

## 日本語を学ぶ子どもは

### 自らの日本語学習をどう捉えているのか

— 子ども自身の語りから探る日本語学習 —

尾関 史

#### 要 旨

日本語を学ぶ子どもたちの増加に伴い、それぞれの子どもにとっての日本語を学ぶ意味が多様化している。しかし、子どもたち自身が自らの日本語学習をどう捉えているのかを分析した研究は少ない。そこで本稿では、子どもの語りに注目し、子どものライフストーリーを追う中で子ども自身にとっての日本語学習の意味を明らかにすることを目的とした。父親の仕事の都合で日本にやってきた一名の児童(V)を対象とし、Vの語りからVが日本語の学習をどのように捉えているのかを考察した。考察の結果、Vにとって日本語を学ぶことは周囲の友人や学習内容との間で関係を築いていくことと深く関わっていることが明らかになった。そして、Vにとっての日本語学習の過程とは、Vが周囲の他者や学習内容とさまざまなやりとりを繰り返す中で徐々に関係性が創られ、その関係性の中で自分にとって意味が感じられることばの学びを育んでいく過程であることがわかった。

キーワード：日本語を学ぶ子ども 語り ライフストーリー 関係性  
日本語学習の意味

#### 1. 子ども自身の語りから学びの意味を探る意義

国内外で日本語を学ぶ子どもたちの数が増加するにつれて、子どもたちの学びのあり方が多様化している。日本で生まれ成長していく子ども、親とともに来日し長期間滞在する子ども、日本は一時的な滞在の場でまた別の国へと移っていく子ども、海外で暮らしながら日本語を学ぶ子どもなど、子どもたちの背景の多様さは同時に子どもと日本語との関係の多様さを表している。また、それぞれの子どもにとっての日本語を学ぶ意味も多様である。しかし、これまでの年少者日本語教育研究では、子どもたちに日本語の力や学習に参加する力をいかに育てていくかとい

う議論は盛んにされてきたものの、そこでの日本語学習がそれぞれの子どもにとってどんな意味を持っているのかということは、必ずしも十分に考えられてきたとは言いがたい。その証拠に、高い動機づけを持ちながらも、日本語学習に意味を感じられず、学習についていけなくなってしまう子どもや苦勞して高校に入学したにも関わらず、半年もたたないうちに退学してしまう子どもの姿を筆者はこれまで数多く目にしてきた。そのような子どもたちに出会うたびに、彼らにとって日本語を学ぶ意味とは一体どのようなものだったのかと考えさせられてきた。そしてそこには、学校の学習についていくため、高校に入学するためという目標だけでは彼らの日本語学習を支えていけない現実があるような気がしていた。

このような経験を通し、筆者は子どもたちにとって日本語を学ぶことは子どもたちが自分なりの学習の意味を見つけていく過程ではないかと考えるようになった。なぜなら、多くが親の都合で異なる言語や文化の間で成長することになった子どもたちにとって、日本語を学ぶことは必ずしも始めから意味のあることではないからである。それゆえ、子どもたち自身が日本語学習をどのように捉え、意味づけているのかということが彼らの日本語学習を大きく左右すると考えられる。

では、このような子どもたちの学びへの意味づけはどのようにして明らかにできるのだろうか。人々の語りを収集し、考察していくライフストーリー研究では、当事者が自らの経験をどのように解釈しているのか、すなわち経験をどのように意味づけているのかを当事者の語りを聞くことで明らかにしていく（桜井・小林 2005, やまだ 2000）。そこでは、語りの正確さが求められるのではなく、語り手が経験をどう意味づけているのかという語り手の意味世界を明らかにすることに主眼が置かれる。そこで本稿では、子どもが自らの日本語学習の経験を振り返った「語り」に注目し、子ども自身にとっての日本語学習の意味を探っていきたい。すなわち、日本語学習を子ども自身の意味世界から読み解くことを目的とする。

## 2. 調査の概要

### 2.1 子どものプロフィール

本稿で対象としたのは、父親の仕事の都合で家族とともに来日した V（オーストラリア人・女・来日時 9 歳）である。両親は共に英語を母語とし、V の母語も英語である。来日当初、V の日本語能力は簡単なひら

