

多言語を扱う英語授業の試み：

日本の中高等教育における言語意識教育と期待される効果

吉村 雅仁*

南 美佐江**

奈良教育大学教職大学院*

奈良女子大学附属中等教育学校**

本稿では、しばしば批判もなされる日本の現在の外国語教育政策の諸問題をまず特定し、それらの諸批判に応えながらも現制度で受け入れられるような、英語の授業実践を検討する。具体的な目標は二つあり、一つは中等教育の英語授業において、基本的に授業での英語運用を実現しながら多様な言語を扱う方法のモデルを示すこと、もう一つはこの実践の効果がどの程度期待できるのかを、言語意識の変容に関わる生徒たち自身のふりかえりを通じて明らかにすることである。

結果としては、(1)「道具としての言語」と「対象としての言語」双方の言語観から、複言語主義の理念に加えて言語意識教育の内容を対象として中等教育における授業単元を構想、CLIL 式の方法で実践し、一つのモデルを提示することができた。また、(2) KH Coder を用いた計量テキスト分析により、言語意識教育で目標とされる、言語そのものの特性やそれに関わる事象の知識理解、意識、認知、感受性を多くの生徒たちが深めていることを明らかにし、今後の同様の取組による効果への見通しを示した。

<キーワード> 言語意識 中等教育 英語授業 言語多様性

1. はじめに

本稿の目的は二つある。第一に、現在の日本の外国語教育政策に対する諸批判に応えるべく、中等教育の英語授業において多様な言語を導入する方法を提示すること、第二に、多言語を扱う授業によって生徒たちが言語に対してどのような意識を持つようになるのかを明らかにすることである。まずは、その背景として、日本の外国語教育施策の諸問題について触れておく。これにより、なぜ英語の授業で多様な言語を扱うのかを説明することになるからである。

現在日本における外国語教育の改革が本格化しつつある。小学校においては、高学年で教科としての外国語導入および中学年展開となる外国語活動(文部科学省 2017a)、中学校では、高等学校と同様、外国語授業を目標言語で行うこと(文部科学省 2017b)が新学習指導要領で明記され、その目標の示し方もこれまでとは異なり、学んだことを使って何ができるようになるかといういわゆる CAN-DO リスト形式となっている。幼稚園教育要領、小・中学校学習指導要領等の改訂のポイント(文部科学省 2017c)に「小・中・高等学校一貫した学びを重視

し、外国語能力の向上を図る目標を設定する」と書かれていることから、次期高等学校学習指導要領も同様の目標設定がなされると予想される。

小・中学校学習指導要領では、活動、教科のいずれも「外国語」となっているが、原則として英語を扱うこととされている。つまり、日本の外国語教育は、小・中・高等学校を通じて、英語志向(英語偏重)であること、また、英語能力限定の一貫した目標が段階的に CAN-DO リスト形式で示されることになる。これらに関しては問題点がいくつか指摘されている。

前者の英語志向の外国語教育に対しては、例えば森住ら(2016)が、2014年に「グローバル人材育成のための外国語教育政策に関する提言」をまとめ、文部科学大臣や中央教育審議会議長など140余の職位・機関に提出している。その中身は、「多言語教育推進のための提言」とアラビア語、韓国・朝鮮語、スペイン語、中国語、ドイツ語、フランス語、ロシア語それぞれの高等学校学習指導要領案である。これにより、高等学校における複数の外国語の必修化を彼らは目指したのである。その意図は次のように説明されている。

選べる外国語の数が多ければ多いほどよいのです。これを特定の1つの言語だけに限定すると、その言語の価値観や考え方だけしか知り得ません。これを避けるために、多様な外国語を用意して、選択肢を複数にしておかなければならないのです(森住ほか2016, p. iii)

次期高等学校学習指導要領は2018年1月現在でウェブサイト等にはまだ公表されておらず、森住らの提言が反映されるかどうかはわからない。しかしながら、小・中学校の新学習指導要領の内容から推測すると、それに応えるものになる可能性は低いと言わざるを得ない。

また、江利川(2017)は、新学習指導要領に関して、「小学校英語の早期化・教科化、中学での『英語で授業』と語彙の大幅増は、英語格差を早期化し、英語嫌いを加速させる」と批判する。そして、小学校の教員養成、研修体制の不備、時間数の不足を挙げながら、「教員には負担のみ重く、教育の質は保証され」ないこと、「塾通いの増加による英語格差の早期化と、中学入試への英語導入の過熱化を招く」ことを指摘している。さらに中学校の「英語で授業」についても「学問的・実践的根拠が」なく、「教師の裁量権に対する不当な介入」であり、「世界の外国語教育では、母語の適度な活用は外国語学習に効果的であるとの知見が主流」だと述べている。

他方、後者のCAN-DO形式の目標設定に関して、例えば鳥飼(2017)は、その元とされる欧州評議会の「ヨーロッパ共通参照枠(Council of Europe 2001)」(以下『参照枠』)を挙げ、本来『参照枠』が持つ「目的や理念を捨象し、レベル分けやCan Doリストだけを取り出して活用」していること、Can Do記述文は元々評価の尺度であって、達成目標として使うものではないことを指摘する。同様に斎藤(2017)も、「この枠組み(『参照枠』)を日本の英語教育の到達目標として使おうとする動きがあるようですが、もともとの高邁なる精神に対する冒瀆とすら言える、何とも貧困な発想だと思います」と述べる。そして、参照枠の「複言語・複文化主義の理念¹を教育において実現するためには、何よりもまずできるだけ多くの言語の学習が可能になるためのカリキュラムや施設を整備する必要がある」と説く。

