The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	複数の言語文化環境で育つ子どもの学びを育む支援に関する一研究 ： こどもの情報発信に着目して
Author(s)	米澤, 千昌
Citation	日本語・日本文化研究. 2019, 29, p. 243-257
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/73710
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

複数の言語文化環境で育つ子どもの学びを育む支援に関する一研究
—子どもの情報発信に着目して—

米澤　千昌

1. はじめに

日本の公立学校では、外国にルーツを持つ子どもや国際結婚家庭の子どもなど、複数の言語、文化環境で育つ子ども（以下、複言語・複文化の子ども）の数が増加している。このような子どもたちへの日本語教育は、人としての成長・発達過程にあるものの言語習得という認識が必要であり、子どもたちの全人的発達や学校での学び全体を支える視点での支援が必要である（石井 2006 他）。学びとは、従来、教師から知識や技能が与えられることだと考えられてきた。しかし、昨今、その学習観が大きな転換を見せており、学びは周囲の人々や環境と主体的に関わり、やりとりを行う中で生まれていく[1]ものであるという学習観（佐伯 1995、佐藤 1995 他）が広まりを見せている。平成 29 年告示の学習指導要領でも「対話的な学び」が 1 つのキーワードとして挙げられている。

複言語・複文化の子どもの教育に関する研究は、学校での学び全体を支える支援として、教科につながる学習言語の習得、母語・継承語の保持・伸長、授業参加を目指した在籍学級と日本語支援教室[2]の連携などの重要性が指摘されてきた。これらの多くは言語習得に主眼が置かれたものであるが、学びにおける周囲との関わりや対話の重要性を考えると、複言語・複文化の子どもたちの複数の言語能力はもちろんのこと、在籍学級の異なる言語、文化背景を持つ他の児童とやりとりする力の育成も重要ではないだろうか。本研究では、複言語・複文化の子どもの学びを育むよりよい支援環境の構築を目指し、2017 年 4 月以降、大阪府下の公立 H 小学校でアクション・リサーチによる実践を行ってきた。本稿では、2019 年 3 月までの 2 年間の実践のデータを基にして、異なる言語、文化背景を持つ他の児童とやりとりする力の中の 1 つとして観察された、日本語支援教室の外での情報発信に関して対象児童にどのような変化が見られたのか、またその要因は何であったのかを明らかにすることを目指す。

2. 先行研究

2.1 在籍学級での学びにつなげる連携による支援

複言語・複文化の子どもの在籍学級での活動参加を促し、そこでの発話を支えるための支援として、在籍学級と日本語支援教室の連携による支援が挙げられる。櫻井（2008）は取り出し授業と在籍学級の連携モデルを構築し、取り出し授業で母語を活用した支援を行うとともに、在籍学級の活動そのものを再構築して児童中心かつ探求型の授業形態を取り入れた実践を行った。その結果、在籍学級で他の児童の意見を聞き、考え、取り出し授業で学ん

だことを活かして意見を発表することができ、さらには母語の力も伸びたことが報告されている。この研究は連携により複数の言語能力を伸ばし、教科学習につなげる方法を示している点、また、他の連携による実践の研究や報告とは異なり、在籍学級での授業を理解するための支援ではなく、複言語・複文化の子どもの学びを在籍学級での他の児童の学びの中に位置づけ、ともに学ぶ仕組みを示している点で、非常に示唆に富むものである。しかし、この研究は在籍学級の在り方や子どもの言語の力の成長に焦点が当てられたものであり、子どもが情報発信する場も、取り出し授業で先行学習をした後の在籍学級での授業における発表を扱ったものである。筆者が着目している学びにおける対話の重要性を考えるならば、授業中の発表に限らず、授業中のグループ内でのやりとりや、活動におけるやりとり等、やりとりの場をもっと広く捉え、対象児童がどのように異なる言語、文化背景を持つ他の児童と関わる力を成長させ、そこでやりとりしていくのか、という点を明らかにすることも重要だと考える。

米澤（2016、2017）は、在籍学級での学びを支えることを目的に、学級担任、加配教員、放課後の日本語教室の支援員らが連携して支援体制を整備する過程について分析、記述を行った。その結果、支援関係者の間で支援の理念や目的、指導観を共有していたことで、環境や対象児童の変化にも対応しながら在籍学級での学びにつながる支援が行われ、結果として、子どもが主体的に在籍学級、取り出し授業、放課後の日本語教室という 3 つの学びの場を活用しながら活動に取り組む様子が観察された。またその取り組みの中で対象児童は他者との関わりも広げていき、自然な、目的を持った有意味なやりとりを増やし、ことばの力を伸ばしていたことも明らかになった。この研究は、連携体制の構築過程や他者との関わりの変化が記述されており、本研究が目指す異なる言語、文化背景を持つ他の児童と関わる力の成長を促す支援を考える上で有益な情報が示されている。しかしこの研究は、日本語教室内で得たデータをもとに、日本語教室内での他者との関わり方の変化が中心に書かれたものであり、他者と関わる力の詳細や、在籍学級での他の児童との関わりについては十分な分析がなされていない。

