



研究論文

子どもにとっての日本滞在・日本語学習の意味を考える 短期滞在の JSL 中学生に対する日本語支援実践での試み

井口 翔子*

■要旨

自己形成の重要な時期に国境やことばを移動しながら成長する子どもにとって、移動そのもの、そして移動の中における自身の成長をどう捉えられるのかは課題のひとつである。とくに、短期滞在の子どもにとっては、自分の移動を捉えることが移動の経験の肯定や、滞在地における学習意欲につながると考えられる。本稿では、約1年間の JSL 中学生に対する日本語支援を通して、支援者がどのように短期滞在の子どもの課題を捉え支援をデザインしたのか、また、この支援を通して子どもがどのように自分の日本滞在を捉えていったのかを述べた。結果、子どもが支援を通して自分なりに日本語学習を意味づけて学習につなげ、また、自分の移動と日本滞在を位置づけていく様子が明らかになった。

■キーワード

年少者日本語教育
移動する子ども
ライフコース
短期滞在

©2011. 「移動する子どもたち」研究会. <http://www.gsjal.jp/childforum/>

1. 「移動」の中で成長する子どもの課題

近年、増加傾向にある国境やことばを「移動する子どもたち」(川上, 2006)は、その移動の中で成長し続ける存在である。この移動は、子ども自身の意志ではなく周囲の要因によることが多いことは容易に想像できる。このことを考えれば、子ども自身が移動そのもの、そして移動の中における自身の成長をどう捉えられるのかは、自己形成の重要な時期にある子どもの課題であると考えられる。つまり、「移動する子ども」が自分をどう捉えられるかという問いは、移動するがゆえに生じる課題のひとつなのである。

これに関して、年少者日本語教育は子どもの来日背景や滞日状況から教育の方向性を見極める重要性を指摘している。それは、JSL の子どもの「ライフコース」(齋藤, 2009)とい

* ドミニカ共和国日本語学校 (Eメール: shoko.xoco@gmail.com)

う視点である。JSL の子どもの生活や人生という視野から日本語学習を捉える視点は、池上（1998）でその重要性が指摘されている。中国帰国者定着促進センターにおいて年少者の日本語教育に関わる池上は、中国帰国児童生徒が帰国者の二世・三世として、また、日本語を母語としない年少者として様々な特性を持つことを述べ、来日年齢により生じる問題が異なることを指摘したうえで、「ライフコース」を考慮して教育に臨む必要性を説いている。また、齋藤（2009, p.251）は、「子どもたちにとって必要な力は、『今』だけを見たのでは判断できない」とし、「その子どもの人生の流れを、社会や人との関わりといった社会的側面と、自己認識、アイデンティティといった心理的側面からライフコースという視点で捉える事が必要」と指摘している。そして、「長期滞在の子どもや、親の国際結婚で突然日本に来てそれまでとは異なる環境で生きていかなければならない子どもの場合は、とくに、生涯学習という視点が重要となる」という（齋藤, 2009, p.255）。日本語教育が人間の発達を支えることばの教育であることを考えれば、池上や齋藤が述べるように、長期滞在を予定している子どもにとって、生涯学習という側面から日本語習得、アイデンティティ形成を支援することは年少者日本語教育にとって重要な課題だと考えられる。

では、短期滞在を予定する子どもの場合はどうだろうか。確かに、進学や進路に関する切実な課題や、アイデンティティ形成への影響は、長期滞在予定の子どもに比べ少ないかもしれない。しかし、だからといって、短期滞在の子どもに対してはライフコースを視野に入れた教育は必要ないとは言えないだろう。短い期間しか日本に滞在しないことで、学習することよりも異文化のなかで豊富な経験ができればいいという視点もあるかもしれない。しかしながら、それでは子ども自身が学習することへの意欲を失うばかりではなく、自分が移動してきたことを学習の側面から否定的に捉えてしまいかねない。短期滞在の子どもたちがその地に滞在することに子どもなりの意味を見出すことが、短期滞在という移動の経験の肯定や、滞在地における学習意欲につながるのではないだろうか。

このような子どもの移動と自己認識についての問いは、筆者自身の支援の中から見えてきた問題意識である。筆者は約1年間の日本短期滞在を予定するJSL中学生の日本語支援に関わったが、この中で子どもが自分自身の移動を捉えられることの重要性を強く感じるようになった。筆者が支援に関わった生徒は、中学生という年齢において自分が在籍クラスに十分参加できないと感じていた。そして、このようなJSLの子どもが日本に来たことの意味をどのように見出すことができるか、また、支援者がどのようにそれを支えることができるのかは、重要な課題だと考えるようになった。

本稿では、具体的な実践の文脈の中でどのように筆者がこの課題を捉え実践をデザインしたのかという実践研究の記述を通して、子どもの自己認識を支える日本語教育について考えたい。なお、論文中の「支援」と「実践」は同じ日本語支援実践のことを指し、「実践者」は筆者を指すものとする。