以上のように、新たな外国語教育の施策は、英語志向そして「参照枠」の目的や理念を捨象したCAN-DOリスト形式の目標設定のいずれにおいても批判が見られる。ただし、これらの批判はいずれも英語教育そのものが不要だというものではない。英語教育また英語の運用能力育成の重要性は認めつつ、多様な言語学習の機会提供も含め、外国語教育全体の充実を求めているといえよう。

では、既存の外国語教育が制度的に多様な言語を

扱うようになるまで、あるいは授業時数、授業・評価方法、教員養成・研修の充実が行われるまで、英語教育において言語の多様性や複言語主義に関してできることはないであろうか。この問いが本研究の出発点である。すなわち、現在の教育課程の枠組み及び教員の能力において、学習指導要領の内容をも踏まえつつ、言語の多様性に触れ、目標言語の運用能力向上にも資するような授業が構想できないかということである。ここでは中等教育に焦点をあて、原則として英語による英語授業の中で、英語以外の言語のみならず「参照枠」の理念である複言語・複文化主義をも扱う方法を検討し、その成果を分析することが目的となる。

2. 多言語を扱う英語授業の方針・目的と方法

上で述べたように、中等教育においては基本的に英語授業は英語で行うことが求められる。現行の高等学校学習指導要領には既にそれが明記されているし、同様のことが次期中学校学習指導要領にも新たに示された。本来、生徒や学校の実態あるいは扱う内容によって柔軟に生徒の母語の使用を認めるべきことは先の江利川の指摘通りである。しかし、さらに多様な言語を教師や生徒が授業で用いることは、限られた授業時間内で生徒が英語による活動を行う時間を減ずる可能性がある。とはいえ、例えば、世界には様々な言語があることを英語で表面的に紹介するだけでは、複言語・複文化主義の理念に近づく教育活動にはならないことも明らかである。以下この問題を克服するために我々がどのような授業方針や目的そして方法を選んだのかを述べる。

2.1. 授業の方針と目的

我々は、基本的な授業方針として、運用言語は英語のまま、扱う学習内容ないしは対象を多言語・複言語とすることを目指した。これは、山西(2010)のいう「道具としてのことば」観と「対象としてのことば」観の両方の視点に立つことを意味する。すなわち、英語を「道具として」使うことにより「言語運用能力の獲得」を目指すと同時に、英語、日本語を含め多様な言語を「対象として」提示することにより「感性・想像力の育成」や「文化・社会の理解」の一部をなす「ことばに内在する文化の理解」「ことばの音」「ことばの身体性」「ことばの文化性」の学びにつながる。山西によると、中でも「感性・想像力の育成」に注視することは、「言語運用能力の獲得」および「文化・社会の理解」の内容が、認識のレベルにとどまらず感情・情動のレベルを含め、より全体的、より総合的になっていくことが想定できるという。

また、この「対象としてのことば」の教育内容

は、英国に始まり欧州の複言語主義と結びつきながら普及してきた言語意識教育 (Hawkins 1984) のそれと重なる部分が多い。言語意識とは、Donmall (1985) の定義では、「言語の特質及び人間生活におけるその役割に対する感受性と意識的な気づき (p.7, 筆者訳)」とされており、Baker & Jones (1998) は言語意識教育 (言語意識を高めるための教育) の目的として、次の10項目を挙げている (筆者訳)。

- (1) 第一言語や複数の言語についての暗黙の知識を顕在化する。
- (2) 言語学習の技術を高める。
- (3) 言語の構造、特質及び機能に関する認知力・理解力を高める。
- (4) 第一言語、第二言語、外国語によるコミュニケーションの効果を高める。
- (5) 言語学習過程に洞察力を与え、第一、第二言語、そして外国語の学習を支える。
- (6) 児童生徒の学級、学校、地域、地方、国家、そして世界の言語変種の豊かさについての理解を深める。これには、世界全体における例えばスペイン語、中国語、フランス語、ドイツ語の話し言葉・書き言葉の変種についての議論も含まれ、それにより (例えば第二・第三言語としての英語話者などの) 言語変種話者の劣等感が緩和されることになる。
- (7) 児童生徒自身が持つ言語の起源や特徴また世界における位置づけに関する気づきを高め、民族集団間のより良い関係を促進する。
- (8) 児童生徒の、家庭、学校教育、教科書や雇用における言語間の混乱の克服を支援する。
- (9) 人間が生活する上で重要な一部となる言語の価値を理解させる。
- (10) 世界における複数言語 (bilingualism) ・複数文化併用 (biculturalism) についての理解を深める。

これらの目的を持つ言語意識教育は、欧州においては複言語主義を実現することに直接つながっており、規模の大きなものとして、Candelier *et al.* (2004) の *Janua Linguarum—The gateway to languages* や Perregaux *et al.* (2002) の *Education au langage et ouverture aux langues à l'école (EOLE)* などの実践例がある。また、それぞれの効果も既に報告されている。

もちろん、言語的、教育的文脈の異なる日本において、欧州の実践をそのまま持ち込んで同様の成果が得られるかどうかは不明であるし、そもそも公教育の教育課程に組み込むこと自体、その目的の整合

