

複言語環境の学級における国際理解教育

一言語意識教育からの示唆

矢崎 満夫

日本語教育講座

International Education in a Plurilingual Class : Implications from *Language Awareness Education*

YAZAKI, Mitsuo

Department of Japanese Language Education, Aichi University of Education, Kriya 4480041

【要旨】

公立学校に在籍する「日本語指導が必要な児童生徒」の数は年々増え続けている。2018年度調査では「外国籍」の子どもが4万485人、「日本国籍」の子どもが1万274人と、どちらも過去最多の数となった(文部科学省2018)。こうした増加は当該児童生徒の家族の移動に伴うものだが、それは海外からの労働力確保を目的とした日本政府の政策による必然的現象である。近年は日本生まれの子どもも多くなっており、日本が「移民国家」となりつつあることは明らかであるといえる。当該児童生徒の課題は様々あるが、国はそれらの課題に対処するための施策を行い、学校や教育従事者も試行錯誤しつつ支援を進めてきた。しかしそのほとんどは、日本語・生活適応のための指導や教科学習支援等、当該児童生徒の「足りない部分」を埋めていこうとする発想からのものだった。

今後も増加が見込まれる「異なる文化的背景をもつ人々」との真の共生社会を実現するためには、彼らに対してのみ言語的・文化的同化を求めるのではなく、日本人側の意識や態度の変容こそが問われてくると考えられる。日本社会の将来的な多文化状況を見据えたとき、学校教育現場においても、「日本語指導が必要な児童生徒」に対して日本語や生活習慣等の習得をただ求めるだけではなく、マジョリティ側である日本の子どもたちに対しても、変容を促すための何らかの働きかけが必要であろう。本稿では、その働きかけの1つに国際理解教育があることを指摘し、言語意識教育からの示唆をもとに、複言語環境の学級における国際理解教育の新たな可能性について提案を行った。

【キーワード】 国際理解教育、複言語環境、言語意識教育

1. はじめに

公立学校に在籍する「日本語指導が必要な児童生徒」(以下、当該児童生徒)の数は年々増え続けている。文部科学省(以下、文科省)の2018年度調査では、「外国籍」の子どもが4万485人、国際結婚家庭や重国籍の児童生徒等の「日本国籍」の子どもが1万274人とどちらも過去最多となったことが報告された⁽¹⁾。その合計5万759人という数は、国内の日本語学習者の中で「留学生」の16万7266人に次ぐものであり、「研修生・技術実習生」(1万7301人)や「ビジネス関係者及びその家族」(1万3195人)⁽²⁾よりもはるかに多くなっていることがわかった。1990年以降、当該児童生

徒の教育をどうするかは、学校教育における大きな課題の1つとなりつつある(中西・佐藤1995、佐藤2001、臼井2009他)。

こうした増加は当該児童生徒の家族の移動に伴うものであるが、それは海外からの労働力確保を主目的とした日本政府の政策による必然的な現象だといえる。近年では日本生まれの子どもも増加しており、日本が実質上「移民国家」となりつつあることは明らかな状況となっている。以上の経緯を踏まえてか、日本政府は2019年に「日本語教育の推進に関する法律」を定めたが、その中の「第三章 基本的施策」において、「第一節 国内における日本語教育の機会の拡充」の冒頭

(第12条)には「外国人等である幼児、児童、生徒等に対する日本語教育」が掲げられた³⁾。このことから、国も当該児童生徒の教育が、今後対応すべき重大な課題として捉えていることがうかがえる。

文科省の「海外子女教育、帰国・外国人児童生徒教育等に関するホームページ(CLRINET)」に掲載された「帰国・外国人児童生徒教育等に関する施策概要」⁴⁾によれば、国による当該児童生徒支援のための施策には、「1. 指導体制の整備」(日本語指導等、特別な配慮を要する児童生徒に対応した教員の配置)、「2. 教員研修等」(「帰国・外国人児童生徒教育担当指導主事等連絡協議会」の開催、「外国人児童生徒等に対する日本語指導のための指導者の養成を目的とした研修」の実施)、「3. 日本語指導等」(「学校教育におけるJSLカリキュラム」の開発)⁵⁾があるとしている。つまり日本政府はこれまでに、当該児童生徒のための支援策として、然るべき教員(加配教員)を配置し、教育委員会の指導主事や学校教員に対して研修の場を提供し、「日本語指導」に利用できるカリキュラムを開発してきたということになる。

一方、臼井(2009)は当該児童生徒に対する「教育の実際」について、①適応指導(初期指導)、②日本語指導(初期指導型、教科指導型)、③母語・母文化指導の3つを挙げている。①の「適応指導」は、日本語や日本文化に関する知識や学習経験のほとんどない子どもに対して、日本の学校生活や社会生活を送る上で最初に必要となる日本語や日本文化の習得をめざす指導である。②の「日本語指導」は「初期指導型」と「教科指導型」の2つに大別され、「初期指導型」はひらがな等の文字や簡単な日常会話、平易な文章の読み書きに関する指導、「教科指導型」は在籍学級で行われる教科の授業が理解できることをめざした指導である。そして、③母語・母文化指導は、外国人の子どもやその保護者のルーツとなる国の言語(母語)や文化(母文化)を、子どもが習得したり保持したりすることをめざす指導である⁶⁾。

