

外国人児童のための歴史学習モデルの構築

—「二文化統合学習」論にもとづく授業実践とその分析—

南 浦 涼 介

(2008年10月2日受理)

Development of a History Learning Model for Foreign Schoolchildren:
An Analyses of a History Lesson based on “Bicultural Integration Learning”

Ryosuke Minamiura

Abstract: The purpose of this paper is the development of history learning model based on “Bicultural Integration Learning type of ‘Cultural Formation’” for foreign school children. At first I refer to the problems when they learn in social studies class, and I show the neediness of “Bicultural Integration Learning type of ‘Cultural Formation’” which aim at shaping the bicultural identity. The second, I adopt the theory of Narratological Approach of history (Yoshikawa, 1993). Therefore I took a person on history who conflict between culture and culture. In this paper, I took “Imoko Ono” who were a ambassador which transported a diplomatic correspondence between Japan and China. And Chinese students interpreted to his actions and sentiments. The result of analyses of their narratives, there are some patterns in their narratives. Some of them are shown the narratives like Bicultural. However, perspectives of the others are dominant cultural.

Key words: foreign schoolchildren, Bicultural Integration Learning, history learning, historical persons, narratological approach

キーワード：外国人児童，二文化統合学習，歴史学習，人物，物語的理解

1. 研究の背景と目的

(1) 問題の所在

日本語能力が十分ではない外国人児童生徒が増加する中、日本語学習と教科学習をどのように統合していくかが課題となっている（齋藤，1999）。

外国人児童生徒の社会科学習に着目すると、以下の2点が重要な課題と考えられる。第一に「言語的課題」であり、第二に「文化的課題」である。

前者の言語的課題とは、児童らの日本語が不十分であるために、抽象的で文脈に依存しない概念的な社会的内容の理解が困難であるということである。この問題を克服するために、言語教育の分野を中心にさまざまな取り組みがなされている。

後者の文化的課題とは、社会科の学習において、日

本人の子どもであれば当然共有できる事象を、文化的文脈が異なるために共有できないということである。これは2つの問題を投げかける。

1つは、文化的文脈が異なるために、当該学習内容の理解が困難となることである。そのため、児童らの持つ母文化と関連性を持たせ、理解を促すという試みが提案されている。もう1つは、「日本人であれば理解できる・必要である」という知識を前提に作られた現行の社会科学習を無批判に外国人児童生徒に理解させていくという行為は、同化教育の危険性を合わせ持つということである。低年齢時に入国した子どもであればあるほど、彼らは日本化しやすい。これは、母文化自体が子どもに理解されておらず、また、そうした文化の枠組みも内面化されていないためである。

とりわけ、歴史学習には上の「文化的課題」が如実

に問題となる。日本文化を共有しない場合、事象の歴史的意味は理解し難い。また低学齢で来日し、母国史についての理解がない場合、日本史と母国史の関連も見いだしにくい。日本史のみの学習は、強い文化的同化を招く恐れを内包している。

(2) 先行研究

外国人児童生徒の歴史学習に対する先行研究は多くないものの、まず挙げられるのは、文部科学省(2003, 2007)の「JSLカリキュラム」である。これは外国人児童生徒の日本語の習得と教科内容の理解を同時に可能にするためのカリキュラムである。このカリキュラムは、JSL児童生徒の多様性に応じて、授業者自身が具体的カリキュラム・授業を作成できるように作られている。そのため、効果的な運用のためには具体的実践の蓄積が必要となる。

一方、原(2005)では、韓国人児童に対し、バイリンガル教師が母国史(韓国史)を、日本人教師が日本史を並行で行い、さらに両者を関連づけた授業を試みている。この授業を通して、韓国人児童らは母国史と日本史の関連事項から双方の歴史的事象を追求し始め、両者を包括する視点を持つに至ったと報告されている。原(2005)からは、母国史と日本史を統合した授業の有効性を示唆が見られる。また、南浦(2008)では、歴史学習ではないが、同様に中国人児童に対し、母国の商店と日本の商店の販売のくふうから、両者に共通する社会的意味を理解させていく実践を報告している。

一連の先行研究から、母文化と日本を関連づけ、両者をともに学んでいく学習には、事例研究ではあるが、一定の効果と意義が見られる。

(3) 小論の目的と方法

南浦(2008)では、上に挙げた問題意識から、外国人児童生徒が母文化と日本文化双方のよさをともに理解し、双方で主体的に生きていくことができるための社会科学習として「二文化統合学習」を提示している¹⁾。そこで小論では次の2点を問う。すなわち、外国人児童は授業を通してどのような歴史認識をもつのか。それによって、「二文化統合学習」としての歴史学習の授業はどのような視点が必要とといえるか、である。

以下、授業設計理論の試案の提示、それにもとづく授業実践、実践を通した中国人児童の認識の分析を通して、2つの問いに答えていきたい。

2. 「二文化統合学習」による歴史授業設計の視点

(1) 「外的な文化」と「内的な文化」

小論では文化を「ある集団が、その環境条件に対する最適の適応方法として歴史的に発展させ、継承してきた社会体系・言語体系・思想体系・道具技術体系である。それらは独自のシンボルを生み、その集団の認識形成に対して影響を与えるもの」と定義する²⁾。

つまり文化は、道具、言葉、信仰、事件といった事象をシンボル化し、その背後でそれらに特定の意味を与え、コントロールする「体系」である。文化はこれら事象を通じて、人に対して、一定の「見方・考え方」をさせるように作用するものとして表される。

そこで、「所属集団の文化体系」を「外的な文化」、「見方・考え方」を、「内的な文化」とし、それらは相互に影響を与えるものととらえる(図1)。つまり、子どもは所属する「外的な文化」の影響によって、「内的な文化」を発達させ(文化化)、また、「内的な文化」は「外的な文化」に向かって発信・参加・産出していくことによって、外的な文化に影響を与え、外的な文化が再構築されていく契機を与える。

