

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

著者	岩坂 泰子, 吉村 雅仁
雑誌名	教育実践開発研究センター研究紀要
巻	21
ページ	37-43
発行年	2012-03-31
その他のタイトル	Foreign Language Activities Conducted in Collaboration with the Primary School Teachers and the University Researchers as International Education
URL	http://hdl.handle.net/10105/8417

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*

岩坂 泰子

(奈良教育大学 非常勤講師)

吉村 雅仁

(奈良教育大学 教育学研究科専門職学位課程 (教職大学院))

Foreign Language Activities Conducted in Collaboration with the Primary School Teachers and the University
Researchers as International Education

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*

岩坂 泰子

(奈良教育大学 非常勤講師)

吉村 雅仁

(奈良教育大学 教育学研究科専門職学位課程 (教職大学院))

Foreign Language Activities Conducted in Collaboration with the Primary School Teachers and the University Researchers as International Education

Yasuko IWASAKA

(Part-time lecturer, Nara University of Education)

Masahito YOSHIMURA

(School of Professional Development in Education, Graduate School of Education, Nara University of Education)

要旨：2011年度から必修化された公立小学校における外国語活動は実質的には英語活動を中心としているが、国際理解教育の観点からみると大きな課題が生じている。その課題の軽減に向けた一つの提案が多言語活動であるが、小学校現場で外国語活動の授業を担う担任教員が使える教材の乏しさに加えて、これらの教材使用の指導や研修等も不十分であるといった点で、小学校教員だけでは体系的・継続的な実施は困難である。本稿では、将来、小学校教員のみで行える体系的・継続的な外国語活動（多言語活動を含む）にむけてのパイロットケースとして、昨年度奈良県下のある公立小学校において小学校と大学との協働で実践することが可能になった多言語活動の取組みを紹介する。その経緯、方法、内容、成果をまとめ、国際理解教育の視点からの小学校外国語活動としてのあり方へ考察を加える。

キーワード：小学校 primary school、外国語活動 foreign language activities、多言語活動 multilingual activities、協働 collaboration

1. はじめに

「英語が使える日本人」育成に向けて文部科学省がこのための戦略構想¹を公表したのは2002年であった。入試等の改善を含めた英語学習者の動機付けの高揚、中・高等教育における教育内容等の改善、英語教員の資質向上、国語力の増進と共にこの構想に盛り込まれた「小学校の英会話活動の促進」は、2008年改訂の学習指導要領²に反映され、2011年度より全国の小学校において高学年必修の「外国語活動」が開始されている。ただし、「外国語活動」とは名ばかりで実質的には「英語活動」というのが実態であろう。

この小学校外国語活動の実態は、その導入の経緯を考えればある意味「自然」ではあるが、国際理解教育の立場から見ると、深刻な問題をはらんでいると言える。それは、国際理解教育がめざしている「人権の尊重を基盤として、現代世界の基本的な特質である文化的多様性および相互依存性への認識を深めるとともに、異なる文化に対する寛容な態度と、地域・国家・

地球社会の一員としての自覚をもって、地球的課題の解決に向けてさまざまなレベルで社会に参加し、他者と協力しようとする意思を有する人間」³の育成を阻害する可能性を秘めているからである。

とりわけ、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。そこで英語を選ぶことが、言語的少数派、多数派児童の意識にどのような影響を与えるかを考えてみる必要があろう。文化の重要な一部とも言える言語の多様性を否定してしまう可能性がありながら、文化的多様性への認識が深まるであろうか。寛容な態度どころか、身近にあるさまざまな言語の存在に気付きも、見向きもしない人間を育てることにならないであろうか。

また、上記の地球的課題の中には、人権や環境などの問題が含まれるが、言語もこれらの問題と無関係ではない⁴。行政、司法、医療、教育などにおける言語・通訳サービスの不足などは直接人権の問題となり、政治経済社会的理由により多くの言語が国内外で急速に

消失している事実は環境問題にもたとえられる。こうした問題を引き起こす要因の一つが、言語の階層意識ではないだろうか。教育における言語の選択はここにも関与してくるのである。

