

修士論文 平成 18 年度

児童を対象とした対話的問題提起学習に関する  
一考察

お茶の水女子大学大学院  
人間文化研究科 言語文化専攻  
日本語教育コース

菅野 綾

## 謝辞

子どもクラスの対話的問題提起学習について明らかにしようと思い立ってから、私はまさに五里霧中でした。対話的問題提起学習の何を明らかにしたいのか、データを見て何度も問いかけるものの、どれもうまくはいきませんでした。そんな中で、常に心に留めていた、ある日本人児童が外国人児童に自分から日本語を教えにいくという姿に改めて目を向けたとき、私たちが「挑戦」したものが何を實現したのだろうという思いが強く湧き出し、本研究へと辿りつくことができました。研究を進めていく中で、何度も問題に直面し、何度も諦めそうになりました。そんな中私を本研究に向かわせたのは、なにより私を取り巻く多くの方々の本当に温かな支援があったからこそだとひしひしと感じています。ここに御礼申し上げます。

指導教官の岡崎眸先生は、甘えが強く、自分の目標も曖昧であった私を、常に温かく迎え入れてくださいました。また、対話的問題提起学習に向き合うことを諦めようとしていた私を厳しくしかりつけ、励ましてくださり、今の私に導いてくださったことに深く御礼申し上げます。加賀美常美代先生には、不安な私を温かい笑顔で迎えていただき心強い支援のお言葉と有益なアドバイスをいただきました。また、日本語教育コースの先生方には学ぶ楽しさ、研究の奥深さを教えていただきました。ここに厚く御礼申し上げます。

文殊組の黄さん、趙さんには、中国語の文字化や草稿の添削を快く引き受けていただきました。また常に温かい声援をいただき、前進する力をいただきました。また、M1の蘇さんにも常に心強い声援をいただきました。本当にありがとうございました。

縁あって同期となったM2のみんなにはいつも助けられていました。修士論文が書けないかもかもしれないと不安に陥った私に自らの大変さも顧みず優しく声をかけ、励まし、鼓舞してくれました。そして論文を作り上げる辛さも喜びも常に共に分かち合ってきました。1人では決してここまで頑張ることはできなかったと思います。本当にありがとう。

最後に、教育実習から1年後のインタビューといった突然のお願いにも関わらず、快く引き受けてくださった児童の皆様、そしてご家族の皆様、本当にありがとうございました。皆様の優しいお心遣いがなければ、この研究、そして共生に向けた日本語教育の前進も決してありませんでした。ここに深く御礼申し上げます。

平成19年1月15日

菅野 綾

## 目次

第1章 序論 .....	1
1-1. 変化する日本社会.....	1
1-2. 多言語・多文化化する学校に求められる共生という視点.....	2
1-3. 本論文の構成.....	2
第2章 先行研究 .....	3
2-1. 年少者日本語教育における視点の転換.....	3
2-2. 対話的問題提起学習.....	6
2-3. 対話的問題提起学習に関する研究概観.....	8
2-4. 本研究の位置づけ.....	9
第3章 研究目的と研究方法 .....	10
3-1. 研究目的と研究課題.....	10
3-2. データと分析方法.....	11
3-2-1. 分析データ.....	11
3-2-2. 分析方法.....	12
3-3. フィールドの概要.....	14
3-3-1. 子どもクラス.....	14
3-3-2. 参加児童.....	15
3-3-3. 実習生及び筆者の立場.....	16
3-3-4. 本研究における対話的問題提起学習.....	16
第4章 分析結果と考察 .....	20
4-1. 研究課題1：児童ら是对話的問題提起学習①をどのように意味づけるか .....	20
4-1-1. 学習中は、どのように意味づけるか.....	20
4-1-2. 学習終了1年後は、どのように意味づけるか.....	27
4-1-3. 対話的問題提起学習①への意味づけについてのまとめ.....	32
4-2. 研究課題2：児童ら是对話的問題提起学習②をどのように意味づけるか .....	32
4-2-1. 学習中は、どのように意味づけるか.....	32
4-2-2. 学習終了1年後は、どのように意味づけるか.....	37
4-2-3. 対話的問題提起学習②の意味づけに対するまとめ.....	43
4-3. 考察.....	44

第5章 結論 .....	48
5-1. まとめ.....	48
5-2. 共生日本語教育への示唆.....	49
5-3. 今後の課題.....	51
参照文献 .....	52

#### 稿末資料

【資料1】対話的問題提起学習②の劇の内容(pp. i-iv)

【資料2】対話的問題提起学習②で用いたワークシート(pp. v-vi)

## 第1章 序論

### 1-1. 変化する日本社会

近年、日本における日本語を母語としない人々(以下、外国人とする)の数が増加の一途を辿っている。入国管理局<sup>1</sup>によると、平成16年現在の外国人入国者数は675万6,830人と前年に比べて約103万人の大幅な増加となっている。こうした入国者増加の背景には、労働力の確保を目的とした入管法改正がある。改正によって日系人の入国が容易となり、ニューカマーと呼ばれる日系南米人が多く日本に参入してきたためである。ニューカマーの中には、入国当初は生活資金を稼ぐための一時滞在の予定であったものが、金銭的な面から母国へと帰国することが難しくなり、そのまま日本へ定住するという道を進む者も少なくない(池上2001)。さらに、以前から日本で永く生活しているオールドカマーや就学生などを含めると、実に多くの外国人が日本で生活している。そして彼らの多くは日本に生活の基盤を築いて生活を送っている。つまり、彼らは日本社会を担う一員となって地域に生活しているのである。こうした多言語・多文化の波は成人社会だけの問題ではない。入国する外国人の中には家族とともに入国し定住するパターンが、特にニューカマーの家庭でよく見られ(池上2001)、また国際結婚によって外国籍の父親や母親を持つ子どもも増えている(山田2004)。そうした流れから、学校における日本語を母語としない児童生徒の数も、成人同様に増加しているのである。文部科学省による平成16年度の統計<sup>2</sup>によれば、日本語指導が必要な外国人児童の数が1万9,678人(平成16年9月現在)と、前年よりも増加している。また、新規入国の児童生徒だけではなく、高校・大学への進学、就職といった新たな問題に直面するような滞在の滞在年数の長い外国人児童生徒も少なくない(渡戸2004)。このように日本社会は、学校というフィールドにおいても多言語・多文化社会へと変貌を遂げているのである。

こうした現状をふまえると、日本社会にとってもはや外国人は一時的に滞在する存在ではなく、日本人と同じように日本社会に生活の基盤を持ち、そして日本社会を支える「メンバー」(岡崎2002)であると言えよう。このようなグローバル化による民族の移動が当然のこととなっている今日、日本社会は多言語・多文化社会にどのように対応していくことが必要かを考えていかなければならない状況におかれているのである(岡崎2005a)。

---

<sup>1</sup> 出典は法務省入国管理局「平成16年における外国人及び日本人の出入国者統計について」(<http://www.moj.go.jp/PRESS/050328-2/050328-2.html>:2007年1月3日取得)による。

<sup>2</sup> 出典は、文部科学省の『日本語指導が必要な外国人児童生徒の受け入れ状況等に関する調査(平成16年度)』の結果([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/17/04/05042001/010.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/17/04/05042001/010.pdf))及び「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受け入れ状況」([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/17/04/05042001/011.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/17/04/05042001/011.pdf)) (どちらも2006年12月19日取得)による。

## 1-2. 多言語・多文化化する学校に求められる共生という視点

渡戸(2004)は日本社会におけるこうした多言語・多文化化に伴う「多様性」の高まりは、もはや不可逆的な現象であるとし、多様性を持つ社会を積極的に位置づけることを提言している。また、岡崎(2004)は外国人を「できない存在」とみなすのではなく、受け入れ側の生活習慣を見直すきっかけを与える可能性を秘めた者と積極的に捉える必要性を示唆している。このように、多言語・多文化社会においては「多様性」を積極的に受け入れて活かすという視点を持つことが求められているのである。こうした視点は、多言語・多文化化する学校というフィールドにおいても求められている。中央教育審議会は国際理解教育を進める上での3つの留意点<sup>3</sup>を示しており、中でも特に「異なる文化を持った人々と共に生きていくための資質や能力の育成」といった共生を目指す視点を重要視しているという。(佐藤・林 1999)。従って、学校という場面においても多様性を受け入れ、共生を目指していく姿勢が求められていることは明らかである。しかしながら、佐藤郡衛(2001)は、学校における共生への取り組みは始まったばかりであると指摘しており、多言語・多文化化する学校における共生への取り組みは、まだ試行錯誤の状態であると言えよう。こうした現状をふまえ、本研究では、多言語・多文化化が進む学校教育における共生を目指した教育実践のあり方について示唆を提示することを目指す。

## 1-3. 本論文の構成

本論分の構成は次の通りである。第2章では、多言語・多文化社会化する学校における日本語を母語としない年少者(以下、外国人年少者とする)に対する支援や取り組みを概観し、共生に向けて日本語教育がどのようにあるべきかをめぐる議論を整理する。そして近年共生を目指す新しい教育実践として注目されている対話的問題提起学習を取り上げ、それに関する研究を概観する。次に第3章では本研究の目的と研究方法について記述し、第4章では分析の結果と考察を述べる。最後に第5章では、分析と考察についてまとめ、共生を目指す日本語教育に対する示唆を述べ、今後の課題を述べる。

---

<sup>3</sup> 中央教育審議会は1997年に「(a)広い視野を持ち、異文化を理解すると共に、異文化を尊重する態度や異なる文化を持った人々と共に生きていくための資質や能力の育成を図る (b)日本人として、また個人としての自己の確立を図る (c)相手の立場を尊重しつつ、自分の考えや意図を表現できる基礎的な力を育成する観点から、外国語能力の基礎や表現力等のコミュニケーション能力の育成を図る」という国際理解教育を進める際の留意点を提示している。(文部科学省 2001)

## 第2章 先行研究

本章では、多言語・多文化化が進む中で共生を目指した教育が求められている学校現場では多言語・多文化に対してどのような取り組みがなされているかについて、特に外国人年少者への日本語教育に焦点を当て概観し、そこで何が実現され、またどのような問題をはらんでいるかを、多言語・多文化社会に求められる日本語教育をめぐる議論と照らし合わせながら整理する。続いて多言語・多文化社会に求められる日本語教育における実践のあり方として、近年注目されている対話的問題提起型学習を提示し、その実践を概観し、本研究の位置づけについて述べる。

### 2-1. 年少者日本語教育における視点の転換

日本社会の多言語・多文化社会への転換によって、学校というフィールドでも多様性を積極的に受け入れ、共生を目指す姿勢が求められるようになったことは先に述べた。こうした中で、日本語教育は日本の地域社会において、参入側と受け入れ側が対等に社会参加を果たし、共に学びあい、自己実現していける社会の構築に資すべき役割が期待されてきているという(尾崎ほか 2005)。こうした日本語教育を取り巻く現状に着目し、本節では、日本で生活する外国人年少者に対して行なわれている日本語教育に焦点を当て、そこではどのような実践がなされ、日本語を母語としない年少者は多言語・他文化化する学校においてどのように位置づけられているのかについて概観し、現行の年少者日本語教育が何を實現しているかを明らかにする。そしてそれが今日本語教育に求められているような参入側と受け入れ側が共に学びあい、自己実現していくことを實現しているかについて検討する。ここでは、特に学校で行なわれている外国人年少者に対する支援について取り上げる。学校で行なわれている支援に限定するのは、学校という場所が子どもたちにとって1日のほとんどを過ごす生活の中心の場であり、外国人年少者の日本語教育において大きな役割を担う場所と考えたことによる。

現在、日本の学校における外国人年少者に対する支援としては、主に日本語指導と適応指導が行われている。日本語指導は多くの場合、取り出しによって在籍クラスとは別教室で行なわれる(斎藤・見世 1997)。これは取り出し授業と呼ばれるものであり、在籍学級の教室から離れた教室において、国語や社会などの授業中に一定時間取り出されて日本語の指導が行われるというものである。取り出し授業における日本語指導では日本語の初期指導が中心に行われている。しかし、取り出し授業で習得した日本語だけでは教科学習についていくための日本語能力は得られないことが指摘されるようになり(斎藤・見世 1997)、こうした日本語指導への批判から、2001年には文部科学省が中心となって「JSL カリキュラム」の作成が開始され、2003年には小学校を対象とした「JSL カリキュラム」の最終報告がまとめられている(文化庁 2004)。この「JSL カリキュラム」のねらいを、文部科学省は次のように述べている。

学校での日本語教育において教科学習に対応したカリキュラム像を示すことにより、外国人児童生徒の速やかな日本語習得と教科学習の深化を図るとともに、学校における円滑な受け入れと適応指導の充実を図ることです。

[『「学校教育における JSL カリキュラムの開発について」中間報告<sup>4</sup>』から抜粋]

この文部科学省が提示するねらいから、JSL カリキュラムの最終目標は、取り出し授業と手段は異なれど、外国人年少者が一日も早く日本語を習得し、学校生活に適応することを目指す点で同じ目標であることが分かる。また、佐藤(2005)は、言語少数派児童の指導に当たる学校教員が、言語少数派児童に対する教育実践において日本語や日本に適応することを優先する意識があることを明らかにしている。また、宮島・太田ほか(2005)でも、外国人年少者に対する教育実践では外国人年少者の日本語能力の不足に原因があるという考えから、外国人年少者に対する日本語教育は不足している日本語能力を埋め合わせることを目標に行なわれていることを指摘している。つまり、外国人年少者の指導にあたる教員は外国人年少者に対して日本語習得を第一義とする認識のもとに支援を行っている姿が読み取れよう。また、恒吉(1996)は日本の学校文化の持つ単一文化化への志向によって、外国人年少者は日本の学校文化に沿うように自身の持つ「異質性」を押し殺して同化せざるをえない現状を示し、また岡崎(2005b)も、適応や日本語の習得に重点をおかれた支援では、外国人年少者が日本語を母語とする年少者(以下、日本人年少者とする)に溶け込んでしまうと指摘しており、外国人年少者の持つ多様性は生かされていないことが窺える。

以上、現行の外国人年少者に対する日本語教育について整理すると、日本の学校に在籍する外国人年少者は、一日でも早く日本語を習得し、「日本人」のようになるように求めるような支援が行なわれている様子が窺える。

さらに受け入れ側である日本人年少者についてみると、佐藤(2005)は言語少数派児童が受け入れ側である日本人児童と異なる部分を持つ「人的資源」として取り上げられたとしても、それは非日常的なイベントにとどまってしまうことを指摘している。この指摘から、日本人年少者は外国人年少者のように、外国人年少者の持つ言語・文化を不断に学び続けることを強く求められる存在ではないことが窺える。また、塘(2001)は受け入れ側にある子どもたちは、社会的に多数派であるという立場から自分自身を変える必要はないという認識を持ちやすいことを指摘している。つまり、受け入れ側である日本人年少者は外国人年少者から何かを学び、そして自分を変えていくといった変化を強く求められることがない一方で、外国人年少者だけが日本語を習得することを強く求められ、日本語や日本文化を習得するために不断に努力し続けなければならない存在として位置づけられている様子が窺える。

---

<sup>4</sup> 出典は文部科学省『「学校教育における JSL カリキュラムの開発について」中間報告』([http://mext.go.jp/b\\_menu/houdou/14/08/020823b.htm#b-1](http://mext.go.jp/b_menu/houdou/14/08/020823b.htm#b-1):2004年12月3日取得)。

しかしながら、こうした少数派言語話者だけが一方的に努力するという構図に対しては批判も出始めている。野元(2003)は、こうした一方向的な教育では、非母語話者が日本社会で権利をもって生活できる状況を生み出さないと指摘している。また岡崎(2006)は、外国人が、日本語母語話者(以下、日本人とする)と同じような日本語の使い手になることを第一義とする日本語教育自体に疑問を投げかけている。岡崎は日本人になることを目指した日本語教育は、外国人にとって大きな負担を与えるものとなることを指摘し、また、日本社会で生活するためにはすぐにでも仕事や学校に参加しなければならない定住外国人にとって、日本語ができない期間には何もできないとみなされてしまうことは様々な不利益を被る可能性があると述べ、ボーダレス化・グローバル化によって多言語・多文化が必然となる現在の日本社会には即さないともしている。こうした外国人が日本語を習得することだけを目指す日本語教育に疑問を呈する流れの中で、岡崎(2004)は多言語・多文化社会における新しい日本語教育の形として、「多言語・多文化社会を切り開く日本語教育」を提唱している。これは、参入側である外国人が、日本社会において外国人自身の権利や意思を貫くために日本語や日本文化を学習する一方で、受け入れ側である日本人も外国人と関係を構築していくために自分はどうすればよいのかといった自己に対する省察を行ない、どのような努力をしていけばよいのかを考えることが必要だとする。つまり、従来のように参入側である外国人だけが一方的に学び、日本社会に同化していくことを目指すのではなく、受け入れ側の日本人も共に努力する必要があるという視点を持つものである。このような受け入れ側である日本人も変わる必要があるという視点を持って日本語教育における視点の転換を求める声は、岡崎だけではない。野山(2004)も、多文化主義の社会においては自己の文化を表明する権利と共に、他者の文化が表明されることを受容する権利も同時に有すると述べ、日本語を母語としない者だけが日本社会に適応するのではなく、日本社会の側からも変わることが必要だとしている。また、土屋(2005)も、外国人、日本人がコミュニケーションを通して互いの理解を深め、共に課題を発見・共有し、問題の解決に向かうことが地域社会を支えていく力となりうると述べている。

つまり、多言語・多文化社会において求められる日本語教育とは、参入側である外国人が必死に日本人のような日本語の使い手となることを目指す一方で、日本人は何も変わることはないといったものではない。米勢(2005)の「日本人の側が彼らと共生する態度を養い(米勢 2005:228)」という言葉に表されるように、関係を構築していくための手立てを、受け入れ側である日本人も外国人も相互に模索し、現実には直面している課題に対して両者が共に解決していくことを求める視点を持った日本語教育へとシフトしていくことが求められているのである。こうした日本語教育像の変化は、当然のことながら年少者日本語教育においても求められるものである。塘(2001)は、小学校におけるフィールドワークを通じて、受け入れ側である日本人児童も外国人児童と接していく中で自己の価値観や行動背景について考えることこそが共生を可能にするのではないかと指摘しており、こうした塘

(2001)の指摘からも、多言語・多文化社会における年少者日本語教育は、現行の同化を求める視点から、外国人年少者・日本人年少者が双方に自己省察を行いながら学びあうような日本語教育へ転換することが求められていると言えよう。

