。このような分断された環境の中では学びが有機的につながっていくことは難しいだろう。つまり、「今、ここ」での学んだことがその場限りの学びとなってしまうことにより、日本と母国、学校と家庭といった多元的な環境の狭間で生きている子どもたちのことばの力はいつまでたっても十分に育っていかない恐れがある。このことから、筆者は連続しない環境や場面、言語間に連続性を持たせるためのことばの支援を行っていくことが必要であると考えた。

もう一つは、Vが能動的に学びを育んでいくことについての示唆である。Vのことばの実態に向き合う中で、Vにとってことばは真空の中に単なる知識として存在しているのではなく、Vと周囲の環境を結ぶ媒介として働いていることがわかった。そのため、Vが対象とどのような関係を創っていきたいのか、またおかれた環境の中でどのような自分でいたいのかということによって、ことばの使われ方に大きな違いがあることが明らかになった。このことから、筆者は子ども自身がことばを使う対象や環境に能動的に関わり、学びを育んでいくための学習環境をことばの支援の中で創っていくことが重要ではないかと考えた。

以上の二つの示唆をもとに、筆者はV自身がことばを使う対象や環境に能動的に関わっていける学びの場を創ること、そしてそれにより、有機的なつながりを持ったことばの力を育てていくことを目指したことばの支援をデザインすることにした。

3-3. ことばの実態に応えることばの支援をデザインする

本節では、筆者がVに対して行ったことばの支援の概要を述べ、支援を通してVにどのような学びが育まれていったのかを明らかにしていく。さらに、支援を通して育まれた学びが、その後どのようにVの学びを広げていったのかについても考察していく。以下では、まず、筆者がVに対することばの支援としてデザインした「手紙絵本プロジェクト」の概要を述べ、支援を通して見られたことばの学びを明らかにしていく。

3-3-1. 「手紙絵本プロジェクト」の概要

「手紙絵本プロジェクト」の実践は2006年11月から12月末にかけて家庭支援において行った活動である。それまでの支援において、日本語で手紙を書くことに興味を示していたVに筆者が一冊の絵本⁷（にしむらあつこほか(2006)『こんにちはおてがみです』福音館書店）を持ち込んだことをきっかけに始まった。この活動をデザインした背景には、Vにとって「意味のある」書く活動を行うことにより、Vが学びに意味を感じ、学びに能動的に関わることが可能になるのではないかと、そして、Vが能動的に関わっていく学びを創っていくことで、有機的なつながりを持ったことばの力の育成につながっていくのではないかと考えた。つまり、手紙を書くという活動を通してVにとって意味のあることばの学びの場を創っていかうと考えたのである。

具体的な活動の流れ、活動内容、Vの様子を表3-1.にまとめた。ただし、実際には、このような活動の流れは事前に全てできていたわけではなく、事前に大まかな流れは考えていたものの、Vとのやりとりの中でデザインを大幅に変更したり新たな活動を組み入れていったりした。そのような意味で、Vと支援者（筆者）が協働で創り上げた活動デザインといえよう。

⁷ 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する。そして、読者である子ども達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読むことができるという仕掛けになっている。

表 3-1. 活動の流れ

活動	活動内容	Vの様子
①手紙絵本の読み聞かせ	以前 V が友人への手紙を書くことに興味を持っていたことから、筆者が絵本を持っていき、読み聞かせた。	V は手紙絵本に興味を持ち、絵本に登場する手紙を熱心に読んでいた。また、内容が理解できない部分については、筆者に積極的に翻訳を求めた。
②手紙を書く活動	手紙を書くことに V が興味を持っていたため、支援の中で手紙を書く活動を取り入れる。	
③手紙絵本の作成の提案	徐々に二人の話し合いの中から私達も手紙絵本を作ってみようというアイデアが浮かび上がった。	手紙絵本を作ってみようという提案すると、V は「ほんと！」と目を丸くして驚き、喜んだ。
④手紙絵本の作成 ＜レイアウト、構成を考える＞	始めは V と二人で相談しながら、手紙の封筒を選んだり、本の構成やレイアウトを考えたりした。	V はうれしそうに話し合いに参加し、自分のアイデアも積極的に出していった。本人の強い希望により、クリスマスイブの完成を目指すこととなった。
⑤手紙絵本の作成 ＜筆者とのやりとりの中で手紙を書く＞	筆者とやりとりを繰り返しながら、一回の支援につき 1～2 通ずつ手紙を一緒に書いていった。	自分の言いたいことを手紙に書き表すために日本語と英語を交えて懸命にやりとりを繰り返していた。 V は手紙を書くのが本当に楽しいようで自ら手紙の内容についてのアイデアを次々と出していた。筆者はそれを一緒にことばにしていった。
⑥手紙絵本の作成 ＜本の全体レイアウトを相談する＞	12 月末の締め切りが近づいてきたため、本全体のレイアウトについて二人で相談する。筆者が画用紙で作成した本（中身が空のもの）を持って行き、読み聞かせをした	

	絵本を参考に V と絵本全体のレイアウトを考えていく。	
⑦手紙絵本の作成 ＜自主的に手紙を書く＞		筆者が支援に行っていない間にも、自主的に数通の手紙を書き進めていた。本のページ数に合わせ全部で十数通の手紙を書き上げる。
⑧手紙絵本の作成 ＜手紙を貼り付ける＞	書いた手紙を本に貼り付け、表紙や余ったページにイラストなどを書き込んでいく。	うれしそうに手紙を貼り付ける。出来あがった絵本を家族に自慢する。
⑨手紙絵本を読む	出来あがった手紙絵本を 1 ページずつ一緒に読む。手紙を 1 つ 1 つ取り出し、V に読んでもらう。	

3-3-2. 「手紙絵本プロジェクト」を通して育まれた学び

続いて、「手紙絵本プロジェクト」の活動を通して V と支援者との間で育まれた学びについて考察する。以下では、手紙絵本プロジェクトによって V の学びにどのような変化が見られたのかを四つの変化から探っていく。

1) 書くことに対する意欲の高まり

まず、支援を通して見られた学びの変化の一つめは、V の書くことに対する意欲の高まりである。手紙絵本の作成を通して、書くことに対する V の意欲は日に日に高まっていった。支援を始めた当初は、筆者とのやりとりを通して一語一語手紙を書き進めていた V であったが、1 ヶ月ほど経ったころには、自分だけの力で（必ずしも正確では無いにしろ）スラスラと長い文章を作るようになっていた。自分の作品を作り上げたいという思い、誰かに伝えたいという思いが V の書くことへの動機を高め、ひいては書く力の伸長へとつながっていったと考えられる。また、誰かに向けて手紙を書くという意味のある目的を持ったことばの使用が V の書くことへの動機を高め、書く力の伸長へとつながっていったのではないだろうか。以下の事例からも、V の書くことに対する意欲の高まりが見られる。

【事例 3-3】書くことに対する意欲の高まり

何通かの手紙を自由に書いていくことを決める。内容、宛先などは全て自分で決めて良いことにする。

「じゃあ、次は誰に書く？カナちゃん？お父さん？Kさん？」と聞くと、Vは「誰でもいいの？」といい、「ドラゴンでもいい？」と聞いてくる。「うん、いいよ」と筆者が答えると、Vは空想のドラゴンに向けて手紙を書き始める。Vが書きたいことを筆者に英語で伝え、それを筆者が日本語に翻訳し、再びVが筆者の日本語を聞き取ってひらがなにして書いていくという活動を行う。ひらがなの聞き取りの間違えは依然としてちらほらと見られるものの、書くことに対する意欲はかなりある様子で、いつもはひらがなの練習を嫌がる彼女が、次々と進んでひらがなを書いていく。

(家庭支援：2006/11/29)

2) 自己表現の手段としてのことばを使うこと

また、書くことに対する意欲の高まりに伴い、自分の書きたいこと（内容）に対する思いが強くなっていく様子も見られた。次の事例 3-4 には、自分の書きたいことを書くために筆者と何度も粘り強くやりとりをしている V の姿がある。

【事例 3-4】自己表現のための積極的な意味交渉

文を書き終わると、文の横に絵を書き始め「scale [うろこの意]」は日本語で何と言うのかを聞いてくる。筆者は V の言う英単語が理解できず、「羽」や「エラ」など様々な候補を電子辞書で示すが、V は納得しない。V は自分の体を魚に見立て、「ここ、ここ！」と手を小さく胸の横の辺りで折り曲げ、震わせながら懸命に伝えようとする。それでも筆者がわからずにいると、今度は魚の絵を書き始める。しかし、それでもまだよくわからなかったため、V に電子辞書を渡し、スペルを打ち込んでもらうよう頼むが、スペルが正確ではないため、上手く単語が見つからない。結局、絵を見て、もしかして…と筆者が思った、「うろこ」の英訳を電子辞書で探して V に見せると、V はうなずき、絵の下に「うろこ」と書き入れる。

(家庭支援：2006/12/6)

事例から、自分が使いたいことばを正確に日本語で表現するために、V が何度も懸命に筆者とやりとりを繰り返している様子が見られる。自分の表現したいことを伝えるために他のことばで妥協するのではなく、必要としていることばを何とかして見つけ出して使いたいという V の強い思いが伝わってくる。また、自分の思っていることや考えていること

を伝える媒介として日本語を使うことにより、Vは自己表現の手段として日本語を使うことに徐々に意味を見出しているようであった。

3) 自分自身で学びを管理すること

さらに、活動を通してVの認知的な能力にも変化が見られた。絵本作りの活動を通して筆者は、活動の方向性や完成までのスケジュール、活動内容、また絵本の読み手などを常に二人で話し合いながら決めていこうと心がけた。また、V自身に考えさせる場や意思決定をさせる場を多く設けた。これは、Vが能動的に学びに関わっていく機会をできるだけ多く創っていきたいと考えたこと、また、Vに自分の伝えたいことを自分の力で表現する力をつけていって欲しいと考えたためである。そして、このような筆者の働きかけに対し、Vが自分自身で自分の学びを管理する姿勢が見られるようになった。

次に示す事例3-5では、絵本完成までの残り時間を考え、Vが自分なりのスケジュール管理を試みている様子が見られる。それまでの支援では、筆者が準備した教材や学校の宿題を言われたとおりに進めていくことが多かったVにとって、自分自身の責任で学習の進め方を考え、スケジュールを立てていくということは、大きな変化である。

【事例3-5】学習スケジュールの自己管理

(ページが白い状態の)絵本に手紙を一通り貼り終るが、絵本のページはまだ10ページ以上余っている。筆者が「どうしようか」というと、「24日までに手紙を書く!」とVが言う。そして壁にかけてあるカレンダーのところへ向かい、指を折りながらカレンダーの日にちを懸命に数えている。残りページと一日あたりのノルマを計算しているようだが、途中で計算ができなくなり、「Dad!」と隣の部屋にいる父親を呼ぶ。

父親がやってくると、あと何ページ残っており、それを残りの日数でどのようにこなしていけばいいのかと相談する。父親はヒントを出しつつ、Vにページ数を計算させていく。計算の結果、1日6ページずつ書かなければ終わらないことが分かり、Vは「ふう〜っつ」と両手を肩の横に上げ、目を丸くしながら、息をつく。筆者が「大丈夫?できる?」と聞くと、「今夜から、書き始めなくちゃ。夜ベットでも書いていいか、聞いてみるわ」と英語でつぶやき、やる気満々の様子。

(家庭支援:2006/12/20)

4) 自己訂正力の芽生え

また、支援の中でVの自己訂正力が育っていく様子も見られた。以下の事例3-6は、完成した手紙絵本を音読する中でVが自分の日本語の表記間違いに気づき、自ら訂正を行っている様子である。

【事例3-6】表記ミスへの自己訂正

出来あがった手紙絵本を筆者に対して読み聞かせてくれることになる。

Vは絵本の中の手紙を一枚ずつ取り出し、音読を始める。手紙には「かにちは（こんにちは）」「りすうちゃん（りすちゃん）」など表記ミスが目立つが、読ませてみると正しい音で読むことが多い。しかし、時々自分の書いたものが何を意味するのか分からないようで〔表記が間違っているため〕、読みにつまずく場面も見られた。また、発音と表記の不一致に関しては本人も間違いに気づいているようで、「あ」と気づいて消しゴムで消して書きなおす場面も見られた。長音、促音などが特に苦手なようで間違いが目立つが、手紙の内容を聞くと、きちんと説明することができる。

(家庭支援：2007/1/10)

それまで、自分の日本語に自信がなかったVは、学校の教師や支援者から日本語を直されることを少々うんざりしながら聞いていることが多かった。しかし、自分自身が責任を持って、また、思いを込めて書いた日本語の文章を読むにあたり、Vは自分の書いた文章を自分自身で客観的に見つめ直し、自分の日本語のミスを発見することができるようになっていったと考えられる。このように自分の学びを客観的に捉え直し、自己訂正ができることは、子どもが能動的に学びを進めていくための重要な要素の一つであろう。

以上述べてきたように、手紙絵本プロジェクトの支援を通して通じて、Vの学びに様々な局面において変化が生じていることがわかった。そこで、次節では「手紙絵本プロジェクト」で見られたVのことばの学びがVのその後の学びにどのような影響を及ぼしたのかを見ていきたい。

3-3-3. 「手紙絵本プロジェクト」を通して育まれた学びの広がり

本節では、「手紙絵本プロジェクト」を通して育まれたVの学びがその後のVの学びにどう影響していったのかを探るため、JSLバンドスケールに見られた学びの広がりや教科

学習場面に見られた学びの広がりについて検討していく。

1) JSL バンドスケールに見られた学びの広がり

以下の表 3-2.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⁸」による V の日本語能力の判定結果⁹である。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。

表 3-2. 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

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 3-3.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 3-3. 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できるので、 <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)
(川上編(2004)『JSL バンドスケール 2004 試行版・小学校編』より抜粋 下線は筆者による)

⁸ 「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。

⁹ 今回の判定は、支援記録に記された 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。

表から、Vのやりとりが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けるやりとりへ、さらに、学習の文脈への部分的な参加というように、やりとりの文脈を広げていることがわかる。

また、このようなVのやりとりの文脈の広がりに伴い、筆者は教室での支援の方向性を少しずつ変えていった。具体的には、支援を始めた当初、日本語のわからないVに対し筆者は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に、個別にVに対して支援を行っていた。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、筆者は徐々に教室の流れを活かした形での支援へと支援の方向性を切り替えていった。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りを見せるようになったのである。

一方、「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3-4.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 3-4. 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できる (日記、手紙、説明文等)」
— 「書く」レベル3 — (2007.2)
(川上編(2004)『JSL バンドスケール 2004 試行版・小学校編』より抜粋)

以上のことから、依然として誤用が見られたり支援の必要性はあったりするものの、Vが能動的に学びに関わる中で獲得した力を軸にして、「今、ここ」という場から学びを広げていく様子が見られる。つまり、ことばをもとにやりとりの文脈を広げていったり、自分を表現するために書いたりするVの様子が明らかになった。

2) 教科学習場面に見られた学びの広がり

続いて、教科学習の場面において見られた V の学びの広がりについて、ある印象的な事例を紹介したい。

以下の事例 3-7 で示すのは、手紙絵本プロジェクトを終えて 2 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。事例では、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が見られる。なお、V はこの授業が行われる数日前の家庭支援において、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、単元の内容を大まかに理解していた。

【事例 3-7】自ら学びを進めていく V

V は辞書を片手に、辞書から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、「（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（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「・・・[分からない言葉]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。

（学校支援：2007/2/14 国語）

事例から、V が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いる姿が見られる。このような V の姿は筆者が教室での支援を行う中で初めて見る姿であった。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 V に働きかけ、V が活動に参加していくという流れであったが、この授業ではそのような参加の構造が逆転していた。つまり、V が自ら積極的に学びを進めていこうとする姿勢が見られたのである。また、他の子どもたちとほぼ同じペース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ことは大きな変化であった。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のである。

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られる。つまり、自己表現として文章を書くことや日本語で「書く」ことへの積極的な取り組み、また、自分はできるという自信が手紙絵本の作成を通して生まれ、教科学習の場面にも活かされたのではないだろうか。さらに、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だった。Vが漢字を自分の表現したいことを表すための意味を持った文字として捉え始めたのだと考えられる。

以上の考察から、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わかる。そして、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、すなわち、Vにとって日本語が学ぶ対象として意味を感じられるものとなった瞬間、Vが学びに能動的に関わり始めていく様子が明らかになった。つまり、筆者とのことばの支援を通して得られた学びは、その後の教科学習の場面でも活かされる学びとなっていたのだと考えられる。

3-4. ことばの学びを評価する

では、支援者がデザインしたことばの支援を通してVが育んでいった「ことばの力」とはどのようなものだったのだろうか。本節では、3-3-2. 3-3-3.で見られたVの学びの変化を改めて「ことばの力」という観点から整理し、考察を行っていく。以下では、支援を通じてVが育んでいったことばの力を三つの観点から考察していく。

1) 自己表現を支えることばの力

まず、Vの自己表現を支えることばの力である。手紙絵本プロジェクトの支援を通してVが自己表現の媒介としてことばを使うようになるにつれ、Vの学びの様々な場面におい

て有機的なつながりが見られるようになった。

まず、支援を通して書くことに対する意欲が高まったことにより、Vは自分の表現したいことをことばにするために積極的に支援者とやりとりをしたり、母語の力やイラストを活用したりしながら学びを進めていくようになった。また、日本語で書くことに興味を持つにつれ、Vは書く力を伸ばし、それがその後の教科学習の場面にも活かされていた（事例3-7）。つまり、自分の思いや考えを伝えるためにことばを使うことにより、Vのこれまでの学びとこれからの学びが有機的なつながりを持ち始めていることがわかる。そして、自分がそれまでに身につけている力を発揮し、「今」学んでいることに活用しようとしたり、「今」学んだことを、今後、別の場面でも使ってみようとしたりする姿勢がみられるようになった。

また、自己表現の媒介としてことばを使っていくことで、Vは学びの場を徐々に広げていくようになった。始めは、支援者との一対一のやりとりから始まったVのやりとりは、徐々に親しいクラスメート数名とのやりとりへ、そして教室での授業への部分的な参加へと、やりとりの場や参加の場を広げていった。そして、やりとりの場や参加の場を広げるにあたり、Vは自分の伝えたいことを自分の力で表現していくためにことばを使っていく様子が見られた。つまり、Vは自己表現の媒介としてのことばの力を支えとして、やりとりの場や参加の場を広げていったのである。

以上から、Vが自己表現の媒介としてことばを使うことにより、「これまで」学んだことが「今」学んでいることにつながっていくこと、そして「今」学んでいることが「これから」別の場面でも活用できる学びとなっていくこと、さらに、やりとりの場や参加の場を広げていくという可能性が明らかになった。

2) 学習を支えることばの力

さらに、支援を通して、Vはことばを学ぶことで自分の学びをメタ的にとらえ自己訂正をしていくメタ認知能力や自分自身で自分の学習を管理する自己学習能力（波多野・稲垣1984）を伸ばしていく様子が見られた。

池上・小川(2006)によれば、子どもたちにとって「書くこと」は自己表現の手段であると同時に、認知的な発達にとっても重要であるという。つまり、書くことに対する動機の高まりや書く力の発達はVの認知的な発達にも貢献していると考えられる。その証拠に、一連の活動を通して、Vに自分自身で学びを管理する力や自己訂正力といったメタ認知的

な力や自律学習につながるような力が身につけていったことが明らかになっている（事例3-5,3-6）。このようなメタ認知力や自己学習能力は、語彙や文法知識といったいわゆる「言語的な知識」を超えたことばの力であり、子どもたちが自分で必要な学びを見つけ出し、学びを主体的に創り出していくことを支える力、つまり学習を支えることばの力として不可欠なものであろう。なぜなら、このような力を使って子どもたちは自分自身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創り出していくからである。さらに、3-3-3.の考察から、自分の学習を自分自身で管理したり進めたりしていく力は、その後の教科学習場面においても活かされていることが明らかになっている。すなわち、時間や空間を越えてVの学びを支えることばの力となっていたのである。

3) 情意面を支えることばの力

また、三つめは、自己肯定観や自信といったVの情意面を支えるためのことばの力の獲得である。ことばの学びを通して、Vは自分ができることに自信を持つようになり、教室の学習にも積極的に参加できるようになっていった。家庭での支援を通して自分の学びに自信を持ち、学びに能動的に関わるようになったVは、徐々に教室での学習の場においても自分のできることに自信を持ち、積極的に学習を進めようとするようになっていった。このように、家庭での支援と学校での学習に有機的なつながりが生まれた背景には、Vがことばを使って学ぶことに自信を持ち、ことばを実際に使ってみることで、またそれに対して、支援者や教師から肯定的な評価を受けることでVが自分の学びに自信を持ち、自尊心や自己肯定観を獲得していったことが関係していると考えられる。

なぜなら、移動する子どもたちの多くは、日本に来ると同時に、それまでの経験や知識がほとんど考慮されない場に放り込まれ、日本語という壁、教科学習という壁にぶつかることとなる。そして本来能力を持ちながらも、それが周囲に正当に評価されなかったり自分自身もどう力を発揮すれば良いのかわからなかったりするうちに、徐々に自分に自信をなくし、やる気をなくしていってしまうことが少なくない。それゆえ、子どもたちにとって、自分はできるという自信や自己肯定観を持つことは、日本社会の中で生きていくための大きな支えとなるのである。

さらに、子どもたちの成功体験は本人だけでなく周囲の教師や子どもたちにとっても、子どもに対するポジティブな見方を生むきっかけとなる。つまり、これまで日本語ができない子ども、勉強ができない子どもとして見られていた子どもが自信をもって自分のこと

ばで学習に参加していくことにより、子どもを見る周囲の目も変わっていくと可能性があるのである。また、自信や自己肯定観は子どもが一人で学んでいくことによって獲得されるのではなく、子どもが周囲の他者と関わりことばを介したやりとりを繰り返す中で徐々に獲得されていくものである。それゆえ、支援者とのやりとりが欠かせないものとなってくる。

以上から、Vが支援の中で実際にことばを使ってみることで徐々に獲得していった「自信」や「自己肯定観」は、V自身を内面的に支えるとともに周囲の人々の意識に影響を及ぼし、Vの情意面をさまざまな面から支えていく力となったと考えられる。

3-5. 考察：子どもと支援者の間で育まれる主体的な学びとは

最後に、本章で得られた知見を踏まえ、子どもと支援者のやりとりの中で育まれる主体的な学びについて考察を行う。支援者がスキップフォールディングの枠組みをもとにした支援を行っていく中で子どもの主体的な学びはどのようにして育まれていったのだろうか。そこで、以下では、支援者と子どもの間で主体的な学びを育む際に重要な要素となると思われる「ことばの力」と「支援者の主体性」という二つの点に注目し、考察を行っていく。

3-5-1. 主体的な学びとことばの力

3-4.の考察から、ことばの支援を通してVに「自己表現を支えることばの力」、「学習を支えることばの力」、「情意面を支えることばの力」という三つのことばの力が育まれていったことが明らかになった。そして、これら三つのことばの力を支えとして、Vが学びに能動的に関わるようになり、Vの学びが有機的なつながりを持ち始める様子が考察された。つまり、子どもの能動的な学びを目指した支援の中で育まれたことばの力が子どもたちの学びの場を広げていくことやつなげていくことの支えとなってVの主体的な学びを支えていることがわかった。そして、支援を通して得られたことばの力は、その支援を行った学習の場だけでなく、時間軸や空間軸を越えた様々な学びの場面において発揮され、子どもたちの主体的な学びを支えていく力となっていくのではないかと考えられる。

そもそも、移動する子どもたちの学びは学校という場、家庭という場、さらには、日本という場だけで完結するものではない。それゆえ、子どもたちの学びを学校という枠に留まらず、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のである。そして、長いスパンの中で学びを育んでいくためには、今、目の前にある

現実のみに対処することを目指した学びではなく、子どもたちの生きているさまざまな環境を超越し、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といえよう。そして、そのために、子どもたちの主体的な学びを育むための学びの場を創ることが求められているのである。本支援において、支援者と子どもの間でのやりとりを通して、子どもが能動的に学びに関わっていく中で得られたことばの力は、そのような時間的にも空間的にも連続性を持ったことばの力として十分に機能する可能性のある力だと考えられる。

3-5-2. 主体的な学びと支援者の主体性

一方、本支援を主体的な学びを育むための支援者のあり方という観点から改めて振り返ってみると、V へのことばの支援を行う中で支援者としての筆者自身にも多くの葛藤や変化があったことが明らかになった。

たとえば、V のことばの学びが時間的にも空間的にも分断されているという事実気づいたことで、筆者は V にとって意味のある学びの場、つまり、V が能動的に学びに関わっていける学びの場を創っていくことが重要だと考え、支援の方向性を大きく転換していくこととなった。これは、支援者の学びの捉え方の変化によって、支援の方向性やあり方が大きく転換していくことを示している。

また、一連の支援を行う中で V と支援者の関係性にも変化があった。支援を始めた当初、筆者は V に対してとにかく必要なことばを「教えてあげなければ」と、どこか一方的にことばの学びをデザインしていた。つまり、そこでは筆者が教え、V が教えられるという一方的な関係が成立していたといえる。しかし、徐々にやりとりの中で V が能動的に関わっていける学びの場を創っていこうと考え始めたことにより、筆者は V とやりとりをする場を大切にし、やりとりの中で協働的に支援を創っていこうと考えるようになった。そして、支援の方向性や進め方を考える際、事前に筆者が全て考えていくのではなく、まずは V 本人の希望を取り入れること、また、V とやりとりを繰り返しながら協働で支援を考えていくという姿勢をとるようになった。さらに、支援を行う中で V 自身に考えさせる場や意思決定をさせる場をできるだけ多く設けるようにと心がけるようになった。つまり、筆者と V の間には二人で協働して学びを育んでいくための相互作用的な関係が築かれるようになったのである。

以上の考察から、子どもたちの主体的な学びを創っていく上で、支援者自身の学びの捉

え方や学びへの関わり方が大きな意味を持っていることがわかる。本章の支援の場合でいえば、子どもの主体的な学びを創っていくために、支援者自身が子どもの学びを捉えなおしたり、支援する子どもとやりとりを繰り返しながら相互作用的に支援を創っていこうとしたりすることを通して、支援のあり方を常に考え、葛藤していくことにより、Vの主体的な学びを創っていくことにつながっていったと考えられる。つまり、子どもの主体的な学びを創っていくためには、支援者自身の学びに対する思いや姿勢、すなわち支援者自身の主体性が同時に問われることとなるのである。

3-6. 第3章のまとめ

本章では、支援者と子どもとの間で主体的な学びがどのようにして育まれていくのかを明らかにすることを目的とし、筆者が移動する子どもVに対して行ったことばの支援をもとに、筆者がどのような支援を行ったのか、またその支援のあり方によってVの学びにどのような変化が生じたのかを探った。考察の結果、スキヤフオールディングの概念をもとに筆者がデザインしたことばの支援を通して、Vの学びには大きく三つの変化が見られた。一つは、Vが自分の思いを表現するために自ら進んで文章を書いたり、自分の考えをより明確に伝えるために支援者と熱心にやりとりをするようになったことである。また二つめは、自分の学習を自分で管理する場面が見られるようになったことである。そして三つめは、自分ができることに自信を持ち、教室の学習場面でも積極的に学びに取り組み始める姿が見られるようになったことである。また、このようなVにとっての学びの変化に伴い、支援者の側にも様々な変化があったことがわかった。そして、学びの捉え方や支援のあり方を左右する支援者自身の主体性が子どもの主体的な学びを育んでいく際に不可欠な要素であることが考察から明らかになった。

第4章 子どもと周囲の子どもたちとの間で育まれる主体的な学び

第3章では、子どもと支援者との間で主体的な学びがどのようにして育まれていくのかを考察した。一方、子どもたちにとって学校生活において支援者や教師よりも身近な存在であり、接する機会が多い他者は周囲の子どもたちであろう。それゆえ、子どもたちの学びを捉える上で支援者との関係だけでなく、周囲の子どもたちと移動する子どもとの間での学びの様相を明らかにしていくことが重要であると考えた。そこで、本章では、移動する子ども K と周囲の子どもたちとの授業中のやりとりに注目し、子どもと周囲の子どもたちとの関係性の中でどのような学びが育まれていくのかを探っていく。具体的には、日本語がほとんど話せない状態で授業に参加し始めた K が周囲の子どもたちとことばを使ってどのようなやりとりをしているのか、また、どのような関係を築いているのかを明らかにし、それらが K の授業参加にどのように関係しているのかを考察する。まず、4-1.では、子どもたち同士のやりとりが子どもの学びにどのような有効性を持っているのかを理論的知見をもとにまとめる。そして、4-2.から 4-4.では、K の授業参加をことばのやりとりに注目して捉え、ここで見られた授業参加の様子を「K のことばの使い方の変化」と「K と周囲の子どもたちとの関係性の変化」の二点から分析する。最後に 4-5.では、本章の知見を踏まえ、子どもと周囲の子どもたちとの間で育まれる主体的な学びについて考察を行う。

4-1. 周囲の子どもたちとのやりとりが支える子どもの主体的な学び

4-1-1. 学習者同士の学び合いが支える学び

客観主義パラダイムから構成主義パラダイムへ学習観の転換に伴い、学びは「知識の習得」というよりも具体的な意味のある実践活動に従事すること（佐伯 1995:22）だと考えられるようになった。つまり、学びが個人的いとなみから共同体全体のいとなみとして捉えられるようになったのである。そして、共同体の中での学びでは教師と学生のやりとりだけでなく、共に学びの共同体に参加している人々の学び合いが大きな意味を持つてくる。それは、共同体を構成するメンバーとのやりとりを通して、共同体全体のいとなみとして知識が構築されていくと考えるからである。近年、日本語教育において「協働学習」「ピアラーニング」といった学習者同士の学び合いに注目した学習のアプローチ（佐藤 1999、池田・館岡 2007）が盛んに取り上げられるようになってきているのも、このような新たな学びの可能性が徐々に認知されてきている結果といえよう。

では、年少者日本語教育の世界では、このような学習者同士の学び合いはどのように扱われてきたのだろうか。年少者日本語教育においても、学習者同士の学び合いが大きな可能性を持っているということが認識され始めている。それは、日本語教育学会のパネルセッションで野山ら(2006)が年少者日本語教育における協調的学習活動の可能性について取り上げていることからわかる。しかし一方で、移動する子どもたちにとって学びの共同体に参加し、周囲の子どもたちと学び合うことには難しさもある。その最も大きな原因は「ことばの壁」である。ことばの壁がない母語話者同士の学び合い(佐藤 1999)や同じようにことばの壁を抱える日本語学習者同士の学び合い(池田・館岡 2007)とは異なり、母語話者の子どもたちが大半を占める中で一人ことばの壁を感じ、学習に参加していく移動する子どもたちにとって、共同体の中での学び合いには上記の佐藤、池田・館岡らの実践とは異なる難しさがあると考えられる。つまり、移動する子どもたちはことばの壁があることでなかなか周囲の子どもたちとの関係を築けず、授業の文脈にも関わっていけないのである。

