



論文

年少者日本語教育における授業参加支援の捉え直し

子どもにとっての意味と支援者にとっての意味を考える過程から

関 裕子*

■要旨

日本語を母語としない子ども（以下、JSLの子ども）が授業に参加するための支援とは一体何なのか。在籍学級におけるJSL児童の支援・観察を基に、これまで議論されてこなかった「JSLの子ども本人にとっての授業に参加することの意味」に着目して再考を試みる。その際には参加を可能にしている教員やクラスメイトとの関係性、また、その参加の様子を見つめる支援者の参加の捉え方にも目を向け、在籍学級という制限の多い環境下でJSLの子どものためになる授業参加支援のあり方を検討する。

■キーワード

在籍学級
授業参加支援
参加することの意味
支援者の参加観
すり合わせ

© 2016. 「移動する子どもたち」研究会. <http://gsjal.jp/childforum/>

1. 問題の所在

本研究は、子どもと1対1で行う日本語教室と集団で行う在籍学級での授業の両方を経験した筆者が、両教室における学習の進め方や指導法の違いに対して覚えた違和感に端を発する。それは、学級という集団の中で日本語での授業に向き合おうとするJSLの子どもにとって、授業に参加するとはどういうことなのかを考え始める第一歩であった。

日本の学校で学ぶJSLの子どもが増える中で、彼らの授業への参加に関する研究も進められている。だが、それらの研究には未だ検討が不十分な点もあり、それぞれの研究で主張されているJSLの子どもの授業参加の実現を難しくしている。以下、授業参加支援に関する年少者日本語教育研究の課題点を3つ述べる。

* 早稲田大学大学院日本語教育研究科修士課程修了（Eメール：yukoseki23@gmail.com）

まず、「参加すること」の意味を問うことなく「参加のための支援」が議論されている点である。JSLの子どもが学級での活動や授業に参加できないことが原因で起こる学びの剥奪や、彼らの精神状態・周囲との関係構築への悪影響に関しては複数の分野で指摘されており、参加することの有効性を示すことでその対応策が説かれている。だが、これまでの議論の中での参加の定義はあらかじめ支援者側が定めたものであることが多く、在籍学級で授業に参加するという行為が子ども自身にとってどのような意味をもっているのかということは十分に考慮されていない。「参加すること」がどのようなことなのかを考えることなく「参加のための支援」を第三者が論じることは、支援者の支援の方向性が子どもの求めるそれと一致しない可能性があるだけでなく、「支援する」「支援される」という固定的な関係からの脱却を阻害しかねない危険性をも孕んでいる。

また、2点目として、「参加をする者」であるJSLの子どもにのみ着目して授業参加支援の議論をすることの不完全性が挙げられる。「授業への参加」は参加をする者のみで成立している事象ではなく、「授業」という受け入れ先、そしてそこで営みを行っている「教員」と「児童生徒」という人間が存在して初めて成り立つものである。このような、参加を成立させる場や構成員を考慮することなしに参加に関する問題を捉え、「参加をする者」に対する研究や支援を進めていくことは現状に即しているとは言えないのではないだろうか。また同時に、「参加の支援」を行う立場である支援者¹の視点も忘れてはならない。支援者がJSLの子どもの成長・発達について論じる際、「できなかったことができるようになった」「Aの状態からBの状態へと変化した」といった表現でその子どもを評価することがしばしばあるが、それは支援者自身が変化したことによって「見えなかったことが見えるようになった」「Aにしか気付かなかった状態からBにも気付く状態へと変化した」結果である可能性もある。参加の様子は支援者の目から捉えられていること、そして、支援者とJSLの子どもが支援を共構築していることを考慮すれば、支援者の見方が与える影響も無視することはできない。

そして3つ目が、JSLの子どもがこの先生きるそれぞれの「ライフコース」(池上, 1998, など)に即した日本語能力を育む支援のあり方が、決められた時間内に全員が同じことを同じように行うことが求められがちな学級の授業においては反映されにくい点である。在籍学級における支援の実態は次章で述べるが、子ども一人ひとりの個を大切にしたい支援を目指す年少者日本語教育の考え方を、限られた時間の中で集団を重んじながら展開されていく学級に取り入れることは容易ではない。この現状を改善していくためには、従来通り学校側に制度の改正を求める声を上げると同時に、意識面での両者の相互理解が不可欠だと考えられる。

これら3つの点から、これまでの研究の示唆だけでは在籍学級において子どものためになる授

1 本研究は、以下、年少者日本語教育の分野における実践研究は、支援者(実践者)と論文執筆者(研究者)が同一であるという前提で論述していく。この前提は、実践者と研究者が同一であるということをも日本語教育研究学の独自性と指摘した、広瀬他(2010)に拠るものである。広瀬らはこの中で、実践者でもあり研究者でもある「実践研究者」として、実践研究に対する自身の視点をもつことの重要性を論じている。

業参加支援を行うことは難しいと考えられる。そこで本研究では「JSL の子どもにとっての授業に参加することの意味」を考えることから出発し、上記の課題を乗り越える支援のあり方を年少者日本語教育研究者に示すことを目的とする。認知発達段階を鑑みれば、子ども本人から「参加することの意味」を聞き出すことは難しく、「他者の主観（心）の中の動きをこの『私』の主観（心）において掴む」（鯨岡，2005，p. 16）という間主観的な把握になってしまうことは否めない。しかしそれでもなお、子どもにとっての参加することの意味を彼らの言動から把握しようとする姿勢そのものから、授業参加支援を考える新たな視座を見出したい。

2. 先行研究

本章では、在籍学級における JSL の子どもの授業参加支援を扱うこれまでの研究を概観し、JSL の子どもの参加がどのように捉えられてきたのかを明らかにする。その上で、議論の中心になっている「参加」が、JSL の子どもにとってどのような意味をもっているのかを把握する必要性を示すと共に、「未来」を見据えた力の育成が求められる「個」としての JSL の子どもを、学級・授業という「今，ここ」を生きる「集団」の中で捉えることを試みるという本研究の視座を明らかにする。

2. 1. 在籍学級における授業参加支援の実態

まず、授業への参加について議論する前提として、学校教員の多くが、受け入れることになった JSL の子どもを「日本語ができない子ども」（河原他編，2010，p. 9）「異質」（金井，2006，p. 243）といった枠組みで捉えるところから支援を出発させている点を指摘したい。教員は日本の学級において大きな権力と子どもへの影響力をもつ存在であるため、自分自身のプライドや日本人児童生徒・JSL 児童生徒との力のせめぎ合いの中で、いかに学級を統制しながらそれぞれの子どもの学びを育てていくか、頭を悩ませることとなる（金井，2006）。このような状況にある教員のために作成された指南書（臼井，2009；河原他，2010；など）が近年多く見られるようになったことから、他の児童と同じように参加させたいと現場の教員が奮闘する様子は感じられる。だが、JSL の子どもを個として見つめることができない限り、「日本人教師・児童生徒」と「JSL 児童生徒」は対立したままでしか関係を築くことはできない。また、このような意識・関係性の中で主張されている「参加のための支援」は、概して JSL の子ども自身の能動的な働きかけよりも、周囲の教員やクラスメイトが意識や行動を変えることによって JSL の子どもが参加しやすい学級の形成を目指すアプローチ方法である。そこには JSL の子どもの気持ちを慮る心理も存在するが、対等な立場で彼らの主体性に注目しようとする視点は見られず、「してあげる」という支援の一方向性を感じずにはいられない。

