

「情報へのアクセス」の観点から JSL の子どもの日本語支援を考える

唐木澤みどり

(早稲田大学日本語教育研究科)

1. はじめに

1.1 問題の所在

現在、日本に定住する外国人の増加に伴い、家族と同伴あるいは呼び寄せにより来日する子どもや日本語以外の家庭言語をもつ子どもが増加しており、このような日本語以外の言語背景を持つ子どもの中には、日本語が不十分なために学校生活にさまざまな問題が生じ、支援が必要な場合も多い。本発表ではこのような子どもを JSL の子どもと呼び、JSL の子どもの日本語支援について検討する。

文部科学省が毎年行っている調査¹においても JSL の子どもの増加が明らかとなっており、特に各学校の在籍人数調査から、多くの地域が JSL の子どもが集住していない、散在地域となっている。このような地域においては、支援が不十分であることが指摘されており、学校での日本語支援に必要な観点と問題点を検討することは喫緊の課題である。

1.2 本研究の目的

JSL の子どもが学校生活を送る中でさまざまな学びは、ただそこに座っているだけでなく、多様な実践²に参加し、参加者である教師や仲間たちとのやりとりを通して起こるものだと考えられる。そこで、そのようなことばの学びが起こる環境を作ることを日本語支援の重要な役割と捉え、学校生活への「参加」を支援するという観点から日本語支援を検討する。

唐木澤 (2009a,b) では、学校生活への「参加」を支援する観点として「情報へのアクセス」、「実践への参加」、「学びの機会」の3点を枠組みとして日本語支援を分析した。特に、実践に参加するための「情報へのアクセス」については、そのための支援自体がことばの学びの支援となることが示唆された。そこで、本発表では「情報へのアクセス」の観点から発表者の行った日本語支援を分析し、その有効性と課題を考察することを目的とする。

2. JSL の子どもの日本語支援

2.1 先行研究

JSL の子どもの日本語支援は、まず学校生活に必要な日本語を中心に初期指導が行われることが多いが、日本語だけを切り離して教えるのではなく、在籍クラスでの授業にも参加できることを目指した支援の必要性が認識されるようになってきた。

また、先述したように、散在地域では JSL の子どもに対する取り組み自体がほとんど見られない (石井 2009) という指摘や、「日本語教育の専門的知識の不足」「支援時間の不足」「連携の困難さ」等の問題点が挙げられている (今澤 2008)。松田他 (2009) は、散在地域では「できるだけ在籍学級に参加して学ぶことが目指されなければならない」と主張し、在籍学級の学習活動に積極的に参加するための工夫としてリライト教材を用いた実践を報

¹ 文部科学省 (2009) 「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況等に関する調査 (平成20年度)」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/21/07/_icsFiles/afieldfile/2009/07/03/1279262_1_1.pdf

² ここで言う実践とは、授業だけでなく休み時間等も含めて協働で行われるさまざまな活動を指す。

告している。そのためには、まず参加でき、参加し続けることが必要であり、参加のための動機と継続のための意欲が持てるような支援が肝要となる（池上 2006）。

これらの先行研究から、学校生活におけるさまざまな実践への参加を支援することが日本語支援として重要であることが明らかとなっている。支援者が子どもの日本語の力や発達を考慮しながら参加のためのスキヤフォールディングを行うことは、参加するために必要な情報へのアクセスの支援と考えられ、「情報へのアクセス」の重要な視点である。さらに目指されるべきは、子ども自身が情報にアクセスできるようになることであろう。

2.2 本研究の位置づけ

本研究では、学校生活の中でさまざまな実践に参加することを通して行われることばの学びの支援を検討するための枠組みとして、状況的学習論を参考にする。「学習」は実践共同体への「参加」の深まりであるとする「正統的周辺参加」（レイブ、ウェンガー 1993）は、実践共同体への十全的な参加者になりたいという欲求が学習の動機付けになるとし、そのためのキーは「実践共同体と、その成員性に伴うすべてに対する新参者のアクセスにある」と述べている。このアクセスの問題に関し、ソーヤー(2006)は、多様なリソースや活動へのアクセス可能性が参加のあり方を示すと述べ、第二言語使用の機会を促進するような学習環境をデザインすることの重要性を強調している。

