

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—

尾関 史

要 旨

近年、世界のボーダレス化に伴い日本でも多様な言語文化背景を持つ子どもたちが増えている。そして、それに伴い子どもたちの授業参加の難しさが指摘されている。本稿では多様な背景を持つ子どもたちの授業参加を可能にする手立てを探るため、一名の帰国児童（健二）の授業参加のプロセスを周囲の児童との言語を通じた関係作りに注目し明らかにした。まず、教室全体の言語的やり取りの量的変化から授業への参加過程を明らかにし、続いて言語的やり取りの質的变化から授業参加に伴う周囲の児童との関係構築の過程を明らかにした。分析の結果、健二の授業参加は授業に個別に参加する周辺の参加から徐々に授業の流れに直接関わる正統的なものとなっていった。そして、参加の積極化の背景には、参加に向けた健二自身の主体的な関わりと周囲の児童とのことばを通じた関係性の構築が影響していることがわかった。

【キーワード】多様な背景を持つ子ども、関係論、関係性、授業参加、児童間インターアクション

1. はじめに —研究の背景と問題の所在—

近年、世界のボーダレス化に伴い海外旅行や留学、移住など国境を越えた人々の行き来が盛んになっている。勿論日本もその例外ではなく、仕事や出稼ぎのため来日する外国人や国際結婚をする日本人など多様な言語・文化背景を持つ人々が増えている。そして、それに伴い「多様な背景を持つ子ども」が急増している。多様な背景を持つ子どもとは、国際結婚や両親の海外赴任に伴い海外で暮らしたり、任期終了と共に海外から日本に戻って来たりする帰国児童生徒や、親の出稼ぎなどに伴い来日する外国人児童生徒などを指す。彼らは自身が望むにせよしないにせよ文化間の移動を経験し、様々な文化背景、言語背景を抱えている。そして、そのような子どもたちの背景は近年ますます多様化している。例えば、帰国児童生徒であっても日本語にほとんど触れたことがない子どもや、外国人児童生徒といっても二言語を巧みに操る子どもから二言語双方が不十分でどちらのことばでも自分の言いたいことを言えない子どもまで、様々な背景を抱える子どもが存在するようになっているのである。それゆえ、このような子どもたちが抱える問題はもはや「帰国児童生徒」「外国人児童生徒」というような枠組みだけでは捉えきれなくなっている。そのため、それぞれの

子どもが抱える問題を領域別に分けて考えるのではなく、国境や文化を超えて移動する「多様な背景を持つ子ども」の問題として包括的に捉え、共通する部分を互いに共有していくことで、双方にとって有益な示唆が得られると考えられる。

本稿で対象としている子ども（健二）も両親の国際結婚により海外での生活を経験し日本に戻ってきたいわゆる「帰国児童」であるが、日本語がほとんど話せない状態で日本に帰国し、家庭内でのコミュニケーションも英語が中心に使用されている。そのような意味で、外国人児童生徒と共通した特徴を多く持っている子どもである。そして、健二はことばの問題を始めとする多くの外国人児童が抱える問題を同じように抱えている。それゆえ、この健二を取り上げることで、多様な背景を持つ子どもたちが抱える共通の課題に対して、様々な面での示唆が与えられると考えている。

それでは、このような多様な背景を持つ子どもたちの多くが抱える問題とはどのような問題なのだろうか。多様な背景を持つ子どもの増加に伴い、学校現場からは彼らの授業への参加の難しさが次々と指摘されている。初期適応といわれる数ヶ月はみるみるうちにことばを獲得していくが、その後教室に入ると途端に授業についていけなくなることがしば

しばあるという。筆者自身もこれまで数年間子どもたちの支援に携わる中で、このような光景を何度も目にしてきた。太田(2001)では「日常会話ができることと、授業内容を理解するための日本語能力の間には大きな隔りがある」(太田 2001:56)とし、子どもたちの授業参加の難しさを指摘している。子どもたちにとって毎日の生活の大半を過ごす場であり、認知的な発達が促進される場である学校での授業に十分に参加していけないということは、深刻な問題であろう。また、このような子どもたちは移動を繰り返すことにより、空間的にも時間的にも学びの分断(齋藤 2005)がおきている。つまり、継続した学習の機会が保障されておらず、認知的な発達も十分に保障されていない状態におかれているのである。子どもたちは日々目覚しい速度で成長を続けていることから、子どもたちの発達を止めないための学びを支援していくことは緊急の課題である。

一方、このような子どもたちの抱える問題を考えるにあたり、問題は決して子どもたち自身のみならず原因があるのではなく、むしろ彼らの周囲の社会や学校、親、教師、クラスメートなどにその原因の多くがあるのではないかとし、子どもたちを取り巻く他者との関係の中から問題を捉えていく視点である「関係論的な視点」(志水 1998)が注目され始めている。(なお、この「関係論的な視点」については2章で詳述する。)特に、子どもたちにとって最も身近で常に関係作りが迫られている教室内の他の児童との関係の取り方は重要であると言える。言語学習の面からも、子どもたちが学習を進める上で共に学習している仲間の存在の重要性が指摘されている。佐藤(1999)によれば、ヴィゴツキーの言う「最近接発達領域(ZPD)」を形成していくのは大人や教師からの垂直的な相互作用に限らず、自分と水平的な位置にいる仲間との共同作業もこれに含まれるという。一つの対象に対して違った視点で見たり、別の考え方をしている子ども同士の相互作用的活動そのものが重要であり、その経験を通して子どもの中に新しい理解と知識が生まれる(佐藤 1999:35)と周囲の仲間の重要性を説いている。