以上の問題意識から、我々は国際理解教育としての小学校外国語活動に関する実践研究を行ってきた。特に近年では、国際理解教育の観点からの効果が期待できる一つの形として多言語活動に注目し、実践を通じてその内容論や方法論の検討を続けており、成果を伴う授業やカリキュラムも徐々に明らかになりつつある。

しかしながらこれまでの取り組みは、学校という場を借りて、大学側のみによる教材開発、指導計画作成、学生の出前授業実施、評価というアクションリサーチの繰り返しであった。これを「出前プロジェクト型」と呼ぶならば、この方法では継続性や体系性の点で長期的な成果が望めないばかりか学校には何も残らないという課題が生じる。この反省から我々はいわば「協働プロジェクト型」で授業実践を行える形を模索した。この場合の「協働」とは小学校教員と大学側研究チームとが対等の関係で互いの立場と知識を相互補完しながら継続的にカリキュラム計画から実践までを行えること、と定義する。

本稿では、まず国際理解教育と外国語活動との関係や多言語活動の背景などを確認した上で、国際理解教育としての外国語活動を小学校教育課程の中に位置づけ、学校の教員とともに年間を通じて行った取り組みを紹介しその成果を検証する。同時に、国際理解教育の効率的・効果的な実践形態とも言える、学校と大学との協働指導態勢による教育活動のあり方や効果についても触れたい。

2. 国際理解教育と外国語活動

今回の授業実践の紹介に先立ち、国際理解教育と外国語活動との関係、また上で言及した多言語活動についてその背景も含め若干の説明をしておく。

2. 1. 国際理解教育と外国語活動との関係

旧学習指導要領では、外国語活動が総合的な学習の時間における国際理解の一環としての外国語会話等という位置づけであったことはまだ記憶に新しい。その当時から、外国語会話はほぼ英会話と同義であり、国際理解教育の矮小化との指摘がしばしば見られたが、総合的な学習の一部ということもあり、今と比べるとまだ問題は小さかったと言える。しかしながら、必修化されその目標や内容も明記された現在、国際理解教育に対する外国語活動の影響はこれまでとは比較にならないほど大きくなっている。国際理解の一環として始められたというその経緯を考えても、国際理解教育

の立場から見た外国語活動の問題点を今一度ここで整理し、両者が相対立するものとしてではなく相互にその方向性を共有できる道を模索・提示する必要があるように思われる。

まず外国語活動に何が求められているかを確認しよう。小学校学習指導要領解説外国語活動編によると、その目標は「外国語を通して、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」とある。「体験的に理解」、「態度の育成」、「慣れ親しませ」、「能力の素地」などの表現は幾分曖昧であるが、少なくとも、言語の技能習得が主眼ではないことを意味している。

示された指導内容を見てもこの傾向は明らかである。第5、6学年共通の内容は、コミュニケーションに関わる事項と言語や文化の体験的理解に関わる事項に分類され、前者では「外国語を用いてコミュニケーションを図る楽しさを体験すること」「積極的に外国語を聞いたり、話したりすること」「言語を用いてコミュニケーションを図ることの大切さを知ること」が挙げられ、後者では「外国語の音声やリズムなどに慣れ親しむとともに、日本語との違いを知り、言葉の面白さや豊かさに気付くこと」「日本と外国との生活、習慣、行事などの違いを知り、多様なものの見方や考え方があることに気付くこと」「異なる文化をもつ人々との交流等を体験し、文化等に対する理解を深めること」の3点が示されている。いずれにしても、体験、気付き、知識・理解あるいは態度（積極性）に関するものが並ぶ。

ここまで見ると、国際理解教育の機能的目標や学習領域⁵に通じるようにも思われるが、問題となるのは、指導計画の配慮事項として示された「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」という文言であろう⁶。ところが、解説を読むと、この「原則とする」について「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」と記されている。さらに、「英語を取り扱う際にも、(中略)英語以外のさまざまな外国語に触れたり、英語圏以外の文化について理解を深めたりするよう工夫を行うことは大切である」とも書かれているのである⁷。つまり、少なくとも学習指導要領上は、外国語活動は多様な言語や文化を扱うことがむしろ好ましく、国際理解教育の目標や内容に近づけることが可能なのである。