性や時間的な制限において困難が予想される。しかしながら、上で見たように、学習指導要領の目標設定に欧州の『参照枠』を持ち込むなら、その理念である複言語主義も扱うべきだという考え方も妥当であり、そのための実践として言語意識教育を導入することも理にかなっているといえよう。我々は、この言語意識教育の目的や内容を中等教育の英語授業に導入することとした。

実際、小学校の外国語活動においては、欧州の実践や教材に基づいた言語意識教育の実践例が既に存在する (吉村2010, 秦2014, 古石2014, 岩坂・吉村2015, 吉村・秦2015, 大山2016)。小学校外国語活動では、英語活動であっても必ずしも全て英語で行うという制約はないため、英語も含めた多様な言語を同時に扱い、言語間の共通性、差違性への気付きを促進するような活動を含めることが可能である。

では、中・高等学校においては具体的にどのような方法がありうるだろうか。

2.2. 授業の方法

目標言語の使用と学習内容の習得や理解を同時に行う教授法としてすぐに挙げられるのは、内容中心教授法 (content-based language teaching, 以下 CBLT) と内容言語統合型学習 (content and language integrated learning, 以下 CLIL) の二つである。いずれも、他の教科内容や時事問題、異文化理解などの学習を目標言語で行うものであるが、学習内容の理解の深度を重視し、認知思考力の育成も含む後者の方が、今回の授業には適していると思われる。JACET教育問題研究会 (2017) の説明に基づき、CLILの特徴を以下簡単に紹介しておく。

CLILには、重要な指針として「4つのC」がある。それらは、Content、Communication、Cognition、Community/Cultureである。ContentとCommunicationは、扱う内容と目標言語使用によるコミュニケーションをそれぞれ意味する。Cognitionは、上でふれた認知思考力の育成のことであり、「暗記、理解などの低次な思考力 (LOTS) を育成する活動から応用、分析、評価、創造的思考などより高次な思考力 (HOTS) を要する活動へと移行」する。また、「CBLTと異なり、使用言語は必ずしも目標言語だけに限定されず、理解を深めるために母語の使用も認められる。加えて、Community/Cultureが意図するのは、「ペアワークやグループ活動が多く取り入れられ、プロジェクト型学習などによる共同学習が基本」となり「学習者の協調性と自律性も育成されること」である。

3. 授業実践の概要

以上の方針、目的、方法をふまえながら、著者の一名が所属する奈良県内の中等教育学校において、複言語主義に基づく言語意識教育のための英語授業を試みた。当該中等教育学校の英語授業は1、2年生では文法中心、3年生以降はテーマに基づいた内容中心のシラバスで行われる。「テーマ学習」と呼ばれるこの後者の授業は、元々 CLIL 式の方法でこれまで実施されてきている。

今回の授業実践は「Language：言語」をテーマに掲げた単元であり、以下の6授業時間から構成された。対象は、著者の一名が授業担当をしている6年次生（高等学校では3年次にあたる）4学級（文系2学級、理系2学級）計124名である。

第1時：リーディング教材“Why So Many Languages?”を読み、アイデンティティとしての言語を考える

第2時：リーディング教材“Language Policy in Europe”を読み、言語政策について考える

第3時～第5時：グループ・ワーク“Let’s Learn new languages”（「新しい言語を学ぼう」）

第6時：ふりかえりとディスカッション「日本の言語教育をどう変える？」

3.1. 読解活動による言語と個人・社会についての知識理解

第1時と第2時の読解活動は、上で述べた言語意識教育の10の目的の内、主に（6）から（10）を想定している。個人そして社会における言語の意味や機能あるいは言語運用・政策などについて書かれた文章を読み、まずは知識理解を図るのである。そして、内容について他者と議論することで、理解を深めることを目指している。

特に第2時の“Language Policy in Europe”に関しては、Council of Europe（2001）の『参照枠』の中から、欧州の言語政策および複言語主義について書かれた一節を教材として選んだ。この文献は、実際には英語教師でさえ充分理解することが困難な内容が含まれているが、生徒の資質能力の実態を考慮し、原文のまま与えることとした。

3.2. 多様な言語のレッスン

本単元中、注目すべきは3～5時間目のグループワークであり、以下の手順で進められた。

・第3時の展開

- (1) クラスを各5人ずつの6グループに分ける。
- (2) グループの各々の生徒が以下のどの言語のエキスパートになるかを決定する。言語の選択は、

グループ内で重複は認めない。つまり、グループの一人一人が異なる言語のエキスパートになるということである。

中国語、韓国語、ベンガル語、アラビア語、スワヒリ語、スペイン語

- (3) 上で提示された各言語について簡単に特徴が英語でまとめられた教材（Webb 2015）を各々の生徒が各自で読み、自分で選んだ言語の基礎的な理解に努める。図1はこの教材の内、アラビア語の例である。
- (4) 各グループから同じ言語を選択した生徒たちが今度は新たにエキスパート・グループとして集まり、それぞれが理解したことを確認した後、元のグループの他のメンバーに自分たちの言語をどのように教えればよいか協働で検討する。言語レッスンの中では必ず英語を使用し、①どこで話されているか、②その言語の歴史について講義した後、③基本的な挨拶、④数字を、メンバーができるだけ正しい発音で言えるように指導することが条件となる。これらの条件およびエキスパート・グループでの議論を参考にしながら、次の時間までに、各自教材等を用意してくる。

・第4、5時の展開

元のグループで、各々のメンバーが担当する言語について10分間の言語レッスンを行う。その後短時間のQ&Aセッションを持つ。他のメンバーはレッスンに参加する。適宜メモをとってもよい。準備やQ&Aを含め一人15分程度の言語レッスンを2授業時間をかけて全員が行うことになる。