そこで、こうした多言語・多文化社会で求められる日本語教育における実践の1つとして、対話的問題提起型学習を提示したい。ここで対話的問題提起学習を提示するのは、対話的問題提起学習の目指すところがまさに外国人と日本人が互いに自己省察を行ないながら新しい枠組みを共に作り上げていくことを目指すというものであり、多言語・多文化社会における教育実践において模索段階にある年少者日本語教育へ寄与できるところが大きいと考えたからである。以下で、対話的問題提起学習の詳細について述べていく。

## 2-2. 対話的問題提起学習

対話的問題提起学習は、ブラジルの教育学者であり識字教育の実践者でもあるパウロ・フレイレ(1979)によって提唱された問題提起学習(problem-posing education)に起源を持つ。フレイレは被抑圧者という存在が、周囲の抑圧する環境によってだけ成り立っているのではなく、被抑圧者自身も自身を抑圧される存在であることを甘んじて受け入れていることによって二重に抑圧されていることを指摘している。そのため被抑圧者の解放には被抑圧者自身への教育が必要だと提言した。そしてそうした被抑圧者に対する教育では被抑圧者自身が世界に対する批判的な視点を持ち、状況の変革に積極的に参加できるという認識を持つことを目指すことで、被抑圧者自身を被抑圧的環境から解放できるとした。さらに教育において従来行なわれてきた教師から学習者に垂直的に知識を貯めこむだけの教育を「銀行型教育(banking education)」と称し、「銀行型教育」によって学習者が世界を批判的に見る視点を獲得することはなく、学習者の非人間化を進めるものとして強く批判した。こうした「銀行型教育」への批判から、フレイレは教師と学習者が水平的な関係を持ち、対話を通じて世界にある課題の解決に向けて、教師と学習者が共に認識を深めていく教育を提唱し、それを「問題提起学習」と称した。フレイレはこの「問題提起学習」によって、被抑圧者(学習者)が世界を批判的に捉える視点を獲得し、そして被抑圧者自らが世界の変革に積極的に関わる姿勢を持つことを目指したのである。

こうしたフレイレの問題提起学習を第二言語教育へ応用したのが Wallyershtine(1983)である。Wallyershtine(1983)はフレイレの思想と実践を元に、アメリカにおける移住労働者のためのESLにおけるシラバスやカリキュラム、教室活動をデザインし、外国語教育の方法論として体系化している。以下に、Wallyershtineの体系化した実践のあり方について述べる。Wallyershtineは、実践において3つのプロセスを重視した。それは「傾聴(Listening)」「対話(Dialogue)」「行動(Action)」であり、これが実践において原則とされる。まず、「傾聴」についてであるが、「傾聴」は教師によって行なわれるもので、学習者が生活上で感じていることや抱えている問題を注意深く聞き取るものである。これはいわゆ

るニーズ調査に当たるものであるが、従来のニーズ調査と異なるのは、教師が徹底して学習者の生活の中に根ざす問題を発見し、理解することにある。時に教師は学習者の家庭まで出向き学習者の生活をフィールドワークすることで、潜在している問題を十分に理解し、すくいとることを目指す。こうした徹底した「傾聴(Listening)」によって発見し提出された問題は「コード(code)」としてシラバスに組み込まれる。この「コード」が1つの単位となるわけであるが、これは写真・絵・イラスト・ダイアログ・ナラティブ・劇といった様々な形で学習者に提示される。そしてこの「コード」を元に「対話(Dialogue)」が行なわれる。つまり学習者が学習場面で題材とするのは、自分たちが生活の中で直面している問題ということになる。こうした「コード」を元に、教室において「対話」が行なわれる。「対話」によって「コード」から問題を読み取り、それに対する認識を深めていくのである。これは学習者だけが行なわなければならないものではない。教師も学習者と共に問題について認識を深めていくのである。ここにフレイレの「銀行型教育」への批判が表れていると言えよう。Waltershtineは「コード」をめぐって行なわれる「対話」を促すために、以下の5つのステップを提案している。

#### <「対話」を促す5つのステップ>

- ① 「何が見えますか？何がありますか？」  
コードから感じたことを述べることで、事実関係を把握する。
- ② 「ここでは何が問題となっていますか？」  
コードから自由に問題と思った点を述べることで、問題を把握する。
- ③ 「あなたに似たような経験はありますか？」  
学習者が生活で直面している問題を顕在化させる。
- ④ 「何故そうした問題が起きたのでしょうか？」  
個人の経験をより大きな歴史的、社会的、文化的視点に位置づけて省察する。
- ⑤ 「その問題に対して、あなたたちは何ができるのでしょうか？」  
現実の変革を目指した具体的な方策について検討する。

(Waltershtine1983 及び半原 2005 を参考に筆者が作成)

この5つのステップによって、「対話」が行なわれ、何が問題なのか、そして自分たちが直面している問題はどのようなものなのかといった認識を深めていく。このように「対話」によって得た問題に対する認識及びその深まりは問題提起学習の最終目標ではない。問題提起学習によって目指される最終目標は、現実世界に対する批判的思考を持つことを促すことである。従って教室で得た問題の認識に対して、その根本まで立ち返り、そこから現実にも立ち戻って問題を解決することを目指すといった、学習者たちが自分たちの直面する現実の変革に向けた具体的な方策を自らで考えていくことが目指されるのである。こ

うした、教室活動を超えて現実の変革へ向けて自らが考えることが、「行動(Action)」である。以上に示した3つの過程が、Waltershtineの体系化した実践の枠組みとなる。

こうしたフレイレ及びWaltershtineの問題提起学習を受け、岡崎・西川(1993)は、「対話的」という名称を冠した対話的問題提起学習を提唱した。対話的問題提起学習では、学習者を非母語話者だけに限定することはない。母語話者と非母語話者の両者を対等な生活者として位置づけ、共に学習者として位置づけられる。母語話者と非母語話者は、自分たちが生活を共にしていく中で直面する問題について対話を重ねることによって、自己の規範を省察し、共に新しい規範を作り出すことができる確信を得ることが目指されるのである。現在、地域の日本人と外国人を対象とした教室において、対話的問題提起学習の実践が行われ、報告されている(お茶の水女子大学大学院 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006;野元 2000)。お茶の水女子大学大学院では、多言語・多文化共生社会を担う日本語教員の養成を目的とした教壇実習において対話的問題提起学習を取り入れている。これは1999年度から毎年行なわれており、実践報告もなされている。参加者は大学の周辺地域に在住する日本語母語話者及び日本語非母語話者を対象として行われている。このコースにおいても、Waltershtineの実践をふまえて、参加者に対する事前のインタビューによって参加者の直面している問題等を聞き取り、それによってコースシラバスが組まれる。定型化されたシラバスは存在せず、参加者によって毎年異なるシラバスが構成されている。野元(2000)は、日系ブラジル人の集住する地域の日本語教室において行なわれたブラジル人住民と日本人住民が対象となった実践について報告している。野元の報告する日本語教室では、学習支援者がプログラムを編成している。問題として提起されるものはブラジル人住民と日本人住民の摩擦による問題であり、参加者が用意した団地内の写真などがコードとして用いられている。このような実践報告から、現在、対話的問題提起学習は、成人を対象とした地域の日本語教室を中心に実践が行われているという様子が窺える。

### 2-3. 対話的問題提起学習に関する研究概観

対話的問題提起学習の実践が報告されるにつれて、対話的問題提起学習に関する研究も徐々に行なわれてきている。対話的問題提起学習に関する研究では、実践過程において何が起きているか、そして何が実現されているかという観点から分析が行なわれている。

まず実践過程において何が起きているかについて明らかにした研究については、金・野々口(2005)及び半原(2005)が挙げられる。金・野々口(2005)は、対話的問題提起学習の実践場面から、教室に参加した日本人と外国人の間に非対称な関係性が見られたことを指摘している。また半原(2005)は、実践における対話の部分に着目し、問題提起がなされても、それが問題として共有されない場面を取り上げながら対話における困難点を明らかにしている。また、対話的問題提起学習によって何が実現されたかについて明らかにしたものには、まず向山・倉谷・木村・林(2001)がある。向山らは、対話的問題提起学習を実践する

コースへの参加を通じて、日本人参加者および外国人参加者の両者が言語面、意識面において様々な発見を行い、自己のコミュニケーション枠組みを内省するきっかけを提供する場となったことを明らかにした。また、石井・小浦方(2005)は、日本人参加者を対象に分析し、日本語母語話者参加者は、自らの体験とすり合わせ多様な共生意識を創造していたことを明らかにした。さらに半原(2006)はPAC分析を用いて、対話的問題提起学習に参加した日本人参加者の共生意識を探った結果、活動経験の前後で共生意識に変化が見られたと報告している。具体的には、共生がより身近に具体化され、共生に向けては議論することが重要であるという気づきがあったことを明らかにしている。また、数は非常に少ないながらも、年少者を対象とした対話的問題提起学習の実践についての報告も見られる。太田<sup>5</sup>(2000)は、ある小学校のクラスに在籍するブラジル人児童が日本人児童の振る舞いに対して書いた抗議文をコードとして児童らの間で話し合ったという実践を報告している。その実践から日本人児童がブラジル人児童の気持ちを理解し、日本人児童のブラジル人児童に対する意識が変化したと報告している。

このように現在、対話的問題提起学習において何が実現され、実践において何が問題となるかといったことが、徐々に明らかにされつつある。しかし、そのほとんどが成人を対象とした実践についての報告や研究が中心であり、年少者を対象とした実践についてはほとんど見当たらないのが現状である。

#### 2-4. 本研究の位置づけ

以上の流れをふまえて、本研究の位置づけについて述べていく。

現在学校という場面においても共生を目指す教育が求められているが、それを実現するような教育実践はまだ実現されていない。こうした現状をふまえ、本研究では現在年少者日本語教育においても求められている多言語・多文化社会における共生を実現する実践のあり方に合致する対話的問題提起学習を取り上げ、その分析を通して学校における共生を目指した実践のあり方に示唆を提供する。また、現在対話的問題提起学習において年少者を対象とした実践に関する報告や研究はほとんどなされておらず、年少者を対象とした対話的問題提起学習に関する研究は急務であると考えられる。従って、対話的問題提起学習の実践において、年少者を対象とした実践では何が実現され、何が実現されないのか、そしてそれらに影響を与える要因は何かを明らかにすることによって、対話的問題提起学習の実践に対する具体的な示唆を提示する。

---

<sup>5</sup> 太田(2000)は、実践を問題提起学習とは述べていないものの、実践のあり方や目的が対話的問題提起学習と合致すると筆者が判断したことから、ここでは対話的問題提起学習として紹介した。

## 第3章 研究目的と研究方法

### 3-1. 研究目的と研究課題

本研究の目的は、児童を対象とした対話的問題提起学習がどのような可能性を持っているのかを明らかにし、対話的問題提起学習の実践に示唆を提供することである。

ここで、対話的問題提起型学習の実践に対する示唆ということについて考えたい。従来の対話的問題提起学習に関する研究では、活動直後に学習者が得たものだけを対象としており、それがどのようにそれ以後の生活の中に統合され、活かされるのか（あるいは消えてしまうのか）という視点をもって分析が行なわれたものは、管見の限り見あたらない。しかし、学んだものは常に周囲とのやりとりや自分と対話によって変化していくものであり（佐藤学 2001）、活動時に学習者が何を実現したかだけで活動の成果を問うのは十分ではないと考えられる。また、対話的問題提起学習の目指すところは教室内で実現されたことを元に、学習者自身が現実世界に戻った際に自分たちで現実を変革していくことができるという意識をもつことを目指すところにある。従って学習者が教室外で何を実現しているかに目を向けることも重要だと考える。こうした理由から、活動当時の児童らの活動に対する意味づけ及び、ある程度時間を経た時点で活動の意味づけ<sup>6</sup>も明らかにすることが重要であろう。活動当時の意味づけが、時間を経てどのように統合されていくのかを浮き彫りにすることによって、活動が児童らにどのような影響を与えたのかを明らかにすることができるからである。また、本研究で「意味づけ」を対象とするのは、意味づけを明らかにすることは、活動から学んだことを明らかにすることと同じであるとする立場（古市 2002b）に依拠することによる<sup>7</sup>。つまり、対話的問題提起学習の意味づけを明らかにすることは、即ち参加者が何を学んだかを明らかにすることと同義であり、対話的問題提起学習から参加者が何を実現しているかを明らかにすることは、対話的問題提起学習の可能性を明らかにする本研究の目的と合致すると考えたからである。これらをふまえて、本研究では研究課題を以下のように設定する。

研究課題 1：児童ら是对話的問題提起学習①をどのように意味づけるか。

課題 1-1. 学習中は、どのように意味づけるか。

課題 1-2. 学習終了 1 年後は、どのように意味づけるか。

研究課題 2：児童ら是对話的問題提起学習②をどのように意味づけるか。

課題 2-1. 学習中は、どのように意味づけるか。

---

<sup>6</sup> 1 年後に関して、「何を得たか」ではなく「どのように意味づけているか」としたのは、1 年後に児童らが同様の活動をしたわけではないため、新しく何かを得たとは言えないからである。

<sup>7</sup> 古市 (2002b) は、共生日本語教育実習に対する実習生の意味構築を明らかにし、そこから実習生が何を学んだかを明らかにしている。

課題 2-2. 学習終了 1 年後は、どのように意味づけるか。

本研究では 2 つの活動を取り上げる。2 つの実践を対象とするのは両者の活動形態が異なることによる。各実践の詳細は後述するが、相違点は大きく以下のようにまとめられる。

表 1 学習①と学習②の実践スタイルの相違

	コード提示の真正性	提起された問題の性質	問題の思考過程
学習①	ノンフィクション(真正)	直接的	オープン
学習②	フィクション(仮想)	間接的	クローズド

学習①は言葉が通じない環境を実際に体験(ノンフィクション)し、そこから児童らが自分なりに問題を感じとる(直接的)ものである。対して学習②は、劇によってうさぎときりんが言葉を分からないという場面(フィクション)を、実習生の側から提示される(間接的)ものである。また、提起された問題について考えを深めていく過程についても、学習①は実習生による働きかけはあるものの、基本的に児童らが周囲の意見を聞きながら自分で考えを深めていくオープンスタイルであるのに対し、学習②は実習生が事前にワークシートによって、提起された問題を考える道筋を提示するクローズドスタイルであった。こうした活動形態の違いが、児童の学びにどのような影響を与えるかについても考察することで、今後の実践に示唆できるところが大きいと考えたことから、本研究では 2 つの実践の両方を対象とする。

### 3-2. データと分析方法

#### 3-2-1. 分析データ

本研究では、RQ1-1 及び RQ2-1 の「実践当時何を得たか」という研究課題に関してはクラス実践当時の録音録画データを分析データとして用いる。RQ1-2 及び RQ2-2. の「1 年後の意味づけ」という研究課題に関しては児童へのインタビューを分析データとして用いる。以下、データの詳細について述べる。

#### <RQ1-1 及び RQ2-1(活動中の意味づけ)に関するデータについて>

録音録画データについて述べる。ビデオは教室の後方と前方に 1 台ずつ、そして天井に 1 台、クラスが行なわれた 8 日間を通して常に設置されていた。また、録音データは実習生に 1 台ずつつけられた IC レコーダーに集音されたものを対象とした。録音録画については、事前に児童らから了解を得ており、また録音録画機材はクラスの初めから設置されていたため、児童らが録音録画されていることを気にする様子はなかった。この録音録画資料をデータとして、児童らがどのような発言及び行動をとっているかを観察し、そこから

児童らの活動に対する意味づけを探った。また、活動中に児童たちが記入したワークシートも補助的にデータとして用い、児童らの意味づけを窺う上での参考資料とした。

<RQ1-2 及び RQ2-2(学習終了1年後の意味づけ)に関するデータについて>

インタビューは活動終了の翌年2006年7月末から9月にかけて行なった。1人の児童につき2回行い、1回目のインタビューでは、対話的問題提起学習についてのみ尋ねることはせず、次年度の新しいクラス作りの参考にする旨を伝え、児童らが参加した「わくわく学校」ではどのような活動があり、そこからどのような感想を持ったかについて教えて欲しいという趣旨でインタビューを行った。このようにしたのは、児童らが答える際に身構えることを回避するためである。一通り「わくわく学校」全体に関する語りを引き出した後で、対話的問題提起学習についてどのように捉えているかを尋ね、1回目のインタビューを終了した。1回目のインタビューの1ヵ月後に2回目のインタビューを行った。2回目のインタビューでは対話的問題提起学習をどのように捉えているかについて詳細に尋ね、同時に児童の日常生活などの周辺情報も聞き取った。また、インタビュー後に筆者が児童に対して抱いた印象などをメモ書きにした。

インタビューでは、事前に児童に録音の可否を尋ね可能だった場合には録音し、不許可だった場合には、できるだけ忠実に児童の発言をメモに取った。インタビューの場所は児童の自宅または大学で行い、児童だけではなく児童の兄弟や母親、通訳が同席することもあった。また、1回目と2回目のインタビューの間には録音資料の文字化の関係で1ヶ月の間が空いている。

<文字化の規則>

本研究におけるやりとりやインタビューのデータの文字化には、以下の規則を適用した。

/	重なり	( )	場面説明
[	同時発話	【 】	中国語の日本語訳
笑い声〈笑い〉	笑い	/間/	間
(( ))	様子の説明	(略)	会話や語りを省略する
#	聞き取り不明箇所		

### 3-2-2. 分析方法

本研究では、児童らの活動に対する活動中の意味づけと、1年後の活動に対する意味づけを明らかにする分析方法が異なる。以下で分析方法の詳細について述べる。

まず、活動当時児童らが活動をどのように意味づけたかについては、活動実践時及び活動後に見られた児童らの発言や行動、さらに実習生とのやりとりを対象に収集する。そし

てそこから児童らが活動を通して何を考えて、何を得たかを明らかにする。

次に1年後の意味づけを探るに当たって、Labov(1972)の「評価モデル」を援用する。

このモデルを援用するのは次の2つの理由からである。まず、1つ目は児童らに対話的問題提起学習という新しい体験を、どのように自分の中で再構成し、意味づけているのかを明らかにすることで、児童らが活動から何を得ているかを明らかにすることができる。考えるからである。2つ目として、同じようにLabovの「評価モデル」を用いてある体験の意味づけから、経験者が何を学んでいるかを明らかにした研究(古市 2002a, 2002b)があり、そうした点でも児童らがどのように体験を意味づけ、そこから何を得ているかを明らかにする方法として妥当であると考えたためである。