では、なぜ実態としてほとんどの小学校で外国語活動が英語になってしまうのであろうか。多くの理由が考えられるが、学校の立場からすると、教育委員会等の方針、多数の保護者の声、教材や指導技術などの諸要素が指摘されるであろう。

2. 2. 多言語活動とその実践の背景

ここでいう多言語活動は我々が独自に使用している用語であり、いわゆる二言語併用教育などにつながる多言語教育とは異なる。すなわち、教育言語を複数にする教育ではなく、基本的には言語的多数派の学習者の母語を使用しながら、三つ以上の言語について学ぶ活動を指している。

背景には、主にヨーロッパの言語政策及び言語教育に見られる「言語意識」や「複言語主義」などの言語教育論や言語能力観があり⁸、我々が実践してきている多言語活動の授業の多くはヨーロッパ諸地域で行われてきている先駆的な取り組みのいくつかをモデルとしている⁹。教材に関しても同様である。こうしたモデルや教材は、言語そのものへの意識や感性、言語の社会的役割、言語の学び方、言語の多様性への寛容な態度などを扱うという点で、大学側研究チームが目指す国際理解教育としての外国語活動の一つの形としてふさわしいと考えられる。

当然ながら、ヨーロッパにおける言語教育理論や実践を、政治経済的にはもとより言語文化的に全く異なる日本の文脈で応用することがどの程度適切かはわからない。しかし、理念上言語教育の単一言語主義から多言語・複言語主義へと舵を切ったヨーロッパにおいても学校教育現場のレベルではまだ「発展途上」ともいべき状況も見受けられる。上で見たような、規定上は国際理解教育に資するような多様な言語文化を扱えるはずの外国語活動が、運用上英語一辺倒の単一言語主義になっている日本の状況と同様である。つまり、言語政策・言語教育の多元化の問題そのものが、国境を越えた共通の課題の一つとも言えるのである。

3. 国際理解教育としての外国語活動実践

以上の背景を踏まえ、国際理解教育としての外国語活動実践について詳しく述べていく。既に指摘したように、最新の取り組みに至るまでに我々は目標を共有するいくつかの実践研究を行ってきており、いくつかの新たな課題が生じている。始めに、今回の取り組みにおける主要な課題を整理しておく。

3. 1. 主要な課題

今回の取り組みでの主要な課題は、(担当者の属性や能力を含む)授業の実施・指導態勢とそれに伴うカリキュラム作りである。これまでの経緯を振り返りながら少し細かく説明する。

これまでの国際理解教育としての外国語活動の我々の取り組み方は、教員養成系大学において大学院生、学部生、留学生などで実践研究チームを組織し、校長や教員の許可を得た上で公立小学校を中心とする学校教育現場で出前授業を行うというものであった。

先に示した多言語活動に該当するものに限定するとこれまで二つの事例がある。一つは日本人学生2名のTTによる言語意識活動¹⁰、もう一つは二言語併用話者の日本人学生と多言語話者留学生TTによる多言語活動¹¹である。それぞれの取り組みで、メタ言語能力、言語学習への動機付けなどの点で部分的な目標は若干異なるが、いずれも言語や文化の多様性に対する意識や寛容な態度の育成という共通の目標を持ちながらアクションリサーチを行ってきた。

しかしこれらの授業はいずれも、指導計画、教材、指導案、指導方法・内容、評価方法などは全て大学側の実践研究チームが作成し、実践も彼らだけで行うものであった。学校教育現場の教員は基本的に計画にも実践にも関わっていない。要するに、学校の教員集団や学校全体のカリキュラムとは全く独立したものであったのである。

それぞれのアクションリサーチの結果は、日本人2名の実践である前者に関しては効果が限定的で、特に言語や文化の多様性に対する意識の面ではほとんど変化が見られないというものであった。一方後者の二言語話者の日本人学生と多言語話者留学生とのTTによる実践では、10回たらずの授業実践でかなりの効果が観察され¹²、研究上での成果は確かに現れていた。ただし、この場合通常の小学校で編成可能な指導チームではない。

