

早稲田大学大学院日本語教育研究科

博士學位申請論文概要

論 文 題 目

移動する子どもたちの成長・発達を
支えることばの教育の構築に向けて
—子どもの主体性が育む学びの可能性—

申 請 者

尾関 史

2009年3月

本研究は、国や文化の間の移動を繰り返す子どもたちに対し、子どもたちの成長・発達を保障するためのことばの教育のあり方を明らかにしようとするものである。以下では、それぞれの章ごとの概要を述べる。

第1章 移動する子どもたちとことばの教育

第1章では、問題の所在および本研究の目的を示した。国境を越えた人々の移動が日常的なものとなるにつれ、国や文化の間を移動しながら成長・発達する「移動する子どもたち」(川上編 2006)が増加している。また、増加に伴い、子どもたちの背景は「日本人」「外国人」といった枠組みだけでは捉えきれないほどに多様化している。さらに、子どもたちが抱える問題は子どもたちの成長・発達を脅かしかねないほどに深刻化している。このような現状の中で、本研究では子どもたちの成長・発達を支えることばの教育のあり方を考えていくことを目的とした。それは、子どもたちにとってことばの発達が人としての成長・発達をも左右し得る重要な意味を持っているからである。しかし、これまでの年少者日本語教育研究では、子どもたちのことばの教育は学校教育の枠組みの中で捉えられることが多く、また、ことばの教育において子どもたちは教師や支援者の「支援を受ける存在」として考えられてきた。しかし、今子どもたちに必要な力とは、学校生活の枠組みだけにとどまらず、その先に続く長い人生の中で自分の学びを支えていく力であり、それは教師や支援者からの支援を受けるだけでなく、子ども自身が主体性を発揮し、主体的に学びに関わり、主体的に学びを創っていく力ではないかと筆者は考える。それゆえ、子どもたちのことばの教育を子どもたちの主体的な学びの側面から捉えなおし、主体的な学びを支えていくためのことばの教育を行っていくことが必要だと考えた。そこで本研究では、移動する子どもたちの主体的な学びを支えることばの教育に向けて、子どもたちの主体的な学びについて考察を行っていくことを目指した。具体的な研究課題は次の三つである。

- 1) 移動する子どもたちが主体的に学ぶとはどのようなことか
- 2) 主体的な学びはどのようにして育まれるのか
- 3) 主体的な学びはどのように子どもたちの学びを支えるのか

第2章 移動する子どもたちの学びと主体性

第2章では、主体性に関する理論的な知見を整理し、子どもたちの主体的な学びを考察

していくための視座を示した。また、本研究で採用した研究方法について述べた。

1) 移動する子どもたちの主体的な学びを捉える視座

まず、子どもたちの主体的な学びに注目し、主体的な学びを捉えるとはどういうことかを明らかにするため、主体的な学びの背景にある学習観についてまとめた。主体的な学びに注目するという考え方の背景には、「受身的な学び手から能動的な学び手へ」という学習者の捉え方の転換、「個としての学びから関係の中での学びへ」という学習の捉え方の転換、そして、「知識を与えることから学びの場をデザインすることへ」という教師・支援者の役割の捉え方の転換があることを述べた。つまり、子どもたちの主体的な学びに注目していくためには、子どもたちを能動的な学び手として捉え、子どもと周囲とのやりとりの中で学びを育んでいくための学びの場を創っていくことが求められているのである。

続いて、年少者日本語教育研究、成人に対する日本語教育研究、発達心理学研究における主体性研究を概観し、それぞれ学習者の主体性がどのように捉えられているのか、主体性を育むための学びの場はどのように提案されているのかを探った。そして、それぞれの知見から明らかになった課題を踏まえた上で、移動する子どもならではの主体的な学びを探っていくためには、子どもたちの学びをさまざまな人や対象との関係性の中で多元的に捉える必要があること、また、子どもたちの学びを教師や支援者の視点からだけでなく、子ども自身の視点も含め、多角的に考察していく必要があることを示した。