このような視座において、JSL の子どもの授業への参加はどのように捉えられ、支援が進めら

れてきたのだろうか。まず、文部科学省が「教室での学習に日本語で参加する力 (= 「学ぶ力」) の育成を目指して開発した「JSL カリキュラム」(小学校編, 2003; 中学校編, 2007) を取り上げたい。授業だけでなくその後の生活にも役立つ「学ぶ力」の育成を行政がこのように提示したことは、学校における日本語支援体制の大きな進歩である一方で、齋藤(2009)はこの「学ぶ力」の構造と構成要素に関する具体的な記述が不足していることを指摘する。解説書(佐藤他, 2005)に示されている実践例の中でも、カリキュラムを通じて子どもが課題に手を動かして取り組む様子や、挙手して発表する様子が中心的に記述されており、JSLの子どもの気持ちを押し量りながらも、このカリキュラムの目的は結局は「ついていかせる」ことなのではないかという印象が拭えない。「未来に生きる力を育む」ためのカリキュラムの目標が、目の前の授業に「周囲と同じように取り組むこと」「積極性を見せること」にどこかすり替わっているように感じられてしまうのである。また、年少者日本語教育研究者の尾関(2006)は、JSLの子どもが授業に参加できている場面とできていない場面を観察する中で、子ども自身もつ文脈が全体の文脈と重なった時に参加が可能となることを明らかにし、「教室にいかに関心を適応させるか」という全体への注目から、個人の文脈への注目に支援体制を転換する必要性を講じている。「参加できる」「参加できない」の判断基準は明記されていないが、エピソードを総合して見るに、子どもに寄り添い、個人の文脈を引き出しながらも、最終的には「教室内の流れ」に乗せることが尾関の考える授業参加であったと推測できる。尾関が同時に論じている、子ども一人ひとりの人生や発達を考慮したトータルな支援において、このような「流れ」に乗ることを目指した参加はどのような意味をもっているのかは見えてこない。

このように、JSLの子どもが授業参加を阻む原因や、参加を可能にするための支援の方法は様々な角度から研究されている。だが一方で、肝心の「参加とは何か」を考える局面になると、依然「授業を理解すること」「活動に取り組むこと」という考え方に留まっていることが分かる。JSLの子どもが目指すべき参加の姿は、果たして日本人児童を基準として、彼らと同じように授業に取り組むことなのだろうか。前述の尾関(2006)が示す「子ども一人ひとりの人生や発達を考慮したトータルな支援」は、授業への参加を考える際にも当てはめるべきなのではないだろうか。

2. 2. ライフコースを見据えた授業参加支援の展開

在籍学級においてJSLの子ども一人ひとりを個として見つめ、その子どもに必要な日本語の力を育むことが、これまで全く目指されていなかった訳ではない。例えば、オーストラリアのESL(第二言語としての英語)教育に携わるギボンズは、在籍学級の授業をJSLの子どもの教科と言語の統合的学習の場にするための枠組みとして、①JSLの子どもの言語能力の実態を把握し、②授業内容を「ことば」の面から分解し、③焦点を当てる「ことば」を選び、④選んだ「ことば」を意識した授業を行い、⑤評価する、という一連の流れを教員に向けて示している(2009)。JSLの子どもの言語能力に配慮することは、他の母語話者児童にとっても有用であるとされている(ギボンズ, 2009)が、現在の日本の教育カリキュラムの中でこれを実践することは、日々の業務や

授業準備に追われる教員には容易ではないだろう。また、言語教育に対する意識がオーストラリアほど高くなく、「子どもは環境の中で自然に日本語を覚えていく」という感覚が未だに根強く残る日本の教員が、現状に問題意識をもちながらこのような実践に意欲的・積極的に取り組むとは現段階では考えにくい。

この他にも、日本人児童との比較ではなく、JSLの子ども自身の主体性やライフコースに着目しながら行う授業参加支援のあり方は示され始めている。例えば齋藤ら(2011)は、学校でJSLの子どもの周りに起きた出来事を、周囲の人々の考え方や環境事情、子どものそれまでの経験、子ども自身の発達段階や心境などの様々な情報を加えながら示すことで、JSLの子どもを教室での振る舞いだけで評価するのではなく、多角的に見て支援をする大切さを説いている。また、JSLの子どもの「ことばと教科の力」を育む浜松市の教員の授業実践例をまとめ、その価値や意義を論じる齋藤・池上・近田(2015)も、JSLの子どもの日本語教室での学びを、短期的な課題の達成ではなくライフコースという視点をもって評価している。いずれも日本人が大部分を占める在籍学級での実践を描いたものではないが、「個」であるJSLの子どもの、「集団」である学級・授業の両方を意識する視点は示唆的である。

このように、JSLの子ども一人ひとりの個を捉える重要性は様々な形で示されてはいるものの、日本の学校教育の枠組みにおいては、どうしても「他の児童と一緒に」「同じことを同じ速度で行う」ことに焦点が当てられがちになる。その結果、ギボンズの示すような画期的な授業方法は未だに学校教育の主流にはなりにくく、様々な事例を交えながら齋藤らが教員に向けて示す支援の姿勢も、JSLの子どもの支援に馴染みのない教員には、状況が異なる子ども一人ひとりに対して具体的に何をすればいいのかが伝わりづらい。

この現状を乗り越えるためには、「JSLの子どもの授業参加は、その場の課題を達成するためだけにあるのではなく、生涯の支えになる日本語の力を育むためにある」という意識を再確認した上で、まずは議論の中心になっている「参加」が、JSLの子どもにとってどのような意味をもっているのかを把握する必要があるのではないかと考える。それは、授業参加支援について考える際の根幹部であると同時に、誰にでも考えることができる明瞭な主題である。また、JSLの子どもにとっての参加することの意味を考えることは、それを考える者自身にとっての参加の意味に本人が対峙することでもある。本研究ではこのように、子どもにとってと支援者にとっての「参加」や「参加すること」の意味を考える過程から、在籍学級での支援のあり方を再考する。その際にはJSLの子ども本人だけでなく、周囲²も視野に入れて議論することも忘れてはならないだろう。

なお、本研究では参加を「周囲と共有する課題に取り組むこと」として論を進めるが、この定義はあくまで子どもにとっての参加することの意味を検討するためのものである。

2 本論文では特別な説明がない限り、学級担任とクラスメイトを指す。

3. 研究方法

本研究は、筆者が JSL 児童・L（仮名）の在籍する小学校にて行った個別指導・関与観察という 1 つの実践を、L に着目したものと支援者である筆者に着目したものの 2 つの側面から分析し、それらの結果に基づいて総合的な考察を行うという手順をとる。以下、実践と 2 つの側面の詳細を述べる。

3. 1. 実践について

本研究の実践のフィールドは、東京都内の公立 N 小学校（以下、N 小学校）である。N 小学校のある地区では、日本語指導が必要な児童が確認された際に教育委員会派遣の日本語指導員が週 1、2 回学校を訪れ、個別指導を行っている。筆者も指導員の一人として、2014 年 7 月から 2015 年 3 月までこの学校で L の日本語支援を行っていた。N 小学校は全校生徒 400 人程度の中規模小学校であり、1 年生が 3 学級で編成されている以外は各学年 2 学級で運営されている。外国人居住者が多い土地柄もあり、幅広い国籍の JSL 児童の転出入を頻繁に受け入れている。そのためか、日本語指導員への温かい挨拶や個別指導を受ける JSL 児童に対する「いってらっしゃい」「おかえりなさい」という自然な声かけなど、学校全体が比較的日本語支援への理解がある印象を受ける。

研究協力者である L は 2014 年 5 月に N 小学校の第 2 学年に転入してきた JSL 児童である。L と繋がりのある言語は英語を含む母国の公用語 2 言語で、家庭では両言語を併せて使用し、母国での教育は英語で受けていた。読書と運動が大好きで、誰とでもすぐに打ち解けることができる朗らかな児童である。親の仕事の都合で来日した L は、転入当時日本語が全く理解できない状態であり、2014 年 7 月から 2015 年 3 月まで筆者が週 2 回の個別指導を行っていた。日本語能力の向上に伴い 2015 年 3 月からは週 1 回の指導に切り替わる予定であったが、翌春、L が進級と同時に他校の国際学級に通級することが決まったため、筆者との個別指導は 2015 年 3 月で終了となった。しかし 2014 年 8 月から個別指導と並行して筆者が行っていた在籍学級での関与観察³は、2016 年 3 月まで週 1 回継続して行われた。今回はそのうちの 2014 年 8 月から 2015 年 7 月までの支援・観察を対象として研究を行うこととする。

3. 2. L の参加の様相

この分析の主な目的は L にとっての授業に参加することの意味を明らかにすることである。N 小学校にて行った L の個別指導・関与観察の記録を基に、エピソード記述（鯨岡，2005）を用いて分析し、L にとっての授業に参加することの意味を考察する。使用するデータには筆者が指