外国人児童生徒は、この所属文化が1つではなく、2つ(以上)存在する。しかし、それらは言語の習得状況、その言語・文化の当該社会における地位、政治システム、文化に対する偏見などから、2つの文化が子どもの「内的な文化」に与える影響は不均等である。

(2) 「二文化統合学習」の2つの型

—「文化理解型」と「文化形成型」—

このように、「外的な文化」と「内的な文化」を考えると、先行研究で挙げた、原(2005)や南浦(2008)での実践は、「外的な文化の理解」の学習であるとい

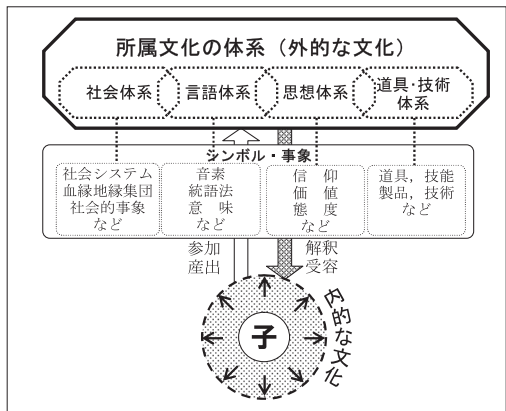


図1 「外的な文化」と「内的な文化」の関係

(江淵, 1997. の図をもとに筆者作成)

える。「外的な文化」の共通点や包括概念の理解は、「内的な文化」に影響をあたえうるが、主要目標はあくまで、「日本史・韓国史の事象理解と共通事項の理解」「日本や中国の商店の販売のくふうの社会的意味の理解」という客観的な「外的な文化」の事象の理解である。

こうした『文化理解型』二文化統合学習』に対して、「内的な文化」を形成することに主眼が置かれた学習が考えられる。

例えば、外国人児童生徒教育の実践者の善元は、自身の実践を通して、「日本文化という異文化に触れ合い、その価値に気づくなかで自らのもっている中国の生活文化の価値にも気がつき、日本文化と中国文化を統合化してみたいこうとする道」「けっして日本の子どもにはもちえない中国系日本人という感性とエネルギー」「2つの文化を自分のものにしながら、自分を育てていく」ことが「新しい文化の可能性」を開くと述べる(善元, 2000: 278-279)。

これは自らが所属する(外的)文化をとともに内包し、主体的に両者の文化に働きかけていけるようなバイカルチュラルな文化的アイデンティティの形成といえる。このためには、「外的な文化」を理解するだけでなく、「内的な文化」の形成を導くことに主眼が置かれた授業も重要ではないか。ここでは、いずれか一方の型の授業が良いというのではなく、「外的な文化の理解」と「内的な文化の形成」、いずれもを行う必要があるのではないか、という意味である。以下、この『文化形成型』二文化統合学習』としての歴史学習を提案したい。

(3) 「文化形成型」による歴史授業設計試案

①物語論的理解を軸にした学習

これまでの多くの歴史学習の授業理論は、教師が「何を、どのように教えるか」という、教師の「論理」視点から理論構築をはかることが多かった³⁾。しかし、児童生徒にとって学習が困難である。文化形成を促す必要がある。というような児童生徒らの課題から授業を考えるためには、「子どもはどのようにわかっているのか」という、児童生徒の「心理」からの授業理論構築のアプローチが求められる。

このような視点からの歴史授業理論として、吉川(1993)が挙げられる。吉川(1993)は、歴史学習では、児童生徒が提示された歴史的事象を原物語として、自ら物語を批判しながら構成していくことを授業観察から発見し、子どもの認識の仕方として、歴史叙述を物語的に解釈していくことを言及している。

こうした歴史認識の仕方としての物語的な解釈については、多くの論者が取り上げている。例えば、野家

(2005)では、歴史を含め、自然科学や人文科学の認識の仕方には物語的な解釈が成されていることに言及する。また、ブルーナー(2004)では、人間の思考様式として、「論理—科学的思考」と「物語的(ナラティブ, narrative)思考」を挙げ、「我々が世界の中の自己自身についての見方を構成するのは自分自身のナラティブを通してであり、文化がその成員に対して、アイデンティティと行動主体としてのモデルを付与するのもそのナラティブなのである」(p.vii)と述べ、物語的思考が認識形成に影響を与えることを示唆している。

②二文化を行き来した人物の設定

このように、子どもの歴史の認識の仕方に物語的理解があることを前提とした上で、小論では、外国人児童の歴史学習として、人物学習を取り上げる。人物学習には外国人児童の学習として考えると、大きなメリットがある。それは次の2点である。

第1は、人物を中心とした学習が在籍学級でも行われているということである。現行指導要領では、6年生の歴史学習は、人物や文化遺産を中心としたものである。そのため、取り出し授業で在籍学級に並行した学習として扱いやすい。在籍学級と類似した題材による学習は、児童に学級への帰属感を与えるはずである。

第2は、人物学習は、対象となる人物に共感しやすく、歴史を物語として理解しやすいことにある。この点が『文化形成型』二文化統合学習』として重要で、ここから次のような歴史学習の教材、学習内容の試案を導き出すことができる。

まず、教材としては、2つの文化の間を行き来し、交流した人物が適しているだろう。そして、彼/彼女の文化的葛藤やその解決の過程を学習の内容として設定する。こうした葛藤や解決の過程を児童らが解釈していくことにより、歴史学習は児童らの共感を呼ぶ。またそれはロールモデルとなり、児童ら自身の内的な二文化への気づきにつながる可能性を持つのではないだろうか。

