

小学校外国語に関わる教員研修への複言語主義の導入

－その意義と研修モデルの構想－

吉村雅仁

(奈良教育大学 教職開発講座 (教職大学院))

アンドレア・ヤング

(ストラスブール大学 教員養成大学院)

Introducing Plurilingualism into Teacher Training Programs for FLT in Primary School: Its Significance and a Model Design

Masahito YOSHIMURA

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

Andrea YOUNG

(School of Education (ESPE), University of Strasbourg (France))

要旨：本稿は、欧州発の言語教育理念である複言語主義が、現在多くの問題に直面する小学校外国語に関わる教員の育成に対してどのような示唆を与えうるのかを考察するものである。とりわけ、現在小学校を中心に増加が見られる外国に繋がる児童生徒及びその保護者への対応、英語の教科化をみすえて小学校教員に向けられる英語運用・指導能力向上の過剰ともいえる期待の二つの問題を取り上げ、複言語主義の考え方がそれらに対して有効な意義を持つことを論じる。また、副次的な目的として、複言語主義が初めて公開されたアルザスの地における教員養成大学院で蓄積された、複言語主義に基づく教員研修の内容や方法を、日仏の研究者が協働して日本の文脈に合わせて選択、修正し、具体的な時間枠、教材、方法を含め一つの研修モデルとして示す。

キーワード：小学校外国語活動 Foreign Language Activities in Primary School
教員研修 Teacher Training
複言語主義 Plurilingualism

1. はじめに

本稿の目的は二つある。主要な目的は、欧州発の言語教育理念である複言語主義を、日本の小学校外国語教育・活動に関わる教員養成や教員研修において導入する意義を考察すること、副次的には、仮に導入するとすればどのような内容、方法が可能であるかを検討することである。特に後者については、共著者であるフランスの研究者と協働しながら試験的な研修プログラムを設計し、その内容、方法を紹介すると共に、日本の文脈におけるプログラム実施の条件等を探る。

日本の外国語教育に関わって、小学校高学年必修の外国語活動導入（2011年）以降、政府が公表する多くの文書¹⁾において、小学校英語の教科化をはじめ公教育全体の英語教育の強化が叫ばれている。その目的達成のために、文部科学省の概算要求にも多くの予算が計上され、国を挙げてそれに取り組みつつあるようにも見受けられる。

日本のこのような文脈において、地理的、歴史的及び政治・経済的背景が大きく異なる欧州の言語教育理念を

日本の言語教育とりわけ小学校の教員養成・研修の文脈に持ち込もうとするのはなぜか。その理由は、日本の公立学校、特に小学校の教員が、外国語に関わる二つの問題に同時に直面していることである。その一つは、公立学校における多言語化の状況、いわゆる言語（文化）的少数派児童生徒の問題である。多様な言語的背景を持つ児童生徒への対応は、個々の教員が自分の学級や学校で日々直面する課題の一つとなり得る。児童生徒だけでなく、彼らの保護者への対応も必然的に加わることになる。その一方で、もう一つの問題として、英語の教科化や中学年（あるいは低学年）での外国語活動開始に向けて、ほぼ全ての小学校教員は、専ら英語の運用能力や指導力の向上が強く求められている。外国語教育の資格や経験がなく、個人的にも外国語運用能力が必ずしも高くない教員が大半を占める中で、外国語に関連するこれら二つの問題を解決するためにはどのような方策がありうるのか。その一つの提案が、本稿で扱う複言語主義に基づく教員研修である。当然ながら、現職教員の研修だけでなく、教員志望大学院生の教育課程の一部あるいは課外活動として実施することも想定する。以下、本研究の背景

として、小学校教員が直面する外国語に関する二つの問題について少し詳しく述べる。

2. 背景

2. 1. 日本の公立学校の多言語化

日本の公立学校の多言語化とは、言語的そして文化的背景が外国に繋がる児童生徒が学校に在籍し、その背景が多様化していることを意味する。外国に繋がる児童生徒には、法的には就学義務が課せられない外国人の保護する子だけでなく、日本国籍の帰国児童生徒なども含まれる。

文部科学省（2015a）によると、2014（平成26）年5月1日現在、公立の小学校、中学校、高等学校、中等教育学校及び特別支援学校に在籍する外国人児童生徒数は73,289人（平成24年度より2.4%増加）で、その内日本語指導が必要な外国人児童生徒数は29,198人で、前回調査（平成24年）より8.1%増加している。また、日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒（帰国児童生徒や重国籍、国際結婚により家庭内言語が日本語以外の場合など）は7,897人で、前回調査より28%の増加である。日本語指導が必要な外国人児童生徒の母語別の割合は、ポルトガル語が28.6%、中国語が22.0%、フィリピン語が17.6%、スペイン語が12.2%であり、これら4言語で全体の8割を占める。同日本国籍児童生徒の言語別割合は、フィリピン語が28.5%、日本語が22.3%、中国語が19.9%、英語が8.9%となり、これら4言語で8割弱である。この調査結果からわかるように、学校教育現場の多言語化（そして必然的に多文化化）は着実に進んでおり、教員はこれまで以上にその対応を迫られることが予想される。