この言語レッスンの活動は、言語意識教育の主に関前半（1）～（5）の目的で行われたものである。これまでほとんどあるいは全く馴染みのない言語のレッスンを他者に行うという課題は、各言語に関するごく簡単な情報でさえ、生徒に綿密な調査を要求する。また、人に教えるためには、自分で相当の理解をすることが前提となり、そして全くそれについて知らない人がわかるような説明の材料や方法も考えなければならない。しかも、それを自分の母語ではなく英語で行うということ、さらなる工夫が求められるのである。当然ながら生徒たちは、自分の持っている日本語および英語の知識や能力を総動員してこの課題に取り組むことになる。例えば、言語レッスンの準備段階では、自分が選んだ言語の発音、文字、語彙、文法、使用地域などを調べることになるが、その際には当該言語が必然的に生徒の持つ言語すなわち多くの場合日本語と英語との比較が行われる。また、当該言語の学習者と教授者の両方の立場を想像しながら、自分のレッスンを構想していくわけであ

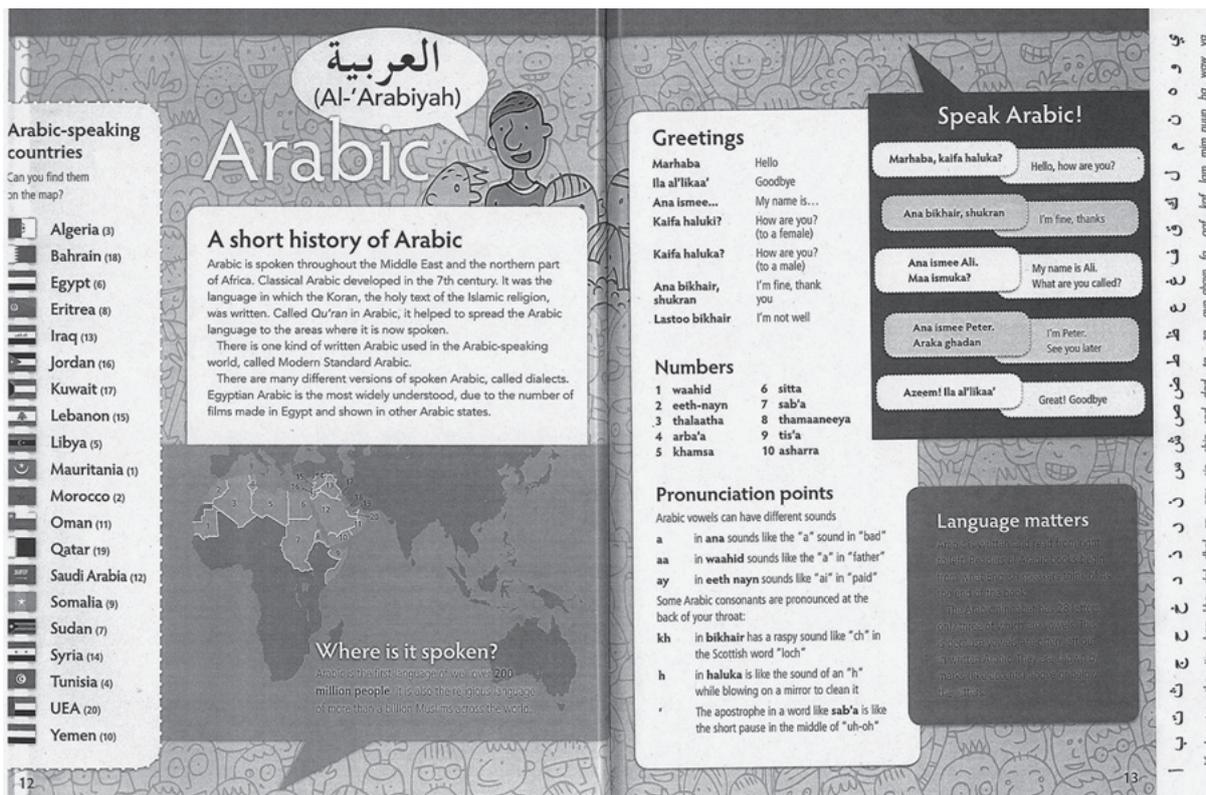


図1 多様な言語のレッスンで与えられる教材例 (Webb 2015)

る。この過程だけでも、言語意識教育の(1)~(5)の目的に近づくことは明らかである。さらに、実際にレッスンをを行い、他者の反応を見たり聞いたりすることで、言語に関する自分の知識、認知力、理解力、洞察力あるいは想像力が一層促進されることが期待される。

3.3. ふりかえりとディスカッション

第6時では、これまでの活動のふりかえりも含めながら、「日本の言語教育をどう変える?」という題目でディスカッションを行う。ディスカッションの使用言語は英語を推奨するが、議論を深めるために日本語を使用してもよい。

議論終了後、本単元のこれまでの活動とディスカッションを踏まえながら、アンケートに回答する。そのアンケート結果は、本実践の効果を分析するために利用される。

4. 成果

本稿の目的は、まず中等教育の英語授業において多様な言語を導入する方法を提示することであった。複言語主義を理念とした言語意識教育に基づき構築した上記授業概要がその方法の一つのモデルである。