ここでLabovの「評価モデル」について説明する。Labov(1972)は、ナラティブを「過去に経験したものを要約して述べる1つの方法」とし、そこで語られた「一連の言葉上の節が実際に起こった一連の出来事に相当する」と考えた。また、Labov(1972)はナラティブの機能を形式分析(formal analysis)と機能分析(functional analysis)に分類し、機能分析は参照(referential)の機能と評価(evaluation)の機能という2機能があるとした。参照の機能は、語る出来事についての「報告」という機能に過ぎないが、実際には語り手は評価の機能によって、経験を主体的な意味を評価しつつ構築しなおしているとする。そしてこの評価機能が重要な要素となり、このモデルが「評価モデル」と呼ばれる理由もここにある。さらに、経験を語るナラティブには「話しの概要部分(abstract)」「オリエンテーション(orientation)」「コンプリケーション(complication)」「出来事の評価(evaluation)」「出来事の結末部(resolution)」「話の締めくくり(coda)」の6つの要素があるとしている(Labov 1972)。「話しの概要部分」は話し手が聞き手のためにする短い話の要約である。「オリエンテーション」の部分では、登場人物や場所、時間、その場の状況などが紹介、説明される。「コンプリケーション」は、実際に起こった一連の出来事の部分であり、出来事が起こった順番に表れるとされている。「出来事の結末部」は、「コンプリケーション」で起こった出来事が解決し、収束を迎える部分である。「話の締めくくり」は、話し全体の収束を表わす機能を持っている。「評価」はある出来事に対する語り手の態度や感情を表すことによって、一連の出来事間に相対的な価値の差を生み、聞き手に話のポイントを理解しやすくさせるという機能を持つ。

本研究で対象となるインタビューデータにおけるナラティブについては、Labovの6つの要素を満たすものではなかった。しかし、Labovは「評価」と「要約」を見ることによって語り手が出来事をどのように解釈し、どのような態度を持つかを明らかにできるとしている。また、古市はCortazzi(1993)によって「評価」は語られる意味が付与される部分であるため、語り手の価値観や態度を知ることができることが指摘されていると述べ(古市 2002a;15)、「評価」の部分を中心に、教育実習生がどのように教育実習を意味づけているかを明らかにしている。したがって本研究においても、児童らの対話的問題提起学習につ

いて語る部分を収集し、その中で児童らに対話的問題提起学習に対してどのような意味付与を行なっているかを明らかにすることができる「評価」の部分を中心に分析を行なう。そしてそこから、児童らに対話的問題提起学習の活動をどのように意味づけているかを明らかにする。

また、児童らの語りは児童が自らまとまった語りとして語るというよりも、インタビュアーである筆者とのやりとりによって進んでいくことも多かった。そのため分析では児童の語りを筆者とのやりとりごと提示することとした。

### 3-3. フィールドの概要

#### 3-3-1. 子どもクラス

本研究で対象となったクラスは某国立大学大学院で日本語教育実習で実習用に特設されたものである。この実習は、多言語・多文化共生を目指して行なわれ、成人を対象とした大人クラスと児童を対象とした子どもクラスの2クラスが設けてある。

今回対象とするのはこのうちの子どものクラスである。子どもクラスは「①自己の母語・母文化の受容と肯定、②他者の母語・母文化の受容と肯定及び③多言語・多文化社会において直面する問題を自らの力で解決するためには何が必要かを考える」という3つの目標を基に活動が設定された。また、クラスを「わくわく学校」と称し、児童らに身近な存在である学校をコンセプトとしていた。以下に、子どもクラスのコースシラバスを示す。

表2 コースシラバス

日にち	テーマ	主な内容
1日目 (7月24日)	入学式	自己紹介、コース説明
2日目 (7月25日)	ベトナムの学校	ベトナム語、ベトナム文化の紹介
3日目 (7月26日)	中国の学校	中国語、中国文化の紹介
4日目 (7月27日)	アメリカ・インドの学校	英語、アメリカ・インド文化の紹介 対話的問題提起学習①
5日目 (7月29日)	ブラジルの学校	ポルトガル語・ブラジル文化の紹介 対話的問題提起学習②
6日目 (7月30日)	韓国の学校	韓国語、韓国文化の紹介
7日目 (7月31日)	日本の学校	日本語、日本文化の紹介
8日目 (8月1日)	卒業式	コースの振り返り

子どもクラスでは、毎日1つ、参加児童および実習生の母語・母文化をメインとして取り上げていた。これによって、多言語・多文化の環境を作り出し、多言語・多文化が身近

であることを児童らに実感してもらうことを目指した。さらに、尊重すべきものだと児童らが実感できることを目指した。また、児童及び児童の母語母文化が主役となることで、自分の母語母文化に自信を持つことが目指された。対話的問題提起学習は毎日行われたものではない。4日目と5日目にのみ行なわれた。本研究で対象とする対話的問題提起学習は全シラバスのうち、4日目と5日目に行なわれたものである。コースシラバス及び教案は、メインティーチャー（以下MTとする）を中心に、実習生全員で考えられた。また、クラスもMTを中心としながら、MT以外の実習生全員がティーチングアシスタント（以下TAとする）となり、全員で運営し作り上げていくという形がとられた。中には日本語がほとんどわからない児童も参加していた。そうした児童には、実習生が通訳の役割を担い、意見を全体に反映させるといった配慮がとられた。

### 3-3-2. 参加児童

子どもクラスには14名の児童(インド2名、中国1名、韓国2名、ブラジル1名、アメリカ1名、日本7名)が参加した。学年、言語ともに多様な背景を持つ児童が参加した。参加は、自由応募または実習生の知人からの紹介という形であったが、恣意的に選択されたということはない。以下に参加児童のプロフィールを示す。

表3 参加児童のプロフィール

氏名 <sup>8</sup>	出身国	学年 <sup>9</sup>	学校	使用言語 <sup>10</sup>
サリー	インド	1年	インターナショナルスクール	ベンガル語、ヒンディー語、英語、日本語
ジョンヨン	韓国	1年	公立小学校	韓国語、日本語
クリス	アメリカ	2年	不明	英語
マリア	インド	3年	インターナショナルスクール	ベンガル語、ヒンディー語、英語、日本語
ヤン	中国	5年	公立小学校	中国語、日本語
ミンジ	韓国	6年	公立小学校	韓国語、日本語
フェルナンダ	ブラジル	6年	公立小学校	ポルトガル語、英語、日本語
マコト	日本	1年	公立小学校	日本語
カズヤ	日本	2年	公立小学校	日本語
モエ	日本	2年	公立小学校	日本語

<sup>8</sup> 氏名は仮名である。以下、実習生の氏名についても筆者の氏名以外は同様である。

<sup>9</sup> ここで示す学年は、参加当時の学年である。

<sup>10</sup> 使用言語とは、児童の使用することのできる言語のことである。最も左にあるものが児童の母語である。なお、母語が児童にとって最も優勢な言語ではない。

マミコ	日本	4年	公立小学校	日本語
テオ	韓国	5年	公立小学校	日本語
シュン	日本	5年	公立小学校	日本語
リカ	日本	5年	公立小学校	日本語

参加児童のうち、サリーとマリア、ジョンヨンとミンジは兄弟での参加であった。日本語を母語とする児童（以下、日本人児童とする）のうち、マコト、モエ、マミコ、テオ、リカは在籍する学校に、外国にルーツを持つ児童（以下、外国人児童とする）またはダブルの児童が在籍している。本研究では、14名の児童のうち網掛けとなっている児童10名を対象とした。この10名のみを対象とした理由は、この10名が2度のインタビューに応じることが出来たからである。

### 3-3-3. 実習生及び筆者の立場

子どもクラスを担当した実習生は8名（台湾1名、ベトナム1名、日本6名）である。中には、日本語教師などの指導経験のある実習生だけでなく、指導経験のない実習生もあり、実習生の方も参加児童同様、多様な背景を持っていた。筆者もその中の1人であり、実習生としてクラスに参加し、コースのコンセプト設定から募集活動、実際の教室運営まで、全ての仕事、話し合いに直接携わった。実習は企画、教案作成、実践、アドバイスセッションという一連の流れで行なわれ、アドバイスセッションからでた改善点を元に次回の教案を作成するという形であった。以下に、実習生のプロフィールを示す。

表4 実習生のプロフィール

中国人実習生	金
ベトナム人実習生	トゥイ
日本人実習生	内田、岡野、菅野(*筆者)、清田、高野、益田

対話的問題提起学習①が実施された4日目を担当したMTは岡野と益田であった。対話的問題提起学習②が実施された5日目を担当したMTは内田と筆者であった。金は、実習生として教壇に立ちながら、同時に当時来日したばかりで日本語の能力が十分ではなかったヤンの傍らにつき、通訳の役割も果たしていた。

### 3-3-4. 本研究における対話的問題提起学習

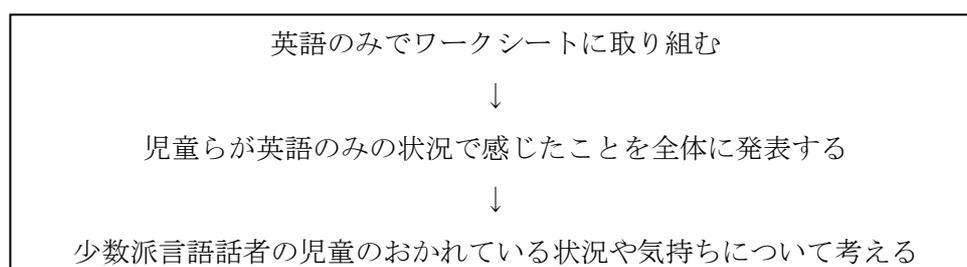
#### <対話的問題提起学習①>

この活動の目的は、自身の母語が社会の主流言語でないことから生活の多くの場面で母語を自由に使うことができず、自分にとっては不自由で分からない言葉であるものの、社

会の主流言語であるためにその言葉で生活することを避けられず、分からないながらもその主流言語を使いながら生活しなければならない環境におかれている児童の気持ちを考えることであった。この活動は特に多数派言語話者である日本人児童が、少数派言語話者である外国人児童の気持ちを考えるきっかけとなることを目指していた。

実践の場面で、こうした目的や趣旨について実習生から児童らに事前に説明されることはなかった。休み時間が終了し、授業が始まったときに、この活動は児童にとっては突然という形で、開始された。それまで授業言語として日本語を使っていた実習生全員が「唐突に」英語のみを使用し始めたのである。そして、児童らにも授業言語は英語だとして英語を使うように強制した。加えて英語を使うだけでなく、英語のワークシートを解くという課題も与えられた。その課題をやる間も日本人児童が日本語を使用することは「日本語使用は駄目、英語を使いなさい」といって強く禁止され、実習生は日本語を使った児童を厳しく注意した。他方、児童らが実習生に英語で相談や質問をする場合はとがめられることはなく、奨励された。10分程度の間、英語のみでワークシートに取り組む活動を行なった後に、実習生は授業言語を英語から日本語に切り替えた。そして児童らに活動を通して自分たちがどのように感じたかを1人ずつ発表させた。その後、今体験した環境と同じ環境に、参加した外国人児童が置かれているのだということを実習生が指摘し、身近にいる外国人児童の置かれている環境と、今自分たちが体験した英語しか使うことのできない環境に共通するところはないか、そしてそうした外国人児童はどのような気持ちなのかを考えるように、特に日本人児童に指示した。以下に対話的問題提起学習①の活動の流れを示す。(図1)

図1 対話的問題提起学習①の活動の流れ



#### <対話的問題提起学習②>

この活動の目的は、多言語・多文化社会において、少数派言語話者が多数派言語話者に囲まれた生活を余儀なくされた時に、少数派言語話者と多数派言語話者がお互いにどのように向き合っていくことが必要なのかを考えることである。

学習①同様に、こうした活動の目的や趣旨は実習生から児童らに事前に伝えられることはなかった。児童らは実習生が学年や外国人児童、日本人児童の割合などを考慮して予め

決めておいたグループ<sup>11</sup>に分かれて座った。児童らが着席したところで、実習生による劇を開始した。児童らは劇に直接参加はせず劇を観るという設定であった。しかし、劇中において、演じている実習生が児童らに話しかけ、積極的にその問いかけに答えている姿が見られた。

劇の内容<sup>12</sup>は中国語を話すきりん（少数派言語話者）が、日本語を話すうさぎ（多数派言語話者）の国にやってきて、家を探すためにうさぎに話しかけようとするが、言葉が通じず問題が起きるといったストーリーである。きりんとうさぎといった動物を登場人物としたのは、低学年の児童に配慮したことに加えて、実際の中国人児童と日本人児童という現実的な人物を登場させた場合には中国語が侮蔑されたり馬鹿にされたりする可能性があるのではないかという懸念から、そうした現実性のある設定を回避しようという実習生の判断があった。また、当初はきりんも実在の言語ではない架空の言葉話すという設定であった。これも同様に、きりんの話す言葉が低く評価されることを回避しようという意識があったことによる。しかし、この架空のきりん語はマイクロティーチング<sup>13</sup>の段階で中国語に変更した。中国語に変更したのは、架空の言葉では児童らが現実的な問題として認識することができないのではないかという考えから、参加児童の中国語母語話者児童の母語に焦点をあてることによって、問題が彼女の身に現実に行き起こっているものだという認識を児童らが持つことによって、劇の中問題が現実のものであるという認識を児童らに感じてとってもらおうことを目指したことによる。

劇は二部構成となっており、第一部ではきりんとうさぎが、お互いに自分の接し方を変えなかったため、コミュニケーションができない場面が提示された。第二部ではきりんとうさぎが、お互いに自分の接し方を振り返り、変化させることでコミュニケーションができた成功場面を提示した。観劇後にグループごとにワークシート<sup>14</sup>に沿って考えや体験談を共有した後、全体でグループの意見を全体共有した。第一部後は問題に直面したきりんとうさぎの気持ちを、第二部後はうまくコミュニケーションをとるために、きりんとうさぎがとった工夫を考えさせることを意図した。以下に対話的問題提起学習②の活動の流れを示す。(図2)

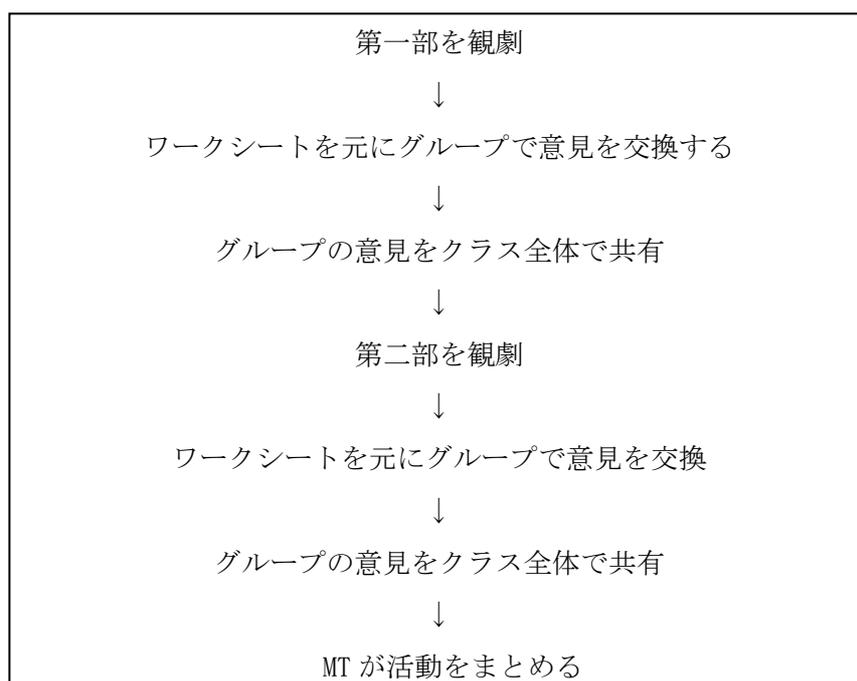
<sup>11</sup> グループは①マリア、マコト、リカ、②ヤン、モエ、シュン、③サリー、ジョンヨン、クリス、カズヤ、④ミンジ、フェルナンダ、マミコ、テオというメンバーであった。

<sup>12</sup> 劇の詳細については稿末資料の【資料1】を参照のこと。

<sup>13</sup> 実際に教壇に立つ前に、教案に沿って予行的に行なう授業のことである。この場面でも教案について検討がなされる。

<sup>14</sup> ワークシートの詳細については稿末資料の【資料2】を参照のこと。

図2 対話的問題提起学習②の活動の流れ



## 第4章 分析結果と考察

本章では、対話的問題提起学習を児童らが活動時どのように意味づけていたか(研究課題1)、そして1年後の意味づけはどのようになっているか(研究課題2)を探った結果を報告する。そしてその意味づけが当時と1年後で異なるかどうかを比較し、意味づけが異なるとしたら、どのように異なるのか、またなぜ異なるのかについての考察を述べる。

### 4-1. 研究課題1：児童ら是对話的問題提起学習①をどのように意味づけるか

#### 4-1-1. 学習中は、どのように意味づけるか

ここでは学習中に児童らが学習①をどのように意味づけたかについてみていく。学習①の意味づけでは、日本人児童と外国人児童の意味づけが異なる様子が窺えた。日本人児童は①日本で生活する外国人児童の置かれている状況について考える活動という意味づけを、外国人児童は②日本人児童が外国人児童らの感じている、言葉のわからない大変さを理解した活動という意味づけをしている様子が窺えた。以下で詳細について述べていく。

#### ①日本で生活する外国人児童の置かれている状況について考える活動

日本人児童らの言語行動を分析してみると、児童らは学習①を、日本で生活する外国人児童のおかれている状況について考える活動として意味づけている様子が窺えた。日本で生活する外国人児童の置かれている状況を考える過程には2通りみられ、(1)英語しか使ってはいけない状況と外国人児童の置かれている環境を結びつけて考えたもの、(2)英語しか使ってはいけない状況を外国人児童の置かれている環境と結びつけることはできなかったが、実習生とのやり取りの中で外国人児童の置かれている状況について考えたもの、という2つのパターンが見られた。以下で、この2つのパターンについてみていく。

#### (1)英語しか使ってはいけない状況と外国人児童の置かれている環境を結びつけて考える

自分が体験した英語しか使ってはいけない状況が、外国人児童が日本で置かれている状況と同じものだと捉え、さらに自分たちが英語だけの状況を経験して感じた感情と、外国人児童が感じている感情とが同じであると考え、そうした自分の体験と外国人児童の状況を結び付けて考えることで外国人児童の気持ちを理解したというものである。ここではモエを例に挙げる。

モエは、当初自分の体験した英語しか使えない状況と、日本で生活する外国人児童の置かれている環境を結び付けて捉えてはいないよう様子が、以下に挙げる場面1から窺われた。場面1は、児童らが英語しか使ってはいけない状況を経験し、そこから何を感じたかについて児童らが発表し、全体で共有している場面である。