本研究のフィールドである小中学校の学校制度は、レイブらが指摘する「教育のカリキュラム[MK1]」であり、「正統的周辺参加」における学習者自身が持つ「学習のカリキュラム[MK2]」とは異なる面がある。しかしながら、JSL の子どもたちが、平日の多くの時間を過ごす学校生活の遊びや学習の場面において、「参加したい」「周りから認められたい」と思う気持ちは、支援者であれば誰もが感じるのではないだろうか。つまり、学校生活においても、子どもが「十全的参加者になりたい」という意欲をもち、それが動機付けとなって「正統的周辺参加」する中で、ことばを含めた学びを日々行う場であるとも考えられる。そうであるならば、子ども自身がどのような実践に興味を持ち、参加したいかを把握し、その実践への参加を支援していくことが、ことばの学びにつながると考えられる。

本発表では、「情報へのアクセス」を中心に、JSL の子どもが参加したい実践に焦点を当て、どのように情報にアクセスし、実践への参加が可能となったのか、またことばの学びと結びついてきたかについて考えていきたい。

3. 研究の概要

3.1 支援対象の子ども

本発表で取り上げる支援対象の子どものプロフィールを以下に簡単にまとめる。発表者はその学校において日本語支援を行った。以下データ中の「支援者」は発表者を指す。

<表1 支援対象の子どものプロフィール>

	M (来日時 12 歳・女子)	N (来日時 8 歳・女子)
出身国	フィリピン	タイ
編入学年	小学校 6 年生	小学校 3 年生
来日時の日本語	簡単な挨拶程度は知っているが、あまり発話しない。 読み書きは殆どできない。	簡単な挨拶程度だが、進んで挨拶し、質問にもわかる範囲で答えられる。 ひらがなの読み書きの学習経験あり。

日本語支援期間 [MK3]	小学校6年生(2007年1月)~中学校2年生(2009年3月)	小学校3年生(2006年9月)~(2007年3月)
日本語支援の概要	週1~2回、2時間程度 取り出し支援(小学校:初期指導。中学校:学校生活の情報支援、教科学習支援)	週2回、2時間程度 算数:入り込み支援 国語または社会:取り出し支援(初期指導、教科学習支援等)

3.2 データ収集および分析方法

本研究では、学校で日本語支援を行いながら参与観察を行い、参与観察記録を作成した。参与観察記録は、支援場面でのメモ、成果物等を基に、毎回の支援後速やかに作成するよう心がけた。参与観察記録を補完するために、子ども自身や子どもを取り巻く子どもたちや教師へのインフォーマルインタビューも行い、データに含めた。³

参与観察においては、観察者の立場が重要な意味を持つ。実際に関与しながら観察を行い、関与と観察を切り分けずに双方を高めることを目指す点で、鯨岡(2005)における「関与観察」に近い立場であると考えられる。

分析は、関与観察に基づくエピソードを抽出し、背景、エピソード、分析を記述する「エピソード記述」(鯨岡 2005)を用いて行った。エピソード記述を用いた理由は、関与しながら同時に観察を行う中で間主観的に捉えたエピソードを記述することを通しよりよい実践につなげるという趣旨が研究の目的と一致していると考えたからである。

4. 分析⁴

4.1 Mの学校生活における「情報へのアクセス」

ここでは、Mの中学校における取り出しの日本語支援を取り上げる。毎日登校するものの教科書も持ってこないMに対し、まず時間割表を作成する活動を行った。その後、行事による時間割の変更に対応できないことや、休日とは知らずに登校したことから、学校の月間予定表の情報にアクセスするための支援が必要であると考えた。しかし、全学年の多様な情報が盛り込まれた学校月間予定表から必要な情報を読み取ることは困難であるため、Mに必要な情報に絞ってわかりやすく提示した新たな予定表を作成して説明を行った。以下のエピソードはその時のものである。