一方で、石井(2006b)は年少者日本語教育に子どもたち同士の学び合いの活動である「協調的学習活動」を取り入れることは、以下の三点において意義があるとする。一つは、対話を基本とする学習活動により、理解を助ける言語情報が豊富化、多様化し、子どもの理解の助けになること、そして同時に、子どもたちが自分の理解を他者に伝えることで言語情報をより適切な形式・内容にしていくことができるようになることである。二つめは、移動によって人間関係が分断している子どもたちにとって、他者との関わりを促し仲間作りにつながる活動となること、そして、それが情緒的な安定や学習意欲向上にもつながっていくことである。三つめは、状況に埋め込まれた意味のある学びの場での学習が学びの場に参加するための言語能力の獲得につながることである。

以上から、移動する子どもたちが周囲の子どもたちとの学び合いの場を活用していくためには、学び合いの活動に参加していくためのことばの力を身につけていくことが必要であることがわかる。つまり、周囲の子どもたちとの関係を築き、学びの共同体に参加していくためのことばの力を育てることにより、子どもたちが学びに主体的に関わっていけるのではないかと考えた。なお、これまでの年少者日本語教育研究では、学校と地域、学校と家庭、教室同士の連携などという意味での「協働」の実践は試みられてきた(齋藤 2005、山脇・横浜市立いちよう小学校編 2005 など)ものの、教室にいる子どもたち同士の学び合いを取り上げ、そこでどのようなことばの力が育まれているのかという視点から考察を

行ったものは、筆者の管見する限り見当たらない。そこで、本章では、子どもが周囲の子どもたちとやりとりをする中で学び合いの活動に参加していくためのことばの力をどのように育んでいくのかを明らかにしていきたい。

4-1-2. 本章の目的

本章では、移動する子ども K と周囲の子どもたちとの間で教室での学び合いの活動に参加していくためのことばの力がどのように育まれていくのかを明らかにすることを目的とする。具体的には、日本語がほとんど話せない状態で授業に参加し始めた K の授業への参加過程を約 1 年半にわたって追ひ、授業への参加に向けて K と周囲の子どもたちがことばを使ってどのようなやりとりをしているのか、また、それが K の授業参加にどのように関係しているのかを探っていく。まず、4-2. では、K の授業参加の様子をことばのやりとりに注目して捉える。そして、4-3.4-4. では、K の授業参加と周囲の子どもたちとのやりとりがどのように関係しているのかを、「K のことばの使い方の変化」、「K と周囲の子どもたちとの関係性の変化」の二点から探っていく。

4-2. K の授業参加の様相

4-2-1. 分析方法：ことばのやりとりから授業参加を捉える

K の授業参加とことばの関係を探るため、まず K の授業参加に伴い教室内でどのようなことばのやりとりが行われているのかに注目した。観察記録に見られた教室内のことばのやりとりについて「誰から誰に向けたやりとりなのか」、「どんな内容のやりとりなのか」に基づいたコーディングルールを作成し、コーディングを行った。作成したコーディングルールは次の表 4-1. のとおりである。なお、やりとりの主体、つまり誰が始めたやりとりなのかを明らかにしたいと考え、やりとりが始まってから終わるまでを 1 エピソードとし、エピソードごとにコーディングを行った。

表 4-1. コーディングルール

コード名 (表記時の略称)	定義
K→児童 (KS)	K から児童に対して自発的に成された発話。
K→児童 (複数) (KSS)	K から (特定の児童ではなく) 複数の児童に対して自発的に成された発話。
K→教師 (KT)	K から教師に対して自発的に成された発話。
独り言的な発話 (P)	Ohta(2001)に従い、以下の3点を満たす発話を独り言的な発話とした。 1) 音量が下がっている発話 (フィールドノーツの記載からわかる範囲とした)。 2) 教師や児童からの質問に対する答えやコメントではない発話。 3) その発話に対し、教師や他の児童から応答が無い発話。
児童→K (SK)	児童から K に向けて自発的に成された発話。
児童・K (SS)	個人対個人のやりとりではなく、K を含む児童数人のやりとりに発展している発話。
みんなの声への参加 (みんな)	復唱、斉唱など複数の児童によって成されている発話に K が共に参加しているもの。
教師→K 〔個別の働きかけ〕 (TK)	教師が K 個人に対して話しかけ、働きかけをしている発話。なお、授業の流れの中で他の児童と同じように、K を指名し発話しているものはこれに含まない。特別な働きかけというニュアンスを持つもの。
教師：児童への翻訳依頼 (T:S 翻訳)	授業の流れの説明、自らの発話内容の説明など、教師が児童に対して K に翻訳するようにと明示的に依頼している一連の場面。
教師—児童のやりとりへの介入 (TS 介入)	K 以外の児童が教師と個人的なやりとりをしている場面に突然 K が参加していく発話。
全体の発話への食いつき： K→教師 (TSS→KT)	TSS：教師が全体に対して (特別 K 個人に向けているのではない) 行った発話。TSS に対し、他の児童たちが反応しない中、K が 1 人発話しているもの。
全体の発話への食いつき： K→教師・児童→教師 (TSS→KT ST/SST)	TSS に対し、他の児童たちも反応しているが、中でも K の反応が一番早いもの。
全体の発話への食いつき： 児童→教師・K→教師 (TSS→ST/SST KT)	TSS に対し、他の児童たちの反応に続いて K も反応を見せているもの。

そして、コーディングルールに従ってコーディングしたやりとりをそれぞれのコード別に時期ごとに換算した。なお、時期の区分にあたっては、小学校の学期の変わり目に従い、4 期に分けた (第 I 期:2002/5/10-7/12、第 II 期:2002/10/4-12/13、第 III 期:2003/1/10-3/14、

第IV期：2003/4/14-7/14)。換算の結果は次の表 4-2.のとおりである（上段：換算実数、下段：各期の発話全体に占める割合(%)を示す)。

表 4-2. 教室におけることばのやりとりの変容過程

時期 (総数)	KS	KSS	KT	P	SK	SS	みんな	TK	T:S 翻訳	TS 介入	TSS→ KT	TSS→ ST KT	TSS→ KT ST
I (128)	28 21.9 %	4 3.1 %	11 8.6 %	35 27.3 %	10 7.8 %	14 10.9 %	1 0.8 %	11 8.6 %	3 2.3 %	2 1.6 %	7 5.5 %	2 1.6 %	0 0 %
II (148)	28 18.9 %	4 2.7 %	29 19.6 %	7 4.7 %	18 12.2 %	22 14.9 %	3 2.0 %	12 8.1 %	3 2.0 %	7 4.7 %	9 6.1 %	5 3.4 %	1 0.7 %
III (139)	39 28.0 %	3 2.2 %	20 14.4 %	11 7.9 %	4 2.9 %	14 10.1 %	6 4.3 %	9 6.5 %	1 0.7 %	6 4.3 %	16 11.5 %	6 4.3 %	4 2.9 %
IV (204)	51 25.0 %	4 2.0 %	24 11.8 %	4 2.0 %	6 2.9 %	18 8.8 %	17 8.3 %	18 8.8 %	0 0 %	6 2.9 %	28 13.7 %	20 9.8 %	8 3.9 %

4-2-2. ことばのやりとりの変容過程から探る K の授業参加

続いて、表 4-2.に見られる教室内のことばのやりとりを「やりとりの形態の変化」と「やりとりの主体の変化」という二点から考察する。なお、やりとりの形態の変化とは、教室内のことばのやりとりのうち、どのような性質のやりとりが増え、どのようなものが減っているのかという変容過程を指す。また、やりとりの主体の変化とは、誰から誰に向けて行われたやりとりなのか、つまり、誰が主体となってなされたやりとりなのかについての変容過程を指す。

まず、やりとりの形態の変化に注目してみたい。表 4-2.を見ると、時期を追うにつれ減少しているやりとりは「P(27.3→4.7→7.9→2.0%)、SK(7.8→12.2→2.9→2.9%)、T:S 翻訳(2.3→2.0→0.7→0%)」である。一方、時期を追うにつれて増加しているやりとりは「TSS→KT(5.5→6.1→11.5→13.7%)、TSS→ST KT(1.6→3.4→4.3→9.8%)、TSS→KT ST(0→0.7→2.9→3.9%)、みんな (0.8→2.0→4.3→8.3%)」の四つである。このことから、K 個人、もしくは K 個人に向けられたやりとり (K の独り言的な発話:P、児童から K へのサポート:SK、教師から S への K に対するサポートの依頼:T:S 翻訳) が減少している一方で、教

室の授業の流れに K が関わっていく性質のやりとり (TSS→KT、TSS→ST KT、TSS→KT ST、みんな) が増えていることがわかる。すなわち、K が教室全体の流れに関わっていくようなやりとりが時期を追うにつれ増加しているといえる。これは、K が当初は教室の流れとは別の流れの中で個別に授業に参加していたのが、徐々に教室の中心的な流れの中で授業に参加するようになっていった過程と捉えることができる。

次に、やりとりの主体の変化について見てみると、周囲の子どもたちが主体となっているやりとりである SK が時期を追うごとに減少している。一方、K が主体となっているやりとりについては、K が複数の子どもたちに話しかける KSS が減少している一方で、KS や KT などの周囲の子どもたちや教師個人に対する働きかけが増えている。このことから、周囲の子どもたちが主体となるやりとりの減少に伴い、K が主体となる個人に向けた働きかけが増えていることがわかる。つまり、やりとりの中で K の主体性が徐々に現われてきていると考えられる。また、教師が主体となって教室全体に働きかける TSS→KT、TSS→ST KT、TSS→KT ST はいずれも時期を追うごとに増えており、それに対して K が積極的に発言したり答えたりしている様子が見られる。以上から、教室のやりとりにおいて、K がやりとりの主体となって積極的に働きかける場面が増えていること、またその際、ただ何となく周囲の子どもたちに話しかけるのではなく、特定の相手に向けた目的をもったやりとりが増えていることがわかる。

以上、やりとりの形態の変容過程とやりとりの主体の変容過程から、K が授業の流れに関わるやりとりが増えていること、K から主体的に始められるやりとりが増えていることがわかった。つまり、K の授業参加が「周辺の参加から正統的参加へ」(Lave&Wenger 1991)、また「受身的な参加から主体的な参加へ」と変化していると考えられる。では、このように K の授業への参加が正統的で主体的になったことと、周囲の子どもたちとのやりとりはどのように関係しているのだろうか。そこで、次節では、K の授業参加に伴う「K のことばの使い方の変化」、および「K と周囲の子どもたちとの関係性の変化」の二点に注目し、K の主体的な授業参加を支えている要因を探っていきたい。

4-3. 授業参加とことばの使い方

本節では、K が授業に参加する際、周囲の教師や子どもたちとの間でどのようなことばのやりとりがあったのかを見ていきたい。なお、4-2.でも、ことばの使い方の変容過程を見てきたが、ここではより詳しく事例を踏まえながらことばを使って何をしているのかを

質的に探り、Kの授業参加とことばの使い方の関係を探っていく。Kは授業に参加する際、日本語と英語の双方のことばを使っていた。そこで、以下では、それぞれの言語においてKがどのような場面で、どのような意図でことばを使っていたのかを考察していく。

4-3-1. 日本語の使い方の変化

来日当初、日本語がほとんど話せないKであったが、時間が経つにつれ日本語の力が伸び、授業場面で日本語を使うことも多くなった。そして、日本語を使って授業に関係するやりとりをするようになっていった。まず、Ⅰ期～Ⅳ期の全てにかけて使用され、日本語力の増加とともにその使用頻度が上がっていったことばの使い方として、「教師への自己提示」と「みんなの声への参加」という二つがあった。

「教師への自己提示」とは、教師が直接Kを指名したわけではない場面や教師がクラス全体に向けて話をしている場面で、Kが積極的に自分の意見や疑問を提示する際の日本語使用である。このような日本語の使い方がⅠ期にはわずかにだが見られ、Ⅲ期、Ⅳ期になると頻繁に、そして積極的に使われるようになり、さらに内容も充実したものとなっていた。以下にその例を挙げる。なお、本章の事例では、事例の右下にその事例の時期区分、記録した日付、授業内容の順に示すこととする。

【事例 4-1】日本語：教師への自己提示

【状況】全員で教科書の問題を音読する。問題を読み終わってしばらくして、児童たちが問題の解き方に戸惑っている様子を見て教師が子どもたちに質問を投げかける。

教師：「このままで良いと思いますか」

K：(手を上げ)「I know! I know! I know!」ともものすごい勢いで教師にアピールする。

哲也が指され、答えるが、答えが違っており、教師は再度全体にふる。

K：再度「わかってるよ」と発話し、教師にアピールを続ける。

隆太が指名され単位を合わせる必要があることを言う。

K：(再度手を上げ)「知ってる、知ってる、知ってる!!」と教師にアピールする。

教師が黒板で説明を始めても、ずっと「知ってる、知ってる」と言いながら手を挙げ続けている。

(Ⅲ. 2003/1/17 算数)

事例から、教師の教室全体への問いかけに対して、Kが日本語を使い積極的に自分をアピールしている様子がうかがえる。教師になかなか指名されないKだが、あきらめずに何度も自分の意見を伝えようと教師に向かってアピールを続けている。

一方、「みんなの声への参加」とは、子どもたちが一斉に声を揃えて教師に意見を述べたり、声を合わせて復唱したり、教科書を音読したりする「みんなの声」にKが一緒になって参加していくものである。I期、II期には他の子どもたちの音読や復唱に加わる形で声を出すことが多かったKだが、IV期には他の子どもたちが教師に対して言った意見に賛同しようと、一緒になって声を上げる場面も見られるようになった。以下の事例4-2がその例である。

【事例4-2】日本語：みんなの声への参加（意見提示への加わり）

〔状況〕教師が本の目次を読み上げ、子どもたちに話を始める。

教師：「みんなが知りたいって言ったことが・・・」

児童（複数）：「全部！」

教師：「全部知りたいことだよね」

児童：「回し読み」

教師：「そう、回し読みする・・・」

隆太：「先生が全部読む」

教師：「全部読んだら算数の時間終わっちゃうでしょ」

児童：「でも算数の勉強になる」

児童（複数）：（意見に賛同するように）「そうそう」

次第にみんなが加わり「そう、そう」の声が大きくなる。Kもそれに加わり「そう、そう」と声を上げる。

児童：「いいじゃんそなの」

K：「いいじゃんその」

(IV. 2003/4/21 算数)

教師の「全部読んだら算数の時間終わっちゃうでしょ」という発言に対し、ある児童が「でも算数の勉強になる」と返したことばに、他の子どもたちがそれに同意するように「そうそう」と声を上げる。すると、Kも子どもたちの声に加わり「そうそう」と発話している。また、ある児童が教師に対して「いいじゃんそなの」というと、Kもそれを真似し

て「いいじゃんその」とことばを発している。

さらに、このような使い方に加え、Ⅱ期～Ⅳ期にかけては「教室の流れに対し、意見や疑問を提示する」という使い方も見られるようになった。これは、教室で進行中の出来事に対し、**K**が意見や疑問を示すという使い方である。また、「板書への食いつき」（書かれた板書に対して板書を声に出して読んだり、それに対して独り言を言ったりする）や「プリントに書いてあるひらがなを声に出して読む」といったことばの使い方も見られた。

一方、Ⅰ期～Ⅳ期にかけて徐々に減少していった日本語の使い方は、「教師から **K** に対する個別的な指導」の際の使用や「教師が子どもたちに翻訳を依頼する」（教師が **K** のわからないであろう事柄を他の児童に翻訳するように依頼する）場面での使用であった。つまり、日本語の力が不十分で授業に参加していけない **K** に対し、教室の授業の流れとは別に、教師が個別にやりとりをしたり指導をしたりする際の日本語使用が減少していったといえる。

以上の考察から、「教師に自分の意見を示したり」、「他の子どもたちと一緒に教師に意見を言ってみたり」、「授業の流れに興味を持って関わっていきこうとしたり」と、徐々に **K** が教室の授業の流れに積極的に関わっていくために日本語を使うようになっていく様子が明らかになった。

4-3-2. 英語の使い方の変化

次に、英語の使い方について見てみたい。英語は **K** にとって日本語よりも自由に操ることのできる言語であり、観察記録にも英語を使う場面が多数見られた。また、英語の能力は観察期間を通して安定して保たれていた。そのような英語が実際の授業場面ではどんな使われ方をしていたのかを見ていきたい。

まず、Ⅰ期～Ⅳ期にかけて使用頻度が高くなっていった使い方として、「教室で起こっていることについての子どもたちへの問いかけ」、「教師への自己提示」があった。「教室で起こっていることについての子どもたちへの問いかけ」とは、授業中に何かわからないことがあった時に、周囲の子どもたちを頼って英語で助けを求めるような使い方である。

次に示す事例 4-3 は、**K** が教室で今、話題になっていることを理解するために英語を使って周囲の子どもたちにしきりに確認している様子である。

【事例 4-3】英語：教室で起こっていることについての周囲の子どもたちへの問いかけ

〔状況〕新学期初めての授業で教師が教室に入ってくる。

隆太：「あれ、先生、やせましたか」

教師：「あ？」

隆太：（先ほどより大きな声で）「やせましたか？」

教師：答えずにいる。

児童（複数）：「そんなの失礼だよ」「失礼だよ」と口々に言う。

K：子どもたちが盛り上がる中、横にいる香織に「What's やせ？」と尋ねる。

香織：ちょっと迷惑そうに、何も答えない。

K：一生懸命、香織に今何がやりとりされているのかを聞こうとする。

児童（複数）：「失礼だよ」

教師：「先生、気にしてないから平気。他の学年の子にもそういわれているから大丈夫だよ。
全然怒ってないから平気だよ」

K：香織に、何が起こっているかをしきりに尋ねている。

児童たちが依然として盛り上がる中、

K：（突然みんなに聞こえるような声で）「What did he say?」

（Ⅳ．2003/4/14 社会）

事例から、Kが教師と他の子どもたちとの間で繰り広げられる会話に自分だけが入っていけないことに焦り、教室で今、起こっているやりとりを理解するために、懸命に周囲の子どもたちに英語を使って問いかけている様子が見られる。

一方、「教師への自己提示」とは、Kが教師に対して自分の意見や考えを言ったり、質問を投げかけたりすることばの使用である。本来、授業中は日本語でやりとりをするという暗黙のルールがある中で、Kが英語を使って自分の意見を提示する姿からは、自分の考えをどうしても伝えたいというKの強い思いが感じられる。また、その他にも、何かわからないことがあったときに、周囲の子どもたちに今やるべきことを確認したりわからないことばを「What is～？」と尋ねたりする際の使用も見られた。

さらに、Ⅱ期からⅢ期にかけては、教師と他の児童がやりとりをしている場面にKが英語で介入していくような「教師・児童のやりとりへの介入」といった使い方も見られた。事例 4-4 はそのような「教師・児童のやりとりへの介入」の様子である。ある児童が教師に向かって質問を投げかけている場面で、Kが二人のやりとりに突然英語で介入している。

【事例 4-4】 英語：教師・児童のやりとりへの介入

佐知子：「先生、サッカーボール 1 番だけですか？」

教師の返答と重なるように K が答える。

K：「No. And also 2 (に)」

K の発話に続き、教師が佐知子に答える。

教師：「えー、2 番もなんだけど。難しい？」

(Ⅱ. 2002/12/3 算数)

一方、時期を追うにつれ減少していった使い方は、「教師が英語を交えて K に指導する」際の英語使用であった。このような使い方はⅠ期からⅡ、Ⅲ期にかけて見られたが、徐々にその使用頻度は低くなっていった。なお、これは 4-3-1. で前述した日本語の使い方とも同じ傾向である。

このように、英語の使い方を概観してみると、英語も日本語と同様、徐々に授業に積極的に参加していくための使い方が中心となり、また使い方のバリエーションも豊富になっていることが分かった。原(2003)は、二言語環境にある教室でのことばのやりとりを考察し、非授業言語である言語は「授業の公的場面からの逸脱」として使われていたと述べている。しかし、今回の結果からは、英語が直接授業参加につながるような使い方、つまり授業参加への重要な足場として使われていることが明らかになった。

4-3-3. ことばの使い方と授業参加の関係

以上、日本語と英語の使い方を見る中で双方の使われ方に共通している点が二つあった。

一つは、K が授業中、自分自身の考えや意見を伝えるためにことばを使っていたことである。日本語における「教師への自己提示」、「教室の流れに対し、意見や疑問を提示する」、英語における「教師への自己提示」といった使い方がそれにあたる。つまり、K が授業中に、自分の意見や疑問を積極的に発信する媒介として、すなわち、自己表現の媒介としてことばを使うことが K の授業への積極的な参加を促す一つの要因になったと考えられる。

二つめは、K が授業に積極的に参加するために、ことばを使って周囲の子どもたちとやりとりをしていたことである。これは日本語における「みんなの声への参加」、英語における「教室で起こっていることについての児童への問いかけ」の使い方がそれにあたる。つまり、自分の力だけでは授業に参加するのが難しい K は、周囲の子どもたちとことばを使

ってやりとりする中で授業内容を理解したり、授業の流れに加わっていくきっかけを見つけ、徐々に授業に積極的に参加していくようになったのである。

以上から、Kの授業参加の背景には、自分の思いや考えを教師や周囲の子どもたちに伝えるためにことばを使っていくこと、また、授業への参加に向けて、授業内容を理解したり、授業の流れに加わっていこうとしたりするためにKが周囲の子どもたちに働きかける媒介としてことばを使っていくという二つのことばの使い方が見られた。ただし、観察記録を見ていると、Kの授業参加は必ずしも順調に進んでいったわけではなく、Kがことばを使って周囲の子どもたちと何度もやりとりを繰り返す中で、徐々に授業参加に結びつくようなことばの使い方を見つけ、そのことばの力を支えに授業に積極的に参加していくようになっていくことがわかった。つまり、Kは周囲の教師や子どもたちとのやりとりを繰り返しながら、授業参加に向けたことばの使い方を学んでいったと考えられる。

4-4. 授業参加と周囲の子どもたちとの関係づくり

続いて、本節では、Kの授業参加に伴う周囲の子どもたちとの関係づくりに注目する。具体的には、授業中Kが一人では参加の難しい場面で周囲の子どもたちとことばを使ってどのような関係を築き、それがどのようにKの授業参加と関係しているかを明らかにしていきたい。以下では、Kと子どもたちとの関係性の変化をK自身の変化および周囲の子どもたちのKへの接し方の変化の双方から探っていく。

4-4-1. 「サポートを与える／受ける」という関係性

観察を始めたばかりの4月、5月には、Kと周囲の子どもたちの間には「サポートを与える子どもたち」と「サポートを受けるK」という関係性が強く現れていた。この頃のKは日本語が十分に使いこなせないこともあり、授業に自ら直接に参加していく場面はほとんど見られず、授業中にブツブツと英語で独り言をいっていることが多かった。一方、周囲の子どもたちは授業になかなか参加していけず一人黙っているKに対し、互いに通じることばである英語を用い、教師の発問や授業内容について積極的にKに教えてやることが多かった。つまり、この時期には、教師や周囲の子どもたちがやりとりの主体となりKに対して支援を与える、そしてKがそれを受けるといった関係が成り立っていた。つまり、周囲の子どもたちからKに対する一方向的なやりとりが中心であった。

4-4-2. 「必要に応じてサポートを求める／与える」という関係性

しかし、入学後数ヶ月した6月下旬ごろから両者の関係に変化が生じ始める。授業中積極的に自分の意見を言うようになったKに対し、子どもたちはこれまでのように全面的にサポートを与えることから、必要に応じて必要なサポートをするようにと変わっていった。両者の関係が「サポートを与える／受ける」つまり「与えー与えられる」という上から下への一方的な関係から、Kが「必要に応じてサポートを求める」、そして子どもたちが「与える」というやや対等な関係へと変化し始めたのである。また、やりとりの主体も周囲の子どもたちに限定されるのではなく、Kが何かわからないことを聞き、それに子どもたちが答えるというKが主体となるやりとりも見られ始めた。以下では、事例を交えながらさらに詳しく見ていきたい。

まず、Kの側に現れた変化として、授業中の教師の発話や他の子どもたちの発話の中に出てきた耳慣れない日本語の意味を周囲の子どもたちに確認する場面が6月下旬ごろから頻繁に観察されるようになり、夏休みが明けたⅡ期にはこの傾向はますます強くなっていった。この頃には、単に耳にした単語の意味を聞くだけでなく、今教室内でどのようなことが行われているのか、また教師はどんなことを話しているのかということに興味を示すようになった。そして、自分だけが教室の授業の流れに乗れていないと感じると、周囲の子どもたちに今何をしているのか、教師は何を話しているのか、何をしようとしているのかをしきりに尋ねるようになった。以下の事例4-5にも、そのようなKの授業参加への強い思いが表れている。

【事例4-5】K：必要なときに子どもたちにサポートを求める

教師：「来週から割り算に入ります」

哲也：「えーっ……。割り算」

Kは「What we suppose to learn? What is 割り算?」と何をするの?何するの?というようにそわそわする。哲也が日本語で説明しようとするが上手く伝わらない。

Kは依然として何?何?と落ち着かず、隆太が状況を英語で説明してやると、やっと落ちつく。

(Ⅱ. 2002/11/1 算数)

一方、このように積極性の増す K に対し、周囲の子どもたちはこれまでのように献身的に積極的にサポートを与えてやるのではなく、K が何か疑問を示したり助けを求めたりしたときにサポートを与えてやる存在となっていく。事例 4-6 はそのような子どもたちのサポートの様子である。英語という共通語の特性を活かし、教師と K の橋渡し役として子どもたちが活躍している。

【事例 4-6】 子どもたち：K に必要なときに必要なサポートを与える

〔状況〕教師は「切り上げ」「切り捨て」の説明をしている。説明の途中で、突然 K が教師の説明に興味を持ったのか、反応を示す。

教師が「はい、K くん」と K にふると、K は「In America…」とアメリカでの四捨五入の方法について英語で詳しく説明を始める。

教師が「アメリカでは？」と聞き返すと、K は絵美に英語で説明し、絵美が日本語で翻訳し教師に伝える。そして、絵美の説明を補足するように由香里が「見当をつける」と発言する。教師が「あー、見当をつけるの」というと、絵美が更にそれに説明を付け加える。

(Ⅱ.2002/11/28 算数)

以上の事例から、周囲の子どもたちとのやりとりをきっかけに、徐々に K が自分の意見を述べることに自信を持ち、授業に積極的に参加していこうとする姿が見られる。つまり、周囲の子どもたちとの安定した関係ができてくるにつれ、K がその関係性を足場に安心して自己表現できる環境が生まれ、これが K の積極的な授業参加につながっていったのではないかと考えられる。

4-4-3. 「必要に応じてサポートを求める／与える」という関係性の安定—「特別な存在としての児童」—

これに続く、Ⅲ期後半からⅣ期にかけては、このような「必要なときにサポートを求め」「必要に応じてサポートを与える」という K と子どもたちとの関係はますます安定したものになっていく。そしてそれに伴い、授業参加に際して、教師とは異なる子どもたち特有の役割が見出されるようになった。次の事例 4-7 には、授業中に今やるべきことが分からない K が教師ではなく児童を頼っている様子が見られる。

【事例 4-7】 K：特別な存在としての子どもたち

〔状況〕 教師は問題の板書を終え、全体で問題を音読した後、それぞれ問題を解くよう言う。

教師：「K くんこれ書きましょう」

K：「これ、もう知ってる。これやっていい？」

それを聞いて教師は K のところから離れていく。しかし、いざ問題を解く場面になると、K は隆太、圭吾に対して「Ryuta, Keigo, What is the question?」と問題の内容を尋ねる。それを聞いた教師はすかさず K のところに行き、英語交じりで「これ、たて、これ、よこ・・・」と問題を説明する。

K は教師の説明を聞きながら「たて、よこ」と小声で反芻する。しかし、教師が離れた後で K は再び絵美に問題の意図を英語で確認する。そして、小声（英語）で計算をつぶやいている。

（Ⅲ. 2003/1/17 算数）

事例には、K が自由に使いこなせる英語を使って周囲の子どもたちにサポートを求めている様子が見られる。分からないことに対して質問する際に、心理的にも言語的にも負担が大きい教師ではなく、心理的、言語的に負担の少ない周囲の子どもたちに質問を投げかけたのではないかと考えられる。そして、子どもたちのサポートにより、K は授業内容を理解し、授業に参加していった。このように、周囲の子どもたちとのやりとりを通して K が授業参加への足場を獲得していくことは、教師には果たすことのできない周囲の子どもたちが持つ重要な役割だと考えられる。また、このような安定した関係性のもとで、K と子どもたちの間には一方的ではない、双方向的なやりとりが見られるようになり、それが K の授業参加への足場として大きな役割を果たしていたと考えられる。

4-4-4. 新たな関係性の萌芽—「対等なライバルとしての K」・「教える側としての K」—

IV期に入ると、K と子どもたちの関係にさらに変化が見られた。これまで献身的に、時には必要とされている以上に K をサポートしてきた子どもたちであったが、K の積極性が増すにつれ、これまでのようにやや上の立場からサポートを与えてやるという存在ではなく、自分たちと対等な存在として K を見るようになったのである。以下の事例 4-8 では、ある子どもが K を対等なライバルの一人として見ている。

【事例 4-8】 子どもたち：K を対等なライバルとして見る

〔状況〕 何篇かの詩の書かれたプリントが配られ、全員で声を合わせて詩を朗読する。教師は一通り最後まで読み終わると「実は一つ一つの詩の中にある名前が隠れています。もっと言うと生き物の名前が、隠れています」と言う。

K が「ひ・と・で？」と小さく声を上げる。

教師：「うん、今 K 君が一つめ見つけた」

K は再び「ひとで？へび？」と声を上げる。

教師：「うん、『ひかるほしはとおいそらでもぼくはうみにいる』これひとでのことじゃないか、ひとでが隠れてるんじゃないか」

子どもたちは次々と「先生、全部見つけた！全部見つけました」と答えを言いたそう。教師は「じゃあ今 K 君が見つけたのを確認してから聞きましょう。」と言い、K の詩を板書し始める。

教師が板書していると、K が「ぼく、へびも見つけた」と声を上げる。するとすかさず絵美が「…You can't say it.」と厳しい口調でそれを制止する。

(IV. 2003/4/21 国語)

教師の配布したプリントに対して、子どもたちみんなが発言したがっている場面である。しきりに答えを口に出して言う K に対し、絵美が厳しい口調で K の発言を制止している。K はその後黙ってしまう。このように、子どもたちが K を（授業に参加するメンバーの一員として）対等な存在として見ることは、それ以前にはほとんど見られなかったことである。それまで、子どもたちがサポートを与えてやる側であり、それを受ける側であった K が子どもたちの間で対等な立場の参加者として見られ始めていることがわかる。つまり、子どもたちの中で K に対する見方や対応の仕方が変化しているのである。また、このことは同時に、K の授業参加が他の子どもたちと同等に行われ始めている兆しとも考えられる。

一方、子どもたちが K に対する認識を改める中で、K 自身にも印象的な変化が見られた。次の事例 4-9 では、これまでひたすら援助を受ける側、もしくは援助を頼む側であった K が、授業の流れにやや遅れている香織に対して「教えてやる」という出来事が見られる。