### 場面 1

岡野 : はい。今ねー、先生たちがいきなり英語しか使っちゃだめって言って、どんな気持ち？ (略) うん、モエちゃん。(略)モエちゃん、どうぞ。

モエ : えっと、いきなり英語しか喋れないから私たち何言っているかわからない。

岡野 : あー、何言っているかわからなかった。

[全体での感想共有の場面]

英語だけの状況を体験していた時、モエは隣にいたリカやマミコらと分からないと言ひ、実習生に英語で話しかけられると「日本語で話して」と実習生に請うといた姿が観察された。こうした様子から、モエは英語しか使えない状況に置かれていた最中に、英語が分からないということのみを感じていたことが窺えた。また、場面 1 で示したように、岡野に英語だけの状況を体験した感想を求められた際に、モエは「私たち何言っているかわからない」と、自身が英語で受け答えができず、どのように対応してよいかわからなかったという感想を述べている。この発言から、モエは英語だけの環境を経験した直後には、自分の分からない英語だけでやりとりをすることの困難さのみを感じとっていたことが推測される。従って、この時点ではまだ、自分の体験と外国人児童の状況とを結びつけて捉えてはおらず、あくまで言葉がわからないという感情のみを抱いていたと考えられる。しかしこの後の岡野とのやりとりを通して、モエは自分の体験した英語しか使えない状況は、外国人児童の置かれている状況を自分たちに体験させる活動だったと認識した様子が窺えた。以下に提示する場面 2 は、岡野が日本人児童らに対して、英語しか使えない状況を体験して、ヤンのような日本語の分からない外国人児童が現在日本で生活するうえで感じている気持ちを理解することができたかどうかを尋ねている場面である。

### 場面 2

岡野 : ヤンちゃんが、英語も日本語もすごい上手なんだけど、まだ日本語がちょっと喋れないので、すごい、ちょっと困ったなーっていうのが、ちょっと分かった感じしない？分かった感じしない？

テオ : ((ばつの悪そうな顔をして首を傾げる))

岡野 : あんまり分かんない？分かんない？モエちゃんどう？

益田 : モエちゃんどう？

モエ : 分かんない。((ちょっとはにかんで))

岡野 : 分かんない。

益田 : んー。

岡野 : 外国のお友だちが日本の教室にいたら、聞こえてくるのは日本語ばかりで/自分の言葉は喋っちゃいけないでしょう。

モエ : /あ、分かる。

[全体での感想共有の場面]

モエは岡野に「モエちゃんどう？」と問いかけられた段階では、まだヤンの気持ち、すなわち日本で生活する外国人児童の気持ちを推測することはできないようであった。そのため岡野は「聞こえてくるのは日本語ばかりで」と、モエが直前に体験した英語しか使えない状況と、実際の学校での教室場면을結びつけるような働きかけをしている。それを聞いてモエは最終的に「あ、分かる」と述べており、この発言から外国人児童の気持ちを推測できた様子が窺える。モエは当初岡野から外国人児童の気持ちについて問われても、分からないと答えていたことから、直前に経験した英語しか使えない状況と、それを通して自分が感じた感情が外国人児童の置かれている環境であると結びつけて捉えていなかったが、岡野の外国人児童が実際に学校で日本語しか使われない環境にいるということ提示によって、モエは自分が体験した英語しか使えない状況が、そうした外国人児童の置かれている環境を作り出したものだったのだと認識したと考えられる。したがって、モエが「あ、分かった」と発言したのは、英語しか使えない状況に置かれていた自分と日本語だけの環境に置かれている外国人児童を重ね合わせたからこそ、外国人児童の気持ちを読み取ることができたからだと考えられる。さらに、モエが英語しか使えない状況を通じて自分たちの感じた感情と外国人児童が日本語だけの環境で感じている感情を重ね合わせて捉えている様子が窺えるもう1つのやりとりを以下に示す。場面3は、学習①を終え、次のアクティビティであるツイスターを始める準備をしているところである。このとき、岡野はこの日が英語の学校の日であるからツイスターも英語とする旨を児童らに告げ、それを聞いたリカとマミコが「えー」と、英語でツイスターをすることに対して不満を述べているところである。このやりとりは児童ら全体で共有されたのではなく、リカ、マミコ、モエ及び実習生の高野の間だけで共有されたやりとりである。

### 場面3

リカ : やっぱ、外国人有利だよー。

高野 : 外国人有利？

モエ : でも外国人がそういう気持ちなんだから。

高野 : そうだねー、そうそうそう。

マミコ : あんた、自分も日本人だよ。

高野 : ん？

マミコ : 日本人だよ。

モエ : たまには分かってあげましょう。

高野 : みんな日本人だね、そうそうそう。ウフフ〈笑い〉

モエ : 私たち日本人なんだから。

高野 : そうなんだよね。

[学習①の活動から次のアクティビティに移行する準備の場面]

これは岡野のツイスターを英語でやるという指示を聞いて、リカが「また外国人有利だよー」と不満を述べているところである。リカの「外国人有利だよー」という不満に対し、モエはそんなリカをなだめるように「外国人がそういう気持ちなんだから」とリカを諭している。このようにリカの「外国人有利だよ」という発言に対してモエが「外国人がそういう気持ちなんだから」となだめているのは、リカが外国人児童に対して感じている不公平さを、外国人児童も普段は感じているという認識を、モエ自身が持っているからこそ出た発言と考えられる。また、「たまには分かってあげましょう。(略)私たち日本人なんだから」という発言は、モエが、外国人児童は普段日本語が分からないで不公平な思いをしているのだから、自分たち日本人が言葉のわからない環境で我慢をする環境に身をおくのも仕方がないという認識を持っていることを表していると考えられる。したがって、こうした発言から、モエは外国人児童らが言葉を分からないことで、常に自分たちよりも不公平な状況に置かれているという認識を持ったことが窺える。

このような、モエ自身が英語しか使えない状況を通じて感じた言葉が分からないことから感じた困惑や、リカの感じた不公平感が、外国人児童が普段感じている思いなのだという認識を持った様子が窺えたことから、モエは自分が体験した英語しか使っていない状況を、常に外国人児童が置かれている、言葉の分からない環境を自分たちに体験させるための状況と意味づけたと考えられるのである。

## (2) 英語しか使えない状況と関連づけず、外国人児童の置かれている環境について考える

これは(1)とは異なり、自分の体験した英語しか使えない状況と外国人児童の置かれている環境を結びつけることはなかったものの、英語しか使えない状況を体験した後に行なわれた実習生とのやりとりの中で、学習①は外国人児童の置かれている環境や気持ちについて考える活動だと認識したというものである。ここではリカと実習生のやりとりを以下に提示する。場面4は、英語しか使えない状況を体験した後に、岡野が児童らに対して英語しか使えない状況を体験してどのような感想を持ったかについて尋ねている場面である。

### 場面4

岡野 : はい。今ねー、先生たちがいきなり英語しか使っちゃだめって言って、どんな気持ち？ (略) モエちゃん、どうぞ。

モエ : えっと、いきなり英語しか喋れないから私たち何言ってもいいか分からない。

岡野 : あー、何言ってもいいか分からなかった。

リカ：わっかんないよねー、英語しかないもん。外国人だけだよ、ああいうの。

(略)

サリー：happy.

岡野：聞いて聞いて。サリーちゃんはね、とっても happy だったんだって。You feel so happy.

リカ：楽だからじゃん。

岡野：いつも日本語でとても困っているのに、英語でとっても happy だったって。(略) じゃあ、リカちゃん。

清田：さっき、どう思った？

益田：どう思った？

リカ：え、あのなんか、外国人だけがいい感じ。

益田：うーん、外国人だけがいい感じ。

リカ：外国人だけがいい。(座って、独り言のようだが大きな声で)英語を習ってるとかの人だけ。

[全体での感想共有の場面]

ここでリカは、英語しか使ってはいけない状況を体験した感想として、自分から次々と不満に思った旨を発言している。そしてリカが「有利」だと感じているのは「外国人」であり、さらにサリーが「happy」といったことに対し「楽だからだよ」と不満を口にしていく。こうした様子から、リカは英語が分かるサリーや外国人児童に対して苛立ちを感じている様子が読み取れる。さらにリカが「英語を習ってるとかの人だけ」と語っていることから、リカは参加児童間の関係を、少数派言語話者である外国人児童と多数派言語話者である日本人児童という対立として捉えているというよりも、英語のできる児童と英語のできない児童という構図で認識していることが考えられる。従ってリカが苛立ちを感じているのは「外国人」や「英語習ってる人」は英語が出来るから、英語だけの活動を簡単にこなせるのは当然であり、「happy」と感じるのは当然ではないかという思いがあるからだと推測される。つまり、リカは英語のできる児童が当然のようにタスクをこなしている中で自分だけできないという環境に置かれたこと自体に苛立ったと考えられるのである。リカの認識していると考えられる、英語のできる児童とできない児童という構図は、日本社会において日本語で話さなければならない外国人と、日本語のできる日本人という構図に同じである。しかしリカは自分が言葉(英語)の分からないグループに属するからこそ、言葉(英語)のできる児童に苛立ちを覚えたり、不満を持つという風には捉えていない様子であった。リカの「英語習ってるとかの人だけ」という発言から、リカはあくまで英語のできる児童に対して「ずるい」という不満や不公平感だけを感じている様子が窺えるのである。つまり、リカが認識していると推測できる言葉の分かる児童と分からない児童という構図

が、少数派言語である外国人児童と自分たち日本人児童という関係を表しているとは認識しておらず、英語しか使えない状況に対して、単に外国人児童や英語のできる児童が楽しい思いをした一方で、英語のできない自分のような者は不公平な思いを抱くこととなった活動という意味づけを持ったのではないかと考えられるのである。

しかし、リカは学習①を通して単に英語のできない自分たちだけが不公平だという認識を持っただけではなかったようである。その後の岡野の外国人児童の気持ちを考えるようにとの問いかけによって、リカは英語だけの環境を通じて自分の感じた不公平感といった感情と関連付けずることはなかったものの、外国人児童の置かれている状況について考えている様子が窺えた。それが以下に挙げた場面5である。場面5では、岡野が日本人児童らに対して、身近に在籍している外国人児童の気持ちを考えてみるようにと問いかけをしている場面である。

#### 場面5

岡野 : 外国のお友だちが日本の教室にいたら、聞こえてくるのは日本語ばかりで(略)自分の言葉は喋っちゃいけないでしょう。で、それってすごくどんな感じ？

マコト : ((足元を見ていた顔を挙げて)) 可哀相な感じ。

岡野 : 可哀相な感じ。

益田 : 可哀相な感じ。あとは？

リカ : 迷う。

[全体での感想共有の場面]

先で、リカは英語しか使えない状況に対しては、英語のできる児童が楽しい思いをし、英語のできない児童は不公平な思いを抱くこととなった活動という意味づけを持った可能性を示した。しかし、リカは岡野の問いかけに対して外国人児童の気持ちについて「迷う」と、外国人児童の気持ちを推測し答えている。リカが「迷う」と述べたのは、岡野の「外国のお友だちが日本の教室にいたら聞こえてくるのは日本語ばかりで(略)自分の言葉は喋っちゃいけない」という言葉を耳にし、リカが外国人児童は日本語が分からないにも関わらず日本語だけの状況に置かれているのだという状況にあることを読み取り、そうした状態では、外国人児童は言葉が分からないため困惑し、どのようにすればよいか「迷う」のではないかと外国人児童の気持ちについて考えたからだと考えられる。このリカの発言から、リカが英語しか使えない状況を体験して感じた不公平さといった感情が、外国人児童の気持ちを推測することと結びついていないことが考えられる。

したがって、こうしたリカの言語行動から、リカは自分が直前に体験した英語しか使えない状況を通じて感じた気持ちと結び付けることはなかったものの、岡野からの外国人児童の気持ちを考えてみようという問題提起を新たな話題として受け止め、外国人児童の気

持ちについて考えた読み取ることができる。従って、自分の体験した英語しか使えない状況とは結び付けなかったものの、学習①の活動全体を通しては外国人児童の置かれている環境について考える活動として認識している様子が窺えた。

## ②日本人児童が自分たちの感じている言葉がわからない大変さを理解した活動

これは外国人児童が、普段は言葉が分からないことで困ったことがない日本人児童にも、自分たちが普段日本語を分からずに困ったり、日本語を学習する際に感じたりしている大変さが理解できた活動であったという意味づけを持ったというものである。ここではヤンを例に、そうした様子が窺える場面を以下に挙げる。以下に示す場面6は、英語しか使えない状況を終え、児童らが体験した感想を発表している場面である。なお、これは実習生の金とヤンの間でのみ行なわれたやりとりであり、他の児童らに共有されたものではない。

### 場面6

金：ね、你覺得如果大家都講英文然後你不懂的時候是不是感覺很不好這樣子？會喔？沒有沒有，我意思是說他現在在問其他小朋友日本小朋友說，日本小朋友說阿，說他們都聽不懂英文的時候阿。【ね、皆が英語ばかり喋って、もしあなたが分からなかったら気持ち悪いよね？そうよね？違う違う、先生今は他の子ども、日本人の子どもに聞いているの。英語が分からないときに】

ヤン：我不懂啊。【私はわからないよ。】

金：然後一直拼命講英文/【一生懸命英語を喋っててー】

ヤン：/我听不懂日文很难过。【私は日本語がわからなくて困っています。】

金：對呀，所以他們現在剛開始聽不懂英文所以他們也很難過，他們這樣講。【そうね、だから最初彼らも英語が分からなかったの、気持ち悪かったって。】

ヤン：来学一种语言都是这样。【ひとつの言語を勉強するというのはみんなこうだよ】

[全体での感想共有の場面]

他の児童らの感想を訳していた金が、ヤンに対して日本人児童は言葉が分からず「気持ちが悪い」、つまり大変な思いをしたと語っているとヤンに通訳しているところである。それを聞いてヤンは、自分も日本語が分からず困っていると自身が感じている困難さについて吐露している。これは、ヤンが単に日本語が分からず困難を感じていると述べているだけでなく、金が日本人児童の感じた大変な思いをしたと伝えたことによって吐露されたものだと考えられる。つまり、ヤンは金に対して日本人児童が日本語を分からずに困ったのと同じように、自分も日本語が分からず困っているということを伝えていると考えられるのである。さらに、それを聞いた金が「彼らも英語が分からなかったの、気持ち悪かった」と述べている。金は「彼らも」という言葉をつかって日本人児童もヤンと同じように、

言葉がわからないことで大変な思いを経験した旨を伝え、そうしたメッセージを受け取ったヤンは、言語を勉強するときの気持ちはなんでもそのようなものであると述べている。この「みんなこう」という言葉は、日本人児童らが言葉のわからない大変さを感じていたとヤンが感じとったからこそその表現だと推測できる。また、金の「日本人児童は」という言葉から、ヤンは日本人児童が言葉のわからないことの大変さを感じとったと認識している可能性が考えられる。こうしたヤンの発言や金とのやりとりから、ヤンは、学習①に対して自分の感じている日本語の分からない気持ち、日本語を勉強する際の大変な気持ちを、日本人児童も同じように体験し、その気持ちを共有することができた活動と意味づけていると考えられるのである。

#### 4-1-2. 学習終了1年後は、どのように意味づけるか

学習終了から1年後の学習①に対する児童らの意味づけについてみると、外国人児童、日本人児童に共通して見られたのが、①言葉が分からない環境に置かれることの大変さを認識した活動という意味づけである。一方で日本人児童にしか見られなかった意味づけとして、②外国語の難しさを認識した活動という意味づけが見られた。以下で、この2つの意味づけについて見ていく。

##### ①言葉が分からない環境に置かれることの大変さを認識した活動

英語しか使えない状況で英語が分からず辛い思いをしたことから、自分の不自由な言葉だけの環境に置かれることはとても大変なことであるという認識を持つきっかけとなったと意味づけているものである。この認識については2通りあり、(1)日常生活において多数派言語話者である日本人児童にとっては言葉が分からない環境に置かれることの大変さを認識した活動として意味づけられており、反対に(2)日常生活において少数派言語話者である外国人児童にとっては、言葉が分からない環境に置かれることの大変さを、そうした経験のない児童も共有できた活動として意味づけている様子が窺えた。以下でこの2つの意味づけについてみていくこととする。

##### (1)言葉が分からない環境に置かれることの大変さを認識した活動

これは自分が外国で過ごすという場面を想定し、その場で言葉が分からないことは辛い状況をもたらすのだということを実感し活動として、学習①を意味づけているというものである。これは日本人児童に見られた意味づけである。ここではリカの語りを例に挙げる。以下に挙げる語り2は、リカが学習①について自分の覚えていることを語っている部分である。

##### 語り1

リカ：あと英語しか喋らないとき。英語しか喋らないとき。5分間だったか15分くらい。

菅野：おー、やったやったやった。うん。

リカ：そういうのがおもしろかった。

菅野：え、どこらへんが？フフフ〈笑い〉

リカ：(略)えー、なんだ。その、例えば英語の、英語しか喋れない国だと、こんな感じだ  
みたいのが分かったから。

菅野：あー。あれ体験してみてどうだった？

リカ：ちょっとねー。(略)辛かった、最初は。(略)最初はー、なんだろう。なんていえば  
いいのか分からない。

[1次インタビュー]

## 語り2

菅野：あの英語の活動やっていいと思うっていう風に答えてくれたんだけど、どうしてや  
っていいって思ったの？

リカ：んー、もし自分が外国に行った時に、どんな感じかっていうのは分かるから。

[2次インタビュー]

語り1で、リカは学習①の活動を通して「例えば(略)英語しか喋れない国だと、こんな感じだみたいのが分かったから」「おもしろかった」と語っている。つまり、リカは学習①で体験した英語しか使えない状況を、英語しか使えない国と想定して捉えなおし、そうした環境を疑似体験できたことが有意義だったと認識していることが窺える。また、語り3はリカが学習①を再度行なってよいと思う理由を語っているところであるが、リカは学習①を経験することで「自分が外国に行った時に、どんな感じかっていうのは分かる」から再度行なってよいと思ったと語っている。この語りから、リカは英語しか使えない状況を英語圏の国だけではなく、自分がわからない言語が使われている国と捉えていることが窺える。また、単に英語の分からない状況と外国と結び付けて捉えているだけではないようである。「自分が外国に行った時に」という語りからは、言葉が分からない国に自分が置かれた場合を想定していることが読み取れる。こうした語りを総合すると、リカは、学習①を、自分が外国で過ごすという場面と結び付けて捉え、そうした場所で言葉が分からなければ辛い目に遭うことを認識した活動という意味づけをしていると考えられるのである。

