

# 外国につながる子どもの適応を捉える 支援者の「見方」が生まれた過程

金丸 巧

## 要 旨

本稿では、「相互主体性」(鯨岡、2006/2011)という概念を手がかりに、外国につながる子どもと支援者の関係性のありようを描き出し、その中で、特に、子どもの「適応」を捉える主体としての支援者の「見方」を含んだ変容が、なぜ、どのようにして生じたのかを明らかにすることを通して、外国につながる子どもの「適応支援」のあり方を探究した。支援者の変容を分析した結果、1)「適応支援」とは、子どもと支援者が相互に関わる営みであること、2)「適応支援」において、支援者が「適応を捉える目」を持つことが重要であり、そのための視点の一つとして、子どもの「不安感」と向き合う視点が重要であること、3)「適応支援」において、子どもの生き方の模索を支えるという意味で日本語教育は必須の要素であることの3点が明らかになった。これらは、従来の研究が示すことができなかった、子どもも周囲の人々も共に変わっていく「適応支援」の構築に向けた具体的な方途を示している。

## キーワード

外国につながる子ども 日本語教育 適応支援 相互主体性 支援観の問い直し

## 1. はじめに

### 1-1. 本研究の前提—「適応」と「適応支援」をどのように捉えるか—

本稿では、「相互主体性」(鯨岡、2006/2011)という概念を手がかりに、外国につながる子ども<sup>1</sup>と支援者<sup>2</sup>の関係性のありようを描き出し、その中で、特に、子どもの「適応」を捉える主体としての支援者の「見方」を含んだ変容が、なぜ、どのようにして生じたのかを明らかにすることを通して、外国につながる子どもの「適応支援」のあり方を探究する。

国を越えた人々の移動が日常的な現象となりつつある現在、親の移動によって日本で成長する子どもの数は増加傾向にあり<sup>3</sup>、かれらの日本への定住化も進んできている。このような社会的状況に対して、国は、外国人児童生徒の教育施策の課題として、「どのような外国人児童生徒の適応指導や日本語指導を進めていくべきかについての体系的かつ総合的な指導指針」(文部科学省、2008)の整備をあげている。また、筆者も、これまでに地域の学習教室や学校における子どもへの日本語教育に携わる中で、複数の言語・文化を持ちながら、クラスメイトや教師との人間関係の構築に困難を感じている子どもや、将来の

見通しが立てられずに不安を抱いている子どもに出会い、かれらの学校での適応、さらには、日本社会での適応をどのように支えていくべきかを考えるようになった。

まず、本節では、本稿における「適応」と「適応支援」について定義しておきたい。池上(1994)は、適応について「環境と調和できるよう自分自身を合せていくことと、環境に働きかけて環境自体を変えていくことの両面を持ち合わせている」(p. 4)と述べている。また、オーストラリアで第二言語としての英語を学ぶ高校生の言語的・社会的適応を明らかにした Miller (2003)における適応は、「新たな言語を通して自己表象を成し遂げる」(p. 174、訳筆者)過程である。さらに、齋藤(2006)は、Miller (2003)の議論を踏まえて、JSL 児童生徒の適応を、「①ことばや概念の学び、②自己表象、③他者との関わり合いを通じたアイデンティティ交渉を伴う学びと成長の過程」(p. 38)と捉えている。

これらの論考で共通している点は、適応を、周囲の環境に合わせていくことだけを強調する「同化」と明確に区別しながら、子どもが、自分の置かれた関係性の中で言語的・文化的な経験を通して「自分がどのようにありたいか」を表象する過程として捉えていることである。そして、その過程で生まれる「記憶と力」(川上編、2013: vi)が、子どもの自己形成を促し、かれらの「生」を支えていく。

以上の議論を踏まえ、本稿では、「適応」を、「子どもが複数言語環境の中で様々な言語的・文化的経験をしながら生き方<sup>4</sup>を模索する過程」として定義する。そして、実践例を通して、その過程の具体を浮き彫りにしたい。

また、このような適応観に立って考えると、「適応支援」とは、来日初期に、日本の学校文化やサバイバルの会話などを教えるといった支援に限定されるものではないといえる。本稿における「適応支援」が想定しているものは、子どものライフコースを視野に入れた支援であり、そこには、日本語学習の場面はもちろん、教科学習の場面や、進路選択の場面なども含まれる。さらに、「適応支援」とは、外国につながる子どもの変容を支えることだけではなく、かれらを取り巻く周囲の人々の変容をも視野にいれた支援のあり方ではなければならないともいえる。では、先行研究において、外国につながる子どもの適応支援のあり方はどのように探究されてきたのだろうか。

## 1-2. 先行研究に残された課題—支援者の「見方」に着目する視点の欠如—

外国につながる子どもの適応支援のあり方をめぐっては、近年、新しい研究の流れが生まれている。それは、従来のように、子どもを、困難を強いられるだけの受動的な存在として捉えるのではなく、能動的に日本の学校文化や日本人児童生徒と向き合っている適応主体として捉える視点への注目である。これまでに、「創造的適応」「抵抗」「文化的アイデンティティの形成」などの視点で、適応主体としての子どもの姿が論じられてきた(山ノ内、1999、児島、2001、趙、2010等)。

例えば、山ノ内(1999)は、日系ブラジル人ティーンエイジャーに見られる「逸脱行動」を、「不平等な社会的・文化的再生産構造に対する変革の可能性を持った、「抵抗」の実践」(p. 91)として描き出した。そして、「子どもたちの「抵抗」の実践は、子どもを無力な存在ではなく、一人の独立した主体とみなすことを促す」(p. 100)と指摘している。

また、児島(2001)は、日系ブラジル人生徒が学校に浸透する規範や価値とは矛盾する

ような仕方では達成するかれら独自の適応のあり方を、「創造的適応」(p. 84)と名づけ、かれらなりの生き方を描き出している。「創造的適応」とは、子どもが「独自に環境を創出しながら学校生活を生き抜く過程」(p. 112)であり、そこで発揮した創造性や洞察力を活かしていく必要性を主張している。

さらに、趙(2010)は、中国系ニューカマー高校生が、「日本の学校文化・社会に適応していく過程で、自分がかつて生活していた中国と、来日後に生活している日本の学校・文化システムとの関係を、どのように捉えるかを示す自己意識」(pp. 23-24)を、「文化的アイデンティティ」と捉え、かれらが「日本の高校に適応する中で、どのような困難に対峙し、どのようにそれを乗り越え、そのことを通してどのように青年期の文化的アイデンティティを形成していくのか」(p. 219)を明らかにした。趙(2010)は、エンゲストローム(Engeström)の「活動理論」を援用した分析から、高校生の「文化的アイデンティティ」の形成には、友人や仲間の存在、家族からの影響といった要因が大きく影響していると述べている。

これらの研究は、学校や日本の社会で適応していく主体としての子どもの内面に迫っているという点で、従来の研究に見られるような、困難を強いられる存在としての子ども観を問い直すきっかけとなる。子どもの主体性が着目されることで、かれらが母国で培った能力や特性を活かすような学校システムのあり方も議論されてきた(児島、2001等)。

