

越境社会の学校における言語教育環境の構築

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2013-06-05 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 宇都宮, 裕章 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00007346

越境社会の学校における言語教育環境の構築

Constructing Language Pedagogy Settings at School in the Era of Transnational Society

宇都宮 裕 章

Hiroaki UTSUNOMIYA

（平成 24 年 10 月 4 日受理）

Abstract

The central argument of pedagogy of Japanese as a second language for children is twofold: First, practitioners need to take into consideration sustaining students' identical (i.e. native) language in their lifetime; second, they must teach language of the mainstream (i.e. Japanese) to prevent their students from dropping out of school. The former and the latter, however, should be compatible from the self-identity point of view, and many activities with the two standpoints together are actually observed in the most present-day schools, in the era of transnational society. Thus the main purpose of this essay is to provide a theoretical ground for such an activity through inquiries into the relation between language learners and their settings, and to understand how their actions to construct the appropriate settings influence language learning.

Development of language is to be identical to construction of educational situation because a learner's individual appropriation is connected to a community (e.g. language class) activity based on the participation. Our investigation indicates that teacher's understanding of his/her learners consist of a language syllabus, his/her promoting participation in the lesson creates a class activity, and learners and their vicinity interact to make a language curriculum. This development process is called meaning making.

1. はじめに

今や世界的に越境社会（transnational society）と称される地域が拡大しているが、言語教育に関する諸問題の発生は単に国を跨ぐ人的移動に起因していない。むしろ、単一言語環境⁽¹⁾だと想定されていた社会の中に複数の言語の存在が（既に存在しているにもかかわらず改めて）認められ始め、当該社会を構成する言語種間のパワーバランスが変容するところから生じる傾向にある⁽²⁾。特に学校教育⁽³⁾の文脈においては、主言語と主流語⁽⁴⁾の一致しない者の存在が顕著になればなるほど、根本的な教育の在り方が問われてくる。広く知られた例が、米国での英語公用語化運動やエボニクス論争であり、学習者の主言語による英語教育やバイリンガル教育の是非である⁽⁵⁾。現在の日本国内での日本語教育においても、言語保障や言語権の理念の浸透とともに、諸外国の事例に類する深刻さが認識されるようになってきた。これに追隨する形で、

「本当に日本語を教えていってよいのだろうか」という切実な疑義も含め、具体的なシラバスやカリキュラムの決定に戸惑う教育場面も未だに多く見られる⁽⁶⁾。

公立学校での調査・分析を基軸とした従来の日本語教育研究は、上述のような混迷の度合いを深める問題の解消を射程に入れてきた。とりわけ、言語種および教科内容に対する力点の置き方によって、主言語の保持と活用による学習支援を謳った主張（清田, 2003; 朱, 2003; 岡崎, 2005）、教科内容を主軸にして主流語での理解を優先する試み（齋藤, 1999; 光元他, 2006; 南浦, 2008）、主流語に焦点を当ててその能力の測定に関する考察（川上, 2003; 川上・高橋, 2006）のように、いくつかの観点からのアプローチが試行されている。しかし、いずれの観点でもことばの力を（能力と呼ぶことで）個々の言語運用や言語発達から規定している、あるいはことばの力を予め個体に内在する普遍性に求めている⁽⁷⁾ために、学習者へ影響する文脈的要因についての議論まで手が届いていない。どういったことば（の力）を育てるべきかに関する教育的見解も一致しているとは言えず、支援者と学習場面との関連性についての結論も曖昧な水準に留まる。それが、上に述べた戸惑いを引き起こす一因にもなっている。

一方、こうした研究の中で提唱されてきた理論を教科教育の中で実践化していく際の壁は相変わらず高い。国語科は日本語教育に関する授業実践の筆頭として頻繁に挙げられはするものの、実際には一人一人の正確な表現や理解、思考力・想像力などの向上が焦点となっているため、個人間の交流にかける時間が十分捻出できない。外国語（活動）においては、音声や文法といった体系的知識の育成と海外の風習・習慣等への理解が主目的となっており、主言語との関連についてはほとんど取り上げられない。道徳科では、社会秩序・心情・倫理といった理念の中での活動が中心となり、実践的な体験が重視されにくい⁽⁸⁾。しかし、学校教育における児童生徒の居場所とは、紛れもなく多種多様な言語種が混在する環境であるのだから、本来そうした環境の在り方を踏まえたことばの形成⁽⁹⁾、そしてそれに伴う教育環境の良質化を議論の対象にしなければならないはずである。そのような考察は、多くの教育現場で経験的に知られていること——たとえば、友人や理解者の存在が当該学習者のドロップアウト等を食い止める力になること、支援制度の充実を図ることが学習者の潜在的な力を引き出し社会に貢献する人材の輩出につながること、逆に放置することで社会的コストの増大に結びつきやすくなること、背景の違う者同士を近づけ価値観の異なりを活かす取り組みが創造的で希望に満ちた学びの場になること——に対する理論的な裏付けにつながってこよう（宇都宮, 2009; 宇都宮・菅野, 2011）。良質な教育環境を構築するための議論は、問題を解決するための対策を越え、将来的な投資にもなることが十分想定できる。

そこで本稿では、学校教育の中でのことばの支援と学習に的を絞り、支援と学習の諸場面を教育環境と捉えた上で、良質な環境とは何かを探ることにする。ただし、従来型の方法論で見られるような、環境が満たすべき必要十分条件を洗い出すという方向の議論はしない。基本的に本稿では環境を、教育条件、在籍空間、あるいは物象的な存在等とは捉えず、（支援者や学習者といった）主体や（教育上扱われる全般的な）素材をすべて含み込んだ包括的な様相とする⁽¹⁰⁾。したがって、ことばの力＝個人の能力という固定観念からも脱却することになる。次節でその理論的背景について言及し、続く節からことばの力を高めることの意味を考察していく。こうした考察によって、学校教育における日本語教育の位置づけを明確にし、教育環境でのことばの取り扱いについて実践的な提案をする。