以上を踏まえ、本研究では、子どもたちの学びをさまざまな人や対象との関係の中で捉え、周囲との関係性の中で育まれる主体的な学びとはどのようなものか、またどのようにして主体的な学びが育まれていくのかを支援者の視点、周囲の子どもたちの視点、そして子ども自身の視点から多角的に考察していくこととした。第3章から第6章では、この視座に従い、VとKという二人の移動する子どもの学びの様相をそれぞれ1年半近くにわたって追う中で子どもたちの主体的な学びを探った。それぞれ、第3章では「子どもと支援者との間で育まれる主体的な学び」、第4章では「子どもと周囲の子どもたちとの間で育まれる主体的な学び」、第5章では「子どもと学習対象との間で育まれる主体的な学び」、第6章では「子ども自身にとっての主体的な学び」に注目した。そして、第7章では、第3章から第6章の知見を踏まえ、移動する子どもたちの成長・発達を支えることばの教育について総合的な考察を行った。本研究全体の構成を図にまとめたのが、次の図1である。

移動する子どもたちの成長・発達を支えることばの教育の構築に向けて

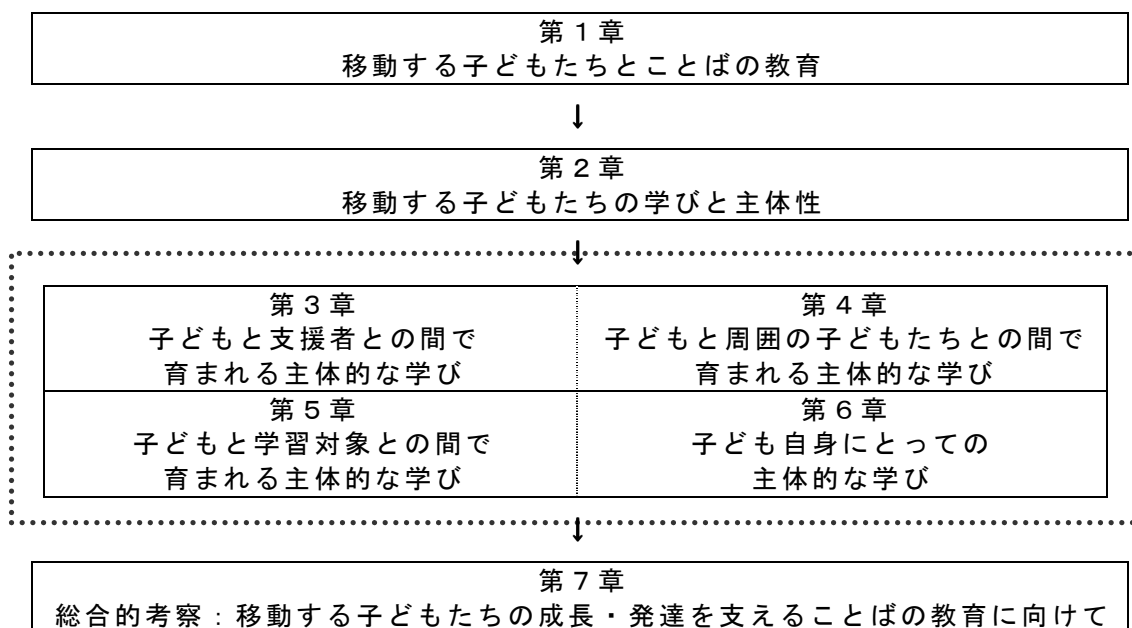


図 1. 本研究の構成

2) 子どもたちの学びを捉える研究手法

子どもたちの学びを捉える手法として、本研究では質的研究の手法を採用した。質的研究の手法を使うことで、子どもたちの学びを子どもと周囲の人々や学習対象とのやりとりの中で捉えること、学びを長期的なプロセスの中で捉えること、学びを多角的な視点から捉えていくことが可能になると考えた。さらに、子どもたちの学びを捉えるにあたり、単に観察者として外側から関わるのではなく、子どもたちの主体的な学びを育てていく他者の一人として子どもたちに積極的に関わりながら学びを捉えることを心がけた。

本研究では、二人の移動する子どもを対象とした。一人は、外国人児童の V（オーストラリア人・9歳・女）、もう一人は、帰国児童の K（日本人・9歳・男）である。二人は「外国人児童」、「帰国児童」という一見したところ異なるカテゴリーに属しているものの、「移動する子ども」としての共通点を多く持っていた。具体的には、国の間を移動しながら成長・発達を遂げている点、日本語と英語という二つのことばを抱える中で成長を遂げてきたという点、また、日本語がほとんど話せない状態で日本での生活を始めたという点である。本研究では、第3章、第5章、第6章で移動する子ども V、第4章で移動する子ども K を対象として主体的な学びが育まれていくプロセスを追った。そして、第7章で二人の主体的な学びについて総合的な考察を行った。

