

外国籍年少者のための日本語学習環境デザイン

—散在地域の学習を支えるために—

山崎けい子・深澤のぞみ・中河 和子・田上 栄子

1. はじめに

富山県教育委員会によると、2007年9月現在で、県内の日本語指導が必要な外国人児童は256人（小学校61校）、日本語指導が必要な中学校生徒は51人（中学校24校）で、合計307人である（読売新聞2008.8.31）が、2008年秋からの金融危機で、その数は減少していると言われる。外国人労働者が職を失う、見切りをつけた人の帰国ラッシュが起きる、日本に残ろうとする人が方策を必死に探す、など周辺の事情は複雑さを増している。保護者の経済状況の悪化とともに、日本語指導が必要な外国籍年少者¹⁾を取り巻く状況もより不安定になってきている。

もともと富山には外国人の突出した大規模集住地域はなく、小規模な塊はあるものの広い範囲に散在して住んでいる。外国籍年少者が1校にわずか1人から数人という場合が多く、地理的にも広範囲に点在している。個々の学習者を支える支援者も点在しており、問題の共有化が難しい傾向にある。集住地域に対する用語として、富山のような地域を「散在地域」と呼んでいるが、早期から注目され既に支援の取り組みが進んでいる大規模集住地域とは自ずから異なり、散在地域の支援をどのような形で充実させて行くかが課題である²⁾。

富山県は、2008年度、日本語指導教員（10人）、支援講師（12人）、外国人相談員（14人）を配置し学校現場でこれらの子ども達を支えている（読売新聞2008.8.31）。しかし、他の地域と同様に非常勤職での対応となっている場合が多い。少数のボランティア団体が放課後や土日に宿題や教科指導等のサポートを続けてきている³⁾。ここ2、3年、行政や有志による外国籍年少者のための研究会、講演会も開かれている⁴⁾。他の散在地域に比べれば比較的早目の対策がみられているが、広く点在する子ども達を限られた数の人間がそれぞれに手一杯で支えている

1) 「外国籍年少者」とここでは便宜上あらわすが、本研究では、むろん、国籍だけに限定されない、様々な日本語教育を必要とする子どもたちを対象に考えている。

2) 2008年冬以降、金融危機で職を失った外国人のための支援が様々に行われているが、やはり大規模集住地区のほうは迅速で制度的な支援の手が伸びている。富山県では少し遅れて2009年に入り、富山市、高岡市などで就職活動支援のための日本語教室などが開かれている。

3) 「学習日本語支援・宿題お助け隊」（富山市CiC 3階、木16:00-17:30、日10:15-11:45）「わいわいにほんご・たいこうやま 子どもクラス」（南太閤山公民館、土19:00-20:30）等。

4) 「子どもラーニングサポート北陸」でも、過去に5回の講演会を実施している。「子どもラーニングサポート北陸」については3.1参照。

ことは否定できない。指導、支援現場の状況が手一杯であればあるほど、目の前の問題を解決することだけに追われる。子どもの出席が不安定であったり、保護者との対応に苦勞したり、疲労感を訴えることも多くなる。

子ども達は我々の明日の担い手である。外国籍年少者のそれぞれの事情に対応できずに、学習が停滞するようなことがあってはならない⁵⁾。今ここにいる子どもたちのために、それぞれの学校、保護者、地域ボランティア、行政などが、より密接に有効にサポートの連携を結んでいけるか、不足する支援の人や資源をどう補っていけるかは、富山のような散在地域であるからこそその深刻な課題である。

2. 本研究の目的

富山のような外国籍年少者散在地域において、外国籍年少者を軸に、学校、保護者、地域ボランティア、行政などが集まり協力し合うことで不足する支援の力を強め、相互に学び合いながらサポートの連携を結ぶより良い方法はないだろうか。子ども達の周りにいる、同国人のコミュニティのメンバー、留学生、地域の日本人なども巻き込み、支援される人も支援する人も役割の区別を超えて共生し学び合うための環境を整えることはできないだろうか、という問いが、本研究の出発点である。

当然、この問いには、二つの大きな障害⁶⁾がある。ひとつは、様々な国からの人々と日本人の人々が交わるが故の、言語差、文化差である。またもうひとつは、散在地域であるが故の、物理的な距離である。

現在、二つの障害を乗り越えてその問いに答えるべく、散在地域の学習を支える活動として、ある実践を試みている。本稿では、まず「3. 実践の試み」でその概要を紹介する。そして、「4. 理論的枠組み」でどのような考え方で日本語学習環境としてデザインしているかを述べる。さらには、「5. 共同体とメンバーの関係のモデル化」を試み、「6. 今後の課題」をまとめる。

3. 実践の試み

3.1 子どもラーニングサポート北陸（子どもラサ）

筆者らが中心的なメンバーとなり、主に北陸地区の外国籍年少者支援の活性化をはかることを目的として「子どもラーニングサポート北陸（子どもラサ）」を立ち上げ、さまざまな情報