2. ことばの形成と教育環境

児童生徒を対象とした日本語教育の領域でも、近年、学習者を取り巻く様相との関連性を学習の基盤とする研究がようやく見られるようになってきた。中でも下記の論考は特筆に値する。

尾関（2008）は、ことばの力を「主体的に周囲の他者とやりとりを繰り返す中で発達していくもの」（p. 12）と規定し、学習へ向かう学習者自らの能動的なかかわりの過程を重視した議論を展開する。学習者が学習内容を理解する以前に、その内容についての意味を感じることができなければ支援が停滞してしまうこと、逆に学習者なりにも意味を感じることで積極的な学習の進展（学習場面への参加）に結びつくことが実践例で立証されている。各事例からは、支援と学習が分断された逐一の行為ではなく一体となった活動であること、学習の意味そのものが支援者と学習者との相互行為で発生すること、ことばが学びの対象ではなく媒介として存在することなどが読み取れる。

「教室文化」を相互行為の中で立ち現れる動的パターンの構成過程と考える塩谷（2008）では、個別の微視的な対話の行為が、学級やそれを越えるコミュニティー全体という巨視的な構造に結びつくプロセスを、豊富なデータから解明している。教室については、支援者や学習者が端的に存在している空間とせず、成員間の相互行為を通して構成されていく様相や活動と捉えている点が興味深い。ことばの力についての直接の言及はないが、学習者の能力を「学習者が自分の考えと言葉の情報源、発信源となり、他者との間で意味や言葉を関係的（自律的、かつ、協働的）に作り出し、作り直し、作り続けていくコミュニケーション能力であり、対話能力」（p. 83）とした規定は重要である。

また、バイリンガル教育に対する批判的な観点から学習者自身のエンパワーメントを喚起する取り組みの必要性を説く浅沼（2011）は、「言語教育は、言語の習得だけを目的とするのではなく、何かを学習するためのツールであると実感されたとき、その目的が達成される」（p. 137）と述べ、特定言語のみを学習の対象として選択する指導に限界を見出している。これは一見ことばを使って学習する内容重視（content-based）概念と大差ないものを感じられるが、何語を使用するにせよことばを介して自己や他者や社会とつながっていく活動が学習者の総体的な力に結びつく（これを浅沼はエンパワーメントと呼んでいる）という点で、先の概念とは大きく異なる。A小学校での事例は、児童の主言語・主文化の意味が（主言語による学習の方が効率的とも考えられるのに対し）主流語を通して学ばれている過程である。B小学校での事例は、言語的な補償への拘りから距離を置き、学びを学習者自身へ返す試みが積極的な学習を呼び起こしたものである。C小学校での事例も含めいずれの実践例からも、個人としての学習者や支援者とそれらが存在する社会環境との往還、いわば影響の及ぼし合いが良好な学習効果として顕現する様子が見て取れる。エンパワーするものとは個人の能力ではない。もはや「能力」という範疇を越えたものであり、相互行為の中から生み出される実践場面そのものであると言えよう。

各論考における議論の拠り所はそれぞれ「学習者の主体性」（尾関）、「学習者の解放」（塩谷）、「教授言語」（浅沼）に置かれており、論述の方向性も異なっているのであるが、通底する主張を取り上げることは可能である。それが、①教育場面で現れることばに言語種の差を問う必要がないこと、②場面に参加していく主体の行為という動的な過程そのものが環境を創造していること、③ことばの力と呼ぶべきものがあるとすればそれは個人に獲得されるものではなく相互行為から生み出される力であること、の3点である。加えて、ことばを包括的に考えるこれ

らの観点には、主流語圏で生活を営むマイノリティを「周縁化」「範疇化」してしまう、さらに、主流語圏の価値観を「再生産」「一般化」してしまう教育的装置 (Ohri, 2005; 神吉, 2008; 大久保, 2008; 高藤, 2008) を回避するための糸口がある。つまりは、「日本語を教えなくてはならない」あるいは「母語を取り上げなくてはならない」といった戸惑いや拘りを一旦保留にしたまま実質的な教育行為に携わっていても、障害を引き起こさない可能性をも示唆しているのである。

ただし、上の議論を突き詰めていくと、個人が表現したり理解したりするべき目標言語を不明確にする。また、ことばを個人に帰属させる必要がないという概念を導くために、個々の学習者を標的にして提示してきた、あるいはその発達を促すために扱ってきた教育のシラバスとカリキュラムに対する根本的な問い直しが求められる。それは言うまでもなく、これまでの言語教育 (本稿では児童生徒に対する日本語教育) においては、言語と非言語 (あるいは日本語と他言語) の区別が誰にでも容易にでき、そのうちの言語 (あるいは日本語) の部分をシラバスとし、それを学習者と呼べる者に (どのようなやり方であれ) 付与することをカリキュラムの基本とするという言説や考え方が、当然のごとく受け入れられてきたからに他ならない。

