

「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

岩坂泰子

(奈良教育大学 英語教育講座 (英語・国際理解教育))

吉村雅仁

(奈良教育大学 教職開発講座 (教職大学院))

Language Education for nurturing “Language Awareness” and “Tolerance toward Diversity” －“Language/culture” lessons of an Elementary School Attached to Nara University of Education

Yasuko IWASAKA

(Department of English, Nara University of Education)

Masahito YOSHIMURA

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

要旨：2011年度から初めて小学校において必修となった外国語活動であるが、次期学習指導要領では、小学校における外国語活動の教科化が示される中、奈良教育大学附属小学校においては、一般に行われている英語活動とは質的に異なる「言語・文化」と呼ばれる授業を展開してきた。本稿ではまず、その実践の背景となっている大津由紀雄の「ことばの教育」(「ことばへの気づき」活動)を概観し、その授業をさらに豊かな外国語活動にすべく導入された「言語への目覚め活動」の意義と両者の相違点について議論する。続いて、「言語・文化」で使用された「言語への目覚め活動」の具体的な教材とその実践事例を示しながら、公教育の小学校期における外国語教育の目指すべき方向性とその具体を提案したい。

キーワード：小学校外国語活動 Foreign language activities in elementary schools、
ことばへの気づき (メタ言語意識) Meta-language awareness、
言語意識 Language Awareness、言語への目覚め活動 Awakening to languages

1. はじめに

現行の学習指導要領においてはじめて必修化された小学校「外国語活動」は、次期学習指導要領では教科化される可能性が高い。本来「外国語活動」で扱うべき「外国語」はあくまで「原則」英語であり、他の言語の排除を意味しない。しかしながら、実質上、今後ますます英語一辺倒になることが予測される。

我々はここで、日本の言語環境における児童期の「外国語教育」にとって大切なことは何かを問い直す必要があると考える。本稿では、奈良教育大学附属小学校(以下、「附小」とする)での「言語・文化」の授業を事例としながら、その内容とそれを支える2つの理論的枠組みをもとに、日本の児童期における外国語教育の目指すべき方向性とその具体を提案したい。

2. 附小の「言語・文化」授業を支える 2つの理論的枠組み

2.1. 「ことばへの気づき」活動

附小の「言語・文化」の授業は、2010年に附小教員によって立ち上げられた「言語・文化検討委員会」(以下、「検討委員会」とする)のメンバーを中心に開発、試行されてきた小学校における独自の言語活動のかたちである。検討委員会が理論的枠組みの礎としたのは大津ら(2008)の「ことば¹への気づき」活動であった。「ことばへの気づき」とは、「言語知識という、無意識の知識の性質を意識的に探る」(大津、2008、p.15)こと、すなわち「メタ言語意識」と呼ばれるもので、将来英語を学習する際にも、この「ことばへの気づき」を仲介とする母語教育が鍵となるとされている。その最大の理由として、「日本のような外国語環境での英語学習には意図的・意識的な文法学習が不可欠であるにもかかわらず、メタ言語意識(「ことばへ

の気づき」が十分に発達していない小学校段階においては文法学習が成立しない」(大津、2014、p.2)ことを挙げている。したがって、後の「英語学習を効果的・効率的に進めるために、小学校段階においてはまず、直感が利く母語を対象とした『ことばへの気づき』(メタ言語意識)を仲介とする活動が学習文法を支える文法概念理解のための枠組みとなる」(同上、p.10)のだという。

事実、彼のゼミ学生たちが行った調査(Nagai、2012; Fujita、2013)において、「ことばへの気づき」活動と英語習熟度との間には相関関係ないしは因果関係がみられるとの結果が出ている。特にFujitaの調査では、日本人の小学6年生時点でメタ言語能力が高かった児童は、中学1年時の英語習熟度も高くなったという。

