

研究論文

JSL 高校生のアイデンティティの構築を支える 「書く」日本語授業実践

「自分自身」と「他者」の観点から

小林 美希*

■要旨

本研究は、「書かれた内容」と「書かれ方」の双方に注目した日本語授業実践における JSL 生徒の学びのプロセスと、授業実践を行う上で必要な観点について明らかにするものである。日本国内にある全日制の私立女子高校における授業実践を事例とし、JSL 生徒の日本語の学びの変化を「自分自身」と「他者」の観点から分析した。その結果、「書かれ方」について他者と「話し合う視点を共有する」ことにより、「書かれた内容」を巡る話し合いが深まり、JSL 生徒の思考が整理されることが明らかになった。さらに、他者との話し合いを経て、JSL 生徒は自分自身の学びを振り返り、「書かれた内容」をも深めていくという一連の学びのプロセスが見えてきた。以上の点をふまえ、JSL 生徒のアイデンティティの構築を支える日本語授業実践に対する示唆を示した。

■キーワード

年少者日本語教育
高校生
書く力
アイデンティティ
他者

© 2020. 移動する子どもフォーラム. <http://gsjal.jp/childforum/>

1. 問題の所在

近年、社会状況の変化に伴い、日本の学校現場においてさまざまな言語文化的背景を持つ JSL 児童生徒が増加してきている。これらの子どもたちは、母語で身に付けてきた力があるにもかかわらず、学びが分断された環境にある日本の学校生活や学習活動においては、思考した内容

* 早稲田大学日本語教育研究センター (E メール: miki.arima@aoni.waseda.jp)

を十分に表現することができないことが多くある。そのような場合、徐々に否定的な自己意識を持つようになり、日本の学校や社会からドロップアウトしていくことも珍しくない。

本稿で焦点を当てている子どもの「書く」技能に関する研究では、中国帰国者定着促進センターにおける実践報告が多く挙げられている（池上・大上・小川2003、池上・小川2006、小川・齋藤2007など）。池上・小川（2006）では、「教科学習を進めるために『学習言語能力』を育成する必要がある、そのためには日本語を読み書きする力の育成が欠かせない」（p. 37）とし、初期指導の段階から「自己紹介」や「クイズ」といった活動を行い、書くことへとつながる取り組みを紹介している。さらに、「『書くこと』は子ども達の認知や思考を支える言語能力の発達にとって、非常に重要な活動である」（pp. 43-44）と述べ、JSL 児童生徒への長期的継続的支援の必要性を述べている。

生田（2006）は、「認知的な言語能力も育てていくことは、一般的な学習を行うためだけではなく、生き方の選択の幅を広げるためにも重要である」（p. 70）とし、在日ブラジル人中学生の第1言語であるポルトガル語と出国年齢、第2言語である日本語と滞在年数、これら2つの関係による違いが与える影響から、どのような側面を伸ばしていけばよいのかを分析している。その結果、第2言語である日本語の作文においてもっとも発達しにくいのが文法・語彙・表記のすべての面における「正確さ」であること、また、第1言語であるポルトガル語の作文においては、「語彙の面で衰えが早い（あるいは発達しないままである）」ことなどを指摘している（p. 77）。

近年では、過去の経験や記憶から、母語を含めた複言語・複文化能力と向き合うことの重要性が述べられている。本間（2017）は、台湾系中華学校に通う中学生が書くことを通して自身の生と向き合い、自分の立ち位置を見出すプロセスを明らかにしている。言語的にも認知的にも発達途上の段階であるJSL 生徒が他者とのかわりの中でことばを通して自らの生をメタ的に捉え、経験や記憶を意味づけ、複言語・複文化能力と向き合っていくということは、非常に重要な視点である。

このように、書くことに焦点を当てた先行研究において、子どもたちの過去、現在、未来を見据えた実践を行うことの重要性が説かれ、子どもたちのことばの力を育成するために、どのような教育実践をすべきかという多くの議論がなされている。子どもたちは、日本の学校における学習活動の中で、自己表現をする機会が多くある。学習活動の中で、子どもたちは、さまざまな経験を通して肯定的、あるいは、否定的な自己意識を持つことを繰り返しながら、学び、

成長していく。そして、キャリア形成をし、自己実現を果たしていくのである。つまり今、目の前で展開されている学習活動に参加し、自己表現することばの力を育成することは、過去から現在、未来へとつながる子どものアイデンティティの構築を支えること¹とも密接に関連しているのである。

そこで、本研究では、JSL 生徒のアイデンティティの構築を支え、書く力の獲得を目指すためには、どのような授業実践を展開することができるのかを示す。その上で、授業実践を通して見えてきた JSL 生徒の学びのプロセスと、授業実践を行う上で必要な観点について明らかにしていくことが本稿の目的である。

2. 書く力の獲得とアイデンティティ

2. 1. 書く力と自己モニター

井下（2008）は、認知心理学の立場から、文章を「書く力」について「ことばで思考し、ことばに表現することを通して自己を認識するという内的にして知的な行為」と述べている（p. 3）。また、池田（2007）は、文章を書くことについて「目的に向って頭の中が活性化され知識を整理していき、書いた段階から先の学習へと進むステージを作っていく思考活動でもある」と述べている（p. 81）。内田（1990）では、文章を書くことは「新しい発見をもたらす」とし、「生きる意味を見いだすことにつながることもある」（p. 222）とし、「人は自分自身の発見のために整合的な世界の中心に自分自身を位置づけるために、文章を書くという営みに従事する」（p. 226）と述べている。つまり、書くこと自体が、自分自身を位置づけ、捉え直し、アイデンティティの構築に深く関わる思考活動であるということができる。

舘岡（2007）は、ピア・リーディングやピア・レスポンスなど、ピア・ラーニングにおける他者との相互作用による学びのメリットとして、「自己モニターを促進し、自分が今やっていることを客観的に眺め自分自身の考えを相対化することができたり、自己自身による新しい発見をも促す」点を挙げている（p. 55）。舘岡（前掲）は、他者との対話により、自己モニターを促

1 本研究において「アイデンティティの構築を支えること」とは、JSL 生徒が、過去の自分自身の経験や記憶と向き合い、自分自身とは何かを追求し、意味づけていく力を育成することであると考えている。さらには、現在の自分自身が持つ主張や考えを論理的に他者に伝え、学習活動への参加や進学を果たし、肯定的な自己意識を持てるよう支援をし、未来へとつながる「ことばの力」を育成していくことであると考えている。

進するという点についての具体的な説明として、他者に自分の意見や理解を説明するという活動により、自分が何が分かっていなかったかに気づいたり、新しいアイデアを思いついたりするという点、他者からのコメントなどを通して他者から異なった視点や理解が提示され、そこから自己の見直しが生まれるという点を挙げている。このように、ピア・レスポンスにおいて、文章を書くことは、他者との対話を通して自己モニターを促進し、自己の新たな発見にもつながるアイデンティティの構築をも支える活動であるということができる。

では、これまで日本語教育において「書く」授業実践はどのような観点で行われてきたのか。第2章2, 3節では、成人学習者と年少者の場合をみてみよう。

2. 2. 日本語教育における「書かれた内容」と「書かれ方」

2. 2. 1. 従来の第二言語教育における作文研究

従来の第二言語教育における作文研究では、学習者が書いた作文に対して文法や語彙の誤りを添削し、訂正する指導に主眼が置かれてきた。このような添削指導に対し、細川（2004）は、「学習者の文章中にテニヲハを修正したとき『正しい日本語』の名のもとに学習者の命、すなわち彼ら一人一人の『考えていること』の自立と尊厳を封じ込めてしまう」と批判している（p. 27）。また、池田（2007）は、教師添削について「文章の内容的な部分には及ばず、表面的なことばの形への指摘に言及されている」と述べた上で、「書き手の思考の機会を奪い、内容や意味を軽視した訂正が作文教師の役割ではない」と述べている（p. 82）。このように、書き手の思考を表現した「書かれた内容」と、言語形式としての「書かれ方」²のどちらをどのように指導すべきかという二項対立構造の中で、「書かれた内容」の指導を軽視する添削指導への批判から、日本語教育においてピア・レスポンス（池田2004）が実践されるようになってきている。では、ピア・レスポンスにおいて、書き手の思考を表現した「書かれた内容」と言語形式としての「書かれ方」はどのように捉えられているのだろうか。

2. 2. 2. ピア・レスポンス

ピア・レスポンスとは、「学習者が自分たちの作文をより良いものにしていくために仲間同士（peer）で読み合い、意見交換や情報提供（response）を行いながら作文を完成させていく活動

2 「書く」研究では、書き手の思考や考えに関する「内容」と、語彙、文法などに関する「言語形式」に関してさまざまな表現が使われている。本稿では、後述する佐渡島（2013）を援用し、書き手の思考や考えに関する「内容」を「書かれた内容」、ことばの形や語彙、文法などに関する「言語形式」に関しては「書かれ方」という表現を、一貫して使用していくこととする。

方法」である（池田2004, pp. 37-38）。ピア・レスポンスにおいて、「書かれた内容」に対する効果に関する研究では、原田（2006）、田中（2011）などがある。原田（2006）は、日本語学校における中級学習者を対象に文章評価を行っている。原田は、ピア・レスポンスと教師添削によるフィードバックを比較し、ピア・レスポンスが「作文の内容的な側面（中でも『自己表現の率直さ』）に有効に働く」（p. 10）と述べ、他者からの助言が学習者に気づきを生じさせ、内化を促したと考察している。

田中（2011）は、留学生別科における中上級学習者に対する作文の授業において、ピア・レスポンスが推敲に与える影響を明らかにしている。田中は、作文の内容・構成のみについてフィードバックをするように学生に事前に教示を行った。その結果、ピア・レスポンスが推敲全体の約7割に影響しており、文章の意味内容に関わる変化のうち9割がピア・レスポンスによるものであったことを明らかにしている。さらに、最初に執筆した第一作文とピア・レスポンス、教師フィードバックを経て推敲後、執筆した第二作文を比べると、第二作文の評点は、作文の構成や内容において向上する傾向が見られたという。田中は、これらの分析結果から、ピア・レスポンスが作文の内容・構成の推敲に大きく影響していると主張する。

一方、ピア・レスポンスにおいて言語形式など「書かれ方」に対する効果を論じた研究として、池田（2000）、広瀬（2004）などがある。池田（2000）は、日本語学校における中級学習者30名に対し、文章評価を行った。その結果、内容に関わる推敲は、教師フィードバックの推敲の効果が最も高く、自己推敲、ピア・レスポンス推敲と続くことを明らかにしている。その理由として池田は、ピア・レスポンス後の推敲は、表面的な推敲の割合が高いことを挙げ、「内容に関わる大きな部分の変更ということになると、教師からのフィードバックが有効であり、仲間からのレスポンスは自分と同程度のものであるから自己推敲とはかわりない」と考えられると述べている（p. 208）。

広瀬（2004）では、マレー語を母語とする中級学習者に対し、ピア・レスポンスを行い、活動中のインターアクションが推敲作文にどう影響するかを調査した。その結果、ピア・レスポンスで取り上げられる話題として最も多かったものが内容に関する話題であると述べている。しかし、推敲作文には、その話し合いの内容がほとんど反映されておらず、多くが文法訂正などの表面的な推敲であったことを指摘している。

以上の先行研究をふまえると、ピア・レスポンスにおいて、書き手の思考を表現した「書かれた内容」と、言語形式としての「書かれ方」に対する指導効果について、矛盾した結果が得

られているということができる。では、書く指導において「書かれた内容」と「書かれ方」を切り離して考えることなく指導することはできないのだろうか。

2. 3. 「書かれ方」に注目することにより「書かれた内容」を深める

そこで筆者が注目したのは、早稲田大学ライティング・センターにおけるアカデミック・ライティング・プログラム³である。佐渡島（2013）は、ライティング・センターを支える理念として①「ライティングを過程において指導する」、②「領域を横断して指導する」、③「『紙を直す』のではなく『書き手を育てる』」の3点を挙げている（p. 4）。佐渡島は、これら3つの理念の中の②「領域を横断して指導する」という理念を説明する中で、「書かれ方」と「書かれた内容」の問題について以下のように述べている。

「書くこと」には領域を横断する問題があるという考え方に基づくと、ライティング・センターでは、チューターが専門領域に精通している必要はないという前提ができます。どのような分野のレポートや論文を持って訪れる書き手があっても、文章をよりよくする支援は可能であると考えられます。チューターは一読者としての助言を与えます。内容に精通している教員とは別の役割を持った存在として支援に当たるのです。では、「書かれ方」の問題と「書かれた内容」の問題は切り離せるのでしょうか。領域を横断して「書くこと」を指導するという理念は、「書かれ方」と「書かれた内容」を切り離す指導を奨励しているものではありません。むしろ「書かれ方」に着目する指導を行うことによって「書かれた内容」が精選されたり深められたりしていくことを狙います。「書かれ方」にどう着目するかを指導するのがライティング・センターの役割であると捉えるのです。（pp. 6-7）

佐渡島は、領域を横断して指導するという理念によれば「『書かれ方』にどう着目するかを指導」することで「『書かれた内容』が精選されたり深められたりしていく」ことにつながると述べている（p. 7）。さらに、佐渡島は、そのような指導を可能にするためには、指導にあたる者が、専

3 アカデミック・ライティング・プログラムでは、「自立した書き手を育てる」ことを目指し、担当教員により専門的な訓練を受けた早稲田大学内の様々な研究科の大学院生や修了生が、ライティング・センターのチューターや「学術的文章の作成」の授業の指導員として、学部生の論文作成指導に携わっている。筆者も2010年から「学術的文章の作成」の指導員業務に携わってきた。

門的な訓練を受け、「よりよい文章作成をするための観点到に精通し、それらの観点を必要に応じて書き手に伝え」られなければならないという (p. 7)。つまり、書く指導において、指導者が「書かれ方」についての十分な訓練を受け、よりよい文章作成についての観点到に精通している場合、書き手の思考を表現した「書かれた内容」と言語形式としての「書かれ方」を切り離して考えることなく、指導することが可能であることが分かる。

一方、子どもを対象にした母語で書く研究において内田 (1990) は、「言語形式が先行して、内容が具体化されていく場合がある」ことを明らかにしている (p. 209)。また、内田は「外的表現を正確にし、より洗練するということは、単に言語表現の変化だけでなく、内的表現の変化をも伴っている」という (p. 219)。さらに、推敲について「修正は表現上のことに留まらない」とし、推敲は「ただ、表現の体裁を整えるためにあるのではなく、思考そのものを練る機会」であるべきだと内田は主張する (p. 220)。つまり、言語形式としての「書かれ方」に注目することは、言語形式の変化に留まらず、書き手の思考を表現した「書かれた内容」をも深め、書き手に新たな発見をもたらす機会となるのである。

このような佐渡島や内田の主張は、書き手の思考を表現した「書かれた内容」と、言語形式としての「書かれ方」という二項対立構造の中で議論が進められている日本語教育において、多くの示唆を与えるものであるといえるだろう。日本語教育における書く指導では、これまで「書かれた内容」を「内容に関わる推敲」(文を越えるレベル、段落内の意味の変更、段落単位の変更、要旨の変更)、「書かれ方」を「表面的な推敲」(語彙、付属語、自立語、句、文内レベル)などのように、大きく二つに分類し⁴、どちらをどのように指導すべきか、さらには、どちらに対し、より指導効果が見込まれるかという議論が中心に進められてきた。しかし、ここまでの議論から、「書かれ方」と「書かれた内容」で指導を分けることなく、「書かれ方」にどう着目するかという指導を行うことにより、「書かれた内容」も精選され、深まっていくといえる。

以上の議論をふまえ、改めて年少者日本語教育における作文指導の研究に目を向けてみたい。従来の年少者日本語教育における作文指導の研究では、子どもたちによって産出された文章の語彙や誤用などに着目し、子どもたちの言語運用の実態を捉え、指導の方向性を考察する研究が数多く行われてきた (松本1999, 生田2001, 生田2006, 鎌田2009など)。しかし、近年では、教師主導型のプロダクト重視の作文指導への批判から、子どもたちの書く過程に注目した

4 Faigley and Witte (1981) の推敲分類法に基づいている。例えば、池田 (2000) や広瀬 (2000) の分類などが挙げられる。

プロセス重視の実践研究も多く報告されるようになってきている。例えば山崎（2006）は、高校入試を控えたJSL生徒に対する作文指導において、支援開始当初、JSL生徒が書いてきた作文に「赤ペンで添削して返すことを繰り返していた」と述べている（p. 29）。山崎は、その理由を「作文に赤ペンで添削される国語教育を受けてきた筆者自身の経験にもとづくビリーフ」が影響したという（p. 29）。このような指導の「反省に基づ」（p. 29）き、JSL生徒に対する作文指導に必要な視点として「書かれた産出物だけを見るだけでなく、子どもが作文を書く過程に注目しながら支援を行うこと」（p. 36）などの必要性を主張する。さらに、本間（2017）では、「従来の国語科の指導法にもとづいた書く指導や、言語形式やテクニックを教えることに終始する指導では、必ずしも子どもたちの書く力の伸長に結びつかない」と述べ、書くことにより、「現在の自分のありのままの思いをナラティブとして生成するためのことばの力を育成すること」の必要性を述べている（p. 91）。

このように、JSL児童生徒が他者とのかかわりの中で文章を産出したり、ことばを通して自らの生に向き合っていくという書く過程を重視する視点は、子どものアイデンティティの構築を支える授業実践を進めていく上で、非常に重要であると考えている。ただし、年少者日本語教育においても教師主導型のプロダクト重視の作文指導への批判から、「書かれた内容」と、「書かれ方」という二項対立構造の中で議論が進められており、言語教育の観点からの具体的な実践報告やそのあり方に関する研究が進んでいない。年少者日本語教育では、成人への日本語教育とは異なり、学習の文脈の中で発達段階に応じた言語能力を身につけるといいう言語教育としての要素も重視し、授業実践を進めていく必要がある。したがって、JSL児童生徒に対する「書く」授業実践においても、ことば⁵に焦点を当て、言語教育の観点から指導を進めていく必要があるのではないだろうか。つまり、「書く」指導をプロセス重視とプロダクト重視、あるいは、「書かれた内容」と、「書かれ方」といった二項対立構造の中で切り離して考えることなく、「書かれ方」にも焦点を当て、授業実践を進めていくことが、より深く子どもの思考を練り、思考を深める機会になると考えるのである。

そこで、本研究では「書かれた内容」と「書かれ方」を切り離して考えることなく、授業実践を展開し、JSL生徒にどのような学びの変化が見られたのか、以下、具体的事例を交えなが

5 本研究における「ことば」とは、言語知識に加え、文脈の中で意味形成し、論理的に考え、構成する力、抽象的思考力など多様な力によって支えられており、子どもが学習活動に参加する際の基盤になるものであると捉えている。

ら見ていきたい。

3. JSL 高校生を対象にした「書く」授業実践の概要

実践を行った学校は、筆者が日本語の教員として勤務する全日制の私立女子高校である。実践校は、多くの JSL 生徒の受け入れをしており、中国語、英語、タガログ語等を母語とする JSL 生徒が学んでいる。実践校における日本語授業では、「ユニット教材学習⁶」「アカデミック・ライティング」「技能特化学習」の3つをカリキュラムの柱とし、授業を進めている。2019年度の授業は、現代文の時間に JSL 生徒を取り出し、日本語の授業を行った。学年により「ユニット教材学習」または「アカデミック・ライティング」の授業が週に3時間設定され、授業は4名の教員によるチームティーチングで行われた。さらに、読む、書く、話すなど、特定の技能に焦点を当て、担当教員が活動を展開する「技能特化学習」クラスの時間が週に1時間設けられており、日本語のクラスは、週に計4時間設定されていた。筆者が本稿で記述するのは、筆者がカリキュラムを立て、実践を行った「技能特化学習」クラスにおける「書く」授業実践である。

本授業実践は、2019年度の2年生、大学進学を目指す2クラス（Aクラス、Bクラスとする）を対象に行われた。A、Bクラス共に、それぞれ8名が在籍クラスより取り出され、日本語授業が行われた。Aクラスは、8名全員が中国語を母語とする JSL 生徒であり、Bクラスは、英語、タガログ語、中国語など、母語が多岐にわたっていた。在籍する JSL 生徒の中には、AO 入試や推薦入試を経て大学入試に臨み、進学を果たす生徒が少なくない。そのため、高校3年生で臨む大学入学試験時に、日本語で小論文を書き、大学入試を突破する日本語能力が求められているといえる。

日本語クラスを履修する2年生は、夏休み明けの2学期から、週に3時間、チームティーチングで行われる「アカデミック・ライティング」の授業において、日本語で小論文を書くための基礎的な内容を学んでいく。2019年度に筆者が担当した2年生の「技能特化学習」クラスにおいても、「アカデミック・ライティング」の授業と並行し、2学期から「祭りの是非」、「赤

6 人見・河上(2015)は、「ユニット教材」について『活動の中で日本語を学び、文脈の中でことばを使う体験をする』『複数回の授業で、学びの文脈を作る』『子どもが他者との関係性を考えて、インタラクションをつくる』ことを重視する」と述べている(p. 4)。

表1 「技能特化学習」 クラス 授業実践の流れ 「SNS が若者の人間関係に与える影響」

時数	内容	活動内容
1	テーマの共有	・ SNS とは・ SNS の利点 / 欠点など, 実体験から話し合いグループ共有→全体共有 ・ テーマについて紹介
2	読解 話し合い	・ SNS を扱った新聞記事の読解 ・ 読解資料に関して意見を出し合う, 全体共有
3	ブレイン・ストーミング 構成メモの作成 下書き作成	・ ブレイン・ストーミング (SNS をテーマとし, 思いつく内容を B4 用紙に書いていく) ・ テーマの再確認, 課題を正確に読み取る ・ 序論・本論・結論の構成の確認 (復習) ・ 「パラグラフ・ライティング」の講義 ・ 構成メモを考えていく→個別相談→宿題
4	下書き作成	・ 構成メモ確認。下書き作成 (手書き) →提出 ・ 授業内未提出の生徒, ワード作成希望の生徒は期限を設け, 下書きをメールで提出
5	ピア・レスポンス／ 構成／「パラグラフ・ライティング」説明	・ 提出した下書きをとりまとめ, 「構成」「パラグラフ・ライティング」について全体で確認 ・ ピア・レスポンスを行う
6	ピア・レスポンス 清書 (期末課題) 作成	・ ピア・レスポンスを行う ・ 下書きを修正・個別相談 ・ 1 週間の作成期間を設け, ワードか手書きで清書 (期末課題) 提出後, 教師フィードバック
7	教師フィードバック	・ コメントした原稿を返却, 教師フィードバック

ちゃんポストの是非」, 「SNS が若者の人間関係に与える影響」という大きく3つのテーマを扱い「書く」授業実践を進めていった。本稿では, 2019年12月から2020年2月に実施した3つ目のテーマ「SNS が若者の人間関係に与える影響」を扱った全7回の授業実践を取り上げる。

実践校では, 一人一台タブレットが支給されており, 高校2年生のJSL生徒にとってSNSは非常に身近な通信手段である。授業に参加しているJSL生徒の全員がSNSを実際に使用した経験があり, その利点や欠点をよく理解していることから, 本テーマを扱うことにした。また, 既習事項である序論・本論・結論の構成を踏まえた上で, 「利点」「欠点」など, 論点を定め, 学習項目であるパラグラフ・ライティングを意識しながら広い角度から書く練習ができると考えたことも本テーマを扱った理由として挙げられる。授業実践の流れは, 表1の通りである。

次章では, 以上の授業実践記録を主なデータとし, 「書かれた内容」と「書かれ方」双方に注目した「書く」授業実践において, JSL生徒にどのような学びの変化が見られたのか, 分析を進めていく。なお, 次章において主な分析の対象としているデータは, 表1にある5回目と6回目の授業で行ったピア・レスポンスにおけるやりとりの観察記録 (以下, 授業実践記録) である。

4. JSL 高校生のアイデンティティの構築を支える「書く」授業実践

本章では、なぜ筆者が「書かれた内容」と「書かれ方」双方に注目した「書く」授業実践を行うに至ったのかという軌跡を述べた上で、JSL 生徒が書いた作文と筆者のフィードバック、授業実践における授業実践記録をデータとして分析を進めていく。

4. 1. 「書かれた内容」と「書かれ方」双方へ注目した授業実践を行うまでの軌跡

本節では、「技能特化学習」クラスにおいて小論文を扱った1つ目の授業実践「祭りの是非」における筆者の気づきを記述する。本授業では最初に、「祭り」を文化として守ろうとする内容の読解教材と、「祭り」により起きた事故を扱った新聞記事という異なる立場から述べられている2つの文章を読んだ。その上で、全体の構成について復習として講義を行い、自身の主張を明確に示し、序論・本論・結論の構成で書くことを本テーマの目標とすることを生徒に伝えた。JSL 生徒は下書きを書いた後、ピア・レスポンスを行った。ピア・レスポンスを行う際、筆者は、「書かれた内容」について話し合うよう JSL 生徒に促した。しかし、実際の活動は、スムーズには進まなかった。以下に示す事例は、筆者が「技能特化学習」クラスの授業後、JSL 生徒の学びの様相を観察記録として記した授業実践記録の一部である。

事例1 2グループに分かれ、ピア・レスポンスを行ったが、話の論点が定まらず「おしゃべり」を繰り返す。「この話って前にちょっとやったよね。何の授業だっけ？この前も何かで見た」と言い、授業で以前扱ったという内容を思い出そうとする生徒、字数制限を満たしていた生徒に対し「すごい！私、これしか書けなかった」という生徒、清音と濁音のミスを指摘する生徒など。その後、筆者がそれぞれのグループに入り、「賛成」「反対」それぞれの主張を支える理由を聞き出し、話し合いを進めようと試みる。しかし、自分が書いた内容を簡単に紹介し、母国の祭りの話で盛り上がる。書いた内容や構成まで話し合いが及ばず、最後まで「おしゃべり」で終わってしまった。内容が深まっていけない。

(2019年10月7日 B クラス授業実践記録)

事例1からは、JSL 生徒が、教師から「書かれた内容」について話し合いをするよう促されても、何をどのように話し合っているのか分からず、ピア・レスポンスとしての活動が成り立た

ず、単なる「おしゃべり」で終わってしまう様子が見て取れる。JSL 生徒は、これまで自身が祭りに参加した経験や、事前に読んだ新聞記事の内容をふまえ、「賛成」あるいは「反対」の主張はしっかりと持っていた。しかし、JSL 生徒が書いた下書きを見ると、主張を支える根拠を日本語で適切に表現することができていなかったり、うまく論点を整理して表現することができていなかったりする文章が多く見受けられた。また、授業実践記録にあるように、「これしか書けなかった」と否定的な評価を下す生徒もいた。このような否定的な自己意識が要因となり、「書かれた内容」について深く話し合うことを諦め、「書かれた内容」から派生した身近な内容の「おしゃべり」が次から次へと展開されていったのではないだろうか。このような状況を目の当たりにし、筆者が本授業実践で目指していた、生徒が思考をより深く練り、深める機会となる授業、つまり「書かれた内容」を深めていく授業を進めていくにはどのようにすればよいのかを改めて考えるようになった。認知的に発達段階にある JSL 生徒が「書かれた内容」について話し合いをし、内容を深めていくには、成人の日本語学習者に対するピア・レスポンスの授業で行われているように、文章を交換して「文章の内容について話し合うように」⁷という指示を与えるだけでなく、「内容」へと導くための教師側の働きかけがより一層必要なのではないかと考えるに至ったのである。

4. 2. 「書かれた内容」と「書かれ方」双方へ注目した授業実践

生徒が思考をより深く練り、深める機会となる授業、つまり「書かれた内容」を深めていく授業にするためにはどのようにすればよいのか。そこで筆者が注目したのは、4.1で記した「祭りの是非」の授業記録にある「話の論点が定まらない」という点である。JSL 生徒にピア・レスポンスの場を設け、それぞれが書いた文章を持ち寄り、話し合いを進めようとしても、JSL 生徒の間では、「書かれた内容」から派生した「おしゃべり」が次から次へと展開されていった。「話の論点が定まらない」のであれば、教師側からの働きかけで「話し合う視点を共有する」ことにより、論点が定まり、「書かれた内容」を深めていくような話し合いに結びつかないだろうか。このような問題意識から、筆者が次のテーマから新たに行ったことは、事前に生徒が書いた文章を回収し、生徒が書いた文章の構成や内容をしっかりと把握し、学習項目に沿って分類

7 成人の日本語学習者を対象にしたピア・レスポンスの授業では、「書かれた内容」についての話し合いに関して「作文の内容についてお互いの意見を述べ合う」（広瀬2004）といった指示や、「書き手：相談したいところを言い、それについてお互いに話し合いましょう」（田中2007）といった指示を出している。

するといった文章診断をした上で、話し合いを進めやすいようにしかけを作っておくという作業である。このような作業により、「構成」や「パラグラフ・ライティング」など、まずは、よりよい文章作成についての視点を共有するよう導き、論点を絞った話し合いが進められることを目指した。つまり、「書かれた内容」を深めていくために、生徒に「書かれた内容」について話し合いを促すのではなく、「構成」や「パラグラフ・ライティング」など、「書かれ方」について「話し合う視点を共有する」ことにより、丁寧に他者の文章の見直しをさせる。そこから、「書かれた内容」を深める話し合いに結び付けていけないかと考えたのである。

具体的な流れは以下の通りである。まず、表1で示した5回目の授業を行う前に、生徒が手書きで書いた下書きを回収し、学習項目である「構成」や「パラグラフ・ライティング」という視点から文章診断をする。次に、生徒が書いた下書きを掲載した配布資料を作成し、生徒の承諾を得た上で、資料を両クラスで共有し、授業で話し合いを行うという流れである。

以下、「話し合う視点を共有する」ための資料として A, B クラス合同で生徒が書いた下書きをまとめた配布資料の一部を示す。配布資料は数ページにわたるものであったが、本人と保護者の同意を得られた文章が掲載されている資料のみを示す。掲載されている文章には、誤字、脱字、句読点、文法のミスも見られるが、原文のまま記載することとする。さらに、筆者と生徒、または、生徒同士のやりとりをエピソードとして描きながら、一連の流れを示していく。生徒同士のやりとりを記述する際、本人と保護者の同意が得られた生徒の中で、特に学びの変化が顕著に表れていたリン（仮名）⁸と、リンが思考を整理するプロセスに影響を与えたと考えられるユウ（仮名）⁹という中国語を母語とする二人の JSL 生徒のやりとりに注目する。なお、文中の下線は筆者が付したものである。詳しくは、以下で議論したい。