がなを読み書きできる程度であったため、編入した公立小学校では日本語のみで行われる授業についていくのがかなり難しい状態であった。一方、母語である英語は両親の話では年齢相応の発達を遂げているとのことであった。そのため、家庭では英語で会話をし、学校での生活および学習、また、日本人の友だちや筆者とのやりとりの際に日本語を使っていた。このような V に対し、筆者は 2006 年 8 月の来日当初から帰国する 2007 年 11 月までの約 1 年 3 ヶ月にわたり、家庭での個別支援および学校での入り込み支援をそれぞれ週に一度ずつ行ってきた。本稿では、このような V の語りを日本、オーストラリアの移動を含めた約 1 年半の長期的な時間軸の中で追っていく。具体的には、V が日本に滞在していた間の記録に加え、帰国 3 ヶ月後にオーストラリアを訪問し、その後の学びの様子を追った。そして、双方の記録をもとに、国を越えた移動の中で V が日本語学習をどのように捉えていたのかを探っていく。

## 2.2 データの概要

データは、次の二つを使用した。一つめは、V に対して来日 1 年後（2007/8/30）および帰国 3 ヶ月後（2008/3/27）に計 2 回、それぞれ一時間程度にわたって実施した「半構造化インタビュー」である。なお、インタビューは状況に応じて日本語と英語を適宜使い分けながら行った。来日 1 年後に日本で行ったインタビューでは、日本語でのやりとりが中心であり、質問の意図がわからない部分については英語でやりとりをした。一方、帰国 3 ヶ月後にオーストラリアで行ったインタビューでは、英語でのやりとりが中心であり、日本語は筆者が問いかけをする際に使用した程度であった。このようなインタビューデータに加え、約 1 年半にわたる学習支援の様子を記録した「支援記録」を二つめのデータとし、インタビューでの V の語りに対する考察を深め、補強するものとして使用した。

## 2.3 支援の概要

以下の表 1. は、筆者が V に対して行ってきた「支援の概要」およびそれぞれの支援において筆者が「目指していたもの」をまとめた表である。

表 1. 支援の概要

時期		支援の概要	目指していたもの
2006.8	来日	初期日本語支援	基本的な日本語の習得
9		初期日本語支援 教科学習内容の理解を 目指した支援	基本的な日本語の習得 教科学習内容の理解
10		↓	↓
11		Vが日本語の学びに意味を 感じて取り組むことを 目指した支援	Vが日本語の学びに意味を 感じて取り組むこと
12		↓	↓
2007.1 ～7		Vが教科学習に意味を 感じて取り組むことを 目指した支援	Vが教科学習に意味を 感じて取り組むこと 考えを表現し、深め、伝える ための日本語の力の育成
8	インタビュー①	↓	↓
9～10		↓	↓
11	帰国	↓	↓
2008.3	インタビュー②		

筆者がVに対してまず始めに行った支援は「初期日本語支援」および「教科学習内容の理解を目指した支援」であった。来日当初、日本語がほとんど話せなかったVに、まずは生活で使うであろう基本的な日本語を教えた。そして、1ヶ月ほどが経ち、学校生活が本格的に始まると、そのような初期日本語支援に加え、学校での学習を少しでも理解できるようにと教科書の内容を英語に翻訳したり、学校での学習内容に合わせた学習を家庭支援に取り入れていった。しかし、このような支援を数ヶ月続けるうちに、これらの支援がVにとって必ずしも有効ではないのではないかという疑問が湧くようになった。なぜなら、V本人がそのような学習にあまり積極的に取り組もうとしなくなったからである。悩んだ結果、筆者は単にことばの知識を増やしたり学習内容をできるだけ多く理解させようとする支援ではなく、たとえ知識としての量は少なくとも、そこでの学びにV自身が意味を感じて取り組めるような学びの場を創りたいと考えるようになった。秋田(2000)は、大人が考える「基礎から応用」という学びの順序は学び手である子どもたちから見た時に必ず