5) 国際人権規約では「初等教育は義務的なものとし、すべての者に対して無償のものとすること（第13条2項）」とあるが、日本は過去の民族教育の難しい歴史に縛られ、制度的に外国籍年少者は希望すれば受け入れるという程度の構えで問題をやり過ごしてきた。見過ごせないほど問題が顕在化してきた現在、ニューカマーの年少者に対する支援制度をいかに充実させていくことができるのかが問われている。

6) 2008年秋以降、経済的不安定という3つ目の障害も大きくなってきている。

を集め、関心を持つ人々同士の情報交換の場を提供してきた。活動の一環として行ってきた講演会も回を重ねるうちに、参加者たちの関心が高まり質疑応答のやりとりも意義深いものとなってきた。どんな人がどこにいるのか、何を考えているのかがより分かるようになり、連携の気運が出てきた。それを活かすべく、発展的な活動として、子どもの母語による翻訳教材の作成を考え出した。

時間軸でまとめると、2006年4月に活動の礎ができ、講演会開催、HP運営などの活動を行っていた。2007年7月「子どもラーニングサポート北陸（子どもラサ）」を正式に名乗り出した。外国籍年少者を軸に関わる様々な人々を集め、集まった人々が意義を感じることができるような協働作業の企画を考え、同年9月、子どもの母語による「翻訳教材作成プロジェクト」を始めた。HPをより充実させ、掲示板なども作り運営している。「子どもラサ」の活動の詳細はHP(<http://kodomo-mirai.sakura.ne.jp/>)を参照されたい。

3.2 翻訳教材作成プロジェクト

集うためには集う理由、何らかの求心力が必要である。翻訳教材は、1) 外国籍年少者のために作られるものである。2) 翻訳に携わる者自らの言語学習にも役立ち、やりがいにつながるものである。これらが、子ども達を軸に、学校関係者、保護者、地域ボランティアなどを集める求心力の礎となるのでは、と企画されたのが「翻訳教材作成プロジェクト」である。

すでに、教科書の翻訳教材を利用し、外国籍年少者が母語で培った能力を日本語での学習に活用させるという実践が行なわれ、研究発表もなされている（清田（2007）など）。まず、母語に翻訳された教材で教科書の内容を理解し頭の中にスキーマ（認知的な構え）をつくる。次に、そのスキーマを利用して、日本語でのやりとりを進め、日本語の内容理解をより深くさせようというものである。日本語の習得、特に認知的負荷を上げることで学習言語能力⁷⁾が高められると考えられている。またそれだけでなく、同時に、母語能力の保持や育成もできる利点がある。

この翻訳教材作成プロジェクトでは、小学校国語教科書教材の翻訳を行った。筆者らは中でも国語教科書の物語文に着目した。「日本語の文章」を学習の中心にすえることができる上、日本の児童文学作品の魅力が活動を下支えするのではないかと考えたからである。外国籍年少者はもとより、翻訳教材作成プロジェクトにかかわるそれぞれのメンバーが翻訳そのものに面

7) 年少者の言語習得には、生活言語能力と学習言語能力の区別があるといわれている。生活言語能力は、認知的要求が低く文脈からの助けが多い日常生活の対人コミュニケーションに必要とされるもので、短い期間で身につくとされている。しかし、学習言語能力は、認知的な要求が高く文脈依存度が低いものであり、教室での学習を進める上で必要な言語能力とされる。身につけるに5年から7年ほどかかるといわれる。（清田（2007）はCumminsの論を詳しく説明している。）

白さを感じ、自分の日本語や母語の学習にもなると感じられてこそ、活動が意味あるものになると考えている。

実際に2007年度は、富山県のほとんどの小学校で採択されている光村図書の小学校検定国語教科書（4年下）から『ごんぎつね』を選び、タガログ語、ポルトガル語、中国語（簡体字・繁体字）、ロシア語に翻訳する作業を行った。タガログ語、ポルトガル語の翻訳は、外国籍年少者の保護者と地域の日本語支援ボランティアが連携をとって進めた。中国語とロシア語の翻訳は、留学生と大学教員が連携をとり行なった。小学校教員（現職・退職）なども交えて翻訳教材作成プロジェクト勉強会が開かれ、翻訳作業の調整が進められた。さらに、母語訳の録音や、ワークシートなども作成された。制作物は子どもラサのHPにアップされた。

2008年度は同様の企画を光村図書の小学校検定国語教科書（4年上）からの『白いぼうし』で行った。2008年度はタイ語も翻訳言語に加えられた。

翻訳教材作成プロジェクトにかかわったメンバーはみな、外国籍年少者を支えることに意義を感じ、これまでのところ、翻訳は大変な作業ではあるが自分たちの学びにもなるという感想が多く、事情が許す限り、引き続き同じ人間が翻訳に携わっている。

3.3 子どもラサ翻訳教材の配布と使用

これらの翻訳教材は、子どもラサのHPにアップされている。その他、数箇所限定的に個人的な知り合いに手渡しで配布もしている。

実際に手渡しで配布、使用された場合は、翻訳した母語話者や筆者がその場所を訪れ、使用した支援者や子どもたちにその感想や意見を聞いて、翻訳教材に反映させることもある。また、母語話者が子どもたちの疑問にこたえ、母語保持指導を行なったこともあった。