この問題に対し、これまで様々な指導体制の整備、教員研修等が、文部科学省や地方自治体によって行われてきているものの、教科学習支援、特別の教育課程²⁾を含めその大半はJSL（第二言語としての日本語）指導に関するものである。日本語をほぼ唯一の教育言語とする日本の学校においては日本語習得が必須であり、その指導が中心となるのは当然だが、問題は、彼らの背景言語の保持については十分な配慮がなされているとはいえない点であろう。

さらに、外国人集住地域であれば、日本語指導教員の加配だけでなく母語を使用できる支援員配置等の行政による支援が見込めるが、多くの外国人散在地域においては、このような人材や予算を確保することは難しく、指導のノウハウや教材も蓄積されていないのが現状だという（大野2015）。地方自治体の多くが外国籍住民のために多言語による生活情報を提供しているとはいえ、特に散在地域においては、学校に在籍する当該児童生徒はもちろん彼らの保護者への対応も、担任教員が基本的に一人で担うという状況が予想される。

2. 2. 英語教育強化政策と教員養成・採用・研修

次の問題として、特に小学校外国語に関わる教育政策とそれに伴う教員養成・採用・研修の実態を説明しておく。現在公教育全体に亘る英語教育強化政策が加速されていることは上で述べたが、小学校においても2011年に小学校高学年必修の外国語活動が導入されて以降、小学校高学年における英語の教科化、中学年での活動型英語の導入を前提に準備が進みつつある。形式上は教科としての外国語及び外国語活動ではあるものの、実質的にはいずれも英語であり、外国に繋がる児童の背景言語は全く想定されていない。

関連して、文部科学省の平成28年度概算要求（文部科学省2015b）には、第二期教育振興基本計画を踏まえた「グローバル人材育成」の一環として、「小・中・高等学校を通じた英語教育強化事業」に12億9千300万円（前年度7億1千万円）が計上されている。その内、「外部専門機関と連携した英語担当教員の指導力向上事業」「小学校英語教科化に向けた専門性向上のための講習の開発・実施」「補習等のための指導員等派遣事業」などは、小学校の英語担当教員の研修やALT等の外国人や海外勤務経験のある民間人の特別免許による登用などを含むと思われる。さらに、教員養成に関しても、「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上」（1億300万円）施策の「総合的な教師力向上のための調査研究事業」の中に「新たな教育課題に対応するための科目を教職課程の必修とするための枠組みの構築」があり、「小学校英語」がその典型例として挙げられている。つまり、教材やカリキュラム開発だけでなく、担当教員の養成・採用・研修も全て英語の運用・指導に関わるものに集中している。

概算要求で一点興味深いのは、グローバル人材育成の枠の中に「帰国・外国人児童生徒等教育の推進」として、帰国・外国人児童生徒などに対する、公立学校における受入体制や日本語指導体制等の充実が入れられていることである。ただし、ここでも日本語指導が中心であり、彼らの母語についての言及はない。仮に彼らをグローバル人材と考えるのであれば、彼らの複数の言語能力保持・獲得の方策を探るべきだと思われるが、そのような発想は今のところ見られない。

日本側筆者の所属する大学のある奈良県は、文部科学省の上記概算要求事業のいくつかに選定されている。その中で、筆者も関与している「英語教育強化地域拠点事業」の内容について少し触れておく。この事業は、第二期「教育振興基本計画」や「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」などで示された今後の英語教育の方向性を踏まえ、各都道府県の先進的な取り組みを支援し、その成果を今後の英語教育の在り方に関する検討に生かそうとするものである。都道府県ごとに強化地域を選定し、域内で指定された小・中・高等学校が連携して、小・中・高等学校を通じた目標の設定（いわゆるCan・Doリスト）をはじめとして、小学校では中学年からの外国

語活動開始及び高学年での教科化、中学校では英語による授業、高等学校においては発表・討論・交渉などを行う能力を高めることなどが課題の典型例とされている。

上記「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」によると、この事業の最初の課題例である「小・中・高等学校を通じた目標設定」の基にあるものの一つとして、『欧州言語共通参照枠(Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment)』(Council of Europe 2001) (以下『参照枠』)が示されている。そこではA1からC2の言語能力の6段階のみが記されているが、実は『参照枠』の基本理念こそが複言語主義なのである。要するに、本来複数言語の教育を推進する理念を無視して、Can-Do リストなどと呼ばれるそのツールだけを英語の単言語教育へ応用しようとしていることになる。

3. 複言語主義導入の意義

3. 1. 複言語主義とは何か

「複言語主義 (Plurilingualism)」という用語は、欧州評議会が 2001 年に公開した『参照枠』が日本語に翻訳されて以来 (吉島他 2004)、同時に示された「複文化主義 (Pluriculturalism)」と共に、主に言語教育や言語政策の領域で認知度が高まりつつある。ただし、とりわけ英語教育の分野においては、上で見たように、同文書が提示した共通参照レベル (Common Reference Level) や能力記述文 (Descriptor) のみが注目を集め、その教育理念である「複言語主義」は問題とされないという傾向が見うけられる。ここでは「複言語主義」という概念が導入された歴史的、地理的、政治的経緯にまで立ち入る余裕はないが、その定義や教育上の意義について、以下簡単に述べておきたい。

「複言語主義」は「多言語主義」との比較で説明されることが多く (Council of Europe 2001、2007)、定義としては、例えば福島 (2010、pp.37-38) は次のようにまとめている。