しも意味が見出せる活動の道筋とはなっていないことを指摘している。それはまさに目の前の V の姿そのものであった。

そこで、次に行ったのが「V が日本語の学びに意味を感じて取り組むことを目指した支援」であった。これまでのように、単に日本語の語彙や文型を増やしたり、学校での学習内容を効果的に教えようとするのではなく、V が日本語を学ぶこと自体に意味を感じて取り組めるような学習を創っていこうと方向性を大きく転換した。具体的には、日本語を使って書くことに意味を感じられるようにと行った「友人に手紙を書く活動」や V が書きたいと思ったことを軸とし、自己表現の手段の一つとして書くことを意識させた「手紙絵本（様々な相手に向けて書かれた手紙を中心に物語が展開していく絵本）を作成する活動」などである（詳細は尾関(2007)参照）。このような支援を行う中で、V は徐々に学びに能動的に取り組み始めるようになった。しかし一方で、教科学習への参加は依然として困難であった。

そこで、筆者は次に「V が教科学習に意味を感じて取り組むことを目指した支援」を試みた。来日後、ちょうど半年が経った頃だった。支援を通して筆者が目指していたのは、V が教科学習の内容に対して自分なりの意味を感じることを、また「自らの考えを表現し、やり取りの中で深め、他者に伝えていく」ための日本語の力を育成していくことであった。

以上が、筆者が V に対して行ってきた支援の大まかな概要である。続いて、筆者が行ってきたこのような支援を学びの当事者である V 自身はどのように捉え、どのように意味づけていたのかを V の語りに注目して探っていききたい。

### 3. 日本での語りから探る V の学び

まず、来日 1 年後に日本で行ったインタビューをもとに V が日本での生活や日本語学習をどのように捉えていたのかを探っていく。以下では、インタビューでの三つの質問に対する V の語りを取り上げ、V にとっての日本語学習の意味を考察する。

#### 3.1 日本に来てよかったこと・いやだったこと

日本での生活を始め 1 年が経つ V に、「日本に来てよかったことといやだったこと」について質問をした。すると V は、よかったこととしてお祭りや学校生活が楽しかったこと、そして、日本のテレビ番組が面白かったことを話した。一方、いやだったこととしては、日本はオーストラリアと比べ自然が少ないことを挙げ、続いて友だちとの遊び方につい

て次のように話を始めた。

### 【インタビュー 1】日本に来ていやだったこと

〔オーストラリアでは友だちが隣に住んでいて、いつでもすぐに遊べたと話した後、日本での友だちとの遊び方について話し出す。〕

V : いつもみんなは「うーん。もしも今日遊べる?」「遊べないよ」

筆者: あー, 日本だとね。

V : うん。

筆者: それがいやなの?

V : それ, 長い時間待ってと。私の友だちいつも, 「あーimagination game. あー遊ぼう!」「やだだよ。」と。

筆者: imagination game はどんなの? 例えば?

V : 例えば, 頭の中で「あー私は馬だよ。これをやって」と

筆者: あ〜

V : と, 外で遊べるのときは, 例えば, スープを作る, 大きな, 花かなんか (中略)

筆者: 日本では, じゃあ, そういう imagination game はあんまり…

V : で, みんなは「あー, 赤ちゃんのだよ」

筆者: あー, 赤ちゃんの遊びみたい

V : うん

(インタビュー: 2007/8/30)

日本ではオーストラリアのようにいつもすぐに友だちと遊べるわけではないこと, またオーストラリアでの遊び方が日本の友だちには馴染まないことに戸惑っている様子がうかがえる。実はこの質問をしたとき, 筆者は「日本語がわからないことがいやだった」という V の答えを予想していた。しかしその予想に反し, V は日本語がわからないことよりも, 周囲の友人たちとの付き合い方について熱心に話し続け, 結局最後まで日本語がわからないことは「いやなこと」として挙がることはなかった。このようなことから, 友だちとの関係をどう築いていくのかということが V にとって大きな関心事として捉えられていることがわかる。

