

言語支援教育研究の射程：
複文化圏学習者と主流文化圏学習者の差をこえて

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2012-05-11 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 宇都宮, 裕章, 矢崎, 満夫 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00006602

言語支援教育研究の射程

—複文化圏学習者と主流文化圏学習者の差をこえて—

宇都宮 裕章*・矢崎 満夫**

Pedagogy of coordinating language and learning:

For students with pluri-cultural backgrounds and with culture of the mainstream

Hiroaki Utsunomiya and Mitsuo Yazaki

Abstract

The intent of this essay is to bring to the field of language pedagogy a perspective on coordinating language and learning that accounts for breaking a barrier between students with pluri-cultural backgrounds and with culture of the mainstream and that improves a language educational environment to which teachers in primary and/or secondary schools belong. To do so, we first provide an overview of the limits in preceding researches projecting 'the blurring definition of terms,' 'dualism' and 'performance-based system.' We then consider the aim and approach of the study based on the view of language variability, ecological relativity and emergence of language rules. This perspective rejects the idea that literal or de-contextualized contents exist in language pedagogy. Rather, the contents need to be constructed by an interaction within participants, materials and situations, in which we promote collaborative learning with students irrespective of cultural or linguistic backgrounds.

キーワード： 言語支援教育 主体/素材/場面論 理論と実践の往還 生態学的研究法 環境的存在の言語

1. はじめに

国内の多文化化に伴い日本語教育の重要性が謳われるようになって久しい。特に、この十余年を経て日本語を外国語や第二言語として学ばざるをえない人々(高等教育機関内に限らず)各地域内で増加し続け、一般の日本語母語話者との交流なしに生活することが困難な状況になっている(井上・金子, 2004; 佐藤・吉谷, 2005; 小内, 2003)。また、海外でも初等・中等教育機関を中心に学習者が急増し、学習者自体の多様化も拍車がかかっている(国際交流基金, 2003)。

こうした社会の潮流に沿う形で日本語教育研究自体も細分化してきたのだが、その結果隣接する研究領域間で知見の応用・適用がしにくくなるという事態が発生してしまった。この現状を憂いているのは筆者らだけではない。『講座・日本語教育学』シリーズ(縫部, 2005-2006)刊行の背景にも、おそらく多彩な領域を貫く統合的な観点や研究方法論の確立が喫緊の課題であるという危機感があつたと推測できる。しかし、現実には「日本語教育学」という分野を大局的視点から整備するスピードより各領域が専門化するスピードの方が速く、そのために他分野から専門領域の寄せ集めという批判を受けても仕方がない状況に陥っている。実際、各日本語教育論を概観してみると「文化論」であり「社会論」であり「言語論」であり「習得論」であ

り「政策論」である場合が多い。つまりは、日本語教育研究が岐路に立たされているのである。

筆者らが経年的に従事している「年少者日本語教育」と呼ばれる領域についても上と同様の状況が生じている。当該領域に関連すると目される事象を挙げてみれば、教材・教科書・教室・指導者確保等に関する資源の問題、指導法開発・教室運営・張り付き・取り出し・時間割調整に関するカリキュラムの問題、年少者の発達・適応指導・カウンセリング・いじめへの対応といった心理的な問題、学年配置・教科教育・進路選択・入試といった教育制度の問題、入国管理・人権・不就学・オーバーステイ・短期滞在・定住等に関する社会・法律制度の問題、養成課程・教師研修等の人材育成に関する問題、多文化交流・国際理解教育といった文化的教育の問題、ボランティア活動・母語支援等の地域連携に関する問題、などなど単に日本語を教えるという技術論を越えて複雑多岐に渡っている。

こうした諸事象の問題に建設的に取り組むことを可能にする領域として、年少者の「日本語教育」という設定は残念ながら的外れであるという印象を拭えない。殊に、日本語という言語に特化したイメージが先行してしまうと、日本語論を中心に展開する領域であるとして非常に狭義に捉える誤解が生じやすい。この解釈を払拭するために「日本語支援」(真田・庄司, 2005:116)、「地域日本語活動」(西口・新庄・服部, 2007)等と呼び分ける試みもある。しかし、それでも

* 日本語教育講座 ** 附属教育実践総合センター

なかなか個別の専門領域枠をこえる提言にはつながっていない。

名称と内容との上のような非整合性は領域の呼び方の問題ではない。むしろ、研究成果をどこに位置づけるべきなのか、教育現場に還元可能な研究とは何か、といったことが不明であるという研究領域未確立の問題なのである。すなわち、先ほど取り上げた現代的課題に（特定の専門領域を介してではなく）直接切り込める研究基盤が存在していないのである。そこで、本稿ではその基盤を「支援」という観点に求めることにし、「言語支援教育研究」と名づけてその目指すところを明らかにしていく。

2. 背景

日本語を母語としない年少者に関する教育研究はこの十余年で大きく進展し、いくつかの成果も報告されてきた。しかし、そのほとんどが、外国人集住地域を中心とする質的・量的資源に恵まれた地域への還元だけに留まっており、当該地域で検証された理論やそれに基づく対応が他地域（特に全国の約8割を占める外国人散在地域(文科省, 2007)）では機能しないという危機的な状況が発生している。本来ならば、多文化社会への移行に伴い今後益々過渡的な地域の増加が見込まれる故に、散在地域に焦点を当てた研究が先行しなくてはならないはずであるが、現状はそうではない。その一方、集住地域で一定の成果が上がると大抵の研究基盤が当該地域からの撤収となり、新たな問題（例えば文化圏毎の分住化傾向）が研究課題になっていない。どちらにしても、研究者の怠慢と捉えられかねない状況である。

