

外国人児童生徒のための 社会科授業デザインの現状と課題

— 児童生徒の文化的課題に着目して —

南 浦 涼 介

(2009年10月6日受理)

The Issues of Lesson Design in Social Studies for Foreign School Children:
Focusing on the Tasks of Their Culture

Ryosuke Minamiura

Abstract: This article has two aims. Firstly, inquiring the characteristic of the design of social studies lessons for foreign school children in Japan through the analysis of their textbooks. Secondly, inquiring the issue of the design and teaching perspective through the results of analysis above. Results of analyzing four publishing textbooks, they are classified into three types: 1) The type of understanding host culture, 2) The type of using their mother culture, and 3) The type of mutual understanding. Mostly are classified as type 1), then as type 2). The background of these results, it is implicated that the lessons of social studies for foreign school children are formed as compensatory education. However it has a possibility forming assimilative education. We will need to the theory forming integral education of social studies.

Key words: foreign school children, social studies, enculturation, assimilative, integrative
キーワード：外国人児童生徒，社会科，文化化，同化的社会認識，統合的社会認識

1. 問題意識と目的

これまで、日本の教育実践および教育学研究は、日本で生まれ、日本語を話し、日本社会の中でその文化を体得しながら成長するという人間モデルを前提としていた。こうした単一の言語・文化として成立する子ども観は、外国人児童生徒の増加によって覆される。

社会科教育の領域では、これまで、「何のために、何を、どのように教えるのか」という教育目標・内容・方法の側面から理論構築、実践が行われてきた。この文脈では、教育の対象である「子ども」はある程度均一の存在としてみなされてきた。しかし、外国人児童生徒の増加による子ども観の多様化により、社会科教育はこうした均一化した子どもに対するものではな

く、「『誰に』教えるのか」という学習の対象者の個性という新たな視点を持って授業実践が求められる。

学習対象者の個性という観点から外国人児童生徒を考えたとき、これまでの均一化された子ども観によって構築された社会科授業は以下の2点で困難である。

1つは、「言語的課題」であり。これは、社会科授業で用いられる言語が抽象的で高度な認知度が求められることに起因する課題である（例えば、Cummins & Swain, 1986¹⁾）。もう1つは、「文化的課題」であり、これは、社会科授業が当該社会の所属する文化的文脈に強く影響されていることに起因する課題である（例えば、Weisman & Hansen, 2007²⁾）。

外国人児童生徒のための社会科授業の研究は、これまで主として日本語教育学の領域で進められ、彼らの

学習上の言語的課題の具体的事実とその解決方法についての研究（例えば、早野他、2008）が進められてきた。

そうした研究成果にもとづき、外国人児童生徒のための社会科授業も事例としてデザインされ、一定程度の蓄積が見られるようになってきた。授業が蓄積されはじめた現在、こうした授業デザインの特質と課題を検討していく必要があろう。それは、よりよい授業実践のための視点構築の示唆に繋がる。以上の問題意識から小論では、特に次の2点を明らかにすることを目的とする。

目的1 日本における外国人児童生徒のための社会科授業の多くは、どのような形でデザインされているのか、そのデザインの特質を明らかにすること。

目的2 目的1で明らかにした特質のようなデザインがなぜされるのか、その背景にある外国人児童生徒に対する社会科授業の考え方・ディスコース（言説）を考察し、そこに存在する課題を指摘すること。

2. 研究の視点と方法

2-1. 文化の媒介物としての社会科授業

小論では、「文化化」という視点から、「どのような授業を行うと、どのような社会認識が身につくのか」という視点で分析を進める。

文化化（enculturation）とは、「ある社会に生まれ育つ個人が、その社会の言語および非言語的行為を媒介とし、模倣と発見・創造の反復を通して、社会的生存の戦術としての行動方法を自分なりのやり方で身につけていく社会的・文化的過程」（江淵、1997：22）のことをいう³⁾。換言すれば、文化化とは、所属する文化の諸体系に影響を受けた「ものの見方・感じ方・考え方」の形成過程であるといえる。

教育は、一般的に「文化を伝達する」作用があるといわれる（コール、2002；佐伯、1995）。社会科の教育内容や授業も、学習者が当該社会を認識し、その中で主体的に生活するスキル育成を担い、所属集団の文化を伝達する媒介物であるといえる。しかし、外国人児童生徒らの場合、彼らは両親（またはどちらか一方）によって生まれた母文化と、日本社会というホスト文化という2つ（乃至はそれ以上）の所属文化を持っている。また、この2つの文化は彼らの中で単に併存しているわけではなく、2つの文化のうちどちらかが優位であったり、葛藤状態であったりと多様な状態である。発達途上にある子どもは、母文化のみを十分に内在化しているとは言えず、単に自文化＝母文化とは捉えることはできない。児童生徒の中で母文化とホスト文化は変化し流動する。

社会科教育が児童生徒の文化化のエージェントの一端を担うのであれば、そこで取り扱われる教育内容や授業方法の在り様もまた、彼らの二文化の状態に影響を及ぼすものの1つだと見なすことができる。

2-2. 児童生徒の流動的二文化のタイプ

こうした状態を把握するためには、Berry（1984）の枠組みが有効である。Berry（1984）は、「少数集団の文化的アイデンティティの保持に価値を置くかどうか」と、「ホスト文化集団との関係に価値を置くかどうか」の2つの基準の組み合わせから、二文化並存状態の在り様を「統合（integration）」「同化（assimilation）」「離脱（segregation）」「境界化（deculturation）」という4つのタイプに分けている。