次に、もう一つの目的である、授業実践から得られる成果を考えてみたい。複言語主義に基づく言語意識教育を導入した成果として、生徒たちはこの

授業を受けて言語に関してどのような意識を持つに至ったのであろうか。

4.1. 評価方法

言語意識の定義(言語の特質及び人間生活におけるその役割に対する感受性と意識的な気づき)からわかるように、成果を見るには彼らの「感受性」「意識」「気づき」など非常に測定しにくい観点からの評価が必要であることがわかる。その方法として我々が採ったのは、自由記述を中心とする質問紙票調査である。単元の最後の時間に実施したアンケートがそれであり、単元終了時の1回のみ実施した。本来であれば、彼らの言語に関する意識を反映するような選択肢などを用意し、限られた回答の選択の変化を数値化して意識変容を分析する方法なども考えられるが、今回は、彼ら自身が自分の変化をどう捉えているのかに注目し、自由記述から何が見えてくるのかを探ることにした。質問紙票の具体的な内容は次の通りである。

まず、問い1として、生徒に第1時から第6時までの各授業で言語に対する自分の意識が変わったかどうかを「非常に変わった(4点)、少し変わった(3点)、ほとんど変わらない(2点)、全く変わらない(1点)」の4点尺度で授業ごとに判定させた上で、なぜ、どのように変わったかを自由に記述させる。次に、問い2として、6時間の中で最も印象に

残った授業を一つ選ばせ、その理由を自由に記述させる。前者は、主として単元全体での自分の変化のふりかえり、後者は、いずれか一つの授業での自分自身のふりかえりである。

彼らの自由記述に関しては、特徴的、代表的な記述を取り上げて彼らの意識を分析したいと考えるが、全体としてどのような回答が多かったかについて信頼性を少しでも高めるために、KH Coderを用いた計量テキスト分析（樋口 2012）の手法を採用する。

4.2. 結果と考察

4.2.1. 各授業で言語に対する意識が変化したか

上記の問い1のはじめに尋ねた、各授業における生徒の意識変化の有無を見てみよう。図2は、生徒の選んだ点数の平均値をグラフにしたものである（N=106）。横軸の丸数字は下のそれぞれの授業活動に対応している。

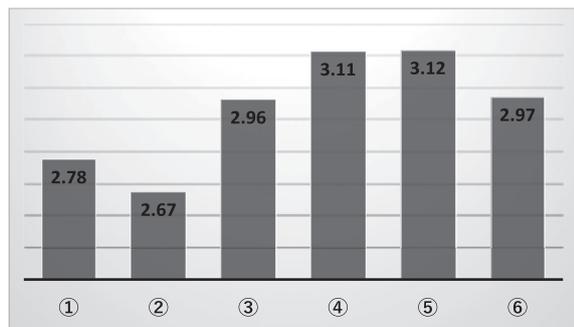


図2 言語に対する意識の各授業における変化

- ① “Why so many languages?”
- ② ヨーロッパの言語政策
- ③ 各言語のレッスンの準備
- ④ 各言語のレッスン（する側）
- ⑤ 各言語のレッスン（受ける側）
- ⑥ ふりかえりのディスカッション

結果から分かる通り、言語のレッスンの時間に、言語に対する意識が大きく変わったとする生徒が多いようである。ここで、④、⑤については、生徒によっては第4時と第5時の順序（レッスンをする側と受ける側）が入れ替わるので、ほぼ同じ平均値となっているようだ。また、単元の活動を通じた自己のふりかえりとディスカッションの時間も彼らの意識の変化に影響していることがわかる。これらに比べると、読解教材による変化は小さいと彼ら自身は感じているようである。特に、複言語主義の一節の読解である第2時は、変化の程度がそれほど大きくない。彼らにとって、文章自体が難解であった可能性も考えられる。

4.2.2. なぜ、どのように変化したか

問い1の自由記述の分析のために、「なぜ、どのように変化したか」についての生徒の記述をKH Coderにかけた。質問紙票を提出した生徒数106名の回答の総抽出語数は5,415語、異なり語数は780語であった。表1は、頻出150語のリストである。

