

パネルディスカッション
非認知能力と子どもの日本語の学習・教育—アイデンティティを捉え直す—

日本語学習における子どもの葛藤の背景にあるもの

—子どもの日本語学習に対する保護者の葛藤—

河野あかね（つくばインターナショナルスクール）

1. はじめに

ノートン（2023）の事例として取り上げられていた言語学習者と、現在我々が接している言語学習者は大きく異なる点がある。それは「子ども」であるということである。成人学習者の場合、いずれの社会的文脈においても、学習者本人が主体となる。しかし、子どもの場合にはそうはいかない。どのような環境でどのような教育を受けるかについては、基本的に子ども本人に選択権はなく、行政、学校、教師、保護者などの事情や考えによって決定される。そのため、学習者本人が学習の主体ではあるものの、アイデンティティへの投資すなわち学習への動機付けには、環境や周囲の大人との関わりの影響が非常に大きいと考えられる。筆者は、いわゆる一条校りと一条校でない教育機関（本パネルでは便宜上ともに「学校」と呼ぶことにする）に在籍する子どもの指導の両方を経験してきたが、保護者によって投資の仕方が異なり、それが子どもの動機付けにつながっていると気付かされることもある。そこで、しばしば見受けられるパターンにまとめていくつかの事例を紹介したい。

2. 日本語学習に対する子どもの葛藤

多少難しくても友人との協働など様々なストラテジーを使って活動に取り組みたり、教師の指導方法やサポートの仕方を自ら経験して知っていて日本語授業についてあまり心配していなかったり、日本語授業の内容をある程度理解していたりするにも関わらず、子どもが時折不安や困難、自信のなさから日本語学習に意欲的に取り組めない場合がある。単純で取り組めるはずの宿題に「取り組めなかった」と言ったり、授業でできていたものの続きの宿題に「難しくてやっぱりできなかった」と言ったりすることがある。再度説明しようとする、既に十分やり方を理解しており回答もすらすら出てくる。詳しく話を聞くと、宿題を見た保護者から「難しすぎる」「できるはずがない」などの声掛けをされ、学校で自分が実際に体験している日本語学習と、家庭で耳にする保護者の考えの間で、いわゆる板挟みになっていることがわかる。つまり、子ども自身の日本語学習に葛藤が生じているのである。理由を探ると、背景には保護者も子どもの日本語学習に対して葛藤していることが見えてくる。

3. 一条校と一条校以外の学校との環境による違い

現在、日本語指導が必要な子どもは多様化しており、同時にそれらの子どもに関わる学校、教師、保護者も多様化している。あくまで学校教育の一環として学校の方針に則り言語指導を行っていても、保護者の中には自らが経験してきた言語学習の方法や内容、レベルを期待し、教室で教師が行なう言語実践と一致しないことを心配する者もいる。もちろん、子どもを思えばこそこのことである。

その心配を声に出し訴えることができるかどうかは、保護者のアイデンティティが大きく影響する。それは、学校のプログラムや使用言語、学校内での日本語や日本文化の位置付けなどから決定される。学校社会という文脈の中で、保護者が学校との言語コミュニケーションが可能な場合には、相談したり訴えたりすることができる。反対に、学校との言語コミュニケーションが困難な場合には、言いたくても言えずにいるのである。

一条校に在籍する日本語指導が必要な子どもは、学校ではいわゆるマイノリティである。そのような子どもの保護者は日本語でのコミュニケーションが困難な場合も多く、子どもの日本語指導に対する要望や期待、意見などを学校に伝えることができないため、疑問や不安があっても声をあげられないことも多い。日本の学校文化には、日本語で学んだりコミュニケーションをとったりするという権力の磁場があり、その中でマイノリティであるのは保護者にとっても同様だからである。

一方で、一条校以外の学校では日本語の方がマイノリティであり、子どもの日本語学習について保護者が学校と共通言語でコミュニケーションを取ることが可能なため、要望や期待、意見を伝えることが容易である。ただし、保護者は自身の学校教育を受けた経験や日本語学習の経験に基づいて子どもの日本語学習を捉えてしまいがちで、成人と子どもの習得過程の違いや、学校教育における日本語学習と語学学校での日本語学習の違いを理解していない場合も多い。