### 3.2 日本語学習を続ける動機・日本語能力を決めるもの

続いて, 帰国後の話題になり, 「帰国後も日本語を勉強するつもりですか」と質問をすると, V は次のように答えた。

## 【インタビュー 2】日本語学習を続ける動機

筆者：じゃあ、オーストラリアに帰った後も、日本語を勉強するつもりですか？

V：うん。少しかな。

筆者：少し？

V：うん。と、にっぽんのお友だちに手紙とか。

筆者：あ～、書いたり…

V：うん。それから、日本語も覚える。

筆者：もっともっと上手になりたい？

V：うーん、うーん。今は大丈夫だから。さっきは〔「以前は」の意味〕…あらあら…って、でも今は、みんなは私にわかる。と、私はみんなにもわかる。だから大丈夫。

筆者：今はもう、困ること…あんまり困らないですか？日本で。

V：うーん。〔思い出すように考える。そして、オーストラリアの友達にどんなお土産を買っていくかということと帰国に向けた荷物の整理をどうするかが今の悩みだと話す。〕

筆者：〔話題を戻して〕じゃあ、何か、*日本に住んでいて不便だと感じる*ことがある？

V：うーん…うーん…〔思い出すように考えて〕

筆者：特に？

V：うーん…うーん…うーん。〔思い出すように考えて〕

筆者：例えば、*初めて日本に来た時、人とコミュニケーションするのが大変*だったでしょ？

V：うん。今は、大丈夫。

筆者：今は、大丈夫。

(インタビュー：2007/8/30)

※本文中の斜体部分は英語での発話を日本語に翻訳したものである。(以下同)

Vは帰国後も日本の友だちと手紙をやりとりするために日本語の学習を続けたいと語っている。このことから、Vが日本語を学ぶ動機は、単に日本語が上手になりたいからというのではなく、友人との関係を途切れさせないために、友人とつながる媒介として日本語を学び続けたいというものであることがわかる。また、自身の日本語の能力について、来日当初はみんなの話していることがわからず、自分の言いたいこともうまく伝わらなかったが、今はみんなの話が理解でき、自分の言いたいこともみんなにわかってもらえる。だから「大丈夫」なのだと評価している。つまり、Vにとって日本語が大丈夫かどうかの判断基準は語彙の

数でも文法知識の量でもなく、「友人とことばを介したやりとりが成立するかどうか」なのである。以上の語りから、Vにとって日本語学習を続ける動機、また自分の日本語能力を判断する基準はいずれも友人との関係において生じていることがわかる。

### 3.3 日本語を学んだ意味

また、「帰国後、また日本に来たいですか」という質問に対し、Vはまたいつか日本に来たいと答え、その時にはオーストラリアの友人を連れて来て、自分が通訳となって日本を案内したいと語っている。

#### 【インタビュー3】日本語学習の意味

筆者：どう、Vさん、どう、もし、もう一回日本に来る？来たいと思うかな？

V：うん！もう一回来ます。

筆者：オーストラリアに帰ったあと、また日本に来たい？

V：うーん…〔考えるように〕

筆者：日本にまた来たいと思う？

V：うん！でも、すぐにではないかな。

筆者：ふふふ（笑い）。

V：うん。

筆者：大人になったら？大学生になったら？

V：うん、お友達と一緒に。それから、もっと簡単で、お友だちもつとうれいだから私日本語しゃべると。それから、ひとに「あー」「あー」〔人に話しかける真似をする〕

（インタビュー：2007/8/30）

語りから、Vにとって日本語学習や日本での経験は将来自分が母国の友人と日本を訪れる際に役に立つものとして捉えられていることがわかる。つまり、友人との関係において日本語を学んだ意味が生じているのである。

以上の三つの語りから、Vにとっての日本語の学びは、単に語彙や文法を習得していくことではなく、友人と関係を築いていく媒介としてのことばの学びであることがわかる。Vは友人との関係をどう築いていくかということに関心があり、関係を維持していくために日本語の勉強を続けていること、また友人とのやりとりが成立するかどうかが日本語能力を判断する基準となっていること、さらに日本語を学ぶことは友人との関係の中で意味を持つものであることが明らかになった。つまり、友人と関係を築くために日本語を学び、日本語を使うことで友人との関係



がさらに深まり、それにより日本語の学びに意味を見出していったのではないかと考えられる。

#### 4. 帰国後の語りから探る V の学び

続いて、帰国3ヶ月後に筆者がオーストラリアに出向いて行った追跡調査から V が日本での学習をどのように捉えていたのかを考察していく。

##### 4.1 「つながりが感じられる学び」と「つながりが感じられない学び」

まず始めに、V の学びの捉え方を象徴する二つの対照的なエピソードを紹介したい。一つめは、筆者がお土産として持っていった日本のクラスメートからのビデオレターとメッセージを V に渡した時のエピソード、もう一つは、V の通う現地の小学校で算数の授業を見学した際のエピソードである。