3 筆者は授業中、基本的に教室の後ろから L を見守るが、必要に応じて L の傍に近付き、支援を行うこともあった。

導・観察中に持ち歩くノートに記したメモの他、Lが授業中に作成した成果物⁴も含まれる。

エピソード記述とは、対象者の気持ち・主観を観察者自らの主観を通して把握し、行動事実のみならず場面の「生き生き感」「息遣い」（鯨岡，2005，p. 15）が読者に伝わるような記述を通じて考察する質的研究法である。今回この手法を選んだ理由は3つある。1つ目は、Lと筆者、Lとクラスメイトなど、人と人との関わりの中で見られた「生の断面」を描くことでLの人物像をより立体的に描くためである。2つ目は、そのエピソードがLの日々の中でどのような意味をもって立ち現われたのかを考えることで、Lにとっての学級や授業、そして、そこに参加することの意味を考察することに繋がると考えたためである。3つ目は、エピソード記述という方法が、記述するだけで終わらず、その後も読み手、書き手、対象者たちの変革をもたらす可能性をもっており、書くことが今後の日本語支援やJSLの子どもの学校生活に役立つ可能性があるのではないかと考えたためである。

まず、Lの日本語能力に基づき支援・観察期間を分け、前述した「参加＝周囲と共有する課題に取り組むこと」という定義を基に、①Lに参加の意思があり、②Lが日本語能力を十分に発揮していると思われる場面を選ぶ。その後、その場면을エピソードとして記述し、周囲との関係性も配慮しながらLにとっての授業に参加することの意味を検討する。

3. 3. 筆者の参加観の振り返り

この分析の目的は、Lにとっての授業に参加することの意味を考えることによって、支援者である筆者自身にもたらされる変化を検討することである。方法としては、Lにとっての参加することの意味を考えるようになってから筆者にどのような変化があったのかを3段階に分けて記述する。その中で、エピソード選出の条件や各期間の筆者の様子から見える意識にも注目し、Lを支援・観察する筆者がもっていた参加に対する意識（以下、参加観）を検討する。

JSLの子どもにとっての授業に参加することの意味を議論する上で、このプロセスが必要とされる理由は2つある。1つは、JSLの子どもの参加や日本語能力の評価及び彼らへの支援の捉え方は、それをを行う者がもつ参加観、日本語能力観、支援観などに由来する点にある。そしてもう1つは、支援者の参加をめぐる内省による気づきがJSLの子どもへの接し方や支援に与える影響を明らかにするためである。

4. Lの参加の様相

本章では、エピソード記述を用いてLの参加の様相を描き、Lにとっての「授業に参加すること」の意味を明らかにする。分析にあたり、Lの日本語能力の段階ごとに考察をするために、期

4 現物ではなく、筆者が文字化したものを使用する。

間を3期に分ける(表1参照)。また、エピソードおよびその背景部分では、当時の状況をより鮮明に描けるよう、筆者のことを「私」と記述することとする。

表1 各期の観察期間とLの日本語能力

	期間	関与観察の日数/時間	「聞く」「話す」*	「読む」「書く」
第I期	2014年8月25日 ～11月27日	19日間/45時間	1～2	1～2
第II期	2014年12月1日 ～2015年3月23日	20日間/38時間	2～3	1～2
第III期	2015年5月7日 ～7月14日	11日間/44時間	3～4	2～3

*日本語能力の判定には、日本語を学ぶ子どもの日本語「聞く」「話す」「読む」「書く」の4技能の発達段階を、それぞれ1から7(中学・高校生は8)までのレベルで把握するJSLバンドスケール(川上, 2011)を採用している。

4. 1. 第I期 【ほんやくマシン(国語科)】

<背景>

個別指導の時間を使って、在籍学級で行う発表会のための原稿を準備することを学級担任から依頼される。その発表会は、児童たちがそれぞれ考えた夢の道具について一人ひとりスピーチを行うというものである。この単元の初回授業ではLは内容にあまり関心を示さず、授業をほとんど聞いていなかったが、回を重ねるうちに友達の言ったことや紙に書かれている日本語を英語に直してくれるマシンを思い付き、その夢の道具を説明する原稿を英語で完成させるところまで辿り着いた。

私は学級担任の要望通り、Lにとって無理のない範囲で、個別指導の時間にその英語の原稿を日本語に書き直すことを約束し、2人で個別指導の教室へと向かう。自分の書いた原稿を握るLは楽しそうに廊下を早歩きし、私より先に教室に行こうとする。

機嫌良く教室に着き椅子に座ると、Lは新しく覚えた「ちょっと待って。」という言葉を使いながら原稿を読む準備をする。得意げに読み上げた英語の原稿にはいくつかの書き間違いがあったが、指摘をすると納得した様子で1つ1つ訂正を行った。

「じゃあ、これ、日本語にする?」と聞くと、Lは鉛筆を握り、やる気に満ちた瞳で私の方を見る。「ほ・ん・や・く」「マ・シ・ン」と1文字ずつ区切った私の発音をLは聞き取り、平仮名と片仮名で書き始める。聞いた音の文字を思い出すのはLにとって簡単なことではなく、「なんだっけ…?」と頭を抱えては私を見、また紙に向かう。文字が思い出せない時もあれば、間違っている時もある。訂正を最低限にすることを意識しつつも、本番、読み上げる際にLが困らないよう、書き間違いを柔らかく指摘しながら進める。文字を思い出したり書いたりすることに疲れてくると、Lは「もう、

なんだよー。」とこぼし、間違えた箇所を消しながら「なにやってんだよお前は。」と一人で言い始める。普段からメモをとりながら指導をする私に対しても、この時だけは「先生なにしてるの!」「Do not write! 書いちゃだめ!」と強い口調で拒否反応を示す。正しく書けていた平仮名も、「いいのこれで。」と書き換えてしまった。

それでも、Lは最後まで書き続け、納得する形で日本語の原稿を完成させる。写す手本なしでLがこんなに長い文を書いたのは初めてである。私はその点をさっとメモに落とし、次の活動に移ろうとする。私がメモをとる姿を見ても、Lはもう何も言わない。

(2014/09/11 記録)

<分析>

授業でこの單元には既に何回も触れ、学級担任や私からもスピーチについての話があったためか、この日のLは、「発表会をする」「みんなの前で話す」ということをはっきりと自覚しているようであった。学級担任には英語での発表でも良いと言われていたものの、Lは英語の原稿を日本語に訳すことを希求する。それは、筆者に言われなくても自ら鉛筆を握り筆者の日本語訳を聞き取って書こうとしたり、疲れを見せながらも立ち止まることなく訳の続きを求めたりする姿勢からも窺うことができる。当時あまり学習中に機嫌を悪くすることのなかったLが後ろ向きな発言を繰り返したことから、助詞の用法や文字を思い出すことにはかなりの労力を要しながらも、諦めずにやり切ろうとする姿勢が感じとれる。この活動の最中にだけLがした、筆者がメモをとることを禁止させようとする発言は、できないことを知られたくない、八つ当たりがしたい、助けてほしい、分かってほしい、などのLの複雑な気持ちの表れだったのだろう。

Lの中で「発表会」が具体性をもって立ち現われ、自らも発表者としての機会を与えられていることに気付いた時、Lはマシンに託した自分の欲求をできるだけ確に周囲に伝えようとし、自らの日本語の知識を総動員してこの活動に取り組んだ。後日教室を訪れた際、Lが発表会で日本語でスピーチをしたことや、日本語が分かるマシンについて話していたということを他の児童が興奮気味に教えてくれたが、それは、日本語でスピーチを行うというLの働きかけがLに対する周囲の見方に少なからず影響を与えたことを示していると言えるだろう。

4. 2. 第Ⅱ期 【「まいった、まいった!」(国語科)】

<背景>

教科書に書かれている回文を全員で読んだ後、児童たちは自分の知っている回文を挙手して発表する。全員での音読の時にはLも文字を追いながら聞こえた音を真似ていたにもかかわらず、発表の時間になるとLはその輪に加わらず、黙って教科書と鉛筆を触っている。この活動なら意味が分かればLでも取り組みやすいのではないかと思い、私はLの横に近付き、「L、あれね、最初から読んでも、最後から読んでも、同じなんだよ。」と声をかけて黒板を見るように促す。

