

大学生と共に「複言語で育つ子ども」に向き合う

—「日本語教育学研究／マルチリテラシーズ」科目の実践を通じて—

齋藤 恵・武 一美

要 旨

教師は、授業の目標・授業計画を立て、日々の授業を行う。この学び手たちと目標に到達できるだろうか、と迷うこともある。しかし、実際に授業が進むにつれて、学び手が教師の予想を大きく飛び越え、その教室の目指すべき方向性を指し示してくれることがある。本稿では、私たちが学部学生を対象に実践している「複言語で育つ子どものことばの学び」という科目の授業の様子や学生の産出物を通して、新たに思い描くようになった本授業実践の意義や目標について報告する。

キーワード

複言語主義 移動する子ども アクティブ・ラーニング 大学教育

1. はじめに

私たちの専門は共に日本語教育学であるが、異なる現場で「複言語で育つ子ども」の支援に携わってきた¹。2014年秋学期より、二人で早稲田大学グローバルエデュケーションセンター開講の全学共通科目「複言語で育つ子どものことばの学び」を担当することになり、学生主体の問題発見・解決型のアクティブ・ラーニングの実践を試みている。本稿では、授業の様子や学生の産出物（コメントシート、レポート等）を通して、私たちが新たに²思い描くようになった本授業実践の意義や私たちの目指すべき目標について報告する。

2. 「複言語で育つ子どものことばの学び」授業概要

本稿で報告する科目「複言語で育つ子どものことばの学び」のシラバスでは、下記6つを到達目標として学生に提示している（以下、シラバスより抜粋）。

1. 幼少期より複数言語環境で成長する子どもが増えている現代社会の現状を理解すること。
2. 子どもが複数の言語を学びながら成長するとき、どのような課題に遭遇するかを理解すること。
3. 複数言語環境で成長する子どもに対することばの学びの支援について理解すること。
4. 複数言語を学びながら成長する子どものアイデンティティ形成について理解すること。
5. これらの子どもたちのことばの学びについて考え、研究する方法について学ぶこと。
6. 以上を踏まえて、21世紀の人のあり方と社会のあり方について考えること。

テキストは川上他(2015)『日本語を学ぶ／複言語で育つ 子どものことばを考えるワー

クブック』を使用している。同書には、複言語環境で育つ子どもの様々なエピソードが紹介され、それらを考えるための問いと、関連するキーワードの解説が付されている。

表1の授業内容に示すように、全15回の授業は、テキストに沿って、5回ずつ三つのステージに分けて行う。教師による講義形式ではなく、学生間、学生と教師間、小グループあるいはクラス全体でのディスカッションが授業の中心となる。テキストで提示されている子どものエピソードの分析を通じて、何が問題なのか、なぜそのような問題が起こるのか、問題解決には何が必要か、そこに自分はどのように関わるのか等について話し合う。扱う課題は「一つの答えに集約することができない問題」がほとんどであるが、話し合う過程で課題を捉える糸口を見つけ出し、さらに話し続けることで「複言語で育つ子ども」に関する見識を徐々に深めていく。私たちは、この授業を、学生による問題発見・解決のためのアクティブ・ラーニングと位置付けている。

授業の最後に、コメントシートを配布し、学生が個々にその日の授業で「自分は何を発見し、どう考えたか」を書く時間を設けている。また、5回毎のステージが終わる度に、各自が興味を持ったテーマを選び、考察を記述するレポートも課している³。学生のコメントやレポートから「複言語で育つ子ども」に関する様々な知見が教室の中で醸成され、またその知見が足場となって、議論がさらに深まっている、という手応えを得ている。

受講生は、日本語教育や異文化間コミュニケーションに関心を持つ学部学生等で、每期40～80人前後が受講している⁴。「『複言語で育つ子どものことばの学び』という授業名に惹かれて受講を決めた」という学生が非常に多い。複言語環境で成長した学生が多数含まれる一方、「複言語」や「異文化」に関する経験がない学生もいる。このような学生の多様性も、本授業の特徴であり、学生相互の学び合いを後押ししていると考えられる。

表1 「複言語で育つ子どものことばの学び」授業内容（2015年度秋学期）

ステージ毎のテーマ	授業回	授業内容
第1ステージ 子どもの直面する課題を考える	第1回～ 第5回	移動する時代と子どもたち 日本で日本語を学ぶ/海の向こうで日本語を学ぶ ことばの学びとことばの力/ことばとアイデンティティ
第2ステージ 子どものことばの学びと実践を考える	第6回～ 第10回	複数のことばの中で育つということ 社会の中で育つことば/子どもたちの心とことばの学び ことばの学びを支える「教材」と言語活動
第3ステージ 子どものライフコースを考える	第11回～ 第15回	ライフストーリーを解釈する (1) (2) (3) 「複言語で育つ子ども」と私/ゲストセッション

