

JSL生徒と日本人生徒のピア・ラーニングによる学びと課題 —「包括的年少者日本語教育」を目指して—

齋藤 昭子

キーワード: JSL生徒、日本人生徒、ピア・ラーニング、包括的年少者日本語教育

要旨

JSL生徒、日本人生徒というくくりを超え、すべての生徒たちが主体的に考え、他者と言葉で関わり合う力を育成することはこれからの学校教育全体の課題である。このような問題意識のもと、今回JSL生徒と日本人生徒がともに学ぶ高校の国語の授業にピア・ラーニングを取り入れた。その結果、JSL生徒と日本人生徒の間に相互作用による学びが見られた。このような「JSL生徒と日本人生徒の関係性を重視し両者の言葉をともに育てる教育」を「包括的年少者日本語教育」として提示する。

1. 問題の所在

筆者はこれまで、JSL(=Japanese as a Second Language)生徒少数在籍校の高等学校で授業実践を行ってきた。その分析の結果、JSL生徒の言葉の問題は周囲の日本人生徒の問題でもあること、JSL生徒と日本人生徒が意見を交わし合う場を設定することによって、JSL生徒だけではなく日本人生徒にとっても学びの場になりうるということがわかった(齋藤2013)。現在は、JSL生徒と日本人生徒の学びは分けられず、双方の言葉の力をともに育てる教育が必要であると考えている。JSL児童生徒と日本人児童生徒の両者を包括した言語教育の重要性は、先行研究によって既に指摘されている。石井(2006)は、「(学校教育に)日本語教育の視点が入ることによって、授業が全ての子どもたちにとってより豊かな学びの機会となることが目指されるべきである」と述べる。また川上(2007)は、「(JSLの)子どもが第二言語としての日本語を使って主体的に、かつ自覚的に自己の意見や考えを語る行為」は日本語を母語とする子どもたちとのコミュニケーション行為であると述べ、双方の「やりとり」の中で双方の「ことばの力」が育成されるべきであると主張する。そして「この地点にたつ『言語能力観』と『言語教育観』は、もはやJSLの子どもへの日本語教育とも、日本語を母語とする子ども

もへの国語教育とも言い切れない」とし、これまでの国民教育の枠を超えた「新しい言語教育の創造」につながると述べる。

以上のように、JSL児童生徒、日本人児童生徒というくくりを超え、すべての生徒たちが主体的に考え、他者と関わり合うための言葉の力を育成することは学校教育全体で考えていくべき課題であると考ええる。しかし、このような言語教育観は現在のところ学校教育で広く共有されているとは言い難い。

2. 研究の目的

本論文では以上の問題意識に基づき、JSL生徒と日本人生徒の関わりを重視し、両者の言葉の力をともに育てる教育について考察する。日本語教育の場で広がりを見せるピア・ラーニングは、学習者同士が言葉でやりとりをしながら学びを深めていく学習活動である。よってピア・ラーニングを学校教育に取り入れることにより、JSL生徒と日本人生徒の関わりを重視した言語教育への示唆が得られると考える。今回はJSL生徒と日本人生徒がともに学ぶ国語の授業にピア・ラーニングを取り入れ、両者にどのような学びが生じているか、またその課題は何かという点を質的アプローチによって分析、考察する。その上で、最後にJSL生徒と日本人生徒の両者を包括した「包括的年少者日本語教育」という視点を提示し、その可能性と課題について述べる。

3. 先行研究

3-1. ピア・ラーニングの理論的背景

池田・館岡(2007)では、ピア・ラーニングを「教室の学習場面に絞った仲間同士の協働学習」と意味付けている。協働学習は「知識は自らが周囲(社会)と相互作用する中で構成するものである」という社会構成主義の学習観をもち、その主要な理論的基盤に、ヴィゴツキーの「発達の最近接領域」(Zone of Proximal Development=以下ZPD)理論がある(ヴィゴツキー, 1934/柴田訳, 2001)。池田・館岡(2007)ではピア・ラーニングとZPD理論との関連について、日本語教育としての協働学習では、学習者同士がそれぞれ背景や能力が異なっていることによって、互いに仲間の最近接発達領域に働きかけ援助することができる」と述べる。また、言語や文化的背景が異なる学習者同士の協働の重要な要素として、「対等」「対話」「創造」「協働のプロセス」「互恵性」の5点を挙げ、協働のプロセスにおいて学習者が対等な立場で対話することの重要性を強調している。