「統合」とは、文化的アイデンティティと特徴が保たれ、かつ、ホスト文化との集団との関係が保持されている状態である。「同化」とは、文化的アイデンティティと特徴は保持されていないが、ホスト文化集団との関係が保持されている状態である。「離脱」とは、文化的アイデンティティと特徴は保持されているが、ホスト文化集団との関係は保持されていない状態である。「境界化」とは、文化的アイデンティティと特徴が保持されておらず、かつホスト文化の集団との関係も保持されていない状態である。

この考え方を基にして、外国人児童生徒のための授業のデザインのされかたの違いが、どのような文化化の状態を指向させるものとなっているのかを考察する。

2-3. 分析対象

分析対象は外国人児童生徒が取り出し授業等で使用することを想定した社会科教育と日本語教育の統合テキストおよびカリキュラムの計4冊に見られる実践事例の計45事例である。これらテキストや実践事例に提示される授業は、その制作者が意図する授業像が表現されたものと見なすことができる。そのため、外国人児童生徒教育における社会科授業の目的がどのようなものかをはかるために適していると考えられる。

4冊のテキストおよびカリキュラムとは次の通り。

- (1) 文部省(1995a)『日本語を学ぼう3』(実践事例：4事例、および文部省、1995b、『日本語を学ぼう3 教師用指導書])
- (2) 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〉』(実践事例：5事例)
- (3) JSLカリキュラム研究会&齋藤ひろみ(2005)『小学校「JSL社会科」の授業作り』(実践事例：20事例)
- (4) 文部科学省(2007)『学校教育におけるJSLカリキュラム〈中学校社会科〉』(実践事例：16事例)

各テキストの単元の概要は論文末尾に示した。

2-4. 分析方法

まず、4冊のテキストの中に掲載されている各課の本文や指導の手引き、または各事例の指導案の文章を一文単位、もしくは談話単位で区切り、質的分析を行った。ここではそれぞれの文章が持つ意味をコード化し、取り扱われる教育内容を抽出し、概念化した。

なお、分析は次の視点で行った。外国人児童生徒の教科指導の基本原則として、Content Based Instruction (CBI: 内容重視の教授法) という方法がある。これは、価値ある興味深い内容を学習者に与えることで、言語と概念の両方の発達を目指す考え方であり、子どもを対象とした場合、この「価値ある興味深い内容」は教科学習に相当するといわれる (Snow, *et al.* 1992)。こうした観点から、社会科における教科内容与方法、第二言語教育における内容の関係を示したものが図1である。

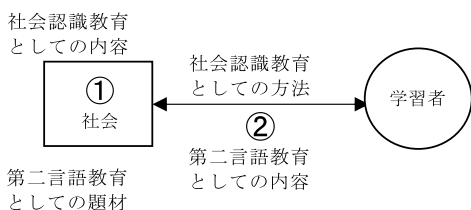


図1 CBIによる社会認識教育と第二言語教育の関係 (筆者作成)

図1では学習の主体である学習者を右に、学習の対象となる社会(①)を左に、対象となる社会を学習者が理解したり、参加したりするアプローチを矢印(②)で示した。社会認識教育にとって、①は学習内容であり、②は学習方法に相当する。第二言語教育にとっては、②が学習内容となり、①がそのための学習の手段としての題材である。つまり、CBIの考え方では①を学ぶことが社会認識教育の側面をもち、そのためのアプローチとなる②を学ぶことが、第二言語教育の側面を持つという、相互補完的な関係を形成している。

このように①の「社会認識内容」と、②の「学習過程」の特質を抽出し、さらに①と②の関係から授業デザインの特徴を考察した。

テキストの分析後、それぞれの事例を、授業が持つ目的、および目的達成のために扱われる内容や教材の観点からタイプ別の分類を行った。また、それらのタイプに当てはまった実践事例数の割合を量的に検討した。その結果に基づいて、なぜ当該タイプの授業が多いのか、外国人児童生徒の社会科授業をデザインする際の背後に存在する考え方を考察した。

3. 分析結果

3-1. 社会科授業デザインの3タイプ

まず、分析および分類の結果明らかになった、授業のタイプを示す。

45の実践事例は、「ホスト文化理解型」「母文化手段型」「母文化・ホスト文化相互理解型」の3つのタイプに大別することができた。

表1 分析した授業の3つのタイプ

テキスト	I N=5	II N=4	III N=20	IV N=16	計 N=45
ホスト文化理解型	2	3	20	6	31 68.9%
母文化手段型	2	1	0	5	8 17.8%
相互理解型	0	0	0	2	2 4.4%
その他	1	0	0	3	4 8.9%

注) 数字は授業事例の数を示している。

テキストI: 文部省 (1995)

テキストII: 文部科学省 (2003)

テキストIII: JSLカリキュラム研究会・齋藤ひろみ (編) (2005)

テキストIV: 文部科学省 (2007)

「ホスト文化理解型」とは、授業目的が日本の社会の理解を中心に置かれたものである。また、そのための教材も日本の社会的事象が扱われている。

「母文化手段型」とは、授業目的は日本の社会の理解に置かれているが、そのための理解の手段として、児童生徒の既知の母国の事象の知識と関連付けを行うことで、日本社会の理解を促進させようとしている。

「相互理解型」とは、日本と母国の社会事象を関連付け、相互の社会の関係性の理解や、それぞれの社会の理解を促そうとしているものである。教材もそうした日本と母国の社会の関係に焦点を当てている。

45事例のタイプ別の割合は「ホスト文化理解型」が31事例 (68.9%)、「母文化手段型」が8事例 (17.8%)、「相互理解型」が2事例 (4.4%)であった。なお、この3つのタイプに当てはまらなかった事例が4事例検出されたが、これらは本研究の目的の対象外となるため、分析結果からは除外した⁴⁾。

