



エッセイ

発達に課題を抱える子どもの「ことば」を巡る物語

複言語で育つ子どもの「ことば」を育むとは

中野 千野 *

© 2025. 移動する子どもフォーラム. <http://gsjal.jp/childforum/>

1. はじめに: 「日本語教育」から「特別支援教育」の世界へ

四半世紀もの間、わたしはずっと「日本語教育」の分野に携わってきた。専門は子どもの「ことばの教育」である。そのわたしが、2025年1月からオーストラリアで「特別支援教育」にかかわることになった。勤務校は、「日本語教育」とは直接的なかわりはない。現段階では、日系の子どももいなければ、職員も日系はわたしだけである。このように書くと、「日本語教育」で学位をとり、四半世紀もの間、その分野でキャリアを築いてきたのに、「なぜ」と疑問を持つ人も多いだろう。しかし、人生とは自分の思い描いたとおりにいくとは限らず、何が起こるかわからないから面白い。その詳細についてはここでは割愛するが、わたしの中では、「特別支援教育」は決して遠い存在ではなく、ずっと興味、関心のある分野だった。

その始まりは、修士課程時代の研究テーマにある。その当時、わたしは少年院という特殊な環境の中で日本語を学ばなければならない子どもたちを対象にした日本語教育のあり方について調査・研究を進めていた。その過程で明らかになったことは、在院する子どもたちの中には一定数、発達に課題を抱える子どもが少なくないということだった。その中には、診断名がついた子どももいれば、診断名はまだついてはいないが、その特性を持つのではないかという、いわゆるグレーゾーンの子も含まれていた。そのような経緯もあり、当時の少年院の法務教

* 私立特別支援学校教員（オーストラリア）

官の中には、日本語を母語としない子どもの場合は、物事に対する認知や理解への遅れが見られる場合、それが日本語習得という側面に起因するのか、発達に課題を抱えているために生じているのかが判断しづらく、支援のあり方に悩むという声もあった。そのことは、その後、わたしが公立小学校へ日本語指導員として出向いた際にも、学校側から同じような相談を度々受けたことを思い出す。

もう一つは、筆者自身の子どももオーストラリアに住み、複言語¹で成長する子どもであり、特にソーシャルスキル面での発達に課題を抱えているからである。そういった背景もあってか、これまで教師として日本語指導に携わる中、発達に課題を抱える児童・生徒を受け持つことも多かった。ところが、そういった課題を抱える子どもたちの支援には、これまで培ってきた言語教育という側面からの知見だけではどうしてもしっくりいかず、期待するほどの効果がなかったのである。そして、そのような経験を重ねていく中で、わたしの中では、かれらの「ことば」をいっただう捉え、その育ちをどうサポートしていけばよいのかという悩みが次第に大きくなっていったのである。

わたしは、これまで言語教育を人の「生」とことばとの関係からもっと幅広く捉えたいと思い、社会的な文脈に着目し、言語教育というよりは「ことばの教育」として実践研究をしてきた。現在、今度は新たに特別支援にかかわる中で、発達に課題を抱える子どもたちと日々教育現場で心身ともに全力で向き合う中、わたしの中でふつふつと湧いてきた問いがある。それは、かれらにとっての「ことば」とは何か、かれらの「生」を大前提に考えるとき、かれらが生きるために必要な「ことば」を育むにはどうしたらよいのかということだ。それと並行して、そういった子どもたちの「ことば」と「複言語」との関係性である。その関係性を再考するにあたり、わたしがこれまで子どもの「ことばの学び」を「言語」を中心にして捉えようとするこの「まなざし」²も、根本的に捉えなおす必要があるのではないかと思えた。とりわけ発達に課題を抱える子どもにとっての「ことば」は、一般的に考える生き方、生活世界といった「生」よりもはるかに命と直結し、まさに今を生きることそのものである。そうであるならば、そこでの「ことば」は、いわゆる「言語」を中心に据

1 ヨーロッパ言語共通参照枠 (Common European Framework of Reference for Languages: CE-FRL, Conseil de l'Europe, 2001) の中で登場してきた考え方。個人の言語体験に注目し、個人の中に複数の言語や言語変種のレパートリーを持つというものに準ずる。

2 「まなざし」論における「まなざし」の定義に則る。「まなざし」論とは、「自身で自己の『まなざし』を他者が見るように見てみるという経験をともなう自己省察の理論」(中野, 2020, p. 43) である。この理論における「まなざし」の定義は、「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知的枠組み」を指す。

