

学習・生活を支える仲介的力量形成のための対話創 出型カリキュラムの開発と実践的検証

著者	宇都宮 裕章, 菅野 文彦
雑誌名	日本教育大学協会研究年報
巻	29
ページ	263-276
発行年	2011
出版者	日本教育大学協会年報編集委員会
URL	http://hdl.handle.net/10297/7325

学習・生活を支える仲介的力量形成のための 対話創出型カリキュラムの開発と実践的検証

宇都宮 裕 章 (静岡大学教育学部)
菅野 文 彦 (静岡大学教育学部)

キーワード：仲介 対話 カリキュラム開発 多言語環境 パースペクティブ

1 はじめに

世界的規模で生じている大量人口移動時代を迎え、複数の文化的背景をもった人々の日本への入国数が急増している。この現象は、我が国の社会に大きな変動を引き起こしている。昨今、こうした社会構造の大変動に耐え、新しい価値観を醸成し、幸福な社会構築に貢献しうる次世代の人材育成が急務となっている。しかしながら、これまでの教員養成系学部に対しては、そうした人材育成の根幹を担うと期待されているにもかかわらず、過度に高度な専門知識の偏重と伝達、そして統合的で広範な活動の軽視から脱却できず、社会的ニーズを反映していないとの批判が繰り返されてきた。

一方、教育現場の教員には、学習意欲低下・学力不足・いじめ・不登校・学級崩壊など子どもたちが直面している深刻な問題への迅速な対応だけでなく、災害・犯罪などへの危機管理対応、教科の垣根を越えた指導方法への対応、環境・情報・キャリア・食育といった山積する現代的課題への対応などが次々と求められている。しかし、そうした各界からの要請は過酷とも言え、現職の実践者には、もはや新たな課題に対処する力量を形成している時間がほとんど残っていない。

近年、変化の激しい社会を担う子どもたちに必要な「生きる力」の理念を継承し、学習指導要領が改定された。平成20年1月の中央教育審議会答申(『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について』、以下「20答申」と略す)では、主体的な学習力、問題解決力、他者と協調する力、感受性豊かな人格、健康や体力などを「生きる力」に位置づけている。この生きる力を社会がどのように変化しても変わることのない普遍的なものとし、教育課程の枠組、各教科等の内容、教育条件などが整備されることとなったのである。激動の社会に対応する教員養成段階のカリキュラムについては、20答申以前からも日本教育大学協会を中心に検討がなされてきたのは周知の通りであるが、各教員養成系大学・学部においても、特色あるカリキュラム構築が試みられ、実践化している例も多数見られる。しかしながら、20答申の内容を具体的方法論として確立し、実践に移していくのはこれからの重要課題である。教員養成系学部に対する先の否定的な見解が多く聞かれる実態も、おそらく理念を学校教育現場に負担をかけることなく還元する道筋が整っていないところに起因するだろう。この条件整備は、学校・大学・地域・家庭などを問

わず積極的に取り組むべきものなのであるが、教育現場、特に学校に対してその責を強く負わせることは、前述の理由で極めて難しい。また、その知見の伝達だけで社会変動に耐えうる教員力量の向上が望めないことも、各界からの批判が示す通りである。

折しも、文部科学省は平成21年度、「帰国・外国人児童生徒受入促進事業」を拡充し、公立学校への受け入れを円滑に行う取り組みとして「就学促進員」委嘱事業を発足させた。これは、単なる外国人への援助事業ではなく、グローバルな社会変動への対応であり、また、積極的な受け入れという視座が日本人・外国人の別を問わない協働的な学び合いの活性化を意味している。本研究は、こうした対応の一助となるべく、さらに、既存の教員養成系学部の特組の中で可能な人材育成を実現すべく、確実に多文化社会に向かっている社会変動に適合するのはどのような専門性なのか、それを形成するためにはどのような原理に基づくカリキュラム構成が必要か、そして、当該専門性を醸成するための授業方法・内容はいかなる観点から整備できるのか、といった課題に取り組んだものである。

2 日本語補償教育からの脱却

「外国人児童生徒の学校への受け入れ」に関する議論では、たいていの場合、早急に日本語教育の体制を整える必要性が唱えられる。特に、「当該児童生徒との日本語によるコミュニケーションの困難や齟齬」が発生すると、程度差はあれ、何らかの日本語指導を実施するという対応に向かう。もちろんこの背景には、言語力の不十分である者がそのままの状態であった場合に起こりうる人権侵害の回避、社会参加の保障、学習権の確保、と

いった各種国際条約等^{*1}からの要請がある。子どもたちの成長を願う現場の教員としても、学習ができないという状況を放置することは堪え難いものである。全国の自治体の対応事例を概観してみても^{*2}、日本語教育の実施そのものが対応の筆頭に挙げられているケースが大半である。