しかし、他方で、支援者の「見方」が問われていないという問題がある。なぜ、それが問題なのか。例えば、子どもが独自の仕方では既存の学校文化に「抵抗」し、「創造的適応」を果たしたとしても、もし、支援者がそれをかれらの適応のありようだと捉えなかったとしたら、それは単なる逸脱行為としてしか映らない。支援者は、どうしたら子どもの適応のありようを捉えることができるのだろうか。また、子どもの中には、自分の仕方では「創造的適応」することさえできない子どもも沢山いるだろう。そのような子どもを捉え、支えていく上で、支援者には一体何ができるのだろうか。

このように考えると、外国につながる子どもの適応を捉える主体としての支援者の「見方」が大きな意味を持っているといえる。しかし、先行研究では上で述べたようなことが問題として扱われていないという問題があり、それ故に、これらの問題が引き起こす弊害を解決するための明確な答えを持っているものはない。過去の論者が注目してきたのは、適応主体としての子どもであり、適応を捉える主体としての支援者の「見方」ではなかったからである。

### 1-3. 残された課題を越えていくために

では、なぜ、先行研究では、支援者の「見方」に着目する視点が欠けていたのだろうか。それは、適応の問題が、一個の主体としての子どもと、同じく一個の主体としての支援者の相互の関係の中で捉えられてこなかったからである。従来の研究は、適応主体としての子どもの思いや行動に着目してきたが、子どもと空間や時間を共有し、かれらと影響し合っているはずの支援者の思いや行動については一切論じていない。また、支援者の思いや行動を捉えることの重要性を論じていたとしても、子どもと支援者がどのように影響し合い、子どもの適応を捉える主体としての支援者の「見方」を含んだ変容がどのように

生じたのかを具体的に考察した論考はない。

筆者が、一個の主体としての子どもと支援者の相互の關係に着目する必要があると考える理由は、学びや育ちといった営みが、個人の中だけで起こる営みではないからである。刑部（2003）によれば、レイブ&ウエンガー（Lave & Wenger）によって提唱された「正統的周辺参加論」によって、「『様々な諸關係の中』で人がどのように学習していくかという視点」（p. 26）が明らかにされ、子どもの学びや育ちを研究する文脈においても、従来の認識の枠組みが見直されてきたという。それによって、従来のように、子どもの発達の度合いをかれらの能力の増加や欠如によって測るのではなく、子どもと大人の關係性、つまり、大人が持つ子どもの発達や成長や学習を解釈する枠組みをも含めた關係性の中で総合的に捉えることの重要性が主張されるようになった。

「育てる」という営みにおける子どもと大人の關係性について述べた鯨岡（2011）は、「育てる」という営みとは、「大人の思い通りに展開を見る平易な営みではなく、育てられる子どもの思いと育てる大人の思いがしばしば衝突し、双方に否定的な感情を引き起こさずにはおれない難しい営み」（p. 13）であり、目に見えない子どもの思いを自らの身体を通して感じ取れる唯一の存在としての大人は、子どもの前で一個の主体として立たざるを得ない状況になるとしている。鯨岡は、このようなごく当たり前の子どもと大人の相互の關係のありようを「相互主体性」とした。そして、「相互主体性」の観点でその關係を捉えることによって、子どもの思いや行動と、それらと影響し合う大人の思いや行動のありようが明らかになるという。

そこで、本稿では、一個の主体である子どもと支援者の關係性のありようを捉えるための枠組みとして、「相互主体性」（鯨岡、2006/2011）に着目し、筆者が行った日本語支援実践を分析する。そして、特に、子どもの「適応」を捉える支援者の「見方」を含んだ変容が、なぜ、どのようにして生じたのかを明らかにすることを通して、外国につながる子どもの「適応支援」のあり方を探究する。

## 2. 理論的枠組み

以上のように、本稿では、一個の主体である子どもと支援者の關係性のありようを捉えるための枠組みとして「相互主体性」の概念を導入する。ここでは、「相互主体性」の概念について述べるとともに、外国につながる子どもを捉えるためには、複数言語環境における子どもの成長・発達を捉える視点を導入することの必要性を主張したい。

先に紹介した鯨岡（2006/2011）は、対人關係において、「自ら主体として生きつつ、相手を主体として受け止める」（鯨岡、2006：188）という形で關係を取り結ぶ様を「相互主体性」と呼んでいる。その際に、「主体」という概念は3つの意味で両義性を孕んでおり、それらの両義性を理解することが「相互主体性」を理解する上で鍵となる。

その両義性とは、「二つの根源的欲望の座である、という意味」（鯨岡、2011：93）、「『ある』と『なる』の相の下にとらえられる、という意味」<sup>5</sup>（同：94）、「正負両面のありようを示す、という意味」（同：95）の3つである。人間は根源的に「繋合希求欲求」<sup>6</sup>と「自己充実欲求」<sup>7</sup>という両義性を抱えており、時に、互いに歩み寄り一体となれたような幸

せを感じる時もあれば、時に、互いに衝突し合い双方に否定的な感情を引き起こす時もある。故に、子どもと大人の関係を考えて、その関係性は、常に同じ思いで繋がりが合っているわけではなく、場面によって衝突したり、繋がったりといったように様々な形で展開される。また、子どもは、「いま、ここ」の「ある」という存在であると同時に、大人に向かって「なる」存在でもある。つまり、そこには、時間軸における成長と変容が関連している。さらに、お互いに歩み寄り、子どもがやる気に満ち溢れ、正の方向の「なる」へ進んでいく時もあれば、お互いに否定的になり、やる気を失い、負の方向の「なる」へ進んでいく時もある。「相互主体性」とは、このような、子どもも支援者も互いに両義性を抱え、空間軸上、また、時間軸上で変容する主体として、時に歩み寄ったり、時に衝突したりする関係のありようなのである。そして、この概念に立つことで、子どもと大人の間にある「複雑な対人関係の機微に入り込む地平が切り開かれてくる」(鯨岡、2011: 90) という。

しかしながら、鯨岡が対象としている子どもと、本稿が対象とする子どもとの異なりも考慮しなければならない。それは、本稿における子どもが、複数言語環境で成長している子どもであるという点がある。そのため、複数言語環境における子どもの成長・発達を捉える視点を導入する必要があるだろう。この点に関して参考になるのが、Miller (2003) と川上 (2013a) である。

Miller (2003) は、複数言語環境で成長している子どもの主体のありようは、周りの人々との関係における言語使用経験の影響を受けると述べている。第二言語を学ぶ子どもにとって、メインストリームの聞き手から「耳を傾けられる (audible)」存在になることと、メインストリームの聞き手から話す権利を持っている者として認められ、話した内容に価値を付与される「正当的」な存在になることが、かれらが、自分の置かれた状況において新たな言語を通して自己表象を成し遂げる上で重要であるという。Miller (2003) からは、複数言語とともに生きる者にとって、かれらの主体のありようには、必ず周囲の人々との関係性や、そこでの言語使用の経験が影響を与えており、それが言語習得にもつながっているということが理解できる。

川上 (2013a) は、子どもにとって、「異なる言語によって他者とつながる楽しい経験も、異なる言語によるコミュニケーション不全というつらい経験も、記憶として蓄積され、身体を形づけていく」(p. 271) と述べる。そして、その経験や記憶が、「複数言語に対する意識や自らの言語能力に対する意識」(p. 271) を生み、成長における自己形成や社会的関係性の中での自己変容につながるとしている。つまり、外国につながる子どもにとって、かれらの複数言語性とは、かれらの生き方そのものに関わっている要素であると考えることができる。故に、年少者日本語教育においては、「日本語を含む複数言語環境で子どもたちが成長していることをまず、しっかり理解することが実践者に求められる」(川上、2013b: 15) のである。