<エピソードM1>(中1:2007年5月9日)[MK4] その日、Mは体育で着用するジャージ姿でやってきた。運動会前の朝練習があり、ジャージで登校することになっていたが、制服も持参し、練習後には制服に着替えることになっていた。しかし、Mはそのことを理解していなかったため、1日をジャージで過ごすことになった。支援者は、用意したM用の5月の月間予定表にジャージと制服の絵を描き、ジャージで登校する期間と制服を持参する必要性について説明した。Mは、自分だけジャージであることが気になっているようで、日にちを指差し、その行を指でなぞり、制服の絵を指すという動作を繰り返し、熱心にその期間を確認した。

Mは中学校入学後も発話量は少なかったが、たとえ発話しなくても、「月間予定表」の上を忙しく行き来する指の動きは、Mにとって必要な意味のある情報であるという意識を

³ 収集したデータは、学校名、個人名等の匿名性を保持することを条件に学校より使用の許可を得た。

⁴ 「エピソード記述」を用いた分析であるが、本稿では紙面の都合上取り上げるエピソードが限られるため、発表時に追加して説明する予定である。

持ち、積極的に情報にアクセスしようとする姿であると言えるだろう。

翌月以降も、M用に月間予定表を作成した。Mは一つ一つ声を出して読み、ジェスチャーを交えながら質問や確認をするようになった。翌月6月の「月間予定表」を説明したときのエピソードにおいても、予定表に記されていない「衣替え」についてジェスチャーを交えながら質問した。この時点でもMによる発話は非常に少なく、クラスで既に配布された「衣替えのお知らせ」のプリントにはアクセスすることができなかった。しかし、熱心に質問する様子から考えられることは、JSLの子どもは日本語がわからないから参加できなくても仕方がないと受け取られがちであるが、そのこと自体が「情報へのアクセス」の問題の一つとなりうるということである。すべての情報にアクセスすることは難しくても、その情報が自分にとって必要であると気づくことで、日本語によるやりとりが不十分な段階でもアクセスすることは可能なのではないか。

徐々に学校から配布される「学校月間予定表」も使用しながら、毎月の予定を確認し、Mが不安に思うことや必要な情報を理解可能な形で提供することを心がけた。次は、Mが支援者に対して初めてフルセンテンスの日本語を用いて質問してきたエピソードである。

<エピソード M2> (中1:2007年12月25日) [MK5] 支援者が持っていた1月の学校月間予定表を見つけ、Mは「これ、2年生、給食ない。どうしてですか。」と質問した。指差した箇所は「給食欄」で、給食があるときには○がついているが、そこには2年生だけ○がついていなかった。支援者は、2年生はスキー教室に行っているため給食がないことを説明した。すると、今度は別の欄を指差し、「なんて書いてあるんですか。」と聞いた。「振替休日。」すると、「あー、1年生はスキーありますか?」「1年生は、スキーありません。でも、Mさんたちが2年生になったらスキー教室あるよ。」「えー、わたし、スキーできない。」

学校月間予定表を見てすぐに質問したことから、既にクラスで配布された学校月間予定表にアクセスしていたと考えられる。提供された情報をただ受け取るのではなく、自律的に情報のリソースにアクセスし、知りたいことを支援者に質問しながら解決していくプロセスは、ことばの学びにつながる。「どうしてですか。」「～ありますか。」等これまで見られなかった表現で質問してきたことから、情報にアクセスするためのやりとりが、日本語の学習となり、日本語でやりとりする力も徐々に向上していることがわかる。

