

研究論文

## 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

大山 万 容

キーワード：小学校外国語活動 国際理解教育 言語への目覚め活動 外国語教育政策 外国人児童

### 要 旨

2011年度より小学校で必修化された「外国語活動」は、ほとんどの場合、英語教育として議論され、また実践されている。本稿では、2002年以降の外国語活動に関する文部科学省の文書から、その言語教育政策を検討し、それが英語の早期教育を推進すると同時に、国際理解教育としての外国語教育が目指されていること、一方で、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示す。次に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上では、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ことを論じる。その有効な方策として、欧州において発達した「言語への目覚め活動」を導入することを提案する。最後に、外国語活動の枠組みを利用して筆者が奈良市において行った言語への目覚め活動の実践について報告し、それを日本に導入するうえでの利点と課題について論じる。

### 1. はじめに

外国語教育の目標には二つの側面がある。一つは「外国語の学習」であり、特定の外国語を使えるようにするため、言語の機能的側面を中心に学習させるものである。もう一つはより広い意味での「言語の学習」であり、特定の言語の技能だけに焦点を当てるのではなく、広くコミュニケーションについて理解を深めることを目標とする

ものである。後者の教育は国際理解教育や異文化間コミュニケーションにおいて特に重要視されており、外国語学習を通して、言語や文化の異なる他者と積極的にコミュニケーションを図る態度を育て、そのような他者を尊重する態度を養おうとするものである。1974年のユネスコ憲章は、国際理解教育における言語教育の役割について次のように述べている。

「17. 加盟国は、文化的差異の相互理解を奨励するために、種々の段階及び様式の教育において、様々な文化、その相互影響、その物の見方及び生活様式についての学習を振興すべきである。このような学習では、特に、国際理解及び文化間の理解を増進するための手段として、外国語、文明、文化遺産の教育にしかるべき重要性を与えるべきである。」<sup>1)</sup>

(ユネスコ 国際理解教育の目標 (UNESCO, 1974) 日本語訳は筆者。傍点引用者)

ここには、異文化間の相互理解という目的を重視した言語教育の可能性が認められる。国際理解を増進するためには、我々は言語・文化を異にする他者を理解することが必要であり、そのためには相手の構築している世界を知る必要があり、そこで、相手の言語と同時に、相手の文化を知ろうとする態度や、技能が必要だとされる。実際、異言語を知ることは、その言語の文化を知ることには他ならない。たとえば挨拶の仕方を学ぶことは、その言語表現だけではなく、非言語的表現をも学ぶもので、文化の一面を学んでいることになる。自分とは異なる文化の一面を知り、そこに自文化と異なる点や、あるいは類似した点があることを知ることは、異文化間の相互理解を達成するための出発点である。この意味において外国語教育は国際理解教育にとって重要なのである。このような外国語教育観を、「国際理解教育 (international education) としての外国語教育」と呼ぶことができるだろう。

国際理解教育としての外国語教育という立場は、日本の学校における外国語教育の理念においても認められてきた。小中高校における外国語 (英語) 教育では、いずれの段階の学習指導要領でも「外国語を通じて、言語や文化について体験的に理解を深めること」という目標が明記されている (平成 20 年改訂版)。

では、このような立場は、2011 年度より小学校において必修化された「外国語活動」において、どのように具体化されているのであろうか。次章では外国語活動の導入された背景をたどりながら、その実際について検討する。

## 2. 小学校への「外国語活動」導入までの背景

ここでは「外国語活動」導入に至る経緯として、文部科学省が2002年以降に発表した文書を中心に検討を行う。

### 2.1. 「英語が使える日本人」

2002年に文部科学省が発表した「英語が使える日本人」育成のための構想では、外国語教育と、国家としての日本の将来との関係が重要な論点となっている。文書の趣旨には次のようにある。

「経済・社会等のグローバル化が進展する中、子ども達が21世紀を生き抜くためには、国際的共通語となっている「英語」のコミュニケーション能力を身に付けることが必要であり、このことは、子ども達の将来のためにも、我が国の一層の発展のためにも非常に重要な課題となっている。(中略) このため、日本人に対する英語教育を抜本的に改善する目的で、具体的なアクションプランとして『「英語が使える日本人」の育成のための戦略構想』を作成することとした」(Ibid.)

ここに見られるのは、グローバル化に際して、国民が国際社会の一員となり、国家が発展するために、外国語教育は重要な役割を果たすという見方である。この見方自体は外国語教育が学問領域として認められる以前からあったものであり、第二言語習得(Second Language Acquisition; SLA)研究も軍隊における外国語学習の効率化が要請されたことから始まったという事実を想起させる(白井2004)。ここで述べられているコミュニケーション能力とは、明らかに「英語」という特定言語におけるコミュニケーションを指すものであり、この文書が英語の機能的な面の学習を推奨するものであることは疑いようもない。また、ここから国際理解教育としての外国語活動という目標を読み取ることはできない。英語のコミュニケーション能力を身につけることが必要であると主張してはいるが、ここには、そのコミュニケーションが、「誰と、何について、何のためのものか」は、一切触れられていないのである。

