

<投稿論文>

留学生と児童が共に学ぶ異文化理解教育の実践

—小学校における留学生の「正統的周辺参加」—¹⁾

御館 久里恵*

**Intercultural Education Practice Aiming for Collaborative Learning
between International Students and Children
— “Legitimate Peripheral Participation” of an International Student in an
Elementary School —**

OTACHI Kurie

(*鳥取大学国際交流センター)

キーワード：異文化理解，実践共同体，正統的周辺参加，エスノグラフィ

Keywords: intercultural understanding, community of practice,
legitimate peripheral participation, ethnography

1. 研究の目的

初等・中等教育における国際理解教育は、以前は主に社会、特別活動、国語等の教科の中で、「総合的な学習の時間」の導入以降はその時間を中心に実践がおこなわれている。90年代後半以降の全国における教育実践の傾向を概観した嶺井(2001)によれば、内容をキーワードで分類すると「文化理解」が最も多く、「表現力」「国際交流」「共生」「地球課題」と続いている。このうち「文化理解」や「国際交流」を扱う方法として、国・文化間の相互依存を扱う内容においては問題発見調査研究型(調べ学習)を、交流の中で文化理解を扱う場合は体験学習型の実践がおこなわれているとのことである。この「体験学習型」として、留学生等が学校を訪問し、子どもたちに自国・自文化を紹介して一緒に料理や遊びをするといった、交流会形式の実践が多く見受けられる。もちろんこのような交流活動が異文化理解の機会となっていることは間違いないが、そこで紹介される「国」や「文化」がステレオタイプとして植えつけられる可能性もあり、一度限りであれば、留学生等はその個別性を認識されることなく、「〇〇の国の人」のまま終わってしまうこととなる。

このような問題意識を地域の小学校の国際理解教育担当教員と共有し、その打開策として、小学校に一人の留学生が一成員となって継続的に通い、子どもたちと共に通常の学校生活を送るという実践をおこなうこととした。このような実践により、嶺井(前掲)が今日とりわけ大切な視座として述べているような、①「異文化」を単に「外国の文化」として考えるのではなく、一人ひとりが異なる文化を身につけた存在であると認識すること、②「文化」を固定的・静態的なものとしてではなく、子どもたち自身が日々の出会いや関係性の中で受容し、変容させ、創造していくものであるととらえること、③その上で人類に共通の普遍的価値を見出して

共生していく能力を身につけることにつながっていくのではないかと考えたのである。本稿では、この教育実践における、留学生と子どもたちの学びの実態を、「実践共同体」への参加という観点から、エスノグラフィの手法を用いて明らかにしていく。

Lave & Wenger(1991)は、学習を社会的実践の中でとらえるために、「正統的周辺参加」という概念を提唱している。これは、「学習」を、知識が個人に内化される過程としてみるのではなく、学習主体が「実践共同体」の成員として参加し、その参加の仕方を様々に変化させながらより十全的な参加に向かっていく過程としてみるものである。そこでは、活動の理解や習熟だけでなく、共同体における他者との関わりや自己認識(アイデンティティ)も絶えず形成され、変化していく。すなわち、学習主体の共同体に対する全人格的・動的な関わりであり、それによって共同体もまた、変化し、再形成されていく。Laveらがフィールドとした「実践共同体」は、仕立屋や操舵手といった徒弟制の職場や、アルコール依存症者の自助グループ等である。学校は、そこでの実践と「授ける」ことになっている知識があらかじめ位置づけられており、それ自体が社会制度であるとして、「実践共同体」とは対置するものとして論じられることが多い。しかし、當眞(2002)は、「学校・学級を実践コミュニティという観点から検討し、その特徴を浮き彫りにすることにより、より厚みのある学校実践の理解が得られる」としている。学校・学級も、知識や技能の習熟、参与者間の関係、個人のアイデンティティといったものが絶えず形成・変化していく過程を含んでおり、それ自体が常に変化し、再形成されるという意味において、「実践共同体」であり、その観点から学びの実態をとらえなおすことは有用であろう。