4. 2. 1. トピック・センテンスを検討していく中での「書かれた内容」の深まり

以下に示す資料1は、「パラグラフ・ライティング」ができているか、「トピック・センテンス」をどこにおくか、という視点で話し合うために作成した資料の一部である。資料1に掲載

8 本授業実践を行った直後である2020年3月に行った『JSL バンドスケール（2004年試行版・中学・高校編）』によるリンの日本語能力の判定結果は、以下の通りである。「話す：5、聞く：5、読む：5、書く：5」日本語能力の特徴として、「正確さや語彙の豊富さに欠けることはあるが、抽象的で複雑な内容についても積極的に自身の意見を伝えようとする」点などが挙げられた。

9 同じくユウの日本語能力の判定結果は以下の通りである。「話す：5、聞く：5、読む：5-6、書く：5」日本語能力の特徴として、「身近でない内容の新聞記事や説明文でも読むことができる。書き言葉の語彙が増えてきており、抽象的で複雑な内容を書こうとする。しかし、一貫性や文章の正確さに欠けることがある」といった点が挙げられた。

されている文章を書いたのは、中国語を母語とする、リンとユウとは別の生徒である。

資料1 「話し合う視点を共有する」ための配布資料①（トピック・センテンス）

近年の SNS の目覚ましい発達には、若者の人間関係に良い影響も悪い影響もある。

若者の人間関係に良い影響を与える理由はふたつある。ひとつ目の理由は、過去には、インターネットがなかった時代で人々は友人に手紙を送る。これは非常に不便だと思う、時間もとてもかかる。しかし、時代が変わった。今、SNS を使用すると、異なる地域の友人同士と簡単に連絡を取ることができる。時間もかからない。

ふたつ目の理由は、SNS を使用すると、学生は勉強ができる。例えば、学生はインターネットを使って学習ソフトウェアをダウンロードして、SNS で友人や学校のせんばい方と一緒に相談や勉強することができる。（以下、省略）

資料1の文章では、若者の人間関係に「良い影響」と「悪い影響」を与えるという主張を序論¹⁰で述べた上で、本論では「良い影響」を与える理由を論点として二点挙げている。その2つの論点を示すトピック・センテンスは、下線部であると読み取れる。しかし、2段落目で述べている1つ目の論点では、具体例から話が始まり、トピック・センテンスが段落の後部にきており、文の抽象度の調節ができていない。そのような文章の特徴を教師が把握した上で、生徒には、既に講義で内容を理解している「パラグラフ・ライティング」ができていないか、「トピック・センテンス」をどこにおくか、という視点で本文章を読むように促した。以下は、筆者が授業当日に記した授業実践記録である。

事例2 「トピック・センテンス」はどの文だと思う？と問いかけるとリンが「2つ目は分かる。一番最初の勉強ができる、でしょ。でも1つめの方が分からない」と答える。

1つ目の論点で一番言いたいことは？」と問いかけ、4人グループで話し合いを始める。

グループでの話し合いが始まると、グループ内で週末行われた英検の Writing で書

10 太田 (2019) は、「序章の分量は論文全体の10%程度におさめ」と述べている (p. 63)。大学入試を目的とした小論文の指導においても一般的に、序論は全体の10%程度を目安に書くといわれている。資料1にある文章は、序論は一文のみである。しかし、課題の規定字数が500字程度と少ないこと、書き手の立場を明確に示していることなどから、本授業実践では序論の分量や内容については特に取り上げることはなかった。

いた内容へと話が展開していく。英検の Writing のテストでは与えられたトピックに対し、自分の主張を補完する理由を2つ挙げる形式であり、英検の Writing でも同じように「パラグラフ・ライティング」で書くという。生徒の多くが、週末に英検を受けており、その話題に興味を示していた。そのため、パラグラフ・ライティングで書くという視点から、先日の英検の Writing で記入した文章をクラスで共有した。その後、筆者が再度、SNS の「トピック・センテンス」について問いかける。すると、ユウが「異なる地域の友人同士と簡単に連絡を取ることができる。ここでしょ?」と言う。するとリンは「(パラグラフの) 最初に手紙とか過去の話しているけど、私もここだと思う。私も日本に来たばかりの時、さみしくて、結構、中国の友だちに SNS で連絡していた、それはすごくよかった。だからここはすごく重要だと思います。」と言い、ユウの意見に納得している様子だった。また、リンの発言を聞いて、他の生徒も来日したばかりの時、母国の友人と SNS でよく連絡を取り合っていた、寂しさを紛らわすことができた、という具体的な話を展開していた。「今もしているの?」と尋ねると、「今は学校が楽しいし、日本で友だちもできた。勉強が忙しいからあまりしていない」という生徒や「今も連絡をしている」と答える生徒などさまざまな返答が返ってきた。

(2020年1月27日 A クラス授業実践記録)

事例2からは、「トピック・センテンス」「パラグラフ・ライティング」など、「視点を共有する」ことにより、生徒たちが他者の文章をしっかりと読み込み、文章を分析しようとしている様子が分かる。また、抽象度の高い文を最初に置き、その後、その内容を詳しく説明をする、という文章の抽象度の調節を理解した上で、実用英語技能検定（以下、英検）の試験に当てはめ、意見を交わす様子が見られた。さらに、「異なる地域の友人同士と簡単に連絡を取ることができる」というトピック・センテンスを受け、「書かれた内容」について話を深めようとする姿勢が見られ、その具体例となる話を展開している。来日当時の不安な気持ち、SNS によって支えられたという当時の思いなどを振り返り、クラスメートと共有するなど、「書かれた内容」を巡る話し合いが深まっていく様子が分かる。

4. 2. 2. 論点整理をしていく中での「書かれた内容」の深まり

ピア・レスポンスを進め、グループ活動をしていく中で、普段から真面目に授業に参加し、課題提出もしっかりと行っているリンが、下書きが未提出だったことについて筆者が尋ねた。す

ると、「下書きの途中まで書いたが、論点の整理の仕方について迷っていて、最後まで書くことができなかった」という内容の相談をしてきた。具体的には、リンは「SNSは若者に悪い影響を与えている」という立場から、論を進めていきたいと思っており、その主張を支える理由として「匿名で使用している」、「ゲームのやりすぎで成績が下がる」、「ゲームのやりすぎで視力が低下する」という3点を考えているということだった。しかし、3つの論点の示し方が分からず、途中までしか書けなかったという。授業時間も終わりに近づいていたため、リンが途中で書いたという手書きの文章を回収し、翌週クラスで共有し、論点整理についての話し合いを行うこととした。リンが途中までしか書けなかったという文章を資料2で示す。

資料2 「話し合う視点を共有する」ための配布資料②（論点整理）

近年の SNS の発達は、若者の人間関係に悪い影響を与えている。SNS のすべてがバラ色とは言えない。頭に置いておくべきマイナス面も数多くある。

1つ目の理由は、SNSの世界では、使用者はほとんど匿名をして使用している。不用意な発言や失言などによって炎上することがある。2018年12月中、SNSの上で「通り魔で大量殺人ゲームします」「10人殺す」13日か14日東京駅での殺人予告という情報を散布していた。

資料2にあるように、リンは1つ目の理由として「匿名で使用している」ことを論点とし、その後、その具体例を挙げ、抽象度を調節しながら論点を上げることができている。しかし、その他に上げたいと考えている2つの論点「ゲームのやりすぎで成績が下がる」、「ゲームのやりすぎで視力が低下する」という内容が、「匿名で使用している」という論点と抽象度のレベルが揃っているかよく分からない、という点で悩んでいるようであった。その内容をクラスで共有し、どのように構成したらよいかリンにアドバイスするよう生徒に促した。すると、ユウから「ゲームの話とゲームじゃない話で論点が3つではなく2つに分かれているんじゃない？ゲームの話は、ゲームで何かが悪くなる、だけど、『匿名で使用している』は違う」といった意見が挙がった。そこで筆者が以下のように板書をし、ユウの意見を整理した。

匿名で使用する	ゲームをすることで →	①成績が下がる
		②視力が下がる
<原因>	<原因>	<結果>

するとリンが「①②の結果の部分を書きたいからここ（匿名で使用するという記述）を変えようと思う」と筆者に伝えてきた。どのように変えるのか尋ねると「匿名で使用することで安心してしまい、人を傷つけてしまったり、炎上したりしてどんどんおかしくなってしまう」という「結果」を書きたいと述べていた。その後、リンに内容を詳しく確認した上で、以下のよう板書し、クラスで共有した。

- ① 人を傷つけたり、炎上したりしておかしくなってしまう→精神的に不安定になる
- ② 成績が下がる
- ③ 視力が下がる

板書した上で、再度グループになり、論点整理ができているかという点について話し合いをするよう促す。するとリンのグループにいた別の生徒から「これでいいと思う」という声が挙がる。問題提起をしてくれたユウも納得している様子であった。そこで、筆者がリンの傍へ行ったところ、少し考え込む様子で「でも、これ（①精神的に不安定になる②成績が下がる③視力が下がる）を最初に論点として挙げてしまうと、そこから先が書きにくくなると思う」と述べていた。そこで筆者は、リンの考えをもう少し深めていきたいと考え、個別に話を聞くこととした。リンは「特に『②成績が下がる』と『③視力が下がる』は論点として挙げるのではなく、具体例として挙げたい。その方が書きやすいと思う。そのため、本論で書く論点はもう一度、別の言い方で書きたい」という。その後、再度クラス全体でリンが話した内容を共有した。「①精神的に不安定になる②成績が下がる③視力が下がる」のように板書した内容が具体例となるようにするには論点はどのようにしたらよいか、という点についてクラスで話し合いを進めた。なかなか意見が出なかったため、筆者が「成績が下がるというのは、大きく分類するとどんなこと？視力が下がるは？」と問いかけると、ある生徒から「②は勉強のことで③は体のこと？」という意見が挙がった。生徒の発言を受け、筆者が以下のように板書をし、整理をした。

- ① 精神面 — 人を傷つける
- ② 学習面 — 成績が下がる
- ③ 身体面 — 視力が下がる

リンは黙々と下を向き、時にクラスメートの意見に頷きながら、メモを取っている様子であった。ユウをはじめとする他の生徒たちは「私もいいと思う」と言い、論点整理、抽象度の

調節に関してクラスの多くの生徒が納得している様子であった。授業終了後、リンに対し、クラスでの話し合いを経て、新たな表現に辿り着いたこと、その内容に納得できたかどうか確認したところ、「みんなと考えて書きやすくなったのでよかった。ありがとうございます」と話していた。

4. 3. 授業実践から見てきた JSL 生徒の学びの変化

以上の「書かれた内容」と「書かれ方」の双方に注目した授業実践から、JSL 生徒の日本語の学びにどのような変化が見えてくるだろうか。1点目は、「書かれ方」に注目し、教師、生徒の間で「話し合う視点を共有する」ことにより、「書かれた内容」を巡る話し合いが深まり、思考が整理できるようになったという点が挙げられる。リンとユウ、クラスメートとのやりとりを示した事例2では、クラス内でよりよい文章作成についての観点を共有し、「書かれ方」であるトピック・センテンスに焦点を当てた話し合いを進めている。その結果、自身の過去の体験に文章の内容を重ね合わせ、「母国の友人と SNS で連絡を取り合っていた」というトピック・センテンスの具体例となる話まで展開し、「書かれた内容」を巡る話し合いが深まっている様子が分かる。さらに、その後のリンのケースでは、論点を分かりやすく挙げるためにはどのようにすればよいのか、といった「書かれ方」について話し合う過程の中で、「書かれた内容」を巡る話し合いが深まっている様子が分かる。例えば、論点の提示の仕方について悩んでいるリンに対して、「ゲームの話とゲームじゃない話で論点が3つではなく2つに分かれているんじゃない？ゲームの話は、ゲームで何かが悪くなる、だけど、『匿名で使用している』は違う」というユウの発言があった。このユウの発言は、論点が3つではなく2つに分かれるのではないかと、さらには、論点が原因と結果に分かれており、抽象度のレベルが揃っていないという点を指摘しているといえる。このようなユウの発言を受け、ユウが発言した内容を筆者が板書をし、整理したことで「匿名で使用する」ことが「原因」となり、誰にどのような「結果」をもたらすのかという点について、徐々にリンの思考が整理されていく様子が分かる。

2点目は、「書かれた内容」と「書かれ方」の双方に注目した授業実践により、自らが書いた文章を積極的に振り返ろうとする姿勢が見えるようになったという点である。リンは、当初、書きたい内容があるにも関わらず、どのように論点を整理して書いたらよいか分からず、下書きを書き上げることを途中で諦めていた。その後、書く内容に関する表象が形成されてきた段階で、クラス内でよりよい文章作成についての観点を共有し、話し合いを進めていった。その結

果、「匿名で使うことで安心してしまい、人を傷つけてしまったり、炎上したりしてどんどんおかしくなってしまう」という「結果」を論点として挙げたいと述べるなど、積極的に、自身が書いた文章を検討し始めている。さらに、その後、リンは他生徒からのアドバイスを受けた上で、筆者に対し「本論で書く論点はもう一度、別の言い方で書きたい」と述べている。その理由をリンは、「特に『②成績が下がる』と『③視力が下がる』は論点として挙げるのではなく、具体例として挙げたい。その方が書きやすいと思う」と述べており、論点を示す際の抽象度のレベルの調節について、現時点で納得できていないことを伝えてきている。この事例では、下書きを書き上げることを途中で諦めていたリンが、自らが書いた文章を積極的に振り返ろうとする中で、思考を整理することができ、自分自身の考えを客観的に把握できるように変化していることを表しているといえる。

5. 考察

本章では、「書かれ方」と「書かれた内容」の双方に注目した授業実践を通して見られたJSL生徒の学びの変化について、第2章1節で検討した「自分自身」と「他者」という2つの観点から考察を進めていく。

5. 1. 本授業実践における JSL 生徒の学びのプロセス

第2章1節で検討したように、文章を書くこととは、「新しい発見をもたら」し、「生きる意味を見いだすことにつながることもある」ものである（内田1990, p. 222）。また、そこに他者から異なった視点や理解が提示されることにより、自己の見直しというさらなる学びが起きる。つまり、書くこととは、他者とのやりとりを経て、その学びを自分自身の中に位置づけ、内省していくことにより、自分自身の考えやものの見方を見直すというアイデンティティの構築を支える思考活動であるといえることができる。以上のように「自分自身」「他者」という観点から文章を書くことを捉え、本授業実践におけるJSL生徒の学びのプロセスを明らかにしていく。

まず、第4章で明らかになった「書かれ方」と「書かれた内容」の双方に焦点を当てた実践を通して見られたJSL生徒の学びの変化として、「書かれ方」に注目し、教師、生徒の間で「話し合う視点を共有する」ことにより、「書かれた内容」を巡る話し合いが深まり、思考が整理できるようになったという点が挙げられた。思考が整理された上で、最終的にリンは「みんな

と考えて書きやすくなったのでよかった」と筆者に感想を述べており、他者との話し合いを経て、自分自身の授業での学びに肯定的な評価をしている。これは、第4章1節の「祭りの是非」における授業実践記録で示されているように、「これしか書けなかった」と評価をし、否定的な自己意識が要因となり「書かれた内容」について話し合うことを諦めていたJSL生徒の事例とは対照的である。このことから、思考を整理し、自分自身が考えている内容を、自分自身が納得できる適切な表現で論理的に表現できるようになること、そして、他者にそれらを表現できるということは、肯定的な自己意識を持つことにも影響を与えているといえることができる。

次に、第4章で明らかになった「書かれ方」と「書かれた内容」の双方に焦点を当てた実践を通して見られたJSL生徒の変化として、自らが書いた文章を積極的に振り返ろうとする姿勢が見えるようになったという点が挙げられた。さらに、第4章における分析では、他者との話し合いを経て、思考を整理し、自分自身の考えを客観的に把握できるようになっていることが明らかになった。つまり、他者からのコメントを受ける、他者に説明する、他者による評価を受けるといった他者との話し合いを通して得た学びを再度自分自身で内省し、深めることにより、さらなる学びへと広がりが見られるといえることができる。実際に、第4章2節におけるリンのケースでは、リンはクラスメートとの話し合いを経て、「精神面」「学習面」「身体面」といった抽象度の高い語彙を、最終的には教師の提示により書き写し、どのようにすれば抽象度のレベルを調節しながら分かりやすく論点を示すことができるかという点を学んでいる。さらに、その論点に対する具体例もクラスメートとの話し合いを経て、整理することができている。つまり、抽象度のレベルを調節した語彙などの「書かれ方」を学ぶだけではなく、「書かれた内容」をも深めていくことができているといえるだろう。

以上のことをまとめると、他者と「書かれ方」や「書かれた内容」について「話し合う視点を共有する」ことにより、「書かれた内容」を巡る話し合いが深まり、自分自身の思考を整理することができる。さらには、他者との話し合いを通して、自分自身の学びを振り返り、「書かれた内容」をも深め、新たな学びへと広がりが見られるという学びのプロセスを経ているといえるだろう。このような一連のプロセスを経て、自分自身が納得できる適切な表現で論理的に表現できるようになること、そして、他者にそれらを表現できるということは、JSL生徒が持つ自己意識にも影響を与えているといえることができる。太田（2013）は、幼少期より日本で成長した高校生に対するインタビューを通して明らかになった、「移動する子ども」に対する理解のあり方について「子どもの肯定的な自己意識に注目する」必要性を述べている（p.

191)。その上で、さらなる自信を持てるよう支援をしていくといった支援者の配慮や実践のあり方によって、「移動する子ども」に「肯定的なアイデンティティを形成することが可能である」と述べている (p. 192)。このように、肯定的な自己意識を持つことは、肯定的なアイデンティティの形成につながっていくのである。したがって、「書かれた内容」と「書かれ方」の双方に注目した授業実践において、自分自身の中に肯定的な自己意識が育まれるということは、JSL 生徒の肯定的なアイデンティティの形成につながっていくといえる。つまり、JSL 生徒のアイデンティティの構築を支えていくことになるということができるだろう。

5. 2. 日本語授業実践を行う上で必要な観点とは

第5章1節では、「書かれ方」と「書かれた内容」の双方に焦点を当てた実践を通して見られた JSL 生徒の学びのプロセスについて、「自分自身」と「他者」という2つの観点から考察した。その結果、他者と「話し合う視点を共有する」ことにより、「書かれた内容」を巡る話し合いが深まり、思考が整理されることが分かった。さらには、JSL 生徒は、自分自身の学びを振り返り、「書かれた内容」をも深め、新たな学びへと広がりが見られるということが明らかになった。ここで重要なのが、JSL 生徒に対し、他者からのコメントを受ける、他者に説明する、他者による評価を受けるといった他者との話し合いをどのように授業実践の中で展開していくかという点である。そこで、改めて本授業実践を振り返ってみたい。

1つ目の授業実践「祭りの是非」では、JSL 生徒に対し「書かれた内容」について互いに話し合うよう指示を出し、活動を行おうとしても、話の論点が定まらず、他者から異なった視点や理解を得、「書かれた内容」が深まるまでには至らなかった。そこで、本授業実践では、「構成」や「パラグラフ・ライティング」など、「書かれ方」について「話し合う視点を共有する」ことにより、丁寧に他者の文章を見直し、結果として「書かれた内容」を深めていくことを目指した。その結果、「書かれ方」を考えていくプロセスを経て、「書かれた内容」を巡る話し合いが少しずつ深まっていることが分析から明らかになった。つまり、発達段階にある JSL 生徒にとっては、「構成」や「パラグラフ・ライティング」など、「書かれ方」について他者と「話し合う視点を共有する」ことが、自分自身や他者の文章を見直す機会を得ることになり、「書かれた内容」を巡る話し合いを深め、思考を整理することになるといえる。さらには、他者との話し合いを通して、自分自身の学びを振り返り、「書かれた内容」をも深めることができるのである。以上をふまえると「書かれた内容」と「書かれ方」の双方に注目した JSL 生徒に対する

日本語授業実践を行う上で必要な観点の1つ目として、他者と「話し合う視点を共有する」という点が挙げられる。その際、他者との対話を促すために「書かれた内容」にのみ焦点を当てるのではなく、言語形式としての「書かれ方」に注目するという観点をもつことが重要であると考えられる。「書かれ方」に注目し、他者と「話し合う視点を共有する」ことは、言語形式の変化に留まらず、書き手の思考を整理し、「書かれた内容」をも深め、書き手に新たな発見をもたらす機会となるということができであろう。

続いて、日本語を母語とする高校生を対象にした小論文指導との違いという視点から、本授業実践を振り返ってみたい。第4章3節における分析では、ユウが、論点が3つではなく2つに分かれるのではないかと、さらには、論点が原因と結果に分かれており抽象度のレベルが揃っていない、といった内容を指摘している点を挙げた。また、第4章2節における事例では、語彙の抽象度を調節した表現について話し合いを進めている際、ある生徒から「②（成績が下がる）は勉強のことで③（視力が下がる）は体のこと？」という意見が挙げられたことが記述されている。このように、JSL生徒は、学習項目としての講義や話し合いを通して、「パラグラフ・ライティング」において論点を均質に分けたり、文の抽象度のレベルを調節したりすること自体は理解ができているようであった。これは、事例2にあるように、学習項目としての「パラグラフ・ライティング」の内容を、英検のWritingの試験と重ね合わせ、議論を進めていることから分かる。しかし、論点を均質に分けたり、文の抽象度のレベルを調節した内容を表現したりするための日本語の語彙は、ある程度の時間を与えても、JSL生徒から出てくることはなかった。ユウによって分けられた論点を「原因」や「結果」という語彙を使い、板書で可視化して示すこと、あるいは、「②（成績が下がる）は勉強のことで③（視力が下がる）は体のこと？」という生徒の発言を受け、「精神面」や「学習面」、「身体面」といった抽象度の高い内容を表す語彙を提示することなどは、最終的には教師である筆者が行っていることが第4章2節で示されている事例から分かる。つまり、JSL生徒は、他者との話し合いを経て、自分自身の力で具体的事項を抽象化したり、概念化したりすることはできていても、その内容を表現するために十分な日本語の語彙を持っていない場合があるのである。この事例から、JSL生徒の認知的発達段階に即した内容の深みと、その内容を表現するために使用する日本語の語彙の深みが一致せず、ずれがあるということが出来る。そのため、JSL生徒は、自分自身が考えている内容と、クラスメートとの話し合いを経て最終的には教師が提示した語彙を、可視化された情報などによって結び付けることにより、徐々に思考を整理していたと考えられる。以上をふま

えると「書かれた内容」と「書かれ方」の双方に注目したJSL生徒に対する日本語授業実践を行う上で必要な観点の2つ目として、認知的発達段階に即した内容の深みとJSL生徒が使用する日本語の語彙の深みには、ずれがあるということを理解した上で、内容と語彙がうまく結び付くように、教師が適宜、語彙を示していく必要性が挙げられる。この点が、日本語を母語とする高校生を対象にした小論文の指導とは異なるといえるだろう。

筆者が本授業実践を担当したJSL生徒の多くが日本における大学進学を希望している。このようなJSL生徒にとって、学力の向上、特に、読み書き能力を向上させ、数か月後に控えたAO入試などの大学受験に備え、自立して書く力を育てていくということは、JSL生徒がキャリア形成をし、自己実現を果たしていくという点から考えても非常に重要である。つまり、JSL生徒の読み書き能力を育成していくことは、JSL生徒の過去から現在、未来へとつながるアイデンティティの構築を支えることと密接に関係しているといえることができるのである。第2章3節において、近年、年少者日本語教育における「書く」授業実践では、「書かれた内容」と、「書かれ方」という二項対立構造の中で議論が進められ、言語教育の視点からの研究が進んでいないという点を指摘した。確かに、子どもが書いた文章を教師が修正し、子どもが訂正するという指導では、子どもの能力を伸ばすことにはならない。しかし、批判されるべきは、その指導方法であって、子どもがより深く考え、書き、思考を深めていくためには、「書かれ方」の視点を無視し、読み書き能力の育成をおろそかにすることはできない。それゆえ、JSL生徒に対し、「書く」授業実践を行う際、「書かれた内容」と「書かれ方」の双方に注目し、言語教育の視点から年少者日本語教育における「書く」授業実践を行っていくことが重要である。さらに、「書かれ方」にも注目しながら、教師は「話し合う視点を共有」し、他者との話し合いが有意義なものとなるよう授業を工夫していく必要がある。また、子どもの認知的発達段階に即した指導を行い、抽象度の高い内容と日本語の語彙が結び付くように教師が適宜、示していくことも重要である。その結果、他者との話し合いを経て、思考が整理され、「書かれた内容」が深まり、書き手に肯定的な自己意識が育まれることにつながっていくのである。このような指導の一連のプロセスは、JSL生徒のアイデンティティの構築を支えることにつながっているといえるであろう。

6. おわりに

今回、「書かれた内容」と「書かれ方」の双方に注目した日本語授業実践において、他者と「話し合う視点を共有する」ことにより、「書かれた内容」を巡る話し合いが深まり、JSL 生徒の思考が整理されることが明らかになった。さらに、JSL 生徒が自分自身の学びを振り返ることにより、「書かれた内容」が深まり、新たな学びへと広がりが見られるという一連の学びのプロセスが見えてきた。このような実践を通して子どもの読み書き能力を育成することは、子どもがキャリア形成をし、自己実現を果たしていくことにつながり、子どものアイデンティティの構築を支えることであるといえる。

川上 (2020) は、JSL 生徒の書く力について「『日本語を書くこと』と自分が生きることを重ねて考えていく」ことの重要性を述べている (p. 108)。文章を書くこととは、自分自身の考えやものの見方を見直すというアイデンティティの構築を支える思考活動である。このような文章を書くこと自体が持つ特性を教師が理解し、テーマの設定や他者との話し合いをどのように授業実践の中で展開していくかという授業の進め方を工夫することにより、大学受験を目指す小論文を学習するクラスの書く活動においても、言語教育の視点から「『日本語を書くこと』と自分が生きることを重ねて考えていく」授業実践を行うことが可能になるのではないだろうか。このような授業実践を言語教育の観点から進めていくことが、子どものキャリア形成、自己実現を果たすためのアイデンティティの構築を支える授業実践として求められているといえるであろう。

JSL 生徒は本授業実践の内容や意味をどのように捉え、大学受験に臨み、自己実現を果たし、キャリア形成を行っていくのか。JSL 生徒の意識の変容過程にも注目し、研究を行っていくことを今後の課題としたい。

文献

- 生田裕子 (2001). ブラジル人中学生の語彙の発達 —— 作文のタスクを通して『日本語教育』110, 120-129.
- 生田裕子 (2006). ブラジル人中学生の「書く力」の発達 —— 第1言語と第2言語による作文の観察から『日本語教育』128, 70-79.
- 池上摩希子・大上忠幸・小川珠子 (2003). 実践報告: 中高学年児童クラスにおける「書くこと」

- の指導・再考『中国帰国者定着促進センター紀要』11, 31-58.
- 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, 36-45.
- 池田玲子 (2000). 推敲活動の違いによる推敲作業の実際『お茶の水女子大学人文科学紀要』53, 203-213.
- 池田玲子 (2004). 日本語学習における学習者同士の相互助言 (ピア・レスポンス) 『日本語学』23, 36-50.
- 池田玲子 (2007). ピア・レスポンス. 池田玲子・館岡洋子 (編) 『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. 71-109) ひつじ書房.
- 井下千以子 (2008). 『大学における書く力 考える力 —— 認知心理学の知見をもとに』 東信堂.
- 内田伸子 (1990). 『子どもの文章 書くこと考えること』 東京大学出版会.
- 太田裕子 (2013). 幼少期より日本で成長した高校生が語る記憶, ことば, 自分. 川上郁雄 (編) 『「移動する子ども」という記憶と力 —— ことばとアイデンティティ』 (pp. 168-193) くろしお出版.
- 太田裕子 (2019). 『はじめて「質的研究」を「書く」あなたへ —— 研究計画から論文作成まで』 東京図書.
- 小川珠子・齋藤恵 (2007). 「文章の型」を利用した作文プログラムの試行 —— 所沢センター中学生クラスにおける実践から『中国帰国者定着促進センター紀要』11, 58-80.
- 鎌田美千子 (2009). 解答形式の違いに見られる JSL 児童生徒の言語運用 —— パラフレーズに着目して『宇都宮大学国際学術研究論集』27, 169-176.
- 川上郁雄 (編) (2010). 『私も「移動する子ども」だった —— 異なる言語の間で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 (2020). 『JSL バンドスケール 中学・高校編 —— 子どもの日本語の発達段階を把握し, ことばの実践を考えるために』 明石書店.
- 佐渡島沙織 (2013). チュータリングの理念. 佐渡島沙織・太田裕子 (編) 『文章チュータリングの理念と実践 —— 早稲田大学ライティング・センターでの取り組み』 (pp. 2-10) ひつじ書房.
- 館岡洋子 (2005). 『ひとりで読むことからピア・リーディングへ —— 日本語学習者の読解過程と対話的協働学習』 東海大学出版会.