事例総数の中では、「ホスト文化理解型」がほかの2つのタイプに対して圧倒的に多い結果となった。

次に、分類された3つのタイプの授業デザインが具体的にどのような形になっているのか、タイプ別に事例を用いて示す。

3-2. ホスト文化理解型の社会科授業: 「食料の輸入」の場合

まず、1つ目のタイプである「ホスト文化理解型」の例として『日本語を学ぼう3』(文部省, 1995a)の

第23課である「食糧の輸入」を挙げる。この課の本文とその内容確認の箇所、そして指導の手引き（文部省、1995b：106-109）を分析し、次頁表3に本文記述から抽出した社会認識内容を示し、表4に指導の手引きから、学習過程と其中で保障されると考えられる社会認識内容を示した。

まず、課の本文である。この本文で保障される社会認識内容は、表3のように以下のものである。

- ・日本の水産業の盛んさ
- ・日本は水産業が盛んだが、水産業従事者は少ない
- ・日本は技術が発達し、大量に生産する
- ・日本は輸入も多い
- ・日本は食料全体として輸入が多い

このような社会認識内容から、この課では「技術の発達した日本の水産業・食料生産の特徴」を学ばせようとしていることがわかる。

展開1（表3中の項1）は、本文の記述にもとづく社会認識内容についての学習が中心である。ここでは、まず、世界地図中における日本の位置の確認が行われる。続いて、「～業」「～物」の意味の理解を行った上で、日本では、水産業が盛んな産業として挙げられることを読み取る。また、日本の水産業や農業は、工業や商業に比べては労働人口が少ないことを理解する。

展開2では、文章中の「消費」「生産」「追いつかない」等の表現の社会的文脈での意味の理解を、具体的な絵やグラフなどから理解し、続く展開3で、水産業が発達しているにもかかわらず、従業者数が少なくてもかまわないのは、日本では、こうした産業での技術が発達していることによることを理解する。また、そうした事柄を、えびの輸入の事例から具体的に理解させようとしている。

展開4で内容正誤問題を確認しながら「日本の水産業やその他の産業の特徴」を復習する。

この後、こうした内容の理解を踏まえて、重要語彙や表現の練習、漢字の理解についての学習が続く。

以上のような社会認識内容と学習過程の関係を図化すると、次のようになる。

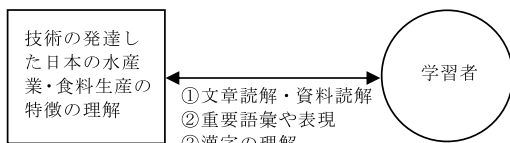


図2 「食料の輸入」の構造

このように、「食料の輸入」では、水産業や食料生産といった日本の社会的事象の理解を教育内容にし

て、読解を中心にした活動を通してそれらを理解させている。さらにそうした内容をもとにして語彙や表現の学習を行おうとしていることがわかる。

3-3. 母文化手段型の社会科授業：「天下統一への歩み」の場合

次に、2つ目のタイプである「母文化手段型」の例として『JSLカリキュラム中学校版』（文部科学省、2007）の歴史的分野授業事例Bの「天下統一への歩み」を挙げる。

本事例は、4-2で取り扱った事例と異なり、単元としての構成が取られている。単元自体は「戦国の世の中とヨーロッパ人の来航」という、一般的な歴史授業の単元の構成である。したがって、単元は、

- (1) 日本の戦国時代の関心の想起。
- (2) 戦国時代についてヨーロッパの大航海時代の様子と関連づけての理解。
- (3) 日本の戦国時代の統一過程の理解。
- (4) ヨーロッパとの関わりをもとにした、織豊政権の政策の理解。
- (5) 朝鮮出兵についての理解。
- (6) 当時の文化の理解。

という、戦国時代・織豊政権をヨーロッパの大航海時代の影響と関連づけて理解することである。

ここでは、単元展開のうち、具体的事例としての授業展開例が示されているのは、上の(1)～(4)を扱った部分である。ここでは、ポルトガル語・スペイン語を母語とする南米にルーツを持つ外国人生徒を対象として想定し、授業展開例として示されている。これを社会認識獲得の観点からまとめたのが、次頁の表4である。

まず、導入では、日本の外来語の多くにスペイン語・ポルトガル語由来のものがあることを知るところから学習が始まる。ここでは、スペイン・ポルトガル語が世界各地で使われていること、日本語の外来語として定着している彼らの母語の語彙をもとに、学習内容と母国の事項を関連づけようとしている。

次に、展開部では、なぜスペインやポルトガル語が日本語となったのか、その理由に気づかせることを通して、ヨーロッパの大航海時代の中で、スペイン・ポルトガルが世界各地に進出していく様子を理解させようとしている。その後、ヨーロッパの進出が日本に与えた影響について理解する。ここでは、鉄砲伝来・キリスト教の布教が日本へ与えた影響を、図版資料を用いた戦国時代の戦の様子、織田信長の業績などの読み取りを通して理解させようとしている。最後に、終結として、学習した内容を、カードに記述し、それを世界と日本の出来事に分類しながら理解し、それを発表させることで、理解内容の言語化を促し、言語学習と