また、本山(2007)は、学校における教育活動の中で、全体を見つつ特定の子どもに焦点をあててその経験を追っていくというエスノグラフィの手法を選択することで、以下の3つの問いに迫ることが可能であるとしている。すなわち、カリキュラムや集団の「全体」のなかで、個人はどのように活動したのかという問い、個人の活動や経験をとおして「全体」がどのように構成されていたのかという問い、短期的あるいは中長期的に、子どもはどのように発達するのかという問いの3つである。エスノグラフィの手法を用いることで、個人と共同体との空間的関係および時間的変容を明らかにすることができる。

以下では、一人の留学生が小学校という「実践共同体」に参加した過程を分析し、留学生と子どもたちはどのような仕方で活動を共にしたのか、またそこでの相互作用を通して、互いの関係や自己認識をどのように形成したのか(空間的関係)を明らかにする。そしてそれらがどのように変容していったのか(時間的変容)を見ていく。

2. 実践の概要と研究の方法

本研究における実践は、鳥取県内の公立小学校である開明小学校(仮名)において、2007年4月から2008年3月にかけておこなわれた。開明小学校は、中山間地にある小規模校で、全校児童数は約40名である。この小学校に、一人の留学生(トゥエン:仮名)がほぼ2週に1度継続的に通い、学校の一成員として授業・給食・掃除・休み時間など全ての活動を子どもたちと共に過ごした。トゥエンはミャンマーからの教員研修留学生として2006年10月に来日し、半年間の日本語予備教育の後、大学で1年間の教員研修をおこなっていた。国では中学校の理科教員であり、トゥエン自身も小学校に通う動機が大変高かった。毎回トゥエンが小学校に行く前日に、どの時間を何年生と過ごすかという時間割が国際理解教育担当教員を中心に決められ、調査者宛にファックスで送られた。調査者は当日の朝、小学校に向かう際にその時間割をトゥ

エンに見せて予定を確認した。

調査方法としては、毎回小学校に着いてから小学校を出るまでの間、トゥエンにタイピンマイクをつけて発話を録音した。また調査者は可能な限り随行して参与観察をおこない、観察中とその後にフィールドノート(Emerson, et al. 1995)をつけた。子どもたちに自然に受け入れてもらうため、調査者もトゥエンと同じ立場で参加するという姿勢を心がけた。教室でのトゥエンと調査者の位置は、毎回各教師の指示に従った。調査者は、初めの頃はトゥエンが戸惑っているときなどに介入することもあったが、徐々に介入の度合いを減らすようにした。

録音資料とフィールドノートから文字記録化した「相互作用エピソード」を資料として、分析をおこなった。文字化に使用した記号は以下のとおりである。

(): フィールドノート等による、非言語行動や教室内の状況

[]: 筆者による注釈

***: 聞き取り不能箇所

なお、子どもの名前はすべて仮名を用いる。

3. 事例分析

3.1. 学校の「メンバーになる」ということ — 時間的変容 —

(1) 「ミャンマーの人」から「学校のメンバー」へ

トゥエンが学校に通い始めて間もない頃は、トゥエンも子どもたちもコミュニケーションのとり方をはかりかねているようであり、教師が子どもたちに改まって質問を促す様子が見受けられた。

【エピソード1: 5月10日/1年生/給食】

りょう: トゥエンさん、漢字とか—中国のうりもんではない、にっぽんのこんな大山とか—、こって漢字が使われてますか?

トゥエン: ん—。しつもんはたくさんね。(笑い) わたしは—、日本語の全部をわかりませんから、え—、もう一度お願いしま—す。

(りょうは別の子とも話し始める。校内放送が始まり、流れた歌を子どもたちが口ずさむ。)

教師: お米は日本と一緒にですか?

トゥエン: ふんふん。ミャンマーではいろんな米、たくさん。でも日本と同じ。

教師: (子どもたちに向かって) 聞きたいことあったら。

りょう: アメリカみたいにせんそうはないんですか?

トゥエン: んん? アメリカ? ゆっくりのほうは、いいよ。

教師: ゆっくり。ゆっくり!

りょう: せんそ—し—て—ま—す—か。

トゥエン: (笑い) ん—。

[中略]

ちか: ミャンマーではどんな食べものがあるんですか?