### 2.2. 「小学校における英語教育について」

これに対して文部科学省が2006年に発表した「小学校における英語教育について」(外国語専門部会の審議の状況)には、何のためのコミュニケーション教育なのか、と

いう視点が加えられている。以下にその部分を引用する。

「〔前略〕経済、社会の様々な面でグローバル化が急速に進展し、人、物、情報、資本などの国境を越えた移動が活発となり、国際的な相互依存関係が深まるとともに、国際的な経済競争が激化し、果敢な挑戦が求められている。また、地球環境問題など人類が直面する地球的規模の課題の解決に向けて、人類の英知を結集することが求められている。(…) こうした状況の下では、絶えず国際社会を生きるという広い視野とともに、国際的な理解と協調が不可欠になっている。〔教育課程部会審議経過報告〕(平成18年2月)においては、国際化、情報化、科学技術の発展の中で、社会や経済のグローバル化が急速に進展し、異なる文化・文明の共存や持続可能な発展に向けての国際協力が求められるとともに、人材育成面での国際競争も加速していることから、学校教育において国家戦略として取り組むべき課題として、外国語教育が挙げられている。」(「1. 小学校における英語教育の現状と課題」より抜粋。強調引用者。)

ここでは、グローバル化の進展という現象に対して、二つの問題が言及されている。「英語が使える日本人」構想に見られたような、国際的経済競争の激化に基づく国家戦略としての人材育成の必要性に加えて、国際的な相互依存関係の進展に基づく国際理解・国際協力・国際協調の必要性が主張されているのである。この二つの視点は後に述べるように、現在の新指導要領においても見られるものであり、外国語学習と言語の学習を両立させる可能性を秘めた考え方である。

しかしながらこの文書は、この後の論理展開に飛躍を見せる。まず、英語早期教育が始まっている他国の事例を挙げ、他国の例に乗り遅れるべきではないという印象を与える記述が続く。

「国際的には、国家戦略として、小学校段階における英語教育を実施する国が急速に増加している。例えば、アジアの非英語圏を見ると、1996年にタイが必修化し、97年には韓国、2001年には中国が段階的に必修化を開始した。EUにおいては、母語以外に2つの言語を学ぶべきとし、早い時期からの外国語教育を推進している。例えば、フランスは2002年に必修化の方針を決定し、2007年から実施する方向で取組を進めている。」(Ibid.)

アジア各国の行っている国家政策としての早期英語教育政策と、EUにおける超国家共同体の政策としての複言語主義が同列に扱われているが、これらの国々における言語政策理念は、性質を異にするものである。その最大の違いは、複言語主義が目指すものは、個々人が複数の言語レパートリーを持てるような教育に加えて、すべての言語の価値を同等のものであるとみなす価値教育とされている点である (Beacco et Byram, 2003, 2007)。したがって、欧州評議会の言語政策では、英語という単一の覇権言語のみを習得することは、推奨されていない。さらに、フランスで早期教育の必修化が決まったのは英語教育ではなく、8言語の中から選択できる外国語教育であるが (*B.O. hors-série n° 8 du 30 août 2007*)、この文部科学省の文書では、まるでフランスでも英語の早期教育が必修化されたかのような、誤解を与える書き方になっている。しかも、この文書は、これらの国々で早期英語教育が成功しているのかどうか、どのような教育的成果が上がったのか、といった政策的な検討を一切行っていない。

この後この文書は、日本の TOEFL (Test of English as a Foreign Language) の平均スコアがアジア諸国の中で下から2番目であることを述べ、「日本人自身の一層の国際化及び国際社会で活躍する人材の養成のために、国家戦略として英語教育の充実を図る必要がある」(*Ibid.*)と結んでいる。しかし、鳥飼(2002)も論じるように、受験目的、受験者層が国によって大きく異なる TOEFL のスコアは、言語運用能力の比較手段としては不適切である。また、英語教育を早期化することによって TOEFL のスコアが上昇するという証拠は一切提示されていない。それにもかかわらず、この文書の結論は次のようなものである。

「小学校での英語教育については、グローバル化が進展する中でその必要性が高まっており、国際的にも急速に導入が進められている。(中略) 今後は、小学校での英語教育を充実することにより、次世代を担う子どもたちに国際的な視野をもったコミュニケーション能力を育成する必要があると考える」(*Ibid.*)

つまりこの文書は、前半では外国語教育の重要性について、国際理解教育と人材育成という二つの面を強調しているが、後半ではその目標達成のために小学校からの早期英語教育を行うべきであるという議論に収束している。ここには二つの論理的飛躍が認められる。まず、英語が使える人材の育成のために、英語教育を早期化することが有効であることについては、証拠が挙げられていない。また、国際理解教育としての外国語教育を英語に限定する必然性についても、根拠は与えられていない。

### 2.3.「新学習指導要領・生きる力、小学校学習指導要領解説 外国語活動編」

教育政策に関わる議論としては明らかに不十分な上記の文書を受けて、2008年には新指導要領が発行され、2011年にはそれがほぼ全面的に実施されることとなった。その一環として、「外国語活動」が必修化され、45分の授業を週1回、年間35単位時間、第5学年から第6学年の児童全員に対して、外国語活動が行われることになった。

『新学習指導要領・生きる力』によれば、外国語活動の目的は、「外国語を通じて、言語や文化について体験的に理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませながら、コミュニケーション能力の素地を養う」ことであるとされている。ここで注意したいのは、この目標についても、特に英語教育に限定されない、外国語を通した一般的な言語教育について述べられていることである。コミュニケーションの素地を養うという教育目標のために、扱う外国語を英語に限定する必然性はない。ところが、同指導要領第4章では、「外国語活動においては、英語を取り扱うことを原則とすること」と明記されている。また、文部科学省が推奨し、2012年度に公立小学校に配布した唯一の教育資料は『英語ノート』<sup>2</sup>である。この教材は、文化的な観点では、衣装や料理などのトピックにおいて、複数の文化における現象を扱ったものも含まれているが、言語的な観点から見ると、冒頭に挙げられた世界の言葉で挨拶というトピックで複数の言語が紹介される他は、英語のみが扱われている。つまり、言語教育の内実は、その大部分が英語の機能的な部分を教えることに費やされている。事実、外国語活動として行われているのは、ほとんどすべてが英語活動である<sup>3</sup>。