そこで本研究では、異なる言語、文化背景を持つ他者と関わる力に着目し、対象児童にどのような力が見られ、どのように変化していくのか、その変化の要因は何かを探ることで、在籍学級の他の児童との関わりややりとりへとつなげる支援のあり方を探ることにした。

2.2　実践の理論的基盤：複言語・複文化主義

本研究が実践を行う上で着目したのが複言語・複文化主義である。複言語・複文化主義は、2001 年（日本語翻訳版 2004 年）に欧州評議会が刊行した『Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment（外国語教育II　外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠）』の中で出された新しい概念である。言語の多様性や文化の豊かさは価値のある共通資源であり、保護され、発展させるべきものだと考え、言語

教育活動の目的を複言語・複文化能力、つまり「コミュニケーションのために複数の言語を用いて異文化間の交流に参加できる能力」（吉島他 2004：p.182）を成長させることだとしている。ここでは「複数の言語に、全て同じようにとは言わないまでも習熟し、複数の文化での経験を有する状態」（p.182）であることだけでなく、「言語に対する寛容性を養い」「多様性を積極的に容認する」（欧州評議会言語政策局 2016：p.19）ことで間文化的な教育を発達させることを目的としている。

複言語・複文化主義を実現する教育方法の 1 つに「多元的アプローチ」がある。これは複数の言語や文化を同時に扱って活動を行うことで複言語能力や異文化間能力を伸ばすアプローチで、育成できる能力は「A framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures（言語と文化への多元的アプローチのための参照枠）」（Candelier et al. 2012）にまとめられている。同参照枠の中には、自他言語・自他文化の説明、リソースの活用、異なる言語や文化の比較、言語・文化一般に対して疑問を持ったり批判的に見る態度、自分が持っている偏見を保留しようとする意志、異なるものの受容等の能力が含まれている。

複言語・複文化主義の教育目的が、言語に留まらず異なる文化背景を持つ他者との交流の力の育成を重視していることから、本研究で目指す支援と近く、複言語・複文化主義の考えに基づき支援を行うことが、複言語・複文化の子どもの学びを育む支援に示唆を与えてくれるのではないかと考えた。

3. 研究概要

3.1 研究の方法

本研究は、目指す支援環境を実現する方法として 1 つの答えがあるというものではなく、また、実践の基盤である複言語・複文化主義はヨーロッパで生まれた概念であり、環境も歴史的背景も異なる日本で応用するためには、学校環境や子どもたちにあった支援方法を探っていく必要があった。そこで本研究では「計画—実行—モニター—修正」を繰り返す中で環境を整えていくことができるアクション・リサーチ（Elliott1991）による実践を行うことにした。

3.2 研究フィールドと対象者

本研究は、大阪府にある公立 H 小学校をフィールドに実践を行った。筆者は 2016 年 11 月に市教育委員会から依頼を受け、ここの日本語支援教室で複言語・複文化の子どもの支援に携わり始めた。教室は週に 1 回、放課後に 40 分程度開かれている。筆者は学外からの日本語支援員という立場で支援に入り、2016 年 11 月～2017 年 3 月の間は筆者を含む 2 名で、2017 年 4 月以降は筆者が 1 人で支援を行ってきた。支援内容は支援員に任されており、子どもたちの様子を見ながら決定した。

本研究では 2016 年 11 月から日本語支援教室に通っている複言語・複文化の児童 O と J

（共に支援開始当時、小学 2 年生）を研究対象としている。表 1 は支援が始まった 2016 年 11 月時点での O と J の情報をまとめたものである。

＜表 1　支援開始当時（2016 年 11 月）の対象児童について＞

	O	J
学年	小学 2 年生	小学 2 年生
保護者の国籍	父親：アメリカ（日本語は勉強中） 母親：日本（日本語、英語が話せる）	父親：日本（日本語、英語が話せる。仕事で 1 年のうち半分程不在） 母親：タイ（日本語は日常会話レベル）
家庭での言語使用状況	父親⇔O：英語 母親⇔O：日本語 兄妹⇔O：英語と日本語（英語が多い） 両親同士：英語	両親⇔J：日本語 姉弟⇔J：日本語 両親同士：日本語と英語 ※J は母親からタイ語を時々教えてもらう
移動歴（来日/入国年齢）	アメリカで生まれ 2016 年の 6 月に来日、小学 2 年生に転入（8 歳 4 ヶ月）	日本で生まれ、5～6 歳の 1 年間をフランスで過ごした後、2015 年の秋に帰国、小学 1 年生に転入（6 歳 9 ヶ月）

言語能力については、2016 年 10 月に市教育委員会によって実施された「外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント DLA[3]」の結果によると、O も J もステージ 2 の初期支援段階からステージ 3 の個別学習支援段階[4]へと移行するレベル、つまり、学校生活に必要な日本語の習得が進み、支援を得て日常的なトピックについて理解したり、学級活動にも部分的にある程度参加したりできるレベルであった。日本語以外の言語の力についても DLA を用いて語彙力のみ測定した。その結果、O は 85%以上の語彙を英語で答えることができていた。一方 J は、タイ語やフランス語については挨拶や単語を数語知っているレベルであり DLA での評価は不可能であると判断した。