- 館岡洋子 (2007). ピア・ラーニングとは. 池田玲子・館岡洋子 (編)『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.
- 田中信之 (2007). ピア・レスポンスにおける話し合い——話し合いの言語とグループ編成についての考察『北陸大学紀要』31, 201-211.
- 田中信之 (2008). ピア・レスポンスの効果——作文プロダクトの観点から『応用言語研究論集』2, 1-10.
- 田中信之 (2011). ピア・レスポンスが推敲作文に及ぼす影響——分析方法とフィードバックの教示に注目して『アカデミック・ジャーナル・ジャパニーズ』3, 9-20.
- 原田三千代 (2006). 中級学習者の作文推敲課程に与えるピア・レスポンスの影響——教師添削との比較『日本語教育』131, 3-12.
- 人見美佳・河上加苗 (2015). 初等中等教育レベルの「教材」を捉えなおす——「ユニット教材」の提案『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』6, 1-26.
- 広瀬和佳子 (2000). 母語によるピア・レスポンス (peer response) が推敲作文におよぼす効果——韓国人中級学習者を対象とした3ヶ月間の授業活動を通して『言語文化と日本語教育』19, 24-37.
- 広瀬和佳子 (2004). ピア・レスポンスは推敲作文にどう反映されるか——マレーシア人 中級日本語学習者の場合『第二言語としての日本語の習得研究』7, 60-79.
- 細川英雄 (2004). 『考えるための日本語——問題を発見・解決する総合活動型日本語教育のすすめ』明石書店.
- 本間祥子 (2017). 日本語を学ぶ子どもが書くことを通して自らの生と向き合うプロセス——中等教育機関における作文の授業実践からの示唆『早稲田日本語教育学』23, 73-92.
- 松本恭子 (1999). ある中国人児童の来日2年目の語彙習得——「取り出し授業」での発話と作文の縦断調査 (形態素レベルの分析)『第二言語としての日本語の習得研究』3, 36-55.
- 山崎遼子 (2006). JSL 生徒への高校入試作文支援において必要な視点——明日「一人」で書くためのスキュアフォールディング『年少者日本語教育実践研究』6, 29-40.
- Faigley, L., & Witte, S. P. (1981). Analyzing revision. *College Composition and Communication*, 32, 400-414.



特集

COVID-19と「移動する子ども」

今般の新型コロナウイルスの感染拡大により、教育現場に多くの制限が生まれ、子どもたちの生活にさまざまな負担がかかっています。特に、世界各地で日本語を学ぶ子どもたちは、大きな壁に直面していることと思います。

そのような中で、実践者はオンライン等を駆使して子どもたちの学びを支えるために、懸命な努力と工夫を重ね、この困難な状況に立ち向かっていることでしょう。

本特集は、この困難な状況で、複数言語環境で学ぶ子どもたち、また、複数言語環境で成長した経験と記憶のある人が、どのように学び、どのように生きているか、「ことばの教育」とは何かを、改めて考えてみたいと思います。ここに、実践報告3本、エッセイ1本を収録します。

実践報告——【特集】COVID-19と「移動する子ども」

コロナ禍における「わにっ子ひろば@Zoom」での実践

JSL 中高生の活動と実践者がともに学んだこと

塩田 紀子^{*}

高橋 英一[†]

崔 多恵[§]

■要旨

本稿では、コロナ禍におけるJSL 中高生の不安を解消し、学習や進路に対し前向きになるために行った実践を、実践者の観点から報告する。毎回の活動を通し、発見した実践者の気づきや学びを考察しつつ過程を論じた。

© 2020. 移動する子どもフォーラム. <http://gsjal.jp/childforum/>

■キーワード

JSL 中高生
コロナ禍
オンライン上でのわにっ子ひろば
実践に向かう意識
対話による思考力を鍛える実践

1. はじめに

新型コロナウイルスの影響で学校が休校になってしまったことで、JSL 中高生が様々な不安を抱えているのではないかと考え、私たちは、ゲームやディスカッションなどの活動を通して実践者と子どもたちがともに学ぶことができるオンラインでの新しい活動の場として「わにっ子ひろば@Zoom」を作り上げた。本稿は、その実践報告である。

実践を考える際、私たちは子どものことばのレベルに合わせた活動はどのようにしたら実現

^{*} 早稲田大学大学院日本語教育研究科 (Eメール: noriko.shiota@toki.waseda.jp)

[†] 早稲田大学大学院日本語教育研究科 (Eメール: eiichi0126@fuji.waseda.jp)

[§] 早稲田大学大学院日本語教育研究科 (Eメール: d.choi@ruri.waseda.jp)

できるのか、子どもの思考力を育むためにはどのような活動がよいのか、子どもたちはどのようにして自分のことを話してくれたのか、そしてコロナ禍だからこそできたことは何かという問題意識をもとに実践を行った。以下、第2章で実践の方法と概要を説明した後、具体的な活動内容を着目した視点別に第3章で示し、第4章で本実践全体の考察を述べ、最後に第5章でまとめをする。

2. 実践の方法と概要

「わにっ子ひろば@Zoom」(以下、「ひろば」と記す)は、早稲田大学大学院日本語教育研究科(以下、「日本語教育研究科」と記す)の教員と同研究科に所属するが学生6名¹が、コロナ禍のなかJSL 中高生と向き合える新しい活動として、Web 会議システムである Zoom を使用し、始めたものである²。

「ひろば」の目的は「コロナ禍の中でJSL 中高生の不安を解消し、学習や進路について前向きになる支援を行う」ということだった。実践者はJSL 中高生のコロナ禍での生活や勉強の不安を解消できるような楽しい活動を考えた。それと同時に活動をしながら日本語を使う機会を増やし、子どもたちの日本語の学びが途切れることがないようにしたいとの願いもあった。

「ひろば」は2020年6月14日から7月12日まで計5回行われた。各回の参加者や実践内容は後述する。実践以外に7月19日に生徒の在籍する学校の教員から、コロナ禍での子どもたちの変化や教師による学習面への対処などを聞いた。そこでは、学校現場の教師が、コロナ禍でのJSL 中高生の学習面、生活面の不安にICTの活用で迅速に対応したことがわかった。

「ひろば」の参加者を募るにあたり、私たちは日本語教育研究科と提携している学校の教師に案内を送った。そして、その学校の教師に、生徒に対して「ひろば」の存在を伝えてもらうことで参加者を集めた。その際、誰でも気軽に参加しやすいように、事前の申し込みを不要としたため、どのようなレベルの生徒が参加するのか事前にわからなかった。また、参加者は自由

1 早稲田大学大学院日本語教育研究科の川上郁雄教授、ひろばの活動に執筆者とともに運営として関わった3名の大学院生(塚本祥子さん、古谷緑さん、劉硯さん)の了承を得、この実践報告を執筆した。

2 本実践はわにっ子クラブに繋がる活動である。わにっ子クラブについては、わにっ子クラブ HP <http://www.gsjal.jp/kawakami/wanikko/what.html> (最終閲覧日:2020年9月21日)及び渡辺、青木、裔、韓、山崎、岩本、河上、引地(2006)、張(2018)を参照。

に Zoom に出入りできるようにしたため、アクティビティの途中で参加者が増えることもあった。結果的に、「ひろば」の参加者は、関東圏の学校に在籍している中高生であった。日本に来て間もない中学生、海外で長く英語で教育を受けた経験のある高校生、アフリカからスポーツ留学のために来日したが日本語が十分ではない高校生、などさまざまな背景を持つ子どもたちであった。来日前の居住地、日本語のレベルも日本の居住歴もさまざまであった。子どもたちに共通するのは、コロナ禍においても日本語で誰かとつながりたいと思っている点であった。

「ひろば」の活動内容は自己紹介とアイスブレイク、ゲーム2つ、まとめを基本としていた。各回の活動内容は表1で簡潔に説明する。どのような日本語のレベルの子どもでもゲームなどの楽しい活動を通し、ことばをやり取りし、コロナ禍での不安を解消できるように実践者が毎回

表 1. 「ひろば」の活動内容

回 日付	参加者	活動内容
1 2020/6/14	運営6名 + 参加者2名 (生徒 A・生徒 B)	・ 自己紹介 ・ アイスブレイク (うそ当てゲーム 自分に関する3つのことの中で一つだけうそがあり、それを皆で予想する) ・ 山登りゲーム (順番に今考えている単語や文を発表し、それをつなげて文章を完成させる)
2 2020/6/21	運営6名 + 参加者2名 (生徒 C・生徒 D) + 見学者1名 (大学院生)	・ 自己紹介 ・ アイスブレイク (好きなもの紹介) ・ 好きな色心理ゲーム (色を選択し、それはどんな性格や心情を表しているかを発表する) ・ ブレイクアウトセッション (レベル別に分けて、好きなものの話や趣味の話をした)
3 2020/6/28	運営5名 + 参加者3名 (生徒 B・生徒 E・生徒 F)	・ アイスブレイク (図を見せて何の図か当ててもらおう ex 猛犬注意) ・ 異文化コミュニケーション, JSL 児童・生徒へのサポートについて意見交換 ・ 色のマジック (水の入ったペットボトルに絵の具を入れ、色の変化を予想する)
4 2020/7/5	運営6名 + 参加者4名 (生徒 A・生徒 B・生徒 G・生徒 H)	・ 自己紹介 (好きな食べ物の紹介) ・ アイスブレイク (参加者の好きなものをチェーンのようにつないでいく) ・ 好きな動物について画像や絵を見せて紹介・映像を題材にマスクについての意見交換→日本語と英語を話す際の飛沫の飛び方の違いについて→母語と日本語どちらが話しやすいか
5 2020/7/12	運営6名 + 参加者 (生徒 B・生徒 G)	・ ディスカッション (多文化共生という考え方を強制することは多様性を損なわせるのではないか)

協議して違う内容を考えて。そして各回の反省点を生かしながら毎回の活動を組み立てた。しかし、参加する子どものことばのレベルや人数が事前にわからなかったことから、毎回臨機応変に対応したため計画を変更することもしばしばあった。第4回の映像を使った活動は、実践者がオンラインに慣れてきた際に考えた活動で、オンラインならではの活動であった。活動を組み立てた意図、参加者の反応については、第3章で述べる。また、あらかじめ決めていた活動ではない部分で有意義な対話が行われた事例があった。その点についても、第3章で述べる。

このほかに特記事項として、第3回の際に第1回にも参加した生徒Bから同じ高校に通う、外国にルーツを持つ生徒E、生徒Gとともに本活動の運営に携わりたいという旨の打診があった。そのため、第4回の打ち合わせから3人の生徒に参加してもらい、どのような活動にするのか意見を交換した。そのため、本稿では打ち合わせの様子も一部紹介する。また、第4回・第5回では司会やアクティビティの進行も行ってもらった。

3. 実践内容

3. 1. 生徒の日本語レベルを考慮した活動—— コロナ禍で見つけた新たな実践法を活かして

第2章の説明のように「ひろば」は全5回行われたが、そのなかでより強く印象に残っているのは、第2回と第3回の「ひろば」である。「子どもたちのストレスを解消し、前向きになるような支援」が必要だという目的を自覚し取り組んだものの、実践するなかでそれ以外のことにも気がついた。ここでは第2回の「ひろば」について詳細に説明し、新たに気づいたことについては、第4章第1節で考察していく。

第2回の「ひろば」には、2人の中高生が来てくれた。開始して10分が経過し、生徒Cが参加してくれたが、用意しておいたものは、第1回の活動をもとにしたもので、日本語のレベルがある程度高いことを前提にしたものであった。つまり、日本に来たばかりの子ども向けでは

なかったのだが、この生徒の日本語レベルはJSL バンドスケール³ 2-3 ぐらいだったため活動の変化が必要になった。

自己紹介・アイスブレイクとして自分の名前、好きなものについて話し合う活動を行ったが、生徒は理解できないことが多くあり戸惑っていた。幸いにもこの生徒の第一言語が話せる実践者がいたので、日本語とその言語、両方を使用してもらい生徒の話聞くことができた。次のアクティビティでは、「好きな色、心理ゲーム」を行った。生徒にとって好きな色を言うのは問題ないようだったが、その色と関わる心理的な解釈においては、理解できない様子だった。その生徒の様子に注目していた司会者は活動を中断することを提案したが、他の実践者の意見もあり、一旦、最後まですることにした。この生徒との会話は、主に生徒の第一言語を使用してもらい、一部に日本語を混ぜて行った。

概要の記述のように、出入りが自由である「ひろば」に、生徒 C との会話の途中で生徒 D が参加してきたが、実践者らは2人の生徒の日本語レベルが異なっていることに気づいたのである。より円滑にアクティビティができるように、Zoom のブレイクアウト機能で2つのグループに分け、それぞれアクティビティを行った。

活動が終わり振り返ってみると、事前の会議でも、JSL バンドスケール1-3 ぐらいの参加者を考慮したものは、話題になっていなかったと気づき、レベルに合わせたものがもっと必要になるのではないかと、そして実践者としての気づき、いわゆる自覚することも大切なことではないかと議論した。このような観点を持ちつつ、第3回の「ひろば」を迎えた。

第3回の「ひろば」には、第1回の「ひろば」に来てくれた生徒 B と、生徒 B の友達2名が参加してくれた。高校生の生徒 B は、自分の友達である生徒 E・生徒 G と一緒に、「ひろば」

3 川上郁雄 (2020). 『JSL バンドスケール 中学高校編 子どもの日本語の発達段階を把握し、ことばの実践を考えるために』 明石書店

* 以下は JSL バンドスケール中学・高校「聞く」「話す」チェックリストの中から抜粋したものである。

レベル1 初めて日本語に触れるレベル

「初めて日本語に触れるため、黙っている。」(聞く)

「言いたいことが言えず、ジェチャーや一語文を使う。」(話す)

レベル2 日本語に慣れ始めるレベル

「挨拶や短い指示など、簡単なやりとりは理解できる。」(聞く)

「身近な場面で使う挨拶などの言葉を覚え、使い始める。」(話す)

レベル3 日本語で学習する段階へ移行しつつあるレベル

「身近な話題で短く、簡単なやりとりを聞いて理解し始める。」(聞く)

「よく聞いてくれる聞き手がいれば、一対一の簡単なやりとりに参加できる。」(話す)

の運営メンバーとして参加することを提案してくれた。生徒たちは、「多文化共生に関心があり、帰国子女など多様な背景を持つ人々が交流できる場を作りたいと考えているが、どのようなことに苦労しているかを聞きたい」と話していた。高校生と話をしていると、生徒 F が参加してきた。2月に来日し、4ヶ月くらいになるこの生徒は、スポーツ留学として日本に来た JSL バンドスケール1 くらいの学生だった。日本に来たばかりの生徒のためのアクティビティも用意しておいたので、JSL バンドスケール1 くらいの生徒が参加できる「色のマジック」を行うことができた。

「色マジック」とは、瓶の中に水を入れ何回か振ると、色が変わってくるマジックのような活動である。色マジックは、長い説明などが必要ではないもので、JSL バンドスケール1-2の生徒でも気軽に楽しめるものであると判断し、準備しておいたのである。この生徒が「ひろば」に入ってきたばかりの頃には、実践者の側で語っていることが理解できない様子であったため、ことばで多く説明する必要のない「色のマジック」を早速行った。日本語と英語を一緒に使用しつつ質問をし、生徒の1番好きな色が分かった。瓶の水が、生徒の言った1番好きな色に変わる様子を見せたたん、生徒の喜ぶような姿が見られた。その姿を見つつ、多くの実践者たちもほっとしたのである。その理由については第4章第1節で後述する。

3. 2. 論理的思考力を育むための活動

「ひろば」の活動の趣旨として、楽しく活動を行うということだけでなく、「楽しくて、考える、知的なやりとりができる活動」「生徒が自分で考え、自分の考えを述べ、また他の人の意見も聞くような活動」を行うべきではないかと話し合った。そこで、第4回、第5回では、論理的思考力を育むための活動を行った。

第4回の活動をデザインする際に、ある生徒が黒人差別のことについて皆で話し合う活動をしたと提案した。そこで、テーマを決めたディスカッションを行うことを計画し、日本語のレベルや参加者のやりたいことに合わせた内容にするため、テーマを二つ用意しその場で選択できるようにした。一つは提案のあった黒人差別についての話題、二つ目はコロナ禍の生活に関わることとしてマスクに関する話題を用意した。打ち合わせから参加した生徒 B、生徒 G の外に、当日から参加した生徒 A、生徒 H の希望に沿って、マスクについて話し合う活動を行うことにした。はじめに、マスクについての話題提供のために、日本人が外国人に比べてマスクをつけているということを題材にしたテレビ番組の動画を視聴した。その後、参加した生徒

は様々な国のマスク事情について知っていることや、学校におけるマスク事情について話した。じきに話題は日本語と英語を話す際の飛沫の飛び方の違いに移り、そこから生徒の英語と日本語の話しやすさ、伝えやすさに議論が移った。生徒は「論述に関する授業は英語で受けたため、日本語で論じなさいと言われるとどのように論理を組み立ててよいかわからず難しい」という話や、「どんなテーマを論じるかによっても英語で伝えるのがよいか日本語で伝えるのがよいか変わる」という話をしていた。

第5回でも、ディスカッションを計画し、ある生徒が提案した「多文化共生という考え方を押し付けることはむしろ個性を殺すのではないか」というテーマで話し合った。このテーマを提案した意義について、生徒は自身の通う国際的であることを売りにした学校が、多様な意見を持つことが尊重されない実情があることを述べた。これをふまえて、大学院生も含めて参加者同士が多文化共生について意見を交換した。その中で、生徒は「クラス分けについて帰国生が不利になっているという不満を言ったら、ここは日本だから日本のやり方に従うように言われた」ことや、「日本人という意識がないのに君は日本人だからと言われた」ことについて話していた。これは、日本で生まれ育った生徒ではなく、外国につながるバックグラウンドを持っているからこそ出てきた発言であると推察される。活動終了後運営した大学院生からは、「マスクの国ごとの習慣の話から始まり、日本語と英語の違いなどの話題にまで発展したので、思考力を鍛える活動になりつつある」との振り返りがあった。筆者らは、きっかけとなる話題からより深いテーマへと話題が変化したことが本活動において特筆すべきところであると評価している。これについては、第4章第2節で後述する。

3. 3. 子どもたちはどのようにして自分のことを話してくれたのか

初め実践者は、ゲームのような楽しい活動が主だと考えていた。また、活動に参加する子どもたちの日本語のレベルが事前にわからなかった。そのため、子どもたちとの自由な会話時間は活動スケジュールには組み込まなかった。しかし全5回の活動記録を振り返ってみると、準備した活動の合間に子どもたちと会話した時間はかなり長く、話の内容も学習や進路の話から子どもたち自身の複言語能力への不安やその克服の経験へと内容が重みを増していったことがわかる。第1回、第2回は参加した子どもの日本語力の差もあり、学校の話、好きな教科、好きなスポーツなど比較的話しやすい話題が多かった。第1回の「ひろば」で、ある生徒が進学に関して塾の先生と親の意見が違うという不満を話した。その不満に実践者がそれぞれアドバ

イスをする場面もあった。しかし子どもたちの言語使用環境や子どもたち自身の複言語能力への不安など個人的な話題については、個人への配慮もあり実践者は触れることに躊躇していた。それが変わったのが第3回の活動であった。新しく参加した生徒が自己紹介の段階で「小さいころから様々な国で様々な言語で教育を受け、ことばの面で親のサポートはあったが学校でのサポートが十分になかった。また同級生から日本語が変だと差別もされ、つらい思いをした」という話をした。すると参加が2回目であった生徒も「私も同じようなつらい体験をした。でも現在の学校ではクラスの大半がJSLの生徒であるため、みんなが同じような体験をしている。みんながつらい経験をしているため、自分の体験が特別なことではない。だからクラスメイトに話すことはない」と話した。また「日本語がかなり自由に話せるようになった今でもつらさを完全には乗り越えていないと感じるが、乗り越えないと生きてはいけない」とも話した。「ひろば」に複数回参加している生徒が自分自身の複言語能力における問題について話したのは第3回の活動が初めてであった。また第4回の活動から参加した生徒も、「日本に来たばかりの時に学校が日本語に関してのサポートをほとんどしてくれなかった」という話をした。3人の生徒の話はどれも自分の複言語能力ゆえのつらさや人間関係及び学校での学習の困難さを語った非常に重い話であった。そのため衝撃を受けると同時にその重い話を初対面もしくは初対面同様の「ひろば」の実践者にしたことに驚いた。3人の生徒は実践者との間にまだ人間関係が構築されていない段階でなぜ自分自身の複言語能力についての不安や困難さを実践者に話したのだろうか。その考察については第4章第3節で後述する。

4. 考察

4. 1. 環境変化をもとに実践者自身が工夫していく動的な実践を目指して

最初、コンセプトとして「JSL 中高生の不安を解消し、学習や進路について前向きになる支援を行う」といったことを考えていた。

しかし、第2回の活動を通し、そのほか大切だと気づいたのは、生徒の日本語のレベルにあったアクティビティを、実践者自身が工夫することであった。

「ひろば」の概要に記述したように、どのような生徒が参加するか予想できない状況だったこともあり、ことばが自由に使いこなせない生徒が来た場合にも参加できるように、子どものことばのレベルを考慮した活動を工夫すること、そして、実践者自身がどの場面でも対応できる

ようにしておくことなどが必要になると新たに見えてきたのである。

事前会議で実践者らが、「どんな活動をするか」「どのようにしたら「JSL 中高生の不安を解消し、学習や進路について前向きになる支援を行う」といった「ひろば」の目的が達成でき、こ
とばの学びの機会も与えられるか」と意識していたのは、細川（2005）の、「実践」を考える
とき、「教師自身が何のために何をしようとしているか」という意識、および「その教室におい
てめざしていることは何かという」「問題意識」に相当する。（細川、2005, p.5）

そして、実践者らが「どのような生徒が参加するか予想できない状況」であることを踏まえ
「より多様な生徒の日本語のレベルを考慮した実践や、オンラインであるからこそできる実践
法への工夫など、生徒にとってより意味のある場を作ろう」と新たな実践を工夫していたこと
は、「実践」を、「内容や方法を固定的なものと捉えず、それぞれの教室によってさまざまに変
容するもの」（細川、2005, p.6）として認識していたといえる。

日本に来たばかりの生徒が、第2回の「ひろば」で初めて登場したことで、多くの実践者が
戸惑っていた。活動の司会をしていた筆者の1人は、もっとも慌てていたため、「準備した実践
のレベルにずれがあった場合、生徒の参加が制約を受ける恐れがあると自覚し、より多様な生
徒の日本語のレベルを考慮した実践やオンラインであるからこそできる実践法」を考察すべき
であると気持ちが強く芽生えた。第2回の「ひろば」であった戸惑いを、なるべく避けるため
の考察は、非常に意味のあることだったといえ、JSL の子どもたちの日本語教育を考えていく
うえで、非常に重要性があるとみられる。

第2回の「ひろば」での気づきを意識しつつ第3回の「ひろば」を迎え、より円滑に活動を行
うことができた。

第3回の「ひろば」で高校生の3人が運営メンバーとして参加することを提案してくれた姿
から、最初目的としていた「JSL 中高生の不安を解消し、学習や進路について前向きになる支
援を行う」という「ひろば」の目的が達成できたとみなせる、同様に、生徒Bが、より深い話、
個人的な話までしてくれたことから、その姿がさらに明白であったと判断した。

また、来日間もない生徒Fが、自分の好きな色を言うとき、最初は「Black」の英語の発音で
[Blæk]と言った一方、実践者が「あ、ブラックですね。」と言ってからは、生徒Fも「ブラッ
ク… あ！ブラック！」と何か発見したようなうなずきをしつつ発音してみる姿、ぶつぶつとつ
ぶやく姿が見られた。実践者が「黒」ではなく、英語の「Black」と発音が似通っているカタ
カナ語を活かし「ブラック」と発音してあげることで、気づきがあったような生徒の様子が見

られたことばかりか、「ブーレック」に近かった生徒の発音が「ブラック」となったこと、そのなかでも「レ」を「ラ」に発音するようになったことは、日本語的外来語発音の学び、すなわち、ことばの学びがあったといえる。

高校生の3人が、運営メンバーとして参加することを提案してくれた姿、そして生徒Fの姿から、「コロナ禍の中でJSL中高生の不安を解消し、学習や進路について前向きになる支援を行う」という「わにっ子ひろば」の目的を果たしたこととともに、学習者の主体的なことばの学びもあったとみなせる。細川の言う教師の側の意識、主体性ばかりか、「学び」には、「学習者の」「主体的な「学び」という点が欠かせない」(川上, 2011, p.212)ことも重要であり、生徒の見せてくれた姿をよく探してみると、実践者の主体的な意識とともに、学習者の主体的な学びもあったといえる。

以上のように、「生徒のレベルを考慮した実践」のみならず、「ことばの学び・前向きになる」といった「ひろば」の根本的な趣旨が達成できたとみなせる。「ひろば」の実践を踏まえ、事前準備に力を入れることと参加者の戸惑い、実践者の戸惑いをなるべく避けられるようにすることを今後の課題とする。

4. 2. 論理的思考力を育むための対話的实践

第3章第2節で述べたように、「楽しくて、考える、知的なやりとりができる活動」や「生徒が自分で考え、自分の考えを述べ、また他の人の意見も聞くような活動」が本活動にとって必要であると考えていた。それが「ことばの力」を育むことにつながると考えていたからである。筆者らはどのようにしたら、そのような活動ができるのか明確な答えが出せないまま試行錯誤を重ねて毎回の実践を計画していった。節目だと考えられるのが、第3回である。生徒3人が運営に関わりたいと申し出たことであった。これを機に生徒がやりたいこと、話したいことという視点が入り活動のデザインの軸がそこに移っていった。そうしてデザインされた第4回、第5回では、活動内容にディスカッションが加わった。

このディスカッションにどんな意義があったのか。それは、子どもたちが外国につながる自分自身のアイデンティティを見つめながら、率直に感じていること、感じてきたことを話したことである。第4回では、前述したようにコロナ禍のマスク事情という話題から英語と日本語の飛沫の飛び方の違いに移り、そして子どもたちが英語と日本語どちらが表現しやすいかという話を話した。また、第5回では、生徒の提案で多文化共生について議論したが、ここでも

子どもたちが学校生活を通して感じている不満や過去の経験などを話していた。これについて石井（2015）の「対話」の観点から考えていきたい。石井は「対話」を「自分と異なる他者との相互理解のためにことばを交わし合う行為」と述べたうえで、「対話は、相手を知ろうとすることによって自分自身をよく知ること」（石井，2015，p.28）と述べている。今回のディスカッションは、あるテーマを議題に自分の意見を表現し合い、それを通して自分の考えをより深めていく行為であり、石井の言う「対話」であると考えられるが、それを通して子どもたちがアイデンティティの問題について話したことは前述したように「自分自身をよく知ること」（石井，2015，p.28）につながったのではないかと筆者らは考えている。そして石井は「対話」は思考力の育成につながることを述べている。筆者らは本活動を通して、「対話」が思考力を鍛えらるとともにアイデンティティを見つめるきっかけとなり、「ことばの力」を育むということにつながったのではないかと考えている。

4. 3. 子どもたちの話を引き出す実践者に必要なもの

第3章第3節で述べたように、子どもたちは自ら初対面もしくは初対面同様の実践者に自分の複言語能力に関する不安やつらかった経験などの重い話をした。ここではその理由を考察する。川上（2011）は、「実践の中で」「子どもは自分を主体として認めてくれる大人（実践者）に日本語の力を発揮しながら言いたいことや伝えたいことを表現しようとする」と述べている。そして「大人は、子どもの主体を理解しようとする主体として子どもに関わるのだ」（川上，2011，p.104）とも述べている。「ひろば」を運営した実践者は子どもたちを理解しようと集まったメンバーであった。したがって、実践者の子どもを理解しようする関わり方が子どもを主体として認めることであった。実際子どものつらかった経験を聞いた後は、実践者も自分の中で整理のつかない重い気持ちを抱えることになった。それは子どもという主体に、実践者という主体が影響を受けたからである。お互いが主体としてかかわったからこそ心が動いた。つまり心の共振が生じた。それゆえ子どもは初対面であっても実践者が自分を主体として認めてくれる大人だと感じ、自分の不安やつらい経験を話したと推察する。今回の経験を通じ、実践者は子どもという主体にどのように関わっていくかを常に考えることが非常に重要であるとわかった。

5. まとめと今後の展望

今回オンラインで行った「わにっ子ひろば@Zoom」の目的は「コロナ禍の中でJSL中高生の不安を解消し、学習や進路について前向きになる支援を行う」であった。実践者である大学院生も4月から大学院の中に入ることができず、子どもたちと同じように研究や大学院生活に不安を感じていた。子どもたちの学校に行けない不安に共感できたため、子どもたちのコロナ禍での不安を少しでも解消できるサポートができないかと考えた。しかしコロナ禍ではオンラインでの活動を余儀なくされた。そして、オンラインという実践者も子どもたちも不慣れな環境の中、手探りで活動を進めていった。オンライン活動のメリットは実践者も子どもたちも感染の不安なく参加することができることである。外出制限が呼びかけられる中、自由に出かけることもできず学校以外の人に会うチャンスがない子どもたちに安心して新しい人と出会い、活動や話ができる場を提供することができる。また対面式では家から会場までの距離などの物理的な理由で参加できなかった子どもたちも活動に参加することができるメリットもあった。そして複数の高校生が運営に参加したいと希望し、実際に運営に携わったことは、どこからでも運営会議、実際の活動に参加出来るというオンラインであったから実現したことではないだろうか。物理的なことだけではなく、オンラインで行った活動であってもリアリティのある人とのつながりを感じることができると思ったからこそ高校生たちは運営に関わろうとしたと推測する。

一方実践者の側にも次の3点に関して学びがあった。1点目は子どものレベルに合った動的活動の必要性である。2点目はディスカッション型活動の有用性である。そして3点目は子どもたちの話を引き出す実践者に必要な人間性である。以上のようにオンライン活動であっても実践者は学びを得ることができた。このことから、オンラインという活動形態が、実践者の学びを阻むことはないとわかる。

しかし今後オンラインで「ひろば」を継続するかについては議論の余地がある。まだコロナ禍は続いているものの、少しずつ規制が緩和され学校が対面式授業になっている現在、オンラインで「ひろば」を続けて行くのかそれとも対面式で行うのかは、実践者、子どもたち双方の安全性、「ひろば」の必要性の面からも考えていかなければならない。今後引き続きオンラインで続ける場合は、今回のオンラインで行った5回の活動を更に発展させ、子どもが知的好奇心を持ち思考を鍛える活動をオンラインでどのように進めて行くかを考える必要がある。

今回オンラインという新しい形の「ひろば」を形作ったことで、「ひろば」の活動の可能性が広がったことは大きな収穫であった。残念ながら今回の活動の実践者はいずれも対面式の「ひろば」を経験したことがない。今後対面式の「ひろば」を経験し、オンラインの活動と比較することで、更に充実した活動が展開できると考える。

文献

石井恵理子 (2015). 思考力としてのことばの力を育てる国語教育へ——対話による授業設計に向けて『日本語学』34(12), 22-30.

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

張夢卉(2018). JSL 高校生の大学進学を支える日本語教育実践『早稲田日本語教育学』24, , 251-255.

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, 4-14.