表1 問い1の自由回答における頻出150語

| 抽出語 | 出現回数 | 抽出語 | 出現回数 | 抽出語 | 出現回数 |
|-------|------|----------|------|---------|------|
| 言語 | 155 | 湧く | 6 | 親近 | 3 |
| 思う | 73 | 改めて | 5 | 人々 | 3 |
| 知る | 60 | 気づく | 5 | 生まれる | 3 |
| 英語 | 53 | 共通 | 5 | 前 | 3 |
| 考える | 30 | 今回 | 5 | 相手 | 3 |
| 自分 | 28 | 実感 | 5 | 他国 | 3 |
| 学ぶ | 26 | 習う | 5 | 多様 | 3 |
| 今 | 25 | 新しい | 5 | 担当 | 3 |
| 日本語 | 20 | 深い | 5 | 中国語 | 3 |
| 授業 | 17 | 多い | 5 | 動き | 3 |
| 世界 | 17 | 知れる | 5 | 日本人 | 3 |
| 意識 | 14 | 知識 | 5 | 認識 | 3 |
| 興味 | 14 | 特に | 5 | 発見 | 3 |
| 国 | 14 | 読む | 5 | 発表 | 3 |
| 少し | 14 | 背景 | 5 | 文字 | 3 |
| 変わる | 14 | 普段 | 5 | 面白い | 3 |
| たくさん | 13 | 目的 | 5 | 友達 | 3 |
| 感じる | 13 | 問題 | 5 | 4つ | 2 |
| 触れる | 13 | ある程度 | 4 | あいさつ | 2 |
| 他 | 13 | 以前 | 4 | あたり前 | 2 |
| 言葉 | 11 | 意見 | 4 | あと | 2 |
| 勉強 | 11 | 一つ | 4 | いろいろ | 2 |
| 調べる | 10 | 一番 | 4 | すべて | 2 |
| レッスン | 9 | 覚える | 4 | ちがいが | 2 |
| 違う | 9 | 行動 | 4 | アクセント | 2 |
| 教える | 9 | 国語 | 4 | パングラデシュ | 2 |
| 必要 | 9 | 思える | 4 | ベンガル | 2 |
| 文化 | 9 | 初めて | 4 | 意欲 | 2 |
| 聞く | 9 | 身 | 4 | 異なる | 2 |
| 意味 | 8 | 政策 | 4 | 違い | 2 |
| 学習 | 8 | 多く | 4 | 価値 | 2 |
| 機会 | 8 | 大きい | 4 | 会話 | 2 |
| 教育 | 8 | 大切 | 4 | 悔やむ | 2 |
| 使う | 8 | 難しい | 4 | 学べる | 2 |
| 日本 | 8 | 理解 | 4 | 感覚 | 2 |
| 歴史 | 8 | 理由 | 4 | 簡単 | 2 |
| ニュース | 7 | 話す | 4 | 休む | 2 |
| 外国 | 7 | 話せる | 4 | 共有 | 2 |
| 見る | 7 | 1つ | 3 | 具体 | 2 |
| 実際 | 7 | スペイン | 3 | 経験 | 2 |
| 人 | 7 | ディスカッション | 3 | 現状 | 2 |
| 全く | 7 | 関心 | 3 | 言う | 2 |
| 存在 | 7 | 韓国 | 3 | 個性 | 2 |
| 分かる | 7 | 気 | 3 | 向き合う | 2 |
| 様々 | 7 | 語学 | 3 | 国々 | 2 |
| アラビア | 6 | 自体 | 3 | 今まで | 2 |
| ヨーロッパ | 6 | 主義 | 3 | 差 | 2 |
| 楽しい | 6 | 受ける | 3 | 作る | 2 |
| 持つ | 6 | 準備 | 3 | 残る | 2 |
| 発音 | 6 | 新鮮 | 3 | 思考 | 2 |

この表で出現回数多い語を見ると、彼らの記述において、まず「言語」「英語」への言及が多いことがわかる。他にも「自分」「日本語」など自己に関するふりかえりや「思う」「知る」「考える」「学ぶ」「感じる」「触れる」など単に知識だけでなく、認知、

表2 特定の授業が最も印象に残った理由に見られる頻出150語

| 抽出語 | 出現回数 | 抽出語 | 出現回数 | 抽出語 | 出現回数 |
|------|------|-------|------|----------|------|
| する | 93 | 分かる | 6 | 使う | 3 |
| 言語 | 81 | 意識 | 5 | 実感 | 3 |
| ない | 49 | 見る | 5 | 受ける | 3 |
| 自分 | 42 | 言葉 | 5 | 初めて | 3 |
| できる | 34 | 思える | 5 | 情報 | 3 |
| 知る | 33 | 授業 | 5 | 色々 | 3 |
| 思う | 32 | 紹介 | 5 | 新鮮 | 3 |
| ある | 22 | 全く | 5 | 深い | 3 |
| 人 | 19 | 多い | 5 | 数字 | 3 |
| なる | 18 | 知識 | 5 | 世界 | 3 |
| 学ぶ | 17 | 伝える | 5 | 生活 | 3 |
| 教える | 17 | 様々 | 5 | 全て | 3 |
| ない | 16 | おもしろい | 4 | 多く | 3 |
| 楽しい | 15 | しっかり | 4 | 伝わる | 3 |
| 調べる | 14 | ちがう | 4 | 同様 | 3 |
| 英語 | 13 | つながる | 4 | 読む | 3 |
| 他 | 13 | もっと | 4 | 必要 | 3 |
| 日本語 | 13 | やすい | 4 | あまり | 2 |
| いう | 12 | やはり | 4 | いい | 2 |
| 考える | 12 | ベンガル | 4 | いく | 2 |
| 聞く | 12 | 違う | 4 | いる | 2 |
| 歴史 | 12 | 学べる | 4 | いろいろ | 2 |
| アラビア | 11 | 韓国 | 4 | おかげ | 2 |
| 国 | 11 | 似る | 4 | きく | 2 |
| 発音 | 11 | 持つ | 4 | こんなに | 2 |
| 感じる | 10 | 少し | 4 | さらに | 2 |
| 今 | 10 | 上 | 4 | しらべる | 2 |
| 残る | 10 | 触れる | 4 | すごい | 2 |
| 難しい | 10 | 説明 | 4 | ちがひ | 2 |
| 日本 | 10 | 他人 | 4 | とりあえず | 2 |
| 印象 | 9 | 発見 | 4 | とる | 2 |
| 担当 | 9 | 勉強 | 4 | どう | 2 |
| 発表 | 9 | 母語 | 4 | ふまえる | 2 |
| 話す | 9 | ある程度 | 3 | ほとんど | 2 |
| 意見 | 8 | ふれる | 3 | みる | 2 |
| 準備 | 8 | まず | 3 | もちろん | 2 |
| 新しい | 8 | もつ | 3 | よい | 2 |
| 知れる | 8 | もてる | 3 | よい | 2 |
| とても | 7 | プリント | 3 | アラビック | 2 |
| スワヒリ | 7 | 意味 | 3 | グループ | 2 |
| レッスン | 7 | 外国 | 3 | ディスカッション | 2 |
| 興味 | 7 | 関わる | 3 | ニュース | 2 |
| 中国語 | 7 | 嬉しい | 3 | ヨーロッパ | 2 |
| 得る | 7 | 機会 | 3 | 意欲 | 2 |
| 理解 | 7 | 議論 | 3 | 一番 | 2 |
| 1つ | 6 | 教育 | 3 | 覚える | 2 |
| あいさつ | 6 | 苦労 | 3 | 学習 | 2 |
| たくさん | 6 | 工夫 | 3 | 基本 | 2 |
| わかる | 6 | 考え | 3 | 気づく | 2 |
| 書く | 6 | 国語 | 3 | 気持ち | 2 |