3.3　実践内容

在籍学級でのやりとりを促すためのサポートとして、まず、対象児童 2 名が初期指導段階を抜け出そうとしているレベルの子どもたちであったことから、子どもたちが考えたことや伝えたいことを自分で、日本語で表現できるようになることを目指して支援を実施した。その中で、多元的アプローチのように、複数の言語や文化を同時に扱う活動を行うことで、子どもの複数言語の育成、および、異なる言語、文化背景を持つ他者と交流する力の成長を目指した。実際に行った活動内容は表 2 の通りである。

2018 年度 9～12 月に行った「世界の国調べとポスター作り」、及び 1～3 月の「10 年間の振り返りと将来についての作品作り」は、在籍学級と連携し、在籍学級での「国際理解教育[5]」、及び「2 分の 1 成人式の活動[6]」それぞれの先行学習として実施した。

＜表 2　2017 年 4 月～2019 年 3 月の実践内容一覧＞

活動時期	活動内容	活動時期	活動内容
2017 年 5 月	学校探検（教室探し、カタカナ探し）	2018 年 1~2 月	すごろく作り
	お話作り	3 月	1 年の振り返り
6 月	カタカナ間違い探し	4～5 月	プロフィールカード作成
	スリーヒントクイズ	5～6 月	巨大学校地図作り
	間違い探し	6～7 月	水問題に関する新聞作り
	お店屋さんごっこ	9～12 月	世界の国調べとポスター作り
9~10 月	新聞作り	2019 年 1～3 月	10 年間の振り返りと将来についての作品作り
10～12 月	世界の国々について学ぶ		

3.4　分析方法

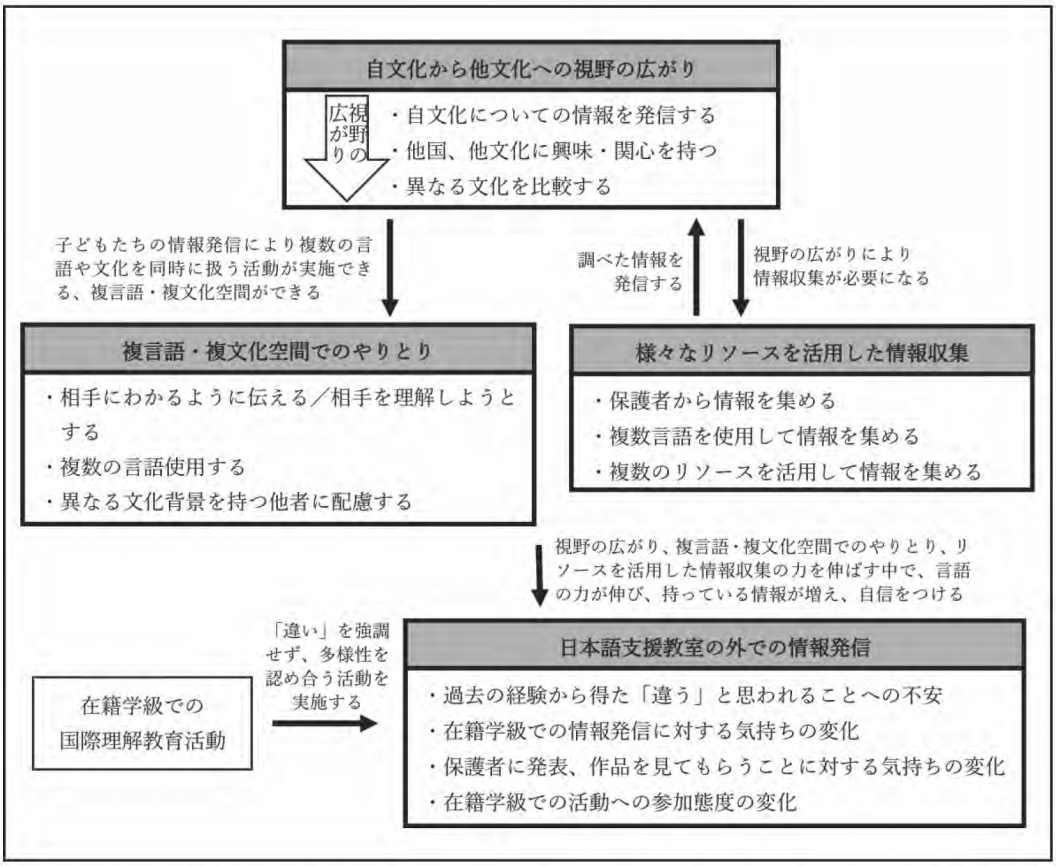
本研究はアクション・リサーチであり、日ごろの実践においても、課題やその原因を探り、対処法を考え実践を修正していったが、アクション・リサーチにより変化する支援現場で何が起きていたのか、実践段階では気づくことのできなかった子どもたちの行動の意味や、そこに潜む課題を探ることも、実践をモニターする上では必要である。そこで、本研究では、「ある環境や状況に実際に参与している人びとにとっての、その場がもつ社会的秩序や意味を見いだすために、調査者が用いる」（メリアム・シンプソン 2010 : p.119）エスノグラフィー分析を行うことで、O と J にどのような異なる言語、文化背景を持つ他者とのやりとりの力が見られ、それがどのように変化していったのかを明らかにできるのではないかと考えた。異なる言語、文化背景を持つ他者とのやりとりの力については、Candelier et al.（前掲書）に書かれている能力を参考にした。データは、筆者が O と J の支援を担当し始めた 2017 年 4 月から 2019 年 3 月までの 2 年間の支援時の子どもの様子を記録したフィールドノーツ（以下、FN）を主な分析データとし、子どもの発話データ、子ども、保護者、教員へのインタビューデータ、子どもの成果物、アセスメントデータを補足的資料として用いた。分析は、小田（2010）に倣って、以下の手順で行った。