3. 「文化形成型」による歴史授業モデル—単元「日中/中日遣隋使成功物語を作ろう」—

(1) 対象児童

上述の考察をもとに、筆者は単元「日中/中日遣隋使成功物語をつくろう」を計画、実施した。

対象は中国人児童の6年生の5人で、男子2人、女子3人である(表1)。5人とも中国語は年齢相当に獲得している。また、参与観察から男児AやBはどち

表1 対象児童のプロフィール⁴⁾

	年齢	滞日期間	日本語能力
男児A	12歳	11ヶ月	生活言語は上級程度、学習言語はやや難しい
男児B	11歳	12ヶ月	生活言語は上級程度、学習言語は難しい
女児C	11歳	9ヶ月	生活言語は中級程度、学習言語は難しい
女児D	11歳	10ヶ月	生活言語は中級程度、で学習言語は難しい
女児E	11歳	10ヶ月	生活言語は初級程度、学習言語は難しい

らかというと、日本人の児童とよく関わり、また、歴史に対する興味も高いことが窺えた。一方、女児C・D・Eは、普段から3人で関わり合うことが多く、友人同士で中国語を用いて会話することも多い。Eはやや日本語習得が遅く、中国語に頼る場面が多く見られた。

本単元実施の際には、当小学校の中国人教師にも参加して頂き、児童らへの中国語での支援を適宜行った。

(2) 単元の概要

本単元では、2つの国を行き来した人物として、日本側的小野妹子と中国側の裴世清を取り上げ、聖徳太子が隋の煬帝に送った国書「日出ずる処の天子…」をめぐる小野妹子らの行動について解釈する。

聖徳太子が送った国書によって激怒した煬帝は、激怒しつつも当時の東アジア情勢を考慮して、返書を小野妹子に預けた。しかし、この返書は日本には届かず、小野妹子は「帰国途上で百済人に盗まれた」と述解する。こうした小野妹子の行動については、多数の学者が、当時の百済と倭国の関係の緊密性から疑問を呈し

ており、おそらく小野妹子は、外交の見地から隋の国書をそのまま見せて両国の関係が悪化するのを恐れ、紛失を装ったのではないかと考えられている⁵⁾。

第I次では、まず、歴史学習が初めてであることを踏まえ、奈良時代当時の日本や中国の時代状況、それ以前の状況を把握させ、遣隋使派遣の背景や意図について理解させた。次に、太子が小野妹子によって隋の煬帝のもとに運ばれた国書の内容について吟味し、煬帝が激怒したにもかかわらず遣隋使使節派遣が成功した顛末の流れを提示した。

第II次では、遣隋使派遣に関わった登場人物たちの行動や心情の解釈を行わせた。ここでは、日本と隋の双方を行き来した小野妹子を中心に、以下の場面を設定し考察させた。設定した場面は次の通り。

- | |
|---|
| 場面① 聖徳太子の国書を送ったとき
場面② 煬帝が国書を読んだとき
場面③ 煬帝が書いた返書を持ち帰るとき
場面④ 煬帝の返書を失くしたとき
場面⑤ 日本に帰国して大臣らに叱責されたとき
場面⑥ 再び国書を持って隋に向かったとき |
|---|

その後、解釈した人物の考えかたや行動をもとに、ドラマの脚本をそれぞれに作成させた。これによって、児童らがどのような物語的な解釈を行っているかを可視的にでき、解釈の様相を調査者が理解しやすくなる。また、児童らも、物語的な解釈を行いやすいだろう。

第III次で、各々の作成した脚本をもとにして、それを1つに結合し、「遣隋使成功物語」を演じさせた⁶⁾。

表2 単元の全体構成

パート	中心活動と中心発問	学習内容	
(1時間) 導入	<ul style="list-style-type: none"> 吉野ヶ里遺跡と平城京の写真から、当時の日本の変化の様子について知る。 どうして弥生時代の日本人の生活と、奈良時代の日本人の生活は違うのだろうか。 	<ul style="list-style-type: none"> 弥生時代の人たちの服装は、貫頭衣なのに、奈良時代の人たちの服装や町の様子は中国に似ている。 日本の様子の変化には、中国の文化が関係していることを知る。 	
第1次 (3時間)	聖徳太子の業績の理解。	<ul style="list-style-type: none"> 聖徳太子の行なったことについて、調べたことを発表する。 どうして遣隋使を送ろうとしたのかを考える。 	<ul style="list-style-type: none"> 十七条憲法から、当時の日本を、天皇と仏教を中心にした、平和な国づくりを目指そうとしたことを理解する。 十七条憲法から、当時の日本の様子に気づく(天皇の権威不徹底、役人の収賄横行、平和でないなど)。 先進的な中国文化から、政治の行い方を学んだことを理解する。
	煬帝の人物理解。当時の中国の理解。	<ul style="list-style-type: none"> 煬帝はどんな人だったのだろう。 当時の中国の人々は、日本についてどう考えていたのだろう。 	<ul style="list-style-type: none"> 隋の煬帝は、大運河を作るなど、大きな業績を残したが、皇帝になるために周囲の人間を殺すなど、暴政も行なったことを理解する。 中国のほうが高い文化を持っていると考えていたことに気づく。
	国書のやり取り、遣隋使開始の様子の理解。	<ul style="list-style-type: none"> 日本(聖徳太子)はどのようにして中国との交流、遣隋使を始めたのか。 	<ul style="list-style-type: none"> 聖徳太子が最初に送った国書を見て、煬帝は激怒したことを理解。 聖徳太子は、日本と中国を対等に扱おうとしたが、煬帝はそれを受け入れられないことに気づく。 小野妹子と裴世清は帰国途中に隋からの返書を紛失したと聖徳太子に報告していることを理解。