## (2)分からない言葉しかない状況に置かれた体験がない児童もそうした環境における大変さを共有できた活動

これは外国人児童に見られた意味づけである。特に英語のできない児童が英語しか使えない状況を通して、言葉の分からない環境で言葉が分からない状況に置かれることの困難さを感じたのではないかと学習①を捉え返し、言葉が分からない環境で生活するという状

況に置かれた経験がない児童も、自分たちが日本で生活する上で感じていることを感じることができた活動として捉え返しているものである。ここではミンジの語りを例に挙げる。

### 語り 3

菅野 : これやってみてどうだった？

ミンジ : 英語だけ？(略) うーん、楽しかった。フフフ 〈笑い〉

菅野 : え、何で何で？

ミンジ : え。フフフ 〈笑い〉 え、えー、えー、英語喋れたから。

[1 次インタビュー]

### 語り 4

菅野 : 「英語を喋れたから楽しかった」と答えてくれたけど、どんなところが楽しかった？

ミンジ : 喋れない人は困ってるんだけど、自分は分かったから。喋れない人たちがいるんだけど、私は指示が分かってたから。他の国にしながら、自分が日本語わからなかったみたいと同じ体験をしているって思ってそこが楽しかった。

[2 次インタビュー]

ミンジは学習①を体験し、自分は英語が話せたため楽しかったと語っている。ミンジが学習①を楽しかったと捉え返しているのは単に自分が活動に参加できたからではないようである。「喋れない人は困って」「他の国にしながら自分が日本語分からなかったみたいと同じ体験してるって思って」という語りから、学習①を経験した児童らは英語が分からず困ったという経験を通して、ミンジ自身が体験した日本語の分からない経験を疑似的に体験し、気持ちを共有できたのではないかと認識していることから、楽しかったと捉え返したと考えられる。つまり、ミンジは、学習①を体験した児童たちが言葉を分からないという体験を通し、ミンジが感じているような言葉が分からない状況に置かれている気持ちを共有することができた活動と意味づけていることが窺える。

## ②外国語を使うことの難しさを認識した活動

これは日本人児童にのみ見られた意味づけである。英語しか使えない状況を体験して、自分の普段使っている日本語以外の言葉を使って活動することは難しいという認識を持ち、そこから自分の母語以外の言語を使うことは難しいという認識を得たというものである。これは母語以外の言語を使う難しさから、そうした状況に置かれた場合の大変さや、そうした環境におかれた者の気持ちを認識するところまでは至っていないという点で(1)の認識とは異なる。この母語以外の言語というものには2通り見られ、①英語そのものの難しさを感じた活動という意味づけをしたもの、②英語に限定せず広く母語以外の言語の

難しさを感じた活動という意味づけをしたものに分けられる。以下でこの2つの意味づけについて述べる。

### (1)英語の難しさを感じた活動

学習①で体験した英語しか使えない状況で、自分が英語を使って活動を達成することができなかったことから、英語が難しい、つまり英語という言葉そのものの難しさを感じた学習として、学習①を意味づけているというものである。ここではカズヤを例に挙げる。

#### 語り 5

カズヤ：あれ(対話的問題提起学習②のこと)は簡単だったけど、少し前か後ぐらいに英語でなんか感想書くやつっていうのがあったような気がするんだけど。

菅野：あった、あった。

カズヤ：あれ全然一言も書けなかった。(略)だからあれと比べてみればうさぎとあれのすっごい簡単だったなと思った。

菅野：え？何が簡単だった？

カズヤ：書くのが。

菅野：あー、書くのが。

カズヤ：俺昔幼稚園で英語は習っていたんだよ。さっぱり(略)できない。ハハハ〈笑い〉

菅野：できなかった。(略)おー、じゃあなんか、その英語だけのやつってどう、やってみてどうだった？

カズヤ：いや、もう、見た途端気が、あ、もう眩暈が、眩暈がしそうになった。(略)全然難しいんだもん。英語なんて書いたこと1度もない。

菅野：あ、本当に？

カズヤ：英語の言葉っていうのは。

[2次インタビュー]

カズヤは学習①について「(学習②の)少し前か後ぐらいに英語でなんか感想書くやつっていうのがあった」と語っていることから、学習①を英語で感想を書く活動と記憶し、また何度も「書くことができなかった」という語りから、カズヤは学習①で体験した英語しか使えない状況を、日本に在住している外国人児童の置かれている環境を表したものと認識しておらず、あくまで自分が英語で課題を達成できなかった活動という点に焦点化して捉え返していることが窺える。また、「(英語が)さっぱりできない」「眩暈がしそうになった」「難しいんだもん」という語りから、英語で課題が達成できなかったということで、英語という言葉自体が難しいものだという認識を持った様子が窺えるのである。こうしたカズヤの語りから、英語という言葉そのものの難しさを感じた活動として学習①を意味づ

けていることが窺える。他にはマミコ、マコトの語りにも英語という言語そのものの難しさを感じた活動として学習①を意味づけていることが窺えた。

## (2) 母語以外の言語を話すことは難しいと認識した活動

これは自分にとって母語以外の言語を話すことは、勉強も何もしていなければ容易にはできない、難しいことだということを実感した活動として学習①を捉え返しているというものである。ここではモエの語りを例に挙げる。

### 語り 6

菅野：あ、これ？これなんだった？この英語書いてあるやつ。(略) どういう風にやったっけ？

モエ：え、どう思ったかでもいい？(略) やっぱり、外国の人は、日本人は日本語を当たり前のように使っているけれど、いざとなると私たちも英語は喋れない。

菅野：あー、喋れない。(略) どんな気持ちした？

モエ：((首をかしげてはにかむ))んー、やっぱり、日本語は、かん、自分が日本人だから簡単だけど、他の国の言葉は、あんまり覚えられない。

[1 次インタビュー]

### 語り 7

菅野：どうして(略)日本語は簡単だけど、他の外国語は覚えられないなって思ったの？

モエ：えーと、日本語は小さいときから使っている言葉だけど、うーん、なんか英語は、あのなんか、習ってない、うーん、うん、習い事で習ってるとかじゃないから、なんかそういうの。

[2 次インタビュー]

語り 6 で、モエは学習①を体験して、外国人が日本語を話すことが難しいのと同じように自分も外国語を話すことは簡単にはできなると感じたと言った。また、語り 6 の「やっぱり、日本語は、かん、自分が日本人だから簡単だけど、他の国の言葉は、あんまり覚えられない」そして、語り 7 の「日本語は小さいときから使っている言葉だけど、(略)英語は 習い事で習ってるとかじゃないから」という語りからは、自分が日本語を使って容易に話していることは、自分が生まれながらに話している言葉だからであり、やはり他の言葉を使えるようになるには学習していなければ話せないことが分かったと、学習①を捉え返している様子が窺える。こうした語りから、モエは学習①に対して、母語以外の言語を話すことの難しさを体感した活動と意味づけていると言えよう。こうした母語以外の言語を使うことの難しさを感じたという認識は、外国人児童が日本語習得で困難さを感じているのではないかという、外国人児童を視野に入れた認識と結びついているようにも考えられる。

しかし、モエが「私たちも」と主語を自分として語っていること、そして外国人に対する語りが見られないことから、外国人を視野に入れたものとはなっておらず、モエ自身が外国語を話すことができないという点に気づいたというニュアンスが強いと考えられる。したがって、モエは、学習①に対してモエ自身が母語以外の言語を話すことが容易にできないという認識を得た活動として意味づけていることが窺える。

#### 4-1-3. 対話的問題提起学習①への意味づけについてのまとめ

以上、対話的問題提起学習①に対する児童らの意味づけについて分析を行なった。ここでは学習中と1年後の意味づけについてまとめ、学習中と1年後の意味づけにおいてどのような変容が見られたかについて述べる。

まず学習中の意味づけにおいては、日本人児童は日本で生活する外国人児童の置かれている状況や気持ちを推測する活動という意味づけを、そして外国人児童は日本人児童が言葉のわからないことで生じる困難さを共有できた活動という意味づけを持ったことが窺えた。日本人児童の推測した外国人児童の気持ちと、外国人児童が感じた日本人児童が共有したであろうという困難さの内容には相違が見られるが、日本人児童が外国人児童について考えるきっかけとなったことは、外国人児童の期待に応えるものとなっていたといえよう。次に1年後の意味づけにおいては、外国人児童と日本人児童に共通して言葉がわからない環境に置かれることの大変さを認識する活動という意味づけが見られた一方で、日本人児童にのみ、英語そのものの難しさを感じたもの、母語以外の言語を使う難しさを感じたものという言葉の難しさに焦点化した意味づけが見られた。これらをふまえ、学習中と学習終了から1年後の意味づけを比較すると、特に日本人児童の意味づけにおいて、日本に在住する外国人児童に対する視点が見られないことが明らかとなった。

#### 4-2. 研究課題2：児童らは対話的問題提起学習②をどのように意味づけるか

##### 4-2-1. 学習中は、どのように意味づけるか

学習②は実習生が事前に用意したワークシートに沿って話し合いが行なわれており、児童らが提起された問題について考える過程は決まっていた。実習生が準備したワークシートは、異なる言語を話す者同士が出会った際に、お互いをどのように認識し、どのようにすればコミュニケーションをとり関係を構築することができるかについて考えさせたものである。したがって、児童らは学習②を、多言語・多文化社会において異なる言語・文化背景を持つ者同士が関係を構築する際、自分たちは受け入れ側として、また参入側としてどのような対応をとればよいかを考えた活動として認識し、その認識の下で具体的にどのような行動や認識を持って対応するかについて話し合ったと考えられる。したがって以下では、受け入れ側、参入側は、お互いにどのように対応すればよいかについて、児童らが考えたことを元に意味づけを明らかにしていく。なお、学習②は外国人児童、日本人児童

の両者が受け入れ側と参入側の両方の視点で問題に対して考えを深めていたため、学習①のように外国人児童と日本人児童の意味づけが異なるということはないようであった。以下で、児童らの学習②に対する意味づけについて見ていく。

### ①受け入れ側である多数派言語話者も努力する必要があるという認識を得た活動

言葉の分からない者同士が出会った場合には、参入側である少数派言語話者だけではなく、受け入れ側にある者も努力する必要があるという認識を得た活動と意味づけているものである。具体的な努力としては(1)受け入れる姿勢を持ち、親切にすること(2)参入側の言語を学習しておくこと(3)ジェスチャーを使うこと、という手段が有効であるという認識を得ていたようであった。その具体的な手段について以下に示す。

#### (1)参入側を受け入れる姿勢をもち、親切にすることの大切さを認識

言葉が分からないから接触することを避けるのではなく、まずは受け入れる姿勢を持ち、親切に対応することが大切だという認識を持ったというものである。以下にそれが窺える場面を示す。場面7は、第二部後のグループでの話し合いで、うまく家を探しにいったのはなぜかを、うさぎときりんのそれぞれの行動について考えているところである。

#### 場面7

金 : うさぎは何をしていましたか?

モエ : はいはいはいはい。親切にしてみた。

金 : はい、親切にしてみた。(略)

菅野 : かんちゃんうさぎは何してた?

モエ : 親切。

[第二部後の話し合い]

金の問いかけに対して、モエは率先して「親切にしてみた」と答えている。また、菅野の問いかけに対しても「親切」と答えていることから、モエはうさぎ、すなわち受け入れ側である多数は言語話者が参入側に対して親切にすることでコミュニケーションを図ることができたという認識を持ったと考えられる。そしてその認識から、親切にすることは大切だという認識を得たことが窺える。また、児童らが親切にする姿勢が大切だという認識を得たと考えられる様子が実際の行動レベルでも観察された。以下に提示する場面8は、学習②が終わった後の休み時間に、雑談をしていたヤン、モエ、金の元ヘリカがやってきた場面である。

#### 場面8

金 : ねえ、ヤンちゃんはね、日本語勉強したいから、皆さんね/  
リカ : ((ヤン、モエ、金が話しているところへ来る))/書いてあげようか？ここに。  
金 : ((驚いたように))あ、本当？他幫你這邊寫上日文喔。【日本語を書いてくれるよ。】  
え、嬉しい。いいねえ。  
ヤン : 写哪里？【どこに書くの？】  
金 : うん。  
ヤン : 这个写好了，拜托。【これはもう書いたよ、もう。】  
金 : 他幫你寫日文的。【日本語のを書いてくれる。】  
リカ : 月、火、水、木。((曜日<sub>を紙に</sub>書いている))  
(以下、ヤンと金が分からない日本語についてやりとりをする)  
金 : 何か、これは？  
ヤン : ん。  
金 : 分からない。  
リカ : 修正テープ。  
ヤン : [修正テープ。  
金 : [修正テープ。  
リカ : あ、なんか。(略)絵も描いといてあげる。

[対話的問題提起学習②実践後の休み時間]

リカはヤンの元へ自分から出向き、唐突に日本語を教え始めたのである。リカは学習②を行なうまでヤンに日本語を教えることはおろか、ヤンの元へ自分から向かうという様子も見られなかった。しかし、活動②の後には場面8のように、自分なりに試行錯誤しながらも、ヤンに日本語を教えていたのである。リカのこの行動も、学習②で提起された問題を通じて、参入側であるヤンに対して受け入れ側である自分が何か支援をしなければならぬのではないかという認識から生じた行動だと考えられる。さらに、ヤンに対して日本語を教え始めたのはリカだけではなく、モエやマミコもリカと一緒にヤンに日本語を教え始めたのである。こうした行動からも、学習②を通して、児童らが受け入れ側が参入側に親切にすることが大切だという認識を持ったと考えられる。

## (2) 母語以外の言語を学習しておくことの大切さを認識

受け入れ側は、社会の主流言語である自分の母語だけでコミュニケーションをとろうとするのではなく、様々な言語を学んでおき、それを活用し対応することが大切であるという認識を持ったというものである。以下にそれが窺える場面を挙げる。場面9はうさぎがどのような工夫をしたのかについて考えている場面である。

**場面 9**

高野：うさぎは何をしましたか？じゃあ、みんなで考えてリカちゃんに教えてあげて。

(以下、マリアと高野がやりとりをする)

リカ：勉強したことがわかったっていうの。

高野：うん。わかったね。

(略)

益田：今度のうさぎさんは？

マコト：中国語習ってたから。

益田：習ってたから？何してたかなー？

リカ：簡単だよ。人の言葉が分かったから。

[第二部後の話し合い]

コミュニケーションをとるために、うさぎはどのような工夫をしたかという高野の問いかけに対して、リカはうさぎがきりんの言葉を学習していたから問題が解決できたと答えている。またマコトも「中国語習ってたから」「両方きりんだから」と、うさぎが予めきりんの言葉である中国語を学習し、それを活用したことで意思疎通を図ることができたとしている。こうした発言から、リカやマコトらは、うさぎが偶発的に相手の言葉が分かったことで問題が解決できたのではなく、予め学習していた言葉を使ったからうまくいったと理解していることが窺える。また、リカがワークシートに「勉強のせいかははっきりした」と書いていることもふまえると、児童らは自分の母語以外の言語を学習し対応できるようにしておくこと、そしてそれを活かすことが大切だという認識を得たと考えられよう。

**(3)言葉にだけ頼るのではなくジェスチャーを使うことも大切であるという認識**

参入側の言葉が分からなくてもジェスチャーといった言葉以外の手段を用いてコミュニケーションを行なう姿勢も有効であるという認識を得たというものである。以下に示す場面 10 は、うさぎがどのような工夫をしたかについて考えている場面である。

**場面 10**

菅野：((家を表すジェスチャーをしながら))かんちゃんうさぎこれもやってたね。

高野：ハハハ〈笑い〉(略)こういう風にやってたよね。

リカ：家。

高野：家だよ。でも家って言葉じゃ分からないから、こういう風に、なんか。

マコト：動作。

高野：そう/そうそう。

[第二部後の話し合い]

児童らがうさぎのとったジェスチャーに気づくようにと菅野がうさぎを真似ており、高野も同じようにジェスチャーを示すことで、児童らにうさぎの工夫を気づかせようとしている。そうした菅野と高野の働きかけによって、リカとマコトはうさぎが「動作」によってきりんとコミュニケーションをとることができたことに気づいたのである。したがって、言葉以外の手段をとることもコミュニケーションを可能にするという認識を得たと考えられる。

## ②参入側である少数派言語話者も努力することの大切さを認識した活動

参入側である少数派言語話者も、相手に理解してもらおうように求めるだけではなく、自分のコミュニケーションスタイルを見直し、相手の理解を助けるように工夫することが大切だという認識を得た様子が窺えた。その具体的な工夫の手段として、(1) ゆっくりと話す、(2) 参入側の言語を学ぶことが大切であるという認識を得ていたようであった。以下に、この工夫の詳細について示す。

### (1) ゆっくりと話すことが有効であるという認識

自分の話していることが相手に理解してもらえなくても、話し方をゆっくりとすることで少しでも聞く姿勢をもってもらえることができるという認識を得たというものである。

#### 場面 11

清田 : きりんは何をしましたか？

ミンジ : 最初には、私たち、自分の話を聞く人がいなかったから、うんと、速目に話してはいけなかったから、速く、みんなが分からなかったことを、今には分かる人が出てきたから、その人に分かりやすいように、ゆっくり話してもいい風に思ったから、ゆっくり話したとか、うん、そう。

[第二部後の話し合い]

ミンジはきりんの工夫として、逃げていくうさぎの様子を見て「速目に話してはいけなかったからゆっくり話した」と分析している。その際に単にゆっくり話すというのではなく、相手の状況や心情を慮りゆっくりと話すことで理解を求めるといった答えを導き出している。従って相手を慮りゆっくりと話すことが重要という認識を得たことが窺える。

### (2) 受け入れ側の言葉を習得することが大切だという認識

参入する者は問題が生じたときにだけ工夫するのではなく、参入先の言葉を学習し習得していくことが大切だという認識を得ていた様子が窺えた。

## 場面 12

金 : 現在是要讓他們想, 如果他們是きりん的话要怎麼辦, 嗯。【今、皆は自分がきりんだったらどうするって考えている、うん。】

ヤン : 尽量学会兔子的话。【できるだけ、うさぎの言葉を勉強する。】

金 : 何? 對。【そう。】

[第一部後の話し合い]

もし自分がきりんのような立場になったらどのようにするかという問いかけに対して、ヤンは自分ならばうさぎの言葉、つまり受け入れ側の言葉を勉強すると述べている。この指摘は問題が起きたその場限りの工夫だけではなく、定住した先にも継続的に努力する必要があるということを表していると言えよう。すなわち、参入先の言葉を学習することが必要だと考えたことが、このヤンの発言から窺えるのである。

