

ウズベキスタンの「帰国子女コース」実践報告

「移動する子ども」のために「海外の日本語教育」は何ができるか

川村秋子・福島青史

〔キーワード〕 移動する子ども、帰国子女、ウズベキスタン、海外の日本語教育、フィールドワーク

〔要旨〕

本稿では、ウズベキスタン・日本人材開発センターにおいて、日本に滞在経験のある2歳から14歳までの児童生徒を対象に実施された「帰国子女コース」の実践を報告する。(期間：2005年2月～2006年6月) 報告者はウズベク語・ロシア語というダイグロシア社会の中で「移動する家族」の子どもとして生まれた「帰国子女」を「移動する子ども」と捉え、母語、第二言語、外国語を越えた「ことば」の総合的な育成を活動目標とした。報告者は子どもたちが保持する日本語を外国語として教えるのではなく、それを媒体に認知発達、ネットワーク形成、肯定的な自己のあり方の強化などの機能を狙った活動を行った。活動はイメージ方式を参考に、絵本、工作、遊びをとりいれ、海外における年少者日本語教育の文脈と活動例を提案する。

1. はじめに

本稿では、ウズベキスタン・日本人材開発センター(以後UJC)¹⁾における「帰国子女コース」の実践について報告する。「帰国子女コース」は日本滞在の経験がある2歳から14歳までの児童生徒を対象に、2005年2月から2006年6月²⁾まで実施された。この「帰国子女コース」の実践から、ポストモダニズムにおける「移動する子どもたち」(川上2006)の「ことば」の教育のあり方、とりわけ日本国内ではなく海外での教育の目標、方法について考察する。

2. 問題の所在

2.1 「帰国子女」から「移動する子ども」へ

UJCの「帰国子女コース」は日本滞在の経験がある2歳から14歳のウズベキスタン国籍の「帰国子女」を対象としたコースであり、その多くは日本に滞在している際、「外国に繋がる児童」「日本語指導が必要な児童・生徒」と名づけられた子どもたちである。渋谷(2000)は「帰国子女」という呼称を例に「名づけ」の政治性を問題化した。「名づける」行為にはある社会の中で差異を見出し、その差異を巡り対象を差別化する視点が存在し、権力がその行為を可能と

しているからである。本稿で問題となるのは「帰国子女」「外国に繋がる児童」という「名づけ」の対立であり、この対立は「海外(ウズベキスタン)」「日本」という児童が所属する社会(=権力)から成り立っており、この「名づけ」は国家への帰属が前提とされた共同体の構成員から「よそ者」に対する視線であるといえる。つまり、同一の子どもに対して、「帰国子女」とはウズベク社会の文脈における呼称であり、「外国に繋がる児童」とは日本社会の文脈における呼称である。同様に同一の子どもの「日本語・日本語教育」に関して「帰国子女」の「日本語」は日本で獲得してきた「外国語」の「言語保持」として教育がなされ、「外国に繋がる児童」の「日本語」は「第二言語」として、母語による支援を含む「言語能力」の開発という支援がなされている。

しかし、この対立は同一の存在者を分断して捕らえており、国境を越える度に断絶が生じる。これは所謂「帰国子女教育」と「年少者日本語教育」の断絶と一致し、それぞれの領域で有効に機能する二つの学問領域の孤立性を暗示する。特に、「帰国子女」が再度日本に渡ることが確認されているウズベキスタンの場合、「海外(ウズベキスタン)」と「日本」を繋ぐ視点が必要となる。

川上(2005、2006)の「移動する子ども」という視点は「海外」対「日本」という二項対立を止揚する。これは「帰国子女」も「海外に繋がる児童」も「移動する子ども」の視点から見れば同一の主体をめぐる問題であるという認識である。この視点の転換は「帰国子女」「海外に繋がる児童」という言説にまつわるいくつかの対立を解消する。「移動する子ども」の言語支援とは「海外」でも「日本」でもない「第三の場所」において、「外国語」対「第二言語」の対立を超えた、母語も含めた「移動する子どものことば」の育成という視点を導入する。国籍・母語を問わず言語共同体を超えて移動する子どもの「ことば」をどう育成するか、という問題に変わるのである。

日本国内における「年少者日本語教育」の分野では、上記の問題意識から「生きる力」「考える力」などのキーワードに基づき、「他者と関わる言葉の力、多言語話者とのかかわりを築く言語能力」(川上2005)を目標とした実践が模索されている。しかし、報告は日本国内での実践が主であり、海外での実践について言及したものは非常に少ない。山田(2006)が問題化したように「移動を繰り返す子どもたち」の支援は国内の実践のみならず、海外でも開発されていかなければならない。

報告者は以上のような問題意識のもと、「帰国子女コース」⁽³⁾の実践を通し、言語形成期にある「移動する子ども」の「ことば」の教育のために、①「日本語(教育)」がどのような役割を果たし、②「海外で行うべきこと」は何でありどのように行うのかをウズベキスタンでの実践を通して考察した。

2.2 本稿の構成

本稿では試行錯誤の連続であった「帰国子女コース」に対し、報告者が最終的に立てたコース目標、活動内容にたどりつく過程を示す。佐藤（2002）は「予想」や「思いつき」に過ぎなかった考えを、問いと仮の答えを繰り返すことよって、「仮説（答え）」にまで鍛え上げていく方法を『フィールドワークの技法』で紹介している。報告者は佐藤（2002）を参考に、参与観察、アンケート、インタビューなどから、仮説を立てコースを実施し問題の構造化を図りつつ、教室活動、教師の役割、クラス編成を変化させていった。本稿はいわば「移動する子どものことばの支援を海外でどのように行うのか」という問いに対する中間的な仮説報告となる。