4.2 Nの学校生活における「情報へのアクセス」

ここではNに対して入り込み支援を行った授業について述べる。編入当初から学校生活のさまざまな実践に積極的に参加しようとするNは、算数の授業においても、情報にアクセスし、積極的に課題をこなしたいという気持ちが強く表れていた。

<エピソード N1> (小3:2006年10月27日) [MK6] 先生から出された算数の問題を解きながら、あせるように「わかんない、わかんない。」と支援者に答えを求めるが、Nの目は問題ではなく、問題が終わって先生の前に並ぶクラスメートの列を見つめている。チャイムが鳴ると、Nは残念そうな表情をし、そのあと泣き出してしまった。

実際には他の児童はNが既に終えた課題のために並んでいたもので、支援者は何度も説明したが、視覚的情報が優先され、また他の児童より先に進みたいという意志もあり、泣き出してしまったと思われる。先述のMと同様ことばがわからない時期における視覚的情報へのアクセス、しかもクラスメートなどの仲間の様子や行動が大きく影響している。徐々にことばが理解できるようになってからも、授業中の教師の発話より仲間の発話に耳を傾

け、独り言で繰り返す、わからない表現を支援者に質問をするという様子が見られた。そこにはクラスメートとのやりとりに「参加」したいというNの意欲が動機づけとしてあったと考えられる。

次は、時間割変更のため国語がパソコンの授業になり、取り出しの予定を変更して入り込み支援を行った時のエピソードである。入り込み支援の際は、どちらかという支援者に依存的になりがちなNだったが、このときは様子が異なっていた。

<エピソード N2> (小3:2006年11月24日) [MK7] パソコンでローマ字入力をするということだったので、「ローマ字、わかる?」と聞くと、Nは「わかんない。」と言い、不安そうな顔をしたが、パソコンのキーボードを見ると「N、知ってる。」と笑顔になった。そして、何をするかをペアになった友達に聞きながら、仲良く順番に課題をこなしていた。時々、二人ともわからないときだけ、Nが支援者を呼びに来て質問した。むしろ、全くパソコン経験のない他の児童たちのほうがとまどう場面が多く、支援者に助けを求めることが多かった。

他の児童たちにとってもあまり知識のないパソコンの授業で、しかも二人ずつのピア・ラーニングの活動では、Nも他の児童と変わらず、むしろより理解が早い様子で、楽しく授業に参加していた。このような参加者全員にとって新しい活動では情報も分かりやすく伝えられ、アクセスしやすい環境となっていたと考えられるが、一方情報にうまくアクセスできない状態では、日本人児童であっても不安になり支援が必要となる。

支援から半年経過し、日常的な場面では徐々に日本語で積極的にコミュニケーションがとれるようになってきた時期に、「正方形の箱を作る」という算数の授業の内容を取り出しの日本語支援において先行して行った。そのエピソードでは、授業中支援者に依存せず、周りの子どもとことばでやりとりしながら、活動することができた。一人で作業しながら日本語で自分を励まし、また周りの子どもにも励ましを向ける様子は、十全的な参加者として仲間とともに実践に参加する姿であると考えられる。

5. 考察—JSLの子どもにとっての「情報へのアクセス」

5.1 必要な情報とは何か

以上の分析から、学校生活において実践に参加するために必要な「情報へのアクセス」を支援することは、ことばの学びにつながると考えられる。その際の「情報」とは何かをここで考察する。

これまでJSLの子どもにとって必要であると考えられる日本語支援が行われてきた。それを決めるのは子ども自身ではなく、発表者自身を含め支援する側である場合が多いと言えるのではないか。つまり、レイブらの言う「教育のカリキュラム[MK8]」であり、必ずしも子ども自身が必要だと感じる情報であるとは限らない。本発表の実践の分析から、子ども自身が必要だと感じた情報は、ことばがわからない時期からアクセスを試みていた。つまり、子どもが「知りたい」「わかりたい」と思う情報は、子どもにとって意味のある情報であり、それは学校生活における「参加」に動機づけられ、ことばの学びとなっていた。このようなことから子どもにとって意味のある「情報へのアクセス」の支援は、日本語支援として有効であると考えられる。