トゥエン: ミャンマーではいろいろな食べものがたくさんあります。日本と同じくらいですけど、くだものや野菜とかはたくさんあります。

りょう: のうかの人は、せんそうでこま—とる?

トゥエン: ん、ん、ん?

【エピソード2: 7月19日/6年生/給食】

(「いただきます」のあいさつをして、教師とトゥエンがしばらく話した後、教師が子どもたちに向かって、「じゃあと1分したら質問タイムだ。」と宣言する。)

教師: はい、しつもん—ん。聞いてください、なんでも。(子どもたちから質問が出ない。)

じゃ、こうへいさんからぐる—といこう。いいよ、はやいほうが。

こうへい: 日本のいごこちはどうですか?

トゥエン: いごこち。

こうへい: 住みやすさ—というか。

調査者：住みやすいですか？えと、生活はどうですか？
 トウエン：今はやすい。初めは少し難しい。天気とか寒いときから、これは少し難しい。今はいい。だいじょうぶ。
 教師：寒いのはだめ。雪は初めてでしょ。(りかを指して) はい、どうぞ。
 りか：(黙って下を向いている)
 教師：給食時間終わっちゃう。じゃ、みささん。
 みさ：(黙って下を向いている)
 教師：自分の番になってから考えんで。はい、くみさん。
 くみ：開明小学校は、どうですか？
 トウエン：この小学校はいい小学校と思っていますね。先生とかー、
 教師：(聞いていない子どもたちに対して) 聞こうでー。
 調査者：もういちど。
 トウエン：この小学校はいい小学校と思っていますね。先生がやさしくてしんせつ。みんなの学生も、いっしょうけんめいべんきょうしてから、そのあとスポーツとか写真とかたくさんありますから、ここ、小学校はいい小学校ね。
 教師：わかった？聞こえた？

これらの事例は各学年が最初にトウエンと給食を共にしたときのものである。まだ互いによく知らないためか、教師に質問を促されても、何を聞いていいかわからず黙ってしまう子どももいた。また、出てきた質問の多くは「ミャンマー」「日本」に関わるもので、トウエンを「外国(ミャンマー)の」人として、自らを「日本の」小学生として明確に二分して位置づけるものであった。トウエンはなかなか質問を聞き取ることができず、教師が子どもたちにゆっくり話すように促したり、調査者がトウエンにわかりやすく言い換えたりしている。エピソード2では、トウエンが質問に答えても、子どもたちが関心を持って聞いている様子は見られず、反応しているのは教師のみであり、一問一答形式が続いたかたちとなっている。

しかし、トウエンが来校を重ねていくにつれ、変化が見られるようになった。

【エピソード3：11月8日／6年生／給食】

(子どもたちは3つのグループに分かれ、トウエンはひろしやこうへいたちのグループに入る。「いただきます」の後、自分が作ったおかずを教師と子どもたちに配り、再び席に着く。)

ひろし：あ、そういえば昨日収穫祭っていうのがあったんですよー。
 トウエン：ん？
 ひろし：開明では田植えとかして、それを収穫したりとか、芋を植えて収穫したりとか、して？
 トウエン：[ひろしの話すスピードが]はやいのほうからー。
 ひろし：芋とかを収穫して、それを料理して祭りをするんですよ。
 トウエン：ん、ん。
 ひろし：で、それが昨日あったんです。んーなんて言えばいいのかな？
 こうへい：しゅうかくするってわかります？
 トウエン：しゅうかくする？は、なんですか？
 ひろし：えっと、なんて言えばいいかなー。
 (ひろしたちが教師に助けをもとめ、教師の説明でトウエンは理解する。)
 トウエン：これはー、おじいとか、おばあとか一緒？
 ひろし：はい、地域のおじいさんとかおばあさんと一緒にやるんです。
 (トウエンは、ミャンマーの学校では地域の人が参加する行事は年に1回だけだが、この学校は運動会など、年に何回かあるのがいいと話す。)

この事例では、ひろしたちはまずトウエンが参加しなかった学校行事(収穫祭)について報告しており、学校での出来事を共有しようとする姿勢が見られる。トウエンが理解するのに教師の助けが必要だったが、この後は、寒くなってきた気候の話から、北海道に住むトウエンの友人の話、トウエンが1年前に初めて雪を見たときの体験談、ミャンマーの気候との比較、トウエンが最初に覚えた日本語…というように、とりとめのない話(「雑談」)を、時には言葉の