以上を踏まえ、本稿では多様な背景を持つ子どもの多くが困難を感じている授業参加のための手立てを探ることを目的とする。その際、子どもを取り巻く周囲の子どもたちに注目し、彼らとの関係のあり方が授業参加にどのような影響を及ぼすかを明ら

かにしたい。

2. 先行研究 —関係論的視点とは—

多様な背景を持つ子どもたちの適応、参加の問題に対する研究はこれまでに盛んに行われてきたが、それぞれの研究における問題を捉える視点は時とともに変化を遂げてきた。

研究が始められた当初は子どもたち個人に対して適応の過程を事細かに追っている研究が中心だった(箕浦 1984、裴岩 1986 など)。いずれも子ども個人に対して面接やインタビューを行い、子どもが使用した様々なストラテジーの分析から適応の成功の要因を探った画期的な研究であった。しかし、研究の関心が個人要因に偏っており、彼らを取り巻く環境の要因に注目がされていないという批判が見られるようになり、個人的な側面のみを対象とするものから、日本社会や日本の学校といった子どもたちを取り巻く環境や文脈へ注目する研究(佐藤 1989、恒吉 1992 など)が始められる。これらの研究では、日米の学校において観察や質問紙調査が行われ、子どもたちの不適応の原因は日米の学校風土の違いや社会、文化の違いから来るものだとされた。しかし次第に、これら一連の研究において不適応の原因だとされている日本社会や学校文化の取り上げ方に批判がされるようになる。これらの研究で問題視されている社会や文化はあたかも静的で固定したものとして描かれており、それに対して子どもがどのように適応を遂げているのかが問題にされているが、実はその文脈自体が互いの「関係性」の中で変化しているのではないかと(佐藤 2001、南 1996)というのである。そのような流れの中で近年新たに受け入れられ始めたのが、前述した「関係論的視点」である。

関係論的視点とは、子どもたちの問題を考えるにあたり彼らを取り巻く環境や文脈へ注目し、その文脈自体が互いの「関係性」の中で常に変化する(南 1996)とする考え方で、この関係論的視点を含む理論として注目されているのが「状況的学習論」(Lave and Wenger 1991)である。状況的学習論では学習は「参加」の形態の変化と考えられており、実践への部分的で周辺的なアクセスによる「参加」から実践への完全なアクセスが可能な「参加」への移行過程として捉えられるという(高木 1993)。なお、Lave and Wenger(1991)では、前者の参加を「正統的周辺参加」、後者を「十全的参加(full participation)」

と呼んでいる。

実際にこのような関係論的視点に基づいて行われた研究の一つとして、中国人の幼児の日本の保育園への適応を明らかにした柴山(2002)がある。柴山(2002)では、5歳の中国人の子どもが異文化環境である日本の保育園にどのように適応していくかを周囲の人間との関係の作り方の変容過程に注目し明らかにしている。その結果、幼児の適応過程において、幼児自身の働きかけの変化だけでなく周囲の教師や園児たちの働きかけにも変化が見られたことが示されている。また、日本語教育の分野では状況的学習論を用いて外国人生徒の日本語学習過程を追った松本(2002)、外国人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)などが見られる。しかし、このような関係論的視点に基づく研究は緒についたばかりである。また、これまでの研究の多くは短期間の観察に留まっており、長期的な変容のプロセスを捉えるには至っていない。ある環境への参加過程および周囲との関係性の変容は一朝一夕に見られるものではなく、長期的なプロセスを追った観察が必要であることから、今後そのような長期的な観察に基づいた研究が求められていると言える。また、そのような長期的な観察を行うためには、多数を幅広く追うよりも、個別の事例について詳細に、深く観察を行うことが必要である。

そこで、本稿では1名の帰国児童の授業参加を周囲の子どもたちとの関係性の変化から考察し、児童の授業参加に伴い、周囲の子どもたちとの関係がどのように築かれ、それが授業参加にどう影響するのかを明らかにすることを目的とする。これにより、多様な背景を持つ子どもたちの授業参加を可能にする手立てを示す一助になると考えている。

3. 研究課題

本稿では、帰国間もなく日本語がほとんど話せない状態で授業に参加し始めた1名の帰国児童「健二(仮名)」の参加のプロセスを長期的な観察により追跡し、授業参加がどのように成されていくのかを周囲の児童との言語を通じた関係作りに注目し明らかにすることを目的とする。具体的な研究課題は以下の通りである。

