



研究論文

子どもは、他者との関わりをどのように広げたか ことばの使用に関する「主体性」の育ちに注目して

金丸 巧*

■要旨

子どもの他者との関わりの広がりを支える支援者の役割を、ことばの使用に関する「主体性」の育ちに注目して論じた本稿では、ことばの使用に関する「主体性」の中核を成すのは不安感であること、その不安感と向き合いことばを使用することの認識を更新していく「主体性」の育ちが、子どもの他者との関わりの広がりを促していることが明らかになった。そして、支援者の役割としては、子どもの不安感に気づき、共に向き合い、考えていくための実践デザインと、支援者が認識する子どものことばの使用の意味を振り返り、内省する機会を持つことがあげられた。

©2012. 「移動する子どもたち」研究会. <http://www.gsjal.jp/childforum/>

■キーワード

他者との関わりの広がり
ことばの使用に関する「主体性」
不安感
複数言語
地域の教室

1. はじめに

近年、学校現場では日本語指導が必要な子どもが増加している。筆者が日本語支援に携わる神奈川県川崎市においても、1990年代から就労を目的とした外国人が増加し始め、学校現場に日本語が分からない子どもが多く就学するようになった（佐藤，2001）。そのような子どもが学校生活で直面する問題は多岐にわたるが、とりわけ、自己形成途中のかれらにとって重要な意味を持つ教師やクラスメイトとの関わりをめぐる問題は喫緊の課題である。筆者は、学校の中で自分から他者に働きかけることが出来ず、友人を作ることに困難を感じている子どもを何人も目にしてきた。その中には、幼少期より日本で生活し日常会話に不自由しない子どもや、地域の教室では積極的にことばを使用して支援者らと関係を築いているが学校では一言も話さない子どももいた。本稿はこのような筆者の経験が出发点となってい

* 早稲田大学大学院日本語教育研究科博士課程（Eメール：dwaynehoover_lms@nifty.com）

る。本稿では、子どもが自ら他者に働きかけ他の子どもや支援者との新たな関係を作っていくことを「他者との関わりの広がり」として論じていく。

本稿のように複数言語環境で成長する子どもの他者との関わりの広がりに着目した先行研究としては、谷（1996, 2000）や矢崎（2004）がある。

まず、谷の一連の研究では、来日間もない外国人児童生徒が、日本人児童生徒とどのようにインターアクションを行ったかという過程を縦断的調査によって明らかにしている。具体的には、谷（2000）の論考では、小学5年生女兒を対象に在籍学級における日本人児童とのインターアクションの分析を通して人間関係が形成される過程とその背景にある要因を探っている。その結果、「ケアしてくれる存在」（p. 262）は来日初期においては重要であるが、その関係は固定化しやすく他の児童との新たな関係の広がりにはつながりにくいことが分かった。その一方で、「自分から動く余地」（p. 261）のあるインターアクションが、来日間もない子どもが自分から少しずつ働きかけるきっかけになったという。また、谷（1996）の論考では、中学校における外国人生徒と在籍学級のクラスメイトとの関係性に着目している。外国人生徒の日本語が上達していくことで、「外国人としてではなく、1人のクラスメイトとして」（p. 142）見られるようになっていく一方で、中学生の子どもたちは、「単なるクラスメイト以上のものを求めるようになってきており」（p. 142）、そこには、外国人生徒にとって小学校とは異なる困難があることを明らかにした。

次に、矢崎（2004）は、外国人児童と在籍学級の日本人児童との人間関係構築のための日本語に着目した論考である。この研究における人間関係の構築とは、「外国人児童の教室内ネットワークの形成」（p. 105）であり、そのための実践として「外国人児童と日本人児童とがインターアクションを行う上で必要と考えられる言語も含めた行動様式上のスキル」（p. 105）であるソーシャルスキル学習を取り入れた日本語支援実践を行った。矢崎は、実践の評価として「ソーシャルスキル学習を取り入れた日本語支援が、「仲間に入っていく」ための最初のきっかけづくりとして機能した」（p. 111）ことと、スキルが身に付いたことによって外国人児童に対する「日本人児童の肯定的な評価につながった」（p. 111）ことを挙げている。

これらの論考が、子どもと他者との関わりの広がりに着目し、縦断的調査によってその変容過程や変容が生じたきっかけを明らかにした点においては意義深い。しかしながら、谷（1996, 2000）からも矢崎（2004）からも、他者との関わりにおける子どもの「主体性」が見えてこない。

「主体性」とは、人が抱く思いやその思いから派生する行動のことであり、それは、個に閉じているばかりではなく、周囲に開かれ他者との関係の中で規定されるものである（鯨岡, 2011）。人は他者と関わろうとするとき様々な思いを抱く。例えば、「自分はどうありたいか」という思いや「相手にどう見られたいか」という思いがあるかもしれない。それらは他者との関係の中で規定された思いであり、その思いが実際に他者と関わるという行動につな

がっていく。このように考えると、子どもと他者との関わりの広がりにおいて子どもの「主体性」は大きな意味を持っており、支援を考える際にも必要不可欠な問題であると言える。特に、年少者日本語教育研究が対象としている複数言語環境で成長する子どもの場合、他者との関わりの広がりを、かれらのことばの使用に関する「主体性」に着目して分析する必要があるだろう。

以上の問題意識を踏まえ、本稿は、筆者が地域の教室に通う来日間もない児童を対象に行った日本語支援実践を分析し、子どもが他者との関わりを広げていく過程において、支援者が子どものことばの使用に関する「主体性」を捉えることの意味を明らかにした上で、子どもの他者との関わりの広がりを支える支援者の役割を論じることを目的とする。

2. 子どもの「主体性」をどのように捉えるか

では、「主体性」を捉えるということは、何に着目することなのだろうか。また、「主体性」を支えるということは、何をどのように支えることなのだろうか。ここでは、日本語教育学およびそれに隣接する分野において、「主体性」がどのように捉えられ、議論されてきたのかを概観する。その上で、本稿におけることばの使用に関する「主体性」を捉えるための視座を示す。