Lは「えっ？」と驚いた様子で前を向く。黒板を指したまま、私はLと一緒に文を読む。「行くよ、わるいにわとりと、わにいろわ。」「今度下から読むよ。わるいにわとりと、わにいろわ。」「えっ、本当だ！」とLは興奮気味に、教科書の他の回文も確認する。その後、クラスメイトたちの発表を注意して聞き、それぞれに対して「ああ、(回文に) なってるねえ。」と2人で口にする。Lも自分で回文を考えたい様子で、「んー、」としばらく考えて、「あ、分かった！！」と興奮した様子で手を挙げる。「何？何？どんなの？」と私が聞くと、自信満々に「まいった、まいった！」と返す。指名されようと「ハイ！ハイ！」と言っているLを見て、それは回文になってない、と慌てた私は、自分のノートに「まいったまいった」と書き、「どう、できてる？」とLに話しかける。Lは自分で後ろから読み「たいま... あっ、だめだ！」と手を下ろし再び考え始める。その後も思いつく度に「先生これは！？」と自分の案を私のノートに書くように言い、書かれたものを自ら読み返して「あ、違う違う。」と考え直し続ける。

次に学級担任が擬音語・擬態語を紹介し、児童たちの擬音語・擬態語発表が始まる。「ハイ！ハイ！」と一斉に挙手するクラスメイトを前に、すっかり授業にのめり込んでいるLも考え込む。しばらくしてぱっと思いついたように「あ、カラカラ！」とこちらを向いて言う。私が瞬時に「いいねえ！」と返すと、Lは驚いた顔で「え、合ってる？」と確認する。「合ってるよ。」と私が言うと嬉しそうに笑い、続けて「でもでも。」と言う。「いいねえ、いいねえ。ピカピカ。」と私も返すと「あー！いいね！」とLも言う。

(2015/03/09 記録)

<分析>

今行われている活動が理解できず、把握することを諦めていたLが、回文を理解した後にはじかれたように次々と回文を考え、発表しようとし続けた様子から、参加する意思はあったことが見てとれる。今自分の周りで何が起きているのかが分かった時、Lはそれが自分にもできる内容であると感じて取り組み、かつその成果を周囲に伝えたいと思っている様子が伝わってくる。回文は本来、それ自体が文としての意味を成している必要があるが、日本語の語彙に限りがあるLがそこまでを理解していたとは言い難い。しかし、周囲が楽しそうに発表している場で、自分もその輪に入る力があると気付いた時、Lは自分のアイデアを挙手して発表することを通じてその力を周囲に示し、認められたいと思ったのだろう。

また、自分が初めに挙げた「カラカラ」を筆者に認められたことに、Lは驚いて「え、合ってる？」と確認する。まるで「合ってる」表現を作り出すことを意図していなかったようなその反応からは、Lは初めから「合っていないかもしれない」という前提のもとで自由にアイデアを出そうとしていたことが窺える。ここでLが求めていたことは、正しい表現を作ることよりも、「擬音語・擬態語さがし」という目の前の活動を楽しむことだったのだろう。ただしこの「楽しむ」

は、ただLなりに自由に擬音語・擬態語を作って楽しめば良いという意味では必ずしもなかった。クラスメイトが手を挙げる様子や、出てくるアイデアが黒板に書かれて可視化できるこの状況で、同じように考えること、そして手を挙げるという学級のルールに則って発表をすること、それがLにとって意味をもっていたのではないだろうか。

4. 3. 第Ⅲ期 【「〇〇君の付け足しで...」(理科)】

<背景>

学級全体で、卵、幼虫、サナギ、成虫の各段階の特徴を復習しながら整理する。黒板に「たまご」「よう虫」「さなぎ」「成虫」と書かれた紙を貼りながら、学級担任が児童たちに対して卵から順にその特徴を尋ねていく。一度学習した内容だからか、それとも身近な題材だからか、児童たちは楽しそうに黒板に集中している。進級してから挙手することが多くなったLは中でもかなり意欲的な姿勢を見せており、生物や理科に詳しい他のクラスメイト数人と競うように、常に勢い良く「ハイッ!」と言って手を挙げている。

クラスメイトが幼虫の特徴を挙げる度に、Lも「いいです。」と言いながらグーのハンドサイン⁵を挙げていたが、幼虫の色は黄緑であると一人が発表すると、真っ先にチョキを高く挙げる。指名されたLは大きな声で「〇〇(クラスメイト名)君の付け足しで、卵から出ると、茶色... 黒っぽい。」と発表する。学級担任は大きく頷いて、Lが難しい日本語が言えたことを褒めた後で、その発言を黒板に記す。

続いてサナギの特徴になる。サナギはどのようにして止まったままでいるのかと、学級担任が投げかけると、再度Lが顔を輝かせて「ハイッ!」と手を挙げる。なるべく多くの児童に発言させたいと考えている学級担任は、常に手を挙げるLを含めた4、5人の勢いに苦笑している。指名されたLは少し口ごもりながら「サナギが、木で、くっつく?あ、落ちないように一、糸で...。糸で...」と言って言葉を濁らせる。その様子を見て学級担任は、何と表現すれば良いだろうか、と他の児童にフォローを促す。すると、別の児童が手を挙げて、「体を支える」だと答える。その発表を聞くLは、目を輝かせて頷いている。

(2015/06/23 記録)

5 この学級では誰かが意見を言った時、他の児童はLも含め全員、賛成ならグー、付け足しがあるならチョキ、違う意見があるならパーで意思表示をすることになっている。賛成のグーを挙げる児童たちを見ることは多いが、教員からの呼びかけがない限り、チョキ、パーを見ることはそこまで多くはない。また、チョキに関しては、挙げた児童が付け足しを簡潔に行えとも限らず、付け足しとは言えない発表になることもある。

<分析>

この時のLは、発表をしたいという意欲が全身から漲っており、学級担任も驚くほど何度も積極的に挙手をし、「難しい日本語」も交えながらできるだけ詳しい特徴を日本語で述べようとしている。それは、知っている知識を発表すると同時に、知識を知っている自分を示すという意図も含まれているように感じられる姿である。

更に、ここでのLは「誰かの意見に対してゲー・チョキ・パーで反応する」「チョキを出して指名された時には『○○君（さん）の付け足しで...』という言い方から発言を始める」といった、学級におけるルールを順守している。この学級で授業中に付け足しを行うためには、このルールそのものを理解するだけでなく、自分の意見を持った上で、クラスメイトの意見を聞き、その意味を理解し、自分の意見との比較をしてその差を見出し、付け足す必要がある部分を表す文を自ら構成して発表する、という複雑なプロセスを経ることが求められる。それは小学3年生という成長段階の児童たちにとって容易なことではない中で、Lは日本語能力の差をもものともせず、堂々とした発表を見せている。無意識にでも生活の中でルールを感じ取り、それに沿った言動をとる素地は、言葉も習慣も分からない状態で学校に編入し、周囲と繋がろうと日々奮闘する中で身につけたものなのかもしれない。

そして、このエピソードでのLの発表の仕方からは、Lがクラスメイトと同じルールのもとで、同じように授業に参加できること、そして、学級担任や他の児童もLをそのように見なし、対等に言葉を交わしていることが見てとれる。そこには、「ゆっくりとした速度で話す」といった周囲からLへの配慮も、L自身の中での、うまく日本語で表現できないことに対する自信のなさや遠慮も見られない。「学級担任の発言を受けてLが発表する」「Lの発言を受けてクラスメイトが付け足しをする」「クラスメイトの発言を受けてLが付け足しをする」など、それぞれの発言から別の発言が連鎖し、そのやりとりが大きな潮流となって授業を押し進めている。一人の説明ではしばしば不十分な部分を、言葉によって補足しようと会話が発生する。特にサナギの特徴の発表場面は、学級担任の問いかけに答える（不十分な部分を補足する）形で発表を始めたLが、途中で表現方法が分からず言葉を濁し、そのLの発表の不十分な部分を埋めようとクラスメイトが助け舟を出す、という発言の連鎖の中で、学級全体に共有される、意味のある言葉が生まれている。それは、学級担任の発言だけ、Lの発言だけ、クラスメイトの発言だけで完結するのではなく、関係する者全ての間で言葉が交わることで、醸成される「意味」である。日本語でのLの発言・記述は他の児童のそれよりも不十分に見える時もある。しかし、この時のLは言葉を用いて授業をつくり出していく一人の立派な構成員であるということ、L自身も、そして周囲も認めていることを感じとることができる。