しかしながら、このように対面で共通の時間を過ごす環境をつくりにくいのが散在地域である。それを補う手段として、HPに問合せのためのメールアドレスや、意見交換のための掲示板を用意した。実際に、メールを通して教材が使用された報告が入って来ている。さらに2009年3月からは携帯電話でもアクセスできるメーリングリストを開設している。

4. 理論的枠組み

次に、「子どもラサ」や「翻訳教材作成プロジェクト」の実践の理論的枠組みについて述べたい。また、「3. 実践の試み」で既に述べた具体的な事柄について、土台とする理論から光を当てなおす。

4.1 学習と共同体

まず、本研究では、学習を頭の中で起こっている個人の認知の観点からはとらえていない。人は相互行為、つまり、関係性の中で学ぶと考えている。

「状況的学習論」では学習を次のように説明する。佐伯（2008）は「学習は、人々が生き生きと活動する実践共同体に参加することによって、その共同体のメンバーとしてのアイデンティティをつくりあげることである」とまとめる。また、香川（2008）では、『『社会的実践（実践共同体）への参加』を学習とみなす。学習とは（中略）個人の変化ではなく、各共同体（集合体）特有の他者と道具との関係性の変化過程であるとする』。ある共同体に参加し、周囲の人や物やその場所のルールとの関わりの中でそれぞれに相互作用し合いながら、関係性に変化が生じることを学習と考えるのだ。

「状況的学習論」は、Lave & Wenger(1991)から紐解くことが多いが、その中の序文で Hanksは、「学習者は発話に熟達した人びとと関わりながら、正統的周辺参加者になっているのである。大人たちと関わりあう子どもとか、ある地方のしゃべり方に馴染もうとしている外来者というのは、自分で気づかないで共同体の基準に従いつつその基準を再生産しているのである」と説明する。ある共同体に認められて参加することを「正統的 (legitimate)」に参加するとし、はじめは周りで何が起きているかを見ることから始めていくことを「周辺の参加 (peripheral participation)」という言葉で示している。そして次第にそこで行なわれていることにあわせていくようになる。Lave & Wenger(1991)はさらに説明する。「知識や技能の修得には、新参加者が共同体の社会文化的実践の十全的参加 (full participation) へと移行していくことが必要だ。」「変わりつづける参加の位置と見方こそが、行為者の学習の軌道 (trajectories) であり、発達するアイデンティティである。」と述べ、ある共同体の周辺の新参加者がやがて十全的参加者に移行し、共同体で行われていることに熟達しメンバーとしての認識を深めて行くなどする、参加形態の変化の過程が学習であるとしている。

それでは、共同体とは何なのだろうか。共同体は、実践共同体もしくはコミュニティとも称されるが、上野（1999）は「コミュニティは入れ物のようなものではないし、あるコミュニティに参加することはその入れ物に入るといようなものではない。コミュニティへの参加といったことには、そのコミュニティをメンバー間で可視化し、組織する中で実現される。」「特定の実体を持ったグループとか、社会組織としてではなく、ある種の行為とか実践とみなされるべきものである」とする。制度的な組織、グループといった枠組みをもって共同体と考えるのではなく、メンバーが何らかの実践を共有していくなかで共同体となるというのである。そしてもし、新参加者としてある既成のコミュニティに参加したとしても、「初心者や新参加者の側だけが学習するといったことは考えにくい（上野1999）」。新参加者は古参加者の実践からその共同体にふさわしい行いを教わるだろうが、新参加者の反応から古参加者は今まで行ってきた実践を再認

識する。新参者が何に興味を持ち、何が簡単にでき、何に困難を感じるのかなど、すべてが今まで行ってきた自分の実践をとらえなおすきっかけとなろう。構成メンバーはいろいろな場面や段階でそれぞれに関係し、それぞれの学びが起こる。共同体自体も変化し、再生産が起こるとされる。

加藤（2001）はさらにまとめる。「学習に対してこのような立場をとるならば、学習環境をデザインするということは、たんに教育メディアをデザインすることだけでは済まされない。学習の場の社会的状況をコーディネートすることもまたデザイン活動に含まれる必要がある。つまり、教育関係者（学習者、教育者、学習環境デザインなど）のそれぞれのコミュニティや他のコミュニティ（たとえば、親や地域社会など）との関係を再構築し、新たな学びのコミュニティを構築していくことがデザイナーの重要な仕事となる。」

実践に立ち戻って考えてみよう。子どもラサの翻訳教材作成プロジェクトは、緩やかなつながりとしてスタートした。呼びかけ人（筆者ら）が、ばらばらの共同体に存在する、翻訳教材作成に寄与する力を持つ人々、母語話者である保護者・留学生・地域の支援者、そして、日本人支援者・学校関係者・日本語教師などに声をかけ、目的、趣旨を説明し賛同を得、参加者を集めた。そして、翻訳教材作成という活動を協働で行なう中で出来てきた共同体である。その後、実践活動を見聞きし、自ら参加してくるメンバーも出て来ている。また、その成果物、産出物が、道具としてつくられた翻訳教材である。