【事例 4-9】 K：周囲の子どもたちに教える

〔状況〕地図帳を開き、教師が指定した地名を地図帳から探して赤ペンで丸をつけるという作業を行っている。K は地図帳を忘れ、隣の席の香織と一緒に作業をしている。他の子どもたちが徐々に見つけ出す中、香織はまだ見つからずに探し続けている。

教師は子どもたちに「東京見つかった？」といい、東京に赤で○をつけるよう言う。

K は香織に「Write a circle in TOKYO」と教える。

(中略)

教師は板書を指しながら索引の記号の意味について説明している。

K は教師の説明に従い、香織に地図を指さして場所を教えている。また、香織が線をたどりやすいように教科書を地図帳にあてて直線を引きやすいようにしてやる。

(IV. 2003/4/14 社会)

事例から、これまでは専ら K が「わからない側」、「教えてもらう側」、そして子どもたちが「わかっている側」、「教える側」として成り立ってきた関係に少しずつ変化が生じ始めていることがわかる。つまり、K と子どもたちの関係が「教えられる側－教える側」といった一方向的な関係ではない、双方向的で対等な関係へと変化していく兆しが見られる。また、このような双方向的で対等な関係性が築かれていく中で、K の授業への参加はますます積極的になっていった。

4-4-5. 周囲の子どもたちとの関係づくりと授業参加の関係

以上、K の授業参加に伴う K と周囲の子どもたちとの関係性の変化を考察してきた。考察の結果、K と子どもたちの関係性は、日本語がほとんど話せない状態の K に「サポートを与える子どもたち」「サポートを受ける K」という一方向的な関係から始まり、「必要に応じてサポートを求める K」「サポートを与える子どもたち」というやや対等な関係へ、そして最終的には、K を対等なライバルとして見たり、K が子どもたちに教えたりするという対等で双方向的な関係に変化していくことが明らかになった。つまり、両者の関係が一方向的で非対等な関係から双方向的で対等な関係に変化する中で、K の授業への参加が積極的になっていったと考えられる。また、K と子どもたちの関係性が双方向的で対等になるにつれて、K が自ら主体的にやりとりを始めることが多くなり、授業にも積極的に参加するようになっていく様子が考察された。つまり、K の主体性の高まりと K と周囲の子

どもたちとの関係性は密接に関連しており、周囲の子どもたちとの対等な関係の中で双方向的なやりとりを繰り返していくことにより、Kの主体性が生まれ、授業への積極的な参加に結びついたのだと考えられる。

4-5. 考察：子どもと周囲の子どもたちとの間で育まれる主体的な学びとは

最後に、本章の知見を踏まえ、Kと周囲の子どもたちとのやりとりの中で育まれる主体的な学びについて考察を行う。なお、ここでいう主体的な学びとは、Kが周囲の子どもたちとのやりとりの中で授業に積極的に参加していくことを指す。Kは子どもたちとのやりとりの中でどのような力を育み、それがKの授業への積極的な参加、つまり主体的な学びにどのようにつながっていったのだろうか。

4-5-1. Kと子どもたちとの間で育まれたことばの力

本章では、移動する子どもたちが周囲の子どもたちとやりとりをする中で学び合いの活動に参加していくためのことばの力をどのように育んでいくのかということ明らかにするために考察を行ってきた。では、考察の結果、Kと子どもたちとのやりとりの中でどのようなことばの力が生まれ、それがKの授業参加にどう結びついていったのだろうか。

4-3.の考察からは、Kが自分の考えや意見を伝える媒介としてことばを使っていたこと、また、自分一人の力だけでは授業に参加していくことが難しい場面で、ことばを使って周囲の子どもたちに授業内容について問いかけたり、周囲の子どもたちの日本語を真似てみたりしながら徐々に授業への参加のきっかけをつかんでいる様子が明らかになった。また、4-4.の考察からは、Kと周囲の子どもたちとがことばのやりとりを繰り返す中で、徐々に一方的ではない対等な関係性を築いていくことにより、Kが周囲の子どもたちの力を借りて自分の気持ちを表現したり、逆にKが周囲の子どもたちを助けたりしながら授業に積極的に参加していくようになっていく様子が考察された。

以上から、Kが授業に積極的に参加していくこと、すなわちKの主体的な学びを支えるためには、Kが授業に参加したいという目的や授業中に自分の考えや意見を伝えたいという目的を持ち、その目的のためにことばを使って周囲の子どもたちと対等な関係を築いていくことが重要であることがわかる。そして、その対等な関係性の中で自分の思いや考えを伝える媒介としてのことばの力、また、授業内容を理解し、授業の流れに加わっていくために周囲の子どもたちとやりとりをする媒介としてのことばの力を育んでいくことが、

主体的な学びを支えるためのことばの力を育てていくことだといえる。

4-5-2. Kの主体性と周囲の子どもたちの主体性

では、主体的な学びを支えていくことばの力は、周囲の子どもたちとの関係性の中でどのようにして育まれていったのだろうか。

ことばの力が育まれた背景には、まずK自身の主体性が大きく関わっていると考えられる。つまり、K自身が授業に参加したいという強い動機を持ち、自らの持つことばの力を最大限に活用することが授業への参加に結びついたのである。それは、Kが授業に参加するために様々な試行錯誤をしながらことばを使おうとしていた姿からも明らかである。たとえば、支援開始当初、授業の流れがほとんど理解できないKが独り言をぶつぶつと言いながら授業参加へのリハーサルを行っていた姿、また、徐々にクラスに慣れてくると自分がキャッチした日本語について周囲の子どもたちに質問を投げかけ、授業の流れをつかんでいこうとした姿(事例4-5)が見られた。さらに、次第に授業の流れが分かってくると、自分の持っている日本語の知識を総動員して、自分なりに発話を作り出し、懸命に授業の流れに関わっていこうとする姿(事例4-6)も見られるようになった。そして、支援開始から1年が経ったころには、自分の力で授業の流れをつかめるまでに成長し、周囲の子どもたちのサポートに回るという姿も見られた(事例4-9)。このように、K自身が授業に参加したいという強い思いを持っていたことが、Kの主体的な学びを支えることばの力を育むための大きな要素となっていたと考えられる。

しかし、一方でこのような授業参加のためのことばの力は、決してK一人の力で育まれたものではない。Kの参加には周囲の子どもたちの存在が大きな役割を果たしていた。具体的には、Kの授業参加に向けて子どもたちが共通語である英語を使って積極的にサポートを行う様子(事例4-5,4-6)や、Kからの質問に真摯に答える子どもたちの姿(事例4-7)が見られた。このような周囲の子どもたちの存在なしには、Kの参加は成立しなかったと考えられる。なお、このようなKと子どもたちの関係性は、英語という共通語および異文化間の移動経験といった帰国児童学級の持つ特性によっても支えられていた部分が大いと考えられる。

また、4-4.の考察から、Kの授業参加の変容に伴い、周囲の子どもたちのKの受け止め方にも変化が見られたことがわかった。当初は、サポートを与える存在としてKに懸命に支援を与えていた子どもたちであったが、徐々にKが積極的に自分の考えを述べたり、自

ら質問をするようになるにつれ、子どもたちは **K** を一人の主体として受け止め、対等な立場でやりとりをするようになっていったのである。つまり、**K** と子どもたちの間に「教える—教えられる」、もしくは「支援を与える—支援を受ける」といった一方的ではない双方向的な関係が築かれていったのである。これは、お互いにお互いを一人の主体として受け止め、尊重しながら相手に接していくという「相互主体的な関係（鯨岡 2006）」ともいえる。鯨岡(2006)は、発達心理学の立場から、子どもと親の間で相互主体的な関係が築かれることにより、子どもの主体性が育まれると同時に親の主体性が育っていくのだと述べている。つまり、**K** と子どもたちのやりとりは **K** の主体的な学びを育てていく場であったと同時に、周囲の子どもたちにとっても、自らの主体性を育てていく学びの場となったのではないかと考えられる。

以上の考察から、**K** の主体的な学びを支えることばの力を育てていくためには、**K** 自身の主体性が重要となってくること、また、同時にやりとりの中で周囲の子どもたちの主体性が育まれていく過程が重要であることが明らかになった。つまり、**K** の主体性と周囲の子どもたちの主体性がともに育まれていく中で **K** の授業参加を支えることばの力、すなわち主体的な学びを支えることばの力の育成が可能になるといえる。

4-6. 第4章のまとめ

本章では、子どもと周囲の子どもたちとの関係性の中で主体的な学びがどのように育まれていくのかを明らかにすることを目的とし、日本語がほとんど話せない状態で授業に参加し始めた **K** が周囲の子どもたちとことばを使ってどのようなやりとりをし、それが授業参加にどう結びついているのかを探った。考察の結果、**K** が授業に積極的に参加していくこと、すなわち主体的に学んでいくためには、周囲の子どもたちとやりとりを通して対等な関係を築いていくこと、そして、その関係性の中で自分の考えや意見を述べる媒介としてことばを使うこと、また、授業内容を理解したり授業の流れに参加していくために周囲の子どもたちとやりとりをする媒介としてことばを使っていくことが重要であることがわかった。そして、そのようなことばの力は、**K** 自身の主体性と周囲の子どもたちとの主体性が相互に育まれていく中で育成され、それが **K** の主体的な学びを支えることにつながっていくことが明らかになった。

第5章 子どもと学習対象との間で育まれる主体的な学び

第3章、第4章では子どもが支援者や周囲の子どもたちといった他者と関わる中で主体的な学びがどのようにして育まれていくかを検討した。一方で、子どもが主体的な学びを育んでいく過程には、他者との関わりの中で学びを育んでいくというプロセスと並行して、子ども自身が学びと向き合いながら学びを育んでいくプロセスが存在すると考えられる。そのため、主体的な学びを育んでいく上で子ども自身はどのように学びと向き合っていくのかを明らかにしたいと考えた。そこで本章では、第3章で対象とした移動する子どもVを再度取り上げ、V自身の学習への関わり方の変容過程から主体的な学びを探っていく。まず、5-1.では、ことばの学びにおいて子ども自身が学びと向き合いながら学びを育んでいくプロセスがなぜ重要であるのかを理論的知見をもとに論じる。そして5-2.では、筆者がVに対して行った主体的に学習に参加していくためのことばの支援を取り上げ、支援の中でVがどのように学びと向き合い、どのようなプロセスを経て学びに主体的に関わるようになっていったのかを明らかにする。最後に、5-3.では、子ども自身が学びに向き合う中で主体的な学びがどのようにして育まれていくのかを本章の議論を踏まえて考察する。

5-1. 子ども自身が学びと向き合うプロセスと主体的な学び

5-1-1. 自分なりの学びを育んでいくプロセスの重要性

そもそも、子どもたちが主体的な学びを育んでいく上で、子ども自身が学びと向き合いながら学びを育んでいくプロセスはなぜ重要なのだろうか。そこで以下では、移動する子どもたちの持つ特徴である「成長・発達」と「移動」というキーワードから、子ども自身が学びと向き合いながら学びを育んでいくプロセスの重要性を論じる。

佐伯(1995)は、学習を極めて個人的なレベルから捉えなおすことを提案している。それによれば、学習とは「自分探し」であり、自分とは何者であるかが自覚的に明確になること、すなわち「アイデンティティ形成」であるという(佐伯 1995:9)。そして、学習は実践の共同体に参加し、共同体の他の参加者たちとやりとりをする中で自分を探していくことに他ならないという。他者とのやりとりを通して自分自身を探していくこと、つまり人としてのアイデンティティを形成していくことこそが学習なのである。つまり、佐伯のいう学習とは、別の言い方をすれば、人間形成としての学習ともいえるのではないだろうか。人として成長・発達の途上にある子どもたちにとって、人間形成としての学びという

視点は重要であろう。また、人間形成としての学習においては、教師や仲間たちは子どもたちの自分探しを支え、橋渡しをする存在として不可欠な存在ではあるものの、最終的にはそれぞれの子どもが自分なりの学びを築いていくことが求められている。

次に、移動する子どもたちの持つもう一つの特徴である「移動」と学びの関係に目を移してみたい。国境や文化を超えた人々の移動が日常化する中、Kramersch(1993,1998)は、外国語教育を文化の境界を越えてアイデンティティを構築していく営みとして捉え直している。そして、言語教育の中で目指すのは、学習者が目標言語の話される社会で規範とされる言語や文化行動のパターンに単純に従ったり、「母語話者のように」話したり行動したりすることではなく、自分がその社会の中でどのような目標を達成しようとしているのかということに合わせて言語や行動を「自分のものにしていく(to appropriate)」ことであるといい、それは、学習者がそれまで育ってきた母語・母文化と新たに参入しようとする社会の言語・文化との間で、自己の独自の「第三の場所(third place)」を創造していくことであるという(Kramersch1993:1-14,233-259/矢部訳 2007:56)。なお、「第三の場所」とは、自分のそれまで持っている母語・母文化と新たに参入しようとする社会との間で見つけ出す自分なりの場所を指し、学習者が与えられた知識を自分の目的のために使い、自分自身の意味を創り、自分自身との関係を創っていくことである(Kramersch1993: 233-259)。しかし、第三の場所がどこにありどんなものなのかは、教師はもとより本人以外のだれにもわからず、それを意味づけること自体が学習者の主体的な営みであるという(矢部2007:58)。国や文化、言語の間を移動している子どもたちは、まさにこのような二つないしはそれ以上の世界の狭間におかれ、その中で自分自身の第三の場所を見つけて出していくこと、すなわち学びに対して自分なりの意味づけをし、自分なりの学びを築いていくことが日常的に求められているのではないだろうか。そして、この学びに対する自分なりの意味づけの過程こそが子どもたちの主体的な学びを左右していると考えられる。

以上の二つの議論に共通するのは、学習において、学習者が自分なりの学びを育んでいくプロセスの重要性である。つまり、学習者は周囲の他者や環境とのやりとりの中で学びに主体的に関わっていくための足場を築いていくのと同時に、自分自身で学びと向き合い、自分なりに学びを育んでいくプロセスが求められているのである。では、このような学び手自身が学びと主体的に向き合っていくプロセスは、これまでことばの教育の中でどれほど注目されてきたのだろうか。

5-1-2. 子ども自身の学びのプロセスに注目する必要性

近年、成人に対する日本語教育の分野を始めとするさまざまな分野において見られる学習パラダイムの転換には、学習者を教師の与えた知識をそのまま受け取る受身的な存在ではなく、周囲の他者との意味のあるやりとりを通して能動的に学びを構成していく存在として捉えようとする兆しが見られる。また、発達心理学の見地から子どものことばの発達過程を追った岡本(1982)は、子どもはことばを発達させる過程で周囲からの刺激をそのまま受け入れていくのではなく、自らの能動的な活動を通して必要なものを判断して取り込んでいく存在であることを強調している。そして、子どもの能動的な関わりこそがことばの発達を生み出すのだと主張する。つまり、子どものことばの発達において、周囲の母親などからの働きかけは不可欠であるものの、それと同時に、幼い子ども自身が自分の意思で能動的に学びを構成していく過程が重要であることがわかる。

一方、年少者日本語教育研究では、1990年代後半ごろから日本語支援を通して子どもたちに学習に参加するためのことばの力を育てていく重要性が認識されるようになり、学習に参加するための日本語支援の方法が教師や支援者の間で模索されてきた。そして、日本語学習と教科学習を統合的に教える「内容重視アプローチ」(齋藤 1999) や子どもたちの母語を活用して日本語学習と教科学習を統合させるアプローチ(朱 2003)、また在籍学級の参加に向けた足場を与えていくスキヤフォールディングの実践(Gibbons2002)などが効果的な支援方法として提示されてきた。これらの支援方法は子どもたちのことばの教育を行う上での具体的な道筋や方法を教師や支援者に向けて提示しているという点で、子どもたちのことばの教育に大きな貢献を果たしてきた。しかし一方で、教師や支援者が創り上げる言語教育実践に子どもがどう関わっていくのか、すなわち、子ども自身の学びへの能動的な関わりの様相やプロセスについては、これまでの年少者日本語教育研究において十分に議論されてきたとは言い難い状況にある。子どもたちのことばの発達が周囲からの働きかけとともに、子ども自身の能動的な働きかけの中で生じていることを考えると、ことばの学びを捉える上で、単に教師や支援者の視点からの議論だけではなく、子ども自身が学びをどう捉え、学びとどう向き合い、どのような学びを創っていくのかという子ども自身の学びのプロセスに注目していくことが不可欠であろう。

5-1-3. 本章の目的

そこで、本章では、主体的な学びを育てていく上で、子ども自身はどのように学びと向

き合っていくのかを明らかにすることを目的とする。具体的には、第3章で対象とした移動する子どもVを再度取り上げ、筆者がVに対して行ってきた主体的に学習に参加していくためのことばの支援の中でVがどのように学びと向き合い、どのようなプロセスを経て学びを自分のものとし、学びに主体的に関わるようになっていたのかを明らかにしていく。

なお、以下本論に出てくる支援の内容やVの学びの様子の記述には第3章の記述と重なる部分があるが、それぞれの考察の視点は以下のように異なっている。第3章では、支援者と子どもの中で生まれることばの学びに注目し、支援者がどのようなことばの学びをデザインしたのか、そしてそこでVがどのようなことばの力を育てていったのかを述べている。つまり、「支援者とVの間で主体的な学びが育まれるプロセス」に焦点を当てたものとなっている。一方、第5章では同じように支援者のことばの支援の様子を扱ってはいるものの、支援の中でV自身がことばの学びをどう捉え、学びにどう関わっていったのか、つまり「Vと学習対象との間で主体的な学びが育まれるプロセス」に焦点を当てて考察を行っていく。

5-2. 「意味創り」を目指したことばの支援

本節では、筆者が行ってきた支援の中でVがどのように学びと向き合い、学びに主体的に関わるようになっていたのかを明らかにするため、支援者が行った支援の概要および、そこでのVの学びの様相を示していく。まず、5-2-1.では、筆者がVに対する支援方法を模索し、「意味創り」に注目したことばの支援をデザインするに至った背景を述べる。その後、5-2-2.では「意味創り」を目指したことばの支援の概要およびそこでのVのことばの学びの様相を具体的な事例を交えながら論じる。そして最後に5-2-3.で、支援を通してVにどのような学びが見られたのかを考察する。

5-2-1. 学習への主体的な参加を可能にするもの—「意味創り」への注目—

Vが主体的に学習に参加していくことを目指した支援は簡単なものではなかった。まず始めに筆者がぶつかった壁は、どのような支援を行えばVの主体的な学びを支えていけるのかという課題だった。そこで本節では、筆者がVの支援方法をめぐって模索していた時期、そして、その過程の中で「意味創り」という支援の方向性を見出すに至ったきっかけについて述べる。

日本語がほとんど話せない状態で学校生活を始めることとなったVは、学校生活が始ま

って数ヶ月すると、徐々に学習への参加に困難を感じるようになった。そして両親と担任教師から相談を受け、筆者が2006年10月より学校での入り込み指導を始めることとなった。支援にあたり、筆者はVとのやりとりを何度も丁寧に繰り返した。Vが少しでも教室の学習を理解できるようにと、母語である英語を活用したり、教科学習の内容と日本語学習を統合させたりと様々な支援を試みた。しかし、これらの支援に対してVはなかなか集中して取り組もうとはしなかった。教室での授業内容は全くわからないと繰り返し、学習自体にも「こんなことをして何の意味があるの。実際の生活では使わないのに・・・¹⁰」と不満を漏らすこともあった。

このようなVに対し、筆者は家庭支援においてVの主体性に注目した「手紙絵本プロジェクト」(第3章を参照のこと)などの実践を行い、Vとやりとりを繰り返しながらVが主体的に関わっていける学びの場を創っていた。それらの支援を通して、Vは日本語を学ぶことや使うことに興味を持ち、徐々に積極的に日本語を使うようになっていった。しかし、日々めまぐるしい速度で進んでいく学校の教科学習の場面では、依然として学習に参加していくのは難しく、学習もなかなか進まずにいた。筆者は教科学習に苦戦するVの姿を見て、これからVにどんな支援をしていけばいいのか大きな壁にぶつかった気がしていた。

そこで、改めてVの学びを見つめ直してみることにした。すると、Vが教科学習に参加していけないのは、単に日本語がわからないからではなく、Vにとって自分のしたい学びと教室での学びのつながりが見出せないこと、また教科学習の内容自体に意味が感じられないことが原因であるように思われた。そこで、筆者は単に子どもとやりとりを繰り返し、丁寧に学習内容を理解させようとするのではなく、支援者とのやりとりを通して子どもが自分自身で自分の学びに意味を感じる事が重要なのではないかと、そして、意味を感じる事が学習への参加の第一歩になるのではないかと考えるようになった。つまり、学習内容に意味を感じる事がVの教科学習場面における学びへの主体的な関わりつなぐと考えたのである。

そこで、筆者はVに対して「意味創り」を目指したことばの支援を展開することとした。なお、ここでいう意味創りとは、筆者とのやりとりを通して、V自身が今自分の学んでいることに自分なりの意味を感じることを指している。そして、そのような意味創りを通して、Vが自分なりの学びを築いていけるようになることを目指した。以下では、筆者がど

¹⁰ 実際の発話は英語で行われた。

のようにして意味創りの支援を展開していったのかを具体的な事例を交えながら見ていきたい。

5-2-2. 「意味創り」を目指したことばの支援

5-2-2-1. 自分の考えをことばで表すための支援

「意味創り」に向けた支援の第一歩として、まずは学習の内容に対してVが自分の考えを持ち、それをことばにして表現することが重要ではないかと考えた。そこで、筆者は「自分の考えをことばで表すための支援」を試みた。支援にあたっては、事前に筆者が支援の方向付けを行うのではなく、Vが学習内容に対して感じた驚きや喜びに注目し、それらをことばで表していくことを心がけた。事例5-1はそのような支援の一例である。

【事例5-1】Vの考えをことばで表すための支援

〔状況〕国語の授業で漢字を自由に創作し、その成り立ちの物語を考えて書くという活動を行っている。白紙の画用紙が配られ、辞書を使って自由に漢字を考えるように教師から指示がある。

子どもたちがそれぞれ漢字の作成に取り組んでいる中、Vは辞書に興味を持ったようで辞書をパラパラとめくってみている。そして、偶然開いたページの中から自分の知っている漢字を探し始める。

そこで、Vに知っている漢字をノートに書き出し、それを組み合わせて漢字を創ったらどうかと提案すると、Vはノートを開き、辞書から見つけた漢字を書きとめていく。そして、しばらくノートに書かれた漢字を見つめた後、それらを組み合わせ、「**茶**（くさきみず）」という漢字を創作し、画用紙に「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**茶**（くさきみず）」、「説明：森はくさと木と水があります。きもちがいです」を書きこみ、イラストも描いていく。

（中略）

Vは他の子どもたちとほぼ同じペースで成り立ち物語の作成を進めていく。書き終わったVに「すごいね、できたじゃん。」と褒めると、うれしそうにしている。筆者が「先生に見せてきたら」と言うと、Vは立ち上がり、前に立っている教師に見せに行く。教師が「いいですね。」と褒めると、Vは満足げに2枚目の紙をもらいに行く。

続いて、2枚目の作成に取りかかる。先ほどと同じ手順で辞書のページを開き、知っている漢字をノートに書きとめ、漢字を組み合わせていく。今度は「人」と「中」と組み合わせる。Vは人の体の中にある何かを示したいようで、筆者に「日本語で何？」と聞いてくる。始めはVが何を言いたいのかがわからず、「お腹？」「胃？」などとやりとりを繰り返す。そして「ないぞう」という言葉に落ち着く。

Vは「人」と「中」を組み合わせ、「ないぞう」という漢字を創り、先ほどと同じように漢字の読み方、成り立ち、ストーリーを書いていく。そして人間を横から見た断面図を描く。

(在籍学級支援：2007/2/14 国語)

辞書を珍しそうに眺めていたVに、筆者は見つけた漢字を書き出してみることを、そしてそれを組み合わせて漢字を創ってみることを提案した。すると、Vは辞書で見つけた漢字を組み合わせて創作漢字を創り出し、それを説明するためのことばを書き始めた。さらに一文字目の創作で筆者と教師に褒められ自信を得たVは、自ら二文字目の創作に取り組み始めたのである。そして、二文字目の漢字を創作する際には、自分の考えをより明確に表現するために、筆者とのやりとりを繰り返していた。

事例から、筆者とのやりとりを通して、Vが少しずつではあるが教室の学習への参加のきっかけをつかんでいることがわかる。また同時に、学習場面で自分の考えをことばにしていくことに楽しみを感じ、学びに積極的に取り組み始める様子が見られる。さらにこの頃、家庭支援においても、教科学習の内容を扱うことを嫌がらなくなり、自然と学習に取り組めるようになった。

学習内容に興味を持つこと、学習内容を自分と関係のあるものとして捉えることが筆者とVとの意味創りを目指した支援の第一歩だった。

5-2-2-2. 自分の考えをやりとりの中で深めるための支援

自分の考えをことばにして表すことに意味を感じ始めたVであったが、一方でその考えはV自身のみから発せられるものであり、教科学習場面で求められる深い思考を伴ったものではないことも多かった。日本語の力が十分ではない子どもたちにとって、教師から教室全体に投げかけられる問いに答えたり、教師と子どもたちとのことばを介したやりとりの中で深められていく学習に参加したりすることは困難が伴う。そのため、教科学習場面で求められている年齢相応の認知的な深さを持った学びが十分に達成できないことが多い。しかし、それは子どもたちに学ぶ力が無いということではなく、考えるための足

場や段階が不足しているだけだと筆者は考える。つまり、自分の考えを深めていくための足場を段階的に与えてやることにより、子どもたちは考えを深めていくことが可能になるのではないだろうか。

そこで、筆者はVに対し、自分自身の考えを更に一步深めるような問いかけを繰り返し、「自分の考えをやりとりの中で深めるための支援」を展開しようと考えた。そして、学習内容に対してVが感じた意味を、支援者とのやりとりの中でさらに深めていくための支援を試みた。

【事例 5-2】 V の考えをやりとりの中で深めるための支援

〔状況〕理科の授業で「春の生き物を調べてみよう」という単元を行っている。教師が黒板に「春のふんいき」と板書し、春のイメージを子どもたちに自由に挙げさせる。教師は挙げた意見を黒板に書き込んでいく。

V は板書をノートに写すことに集中しており、教室のやりとりには参加していかない。板書を写し終わったところで、私が英語で教師の問いかけの趣旨を説明してやると、V は「とり」「ちょうちょう」「むし」などと次から次へと言葉を発し始める。そして、その後、しばらく教師が板書した他の子どもたちの意見を写しているが、途中からそれをやめ、自分が思いついたものを次々と日本語で声に出し、ノートに書き加えていく。単語を書き、横にイラストを描いている。

しばらくすると、教師はやりとりをひとまず終え、子どもたちに「このような生き物はどこにいるのか」を考えるように言う。V は板書を熱心に写していて、反応しない。そこで、V に教師の問いかけをくり返すように「どこに住んでる？」と問いかけると、V はすぐに「公園」と答える。「公園のどこかな？」とさらに質問を続けると、V は質問に答える代わりに、「花と草〔草かんむりだけを書いている〕」とノートに書き込み始める。V の書き込みに対し、「そうだね」とコメントし、続けて「じゃあ、他にもないかな」と考えさせる。V は鉛筆を握りながら先ほどの春の生き物と関連づけ、どんどん新しい項目をノートに書き込み続けている。

続いて、教師が「これから、このような生き物の中から一つを選んで、自分で一年間観察を続けていくことにしようと思います」と子どもたちに伝える。子どもたちは戸惑いながらもうれしそうな声をあげる。V にも英語を交えながらその旨を伝え、V の顔がぱっと輝く。私が「何を観察しようか」、「どこで観察しようか」と問いかけると、V はふざけて「ゴキブリ」といい、笑う。「ゴキブリはいつも見られないから、観察が大変じゃない？」と返すと、

Vは少し考え込む。

そこで、少し話題を変えて「どこで観察する？」と聞くと、「〇〇公園（近所の公園）」と即座に答える。しかし、その後も何を観察するかがなかなか決まらない様子のVに「（この間家で育てていた）おたまじゃくしもいいんだよ」と提案をすると、Vは「でも、公園がいいと思う」と返す。

（在籍学級支援：2007/4/25 理科）

5-2-2-1.での支援との違いは、単にVの考えたことをそのままことばに表す手助けをするのではなく、その考えをもう一步深め、学習場面で求められている問いに近づくこと、またV自身にもう一度深く考えさせるために問いを投げかけていることである。たとえば、「公園のどこかな」と更に内容を深めるための問い、「ごきぶりはいつも見られないから観察が大変じゃない」とVの出した意見をもう一度考えさせるための問い、「おたまじゃくしもいいんだよ」という提案がこれにあたる。そのような筆者の問いかけに対し、Vはもう一度自分の中で考えを深め、意見を述べている。また、「おたまじゃくしもいいんだよ」という提案には「でも、公園がいいと思う」という自分なりのこだわりをもって答えている。

このようなVの様子から、筆者とのやりとりを通して学習場面で問われていることを理解し、問いに対する自分の思いや考えをことばにして発する、そしてその考えに対してさらに筆者とのやりとりを繰り返し、考えを深めたり再考したりして、再びことばにして表していく、という一連の流れを経ることにより、Vが学習内容に対して自分なりの考えを持ち、さらにその考えを徐々に深めていっている様子がうかがえる。

子ども自身が学習内容に意味を感じたことで出てきた思いや考えをやりとりの中でさらに深め、明確なものにしていくこと。これが、意味創りを目指した支援の第二のステップであった。

5-2-2-3. 自分の考えを他者に伝えるための支援

筆者とのやりとりを通して、自分のしている学習に自分なりの意味を感じ、自分の考えを徐々に深めていけるようになったVであったが、このようにいつも筆者が横にいて支援ができるわけではない。そこで、筆者はVが少しずつ自分の力で学習に参加していく場面を増やすこと、つまりVが主体的に学びに関わっていく場面を増やしていこうと考えるよ

うになった。教室での学習に自分の力で参加していくためには、教室内のやりとりに興味を持ち、参加していくことが必要である。そのためには、まずは自分の周りにいるクラスメートを伝える相手として意識し、クラスメートとのことばのやりとりに意味を感じていくことが重要であり、それが教室全体での学習に意味を感じることに繋がっていくのではないかと考えた。そこで、次のステップとして、子どもと学習内容との間での意味創りから、他者とのやりとりの場面、教室の学習場面での意味創りへと、意味創りの場を広げていくことにした。具体的には、「他者とのやりとりに意味を感じ、そこで自分の考えを伝えること」、「教室の学習場面において自分の考えを伝えること」を目指した支援を行った。

1) 他者とのやりとりに意味を感じ、自分の考えを伝えるための支援

Vは入学後すぐにRという同じクラスの友人ができ、常にそのRと行動を共にしていた。そのため、入学後一年ほど経っても、クラスの他の子どもたちとことばを交わすことはほとんどなかった。そこで、筆者はR以外の子どもたちとVとの間でのことばを介したやりとりを促すことが、Vが他者とのやりとりに意味を感じるきっかけになると考えた。具体的には、子どもたちがVに話しかけたいが何と言って良いのか分からないと戸惑っている場面やVがことばにできず子どもたちに思いを伝えられないでいる場面で、両者の間に入ってことばを使ってやりとりをつないだ。事例5-3はそのような支援の様子である。