しかし、ここにおいて筆者が指摘したいのは、国の施策にしても、「教育の実際」にしても、何らかの支援・指導のベクトルは、あくまでも「当該児童生徒」に向けられているということである。当該児童生徒は日本語力が足りず、そのため教科学習の理解も進まず、放っておけば自身の母語までも喪失してしまう恐れがあるのだから、それらの「足りない部分」を埋め、相当の力を身につけさせようとすることは、指導・支援のあり方として至極当然のことである。しかしながら、それと同時に、筆者は当該児童生徒を学校に迎える側に立つ、教員やクラスの日本人児童生徒の意識変容の必要性も訴えたいと考える。今後大幅な増加が見込まれる、外国人労働者等をはじめとした「異なる文化的背景をもつ人々」との真の共生社会を形成していくた

めには、彼らに対してのみ一方的な言語的・文化的同化を求めるのではなく、マジョリティ側の日本人の意識や態度の変容こそが問われてくるのではないだろうか。日本社会の将来的な多文化状況を見据えたとき、学校教育現場においても、「日本語指導が必要な児童生徒」に対して日本語や生活習慣等の習得をただ求めるだけではなく、マジョリティ側(日本)の子どもたちに対しても、文化的多様性をもつ「他者」との共生に向けた意識変容を促す、何らかの働きかけが必要となると筆者は考える。

それでは学校教育現場において、教員らには、日本人児童生徒にベクトルを向けたどのような取り組みが可能となるであろうか。以上の問いに答える1つの可能性を示してくれるのが、「国際理解教育」である。本稿では、当該児童生徒教育を展開するにあたり、そこに国際理解教育の実践が求められていることを指摘したうえで、英国由来の「言語意識教育」をもとにした国際理解教育の取り組みについて検討し、複言語環境の学級における、特に当該児童生徒の「言語」に焦点を当てた国際理解教育の新たな可能性について論じる。

2. 当該児童生徒教育における国際理解教育の必要性

2.1 国際理解教育が求められる背景

宇都宮・矢崎(2007)は、当該児童生徒教育の課題は「単に日本語を教えるという技術論を超えて複雑多岐に渡っている」とし、「年少者日本語教育」と呼ばれる領域に関連する事象として以下の8点を挙げている⁷⁾。

- ①教材・教科書・教室・指導者確保等に関する資源の問題
- ②指導法開発・教室運営・張り付き・取り出し・時間割調整に関するカリキュラムの問題
- ③年少者の発達・適応指導・カウンセリング・いじめへの対応といった心理的な問題
- ④学年配置・教科教育・進路選択・入試といった教育制度の問題
- ⑤入国管理・人権・不就学・オーバーステイ・短期滞在・定住等に関する社会・法律制度の問題
- ⑥養成課程・教師研修等の人材育成に関する問題
- ⑦多文化交流・国際理解教育といった文化的教育の問題
- ⑧ボランティア活動・母語支援等の地域連携に関する問題

そのうえで、「こうした諸事象の問題に建設的に取り組むことを可能とする領域として、年少者の「日本語教育」という設定は残念ながら的外れであるという印象を拭えない」とする。確かに①～⑧を見渡せば、従来の「日本語教育」、「年少者日本語教育」といった、

「日本語」という言語に特化した教育領域では扱いきれないと思われる問題が並んでいる。日々の教育に従事する学校教員に目を向けてみれば、彼らはいわゆる「日本語教育」の素地は持ち合わせていないことがほとんどであり^⑧、まさに教育の当事者である教員は、日々「政策もなく課題が山積する現場で試行錯誤しながら対応」(大船 2020: 110)してきたのだといえる。

一方、先述した文科省の 2018 年調査には、当該児童生徒の「在籍人数別学校数」が示されているが、それによると、学校内に当該児童生徒が 4 人以下しか在籍しないとする学校が、全体の 72.4%を占めていることがわかった^⑨。また、当該児童生徒が在籍する市町村数も同様の傾向にあり、「5 人未満」と回答した市町村が「外国籍」で 41.9%、「日本国籍」で 54.7%と、どちらも最大の割合となっていた。以上が何を意味するかと言えば、学校内・地域に当該児童生徒の数が少なければ、たとえば日本語指導等を担当する教員・指導員等の配置に充てる予算が十分に配当されず、当該児童生徒を迎えることになった教員の負担感が増していくということである。臼井(2009)の指摘のとおり、当該児童生徒の少数在籍校の場合、特別な指導が何も行われず、彼らは自力で日本語を習得したり在籍学級の授業についていったりすることを求められがちとなる。また、たとえ学級担任が必要に応じて指導を行うことがあったとしても、全校的な理解や協力が得られず、学級担任一人に指導を任せられることも決して珍しいことではない^⑩。

以上の考察から、以下の 3 点が導き出されてくるだろう。

- i. 当該課題は、従来の「日本語教育」の枠組みでは対応しきれない事象が多いこと。
- ii. 学校の教員は、日本語を専門的に教える「日本語教師」ではないこと。
- iii. 全国的には当該児童生徒の在籍数が少数の地域・学校が大半であり、そこでは専門的な支援を利用できる制度が十分ではないこと。

つまり、言語の支援も含めた当該児童生徒の教育課題は、担当することになった教員が基本的に「何とかしなければならない」現状があることがわかる。しかし、たとえ「日本語教育」の素地はなかったとしても、また、公的支援を行う制度が不十分な地域だったとしても、学校教員にできることは何か必ずあるはずである。いやむしろ、学校教員にしかできないことがあるのではないか。それはマジョリティ側である日本人児童らに対する教育的働きかけである。たとえば、上記課題の中の「⑦多文化交流・国際理解教育といった文化的教育の問題」は、学級運営に責任をもつ担任教員だからこそ対応可能となることだともいえる。筆者は