こうした事態を招いた要因を概観してみると、従来の研究においては内容論や方法論においていくつかの深刻な限界が生じていることが分かる。まずは、その限界を紐解き、言語支援教育研究が求められる背景を探る。

2. 1. 用語の限界

学校などの教育現場においては、集団内の子どもを特別な範疇に入れて分類すべきだと感じている教員は稀である。少なくとも筆者らが経年的に接してきた教員からはその意識がまったく感じられない。それはつまり、教員が目前にしているのは一人一人の子どもであり、祈念しているのは子どもたちの健やかな成長であり、本務としているのは子どもたちの豊かな学びへの貢献だからである。したがって、眼前の子どもが何国人であるとかどこで生活してきたのかという属性は二次的な情報に過ぎなくなる。このため、学校教育の文脈では、従来から「外国人」「外国籍」「帰国」「入国」「外国につながる」「外国にルーツをもつ」「在日」「渡日」「来日」「オールドカマー」「ニュー

カマー」「ハーフ」「ダブル」等々と冠されてきた子どもたちを、それぞれの属性に分けて教育すべきだという議論が発生しにくい。そもそも、これらの語彙を使用しなくても、個々の子どもの名前を呼ぶことで指導上何の不都合もないのである。そして、実際にも上の語彙を使用している現場に出会うことはほとんどない。

それにもかかわらず、論考等において多用されてしまうのは、用語そのものの限界と言えよう。当該の子どもたちのことを指し示す一般的な語が存在しなかったのである。

一般的な用語の設定と周知は本稿が考察の対象としている領域においても急務であるが、設定の目的には留意する必要がある。例えば、上の名称群が必然的に含意してしまう事柄に二項対立（日本対外国）が醸し出す排他的な意味が挙げられる。しかし、その排他性を除去することを目的として新たな語を作り出しても、言語の差異性（ソシユール, 2005）によって相対的に区分が発生し結局対立が解消されない。そこで、対立概念の除去を主目的とするのではなく、既成概念に肯定的な意味づけを施すことで対立が表面化しにくい名称を考えなくてはならないだろう。本稿では、そうした観点から「複文化(pluri-culture)」という用語を提唱したい。

概して、当該の子どもたちは数多くの文化（多文化）に馴染んでいるわけではない。また、個々の文化を一つの完成体として身につけているものでもない。むしろ、自己の文化と周囲の文化との相克に悩んでいるケースがほとんどである。それに、自己の文化的背景が周囲の文化的背景と〇〇という点で違う（異文化）とする明確な認識をもつことができない。その区別を顕在化させようとしているのは他ならぬ私たち大人であろうが、文化自体を概念的に相対化する力をもたない子どもたちに差異を強調するのは、認識的混乱（例えば私は何国人なのだろうかという悩み等）を助長するだけである。このように考えてみると、「文化」という語で差異化の働きが残るものの、少なくとも自己の中に複数の拠り所が存在するという意味を「複文化」という用語に託すことが可能である。こうして、当該の子どもたちに対する呼び方は、「複文化圏の子どもたち(children with pluri-cultural backgrounds)」もしくは「複数の文化を背景とする子どもたち」となる。

言語と文化は切っても切り離せない関係にあることは周知の通りである。したがって、「外国語の」「第二言語の」「〇〇語の」「母語の」「第一言語の」「継承語の」「非母語話者の」「日本語指導が必要な」という用語についても、上の議論と同様の一般化が求められてくる。そのような時には、「複言語の(pluri-lingual)」という修飾辞を使用したい。

上の議論に並行する形で、ある地域において社会的に多数派を占める人々の背景となっている言語・文化、社会的に力をもっていると言われている言語・文化に言及する必要性も生じよう。こうした場合には、「主流語 (language of the mainstream)」「主流文化 (culture of the mainstream)」という術語を用いるのが適切である。これに対して、子ども自身に欠かすことのできない言語・文化については、「主言語 (identical/self/first language)」「主文化 (identical/self/first culture)」と名づけることになるだろう。これは、複文化圏の子どもたちにとっても主流文化圏の子どもたちにとっても、自分の出自がどこであるかに関係なく、また、周囲の言語や文化が何であるかに関係なく、自身の言語 (母語)・自分に親しみの深い文化こそが骨格を成す言語・文化であることに配慮した名称である。

筆者らの研究基盤は日本語圏にあるが、限定的な言語が大きな力を持っている社会は日本だけに留まらない。そうした意味でも汎用性のある用語を整備する必要がある。そのことによって、主流語を主言語としない人々をめぐる問題を個別言語の違いをこえて射程に入れることにもつながっていく。

ただし、どんな名称を与えてもやはり範疇化していることには違はなく、多用されればいずれは「レッテル貼り」になる。したがって、あくまでも教育の主体は当人にあることを鑑み、理論的言及の外では使用しないのが望ましいのではないだろうか。繰り返すまでもなく、大切なのは一人一人の子どもたちや指導者 (の名前) であることを肝に銘じるべきであろう。

2. 2. 二元論の限界

これまでの複文化圏の子どもたちをめぐる研究課題を大別すると、ア) 日本語教育専門家の資質向上と日本語の指導法開発を目指した研究 (内側からの論考・個別対応への焦点化)、イ) 子どもたちを取り巻く状況についての政策論・制度論・社会論 (外側からの論考・全体対応への焦点化)、となる (松本, 2004 参照)。興味深いことに、ア)とイ)の間にあるべき論考が実践的なもの (西谷, 1998; 長谷部, 2004; 矢崎, 2004)を除きほとんど存在していない。