2. 実践の概要

筆者は、首都圏内公立中学校に在籍する中学3年生の生徒に、2008年9月から2009年7月の約10か月間、「取り出し指導」の形態で計37回の日本語支援実践を行った（支援開始当時、生徒は中学2年生であった）。2008年9月のみ「初期指導」として2時間を週3回、10月以降2009年7月まで週1回2時間の日本語支援である。実践の対象となる生徒は、2008年8月初めに父親の仕事の関係で、パキスタンより家族で来日した。生徒は短期間のイギリス、アメリカ滞在の経験をもっており、言語背景に、家庭内言語のウルドゥー語、出身地方のパンジャブ語、学校教育、および滞英・滞米経験から習得した英語がある。日本語に関しては、来日当初ははじめてふれるものであった。

次に示す表1は、約10か月間にわたる計37回の支援を、中学校の学期、および、長期休暇で区切って5段階に分け、時間軸に沿って実践内容を整理したものである。各実践に要した回数をそれぞれかっこ（ ）で示した。なお、複数の実践を同じ回に行っている時期もあるため、このかっこ内の実践回数の合計は全体の実践の計37回とは一致していない。

表1 実践の概要

段階	時期	実践内容（かっこ内は実践回数）	
第1段階 初期指導	2008年9月	「初期指導」(13)	
	10月	↓	
第2段階 2008年度 後期前半	11月	「国の紹介ポスター」(6)	「物語の要約」(4)
		↓	↓
	12月	↓	↓
第3段階 2008年度 後期後半	2009年1月		
	2月	「対話作文」(5)	
	3月	↓	
	4月		
第4段階 2009年度 前期	5月	【実践A】「日本の生活」(1)	
		「アンケート活動」(3)	「国旗のはなし」(2)
	6月	+	「第二次世界大戦」(4)
	7月	「都市の紹介ポスター」(5)	↓
第5段階 帰国直前		【実践B】「自分の歴史づくり+本づくり」(1)	

本稿で対象とするのは、これらの実践のうち、2009年度前期初回【実践 A】と生徒が帰国する夏休み前の実践最終回【実践 B】の2回である。この2回は連続した実践ではないが、本稿では共通の課題に取り組む実践としてとりあげる。

本稿で使用するデータは、実践記録と生徒成果物、および、音声記録の文字起こしデータである。実践記録は、毎回の実践の記録であり、実践の日時、目標、内容、子どもの様子、実践の評価、考察を記述した記録である。生徒成果物は、日本語支援実践の間に生徒が書いたものやワークシートのコピーをスキャンし、プライバシー保護の観点から筆者が加工したものを使用する。音声の文字起こしデータは、実践中に録音した音声を文字起こししたものであり、データとして会話を要約し記述したものもある。

3. 実践の背景

本稿で扱うのは【実践 A】「日本の生活」と【実践 B】「自分の歴史づくり+本づくり」であるが、ここで、これらふたつの実践に至るまでのその他の実践について記述し、どのような全体の流れのもとにふたつの実践がデザインされたのかを記述する。また、その背景として具体的にどのような生徒の様子があったのかを示し、つづいて、本稿で扱う実践の概要を述べる。

第1段階の「初期指導」では、日本の学校生活、日本語の音や文字に慣れ、学校生活に必要な基本的語彙、表現、表記を知り、理解することをねらいとして、学校生活に関わる語彙や表現を中心に日本語の基礎表現や文字の支援を行った。ここで、生徒がクラスメイトとの人間関係を築くのが難しい様子や生徒の関心事項を把握し、次の第2段階の実践をデザインした。

第2段階では、「国の紹介ポスター」と「物語の要約」のふたつの実践を並行して行った。「国の紹介ポスター」の実践では、生徒の世界地理への興味・関心、文字を書きとめることを厭わない学習スタイル、海外滞在経験などを背景に、生徒の関心のある国について概要をポスターにまとめ、在籍クラスに掲示するという活動を行った。この実践の目的は、歴史・地理に対する生徒の関心を深めながら書く力を養うこと、ポスターをクラスに掲示することでクラスでの存在に自信を持たせ、また、クラスメイトに生徒の日本語学習を理解してもらうことであった。これと並行して行った「物語の要約」では、生徒の英語の読み物への関心を背景に、生徒が関心のある物語を題材にして、生徒が理解しやすい内容と日本語を統合することを目的に、英語で理解した物語をもとに日本語の要約文を読んだり書いたりする活動を行った。第2段階の活動を通して、生徒は文を書くことへの抵抗感を減らし、また、文章を聞いて理解しようとする姿勢を見せるようになった。しかしながら、反対に読むことへの抵抗感を示すこともあり、また、生徒が筆者とのやりとりにおいて簡単な受け答えでも依

然英語に頼りがちなことが課題として残った。

これを受けて、つづく第3段階の「対話作文」では、生徒が他者とのやりとりにおいて身近な話題について自分自身を表現できるようになることを目的に、筆者と生徒のやりとりを一枚の紙に筆談のようにお互い書き出し、最終的に対話が作文となって現れるような活動を行った。作成した作文は、「国の紹介ポスター」同様に在籍クラスに掲示した。この活動では、日本語で書くという動機が生徒自身による日本語の産出を支え、また、生徒の積極的な読みを促すことにもつながった。