こうした結果からも、大津(2008)は、現在の小学校外国語活動において、ALT(Assistant Language Teacher、英語を教えるための助手)や、CDなどに任せきる(丸投げ)ことが可能な(英語の)歌と踊りと日常会話の世界に子どもたちを閉じ込めていることは小学校期の言語教育上大いに問題だと指摘する。なぜなら、こうした活動では言語的に定型化されたこれらの活動が子どもたちの創造性を育むことはきわめて難しく、英語運用の基盤となる力をつけることは難しいだけでなく、結果的に、児童の多くは飽きてしまったり、英語嫌いになったりする可能性が高いからである。附小では、こうした大津の主張を汲み、児童の認知能力やメタ言語意識を高めることを目標とした「言語・文化」の活動内容を考えようとしていたのである。

2.2. 言語への目覚め活動

一方、筆者らは、小学校期の外国語活動として、複言語主義²を言語政策の柱とする欧州で蓄積されてきた「言語への目覚め活動(Awakening to languages)」を日本の言語教育に応用する可能性を求めて様々な環境における実践を重ねてきた³。「言語への目覚め活動」は、イギリスで生まれた「言語意識(Language Awareness)運動」が欧州に渡って発展した教授法である。Candelier(2003)によると、この教授法は複数の言語を用いて観察や分析、推論を必要とする活動を行いつつ多様な言語に慣れ親しむことを通して、言語とコミュニケーション一般に関する知識や関心、技能を伸ばすことを目的とし、そこで扱われるのは、学校が教える意図を持たない言語や、教授言語、場合によっては既に学習した外国語を含む、多様な言語であり、活動は少人数グループで行うのがよいとされる。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る、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からである。

英国の言語意識運動の欧州への伝播の経緯に詳しい大山(2014)によると、これについて次のような特徴を挙げている。「英国における言語教育改革の問題は、公教育における「言語教育の失敗」という政治的・教育学的課題に答える形で『母語および外国語の運用能力の伸張』を重要な課題としており、言語意識運動においてもその点が強調されていた。これに対して言語への目覚めでは、個別の語学能力の向上という目的は後退し、むしろその基礎となるような言語能力(『母語および外国語習得に必要な言語能力』)に焦点が当たっている。フランスへの伝播において言語教育研究者らが注目したのは母語であれ、外国語であれ、個別の言語学習には、それに共通した基盤となる言語能力が必要であり、かつ様々な言語教育はたがいに孤立して行われるべきではなく、統合されるべきである」(大山、2014、p.56)。この言語教育観による「言語への目覚め活動」が欧州各国に支持され広がりを見せたのは、「言語と文化の多様性を抱えた学校の中で、移民などの言語的少数者の子どもを支援し、また包摂するために有効な手段として、またすべての言語の地位の平等性を教育的文脈の中で実現するという、社会的な意義を備えた教授法」(同書p.57)であるからだとしている。以上から、「言語への目覚め活動」の利点をまとめると、次の2つに集約されるだろう。一つは、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言語そのものについての知識、あるいはすべての言語学習の「基礎となるような言語能力」を伸ばすことができるという言語教育としての利点、そしてもう一つには言語や文化の多様性に対する寛容な態度を涵養するための教育としての利点である。欧州では、過去40年間にわたる研究・実践を背景にして、すでに教育的に優れた教材が誕生している。例えば筆者らを含む研究チームは、科研費の補助を受けた研究プロジェクト⁴において、「言語への目覚め活動」を日本の学校教育における「外国語活動」の他、地域の様々なことばの学習の現場での学びを活性化するための教材を開発している。

3. 「ことばへ気づき」活動と「言語への目覚め活動」とを統合する教育的意義

当初、附小の「言語・文化」は「ことばへの気づき」(メタ言語意識)の育成のみを主たる活動目的としていた。そこに筆者らはこれまでに日本の学校教育の文脈に応用開発してきた「言語への目覚め活動」を紹介し、検討委員会はこの2つの活動が最終目的において底通している事を確認し、以後これらの活動を統合した形での言語活動へと舵を切ることとしたのである。