その原因を見出すことは、実は、それほど難しいことではない。ア)・イ)ともに問題設定が「どのように教育していくべきか」(問題解決法 (未来) 志向)や「何が問題なのか」(問題点発掘 (過去) 志向)にあるからである。特に、ア)に関しては、第二言語習得論や言語能力論が盛んに取り上げられ、いわゆる「そのように習得する (そのような能力が必要である) から今後はそれに添った教育を行わなくてはならない」式の論調になっている。習得の方法や能力の様相が完全に解明されているわけでもないのに、また、

その成果と教育の関係も議論しないまま、知見を生かすべきだと主張できるのだろうか。教育的で建設的な提案を行うならまだしも、中には、現象を説明することに終始している論考も散見される。当該領域の論考において現象説明は重要であろうが、説明が終わった段階で対象にしていた子どもたちがいなくなっている事実 (子どもは研究・調査中も成長を遂げている) を無視して良いものだろうか。「今何が起きているのか」や「今何を教育と (実行) すべきか」(現在志向)を問わずして教育論と言えるのであろうか。

上の未来志向・過去志向 (すなわち現象説明志向)の研究では、実に様々なことが解明された。その意味では十分評価に値する。しかしながら、負の遺産も多い。

現象の説明においては、できる限り明快な語句を使用することが大きな目標である。そうすることで、我々にとって未知の部分が白日の下に晒されるのである。複文化圏の子どもたちをめぐる研究で多用されてきた術語もそれを目的としている。例を挙げれば、BICS/CALP、教科 (内容) 学習/日常的言語使用、正用/誤用、外国人/日本人、母語/第二言語、日本語指導員/一般教員、原学級/日本語学級、などが含まれる。しかし、これらの語彙にまつわる問題は名称を付与して現象を明らかにしていることではなく、まとまった現象を二項対立的に分割して説明している点にある。まさに、それが二元論である。

昨今、二元論は科学的考察が必要な領域においても批判の対象となっている。ターヴェイとショウ (Turvey & Shaw, 1995)によれば、二元論を取り入れることは言及された二つのものがそれぞれ独立に定義され、独立に研究されるため、それぞれ独自の方法論で突き進むことになる。その結果、AからBを、もしくはBからAを理解しようとするときに必ず仲介者Cが入り込み、Cなくして理解することができなくなるばかりか、状態や過程がどのようにつながっているのか (という連続性) を不問に付すことになる。直観的に捉えても分かるのだが、二つに分割し再び統合しようとした瞬間に循環論に陥る (BICS/CALP についての矛盾点は宇都宮 (2005) を参照)。これは二元論がかかえる根本的な限界なのである。

大局的に眺めれば、前述したア)とイ)の対立も二元論であり、未来志向と過去志向の対立も二元論である。当該研究において分割された二つの領域をつなぐ論考が存在しなかったというのも容易に了解できるであろう。

以上のように見てくると、ある現象を要素毎に細かく分割して説明することは、分かりやすいという利点はあっても、現実的ではないということが分かる。特に、その分割を「二つ」にすると「二つに分割できるとする根拠」が問われ、根拠が定まらなければそれぞ

れの現象を説明したことが無意味になる（根拠がないのならばわざわざ二つにしなくても良いではないかということになる）。もし仮に、分割の根拠をいわゆる「調査結果（現象記述）」に求めたとすると、現象説明に導入した二つの概念は「導入した」のではなく「はじめからそうだった」と言わざるをえなくなり、説明したことにならない（報告したことにはなるが）。さらに、もし分割の根拠が導入概念にあるのなら状況によって揺れが生じない定義をすべきであるが、筆者らの管見の及ぶ限り二元論に基づく論考群の中に明確な定義をしているものはあまり見られない。

根拠も示せず定義もできない分割概念を研究課題とする事態（すなわち、分割そのものを前提として始められる研究）は極めて深刻で、研究者の質そのものが問われかねないだろう。

ともかく、教育をめぐる現象は、たとえ二つの極が存在したとしても、連続的な有り様を示すものである。そこで、今後は要素分割を目指すような、つまり明確な説明を施すことを第一義とするような研究からの脱却が求められる。少なくとも、ア）とイ）の間にある実態、すなわち「複文化圏学習者の属する環境も主流文化圏学習者の属する学校や地域内である」という基本的な実態を踏まえて、主流文化圏の教員や児童生徒へのもしくは教員や児童生徒からの影響（相互交渉）を主たる考察対象として取り上げることが肝要になる。こうすることで、本来の教育論、例えば、良好な学習環境作り・関係者間の協働への方策に関する議論、主流文化圏の児童生徒との交流や相互交渉に関する議論、教育全体の中での位置づけ・（文化差や言語差を問わない）児童生徒の学びに関する議論などが活発に行われることにつながるであろう。

2. 3. 解決策追究の限界

複文化圏の子どもたちをめぐる訴えは無いものねだりの様相を呈している。教材が足りない、教師が足りない、教室が足りないという不足と、指導法・学習法が分からない、指導内容・学習内容が分からない、評価法が分からない、という不明が取り上げられないことがない。むしろ、その不足や不明が物的な充足で満たされるところはまだ良いかもしれないが、どれほど声高に訴えても、どれほど真剣に求めても、不足や不明の足枷から逃れられないところは一体どうせよと言うのであろうか。

この問題に携わる研究者によって、具体的な問題点が逐一明確化され、その問題点を完全に除去する努力が継続的に行われてきた。しかし、その努力から出てきた結論とは、提案通りにできなければ沈黙するしかないという厳しいものであった。そして、提案された解決策を十全に機能させるということが現実には不可能に近いということには気がつかず、唯一無二の解決

