

研究成果報告書

地域の特性に応じた、国際理解教育と外国語教育
との統合カリキュラム開発 (16611006)

平成 16 年度～平成 19 年度科学研究費補助金
(基盤研究(C)) 研究成果報告書

平成 20 年 5 月

研究代表者 吉村雅仁 奈良教育大学教育学部准教授

<はしがき>

教育基本法、学校教育の改正を踏まえ、小学校、中学校の新学習指導要領が公示された。本研究が終了する間際、2008年3月28日のことである。現行学習指導要領の「生きる力」を育むという理念は新指導要領にも引き継がれるが、その内容は大きく変化したと言って良い。本研究の前提に関わることであるので、成果を報告するにあたり、新学習指導要領の特徴について少し触れておきたい。

まず、全体的な特徴として、いわゆる「ゆとり教育」の見直しという捉え方が可能である。学校教育施行規則によると、例えば小学校の場合、教科、領域、総合的な学習の時間、特別活動を全て含めた総授業時数は、現行版 5367 に対し、改正版 5645 と、278 授業時間の増加となっている。とりわけ、基礎科目の充実が図られており、国語、算数、社会、理科の合計は、300 時間以上増加している。

その一方で、授業時数が大幅に減少したのが、総合的な学習の時間である。現行版で 430 時間あったのに対し、改正版では 280 時間にまで縮小された。この大幅な削減に関して、文部科学省は次のように説明している。

「生きる力」をはぐくむために、総合的な学習の時間で行われている体験的な学習や課題解決的な学習はますます重要です。これらの学習のためには、各教科で知識・技能を活用する学習活動を充実することが必要であることから、総合的な学習の時間の時数を縮減し、国語や理数等の時数を増加します。これにより、各教科での学習を踏まえ、総合的な学習の時間における教科等を横断した課題解決的な学習や探究活動の質的な充実が図られます。

(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/qa/index.htm, 2008年4月25日閲覧)

さらに大きな特徴として、教育課程に外国語活動が必修として組み込まれたことが挙げられる。教科ではなく道徳と並んで領域として位置付けられ、高学年で計 70 時間が標準となっている。また、この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と明記されている。中央教育審議会の議論の中では教科化も想定されていたが、今回は見送りという結果に落ち着いたと言えよう。これに伴い、総合的な学習の時間における「国際理解」の内容も次のようになり、現行指導要領の総合的な学習の時間枠での外国語活動に関する記述が消えている。

国際理解に関する学習を行う際には、問題の解決や探究活動に取り組むことを通して、諸外国の生活や文化などを体験したり調査したりするなどの学習活動が行われるようにすること。(文部科学省、2008、『小学校学習指導要領』)

現行指導要領下では主として総合的な学習の時間の中で行われてきている外国語(英語)活動を、必修として独立させた形である。

本研究では、主として小学校の総合的な学習の時間におけるカリキュラム開発を扱ってきたため、上記のような学習指導要領における教育課程の取り扱いの変化に応じて、その成果と見通しとを再検討する必要性が生じたと言える。とりわけ、総合的な学習の時間、外国語活動、国際理解の新しい枠組みや内容を見据えながら、その成果をいかに位置付けられるかという点まで考えてみたい。

研究組織

研究代表者：吉村雅仁(奈良教育大学教育学部准教授)

交付決定額(配分額)

(金額単位：円)

	直接経費	間接経費	合計
平成 16 年度	1,300,000	0	1,300,000
平成 17 年度	800,000	0	800,000
平成 18 年度	700,000	0	700,000
平成 19 年度	500,000	150,000	650,000
総計	3,300,000	150,000	3,450,000

研究発表

雑誌論文

吉村雅仁「国際理解教育としての多言語イマージョン教育——米国シアトルの事例と日本の小学校外国語活動への示唆——」(『英語教育実践学』(論文集)開隆堂出版、2005、pp.216-228)

吉村雅仁「多言語・多文化共生意識を育む小学校英語活動の試み」(帝塚山学院大学国際理解研究所『国際理解』36号、2005、pp.186-196)

YOSHIMURA Masahito. “Promoting Awareness of Linguistic and Cultural Diversity through English Language Activities in Japanese Primary Schools: Continuous Manifest and Latent Curricula” *Conscience du plurilinguisme : pratiques, représentations et interventions*, Presses Universitaires de Rennes (PUR) publisher, 2008(印刷中).

吉村雅仁・吉田伶子・辻田理恵「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『奈良教育大学紀要』第56号、第1巻、2007、pp.175-182)

学会発表

YOSHIMURA Masahito. “Promoting Awareness of the Linguistic and Cultural Diversity through English Language Activities in Japanese Primary Schools” (The Eighth World Conference of Association for Language Awareness. 2006.)

YOSHIMURA Masahito, ABE Misaki. “Changes of Children’s Awareness toward Unfamiliar Languages through Multilingual Activities in Japan” (The Ninth International Conference of Association for Language Awareness. 2008.)(発表予定)

目 次

はしがき	i
第1章 問題の所在と研究の目的	1
1. 期間内に何をどこまで明らかにしようとするのか	1
2. 研究(計画)の学術的な特色・独創的な点及び予想される結果と意義	2
3. 国内外の関連する研究の中での当該研究の位置づけ	2
第2章 海外調査報告	3
1. 米国(シアトル)	3
2. 英国(オクスフォード)	4
3. スイス(ジュネーブ)	6
第3章 公立小学校における統合カリキュラム開発と授業実践	8
1. 平成16年度実践とその成果	8
2. 平成17年度実践とその成果	9
3. 平成18年度実践とその成果	10
4. 平成19年度実践とその成果	11
第4章 授業実践の振り返りと今後の見通し	14
付録I 国際理解教育としての多言語イマージョン教育——米国シアトルの事例と日本の小学校外国語活動への示唆——	16
付録II 多言語・多文化共生意識を育む小学校英語活動の試み	25
付録III Promoting Awareness of Linguistic and Cultural Diversity through English Language Activities in Japanese Primary Schools: Continuous Manifest and Latent Curricula	38
付録IV 総合的な学習の時間における言語意識教育の試み	53

第1章 問題の所在と研究の目的

科学研究費補助金申請書に記載された、本研究の課題、目的及びその特色は、次の通りである。当然ながら、その背景は申請時(平成 15 年)の状況であるため現在とはかなり異なる部分もあるが、本研究の出発点の理解を得るためにそのまま引用する。

1. 期間内に何をどこまで明らかにしようとするのか

総合的な学習の時間における国際理解の内容として、特に小学校では英語活動が広まりつつあり、文部科学省発表資料では全国の半数以上の小学校が英語活動を導入しているとの報告がなされているが、例えば奈良県の場合、我々の今年度調査によると、英語活動が年間 1、2 回程度という学校まで含めても英語活動実施校は約 30%に過ぎない。「『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想」などからも推察される文部科学省側の英語教育奨励傾向にもかかわらず奈良県のように英語活動実施が極端に少ない地域が見られる背景には、教員の研修・養成・配置、教材の不足等、全国に共通の問題だけでなく、総合的な学習の時間における内容の優先度、「国際理解教育」に対する教員の意識の違い等、地域に固有の諸問題が存在することが考えられる。