えた「ことば」の世界という枠に到底留まるものではない。なぜわたしが「留まるものではない」と感じたのか。それをこれから展開する物語と共に、読者と一緒に考えたい。

ゆえに本稿では、特別支援教育の現場へと一步を踏み出したからこそ見えてきたことやこれまで出会った子どもたちとの教育実践をベースに再構築し、あえて「物語」という形にした。それは、そもそも「物語」には、研究論文や実践報告書などと違い、その親しみやすさから、一部の研究者や教師だけではなく、幅広い層の方々にも受け入れられやすいという魅力があるからだ。さらに、読者にとっては、個人の特定化やある特定の機関への興味・関心という意識から解放され、「物語」そのものを楽しむことができ、考えるための「素材」となるからである。

したがって、本稿の「物語」は、わたしがこれまでの教師人生の中で経験したことをベースに、考えるための「素材物語」として再構築したものである。登場する人物、団体、名称等はフィクションであり、ある特定の団体・個人を指すものでは一切ないことをご承知おきいただきたい。

2. 発達に課題を抱える子どもたちの「ことば」を巡る物語

わたしの名前は真季(マキ)です。八年前に日本から移住し、それ以来こちらで出会った人からは、Mackey (マッキー)と呼ばれています。今は、英語をメインの指導言語とするレインボー特別支援学校(架空の学校)、通称、レインボー学校と呼ばれている学校で学習支援教師として働いています。学習支援教師とは、クラスの担当教師の補佐をするだけでなく、特別支援学校などで重度の障がいのある生徒にも学習支援ができる専門的な資格を持った職員を指します。

レインボー学校は、キンダーガーデン(0年生)から12年生までの子どもたちが通う私立の一貫校です。緑に囲まれたのどかな環境にあって、近くには一般の私立校や公立校もあります。

わたしは小学部のステージ1(6歳から8歳ぐらいまでの1・2年生を対象)のクラスを担当しています。一クラスは10人以下で、クラスのメインの担当教師1名と学習支援教師2名の合計3名でチームティーチングしています。レインボー学校では、それぞれの子どもの家庭背景や障がいのレベルなどの詳細については、教師であっても共有されないしくみになっているので不明ですが、おそらく障がいのレベルは中度以上だと考えられます。軽度であれば、基本は一般の学校に在籍しつつ支援学級に入るか、通常学級でわたしのような立場にある学習支援教師がつくことが多いからです。レインボー学校でも、程度にかかわらず、障がいを重複して抱える子どもが混在しています。共通項として主に見られるのは、知的障害と自閉症スペクトラム(以

下、Autism Spectrum Disorder: ASD とする), 注意欠陥・多動症 (以下, Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: ADHD とする), 不安障害 (Anxiety Disorder) などの発達課題です。とはいえ, たとえば, ASD 一つとっても, 子ども一人ひとり, その特性の現れ方は全く異なります。だからこそ, 「重い」とか「軽い」といったような単純な線引きができるものではなく, ASD が「スペクトラム」といわれる所以でもあります。そのような子どもたちを迎え入れるレインボー学校のメインの指導言語は英語ですが, それを理解して少しでも話せる子どもは, 支援を円滑に進める上で便宜上「バーバル」の子どもと呼んでいます。その一方で, ほとんど話せない「ノンバーバル」の子どももいます。レインボー学校では, 「バーバル」であれ, 「ノンバーバル」であれ, 子どもたち個人の特性を踏まえつつ, 教育省が定めているカリキュラムをベースにしながら, 年に二回, 保護者(ケアラーを含む), わたしたち担当教師, 言語聴覚士 (Speech Therapist: ST とします), 作業療法士 (Occupational Therapist: 以下, OT とします) らと話し合って決めた「個別教育計画」(Individualized Education Program 以下, IEP とします) のゴールとパーソナルケアプランをもとに教育実践を展開しています。