ここで、この2つの活動の共通点と違いを確認しておこう。また、この2つを統合させた言語活動にする

ことにより、附小の「言語・文化」にとってどのような利点が加味されたのかを考えてみたい。

まず、この2つの活動に共通しているのは、ともに言語意識の育成を目指している点である。「ことばへの気づき」活動では、これを「個別言語ではなくことばそのものに関する知識を意識化する」とし、また「言語への目覚め活動」では「すべての言語学習の基礎となるような言語能力」を獲得することと表現されている。大津は「ことばへの気づき」をメタ言語意識と説明しているが、この「メタ」とは「(個別の言語知識や技術)を超えた」の意味であり、これは「言語への目覚め活動」における「(個別言語の知識や技術獲得ではなく)すべての言語学習の基礎となる」と同義だと解釈できる。逆に、両者が大きく異なる点は、言語意識を高める方法である。大津の主張する「ことばへの気づき」活動は母語を中心として行う。一方、「言語への目覚め活動」では複数の言語を同時に扱う多言語活動を通して行うのである。どちらも、言語意識を高めることの価値として、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とし、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。

それでは、具体的にはそれまで附小が実践してきた「言語・文化」活動は「言語への目覚め活動」を加味することによって、どのような利点を得ることになったのであろうか。それには次の2点があげられよう。

第一に、それまでの附小の母語を中心とする「言語・文化」の授業は外国語活動の枠組みとして受け入れられにくかったが、多様な言語を扱うことでその枠に収まるようになるのである。先述のとおり、「ことばへの気づき」活動が「言語への目覚め活動」と異なるのは、教材として大半の日本人学習者の母語である日本語を扱うという点である。実際、母語教材は、学習者が自身の直感を利用しながら教材以外にも類似例を見つけたら学びを広げることができ、指導者である教員自身も自分の直感を頼ることが可能で扱いやすい。しかし、母語のみによる活動では小学校外国語活動として説明することが困難だったのである。そこに母語である日本語や英語を含んだ複数言語教材を用いた「言語への目覚め活動」を加えれば、「外国語を通じて」という外国語活動の目標にあてはまる。

第二に、「言語への目覚め活動」を加えることは、この活動のもう一つの目的である多様性に対する寛容な態度を言語活動によって育成することが期待できる。

グローバル化の進展によって国内の外国人登録者数が増加し、学校教育現場の多言語化・多文化は着実に進みつつある。欧州において広まった多様な言語を同時に扱う「言語への目覚め活動」は移民などによる言語、文化の多様性に対する寛容な態度育成の社会的

な要請に応えたもので、背景には言語的少数派児童の言語・文化を「(解決すべき)問題として」ではなく「資源として」とらえる言語観⁶がある。今後の日本社会においてもこの言語観の重要性は高まると考えられる中、多数派日本人児童生徒の無知から偏見や差別が生じる可能性は高い。この意味でも、学校教育においては少数派児童の有無に関わらず、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、それらと共に生きるためのコミュニケーション能力を養うことを目指した多言語活動は、言語、文化的差異に対する寛容な態度の育成に寄与するだろう。

公教育における児童全体の言語能力向上への社会的要請と、言語的、文化的に多様化が予想される学校の現状を省みると、日本の学校教育の文脈において両者の長所を生かすことが重要であると考えられる。つまり、我々が目指すべきは、「言語への目覚め活動」と「ことばへ気づき」活動との統合なのである。

筆者らを含む附小の検討委員会は、こうした背景を鑑みて「言語・文化」の活動で扱う対象言語について、日本語に重きを置きながらも、日本語や英語を多くの言語の一つとして扱うこととした。なお、この附小の「言語文化」活動プログラムは、奈良教育大学の『グローバル人材』育成のためのカリキュラム構築の一試案として位置づけられており、2013年度に大学研究チームと協働教育実践の枠組みを構築し、パイロット授業が行われた(和泉元ほか、2014)。以上、これまでに論じてきた大津の「ことばへの気づきの活動」と「言語への目覚め活動」の教育観を統合し、大学研究チームと附小検討委員会との協議を経て共有した目指すべき附小の「言語・文化」活動の原則は次のようにまとめられる。