第3章 子どもと支援者との間で育まれる主体的な学び

第3章では、移動する子どもVと支援者との間で育まれる主体的な学びを探るため、スキヤフォールディング（Wood, Bruner & Ross 1976）の概念をもとにしたことばの支援を行い、支援を通してVにどのような学びが育まれていくのかを考察した。

考察の結果、支援者である筆者が学びの捉え方やVへの関わり方を変化させたことにより、Vの学びにさまざまな変化が生じた。支援を始めた当初、日本語がほとんど話せなかったVに、筆者は必要なことばや学習項目をとにかく教えなければと、教えるべき内容を「どう教えるか」ということを懸命に考えていた。しかしある時、ことばを使う相手や環境によってVのことばの力が大きく異なっていることに気づき、教えるべき内容を「どう教えるか」という支援からVにとって意味のある学びを創り出すために「何を教えるか」、「何のために教えるのか」をVとのやりとりの中で考えていく支援へと支援の方向性を大きく転換した。そしてこの転換に伴い、Vの学びにもさまざまな変化が生じた。一つは、Vが自分の思いを表現するために自ら進んで文章を書いたり、自分の考えをより明確に伝えるために支援者と熱心にやりとりをするようになったことである。また二つめは、自分自身で学習のスケジュールを管理したり、自分の書いた日本語の文章に間違いを見つけ自己訂正をしたりと自分の学習を自分で管理する場面が見られるようになったことである。三つめは、徐々に自分ができることに自信を持ち、教室の学習場面でも積極的に学びに取り組み始める姿が見られるようになったことである。そして、このような変化に伴い、Vは学びに能動的に関わるようになり、Vの学びは有機的なつながりを持ち始めていった。つまり、支援者が学びの捉え方を変え、支援の方向性を変えたことにより、Vが学びに主体的に取り組む場面が生まれていく様子が考察された。

第4章 子どもと周囲の子どもたちとの間で育まれる主体的な学び

第4章では、移動する子どもKを対象とし、Kと周囲の子どもたちとの間で主体的な学びが育まれていく様子を探った。子どもたちの学びには、教師や支援者とのやりとりだけでなく、共同体の中での学習者同士の学び合いが大きな意味を持っている（佐伯 1995, 佐藤 1999）。そこで、日本語がほとんど話せない状態で授業に参加し始めたKが周囲の子どもたちとことばを使ってどのようなやりとりをし、それがKの授業参加にどう結びついているのかを考察した。具体的には、Kが周囲の子どもたちとのやりとりを通してどのよう

に教室の授業に参加していくのかを明らかにするため、Kの授業参加をことばのやりとり
に注目して捉え、そこで見られた授業参加の様子を「Kのことばの使い方の変化」と「K
と周囲の子どもたちとの関係性の変化」の二点から分析した。

考察の結果、Kが授業に積極的に参加していくこと、すなわち主体的に学んでいくため
には、周囲の子どもたちとやりとりを通して対等な関係を築いていくこと、そして、その
対等な関係性の中で「自分の考えや意見を述べる媒介としてことばを使うこと」、また、「周
圍の子どもたちとのやりとりの中で、授業内容を理解したり授業の流れに参加していく媒
介としてことばを使うこと」が重要であることがわかった。また、それらのことばの力は
K自身の主体性と周囲の子どもたちとの主体性が相互に育まれていく中で育成されていた。
つまり、Kと子どもたちが互いに相手を一人の主体として受け止め、やりとりをすること
により、両者の間に「教える－教えられる」という固定的な関係ではない「相互主体的な
関係（鯨岡 2006）」が築かれ、そのような関係の中でKの授業への主体的な参加が可能に
なっていく様子が考察された。