しかしながら、こうした子どもたちの権利保障や健やかな成長への貢献と、日本語(=日本国内の地域・社会で広く通用する「主流語」)の補償を、必然的な因果(もしくは等価)関係で結びつけることには批判がある(山田, 2010; ハタノ, 2009, pp. 30-31など)。それは、使えないのなら学ぶべきという主流語補償の状況そのものが、互いに異質な構成員同士が「対等な」関係を維持しながら社会参加をし、同じ地域に属する者として「共に」良好な環境を構築するという理念を遠ざけているからである。加えて、主流語を使いこなせる/こなせない(リテラシーを獲得している/いない)事態がそのまま権益の差となって顕現するためでもある。いわば、補償教育自体が、主流語が話せれば社会的地位の向上に直結する(逆に話せなければ不利を被る)ことを前提としている、すなわち、子どもたちの母語と主流語の格差^{*3}を容認したものとなっている。そのため、厳格に実施しようとするほど主流語を使えるか否かで一方的に評価され、子どもらの母語によるアイデンティティと自律性が無視され、主流社会からの抑圧を受ける危険性が高くなる^{*4}。外国人等の子どもたちの母語問題を保留にした上での日本語補償に対しては疑問点も多い(宇都宮, 2003)。

現実的にも、学校で日本語の補償教育を十全に実施することは極めて難しいという実態がある(宇都宮, 2009)。もっとも、他の教育施策と同様、補償教育でも端的に特別な専門員や各種資源が必

要であることには変わらない。ただ残念なことに、補償教育の希少性ゆえそうした力量をもった教員が育っていない、現場にも存在していないと批判をされやすい。加えて、当該教員が存在しているも、高度な補償教育的（従来型の日本語教育的）専門性がないことを理由に短絡的に不適格者とする風潮が他の領域よりも強い。こうした状況では、ますます補償教育の充実を図りにくくなる。

重要な議論は、補償教育の是非ではなく、まして補償教育を可能とする教員の確保（増員および各員の質の向上）の是非でもない*5。そうした補償教育ありきの議論を始める以前に、着手しなければならないことがある。それがすなわち、多言語化・多文化化する学校においてどのような教育観や教員が必要なのかという点についての考察と検証である。本研究プログラムが解明を目指したのもまさにこの点である。

言語を補償しようとする教育から脱却する鍵は、日本語／外国語といった言語の違いを問わず、言語そのものが教育活動全体を支えるものであるという理解にある*6。このような、言語を教育の目的ではなく手段とみなす視座については、社会文化理論で「媒介（mediation）」と呼ばれる基本概念が議論の俎上に載せられている。ヴィゴツキー（Vygotsky, 1978）を始原とするこの考え方は、様々な分野に波及しており、古くはバフチン（Bakhtin, 1981）が言語の対話的観点、デューイ（Dewey, 1953）が学校の中での言語の役割、バイトソン（Bateson, 1973）が精神の生態学、パス（Peirce, 1992）が記号論、ギブソン（Gibson, 1979）が知覚の生態学、ヴィトゲンシュタイン（Wittgenstein, 1958）が使用としての意味、フレイレ（Freire, 1972）が識字教育、等々の議論を行う中で発展した。近年では、ロゴフ（Rogoff,

1995）が媒介的活動の様相を3層に区分し議論している他、ヴァンリア（van Lier, 2004）が教育と言語の結びつきを生態学的な観点から考察している。特に、次の指摘は示唆に富む。

- 言語は複雑性と多様性をもって学習者を取り巻く。
- 言語は物理的・社会的世界に埋め込まれ意味を創出する他のシステムの一部となる。
- 言語の学習と使用は明確に区分できるものではなく、双方が相互作用をなす。（ibid., pp. 55-56）

言語が学習者の周囲で複雑かつ多様な様相を呈するというのは、学習者の周りは常に豊かな言語的素材に満ち溢れているということに他ならない。ハリデーの言う「意味の潜在性（Halliday, 1978）」と等価の概念であり、あらゆる事象の意味や価値が言語として顕現するだけでなく、言語を通して発生することを示している。また、言語が世界に埋め込まれているということは、世界を学ぶためには埋め込まれた言語に接近するのが近道であることも示している。同時に、意味を理解しようとするなら、（言語システムも含まれる）意味創出のシステムが働く只中に入り込むことが重要なのである。この点に関しては、学習自体が「状況に埋め込まれた」存在になりうると主張しているレイヴとウェンガー（Lave&Wenger, 1991）にも通じるところがある。そして、学習と使用が相互作用をなすということは、学習によって使用が起り使用によって学習が起こることなのであって、作用が一方向になってしまえば学習も使用も成立しない（さらには存在できない）ということを表している。

すなわち、言語は様々な事象の間に介在するだけでなく、様々な事象を理解しようとする教育的な営みにも重要な働きをする媒材となる。「言語が媒介する」とはまさにこのことである。仮に、言語そのものを学習するということであっても、言語（内容）の理解を促進するためには、言語の作用（方法）に触れなくてはならない。したがって、言語は欠損している部分を埋める補填材ではなく、風車を回す風や水車を回す水に匹敵するだろう。理論上は、損害や出費等を想起してしまう「補償」とはなりえない。