3. この科目を通じて、学生は何をどう考えたのか

以下、この科目の特徴的な授業の様子と学生の産出物を紹介しながら、授業を通じて、学生たちが考えをどのように共有・議論し、思考を深めていったのかを振り返る⁵。

3.1 第1ステージ（1、2週）

第1ステージでは、移動する子どもたちに注目する授業を行う。まず、第1週には、ネームプレートに名前と学生自身の移動歴を書き、4～5人のグループで、所属学部や自身の移

動歴を話題に自己紹介する。学生の移動歴は、次のように、バラエティに富む。

〔千葉〕移動歴なし 〔中国→日本〕中国からの帰国家族
〔シンガポール→イギリス→カナダ→アメリカ→東京→フランス→東京〕家族と共に移動

異なる言語環境で成長した学生たちが、この授業に集まってきていることが分かる。自己紹介の後、第1週から第2週にかけて、フィリピンから母親と来日したマリアについて、小学生時代と中学生時代の二つのケースをもとに、話し合う。以下は、移動体験を持つ学生が書いたコメントシートである。

「今日の授業では、自分の実体験もあり、登場してきた人物に共感できることが多かったです。複言語で育つ子どもの頭の中で言語がどのように切り換わっているのかとても興味があります。アイデンティティの確立に関しては、自分も悩んでいるので、授業で取り上げてほしいです。(中略) この授業では、相手の立場に立つ重要性を知りました。色々な考え方や経験談があつてとても興味深いです。」 (人間科学部3年 第2週コメントシート)

3.2 第2ステージ(6週):「言語ポートレート」を描く

第2ステージでは、言語に焦点化した授業を行う。図1、2は、第6週に学生が描いた「言語ポートレート」である。「言語ポートレート」とは、一人ひとりの言語資源を可視化するもので、学生たちはそれぞれ自身の言語と向き合い、図を完成させた。その後の共有活動では、自身の言語状況を再発見して驚きの声をあげる者、グループメンバーの複雑で豊かな言語状況に熱心に耳を傾ける者など、協働的に言語資源の可視化が行われた。図1は、日本で生まれ育った学生が描いた言語ポートレートで、立つ場所も心も日本語だが、頭部には佐賀弁・長崎弁・北海道弁、そして、英語・スペイン語が書かれている。図2は、幼少時に中国から日本に移動した学生のものである。足元に中国語とスペイン語、心に中国語と日本語、頭に日本語・中国語・英語・遠州弁、口に英語・中国語・日本語、手には英語が書かれている。

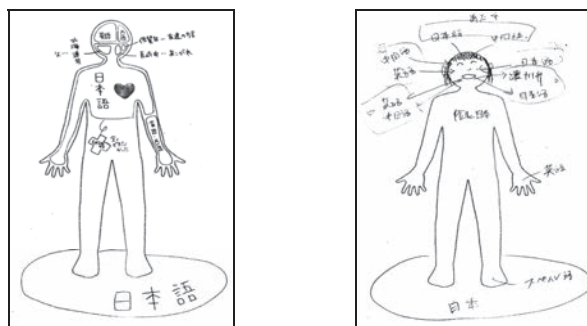


図1 日本で生まれ育った学生 図2 幼少期の移動経験がある学生

3.3 第3ステージ(15週): 複言語環境で育った人のライフストーリーを聴く

第3ステージでは、複言語環境で育った人のライフストーリーを素材とした授業を行う。図3は、複言語で育った人のライフストーリーを数編読んだ後、グループで、ストーリーを比較分析して描いた「複言語で育つ子どもマップ」の一例である。まず、複言語で育つ

子どもを捉える観点として「アイデンティティ」「言語」「親」を抽出し、「言語」については、複言語で育った語り手がどの言語を自分の主な言語であると捉えているか、学校での使用言語との関係を比較している。結果、「教育で使用される言語によって、その人の言語に対する捉え方が違う」という解釈が記されている。子どもの言語選択において、生活の中心となる学校生活での言語生活の影響が大きいことを指摘しているものと考えられる。

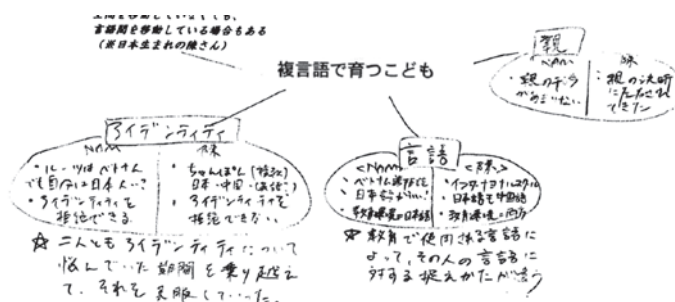


図3 「複言語で育つ子どもマップ」(第14週 グループワーク)