しかしながら、学習指導要領と同時に発表された『小学校学習指導要領解説 外国語活動編』（以下、「指導要領解説」とする）には、英語の機能面を重視するものとは異なる記述がなされている。たとえば、「英語を扱うことを原則とする」ということの意味について次のように述べられている。『「原則とする」とは、学校の創設の趣旨や地域の実情、児童の実態などによって、英語以外の外国語を取り扱うこともできるということである。」(p.15) さらに、外国語活動において注意すべきこととして、「特に、外国語や外国の文化を扱う際には、さまざまな言語に触れたり、人々の日常生活に密着した生活文化や学校に関するものなど幅広い題材を取り扱ったりすることで、児童の興味・関心を踏まえ、特定のものに偏らないように心がけることが重要である」(Ibid. p.15) とされている。また指導の例として、「例えば、さまざまな言語での「あいさつ」、「数の数え方」、「遊び」、「文字」などを扱うことで、日本のお辞儀の習慣やひらがな、カタカナ、漢字などの文字、じゃんけんなど、共通点や相違点に気付かせる」ことが

挙げられており、特定の言語にとどまらず、複数の言語・文化をバランスよく扱うことが推奨されているのである。

以上の内容には、英語の技能習得を主眼とした外国語教育とは異なる言語教育観が見られる。『指導要領解説』は、この意味で、『新学習指導要領』には見られない、国際理解教育としての外国語教育という肝要な点を補っているといえよう。

ここまで、2002年以降の文部科学省による小学校での外国語教育に関する資料を検討してきた。現在の外国語活動についての政策については、次のことが言える。

- ・ 外国語活動全体の教育目標としては、グローバル化という文脈に鑑みて、英語の機能面の学習だけではなく、国際理解教育としての外国語教育が必要であると主張しているが、実際には英語教育のみが強調されている。
- ・ 小学校の『新学習指導要領』では、コミュニケーションの素地を養うことを目標としつつ、原則として英語を扱うように規定しているが、『指導要領解説』においては、英語と英語圏の文化を扱った活動に制限してはいない。

### 3. 教室の中の言語的・文化的多様性と言語への目覚め活動

#### 3.1. 外国人児童

前章でみた外国語教育に関する文部科学省の一連の文書において、個別に言及されている言語はほぼ英語であり、他には国語教育についてわずかに言及されるのみである。しかしながら、岩坂・吉村（2012）が論じるように、外国や、異なる民族につながる住民の多い地域の小学校では、児童にとって身近な言語が英語である確率は極めて低い。そこには日本語以外の言語を持つ子どもたちの言語があるはずだからである。学校において日本語以外の言語を持つ子どもたちの統計については、文部科学省の「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況等に関する調査（平成22年度）」結果（2012年9月1日）から読み取ることができる。日本語指導が必要な外国籍の児童は日本に18,365人おり、平成22年度の小学校の児童数6,993,376人の0.26%に当たる。ただし、ここには日本語指導が必要な日本籍児童の数は含まれていないため、実際にはこれよりも多いと考えられる。調査対象となった児童らの話す言語の内訳は、ブラジル・ポルトガル語（33%）、中国語（22%）、フィリピン語（25%）、スペイン語（12%）、ベトナム語、韓国語であり、ポルトガル語・中国語・フィリピン語の3言語が全体の8割を占めている。ただし、このような言語的マイノリティの児童・生徒は、在籍数が5人以下である学校が全体の8割を占めていることもあり、これらの子どもたちの

母語保障は制度的に十分でないケースが圧倒的多数であると考えられる。このようなとき、学級においては彼らの言語的・文化的資源は「見えない存在」になっていることが危惧される。外国語活動の目標が「コミュニケーションの素地を養う」ことであるならば、このような言語的・文化的多様性が現に存在する中で、当然のように英語のみを選択することは、教室における多様性の存在を無視して、英語のみが学習すべき言語であるという表象をさらに強めることになろう。学校教育が児童の身近にある多様性を無視して、ただ一つの外国語のみを選択し続けることが、はたして国際理解に資する外国語教育と言えるだろうか。

日本の学校教育システムの伝統にはこれまでのところ、このような教室内の多様性を取り上げて、それをすべての子どもの肯定的態度の育成へとつなげていくメカニズムが、理念においても、実践においても、存在しなかった。また学校内に言語的・文化的多様性が少ない場合、児童・生徒は社会における多様性に実際に出会わないまま、多様性に対する態度を学ぶことなく学校を卒業する。つまり、日本の学校教育システムにおいては、多様性への態度を育成するための手段や方法が十分に確立されていないのである。

一方で、日本語教育や異文化間カウンセリングといった異文化間理解に関わる領域では、少数派に属する児童・生徒を支援するためには、学校において彼らの出身言語や文化を承認することによって、児童・生徒の自信を向上させることが提案されている。(田中 2004、田尻他 2004)。また日本よりも移民の数が多い欧州では、少数派である移民の子どもが学業に成功するには、彼らが自分の出身言語および文化に対して「承認されている」という感覚を持ち続けることが肝要であると論じられている (Little *et alli*. 2010)。