第5章 子どもと学習対象との間で育まれる主体的な学び

第5章では、再び移動する子どもVと支援者との間での学びの様子を取り上げ、子ども
自身の学びに対する関わり方に注目し、主体的な学びを探った。子どもたちが主体的な学
びを育んでいく過程には、他者との関わりの中で学びを育んでいくというプロセスと並行
して、子ども自身が学びと向き合いながら学びを育んでいくというプロセスが存在する。
なぜなら、複数の言語や文化の狭間で生きる子どもたちにとって、学ぶことは自分自身と
向き合い、自分のアイデンティティを構築していく営みであるからである（Kramersch1993,
1998）。それゆえ、子どもたちは学びに対して自分なりの意味づけをし、自分なりの学
びを築いていくことが日常的に求められている。そこで第5章では、支援者とVの間で行っ
た「意味創り」を目指した支援を通して、V自身はどのように学びと向き合い、どのよう
なプロセスを経て学びを自分のものとし、学びに主体的に関わるようになっていったのか、
また、そのプロセスでどのようなことばの力を育んでいったのかを考察した。

考察の結果、子どもが学びに主体的に関わっていくためには、まず子ども自身が学習内
容や学習への参加に自分なりの意味を感じる事が重要であり、自分なりの意味を感じる
ことで、学びを自分なりに管理したり広げたりしながら学びに主体的に関わるようになっ

ていく様子が明らかになった。また、Vにとってことばが単なる学ぶべき知識としてではなく、自分の考えを表現する媒介、自分の考えを深めていく媒介、自分の考えを相手に伝える媒介となっていくことで、Vが主体的に学びに関わっていく様子が考察された。

第6章 子ども自身にとっての主体的な学び

第6章では、移動する子どもたちの学びを子ども自身の学びのプロセスとして捉え、子ども自身の語りから学びを探っていくことを目指した。移動する子どもVを対象とし、筆者がこれまでVに対して行ってきた支援および日本の学校での学習をVがどのように捉えているのか、つまり、Vにとってどのような学びとなっていたのかを日本および帰国後のオーストラリアでのVの語りをもとに、長期的なスパンで考察した。子どもたちにとって、学ぶことは自身のアイデンティティの構築と深く結びついている。そのため、子ども自身が学びをどのように捉え、どのように意味づけているかが子どもたちの主体的な学びを大きく左右すると考えられる。それゆえ、Vが周囲の人々や環境との関係の中で学びを創り上げていく過程を支援者の視点や周囲の子どもたちの視点ではなく、学びの当事者であるV自身の視点から考察したいと考えたのである。

考察の結果、Vにとってことばを学ぶことは単に語彙や知識を増やしていくことではなく、周囲の友人や学習内容に対して自分なりの意味を感じ、関係を作っていくこと、すなわち、Vが周囲のさまざまな対象と社会的な関係性を築いていく過程であることがわかった。そして、友人との関係の中で身につけたことばの力は帰国後も意味のあるものとしてVに認識されていた。また、教科学習内容に対して自分なりの意味を感じ、自分なりに学んでいくことで、Vは自分の学びを肯定的に評価し、学びに主体的に関わるようになっていった。つまり、Vにとって主体的に学ぶこととは、Vが周囲の友人や学習内容との間で社会的な関係を築いていくことと深く関わっていたのである。そして、Vにとって主体的な学びを育んでいく過程とは、Vが周囲の他者や学習対象とさまざまなやりとりを繰り返す中で悩んだり葛藤したりすることで、関係が深まったり浅くなったりしながら徐々にVの中に意味のある学びが創られていく過程であることがわかった。

第7章 総合的考察：移動する子どもたちの成長・発達を支えることばの教育に向けて

第7章では、本研究で明らかになった知見を改めてまとめ、本研究の三つの研究課題に

対してそれぞれ総合的な考察を行った。

1) 移動する子どもたちが主体的に学ぶとはどのようなことか

① 一人の主体として周囲に積極的に働きかける場面

子どもたちが主体的に学んでいると筆者が感じた場面の一つめは、子どもたちが自分自身の気持ちや思いを表現することが困難な状況にありながらも、考えや意思を持つ一人の主体として自分の思いや考えを周囲に発信していく場面である。子どもたちが支援者や教師の手を離れた後に自分自身の力で学びを進めていく際に大きな支えとなるのが、このような一人の主体として自らの思いや考えを表現したいという気持ち、また、その気持ちに支えられて周囲に積極的に働きかけていく力であろう。