このように、外国につながる子どもと支援者の関係性を捉えるためには、子どもの思いやそこから派生する行動が、時間軸上と空間軸上に加え、かれらの生き方に直結する言語使用の経験をはじめとする言語軸上での変容を捉える視点も導入する必要があるだろう。本稿では、「相互主体性」を軸に、時間軸上・空間軸上・言語軸上で影響し合う子どもと

支援者の関係性を探っていく。

### 3. 本研究の方法

ここでは、本稿が取り上げる日本語支援実践の概要と、扱うデータの内容、分析の方法について述べる。

#### 3-1. 日本語支援実践の概要

本稿では、筆者が、地域の学習教室 A（以下、教室 A）で行った実践のうち、2009 年 3 月から 2010 年 2 月までの実践（全 48 回）を取り上げる。教室 A は、日本語支援や教科学習支援を目的とした教室であり、大学生や地域住民などによって活動が行われている。筆者は、2009 年 3 月からこの教室 A で人生初めての日本語支援を経験することになった。

1 年間の実践の中で特に注目するのは、2009 年 6 月から 2010 年 2 月まで行われた<sup>8</sup>、外国につながる中学生 B に対する実践である。B は、支援開始当時中学 2 年生であった。筆者が B と出会った時には、既に、来日後約 2 年が経過しており、日常的なやりとりであれば不自由なく行うことができた。B への実践の主な内容は、高校受験に向けた教科学習支援であった。つまり、最初から B の「適応」を支えることを意識して実践を行ったわけではなかった。しかし、この実践を通して、さらには、実践終了後の筆者による振り返りを通して、B の「適応」の様子が見えてきたのである。この意味で、本稿が取り上げる実践は、B の「適応」を支える実践であったといえる。

尚、本稿を執筆している現在も、筆者は、B と連絡を取り合うなどのかかわりを続けている。また、これまでも、いくつかの実践を基に外国につながる子どもの「適応」の問題を考え、筆者自身の変容を通じて支援者が子どもとどのように向き合うべきかを論じてきた。そのような議論を経る中で、これまでに明らかになった一つの主体としての筆者自身の変容過程のきっかけとなるものが、人生初の年少者日本語教育に携わり始めた頃に経験したいくつかの出来事の中にあっただのではないかと考えるようになった。そして、当時の経験を振り返ることで見えてくる様々な意味<sup>9</sup>から子どもの「適応」と向き合う支援者の立ち位置や、支援のあり方が明らかになると考えた。

#### 3-2. 分析データと分析方法

本稿が分析の対象とするデータは、教室 A での実践を記録した「観察記録」と、B に対して行った「インタビュー記録」である。

まず、「観察記録」については、「関与しながらの観察」（鯨岡、1999）によって観察された B の様子を、その場を共有している筆者自身の言動を含めて記録するように心がけていた（しかし、4. 以降で述べているように、初めからそのような記録ができたわけではなかった）。毎回の実践終了後にその日の様子を思い出しながら記録していった。本稿は、支援者であるとともに研究者でもある筆者を決して透明な存在とはせず、「相互主体的な関係」における、子どもと支援者の主体としてのありようを明らかにしようとするものであるから、「関与しながらの観察」は、目的の達成のために不可欠な方法論であったとい

える。「観察記録」はメモ書きの部分もあったため、それらを基に編集を加え、テキストデータを作成し、それを分析データとして用いた。

次に、「インタビュー記録」については、2010年2月4日（木）に、教室Aの一室を借りて行われたインタビューを基に作成した。インタビューは半構造化で行い、所要時間は約30分であった。インタビューの内容は、教室Aや学校でBが経験していることや、そこで感じたことなどであった。インタビューの様子は、ICレコーダーで録音した上で、文字化データを作成し、それを分析データとして用いた。

本稿の目的は、子どもの「適応」を捉える主体としての支援者（筆者）の「見方」を含んだ変容が、なぜ、どのようにして生じたのかを明らかにすることである。そのため、以下のような手続きを通して分析を行った。まず、2.で述べた「相互主体性」の概念を手がかりに、Bと筆者の主体としてのありようを示すエピソードを抽出し、それぞれにコードを振った。次に、共通するありようを示すエピソードごとにカテゴリーを生成し、カテゴリー同士の意味連関性を描き出した。最後に、このようにして繋ぎ合わされたエピソードの総体から筆者の変容過程を分析した。また、Bへのインタビューの記録は、「観察記録」だけでは見えにくいBの当時の思いや行動を補完する目的で使用した。

## 4. 分析の結果

ここからは、Bの「適応」を捉える主体としての筆者の変容が、なぜ、どのように生じたのかについて、教室Aでの実践の時期を3つに分けて述べていきたい。一つ目は、筆者が初めて教室Aを訪れ、日本語支援を開始し始めた時期、二つ目は、ある出来事から教室Aでの支援のあり方に悩み始めた時期、三つ目は、支援の形を変え、Bとの関係性にも新たな展開が見られた時期である。

### 4-1. 初めて教室Aでの支援に入る

初めて教室Aでの支援に入ることになった筆者は、事前に教室Aのコーディネーターの方から、そこに通う子どもの様子や活動内容などの説明を受けた。筆者にとって、それまでは本の中でしか知らなかった「外国につながる子ども」だったが、自分の目の前のリアルな課題として様々な話を聞き、ショックを受けた<sup>10</sup>ことを覚えている。コーディネーターの方の話を聞きながら、筆者は、「子どもたちが学習を継続することが、かれらにとって必要なことである（2009.3.26「観察記録」より）」と強く感じた。そして、子どもに学習習慣を身につけてもらうためには、学習内容を分かってもらうことが有効だと考えた。それで、打ち合わせの後、すぐに書店に行き、理科と社会科の学習参考書を買った。それが、当時の筆者が考えついた最善の準備だった。

このような筆者の行動を振り返ってみると、支援開始時の筆者の支援に対する認識は、「私＝教える人」、「子ども＝教えられる人」であったといえる。そして、一番の関心事は、子どもに何ができて、何ができないのかということだった。それは、次の「観察記録」からも読み取れる。以下に示すのは、Bと出会う前に、教室Aで行った他の子どもに対する支援についての記録の一部である。

## データ①「子どもの教科学習に関する能力に着目する」

(a) 数学は特に問題なくできている様子。英語にかなりの苦手意識を持っているらしい。勉強するのを拒むが、単語だけと言って説得。  
(2009.5.14「観察記録」より)

この記録の中で筆者が着目しているのは、子どもが教科学習において何ができて、何ができないのかという「能力」である（データ①・下線部 (a)）。そして、ここからは、筆者である「私」の思いは一切見えない。つまり、筆者の行動の背景として、どのように子どもの思いを感じ取り、それとどのように向き合おうとしていたのかが記述されていないのである。子どもの学習を子どもの側の問題として捉えようとしていたことが分かる。