なお、本稿で使用するデータは授業を担当した川村が授業終了時につける授業記録、コースを補佐しつつ参与観察を行った福島のフィールドノート、授業風景を記録したビデオ、「帰国子女コース名簿」（全17家族分）、「2006年5月帰国子女コースアンケート」（8家族に実施）2006年6月に参加者とその家族に対して実施したインタビュー（12家族・17名中12家族・14名の参加者に実施）報告者以外の授業担当教師へのインフォーマルインタビューによる。

まず、第3章でコース概要を述べ「帰国子女コース」がいかなるコースでどのような子どもが集まっていたのかを記す。第4章では報告者がコース実践やフィールド調査から問題に対して行った問いと答え（＝仮説）を記し、最後に行ったコース（第四期）のコース目標にいたるまでの過程を記す。第5章では実際の活動内容をコース目標と対応しながら記し、考察を行う。最後に第6章でまとめとして問題点とこれからの課題について述べる。

3. 帰国子女コース概要

3.1 コースの変遷

表1は「帰国子女コース」の変遷を表している。コースは2005年2月から2006年6月まで各期2～3ヶ月間計4回実施した。第一期から第三期は、クラスを3歳から8歳、8歳から14歳の2つに分け、各クラス週一回ずつ、家族、また同年代のウズベキスタン在住の日本人児童も参加した。しかし、第四期からは参加対象をウズベキスタン児童生徒だけに限定し、クラス形態を年齢別2クラス編成から1クラスとし、週2回実施した。

変更の理由は、次の点にある。第三期終了時には、教師の話す言語（日本語）と母語が同じである日本人児童が教室活動の中心となることが多く、帰国後数年経っているウズベキスタン人児童生徒はそれを静かに見ていることが多かった。そのため第四期では、クラスの活動の目標を、日本人児童とウズベキタン人児童生徒との交流から、ウズベキスタン人児童生徒が日本語に接する機会を増やすことに移し、子どもたちの積極性を伸ばしつつ、クラスへの帰属意識を高めることをねらいとした。さらに年齢別に分けていたコースを一つにすることにより、言語保持率の比較的高い年長コースの子どもと年少コースの子どもとのインタラクションから、

表1 帰国子女コースの変遷

期 間	対 象	活 動 内 容	授業担当者(人数)	クラス形態・運営
第一期 2005年 2月 ～5月	Aクラス 週1回60分	ウズベキスタン人 児童生徒10名 日本人児童3名	ゲーム・語彙・歌・ 絵本・漢字 現地人教師(1) JOCV*(3)	・親子で参加 ・日本人児童の参加 ・年齢によるクラス 分け 授業計画：現地人教師
	Bクラス 週1回90分	ウズベキスタン人 児童生徒10名	ゲーム・文字・漢 字・文法・工作・ス ピーチ 現地人教師(1) 邦人教師(1)	
第二期 2005年 9月 ～11月	Aクラス 週1回60分	ウズベキスタン人 児童生徒6名 日本人児童4名	ゲーム・計算・歌・ 工作・語彙 現地人教師(1) 邦人教師(1) JOCV**(2)	・親子で参加 ・日本人児童の参加 ・年齢によるクラス 分け 授業計画：現地人教師
	Bクラス 週1回90分	ウズベキスタン人 児童6名	ディクテーション・ ゲーム・文化紹介・文 法・歌・漢字・工作 現地人教師(1) 邦人教師(1)	
第三期 2006年 1月 ～3月	Aクラス 週1回60分	ウズベキスタン人 児童生徒8名 日本人児童：4名	ゲーム・歌・数字・ 語彙・工作 現地人教師(1) 邦人教師(1) JOCV*** (1)	・日本人児童の参加 ・年齢によるクラス 分け 授業計画：邦人教師
	Bクラス 週1回60分	ウズベキスタン人 児童生徒7名	ゲーム・語彙・文 字・漢字・工作 邦人教師(1)	
第四期 2006年 5月 ～6月	A・Bクラ ス合同 週2回60分	ウズベキスタン人 児童生徒17名	ゲーム・読み聞か せ・工作 現地人教師(1) 邦人教師(1) JOCV*** (1)	・ウズベキスタン人 児童のみ参加 授業計画：邦人教師

*独立行政法人国際交流機構(JICA)派遣の青年海外協力隊。青少年活動隊員2名(それぞれUJC相互理解促進コース・現地小学校で活動)と看護隊員1名。

**UJC青少年活動隊員・看護隊員。

***UJC青少年活動隊員。

ことばの伝播や、ことば以外の教え合い・助け合いなどの効果を期待した。

コース当初の活動目標は日本語保持教育の色合いが濃く、活動内容も遊びや絵教材を用い、「日本語を忘れない/思い出す」ための活動が多かった。絵カードによる語彙導入、かなカードのカルタ遊びなど、外国語教育の手法も多く取り入れられている。しかし、コースを重ねるにつれ「外国語教育」の色合いは薄れ、日本語を媒体とした活動中心のコースに変わり、活動目標も認知的発達を促すものと変わっていった(4.1参照)。

3.2 コース参加者の特徴

3.2.1 参加者の概要

2005年2月の開講から2006年5月の第四期開始まで、総計25名のウズベキスタン人児童生徒(男児13名・女児12名)がコースに参加した⁽⁴⁾。以下その概要を図および表に記す。図中の数

ウズベキスタンの「帰国子女コース」実践報告

図1 性別

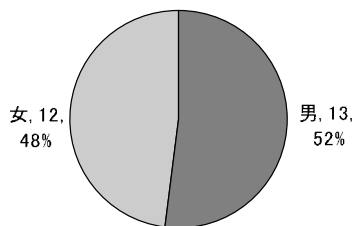
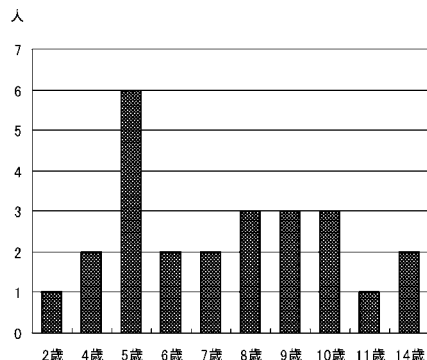