2007年度に、『ごんぎつね』を訳し始めた。最初は母語翻訳者と日本人支援者のやり取りにより翻訳作業を各言語別に行おうとしていたが、その後、違う言語の翻訳者とのやりとりが必要であろうと勉強会⁸⁾が企画され、交流が始まった。勉強会には学校関係者なども集い、意見を出し合い、刺激あって翻訳作業を行うようになった。ばらばらの個人が、同じ作品を翻訳するという共有した活動の中で、お互いの交わりに必要と意義を見だし、一つの共同体としてまとめ出したのだ。

深澤他（2009）では、2007年の活動を分析し、翻訳教材作成活動がメンバーの結束を図り、関係性に変化を生じさせていることをまとめている。例えば、役割の転換や、ネットワークの拡張とメンバーの積極的関与などである。

2008年度は『白いぼうし』を訳したが、メンバー入れ替えにより新メンバーが現れ、経験者である旧メンバーが新メンバーへ、昨年度の実績を共同体の知恵として伝授することもあった。

8) 2007、2008年度と各2回、合計4回、翻訳教材作成メンバーが一堂に会して勉強会を行った。翻訳の仕方の細かい問題点がそれぞれに挙げられ、各言語に共通する問題（終助詞の訳し分け等）と個別の問題（四季が存在しない等）があることが分かった。各翻訳言語で統一をとるべきところの洗い出しと、それぞれに工夫しなければならないところがあることを確認している。

逆に新メンバーの意見がとりいれられたこともあった⁹⁾。また、翻訳教材がどのような意味を持つのか、またどんな形でつくられるべきなのか、ひいては母語学習がどんな役割をするのか、などメンバー間で前年度より踏み込んだ議論がなされるようになってきた。それぞれの意見に触発され、元々の呼びかけ人（筆者ら）が活動の認識を新たにしていくこともあった。

メンバーの多くが自分たちの活動として十全の参加者に移行し、子どもラサの翻訳教材作成プロジェクトの担い手であることを認めていっている¹⁰⁾。これらの関係性の変化は、今後の翻訳教材作成プロジェクトにとっての牽引力となるだろう。

4.2 境界を超える (boundary crossing)

現実の社会を考える時、人はひとつの共同体に参加するだけでなく、共同体の「境界を超えて」複数の共同体間を行き来している。Wenger(1998)は、アイデンティティは多様な実践のコミュニティへ参加する中でさらに調整され形成されるとしている。またソーヤー (2006) は、「複数のコミュニティへ参加することは、自己の中での調停といったことを超えて双方のコミュニティを再編するという実践を含んだもの」だという。共同体をまたいで活動する中で個人のアイデンティティを変化させるということは、複数の実践のコミュニティの有り様も変えていくというのである。

翻訳教材作成プロジェクトのメンバーも、もちろん皆、別の複数の共同体の十全たるメンバーである。さまざまな母体を持つ者たちが、子ども支援のために集まり、翻訳教材を作成するため、またその質を上げるためにやり取りを行う。翻訳教材作成を通して自分が得たもの、変化した考え方を、元の自分の共同体へも運ぶ。そうすることで、自ずとそれぞれの場所で大なり小なり変化が起こり、学習や再生産が行われる可能性がある。そのような関係性の変化は、それぞれのメンバーの周りにいる外国籍の子どもたちにも伝わろう。そして、徐々に子どもたちの周りが変わり始めるのではないだろうか。

しかしながら今一度、散在地域の外国籍年少者のいる共同体を考えてみよう。外国籍年少者は学校という共同体の中だけではサポートの質も量も十分に得られないことがある。その学校に1人とか、少数の外国籍年少者しかいない場合、特に初期の日本語能力が低い子どもには支援者や母語の手助けを借りなければ対応が出来ないことが多いが、教師は外国籍年少者の対応に関する十分な情報や余力がなかったり、巡回する支援講師や外国人相談員が行き届かなかっ

9) たとえば、録音教材は、第三者が聞くと、早口すぎる、読み方が硬すぎる等の問題が多いことが新しいメンバーにより指摘された。自分自身や自分の子どもが聴いた感想である。

10) 2007年度や、2008年度の翻訳教材作成プロジェクト勉強会の終わりに、来年も引き続き行うかという問いに、継続の意志を示す者がほとんどであった。(帰国や卒業などのやむをえない事情を持つ者は除く。)

たりする。外国人保護者、学外支援者、その他の人々に助けを求めようとしても、距離的にも心理的にも離れた人々がどうやって手をつなぐことが可能なのか、良い道筋が見つかりにくいのが現状ではないだろうか。日本の中の外国人という言語差・文化差と、散在している少数派という二つのマイナス要因が、それぞれの人々が共同体の境界を越境することを難しくしているととらえることができよう。本研究で、翻訳教材を利用した活動を提案するのは、翻訳教材のような具体的な共通の媒介物を利用することで、このような心理的、物理的な要因を乗り越え、越境することができるのではないかと考えるからである。