しかし、少数派の子どもの家庭言語の教育の必要性については指摘されているものの、実際問題として、とりわけ少数派の子どもがごくわずかである場合、学校全体として家庭言語の教育をカリキュラムに含めることは、法的にも財政的にも非常に困難である。したがって現在行われている母語教育はボランティア・ベースでなされることが多く、制度的裏付けがないために、人的・物的資源を使い果たしてしまうことが多い (塚原 2010)。

以上から、グローバル化の中で国際理解教育に資する外国語教育を日本という文脈の中で目指すとき、ただ一つの言語のみを使えるようにさせる早期教育とは別の教育方策が必要であることが分かる。学校教育システムの中で、少数派言語を取り上げ、少数派の言語と文化を承認するとともに、少数派・多数派によらず、すべての子ども



たちが、多様性を受容する態度を身につけられるような教育こそが、国際理解教育に資する外国語教育と言えるのではないだろうか。

### 3.2. 言語への目覚め活動

日本よりも移民の多い欧州では、過去30年間の間に「言語への目覚め活動 (Awakening to languages)」の研究が積み重ねられてきた。これは、1980年代に Eric Hawkins を中心としてイギリスで草の根運動的に始まった Language Awareness (言語意識) 教育が、1990年代に欧州に移り、広まった教授法である。言語への目覚め活動では、さまざまな地位にある複数の言語を同時に取り扱う。様々な言語には、その社会における言語的少数派の子どもの家庭言語も含まれる。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教授法として、このような活動を取り入れることが欧州では提言されてきている (Hélot, 2007, Little *et alli.*, 2010)。また、この活動は特定の一言語を教えるわけではないが、様々な言語を比較し、観察し、分析するという活動を行うため、後の特定の言語学習の準備をし、支え、補完するという教育的意義がある (Candelier, 2003)。このことは、外国語活動の目標である「外国語を通じて、言語や文化について体験的に理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませながら、コミュニケーション能力の素地を養う」という文言のいずれとも矛盾しないばかりか、むしろ同じ方向を示している。

言語への目覚め活動は、このように日本の外国語活動の枠内で取り上げるのに制度的に問題がないばかりではなく、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通して、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ような教授法として、国際理解教育の一環としても有望なものと考えられる。

## 4. 奈良市内の小学校における「言語への目覚め活動」実践

言語的・文化的多様性に関する教育実践を日本の小学校において行う動きは、一部で始まっている (岩坂・吉村, 2012, Yoshimura, 2011 ほか)。筆者はこの一連の多言語・多文化活動を小学校に導入するための研究プロジェクトの一環として、「言語への目覚め活動」の教材開発を行い、2011年1月に奈良市内の公立小学校において実

践を行った。これは筆者自身が ALT (Assistant Language Teacher; 外国語指導助手) としてその授業実践に参加したものである。全 6 回の授業が、4 クラスに対して行われた。本章では、日本における言語への目覚め活動の文脈化の一つの事例として、そのうち 1 回の授業について報告する。

#### 4.1. 教材開発

教材開発に当たり、最初の制約は次のものであった。学校側に受け入れられるためには、文部科学省が推奨する唯一の教材である『英語ノート』を参照する必要がある。そのとき学校側から提示された『英語ノート』の中のトピックは「月の名前」であったため、このトピックに添って様々な言語および文化を取り上げることにした。

「英語ノート」の他に参照した資料は次の二つである。一つは言語への目覚め活動のためにスイスで開発された教材である *EOLE (Éducation et ouverture aux langues à l'école; 『学校での言語の教育と目覚め』)* (Perregaux, C., de Goumoëns, Cl., Jeannot, D. & de Pietro, J.-F. (dir.), 2003) であり、もう一つは *CARAP (Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures; 『言語・文化の多元的アプローチのための参照枠』)* (Candelier (dir.), 2007) である。言語への目覚め活動では、少人数グループでの活動を含む教材が望ましいとの知見を前者の教材から得た。少人数グループ活動は、グループで協力しなければ達成できないタスクが与えられたとき、すべての児童が積極的に参加する必要があり、全員が参加しやすいほか、それ自体が「誰も無視せず、他人の意見を尊重する」という態度を養うという教育効果を持つ。後者の参照枠は、言語への目覚め活動を含む多元的アプローチ、すなわち複数の言語を同時に扱う言語教育によって伸ばすことのできる知識や態度、技能を能力記述文の形で明文化したリストである。これを参照することにより、開発教材について、知識や態度、技能の 3 つの観点から教育目標を明確にすることができた。

#### 4.2. 実践を行ったクラスの文脈

公立小学校の第 6 学年 (11 歳から 12 歳の児童) が対象であった。6 学年は 4 クラスあり、それぞれのクラスに担任が 1 名、平均 40 名の児童が出席していた。男女比はほぼ 1 対 1 である。この小学校で外国語活動は普段から担任ではなく外国語専任教員 1 名により行われているが、今回はこの教員に加え、この授業のために招かれた筆者を含む 2 人の ALT が行った。担任教員は見学をする。外国語活動は通常の教室ではなく、そのための特別な教室で行われており、椅子のみ半円状に並べられており、