② 他者とやりとりをする中で主体となっていく場面

二つめは、子どもたちが他者とやりとりをする中で他者に助けを求めたり他者の真似を試みたり、他者の力を借りて自分の思いを深めていったり考えを明確にしたりしながら学んでいくこと、すなわち、子どもたちが他者とやりとりをする中で主体となって学んでいく場面である。子どもたちの学びは周囲との関係性の中で育まれていくものであるため、周囲とどのような関係を築いていくか、また、周囲とのやりとりを通してどのような学びを育んでいくのかということが子どもたちの学びを大きく左右していくと考えられる。それゆえ、子どもたちが他者とのやりとりを足場に一人の主体となり、学びに関わっていく過程もまた、子どもたちの主体的な学びを支える重要な側面の一つだといえる。

③ 自分なりの学びを創っていく場面

三つめは、子どもたちが学びに対して自分なりのこだわりを持ち、自分なりの学びを創っていく場面である。なお、自分なりの学びを創れるようになった背景には、子どもたちが学習に自分なりの意味を見出したことがあったと考えられる。つまり、周囲から与えられた学びの意味ではなく、当事者である子ども自身が学びに対して自分なりの意味を感じることで、学びを自分なりにデザインし、実践し、広げ、深めていくことが可能になったといえる。そして、このような自分なりの学びを創り、自分なりの学びを育んでいく力は子どもたちが将来自分の力で主体的に学びを築いていく上で欠かせない力でもある。

このような主体的な学びの三つの側面が相互に関連しながら、表裏一体となって子どもたちの主体的な学びを支えていると考えられる。

2) 主体的な学びはどのようにして育まれるのか

① 関係性の中で相互に育まれていく主体的な学び

子どもたちの主体的な学びを育んでいくプロセスの特徴の一つめは、主体的な学びは関係性の中で相互に育まれていくということである。子どもたちが主体的な学びを育んでいく過程を改めて見てみると、主体的な学びは移動する子どもたちのみに育まれていくものではなく、子どもと関わる支援者や周囲の子どもたちにも同時に育まれていることがわかった。つまり、子どもたちの主体的な学びは、支援者・周囲の子どもたち・子どものそれぞれが主体性を育んでいくプロセスが相互に関わり合う中で育まれていくものだといえる。

② 子どもにとって意味のある学びを創ることで育まれていく主体的な学び

二つめの特徴は、子どもにとって意味のある学びを創ることで、主体的な学びが育まれていくことである。子どもそれぞれによって、意味のある学びや意味のある学びを築いていくプロセスは異なっている。そのため、それぞれの子どもがことばを学ぶ意味を自分なりに捉え、自分なりにことばの学びに取り組み、自分にとっての学びのプロセスを築いていくことで主体的な学びが創られていくと考えられる。

③ 周囲とのやりとりの中で動的に育まれていく主体的な学び

三つめの特徴は、主体的な学びを育んでいくプロセスは決して平坦で直線的なものではなく、進んだり戻ったりしながら徐々に子どもの中に意味のある学びが創られていく動的なプロセスであるということである。具体的には、子ども一人ひとりがそれぞれの生きている意味世界において、周囲の他者や学習対象とのやりとりを繰り返す中で関係を動的に変化させながら自分にとって意味のある関係を築いていく過程である。

また、もう一つ忘れてはならないことは、子どもたちの主体的な学びを育む際の媒介となっていたのは、いずれもことばであったということである。それゆえ、移動する子どもたちのことばの教育では、このような主体的な学びを育んでいく際の媒介となるようなことばの力を意識的に育てていくことが重要だといえる。

以上の考察を踏まえ、移動する子どもたちの主体的な学びが育まれていくプロセスを図に表したのが図2,3である。なお、図2は、図3の円錐の底面を表している。また、図中の黒い矢印はことばによるやりとりを表している。中心に子ども、その周囲にはさまざまな人や学習対象が並んでいる。移動する子どもが多様な関係性の網目の中で生きているこ

と、そして、ことばを媒介として周囲の人々や学習対象と関係を取り結んでいることがわかる。なお、人々や学習対象の位置は子どもとの関係の近さや深さを示しているが、この位置は常に動的に変化していく。また、子どもという円の中にもう一人の自分自身が描かれているのは、周囲と関係を築いていくプロセスにおいて子どもは何度となく自分自身と対峙することになるからである。