5.2 「情報へのアクセス」のための支援とは何か

子ども自身が必要とする、子どもにとって意味のある情報とは何かを知るためには、子

どもとさまざまな方法でやりとりを行い、注意深く観察することが必要である。さらに、子どもにとって、支援者が日本語を教える教師あるいは必要な情報の提供者というだけでなく、子ども自身が主体的に情報にアクセスするための支援者であると認識してもらうことも重要であろう。

そのような「情報へのアクセス」の支援者として必要なことは、まず、子どものことばの力を把握した上で、理解可能な形で情報を提供することであろう。また、自律的にアクセスするためには、誰に聞けばよいか、何を見ればよいかといったアクセスのためのリソースに気づかせることも必要となる。そして、そのようなアクセスが可能となるように、子どもを取り巻く環境のデザインを考えることである。つまり、子ども自身がアクセスしやすい環境を考えることが、学校生活における実践への参加を促進し、そこからことばの学びを起こすためには必要となるだろう。

6. おわりに

子どもにとって意味のある情報へのアクセスを支援することは、学校生活の中でことばの学びを起こす環境づくりとなると考えられる。JSL の子どもの学校教育における学びの空白を作らないためにも、子どもに関わる教師や日本語支援者は、子どもが学校生活において多様な実践に参加できるように「情報へのアクセス」の観点を意識化し、特に子どもが参加したい実践、アクセスしたい情報のための具体的な支援を行うことが必要であると考える。このことは、JSL の子どもの進学問題、不登校、不就学問題とも関連した重要な観点ではないだろうか。

最後に、JSL の子どもが情報にアクセスしやすい環境を作っていくための課題として、学校外から派遣される日本語支援者自身の「情報へのアクセス」の困難さが引き続き課題として残る。学校の教師等との連携を通してその可能性を広げていくことが必要であると考える。

<参考文献>

池上摩希子(2006)「「ことばの力」を支える自己学習能力を育成する—JSL の子どもたちの場合—」『2006年度日本語教育学会春季大会予稿集』 pp.277-279

石井恵理子(2009)「JSL 児童生徒の日本語学習支援体制の整備—教員養成・研究を中心に」『日本語教育の過去・現在・未来 第1巻「社会」』凡人社 pp.214-240

今澤悌(2008)「小学校現場の日本語教育の実践(1) (山梨県および甲府市の場合) —小学校での実践から見える「日本語教育のあり方」」『2008年度日本語教育学会春季大会予稿集』 pp.246-248

唐木澤みどり(2009a)「JSL の子どもの自律的なことばの学びの可能性とその支援—学校生活への「参加」の観点から」早稲田大学大学院日本語教育研究科修士論文 (未公開)

唐木澤みどり(2009b)「JSL の子供の学校生活への「参加」を支援する—日本語支援の実践例から—」『早稲田大学日本語教育学会 2009 年度春季大会第 13 回研究発表会資料集』 pp.42-45

鯨岡峻(2005)『エピソード記述入門—実践と質的研究のために』東京大学出版会

ジーン・レイブ、エティエンヌ・ウェンガー(1993)『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』佐伯胖 訳 産業図書

ソーヤーりえこ(2006[MK9])「社会的実践としての学習—状況的学習論概観」『文化と状況的学習—実践、

言語、人工物へのアクセスのデザイン』 編著者 上野直樹、ソーヤーりえこ他 凡人社 pp. 40-88
松田文子・光元聰江・湯川順子(2009)「JSL の子どもが在籍学級の学習活動に積極的に参加するための工夫—リライト教材を用いた「日本語による学ぶ力」の育成—」『日本語教育』142号 pp.145-155