以上のように、第1段階から第3段階まで、生徒の学習スタイルや興味・関心、日本語能力における課題を考慮して実践をデザインしていった。しかしながら、この過程において、後述するように、筆者は生徒が自分自身の日本滞在に意味を見出しにくい様子、また、言語能力のために日本では教科に関して新しく学べる内容がないと思っている様子を課題として捉えるようになっていた。そこで第4段階では、生徒が日本語で何を学ぶことができるのかということを考え、生徒の興味・関心が高いと思われる世界地理や学校の社会科の授業で扱っていた第二次世界大戦などを扱った。「アンケート活動」と「都市の紹介ポスター」は、クラスメイトとの人間関係構築を支援すること、今までの実践と関連させながら生徒が書きたいと思う表現を支えることを目的に、クラスメイトへのアンケートをもとに「都市の紹介ポスター」を作成した。また、「国旗のはなし」と「第二次世界大戦」は、リライト教材をもとに、学年相応に近い学習内容を読むことを目指した。この実践は、生徒の知的関心を高め、読みへの積極性を養うことにつながった。

これら第4段階の実践は、生徒が日本に滞在する間も知的に学べる内容を設定することを目指したが、日本滞在・日本語学習の意味をより明示的に捉えようとしたのが、本稿でとりあげる【実践A】「日本の生活」と【実践B】「自分の歴史づくり+本づくり」である。

これらふたつの実践の背景には、生徒が日本滞在に意味を感じられない様子を筆者が課題として捉えた経緯がある。それは、具体的にどのようなものだったのだろうか。生徒は2008年度後期（第3段階）の終わりに近づくと、学校での学習に意味を感じられない様子を度々支援者に語るようになっていた。そのひとつの例が、作文を清書している際に支援者に投げかけられた以下の生徒のつぶやきである。

生徒：Now we don't even have a fun in our class. No fun thing. [授業はちっとも面白くない。何も楽しくない。]

支援者：(略) (日本語の授業のことだと思って) We have a fun thing 後で。[後で面白いことあるよ。]

生徒：No, the other class. [違う、他の授業が。]

支援者：(略) 何の教科ですか。英語、国語、理科、社会？何ですか？

生徒：Any. (I) don't have any fun. [何も面白くない。]

支援者：他のクラスで？そう…，日本語難しいから？日本語だから？

生徒：（うなづく。）

支援者：I hope there is something you can enjoy... [何か面白いことあると思うけどな。]

生徒：In class? [授業で？]

支援者：うん。

生徒：Nothing. [何もないよ。]

(2009年3月2日，音声記録文字起こしデータ)

この会話では，生徒が日本語能力が不十分なために在籍クラスの学習に参加できない自身を語っている様子が見える。このような生徒の様子を見て，支援者は新学年になる際に，残り数か月の日本滞在ということを変更して捉え直すことになった。日本語能力の課題だけではなく，生徒の日本滞在が1年間であることで生徒自身が日本滞在中に意味を見出しにくい状況であると考え，支援者はこの生徒にとって，日本滞在中の意味を自分で見つけ出せる力が必要だと思った。たとえ，教科学習に十分に参加できない1年であっても，日本語でどんなことができるのかを見通せる力，人生の中で日本滞在・日本語学習は自分にとってどんな意味を持っているのか，捉えられる力が今後帰国し出身国で生活を送ろうとする生徒に不可欠だと考えたからである。

そして，日本滞在・日本語学習をより明示的に捉えようとしたのが，本稿で扱う【実践A】と【実践B】である。次の表2に示すように，中学校の春休み明け新学年となって初めての実践日と，夏休み前日本滞在中最後の実践日に行った。

表2 本稿で扱う実践の概要

支援の回数	支援日	実践内容
第29回	2009/05/11 (新年度初回)	【実践A】「日本の生活」
(第30～36回)		
第37回	2009/07/14 (帰国前最終回)	【実践B】「自分の歴史づくり+本づくり」

新学年初回の支援に本実践を設定したのは，新学年となって帰国を数か月後に控え，生徒自身が日本滞在・日本語学習の意味をふり返り，これからの日本滞在中に意味をもたせる目的がある。また，帰国前最終支援日に実施したのは，帰国にあたって日本滞在・日本語学習を総合的にふり返り，自身の人生の中に位置づけることを支える目的があった。

4. 実践の内容

4. 1. 【実践A】「日本の生活」

【実践A】「日本の生活」は、新学年を迎えて初回の日本語支援日（2009年5月11日）に行った。この活動の目的は、生徒が日本語の既習表現（過去「～ました」、願望「～たい」）、および新出表現（可能形+「～ようになる」）を聞いたり書いたりしながら、今までの日本滞在、日本語能力の伸長をふり返り、これからの日本滞在への期待をもつことである。方法としては、ワークシートの質問に答えながら、支援者とのやりとりの中で文章を組み立てていった。ワークシートで設定した質問は、①「今まで日本でどんなことをしましたか。」②「日本語を勉強してどんなことができるようになりましたか。」③「これから日本でどんなことをしたいですか。」④「日本でどんなことができるようになりたいですか。（目標）」の4点である。具体的な実践の流れと生徒の様子は表3にまとめた。この活動を通して生徒が作成した成果物を、資料1,2として後述する。