授業最終回となる第15週には、テキストで紹介されているライフストーリーの語り手の一人、NAMさんご本人をゲストに迎え、対話セッションを行った。日本語とベトナム語の複言語環境で育ったNAMさんとの対話を通じて、「今」のNAMさんの思いが、テキストに収録されたライフストーリーを語った当時から変化しつつあることが見えてきた。「今」のNAMさんの語りは、テキストの内容と一見食い違う部分もあり、学生を戸惑わせるものであった。しかし、学生たちはNAMさんの語りを受け止め、自分なりに解釈した結果をコメントや期末レポートに記述した。下に、日本国内で日本語のみの環境で成長した二人の学生の声を紹介する。授業を通じた議論や、NAMさんとの対話を通じて、複言語で育つ子どもの「個別性」や、想像力を働かせながら寄り添うことの重要性を見出している。そして、それを自分のことばで記述し、今後の自分のあり方をも表明している点に大きな価値がある、と私たちは考えている。

「教科書にあるナムさんのライフストーリーは、最終的な形は日本語教育の理想形だと思っていました。自分のアイデンティティに悩んだけれど、日本人でもベトナム人でもあるのだという結論が理想だと思うからです。しかし、今回、いまではベトナム系のことに関心がない、ベトナム語がきらいなどという話を聞いて、とても驚きました。結局アイデンティティの問題は解決しないし、両方をいったりきたりしているということで、人間の考えは型にはめることはできないのだな、と思いました。」(法学部1年 第15週 コメントシート)

「彼らをどのように理解し彼らに対しどのような態度をとるべきなのかは自ずと明らかになる。それは、「複数言語環境で育った人には、一人ひとり個別地向き合う」ということである。すなわち、彼らには一人ひとり個性があることを理解し、彼ら一人一人の言語に関する過去や考え方に向き合うことが必要不可欠なのである。すなわち、「複数言語環境で育った人」に対する一般論的な接し方や理解の仕方というものには存在しない。(中略) 私には、複数言語環境で育つことはまるで縁のないことであった。かといってそのような環境で育った人々を敬遠することは優しさの対極にあることである。一番大切なのは想像力を膨らませて彼らの身になってみることである。ナムさんの「複言語環境で育った」という事実起因する様々な苦悩を思い浮かべることができたのなら、それはナムさんに寄り添うための大切な一歩を踏み出したことになるのでは

ないだろうか。」(教育学部 2 年 期末レポート)

4. おわりに ～多文化多言語社会を生きる大学生と共に～

以上、「複言語で育つ子どものことばの学び」という全学共通科目に、様々な背景を持った学生が集まり、共に話し合うことを通じて、「複言語で育つ子ども」について考察を深めていった過程を振り返った。本稿では触れなかったが、複言語で育った経験を持つ学生も、授業を通じて、自分自身の言語環境や経験と向き合って再解釈するコメントを残している。

これらの学生たちの学びを牽引したのは何であろうか。近年、「多文化」「多言語」といった言葉がより身近になったが、具体的な問題に直面しない限り、その問題について改めて話し合う機会は少ない。このことは、本授業の受講生たちの大学生活においても例外ではないだろう。だからこそ、学生たちが、教室で、これらの問題について、安心して議論できる場を作ったこと、様々な学生が集まり、互いの背景や考え方を開示しながら、一つ一つの問いについて率直に議論し、また、個々にその内容を内省する時間を持ったことの意義は大きい。さらに言えば、学生主体のアクティブ・ラーニングで、複言語で育つ子どもをテーマに考えることは、「一つの答えに集約されない問い」をめぐる率直な議論の価値を、身を以て知る機会にもなっているだろう。今後も、「複言語」という社会的問題について、安心して話し合える場と、話し合いに値するテーマを提供し続けることが、本授業で私たちが目指すべきことである、と考えている。

注

- 1 齋藤は、中国帰国者定着促進センター（2016 年 3 月閉所）の日本語講師として、中国・サハリン帰国者の子どもたちの日本の学校への編入学に向けた日本語教育に携わってきた。武は、NPO 法人多文化共生教育ネットワークかながわの理事として、中学校から高校への接続、高校から大学への接続や就職等を視野に入れた複言語で育つ生徒への支援を行ってきた。
- 2 本授業開始当初は、日本語教育的課題について考えることを目標としていたが、現在は副題にあるように、学生のマルチリテラシーの育成の側面にも注目するようになっている。
- 3 2016 年度より本科目は全 16 回のクォーター制科目に移行した。現行のシラバスは、授業の構成やレポート提出回数等、本稿で紹介したものから変更が加えられている部分がある。
- 4 本稿の報告のもとになっている 2015 年度秋学期の授業は、80 名余りが受講した。
- 5 本稿で引用した学生による産出物データは、いずれも学生に了解を得ている。

参考文献

川上郁雄・尾関史・太田裕子 (2014) 『日本語を学ぶ／複言語で育つ ― 子どものことばを考えるワークブック』くろしお出版

(さいとう めぐみ 早稲田大学グローバルエデュケーションセンター)
(たけ かずみ 早稲田大学日本語教育研究センター)