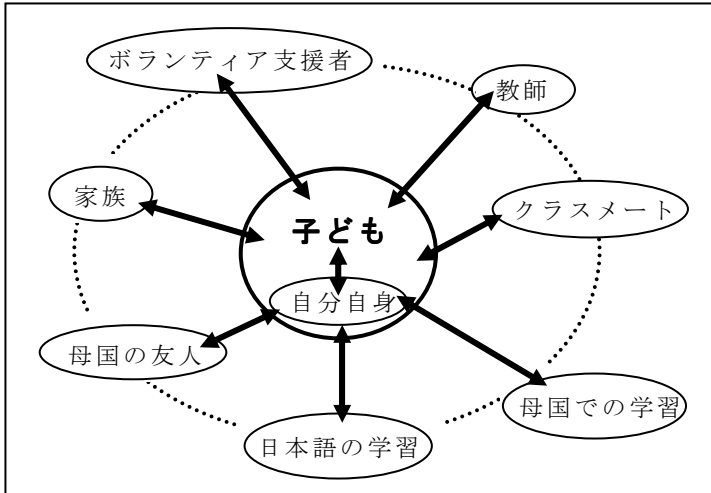


図 2. 移動する子どもたちの主体的な学びが育まれるプロセス（平面）

図 3. では、子どもがことばを媒介として周囲の他者や学習対象、また、自分自身とやりとりを繰り返す中で、関係を動的に変化させながら自分にとって意味のある学びを創っていく様子を表している。つまり、子どもたちが主体的な学びを育んでいく過程とは、直線的で平坦なものではなく、図にあるようにらせんを巻くように行ったり来たりしながら下から上へと少しずつ上昇し、それぞれにとって意味のある学びとなって子どもの中に形作られていくものだと考えられる。また、このように周囲とのやりとりを通して主体的な学びを育んでいくことで、子どもは一人の主体としての成長を遂げていく。

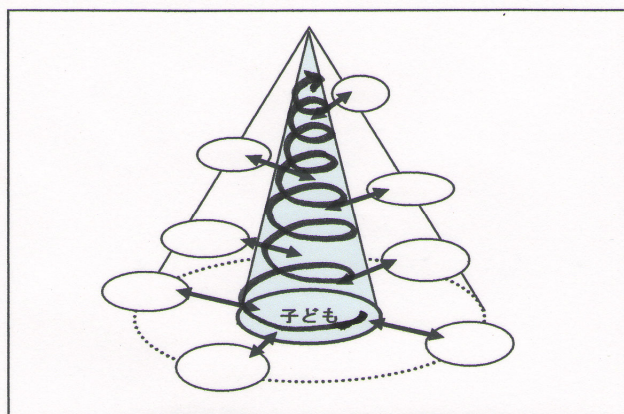


図 3. 移動する子どもたちの主体的な学びが育まれるプロセス（立体）

3) 主体的な学びはどのように子どもたちの学びを支えるのか

① 学びにつながりと広がりをもたらす主体的な学び

主体的な学びを育んでいくことで子どもたちの学びに見られた変化の一つは、子どもたちの学びに有機的なつながりが生まれるとともに、学びの場が広がっていったことである。具体的には、子どもたちが周囲とのやりとりを通して主体的な学びを育んでいくことにより、他の学習場面での積極的な参加につながっていったり、学んだことが他の学習場面での学びに活かされたりしたこと、また、主体的な学びをきっかけにして、子どもたちのやりとりの場や参加の場が広がっていく様子が明らかになった。

② 人間関係の構築を促す主体的な学び

二つめは、主体的な学びを築いていくことが、同時にことばを媒介として周囲の人々と関係を築いていく過程でもあったことである。支援者や教師、クラスメート、友人といったさまざまな人々との関係の網の目の中で生きている子どもたちにとって、ことばの学びを通して人々と関係を築いていくことは、日本語を学ぶ意味や日本で学ぶ意味を感じるため、つまり子どもにとって意味のある学びを創っていくために重要であろう。

