

子どもの「ロールモデル」を取り込んだ実践がもたらすもの

年少者日本語教育における「学び」の再考

田邊裕理

概要 本稿は、「移動する子どもたち」の「ロールモデル」を取り込んだ日本語教育実践の分析記述である。具体的には、「子どものアイデンティティ形成に重要な影響を与える他者の生き方や特性」である「ロールモデル」に対するインタビュー活動を行い、2人のJSL生徒が互いに「ロールモデル」を見出す・見出される関係性をもつに至った経緯を明らかにする。その上で、「移動する子どもたち」の「学び」を再考することを目的とする。

キーワード 年少者日本語教育, 移動する子どもたち, ロールモデル, 学び

1. はじめに——本研究の背景

日本で生活する「日本語を第二言語として学ぶ子どもたち」(children learning Japanese as a second language: 以下JSL 児童生徒)は、日本社会の急速な国際化や出入国管理及び難民認定法の改正(平成元年)に伴い急増している。自らの意思で日本語学習に取り組む成人学習者に比べ、JSL 児童生徒は、家庭的な事情などで本人の意思とは関係なく日本に連れてこられる「移動する子どもたち」(川上, 2006)である。このようなJSL 児童生徒の学びは時間軸, 空間軸において分断状況にある。母国で培ってきた人間関係は日本への移動によって無に帰すため、再度新しい人間関係の構築に挑戦しなければならない。このような状況の中で、「移動する子どもたち」の多くは、各学習空間への適応で精一杯となり、学びが分節化されてしまう(齋藤, 2005)という。

本人の意思とは関係なく「移動する子どもたち」となったJSL 児童生徒は、自分の置かれている環境に対し、疑問や矛盾を感じていることが多い。そして新しい環境, 新しい言語への適応の困難から自信を失っていき、学校や社会からドロップアウトしてしまうケースも決して珍しくない。近年、JSL 生徒の不登校, 不就学¹が問題になっている。外国人集住都市に加盟する市町の行った調査によれば、不就学率のもっとも高い市で56.3%,

¹ 不登校とは就学手続きをし、学校に当人の学籍が確保されているのにも関わらず、何らかの理由で通学しない状態のことであり、不就学とは学齢期でありながら学校に通っていない子どものことを指す。

もっとも低い市で9.1%，平均28.8%になる（佐久間，2006）。このような「移動する子どもたち」の教育の分断は、彼らの今後の人生において深刻な影響を及ぼすことになるだろう。増え続ける「移動する子どもたち」が直面する困難を明らかにし、日本社会全体の問題として、早急に彼らの教育について考えていくべきである。

筆者は今まで日本語教育支援者として、中学校に通う何人かのJSL生徒に対し、個人的に日本語支援を行ってきた。その中には、不登校になってしまったJSL生徒も存在した。そのJSL生徒は、一旦学校を離れば常に母語話者の共同体の中で行動しており、学校でしか日本語を使わないために、日本語を学ぶ必要性を感じないようであった。やがてその生徒は学校を休みがちになり、ついには不登校になってしまう。しかし筆者はその後、学校の外に彼が主体的に参加する場が存在し、彼の生き方の指針となるような他者が存在していることを知った。そのような環境の中で、その生徒は自分なりに目標を定めて勉強するようになり、不登校になってから日本語を学ぶことに対してむしろ積極的になっていた（田邊，2009）。このようにJSL生徒の周囲の環境を注意深く見守った時、そこには彼らが自分自身で主体的に生きていこうとする文脈や関係性が存在することに気づかされた。

「移動する子どもたち」の抱える問題は、子ども個人の日本語能力や環境適応能力上の困難に起因しているというより、むしろ移動させられざるを得なかった状況に起因している。移動を繰り返す中で子ども個人と周囲の環境、そして共同体との関わり方は変化しているのであり、「移動する子どもたち」の「学び」の有りようもまた、それぞれの環境や共同体の影響を受けて変化していく。その時、例えば学校での成績が優秀であるか否かというような、一面的な個人の能力を重視する能力観だけでは、見えない子どもの「学び」というものがある。そしてその「学び」は、教育支援者による日本語指導を受ける前から、「移動する子どもたち」にとって重要な人間関係の中で形成されているかもしれない。教育支援者が第一にすべきことは、教育機関中心の視点では見落とされがちな彼らの「学び」を発見することなのではないか。

細川（2007b）は、「コミュニケーション活動能力」を「人間一人一人が生きていくために必要な個のネットワーク」における自己表現の力であるとし、それを体得しようとする学習者のために、ことばの教室において学習環境を組織化することが担当者に与えられた使命であると指摘する。「移動する子どもたち」がもつ「個のネットワーク」を発見し、その中に教育支援者が介入することによって、彼らの主体的な「学び」を作り出すことができると考えられる。本稿は以上のような問題意識にもとづき設計された実践研究の分析記述を通して、「移動する子どもたち」の「学び」を再考することを目的としている。

2. 子どもの「個のネットワーク」に注目する年少者日本語教育

Lave & Wenger (1991) によって、従来の学習観に対抗する学習理念である「状況的学習論」が著されて以来、年少者日本語教育の分野においてもその考え方が取り入れられ始めてきた。具体的には、「移動する子どもたち」の「学び」を考えるにあたり、教科学習の成績など個人の能力伸張にのみ焦点をあてて議論するのではなく、個人と周囲の環境とのかかわり方から学習を捉えなおすことを提起する考え方である。状況的学習論を援用した年少者日本語教育の研究として、JSL 児童生徒のリテラシーを周囲の人間関係との関連から捉えた半田 (1998)、状況的学習論を用いながら外国人生徒の日本語学習を追った松本 (2002)、実践研究を行った矢崎 (2004)、JSL 児童の授業参加のプロセスを観察し、日本人児童との関係づくりがこの児童の主體的な授業参加に働きかけたことを明らかにした尾関 (2007) などが挙げられる。いずれも JSL 児童生徒の「個のネットワーク」に注目し、彼らの「学び」のあり方を見直す必要性を指摘しているが、まだその数は少なく、諸に満たばかりの研究だといえる。