「多言語主義」は一つの地理的領域に一つ以上の言語変種が存在することをいい、その社会レベル (=マクロ的) の言語多様性を尊重・促進していく姿勢である。一方「複言語主義」は個人レベルでの複数言語の併存状態をいい、その個人レベル (=ミクロ的) の言語多様性を尊重・促進していく姿勢である。

日本語の「主義」を仮に「価値」あるいは「方針」と解釈する場合、「多言語主義」「複言語主義」は共に、言語の多様性を尊重、促進するという価値・方針を含んでいる。両者の違いとしては、前者は『教えられる、統一体としての言語』という言語観であるのに対し、後者は「多言語状況を地理的要因から個人的要因に移すこと

により言語の実体性を否定したこと」である (同上、p.38)。そして、この概念で想定される個人内の言語能力すなわち「複言語能力」は、複数の言語能力が並列して存在するものではなく、言語変種によって程度の異なる部分的能力 (一個人が例えば日本語で 4 技能、英語で聴解力のみ、中国語で読解力のみを持つこと) が複層的に統合された一つの言語能力であり、個人の経験や必要性に基づいていずれの部分的能力も尊重、促進されることになる。

教育理念としての多言語主義から複言語主義への移行は、言語教育の目的自体を大きく変えることにつながる。「もはや従前のように、単に一つか二つの言語 (三つでももちろんかまわないが) を学習し、それらを相互に無関係のままにして、究極目標としては『理想的母語話者』を考えるとといったようなこと」はなくなり、「新しい目的は、全ての言語能力がその中で何らかの役割を果たすことができるような言語空間を作り出すこと」(吉島他 2004、pp.4-5) となるのである。

また、「複言語主義」は「複文化主義」とも深く関わり、「ある人の文化的能力の中では、その個人が接した種々の文化 (国家的、地域的、社会的な文化も含む) は、ただ単に並列的に存在しているのではない、それらは比較・対比され、活発に作用しあって、豊かな統合された複文化能力 (plurilingual competence) を作り出す」のであり、「複言語能力 (plurilingual competence) はその一部として、他の要素・成分と相互に作用しあう」(吉島他 同上、pp.5-6)。つまり、複文化能力は、複言語能力の上位概念と位置づけられ、学校教育だけでなく地域、社会も含めた個人の経験全体で形成されると考えられる。

個人は、この複言語・複文化能力を持つことにより、「言語とコミュニケーションに対する意識」を高め、「メタ認知的な方略」を発達させ、「社会の一員として課題、特に言語面での課題に『自発的に』対処する方法について意識が高まって、その対処方法もコントロールできるようになる」という。さらに、複言語、複文化の経験の結果として、例えば「さまざまな言語の言語構造について、その共通性と独自性を認識する力」や「学習の仕方と、他者や新しい状況に適応する能力を高める」とも言われている (吉島他、同上、p.148)。

加えて、『参照枠』の次のような記述は、外国語教育における異文化理解という点で注目し値する。

ある一つの外国語と文化の知識で「母」語や「自」文化とに関わる民族中心主義を必ずしも超越できるわけではなく、むしろ反対の影響を受ける場合がある (言語を一つだけ学習し、一つの外国文化だけと接触すると、ステレオタイプや先入観が弱まるどころか強化されてしまうことは珍しくない)。複数の言語を知れば、民族中心主義を克服しやすくなり、同時に学習能力も豊かになる。(吉島他、同上)

以上のような特徴を持つ複言語主義は、先に示した、小学校教員が直面する外国語に関わる二つの問題に対してどのような意義を持つであろうか。学校における多言語状況への対応と英語運用・指導能力強化の要請それぞれについて考察する。

3. 2. 複言語主義と学校・学級における多言語化

まず、学校における多言語状況への教員の対応に関しては、複言語主義を理解することで、外国に繋がる児童の言語能力に対する教員の捉え方が変わるのではないだろうか。その定義にもあるように、「個人レベルでの複数言語の併存状態」及びその多様性を尊重、促進する姿勢を教員が持つようになれば、日本語習得のために彼らの母語を排除あるいは無視するのではなく、むしろその言語を学校や学級の公的な場で積極的に取り上げることを考えるようになるかもしれない。場合によっては、その保護者を外部人材として授業等に招いて、その言語や文化的事象を学ぶ機会を持つこともあり得るであろう。そうすることにより、言語的少数派児童は自身の言語能力が公的に承認されることになり、彼らの自己肯定感にも繋がる可能性がある。

ここで注目すべきは、複言語主義の観点では、少数派児童「個人」内の言語能力の多様性を尊重するものの、学校すなわち「社会」の教育言語が日本語だけであることを否定したり、当該児童の言語での指導などを担任教員が担うという方向には必ずしも向かわないことである。そこが多言語主義とは異なるところである。仮に多言語主義に基づくならば、少数派児童の母語による教育を保障するか否かなど言語権の問題へと発展しかねず、一教員での対応を超えてしまう。もっとも、国際人権規約や子どもの権利条約を批准している日本にとっては、外国人児童の言語権保障も少なくとも将来的には取り組むべき課題となろう。