このように、教室Aで人生初めての子どもへの日本語支援を経験することになった筆者は、子どもがどんな教科に苦手意識を持っていて、どこにつまずいているのかといったことを把握し、その内容を教えることで、かれらの学力や進路の課題を少しでも解決してあげたいと考えていた。

## 4-2. 行き詰る支援

しばらくは、子どもが教科学習において何ができて、何ができないのかという点に着目した支援が続いた。そして、教室Aでの支援を始めて3か月程が経った頃、Bが参加し始めた。筆者は、Bが教室に参加した初日に偶然支援を担当することになり、その後も、筆者とBとのペアは半固定的となった。

Bは、教室Aの開始時刻10分前には必ず到着し、筆者との学習に取り組んでいた。その様子を見ていたコーディネーターの方や他の支援者の方からは、Bは順調に高校受験へと向かっていけると思われていた。もちろん、筆者もそのように確信していた。しかし、その順調に見えたBの様子は少しずつ変化していった。それは、例えば次のような態度への変化であった。

## データ②「学習を拒む」

Bは、初め、大人しく、まじめに勉強をしていたが、(a)最近全く私の話を聞かない。「何を勉強する？」と聞いても、「勉強なんかしたくない。」と言って、机にうつ伏せになってしまう。また、最近になって、よく私にちょっかいを出してくるようになった。周りの勉強している子どもに迷惑になるので、静かにするように注意するが、全く聞かない。(b)少し、わがままになったように感じる。  
(2009.10.3「観察記録」より)

それまでは真剣に学習に取り組んでいるように見えたBだったが、次第にやる気がなくなり、学習を拒むようになっていた。それでも、筆者は、なんとか学習に集中させようと注意をしたが全く効果はなかった。反対に、Bは机にうつ伏せになり、何も理由を言わずに学習を拒んだり、学習を放棄して筆者の筆記用具を取るなどの「ちょっかい」を出したりすることが多くなった（データ②・下線部 (a)）。

データ②の頃のBの態度の変化について、この頃から約4か月後に行ったインタビューの中で、その原因と思われることをB自身が次のように話している。



## データ③「本当はできるけど、意味が分からない」

- 1 B：まあ、日本に来た時に、ちょっと、勉強、悪かったね。
- 2 筆者：日本に来てから悪くなった？
- 3 B：うん。単語のこと知らなかったから。
- 4 筆者：そうだね。でもさ、学校に入ったじゃん？ で、6月から…。
- 5 B：それがちょっとムカつくんだよ。
- 6 筆者：ふーん、本当はできるけど？
- 7 B：本当はできるけど、意味が分かんない。

(2010.2.4「インタビュー記録」より)

Bは、日本の学校での学習が分からないことについて、母国での学習経験と重ね合わせながら「ムカつく」（データ③・発話番号5）と話した。それは、「本当はできるけど、意味が分かんない」（データ③・発話番号7）という理由からくる感情だった。この発言からは、母国では十分に理解できていたであろう学習内容が、日本語の環境に突然放り込まれたことによって理解できなくなり、日本語を使用して学習をする経験が、Bの様々な自信を低下させることにつながっていたのではないかと推察できる。それが、学習に対する負担感となってデータ②のような態度に結びついていたのだろう。

しかしながら、データ②の頃の筆者は、このようなBの思いを少しでも理解できるような向き合い方をしていなかった。Bの態度を「わがまま」（データ②・下線部（b））だと感じて注意し、その背景にある思いを理解しようとするよりも、Bに何ができて何ができないのかに着目していた。

このような、筆者の支援に対する思いとBの学習に対する思いがすれ違う日々は、1か月ほど続いていた。筆者は、自分の支援のあり方について苦悩し、教室Aに通うことさえも苦痛に感じてしまうことが度々あった。その時の気持ちを次のように記録している。

## データ④「受け入れられない支援」

- (a) 自分がやるうと思っていることが、子どもに受け入れられていないように感じる。勉強することがかれらにとってどれだけ意味のあることなのか、ということを心から感じているからこそ、それは本心から伝えているつもり。しかし、子どもには「先生」とか「親」のように口うるさいとしか映っていないのか。

(2009.9.17「観察記録」より)

Bにとって必要な支援を行っているはずなのに、それを肝心のBには受け入れてもらえない（データ④・下線部（a））。筆者は悩みながら支援を続けた。

## 4-3. 支援の形を変えてみる

このように、支援のあり方に苦悩していた筆者だったが、「わがまま」だと感じたデータ②の支援後、コーディネーターの方達に支援のあり方について相談している時に一つの気づきを得ることになった。それは、次のようなやりとりにおいてであった。

## データ⑤「ちょっかいが出せるのは私だから」

(支援終了後の会話の中で)

コーディネーターや他の支援者も、Bの最近の変化には気づいていた。一方で、「<sup>(a)</sup>Kさん(筆者)にちょっかいが出せるのは、Kさんだからこそであって、Kさんがいなかった時、他の支援者の人が担当をしたけれど大人しかった。でも、Bは「Kさんは、今日は来ない?」と言っていたし、ちょっかいを出せたり、わがままが言えたりする相手がいることが、Bがここ(教室A)へ来る理由になっている。」と言っていた。(2009.10.3「観察記録」より)

筆者にとって、このコーディネーターの方達とのやりとりは大きな転換点となった。それまでは、自分が理想としている支援のあり方を中心に考え、Bの態度をその理想の支援を拒む態度として捉えてきたが、コーディネーターの方達とのやりとりの中で、Bが「ちょっかい」(データ②・下線部(a))を出したり、「わがまま」(データ②・下線部(b))を言ったりする態度の意味にこそ目を向けるべきなのではないかと感じた。それと同時に、コーディネーターの方達によるBの態度の解釈(データ⑤・下線部(a))を聞き、それまでに感じたことのないうれしさを感じたことも覚えている。それは、「自分の実践が認められて良かった」といったようなことではなく、Bとの関係性が、実は築かれていたことに対するうれしさだった。それまでの筆者は、その関係性にも気づけていなかったのである。

このようなきっかけがあり、一方的に学習を教えるというそれまでの支援の姿勢から、一方的に教えるのではなく、Bとのかかわりを増やしていく支援へと転換する工夫を試みることにした。具体的には次のような支援のあり方であった。

## データ⑥「支援のあり方の変化」

(a) 相変わらず、一問解いては関係のない話をして、なかなか先に進まないが、途中で投げ出すことはなかった。(b) 先週は部活を教えてくれなかったが、今日は教えてくれた。「勉強はできないけれど、部活は楽しい。」と言っていた。最後に、「今日はたくさんやった。」と達成感を持っていた様子。(2009.11.5「観察記録」より)

ここで重要なことは、「関係のない話」(データ⑥・下線部(a))に対して、これまでのように、「わがまま」(データ②・下線部(b))だと捉えていないことである。そして、それまでは言葉になることのなかったBの思いを、B自身が日本語やBの言葉を使用して表現できるように、Bの話をも十分に聞くことを重要視した。その結果、Bは、「部活」について初めて話してくれた(データ⑥・下線部(b))。

また、Bの話をも聞くことに加えて、筆者自身のことも積極的に話すように心がけた。データ⑦は、高校進学についてBと筆者が話している場面である。

## データ⑦「高校受験に対するBの思い」

Bは「高校に行きたい。けれども、行くためにどうしてこんなに面倒なのかな。(a) 日本に来なければこんなことはなかったのに。〇〇(母国)に帰りたいけれど、それはできないし。」と話していた。将来の話をしよと思ひ、夢について聞くが、「将来の夢なんてない。」と言う。私の昔の夢を話す、心ここにあらずという感じだった。(2009.10.29「観察記録」より)