表3 【実践A】「日本の生活」の活動の流れ

活動	内容	生徒の様子
①「今まで日本でどんなことをしましたか。」	日本での経験を「なに・どこ・いつ・だれと」の項目にわけてノートに英語で整理。ノートを参考にして、ワークシートに月ごとに日本語で書く。	支援者の問いかけに答えながら、ノートの項目を埋めていく。思い出した出来事について、英語で話題を展開する。ワークシートに書く際は、支援者に漢字を確認したり、助詞の誤用を聞き返したりしながら書く。（資料1参照）
②「日本語を勉強してどんなことができましたか。」	支援者とのやりとりの中で、自身の日本語学習、日本語能力の伸長をふり返り（英語可）、日本語でワークシートに記入。可能形の導入。	英語で、自身の日本語能力伸長について述べる。支援者がその内容を可能形で示すと、それを書きとめる。（資料2参照）
③「これから日本でどんなことをしたいですか。」	支援者とのやりとりの中で、これからの日本滞在における希望を表現し（英語可）、日本語でワークシートに記入。	願望「～たい」は忘れていたようだが、支援者が示すと思いついて書く。自発的に「～と思います」を加えて書く。（資料2参照）
④「日本でどんなことができるようになりたいですか。（目標）」	支援者とのやりとりの中で、日本滞在の間にできるようになりたいことを表現し（英語可）、日本語でワークシートに記入。	日本語学習への意欲を話し、支援者が日本語で何をしたいのかさらに訊くと、友だちをつくりたいと述べる。（資料2参照）

以下は、②「日本語を勉強してどんなことができるようになりましたか」という質問をめぐっての生徒と支援者のやりとりである。

(支援者がワークシートの質問「日本語を勉強してどんなことができるようになりましたか」を読んだ後のやりとり。)

支援者：日本に来たの、8月。8月、思い出して。日本語できましたか。

生徒：No.

支援者：(日本語能力の度合いを数字で表して) いち、じゅう、ひゃく、ゼロ？

生徒：いち。

支援者：いち？8月。7月は？

生徒：7月…。

支援者：7月は、ゼロ？

生徒：ゼロ。No, 7月は, *only counting*. いち, に, さん, し, ご。

支援者：Counting!

(中略)

支援者：何ができるようになりましたか。

生徒：Little conversation.

支援者：うん、話します。

(支援者が可能形「話せる」の活用をホワイトボードで示す。)

支援者：他には、何ができるようになりました？

生徒：I can understand some words.

支援者：うん。

(支援者が「わかる」、「わかるようになりました」をホワイトボードで示す。)

(2009年5月11日, 音声記録文字起こしデータ)

この発話では、生徒は来日当初の日本語能力について最初は「ゼロ」と答えながら、思いなおして数が数えられたことを付け加えるなど、自分の日本語能力を自分なりに具体的に把握していく様子が見られた。生徒が支援者の問いかけをきっかけに自分自身の日本語能力をふり返っている様子と捉えることができる。

以下の資料1と資料2は、この活動で使用したワークシートと生徒が記述した内容である。この活動を通して、生徒は自身の日本滞在における経験や日本語学習の成果、また、これからの希望や目標を日本語で表現することになった。これらの資料からは、自分の経験をふり返りながら個人の経験と日本語学習を結びつけている様子が見て取れる。資料1は、来日からその日まで生徒が日本で経験したことを時系列に書いたものである。この作業を通して、生徒はその時々様子を思い出しながら、懸命に日本での経験をふり返っていた。

日本の生活	
	月 日 曜日
	名前
今まで 日本で どんなことを しましたか。	
8月	
9月	はじめて〔施設名〕へ 一人で 行きました。 たっきゅうで あそびました。
10月	〔地名〕へ お母さんとおねえさんと 行きました。 お母さんのすきなショップに 行きました。
11月	
12月	〔地名〕へかぞくで 行きました。 かんらんしゃに のりました。
1月	パキスタンのたいしかんへ かぞくと 行きました。 フェスティバルが ありました。
2月	ふじさんへ かぞくと 行きました。 ながのへ お父さんのインストラクターと 行きました。 アイスフェスティバルが ありました。
3月	なりたさんへ かぞくと 行きました。
4月	〔地名〕の友だちのいえに あそびに 行きました。 〔地名〕の〔施設名〕に 行きました。 ボウリングを しました。
5月	

資料 1 「日本の生活」生徒成果物をもとに筆者作成（一部、地名など固有名詞は修正，誤用は原文のまま）。

また，資料 2 は，その日までの日本語学習でどんなことができるようになったのか，そして，これからの日本の生活においてどのようなことがしたいのか，どんなことができるようになりたいのかという生徒の考えを書いたものである。「ぼくは もと（もっと） にほんご べんきょうします」，「もと（もっと） ともだちを つくりたい」とあるように，日本語の勉強や日本で友だちをつくることに意欲をもっており，生徒がこれからの日本の生活や日本語の学習について積極的な姿勢を持とうとしていることがわかる。

このように，【実践 A】「日本の生活」は，生徒がそれまでの経験や日本語学習をふり返ったうえで，これからの日本滞在について考えをめぐらせる活動であった。生徒はこの活動を通して，自分の経験と学習を明示的にことばで表現することになった。つまり，【実践 A】は，それまで漠然と日本では学ぶことがないと捉えていた生徒にとって，自分なりに日本滞在・日本語学習をことばで捉え意味を持たせる活動になったと考えられよう。そして，日本