### 4-2-2. 学習終了1年後は、どのように意味づけるか

学習終了から1年後の学習②に対する意味づけについてみると、外国人児童、日本人児童に共通して見られたのが、①児童自身が多言語・多文化社会に存在しているという視点を持ち、異なる言語・文化背景を持つ者同士が関係を築くために自分はどのような姿勢を持つべきか考える活動という意味づけである。一方で日本人児童にしか見られなかったものとして②外国語が話せないことの大変さを感じた活動という意味づけ、③単なるフィクションという意味づけが見られた。以下で、この3つの意味づけについて見ていく。

#### ①自身が多言語・多文化社会に存在しているという視点を持ち、異なる言語・文化背景を持つ者同士が関係を築くために自分はどのような姿勢を持つべきか考える活動

これは、自分自身が多言語・多文化化している社会に生きているという視点を持ち、異なる言語・文化背景を持つ者同士がよい関係を築いていくためにはどのような姿勢を持つべきかを考えた活動として意味づけているというものである。この意味づけについては3通りあり、(1) 自分を受け入れ側として認識し、参入側を受け入れる姿勢を持つ必要性を感じた活動という意味づけ、(2) 自分を受け入れ側と参入側の両方の立場になる可能性があると考え、どちらの場合でも努力する必要性を感じた活動という意味づけ、(3) 自分を参入側として認識し、受け入れ側の言葉を習得する必要性を感じた活動という意味づけがあることが推測された。以下でこの3つの意味づけについてみていくこととする。

#### (1) 受け入れ側である自分は、参入側を受け入れる姿勢を持つことが必要だと感じた活動

これは自分自身を受け入れ側であると認識し、日本に参入してくる外国人だけが努力す

るのではなく、受け入れ側である自分も外国人を受け入れる姿勢、相手の言葉を理解しようとする姿勢を持つ努力をする必要性を感じた活動として学習②を意味づけたというものである。以下にそうした意味づけが窺える語りを挙げる。以下の語り7は、リカが学習②のような活動を行うことをよいと答え、その理由を述べているところである。

#### 語り8

菅野：じゃあちなみにこの劇は次もやっていいと思う？

リカ：うん。(略)もし自分だったら外国人っていうのかな、その人になんていうっていうのかな、どうしますかっていう感じ。(略)自分だったらその外国人に、何をしてあげられるかみたいなことを考えるから。

[2次インタビュー]

リカは、学習②の活動を行うことをよしとする理由として、外国人と接するとき、どのように対応すればよいかを考えることができるからと語っている。この「外国人」について、「外国人に何がしてあげられるか」という表現から、リカは自身が外国に出向いた時に会った外国人ではなく、日本に参入してきた外国人という認識を持っていることが窺える。そして、そうした日本社会で生活する外国人に対して、自分たちはどのように接すればよいかを考える機会となるという認識を、リカは持っていることが読み取れる。つまり、リカは学習②を受け入れ側である自分が、参入側である日本に来た外国人に対してどのような対応を取ればよいか考えるきっかけとなる活動と意味づけている様子が窺える。

しかしリカは学習②を外国人に対する対応を考えるきっかけとなる活動と意味づけるだけでなく、外国人を受け入れる姿勢を持たねばならないという認識を得た活動とも意味づけていることが窺えた。以下にそれが窺える語りを挙げる。以下に挙げる語り8は、学習②がどのような活動で、それを体験して何を感じたかを語っている場面である。

#### 語り9

菅野：どんなこと話した？(略)

リカ：きりんは自分のことただ言っているだけなのに、うさぎは、あれ、なんだろう、きりんはうさぎに一生懸命自分の気持ちを伝えたいのに、うさぎは困っちゃって、それで、逃げちゃったのかな。それでだめだったねとかなんとかかんとか言ってた。(略)だめだったねって言うか、あそこでどっか行かないで、ちゃんときりんの話聞いてあげればよかったねとかなんとか言ってたと思う。

菅野：あ、本当に。(略)お話を聞いてくれたうさぎのときはなにを話したの？

リカ：は一、やっぱりああいう風にやるといいねとか。(略)言葉わからなくても動作とかで、そういうのでわかってあげたらいいんじゃないのーみたいな。

菅野：いいんじゃないのーみたいな。(略)劇を見てみて、どんな感想がありますか？

リカ：言葉が分からなくても動作とかで、そういうので分かってあげ、あて、あげて、フフ(笑い)、分からなくても分かってあげようとする気持ちがあればいいかなって。

[1 次インタビュー]

リカは、学習②で行われた話し合いにおいて、きりんの話している言葉がわからないからと逃げたうさぎは「だめ」なうさぎであり、そのうさぎの行動に対して「どっか行かないで、ちゃんときりんの話きいてあげればよかったねとかなんとか言ってた」と否定的に捉えられていたと語っている。こうした語りから、リカは、きりんの話を聞かなかったうさぎに対して、そうした行動をとってはならないと知らしめるための存在として認識していることが窺える。逆に、話を聞いたうさぎについては「ああいう風にやるといいね」と話したと肯定的に語っていることから、リカは話を聞いたうさぎの行動がよい行動であったと認識していることが読み取れる。また、話し合いでは「ああいう風にやるといいね」という話題が出され、「言葉わからなくても動作とかで、そういうのでわかってあげたらいいんじゃないの」と、話をきいたうさぎの行動を肯定する話し合いがなされたと語っている。こうした語りから、リカは学習②を、言葉がわからないからと逃げることはいけないことであり、逃げないで話を聞くようにしなければならないという認識を得た活動として意味づけていることが窺える。またそれを裏付けるように、リカは学習②を通して、言葉が分からなくても分かるという姿勢を持つことが重要だと感じたと言っており、こうした語りからも、リカは学習②に対して、受け入れ側である自分が、外国人を受け入れる姿勢を持つことが必要だという認識を得た活動として意味づけていることが窺えたのである。

## (2) 参入側、受け入れ側のどちらの立場でも自分は工夫しなければならないことを認識した活動

これは、自分が参入側と受け入れ側の両方の立場になる可能性があることと認識し、そのどちらの立場にあっても常に自分は工夫をする姿勢が大切であるという認識を得たというものである。ここではミンジの語りを例に挙げる。

### 語り 10

菅野：うさぎの気持ちときりんの気持ちを考えたんだけど、その話し合い覚えてる？

ミンジ：覚えて、ない。(略)ないけど、自分の考えでは、うさぎは言葉がわかんないからなんかちょっと嫌な気持ちになることは分かるけど、最後までちゃんと聞いてあげればよかった。

菅野：うーん。きりんは？

ミンジ：きりんは、ずっとなんか自分の言葉だけを喋ってないで、ちゃんとその人たちの

状況もよく見て、うーん、なんていうか、動作とか色んなことして、ちゃんとその、理解ができるようにしてあげてればよかったと思う。

菅野：あー、なるほどね。(略)この劇を観てどう思った？

ミンジ：うーん。(略)自分がどの状況にいても、うーん、相手を見殺ししないで最後まで((ジョンヨンがICレコーダーにいたずらするのを制する))、最後まで相手の話を聞いて、聞いて、うん、その人が言っていることとか、その人に聞きやすくする。

[1次インタビュー]

ミンジのこの語りでまず着目したいのは「どの状況にいても」という言葉である。この言葉から、ミンジは自分が現在おかれている参入側という立場だけではなく受け入れ側の立場にもなる可能性があると考えていることが分かる。また、ミンジは、きりんとうさぎのどちらの行動に対しても「ちゃんと聞いてあげればよかった」「理解ができるようにしてあげてればよかった」とミンジなりに、受け入れ側と参入側両方の解決策を見出しており、また学習②を通して「相手の話を聞いて(略)その人に聞きやすくする」ことを感じたと語っている。このことから、ミンジは受け入れ側、参入側のどちらの立場になったとしても、相手の気持ちを思いやり、相手の理解を助ける心がけを持つするなど、多言語多文化社会において自分自身が何かしら工夫する姿勢を持つ必要性を感じとったと考えられる。こうした語りから、ミンジは学習②に対して、自分が多言語多文化社会において参入側、受け入れ側のどちらの立場におかれても、相手のことを考え、努力する姿勢が必要だというメッセージを持った活動と意味づけていることが窺えた。

### (3)参入側が受け入れ側の言葉を習得する必要性があることを認識した活動

参入する側にある者は、新しい環境で生活していくために受け入れ側の言葉を習得しなければならないという意識を得た活動と意味づけているものである。ここではヤンの語りを挙げる。

#### 語り 11

菅野：劇見てさ、どう思う？

ヤン：(略)きりんは最終的に家を探したね。(略)で、探した後に、やっぱり勉強しなきゃいけないよね。そういう感じかな。

菅野：え。(略)何を？

ヤン：その、うさぎの言葉。(略)うさぎ語を勉強した方が、共通の言葉があって色んな友だちができると思う。

[1次インタビュー]

ヤンは学習②を通して、参入側であるきりんは一時的に問題解決ができたからと安心するのではなく、そこで生活していくならばうさぎの言葉、すなわち受け入れ側の言葉を学習しなければならないと感じたと語る。そしてそうするのは、参入側が受け入れ側の言葉を話すことによってこそ、受け入れ側とのコミュニケーションが可能になり、つながりができるからと語っている。ヤン自身が日本で生活することを内省した際に「他の場所に行くと、やっぱりこれ、例えばね、なんか何年間もここで住ん、住む予定なん、なんで、なんでこの言葉をしゃべれないとやっぱり生きられない<sup>15</sup>」と、母国から離れ外国へ定住する場合には、その国の言葉を習得しなければ生活していくことができないという認識を持っていることが窺えた。したがって、ヤンは学習②を、参入側は定住していくために受け入れ側の言葉を習得していく必要があると感じた活動として意味づけていることが窺えた。

## ②言葉が分からないことの大変さを認識した活動

これは学習②で提起されたきりんの姿から、自分が言葉を分からないままに言葉が分からない状況に行くことは大変であることが分かった活動と意味づけているものである。

### 語り 12

菅野 : うさぎときりんの劇を見てどう思った？

マミコ : 英語とか喋れないと大変だと思った。聞けなかったり、喋れなかったりと大変。

菅野 : どうして大変？

マミコ : 道とか聞くとときとか話したいときとか話せないから。

菅野 : 喋れないのはどっち？

マミコ : 喋れない人はきりん。

菅野 : グループではどんな話し合いをしたかな？

マミコ : みんなだったらどうするかなって。どうやって家のこととかを聞くか。きりんがどうすればいいかって。

[2次インタビュー]

マミコは学習②の劇を通して、きりんがうさぎの言葉を知らなかったことで苦労していた様子から、言葉が話せないと自分のしたいことができないから大変な目にあうと思ったと語っている。また、話し合いでは、受け入れ側の言葉が分からない参入側のきりんがどのように工夫することが必要かについて話し合ったと語っている。これらの語りから、マ

---

<sup>15</sup> これはヤンの2次インタビューでの語りである。

ミコは学習②を自分が言葉の分からない環境に身を置く立場になったときに、言葉を知らなければ大変な思いをすることを認識した活動と意味づけていることが窺える。カズヤもマミコと同様に、学習②を言葉が分からないまま外国へ行くと大変であることを認識した活動と意味づけている様子が窺えた。以下は、学習②に対するカズヤの語りである。

#### 語り 13

菅野 : この劇見てどう思った？

カズヤ : えー。(略)やっぱり外国は、外、うん、外国は1人で行っても意味プーだからやめとこうって思った。

[1次インタビュー]

カズヤは、学習②の劇を通して、「外国は1人で行っても意味プーだからやめとこうと思った」と語っている。この語りから、単純に外国に行くことが悪いものだということではなく、外国という言葉の分からない環境に自らの身をおくことを回避しようという意思が読み取れる。そして「意味プー」という言葉から、回避しようとするのは、言葉が分からなければ何もできないという意識があるからだと考えられる。つまりカズヤは、学習②を通して言葉が分からなければ意思疎通をする術がないため自分が大変な思いをする苦勞するだけであるから、言葉の通じない環境に身を置くのはやめたほうがよいという認識を得たと考えられる。したがって、カズヤも学習②を、言葉が分からないまま言葉の分からない状況に行くことの大変さを認識した活動と意味づけていることが窺えるのである。この意味づけは、言葉が分からない状況の大変さを理解してはいるものの、言葉が分からない状況に置かれた外国人児童に対する視点や言葉が分からない状況をどのように打開するかといった視点は窺えず、あくまで自身が言葉が分からないこと自体にのみ着目している様子が窺えた。

#### ③フィクションという認識

これは学習②を、きりんとうさぎという動物の身の上に起きたことを表した単なるフィクションとして捉えているというものである。ここではモエの語りを例に挙げる。

#### 語り 14

菅野 : この劇を見てどう思った？

モエ : え、(略)自分がきりんになってたら、やっぱり、あの自分がみんなと違う言葉を話していて、きりんは頑張って勇氣出して言ってるけど、うさぎには分かってもらえなかったけど、最後はうさぎが、あの、きりんの言っていることを理解してあげてよかった。

モエは学習②を通して、きりんが最終的にうさぎに受け入れられたことがよかったとだけ語っている。これは、きりんやうさぎが努力したことによって解決したという視点で見ているのでもなく、物語としてハッピーエンドを迎えられたことがよかったと述べているのである。つまり、モエは学習②を、あくまできりんとうさぎの身に起きた物語として捉えているため、「よかった」と感想を述べることしかできないと考えられるのである。また、次の語りからも、モエが学習②をフィクションとして捉えている様子が窺える。

語り 15

菅野：(うさぎは) どうして言葉が分からないと怖いかな？

モエ：んー、うーんとうーんと、ちょっとつけたしなんだけど、体の大きさの問題があるかな。(略)あの、うさぎは小さいんだけどきりんは大きいから、おんなじ動物でもなんか体の大きさが大きくて、違う 1 人だけ、1 匹だけ言葉喋ってるのがちょっと怖いかなって。

モエは、うさぎがきりんを怖いと思った理由として、きりんがうさぎと種類が異なる動物であり、体が大きいからだとして述べている。この語りから、モエはきりんとうさぎが多言語・多文化社会における少数派言語話者と多数派言語話者を表象しているとは認識しておらず、あくまできりんとうさぎという動物の物語として認識していることが窺える。こうした語りからも、モエが学習②が何か問題を提起しているものと認識することはなく、あくまでフィクションとして認識していると考えられるのである。

4-2-3. 対話的問題提起学習②の意味づけに対するまとめ

以上、対話的問題提起学習②に対する児童らの意味づけについて分析を行なった。ここでは学習中と 1 年後の意味づけについてまとめ、学習中と 1 年後の意味づけにおいてどのような変容が見られたかについて述べる。

学習時は、外国人児童、日本人児童ともに多言語・多文化社会において、自分は受け入れ側として、また参入側として、関係を構築する際にどのような意識をもち、どのような行動をとることが必要かを考える活動として学習②を意味づけている様子が窺えた。また、1 年後の意味づけに関しては、外国人児童と日本人児童に共通して、自分が多言語・多文化社会に存在しているという視点を持ち、いい関係構築のためには自分はどうに対応すればよいかを考える活動という意味づけがなされていた一方で、日本人児童のみに、言葉が分からない状況の大変さを感じたものという意味づけ、そしてフィクションという意

味づけが見られた。これらをふまえ、学習中と1年後の意味づけを比較してみると、特に日本人児童の意味づけにおいて自分が多言語・多文化社会に置かれているという視点がなくなっていることが分かった。また1年後の意味づけから、学習②コードとして提起された劇をコードとして認識できていない様子が窺えた。

#### 4-3. 考察

以上、対話的問題提起学習①及び対話的問題提起学習②に対して、児童らの実践当時の活動に対する意味づけと学習終了から1年後の意味づけを明らかにした。学習時の意味づけと学習終了1年後の意味づけを比較してみると、特に日本人児童の意味づけで変容が見られ、学習①に関しては日本で生活する外国人児童に対する視点が、学習②に関しては自分が多言語・多文化社会にいるという視点が1年後の意味づけには見られなかった。さらに学習①と学習②を比較してみると日本人児童の1年後の意味づけに関して相違が見られた。学習①の活動は全児童がコードとして認識しているのに対して、学習②は単なるフィクションといった、問題提起のコードとして認識されていない可能性があることが2つの学習の異なる点として提出された。

このような分析結果をふまえ、学習時と学習終了から1年後の意味づけに相違があった日本人児童に着目し、意味づけから少数派言語話者である日本で生活する外国人児童に対する視点や、自分が多言語・多文化社会にいるという視点が見られなかったことについて、また対話的問題提起学習②に対してフィクションとして認識するにとどまった要因について、児童らへのインタビューなどをもとに考察していく。

#### 要因①：英語が身近であること

学習①に対する1年後の意味づけにおいて、英語そのものに焦点化する意味づけが見られたことについて考えてみると、1年後の学習①に関する語りを見てみると、例えばマコトは、学校の英語の活動の時間にプリントを色塗りしたことと学習①の活動として語るなど、日本人児童らは学校で体験した英語を中心とした活動と混同して学習①を捉えなおしている様子が窺えた。このように日本人児童らが学習①と英語の活動を混同するのは、英語を用いた活動が非常に身近であることが影響していると考えられる。

在籍している学校で行われる外国語を用いた活動について尋ねてみると、英単語を歌にあわせて踊りながら覚えたり、英語で会話をしたり、英語の歌を歌ったりといった、英語を中心とした活動のみに言及し、その他の言語を用いた活動については特に言及していなかった。実際には英語以外の言語を取り上げた活動を実践している可能性も考えられるが、今回日本人児童らが英語の活動についてのみ言及するということは、児童らの中では英語を用いた活動が最も印象に残っていることを表していると考えられ、こうした意識から日

本人児童らが学校で行われる外国語の活動は英語を中心としたものであるという意識を持っていると言えよう。また、2002年度からは新しい学習指導要領によって小学校における国際理解教育の一環として英語教育の実施が可能となったことに伴い、現在93.6%というほとんどの公立小学校で英語学習が行われている<sup>16</sup>現状から鑑みても、学校で英語に接する頻度が高いことが裏付けられよう。さらに、児童らは英会話教室や英文法を学習する英語塾に通っていることがインタビューから明らかになった。このように学校の英語の活動以外にも、児童らは英語に接する機会を非常に多く持っていることが分かる。こうした状況をふまえると日本人児童にとって英語が本当に身近に存在している状況が浮かび上がっている。このように、日本人児童らにとって英語の活動や学習が非常に身近であることによって、学習①をそうした英語の活動や学習と混合し、英語に焦点化した意味づけをしたと考えられる。