奈良県の教員の意識について現在分析を進めているところであるが、奈良県においては国際理解教育を促進する要素として、英語活動よりも地域内の多様な外国人との交流や自文化理解などを優先する傾向が見受けられる。別の見方をすると、英語活動が国際理解教育の目的にあまり貢献しないという意識の現われであるようにも思われる。この傾向を裏付けるかのように、日本国際理解教育学会におけるいくつかの研究の中では、ALT を迎えての英語教育活動等が主要な国際理解教育と捉えられていること自体が日本の国際理解教育を偏狭なものにしているとの指摘もある。

以上の背景を踏まえ、本研究は、地域特性の分析結果を手掛かりに、小学校における国際理解教育と外国語教育の目的が統合されたカリキュラムを試作し4年間に亘る検証、修正を続けながら、地域特性に応じたモデルカリキュラムを構築することを目的とする。具体的には次の3つの小目標を段階的に達成していくこととする。

今年度の奈良県内小学校教員対象の調査結果に基づいた「国際理解外国語教育」のカリキュラム試案作成と奈良市内公立小学校における実践及び学習者の変化の定期的な観察調査を通して、カリキュラム試案の効果を測定する。必要に応じ年度毎に試案を修正し継続的にその効果を観察する。

諸外国における小学校外国語教育の調査を行い、可能であれば奈良市内小学校用のカリキュラム試案に応用する。具体的には、英語圏(米国)の小学校における外国語イマージョン教育実施地域の特性調査と実施校の授業観察・学習者の変化の継続的調査、及び非英語圏の EU 加盟国の小学校における外国語教育の観察と EU の外国語教育政策調査を行う。

英国における言語意識教育(言語や文化の多様性を肯定的に認識させることを前提とする言語教育)がどの程度効果を挙げているかを調査し、可能であれば我々のカリキュラム試案に応用する。

2. 研究(計画)の学術的な特色・独創的な点及び予想される結果と意義

本研究の特色は3点にまとめられる。その一は、今まで独立して研究・実践がなされてきた、人権教育や開発教育などを機軸とする社会科中心の国際理解教育と、英語力養成や英語圏文化理解を主要目的とする英語科中心の外国語教育とを統合し、本来の「総合的な学習の時間」の趣旨に沿うカリキュラム開発を目標とし、その実践・検証を同時進行で行うこと、その二は、国内における地域差を充分配慮することに加え、国外の諸地域における言語政策や外国語教育の成果を現地で調査・検証し、その結果を国内のカリキュラム開発・修正に生かすこと、その三は、現在でも頻繁に見られる「外国語教育＝英語教育」という研究・実践の姿勢にとらわれず、英語圏における外国語教育の意義と成果をも視野に入れることである。

結果として、まずは奈良県という地域の特色を反映した小学校「国際理解外国語教育」のモデルが提示され、同様の手法を用いて中学校、高等学校あるいは他地域の「国際理解外国語教育」のモデルの構築が可能となることも予想される。

3. 国内外の関連する研究の中での当該研究の位置づけ

これまでの多くの実践研究では、国際理解教育と外国語教育の目的をはっきりと認識せず、あたかも同義であるかのように捉えたり、全く別々に扱われてきた。また、地域の教育の特色や事情を余り考慮せず一律のカリキュラム開発研究も多くなされている。この研究は、国際理解教育と外国語教育の目的を充分考察した上でそれらの統合を試みるという点で、また地域(今回は奈良)の教育事情や学校の特性を踏まえるだけでなく実際に授業を行い効果を確かめながらカリキュラムを開発するという点で、特に実践研究においては極めて独創的な位置を占めると考えられる。

第2章 海外調査報告

上記1. 1. に掲げた三つの小目標の(2)、(3)は、海外における学校実践の調査となっており、得られた調査内容は適宜日本での実践で試してきた。まずは、海外訪問調査の概要を示すこととする。

本研究で調査の対象となった地域は、米国、英国、スイスである。いずれの場合も、国際(理解)教育及び外国語教育の観点から見て、独特の実践を行っている学校を探し出し、地域の特性を踏まえながら、その内容、方法、指導体制等を調べた。そして、それぞれの取り組みに関して、日本での実現可能性、必要性に関する評価を行った。以下、各地域の実践に関して簡潔に報告する。

1. 米国(シアトル)

米国シアトル市の公立小学校の中で、スペイン語と日本語との複言語(多言語)パーシャルイマージョン教育を実践している John Stanford International School に注目し、当時の校長である Karen Kodama 氏に、授業観察・撮影、担当者との会談、児童を対象とした意識調査の許可を依頼した。平成 16 年度 10 月に訪問し、計画通りの調査を行うことができた。

この学校では、地球市民のための資質(Global Citizenship)を育成するという国際(理解)教育(International Education)の理念に基づいて、二言語併用者(バイリンガル)を育てることを目標としている。そのために彼らが選んだ方法が、複言語パーシャルイマージョンである。この学校の児童は、入学時に保護者とも相談の上、スペイン語クラスか日本語クラスに配属となり、教育課程の半分の教科(算数と理科)の授業を目標言語のみで受けることになる。いわゆる「外国語」の授業はない。つまり、外国語を授業で学ぶのではなく、外国語で半分の授業を受けるのである。その成果として、学校が毎年実施している言語能力に関する評価によると、年次毎に一定の向上が見られると同時に、教科の学力テストもシアトル市の平均を上回っている。

言語能力向上の面では、この方式は成果を見込むことができるが、筆者は、このプログラムによって、国際理解教育にとって極めて重要な、言語や文化の多様性に対する児童の意識に注目し、独自の調査を行った。John Stanford International School と、シアトル市内の公立小学校で外国語の取り組みをほとんど何も行っていない学校を選び、児童対象の意識調査を実施した。その詳細については、付録 I の論文にまとめてあるので、詳細は省略するが、その意識調査の結果、明らかとなったことを3点指摘しておきたい。

第1に、多言語イマージョンの学校と外国語教育のない学校と最も差が見られたのは、「外人」というものを余り意識しなくなるということであった。

第2に、言語や国(文化)の多様性に対する認識及び言語の多様性に対する肯定的な態度は、多言語イマージョンの児童と外国語教育を受けていない児童との差はなくむしろ外国語教育のない児童の方が肯定的態度を示すことすらあり得る。ただし、彼らは多言語・多文化の米国社会にいたるため、いずれの学校も全体として多様性に対しては肯定的な態度を持つ傾向がある。