		<ul style="list-style-type: none"> ・再び日本が隋に送った国書は、最初のもと同様の内容だったが、中国側の記録には残されていない。 ・そのため、やはり小野妹子が抹消したのではないかという説がある。
第Ⅱ次 (2時間)	登場人物の行動についての解釈。	<ul style="list-style-type: none"> ・ どうして遣隋使は成功したのだろう。 ・ 遣隋使が成功にいたるまでに提示した6つの場面から、小野妹子と裴世清を中心に、聖徳太子、煬帝の行動や心情を解釈する。 【場面1】国書を送った小野妹子と聖徳太子の心情の解釈。 【場面2】国書を読んだときの小野妹子と煬帝の心情の解釈。 【場面3】返書を持ち帰るときの小野妹子と裴世清の心情の解釈。 【場面4】国書を失くしたときの小野妹子と裴世清の心情の解釈。 【場面5】帰国して日本の大臣らに叱責されたときの小野妹子と聖徳太子の心情の解釈。 【場面6】再び日本からの国書を持って中国に向かった小野妹子と裴世清の心情の解釈。
(第Ⅲ次 2時間)	遣隋使成功ドラマの製作。	<ul style="list-style-type: none"> ・ それぞれの物語を発表しあい、意見を言う。 ・ 「国書事件」を舞台に、聖徳太子・煬帝・小野妹子・裴世清を中心にした、遣隋使成功にいたるドラマの脚本を作成する。 ・ 作成した脚本に基づいて、ドラマを演じる。

4. 授業分析

(1) 分析方法

本章では、授業の結果子どもたちは「二文化統合学習」が意図する、2つの文化双方の視点から人物像を形成できたかどうかを検討する。

小論では、第Ⅱ次終了時に児童らが作成したそれぞれの個別の物語脚本と、第Ⅲ次終了後に書いた登場人物（小野妹子と裴世清）に関する感想文を分析対象とし、各児童の小野妹子の人物像を明らかにする。

分析の方法は、子どもたちの個別の物語脚本と感想文をもとにした質的分析である。小論では、社会心理学の小林（2001他）が行った、物語の因果的推論の理解モデルによる分析の手法を採った。小林は、Graesser, et al. (1985) の物語の意味構造モデルをもとにして、子どもが読み取る、物語の理解構造モデルを示し、『ごんぎつね』の授業分析を行った。その結果、子どもたちは、同一の物語から、さまざまなタイプの登場人物像を形成していることを明らかにしている。

この分析モデルは、歴史学習での児童らが作成した様々な歴史物語の登場人物像の分析に援用が可能だと考えた。そこで、小論では、このモデルを、若干の修正を行ったうえで取り扱う。

まず、児童らの記述した物語脚本の登場人物の1つの台詞文を最小単位とし、その台詞文が内包するコード（キー概念）を抽出した。同様に、感想からもコードを抽出した（表3）。次に、抽出したコードをもとにして、児童らの物語における、小野妹子の人物像をモデル図にする作業を行った。

図2はモデル図の例である。場面（fact）から導き出された推論をもとに、児童らの構築したその場面での主人公小野妹子像を導き出し、それを次場面理解のための予備推論にする。このようにして場面の推論を重ねていくことで、それぞれの場面における小野妹子

の内面世界の像を導き出す。二重線による枠囲みは、授業によって提示された「事実としての歴史的事象の場面」(fact)であり、そこから児童らの推論を角の丸い四角枠で示した。ただし、紙幅の関係から全ての推論を提示するのは困難であるため、当該場面で導き出される最終的な推論（場面毎の一番上方の角の丸い四角枠）を提示することを優先した。そのため、その

表3 コードの抽出例（一部掲載）

男児Aの記述した物語			
場面	登場人物	台詞()はAが書いた場面・補足事項	コード
①「日出処天子」の国書を送るとき	聖徳太子1	〈小野妹子、船に上がる前〉	
		小野妹子よ、私は君を信じて、君を遣隋使として大事な手紙を君にまかせて、絶対なくしてはいけない。見たかったら見てもいいけど、絶対なくすな。 あと、生きてもどって来い。そして、後ろに向いた。(真剣な顔)	小野妹子に対する信頼 小野妹子に対する信頼 遣隋使の任務の絶対性
	小野妹子1	太子がこんな大事な手紙を私にまかせて、絶対なくさないようにがんばります。	小野妹子に対する信頼と友情 聖徳太子に対する信頼と尊敬 遣隋使の任務に対する理解