3-2. 学校教育にピア・ラーニングを取り入れる意義

以上の先行研究より、協働学習の理論に裏付けられたピア・ラーニングを学校教育に取り入れることによってすべての生徒に新たな学びが生じることが期待できる。特にJSL生徒と日本人生徒のピア・ラーニングでは、互いの文化的背景や言語能力の違いが相互作用を促進し、その対話のプロセスを通して両者が「対等」な立場で学び合う場が生じる可能性がある。

以上をふまえ、次にJSL生徒と日本人生徒がともに学ぶ国語のクラスで実施したピア・ラーニングを提示し、その相互作用によってどのような学びが生じていたのか、またその課題は何かという点について分析する。

4. 授業実践

4-1. 実践校とJSL生徒の概況

筆者の勤務校である山形県A高等学校は全校生徒が300名弱の公立高校である。2005年に初めて2名のJSL生徒が入学してからは、1~2名ほどのJSL生徒が断続的に在籍し、加配の日本語講師によって週に1回日本語指導が行われていた。実践当時(2012年)に日本語指導を受けていた生徒は全校で1名(JSL生徒C)である。JSL生徒Cは母国(中国)で中学校を卒業してから来日し、地元の日本語ボランティア教室で半年間日本語と教科の学習をした後、本校に入学している。実践時の日本語学習歴は3年であった。

4-2. 学習活動の概要

今回考察の対象とするのは、Cが在籍するクラスで実施した3年次の「国語表現Ⅰ」の授業実践である。実践前の1学期には入社試験を意識し、「高校生活でがんばったこと」「社会人としての心構え」などのクラス共通のテーマで作文を書いたが、日常生活の中から各自の問題を発見し他者に伝えていくという作文学習はほとんど行ってこなかった。卒業後に社会人となる生徒たちにとって、多数の人々と関わり合いながら自分の考えを深め、他者に伝えていく力は必要不可欠である。このような問題意識のもと、今回は、「自分の意見を他者にわかりやすく伝える。また、伝え合いを通して自己の考えを深めていく」ことを目標に、新聞の投書作成を行った。学習活動の概要は表1の通りである。投書作成の過程にピア・ラーニングの作文学習であるピア・レスポンスを取り入れた。

表1 学習活動の概要

実施期間・・・2012年10月～12月
学習活動・・・ピア・レスポンスを取り入れた新聞の投書の作成
実践の対象・・・A 高等学校の3年生の「国語表現 I」の選択クラス JSL生徒Cを含む生徒全16名(C以外の15名は全員日本語母語話者)
実施時間・・・9時間(1授業時間は50分)

今回の使用教科書は『国語表現 I』（細川・他2007）である。細川・他(2007)には、自分の固有のテーマや問題意識をもつこと、および他者との相互作用の重要性が明確に述べられており、本実践の目的に合致していると考えた。本実践の最初に、教科書の内容に沿って、投書を書くことの意味は「自分の問題意識の掘り起こし」であり、それは他者にとっても意味のある問題となりうることを確認した(細川・他2007, p. 14)。また以前新聞に掲載された本校の先輩の投書を読み、今回も実際に投書をする事、よって作文の「練習」ではなく、他者に自分の考えを伝える「本番」であるということ伝えた。

表2は学習内容と活動形態および時間配分である。今回、ピア・レスポンスは計3回実施した(表2下線部の「ピア・レスポンス1」～「ピア・レスポンス3」)。

表2 学習内容と活動形態および時間配分

学習内容	活動形態	実施	授業時間
ピア活動のガイダンス		10/11	0.5
「課題発見シート」問題点をたくさん挙げてみよう	「ピア・レスポンス1」 (4人グループ)	10/11	1.5
アウトラインを考えよう		10/25	0.5
アウトラインに基づき意見を交換しよう	「ピア・レスポンス2」 (4人グループ)	10/25	0.5
投書の下書きをしよう	「下書き1回目」	10/25	1.0
投書を読み合って意見を交換しよう	「ピア・レスポンス3」 (2人ペア)	11/1	1.0
下書き作成	「下書き2回目」	11/1	1.0
下書きの発表	「クラス発表」	11/8	1.0
投書の清書	「清書」	11/8	1.0
活動全体の振り返り	「学習の振り返りシート」	11/29	0.5