第3に、目標言語圏に対する好意的態度は特に「国際語」であるスペイン語イマージョン

の児童が顕著であることが証明され、当該言語教育の目標には叶うものの広く多様な地域に対する興味を喚起するには至っていない。

つまり、国際理解教育の理念に基づいているとはいえ、実際には目標言語習得に主な力点が置かれており、言語や文化の多様性に関する体系的なカリキュラムが用意されていない。そのため、個々の児童からすれば、ある程度習得できる言語は英語と目標言語との2言語のみであり、多様な言語・文化圏に対する興味や関心を育てることに直接つながっていないように見受けられる。

日本の小学校における国際理解教育と外国語活動との統合を考える際、John Stanford International School 方式のイメージ教育では、言語能力向上は見込めるものの、国際理解教育に関する別のプログラムを併用するか、イメージ教育の中にそれを埋め込むことをしない限り、意識形成の点で、不適切という評価となる。

さらに言うと、John Stanford International School のような指導、支援体制を構築するためには、助成金、寄付金等を含め、多大な予算措置が必要となる。カリキュラム自体が、基本的にシアトル市公立小学校におけるそれであり、ほぼ半分の教科を目標言語で行うという形であるため、担当する教員は、通常使用する教材の目標言語への翻訳作業をしなければならない。シアトル市のあるワシントン州の小学校教諭の資格を持っているだけでなく、言語教育の知識や技能のある、あるいは少なくとも教材を目標言語に翻訳し、目標言語で授業のできる教員がいなければこのプログラムは成り立たない。このような資格を持った教員を日本で恒常的に確保しようとする、通常の予算では不可能であろう。

2. 英国(オクスフォード)

英国(イングランド及びウェールズ)では、1988年の教育改革法制定、翌年からの National Curriculum 導入時より、ワールド・スタディ、開発教育等の名称で知られる国際理解教育が行われてきている。言語教育に関しても、National Curriculum には組み込まれなかったものの、1970年代から議論が続けられ、現在ではEUの言語政策にも影響を与えている言語意識(Language Awareness)という考え方がある。これは、第一言語習得と第二言語学習(習得)との橋渡しとなるべき教科(領域)の設定を検討するものであり、当時の英国の子どもたちの識字問題と効果の上がらない外国語学習とを同じ土俵で考えた末に提案された。その背景には、英国内の子どもたちの言語や文化的背景の多様性の問題も含まれており、言語教育と国際理解教育との統合を試みる際に参考となると判断した。

言語意識関連の代表的文献の一つである、Eric Hawkins の *Awareness of Language: An introduction* (Revised Edition) (Cambridge University Press, 1989)には、言語意識活動を実際に行ってきた学校がいくつか示されている。これらの中から、オクスフォードのヘンドリー・ボックス中等学校に連絡をとったが、当時の担当者は既におらず、同じオクスフォード内で外国語教育を積極的に行っている学校が紹介された。ディドコット女子中等学校、チェニススクールの2校である。どちらも国からランゲージ・カレッジ(日本のスーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクールのように、外国語教育に重点がおかれた指定校)の指定を受け、教員配置や教育設備用の予算措置もなされている。平成18年3月上旬にこの学校を訪問し、授業観察、ランゲージ・カレッジの責任者との面談等を行った。

ランゲージ・カレッジに指定されているデイドコット女子中等学校とチェニー・スクールとは共通点が多い。簡単にまとめると次のようになる。

まず、National Curriculum で重視されている global dimension と呼ばれる国際理解教育的側面をランゲージ・カレッジの理念としている。多様な言語・文化的背景を持つゲストを頻繁に招いたり、生徒を海外に引率したりする国際交流活動を活発に行うのもそのためである。

また、いずれの学校も、外国語を2言語またはそれ以上履修することを義務づけており、最終的な目標を GCSE(UK General Certificate of Secondary Education)に置いている。GCSE で評価を受けられる言語が、基本的にはフランス語、スペイン語、中国語の3言語であるという事情もあり、両校で履修させる言語はフランス語とスペイン語が中心となっていた。デイドコットは、基本的にフランス語とスペイン語との履修がほぼ必須で、ドイツ語やラテン語は補助的に用意されているようである。チェニーは、選択できる言語がデイドコットより多様であり、フランス語、ドイツ語、イタリア語、ラテン語、ウルドゥ語、スペイン語の6言語を用意していた。最近ではこれに日本語も加わったようである。

さらに、両校とも、学習・教育用の機器や設備が充実している。CAI(computer-assisted instruction)が日常的に行われており、学習用のウェブ・サイトを作成し、電子黒板も有効に利用していた。

加えて、いずれの学校も小学校との連携を図っており、ランゲージ・カレッジの教員が、近隣の小学校へ出向き、定期的に外国語の授業を行っている。必要に応じて、小学校の教員を対象に外国語の練習も実施しているようである。

以上のように、両校の外国語教育は、Hawkins の言う言語意識活動とはかなり異なるものではあるが、いずれも2言語以上の外国語を必ず履修させるという点で、言語に対する多様な視点を育成することが可能となるようにも思われる。ただし、これらは中等学校での取り組みであり、彼らが出前授業を行う小学校においては、結局のところ単一の外国語教育がある程度行われるのみという印象を受けた。国際理解教育の理念と外国語活動を統合する体系的なカリキュラムを小学校で実践するところにまで至ってはいないと言えよう。

日本での実践に対する示唆を挙げるとすれば、小中の連携であろう。小学校では対応できない外国語教育を、資格を持ち、訓練も受けた中等学校の教師が小学校へ出向いて授業を行うという形態は、今後日本の小学校での外国語活動における一つの選択肢となりうる。オクスフォードの2校の場合、小学校用のカリキュラムや教材も準備し、小学校の教諭がその授業に立ち会い、授業の進め方を学ぶことも意識している。デイドコットの小学校用の指導計画の一部を示す。

French Primary Scheme of Work.

Module 1 UNIT 1

About the unit

In this first unit pupils learn greetings and ask and answer simple questions about each other. They learn how to say the French alphabet and 11 colours.

This Unit will take 3 lessons of formal teaching by an MFL teacher in the Autumn term.

The class teacher will be able to practise the language between each session.

Cultural knowledge

Pupils should be encouraged to share any prior knowledge of France or French. A brief introduction to France and French speaking countries would be helpful. Christmas in France.

NC target levels

Pupils will be of mixed ability but should be working at speaking and listening level 1

New Language content.

Bonjour! Salut! Au revoir, Ça va?

Ça va bien, comme çi, comme ça.

Comment t'appelles-tu?

Je m'appelle

L'alphabet.

Les couleurs: blanc noir rouge bleu jaune gris

marron rose vert violet orange.

Joyeux Noël.

Classroom language.

Écoutez, répétez, regardez.

Levez-vous, asseyez-vous

Levez la main.

Merci, s'il vous plait.

ICT opportunities.

Web sites: www.didogirls.oxon.sch.uk

Departments, interactive exercises.

CD Rom of activities (to be made available soon)

www.bbc.co.uk/schools/primaryfrench/

Links with other subjects

Much of the language in this and the following units can be used at different points during the school day: e.g. registration. There are opportunities to link to aspects of geography, music, citizenship and ICT. Teachers can build on aspects of children's work in literacy and English and in numeracy.