図2 コース参加者の年齢



字は人数を表している。

参加者の男女比（図1）は半々で、年齢（図2）でみると、5歳の子供が多いものの、2歳から14歳までほぼ均等に年齢が分布している。

図3 滞在地

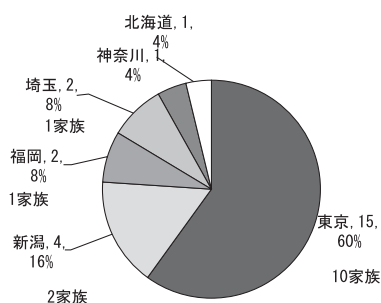
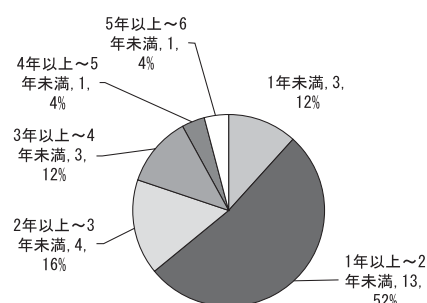


図4 日本滞在期間



日本での滞在地（図3）は東京が多く、これは帰国子女の親の所属である在日本ウズベキスタン大使館とJDS⁵提携大学の所在地が多いことによる。

日本滞在期間（図4）は2年未満が大半（25名中16名64%）である。しかし、2年以上3年未満が4名で16%、3年以上が5名で20%を占めており、多様であると言える。

渡日時・帰国時の年齢（図5・6）は、いずれも0歳から12歳で、乳幼児期から学童期（小学校6年生）までに広く分布している様子が分かる。

図5 渡日時の年齢

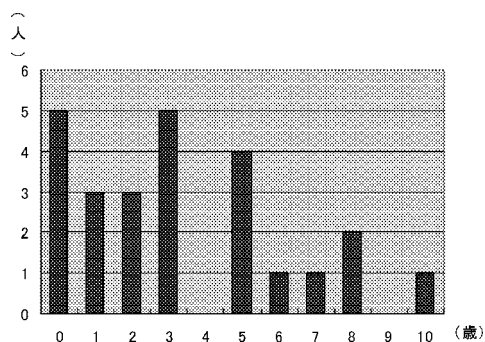


図6 帰国時の年齢

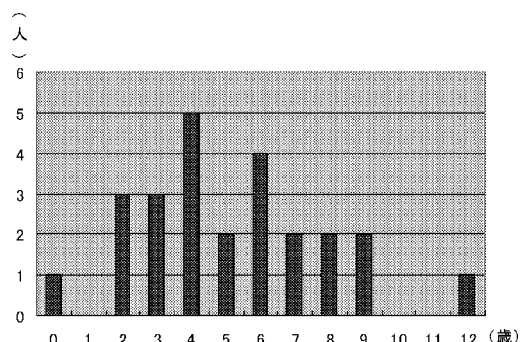


図7 教育環境

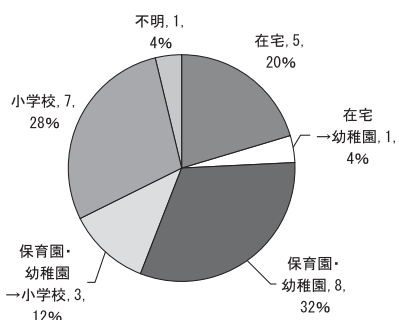
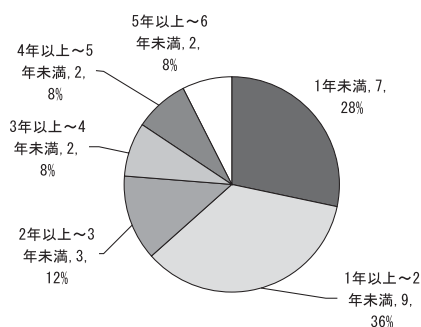


図8 帰国してからの期間



日本での教育環境(図7)をみると、家で過ごす、幼稚園・保育園に通う、または小学校に入学するなど、教育環境も様々である。インタビューから小学校に通っていた子どもたちは、取り出しクラスや日本語クラスといった形でことばの支援を受けていたが、幼稚園や保育園では、日本語習得に対する特別な支援はなかったことがわかった。

しかし、日本語は教育機関でのみ習得するわけではなく、留学生会館(寮)で1年過ごし、その間、周りの留学生や日本人との関わりの中で日本語を学び、次の1年間小学校に通って日本語に全く問題がなかった子ども、また地域のコミュニティークラブで親子一緒に勉強した子どももいるなど、地域社会やコミュニティー活動も大きな役割を占めている。

帰国してからコースに参加するまでの期間(図8)をみると、2年未満が16名(64%)で大半を占める。1年未満は7名(28%)であり、特に最近、帰国後日が浅い時期にコースに参加するケースが増えている。これは「帰国子女コース」が、仕事や留学プログラムの繋がりからできる家族間のネットワークでその存在が知られ始めたからである。今後もこの傾向は続き、日本語保持率の高い参加者が増えることが予想される。

3.2.2 家族の特徴

帰国子女の家族17のうち、1家族の両親が日本人とウズベキスタン人であることを除いて全

表2 渡日理由と現在の居住地

渡日理由	日本での所属先 / 留学プログラム	現在の居住地	家族数
仕事(8)	在日ウズベキスタン大使館(6) JICA(1) ウズベキスタン航空(1)	ウズベキスタン	7
		日本	1
		その他	0
留学(9)	JDS(6) ADB(1)* Young Leader's Program(1)** 文部科学省研究生留学生(1)	ウズベキスタン	6
		日本	2
		イギリス	1