4. 4. Lにとっての授業に参加することの意味

以上、授業中のLの参加の様子を3つのエピソードから俯瞰した。ここで本章のまとめとして、Lにとっての授業に参加することの意味を検討する。

授業中、Lの日本語能力を考慮すると決して易しい内容とは言えなかった活動においても、Lにこのように参加の意志を与えたのは、一体どのような要素だったのだろうか。ここで着目したいのが、各活動への参加を通じてLが目指していたことである。日本語の理解が特に限定的であった第Ⅰ期と第Ⅱ期、いずれの場面でもLは筆者とのやりとりを通じてその活動に取り組んでいるが、やりとりそのものを目的として取り組んでいる訳ではない。Lは筆者とのやりとりの先に「学級で自分の夢のマシンについてスピーチする」「皆の前で発表をする」などの、周囲との結びつきを見据えていたのではないだろうか。そのように考えてみると、3つのエピソードには共通して「周囲と繋がりたい」「自分を認められたい」というLの思いが見えてくる。

このLの2つの欲求を念頭に置きながら、改めて各エピソードを見直してみる。第Ⅰ期において、自分にとって難しい課題であるにもかかわらず夢の道具を日本語で語ることを選択するLは、間違いのない原稿を作ることよりも、日本語の原稿を自分で書き上げ、発表することでクラスメイトに自分の思いを伝えること、そして、国語という授業の中で「日本語でできる自分」を示すことを望んでいた。それは「日本語で書いて、日本語で発表する」という行為のみならず、Lが発表しようとするマシンの特徴にも表れている。当初、活動にそれほど興味を示していなかったLが唯一挙げた「みんなの言っていることが分かるマシン」は、まさに当時のLの「みんなとコミュニケーションがとりたい」という気持ちを色濃く反映していると言えるだろう。また、第Ⅱ期で夢中になって回文にならない回文を発表しようとするLにとっては、正しさよりも周囲と同じように手を挙げ、楽しい輪に加わることが重要だったと考えられる。この時のLは必ずしも「正しい日本語」に囚われていなかったことは、回文や擬音語探しに夢中になりながらも自分の考えた擬態語が合っていたことに驚くLの姿から導くことができるだろう。ただし、Lが同時に、自分の考えを周囲に伝わるように発表する意欲ももっていたことは、自分なりに回文や擬音語を考え、指導員に確認をし、学級のルールに則って手を挙げて発表しようとする様子から見てとれる。そして、第Ⅲ期において堂々とアゲハチョウの成長について発表するLからは、「日本語でうまく表現できないかもしれない」という恐れよりも先に「分かる」「伝えたい」という自信と熱意が強く感じられる。同時に、周囲の意見にも耳を傾け、対等な学級の一員として共に回答をつくっていかうとする意識もあり、結果的にそれがLの内容理解も促進している。

このように、各期のLの参加の様子から総合的に考えると、Lは「周囲と繋がること」「自分を認められること」に、授業に参加することの意味を見出しており、間違えずに課題を達成することや、周囲と同じ速度で同じ完成度の取り組みを見せることは、意識してはいるものの二義的な位置づけであったとすることができる。

しかし、このように議論を結ぶ前に忘れてはならないのが、Lの参加はL一人によって達成されるものではないということである。したがって、上述したLの心理を考慮した上で、Lと繋がり、Lを認める存在である周囲がLに与えている影響にもここで目を向けたい。まず、第Ⅰ期の頃、周囲にはLが参加できていなくても仕方がないという意識があったため、英語を使うなどのLなりの参加を容認し、Lが授業に参加していなくてもそれを咎めることは稀であった。また、L

が日本語でスピーチをしたことにクラスメイトが驚き称賛した様子から、Lが日本語で授業に参加することは「すごいこと」だと見なされていたことも推測できる。第Ⅱ期になると、Lが日本語を用いて周囲と同じような姿勢で取り組もうとすることが多くなる。会話ができるようになったLとクラスメイトの関係性はより深く密なものになり、Lに対する特別な配慮は徐々に少なくなっていく。この段階においても周囲は未だLが参加できない場面はある程度黙認する一方で、挙手など学級のルールに則って参加を試みた際にはそれを当たり前のように受容するようになっていく。そして第Ⅲ期になると、周囲も自然な形でLの発言を聞き入れたり、取り組みを認めたりする場面が増えると同時に、Lの言動に対する期待値が高まっていく。その結果、以前は日本語能力を理由に取り組み方や成果を配慮されていたLも、周囲と同じ姿勢で同じ活動に取り組むことが求められるようになり、L自身の「やりたい」だけで参加が成立するのではなく、周囲の「やるべき」という認識もあってLの参加が実現されていくようになる。これは「周囲と繋がりたい」「自分を認められたい」と考えているLにとって心地良く感じられるものであるが、同時に、周囲と比較する中でL自身が自分の「できること」「できないこと」を客観的に認識する契機にもなっていく。

このように、Lの日本語能力の発達に伴い、Lに対する周囲の見方が、日本語能力に着目したものからL自身に着目したものへと変化していること、また、それに伴ってLに対する周囲の接し方にも変化が見られることが分かる。更に、それが参加に対するL自身の態度や、Lが自分自身の言語能力に対して下す評価にも影響を与えていることは、Lが言葉が不十分でも自信をもって手を挙げ、指名を受け堂々と発表する様子などから感じ取れるだろう。

以上のことから、Lが授業に参加するためには、2つの意味で周囲の存在が不可欠だったと述べることができる。1つは、Lが授業参加に見出していたと考えられる「周囲と繋がること」「自分を認められること」という意義は、その性質として一人では達成できなかったためである。そしてもう1つが、参加という行為そのものの特性として、参加をする者と、それを受け入れる者の両者が必要とされるためである。観察中、「周囲と繋がりたい」「自分を認められたい」という意志をもって授業に向き合うLの言動と、周囲がLに求める授業態度や成果は必ずしも常に一致するものではなく、Lが葛藤や孤独を感じる場面もあった。しかし、授業においてLが「周囲と繋がること」「自分を認められること」という欲求を満たすためには、その状況において周囲から求められている形での参加をまずする必要があり、L自身がそれを選びとっていたことが、各エピソードの中で周囲を意識しながら参加を深めていくLの様子から窺いとれる。

5. 筆者の参加観の振り返り

本章では、Lにとっての授業に参加することの意味を考えることが、筆者に何をもたらしたのかを検証する。結論から言うと、それは、①自分の参加観が絶対的なものではないこと、そして

参加の状態は目に見える形で現れるとは限らないということを自覚したことで、常に自分の参加観を内省するようになったという「参加観の捉え方の変化」、②自分の中に設定されたLを評価する「レベル」の存在に気付くと共に、Lを「日本語支援が必要な子ども」と捉えることをやめるようになったという「見方の変化」、③筆者が先導していく支援から、Lと気持ちや意図をすり合わせていく支援を行うようになったという「支援の変化」であった。

以下、Lにとっての参加することの意味を考えるようになる前と後の筆者を振り返り、それぞれの変化を記述していく。なお、その際4章で扱ったエピソードやエピソード選定条件も取り入れるが、エピソードがおこった第Ⅰ期～第Ⅲ期の頃の筆者はまだ「Lにとっての参加することの意味」を意識してはいなかった点を注記しておく。