Songs: 3. L'alphabet. 1. Les couleurs

10. Ta couleur préférée 11. L'alphabet 2

12. Bonjour! (-9+15+16+18)

Resources

- Early learning Video.
- Flashcards. Ça va? Alphabet
- French name cards.
- OHP of names in pairs
- Coloured pencils.

Suggested games and activities

- Give pupils a French name card and practise pronouncing names in French.
- The register can be done in French every day!
- OHP - Find your partner from a list of names in pairs by asking in French.
- Alphabet chant.
- Point to / find classroom objects of a certain colour.
- Fly swatting letters of the alphabet/colours.
- Soft toy - throw to pupil when asking name or Ça va? they answer then throw to someone else asking a question.

Out-of-school learning

Children could:

- look out for French words that are used in English
- look out for French-made products at home and in the shops

これは、小学校におけるフランス語授業の指導計画であるが、配当時間、文化的知識、達成目標、取り扱う言語材料、教室フランス語、教材(ウェブ教材を含む)、授業で扱う歌やゲームなど、かなり詳細な内容となっている。国際理解教育の内容が体系的に組み込まれれば、日本の外国語活動においても実践可能であろう。

3. スイス(ジュネーブ)

上記、英国オクスフォードに引き続き、平成18年3月後半にスイスのジュネーブを訪れた。訪問先は、ジュネーブ大学教育心理学部、ジュネーブ教育庁及びジュネーブ市内の小学校2校である。

まず、スイスジュネーブ大学のクリスチャン・ペルゴ教授と会見し、ヨーロッパ諸国で行われているEOLEと呼ばれる言語意識教育に関する情報収集を行った。EOLEとは、Education et Ouverture aux Langues à l' Ecole(学校における多言語に開かれた教育)の略語であり、Eulangと呼ばれるEUの言語教育プロジェクトに関わっていたペルゴ教授達が、そのプロジェクトの趣旨を生かしながら、外国語教育に関して特別な知識や能力のない一般的な教諭が使用できるような教材を開発し、そのカリキュラムと共にスイスで実践されてきたものである。

EOLEの目的は、ことばというものに対する気づき(メタ言語能力)と言語の多様性に対する寛容な態度との両方を育成することであり、正に前述のHawkinsの言語意識の考え方に基づいている。

この取り組みは、ジュネーブ教育庁において学校カリキュラムの一部に組み込まれつつあり、いくつかの小学校を中心に授業が展開されているという。実際に二つの小学校でそ

の授業を観察し、児童達が非常に興味深く言語活動に取り組む様子を目の当たりにした。授業担当教諭にも話を聞いたが、この活動は児童にとって有意義であるだけでなく、必要であることもわかった。というのも、学級自体が正に多言語状況にあり、例えば訪問したある学級の児童20名の内、フランス語(ジュネーブの教育言語)を第一言語とするのは2名のみで、あとの18名はそれ以外の言語を母語に持つ児童達であった。その言語数は10言語にも及んでいた。このような学級において、教育言語であるフランス語を児童全員に習得させることは当然必要であるが、その児童が元々持っている言語を大切に、多様な言語に対して肯定的な意識を育むことは、非フランス語話者児童のアイデンティティを保持することにつながるだけでなく、フランス語話者の児童にも多言語・多文化への慣用的態度を育てることになる。

ジュネーブの小学校ほどではないが、日本においても、多様な言語的背景を持つ児童・生徒達の数が着実に増えつつあり、地域、学校によっては日本語がほとんど使えない児童・生徒が一学級に複数名在籍する場合もある。こうした状況が広まってくると、EOLEのような活動が必要かつ有効になると考えられる。ただし、それには二つ条件がある。一つは、教育委員会及び学校がその活動を正規のカリキュラムに組み込むことを認めること、もう一つは、特別な知識や技能のない教諭でも使用可能な教材である。

付録IVでは、EOLEの教材を基に独自の教材を作成し、実際に日本の公立小学校で我々が実施した言語活動に関する報告をまとめてあるので、ご参照願いたい。

第3章 公立小学校における統合カリキュラム開発と授業実践

新しいカリキュラムを開発するにあたり、採るべき手順は、現状把握（See）、計画（Plan）、実行（Do）の3段階である。現状把握においては、学習指導要領、地域、学校、児童、生徒の特性、教員集団の資質・能力などが検討の対象となる。次に、計画の段階では、自己の教育観、学校全体の教育目標、全校・各学年・各学級・各教科のカリキュラムの確認を行うとともに、ある目的に沿ったカリキュラム案や指導計画を作成する。そして、実行の段階では、具体的な指導案や教材を準備した後、授業実践を行う。一連の授業実践の前後には、何らかの方法で学習者の状態を測定し、カリキュラムの評価すなわちカリキュラム実行後の現状把握を行う。これによって改善点を確認しながら、また次の計画、実践へと移るのである。

我々もこの手順を踏まえ、協力校及びその地域の現状分析、プロジェクト内容に関する協力校への説明、年間指導計画への組み込みの作業を経た後、授業実践、評価を行った。初年度及び次年度の記録が、付録Ⅱ、Ⅲであり、3年目が付録Ⅳである。最終年度の結果に関しては、本年6月に香港で開催される Association for Language Awareness 9th International Conference において発表する予定となっている。以下それぞれの概要を示す。

1. 平成16年度実践とその成果

研究開始年度は、協力校（奈良市内公立小学校）の3学年から6学年に対して時間割上調整可能な回数（学年によって2～4回）の授業実践を行った。現状分析、計画、実行（指導内容、方法）をまとめると次のようになる。

現状把握

- ・学習指導要領＝総合的な学習の時間における「国際理解のための英語活動」
- ・地域、児童＝商店街、観光地域、児童は比較的安定
- ・学校の教員集団＝職員の背景情報分析（海外日本人学校に派遣された教諭が多い）

計画

- ・実践の目標＝多言語・多文化共生意識とともに、コミュニケーションの道具としての英語観を育む
- ・学校全体の教育目標＝世界にはばたく椿井っ子～自らを豊かに表現してやさしさをたいせつに～
- ・全校カリキュラム＝総合的な学習の時間に関しては、小学校教諭グループが実施する活動と相互補完
- ・各学年・各学級・各教科カリキュラム＝考慮せず

実行（指導内容、方法）

- ・「何を」＝多様な言語話者の言語と出身地域文化の紹介、道具としての英語
- ・「どのように」＝頻度は学年により2～4回、カリキュラム上の順序は人的資源（アジアからの留学生の予定）上可能なものから、指導法は挨拶、説明、練習のモジュールの組み合わせ、使用言語は、英語3割、日本語7割程

度

- ・「誰が」＝指導体制は、日本人が中心、外国人がモデル、担任教諭は必要のある時のみ補助

評価

- ・我々の主要な目標である「多言語・多文化共生意識」に関しては、全く変化が見られなかった。次の課題として、実施頻度、扱う題材の継続性、他教科との連携、指導形態等が挙げられた。詳細は、付録Ⅱを参照されたい。