まず、第1章でも取り上げた、乳幼児の発達過程を養育者と子どもの関係論的な視点で捉えようとする鯨岡の研究を見てみたい。鯨岡（2011）は、子どもが一人の「主体」として生きていくためには、子どもが「自分の心」を形づくることが重要だと述べている。「自分の心」とは、周囲の人間関係の中で形づくられ、例えば、「自分は愛されている」「自分には自信がある」「人は信頼できる」といった自分自身や周りの人について抱くイメージを中心に組み立てられているものだという。では、この「自分の心」の成り立ちはどのようにして可能になるのだろうか。鯨岡は、この点に関して、例えば、親やきょうだい、保育者、教師、友だちといった、子どもにとって「重要な他者たち」との関係において、かれらが「主体」として受け止められ、一方で、かれらも周りの他者を「主体」として受け止める「相互主体的な関係」が必要だという。

鯨岡の言う子どもの「自分の心」とは、子どもの思いであり、それが子どもの「主体性」と理解することが出来る。そして、その思いは他者との関係の中で形成される子どもが抱く自己と他者に対する認識であること、「相互主体的な関係」に見られるように、子どもの「主体性」に着目すること同時に子どもと関わる人間の「主体性」にも着目する必要があるという指摘は、複数言語環境で成長する子どもへの教育においても示唆的である。しかし、鯨岡が研究対象としている子どもは日本語を母語とする子どもであり、そこには異なりもある。では、言語教育の関わりという観点から「主体性」はどのように捉えられているのだろうか。これまで、日本語教育学においても成人に対する日本語教育における学習者の「主体性」

について数多くの論考が発表されている。その中で、日本語教育における学習者の「主体性」は、学習者の日本語使用に対する認識であることが見えてくる。例えば、細川(2003)は、言語学習における「学習者主体」とは、「学習者が主体的に何かをやることではなくて、学習者自身の問題として学習が始まること」(p. 77)だと指摘している。そして、学習者が心で思ったことをことばという形にし、それが一回限りではなく何度も「こころとことばの往還」(p. 78)が起きることがことばの学びにつながるという。また、牲川(2002)は、主体性は、一つの固定的な立場にしがみつ়くことによって得られるものではなく、「目の前の問題に働きかけていく中で現れる、自分の一時の姿」(p. 29)だと述べている。つまり、「主体性」は様々な形で立ち現われ、それは常に変容していくものだと言える。

このように、言語教育においては、ことばを使用することに対する学習者の認識を捉えることが、その学習者の「主体性」を捉えることにつながるということが分かる。故に、教科書を使用してただ言葉を教え込むという方法では学習者の「主体性」は発揮されない。学習者が、何をどのように表現し他者と関わりたいのかに着目する必要があるだろう。そして、その姿は動的で常に変容するものでもある。しかし、ここで述べられている「主体性」の捉え方は、成人の日本語学習者を対象とした日本語教育実践から導き出されたものであり、本稿が対象とする年少者の「主体性」を考える際にはさらに考慮すべきことがある。それは、かれらがまだ発達段階の途中ににいるということである。この点に関して、オーストラリアで第二言語として英語を学ぶ高校生を研究対象とした Miller (2003) と、日本で第二言語として日本語を学ぶ中学生を研究対象とした齋藤 (2006) の論考を取り上げたい。

まず、Miller (2003) は、第二言語として英語を学ぶ高校生の、言語的、社会的適応の過程を分析、考察した論考である。Miller は、かれらの適応に最も影響を与えているのは、かれらの「行為主体性 (agency)」の獲得であるとしている。Miller によると、「行為主体性」とは「人々が、不均衡な力関係が生じる場面においても主導権を示すために、そして、かれらを表象し、状況が自分たちに有利になるような影響を与えるための多方面にわたるリソースを使用するために、立場を得ること」(p. 105, 訳筆者) である。そして、「行為主体性」を支える条件として、「耳を傾けられること (audibility)」と「正当性」という 2 つの概念を挙げた。つまり、第二言語として英語を学ぶ高校生にとって、メインストリームの人々によって聞かれ、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与えられることが、「新たな言語を通して自己表象を成し遂げる」(p. 174, 訳筆者) ために必要不可欠なのである。

この Miller の「行為主体性」の概念を、年少者日本語教育研究の視点から捉えたのが、齋藤 (2006) の論考である。齋藤は、「行為主体性」を、「「自分はどうなりたいたのか、どうなれるのか」という自分についてのアイデンティフィケーションに基づいて、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」(p. 39) と定義した。そして、「行為主体性」を育て、「audibility」を高める日本語教育のあり方について考察している。その結果、「生徒との傾聴関係を確立し、かつ、率直で対等な対話ができる関係性を構築し、そこ

で対等なやりとりを重ねていくことが、JSL 生徒が周囲の環境と関わり、そこでの課題を見出し自ら解決策を引き出す JSL 生徒の「行為主体性」を伸ばす適応支援の場を創り出す基盤になる」(p. 48)と主張する。齋藤の実践の中で、中学生の K は、クラスの中や齋藤との間で「audibility」が守られ、尊重されたことと、自己のアイデンティフィケーションの変化があったことによって、一対一の日本語教室で、「行為主体性」を次第に発揮し始めた。そして、「行為主体性」が発揮されたことが、支援者である齋藤との関わりをより積極的なものへと変え、それが、関係性を変容させる要因になったという。

Miller と齋藤の論考からは、子どもの「主体性」とは、自己や他者に対する認識とその認識に基づいた働きかけであり、そこには、子どものアイデンティティ形成を保証すること、そのアイデンティティ形成はことばの使用を通して促されることが見えてくる。

以上の「主体性」に関する先行研究の知見を踏まえ、本稿では、子どものことばの使用に関する「主体性」を子どもがことばの使用を通して抱く自己と他者に関する認識とその認識に基づいた行動として定義する。これは、日本語のみならず、子どもが持つ複数言語すべてに対する認識である。そして、次の視点を持ってこの「主体性」を捉えていきたい。