- 1) 扱う言語は、日本語に加え、国際語としての英語、中国語、韓国語、ポルトガル語等、日本でいう可能性の高い外国語、そして、アイヌ語や日本手話といった日本の危機言語を含む。
- 2) 方法としては、日本語を中心にどれか一つの言語を個別に扱う活動、複数の言語を同時に扱う活動、どちらも可とする。
- 3) 活動の内容は、個別言語であれ、複数言語であれ、言語についての観察、分析、推論を必要とする内容を含むものとする。
- 4) 「言語・文化」活動の目的は、(1) 言語意識の育成を通して子どもの言語意識と批判的思考力を高めること、(2) 多言語・多文化に対する寛容な態度の涵養のために有効な知識・態度・技能の育成を目指すこととする。

4. 附小の「言語・文化」活動の具体例

以上のような原則のもと、具体的に発案・実践された活動例にはどのようなものがあるのだろうか。紙面の関係上、2013年度に新たに加えた活動を例として紹介する。

- 1) 多言語による「月」の言い方から語構成の規則を発見する多言語活動
- 2) 多言語の肯定文と否定文から否定マーカ―を手がかりに統語の規則を発見する多言語活動
- 3) ローマ字の知識からハングル表記の規則を発見する個別言語活動
- 4) 大学の言語・文化的に多様な留学生という人的リソースを使い、文化の多様性に触れる活動

また、カリキュラム内容の編成や時間割の調整に関して、担任教員の裁量にまかされる部分が中学以降に比べて比較的大きい小学校教育の特徴を活かし、教科の学習に関連づけた活動の中には次のようなものがある。

- 1) 国語の外来語の学習（5年）に関連づけた活動として、実際に外来語（借用語）の音の変化を聞き分け、留学生の協力を得て日本語と比較し意味の違いを知る多言語活動（語彙の例：ボタン、コンペイトウ（ポルトガル語）ミシン、ハンカチ（英語）、ラッコ、コンブ（アイヌ語）など）
- 2) 社会科の日本近代史と平和学習の一環（6年）として、日本語の文字表記の多様性（漢字、カタカナ、ひらがな）に触れ、文字表記の違いによるイメージや意味が変化することを学ぶ個別言語活動（現代の工業都市としての「広島」/戦前の軍事都市としての「広島」/原爆投下の被災地としての「ヒロシマ」）

附小で新しく取り入れ、実践した「言語への目覚め活動」の教材例としては、多言語による「月」の言い

方と肯定文と否定文のセットから「否定マーカ―（＝否定を表す語）」と発見する活動がある。これらの教材は、他の公立小学校においても複数回実践を行い、日本の学校教育の文脈に応用した「言語への目覚め活動」例としての意義に言及している⁷が、本稿では特にこの活動が、さらにどのように「ことばへの気づき」の活動として妥当であるか、つまり2つの理念を統合させた活動としての教育的意義に焦点をあてて解説を加えたい。なお、紙面の制限の関係で、ここでは「月」の言い方のみの教材を使って説明することとする。

<教材のねらい>

カードに書かれた様々な言語の曜日の言い方を見比べることにより、語構成の規則を見つけ、言語間の類似点とその理由を推測し、言語化する。

<準備物>

バラバラに切った月の呼び名カード（表 月の言い方のみ）を封筒にいれたもの×グループ（班）数、ワークシート（表2の枠のみを印刷したもの）、教材を使用するPCプロジェクター、スピーカー