<p>日本語を ^{べんきょう}勉強して どんなことが できるように なりましたか。</p> <p>日本語をすこしはなせるようになりました。 日本語をすこしわかるようになりました。</p>
<p>これから 日本で どんなことを したいですか。</p> <p>ディズニーランドへいきたいとおもいます。</p>
<p>^{にほん}日本で どんなことが できるように なりたいですか。(目標)</p> <p>ばくは もとにほんごべんきょうします。 もともだちをつくりたい。 もとにほんのデザートを食べたいとおもいます。</p> <p>もっと</p>

資料2 「日本の生活」生徒成果物をもとに筆者作成（誤用は原文のまま）。

滞在・日本語学習の全体をふり返ったのが、次に述べる【実践B】「自分の歴史づくり+本づくり」の活動である。

4. 2. 【実践B】「自分の歴史づくり+本づくり」

【実践B】「自分の歴史づくり+本づくり」の活動は、帰国を控えた支援最終日（2009年7月14日）に行った。この実践では、大きくふたつの活動を設定し、ひとつめに日本滞在をふり返る目的で（ア）「自分の歴史づくり」、ふたつめに日本語学習全体をふり返る目的で（イ）「本づくり」を設定した。以下、それぞれの活動内容について記述する。

（ア）「自分の歴史づくり」

この活動の目的は、帰国にあたって生徒の今までの生活や経験をふり返り、そのライフコースの中に日本滞在を位置づけるのを支えることである。「自分の歴史づくり」の活動は、①「年表づくり」と②「移動の軌跡」のふたつの活動からなる。①「年表づくり」では、生徒の今までの生活の局面を年表にまとめた。以下、実践の具体的な内容と生徒の様子を表4にまとめた。

表4 【実践B】(ア)①「年表づくり」の活動の流れ

活動	内容	生徒の様子
年表の概観づくり	支援者自身の年表をモデルとして示し、西暦年、年齢を書く。	モデルを見てすぐに年表を理解し、自分の生まれた年から今までの西暦年と年齢を書き進める。
年表の内容を書く	自分の今までの人生における出来事を書いていく。途中、あいまいな箇所もあったが、学年を年表に書き足すことで考えを整理する。	頻繁な移動経験をもつ生徒は、年表の主な項目が移動についてであった。学年を書きこんで懸命に思い出す。生まれてから現在までの歴史を、「生まれました」「がっこうに入りました」「ひっこしました」「いました」等を繰り返し使用し丁寧に作成した。(資料3)
タイトルをつける	年表にタイトルをつける。	タイトルには、自ら生徒自身の名前を入れ、「〇〇くんのれきし」と書いた。

以下は、年表づくりの活動における生徒の様子である。

支援者が「何歳の時?」、「どこで?」等の質問をするが、生徒は自分の移動について曖昧な部分が多く、すぐに応えることができない。日本語、英語、ウルドゥー語まじりで年齢を数えたり都市名をつぶやいたりして、いつどこに住んでいたのかを懸命に思いだそうとする。西暦の年表では混乱するらしく、パキスタンでの自分の在籍学年を西暦の横に付け加えてさらに考える。自分の言ったことを否定したり、言いなおしたりしながら年表を埋めていく。

(2009年7月14日、音声記録文字起こしデータより要約)

このように、生徒は自分の移動についての記憶が非常に曖昧であったが、西暦と自分の年齢、そして自分の学年を結びつけながら記憶を整理し、少しずつ年表を作成していった。生徒にとって自分の人生を移動という視点でふり返るのは新鮮だった様子で、曖昧な記憶を一生懸命たどって試行錯誤の中から年表を作成することになった。

次の資料3は、この活動を通して作成した生徒の年表であるが、ここからは生徒が日本に来る以前、1年ごとに頻繁に移動を繰り返してきたことがわかる。支援者である筆者自身、生徒の移動がこれほど頻繁なものであることを具体的に知らず、活動を終えて改めて生徒の日本滞在がこのような背景のもとにあるということを認識することとなった。

このようにして、「年表づくり」の活動を通じて自身の移動をふり返り整理したことは、生徒の曖昧だった記憶を整理し、移動という観点から自分自身をふり返ることにつながった。断片的な記憶をたどりながら、生徒が出来事を整理し年表を作成していく様子を見て、これは自我の形成過程にある中学生の心理的な発達を支える活動になったのではないかと考えた。

(名前) くんれのきし	
1995(0)	パキスタンの(A市)で生まれました。
1996(1)	
1997(2)	
1998(3)	(B市)のようちえんに入りました。
1999(4)	
2000(5)	
2001(6)1 st	(B市)のがっこうに入りました。
2002(7)2 nd	(C市)にひっこしました(1年いました)
2003(8)3 rd	(D市)にひっこしました(1年いました)
2004(9)4 th	(A市)にひっこしました(1年いました)
2005(10)5 th	アメリカに3か月, イギリスに1か月いきました。
2006(11)6 th	(E市)にひっこしました(1年いました)
2007(12)7 th	(F市)にひっこしました(1年いました)
2008(13)8 th	日本にひっこしました(1年いました)
2009(14)9 th	(D市)にかえります。