しかしながら、それらの言説は必ずしも真ではないこと、またそうした常識的な考え方に対抗する議論が存在することも忘れてはならない。

これまでの教育学的な議論の中にも環境構築を主眼としたものは数多い。代表的なものだけでも、I. イリイチの「入会 (commons)」(イリイチ, 1991)、L.S. ヴィゴツキーの「最近接発達領域 (ZPD)」(Vygotsky, 1978)、K. レヴィンの「生活空間 (life space)」(Lewin, 1943)、M. メルロ＝ポンティの「生かれる空間 (espace vécu)」(Merleau-Ponty, 1962)、M. バフチンの「クロノトポス (chronotopes)」(Bakhtin, 1981)、L. ヴィトゲンシュタインの「生活形式 (forms of life)」(Wittgenstein, 1958)、P. ブルデューの「フィールド (field)」(Bourdieu, 1991)、A.N. レオンチェフの「活動 (activity)」(Leontiev, 1981)、B. ロゴフの「徒弟制 (apprenticeship)」(Rogoff, 1995)、J. レイヴとE. ウェンガーの「正統的周辺参加 (legitimate peripheral participation)」(Lave & Wenger, 1991) といった概念群を列挙することができる。中でも徒弟制の捉え方は、ことばの教育環境を個人の内部 (体内・脳内) と外部 (文脈・空間) に分断せず、ことばの形成を包括的に考察した論考の先駆である。

ロゴフが言及している個人的な形成としての「(参加型) 専有」、対人的な形成としての「(ガイドされた) 参加」、共同体的な形成としての「(体系的) 徒弟制」の違いは、場面のどの部分に焦点を当てて観察するかの違いにすぎない。実際には、専有も参加も徒弟制も同時進行の過程である。ロゴフは、弟子が親方の下で特別な技能を学ぶという一般的な徒弟制のイメージをそのまま教育環境に適用しているが、必ずしも専門家－初心者の間だけに成立する制度とは捉えず、対人的な関係も含めた共同体全体の中での個人の成長の場を徒弟制と呼ぶ。さらに、その個人の成長も、いわゆる技能や知識等の獲得というより、共同体への参画を試みる中で自分自身を変容させていく過程としている。これが専有なのである。したがって、専有とは他者も持っているもの、あるいは共同体に備わっているものを学習者が取り込むことではなく、学習者が自分自身のものとしていく素材の産出・変成・加工の過程と言えよう。

すると専有が発生するには、換言して個人的な水準でことばの形成が進展するためには、参加や徒弟制も現象しなければならないことになる。この点で教育環境においては、個人と文脈が内・外のように分断されたものではなく、いわゆる個人の力量に見える部分も同時に文脈そのものであるという捉え方が可能になる。つまり、ことばの形成を目指す (= 専有) 主体間の

相互行為（＝参加）が、同時に教育環境（＝徒弟制）にもなるということである。そのため、教育環境においては、形成していく対象（すなわち言語）が帰属する場所も、観察の観点によってどのレベルにも置くことが可能である。

従来の研究では、そのレベルが個人の水準に留まっていた。言い換えれば、変容するものは個人のみであると前提していたことになる。ところが、現実のことばの形成は個人のレベルだけで起こっているのではない。乳幼児がことばを形成していく過程を観察してみても、その乳幼児を取り巻く養育者・親戚・友人等が、あやしたり、話しかけたり、疑問に答えたりしながらかわりを変えていく。もちろん、そうした周囲のかかわりを発達や成長とは言わないかもしれないが、変容であることは間違いない。学校に入学後も、児童生徒としてのことばの進展は明確に観察できるが、同時に周囲の対応も変化を遂げていく。支援側の教員でさえ、当該児童生徒に合わせて変化する必要に迫られる。最低限でも取り扱うべき教材は変えていかなくてはならない。

本節での議論をまとめると、ことばの形成とは個人的なものであると同時に、対人的なものでも、共同体的なものでもあると言えよう。こうした捉え方は、古くは先ほども言及したレオンチェフが唱えた活動理論まで遡ることができる。

主要な問題は、人間の活動によって対象的世界のうちに実現される社会的な本性をもつ諸関係の主観的所産として、すなわちそれらの諸関係が変形されたかたちであらわれたものとして意識を理解することである。（レオンチェフ, 1980, p. 103）

レオンチェフはこのような考察を通して、社会の中での活動が個人の意識をも生み出すことを解明した。そして、人間の営為の中での現れについて、微視的な「操作」、中間的な「行為」、巨視的な「活動」の3層を提唱し、営為の捉え方に新しい視点を提供したのである。この、操作・行為・活動の密接な結びつきについての考え方は、まさに（個人的）専有、（対人的）参加、（共同体的）徒弟制との間の関連性に相当する。

こうして、前段で取り上げた実践研究から帰結すること——①言語種差を問わなくてよい、②行為が環境を創造する、③ことばは相互行為から発生する——は、理論的にも支持される。仮に、ある児童生徒がもつ主言語と、ある教室の中に見られる主流語がまったく異なった現れをしていたとしても、児童生徒の操作過程と教室の活動が一体であると捉えることで、さらには実際に包括的に教育を実施することで、その児童生徒の専有を生むことが可能となる。尾関（2008）の実践においては、児童の主言語をあえて用いなくてもそれは十分尊重された形となっている。浅沼（2011）は「教授言語だけでは、子どもの学力向上に直接影響しない」（p. 134）と述べる。これらの理由も、個人に内在するように見える言語が同時に支援場面での言語になるためだと言える。逆に、そうした捉え方ができなくなった瞬間に、主言語と主流語が乖離する。自分のことばが環境の中での居場所を失っているという感覚を引き起こす。その結果、個人は共同体の中で孤立し、学びへの接近の機会が閉ざされてしまうのである。

敷衍することになるが、言語種差を問わなくてよいということの主旨は、主言語を取り扱うことが無駄である（反対に主言語だけを取り上げよ）などという主張ではない。ことばの総体性を無視してはならないということである。違いに固執することは、個人と社会を分断する行為に匹敵する。実際に支援可能な言語が主流語のみだったとしても、学習者の主言語を邪険に