まず、子どもがことばを使用する中で他者をどう見ているのか、または、他者からどう見られたいのかといった複数言語話者としての子どものアイデンティティ形成に関わる認識として捉えていきたい。

さらに、その「主体性」は動的なものとして捉えていきたい。来日当初から時間軸が流れていく中での変化、複数言語のそれぞれを使用する場面での変化、やりとりをする相手や内容での変化など、「主体性」は固定化されたものではなく、それぞれの場面で変容するものとして捉えたい。

そして、子どものことばの使用に関する「主体性」を、その「主体性」を捉える支援者の「主体性」との関係の中で捉えていきたい。つまり、子どもの「主体性」を捉える過程において、支援者はそれとどのように向き合い実践を行ったのかということである。

3. 実践と研究方法

3. 1. フレア（仮名）のプロフィール

フレア（仮名）は小学 1 年生の女子児童である。彼女は、2010 年 12 月から筆者が支援を行う地域の教室に参加し始めた。教室に参加した当初、フレアは全く日本語が分からない状態であった。

しかし一方で、母語以外に、得意な言語として英語を使用することが出来た。それは、フレアが「幼稚園では、みんな英語で話をしていた」と言っていたように、短期間ではあるが母国で英語教育を経験していたからである。支援の中では、フレアが教室に英語の絵本を持

参して読んだり、教室の他の児童が持参した教科書に書かれた英単語を発音したりする姿が観察された。フレアにとって、英語を使用して自分の意思を自由に伝えることは困難であったが、簡単な英単語を使って支援者とやりとりをすることは出来た。

初めは、とても物静かな様子のフレアであったが、次第に教室の雰囲気や支援者に慣れ、日本語を少しずつ理解出来るようになってくると、明るく積極的な一面を見せるようになった。月に一度行われるパーティーでは、次第に中心的な役割を果たすようにもなり、積極的にチームの代表としてゲームに参加する姿が観察された。その一方で、普段一緒に活動をしないう支援者や友だちに対しては人見知りをする傾向もあり、教室での学習では、グループで活動するよりも一人で物事に取り組むことが多く見られた。

尚、本稿では、支援を行う教室のコーディネーターと筆者の判断から、子ども本人が特定される可能性のある情報（国籍や母語など）については伏せることとした。

3. 2. 実践の概要と筆者の立場

本稿が取り上げる日本語支援実践は、2010年12月より、神奈川県川崎市にある地域の教室で開始された。筆者は、3年前からこの教室が別の曜日に運営している中学生を対象とした教科補習に支援者として参加しており、2年前に小学生を対象とした教室を立ち上げる際にこの教室も担当することになった。

この教室には、小学校1年生から6年生までの児童が参加しており、教室が配布しているチラシ、市の行政機関からの紹介、支援者からの紹介などを通して教室を知り、参加し始める児童が多い。教室での支援は、週に2回、水曜日と土曜日に実施され、水曜日は児童が学校を終えた後の午後の2時間、土曜日は午前中の2時間で行われている。

教室では、子どもの学年や日本語能力によってグループまたは支援者と一対一で学習する。それぞれの学習は大きな一つの教室の中で行われているため、すぐ近くで他の支援者と児童が学習をしているという環境である。支援者との組み合わせはほぼ固定されているが学習内容は決まっておらず、支援者と子どもの話し合いによってその都度決められる。主な内容としては、来日間もない児童に対しては初期日本語指導を行い、在日期间の長い児童や日本生まれの児童に対しては学校の教科補習や宿題の手伝いなどをする。それぞれの児童と支援者が学習している内容は異なるが、学校での生活とこの教室でのつながりを意識した支援が行われている。

筆者は、教室の中で「関与観察」(鯨岡, 1999)の姿勢で実践を行ってきた。つまり、透明な研究者として子どもの様子を外部から観察する者としてだけでなく、子どもの様子を第三者的に観察する一方で、自らも子どもと関わる当事者として実践に臨んでいた。

フレアに対する実践に関しても「関与観察」の姿勢で臨んでいた。筆者は、フレアの日本語能力の見立てをもとに彼女への日本語支援を計画した。それは、初期日本語指導段階にあるフレアにとって「自分のことを相手に伝える力」と「相手のことを理解できる力」の育成

を目指すというものであった。フレアが毎回教室に持ち込む課題は多種多様であったが、全ての活動において上記の力の育成を目指した日本語支援実践を試みた。

3. 3. 分析の方法

本稿が分析の対象としたのは、教室で行われたフレアに対する日本語支援実践のうち、2010年12月から2012年2月までの実践である。上述の通り、筆者は毎回の支援に「関与観察」の姿勢で臨み、子どもがどのように反応し、その反応に対して自分自身はどのように応じ、また筆者の言動に対して子どもがどのように反応したのかという様子を「観察記録」という形で細かく記録した。また、本稿では、この「観察記録」に加え、フレアが作成した成果物（作文、絵、折り紙、手紙など）、それぞれの支援者が毎回の支援後に担当児童の支援内容について記録し教室に保管している「日誌」、他の支援者との会話の内容を記したメモ、フレア自身が話す学校での様子を記したメモを分析データとして用いた。

本稿は、子どものことばの使用に関する「主体性」を捉えることの意味を明らかにし、その上で、支援者の役割を論じるものであるから、「関与観察」によって得られたフレアと支援者の様子の記録は有効なデータだと思われる。また、フレアによって書かれた内容、話された内容も彼女の自己や他者に対する認識を反映したものだと考えられる。そして、本稿の目的を達成するために以下の分析の観点が必要だと考えた。

- (1) フレアのことばの使用に関する「主体性」はどのように発揮されたのか
- (2) 支援者である筆者はその「主体性」とどのように向き合っていたのか

ことばの使用に関する「主体性」とは、第2章で、子どもがことばの使用を通して抱く自己と他者に関する認識とその認識に基づいた行動として定義した。以上の観点に基づいて、フレアの複数言語にまつわる認識が現れている箇所とその認識に対する筆者の向き合い方が現れている箇所をデータから抽出した。さらに、それらとフレアの他者との関わりとの広がりとの過程とを照らし合わせながらその関係を記述した。