4. 子どもの日本語学習に対する保護者の葛藤

例えば、保護者が日本語非母語話者で日本語未熟達者の場合、自らが現在経験している日本語学習の方法や経験した他言語学習の方法と比較して不安になることがある。子どもが教科の中で学習する語彙よりも日本語教科書に出てくる漢字語彙を優先しがったり、 **JLPT** に合格することを重要視したりする。子どもが自ら興味を持って日本語学習に取り組んでいたとしても、楽しいだけでは身につかない、他の子の真似をしているだけで意味がないと、子どもの言語習得の過程に疑問を持ち葛藤する。

保護者が元々は日本語非母語話者であったが学習により現在は日本語熟達者の場合、自らの日本語学習経験に基づき、期待する日本語力と子どもの日本語力を比較して不安になることがある。子どもの発達段階における認知レベルでは未習得であったり、子どもの日常生活において使用頻度が低かったりする語彙などは、子どもにとっては習得が当然困難であるが、それらが成人にとっては使用頻度が高い重要な語彙である場合などには、「こんなことも知らない」という葛藤が生まれる。

保護者が日本語母語話者で長く一条校で教育を受けた経験を持つ場合、子どもの日本語習得レベルに過度な不安を感じる場合がある。自らの経験に基づき一条校の同学年の子どもを基準と捉えて比較してしまい、自身の子どもの日本語力が未熟であると考え葛藤する。それにより、基準と同レベルに感じられる授業や課題などに取り組むことが難しいと最初から決めつけてしまう。反対に、そのような保護者の場合、子どもの日本語習得レベルに過度な期待を持つこともある。一条校の子どもと同等の日本語力を身に付けさせたい、身に付けさせなければならないという葛藤から、何とか完璧にしななければいけないという強い危機感を持つ。

全タイプの保護者に共通して、日本語学習や学校生活について完璧でなければならないという強い葛藤を持つ場合が多い。それは子どもの発達段階によって変化していく。幼稚園児や小学生の間は、子どもが学習内容を全て完璧に理解していないと心配になり葛藤する。そのため、学習内容を保護者自らが全て理解していないと子どものサポートができないと過度に不安を感じてしまう。中学生や高校生になると、進路選択などに際して子どもが日本の環境ではついていけないはずがないと葛藤する。そのため、たとえ子ども自身が希望しても無理だからと挑戦すらさせずあきらめてしまう。

いずれの保護者も自身のアイデンティティに基づき、子どもの日本語学習への投資に関する葛藤が生じているのである。そしてそれは、子どもの日本語学習に対する動機付けに影響しているのである。

5. 子どもの日本語学習に対する保護者の効果的な投資

一方で、自らが経験したり期待したりしている日本語の学習方法と子どもの日本語学習の間に差があり本音では葛藤があっても、学校教育の中にいるという子どもの社会的文脈を考え、子どものアイデンティティへの効果的な投資をする場合もある。家庭内で子どもを励まし、授業や課題にきちんと取り組むことを促し、子どもの主体性を優先した結果、日本語学習に対する子どもの動機付けがなされ、学習意欲が高まったり継続したりして日本語力がぐんぐん伸びていくのである。保護者が学校という文脈に関する情報を得られるか、言語コミュニケーションの問題で情報を得られなかったとしても子どもが学校で取り組んでいる学習内容や方法を子ども主体に考えることで、日本語学習への葛藤が生じないような声掛けや支援ができ、子どもが安心して意欲的に日本語学習に取り組めるのである。

つまり、学校教育において、学習の主体でありながらも発達段階にあるため未熟な子どもの「アイデンティティへの投資」の背景には、子どもに対する保護者の「アイデンティティへの投資」が少なからず存在しており、それが子どもの言語学習に大きく影響するのである。それは保護者の「アイデンティティへの投資」から生じており、保護者自身の葛藤にもつながっている。その葛藤が子どもの言語学習における葛藤を生み出してしまい、子どもの可能性を制限してしまうこともある。

このように、学習の主体である子どもが葛藤しているのと同じくらい、またはそれ以上に保護者も葛藤しており、それが子どもの言語学習に対する「アイデンティティへの投資」に繋がり影響しているということを、学校も教師も保護者自身も理解し意識することが大切なのではないだろうか。

【引用文献】

ボニー・ノートン（2023）『アイデンティティと言語学習—ジェンダー・エスニシティ・教育をめぐる広がる地平』中山亜紀子、福永淳、米本和弘訳 明石書店

1) 学校教育法第一条に規定されている学校。学習指導要領に基づく教育を行う。いわゆる外国人学校、インターナショナルスクールなどは一条校ではない（一部除く）。