##### 【エピソード1】

筆者はオーストラリアに行くにあたって、V の日本でのクラスメート一人ひとりからのビデオレターとメッセージ集を作成した。V に会ってビデオレターを渡すと、V は突然の贈り物に少々驚いている様子だった。しかし、ビデオレターを流し始めると、次々と映像に登場するクラスメートたちの姿を懐かしそうに見つめていた。そして、ビデオレターを見終わると、ビデオレターと一緒に渡したクラスメート一人ひとりからのメッセージカードをまとめた冊子を抱え、足早に自分の部屋へと戻っていった。

しばらくして、筆者が V の部屋をのぞくと、V は机に向かい、一人真剣に何かを書いていた。後ろからそっと覗いてみると、V はクラスの友だちに手紙の返事を書いていた。筆者が見たときには、すでに日本語で A4 サイズの便箋いっぱい到手紙を書き終えていた。そして、メッセージカードの最後のページに貼り付けてあったクラスの集合写真を見ながらメッセージの下にクラスメート全員の似顔絵を描き、さらにその下に一人ひとりの名前を懸命に書き込んでいた。  
(観察記録：2008/3/22)

##### 【エピソード2】

授業の中で二桁のかけ算を学習する場面があった。なお、二桁のかけ算は日本滞在中に日本の学校ですでに学習したことのある学習項目であり、家庭支援でも何度も繰り返し学習した項目であった。そのため、筆者は当然、V がかけ算の問題を難なくこなすものだとばかり思っていた。教室では教師か

らかけ算のプリントに取り組むようにとの指示があり、子どもたちはそれぞれプリントに取り組んでいた。そして、教師は「かけ算の筆算に自信がない人たちは今から個別に補習をするから前に集まって」と子どもたちに声をかけた。すると、Vはその補習グループに自ら手を挙げて参加していった。筆者は驚いた。あれほど繰り返しかけ算を練習し、ほとんど問題がないところまで知識を得ていると思ったVが進んで補習に参加したからである。

筆者は授業後にVの近くに駆け寄り「さっきのかけ算、日本でやったよね？」と聞くと、Vは「あまり、わからない」と答えた。そして「日本語でやったから、あまりよくわかってない」と続けた。筆者が「じゃあ、英語でやったらもっとクリアになった？」と聞くと、Vは「うん」とうなずいた。

(観察記録：2008/3/27)

二つのエピソードから、日本でしてきた学習の全てが帰国後のVにとって意味のある学びとして捉えられているわけではないことがわかる。つまり、Vの中で日本でしてきた学びのうち、帰国後も「つながりが感じられる学び」と「つながりが感じられない学び」があったのである。さらに、その後行ったインタビューにおいても、このようなつながりが感じられる学びとつながりが感じられない学びの存在が明らかになった。Vはインタビューの中で次のように語っている。

#### 【インタビュー4】つながりが感じられる学びとつながりが感じられない学び

筆者：日本での勉強はどうでしたか？

V：勉強？

筆者：日本の学校でたくさんのことを勉強したでしょ。

V：うん、良かったと思ってる。でも、オーストラリアでのこととは直接は関係がないことだから。

筆者：関係がない？

V：まあ、日本と関係があるとは思ってる。でも、たとえば、どうやって着物を着るのかとか、そういうことはオーストラリアとは全く関係がない。まあ、それは一つの例だけど…。他にもいろんなことがあって…。

筆者：たとえば、国語とか算数、理科、社会を勉強したでしょ。

V：うん、日本で勉強した漢字は、オーストラリアでは一つも使ったことがない。だから…

筆者：だから、(日本とは)何も関係がないってこと？

V：うーん、関係はある。たとえば、友だちに電話をしたり、手紙を書いたり、実際に何回か手紙を書いたりしたわ。でも、学校では日本語を読む

ことはないし、話すことも書くこともないの。家に帰ってきてでも日本語は話さないし、読むこともない。そして、また学校に行って同じことの繰り返し。だから、(日本の)友だちに手紙を書いたり、電話はしたことがないけど…それ以外は(日本との関係は)何もないの。