<活動形態>グループ（班）活動

<活動の手順>

この活動は、(1)言語の観察・分類 (2)聴解 (3)推論という3つのタスクからなる。まず、タスク(1)では、封筒に入っているカードを封筒から出し、グループ（班）で相談して言語によって分類させる。全体でのふりかえりで、どのような観点で分類したのか発表する。次にタスク(2)では、月の言い方をその言語の発音で聞き、ワークシートに順番に並べ替えて置いていく。タスク(3)では、児童全体で、各言語の「月」にあたる言い方を推論する。学習者は、言語内または言語間の類似性に気づき、観察・分析することで、個別の言語の予備知識がなくても「月」にあたることばがそれぞれの言語内に規則的に並んでいることから、知らない言語の意味を推論することが可能になる。こ

表 さまざまな言語の月の言い方

日本語	英語	フィリピン語	タイ語
イチガツ	ジャニユアリ	エネーロ	モッカラーコム
ニガツ	フェブラリ	ペブレーロ	クンパーバン
サンガツ	マーチ	マルソ	ミーナーコム
シガツ	エイプリル	アプリール	メーサーヨン
ゴガツ	メイ	マーヨ	プッサパーコム
ロクガツ	ジューン	フーニョ	ミトゥナーヨン
中国語	ベトナム語	韓国語	
イーユエ	ターンモル	イルウォル	スインハーコム
アーユエ	ターンハイ	イウォル	ガンヤーヨン
サンユエ	ターンバー	サンウォル	トゥラーコム
スーユエ	ターントゥー	サーウォル	ブルッサジーカーヨン
ウーユエ	ターンナム	オウォル	タンワーコム
リョウユエ	ターンサウ	ユウォル	

の一連のタスクを通じて、それぞれの言語には共通するルールがあることに気づく。例えば、月マーカー（「月」にあたる言い方）が同じ言語内では同じルール（月が先、または後にくる）で表現されることに気づくことができる。また、タイ語のように「月」にあたる言い方がひと月の日数によって31日（コム）、30日（ヨン）、28日（＝2月）（パン）の3通りがある言語については、上述のような言語の規則性（「月」の言い方が語彙のなかに見えるかたちで存在する）に加え、さらなる規則（月の日数によって異なる言い方がある）や言語間の類似性を類推することが可能になる。このように、個別言語の語彙にはそこに埋め込まれた文化的な意味やそこからくる人々の習慣といった言語と文化とのつながりについて思い描くこともできるのである。

それでは、この教材は「ことばへの気づきの活動」と「言語への目覚め活動」それぞれの目標達成をどのように同時に可能にするのだろうか。「月」の言い方の教材は、欧州で開発された「言語への目覚め活動」の教材の条件（先述2.2.）で、使用言語を日本の文脈に合わせて筆者ら研究チームが作成したものである。使用言語のひとつに日本語を含むことにより、子どもたちは母語である日本語の月の言い方から、大津の主張する「直感をきかせて」もともと知らないはずの韓国語、中国語、ベトナム語、タイ語の「月」を意味する言い方を発見（類推）することができる。また、子どもたちにとっての親しみのある英語では、日本語のように「月」の言い方がみえる言語とは全く異なる月の呼び名の文化背景や語彙の歴史があることに気づいたり、またなじみの薄いフィリピン語の月の意味を英語の知識から推測することができるだろう（例えば英語のフェブラリからフィリピン語のペブレローは2月、あるいは英語のエイプリルからフィリピン語のアプリールは4月など）。さらに、アジアの国であるフィリピンの言語がなぜ英語によく似た語彙を持つのか、という発問からフィリピンとスペインやアメリカとの植民地の歴史的背景を引き出すことが可能であり、小学校高学年の社会科の教科学習との横断的なつながりに発展させることができる。さらに、ポルトガル語やアイヌ語などを加えることで、「外国語」＝英語と思っている子どもたちに、身近にいる在日外国人＝言語文化的少数者の存在を可視化し、言語の多様性に気づかせる可能性が出てくる。