* ADBアジア開発銀行主催の留学プログラム

** 日本の文部科学省の留学プログラム

家族の両親がウズベキスタン国籍である。渡日理由は大きく分けて父親の「仕事」と「留学」に分かれている（表2）。「仕事」は所属先が在日本ウズベキスタン大使館（6家族）、「留学」は派遣プログラムがJDSプログラム（6家族）が多い。（JDSプログラムについては注4を参照）

外交官と公費留学生からなるこれらの家族はいずれもウズベキスタン社会のエリート層に属しているといえる。ウズベキスタンでは、私費で海外に行く機会を得ることは難しく、留学も公費によるものが多く、高い能力が要求される。また両者ともに移動性の高さも特徴として挙げられる。

しかし、この2つのグループでは、移動の特徴、または移動に対する意識に違いが見られる。外交官家族は、日本滞在中もウズベキスタン社会に帰属しており、帰国後も外務省および関係省庁に帰ることから、ウズベキスタンへの帰属意識は高いと考えられる。このような家族は、再渡日の希望はあるものの、その決定は所属機関からの指示によるため、渡日の希望があっても受動的である。

一方「留学」が目的であった家族は、ウズベキスタン社会への帰属意識は外交官家族ほど高くなく、現在、渡日の予定が無い家族でも移動志向が高い。また、帰国後、父親一人がイギリスに再留学している家族も1家族いるなど、「留学」により渡日する家族は、今後、日本あるいは日本に限らない他の場所への移動を視野に入れている。また移動は留学プログラムへの参加など意思的・能動的に行っている。

また、このウズベキスタン留学生の移動性及び現地定着率の高さはウズベキスタン留学生の特徴でもある。表3は主なJDS対象国7カ国の2005年の日本での就職率を表したものである（法務省入国管理局2005、2006a、2006b）。「就職」は2005年に外国人登録の資格を「留学」「就学」から就労ビザに変えた者の数、「留学」「就学」は2004年の登録数である。数の上では就職者数は多くないが、その比率（就職率）を見ると、ウズベキスタンの留学生は他の国より高く、ウズベキスタン留学生の海外志向の高さを物語っているといえよう。

3.2.3 言語的特徴

図9～12は、第四期コースの参加者18名の母語、及び滞日時・離日時・第四期コース実施時（2006年5月～6月）の家庭での言語使用状況を表している。表の中の数字は人数を、「>」及び「<」は、言語状況においてどちらの言語が優勢であるかをそれぞれ示している。

参加者の母語は大半がウズベク語（15名）である（図9）。その中で調査時において、教育

表3 JDS対象国の就職の状況

国籍・出身地	就職	留学	就学	就職率
ウズベキスタン	10	157	0	6.4%
ラオス	2	273	5	0.7%
モンゴル	25	907	256	2.1%
ベトナム	64	1,761	802	2.5%
バングラディシュ	57	1,372	493	3.1%
カンボジア	4	306	7	1.3%
ミャンマー	25	716	409	2.2%

図9 参加者の母語

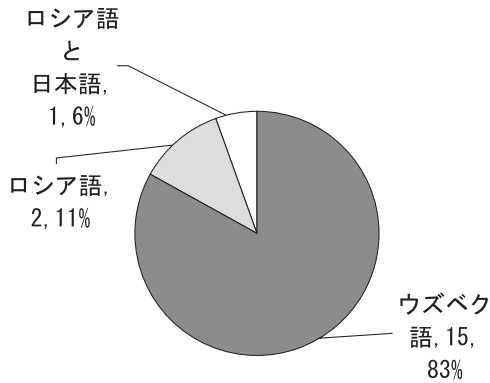
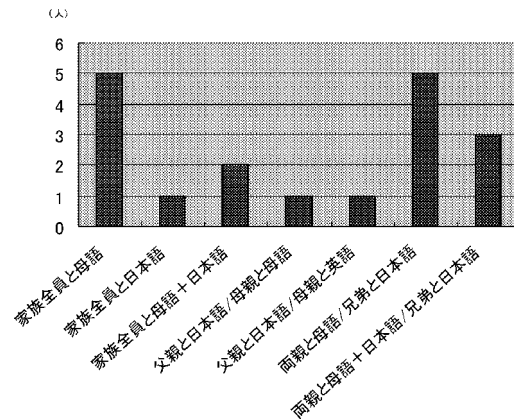


図10 滞日時の言語使用状況



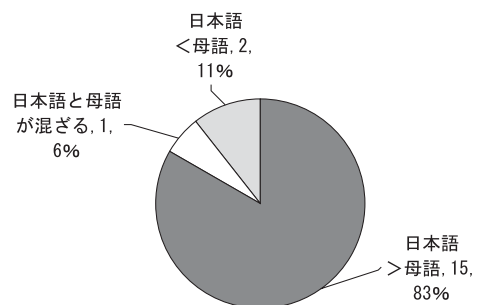
言語がロシア語⁽⁶⁾の幼稚園や小学校に通っているのは、幼稚園で5名中3名、小学校で9名中8名であり、母語と教育言語の使い分けが見られる(3.2.4参照)。ロシア語と日本語が母語である子ども(1名)は、父親が日本国籍、母親がウズベキスタン国籍である。

図10を見ると滞日時はどの家庭においても、家庭で母語または日本語を、教育環境では日本語を使用していることがわかる。家庭で日本語を含めた2言語以上を使用している家族は、全体の約70%(10家族)を占めており、多くの家庭が多言語環境にあった。

また、母語がウズベク語の場合には、日本語に加えてロシア語も使用したり(1家族)、母語がロシア語だが父親とは日本語、母親とは英語を使用していた家族(1家族)など、ウズベキスタンにおけるダイグロシア状況に国際言語である英語、生活・学習言語の日本語が加わる多言語使用状況が観察できる。兄弟がいる参加者7組では4組が兄弟間の会話でほぼ日本語であったという回答であった。残りの3組に関しては、滞日時、下の子どもがまだ幼く日本語の習得が十分になされていなかったため、母語で話をしていった。