1授業時間は50分である。

5. クラス全体の分析と考察

5-1. KJ法による分析結果

最初に、学習活動によってクラス全体に生じた相互作用の状況を把握するため、学習活動に対する生徒の主観的意識の分析を行う。分析の対象はクラスの生徒全16名である。対象のデータは、全学習活動終了後に生徒が書いた「(I)学習の振り返りシート」、および「(II)授業活動の振り返り、感想」である(表3)。分析の方法としてKJ法を採用し、質問の回答の記述すべてを対象に、「ラベル作り」→「グループ編成」→「図解化」→「叙述化」を行った(川喜田1986)。図1は「グループ編成」によって得られたカテゴリーを「図解化」した「関係図」である。

表3 「(I)学習の振り返りシート」及び「(II)授業活動の振り返り、感想」の質問項目

「(I)学習の振り返りシート」

1. なぜあなたは今回書いたテーマを選びましたか。
2. 今回の意見文の学習であなたが特にがんばったことは何ですか。
3. 今回の学習で身に付いた力は何だと思いますか。
4. グループやペアでの話し合いはうまくいきましたか。やってみて良かったことや難しかったことなど感じたことを書いてください。
5. 今回は何度も話し合いをしながら意見文を作成しました。このような活動は今までやったことはありますか。
6. 今回の活動全体を振り返って、改善点(自分やクラスメート、授業全体など)があったら書いてください。
7. 教師が添削する作文と比べて、長所や短所と思うところなど書いてください。
8. あなたがこれから卒業するまでに身につけたいと思う言葉の力は何ですか。

「(II)授業活動の振り返り、感想」

1. グループ学習では、相手のアウトラインや意見文に対して、自分の気づいたことや質問などをしっかり伝えることができましたか?そしてそれは、どうしてそう思うのですか?
2. グループ学習では、自分の書いたアウトラインや意見文に対して、他の人からいろいろな感想や意見をもらいました。それは、投書の下書きや清書をするときにどう生かされましたか?具体的に書いて下さい。またほとんど生かされないと思う人も、その理由を書いて下さい。
3. 今回の学習全体を振り返り、感じたことや気づいたことなどを自由に書いて下さい。

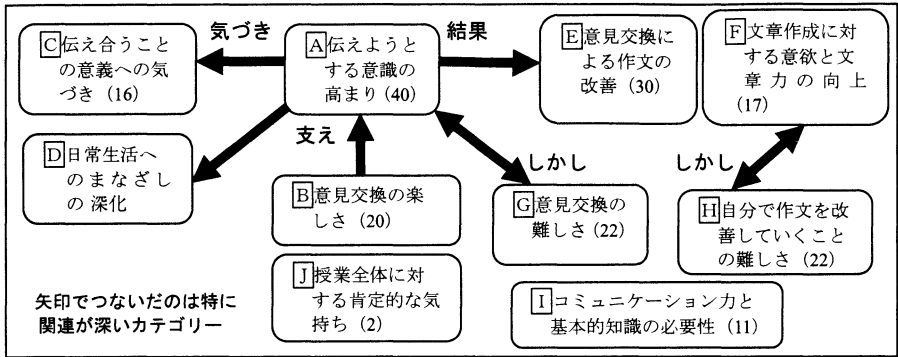


図1 KJ法の図解化による各カテゴリーの「関係図」の概略図

図1のカテゴリー内の(数字)は各カテゴリーに含まれるラベル数を示す。図1によると、カテゴリー[A]は最もラベル数が多く、「図解化」において中心に位置するカテゴリーであると思われる。そしてそれを支えていたのがカテゴリー[B]であり、カテゴリー[A]と[B]に見られるような他者との積極的な関わりによってピア活動が推進され、カテゴリー[C]、[D]、[E]につながっていったと推測される。