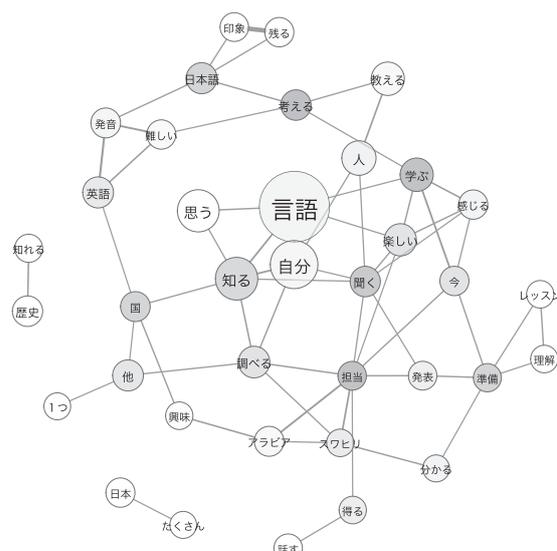


図5 ある授業が印象に残った理由の記述における語の共起関係

われる。この推測の根拠となるような実際の記述例をいくつか挙げてみよう。

「私の担当の言語はアラビア語で、今まで日常的に関わることのない言語だったので学ぶのは難しかったけれど、英語や日本語との共通点や相違点を考えてみると興味深かった。この授業のはじめは全然知らない言語を説明するなんて絶対わりだと不安に思っていたけれど、発音を調べたりしているうちに楽しくなってきた、意外と抵抗なく、とりあえずやってみよう、と思えた。(理系女子)」

「こんなにも他の言語（英語以外）について調べて、たくさんさんのことを学べたから。ベンガル語以外に、インド・ヨーロッパ語族があったことや、サンスクリット、他の言語とのかかわり、その国の歴史を自分の口で語れるくらい知ることができた。(理系女子)」

「どうして今まで関わった経験のなかった言語を相手に伝えられるか工夫するのが楽しかった。スワヒリ語の歌を歌えるようになって、それでちょっとしたあいさつを覚えられた。自分の担当した言語と友達が担当した言語に歴史的なつながりを見つけるのも面白かった。(文系女子)」

「どのように皆が、情報を知らない人に自分だけが分かることを伝えるのか、どのような切り口で他言語を考えるのかというのを見るのが楽しかったからです。(例えばスワヒリ語の担当を1日目に聞いたあとに自分のアラビア語の発表の準備をした人は、その二つに類似している点があるこ

図5に示す。これについても出現頻度6以上としたが、やはり、まず多様な言語のレッスンに関わる記述が容易に想像できる。「言語」と「自分」を中心に、「知る」「思う」「調べる」「聞く」「楽しい」「学ぶ」「人」が共起し、さらに「感じる」「今」「担当」「アラビア(語)」「スワヒリ(語)」「国」「教える」「考える」につながっている。

このことから、アラビア語やスワヒリ語などの馴染みのない言語を自分で調べ人に教える経験を通して、言語に関わる多くのことを知り、思い、考え、感じた生徒が多く存在したことが推測できるように思

とに気づき、それを教えてくれました。) (文系男子)

「私は担当したのはアラビア語だったのですが、発音がとても難しく、それを習得するのに苦労したからです。また、母語でない英語で母語でないアラビア語を紹介するのは難しかったけれど、いい体験になったと思いました。(文系女子)」

5. おわりに

本稿では、まず複言語主義と結びついた言語意識教育に基づきながら、日本の中等教育の英語授業において多様な言語を導入する方法を提示した。そして、多言語を扱うその授業によって生徒たちが言語に対してどのような意識を持つようになるのかを分析した。

結果として、生徒たちが、特に馴染みのない言語を自分なりに調べてお互いに教え合うという経験を通じて、言語意識教育において目的となる多くの学びを得る可能性が見えてきたといえる。その際、しばしば新たな取り組みの導入において心配される英語運用の時間を削ることはほとんどない。それどころか、いわゆる日常会話などの練習を行うよりもはるかに高度な英語運用能力が求められるのである。これはそのまま、現在の英語教育政策上期待されていることでもある。

逆に、当然ながら、今後の課題もある。今回のような授業実践を可能にするためには、いくつかの条件が考えられる。第一の条件は、生徒の英語運用能力を含めた様々な資質能力である。一定の能力を持つ生徒集団でなければ、そもそも英語による授業についてくることすら困難である。ましてや、母語でない言語で、母語でない言語を人に教えることなどは不可能に近いといえるかもしれない。