図11は日本を離れる時点での子どもの言語状況を示している。離日時には、日本語が母語よりも優勢、あるいは日本語と母語を混ぜて使用する子どもがほとんど(16名・89%)である。母語が優勢の子どもは、教育環境が在宅の2名(0歳から2歳まで、5歳から6歳までそれぞれ滞日)であることから、教育機関で日本語を話していたすべての子どもに関しては、帰国前には日本語が優勢言語になったことがわかる。子どもたちは、帰国後数ヶ月までは家庭でも日本語を使用していたが、帰国後、母語ではないロシア語で教育を受けるケースが多く(11人)、学習言語の遅れ、学校文化などへの異文化不適應があったことが聞き取りで明らかになった。中には、帰国後家庭教師をつけてウズベク語やロシア

図11 離日時の言語使用状況



語を学習していた例もある（2家族）。この言語の負担や異文化不適應からか、インタビューで「日本をなつかしく思う」というようなコメントも見られ、「日本は楽しかった」というコメントと合わせて、日本での記憶が自己のあり方に肯定的に作用していることが観察された（インタビューを受けた12家族中8家族が回答。うち1家族は2006年7月より父親の仕事で来日中。）

図12 インタビュー時の言語使用状況

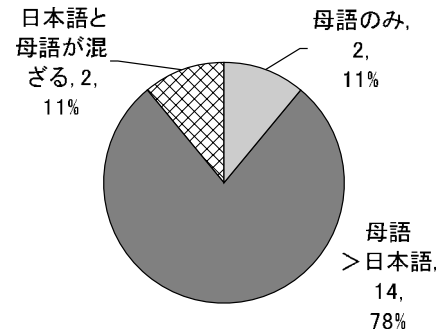


図12はインタビュー時、つまり2006年6月時の言語状況を示している。図8で示したように帰国してからの期間は様々であるが、16名（89%）が「母語が日本語よりも優勢」となっている。日本語と母語が混ざっている2名は、当時帰国後2ヶ月の兄弟である。日本語を使用する機会が減り、全ての家族が、子どもが日本語を話さなくなったと感じている。そのため、「帰国子女コース」に参加する以外にも、家庭で親や兄弟間で日本語を使用したり、日本からビデオやCD、絵本を持って帰ってきて見せたり、またUJCでそれらを借りたりして、子どもが日本語に触れる時間を工夫している。

「帰国子女コース」の子どもにとって、日本語とは一時的ではあるが優勢の言語であり、教育言語であった。そのため、子どもたちにとっては、日本語は外国語であるとは言えず、母語、第二言語、外国語という枠を超えた「ことば」という概念が必要である。

3.2.4 社会的特徴 拮抗するダイグロシアの下での外国語

前節で説明した「帰国子女コース」の子どもたちの言語環境を複雑にしているのはウズベキスタン社会の言語環境である。

ソ連体制下のウズベキスタンでは第二次世界大戦の影響による被災民の流入と復員した多くのウズベク人兵士がロシア語を習得してきたという社会的な変化から、ロシア語がウズベク社会に大きな影響力を持つようになり、70年代後半にはダイグロシアの状況下での圧倒的なH言語⁷⁾となった（Fierman 1992）。しかし、90年のソ連崩壊後、ウズベク語は国家建設のための民族のシンボルとなり、ウズベク語を民族語を公用語や国語にするだけでなく、多言語社会での政治的・経済的・文化的に「支配言語」となることを意図し計画された（Landau, Kellner Heinkele 2001）。省庁や議会での言語や教育言語のウズベク語化も促進され、現在では高等教育機関でもウズベク語グループが設けられ、社会的にもウズベク語話者が優勢に立つなど、ウズベク語の「支配言語化」の促進は確実に進んでいる。しかし、民族共通語でありソ連時代のH言語であったロシア語も力を失ってはならず、現在のウズベキスタンの多言語状況は拮抗したダイグロシア状態であるといっている。

このような状況の中、帰国子女コースの親の世代（20代後半から30代）は、ウズベク語がL

言語からH言語へ政策的に変更される時代に育ち、言語の選択が利害と結びつくのを身をもって知っている世代であるといえる。また、ほとんどがウズベク民族の外交官か留学生で、ウズベク語・ロシア語バイリンガルのエリートであるため、子どもの言語環境を学校と家庭で言語を分けたり、子弟を兄弟姉妹でロシア語学校、ウズベク語学校と分けて入学させたりするなど、家庭内でバランスの取れたバイリンガル環境を意識的に作っている。

ウズベク国内での地位を確定するウズベク語、ロシア語と違って、日本語は外国語であるが、いまだ経済状態がよくないウズベキスタンにおいて外国語は海外に繋がる鍵であり、外国とは現状を打破する「未来の可能性」であり「高給を保証する職場」である。ウズベキスタンでは言語選択は社会的地位と利益に直接に関わっており、外国語はさらなる可能性を広げる道具であり、家庭内言語計画は実利的な傾向を帯びている。子どもに日本語を学習させるということは、両親にとって開かれた未来の象徴であるとも考えられる。とりわけ日本は「アジアの先進国」というイメージが定着しており正の象徴性が高い。

4. 分析「帰国子女コース」は何を目指すか

4.1 仮説

以上、「3. 帰国子女コースの概要」で述べたようなコース実践、データをもとに、コース目標設定にあたり、報告者が考え続けた問いと仮説(答え)は以下のとおりである。

問い ウズベキスタンの帰国子女とはどのような存在で、日本語はどのような機能を持っているのか?

仮説 ウズベキスタンの帰国子女は「移動する家族」の子どもであり、言語形成期に多言語環境の下で移動を強いられている。さらにウズベキスタンの社会言語環境では均衡したバイリンガリズムが求められており、母語と違った言語で教育を受けるケースも多く、負担が大きい。日本語は第三の言語とはいえ、一時は優勢な言語となった自己のありかたを形成することの一つである。そして子どもが日本語によって保有している記憶は、子ども自身のありかたに肯定的に作用を及ぼしている。また、移動する家族にとっても「日本語」は「豊かで可能性の高い未来」の象徴である。

問い これら「移動する子ども」に対して、ウズベキスタンの日本語教育は何をすべきか?