ここに、「国際理解教育」⁽¹¹⁾の実践を位置づけたいと考える。

2.2 複言語環境の学級における国際理解教育

たとえば、日本の小学校のあるクラスに、家族の呼び寄せによってフィリピンから来日した、日本語のできない子どもが入ってきたと想定する。子どもの使用言語はフィリピノ語であるが、彼(女)の在籍するクラスの主流言語はもちろん日本語である。その教室空間に、フィリピノ語という異なる言語的背景をもつ子どもが加わったことから、その学級の言語環境は「複言語化」したと捉えることができる。そこで、以後このような状況の学級を「複言語環境の学級」と表現することにしよう。では、フィリピンから来日した子どもを突然迎え入れることになった複言語環境の学級担任にはいったいどのようなことができるだろうか。

以上のヒントとなりそうなこととして、縫部(2001)が「教師の専門性」に関する重要な指摘を行っている。以下、要約して示したい。

日本人の日本語教師は高テキスト文化といった特質をもつ日本の同化社会の影響を受けているので、こういう日本の風土が日本語教室に再生産される可能性と危険性は大きいと予想される。そこで日本語教師がまず考えなくてはならない問題の 1 つは、異質な文化を尊重しあう多様性を本質とする教室風土づくりである。これは教師の責任の範囲内にある務めであり、専門性の一部である。(p.96)

教室風土は外国語学習の成功にとって欠かせない要因であり、情意的・社会的変数の中心的なものである。その教室風土には二種類ある。一つは「防衛的風土」であり、もう一つは「支持的風土」である。防衛的風土とは、不安や脅威を感じて自己防衛するような心理的雰囲気のことであり、一方、互いの個性を尊重しあい、容認しあうような心理的雰囲気を支持的風土というが、もちろん外国語(日本語)学習と成長を促進するのは支持的風土である。(p.98)

以上の文面からは、あくまでも「日本語教育」の文脈において示された主張のように思えるが、しかしその内容は、すべての「教育の営み」に広く一般化できるものである。今日の多文化化されつつある学校の状況を鑑みれば、今や複言語環境の学級は全国のどの地域にも存在するものと考えられる。「支持的な教室風土づくり」は、「日本語教育」の知識や経験がない一般の教員にとっても、日頃の教室運営の中でその専門性を十分に発揮できる領域であろう。いやむしろ、教室風土は教師によってつくられるといっても過言ではない。なぜなら、教室内の大多数を占める日本人の子どもた

ちの意識が「異なる文化的背景を持つ他者」に対しても「支持的」で「肯定的」なものとなり得るかどうかは、まさに教員が営む日頃の教育のあり方にかかってくるからである。また、「支持的風土」の醸成に資する取り組みを学校教員が日頃から意識し、実践していくことは、当該児童生徒のみならず、すべての子どもたちにとって安心して生活し、学びを進められる学習環境をつくることにもつながっていく。

以上のような「支持的風土」の環境づくりを進める取り組みを担任教師らが行うことを想定したとき、より一般的な学校教育の営みの中で実現可能となると考えられるのが、「国際理解教育」の実践である。中西・佐藤（1995）は、「外国人の子どもの教育は、外国人の子どもだけを対象としたものではなく、広く日本の教育全体の課題として受け止めなければならない。（中略）外国人の子どもの教育も国際理解教育として位置づけ、広く実践していく必要がある」と述べている

（p.192）。多田（1997）も、「外国人子女教育は国際理解教育にとっても重要な意味をもつ。それは、外国人児童生徒の教育問題が、我が国の社会や教育に異文化共生時代の到来に向けて、同化から共生、異質の尊重、単一民族社会観からの脱皮、競争から共存への転換を迫るものだからである」と述べ、当該教育は母語や母国文化の尊重といった民族的アイデンティティ等の必要性も提起しているとしている（p.38）。当該児童生徒の存在を念頭に置いた教育が、国際理解教育にとって大きな意味を持つとする同様の主張は、志水（1999）、佐藤（2001）、福田（2007）、臼井（2009）等にも見ることができる。

では複言語環境の学級において、その教室内に「支持的風土」を醸成することを目的として、いったいどのような国際理解教育が実践できるだろうか。その1つの可能性を探り、次章において「言語意識教育」にもとづく国際理解教育について検討していくこととする。

3. 言語意識教育からの示唆

3.1 言語意識教育とは

「言語意識教育」とは、年少者の言葉に対する意識や態度の変容を促すことを目的とした教育活動の1つである。1970年代にイギリスで生まれ、その後フランス等欧州各地に広がり、「言語への目覚め活動」、「複言語教育」などに発展していったとされる（矢崎・赤桐2015）。「言語意識教育」を提唱したイギリスの言語学者 Hawkins は次のように述べる。

「言語は児童の生涯を切り開いていくものであるが、（言語意識教育は）その言語が持つ人間的な性質への興味に火をともしものである。（この教育は、）言語に対する無頓着と闘い、児童が、偏見と敵意の温床であ

る未知性への恐怖と闘うことができるように準備させることを目的とする」（Hawkins1984:6、大山2014:51）

大山（2014）は以上の引用を受けて、「Hawkins は、言語を単なるコミュニケーションの道具や手段としてのみとらえるのではなく、他者と出会い、その他者と豊かな交流を行うための学習の重要な一部と捉えている」と述べている（p.51）。複言語環境の学級では、日本人の子どもたちにとって未知の言語文化圏から来る「他者」と出会う可能性が高い⁽¹²⁾。そこでは「言語に対する無意識」が、未知なる他者へのおそれや敵意である「言語にもとづく偏見」を招いてしまう危険性がある。