このように書くと, 多くの人是一般の学校のイメージで, 学校教育的に実践展開がスムーズに行われるのだろうと考えるでしょう。しかし現場は大きく違います。もちろん学校ですから, どんなに困難な状況であろうと, あらゆる工夫をし, いろいろな角度からその子どもに寄り添った教育実践をし, 将来的にはその子どもができるだけ自分で生きていけるように教育し, サポートするのがわたしたちの役目であり, 仕事です。困難な状況というのは, 一般的には癇癪, メルトダウン³を起こした状態です。レインボー学校では, それらのことには否定的なニュアンスも含まれるため, 「エモショナルレギュレーション (情緒の調整) が難しい」状況という言い方をします。エモショナルレギュレーションは, その日の子どもの体調や不安要素が大きく影響します。原因がわかっている場合もあれば, 何が原因かもわからないまま, 突然始まることも多々あります。たとえば, レインボー学校には, 登校時に, お気に入りのぬいぐるみや人形, 車などのおもちゃ, 毛布などを持ってくる子どもがいます。中には, お菓子箱のおまけで入っているような小さなフィギュアを常にいくつか握り, 持ち歩いている子どももいます。それがその子どもにとっては気持ちを安定させるための大切なものだからです。それが一つでもなくなると, 途端にエモショナルレギュレーションが崩れ, 突然, 大声で泣き喚き, あらゆるものを蹴ったり, 物を投げたりという行動

3 発達の特性に関連してよく使われる表現で, 感覚過敏や環境のストレス, 不安, 疲れなどで, 心身の許容量を超えたときに起こる感情や行動の爆発的な強い反応を指す。

が始まります。ところが、それが見つかるとうるさくのように普段の彼／彼女自身に戻ることができるのです。そんな時、わたしたち教師は、そのおもちゃを探すためにメールで全職員向けに発信したり、教師自身が授業の合間に学校中を探し回ったりします。それほど、その子どもにとっては、このおもちゃが単なる「おもちゃ」ではなく、自己調整を助けるためのフィジットイ、あるいはレギュレーションツールなのです。これは一例ですが、このような状況が、学校に着いた時から既にあって（おそらく家庭で始まっていた）、送りの車から降りれなかったり、大声で叫んだり、暴れたり、走り回ったり、泣き喚いたり、その場から頑なに動けなかったりします。たとえその朝は無事にスタートすることができても、授業の途中でこれらのことが起こり、急に机を抱えて投げたり、わたしたち教師のみならず、ほかの子どもの髪をひっぱったり、噛みついたり、蹴ったり、叩いたりということもあります。また、このようなことが頻繁に起こり、一日中続くこともあります。一人が始まると、ほかの子どもにも影響して、同時に複数の子どもに起こる場合もあります。その傍らで持病の発作が出る子どももいます。そういった状況の中で、わたしたち教師は瞬時に優先順位を判断し、まずはほかの子どもの安全を図り、エモーショナルレギュレーションが難しい当該の子どもを落ち着かせるためのレギュレーションを探し、実践します。このように、レインボー学校で働くわたしたち教師は、日々このような状況の中で、様々な工夫を重ね、授業を展開しています。

今回は、そのような日常を送るレインボー学校に通う3名の子どもたちの「ことば」を巡る物語を紹介したいと思います。

2. 1. ケビン

ケビンは、とても穏やかで、おとなしい男の子です。自分の意思は、一言、二言ですが、はっきりと伝えることができます。30分くらいなら座って授業を受けることもできます。

前学期、わたしたち教師は、ケビンにアルファベットと1から20の数字を導入しました。その後、実際に鉛筆を持って紙（ワークシート）に自分の名前を書く練習を試みたのですが、ケビンはその途端に「No～」と言って鉛筆を持とうとしませんでした。これまでわたしがかかわってきた子どもの「ことばの教育」の分野では、子どもが書きたいと思える意味のある文脈なら書く活動につながるという経験していたので、自分の持ち物などに書かせるという実践もできます。しかしながら、それをわたしの目の前にいる発達に課題を抱える子どもたちにやってしまうと、「書く」ということよりも、目の前の「モノ」に意識がいつてしまい、「モノ」が遊びの道具になってしまうのです。他方、そういった子どもたち中には、感覚過敏の子どもも多くいます。鉛筆を持つ感

覚がどうしても苦手で、マーカーなどほかの物なら持てるという場合もあります。そこでわたしたち教師は、紙をラミネートし、ホワイトボードマーカーで書かせてみることにしたのですが、鉛筆よりは一文字、二文字は書くものの、それ以上は興味を示しませんでした。