研究課題：帰国児童健二は授業場面にどのように参加していくのか。またその際、周囲

との関係は言語を通じてどのように作られていくのか。主に以下の二点から明らかにする。

- 1) 教室全体の言語的やり取りの量的変化から、健二の授業への参加過程の変化を明らかにする。
- 2) 健二を中心とした言語的やり取りの質的变化から、授業参加に伴う周囲の児童との関係構築の過程を明らかにする。

4. 研究方法

4.1 研究方法

研究方法はマイクロエスノグラフィの手法を利用した。エスノグラフィとは、人の生きている文脈を文脈ごと抽出し、そこに潜んでいる意味体系を明らかにしようとする点に特徴があり、人と人の行動、もしくは人とその社会および人が創り出した人工物(artifacts)との関係を、人間の営みのコンテクストをなるべく壊さないような手続きで研究する手法(箕浦 1999:4)である。データは観察記録、MDによる録音データを収集した他、休み時間、放課後などに気づいたことを逐一メモに取り、できる限り幅広くデータを収集した。

4.2 フィールドの概要および対象者

対象は大都市圏にあるA小学校に特設された帰国児童学級である(観察終了当時、男子4名、女子7名、計11名が在籍)。なお、子どもたちは地域や時期の違いはあるもののいずれも海外での生活を経験しており、国を超えて「移動」したという共通の背景を持っている。また、ほとんどの子どもが何らかの形で英語使用環境での生活を経験しており、英語を話すことが出来る。この帰国児童学級において、2002年5月から2003年10月までの約1年5ヶ月間、週に1回2時間程度、主に授業時間、休み時間を中心に観察を行った。2002年5月から2003年3月までの一年間は週に1度「国語」と「算数」の時間に教室に入ったが、「国語」の時間には健二に対し日本語の取り出し支援¹を行い、主に「算数」の時間に観察を行った。観察は授業中や休み時間に教室の児童らの横に置かれた机に座り、記録を取った。支援者として関わる一方で観察を行うという「積極的な参加者(active participation)²」(箕浦 1999)であった。新学年となった2003年4月から7月までは週に1度「算数」と「国語」の時間に観察のみを行った。観察はこ

ちからから介入することを極力避ける「消極的な参加者(passive participation)³⁾」(箕浦 1999)であった。なお、観察当初児童らは4年生であったが、2003年4月から5年生となった。

観察の主な対象として、日本語がほとんど話せない状態で入学してきた健二に注目した。健二はアメリカで生まれ父親は日本人、母親はアメリカ人である。2才で帰国し5才まで東京の保育園に通ったが、その後再び渡米し9才まで英語のみの生活を送っていた。2002年3月に帰国し、父親と兄の三人暮らしをしている。帰国当初家庭での言語は英語が中心であり、日本語は時々父親が話しかける程度であった。なお、前述したように、健二は日本語がほとんど話せない状態で日本に帰国しており、日本語の再獲得が必要である。また、日本人の両親を持ち家庭内で日本語が日常的に使われているいわゆる一般の帰国児童とは異なり、健二の家庭内での言語は英語が中心である。このような点で、近年急増している外国人児童生徒とも共通する部分が多い子どもである。

4.3 分析の方法

まず、健二の授業への参加過程を捉えるにあたり、教室内の言語的やりとりの量的な変容過程に注目した。なお、教室内の言語的やりとりとは、主に授業場面での観察をもとに、「国語」「算数」の授業におけるやりとりを対象とした。観察記録を小学校の学期の変わり目で4期に分け(第I期:2002/5/10-7/12、第II期:10/4-12/13、第III期:2003/1/10-3/14、第IV期:4/14-7/14)、教室内のやりとりについて、「やりとりの主体」と「やりとりの方向性」に注目してコーディングルールを作成し、コーディングを行った。コーディングルールは以下の表1の通りである。なお、働きかけを始める主体が誰なのか、つまり誰から積極的に成された発話なのかということをはっきりさせたためコーディングはやりとりが始まってから終わるまでを1エピソードとした。続いて、参加過程の変容に伴い、周囲の児童との関係がどのように作られていたのかを言語的やりとりに注目し、質的に分析した。