また、複言語主義は、上で見たように複文化主義にも繋がっており、文化に対する教員や児童の意識にも適切な影響を与え得る。英語のみを扱う外国語活動では、文化的な学習として、しばしばクリスマス、ハロウィーンなど英語圏特に米国の文化的事象が扱われるが、日本と英語圏一国だけの比較では、児童は単に差違があることを学ぶのみである。仮に日本と米国、英国、オーストラリアなどの英語圏との比較をすれば、英語圏は共通で日本だけが特殊という先入観を持たせることもあり得る。たとえ扱う言語は専ら英語であるにせよ、言語的少数派児童の複文化能力に教員が着目すれば、彼らの家庭や共同体での経験から文化的教材を考えるという選択肢が増える。その結果、教員も多数派・少数派児童も、文化の普遍性や特殊性あるいは相対性や個人内の文化的要素の複合性に気づくことになるかもしれない。

3. 3. 複言語主義と英語運用・指導能力

次に、英語運用・指導能力強化の要請に対する複言語主義の意義を考える。まず、教員個人の英語運用能力、児童に習得させるべき英語能力いずれにも言えることだが、言語学習・教授・評価を複言語主義から見るようになれば、それぞれの目標に対する教員の意識が変わりうる。英語を聞く、話す、読む、書く4技能全てについて、ひたすら理想的な母語話者を目標にして学び、教える必要はなく、「個人の経験や必要性に基づいて、いずれの部分的能力も尊重、促進」する態度を教員が持てるようになる。そうならば、教員自身も言語的少数派・多数派児童もそして例えばALTも、いわゆる方言などの言語変種も含めた複言語能力を持ち、それぞれが自分の持つ言語レパートリーを総動員し、時には変種を混ぜながらコミュニケーションを図る場を作り出すという目標観を設定できるのではないだろうか。本来それこそが「コミュニケーションを図ろうとする態度」といえるのではないか。

また、そのような場の経験を通じて、「さまざまな言語の言語構造について、その共通性と独自性を認識する力」や「学習の仕方と、他者や新しい状況に適応する能力」が高まり、さらなる言語学習への効果的な転用が期待できるのである。これらの能力は、例えば大津・窪園(2008)のいう「ことばへの気づき」やHawkins(1989)のAwareness of Languageに通じるものであり、「メタ言語能力」あるいは「メタ言語面での資質」(志賀2004)と表現されることもある。メタ言語能力は言語学習の基盤として機能する能力であり、それを高めることが個別言語学習を容易にするといわれている。これに従うなら、小学校の段階でこの能力を育成する方が、その後続くあるいは同時に進む英語学習の効率を高めることにもなるのである。

以上見てきたように、小学校教員が外国語に関して直面する二つの問題に対して、複言語主義の知識、理解が多く示唆を与えられ思考えられる。ただし、複言語主義を、欧州の言語教育の理念として、例えば教員養成課程の一授業や教員研修の一部において単に説明するだけでは、教員が自身の教育活動にそれを取り入れてみる気にはならないであろう。なぜなら、その理念に基づいて、自分の文脈で具体的に何をどのようにすれば良いのかわからないからである。そこで必要になるのが、複言語主義に基づく教育実践の例示やその教材の工夫である。

3. 4. 複言語主義に基づくモデル授業と教材

日本側の筆者はこれまで、日本の文脈において、国内や欧州の研究者と連携しながら、複言語主義及び言語意識に基づく小学校多言語活動のモデル授業を構想してきた。その一部は、ゼミ学生である現職教員院生あるいは教員志望学生による出前授業の形で小学校教育現場において実践されてもいる(吉村2010、Yoshimura2011)。さらに、筆者らを含む研究グループは、複言語主義に基

づく授業実践に使用可能な多言語・多文化教材を開発したり³⁾、小学校教員を対象とする英語活動関連の研修の一部で、複言語主義に基づく多言語活動の教材を紹介したりしてきた。つまり、複言語主義に基づく授業の設計と効果に関する情報ならびに教材はある程度蓄積・検討されてきており、大学外の現職教員への広報も少しずつ進みつつある。

次の課題としては、複言語主義を主題とし、それに基づく教育実践が可能になるような教員研修プログラムの開発である。それは、英語活動に関する研修の一部として紹介するようなものではなく、上で述べた言語的少数派児童の問題や英語運用・指導能力向上の問題に複言語主義を関連付けると共に、受講者が各自の文脈に合わせて自発的に使ってみたくなるような教材を体験できる内容や方法で構成される必要があるだろう。

4. 複言語主義に基づく教員研修モデル

4. 1. フランスにおける体験的研修講座

フランス側筆者は、10年以上前から、アルザスにある勤務先の教員養成大学院の授業や EU の研究プロジェクト (Young *et al.* 2006; Young 2006) による研修の枠組みで、スコットランドなどの研究者とも協働しながら、小学校教員志望学生に対して、複言語主義に関するプログラムを設計・展開してきた。例えば、研究プロジェクトにおける研修講座の一つでは、実習生が達成すべき目標が次のように設定されている。

- 1) 教育実習先の学校における豊かな言語的・文化的多様性に対する気づきを高める
- 2) 言語差別やその根底にある態度への批判的気づきを養う
- 3) 学校の単言語・単文化的傾向を批評し、それを変える戦略を設計できるようになる
- 4) 民族的に少数派の背景を持つ子どもたちがその潜在能力を最大限に発揮するための方略を身につける