理解につまずきながらも展開させられるようになっていた。

【エピソード4：2月14日／5年生／給食（準備時間）】

（子どもたちは給食の準備をしている。給食当番ではないたかしまきが、教室に入ってきたトゥエンに話しかける。）

たかし：トゥエンさんね、ペットとか飼ってますか？犬とか動物。

トゥエン：今はない。私の国の家には犬。

たかし：犬かー。人気だなー。

トゥエン：みんなのミャンマー人が、犬とか猫とか大好き。

たかし：あーやっぱり。ぼくは猫飼ってます。

トゥエン：あーそう。

まき：犬のほうがいいけどな。

たかし：犬のほうが多い。

トゥエン：私たちはいつも家の中はないから、猫のほうが難しい[私たちはずっと家の中にいるわけではないから、猫を飼うのは難しい]。猫はひとりで家の中は難しいからー。犬だけ。

まき：（トゥエンに同意を求めるように）[猫は]どっか行っちゃうもんなー。

トゥエン：なー？（笑い）

まき：迷子になるもんなー。

この事例では、おそらく5年生教室にトゥエンが行く前に、子どもたちが「ペットは犬と猫のどちらがいいか」というような話をしていたと思われる。劣勢だった「猫派」のたかしが、トゥエンを待ち構えていたかのように尋ねたが、トゥエンも犬を飼っていると聞き、同じ「犬派」のまきが団結を深めている。

これらの事例から、トゥエンは来校を重ねるにつれてその「個人」として認識され、子どもたちにとって、「2週に1度来る学校のメンバー」となっていたことがわかる。

(2) コミュニケーションの方策

このようにトゥエンが学校の「メンバー」となっていく過程で、子どもたちとの間でどのようにコミュニケーションをとっていったのだろうか。教師たちは折に触れて、トゥエンと上手にコミュニケーションするための方策を子どもたちに提示していた。「ゆっくりお話して。」「トゥエンさんに聞こえるように大きな声で。」「やって見せて。」といったものである。子どもたちの表現力を高めるという教育的配慮でもあっただろう。

【エピソード5：5月31日／2年生／国語】

（2年生クラスへの参加が初めてのため、互いに自己紹介をし、その後質問をしあう。）

あい：何か聞きたいことはありますか？

トゥエン：どんなあそびーは、大好きですか？

あい：てつぼうです。

トゥエン：て、

あい：てつぼう。

トゥエン：てつぼう。あー、はい。

調査者：わかりますか？てつぼう。

トゥエン：てつぼうは、どんな、あそびですか？

あい：んー。いろいろある。

トゥエン：てつぼう。

あい：とー、なんかー、ぼうに、とーすわったりー、なんかー、ぶらさがったりするあそびです。

トゥエン：（笑い）すこし難しい。

教師：てつぼう、あれ見せて。

あい：（トゥエンを窓のところへ連れて行って、グラウンドにある鉄棒を指差ししながら）えっとー、あそこなー、向こう、いちばん向こうにあるのです。

トゥエン：あー、ここ。でー、

あい：回ったりーする。

トゥエン：あーそう、はい。ありがとう。(笑い)

このように、ことばで意思相通が図られないときは、子どもたちが実際に連れて行ったり、実物を見せたり、あるいは遊びのルールなどは一緒にやってみることで、コミュニケーションギャップを解消していた。しかし、ことばしか介するものがない場合、特に低学年の子どもたちがとった方策は、「あきらめ」である。その場その場でトゥエンの理解がはかられなければならないと考えるのは教師のほうであり、子どもたちはあっさりあきらめて、次の話題に移っていた。子どもたちにとっては、トゥエンとコミュニケーションすること自体が、その内容より意味があったようである。

【エピソード6：10月25日／縦割り班／掃除】

(トゥエンは1年生のちかと一緒に階段の拭き掃除をしている。)