仮説 コースでは言語形成期にある子どものことばを言語の種類を問わず総合的にサポートする。まずは母語と第二言語(ウズベク語とロシア語)の発達を促すよう両親に働きかける。日本語は第三の言語であるが、子どもの自己肯定力を持つ言語であるので、日本語コースでは子どもにとって楽しかった日本の記憶を活性化するような活動をする。ただし、ただでさえ負担の高い子どもの言語環境を複雑にしないためにも、日本語を外国語として教えることはせず、認知力、想像力、ネットワーク力などを高めることを目標とする。コースは活動中心とし、進

行は日本語で行い、ロシア語がわかる教員を補助として置く。子ども同士の関係が親密になり、相互交渉が活発になることで発話を促す。また、協同作業を通して仲間を作る活動を経験し、異文化に接触しても新しい関係が持てるような力を育成する。

4.2 「帰国子女コース」第四期コース目標・活動方法

以上の仮説から報告者が最終的に挙げたコース目標、方法は以下のとおりである。

目標

- ① 学習・発見・創造／想像する喜びを知る（物語の体験／物語の共有／ものを作る）
- ② 考える力の育成（予想力・想像力をつける／物語スキーマ⁽⁸⁾）
- ③ 人間関係を形成する力をつける（対子ども／対大人）
- ④ 肯定的な自己のありかたを強化する（記憶の活性化）

活動内容

絵本の読み聞かせ／ゲーム／工作

第四期「帰国子女コース」は以上の過程を経てデザインされた。第5章では上記、目標・活動方法の下で実施した「第四期帰国子女コース」において、特に目標の達成度が顕著に見られた活動である「絵本の読み聞かせ」について紹介する。

5. 「絵本の読み聞かせ」活動の内容とその効果

本章では「第四期帰国子女コース」で行った「絵本の読み聞かせ」の方法と目標の達成度について記す。なお、5.3の「活動の結果」は、授業記録、フィールドノーツ及び授業を記録したビデオより得たデータに基づいている。

5.1 活動の狙い

国府田（2004）は「絵本の物語性と視覚表現は児童の心を動かし、その動きがことばを生きたものとする」と述べ、「現実世界から文字世界」「具体性から抽象性」への橋渡しが学習言語能力の育成へ繋がる可能性も指摘する。また、絵本の機能として、①「対話」の促進、②「自己開示」の促進、③言語の表現モデルの提示を挙げている。日本語能力と年齢にばらつきがある「帰国子女コース」にとって絵本はそれぞれのレベルに応じて楽しみ、教師との対話により、個別的にことばの発達を促す格好の教材となると考えた。また、見るだけで楽しい絵本は「自己開示」を促し、人間関係形成に必要なコミュニケーションの場を育成することを期待した。そして、この「楽しい時間」が日本語を媒介とされることにより、日本の記憶を活性化し、肯

定的な自己のありかたを強化することを狙った。

5.2 活動の内容

どんな絵本がどのような効果をもたらすかを明らかにするため、絵本を選定する際には、絵本の内容と絵のスタイルに着目し分類した。まず、絵本の内容から「ストーリー展開のあるもの」と「ストーリー展開のないもの」の2種類に分類し、さらに「ストーリー展開のあるもの」については、その展開が「予測しやすいもの」「予測しにくいもの」に区別して扱った。これらをさらに絵のスタイルから、「写實的・現実的な絵」と「意外性のある絵」の2つに分類した。「意外性のある絵」とは、形が奇抜で子どもが描いたようなスタイルで、それを見た子どもが驚きや笑いなどの感情を豊かに表現し、自然な発話が生まれると報告者が予測したものである。「ストーリー展開のないもの」については、「言葉遊び」「なぞなぞ」を使った。これらの様々なタイプの絵本をそれぞれ目標を定め、読み聞かせを行った。

「展開のあるもの」の目標は、まとまった話を聞き、その内容を味わうことにより、絵本を読むことに慣れ絵本が好きになること、そして展開を予想する力・想像力を育てること、物語スキーマを形成することであった。教師からのインプットは絵本を読むことと内容理解に関わる質問をすることで、絵に関して「これは何かな?」「何だと思う?」というタイプの質問から内容理解を促し、「どうなると思う?」というタイプの質問から今後の展開を予測させた。

表4 使用した絵本

ストーリー展開のあるもの	予測しやすいもの	写實的・現実的な絵	せなけいこ(1976)『おばけのてんぷら』ポプラ社(2) なかえよしを(1974)『ねずみくんのチョコッキ』ポプラ社 なかがわえりこ(1964)『こどものとも年少版 そらいろのたね』福音館書店
		意外性のある絵	二見正直(2003)『こどものとも年少版 もっと おおきなたいほうを』福音館書店(2)
	予測しにくいもの	写實的・現実的な絵	
		意外性のある絵	五味太郎(1977)『みんなうんち』福音館書店 スズキコージ(2004)『こどものとも年少版 ほかほかパン』福音館書店(2) 瀬川昌男(2002)『おばけめぐり』金の星社 まいえかずお(2003)『こどものとも年少版 ひげじいさん』福音館書店
ストーリー展開のないもの	言葉遊び	石津ちひろ(2004)『こどものとも年少版 くだものだもの』福音館書店(2)	
	なぞなぞ	いまきみち(1998)『なぞなぞな～に ふゆのまき』福音館書店 五味太郎(1977)『かくしたのだあれ』文化出版局	