これらの目標は、複言語主義という用語は使用していないものの、先に指摘した、学校に在籍する言語的少数派児童の問題に直接関わるものばかりであり、基本的に他のプロジェクトの取り組みにおいてもほぼ同様である。

フランスにおけるプログラムの典型的な講座の時間配分は、講師が受講生に接触する時間 (3 時間 8 回、計 24 時間) と受講生のみで学習する時間 (個人の学習時間 96 時間を含む個別あるいはグループによる学習が計 120 時間) とに分けられている。

また、講座内容 (24 時間分) は、以下の様に、導入セッション、実際の教材等を使用する活動や協働的活動及び PBL を取り入れた 6 つのテーマからなるセッション、評価セッションで構成される。

- 1) 導入
- 2) 言語的文化的多様性
- 3) 第一言語 (群) と第二言語習得と外国語学習
- 4) 二言語使用能力
- 5) 言語への感性的指導
- 6) アイデンティティと家庭・学校との関係
- 7) 言語政策、公的文書と用語、国家及び欧州レベル、ポータルフォリオ
- 8) 受講生による発表と相互評価

そして、講座の指導方法として PBL がとられるため、講師の役割は指図者 (director) ではなく進行役 (facilitator) であり、講師からの提供内容は受講生が問題に取り組むための資源の一つと捉えられる (Young *et al.* 同上)。

フランスアルザスの教員養成大学院 (当時は IUFM) で実際に行われた講座では、結果的に、多くの実習生がその研修を受けることで大きく成長し、扱った研修内容は彼らのニーズに一致することが明らかとなった。

以上のようにアルザスなどで効果をあげてきたこの研修を基に、我々は日本の文脈に沿った試験的なプログラムを構想することとした。

4. 2. 日本の文脈における試験的研修講座の開発

アルザスにおける研究プロジェクトでの研修は、当時の IUFM 最終年度院生を対象に行われた。フランスの教員養成制度において彼らは、大学院一年終了時に教員採用試験に合格し、公務員実習生として勤務している学生である。ちなみに、フランスにおける教員養成は、3 年間の学部卒業 (学士取得) 後に 2 年制の教員養成大学院に進み、2 年次のはじめに第 1 次採用試験を受験する。合格者は 2 年目を公務員実習生として勤務 (責任実習) することになる。そして 2 年目の終わり頃に第 2 次採用試験があり、合格すれば翌年度から正式勤務である。またその学位は修士号となる (小林 2013)。

日本の教員養成制度と比較すると、IUFM は日本の教職大学院に近い存在といえる。従って、日本の文脈における研修の主な対象としては教職大学院や修士課程の大学院生が考えられる。しかしながら、ここでは、現職教員を対象とする研修の枠組みを想定し、大学院生も課外活動として参加できるようなものを計画する方が現実的であろう。理由は、現在の大学院の教育課程が非常に過密であり、部分的な変更ですら大学院全体の合意が必要となること、また、日本では教員採用後に法定研修をはじめ様々な研修機会が頻繁に開催されており、教育委員会との連携があれば、多様なプログラムの組み込みやその広報が比較的容易にできることである。

ただし、現在の日本の現職教員研修においても、講師を伴うセッションを 24 回と個人またはグループによる自己学習を 120 時間という時間を確保することは極めて困難である。そこで、あくまでも試験的なものとして、

講師を伴うセッションを、半日（3～4 時間程度）1 回のみの枠組みで、フランスの講座内容の中から日本の教員が共感しやすいと思われるものを選択し、研修方法としてはほぼ同様の形で設計することとした。半日 1 回という枠組みは、現職教員の校内、校外研修でしばしば行われるものに近いため、実際に学校教育現場には提案しやすくなる。これは、大学院においても同様で、通常の過密な教育課程とその事前事後の学習時間の確保を考えると、この程度の時間枠でなければ課外研修としても講座を計画することが難しい。

次に、研修内容に関しては、現職教員と大学院生との環境や経験のちがいを考慮し、現職教員対象講座では、可能であれば、実際に一クラスを対象にモデル授業を講師側に実施させてもらい、教員は授業観察後に講座を受けるという形も考えられる。

また、講座の使用言語をどうするかという問題についても計画段階で議論的となった。対象が小学校の現職教員及び教員志望学生であることから当然日本語を選択すべきではあるが、前述のような、小学校教員に対する英語運用能力向上の要請をふまえ、あえて英語で行い、PPT を使用する場合にはスライドを日本語で提示し、必要に応じて講師の発話も通訳するという考え方も可能である。

以上の観点に基づいて作成した研修モデルを表 1、表 2 に示す。表 1 は現職教員用、表 2 は教員志望大学院生用である。

表 1、表 2 からわかるとおり、時間配当はいずれも 3 時間半程度である。上で述べたように、実際に学校教育現場で実施する際に、モデル授業をさせてもらえるならば、現職教員用講座の時間、例えばビデオ視聴を短縮しても良いだろう。

表 1 現職教員用研修モデル

活動内容	活動形態・方法等	時間
第 1 部 言語意識		
質問紙票（振り返りシート）記入	個人	事前配付
言語シルエット	個人	10'
相互にシルエットの説明	小グループ	10'
多言語の歌	教材体験	15'
言語クイズ（1）	個人＋グループで回答を考え、フィードバック	10+10'
言語クイズ（2）	受講者全体	10'
第 2 部 複言語的教授方法		
PPT で「フランスの小学校での実践の紹介」	個別に視聴	30'
質問と討論 ・フランスの取り組みと似た何らかのことを日本の学校でできると思いますか？それはどのようなこと？なぜ（できない）？	グループで討論の後全体へフィードバック	20'