ちか：ちくわって知ってる？

トゥエン：ちこわって。わからない。ちこ？

ちか：ちくわ。日本には一、ちくわって食べものがある。

トゥエン：ん？食べもの？ちくわ。味はどう？どんな味ですか？

ちか：あじ？ちくわのあじ。

トゥエン：(笑い)日本の料理たちの名前はわたしは知りませんから一。少し難しい。

ちか：みかん、みかんだいすき？

トゥエン：はい。かきのほうがだいすき。

トゥエンもまた、初めの頃はすべてを理解しようとして、エピソード1にあるように、「もう一度」「ゆっくり」などと要求していたが、徐々に、聞こえたことばをただ真似して一緒に笑ったり、内容が理解できていなくてもとりあえず子どもたちと同じことをしておく、という方策をとるようになっていた。トゥエンにとっても、子どもたちと場と活動を共有することそのものが重要になっていったのだろう。

【エピソード7：10月25日／4年生／図工】

(絵の色塗りをしながら、たくやが歌を口ずさむ。)

たくや：うーらら、うらら一。

トゥエン：うーらら、うらら一。

たくや：トゥエンさんもまねしたで一。

【エピソード8：10月25日／6年生／理科】

教師：ちょっとじゃ予想してみましょう。炭酸水の泡、二酸化炭素は、水にとけると思う人。

トゥエン：二酸化炭素。とける一、は何ですか？

ひろし：えっとなんか一、(早口で)ここに入ってる二酸化炭素が、水ん中にとけると***たら、***じゃないのかってことで。これは予想ですよ。

トゥエン：うーん。

(教師が手を挙げている子どもの数を数え始める。)

ひろし：(他の子どもに)これ、今、とける[と思う人が挙げている]？(手を挙げる)

トゥエン：とける、とける。(笑いながら手を挙げる)

教師：あ、挙げた。(笑い)全員？

(3) 相互作用の「くりかえし」と人工物(「モノ」)の媒介

トゥエンと子どもたちとの間で意思疎通がはかられないことがあっても、トゥエンが継続的に学校に通うことで、同じことが再び話題にのぼり、そこで理解が得られることがあった。例えば、ある日の昼休み、トゥエンがミャンマーの遊び「中か外か」を子どもたちに教えて一緒に遊ぼうとしたが、ルールがうまく日本語で伝わらず、実施することができなかった。その数週間後、2年生の国語の時間で日本とミャンマーの遊びをそれぞれ紹介しあい、そこで「中か外か」のルールを2年生が理解し、昼休みに他学年の子どもたちを交えて遊ぶことができた。

また、この学校では各学年1~2名ずつで構成された縦割りのグループ「わくわく班」があり、そのグループで掃除をおこなうことがあった。初めは「わくわくは何ですか?」と言っていたトゥエンだが、学年ごとの掃除とわくわく班での掃除を何度か体験していくうちに、「今日は、わくわく掃除。」と言いながら掃除場所を確認するようになった。ルーティンの多い学校生活において、そのルーティンをくりかえすことで理解は深まっていたのである。

また、はじめの例でも見たように、給食時間はトゥエンと子どもたちとの相互作用が比較的少なかった。6年生は2回目の給食以降、グループに分かれたが、それ以外の学年は教室全体で机を合わせて食べており、多くの場合、教師が中心になってトゥエンに話題を持ちかけ、トゥエンが答えた内容を子どもたちに伝えて共有するという場面が多かった。これは、給食時間が、主に各自が自分の昼食をとることを目的とした活動時間であり、トゥエンと子どもたちとを媒介するものがなく、子どもたちが何を話題にしていかわからなかったためであると考えられる。唯一コミュニケーションがはかれるのは、毎回トゥエンが自分の弁当のおかずを教師と子どもたちに少しずつ分けるときであった。それを食べて子どもたちが「おいしい!」「ちよっとからい!」と反応することでコミュニケーションが発生している。トゥエンの配るおかずが両者を媒介したのである。給食時間に比べ、授業時間や休み時間での相互作用が多かったのは、そこに文字や記号、三角定規、ピーカー、絵の具、モップ、ボールといった人工物が媒介していたからだろう。Lave & Wenger(前掲)は、実践共同体内の知識と活動のやり方は、露呈した形で人工物の中にコード化されていると述べ、共同体での実践における人工物の意義を強調している。次節の事例でも見られるように、トゥエンは人工物を媒介として子どもたちと相互作用をおこない、学校における活動への理解や子どもたちとの相互理解を深めていったのである。細かなコミュニケーションのつまずきが生じてもトゥエンが参加を続けることができたのには、学校にある様々な人工物の果たした役割が大きいと考えられる。