2. 平成17年度実践とその成果

前年度の評価に基づき、平成17年度は、実施対象を協力校（奈良市内公立小学校）の4、5学年に絞ると共に、扱う題材を一つのアジア地域に関する内容に、モデルとなるALTも一人が継続して参加する形に変更した。現状分析、計画、実行（指導内容、方法）をまとめると次の通りである。

現状把握

- ・学習指導要領＝総合的な学習の時間における「国際理解のための英語活動」
- ・地域、児童、生徒＝住宅街に位置する学校、保護者の理解は比較的得やすく、児童も安定している
- ・学校の教員集団＝職員数が多いため、それぞれの背景情報は得られず

計画

- ・実践の目標＝多言語・多文化共生意識とともに、コミュニケーションの道具としての英語観を育む
- ・学校全体の教育目標＝基本姿勢は、「人間尊重の精神培うことを基盤に、知・徳・体の調和のとれた、人間性豊かでたくましく生きる力をもった児童の育成をめざした教育を推進する。そのため、同和教育を基底とする人権教育、すなわち、すべての人々の基本的人権が尊重される社会をめざし、思いやりのあるやさしさ、人権感覚をもった子どもの育成をあらゆる教育活動の中に位置づけた教育を行う」こと、教育目標は、「自ら学ぶ意欲を持ち、課題解決への意欲と実践力のある心豊かでたくましい子どもを育てる」ことである。
- ・全校カリキュラム＝総合的な学習の時間に関しては、小学校教諭グループが実施する活動と独立
- ・各学年・各学級・各教科カリキュラム＝考慮せず

実行（指導内容、方法）

- ・「何を」＝アジアの特定地域（内モンゴル）留学生の言語と出身地域文化の紹介、道具としての英語
- ・「どのように」＝頻度は4、5学年に各4回、カリキュラム上の順序は内モンゴルの言語、地理、生活、食文化の順、指導法は挨拶、説明、練習のモジュールの組み合わせ、使用言語は、英語3割、日本語7割程度
- ・「誰が」＝指導体制は、日本人が中心、外国人がモデル、担任教諭は必要のある時のみ補助

評価

- ・我々の主要な目標である「多言語・多文化共生意識」に関して若干の変化が見られた。次の課題として、実施頻度、他教科との連携、言語の多様性に絞った内容等が挙げられた。詳細は、付録Ⅲを参照されたい。

3. 平成18年度実践とその成果

平成18年度は、実施対象を協力校（奈良市内公立小学校）の4学年に絞ると共に、扱う題材を言語に限定した。具体的には、上記海外調査にあるジュネーブの言語意識活動に注目し、メタ言語能力と言語の多様性に関する意識の育成を目指した。

現状把握

- ・学習指導要領＝総合的な学習の時間における言語活動、5, 6年での英語活動の前段階に位置付ける
- ・地域、児童、生徒＝住宅街に位置する学校、保護者の理解は比較的得やすく、児童も安定している
- ・学校の教員集団＝職員数が多いため、それぞれの背景情報は得られず

計画

- ・実践の目標＝メタ言語能力と多言語・多文化共生意識を育成する
- ・学校全体の教育目標＝基本姿勢は、「人間尊重の精神培うことを基盤に、知・徳・体の調和のとれた、人間性豊かでたくましく生きる力をもった児童の育成をめざした教育を推進する。そのため、同和教育を基底とする人権教育、すなわち、すべての人々の基本的人権が尊重される社会をめざし、思いやりのあるやさしさ、人権感覚をもった子どもの育成をあらゆる教育活動の中に位置づけた教育を行う」こと、教育目標は、「自ら学ぶ意欲を持ち、課題解決への意欲と実践力のある心豊かでたくましい子どもを育てる」ことである。
- ・全校カリキュラム＝総合的な学習の時間に関しては、小学校教諭グループが実施する活動と独立
- ・各学年・各学級・各教科カリキュラム＝考慮せず

実行（指導内容、方法）

- ・「何を」＝ことば遊び（回文、アナグラム、オノマトペなど）、多様な言語（計8言語）の挨拶（音声、文字）をまとめた自作DVD教材
- ・「どのように」＝頻度は4学年を対象に1学期8回、カリキュラム上の順序は、メタ言語、言語の多様性の内容をモジュール形式にして組み合わせ、使用言語は、日本語のみ
- ・「誰が」＝指導体制は、日本人のみ、担任教諭は必要のある時のみ補助

評価

- ・メタ言語能力に関しては、かなりの向上が見られたが、言語の多様性に関する意識はほとんど変化が見られなかった。課題としては、多様な言語話者の不在、児童からすれば受動的な活動が多いことなどが挙げられる。詳細は、付録Ⅳを参照されたい。

4. 平成19年度実践とその成果

最終年度である平成19年度は、前年度と同じ協力校（奈良市内公立小学校）の4学年児童を対象に、言語意識活動と他教科と組み合わせた英語活動とを独立させて行った。言語意識活動に関しては、ジュネーブの言語意識活動用の教材を一部利用しながら、日本人教師と、英語、フランス語、ルーマニア語の3言語が使える留学生とのチーム・ティーチングとし、他教科と組み合わせた英語活動は、内容中心指導法に基づいた留学生と日本人教師とのチーム・ティーチングとした。

現状把握

- ・学習指導要領＝4年生対象の総合的な学習の時間における言語活動（英語活動を含む）を5, 6年での英語活動の前段階に位置付ける
- ・地域、児童、生徒＝住宅街に位置する学校、保護者の理解は比較的得やすく、児童も安定している
- ・学校の教員集団＝職員数が多いため、それぞれの背景情報は得られず

計画

- ・実践の目標＝多様な言語への気づきや意識を育成することと、国語や算数の基礎学力を補助しながら英語の聞き取り能力を向上させること
- ・学校全体の教育目標＝基本姿勢は、「人間尊重の精神培うことを基盤に、知・徳・体の調和のとれた、人間性豊かでたくましく生きる力をもった児童の育成をめざした教育を推進する。そのため、同和教育を基底とする人権教育、すなわち、すべての人々の基本的人権が尊重される社会をめざし、思いやりのあるやさしさ、人権感覚をもった子どもの育成をあらゆる教育活動の中に位置づけた教育を行う」こと、教育目標は、「自ら学ぶ意欲を持ち、課題解決への意欲と実践力のある心豊かでたくましい子どもを育てる」ことである。
- ・全校カリキュラム＝総合的な学習の時間に関しては、小学校教諭グループが実施する活動と独立
- ・各学年・各学級・各教科カリキュラム＝基礎科目（国語、算数）で学習している内容を、ほぼ同時期に英語活動での題材として取り上げる