ある日、クラスのメインの担当教師が、大きめのチョークで、教室のカーペットの床に絵を描き始めました。そしてケビンにそのチョークを渡すと、なんとケビンもいっしょに絵を描き始めたのです。とても楽しそうに、しかも上手に描いています。ところが、しばらくすると、自ら自分の名前をKEVINと書き始めたのです。それだけではありません。数字も書き始めました。たまに飛んでいるところもありますが、1から20までどんどん書いてみせました。その翌日は、算数で取り入っていた時計の文字盤を教室の壁に書いたり、カーペットの床に書いたりしました。ケビンは、わたしたち教師が日ごろ一生懸命に教えていたことをきちんと理解していたのです。この出来事をきっかけに、彼は自分の名前をラミネートに書くことができるようになり、最近では、あれほど嫌がっていた紙(ワークシート)にも書いてくれるようになりました。

2. 2. マリア

マリアは、クラスリーダー的な存在で、性格的にもしっかりした女の子です。中国系のバックグラウンドを持っています。前学期の終わりは、疲れが出てきたのか、クラスに慣れてきて我が出てきたからなのか、とりわけソーシャル面でエモーショナルレギュレーションが難しくなる時がありました。たとえば、授業で順番に子どもたちに答えてもらう時に、彼女は自分の順番がしばしば守れませんでした。わたしたち教師が「今は、マリアの順番じゃないよ」と注意すると、突然「マーマ」(中国語でお母さんの意味)と泣き叫び、机の上を歩いたり、教師をたたいたり、まだ7歳の彼女のどこにそんな力があるのかと思うほど、激しく机や椅子をひっくり返したりしました。日ごろの穏やかな彼女からは想像もできないほどの暴れようでした。それでも少し落ち着くと、「Miss ○○ (その時々で異なるが、彼女の学習を担当していた教師の名前), Sorry, I couldn't take my turn」(先生、ごめんなさい。順番、守れなかった)と、今度はいつでもどこでも繰り返し謝ります。そんなマリアでしたが、長期の休み明けからは、少し落ち着いたのか、自分に言い聞かせるように、自分の行いがよくないと思ったときには、「Miss ○○ (担当した教師の名前), Sorry, I couldn't take my turn」とか、「Be kind, Be safe」(親切にすること, 安全に過ごすこと), 「It's not my turn」(今は、わたしの順番じゃない)と自分に言い聞かせるように独り言を言って、自分を落ち着かせる様子が見られるようになったのです。レインボー学校では、保護者やケアラー

だけではなく、必要に応じて、児童・生徒に関わる ST や OT などの専門家とも連絡を取り合いながら、それぞれの子どもの「ことば」を育てています。マリアの受け持ちが決まった時、彼女の ST から送られてきたメールには、彼女に「エコラリア」(Echolalia)⁴の発話現象が見られることが記載されていました。「エコラリア」は、聞いた言葉やフレーズを繰り返す発話現象で、「オウム返し」と日本語では言われています。特に ASD の人に見られる特徴的な言語行動の一つです。聞いた言葉やフレーズをそのまま繰り返すので、一般の人からすると、ただ単に「オウム返し」に意味もなく繰り返しているように見えます。しかし、彼女の ST が強く訴えていたことは、「エコラリア」の発話現象は、何の意味もなく「オウム返し」に発話がされているのではなく、その人の中では、記憶とつながり、意味のある発話なので、決して意味のない発話と流さず、注意深く耳を傾けてあげてほしいということでした。なぜなら、そのことばやフレーズを繰り返すことで、発音やリズムをつかもうとしていたり、自分の気持ちを代弁する表現として使ったりしている場合もあり、それらを積み重ねることがかれらにとって言語習得のステップの一つだということでした。おそらくマリアの場合は、何かを体験し、その体験が彼女の中で記憶され、発話として出てくる時間と、わたしたちがその発話を期待する時間とのタイミングに差があるために、わたしたちは、マリアの発話が（今の文脈に合っていないので、）理解し難いと思ってしまうのでしょうか。しかし、彼女の中では、経験したことが記憶としてつながっているのです。そのことを示すかのような出来事がありました。