・自分の担任する児童に同様のことをしてみたいですか。なぜ（しない）？ ・同様な取り組みをするために必要なことは？ ・このようなプロジェクトについてもっと知りたいですか？それは何？		
フランスの小学校の取り組みのビデオ視聴（時間によっては部分的に抽出）	視聴、質疑	53'
質問紙票（振り返りシート）記入（色の異なるペンで）最初の回答に付加、修正	個人	15'

表 2 教員志望大学院生用研修モデル

活動内容	活動形態・方法等	時間
質問紙票（振り返りシート）記入	個人	30'
言語シルエット／フラワー	個人 完成後グループで共有	10'
多言語の歌と多様な文字	教材体験、やりとり	15'
言語クイズ	個人＋グループで回答を考え、フィードバック	10+10'
PPT で「複言語主義の説明」と「フランスの小学校での実践の紹介」	個別に視聴	35'
ビデオ視聴 “Tell me how you talk” 質疑、講師のコメント	個別に視聴、質疑、コメント等	53'
質問、振り返り	グループ（講座内容の振り返りと全体へのフィードバック）	30'
質問紙票（振り返りシート）記入（色の異なるペンで）最初の回答に付加、修正	個人	10'

4. 3. 教材例

次に、表の活動内容に挙げられた具体的な教材例を紹介しておく。いずれのモデルもほぼ同じ教材を使用しているが、特に共通している「言語シルエット」、「多言語の歌」、「多言語クイズ」、「フランスの小学校での実践紹介」、「ビデオ」に限って簡単に説明する。

まず「言語シルエット」とは、次ページ図 1 のシートである。

使い方は、このシートを配付後、自分が少しでも使える言語変種（方言も含む）は何か、それぞれの言語が自分の体のどこに位置づけられるか、それは何色のイメージかを考えてもらうというものである。例えば、自分にとり最も身近で自在に使える言語変種が関西方言であれば、それを心臓部分に赤で描いたり、標準日本語や英語を場面によって使えるならそれを青や黄色で頭の部分に描いたりするのである。他にも、話せなくても聞いてわかる、読んだり書いたりできる言語なども、様々な色で目、耳や手の部分に描くこともできる。描写の後、自分の描いた各言語の位置や色について、それがなぜか

を他者に説明することを要求される。

この教材を使う活動の目的は、自分を含め個人の中に複言語能力があるということを意識化、言語化することである。同時に、部分的な能力が自分の言語能力に統合され、必要によってそれを使用できることにも気づくことになる。



図 1 言語シルエット教材

「多言語の歌」は、一つの曲の中に、中国語、フランス語、ドイツ語、クレオール語、アラビア語、ポーランド語、ヒンディー語、ヘブライ語、ペルー語、ブラジルポルトガル語、オック語など多くの言語が現れる歌 (*Le péttrin*)⁴⁾ であり、次の「言語クイズ」と共に、世界の言語の多様性について実感を持たせるために使う教材である。

「言語クイズ」は世界の言語の多様性に関する知識を増やすために使用する。例えば、次のような問いである。

・後の問いに対して答えだと思ふ言語を次の中から選んでください:

カンボジア語、エスペラント語、エジプト語、英語、アラビア語、ベルベル語、クルド語、標準中国語、パンジャブ語、ロシア語、ヘブライ語、スペイン語、バスク語、ヒンディー語

- 1) 世界で最も多くの人に話されている言語は?
- 2) ヨーロッパで最も多くの人々の母語として話されている言語は?
- 3) ヨーロッパで最も話されている非ヨーロッパ言語は?
- 4) 最も豊富な語彙を持つ言語は?
- 5) 筆記された最古の言語は?
- 6) 一度消滅しながらも復活に成功した言語は?
- 7) 不規則動詞を持たない言語は?
- 8) アルファベットに最も多くの文字を持つ言語は?
- 9) これまで出版された最も大きな百科事典は何語で書かれている?
- 10) ヨーロッパでどの語族にも属していない言語は?

これらの情報は、ウェブサイトを検索すれば得られる

ものがほとんどであり、他にも多様な問題作成が可能である。例えば、日本の言語の多様性についても、エスノログ (<http://www.ethnologue.com>) などからクイズを作ることができる。

次に、「フランスの小学校での実践紹介」及び「ビデオ」は、フランス側筆者が関わってきたアルザスのディデュンハイムにある小学校での取り組みの紹介である。「実践紹介」ではスライドを使用して、フランスの言語教育政策の実態、学校と社会の言語状況と言語教育政策の齟齬、学校の言語的少数派児童に起こっていることなどをまず情報として示し、ディデュンハイムプロジェクトについて紹介する。このプロジェクトは、多様な背景を持つ児童が在籍（フランス系以外の児童が 37%）し、人種差別的な事件が増加していた小さな地方の小学校において、教員自身が始めたものであり、研究者は助言や支援を行う役割を持つだけである。