F市にいました

資料3【実践B】(ア)①「年表づくり」生徒成果物をもとに筆者作成(個人名, および都市名は一部修正)。

つづく②「移動の軌跡」では, 生徒のこれまでの移動の軌跡を, 世界地図, 出身国パキスタンの地図, 日本地図, 居住都市の路線図, 居住地域の地図といった5つの地図を使ってふり返った。活動の流れを次の表5に示す。

この活動を通じて, 生徒は自分の移動の軌跡を視覚的に捉えることになった。自分の訪れたことのある観光地や都道府県, 駅については, 積極的に支援者に質問し, 位置を特定していこうとしていく様子が見られた。地図上に示された漢字が自分の読めないものあっても, その読みを支援者に質問して自分が訪れたことのある場所であるかどうかを確かめようとするなど, この活動に対する生徒の意欲がうかがえた。とくに, 居住都市や居住地域における移動については, 様々な施設の名称を挙げ, 非常に積極的に取り組む姿勢を見せていた。このように, 生徒は②「移動の軌跡」の実践を通して, 帰国を目の前にして, 日本滞在中における経験を目に見えるかたちで残すことに意味を感じていた様子である。

(イ)「本づくり」

「本づくり」は, 学習者が自分で自分の学びを捉えるポートフォリオ評価の視点を取り入

表 5 【実践 B】(ア) ②「移動の軌跡」の活動の流れ

活動	内容	生徒の様子
世界における移動	世界地図の白地図を用いて、行ったことのある国に色を塗る。	太平洋中心地図にも慣れ、自分で滞在経験のある国を見つけて色を塗る。
パキスタン国内の移動	パキスタンの地図を用いて、つくった年表を参考にしながら、滞在した都市に印をつける。	地図上に書かれていない都市もあったが、支援者に説明しながら、どの辺に位置するのか確認する。
日本国内の移動	日本地図の白地図を用いて、訪れた都道府県に色を塗り都道府県名を書く。そこに何があったのかをシールに書きこんで地図に貼る。	訪れた観光地名（富士山や成田山等）は覚えていても、どこの都道府県にあるのか曖昧な様子もあった。支援者が示すと、漢字を積極的に使いながら都道府県名を書く。
居住都市での移動	居住都市の路線図を用いて、訪れた駅名に色を塗る。	積極的に駅名を挙げ、路線図から探していった。漢字が読めないものについては、支援者に場所を訊きながら確認していった。
居住地域での移動	居住地域の地図を用いて、中学校やよく行った場所に色を塗る。	地域のよく行く場所を挙げて、地図中から探そうとした。自ら家から中学校までの道のりを支援者に示し、色を塗った。

れた、日本語学習の総まとめの活動である。この実践では、今までの日本語学習で生徒が作成した様々な成果物を生徒自身が選択して本を作った。この活動の目的は、今までの日本語学習を視覚的にふり返り、本に納める成果物の取捨選択や順番決定、タイトルや目次の決定を通して、生徒自身が自分の日本語学習を言語化し意味づけるのを支えることである。「本づくり」の活動の具体的な内容と生徒の様子を次の表 6 にまとめた。

この「本づくり」では、それまでファイルに閉じたり教室に掲示したりしていた成果物を初めて一か所に全て集めて並べたことで、日本語学習のはじめからおわりまでの経過を視覚化することができた。特に、時系列ではなく生徒にとっての意味のまとまりで成果物を並べる順番を考えたり、取捨選択したりすることで、過去の学習の意味を生徒なりに位置づけている様子であった。また、目次づくりに積極的に取り組み、英語ではあったが、自分で自分の学習のセクションにタイトルをつけることで自身の日本語学習の内容や意味を言語化して整理することができた。次の表 7 は、生徒が成果物について取捨選択し順番を決めて作成した目次と、実際に活動として行った実践を横に示したものである。

これを見ると、それぞれの実践について、生徒が自分なりに学習した内容にラベルをつけ、自分なりの意味を持たせている様子が見える。例えば、【実践 A】「日本の生活」でまとめた

日本滞在の経験は、”Japanese tours”として表現されることになった。このように、この活動を通して過去の日本語学習の内容を改めてふり返り、自分で意味づけすることになった。

表6【実践B】(イ)「本づくり」の活動の流れ

活動	内容	生徒の様子
選択	成果物を並べ、本に納めるものを選ぶ。	「いる」、「いない」と言いながら成果物の取捨選択をする。過去の活動についての感情を表現する。文法や漢字教材のコピーも、本にしたいということで教室から持ってくる（これは別冊に綴じた）。
順番の決定	選択したものを、本に納める順番を決める。	セクションごとに、作成物を並べる。セクションの順番は様々試している。
表紙、タイトル	本のタイトルを決めて、表紙を書く。	本のタイトルは「Japanese Memory of name（英語、日本語で生徒名）」と書く。（資料4参照）
目次	学習内容別のセクションにそれぞれ名前をつけ、目次をつくる。	学習内容にふさわしい各セクションのタイトルを英語で考え、書き進める。
中表紙	それぞれのセクションに中表紙をつくる。	積極的に英語で書く。裏表紙には支援者に自分宛のメッセージを書くよう頼む。
製本	本を綴じて完成。	（時間の都合上、製本は支援者が行った。）