扱った瞬間に個的操作と全体的活動のつながりが切れてしまう。一方、たとえ主流語でしか交流ができなかったとしても、学習者の主言語の意味を最大限に認めていくと、前述した事例のような取り組みにつながる。本節の考察から導かれることは、ことばの形成が個人の問題だけに還元できない、個人的な能力・学力の低下や向上を議論するだけでは教育的な営為を取り上げたことにならないということなのである。

では、実際の教育現場において、個と全体の関連性はどのような形で顕現しているのだろうか。また、その中で「ことばの力を高める」とは何を意味するのか。以下、関連性を明示するために、ことばの3層（専有・参加・活動⁽¹¹⁾）に言及しながら検討する。

3. 良質な教育環境の構築⁽¹²⁾

公立学校での日本語教育は、ここ数年で大きな変容を遂げている。かつて「取り出し」と言えば、一般の授業についていくのが難しい児童生徒に対して、当該時間を使い日本語の集中的な指導を行うことであった。近年では、形式上取り出シ的な方法をとっていても、取り扱うシラバスは在籍学級のものと同じのもの、もしくは限りなく近い内容を採用する場面が多くなっている。次の事例もそうである。

表1【事例1】

時期：2009年12月	場所：東京都内S小学校の国際学級
学習者：ベトナム系の2年生A(1名)	支援者：国際学級担当者T ₁
授業概要：図鑑にしたい生き物を考え、調べたいことを決める国語の授業	
<p>(「Aさんは何が好き?」「知りたいことを教えて」といった働きかけを含む)T₁とAのやりとりの後、「ザリガニ」が選択された。その絵をプリントに描いたAが突然「ザリガニが怒る!」と発言する。T₁はその発言を受けて「なぜ怒っていると分かるの?」と問う。Aが理由(「ガキガキッ!て動いている」等)を語っている間、T₁はうなずきながら聞き続ける。(「何を食べる」「どんな卵」といった)項目の抽出時には、「そう、私もそれ知りたいね」と言いながら発話を促す。項目の抽出が終わりに近づくと、「図鑑を見せたい!」というAの発話を継いで「じゃ、誰に見せたい?」「その人は何が知りたいと思う?」という質問をし、説明を促した。</p>	

事例1の授業は、(自作の)図鑑にしたい生き物を選択し、その生き物について調べたい事柄を項目化することが目的である。T₁は、2年生用の文章教材「さけが大きくなるまで」の学習を行う中で、「さけはかわいそう。だってお母さんと会えないから」「さけってすごいね。だってここ(おびれ)で小石や砂、ほるんだもん」といったAの発話に接し、文章の内容をおおまかに理解する力があることを知る。その一方で、「いつ」「どこで」「何を」といった質問には明確に答えられないところから、文章の必要な部分や大事な個所を抜き出す力をつけ、分からないことを自分で調べる単元を設定した。こうした点から、シラバスがAとの交流の中で決定されていることが分かる。それ以前に、Aが生き物に興味を示すことをT₁が把握していたことも看過できない。支援者の学習者に対する理解の重要性を知る好例である。

上に示した授業の様相からも、支援の過程が学習者に対する理解の過程に重なることが見て取れる。一見何の脈絡もないような発話を拾い上げたり、「私も知りたい」と同意したり、「誰に見せたい?」と発問したりするというT₁の働きかけによって、Aはそれに応えながら確実に新しい言語表現を生み出している。理由を述べること、共感を示すこと、他者の視点に気づくこと、そのいずれもがことばの行為に欠かすことのできない力であろう。換言すれば、授業への参加を促進することで学習者の専有が発生しているのである。「この図鑑は〇〇ちゃん

(在籍学級の児童)たちに見せたい!」という発言などは、参加がさらに学級単位の活動へと広がる可能性を示唆している。

逐一の言語行為を眺めると、事例1のような対人的なやりとりだけが際立つが、当然、行為の相手が変わればその度に新規のやりとりが発生する。こうした相互行為の蓄積について、視点を変えて観察すると活動の様相が見えてくる。次の事例は参加から活動への結びつきを示すものである。

表2【事例2】

時期：2011年10月	場所：東京都内T高等学校の外国人クラス
学習者：中国・マレーシア・フィリピン系の1年生5名	支援者：外国人クラス担当者T ₂
授業概要：テキストの読解を中心とした国語の授業	
<p>内容理解に関する質疑(「インターネットなどの高い技術のことを何と言いますか」「私たちはどんな生活ができると考えていましたか」等)応答を行う中で、T₂がテキストのキーワードを生徒の発言を聞きながら板書していく。その後、各生徒がテキストを朗読していく。うまく読めなかったときには、周囲の生徒が朗読者に(漢字の読み方等を)アドバイスする。同時に、T₂がその読みにくい語彙や漢字(「走破」「削減」「一変」等)を、振り仮名を付けながら板書する。一人の朗読が終了した段階で、提示した語彙を取り上げ、関連する語を提示する(「削減」に対して「削る」「減る」など)。その際にも、逐一「(みなさんは)どこへ買い物に行きますか?」「車を使いますか?」といった発問を織り交ぜ、生徒の日常生活を想起させていく。生徒も、そうした質問に応えながらT₂や他の生徒との会話をする。</p>	