5-3. ピア・ラーニングの視点によるクラス全体の相互作用の考察

次に、KJ法によって得られた分析結果に基づき、ピア・ラーニングの視点より、生徒同士の相互作用によって全体にどのような学びが生じているのかという点について考察する。池田・館岡(2007)では、ピア・ラーニングによって生じる「仲間との相互作用による学び」として、「リソースの増大」「相互作用による理解深化」「情意面でのメリット」の3点が挙げられている。「リソースの増大」が考え方の変容をもたらさない静的なものであるのに対し、「相互作用による理解深化」は、より動的で理解や考え方の変容、深化を促すものを指す。また、「情意面でのメリット」には「社会的関係性の構築」と「学習への動機付け」があるとする。

表4 各カテゴリーの「仲間との相互作用による学び」とその内容

カテゴリー	「仲間との相互作用による学び」 (池田・館岡 2007)	ラベルから読み取れる学び
A 伝えようとする意識の高まり	相互作用による理解深化 学習への動機付け 社会的関係性の構築	他者意識、「聞く」こと意識化、伝えることの難しさへの気づき、新しい交流
B 意見交換の楽しさ	学習への動機付け 社会的関係性の構築	他者の発見の楽しさ、反応が返ってくる喜び、他者による支え
C 伝え合うことの意義への気づき	相互作用による理解深化	伝え合いの意義への気づき、文章を通して生まれる他者とながり
D 日常生活へのまなざしの深化	相互作用による理解深化	自分自身や日常生活に対する発見、考えの深化
E 意見交換による作文の改善	リソースの増大 相互作用による理解深化	他者の視点の重要性の気づき、考えの深化と作文の改善
F 文章作成に対する意欲と文章力の向上	学習への動機付け	文章作成の達成感、自己添削への肯定的な気持ち、自己効力感
J 授業全体に対する肯定的な気持ち	学習への動機付け	授業全体に対する肯定的な気持ち

表4は、KJ法で得られた10のカテゴリーのうち、池田・館岡の「仲間との相互作用による学び」に該当するラベルを含む7つのカテゴリーを整理したものである。また、KJ法の「叙述化」によって得られた各カテゴリーのキーワードを参考に、「ラベルから読み取れる学び」を付した。表4の結果より、今回の学習活動を通じて、「リソースの増大」「相互作用による理解深化」「情意面でのメリット」の3点の学びが生じていることがわかった。特に、「相互作用による理解の深化」について、カテゴリーC、カテゴリーDに「伝え合いの意義への気づき」「自分自身や日常生活に対する発見、考えの深化」が見られるなど、作文学習を超えたメタ認知的な学びが生じていることが注目される。

6. JSL生徒Cと日本人生徒Jの相互作用による学び

6-1. 分析の対象およびデータ

以上、ピア・ラーニングの視点による考察により、クラス全体には「仲間との相互作用による学び」が生じていたことがわかった。次に、JSL生徒と日本人生徒の間に生じた相互作用についてより詳細に把握するために、両者の具体的なピア活動の状況を

分析する。

「ピア・レスポンス1」と「ピア・レスポンス2」がグループ活動であったのに対し、「ピア・レスポンス3」はペアでのやりとりであった。JSL生徒Cはインタビューの中で、「4人グループのときより2人のときが(自分の意見を伝えることが)できた」と述べている。「ピア・レスポンス3」でCとペアになったのは日本人生徒Jである。Jは普段から意欲的に学習に取り組む生徒であり、今回の学習活動にも熱心に取り組んでいた。そこで今回は「ピア・レスポンス3」に焦点化し、JSL生徒Cと日本人生徒Jの相互作用の状況について分析する。

6-2. 学習の産物に見られる相互作用の状況

最初に、CとJの学習の産物により、両者の相互作用の状況进行分析する。分析データは、「下書き1回目」、「ピア・レスポンス3」時の「コメント用紙」、「および授業の「感想」、「下書き2回目」である。「ピア・レスポンス3」は、互いの「下書き1回目」を読んで「コメント用紙」に質問や意見を書いた後、口頭でコメントし合うという形で実施した。