机はない。ALT が交代で授業観察を行うほか、授業は全て教室後方に設置したビデオカメラにより録画した。

#### 4.3. 授業の手順

授業は次のような手順で行なわれた。

1. 復習：まず英語での月の名前の復習を3分間行う。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、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：

使用言語は日本で出会う可能性が高い言語である、ベトナム語、中国語、韓国語、英語、スペイン語、ポルトガル語、フィリピン語である。一連の授業は、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は言語の分類である。児童は4人ずつの少人数グループを作り、教室でそれぞれ作業しやすい場所に移動する。各グループに、作業をするための小さなボードと、4言語で月の名前が全て書かれた合計48枚のカードが入った袋が渡される。児童はそれらを言語ごとに4つのグループに分類する。

セブティ エンブレ	リョウユ エ	ウーユエ	スーユエ
ユウォル	クウォル	タンバー	チロル
ノビエン ブレ	マルソ	チーユエ	パオル
タンサウ	フーニオ	タンナム	タント ウー

図1 児童に配られた月の名前カード

(例として、ベトナム語、中国語、韓国語、スペイン語から各4枚ずつ表示したもの)

第1図に挙げたのは、児童に配られたカードの例である。これらのカードには、ベトナム語、中国語、韓国語、スペイン語の月の名前が含まれている。すべてバラバラになっており、名前はカタカナ<sup>4</sup>で表記されている。これらを4つのグループに分類するのである。分類に際して、教師は、「どのように分類をしたのか、それぞれ説明で

きるように準備しておいてください」とアナウンスしておく。

分類が終わると、各グループはそれぞれ前に来て、カードを種類ごとに張り付けたボードを見せながら、どのようにカードを分類したのかを説明する。第2図は、児童によるグループ分けの例を見せたものである。

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	タントウー	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
シーアーユエ	シビウィル	タンムオイハイ	ディシエンブレ

図2 児童が行ったカードのグループ分けの例

児童の説明の例としては次のようなものがあつた。「語尾が同じ音なので一緒と分かつた」(グループA,B,C)あるいは「同じ音がなかつた」(グループD)というように、音の共通性に注目したものがある。さらに、「グループD(=スペイン語)は英語に似ていると思った」というように、これまでに習つた外国語の知識を生かして類似性を発見したものがあつた。さらに、「同じ音はたぶん「月」という意味を表している。日本語みたいに」といったものや、「グループAには中国語の数字が含まれている。だから順番に並べることができた」といったように、語構造に関する気づきを報告するものが見られた。さらに「グループBはたぶん韓国語だと思う。だって中国語の音に似ているから。」というように、既知の言語情報を活かして、そこからの類似性により言語を推測するものがあつた。

次にタスク②では、児童はやはり小グループのままで活動する。月の名前をその言語の発音で聞き、順番に並べ替える。中国語と韓国語についてはDVDで映像を流し、その音声を耳で聞きながら活動する。スペイン語とベトナム語についてはアシスタント教師が月の名前を読み上げる。この時には児童は何も指示をされなくても進んでリピートする姿が見られた。

この作業を二回繰り返すと、ほぼすべてのグループで、第2図の表に言語名を加え、さらに順番通りに並べた表が完成する。ここで教師は「10秒間あげますので、この表

を全部覚えてください」と指示を出す。10秒たつと教師はカードとボードを回収する。

タスク③では、推論を求めるクイズを出す。児童はグループでの作業をやめ、全員が椅子に着席して前を見る。教師は第3図のような大きな表を黒板に張出し、「さきほど全部覚えてくださいと言いましたが、実は覚えてなくても大丈夫です。なぜならこの表をよく見て、考えることで、すべての空欄を埋めることができるからです」とアナウンスする。

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	?	タンパー	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	マーヨ	マーヨ	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	タンパーイ	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	オクターバー	オクトゥーブレ	オクトゥーブレ	?
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3 クラス全体で取り組む穴埋めクイズ

ここで児童はどのようにクイズに答えたのか、具体的な例として、例えばベトナム語の12月を考えてみたい。ベトナム語では日本語と同様、月の順番は10進法で表わされるとい知識は、タスク①の段階で気づいた児童がいたため、クラス全員で共有されている。したがって、1月、2月、および11月が分かるならば、12月は推論によりどのような語になるか分かるはずなのである。このように、言語内の構造を観察し、分析することで、児童は縦軸の推論を行うことができる。次に、フィリピン語の8月を考えてみたい。これに答えるには、両隣にあるスペイン語あるいはポルトガル語を観察し、それらとの類似性に注目する必要がある。これらの言語は非常によく似ているため、フィリピン語においても「アゴースト」という語が来るのではないかと、という推論が働くわけである。このように言語間での類似性を観察し、分析することで、児童は横軸の推論を行うことができる。

さらに、この表には、これまでに扱わなかった言語（フィリピン語、ポルトガル語）

が含まれている。初めは児童たちもそれに気が付かずにクイズに没頭するが、そのことを明らかにすると驚いたような顔をする者もいる。ここで児童は、習ったことのない言語であっても、少し別の言語を知っているだけで、それについて何かを知ることができるということを体験的に学ぶのである。

さらに、この表が完成すると、左側にはアジア言語、右側には（フィリピン語を除くと）西欧言語が並んでおり、それらには共通するルールがあることに気が付く。アジア言語は主として「数字+月」という語形成になっているのに対し、西洋言語は主として神話をもとにした語形成になっている。児童たちは西洋言語の月の名前については、「ルールがない」あるいは「英語みたい」という言い方で、その規則性を表現する。ここから児童は、アジアや西欧など、地理的に近い国で話されている言葉は、互いに似通っていることに気が付く。そこから文化と言語とのつながりについて思い描くこともできるのである。