では補償教育でなければ何をすれば良いのか、という疑問は当然出てくるだろう。殊に、ことばの通じない児童生徒を目の前にした教員の戸惑いは大きい（宇都宮，2009）。しかし、教員は例外なく日常的に言語を媒介として教育活動を行っている。経験的に、言語が複雑に学習者を取り巻いていること、言語が世界に埋め込まれていること、学習と使用を繰り返せばことばの力が伸びることも熟知している。熟知しているからこそ、子どもたちが一度も耳にしたことのない事柄があっても語りかけを放棄せず、子どもたちの荒削りの語りを懸命に理解（意味づけ）しようとし、当該学習に関連するもの（それらはない場合ことばで語られる）なら何でも積極的に探し出して授業に臨むのである（ibid.）。こうした、言語に寄せる全幅の信頼感は、子どもたちとの対話を日々行っている教員であればこそもつことができるものである。

このような行為を、これからの多言語・多文化社会における教員の専門性とし、その専門性を遺憾なく発揮できる環境を整えることが肝要である。その専門性こそが仲介的力量である。仲介的力量とは、上述した言語の媒介性を十二分に駆使して人と人、人と（学習）素材、人と（教育）環境をつな

いでいく力のことである。仲介とは、いわば人が行う媒介行為と換言できよう。これまでも各所で普通に実践されてきた言語を媒介とする教育に光を当て、その再認識と充実を目指すためのカリキュラムが、後述する対話創出型の教員育成過程である。

3 対話創出型を軸としたカリキュラム構成

20答申が謳う「生きる力」は、問題解決力にせよ、協調する力にせよ、感受性豊かな人格にせよ、「付与する」「補充する」といった方法で形成できるものではなく、潜在する生命力を活性化するというイメージで育てていくものである。たとえ生命力が子どもたちの中に本来的に備わっているととしても、それを活性化するのは彼らを取り巻く環境、特に人と人との関わりであることは言を俟たない。そうした関わりを構築する「環境づくり」の専門性は、前述した仲介的力量という専門性でもある（宇都宮，2009）。その専門性を育成するカリキュラムもまた、完成された知見を個人に付与していく、いわば個人の情報蓄積を主眼とする研修型にはならない。むしろ、学習者の「ことばを介して人と人とがつながっていく」というプロセスを追体験する「対話創出型」となる。対話創出型カリキュラムの全体像は図1に示した通りである。

この図で示したア～ウの過程（行為およびその循環）は、学習者がたどる言語行為の発達過程でもある（宇都宮，2007；2008）のだが、本研究プログラムにおいては、そうした学習者の発達過程を追体験することにより、教員の仲介的力量の形成にも貢献することが明らかになった。この成果に寄与した試行的カリキュラムは、実際の調査活動の中で開発、還元、修正を繰り返しながら漸次的に構築していったものである。したがって、現在でも構築の途上にある未完成のものだが、少な

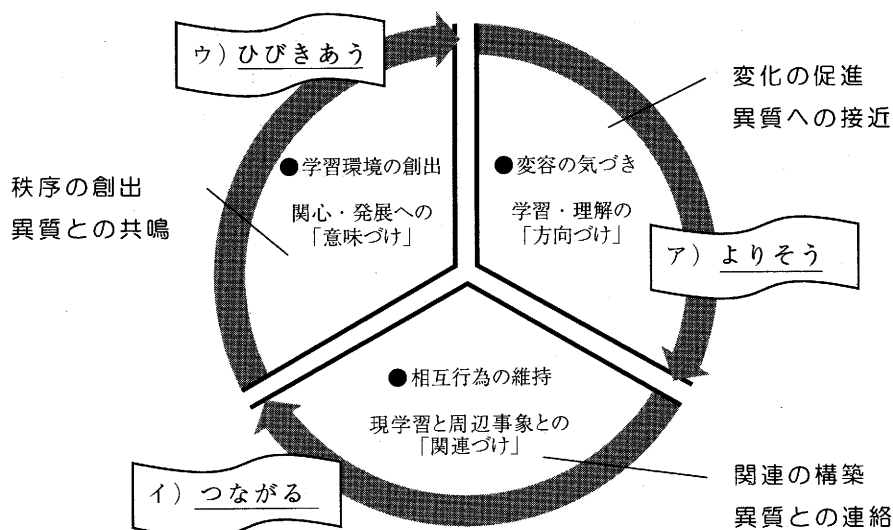


図1 仲介的力量形成を目指した対話創出型カリキュラム (全体像)

くとも現場に負担をかけない(教育実践を行いな
がらでも並行的に力量形成が可能になる)手法と
して評価できる。

図1の●印で示した項目は、本カリキュラムが
育成を目指す仲介的力量の具体的な現れである。
そして、その姿勢の発現を促進する対話的な実践
行為として「方向づけ」「関連づけ」「意味づけ」
がある。いわば、力量形成を目指す者(教員等に
なろうとしている者)が学習者に相対して意識的
に行う双方向的な行為がこの3つであり、これら
を体現する試行錯誤により徐々に当該力量が形
成されていく。もちろん、仲介的力量とは前述し
たように人が行う媒介行為であるから、被媒介者
(人・素材・周囲の環境等)の存在なくして向上
するものではなく、被媒介者の発達なくして形成
されるものでもない。図の周囲に示した「変化の
促進」「関連の構築」「秩序の創出」とは、そのよ
うな被媒介者(本カリキュラムの場合は学習者・
子どもたち・児童生徒等を主眼としている)の成
長過程を表している。