実行（指導内容、方法）

- ・「何を」＝多言語活動においては、英語、フランス語、ルーマニア語の3言語での挨拶、数字の教え方、歌、基本的な語彙、それぞれの言語が使用されている地域に関する内容、基礎科目との組み合わせ英語活動では、国語で学習している漢字、算数で学習中の割り算を題材として英語で表現する内容
- ・「どのように」＝頻度は4学年を対象に、多言語活動を1学期中に7回、他教科との組み合わせ英語活動を8回実施。カリキュラム上の順序は、多言語活動では、3言語を段階的に扱い、他教科との組み合わせ英語活動では、4年生の同時期に習っている漢字と割り算をあつかう。使用言語は、前者が、基本的に日本語、後者が、日本語6割、英語4割程度
- ・「誰が」＝指導体制は、いずれも日本人とルーマニア人留学生

この活動に関しては、これからその内容と成果を発表する予定になっているため、

この報告書では、指導計画のみ以下に示しておく。

多言語活動の年間指導計画

時間	授業の内容
1	<ul style="list-style-type: none"> ・ルーマニアの紹介 ・ルーマニアの歌を歌う。 ・事前評価のためのアンケートを行う。
2	<ul style="list-style-type: none"> ・ルーマニア語・フランス語・英語で「こんにちは」と「ありがとう」の練習をする。 ・世界地図と国旗を使い、フランス語や英語が、それぞれフランス、英国や米国以外の国々でも話されていることを紹介する。 ・国旗を見てその国の言葉で「こんにちは」と「ありがとう」がいえるようになる。 ・事前評価のためのリスニングテストを行う。
3	<ul style="list-style-type: none"> ・フランス語の歌 ・ルーマニアの数字
4	<ul style="list-style-type: none"> ・英語の歌 ・フランス語の数字 ・フランス語・ルーマニア語の聞き分けテスト
5	<ul style="list-style-type: none"> ・英語で「祖父・祖母・父・母・兄・弟・姉・妹」が言えるようになる。 ・"Who is she/ he?" が言えるようになる。 ・ルーマニア語の歌「恋のマイヤヒー」を紹介し、曲に合わせて家族カルタゲームをする。
6	<ul style="list-style-type: none"> ・英語で「祖父・祖母・父・母・兄・弟・姉・妹」が言えるようになる。 ・言葉のつながりと共通点について知る。(フランス語・ルーマニア語・日本語) ・ルーマニア語で「祖父・祖母・父・母・兄・弟・姉・妹」を紹介する。
7	<ul style="list-style-type: none"> ・ルーマニア語と英語で「祖父・祖母・父・母・兄・弟・姉・妹」がいえるようになる。 ・それぞれの言語で反応できるようになる。英語・フランス語・ルーマニア語 ・事後評価のためのリスニングテストとアンケート

国語、算数の基礎科目と組み合わせた英語活動

時間	教科	単元	教科目標	英語活動目標（語彙）
1	国語	英単語を言ってみよう	（漢字）家、花、葉、魚、雪、雲、海、港	house, flower, leaf, fish, snow, cloud, sea, port
2	国語	漢字の部首で神経衰弱	（漢字）体、緑、黒、箱、絵 漢字の部首やつくりについて知る	body, green, black, box, picture What is this? This is ~.
3	国語	漢字ビンゴ	（漢字）歩く、走る、読む、書く、食べる、飲む、泳ぐ、歌う	walk, run, read, write, eat, drink, swim, sing 数字 1 ~ 10
4	国語	ジェスチャーゲーム	（漢字）歩く、走る、読む、書く、食べる、飲む、泳ぐ、歌う	walk, run, read, write, eat, drink, swim, sing 数字 1 ~ 10
5	算数	ペア探しゲーム	2けた割る1けたの割りきれる割り算	Six divided by three is two. 答えを聞く What is your answer?
6	算数	ペア探しゲーム	2けた割る1けたのあまりのある割り算	Six divided by three is two. 答えを聞く What is your answer?
7	算数	穴あき地図うめ	筆算を使う割り算	Put ~ on ----
8	算数	割り算カード並べ	筆算を使う割り算	Put ~ on ----

第4章 授業実践の振り返りと今後の見通し

以上、平成16年度から平成19年度の4年間に亘る、国際理解教育と外国語教育との統合カリキュラム開発とその授業実践とを見てきた。それぞれを簡単に振り返ると次のようになる。

平成16年度には、国際理解教育の課題である「アジアに対する偏見、蔑視」の問題と、社会的要請である英語活動とを組み合わせ、多言語・多文化(とりわけアジアとの)共生意識の扶養と道具としての英語への意識・動機付けを目的としたカリキュラムを開発、授業実践を行った。留学生を教師として活用し、内モンゴルや台湾の題材で英語活動を展開したが、各学級の児童から見れば、各題材につき1～2時間、合計4時間程度の授業を受けたに過ぎず、各地域の理解を深めることも、多様な言語や文化に触れたという実感も持つことは出来なかったように思われる。

平成17年度は、基本的な方針は前年度と同様だが、4時間程度の授業時数しか確保できないこともあり、一地域の留学生とその題材に絞り、連続したプログラムを組んだ。その結果、多様な地域に対する児童の意識に幾分変化が観察された。

平成18年度は、ジュネーブの言語意識活動を参考に、メタ言語能力向上と言語の多様性への意識変容を目的とした言語活動を行った。この年度は、頻度も一学期8回、すなわちほぼ毎週の授業を実施し、メタ言語能力向上はある程度達成された。しかしながら、言語の多様性に対する意識変容はほとんど観察されず、やはり「実物教材」である外国人の存在と、児童の発達段階を考慮し、説明ではなく活動の時間を増やす重要性を課題として認識した。

平成19年度に関しては、本年6月に発表予定であるため、詳細は省略するが、結果的には我々の期待に近い効果が得られた。単に多様な言語を紹介するだけでなく、ある程度それらの言語を児童が使える活動を含めること、可能であれば多様な言語を使用する人材を参加させること等が、この成果の鍵となったように思われる。

本研究の知見を基に結論付けをするならば、国際理解教育の重要な目標である、多言語・多文化共生意識育成に資する外国語活動として、現在多くの小学校でなされてきている典型的な英語活動内容、例えば挨拶、歌、ゲームなどを同時に多言語で行うというカリキュラムが最も大きな効果が期待できると言える。ただし、これについてもいくつか課題がある。

まず、制度的に、総合的な学習の時間の配当時数と内容とが変更されたことである。昨年度末、3月に公示された小学校学習指導要領では、外国語活動、しかも原則的に英語活動が5、6年次必修となった。また、基礎科目の充実に伴い、総合的な学習の時間が大幅に削減され、その内容に関しても、具体的題材例の「国際理解」の中から外国語活動が消えている。つまり、現行学習指導要領において総合的な学習の時間の国際理解に含まれていた外国語活動を切り取り、必修領域として独立させたような形となった。少なくとも形式上、外国語活動は、総合的な学習の時間の典型的活動ではなくなったのである。もちろん、多くの小学校においては、今までの英語活動の蓄積があるため、総合的な学習の時間における英語活動の継続が望まれ、おそらくは今まで通り「総合」の枠内でも英語活動が展開されると予想されるが、そのほとんどは英語のみが扱われ、国際理解教育の目的とは離れていく可能性すらある。国際理解教育の課題を部分的にでも担う外国語活動を目