【事例5-3】Vとクラスメートとのことばでのやりとりをつなぐ支援

休み時間になり、Vが自由帳を開いて絵を描こうとすると、MがVの机に寄ってくる。MはVに話しかけたいようだったが、なかなか話を始めない。そこで私が「Mちゃんは（理科の生き物観察で）何を観察するの？」と聞くと、「トカゲかヤモリ」と答える。「ああ、トカゲ、英語でなんだろうね。」とVにもわかるようにと再度たずねると、Mは「シャークみたいな」と説明する。しかし、Vにはうまく伝わらない。私が「絵で描いてみたら」と提案すると、MはVの自由帳にトカゲの絵を描く。そして、絵を指さしながら、尻尾が切れてもまた生えてくることを説明するが、Vにはあまり伝わらない。Mは途中であきらめてどこかに行ってしまう。

しかし、しばらくして授業が始まったころ、その絵を見ていたVが思いついたようにトカゲの絵を描き始める。そして「英語では lizard [トカゲの意味]」と私に向かって言う。

(在籍学級支援：2007/10/25 休み時間)

伝えたいことはあるけれど、ことばが上手く通じない V に何をどうやって伝えたら良いのかと戸惑う M に対し、筆者が間に入り、V に分かるように問いかけをしたり絵を描くよう提案したりしてやりとりを導いている。そして、このようなやりとりを行うことで、その場では理解に至らなかったものの、後に V も M の伝えなかったメッセージを理解することができている。このように、筆者が間に入り V と子どもたちのやりとりをつなぐことで、V がことばを介してやりとりができる相手だということを子どもたちは少しずつ認識し始めているようであった。その証拠に、このようなやりとりを繰り返す中で、徐々に子どもたちと V の間で自然とことばを介したやりとりが生まれるようになったのである。以下に一つのエピソードを紹介する。

ある日、珍しく他の子どもたちよりも課題が早く終わった V に、隣の席の男の子が「V、すげー」と感嘆の声を上げた。それを聞いた周りの子どもたちが「V どうやんの。V 教えて。」と V に話しかけてきた。そこで、筆者は課題が終わって暇そうにしている V に、まだ課題の終わっていない子どもたちに教えてあげるよう伝えた。すると、V はすっと席を立ち、終わっていない子どもの横に行き、自ら手を取って教え始めた。

ことばによるやりとりは最低限しか見られなかったものの、V とクラスメートの間で意味のあることばのやりとりが交わされたことは大きな一歩であった。そして、このようなことばでのやりとりを通して、V と子どもたちは少しずつ距離を縮めていくようになった。

2) 教室の学習場面において自分の考えを伝えるための支援

また、筆者は V に個別的な支援をする際、教室全体の流れを意識するように心がけていた。それは、V がいずれ自分の力で授業に参加していくことを目指していたからである。そのため、V の考えをことばにしていく際、V 自身の思いや考えを大切にしながらも、単に V の考えをことばにしていくだけではなく、それを教室全体のやりとりの中で他者に伝えるということを意識させながらことばにしていった。それは、V に教室全体でのやりとりを意味があるものとして感じさせること、つまり教室の学習場面での意味創りを目指して行った支援でもあった。

このような支援を続ける中で、V は学習場面において、徐々に自分の力で参加できる時には筆者に支援を求めず自分ひとりでやってみることが多くなり、何かわからないことが

あるときに筆者に質問をしてくるようになった。それは、筆者をクラス参加へのリソースとして活用しているようでもあった。そこで筆者は、Vが学習に主体的に関る姿勢を尊重し、少しずつ支援の手を引いていった。そして、Vの学びを後ろから支える存在となり、Vが必要だと求めたときに関るようにした。また、Vが悩んで相談してきたときにも、すぐに答えを与えるのではなく、やりとりをする中でVが自分で自分なりの答えを見つけられるようにと促した。

そして、このような支援を続け、来日から1年半ほどが経ったころには、Vは筆者の支援を受けながらも教室で自分から進んで挙手をするまでになった。また、教室の授業にことばを介して参加していくようになり、自分の考えをクラスの中で発表できるようになっていった。

子どもがクラスメートとのやりとりに意味を感じ、自分の考えを伝えるための媒介としてことばを意識し始めること、また教室の学習場面への参加に意味を感じ、自分の考えを伝えようとするのが意味創りを目指した支援の第三のステップであった。

5-2-3. 意味創りを目指したことばの支援を通して見られた主体的な学び

このような大きく三つのステップからなる支援者と子どものやりとりの中での意味創りを目指したことばの支援を行っていくうちに、徐々にVが主体的に学びに取り組む姿が見られるようになった。以下では、そのようなVの主体的な学びの様相を二つの事例をもとに見ていきたい。一つめは、学習を自分で管理したり自分なりに広げたりしていくVの様子、そして二つめは、学習に自分なりの意味を感じていくVの様子である。

1) 学びを自分で管理し、自分なりに学びを広げていく

まず、意味創りの支援を通してVに見られた変化の一つは、Vが学習を自分で管理するようになったことである。具体的には、学習場面で自ら課題を見つけ、学びを広げていく様子が見られるようになった。以下の事例5-4では、家庭学習において夏休みの宿題である自由研究を行っている場面である。夏休みの間の支援で何をするかということから始まり、どんなテーマでどのように調べまわめていくのかという学びの過程全体にVが主体的に関わり、自分で学習を管理している。

【事例 5-4】 学びを自分で管理し、自分なりに学びを広げていく V

〔状況〕夏休みに入り学校での学習が一休みになったため、家庭支援で何をしようかと二人で相談する。相談の結果、夏休みの宿題である自由研究をすることになった。V とアイデアを出し合い、理科の授業でした「生き物の学習」を生かし、キャンプ旅行記を作ることにした。

来週キャンプに行くという V に、野山で見られる昆虫の図鑑を持って行き見せた。V は図鑑にとっても興味を持ち、1 ページ 1 ページに真剣に見入っていた。そこで、図鑑を来週まで貸してあげることにした。そして、キャンプの様子やキャンプ中に見つけた植物や虫を写真に撮ってくることを課題とし、キャンプに行かせた。

(家庭支援：2007/7/31 自由研究)

キャンプから帰ってきた翌週に支援に向かうと、すでに V は自分のイメージで作品を作り始めていた。先週貸した図鑑を隅から隅まで読んだようで、撮ってきた虫の写真にカタカナで名前が書き込まれていた。そして、わからないものについては、図鑑のページをパラパラとめくり、「これとこれに似ているんだけどちょっと違う・・・」などと、筆者に向かって熱心に説明してくれた。さらに、図鑑で見つけたという蓑虫を裏の庭から拾ってきて、「これまでこれが何なのかわからなかったけれど、図鑑を見ていたら虫だってわかって、急いで取りに行った」と目を輝かせて報告してくれた。

(家庭支援：2007/8/7,8/14 自由研究)

このように、学びの過程に子ども自らが関わり、学びを自分自身で管理していくことは学びに主体的に参加していくための重要な要素である。野山ほか(2006)は、子どもたちのことばの教育において、これまで注目されてきた学習言語能力や学習能力の育成に加え、日本語を学ぶことが自分の将来にどうつながっていくのかを子ども自身が捉えなおし、学習の動機付けを自分自身で明確化し、自己管理できる力を育てていくことが重要だと指摘する。

また、V は自由研究を行う上で自分が選んだテーマに強いこだわりを持っていた。それは、筆者が参考にと渡した図鑑を隅から隅まで読んだり、図鑑で見た写真をきっかけに自分の身の回りの昆虫を観察してみたり、図鑑で昆虫の名前を熱心に調べたりしていた姿にも明らかである。つまり、V は学びに自分なりの意味を感じ、取り組むことで、自分なりに学びを広げていったのである。このような学びは、稲垣・波多野(1989)の言う「知的好

奇心」にも通じる。知的好奇心がかきたてられると、答えを知るために実際に実験して確かめてみたり、本で調べたり、考えてみたり、ということが他人から強制されなくても起こるといふ（稲垣・波多野 1989:50）。そして、そのような学びによって獲得された知識はその他様々な場面でも活用されうる「活きた知識」になるという。つまり、知的好奇心に基づく学習は子どもが主体的に学んでいく際の大きな支えとなるのである。

2) 学びに自分なりの意味を感じる

また、支援を通してVに見られたもう一つの変化は、学習対象に対してVが自分なりの意味を感じていくようになったことである。以下では、筆者がVに対して行ってきた約10ヶ月にわたる漢字学習の実践を取り上げ、Vの漢字学習に対する取り組み方がどのように変化していったのかを考察する。漢字学習は筆者が家庭支援の中でしばしば取り上げてきた学習項目の一つであった。しかし、活動内容やVの漢字学習への取り組み方は必ずしも同じではなかった。そこで、Vと筆者が行ってきた漢字学習の変遷をそれぞれ「活動を行った時期」、「活動内容」、「漢字学習に対するVの様子」として表5-1.にまとめた。

表 5-1. Vの漢字学習の変遷

時期	活動内容	Vの様子
2007.1~2	<p><漢字と意味を結びつけるための支援></p> <ul style="list-style-type: none"> ・絵と意味を結びつける ・「漢字の成り立ち物語り」(国語教科書使用) 	<p><漢字学習に興味を持つ></p> <ul style="list-style-type: none"> ・漢字の成り立ちに興味を示す (2007/2/8) ・国語辞典への興味 (2007/2/14)
2007.4~6	<p><漢字と意味を結びつけるための支援></p> <ul style="list-style-type: none"> ・絵を描きながら漢字の意味を導入する <p><漢字を意味を持った文字として意識させるための支援></p> <ul style="list-style-type: none"> ・友人の名前やVの経験に結び付けて漢字を導入する 	<p><漢字学習への動機が高まる></p> <ul style="list-style-type: none"> ・4年生の目標に漢字学習を挙げる 「1.にほんご、2.かんじ、3.うんてい」 (2007/4/23) ・漢字ゲームへの積極的な参加 (2007/5/14) <p><漢字を意味を持った文字として認識する></p> <ul style="list-style-type: none"> ・友人の名前の漢字を辞書から探して黒板に書く (2007/6/11)

2007.9～11	<漢字のへんとつくりを意識させるための支援> ・漢字トランプゲーム ・漢字の成り立ちについて話をする	・宿題の漢字ドリルを機械的にこなす <漢字をメタ的に捉える> ・漢字の成り立ちについて自分なりの考えを持つ (2007/10/24,2007/10/31) ・以前までの学習とのつながりの中で漢字を捉える (2007/11/5)
-----------	--	--

表から、いずれも漢字を教える、漢字を学ぶという活動であるが、それぞれの活動の目的やVの漢字学習への姿勢が変容していることがわかる。筆者は支援を始めた当初から半年ほどの間は、漢字そのものをどう教えていくかということに関心があり、「漢字と意味を結びつけるための支援」を目指していた。そのような指導に対し、Vも少しずつ漢字に興味を持ち、漢字学習への動機も高まっていった。しかし一方で、教室で求められる莫大な量の漢字を覚えていかなければいけないVにとって、興味だけで学習を続けていくのは厳しいのも事実であった。そのため、クラスで行われる漢字テストではなかなか点数が取れず、落ち込むことも多かった。また、学校で毎日のように出される漢字の宿題に対しては、ただただ機械的にノートに漢字を書き写し、特に意味や使い方を理解しようとはしていなかった。そのようなVの姿を見ていた筆者は、単に数を増やしていくための漢字支援を行っていくことの限界を感じた。

武蔵(2006)は、これまでの数や量を増やしていく漢字指導のあり方を批判し、漢字学習を通して子どもの認知的発達や概念形成を支えることばの力を育んでいくという視点にたった漢字学習のあり方を示している。このような指摘を受け、筆者も「漢字を学ぶことでVにどのようなことばの力をつけていくのか」ということを改めて考えた。日本語を母語としない子どもたちにとって、漢字の学習は大きな壁となることが多い。それは、無数ともいえる漢字をできるだけ短期間で効率的に覚えるよう求められているからであろう。しかし、武蔵の言うように漢字の学習を通してことばの力を育むという視点に立つならば、どれだけの漢字をいかに早く学んだかということはそれほど問題にはならないはずである。むしろ、漢字の学習を通して、それ以外の学びに役立つどんなことばの力が習得できたのかという点こそが考えられるべきポイントとなる。

そこで、筆者はVが漢字に対して自分なりの考えを持つことを目指した支援をデザインしようと考えた。つまりこれまで述べてきた「意味創り」の支援を行ったのである。具体的には、漢字を導入する際、友人の名前やVの経験に則して漢字の意味を考えさせたり、

漢字の成り立ちをゲームを通して学ぶ「漢字トランプ」の作成をしたり、漢字の宿題をする際にそれぞれの漢字のへんやつくりについてVとじっくり話をしたりするという支援を試みた。いずれの支援においても、筆者が目指していたのはVが漢字を自分なりに学ぶこと、すなわち漢字を自分にとって意味のある文字として捉えてほしいということであった。

これらの学習を行ううちに、Vは徐々に漢字の成り立ちについて自分なりの考えを持ちながら積極的に漢字学習に取り組むようになった。次の事例5-5には、Vが漢字の成り立ちについて自分なりの考えを述べている様子が見られる。

【事例5-5】漢字の成り立ちについて自分なりの考えを述べる

「静」という漢字を学習している。「争う」と「青」という漢字を組み合わせ、争いを止めるから静かなイメージになるのだと話をすると、Vが「何で「争う」と「青」で静かなイメージなんだろう。「争う」と「止める」のほうがいいのに」という。

(家庭支援：2007/10/24 漢字)

「漁」という漢字は海で魚をとるという意味だから「さんずい」なんだよ」と話をすると、Vは「このほうがいいじゃない〔実際の発話のまま〕と「にんべん」と「魚」を組み合わせた漢字を書いてみせ、「魚を取るのは人だから」と説明する。

(家庭支援：2007/10/31 漢字)

事例から、Vが単に知識として漢字を機械的に覚えているのではなく、漢字の成り立ちについて自分なりに思いをめぐらせながら漢字を学んでいることがわかる。つまり、単に教科学習の内容を知識として受身的に学んでいくのではなく、自分なりにその学習内容についての意味を考え、吟味しながら自分の中に取り込んでいこうとするVの学びへの主体的な関わりが見られる。

さらに、漢字学習を行う中でVが突然、「あ、これやったよ」と漢字ドリルをパラパラとめくって、以前自分が勉強した漢字の中からへんやつくりが共通する漢字を指し示したり、以前、勉強して目にしたことのある漢字を探し出したりする姿がしばしば見られるようになった。それまで目の前の漢字学習をただただ機械的にこなしていたVが自分の学びをこれまでの学びとの連続の中で捉えられるようになったことは、大きな進歩である。そして、その背景には、Vが漢字の学習に自分なりの意味を感じられたことが大きいのではないかと考えられる。

5-3. 考察：子ども自身が学びに向き合う中で育まれる主体的な学びとは

最後に、V と支援者が行った意味創りを目指したことばの支援を改めて振り返り、子ども自身が学びにどのように向き合っていく中で主体的な学びが育まれていくのかについて考察を行う。

5-3-1. 「意味創り」を通じて育まれた主体的な学び

まず、V が主体的に学びに参加していくことを目指して行った意味創りの支援について振り返ってみたい。意味創りを目指して筆者が行ってきた支援は、大きく三つのステップに分けられる。まず、V 本人が学習内容に意味を感じられるようにと行った第一段階、感じた意味を筆者とのやりとりの中で深め、学習場面で求められている深い学びへとつなげていこうとした第二段階、さらに、深めた考えをクラスメートや教室の学習場面で伝えていくことに意味を感じさせようとした第三段階である。これら三つの段階からなる一連の意味創りの支援を通して、徐々に V 自身が学習に意味を感じ、学びを自分のものとして管理するようになり、学びを自分自身で広げていく様子が明らかになった。つまり、V にとって筆者とのやりとりを通じた意味創りの過程こそが、学びに主体的に参加していく支えとなったと考えられる。初期の支援で学習が進まなかったのは、このような V と学習内容との間の意味創りの過程が見過ごされていたこと、すなわち、V にとって学習場面での学びが自分の学びになっていなかったからだと考えられる。

年少者日本語教育において、子どもの学びへの主体的な関わりの重要性に注目している齋藤(2006b)は、子どもの主体性に寄り添った言語支援を行っていくためには、支援者が子どもとの傾聴関係を構築する中で生徒の *audibility* を守り、対等な対話を重ねることが重要だという。そして、子どもたちの主体性を左右するのは「*audibility*」と「正統性」であるとし、子どもが自分の声に耳を傾けられ、理解される (*audible*) 存在となることで、コミュニティにおける正当な成員として認められ (正統性)、主体性が育っていくという。しかし、支援者や周囲の子どもたちが子どもの声に耳を傾け、子どものことを理解できさえすれば、子どもの主体性は育っていくのだろうか。本章の V の様子からは、そのような支援者側の努力だけでは V の主体的な学びが支えられなかったことが明らかになった。そして、支援者や周囲の子どもたちのあり方に加え、子ども自身が学びに向き合い、学びを自分のものとしていく過程こそが子どもが学びに主体的に関わっていく際に欠かせないということが考察された。つまり、子どもたちの主体的な学びを支えていくためには、支援者

や周囲の子どもたちが子どもを理解し、支えていくだけでなく、支援者や教師、周囲の子どもたちとのやりとりを通して、子ども自身が学びに自分なりの意味を感じ、自分なりに学びと向き合い、自分なりの学びを創り上げていく過程が求められているのではないかと筆者は考える。

5-3-2. 意味創りの支援における支援者のあり方

では、意味創りの支援において支援者や教師は子どもたちにどのように関わっていけばよいのだろうか。以下では、意味創りの支援における支援者のあり方について、同じように教師や支援者と子どもとのやりとりの中で支援を行うスキヤフオールディングの実践（Gibbons 2002）との比較から考察していく。

スキヤフオールディングと意味創りの支援には次のような違いがある。まず一つめは、支援の視点の違いである。スキヤフオールディングでは主に教師や支援者の働きかけの仕方に視点があるのに対し、意味創りの支援では教師や支援者の働きかけの中で子ども自身がことばの学びをどう捉え、どう学びに関わっていったのか、すなわち子ども自身の学びの構築過程に視点がおかれている。

また二つめは、スキヤフオールディングでは、学習内容を子どもにとってわかりやすいようにと細かくステップ化し、支援を与えていくのに対し、意味創りの支援では、そこでの学びに子ども自身が意味を感じられるかどうか、すなわち子どもの意味創りのプロセスを段階的に支えるために支援を与えていくことを目指している。しかし、この意味創りの段階は必ずしも直線的にステップを踏むように進んでいくものではなく、大まかな段階はあるものの、目の前の子どもの様子に合わせて進んでは戻り、戻っては進みを切り返しながら、徐々にらせんを描くように子どもの中に意味が創られていくものだと考えられる。

つまり、意味創りの支援における支援者の役割は、子ども自身の意味創りのプロセスに注目し、この意味創りのプロセスを子どもとのやりとりを何度も繰り返す中で進んだり戻ったりしながら段階的に支えていくことだといえる。また、このような段階的な支援のプロセスは事前に全てが計画されるわけではない。それは、移動する子どもたちの背景が多様であるため、子どもにとって意味のある学びや学びのプロセスはそれぞれ異なっているからである。それゆえ、子どもとのやりとりを繰り返しながら、その子どもにとって意味のあることばの学びはどのようなものであり、それをどう支援していくかを常に子どもと共に模索していくことが重要である。その意味で、意味創りの支援は「子どもが学習に対

し自分なりの意味を感じ、自分なりの意味を構築していくこと」を目指し、子どもと支援者がやりとりを繰り返す中で創っていく相互作用的かつ動的な支援だといえよう。

5-3-3. どのようなことばの力を育てるのか

一方で、このような意味創りの媒介となり、Vの主体的な学びを支えていたのは「ことばの力」であった。では、Vの主体的な学びの過程にことばはどう関わっていたのだろうか。以下では、Vが学びに主体的に関わっていく過程でそれぞれどのようなことばの力を育んでいったのかを考察していく。

意味創りの支援を開始する前には、Vにとってのことばとは「学習の対象としてのことば」であり、知識として学ばなければならない対象であった。しかし、意味創りの支援を始めたことで、徐々にそのことばの意味が変わっていった。まず、5-2-2-1.では教科学習の内容に対し自分の考えを表すためのことば、すなわち「自己表現の媒介としてのことば」を育てる支援を行った。そして、このような支援に対しVは、自分の感じたことや考えたことをことばにしてみる中で、ことばを学ぶ対象としてだけでなく自分の考えを表現する媒介として意味を感じ始めたようだった。続く5-2-2-2.では、「自分の考えをやりとりの中で深める媒介としてのことば」の育成を目指した。Vの考えたことに対し、筆者が質問や提案を投げかける中で、Vは自分の考えを表現し、それをもとに筆者とのやりとりを踏まえ再度考え、再び自分の考えを表すためにことばを使っていた。そして自分の考えにこだわりを持つようになり、自分の考えに自信を持って表現するためにことばを使いやりとりをするようになった。さらに5-2-2-3.では、「自分の考えを周囲の他者に伝える媒介としてのことば」を育てようと試みた。その中でVは少しずつではあるが、周囲の子どもたちや授業場面にも興味を持ち始め、他の子どもたちとことばを使ってやりとりをしたり、自分の考えを教室全体に向かって発信したりするようになっていった。

以上から、Vにとってのことばの役割を考察してみると、当初は「学べき知識」であったことばが、徐々に「自分の考えを表現する媒介」、「自分の考えを深めていく媒介」、「自分の考えを相手に伝えていく媒介」としての意味を担うようになると変化していることがわかる。そして、ことばを自分にとって意味のある媒介として使うようになったVは、教科学習の場面に自分なりの考えを持って参加していくようになっていった。このことから、子どもたちが学習に主体的に参加していくためには、意味のある媒介としてのことばの使い方を意識させていくこと、そして実際にやりとりの中で試してみるということが重要であるとい

える。複数の国や文化の狭間で自分なりの学びを構築していくことが求められている子どもたちにとって必要なことばの力とは、単なる知識としてのことばの力や日本人の子どもたちと同等の日本語の力ではなく、このような自分にとって意味のあることばの力ではないだろうか。そして、自分にとって意味のあることばの力を育んでいくためには、ことばを使うことに子ども自身が意味を感じ、意味のあることばの使い方を体験を通して知ることが重要であろう。

5-4. 第5章のまとめ

本章では、主体的な学びを育んでいく上で子ども自身がどのように学びと向き合い、どのようなプロセスを経て学びを自分のものとし、学びに主体的に関わるようになっていくのかを考察した。考察の結果、子どもが学びに主体的に関わっていくためには、まず、子ども自身が学習内容や学習への参加に自分なりの意味を感じていくことが必要であることがわかった。そしてその上で、自分にとって意味のある媒介としてことばを使うことにより、学びを自分なりに管理したり広げたりしながら、学びに主体的に関わるようになっていく様子が明らかになった。以上の考察から、子どもたちの主体的な学びを支えていくためには、単に教師や支援者の視点から子どもたちの学びを語るのではなく、子どもたちの学びを子ども自身の意味創りの過程として捉え直し、その意味創りの過程を教師や支援者とのやりとりの中で支えていくことが重要であるといえよう。

第6章 子ども自身にとっての主体的な学び

第3章から第5章では、子どもが周囲の他者や学習対象との間で主体的な学びを育んでいく過程を支援者の視点および周囲の子どもたちの視点から考察してきた。一方で、このように支援者や周囲の子どもたち、学習対象との間で育まれる主体的な学びは学びの当事者である子ども自身にはどのように捉えられていたのだろうか。そこで本章では、学びの当事者である子ども自身の視点から、子ども自身にとっての主体的な学びの意味を探っていくことを目指す。具体的には、3章、5章で取り上げた移動する子どもVを対象とし、筆者がこれまでVに対して行ってきた支援および日本の学校での学習をV自身はどのように捉えていたのかをVの語りをもとに考察していく。まず、6-1.では、子ども自身の語りから学びの意味を探る意義をまとめる。また、支援者がVに対して行ってきた支援の概要と本章で扱うデータの概要について述べる。続く6-2.と6-3.では、Vの日本での語りおよび帰国後のオーストラリアでの語りをもとに、Vにとっての学びの意味を探っていく。そして、6-4.では、Vの語りから見えてきたVにとっての主体的な学びの意味を考察する。

6-1. 子ども自身にとっての主体的な学びの意味

6-1-1. 子ども自身の語りから学びの意味を探る意義

第5章で述べたように、子どもたちにとって学ぶことは自らのアイデンティティを構築していくことと深く結びついている。それゆえ、子どもたち自身が学びをどのように捉え、どのように意味づけているのかということが子どもたちの主体的な学びの育成を大きく左右すると考えられる。また、異なる言語や文化、習慣の狭間で第三の場所 (Kramsch1993) を見つけていくこと、すなわち自分なりの学びを見つけていくことが求められている子どもたちにとって、学びの経験を自分なりに意味づけていく過程は重要であろう。では、このような子どもたち自身の学びへの意味づけはどのようにして明らかにできるのだろうか。

人々の語りを収集し、考察を行っていくライフストーリー研究では、当事者が自らの経験をどのように解釈しているのか、すなわち経験をどのように意味づけているのかを当事者の語りを聞くことで明らかにしていく (桜井 2002、桜井・小林 2005)。つまり、当事者が過去の経験について語ることを自らの経験を主体的に意味づけていく過程と捉え、語りから当事者の意味世界を明らかにしていくことが可能になると考えるのである。また、谷口(2005)は、言語・文化間の移動によりリテラシーの発達が中断され、母語でも第二言語

でも十分なリテラシーを身につけられなかった子どもが、成人した後に自らのライフストーリーを書くことで自己の分断された物語を捉え直し、連続性を回復していく様子を報告している。谷口の報告から、人が自らのアイデンティティを捉え直し、再び構築していく過程において、自分自身の体験や経験を自分なりに振り返り、ことばにして表現していくことが重要な意味を持っていることがわかる。

これらの知見から、人は自らの経験を他者に語ったり書いたりする中で、改めて経験を振り返り、自分なりに解釈し、意味づけていくことが可能になると考えられる。そこで、本章では、子どもが自らの学びの経験を振り返り、語ったことばに注目し、子ども自身にとっての学びの意味を探っていこうと考えた。具体的には、これまで筆者が行ってきた支援や日本の学校での学びを通して、周囲の人々や学習対象との関係の中で主体的な学びを創り上げていく過程を子ども自身がどのように捉えているのかを子ども自身の語りから明らかにしていこうと考えた。すなわち、主体的な学びを子ども自身の意味世界から読み解くことを目指した。

なお、子どもたちの学びの意味を探るにあたり、筆者は子どもの語りを長期的なスパンの中で捉えることを心がけた。それは、次のような理由による。これまで移動する子どもに対して行われてきた研究の大半は、日本の学校現場での実践報告や取り出し教室での実践報告、また、海外の現場での実践、実態の報告など、それぞれの現場での実践報告が中心であった。それらの論考は教師や支援者と子どもたちとの関わりの中で育まれる学びの実態を詳細に描き出しているという点で意義あるものである。しかし一方で、それぞれの現場で見られた子どもたちの学びが、その後、時間や空間を越えたときにどのように連続していったのか、またどのように広がっていったのかということは明らかではない。第1章から繰り返し述べてきたように、子どもたちの学びは「今、ここ」にとどまるものではなく、時間的なつながり、また空間的な広がりの中で動的に育まれていくものである。それゆえ、長期的、多元的な視野からことばの学びを追う視点が必要なのである。特に、子どもたちの成長・発達との関係の中でことばの学びを考えるためには、時間軸・空間軸のつながり・広がりを考えることは不可欠であろう。そこで、本章では、Vの語りを日本、オーストラリアの移動を含めた約1年半という長期的な時間軸の中で追うことにより、Vにとっての学びの意味を探っていこうと考えた。具体的には、Vが日本に滞在していた約1年3ヶ月間の記録に加え、帰国3ヶ月後に筆者がオーストラリアを訪問し、Vのその後の学びの様子を追い、記録した。そして、双方の記録をもとに、総合的な考察を行った。

6-1-2. Vに行ってきた支援の概要

Vの学びへの意味づけを探るにあたり、まず、筆者がVに行ってきた支援の概要をまとめていきたい。筆者はVが日本に滞在した1年3ヶ月の間、家庭での個別支援および学校での入り込み支援を行ってきた。しかし、移動を繰り返しながら成長するVの支援にあたり、筆者は今ここでVに対して一体どのような支援を行っていけばいいのかと常に頭を悩ませ、試行錯誤を繰り返しながら支援を行ってきた。以下では、このような試行錯誤の中で筆者がVに対して行ってきた支援の概要について述べていく。次の表6-1.では、それぞれの時期別の支援の概要および支援において筆者が目指していたものをまとめた。なお、実際には表に示したように明確に時期が区切れるわけではないが、大まかな支援の流れを示したものとなっている。

表 6-1. 支援の概要

時期		支援の概要	目指していたもの
2006.8	来日	初期日本語支援	基本的な日本語の習得
9		初期日本語支援、教科学習内容の理解を目指した支援	教科学習内容の理解
10			↓
11		Vが学びに主体的に関わることを目指した支援 ・「手紙絵本プロジェクト」(3章)	Vが学びに主体的に関われること
12		↓	↓
2007.1		教科学習にVが意味を感じて取り組むことを目指した支援 ・「意味創り」を目指した支援(5章)	教科学習にVが意味を感じて取り組むこと 「考えを表し→深め→伝える」 ためのことばの力を育てること
2~7		↓	↓
8	インタビュー	↓	↓
9		↓	↓
10		↓	↓

11	帰国	↓	↓
12			
2008.1			
2			
3	追跡調査 インタビュー		

表から、筆者がVに対して行ってきた支援は大きく三つに分けられることがわかる。まず、一つめは「初期日本語支援、教科学習内容の理解を目指した支援」、二つめは「Vが学びに主体的に関わることを目指した支援」、そして、三つめは「教科学習にVが意味を感じて取り組むことを目指した支援」である。以下では、それぞれについて簡単に概要を述べていく。

筆者がまず始めにVに対して行った支援は、「初期日本語支援、教科学習内容の理解を目指した支援」であった。来日当初、日本語がほとんど話せなかったVに対し、筆者はまずはVが日本の生活で使うであろう基本的な日本語を教えた。そして、来日して1ヶ月ほどが経ち、学校生活が本格的に始まると、そのような初期日本語支援に加え、学校での学習を少しでも理解できるようにと教科書の内容を英語で翻訳したり、学校での学習内容に合わせた学習を家庭支援に取り入れようとしたりしていった。しかし、このような支援を数ヶ月続けるうちに、これらの支援はVにとって必ずしも有効ではないのではないかとという疑問が湧くようになった。なぜなら、V本人がそのような学習にあまり積極的に取り組もうとしなかったからである。悩んだ結果、筆者は単にことばの知識を増やしたり学習内容をできるだけ多く理解させようとする支援ではなく、たとえ知識としての量は少なくとも、そこでの学びにV自身が意味を感じて取り組めるような学びの場面を創りたいと考えようになった。秋田(2000)は、大人が考える「基礎から応用」という学びの順序は、学び手である子どもたちから見た時に必ずしも意味が見出せる活動の道筋とはなっていないことがあることを指摘している。つまり、学び手個人にとって意味のある学習の道筋という視点が欠落しているのだという。そして、秋田は学びの道筋を大人の視点で見のではなく、子どもたちが学び育つ道筋からみて意味のあるものへと組みかえていく必要性を指摘している(秋田 2000:7-8)。秋田の指摘はまさに目の前のVの姿そのものであった。