これらの状況的学習論を用いた先行研究において共通するものは、教師から与えられた知識を頭の中に積み重ねていくことができるか否かを問題視するのではなく、JSL 児童生徒が主體的に周囲との関係性の中で学ぶ姿勢をもっていることを明らかにし、それを評価した姿勢であろう。また、子どもにとって意味のある文脈に主體的に参加することが彼らの日本語学習にとって重要であるとした上で、その関係性自体を日本語教育の場として重要視するという画期的な側面をもっている。

しかし、JSL 児童生徒が既にもつ関係性を場として重視することに焦点を当てることによって生じる課題もある。それは、子どもと他者との関係性が日本語教育の場としていかに重要かということを指摘することにとどまり、教育支援者としてどのような実践を行うべきかという主張が曖昧になるということである。上記にあげた状況的学習論を用いた年少者日本語教育の先行研究の中で、実践研究に至っているのは矢崎 (2004) のみである。矢崎 (2004) は在籍クラスにおける外国人児童と日本人児童とのインターアクションに着目し、児童間のインターアクションによって外国人児童が教室内ネットワークを形成することを目標に、「質問する」「上手に頼む」などの「スキル」を使いこなすことを目的とするソーシャルスキル学習を取り入れた日本語支援を実践した。児童間のインターアクションの中に「学び」の可能性のあることを明らかにした点で示唆的な研究である。しかし、外国人児童が自ら教室内のクラスメートに働きかけ、仲間に入っていこうとするそもそもの動機や主体性をもっている場合、あえてソーシャルスキル学習を実践することについては、その必然性が問われるのではないか。

状況的学習論を援用した年少者日本語教育の研究に共通する課題として、子どもが周囲との関係の中でどのように学んでいるかという視点から従来の「学び」観の再考を促しているものの、そこで生まれた新たな「学び」観と、実践が切り離されているという点があげられる。そのため筆者は、まずJSL生徒が自分自身で主体的に生きていこうとする関係性について明らかにし、その中に介入しながら実践を構築したいと考えた。その上で取り入れたのが、以下に詳述する「ロールモデル」の概念である。

3. JSL 生徒のアイデンティティ形成に重要な影響を与える「ロールモデル」

Miller (2003) は、第二言語で学ぶ児童生徒の成長の過程とは、「成長主体」である児童生徒が最終的に自己の立場や考えを表明し様々なリソースを用いながら「なりたい自分」に近づいていく過程、自分についての主体的なアイデンティティを実現していく過程であるとしている²。そして齋藤 (2006) は、JSL 児童生徒が「なりたい自分」の姿をどのように思い描いているかということ、実践者 (教育支援者) が探ることが重要だとした。これは JSL 児童生徒の成長において、「JSL 児童生徒が、自分の置かれた状況やそこでの自分をどう見るのか、そして、どうなりたいたいか、という自分についてのアイデンティフィケーション (identification) のあり方」(齋藤, 2006, pp.116) を重要視する立場である。「なりたい自分」のアイデンティフィケーションが、周囲との関係の中で児童生徒が自らを定義するものであるならば、自らが属する状況が様変わりするにつれて「なりたい自分」も流動的に形を変えていくことが考えられる。慣れ親しんできた環境から一旦切り離されることによって、人間関係上、学習上の様々な困難に直面する恐れがある「移動する子どもたち」への教育を考えるにあたって、移動する先々の新しい場所で彼らが「なりたい自分」を把握するプロセスが存在し、それが自己実現に向かう欠かせない行為になるという齋藤 (2006) の説は重要な示唆を与えるのではないか。

しかし、JSL 生徒だけでなく身体的にも精神的にも成長過程である思春期の子どもにとって、「なりたい自分」の様相を明確にするのは決して容易なことではない。JSL 生徒自身が「なりたい自分」を把握するためのリソースが必要となるだろう。この時、他者の

² Miller (2003) が論じる「第二言語で学ぶ児童生徒の成長の過程を、齋藤 (2006) は以下のように説明している。「『成長主体』である児童生徒が、生活世界での言語行為に自らアクセスすることを通じて、(1) ことばや概念を学び、他者との係わり合いを通じて自己のアイデンティティを表象し、(3) 他者とのやりとりや自己の内省を通じてアイデンティティを調整し、(4) 自己の立場や考えを表明し様々なリソースを用いながら、『なりたい自分』に近づいていく、自分についての主体的なアイデンティティを実現していく過程である」(齋藤, 2006, pp.120)

特性や生き方が彼らのアイデンティティ形成に役立つリソースとなるのではないか。例えば、前述した不登校になった JSL 生徒は、美容師という友人の職業、そして彼の将来について真摯に相談に乗る他者の存在に影響され、「美容師になるという夢を実現しようとする自分」という「なりたい自分」のアイデンティティを見つけることができた。また尾関 (2007) は、ある JSL 児童が授業に参加するようになる過程を観察しているが、その際参加への動機となったのは、周囲の児童との関係づくりであったことを指摘した。この JSL 児童は、既に積極的に授業参加を果たしていた日本人児童の姿を目にしたことで、それにならって自らも積極的に授業に参加するようになっていった。JSL 児童にとって「なりたい自分」の断片がクラスメートの児童の中に存在し、その「なりたい自分」に合わせたアイデンティティへ、即ち「授業参加や勉強に対して積極的な自分」へと児童が変容をとげたと考えられる。そしてその変容にしたがって、この児童は授業参加に必要なことばを自ら身につけていったと言える。