その点において、「言語に対する肯定的な態度の育成」や「移民の包摂」等をその特徴として掲げる言語意識教育は、日本の複言語環境の学級における国際理解教育にも援用可能となるものである。まず、「言語に対する肯定的な態度の育成」では、Hawkins は「言語への寛容性は、自然に身につくものではない。それは教育されなくてはならない」（Hawkins1984:17、大山2014:52）と述べ、自分とは異なるものに対して恐怖を抱くのではなく、逆に興味を持つことが期待できるような様々な異言語に慣れ親しませることによって、未知の言語を身近で興味を持てるものと捉えさせることができるとした（大山2014:52-53）。

一方の「移民の包摂」にも、日本の国際理解教育に対して多くの示唆を与えてくれる重要な考え方が含まれている。言語意識教育の活動では、グループ学習などによって、与えられた課題を他者と協働して解決することが求められている。Hawkins は、異なる言語や方言の背景をもつ子どもが教室にいる場合、彼らのもつ言語経験について、お互いに教え合う機会を教室で作り上げることが重要であるとしている（大山2014:53）。イギリスでは学校における使用言語は英語のみのため、教員は移民の言語（母語）に対して「学習の助けにならず、無用である」と捉えがちになり、その結果、移民の子どもたちは自分たちの言語が「劣ったものである」という意識を形成しやすい（ibid.）。同じことが、日本の学校や社会にも当てはまる。日本では日本語のみが学校の使用言語であり、学ぶべき外国語は実質的に「英語」となっている。そのため、英語圏以外の言語背景の子どもたちは、教師をはじめとした多くの大人たちから、「家では母語を使わず、日本語を使って生活すべき」とする考えにもとづいて指導を受けている状況が珍しくない。その結果として、少数派の子どもたちは、自分の言語に対する誇りや自信を抱けなくなってしまうことが生じる。

大山（2014）は、「これに対して言語意識教育では、そうした少数派の子どもたちの言語が、教室全体から

リソースとして扱われることを可能にする」として、少数派の子どもたちは自分の言語を承認される体験を通じ、言語だけでなく、自分の出自にも自信をもち、その後の学習の伸長にもつながっていくと述べている (p.53)。また、その場にいるすべての子どもたちが教室の中の言語的多様性を学べることから、言語意識教育の実践によって、多数派の子どもたちの意識変容が促され、ひいては教室内全体に「支持的風土」が醸成されていくことが期待できる。以上のことから、言語意識教育は、マジョリティ側である日本人の子どもたちの意識変容を目的とした国際理解教育に援用可能であると筆者は考えた。

3.2 言語意識教育にもとづく国際理解教育の実践

言語意識教育はその後フランスに伝播し、そこで生まれた「言語への目覚め活動」では、異言語の受け入れ機能、言語の構造化機能、異言語の地位の正当化機能の3点が強調された (大山 2014 : 55)。そこでは、当時フランスで急増した移民の持つ多様な言語と文化を、言語教育を通じて包摂することが目指されていた⁽¹³⁾。さらに 2000 年代に入ると、「人間の言語能力の基底には、自分が持っている言語レパートリーをすべて包括するようなただ 1 つの複文化・複言語の能力を持つ」とする、欧州評議会による「複言語・複文化主義」の理念と結び付いていった (大山 2014 : 58-59)。日本における言語意識教育の展開を考えた福田 (2007) は、初等教育の段階から言語について考え、学ぶ機会を与えることをねらう「言語意識教育」では、日本語も含めたさまざまな言語に触れることにより、言語にはすべての言語に共通する普遍的な部分とそれぞれの言語に固有な部分があることや、言語の仕組みと働き、言語と人々、社会との関係などを、実例に触れさせながら体験的に学習していくことができると述べている (p.17)。

以上の議論を踏まえて本節では、欧州の教育課題から生じた「言語意識教育」及び「言語への目覚め活動」が、日本の学校教育の文脈においてどのように実践されているかについて見ていくことにしたい。

言語意識教育は日本ではまだあまり知られていないと思われるが、その理念にもとづく教育実践はこれまでにいくつか報告されている (吉村・吉田・辻田 2007、岩坂・吉村 2012、岩坂・大山・吉村 2013、大山 2013、岩坂・吉村 2015、本田・ディラン 2017 他)。

大山 (2013) は、2011 年から必修化された「外国語活動」は、ほとんどの場合、英語教育として議論され、実践されているが、文科省が示す目標の中には国際理解教育としての外国語教育が含まれていること、また、英語に限定せず、複数の言語・文化を扱った活動が奨励されていることを指摘した。そして、グローバル化の中で国際理解教育に資する言語教育を行うう

えでは、見えない存在となりがちな外国人児童を学校によりよく包摂し、また、すべての児童に多様性についての教育を行うことが必要であると主張して、その有効な方策として、国際理解教育に「言語への目覚め活動」を導入することを提案した⁽¹⁴⁾。

言語への目覚め活動では、その社会で少数派となる子どもの家庭言語を含む、複数の言語を取り扱う。当該活動を通じて、少数派の子どもは自分の母語が承認されたと感じることができ、かつ多様性に開かれた態度をすべての児童生徒に対して育成できるという (大山 2013 : 51)。このように、少数派言語を教室の中で取り上げ、言語的・文化的多様性を扱った活動を行うことを通じて、多様性を受容する態度をすべての児童に培うことができる教授法として、言語への目覚め活動は有望な国際理解教育の 1 つとなると考えられるのである (ibid.)。

それでは当該活動にもとづく国際理解教育の実際にはどのようなものがあるのだろうか。以下、大山 (2013)、岩坂・大山・吉村 (2013) における実践をもとにしてその概略を紹介する⁽¹⁵⁾。