表7【実践B】(イ)「本づくり」における生徒が作成した目次と該当する実践

生徒が作成した目次（Contents）	該当する実践
1. Japanese tours	第5段階「日本の生活」【実践A】
2. Country Pamphlet	第2段階「国の紹介ポスター」
3. City Pamphlet	第4段階「都市の紹介ポスター」
4. Happy New Year card	
5. World War 2 information	第4段階「第二次世界大戦」
6. Composition	第3段階「対話作文」
7. Information about Muslim countries	第4段階「国旗のはなし」
8. My history	第5段階「自分の歴史づくり」【実践B】(ア)
9. Frog and Toad stories	第2段階「物語の要約」
10. Japanese class diary	

また、以下の資料 4 に示すように、最終的に「本づくり」で作成した本の表紙のタイトルは、”Japanese Memory of name (生徒の名前)”と表現されることになった。つまり、生徒にとって、これら成果物をまとめた本は、単なる日本語学習の成果ではなく、日本の滞在経験そのものを表す「思い出」として位置づけられることになったのである。



資料 4 【実践 B】(イ)「本づくり」生徒成果物をもとに筆者作成 (個人名は修正)。

また、生徒がこの実践に意味を見出し積極的に取り組んだことが、以下の中表紙を作成し終えた後の生徒の様子からわかる。

本に綴じるものが全てそろったところで、生徒が支援者に”On last page I want your autograph, your writing [最後のページに何か書いてほしい]”と頼む。支援者が「何を書きますか？サイン？」とどのようなものを期待しているのかを生徒に尋ねると、”Anything [何でもいい]”と応える。(中略) 授業時間内に製本する時間がなくなってしまったので、製本は支援者が行い後で担任の先生を通じて本を届ける旨を告げると、”Could I have third period? [(次の) 3 時間目も日本語の授業をしてもいい?]”と、授業の延長を希望する。次の 3 時間目は何かを確認すると美術であったが、「(在籍クラスに出ても) just sitting (座っているだけだからいなくても大丈夫)」と言う。支援者は生徒に日本語の授業は延長することができないことを告げる。

(2009 年 7 月 14 日、音声記録文字起こしデータより要約)

このように、生徒は支援者のメッセージを希望したり日本語の授業の延長を希望したり、

自分が満足できるような本を完成させたいという積極性を持っている様子がうかがえた。これは、この活動が自分にとって意味のあるものだと感じているからだと考えられる。

5. 子ども自身が移動を捉える——実践の中から見えたこと

ここまで日本滞在・日本語学習を明示的に捉えようとしたふたつの実践の詳細を述べてきた。これらふたつの実践から、子どもの発達を支えるための日本語学習支援において以下の2点が重要であると考えられる。

第一に、子ども自身が移動を捉えられることである。**【実践 A】**と**【実践 B】**の2つの実践を設定した背景には、短期滞在予定の中学生の発達を支えるためにどのような支援が必要かという問題意識があった。年少者と成人の日本語教育の違いのひとつとして、子どもは必ずしも日本語学習に自発的な意志をもたないことが挙げられる。とくに、中学生という年齢の生徒の学習動機を支えるためには、ただ「楽しい」だけではなく、自分にとって意味があることとして日本語学習を捉えられる必要があるのではないだろうか。そうでなくては、子どもにとって日本語学習は、一時的な滞在期間をやり過ごすためのものとしてしか捉えられないだろう。事実、筆者が支援した生徒が、在籍クラスの学習に参加できず、そのために日本では何も学ぶことがないと感じていた様子を本実践の背景として述べた。その意味で、**【実践 A】**「日本の生活」で見られた日本語学習の動機や、**【実践 B】**「自分の歴史づくり＋本づくり」における日本滞在や日本語学習の評価は、生徒自身が日本語を学習することと自分の生活や人生とのつながりを見出した場面であった。このように、中学生という年齢のJSL 生徒の支援には、日本語で何を学ぶのかという「内容」への視点のほかに、日本滞在・日本語学習を自分の移動の中に位置づけるのを支えることも重要な視点であると考えられる。

第二に、子ども自身による日本語学習の意味づけを言語化することである。生徒は、**【実践 A】**「日本の生活」で行った日本滞在のふり返りを、**【実践 B】**において“Japanese tours”と表現し、日本語学習の総まとめである「本」の最初に配置している。このことから、**【実践 A】**のふり返りは単に滞在の途中経過のふり返りでは終わらず、生徒にとっては日本滞在・日本語学習の全体を代表するような意味をもつことになったことがわかる。また、成果物をまとめた「本」を“Japanese memory of name (生徒の名前)”とタイトルをつけたように、日本語学習の内容は、日本語のみにとどまらず日本滞在全体の「思い出」としての意味を持つようになったことがわかる。このように、生徒自身が言語化し表現することで、日本語学習、日本滞在の意味づけを明確にすることが重要なのである。