この事例は、見方によっては一般的な国語の授業と何ら変わらない方法で行われているかのようにも感じられよう。もっとも、そうした普通の授業が日本語を主言語としない生徒たちに対しても可能であるという点にまずは注目しておきたい。それに加えて本授業では、対人的な参加が全体的な活動へと収斂していく様相が、実に明瞭な形で顕現している。たとえば、朗読者へ他の生徒がアドバイスするという働きかけは1対1の相互行為であるが、同時に「間違っても誰かが助けてくれる」「アドバイスは教員だけがするものではない」などといった意味を教室全体に流布するものでもある。その意味も、T₂が当該生徒の行為を咎めない態度、むしろ発展的な学習素材を提供する行為によって一層明確にされている。この時点で重要な行為は、教室の秩序を維持することではなく学習を進展させることなのである。さらに、生徒自らの授業への参加の意思(「さあ、次はどうなっていくのだろうか」といった期待感等)が、質疑応答/朗読/語彙の把握/読解という一つ一つの活動を「質疑応答→朗読→語彙の把握→読解」という一連の流れへとまとめる後押しをしている。確かに活動の骨格を予めアレンジしたのはT₂なのであるが、授業が円滑に展開していったのは生徒とのやりとりがあってこそそのものだろう。実際にも、活動の切れ目というものが存在していない。日常生活を想起させることも、本授業にまったく関係のない活動ではなく、学習内容を生徒に返し理解を(すなわち専有を)生む活動なのである。授業後の生徒たちからの「楽しかった」といった感想は、教室全体が生き生きとした学びの場となっていたことを示している。T₂も生徒との会話を楽しそうに行っていた様子が印象的であった。

こうした、参加が活動を創り出すと同時に全体的な活動が学習者の授業参加を促すといった様相は、学ぶために環境を良くする(もしくは環境を良くすれば学ぶ)というような原因-結果の関係に還元することができない。事例をいくら詳細に分析しても、専有が起こった根拠を参加や活動単体に求められない。前節で議論した通り、ことばの3層が分断されたものではなく同じ様相の異なった現れだからである。しかし、互いの影響関係は観察することが可能であ

る。たとえば、個への働きかけが全体を変えること、全体の変容が個を変えること、そうした様相は多くの場面に見出すことができる。次の事例はその典型例である。

表3【事例3】

時期：2008年6月	場所：静岡県内U小学校の6年普通学級
学習者：ブラジル系2名(M/Y)を含む児童27名	支援者：学級担任T ₃
授業概要：道徳の時間を使った国際理解教育の授業	
ある児童の言った発言がよく分からないといった顔をするMのそばにT ₃ がよりそい、「今の発言がよく分からなかったのもう一度ゆっくり言ってみて」と教室全体に再言及した。また、Mの発言があまりにも小さかったために周囲の児童が「よく聞き取れな〜い」と騒ぎ出すと、「みんなの日本語はMさんにはよく聞き取れないかもしれないよ」と気持ちを代弁した。すると、「そうだよ、よく聞いてみ!」と騒いだ児童を叱る児童が出てきた。さらに、ポルトガル語の珍しい発音がYから提示され、その発声の仕方の解説がT ₃ からあると、「もっと教えて!」と希望する児童が続出する。そうした児童に対して、T ₃ は「じゃ、YさんやMさんに聞いてみな!」と発言し、児童同士のかかわりをつけていく。	

本授業の内容自体は、いわゆる文化紹介の域を越えるものではなかったが、T₃の発問や働きかけによって、MやYと他の児童がかかわり合っていく様子が手に取るように見える。しかも、この場面で着目したいのは、働きかけが必ずしも支援者からだけではないところである。MからT₃への働きかけについては、顔をしかめるといった非常に些細な行為なのであるが、それが全体活動の再生（やり直し）へとつながっている。と同時に、この瞬間からMやYに対する個々の児童の発言が比較的丁寧なものへと移行していった。Mの気持ちを汲み取り共感の意を表出する勇気を児童に与えたきっかけも、もしかするとT₃の発言によって学級の雰囲気が変わったためかもしれない。ともかくも、たった一人の児童への働きかけが学級全体の様相を変える、逆に学級の変容が個々の態度や気持ちを変えていく、そんな授業であった。

以上3つの事例を塩谷(2008)にしたがって捉え直せば、「対話の促進が(教室の)文化や(学習者としての)自己を構築する」ということになるだろう。ただ、これまでの環境論では、巨視的に捉えた文化と微視的に捉えた自己の距離が離れすぎていて、なぜ両極が結びつくのかについてはあまり明確にされてこなかった。本節のような事例分析をすると、専有と参加と活動が同時進行するのが教育環境だということが見えてくる。特に、専有と活動が参加を介して結びつくことが明らかである。事例1については、項目の完成が図鑑作りの活動の中で執り行われた。なぜ完成に至ったか。それはAが授業参加をしたためである。事例2については、読解力の向上が授業の中で図られた。なぜ読めるようになったのか。それは生徒たちが協働して授業を組み立てていったからである。事例3については、多文化に対する児童の理解が深まった。なぜか。それはやはり上述のような授業が展開したからであろう。もちろん、実際の教育環境をこれほど単純化して解釈することはできない。しかしながら、個々の問題を単に全体の問題と捉え直しても（たとえば「この子が躓くのは授業のやり方がまずいから」とする）、逆に活動の良否を専有の良し悪しとしても（たとえば授業がうまくいったかどうかを個人の成績から評価する）、具体的な行為については結局現場の支援者に任すしかなくなる。それが支援者の過度の負担を引き起こすならば、早急に参加に専念できる体制を整えなくてはならない。教育環境を構築するのは学習者や支援者という主体であって、両者が同じ視点で見つめることができる具体的な行為も、唯一、主体間の相互行為である。それを塩谷(2008)は「対話」と言い、尾関(2008)は「意味創り」と言っているのである⁽¹³⁾。