<手順>

- 1) 復習 : 英語の「月」(month) の言い方を復習する。教師が英語のアルファベットで書かれた大きなカードを 1 枚ずつ見せながら、英語で月の名前を読み上げる。児童はそれについてリピートする。
- 2) 言語への目覚め活動 : 扱う外国語は児童が日本で出会う可能性の高い言語と考えられる、ベトナム語、中国語、韓国語、英語、スペイン語、ポルトガル語、フィリピン語とした。一連の活動は、①言語の分類、②聴解、③推論という 3 つのタスクからなるものである。
 - ・タスク① : 児童は 4 人ずつの少人数グループになる。各グループには、中国語 (A)、韓国語 (B)、ベトナム語 (C)、フィリピン語 (D) の 4 言語すべての月の言い方が書かれた 48 枚のカード (図 1 参照) がバラバラの状態ですべての袋に入れられて渡される。児童は、それらを 4 つの言語グループに分類し、どのような理由で 4 つに分けたかを話し合い、発表する。
 - ・タスク② : それぞれの言語の月の名前を音声で聴き、グループで協力して 1 月から 12 月までの順番に並べる。
 - ・タスク③ : タスク②で順番に並べられた各言語の月の言い方のうちのいくつかを隠してクイズとし、縦軸と横軸をよく観察しながら、その類似性から隠された月の言い方を類推する (図 2 参照)。

A	B	C	D
イーユエ	イルウォル	タンモツ	エネーロ
アーユエ	イウォル	タンハイ	フェブレーロ
サンユエ	サムウォル	タンバー	マルソ
スーユエ	サーウォル	タントゥー	アプリール
ウーユエ	オウォル	タンナム	マヨ
リョウユエ	ユウォル	タンサウ	フーニオ
チーユエ	チロル	タンバーイ	フーリオ
パーユエ	パロル	タンタム	アゴースト
ジョウユエ	クウォル	タンチン	セプティエンブレ
シーユエ	ユウォル	タンムオイ	オクトゥーブレ
シーイーユエ	シビロル	タンムオイモツ	ノビエンブレ
シーウーユエ	シビウィル	タンムオイハイ	ディシエンブレ

図1 袋に入っている48枚のカード（岩坂・大山・吉村2013：51）

日本語	中国語	韓国語	ベトナム語	英語	スペイン語	フィリピン語	ポルトガル語
1月	イーユエ	イルウォル	タンモツ	ジャニヤリ	エネーロ	エネーロ	ジャネイロ
2月	アーユエ	イウォル	タンハイ	フェビュラリ	フェブレーロ	ペブレーロ	フェヴェレイロ
3月	サンユエ	?	タンバー	マーチ	マルソ	マルソ	マルソ
4月	スーユエ	サーウォル	タントゥー	エイプロー	アプリール	アプリル	アプリウ
5月	ウーユエ	オウォル	タンナム	メイ	マヨ	マヨ	マイオ
6月	リョウユエ	ユウォル	タンサウ	ジューン	フーニオ	フーニョ	ジューニョ
7月	?	チロル	タンバーイ	ジュライ	フーリオ	フーリョ	?
8月	パーユエ	パロル	タンタム	オーガスト	アゴースト	?	アゴースト
9月	ジョウユエ	クウォル	タンチン	セプテンバ	セプティエンブレ	セテューブレ	セテンプロ
10月	シーユエ	ユウォル	タンムオイ	オクトーバー	オクトゥーブレ	オクトーブレ	?
11月	?	シビロル	タンムオイモツ	ノベンバー	ノビエンブレ	ノビエンブレ	ノヴェンプロ
12月	シーアーユエ	シビウィル	?	ディセンバー	ディシエンブレ	ヂシエンブレ	デゼンプロ

図2 クラス全体で取り組む穴埋めクイズ（大山2013：55）

3.3 複言語環境の学級における新たな実践に向けて

以上取り上げた「言語への目覚め活動」の実践例では、「複数の言語を同時に扱う活動を行う」ことによって、すべての子どもたちに対して言語の多様性に関する気づきをもたらすこと、また、見えない存在となりがちな外国人の子どもをよりよく学校に包摂することをねらっていた。先に想定したフィリピンの子どもが在籍する複言語環境の学級の例でいえば、当該活動の中で1つの言語としてフィリピン語が扱われたことによって、フィリピン人の子どもは、周りの子どもたちははじめて自身の言語（母語）と向き合ってくれたことを知る。そうした経験を通じて、母語に対する意識

や自己肯定感、クラスへの帰属意識を高めていくことが期待できるだろう。イギリスやフランスといった、多様な言語文化圏がひしめき合う欧州の文脈からすれば、以上のような複数の言語を同時に扱う活動を通じて言語に対する気づきをもたらす言語意識教育には大きな意義があり、それを日本の外国語活動等の位置づけにおいて導入することに対して筆者は異を唱えるつもりはまったくない。

しかしそれでも筆者は、日本の複言語環境の学級における国際理解教育を展開するにあたっては、「複数の言語を同時に扱う活動を行う」のではなく、「その子の言語」及び「その子自身」により光を当てた活動を構

想したいと考えるのである。たとえば、フィリピンの子どもが在籍する複言語環境の学級では、その子の言語であるフィリピン語を用いた活動を行い、マジョリティ側の日本人の子どもたちに「身近にいる隣人」の言語との楽しい出会いを経験させることを考えたい。

先述したように、言語意識教育のカリキュラムには「言語に対する肯定的な態度の育成」や「移民の包摂」といった大きな特徴がある。これらは欧州の文脈から生まれたものであるが、多文化化が進む日本の学校においても、国際理解教育を進めるにあたって、非常に重要な理念となり得ると考えられる。以上の議論をふまえ、次章においては、筆者が構想する複言語環境における国際理解教育の活動案を提示したい。