また展開の予想を言葉にさせることで、他の子どもと物語を共有できるように促し、学び合う場を作るようにした。

「展開のないもの」の「言葉遊び」は、言葉を楽しむことを狙いとしている。教師が読む言葉や本にある絵から、その言葉を自発的に繰り返して味わったり、絵についての感想を述べたり、絵本の意図を理解して感情表現を豊かにすることを試みた。また「なぞなぞ」では、言葉を知ることとみんなと一緒に考えることが目標である。そのため、自分の答えを言ったり、質問したり、他の子どもの発話を聞いたりしながら、共同で考えて答えを導き出していく活動を行った。教師は子どもの理解力を考慮しつつ、適宜ヒントを出したり、「何だと思う？」などの質問を投げかけ、考えることを促した。

活動中は、子どもの感情表現を豊かにするため、教師は感情移入して読んだり、抑揚や強弱をつけて読むなど読み方に工夫をする他、子どもたちの発話や態度に対して、その発話を繰り返す、発話に対して質問する、笑いかける、驚く、共感するなどのインタラクションを常に返すようにした。

使用した絵本は11冊で、表4の通りに分類した。()内の数字は、その絵本を使用した回数を示す。

5.3 活動の結果

「絵本の読み聞かせ」は、絵本の種類によってその効果の違いが観察できた。

「ストーリー展開があり」その展開が「予測しやすい」絵本を読むと、子どもは物語に熱中し、教師からの質問に答えたり、知っているものを指し示して言う以外には発話がほとんど無く、静かに聞いていた。しかし、内容を予測させたり、自分自身について考えさせるような質問をすると、考え込む、自分の予測や想像を話すという反応が返ってきた。また、回を重ねて絵本を読むことに慣れてくると、言葉や絵に触発されて生まれた考えや感想を話すようになった。これは物語りスキーマが形成され、それに刺激され言語活動が活発になったと解釈できる。

ストーリー展開が「予測しにくい」絵本は、その展開の奇抜さから、笑いや驚きをことばで表現する様子が見られ、他の子どもとのインタラクションを促進した。このような場面で発されたことばは他の子供に伝播しやすいことが観察された。

以上、活動を通して得た絵本の読み聞かせによる効果は次の3点である。

- ① 絵本は言葉と絵を理解し、内容に関して想像したり、予測したりする力を深め、感情表現を豊かにすることができる。
- ② 絵本を媒介として自然な発話を促すことができる。
- ③ 絵本の体験を共有することで感情表現が豊かになり、他の子どもと仲良くなる。

以下はクラスの中でも発話量が多かった子どもA(11歳。7歳~8歳の1.5年日本滞在)を例に絵本体験と教師からの質問に促され、物語を予想したり、より豊かな表現力をつけていき、また、それに伴い、教師や他の子どもとも積極的に交わるようになる様子を記す⁽⁹⁾。

6/8 『こどものとも年少版 もっとおおきなたいほうを』(1回目)

たくさん作られた色々な形の大砲が必要なくなって登場人物が途方に暮れる場面で、「この大砲はどうなるかな?」と展開を予測させる質問をすると、「こわすの、これ(=大砲)」という反応が返ってきた。

6/13 『おばけのてんぷら』(1回目)

メガネがてんぷらの材料の近くにある絵を見たり、おばけが衣の中に入ってしまう場面になると「めがねがてんぷらになる」「おばけがてんぷらになる」のような予測を言う。読み終えた後、「おばけはどうなった?てんぷらになった?」という質問に対し、「てんぷらになったけど逃げちゃった」と答える。

6/15 『こどものとも年少版 ひげじいさん』

「何がいる?」「何してる?」の質問に対して、「ハムスター(がいる)」「こどもがひゃっぴき(いる)」「たすけてる」「お母さんが怒ってる」のように単語レベル・文レベルで描写する。物語中焦点となっている白くて長い物体がおじいさんのひげであると分かったと驚き笑う。そのおじいさんが大事に掴んでいる白くて長いものについて「これは何だと思う?」という質問をすると、「おばあさんの髪」と予測し、当てる。「このひげがあったらどうする?」「ぼくは遊んでる!」と反応する。少しずつ自分に対することばが増える。

6/20 『こどものとも年少版 もっとおおきなたいほうを』(2回目)

読み聞かせ2回目であったため、ページをめくるごとに展開を言わせるように試みると、「キツネの魔法」「中に水を入れてお風呂にする」と文レベルの反応が返ってくる。物語中一番大きな大砲について5歳の子ども二人が「ほしい」と言うので、全員に「こんな大砲があったらどうする?」と尋ねると、「ここ(=UJC)にくるとき自分をそこにに入れて打つ」と答えた。

6/22 『ねずみくんのチョッキ』

教師の代わりに絵本を読むといい、別の子どもと交互に一文ずつ読んで他の子どもたちに聞かせた。チョッキを着たゾウを見て、「(ゾウの大きさは)こんなじゃない、こんなだよ(手で大きさを表す)」と話す。ねずみのチョッキが大きな動物に着られてどんどん伸びていく様子を見て、「(チョッキは)やぶれない」と考えを言う。

『こどものとも年少版 ほかほかパン』(2回目)

読み聞かせ2回目であったため、読み始める前にどんな内容だったか尋ねると、「きつね

の迷子がほかほかパンを（数秒考えて）探しに行くの」と説明する。登場人物（パンの写真で描かれた女の子）について「これはなに？人間？」と尋ね、その後「きつね人」と言ったり、内容を思い出すための「このパンは何パンだった？」という質問に、「ぼくは、はなはなパンだと思う」と答える。また、登場人物に対して「（これは）とりパン」と自発的に話したり、「なぜタテウシなの？」と疑問を話す。

6/27 『おばけめぐり』

文字が多く、理解することが難しそうだと感じたので絵に関して多く説明すると、「先生、次読んで。」先生、なんて書いてあるの？」と話す。絵だけではなく、文字にも興味を示す。

Aの発話は、絵本の読み聞かせを通して、単なる描写 予想 自己言及 自分から質問をする、など言語レベルが上がっていることが顕著に表れている。それに伴い発話が長くなり、単語や単文から複文で独創性のある反応が返ってくるようになった。また、物語に慣れて絵本を楽しむことを経験し、クラスの雰囲気も親密度が高まり、発話が促進されることで教師、他の子供たちとのインタラクションも増加した。