プロジェクトの目的は「子どもたちに他の言語に触れさせること、かれらに言語を使うことを実感させること、祭り、伝統行事、衣装、地理学習などを通して子どもたちを異文化に親しませること、そしてなによりも違いを受け入れることを促し、他者について学び、ステレオタイプの誤解、偏見を壊すこと」であり、そのための指針として「家庭と学校との協働を確保」「保護者と意思疎通を図り、安心させる」「教育上の共同（相互尊重と信頼）」「児童とともに学ぶ教員」が掲げられた。具体的に学校がしたのは、言語的少数派児童の保護者を毎土曜日の午前中に学校に招き、彼らの言語（音韻、文字、統語、借入語など）、伝統料理、歌、昔話、祖国の地理や歴史、個人史、ライフスタイルなどについて、授業をしてもらうというものである。結果として、個々の児童たちの態度や学力、児童同士の人間関係、教員の資質能力、家庭と保護者との関係など多くの側面で肯定的な変化が見られたのである (Young & Hélot 2003, 2007)。

このプロジェクトはフランスのメディアに取り上げられ、二言語使用に関するドキュメンタリー番組が製作された。それが、表 1、2 に入れたビデオ教材 *Tell Me How You Talk*⁵⁾ である。番組は、学校の児童、保護者、教員へのインタビューや実際の活動の様子を描いており、学校における多言語化の問題に、教員自身が取り組み、解決できることを示す事例となっている。

4. 4. 受講者の変容及び研修の評価方法

本研修モデルにおいては、主として教員の複言語主義の理解と自身の教育活動を変えるだけの態度の変容が見られるかが評価の焦点となる。受講者の変容、また研修の適切性自体を評価するために、表 1、2 の最初と最後に入れた質問紙票（振り返りシート）を用意した。このシートは、フランス側筆者がかつて研究プロジェクトにおいて使用していた 20 の設問を日本の言語状況に合わせて修正したものである。以下その一覧である。

- 1) あなたは自分自身がバイリンガル（二言語話者）あるいは多言語話者だと思いますか。「はい」の場合、どの言語または方言を使われますか。
- 2) バイリンガルまたは多言語話者の知り合いがいますか。「はい」の場合、彼または彼女は何語またどの方言を使用しますか。
- 3) あなたにとって二言語話者または多言語話者とはどのような人を意味しますか。
- 4) 人はどのようにして二言語話者あるいは多言語話者になるとあなたは考えますか。
- 5) 教師は自分の指導法・教育方法の中に、児童生徒の家庭で使われる言語を含めるべきだと思いますか。またなぜそう思いますか。
- 6) 今日、バイリンガルの児童生徒は多いと思いますか。
- 7) もしあなたの担当児童生徒が家庭で日本語以外の言語を使っているとするとその保護者にどのような助言をしますか。
- 8) 二つの言語を交ぜながら使うバイリンガルの人についてどのように思いますか。
- 9) 小学校における外国語活動（教育）の現在の状況・あり方についてどのように考えますか。
- 10) 小学校における先住民の言語（例えばアイヌ語）教育の現在の状況・あり方についてどう思われますか。
- 11) 小学校における地域言語（例えばブラジルポルトガル語）教育の状況・あり方についてどう思われますか。
- 12) これまで教室で、言語や文化の多様性について振り返りをしたことがありますか。そのようなことを考慮すべきだと思いますか。またそのことに関する示唆や提案がありますか。
- 13) あなたの考えとして、学校における保護者の役割はどのようなものですか。
- 14) 保護者の言語や文化が、学校において何らかの役割を持つべきだと思いますか。
- 15) あなたの（将来の）児童たちにとって最も重要なのはどの言語だと考えますか。
- 16) 学校にとって最も重要なのはどの言語だと考えますか。
- 17) 学校にとって最も重要なことは何だと考えますか。
- 18) 日本語以外の家庭言語を持つ児童が日本の学校教育において成功するために教師は何ができると考えますか。
- 19) あなた自身の言語的、文化的経験や背景についてお書きください。例えば、学んだ言語、それを学んだ期間、海外滞在の長さ、外国人との接触。
- 20) 何か付け加えたいことがあればご自由にお書きください。

これらの設問群は、二言語併用・複言語能力について（1-4）、言語的少数派児童の言語能力について（5-8）、小学校における言語教育について（9-12）、家庭（保護者）と学校教育との関係について（13-16）、自分自身の

学校教育への信念（17、18）そして自分の言語学習、使用経験と自由記述（19、20）のようにいくつかの範疇に分けることができる。ただし、この中には、本稿で問題としている英語運用・指導力向上の問題に対する意識を直接尋ねるものがないので、例えば、同じ範疇で重複するような設問を削り、次のような設問を加えても良いだろう。

・あなた自身の英語学習の目標はどのようなものですか。（英語をどの程度、どのように使えるようになりたいですか。）

・ALT とのやりとりで英語をどの程度使いたいですか。

・児童に対して英語をどのように指導したいですか。

以上の振り返りシートは、表1、2で示した通り、講座の始め（または事前）と終わりに記入を求める。始めと終わりの記入にはそれぞれ異なる色の筆記具を使い、研修による変容がわかるようにするのである。

もちろん、研修や記入にかけられる時間によっては、設問の数を調整したり、「言語能力について」、「外国語教育について」「自分の変容について」などの大きな質問を数個程度投げかけ、時間をかけて意見を自由に回答してもらう形式も考えられる。そうすれば、例えば QDA ソフト等を利用した質的データ分析法も利用できるかもしれない（佐藤 2008）。