ことばの力を高めることは、単に個人の能力や技能を向上させることではない。専有を発生

し、参加を促進し、活動を創造していくことである。そして、もし教育環境の主体に最も明示的な行為をする必要があるならば、教室（徒弟制・共同体的活動）と児童生徒（専有・個人的操作）をつなぐ、「意味づくり」の行為がそれに相当するだろう。

子どもがことばを学ぶときには、単純に数ある学び方の一つに没入しているのではない。むしろ、学びそのものの基礎を学んでいるのである。ヒトの学習に特徴的なのは意味づくり（meaning making）のプロセス、すなわち記号過程である。（Halliday, 1993, p.93: 筆者訳）

ハリデーが述べているように、学びの意味そのものを生み出す行為が意味づくりである。意味を生み出す行為は主体間の参加の中で現出する。そして、参加が活性化すれば専有も活動も活性化する。比喩的な言い方になるが、淀みのない川の流れるが質の高い川辺を生成するのである。川が澄み渡っていると、多様な生物も川辺に集まってくるだろう。同様に、意味づくりのある教育環境は学習を行おうとする主体にとって質の高い居場所となる。

本節で言及した学校は、いずれも極めて雰囲気の良い学校であった。外部者を拒む視線が皆無で、休み時間となると児童生徒の笑顔やおしゃべりがあちらこちらで見られ、教員間の相互連絡も活発に行われていた。日本語教育に関連して各学校に共通する事柄を挙げれば、支援を行う教室が必ず学校の一番目立つ場所（校長室の隣など）にあり、他の児童生徒の出入りが自由で、取り扱っているシラバスが当該学習者の在籍学級と同じもの（時には予習的に先に進んだ単元）に設定されていた。支援の方法についても、支援者と学習者が絶えず対話を行う中で授業が進行していくものであった。まさに、学習者を理解する行為がそのまま支援行為になる様相、そして支援行為がそのまま学習行為になる様相である。すなわち、教育に参加する主体間の意味づくりが継続して行われている環境である。

4. 意味づくりを基盤とする支援へ

誰もが学習可能な環境、誰もが必要な手段を使える環境、誰もが知見を分かち合え、自由な提案ができる環境、こうした環境の構築を教育の目標に掲げているのが冒頭でも挙げたイリイチである。ところが、そうした環境の構築はえてして現実的でないと批判される傾向にある。その理由はおそらく、どんな環境構築へのどのような尽力がどういった個人の資質向上に役立つかに関する明確な研究成果が得られていなかったためであろう。すなわち、従来の議論では「個人の能力を高めるために」そうした環境を構築すべしという還元論から脱却できなかったのである。むろん本稿でも枠組みの改変までには至っていないが、少なくとも、「良質な教育環境を構築すること」と「ことばを形成すること」を等価とみなす有用性は示せたのではないかと考える。良質な教育環境の下で学習の効果があつたとすれば、それはたまたま教育の過程の一時点を切り取って観察できた事象にすぎない。本稿の議論を踏まえれば活動と専有は参加を介して現象するものであるから、そもそも原因-結果の関係では説明しきれない。

「ことばの力を高めることは個人の言語能力を向上させること」と規定した瞬間に、教育環境が条件化する。すると、肝心の言語能力を未定義にしたまま、言語能力が高まらない場所は良質な環境とは言えないという結論に至るのも時間の問題となる。せつかく環境構築を目指しながら、結局個人の資質向上を（しかも資質とは何かを不明にしたまま）探ることになってし

まう。

本稿の議論は、そうした還元主義的環境論を越える試みでもあった。そのために、「やはり一人一人の意識改革の必要性を訴えているだけではないか」という極端な批判も免れえないであろう。しかしながら、意味づくりの（先の批判の文言を使えば「意識」的に行う）行為が良質な教育環境につながることは多くの事例が語る事柄である。

ことばの力とは、専有を発生し、参加を促進し、活動を創造していく力である。そこには主言語と主流語の対立はないはずであるし、実際に対立させてはならない。これは、主流語圏において児童生徒の主言語の意味を認めることでもある。その意味を見出すことも支援の一環となる。さらに、その意味はことばによってのみ見出すことができる。だからこそ、ことばを媒介とした支援が（たとえばまったく日本語を理解しない児童生徒に対しても）可能になるのである。そして、ことばを介することで個と全体が結びつく。結びつけるための実践的な行為が参加や対話、つまりは意味づくりであることは贅言を要しない。

学校教育での日本語教育とは、日本語を与える教育ではなく、日本語で環境を創造する教育と言えよう。すなわち、日本語は対象にならず媒介になるということである。したがって、各教科教育もことばによる媒介なくして理解・表現することは叶わない。個人にとって「分からない」というのは、内容等がことばによって媒介されていないことを言う。適切に媒介されれば、何語によっても内容は理解される。そうした環境を創造していけば、個人の専有も生じるのである。実践的な創造方策についてはこれからの研究課題になろうが、理論的には良質な教育環境の構築を試みることによって、一般の教科教育の中であっても適切な日本語教育を実施することが十分可能である。評価方法についても今後の精査を必要とするが、個と全体を分断した方法、たとえば専有を主言語や主流語の獲得の有無だけで判定する方法などは採用すべきではない。代わりに、良質な環境が顕現しているかどうかを、専有が発生しているか否かの評価点とすることができるかもしれない。

本考察を経ても、まだ具体的な意味づくりの詳細には言及できていない。しかし、意味づくりは実際の行為そのものであるのだから、具体的なシラバスも児童生徒との対話によって現れてくるであろうし、具体的なカリキュラムも授業参加の試みの中で組み立てられていくことだろう。意味づくりの営為が良質な教育環境を構築することの可能性に、将来の希望を託していきたい。