表2 「食料の輸入」(文部省, 1995a, b) の本文記述と社会認識内容

項	行	本文の記述	記述に含まれる社会認識内容
1	1-5	《教師》「日本は海に囲まれているので、いろいろな水産物が取れます。そして、魚や貝などの水産物をとったり、育てたりする仕事を『水産業』と言います。日本は水産業が盛んな国なのです」	日本は水産業が盛ん
2	5-10	《生徒》「じゃあ、大勢の人が働いているのじゃないか」 《教師》「ところが、工場や商業などにくらべると、とても少ないのです。」 《児童》「日本は働く人は少ないけれど、とったり育てたりする量が多い国だということですか。不思議ですね。」	日本は水産業が盛んだが、水産業従事者は少ない
	11-13	《教師》「いろいろな技術が発達しているため、働く人が少なくても生産量をふやすことができるのです。産業が発達した国ではたいていそうです。日本は発達した技術をいかして、水産物を大量に生産しています。」	日本は技術が発達し、大量に生産する
3	14-16	しかし、日本は水産物を大量に生産していますが、その一方でたくさん輸入をしています。	日本は輸入も多い(えびなど)
	17-27	それは、国内の生産量だけでは、消費量においつかないものがあるからです。そのいい例がえびです。日本人はえびが大好きでとてもたくさん食べます。そのため、国内の生産量だけでは足りず、外国からえびを輸入しなければなりません。日本で消費されるえびの約90パーセントは、輸入したもののなのです。	生産量だけでは消費が追いつかない
4	28-37	◆内容正誤問題(次の文は先生の話と合っていますか) ①日本は水産業がさかんで、工業や商業と同じように多くの人が働いている。 ②ぎじゅつが発達している国では、少ない人手で多くのものを生産できる。 ③日本の国内で生産される水産物の量は、消費される量より多い。 ④日本は、ぎじゅつが発達した国である。 ⑤日本は、たくさんえびを輸入している。 ⑥日本は、えびを輸入しないと、消費量に追いつかない。 ⑦日本で消費される食糧の約30パーセントは日本の国内で生産したものである	水産業が盛ん 技術が発達している 消費量は生産量多い 技術が発達 消費量>生産量 えびの輸入は多い 30%だけが国内生産

(文部省, 1995a: 100-101をもとに筆者作成)

表3 「食料の輸入」(文部省, 1995a, b) の学習過程と社会認識内容

項	教師の指示・発問	理解を促す活動	獲得される社会認識内容
1	◆5行目まで範読し、日本地図から日本の位置とまわりの関係を確認 ・「水産業」「水産物」の意味の確認 ・「日本は水産業が盛んな国」…ほかにもどの国が盛んですか。あなたの国ではなにが盛んですか。 ◆11行目まで範読。本文内容を確認。 ・日本は働く人が少ないけれど、取ったり育てたりする量が多い国ですか。 ・工業や商業で働く人は多いですか、少ないですか。 ・少ないと書いてありますが、どんな仕事で働く人が少ないのですか。	日本地図を見る ・「業」「物」の漢字から意味を類推 ・「～は、～が盛んだ」で答える。	◆日本の位置の確認 ・日本は海に囲まれている。 ・日本は水産物が盛んな国 ・母国の盛んな産業を想起
2	◆範読の後、意味を理解させる。 ・「たいていそうです」の「そう」の意味 ・「生産量」「消費量」「生産者」「消費者」の意味 ・「追いつかない」の意味 ・「生産量」「消費量」を棒グラフで表す。	・具体的な絵による理解 ・視覚的に理解	◆言葉の社会的な意味の理解 ・表現「そう」の意味確認 ・「生産」「消費」の意味確認 ・「追いつかない」の社会的意味理解 ・生産量と消費量の概念的理解
3	◆範読の後、意味を理解させる ・「そのための」「ための」の示す意味 ・「消費される」を易しい言葉で言い換え ・「同じようなことがいえる」の意味 ・「食料の70%が輸入したもの」なら、残りの30%は何か。	・理由を示すことを指摘 ・「食べられる」と言い換え可能かどうか。	・「ため」の意味理解 ・「消費させる」の持つ意味 ・「同じようなこと」の指す意味の理解 ・「食料の70%」の指す意味の理解
4	◆内容正誤問題を解き、関連事項をおさえる ・水産業従事者数への焦点化 ・技術が発達している→働く人は少ない ・生産量=とったり育てたりする量の確認 ・「技術」の説明として、例を挙げる。 ・日本人が食べるえびの量のうち、日本で取れたえびは何匹か。 ・日本がえびを買えなくなると、どうなるか。	・「米を作る技術」など	◆社会認識内容の確認 ・日本は水産業が盛ん ・機械のために人が少なくてもよい ・生産量と消費量の概念理解 ・「技術」の言葉の応用 ・えびの輸入の食生活上の意味
5	◆以下、本文に関連する漢字熟語の練習、表現の練習(「～が、その一方で」「そのために」「～は～を～に頼っている」)など。		◆関連言葉・表現の習得

(文部省, 1995b: 106-109をもとに筆者作成)

