

早稲田大学大学院日本語教育研究科

修士論文概要書

論文題目

学習の場が育むことばとは何か

—青年と教育支援者の間に生まれた「つながり」に着目して—

中村 陽子

2014年3月

第1章 序論

本研究の目的は、複数言語環境にある青年の学習の場が育むことばとは何かを捉え直すことである。本研究における学習の場とは、学校やボランティア教室のように、複数言語環境にある青年、他の青年、学校教員や学習支援を行う支援者といった教育支援者がいて、学習対象がある場を指す。学習の場において、ことばは、他の青年や教育支援者、学習対象との間で用いられる。本研究の目的を遂行するために、青年の語りを通して、学習の場にどのような思いをもって生きてきたのかを探り、その中で語られた教育支援者との「つながり」に着目して進める。

上記の研究目的にいたる背景には、私が定時制高校やボランティア教室という学習の場において、定時制高校に在籍する複数言語環境にある青年との関わりを通して抱いた問題意識がある。私は、定時制高校とボランティア教室という異なる学習の場で、異なる青年と関わったのだが、どちらの場でも彼らは、教科学習に困難を抱え、受動的な学習態度を見せていた。一方で、高校の部活動やボランティア教室内の楽器演奏クラブでは、生き生きと意欲的に参加する姿を見せ、伸び伸びと自分という存在を表出しているように見えた。彼らが見せる様子の違いを目の当たりにし、日本語教育に関わる教科や日本語の学習には、自己表出を妨げる問題があるのではないかという意識をもった。複数言語環境にある青年が、高校での学習に困難を抱えることは、私が関わった青年だけに生じたことではなく、山田（2007）や佐藤（2009）もその問題を指摘している。佐藤（2009:267）は、「日本語力」や「教科の知識」をつける支援の重視を捉え直し、「受容的な他者を前提にして、自分を表出できる」場を保障する必要があると述べる。これまで学習の場において青年のことばは、教育支援者がもつ能力軸から、教科学習の困難に対応することに焦点化して捉えられ、自己表出するという視点は重視されにくかった。

では、学習の場はどのようなことばを育むことが必要なのか。それを探る手立てとして、本研究では、リサーチクエスション（以下、RQ）として「青年は学習の場にどのような思いをもって生きてきたのか」を設定した。そのRQを明らかにするために、定時制高校在学時に上述のボランティア教室（以下、T教室）で学習支援を受けていた青年モアさんにライフストーリー・インタビューを実施した。その中で、モアさんは、日本に来てからの日々について否定的な思いを語るが多かったが、T教室でモアさんがパソコンの学習支援をしてもらっていた先生との関係について、ことばにすることは難しいと語り、「つながり」と表現した。また、モアさんと私は、教育支援者との間に生まれる「つながり」

や「つながっている」という意味を探究したいと話した。近年の日本語教育においても、人と人がことばを介してつながることの重要性を主張するものが増えてきているが、どのように人と人の間につながりが生まれるのか、なぜ人にとって他者とつながることが重要なのかは掴みきれない。そこで、RQとして、「青年と教育支援者の間の『つながり』はどのように生まれたのか」を加えた。そのRQを明らかにするために、モアさん、モアさんが「つながり」を感じている教育支援者として語られたパソコンの先生の両者の語りを聞いた。「つながり」はどのように生まれたのかを明らかにすることで、これまでの学習の場において重視されてきた教育支援者の一方向的な視点ではなく、青年と教育支援者の双方の視点から学習の場が育むべきことばに迫りたいと考えた。

以下に本研究のRQを記す。

RQ1. モアさんは学習の場にどのような思いをもって生きてきたのか。

RQ2. モアさんと教育支援者の間の「つながり」はどのように生まれたのか。

第2章 先行研究

第2章では、先行研究を通して、まず、言語環境は問わずに、青年の教育支援に必要な視点を探った。本研究は、青年期にある人々を青年と呼び、青年の教育支援に必要な視点をもって、学習の場が育むことばとは何かを考える立場を取る。平石(2011)、河合(1996)、落合・伊藤・齋藤(2002)の論考を通して、青年の教育支援においては、青年を広い社会的文脈の中で捉えること、青年と教育支援者が人生に対して抱く思いを共有すること、両者にとって意味のある関係性をもつことという3つの視点が必要なことを見出した。