策だという信念の下で実行された結果、その方策の機能不全からさらに問題が発生するという悪循環が方方で発生した。その中で多くの者が耳にする言葉は、「○○のような改善が必要だ」「△△を行うという条件整備が急がれる」「××に対する積極的な取り組みが望まれる」「□□を伝えていかななくてはならない」「教育環境を充実させなくてはならない」という問題提起だけであった。すなわち、実践者や学習者の活動を積極的に肯定する議論がほとんど存在しなかったのである。

残念なことに、現在でも問題提起に終始している研究が少なくない。そこには、研究成果で得られたことを実践者に対して研修できれば解決だという誤解があるろう。教材開発を行いさえすれば万時うまくいくという思い込みもあるだろう。一方、実践者側も、早急な問題解決を希求しすぎて悪循環に陥っていることに気がつかない場合が多い。安易に、指導法・学習法が分からない、研修会などの機会が少ない、教材や施設が不足している、周囲の理解が得られない、指導者・学習者の能力が判定できない、ニーズの異なる学習者に対する指導がしにくいといった問題を噴出させてはいないだろうか。教育資源（理論的知見・人的資源・教材・指導技術・時間等）の充実を常に求めるという一方向的な要求をしていないだろうか。そして、問題が解決できない、資源が得られないと知るや否や研究の意義に疑問符をつけてはいないだろうか。こうして結果的に、学習者に対する教育を実践しようとする実践への敷居が極めて高くなるという事態が生じるようになってしまう。

このような状況の根底には、次の3つの方策を希求する観点が常駐している。

- ・物的な量の充実を目指すこと
- ・基準（正しさ）を設定すること
- ・設定基準を教育目標にすること

そのため、悪循環に気がつかない研究者は、指導法・評価法・教材や教科書の開発に精を出し、それらを基準化し、目標にせよと主張することになる。悪循環に気がつかない実践者は、できるだけ多くの指導法・評価法・教材や教科書を集め、それらが実践上役に立つ便利なものとして扱い、基準に達したかどうかで教育実践の成否を判断することになる。

筆者らは上の3つの観点の支持に対しては慎重な態度を堅持することにしたい。少なくとも、子どもたちの側に立って眺めてみれば、上記観点は研究者や実践者の（困っているという）都合で考えられたものにも見え、本当に子どもたちの必要性から生じたものかどうか判断しかねる。確かに、問題点を洗い出し、その解決法を希求し、良しとする観点に邁進する、その行

為自体に欠陥はない。しかし、その行為の連鎖がどこかで行き詰まると「良しとする観点に辿りつけず」「解決法が分からず」「問題が続出する」という悪循環に陥る危険性が発生する。

筆者らの経年的研究の過程で、複文化圏の子どもたちを迎えながらとても理想的な雰囲気の中で育っている学級の例にも出会ってきた(宇都宮, 2002)が、そうした成功例に共通することは、手元に限られた素材しかなくてもそれを最大限に活用することで学習者の力の向上や学級の雰囲気の改善が可能になる、という実践者の気づきであった。このことは、実践者自身に問題解決の糸口を探し当てる力があることを示唆している。自分たちが持つ力を思う存分発揮できれば、即全ての問題が解決に向かい教育現場の運営が円滑に進むのは無理だとしても、停滞している状況からの脱却や好転は十分可能であることも示している。たとえ解決不能な問題が残されていたとしてもその問題を特別に取り上げる必要はなく、素材間の関連性を見つけ出すことで停滞した事態の好転が充分望める。つまり、「周囲に無いものを求める」という観点から「眼前にあるものを生かしていこう」とする観点への転換である。

「唯一無二の解決策がある」というのは思い込みの可能性が高い。少なくとも「解決策」とは、与えられ伝授されるようなものではなくて、試行錯誤のプロセスなのではないだろうか。解決策を希求しない態度は、諦めることではなく、現実をありのままに受け入れることである。現実を苦痛なものとして捉えるのではなく、肯定的に受け止めることである。そこに存在するのは、解決策に取り組むプロセスそのものだけである。

3. 研究目的

対象の曖昧さ(用語の限界)、方法の自己矛盾(二元論の限界)、効率主義・成果主義(解決策追究の限界)を抱える従来の研究の枠組みから脱却するためにも、新たな領域を確立する必要がある。「言語支援教育研究」はその一助に過ぎないが、その目的とするところは教育の現代的課題に対処可能な柔軟性を備えるだけでなく、教育現場と研究機関との往還を促進する潜在力を湛えている。

「言語支援教育」とは、学習者を周囲の言語文化の中に効率良く溶け込ませようとする教育のことで、学習者に一定の(例えば学習内容表現等の)言語形式を覚えさせ使わせる教育のことでない。そうした文化適応や言語習得を目的としたものではなく、教育全般における言語の必須性を踏まえた上で子どもたちの学びを活性化(宇都宮, 2003)する活動の構築、そして、より良い学習環境の構築を行う教育である。「支援」という用語を使用しているが、これは言語を指導や学習と分断しない(むしろやりとりの触媒とみなす)支援活動的な行為こそ教育の根幹であるという主張を込

めたものである。

さらに、支援とは、ある特定の属性をもった対象を援助することではなく、その対象を含めた教育環境全体を支える行為である。よって、たった一人の複文化圏の子どもが存在が主流文化圏の児童生徒のコミュニケーション能力向上に資するというケース(宇都宮, 2002)は、「複文化圏の子どもが存在が教育資源として極めて貴重である」「学級・学校全体の学びが大きく進展する契機となる可能性がある」といった視点を支持する実践例となる。このような視点に立った教育は、多文化共生時代に適合した学校教育の枠組みを作る役割の一端を担うことにつながる。狭義には、学校教員の複文化圏の子どもたちへの対応に指針を示して負担を軽減し指導時における「言葉の壁」を低くすると共に、主流文化圏の子どもたちへの教育にも資することになるだろう。そして、子どもたち同士の学習参画を促進し、子どもたちの居場所と高度な学びの場を提供することに結びつくのである。