表4 「天下統一への歩み」(文部科学省, 2007) の学習過程と社会認識内容

	教師の指示・発問	理解を促す活動	獲得される社会認識内容
導入	①世界の各地で、スペイン語、ポルトガル語が使用されていることを知る。	・対象生徒の母国との関連に配慮。 ・世界各国の言語の主題図。 ・タバコ・ポタンなど	◆母語への着目 ・スペイン・ポルトガル語と日本語の関連性
展開	②日本になったスペイン語、ポルトガル語があることを知る。		
	③16世紀頃の世界の様子を地図から知る ・スペインやポルトガルが世界各地に進出していく様子を読み取らせる。	・地図や年表から読み取った事実をカード化する。	◆当時の世界と日本の関連の理解 ・スペインやポルトガルが世界に進出していく様子の理解
	④コロンブス、マゼラン、バスコ・ダ・ガマの航路を地図上で理解する。	・世界各地や日本でポルトガル語やスペイン語が話されている事に触れる	・地図や年表の言語化 ・コロンブスやマゼラン、バスコ・ダ・ガマの航路の理解 ・世界各地でスペイン語やポルトガル語が話されていることの理解 ・スペイン語やポルトガル語が日本語となった理由の理解
まとめ	⑤世界や日本の変化を年表で読み取る。		・世界や日本の変化の理解
	⑥鉄砲伝来やキリスト教の布教が当時の日本に与えた影響を考える。	・織田信長、火縄銃、鉄砲、足軽、長篠の戦い、南蛮寺の視覚的資料。 ・ワークシートに、気づいたことを日本語で表現。	◆鉄砲伝来・キリスト教の布教の日本へ与えた影響の理解 ・視覚的資料による日本語の表現の理解 ・理解内容の口頭での言語化
まとめ	⑦カードを①世界の様子②国内の様子に分類して、学習した内容を整理する。	・カードの内容を教師が読み上げ、他カードとの関連を探す。 ・関連したカードを音読させる。	・視覚世界の様子と国内の様子との関連のまとめ。

(文部科学省, 2007: 97-100より筆者作成)

表5 「高度成長期以降の社会」(文部科学省, 2007) の学習過程と社会認識内容

	教師の指示・発問	理解を促す活動	獲得される社会認識内容
事前	①保護者への聞き取りを行う。		1960～1970年代の親の世代の母国様子をイメージとして捉える。
導入	②学習の見通しを持つ ・学習課題の設定をする	○世界地図上の位置関係(日本・母国・その他)や歴史の大きな流れの確認。	・学習のまとめをポスターセッションをすることを理解する。
	③戦後すぐの貧しかったころの日本の姿を知る。	・1960～1970年代の写真やビデオ	・当時の様子のイメージを理解する。
展開	④家電品の変遷を知る。	・電話や冷蔵庫などの身近な製品を例にする	◆日本と母国の比較から以下を考える ・身近な家電品の発展 ・身近な家電品の社会的な影響や意義 ・日本と母国の家電品の発展の仕方の違い
	⑤家電品の中の、特に電話の変容を知る。 (例) ・電話はどのように発展してきたのだろうか。母国とくらべて、どんな違いがある? ・携帯は世界をどう変えたのか。母国にもし携帯がなければどうなっている?	○日本のかつての様子を写真等で示す。 ○教科書の家電品の変遷の写真を見る。 ○対象生徒の母国の現状と比較し、違いを明確にする。	
	⑥「現代社会と私たちの生活」について課題設定理由を明確にし、課題を設定し、仮説を考える。	○学習に対する見通しを持たせ、興味・関心を喚起し、学習の目当てを自覚させる。 ・聞き取りの内容や方法についてのヒントシートの活用 ・語彙カードによる重要語彙の理解 (家電品・食生活・職業・情報社会・国際社会など)	◆自分で調べる「学習課題」の設定、理由、結果の予想、計画を書く。 (例) ・1960～70年代の親の世代の日本と母国の比較と、1990～2000年代の自分の世代の日本と母国の比較。 ・「家電品の普及状況」「生活の変化や職業の実態」「国際社会や国際交流の状況(日本と母国を中心)」などからの比較。
終結	⑦「現代社会と私たちの生活」の調査の仕方を知る		これからの学習の流れを理解させる。
事後	◆この後、調査を行い、調査内容や理解内容をポスターセッションにて発表していく。その際、発表方法の理解の時間、発表後のまとめ方の時間も確保されている(筆者注)		

(文部科学省, 2007: 117-128より筆者作成)

しての内容の保障を行っている。

以上のような、単元レベル・授業レベルの社会認識内容・授業過程の関係を図化したものが図3である。

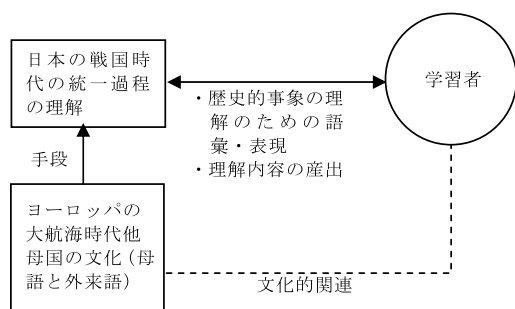


図3 「天下統一への歩み」の構造

図3のように、この単元は日本の戦国時代の統一過程の理解を目的とし、そのために、ヨーロッパの大航海時代の様子や、それが日本に与えた影響を関連づけようとしていることがわかる。これは、授業レベルでも同様で、児童生徒らの母文化と日本との関連（ここでは母語と日本語外来語の関係）を理解させ、それをもとにして、戦国時代の時代的変化や出来事に現れるヨーロッパの影響の理解を促進させようとしていることがわかる。また、学習の最後には、理解事項の言語化を図るようにしている。

このように、本事例は、単元レベルでも、授業レベルでも、日本の歴史的事象の理解を促すために、母国の歴史的事象や文化を関わらせる構造になっている。

3-4. 相互理解型の社会科授業：「高度成長期以降の社会」の場合

3つめのタイプの例として、『JSLカリキュラム中学校版』（文部科学省、2007）の公民的分野授業事例Aの1つである、「高度成長期以降の社会」を挙げる。

この授業も、4-3の例と同様に、単元構成が取られている。この単元は、公民的分野の最初の導入単元として位置づけられているもので、在籍学級でも同様の導入単元が存在する。

ここでは、「現代日本の発展過程と国際化の進展のあらまし」を理解していくことを中心目標として置き、それぞれの生徒が課題設定をして、追求し、ポスターセッション形式で発表する単元構成がとられている。