カリキュラムの中に被媒介者の成長過程を埋め
込んだのは、透明性のあるフィードバックを生み
出すためである。透明性のあるフィードバックと
は、被媒介者の成長過程が力量形成者自身に直接
見えるというものである。たとえば、異文化(国
際)理解教育が目標とする「異文化(国際性)へ
の理解」については、自分とは異なった価値観を
どう受け入れ、対立をどう乗り越えるかが常に問
われるのであるが、学習者が今まで見向きもしな
かった文化に関心を寄せ始めたり(異質への接
近)、コミュニケーションを取ろうと画策したり
(異質との連絡)、異なった文化圏の人たちと協働
して作業をしたり(異質との共鳴)するようにな
ると、目標が達成されつつあることが分かる。こ
うした行為を簡潔なことばで示したものが「より
そう」「つながる」「ひびきあう」である。

本カリキュラムの開発に当たっては、本研究プ
ログラムの当初計画に準拠し、静岡市教育委員会
と静岡市立小中学校5校、それと学校からの要
請にしたがって支援員を派遣し言語指導・学習

指導・各種相談支援等を実施しているNPO法人 ONESの3者の協力の下で実施した。本節では、そうした中で蓄積した支援員自身のフィールドノートの記述を抜粋し、支援員の具体的な力量形成過程の一端を報告する*7。

3.1 よりその過程

学習者の変容に気がつくことは、当該学習者にどのような対応をすれば良いのかの(全体的な指

針と言うより) 現段階での行動を決定する上で欠かせない教員の力である。学習者によりそって学習の方向を示しながら、対話の中で柔軟かつ微細な軌道修正をしていく。こうした行為を繰り返すことで、学習者と共に教員も成長していく。同時に、その成長ぶりに自分自身も気がついていく。それは、新たな仲介的力量形成の向上に確実に結びつく。

表1 支援員M (@A小学校) の記述(1)

朝: Bちゃんとの初対面。先生が「Bちゃんに日本語を教えてくれる先生だよ」と私を紹介すると恥ずかしそうにうつむいたので、⁽¹⁾ 人見知りをする子かなと思った。

1・2時間目(国語): ひらがなの練習。ひらがな表を50文字全部うめて先生に出す、という授業内容でBちゃんの隣について教えた。Bちゃんはすぐ、「わかんない。書いてえ。」と、私の力を頼りにしてくるので、どこまで補助をしてあげるべきか少々困った。しかし、⁽²⁾ 「じゃあ、どういう文字か調べてみよっか!」と言うと嫌がらずに調べ始めたので、⁽³⁾ 素直な子だなと思った。そのような調子で、⁽⁴⁾ できるだけ本人に調べさせて、表を完成させて先生に提出すると大きな丸をもらえたので、嬉しそうな笑顔で満足気に戻ってきた。

表1の支援員Mはこの日初めて学習者Bに出会ったにもかかわらず、わずかな時間でBに対する評価が下線部(1)から(2)のように変わる。ここから、学習者を把握し始めていることが見て取れる。その気づきを促したのが、学習者とのや

りとりであり、やりとりを通して試みた学習の方向づけである。この方向づけの行為は、ことばによる働きかけ(波線部(a))としても、具体的な促し(波線部(b))としても顕現している。

表2 支援員S (@B中学校) の記述

1時間目(国語): 俳句はとても難しい。Uさんに(母語で)⁽¹⁾ 説明したけれどなかなか理解できない。そこで私はUさんとチャレンジしてみた。⁽²⁾ 「五・七・五」に分割して考えてもらうことにした。まず、(最初の)「五」を決めてもらう。これにはすぐ「きんかくじ(金閣寺)」と答えてくれた。その後(が続かなかったが、表現したいことを母語で語ってもらいそれを⁽³⁾ 日本語に) 翻訳してあげた。Uさんはまだ簡単な単語しか使えないけれど、⁽⁴⁾ すごく積極的にいろいろ試して、問題を考えている。がんばって完成した俳句は「金閣寺姿を映す鏡湖池や」。

表2の支援員SはUの母語を解する者であるが、下線部(3)のように、母語を使っても理解してもらることが困難であることを知る。しかしその後、学習への積極的な態度に気がつくことになる(下線部(4))。波線部(c)や(d)のような方向づけの行為が功を奏したと言えよう。最終的には見事な俳句が完成したのであるが、着目すべきは学習の成功・失敗という結果ではなく(表面上の観察だけからは当該学習がうまくいったかどうかは分からない)、学習者の変容に気がつく

という点である。その気づきこそが仲介的力量形成の第一歩である。

3.2 つながりの過程

教員が学習者との相互行為を継続できるか否かは、学習者が学習を放棄し(諦め)ないかどうかの分岐点である。現在の学習内容がどんなに難しくても(たとえ、ことばがまったく通じないという状況でも)、相互行為を継続すれば、学習者は必ずそこから何かを学ぶ。やりとりを断絶しないようにすることも重要な力量である。

表3 支援員T(@C小学校)の記述(1)