5. 1. 参加観の捉え方の変化

Lにとっての授業に参加することの意味を考える以前の筆者の中には、自分の経験や考えから形成された、定義可能で明確な参加の状態があり、無意識のうちに目の前のLをその定義に照らし合わせることで参加を判断したり支援方法を考えたりしていた。第Ⅰ期～第Ⅲ期のエピソードを振り返ると、まず第Ⅰ期における筆者は、当時Lが周囲に受け入れられることに強い関心があり、参加もその一手段と捉えていた。そのため、エピソードの中でも、Lが日本語でスピーチすることを周囲に認められるチャンスだと感じると同時に、やる気に満ちた様子のLに応えたいという気持ちもあって、周囲に伝わるような日本語で原稿を完成させることを重視した声かけ・指導を行っている。この際、Lが原稿をどのように書きたいのか、正しさ、楽しさ、知的な面白さなどの何を重視して書こうとしていたのかなどには意識は向いていない。しかし第Ⅱ期では、Lが学級の参加のルールを覚え、そのルールに則って授業の輪の中に入ろうとする姿を嬉しく感じるようになる一方で、周囲との繋がりよりもLが課題に適切に取り組んでいるか否かに目が行きがちになっていった。Lが授業の流れに沿って手を挙げたり積極的に活動に取り組む様子を肯定的に捉えながらも、Lが回文になっていない回文を発表しようとした時には、慌てて誤りに気付かせようとするなど、授業で求められている適切な行動がとれていないと「参加できていない」と考えがちであった。そしてLが進級し、授業内容がより高度になった第Ⅲ期になると、筆者はLが日本語を使って授業に積極的に加わる様子を見てLの日本語能力の向上を認めながらも、それ以上に難化する授業内容をLが深く理解しきることができない点を憂い、短い支援時間で授業の内容を理解させることに腐心していた。このように振り返ると、Lの日本語能力、環境、自身の考え方の変化に伴って、参加に対する筆者の意味づけや支援の重点は異なっていること、そしてその変容が、筆者から見たLの見方の変容とも関連していることが分かる。しかし、自分の描く参加の状態を確固として抱いていた以前の筆者は、自分の参加観がLへの見方に変化を与えているとも、また、その参加観そのものがこのように変化しているとも気が付いていなかった。

また、「Lの参加の意思の有無」というエピソード選定の第一条件からは、参加の意思は目に見えるものとして現れるという筆者の中の前提が窺える。その証拠に、第Ⅱ期のエピソードの記

述を見ると、「今行われている活動が理解できず、把握することを諦めていたL」に参加の意思があったことを、その後、意欲的に回文をつくるLの姿から類推している。その他のエピソードも、筆者はLがとった何らかの行為を基にLの心情やLに対する周囲の見方を分析している。だが、第Ⅱ期のエピソードで鉛筆を触っているLは果たして本当に「諦めていたL」なのだろうか。一見何もしていない場面であっても、その時のLに参加の意思があった可能性もないとは言いきれない。黙って耳に入る言葉を聞いていたのかもしれないし、自分の考えをまとめていたのかもしれない。つまり、元来参加の形は全てが表に現れるとは限らず、他人の参加の意思の全てを言動から把握することは不可能なのである。にもかかわらず、筆者はそれを可視化できると思い込んでいたことが、この選定条件からは窺える。

Lにとっての授業に参加することの意味を考えていく過程で、筆者はこのような自分の「参加の前提」に気付くと共に、Lにとっての参加することの意味は、必ずしも自分が描く参加の状態には留まらないのではないかと考えるようになった。そして、それ以降の観察においては、自分が抱く理想の姿を基準に支援を行うのではなく、目の前のLを見て、Lが何をしようとしているのか、何を考えているのかを掴みとろうとするようになった。もちろん、その時までLの気持ちを把握しようという気持ちがなかった訳ではない。以前よりLが何に困っているのか、どんな声かけをすれば意欲的に生き生きとするのか、常に考えながら支援をしていたし、「できていない」ことを減らすような支援ではなく、「できている」姿からLの能力を高める支援を意識はしていた。しかし、筆者が判断を下す「できている」「できていない」に囚われずにLを見るようになると、Lの言葉や行動の1つ1つが今までとは違って映るようになった。問題に取り組まないL、何度も手を挙げて教員に指してもらおうとするL、自分の力で音読をしようとするLなど、それまでも何度も見てきたはずのLの様々な表情が、「Lにとっての意味」という視点から見ると、全く違うことを自分に語りかけてくるような気がした。そして、筆者の思い描く姿や授業の流れに必ずしも沿わなくてもLなりの取り組みを認めることができるようになり、それに伴い、筆者が「Lが参加している」と考えられる場面も多くなっていった。また同時に、Lに接しながら日々自分の考える参加の形や支援のあり方を省み、再考するようになった。

5. 2. 見方の変化

自分のもつ視点というものは流動的で私的なものであると気付いてから、筆者はLをどのように捉えれば良いのかを模索し始めた。その中で、「Lが日本語能力を発揮しているか否か」という第二のエピソード選出条件から、筆者はLを見守る姿勢を保ちながらも、無意識にLという人間を測っていたことに気が付いた。筆者は自分の中で無意識にLの「レベル」を設定し、それに見合う取り組みをしているか否かで能力の発揮を判断していたのではないかと。つまり、筆者が「レベル」を基に抱く期待値を超えている時に「日本語能力を発揮している」と感じ、逆に大きく下回る時には支援の必要性を感じたり「発揮できない」原因を探ったりしていたのではないかと思いはじめたのである。

そのように自分が期待値の「眼鏡」をかけてLを見ていることに気が付いてからは、自分の設定する「レベル」にLを照らし合わせることを意識的にやめることを試みた。そうして目の前のLという人間を捉えようとした時、筆者の目には一人の人間としてのLの生き生きとした喜怒哀楽が映るようになっていった。それは、それまで「日本語指導員」と「日本語支援が必要な子ども」という関係性を拭いきれないままLの気持ちを把握していた自分を内省し、Lという一人の人間の伝えたいことを受け止め始めた瞬間であった。これにより筆者は、Lに「何ができて、何ができないのか」といった視点ではなく、Lという一人の人間が、「どのような気持ちをもってそこに参加をしているのか」「何を好まないのか」「何を求めているのか」という視点をもつようになり、Lが伝えたいことを素直に受け止めるようになる。これは、Lにとっての意味を考え、自分を振り返り続けた結果であった。以前のように、自分が描く理想像へとLを導いていくという考え方をしていたとしたら、Lの気持ちを慮りながらも、大きな関心があるのはその気持ちを利用した導き方であり、筆者は支援の方法ばかりを思案していただろう。

5. 3. 支援の変化

そして、そのようにLと向き合い、同時に自分を省みることで、筆者の支援は自分の理想とする状態に導く支援ではなく、Lにとっての参加の意味と筆者の考える参加・支援をすり合わせていく支援へと変化していった。それは「日本語指導員」と「JSL児童」でも、「大人」と「子ども」でも、「先生」と「児童」でもない、一人の人間と人間の自然なやりとりにより近く感じられるものだった。筆者は「日本語」や「内容の正しさ」という視点から間違いの指摘をすることをやめ、Lが取り組んでいるものそのものに目を向けるようになった。それは、「最終的に機嫌良くLが間違いを直せるようにするため」、あるいは「Lが話題に興味をもち、正しい知識を獲得することができるため」といった、後々の指導を円滑・適切に行うための行動ではなく、純粋に、Lの伝えようとしたことを受け止めようという気持ちから表れた行為である。そして、Lを見つめ、気持ちを受けとると同様に、筆者は自分の意思を伝えることを試みるようになった。指示されたことを考えてみてほしい、問題を読んでみてほしい、もっとその感想について教えてほしい、などの自分の純粋な思いである。

学級においてLが求められていることは常に多く、それまでは「させなければ」という気持ちが先行しがちであった。しかし、そのように上下の力関係のもとで支援を進めるのではなく、対等に聞く耳を持ち、互いの考えをすり合わせていこうとするようになったことで、筆者自身も生き生きとしている自分を感じると共に、一人の人間としてLと接することに喜びを見出すようになった。「Lはどう受け止めたのだろう」「Lにとってどういう意味があるのだろう」と考える筆者の意識をLも感じ取ったのか、反発を見せることが減り、衝突が起きても互いが気持ちよく活動に向き合えるよう、意識し、前に進めるようになった。

もちろんこれらはいくまで筆者の感覚であり、Lにとっての授業に参加することの意味を正しく理解できていると断言することはできない。しかし、このように、参加の姿や意味は人それぞれ