① FN を何度も読み、データに親しみ、データ内の内容的にある程度まとまった固まりに見出しをつけていく。
② データと理論的テーマを結びつける。理論的テーマとは具体的な事実よりも抽象的な議論の領域にあたるものであり、分析概念の一種となる。
③ 再度データを見直し、概念と概念を結びつけ、その関係性を考察する。

これらの作業は一度でできるものではなく、上記の手順を繰り返しながら、概念の関係性を明らかにしていった。以下、分析及び考察結果を記すが、分析の結果得られた概念が節のタイトルに、本文中の「　」は FN からの引用を示すものである。

4. 分析・考察結果

分析の結果明らかになったOとJの、異なる言語、文化背景を持つ他者とのやりとりの力の全体像は図 1 のとおりである。本稿では、在籍学級でのやりとりに直接関係する「日本語支援教室の外での情報発信」に関する力の分析、考察結果についてまとめる。



＜図 1　O と J に見られた異なる言語、文化背景を持つ他者とのやりとりの力の全体像＞

4.1 過去の経験から得た「違う」と思われることへの不安

2017 年度、O と J は日本語支援教室内でルーツのある国やこれまで滞在した国についての情報をたくさん話すことができるようになった。しかし、2017 年度の活動も残すところ後 1 ヶ月となった頃、O と J が在籍学級では自身のルーツについては話さないようにしていることがわかった。

クラスでアメリカやタイの話をするのか尋ねてみた。すると2人とも口をそろえてしないと言った。「Jはタイのこと、かくしてんだよー。知らない人もいるよ。でも知られた人もいた。」と言った。O君は…（略）…「なんか違う、違う人って思われるときがある」と答えた。「こいつなんか、アメリカ人だから、違うから、いじめようぜってやつとかあるから」「アメリカで、違う日本人の人とかいたら、違うから、なんか変とか思われるから」とO君が言うと「Jは変って思われたよー。フランスにいた時に…」・・・（略）（FN2018年2月2日）

このように、OもJもアメリカやフランスでの経験から、他の人と「違う」、「変」だと思われることを心配し、在籍学級では、自身のルーツは「かくして」いた。

OとJが在籍学級で必ずルーツについて話す必要があるわけではなく、話したくなければ話さなくてもいいし、周囲の状況を見て、ルーツについて話すかどうかを決めることができるのは、OとJが持つ力の1つであるとも言える。しかし、OとJは、話さないのではなく、過去の不安から話せない可能性もある。このデータは、どれほど日本語支援教室内でたくさん話したり、書いたりすることができるようになったとしても、それを発信しようという心の準備、そして、発信しても大丈夫だと安心できる環境が整っていなければ、日本語支援教室内での実践はそこで止まってしまい、外の世界にはつながっていかないということを示していると言えるのではないか。既述の通り、2018年度には在籍学級での「2分の1成人式」を控えていた。そこでは、児童一人ひとりが自分の生い立ちを振り返る取り組みをする可能性もあった。そのため、この課題は解決すべき課題だと筆者と担任との間でも考えが一致した。

4.2　在籍学級での情報発信に対する気持ちの変化

2018年度2学期は、在籍学級で国際理解教育の活動を行うことが決定しており、日本語支援教室ではそれに向けた先行学習を開始した。2学期の最初の日本語支援教室ではJが、在籍学級でいろいろな国の勉強をすることを嬉しそうに報告している。

帰る前、Jちゃんが「2学期世界のいろいろな国について勉強するんだって」、と教えてくれた。ニコニコしながら教えてくれた。楽しみにしているのだと思った。さらに、その授業に向けてこの教室でも好きな国を1つ選んでいろいろ調べて、プロジェクトをする、というとO君が「僕アメリカ！」と即答した。（FN2018年9月10日）

Oも、Jの話を聞いた直後にアメリカについて調べると「即答」している。日本語支援教室内では2017年度後半から、自分たちのルーツのある国だけでなく、他の国についても関心を示し始めていたOとJにとって、世界のいろいろな国についての勉強は「楽しみ」なものであったのだろう。しかし、先行学習として発表準備を始めた翌週、筆者がOにクラス

の予習として日本語支援教室でも国の勉強をしていることを改めて伝えると、O は「国のことやだ」と言った（FN2018 年 10 月 22 日）。その翌週には J から、誰の前で発表をするのか質問があったため、筆者は J に対しても在籍学級で活動について説明を行った。