この授業事例は、そうした単元のうちの前半部の課題をたてて探究しはじめる部分までの授業事例が掲載されている。そうした授業過程を社会認識獲得の観点からまとめたものが先に掲載した表5である。この授業過程は、多くが生徒の関心に沿って課題設定を建てるようになっているため、表5に掲載したものはあく

まで課題例である。ただし、この例からは授業デザイナーが想定する授業を読み取ることが可能である。以下で授業過程を概観する。

まず、授業の事前学習で、生徒の両親等から、1960～70年代の母国の様子の聞き取りをして、聞き取りの経験をつけさせておく。授業の直接的な導入部では、戦後の日本の様子について、資料を用いて理解させる。

次に、展開部で、現代までの家電品の変遷から、それらの持つ社会的な意味や歴史的意義を理解させる。その例として、携帯電話を取り上げ、その発展や社会的影響を日本と母国で比較しながら考察させている。

こうした導入部や展開部での身近な製品の変遷や、それらの社会的な意味の考察をもとにして、現代社会と生活の関係について、生徒自らが課題を立てて探究する。課題例では、「家電品の普及状況」のほか、「生活の変化や職業の実態」「国際社会や国際交流の状況」について、1960代～70年代の両親の日本と母国との比較、現代の日本と母国との比較など、時間的空間的な比較を通して探究するなどが示されている。

また、これらの学習で用いられる重要語彙は、カードにしてその都度蓄積され、必要に応じて再確認出来るようになっている。

以上のような、単元レベル・授業レベルの社会認識内容・授業過程の関係を図化したものが図4である。

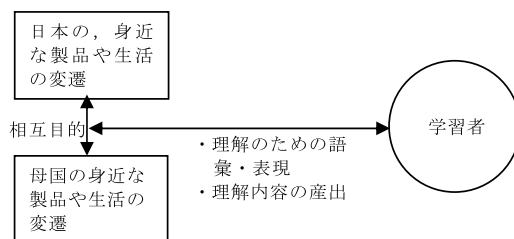


図4 「高度成長期以降の社会」の構造

このように、この実践事例は母国の身近な製品や生活の変遷と日本のそれとの比較から、日本と母国の相互の変化や関係、それぞれの社会での意義について理解することを目的とした学習となっている。

4. 考察

4-1. 外国人児童生徒の社会科授業デザインの特質

分析結果から、分析した45事例は、母文化とホスト文化の取り扱われ方を基準にして、「ホスト文化理解型」「母文化手段型」「相互理解型」の3つに大別された。中でも、多いのが、「ホスト文化理解型」であった。これらをまとめたものが表6である。

表6 外国人児童生徒のための社会科授業デザインのタイプと文化化の指向

タイプ	目的	文化化の指向
① ホスト文化理解型	日本の社会を理解することが目的。	同化的社会認識形成
② 母文化手段型	日本の社会を理解することが目的。そのために、母国の社会と関連付けて目的を促進させる。	同化的社会認識形成
③ 相互理解型	日本・母国の社会どちらの理解もが目的。	統合的的社会認識形成

ホスト文化理解型(①)のタイプの授業は日本の社会を理解することを目的としていることが特徴である。

母文化手段型(②)のタイプの授業は、日本の社会を理解することを中心の目的とし、その理解の促進のために、手段として児童生徒の母文化を扱おうとしていることが特徴である。

相互理解型(③)のタイプの授業は、日本の社会を理解することだけが目的ではなく、母国の社会の理解も目的であり、その相互の関連を理解させようとしていることが特徴である。

2で提示した、文化化のエージェントとしての社会科授業、およびBerry(1984)の文化化の枠組みからこうした3つのタイプを見ると、それぞれの授業の目的から、外国人児童生徒の文化化の促し方を考えると、次のように示すことができる。

まず、①は、日本社会の理解が目的であり、かつ、母文化の事象が扱われることは全くない。このタイプの授業によって保障される認識はホスト社会日本の事象のみである。したがって、児童生徒らは同化的な方向へ社会認識形成が促されていくことになる。

次に、②は、日本社会の理解が目的であり、手段として母文化の事象が扱われる。しかし、このタイプも、手段として母文化が扱われることに留まり、授業の目的は、あくまで日本社会の理解である。そのため、同化的な方向へ社会認識形成が促されていく恐れは強い。母文化の理解自体は目的とされていないからである。

最後の③は、日本社会の理解も行われるが、母文化の社会についての理解も学習する対象として並列に扱われている点で、上の2つのような一方への同化的社会認識形成とはタイプを異にしている。③は、一活動のみの構成であり、十分な社会認識内容を深めていくものには至っていないが、こうした活動のあり方は、統合的な方向への社会認識形成を促す契機となりうる。

4-2. 外国人児童生徒の社会科授業のディスコース

分析テキストの1つであった「JSLカリキュラム」(文部科学省, 2003, 2007)でも児童生徒の文化的背景や文化的知識を学習に組み込んでいくことは明記され

ている(例えば、文部科学省, 2007: 7)。また、外国人児童生徒の母文化を保持し、バイカルチュラルな資質を育成していくことの重要性も、外国人児童生徒の教育の分野では多く言及されている。