筆者がBの話を聞こうとすると、それまでは何も言わずに机に伏せになってしまっていたBが、自分が感じていた不安を打ち明けてくれた(データ⑦・下線部(a))。また、筆者自身が中学生時代に抱いていた夢を話すという工夫もしてみた。勿論、その全てが上手くいったわけではなかったが、筆者が一方的に何かを伝えたり、教えたりするだけではなく、Bとのかかわりの中で生まれた話題に対してお互いにやりとりができるように心がけていったのである。このようなやりとりを通して、Bには母国へ帰りたいという思いがあったが、現実にはそれができないという葛藤の中で日本での生活を送っていたことが初めて筆者に理解できた。その後のインタビューの中でもこの思いについて次のように語っている。

データ⑧「母国に帰りたい思い」

- 1 B: ちょっと、〇〇(母国)に戻りたいなあ。
- 2 筆者: 戻りたい? でも、もう無理?
- 3 B: ずっと〇〇にいると、日本に來られなくなっちゃうから。

(2010.2.4「インタビュー記録」より)

データ⑧からは、母国に帰りたい思いがありながら、Bにはどうすることもできない理由によって帰ることはできないという現実との間に立たされている様子が窺える(データ⑧・発話番号3)。

以上のように、支援のあり方が変化していくことで、筆者は、Bとの関係が一步一步築かれていくのを改めて感じた。また、筆者からの働きかけだけでなく、Bから筆者のことを尋ねる場面も増えていった。例えば、筆者とBと一緒に帰った時には、「どこに住んでいるのか」「いつから一人で住んでいるのか」ということを筆者に質問し、「いつか一人暮らしをするかもしれない」と自分の将来のことを話す姿が見られた。このようなBとの出来事の一つひとつが、筆者にとっては、支援において子どもと支援者の関係性が築かれ、子どもがどうありたいと思っているのかを実感することにつながっていった。

さらに、このようなBと筆者の関係性が築かれていく中で、学習に対するBの姿勢にも少しずつ変化が表れていった。例えば、受験する高校について話をしている時には、以下のように積極的に質問をする姿勢(データ⑨・下線部(a))が見られた。

データ⑨「高校について積極的に質問をするB」

自分の今の成績にあった高校を紹介され、どんな学校なのかという話を聞いていると、だんだん高校受験というものを現実のものとして実感した様子。(a)自分から積極的に高校の様子について質問をしていた。

(2009.10.29「観察記録」より)

このように、教室Aでの実践の過程を見てみると、筆者の支援の姿勢は少しずつ変容していったことが分かる。それは、一方的に教える支援、または、学習内容を押し付ける支援から、子どもとのかかわりを増やしていく支援、または、子どもとの同意の中で進めていく支援への変容だった。そして、このような支援の中で、Bは、それまで話すことのなかった思いを筆者に話し、筆者に対する態度や学習に臨む姿勢、将来との向き合い方において新たな一面を見せた。さらに、このようなBと筆者の変容の中で、筆者には当初見

ることのできなかつたBの不安感が少しずつ見えるようになっていった。これらの一連の過程は、Bと筆者が相互に影響し合い、変容していくという関係性の中で、Bが自分の日本での生き方を模索している姿として捉えることができ、本稿が1-1.で定義した「適応」の営みそのものであったといえる。

## 5. 考察

以上が、教室Aでの実践におけるBと筆者の相互主体的な関係性のありようと、その中でのBの「適応」を捉える主体としての筆者自身の「見方」を含んだ変容過程であった。ここからは、この相互主体的な関係性のありようを改めて意味づけし、Bの「適応」を捉える筆者自身の変容が、なぜ、どのようにして生じたのかといった議論を通して、外国につながる子どもの「適応支援」のあり方について考察したい。

### 5-1. Bと筆者の相互主体的な関係性を支えていたもの—「支援観」の問い直し—

Bと筆者の関係性において一体何が起こっていたのだろうか。まず、関係性の変容の中身から振り返ってみよう。はじめ、筆者は自分を「教える人」、子どもを「教えられる人」だと認識し、子どもが教科学習において何ができて、何ができないのかという「能力」に着目していた。しかし、そのような立場に立った筆者には、Bに必要な支援を理解することはできず、結果的に、Bは筆者の支援から離れていった。その後、教室Aのコーディネーターの方達とのやりとりから支援のあり方を考え直すきっかけを得、それまでは一方的だったかかわり方を、相互のかかわり方へと変えていった。すると、そのような新たなかかわり方の中で、Bは初めて自分自身が抱えている思いを言葉や行動で表すようになり、そこに、Bに必要な支援の内容が浮かび上がっていった。

以上から、この実践におけるBと筆者の関係性の変容の要因は、筆者の「支援観」の問い直しだったと捉えることができる。それは、筆者自身が、支援という営みの中心にいるべきは子どもであると捉えていた段階から、筆者も支援の中心に加わるようになった段階への変容だといえる。具体的には、一方的に学習を教えようとしていた支援の姿勢から、Bの話に耳を傾け、その時間、空間で生まれた話題に対してお互いにやりとりをするという支援の姿勢の変容が表している。そして、筆者は、Bとの関係性の中で支援における自らの役割を変化させていった。このような変化は、徳井(2013)<sup>11</sup>が示しているような支援者の位置付けの複層性や流動性と一致している。

筆者が経験した支援におけるこのようなかかわり方の変化に関しては、三井(2011)の「かかわりの視点」の議論が参考になる。三井は、支援における「かかわりの視点」を、それとは対照的な「個別ニーズ視点」との比較から説明している。「個別ニーズ視点」とは、ある人を「[ニーズを有する人]と規定し、その上で支援として何をすべきかを考える」(p. 10)という視点であり、そこでは「自分(=支援する側)自身が相手とどうかかわっているのかという視点」(p. 10)が欠けてしまいやすいという。一方で、「かかわりの視点」は、「当事者を取り巻く人たちのかかわりを前提」(p. 12)とした視点であり、「かかわりをひとつひとつ問い直していくことから、いまここで誰が何をどう必要としているのか

見えてくる」(p. 12) という。これは、支援者が既に規定してしまっている枠組みを問い直す姿勢が必要であることを意味している。この点に関して、既存の枠組みを問い直す上で参考になるのは、自身がひきこもり経験者であり、支援者でもある上山和樹が提唱する「読み合わせ」の支援論である。「読み合わせ」とは「それぞれのシナリオを持った役者が一つの芝居を作るように、本人・親・支援者・専門家などニーズの異なる関係者が、対等に話し合うなかで互いのニーズを調整してゆくこと」(貴戸、2012:70)である。上山は「《順応》のためには、「どこか中心にある脚本がすべて支配している」という考え方は、それ自体が害悪です」(上山和樹ブログ『Freezing Point』2008年7月31日<sup>12)</sup>)と述べている。

筆者が経験した「支援観」の問い直しも、三井が述べている「かかわりの視点」に気付く過程であり、上山が述べるように、筆者がBと「読み合わせ」の実践を行っていく過程であったといえるだろう。