4. 分析の結果

分析の結果、次第に日本語を使用して教室の支援者や他の児童さらには学校のクラスメイトといった他者との関わりを広げていくフレアの姿と、その背景にあったフレアの複数言語に対する不安感が明らかになった。その不安感は、学校という、フレアにとって最も身近な日本語話者の社会との関係性の中で生じたものであった。本章では、以上の一連の過程を、フレアの他者との関わりとの広がりとの複数言語にまつわるフレアの認識とそれに対する筆者の

向き合い方の変容を軸にして、3期に分けて述べていく。

4. 1. 1 期目：英語を使用して関わりを広げるフレア

フレアに対する支援を開始したのは、2010年12月15日であった。当時、フレアは、日本語が全く分からない状態であり、非常に緊張している様子が目の前の筆者にも伝わって来た（エピソード1参照）。

エピソード1

日本に来たばかりということで、日本語は全く分からない。まだ教室にも慣れていないのでとても緊張している様子だった。「学校、楽しい?」「何をしましたか?」など質問をしたが、何も答えなかった。教室にはフレアと同じ国の出身の子どももいるが一緒に遊ぶことはなかった。 (2010.12.15 観察記録より)

日本語が全く分からないフレアのことを考えれば、エピソード1のような様子はごく自然な姿である。加えて、目の前には見ず知らずのよく分からない言葉を話す人がおり、あれこれと何かを言っているのだから緊張するに違いない。フレアは、教室に同じ国の出身者で同年齢の児童が数人いたにも関わらず、その児童らと遊ぶことはなく一人でぽつんと席に座っていた。筆者は、何とかフレアの緊張をほぐそうと絵や動作を使って色々と伝えることを試みたが、ただ筆者の質問だけが独り言のように響いていた。

しかし、その一方で、フレアは英語を使用する場面では上記の印象とは全く異なる姿を見せた。3. 1. で述べたように、フレアは、母語以外の関わりのある言語として英語を使用することが出来た。教室では黙っていることが多いフレアだったが、英語を使用すれば「クリスマス・プレゼントの話」や「クリスマスの過ごし方の話」を楽しそうに生き生きと話すことが出来た。また、筆者の質問に対しても次第に知っている英語を駆使して答えるようになっていった（エピソード2参照）。

エピソード2（その日の学校での出来事を話している）

「じゃあ、ランチは? 給食。」と聞きながら、給食の絵を描くと、「Rice, soup, salad, fish」と思い出しながら答えた。私はそれを聞きながら絵とひらがなを書いた。「デザートは? フルーツ?」と聞くと、「Orange」と答える。給食当番をするかどうかを動作を使って聞くと、絵を描きながら、「Friends give」と話し、給食当番をしていないことを伝えた。さらに、休み時間の話を聞こうと思い、時間割表に授業の時間を書いてみたり、英語を使ってみたりしたがなかなか伝わらなかった。すると、フレアが「Boys soccer, girls running」と話す。最初は、体育の話かと思い「スポーツ?」と聞くが違う様子。フレアは、人が走っている絵を描き、

「Play time」と話す。

(2011.1.12 観察記録より)

エピソード 2 のように、学校の給食の様子や休み時間の様子を英語で必死に伝えようとするフレアを見て、筆者は、フレアにとっての英語は「意思を伝えるために必要なことば」なのだと認識するようになった。そして、支援の姿勢として、フレアに対して日本語の使用だけを考えるのではなく、彼女と関わりのある言語としての英語を十分に受け入れていこうと考えるようになった。もちろん、筆者もフレアも英語を自由に使いこなせる力を持っていないこともあり、十分に意味を理解し合えない時もあった。そんな時には、絵や動作を使用することはもちろん、分からない英単語をフレアとともに辞書で調べたり、フレアと同じ国の出身である支援者の一人に言葉の意味を一緒に尋ねたりしながら、それでも目の前のフレアと直接のやりとりを大切に支援を行なった。

一方で、筆者は、この時期のフレアにとっての日本語は「自信の無いことば」だと認識していた。それは、筆者との学習の時間には日本語を使用して伝えることが出来る内容であっても、他の支援者に対して伝えることに対しては頑なに拒否する場面を何度も目にしたからであった(エピソード 3 参照)。

エピソード 3

今日は、相手にインタビューをする活動をした。最初に、「どこですか」「なんですか」「なんさいですか」「なんねんせいですか」の表現を練習する。それから、誰かにインタビューをするのはどうかと提案してみるが、「だめ。」と答えるが、私には質問できた。

(2011.1.29 観察記録より)

このような場面を幾度となく目にする中で、フレアにとっての日本語が「自信のあることば」となるための支援のあり方を模索するようになった。そして、具体的な支援として、支援開始当初から続けていた「出来事を話す」という活動を通してフレアにとって身近な言葉を繰り返し使用し、語彙の数を増やしていくことが、彼女の表現できる範囲が広がり、ひいては、日本語を使用する自信につながるのではないかと考えた。フレアもまた、そのような活動の中で、自分にとって意味があると感じた言葉をノートに書き留めるなど、日本語を積極的に獲得しているように見えた。

1 期目では、フレアは、自分が話しやすく相手に通じる言語として英語を使用していたと思われる。英語を使用することで自ら働きかけることが可能になり、それによって関わりも広がったと言える。また、英語の使用により自ら働きかけやすい雰囲気が出来たことで、日本語の単語を用いて話しかける様子も見られるようになった。そして、筆者は、フレアの様子から彼女に関わりのある言語をすべて受け止め、そのことばを使用する意欲を活かした実践を行なおうとしていたと言える。