そこで、筆者が次に行ったのが「Vが学びに主体的に関わることを目指した支援」であ

った。そこでは、これまでのように単に日本語の語彙や文型を増やしたり、学校での学習内容を効果的に教えようとしたりするのではなく、V が主体的に意味を感じて取り組めるような学習を創っていきこうと支援の方向性を大きく転換した。具体的な支援内容としては、日本語で文を書くことに V が意味を感じられるようにと行った「友人に手紙を書く活動」や V 自身が書きたいと思ったことを軸とし、自己表現手段の一つとして書くことを意識させた「手紙絵本プロジェクト」（詳細は 3 章を参照のこと）などを行った。このような支援を行う中で、V は徐々に学びに能動的に取り組み始めるようになった。しかし一方で、教科学習への参加は依然として困難であった。

そこで、筆者は 2007 年 1 月ごろより、教科学習に V 自身が意味を感じて取り組めるような支援を試みた。これが「教科学習に V が意味を感じて取り組むことを目指した支援」である。具体的な支援内容については第 5 章で論じたためここでは割愛するが、支援を通して筆者が目指していたのは、V が学習内容に対し自分なりの意味を感じることに、また「自らの考えを表現し、深め、他者に伝えていく」ためのことばの力を育成していくことであった。

以上述べてきたのが、筆者が V に対して行ってきた支援の大まかな概要である。以下の考察部分では、筆者が行ってきたこのような支援を学びの当事者である V 自身はどのように捉え、どのように意味づけていたのかということ V の語りに注目して探っていきたい。

6-1-3. データの概要

データは、以下の二つのデータを使用した。一つは、V に対して来日 1 年後（2007/8/30）および帰国 3 ヶ月後（2008/3/27）に計 2 回、それぞれ一時間程度にわたって実施した半構造化インタビューである。なお、インタビューは日本語と英語を状況に応じて適宜使い分けながら行った。来日 1 年後に日本で行ったインタビューでは、日本語でのやりとりが中心であり、時々質問の意図がわからない部分については英語でやりとりをした。一方、帰国 3 ヶ月後にオーストラリアで行ったインタビューでは、英語でのやりとりが中心であり、日本語は筆者が問いかけをする際に使用した程度であった。さらに、このインタビューデータに加え、支援記録の中で V が教科学習や日本語学習に対して自分の思いを語っている語りを二つめのデータとして使用した。

6-1-4. 本章の目的

本章では、移動する子ども V を対象とし、筆者がこれまで V に対して行ってきた支援および日本の学校での学習を V 自身がどのように捉えているのかを V の語りから明らかにしていくことを目的とする。なお、学びの意味を探るにあたり、日本での記録だけでなく、帰国後のオーストラリアでの追跡調査を含めた双方の知見を対象とした。そして、V に対して行った計 2 回のインタビューおよび支援記録に見られた V の語りをもとに、国を越えた移動の中で主体的な学びは V にどのように捉えられていたのか、また V にとってどのような意味を持っていたのかを考察していく。

6-2. 日本での語りから探る V の学び

まず、来日 1 年後に日本において行ったインタビューおよび支援記録に見られた V の語りをもとに、支援者が行ってきた支援や学校での学習が V にどのように捉えられていたのかを探っていく。以下では、V の日本語学習に対する思いと教科学習に対する思いについてそれぞれ考察していく。

6-2-1. 日本語学習に対する思い —友人との関係において生じる学び—

V にとって日本語を学ぶことはどのような意味を持っていたのだろうか。V の語りから、日本語を学ぶことは単に語彙や文法を習得していくことではなく、友人と関係を築く媒介としての意味を持っている様子が見えてきた。以下では、インタビューの中で筆者が投げかけた三つの質問に対する V の語りから、V にとっての日本語の学びの意味を考察していきたい。

1) 日本に来て大変だったこと

「日本に来て大変だったことは何ですか」という質問に対し V は、日本の学校での上履きや給食に驚いたこと、そして、日本では自然が少ないのが嫌だったと述べ、続けて日本の友だちについて、次のように話をした。

【事例 6-1】「日本に来て大変だったことは何ですか」

筆者：友だちはどう？オーストラリアの友だちと日本の友だちは違いますか？

V：ふふん（笑）。オーストラリアで、もっと〔語気を強めて〕お友達はいます。と、につぼんで、あのみんなはいつも「遊ぼう。遊ぼう。一緒に遊ぼう！」言ってくれない。あー、私が「バスケットボール遊べるよ」「絶対、やだよ」「鉄棒で遊ぼう」「うん、やだよ」うーん。それから、みんな私と一緒に遊べない。だから、少しの・・・

筆者：それは、Vさんが日本語が難しいからですか？ わからない（から）？

V：ううん。理由は、みんなは、私の遊びはちょっとつまらない。だから。

筆者：うん。

V：あー、「バスケットボールやりたい」と、でも私はバスケットボールやりたくない。でもそれは、時々、遊べる、じゃない。

筆者：どうするの？じゃあ、Vさんはバスケットボールをしたい。でも、友だちはしたくない。Vさんはどうしますか？そういうとき。

V：では、私は、バスケットボールやりたい人は、やります。

筆者：オーストラリアではどうなの？ みんなで「しようしよう」って？ 一緒に？

V：うん、ジャンケンする。だれが「私が鉄棒」「私がウンテイ」「私がバスケットボールやりたい」。それから、ジャンケンとかしてみんな。と、曜日もある。木曜日はこの人、火曜日はこの人と。

筆者：ふうーん。

V：日本で、「あー、明日、一緒に遊ぼう」で、いつも、たとえば、「今日遊べる？」でも、オーストラリアで、ちょっと「今日、遊べる？」いつもお電話、お電話、お電話。「何時に遊べる？」「何時に遊べる？」〔電話をかけるジェスチャー〕

筆者：あー、いろんな人からお電話がかかってくるのね。Vさん。

V：うん。につぼんでみんなは「今日遊ぼう」。でもオーストラリアでみんなは「あー、遊ぼう、遊ぼう！」たとえば、お隣の、につぼんでお隣いっぱい人がやらない。うちが小さいだから。

（インタビュー：2007/8/30）

実は、筆者はこの質問を投げかけたとき、「日本語がわからなかったから大変だった」というVの答えを予想していた。しかし筆者の予想に反し、Vは日本語がわからないことには最後まで言及することはなかった。その代わりに、学校生活の中で日本の友だちとの付き合い方がオーストラリアでの友だちの付き合い方と違うことに戸惑ったという経験を熱心に話し続けたのである。オーストラリアではいつでも気軽に近所の友達と遊ぶことがで

きたのに対し、日本では自分のやりたい遊びができないと少し不満を感じている様子でもあった。Vの語りから、Vの生活、特に学校生活の中で友だちとの関係をどう創っていくかということが、Vにとって大きな関心事であることがわかる。

2) 日本語を勉強する動機・日本語能力を決めるもの

また、「帰国後も日本語を勉強するつもりですか」という質問に対し、Vは次のように答えた。

【事例 6-2】「帰国後も日本語を勉強するつもりですか」

筆者：じゃあ、オーストラリアに帰った後も、日本語を勉強するつもりですか？

V：うん。少しかな。

筆者：少し？

V：うん。と、につぼんのお友だちに手紙とか。

筆者：あ～、書いたり・・・

V：うん。それから、日本語も覚える。

筆者：もっともっと上手になりたい？

V：うーん、うーん。今は大丈夫だから。さっきは[「以前は」の意味]・・・あらあら・・・って、でも今は、みんなは私にわかる。と、私はみんなにもわかる。だから大丈夫。

筆者：今はもう、困ること、あんまり困らないですか？日本で。

V：うーん。

(インタビュー：2007/8/30)

Vは、オーストラリアに戻った後も日本の友だちと手紙をやりとりするために日本語の学習を続けたいと語っている。つまり、Vが日本語を勉強する動機は単に日本語が上手になりたいからするのではなく、友人との関係を途切れさせないために、友人とつながる媒介のことばとして学び続けていきたいというものであった。また、自分の日本語の能力についてVは、来日当初はみんなの話していることがからず、自分の言いたいこともうまく伝わらなかったが、今はみんなの話が理解でき、自分の言いたいこともみんなにわかってもらえる。だから「大丈夫」なのだと評価する。つまり、Vにとって日本語が大丈夫かどうかの判断基準は語彙量でも文法の知識量でもなく、「友人とことばを介したやりとりが成立するかどうか」なのである。

以上の語りから、Vにとって日本語を学習する動機、そして自分の日本語能力を判断する基準はいずれも友人との関係において生じていることがわかる。

3) 日本語を学んだ意味

さらに、「帰国後、また日本に来たいか」という質問に対し、Vはまたいつか日本に来たいと答え、その時にはオーストラリアの友人を連れてきて自分が通訳となって日本を案内したいと語っている。

【事例 6-3】「また日本に来たいですか」

筆者：どう、Vさん、どう、もう一回日本に来る？来たいと思うかな？

V：うん。もう一回来ます。

筆者：After you come back to Australia, you want to come...

(オーストラリアに帰ったあと、また日本に来たい？)

V：うーん・・・

筆者：You want to come to Japan again?

(日本にまた来たいと思う？)

V：Yeah!! But...not straight away.

(うん！でも、すぐにではないかな。)

筆者：ふふふ(笑い)。

V：うん。

筆者：大人になったら？大学生になったら？

V：うん、お友達と一緒に。それから、もっと簡単で、お友だちもっとうれしいだから。

私日本語しゃべると。それからは、ひとに「あー」「あー」[人に話しかける真似をする]

(インタビュー：2007/8/30)

Vの語りから、Vにとって日本語学習や日本での経験は、将来自分が母国の友人と日本を訪れる際に有益なものとして捉えられていることがわかる。つまり、友人との関係において日本語を学んだ意味が生じているのである。

以上の三つのVの語りから、Vにとっての日本語の学びは、単に語彙や文法を習得していくことではなく、友人と関係を築く媒介としてのことばの学びであることがわかる。具体的には、Vは友人との関係をどう築いていくかということに関心があり、友人との関係を維持していくために日本語の勉強を続けていること、また、友人とのやりとりが成立するかどうかがVにとっての日本語能力を判断する基準となっていること、さらに、日本語を学ぶことは友人との関係の中で意味を持つものであることが明らかになった。つまり、Vは友人と関係を築くために日本語を学び、日本語を使い、日本語の学びに意味を感じていたのである。このことから言えるのは、Vにとっての日本語の学びと友人との関係づくりは密接に関連しているということである。すなわち、Vは日本語を学ぶことで友人との関係が深まり、広がると同時に、友人との関係を築くために日本語を学び、日本語の学びに意味を見出していたと考えられる。

6-2-2. 教科学習に対する思い —学習内容との関係において生じる学び—

続いて、教科学習に対する語りからVの教科学習に対する思いを探っていきたい。来日当初、日本語がほとんど話せなかったVは、学校の授業に参加することが難しく、周囲の日本人の子どもたちと自分を比べてはできない自分に自信をなくし続けていた。家に帰ってきては、返却されたテストの点数を見て、自分を責めたり落ち込んだりする毎日だった。また、このころ筆者が行っていた支援もまた、学校での学習をいかに効率的に理解させるかということに目標がおかれていた。筆者は落ち込むVに、とにかく学校での学習が少しでもわかるようにと懸命に支援をしていたのである。しかし、いくら一生懸命勉強しても、Vが他の日本人の子どもたちと同等に学習に参加していくことは難しかった。そして、そのことでVはますます自分に自信をなくし、学習に取り組む動機を失っていった。このようなVの姿を目の当たりにする中で、筆者はVに対する支援の方向性を転換し、Vが主体的に関われる学びやVが教科学習の内容に意味を感じられるような支援を試みることにした。6-1-2.で述べた「初期日本語支援、教科学習内容の理解を目指した支援」から「Vが学びに主体的に関わることを目指した支援」への転換である。

そして、支援を続け1年ほど経ったころVにある変化が見られた。徐々にVが自分の学びを自分で管理するようになり、自分の学びに自信を持つようになったのである。以下の事例6-4は、夏休みの宿題で算数のプリントに取り組んでいるVの様子である。それまで学校の学習の中でも、特に算数の学習に対して「自分にはできない」「難しい」と取り組む

ことに後ろ向きだったVが、夏休みに出された算数の宿題に対し、自ら目標を設定し、それが終わるまでは決して学習をやめようとしなかった。

【事例 6-4】自分の学びを自分自身で管理する V

〔状況〕夏休みの宿題として、算数のプリントが 10 枚ほど宿題として出されている。父親に手伝ってもらい、半分程度はすでに終わっていた。しかし、残りの 5 枚ほどのプリントはわからないので筆者と一緒にやりたいといい、自分からプリントを持ちだし、問題を解き始めた。

プリントが 1 枚終わったところで、だいぶ時間がたっていたため、「今日はこれで終わりにしようか」と V に聞くと、V は「ううん」と首を横に振り、今日中に全部終わらせたいと強く訴える。そこで、2 枚目のプリントも一緒に取り組むことにする。

しばらくして 2 枚目のプリントが終わったところには、すでに支援開始から 1 時間半ほどたっていたため、「もう、今日はこの辺にしようか。来週にしよう」というと、V は「ううん」と首を振り、やめようとしな。何が何でも今日中に全部終わらせたいという気迫が感じられる。プリントの内容はあまり理解できておらず、いつもの V なら確実にギブアップしているような内容である。しかし、今日は宿題が全部終わるまでは絶対に終わりにしないと譲らない。結局、V の気迫に負け、3 枚目のプリントに取り掛かることにする。

途中、さすがに疲れが見え始めた V に何度か「終わりにしようか」と提案をするが、V は断固として終わりにしようとしな。

二人でへとへとになりながらも、ようやくプリントを全て終わらせる。V は疲れ果ててぐったりとしているが、終わったことにほっとした様子。時計を見ると、すでに 7 時過ぎになっており、支援開始から 3 時間が経過していた。その間ほとんど休みなく勉強していたことになる。

(家庭支援：2007/8/14)

また、事例 6-4 からちょうど数ヶ月が経ったころ、筆者は V に算数の勉強について聞いたことがあった。その時、V は算数の勉強に対して、次のように語った。

【事例 6-5】自分の学びに自信を持ち始める V

「算数の勉強はどう？」と筆者が聞くと、V は「記号だから簡単でしょ。でも、漢字とか、ひらがながないと、ちょっと難しい」と答えた。そして、扱っている概念自体の理解はできるが、そこで使われる独特の言い回しや日本語の漢字が読めないことがあり、それが難しいのだと答えた。

「じゃあ、算数はもう大丈夫だね」と筆者がいうと、V は「うん」と笑顔でうなづく。

さらに、先日クラスで行った算数のテストについて、「この前のテストどうだった？」と筆者が聞くと、「90 percent !」と 90 点近くとれたという。「すごいね！」と母親と筆者が喜びで V をほめると、V は「うん」と当然のようにすました顔をしている。

(家庭支援 : 2007/10/17)

V の語りから、V が自分の算数の学習に自信を持っている様子がうかがえる。以前までは他の子どもたちと比べて自分ができないことに落ち込んでいた V とは対照的な姿であった。しかし、この頃も決して V が他の子どもたちと同等に学習に参加できていたわけではなかった。つまり、他の子どもたちと比べるとまだ遅れをとっていたものの、V は自分の学習に自分なりの自信を持ち始めるようになっていたのである。そして、その自信は単に周囲の子どもたちとの比較ではなく、自分の中で自分なりの進歩を評価し、自分の学びを自分なりに捉える中で生じていた自信であったと考えられる。

なお、ちょうどこの頃、筆者が V との支援の中で目指していたのも、まさにこのような V 自身にとって意味のある学び創りであった。筆者は、単に学習内容が理解できたかできないか、また日本人と同じペースで同じことが学べたかという基準で V の学習を評価するのではなく、V 自身が学習内容に対して自分なりの学びの意味を感じ、主体的に取り組むことができたかどうかという点から学びを評価し、そのような学びを V との間で創っていくと心がけていた。つまり、V が支援を通して、学習内容に対して自分なりに学ぶことに意味を感じ、学びを意味のあるものとして評価するようになったことは、筆者が支援の中で目指していたこととも関連があったのではないかと考えられる。

6-3. 帰国後の語りから探る V の学び

続いて、帰国 3 ヶ月後に筆者がオーストラリアに出向いて行った追跡調査から、滞在中のエピソードと V へのインタビューをもとに、V が日本での学びをどう捉えていたのかを考察していく。

6-3-1. 「つながりが感じられる学び」と「つながりが感じられない学び」

帰国後、数ヶ月が経ち、Vは日本での学びをどう捉えていたのだろうか。ここではオーストラリア滞在中に筆者が目にしたエピソードとVへのインタビューをもとに、Vにとってのことばの学びの意味を考えていく。まず始めに、Vにとってのことばの学びの意味を象徴する二つの対照的なエピソードを示す。一つめは、筆者がVへのお土産として持っていった日本のクラスメートからのビデオレターとメッセージをVに渡した時のエピソード、そしてもう一つは、筆者がVの小学校で算数の授業を見学した際のエピソードである。

【エピソード1】つながりが感じられる学び

筆者はオーストラリアに行くにあたって、Vの日本のクラスメート一人ひとりからのビデオレターとメッセージ集を作成した。

オーストラリアに出向き、Vに会ってビデオレターを渡すと、Vは突然の贈り物に少々驚いている様子だった。しかし、ビデオレターを流し始めると、次々と映像に登場するクラスメートたちの姿を懐かしそうに見つめていた。そして、ビデオレターを見終わると、ビデオレターと一緒に渡したクラスメート一人ひとりからのメッセージカードをまとめた冊子を抱え、自分の部屋へと一目散に駆けていった。

しばらくして、筆者がVの部屋の様子をのぞきに行くと、Vは机に向かって一人真剣に何かを書いていた。後ろからそっと覗いてみると、Vはクラスの友だちに手紙の返事を書いていた。筆者が見に行ったときには、すでに日本語でA4サイズの便箋いっぱい手紙を書き終えていた。そして、メッセージカードに貼り付けてあったクラスの集合写真を見ながら、メッセージの下にクラスメート全員の似顔絵を書き込み、さらに似顔絵の下に一人ひとりの名前を懸命に書き込んでいるところだった。

オーストラリアに戻った後は日本語を使うことはほとんどなく、日本語の勉強も特にしようとしていない〔父親の話より〕というVであったが、手紙の日本語は全て自分一人で書きあげていった。

(観察記録：2008/3/22)

【エピソード2】つながりが感じられない学び

オーストラリア滞在中、筆者はVの学校で授業を見せてもらえることになった。その授業の中で二桁のかけ算を学習する場面があった。なお、二桁のかけ算は、日本滞在中に日本の学校ですでに学習したことのある学習項目であり、家庭支援でも何度も繰り返し学習した項目であった。そのため、筆者は、当然Vがかけ算の問題を難なくこなすものだとばかり思っていた。

教室では教師から、かけ算のプリントに取り組むようにとの指示があり、子どもたちはそれぞれプリントに取り組んでいた。そして教師は「かけ算の筆算に自信がない人たちは今から個別に補習をするから前に集まって」と子どもたちに声をかけた。

すると、Vはその補習グループに自ら手を挙げて参加していったのである。筆者は驚いた。あれほど繰り返しかけ算を練習し、ほとんど問題がないところまで知識を得ていると思ったVが進んで補習に参加したからである。

筆者は授業後にVの近くに駆け寄り「さっきのかけ算、日本でやったよね？」と聞くと、Vは「あまり、わからない」と答えた。そして「日本語でやったから、あまりよくわかってない」と続けた。筆者が「じゃあ、英語でやったらもっとクリアになった？」と聞くと、Vは「うん」とうなずいた。

(観察記録：2008/3/27)

二つのエピソードから、日本でしてきた学習の全てがオーストラリアに帰国した後に、Vにとって意味のある学びとして感じられているわけではないことがわかる。つまり、Vの中で日本でしてきた学びのうち、帰国後も「つながりが感じられる学び」と「つながりが感じられない学び」があったのである。さらに、その後行ったインタビューにおいても、このようなつながりが感じられる学びとつながりが感じられない学びの存在が明らかになった。Vはインタビューの中で日本での学びについて次のように語っている。

【事例6-6】つながりが感じられる学びとつながりが感じられない学び

筆者：So how about your study in Japan?

(日本での勉強はどうでしたか?)

V：My study?

(勉強?)

筆者：You learned a lot of things in Japan in school?

(日本の学校でたくさんのお話を勉強したでしょ。)

V : Yeah, which is a good thing but it's just that some things don't really connect things in Australia.

(うん、良かったと思ってる。でも、オーストラリアでのこととは直接は関係がないことだから。)

筆者 : Oh, you don't have connect?

(関係がない?)

V : Well, I have connections with Japan, but I don't have like things from Japan like me learning how to put a kimono and have nothing to do with anything in Australia. It's just – so that's just an example. There's other thing, it's just...

(まあ、日本と関係があるとは思ってる。でも、たとえば、どうやって着物を着るのかとか、そういうことはオーストラリアとは全く関係がない。まあ、それは一つの例だけど・・・。他にもいろんなことがあって・・・。)

筆者 : For example you learned 国語、算数、理科、社会・・・

(たとえば、国語とか算数、理科、社会を勉強したでしょ。)

V : Yeah, like all the Japanese kanji – I haven't used a single one since I was in Australia, so...

(うん、日本で勉強した漢字は、オーストラリアでは一つも使ったことがない。だから・・・)

筆者 : So, you don't have any connection?

(だから、(日本とは) 何も関係がないってこと?)

V : Well, I do have connections like I can ring my friends or I can write them a letter or I can write them a couple of letters and done some things. But I don't at school, I don't read any Japanese, I don't speak any Japanese, I don't write any Japanese, I come home I don't speak any Japanese, I don't read any Japanese. Then I go to school again, it just starts again, and nothing really happened except for me writing a letter to my friend and I don't really ring them, if I have...

(うーん、関係はある。たとえば、友だちに電話をしたり、手紙を書いたり、実際に何回か手紙を書いたりしたわ。でも、学校では日本語を読むことはないし、話すことも書くこともないの。家に帰ってきても日本語は話さないし、読むこともない。そして、また学校に行って同じことの繰り返し。だから、(日本の) 友だちに手紙を書いたり、電話はしたことがないけど・・・それ以外は(日本との関係は) 何もないの。)

筆者 : 友だちと、友だちとは、you keep contact with your Japanese friends?

(日本の友だちとは連絡をとり続けているの?)

V : So, it's a bit like all I do is I always write a letter, because – for some weird reasons I never ring them, I don't know why. Maybe I should contact.

(そうね。私がしてるのは手紙を書いていることだけ。どうしてかわからないけど、電話は一度もしたことがないわ。多分、電話をした方がいいんだろうけど。)

筆者 : Oh, so you want to keep writing?

(じゃあ、Vさんは連絡を取り続けたいってこと?)

V : Yeah, I want to keep in contact. Because you never know if we stop keeping contact with them you might never see them again.

(うん。連絡を取り続けたい。だって、もし連絡するのをやめたら、もう二度と会えなくなってしまうかもしれないから。)

(インタビュー : 2008/3/27)

Vは、日本で行った算数や漢字の学習は直接オーストラリアでの学習には「つながりはない」とする一方で、日本の友だちとの関係には「つながりがある」とし、日本語で手紙を書いたり電話をしたりしてこれからも意識的に「つなげていきたい」と語っている。

さらに、エピソード2で見た、算数の学習について言及すると、Vは次のように語った。

【事例 6-7】算数は忘れちゃった

筆者 : 算数は、でも日本にやったのと似てるじゃない。あんまり (似てない) ? 日本語でやったからわからない?

V : We did that in Japan. I forget, do you really remember my math...

(日本でやったけど、忘れちゃった。ねえ、覚えてる私の算数の・・・)

筆者 : うん?

V : Do you remember my math teacher? She always wore beautiful hair clip.

(私の算数の先生覚えてる? いつもきれいなヘアクリップを頭にしていた先生。)

筆者 : 松本先生¹¹。

V : She always actually screamed at those boys that...

(先生はいつも男の子たちを怒ってた・・・)

筆者 : でも、日本でたくさん算数の勉強したじゃない。Vさん。

V : Yeah, what, but the good thing was they never gave it for homework. Because I don't like math for homework. It makes me feel pressured, like if I get spelling for homework I'm

¹¹ インタビュー中に登場する教師や友人などの人名は全て仮名である。

like...

(でも、あの先生がよかったのは宿題を絶対に出さなかったことかな。私、算数の宿題って嫌いなの。すごくプレッシャーを感じるから。今やってるスペリングの宿題みたいだね。)

(インタビュー：2008/3/27)

Vは、日本で学習した算数の学習内容は「忘れちゃった」といい、それ以上は話をしようとしなかった。そして、筆者がもう一度「日本でたくさん算数の勉強したじゃない」と問いかけると、Vは算数の先生のことや算数の授業の様子へと話をそらしてしまった。

二つのエピソードとVの語りにも共通しているのは、日本で学んだことの全てが帰国後のVにとって意味のあるものとして捉えられているのではなく、つながりがあると感じている学びと直接的にはつながりを感じていない学びがあるということである。具体的には、友人との関係をつなげていくためのことばは帰国後もVの中にしっかりと息づいていた一方で、帰国した後にきっと役立つからと筆者や教師に言われ勉強した漢字や算数の学習内容は、帰国後のVにとってはそれほど意味のあるものとしては認識されていなかった。

これに対し、確かに日本での教科学習はそのままオーストラリアで応用できるものではないから、学びが残っていかないという考え方もできるだろう。しかし、それは友だちであっても同じではないだろうか。日本から離れてしまえば日本の友人と会うことはなく、関係がないと思ってしまうと、そこで日本の友人との関係を断ち切ることもできたであろう。しかし、Vはそうせず、懸命に友だちとの関係を続けようとしていた。また同様に、筆者がVに行ってきたことばの支援のうち、友人と関係を築き、自分の考えを相手に伝えるためのことばの学びは帰国後もVの中で生きる学びとなっていたが、いわゆる教科学習の「知識」はVの中には残っていなかったのである。

このようなVの語りから、Vにとってつながっていると感じられる学びとつながっていないと感じられる学びを分けるものは何なのだろうと筆者は考えた。そして、両者を分けるのはVにとって学びに意味を感じられるかどうかではないかと考えた。なぜなら、日本でのVの語りからも明らかのように、Vにとって友人と関係を築くことは学校生活において何より重要なことであり、そして自分の存在意義やことばを学ぶ意義も、友人との関係の中で生まれていたからである。それゆえ、Vにとって友人との関係の中で起こることば

の学びは何よりも意味のある学びであったと考えられる。一方で、教科学習の知識がVに残っていなかったのは、教科学習の知識が教師や周囲の大人にとっては意味があると思えるものであったが、Vにとってはそれほど意味を感じられる学びではなかったためではないだろうか。すなわち、子ども自身の感じる意味と支援者や教師が創り出そうとしていた意味にずれが生じていたのだと考えられる。これは前出の秋田(2000)の指摘とも重なる部分がある。

6-3-2. 移動を繰り返す中での学びの意味

次に、国内外の移動を繰り返しながら成長してきたVにとって、日本での学びはどのような意味を持っていたのかを探っていきたい。Vは父親の仕事の都合でオーストラリア国内においても数年おきに移動を繰り返してきたいわゆる「移動する子ども」の一人である。そのようなVにとって、日本での1年3ヶ月間の学びはどのような意味を持っていたのだろうか。

そこで、筆者は、インタビューの中でこれまで何度も移動を繰り返してきたVに「移動することをどう思っているのか」という質問を投げかけた。すると、Vは自分の移動の経験について次のように語った。

【事例 6-8】 移動することへの思い

筆者：(移動することは) いいですか？

V : Yeah, it's very – it's very nice. It's good to have changes now and then, because if you just lived like– one of my friends who has never been out of Australia, most of my friends, and like there are some people in my class haven't even been on... They just have been to A city and that's it, growing up, going to the school from reception, U-6, and so what.

(うん、とってもいいわ。これからも、変わっていくことはいいことだと思う。私の友だちのほとんどはオーストラリアから外に出たことがなくて、私のクラスの子たちもそうだけど、彼らはずっとA市(Vが現在暮らす都市名)にいて、それで育っていただけだから。学校に行って6年生までずっとA市でね。)

筆者： Yeah, so you are a very lucky girl.

(じゃあ、Vさんはとてもラッキーなんですね。)

V : Yeah, I guess so. So I guess some people don't like changes.

(うん、私もそう思うわ。でも、変わっていくことが嫌いな人もいると思うの。)

筆者 : Do you?

(Vさんはどう?)

V : I like changes. But I don't like changes that changed ever. Change forever. Like – like we are going to move from A city and we're never going to come back unless when you are older and we're going to live in Japan forever then I don't like that.

(私は変わっていくことは好きよ。でも、ずっと変わり続けるのはいやだな。永遠に変わり続けていくこと。たとえば、A市から引っ越してどこかに行って、ずっと年をとるまで帰ってこれないとか日本にずっと住むとか。そういうのはいやだな。)

筆者 : You want to come back?

(帰ってきたいってこと?)

V : Yeah, I want to live here and there and a little bit of here and a little bit of there and...

(そう。私は、あそこに住んだりここに住んだり、少しここで住んで、また少しあそこで住んで・・・っていうのがいい。)

筆者 : Is that a good experience to change your...?

(変わっていくことは、Vさんにとっていいことなの?)

V : But even if I mixed everything all together and made one little country, I still would want to live there.

(でも、もし全てを一緒にして小さな国を創れるなら、私はそこに住みたい。)

筆者 : Sorry?

(うん?)

V : Yeah, if I mixed everything I liked and every little place I liked and lived there, I still would want to live there because I would want a change and a different feeling.

(うん、もし、私が好きなものとか私が好きな場所を全部集めることができ、そこに住めるなら、私はそこに住みたいなって思うの。だって、私、常に変わり続けていて、違う感じが楽しみたいから。)

(インタビュー : 2008/3/27)

Vの語りから、Vはこれまでの自分の移動の経験をポジティブにとらえ、むしろ移動することは良いことだと考えていることがわかる。そして、いつも変化が楽しめることが自分は好きなのだという。

では、そのような移動の経験の中で、日本での学びの経験はVにとってどのような意味を持っていたのだろうか。自分は様々な移動の経験があると話すVに、筆者は「日本での経験はVさんの中でどうなっているのか」と質問をした。するとVは、移動しながら生活

してきたそれぞれの場所での経験がエピソードとして自分の中に息づいていること、そして、それはそれぞれどこの思い出でどんな意味があったのかと明確に整理することはできないけれど、日本での経験も自分の中に何らかの形で生きているのだと語った。

【事例 6-9】 移動する中での経験への意味づけ

筆者: V さんの中では、いろんなパートが残っていますか? P city, A city, Japan...in your head.
(P 市、A 市、日本…って頭の中に)

V : But my mind is like if I think – if I think it’s just to my head sometimes I just think like, I remember me being, doing this and I don’t know – this is just an example, I don’t really remember this but me picking flowers in a farm. I had to think for a while, where was that, which is very hard.