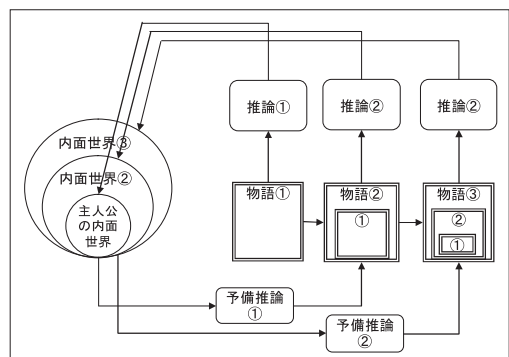


図2 物語と人物像のモデル図（小林, 2001: 99より）

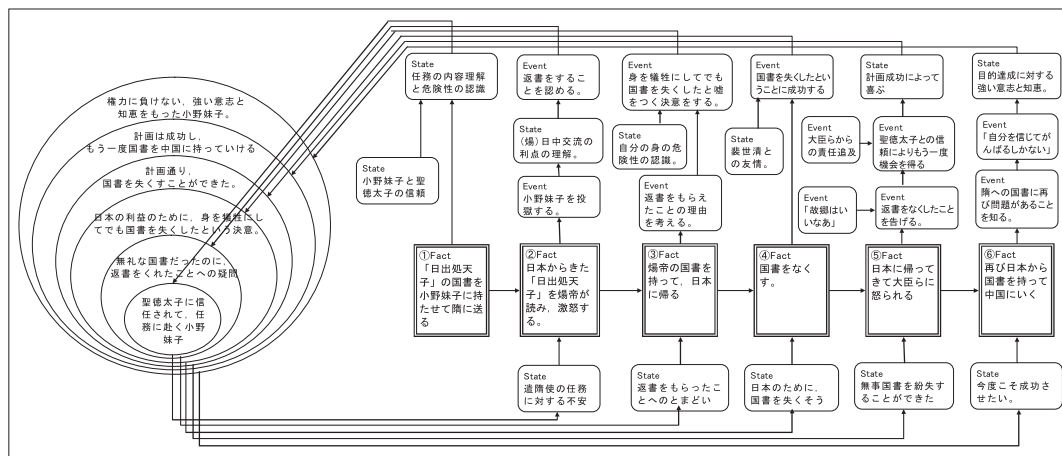


図3 男児Aの構築した物語と小野妹子像

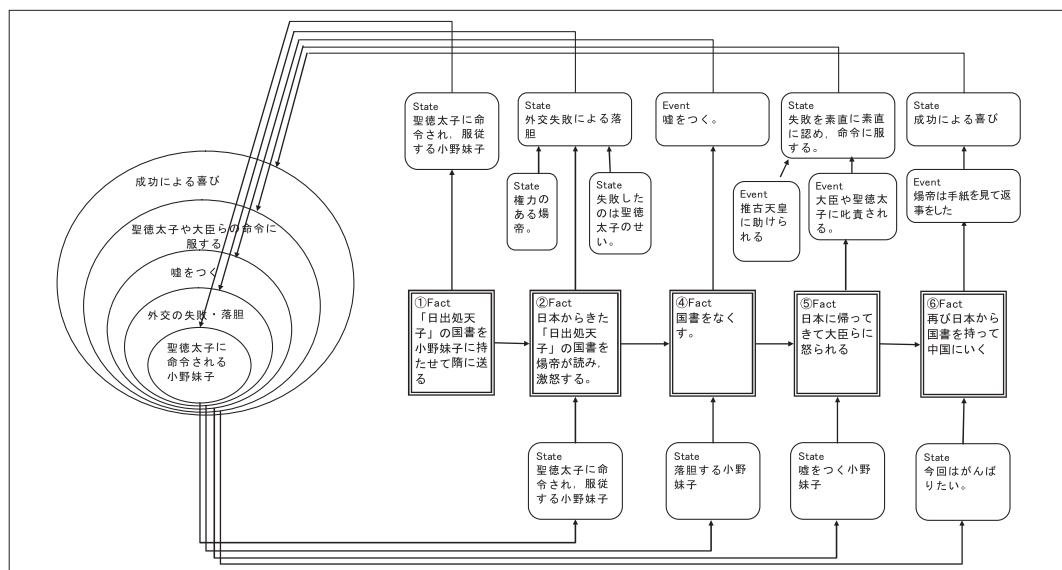


図4 男児Bの構築した物語と小野妹子像

推論に至るまでの抽出過程をできる限りで示し、それらは児童らが場面をもとに推論して作成した「推論による物語の出来事」(event) と、その event から筆者が抽出した「出来事から引き出されるコード」(state) としている。こうして抽出した内面世界像から、児童の構築した物語像の様相を考察する。

(2) 分析結果—構築された物語像—

児童らが作成した「遣隋使成功物語」に見られる小野妹子の人物像を表したものが、図3—図7である。

図3は男児Aの構築した物語像である。まず、「任務に対する内容の理解や、旅の危険性の認識(①state)」から「聖徳太子に信任されて、任務に赴く」

という内面が推察される(場面1)。そして「無礼な国書だったのに返書くれたことへの疑問(場面2)」から、「日本の利益のために身を犠牲にしてでも国書をなくす、という決意(場面3)」をし、「計画通り、国書をなくす(場面4)」。帰国後、「(国書紛失)計画は成功し、もう一度国書を中国に持っていける」ようになり(場面5)、最後の場面6では、「権力に負けない、強い意志と知恵を持った小野妹子」が描かれている。