表1: コーディングルール

コード名 (表記時の略称)	定義
健二→児童 (KS)	健二から児童に対して自発的に成された発話。
健二→児童 (複数) (KSS)	健二から(特定の児童ではなく)複数の児童に対して自発的に成された発話。
健二→教師 (KT)	健二から教師に対して自発的に成された発話。
独り言的な発話 (P)	Ohta(2001)に従い、以下の3点を満たす発話を独り言的な発話とした。 1) 音量が下がっている発話(フィールドノーツの記載から分かる範囲とした)。 2) 教師や児童からの質問に対する答えやコメントではない発話。 3) その発話に対し、教師や他の児童から応答が無い発話。
児童→健二 (SK)	児童から健二に向けて自発的に成された発話。
児童・健二 (SS)	個人対個人のやりとりではなく、健二を含む児童数人のやりとりに発展している発話。
みんなの声への参加 (みんな)	復唱、斉唱など複数の児童によって成されている発話に健二が共に参加しているもの。
教師→健二 〔個別の働きかけ〕(TK)	教師が健二個人に対して話しかけ、働きかけをしている発話。なお、授業の流れの中で他の児童と同じように、健二を指名し発話しているものはこれに含まない。特別な働きかけというニュアンスを持つもの。
教師: 児童への翻訳依頼 (T:S 翻訳)	授業の流れの説明、自らの発話内容の説明など、教師が児童に対して健二に翻訳するようにと明示的に依頼している一連の場面。
教師-児童のやりとりへの介入 (TS 介入)	健二以外の児童が教師と個人的なやりとりをしている場面に突然健二が参加していく発話。
全体の発話への食いつき: 健二→教師 (TSS→KT)	TSS: 教師が全体に対して(特別健二個人に向けているのではない)行った発話。TSSに対して、他の児童たちが反応しない中、健二が1人発話しているもの
全体の発話への食いつき: 健二→教師・児童→教師 (TSS→KT ST/SST)	TSSに対し、他の児童たちも反応しているが、中でも健二の反応が一番早いもの。
全体の発話への食いつき: 児童→教師・健二→教師 (TSS→ST/SST KT)	TSSに対し、他の児童たちの反応に続いて健二も反応を見せているもの。

5. 結果と考察

5.1 教室内の相互作用の変容過程に見る参加過程の変化

4.3 で示したコーディングルールに従い、観察記録に記された相互作用をコーディングし、エピソード単位で換算した。換算の結果を以下の表2に示す（上段：換算実数、下段：発話全体に占める割合を示す）。

表2から、P(27.3→4.7→7.9→2.0%)、SK(7.8→12.2→2.9→2.9%)、T:S 翻訳(2.3→2.0→0.7→0%)が時期を追って減少し TSS→KT(5.5→6.1→11.5→13.7%)、TSS→ST KT(1.6→3.4→4.3→9.8%)、TSS→KT ST(0→0.7→2.9→3.9%)、みんな(0.8→2.0→4.3→8.3%)が時期を追って増加していることが分かる。このことから、相互作用の形態が「独り言的な発話(P)」や「児童から健二へのサポート(SK)」、「教師から健二へのサポート(T:S 翻訳)」といった対個人的な性質のものが減少している一方で、教室の全体の流れに健二が参加していくようなもの(TSS→KT、TSS→ST KT、TSS→KT ST、みんな)が増加していることが見て取れる。つまり、教室内の相互作用が対個人的なものから、全体の中でのやりとりへと変容

していると言える。

一方、相互作用の主体について見てみると、周囲の児童が主体となっている相互作用であるSKが時期を追って減少していることが分かる。また、健二が主体となっている相互作用を見ると、健二が複数の児童に話しかけるKSSが減少している一方でKSやKTなどの個人に対する働きかけが増えている。このことから、周囲の児童たちが主体となる働きかけの減少に伴い、健二が主体となる対個人的な働きかけが増えており、健二の主体性が徐々に現れてきていると言える。また教師が主体となり全体に働きかけるTSS→KT、TSS→ST KT、TSS→KT STなどの項目はいずれも時期を追うごとに増えており教室全体の流れに対して健二が積極的に発言、返答している様子が伺える。

以上のことから、健二の参加はI期には教室のメインストリームとは別の個別的な流れを作って参加することの多かった、いわゆる周縁的参加であったのが、時期を追うにつれ教室内のメインストリームに適切に意見を投げかけたり、教師の問いかけに反応を示したりと主体性が増し、全体の流れに正統的に関わる十全的参加へと変化していったと言える。

表2：教室内相互作用の変容過程

時期 (総数)	KS	KSS	KT	P	SK	SS	みんな	TK	T:S 翻訳	TS 介入	TSS→ KT	TSS→ ST KT	TSS→ KT ST
I (128)	28 21.9 %	4 3.1 %	11 8.6 %	35 27.3 %	10 7.8 %	14 10.9 %	1 0.8 %	11 8.6 %	3 2.3 %	2 1.6 %	7 5.5 %	2 1.6 %	0 0 %
II (148)	28 18.9 %	4 2.7 %	29 19.6 %	7 4.7 %	18 12.2 %	22 14.9 %	3 2.0 %	12 8.1 %	3 2.0 %	7 4.7 %	9 6.1 %	5 3.4 %	1 0.7 %
III (139)	39 28.0 %	3 2.2 %	20 14.4 %	11 7.9 %	4 2.9 %	14 10.1 %	6 4.3 %	9 6.5 %	1 0.7 %	6 4.3 %	16 11.5 %	6 4.3 %	4 2.9 %
IV (204)	51 25.0 %	4 2.0 %	24 11.8 %	4 2.0 %	6 2.9 %	18 8.8 %	17 8.3 %	18 8.8 %	0 0 %	6 2.9 %	28 13.7 %	20 9.8 %	8 3.9 %