4. 2. 2 期目：日本語を使用して関わりを広げるフレア

1 期目を経て、筆者は、フレアにとっての日本語が「自信のあることば」になっていくための支援を行っていた。それと同時に、フレアはそれまでは英語を使用して意思を伝えようとしていたのに対して、次第に、英語を使用せずに日本語で意思を伝えるようになっていった（エピソード4 参照）。

エピソード4

学校を風邪で休んだこと、その日学校でしたこと、運動会の話、好きな教科の話、仲良しの友だちの話などを1時間ほどかけて話す。「なんかね、なんかね。」と言いながら何度も言い直して話す。（2011.6.15 観察記録より）

このエピソードの前段階として、この日は、学校から宿題プリントが出ていたのだが、前日に風邪をひいて学校を休んだフレアは元気がなく、なかなか宿題にも集中出来ずにいた。そこで、宿題をしながらお互いに好きな話を自由にするようにしたという経緯がある。このエピソードは筆者が書いたメモをもとに編集したものである。フレアは、自分で話を展開するなど筆者とのやりとりの主導権を握る場面が何度もあり、筆者も会話の相手としてその話に引き込まれていた。また、この日のやりとりでは、フレアの伝えたい内容や伝えたい気持ちがひしひしと伝わってきた。それは、たとえ上手く伝わらなかったとしても「なんかね、なんかね。」と言いながら言い換えをし、最後まで伝えようとする姿が見られたからである。そこでは、これまでやっていた英語での言い換えや、途中で伝えるのを止めてしまうということは見られなかった。

さらに、以上のような姿に加えて、フレアは筆者に対して英語の使用を禁止するようになった。例えば、筆者が、フレアが宿題の算数プリントの問題に正解した時に「OK!」と言った時にも、「OK って言わないで。」と強く禁止した。また、言葉の意味を英語で説明しようとした時にも、「英語じゃなくて日本語でして。」と話した。また、このようなフレアのことばの使用の変容はフレアと他者との関わりにも影響を与えていた（エピソード5 参照）。

エピソード5

「こいのぼり」をみんなで作る。他の児童が「はさみは？」と独り言のように話すと、「はい」と言って自分のはさみを貸すフレア。また、自分の持っているシーリングテープを他の児童や支援者に配って歩く。（2011.5.7 観察記録より）

フレアは、それまで他の児童と関わることはほとんどなかったが、日本語を使用して他の児童と関わる姿が見られるようになった。また、他の児童だけでなく、他の支援者にも積極的に話しかけるようになり、この頃には、筆者が教室に着くと一人席に座っているかつての

フレアの姿はどこにもなく、楽しそうに他の支援者と話をするようになっていた。

この当時の筆者は、このようなフレアの変容の背景には、教室を含めたフレアの生活を通して、フレアが様々な語彙を獲得し日本語を話すことに対して自信を持ち始めたのではないかと考えていた。筆者も、支援の中で日本語を使用して伝えたいというフレアの様子を受け止め、フレアが話した内容を途中で整理したり、フレアが上手く伝えられない時には質問をして新たな説明を促したりし最後まで日本語で伝えられるような補助を行った。それが、フレアにとっては成功体験となって積み重なっていったと考えられる。

以上のように、2期目では、筆者は、フレアにとっての日本語が「自信のあることば」へと変容し、その変容はとても前向きな変容であると認識していた。そして、日本語が「自信のあることば」に変容したために、英語の使用が減少したのだと考えていた。実際に、支援後に支援を担当した児童の様子を記録し教室に保管する「日誌」の中で、このフレアの変容に対して、筆者は、「日本語での会話が沢山できました。(2011.5.25)」や「話す力がとても伸びてきています。(2011.4.23)」といった前向きな評価をしている。そして、このフレアのことばの使用の背景にあった、本当の要因を見ようとはしていなかった。

4. 3. 3期目：フレアのことばの使用の背景にあった不安感

2期目では、フレアの変容を前向きなものとして捉え、実践を計画し展開していた。しかし、この変容の背景には、フレアと、学校という日本語話者社会との社会的な関係性において生じた、フレアが抱く自分の複数言語に対する不安感が大きく横たわっていたことが明らかになった(エピソード6参照)。

エピソード6

「私、幼稚園で英語話してたって言ったでしょ？」と突然フレア。「だから、英語上手だよな？」と私。「でも、英語恥ずかしい。」とフレア。「なんで？」と聞くと、「だって、日本人が相手だから。△△(フレアのきょうだい)の前で〇〇人って言うのはいいけど、日本人の前で〇〇人っていうのは恥ずかしい。」とフレア。「なんで恥ずかしいの？」と聞くと、無言のフレア。(2012.1.14 観察記録より)

エピソード6から、フレアは英語を他者との異なりの象徴である「恥ずかしいことば」として認識している様子が窺える。そして、このフレアの認識の背景には、学校で周囲とは異なる者として認識されることへの不安感があった。筆者は、フレアとのこのやりとりを通して、これまでのフレアの複数言語に対する筆者自身の認識とフレアのそれとの間に大きなズレがあったことに気付いた。フレアが英語を使用出来ることや母語を使用することなどの他者との異なりが、全て「恥ずかしさ」へと集約し、教室場面で英語の使用を禁止するという結果につながったと思われる。そして、英語の使用を禁止し始めた時期と同時に、フレア

が日本語を使用して他者と関わることを積極的に行うようになったことには、偶然ではなく相互に影響し合う関係があったと思われる。つまり、英語を使用することによって他者との異なりを目に見える、耳に聞こえる形として露わになってしまうという不安感が、日本語を使用して他者と関わるフレアの姿勢を形成したと言える。

振り返ってみれば、フレアは、英語を使用しなくなり日本語だけで意思を伝え始めた当時の会話の中で次のように話していた（エピソード7参照）。

エピソード7

フレアは、彼女のきょうだいの日本語について、「一緒に遊んでいる私の友達は、△△（フレアのきょうだい）の日本語が全然わからない。」だから、「私が日本語の通訳をするの。」と話した。フレアと彼女のきょうだいは●●語（フレアの国の言葉）で話をする事、フレアは●●語、□□語（フレアの国の地方の言葉）、英語、日本語が話せると言った。（2011.6.15 観察記録より）