筆者：友だちと、友だちとは、日本の友だちとは連絡をとり続けているの？

V：そうね。私がしてるのは手紙を書いていることだけ。どうしてかわからないけど、電話は一度もしたことがないわ。多分、電話をした方がいいんだろうけど。

筆者：じゃあ、Vさんは連絡を取り続けたいってこと？

V：うん。連絡を取り続けたい。だって、もし連絡するのをやめたら、もう二度と会えなくなってしまうかもしれないから。

(インタビュー：2008/3/27)

Vは、日本で行った算数や漢字の学習は直接オーストラリアでの学習には「つながりはない」とする一方で、日本の友だちとの関係には「つながりがある」とし、日本語で手紙を書いたり電話をしたりしてこれからも意識的に「つなげていきたい」と語っている。さらに、エピソード2で見た算数の学習について言及すると、Vは日本で学習した算数の内容は「よくわからない」といい、それ以上話をしようとしなかった。

二つのエピソードと語りにも共通しているのは、日本で学んだことの全てがVにとって意味のあるものとして捉えられているわけではなく、つながりがあると感じる学びと直接的にはつながりを感じられない学びがあるということである。具体的には、友人との関係を維持していくための日本語の力は帰国後もVの中にしっかりと息づいていた一方で、帰国した後にきっと役立つからと筆者や教師に言われて勉強した漢字や算数の学習内容は、帰国後のVにとってはそれほど意味のあるものとしては捉えられていなかった。これに対し、日本での教科学習はそのままオーストラリアで応用できるものではないため、学びが残っていかないという考え方もできるだろう。しかし、それは友だちであっても同じである。日本から離れてしまえば日本の友人と会うことはなく、関係がないと思えば、そこで日本の友人との関係を断ち切ることもできたであろう。しかし、Vはそうはせずに懸命に友だちとの関係を続けようとしていたのである。

このようなことから、つながりを感じられる学びとつながりが感じられない学びを分けるのは、日本語を使ったやりとりやそのやりとりを通して学びに対してVがどれだけ意味を感じていたかということではな

いかと考察される。一日の大半を過ごす学校という場において、友人と関係を築いていくことは、家族以外に知り合いのいない日本で暮らす V にとって何より重要な意味を持っていたと考えられる。それゆえ、友人に対して自分の思いや考えを表現したり、相手の言っていることを理解すること、つまり相手とのやりとりの中で日本語を使い、日本語を学んでいくという一連のプロセスこそが V にとって意味のある日本語の学習の場であったといえよう。一方で、教科学習の知識が残っていなかったのは、それが教師や周囲の大人にとっては意味があると思えるものであったが、V にとってはそれほど意味が感じられる学びではなかったためではないだろうか。ただし、子どもたちの日本語学習に対する認識は成長の過程とともに様々に変化していくという指摘があることから（尾関・川上 2010）、これらの認識は、今後 V の成長とともにさらに変化し続けていく可能性がある。

#### 4.2 移動を繰り返す中での学びの意味

続いて、父親の仕事の都合で幼いころから国内外の移動を繰り返しながら成長してきた V にとって、移動先の一つである日本での学びがどのような意味を持っていたのかを探っていきたい。「日本での経験は V さんの中でどのように捉えられていますか」と質問をすると、V は次のように語った。

##### 【インタビュー 5】移動を繰り返す中での経験への意味づけ

筆者：V さんの中ではいろんなパートが残っていますか？ P 市，A 市，日本  
…って頭の中に

V：でも、私の心の中はこうなの。時々頭の中に浮かぶの。私がそこにいたとか、こんなことをしたとかは覚えているんだけど、でもわからないの。これはたとえばの話だけど、農場で花を摘んでいたことだけはわかるの。でも、それがどこだったのかはしばらく考えなきゃわからなくて、思い出すのは難しいわ。

筆者：思い出がシーンと一緒にってこと…

V：そう、たとえば私が指で蝶々を捕まえたことを思い出したとして、あれはどこだったかな、あ、あれは P 市だったかな、それとも G 市だったかなって、思い出すのにはちょっと時間がかかるの。

筆者：じゃあ、いろんな経験が V さんを創っているってこと？一部、一部、一部って…

V : あー、それぞれの場所のいろんなパーツが私の中にあるかってこと？それはよくわからないわ。(中略)

筆者：じゃあ、Vさんの中では、日本のこととオーストラリアのことが mixed up?