5.2 参加の変化に伴う周囲の児童との関係作りの過程

次に、健二の参加過程の変化に伴う周囲の児童と健二との関係作りの過程を考察する。その際5.1で見られた「相互作用形態の変化」「相互作用の主体の変化」に注目しながら、関係性がどう変化していったのか、それぞれの時期において特徴的に見られた関係性ごとに例を示し考察を行う。

1) 「サポートを与える／受ける」という関係性

観察を始めたばかりの4月、5月には、健二と周囲の子どもたちの間には「サポートを与える児童」と「サポートを受ける側としての健二」という関係性が強く現れていた。この頃、健二は日本語が十分に使いこなせないこともあり、授業に自ら直接的に参加していく場面はほとんど見られず、授業中にブツブツと英語で独り言をいう発話が頻

繁に観察された。一方、周囲の児童たちは授業になかなか参加していけず一人黙っている健二に対し、互いに通じることばである英語を用い、教師の問いかけを始めとする授業内容について積極的に健二に話しかけることが多かった。つまり、この時期には「対個人的」な相互作用が中心となっていたと言える。また、相互作用の主体は主に教師や周囲の児童たちが占めていた。

2) 「必要に応じてサポートを求める／与える」という関係性

しかし、入学後数ヶ月した6月下旬ごろから両者の関係に変化が生じ始める。授業中積極的に自己発信をするようになった健二に対し、児童たちはこれまでのような全面的なサポートから、必要に応じて必要なサポートをするようにと変わっていった。両者の関係が「サポートを与える／受ける」つまり「与え-与えられる」という上から下への一方的な関係から、健二が「必要に応じてサポートを求める」、そして児童が「与える」というやや対等な関係へと変化し始めたのである。

まず、健二の側に現れた変化として、授業中教師の発言や他の児童の発言の中に出てきた耳慣れない日本語について児童たちに直接的に質問を投げかけるような場面が6月下旬ごろから頻繁に観察された。そして、夏休みが明けたⅡ期にはこのような積極的な参加の傾向はますます強くなっていく。この頃には単に耳にした単語に疑問を投げかけるだけでなく、今教室内でどのようなことが行われているのか、また教師はどんなことを話しているのかということに強く興味を示すようになり、自分だけが教室のメインストリームに乗っていないと感じると、周囲の児童たちに今何をしているのか、教師は何を話しているのか、何をしようとしているのかをしきりに尋ねる場面が観察された。以下の事例1にもそのような健二の参加への強い欲求が見て取れる。(これ以降、観察記録から事例を示す際、右端にその事例の時期区分、観察記録の日付、授業内容の順に示すこととする。なお、この事例は筆者のフィールドノーツの記述を反映したものであり、ことばでのやりとり、およびそのやりとりが行われた状況を包括的に描写したものである。)

<事例 1>健二:必要ときにサポートを求める

教師:「来週から割り算に入ります」
哲也:「えーっ……。割り算」
健二は「What we suppose to learn? What is 割り算?」と何をするの?何するの?というようにそわそわする。哲也が日本語で説明しようとするが上手く伝わらない。
健二は依然として何?何?というように落ち着かず、隆太が状況を英語で説明してやるとやっと落ちつく。
(Ⅱ. 2002/11/1 算数)

一方、このように積極性の増す健二に対し、周囲の児童たちはこれまでのように献身的に積極的にサポートを与えてやるのではなく、健二が何か疑問を示したり助けを求めた際にサポートを与えてやる存在となっていた。事例2はそのような児童たちのやや対等な立場からのサポートを示している。

<事例 2>児童:必要ときに必要なサポートを与える

〔状況〕教師は「切り上げ」「切り捨て」の説明をしている。説明の途中で、突然健二が教師の説明に興味を持ったのか、反応を示す。
教師が「はい、健二くん」と健二に振る。
健二は「in America…」とアメリカでの四捨五入の方法について英語で詳しく説明を始める。
教師が「アメリカでは?」と聞き返すと、健二は絵美に英語で説明し、絵美が日本語で翻訳し教師に伝える。そして、絵美の説明を補足するように由香里が「見当をつける」と発言する。
教師が「あー、見当をつけるの」というと、絵美が更にそれに説明を付け加える。
(Ⅱ. 2002/11/28 算数)

英語という共通語の特性を活かし、教師と健二の橋渡し役として児童が活躍していることがわかる。一方、この時期には教室内のやりとりにおいて健二の主体性が増し、相互作用の主体も健二が占める割合が高くなっている。このことから、健二の主体性増進の背景にこのような児童のサポートが影響していると考えられる。それは、児童とのやりとりをきっかけに健二が自分の発言に自信を持って積極的に授業に関っていく場面がしばしば見られるようになったことからわかる。つまり、周囲の児童とのサポート的な関係性が出来てくるにつれ、健二がそのサポートを足場に安心して自己表現出来る環境が生まれ、健二の主体性の増加および積極的な参加につながったのである。