4.3 媒介する人工物

茂呂 (1999) は、ロシアの心理学者ヴィゴツキーを紐解き、心理的道具の視点を説明する。心理的道具とは、媒介、アーティファクト (artifact)、人工物などと立場や文脈に合わせて呼ばれるが、人間の知的活動は心理的道具によって媒介されているとし、「主体—道具—対象」を活動の単位と考える。例えば、本の中に大切な箇所を見つけた場合、付箋を貼る、線を引く、メモを取る、などして大切な箇所であることを明確にしようとする。人間は、付箋、鉛筆、メモ帳などの道具 (=媒介) に助けられて記憶をしようとするわけである。このように、人間は、心理的な道具を媒介させ対象に向かうことで、文化的実践をなしているとも言える。

心理的道具とは、記号、言語、制度、規則などを含める広い概念で、特定の文化の中でつくられ、使われ、受け継がれていくものである。エンゲローム (1999) はこれを拡張し、ルール、共同体、分業も含めた人間の活動の構造を考えている。いずれにせよ、これらの要素はそれぞれに欠くことが出来ないもので、どこかが変化すれば全体に影響を与えたと考えられており、社会的なかかわりや状況の中で知的活動は起きているとする状況的アプローチの考え方である。

また、4.2で述べた共同体の境界を越えることとつなげて、Wenger(1998)では、複数の共同体が関与する人工物は、複数のコミュニティの視点が交わる場所であるとする。

有元 (2008) でも、「複数の共同体の実践を橋渡しするような『境界上の対象物 (boundary object)』を共有すること」について、「『境界上の対象物』とは、それぞれの共同体で独自の使われ方をしているが、共同体を超えてもある程度その意味や価値が共有可能な人工物やメンタルモデルのことを指す。それは異なる共同体がコミュニケーションを取るための対話の共通の参照点である。」とする。

子どもラサに立ち戻ろう。本稿では、翻訳教材をいろいろな共同体を媒介する人工物という意味で「媒介する人工物」と呼ぶこととするが、翻訳教材は、複数の共同体からのメンバーが集うことで作成される人工物であり、様々な共同体 (学校、日本語ボランティア教室など) に渡され使用される人工物である。「媒介する人工物」として作成、共有されている。共同体を超えて使用され移動して行く場合、その意味や価値が複数の共同体の対話の中で形成されて行

く。それぞれの視点が交錯し交渉し合う参照点となり得るだろう。

まず、翻訳教材の作成過程から詳しくみると、いくつもの言語に翻訳しようとする時、また学校教材として適切なものに練り上げるようとする時、その言語を母語とし日本語力もある翻訳者、日本語の文意や日本文化との擦り合わせができる日本人支援者、教材が使われる現場を知る学校関係者、地域の外国籍年少者の支援者など多方面からの協力が必要になる。さらには、他の言語の翻訳者たち、他の支援者達等との話し合いの中で、翻訳の仕方がより工夫される。自ずと、言葉や文化の壁を越えるべく協働で作業することを志向し、皆が学びあう共同体となっていく。翻訳教材は、それぞれの別の共同体から翻訳教材作成プロジェクトという共同体にやってきた人たちを、協働して制作するという活動へ向かわせる人工物である。

次に、使用過程においてであるが、人工物として産出される翻訳教材は、別の共同体へ渡され、境界を超えることが可能な「もの」である。有用な情報の詰まった、また利用の方法をつけた人工物は目に見える形で共同体間を移動、越境可能である。あるいは、それぞれの共同体間の境界をつなぐ物として「シンボル」ともなりえ、その軌跡はネットワークの地図ともなり得る。言い換えれば、媒介する人工物としての翻訳教材が共同体の中でどのように語られるかは、共同体の動きや連携のありようなどの変化を探る手立てとなる。例えば、翻訳教材を子どもが使いフィードバックを返し、教材も変化するなどすれば、連携のプラスの評価を受けることもあろう。逆に使う人も少なく評価も低ければ、コミュニティがほどこけていくマイナスのシンボルにもなるだろう。

ここで、ここまでの理論的枠組みをまとめる。複数の共同体の人々が同じ翻訳教材を子ども達の教科学習等に使用するということは、つまり、同じ人工物を媒介として同様の活動をするということである。共有した媒介物が移動することに伴いメンバーや共同体がつながり、新たな関係が築かれていくであろう。また、関係を持つことで触発されそれぞれに変化をしていくであろう。このような変化こそが共同体の再生産であり、学習であると考えている。

4.4 インターネット

共同体間を移動する人工物を考えているわけであるが、子どもラサでは、散在地域であるがゆえの物理的距離を乗り越えるために、インターネットの利用を現実的な解決手段とした。HPからは情報提供や教材のダウンロードを行なっている。また、掲示板、メーリングリストが、教材を使用しての感想やフィードバック、質問などのために設置されている。

また、子どもラサでは、HPを共同体で何が行われているかをできるだけ開示するための手段としても考えている。そこに所属しているメンバーがその中で何が行われているかわからないとき、活動の意味や参加の形を変えてしまう。従って子どもラサでは、行われていることの「透明性」を重視している。参加者や周りの子ども達が、教材作成の過程や使用の状況を知り、