以上のことから抽出される課題は、次の通りである。そして、これらはそのまま今回の実践の目標となる。

①学校の外部からの指導チーム単独ではない、内部の教員集団との協働による実施態勢を構築すること。

②外国語活動の独立したカリキュラムではなく、小学校の教育課程に位置づけたり、連携させたりする設計を小学校と大学とが協働しながら行い、多言語活動の効果を高めること。

③多言語話者確保が困難なほとんどの小学校教育現場で実施可能な指導態勢で、成果の期待できる多言語活動を展開すること。

3. 2. 本実践の方法と評価

今回の実践は、これまでのアクションリサーチとは根本的に異なっている。授業の教材、展開、方法などいわゆる授業内容の一部を変えることによる学習効果を測るわけではなく、外国語活動も含めた学校全体のカリキュラム開発及び実施・指導態勢という極めて大きな枠組みの構築が可能かどうか、可能ならばそれによって期待される効果が得られるのかどうかを見ることになる。

枠組み構築の可能性に関しては、実施そのものができれば既に①の目標を少なくともある程度は達成したことになるし、実施態勢や②のカリキュラムの連携の効果に至っては、変数が多すぎて何が結果に影響を与

えたかを特定することが極めて困難である。その評価自体は、児童の学びや変化をアンケート、観察などによって測定する以外にないが、かなり大まかな分析となることは避けられない。

とはいえ、児童の学びとして何を評価するのかをはっきりさせる意味で、比較の対象として上記二つ過去の事例の内、最初の実践をまとめておく。

「総合的な学習の時間における言語意識教育の試み」¹³ (2006年5-6月実施)

- ・目的： メタ言語能力を高め、多様な言語に対する興味や寛容な態度を育成する。
- ・内容と方法： 日本人院生、学部生とで言語意識教育理論・実践を参考に1学期間の単元計画・教材・指導案を作成、日本語を作業言語としてTTで実施。
- ・評価方法： メタ言語能力テスト、言語に関するアンケート調査によるものとする。
- ・「国際理解教育としての外国語活動」の根拠： 多言語・多文化共生意識を育てる
- ・結果： メタ言語活動の向上はある程度望めるものの、言語に対する態度変容はほとんど期待できない。
- ・考察： 態度変容がなかったことの原因分析として、活動時間の少なさ(9時間)、外国語活動実践者の力量不足、他教科、他教員の授業との関連性、担任教員の関与の薄さが考えられる。

基本的には、今回の実践においてもこの事例の目的、内容、方法と同様の実践を行うこととする。考察の部分に、この実践の効果が見られなかった要因分析がなされているが、先に示した課題と重なっていることがわかる。評価に関しては先に述べたとおり、厳密性は要求できないものの、少なくとも先の事例で達成できなかった、多様な言語に対する興味や寛容な態度に関

しては注意したいところではある。

3. 3. 実施体制の構築

本実践の実施体制構築の経緯は次の通りである。

2008年度、第3回博報の研究助成を受けて作成した(日本で出会う可能性の高い言語である中国語、韓国語、ブラジルポルトガル語、スペイン語、フィリピン語、インドネシア語、タイ語、ベトナム語、それに日本手話を加えた9つの言語の母語話者による基本表現や語彙などを集めた)DVD教材の紹介ウェブサイトへの奈良県下小学校教員からの問い合わせがあり、当該小学校へ教材を配布した。

2009年、当該小学校教員の希望もありその小学校で多言語活動の支援に入ることを検討し、2010年度、この教員が担任する4年生における、学年全体の「総合的な学習の時間」の年間を通しての柱である人権・共生をテーマとする活動に呼応する形で外国語活動を位置づけることが決定した。大学側研究チームと学校教育現場の3人の担任教員と協力しながら年間カリキュラムを作成し、大学側研究チームから1名が実践者として参加することとした。