(でも、私の心の中はこうなの。時々頭の中に浮かぶの。私がそこにいたとか、こんなことをしたとかは覚えているんだけど、でもわからないの。これはたとえばの話だけど、農場で花を摘んでいたことだけはわかるの。でも、それがどこだったのかはしばらく考えなきゃわからなくて、思い出すのは難しいわ。)

筆者: A memory with a scenery or...

(思い出がシーンと一緒にってこと…)

V : Yeah, like I remember – like I remember something like catching a butterfly between my fingers, and I was like.... And I think where was that and I think, oh yeah, that was in P city or maybe it was the G city, and it takes me a while to think.

(そう、たとえば私が指で蝶々を捕まえたことを思い出したとして、あれはどこだっけな、あ、あれは P 市だったかな、それとも G 市だったかなって、思い出すのにはちょっと時間がかかるの。)

筆者: So various kind of experience makes you? たくさんの経験が V さんの、part, part, part...
(じゃあ、いろんな経験が V さんを創っているってこと?) (一部、一部、一部って…)

V : Oh, like I have different parts of each place in me? I don’t know.

(あー、それぞれの場所のいろんなパーツが私の中にあるかってこと?それはよくわからないわ。)

(中略)

筆者: じゃあ、V さんの中では、日本のこととオーストラリアのことが mixed up?

V : Well, it is – I know it, like if I – like if I had a picture of Emi, I know in Japan –it’s not all mixed up, it’s quite organized I think.

(そうね、たとえば、私がエミのことを思い出したら、ああ、日本のことだって思う。だからごちゃまぜになっているわけではなくて、きちんと整理されているんだと思う。)

筆者 : Wow. Japan thing in Japan, Japanese memories.

(へえー、日本でのごちゃまぜは日本の思い出っていうふうに?)

V : Yeah, but like if I remember everything about, let's say birds then I am watching the birds at the park, when Emi might be in there. And it's not really like Japan section, Australia section, holiday section.

(そうね、でも、たとえば、鳥を見たときに、「ああ、日本では公園でエミと一緒に鳥を見たな」って思い出すんだと思う。だから、日本のセクション、オーストラリアのセクション、ホリデーのセクションっていうふうになんと分かれているわけではないんだと思う。)

筆者 : Oh.

(へえー)

V : I don't think it like that when I think about it.

(そのことを考えている時に、これはこういうものだって考えているんじゃないんだと思う。)

筆者 : Oh. なるほど、面白いですね。

(インタビュー : 2008/3/27)

V の語りから、それぞれの場所での経験が V の中で息づき、V という人間を創っていることがわかる。しかし、それぞれの場所での経験は V の中で意識的に整理され、整然とした形で存在しているのではなく、それぞれの場での学びや経験が無意識のうちに、しかし確実に V の中に存在しており、V がそれぞれの思い出や経験を自分にとって意味のあるエピソードとして思い起こした時にエピソードとして V の中に蘇ってくるものであることが V の語りから読み取れる。

6-4. 考察 : V にとっての主体的な学びとは

6-4-1. 主体的な学びと社会的関係性の構築

日本での V の語りから、V にとって主体的に学ぶことは単に語彙や知識を増やしていくことではなく、V が周囲の友人や学習内容との間で社会的な関係性を築いていくことと深く関わっていることがわかった。具体的には、6-2-1. の V の語りから、V にとって日本

語を学ぶことは友人との関係において生じ、友人との関係が構築される中で日本語の学びが育まれている様子が明らかになった。また、6-2-2.の語りからは、V が教科学習の学習内容に対して自分なりの意味を感じ、自分なりに学んでいくことにより、自分の学びを肯定的に評価し、教科学習に主体的に関わっていく様子が明らかになった。つまり、V にとって主体的な学びを育んでいく過程とは、V が周囲の子どもたちとの関係性を築く過程、また、学習内容に対し V が自分なりの意味を感じ、自分なりの学びを築いていく過程であったと考えられる。別の言葉で言うならば、V が周囲の他者や学習の対象に対して自分なりの意味を感じ、関係を創っていくこと、すなわち、V が周囲の他者や学習対象との間で社会的な関係性を築いていくことこそが V にとって主体的に学ぶということだったのだといえる。

また、6-3-1.のオーストラリアでの V の語りからは、帰国した後に V にとってつながっていると感じられる学びとつながっていないと感じられる学びの双方が存在していることが明らかになった。筆者はその両者を分けるものは、V が周囲の人々や学習対象との間で自分にとって意味のある関係性が築けたかどうかではないかと考えている。なぜなら、一日の大半を過ごす学校生活において友人と関係を築いていくことは、家族以外に知り合いの少ない日本で暮らす V にとって、何より重要な意味を持っていたと考えられるからである。つまり、友人と関係を築く過程で自分を表現し、相手の言っていることを理解し、相手とやりとりしていくためにことばを使い、ことばを学んでいくという一連の学びのプロセスこそが V にとって意味のある学びのプロセスであったのではないだろうか。そして、その意味のある学びのプロセスの中で友人と関係を築いていくことが、V にとって主体的に学んでいくことであったと考察される。さらに、そのような意味のある学びのプロセスの中で育まれた学びは、帰国後も V にとって意味のある学びとして認識されていた。

6-4-2. 主体的な学びを育んでいく過程

では、このような主体的な学びはどのようにして育まれていくのだろうか。前節の考察から、V にとって意味のある学びのプロセスの中で周囲と関係を築いていくことが、主体的な学びを育んでいくことであることがわかった。学習に対して子どもが自分なりの意味を感じられるような学びを創っていくということは、筆者が「意味創り」の支援（第5章参照）において目指してきた支援の方向性とも重なる。しかし一方で、帰国後の V の語りから明らかになったのは、支援者の考えた意味創りの過程が V にとっての意味のある学び

とは必ずしも同じではないという事実であった。具体的には、筆者はVとの支援の中でVが学習に自分なりの意味を感じて取り組めるようにと友人に手紙を書く活動を行ったり手紙絵本を作成したり、教科学習支援を行ったりしてきた。そのような支援に対し、友人との関係の中での意味創りはVの中に意味あるものとして残っていた一方で、教科学習の知識はVの中にはそれほど意味のあるものとして残ってはいなかった。では、このような違いが生まれたのはなぜなのだろうか。筆者は、そこに二つ理由があると考えている。

一つは、支援者の捉える意味とVの捉える意味が異なっていたことである。これは、秋田(2000)が、大人の考える教材が必ずしも子どもにとっての最適な教材とはなり得ないという意図で述べている「大人たちが教材で強調する現実感としてのリアリティと、子どもたちが求めているアクチュアリティとしての現実感をもった学びには、時にずれがあるのではないだろうか」(秋田 2000:36)という指摘にも通じる。つまり、支援者の考えた意味創りとV自身にとっての意味創りのプロセスは、必ずしも同じものではなかったのだと考えられる。

そして、もう一つは、支援者(筆者)の学びの捉え方に原因があったのではないかと考えられる。筆者はVとの間で意味のある学びを創ることができさえすれば、その意味のある学びは積み木を重ねるようにVの中に積み重なっていき、Vの学びを支えていく力になるものだと考えていた。つまり、日本でした学びがVの中に意味のあるものとして残りさえすれば、それが帰国後もVにとって役に立つ学びになると考えていたのである。しかし、6-3-2のVの語りからは、Vの学びの過程は決して直線的に積み木を重ねるように積み重なっていくものではなく、また支援者の考えた通りに順序よく整然と段階を踏んで進んでいくものでもないことがわかる。むしろ、Vの語りからは、移動を繰り返しながらVが様々な場において周囲の他者や学習対象と様々なやりとりを繰り返すことにより、それぞれの対象との関係が複雑に絡み合いながら動的に変化していき、その動的な変化の中で徐々にVにとって意味のある学びが創られていく様子が明らかになった。つまり、それぞれの場での経験や学びは決して整然と整理されたものとしてVの中に存在しているわけではなく、様々なタイミングでV自身がそれぞれの対象との関係性に意味を感じたときに初めて、それまで蓄積されていた経験や学びが喚起され、有機的なつながりを創っていくのだと考えられる。

このことから、Vにとって主体的な学びを育んでいく過程とは、V自身が悩んだり葛藤しながら周囲の他者や学習対象とさまざまなやりとりを繰り返す中で、関係が深まったり

浅くなったりしながら、徐々にVの中に意味のある学びが創られていく過程だと考えられる。つまり、子どもたちにとって主体的な学びを育んでいく過程とは、子ども一人ひとりがそれぞれの生きている意味世界の中で周囲の他者や学習対象とのやりとりを繰り返し、関係を動的に変化させながら、自分にとって意味のある関係を築いていく過程なのではないかと考察される。

6-5. 本章のまとめ

本章では、移動する子どもたちの学びを子ども自身の学びのプロセスとして捉え、子ども自身の語りから学びを捉えていくことを目指した。移動する子どもVを対象とし、筆者がこれまでVに対して行ってきた支援および日本の学校での学習をVがどのように捉えていたのか、つまり、Vにとってどのような学びとなっていたのかを、Vの語りに注目し日本およびオーストラリアの双方の知見をもとに、長期的なスパンの中で考察した。考察の結果、Vにとって主体的に学ぶことは、Vが周囲の友人や学習内容との間で社会的な関係を築いていくことと深く関わっていることが明らかになった。また、Vにとって主体的な学びを育んでいく過程とは、V自身が悩んだり葛藤しながら周囲の他者や学習対象とさまざまなやりとりを繰り返す中で、関係が深まったり浅くなったりしながら、徐々にVの中に意味のある学びが創られていく過程であることが考察された。

第7章 総合的考察：移動する子どもたちの成長・発達を支えることばの教育に向けて

本研究では、国や文化の間の移動を繰り返す中で成長・発達を続ける子どもたちの主体的な学びを支えることばの教育とはどのようなものであるかを探ってきた。本章では、この問いに対する筆者なりの答えを提示することを目的として、本研究で明らかになった知見を改めて見つめ直し、総合的な考察を行っていく。まず、7-1.では、本研究の背景と目的を述べ、第3章から第6章で得られた知見をまとめる。続く7-2.から7-4.では、第3章から第6章で得られた知見をもとに、移動する子どもたちが主体的に学ぶとはどのようなことか、主体的な学びはどのようにして育まれるのか、また、主体的な学びは子どもたちの学びをどのように支えていくのかを考察する。そして、7-5.では考察を踏まえ、移動する子どもたちの成長・発達を支えるためのことばの教育に向けた視点を提示する。最後に、7-6.で今後の課題を述べる。

7-1. 本研究のまとめ

7-1-1. 本研究が目指したもの

本研究は、移動する子どもたちに対することばの教育を子どもたちが本来持っている主体的な学びの側面に注目して捉え直し、子どもたちの主体的な学びを支えていくためのことばの教育のあり方を明らかにするという目的のもとに行われた研究である。その背景には、これまで子どもたちに対することばの教育が教師や支援者が子どもにどう働きかけていくかということを中心に語られることが多く、子どもたち自身の主体的な学びをどう支えていくのかという視点からの語りあまり見られなかったのではないかという疑問がある。確かに、日本語の力が十分ではない子どもたちにとって、教師や支援者が果たす役割は大きい。しかし、教師や支援者からの支援はずっと与え続けられるわけではない。現に、教師や支援者からの懸命な支援によって、やっとの思いで高校に合格した子どもが1年もたたないうちに高校を退学してしまうという事例も後を絶たない。また、高校に入ったことで、これまでのような手厚い支援を受けられず、学ぶこと自体に意欲を失ってしまう子どもも多いという。このような子どもたちの姿を見る中で、筆者はことばの教育を通して育てていくべき力とは、単に教師や支援者の支援を受けながら学校生活を送っていく力だ

けではなく、その先にある子どもたちの長い人生の中で子ども自身が主体性を発揮し、自ら主体的に学びに関わり、主体的に学びを創っていく力ではないだろうかと考えるようになった。しかし、子どもたちは本来主体的に学ぶ力を持っていながらも、移動による学びの時間的・空間的分断により、その主体的に学ぶ力を発揮していくことが困難な状態に置かれている。

そこで、本研究では、子どもたちの成長・発達の要となることばに注目し、ことばの教育の中で子どもたちの主体的な学びを支えていくことができないだろうかと考えた。そして、移動する子どもたちの主体的な学びを支えることばの教育の構築に向けて、子どもの主体的な学びについて考察を行っていくことを目的とし、以下の三つの研究課題を立てた。

- 1) 移動する子どもたちが主体的に学ぶとはどのようなことか
- 2) 主体的な学びはどのようにして育まれるのか
- 3) 主体的な学びはどのように子どもたちの学びを支えるのか

子どもたちの主体的な学びを考察していくにあたり、第2章では主体性に関する理論的な知見を整理し、本研究の視座をまとめた。主体的な学びに注目するという考え方の背景には、「受身的な学び手から能動的な学び手へ」という学習者の捉え方の転換、「個としての学びから関係の中での学びへ」という学習の捉え方の転換、そして、「知識を与えることから学びの場をデザインすることへ」という教師・支援者の役割の捉え方の転換があることを述べた。また、これまで行われてきた主体性研究を概観し、移動する子どもならではの主体的な学びを探っていくためには、子どもたちの学びをさまざまな人や対象との関係性の中で多角的に捉える必要があること、また、子どもたちの学びを教師や支援者の視点からだけでなく、子ども自身の視点も含め、多角的に考察していく必要があることを論じた。

以上を踏まえ、本研究ではVとKという二人の移動する子どもの学びの様相をそれぞれ1年半近くにわたって追う中で、子どもたちの学びをさまざまな人や対象との関係の中で捉え、周囲との関係性の中で見られる主体的な学びとはどのようなものか、また、どのようにして主体的な学びが育まれていくのかを支援者の視点、周囲の子ども達の視点、そして子ども自身の視点から多角的に考察することとした。

まず、第3章では、子どもと支援者の関係を取り上げ、支援者の子どもへの関わり方に

注目して主体的な学びを探った。続く第4章では、子どもと周囲の子どもたちとの関係に注目し、子どもと周囲の子どもたちの関係性の中で主体的な学びが育まれていく様子を追った。第5章では、再び子どもと支援者の関係を取り上げ、子ども自身の学びに対する関わり方に注目して主体的な学びを探った。そして、第6章では、子どもの語りに注目し、周囲との関係性の中で育んできた主体的な学びを学びの当事者である子ども自身はどのように捉えていたのかを子ども自身の視点から探った。

7-1-2. 第3章から第6章の知見のまとめ

第3章では、移動する子どもVと支援者との間で育まれる主体的な学びを探った。日本語がほとんど話せない状態で来日したVに対し、筆者がどのように支援を行っていったのか、またその支援のあり方によってVの学びにどのような変化が生じたのかを考察した。考察の結果、支援者である筆者が支援の方向性を転換したことにより、Vの学びに様々な変化が生じる様子が明らかになった。

支援を始めた当初、筆者は日本語がほとんど話せなかったVに、必要なことばや学習項目をとにかく教えなければと、教えるべき内容を「どう教えるか」ということを懸命に考えていた。しかしある時、ことばを使う相手や環境によってVのことばの力が大きく異なっていることに気づき、教えるべき内容を「どう教えるか」という支援から、Vにとって意味のある学びを創り出すために、「何を教えるか」、「何のために教えるのか」ということをVとのやりとりの中で考えていく支援へと支援の方向性を大きく転換した。そして、このような支援の方向性の転換に伴い、Vの学びにも様々な変化が生じるようになったのである。具体的には、Vの学びには大きく三つの変化が見られた。一つは、Vが自分の思いを表現するために自ら進んで文章を書いたり（事例3-3）、自分の考えをより明確に伝えるために支援者と熱心にやりとりをする（事例3-4）ようになったことである。また、二つめは、自分自身で学習のスケジュールを管理したり（事例3-5）、自分の書いた日本語の文章に間違いを見つけ、自己訂正をする（事例3-6）といった自分の学習を自分で管理する場面が見られるようになったことである。そして、三つめは、徐々に自分ができることに自信を持ち、教室の学習場面でも積極的に学びに取り組み始める姿が見られるようになったことである（事例3-7）。

つまり、支援者が学びの捉え方を変え、Vとのやりとりの中で支援を創っていかうと支援の方向性を変えたことにより、Vが学びに主体的に取り組む場面が生まれていく様子が

考察された。

第4章では、移動する子ども K と周囲の子どもたちとの間で主体的な学びが育まれていく様子を探った。日本語がほとんど話せない状態で授業に参加し始めた K が、周囲の子どもたちとことばを使ってどのようなやりとりをし、それが授業参加にどう結びついているのかを明らかにした。考察の結果、K と子どもたちが互いに相手を一人の主体として受け止め、やりとりをすることにより、両者の間に「教える—教えられる」という固定的な関係ではない対等な関係性が築かれていく様子が明らかになった。そして、そのような「相互主体的な関係（鯨岡 2006）」の中で K が授業に主体的に参加していくようになったのである。具体的には、K が自分から積極的に意見や考えを伝えようとする様子（事例 4-1）、また、授業に参加していく際に、わからないことや自分の力だけではどうにもならないことがあるときに周囲の子どもたちに助けを求める様子（事例 4-3,4-5,4-7）、授業に一人の主体として参加するために周囲の子どもたちと対等な関係を築いていく様子（事例 4-8,4-9）などが考察された。

第5章では、再び移動する子ども V と支援者の間での学びの様子を取り上げ、子ども自身の学びに対する関わり方に注目し、主体的な学びを探った。支援者と V の間で行った「意味創り」を目指した支援を通して、V がどのように学びと向き合い、どのようなプロセスを経て学びを自分のものとし、学びに主体的に関わるようになっていったのか、また、その過程でどのようなことばの力を育てていったのかを明らかにした。考察の結果、意味創りの支援を通して、V が次第に学習を自分のものとして管理するようになり（事例 5-4）、学習内容に対し、自分なりの意味を感じ、自分なりに学習に向き合っていく様子（事例 5-5）が明らかになった。また、支援を通して、V にとってことばが単なる学ぶべき知識としてではなく、自分の考えを表現する媒介、自分の考えを深めていく媒介、自分の考えを相手に伝えていく媒介となっていく様子が考察された。

以上から、V が学習内容や学習への参加に自分なりの意味を感じることに、そしてことばを自分にとって意味のある媒介として使っていくことにより、V が学びに主体的に関わっていく様子が明らかになった。

第6章では、子ども自身の語りに注目し、主体的な学びがどのように作られていくのか

を子ども自身の視点から明らかにすることを目指した。その背景には、移動する子ども V が周囲の人々や環境との関係の中でどのようにして学びを作り上げているのかということ、支援者の視点や周囲の子どもたちの視点ではなく、学びの当事者である子ども自身の視点から考察したいという思いがあった。そこで、V の語りに注目し、筆者がこれまで V に対して行ってきた支援および日本の学校での学習を V 自身はどのように捉えていたのか、つまり V にとってどのような学びとなっていたのかを、日本およびオーストラリアの双方の知見をもとに、長期的なスパンの中で考察した。

考察の結果、V にとって主体的に学ぶことは V が周囲の友人や学習内容との間で社会的な関係を築いていくことと深く関わっていることが明らかになった。また、V にとって主体的な学びを育てていく過程とは、V 自身が悩んだり葛藤しながら周囲の他者や学習対象とさまざまなやりとりを繰り返す中で関係が深まったり浅くなったりしながら、徐々に V の中に意味のある学びが創られていく過程であることが考察された。

以上、本研究の考察から明らかになった知見をまとめた。次節以降では、これらの知見を踏まえ、本研究の冒頭に出した三つの研究課題に対してそれぞれ総合的な考察を行っていく。

7-2. 移動する子どもたちが主体的に学ぶとはどのようなことか

まず、一つめの研究課題「移動する子どもたちが主体的に学ぶとはどのようなことか」について考察を行う。本研究では移動する子どもたちが主体的な学びを育てていく様子を子どもと教師、子どもと周囲の子どもたち、子どもと学習対象という多元的な関係性の中で捉え、支援者の視点、周囲の子どもたちの視点、そして子ども自身の視点といった多角的な視点から考察してきた。そのような考察の結果明らかになった子どもたちの「主体的な学び」の様相は一つの側面からだけでは語ることはできない、さまざまな側面を持ち合わせているものであった。そこで本節では、各章の知見に見られた子どもたちの学びの場面を改めて見つめ直すことにより、移動する子どもたちが主体的に学ぶとはどのようなことであるかを考察していきたい。各章の考察に現れた子どもたちの学びを概観してみると、「子どもたちが主体的に学んでいる」と感じられる学びの場面は大きく三つあることがわかった。以下では、それぞれの場面について子どもたちの具体的な学びの様相を示しながら論じていく。

7-2-1. 一人の主体として周囲に積極的に働きかける場面

まず、子どもたちが主体的に学んでいると筆者が感じた場面の一つめは、子どもが「一人の主体として周囲に積極的に働きかける場面」である。具体的な学びの様子に即して言うならば、日本語がほとんど話せない状態で来日し、学校の授業にも家庭での学習にもやる気を失いかけていた V が手紙絵本の作成をきっかけにして、空想上のドラゴンに向けて自分の思いを文字にして伝えようと、自ら進んで日本語を書き進めていく場面(事例 3-3)、また、日本語が十分に話せない状態で授業に参加することになった K が授業中に教師が投げかけた問いに対して、他の子どもたちに負けるものかと、自分の意見を伝えるために懸命に声を上げながら手を挙げ、教師にアピールをしている場面(事例 4-1)などがこれにあたる。

いずれも、自分の思いや考えを伝えたい気持ち、表現したい気持ちが子どもたちの中で高まっていくことにより、周囲への積極的な働きかけにつながっていることがわかる。移動する子どもたちの多くは、日本語の力が十分ではないことで、生活場面、そして学習場面において自分の思いや考えを日本語にして発することに抵抗を感じ、なかなかことばを発することができずにいる。特に、日本語でのやりとりが中心となって進んでいく教室の学習場面では、日本語で自分の思いや考えを他者に伝えることに消極的になりがちである。しかし、そのような状況にありながらも、一人の主体として自分の思いを相手に伝えたい、自分の思いをことばにして表現したいという気持ち、すなわち、自己表現意欲が高まっていったことが、V と K の積極的な働きかけにつながったと考えられる。

このように、自分自身の気持ちや思いを表現することが困難な状況にありながらも、考えや意思を持つ一人の主体として、自分の思いや考えを周囲に発信していく子どもたちの姿は、子どもたちが主体的に学んでいる場面だと筆者は考えた。なぜなら、子どもたちが学校を卒業し、支援者や教師の手を離れた後に自分自身の力で学びを進めていく際に大きな支えとなるのが、このような一人の主体として自らの思いや考えを表現したいという気持ち、また、その気持ちに支えられて周囲に積極的に働きかけていく力だと思うからである。それゆえ、子どもが一人の主体として積極的に周囲に働きかけることは子どもたちの主体的な学びを支える側面の一つであると考えた。

7-2-2. 他者とやりとりをする中で主体となっていく場面

子どもたちが主体的に学んでいると筆者が感じた二つめの場面は、子どもが「他者とや

りとりをする中で主体となっていく場面」である。これは、子どもたちが周囲にいる支援者やクラスメートたちとやりとりを行いながら、やりとりを通して、またやりとりを足場にして一人の主体として自分の思いや考えを表現していくという場面である。

VとKの学びにも、このような他者とやりとりをする中で主体となっていく場面が数多く見られた。たとえば、手紙絵本を作成している最中に「scale」という語彙を手紙の中で使いたいけれども、日本語で何と表現したらよいのか分からずに困っていたVが、身振り手振りを使って支援者と何度も懸命にやりとりを繰り返しながら、自分の表現したいことばを見つけていく様子（事例3-4）、また、授業に参加したいという気持ちは誰より強いものの、日本語の力が十分ではないために授業中に起こっていることがわからず、授業についていけないKが、周囲の子どもたちに今、教室で何が起きているのかを質問したり（事例4-3,4-5,4-7）、他の子どもたちの口調の真似をして、教師に思いを伝えていたり（事例4-2）、周囲の子どもたちに自分の言いたいことを代弁してもらいながら自分の意見を教師に伝えていたりする場面（事例4-6）などがそれにあたる。

このようなVとKの姿から、子どもたちが一人の主体として自分の考えや思いを伝えていくことは、必ずしも子ども一人だけの力で成り立っているわけではないということがわかる。もちろん、7-2-1.で述べたように、子ども自身が自分の思いを伝えたい、表現したいという強い意欲を持つことにより、それが積極的な自己表現につながっていくこともあるだろう。しかし、日本語の力が不十分な子どもたちは、多くの場合、自身の力だけで思いや考えを相手に伝えていくことは困難である。そのため、周囲の支援者や教師、またクラスメートとのやりとりが重要となってくる。そして、他者とのやりとりを通して、やりとりを自分の思いや考えを表現するための助けにしたり、授業に積極的に参加していくためのきっかけにしたりしていくのである。

筆者は、このように、子どもたちが他者とのやりとりの中で他者に助けを求めたり、他者の真似をしてみたり、他者の力を借りて自分の思いを深めていたり考えを明確にしたりしながら学んでいくこと、すなわち、子どもたちが他者とやりとりをする中で主体となって学んでいく過程もまた、子どもたちの主体的な学びの様相の一つではないかと考えている。なぜなら、子どもたちの学びは周囲との関係性の中で育まれていくものであり、子どもたちが周囲とどのような関係を築いていくか、また、周囲とのやりとりを通してどのような学びを育んでいくのかということが子どもたちの学びを大きく左右していくと考えられるからである。それゆえ、子どもたちが他者とやりとりをすることにより、やりとり

を足場に一人の主体となって学びに関わっていけるようになる過程もまた、子どもたちの主体的な学びを支える重要な側面の一つだと考えられる。

7-2-3. 自分なりの学びを創っていく場面

子どもたちが主体的に学んでいると筆者が感じた三つめの場面は、子どもが「自分なりの学びを創っていく場面」である。一つめの場面と二つめの場面では、子どもが自己表現したいという意欲を持つことで一人の主体として周囲に積極的に働きかけていく様子、また、他者とのやりとりを通して主体となり、積極的に働きかけていく様子を子どもたちの主体的な学びとして論じてきた。しかし、子どもたちが主体的に学んでいくこととは、必ずしも自分の思いや考えを周囲に対して積極的に表現していくことだけではないのではないかと筆者は考える。なぜなら、一見すると積極的とは言えないような子どもたちの学びの様相の中にも、子どもたちが主体的に学んでいると感じられる場面が数多く見られたからである。具体的には、子どもが学習スケジュールや学習の進め方を自分自身で管理しようとする姿、学習場面で自分なりのこだわりを持って意見を述べていく姿などがそれにあたる。以下では、具体的な子どもたちの様子を挙げながら詳しく論じていきたい。

まず、子どもが学習スケジュールや学習の進め方を自分自身で管理しようとする姿とは、第3章で行った手紙絵本作りの活動の中で見られた。手紙絵本を作成する中で、Vが絵本作成のスケジュールを自分でたてようとする姿（事例3-5）、また、手紙絵本作りを通して日本語を書くことに自信を得たことで、教室の学習場面において、支援者の指示を待たずに自分自身で課題を進めていこうとする姿（事例3-7）が見られるようになった。

また、自分なりのこだわりを持って意見を述べていく姿とは、第5章の意味創りを目指したことばの支援において見られた。筆者がVとのやりとりを通してV自身が学ぶ意味を感じていくことを目指した支援の中で、Vが自分の学習に自分なりのこだわりをもち、自分で学習の進め方を考えてみたり、自ら活動を発展させてみたりする姿（事例5-4）、また、漢字の成り立ちについて教科書に書いてある解釈とは異なる自分なりの解釈を述べてみる姿（事例5-5）が見られた。

以上二つの場面に共通するのは、子どもが学びに対して自分なりのこだわりを持ち、自分なりの学びを創っていく様子である。子どもたちは日本語が話せないことで、学習場面において教師や支援者、周囲の子どもたちから支援を「与えられる」ことが多い。しかし、前述したVの姿からは、子どもたちは単に支援者や教師から与えられた学びをこなしてい

るだけではなく、学習の進め方や深め方、また学習の広げ方を自分なりに考え、自分の力で学びを創りだしていける存在であるということがわかる。つまり、子どもたち自身が学びを創り出すことにより、教師や支援者に対して学びを「与えていく」存在にもなり得るのである。それゆえ、支援者や教師が支援を「与え」、子どもたちは支援を「受ける」という関係は必ずしもいつも成り立つわけではないのである。一方で、このように子どもたちが自分なりの学びを創れるようになった背景には、子どもが学習に自分なりの意味を見出したことがあったと考えられる。つまり、周囲から与えられた学びの意味ではなく、当事者である子ども自身が学びに対して自分なりの意味を感じることで、自分なりの学びを考え、計画し、実践し、広げ、深めていったのである。そして、このように子ども自身が自分なりの学びを創り、育んでいく力は、子どもたちが将来自分の力で主体的に学びを築いていく上で欠かせない力でもある。それゆえ、子どもたちが自分なりの学びを創っていく場面もまた、子どもたちが主体的に学んでいくことの重要な一側面であると考えられる。

7-2-4. 三つの側面に支えられるこどもの主体的な学び

以上、本研究の考察をもとに、子どもたちが主体的に学んでいると感じられた三つの場面についてまとめた。なお、ここではそれぞれの特徴がわかりやすいように、三つに分けて示したが、実際にはこれら三つの側面は相互に関連し、表裏一体となって子どもたちの主体的な学びを支えている。たとえば、主体的な学びの一つめの側面である「一人の主体として周囲に積極的に働きかける場面」の背景には、多くの場合、子どもと周囲の支援者や子どもたちとのやりとりがあり、それらのやりとりを支えとすることで子どもたちは一人の主体となっていくことが可能となる。つまり、子どもが一人の主体となって学びに積極的に関わっていく背景には、「他者とやりとりをする中で主体となっていく場面」があるのである。また、主体的な学びの三つめの側面である「自分なりの学びを創っていく場面」にも、子どもが自分にとって意味のある学びを見つけていくために周囲とのやりとりが重要な意味を持っている。さらに、自分なりの学びを創っていくことにより、「一人の主体として周囲に積極的に働きかける場面」がますます増えていくと考えられる。

このように、主体的な学びの三つの側面である「一人の主体として周囲に積極的に働きかける場面」、「他者とやりとりをする中で主体となっていく場面」、「自分にとっての学びを創っていく場面」は相互に関連しながら、表裏一体となって子どもたちの主体的な学び

を支えているのである。では、このような三つの側面から成っている子どもたちの主体的な学びは一体どのようにして育まれていくのだろうか。次節では、この点について考察していく。

7-3. 主体的な学びはどのようにして育まれるのか

続いて、二つめの研究課題「主体的な学びはどのようにして育まれるのか」について考察を行う。本節では、第3章から第6章の知見をもとに、子どもたちが周囲との関係性の中で主体的な学びを育んでいくプロセスとは一体どのようなものであったのかを考察していきたい。