1時間目(道徳)：(私が)「おはよう」と言っても(Yさんは)無言で、私の話すことにあまり返事をしてくれなかった。しかし、道徳の時間で好きな食べ物やスポーツについて書く作業があり、「好きな食べ物は何?」と聞いたが無言だったので、「先生はねー、アイスクリームが好き。」と例を挙げると、「いちご」と答えてくれた。

対話とは表3にあるような何気ない行為の連続である。しかし、波線部(e)のような関連づけを意識的に行わなければ、対話が断絶する。相互行

為を継続する力の源は、今行われている学習と関連するものを豊かに提示できるところにある。

表4 支援員Tの記述(2)

休み時間：(Yさんが)以前、自分の国に帰りたいと話していたので、「今はどう思っているのか聞いてみた。」すると、「帰りたい。でもお金ない。(私の国では)朝起きて学校行かない。給食、みんな一緒に学校行く。」と話してくれて、(Yさんの国の学校では)昼から行くというようなことを、「自分の知っている言葉を使って伝えようとしてくれた。」また、日本に来てよかったということも話してくれた。日本と(自分の国とを)行ったり来たりしたいということも、「黒板に絵を描いて説明してくれた。」

波線部(f)の行為が、下線部(5)や(6)という学習者の行為に結びつく。また(5)は、ことばそのものの学びの過程でもある。さらに、(6)の行為の背景には、直接の語りかけだけでなく、絵を描ける場所の提示(案内)という支援

員Tの行為が存在している。当初Tは、「Yさんに緊張されてしまって」いて円滑なコミュニケーションを取れずにいたが、その後、Yの自己開示ができる相談相手になるまでに成長したことが上の記述から見て取れる。

表5 支援員Mの記述(2)

休み時間：支援で使う部屋の鍵を、以前は一緒に職員室に借りに行っていたが、「Bちゃん一人で行ける？行ってみようか。」と私が言うと「うん!!!」と一人で借りに行く。勉強面だけではなく、日常生活の面でも、様々なことに挑戦させることは大切だと感じた。ほめてもらおうと、素直に頑張るので、成し遂げた時はたくさんほめてあげたい。

「相互行為の継続をする」とは、表5のように他の人たちとの交流を促すことができる力量でもある。他の人たちとの関わりのきっかけを意識的に提示することにより、学習者と周囲との結びつきを容易にしていける。

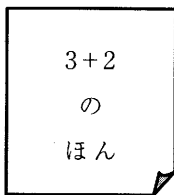
3.3 ひびきあいの過程

高度な仲介的力量が形成されると、眼前の学習者に必要な学びの素材を適切なタイミングで提示できるようになる。また、当該学習者に最適な学習環境を生み出すことができるようになる。

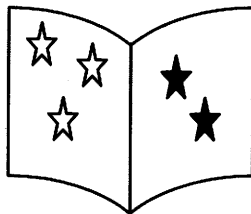
表6の教材作成過程が「3+2」という計算の意味づけ過程である。意味づけとは単なる解説以上の行為である。この行為が下線部(7)の変容となって結実する。すなわち、「数字が(自発的に)書ける」という学習環境の創出につながったということである。一見、絵本づくりは回りくどい方法に感じられるが、絵本を作成することはBにとって十分意味のある活動だったのである。これはまさに、「環境づくり」の専門性である。

表6 支援員Mの記述(3)

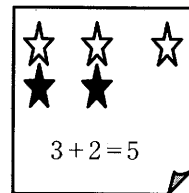
4時間目(算数)：足し算の絵本づくりを行った。(担任の)先生が始めにやり方を(教壇に立って)説明したが、Bちゃんをよく理解しておらず、私が「ここに〇〇って書いて。」と指示しながら一緒に作った。前回、数字を書く時に少しつまづいていたが、今回は、私に頼ることなく、数字が書けていたので安心した。



表紙



見開き



裏

表7 支援員Mの記述(4)

2時間目(算数):引き算の練習問題を行った。前回は式を見るだけで「わかんない」と泣いてしまったが、⁽⁸⁾今回はブロックを使ったりして、一緒に10問くらいを最後まで解いた。(担任の)先生に〇をもらうととても嬉しそうに(私に)見せてくれるので、⁽⁹⁾この嬉しさが次へのやる気につながるんだと改めて「自信」の大切さに気づいた。⁽⁹⁾「次やろう、次やろう!」と積極的に楽しそうだったので、安心した。Bちゃんにつきっきりも良くないと思い、他の子にも教えて平等に接していたら、Bちゃんが「先生が全然来てくれない!」と泣いてしまい焦ったが、⁽¹⁰⁾今後も、平等に皆と接するやり方で「特別扱い」という感じをなくしていこうと思う。

意味づけ行為は、常に表面化するものではない。表7の波線部(g)や(h)のように、心の内に存在することもある。しかし、現段階で自身が行っていることの意義を理解することなくして指導はできない。殊に、良質な環境を生み出していこうとする「意味づけ」を持続することこそが、