こうして、第一の目標である実施体制の構築はなされた。

3. 4. 設計されたカリキュラム及び具体的指導内容

小学校4学年担任教員チームと大学側研究チームの協働で設計されたカリキュラムの概要は図1の通りである。以下この図に添って具体的な指導内容を説明する。

「ちがいを豊かさに」をテーマに前年度(3年生)のカリキュラムを進めてきたこの学年団は、この年も

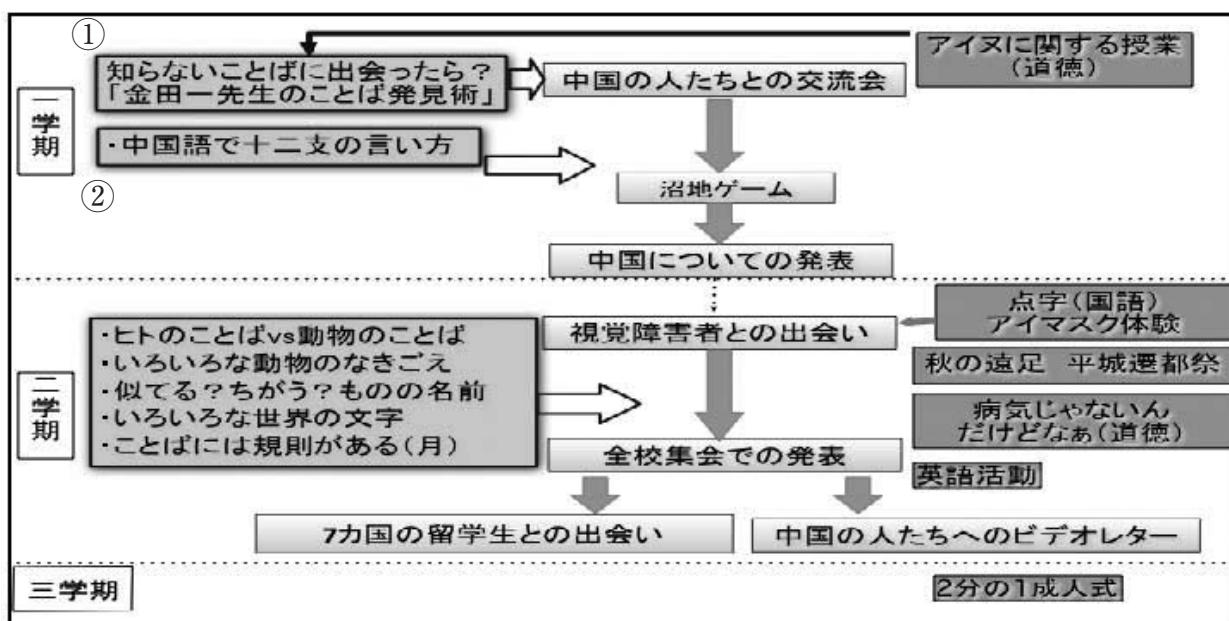


図1 第4学年の人権教育のカリキュラム

引き続き人権教育的な視点から他者のちがいと自己を尊重する態度の育成を主眼とするカリキュラム構成を考えていた。前年度から決定していた1学期5月上旬に中国山東省の小学生（6年生）との交流プログラム、2学期に予定されていた視覚障害者との出会い、3学期の「2分の1成人式」をこのテーマの主軸的な行事に据え、関連教科や特別活動などの時間を使って内容を補強していく。そこで、我々大学側研究チームは共生意識を育てる多言語活動を通し、学年団の目指す人権教育カリキュラムの目標を重層的に支えることを提案し各行事に絡めた多言語活動を実践した。