筆者は、このように子どものアイデンティティ形成に重要な影響を与えるリソース、即ち他者の生き方や特性を、「ロールモデル」と名づけた (田邊, 2009)。この「ロールモデル」という言葉は、一人の人物を「ロールモデル」として選び、その人物のあらゆる側面を真似るということを表す概念ではない。「ある人の生活のある部分」、「ある人の仕事の場面」など、子どもが学校の内外で関わる様々な人間の様々な局面が「ロールモデル」になる可能性を持つ。

筆者はこの「ロールモデル」の理念を日本語教育として実践化するために、インタビュー活動を実施することにした。インタビューという活動を取り入れたのは、子どもがインタビュアーになることを仮定し、「自分なら誰にインタビューしたいか」と問うことによって、子どもにとって意味のある関係性や「ロールモデル」の存在を明らかにするというのが第一の理由である。第二の理由は、「ロールモデル」に対するアプローチを試みることで、日本語指導の内容に関する主体性を引き出すことである。インタビューとは、根本的にインタビュアーの「聞きたいこと」があって成り立つため、子どもが内的に抱える疑問が、インタビュー相手に「聞きたいこと」となって現れるのではないかと考えた。

4. 実践研究「この人いいな」

4. 1. 「総合活動型日本語教育」の援用

インタビュー活動を取り入れた実践構築の上で参考にしたのが、細川 (2002, 2005, 2007a) の提唱した「総合活動型日本語教育」である。そして「総合活動型日本語教育」として行われた実践の中で、筆者が自らの実践構築のために参考にしたのが、三代 (2003,

2005) によって分析記述された実践である。三代(2003)は早稲田大学日本語研究教育センターにおいて細川英雄が組織した「日本事情」のクラスを分析している。その活動内容は、「魅力ある人物」にインタビューするというものである。具体的には、はじめに学習者が各自、自分がなぜその人が魅力ある人物だと考えるかということを書き記述する。その後、インタビューの内容、またインタビューを通して考えたことをクラスに報告し、クラスでのディスカッションを経てレポートに仕上げていく。

さきに述べたように、筆者は子どもにとって意味のある世界を子どもの世界として発見し、その中に介入しながら実践を構築することを課題としている。子どもにとっての「ロールモデル」、即ち「JSL 生徒のアイデンティティ形成に重要な影響を与える他者の生き方や特性」を、「総合活動型日本語教育」における「魅力ある人物」のようにインタビュー活動という形で教室に取り込むことで、子どもの世界に介入することが可能だと考えられた。

しかし、上記の実践の場は大学であり、その主な対象は大学に在籍する留学生である。成人対象の日本語教育実践をそのまま子どもに対する日本語教育に当てはめることはできない。JSL 児童生徒に対する年少者日本語教育においては、成人対象の日本語教育以上に、子どもが支援の内容に興味を持ってくれるような動機付けが必要である。また、ひたすらレポートを作成していくような文字媒体のみではなく、視覚的な補助を加えたアプローチも彼らの興味を引くために必要であろう。そこで雑誌や新聞の様々なインタビュー記事を参考にしながら、インタビューとはどのようなものなのか、どうしたら書けるのかを共に考え、すぐに活動の内容に入るのではなく段階的に補助することにした。

4. 2. 研究方法

筆者は都内の公立中学校に在籍する B と J という 2 人の JSL 生徒の指導を依頼され、日本語指導にあたった。出会った当時、B は来日して 1 年弱、J は来日して 3 日目の JSL 生徒であった。本章では、筆者が都内の公立中学校において、2008 年 7 月から 2009 年 3 月まで行った日本語支援の様子をデータとして記述する。その内容は、JSL 生徒 B・J (仮名) と筆者、B・J 同士のやりとりを記録したフィールドノートにもとづく。その他にも、B・J を取り巻く人々の視点を取り入れる目的で、学校の教師や B・J の先輩、友人に対してインタビューを行い、それらをデータとして分析している。

4. 3. B と J のプロフィール

B は 2007 年 8 月、家族と共に来日した。母国で小学校 6 年生を修了していたが、新しい環境で日本語と教科学習の両方についていくのは難しいかもしれないという両親の判

断から、日本でも小学校6年生に編入することになった。来日した2007年9月から2008年3月までの約7ヶ月の間、教育委員会開設の日本語教室にて支援を受け、その後公立中学校に入学した。中学校入学後は、2008年4月から7月まで日本語ボランティアから週1回1時間ほどの支援を受け、2008年7月、筆者がBへの日本語支援を引継いだ。筆者の支援開始当時、Bの在日期間は11ヶ月ほどである。Bの家庭内言語は母国語で、日本語に触れる機会は学校生活に限定される。そのため生活場面においても学習場面においても十分な語彙や文化的情報を得ることが難しい。また、家庭学習において日本語の読み書きの伸長は難しい状況である。性格は、人懐っこく、天真爛漫である。冗談を言って笑わせるなど、周囲の人から愛される人間性を持っている。しかし、家庭の事情で学校から家に帰っても夜中まで一人であることが多いため、「自分の話を聞いてもらいたい」という焦りのようなものを持っており、複雑な発話になると語順が乱れ、早口になり、相手が話の内容を理解するのが難しくなる。また、授業中クラスメートにちょっかいを出し、ケンカになるなどのトラブルを起こすことがある。

Jは2008年7月に来日した。母国では既に中学校2年生に進級していたが、Bと同じ理由で、改めて中学校1年生に編入することになった。筆者がJに対する支援を開始したのは、Jが来日して間もない2008年7月であった。母国で国際学校に通っていたため、英語を解することができたので、支援開始当時、筆者とは主に英語でやり取りしていた。外国語学習に関して自分なりの勉強方法を持ち、新しい言語を学ぶ意欲が高い生徒である。スポーツが得意で部活動で活躍し、数学や英語など、得意な科目では日本語母語話者よりも良い成績を修めることがあり、発話数は決して多くないものの、来日して間もなくクラスで一目置かれる存在になっているようだった。性格は、大人びており、知的好奇心が強い反面、授業中でも自分の価値基準に合わないものには全く興味を示さない。自分の置かれた環境をどこか冷めた目で見ると見えるような発言が目立ち、何もかもつまらなく見えるという鬱屈した感情を表すことがある。