> J ちゃんが「誰に教えるの？」と、この発表を誰の前でするのかを尋ねてきた。そこで、私の前だけど、先生にも声をかけてみること、…（略）…さらに「クラスでもよく似たことするから・・・」というと「えー、クラスでもするの？嫌だな。」と言った。「なんで嫌？」と聞くと「ううん、何もない」と言った。そこで、もう一度きいてみると、一言「はずかしい」と言った。（FN2018 年 10 月 29 日）

このように、J も在籍学級で発表することを嫌だと言っている。2 学期の初めに、クラスで世界の国のことを勉強すると知ったときには「楽しみに」していた 2 人であったが、先行学習が始まった後、クラスで「発表」することを知ると、嫌だと言って活動に抵抗を示し始めたのだ。O については、「いやだ」という発言があったその後すぐに、クラスメイト一人ひとりが 1 つの国を選んで調べ、全員が発表するという在籍学級での具体的な活動方法を伝えると、在籍学級でアメリカについて話すことにと肯定的な反応を示した。

> （在籍学級では）みんながいろいろな国のことを調べてみんなに教えあうことを話すと「おれ、アメリカやん」と言った。（FN2018 年 10 月 22 日）

一方、J は活動の方法を伝えると「うん、わかった」と答えてはいたが、タイについて発表[7]することに、まだ消極的であった（FN2018 年 10 月 29 日）。

在籍学級での国際理解教育は、在籍学級の事情で実施することができなかった。2 学期の終わりが近づいた頃、筆者は O と J にその事実を告げた。

> 最後に、クラスでの国際理解の授業がなくなったことを伝えた。すると、（J は）「え、何で？」と残念がっていた。やりたかった?と尋ねると「うん」と言っていた。タイのこと話すの大丈夫？と聞くと「うん」と言った。「今は話せる」と言った。（FN2018 年 12 月 3 日）

このとき、J は在籍学級で国際理解教育ができなくなったことを「残念がって」おり、「今は話せる」ようになったと言っていた。この様子から、J も在籍学級で自分自身のルーツのある国について話す心の準備ができたことがわかる。

4.3　保護者に発表、作品を見てもらうことに対する気持ちの変化

Jの在籍学級での情報発信に対する気持ちの変化が見られたのと同じ時期に、もう一つの変化が見られた。日本語支援教室内で学んだことを保護者に見てもらうことに対する心の変化である。2学期の国際理解教育の先行学習では、作ったポスターについて日本語支援教室内で発表することを予定していた。

> ポスターを発表するときにビデオで撮影するか尋ねてみた。…（略）…Jちゃんが「ビデオじゃないほうがいい」と言った。ビデオで撮ったら、DVDにやいてJちゃんやO君のお母さんにも見てもらえる、と提案したら「嫌だ」とJちゃんが即答した。さらに「ビデオだったら、足りないことがわかる」と言った。私が「何が？」と尋ねるとはっきりと言おうとしなかったので「情報？」と尋ねると「うん」とJちゃんが答えた。「足りなくても大丈夫！」と言ったが、Jちゃんは「大丈夫でも、ビデオは嫌」と言っていた。（FN2018年10月29日）

このように、発表の様子をビデオで撮影することを提案するとJは、「嫌だ」と「即答」し、情報が「足りないことがわかる」と心配した。翌週の11月5日には、Jが「ビデオとろうかな」と言った。しかしこのときも「お父さんはいい」と、父親に見てもらうことには抵抗はないようであったが、やはり母親に見せることには消極的であった（FN2018年11月5日）。そして、2学期の終わりが近づいた12月3日、再びJから「録画がいいと言」ってきた。

> 最後の発表について、録画がいいと言ってきた。…（略）…「Jは録画！決めてる！」と言っていた。前はお父さんに見てもらいたそうな発言をしていたが、今日は、（筆者が）「ママにも見てもらえるもんね」というと、「うん」と言っており、お父さんにもお母さんにも見てもらえるのが楽しみな様子だった。（FN2018年12月3日）

この日は、上述のやりとりをみてもわかるように、父親にも母親にもビデオを見てもらえることを「楽しみ」にしていた。

一方Oは、ビデオ撮影には楽しそうに取り組んでいたが、日本語支援教室で作った作品やビデオを保護者に見せることには消極的なようであった。2018年度末にOの母親から聞いた話でも、Oは家庭では日本語支援教室で取り組んだ活動については話さないと言っていた。しかしそんなOも、3学期の2分の1成人式の先行学習として作った作品については保護者に見せようとしていることがわかった。

> （作品の内容を）親に話したか聞いたところ「（まだ）全然（話していない）！」「（親は見るのを）楽しみにしてる」と（保護者が）作品を楽しみにしていることを教えてくれた。（振り返りインタビュー2019年3月11日）

つまり、作品が完成した 3 月 11 日の時点では、2 分の 1 成人式の作品を作る活動をしていることについては保護者に話していたが、内容についてはまだ「全然」話しておらず、親が作品を「楽しみに」待っているとのことであった。後で O の母親に話を聞いたところ、完成した作品は、家で「自信を持って見せていた」ようだった。