れ異なる上に必ずしも第三者に知覚できる形で現れる訳ではないということに気付いた筆者の支援は、目に見えるものとしての、ある「状態」を目指すものから、その奥にある目に見えないもののために行う支援へと変化していった。「目に見えないもの」を目指しているため、目に見える状態としては、筆者の理想でも、Lの理想でもないかもしれない。しかし、Lの意識にも注意を払いながら自分の意識とすり合わせていく支援は、結果として表出されたものがLを「うまく乗せて」筆者の思い描く姿に導く支援と同じだとしても、支援対象と対等に支援を進めていくという点で大きな意味があるように感じた。また、このように両者の思惑をすり合わせながら進んでいくことは、筆者にとっては難しい課題である一方で心地良くもあり、日々の支援の中でLの豊かな表情により気が付くことができるようになっていった。

6. 考察 —— 年少者日本語教育への示唆

本章では、これまで見てきたLの参加の様子と筆者の振り返りから得られた結果を基に、年少者日本語教育への示唆として、①参加観を自覚する必要性、②判定に際しての配慮、③すり合わせの支援の提案、の3点を述べる。

6. 1. 参加観を自覚する必要性

まず、JSLの子どもたちの授業参加の支援を考える際には、自分の参加観やJSLの子どもに対する見方を振り返ることの重要性を支援者が自覚する必要がある。この点を意識してこれまでの年少者日本語教育実践研究に目を向けると、支援者の視座が明らかにされないまま、支援によって子どもが授業に参加できるようになっていく姿を描いているものが多い。そして、それらの研究では、そのような「子どもの様子」の分析から、授業支援を行う支援者に求められる姿勢や、子どもが参加しやすい授業のあり方を説き、そこで議論を終えている。つまり、「対象者」である子どもの様子ばかりが描かれており、その対象を見つめる視点・視座については明らかにされていないのである。しかし、これらの研究の中で描かれている子どもの様子が第三者の目を通して確認されたものである限り、言動を捉える際、そして分析する際には、その人の日本語教育観、参加観、人間観などが影響しているはずであり、それは間違いなくその文面に反映されているはずである。また、それらは常に一貫して同じである訳ではなく、様々な経験によって変化するものであるため、定義づけをすることや自分の関心が、目の前の児童の捉え方やその行為に対する評価を変える可能性をもっている。目の前の子どもの行為のどの部分に着目し、どのように評価するのかは、支援者の参加観とその自覚次第でいくらかでも変化するのである。このような理由から、支援者の視点・視座への意識が欠けた「JSLの子どもが授業に参加する姿」の描写は不十分であると共に、この点に配慮しないまま支援者、そして、その研究報告を読んだ読者が論じる「JSLの子どもが授業参加支援」は現実からかけ離れているように感じられる。

この点は「授業参加」のみならず、年少者日本語教育を考える際には共通する注意点として指摘できるものではないだろうか。川上（2011）は、年少者日本語教育の実践研究は、子どもの主体育成と支援者の主体育成を同時に追求していくものであり、故に子どもの動態性と共に支援者の内にある動態性を捉える視点が重要であると説く。発達段階として自分のことを言葉で表現することが難しい「子ども」についての研究は、「支援者が観察を通して間主観的に捉えた『子どもの学び』」がそのまま「子どもの学び」として記述されることが多い。しかし、だからこそ、その子どもの実態は「対象者」である子どもの様子と、その対象を捉えた支援者の視点を合わせて初めて浮かび上がるということを忘れてはならないだろう。なぜなら支援者は変化も影響力もない静止する点ではなく、子どもと「相互構築的關係」（川上, 2011, p. 105）にある者であるためである。支援者が、自分の参加観や JSL の子どもに対する見方を振り返り、「自分はなぜそのように捉えたのか」ということを内省し、記述することがより重要な意味をもっていると言える。支援者側の気付きや変化を描かずに、子どもの変化だけを記して「成果」とすることは、このような関係性を無視した、あまりにも短絡的な報告である。

6. 2. 判定に際しての配慮

2つ目の点として、目に見えるものだけで、子どもの言語能力を測ることはできないことを支援者は自覚する必要があることを指摘する。支援者が自分の目に映る JSL の子どもを見て、その子どもの言語能力を把握したと考えることは二重の意味で不可能である。1つ目の理由は、JSL の子どもが表出する言葉や行為は、子どもの内面的一部分でしかないためである。知覚できる言動の裏には、子どもの言動には反映されない目に見えない思考や意識が何倍も多く存在しているのだということを心に留めておく必要がある。そして2つ目の理由は JSL の子どもを捉える支援者の目には、常に「眼鏡」が備わっており、見える範囲や見え方が限定されているためである。これは子どもと接する際に、支援者が常にその言動から彼らを測り、無意識に彼らの総体的な「レベル」を設定していることに関係している。それにより支援者は、子どもに何ができて、何ができないのか、どれくらいの成果が自力で、あるいはスキヤフォールディング⁶によって生まれそうなのかということを見るときに考えている。そして、そのように設定した「レベル」をもちながら、JSL の子どもを見た時、既に支援者は JSL の子どもの行為を自分の期待値と比較しているのである。よって、その期待値通りの取り組みには特に違和感をもたないものの、それを大きく上回った際には日本語能力の発揮を感じ、逆に期待値に見合う行動が見られなければ、支援の必要性を強く感じると思われる。支援者がつくるその子どもの「レベル」に基づくこのような判断が、子どもを高く評価したり、低く評価したりすることにも繋がっていく。このように、支援者が捉えている JSL の子どもは、二重の意味で限定的な子どもの姿である。したがって、このこと

6 子どもが一人ではできなくても、他者の働きかけがあれば達成できる課題を行う際に、支援者が行う知的な支え上げのこと。

を考慮せずに、目に見えるものから子どもの言語能力を測り、それを全てだと考えることは、短絡的かつ危険である。

これまで、言語能力の把握に関して、様々な議論がなされ、把握のための装置が開発されてきた。しかし、そのどれもが、目に見えない他者の能力を測るという点で完璧なものとはなり得ないという点を忘れてはならない。それは、「判定者自身の日本語の力の捉え方」(川上, 2011, p. 70)を反映させながら子どもの日本語能力を測る JSL バンドスケールでも同様である。バンドスケールのレベルを判定する際、あるいは判定結果を見る際には、それが JSL の子どもの言語能力の全てでもなければ、判定者はその子どもが表出しているものの全てを捉えることができている訳でもないことを頭の片隅に入れておく必要がある。

第三者が他者の能力や意識を把握しようとする際には、その人の行動や言葉、表情など、表出するものから類推する他ないが、それだけで他者の言語能力や参加の意味を断言することはできない。そのような状況の中で、より JSL の子どものためになる力の把握とは、知覚できるものから把握する意識をもち続けると同時に、自分の把握できるものの限界を知り、見えない部分に配慮し、そこにあるものについて考え続けることではないだろうか。元々知覚できる範囲に限りがある中で、今子どもが発揮している力だけでなく、未来に育つ可能性をもつ力まで見出すことは容易ではない。しかし、自らの「見えるもの」を理解した上で、力を捉えることを試み続けることが、JSL の子どもの支援に携わる者には求められている。

6. 3. すり合わせの支援の提案

年少者日本語教育実践への最後の示唆として、JSL の子どもの参加を支援する際には、支援者の考える参加の形へと子どもを導いていくのではなく、子どもにとっての参加の意味を考え、すり合わせていくことが必要であるという点を挙げる。5.3 で述べたように、筆者は L にとっての意味を考えながら内省を行う中で、支援の姿勢が変化した。それは、自分の考える理想の状態に L を導くことを目指す支援から、L はどのように考えているのかを理解することを心がけながら、進む方向も含めて L と共に参加の状態を生み出していく支援への変化である。ここで示す「すり合わせの支援」は、教員の示す課題に無条件で従わせることとも、子どもの声に耳を傾けつつ支援者の思い描く方向に導いていくこととも、授業課題を無視して子どもの気持ちを中心に支援を進めることとも一線を画している。

だが、実際の支援の様子を思い浮かべると、結局最終的な支援者の行動は、スキヤフォールディングや、子どもの気持ちを慮らない一方的な支援方法と同じではないかと思われるかもしれない。確かに、この考えを「すり合わせる」支援は、最終的に表れる支援者の行為だけを見れば他の支援方法と変わらないこともあり得る。しかし、この支援方法は 2 つの点でその後の支援者と子どもの関係性に大きな変化を与える可能性をもっている。1 つは、目の前の子どもにとっての意味を考え、自分の意思とのすり合わせを試みる際、支援者は同時に自分の言動を省みる点にある。それは、自分の「眼鏡」を自覚し、把握すること、そして自分のもつ参加観や理想の姿を

