

JSL 中学生が「居場所」を広げるプロセス —地域日本語教室における「書く」実践で育まれる自信に着目して—

吉田拓真（早稲田大学大学院日本語教育研究科修士課程）

1. 研究背景と目的

JSL の子どもの取り出し指導や地域の学びの場はことばを学ぶだけでなく、彼らの「居場所」としても機能するとされる(坂口(山田)、2022 など)。しかしその外へと「居場所」が広がらなければ、その場を失った際社会とのつながりが絶たれる恐れがある。地域日本語教室である A 教室に通う JSL 中学生の L も 2 年生秋の教室への参加以来休まず通い続けていたが、学校は不登校状態だった。「居場所」の広がりを検討する上で、子どもの自己肯定感や自信を育みことばを主体的に用い他者との関係性を構築する力を養う視点が不可欠である。齋藤(2006)は自分の声を相手に聴かせる力である「audibility」と集団の一員としての正統性を保障することで、子どもの行為主体性が生まれ自由に行き来できる居場所を形成するという。本稿ではその具体的実践として、JSL の子どもにとってハードルが高く、L 自身強い苦手意識を持つ書く活動を通し「audibility」と正統性を保障し行為主体性を育み「居場所」を広がる過程を描くことを目的とする。本稿における「居場所」は、阿比留(2019)を参考に①ありのままの自分を丸ごと受け入れてくれる人間関係や空間(人間的居場所)②大人になる準備をするための人間関係や空間(社会的・将来的居場所)と定義する。

2. 研究方法

L は来日 5 年目を迎え、日常会話は問題なくできるが日本語での読み書きに強い苦手意識がある中学 2 年生(調査開始時)である。L のことばの学びと「居場所」の広がりを解釈的アプローチの立場から描き出すため、A 教室に在籍する JSL 中学生 5 名とスタッフ 4 名の日々の活動の様子の参与観察を通しエスノグラフィーを作成した。調査期間は 2021 年 11 月から 2022 年 10 月の 11 ヶ月間、実践は計 13 回行われた。分析の観点は L の書く様子と関係性の様子の 2 点を設定した。書く様子では、L の自己肯定感や自信が変化した様子をエピソード化し、抽出されたエピソードの抽象度を 3 段階に上げつつコード化した。最後に各エピソードを時系列順に並べその特徴に沿って並べ分析した。

3. 結果

L の変化は 4 期に分けられた。第 1 期では「今年の漢字」を選び作文する実践を行った。しかし「今年、何もしなかった…」と話すように過去を振り返る辛さと、長文を書くことへ苦手意識から 1 文字も書けなかった。関係性の様子では A 教室のスタッフのように振る舞うなど A 教室に依存する傾向があった。それは中学入学時に「なんでこんなこともできないの」と言われ自信を失い「学校では周りが L を見る目が違う」と感じ学校では緊張するためだった。第 2 期では第 1 期の様子を踏まえ新年の抱負を書く活動を行った。その際思考を文字化するステップを踏んだ。L は文字化された自分のことばを写す中で「書きたいことがある」と学校では言えない本心を見つけ、追加の原稿用紙を求めるなど日本語で表現する楽しさを味わった。そし

てA教室の授業において中心的な役割を担うようになった。第3期の関係性の様子では、学校で「できない子」と思われていた周囲を「見返したい」という気持ちが現れ、登校日数が増え運動会のダンスリーダーを務めた。その日々は「L がないとだめなんです」と話すなど充実感が見られた。さらに学年委員に立候補する計画を立て、そのために日本語を学ぶ意欲が見られた。自分の考えを詳細に相手に伝える練習のために、写真を詳細に説明するワードアップ作文を行った。そこで文法的に正しく書ける自分を発見し、さらに自分の意見を他者に認められる経験をした。第4期では学年委員の選挙で周囲を納得させる練習として、異なる2つの意見文を読み自分の立場を明示し意見を述べる活動を行った。そこでは1人で作文し推敲まで行う姿が見られた。その中で「日本語が分からなくてもクラスを引っ張りたい」「他の人と同じように（日本語が）できないのはしょうがない。公平じゃない」と自身の日本語と同時に自身が置かれた現状を批判的に捉える視点を持った。この視点を持つことで学校の授業でも主体的に発言できるようになり学校にも「いたい」と思うようになった。

4. 考察とまとめ

L は中学入学当初周囲から個体能力主義で捉えられ、自身を他者よりも劣等的に位置付け自信を失い不登校状態だった。しかしA教室での実践や周囲との関わりから、自身の日本語が「できない」ことは決して自分の能力の低さが原因ではないと認識を変化させていった。この認識の変化には次の3点が相互に影響を及ぼしていた。1点目はA教室において「audibility」と正統性が保障され、ありのままの自分を表現でき「生の回復」が行われたこと。2点目は、その関係性の上で行われた言語面と自己表現面の双方に焦点を当てた書く活動から、新たな知識を得て新たな自己を発見し自信が育まれた点。3点目はその自信によって育まれたレジリエンスが喚起された点である。これらの要因から、個人能力主義的視点によって抑圧されてきた学校の他者に「audibility」と正統性を保障させ、「話す権利」(Norton, 2013)を獲得し「居場所」を学校に広げるに至った。本研究の意義は、書く活動から子どものレジリエンスが喚起され、現状を批判的に捉える力が育まれた点である。以上から支援者に求められる視点として、子どもの能力だけでなくその子全体に向き合い、子どもが安心して気持ちを伝えられる環境や関係性を築くこと。そのために対話を重ねることが重要だと考えられる。この過程を経て支援者の子どもに対する見方や姿勢も変化し、子どもの葛藤や課題を一緒に考えられるようになる。そうした関係性や場が「居場所」を形成する力となるのである。

【引用文献】

- 阿比留久美(2019)「子ども・若者の「居場所」とく大人へのわたり>教育・学びの構想」『早稲田大学紀要』早稲田大学。
- 齋藤恵(2006)「JSL 児童生徒の成長における「audibility」と「行為主体性」の意味—子どもの成長を支援する言語教育のために」リテラシーズ研究会編『リテラシーズ2 ことば・文化・社会の日本語教育へ』くろしお出版。
- 坂口(山田)有芸(2022)「外国にルーツをもつ児童の日本語指導に対する認識—日本の小学校における経験に着目して—」『異文化間教育』第55号、異文化間教育学会、pp.102-120。
- Norton, B. (2013) *Identity and Language Learning: Extending the conversation (2nd ed.)*. Bristol, UK: Multilingual Matters.