具体的には、中国の小学生との交流体験の前後に言語活動としてコミュニケーションを図ろうとする態度を高める活動として、金田一京助氏がかつてアイヌのこどもたちと初めて出会ったとき沢山のアイヌ語のことばを知るきっかけになった、「ヘマタ（＝何）？」というアイヌ語発見に至るエピソードから、ことばが通じない他者の言語における「何？」という表現をまず知ることで、ものの名前を聞きあう活動（図1の①）や中国語の語彙を増やす活動として、十二支の話から12の動物の名前を中国語と英語で紹介することばの授業（図1の②）を行った。また、障害者学習と並行して、外国語活動では、動物の鳴き声やフルーツの名前、色々な文字を多言語で紹介して共通点から歴史的なつながりを考えたり、月の言い方を多言語で聞き、日本語で「1月」の「がつ」にあたる言い方を他の言語に見出す活動を行った。これらの多言語活動は、言語同士の共通点やちがいに気づくことにより、言語の多様性に関する寛容な態度の育成をめざす言語意識教育の目的を具体化した活動であるが、同時にこれは将来的には国際理解教育における教育目標にも呼応するものである。

3. 5. 結果・評価と考察

今回の取り組みは授業の細かな教材や指導方法の工夫は当然なされてはいるものの、それら自体の効果を測定するような研究ではない。課題ないしは目標として設定したことは、第一に外国語活動に関わって、学校を取り巻く外部人材、ここでは大学側研究チームと、学校内部の教員集団との協働による実施態勢の構築ができるかどうか、第二に、多言語活動など研究者が良いとみなす教育内容・計画を、小学校の現実を無視することなくその教育課程に位置づけたり、連携させたりする設計を小学校と大学とが協働しながら行い、多言語活動の効果を高められるかどうか、第三に、多言語話者確保が困難なほとんどの小学校教育現場で実施可能な指導態勢で、成果の期待できる多言語活動を展開できるかどうかであった。

上で示した、実施体制構築の様子や協働のカリキュラム開発を見れば、第一、第二の目標の内、小学校と

大学と連携・協働自体は極めて良好なものとなった。それでは子供たちの成果はどうであったのか。特に先行事例において課題となった、多様な外国語に対する興味や寛容な態度は気になるところである。これについては、子どもの意識調査と担任教員たちの観察や聞きとりから以下のようにまとめることができる。

外国語活動の実践効果をみるために、子どもたちに対して年度初めの5月（事前）と年末の12月（事後）に同様の意識調査のアンケートを行った（表1）。最も大きな変化が見られたのは子どもの「外国・外国語学習に対する意識の変化」で、一連のプログラムが始まる前には約87%の子どもが（外国語を）使う必要性を感じないので興味がなかった、緊張するから楽しめない等、自信のなさや不安感といった否定的な印象を持っていたのに対し、事後調査においては、交流や実践での成功体験から興味を持つようになった、自信がついた、根気強くなったなどの肯定的な印象を持つ子どもが91%に転じている。また、この意識の変化は担任教員からも、2学期の最後に行われた7カ国の留学生との交流時の子どもの様子から実感したとの報告をうけた。担任が7カ国から留学生が来校することを子どもに伝えた時、彼らは知らない国やことばに対する戸惑いや不安よりも期待や興味を含んだ様子で色々な質問をし、実際の交流も最初の時より余裕をもって楽しめる子が増えたとの観察であった。

表1 外国または外国語に対する児童の意識の変化

	事前アンケート		事後アンケート	
	肯定的な感想	否定的な感想	肯定的な感想	否定的な感想
1組 31名	2	26	29	0
2組 31名	4	27	31	0
3組 29名	0	26	23	4
合計 29名	6	79	83	4
%	6.6	86.8	91.2	4.4

しかしながら気になるのは、事後のアンケート項目「どの国のことばを勉強したいですか。」に対し、最も多くの子ども（51%）が「アメリカ、イギリス、オーストラリア（これら英語圏の国は多言語活動では扱っていないにも関わらず）、英語」と回答している点である。これはつまり、これだけ学校内外の実践者と研究者とが、正にその目標を大切にしながら一緒に計画実践したとしても、子どもたちの多様性への態度は容易に変わらないことを示している。それどころか、外国・外国語学習への意識の高まりの現れが、「外国語といえばとりあえず英語」という我々の目指すところとは全く逆の意識を植えつける危険性さえ孕んでいると言えよう。