3) 「必要に応じてサポートを求める／与える」という関係性の安定・「特別な存在としての児童」

これに続く、Ⅲ期後半からⅣ期にかけてはこのような「必要なときにサポートを求め」「必要に応じてサポートを与える」という健二と児童の関係はますます安定したものになっていく。それに伴い、授業参加に際して教師とは異なる児童特有の役割が見出されるようになる。また、授業のメインストリームに対して、ますます積極的に参加していく健二の姿が見られるようになる。以下の事例3は今やるべきことは何なのかが分からない健二が教師ではなく児童を頼っている様子である。

<事例3>健二:特別な存在としての児童

〔状況〕教師は問題の板書を終え、全体で問題を音読した後、それぞれ問題を解くよう言う。

教師：「健二くんこれ書きましょう」

健二：「これ、もう知ってる。これやっていい？」

それを聞いて教師は健二のところから離れていく。

しかし、いざ問題を解く場面になると、健二は隆太、圭吾に対して「Ryuta, Keigo, what is the question?」と問題の内容を尋ねる。それを聞いた教師はすかさず健二のところに行き、英語交じりで「これ、たて、これよこ…」と問題を説明する。

健二は教師の説明を聞きながら「たて、よこ」と小声で反芻する。そして、教師が離れた後で健二は再び絵美に問題の意図を英語で確認する。そして小声で英語で計算をつぶやいている。

(Ⅲ. 2003/1/17 算数)

事例から、健二が英語という共通語があるという安心感から、自由に使いこなせる英語で周囲の子どもたちにサポートを求めている様子が伺える。これは、分からないことに対して質問を投げかける際に、心理的にも言語的にも負担が大きい教師ではなく、心理的、言語的に負担の少ない周囲の子どもたちに質問を投げかけたのではないかと考えられる。そして児童達のサポートにより、健二は授業内容を理解し参加を果たしていく。このことから、授業参加に結びつく児童ならではの重要な役割が見て取れる。

このように、この時期には安定した関係性の下で健二の主体性の更なる増進および授業への積極的な参加、また健二と児童たちとの間に一方的ではない双方向的な相互作用が見られるようになった。

4) 新たな関係性の萌芽：「対等なライバルとしての位置づけ」・「教える側としての健二」

Ⅳ期に入ると周囲の児童たちの健二への関り方にも徐々に変化が見られるようになった。これまで献身的に、また時には必要とされている以上に健二をサポートしてきた児童たちであったが、このように健二の積極性が増すにつれ、これまでのようにやや上の立場からサポートを与えてやるという存在から、自分たちと対等な存在として健二を位置づけるようになる。以下の事例4からは、ある児童が健二を対等なライバルの一人として見ている様子がうかがえる。

<事例4>児童:対等なライバルとしての位置づけ

〔状況〕何篇かの詩の書かれたプリントを配布し、全員で詩を朗読する。

教師は一通り最後まで読み終わると「実は一つ一つの詩の中にある名前が隠れています。もつと言うと生き物の名前が、隠れています」と言う。

健二が「ひ・と・で？」と小さく声を上げる。

教師：「うん、今健二君が一つめ見つけた」

健二は再び「ひとで？へび？」と声を上げる。

教師：「うん、『ひかるほしはとおいそらでもぼくはうみにいる』これひとでのことじゃないか、ひとでが隠れてるんじゃないか」

児童達は次々と「先生、全部見つけた！全部見つけました」と答えを言いたそう。

教師は「じゃあ今健二君が見つけたのを確認してから聞きましょう。」と言い、健二の詩を板書し始める。教師が板書していると、健二が「ぼく、へびも見つけた」と声を上げる。するとすかさず絵美が「…you can't say it.」と厳しい口調でそれを制止する。

(Ⅳ. 2003/4/21 国語)

教師の配布したプリントに子どもたちみんなが発言をしたがっている状況で、しきりに答えを口に出して言う健二に対し、絵美が英語の厳しい口調で発話を制止している。健二はその後黙ってしまう。このように、児童たちが健二を対等な立場として見ることは、これまでほとんど見られなかったことである。それまで児童たちがサポートを与えてやる、そしてそれを受けるといったやや低い立場であった健二が、対等な一参加者として見られ始めていることがうかがえる。つまり、周囲の子どもたちの中で健二に対する見方や対応の仕方が変化しているのである。また、これは同時に健二の参加が他の子どもたちと同等に行われ始めていることを示している。

このような児童側の健二の位置づけの変化に加え、IV期には健二自身の働きかけに印象的な変化が見られた。これまでひたすら援助を受ける側、もしくは援助を頼む側であった健二が授業の流れにやや遅れている香織に自ら「教えてやる」という出来事があったのである。

〈事例5〉健二：教える側としての自分

〔状況〕 地図帳を開き、教師が指定した地名を地図帳から探して赤ペンで丸をつけるという作業を行っている。健二は地図帳を忘れ隣の席の香織と一緒に作業をしている。他の子どもたちが徐々に見つけ出す中、香織はまだ見つからずに探し続けている。

教師は子どもたちに「東京見つかった？」といい、東京に赤で○をつけるよう言う。

健二は香織に「write a circle in TOKYO」と教える。

(中略)