また、教師も同様である。英語運用能力だけの問題ではなく、彼または彼女の言語意識も含まれる。言語そのものに関する知識、言語に関する事象についての理解力、洞察力、感受性など、今回生徒たちに求めた資質能力を教師が持たなければ、そのための教育実践などできないし、行う気にもならないだろう。これは、教師の信念にも関わってくる。

さらに言えば、今回の言語意識教育実践では、評価の方法として、質的データを量的に分析する手法を試験的に用いたが、その手法で学習者の言語意識をどこまで測ることができるのかについてもさらなる検討が必要となるであろう。

加えて、生徒の自己評価・省察の記述が、彼らの実際の変化を必ずしも反映しないことも考えられる。つまり、自分では気づいていない自分の変化は今回のデータではつかむことができないのである。例え

ば他者評価の併用を考慮することも考えられよう。これに関わって、今回唯一、第3時から第5時まで欠席した生徒の次のような記述は注目に値する。

「複言語主義について何も知らず、英語を学べたらそれでとりあえずは世界についていけると思っていたので、このような動きがあることにおどろき、「英語が一番」のあたりまえについてあらためて考えた。3回も授業を休んでしまって、最後の授業に参加すると、みんなの意識がおどろくほど変わっていて、本当にびっくりしたし、みんなを尊敬しました。みんなが自分の変化として認識できているかは分からないけど、私は3回も休んだことを改めて悔やんだし、みんなにこの変化をもっと自覚してほしいと思いました。(理系女子)」

6. 謝辞

本研究はJSPS 科研費 16K02963 の助成を受けたものです。また、奈良教育大学教職大学院の河崎智恵先生には、KH Coder の使い方およびそれによる分析方法などに関して、多大なご協力をいただきました。記して謝意を表します。

注

- 1) 複言語・複文化主義あるいは複言語・複文化能力についてここでは触れない。詳細は鳥飼(2017)あるいは細川・西山(2010)、吉村・ヤング(2016)などを参照。

参考文献

- Baker, C. & Jones, S.P. (1991) *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Candelier, M. (coordinator), Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., Noguero, A. and Schröder-Sura, A. (2012) *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures: Competences and resources*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. [吉島茂・大橋理枝ほか(訳) 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、東京]
- Donmall, B. G. (1985) *Language Awareness*. London: Center for Information on Language

- Teaching and Research.
- 江利川春雄 (2017) 新学習指導要領の危険性. 鳥飼ほか. 英語だけの外国語教育は失敗する—複言語主義のすすめ. ひつじ書房, 東京
- 秦さやか (2014) 小学校における多言語活動の教材開発と実践—国際理解教育としてのことばの多様性からのアプローチ—. 国際理解教育, Vol.20, 80-85
- Hawkins, E. (1989) *Awareness of Language: An introduction* (Revised Edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- 樋口耕一 (2012) 質問紙調査における自由回答の分析—KH Coderによる計量テキスト分析の手順と実際—. 社会と調査, No.8, 92-96
- 平高史也・木村護郎クリストフ (編) (2017) 多言語主義社会に向けて. くろしお出版, 東京
- 細川英雄・西山教行 (編) (2010) 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, 東京
- 池田真 (2013) CLILの原理と指導法. 英語教育6月号, Vol.62, No.3, 12-14, 大修館書店, 東京
- 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, 第1号, 101-106
- JACET 教育問題研究会 (編) (2017) 行動志向の英語科教育の基礎と実践—教師は成長する—. 三修社, 東京
- 古石篤子 (編・著) (2014) 「ことばの教育の、あした」を考える 多言語活動のすすめ. 慶應義塾大学湘南藤沢学会, 藤沢
- 森住衛・古石篤子・杉谷眞佐子・長谷川由起子 (編著) (2016) 外国語教育は英語だけでいいのか—グローバル社会は多言語だ!—. くろしお出版, 東京
- 文部科学省 (2017a) 小学校学習指導要領. http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/05/12/1384661_4_2.pdf (参照日 2017.06.01)
- 文部科学省 (2017b) 中学校学習指導要領. http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/06/21/1384661_5.pdf (参照日 2017.06.01)
- 文部科学省 (2017c) . 幼稚園教育要領、小・中学校学習指導要領等の改訂のポイント. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2017/05/26/1384662_2_1.pdf (参照日 2017.06.01)
- 大山万容 (2016) 言語への目覚め活動. くろしお出版, 東京
- 斎藤兆史 (2017) 英語を本気で勉強すれば英語偏重の問題点が見えてくる. 鳥飼ほか. 英語だけの外国語教育は失敗する—複言語主義のすすめ. ひつじ書房, 東京
- 鳥飼玖美子 (2017) 複言語主義と CEFR,そして Can Do. 鳥飼ほか. 英語だけの外国語教育は失敗する—複言語主義のすすめ. ひつじ書房, 東京
- Webb, M. (2015) *The Book of Languages: Talk your way around the world*. Owlkids.
- 山西優二 (2010) 国際理解教育からみたことばのもつ多様な役割. 国際理解教育, Vol.16, 33-40
- 吉村雅仁 (2010) 国際理解教育としての外国語授業. 国際理解教育, Vol 16, 57-66
- 吉村雅仁・秦さやか (2015) 外国語活動—多言語との出会い: ことばへの目覚め活動—. 日本国際理解教育学会編 国際理解教育ハンドブック, 149-154
- 吉村雅仁・ヤング, アンドレア (2016) 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—. 奈良教育大学次世代教員養成センター研究紀要, 第2号, 87-96