ある時、彼女が学校でわたしを見ると、突然「Miss Mackey is a Japanese Australian」と、繰り返して言うようになったのです。同僚の教師が、「最近、マリア、すごいわよね、マリアはあなたが日系オーストラリア人だと認識しているわよ。あなたがマリアに教えたの?」と聞いてきました。勿論わたしは一度も彼女にそんなことを言ったこともなければ、教えたこともありませんでした。思い当たることといえば、彼女を受け持った最初の頃に、自己紹介の一環として「マリア、わたしは Mackey 先生です。よろしくね。わたしは日本から来たのよ。」と言ったことでした。おそらく彼女はそのことを覚えていて、ある時を境にわたしを「日系オーストラリア人」として認識するようになったのでしょうか。正確には、国籍の括りでいえば、わたしの国籍は日本なのでオーストラリア人ではありません。しかし、マリアがわたしを「日系オーストラリア人」と位置づけて発話していることに鑑みると、マリアは、自分自身が、あるいは彼女の家族が中国から来たオーストラリア人で

4 ASD などの発達に課題を抱える子どもにみられる特性の一つで、聞いたことばをそのまま繰り返すこと。聞いた直後に繰り返す場合と、ある程度時間が経ってから繰り返す場合がある。

あるということと結びつけ、その記憶と「～系」という言語知識を応用させて「日系オーストラリア人」と発話したのではないかと思えるのです。そうだとすれば、彼女の ST がいうように、マリアは、時間差はあっても、記憶に意味づけをし、それを広げながら他者を理解するための豊かな表現として、ことばの習得につなげているということです。マリアのこの物語は、発達に課題を抱えている子どもの場合、小さな一歩がいつ訪れるかわからないけれど、常にこの瞬間も、成長、発達をしているということを改めて気づかせてくれた珠玉の物語でした。

2. 3. オーウェン

オーウェンは、いわゆる「ノンバーバル」で、何かしてほしい時は、「ん、ん」とか「あ、あ」などを発しながら、教師をその場所まで連れていき、伝えようとします。それがうまく伝わらない時は、泣くことでしか気持ちを伝えられないので、わたしたち教師は、補助・代替コミュニケーション（Augmentative and Alternative Communication: AAC とします）⁵を使い、あの手この手で彼とコミュニケーションをとろうとします。これからは、iPad などの電子機器などを使用した AAC もあると思いますが、今はまだ、彼にそこまでのスキルが身に着いていないので、シンプルな言葉かけを行いながら、キーワードサイン（Key Word Sign: KWS とします）⁶や絵カードを使つてのコミュニケーションを試みています。今のところ、ことばでのコミュニケーションには至っていませんが、非言語でのコミュニケーションと表現すればいいのか、ある方法でお互いの思いが理解できたと感じる時があります。それは、日々彼と接する中で見てきたことでした。彼は自分の思いがわたしに伝わり、うまく達成された時、そして楽しい時間を共有できている時には、わたしが「ありがとう」と KWS を使いながら言うと、彼も笑顔を見せながら、わたしの両手を取り、その両手を自分の顔の前までもって行って広げ、自分の鼻の上に軽く充てるしぐさをします。彼を受け持った最初の頃は、この行動が何を意味するのかが理解できず、同僚にも聞いてみたのですが、わからないとのことでした。わたしは、その後も、オーウェンがとるこの独特なしぐさをできるだけ注意深く観察したところ、オーウェンなりの「ありがとう」の意味なのではないかと思い始めまし

5 身振り、絵カード、写真、iPad などの電子機器を使い、話すことを補助し、話す代わりに使うすべての方法を指す。

6 オーストラリアの手話である“Auslan”などの手話の一部をもとに、話し言葉と組み合わせて使われるサインシステムのこと。特別支援学校だけではなく、オーストラリアの一般の学校でも、いろいろな背景を持つ子どもに配慮し、KWS が取り入れられており、ことばだけに頼らない、より良いコミュニケーションを図ることに役立てられている。

た。本当のところは「嬉しい」かもしれないし、「楽しい」かもしれません。それでも、それらも含めた「ありがとう」なのではないかと思い、同じようにわたしも「ありがとう、楽しいね」などと意味を広げながら使っています。このオーウェンの独特な行動は、正式なサインランゲージでもなければ、KWSでもありません。ゆえに、彼をよく知らない人にはわかりにくい表現でしょう。それでもオーウェンにとっては、彼の一つの「ことば」なのです。今では、わたしたち教師にとっても、彼の思いを理解するための立派なコミュニケーションの一つとなっています。

3. 発達に課題を抱える子どもにとっての「ことば」の学び

ここまで、わたしが教師として日本の国内外で経験したことをレインボー学校という架空の学校を舞台にし、3人の架空の子どもたちに託して再構築し、かれらの「ことば」を巡る物語として紹介した。ここからは、その物語をもとに、改めて、発達に課題を抱える子どもの「ことば」の学びについて考えてみたい。