ただ、副次的なことではあるが、児童の他に教員の学びが大きかったようにも思われる。協働した4年生担任は、筆者ら大学側研究チーム受入れの窓口となったA教諭とこれまでも人権教育に深く関わってきたB教諭はいずれも教員歴25年以上、そしてこの年教員2年目のC教諭の3名である。小学校教員チームと大学側研究チームとで行った各学期末の評価会において、彼らが今回の収穫として挙げたのは、大学側研究チームと共に年間のカリキュラムを実践することにより、多言語を扱う外国語学習が他者と共に自己を尊重することを目指す人権・共生をキーワードとした国際理解教育とどうつながるのかについての背景知識を知り、そのための教材や実践方法の具体例を体験することが出来た点である。教員になって2年目のC教諭は一年を通し、自分自身が感じる言葉の壁が低くなったと思う、との感想を述べた。このC教諭からは、実践の次の年に受け持った6年生の外国語活動の中で、この学年がこれまでに会った英語以外の外国語について積極的に話しているとの報告を受けた。

これまでの実践では成し得なかったというより考えてこなかった、研究の蓄積の学校への還元、ともに実践をしながらの職員研修、大学側研究チームが来なくなっても継続できる取り組みなどを学校教育現場に今回は提供できたのではないだろうか。これこそが最も大きな成果だと言って良い。

表2は、小学校教員チームが、大学側研究チームと相談しながら設計・実施した4年生用の人権教育カリキュラムの時間配当表である。近年国際理解教育のカリキュラム開発に関わって、教師のカリキュラム・デザイン力というものが指摘されているが、人権教育を軸とした彼らのカリキュラムを見ると、教科、領域、特別活動などの枠組みを超え、正に「学習や授業を広く学校の教育活動から構想し、設計していく力」を身につけつつあると言えないだろうか。もちろん、今回の人権教育にしても、たとえば市民性教育における人権の概念、カリキュラム開発の視点も工学的アプローチに加えて羅生門的アプローチなど、さらなる国際理解教育実践へ向けての職能開発は必要であろうが、大学との協働によりそれが可能になるのである。

表2 人権教育カリキュラムの各教科領域等への配当時間数

教科					領域				計	
体育 保健	図画 工作	音楽	社会	国語	英語	総合		道徳		特別 活動
						外国語	それ以外			
3	1	1	1	8	2	7	37	8	10	68

4. 今後に向けての課題——結びにかえて

国際理解教育の視点からの外国語活動がより効果的に現場で実践されるために目指すべき姿は、小学校教員のみでの指導で行われるようになることであろう。そのためのステップとして、これまでの先行事例が、現場からは「おまかせ」で、大学側からは「出前」授業のような形での実践であったのに対して、今回の取り組みはこれを一歩進めて、大学研究チームと小学校現場教員とが協働してカリキュラム運営を行ったことであるが、今回の実践を通し、まだ一般的にはこのような仕掛けと環境を整えることは困難な点が多いこともわかった。将来、現場教員のみでこれらの活動が展開されていくことを可能にするため、今後に向けてさらなる改善が急務だと考えられるのは、多言語活動教材の充実と教員の意識向上に向けての研修だろう。根拠は以下の通りである。

今回の実践では、大学側研究チームは教材づくりにかなりの時間と労力を費やした。しかし将来的にこの活動の実践を担任教員によるものにシフトさせていくことを考える時、課題となってくることは、教科の授業に加えて学級経営や行事など常に激務を抱える担任教員が教材づくりに割ける時間はほとんどない点だろう。イベントやゲーム頼みにしない、普段の授業で担任教員が使いやすい、理論背景に基づいた多言語の教材が是非とも必要である。先に紹介した多言語での素材集(2008)はその先駆的な試みであった。この教材の特徴は、多言語活動を行うにあたって最大の障壁となる母語話者の音源モデルがDVDで提供できることであるが、これについてもより効果的な活動のためにはさらなる改良が望まれる。