Bが4月に中学校に入学し、その3ヶ月後の7月にJが編入してきたので、7月に筆者が支援を開始した当初、2人は会って間もない状態であった。しかし、同じクラスであったこと、母国語が同じであったこと、JがBと同じ部活動に入ったこと、そして担任教師の働きかけなども影響し、会って早々打ち解けた関係になったようだ。支援開始当初、筆者はB、Jを別々に指導していたのだが、二人が「一緒に勉強したい」と熱心に言ってきたこと、そして二人の相互行為を通じたコミュニケーション能力伸長の可能性を考慮して、9月から合同指導を取り入れることにした。

4. 4. インタビュー活動を取り入れた背景

B・Jが一緒に勉強したいと申し出たために始まった合同指導であったが、いざ始まってみると、事例1のように互いの存在が気になって勉強する体制に入れず、集中できない状態が続いた。

【事例1】日本語指導に集中できないBとJ

- ・どうしても母国語で会話してしまう癖があり、そうなる授業に集中できず遊んでしまう。(B・J：2008年7月18日)
- ・「～ばかり」の「ばかり」に反応し、お互いをバカと罵る遊びに移行しそうなため、厳しく注意した。(B・J：2008年9月29日)
- ・Bが友人関係について、なかなか上手く行かないと考えているらしいことが分かった。(中略)クラスメートにちょっかいを出してしまうことに起因しているようである。この件について、Jが度々「Bはバカだから」とBに言うのも気になった。そんなに簡単に人をバカと呼んではいけないとJに注意した。(B・J：2008年10月6日)

当初の計画としては、学校側からの要請を加味し、11月の期末テストに向けて、9月から国語科の教科学習を取り入れた指導をB・J合同で行う予定であった。しかし、国語の教科書を使った指導に二人が興味を示さず、母国語で関係ない話を始めたり、互いにちょっかいを出し合ってケンカになることがあった。そのため、ひとまず引き離し一人ずつ指導する時間を確保した。一对一の時間によく話を聞いてみると、事例2のように、それぞれの形で問題を抱えていることが分かった。

【事例2】寂しさについて話すB

- ・(Bがクラスメートとケンカし怪我をした後の指導にて)この日は最初の一時間を使い、じっくり話を聞いてみることにした。ケンカの件は、もう気にしていないとのことだった。だが、「今楽しい？」と聞くと首を振り、しばらく考えた後「寂しい」の「寂」という字を書いて説明した。話してみても、自分の背の低さにコンプレックスをもっているということ、また背が高くバスケット部でもすぐレギュラー入りしたJと、「何となく」だが差を感じていることなどが分かってきた。いつも明るく振舞っているBであるが、クラスでの人間関係以外にも、寂しさを感じさせる原因があるらしい。学校から家に帰っても、家族が全員働きの出ているため、夜中まで一人であることが多いという。(B：2008年10月20日)

【事例3】学校がつまらないと感じているJ

- ・母国での勉強が進んでいたためか、Jは勉強に関する技術的なスキルが発達している生徒である。しかし、周りの生徒とは一歳年上であるということが、自分は本来より「簡単」な勉強をしているという印象を与えるのか、勉強する意欲にマイナスの影響を与えている面もあると感じた。(J:2008年11月17日)
- ・Jがあまりにも「最近学校がつまらない」ということを口にするので、「じゃあどういう学校ならいいの?」と聞き、Jの考える「楽しい学校」について話し合うことにした。母国にいたころ通っていた私立の学校と、今通っている学校とを較べてしまい、それが様々なことに対する意欲にマイナスの影響を与えてしまっているようだ。Jは、非常に知的レベルの高い生徒なのだが、授業に対して、やる気がなさそうにしていることがあると教科の先生からうかがったことがある。(J:2008年12月15日)

事例2に見られるような発言から、BとJが自分たちの置かれた状況に対し鬱屈した感情をもっていることが感じられた。特に本人の意思とは関係なく「移動する子どもたち」となったJSL生徒の場合、不可抗力的な環境の変化に対する不満が、日本語学習や新しい人間関係の構築にマイナスの影響を与え、日本語指導はおろか学校生活に対して主体的に参加する意欲を奪ってしまうことがある(田邊, 2008)。このような状況で、期末テストに向けた教科学習を進めても、それはB・Jにとって必要性が実感できる学習ではなかったことが考えられる。

事例2・3に見られるような2人の様子を見て筆者は、2人が主体的に生きていこうとする文脈や、ことばを使う意味を実感できる関係性はどこにあるのだろうかと考えようになった。そこで彼らの「ロールモデル」の存在を明らかにしたいと考え、インタビュー活動「この人いいな」を取り入れることを決めた。前述のように、「ロールモデル」へのインタビュー活動は子どもの内的な世界に触れる可能性がある。そこまで至る関係性づくりを重視するため、また事例2のように一対一の指導の際にB・Jが漏らす心情をなるべく真摯に受け止めたいと考え、全ての指導の時間を合同にするのではなく、折々に個別指導を取り入れることにした。

4. 5. 実践の内容

あらかじめB・Jが好きな有名人を聞き、その有名人のインタビュー記事を合同指導で読むことから活動は始まった。Bはジャッキー・チェン、Jは東方神起という歌手のグループが好きだということで、それぞれのインタビュー記事に食いついていた。この日まで「イ

インタビュー」という言葉の意味を知らなかった2人であったが、これらの記事を読むことで、インタビューとは「自分が話を聞きたいと思う人に聞きたい内容を聞くこと」と理解することができた。