渡辺千奈津, 青木優子, 裔立苒, 韓萬基, 山崎遼子, 岩本真理子, 河上加苗, 引地麻里 (2006). ことばの力を育てる「わにっ子ワンデイキャンプ」——人と人との関係性の中で学ぶ「協働」実践の試み. 川上郁雄 (編)『「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. 247-260) 明石書店.



実践報告 ―― 【特集】 COVID-19 と「移動する子ども」

子どものことばの力を育むための遠隔実践の取り組み

海外の複数言語環境に育つ幼児が主体的に楽しめることばの活動の模索

塚本 祥子*

■要旨

本稿は、子どものことばの力を育むための教育実践とはどうあるべきかについて検討するものである。そのために、筆者が海外の複数言語環境に暮らす幼児を対象に行った遠隔日本語教育実践の取り組みについて、実践者である筆者の内省や、幼児とことばのやりとり、幼児の母親からの話をもとに考察した。結論として、子どもが自分を表現したり他者と関わったりするためのことばの力を育むには、実践者自身が子どもに主体的に関わることで良好な関係を築き、子どもがどのような点に楽しさを見出しているのかをよく観察し、子どもの主体性が発揮されるような活動を考えて実践していくことが重要である。

■キーワード

年少者日本語教育
複数言語環境
海外
幼児
主体性
ことばの力
遠隔実践活動

© 2020. 移動する子どもフォーラム. <http://gsjal.jp/childforum/>

1. はじめに

本稿では、筆者の行った海外の複数言語環境に暮らす幼児への遠隔日本語教育実践（以下、「実践活動」）の取り組みについて考察する。本実践活動を行うにあたり、まず考えたのは、子どものことばの力を育むために、どのような点を意識して活動を組み立てていけば良いかという点である。

川上(2011)は、多様な背景をもつ子どものことばの力を育むための教育実践を考えるための

* 早稲田大学大学院日本語教育研究科修士課程 (Eメール: shkt81@fuji.waseda.jp)

前提として、子どもは「自分にとって意味のある文脈が与えられ、日本語を使うときに最もよく日本語を習得する」ということ、つまり「子どもが主体的に学ぶときに最もことばを学ぶということ」を指摘している (p.101)。実践を行う上で重きをおくべきなのは「子どもの主体性が発揮されたり、子どもの日本語の力が伸びたりしたように〔実践者である〕大人が感じる瞬間」であり、それは「子どもと実践者との間の関係の中で感じられる実感のようなものである」と述べている (p.103)。その上で、年少者日本語教育実践に求められるのは「あらかじめ設定されている目標に向かった実践をし、それを研究するだけの実践研究ではなく、動態的なやりとりと内省を通じて記述していくという動態的な実践研究」であるとしている (p.103)。実践者に求められるのは「子どもが何を日本語で言いたいのか伝えたいのかを探りながら、子どもを理解しようとする」姿勢と「子どもの主体を理解しようとする主体として子どもに関わる」姿勢なのである (p.104)。

本実践報告では、上記の点を踏まえた上で、筆者が行った実践活動の取り組みを、実践者である筆者の内省を通して振り返り、子どもの主体性やことばの力の育成の観点から分析する。以下、第2章では実践の概要として、実践活動開始の経緯や、実践対象である幼児Eについて説明する。第3章では、実践者である筆者が、全6回の実践活動の中で、Eとどのように関係性を構築していき、毎回の実践活動でどのようにEの主体性を捉えて次の活動へ繋げていったのかを、活動内のEの反応と、どのようなことばのやり取りが生まれたのかという点を含めて、一連の流れとして記述していく。そして第4章で考察を行い、第5章でまとめと今後の展望を述べる。

2. 実践の概要

2. 1. 実践活動開始の経緯

本実践活動は、早稲田大学大学院日本語教育研究科設置科目「日本語教育実践研究(3)」の一環として行われたものである。当該科目では本来、都内の小・中学校に赴いて年少者日本語教育のための実践活動を行うことが一般的であった。だが、新型コロナウイルス感染拡大の影響を受けて学校が休校の措置をとったことと、早稲田大学が対面での課外活動の自粛を要請したことを踏まえて、2020年度春学期は、国内または海外の複数言語環境で暮らす子どもに対して遠隔実践を行うことになった。筆者は担当教員の紹介のもと、ドイツで暮らす幼児Eを対象に、

6月から7月にかけて週に1回、毎週決まった曜日の同じ時間に30分程度、計6回の遠隔実践を行った。ここでいう遠隔実践とは、互いの自宅からビデオ会議システム Zoom を通して行う形式の実践を指す。E の母親とは、実践活動開始前にメールでやりとりを行い、E のことばの状況や性格面、好きなものについて情報を得た。そして、顔合わせと自己紹介を兼ねて行なった1回目の活動の際に、E の母親の言語教育観に関する話などを聞き、活動の方針の相談をした。毎回の活動ではEの母親がそばで見守り、筆者とEの間でことばのやりとりがうまくいかなかったときには、適切な声かけで補助を行ってもらっていた。毎回の活動の終わりには、Eの母親から見た活動内のEの様子などについて話を聞くこともあった。

2. 2. 実践活動のねらいと方針

当該科目の実践活動のねらいと方針は以下の通りに定められていた。

本実践のねらいは、海外で暮らす複数言語環境の子どもの「ことばの力」を育むことです。日本語の知識を獲得させ、その結果を評価することをねらいとしていません。子どもが日本語を使って、他者と豊かなやりとりを経験することを第一に考えます。そのため、本実践の内容は、お子さんの様子（年齢、成長段階、日本語能力等）に合わせて、興味・関心にあった活動を中心とします。（実践活動協力家庭へ向けて当該科目担当教員が作成した「お子様のオンライン授業についてのお願い」から抜粋）

複数言語環境で育つ子どもがこれから生きていく上で必要になるのは、自分を表現したり他者と関わったりするためのことばの力である。幼児Eは、家庭の外で日本語に触れたり、家族以外と日本語で交流を行う機会の少ない国外環境で暮らしている。そこで筆者は、Eが主体的に関われる活動を通して楽しい対話を重ねる中で、日本語で自分を表現し、他者と関わるのできることばの力を育んでいくことを目標として実践活動を行った。

2. 3. 幼児Eについて

本実践活動の対象者である幼児E（以下、E）について述べる。Eの母親によると、Eはドイツで生まれ育ち、日本には生後3ヶ月と1歳10ヶ月のときにそれぞれ4週間ほど滞在した経験があるのみである。家庭内では、ドイツ語母語話者である父親とはドイツ語で、日本語母語話

者である母親とは日本語で話している。1歳半から現地の保育園に通っており、ドイツ語の発話の方が多かったが、新型コロナウイルス感染拡大の影響を受けて自粛生活が始まり、自宅で母親と過ごす時間が長くなってからは、日本語での発話も増えてきて、独り言も日本語で話すことが多くなったという。Eは、筆者との実践活動が始まってすぐに3歳の誕生日を迎えた。実践活動開始時のEは、すでに相手が日本語で言っていることの大半を理解し、受け答えも日本語で行うことができていた。ひらがなも、Eの母親が絵本や幼児教材の読み聞かせをするなかで一通り読めるようになっていた。Eの母親の話では、普段のEはドイツ語と日本語を混ぜて話すこともあるようだが、実践活動中にドイツ語が出てくることはほとんどなかった。上記のようなEのことばの状況に加えて、Eが動物のイラストやぬいぐるみ、絵本が好きであることや、恥ずかしがり屋であるというEの性格についても、実践活動開始前にEの母親とメールをやりとりする中で情報を得ていた。

2. 4. 使用するデータの種類

本実践報告で使用するデータは、筆者が活動の計画や反省などを記したフィールドノートと実践活動記録に基づいている。実践活動記録は、Eの母親に許可を得て活動内の様子を録画・録音したデータをもとに作成したものである。これらの記録を本稿で公表することに関して、Eの母親から同意を得ている。なお、本稿は当該科目の課題として作成した実践報告書を大幅に加筆修正したものであり、本稿を公表することに関して当該科目の担当教員からも許可を得ている。

3. 実践活動全6回の振り返り

第1回目 動物のパペットやイラストを取り入れた自己紹介活動

まず、初めての顔合わせを兼ねて行った初回活動の主な目的は、実践者である筆者のことを幼児Eに知ってもらい、これから毎週画面越しに会って話をしたいと思ってもらえる関係性を構築することであった。Eは、はじめは不安げな様子で、筆者が名前を聞いても答えずに母親の陰に隠れてしまっていた。そこで、事前にEが好きだと聞いて用意していたぬいぐるみのパペットを用いて、下記のような取り組みを行った。

【エピソード1】

E が不安そうにしていたので、いっしょに日本語で楽しいことをする友達としてうさぎのパペットを紹介することにした。はじめにパペットを隠した状態で、「おともだちを呼んでもいいかな?」と問いかけると、E は「やだ!」と答え、画面のそばから離れたがっていたが、うさぎのパペットの耳をチラつかせると興味を示した様子だった。うさぎの耳だけを画面に出して見せ、「うさちゃんは恥ずかしがり屋さんみたいだから、いっしょに名前を呼んでくれる?」と聞くと、E は画面をじっと見ているだけだったが、うさぎを少しずつ完全に画面の前に出して見せると、画面に近づいてきて微笑んでいた。E がぬいぐるみを握りしめていることに気がついたので、「E ちゃんは何を持ってるの?」と聞くと、持っていたぬいぐるみを画面に押し付けて見せようとしていた。「その子なんて言うの?」と聞くと、E は満面の笑みで「あんぱんまん!」と答えていた。

(2020年6月21日第1回目実践活動記録)

このように、はじめは筆者に対して拒絶の姿勢を示していたEだが、遠隔実践という環境を活かした手法で興味を惹きながら対話を試みることで、徐々に打ち解けてくる様子が見られた。その後も、Eの好きな動物のイラストを取り入れた自己紹介の活動を行う中で、筆者がうさぎのイラストを見せたときに、Eもうさぎのぬいぐるみを持ってきて見せてくれるなど、相互的な関わりも生まれた。筆者が自分の好きなものを紹介した後、Eの好きなものを尋ねると、Eは元気よく大きな声で「いちばんあんぱんまんがすき!」と話していた。

第2回目 誕生日に関するものを取り入れた活動

第2回目の活動では、Eが3歳の誕生日を迎えた直後であったため、花やプレゼント、バースデイソングなど、誕生日に関するものを介してコミュニケーションをはかることを目的とした。Eは、誕生日を祝われるということが恥ずかしい様子で、こちらが用意したものに対して明確な反応を示したり、誕生日の話題に関して積極的に話そうとしたりはしていなかった。筆者の問いかけに対して「ママが言って」と答えたり画面のそばを離れてしまうという場面もあった。だが、誕生日プレゼントにもらったというものを持って来て見せてくれて、そこから対話のきっかけが生まれることもあった。

第2回目活動内でEの主体的な言動がもっとも見られたのは、Eが自分の絵本を持ってきて

筆者へ向けて開いて見せて、そこに書かれた動物の名前を楽しそうに読み上げていたときだった。絵本にうさぎが出てくる場面で、筆者が自分の持っているうさぎのパペットを振って見せ、「一緒だね」と声をかけたとき、Eが「でも違う色」と自分で気づいた点を発言してくれたことが印象的であった。その発言に対して筆者が、「そうだね、この子は何色？そっちの子は何色かな？」と聞くと、嬉しそうに両方の色を答えてくれた。これまでは、筆者の問いかけに対してEが答えて終わるということばのやりとりがほとんどだったため、Eの働きかけによって双方向の対話が繰り広げられるようになったことは、Eの主体性を引き出す活動を行えるようになるための大きな進歩であったと言える。その後、誕生日ケーキのイラストについて話すために用意していた誕生日カードを見せる際も、ケーキの周りに描かれている動物の名前や色について尋ねると、Eは楽しそうに答えていた。

第3回目 幼児Eの興味・関心の高いものをテーマにした活動

2回の実践活動を通して、Eが自分の関心の高いものに対して主体的な関わりを見せてくれるということが分かったので、第3回目では、初回活動でEが好きなものとして挙げていたアンパンマンをテーマにした活動を行った。母親から、Eは歌や踊りも好きだと聞いていたので、「リズムに合わせて体を動かし、ことばを使う」という目的でアンパンマンの絵描き歌や手遊び歌を取り入れたが、人前だと恥ずかしがってしまうようで、あまり乗り気ではない様子だった。また、アンパンマンのキャラクターについて聞いてみたが、目の前にないものについて話すのはまだ難しいようだった。だが、イラストや絵本を見せると、筆者が何か聞く前に、描かれていることに関してEの方から積極的に話し始める場面が多く、主体的に楽しみながら活動に取り組んでいる様子が見られた。その中で、ことばのやりとりに広がりを感じられた印象的なエピソードを紹介する。

【エピソード2】

Eの好きなアンパンマンと動物をテーマにした絵本を見せていた際、りすがどんぐりを持っているイラストが出てきた。そこで、Eに「どんぐり見たことある？」と尋ねてみると、初めは「ううん」と答えていたが、筆者が「秋になったら見られるかもね」と言うと、少し考えながら「どんぐり拾ったことあるよ」と教えてくれた。「公園とかで？」と聞くと「うん」と答え、「どんなだった？」と聞くと「ん～、楽しかったよ」と答えて

いた。「先生もどんぐりとか松ぼっくり拾ったことあるよ」と言うと、「E もおばあさんと松ぼっくり見たことあるよ」と過去の経験について教えてくれた。少し言葉に詰まりながらも、自分が経験したことについて懸命に伝えようとしている様子が感じられた。ひとつの事柄に関してこれほど長く会話が続いたのは初めてであった。(2020年7月5日 第3回目実践活動記録)

他にも、イラストに出てきたアンパンマンのキャラクター同士の関係性について、E が自分から知っていることを話し始めた場面もあり、E が自発的に自らの気づきや経験を話すことのできるきっかけを与えられた活動となった。

第4回目 乗り物のイラストや絵本を取り入れた活動

第3回目の活動では、イラストや絵本を介したことばのやりとりが活発に行われたので、第4回目の活動では、アンパンマンと乗り物を題材にした絵本を中心に据えた活動を行った。テーマとして乗り物を選択したのは、第3回目の冒頭で、E が車のおもちゃをことばで説明しながら次々と見せてくれたことがきっかけである。E の主体性を引き出すために心がけた取り組みとしては、絵本を見せる際、文章を読み上げる前に「これは何かな?」「何色の乗り物かな?」「何をしているんだろう?」といった問いかけを行い、E が自分で考えて発言できるように工夫したことである。E は絵本に描かれている日本の乗り物にはあまり馴染みがないせいか、前回のようにならで自発的に自分の気づきを発言することは少なかったが、上記のような問いかけには目を輝かせて楽しそうに答えていた。絵本に出てきた飛行機や海に関連するE の経験について話してくれる場面もあった。また、前回までは物の名前や色に関することばのやりとりがほとんどだったが、今回は物の大きさや数についても話すことができた。同じ事柄に関して1ターン以上ことばのやりとりが続くことも複数回あった。筆者が絵本を見せている様子を真似して、E も自分の絵本を持ってきて広げて見せてくれたり、「見て」と言いながら身の回りにあるものを持ってきてそれについて楽しそうに話してくれたり、主体的に筆者と関わろうとしている様子も見られた。

第5回目 画面越しに一緒に粘土で遊んだり絵を描いたりする活動

4回の活動を通して、筆者の方から事前に用意した物を介して言葉のやりとりを行うという

形式では、E の意思が反映されにくいため、E の主体性を引き出すことに限界があることを課題だと感じていた。そこで第5回目では、E のやりたいことを中心に進めていくなかでE の主体性が発揮されるように、粘土や絵の具を用いた自由な形式の造形活動を行うことにした。第4回目の終了時に、E が粘土で遊ぼうとしている様子を見たことで着想を得た活動である。

実際に活動を行ってみると、E は黙々とひとりで造形活動に取り組み始めたため、画面越しにどのように対話を試みて活動を共に進めていくかという点が困難であった。そこで、筆者が絵の具で異なる色を重ねるとどんな色になるかを聞いてみたり、異なる色の粘土を「こねこね」と言いながらこねて見せてみたりすると、E も色を混ぜるということに関心をもったようだった。E は、非常に生き生きとした様子で粘土を混ぜながら、何度もリズムカルに「こねこねこね、どんな色になるかな!？」と、初めに筆者が何気なく発した言葉を真似して何度も繰り返していた。そばで見ていたE の母親も、「色を混ぜて遊ぶのは初めてだったので、とても興奮していて楽しそうだった」と話していた。また、E のことばの力の伸長を感じる以下のようなエピソードも起こった。

【エピソード3】

E のパレットに固形絵の具が何色も入っているのが見えたので「何色持ってるの?」と聞くと、E は「なに?」と言っていたので、「何色持ってるか数えてみようか。イチ、ニー…」と言い直した。すると、E も筆者がしていることを理解したのか、一緒にパレットに入っている色を指しながら数え始めた。E は3からはひとりで数え始めて10まで数え上げ、少し考えてから「11」と言っていた。そばで見ていた母親は「すごーい、わかるの!？」と驚いており、E が10以上の数字を言えたのは初めてだと話してくれた。その間にもE は「12, 13」と続けており、「14」と数え終えた時に筆者が拍手して褒めると、誇らしげな顔をしていた。(2020年7月12日 第5回目実践活動記録)

E の頭の中で、10以上の数え方がすでに記憶に蓄積されていたのか、それともその時に数の法則を見出して言えるようになったのかは定かではないが、それをアウトプットするきっかけとなる意味のある文脈を、活動内のことばのやりとりの中で提示することができたのは大きな成果であったと言える。その後のE は、自分から粘土を水で濡らして混ぜることやおもちゃの包丁で粘土を切ることを提案して、ことばを発しながら主体的に生き生きと活動に取り組んでいた。

第6回目 互いに絵本を見せ合う活動

本来、子どもの主体性を引き出すためには、子どもの希望を聞いてそれに合わせた活動を行うという方法が有効であると考えられるが、以前はEにどんな活動をしたいかと尋ねても答えを得ることができなかった。だが、絵本・歌・絵の具・粘土と、2人で取り組める活動に広がりが出てきたことで、その中で次は何をやりたいかを尋ねたときに返答を得られるようになった。第5回目の活動の終わりに「次はまた粘土をやりたい？それとも絵本を読むのが良い？」と尋ねたとき、Eは「来週は本がいい」と言っており、その後のことばのやりとりの中で、Eもたくさん絵本を持ってると聞いたので、「来週は先生も絵本を持ってくるからEちゃんが持ってる絵本も見せてね」と約束した。このようにして、第6回目は筆者の方から絵本を一方的に見せるのではなく、Eが持ってきて見せてくれるものを中心に活動を進めることにした。

当日、双方の機器がオンラインで接続されると、Eは自分で描いたという絵を筆者に見えるように掲げた状態で待っており、筆者に対して主体的に関わろうとする様子がうかがえた。Eの描いた絵についてことばを交わした後、話題を絵本に移すと、Eは自分が見せたいと思う本を次々と持ってきて、それぞれの本のページをめくって見せてくれた。ただ、Eはこの日はあまり調子が良くなかったようで、いつもより発話が少なく、途中で床に突っ伏してしまう場面もあった。その際は、筆者が用意していた2冊の絵本を、両手にはめたパペットに持たせて、「うさちゃんとくまちゃんが新しい絵本を持ってきてくれたよ！どっちがいい？こっちは動物の絵本で、こっちは食べ物の絵本だよ」と声をかけた。Eはゆっくりと顔を上げてこちらをじっと見たあと、「こっち！」と笑顔で食べ物の絵本を指差していた。

絵本に途中で飽きてしまった様子のEが、自分で持ってきた音の出る幼児用教材に黙々とひとり取り組み始めた際は、Eの主体性を重んじて見守りつつ、教材から発せられた音声に関連した話題で対話を試みることで、天気やハートの形についてなど、新しいことばのやりとりを行うことができた。筆者がハートの形を赤い粘土で作って見せると、Eも興味をもったようで、自分も粘土を持ってきて、前回と同じように異なる色同士を「こねこね」と言いながら混ぜ始めた。筆者が「どんな色になった？」と聞くと、楽しそうに混ざっている色を答えていた。終了時刻になってもEはまだ造形活動に夢中の様子だったため、「また今度一緒に粘土で遊ぼうか」と尋ねると、にこやかに頷いていた。今までは、筆者が最後に挨拶をしてもEはあまり反応を示さないことが多かったが、今回は筆者がパペットを使って「くまちゃんとバイバイしようか」と声をかけると、すぐに笑顔で手を振ってくれた。

4. 実践活動の一連の取り組みに対する考察

4. 1. 実践者と実践対象の子どもとの関係性の変化

まず、実践者である筆者と幼児Eの関係性の変化について述べる。第1回目の活動では、Eは初対面の筆者に対して警戒心を抱き、関わりを持とうとしていなかったが、Eの興味がありそうなものを用いながら応答性のある声かけを行うことで、次第に問いかけに答えてくれるようになった。第2回目からは、Eの自発的な発言も徐々に増えてきて、ひとつの事柄に関して双方向的なことばのやりとりを行えるようになった。Eが、家族ではない第三者である筆者に対して積極的に話をしてくれるようになったことは、Eと筆者との間で良好な関係性を築くことができたということを示していると言える。また、第1回目の活動は10分ほどしか続けることができなかったが、回を重ねるごとにことばのやりとりや活動の内容に広がりが出てきたことで、第2回目では20分、第3回目からは30分というように、活動を行える時間も段々と長くなっていった。Eの方から筆者に対して働きかけを行う場面も多くなり、Eの主体性が発揮されるような活動を行えるようになったことも、関係性構築が順調に進んだからこそその成果であると推測する。

4. 2. 子どもの主体性が発揮された瞬間とことばの力の伸長の関係性

毎回の活動におけるEの反応や、活動の中で知り得たEの興味関心に合わせて次の実践活動をデザインして実施していく動態的な実践活動を行ううちに、川上(2011)が述べていた「子どもの主体性が発揮されたり、子どもの日本語の力が伸びたりしたように〔実践者である〕大人が感じる瞬間」(p.103)が数多くあった。例えば、Eが自発的に自分の気づきや経験について話し始めたときや、言語的・非言語的に拘らず、積極的に筆者と関わりをもとうとしたときが挙げられる。また、筆者から始めたことばのやりとりや、筆者が提案した活動の中であっても、Eが楽しげに話していたり、生き生きと活動に参加していたりする様子から、Eの主体性が発揮されていると感じられることもあった。

そして、Eが主体的に楽しみながら取り組める活動を行う中で、ことばの力の伸長を感じる瞬間も多くあった。例えば、第5回目の活動の際、筆者が何気なく発した言葉をEが真似して使うようになったことや、自然な文脈で10以上の数を言えるようになるきっかけをつくることができたことが挙げられる。第2章2節目で述べた「自分を表現し、他者と関わることで

きることばの力を育む」という、本実践における目標に関しても、Eが主体的に楽しくことばのやり取りを行いながら活動を進めていくなかで、自分の好きなものや知っていることに関し、ことばで表現して他者に伝えようとする気持ちが強くなっていることがうかがえた。

4. 3. 子どもの主体性を重視した活動を行う上での課題

第5回目と第6回目の活動で特に葛藤を感じた、Eの主体性を重んじてEのペースで活動を進める際に、どの程度実践者が介入するべきかという問題について考察する。筆者は初め、実践者は子どもが主体的に活動に関わろうとするまで待つべきなのではないかと考えていた。だが、完全に子どもの主体性に任せて、子どもがことばを使わない活動に夢中になってしまった場合、ことばの力の育成という本来の目的を達成することができないということに気がついた。そこで、Eがひとりで黙々とことばを使わない活動に取り組み始めた際は、Eが夢中になっているものから会話の糸口を探して対話を試みたり、Eが興味を持ちそうなことを提案してみたりすることにした。そこからEが新しい楽しみを見出し、筆者とことばのやり取りを活発に交わしながら生き生きと活動に取り組むようになった場面もあった。すなわち、子どもの主体性を引き出す活動を行うには、実践者はただ受け身の姿勢で子どもが主体的に働きかけてくる瞬間を待つのではなく、自らも子どもに対して積極的に関わる姿勢をもつことが重要なのである。

4. 4. 実践活動の意義

本実践活動は、遠隔実践という形式で、国外環境に住むEに日本語で他者と交流する機会を与えることができたということがひとつの意義として挙げられる。実践者である筆者は、Eが主体的に楽しく関われる活動を行うなかで、本章の第2節で述べたような、Eの主体性が発揮された瞬間や、ことばの力の伸長を感じられた瞬間に活動の意義を強く感じられた。対象者であるEにとっての本実践活動の意義については、まだ3歳であるEに直接意見を聞くことは難しいため、毎回の実践活動をそばで見ているEの母親の話をもとに分析する。Eの母親は、Eが活動の時間を楽しそうに過ごしていると評した上で、Eが「母親である自分以外と日本語でまともな話をする時間は普段あまりないこと」を挙げ、ドイツという日本語リソースの少ない環境の中で、多様な日本語に触れさせることのできる機会として本実践活動の意義を感じていると話していた。授業の一環として最後に行った第6回目の活動終了時には、実践活動を行う前と比べて、Eの普段の様子に何か変化があったかどうかを尋ねてみた。Eの母親は、Eが日本語

で話す量が増えたことと、Eが「見て見てー」と言いながら何かを持ってきて相手の反応を求めることが増えたことを挙げ、実践活動がEに少なからず影響を与えているように感じると話していた。日本語の発話量が増えたことは、実践活動の影響であると断定することはできないが、筆者とEとの間で、互いの家にある物を見せ合いながらことばのやりとりを行うことの多かった本実践活動を通して、自分から人と関わり、物を介してことばを交わすことの楽しさをEに知ってもらえたのではないかと推測する。以上の点を踏まえると、本実践活動はEにとって、日本語で自分を表現し、他者と関わることばの力を育むための一助となることができたという点で意義があったと言えるのではないだろうか。

5. まとめと今後の展望

本稿では、筆者の行った実践活動の一連の取り組みを実践者の内省と共に振り返ることで、子どもが自分を表現したり他者と関わったりするためのことばの力を育むことのできるような教育実践のあり方について考察した。川上(2011)が述べたように、子どものことばの力を育むには、子どもの主体性を引き出せるような教育実践を行うことが肝要である。本実践活動の遠隔実践という形式は、コロナ禍において、実際の移動を伴わずに互いの自宅に入り込むような形で活動を行うことを可能にしたが、直接触れ合うことのできない画面越しの環境には活動の制約もあった。だが、そのような状況であっても、子どもの興味・関心を手掛かりにして、互いの身の回りにあるものをきっかけにことばのやりとりを行うことで、子どもと良好な関係を築いていくことができた。子どもが主体的に楽しくことばのやりとりを行う中でことばの力を育めるような活動を行うには、毎回の活動の中で子どもの主体性が発揮された瞬間を見極め、それをひとつの機会として捉えて、次の活動を考えて繰り返していくということが重要であると言える。また、子どもの主体性を引き出す活動を行うためには、完全に子ども任せにするのではなく、実践者も主体的に子どもと関わる姿勢を常にもつ必要がある。

本実践活動の対象である幼児Eとは、今後も実践活動を行っていく予定である。実践活動の継続が決まった際、Eの母親に改めて、Eに日本語を習得してもらいたいと考える理由を尋ねてみた。Eの母親は、最も大きな理由として、日本とドイツという2つの国に繋がりをもつEに、将来どちらの国でも生活することのできる選択肢を与えられるようにしたいからであると話していた。また、日本に住んでいる自分の家族は日本語しか話せないことを挙げ、Eがより

多くの家族とコミュニケーションをとれるようになるためにも、日本語の習得を望んでいると話していた。海外の複数言語環境に暮らすEにとって、幼少期から日本語で他者と楽しく関わる経験を積むことは、日本語学習を継続していくための糧になると推測する。今後、筆者が実践者として、Eの将来の選択肢を広げ、家族とつながるためのことばの力の育成に、日本語教育の観点からどのように貢献していけるか、Eが主体的に楽しめるような実践活動を続けていくなかで考えていきたい。

文献

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.