以上、絵本は「自己開示」を促し、人間関係形成に必要なコミュニケーションの場を創造することに有効であると考えられる。必要なのは楽しく、話しやすい雰囲気、教師はそれを促すための言語空間を作るために、適切な質問と対話を促す姿勢を準備する必要がある。

6. まとめと今後の課題

以上、ウズベキスタンにおける「帰国子女コース」のコース設定までの過程と実践例を示した。複雑な社会的・個人的言語環境を持つウズベキスタンの「移動する子ども」の「ことば」を育成するには、生きたコミュニケーションが生じる「場」の創造が重要である。今後も移動し続け、ことばを獲得し続けるのには自己を肯定し、未来に立ち向かえる力が必要であり、その力の源泉に「日本語教育」が役割を果たすとしたら、日本語による自己開示と対話が促進されるコミュニケーション体験を促すことではないだろうか。

本報告の研究上の問題点はいくつも指摘できる。フィールドデータが物語る実践の成果がどれだけ評価できるのか疑問であるし、認知能力の育成、記憶の活性化など、表面にはあわれにくい目標を立てたことも問題である。しかし、それでもこの実践を報告しておきたかったのは、毎週、楽しそうに通ってくる子どもの笑顔と毎回変化する教室の様子から「ここで何か起きています」という確信を報告者は持ったからである。「移動する子ども」は外国人だけでなく「在留邦人子弟」も含まれる。今後「移動する子ども」の「ことば」教育は国籍や言語の種類を超えて「海外の日本語教育」のフィールドに入ってくることが予想される。本稿が公になり、本稿の問題が指摘される中で、この分野の研究方法が進んでいくことを望んでいる。

〔注〕

- (1)ウズベキスタン、またはUJCにおける日本語教育の特徴については福島・イワノヴァ(2006)を参照
- (2)帰国子女コースは報告者の任期満了に伴う帰国で2006年6月で中断したが、2006年9月から再開されている。ただし、本稿で取り扱うデータは中断までの期間のものとする。
- (3)ここでの「帰国子女」という用語の使用はコースを始めたときのコース名をそのまま踏襲しており、便宜的にこのままコース名として使用する。
- (4)「帰国子女コース」の参加者以外にも、帰国子女が9名いるが、年齢や滞在期間により、UJCの一般対象日本語コースに参加していた。2006年5月時点で、そのうちの3名が在籍中である。
- (5)留学生支援無償事業(Japanese Grant Aid for Human Resource Development Scholarship: JDS)とは、日本のODA対象国において、社会や経済の開発計画や立案の実施に関わり、21世紀の指導者となることが期待されている優秀な若手の行政官や実務家、研究者などの人材を育成することを目的としたプログラムである。対象国は現在10カ国(ウズベキスタン、ラオス、カンボジア、ベトナム、モンゴル、バングラデシュ、ミャンマー、中国、フィリピン、インドネシア)で、ウズベキスタンは初年度2000年から毎年20名程度、2006年までに138名が派遣された(財団法人日本国際協力センター)
- (6)1997年の新しい教育政策により、教育機関での言語は6言語、ウズベク・カラカルパック・ロシア・カザフ・タジク・キルギス語で行う。とされている。外国語教育としては、初等教育2年次より後期中等教育2年次まで、第1外国語(必修)として英語、ただし、ロシア語学校では、第1外国語(必修)はウズベク語となっている。
- (7)言語変種が場面によって使い分けられているダイグロシア状況の場合、フォーマルな場面で使用される言語をH言語、インフォーマルな場合に使用される言語をL言語と呼ぶ
- (8)ここでは物語が持つ構成・構造などに対する認知的な知識のことを「物語スキーマ」と呼ぶ
- (9)今回は紙面の都合上、変化の詳細に関しては省略するが、2007年提出予定の川村の修士論文において詳細を述べる予定である。

〔参考文献〕

- 川上郁雄(2005)『『移動する子どもたち』と言語教育 ことば、文化、社会を視野に』『ことば・文化・社会の言語教育』
(2006)『年少者日本語教育学の研究主題と方法』宮崎里司編著『新時代の日本語教育をめざして』
明治書院
- 国府田晶子(2004)『絵本と対話による『読み書き能力』の育成 JSL教育を必要とする定住型児童を対象に』『早稲田大学日本語教育研究』5号
- 財団法人日本国際協力センター「留学生支援無償事業」
http://sv2.jice.org/02jigyoku/01jinzai_2.htm 2006年9月20日参照
- 佐藤郁哉(2002)『フィールドワークの技法』新曜社
- 渋谷真樹(2000)『『帰国子女』という呼称をめぐる位置取りの政治 帰国子女教育の可能性を考える』『異文化間教育』第14号、アカデミア出版
- 福島青史、イワノヴァ・マリーナ(2006)『孤立環境における日本語教育の社会文脈化の試み ウズベキスタン・日本人材開発センターを例として』『国際交流基金日本語教育紀要』第2号、国際交流基金
- 法務省入国管理局(2005)『平成17年度版在留外国人統計』財団法人入管協会
(2006a)『平成18年度版在留外国人統計』財団法人入管協会
(2006b)『平成17年における留学生等の日本企業等への就職状況について』

ウズベキスタンの「帰国子女コース」実践報告

http://www.moj.go.jp/PRESS/060725_1/060725_1.html 2006年9月20日参照

山田初（2006）『言語間を移動する子どもの言語能力発達の実態と課題 日系ペルー人児童生徒を中心に』
修士論文 早稲田大学

Fierman, W. (1992) *Language planning and National Development: The Uzbek Experience.*, Berlin; New
York: Mouton de Gruyter

Landau, J.M., Kellner Heinkele, B. (2001) *Politics of Language in the ex Soviet Muslim States*, London:
Hurst and Company