しかし、実際には多くの事例が、同化的社会認識を形成していくような授業となってしまうのはなぜか。

例えば、伊東(1999)では、外国人児童生徒のための、取り出し教室における教科指導の役割として、「在籍学級での教科学習を支援するため」「教科内容をより分かりやすくするための予習の指導」(p.39)を挙げている。外国人児童生徒のための教科教育は、このように、在籍学級での学習を理解するための補償教育という位置づけがなされているのが現状である。この点、分析テキストⅢのJSLカリキュラム研究会&齋藤(2005)では、学習内容の決定について「在籍学級での学習進度に合わせて学習内容を選択する、あるいは、子どもの社会科の力に合わせたオリジナルの社会科プログラムを作成してそれに沿って内容を決定するという、大きく2つの考え方があります。子どもにとっては後者が理想的ですが、現状では条件が整わない限り後者の形で授業を行うことは難しいでしょう」(p.26)と述べる。

このように、外国人児童生徒の学習では、言語的課題という、「日本語が分からないことによって在籍学級での学習に参加できない」という、可視的で緊急を要するが課題が眼前にある。そのため、在籍学級での学習への参加、そのための支援、という補償教育的な文脈が取り出し教室における教科指導では強いディスコース(暗黙の前提)となるのだと推察される。これは、受験という進学問題、専門教員の加配などの教育政策問題、学校内の日本語学級の位置づけなどと関係して、回避しようのない強固なディスコースとなると考えられる。今回分析したテキストは、こうした課題に対応することを第一に作成されたといえ、その側面での成果は着実に挙げられている。しかし、社会科のように教育内容が文化と密接に関連する教科の場合、補償教育的なディスコースのみでは同化的な学習となってしまう恐れを内包している。

したがって、外国人児童生徒のための社会科教育には、日本社会の理解を目的とした同化的内容ではない、より多文化に開かれた学習が必要となる。そのためには2つの方法が考えられる。1つは、日本の社会科カリキュラムを多文化的カリキュラムへ変革していくという方法である。もう1つは、外国人児童生徒を対象とした取り出し授業において、日本・母国の社会双方の理解やその関係の理解が目的とする、2つの文化を統合的に理解していく授業を行うという方法である。

現状を鑑みれば、前者もさることながら、後者の方法を開発し、実行していくことも求められる。

先の③のタイプ「母文化・ホスト文化相互理解型」は、そうした後者の課題に答える事のできるタイプと考えられるが、その実践事例は僅かであるし、分析した事例も、一活動の範疇を出ておらず、単元レベルではやはり同化的認識の形成に陥ってしまう恐れもある。そのため、このような実践を開発していくための授業デザインの理論の構築が必要である。

5. 小 結

小論の2つの目的は、次のように結論づけられる。

目的1については、日本の外国人児童生徒のための社会科授業のデザインは、児童生徒に関わる2つの所属文化への関わり方の観点から、大きく、「ホスト文化理解型」「母文化手段型」「母文化・ホスト社会相互理解型」の3つに分けられた。その中でも、事例の範囲内では「ホスト文化理解型」がほとんどであった。

目的2については、目的1で明らかにされた授業の特質は、補償教育というディスコースのもとに、母文化との関連を唱えながらも、テキスト・実践事例レベルの分析では、その到達点が同化的社会認識へ至らせるものになっていることが指摘できた。

ただし、小論では、限られたテキスト・実践事例レベルの分析であるため、実際の教育現場の授業でも同様の問題を内包しているという指摘は、推論の範囲に留まらざるをえない。したがって、今後こうした仮説の検証には、外国人児童生徒の教育に携わり、そこで実際に彼らに社会科授業を施す教師たちの授業に対する価値観の調査なども必要である。

外国人児童生徒の登場による、「誰に教えるのか」という多元的学習者観の視座の出現は、すなわち、多元的な学習目標観を持つことにつながる。そうした問題提起を、小論は示唆しているといえよう。

【注】

- 1) 例えば、「農業」という語彙は、日常会話で用いられる頻度は少ない。また、私たちが英語の語彙“agriculture”を理解できるのは、この語彙が示す概念を母語である日本語の「農業」で理解できているからである。年少時に来日し、母語でこうした語彙の概念を獲得できていない場合、第二言語による抽象的語彙の概念の習得は困難である。
- 2) 例えば、「農業」という語彙は、単なる辞書的な意味でなく、その歴史的背景や国際的關係といった、

日本社会の文化的文脈を含んで使用される。そのため、文化的文脈を共有できない場合は困難である。

- 3) 「文化化」とは、文化人類学の用語である。社会科教育学では従来こうした概念を社会化(socialization)と呼んできた。これら2つはほぼ類似の概念であるが、小論では、外国人児童生徒の文化的問題を取り扱うため、敢えて「文化化」という用語を用いる。
- 4) 世界の概要や地域など、児童生徒らの二文化の問題に限らない、世界的視野を育成する内容である。しかし、小論の目的が、外国人児童生徒に関わる二文化の問題に焦点を当てているため、分析からは外した。

【参考文献】

- Berry, J. W. (1984). Cultural Relations in Plural Societies: Alternatives to Segregation and Their Sociopsychological Implications. Brewer, M., & Miller, N. (Eds.), *Groups in Contact: The Psychology of Desegregation*. New York: Academic Press, 11-27.
- Cummins, J. & Swain, M. (1986). *Bilingualism in Education*. New York: Longman.
- Snow, M. A., Met, M. & Genesee, F. A. (1992). Conceptual Framework for the Integration of Language and Content Instruction, Rechar-Amato & Snow, M. A. (eds.), *The Multicultural Classroom*, New York: Longman, 27-38.
- Weisman, E. M., & Hansen, L. E. (2007). Strategies for Teaching Social Studies to English-Language Learners at the Elementary Level. *The Social Studies*, 98-5, 180-184.
- JSLカリキュラム研究会&齋藤ひろみ(2005)『小学校「JSL社会科」の授業作り』スリーエーネットワーク.
- 伊東祐郎(1999)「外国人児童生徒に対する日本語教育の現状と課題」『日本語教育』, 100, 33-44.
- 江淵一公(1997)『異文化間教育研究入門』玉川大学出版部.
- コール, M. (2002)『文化心理学—発達・認知・活動への文化—歴史的アプローチ—』天野清(訳), 新曜社.
- 佐伯眸(1995)『「学ぶ」ということの意味』岩波書店.
- 早野慎吾・松井洋子・小田原恵美子・宮田好恵・佐藤和之・田中利砂子(2008)「多言語社会における言語教育—社会科教科書の文章理解に関する研究—」『宮崎大学教育文化学部紀要 人文科学』19, 39-50.
- 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〉」〈online〉<http://>

www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/008.htm. (2009/09/24参照)

go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/011.htm. (2009/09/24参照)