指すのであれば、英語に限定することなく、ことばそのものや多言語・多文化に目を開かせるような活動を積極的に進めるべきであろう。

次に、多言語活動の担当者と教材の問題がある。本研究では、アジアを中心とする様々な地域からの留学生が教師ないしはモデルとして授業を展開してきたが、全国の多くの小学校で、これと同様の人材を確保することは困難であると言える。最終的には日本人教師のみの多言語活動が可能となるような方略が必要となるが、平成18年度に我々が行った言語活動はその可能性を探る試みでもあった。多様な留学生を使って、様々な言語の音声や文字を紹介する DVD 教材を独自に作成し、日本人教師がそれを使用して授業を行った。結果的に、言語の多様性に対する意識変容は見られなかったわけだが、これに関しては、協力校の教諭に聞いた後日談がある。この活動を経験した学年は、翌年度ニュージーランド人 ALT の英語活動を受けた。その際、ニュージーランドの少数言語であるマオリ語を最初に扱ったが、非常に興味を持って取り組んだそうである。他の学年でも同じ英語活動を受けたが、いわゆる児童の「食いつき」が良かったのはこの学年だけであったという。この学年は4クラスあるが、全クラスが同様の雰囲気であったようだ。我々の多言語活動の成果が後になって現れたのではないかと思わせるエピソードである。この仮定が正しいとすれば、日本人教師が、DVD などの教材を使用して多言語活動を行うことをさらに発展させる必要が出てくるであろう。実際、今年度より、我々は今までの DVD 教材をさらに充実させた内容の教材開発に着手している。

最後に、児童にとっての多言語・多文化の現実性がいかに高められるかという点である。現在日本の公立学校に在籍する「日本語指導が必要な児童、生徒」は2万人を越えているという報告があるが、実際には地域による差が激しく、大都市圏、工業地域に見られるように、一学級の4分の1ないしは3分の1が外国籍児童、生徒であるような状況の学校もあれば、地方の過疎地域等では全校の中に一人も外国籍児童、生徒がいない学校もある。自分の身の回りに、多言語・多文化の状況がある場合、我々の行ってきたカリキュラムも成果がある程度期待されるが、そうでない場合に、同様の成果が現れるかどうか疑問ではある。

しかしながら、日本に在籍する外国人の数は着実に増加しており、近い将来、ほとんどの学校に多言語・多文化の状況が出現する可能性が大である。外国人児童、生徒にとっても、それを受け入れる日本人児童、生徒にとっても、多言語・多文化の状態に対する肯定的な態度を持つことが、共生のための前提となる。現実にはそのような状況になってから慌てるのではなく、それを受け入れられる学校文化を今から創り上げておくことが極めて重要であると思われる。

付録 I

国際理解教育としての多言語イマージョン教育

——米国シアトルの事例と日本の小学校外国語活動への示唆——*

(初出:『英語教育実践学』(論文集)開隆堂出版、平成 17 年 6 月(2005)、pp.216-228)

1. はじめに

偏見除去の問題は、広い意味での国際理解教育において中核的役割を担う多文化教育、開発教育、人権教育等の領域に共通する重要課題の一つである¹。国際理解教育が公教育の全教科目、全活動を通じて行われるべきものであることを認めるならば、外国語教育もこの問題を考えざるをえない。とりわけ国際理解の一環として現在行われている小学校外国語活動においては中心的な課題となつてしかるべきである。言語教育という特性から見て、異文化に対する偏見に加え、言語に対する偏見が配慮されることになる。言い換えれば、異文化や異言語を尊重する態度を養成することがその目標として設定されるのである。さらに踏み込むなら、多言語、多文化を尊重する態度すなわち言語や文化の多様性を肯定的に見る態度を育成することが国際理解教育の一環としての外国語活動ということになる。

日本国内の小学校外国語活動の現状はどうであろうか。外国語活動とは名ばかりで実質上ほとんどが英語活動であり²、教材、教員、特に英語を母語とする ALT の確保が差し迫った課題というような状況が見受けられる。中には、南米系外国人登録者数が全国的にも極めて多い中、構造改革特別区域の認定を受け小中高一貫の英語イマージョン教育を開始した市の例もある。このような外国語活動(教育)のあり方では、国際理解教育の諸領域からの批判は免れない³。小学校英語活動は多言語・多文化教育の入り口であり将来的に多様な外国語・異文化学習へとつながると言うこともできるが、中・高等学校⁴で外国語が必修かつ原則として英語を履修させることとなつた今どれほど説得力があるか疑問で

*本稿中のシアトルの小学校における調査は、平成 16 年度科学研究補助金(基盤研究 C)を受けて行っている研究の一環で、筆者が 1 ヶ月間ワシントン大学に客員研究員として滞在中に実施したものである。その間お世話になつたワシントン大学の Paul Aoki 博士、JSIS の Karen Kodama 校長、B.F.Day School の Susan McCloskey 校長に記して感謝の意を表したい。また統計処理を依頼し何度も無理な要求をしたにもかかわらず快くそれらの業務に応じてくださったクラブ・タカハヤネットの出雲井隼麻氏にも感謝申し上げたい。

¹ James A. Banks, "Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching" (4th Edition)(Boston, Allyn and Bacon, 2001, pp.293-313)、坂井俊樹編著『国際理解と教育実践——アジア・内なる国際化・教室——』(エムティ出版、1992, p.33)などを参照

²中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会(第 13 回)及び教育課程企画特別部会(第 3 回)2004 年 7 月 27 日配布資料によると、2003 年度実績で、何らかの形で英語活動を実施した公立小学校は全体の 88.3%に達し、特別活動の時間などを利用した 1, 2 学年の英語活動の実施校も既に全体の 67%を超えている。

³米田伸次「国際理解教育の課題」(石坂和夫・加藤幸次・川端末人・中西晃編『国際理解教育事典』創友社、1993, pp.151-152)、大津和子『国際理解教育 地球市民を育てる授業と構想』(国土社、1992, p.196)、大津由紀雄・鳥飼玖美子『小学校でなぜ英語?——学校英語教育を考える——』(岩波書店、2002)などを参照。

⁴文部科学省『中学校学習指導要領』(文部科学省、1998)、『高等学校学習指導要領』(文部科学省、1999)

ある。

国際理解教育との関係を真剣に考えるのであれば、外国語活動の可能性として3つ挙げられよう。第1は、多言語教育である。特に「内なる国際化」の観点から、アジアや南米の言語が適切と言える。第2は、英語が極めて重要だと判断するなら、国際理解教育とは切り離し、英語を英語圏の文化と共に教え、使用能力の向上に徹することである。もちろん国際理解教育の妨げになる可能性があることを認識した上で、である。第3は、その両者の中庸を模索することである。例えば、言語意識教育⁵を取り入れた英語活動などが考えられる。しかし、この3つのいずれに関しても、効果は現時点では不明である。