謝辞：実践活動に協力していただき、お話を伺った幼児Eのお母様には、事前に本稿を読んでもいただきました。快く掲載を許可して下さったことに深く感謝申し上げます。



実践報告——【特集】COVID-19と「移動する子ども」

コロナ禍における日本語指導が必要な子どもに 対するオンラインによる実践

実践者の不安と子どもの主体的な学びの姿について

高橋 英一*

■要旨

本稿では、筆者がコロナ禍において行った日本語指導が必要な子どもに対するオンラインの実践内容について報告する。筆者は、オンラインによる指導は、児童の主体的な参加、児童とのラポール形成にマイナスの影響があるのではないかと当初考えていたが、実際の実践では児童の主体的に参加する姿が見られた。以上のことについて、毎回の実践内容と考察を通して述べる。

■キーワード

インター校の児童
コロナ禍
オンライン
実践者の不安
主体的な学び
遠隔実践活動

© 2020. 移動する子どもフォーラム. <http://gsjal.jp/childforum/>

1. はじめに

2020年は新型コロナウイルスが流行し、多くの人々が外出自粛を余儀なくされた。学校の休校も長引き、子どもたちの学びの機会をどのように保障するかが社会的な課題となった。日本語指導が必要な子どもたちも例外ではなかった。そこで、オンラインによる教育が注目を集めた。筆者は2020年6月24日から8月28日までの間の計10回、インターナショナルスクール（以下、インター校）に通う児童A（以下、A）に対してオンラインによる日本語指導を行った。筆者は、オンラインという環境でAにとって意味のある学びの場としていくことができる

* 早稲田大学大学院日本語教育研究科 (Eメール: eiichi0126@fuji.waseda.jp)

か、A とのラポールが形成できるのか不安に感じていた。しかし、実践を行う中で、A が見せた主体的に学ぶ様子に筆者は驚かされた。本稿では A に対して行った実践内容とともに、オンラインという環境下で A がどのような主体的な学びを見せたのかを述べる。

2. 実践の概要

2. 1. 実践のフィールドとデータ

今回の実践は、早稲田大学大学院日本語教育研究科（以下、日本語教育研究科）が設置する実践科目「日本語教育実践研究（3）」の中で行われたものである。通常、本科目では実践者が学校に出向き、対面で児童・生徒に対して日本語指導を行うことになっている。しかし、本年は、新型コロナウイルス感染症の流行に伴い、実践のフィールドとなる学校が休校となったこと、そして早稲田大学がすべての科目をオンラインで実施すると決めたことが影響し、オンラインによる実践を行うことになった。そこで筆者は、インター校に通う小学4年生の A にオンラインによる1対1の実践を行った。ここでいうオンラインの実践とは、ビデオ会議システム Zoom を使用した同期型のオンライン実践である。大学院の実践として終了後も母親からの要請があり、4回私的に実践を行った。その4回分も含めて本稿を記す。

本稿で使用するデータは、実践毎に筆者の作成した実践記録、筆者が実践中に作成したノートである。本稿が公開されることに関して、A の母親に対してビデオ通話による説明とともにメールにて確認を行い、公開されることを許諾していただいたことを明記しておく。

2. 2. A について

本実践の対象者である A について記しておきたい。A はインター校に通う小学4年生（日本の学年に合わせた表記）である。日本生まれ日本育ちだが、幼稚園からインター校に通っているため学校では英語で生活している。A の家庭内言語は、父親がイギリスにルーツを持ち英語を使用しているため、父親に対しては英語、母親に対しては日本語である。しかし、年齢を重ねるにつれて日本語よりも英語を話す機会が多くなってきたようである。そのため、日本語指導の必要性を感じた母親が日本語の学びの機会を設け、A は複数の環境で日本語学習を行ってきた。漢字は小学校2年生レベルまで既習であるが、母親から、語彙や漢字の習得に課題があることから、本実践では語彙や漢字の習得を中心に指導を行ってもらいたいとの要望があった。

顔合わせを行った際に筆者はAについて、明るく外向的な性格であると感じた。日本語レベルについては、2020年7月1日にJSLバンドスケール¹の判定を行った。聞く4～5、話す4、読む4、書く3となった。

2. 3. 実践内容

本実践の実践回数は前述したように全10回であるが、第1回の前に打ち合わせとして1度自己紹介の機会を設けている。本来ここでは簡単な顔合わせを行う予定であったが、時間が取れたので簡単に自己紹介を行った。また、日程の都合上第4回と第5回は同じ日に連続して行った。さらに、第6回は大学院の実践として行う最終回だったため、特別な実践をデザインした。それは、Aの妹とともに合同で楽しめる企画である。Aの妹も同時期に別の指導員から指導を受けていたこともあり、このような実践を行った。大学院の実践として終了後も母親からの要請があり、私的に4回実践を行った。

筆者は、第0回での打ち合わせの際にAとAの母親と話す中で、Aはインター校で英語を主に使用していることや自宅でも父親と英語を話していることから、だんだん日本語よりも英語の方が使用しやすい言語になってきていることが分かった。実際に第0回の会話の際には、Aはわからない言葉があると母親に「日本語でなんて言うの」と尋ねている様子が複数回見られた。つまり、英語で分かっている単語の方が多く、日本語よりも先に英語の単語が頭に浮かんでくるということである。Aはインター校の日本語授業などで国語として日本語を学習してきたが、第2回でAは国語の授業について「つまらない」と述べており、母親も漢字などが定着しないといていた。そのため筆者は、Aは日常のコミュニケーションにおいて日本語が使えないと困る場面は少なく、日本語を学習する動機があまりないと考えた。そこで、Aの主体性を引き出すためには、Aの興味のあることに関連付けた授業にするべきだと考えた。

また、本実践はオンラインでの実践である。筆者はAと直接会ったことがないため、オンライン上でラポールを形成していく必要がある。筆者は、画面から表情が読み取りにくいという事や、接続や音声の問題、授業時間以外で会話をすることができないことが、Aとの関係性構築にマイナスの影響を及ぼすのではないかと危惧していた。そのため、一層Aの興味関心を重視し、Aが伝えたいことをよく聞き、Aの表情や声色などに注意を向けて実践を行った。

1 川上郁雄(2020).『JSLバンドスケール 小学校編——子どもの日本語の発達段階を把握し、ことばの実践を考えるために』明石書店

筆者が各回の実践をどのように組み立てたかを以下に述べる。

第0回 2020/6/17

実践のための顔合わせ、打ち合わせを行った。A とは20分ほど会話をする時間があったので、主に筆者がAに質問をした。地名、科目名、食べ物の名前など、日本語ではなく英語が浮かんでくるものがあり、これらについて「日本語でなんて言うの」と母親に聞く様子が見られた。

次回までに自己紹介カードを作成するという宿題を出した。

第1回 2020/6/24

・自己紹介

筆者との関係を構築するために、第0回の際に宿題にしておいた自己紹介カードを使ってAの自己紹介を行った。また、自分について話すことでAのことばの力を把握する狙いもあった。自己紹介カードには好きなもの、嫌いなものをそれぞれ5つずつ書く項目を設けた。筆者はそれぞれの項目についてなぜ好きなのか、嫌いなのか、どんなところが好きなのか、嫌いなのかについて聞いていった。その中で、好きなものが「今隣にある」と言ってそれを見せる様子や、部屋を移動しAが作ったレゴブロックを見せながら説明する様子が見られた。

・ポケットモンスターについて調べる

キャラクターのポケットモンスター（以下、ポケモン）が好きだということを第0回の時に聞いていたので、ポケモンについてインターネット上のポケモンの公式サイトと一緒に調べた。そして、そこに登場するポケモンの特徴を示す文章を読むことで、筆者がことばの力を把握しようとした。今後、ポケモンを使って指導ができないかと考えた。そして、次回までにポケモン図鑑²を作成することを提案し、好きなポケモンについて調べて図鑑を作ることにした。ポケモン図鑑には、ポケモンの分類、タイプ、大きさ、特性、性格、一番好きなのところについて書く欄を設けた。性格、一番好きなのところの欄は文章を書けるようにし、好きなポケモンについて文章で説明することで、思っていることを書く力を伸ばそうと考えた。

2 ポケモン図鑑とは、様々なポケモンの性格や特徴などが詳しく書かれた図鑑のことで、市販もされている。本実践では筆者の作成したオリジナルの用紙を使用した。

第2回 2020/7/1

・ポケモン図鑑の確認

宿題のポケモン図鑑を確認した。空欄になっていた部分もあったため、一緒に画面上でそのポケモンについて調べて、大きさやどういうところが好きかということについて説明するように促した。それをポケモン図鑑に書き込んだ。本活動は次回も継続することにし、今回書けなかった性格についても書けるようにと例を出して説明した。

・ポケモン絵本

Aの読む力を把握すること、また絵本を通して読むことへの抵抗感をなくすために、ポケモン絵本³を使用して活動を行った。絵本はYouTubeの画面を共有して見せた。絵本を読むだけでなく次の展開を予想し、ポケモンの性質について説明するなど積極的な発話が見られた。本活動については第2章第4節でも述べる。

第3回 2020/7/8

・ポケモン図鑑の確認

宿題だったポケモン図鑑を確認した。書くことができなかった一番好きなどの欄は、口頭で説明することが出来、それを図鑑に書いた。Aはポケモンについて説明しているときは生き生きとして発話量も増えた。しかし、宿題としてポケモン図鑑を書くとなると空欄が多く、自分でうまく書き言葉にできていない様子が見られたので、この活動は今回で終了し別の活動で書く力を伸ばすことを目指した。

・なぞなぞクイズ

言葉を使って楽しく遊ぶことができればAの学習の動機付けにつながると考え、なぞなぞクイズを行った。「とってもおいしいのに、くさい！といわれる野菜はなに？」というような問題を出した。答えにたどり着くことはできなかったが、知っている野菜をすべて言っていた。

・述語の穴埋めプリント

母親から要望のあった漢字や語彙の定着を目的として、絵を見て述語を書くというプリントを用意した。興味のあることから少し離れたときにどのように取り組むことができるかを確認し今後の指導に活かすためにも、楽しさという観点を重視せず、今回の活動を行った。穴埋め

3 教材 ポケモンだいすきえほん「ふしぎなにじいろ」

<https://www.youtube.com/watch?v=2vtwqpBTDFw> (最終閲覧日：2020/9/28)

は全部で5題あり、漢字だけでなくカタカナを含めて答えるものもあった。活動としては、Aの「つまらない」と言っていた国語の漢字の学習に近いものになったが、Aは集中力を切らさず取り組んでいた。

第4・5回 2020/7/22

・述語の穴埋めプリント

前回のプリント学習の復習を行った。前回行った部分では、すぐに述語は書けなかったものの筆者がキーワードを示すと書けるようになった。そのほか、カタカナを書く部分でつまづいていたが、筆者のヒントを基に自ら思い出して書いていた。

・旅行の記録プリント作成

Aが旅行に行ったということを聞いたため、それを生かして活動ができないか考えた。そこで、旅行に行って何をしたのか、楽しかったことは何かという内容で作文を書く活動考えた。ここで作文を行うことにした理由は、Aの書く力を伸ばすためには短文ではなく、作文のように長文を書くことに挑戦することが必要だと考えたからである。これまでAは作文を書いたことが無かったため初めての取り組みとなった。初めから作文を書くにはハードルが高いと考えたので、筆者が「旅行に行った場所、その場所はどんな場所か、やったこと、楽しかったこと」について書くプリントを用意した。「英語で記入してよいか」と聞かれたが、筆者が「頑張って日本語で書こう」と言い、日本語で書くことにした。筆者との会話で各項目について記入していった。それぞれ漢字や表現がわかりにくそうにしているところがあり、筆者が補助を行った。そして、旅行の記録プリントを作成することができたため、まずは体裁を考えずに、作文を書いてくることを宿題とした。完成したものは筆者にメールで送るように言った。また、本活動の休憩の際に特筆すべきAの姿が見られた。これについては、第2章第4節で述べる。

第6回 2020/7/27

前述したように特別な実践をデザインし、第6回はAと筆者、Aの妹とその指導員の4名で実践を行った。同時期に兄妹で実践を行っているという機会を生かし、日本語指導終了後も家庭内で日本語に親しむ機会を作ることを目的として行った。本活動を企画した背景には、家庭内で日本語を使う機会が減っていると聞いたことが影響している。Aの妹もAと同じくインター校に通っており、最近ではAとAの妹の会話も英語で行われることが多くなってきているとい

う状況があった。そのため、本活動が兄妹で日本語を使って遊ぶきっかけとなったらよいとの意図から活動を企画した。

・ジェスチャーゲーム

最初の企画なので、場を温める意味から簡単なゲームを行うことにした。動作を語彙に結び付ける力を伸ばすことを目的とした。

・間違い探し

正しい絵と10か所の間違いのある絵を用意した。探すだけでなく、「〇〇が△△です」という形で答えを言えるようワークシートを作成した。答え方で言葉を作る力を伸ばすことを考えた。

・クイズクロスワード

クイズを行った。クイズはなぞなぞに近いような問題で、言葉で考える力を伸ばすことを考えた。そして、それぞれ答えを配布していた紙に書き入れ、クロスワードのように最後に言葉が完成するというものを計画していた。言葉が完成することで、クイズに楽しく取り組みるとともに、クロスワードという言葉を使った遊びの楽しさを伝えたいと考えた。Aはなかなか答えにたどり着けないものも多かった。また、答えにたどり着く過程で指導員がヒントを与えたところ、そこからいろいろな単語を言っていた。

第7回 2020/8/14

・作文の確認

第5回で宿題にしていた作文を、Aに読ませた。その後、体裁として、タイトルの前に開けるマス、名前の書き方、段落などを教えた。体裁を整えること、表現をよりよくすること、ひらがなを漢字で書くことなどを提案し、作文を書き改めることにした。はじめはひらがなで書くが、筆者が漢字で書くことを提案すると、思い出し書ける事が多い。Aが書いた作文を基に、筆者が書いた見本を見ながら清書をしてくることを次回までの課題とした。

・山手線ゲーム

第3回のなぞなぞクイズの際に野菜の名前をたくさん発していたことは、日本語の名詞を思い出す良い機会であったと考え、山手線ゲームを行うことにした。山手線ゲームとは、テーマを決め、そのテーマに関する名詞を交互に言い合うものである。一般的に行われているゲームでは、多く名詞を言えたかどうかで勝ち負けを決めることが多いが、筆者と比べるのではなく

A がどれだけ名詞を言えるかを重視したため、勝ち負けをつけていない。今回は、好きなポケモンをテーマにした。

第8回 2020/8/14

・作文の振り返り

A が書き直した作文を基に筆者が見本を書き、その見本をメールで送った。それを基に A は作文用紙に清書を書いてきた。

・山手線ゲーム

テーマは動物。2人で30以上の動物の名前を出した。ただ動物の名前を言い合うだけでなく、筆者はその動物がどこにいるのか、何を食べるのかなどの質問をし、また画像を見せながら活動を行った。ネズミは「ママが嫌い」、リスは「日本で見たことない」、などと補足情報も自発的に発話していた。その後、父親に買ってもらったという図鑑を持ってきて動物を調べる様子や、「恐竜は?」「ドラゴンは?」といった言葉を発していた。

第9回 2020/8/21

・山手線ゲーム

テーマは植物。今回の山手線ゲームは語彙をたくさん出すことはできなかった。しかし、それぞれの植物に関連し、会話が広がった。カメラを持って移動し観葉植物の名前を筆者に聞く様子や、家のベランダに移動し植物を見せる様子が見られた。

・日記

A は文章を書くことに難しさを感じていた。そのため、物事を文章にすることに慣れるために日記を書く活動を行うことにした。日付を決め、その日あった出来事を筆者との会話の中で振り返りながら書いていった。

第10回 2020/8/28

・山手線ゲーム

テーマは野菜。今回の山手線ゲームは話すだけでなく、書く活動にもつなげるためにプリントを用意し、言った野菜の名前を書くことにした。A は、ひらがなよりもカタカナを書くのが苦手であったが、野菜の多くをカタカナで書いていた。

・日記

前回と同じように日記を書く活動を行った。用紙が印刷できていなかったため、その場で書くことができなかった。そのため、何を書くかを一緒に話し合い、次回までに書くことを宿題とした。Aは、日記を書くために指導の前日の様子を話した。その中で、Aがお菓子作りをしたことを話していたら、作ったお菓子を冷蔵庫から持ってきて見せる様子が見られた。また、お菓子作り以外でも前日の様子を時間軸に合わせて話していた。

2. 4. 実践中のAの様子

前述したように、本実践はオンラインによる実践のため、Aは主体的に活動に参加するのか、筆者はAとの関係性構築ができるのか、という点を不安に思っていた。しかし、Aの興味関心を基に活動をデザインすることで、Aの主体的に参加する様子が見られた。この点に関してAの実践中の様子を詳しく述べる。

第2章第3節で述べたように、Aは国語の授業を「つまらない」と述べていたことから、Aの興味や関心、楽しさという観点から実践を組み立てることを意識していた。そこで、ポケモンに関するキーワードで活動を行うことにした。例えば、第2回にポケモン絵本を使用した読む活動を行った。絵本はYouTubeに載っている公式の絵本を、画面の共有機能を使用して見せた。Aの発達段階を考えると易しい文章であったように感じたが、その中でも絵本を読むだけではなく次の展開を予想し、ポケモンが出てくると、そのポケモンはどんなポケモンなのかについて自ら話し出すなど、積極的な発話が見られた。絵本の内容に気体の重さに関する部分があり、はじめは理解ができていなかった「湯気」の意味を最後には理解することができていた。

また、Aはポケモン以外にもレゴブロックを作ることが好きである。レゴブロックに関して、非常に印象的だったのが、第4回と第5回の休憩の際の出来事である。この日の活動は旅行の記録を書く活動であり、考えて書くという活動が多かった。そのため、少し退屈そうな表情を見せた瞬間があり、疲れた様子だった。しかし、休憩の時間になった瞬間に、Aから筆者に対して近くにあったレゴブロックを紹介してきた。そこで会話を続けると、Aはたくさんのレゴブロックを手に「いつ買ったのか」「誰に買ってもらったのか」などについて説明することができていた。ここでAが見せた表情は非常に明るく、筆者に「聞いてもらいたい、見せたい」という感情が表に出てきているようだった。

その他にも、家の中にあるものをカメラ越しに見せる様子や、その日の内容に関するものを

持ってくる様子が見られた。例えば、第1回の自己紹介の際に好きなものを見せたことや、第9回の山手線ゲームで植物をテーマに行った際には、カメラを移動し家の中にある観葉植物を見せて「これは何？」と筆者に質問をすることがあった。同じく第9回では、家のベランダに移動したくさんの植物を見せる様子が見られた。第10回では日記を書くためにAが以前お菓子作りをしたことを話していたら、作ったお菓子を冷蔵庫から持ってきて見せる様子が見られた。

Aがこのような主体的に学習に取り組む様子や、筆者とコミュニケーションを取ろうとする様子は、筆者の想定していなかったことであり、前述した不安は杞憂だったのである。このAの主体性について、第3章第1節で考察する。

3. 考察

第2章第3節で述べたように、オンラインによる実践において筆者は、Aは主体的に参加するのか、筆者はAとの関係性を構築できるのか、ということに関して不安を抱いていた。そのため、Aの興味関心を引き出せるような実践内容をデザインした。第2章第4節で述べたように、「好きなこと」に関してAが生き生きと話す様子から、Aは主体的に本実践に参加をしていると考えている。これは、オンラインという環境はマイナスの影響をもたらすのではないということを表していると考えられる。

3. 1. Aの主体的な参加

Aはなぜ好きなものを生き生きと話したのだろうか。その理由に自宅から参加をしていたという事が大きいと考えられる。特徴的だったのが、第4回と第5回を続けて行った際の休憩時間のレゴブロックを見せる様子が見られたことである。自宅という環境から参加することで、Aにとって緊張せずに参加できるという利点もあったと考えられるが、それ以上に、Aの好きなものや興味のあるものを紹介しやすかったと言える。遠隔でのコミュニケーションにおいては、学習者の周囲の環境要因の特徴が会話に現れ、学習者は学習者側の話題を導入しやすいことを吉田（2013）が分析している。吉田（2013）では、日本語学習者と母語話者の遠隔でのコミュニケーションを分析し、

多地点を接続する遠隔会話は、話者同士が空間を共有する対面会話と比べ、トピックの選択や使用する言語表現に、環境要因の特徴が現れる場合がある。特に会話参加者

が自らの母環境を移動せずにインタラクションが実現されることにより、話題情報の帰属がより明確となる。(吉田, 2013, p.36)

とした上で、

遠隔コミュニケーションでは、相手話者の言語環境に移動することなく自らの環境において発話することから、言語的に優位ではない学習者も、情報量が十分である学習者側の話題を導入しやすい場合がある。(吉田, 2013, p.37)

と述べている。自宅には自分の好きなものがたくさんあり、それらを見せることができるため、好きなものを生き生きと語ることができたと考えられる。これは、自宅から授業に参加していたからこそ生まれたものである。このことは、対面で自宅に出向く場合と同じようなことがオンラインでも実現できるということを示している。

また、第9回の山手線ゲームで植物をテーマに行った際の、家にある観葉植物の名前を筆者に尋ねたことや、家にある植物を見せるために移動する様子は、学習内容を家の中にあるものと結びつけていたと考えられる。これは、川上(2011)で説明されている「ことばの「文脈化」」(川上, 2011, p.40)が起きたと考えることができる。川上(2011)では実践者である山本冴里の実感を以下のように紹介している。「山本は、子どもが興味を持ち、初めてのことや面白いこと、好きなことを実体験する中でことばを使うとき、たくさんのことばが発せられるのだと実感する」(川上, 2011, p.40)。筆者も本実践において山本と同じことを実感した。筆者は、Aの見せた姿は、実際に空間を共有していなくても、Aが自ら自宅という環境でことばを文脈に落とし込み、家にあるものを活用して学びに結び付けられていたと考えている。そして、その中でAは植物の名前に興味を持ち、ことばのやり取りを学んだのである。

前述したように、Aは主体的に参加することでことばを学んでいたと考えられる。それは、川上(2011)の述べる、「実践の中で子どもは、主体的にことばの意味を探り、また、意味を解釈したり産出したりすることを通してことばを獲得していく」(川上, 2011, p.104)という過程がみられたと考えている。本実践を通して、興味や関心をきっかけに、オンラインという環境であっても子どもはことばを獲得していくということが分かった。

3. 2. 筆者とのラポール形成

筆者は、本実践においてAとラポールを形成することができるか不安に思っていた。しかし、その不安が杞憂だったことが、今まで述べてきたようなAの振る舞いによってわかる。筆者が

Aの興味のあることに着目して実践を組み立てたことにより、Aは筆者を自分の好きなものを聞いてくれる人と認識し心を開いたのである。川上(2011)は、「子どもは自分を主体として認めてくれる大人(実践者)に日本語の力を発揮しながら言いたいことや伝えたいことを表現しようとする」(川上, 2011, p.104)と述べている。直接会ったことがない相手であったとしても、このように関係性を構築でき、関係性の構築が子どもの主体性の発揮につながるのである。

4. おわりに

本稿では、筆者の実践したオンラインによる日本語指導について述べてきた。筆者は当初、オンラインに変更になったことによる弊害ばかりを気にしていた。実際に、通信状況や音声の明瞭さなどに影響され、教材の示し方、宿題の出し方などに工夫が必要となった。しかし、第3章で述べたように、Aは主体的に参加していた。本実践を通して、オンラインという環境であっても教師と児童との関係を構築できること、Aにとっても主体的にことばを学ぶことができたということがわかった。以上のことから、1対1の同期型オンライン授業という形態であったとしても子どもの学びは阻害されないということがわかった。しかしながら、筆者にとっても初めてのオンライン授業であったため、その場その場で指導内容を考えていく場当たりの指導となってしまった。今後はオンラインという特性を考慮しながら教材選びなども工夫していきたいと考えている。

また、今回の実践は学校での日本語学習と内容を合わせることはしなかったが、Aがつまらないと言っていた学校の国語に楽しく取り組めるようなサポートの必要性を感じた。今後は学校の学習内容との繋がりなども意識しながらオンライン、対面、双方を活用して指導する形を模索していきたい。

文献

- 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.
- 川上郁雄(2020).『JSL バンドスケール 小学校編——子どもの日本語の発達段階を把握し、ことばの実践を考えるために』明石書店.
- 吉田睦(2013). ビデオカンファレンスにおける海外日本語学習者のコミュニケーション——遠隔接触場面の課題と可能性『スピーチ・コミュニケーション教育』26, 25-44.



エッセイ ―― 【特集】 COVID-19 と「移動する子ども」

親として，教師として，子どものことばの学びを どのように支えることができるのか

COVID-19 の影響下で変容する日常実践の現場から

中野 千野*

© 2020. 移動する子どもフォーラム. <http://gsjal.jp/childforum/>

1. COVID-19 の影響と子どもの学びを巡る混乱

「ああ，来たかあ」，ため息とともに思わず出たことば。息子の学校からのメールだった。親たちの間では既に噂になっていたが，まさかこうも急に現実になるとは思わなかった。メールには翌週から学校を閉鎖すること，すべての授業は「Google classroom」（以下，Google classroom とする）とビデオ・Web 会議のアプリケーションである「Zoom」（以下，Zoom とする）を使つてのフルオンラインの授業に移行すること，パソコンなどのデバイスが必要な場合は，学校に取りに来るようにといったことが書かれていた。

2020年3月下旬，わたしの住むシドニーでは，新型コロナウイルス感染症（Coronavirus disease 2019，以下 Covid-19 とする）拡大防止の措置として，州境，国境を閉鎖，ロックダウンへと突入していった。その数か月前に突然のように現れた Covid-19 は，瞬く間に世界中へと広がり，わたしたちがこれまであたりまえのように営んできた日常は急速に姿を変えていった。オーストラリアに息子と二人で移住してきて3年，ようやくこちらの生活にも慣れてきた矢先，こんなことになろうとはだれが予想できただろうか。言いようのない不安がわたしの中

* ノースショア日本語学校教員 (E メール：okamotonakano0320@gmail.com)

で広がっていった。

他方、土曜校¹も、教育省からの通達で、否応なくオンライン授業へと突入した。突入した時、土曜校（以下、勤務校とする）は年度末で、あと二・三回で「秋休み」に入るという時期だった。わたしは当時小学部一年生の担任をしていたが、あまりにも突然で、勤務校としても全く準備ができていなかったため休校も検討されていたが、子ども²たちの学びを止めたくないという校長先生と役員さんの強い気持ちもあり続投となった。とはいえ、その対応は、メールでその日の課題を保護者にスキャンして送り、やり方を指示、できたらメールで送り返してもらうといったもので、いわば通信教育のようなものだった。

月曜日の朝、息子の学校（現地校）からの指示に従い、パソコンを開き、Google classroom をダウンロードし、使い方もよくわからないまま、なんとか息子のクラスに辿り着いた。Zoom はそれまでにも使ったことがあったが、Google classroom は初めてだった。「ストリーム」³には、時間割とともに今日やることがずらりと並んでいた。「授業」の項目に飛ぶと、さらに詳しく英語と算数の課題が所狭しと並んでいた。オンライン授業への移行のレターが届いたのが金曜日で、週末を挟んでの初日だったため、先生たちもオンライン授業の準備に大変なはずで、初日は緩い展開になるだろうと高を括っていた。ところが、課題を見て面食らってしまった。誰もがこれまで経験したことがないこの非常事態だというのに、息子の学校はこれまでの対面授業と同じようにオンラインで進めようとしていたからである。しかもこれまでの復習ではない。新しい学習項目が容赦なく入っているのだ。その課題の多さに加え、時間割通りに進め、課題を提出という指示にも驚いた。自宅なのに時間割通りにできるわけがないだろうと怒りや不安など複雑な感情がせめぎ合う中、しかたなく息子の課題をプリントアウトしていると、携帯電話のアプリの着信音が次々と鳴った。わたしはこれを「裏アプリ」と呼んでいる。学校の公式アプリではなく、各学年の保護者たちが任意で共有する携帯電話用の連絡アプリ（以下、アプリとする）だからだ。任意なので長らくわたしも参加してはいなかったのだが、仕事で日本に住む夫が発足当初からこのアプリに参加しており、「メリットが大きいからあなたも入ったほうがいい」と進められ、しかたなく入ったアプリだった。しかし、夫がいうようにそのメリットは大きく、幾度となくこのアプリに助けられた。学校行事のリマインドから宿題、体操服や

1 日本語補習授業校の別称。土曜日に開催されることが多いことから別称で呼ばれることが多い。筆者は「補習」ということばに抵抗があるため、あえて土曜校と表記した。

2 複数言語環境で成長する子どもを指す。

3 Google classroom の中にある項目名称。

水筒などの紛失物に至るまであらゆる情報を共有してくれるからである。とりわけ、わたしは移住して3年で、オーストラリアの学校文脈がいまだよくわかっていない上に、自分の母語ではないことばで多くの情報を理解し、すべてを一人で対応していかなければならない身としては、ありがたい存在だった。

話を戻すと、次々としてくるメッセージを開くと、「Google classroom に入れない」という類から、課題の量に至るまで、それはもう様々だった。現地の親たちでさえ、混乱しているようすがよくわかる。「よかった。わたしだけじゃないんだ」という安心感が芽生えた。オーストラリアの学校では、クラスの担任によって課題の内容や量が異なるため、それぞれの親の置かれた立場によって反応は様々だった。家で自身の子どもの勉強に付き添ってられる親は「この課題ならすぐ終わるから、もっと増やすように担任と交渉しよう」と主張し、その主張に呼応するかのように、別の親がネットからタスクを見つけてアプリで共有していた。他方、夫婦ともに自宅でテレワークしている親たちからは、「オンライン授業に張り付いていたら仕事ができない」とパニック状態のメッセージがあれば、「子どもが3人いてそれぞれ別の学校に通っているから手が回らない」、「下の子どもにかかりきりで、上の子どもはほったらかしになっている」といった悲鳴もあがっていた。

2. 置いていかれる息子

2.1. 親たちの混乱の背景

政府による通達で、小学校から大学に至るまでフルオンライン授業へと移行したものの、どのように進めるかは各学校、各学年によってもまちまちだった。息子の学年の親たちが混乱した背景には、オーストラリアの新学期と息子の学年が大きく関係していた。

息子は現在小学三年生になるが、オーストラリアの多くの小学校では、インターネットなど情報通信技術 (Information and Communication Technology 以下, ICT とする) を使った教育が本格的に始まるのは小学校三・四年生からである。まさにこれからというときにオンライン授業へと突入、しかもオーストラリアは新学期というタイミングだった。新しいキャンパス、新しい学年、新しい担任、新しいクラスメートという何もかもが慣れない環境下でのスタートだったのだ。三年生の子どもたちは、教科内容がそれまでの具体的で体験学習的な授業から抽象的な概念を含む、よりアカデミックな色合いの強い学習事項が容赦なく入ってくる中でのオンラ

イン授業への移行ということもあり、親も家庭で「教師」の役割を担わざるを得なかったことは否めない。担任教師や学校事務局からは、ICTのリテラシー教育も含め、使い方の動画やマニュアルが次々と送られては来るものの、子どもたちはまだ習っていないため、結局は親がパソコン、場合によってはiPadの使い方からダウンロードの仕方、Google slideの使い方、写真の撮り方、課題のアップロードにいたるまで、一つひとつ子どもと一緒にやりながら教えるという作業が必要だったからである。もちろん息子の学校でも、キンダーガーデン⁴からiPadで簡単なタスクを遂行するという授業はあったが、自分で課題をプリントアウトしたり、打ち込んだり、アップロードしたりというものはなかった。それに加え、親たちには教科内容の理解を助け、その課題を遂行するという支援まで担わざるを得なかったのである。

年齢や子どもにもよるだろうが、我が家の場合は、8歳の息子が一人でパソコンの前に座り、一日に数コマ、各20分程度のZoomの授業で内容を理解し、送られてきた動画を見て課題を遂行、その日のうちに提出するという流れには全く至らなかった。ましてや息子は、英語で課題をこなすことにも限界があるため、結局、わたしが四六時中、横について一つひとつ支援しなければならなかった。