真の仲介的力量形成に寄与するのである。下線部(8)や(9)で示された学習環境を生み出す力も、一朝一夕に形成されたものではなく、ある程度の時間を要している。その時間が(当該活動をなぜ行うかについての)意味づけ過程であることは言うまでもない。

表8 支援員Y(@D小学校)の記述

1時間目(理科):E君は植物の名前を覚えていないので、よく(母語で)私に質問してきました。私はE君に⁽ⁱ⁾「日本語で日本人の友達にきいてみたらどう?」と励ましました。そして、日本語で尋ね方を教えてあげました。(中略)

E君は最初、声が小さかったので、(声をかける)相手が気づいてくれなかった。(声かけを)やめようとしているE君を見て、(すかさず私は)^(j)「大丈夫、がんばって!」と応援してあげました。E君をHちゃん(E君のクラスメート)の前に連れて行きました。E君は植物を指差しながら、「Hちゃん、この花の名前は?」と声を出しました。すると、⁽¹⁰⁾Hちゃんは、名前だけでなく、いっぱい教えてくれました。二人は簡単な会話ができました。

波線部(i)も(j)も「E君ならば日本語を使って話ができるよ」という意味づけ行為である。特に、学習者のするべきことを肯定的に意味づけることが重要である。このような意味づけを繰り返すことによって、学習者が成長すると同時に教員自身にも学習環境の創出力が発生する(下線部(10))。「変容の気づき」「相互行為の維持」と同様、「学習環境の創出」という力量も対話の場面を離れた机

上では決して生まれえない。だからこそ、事前の情報伝達と訓練を前提とした研修型では形成できないものである。

学習の状況は刻々と移り変わる。すると、現学習環境で有効な行為が無効になってしまう場面が増えてくる。これは、教員も学習者と共に別の段階・環境へと移行すべき時期に来たことを暗示している。次の段階・環境への移行を円滑に進めて

いくのも重要な教員の力量である。本カリキュラムの循環型（螺旋状進展型）は、仲介の力量形成には完成という終着点が存在しないという事由が基盤になっている。

4 位置（パースペクティブ）の異なる支援者間における協働

少し視点を変えて、支援者（教員、非教員支援員など）と学習者との間ではなく、複数の支援者の間、それも、学級全体に関わる（学級／教科）担任教師と、専ら個別的に外国人児童生徒に関わる支援者（個別支援担当教員、巡回・訪問指導員、市民や学生による日本語ボランティア等）といった、位置の異なる支援者の間に照準を合わせ、その視角から求められる仲介的力量について考察してみたい。

担任教師は多くの場合、30名を超える人数規模の様々なニーズをもつ児童生徒を前に、たいていは単独で、その全体に対して責任と権力を持って、個別的・全体的な子どもの属性を踏まえ、加える教育的な負荷を調節しながら、授業その他の教育活動を構成している。学習指導要領やそれに準拠した教科書その他の教材、学校教育目標や年間（学期・ステージ等）指導計画・学級経営方針などが、彼らの足場となっている。

個別支援者は、個としての子どもに関与・内在し、その子に寄せる思いや、その子に関する理解（および、その子の母語その他の背景に関する知識）、日本語指導の技量などが、担任教師以上に強く、豊富であることも少なくない。

以上の図式化は、本研究において主要な調査・考察対象となった「散在地域」に多く見られる、学級内に1名ないしごく少数の外国人児童生徒が在籍し、ボランティアその他の支援人材が「入

り込み」なり「取り出し」なりの個別的な支援を行う、という設定を念頭に置いたものである。

そして本研究の途上、あるいはそれに至る過程において、担任教師と個別支援者との間で、見解の相違や対立、不満などを耳にする機会が少なくなかった。それらの多くは、両者の位置の、そしてそれゆえパースペクティブの違いに起因するものであると思われる。

個々の子どもに内在する個別支援者の眼からすれば、時に担任教師の指導がその子の実情に見合ったものでなかったり、その子に対して十分な労力がさかれず、その子が置き去りにされ、個別支援者に「まる投げ」されていたりするように映る。担任教師はしかし、授業計画や学級経営に一定程度その子を位置づける努力は払いながらも、個別支援者が求める通り／代弁する通りにばかりしては学年配当の教育内容を扱いきれなくなったり、学級の規律が確保しづらくなったりする等の苦しさを抱えている。類似した図式は（やや厳密さを欠くまとめ方をすれば）、通常学級の担任とそこに在籍する発達障害など特別な支援を要する子どもに関わる個別支援者との間にも、あるいは、教師全般と、スクールカウンセラーや相談員など学校生活に困難を抱える子どもと個別に関わる支援者との間にも（さらに、もっと粗雑に言えば、教師と個々の子どもの保護者との間にも）存在していると言えるかもしれない。こうした相違・対立は、果たしてどのように調停されるであろうか。

現実には即して言うなら、その調停は、異なる複数のパースペクティブに対して等距離に、第三者的な角度でなされるものではあるまい。我々の思考や行為の多くは、自己の位置・役割にもとづくパースペクティブによって支えられ、規制されて