複文化圏の子どもたちが在籍する教室は、現在では珍しくない光景になりつつある。こうした教育現場の変化はとりもなおさず私たちが新たな時代に直面し、私たち自身の教育観の変容が余儀なくされていることの証左でもある。複文化圏の子どもたちに対しては、いわゆる「(1)特定の年齢層を対象とし、(2)履修を義務づけられたカリキュラムへの、(3)フルタイムの出席を要求する課程」が機能しない。この事象を反問すると、主流文化圏の子どもたちに対しても本当に(1)~(3)の課程で良いのかどうかという反省が生まれる。よって、現代は教育観の変容を考える千載一遇の好機と捉えることができる。そして、複文化圏の子どもたちとの学び合いを探ることが主流文化圏の子どもたちの高度な学びの拡大にも結びついていく。これが言語支援教育である。

上の教育の実現化を目指した研究が「言語支援教育研究」と言えよう。その目的は次の3点に絞られる。

- ①脱・文化適応研究
主体/素材の相互交渉の解明(主体/素材論)
- ②脱・特定対象援助研究
協働に基づく教育環境構築過程の解明(場面論)
- ③脱・言語習得研究
環境的存在としての言語原理解明(発生/生態論)

内容については次節に譲るが、①の目的は、教育現場に存在しない(し得ない)ものを求めるものではない。今、眼前にいる主体=ヒト(子ども・教職員・保護者・地域住民等)、素材であるモノ(教科書・教具・遊具等)、コト(きまり・給食・清掃・学習項目・年間行事等)、トコロ(学級・校庭・廊下・理科室・音楽室・職員室・公園・家庭等)を最適に生かす

方法を解明していくものである。②は、複文化圏の子どもたちを特別な存在として見るのではなく、今ここにいる存在者として主流文化圏の子どもたちとの協働を促進し、その中から創り出されるものの価値を高め、子どもたちの学びに還元することを模索していくことである。③は、「言語」を相互交渉の触媒とし、習得すべきもの・能力そのもの・学力向上に資するものといった捉え方をしないことである。ここから導かれる観点とは、言語を環境的存在とみなすことであり、言語を含む環境の充実が学習者個人の、そして学習者が存在する空間全体の質の向上に貢献する可能性である。③の内容を言語学の一領域として位置づけたものが「教育言語学」(宇都宮, 2006)である。

上の3点に実践方法(研究成果の具現化・顕現化)の追究を加えたものを言語支援教育研究と呼ぶ。したがって、言語支援教育研究を扱う場合、生態学的視座による研究(van Lier, 2004)、特に相互交渉から意味や言語秩序が生まれてくる創発(emergence)¹の様相(意味創り)を個人や社会だけに帰せずに行う研究となる。こうして、子どもたちの母語や文化の扱いをこえた教育研究に結びついていくのである。

4. 研究内容

①の目的に基づく研究とは、主体と主体・主体と素材のやりとりの様相を探ることである。これは、文化適応を目標とする教育や文化的な学習内容の充実を図る教育を研究することとは違う。②の目的に基づく研究とは、教育環境全体の質の向上を探ることである。これは、学習対象者を特定し援助する教育や評価を施し個人の差別化を図る教育を研究することとは違う。③の目的に基づく研究とは、言語と教育の結びつきを解明することである。これは、言語の充実を一個人の責任や能力に帰結していく教育を研究することは違う。換言するならば、言語支援教育研究とは対話的教育(フレイレ, 1979)や意味創りの教育(宇都宮, 2006)の実践化を目指す研究なのである。

本節では、その具体的内容の一例を挙げてみたい。

①の目的による内容としては、まず次のような教育主体に関連するものがある。

(1)-1 子どもたちの心の涵養

- 言語の違いに対する寛容な心を育むこと
- 言語による学び合い・助け合い・やりとりの価値を知ること
- 難しいと思われる他者の言語の大切さを学ぶこと

(1)-2 指導者の働きかけ(仲介)の力量形成

- 異質集団が生み出す価値を言語活動によって伝えること
- 学級内のコミュニケーションを活発化すること
- 子ども同士の対話を促進すること

○言語を触媒として異質者同士をつなげていくこと

これまでの教育研究が焦点化してきた内容とは、主体を個人として取り出し研究するものであった。「適応」「発達」「指導力」「技能」という術語がそれを端的に示している。これに対し、言語支援教育研究では、学習者を取り上げるにしても、「学習者の学びの促進」「互惠的学習の意義」「学習者の居場所作り」といった学習者間の調整力、すなわちやりとりの力を探求していく。また、指導者を取り上げるにしても、「支援者としての力量」「集団内の雰囲気作り」といった指導者と学習者の相互交渉の様相を探求していく。

また、主体と素材の相互交渉についても研究内容として取り扱うことができる。

(1)-3 主体と各素材の関連性

- 現場に根ざした(眼前の)教材(モノ)の利用方法を考えること
- 現場に根ざした(眼前の)教科(コト)の価値を理解すること
- 現場の(眼前の)状況(トコロ)からの影響を重視すること