Cは、「高校生の恋愛は本物ですか」というタイトルで、中国の友達の体験に基づき作文を書いていた。「ピア・レスポンス3」の直前の「下書き1回目」では作文の大部分が体験談で占められており、自分の主張は最後の2行しか書いていなかった(表5「下書き1回目」)。これに対してJは「体験談が少し長かったから、もう少しコンパクトにしたほうがいい」(「コメント用紙」)とコメントしている。Jは学習後の「授業の感想」でも、(Cの下書きに対して自分の意見を)「ちゃんと伝えることができたと思う。体験談があったけど少し長いと感じた。」と書いている。Cは、学習後の「感想」の「気づいたこと・感じたこと」の項目に、「(自分の作文について)最後の意見はもう少し長く書く、体験を短かく、自分の思いごと全部じゃない」と書いており、「ピア・レスポンス3」のあとの「下書き2」では体験談を少し削って自分の考えを書き加えている(表5「下書き2回目」)。また言語形式面では、「下書き1回目」で助詞の使い分けに不自然なところが見られたが、「下書き2回目」の段階ではすべて訂正されていた。

表5 Cの下書きの結論部(下線部)の変化

「下書き1回目」(2012,10,25)

高校生は恋愛できる、でもどうしてもある高校生の恋愛が長くならない。(中略)

なぜドイツに行くのと別れなくちゃならないの。本当に愛してるなら、何事でも別られないと思う。高校終わっても、その愛する人とこれからの人生と一緒に歩くことは大事だ。

「下書き2回目」(2012,11,1)

なぜドイツに行くのと別れなくちゃならない。距離があっても、本当に愛してるなら、二人はきっと一緒になる、高校の中で、二人はいつも一緒に笑って、一緒に沢山のことをする思いを思いだして、お互いに愛のまま、卒業してこれからの人生と一緒に歩くことは大切なことだと思う。

表6 Jの下書きの結論部分(下線部)の変化

「下書き1回目」(2012,10,25)

本来の集団とは何なのか。最近、私は集団のあり方について考えることが多くなった。

私が学校で一番人通りが多い廊下を一人で急ぎながら歩いていた時です。(中略)廊下の歩き方については右側を歩くなどルールを決めたり、周りの人が注意してあげた方が良いと思う。だが、こういったことをしなくても自分達で気づき、相手に配慮しようという思いやりの気持ちを、もっと持って集団で行動してほしいと思いました。

「下書き2回目」(2012,11,1)

廊下の歩き方については右側を歩くなど、ルールを決めた方が良いと思いますが、他人を思いやる気持ちがあればこういった事をしなくてもいいと思います。本来の集団とは他人を思いやる心で確立されていくものなのではないでしょうか。

一方Jは、学校内での自らの体験に基づき、「中高生の集団のあり方」というテーマで意見文を書いていた。「下書き1回目」では、「本来の集団とは何なのか」という最初の問題提起と結論が対応していなかったが(表6「下書き1回目」)、Cはこの点について、「最初は『集団』で書き初め、最後は違う考えが入った。『集団』から何を感じたをもうちょっと入れて良いかな」(「コメント用紙」)と指摘をしている。Jは授業後の「感想」には「自分の書いた下書きが少し矛盾していることがわかった」と書いており「ピア・レスポンス3」の後、テーマに即した結論になるよう手直ししている(表6「下書き2回目」)。

6-3. JSL生徒Cと日本人生徒Jへのインタビュー

全学習終了後にCとJに対してインタビューを行った。その結果と学習の産出物の状況を照応させ、ピア活動による相互作用を総合的に把握する。

Cは、上述のように「ピア・レスポンス3」のあとに作文の結論部を長くするなどの訂正を行っていたが、インタビュー時の「Jからしっかり意見をもらったか」という質問に対して、「(Jに)具体例が長いと言われたので短くして意見を入れた」と述べており、Jの指摘を受けて自分の作文を訂正したことが確認できた。

一方Jは上述のように、「ピア・レスポンス3」のあと結論部を書き出しの問題提示に対応する内容になるように訂正を行っていた。インタビューでは、「なぜ下書きの内容を訂正したのか」という質問に対して、表7のように答えており、CのコメントがJの作文の改善につながっていたことがわかった。

表7 Jへのインタビュー(1)