## 要因②：児童らが多言語・多文化性を身近に感じる事が難しい状況にいること

学習①では少数派言語話者である日本で生活する外国人児童に対する視点が、学習②では多言語・多文化社会に自分が存在しているという視点がみられなかった要因には、日本人児童にとって多言語・多文化社会が身近だという認識が持てないことがあると考えられる。そしてその認識に影響を与えているのは、児童らの在籍する学校に身近に在籍している外国にルーツを持つ児童の存在が見えないものとなっていることがあると考えられる。

日本人児童らに外国人との接触経験について尋ねたところ、ほとんどの児童は「外国人と接したことはない」と述べ、あるとしても学校へ視察に訪れた外国人や海外で出会った人物など、普段の生活とは離れたところで一時的に接触する人物のみを挙げていた。しかしながら3-3-2.でも触れたように、実際にはリカ、マミコ、モエ、マコトの身近には外国人児童やダブルの児童が在籍しているため、多様性が身近にあると認識できるはずである。しかしそうした外国にルーツを持つ児童は「日本語しか話さない」存在であるため、外国人とは認識されていない。以下に、日本人児童のそうした外国人児童に対する認識が窺える語りを提示する。これはリカが自身の学校に在籍している外国人児童について語っているところである。

リカ：(外国人児童)は、いるんだけど、その子はあれ、お母さんがインドネシアだったかな、インドネシアかインドだったかで、で、お父さんが日本人で、なんだろう、結婚したらすぐ日本来たらしいから、生まれたのも日本で、だから、生まれたときからずっと日本で(略)日本語だけ。(略) ぺらぺらっていうか、日本で育ったから、もう他の外国語とか、外国というか英語とかも、もう、もう分からない感じ。

<sup>16</sup> 出典は、文部科学省「『小学校英語活動実施状況調査(平成17年度)』の主な結果概要」([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/18/03/06031408/001.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/18/03/06031408/001.htm);2007年1月8日取得)

先述したように、リカは身近にダブルの児童が在籍している。しかし、リカの「(日本語が)ぺらぺらってどうか」という語りから読み取れるように、リカはインドネシアと日本のダブルの児童に対して、ダブルではなくもはや日本人という認識を持っていることが窺える。つまり、日本語しか話さないことでその児童が外国にルーツを持っていると考える視点を持つことはなく、自分と同じ日本人として認識していると考えられるのである。こうした外国にルーツを持つ児童を日本人として認識していることから、先ほど述べたような「外国人と接したことはない」という認識につながっていくと考えられるのである。

こうした日本人児童らの認識に影響を与えている要因として、まず外国人児童に対する適応教育があると考えられる。現在、日本語を母語としない児童生徒はまず日本語を習得することが優先して行われる(岡崎 2005)。これは、全てが日本語で行われる学校生活に参加するための配慮から行なわれているものであるが、こうした配慮が、外国人児童を「見えない」存在(岡崎 2005)として周囲に認識されることを助長すると考えられる。岡崎(2005)及び志水・清水(2001)は、外国人児童生徒が、日本語の上達や日本文化や慣習へ適応することによって、多数派言語話者である日本人児童に埋もれてしまい、異なる言語・文化背景を持った存在として見られない存在となることがあると指摘している。本研究で対象となった日本人児童も、外国にルーツを持つ児童が日本語を話せることで、異なる言語・文化背景を持つ人物という認識を持っていなかった。これはまさに、自分の身近にいる外国にルーツを持った児童に対して岡崎(2005)、志水・清水(2001)の指摘する「見えない」外国人児童という認識をもっているからであろう。また、要因①で指摘した、英語中心の活動も影響を与えていると考えられる。児童らの認識における外国語は英語で、児童らの身近に在籍している外国にルーツを持つ児童らの母語ではないことが窺えることは先に述べた。このような身近にいる児童と日本人児童自身の持つ文化との相違を認識できないことが、多言語・多文化社会で生きる自分という視点の獲得を難しくしていると考えられる。また、英語の活動は身近ではあるものの、英語はあくまで自分の身近な人物が用いたり、自分が日常的に用いたりする言語ではない。児童らが英語を使うのは外国から一時的にやって来る人物や、外国で接した人物、または教室活動の中だけで使われるものである。従って、児童らは英語を日常生活に根ざしたという意味での身近な言語であるとは認識しておらず、あくまで非日常的な言語として認識していると考えられるのである。そのため日本人児童らは、英語という自分とは異なる言語・文化を持つものは遠くにあるもので、自身の身近にある環境は日本語だけの単一言語の環境だという認識を持つに至ると考えられる。こうした英語が身近でありながらも、非日常的であるという現状が、児童らが多言語・多文化社会に自らを位置づけることの難しさを生み出していると考えられる。つまり、「わくわく学校」のクラスでは、各外国人児童の母語・母文化を主役として取り上げていたことで日本人児童にとって多言語・多文化という状況は「見える」ものだったの

に対し、日常では児童自身の身近にいる外国にルーツを持つ児童の存在は「見えない」状況であり、英語も非日常的なものであり、多言語・多文化という状況を認識することが難しい環境である。そうした環境が児童らの1年後の意味づけに少数派言語話者に対する視点や多言語・多文化社会に生きる自分という視点が見られなかった要因だと考えられる。

### **要因③：コード提示のフィクション性**

学習②に関する1年後の意味づけにおいて、学習②をコードとして認識できない原因としては、学習②のコードの提示がフィクションであったことが影響していると考えられる。フレイレ(1979)は、コードを提示する際に気をつけなければならないこととして、学習者がよく知っている状況を表現し、学習者の置かれている状況とどのように関わっているかをたやすく認識できる提示でなければならないとしている。学習②はうさぎときりんの間に起きた出来事であり、児童らが「よく知っている状況」ではなかったことは明らかである。また、要因②で示したように、児童らは日常的に自分たちが多言語・多文化社会で生活していると認識することの難しい環境に置かれている。したがって、学習実践からある程度時間が経過したときに、学習②のような非現実的なコード提示から多言語・多文化社会における問題を、実生活における場面と結びつけながら読み返すことは難しいと推測される。日本人児童が学習当時に多言語・多文化社会における自分という認識を持ちえたのは、要因②でも触れたように、「わくわく学校」が多言語・多文化を肌で感じることでできたからだと考えられる。こうした環境的な要因もあいまって、コード提示の非現実性が、日本人児童のフィクションとみなす意味づけに影響を与えたと考えられる。

## 第5章 結論

これまで、年少者を対象とした対話的問題提起型学習に対する児童らの意味づけという観点から、対話的問題提起学習によって何が実現されたのかについて明らかにしてきた。本章では、2つの対話的問題提起型学習に対する意味づけをまとめ、そこから対話的問題提起学習の実践に対する示唆を提示する。

### 5-1. まとめ

児童らは2つの対話的問題提起学習に対して様々な意味づけをしていることがあきらかとなった。以下で2つの対話的問題提起学習に対する意味づけについてまとめる。

#### <対話的問題提起学習①に対する意味づけ>

実践当時、日本人児童は日本で生活している外国人児童の置かれている状況やその気持ちを推測する活動として、外国人児童は自分たちの感じている気持ちを共有できる活動として捉えていたようであった。1年後の活動に対する意味づけに関してしてみると、外国人児童と日本人児童に共通して言葉がわからない環境に置かれることの大変さを認識する活動という意味づけが見られた一方で、日本人児童にのみ見られた意味づけとして、英語そのものの難しさを感じたもの、母語以外の言語を使う難しさを感じたものという言葉の難しさに焦点化した意味づけが見られた。また、活動当時と1年後の意味づけを比較してみると、日本人児童の1年後の意味づけからは、実践当時を持っていた日本に在住する外国人児童に対する視点が見られないことが明らかとなった。

#### <対話的問題提起学習②に対する意味づけ>

実践当時、外国人児童、日本人児童ともに、多言語・多文化社会に存在する自分という視点を持ち、多言語・多文化社会において自分はどうのような意識や行動をとることが必要かを考える活動として意味づけている様子が窺えた。1年後の意味づけに関してみると、外国人児童と日本人児童に共通したものとして多言語・多文化社会において関係を構築するために、自分ならばどのように対応すればよいかということについて考える活動という意味づけがなされていた一方で、日本人児童のみに見られた意味づけとして、言葉が分からない状況の大変さを感じたもの、単なるフィクションの劇として意味づけている様子が見られた。また、活動当時と1年後の意味づけを比較してみると、特に日本人児童には多言語・多文化社会における自分という視点がなくなっていること、また学習②コードとして提起された劇をコードとして認識できていないことも明らかとなった。

#### <対話的問題提起学習①と対話的問題提起学習②の意味づけに対する共通点と相違点>

学習①と学習②両者の意味づけに対する共通点としては、日本人児童が活動当時には持

っていた視点が、1年後の意味づけにおいてなくなっていたという点が挙げられる。具体的に見てみると、学習①については、外国人児童に対する視点が、学習②については多言語・多文化社会における自分という視点がなくなっていた。また、両者の相違点としては、学習②がコードとして認識されていないという点が見られた。

このような2つの対話的問題提起学習に対する意味づけをふまえ、特に日本人児童にとって少数派言語話者である日本で生活する外国人児童への視点と自分が多言語・多文化社会で生活しているという視点がなくなったこと、そして学習②が1年後にはコードとして認識されなかった要因を考察し、

要因①：英語の活動が身近であること

要因②：児童らが多言語・多文化性を身近に感じる事が難しい状況にいること

要因③：コード提示のフィクション性

という3つの要因があることを明らかにした。こうした考察をふまえて、次では対話的問題提起学習の実践への示唆を提示していくこととする。

## 5-2. 共生日本語教育への示唆

これまでの分析及び考察をふまえて、共生日本語教育で行なわれる児童を対象とした対話的問題提起学習の実践に対する示唆を述べる。

### ①児童らの環境を配慮した使用言語の選択

これは特に年少者を対象とした対話的問題提起学習の実践に対する示唆となる。本研究で対象となった対話的問題提起学習①では、英語を用いてマイノリティの置かれている状況を作り出したが、日本人児童らの現在置かれている英語が非常に身近であるという状況とあいまって、児童らが学校で体験している英語を用いた活動と混同してしまい、実践から時間を経た場合には英語そのものに焦点化してしまう可能性があることが示された。従って、年少者を対象とした対話的問題提起学習を実践する際には、特に使用する言語の選択には、児童らの置かれている環境や状況に配慮して、使用する言語を選択する必要があると言えよう。

### ②リアリティのあるコードの提示を行なう必要性

現実性のあるコード提示がなされ、それをめぐって対話がなされ問題についての認識が深められていかなければ、時間の経過に伴ってコードとして認識されなくなってしまう問題が生じることが示された。対話的問題提起学習を実践する段階において、学習者の体験

についての生々しい語りをコードとして提示することは、学習者にとってその経験を再現することにつながり、学習者自らを傷つけてしまうものとして倦厭されてしまいがちである。そして誰も傷つかないようにと、当たり障りのない形でのコード提示をすることは、逆に、ほかの学習者がその活動から提起された問題自体をなかったことにしてしまう問題をはらんでいる。つまり、問題を提起した学習者にはコードとして認識されるものの、そうした問題を感じる環境に置かれていない学習者にとっては現実と結びつきづらいことで、コードから問題自体を再度読み取ることが難しくなってしまうのである。また、これは年少者を対象とした実践だけに示唆されるものではないだろう。成人を対象とした対話的問題提起学習でも同じではないだろうか。多言語・多文化社会へと変貌を遂げている日本社会ではあるものの、まだ日本語・日本文化が多数派で主流である現状を鑑みれば、成人の日本人学習者も、今回対象となった日本人児童の置かれているような多言語・多文化が身近であることを認識することが困難な状況に置かれていることは容易に推測されよう。従って、対話的問題提起学習の実践においては、コードを提示する際には現実的で切実な形で提起することが重要となると言えよう。

以上が対話的問題提起学習の実践に対する示唆である。しかし、今回対話的問題提起学習をめぐる児童らの意味づけとその要因を探るにあたって、国際理解教育が対話的問題提起学習に影響を与える様子が窺えた。従って、年少者を対象とした対話的問題提起学習の実践に関わる国際理解教育に対する示唆を以下に提示する。

#### ①クラスに在籍する外国にルーツを持つ児童に焦点をあてた活動の必要性

提起された問題が参加者自身にも身近な問題として認識されるためには、まず参加者たちが実際に多言語・多文化社会に生きているということを認識していなければならない。そうしなければ、たとえ幾度も外国人児童と日本人児童の直面する問題を取り上げたとしても、それは一時的なものであり、日常生活に戻ればすぐに忘れ去られてしまうものとなる。従来の英語中心の国際理解教育や外国人児童に適応するようにと求めて多様性が「見えない」状況を作り出しているのは、多数派言語話者である日本人児童が、多様性を身近に感じることは困難である。そうした状況にあっては児童らが自らを多言語・多文化社会に身をおく者という認識を持つこともできず、多言語・多文化社会における問題をいくら取り上げたとしても、そこで提起された問題が、自分たちに切実な問題として認識することは困難である。こうした環境の中で、いくら声高に共生を叫んでも、児童らにとってはあくまで日常から切り離されたものとしかみなされなくなる。すると佐藤郡衛(2001)が指摘するように、児童らにとって身近な現実から離れた抽象的な問題であるがゆえに、児童らは多言語・多文化社会において直面する問題をいくら提示されたとしても、その問題について学習する必然性を感じられず、自分たちの内側からの学びを生じさせることにはつながら

ないのである。

したがって、多言語・多文化化が進み共生が求められるということに対して、児童らが必要性を持って学ぶ姿勢を持つようになるためには、多言語・多文化社会が身近にあり、自分がそこに存在していると実感できることが必要となる。そのためには、児童らの日常の大半を過ごす場である学校における国際理解教育をはじめとした教育の場において、クラスに在籍する外国にルーツを持つ児童にスポットをあてた活動を行なうことが有効であると考えられる。身近な外国にルーツを持つ児童を浮かび上がらせることは、児童自身の実に身近なところに、異なる言語・文化背景を持つ人物が実在していると認識することにつながる。そしてそうした体験から、自身が多言語・多文化社会に身を置いているという認識を得ることが、日本人児童らが真に共生について考えるための足がかりとなると言えよう。

### 5-3. 今後の課題

本研究では、年少者を対象とした対話的問題提起学習が何を実現したかを、児童らの活動に対する意味づけという観点から明らかにし、実践に対する示唆を提示することができた。

しかし、本研究では活動当時の意味づけと1年後の意味づけという点と点にのみ着目し、それだけを対象に分析を行っていた。しかし、佐藤学(2001)が指摘するように、学びは常に周囲との関わりによって問い直され変化し続けていくものである。したがって、参加前から参加後を通じて、どのような認識を持っているかについて継続的に調査することが必要であろう。さらに、分析方法としては、ライフストーリー(やまだ 2001;桜井・小林 2005)のように、児童らが体験をどのように語るかといった点も考慮する必要があるであろう。インタビューである筆者は児童らにとって活動を計画した教師の1人であり、筆者に対して語った内容が児童らの本心を表しているとは言い切れない。そのような可能性も含めて、今後は児童らの語り方も対象に、児童らの認識を明らかにしていく必要があるだろう。

また、本研究では日本人児童の意味づけを中心に考察を行なったが、外国人児童の意味づけについても、今後は詳細に見ていく必要があるだろう。本研究における外国人児童らの語りからは「生きていくためには日本語を勉強しなければいけない」という1年後のヤンの語りに顕著のように、フレイレの目指す被抑圧環境を批判的に捉え、現状を変えることができるというエンパワーメントにつながる語りは見られなかった。今後は、対話的問題提起学習がマイノリティの立場にある参加者に対して、何を実現することができたのかについて明らかにしていくことも必要であるといえよう。

## 参考文献

- 石井佐智子・小浦方理恵(2006)「共生日本語実習における母語話者参加者の共生意識への一考察」『多言語多文化社会を切り開く日本語教育と教員養成に関する研究』平成 14～18 年度科学研究補助金研究基盤研究(B)研究成果報告書
- 池上重弘(2001)「ブラジル人増加の要因と増加の様相」『ブラジル人と国際化する地域社会 住居・教育・医療』明石書店, 18-37
- 太田晴雄(2000)『ニューカマーの子どもと日本の学校』国際書院
- 岡崎敏雄・西川寿美(1993)「学習者とのやりとりを通じた教師の成長」『日本語学』31-40
- 岡崎眸(2006)「05 年度共生日本語教育実習の総括と展望—対話的問題提起学習の進展のために—」『多言語多文化社会を切り開く日本語教育と教員養成に関する研究 日本語教育実習を振り返る 2005 年度』平成 17 年度科学研究費補助金研究基盤研究 B-2 (実践編) 75-81
- 岡崎眸(2005a)「内容重視の日本語教育—多言語・多文化共生社会における日本語教育の視点から—」お茶の水女子大学日本言語文化学会『共生時代を生きる日本語教育—言語学博士上野田鶴子先生古稀記念論集—』編集委員会 (編集)『共生時代を生きる日本語教育—言語学博士上野田鶴子先生古稀記念論集』凡人社, 322-339
- 岡崎眸(2005b)「年少者日本語教育の課題」お茶の水女子大学日本言語文化学会『共生時代を生きる日本語教育—言語学博士上野田鶴子先生古稀記念論集—』編集委員会 (編集)『共生時代を生きる日本語教育—言語学博士上野田鶴子先生古稀記念論集』凡人社, 165-179
- 岡崎眸(2004)「多言語多文化社会を切り開く日本語教育—日本語教師ができること—」『多言語・多文化社会を切り開く日本語教育と教員養成に関する研究』平成 16 年度科学研究費補助金研究基盤研究(B)研究成果中間報告書, 112-129
- 岡崎眸(2002)「多言語多文化社会を切り開く日本語教育」『内省モデルに基づく日本語教育実習理論の構築』平成 11 年～13 年度科学研究費補助金研究基盤研究(C)(2)研究成果報告書, 299-321
- 尾崎明人(2005)「発題 1 多文化社会のコミュニケーション問題と地域日本語教育」(財)日本語教育学会『2005 年度 日本語教育学会春季大会 予稿集』226-228
- お茶の水女子大学大学院博士前記課程人間文化研究科言語文化専攻日本語教育コース日本語教育実習報告書編集委員会(2000)『多言語多文化社会を切り開く日本語教員養成日本語教育実習を振り返る』研究代表者 岡崎眸
- お茶の水女子大学大学院博士前記課程人間文化研究科言語文化専攻日本語教育コース日本語教育実習報告書編集委員会(2001)『多言語・多文化社会を切り開く日本語教員養成日本語教育実習を振り返る』研究代表者 岡崎眸