これらは、教科書の必要性を前提としてその中身を検討・選別するのではなく、書物に相対する学習者の捉え方を研究し、より適切な教材の利用法を提案していくものである。また、張り付き・取り出しといった指導形態を前提としてその指導方法を考察するのではなく、ある指導形態の中での行動を研究し、学習者にとっての適切な場面を選択・決定する根拠を探っていく。特に、言語支援教育研究では言語の(場面の中での素材の)現れを時系列で追っていき、変化の様相を探るのである。そうした意味で、従来型研究における無いものを作成していくという内容とは逆のものを扱うと言えよう。

②の目的による内容としては、次のような場面構築に関するものがある。

(2)-1 校内の教職員間の協働

- 日本語学級と原学級の連絡体制の充実
- 子ども一人一人を複数の目で見守る(一人に責任を負わせない)雰囲気作り
- 文化差・言語差ではなく、個人とその周囲に配慮した情報交換の活発化

(2)-2 仲介者の設置

- 指導者と学習者をつなぐ役割を担う人の配置
- 仲介的力をもつ人の存在の重視

○役割分担の明確化や同種業務の共同化ではなく、ときには主導者ときには従事者となる（得意分野を持つ者がその分野に関して主導し、それ以外のところでは従者となって主導者を支える）場面の構築

- (2)-3 学習者間、学習者—指導者間の学び合いの創出
- 共存している人たちから学ぶ姿勢の育成
 - 「自分にはないもの」の価値の高さの理解
 - 互恵的学習の機会の創出

上のように、協働的な場面の構築が研究内容になる。これまで、「学級内の信頼関係」「支持的風土」「TT（ティームティーチング）体制」と名づけられて研究の土俵に登場してきたものが、言語支援教育研究ではまさに重要課題となってくるのである。

③の目的による内容としては、次のようなものが挙げられるだろう。

- (3)-1 環境としての言語の在り方の解明
- 可変性（時空間的な変容）
 - 総体性（非自律的な様相）
 - 創発性（秩序の発生）
- (3)-2 言語と教育の結びつきの追究
- 主体が変化を受容する過程
 - 主体—素材間の関連の様相
 - 主体と素材の調和（仕組み）が発生する場面
- (3)-3 言語の力に対する考察
- 変化させる力
 - 関連をつける力
 - 秩序を生み出す力

昔と今の言語の違いも、子どもと大人の言語の違いも、時間的な変容とみなせる。時間を連続しているものとみなせば、これらの違いは観察観点（時間の切り取り方）の違いに過ぎない。また、国内と海外の言語の違いも、学習者と指導者の言語の違いも、空間的な変容とみなせる。空間を連続しているものとみなせば、これらの違いも観察観点（空間の切り取り方）の違いに過ぎない。こうした見方によって、言語を社会的存在対個人的存在（二項対立）として扱う必然性が解消される。つまり、可変性を探ることは環境的存在の根拠を追究することに結びつく。

前述のように、言語が主体（個人）や素材（社会）と密接に結びつき関連しているという見方も重要である。この総体性を探ることも環境的存在の根拠を求めることにつながる。

そして、いわゆる言語のルールが個人の持ち物だとも社会の持ち物だとも明確になっていない現在、ルール、すなわち秩序がどのように生まれてくるかを探る

ことも、やはり環境的存在の根拠の追究になる。

これらの研究内容を教育学とみなすことができるのは、可変性に基づく「変化の促進」、総体性に基づく「関連の構築」、創発性に基づく「秩序の創出」が言語の指導や学習と密接に関係する行為であり、シラバス・カリキュラム開発の根幹を成すと考えられるからに他ならない(宇都宮, forthcoming)。

言語支援教育自体は流動性を備え発展的に変容していく性質を内在している。そのため、後述のように一義的に方法論を定めにくいという側面があることは否定できない。よって、研究そのものを目的とする研究に降格しないためにも、厳密な研究原理を追究する必要があるだろう。それが、発生論や生態論に基づく研究だと考えられる。本稿中でも、「やりとり」「相互交渉」「意味創り」といった概念に言及してきたが、今後はこうした概念の有効性や理念を追究しなくてはならないだろう。

例えば、「意味創り」はやりとりの促進や価値の創発のことを示す。素材の「共有」ではなく「共存」場面での行為であるために、異なりや拒絶にあっても（信念対立が生じて）、その問題自体の意味を見出し、その中から新たな変容に向けて意味を紡ぐことを可能にする。複文化圏の子どもたちを迎えた教育現場が真にその効果を発揮するのは、むしろそうした困難な状況に直面したときだとも言えよう。つまり、共存の場に参加している人たちがどれだけ理解しようと努めるか、意味を見出そうと試みるか、この点が極めて重要になってくる。また、意味創りの活動は対話的教育の実践に結びつくだらう。それは上意下達の情報伝達ではなく、水平方向のやりとりの豊かさには他ならないからである。そして、やりとりの豊かさとは、事象の中の主体同士の絆の強さでもある。ここから「協働」の理念が生まれる。協働とは、人皆助け合わなくてはならないという美辞麗句を並べた倫理的スローガンではなく、人が生きていくための意味を見出すために必然的に行っている行為だと言えよう。私たちが普段からごく自然におこなっていることに過ぎないために、考え方一つで誰でも実行可能な範囲に入れることができるのである。こうした当たり前の様相を研究することは、今後の社会の在り方への提言につながるのではないだろうか。

最後に、実践方法に関してカリキュラム開発の内容を挙げておこう。

- (4) カリキュラム開発
- 複文化圏学習者+主流文化圏学習者の合同授業の構築
 - 主流文化圏学習者向けの教科教育と進度を同じにした複文化圏学習者向けの授業