3.2. 相互作用における関係性と自己認識 —空間的關係—

(1) 共同体の「新参者」トゥエンと、「熟達者」である子どもたち

子どもたちは、トゥエンを手洗い場や次の授業の教室に案内したり、掃除の仕方を教えたりなど、学校生活においてトゥエンが慣れていないことについてよく援助しており、寒さに弱いトゥエンをストーブの横に座らせるなどの配慮もおこなっていた。そしてそのような援助は授業中にも見られた。

【エピソード9: 5月31日/5年生/算数】

(教師が「100ます計算」の紙とストップウォッチを配布する。)

まき: かけざんって言ってー, 2問の。正方形の紙に, 1枚に, えーっと, かけざんで, えーっと, (トゥエンに紙を見せながら) こんなのに, こことここをかけて, こことここ, こことここって続けてー。[中略]

(配布を終えた教師が, 英語を交えてトゥエンに説明する。)

まき: (ストップウォッチについて) ここの, 右側のボタンをびって押すと始まってー, 終わったらびって止めてー。

トゥエン: はい。

(各自開始する。教師がトゥエンが終わったことに気づき, ストップウォッチを止めてタイムと点数を記入するように言う。)

まき: ここに100問あってー, だから全部あってたら100点って。(トゥエンのタイムを見て) トゥエンさんはやい。たしざん? かけざん? これ。じゃこれかけるって書いて。

トゥエン: ん? かける?

まき: こうやって書く。ばつって書く。

トゥエン：あーそう，はい。

【エピソード 10：10月25日／1年生／生活】

(前の週にあさがおのつるで作ったリースに，各自持参した木の実をつける作業を始める。)

教師：(子どもたちに) 新聞ひいたほうがいいわ。これみんなで新聞ひいて。

ちか：トゥエンさんはあるんですか？

トゥエン：ん？どうする？しんぶんをー

ちか：下にひく。ボンド，ボンド。ボンドがいたらだめだから。

トゥエン：はいはい。

ちか：(新聞を分けて，トゥエンに渡しながら) はい，トゥエンさんの。

トゥエン：はい，どうもありがとう。

(教師が，一人ひとつずつ木の実をトゥエンに分けるように言い，子どもたちがトゥエンのところを持ってくる。教師が，足りなければ学校の裏山の遊園「やまびこ」にとりに行くように言う。)

教師：一緒にとりに行かれますか，やまびこ。行ってみられます？やまびこに。

トゥエン：はい。そう。

教師：(子どもたちに) じゃ，トゥエンさんと一緒に行って。

ゆき：一緒に行こう。

(トゥエンと子どもたちは「やまびこ」に移動する。)

トゥエン：行こう，行こう，やまびこ。時間はどうですか？時間は少しだけから。

ゆい：あんなー，やまびこにはな，赤い実がな，あるだで。おっきいのトゥエンさん
とって。トゥエンさんならぜったいつく。トゥエンさんなら大人だから。

トゥエン：はいはい。どこどこ？いっしょ，いっしょ，いこ。どこに，どこに？

ちか：あんな，こっちこっち！

トゥエン：こっち。どこどこどこ？これ？これが。

ちか：ここどんぐりがある。ここで。赤い実。トゥエンさん，赤い実とって。

トゥエン：あーこれ。はははーい。(実をとって渡す。)

エピソード 9 では，100 ます計算のやり方やストップウォッチの使い方などをまきが説明している。一方で，この活動の前には，正方形と長方形の対角線の特徴を見つける活動をおこなっており，そのときにはトゥエンがまきにヒントを出していた。またエピソード 10 では，ボンドが机につかないよう新聞紙を敷くように勧めたり，学校の裏山の木の実のある場所に案内したりしているのは，学校生活を熟知している子どもたちであるが，高いところにある木の実をとってあげられるのは「大人」であるトゥエンである。このように，子どもたちとトゥエンの援助一被援助の関係と自己の役割認識は，ダイナミックに変わっていたのである。