フレアは、きょうだいフレアの友だちと意思の疎通が出来るように日本語の通訳をしているのだと話した。フレアは、学校の友人との間でも、日本語の話し手として振舞い、他者との関わりを持つようになっていたことが分かる。さらに、小学校1年生当時の自分と2年生となった現在の自分の振り返って次のように話していた（エピソード8参照）。

エピソード8（筆者とお互いの友だちを紹介し合う活動をしている）

フレアは、友だちの絵を描き始める。友だちは3人で、全員日本人。友だちの名前を言いながら似顔絵を描く。「いつも遊んでいるの？」と聞くと、「うん、毎日遊ぶよ。▲▲ちゃんの家によく行く。お菓子食べる。」とフレア。1年生の時は遊ばなかったが、2年生になってから友だちになったという。友だちになったきっかけは話しかけてきてくれたという。「この絵上手だから、友だちにあげたら喜ぶよ。」と言うと、「やだ。」と言うが、絵の上に「なかよし友だち」「また一緒に遊ぼうね。フレアより。」と加える。「本当に友だちにあげないの？3枚コピーしてあげるよ。」と言うと、「いる。」とフレア。家に持って帰る。

（2012.1.21 観察記録より）

1年生の時には遊ぶことのなかった友だちとも今ではお互いの家を行き来する仲だという。筆者は、一度だけ、フレアと友人との関わりを観察する機会があった。その日、フレアは教室に来なかったが、窓の外にフレアらしき人影が見え、窓を覗き込むと、そこには友人と一緒に歩くフレアの姿があった。フレアはこちらには気付かず教室を通り過ぎてしまったが、そこには、日本語を使用して友人の名前を呼び合いはしゃいでいる姿があった。また、フレ

アの話からは、学校の中でも日本語の話し手として他者と関わるフレアの姿も見えてくる(エピソード9参照)。

エピソード9

フレアは、漢字の問題を解きながら、「学校でめっちゃ面白いことあったの。」と何度も話す。たとえば、クラスの男の子の友だちが自分の名前を間違えちゃったこと、音楽の時間に音楽家の写真を見ていて、一人の音楽家がぼうずだったので、フレアが「ぼうずだ。」と言ったらクラス中が笑ったことなど。「めっちゃ大笑いしたの。」と話す。(2012.1.14 観察記録より)

学校の様子を話すフレアは、何度も何度も「めっちゃ面白ことあった。」と言いながらとても楽しそうな様子だった。そこには、他者との異なりの象徴としての英語を使用することへの不安感とは対照的な、日本語を使用してクラスメイトの中で楽しく関わり合う様子が見られる。子どもにとって、友人との間で面白いことを言い、笑いを取ることは、関わりを広げる上で重要な意味を持っているだろう。

フレアが英語を使用することへの不安感を筆者に語った時期と、彼女が英語を禁止し、日本語だけで他者と関わるようになった時期とはズレがあるが、このような不安感は、フレアがそれを語った時に突然現れたものではなく、様々な経験の中で少しずつ形成されたものと思われる。

このように考えると、筆者は、2期目のフレアの様子から、彼女にとって、日本語は「自信のあることば」になったと認識していたが、その背景には、英語を使用することへの不安感が隠れていた。2期目の筆者は、ただ前向きな変容として認識していたことで、その裏に隠れたフレアのこの不安感を見逃すことになった。そして、依然としてインタビュー活動を「いやだ。」と頑なに拒む姿を見ても、決してフレアにとって日本語は「自信のあることば」にはなっていない。

以上が、フレアの他者との関わりの広がり、複数言語にまつわるフレアの認識とそれに対する筆者の向き合い方の変容である。次章では、この結果から、子どもが他者との関わりを広げていく過程において支援者が子どものことばの使用に関する「主体性」を捉えることの意味を考察する。その上で、子どもの他者との関わりの広がりを支える支援者の役割を考えたい。

5. 考察

5. 1. 他者との関わりの広がりことばの使用に関する「主体性」の関係

ここでは、第4章で明らかになったフレアの他者との関わりの広がり過程とことばの

使用に関する「主体性」の関係、そして、支援者がその「主体性」を捉えることにどのような意味があるのかを考察する。

まず、第4章の分析結果から、フレアと他者（支援者、他の児童、学校のクラスメイト）との関わりの広がり過程を振り返ってみたい。フレアは、支援開始当初、一人で教室の席に座り誰とも話すことなく黙っていることがほとんどであった。当時、学校でも同様の様子であったと思われる。しかし、このような様子とは対照的に英語を使用すれば生き生きと自分の意思を伝え、楽しそうに思い出や学校での出来事を話すことが出来た。そして、次第に英語ではなく日本語を使用して何とか筆者に意思を伝えようとする姿勢を見せるようになった。さらに、このような姿勢は筆者だけでなく、他の支援者や他の児童、さらには、学校でのクラスメイトとの関わりにおいても見られるようになった。

このようなフレアと他者との関わりの変容過程に影響を与えていたのが、フレアのことばの使用に関する「主体性」であったと言える。筆者は、第2章で「主体性」を子どもがことばの使用を通して抱く自己と他者に関する認識とその認識に基づいた行動として定義した。フレアにとって、彼女が持つ複数言語である日本語と英語を使用することは、同時に、彼女が教室や学校の中で他者からどのように見られたいのか、また、フレア自身が他者をどう見ているのかということ認識することでもあった。具体的には、英語や日本語を使用することに対するフレアの思いや行動、それによって他者から返ってくる反応に対する思いや行動などである。これがフレアの「主体性」だったと言える。

さらに、この実践の中で見えてきたことは、ことばの使用に関する「主体性」において複数言語に対する不安感が重要な意味を持っていたということである。この不安感に向き合うことが他者との関わりの広がりを促していた。