- 言語差・文化差を問わず誰でも「分かった」をたくさん感じられる授業内容の構築
- 「変化の促進」「関連の構築」「秩序の創出」

当然と思われても考察の対象外だった現象、例えば、「日本語の理解が難しいのは複文化圏の子どもたちだけとは限られない」ことへの対応を取り上げるならば、上記カリキュラムの開発は急務である。「国際理解教育」に関する内容の開発についても、いわゆる3つのF（お祭り=festival・食べ物=food・衣装=fashion）に拘る授業から脱却しなくては真の理解にはつながらない。その意味で多文化協働教育（静岡大学，2006）の実践化は言語支援教育研究の目玉とも言える。自分の文化を誇りに感じると同時に他者の文化も尊重する子どもを育てるという観点からも、言語支援教育研究の成果を還元する開発が求められる。

なお、カリキュラムに関しては昨今、言語能力の評価法・JSLカリキュラム・内容重視論が取り上げられることが多いが、これら全ての開発に共通するのは「日本語の力が限られている」から「その力を身につけさせる」という一方向の見方であって、学習者をフレイレの言う「空の容器」とみなして容器を知識で満たすことを目的としている側面が非常に強い。これに対峙する言語支援教育は銀行預金型の効率性を求める教育ではない。その研究内容も単なる「資源の開発」には進まない。資源の充実より相互交渉を主目的とする内容を考案し、その方法を構築することが言語支援教育のカリキュラム開発である。

5. 研究方法

言語支援教育研究は、先に言及したように現在志向に基づく理論と実践の往還によって行われなくてはならない。理論と実践の間隙を埋めるための方法が「言語学習をダイナミックな場面の中で分析する」という素朴な、しかし、着実な手法である。近年、教育学の分野でも採用され始めた方法論に、アクションリサーチ（活動調査）、エスノグラフィー（民族誌的調査）、ケーススタディ（事例研究）、ディスコースアナリシス（談話分析）、ダイアリースタディ（自叙伝的分析）などが挙げられるが、これらに共通する観点こそ学びを「現れ」ではなく「過程」とみなす実践法であり理論化である。さらに、発展的にこれらの手法を精錬していくと、理論と実践の境界線がなくなる、すなわち理論=実践の様相を呈してくる。発達最近接領域（ヴィゴツキー，2001）の考え方に基づく足場法（介添法=Scaffolding; Gibbons, 2002）や協働学習（Collaborative Learning; Richard-Amato & Snow, 1992）の実践がその好例である。例えば、足場法における徐々に支えを取り除いていく過程において、そのタイミングの根拠は指導者の学習者に対する日頃の観

察に基づいている。すなわち、A（自立可能）と考えてB（足場外し）を行う実践とBからAだと分かる理論とが同居しているのである。むしろ、AとBの抽象度による程度差は存在しているが、AからBへの「応用」だとかBの「説明」としてのAという捉え方の拘りから脱却しているのが当該方法だと言えよう。

教育に代表される複雑な様相を研究（理解）する上では、一つの事象を原因と結果に分断し、一方向に並べるだけの要素還元主義では肝心な事柄が何も明らかにならない（van Lier, 2004: 197; 宇都宮, 2006: 40-41）。その代わりに、事象全体を、一つとしてもしくは個々の現れの循環として取り上げる方法を採用する必要がある。ヴァンリア（van Lier, ibid.）は下記の図を取り上げ、循環を追っていく研究の重要性を述べている。そして、このような複雑な様相を追究する研究方法を「生態学的研究法（Ecological Approach）」と呼ぶ。

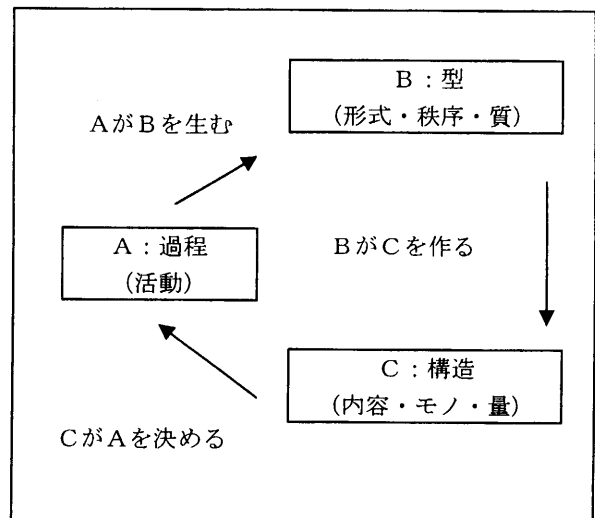


図-1 過程・型・構造

【van Lier, 2004:197;fig.8.1より抜粋して翻訳】

このような研究手法においては、静的で固定的なデータの収集や、分析結果が一義に収束することを仮定した調査は行われず、あえて時系列にしたがって事象を逐一記述していき、異なった現れと現れの関連性を吟味し、どのような変容が生じているのかを発掘する。これが具体的な方法となる。この方法は演繹法（理論を実践で検証する）でも帰納法（実践から理論を組み立てる）でもない。研究法そのものが具現化する理論であり実践であるためである。

もちろん、個々の教育現場にどのような方法が最も適したものであるかの判定は必要となってくるだろう。今後も明確な方法論の確立に向けての議論を要する。

6. おわりに

以上の議論で明らかになったように、言語支援教育には大きな3つの柱が存在する。それが、言語を環境的存在とみなすこと、支援をより良い環境づくりとみなすこと、教育をやりとりの中から発生する対話とみなすことである。すなわち、言語を個人の能力だけに帰結しひたすらその能力向上を目指すものでもなければ、ある顕著な属性をもつ学習者を特別視するものでもなく、さらには、指導者から学習者への単なる知識の伝達に終始するものでもない。このような観点に立つ教育が、特に言語をめぐる教育状況に求められるのは、繰り返すまでもなく昨今の社会情勢の変化と変化への対応が必要な教育現場の出現であるからに他ならない。その対応の一つが言語差や文化差をこえた体制の構築なのである。