次に、定時制高校とボランティア教室という2つの学習の場において、複数言語環境にある青年の状況がどのように捉えられているのかを探った。定時制高校には複数言語環境にある青年が多く進学するようになっているが、彼らを対象にした日本語教育の研究はまだ少ない。その中から、青年が抱える高校進学や学業継続の困難の問題を主張する論考(バトラー2011、山田2004)を挙げたが、それらはその困難な状況に対して、制度の改善を求めることに帰結しており、学習の場が育むことばとは何かが問い直されていないことを指摘した。一方で、ボランティア教室は、単に教科や日本語の学習支援を行うだけではなく、その場における人間関係の構築によって青年の現在や将来を支える役割がある場として述べられている(相磯2006、尾関2013、齋藤2009)。しかし、その場において、教育支援者の青年に対する一方向的な思いの押し付けが起り得る危険があることもわかった

(齋藤 2003)。私は、2つの学習の場に共通して、単に青年の日本語能力や学力を伸ばそうとするのではなく、青年自身が、そこでの学習や学習をともに行う教育支援者に対して意味を見出せるように、青年の思いを理解しながら、どのようなことばを育むべきかを問うことが重要だと考える。

最後に、年少者日本語教育における教科・日本語学習と他者との関係性に関する論考を取り上げた。これまでの年少者日本語教育の研究では学校での教科についていくための日本語の学習支援が陥る問題や能力軸のある日本語能力にとられる問題が指摘されてきた。しかし、そのような日本語能力の捉え方は、現在でも学習の場において重視され続けている。また、これまでの学校教育の枠組みの中で、学校の授業についていくための日本語能力の育成が重視されてきたことを捉え直す論考(尾関 2013、田邊 2009)もあるが、どちらも、上述の青年の教育支援に必要な視点として見出された「青年と教育支援者が人生に対して抱く思いを共有すること」という点の教育支援者側の思いには着目していないことを指摘した。

以上をふまえ、本研究では、青年の教育支援に必要な視点をもって複数言語環境にある青年を捉えながら、学習の場において重視されてきた教科学習についていくための日本語や足りない日本語を補完するような能力軸がある日本語を捉え直す立場に立ち、学習の場が育むべきことばとは何かを問いたい。本研究では、学習の場においてことばを介して関わる青年と教育支援者の関係性に着目するが、その際、青年の思いに着目するだけでなく、教育支援者の思いにも着目することで、双方の視点からことばを介した関係性を考察し、学習の場が育むことばを捉え直す。

第3章 研究方法

第3節では、調査協力者、調査に関わるフィールド、調査方法、研究倫理、分析方法等を述べた。

調査協力者は、序論で紹介した通り、定時制高校在学時に T 教室に在籍したモアさん、モアさんが「つながり」を感じる教育支援者として挙げたデザ先生の 2 名である。モアさんは、中学時代に母国から日本にきて、日本に定住している。高校時代には、T 教室で日本語、教科の学習支援を受け、自らの希望によってパソコン技術の個人授業を開始する。その授業を担当したのが、デザ先生である。2 人の授業は、高校時代に約 2 年間続いた。モアさんは、高校時代にパソコン技術を活かした職業に就くという夢をもち、高校卒業後

はそれを実現するために職業訓練校に通う。モアさんとデザ先生が出会った場である T 教室については、調査に関わるフィールドとして詳しく説明した。T 教室は、外国出身者やその子ども等を対象に学習支援を行うボランティア教室であり、日本語、学校教科、パソコン等の学習支援を行っている。私は、その教室で子どもへの教科の学習支援を行ったり、楽器演奏クラブで活動したりしている。モアさんもそのクラブのメンバーとして、参加していた。