J:自分ではわかりやすく書こうとしたつもり。時間に沿って展開していった。でも締めが無理矢理だった。廊下の歩き方から急に変わりすぎていたが、字数が足りなかった。でも無理矢理でもわかるんじゃないかと自己満足していた。でもCくんに読んでいるときに指摘されて、自分でもそう感じていたので納得。説明が長過ぎたので、Cくんと話をしながらいろいろ削っていった。

またJはCの作文については、「『を』『は』とかの違いは指摘した。理解できないところは「～だよな?」と聞いたら『うん』と言っていたのでCくんの文章は変わっていないと思う」と述べており、助詞の訂正など形式面を中心にやりとりが行われたことがわかった。この点は「ピア・レスポンス3」後のCの「下書き2」で助詞の使い方が改善されていることと符合する。

以上によって、「ピア・レスポンス3」において、CとJが相手の作文の改善点を互いに伝えており、それぞれの作文の推敲、訂正につながっていたことがインタビューからも裏付けられた。特にCのコメントはJの作文の質の向上につながる重要な指摘であったと思われる。

しかしその一方で、JがCの作文の主旨を誤解していたことがJへのインタビューによってはじめて明らかになった。Cはインタビュー時に、「自分の意見文で一番言いたかったことは何か」という質問に、「ふたりに愛があったら別れないでつきあっていくべきだということ」と述べており、「言いたいことはJに伝わったと思うか」と

いう質問には、「伝えるのは難しかったが伝わったと思う」と述べている。しかしCが最も伝えなかったことが、実はJに伝わっていなかったことが筆者とのやりとりでわかった。表8は、「Cの作文で気づいたことは?」という筆者の質問に続くJとのやりとりの一部である(I: インタビュアー = 筆者)。

表8 Jへのインタビュー(2)

J: Cくんの結論が否定的になっていた。「続いている人もいます」って入れたほうがよかったと思う。
 I: え? Cくんの意見は「遠距離でも続けるべきだ」だったのでは。
 J: え?勘違いしていたかもしれない。最初の入りが確か、「高校生の恋愛はなぜ続かない」だったから、その印象が強くて。(中略)高校生というより、遠距離の話で、「遠距離で続く人もいるけどみんな別れている」という主張だと思っていた。中には別れない人もいるのに…と思ったので、「続く人もいるよ」と入れた方がいいと思っていた。「高校生は遠距離だと別れる」というのが一番伝わったメッセージ。最初の出だしで勝手に解釈していた。今先生と話していて初めて気がついた。

「ピア・レスポンス3」の際に使用した「コメント用紙」には、「(相手の)作文の中心(主張は)どこ(だと思)うか」という質問項目を設けていたが、Jの「コメント用紙」の記述を見ると、「高校生はなぜすぐ別れてしまうのか」という所がこの主張だと思」と書いてあり、Jのインタビューと照らし合わせるとJがCの作文の冒頭部分をCの主張として受け止めていたと考えられる。しかし「ピア・レスポンス3」の両者のやりとりの中で、このズレは顕在化することはなかったと思われる。

6-4. JSL生徒と日本人生徒の相互作用の考察

以上で述べたように、JSL生徒Cと日本人生徒Jの間には、一般に予想されるような「JSL生徒に対して日本人生徒が日本語で支援する」という図式とは異なる相互支援的な学習活動が見られた。中でもCのコメントが「リソースの増大」とどまらず、Jに新たな気づきをもたらしたことが注目される。Jは「下書き1回目」の段階では「自分ではわかりやすく書こうとしたつもり」「でも締めが無理矢理だった」「でも無理矢理でもわかるんじゃないかと自己満足していた」と述べている(表7)。この段階ではまだJの「伝えたいこと」はJの中に閉じられており、他者に向けたものになっていなかった。しかしCの指摘を受けて「自分でもそう感じていたので納得」し、「伝えたいこと」としてはじめて言葉で外化され他者に提示することができた。その推敲のプロ