ケビンの物語からは、わたしは改めて、学ぶ手段や方法、環境を整えることがいかに大切かを改めて知ることとなった。わたしがレインボー学校ではなく、たとえば日本の学校文脈でケビンと出会っていたなら、教育実践の一貫とはいえ、床や壁にチョークで書くこと自体、その発想を持ち合わせていなかっただろう。それは、わたしの中に埋め込まれた学校文化への「まなざし」が大きく影響しているといえるだろう。わたしの中では、基本は、学校ではとりあえず椅子に座って、机の上で書くという認識があった。しかし日本語教師となり、いろいろな背景の子どもたちを担当するうちに、子どもの「まなざし」から実践を展開する大切さを知り、柔軟な実践をいろいろな形で展開してきた。しかしケビンの物語のように、咄嗟に床や壁にチョークで書く実践に持つていくということは、わたしにはできなかった。もしそういった実践をするなら、わたしは事前に大きな紙を用意し、床に敷くなり、壁に貼るなりして、後にすぐにでも片付けられるよう事前準備をして書かせていただろう。そもそもわたしの中では、床や壁に書くこと自体が「落書き」の類であるという何か固定化した思いがどこかにあっただろうことは否めない。それゆえにそのような実践にはつながらなかったといえる。

さらに、メインの担当教師からはもう一つ学んだことがある。それは、彼女がケビンの学びのタイミングを逃さなかったことだ。彼女がケビンにチョークを渡したのは偶然だったかもしれない。しかし、それを見逃さなかったということは、日ごろからケビンをよく観察し、彼が絵を描くのが好

きだということを事前に関心を持っていたからではないだろうか。レインボー学校では、クラスごとの時間割があるが、彼女のティーチングスタイルは、それに縛られず、自由な実践展開をするというものだった。基本は時間割に沿って授業展開はするものの、その子どもが集中できない時は、決してあの手この手で無理にさせようとはしない。その子どもが興味を持ったと感じた瞬間に、それがたとえランチタイムであろうと、帰りの会の時であろうと、簡易テーブルと教材を持っていき、その子どもがいる場所で一緒にやろうとするのだ。それは、その子どもの学びたいという気持ちやタイミングが一人ひとり違うからである。これまでわたしが展開してきた国内外での教育実践は、一人ひとりの子どもに寄り添うといいながらも、結局は学校が決めた時間割、わたしが提供する時間にわたし自身が縛られていた。それゆえに、当該の子どもが学びたいタイミングではなかったかもしれない。レインボー学校は、学校という舞台であり、それぞれの子どものIEPゴールもある。しかし彼女がとるティーチングスタイルは、そういった制限がある中でも、子どもの学びを真ん中に据えた実践であるということだ。

マリアの物語では、わたしはマリアと彼女のSTと出会ったことで「エコラリア」という発話現象を知り、しかも経験として知ることができた。「オウム返し」ということばは、なんとなく知ってはいたものの、何の脈絡もないところでマリアの発話を聞いても、それまでのわたしなら、彼女の発達特性の一つとして捉え、その発話が実は彼女の記憶と深いところでつながっていて、それが彼女の「ことば」の学びにつながる重要なサインだとは知る由もなかっただろう。今回、わたしは、マリアが経験の記憶と言語知識を結びつけて、自分の表現として生み出しているという彼女の高い「ことばの力」を改めて知ることとなった。しかも、その「ことばの力」は「エコラリア」という発話現象と共に発達させていたことに、正直驚きを隠せなかった。

オーウェンの物語では、改めて多様な背景を持つ子どもにとっての「ことば」とは何かを考えさせられた。わたしは、これまで多様な背景を持つ子どもの「ことば」を「複言語」として捉えてきた。そのベースにあるものは、個人の言語体験に注目し、個人の中に複数の言語や言語変種のレパートリーを持つというものに準じている。それは、言語の一つひとつを何々語として捉えるのではなく、一つの「ことば」として捉えていこうとするものである。それゆえに、子どもの「ことばの教育」の分野では、多様な言語や文化背景を持つ子どもたちにとっての「ことば」は、かれらの言語体験に基づいて、たとえば「日本語」や「英語」といったように切り離して考えられるのではなく、マーズ模様のように溶け込み合っているような状態であり、一つのものとして捉える方が、かれらの「ことば」の学びを理解し、サポートしていくには必要な観点であることが議論さ