4. 複言語環境における国際理解教育の活動試案

4.1 活動試案を考えるにあたって

大山(2013)他の国際理解教育の実践では、言語意識教育や言語への目覚め活動にもとづいて多くの言語を同時に扱うことから、「外国語活動」の授業の中に「国際理解」の内容を位置づけていた。このことは、「外国語」としながら実は英語教育一色となっている現在の日本の教育に一石を投じるものであり、大いに評価できると考える。日本語と英語も含むさまざまな言語を同時に紹介し、それを活動に落とし込んで気づきをもたらすことは、英語だけが価値ある言語ではなく、どの言語も平等であり、比較検討する中で相互の関係性も発見できるという学びにつながる。これはいわば「すべての言語をフラットにする」発想だといえるだろう。

しかしその一方で、当該実践には「身近な隣人の言語に光を当てる」という視点は欠けているように筆者には感じられる。そこで、「すべての言語をフラットにする」のではなく、「身近な隣人の言語に光を当てる」ことをより意識した国際理解教育の活動を考えた⁽¹⁶⁾。

4.2 活動の位置づけ

まず、活動を行う授業の位置づけとしては、「外国語活動」や「外国語」ではなく、「道徳」とすることにした。平成29年告示の学習指導要領では、5、6年生の「外国語」において、英語を履修させることが原則となった。また、同様の流れの中で、3、4年生の「外国語活動」も、教育現場ではほぼ英語だけを取り上げることが一般的となっている。そのため、これらの中に「国際理解教育」を位置づけることはかなり難しい現状がある。また、かつては国際理解教育が盛んに行われていた「総合的な学習の時間」も、時間数の減少から各学校独自の教育活動に充てられることが多くなり、その実施は難しくなった。

一方で、「道徳」の中には「C 主として集団や社会との関わりに関すること」があり、その領域の中にはすべての学年において「国際理解、国際親善」が位置

づけられている。このことから、今、国際理解教育の授業を展開するとすれば、「道徳」の時間が最適となると筆者は考えた。

4.3 活動のねらい

本活動のねらいについては、「フィリピン人児童A君を迎えた複言語環境の学級」という設定で、以下の3点を示しておく。これらはすべてマジョリティ側の日本人児童に対するねらいとなる。

- ①A君の日本での暮らしの大変さに気づき、その気持ちに共感することができる。
- ②A君は、フィリピン語を使って本当はいろいろなことができることに気づく。
- ③A君の言葉を自分たちが覚えれば、これからA君と もっと近づくことができることに気づく。

4.4 楽しい活動を構想するために

上記のねらいを達成するためには、活動自体の内容が深く問われてくる。フィリピン人の子どもが在籍しているクラスであれば、フィリピン語であいさつをしたり、フィリピンの生活を紹介したりする「国際理解」の活動は可能であろう。その意義は認めつつも、しかしそれは、いわば「ありがちな授業」だとも言えそうである。より子どもたちが興味をもって活動に参加するためには、できるだけ「楽しさを前面に出す活動」を用意する必要がある。そこで、筆者は、アニメーション作品(以下、アニメ)を用いて道徳の活動を構想することにした。

日本の学校教育の現場においては、アニメを授業に用いることはほとんどないと思われるが、その数少ない事例として、町田(2015)が、マンガ、アニメ、ゲームというサブカルチャーを用いた国語の授業実践を報告している。町田は、今の子どもたちが学ぶことの意味が見出せず、学びの場から「逃走」しているとして、彼らの嗜好に寄り添い、授業を行う際にも彼らが関心を寄せるサブカルチャーを素材として用いることが有効であると述べている。

筆者がポップカルチャーの中からアニメを選ぶ理由は、①アニメには特色あるキャラクターが多数登場し、子どもたちにとって魅力的なストーリー世界が用意されていること、②海外でも日本のアニメはテレビ番組として普通に放映(主に吹き替え版)されており、また、インターネットの普及等によって世界中に認知され人気を博していること、③セリフや音楽(歌)などの音声素材も有していること、などである。筆者は、以前中国に赴き、日本語を学んだことのない中国人小学生らに対して、アニメを用いた言語活動を実施したことがある。その活動を体験することによって、当該小学生たちの「日本、日本語、日本人」に対する意識

が大きく変容したことを知り、言語意識教育との関連を考えるようになった(矢崎・赤桐 2015)。以下に示す活動展開は、その時の経験も参考にして創案したものである。

4.5 活動展開

ここでは、「フィリピン人児童 A 君を迎えた複言語環境の 5 年生クラス」という設定で具体的な活動の展開を示すことにする。A 君が唯一のフィリピン語話者であることから、本活動では、授業者とともに教師役を務めてもらう。

1) A 君の出身国フィリピンではいくつの言語が話されているかについて考える。

- ・授業者は、フィリピンの公用語はフィリピン語と英語だが、方言も含めると 120~180 の言語が話されていることを子どもたちに伝える。
- ・国民同士で円滑にコミュニケーションを図るためには、共通の言語が必要であり、そのためにフィリピン語が公用語として設定されていることを知る。

2) フィリピンでつくられたアニメーション作品を見る。

- ・日本人児童にとっては初めて見る作品であり、見たことのないキャラクターが登場する。セリフもフィリピン語のため、たとえアニメであっても、ストーリーはまったくわからない状態である。
- ・一方で、A 君はそのアニメが理解でき、楽しんでいる様子がわかる。

3) フィリピン語で簡単なあいさつ(「こんにちは」「ありがとう」等)をする。

- ・2) のアニメ視聴で興味を惹かせた後にフィリピン語の活動に移る。A 君がフィリピン語表現を教える先生役を務める。
- ・簡単なあいさつ言葉を覚えれば、明日から A 君に対しても使えることに気づく。