ところで、複数言語環境で成長する子どもの不安感について、川上（2011）は、「移動する子ども」として成長した大学生に対するインタビュー調査の結果を引用し、かれらの「主観的な言語能力意識」（p. 20）が、言語学習や言語使用、そして、かれらの生き方にも直結していたことを述べている。子どもは、「行動範囲の広がりを見る空間軸」（p. 22）と、「成長期間を見る時間軸」（p. 22）と、「言語軸」（p. 22）の中で言語能力意識を次第に形成し、それは動的に展開する。また、その動的な展開の中で言語能力に対する不安感も増減するという。川上（2010）での「移動する子ども」として成長した大人へのライフストーリー・インタビューからも、この不安感が自己のあり方や社会的な関係性に影響を与えていたことが明らかにされている。

また、ことばの使用に対する不安感については、Norton（2000）が参考になる。Norton（2000）は、カナダへ移住した5人の女性の言語習得と、カナダ社会と彼女たちの間で生じたアイデンティティの闘争の過程に迫った論考である。この中で、5人の女性たちの言語習得とアイデンティティの形成は、カナダ社会における不均衡な力関係の影響を大きく受けていることが明らかになった。そして、ことばの使用に対する不安感は、「言語学習者の生き

た経験の中で、または、その経験によって社会的に構築されたもの」(p. 123, 訳筆者)であると述べている。つまり、ことばの使用に対する不安感の背景には、必ず他者との社会的な関係性が存在するのである。

以上の論考から、複数言語とともに生きていくことは、同時に、複数言語に対する不安感をとともに生きていくことだと言える。今回のフレアの認識もこれらの論考の結果と合致するものであった。ここで、第 2 章で定義したことばの使用に関する「主体性」の定義に戻ると、フレアの様子から、この複数言語に対する不安感が、ことばの使用を通して抱く自己と他者に関する認識とその認識に基づいた行動の中核を成すものだと考えることが出来る。

では、この複数言語に対する不安感が中核を成すことばの使用に関する「主体性」は、フレアの他者との関わりの広がりとはどのような関係にあったのだろうか。それは、ことばの使用に関する「主体性」の育ちが、フレアの他者との関わりの広がりを促したということである。

ことばの使用に関する「主体性」の育ちとは何だろうか。フレアは、他者との関わりを広げていく過程において、最初は英語を使用していたが、次第に英語を使用することを止め、筆者が英語を使用することも禁止し、日本語を使用して他の児童や支援者と関わるようになっていった。そして、その背景には不安感があった。ここでの「主体性」の育ちとは、決して、英語を使用することを止め日本語を使用するようになったという言語使用の変化ではない。ここでの「主体性」の育ちとは、フレアが複数言語に対する不安感に向き合い、自分がことばを使用することの彼女なりの認識を更新したことである。来日当初は一言も発することのなかったフレアが、英語を使用して生き生きと筆者との関わりを作りだそうとしたことも、英語を使用することは恥ずかしいことだと感じその使用をやめたことも、十分には自分の表現したいことが伝えきれない日本語でも一生懸命に友人や教室の支援者と関わろうとしたことも、その背景には、誰かから指示されたわけではなく、フレアが、そのつど自身の複数言語と向き合い、ことばについて考えた結果だと言える。そして、この更新の一つひとつが他者との関わりの広がりを促していたのではないか。

このように考えると、支援者が子どものことばの使用に関する「主体性」を捉えることは、子どもが複数言語に対する不安感と向き合い、ことばの使用に対する認識を更新する過程を捉えることであり、それは、子どもの不安感に寄り添い、かれらの認識の更新を手助けできるという点において意味があると言える。では、子どものことばの使用に関する「主体性」を捉え、「主体性」の育ちを支えていくために、支援者が果たすべき役割とはどのようなものなのだろうか。

5. 2. 支援者の役割

筆者がフレアに対して行ってきた実践は、「フレアの不安感に気付く」実践であったと言える。その実践を支えていたのは次の 2 つの姿勢であった。1 つ目は、フレアの「主体性」

を捉えようとした実践の姿勢であり、2 つ目は、子どもにとっての複数言語の意味に対する支援者自身の認識を内省する姿勢である。

まず、1 つ目について、第 3 章でも述べたように、筆者は「関与観察」の姿勢でフレアに対する実践に臨んでいた。そして、子どもがどのように反応し、その反応に対して自分自身はどのように応じ、また筆者の言動に対して子どもがどのように反応したのかというやりとりの中で実践をデザインしていった。具体的な実践の内容としては、例えば、「出来事を話す」活動を行った。この活動では、特にテーマは決めずその日にしたことや休みの日にしたことなどお互いの知らない情報について話した。これはフレアにとって身近な言葉を繰り返し使用する機会となり、語彙の獲得につながると考えていた。また同時に、お互いの意外な一面を知るきっかけにもなり関係性が深まるのを支えていた。この活動は、時に 2 時間の支援の内の 1 時間行なわれたり、一度終わって学校の課題に取り組んでいる最中にまた再開されたりもした。このようにフレアにとっても意味のある活動となっていた。この活動の中で、フレアは、日々の生活の中で感じたことを筆者に話した。例えば、クラスの友だちへの話しかけ方についてや友だちとのケンカの理由についてなどであった。そして、英語を使用することへの恥ずかしさを話したのもこの活動の中だった。学校の友人との会話の中ではこのような話題は話されないと思われる。この教室の中で、安心して話すことができ、かつ、学校から離れた場所で学校での出来事を客観的に語る事が出来る「出来事を話す」活動は、フレアの「主体性」を捉え、彼女の不安感に気付く上で意味があったと言える。