いる。したがって、複数のパースペクティブが、完全に「一つの」より包括的・普遍的なそれへと統合される、などということも、おそらく言葉の上でしか可能ではあるまい。自己の足場をなすパースペクティブを生かしつつ、相手のパースペクティブに対しても理解・尊重に努め（＝時間を確保して対話と共感に努め）、互いに必要な変容を促し合いながら、全体としての教育実践を共に構成する、といった緊張に満ちた協働関係が求められるのではないだろうか*8。このような支援者間における協働的な実践・関係の構築能力もまた、求められる「仲介的力量」の一端をなすものと考ええる。

調査先で聴取した、「相手に『手柄を譲り』ながら変容を促せばよい」といった支援者の何気ない一言は、ゆえに、重要な事柄を含意しているだろう。

5 おわりに

一般的に「カリキュラム」は、教育課程ないし学校教育の内容・計画を発達段階や学習目的に応じて配列したものとみなされているが、この規定には学校内だけで完結するもの、そして、基準として変動させてはならないもの、という理解が前提となっている。

しかしながら、これからの多文化社会（多文化化・多言語化する社会）の中での教育においては、一層の変化を許容し、学校外の（豊富な知見を蓄積している）人材にも開かれたカリキュラムを構築していく必要がある。それが従来の「カリキュラム」と呼べるかどうかは別として、教育の内容や計画を策定する段階にあっては、子どもたちの学習だけでなく（人生の大半の時間を費やすことになる）生活も視野に入れなくてはならない。本

研究で開発したカリキュラムとは、こうした観点に立ったものなのである。

ただし、当該カリキュラムを実際の教育現場に活かしていく方法を開拓することは、そして具体的にどのような実践が可能になっていくのかを解明することは、今後の課題となろう。それは、（日本人も外国人も共に学ぶという意味での）新しい国際理解教育にもつながるであろうし、（学校教員、支援員等を問わず）指導する側も子どもたちと共に成長を感じられる教育への試みにも発展する可能性を秘めている。

付記（執筆箇所）

1～3, 5(宇都宮)・4(菅野)

注

- 1：世界人権宣言、国際人権規約（A規約）、子どもの権利条約等。
- 2：文部科学省が毎年実施している「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況等に関する調査」の統計データが参考になる。平成20年度の調査結果は下記のウェブサイトで開催されている。
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/21/07/1279262.htm
- 3：他所での議論に譲りたいが、言語間格差と言った場合、本稿での「母語」と「主流語」の違いにとどまらない。たとえば、方言と標準語の違いも格差問題として捉えることができる。したがって、日本語を母語とする子どもについても、リテラシー（読解力・作文力等）を考察する場合には言語間格差を無視することができない。
- 4：これを根拠に山田氏は、補償教育を行うと同時に日本人等と外国人等の相互交流活動を推進しなくてはならないと主張している（山田, 2010, p.41）。相互交流の重要性は本稿の主張とも重なるが、補償教育

に内在する性質を考慮すれば、質の異なる2つの活動を「車の両輪のように」実施することは不可能である。むしろ、現在の公教育で発生する言語間格差の解消に貢献しているのが地域日本語教室であると認識すべきであろう。地域日本語教室の役割が重要になってきているのならば、そこでの利点を生かした教育こそ公的に行っていかななくてはならない。補償教育を公的に保障すべきという氏の主張は、日本語が強大な力をもつ社会の現状を前提とし、外国人等を予め弱者と想定している点で、前段の「外国人の社会参加」の理念と矛盾する。

- 5: 重ねて強調しておくが、本稿の趣旨は日本語教育の不要論ではない。後述の通り、日本語を含めた言語教育を「補償的」に行うことに対する批判と、次世代の教育実践への建設的な提案である。
- 6: 一見常識的とも捉えられがちな知見であるが、理論的にも実践的にも、十分了解されているとは言い難い。残念ながら多くの現場で、「言語が教育活動を支える」という観点が「言語で教育活動を行う」という行為となって表面化するため、ことばが通じなければ教育活動ができないとされる傾向がある。その結果、「まずことばを教える」、すなわち言語を教科内容化する言語補償の必然性が唱えられてしまう。しかしながら、学習者が何かを知らなければ教育活動ができないとなると、知らないことを教えていくという教育活動自体が成立しない。教育活動を行うのが学校だという点から考えても、本末転倒であることが分かる。
- 7: 紙幅の都合で多くの事例を省かせていただいたが、カリキュラム開発に当たっては、各事例で現出する類似の力量形成過程を分析して構築した。なお、以下の記述はすべて、一般の教室に支援員が入り込む形による（すなわち取り出し等の個別指導ではない形の）実践記録である。個人の特定を避けるため

に支援員名および児童生徒名は匿名とした。各支援員の記述中の（ ）書きは、了解の便宜を図って筆者が挿入した文言である。また、ONESは当該児童生徒の母語に関する情報を（本稿筆者らを含む）外部に提供していない。これは、静岡県近郊に特徴的である外国人散在型の地域では、母語情報が知れるだけでも個人が容易に特定されてしまうためである。もともと、支援活動自体に母語の違いが影響することはほとんどないという。本カリキュラム開発においても、母語の違いが教育実践に影響しないものにするのを志向している（もし母語の違いが実践の難易に直結すれば、第2節で言及したように各自の母語を尊重する理念に向かわないばかりか、母語を話せる人材の有無等が教育格差を生むことになってしまう）。事例における各児童生徒の学年については、次の通り。B（A小学校・1年生）、U（B中学校・3年生）、Y（C小学校・3年生）、E（D小学校・3年生）。