このように、多言語を同時に扱う「言語への目覚め活動」を加えることにより、大津の主張するところの母語である日本語のみ、あるいは日本語と言語体系が大きく異なる英語との比較による言語活動をより多元的なかたちで「ことばへの気づき」を促す、つまりメタ言語意識の育成に役立つことになるのである。このように、多言語を扱う「言語への目覚め活動」と母語

を中心とする「ことばへの気づき」活動は先述の長所と短所を補完し合って、中学以降の本格的な英語学習に不可欠な文法理解の基礎となることばの規則の普遍性に気づき、言語技術を育成するという学習指導要領にも謳われている小学校外国語活動としての本来の目標を達成するためにより適した活動へと深化しているのである。

5. まとめと課題

「外国語＝英語」の表象が小学校での英語一辺倒の外国語教育を通してますます強まる中、本稿では外国語学習の目的を言語意識の育成と多様性に対する寛容の態度の涵養におくという視点から提言を行った。本稿では「ことばへの気づきの活動」と多言語を同時に扱う「言語への目覚め活動」の考え方と手法を統合させて独自で展開してきた附小の「言語・文化」の活動理念とその具体から小学校期にあるべきことばの教育としての意義を整理した。

国際共通語としての英語の役割は否定しない。しかし、そのことの重要性に気づくためには、暗記のための繰り返しに終始する英語一辺倒の外国語教育から脱却しなければならない。そして、生涯にわたっての言語活動の土台となる母語である日本語を客観的に分析し、英語を含む多様な言語活動を経験することを通じて言語の多様性に触れることこそが、今後の子どもたちのことばの教育において最も重要な要素ではないだろうか。

今後の課題として挙げられるのは、以下の2点である。一つは、既存の教科学習内容や教材の中から言語意識と多様性に対する寛容の育成につながる活動を開発し、実践事例を増やすことである。先行事例として、先述（3章）の国語科における外来語の音や社会科における「広島/廣島/ヒロシマ」の文字標記から日本語の語彙に埋め込まれた歴史的な背景、あるいは外国との関係を推測するといった実践例がある。このような母語教育における関連活動の可能性をさぐりつつ、今後は言語学習を主として担うべき国語科の内容がこれまで文学作品鑑賞に傾倒してきたことを今一度見直し、国語科の中で「ことばへの気づき」のためにどのような言語活動ができるかが考えることが重要である。この点に関して、これまでにも筆者らが教員研修会を行ってきたが、次年度は大津氏を招いた勉強会等を通して、検討委員会と筆者ら大学研究チームが協同して教材開発を行う予定である。もう一点は、母語を中心とした「ことばへの気づきの活動」と、多言語による「言語への目覚め活動」を日本の小学校外国語活動の文脈に有機的に位置づけた実践例を洗練させることである。具体的には、「原則英語」とされる外国語活動の中で、中学英語学習のための有効な基礎力と

なる小学校期の英語学習とはどのようなものか、を踏まえた外国語活動例をもっと充実させなければならない。

¹ 大津は、日本語、英語といった一つ一つの個別の体系を問題にする場合、それを「言語」あるいは「個別言語」と呼び、人間が身につけることができる体系一般を問題にする場合、この抽象的な概念を「ことば」と呼んで区別している。

² 言語の学習には学習者個人の中にある全ての言語知識と言語体験が相互に作用し合うことであらたなコミュニケーション能力が作り上げられるという考え方。欧州の言語政策の根本理念となっている。

³ 吉村・吉田・辻田 (2007)、岩坂・吉村 (2010)、YOSHIMURA (2011)、岩坂 (2013) などを参照。

⁴ 科研費プロジェクト「多言語・多文化教材による学校と地域の連携構築に向けた総合的研究」(代表: 早稲田大学 山西優二、科研費番号 23330245 研究期間 2011~2013 年度) ウェブサイト <http://www.wasede.jp/prj-tagengo2013>