次に、2 つ目について、子どもの「主体性」を育てる上で、支援者の子どものことばに対する認識も大きな影響力を持っていると言える。筆者が、フレアにとってのことばの意味を十分に理解出来ていなかったように、子ども自身が抱く自己の複数言語に対する認識と支援者が抱く子どもの複数言語に対する認識が同じであるとは限らない。そのことによって、例えば、筆者が、フレアにとっての英語を「意思を伝えるために必要なことば」として認識し続け、フレアの不安感に気付けなかったように、時に支援者の認識が子どもの複数言語に対する不安感を増幅させる危険性も含んでいる。筆者は、当初はこのようにフレアの不安感に気付くことが出来なかったが、フレアとのやりとりから彼女の不安感に気付き、筆者が認識するフレアにとっての複数言語の意味を内省することの必要性を感じた。そして、この内省が、新たな子どもの捉え方につながった。それは、子どもの「主体性」を捉える筆者の「主体性」の更新だったと言える。

5. 3. 子どもと他者との関係の広がりを支える年少者日本語教育実践への示唆

5. 1. と 5. 2. の考察を踏まえ、子どもと他者との関係の広がりを支える年少者日本語教育実践にどのような示唆が与えられるのだろうか。

本稿で明らかになったことは、子どものことばの使用に関する「主体性」においてその中核を成すのは複数言語に対する不安感であること、その不安感と向き合い、ことばを使用す

ることの認識を更新するという意味の「主体性」の育ちが、子どもと他者との関わりの広がりにおいて重要な鍵となっていたということである。そして、支援者が子どものことばの使用に関する「主体性」を捉えることは、子どもの不安感に寄り添い、かれらの認識の更新を手助けできるという点において意味がある。

本稿によって明らかになった、ことばの使用に関する「主体性」の育ちが他者との関わりの広がりを促すということは、子どもが他者と関わっていく上で日本語の語彙や表現を多く知っているかどうかだけが問題ではないということを示しているだろう。第1章で紹介した子どものように、幼少期に来日した在日期間の長い子どもの場合、友人が作れないことや人と関わるのが苦手なことは、その子どもの性格の問題として扱われることもあるが、この背景には、子どものことばの使用に関する「主体性」の問題が隠れているかもしれない。

支援者は、子どもが他者との関わりを広げていくということは、子どものことばの使用に関する「主体性」を理解し、それらを捉え実践をデザインしていくこと、そして、子どもを取り巻く周囲の支援者が子どもの不安感を共有し、多角的に子どもを捉え支援していくことが重要だと言える。

6. おわりに

本稿では、フレアと他者との関わりの広がりを、ことばの使用に関する「主体性」の育ちに着目して分析、考察した。その結果、子どもと他者との関わりの広がりを支える年少者日本語教育実践のあり方への示唆として、子どものことばの使用に関する「主体性」を捉え実践をデザインしていくこと、そして、子どもを取り巻く周囲の支援者が子どもの不安感を共有し、多角的に子どもを捉え支援していくことの重要性があげられた。

最後に、本稿の課題としては、2点挙げられる。まず、本稿が取り上げた実践は、筆者が実践を行なう中でフレアの不安感に気付いていった実践であった。そのため、今回は、子どもと他者との関わりの広がりを支える年少者日本語教育実践のあり方への示唆として結論が終わっている。次の課題としては、本稿で明らかになった示唆を、改めて実践の形に落とし込み、具体的な形を示す必要があるだろう。

また、今回の分析では、主に地域の教室という限られた範囲の中で見える子どもと他者との関わりの変容を追った。しかし、「人間関係の研究は、関係的存在である人間の人との関係のみに焦点を合わせるだけでは不十分であり、人間関係の展開している状況、状況を構成している人々のもの、人、自己とのかかわり方を統合的にとらえ、研究する視点が基盤になる」(赤井, 1996, p. 152) という指摘があるように、子どもと他者との関わりを、地域の教室という狭い範囲だけに限定するのではなく、教室外の要因(具体的には、学校、家庭、その他の子どもの生活場面)を分析の視野に入れて研究を展開していく必要がある。

文献

- 赤井美智子 (1996). 育ち合う人間関係の創造. 畑中徳子, 赤井美智子, 吉川晴美, 日吉佳代子, 宮下美智代, 春原由紀『人間関係—かかわりあい・育ちあい』(pp. 26-53) 不味堂出版.
- 川上郁雄 (編) (2010). 『私も「移動する子ども」だった—異なる言語の間に育った子どもたちのライフストーリー』くろしお出版.
- 川上郁雄 (2011). 『「移動する子どもたち」のことばの教育学』くろしお出版.
- 鯨岡峻 (1999). 『関係発達論の構築—間主観的アプローチによる』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.
- 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, 37-50.
<http://hdl.handle.net/2065/5804>
- 佐藤郡衛 (2001). 川崎市における学校の多文化共生の取り組みの成果と課題『異文化間教育』15, 132-140.
- 牲川波都季 (2002). 学習者主体とは何か. 細川英雄 (編)『ことばと文化を結ぶ日本語教育』(pp. 11-30) 凡人社.
- 谷啓子 (1996). 事例報告: 外国人生徒を取り巻く日本人生徒のネットワーク—高学年化がサポートに与える影響について. 日本語教育学会ネットワーク調査研究委員会 (編)『日本語教育における教授者の行動ネットワークに関する調査研究—事例研究』(pp. 133-143).
- 谷啓子 (2000). 日系ブラジル人児童をめぐる関係性について—在籍学級における interaction の分析から『日本語と外国語との対照研究VII 日本語とポルトガル語(2): ブラジル人と日本人との接触場面』(pp. 227-264) 国立国語研究所.
- 細川英雄 (2003). 学習者主体への道—学習・研究・教育を結ぶ視点『論集「ひととことば」』4, 69-80.
- 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, 103-112.
- Miller, J. (2003). *Audible difference: ESL and social identity in schools*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. UK: Pearson Education.

ジャーナル「移動する子どもたち」—— ことばの教育を創発する

第3号 2012年5月発行

発 行 者 「移動する子どもたち」研究会

代表 川上郁雄

169-8050 東京都新宿区西早稲田 1-7-14

早稲田大学日本語教育研究センター気付

電話：(03) 5346-1893 Eメール：kodomoni-hogo@list.waseda.jp

©「移動する子どもたち」研究会 2012.