## 5-2. 「支援観」の問い直し=子どもの「不安感」と向き合う視点の獲得

そして、さらに重要なことは、「支援観」の問い直しは、Bの「不安感」と向き合う視点を筆者にもたらしたということである。筆者は、Bの話に耳を傾け、それを受け止めることを心がけるようになった。すると、Bも筆者に対して初めて高校受験や、日本での生活についての「不安感」を話すようになった。そして、筆者もそのようなBの様子をさらに受け止めて、支援を続けていった。

第二言語教育における「不安感」としては、これまで「第二言語不安」(元田、2005)が議論されてきた。元田(2005)は、「第二言語不安」を「第二言語の学習や使用、習得に特定的に関わる不安や心配と、それによって引き起こされる緊張や焦り」(p. 8)と定義している。しかし、外国につながる子どもについて考える場合、かれらの「不安感」は、決して言語的な揺らぎによるものだけではないだろう。そこには、発達段階にいる子どもが、移動を経験することで生まれる揺らぎもあるはずである。川上(2013b)は、外国につながる子どもの複数言語教育を考える上で必要な視点の一つとして、かれらの「心」(p. 15)を捉える視点を挙げている<sup>13)</sup>。それは、子どもが置かれている環境は子どもが望んだ環境ではなく、かれらの心の中には、なぜ自分だけがこのような複数言語環境で日本語を学ばなければならないのかという気持ちが生まれるからである。このように考えると、外国につながる子どもの支援を考える際、かれらの移動の観点に立った「不安感」と向き合う視点を持つことが重要だといえる。

## 5-3. 子どもの「不安感」と向き合う視点から生まれた「適応を捉える目」

では、このように、Bと筆者の関係性の変容の要因となっていた「支援観」の問い直し=子どもの「不安感」と向き合う視点の獲得が、Bの「適応」とどのように関連していたのだろうか。筆者は、1.において、「適応」を、「子どもが複数言語環境の中で様々な言語的・文化的経験をしながら生き方を模索する過程」と定義した。

まず、前提として、今回のBの変容が、筆者の働きかけのみが作用して起こったことではなく、子どもを取り巻く様々な環境との相互作用の結果であることは間違いのないだろ

う。それでも、筆者との関係性の変容の中で、Bの「適応」の姿が「見えるようになった」ことは事実であり、そこにこそ意味があるといえる。

具体的に考えてみたい。当初、学習を放棄するBの姿が、筆者にとっては、「わがまま」(データ②・下線部 (b))と映っていたが、「支援観」を問い直し、Bの態度の背景にある「不安感」に目を向けることによって、同じBの態度の見方が変わった。おそらく、Bは、日本にやって来たその時から、そして、筆者と初めて出会ったその日も、同じように「不安感」を抱え、自分の生き方を模索し、一生懸命もがいていたにちがいない。そして、Bが所属する様々な環境(学校のクラスメイトや、部活動の仲間、家族、教室Aの仲間や他の支援者等)との相互主体的な関係の中で「適応」しようと努力していたのだろう。しかし、初めのうちは、それが筆者の目にはわがままな姿としてしか映っていなかった。それが、Bの「不安感」と向き合う視点を持つことで、実は日本での生き方を模索してもがいている姿が「見えるようになった」のである。

ここで、筆者は、「支援観」の問い直しを起源とし、子どもの「不安感」と向き合うこと視点から生まれた、この「見方」を、「適応を捉える目」と呼びたい。支援者に「適応を捉える目」が無ければ、子どもの「適応」の姿を適切に捉えることはできない。重要なことは、「適応を捉える目」は、子どもがどれだけ日本語を習得したかや、友人がどれだけいるかを測定したり、評価したりする目ではなく、子どもが日本での生き方を模索する動的な姿を捉える目であるということである。そのため、「適応を捉える目」も常に更新が求められる。そうすることで、その場その場で必要な支援を導き出すことができるだろう。これが、「適応支援」が目指すべき相互変容の考え方につながっていく。

相互変容に関して、発達障がい者の社会適応について述べている津田(2012)は、「発達障がいに関する言説の中で、発達障がい者の社会適応の方法を説くものが圧倒的に多い」(p. 26)としながら、「発達障がい者と社会との相互変容というビジョン」(p. 26)の必要性を述べている。つまり、「発達障がい者を社会的不適応者として排除し、訓練によって適応に成功した者だけを社会に再受容・再統合するということではない。発達障がい者個人と社会とが葛藤を繰り返しながら相互変容し、個人が社会の中で意味づけられていく」(p. 26)ことが重要だという。

また、岡(2013)は、日本語を第二言語として学ぶ「ろう児」への言語教育実践を通して、ある聴者の職員が作成した学校説明会用パワーポイントの変化を例に挙げながら、ろう者だけが努力をするのではなく、聴者も「やさしい日本語でろう者・聴者を問わずにより多くの人理解しやすいような日本語が書けるようになったり、視覚的に見やすい日本語の提示の仕方ができるようになる」(p. 78)などの変容が起きたことを述べている。

これらの論考は、「発達障がい者」や「ろう児」を対象としたものであるが、このような「相互変容というビジョン」が、外国につながる子どもの「適応」を考える上でも参考になる。相互変容は、学校の教師と子ども、子ども同士、保護者と子どもと教師等、様々な関係性において必要になるが、その中の一つの関係性として、支援者と子どもの関係性があげられる。本稿で明らかになったことは、その関係性において、支援者の、子どもの「不安感」と向き合う視点から生まれる「適応を捉える目」を持つことの重要性である。

実際に、現行の適応支援を見てみると、初期指導の一部として行われ、そこではあいさ

つの仕方や、学校生活の過ごし方や、初期日本語の文型などが教えられている。文部科学省も、外国人児童生徒の指導のための様々な教材を開発しており、それらに基づいた指導指針の整備を進めようとしている。しかし、これらの考え方の根底に「相互変容というビジョン」はあるのだろうか。いかに子どもに日本語を習得させるか、どのような方法が効果的なのかといった議論が先行し、支援者も共に変容していく視点をいかに養うかといった点は明らかにされていない。倉谷（1997）は、ジャーナル・アプローチを通じた実践から、子どもだけでなく、支援者である倉谷氏自身も、「異文化の壁を越えて1人の人間と向かい合えたことは大きな喜びとなり、支えになった」（p. 148）という実感から、「お互いに「必要だ」と思うことのできる存在になれたこと」（p. 148）の意義について述べている。これは、支援者と子どもが相互に作り上げる「適応支援」の可能性を示唆しているが、倉谷氏がそのような状況に至った要因は明らかにされていない。

本稿では、「適応」をめぐる相互変容の議論を進めるために、支援者自身が子どもとの相互の関係の中で「適応を捉える目」を持つことの必要性を明らかにした。もちろん、現行の支援で行われているようなあいさつの仕方や学校生活の過ごし方を教えることは、かれらが学校生活を円滑に送るために必要不可欠なことであり、それを否定してはいない。しかし、ただ必要だからといった理由だけでそれらを教えることにどれほど意味があるのだろうか。子どもが、そのあいさつを使ってどのような人間関係を築いていきたいのか、一つひとつの文型をどのような場面で、何のために使いたいのかといった、子どもの生き方の模索に思いを馳せる姿勢が根底になければならないのではないか。そのためには、やはり、支援者自身も子どもの「適応」と向き合い、葛藤を繰り返し、変容する中で子どもの「適応」が「見えるようになる」感覚を掴み、「適応を捉える目」を更新していくことが必要なのである。また、逆に言えば、「適応を捉える目」を持っていれば、現行の適応支援で行われているような、あいさつの仕方などの内容に限られたものではなく、教科学習支援や、キャリア支援なども一つの「適応支援」の場になり得るということである。