⁵ 文科省 (2013) によると、2012 年 5 月 1 日現在、日本語指導が必要な外国人児童生徒数は 2 万 7013 人で、その内 1 万 7154 人 (約 64%) は公立の小学校に在籍している。児童の母語別にみると、ポルトガル語 32.8%、中国語 20.4%、フィリピン語 16.6%、スペイン語 12.9%、ベトナム語 4.0%、韓国・朝鮮語 2.3%、英語 2.2%、その他 8.5% となっている。また、当該児童が在籍する公立小学校は 3489 校で、全国公立小学校数 2 万 1132 人 (文科省、2013) の 17% を占めており、6 校中 1 校には言語的少数派児童がいることになる。さらに、アイヌ語や琉球語などの継承言語やその文化を背景にもつ児童、国際結婚による児童、ろう者として生まれ、日本語とは異なる日本手話を第一言語とする児童などの存在も、日本・日本文化とは別の背景を併せ持つ言語文化的少数派児童である。

⁶ Ruiz (1988) の 3 つの言語観「(解決すべき) 問題としての言語 (Language-as-problem)」「権利としての言語 (Language-as-right)」「(人的) 資源としての言語 (Language-as resource)」を参照。

⁷ 大山 (2013)、岩坂・大山・吉村 (2013) を参照。

⁸ 研修会に用いた資料の開発は、科研費 (基盤研究 (C) (一般) (H25~27) (研究代表: 吉村雅仁) 児童の複言語能力育成に必要な教員の資質能力の開発に向けた実践的研究 (課題番号: 25381258)) を受けたものである。

文献

Candelier, M. (ed.), *Evlang - l'éveil aux langues à*

l'école primaire - Bilan d'une innovation européenne. Bruxelles. De Boek - Duculot. 2003.

Fujita, Mayumi, *Metalinguistic Awareness and Foreign Language Proficiency in Early Stage Learners*. 慶応義塾大学大学院社会学研究科教育学専攻修士論文. 2013.

Nagai, Atsushi, *Metalinguistic Ability and Foreign Language Proficiency*. 慶応義塾大学大学院社会学研究科教育学専攻修士論文. 2012.

Ruiz, R. *Orientations in Language Planning*. In McKay, S.L. & Wong, S.C. Eds. *Language Diversity: Problem or Resource?* Heinle & Heinle, 1988, pp.3-25.

Yoshimura, Masahito, "Creating a Space for Language Awareness in Teacher Education in Japan: a Project Promoting Children's Awareness of Linguistic and Cultural Diversity." In Breidbach, S., Elsner, D. and Young, A. (eds.) *Language Awareness in Teacher Education: Cultural-Political and Social-Educational Perspectives*. *Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht*, Band 13, Peter Lang, 2011, pp.137-149.

和泉元千春・岩坂泰子・吉村雅仁・大谷陽子、「小学校外国語活動」を中心とした大学と附属小学校の協働実践」『奈良教育大学 教育実践開発研究センター研究紀要』第 22 号、2014、pp. 239-244.

岩坂泰子・吉村雅仁、「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、2010、pp. 37-43.

岩坂泰子・大山万容・吉村雅仁、「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、2013、pp. 44-57.

大山万容、「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「言語の目覚め活動」導入の可能性」『言語政策』、第 9 号、2013、pp. 42-64.

大山万容、「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、2014、pp. 47-71.

大津由起雄・窪園晴夫、『ことばの力を育む』慶応義塾大学出版会、2008.

大津由紀雄、「『ことば』という視点」小学校の新たな外国語教育における補助教材に関する検討委員会発表資料 (2014.12.13) 2014.

吉村雅仁・吉田伶子・辻田理絵、「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、2007、pp.175-182.

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 24 年度)」の結果について」

www.mext.go.jp/b_menu/houdou/23/08/1309275.htm (2014 年 3 月 7 日閲覧)