③ アイデンティティの形成を支える主体的な学び

さらに、主体的な学びを育んでいくことは、子どもたちのアイデンティティの形成にも大きな影響を与えていた。具体的には、ことばを使って自分の思いや考えを表現していくこと、すなわち自分を表現する媒介としてことばを使っていくことにより、子どもたちは学びに自分なりの意味を見出し、学びに積極的に関わるようになっていった。自らの意思とは関係なく日本で生きることになり、日本語で学ぶこと、日本で学ぶこと自体に意味を見いだせずに学びが分断してしまう子どもたちにとって、主体的な学びを育むことで自分のアイデンティティを形成していくこと、すなわち、自分にとっての学びを見つけていくことや自分にとっての学びの意味を見出していくことは大きな意味を持っている。

なお、以上述べた三つの学びは外国人留学生に対する日本語教育のあり方として提示されている「アカデミックジャパニーズ」（門倉 2005,2006）で目指されている学びとも多くの点で共通している。つまり、主体的な学びは子どもたちが一人の主体として社会生活を営んでいく上で生涯にわたって必要とされる学びであり、その意味で子どもたちの成長・発達を支える力としても生きてくる学びであるといえる。

4) 移動する子どもたちの成長・発達を支えることばの教育に向けて

以上の考察を踏まえ、子どもたちの成長・発達を支えるためのことばの教育に向けて必要となる視点を提示した。

<ことばの学びを捉える視点>

- ① ことばの学びを子どもの主体的な学びの側面に注目して捉えること
- ② ことばの学びを周囲との関係性の中で多元的・多角的に捉えること

<ことばの学びを育む視点>

- ① 相互が主体として育っていくための学びの場を創ること
- ② 主体的な学びを育む媒介となることばの力を育てること

<ことばの学びを評価する視点>

- ① 子どもにとって主体的な学びとなっているかどうかという観点で評価すること
- ② 評価と学びのデザインが循環的につながっていくこと

5) 今後の課題

最後に、本研究の課題として以下の二点を提示した。

一点目は、学校教育文脈の中での展開についての課題である。本研究は移動する子どもたちのことばの教育の今後の発展に向けて、子どもたちの主体的な学びを支えることばの教育を提案してきた。一方で、学校教育の文脈の中で今回提案したことばの教育をどのように展開していくのかについては十分に述べてこなかった。そのため、今後は主体的な学びを支えることばの教育を学校教育の中でどのように展開していくのかを考えていく必要がある。両者が共に変化し、発展していくための方向性を探っていくことで、移動する子どもたちの教育にとってだけでなく、日本の学校教育にとっても新たな可能性を開くことにつながると考えられる。

二点目は、子どもたちの学びは子どもたちの成長・発達の長いスパンの中で育まれていくものであるため、今回対象としたVとKについても、今後も継続的に学びを追っていきたいと考えている。さらに、今回対象とした子どもたち以外にも移動する子どもたちの声に耳を傾け、主体的な学びを支えることばの教育のあり方を探っていくことが子どもたちのことばの教育の新たな地平を開くことにつながっていくと考えられる。

【参考文献】

- 門倉正美(2005)「教養教育としてのアカデミック・ジャパニーズ」『月刊言語』
34(6),pp.58-65
- 門倉正美(2006)「〈学びとコミュニケーション〉の日本語力—アカデミック・ジャパニーズ
からの発信」門倉正美・筒井洋一・三宅和子編(2006)『アカデミック・ジャパニー
ズの挑戦』 pp.3-20. ひつじ書房
- 川上郁雄編(2006)『「移動する子どもたち」と日本語教育—日本語を母語としない子どもへ
のことばの教育を考える』明石書店
- 鯨岡峻(2006)『ひとがひとをわかるということ—間主観性と相互主体性』ミネルヴァ書房
- 佐伯胖(1995)「文化的実践への参加としての学習」佐伯胖・藤田英典・佐藤学編(1995)『学
びへの誘い』 pp.1-48.東京大学出版会
- 佐藤公治(1999)『対話の中の学びと成長』金子書房
- Kramsch, C. (1993) *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University
Press.
- Kramsch, C. (1998) *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Wood, D., J. S. Bruner, & G. Ross. (1976) The role of tutoring in problem solving. *Journal of
Child Psychology and Psychiatry*, 17, pp.89-100.