調査方法は、ライフストーリー・インタビューの理念と方法に基づいて実施した（桜井 2012）。具体的な流れとしては、まず、モアさんとのインタビューを実施し、モアさんがデザ先生との関係を「つながり」と表現したことから、私とモアさんは、教育支援者との間の「つながり」とは何かという問いを共有し、その問いを探究することに強い関心をもった。それをふまえて、次にデザ先生とのインタビューを実施し、モアさんとの授業や関係性等について聞いた。その後、2回にわたって、モアさんとのインタビューを実施し、第1回目で聞いたライフストーリーを補完するとともに、それまでのモアさんとデザ先生とのインタビュー内容をふまえて教育支援者との「つながり」とは何かを探究した。研究倫理については、所定の手続きを踏み、十分配慮した。

分析方法は、モアさんとのインタビューの文字化データについては、ひとまとまりのストーリーごとに分節化し、時系列に並べ、ライフストーリーを再構成した。デザさんとのインタビューの文字化データも、ひとまとまりのストーリーごとに分節化した。上記の手順で編集を行った全データを RQ と同様の以下の 2 つの観点で分析した。その際、ストーリーのコアの観念となる語り手の「シンボリックなフレーズ」に留意し、ストーリーに小見出しを付けながら進めた（桜井 2005 : 158-161）。

- (1) モアさんは学習の場にどのような思いをもって生きてきたのか。
- (2) モアさんと教育支援者の間の「つながり」はどのように生まれたのか。

第4章 モアさんは学習の場にどのような思いをもって生きてきたのか

第4章では、モアさんの語りを「モアさんは学習の場にどのような思いをもって生きてきたのか」という観点で分析した結果を、中学時代、高校時代、職業訓練校時代の順で、学習の場ごとに示した後、小括で RQ1 の答えについて述べた。モアさんが学習の場にどのような思いをもって生きてきたかについては、「何々のような思いをもって」と一言でまとめられるものではなく、絶望的な思いから希望を感じる思いまで様々な思いをもって

生きてきたと言える。それらの思いに関する語りを通して見えてきたことは、「他者との間に表出しない思い・表出する思い」と「学習対象との間に生じる思い」である。「他者との間に表出しない思い・表出する思い」については、モアさんは学習の場でことばを介して他者との間に自分の思いを表出することができない苦しさを経験したが、自分の思いを表出し合える経験もしており、そのような他者との関係性は、モアさんにとって重要で、特別なものとして捉えられている。「学習対象との間に生じる思い」については、モアさんが学習対象との間に自分との関係を見出しているかによって、学習に対する態度が全く変わっていることもわかった。

第5章 モアさんと教育支援者の間の「つながり」はどのように生まれたのか

第5章では、「モアさんと教育支援者の間の「つながり」はどのように生まれたのか」という観点で、モアさんと私の対話、モアさんの語り、デザ先生の語り、再びモアさんと私の対話の順で示し、小括で RQ2 の答えを述べた。

モアさんと教育支援者の間の「つながり」が生まれる過程には以下のようなことがあったことがわかった。

- ・青年と教育支援者が自分の思いを伝え合うことばのやりとりをすること
- ・青年と教育支援者の両者にとって、意味のあることばのやりとりと関係性があること
- ・教育支援者が青年を広い社会的文脈で捉えること
- ・青年と教育支援者の両者が自らの人生を通して抱く思いが影響し合うこと

上記の事柄があったことによって生まれた青年と教育支援者の間の「つながり」は、ことばのやりとりを通して、相手のことばに自分との関係を感じ、相手への関心や理解を深めるだけではなく、自分自身を見つめることになり、未来の自分を創る力をもたらすことがわかった。人と人の「つながり」とは、相手のことば、言い換えれば、相手に対して、自分との関係を感じることから生まれ、その「つながり」を通して、相手を理解するとともに、自分自身と向き合うことになり、未来の自分を創る力をもたらすのである。

第6章 結論

第6章では、ここまでの内容をふまえて、本研究の目的である学習の場が育むことばとは何かの捉え直しを行った。複数言語環境にある青年が通う定時制高校やボランティア教室といった学習の場においては、教科学習についていくための日本語や足りない日本語を