教師は板書を指しながら索引の記号の意味について説明している。

健二は教師の説明に従い、香織に地図を指さして場所を教えている。また、香織が線をたどりやすいように教科書を地図帳にあてて直線を引きやすいようにしてやる。

(IV, 2003/4/14 社会)

これまで専ら健二が「分からない側」、「教えてもらう側」、そして児童たちが「分かっている側」、「教える側」として成り立ってきた関係に少しずつ変化が生じてき始めていることを示す事例である。このように、健二と児童の関係性に単に教えられる側—教える側といった一方的な関係ではない、双方向的な新たな関係性構築の兆しが見えてきたと言える。そして、両者がより対等な関係性の構築へと進んでいく可能性が垣間見えた。またこのような双方向的な関係性が築かれていく中で、健二の参加はますます積極的になっていった。

5.3 健二の参加を可能にしたもの

本節では、5.1の量的な分析から見られた健二の授業参加の積極化と5.2の質的な分析から見られた健二と周囲の児童との関係性の変容過程から、健二の参加を可能にしたものについて考察を行う。

考察から、授業への参加の積極化に伴い健二が授業に参加しようとするために試行錯誤しながら様々なことばを使用する姿が明らかになった。授業の流れがほとんど理解出来ない初期の段階には、独り言をぶつぶつと言いながら授業参加へのリハーサルを行ってみたり、徐々にクラスに慣れてくると自分がキャッチした日本語について周囲の子

どもたちに質問を投げかけ授業の流れをつかんでいこうとする姿(事例2参照)が見られた。そして、そのようにして次第に授業の流れが分かってくると、自分の獲得した日本語の知識を総動員して自分なりに発話を作り出し、懸命に授業の流れに関わっていきこうとしていた。このようにして1年が経ったころには自分の力で授業の流れをつかめるまでに成長し、周囲の子どもたちのサポートに回るという姿も見られた(事例5参照)。このようなことから、参加の積極化の背景にはまず、健二自身が授業への参加に大きな意味を感じていることが挙げられるだろう。健二にとって意味のある文脈の中で、その文脈に主体的に関わっていきたいという強い動機付けのもとで自らのもつ「ことばの力」を最大限に活用することで参加へとつながったと考えられる。

しかし、一方でこのような健二の参加は決して健二一人の力によって可能になるものではなかったのではないだろうか。5.2の分析からも分かるように、健二の参加に周囲の子どもたちが大きな役割を果たしている。事例に即して見てみると、事例1、2では健二の参加に向けて子どもたちが共通語である英語を使って積極的に足場かけを行っている。また事例3では健二からの質問に真摯に答える子どもたちの様子が見られる。このような周囲の児童たちの存在無しには健二の参加は成立しなかったと言える。また、周囲の児童達との関係性は授業への参加という共通の目的に向けたことばの使用を通じて築かれたものであり、同時に関係性が築かれる中で健二の「ことばの力」が育まれ参加へとつながっていったのである。一方、このような関係性は英語という共通語、また異文化間の移動という共通の経験といったこの帰国児童学級における特性によっても支えられていた部分大きいと考えられる。

以上の考察から、健二が自らにとって意味のある文脈の中で主体的にことばを使い、ことばを通じて周囲との関係を構築し、そのような関係性の中でことばの力を育てていくことにより積極的な参加が可能になったと考えられる。つまり、健二自身の主体的な参加への思いと、周囲の子どもたちとの関係性を通じたことばの力の育成の相互が関わりあう中で健二の参加へとつながったのである。

6. まとめと今後の課題

本研究では1名の帰国児童の授業参加のプロセスを周囲との児童との関係作りの過程から考察した。その結果、健二の授業参加は授業の流れに個別的に参加する周辺の参加から徐々に授業の流れに直接関わる正統的なものとなっていった。そして、そのような参加の積極化の背景には、健二自身が授業の文脈を自分にとって意味のあるものとして捉え主体的にことばを使おうとしていたことと、周囲の子どもたちとの関係性の中で育まれたことばの力が影響していることが明らかになった。本章ではこれらの考察を踏まえ多様な背景を持つ子どもたちの授業参加への示唆をまとめる。

健二の授業参加の考察から、周囲の子どもたちとの関係性構築を通して育成されることばの力の重要性が示唆された。矢崎(2004)では、教室内で外国人児童と日本人児童のインターアクションを活性化するためにソーシャルスキル学習を取り入れた日本語支援の実践を試み、ソーシャルスキルの使用により子どもたちのインターアクションが活性化され子ども同士のネットワークが形成されたことを報告している。矢崎の実践は子どもたちの間の関係構築のためのことばを育成しているという点で注目すべき実践である。しかし、その一方で矢崎で目指されているのは関係性構築のための言語であり、そこで扱われている内容は必ずしも子ども自身が意味があると感じている文脈とはつながっていない可能性がある。子どもにとって自分が意味があると感じている文脈においてこそ主体的に参加したいという気持ちが生じ、主体的なことばの力が育成されると考えられることから、今後子ども自身が主体的に関わるような文脈における学習のデザインが必要であろう。そのためには、これまで行われてきたような取り出し支援などの在籍学級と別個の文脈での支援だけではなく、子どもが自ら主体的に関わりたいと思えるような文脈の中において自分のことばを使って周囲との関係を構築していけるような学習環境が有効であろう。また、同時に子どもたちにとっての「ことばの力」とは単に日本語だけで形作られているのではない。子ども自身が持つ母語を始めとする強いことばを含んだものであり、そのような幅広い意味でのことばの力を使って、今いる環境の中で主体的に参加していくような力の