2. 2. 息子の困りごと

息子は、オーストラリアに来て3年になるが、週に2回はEAL⁵の授業を受けている。加えて、彼はソーシャルスキル面においていくつか課題を抱えている。その課題とは、一つ目は、言語にかかわらず、向き合う相手によって慣れるまでに時間がかかるというものである。とりわけ親しい人以外と話すことが苦手で、彼にとってはかなりハードルが高いようだ。そのような状況なので、たとえ日本から駐在で来ている近所の人に声をかけられても、なかなかことばを返すことができない。日本語であろうと英語であろうと、買い物にいても自分の気持ちを相手に伝えたり、お願いしたりといったことが難しいのである。買わずに戻ってしまうことも度々あった。二つ目は、一度に複数のことを頼まれたり、指示されたり、それがうまくできなかったりするとパニックになり、泣いて寡黙になってしまうことがある。そうなるとなかなか

4 通称「キンディー」と呼ばれる就学前準備教育の期間を指す。ニューサウスウェールズ州では、義務教育が4歳または5歳から始まり、この「キンディー」という準備教育の期間を経て小学校一年生へと移行する。

5 English as an Additional Language の略。英語を母語としない人が今が持っている言語に追加するという意味で、追加言語としての英語を指す。

気分を変えられないようで、相手がその対応に困ってしまうというものである。そこで、今年から学校のスクールカウンセラーについてもらい、ソーシャルスキルに関してのサポート授業を週に一回受けることになっていたのだが、オンライン授業となってしまったためそのサポートは保留となってしまった。

他方オンライン授業はというと、息子の場合はZoomでの授業参加が新たな課題となった。息子はZoomが苦手である。授業がオンライン授業に切り替わり、最初の一週目こそZoomでの授業はなかったが、二週目からは全体集会から授業、昼休み、放課後のプレイタイムに至るまで時間割通りに行われていく中で、それらの一部がZoomセッションとなった。Google classroomで出席が取られ、午前中に20分から30分くらいZoomでの授業が二回ほどあった。新しいクラスになって日が浅いせいか、Zoomの画面からも子ども同士のよそよそしさが感じられた。そのため、昼休みやアフタースクールにはZoomでの交流時間が積極的に設けられた。しかし、息子はそういった任意の交流には「絶対出ない」といって参加しなかった。Zoomの授業では、息子は発言を求められるのが嫌なのか、目を離すとカメラをオフにしたり、ギャラリービューにしたり、スピーカービューにしたりと、画面を触って遊んでしまうことが度々あった。息子のみならず、子どもたちの中には、集まりの時間を忘れているのか現れない子どもがいたりした。最初の頃は、ぬいぐるみやおもちゃの見せ合いになったり、画面から突然消えてしまう子どももいたりした。わたしは息子に何とかZoomに参加してもらいたいと思い、いろいろと言って聞かせてはみたものの、結局うまく参加することはできなかった。

わたしも、そのような息子の気持ちがわからないわけでもない。オンライン授業の期間中に、クラスの連絡員であるお母さんを中心として、Zoomでのモーニングティーが開催された。その目的は、子どものオンライン授業をサポートする上での苦労や問題点を共有し、精神面、物理的な面で助け合ったり、学び合ったりする機会として設けられていた。とてもありがたい機会ではあったが、わたしも気が重かった。このZoomを使ったコミュニケーション手段は、英語がまだ今ほどわからなかったときに、電話でコミュニケーションする感覚に似ていると感じる。つまり、人はコミュニケーションする際に、そこにある物だとか、匂い、触った感覚や肌から伝わる温もり、感情など五感を使ってコミュニケーションしようとする。その五感に頼る度合いは人によって強弱はあっても、とりわけ苦手な言語でコミュニケーションする場合は、その五感をフル回転させてコミュニケーションをとろうとするだろう。わたしの場合でいえば、ただでさえ、英語で話されることを理解しようと必死なのに、Zoomでは、リアルな対面でのコミュ

ニケーションと違って、その五感にフルに頼ることができず、目と耳だけが頼りである。目といっても、一对一の会話ならまだしも、初めて会う人が大勢いる中で次々と交わされる会話では、どこを向いて話しているのかわからない人もいる。その場合、今度はほとんど耳だけでその場の会話の内容を理解し、ターンをとって、コミュニケーションを構築していかなければならないのだ。正直、わたしも苦手である。兎にも角にも、なんとか私たち親子の困りごとの現状を訴えた。すると、お母さん方は課題や宿題でわからないことがあれば、アプリで共有してくれたら、いつでも助けるからと温かい言葉をかけてくれた。しかしながら、わたしたち親子の困りごとは、すぐに解決できるような困りごとではない。そもそも課題によっては、どこがわからないかもわからず、どこで躓いているのかもわからず、どこからどう聞けばいいのかわからないことが多々ある。それを英語で説明し、その回答を得るのにやり取りしては、さらに時間が経ち、提出時間に追われるという羽目になる。その一連のやり取りだけでも親子で心身ともに疲れ果ててしまうだろう。結局息子はぐずり、そんな息子を叱咤激励しながら、自分の授業の準備もしなければならぬ流れになることは、これまでの経験から目に見えていた。今こうやって振り返っても思い出せないほど、あの当時は毎日ストレスを抱え、正直、わたしはいつ倒れてもおかしくない状況にあった。あまりの大変さに、息子連れ、日本に一時帰国しようと出国申請を試みたが、オーストラリアでは出入国に関して厳しい禁止措置がとられているため、出国許可が下りなかった。「多文化共生」という名のもとに、「支援が必要な人は声を出せ」と言われても、そのエネルギーさえもなく、どこにどう出せばいいのか、そのことを考える余裕もないほどあの時は疲れ果てていた。COVID-19の影響下で、外国につながりを持つわたしたち親子のような状況に立たされている人は、オーストラリアのみならず、世界中のいたるところに今なお五万といるだろう。

2. 3. 見えない困りごとから孤立へ

息子が抱えているソーシャルスキル面の課題は、学校側とも共有していた。しかし、いざオンライン授業となると、息子が授業に参加できている、できていないには関係なく進んでいった。わたしも教員という立場にあるので、その立場からすれば、息子に発言を求めて心的負担をかけたくないということと、ただでさえ限られた時間の中で、Zoomで授業を行い、その日の学習項目を入れていかなければならない中で、一人ひとりに時間をかけてはもらえず、先に進まざるを得ない状況であることは想像に難くない。息子は、学校での対面授業なら、友達に

聞いたり、机間巡視する教師に助けを求めたりすることもできるのだろうが、Zoom ではそれがなかなか難しい。息子は声をかけるタイミングもわからず、それ以前に英語で学習内容を理解することに精一杯で、内容もよくわかっていないことが多い。その状況で課題に向き合わないければならないため、Zoom セッションが終ったとたんに、「わからない、できない、やりたくない」と泣き、パニックになるという悪循環となっていた。勿論、わたしも彼の課題に一緒に取り組み、教えながらの課題遂行となるのだが、わたし自身もオンラインで授業があるので、息子の授業を連続して受けているわけにもいかず、内容もよくわかっていない。そこに加えて、算数や音楽などは、わたしが日本で習った方法とは異なり、サポートするとなると、まずはわたしがその方法を勉強しなければならない。とりわけ宗教学に至っては、わたしもその課題を読まなければ答えることができず、スペイン語など語学も然りだ。ということで、とても片手間にサポートできるレベルではなくなってきていることがわかってきた。これには息子以上にわたしが参ってしまった。わたしがサポートしなければ、息子は一人で課題に取り組むことが難しい。とはいえ、わたしが息子につきっきりでサポートしながら、仕事をこなしていくという生活を続けることは現実的ではない。わたしが体を壊してしまえば本末転倒だからである。このままでは、いつまでたってもわたしがサポートしなければ息子は課題を一人でできないことになり、なにより息子の学びにつながらない。それどころか、今は学ぶ楽しさとは裏腹にストレスばかりが溜まり、親子共倒れになるのは時間の問題だとさえ思えた。そんなことを考えているうちに、「そういえば、最近、息子は EAL クラスには出席していないし、課題もきていない。どうなっているのだろう。ほかの EAL クラスの子どもたちはどうしているのだろう」という思いが巡ってきた。

なんとかこの現状からの打破を目指し、わたしは早速、担任教師と EAL 教師⁶に、わたしたち親子がどんなことに困っているのか、この先どのように息子の学びを支えていけばよいのかを相談するべく、メールで現状を訴えた。すると担任教師からは、今はだれもが経験したことがない非常事態であること、誰もが不安な状態であることへの理解と励ましのメールが来た。ところが驚くべきことに、息子の課題が毎回出されていたので、わたしたち親子がそこまで課題に苦勞しているとは知らず、気づかなかったと書かれており、謝罪のことが述べられていたのである。

6 EAL については 2. 2. を参照のこと。英語を母語としない子どもに英語教育を行う教師で、在籍学級での学び、および学校生活をスムーズに行えるよう支援する役割も担う。

他方、EAL 教師は、わたしが指摘した現状はある程度想像できていたようだった。ローカルの親ですら課題のサポートが難しいと学校に訴えてきている状況で、EAL の子どもたちとその親の苦労は計り知れないだろうと理解を示し、自身も支援のタイミングを見計らっていたということが書かれていた。彼女の見解としては、今はオンライン授業に移行したばかりで、保護者も子どもたちも慣れるのに必死であるため、これ以上課題を出すのは、さらに負担をかけることになり、その配慮から出していなかったこと、在籍学級での授業を優先させてほしかったことが書かれていた。これらのメールを見て、わたしは愕然とした。これまで一番身近で息子のことを見てきたであろう両教師の目には、息子の持っている「ことばの力」が見えていなかったのだ。担任教師は新しく変わったばかりなのでともかくとしても、わたしが課題をサポートしていたとはいえ、二年近く息子を担当してきた EAL 教師にも息子の持つ本当の「ことばの力」が捉えられていなかったことに、ショックでことばを失った。そして、わたしは息子の課題をどこまでサポートすればよいのかを悩むようになった。わたしは、そのメールへの返信で、一度 Zoom で相談の機会を設けてほしいとお願いし、このような時だからこそ、実は EAL の子どもたちこそ、支援を必要としていること、課題への負担に配慮するならば、ぜひ EAL のクラスを再開し、在籍学級の英語の課題の代わりに EAL の課題を提出することで、英語の課題の提出と見做すなどの配慮を提案した。というのは、子どもが少しの助けで、自分でできる範囲のことから始めなければ、たとえ課題を提出したとしても、息子の学びにはつながらず、わたしの課題になってしまっていること、また今回のように、「ことばの力」や学びの力が誤解されてしまっは、「だれのための、なんのための学びなのか」を不透明にし、「学ぶ」ことの根本的な意味が今まさに問われようとしているとして、検討をお願いした。

大学院時代には、オーストラリアの ESL⁷ 教育に刺激を受け、文献や実践から学ぶことも多かった。オーストラリアは、さまざまな国から移住してきた人が多く住み、社会言語学的な視点を持った土壤があり、多文化共生という点においても、日本よりも先行しているという印象が強かった。それがここオーストラリアにおいてでさえ、COVID-19 の影響下では、わたしたち親子は不透明な存在となり、直面している課題も、かれらの目には見えていなかったのだ。大学院時代に議論してきた海外から移住してきた人々が「周辺化されていく」過程を、わたしはまさに身をもって体験したのである。と同時に、オーストラリアにおいて、これまで多くの研

7 English as a Second Language の略。英語を母語としない人の第二言語として英語を指す。

究者や実践者の間で議論されてきた ESL の子どもたちの「ことば」の教育についての議論はな
んだっただろうかという何とも言えない複雑な気持ちに駆られた。COVID-19の影響下では、
長年、複数言語環境で生きる子どもの教育に携わってきた EAL 教師でさえも、問題の核が見え
なくなっていたのである。

3. 勤務校でのオンライン授業の試み

3. 1. 学校での対面授業からオンライン授業へ

勤務校では、わたしはこの新年度から七年生のマルチエイジクラス⁸(以下、クラスとする)の
担任になった。このクラスは、わたしが担任をするのなら、今年こそはしっかりしたカリキュ
ラムを作っていきたいという学校側の意向もあり、わたしがそのカリキュラム作りを担当する
ことになっていた。以下は、保護者に配布した「七年生だより」からの一部抜粋である。

七年生くらいの年齢になってきますと、これまで以上に抽象的な深い思考ができるよ
うになっていきます。そのため日本語を通した学習が実生活とどのように結びついて
いるのかをそれぞれが自身の生活やこれからの生き方といった自身の〈生:Life〉を探
求していく中で、〈自身の学び〉として位置づけられるように授業を共に創っていき
たいと思っています。そのため、先生にすべて教えてもらおうといった受け身的な姿勢で
はなく、自らが学びとっていくような時間にしてほしいと思います。

(「七年生クラスだより」より一部抜粋 2020年5月2日配布)

上記の記述からもわかるように、わたしは学校での対面授業であろうと、オンライン授業で
であろうと、「日本語を学ぶ」というよりも、生徒自身が日本語の学びを通して、日々の生活や
これからの人生に自身の持つ「ことば」や複数言語環境で生きる経験がどのようにつながって
いたり、それらをつなげていこうとしたりしているのかに少しずつ向き合っていくことが、か
れらの学びへの姿勢を育てていくのではないかと思い、このクラスをその活動の場にしていき
たいと考えていた。その背景には、学校側から七年生が自分のキャリアについて少しずつ考え

8 今年度(2020年度)は12歳から15歳までの日本につながりを持つ生徒が在籍している。

ていけるよう、いろいろな職業について学ぶことを指導計画に入れてみてはどうかという一提案をもらったからでもあるが、12才から15才という発達過程においては「抽象的な深い思考」ができ、自身の生を探求していく中で「自身の学び」として「ことば」を「共に創ってい」けるような授業を目指していきたいというわたしの教師としての思いもあったからである。そこでカリキュラム作成にあたり、一年を通して自分と向き合うきっかけとしての授業になるようなカリキュラム作りを目指した。一年を通した大きなテーマは、「自分について知る」ということを掲げ、一学期の目標は「自分を話そう、友だちを知ろう」であった。その目標を遂行する一環として、生徒自身が興味・関心のある、または将来なりたい職業について調べ、各自、動画を作り、発表をするという実践活動をすることにした。本来であれば、既述の活動と並行して、生徒と同じように複数言語環境で生き、様々な職業に就いている先輩をゲストとして教室に招き、座談会形式で話し合う「ビジターセッション」を展開しようと企画していた。ところがCOVID-19の影響で叶わず、二学期以降に変更となった。

さて、オンライン授業をどう展開するかという本題であるが、わたしのクラスでは、基本は2回のZoomセッションとGoogle classroomを中心に、パワーポイント（またはGoogle slide）、iPadなどを使って授業を行うことにした。勤務校からは、3時間の授業のうち、40分のZoomセッションを行ってほしいこと、できればGoogle classroomを使ってほしいというリクエストはあったが、一番大きかったのは、息子の現地校のオンライン授業への参加をサポートした経験だった。親子で苦労したあの経験である。現地校の先生方のICTリテラシー面も含め、どのようにオンライン授業を遂行しているのかがとても参考になったからである。勤務校からわたしたち教員へのサポートとしては、Zoomに詳しい保護者が教員向けにZoom研修をしたり、NSWの教育省が展開するコミュニティランゲージスクールの教員向けのZoom研修への参加の呼びかけがあったりした。それらに加えて、わたしが準備したことは、大学院時代の先輩が展開するオンライン授業関係のワークショップに参加したり、YouTubeにあるGoogle classroomの使い方などの動画を見たりしてスキルや方法を学んでいった。準備に充てる期間は一週間程であったため、授業をしながら学び、学びながら授業をしていくという試行錯誤の連続だった。

授業では、1時間目と3時間目にZoomセッションを行い、2時間目は、各自の課題作業の時間とした。授業を1時間目と3時間目に分けたのは、1時間目に授業の導入を行い、3時間目に、生徒が2時間目に作業し、Google classroomにあげた課題についてのディスカッションをし、各自の学びへとつなげていきたいという狙いがあったからである。それに加えて勤務校側の配慮

もあった。生徒の中にはきょうだいで参加している子どももあり、パソコンを共有する子どももいるからである。また教員の中には、わたしのように親もクラスを持つというダブルロールの「お母さん先生」もいる。とりわけ低学年の子どもたちは、まだパソコンや Zoom の使い方がわからないし、ましてや一人で Zoom 画面の前に座って課題をこなしていくには無理があり、親のサポートが必要だからである。そのため授業の時間帯が被らないように組まれていたのがある。

3. 2. 新たな挑戦

わたしのクラスの生徒は、現地校で ICT 教育を受けており、既にオンライン授業にも移行していたため、ほとんどの生徒がパソコンの操作、Google slide、Google classroom の使い方には慣れていた。不慣れな生徒には、学期が始まる前に個別に対応し、できるだけスムーズにオンライン授業へと移行できるように努めた。

学期が始まってからは、授業の導入などは、わたしが作成した動画を事前に配信し、Zoom の授業では、課題についての具体的な説明をしたり、わからないところを共有したり、グループやみんなでディスカッションしたりする時間に充てた。というのは、無料の Zoom セッションは40分で切れてしまうため、限られた時間内で授業を展開させ、最大限有効に使う必要があったからである。とはいえ、わたし自身も ICT は苦手で、ましてや Zoom で授業など初めての経験であったため、Zoom でワークショップに出たり、YouTube で学んだり、まさに自転車操業の授業づくりだった。ところが、いざ Google classroom やホワイトボード機能などを使ってみると、課題の管理がしやすかったり共有しやすかったりで、想像以上に使い勝手が良かった。また授業で使う動画を作成することも、まるでユーチューバーにでもなった気分、わたし自身もとても楽しい経験となった。

一学期の目標であった「動画プレゼンテーション」という実践活動は、わたしの不安をよそに、生徒たちは次々に動画を作成し、Google classroom にあげてきた。学期初めの授業で、興味のある職業を一人一人に話してもらい、それに関する読み物や資料としての動画を私のほうでも毎回用意し、それをもとに日本語や英語での資料の集め方、調べ方を説明した。生徒たちは、その経験や知識を活かして自分の発表に必要な情報をサイトで見つけたり、資料を集めたりして、スクリプトとスライドを完成させていった。その作業と並行して、「人に伝わるプレゼンテーションとは何か」をみんなで考え、それをもとに「動画プレゼンテーション」の評価

基準を話し合い、「ピア・アセスメントシート」を作成した。また動画の作り方についても、それを説明するためにわたしが作成した動画を素材に批評してもらい、自身の動画づくりの参考にするように指示した。双方向の授業を目指したつもりだったが、ブレイクアウトセッション以外は、自ら進んで話す生徒は固定化しがちで、息子と同様、Zoom が苦手なのか、「～さんは、どうですか」とふらなければ、なかなか話そうとしない生徒もあり、ややもすると一方向の授業になりがちだった。

同じ学校にいたとはいえ、わたしはこれまで高学年の生徒と接する機会がほとんどなかったため、今回担任した生徒たちとは初対面であった。そういった中でのオンライン授業は、教師と生徒というだけでなく、生徒同士もまた、最初の数週間はよそよそしい雰囲気があった。新しいクラスメートと一つのクラスコミュニティとして関係性を相互構築するには、学校での対面授業より時間がかかったように思う。

4. 変容する日常実践と子どもの「ことばの学び」

ここまで、親として、教師としての両面から、複数言語環境で生きる子どもの「ことばの学び」を支えようとオンライン期間中の経験と試みを描いてきた。COVID-19の影響で、わたしの日常実践は確実に変容しつつある。

親の立場としては、息子の授業に参加して初めて見えてきたものが多くあった。息子は相変わらず Zoom 授業への参加は苦手で、わたしが横につく必要がある。しかし学校側の息子へのサポートは劇的に変わった。その後、担任教師、EAL 教師とそれぞれに息子のオンライン授業への参加の仕方を話し合った結果、息子はオンライン期間中であっても週に2回は Zoom で EAL の個人指導を受けることができるようになった。個人指導となったのは、EAL の生徒はそれぞれレベルが異なり、家庭の事情により実施できる時間帯が違ったからである。EAL の課題は、一人でできるレベルから始め、自信を育むことが目指された。さらに在籍学級での課題で支援が必要な場合には、EAL 教師が Zoom でその支援にあたることになった。在籍学級の課題は、締め切り日に関係なく取り組み、提出をする、または EAL の課題を提出することで在籍学級の課題を終了したと見做された。つまり課題の遂行過程を重視した配慮が施されるようになったのである。これによりわたしたち親子は、締め切りに追われることなく、じっくりと課題に向き合えるようになった。とはいえ、それらの配慮や支援はオンライン授業期間中の暫定

的な対応であり、息子が抱える問題が根本的に解決したわけではなかった。その一方で、学校側もわたしも急変した学校生活にあっても息子の「学び」を少しでも前に進めていきたいという思いは一致していた。だからこそわたしは困りごとを明らかにした。このことは、現地校の教師たちと、息子のみならず、EAL の子どもの学びについて改めて考える機会となったと考えている。

他方、教師としては、COVID-19の影響でオンライン授業を試みることとなり、生徒とその親、勤務校とともに試行錯誤のオンライン授業づくりではあったが、今振り返ると、この過程そのものが複数言語環境で生きる子どもの学びを分断させず、紡いでいく新たな実践となっていたことに気がついた。Zoom や Google classroom など文明の利器にも頼り「動画プレゼンテーション」という方法を用いて、大きな一歩を踏み出すことができた。オンライン授業は、時間や経費、空間的な側面を超えて、人をつなぎ、「ことばの学び」を結ぶ新しい形での実践展開の可能性を広げてくれたように思う。勤務校での経験は、これまで要望があっても、8歳の息子を残しては引き受けることができなかったレッスンも、日時さえあれば Zoom で引き受けることができるようになった。さらには、物理的な側面から足が遠のいていた研究会やワークショップにも少しずつ参加できるようになった。これは、わたしにとっては大きな進歩である。

その一方で、このエッセイを書きながら、COVID-19の影響下で、息子の「ことばの力」が見えなかったのは、わたしも同じだったことに気がついた。先日、息子は初めて「Principle Award」(校長賞)をもらってきた。どうやらオンライン期間中の息子の頑張りが認められたようだった。息子は、「この賞はね、小さな賞状を5枚以上集めないともらえないんだよ」と教えてくれた。息子は息子なりに学びを紡いでいたのである。今後は、もっと息子のできることにも目を向けよう。そして彼が複数言語環境で生きていること、そしてその中にあっても、自分の気持ちを自分の「ことば」として伝えられるように支えていこうと思った。その一歩として、わたしはこのエッセイを書いた。混沌とした社会の状況にいるときほど、いろいろなものが見えなくなるからである。わたしや現地校の教師たちがそうであったように、子どもの今しか見えなくなっていた。今も大切だが、とりわけ EAL の子どもたちは複数言語環境という中で日々成長しているのだ。今のこの経験もかれらは刻々と未来へと紡いでいるということを見失ってはいけないのである。

現地校は、5月末から通常の対面授業へと戻った。未だ制限はあるものの、親子で少しずつ「日常」を取り戻しつつある。わたしたちがこれまであたりまえだと思ってきた日常実践は、こ

れから益々変容していくだろう。オンライン授業だからこそ、息子のように参加が難しいと感じる子どももいれば、逆に参加しやすい子どももいるだろう。COVID-19の影響下で、文明の利器に頼ったり、翻弄されたりしながら、急速に日常が変わっていく中、あえて複数言語環境で生きるわたしたちの「日常実践」を描いたのは、複数言語環境で生きるとはどういうことなのか、そこに生きる子どもたちをどのように支え、どんな「ことばの学び」をこれから創っていく必要があるのかを親としても教師としても、問いたかったからである。COVID-19の影響があろうとなかろうと見えてくるものとは何か。わたしたちが見落とし、見失いかけている原点がそこにはあるような気がしている。その原点に立ち返る時、「日常実践」はどんな様相を見せ、どんな「ことばの実践」へとつながっていくのだろうか。親として、教師として、今後の展開に期待せずにはいられない。



書評

「移動する子ども」が自ら語る半生

ナディ (2019). 『ふるさとして呼んでもいいですか——6歳で「移民」になった私の物語』 大月書店.

東 雅江*

© 2020. 移動する子どもフォーラム. <http://gsjal.jp/childforum/>

1. はじめに

著者のナディは6歳の時、両親と二人の弟とともにイランから来日した。1991年、イラン・イラク戦争が終わって3年後のことである。家族は、観光ビザで日本に入国し、超過滞在を経たのちに在留特別許可を得て現在も日本で暮らす。

ナディは、イランにルーツを持ち、日本で成長した「移動する子ども」である。本書は、ナディ本人が書いた、自身の半生の記録である。異文化への驚き、超過滞在という不安定な立場で日本で働く両親の姿、日本語を学び、学校に馴染み、独り立ちするまでの日々の生活や心の中、子どもの目で見た日本社会を、自分のことばで語る。

6章からなる本書は、来日する直前のイラン・イラク戦争の記憶に始まり、ほぼ時系列で構成されている。第1章から第4章までは来日してから小学校、中学校へ進み、高校合格を目指すまでの時期で、家族の歴史としては、超過滞在の状態から在留特別許可を得るまでの時期と重なる。第5章は11年ぶりに祖国イランに戻り逆カルチャーショックを受け、「アイデンティティの迷路」でもがきながらも自分なりの答えを見つけて日本で就職するまでの時期である。第6

* 上智大学言語教育研究センター非常勤講師 (Eメール: m-higashi-7n3@sophia.ac.jp)

章は、大人になったナディの語りである。2015年に結婚し、二人の子どもを育てるナディが、自分とイスラム教の距離感について考察したり、親になって、改めて自分の親世代の苦労や悩みに気づいたり、自分と同じ「異文化ルーツの子どもたちの未来」のために社会が何をすべきか提言したりしている。

本書は、誰もが気軽に読めるエッセイのスタイルをとっているが、次の三つの点においても価値があると思う。一つ目は、「移動する子ども」を理解する上で非常にわかりやすい「教科書」であるという点である。ナディがいかにことばを獲得し、学校などで、どのように異文化と向き合い、成長の過程でどのようにアイデンティティについて悩んだのか、具体的なエピソードとともに語られている。二つ目は、「社会啓発の書」であるという点である。「移民」の子どもとして体験した日本の「移民」政策の実態が生々しく語られ、その体験を読む人に提示することで、自分たちのような存在を理解してほしいと社会にアピールする書なのである。そして三つ目は、日本語教育学において、「移動する子ども」自身が書くことの意義を示唆する書であるという点である。これらの3点に着目しながら本書を読み解いていきたい。

2. ことば・異文化・アイデンティティ

家族で来日したナディに何が起こるのか。本書で多く語られているのは、ことばの問題や、文化や宗教の違いによって引き起こされる生活の中での「事件」などである。年少者日本語教育や異文化間教育の分野ではこういった問題は多く研究されているが、当事者が語る体験談は、その時々思考が細やかに描写されていて、興味深い。

例えば、6歳で日本に行くことが決まった時、ナディは「まるでテーマパークに行くようなワクワク感だけで、一抹の不安も感じていなかった」という。

当時のイランのテレビでは、「おしん」という昔の日本のドラマや、「水戸黄門」のアニメ (!), 「みなしごハッチ」などが放送されていました。それを欠かさず毎週見ていた私にとって、日本といえばそうしたテレビ番組のイメージでした。

「日本では、ハチがあんなふうに話したりするんだなあ」

と考えて、日本に行ったら私もハチを飼ってみたい……なんて思っていました。

(中略)

そして決定的なことと言えば、テレビの登場人物がみんなペルシャ語で会話しているのだから、日本でもペルシャ語が通じるものだと思いきっていました。6歳の知識なんて、そんなものですよ。(pp. 18-19)

ナディは「ちびまる子ちゃん」にあこがれていたというだけあって、その語り口にはユーモアがあって、深刻であるはずのエピソードを語る時でも、その文体は明るい。

ナディの学校生活は、小学3年生からスタートした（実際の年齢では4年生に該当していた）。初めての算数の授業が「謎の呪文」のように感じられたり、絵の具の赤と白を混ぜピンク色を作るということに衝撃を受けたりと、海外から日本の学校に編入した子どもが体験するエピソードが次々に紹介される。イスラム教徒であるため、給食で食べられないものがあり困ったり、体操着や水着も他の人と違うものを着てもいいか、先生に交渉したりもする。ナディが体験したことは、日本の小中学校で「移動する子ども」に接したことのある人ならば心当たりのあることも多いかもしれない。しかし、ナディの豊かな表現力によって、まるでドラマを見せられているかのように、新鮮に生き生きと情景が目には浮かんでくる。

そして、「移動する子ども」にとって避けて通れないのがアイデンティティの問題である。「アイデンティティの迷路で」と題した節に、「自分は何者なのか」という問いの答えを探す自分の葛藤について語っている。ナディは「6歳までしかいなかったのに、日本に居ながらにして完全なイラン人をめざしていた」が、ペルシャ語も読めない自分に自己嫌悪に陥ったという。高校生の時、11年ぶりにイランに帰ると、「疎外感をおぼえ」、「イラン人でも日本人でもない『中途半端な人』である自分」にますます悩み、その苦しみはイランに行ってから大学3年まで、実に5年も続いたという (pp.178-180)。迷路から抜けるきっかけとなったのは、自分と同じ多文化の背景を持つ友人、マヌエルの自己紹介を聞いたことであつた。

「モンゴル人に見えますが、日系アルゼンチン人です！ルーツは日本ですが、アルゼンチンのアイデンティティなんです」と言っていたのです。(中略)

マヌエルは、見た目と中身のギャップを気にしていないどころか、「自分」というひとりの人が、いくつもの要素を含んでいることを前向きに認めていたのです。

「イラン人らしさ」「日本人らしさ」という二つの枠のどちらかに自分を当てはめようとしていた自分のまちがいに気づきました。どちらかに100%当てはまることなん

て、ありえないのだとわかったのです。子どものころから CCS¹でいろいろなルーツの人たちに出会っていたのに、なぜいまだ気がつかなかったのかふしぎです。

この瞬間、私のアイデンティティ問題は終わりをづけました。

「イラン生まれで日本育ち、中身はほぼ日本人。これが私。イラン系の日本人なんだ」

そうとらえ直すことができ、一気に晴れ晴れした気持ちになりました。

(pp.190-191)

5年越しで迷路の答えを見つけた瞬間を書き留めた表現である。この記述からも、本書が単なる体験談ではなく、「移動する子ども」を理解するための良い「教科書」であるということがわかるのではないだろうか。