#### 4.4. 知識と技能、態度の観点から見た教育目標

この教材開発において特に注目した項目は、CARAPの能力記述文から抽出した以下のようなものである。括弧内は、CARAPの参照番号である。

##### 【知識】

言語はルールまたは規範に従って機能しているということを知っている (K1.4)。自分の言語のシステムは、数ある可能性のうちの一つに過ぎないことを知っている (K.6.1.1)。各言語が世界を表現する、あるいは組織化する仕方は、文化に影響されていると知っている (K.6.2.1)。異なる言語では、単語の構成法は異なるかもしれないということを知っている (K.6,7)。

##### 【態度】

他の言語の存在すること、または言語的多様性が存在することに対する感受性 (A-2)。言語的または文化的類似性への感受性 (A-2.3)。言語間または文化間の差異と類似性への感受性 (A.2.4)。言語間の類似性または近親性への慣れ親しみ (A-15.1)。どんな言語または文化も、(そのうちのいくつかの側面は既に知っている) 到達可能なものであると考えること (A-15.2)。

##### 【技能】

観察または分析の手続きを利用できる (S-1.1)。統語構造または形態構造を観察または分析できる (S-1.4)。異なる言語間の言語的特徴を比較できる比較をするための手続きを取ることができる (S-3)。自分の言語または他の言語のある側面について、話

すまたは説明することができる (S-4)。

以上の項目は、児童が行う活動のそれぞれの意味を考えるうえで全て重要なものであり、活動を通して伸ばすことを期待できるような教育目標である。実践では以上の評価基準をそのまま応用することはしなかった。CARAPとは、もともと教育政策決定者、学校の責任者がカリキュラムを点検するための参照枠として作られたものであり (Ibid. p.10)、学習者の評価として用いることは想定されていない。今回の教材開発においても、それぞれの活動の教育学的意義を明確にするためにこの参照枠を利用したのである。

外国語活動は、そもそも教科ではなく、活動という位置づけであることから、評価について厳密な基準があるわけではない。『新学習指導要領』および『指導要領解説』には、具体的な評価の観点については何も書かれていないが、2008年1月に出された中央教育審議会答申に述べられた次の言葉が引用されている。

「小学校における外国語活動の目標や内容を踏まえれば一定のまとまりをもって活動を行うことが適当であるが、教科のような数値による評価にはなじまないものと考えられる。」(『指導要領解説』 p.6)

しかし、実際に学校外部からALTが参加する場合には、学校によって、指導案の中に評価基準を明らかにしておくことが求められる場合もある<sup>5)</sup>。

この実践では次の2つの評価基準を立てた。それぞれの観察基準は第1表、第2表に示すとおりである。

表1：評価基準1)「月」呼び名に関する様々な言語のルールの類似性と違いに気づき、それを言語化できる

A 十分満足	B 概ね満足	C 支援を必要とする
・類似性や差異に気が付き、言語化できる。  <例> ・月にあたる言葉は「ユエ」「ウォル」「タン」と説明できる。 ・ヨーロッパ圏は、「月+数字」「数字+月」のルールではないことを説明できる。	・分類はできているが、言語化できない。  <例> ・「ユエ」がついているものなどウォルがついているものなどに分類できる。 ・スペイン語は、月の呼び名に共通の言葉がないことに気が付いているが、それを説明できない。	・類似性や差異に気付いていない。  <手だて> ・同じ言葉に注目させる。

表 2 評価基準 2) 限定された知識であっても、少しい知識であれば見知らぬ言語にアプローチすることができる。(言語や文化に対する気づき)

A 十分満足	B 概ね満足	C 支援を必要とする
<p>・穴埋めクイズを解くにあたり、言語間及び言語内の類似性を見ながら推測できる。</p> <p>&lt;例&gt;                      ・中国語と韓国語の言語間の「月」の呼び名の音や、ルールが似ていることなどをみて、推測できる。                      ・スペイン語・フィリピン語・ポルトガル語の類似性をみて、推測できる。</p>	<p>・穴埋めクイズを解くにあたり、言語内の類似性をみながら推測できる。</p> <p>&lt;例&gt;                      ベトナム語の「タンムオイハイ」を言語内の類似性から推測できる。</p>	<p>・推測する方法がわからない。</p> <p>&lt;手立て&gt;                      ・表の縦と横をよく見てみるようにアドバイスする。                      ・本時で学んだことを利用していることをアドバイスする。</p>

授業観察および録画したビデオの分析から、評価基準 1) ではほとんどの小グループが A であり、また評価基準 2) ではほとんどの児童が A または B に該当していることが分かった。

## 5. 言語への目覚め活動の日本への導入へ向けて

本章では、言語への目覚め活動を日本に導入するにあたって、考えられる利点と課題について考察する。

### 5.1. 利点

まず、制度的な利点として、教育理念を訴える学習指導要領との整合性が挙げられる。第 2 章において検討したように、言語への目覚め活動は、小学校の外国語活動という制度的な枠組みの中で実践することが可能であり、カリキュラムに組み込むことも可能である。

次に、経済的な便宜が挙げられる。実践を行う上で問題となりがちな予算面での利点もある。第 4 章で報告した実践では DVD の映像も一部利用したが、教材自体は紙で作ったカードと音声再生できる機械さえあれば十分に行えるものであり、特に高価な教具は必要ない。