筆者がインタビュー活動「この人いいな」についての説明プリント（参考資料1参照）を2人に見せ、B・Jに「この人いいな」と思う人をあげてもらったところ、B・Jは2人の所属するバスケ部の先輩であるS先輩のことを話し始めた。S先輩にインタビューすると仮定し、どんなことを聞きたいか2人に質問事項を考えてもらった。

担任の先生を通じこのS先輩に連絡をとったところ、S先輩がインタビューを受けることを快諾してくれたので、次の週の昼休みにS先輩が2人にS先輩へのインタビュー活動を行うことができた。30分ほどの時間であったが、BとJは「なぜバスケ部に入ったのですか？」などの質問事項の他にも、様々な質問をその場で考えてS先輩に聞くなど、積極的な姿勢を見せた。

S先輩へのインタビューが終わり、それぞれに記事を作成する段階になると、2人は以前読んだインタビュー記事を参考にしながら記事のレイアウトを考え、新聞独特の「見出し」をつけるなど、読み手の興味を引く工夫を取り入れていた。この頃から、事例4のように2人の関係性に変化が現れるようになる。

【事例4】2人の関係性の変化

- ・最近、JとBは、お互いにその日の指導の内容を「今日はこういうことをやった」と話し合っているようだ。(B：2008年11月21日)
- ・この日までに既に出来上がっていたBの（S先輩への）インタビュー記事をJに見せたところ、「えー！うそ！」と驚き、かなり刺激されたようである。「Bの記事は字が多い」と指摘し、自分の記事はもっと絵が多いものにする、と息巻いていた。このようなライバル心が手伝ってか、前回の指導と比べるとかなり意欲的に取り組んでいた。(J：2008年12月1日)

Jがいない時、BはJのことを「背が高くくてカッコイイ」と評したり、Jがバスケ部で活躍していることを自分のことのように嬉しそうに話すことがある。また、BはS先輩へのインタビューの前に、Jにインタビューしたいと筆者に話したことがあった。一方、JはBのことをからかうような言動が多いものの、実はいつもBの動向を気にしているようだった。具体的には、個別指導の際にBが学んだ内容を知りたがったり、Bの書いたインタビュー記事を自分から声に出して読み上げるなど、Bが関係することに強いこだわりを見せることがあった。以前、合同指導になると互いにちょっかいを出し合い学ぶことができなかった2人だが、互いにとって互いが重要な存在であり、だからこそ意識し

合って反発することがあるということが分かってきた。そこで、次の活動としてBからJへのインタビューを企画し提案することにした。

Bにインタビューをすることを筆者がもちかけると、BはS先輩へのインタビューの反省点として、インタビュー記事が思ったより短くなってしまったことを挙げ、「今度はもう少し長く書きたい」と話した。そこでBへの個人指導の際、どのようなインタビューをすればたくさん書けるか考えるために、TV雑誌などからスポーツ選手、女優、歌手など様々な経歴の人に対するインタビュー記事を集め、短い記事と長い記事を比較してみることにした。Bは長いインタビューの場合「記者の質問が多くなくても相手が長く答えている」ということに気がついた。しかし、実際にJへの質問を考える段階になると、「好きな芸能人」「好きな食べ物」など、一問一答で終わってしまいそうな質問になってしまった。そこで筆者から「相手がたくさん話したくなるような質問を考えようか」と促すと、Bは事例5のようにインタビュー記事のコンセプトを決めていった。

【事例5】BからJへのインタビュー準備

- ・Jがたくさん話してくれるであろう話題として、Bはバスケ部のことを聞く、と言った。Jはバスケ部のレギュラーメンバーで、試合では常に活躍しているらしい。今回読んだインタビュー記事で、ある卓球少女についての記事の見出しに、「スーパー卓球少女」、「負けず嫌い」と書いてあることに注目し、BはJのインタビュー記事の題名を「スーパーバスケットボール少年は負けず嫌い」という題名にする、と決めた。(B：2008年12月5日)

事例5の準備を経て、実際にJにインタビューした際の記録が事例6である(文中の「実践者」は筆者)。

【事例6】BからJへのインタビュー

- ・BがJにインタビューするため「新聞記者のBです。よろしくお願いします。」と言うなど改まった様子を見せたため、Jの方でも背筋をシャンと伸ばして質問に答えていた。Bから「将来の夢は何ですか」と質問され、Jは演劇に興味があることや、俳優になりたいと思っていることを、その経緯を含めて詳しくBに話していた。BからJのインタビュー中に、小競り合いや母国語での悪口のやりとりなどが全く見られなかったのが実践者としてはとても嬉しかった。二時間目に別々の記事を書く時間では、お互いの進行の度合いを気にする面もあったが、分からない漢字や言い方を聞きあう様子も見られた。(B・J：2008年12月12日)

Bは、Jに前々からインタビューしたいと話していたのだが、そのようなBのJに対する関心が「聞く姿勢」となって現れていたため、Jのほうでもきちんと答えようとしたようである。

事例6にあるインタビュー活動の後の時間、そしてその次の日本語指導の時間を使い、BはJへのインタビューを書き上げた（参考資料2参照）。BはJへのインタビュー活動に対して、今までの活動の中で最も意欲的に取り組んでいた。書くことに対し拒否感を示さず、誤字脱字はあっても自分ひとりの力で書き進められるようになっており、内容も自分で推敲しながら書くことができるようになってきた。

一方、Bからインタビューされる経験を経て、Jは「次はBへインタビューするんでしょ？」と言うなど、次の授業に積極的な姿勢を見せており、聞きたい内容も既に考えているようだった。そのため、次の時間にJからBへのインタビューを企画し実施することにした。

Bと同様に、個人指導でJにも様々なインタビュー記事を読んでもらったところ、Jは「短いインタビュー」と「長いインタビュー」の違いを把握し、インタビューの中でも方向性の違いがあることを発見した。次にJは、どのような質問をすればBからたくさん話ができるかということを念頭に置きながら、Bへの質問を考えたのが事例7である。