3. 「内なる国際化」を知っていますか

本書では、11年に渡って超過滞在状態で暮らした著者の体験が赤裸々に綴られており、読者に強く訴えかけてくる。日本が「移民」にどのような政策をとり、その実態はどうであったのか、子どもの「移民」の視点で語られる。

3. 1. 「現場の判断一つで将来の道を閉ざされてしまう」

まず、ナディたち子どもにとって辛かったのは、学校に行けないことであった。来日当初、ナディと二人の弟は、両親が働きに出ている日中、近所で目立たないように、息をひそめるようにして部屋の中で過ごしていた。学校に行けることになったきっかけは、ボランティアの日本語教室であった。その教室の日本語スピーチコンテストで「学校に行きたい」とアピールを続け、賛同した日本人が市役所などに働きかけた結果、入学が実現したのである。この年、1994年は、日本が国連の「子どもの権利に関する条約」²に批准した年でもある。この条約は、外国人の子どもも含むすべての子どもの教育についての権利を認めるとしたものである。しかしナディは、

1 「CCS 世界の子どもと手をつなぐ学生の会」外国に文化的ルーツをもつ子どもに会話や読み書き、学校の勉強のサポートをする学生主体の団体（本書 p. 123）

2 https://www.unicef.or.jp/about_unicef/about_rig_all.html

ビザがないため、小学校に入学できた後も、中学校に進学できるか、高校はどうかと、常に不安を抱えながら生活していた。実際、次のような現実もあったのである。

CCS で一緒だった友だちの中には、高校に受験の出願をしたところ、教頭先生が事務の人に、在留資格があるかどうかを確認してから受理するように言ったため、受験できなくなってしまったという子もいました。彼はとてもショックを受けていました。ビザがない外国人の子どもは、こんなふうに現場の判断一つで将来の道を閉ざされてしまうことがあります。 (p.153)

このように、子どもの学ぶ権利も、周囲の支援で叶えられたり、認められなかったりということが現実に行っているのである。

3. 2. 「不安とたたかう日々」

そして、超過滞在、いわゆる不法滞在で何より深刻なのは、いつ強制送還されるかわからない、「いつか突然、振り出しに戻される日がくる」(p. 146) という不安であったという。実際にナディの父親も警察に捕まったことがあった。お祈りの会の帰りに職務質問を受けた父親が警察官に付き添われて帰ってきた時の様子を次のように書いている。

とっさに私は、自分がはじめてもらった通知表を持ってきて、彼らに見せたのでした。

「K 小学校に通ってます！去年やっと入学できたんです。私たちは勉強してるんです。悪いことは何もしていません！」

今度はランドセルを持ってきて、

「これも見てください！」

と、見せました。弟にも教科書を持ってくるように言い、お母さんにはモハマの保育園の連絡帳や制服を持ってくるように言いました。それらを見せながら、

「お願いします。ほんとうに勉強してるんです。捕まえないでください！」

と、泣くことも忘れて言いました。警察官たちは黙ったまま私たちを見て、お父さんを放してくれました。 (p. 109)

当時ナディは家族の中で一番日本語が話せたのであろう。子どもなりの必死の行動が緊迫感をもって伝わってくる。

この不安な日々は、在留特別許可を獲得する高校1年の終わりまで続くのである。在留特別許可を得るためには、入国管理局（現出入国在留管理庁）に出頭し、審査を受けなければならない。本書に詳しい経緯が書かれているが、APFS という市民団体による「在留特別許可一斉行動」に参加し、申請したのである。その一斉行動は、1999年から2000年にかけて行われ、当時新聞などでも取り上げられた³。結果は、「第一次・第二次で出頭した10家族は、多くが不許可になり強制送還されてしまった」(p. 148) という。ナディの一家にとって、これはまさに、合法的に日本にいられるか、強制送還されるかの「イチかバチかの賭け」(p. 145) であった。

3. 3. 「隣人」である私を知ってほしい

私は、本書を「社会啓発の書」としても価値があると述べた。「在留資格って?」, 「日本に定住する外国人」というコラムも設けられ、日本の移民政策に関する解説もなされている。しかし、本書は決して堅苦しいものではない。平易な親しみやすい語り口の文章で、漢字には全てふりがなが振られている。「私の経験が、いつか日本のどこかで、性別や年齢、見た目、国籍などを超えて、誰かの役に立つことがあれば、それは私にとってこの上ない喜びです。」(p.218) と書かれている通り、本書は自分と同じような立場の、日本で暮らす外国人や、そのような外国人を「隣人」に持つ多くの日本人を読者に想定している。

ナディは、現在、小中学校や高校、大学やいろいろな団体などで、自分の生い立ちや体験を話すことがあるという。講演でよく語るのは「内なる国際化」というテーマである。

「『国際化』とは、海外からの観光客が日本に来ることや、日本人が外国に行くことだけでなく、日本に住む外国人や異文化ルーツの人がふえることでもあります。こうした国内ですすむ国際化を、私は『内なる国際化』と呼びます。私のような異文化ルーツの人は、それを体現しているのです。」 (pp. 205-206)

また、自分と同じ異文化ルーツの子どもを取り巻く環境についても次のように書く。

3 asian people's society HP より http://www.jca.apc.org/apfs/zaitoku/zai_keii_j.html

子どもの権利条約批准から25年がたった現在でも、異文化ルーツの子どもに配慮した法整備はほとんどありません。私自身は、地域の人や学校の先生、CCSのボランティア学生など、さまざまな人の支援に助けられてきましたが、25年たったいまも、相変わらずこの分野は教員の善意やボランティア頼みが現実のようです。(p. 213)

「社会啓発の書」と言ってしまうと、強くて堅い印象を与えてしまうが、本書は、ナディのよ
うな「隣人」を持つ多くの日本人に、「隣人」の現実を柔らかなことばで訴えているのである。

4. 「移動する子ども」自身が書くことの意義

「移動する子ども」自身による書は、これまでにあった。例えば、『台湾生まれ 日本語育ち』(温又柔, 2016)は、「移動する子ども」という記憶とその生き方についての自己エスノグラフィックな「学術的研究書」(川上, 2016)であると評された。また、『私の箱子』(一青妙, 2012)も、「幼少期より複数言語環境で成長した子どもの記録と記憶という点」, 「幼少期より複数環境で成長する子どものアイデンティティ構築を考える上で」 「極めて貴重な事例を提示している」点, 「『移動する子ども』の家族の歴史を提示している点」で学術的な意味がある(川上, 2012)とされている。

本書も、その流れを汲む「移動する子ども」自身による記憶とその生き方についての自己エスノグラフィーであると言える。本書では、日本でいかにことばを獲得し、異文化に向き合い、どのようにアイデンティティを築いていったのか、ナディ本人の記憶を元に記されている。書き始めたのは19歳の時で、その後完成まで15年かかったという。そのため、子どもの目から見た家族の生活と日本社会、自分自身の思考の記憶が鮮やかに描写されているだけでなく、19歳の時には書けなかったこと、成長してからわかった事実や、成長してからの心の変化についても語られているところが興味深い。

さらに、本書では、「異文化ルーツの子ども」であったナディが、本を書くことによって新たな気づきを得たということに言及している。以下に紹介したい。

日本に来てからの28年間で、壁という壁には当たりつくした！と自分で思っていました。この先もう大きい壁はないだろう、と。でもこの本を書いている最中にも、大

きな壁にぶつかりました。それは、自分の意思や要望が書けない、ということでした。
(中略)「日本に住まわせてもらっているのだから、外国人の権利や環境に関して、何かを主張したり要求したりする権利はない」と長らく無意識に思っていたのです。

でも、この本を書いている最中に、それがまちがっていると気がつきました。自分の思いや主張を言葉にすることは、この世界に生きる全ての人が人権として平等にもつ権利だと、はじめて気がついたからです。気づいた瞬間、胸の奥からこみあげるものがありました。

私の人権はイランに置いてきたもので、日本では黙っているべきだと思っていました。

でも、いまなら私はこう言えます。

私のふるさとは、日本です。この先も日本で暮らしていきます。 (pp.217-219)

ナディは、外国人である自分には、日本で自分の思いや主張を述べる権利はないと思っていた。しかし、本を書いている最中に、そうではないと気づく。重要なのは、書くという行為によって、「無意識」下にあった思いが顕在化し、新しい気づきにつながったという点である。すなわち、これが本人にとっての書くことの意義なのである。

また、あとがきには、ナディが本を書く決意をした瞬間について、次のように述べられている。

(前略) 依頼を受けた当時は、自分がなに人であるかを悩みもがいていた真っ最中でした。原稿を書いている最中は、ちょっとした身のまわりの環境や、世界情勢の変化で気持ちが揺らいでいました。書こうとしても、なかなか筆がすすみませんでした。

就職してからは、がむしゃらに働いていましたが、あるときから、無意識に過去が頭の中でよみがえり、涙を流すことがつづきました。小さかったころの私が、いろいろな思い出の場所から、いまの私を見ている光景が頭にうかぶのです。最初は人に話せませんでしたが、何か月かして、異文化ルーツの友人たちといるときに、このできごとのことを話しました。

「いまが幸せだから、きっと過去を思い出すんだよ」

と言われたとき、別の涙が流れ、それ以来、過去が頭によみがえることはなくなりま

した。そして、私が経験したことを、本にするべきだと自分で感じました。

(pp. 223-224)

このように、「移動する子ども」が自分自身の体験や思いを書くということは、社会に対するアピールになると同時に、書くという行為自体に、「移動する子ども」本人が自分自身を見つめ、理解し、その理解を更新していくという意義があるのである。

5. おわりに

著者ナディが望むように、本書は、ナディのような多文化の背景をもつ子どもたちとその家族、そして、そのような隣人をもつ多くの日本人に広く読んでもらえる書である。

そして、本書は、学術書ではないが、年少者日本語教育学の分野においても価値のある書である。たとえば、「移動する子ども」自身の語りによって、我々はナディのような子どもたちを深く理解することができる。また、書き手も、書くことによって新しい気づきが得られることなどが体験をもとに語られており、示唆に富んでいる。今後は、たとえば教育の現場でも、本書そのものをリソースとして取り入れていくといった実践の可能性なども考えられるのではないだろうか。

「移動する子ども」自身による記録や、小説など、幅広い分野での著作は、これからも増えていくであろう。そして、それらの著作が、日本の「内なる国際化」をさらに豊かに進めていくのではないかと期待している。

文献

川上郁雄 (2012). [書評]「移動する子ども」の壮大な家族史——一青妙 (2012)『私の箱子』講談社.『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』3, 121-127. http://www.gsjal.jp/childforum/journal_03.html

川上郁雄 (2016). [書評]我住在日語：わたしは日本語に住んでいます。——温又柔 (2016)『台湾生まれ 日本語育ち』白水社.『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』7, 59-69. http://www.gsjal.jp/childforum/journal_07.html

書評

わたしの「まなざし」への探究が教えてくれること

中野千野 (2020). 『複数言語環境で生きる子どものことば育て——「まなざし」に注目した実践』 早稲田大学出版部.

大川 裕司*

© 2020. 移動する子どもフォーラム. <http://gsjal.jp/childforum/>

1. はじめに

本書の目的は、「まなざし」の観点から複数言語環境で生きる子どもたちの日本語の学びの実践を考えることにあります。子どもの日本語教育に携わってきた著者自身を研究の対象におき、自己エスノグラフィーを用いて子どもや子どもの日本語教育に対する自らの「まなざし」を深く探究していきます。「まなざし」の様態、権力性、動態性、相互構築性など、その構造や変容、可能性が明らかにされていくとともに、実践者¹の「まなざし」の可視化や自己内省の重要性、日々の実践における「まなざし」論の活用例が紹介されており、子どもの日本語教育に関わる多くの実践者にとって示唆にとんだ内容であると言えるでしょう。

同時に、著者の徹底した自己内省の世界に触れるとき、子どもの日本語教育に関わる読者であるならば、自らの「まなざし」を振り返らずにはいられないのではないのでしょうか。

* SCECGS Redlands, Department of Languages (Eメール: yokawa@redlands.nsw.edu.au)

1 「日本語教師や調査・研究者、親など、子どものことばの教育に携わる者」(p.4)と定義されています。また、本書では、著者である中野氏自身を指すのに「わたし」、「実践者」、「筆者」などの複数の表記が状況に応じて用いられています。本書の執筆者である中野氏（「わたし」、「筆者」と、実践に関わると同時に自己エスノグラフィーにおいて分析の対象となる中野氏（「実践者」）など複数の「立場性」が併存するためです。本書評においては、読者の視点を優先し、中野氏と著者の2つの表記を文脈に応じて使用したいと思います。

一体自分はどのような「まなざし」を子どもたちに向けてきたのであろうか

かくいう私は、オーストラリア（豪州）のハイスクール²で日本語を教える教師です。私自身の職場での「日常」を少し振り返ってみると、（私を含め）同僚の外国語教師たち³の言説の中に「kids（子ども）」ということばが多く登場することに気がつきます。「その説明では子どもは理解できない」、「今日クラスでやったアクティビティ、子どもたち、気に入ってくれた」、「もうちょっと子どもに宿題をさせるようにしないとイケない」、「試験の結果が悪くてすごく落ち込んでいる子どももいた」、「その失敗から子どもたちも何かを学ばなければならない」など、「子ども」ということばが私たちの「毎日」に現れてきます。私たちのスタッフルームでは通常英語が使用されており、ここで私が日本語に訳している「kids」という英語が「子ども」という日本語と完全に一致するかどうかわかりませんが、日本語の「子ども」と同様の概念が豪州で言語教育を行う教師たちの間でも日常的に使用されています⁴。本来であれば「student（生徒）」という表現が適切であるとされる文脈で「子ども」ということばが入り込んでくるのです。

個人的な経験に基づいて言えば、生徒に対する親しみや驚き、苛立ちや動揺など、教師が多少感情的に生徒や実践について語るとき、「子ども」ということばが代用されるように思われます。そこには生徒に対する教師のある種の「まなざし」が見え隠れしているのではないのでしょうか。ハイスクールの生徒を「子ども」と束ねることで、幼さ、未熟さ、弱さが強調され、面倒をみる対象、指導・矯正の対象となります。逆に、教師は「大人」という概念でカテゴリー化され、その関係性の中で、面倒をみる者、指導・矯正を行う者であることがより明確にされます。そうした教師の意識（あるいは、無意識）が彼・彼女の実践やそれに関する意思決定と全く無関係にあるとは言い難いのではないのでしょうか。私自身の「毎日」を少し振り返ってみても、ある一定の「まなざし」が私と生徒の関係を貫いており、それを軸に教育実践が行われ

2 日本における中等教育の6年間に相当します。

3 私の勤務校では日本語の他に、スペイン語、フランス語、中国語、ラテン語を履修することができます。豪州では多くの州で中等教育での外国語学習が必修になっていますが、私の勤務校のあるニュー・サウス・ウェールズ州では、七年生から十年生（日本の中学一年生から高校一年生に相当）における100時間以上の外国語学習が必修とされています。

4 本書では、川上（2013, p. 36）を援用し、「子ども」を「幼少期より複数言語環境で成長する子ども」と定義しています。

ている可能性があることに気づかされるのです。

本書評では、「子ども」の日本語教育に携わる実践者の一人として、私自身の実践や教師としての毎日、これまでの経験を振り返りながら、本書における「まなざし」論の意義について考えてみたいと思います。

2. 本書の構成と概要

本書は、第1部と第2部から構成されています。第1部は「子どもの日本語教育における『まなざし』論」と題し、問題提起、先行研究、研究方法、分析、考察へと進み、『『まなざし』の観点から再考する子どもへの日本語教育実践の意義』を提示して、結びに至ります。第1部はいわば「まなざし」論の理論編です。これに対して、第2部は実践編であり、「まなざし」論を応用した2つの実践例が紹介されています。

まず、本書の中核概念である「まなざし」ですが、「見る・見られるという関係性のもとに、視線や態度、ことばなど、非言語・言語行動に現れる認識的枠組み」(p. 2)と定義されています。また、「まなざし」が「(個人の)先入観や価値観、世界観など、これまでの経験から形成され」るものであり、「人は異なる文化や言語を持つ人々と接する時、ことばをやりとりしながら、実は自らの経験や社会の慣習、歴史や言説などに基づいて相手や状況を認識しようとする」(p. 3)と説明されています。つまり、人と人とのやりとりという出来事が言語を媒介とした単なる情報の伝達や受容ではなく、各人が社会文化・歴史的に構築してきたある一定のものの見方を通して、お互いを位置づけ合う現象であると捉えられています。

人と人とのやりとりが「見る・見られる」という「まなざし」を軸に行われているとするならば、コミュニケーションを考える上で「まなざし」への視座は不可欠であると思われます。しかしながら、子どもの日本語教育においては、対象言語の習得の効率性や言語的十全参加ができるか否かなどの議論が先行し、その視点から子どもやかれらのことばの学びが捉えられてきたと著者は指摘します。学びの「主体」であるはずの子どもたちの「まなざし」は、言語教育学の大きな「まなざし」の中に吸収されてしまい、子どもたち一人ひとりの思いには光が届かないまま日々の実践が繰り返されている危険性があるわけです。

こうした「まなざし」への問いかけの根底には、フーコーの権力論に代表される批判的な視座があります。特にフーコーの「一望監視施設(パノプティコン)」の原理に基づき、「見る・

見られる」という関係性において、本来子どもからも「まなざされる」対象にある実践者がその専門性や経験などを後ろ盾に「強制権」をもって子どもたちを一方的にまなざす立場を取ることが指摘されています。一方、「まなざす『主体』」性を奪われてしまった子どもは、実践者を「見る」ことができず、その結果、実践者の「まなざし」の権力性に服従するしかないというのです。

実践者は、その組み込まれた階層序列による力関係のもとに存在するため、専門家としての自らの経験や知見にもとづき、その実践が子どもに有効であるとして実践を行使用する「強制権」を持つ。その「強制権」に対して、大人の管理下にある子どもの場合は、「留学生」や成人の学び手と違って、自らの意思でやめたり、ほかの選択肢を選んだりといったことができない。そこに圧倒的に不均衡な力関係が存在し、子どももまなざす「主体」であるにもかかわらず、そのことは見ようとしなないという「まなざし」の不均衡が発現するのである。(p. 213)

ここで、著者が実践者もまた階層序列による力関係に組み込まれた存在であると認識していることにも目を向けるべきでしょう。つまり、実践者は序列的システムの一部として機能しているため、自らの「まなざし」には気づきにくいという構造的な宿命にあるのです。ここに、実践者自身が自らの「まなざし」に意識的になり、それを可視化、「客体」化していく重要性が問われてくるのです。

本書において、まず、「客体」化の対象とされるのは、著者である中野氏自身の「まなざし」です。研究方法として、自己エスノグラフィーを用い、「(著者)自身の経験を再帰的に振り返り、そこにたち現れる『まなざし』を文化的・社会的文脈の側面から捉えてい」(p. 45) きます。自己エスノグラフィーは、人類学、社会学、教育学など、幅広い分野で用いられる手法ですが、本書で指摘されているように、知を人間から独立した存在とする伝統的な社会科学的枠組みとは一線を画し、知を人間の活動や価値観との関わりの中での構築物と見なしています。それゆえに、知を構築する研究者（本書では、中野氏）自身の「まなざし」に迫る必要性が出てくるのです。また、中野氏は、自身の「まなざし」の様態や変容を明らかにするのみならず、その「まなざし」の形成過程が子どもの日本語教育という言説や自らが生きるより大きな文脈とどのように関わっているのかという社会文化的な分析も行っています。

分析データは、中野氏が2009年から2014年に至るまでに執筆した以下の3本の論文（分析論文①、分析論文②、分析論文③）です。

分析論文① 中野千野（2009）『『周辺化』された子ども達から見てきた言語習得支援の課題——ある日系ブラジル人女性の『語り』を中心に』『2008年名古屋研究大会多言語社会研究会年報』5, 93-115頁。

分析論文② 中野千野（2013）『複数言語環境で成長する子どもの『複数言語性』を考える——ある海外定住児童への『まなざし』から』『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』4, 21-42頁。

分析論文③ 中野千野（2014）『言語教育におけるライフストーリー研究の意義とは何か——複数言語環境で成長する子どもを巡る『まなざし』に着目して』『リテラシーズ』14, 85-101頁。

分析の各章（第5章、第6章、第7章）は、上記3つの論文の中で立ち現れる「まなざし」を現在（本書執筆当時の2015年）の著者が分析するという形式を採用しています。各論文が原文のまま再掲され、その横に現在の著者の分析が施されるという重層的な構造です。通常過去の著作を分析の対象に使用する場合には、該当箇所のみを引用するという手法が取られることが多いと思いますが、自身の全体を包み隠さず曝け出すことで真に批判的な分析が可能となるだけでなく、データ自体が読者にも開かれたより対話的で、知の相互構築的な場としても機能しているのではないかと考えられます。

それぞれの分析論文が「実践者（各論文執筆時の中野氏）の『まなざし』」, 「研究協力者の『まなざし』」, 地域や社会などの「社会の『まなざし』」, 親を含む「教育者の『まなざし』」などの複数の「まなざし」によって貫かれていることも興味深いのですが、分析の主たる対象は、あくまで（各論文執筆当時の）中野氏の「まなざし」です。まず、分析論文①においては、いわゆる「日系ブラジル移民」であった研究協力者（さゆりさん）へのライフストーリー研究の中で、さゆりさんや同じような境遇にいる子どもたちの視点からことばの教育の重要性を議論しつつも、「カテゴリー化」, 「『客体』化」, 「二元的な『まなざし』」などを通して、「まなざす『主体』」として一貫して立ち振る舞い、かれらを対象化していった中野氏の「まなざし」が明らかにされます。また、（2009年当時の）中野氏が自らの「まなざし」の権力性に気づくことなく論考を構築していった背景には、当時の日本語教育に関する言説やそれを取り巻く社会の自明視された「まなざし」があり、自らがその「まなざし」と一体化していたことを分析しています。

続く分析論文②では、北米在住で日本人の父親を持つL君との日本語の学びの実践を通して、中野氏の「まなざし」が変容していったことが明らかにされます。すなわち、ことばの学びや中野氏に対するL君の「まなざし」に触れ、L君が「まなざす『主体』」であると同時に、中野氏もL君から「まなざされる『客体』」であることに中野氏が気づき始めるのです。しかしながら、分析によって明らかにされるように、(2013年当時の)中野氏は、L君が日本語の学びを通して彼自身の「まなざし」を形成していったことに気がつきつつも、それが中野氏の「まなざし」に影響され、その関係性の中で構築されていったという理解には至らなかったとしています。

「対話的構築主義」の観点からインタビューを「文化的営為の場」(桜井, 2002, p.31)として捉えた分析論文③においては、分析論文①で登場したさゆりさんと中野氏との間に相互に「まなざし」が形成されていたことが明らかにされます。そして、さゆりさんを「まなざされる『客体』」として終始一貫して描いていた分析論文①とは異なり、両者を「まなざす『主体』」として捉え、中野氏の「まなざし」がさゆりさんの「まなざし」を変容させ、さゆりさんの語り方を変え、それに中野氏が応じることで、中野氏自身の「まなざし」も変容していくという「まなざし」の動態性、「まなざし」の相互構築性を捉えていたと分析します。こうして、中野氏自身の「まなざし」を批判的に分析していくことで、その「まなざし」が自らを取り巻く社会文化的な要因や、さゆりさんやL君、実践に関わる様々な人たちとの関係性に影響されつつ、対象化する「まなざし」(分析論文①)から「客体」化する「まなざし」(分析論文②)、そして、相互主体の「まなざし」(分析論文③)へと変容していった過程が明らかにされていきます。

3. 「まなざし」論の意義

続く第8章の考察に加え、「『まなざし』の観点から再考する子どもへの日本語教育実践の意義」と題された第9章では、教育の実践における「まなざし」論の意義が議論されていきます。本節では、豪州のハイスクールで日本語を教える私自身の経験や文脈に言及しながら「まなざし」論の重要性について考えてみたいと思います。

まずは、やはり自らの「まなざし」に自覚的になり、それを「客体」化する視座を提示している点にあると考えられます。本書を読み思うのは、実践者が「何のために」、「だれのために」実践を行おうとしているのかということを真に省みる重要性です。「教師」として、日本語教育

の「専門家」としてL君の状況や必要性に応じて実践を組み立てようとした2013年の中野氏の「まなざし」、さゆりさんと同じような境遇にある子どもたちのエンパワメントを願って論考を組み立てた2009年の中野氏の「まなざし」は、確かに子どもたちのことを想った「まなざし」であると言えると思います。しかしながら、これらが「教師」や「専門家」、「研究者」という概念によって誘発される権力性に裏づけられた「まなざし」であることを忘れてはならないでしょう。本書で指摘されるように、実践者は階層序列による力関係に組み込まれた存在であり、子どもたちの「まなざし」に気がつきにくいという構造的な宿命にあります。であるならば、なおさらのこと、実践者は自身の視線や態度、ことばの端々に現れる権力性に常に自覚的であること、そして、自らの「まなざし」を十分に内省する（内省し続けていく）ことが必須であると考えられます。

著者は、また、自身が関わってきた社会的・教育学的文脈と自らの「まなざし」との関係性を明らかにしています。社会の中で日々実践を行う実践者として、世の中に流通する様々な「まなざし」を批判的に捉えておく必要があると考えられます。私が実践を行う豪州の中等教育における日本語教育は、「学校教育」という文脈の中で議論されることが多く、政治や経済、国際関係などの影響を色濃く受けます。国としてどのような教育を目指すのか、その中で外国語教育の役割とは何なのかという議論がしばしばなされるのです。新しい外国語教育の理念やそれに応じたカリキュラムを目指すもの、何が「21世紀的」で、変わり続ける世界の中で外国語教師は何をするべきなのか、豪州における外国語教育の意義とは何なのか、外国語教育はこの国に何をもたらすのかなど、多くの議論がなされ、その成果は教師の間でも共有されていきます。このような「大きな」理念的「まなざし」を打ち立てることは、外国語教育の方向性をより具体的に示し、その発展に貢献すると考えられる一方で、「大人たち」が熱く議論し、より明確な理念が打ち立てられ、共有されていけばいくほど、本来「まなざす『主体』」である子どもたちの思いが置き去りにされていってしまうのではないかと不安になることがあるのです。私たちが「何のための日本語教育なのか？」について熱の入った議論をするとき、理念の構築に夢中になるとき、私たちの「まなざし」は、子どもたちの「まなざし」を捉えているのでしょうか。「まなざし」への視座は、「実践者の想い」を冷静に、そして、批判的に捉え、子どものことばの学びのあるべき姿について考えるときの一つの道標になってくれるのではないのでしょうか。

また、自己エスノグラフィーを用い、自らの「まなざし」を「客体」化する方法を具体的に示している点も多くの実践者にとって参考になるのではないかと思います。これは、特に「教

師の成長」という観点から重要であると言えるのではないのでしょうか。豪州の学校教育の文脈でも教員養成の必要性が声高に叫ばれ、教育省や教師会、各学校などによって、多くの教師研修の機会が設けられています。2011年には教師査定の基準が州の隔たりを超えて統一されましたが、その中で一定時間以上の教師研修への参加が義務づけられています。これらの教師研修の多くは、教師査定の項目に従って、担当する科目やカリキュラムに関する知識、教授法、学習スタイル、評価方法など、教師の専門性を高めることを目指したものであると言えます。もちろん、時代の変化に応じた教育を行う上で、新しい知識や技術の習得は重要であると思われます。しかしながら、本書で指摘されているように、実践者の専門性がその「まなざし」の権力性を高め、学びの「主体」者の「まなざし」を覆い隠すことにもなってしまうのではないかと思います。研修や査定を通して知識や技術の更新のみに終始するのではなく、「まなざし」を軸に自身と真摯に向き合い、自らの「まなざし」を「客体」化し、それと批判的に対話し続けていくことを通して実践を考え、変容していくという教師の成長のあり方も重要であると言えるのではないのでしょうか。

その自身の「まなざし」を問うために、著者は、対象化する自己である「対他存在」(サルトル, 2007 [1943])としての自己が必要であると指摘しています。自己をまなざすための鏡のような対他的な「わたし」です。中野氏にとってその鏡は自身の過去の著作にありました。そして、その「わたし」と徹底的に向き合うことで、自らの「まなざし」の様態や変容の理解に至ります。中野氏は、その鏡(媒体)は論文に限らず、日記やブログ、実践報告書でも良いとしています。ソートシャルメディアというような新しい媒体でも良いのかもしれませんが、場合によっては、「書く」という行為を超えて、音声による記録も有効であるのではないのでしょうか。このような媒体であれば、多くの実践者が容易に得ることができ、自らの「まなざし」の理解に積極的に取り組んでいけるのではないかと思います。

しかしながら、本書を読み進める中で、実践者を巡る権力性についてより批判的に捉えておく必要があるのではないかと思います。確かに、実践者は子どもと実践という場で対峙する際、両者の間に不均衡な「まなざし」が発生しやすいということを十分に認識しておく必要があるでしょう。子どもたちは、パノプティコンに配置された看守の姿を見ることを許されないうばかりか、そのパノプティコン自体を自己の「まなざし」の中に内在化していく恐れがあるのです。しかしながら、同時に、実践者にとっての「まなざし」的な関係は、かれらと子どもたちの間のみに起きているのだろうかという疑問が湧いてくるのです。

私が日々の実践の中で感じるのは、学校教育という場が子どものことばの学びに関わる多くの人々の異なる理念や関心、期待や希望、あるいは、それぞれの機関の定める基準や規則、種々の法的枠組みや縛りによって形作られているという「現実」です。本書でも中野氏を取り巻く教育的・社会的文脈が分析され、それらが中野氏の「まなざし」に内在化していたことが明らかにされていますが、それらの文脈に権力性はないのでしょうか。シラバスにおける理念、それぞれの教師が基準に沿って教育を行なっているかを査察する教育省、教師査定の基準、各学校の方針、「教師」として適切な教育的言説（を使用することを求められること）、社会の「教師」に対する期待、そして、保護者の子どもの学びに対する希望など、複数の「まなざし」が学校教育における実践を貫いています。実践という場を複数の利害的な「まなざし」が形成する権力の磁場であると考えれば、実践者の「まなざし」のみならず、その実践を包囲する複数の「まなざし」の権力性を捉えていく必要があると思うのです。

フーコーは、権力を「無数の力関係」（フーコー、1986 [1976]）と捉えています。権力を振るうのは特定の個人ではなく、権力は諸関係の中で発動する作用であると考えられます。その意味において、「大人」と「子ども」、「教師」と「生徒」、「研究者」と「研究協力者」などの諸関係の間に発生する「まなざし」の不均衡に着目することは重要であると言えます。しかしながら、子どもとの関係の中に発動する権力的な「まなざし」の「客体」化に勤しむだけでなく、自らの実践の場を貫く無数の「まなざし」の存在とその諸関係によって発動する力の作用にも目を向けていく必要があるのではないかと思います。そうでなければ、どう現実的に、具体的に実践を変容していくのかが見えないまま終わってしまうような気がするのです。「まなざし」を軸に実践を考えるのであれば、実践の場を貫く複数の「まなざし」をしっかりと捉え、それらが発動する権力作用を分析した上で、対抗点を見出し、その力点に働きかけるなど、戦略的に「まなざし」と交渉していくことで、一步步、より具体的に実践を変容させていくことが可能になるのではないのでしょうか。

4. おわりに

私のみならず、中野氏の自己内省の世界に触れ、自ずと自身の「まなざし」を振り返る読者も多いのではないかと思います。もちろん、それぞれの読者が携わる実践の文脈は、それぞれに特有の「状況」や「事情」があることと思います。しかしながら、「わたし」の「まなざし」

に意識的になり、「客体」化を試みるというプロセスは、子どものことばの学びの意義を考える上で、多くの実践者に共通した大切な問いを提示してくれるのではないかと思います。たとえば、「私が実践者として良かれと思って行なっている（行なってきた）教育は、本当に子どもたちのためである（あった）と言えるのだろうか」、「日々対峙する子どもたちの『まなざし』にどの程度気づけているのか」、「私の『まなざし』の中に子どもたちの『まなざし』は映っているのだろうか」、「実践の中にその『まなざし』は反映されているのか」、「子どもたちは、私やことばの学びをどう『まなざしている』のだろうか」、「子どもたちの目を見ているようで、私の『まなざし』は、他の『大人たち』の『まなざし』でいっぱいであるのだろうか」、「これからどのような新しい『まなざし』を子どもたちと一緒に創造していくことができるのだろうか」などは根本的な問いであり、私たち実践者の「まなざし」への探求の始まりとも言えるのかもしれません。

同時に、その探求がいかに有意義な内省的プロセスであると分かったとしても、これまで気がつかずにいた（気がつかないようにしていた？）自らの「まなざし」と対峙し、それを開示し、批判をしていくという試みは、必ずしも容易なプロセスではなく、居心地の悪さを感じたり、時に不安にかられ、場合によっては、痛みを伴うものなのかもしれません。しかしながら、私が本書を読み、自らの「まなざし」への探求の重要性を強く心に思うのは、本書で展開される「まなざし」論の理論的枠組みの理解によるものだけでなく、自身の「まなざし」と徹底的に、そして、真摯に向き合い、「まなざし」を通して子どもたちのことばの教育のあり方を変容させていこうとする中野氏の深い想いを本書の至るところで感じるからではないかとも思うのです。

文献

- 川上郁雄（2013）.「移動する子ども」学へ向けた視座——移民の子どもはどのように語られてきたか. 川上郁雄（編）『「移動する子ども」という記憶と力——ことばとアイデンティティ』（pp. 1-42）くろしお出版.
- 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.
- サルトル, J-P.（2007）. 松浪信三郎（訳）『存在と無——現象学的存在論の試み（I・II・III）』ちくま学芸文庫.（Sartre, J-P.（1943）. *L'être et le néant - Essai d'ontologie phénoménologique*, Paris: Gallimard.）

フーコー, M. (1986). 渡辺守章 (訳) 『知への意志 性の歴史 I』新潮社. (Foucault, M. (1976).