4.4　在籍学級での態度の変化

既述のように、2018 年度 2 学期末以降、日本語支援教室内で O と J の変化が見られたが、同時期に在籍学級でも J に変化が見られた。以下、担任へのインタビューデータ（2018 年 7 月 24 日、2019 年 1 月 28 日、2019 年 3 月 26 日）をもとに変化をまとめる。

2018 年度 1 学期、J は在籍学級で「自己肯定感が低」く、わからないことがあっても「周りの目を気にして」「質問しなくなって」きていた。さらに 2 学期に入ると、「できないことを悟られたくない様子」で、「プライドもあり、助けを求めないことが多くなってきた」。しかし、3 学期に入ると J の様子に変化が見られ、クラスで発表したり、わからないことは質問をするようになったり、グループ発表ではハキハキと発表したりするようになった。担任は、2018 年 11 月に行われた DLA[8]で、自分からどんどん積極的に話をする J の態度を見て、「自信がすごい」とコメントをしていた。3 学期の在籍学級での J の発表の様子についても、「DLA のときのバーッと話す様子に近くなった」と表現しており、在籍学級でも自信をもって発言できるようになってきていたことがわかった。

4.5　変化をもたらした要因

以上、O と J の日本語支援教室の外での情報発信に関する変化について見てきた。では、O と J にこのような変化をもたらした要因は何だったのだろうか。

まず、在籍学級での情報発信に対する気持ちの変化の要因の 1 つとして、在籍学級での活動方法が考えられる。在籍学級で世界の国について勉強することを楽しみにしていた O と J が、在籍学級で国について発表すると聞いたとたんに、「嫌だ」と消極的な態度を見せた。しかし、その後、クラスメイト一人ひとりが国を選んで、全員が発表することを伝えると、O はアメリカについて発表するといい、気持ちの変化が見られた。一方 J も、活動方法を説明すると、まだ「はずかしい」と感じてはいたものの、「わかった」と少し抵抗感が弱まっているようにも感じる。この活動の、いろいろな国についてクラス全員が発表するという方法は、多元的アプローチで提案されている、複数の言語や文化を同時に活動に取り入れる活動であり、全ての言語や文化を同等の価値があるものだとして扱うことができる活動である。そのため、O と J のルーツも他の多数の国の中の 1 つとして、また 2 人の背景としてではなく、相対化された国の情報として扱われ、O と J が心配しているような他の児童との「違い」が強調されにくいものとなっていた。このような活動方法により、O と J は活動の中でルーツについて話しても大丈夫だと認識することができ、特に O は、在籍学級での情

報発信に対する気持ちの変化につながったのではないだろうか。

2つ目の要因は、「自信」である。2018年度1、2学期、Jは在籍学級でできないことを悟られないようにしていた。日本語支援教室でも、2018年度1学期には、母親からタイについての情報を聞いてきては筆者に嬉しそうに報告していたJが、2学期、タイの学校についての情報が曖昧になってしまったときに、母親に「以前のように積極的に聞こうとする様子は見られなかった」(FN2018年11月12日)。つまり在籍学級だけでなく、保護者に対してもできないことを隠そうとしていた。しかし、2学期の終わりが近づく11月末に実施した日本語のDLAでは、Jはテスターが質問をし終える前に答えるなど、自信を持って話す様子が見られた。その翌週にはアセスメントを振り返り、次のように話していた。

> (筆者が)前よりもすごく上手になってた。説明も上手にできたし、言葉もたくさん覚えたね、というと、「カタカナ出てほしかったー」と言った。さらに、「前はどうしてカタカナ難しかったのかな。今はめっちゃ簡単!」と言っていた。(FN2018年12月3日)

J自身も、DLAでできたという実感があったのであろう。以前から難しいと感じていたカタカナの問題を出してほしかったとまで言っている。そして、12月3日には、母親からの情報収集が再開された。

> 前回書いていた靴下の色について、「黒じゃなかった。白だった」と教えてくれた。お母さんに聞いてきたと言っていた。(FN2018年12月3日)

この日は活動中にも、Jが意欲的に取り組む様子が見られた。

> (ポスター作りで)タイの学校について書き始めた。…(略)…声に出しながら書いていたので、私が前で一緒に文を考えた。考えると言っても、Jちゃんが言った文を聞き、ねじれている文や書くときに間違えている表現があったら直したり、Jちゃんが言葉を悩んでいるときに、どんな言葉を使えばいいかを示したりした。また、何を書けばいいかわからなくなっているときには、「色は?」とか「みんなどんなん(どんな靴)履いてるん?」等質問をして、書く内容のヒントを出したりした。これまで、修正をすると、嫌がったり、もういい、と言って書き直さないことも多かったけれど、今日は一緒に考えながら書いていたからか、きちんと修正し、文も自分で考えながら書いていた。…(略)…日本の学校の中靴について書き終えると、「よし」と、書けた達成感のようなものが伝わってきた。…(略)…中靴について書いているときに、タイの外靴はみんな黒だと話してくれた。それも書いたら?というと、次の紙に書くと言った。…(略)…学校のことはいっぱい知っている、と自信を持って話していた。(FN2018年12月3日)