【事例7】JからBへのインタビュー準備

・Jは、Bに「どうしてそんなに毎日楽しそうなのですか?」、「学校は好きですか?」と質問をしたいと話した。「Bはいつも笑っていて楽しそう」であり、J自身が最近、学校が「つまらない」と感じることが多いからだという。「つまらない」と感じる理由を聞くと、母国にいたころ通っていた私立の学校と、今通っている中学校を較べてしまい、自由が少ないことに不満だということだった。Jにとって、具体的にどのような状態が自由なのか分からなかったため、「楽しい学校の作り方」というテーマでJに思いつくことを全て書いてもらった。内容は、「給食を好きな班で好きなものを食べる」、「クラス的人数が少ない」、「自然の中で授業をやる」、「図書館が大きい」、「コンピューターがたくさんある」などであった。Jは、母国にいたころ通っていた私立の学校と、今通っている学校とを較べてしまい、それが様々なことに対する意欲にマイナスの影響を与えてしまっているようだ。(J: 2008年12月15日)

次の合同指導で、用意した質問内容をもとにJからBにインタビューする活動を行った。Jは、「将来の夢は何ですか」「好きな食べ物は何ですか」などの質問に加え、前回どうし

でも聞きたいと話していた「どうしてそんなに楽しそうなのですか?」「学校は好きですか?」という質問をBに投げかけていた。その時の記録が以下の事例8である(文中の「T」は筆者)。

【事例8】 JからBへのインタビュー

B: (いつも楽しそうな理由)「学校が楽しい!」

J: 「えー。何で?俺はつまんない。」

T: (前回Jが書いた「楽しい学校の作り方」を見せ)「Bくんはどう思う?」

B: (しばらく考え)「でも、この学校、先生が優しいでしょ。一対一になった時に優しい。」

J: (頷く)

B: あと遊ぶ人、たくさん。

T: 遊ぶ人?

B: 友達。

二人が揃って言っていたのは、友達と一緒に怒られることはよくあるけれど、先生と二人だけになった時、先生が優しく接してくれるということだった。また、Bは母国にいたころに比べ、今の方が学校が楽しいと話していた。

インタビューの後、JはBへのインタビュー記事に「Bはいつもやさしい顔をしています」いう文を書き加えた(参考資料3参照)。JがBのことを「いつもやさしい顔をしている」という様にははっきり言葉にして評価したのは今までで初めてのことであり、Bも嬉しそうにしていた。(B・J:2008年12月19日)

インタビューでは、Jは「長いインタビュー」の目的に沿った形で、Bからたくさん話を聞きだすことができていた。また、BもJの疑問に対し、しっかり考えてから答えている様子うかがえた。インタビュー後、Jは自分が提案した「楽しい学校の作り方」にBは興味がなく、むしろ「先生が優しい」ことや「友達がたくさんいる」ということが大事だと考えていることが分かり、「面白かった」と筆者に話した。Bが自分の通う学校の良いところを良いところとして指摘できていることが印象的だったようだ。

相互インタビュー活動を経て、2人には新たな変化が見られるようになった。事例9や10に示すように、日本語指導の際だけでなく、教科学習においてそれまでには見られなかった主体性を発揮するようになったのである。

【事例 9】日本語指導や教科学習に対して主体的になる J

- ・会ってすぐ、J は B が午前中に書いた記事（J へのインタビュー）を読みたがった。B から許可を得ていたので見せると、非常に真剣に読んでおり、その後すぐに自分も記事を清書したい、と話した。教科学習の際などは、実践者が J に教科書を音読しようと言うと、嫌々という感じで読むことが多い。しかし B の書いた記事に関しては、実践者が言わなくても自分から一文一文指でなぞりながら声に出して読むのが印象的だった。J は B の記事が大きな文字ではっきり書いてあることに対し、自分の記事は文字が小さく読みづらいと話し、もう一度太めのペンで書き直すことにした。（J：2009 年 1 月 9 日）
- ・前回、B との合同授業（月末の期末試験に備えた教科学習）で、分からない言葉を辞書で引いてくるように言ったところ、家でやってきたらしく、自分の教科書に辞書で調べた言葉の意味を書いてきていた。前回、辞書を使ったゲームで B に負けたのが悔しかったらしく、「もう一回 B と戦う。」と話していた。（J：2009 年 2 月 6 日）

B は J が自分の作成物に興味をもっていることを知っており、自分が書いたものを後に J が読むことを意識して書くようになっていた。同時に書くことが得意であるという意識が芽生え、事例 10 のように国語科の授業でも書く力を発揮するようになっていった。

【事例 10】教科学習に積極的に参加する B

- ・実践後、国語の先生が、「B くんが一時間の授業で作文をこんなに書いたんですよ」と B の書いた作文を見せて下さった。「今日の出来事」というテーマで、400 字詰め原稿用紙一枚ほどの分量を、日本人のクラスメートより早く書くことができたらしい。よく読むと誤字脱字や文法の間違いがあったが、友達と公園で野球をしたという内容が生き活きと書けており、「書く」ことが得意だという意識が根付いたことが伝わってくる文章だった。（B：2009 年 2 月 6 日）
- ・前回、国語の先生が話して下さったように、最近 B は国語の授業に積極的に参加している。また J から聞いた話だが、クラスメートに対し「マジメな B」という新たな一面を見せるようになってきたようだ。（B：2009 年 2 月 20 日）