付記

本稿は平成23-26年度日本学術振興会科学研究費補助金（基盤研究（C））「越境社会における教科「対話」の創設を目的とした課程モデルの構築と実証」（課題番号23530997）による研究成果の一部である。

注

- (1) 本稿では、力（権力・権威）をもった1つ（あるいは極少数）の言語による政治的・経済的支配や占拠が現存する社会も、この環境に含めて考えている。
- (2) 今や世界各地で、（越境後の定住等に伴う）ある言語共同体の増加（や偏在）、あるいは共同体の生活圏そのものの拡張（や縮小）、さらにはそうした共同体に何らかの形で関係する（越境しない）人々の状況（たとえば地方自治体による言語支援策の実施状況）

- によって、言語教育は多様化・複雑化の様相を呈している。「移動せざるをえない者への（＝困難な状況を既成事実と前提した）」言語補償を考えるのではなく、移動しても問題のない言語教育環境の整備を目指すのが本稿の視座であることを確認しておきたい。
- (3) ここでは「主流語圏における主流語による公教育」と定義する。「主流語」については次注を参照。
 - (4) 本稿では、「母語」および「第二言語」「外国語」という用語における定義の不明瞭さを回避するために、「使い手に最も親しい言語（共感）、それほど負担もなく理解や表現が可能な言語（精通）、幼いときから多用し現在も使っている言語（頻出）、もしくは多用はせずとも自分のルーツを表すような言語（継承）」(Skutnabb-Kangas & Phillipson (1989)「母語の4定義」も参照)を広く「主言語 (identical language)」と、「ある社会や地域の中で多くの人に用いられる等の『支配的』『占拠的』な言語」を「主流語 (language of the mainstream)」と呼ぶ。
 - (5) 研究領域は異なっても、言語教育という点では同列に論じなければならない問題である。詳しくは、阿部 (2003)・末藤 (2009) 等の論考を参照のこと。
 - (6) 戸惑いながらも、教育活動自体を停滞させることは学習者を放置することになるがゆえに、現場に存在するものを最大限に活かすという尽力によってぎりぎりの対応が行われている (小川, 2003; 2010)。現職教員への過度な負担を軽減する意味でも、環境整備を急がなくてはならない。
 - (7) 極めて強力な言説としてカミンズの「二言語基底共有仮説」(Cummins, 1984) が知られている。しかし、肝心の共有能力に関する考察が不十分なため、現在でも各所で解釈が揺れている。本稿では紙幅の都合上議論を割愛するが、言語能力と認知能力の違いが曖昧である、言語の中間的な現れを無視している (言語をL1とL2に分断している)、負の転移を度外視する (都合よく文脈に還元する)、(文脈を定義に使用しながら) 個人の能力に限定している、理論ではなく実体として扱われる、等といった問題があるため仮説には多くの批判があることも承知しておきたい (ピアリストク・ハクタ, 2000, pp. 273-274; 宇都宮, 2004など)。
 - (8) 文部科学省『学習指導要領』(平成20年告示) の各教科が掲げる「目標」も参照。
 - (9) 後述するように、本稿ではことばの力を個人の能力と規定しない。したがって、個人的な力量の向上を含意する「発達」に替えて「形成」という用語を使用する。
 - (10) こうした捉え方はけっして不自然なものではない。代表的な環境観が「アフォーダンス」である (Gibson, 1979)。教育の素材をアフォーダンスと捉えることの重要性も各所で提唱されている (van Lier, 2004)。
 - (11) 厳密に言えば、ロゴフの術語は環境の性質、レオンチェフのそれは人為的営為の現れと解することができるが、いずれにしても実践の場で広く使われている術語ではない。そこで、本稿では一般的な解釈をできるだけ活かした用語を採用する。その意図は、本文中でも述べた通り、専有＝操作、参加＝行為、徒弟制＝活動という捉え方にある。
 - (12) 以下の事例は、付記で言及したものを含めた長期的な研究プロジェクトの中で、各学校訪問をはじめとする調査活動を経て、筆者が収集・分析した記録に基づくものである。本節では特徴的な部分を抜粋している。個別の学習者を特定するような記述 (背景地域・主言語・滞日期間等) は、本稿の主旨に適合しないためできる限り省略した。実際

にも、学習者の主言語や滞日歴に拘った対応はほとんど取られていない（配慮をしないのではなく、シラバスやカリキュラムの決定に大きな影響を及ぼしていないということである）。学校名・学習者名等についても個人の特定を避けるために匿名とした。なお、授業が実施された教室の名称は各学校独自のものである。

- (13) 教育が意味創りの営為であることは拙著（宇都宮，2006）の主張でもある。なお、尾関（2008）や宇都宮（2006）においては創造や発生の側面に焦点を当てて「意味創り」と表記されているが、本稿ではもう少し広く（「作」や「造」の意義も含めて）規定し、ひらがなで「意味づくり」と表記する。