図4は男児Bの構築した物語像である。分析の結果から、主人公小野妹子の場面ごとの内面世界を見ると、始めは、「聖徳太子に命令され、それに従う小野妹子」

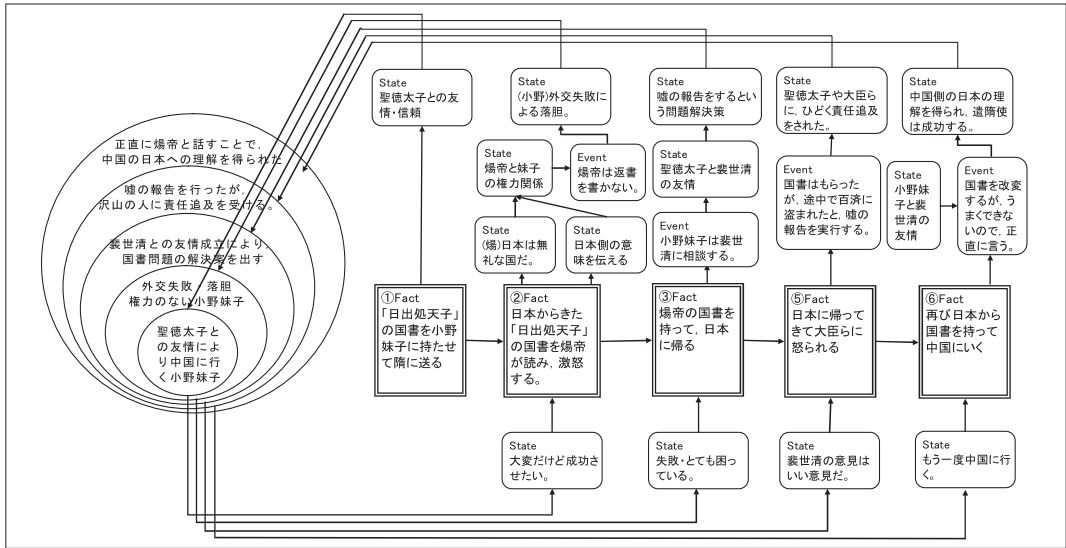


図5 女兒Cの構築した物語と小野妹子像

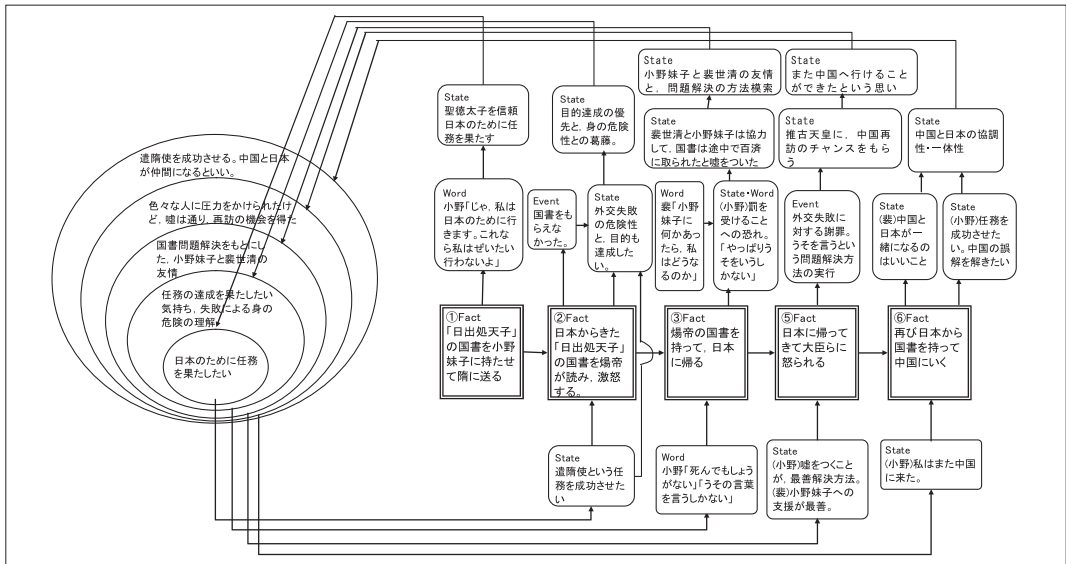


図6 女兒Dの構築した物語と小野妹子像

のイメージが、台詞から見出される(場面1)。その後、場帝を激怒させてしまったこと(場面2)から「外交による落胆」というイメージが作られている。場面3の描写はなく、続いて、国書を紛失し「嘘をつく」というイメージ(場面4)。その後、「失敗を認め、聖徳太子や大臣らの命令に服する」という描写がなされ(場面5)、最後に再び国書を送ることにより、遣隋使が成功したことを「喜ぶ」像が描かれる(場面6)。

図5は児童Cの構築した物語像である。主人公の内面世界は「聖徳太子との友情により、中国に行く小

野妹子」(場面1)から、「外交失敗、落胆、権力のない小野妹子」(場面2)へ移る。そして、「裴世清との友情成立により、国書問題の解決策を出す」(場面4)という場面から、「嘘の報告を行ったが、たくさんの人に責任追及を受ける」(場面5)というイメージが作られ、最後に、「正直に場帝と話すことによって中国の日本への信頼を得られた」(場面6)と締めくくられている。図6は、児童Dの構築した物語像である。主人公の内面世界は「日本のために任務を試したい小野妹子」(場面1)から、「任務の達成をなしたい

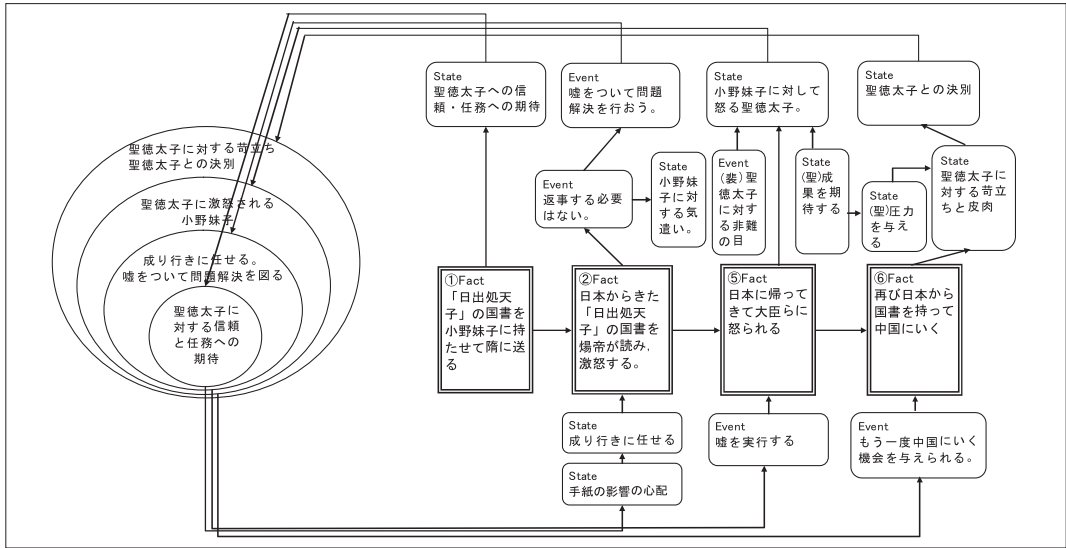


図7 女兒Eの構築した物語と小野妹子像

気持ち、失敗による身の危険の理解」(場面2)へ移り、「国書問題解決をもとにした、小野妹子と裴世清の友情」(場面4)が描かれる。そして、「色々な人に圧力をかけられたが、嘘はとおりに、再訪の機会を得る」(場面5)という場面から、最後に「遣隋使を成功させる。中国と日本が仲間になればいい」(場面6)とつながる。

図7は、児童Eの構築した物語像である。主人公の内面世界は「聖徳太子に対する信頼と任務への期待」→「成り行きに任せる。嘘について問題解決を図る」→「聖徳太子に激怒される小野妹子」→「聖徳太子に対する苛立ち、聖徳太子との決別」となっている。