文部科学省 (2007) 「学校教育における JSL カリキュラム〈中学校社会科〉」〈online〉http://www. mext.

文部省 (1995a) 『日本語を学ぼう 3』.

文部省 (1995b) 『日本語を学ぼう 3 教師用指導書』.

(主任指導教員 小原友行)

資料 各テキストの授業(事例)とその内容

課	タイトル	学年	学習内容
『日本語を学ぼう 3』(文部省, 1995a, b) (1課~22課は国語・算数・理科の内容)			
23課	工場見学	5・6	日本の工業 (②)
24課	食料の輸入	5・6	日本の食料生産 (①)
25課	郵便局で	5・6	情報・通信産業 (②)
26課	わたしたちの生活と運輸	5・6	運輸 (①)
27課	スポーツを通じた国際交流	5・6	国際関係 (④)
『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)』(文部科学省, 2003)			
事例1	食料はどこから?	5	食料の輸出入や食生活 (①)
事例2	歴史への入り口	6	日本の歴史への興味・関心 (①)
事例3	私達のA県	3・4	「A県」に関する基礎的情報の理解 (①)
事例4	母国に手紙を出そう	3・4	日本の郵便のシステムの理解 (②)
『小学校「JSL社会科」の授業作り』(JSLカリキュラム研究会&齋藤, 2005)			
事例1	学校のまわり	3・4	自宅から学校までの土地利用の様子 (①)
事例2	わたしたちの市	3・4	地域の土地利用の様子 (①)
事例3	はたらく人びと	3・4	地域の生産や販売に関する仕事の様子 (①)
事例4	やさいはどこから?	3・4	商品の生産地と地域の関わり (①)
事例5	ごみはどうなる?	3・4	地域のゴミの分別の方法 (①)
事例6	火事がおきたら?	3・4	地域の公共施設と生活の関わり (①)
事例7	わたしたちの安全	3・4	生活と安全のための施設の関わり (①)
事例8	浄水場に行こう	3・4	飲料水と地域の公共施設との関わり (①)
事例9	昔のくらし	3・4	時代による道具・生活の変化 (①)
事例10	わたしたちの県	3・4	県の地理的特色の理解 (①)
事例11	日本の地形と気候	5	日本の地形と特色 (①)
事例12	主な漁港の漁業生産額	5	日本の水産業の特徴 (①)
事例13	自動車をつくるひみつ	5	日本の自動車業の特徴 (①)
事例14	雪国のくらし	5	地域による生活の違い (①)
事例15	情報を入力する方法	5	情報産業と生活の関わり (①)
事例16	昔の日本・今の日本	6	日本の歴史のイメージの理解 (①)
事例17	奈良の大仏	6	大仏造営と天皇の権力の全国への拡大 (①)
事例18	信長・秀吉・家康の全国統一	6	3人の武将による全国統一の過程の理解 (①)
事例19	力を強める江戸幕府	6	参勤交代がもつ幕府の権力維持への有効性 (①)
事例20	わたしたちの生活と公共施設	6	公共施設と生活との関わり (①)
『学校教育におけるJSLカリキュラム(中学校社会科)』(文部科学省, 2007)			
地理A	世界の国々の位置・名称	主な国や日本の近隣国々の位置・形・名称 (④)	
地理B	日本の位置	日本の国土と位置の理解, 地域構成の理解 (①)	
地理C	東京都の特色	事例地域としての東京の地域的特色の理解 (②)	
地理D	日本の自然の特色	世界の自然と対比させた日本の自然の特色の理解 (②)	
地理E	アメリカ合衆国の特色	アメリカ合衆国の地理的特色の理解 (④)	
歴史A	日本の歴史の流れと特色	日本の歴史の概要としての全体像の理解 (①)	
歴史B	天下統一への歩み	世界史との関連の中での天下統一の過程 (②)	
歴史C	幕藩体制の成立	江戸幕府の幕藩体制の特徴 (①)	
歴史D	わが国の開国とその背景	日本の開国の過程とその世界的背景 (②)	
歴史E	明治政府の成立と維新	明治政府の近代化政策の概要の理解 (①)	
公民A	高度成長期以降の社会	生活の変化と社会の変化の関係の理解, 母国と日本の比較 (③)	
公民B	租税の意義と役割	国民生活・福祉のための国や地方公共団体の経済的役割 (①)	
公民C	地方自治	地域の地方自治の仕組みの理解, 生活の権利の向上 (③)	
公民D	国の政治の仕組み	議会制民主主義の理解, 母国の政治との違い (②)	
公民E	地球環境問題を考える	地球環境の維持と国際的協力 (④)	
公民F	時事問題から考える現代の社会	時事問題を通じた現代社会の考察 (①)	

注) ①ホスト文化理解型, ②母文化手段型, ③相互理解型, ④その他