5. 考察——BとJが互いの中に「ロールモデル」を見出していく過程

これまでの支援での様子を概観すると、当初は2人一緒にいると学ぶ体制に入ることができなかったB・Jだが、S先輩、そしてそれぞれへのインタビュー活動を通して、2人の関係性が彼らの日本語学習を促進させるものに変化したことが分かる。このような関係性の変化と同時に、それぞれが日本語指導の教室の外でも日本語学習に対して主体的になるという変容が生じていた。授業に集中できずクラスメートに迷惑をかけていたBは、授業中に教師も驚くほどの集中力を発揮するようになった。また、学校生活全般に対して「つまらない」と言っていたJは、Bの作成物を自ら進んで読み、教科学習もBへのライバル心から積極的に取り組むようになった。以下からその具体的な変容の要因を探り、今回の実践の核となった「ロールモデル」の概念について再考すると共に、この「ロールモデル」をとりこんだ実践がもたらした「移動する子どもたち」の「学び」について明らかにしていきたい。

筆者がインタビューという活動を取り入れたのは、「自分なら誰にインタビューしたいか」と問うことによって、子どもにとってことばを使う意味のある文脈を探るためであった。そして筆者は「ロールモデル」を「子どものアイデンティティ形成に重要な影響を与える他者の生き方や特性」として、「ロールモデル」にインタビューする実践を計画した。しかし、ある子どもにとっての「ロールモデル」が存在していたとしても、それが子どもの日本語学習に直接結び付くわけではない。教育支援者が子どもの「個のネットワーク」を発見する主体性をもち、その中に介入し、日本語学習に至る転換点を意図的に設置することが必要であった。B・J 2人にとって「話を聞きたい人」であったS先輩へのインタビューを準備するにあたって、2人は自分の好きな芸能人のインタビュー記事を読み、見出しや題名を工夫するなど記事のレイアウトを考え、総じて熱心に取り組んでいた。このように自分の「話を聞きたい人」に話を聞くという内発的な動機が、彼らの主体的な日本語学習の原動力となり得る、つまりS先輩という「ロールモデル」へのインタビューが、学習の転換点となるということを確認することができた。

BとJは、母国が同じであり、同じクラスと部活に所属しており、友人同士であったものの、当初は反発し、学び合う関係性ではなかった。特にJは、自分にとって「重要な影響を与える他者」と見なすほどにはBを重要視しておらず、互いにいわば「ロールモデル未満」の存在であったといえる。しかしBがJにインタビューしたいと言い出したことや、JがBの作成した記事を進んで読んだことからうかがえるように、互いに対し決して無関心ではなかった。B・Jの相互インタビュー活動では、2人はインタビュー特有の言い回しや表現、見出しの書き方などを学び、自分のインタビュー記事に活かしていった。

そして相手に聞きたいことを質問し話を聞きだすと共に、相手から疑問に対しことばの力を総動員させて真剣に答えていた。逆説的だが、このようなことばのやりとりを経て、BとJは互いの中に「ロールモデル」、即ち自らに「重要な影響を与える生き方や特性」を見出していった。つまり相互インタビュー活動が2人の関係性の転換点となったのである。

鯨岡(2006)は養育や保育のフィールドにおいて、一個の「主体」³は「絶対の依存」の中からしか立ち現れず、「主体は、周囲他者が『そこ』にいて鏡になってくれるときに、そこに映し出されるかたちで『ここ』に分凝する」(鯨岡, 2006, pp.74)と指摘している。この指摘は養育や保育だけでなく、JSL生徒への教育についても重要な示唆を与える。前述したように、特に本人の意思とは関係なく「移動する子どもたち」となったJSL生徒の場合、自分の置かれている環境に対して「なぜ自分はこの場所にいるのか、ここで何をしているのか」という疑問や矛盾を感じていることが多い。これは今回の実践において、Jに特に顕著に見られた特徴である。筆者による日本語指導開始当初、Jは現状に対ししばしば「つまらない」と発言し、日本語指導や授業に進んで取り組もうとしなかった。その根本にあったものは、今いる学校を母国で通っていた学校と比べることで生じる不満であった。Jはこの不満をインタビューでBにぶつけ、Bの価値観を知ることになった。また、Bも自らが所属するバスケット部で活躍するS先輩とJに「なぜバスケットに入ったのか」という質問を投げかけていた。このようなJSL生徒の「なぜ」を受け止める他者が「彼らを主体として受け止める」他者なのであり、そのような存在に映し出されることで「移動する子どもたち」は「ここ」に根を下ろすことができるのではないかと。

筆者はさきに「ロールモデル」を「子どものアイデンティティ形成に重要な影響を与える他者の生き方や特性」と定義した。しかし、相手から重要な影響を与えられるだけでなく自らも相手に重要な影響を与える、そして相手に「なぜ」を引き受けてもらうだけでなく自らも相手の葛藤や矛盾を受け止める、このような相互性がBとJの2人に働いていたように思われる。JはBに、BはJにとって重要な影響を与える生き方や特性を見出し、そして見出される関係性を起点にして、日本語指導の教室の外でも主体的に学ぶようになっていった。このような関係性を、ここで「相互ロールモデル性」と名付けたい。それ

³ 鯨岡(2006)は、「主体とは一つの両義性である」と指摘する。保育時代の子どもにとって、一個の「主体」であるとは、「私は私」といえるような心をもつこと、即ち自分にはこうしたいという自分なりの思いがあり、それを実現しようとする自分がいるということ(鯨岡, 2006, pp.95)である。しかしこのような、それ自体で自己完結的で、他から切り分けられ固有成性を備えているような「私は私」としての「主体」だけではなく、私を受け止める他者がいて初めて主体として「ここ」に立ち表れる「主体」、即ち「私は私たち」としての「主体」があることを指摘している。その際、「私」を主体として受け止めてくれた「あなた」を、今度は「私」が主体として受け止める(鯨岡, 2006, pp.101)という意識が子どもに働いているという。

は「移動する子どもたち」が他者に「ロールモデル」を見出す・見出される上で築かれる関係性である。そして彼らが「ここにいてよかった」と思うことができる、安心して根を下ろすことができる関係性であると共に、日本語学習だけでなく新しい場所で生きていくための土台となる関係性である。日本への移動によって母国で培ってきた人間関係がゼロになる「移動する子どもたち」にとって、日本で出会った他者に「ロールモデル」を見出す・見出されるということが、何よりも重要な「学び」だということができるのではないか。