5. 物語像からの考察

(1) 物語像のタイプ

各児童の人物像をまとめたのが次頁表4である。図3-図7をもとに、それぞれの児童が形成した小野妹子の人物像を場面ごとに示した。表4人物像は横向きに並列になっているが、本来は、図3-図7にあるように、入れ子型構造を成していると考えて頂きたい。児童らの物語から抽出した各場面の人物像をもとに、場面全体での人物像を解釈したものが、表4の最も右側の部分である。この全体での人物像をもとに、本単元から児童らの解釈の様相を考察する。

①男児A・Bのタイプ

まず男児Aである。Aの物語では「聖徳太子に信任されて任務に赴く」(場面1)、「日本の利益のために」(場面3)、「再び日本の国書をもち、たとえそれが場帝を怒らせる可能性がある内容であろうとも、成功さ

せたい」(場面6)と、場面の多くで描かれるのは、「権力に負けない意思と知恵」を持つ小野妹子である。

また、児童Bは、「聖徳太子に命令に服する小野妹子」(場面1)が描かれる。これは、男児Aの「信任」や後述の女兒CやDの「友情」とも異なる描き方である。Bの物語では、この後「外交に失敗した」(場面2)、「帰国後聖徳太子や大臣らに叱られ、「命令に服す」(場面5)場面となる。このように、多くの場面で「命令される」という小野妹子像が表れる。

このように、児童A、児童Bの綴る小野妹子像は、それぞれ、「権力に負けない意思と知恵」「命令・権力に受動的」ということができる。これらは、聖徳太子や場帝という権力者に対して小野妹子がどう行動を起こすか、という点では2名の児童のとらえかたは正反対である。しかし、両者とも、「小野妹子が日本のために遣隋使を成功させる物語」という、日本から中国を一方向に眺めるという日本中心の視点が非常に多い記述となっている点では一致し、共に中国側の視点はあまりなく、「日本のために」という視点が多い。

②女兒C・Dのタイプ

一方、児童Cの物語では、「聖徳太子との友情により、中国に行く(場面1)」「裴世清との友情をもとに国書問題の解決策を見いだす」(場面3)、「裴世清と協力して場帝と話し、中国の日本への理解を得ようとする」(場面6)と、多くの場面で「相手国の人物との友情と正直さで問題を解決する」小野妹子像が綴られていることが窺える。

また、児童Dは、「日本のために任務を果たしたい」(場面1)、外交失敗から、国書問題解決を「裴世清と

表4 各児童が形成した小野妹子像

	【場面1】 「日出処天子」の国書を小野妹子に持たせて隣に送る	【場面2】 日本から来た「日出処天子」を煬帝が読み、激怒する。	【場面3】 煬帝の国書をもって日本に帰る。	【場面4】 国書をなくす。	【場面5】 日本に帰ってきて、大臣らに怒られる。	【場面6】 再び日本から国書をもって中国に行く。	【場面1～6】全体として形成したと推測される小野妹子像。
男児A	聖徳太子に信任されて任務に赴く小野妹子	無礼な国書だったのに、返書をくれたことへの疑問	日本の利益のために、身を犠牲にして国書をなくしたと言う決意	計画通り、国書を無くすことができたという喜び	計画は成功し、もう一度国書を中国に持って行ける	権力に負けず、強い意志と知恵を持った小野妹子。	日本のため強い意志や知恵
男児B	聖徳太子に命令に服する小野妹子	外交の失敗・落胆		嘘をつく	聖徳太子や大臣らの命令に服する	成功に喜び	命令される
女児C	聖徳太子との友情により、中国に行く小野妹子	外交の失敗・落胆。権力のない小野妹子	裴世清との友情成立により国書問題の解決策を出す		嘘の報告を行ったが、たくさんの人に責任追及される	裴世清と協力して煬帝と話し、中国の日本への理解を得られた。	裴世清と協力 中国の日本への理解
女児D	日本のために任務を果たしたい小野妹子	任務を達成したい。失敗による身の危険の理解	国書問題解決を軸にした、小野妹子と裴世清の友情		色々な人に圧力をかけられたけれど、嘘は成功した	遣隋使を成功させる。中国と日本が仲間になるといい	裴世清との友情 中国と日本が仲間になるといい
女児E	聖徳太子に対する信頼と任務への期待	成り行きに任せる。嘘をつけて問題解決を図る			聖徳太子に激怒される	聖徳太子に対する苛立ち。聖徳太子との決別	聖徳太子からの離脱 中国への回帰

(図3～図7をもとに筆者作成。なお、空白部は児童が作成しなかった物語場面)

の友情」で解決し(場面3)、最後には「遣隋使成功の結果、日本と中国が仲間になるといい」(場面6)と述べる。最後の(場面6)は、Dが小野妹子像から導き出した最終的な感想そのものであるといえる。

このように、児童C・児童Dの綴る小野妹子像は、それぞれ「相手国の人物との友情と正直さで問題を解決する」「遣隋使成功の結果、日本と中国が仲間になるといい」というものである。相手国の裴世清に関する記述が非常に多く、国書問題の解決方法を、小野妹子と裴世清がともに模索しながら実行していく場面を描く児童C。小野妹子や裴世清の考えとして、遣隋使成功の結果日本と中国が繋がりをもつようになること、文化が共有されることへの希望を記述する児童D。両者の観点は異なったものだが、両者とも日本・中国いずれか一方の側からではなく、両方を包括した視点で記述されているところが特徴的である。こうした視点は「二文化統合」的な視点であるといえるだろう。

③女児Eのタイプ

最後に、児童Eである。Eの場合は、(場面1)では「聖徳太子に対する信頼や期待」が綴られるが、「聖徳太子に激怒される」(場面5)を経て、最後の(場面6)では「聖徳太子に対する苛立ち」や、理解してくれない日本には戻らない場面が綴られ、「聖徳太子からの離脱・中国への回帰」が見られる。