それと同時に求められるのは、教材を使う教員自身の多言語活動に対する理解と興味・関心を深めようとする態度である。今回の実践において成果をもたらした最大の要素は現場の教員だった。もともと担任を持つ小学校教員は自分の学級のカリキュラム実施に対しての自治的な裁量が比較的大きい。それを自分の中だけにとどめず、教員自身が人と「繋がる力」と人を「繋げる力」を発揮し、学びあった結果、子どもだけでなく教員自身の意識にも大きな変化を見ることができた。この実践をともに行ったそれぞれの教員が次の現場で今回の学びをどのように活かしているかをみるとともに、今回の経験をもとにした教員研修プログラムを行っていくことを考えなければならぬだろう。

謝辞

本研究は科研費(21520575)の助成を受けたものである(基盤研究(C)「言語意識・多言語活動のための教材、カリキュラム及び教員研修プログラムの構築」、代表:

吉村雅仁)。また、香芝市立真美ヶ丘東小学校の山本恒樹校長には、本実践に関わり多大なご支援をいただいた。また、同校教諭の吉村久恵先生には学校側のコーディネーター役、協働実践者としてご尽力いただき、高橋誠先生、高田正樹先生はこの取り組みを共に進めていただいた。記して謝意を表したい。

注

*本稿では「外国語活動」を、小学校高学年の枠組みで実施されるものに限定せず、現実として多くの小学校において総合的な学習の時間枠などで行われている外国語の授業も含めることとする。ただし、その目標や内容は学習指導要領の規定に準ずるものと考え

- 1 文部科学省 (2002) 『『英語が使える日本人』育成のための戦略構想の策定について』(香芝市人権教育研究会, 2011) [藤原孝章, 2011] (2011年9月1日閲覧)
- 2 文部科学省 (2008) 『小学校学習指導要領解説外国語活動編』
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_/_icsFiles/afiefieldfile/2009/06/16/1234931_012.pdf (2011年9月1日閲覧)
- 3 大津和子 (2011) 「国際理解教育の目標と内容構成」日本国際理解教育学会 (編著) 『グローバル時代の国際理解教育理論と実践をつなぐ』明石書店、28頁。
- 4 言語と人権とを結びつける概念として「言語権」あるいは「言語的人権」があるが、これらの概念、具体及び日本での事例に関しては例えば次の文献を参照。
Skutnabb-Kangasu, T. and Phillipson, R. (eds.) (1995) *Linguistic Human Rights: Overcoming Linguistic Discrimination*. Mouton de Gruyter.
Fishman, J. and Garcia, O. (eds.) (2010) *Handbook of Language and Ethnic Identity: Disciplinary and Regional Perspectives*. Vol. 1, 2nd edition, Oxford University Press.
- 5 大津和子、前掲書、28-38頁。
- 6 文部科学省 (2008)、前掲書、15頁。
- 7 文部科学省 (2008)、同上
- 8 「言語意識」「複言語主義」等の概念については、福田浩子・吉村雅仁 (2010). 「多言語・多文化に開かれたリテラシー教育を目指して—日本の小学校における言語意識教育の提案」細川英雄・西山教行編『複言語・複文化主義とは何か—ヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ』くろしお出版、119-131頁を参照。
- 9 詳細については、吉村雅仁 (2010) 「国際理解教育

としての外国語授業」日本国際理解教育学会『国際理解教育』Vol.16、57-66頁を参照。

- 10 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号第1号、175-182頁。
- 11 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.
- 12 Yoshimura, M. (2011), op. cit.
- 13 吉村雅仁・吉田伶子・辻田理恵、前掲書。
- 14 藤原孝章 (2011) 「教師のカリキュラム・デザイン力」日本国際理解教育学会 (編著) 『グローバル時代の国際理解教育理論と実践をつなぐ』明石書店、40頁。
- 15 野崎志帆 「市民性教育における人権と国際理解教育の課題」日本国際理解教育学会 (編著) 『グローバル時代の国際理解教育理論と実践をつなぐ』明石書店、77-86頁。
- 16 「工学的アプローチ」及び「羅生門的アプローチ」は「顕在的カリキュラム」と「潜在的カリキュラム」ともそれぞれ関係するが、用語の定義については、藤原 (前掲書) や次の用語集などを参照。田中耕治 (1999) 「工学的アプローチと羅生門的アプローチ」天野正輝編『教育課程重要用語』明治図書出版。