6. おわりに

今回行った実践研究では、B・JとS先輩、そしてBとJの関係性の中で、インタビュー記事作成が関係性の転換点となって働く様子を見ることができた。しかし、互いに自らの「なぜ」をぶつけることができるBとJの関係性は、私が指導に入る前から既に芽生えていたと考えることができるだろう。子どもが「ここにいてよかった」と思うことができる関係性は、子ども一人一人の人生の文脈にしたがって子ども自身によって獲得される。だからこそ、「ロールモデル」を見出す・見出される関係にある他者の存在を意識させることが重要であったのではないか。そして、そのような関係性に介入する主体性を教育支援者がもつことによって、子ども一人一人が既にもっているかけがえのない「学び」の一端を、年少者日本語教育に活かすことができるようになるのである。今回行ったようなインタビュー記事作成が必ずしも全てのJSL生徒にとって転換点になるわけではないかもしれないので、他にどのような形でかかわることができるか、実践と研究の繰り返しの中で思案していきたい。

この先人々の国境を越えた移動が頻度と広がりを増すなかで、人が生きる営みとしての「移動」、そして新たな場所での「学び」を結び付ける教育のあり方がますます重要になっていくと考えられる。「移動する子どもたち」が移動した先々で「ロールモデル」として見出す・見出される他者との関係性と、そこで展開される「学び」を発見する視座は、「移動」にかかわる人々の新たな生を議論する上でも重要な示唆を与えるのではないだろうか。

文献

- 尾関史 (2007). 多様な背景を持つ子どもの授業への参加過程の関係論的分析——言語を通じた関係性構築に注目して『言語文化と日本語教育』33, 11-20.
- 川上郁雄 (2005). 言語能力観から日本語教育のありかたを考える リテラシー研究会 (編)『リテラシー 1——ことば・文化・社会の日本語教育へ』(pp.3-18) くろしお出版.

- 川上郁雄（編）（2006）.『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』明石書店.
- 齊藤ひろみ（2005）.「子どもたちのことばを育む」授業作り——教師と研究者による実践研究の取り組み『日本語教育』126, 35-44.
- 齋藤恵（2006）. JSL 児童生徒の成長における「audivility」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 2』（pp.113-128）くろしお出版.
- 佐久間孝正（2006）.『外国人の子どもの不就学——異文化に開かれた教育とは』勁草書店.
- 田邊裕理（2008）.『年少者日本語教育における「子どもの居場所」の発見——JSL 生徒の「コミュニティ」, 「ロールモデル」を手がかりにして』早稲田大学日本語教育研究科修士論文（未公開）.
- 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』（pp.218-233）明石書店.
- 半田淳子（1998）. 対人関係に於ける第二言語のリテラシーが果たす役割について——在日外国人児童生徒に対するフィールドワークによる考察『東京大学紀要 第2部門 人文科学』49, 41-50.
- 細川英雄（2002）.『日本語教育は何を目指すか——言語文化活動の理論と実践』明石書店.
- 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.
- 細川英雄（2007a）. 新しい言語教育をめざして——母語・第二言語教育の連携から言語教育実践研究へ 小川貴士（編）『日本語教育のフロンティア——学習者主体と協働』（pp.1-17）くろしお出版.
- 細川英雄（編）（2007b）.『考えるための日本語【実践編】——総合活動型コミュニケーション能力育成のために』明石書店.
- 松本明香（2002）. 能動的な学習の実態——外国人児童生徒の日本語学習場面における会話分析『言語文化と日本語教育』24, 54-65.
- 三代純平（2003）. 「日本事情」における「個の文化」の意義と問題点——二つの授業分析から見えてくるもの『早稲田大学日本語教育研究』2, 211-225.
- 矢崎満夫（2004）. 外国人児童と日本人児童とのインターアクションのための日本語支援——教室内ネットワーク形成をめざしたソーシャルスキル学習の試み『日本語教育』120, pp.103-112.

- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimated peripheral participation*. Cambridge University Press. (レイヴ, J.・ヴェンガー, E. . 佐伯胖 (訳) (1993). 『状況に埋め込まれた学習 —— 正統的周辺参加』産業図書.)
- Miller, J. (2003). *Audible difference: ESL and social identity in schools*. Clevedon: Multilingual Matters.

(たなべ・ゆり：早稲田大学大学院日本語教育研究科)

インタビューしてみよう～この人いいな～

【内容】

- 自分が「いいな」と思う人（^{あこが}憧れる人、かつこいいなと思う人）にインタビューしてみよう。
- この活動^{かつどう}をとおして、自分の考えを広げたり深めたりする力^{ふか}をつけていこう。

【活動の流れ】

<p>いろいろな「インタビュー^{きじ}記事」を読んでみる。</p> <ol style="list-style-type: none">① どんなインタビューが良いインタビューだろうか？② 相手から話を引き出すには、どんな質問をすればいいだろうか？③ 自分だったら誰にインタビューしたいか？
<p>インタビューの原稿^{げんごう}をつくる。</p> <ol style="list-style-type: none">① インタビューの相手にどんな質問をするか考える。② 自分の一番聞きたいことが聞けるようにインタビューを設計^{せつけい}する。（どうしてそのインタビューをしたいのか考える）
<p>実際にインタビューしてみよう！！</p> <ol style="list-style-type: none">① インタビュー相手^{ちやくせつ}に直接会って話そう。② 「インタビュー記事」（どんなインタビューをして、何を考えたか）を書く。③ 「インタビュー記事」を読んでもらい、コメントをもらう。
<p>☆【大切なポイント】</p> <p>インタビューで聞きたいことは本当に自分の聞きたいことか インタビューの動機文やインタビュー記事が、他の人が読んででも読みやすいか</p>