- 8: たとえばスクールカウンセラーが、学校において通常は妥当・自明とされているような教育上の負荷の一部を、傷ついている／傷つきやすい子どもに寄り添う視点から疑う、といった「外部性」を本領の一つとしており、それが「学校（内部）の常識」の相対化・見直しへの契機となることもある、といった場合と類比的に考えた。カウンセラーや個別支援者よりも（担任）教師の方が発言力や決定権限のうえで優位となりがちな点も、似ていそうである。

引用文献

- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogical Imagination*. Austin: University of Texas Press. (1996. 伊東一郎訳『小説の言葉』平凡社.)
- Bateson, G. (1973). *Steps to an Ecology of Mind*. London: Granada. (1990. 佐藤良明訳『精神の生態学』思索社.)

- Dewey, J. (1953). *The School and Society*. Chicago: The University of Chicago Press. (1957. 宮原誠一訳『学校と社会』岩波書店.)
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder. (1979. 小沢有作・楠原彰・柿沼秀雄・伊藤周訳『被抑圧者の教育学』亜紀書房.)
- Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. (1985. 古崎敬・古崎愛子・辻敬一郎・村瀬旻訳『生態学的視覚論』サイエンス社.)
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as Social Semiotic*. London: Arnold.
- ハタノ, L. テルミ (2009). 『マイノリティの名前はどのように扱われているか—日本の公立学校におけるニューカマーの場合』ひつじ書房.
- Lave J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press. (1993. 佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』産業図書.)
- Peirce, C. S. (1992). *Selected Philosophical Writings, Vol. 1*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. In J. V. Wertsch, P. Del Rio & A. Alvarez (Eds.), *Sociocultural Studies of Mind* (pp. 139-164). Cambridge: Cambridge University Press.
- 宇都宮裕章 (2003). 「学びの活性化と教育観—年少者日本語教育支援によせて」『日本語教育』116, 99-108.
- 宇都宮裕章 (2007). 「言語指導者の専門性—教育的視座からの言語分析」『静岡大学教育学部研究報告 (教科教育学篇)』38, 静岡大学教育学部, 21-33.
- 宇都宮裕章 (2008). 「言語指導者の専門性 2—言語支援活動に見る統合的力量」『静岡大学教育学部研究報告 (教科教育学篇)』39, 静岡大学教育学部, 1-16.
- 宇都宮裕章 (2009). 「多文化共生社会に根ざす環境づくり—仲介的役割を果たす教員」『日本教育大学協会研究年報』27, 39-51.
- van Lier, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*. Kluwer Academic Publishers. (2009b. 宇都宮裕章訳『生態学が教育を変える—多言語社会の処方箋』ふくろう出版.)
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge: Cambridge University Press. (1970. 柴田義松訳『精神発達の理論』明治図書.)
- Wittgenstein, L. (1958). *Preliminary Studies for the "Philosophical Investigations."* Oxford: Blackwell. (1968. 藤本隆・坂井秀寿訳「哲学探究」『論理哲学論考』法政大学出版局.)
- 山田泉 (2010). 「生涯学習としての日本語教育」『異文化間教育』31, 33-46.

A Study to Develop a Curriculum Focused on the Dialogic Nature of Language: For Improving Teachers' Awareness to Mediatl Activities as a Method to Promote Students' Learning and Lives

UTSUNOMIYA Hiroaki
(Shizuoka University)

SUGANO Fumihiko
(Shizuoka University)

Key words : mediation, dialogue, curriculum development, multilingual environment, perspective

Abstract

This study aims to construct a curriculum valid for the pedagogy in a multilingual society. Especially, we have focused on improving teachers' awareness to mediatl activities as a method to promote students' language learning as well as securing learning situations in their daily lives.

It is important to notice that the dialogical perspective on language has been argued by several pragmatists, including Pierce, Dewey, Vygotsky, and Bakhtin, and now is the time we should put their knowledge to immediate account. Therefore this curriculum development emphasizes mediatl activities as teachers' professions based on the dialogic nature of language. The curriculum consists of the following three sequential dimensions:

(1) Accessing phase – A teacher accesses to “differences” in order to accept others' (i.e., students with multicultural backgrounds) sense of cultural value.

(2) Linking phase – He/she links his or her students

with all the materials available to them in order to sustain their interactions with others in learning situations.

(3) Emerging phase – He/she creates a proper learning environment for his or her students in order to facilitate their interests in or motivation on what they really want to learn.

Through the curriculum above, teachers can also develop their expertise of multicultural mediators: facilitating change, constructing relevance, and creating links among students (including students with the mainstream culture).

On the occasion of its application to educational setting, we should, however, pay more attention to discrepancies (i.e., different perspectives) between teachers in most public schools and voluntary staffs supporting educational issues in local areas. So we hope that the curriculum itself will act as a go-between for them and will solve several problems in our multilingual environment.