これまでJは、作品作りにおいて間違えたところの修正をあまりしようとしなかった。間違いに気がついても修正しなかったり、消しゴムで消さずに上から字を重ねて書いたりしていた。しかし、この日はきれいに修正し、さらには自分で文を考えて書くことができた。上述のDLAでの自信や保護者からの情報収集の再開がこの変化にどう影響を与えていたかまでは定かではない。しかし、このようにして書き終えたポスターは、作品としての完成度も高く、J自身も「達成感」を得ているようだった。また、ポスターを作成しているときには、タイの学校について「いっぱい知っている」と、自身の持つ情報量に対する「自信」も感じられた。そして教室が終わる時間が近づき、作品がほぼ完成したころ、4.2、4.3でも記したように、在籍学級や保護者に情報発信することに対する肯定的な発言がみられた。

このように、在籍学級でも保護者に対してもできないことを隠そうとしていたJであったが、2学期の終わりに実施されたDLAで日本語に対する自信を示し、翌週には母親からの情報収集を再開してタイについての情報量にも自信がもてるようになり、自分の力で作品を仕上げることができたという自信が、在籍学級、そして家庭での情報発信に対する気持ちの変化につながったのではないだろうか。そして、3学期には在籍学級でのJの様子にも変化が見られたことから、日本語支援教室での自信が、その後、在籍学級での自信にもつながっていたと考える。

一方Oについては、在籍学級での情報発信に対する気持ちの変化は、既述の通り、在籍学級での活動方法を知ったことがきっかけとなっていた。Oは、2018年度の活動中にアメリカのことは「もう全部わかる」（FN2018年10月1日）と言ったり、2018年度末のインタビューでは、日本語で「難しいことない」（振り返りインタビュー2019年3月11日）と答えたりしており、アメリカに関する情報や日本語に対する自信が在籍学級での情報発信には大きく影響していなかったと考える。しかし、家庭での発信については、3学期に母親に見せた作品は「作品としての完成に満足して」（FN2019年3月11日）いたものであり、家庭でも「自信を持って見せていた」ことがわかっている。Oが家庭で作品を見せたことも、作品に対する「自信」が大きく影響していたのではないだろうか。

5. まとめと今後の課題

本稿は、異なる言語、文化背景を持つ他者と関わる力の中の1つである日本語支援教室の外での情報発信に焦点をあてて、その変化と要因を見てきた。その結果、2人が抱えていた課題として、在籍学級では他の人と「違う」と思われることを心配し、ルーツについて隠していたこと、さらにJは家庭内でも、同じルーツであるがゆえに母親にJが持つ情報が十分でないと思われることを心配し、ルーツのある国についての情報を話すことに消極的であることがわかった。またOも家庭では日本語支援教室での取り組みについてあまり話していなかったことが明らかになった。しかし2人とも、在籍学級、家庭の両方で情報発信すること対する気持ちに変化が表れはじめた。この変化の背景には、在籍学級で、他の児童との

「違い」を強調するのではなく多様性の1つとして、また相対化された情報としてルーツのある国が扱われる活動が予定されていたこと、さらに、本研究の実践を経て、発表に向けて知識と日本語の両面で自信が持てるようになったという変化があった。

在籍学級での情報発信やそこでの実際のやりとりの様子については、予定していた国際理解教育が実施できなかったため、観察することはできなかった。また今回は、国際理解教育の活動の中で発信することに対しての気持ちの変化は見られたものの、在籍学級が常にルーツについて話しても大丈夫な場所だと認識できたかどうかまでは明らかにできなかった点も課題として残る。しかし、ルーツについて話すことに対するOとJの気持ちの変化をもたらした要因、つまり情報を発信して大丈夫だと認識できる教室環境作り、そして発信する情報に対する内容と言語、両方の面での自信をサポートすることの重要性を示し、さらには、その要因が家庭での情報発信や、Jの在籍学級での自信にもつながっていたことを明らかにできたことは意義があると考える。

今後は、OとJの「自信」につながる支援を継続し、本研究では実施できなかった、国際理解教育のような多様性を認め合う活動を在籍学級で実施することで、OとJがいつでも安心して話したいことが話せる環境作りを行い、その中で、他の児童とどのようなやりとりを行い、どのように学びを育んでいくのかという点についても探ることで、よりよい学びを育む支援のあり方を探求していく必要があると考える。

参考文献

石井恵理子（2006）「年少者日本語教育の構築に向けて—子どもの成長を支える言語教育として—」『日本語教育』128号　pp.3-12

欧州評議会言語政策局（2016）『言語の多様性から複言語教育へ　ヨーロッパ言語教育政策策定ガイド』（山本冴里訳）くろしお出版

小田博志（2010）『エスノグラフィー入門<現場>を質的研究する』春秋社

佐伯胖（1995）「文化的実践への参加としての学習」佐伯胖・藤田英典・佐藤学編『学びへの誘い』東京大学出版会　pp.1-48

櫻井千穂（2008）「外国人児童の学びを促す在籍学級のあり方－母語力と日本語力の伸長を目指して－」『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』第4号　pp.1-26