4) フィリピンでは、他にどのようなアニメが見られているかを考える。

- ・実は、日本のアニメ作品は現地で多数放映されており、また、インターネット等でフィリピンの子どもたちもアニメに慣れ親しんでいることを知る。

5) フィリピン語吹き替えの日本のアニメーション作品を見る。

- ・日本人がよく知っているアニメであっても、フィリピン語では内容がほとんどわからないことを知る。
- ・そのまま見ても日本人の子どもたちは飽きてしまうため、視聴は短い時間でよい。アニメも一作品

の紹介でかまわない。

6) アニメのキャラクターになって、フィリピン語で自己紹介をする。

- ・日本人の子どもたちが声優になったつもりで「フィリピン語を使って吹き替えをする」という場面設定をする。
- ・アニメのキャラクターは、日本人の子どもたちも A 君もよく知っているアニメ作品の中から 4~5 人選んでおく。各アニメ作品を見せる必要はなく、登場する主なキャラクターのみを活用する。
- ・フィリピン語の自己紹介の言い方(「わたしは〇〇です。〜が好きです」)を覚える。A 君が先生役になって、お手本を示す。
- ・紙で作ったキャラクターのお面を用意し、キャラクターになったつもりでフィリピン語の自己紹介をする(グループ活動)。

7) 「自己紹介クイズ」をする。

- ・「私はだれでしょう」というフィリピン語表現を覚える。そして、名前は言わずに「〜が好きです」というフィリピン語だけで、それがどのキャラクターかを他の子どもたちが当てる活動をする。(例)「私はだれでしょう? どら焼きが好きです」「ドラえもんですか?」「はい、わたしはドラえもんです」
- ・次に、日本人の子どもたちが A 君にフィリピン語で同様のクイズを出す。A 君はそれを聞いてフィリピン語で答える。

4.6 期待される主な成果

以上の活動を通じて、次のような成果が期待される。

- ・フィリピンには数多くの言語が存在していること、また、そのためにフィリピン語が公用語として定められていることを知る。
- ・フィリピンにも独自のアニメ作品があること、そしてその中で話されているフィリピン語は、自分たちにはまったくわからない言葉であることを知る。
- ・一方で、フィリピン語がわかる A 君のすごさにも気づく。
- ・日本語の環境にいる A 君は、フィリピン語アニメを見た時の自分と同じように、言葉がわからない状態で苦勞しているかもしれないことに気づく。
- ・フィリピンでも日本のアニメが普通に見られていることを知り、自分たちはアニメの共通体験を通じて A 君や他国の人々とつながっていることを実感する。
- ・英語以外の言語のフィリピン語と出会い、それを使った活動をする中で、新しい言語を学ぶことの楽しさを知る。
- ・A 君とフィリピン語でやりとりを行う中で、フィリピン語を使えば、A 君とさらに関係性が深められる

かもしれないことに気づく。

- ・自分たちが今日、フィリピン語を覚えるのに苦労したように、A君も日本語学習で大変な思いをしていることに思いを馳せ、それでも頑張っている姿に共感することができる。

5. マジョリティ側の変容をめざして

以上、複言語環境の学級における国際理解教育の活動試案を示した。これは、言語意識教育からの示唆をもとに、マジョリティ側の日本人児童のよりよい変容をめざしたものであることを最後にもう一度繰り返しておきたい。

川上 (2010) が言うように、子どもたちは、自分が持っている言語や背景について、友だちや社会からどう見られているかを敏感に感じとりながら生きており、多様な人々と多様な言語を通じて接触した経験と、自分が持つ複数の言語に対する意識が、子どものアイデンティティを形成していくものと考えられる。その意味において、周りにいる大人、特に教師が、子どもの母語を肯定的に捉え、子ども自身が複言語の意識の中でアイデンティティを形成できるような環境をどう提供するかが問われてくる。今後は教員の意識変革が最大の課題となるだろう。

同化や同調圧力の強い日本社会の中で、いわば日本政府の要請に応えるかたちで外国人労働者等の「異質な他者」が今後も国内に増え続けていくとしたら、やがては各地でさまざまな文化的対立や摩擦が生じるであろうことは想像に難くない。すでに社会活動に参加している大多数の「大人」の意識を変えることは簡単ではないが、同じ志をもつ教員の方々の力を借りながら、子どもたちに対する教育の営みを通じて、日本の将来に希望を託したいと考える。

【注】

- (1) 文部科学省総合教育政策局 (2018)
- (2) 文化庁国語課 (2019)
- (3) 第12条には、「国は、外国人等である幼児、児童、生徒等に対する生活に必要な日本語及び教科の指導等の充実その他の日本語教育の充実を図るため、これらの指導等の充実を可能とする教員等（中略）の配置に係る制度、教員等の養成及び研修の充実、就学の支援その他の必要な施策を講ずるものとする」、「国は、外国人等である幼児、児童、生徒等が生活に必要な日本語を習得することの重要性についてのその保護者の理解と関心を深めるため、必要な啓発活動を行うよう努めるものとする」とある。以上は、「外国人留学生等」（第13条）や「雇用する外国人等」（第14条）の教育よりも前に配置されている（文化庁2019：7-8）。
- (4) https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001.htm (2020年11月10日閲覧)

(5) JSL (Japanese as a Second language) カリキュラムは第二言語として日本語を学ぶ子どもの日本語習得を支援するために開発された指導ツールで、その特徴は、日本語指導と教科指導を統合しようとしたところにある。日本語での日常会話はできても、教科学習への参加が難しい子どもに対し、学習活動に参加するための力の育成をねらいとする。そのため教師や指導者には、わかりやすい日本語でわかりやすい授業が展開できる力が求められている（臼井2009：198）。