育成が求められている。そして、そのようなことばの力を育てていくための学習のデザインを模索していくことが多様な背景を持つ子どもたちの授業参加につながっていき、ひいては彼らの自己実現へとつながっていくと考えられる。将来ますます増え続けていくであろうこのような子どもたちがより良い環境の中で成長していけるような支援を今後も実践に携わりながら考え続けていきたい。

注

1. 言語依存度の高い「国語」や「社会」などの授業時間に日本語力の不十分な外国人児童生徒を在籍学級から取り出して日本語指導を行うもの。
2. 「積極的な参加者(active participation)」は、フィールドにおいて観察者が何らかの役割を持ちフィールドに関わりながら同時に観察を行うものである。これはフィールドにより深く関れるという利点がある一方で客観的な観察および考察をすることが難しいとされている方法である。
3. 「消極的な参加者(passive participation)」は出来るだけその場の流れを乱さないように壁の花になったつもりで観察をする方法(箕浦 1999)である。フィールドの特徴をより客観的に自然な形で観察することが可能であるとされている。

参考文献

- 太田晴雄(2001)「母語教育の公的支援—より公正な教育の実現—」『在日マイノリティスタディーズI 日系南米人の子どもの母語教育』神戸定住外国人支援センター, 53-62.
- 齋藤ひろみ(2005)「子ども達のことばを育む」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.
- 佐藤公治(1999)『対話の中の学びと成長』金子書房
- 佐藤郡衛(1989)「帰国子女の受け入れに関する社会学的研究—潜在的カリキュラム論によるアプローチ—」『東京学芸大学海外子女教育センター研究紀要』5, 43-61.
- 佐藤郡衛(2001)『国際理解教育』明石書店
- 柴山真琴(2002)「幼児の異文化適応過程に関する一考察—中国人5歳児の保育園への参加過程の関係論的分析—」『乳幼児教育学研究』11, 69-79.
- 志水宏吉(1998)「教育研究におけるエスノグラフィーの可能性—「臨床の知」の生成に向けて」志水宏吉編(1998)『教育のエスノグラフィー—学校現場のいま』嵯峨野書院, 1-28.
- 高木光太郎(1993)「「状況論的アプローチ」における学習概念の検討—正統的周辺参加 (legitimate peripheral participation)概念を中心として—」『東京大学教育学部紀要』32, 265-273.

- 恒吉僚子(1992)『人間形成の日米比較—かくれたカリキュラム—』中央公論社
- 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」『東京学芸大学紀要第2部門人文学』49, 41-50.
- 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.
- 南 保輔(1996)「帰国子女の「適応問題」：分析単位に関する一考察」『成城文藝』155, 81-111.
- 箕浦康子(1984)『子どもの異文化体験』思索社
- 箕浦康子(1999)『フィールドワークの技法と実際—マイクロ・エスノグラフィー入門—』ミネルヴァ書房
- 巖谷ナオミ(1986)「『海外成長日本人』の適応における内部葛藤—ライフ・ヒストリーによる研究から—」『異文化間教育』1, 67-80.
- 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, 103-112.
- Lave, J. & Wenger, E.(1991) *Situated Learning: Legitimated Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- 佐伯胖訳(1993)『状況に埋め込まれた学習』産業図書
- Ohta, A.S. (2001) *Second language acquisition processes in the classroom: learning Japanese*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

おぜき ふみ／早稲田大学大学院 日本語教育研究科
ozekifumi@hotmail.com

A relational analysis of a child who has a diverse background and his participation in class lessons — with a focus on construction of relationships through language —

OZEKI Fumi

Abstract

Recently, cross border movement of people has become more common, resulting in an increased number of people with diverse backgrounds. Consequently, the number of children with diverse languages and cultures has grown as well. Sometimes this can cause problems. Many schoolteachers have pointed out that these children often have difficulties participating in class. In this study I try to clarify one way these children can successfully participate in class. Specifically, I observed the participatory behavior of one returnee student named “Kenji”. I observed how he gradually began to participate in class by constructing relationships with his classmates through language. First, I analyze the changing process of Kenji’s class participation by observing a change in the amount of classroom interaction. Then I analyze how he constructs relationships among his peers together with his class participation by observing a change in the quality and content of interaction. The results show that Kenji’s class participation gradually became full participation. And, it becomes clear that Kenji’s active participation and the construction of relationships with his classmates through language have an influence on Kenji’s participation.

【Keywords】 children from diverse backgrounds, relational analysis, relationships, participation in class lessons, peer interaction

(Department of Japanese Applied Linguistics, Graduate School, Waseda University)