La volonté de savoir: Histoire de la sexualité, Volume 1. Paris: Gallimard.)

書評

岩城けいの世界を読む

『ジャパン・トリップ』（角川書店，2017），『^{マット}Matt』（集英社，2018）

川上 郁雄*

© 2020. 移動する子どもフォーラム. <http://gsjal.jp/childforum/>

1. 『ジャパン・トリップ』

岩城けい氏のこの作品は2017年に単行本として発表された。その後，2020年に文庫版が出版された。文庫版の帯には，「「半分日本人ってなんだよ，それ？」日本人の母を持つオーストラリアの小学生・ショーン，7日間のニッポン大冒険！」と書いてある¹。

この文庫版で「解説」を書いている北村浩子氏はこの作品について，次のように紹介する。

この『ジャパン・トリップ』は，メルボルンの小中一貫校，ローランド・ベイ・グラマー・スクールに通う子どもたちが，日本と日本語を体験する物語だ。

（「解説」p.278）

北村氏が「日本と日本語を体験する物語」とまとめるのは，彼女が「ライター，日本語教師」という職業と経験があるからであろう。

この物語は，この学校の子どもたちが姉妹校協定を結ぶ大阪の^{りょうせい}綾青学院を訪問し，ホームステイや京都観光などをする旅程の保護者向け説明会のシーンから始まる。この説明会で引率教員の一人として，その学校で日本語を教えるコータ・ヤマナカが紹介される。そのあと，物語

* 早稲田大学大学院日本語教育研究科（Eメール：kawakami@waseda.jp）

1 ここで使用したのは『ジャパン・トリップ』（角川文庫，2020）。ページ数は，この文庫版による。

のセッティングを示す「My トリップ」、日本の旅を詳細に描く「My オカーチャン」「My トモダチ」「My ホームタウン」と展開していく。文庫版には、「I Love You」と「ひとりごと」という二つの掌編もついている。

「解説」を書いている北村氏は、この作品だけではなく、「岩城作品を読むと、いつも「言葉と人」について考えずにはいられなくなる」（「解説」p. 278）と記している。私は北村氏の読み方や意見を否定するものではない。そもそも小説の読み方は人それぞれでいいのである。そのことを踏まえた上で、北村氏の解説を交えながら、私の捉え方を述べてみたい。

2. 移動する子どもたち

この物語の二つ目のエピソード「My オカーチャン」は、12歳のショーンが中心である。ショーンが日本でホームステイした宮本家で経験するさまざまな「異文化体験」の事柄が出てくる。ホームステイ先のホストマザー、茉莉と過ごしながら、母親のいない家庭で育ったショーンが自分を育ててくれた祖母（ナン：おばあちゃん）を思い出す。このことを、北村氏は次のように述べる。

ナンへの感謝の気持ちから、ショーンは日本へ来たかった一番の理由を口にはしない。しかしナンは気付いている。気付いていることをショーンは知っている。この、祖母と孫の関係がいとおしくせつない。日本に慣れてきた滞在三日目、「理由」をめぐる葛藤^{かつとう}に背中を押され、ショーンは自分でも思いがけないことをしてしまうのだが、抱きしめてくれる茉莉の全身から放たれる優しさに向けて彼が発した言葉が「オカーチャン」であることに胸がしめつけられる。ずっと抱えてきた小さな空洞に、すっぽりと温かく収まる「オカーチャン」。「日本語の」「オカーチャン」であることに、大きな意味があるのだ。（「解説」p. 280）

さらに、北村氏は次のように綴る。

初日の「アリガトウ」は、大阪を離れる日に「アリガトウ、ゴザイマス」になる。ゴザイマス、には三日間分のショーンの気持ちがこめられている。相手の言葉で伝え

ると渡せる気持ちは何倍にもなることを、彼はこの「トリップ」で知ったに違いない。
（「解説」 p. 281）

ここで北村氏は、2つ目のエピソードで自身が読者として心が動かされた部分を説明している。確かに、多くの読者は川村氏と同じ感動を覚えるであろうし、私も同じように感じた。ただ、北村氏はこれからこの作品を読む人に「タネ明かし」をしないでおこうという配慮があるのか、ショーンの「日本に来たかった一番の理由」について何も言及していない。

オーストラリアの親元から日本にやって来て、ホームシックになった少年が、ホームステイした先のホスト・マザーに自分の母親像を重ね、「オカーチャン」と日本語で呼んだという訳ではない。著者の岩城氏は、ショーンの「日本に来たかった一番の理由」について、次のように丁寧に描いている。

まず、日本に来てから、ホスト校の女子生徒からショーンは「ショーンって、もしかして、まっぷたつ？」と聞かれる。ショーンは実は、オーストラリア人の父と日本人の母のもと、オーストラリアで生まれたのである。だから、ショーンが3歳まで日本語を話していたと、祖母は言う。ところが、ショーンが6歳になった頃には、もう母親はいなかった。母親は突然、子どもを置いて日本に帰ったという。父親はパイロットとして留守がちだったため、ショーンは祖母に育てられた。今回の「ジャパン・トリップ」の話を聞いた時、ショーンは、「胸の中がだんだん、火事みたいに熱く」なった。なぜなら、ショーンの母は今、キョートに住んでいると祖母から聞いていたからである。

しかし、ショーンはすぐに「ジャパン・トリップ」に参加したいとは言い出せない。岩城氏は、ショーンの気持ちを次のように綴る。

「ジャパン・トリップ」に参加したいだなんて、とても言い出せないって思っていた。ジャパン、って聞いただけで、ナンもおれも、たぶん父さんも、胸のやわらかいところがピンで刺されたみたいにピクンってなる。キョートなんて、ピンでピクン、じゃなくて、ナイフでグサリだ。でも、キョートに行けるって聞いたとたん、どうしても行きたくなった。キョートじゃなきゃ、おれは来なかった。
(p. 92)

ショーンは自分自身についても考える。

おまえは半分日本人だ、って父さんは言うけど、半分日本人ってなんだよ、それ？
自分だって、半分アイルランド人で半分ドイツ人じゃないか。でも、（中略）おれも、
オーストラリアに生まれてよかったってマジ思う。おれだって、もちろんオージーだ。
親がオージーじゃなくても、オーストラリアで生まれて育ったら、みんなオージー
だ。 (p. 96)

さらに、ショーンの母親について、祖母の思いが記述されている。

ナンはこうも言っていたんだ。一度だけ、あの人がおまえに会いに来たことがある。
おまえは覚えていないだろうが、おまえは母親に駆け寄って行った。でも、あの人が
おまえの手をひいて、連れ去ろうとするのを、父さんが追い払ってしまった。たった
数時間だけでいい、ふたりで過ごさせてほしい、これが最後だから、とあの人は泣い
ただけどね、おまえの父さんは許さなかった。（中略）海の向こうがどれほど遠いも
のか。海の向こうに残してきたものが、どれほど大切か、忘れられないか。覚えてい
るって、つらいこと。忘れてしまいたいと思えば思うほど、思い出したくないことば
かり思い出して、つらくなってくる。 (p. 99)

ここに、オーストラリア生まれの、学校で日本語を学ぶ子どもが単に「日本語と日本を体験
する物語」とは言えない何か、あるいは、単なる国際離婚に巻き込まれた子どもの悲話とも言
えない何かがある。この背景には、ショーンの両親が国境を越えて出会い、一時期共に暮らし、
そして離別し、再び国境を越えて子どもに再会し、しばらくして今度は子どもが国境を越える
という「移動」の視点がある。

3. 移動とことば

北村氏の「解説」に戻ろう。北村氏は次のエピソード、「My トモダチ」に描かれるハイリー、
キーラ、シャンテル、ユイカなどショーン以外の子どもたちの出来事を説明しながら、次のよ
うにまとめる。

キーラとの仲直りを経て、ハイリーは心でユイカにそう語りかける。「すっごく楽しい」のは、話したいという想いと言葉を受け止めてくれる相手がいるから、そして自分も受け止める側になれるから。「トリップ」で九人は、ハイリーが得たようにそれぞれの実感と喜びを手にしたことだろう。帰国時の大きな笑顔がその証拠だ。

(「解説」, pp. 281-282)

確かにこのエピソードに登場する人たちの「実感と喜び」は、北村氏の言う通りだろう。しかし、私には、そのような出来事が起こるセッティングにこそ意味があるように思える。たとえば、大阪にいるユイカはその前年にオーストラリアでハイリーの家ホームステイしている。今度は、ハイリーがユイカの家ホームステイしている。ユイカはハイリーに英語でメールを送るほど、英語が得意だ。ユイカの両親はアメリカ留学中に知り合い、結婚した。だから、娘のユイカには高校留学させ、そのまま海外の大学に進学させたいと思う。英語に興味があるだけのユイカにハイリーは苛立つ。日本語を学びたいと思って日本に来たのに、ユイカが英語ばかり使うので、ハイリーは日本語を使う場面がないのが不満であった。

同様にホスト側のミサキは、前年にオーストラリアへ行った際に、キーラの家ホームステイした。だから、今度、キーラがミサキの家ホームステイすることになって、日本にいるミサキがキーラにスカイプをして来た。二人とも、英語もニホンゴも片言しか話せなかったが、胸がいっぱいになったという。

シャンテルは、フランス人の母とオーストラリア人の父のもと、フランスで生まれた。小さい時、父の国、オーストラリアに移住した。今でも、家では母親とフランス語で話す。クリスマスごとに、フランスに帰り、フランス語を使うので、フランス語を忘れる心配はないという。一方、ハイリーの祖父はオランダ人でオランダ語がペラペラという。孫のハイリーは、英語とニホンゴを話す、次のように思う。

ひとつの言葉ばかりを使っていると、もうひとつはどうしているかなって思う。留守番をしているもうひとつの言葉が気になって仕方なくなる。元気かな、寂しがっていないかな、大丈夫かな、って。だって、言葉って使わないとしなびる。ちゃんと世話しないと、元気なくなっちゃう。あんなに特訓してきたけれど、わたしが毎日使うのはやっぱり英語で、ニホンゴには留守番ばかりさせている。だけど、わたし、ニ

ホンゴのこと、絶対に忘れていない。それよりも、ニホンゴの方がわたしのこと忘れちゃわないかなって、心配。(p. 211)

引率教員の一人、コータ・ヤマナカこと、山中光太郎にとっても、京都は特別な場所だった。光太郎は、瀬戸内海の町から京都の大学へ進学した頃、京都生まれの彼女に会う。大学を出て、会社に就職する。しかし、しばらくして会社を辞め、ワーキングホリデーで渡豪する。そんな光太郎を、半年後に彼女は追いかけて渡豪する。光太郎は、オーストラリアで日本語教師になるために大学に入り、教員免許を取ることを目指す。彼女は、日本食レストランで働いて、生活費を稼ぐ。光太郎が卒業したら、籍を入れる予定だった。しかし、彼女は、「お母ちゃんが倒れはった」という知らせで、帰国した。光太郎も帰国し、説得するも、「たったひとりの女に振り回されるようなあかんたれ、うち、知らんえ」と彼女は去って行った。

4. 「移動とことば」は続く

再び、北村氏の「解説」に戻ろう。北村氏は、この光太郎に触れて、「心を込めて日本語を教えつつ、言葉は万能ではないと認識している人物であることがこの小説に厚みを与えている。」(「解説」p. 282)と述べている。

そのような見方があっていいだろう。しかし私は、前節で述べた子どもたちの心情や子どもたちの間に起こるさまざまな出来事が、リアリティを持って構築される仕掛けにこそ、注目したいと思う。それは、「移動とことば」というテーマである。

北村氏は、文庫版に収められた掌編「ひとりごと」で光太郎が口にする安西冬衛の一行詩、「てふてふが一匹韃靼^{だつたん}海峡を渡って行った」について、「日本から海を渡り、オーストラリアにやって来て十年。過去の恋を上書きできそうな気配もある。光太郎の「^{トリップ}旅」は、これからも続く。」(「解説」pp. 282-283)と述べている。私は、むしろ、ここに「移動する人々」の歴史のイメージを見る。過去から現在まで、多くの人々が海を渡り、そこで新たな人々に出会い、複数の言語の中で暮らしていたのであろう。その時は、ハイリーが述べたように、自分の中にある「ことば」の混ざり具合についても思ったはずだ。ユイカの両親やシャンテルの両親、ハイリーの家族がそうであったように、「移動とことば」の世界は昔からあり、今も続いているのである。

5. 『Matt』^{マット}

最後に、『Matt』（2018）を検討してみよう。これは、『Masato』（2014）の続編である。単行本の帯には、次のように紹介されている²。

オーストラリアに移住してはや5年。安藤真人は、現地の名門校、ワトソン・カレッジの10年生になっていた。Matt（マット・A）として学校に馴染み、演劇に打ち込み、言語の壁も異文化での混乱も、乗り越えられるように思えた。しかし、同じMattを名乗る転校生、マシュー・ウッドフォード（マット・W）がやってきたことで、真人——マット・A——は、自らの“アイデンティティ”と向き合うことになる。

さらに、

「だったら、なにから自由になれないの？」

人種が、言語が、国が、血縁が、歴史が、17歳の少年の心と体を離さない。オーストラリアに生きる二人のマット。模索する自らのアイデンティティ。

また、「少年たちの心を切り裂き、また、成長へと導くものとは。世界の広さを痛感させる青春小説」とも書かれている。

物語はハイスクールの10年生になった真人の1年間が学期ごとに描かれている。TERM1（一学期）、TERM2（二学期）、TERM3（三学期）、TERM4（四学期）、Summer Holiday（夏期休暇）と続く。

『Matt』（2018）のTERM1（一学期）は次のシーンから始まる。

「そっち、いま何時？」

六時っておれは答えた。図書館で「ホームワーク・クラブ」に出て宿題をすませて帰ったら、この時間になった。東京は四時のはず。なんでこんな時間にもう家にいる

2 本書, pp. 136-144。

んだよって訊くと、今日は昼から講義さぼっちゃった、とか言う。そんなんで大丈夫なのかよ、っておれが口を尖らせると、べつに一、あー、もう二月？ 就活、うざいー、って姉貴は唸った。^{うな}

(p. 8)

『Masato』(2014)では、真人の姉は東京の高校へ通うために帰国した。その姉は今、東京で短大に通っている。母親も東京。オーストラリアには真人と父がいる。つまり、家族が二つに分かれて暮らしている。なので、次のシーンは、こうだ。

前だったら、スカイプしてくるっていったら必ず母さんだった。しょっちゅう、おれに何食べてるの、学校はどう、ちゃんと生活できてるの、とか訊いてきて、父さんとも喋ってた。でも最近になって、病院でフルタイムで働いて帰りが遅いし、時差があるし(中略)、こっちとタイミングあわないって言い出した。で、かわりにって言ったらなんだけど、姉貴がときどきスカイプしてくるようになった。(p. 8)

このように家族が日本とオーストラリアで暮らし、テクノロジーで瞬時につながる「モバイル・ライブズ」として描かれ、その中で、登場人物が生き生きと動き出すのである。上の場面は次のようにスカイプ越しに進んでいく。

今夜はなにを作るの、って姉貴が大声出しているのがきこえた。「^{オムレット}Omelette」っておれが大声でこたえと、もお、またあ、英語使うんだからー、カンジワルイー、オムレツのことでしょー、ってブツクサ言ってる。カンジワルくて悪かったな、ここでは「Omelette」は「Omelette」なんだよ、そっちこそ、英語をいちいちキモいニホンゴに直すな、一応英文科なんだろう、って言いかけてやめる。言ったってどうせわかりっこない。

(p. 11)

父親は会社の海外転勤でオーストラリアに来たのだが、今はその会社を辞めて、自分で中古車を輸入するビジネスを始めていた。しかし、そのビジネスもうまくいかない。夜遅く帰宅して酒を飲む父親と真人の会話がある。

「真人、おまえは英語もうまいし、小学生のころからこっちにいるんだから、不自由ないだろう」とか言う。英語喋れて子どもの頃からこっちにいても、あんたが考えているほどラクじゃねえんだよ。 (p. 13)

著者の岩城氏は、父親の気持ちにも、子どもの気持ちにも寄り添っている。物語はさらに展開する。ハイスクールで、真人は演劇のクラスを受講する。そこで、クイーンズランド州のダーウィンから引っ越して来た転校生、マシュー・ウッドフォードに会う。この Matt・W は真人 (Matt・A) に敵愾心を抱き、「うぜえんだよ、ジャップ!」、「おれのじいさん、ジャップに人生台無しにされたんだ!」と言う。第二次世界大戦で、日本軍がダーウィンを空爆した史実がこの背景にある。

「おまえらジャップはな、だまし討ちみたいな汚ねえやり方で、おれたちの町をメチャメチャにしやがったんだ! おれのじいさん、いまじゃ、朝メシに何を食べたかも忘れるけどな、おまえらのやったことは未だに全部覚えてるんだ!」 (p. 54)

真人はオーストラリアの歴史を知らなかった。だから、思う。

マット・W のやつ、うるせえんだよ! あいつのことだから、これ、ぜんぶ、このおれが、やったんだって言いたいんだろ? たのむからジャップとおれを一緒にしないでくれよ! おれがやったんじゃない、おれがやったんじゃないぞ! (p. 59)

6. 「移動する人々」の心情

この物語には「移動する人々」の心情が随所に描かれている。東京にいる真人の姉貴がオーストラリアにいる真人に母親の気持ちを言う場面がある。

お母さん、あんたには絶対言わないけど、こっちに帰って来てから、息子をほったらかしにして帰るなんてヒドイ母親だとか、息子にやりたい放題させて甘やかし放題だとか、外国暮らしがあわないなんて、エリート・サラリーマン家庭のくせに贅沢言う

なとか、そのほかにもガマンが足りないとか、自分勝手だとか、母親失格だとか、もう、サンザンだったんだよ。でも、お母さん、なにひとつ言い返さないで、じっとガマンしてたんだよ。

(p. 76)

演劇クラスで出会ったマット・Wについて、真人は思う。

あいつがマットなら、おれもマットだ。あいつが生まれたときからマットなら、おれはこっちに来たときからだ。おれはこっちで、真人からマットに生まれ直したんだ。……これだけはあいつに文句言わせない。ひとつの名前だけでなんでも済んで、ひとつの言葉だけを操って他の言葉に操られたことなんかなくて、ひとつの国、自分の国だけでぬくぬく生きてきたあいつなんかに、これだけは、絶対に文句言わせない。

(pp. 77-78)

オーストラリアに来た時、真人はまだ英語が話せなかったが、もう5年もたってオージーの子どもたちと変わらないほど英語が上達した。だから「どこから来た?」とか「何人(なにじん)」とか絶対に聞かれないという。しかし、父親は違うと真人は思う。

でも、これが父さんになると、たいていは「どこのご出身?」っていきなり訊かれて(初対面の人間にこの質問をいきなりするなんて、デリカシーがなさすぎるとおれは思う)、「日本です」って答えてやっと会話が始まる。「日本です」から始まる会話って、プライベートな話につながる事があんまりない。相手も「シンジ・アンドウ」と喋ってるんじゃなくて、「日本人の代表」と喋ってる。ま、一応、エチケットとして、名前も訊かれるだろうけど、家に帰る頃には、「どこそこで会った日本人、名前忘れたけど」みたいな。

(pp. 85-86)

真人の友人にも、「移動する家族」がいる。たとえば、ロビー。

ロビーは五歳のときに中国人の親に連れられてここに来た。生まれたのは、「山ばかりの村」だってことだけで、親の国のことはそれしか覚えていない。一人っ子のロ

ビーは親から期待されていて、必死に勉強して念願の全額給付生になったっていうのに、親は「ここはのんびりしていて、競争っていうものがないから、一番になってあたりまえ」みたいに言うらしい。本人は将来の夢とかなりたいものなんかない、欲しいものならいっぱいあるけど、って言う。(p. 90)

エレキギターを持って出かけようとするロビーとロビーの父親が中国語で何か言い争う。真人はそれを見て、「ロビーって、中国人なんだ」と気づく。そのあと、ロビーは親との確執を抱いたままエレキのコードで首を吊った。

英語と日本語を使うことに対する真人の思いも描かれている。たとえば、「父さんがおれから視線をそらした。おれが英語を使うと、おれの話の本気で聞く気が失^うせるらしい」と真人は感じる。代わりに日本語で父親に話すとき、「おれの胸の中で一気に燃え上がる。日本人にトドメ刺すんだったら、日本語に限る」と思う。この一節は、ことばが人と人の関係性と感情に密接に関係していることを示唆する。

真人は父に言う。「一体、ここ、何年住んでいるんだよ？ 五年？ 六年？ いいかげん、お客さんでいるのはやめろよ？ 観光客じゃあるまいし！ 日本人だっていうだけで、おれがどんなに不自由しているか、あんた、知らねえだろ？」と。「おれは、あんたみたいに、好きで日本人やってるんじゃないよ！ おれ、あんたみたいに、なんでもかんでも日本人で済ませたくねえんだよ！」

真人は、自分の「日本国旅券」(JAPAN PASSPORT)をキッチンばさみで切り刻んでしまう。「バラバラになった自分の顔、バラバラになった自分の名前、バラバラになった自分の国籍。おれ、バラバラ、だ。」「なんて自由なんだろう・・・！」³

7. 「移動する家族」

物語は、さらに進む。演劇クラスの課題をめぐるオーストラリアの移民の歴史から VCE 試験、17歳の誕生日、恋愛に学期最後のディスコなど、生き生きとした青春ドラマが続く。そして、最後の「Summer Holiday (夏期休暇)」の書き出しは、次のシーンから始まる。

3 本書, pp. 136-144。

「そっち、お正月に遊びに行ってもいい？」

十二月に入ってすぐ、姉貴がスカイプしてきた。(中略)画面のむこうで、姉貴が風呂上がりの濡れた髪をタオルで拭いた。(p. 224)

この物語の冒頭と同じような遠隔の対話場面だが、様子は随分違っている。なぜなら、オーストラリアの真人の家には父親以外に子連れ的女性が住んでいる。それに気づかれないように真人は画面越しに姉と話をする。

「なに？ 誰かいるの？」

いいや、とおれはなるべくふつうに答えた。画面に視線を戻すと、なんでもないふりして話しかけた。

「いいんじゃないの？ 正月にこっち来いよ。母さん、どうすんの？」(中略)

—— 私、家を出ようかと思うの。

—— おれ、寄宿舎に入ることにした。

—— お母さん、ほんとうにひとりぼっちになっちゃうけど。

—— 父さん、おれがいないほうが、いいと思う。

能面のように眉一つ動かさず、こんどはたがいのセリフに、自分の事情を乗せていく。フッフ、アハハ、と、姉貴もおれもこらえきれなくなったように笑い声をあげた。(pp. 225-226)

この後、物語はさらに複雑に展開する。真人の姉は、日本のお正月に真夏のオーストラリアへやってくる。そして父親と真人が住む家に、父親の愛人とその連れ子がともに暮らしている事実を知る。その家で父親は日本からきた娘に言う。「お母さんとは別れる。そうしたかったんだ、もうずっと前から」。それに対して、真人の姉は言う。「お父さんと別れたかったのは、お母さんの方よ！ もうずっとずっとずっと前から！ こっちに来る前から！」

この場面のやりとりは、読者にはつらい。最後に、真人の姉は日本に帰るために空港へ向かう。真人の姉が言う。「お母さんなしで、私、いまさら、どうすればいいのかわかんない。どうしよう、真人」。真人も思う。自分は「もう日本には住めない、日本人の基本なんてとうの昔になくなって、それに、こっちでも、いつまでも、なんだかなあ、みたいな。おれもどうして

いいかわかんねえな・・・」。

ここでも「移動する家族」が「分散家族」(multi-sited family)に帰結することを暗示しているかのようである(川上, 2018b)。

8. 「移動する子ども」というフィールド

私は文学研究者ではないので、岩城けい氏のこれらの作品を文学論的に論評することはできない。ただし、「移動する子ども」学の視点から、次の3点を指摘したい。

岩城氏は物語を作っていくとき、人物設定をすると、その人物が勝手に動き出すと述べた⁴。岩城氏自身が25年前からオーストラリアに居住しながら国境を越えて移動したり、東京の出版社と通信したり、家庭の内外で英語と日本語によるコミュニケーションを日常的に体験したりするなど、モバイル・ライブズを生きている。したがって、第一点は、著者はモバイル・ライブズの中で創作活動をしているという点である。

第二点は、物語の軸に、「移動とことば」があるという点である。登場人物が移動しているということと、移動にともない複数言語環境で生活しているということがバイフォーカルな軸として物語世界を貫いているということである。

第三点は、「移動とことば」を特徴とするモバイル・ライブズに生きる人々の思い、葛藤、情念、不安、希望など主観的な意味世界と、人としての生き方とアイデンティティを描いているという点である。

一つだけ例を出そう。『ジャパン・トリップ』のショーンは国際離婚した親を持つ子どもで、真人は海外に住む日本人同士の親が離婚した子どもといった単純な捉え方はできない。むしろ著者が描いているのは、「移動とことば」によって彩られた世界である。著者は、真人の母が、息子と夫を置いて帰国する(帰国せざるを得ない)女性の心情に寄り添い、かつ、息子より劣る英語力でビジネスを起こし心がボロボロになる男性の心情にも寄り添い、その両親の生き方に心が揺れる子どもたちを描いている。

これらの作品群は、モバイル・ライブズを生きる人々の「移動とことば」を軸とした生活世

4 2019年12月の「早稲田こども日本語研究会」の対談。

界を描いている。オーストラリアに住む日本人の話とか、オーストラリアから日本にやってきた子どもの話としか見られないのは、論者の視点が一ヶ所に定住化している「天動說的視点」による論評だからである。岩城氏の物語世界は、著者自身がモバイル・ライブズの中で動きながら捉える「地動說的視点」によって「移動する人々のリアリティ」を描いている⁵。だからこそ、単なる「子どもの成長と自立の物語」ではなく、むしろ、今の時代を読み解く貴重な「アカデミックな研究」と言えるのである。

文献

岩城けい (2017). 『ジャパン・トリップ』 角川書店 (文庫版, 2020).

岩城けい (2018). 『Matt^{マット}』 集英社.

川上郁雄 (2018a). なぜ「移動とことば」なのか. 川上郁雄・三宅和子・岩崎典子 (編) 『移動とことば』 (pp. 1-8) くろしお出版.

川上郁雄 (2018b). モバイル・ライブズを生きる「移動する家族」の物語 —— 岩城けい (2017) 『Masato』 集英社文庫『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』 9, 40-46. http://gsjal.jp/childforum/journal_09.html

5 「天動說的」および「地動說的」視点と研究については、川上 (2018a) 参照。