れてきた。しかし、ここでわたしを含めて言語教育者が見落としていたのは、「複言語」をあまりにも「言語」の側面に焦点化し、「言語」によらない部分をどう捉えるのかという議論をほとんどしてこなかったことである。オーウェンにとって、英語は指導言語や教師や保護者など彼のまわりの人間が使う「ことば」であるが、それ以外にも、身振り、KWS、絵カードなどのさまざまなコミュニケーションツールが彼を支え、加えてオーウェン独自の独特な行動があった。それらは、「ノンバーバル」の彼にとっては、単なるコミュニケーションツールではなく、彼の中にある複数の言語なのであり、言語変種のレパートリーの一つだと考えられる。そしてそれらは、彼にとってもまた、一つ一つが切り離せるものではなく、いろいろ組み合わせたり、交じり合ったりして、一つの立派な「ことば」なのだ。そう考えると、発達に課題を抱えている子どもたちにとっても、「言語」によらないコミュニケーションもまた「複言語」であるといえ、マリアのように「バーバル」な子どもにとっては、非言語コミュニケーションに加え、彼女の家庭のことばである「中国語」という、これまで言語教育で取り上げられてきたような「複言語」の議論とも重なっていく。

4. おわりに：特別支援の観点を「ことばの教育」へ

わたしが特別支援にかかわるようになって、そういった子どもたちと直接触れ合う機会のない方々からは、「知的障害もあって発達課題もレベルが高かったら、教育実践なんてできないでしょう」とか、「ほかの言語だなんてとんでもない、その子たちは、英語だけでいっぱい、いっぱいでしょう」といった悲観的な「まなざし」からかれらの「ことばの学び」を捉えようとする声も聴く。しかし物語に登場したケビンやマリア、オーウェンからもわかるように、実践者のかかわり方次第で、かれらの「ことば」の学びの一步は本当に大きく変わる。その一步を踏み出すためにわたしたち教師は、全力でかれらの「生」と「ことば」に向き合うのである。その一步をいろいろな角度から探りつつ、子どもと共に経験し、記憶を紡ぎ、「ことば」を育んでいく。実践者としては、その一步がすぐに見える時もあれば、いつ見えるかわからず途方に暮れる時もある。特に特別支援の現場では、毎日がその繰り返しである。それでもその一步はいつかはやってくる。それをわたしたち教師は、自身がかかわる子どもたちとの日常から日々学んでいるのだ。

わたしは、これまで人の「生」とことばとの関係から「ことばの教育」を捉えてきたつもりだった。しかし発達に課題を抱える子どもたちの「ことば」を巡る物語を通して、いかにわたしの中でかれらの持つ「ことば」を「言語」に焦点化し、実践も含めて限定的に捉え、可能性を狭めてい

たのかを改めて知った。わたしの「ことば」へのこの「まなざし」は、「まなざし」論になぞらえれば、わたしがこれまで携わってきた言語教育の世界や社会の「まなざし」を反映させて形成されたものであるから、言語教育の世界もまた「言語」を中心に据え、実践展開をしてきたといえるのではないだろうか。その意味では、多様な背景を持つ子どもたちに寄り添う「ことばの教育」と謳いながらも、発達に課題を抱える子どもたちの「ことば」への「まなざし」はすっかり抜け落ちていた。

このエッセイで、かれらの「ことば」を巡る物語を書いたことで、わたしは改めてかれらも複数言語環境で成長し、「ことば」を育んでいる子どもたちであり、かれらのその「ことば」は、言語教育で取り上げてきた「複言語」とも重なると考えている。それにもかかわらず、発達に課題を抱える子どもたちの「ことば」の学びは、多様な背景の子どもたちの「ことば」の学びを議論しているはずの言語教育では、ほとんど登場することはない。わたしが住むオーストリアには、日系の子どもで発達に課題を抱えながら、「ことば」を育む子どもたち、そして彼らを支える親も決して少なくない。今後は、そういった子どもたちの「ことば」をどのように捉え、実践し、かれらの「生」と共にどのように育んでいくのか、親子の物語として描き、議論の俎上に載せていきたい。

文献

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.

Conseil de l'Europe (2001). *Le cadre Européen commun de référence pour les langues*. Didier.

(吉島茂, 大橋理枝, 奥総一郎, 松山明子, 竹内京子 (訳編) (2004). 『外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社.)