(6) 臼井 (2009) pp.33-35

(7) 宇都宮・矢崎 (2007) p.1

(8) 各自治体の状況によっては、当該児童生徒を主に担当する加配教員の配置や指導者等の派遣事例は増えつつあると思われるが、「日本語を教えること」を専門とした指導者は少ないのが現状である。しかし、後述するように、このことは決して悲観すべき傾向ではないと筆者は考えている。

(9) 調査結果は「外国籍の児童生徒」と「日本国籍の児童生徒」の2つに分けて示されているが、それぞれの在籍人数が「4人以下」の割合は、前者で74.0%、後者で69.0%であり、両者を合わせて算出すると72.4%となる。いずれにしても全国的に見れば、当該児童生徒がごく少数（4人以下）しか在籍しない学校が大半であることがわかる。

(10) 臼井 (2009) p.23

(11) 国際理解教育とは「人権尊重を基盤として、異文化の理解と尊重、世界連帯意識の形成をめざす教育」（原田・赤堀1992：2）、「世界の人々と力を合わせ、地球全体にかかわる課題を解決するための能力を育てようとする教育。世界には異文化が多様に存在することを教えるなかで、文化的寛容と相互協力の態度、そして地球市民としての責任感を育てようとする点に特徴がある」（日本教育方法学会2004：192）等と説明されている。

(12) 文部科学省総合教育政策局 (2018) による「日本語指導が必要な外国籍の児童生徒の母語別在籍状況」では、上位の5言語はポルトガル語 (25.7%)、中国語 (23.7%)、フィリピン語 (19.5%)、スペイン語 (9.4%)、ベトナム語 (4.5%) であり、日本人の子どもたちがよく知る英語は、全体のたった2.7%に過ぎないことがわかっている。

(13) 矢崎・赤桐 (2015) p.37

(14) 大山 (2013) p.43

(15) 大山 (2013) pp.52-56、岩坂・大山・吉村 (2013) pp.50-51。どちらも同様の活動内容であり、ここでは両者を統合するかたちで提示した。

(16) 当該活動試案を構想するにあたっては、現職の学校教員から多大なるご協力を賜った。ここに深く感謝申し上げます。

【引用・参考文献】

- 岩坂泰子・大山万容・吉村雅仁 (2013) 「グローバル教育における多言語活動の意義」『グローバル教育』vol.15, 44-57
- 岩坂泰子・吉村雅仁 (2012) 「小学校と大学との協働による国際理解教育としての外国語活動」『奈良教育大学教育実践開発研究センター研究紀要』第21号, 37-43
- 岩坂泰子・吉村雅仁 (2015) 「言語意識」と「多様性に対する寛容な態度」の育成に向けたことばの教育—奈良教育大学附属小学校における「言語・文化」授業—『奈良教育大学次世代教員養成センター研究紀要』(1), 101-106
- 臼井智美編著 (2009) 『イチからはじめる外国人の子どもの教育』教育開発研究所
- 宇都宮裕章・矢崎満夫 (2007) 「言語支援教育研究の射程—複文化圏学習者と主流文化圏学習者の差をこえて—」『静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』14号, 1-10
- 大船ちさと (2020) 「海外の中等教育段階における日本語教育の研究動向分析—中等日本語教育の理論構築に向けて—」『日本語教育』175号, 100-113
- 大山万容 (2013) 「国際理解教育としての小学校「外国語活動」と日本における「言語への目覚め活動」導入の可能性」『言語政策』第9号, 43-64
- 大山万容 (2014) 「言語への目覚め活動の発展と複言語教育」『言語政策』第10号, 47-71
- 大山万容 (2016) 『言語への目覚め活動—複言語主義に基づく教授法』くろしお出版
- 川上郁雄編著 (2010) 『私も「移動する子ども」だった』くろしお出版
- 佐藤郡衛 (2001) 『国際理解教育』明石書店
- 志水宏吉 (1999) 『のぞいてみよう！今の小学校』有信堂
- 多田孝志 (1997) 『学校における国際理解教育』東洋館出版社
- 中西 晃・佐藤郡衛編著 (1995) 『外国人児童・生徒教育への取り組み』教育出版
- 日本教育方法学会編 (2004) 『現代教育方法事典』図書文化
- 縫部義憲 (2001) 『日本語教育学入門・改訂版』歴歴社
- 原田種雄・赤堀侃司 (1992) 『国際理解教育のキーワード』有斐閣
- 福田浩子 (2007) 「ことばの教育をどうするか—日本の初等・中等教育における言語意識教育の必要性—」『青山国際コミュニケーション研究』11号, 5-22
- 文化庁 (2019) 『日本語教育の推進に関する法律』
- 文化庁国語課 (2019) 『令和元年度 国内の日本語教育の概要』
- 本田安都子・ディラン・ジョーンズ (2017) 「外国語教育に「多様性」という視点を導入する意義について—多言語への関心を生む取り組みに向けて—」『福井大学初等教育研究』第4号, 1-14
- 町田守弘 (2015) 『「サブカル×国語」で読解力を育む』岩波書店
- 文部科学省総合教育政策局 (2018) 『「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査(平成30年度)」の結果について』
- 矢崎満夫・赤桐 敦 (2015) 「中国の小学生は『アニメで日本語』を体験して意識をどう変容させたか—「言語意識教育」に向けての示唆—」『静岡大学国際交流センター紀要』第9号, 21-40
- 吉村雅仁・吉田伶子・辻田理恵 (2007) 「総合的な学習の時間における言語意識教育の試み」『奈良教育大学紀要』第56巻, 第1号(人文・社会), 175-182
- Hawkins, E. (1984) *Awareness of Language. An Introduction*, Cambridge : Cambridge University Press.