7-3-1. 関係性の中で相互に育まれていく主体的な学び

子どもたちの主体的な学びを育んでいくプロセスに見られた特徴の一つめは、子どもたちの主体的な学びは関係性の中で相互に育まれていくものであるということである。子どもたちが周囲の支援者や子どもたちとやりとりをする中で主体的な学びを育んでいく過程を改めて見直してみると、主体的な学びとは、移動する子どもたちのみに育まれていくものではなく、子どもと関わる支援者や周囲の子どもたちにも同時に育まれていることがわかった。

たとえば、第3章の考察からは、Vへのことばの支援を行う過程で、支援者である筆者自身の学びの捉え方や子どもへの関わり方に大きな変化があったことが明らかになった。具体的には、Vのことばの学びが時間的にも空間的にも分断されていることに気づき、Vが能動的に関わっていける学びの場を創っていこうと学習の捉え方を転換したことにより、筆者は単に日本語の知識や教科学習の内容をわかりやすくVに伝えるのではなく、V自身が能動的に関わりたいと思える学習をやりとりの中で共に見つけていき、そこから学習を創っていこうと支援の方向性を大きく変えていった。また、Vと筆者の関係性にも変化があった。支援を始めた当初、筆者とVの間には「筆者が教え、Vが教えられる」という一方的な関係が成立していた。しかし、学習の捉え方を転換し、Vが能動的に関わっていける学びの場を創っていこうと考え始めたことで、筆者はVとやりとりをする場を大切にし、やりとりの中で協働的に支援を創っていこうと考えるようになった。つまり、筆者とVの間には二人で協働して学びを育んでいくための相互作用的な関係が築かれるようになっていったのである。そして、このように支援者自身が子どもの学びを捉えなおしたり、子ど

もとやりとりを繰り返しながら相互作用的に支援を創っていかうとしたりしながら支援のあり方を模索していく中で、Vの主体的な学びが創られていく様子が明らかになった。つまり、子どもの主体的な学びを創っていく過程とは、同時に、支援者自身が学びに対する思いや姿勢を変化させていく過程、すなわち支援者自身の主体性が育まれていく過程でもあることがわかる。

また、第4章の考察からは、周囲の子どもたちがKとの関わり方を変化させながらKと対等な関係を築いていくことにより、Kが授業に積極的に参加するようになっていく様子が見られた。具体的には、日本語が話せないKに、始めは懸命に支援を与えていた子どもたちが、Kが積極的に自分の考えを述べたり自ら質問をしたりするようになるにつれ、徐々にKを一人の主体として受け止め、対等な立場でやりとりをするようにとその関わり方を変化させていった。つまり、Kと子どもたちの関係性はKが授業に積極的に参加するようになるにつれ、「教える—教えられる」「支える—支えられる」という一方向的な関係性から、時にはKが子どもたちに教える立場になったり、Kと子どもたちが対等な立場で意見を交わしたりするという双方向的な関係性へと変化していったのである。そして、子どもたちはKとやりとりを繰り返す中で、Kの主体的な学びを育んでいくと同時に、自らの主体性をも育んでいったのだと考えられる。つまり、Kの主体性と周囲の子どもたちの主体性がともに育まれていく中で、Kの主体的な学びを支えていくことが可能になったのである。

以上から、子どもたちの主体的な学びを育んでいくプロセスとは、子ども自身の変化のプロセスであると同時に、子どもを取り巻く周囲の人々の変化のプロセスでもあることがわかる。川上(2007b)は、学習を創る教師の主体性とアイデンティティ、そして学習者の主体性とアイデンティティの両者の「相互構成的関係性」の中にこそ日本語教育的な学びが展開されると主張する。つまり、子どもの主体的な学びとは、単に支援者の思い描いた通りに育まれていくわけではなく、かといって子どもが一人で主体性を育み、学びを進めていくわけでもなく、支援者・周囲の子どもたち・子ども自身のそれぞれの主体性を育んでいくプロセスが相互に関わり合う中で育まれていくものなのである。それゆえ、主体的な学びを語る際、主体性を育む子どもだけに視点をおいて語るのではなく、子どもを取り巻く多様な関係性の網の目の中で主体的な学びを捉え、育んでいくための方法を考えることが重要であろう。つまり、子どもたちの主体性を育てるために何をすればよいのかと考えるのではなく、子どもに関わる支援者や周囲の子どもたちが共に主体として育って

いくための学びの場を創っていくという発想が必要なのである。

7-3-2. 子どもにとって意味のある学びを創ることで育まれていく主体的な学び

子どもたちの主体的な学びを育んでいくプロセスに見られた特徴の二つめは、子どもにとって意味のある学びを創ることで主体的な学びが育まれていくということである。7-2-3. で前述したように、子どもたちの主体的な学びには、子ども自身が自分にとっての学びを創っていくという側面がある。第5章の考察からも、支援者とのやりとりを通してVが学習対象に自分なりの意味を感じることで、学びを自分のものとして管理するようになり、学びを自分自身で広げていく様子、つまり学びに主体的に関わっていく様子が明らかになっている。そして、支援者は子どもの主体的な学びを育んでいくために、子ども自身の意味創りのプロセスに注目し、子どもとやりとりを繰り返す中で意味創りのプロセスを支えていくことが重要であると示唆されている。しかし一方で、このような意味創りのプロセスは事前に全てが計画できるわけではない。それは、移動する子どもたちの来日背景や生活環境、そして将来設計に多様性があるように、それぞれの子どもにとって意味のある学びや学びのプロセスも異なっているからである。そこで、以下では、本研究で対象としたVとKの事例に即して、子どもにとって意味のある学びを創っていくことについてさらに詳しく考えていきたい。

まず、Vについてである。Vにとって日本語を学ぶことは、ともすると必然性のないことであったかもしれない。なぜなら、いずれオーストラリアに戻ることがわかっているVにとって、日本語の文法や語彙を学ぶことは必ずしも意味のあることとはいえないからである。しかし、第6章でVに対して行ったインタビューからは、ことばを使って周囲の子どもたちや教師、支援者と関係を築いていくことやことばを使って自分の思いや考えを表現していくことは、Vにとって意味のある学びであったことがわかった。つまり、Vは周囲の人々と社会的な関係性を築く媒介としてことばを使ったり、学習対象に対して自分の考えを持って取り組んでいく媒介としてことばを使っていくことで、学ぶことに自分なりの意味を見出し、自分にとって意味のある学びを創っていたと考えられる。

一方、Kにとって日本語を学ぶことは、これから自分が生きていく日本という社会で自分が生きていくための基盤となることばであるという点で、Vとは大きくその意味づけが異なっていた。そのため、Kは自分の考えを伝え、学校という社会の中で自分の位置を確立し、社会に参加していく媒介として日本語を学び、日本語を使うことに意味を感じてい

たとえられる。つまり、**K**にとっての意味のある学びとは、日本語を使って学校という社会の中で自身のアイデンティティを構築していくための学びであったのではないだろうか。そして、周囲の子どもたちとのやりとりを通して授業に参加していくこと、また授業中に自分の考えを伝えていけるようになることが **K** にとって意味のある学びであったと考えられる。

このように、それぞれの子どもによって意味のある学びや意味のある学びを築いていくプロセスは多様であることがわかる。浜田ほか(2006)は、学習者の多様性とは学習者の国籍や学習歴、学習目的、ニーズといった学習者の属性から生じるのではなく、学習者が環境とどう関わっていくか、すなわち学習者と環境の相互作用から生じるのだと述べている。つまり、子どもが学びとどのように向き合っていくかは子どもそれぞれによって異なるのである。そのため、それぞれの子どもがことばを学ぶ意味を自分なりに捉え、ことばの学びに取り組み、自分にとっての学びのプロセスを築いていくことにより、主体的な学びが作られていくと考えられる。そして、支援者や教師は、子どもとのやりとりを繰り返しながら、その子どもにとって意味のある学びとはどのようなものであり、それをどう支援していくかを子どもと共に模索しながら、子どもが学びに自分なりの意味を感じ、自分なりの学びを創り上げていくプロセスを支えていくことが求められる。

7-3-3. 周囲とのやりとりの中で動的に育まれていく主体的な学び

子どもたちの主体的な学びを育んでいくプロセスに見られた特徴の三つめは、子どもたちの主体的な学びが動的なプロセスの中で育まれていくということである。動的なプロセスとは、子どもたちの学びが一定のステップに沿って育まれていくものではなく、常に変化を続けながら創られていくものであるということを指している。そして、このような動的に学びが創られていくプロセスは、第6章のVの語りによく表れている。

第6章でVに対して行ったインタビューからは、Vが主体的な学びを築いていくプロセスは、決して直線的に積み木を重ねるように積み重なっていくものではなく、また支援者の考えた通りに順序よく整然と段階を踏んで進んでいくものでもなく、様々な場面でVが周囲の他者や学習対象とやりとりを繰り返すことにより、それぞれの対象との関係が複雑に絡み合いながら動的に変化していく中で、Vが自分にとって意味のある学びを形作っていくプロセスであることが明らかになった。つまり、それぞれの場での経験や学びは整然と整理されたものとしてVの中に存在しているわけではなく、あるタイミングでそれぞ

れの対象との関係性に V 自身が意味を感じたときに初めて、それまで蓄積されていた経験や学びが喚起され、有機的なつながりを創っていくことがわかった。

このようなことから、子どもたちにとって主体的な学びを育んでいく過程とは、子ども一人ひとりがそれぞれの生きている意味世界において周囲の他者や学習対象とのやりとりを繰り返す中で、周囲との関係を動的に変化させながら自分にとって意味のある関係を築いていく過程なのではないかと考察される。そして、主体的な学びを育んでいくプロセスとは、決して平坦で直線的なものではなく、行ったり来たりしながら、また、進んだり戻ったりしながら徐々に子どもの中に意味のある学びが創られていく動的なプロセスだといえる。

7-3-4. 主体的な学びを育む媒介となることば

以上述べてきた子どもたちの主体的な学びを育んでいくプロセスの三つの特徴に加え、もう一つ忘れてはならない重要なことがある。それは、子どもたちの主体的な学びを育む際の媒介となっていたのは、いずれもことばであったということである。たとえば、第3章で、V が自分の思いや考えを表現していく媒介となっていたのはことばであったこと、また、第4章で K が授業に参加していくプロセスにおいて、教師に自分の考えや意見を積極的に発信する際の媒介、そして、K が周囲の子どもたちとのやりとりを足場に授業への参加を果たしていく際の媒介となっていたのもことばであった。さらに、第5章では、意味創りの支援を通して自分の考えを表現する媒介、自分の考えを深めていく媒介、自分の考えを相手に伝えていく媒介としてことばを使っていくことにより、V が自分なりの学びを創っていく様子が考察された。

このようなことから、子どもたちが主体的な学びを育んでいく際の重要な媒介となっているのは、いずれもことばであることがわかる。それゆえ、移動する子どもたちのことばの教育では、このような主体的な学びを育んでいく際の媒介となるようなことばの力を意識的に育てていくことが重要だと考えられる。

7-3-5. 子どもたちの主体的な学びが育まれていくプロセス

以上、7-3-1.から 7-3-4.の考察を踏まえ、移動する子どもたちの主体的な学びが育まれていくプロセスを図に表したのが、図 7-1,7-2 である。なお、図 7-1.は、図 7-2.の円錐の底面を表している。また、図中の黒い矢印はことばによるやりとりを表している。

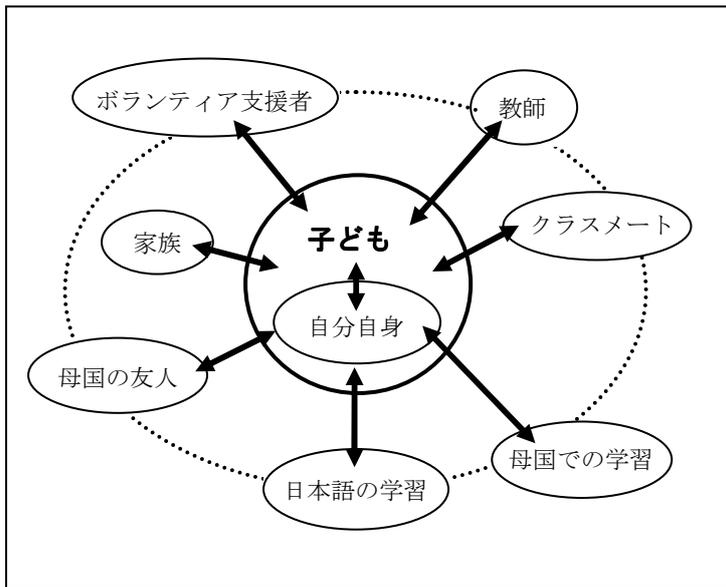


図 7-1. 移動する子どもたちの主体的な学びが育まれるプロセス（平面）

図 7-1.は、子どもがことばを媒介として周囲の人々や学習の対象とやりとりをしていることを表している。中心に子ども、そしてその周囲には様々な人や学習対象が並んでいる。移動する子どもが多様な関係性の網目の中で生きていること、そしてことばを媒介として、それらの人々や学習対象と関係を取り結んでいることがわかる。なお、これらの人々や学習対象の位置は子どもとの関係の近さや深さを示しているが、この位置は常に動的に変化していく。また、子どもという円の中にもう一人の自分自身が描かれているのは、周囲と関係を築いていくプロセスの中で子どもは自分自身とも何度となく対峙することになると考えたためである。これは、7-2-3.の自分にとっての学びを創っていくという主体的な学びの一側面にも通じる。そして、この図 7-1.を立体的にしたのが次の図 7-2.である。

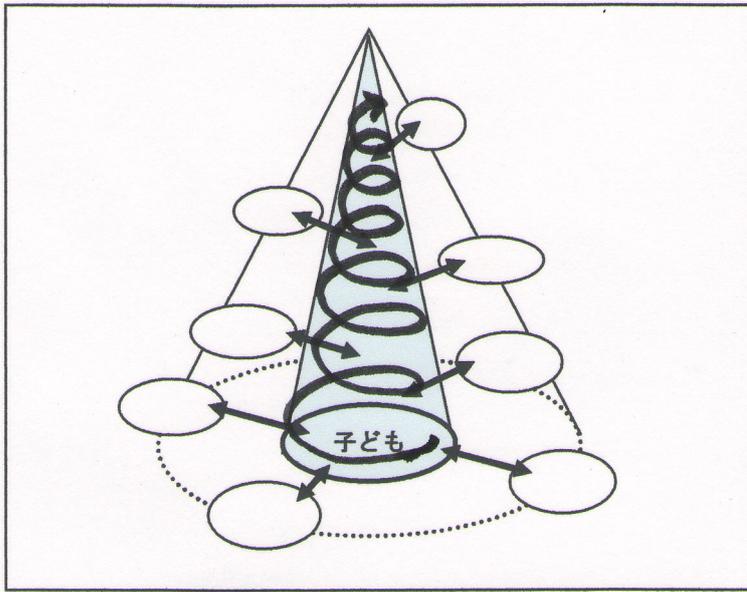


図 7-2. 移動する子どもたちの主体的な学びが育まれるプロセス（立体）

図 7-2.では、子どもがことばを媒介として周囲の他者や学習対象、そして自分自身とやりとりを繰り返す中で関係性を動的に変化させながら、自分にとって意味のある学びを創っていく様子を表している。子どもたちが主体的な学びを育んでいく過程とは、直線的で平坦なものではなく、図にあるように、らせんを巻くようにいたり来たりしながら下から上へと少しずつ上昇し、子どもにとって意味のある学びとして子どもの中に形作られていくと考えられる。そして、このように周囲とのやりとりの中で主体的な学びを育んでいくことにより、子どもは一人の主体として成長を遂げていく。

7-4. 主体的な学びはどのように子どもたちの学びを支えるのか

続いて、本研究の三つめの研究課題「主体的な学びはどのように子どもたちの学びを支えるのか」について考察を行っていく。第3章から第6章の知見をもとに、主体的な学びを育んでいくことで子どもたちの学びにどのような変化があったのかを探っていきたい。

7-4-1. 学びにつながりと広がりをもたらす主体的な学び

主体的な学びを育むことで子どもたちに見られた変化の一つは、子どもたちの学びにつながりと広がりが生まれたことである。具体的には、子どもたちが周囲とのやりとりを通して主体的な学びを育んでいくことにより、他の学習場面での積極的な参加につながって

いたり、学んだことが他の学習場面での学びに活かされたりしたこと、また、主体的な学びをきっかけにしてやりとりの場や参加の場が広がっていく様子が明らかになった。以下では、第3章のVの学びの様子を例に、詳しく論じていく。

第3章の考察から、手紙絵本プロジェクトの活動を通して母語やイラストを活用しながら自分の言いたいことをことばにして表現していくことに面白さを感じたVは、家庭学習の場面だけでなく学校の教室の学習場面においても、自分の思いや考えを伝えるためにことばを使っていくことで、自分がそれまで身につけてきた力を発揮し、今、学んでいることに活用したり、今、学んだことを別の場面でも使ってみようとしたりするようになっていった。つまり、主体的な学びを育むことにより、Vのこれまでの学びとこれからの学びが有機的なつながりを持ち始めていったのである。また、主体的な学びをきっかけに日本語を使うことに自信を持ったVは、徐々に支援者との一対一のやりとりから親しいクラスメート数名のやりとりへ、そして、教室での授業への部分的な参加へとやりとりの場や参加の場を広げていった。

以上から、主体的な学びを育むことによって、子どもたちの学びの様々な場面に有機的なつながりが生まれること、また、やりとりの場や参加の場が広がっていくことがわかる。移動する子どもたちは、国や文化、言語の間の移動を繰り返すことにより、学びが時間的にも空間的にも分断され、それにより自らの力だけで主体的な学びを築いていくことは難しい。そのような子どもたちにとって、主体的に学ぶことが学びに有機的なつながりと広がりをもたらしていくことは、大きな意味を持っているといえよう。

7-4-2. 人間関係の構築を促す主体的な学び

主体的な学びが育まれることによって子どもたちに生じた変化の二つめは、主体的な学びを育んでいく過程が子どもたちにとって周囲の人々と関係を構築していく過程でもあったことである。

たとえば、第4章で、Kが授業に積極的に参加できるようになった背景には、周囲の子どもたちとのやりとりがあった。Kは周囲の子どもたちとのやりとりを通して、授業参加のきっかけをつかみ、積極的に参加していけるようになったのである。また、授業に積極的に関わっていけるようになる過程で、Vと子どもたちとの関係は単に支援を受けたり、与えたりという一方的な関係ではなく、お互いに一人の主体として相手を認め、対等な立場でやりとりをする関係へと徐々に変化していった。

さらに、第6章のVの語りからは、Vにとっての日本語を学んでいく過程は、同時に周囲の子どもたちとの関係性を築いていく過程であることがわかった。Vは友人との関係を維持するために日本語を学び、また、友人とのやりとりの中で日本語の学びが意味を持っていたのである。そして、そのようにして育まれた子どもたちとの関係は、帰国後もVにとって意味のあるものとして認識されていた。

つまり、子どもたちにとって主体的な学びを築いていくことは、同時にことばを媒介として周囲の人々と関係を築いていく過程でもあることがわかる。支援者や教師、クラスメート、友人といったさまざまな人々との関係の網の目の中で生きている子どもたちにとって、ことばの学びを通して人々と関係を築いていくことは、子どもたちが日本語を学ぶ意味や日本で学ぶ意味を感じるため、つまり子どもにとって意味のある学びを創っていくために重要であろう。

7-4-3. アイデンティティの形成を支える主体的な学び

さらに、主体的な学びを育んでいくことは、子どもたちのアイデンティティの形成にも大きな影響を与えていることが明らかになった。具体的な事例を挙げるならば、第3章の手紙絵本の作成を通して、Vは自分の考えや思いを書き表すための媒介としてのことばを使い始め、その後、教科学習の場面でも自信を持って自分の考えをことばに表していく様子が見られた。また、第5章では、Vが学習対象に対して自分なりの意味を感じ、学びに関わるようになっていくにつれ、単に与えられた知識をそのまま覚えていくのではなく、知識を自分なりに捉え直し、自分にとっての学びを築いていくようになった様子が見られた。さらに、第4章では、Kが授業に積極的に参加するようになるにつれ、自分の考えを積極的にことばにしてみたり、周囲の子どもたちの助けを借りて自分の思いを懸命に教師に伝えようとしたり、他の子どもたちと教師のやりとりにまで介入して、自分の考えを積極的に伝えようとする姿が見られた。つまり、ことばを使って自分の思いや考えを表現していくこと、すなわち自分を表現する媒介としてことばを使っていくことにより、子どもたちは学びに意味を見出し、学びに積極的に関わるようになっていったのである。

青木(2008)は、日本語学習支援の目的とは、学習者のオートノミーを守っていくこと、すなわち、学習者が第二言語ユーザーとしてのアイデンティティを構築するのを助けることだと主張する。そして、第二言語ユーザーとしてのアイデンティティを持つためには、その言語で行われている社会的実践に参加し、有能なメンバーとして扱われ、自分自身も

自分の能力が自分の目的を果たすのに十分であると感ぜられなくてはならないという（青木 2008:38）。V と K の姿からは、V と K がそれぞれ自分にとって意味のある媒介としてことばを使い、ことばを使って自分自身を表現していくことに自信を持っている様子が見られた。つまり、主体的な学びを育んでいく過程で子どもたちは自分にとっての学びを模索したり、日本語を学ぶ意味、日本で学ぶ意味を自分なりに捉え直していったりすることにより、自分なりの学びを確立していくこと、つまり、自分のアイデンティティを形成していったのだと考えられる。自らの意思とは関係なく日本で生きることになり、日本語で学ぶこと、日本で学ぶこと自体に意味を見いだせずに学びが分断してしまう子どもたちにとって、主体的な学びを育むことで自分のアイデンティティを形成していくこと、すなわち、自分にとっての学びを見つけていくこと、自分にとっての学びの意味を見つけていくことは大きな意味を持つと考えられる。

7-4-4. 主体的な学びが支える子どもたちの学び

以上述べてきた三つの学びは、外国人留学生に対する日本語教育のあり方として提示されている「アカデミックジャパニーズ」（門倉 2005,2006）で目指されている学びとも多くの点で共通している。アカデミックジャパニーズでは、受動的な学びから主体的な学びへの転換を目指し、主体的に学びを構成する力やコミュニケーションツールとしてのことばの教育を構築していくことが目標とされている。なお、主体的に学びを構成する力とは、自ら問題を設定し、その問題について学習者自身が探求していく力であり、コミュニケーションツールとしてのことばとは、自分の考えをことばによって表現し、他者とのやりとりを通して、自分の考えを深めていく力だということ。これらの力をよく見てみると、前述した子どもたちが主体的な学びを育んでいく過程で得られる学びと多くの点で共通していることがわかる。つまり、子どもたちが周囲の他者や学習内容とのやりとりを通して、自分の考えを表現し、自分の考えを深めていきながら自分にとっての学びを創っていくこと、そしてその過程で人間関係が構築され、自分というアイデンティティが創られていくという、子どもたちの主体的な学びの様子に見られたことにも通じる部分が多い。

また、門倉(2006)は、アカデミックジャパニーズで目指している学びは大学での勉強だけでなく、大学を卒業した後も社会で生きていくための土台となる学びだといい、このような学びは大学教育の中だけで育まれるべきものではなく、初等、中等教育の段階から継続して育んでいくことが重要だと指摘している。つまり、主体的な学びは子どもたちが一

人の主体として社会生活を営んでいく上で生涯にわたって必要とされる学びであり、その意味で子どもたちの成長・発達を支える力としても生きてくる学びであることがわかる。

7-5. 移動する子どもたちの成長・発達を支えることばの教育に向けて

本節では、7-2.から 7-4.の総合的な考察で明らかになった子どもたちの主体的な学びに関する知見を踏まえ、移動する子どもたちの成長・発達を支えるためのことばの教育を行っていくためには、一体どのような学びの場を創っていけば良いのかを示していきたい。以下では、ことばの学びを構成する三つの段階、「ことばの学びをどう捉え」、「ことばの学びをどう育み」、「ことばの学びをどう評価するのか」について、それぞれ必要となる視点をまとめる。

7-5-1. ことばの学びを捉える視点

子どもたちのことばの教育を行うためには、まず何より、子どもたちのことばの学びを捉える視点が重要である。言語能力観こそが言語教育のあり方を決める（川上 2005）という指摘があるように、子どもたちのことばの力やことばの学びをどう捉えるかにより、子どもたちの教育のあり方はいかようにも左右され得るからである。そこで、移動する子どもたちのことばの学びを捉える視点として、筆者は次の二つの視点を提案したい。

- ① ことばの学びを子どもの主体的な学びの側面に注目して捉えること
- ② ことばの学びを周囲との関係性の中で多元的・多角的に捉えること

まず、一つめの視点は、子どものことばの学びを子どもの主体的な学びの側面に注目して捉えることである。これは、本研究の冒頭から繰り返し述べていることでもあるが、子どもたちは単に教師や支援者から学びを与えられているだけの受け身的な存在ではなく、自分自身で学びを創り出すことのできる可能性を持っている存在である。また、子どもたちは教師や支援者の手を離れた後も、その先の長い人生において自分自身の力で主体的に学びを育んでいく力が必要となる。そのため、今、私たちが子どもたちのことばの教育において目指すべきなのは、子どもたちに日本語の知識や学習内容をいかにわかりやすく効率的に教えていくかということではなく、子どもたちが主体的に学んでいく力をいかに支えていけるかということである。そのため、ことばの学びを捉える際にも、単に日本語の

知識の量や学習内容の理解の有無だけでことばの学びを捉えるのではなく、子どもたちがことばを使っていかに一人の主体として学んでいるのか、また、一人の主体として学んでいくためにはどのようなことばの力をつけていけばよいのかということを考えていくことが重要であろう。

さらに二つめの視点として、子どもたちのことばの学びを子どもと学習対象の間だけで考えていくのではなく、子どもを取り巻く様々な人々（支援者や教師、周囲の子どもたちなど）との関係、そして子ども自身との関係の中で多元的・多角的に捉えていくことが重要である。なぜなら、子どもたちのことばの学びは子どもと学習対象の間だけで起こるのではなく、子どもが周囲の教師や支援者とやりとりをすること、また周囲の子どもたちとやりとりをすること、そしてそれらのやりとりを通して自分自身と向き合うこと、この全てのプロセスが相互に動的に影響を与え合う中で生じているからである。さらに、ことばの力は相手や状況によっても変化する。そのため、子どもだけに注目してことばの学びを捉えようとするのではなく、子どもを取り巻く多様な関係性の網の目の中でことばの学びを捉えていくこと、また、支援者の視点だけでなく、子どもの視点、周囲の子どもたちの視点、他の教師の視点といった多角的な視点を踏まえ、学びを捉えていくことが重要であろう。さらに、子どもたちが周囲の他者や学習対象と関係を創っていく媒介となるのは、ことばである。そのため、子どもたちのことばを子どもたちが周囲との関係を創り出す媒介として捉え、周囲とのやりとりのなかでことばの学びを捉えていくことも重要である。

7-5-2. ことばの学びを育む視点

では、このようにして捉えたことばの学びを、どのようにして育んでいけば良いのだろうか。そこで、ことばの学びを育む視点として、次の二つの視点を提案したい。

- ① 相互が主体として育っていくための学びの場を創ること
- ② 主体的な学びを育む媒介となることばの力を育てること

一つめは、相互が主体として育っていくための学びの場を創ることである。7-3-1.の考察から、子どもたちの主体的な学びは支援者や周囲の子どもたち、子ども自身のそれぞれが主体的に学びを育んでいくプロセスが相互に関わり合う中で育まれていくことがわかった。それゆえ、子どもたちに主体的な学びを育んでいくためには、子どもに関わる支援者

や周囲の子どもたちが共に相手を一人の主体として受けとめること、また自分自身も一人の主体として常に変化をし続ける存在として子どもたちに関わっていくことが重要である。さらに、子どもと子どもを取り巻く人々がことばを使ってやりとりを繰り返しながら、相互に主体として育っていくための学びの場を創っていくことが必要である。また、学びを創り出すのは教師や支援者の側だけでなく、子ども自身が学びを創り出す存在であるということも忘れてはならない。それゆえ、学びの場に関わる全ての人々が互いに主体として育っていくためのことばの学びの場を創っていくことが求められる。

また、二つめは、主体的な学びを育む媒介となることばの力を育てることである。これは、7-3-4.で述べたように、子どもたちの主体的な学びを支える媒介となっているのは、まぎれもなくことばの力だからである。それゆえ、知識や文法を教えるだけのことばの教育ではなく、子どもたちの主体的な学びを支える媒介としてのことばの教育を行っていくことが子どもたちの主体性を育て、主体的な学びを育てていく上で重要である。では、具体的にどのようなことばの力を育てていけばいいのだろうか。本研究の知見から明らかになったのは、周囲の人々との関係を築いていく媒介となることばの力や子どもが自分にとっての学びを創っていく媒介となることばの力などであった。そのような、主体的な学びを支える媒介となることばの力を支援者や周囲の子どもたちとのやりとりの中で実際に使っていく中で育てていくことが重要であろう。また、具体的な支援の方法としては、本研究の第5章で取り上げた子どもにとって意味のある学びを創っていくこと、そしてその中で意味のある媒介としてのことばの力を育てていくという「意味創りの支援」が示唆に富むであろう。

7-5-3. ことばの学びを評価する視点

最後に、以上の視点で行ってきたことばの学びをどう評価していけばいいのだろうか。年少者日本語教育では、これまで子どもたちのことばの力やことばの学びを評価する方法がいくつか提案されてきた。代表的なものとしては、岡崎(2002)の「TOAM(Test of Acquisition and Maintenance)」やカナダ日本語教育振興会(2000)の「OBCテスト(Oral Proficiency Assessment for Bilingual Children)」、川上(2005)の「JSLバンドスケール」などがある。それぞれのテストの評価方法や目指すものには異なりがあるため、一概にどれが優れているとかどれが劣っているという議論はここで避ける。ここで議論したいのは、子どもたちの学びをどのような観点で評価していくのか、また評価をどう活かしていくの

かということである。子どもたちのことばの学びを評価する上で筆者が重要だと考えるのは、次の二点である。

① 子どもにとって主体的な学びとなっているかどうかという観点で評価すること

② 評価と学びのデザインが循環的につながっていくこと

まず一つめとして、子どもにとって主体的な学びとなっているかどうかという観点で評価することである。つまり、子どもたちのことばの学びを学校教育の文脈の中で捉え、教科学習が日本人の子どもと比べてどこまで理解できたかという基準で評価したり、日本語教育の文脈の中で日本語の文法がどれだけ理解できたかという基準で評価したりするのではなく、そのことばの学びが子どもにとって主体的な学びとなっていたかどうかという観点からことばの学びを評価していくことが重要だと考える。具体的には、子ども自身がそこでの学びにどれだけ意味を感じることができたのか、また自分なりの学びが創れたのかという観点、また、自分なりの学びを築いていく過程でことばを使って自分を表現していくことやことばを使って他者と関わっていくことがどれだけできたかという観点などが挙げられる。