佐藤学（1995）「学びの対話的実践へ」佐伯胖・藤田英典・佐藤学編『学びへの誘い』　東京大学出版会　pp.49-91

中島和子（2010）『マルチリンガル教育への招待　言語資源としての外国人・日本人年少者』ひつじ書房

真嶋潤子編著（2019）『母語をなくさない日本語教育は可能か　定住二世児の二言語能力』大阪大学出版会

メリアム, S.B. ・シンプソン, E. L. （2010）『質的研究法ガイドブック　教育における調査

のデザインと実施・報告』（堀薫夫監訳）ミネルヴァ書房
文部科学省（2014）『外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント DLA』
文部科学省（2017）「小学校学習指導要領」
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1413522_001.pdf（最終アクセス 2019 年 8 月 24 日）
吉島茂・大橋理枝 編訳（2004）『外国語教育II　外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社（Council of Europe（2001）*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment.* Cambridge University Press.）
米澤千昌（2016）「CLD 児支援における連携体制のあり方に関する一考察—大阪府 X 小学校に通う児童 Y への支援に着目して—」『日本語・日本文化研究』第 26 号　pp.239-25
米澤千昌（2017）「CLD 児の学びを支える連携体制に関する一研究—大阪府 X 小学校に通う児童 Y の事例研究より—」大阪大学大学院言語文化研究科日本語・日本文化専攻修士論文（未公刊）
米澤千昌（2019）「複数の言語文化環境で育つ子どもの学びを育む支援環境の構築を目指したアクション・リサーチ—大阪府公立小学校の日本語支援教室での実践より—」『神戸学院大学グローバル・コミュニケーション学会紀要第』4 号　pp.63-78
Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meissner, F.-J., Noguerol, A., Schröder-Sura, A., and Molinié, M. (2012) FREPA- A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures-Competences and resources. Strasbourg: Council of Europe.
https://www.ecml.at/Resources/ECMLPublications/tabid/277/PublicationID/82/language/en-GB/Default.aspx　（最終アクセス 2019 年 8 月 24 日）
Council of Europe. (2018) Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume with New Descriptors.
https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989（最終アクセス 2019 年 8 月 24 日）
Elliott, J. (1991) *Action Research for Educational Change.* Milton Keynes, CA: Open University Press.

---

[1] 佐伯（1995）は、「「自分」という個人を語り、また個人としての相手の語りに耳を向け」（p.18）、「対等に「学び合える」関係」をもって、「教室を超えた世界」（pp.30-31）に向けた実践に参加していくことが学びだと説明している。

[2] 在籍学級から複言語・複文化の子どもを取り出して支援を行う教室や、放課後に開かれている支援教室の呼び方は、取り出し授業、日本語教室、国際教室など様々であるが、本稿ではそれらの違いを区別せず「日本語支援教室」と呼ぶ。ただし、先行研究からの引用箇所については、先行研究で使用されている名称を用いる。

[3] 文部科学省が 2014 年に公表した「対話型」アセスメントであり、子どもたちの言語能力を把握すると同時に、どのような学習支援が必要であるか、教科学習支援のあり方を検討

するためのものである。＜初めの一歩（導入会話、語彙力チェック）＞と＜話す＞＜読む＞＜書く＞＜聴く＞の4つの言語技能から構成されている。

[4] DLAでは日本語の力の段階を6段階の「ステージ」で評価する。ステージ1~2「初期支援段階」：日本語による意思の疎通が難しく、サバイバル日本語の段階。在籍学級での学習はほぼ不可能で、手厚い指導が必要だとされている。ステージ3~4「個別学習支援段階」：ステージ3は単文の理解が難しく、発話にも誤用が多くみられるレベル、ステージ4は日常生活に必要な基本的な日本語がわかり、自らも発話ができる、話し言葉を通したクラス活動にはある程度参加できるレベルである。しかし、授業を理解して学習するには読み書きにおいて困難が見られる。ステージ5~6「支援付き自律学習段階」：教科内容に関連した内容が理解できるようになり、授業にも興味をもって参加しようとする態度が見られ、必要に応じた支援をしていくことが必要である（文部科学省2014：p.8）。

[5] 4年生の2学期に在籍学級で実施が計画された活動。H小学校では様々な国について調べ学習を行い発表することで、国や文化の多様性を学ぶことを目標に計画された。

[6] ほとんどの子どもたちが10歳になった4年生の3学期に実施される行事。これまでの10年間の振り返りを行ったり、将来について考えて作文等を準備し、2分の1成人式に臨む。当日は、保護者も招待し、作文、親への感謝の言葉や歌等を披露する。

[7] 先行学習では、OとJがタイやアメリカ以外の国を選ぶ可能性もあったため、他の国について書かれた本も準備した上で、OとJにどの国について調べたいか決定してもらった。

[8] 2018年11月のDLAは、H小学校の、日本語指導で使用している教室を使って、筆者が実施した。2016年秋に実施した時と比べ、OもJもほぼ全ての項目で評価が上がっていた。