意思決定等にも参加できる「しかけ」（HPでの進捗状況説明、メンバーが集っての勉強会など）を用意した。また、掲示板、メーリングリストは、メンバーの意見や要望を取り入れ、よりよく変化できるようにという考えでも設置されている。

しかしながら、ここまでの実践観察で分かったところでは、外国籍年少者自身やその保護者がコンピュータにアクセスする環境にはあまりなく、周りにいる日本人教師や支援者がダウンロードして手渡すことが多いようである。また、掲示板の利用もはかばかしくない。2009年3月から開設した、携帯電話でも受信しやすいメーリングリストが打開策となることが期待されている。

5. 共同体とメンバーの関係のモデル化

翻訳教材を、媒介する人工物という視点から見ると、子どもラサの活動は大きく二つの流れにまとめることが出来る。翻訳教材作成活動の流れと、翻訳教材の配布と使用に伴う流れである。この二つの流れにおける、共同体とメンバーの関係についてモデル化を試みる。

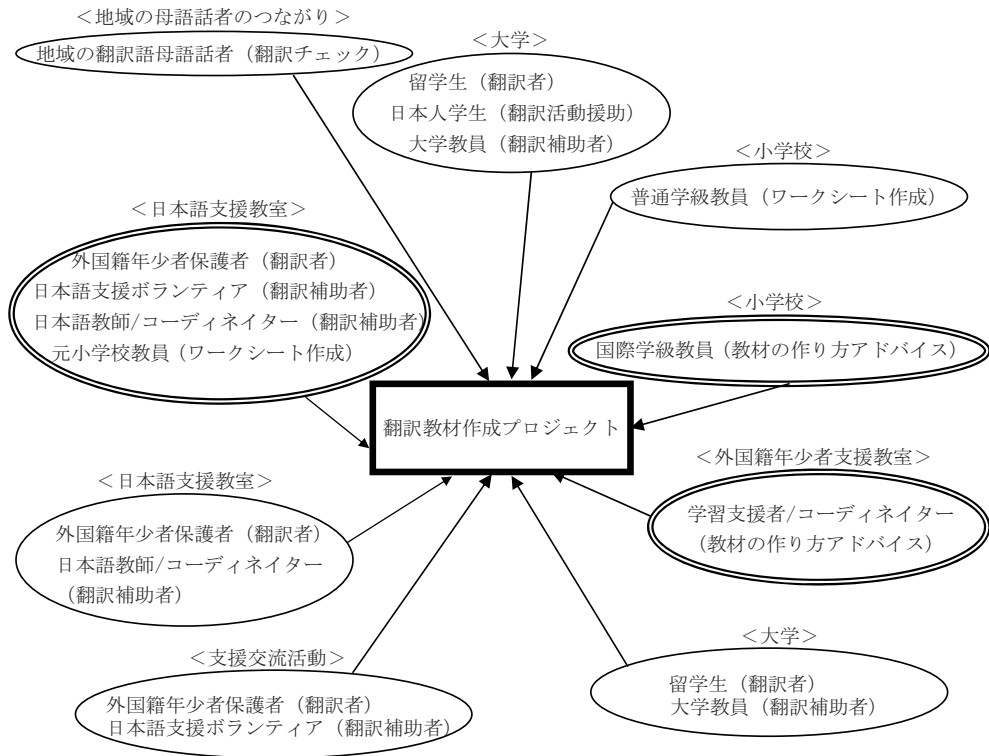
5.1 翻訳教材作成活動の流れ（2007年度～2008年度）

図1は、活動の初期から今までの翻訳教材を作成する段階で、色々な共同体から人々の力が集まっていることを示す図である。図は、事実をモデル化したもので正確な数を示すものではない。

円は共同体を示している。また、2重線で示した円は外国籍年少者がいる共同体である。翻訳教材作成プロジェクトメンバーが元々所属している共同体の名前や特徴を〈 〉に記した。またメンバーがその共同体の中でどのような役割の人物であるか、この翻訳教材作成プロジェクトに寄与していると思われる役割で示した。付記として（ ）に、翻訳教材作成活動の中でどんな内容の実践をしているかを記した。2009年度3月現在で、20有余名の人間が参加している。各メンバーの関係は実際には複数の線で結ばれており、人の出入りなど動きもあるが、翻訳教材作成プロジェクトへの関わりだけに焦点をあて簡略に示した。ほとんどのメンバーが勉強会¹¹⁾に参加し、実質的なやり取りを行っているが、距離的な問題などで全体では顔を合わせたことのないメンバーも数人いる。尚、間接的には、倍以上の人間が関与していると思われる。例えば、翻訳者の友人、家族、甥、姪などにも、対面、メールなどで意見を求めることがあるからだ。海外にメールで問い合わせを出すことも少なくない。

11) 年二回開催の翻訳の仕方などに関する勉強会。詳しくは4.1で既に述べた。

図1 翻訳教材作成活動の流れにおける共同体とメンバーの関係のモデル化
(2007年度～2008年度)