V : そうね、たとえば、私がエミのことを思い出したら、ああ、日本のことだって思う。だからごちゃまぜになっているわけではなくてきちんと整理されているんだと思う。

筆者：へえー、日本でのことは日本の思い出っていうふうには？

V : そうね、でも、たとえば、鳥を見たときに、「ああ、日本では公園でエミと一緒に鳥を見たな」って思い出すんだと思う。だから、日本のセクション、オーストラリアのセクション、ホリデーのセクションっていうふうにはちゃんと分かれているわけではないんだと思う。

(インタビュー：2008/3/27)

Vの語りから、様々な場所での経験がVの中に息づきながらVという人間を創っていることがわかる。しかし、それぞれの場での経験は意識的に整理された形で存在しているのではなく、無意識のうちにVの中に存在していて、Vがそれぞれの思い出や経験を自分にとって意味のあるものとして思い起こしたときにそれらに有機的なつながりが生まれ、エピソードとして蘇ってきていることがわかる。

## 5. 考察：関係性の中で育まれることば

日本での語りから、Vにとっての日本語学習とは、単に語彙や知識を増やしていくことではなく、周囲の友人との間で関係を築いていくことと深く関わっていることがわかった。Vは友人との関係性の中で日本語の学びに意味を見出し、学びを進めていた。また、帰国後の語りからは、Vにとってつながりが感じられる学びとつながりが感じられない学びが存在し、その両者を分けるのは、そこでの学びがVにとって意味が感じられるかどうかであることが考察された。さらに、移動を繰り返す中で成長してきたVにとって、それぞれの場所での学びや経験は、それが自分にとって意味のあるものとして思い起こされたときに初めて有機的なつながりが生まれ、意味のある経験として蘇ってくるものであることがわかった。以上のことから、Vにとっての日本語学習の過程とは、Vが周囲の他者や学習対象とさまざまなやりとりを繰り返す中で徐々に意味のある関係性が創られ、その関係性の中で自分にとって意味の感じられることばの学びを育んでいく過程であるといえよう。

最後に、以上の考察を踏まえ、今後の教育実践に向けた示唆をまとめたい。Vの語りの中にも繰り返し見られるように、ことばは周囲の他者や学習内容と関係を築いていくための媒介である。それゆえ、子どもたちのことばを育てていく過程においても、ことばを通して周囲と関係を築き、その関係性の中でことばを育てていくことが求められよう。なおその際、Vの語りにもあるように、子どもたちの日本語の学びは成長発達過程におけるさまざまなやりとりを経て育まれていくものであることから、教育実践者は子どもたちの成長発達を視野に入れた日本語教育の視点（石井 2006）を持つことが重要である。子どもたちの成長発達過程を踏まえつつ、周囲との関係性づくりの媒介となることばの力を育てていくこと、また、ことばを使ったやりとりの中で周囲および自分自身との関係を意識的に捉え直していくような日本語教育実践をデザインしていくことが今後の課題である。

#### 参考文献

- 秋田喜代美(2000)『子どもをはぐくむ授業づくり—知の創造へ』岩波書店
- 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.
- 尾関史(2007)「主体的な自己実現を目指す年少者日本語教育に向けて—ある外国人児童への日本語支援からの気づき」『早稲田日本語教育学』第1号,pp.11-23.
- 尾関史・川上郁雄(2010)「「移動する子ども」として成長した大学生の複数言語能力に関する語り—自らの言語能力をどう意識し、自己形成するのか」細川英雄・西山教行編『複言語・複文化主義とは何か—ヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ』くろしお出版, pp.80-92.
- 桜井厚・小林多寿子(2005)『ライフストーリー・インタビュー—質的研究入門』せりか書房
- やまだようこ(2000)「人生を物語ることの意味」やまだようこ編『人生を物語る—生成のライフストーリー—』ミネルヴァ書房,pp.1-38

(早稲田大学日本語教育研究センター)