

学ぶ主体としての子どもへの日本語支援のあり方

—読み書きが苦手な子どもへの支援実践から—

唐木澤 みどり (早稲田大学大学院日本語教育研究科 院生)

1. 問題の背景と目的

「日本語指導が必要な児童生徒」は増加傾向にあり、在籍期間2年以上が6割近く、3年以上でも4割を超える(文部科学省、2013)。子どもへの日本語支援は、初期支援中心から学習活動への参加支援へと広がっており、「おしゃべりはできるが、読み書きや勉強が苦手な子ども」の問題が顕在化している。そのため、子どもの学習言語能力の育成が課題とされるが、主に教科学習に必要な日本語能力の育成に焦点化され、子どもの能力や学習意欲の不足として捉えられる傾向にある。したがって、子ども自身は言語活動の参加者としてどうありたいのかという学びの主体としての視点での議論が不十分だと考えられる。

本発表では、読み書きが苦手な子どもへの日本語支援を通じて、ことばの使い手として子ども自身はどうありたいのかという視点から検討する。特に「二次的ことば」の獲得が本格化する小学校中学年(岡本 1985)における支援実践を検討することにより、発達過程を踏まえ、子どもを学ぶ主体として捉え直した日本語支援のあり方の提案を目的とする。

2. 先行研究

子どもの発達や教育において、子どもを主体として捉えることや、支援する者との「相互主体的な関係性」(鯨岡 2006)の重要性が指摘されてきた。日本語教育においても、川上(2009)は「主体性の年少者日本語教育の課題」の一つとして「一人ひとりの子どもたちに寄り添って考えていくにはどのようにしたらよいのかという課題」に注目する必要があると述べている(p.13)。

唐木澤(2013)では、子どものアイデンティティ形成との関連から、子ども自身が「今

ある自分」と「今ありたい自分」をどのように捉えているかに支援者が気づく必要性を指摘している。本発表では、子どもが言語活動の参加者としてどうありたいのかという「ありたい自分」を掘り下げることによって、子どもを学ぶ主体として受け止める日本語支援の可能性を探る。

3. 研究の概要

研究の対象は、小学校において発表者自身が行った、読み書きが苦手な4年生児童2名に対する日本語支援であり、その実践記録をデータとする。2名のプロフィール(仮名)と支援概要は以下の表1のとおりである。

表1 子どものプロフィールと支援概要

| 名前(性別) 出身 [来日時期] | 家庭内言語 | 支援期間 (支援回数) | 日本語支援の形態 (週1回2時間) |
|-------------------------|----------------------|---------------------------|----------------------|
| ガラ(女子) フィリピン [小1] | 英語、 タガログ語、 日本語 | 2009年4月～2010年3月 (計34回) | 在籍学級での支援及び別室での個別支援 |
| リン(男子) 中国 [幼少期] | 中国語、 日本語 | 2012年4月～10月 (計15回) | 放課後における個別支援 |

2名とも家庭で日本語以外の言語に触れることが多いものの当言語で読み書きはできない。1年生の途中から編入したガラは2年時から日本語支援を継続的に受けていたが、日本育ちのリンは3年時に必要性が指摘され、4年時に支援が開始された。日本語支援では、在籍学級の活動との関連及び子どもの興味・関心を意識した活動をデザインし実践した。

毎回の実践記録を基に支援者とのやりとりや活動への参加の様子にコードを付け、子ども自身がことばの使い手としてどうありたいのかという視点から分析し、さらに「ありたい

い自分」として繰り返し現れる「知っている・わかっている自分」「読める・書ける自分」の具体的な内容とその変容及び要因を検討した。

4. 分析結果

支援開始当初から、2名の児童共に「知っている・わかっている自分」「読める・書ける自分」としてありたいと思うことが、対話を阻み、特に「読み書き」を含む言語活動への参加を困難にしていた。例えばガラは、自身が望んだポスターを書く活動においても、「一人で漢字で書ける自分」でありたいという思いから他者の支援を拒み、書きたいことが十分に書けなかった。リンは得意な算数での文章題づくりにおいて「一人で難しいことが書ける自分」でありたいという思いにより、逆に意味が通じにくい文章を作りだしていた。これらの「書ける自分」の姿は、学校教育の枠組みにおける言語活動への評価の一面でもあるが、内容よりも形式や表記への注目が大きい。岡本(1985)の指摘する二次的ことばによる一次的、二次的ことばの空洞化への懸念(p.165)と重なるだろう。

読む活動においても、「間違えずになめらかに読める自分」でありたいガラや、「よりたくさん読める自分」でありたいリンの思いは、音読の技術や読書量という学校教育で目指される目標とも関連している。しかし、それが本の内容や読み手への意識に目を向け、感想や考えを共有することを困難にしていた。

このような「ありたい自分」は、活動の中で支援者や仲間との対話を通じた参加の仕方や捉え方の柔軟な変化により、伝えたい相手や内容を見出し、わかったことや感じたことの他者との共有を通じて、徐々に多様な「書ける・読める自分」に変容していった。

5. 考察と結論

分析の結果からは、子どもたちは知っている・わかっていることもあり、読みたい・書きたいこともある存在であるにもかかわらず、思うように伝わらないという言語活動の場と

しての問題が浮かび上がる。発達過程で、文脈を共有しない他者とも伝え合い、わかり合える対話の経験の少なさが要因として挙げられる。また、複数言語環境に育つ子どもが学校における言語活動に対してもつ固定的な捉え方には、教師、親、支援者等を含めた学校内外の社会的環境の影響が考えられる。

言語活動における「ありたい自分」としての参加とその変容は、子ども一人ひとりが日本語ということばの使い手として自分はどうありたいのかを模索していくプロセスであり、ことばの学びとつながることが示唆される。「できない・わからない」存在としてではなく、その子どもにとっての「ありたい自分」として参加できる言語活動は、その参加の過程で参加者同士の対話による工夫(リソース、支援、方法等)を通して活動をつくっていく相互主体的な言語活動となることによって可能になると考える。発表では具体的に実践例を示し、説明を行いたい。

【引用文献】

岡本夏木(1985)『ことばと発達』岩波書店
唐木澤みどり(2013)「JSLの子どもが『なりたい自分』に向かうための日本語支援」川上郁雄編『「移動する子ども」という記憶とカーことばとアイデンティティ』くろしお出版 pp. 239-265

川上郁雄(2009)「主体性の年少者日本語教育を考える」川上郁雄編著『「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 pp. 12-37

鯨岡峻(2006)『ひとがひとをわかるということ—主観性と相互主体性—』ミネルヴァ書房

文部科学省(2013)『「日本語指導が必要な児童生徒の受入れ状況等に関する調査(平成24年度)」の結果について』http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/04/_icsFiles/afieldfile/2013/04/03/1332660_1.pdf