また、評価をすることでその評価をもとに次の学びがデザインされ、また、そこでの学びを評価し、デザインを改めていくというように、評価と学びのデザインが循環的につながっていくことが重要である。つまり、評価のための評価にとどまらず、評価と学習デザインが一体となり、学びのデザインにつながっていかなければならない。そのためには、支援者や教師は子どもたちとのやりとりを繰り返しながら、子どもたちのことばの学びを捉え、ことばの学びをデザインし、また、そこでの学びの様子を捉え、デザインしていくというように、ことばの学びを捉えることと（評価）、学びを育てていくこと（学習デザイン）を循環させていかなければならない。そして、そのような循環のプロセスの中で子どもが意味のある学びを創っていくプロセスを支えていくことが重要となる。さらに、このような支援者側の働きかけに加え、子ども自身が自分の学びを自分なりに振り返る機会やきっかけを与えるという評価方法も有益であろう。なぜなら、主体的な学びとは子どもが自分自身にとっての学びを創っていくことでもあるからである。それゆえ、自分の学びを捉え直し、自分の学びをデザインしていくというプロセスを子ども自身に意識的に行わせていくことも有益だと考えられる。

7-6. 今後の課題

本研究では、移動する子どもたちの成長・発達を支えることばの教育を構築することを目指し、子どもたちの主体的な学びを支えることばの教育とはどのようなものであるかを考えてきた。筆者が実際に関わった子どもたちの学びの様相を示し、できるだけ具体的に提案をしてきたが、一方で今後に残された課題もある。そこで以下では、今後の研究につながる課題についてまとめる。

一つめは、学校教育文脈の中での展開についての課題である。本研究は、移動する子どもたちのことばの教育の今後の発展に向けて、子どもたちの主体的な学びを支えるためのことばの教育を提案してきた。一方で、学校教育の文脈の中で今回提案したことばの教育をどのように展開していくのか、またどのように展開が可能なのかについては十分に述べてこなかった。そこで、今後はこのような主体的な学びを支えることばの教育を学校教育の中でどのように展開していけるのかを考えていく必要があるだろう。なぜなら、子どもたちにとって学校教育の文脈は依然として支配的な文脈であり、その中で今回示したことばの教育を実施していくことは、それほど簡単なものではないと考えるからである。しかし、だからといって、単に学校教育の文脈に迎合していくことや学校教育文脈から孤立してことばの教育を行っていくことを意味するのではない。そうではなく、両者が共に変化し、発展していくための方向性を探っていくことが重要ではないかと考えている。そして、そのような発展は移動する子どもたちの教育にとってだけではなく、日本の学校教育にとっても新たな可能性を開くことにつながると考えられる。

二つめの課題は、本研究の中でも繰り返し述べてきているように、子どもたちの学びおよびことばの学びというものは、成長・発達の長いスパンの中で育まれていくものであることから、今回対象としたVとKについても今後も継続的に学びを追っていきたいと考えている。さらに、今回対象とした子どもたち以外にもこのような移動する子どもたちの声に耳を傾け、子どもたちの主体的な学びを支えることばの教育のあり方を探っていくことが、子どもたちのことばの教育の新たな地平を開くことにつながると考える。

以上の二点を今後の課題とし、今後も継続して移動する子どもたちの主体的な学びを支えることばの教育のあり方を、子どもたちに関わる中で考えていきたい。そして、それが子どもたちの成長・発達を支えることばの学びとなり、子どもたちの自己実現につながっていくことを信じている。

謝辞

本論文を博士論文としてまとめるにあたり、多くの方々からご指導とご支援をいただきました。

指導教官の川上郁雄先生には、博士後期課程入学時より三年間にわたり、さまざまな形でご指導を賜りました。博士後期課程から早稲田大学に入学し、右も左もわからず戸惑う私に、ゼミや学校現場での研修会、研究プロジェクト等を通して、子どもたちの学びをことばの視点から捉えることの重要性を繰り返し教えていただきました。さまざまな現場で研究者として活躍される先生の姿を拝見しながら、自らの言語教育観が何度も揺さぶられました。また、本論文の執筆にあたっては、対象とした子どもとご家族を紹介していただいたことに始まり、研究計画の構想、執筆、校正に至るまで、何度も丁寧に親身になって指導していただきました。舘岡洋子先生には、自らの実践を常に問い直し、更新していくことこそが研究であるという実践研究者としての姿勢を教えていただきました。そのような実践研究者としての姿勢が、本論文の考察を支える軸となりました。また、本論文に対して、厳しくも温かいご指摘、ご助言を数多くいただきました。先生にご指摘いただいたことで、最終稿に向けて、自分が書きたいことを改めて見つめ直し、考察を深めていくことができました。池上摩希子先生には、実際に子どもたちの学びを現場で支えてきた実践経験から多くのことを教えていただきました。先生とお話しする中で、現場での教育実践が何よりも説得力を持つことに改めて気づかされ、本論文の執筆を進めていく上で大きな支えとなりました。論文執筆中にかけていただいた温かい言葉にも、何度も励まされました。心より、感謝申し上げます。

また、個人名を出すことはできませんが、本研究の対象となった子どもたちとご家族、小学校の先生方に、この場を借りて感謝を申し上げます。ご家族のみなさまおよび先生方のご理解とご支援がなければ、子どもたちの学びにこれほどまでに接近することはできなかつたと思います。本当にありがとうございました。

年少者日本語教育研究室のメンバーには、ゼミで交わした議論や各々が現場で子どもたちに向き合う姿から、子どもたちの学びについて多くの気づきをもらいました。それらの気づきが本論文の随所に生きていと信じています。特に、同時期に博士後期課程に入学した太田裕子さんには、入学当初より博士論文執筆に至るまで、研究活動を進めていく同志として、励まし合い切磋琢磨し合う中で、多くの刺激を受け、さまざまな面で支えられ

てきました。また、浅井涼子さん、井口翔子さんには、論文提出直前に丁寧な文章校正をしていただきました。修了生の中川智子さん、引地麻里さんには、共に現場で子どもたちの学びを支える仲間として、さまざまな刺激をもらうとともに、論文執筆に向けて何度も励ましてもらいました。また、論文執筆中の苦しい時期に、共に研究活動を行う仲間として、いつも明るい笑顔で励ましてくれた鄭京姫さんにも、心より感謝しています。

子どもたちのことばの教育に関わるきっかけとなった「CCS 世界の子どもと手をつなぐ学生の会」で大学時代に共に活動してきた海津太郎さん、深沢のり子さん、溝口貴代志さん、松田けんじさんには、子どもたちのことばの教育に携わる責任と喜びを教えてもらいました。CCS での経験は今でも私の研究活動を支える原点となっています。

なお、本論文の執筆の大部分は、早稲田大学日本語教育研究センターに研究助手として在職した1年間に行いました。充実した研究環境を与えていただいたことで、経済的、精神的に支えられ、集中して論文執筆に取り組むことができました。

最後に、大学院進学から博士論文執筆に至るまで、いつも私のやりたいことを応援し、背中を押してくれた家族に、心から感謝いたします。

尾関 史

【参考文献】

- 青木直子(2008)「日本語を学ぶ人たちのオートノミーを守るために」『日本語教育』138号,pp.33-42
- 秋田喜代美(2000)『子どもをはぐくむ授業づくり—知の創造へ』岩波書店
- 秋田喜代美・石井順治編(2006)『ことばの教育と学力』(未来への学力と日本の教育④)明石書店
- 池上摩希子(1994)「『中国帰国生徒』に対する日本語教育の役割と課題—第二言語教育としての日本語教育の視点から」『日本語教育』83号,pp.16-28.
- 池上摩希子(1998)「児童生徒に対する日本語教育の課題・再検討—研究ノート」『中国帰国者定着促進センター紀要』第6号, pp.131-146.
- 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号,pp.36-45.
- 池田玲子・館岡洋子(2007)『ピア・ラーニング入門—創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房
- 石井恵理子(2002)「多言語環境にある子どもの言語能力の評価を考える」国立国語研究所編(2002)『多言語環境にある子どもの言語能力の評価』(日本語教育ブックレット1)pp.3-6.国立国語研究所
- 石井恵理子(2006a)「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号,pp.3-12.
- 石井恵理子(2006b)「年少者日本語教育の観点からみた協調的学習活動の意義」野山広・三宅なほみ・池上摩希子・石井恵理子(2006)「多言語環境下にある子どもの『学習能力』—年少者日本語教育学の観点から」『2006年度日本語教育学会春季大会予稿集』pp.279-280.日本語教育学会
- 石井恵理子・齋藤ひろみ・門倉正美・川上郁雄(2007)「年少者日本語教育における『JSLカリキュラム』とリテラシー教育」『2007年度日本語教育学会春季大会予稿集』pp.329-340.日本語教育学会
- 石黒広昭(2004)「学習活動の理解と変革にむけて—学習概念の社会文化的拡張」石黒広昭編(2004)『社会文化的アプローチの実際—学習活動の理解と変革のエスノグラフィ—』pp.2-32.北大路書房

- 稲垣佳世子・波多野誼余夫(1989)『人はいかに学ぶか—日常的認知の世界』中公新書
- 牛窪隆太(2005)「日本語教育における学習者主体—日本語話者としての主体性に注目して」
『リテラシーズ1』 pp.87-94. くろしお出版
- 牛窪隆太(2008)「活動型日本語教育における『学習者主体』を考える—教室活動を支える
教師の主体性をめぐって」細川英雄・ことばと文化の教育を考える会編(2008)『こ
とばの教育を实践する・探究する—活動型日本語教育の広がり』 pp.30-40.凡人社
- 内田伸子(1999)『発達心理学—ことばの獲得と教育』岩波書店
- ヴィゴツキー,L.S.(柴田義松訳)(2001)『新訳版・思考と言語』新読書社
- ウヴェ・フェリック(小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子訳)(2002)『質的研究入門—
＜人間の科学＞のための方法論』春秋社
- 桜美林大学日本語プログラム「グループさくら」編(2007)『自律を目指すことばの学習—
さくら先生のチュートリアル』凡人社
- 太田晴雄(2000)『ニューカマーの子どもと日本の学校』国際書院
- 岡崎敏雄(1995)「年少者言語教育研究の再構成—年少者日本語教育の視点から」『日本語教
育』86号,pp.1-12.
- 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
料母語による学習のための教材』 pp.1-7.茨城県教育庁指導課
- 岡崎敏雄(2002)「学習言語能力をどう測るか—TOAMの開発:言語習得と保持の観点から」
国立国語研究所編(2002)『多言語環境にある子どもの言語能力の評価』(日本語教育
ブックレット1) pp.46-59. 国立国語研究所
- 岡本夏木(1982)『子どもとことば』岩波新書
- 岡本夏木(1985)『ことばと発達』岩波新書
- 小川貴士(2007)「主体的なコミュニケーションをどうクラスで実現させるか—文芸批評論
のコミュニケーション論との関連から」小川貴士編(2007)『日本語教育のフロンテ
ィア—学習者主体と協働』 pp.21-36. くろしお出版
- 小川貴士編(2007)『日本語教育のフロンティア—学習者主体と協働』くろしお出版
- 尾関史(2004)「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—言語の使い
方に注目して」平成15年度お茶の水女子大学大学院修士論文(学位論文)
- 尾関史(2005)「二言語環境下の教室における二言語の使い方の変容過程—来日まもない帰
国児童の事例から」『日本学報』第63集,pp.67-78. 韓国日本学会

- 尾関史(2006)「JSL 児童生徒が授業に参加するために必要な『ことばの力』とは何か—子ども自身の持つ文脈への注目の必要性」『早稲田大学日本語教育実践研究』第 5 号, pp.55-64.
- 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』第 6 号, pp.27-36.
- 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』第 33 号, pp.11-20.
- 尾関史(2007c)「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」『早稲田日本語教育学』第 1 号, pp.11-23.
- 尾関史(2007d)「年少者日本語教育におけることばの教育についての一考察—JSL の子どもたちのことばの学びの捉えなおしに向けて」『年少者日本語教育実践研究』第 9 号, pp.20-31. 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
- 尾関史(2008)「『意味創り』を目指したことばの支援の可能性—移動する子どもたちが主体的に学習に参加するために」『早稲田日本語教育学』第 3 号, pp.11-24.
- 柏木恵子(2008)『子どもが育つ条件—家族心理学から考える』岩波書店
- 門倉正美(2005)「教養教育としてのアカデミック・ジャパニーズ」『月刊言語』34(6), pp.58-65
- 門倉正美(2006)「〈学びとコミュニケーション〉の日本語力—アカデミック・ジャパニーズからの発信」門倉正美・筒井洋一・三宅和子編(2006)『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』 pp.3-20. ひつじ書房
- 門倉正美・筒井洋一・三宅和子編(2006)『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』ひつじ書房
- カナダ日本語教育振興会(2000)『子どもの会話力の見方と評価—バイリンガル会話テスト(OBC)の開発』カナダ日本語教育振興会(CAJLE)
- 川上郁雄(2001)「『年少者のための日本語教育』が教員養成系大学・学部に必要な理由」『宮城教育大学紀要』第 36 巻, pp.1-13.
- 川上郁雄(2003)「年少者日本語教育における『日本語能力測定』に関する観点と方法」『早稲田日本語教育研究』第 2 号, pp.1-16.
- 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

- 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」『リテラシーズ1』pp.3-18.
くろしお出版
- 川上郁雄編(2006a)『「移動する子どもたち」と日本語教育—日本語を母語としない子ども
へのことばの教育を考える』明石書店
- 川上郁雄(2006b)「年少者に対する日本語教育の課題」川上郁雄編(2006)『「移動する子ど
もたち」と日本語教育—日本語を母語としない子どもへのことばの教育を考える』
pp.14-22. 明石書店
- 川上郁雄(2007a)「日本語能力の把握から実践への道すじ—『JSL バンドスケール』の意
義と有効性」『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
育実践から予稿集』 pp.166-187 年少者言語教育国際研究集会実行委員会
- 川上郁雄(2007b)『「ことばと文化」という課題—日本語教育学的語りと文化人類学的語り
の節合』『早稲田大学日本語教育研究センター紀要』 20,pp.1-17.
- 川上郁雄(2007c)『「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」佐々
木倫子他編(2007)『変貌する言語教育—多言語・多文化社会のリテラシーズとは何
か』 pp.85-106.くろしお出版
- 川上郁雄・石井恵理子・池上摩希子・齋藤ひろみ・野山広(2004)「年少者日本語教育学の
構築に向けて—『日本語指導が必要な子どもたち』を問い直す」『2004年度日本語
教育学会春季大会予稿集』 pp.273-284. 日本語教育学会
- 川上郁雄・池上摩希子(2006)「年少者日本語教育の歴史と展望」早稲田大学大学院日本語
教育研究科編(2006)『早稲田日本語教育の歴史と展望』 pp.47-73.アルク
- 木下康仁(1999)『グラウンデッド・セオリー・アプローチ—質的実証研究の再生』弘文堂
- 木下康仁(2003)『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践—質的研究への誘い』弘
文堂
- 清田淳子(2003)「母語を活用した内容重視のアプローチの試み—来日直後の外国人児童を
対象に」『人間文化論叢』 6, pp199-210.
- 清田淳子(2007)『母語を活用した内容重視の教科学習支援方法の構築に向けて』ひつじ書
房
- 鯨岡峻(2005)『エピソード記述入門—実践と質的研究のために』東京大学出版会
- 鯨岡峻(2006)『ひとがひとをわかるということ—間主観性と相互主体性』ミネルヴァ書房

- 鯨岡峻(2008)「主体として『育てられ—育つ』—質的発達研究に寄せて」無藤隆・麻生武編(2008)『育ちと学びの生成』(質的心理学講座1)pp.19-43.東京大学出版会
- 久保田賢一(2000)『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』関西大学出版部
- 児島明(2006)『ニューカマーの子どもと学校文化—日系ブラジル人生徒の教育エスノグラフィ—』勁草書房
- 小島祥美・中村安秀(2006)「外国人の子どもの教育環境と進路の関連—パイロット地域・岐阜県可児市における就学実態調査から」『国際教育評論』第3号,pp.18-28
- 齋藤ひろみ(1999)「教科と日本語の統合教育の可能性—内容重視のアプローチを年少者日本語教育にどのように応用するか」『中国帰国者定着促進センター紀要』第7号, pp70-92.
- 齋藤ひろみ(2000)「帰国児童・生徒クラスの『日本語と教科の統合学習』における教室会話の分析」『中国帰国者定着促進センター紀要』第8号, pp.70-93.
- 齋藤ひろみ(2005)「『子どもたちのことばを育む』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号,pp.35-44.
- 齋藤ひろみ(2007)「『学習参加のためのことばの力』を育む—文部科学省開発『JSLカリキュラム』の方法論とその実践事例から」『国際研究集会「移動する子どもたち」の言語教育—ESLとJSLの教育実践から予稿集』pp90-121.年少者言語教育国際研究集会実行委員会
- 齋藤恵(2004)「学びと成長を支援する年少者日本語教育実践に向けて—オーストラリアの年少者ESL教育におけるスキヤフォールディングの分析から」『早稲田大学日本語教育研究』第5号, pp.93-111.
- 齋藤恵(2006a)「適応支援としての年少者日本語教育の役割と課題—JSL 児童生徒の『行為主体性』をどう捉えるか」『早稲田大学日本語教育研究』第8号, pp.37-50.
- 齋藤恵(2006b)「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」『リテラシーズ2』pp.113-128. くろしお出版
- 佐伯胖(1995)「文化的実践への参加としての学習」佐伯胖・藤田英典・佐藤学編(1995)『学びへの誘い』pp.1-48.東京大学出版会
- 佐伯胖(1996)「『学び合う』学びへ—『学び』の関係論的組み替え」佐伯胖・藤田英典・佐藤学編(1996)『学び合う共同体』pp.145-162.東京大学出版会

- 佐久間孝正(2006)『外国人の子どもの不就学—異文化に開かれた教育とは』勁草書房
- 桜井厚(2002)『インタビューの社会学—ライフストーリーの聞き方』せりか書房
- 桜井厚・小林多寿子(2005)『ライフストーリー・インタビュー—質的研究入門』せりか書房
- 佐々木倫子・細川英雄・砂川裕一・川上郁雄・門倉正美・牲川波都季編(2007)『変貌する言語教育—多言語・多文化社会のリテラシーズとは何か』くろしお出版
- 佐藤公治(1996)『認知心理学からみた読みの世界—対話と協同的学習をめざして』北大路書房
- 佐藤公治(1999)『対話の中の学びと成長』金子書房
- 柴山真琴(2001)『行為と発話形成のエスノグラフィー—留学生家族の子どもは保育園でどう育つのか』東京大学出版会
- 柴山真琴(2006)「年少者の日本語習得研究における質的研究の可能性」『第17回第二言語習得研究会(JASLA)全国大会予稿集』pp.10-15. 第二言語習得研究会
- 清水睦美・児島明編(2006)『外国人生徒のためのカリキュラム—学校文化の変革の可能性を探る』嵯峨野書院
- 朱桂榮(2003)「教科学習における母語の役割—来日まもない中国人児童の『国語』学習の場合」『日本語教育』119号,pp.75-84.
- 朱桂榮(2007)『新しい日本語教育の視点—子どもの母語を考える』鳳書房
- 牲川波都季(2002)「学習者主体とは何か」細川英雄編(2002)『ことばと文化を結ぶ日本語教育』pp.11-30. 凡人社
- 館岡洋子(2007)「ピア・ラーニングとは」池田玲子・館岡洋子(2007)『ピア・ラーニング入門—創造的な学びのデザインのために』pp.35-69. ひつじ書房
- 館岡洋子(2008)「協働による学びのデザイン—協働的学習における『実践から立ち上がる理論』」細川英雄・ことばと文化の教育を考える会編(2008)『ことばの教育を実践する・探究する—活動型日本語教育の広がり』pp.41-56. 凡人社
- 田島信元(2003)『共同行為としての学習・発達—社会文化的アプローチの視座』金子書房
- 谷口すみ子(2005)「ナラティブを通して見た言語・文化間移動の意味—複数の言語を持つ書き手になる過程」『国際研究集会「ことば・文化・社会の言語教育」プロシーディング』pp.234-240. 国際研究集会「ことば・文化・社会の言語教育」実行委員会
- 津田塾大学言語文化研究所言語学習の個別性研究グループ編(2006)『第二言語学習と個性—ことばを学ぶ一人ひとりを理解する』春風社

- 津村俊充(2003)「“教育ファシリテーター”になること」津村俊充・石田裕久編(2003)『ファシリテーター・トレーニング—自己実現を促す教育ファシリテーションへのアプローチ』 pp.12-16.ナカニシヤ出版
- 津村俊充・石田裕久編(2003)『ファシリテーター・トレーニング—自己実現を促す教育ファシリテーションへのアプローチ』 ナカニシヤ出版
- 當眞千賀子(2005a)「発達の最近接領域」波多野誼余夫・稲垣佳世子編(2005)『発達と教育の心理学的基盤』 pp.115-127.放送大学教育振興会
- 當眞千賀子(2005b)「学習における共同性」波多野誼余夫・稲垣佳世子編(2005)『発達と教育の心理学的基盤』 pp.128-139. 放送大学教育振興会
- 中島和子(2001)『バイリンガル教育の方法—12歳までに親と教師が出来ること 増補改訂版』 アルク
- 中島和子(2007)「『ダブルリミテッド・一時的セミリンガル現象を考える』について」『母語・継承後・バイリンガル教育(MHB)研究』 第3号, pp.1-6
- 西原鈴子(1996)「外国人児童生徒のための日本語教育のあり方」『日本語学』 vol.15, pp.67-74.
- 野山広・三宅なほみ・池上摩希子・石井恵理子(2006)「多言語環境下にある子どもの『学習能力』—年少者日本語教育学の観点から」『2006年度日本語教育学会春季大会予稿集』 pp.273-284.日本語教育学会
- 波多野誼余夫(1980)『自己学習能力を育てる—学校の新しい役割』 東京大学出版会
- 波多野誼余夫・稲垣佳世子(1984)『知力と学力—学校で何を学ぶか』 岩波書店
- 波多野誼余夫・稲垣佳世子編(2005)『発達と教育の心理学的基盤』 放送大学教育振興会
- バトラー後藤裕子(2003)『多言語社会の言語文化教育—英語を第二言語とする子どもへのアメリカ人教師たちの取り組み』 くろしお出版
- 浜田麻里・林さと子・福永由佳・文野峯子・宮崎妙子(2006)「日本語学習者と学習環境の相互作用をめぐって」国立国語研究所編(2006)『日本語教育の新たな文脈—学習環境、接触場面、コミュニケーションの多様性』 pp.67-102. アルク
- 林さと子(2006)「第二言語習得から見た第二言語学習／習得の個別性」津田塾大学言語文化研究所言語学習の個別性研究グループ編(2006)『第二言語学習と個別性—ことばを学ぶ一人ひとりを理解する』 pp.48-58. 春風社

- 原みずほ(2003)「乗算的バイリンガリズムと支援教室—社会における言語間の権力関係の観点から」『世界の日本語教育』第13号,pp.93-107
- 細川英雄(1995)「教育方法論としての『日本事情』—その位置づけと可能性」『日本語教育』87号, pp.103-113.
- 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号, pp.4-14.
- 細川英雄(2007)「日本語教育における『学習者主体』と『文化リテラシー』形成の意味」佐々木倫子他編(2007)『変貌する言語教育—多言語・多文化社会のリテラシーズとは何か』pp.27-46.くろしお出版
- 細川英雄(2008)「教育環境空間の設計・設定をめざして—実践を拓き、研究を紡ぐ教師へ」細川英雄・ことばと文化の教育を考える会編(2008)『ことばの教育を実践する・探究する—活動型日本語教育の広がり』pp.4-16. 凡人社
- 細川英雄・ことばと文化の教育を考える会編(2008)『ことばの教育を実践する・探究する—活動型日本語教育の広がり』凡人社
- 箕浦康子(1999)『フィールドワークの技法と実際—マイクロ・エスノグラフィー入門』ミネルヴァ書房
- 武蔵祐子(2006)「日本語力の伸長を視野に入れた漢字指導を目指して—内容重視の漢字指導の提案」川上郁雄編(2006)『「移動する子どもたち」と日本語教育—日本語を母語としない子どもへのことばの教育を考える』pp.100-120. 明石書店
- 森下雅子(2007)「フィールドと調査者の共振—地域における日本語支援の現場を例にして」『実験社会心理学研究』第46巻第2号,pp.162-172.
- 文部科学省初等中等教育局国際教育課(2003)『学校教育におけるJSLカリキュラムの開発について(最終報告)—小学校編』http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/03082702/006.htmより取得
- 矢崎満夫(1999)「外国人児童に対する教科学習支援のための日本語教育のあり方—算数文章題におけるストラテジー運用の考察から」『日本語教育』99号,pp.84-95.
- 矢崎満夫(2004)「外国人児童と日本人児童とのインターアクションのための日本語支援—教室内ネットワーク形成をめざしたソーシャルスキル学習の試み」『日本語教育』120号,pp.103-112.

矢部まゆみ(2007)「日本語学習者はどのように『第三の場所』を実現するか—『声』を発し響き合わせる『対話』の中で」小川貴士編(2007)『日本語教育のフロンティア—学習者主体と協働』pp.55-78. くろしお出版

山脇啓造・横浜市立いちよう小学校編(2005)『多文化共生の学校づくり—横浜市立いちよう小学校の挑戦』明石書店

ロビアンコ, ジョセフ(2007)「新時代、世界の子どもたち、第三の場所」佐々木倫子他編(2007)『変貌する言語教育—多言語・多文化社会のリテラシーズとは何か』pp.56-84. くろしお出版

Benson, P. (2001) *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. London: Longman.

Cummins, J. (1981) *Bilingualism and Minority Language Children*. Ontario: Ontario Institute for Studies in Education.

Cummins, J. (1984) *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.

Gibbons, P. (1993) *Learning to learn in a second Language*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Gibbons, P. (2002) *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.

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

Glaser, B. G. & A. L. Strauss. (1965) *Awareness of Dying*. New York: Aldine Publishing Company. (木下康仁訳(1988)『死の Awareness 理論と看護—死の認識と終末期ケア』医学書院)

Halliday, M. A. K. (1994) *An introduction to functional grammar* (2nded.). London: Edward Arnold Ltd. (山口登・笈壽雄訳(2001)『機能文法概説—ハリデー理論への誘い』くろしお出版)

- Hammond, J. (2007) Working with Scaffolding: Implications for ESL Students in Mainstream Classes. (スキヤフォールディングの実践とその意味—在籍学級の ESL 生徒の学びをどう支えるか)『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.14-53. 年少者言語教育国際研究集会実行委員会
- Knobel, M. (2001) "I'm not a pencil man": How one student challenges our notions of literacy "failure" in school. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 44: 5, pp.404-414.
- Kramsch, C. (1993) *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1998) *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press. (佐伯胖訳(1993)『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』産業図書)
- Ohta, A.S. (2001) *Second language acquisition processes in the classroom: learning Japanese*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rogoff, B. (2003) *The Cultural Nature of Human Development*. New York: Oxford University Press. (當眞千賀子訳(2006)『文化的営みとしての発達—個人、世代、コミュニティ』新曜社)
- Wood, D., J. S. Bruner, & G. Ross. (1976) The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, pp.89-100.

【資料1】「V：支援記録一覧」

家庭支援	学校入り込み支援	その他	学年・学期
2006.8.16			3年生・2学期
	2006.8.25		
2006.9.5			
2006.9.12			
		2006.9.16:学校行事(お祭り)	
2006.9.21			
	2006.10.4		
2006.10.18			
	2006.10.23		
2006.10.25			
	2006.10.26		
	2006.10.30		
2006.11.1			
	2006.11.6		
2006.11.8			
2006.11.15			
	2006.11.20		
2006.11.22			
2006.11.29			
	2006.11.29		
	2006.12.4		
2006.12.6			
		2006.12.17:日本人の子どもとの交流イベント	
2006.12.20			3年生・3学期
2007.1.10			
2007.1.22			
	2007.1.22		
2007.1.29			
	2007.1.31		
	2007.2.7		
2007.2.8			
	2007.2.9		
	2007.2.14		
	2007.2.28		
2007.3.5			
	2007.3.8		
2007.3.12			
	2007.3.14		
	2007.3.15		
2007.3.19			4年生・1学期
		2007.4.16:三者面談(担任・父親・支援者)	
	2007.4.23		
	2007.4.25		
	2007.5.2		
	2007.5.7		
2007.5.9			
	2007.5.14		
	2007.5.16		
	2007.5.21		
	2007.5.23		
	2007.5.28		
	2007.5.30		
	2007.6.4		
	2007.6.6		
		2007.6.6:三者面談(担任・両親・支援者)	
	2007.6.11		
2007.6.16			
2007.6.18			
2007.6.22			
2007.6.25			
	2007.6.25		
	2007.7.2		
2007.7.9			
	2007.7.9		

家庭支援	学校入り込み支援	その他	学年・学期
		2007.7.24:両親との打ち合わせ	夏休み
		2007.7.27:両親との打ち合わせ	
2007.7.31			
2007.8.7			
2007.8.14			4年生・2学期
	2007.9.3		
	2007.9.10		
2007.9.13			
	2007.9.18		
2007.9.19			
		2007.9.29:学校行事(運動会)	
		2007.10.4:学校行事(運動会)	
	2007.10.15		
2007.10.17			
	2007.10.22		
2007.10.24			
	2007.10.29		
2007.10.31			
	2007.11.5		
2007.11.7			
2007.11.17			
2007.11.21			
	2007.11.26		
	2007.11.28		

帰国後追跡調査	実施場所
2008.3.19	
2008.3.20	
2008.3.21	
2008.3.22	家庭
2008.3.23	
2008.3.24	家庭
2008.3.25	学校
2008.3.26	学校
2008.3.27	学校・家庭

インタビュー	実施場所
① 2007.8.30	日本
② 2008.3.27	オーストラリア

【資料2】「K：支援記録・観察記録一覧」

日時	授業内容	学年・学期
2002.5.10	算数・国語	4年生・1学期 ＜第Ⅰ期＞
2002.5.17	算数	
2002.5.23	国語・算数	
2002.6.14	算数	
2002.6.21	国語・算数	
2002.6.28	算数	
2002.7.5	国語・算数	
2002.7.12	国語	
2002.10.4	社会	4年生・2学期 ＜第Ⅱ期＞
2002.10.11	自習(算数)	
2002.10.18	算数	
2002.10.25	国語(図書)	
2002.11.1	算数	
2002.11.21	算数	
2002.11.28	算数	
2002.12.2	社会・図工	
2002.12.13	国語・算数	4年生・3学期 ＜第Ⅲ期＞
2003.1.10	算数	
2003.1.17	算数	
2003.1.24	算数	
2003.1.31	算数	
2003.2.18	社会・国語	
2003.2.20	国語(研究会)	
2003.3.7	国語	
2003.3.14	算数	5年生・1学期 ＜第Ⅳ期＞
2003.4.14	音楽・社会	
2003.4.21	算数・国語	
2003.5.12	国語	
2003.5.19	算数	
2003.5.26	算数	
2003.6.2	算数	
2004.6.16	算数・国語	
2003.6.23	算数・国語	
2003.6.30	算数	
2003.7.14	算数	