以上のように、ふたつの実践を通して、子ども自身が移動を捉えることの重要性、また、子ども自身が日本語学習を言語化し意味づけることの重要性を見出すことができた。

6. 移動する子どもの「ライフコース」と年少者日本語教育

約 10 か月間の生徒への日本語支援実践の中で、生徒が日本滞在や日本語学習に意味を感じられるための支援が必要だと考えてデザインしたのが【実践 A】と【実践 B】であった。川上（2002）や別府（2008）は、一時的に日本に滞在する児童生徒が、日本の学校での活動の記念として帰国する際に持ち帰れるようなものをつくる活動を提示しているが、筆者の実践において目指したのは、記念品や思い出の要素とともに、自分の人生をふりかえる、すなわち、自分の移動してきた軌跡をふり返ることであった。

また、【実践 B】において、JSL の子どもが活動を通して自分の日本語学習や日本滞在を自分なりに言語化し意味づけをする様子がわかったが、この意味づけは必ずしも子どもが即時に見出せるものではない。【実践 A】の活動の意味づけが【実践 B】の中で行われたように、生徒自身にとってその意味は即時にわかるものではないかもしれない。同時に、今回の日本滞在・日本語学習が生徒の今後の人生の中にどう位置づけられるかは、いまだ未知である。しかし、その未知なるものを想像しながら支援すること、すなわち子どもの「ライフコース」を視野に入れながら日本語を通して子どもの発達を支えることが年少者日本語教育の重要な視点のひとつだと考えられる。

今回のふたつの実践は、生徒が日本滞在・日本語学習を自分なりに捉えられることを目的に行ってきたが、もちろんこのように子ども自身が移動や学習をふり返ることだけが、「ライフコース」を視野に入れた実践ではないだろう。このふたつの実践の背景には、短期滞在日本において在籍クラスの学習に参加できないために日本での学習に意味を感じられず、一時的な滞在期間をやり過ごしている生徒の様子があった。筆者がここからデザインしたのは、一方で生徒の知的興味・関心を伸ばし支えるための「都市の紹介ポスター」や「第二次世界大戦」といった世界地理や歴史を題材にした学習であり、そして他方で、日本滞在・日本語学習を明示的に捉えようとするための【実践 A】と【実践 B】であった。日本語を通して何を学ぶことができるのか、という「内容」への注目とともに、子どもが移動そのものを言語的、視覚的に捉えることができるような実践が、年少者日本語教育には必要である、というのが本実践から導いた結果である。

自分自身の移動を言語的、視覚的に捉えることは、子どもが日本滞在を肯定的にとらえることにつながり、また、そのことが日本語学習への意欲を引き出すことにもつながるだろう。学習者自身が学習をふり返ることが次の学習を促すことは、近年日本語教育の場でも注目されているポートフォリオ評価の考え方にもあらわれている。ポートフォリオ評価の特徴のひとつとして、学習者が自分の学習を自己評価し、そのことが自律的に学習を進めていくことにつながるといえる考え方がある（川村，2005）。この考え方にもとづけば、子どもが自分の日本滞在や日本語学習を明示的に捉えることは、子ども自身が日本滞在を肯定し次の日本語学習、あるいは次の移動における学習に意欲をもつことにつながるのではないだろうか。

そして、支援者に求められることは、目の前の子どもが今どんな環境で日本語学習に取り組んでいるのかという背景を広く捉えようとする姿勢をもつことであり、このことが子どもにとって日本滞在・日本語学習がどのような意味を持っているのかを考えることにつながるだろう。筆者が【実践 B】において生徒の頻繁な移動に驚いたように、子どもの移動の軌跡を学習場面で捉えることは、支援者にとって子どもの背景をより深く理解することにもなる。その子どもがなぜ日本語を学ぶ環境におかれているのかを考えることは、同時に年少者日本語教育の意義を考え直すことにつながる根源的な問いであろう。

今後、様々な現場において日本語を学ぶそれぞれの子どもに対して、支援者がどのような活動を通して、その子ども一人ひとりの「ライフコース」をイメージし日本語学習を支えていけるかが、筆者自身の課題である。

文献

- 池上摩希子 (1998). 児童生徒に対する日本語教育の課題・再検討——研究ノート『中国帰国者定着促進センター紀要』6, 131-146.
- 川上郁雄 (2002). 年少者のための日本語教育. 細川英雄 (編)『ことばと文化を結ぶ日本教育 (日本語教師のための知識本シリーズ②)』(pp. 81-100) 凡人社.
- 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
- 川村千絵 (2005). 作文クラスにおけるポートフォリオ評価の実践——学習者の内省活動に関するケーススタディー『日本語教育』125, 126-135.
- 齋藤ひろみ (2009). 「子どもたちのライフコースと学習支援——主体的な学びを形成するために」 齋藤ひろみ・佐藤郡衛 (編)『文化間移動を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』(pp. 251-265) ひつじ書房.
- 別府さやか (2008). JSL 生徒に対する「写真」を題材とした日本語支援『年少者日本語教育実践研究』10, 45-57.

ジャーナル「移動する子どもたち」—— ことばの教育を創発する

第2号 2011年5月発行

発 行 者 「移動する子どもたち」研究会

代表 川上郁雄

169-8050 東京都新宿区西早稲田 1-7-14

早稲田大学日本語教育研究センター気付

電話：(03) 5346-1893 Eメール：kodomoni-hogo@list.waseda.jp

©「移動する子どもたち」研究会 2011.