引用文献

- (1) 浅沼茂 (2011) 「カリキュラム・エンパワーメントと教授言語の問題」江原裕美（編）『国際移動と教育—東アジアと欧米諸国の国際移民をめぐる現状と課題』第5章，明石書店，pp. 123-138.
- (2) 阿部圭子 (2003) 「多言語社会アメリカ—その推移と現状」『国立国際文化』第20号，国立女子大学国際文化学部，81-94.
- (3) イリイチ, I. (1991) 『生きる思想—反＝教育／技術／生命』（桜井直文監訳）藤原書店.
- (4) 宇都宮裕章 (2004) 「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，pp. 23-36.
- (5) 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.
- (6) 宇都宮裕章 (2009) 「多文化共生社会に根ざす環境づくり—仲介者的役割を果たす教員」『日本教育大学協会研究年報』第27集，pp. 39-51.
- (7) 宇都宮裕章・菅野文彦 (2011) 「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証的検証」『日本教育大学協会研究年報』第29集，pp. 263-276.
- (8) 大久保祐子 (2008) 「日本語教育における母語指導に関する言説についての一考察—中国帰国者と在日ベトナム人を対象とした日本語教室の実践を事例として」佐藤慎司・ドーア根理子（編）『文化、ことば、教育—日本語／日本の教育の「標準」を越えて』第11章，明石書店，pp. 239-266.
- (9) Ohri, R. (2005) 「「共生」を目指す地域の相互学習型活動の批判的再検討—母語話者の「日本人は」のディスコースから」『日本語教育』126号，134-143.
- (10) 岡崎敏雄 (2005) 「外国人年少者教科学習のための日本語習得と母語保持・育成—小学校中高学年と中学生の学習支援」『文藝言語研究・言語篇』47，筑波大学，1-13.
- (11) 小川郁子 (2003) 「外国人児童・生徒の学習権を保障する—制度改革、意識改革、今のままでもできること」『中国帰国者定着促進センター紀要』第10号，59-79.
- (12) 小川郁子 (2010) 「実践報告：JSL進路学習の試み—自覚的に高校進学を考える中学生を育てるために」『中国帰国者定着促進センター紀要』第12号，105-154.
- (13) 尾関史 (2008) 「「意味創り」を目指したことばの支援の可能性—移動する子どもたちが主体的に学習に参加するために」『早稲田大学日本語教育学』第3号，11-24.
- (14) 神吉宇一 (2008) 「年少者日本語教育はどのように語られているか—関係論的観点から

- の批判的検討」佐藤慎司・ドーア根理子（編）『文化、ことば、教育—日本語／日本の教育の「標準」を越えて』第8章, 明石書店, pp. 176-191.
- (15) 川上郁雄 (2003) 「年少者日本語教育における「日本語能力測定」に関する観点と方法」『早稲田大学日本語教育研究』第2号, 1-16.
- (16) 川上郁雄・高橋理恵 (2006) 「JSL児童の日本語能力の把握から実践への道すじ—新宿区立大久保小学校の実践をもとに」『日本語教育』128号, 24-35.
- (17) 清田淳子 (2003) 「母語を活用した内容重視のアプローチの試み—来日直後の外国人児童を対象に」『人間文化論叢』第6巻, お茶の水女子大学大学院人間文化研究科, 199-210.
- (18) 齋藤ひろみ (1999) 「教科と日本語の統合教育の可能性—内容重視のアプローチを年少者日本語教育へどのように応用するか」『中国帰国者定着促進センター紀要』第7号, 70-92.
- (19) 塩谷奈緒子 (2008) 『教室文化と日本語教育—学習者と作る対話の教室と教師の役割』明石書店.
- (20) 朱桂栄 (2003) 「教科学習における母語の役割—来日まもない中国人児童の「国語」学習の場合」『日本語教育』119号, 75-84.
- (21) 末藤美津子 (2009) 「アリゾナ州における英語公用語化運動—少数言語者の言語権に注目して」『東京未来大学研究紀要』第2号, 41-50.
- (22) 高藤三千代 (2008) 「沖縄日系ディアスポラ、国語、学校—ことばの異種混溶性と単一の民族誌的考察」佐藤慎司・ドーア根理子（編）『文化、ことば、教育—日本語／日本の教育の「標準」を越えて』第12章, 明石書店, pp. 267-292.
- (23) ビアリストク, E. & ハクタ, K. (2000) 『外国語はなぜなかなか身につかないか—第二言語学習の謎を解く』（重野純訳）新曜社.
- (24) 光元聰江・岡本淑明・湯川順子 (2006) 「外国人児童のためのリライト教材・音読譜による国語科の指導」『岡山大学教育学部研究集録』第131号, 113-122.
- (25) 南浦涼介 (2008) 「JSL児童生徒のための社会科授業構成—二文化統合理解学習としての単元「私たちのまわりのお店のくふう」をもとに」『日本語教育』139号, 72-81.
- (26) レオンチェフ, A. N. (1980) 『活動と意識と人格』（西村学・黒田直実訳）明治図書出版.
- (27) Bakhtin, M. (1981) *The Dialogical Imagination*. Austin: University of Texas Press.
- (28) Bourdieu, P. (1991) *Language and Symbolic Power*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- (29) Cummins, J. (1984) *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- (30) Gibson, J. J. (1979) *The Ecological Approach to Visual Perception*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- (31) Halliday, M. A. K. (1993) Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5, 93-116.
- (32) Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (33) Leontiev, A. N. (1981) The problem of activity in psychology. In J. V. Wertsch (Ed.),

- The Problem of Activity in Contemporary Psychology* (pp. 37-71). Armonk, NY: M. E. Sharpe.
- (34) Lewin, K. (1943) Defining the 'field at a given time'. *Psychological Review*, 50, 292-310.
- (35) Merleau-Ponty, M. (1962) *Phenomenology of Perception*. London: Routledge & Kegan Paul.
- (36) 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.
- (37) Skutnabb-Kangas, T. & Phillipson, R. (1989) 'Mother Tongue': The theoretical and sociopolitical construction of a concept. In Ammon, U. (Ed.) , *Status and Function of Language and Language Varieties* (pp. 450-477). New York: Walter de Gruyter.
- (38) van Lier, L. (2004) *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- (39) Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in Society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (40) Wittgenstein, L. (1958) *Preliminary Studies for the "Philosophical Investigations."* Oxford: Blackwell.