言語教育に関する利点には次のようなものがある。まず、言語への目覚め活動が、後の特定の言語学習をサポートするという利点である。CARAP から抽出した目標は、いずれも、複数の言語を同時に扱うようなアプローチでなければ達成することが困難



なものである。とりわけ複数の言語を知り、それらを観察することで、言語間の関連性を発見し、仮説を立て、分析するという作業は、ただ一つの言語のみを扱う伝統的な外国語教授法では達成できないような知識と態度、技能を養成する。これは特定の外国語学習と対立し、互いに妨げあうものではなく、むしろ互いに豊かにするものである。日本の中等教育における教科としての外国語教育では、英語学習が義務付けられているが、小学校の外国語活動で行う言語への目覚め教育は、これを支え、準備をすることができる。この点で、初等教育から中等教育への接続として有効であると考えられる。

さらに、第3章で述べたように、言語への目覚め活動は、多様性に対して開かれた態度を涵養するための教育として適切であると言える。グローバル化の進展する社会において、日本国内の多様性は増加し続けている。児童が、国内または身近なところにある言語的・文化的多様性を見えないままにするのではなく、それらの存在を認識し、それらの価値を認め、また共に生きるためのコミュニケーション能力の基礎を養うことは、国際理解教育としての外国語教育の主要な目的である。

言語への目覚め活動にはさらに、学習を通じた社会変革という性質も持つ。この活動は、実質的な移民である外国籍の児童たちの家庭言語を、学校教育カリキュラムの中で扱う機会を提供するという点で、言語的・文化的少数派の市民の社会的包摂としての意義を持つのである。

## 5.2. 課題

外国語活動の時間に言語への目覚め活動を導入するにあたっての課題としては、次が考えられる。まず、実践研究の積み重ねである。欧州においては言語への目覚め活動は過去30年間にわたって実践と研究が積み重ねられてきており、長期的・短期的研究ともに多いのに対し、日本にはこのような研究の蓄積が乏しい。そもそも、このような教授法が存在することが教育現場はもちろんのこと、研究者の間でもまだほとんど知られておらず、研究を積み重ねるとともに周知をしていくことが必要である。

同時に、欧州で開発された方法論を日本の教育現場へ文脈化することが必要である。今回報告した事例は、ALTが指導案を作成する数回の実践であった。しかしより長期的な視点で言語への目覚め活動をカリキュラムに導入するには、授業をALTに任せて、担任は見学をするような形態では不十分である。言語への目覚め活動がより広く、確実に現場で実践されるためには、たとえALTがいなくとも、通常の小学校教員のみでこれを行えるようなシステムを作り上げる必要がある。このために必要なのは、教

員研修および教材開発であろう。

まず教員研修に関して、言語への目覚め活動を行うためには、教員自身が、自分も全く知らない多言語を使った活動に対して開かれた態度を持っている必要がある。欧州において5か国が参加し、言語への目覚め活動の実践について研究を行った「エヴラング Eulang (Éveil aux Langues)」(1997年－2001年)プログラムでは、たった3日間の教員研修で様々な言語を扱った活動ができるようになったと報告されている(Candelier, 2003)。日本においてもこのような教員研修の可能性を探り、効果を検証することが必要である。

これと同時に、日本語で無理なく利用できる、言語への目覚め活動の教材開発も必須であろう。小学校教員に教材を一から作り上げることを要求するのは非現実的であるため、言語教育に関わる研究者がイニシアチブをとって教材開発を行うことが是非とも必要である。欧州ではすでに研究者と現場教員の協働によって多くの優れた教材が誕生しており、とりわけ EOLE は、複言語主義を推進するスイスでは、2010年に新学習プラン(Plan d'études romande)が発表されて以降、すべてのフランス語圏の小学校に設置されることが決定されるなど、さらなる広がりを見せている。日本においてもこのような教科書が開発されつつあり、より多くの実践と検証の機会が待たれる。

## 6. 終わりに

日本では、例えば文部科学省の2005年の通達『初等中等教育における国際教育推進検討会報告——国際社会に生きる人材を育成するために』に見られるように、「多文化共生」というキーワードに基づき国際理解教育の推進が行われているが、外国語教育のカリキュラムには国際理解教育という側面が十分に反映されていない。このギャップを埋めるために、言語への目覚め活動は有効であり、また日本においても実践可能であることが示された。しかしそれがどのように有効であるかについての教育的な検証作業には、今後の継続的な研究が必要である。

## 注

- 1 “Member States should promote, at various stages and in various types of education, study of different cultures, their reciprocal influences, their perspectives and ways of life, in order to encourage mutual appreciation of the differences

between them. Such study should, among other things, give due importance to the teaching of foreign languages, civilizations and cultural heritage as a means of promoting international and inter-cultural understanding.”