このように、Eの物語は聖徳太子への離反、中国へ行ったきり日本へは戻らないことの示唆の記述で締めくくられる。もちろん、中国から日本を一方向に眺める視点で物語が綴られているわけではない。しかし、日本人である小野妹子が日本から離れ、記者自身の故郷である中国に最終的に帰属する記述などは、Eの中国の側の視点が強く表れ、日本側の事象の背景的な部分は、Eからは薄れているようであった。

(2) 物語像から見る歴史授業構成への視点

物語像の考察からは、児童の人物像は大きく3つのタイプに大別された。

この理由として考えられるのは、教材として設定した「2つの文化間で葛藤する歴史上の人物」が、日本側の人物であったことではないかと推察される。児童A・Bは、普段から日本人の友人と積極的に混じり、取り出し授業でも中国語を使いたがらないなどの傾向が見られた。こうした児童らにとって、日本側の人物を中心とした場面の提示は、普段から強い日本への視点で見てしまったと見られる。

Eは逆に中国への愛着が強く、日本語の習得も始まったばかりの児童であった。そのため、日本側の文化的背景が十分に理解されていなかったと考えられる。

にもかかわらず、児童C・Dが「二文化統合」の解

積を成せたのには、次のような理由が考えられる。この2名の物語には、共通して「裴世清との友情」という中国側の人物との交流の視点が見られた。C・Dの二文化への包括的な認識には、この「裴世清」という中国側の人物に対する視点が、日本側の小野妹子の視点と中国側とを接続させ、二文化双方の視点から包括的に事態を捉えさせる働きをもたせたと考えられる。

こうしてみると、教材として取り上げる人物には、たとえば鑑真や孫文など、中国側の人物、児童の母文化側の人物が有効であるのかもしれない。母国から日本に来て、文化的葛藤をしたり、それを解決したりする人物こそが、児童の共感を呼ぶだろうし、また、児童のロールモデルにもなりうるのではないか。

6. 今後の課題

小論では、外国人児童の社会科授業として、「『文化形成型』二文化統合学習」を提案した。その理論構築をはかるために、歴史の物語的解釈論をもとに、二文化の間を行き来した人物に焦点を当てた考え方を試案として、小野妹子に焦点を当てた授業を実施した。

人物像の考察から、二文化を統合した見方を持つ児童が確認することができた。しかし、日本側や、逆に中国側の視点が強い児童など、多様な人物解釈が見られた。取り上げる人物を吟味し、改良していきたい。

【注】

- 1) 南浦 (2008) では、「二文化統合理解学習」と述べているが、小論ではこれを「二文化統合学習」とする。この理由は後述する。
- 2) この定義は、ボック (1977) の社会システム論、およびギアーツ (1986: 148) の「文化とは象徴に表現される意味のパターンで、歴史的に伝承されるものであり、人間が生活に関する知識と態度を伝承し、永続させ、発展させるために用いる、象徴的な形式に表現される概念の体系」をもとに、江溯 (1997) が定義した文化化の考え方に依拠している。
- 3) 社会科授業構成における教師の「論理」と、児童生徒の「心理」については、小原 (1995) を参照。
- 4) なお、男児Aは朝鮮族の児童である。朝鮮語も中国語も十分にできるが、民族的な意識は、他の4人とはやや異なるかもしれない。
- 5) 国書紛失事件については、夏 (1995) を参考にした。
- 6) 第Ⅲ次は学校行事の関係で十分に行えなかった。そのため、子どもたちはそれぞれの脚本を十分に練り、一体化することができなかった。第Ⅲ次終了後

の感想文も、彼らは、第Ⅱ次の個別の物語脚本をもとにして感想文を書いていた。そこで、小稿では第Ⅱ次終了時の個別の物語脚本と、それにもとづく第Ⅲ次終了後の感想文を分析対象とした。

【参考文献】

- Graesser, A. C. & Clark, L. F. (1985). *Structure and Producers of implicit Knowledge*. Albx.
- 江溯一公 (1997) 『異文化間教育研究序説』九州大学出版会。
- 夏応元 (1995) 「秦漢から隋唐時代の中日文化交流」大庭脩・王曉秋 (編) 『日中文化交流史叢書 (1) 歴史』大修館書店: 76-163.
- ギアーツ, C. (1986) 『文化の解釈学』吉田禎吾訳, 岩波書店。
- 小林好和 (1997) 「教室場面における理解過程に関する研究Ⅲ—社会的相互作用における物語の理解構造変換の可能性—」『札幌大学教育学部紀要』58: 37-67.
- _____ (2001) 「教室場面における理解過程に関する研究Ⅳ—文学作品の理解構成とその変化について—」『札幌大学教育学部紀要』70: 95-115.
- 小原友行 (1995) 「社会認識形成の『論理』と『心理』—社会科授業構成の原理を求めて—」社会系教科教育研究会 (編) 『社会系教科教育の理論と実践』清水書院: 10-21.
- 野家敬一 (2005) 『物語の哲学』岩波書店。
- 原みずほ (2005) 「母国史 (韓国史) 学習と関連づけた日本史学習の可能性—「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」の試みから—」『共生時代を生きる日本語教育』凡人社: 150-161.
- ボック, F. (1977) 『現代文化人類学入門』江溯一公訳, 講談社。
- 南浦涼介 (2008) 「JSL 児童生徒のための社会科授業構成—二文化統合理解学習としての単元『私たちのまわりのお店のくふう』をもとに—」『日本語教育』139: 97-106.
- 文部科学省 (2003) 「学校教育における JSL カリキュラムの開発について (最終報告)」。
- _____ (2007) 「学校教育における JSL カリキュラム (中学校社会科)」。
- 吉川幸男 (1993) 「歴史授業論における『読者』のパースペクティブ—物語テキストの批判的再構成としての歴史授業—」『山口大学教育学部紀要』43: 83-102.
- 善元幸夫 (2000) 『おもしろくなければ学校じゃない』アドバンテージサーバー。
- (主任指導教員 小原友行)