#### 5-4. 「適応支援」における日本語教育の意味

最後に、「適応を捉える目」を持った「適応支援」において、日本語教育はどのような意味を持つのだろうか。

適応支援における日本語教育については、これまで他領域の研究から批判されてきた。例えば、太田（2002）は、学校現場における日本語教育が、「子どもたちをできるかぎり多く日本語と接触させることによって、かれらの言語を日本語へとシフトさせること」（p. 105）を目的とした「日本語至上主義（Japanese only）」（p. 105）の教育であると批判的に述べている。しかし、太田（2002）の認識による「日本語教育」は、本稿が目指す日本語教育とは大きく異なるものである。

年少者に対する日本語教育とは、「全人的発達を支える教育の一環として位置づけられる」（石井、2009：144）教育であり、その視野は、日本語の知識や運用能力の育成という従来の枠組みを大きく越えるものである。このような立場に立った言語学習、言語教育の視点から、4.のエピソードにおけるBの学びを捉え直すことで「適応支援」における日本語教育の意味が明らかになってくる。

Bは、筆者が「支援観」を問い直し、Bの「不安感」と向き合う視点を獲得する過程において、筆者の前では初めて高校受験に対する不安を打ち明けたり、自分の将来を想像したりするためにことばを使用した。3-1.で述べたように、Bは筆者に出会った時から日常会話は十分にできる日本語能力を持っていたが、受験に対する「不安感」や、将来への「不安感」についてやりとりすることはなかった。また、調査の一環として行ったインタビューの中で様々な思いを語ってくれたことも、そのインタビューに至るまでのBと筆者との関係性があったからこそだといえる。このように考えれば、筆者の「支援観」の問い直しを軸としたBと筆者の関係性の変容が、Bのことばの使用に大きな影響を与えていたといえる。この、ことばの使用による経験が、2.で述べた川上(2013a)における、言語能力に対する意識や、自己の形成、社会的関係性の中での自己変容へとつながっていくのだろう。

Bのことばの使用の変化において重要なことは、受験や将来への思いを話すための語彙や表現を新たに覚えたということではなく、もともと知っていたことばであっても、それを使用して初めて筆者との関係の中でその思いを話したということである。例えば、高校受験についての筆者とのやりとりの中で、「日本に来なければこんなことはなかった」と話した姿や、受験の内容について積極的に質問する姿が例として挙げられる。それらは、Bが自分の生き方についての模索を、自分のことばで表現したということでもある。

勿論、このような「不安感」をめぐる問題は外国につながる子どもに限ったことではないだろう。しかし、Bのことばの使用は、外国につながりを持たない子どもが同じように受験や将来への不安を話すこととは意味が異なる。日本語を第二言語として学ぶ外国につながる子どもが「不安感」を語るという作業は、日本語の語彙や表現の一つひとつと、かれらが母語または日本語で考えている、または、どちらの言語でもまだ考えたことのない自分の気持ちを結びつけて、意味のある文章を作り、自分はどうありたいのかという生き方を表現したということであり、これこそがBにとってのことばの学びであったといえる。このように考えれば、Bのことばの学びは、Bの日本での生き方の模索、つまり、「適応」そのものであったといえる。

また、これらのことばの学びは、決して文型練習をしていただけでは生まれなかっただろう。なぜなら、この学びは、筆者自身の支援の変容と密接に結びついていたからである。それは、Bが話したいと思っていることを察し、Bの話に耳を傾けたり、筆者自身が自分の話を語ったりするといった変容であり、筆者自身が自らのことを語ることは、筆者の表現の仕方を真似することでBが自分の思いを話しやすくなることにもつながった。このような具体的な支援によって、Bは心の中のモヤモヤとした思いを話すようになった。それによって、以前にも知っていたかもしれない単語や表現が、改めてBにとって意味のあることばとして使われるようになったということである<sup>14</sup>。本稿における日本語教育とは、このようなことばの使用を支える教育であった。先にも述べたが、「外国につながる子ども」でない子どもの様々な課題の解決においても、支援者が「不安感」と向き合うことは有効である。しかし、その向き合い方において、外国につながる子どもへの支援では、以上にあげたようなことばの学びを支える日本語教育の視点を取り入れた方法が重要な意味を持っていると考える。



以上のような日本語教育観に立った実践が、子どもがどのような思いを持っているのかに焦点を当て、それを言語化することを支えていく。それは、子どもの生き方の模索を支えるという意味での「適応」を支えていくということでもある。つまり、日本語教育は、日本語を教えることだけに留まらず、子どもの生き方の模索を支える教育として、「適応支援」における必須の要素であると理解することができる。

## 6. おわりに

外国につながる子どもの「適応支援」のあり方を探究した本稿の結論として、1)「適応支援」とは、子どもと支援者が相互に関わる営みであること、2)「適応支援」において、支援者が「適応を捉える目」を持つことが重要であり、そのための視点として、子どもの「不安感」と向き合う視点が重要であること、3)「適応支援」において、子どもの生き方の模索を支えるという意味で日本語教育は必須の要素であること、があげられる。

これらの結論は、先行研究において課題となっていた、支援者が子どもの「適応」をどのように捉え、支援していくべきかという問いへの答えとなる。子どもは、様々な人々と様々な関係性を取り結びながら、日本で「適応」しようと努力しており、決して支援者との一対一の関係の中だけで「適応」が達成されるわけではない。しかしながら、支援者が子どもと接する時に、かれらの不安感と向き合い、かれらの生き方の模索としての「適応」を捉え、自らを子どもの「適応」の営みに関わらせることが重要である。これらの結論は、一見すると子どもとの関わりにおいて当たり前の視点に見えるかもしれないが、この当たり前の視点に、これまで先行研究で触れられることのなかった、適応支援における子どもと支援者の相互の関わりを生み出す可能性が秘められており、支援において注意深く考えなければならない視点であると考えられる。

最後に、本稿では、日本語支援者としての筆者と子どもとの関係性を取り上げ、特に、支援者の「見方」に着目した。しかし、教師や、地域の学習教室の支援者、日本人児童生徒、保護者といった人々もまた、外国につながる子どもの「適応」と深くかかわりを持っており、かれらの「見方」を含んだ外国につながる子どもとの関係性も踏まえる必要がある。今後は、筆者以外の人々との関係性を視野に入れながら、外国につながる子どもの「適応」を多面的に捉え、支援のあり方をさらに探究していきたい。

## 注

- 1 出生地や国籍を問わず複数の言語・文化とかかわりを持って成長している子ども。
- 2 本稿では、「日本語支援者」のことを指す。尚、外国につながる子どもの「適応」に関わる者としては、学校の教師や、保護者、日本人児童生徒、地域住民など様々な人々が考えられる。かれらもまた、それぞれが外国につながる子どもとかかわりを持つ場面において支援者としての役割を果たしているはずである。かれらと外国につながる子どもとの関係性については稿を改めて考察したい。
- 3 文部科学省(2012)「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査(平成24年度)」
- 4 ここでの「生き方」とは、「人生」といった漠然とした大きなものだけでなく、日本社会の中で、