- 2 2012年度からは *Hi Friends!* となった。内容としては、英語圏以外の言語・文化を扱ったものとして、『英語ノート』の時とは異なり、挨拶だけではなく、文字や祭事、料理などの面も少しではあるが取り入れられている。
- 3 文部科学省のウェブサイトにある「平成19年度小学校英語活動実施状況調査 集計結果」によると、21,864校を対象とした調査で、英語活動の実施率は97.1%である。
- 4 この前段階で、児童は既にアルファベットを使って復習をしているのに、なぜここでアルファベットを使わないのか、と疑問が当然ながら生まれるはずである。それは、『新学習指導要領』第3(2)に「外国語でのコミュニケーションを体験させる際には、音声面を中心とし、アルファベットなどの文字や単語の取扱いについては、児童の学習負担に配慮しつつ、音声によるコミュニケーションを補助するものとして用いること。」とあるためである。実際には、英語を教えるのにアルファベットを全く使わないのは非常に困難であるため、教室では児童はアルファベットを使って学ぶことが多い。ただし公式にはアルファベットを教えることは推奨されていないために、結果として、アシスタント教師が教室に入る際には学校側はアルファベットを使わないよう依頼されるのである。
- 5 2010年5月に文部科学省に出された初等中等教育局長通知「小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について」という文書では、「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」「外国語への慣れ親しみ」「言語や文化に関する気付き」という3つの評価の観点例が示され、これらの観点や学校の設置者が定める観点に沿って、記述による評価を行うこととされている。この通知は、『指導要領解説』の記述と明らかに矛盾したものである。このような通知が出された背景には、「外国語活動」が事実上の英語教育であるという認識があるのかもしれないが、活動の理念が学校現場はおろか文部科学省内においても一致していないことを指摘しておきたい。

本研究の実施に当たって、科学研究費補助金基盤研究(B)「多言語・多文化教材の開発による学校と地域の連携構築に向けた総合的研究」(H23～H25)(研究代表者：山西優二)(研究課題番号：23330245)の支援を受けた。

文献

- Beacco J.-C. & Byram M. (2003, 2e éd. 2007). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.
- B.O. hors-série n° 8 du 30 août 2007 (<http://www.education.gouv.fr/bo/2007/hs8/default.htm>)
- Candelier, M. (ed.) (2003). *Eulang – l'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles. De Boek - Duculot.
- Candelier, M. (dir.) (2007). *CARAP – Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Strasbourg : Centre Européen pour les Langues Vivantes / Conseil de l'Europe.
- Little, D (élaboré) et alii. (2010). *Intégration linguistique et éducative des enfants et adolescents issus de l'immigration*. Strasbourg. Conseil de l'Europe.
- Hélot, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. L'Harmattan.
- Perregaux, C., de Goumoëns, Cl., Jeannot, D. & de Pietro, J.-F. (dir.) (2003). *Education au langage et Ouverture aux langues à l'école (EOLE)*. Neuchâtel, Secrétariat général de la CIIP, 2 volumes.
- Rost-Roth M. (2004). "The promotion of intercultural competence in tertiary language teaching: German after English". In. Hufeisen, B. and Neuner, G. (eds.) (2004). *The plurilingualism Project: Tertiary Language Learning - German after English*. Council of Europe. Strasbourg.
- UNESCO. (1970). *Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms*
- Yoshimura, M. (2011) "Creating a space for language awareness in teacher education in Japan: a project promoting children's awareness of linguistic and cultural diversity." In S. Breidbach, D. Elsner and A. Young (eds.) *Language Awareness in Teacher Education: Cultural-Political and Social-Educational Perspectives*, Peter Lang. 137-149.
- 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

鳥飼久美子『TOEFL・TOEICと日本人の英語力—資格主義から実力主義へ』講談社新書

白井恭弘(2004)『外国語学習に成功する人、しない人—第二言語習得論への招待』岩波書店

田尻英三・田中宏・吉野正・山西優二・山田泉(2004)『外国人の定住と日本語教育』ひつじ書房

田中ネリ(2004)「在日ラテンアメリカ人の子ども—その背景と支援」『異文化間教育』20 アカデミア出版

塚原信行(2010)「母語維持をめぐる認識と実践—ラテン系コミュニティと日本社会」『ことばと社会』12号, 48-77 三元社

文部科学省のサイト「外国語教育」

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/kokusai/gaikokugo/index.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/index.htm)

文部科学省のサイト「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況等に関する調査(平成22年度)」の結果について」

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/23/08/1309275.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/23/08/1309275.htm)

文部科学省のサイト「初等中等教育における国際教育推進検討会報告—国際社会を生きる人材を育成するために—」

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/026/houkoku/05080101/001.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/026/houkoku/05080101/001.htm)

スイスの新学習プランのサイト:

<http://www.plandetudes.ch/web/guest;jsessionid=070B848C782213B8BB5F7BAB8FF7AB1B>

**Foreign language activities as international  
education in Japan:  
The possibilities of introducing “awakening to  
languages” activities in Japanese elementary schools**

**OYAMA Mayo**

Key words: foreign language activities, international education, foreign language education policy, awakening to languages, immigrant children

Abstract

Since 2011, “foreign language activities” have been introduced as a compulsory subject in Japanese elementary schools for fifth and sixth grade pupils. Most of the research, debate and implementation of these activities have focused on English language education. The present paper investigates several documents from 2002 published by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology on foreign language education policy. It also clarifies two points: 1) this policy aims at both earlier English language education and international education via the study of foreign languages and 2) according to the commentary of the curriculum guidelines, activities using plural languages and cultures are recommended. The paper then claims that activities resulting in the “awakening to languages”, an approach developed in Europe which includes activities using various languages at the same time, can be and should be incorporated into this curriculum as a means for international education better integration of immigrant children as well as for diversity education for all children. The paper also describes an actual experience of teaching awakening to languages in Nara, where the author participated as an assistant language teacher, and then considers the advantages and challenges of introducing awakening to language teaching as a means for international education in Japan.

(京都大学 人間・環境学研究科 博士後期課程)