(2) 「大人」・「教師」トゥエンと，「小学生」の子どもたち

特に算数・理科などの教科においては，学習内容を熟知しているのはトゥエンのほうであり，子どもたちにヒントを出して手助けすることがあった。

【エピソード 11：11月15日／5年生／理科】

(グループに分かれて，10kg の砂袋と棒と角材を用いて「てこのひみつ」を探るよう，教師が指示する。)

まき：(棒や角材を動かしてみる。) これはこうじゃないかな。こうじゃない？

トゥエン：なんで？

まき：ちがう？わからんもん。どんなんか。

教師：とにかくこの砂袋持ち上げたらいいですよ。

たかし：はしっこ持ったらいいかもしれん。軽いだけえ。じゃ，このへんもうちょっとこうやってー。(たかしがいろいろ試してみる。)

教師：どう？重い？軽い？

たかし：軽いです。簡単に。

まき：あ，トゥエンさんやってみて。

トゥエン：軽い？

たかし：そうそうそう。押す。

(教師が，いろんなパターンをやってみて，気づいたことをメモしておくよう指示す

る。トゥエンのグループは、たかしが中心になって試している。)

たかし：じゃ、いちばん軽いのいくで。すんごい軽い。

教師：トゥエンさんにも確かめてもらってよ。

たかし：トゥエンさんやってみる？やってみて。

トゥエン：少し軽い。

まき：じゃ、重たいの。(棒を移動させる。)

トゥエン：(大げさに力を入れてみせて) おーもい！そして、どういうときはとても重い？

たかし：近いとき。

トゥエン：近いは一、このすなが近いとか一、どんな近いですか？これとこれは今遠い？これとこれは短い？

まき：重いときは、こっち[力点側]が短くて一、こっち[作用点側]が長くて、軽いときは逆にこっちが。

トゥエン：そう。

この事例では、一旦は「わからんもん。」と実験を投げ出していたまきが、トゥエンが活動に加わるよう援助することで自らも再び活動に加わっていつている。そこでトゥエンが「そして、どういうときはとても重い？」「近いは、どんな近いですか？」と考察を促すことで、最終的にまきは「重いときは、こっちが短くて一、こっちが長くて」と発話するにいたっている。トゥエンがいることで、まきの学習活動への参加の仕方も変化していることがわかる。

【エピソード12：2月14日／3年生／理科】

(教師が子どもたちに、磁石について知っていることをたずね、2人が発表する。)

教師：他にみんなが知ってることないかなっていうのを、おとなりさんと話してみてください。

トゥエン：(となりのいずみに) 先生の何回も使ったことはなんで？これもじしゃくですか？黒板の上に紙をとったときは。これもじしゃくですねー。うん。

いずみ：かみをぱちっとはさむ。ぱちっとはさむ。ひつつける。

トゥエン：ほど？ひつつける。

たろう：れいぞうこ。

トゥエン：そう。れいぞうことドア。ドアの上のほうにも。[中略]

教師：ありましたか？(いずみに) トゥエンさんと話したよな？いずみさん。

いずみ：はい。黒板。じしゃくが、先生がいつも***黒板につくから一。

教師：そうだよな、まずふだんみんなが使うっていったら一、黒板に、ここ。くっついてとるな。先生もよく使います。じしゃくでびたつと。黒板に使う。くつつくってことだな。他に。

たろう：れいぞうこ。

トゥエン：れいぞうこ。さかなとか。(笑い)

(他の子どもたちも発表する。次に、実際に磁石を使って、空き缶やクリップ、教室の中のものなどをいろいろ試してみて、見つけたことをカードに書き、一人ずつ発表する。トゥエンは4人目に発表する。)

教師：では、トゥエンさん。

トゥエン：はい。じしゃくを使ってどんなものが、これをつきですか一はわかりませんから[どんなものがつくかわかりませんから]、これたつたつた、(磁石をつけるジェスチャー)ときは一、あつたものたちをかいました[ついたものを書きました]。