セスはJが自分の考えと向き合い、「伝えたいこと」を発見するプロセスでもあったと考える。

しかしその一方で、Cの「伝えたいこと」は最後までJに伝わっていなかったことがわかった。この点については、CまたはJ個人の言葉の問題として捉えるのではなく、両者の相互作用の結果として考える必要がある。細川・他(2007)で、「『考えていること』が本当に伝わったかどうか」知ることができるのは「相手からの言葉が『わたし』にかえて来たときだ」と述べられているように、他者に伝えるという行為が成立するためには、「伝える人」と「受け止める人」の伝え合いが不可欠である。今回のCとJのやりとりの課題は、「Cの主張がJに伝わらなかった」ことではなく、「Cの主張がJに伝わらなかった」とことと「Cの主張に対するJの受け止め方がCに伝わらなかった」とことという二重のズレによって発生したものである。Cの主張がJに伝わっていないことに両者が気づき、互いにそのズレを解消し理解を深めていくような伝え合いがどのように実現できるのかという点が、今回の考察を通して筆者に意識化された問題である。

7. 「包括的年少者日本語教育」の可能性と今後の課題

以上の実践の考察をふまえ、最後に「包括的年少者日本語教育」の視点を提示し、その可能性と今後の課題について述べる。冒頭で述べたように、今後の学校教育ではJSL生徒と日本人生徒を含めたすべての生徒にとって学びの機会になるような教育が重要であると考え。このような言葉の教育を、「JSL生徒と日本人生徒の関係性を重視し両者の言葉をともに育てる教育」と捉え、「包括的年少者日本語教育」として提示したい。「包括的年少者日本語教育」では、言葉の力は他者との関係性の中で捉えられる。よって、「正しい日本語を身につけること」以上に、「他者との意味のある文脈での言葉のやりとり」(川上2007)を通し、自分の考えを発見し、理解を深め、他者と関係を構築していくことが重要な学びとなる。今回の実践では、JSL生徒と日本人生徒の「支援される者」と「支援する者」という固定的な役割に変化が生じ、CとJが「対等」な立場で「意味のある文脈でのやりとり」を行っており、特にJの推敲のプロセスは、自分の「伝えたいこと」を発見するプロセスとなっていたと考える。よって、「包括的年少者日本語教育」の教育観、学習観に基づき、JSL生徒と日本人生徒の両者が学び合う場を学校教育に構築することは可能であるといえる。

今後の課題は、いかに両者の相互作用を活性化させ深い学びにつなげていくかと

いう点である。広瀬(2012)では、発話行為には意味が適切に伝達される「単声機能」と、新しい意味を生成する「対話機能」があると述べられている。今回の実践で言えば、教室で「対話機能」が十全に働くことで相互作用が活性化され、CとJの理解のズレが新しい学びにつながるような場を作ることが必要であると考えられる。

参考文献

- 広瀬和佳子(2012)「教室での対話をもたらす『本当に言いたいこと』を表現することば－発話の単声機能と対話機能に着目した相互行為分析－」『日本語教育』152, pp. 30 - 45.
- 細川英雄・加藤康子・蒲谷宏・木戸貴美・高野光男・富谷利光(2007)『国語表現 I 【改訂版】』三省堂.
- 池田玲子・館岡洋子(2007)『ピア・ラーニング入門－創造的な学びのデザインのために－』ひつじ書房.
- 石井恵理子(2006)「年少者日本語教育の構築に向けて－子どもの成長を支える言語教育として－」『日本語教育』128, pp. 3 - 12.
- 川上郁雄(2007)「『移動する子どもたち』と言語教育」佐々木倫子・細川英雄・砂川裕一・川上郁雄・門倉正美・牲川波都季編『変貌する言語教育－多言語・多文化社会のリテラシーとは何か－』くろしお出版, pp. 85 - 106.
- 川喜田二郎(1970)『続・発想法』中央公論社.
- 川喜田二郎(1986)『KJ法混沌をして語らしめる』中央公論社.
- 齋藤昭子(2013)「JSL生徒少数在籍校におけるピア・レスポンスの試み－ある高等学校の国語の授業実践－」異文化間教育学会第34回大会発表抄録, pp. 106 - 107.
- 齋藤昭子(2015)「JSL生徒と日本人生徒の協働学習－『包括的年少者日本語教育』という視点－」異文化間教育学会第36回大会発表抄録, pp. 102 - 103.
- ヴィゴツキー, L. S. (1934/2001)『新訳版思考と言語』(柴田義松訳)新読書社.