また、振り返りシートに加えて、グループワークの議論を録音し、それを書き起こして質的分析に加える方法も考えられる。いずれにしても、複言語主義の導入は、教員の意識や態度の大きな変化を目指すものであるため、量的な調査より質的な調査の方が適しているようにも思われる。

5. おわりに

本稿では、欧州発の言語教育理念である複言語主義を、日本の小学校外国語教育・活動に関わる教員養成や教員研修において導入する意義を考察してきた。その際、小学校の教育現場で起こっている問題として、学校の多言語化と教員への英語運用・指導能力向上の要請を挙げながら、複言語主義の理念が如何にそれらの解決に貢献できるかを議論した。

また、実際に複言語主義を反映する教員研修モデルを、正にその理念が公開されたアルザスにおける蓄積を基に構想してきた。今後は、このモデルを実践しつつさらに修正を重ね、日本の文脈に適したものへと改善していくことが課題となろう。

確かに、言語文化的多様性が常態である欧州と比較して、日本の社会ではこの概念の受容は本来困難であるかもしれない。しかし、ともすると構造的に不可視化される傾向のある多言語多文化化の状況を、少なくとも意識化するのにこの理念は役立つと思われる。そして、子どもたちに日々接する教員の意識変容は、微妙ながらも着実に今後の社会に反映されていくであろう。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 25381258 の助成を受けたものです。

注

- 1) 第二期「教育振興基本計画」(2013 年閣議決定)、「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」(文部科学省 2013)、「今後の英語教育の改善・充実方策について 報告～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～」(英語教育の在り方に関する有識者会議 2014) など参照。
- 2) 文部科学省 (2014) 「学校教育志向規則の一部を改正する省令等の施行について (通知)」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1341903.htm (2015 年 11 月 29 日閲覧)。
- 3) 「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 (2011~2013 年度)」基盤研究 (B) 23330245、代表：山西優二。ウェブサイトは次の通り。
<http://www.waseda.jp/prj-tagengo2013/blog/html/pages/gaiyou.html>
- 4) *Le pétrin*, CD La tordue, Champ libre, Epic label (2002) からの曲。
- 5) *Tell Me How You Talk*, Grand Large Productions (2008) . 2015 年 11 月 30 日現在で英語の字幕付きの動画が YouTube で視聴できる。
<https://www.youtube.com/watch?v=gP5o0fk34jk>

参考文献

- 大津由紀雄・窪園晴夫 (2008) 『ことばの力を育む』慶應義塾大学出版会。
- 大野彰子 (代表) (2015) 『外国人児童生徒の教育等に関する国際比較研究 報告書』。
- 志賀淑子 (2004) 「フランス語圏スイスの EOLE アプローチ」ジュネーブ『多言語に開かれた学校』での実践」一 吉島茂・長谷川弘基 (編) 『外国語教育Ⅲ—幼稚園・小学校篇—』朝日出版社, pp.98-116.
- 小林純子 (2012) 「フランスにおける教員養成制度と現職教員の役割」東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター『教員養成カリキュラムにおける現職教員の役割に関する国際比較研究プロジェクト報告書』, pp.43-52.
- 佐藤郁哉 (2008) 『質的データ分析法』新曜社。
- 福島青史 (2010) 「複言語主義理念の受容とその実態—ハンガリーを例として」細川英雄・西山教行編著『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, pp.35-49.
- 文部科学省 (2015a) 『「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 26 年度)」の結果について』。
- 文部科学省 (2015b) 「平成 28 年度概算要求主要事項」。
- 吉島茂・大橋理枝 他 (訳編) (2004) 『外国語教育Ⅱ 外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社。
- 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, pp.57-66.
- Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2007), *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: From Linguistic Diversity to Plurilingual Education* (Executive Version/Main version). Strasbourg.
- Hawkins, E.(1989), *Awareness of Language: An Introduction* (Revised Edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- 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.” Breidbach, S., Elsner, D. and Young, A. (eds.) (2011), *Language Awareness in Teacher Education: Cultural-Political and Social-Educational Perspectives*. Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht, Band 13, Peter Lang, pp.137-149.
- Young, A. & Hélot, C. (2003), “Language Awareness and / or Language Learning in French Primary Schools today”. *Language Awareness*, 12 (3&4), pp. 234-246.
- Young, A., Hélot, C., Hancock, A. and Landon, J. (2006), “Home Language/ School Language.” In Hancock, Andy *et al.* (eds.) (2006), *Building on Language Diversity with Young Children*. TESSLA. Zürich : LIT Verlag, pp.29-84.
- Young, A. (2006), “How far along the road to providing SLA support can student teachers travel?” In Hancock, Andy *et al.* (eds.) (2006), *Building on Language Diversity with Young Children*. TESSLA. Zürich : LIT Verlag, pp.85-102.
- Young, A. & Hélot, C. (2007), “Parent Power : Parents as a Linguistic and Cultural Resource at School”, in Camilleri Grima, A. (ed.) (2007), *Ensemble: Promoting Linguistic Diversity and Whole-School*

Development, Strasbourg / Graz : Council of
Europe / European Centre for Modern Languages,
pp.17–32.