補完するような能力軸がある日本語が重視されてきたが、そのような学習が優勢なものとして位置づけられる中で、見落とされてきたのが、青年の思いだった。教育支援者の青年の思いを捉える視点の欠如によって、モアさんがその場にいる意味を失わせたと考える。青年のことばは、学校や社会といった外から規定された枠の中での能力軸で捉えられてきた。しかし、そのような視点に加えて、教育支援者は、青年のことばを自分の思いを他者に伝えるための媒介物として捉え直すことが肝要である。

そして、青年の思いが表出するためには、それを受け止める他者の存在が不可欠である。私たち教育支援者は、学習の場において、その他者の1人であることを自覚しなければならない。また、教育支援者は青年が語るための聞き手としてだけでなく、語り手として自分の思いも伝えることによって、相互理解が促され、両者の関係性は変化し、同じ人間同士としての「つながり」が生まれるのである。

では、青年にとって、ことばのやりとりによって生まれる人間同士としての「つながり」はなぜ重要なのか。それは、人と人の「つながり」が、相手のことば、言い換えれば、相手に対して、自分との関係を感じることから生まれ、それによって、相手を理解するとともに、自分自身と向き合うことになり、未来の自分を創る力をもたらすからである。

複数言語環境にある青年の学習の場が育むべきことばとは、青年が他者と自分の思いを伝え合うための媒介物としてのことばである。そのことばを育むために学習の場ができることは、教育支援者が、その場で出会うことができた他者の1人として、青年と関わり、同じ世界に生きる人間同士としてことばのやりとりをすることである。人と人が出会い、関わりを通して、自分の思いを伝え合う媒介物としてのことばは、学習の場に限らず、この世界の全ての場において生じ、育まれるものである。その場の一つとして、学習の場において、青年と教育支援者が同じ人として出会い、関わりを通して、自分の思いを伝え合うことばのやりとりをすることが重要である。なぜなら、そのようなことばのやりとりが、人と人の「つながり」を生み、青年の未来の自分を創る力になるからである。

参考文献

- 相磯友子（2006）「外国人青少年たちはなぜ日本語教室に通い続けるのか— ボランティア
ア日本語教室のエスノグラフィー—」『国立オリンピック記念青少年総合センター研
究紀要』6、pp.109-121
- 尾関史（2013）『子どもたちはいつ日本語を学ぶのか—複数言語環境を生きる子どもへの
教育』ココ出版
- 落合良行・伊藤裕子・齊藤誠一（2002）『青年の心理学』有斐閣、pp.4-9
- 河合隼雄（2011）『大人になることのむずかしさ 子どもと教育』岩波書店
- 齊藤ひろみ（2009）「第11章 文化間移動する子どもの発達と学校」齊藤ひろみ・佐藤
郡衛編『文化間移動する子どもたちの学び—教育コミュニティの創造に向けて』ひつ
じ書房、pp.247
- 齋藤守臣（2003）「第3部 外国から日本へ来た子ども 第8章 日本語教室における同化
圧力の検討」岡崎洋三・西口光一・山田泉編著『人間主義の日本語教育』凡人社、
pp.197-206
- 桜井厚（2012）『ライフストーリー論』弘文堂
- 佐藤郡衛（2009）「第13章 学習支援から教育コミュニティの創造へ」齊藤ひろみ・佐
藤郡衛編『文化間移動する子どもたちの学び—教育コミュニティの創造に向けて』ひ
つじ書房、pp.267-281
- 田邊裕理（2009）「学校に通うことができない JSL 生徒のことばの学びをどう捉えるか」
川上郁雄編『「移動する子どもたち」の考える力とリテラシー—主体性の年少者日本
語教育学—』明石書店、218-233
- バトラー後藤裕子（2011）『学習言語とは何か—教科学習に必要な言語能力』三省堂
- 平石賢二（2011）『思春期・青年期のこころ—かかわりの中での発達』北樹出版
- 山田泉（2004）「第5章 多文化・多言語主義と子どもの発達」田尻英三・田中宏・吉野
正・山西優二・山田泉『外国人の定住と日本語教育』ひつじ書房、pp.129-167