このように、翻訳教材作成プロジェクトという共同体に向けて、別の多くの共同体からメンバーが集まっていることが分かる。外国籍年少者がいる所だけでなく、いない所からも集まり、翻訳教材は豊かな人材により作成されている。また、一つの共同体から複数のメンバーが参加している場合が多く、元々の共同体とのつながりも弱くないことが感じられる。つまり、翻訳教材作成プロジェクトの共同体が、色々な出自のメンバーからなる混合種の共同体として成立していること、言い換えれば、求心力のある媒介物を中心に置く時、このように人々が集まり結束し得ることを示している。また、翻訳教材作成プロジェクトという共同体の中での関係性の変化が混合種であるが故にダイナミックであろうこと、そして、元々の共同体への影響力も弱くないだろうことを示唆している。

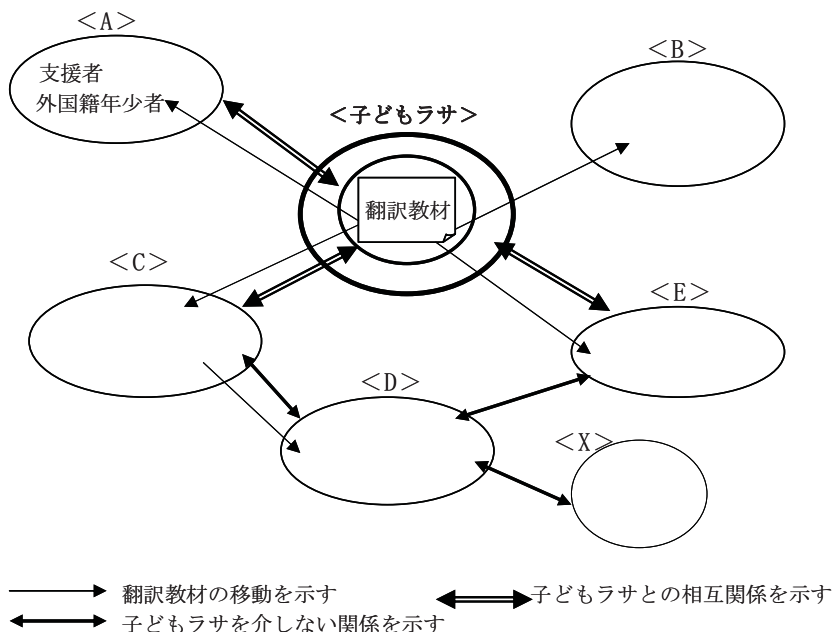
5.2 翻訳教材の配布と使用に伴う流れ

翻訳教材が実際に外国籍年少者に配布され学習活動の中で使用される流れに関しては、子ど

もラサでは少数の場所で使われ始めている報告を受けてはいるものの、これまでのところそれほど進んでいないと思われる。さらに、たくさんの人たちに使用されるかは、今後にかかっている。また、物理的な距離を乗り越えるためにインターネットがどれくらい人々をつなぎ得るかも現段階では課題が多い。翻訳教材を通して多くの人たちがつながり、国も、年齢も、立場も超えて、人々の関係を変えていく。それぞれの共同体とのつながりをつける境界上の対象物、媒介する人工物となり得るか、散在地域におけるネットワークへの挑戦である。

具体的に、例えばどうということが起こり得るか、共同体の関係性のモデル化を試みる。

図2 翻訳教材配布使用の流れにおける共同体とメンバーの関係のモデル化



太線の2重の円の共同体であるが、中の円が翻訳教材を作成しているメンバー<翻訳教材作成プロジェクト>の集まりを指す。その周りが<子どもラサ>の集まりである。ほぼ同じメンバーで活動しているが、教材翻訳に携わらないメンバーもいるので2重の円で描いた。<A>から<E>、<X>の共同体は架空のモデルであるので、どのような共同体であっても良い。外国籍年少者がいる共同体もあるだろうし、いない共同体もあるだろう。

例えば、<A>という共同体にインターネットを通じて翻訳教材がダウンロードされ、ここには外国籍年少者がおり、学習に使用されたとする。またそこには支援者もおり、支援者が教材の使い勝手や子どもの反応についてメールで子どもラサに知らせる。そのフィードバックから翻訳教材の一部が改定されることもあるだろう。翻訳教材を通して、<A>という共同体と、

子どもラサのメンバー、あるいはその中にある翻訳教材作成プロジェクトのメンバーがインターネットを通したやりとりを行い、翻訳教材のあり方を考える中でお互いの関係もつなげていることになる。

むしろ、〈B〉共同体のように、ダウンロードだけを行い、フィードバック等連絡をまったくしないところもあるだろう。

しかし、例えば、〈A〉と同じように、子どもラサと関係を結んだ〈C〉という共同体を考えてみよう。〈C〉のメンバーの誰かが子どもラサにフィードバックすると同時に、〈D〉に教材の存在を知らせ、やり取りをしたとする。それが、〈C〉や〈D〉から子どもラサに伝わらなくとも、子どもラサとよい関係にある〈E〉という共同体が、〈D〉のことを良く知っており〈E〉から〈D〉での実践が漏れ聞かされることになるかもしれない。人づてに、学習や実践の工夫が皆の知るところになることも可能である。あるいは、〈X〉のように実際に翻訳教材は使用しなくとも、実践の様子だけを聞く場合があるかもしれない。