絶対視せずに内省し続けることに繋がる。この姿勢が支援者に気付きを与え、双方にとってより良い支援を実現させる足がかりとなっていくだろう。そしてもう1つは、子どもにとっての意味を考えながら子どもに接する支援者の言動は、子どもを自らの目標に向かわせることを目的として現れるのではない点にある。この支援においてはスキヤフォールディングのような明確な力関係が存在するのではなく、むしろ、一人の人間と人間として接していくことを基本としている。支援者は一人の個としてJSLの子どもを尊重し、気持ちを汲みとる。そして一人の個として自分の意識を伝える。そのような態度で支援者が自分と対象の両方を理解しようとするところこそが、JSLの子どものためになる支援の第一歩となるはずである。

また、別の批判として、「そうは言っても、学級という定められた活動に正しく取り組むことが強く求められている場において、児童生徒側の考えと教員側の考えをすり合わせていくことなど不可能である」というものも想定できる。確かに、筆者も日本語指導員という教員寄りの立場に立ってLの在籍する学級で支援を行う際、常に「今、何をすることがL、他の児童たち、そして支援者である私に求められているのか」ということを意識し、学級担任の意に反さない範囲で彼らに対応していくことを絶えず行ってきた。そのような意味で、JSLの子どもの授業参加の支援は、学級という場による制限があると言える。だが、更に広く見れば、筆者の支援に制限を加える学級（あるいは、学級担任）も、指導カリキュラムや学校の規則、保護者や地域からの要望などによって制約されている。そして、それらの要因もまた、何かしらの外的要因に影響を受けながら成立していると考えられる。そのように考えていくと、JSLの子どもの在籍学級における授業支援にかかる制限を解消することは容易ではない。確かに現状を批判したり、制限を解消する方法を考えたりすることも大切である。だが一方で、様々な制限のある在籍学級での授業参加の支援においては、その制限を認めつつ乗り越えていく方法を見出すことが求められているのではないだろうか。

筆者は、ここで支援者に必要となる視点が「すり合わせ」であると考え。引きこもりの支援に携わり、その支援について考察する専門家でもある上山（2008）は「読み合わせ」という言葉を用いて、それぞれの立場に制限があることを認めつつも、互いに調整しながらできることを模索すること、それぞれが自分の役割を一人で背負い込むのではなく、「読み合わせ」をして各々の思惑をすり合わせていくことを意識した支援のあり方を示している。上山のこの考え方をJSLの子どもの支援に援用し、子どもの思惑と支援者の思惑を周囲の思惑によって制限された状況の中で対等に伝え合い、すり合わせていくことで、学級という場の制限への対応策を見出すことはできないだろうか。その結果生まれる最終的な参加の形は、周囲が望む理想的なものとは違うかもしれない。しかし、それは子どもの「したいこと」だけを採用したものではなく、確かに支援者や周囲との関係性の中で生まれる参加の形である。ここに、相互構築的な授業参加支援の形があるのではないだろうか。

年少者日本語教育実践においては、発達の途上にある「子ども」を対象にするというその特徴から、「どのように〇〇すべきか」というように、支援者の意識や方法に着目されがちである。し

かし、その前にまず、子どもを一人の人間として認め、子どもの声に耳を傾ける必要がある。そして、その声を拾って「適切な支援を行う」前には、表出した子どもの様子を拾って気持ちを察したことで「子どもと相互構築的に支援をつくり上げた」気になるのではなく、自分が無意識に導こうとしている、子どもの学びの道筋に気付き、内省する必要があるのではないか。参加の形は目には見えないこと、本人にとっての参加することの意味が支援者の考える意味とは必ずしも一致しないことを考えると、支援者主導の支援では不適切である。このような「すり合わせ」の支援が年少者日本語教育においても求められていると言える。

7. 結論——これからの授業参加支援の形

以上の実践研究を通じて筆者は、JSLの子どもの授業参加支援に際し、「すり合わせ」の支援という考え方を提示した。この支援に内含されている、授業参加支援を行う支援者に求められる態度は、次の3つに集約されるだろう。

1. その子どもにとっての授業に参加することの意味を考えること
2. 自分の参加観や子どもの見方を自覚すること
3. 目に見える状態をゴールとするのではなく、目に見えないもののために行う支援の道筋を子どもと共につくろうとすること

つまり、子どもにとっての意味を考えず、自分の参加観やものの見方も省みないまま、目に見える子どもの状態を見て「参加できた」「参加していない」などと判断していく支援は、子どものためになる支援とは言えない。JSLの子どもに対する授業参加支援とは、授業という場で、目に見えないもののために子どもと支援者の気持ちをすり合わせていく中で、達成されるものであると言えるだろう。

今後、在籍学級におけるJSLの子どもの支援を考える際には、制度面・環境面の整備・改善や教員の意識改革を専門家が中心となって進めると同時に、支援に携わる一人ひとりが上記の3点を意識し続けることが重要になってくるだろう。それは、支援者とJSLの子どもという二者の間でのみ有効なものではなく、ひいては日本語指導員と学校教員、個別指導と在籍学級での授業などの異なる立場の二者の「対立」を、共通の目標へ向かうための「協力」へと変える可能性も秘めている。

本研究の課題としては、今回得られた知見をもって支援を続けること、そして、年少者日本語教育学の知見をもたない学校教員や学級児童に対して今回の知見がどのように適用できるのか、その具体策を考えることが挙げられる。本研究で得られた知見をもちながらJSLの子どもの支援をしていく中で、より有意義な支援のあり方、そして学校教育と日本語教育の連携について探求していきたい。

参考文献

- 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』6, 131-146.
- 白井智美 (2009)『イチからはじめる外国人の子どもの教育——指導に困ったときの実践ガイド』教育開発研究所.
- 上山和樹 (2008)「読み合わせ」<http://d.hatena.ne.jp/ueyamakzk/20080731/p1> (2016.3.20 アクセス)
- 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』5, 55-64.
- 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.
- 河原俊昭, 山本忠行, 野山広 (編) (2010). 『新時代教育のツボ選書 2 日本語が話せないお友だちを迎えて——国際化する教育現場からの Q&A』くろしお出版.
- ギボンズ, ポーリン (2009). ことばのレンズを通して教科学習を考える. 川上郁雄, 石井恵理子, 池上摩希子, 齋藤ひろみ, 野山広 (編)『シリーズ多文化・多言語主義の現在 2「移動する子どもたち」のことばの教育を創造する——ESL 教育と JSL 教育の共振』(pp. 44-72) ココ出版.
- 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.
- 齋藤ひろみ (2009). 「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. 川上郁雄, 石井恵理子, 池上摩希子, 齋藤ひろみ, 野山広 (編)『シリーズ多文化・多言語主義の現在 2「移動する子どもたち」のことばの教育を創造する——ESL 教育と JSL 教育の共振』(pp. 184-226) ココ出版.
- 齋藤ひろみ (編) (2011). 『外国人児童生徒のための支援ガイドブック——子どもたちのライフコースによりそって』凡人社.
- 齋藤ひろみ, 池上摩希子, 近田由紀子 (2015). 『外国人児童生徒の学びを創る授業実践——「ことばと教科の力」を育む浜松の取り組み』くろしお出版.
- 佐藤郡衛, 齋藤ひろみ, 高木光太郎 (2005). 『外国人児童の「教科と日本語」シリーズ小学校 JSL カリキュラム「解説」』スリーエーネットワーク.
- 広瀬和佳子, 尾関史, 鄭京姫, 市嶋典子 (2010). 実践研究をどう記述するか—私たちの見たいものと方法の関係『早稲田日本語教育学』7, 43-68.
- 文部科学省 (2003)『学校教育における JSL カリキュラムの開発について (小学校編) (最終報告書)』文部科学省.
- 文部科学省 (2007)『学校教育における JSL カリキュラムの開発 (中学校編)』文部科学省.