- お茶の水女子大学大学院博士前記課程人間文化研究科言語文化専攻日本語教育コース日本語教育実習報告書編集委員会(2002)『多言語多文化社会を切り開く日本語教員養成日本語教育実習を振り返る』研究代表者 岡崎眸
- お茶の水女子大学大学院博士前記課程人間文化研究科言語文化専攻日本語教育コース日本語教育実習報告書編集委員会(2003)『多言語多文化社会を切り開く日本語教員養成日本語教育実習を振り返る』研究代表者 岡崎眸
- お茶の水女子大学大学院博士前記課程人間文化研究科言語文化専攻日本語教育コース日本語教育実習報告書編集委員会(2004)『多言語多文化社会を切り開く日本語教員養成日本語教育実習を振り返る』研究代表者 岡崎眸
- お茶の水女子大学大学院博士前記課程人間文化研究科言語文化専攻日本語教育コース日本語教育実習報告書編集委員会(2005)『多言語多文化社会を切り開く日本語教員養成日本語教育実習を振り返る』研究代表者 岡崎眸
- お茶の水女子大学大学院博士前記課程人間文化研究科言語文化専攻日本語教育コース日本語教育実習報告書編集委員会(2006)『多言語多文化社会を切り開く日本語教員養成日本語教育実習を振り返る』研究代表者 岡崎眸
- 金珍淑・野々口ちとせ(2005)「多言語多文化教室における参加者間の談話分析—非対称な力関係を示す発話行為を中心に—」『多言語多文化社会を切り開く日本語教育と教員養成に関する研究』平成 16 年度科学研究費補助金研究基盤研究(B)研究成果中間報告書, 66-80
- 小玉安恵(2000)「ラボビアンモデルによる日本語のナラティブ分析の可能性と諸問題」『日本語国際センター紀要』10
- 斎藤ひろみ・見世千賀子(2005)「外国人児童生徒教育と国際理解教育—文化交差による多元的な学びの創造に向けて」『異文化間教育』21, 19-31
- 佐伯眸(2006)『子どもと教育 「学ぶ」ということの意味』岩波書店
- 桜井厚・小林多寿子(2005)『ライフストーリー・インタビュー質的研究入門』せりか書房
- 佐藤郡衛(2001)『国際理解教育—多文化共生の学校づくり』明石書店
- 佐藤郡衛・林英和(1999)『国際理解教育の授業づくり総合的な学習をめざして』教育出版
- 佐藤真紀(2005)「言語少数派児童を担当する学校教員の意識」お茶の水女子大学日本語文化学会『共生時代を生きる日本語教育—言語学博士上野田鶴子先生古稀記念論集—』編集委員会(編集)『共生時代を生きる日本語教育—言語学博士上野田鶴子先生古稀記念論集』凡人社, 108-127
- 佐藤学(2001)『学力を問い直す—学びのカリキュラムへ』岩波書店
- 志水宏吉・清水睦美編著(2001)『ニューカマーと教育 学校文化とエスニシティの葛藤をめぐって』明石書店
- 土屋千尋(2005)「外国人集住地域における日本語教室活動—相互理解と課題発見のための

- 日本語コミュニケーション」『日本語教育』126, 25-34
- 恒吉遼子(1996)「多文化共存時代の日本の学校文化」堀尾輝久・久富善之ほか(編)『講座 学校 学校文化という磁場』柏書房, 215-240
- 野元弘幸(2003)「フレイレ的教育学の視点」『日本語教育学を学ぶ人のために』世界思想社, 91-104
- 野元弘幸(2000)「研究ノート 課題提起型日本語教育の試み—課題提起型日本語学習教材の作成を中心に—」『東京都立大学人文学報』308, 31-54
- 野元弘幸(1996)「機能主義的日本語教育の批判的検討—『日本語教育の政治学』試論—」『埼玉大学紀要 教育学部(教育科学Ⅱ)』第45巻第1号, 89-97
- 野山広(2005)「未来を支える子どもたちへの贈りもの」渡戸一郎・川村千鶴子編著『多文化教育を拓く マルチカルチュラルな日本の現実のなかで』明石書店, 119-142
- 向山陽子・倉谷治賀子・木村美希・林紀子(2001)「多言語多文化社会を切り開く教育実習と参加者の変容」平成12年度科学研究費補助金研究基盤研究C(2)研究成果報告書, 265-285
- 半原芳子(2006)「対話的問題提起型学習における母語話者参加者の共生意識の変容:PAC分析による事例分析」お茶の水女子大学日本言語文化学会 第33回研究会資料
- 半原芳子(2005)「地域の『対話的問題提起学習』の実証的研究—非母語話者の問題提起場面に注目して—」平成15年度お茶の水女子大学大学院日本語教育コース修士論文
- 古市由美子(2002a)「内容を重視した日本語教育実習のナラティブ分析—多文化共生志向の教育実習をどう経験するのか—」平成13年度お茶の水女子大学大学院日本語教育コース修士論文
- 古市由美子(2002b)「多言語・多文化日本語教育実習をどう経験するのか—ナラティブアプローチによる一考察」『多言語多文化社会を切り開く日本語教育と教員養成に関する研究』平成14年度科学研究費基盤研究B(2), 13-20
- 文化庁(2004)『地域日本語学習支援の充実—共に育む地域社会の構築へ向けて—』独立行政法人 国立印刷局
- 宮島喬・太田晴雄(編)(2005)『外国人の子供と日本の教育—不就学問題と多文化共生の課題』東京大学出版会
- 文部科学省(2001)『小学校英語活動実践の手引き』開隆堂出版株式会社
- 山田泉・尾崎明人・新矢麻紀子・米勢治子(2005)「多文化共生社会と日本語教育」(財)日本語教育学会『2005年度 日本語教育学会春季大会予稿集』225
- 山田泉(2004)「多文化多言語主義と子どもの発達」田尻英三・田中広・吉野正・山西優二・山田泉『外国人の定住と日本語教育』ひつじ書房, 129-162
- やまだようこ編著(2004)『人生を物語る—生成のライフストーリー』ミネルヴァ書房
- 米勢治子(2005)「多文化共生社会における地域日本語教室の役割」(財)日本語教育学会

『2005 年度日本語教育学会予稿集』 228-229

渡戸一郎「広がるマルチカルチュラルな社会空間と多文化主義の課題」(2004)渡戸一郎・川村千鶴子編著『多文化教育を拓く マルチカルチュラルな日本の現実の中で』明石書店

Freire, Paulo 1970” *PEDAGOGIA DO OPRIMIDO*” (小沢有作ほか訳 1979『被抑圧者の教育学』亜紀書房)

Labov, W. (Ed) 1972 *The transformation of experience in narrative syntax*. In W. Labov (ed.) *Language in the inner city: Studies in the Black English vernacular* 354-396

Wallstein, N 1983 *Language and Culture in conflict: problem-posing in the ESL classroom*. New York: Addison-Wesley

【資料1】対話的問題提起学習②の劇の内容

<第一部>

内田：じゃ、始めます。始まりますよ。1頭のきりんが家を探していました。きりんは新しい町で素敵なことが起こるのではないかとわくわくしていました。

金：哇-好漂亮的地方唷。這裡是哪裡?哇、好漂亮的地方唷!這裡是哪裡?哇-嗯-。

【ワーきれいなところ。ここはどこ?ワー素敵なおところだ!ここはどこ?わーうん。】

内田：たくさんの、きれいな町、家が並んでいまして、そこはうさぎの住むうさぎの町でした。きりんはその町が気に入り、家を探すことにしました。

金：我要找一個房子，我要住在這裡，這裡有房子，我要來這裡。【私は家を探しているんだ。ここに住むんだ。家があるぞ。私はここに来たんだ。】

((高野演じるうさぎの不動産屋を見つけ、金きりんはそこに入っていく))

高野：はい。いらっしゃいませー。

金：你好你好，你知道我說的話嗎?【こんにちは、こんにちは。私の言ってること分かる?】

高野：お家探してますかー?

金：你知道我說的話嗎?【私の言ってること分かるかな?】

高野：あなた何言ってるの?

金：我要找房子。【私は家を探しているんです。】

高野：うさぎの言葉分かりますか?

金：我聽不懂你說的話。【あなたの言葉が分からない。】

高野：もう、あなた、あなたに貸す家ないので、帰ってください。

金：((追い返されて泣くしぐさをする))

内田：きりんは、不動産屋の言っている言葉が全然わかりませんでした。でもきりんはどうしてもこの町に住みたいと思ったので。

((ここで他の益田、トゥイ、清田演じるうさぎがやってきて金きりんが話しかける))

金：我要住在這裡。你知道我說的話嗎?我，你知道我說的話嗎?你知道嗎?((泣くしぐさをする))大家都不理我。你知道，你知道我說的話嗎?你聽的懂我說的話嗎?【私はここに住む。私の言ってること分かる?あなた私の言ってること分かる?分かる?皆私のことを無視してる。あなた、あなた私の言ってること分かる?私の言葉分かる?】

益田：え?何ですか?(逃げる)

トゥイ：え?何ですか?すみません、わからない。すみません分からない。((逃げる))

金：阿，耶，等我。大家都不理我。他們都不知道我說什麼話。フ，你知道我說的話嗎?我要找房子，你懂我說的話嗎?【あ、待って。皆私のことを無視している。皆私の言ってることが分からないの。えーと、私の言葉分かる?私は家を探してる、分かる?】

清田：え?何ですかこの人-。なんか見たことない格好してる。こわーい。

金 : 你, 阿一。【あなた、あー。】

清田 : あの、私、待ち合わせの時間があるんで、すいません。ごめんなさーい。

金 : 你不要不理我, 我, 阿, 你等我, 等我。【私のことを無視しないで、わたし、あ、待って、待ってくれー。】

清田 : ねえねえねえねえ。

トウイ : ええ、さっき。

清田 : さっき、私怖い見たの。なんか黄色くて

トウイ : ええ、高い人？おおー。

清田 : 首が長くて、なんか分からない言葉喋っててー。あの人に気をつけようね。行こう。

金 : ((泣いている)) 他們都聽不懂我說的話。我這麼高, 我好可憐喲。((子どもたちに話しかける)) 你聽的懂我說的話嗎? 你聽的懂我說的話, 你聽的懂我說的話嗎? 阿, 你聽的懂我說的話嗎? 你知道我要什麼嗎? 你聽的懂我說的話嗎? 你聽的懂嗎? 你知道我要什麼嗎? 你知道我要說什麼嗎? 你知道嗎? 不知道? 不知道? 大家都聽不懂我說的話。

【皆私の言葉が分からないの。私、かわいそうだ。私の言ってること分かる? 私の言ってること分かる? 私の言ってること分かる? 私の言ってること分かる? 私何をしてほしいって分かる? 私の言ってること分かる? 分かる? 私何をしてほしいって分かる? 私何を言いたいのか分かる? 分かる? 分からない? 分からない? みんな私の言っていることを分かってくれないよー】

((泣きながら退場する))

<第二部>

内田：きりんは、さっき家探してたんだよね。で、どうしようかなーと思っていたんだけど、やっぱりその町に住みたいと思ったので、勇気を出して家を探していました。

金：我還是想要住在這裡，在這麼棒的地方，我還是想要住在這裡。所以我要提起精神。加油。這裡有一個兔子先生。【私はやっぱりここに住みたい。こんな素敵なところにやっぱり住みたい。だから元気を出して頑張るぞ。そこにうさぎさんがいる。】

((菅野うさぎが入ってくる))

菅野：なんか、なんか違う言葉喋ってるよ。

金：OK。我可以問他一下。【ちょっと聞いてみよう。】

菅野：なんか、怖い、怖い。でも/おもしろいかも。

金：/你聽的懂我說的話嗎?你好,你好。

【私の言ってること分かるかな?こんにちは、こんにちは。】

菅野：ニイハオ?ニイハオってなんだっけ?ニイハオ。ニイハオ?ニイハオ。ニイハオ?

((児童らに質問する))

マコト：こんにちはー。

菅野：こんにちはだ。ニイハオだから、こんにちはだ。こんにちはって言ってるよね。そうだ。こんにちはだ。

金：對對對,你好你好。【そうそうそう、こんにちはこんにちは。】

菅野：うんうん。何ですか?

金：我-要-找-大-房-子。我-要-找-大-房-子。【私大きな家を探している。私大きな家を探している。】((ゆっくりはっきりと発音する))

菅野：ウォーヤオ?

マコト：家を探している。

菅野：家を探してます?あ、家を探しています。そういえばこの前勉強したよね。私勉強した。

金：我要找房子。【私は家を探している。】

菅野：ファンズ。お家ですよ。お家。

金：房子。【家だよ。】

菅野：これですよ。これ。お家。((家を表すジェスチャーをする))

金：房子。【家。】

菅野：お家探してるんですね。

金：對,你聽的懂我說的話我要找房子,房子。【そう、私の言ってることが分かる。私は家を探している、家。】

【資料1】

菅野：すみません。もうちょっとゆーっくり言ってくださいーい。

金：我-要-找-房-子。((非常にゆっくり発音する))

菅野：ファンズ。ウォーヤオファンズー。家？家？

マコト：家が欲しい。

菅野：家が欲しいのか。

モエ：大きな家が欲しい。

菅野：大きな家がほしい。そうか。ファンズ、習ったぞ。よーし、じゃあ、僕のお家の後ろが空いてるんですよ。お部屋が。

金：真的嗎？【本当に？】

菅野：なので/# #

金： /你那邊有房子？【家があるの？】

菅野：うん。大丈夫、大丈夫。

金：真的嗎？【本当に？】

菅野：一緒に、一緒に/探して

金： /嗯, 真的嗎？【うん、本当に？】

菅野：ファンズを探して、行きましょう。はい。

金：あー、阿, 好高興, 好高興。【あ、嬉しい、嬉しい。】((拍手する))

菅野：はい。

金：阿, 好高興好高興。【あ、嬉しい嬉しい。】

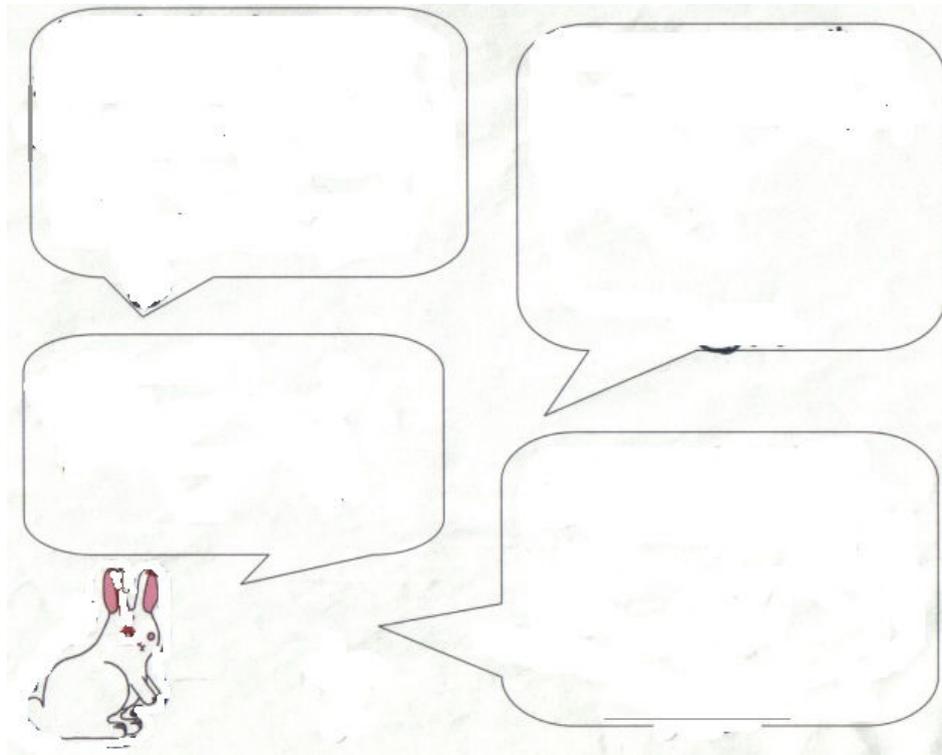
菅野：ハオガオシン？ハオガオシン？たぶんいいんだろうな。よし、行こう。

((菅野うさぎが金きりんを連れて教室を出て行く))

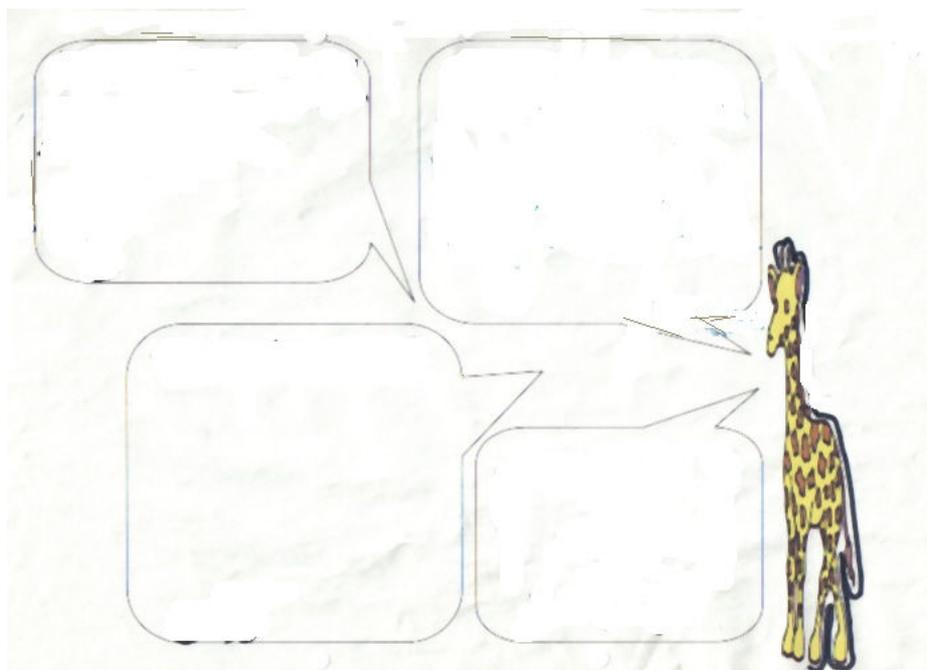
【資料2】対話的問題提起学習②で用いたワークシート

<第一部後の話し合いで用いられたワークシート>

◆うさぎ(受け入れ側)の気持ちについて考えるワークシート



◆きりん(参入側)の気持ちについて考えるワークシート



<第二部後の話し合いで用いられたワークシート>

◆うまくコミュニケーションをとるためにどのような工夫をしたかについて考える

Blank lined writing area for the rabbit section.



うさぎは何をなにしましたか

Blank lined writing area for the giraffe section.



きりんは何をなにしましたか