従来の言語教育研究が果たしてきた役割は決して小さくないが、各教育現場での対応を理論化するという方向性を著しく逸してきたため、結果的に現場の様相を説明し対処法に貢献する研究となりにくかった。実際の教育現場が求めている研究とは、自分たちの活動を肯定的に説明する理論であって、諸問題を魔法のごとく解決できるとする御宣託などではない。言語も教育も多様性を否定することができず、この点からだけでも画一的な理論が適用可能だとは考えられない。さらに、従来の理論が現代的課題に対処する説明力を備えているかと問われればいくつかの点で疑義がある。その最も大きな疑問が「文脈を脱した言語を教えられるのか」という点にある。少なくとも、本稿で吟味してきたように、言語は教育の手段であって目的にはならない。全国各地の教室で尽力している教員に聞いてみても、おそらく「言葉のために教育をしています」という答えよりも「教育をするために言葉を教えているのです」という言が多く聞かれることだろう。

もちろん、言語支援教育研究が進展していても、教育をめぐる全事象が解明されるわけではなく、あらゆる教育現場が最適なものになるとも言えない。しかしながら、言語支援教育研究には、これまで述べてきた通り、教育環境全体を包括的に考える視座がある。こうした包括的研究が今後の多文化社会に果たす役割は決して小さくないだろう。

言語支援教育の実際と現場の知見掘り上げについての具体的な議論は別稿に譲りたい。

注

- 生態学・複雑系科学等の分野で用いられる語。一般的には、発生前の(局所的な)様態からまったく新しい(全体的な)秩序が生まれる過程を言う(宇都宮, 2006: 54; van Lier, 2004: 5)。

引用文献

- フレイレ, パウロ. (1979)『被抑圧者の教育学』(小沢有作・楠原彰・柿沼秀雄・伊藤周訳) 亜紀書房.
- Gibbons, P. (2002) *Scaffolding Language Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- 井上優・金子智子. (2004)『地域における日本語学習支援』(日本語教育ブックレット6) 独立行政法人国立国語研究所.
- 長谷部展子. (2004)「日本の学校を紹介するビデオを作ろう—「私らしさの表現を通じて友達とつながる」ための日本語支援活動」『日本語教育』121号 96-102.
- 国際交流基金. (2003)『海外の日本語教育の現状—日本語教育機関調査・2003年—(概要版)』.
- 松本恭子. (2004)「年少者日本語教育研究の動向と課題」『2004年日本語教育学会研究集会—第1回—発表予稿』 http://www.kikokusha-center.or.jp/resource/new-resource_f.htm
- 文部科学省. (2007)「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(平成18年度)」 http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/19/08/07062955.htm
- 縫部義憲. (2005-2006)『講座・日本語教育学』第1巻～第6巻 スリーエーネットワーク.
- 西口光一・新庄あいみ・服部圭子. (2007)「共生を育む地域日本語活動に向けて」『大阪大学21世紀COEプログラム研究報告書2004-2006』59-97. 大阪大学.
- 西谷まり. (1998)「外国人児童の日本語習得段階と日本人児童との対人関係」『一橋大学留学生センター紀要』創刊号. 67-82. 一橋大学留学生センター.
- 小内透. (2003)『在日ブラジル人の教育と保育—群馬県太田・大泉地区を事例として』 明石書店.
- Richard-Amato, P. A. and Snow, M. A. (1992) *The Multicultural Classroom: Readings for Content-Area Teachers*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.
- 真田信治・庄司博史. (2005)『事典日本の多言語社会』岩波書店.
- 佐藤郡衛・吉谷武志. (2005)『ひとを分けるものつなぐもの—異文化間教育からの挑戦』ナカニシヤ出版.
- ソシュール, F. (2005)『ソシュール 一般言語学講義 コンスタントンのノート』(影浦映・田中久美子訳) 東京大学出版会.
- 静岡大学. (2006)『学び合いの多文化協働教育—これからの学級の姿とは(生涯学習センター・教育学部共催公開シンポジウム報告書)』静岡大学.

- Turvey, M. T. and Shaw, R. E. (1995) "Toward an ecological physics and a physical psychology", in Robert L. Solso and Dominic W. Massaro (Eds.), *The Science of the Mind: 2001 and Beyond*, pp. 144-167. New York and Oxford: Oxford University Press.
- 宇都宮裕章. (2002) 「学級内の信頼関係—周囲の出来事が及ぼす影響—」『平成 14 年度外国籍児童の教育指導に関するプロジェクト報告書』15-24. 静岡大学教育学部.
- 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』第 116 号 99-108.
- 宇都宮裕章. (2005) 「BICS-CALP 区分についての覚書」『静岡大学教育学部研究報告 (教科教育学篇)』第 35 号. 23-36.
- 宇都宮裕章. (2006) 『教育言語学論考—文法論へのアンチテーゼと意味創りの教育』風間書房.
- 宇都宮裕章. (forthcoming) 「言語指導者の専門性 2—指導場面に見る統合的言語行為」『静岡大学教育学部研究報告 (教科教育学篇)』第 39 号.
- van Lier, L. (2004) *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- ヴィゴツキー, L. (2001) 『新訳版・思考と言語』(柴田義松訳) 新読書社.
- 矢崎満夫. (2004) 「外国人児童と日本人児童のインターアクションのための日本語支援—教室内ネットワーク形成を目指したソーシャルスキル学習の試み」『日本語教育』120 号 103-112.