- 学校の中で、クラスの中で、部活動の中で、〇〇さんとの関係の中で、自分はどうありたいのか、どのように行動したいのかといった具体的で身近な内容も含んでいる。
- 5 鯨岡 (2011: 94) は、二つの根源的な欲望の行く末として、主体の「いま、ここ」での思いや行動が常に正負のありようを示し、それが、主体の「ある」の様相であると説明している。いまの「ある」は固定されたものではなく、時々刻々と動いており、次の「ある」に連なっていることから、「ある」は、いまの「ある」の内に次の「なる」への動きを孕んでいるという。
  - 6 「大事な人と気持ちを繋ぎ合って安心感を得たい気持ち」(鯨岡、2011: 93)。
  - 7 「自己充実を求める気持ち」(鯨岡、2011: 93)。
  - 8 Bへの日本語支援は、2010年2月以降も行われたが、継続的な支援ではなかった。本稿では、継続的に支援が行われた6月から2月までの実践を取り上げる。
  - 9 このような研究者自身のあり方を振り返る論考については稲津(2012)がある。稲津(2012)は、自己(研究者)との対峙の物語を通して、「どこ場所から／誰にとつての／何が問題として導きだされたか」(p. 199)が明らかになることを示している。
  - 10 具体的には、教室Aでの支援活動が、学習の内容以前に子どもたちの学習習慣をサポートすることから始まることや、複雑な背景によってかれらが将来を見通すことに困難を感じているといったことを現実の問題として聞かされ、驚きを隠せなかった。それと同時に、これから教室Aの支援に携わることにに対する責任感や不安感を感じた。
  - 11 徳井(2013)が述べているのは、複数の言語を用いて支援を行う「複言語サポーター」としての支援者についてであるが、文脈によって役割が変化し、「支援者」「被支援者」というカテゴリーでは分けることができない実態は、筆者を含め、支援に携わる者全般に共通すると考える。
  - 12 <http://d.hatena.ne.jp/ueyamakzk> (閲覧日2014年3月25日)
  - 13 川上(2013b)では、その他に「複数言語生活」(p. 15)と「成長と発達」(p. 15)を捉える視点を挙げている。
  - 14 野々口(2010)では、「自分の生活あるいは生きるという実践や営みの場に関して、他者との対話を通して、新たな認識を得てこれが言語化されたとき、以前の認識を表す自分の言葉や他者の声でしかなかった言葉に、新たな意味が生成される」(p. 13)とし、そのような言語の獲得を、言語発達と捉えている。本稿における言語発達観も野々口(2010)と重なる。

## 参考文献

- 池上摩希子(1994)「日本語教育が必要な児童生徒対象の教育目標構造化の試み—センター中学生クラスを例に—」『中国帰国者定着促進センター紀要』2
- 石井恵理子(2009)「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」川上郁雄・石井恵理子・池上摩希子・齋藤ひろみ・野山 広(編)『「移動する子どもたち」のこころの教育を創造する—ESL教育とJSL教育の共振—』ココ出版、pp. 142-164
- 稲津秀樹(2012)「移動する人びと／エスニシティのフィールドにおける〈自己との対峙〉—可視性に基づく問いから関係性に導かれた問いへ—」『社会学評論』63(2)、pp. 185-201
- 太田晴雄(2002)「教育達成における日本語と母語—日本語至上主義の批判的検討」宮島 喬・加納弘勝(編)『国際社会 2 変容する日本社会と文化』東京大学出版会、pp. 93-118
- 岡 典栄(2013)「ろう児に対して第二言語として日本語教育を行うことによるエンパワーメント」『日本語教育』155、pp. 66-80
- 川上郁雄(編)(2013)『「移動する子ども」という記憶とカーことばとアイデンティティ』くろしお出版
- 川上郁雄(2013a)「幼少期より複数言語環境で成長した子どもの経験と記憶はその後の生にどのような影響を与えるのか—台湾と日本で成長した一青妙氏とその家族の歴史を例に—」『2013年度日本語教育学会春季大会予稿集』pp. 269-274
- 川上郁雄(2013b)「「移動する子どもたち」と教員養成を考える」『大学日本語教員養成課程研究協

- 議会論集』9、pp. 15-18
- 貴戸理恵 (2012) 「支援者と当事者のあいだ」『支援 Vol. 2』生活書院、pp. 65-71
- 刑部育子 (2003) 「学びと育ちの相互作用—保育の場における子ども・保育者・研究者」『発達』95、pp. 26-33
- 鯨岡 峻 (1999) 『関係発達論の構築』ミネルヴァ書房
- 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 (2011) 『子どもは育てられて育つ—関係発達の世代間循環を考える』慶応義塾大学出版会
- 倉谷治賀子 (1997) 「中国帰国生徒の異文化適応例—ジャーナル・アプローチを通して—」『中国帰国者定着促進センター紀要』5、pp. 127-151
- 児島 明 (2001) 「『創造的適応』の可能性とジレンマ—日系ブラジル人が生きる学校世界」志水宏吉・清水睦美 (編) 『ニューカマーと教育—学校文化とエスニシティの葛藤をめぐって』明石書店、pp. 80-126
- 齋藤 恵 (2006) 「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』8、pp. 37-50
- 趙 衛国 (2010) 『中国系ニューカマー高校生の異文化適応—文化的アイデンティティ形成との関連から—』御茶の水書房
- 津田英二 (2012) 『物語としての発達／文化を介した教育—発達障がいの社会モデルのための教育学序説』生活書院
- 徳井厚子 (2013) 「複言語サポーターの「支援についての語り」にみるアイデンティティ—ポジショニング理論から—」細川英雄・鄭京姫 (編) 『私はどのような教育実践をめざすのか—言語教育とアイデンティティ』春風社、pp. 51-71
- 野々口とせ (2010) 「認識の変容と共起する言葉の学習 意味生成の観点から」『リテラシーズ』7、pp. 11-20
- 三井さよ (2011) 「かかわりのなかにある支援—「個別ニーズ」という視点を超えて」『支援 Vol. 1』生活書院、pp. 6-43
- 元田 静 (2005) 『第二言語不安の理論と実態』溪水社
- 文部科学省 (2008) 「外国人児童生徒教育の充実方策について (報告)」([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/042/houkoku/08070301.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/042/houkoku/08070301.htm)) (閲覧日 2014年3月25日)
- 文部科学省 (2012) 「日本語指導が必要な児童生徒の受入れ状況等に関する調査 (平成24年度)」([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/25/04/\\_icsFiles/afieldfile/2013/04/03/1332660\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/04/_icsFiles/afieldfile/2013/04/03/1332660_1.pdf)) (閲覧日 2014年3月25日)
- 山ノ内裕子 (1999) 「在日日系ブラジル人ティーンエイジャーの「抵抗」—文化人類学と批判的教育学の視点から」『異文化間教育』13、pp. 89-103
- Miller, J (2003) *Audible Difference: ESL and Social Identity in Schools*. Clevedon: Multilingual Matters.