このように単純にモデル化することでも、翻訳教材という媒介する人工物を通して、人々がつながって行く様子が分かる。翻訳教材という共通の媒介があり、活動がなされていけば、やりとりは広がって行くだろう。それは、翻訳教材を使った子どもの感想かもしれない。支援者による具体的な教材の使い方の問合せかもしれない。教材の学習効果に関する意見かもしれない。投げかけには、答えや反応がある。そのようなやりとりは、子どもの学習や教材の質の変化につながるだろう。つまり、共同体のメンバーがそれぞれに境界を超えてやり取りをするということは、自ずとそれぞれの場所では変化が起り、新たな関係性が築かれるということである。子どもの存在する共同体で、大人も含めて関係性が変わるということは、外との新しいつながりが示されるということは、子ども達にとっても大きな刺激モデルとなる。

実際に、どのように豊かに広がって行けるのか、また、関係性を広げるためにはどんな媒介や工夫が必要であるのか、今後の活動の中で見極めていきたい。尚、実際には、図1で示した、翻訳教材作成プロジェクトのメンバーのいる共同体自身へ、翻訳教材が持ち帰られ使用されることもあり、図1と図2の関係は互いに絡んでいる。モデル化はより豊かに複雑になることが予想される。

6. 今後の課題

この境界を越えたつながりが本当に価値のあるものになるかどうかはまだ定まっていない。ただわずかではあるが、実際の子どもの学習報告が得られ肯定的な評価も届いている。翻訳教材を中心にデザインされた活動が、少しずつ機能し、広がりを見せ始めている。しかしながら、未だ課題も多い。現段階での課題をあげておく。

- 1) 散在（非集住）地域の不便さを克服するために計画したインターネットを通じたつなが

りがどこまで進むか未知数である。携帯メールからもアクセス可能にしているがあまり活発な動きを示していない。実際の構成メンバーのコンピュタリテラシーの不足や、ネット環境への不慣れさがひとつの障害となっていると考えられる。また、心理的な抵抗感なども考えられる。問題点を明らかにし、克服する手段を探そうとしている。

- 2) 外国籍年少者のいるコミュニティとうまくつながれておらず、教材が十分に使用されていない。どのように外へ広げていけるか、どうフィードバックを得られるかが課題である。
- 3) 外国籍年少者の学習言語能力の向上や日本語学習への効果につなげるための、翻訳教材の使用の仕方、指導方法の開発が不十分である。

子どもラサが、人々が活動する目的・モデル・機会・道具などを提供し、協働を進め、調整する拠点となり得るか。子どもラサという実践共同体は、翻訳作業を活動の中心にすえて走り始めた。長い目でメンバーの変化に寄り添いながら、子どもラサ自身も変化し続けて行くことが不可欠である。その変化を記述することが、この研究的実践の意義であり、第一の課題であると考えている。

【付記】

- 1 本活動及び研究は、「平成19年度 富山第一銀行奨学財団 助成研究成果報告書「富山県における外国籍年少者の学習環境創出のための調査研究」(研究代表者：深澤のぞみ、山崎けい子、湯川純幸、中河和子、田上栄子)の助成を受けた。
- 2 また、本活動及び研究は「外国籍年少者の為の学習環境デザイン：散在(非集住)地域型共生サポートの形を探る」(平成20～22年度科学研究費補助金 基盤研究(C) 課題番号20520465 研究代表者：山崎けい子、研究分担者：深澤のぞみ、中河和子)の一部である。

参考資料

読売新聞 地域富山版 『『日本語指導必要』10年で倍増』（2008年8月31日）

参考文献

- 上野直樹・ソーヤーりえこ編著（2006）『文化と状況的学習：実践，言語，人工物へのアクセスのデザイン』
- 香川秀太（2008）「状況論とは何か：実践の解明と変革のアプローチ」『INR』138
- 加藤浩・有元典文編著（2001）『状況論的アプローチ2：認知的道具のデザイン』
- 清田淳子（2007）『母語を活用した内容重視の教科学習支援方法の構築に向けて』
- 佐伯胖（2008）「行動，認知，状況，そして共感へ」『INR』138
- 深澤のぞみ・山崎けい子・田上栄子・中河和子（2008）「外国人散在地域における外国籍年少者支援の枠組み構築のためにー子どもラサ活動報告ー」『子どもラーニングサポート北陸』HP 2008年7月8日公開（<http://kodomo-mirai.sakura.ne.jp/>）
- 深澤のぞみ・山崎けい子・中河和子・田上栄子（2009）「外国人散在（非集住）地域における外国籍年少者支援ネットワークに関する考察」『インターカルチュラル』第7号（日本国際文化学会）
- 茂呂雄二（1999）『認識と文化6：具体性のヴィゴツキー』
- ユーリヤ・エンゲストローム（山住勝広，他訳）『拡張による学習：活動理論からのアプローチ』（1999）
- Lave & Wenger(1991) “Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation.”（佐伯胖訳（1993）『状況に埋め込まれ学習：正当的周辺参加』）
- Wenger(1998) “Communities in practice: Learning, Meaning, and Identity.”