教師：ありがとうございます。トゥエンさんも、教室の中でいろいろじしゃくつけてみて、くつつくものを書いてくれました。

この事例において、いずみに対し、身近に使われている磁石の例を示しているときのトゥエンは援助者であり、これによっていずみは気づいたことを皆の前で発表している。一方、次の活動で子どもたちと一緒に教室内のいろいろなものに磁石をつけてみて、わかったことを発表するトゥエンは子どもたちの「クラスメート」である。ここでも、トゥエンと子どもたちの関係や自己認識はダイナミックに変化していることがわかる。

4. まとめ

以上、本稿では、一人の留学生が小学校に通い、子どもたちと学校生活を共にした過程を記録し、そこでの学びを実践共同体への「正統的周辺参加」として見る視点から分析し、考察を加えた。

「正統的周辺参加」の概念は、共同体に参加する学習主体が、行為の熟達化・共同体についての理解・他者についての理解・自己についての理解を相互構成的に変化させ、より十全な参加に向かっていく過程として、学習を捉えるものであった（高木 2001）。

まず、行為の熟達化と共同体への理解について見てみると、この一年間で留学生トゥエンは、日本の小学校の、あるいは開明小学校独自のシステムや活動の方法を理解し、徐々にそれに習熟していった。一方で子どもたちは、トゥエンと活動を共にすることで学校生活や学習活動への積極性や(再)理解を深めたり、トゥエンの持つ文化への関心や理解を深めたり、またトゥエンが参加しやすくなるような援助の方法を考えたりするようになった。そしてそれに伴って、両者のコミュニケーションは、自分たちなりの方略により少しずつスムーズに展開するようにもなった。

また、他者についての理解と自己認識については、両者は時に一方が援助をおこない、一方が助けられ、それらの関係はダイナミックに変化していた。トゥエンは、時に学校生活に慣れていない「新参者」であり、時に「ミャンマーの人」であり、時に「大人」であり、時に「教師」であった。子どもたちは時に学校生活をよく知る「熟達者」であり、時に「子ども」であった。そして、両者は共に授業に参加する「クラスメート」でもあった。

両者を媒介したのは、ルーティンとして繰り返され、積み重ねられる学校生活での実践と、そこでの人工物であった。

こういった過程を経て、「ミャンマーから来たゲスト」という異質性ばかりが認識されていたトゥエンは徐々に「学校のメンバー」となっていく、子どもたちもトゥエンとのかかわりの中で変容していった。「ミャンマー」「日本」といった固定化された文化観を越えた学びが、そこに存在していたと言える。

<謝辞>

本研究にあたって、録音と観察を快諾して下さった開明小学校の校長先生をはじめ、今回の実践について計画段階から協力してきた国際理解教育担当の先生、他の先生方、子どもたち、そしてトゥエンさんに、心から感謝いたします。

<注>

- 1) 本稿は、異文化間教育学会第29回大会（2008年6月1日：京都外国語大学）における口頭発表の内容を、修正の上まとめたものである。

<引用文献>

Emerson, R.E., R.I.Rretz, & L.L.Shaw (1995) *Writing Ethnographic Fieldnotes*, The University of Chicago Press.

(エマーソン, R・R.フレッツ・L.ショウ (1998)『方法としてのフィールドノート—現地取材から物

語作成まで』佐藤郁哉・好井裕明・山田富秋訳，新曜社)

Lave, J. & E. Wenger (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press.

(レイヴ,J・E.ウェンガー(1993)『状況に埋め込まれた学習ー正統的周辺参加』佐伯胖訳，産業図書)

高木光太郎(2001)「移動と学習ーヴィゴツキー理論の射程」『実践のエスノグラフィ』茂呂雄二編著，金子書房

當眞千賀子(2002)「問題系としての実践コミュニティーアメリカの小学校のなかの日本人」『日常実践のエスノグラフィー語り・コミュニティ・アイデンティティ』田辺繁治・松田素二編，世界思想社

嶺井明子(2001)「国際理解教育ー戦後の展開と今日的課題」『多文化共生社会の教育』天野正治・村田翼夫編著，玉川大学出版部

本山方子(2007)「相互作用にみる発達の変容：特定の子どもに目を向けたエスノグラフィー」『事例から学ぶ はじめての質的研究法 教育・学習編』秋田喜代美・藤江康彦編，東京図書

END