そこで本稿では、上の第1番目の多言語教育に焦点をあて、偏見除去ないしは言語や文化に対する態度の側面でどれほど効果があるかを検証する。国内の小学校には多言語教育実践が皆無に等しいため、米国シアトル市の事例を参考にする。民族構成や言語・社会環境が日本とはかなり異なるため単純な比較や適用ができないことはもちろんであるが、一つの指針を提供するものと思われる。

2. シアトル市の民族構成と言語環境

米国北西部に位置するワシントン州は、米国の中でも観光、貿易の面で日本と極めて関係が深い。州全体で見ると、州を訪れる年間観光客数、州の年間輸出入先ともに国別割合は日本が第一位となっている⁶。このワシントン州最大(人口約 56 万人)の都市がシアトルであり、カナダとの国境から陸路で数時間のところに位置し、マイクロソフト本社、ボーイング社等があることでよく知られている。

シアトル市の民族構成の割合は、米国の 2000 年国勢調査によると、表1の通りである⁷。市の民族構成を州、米国全体と比較するとわかるように、特にヒスパニック系割合の低さとアジア系割合の高さが目立っている。

表 1 シアトル市の民族構成——州、全国との比較

	Seattle	WA(州)	U.S.(全米)
One race	95.5	96.4	97.6%
White	70.1	81.8	75.1%
Black or African American	8.4	3.2	12.3%
American Indian and Alaska Native	1.0	1.6	0.9%
Asian	13.1	5.5	3.6%
Native Hawaiian & Other Pacific Islander	0.5	0.4	0.1%
Some other race	2.4	3.9	5.5%
Two or more races	4.5	3.6	2.4%
Hispanic or Latino (of any race)	5.3	7.5	12.5%

⁵ Eric W. Hawkins, "Awareness of Language: An Introduction" (Revised edition) (Cambridge, Cambridge University Press, 1987)を参照

⁶ 在シアトル日本国総領事館ウェブサイト (<http://www.seattle.us.emb-japan.go.jp/>) による。

⁷ U.S. Census Bureau の United States Census 2000 (<http://www.census.gov/main/www/cen2000.html>)より。

また、言語に関しては、ワシントン州で 182、シアトル市内でも 88 もの言語が使用されていると言われ、シアトル市の家庭で英語以外の言語を話す(5 歳以上の)人口割合は 20.2%(州では 14%、全米では 17.9%)に上る。

3. シアトル市公立小学校における多言語イマージョン教育

以上のような地域性、民族構成、言語状況のシアトル市において、国際理解教育(International Education)としての多言語イマージョンプログラムを展開している公立小学校がある。この小学校(以下A校)は、市内 60 余りの公立小学校⁸の中で初めてイマージョンプログラムを開始し、当初スペイン語イマージョン(2000 年秋開始、以下 SI)のみであったが、翌年日本語イマージョン(以下 JI)を加え、多言語イマージョンプログラムへと発展させた。このプログラムの概要を次に示す。

シアトル市の他の公立小学校と同様、A校は一年間の幼稚園教育(以下K)を付設し5 学年までである。このプログラムでは、K入学(園)時に児童がスペイン語または日本語のいずれかを選択し、5 学年を卒業するまで半分の授業科目(主に算数と理科)を選択言語で受け、残りの授業科目(言語技術と社会科)を英語で受けることになる。基本的に選択言語そのものを教える授業科目すなわち「外国語」はない。

このプログラムには二つの特徴がある。一つはその目的、もう一つは支援体制である。まず目的に関しては、究極的には「地球市民的資質(Global Citizenship)」を養うこと、具体的には二言語多文化に精通した人材を育成することである。SI、JI のクラスでは、それぞれの目標言語と英語との二言語を習得させることを目指し、取り立てて体系的な異文化教育を行うわけではないが、例えば JI の教室には掲示物、表札、絵本など全てが日本語のもののみであるし、SI でも同様のことが言える。また、学年あるいは学校全体での活動では児童全員がメキシコや日本の祭り等の伝統的行事に参加することになっている。学校全体として多言語主義を導入することにより児童たちは自ずと多文化に接することになり、結果的にほとんどの児童個人に対して二言語多文化教育が成立するのである。

次に支援体制であるが、このプログラムには学外の組織や人材が多く関わっている。まず保護者のボランティアが積極的に授業に参加し、教師の補助を行う。補助をしないまでも保護者の授業参観はいつでも可能となっている。また A 校の近くにあるワシントン大学(University of Washington)や国際理解教育ワシントン州連合(The Washington State Coalition for International Education)関係者が、カリキュラム、指導法、評価、IT 設備などに関して助言を行っている。加えて、言語学専攻の学生がボランティアで授業補助としてしばしば参加し、A 校を対象に調査を実施することもある。このような A 校の取り組みは全米でも高く評価され、ゴールドマン・サックス財団及びアジア協会から 2003 年の国際理解教育最優秀小学校として財団賞を受賞している。

3.1 A 校の学力・言語習得の評価

公立小学校である A 校は、小学校教育課程の各教科に関する州の達成基準を満たす

⁸ Seattle Public Schools (<http://www.seattleschools.org/area/main/index.dxml>)のホームページによる

ことが当然要求され、それに加えてイマージョンプログラムの成果すなわち当該目標言語の使用能力向上も期待されることになる。実際に A 校がこの二つの観点からどの程度の教育効果を上げているかを簡単に見てみたい。

第一の観点、教科目の学力評価に関しては、全国の公立小学校で3学年時に行われる共通テスト「the Iowa Tests of Basic Skills (ITBS)」およびワシントン州で4、5学年次に行われる「the Washington Assessment of Student Learning (WASL)」の結果が参考となる。The Seattle Times Company が運営している *The Seattle Times School Guide* (2004)⁹によると、いずれのテストも、各校の児童の平均得点が 20%ごとに、「well-above-average」、「above-average」、「average」、「below-average」、「well-below-average」の5段階で示されており、A 校は総合点で、ITBS: Above average(2001-2002)、WASL: Below average(2002-2003)という結果となっている。つまり、A 校の教科の総合学力は全国的には平均をやや上回り、州内ではやや下回るということが言える。

第二の観点、児童の目標言語能力の評価であるが、これについては上記の国際理解教育ワシントン州連合の構成員が中心となり、SI、JI の担当者とともに、主として Early Language Listening and Oral Proficiency Assessment (ELLOPA)¹⁰ を用いながら定期的に評価を行っている。Michele Anciaux Aoki と Sue Ranney (2004)¹¹によると、イマージョン開始後二年間の評価を通して、以下のような結果が示されている。

- Listening Comprehension develops before Oral Fluency (i.e. students generally score higher on Listening Comprehension than they do on Oral Fluency)
- Each new kindergarten class has a different baseline (i.e. the kindergarten Spanish classes in 2001 and 2002 did not show the same level of proficiency after one year)
- Spanish proficiency develops faster than Japanese proficiency (i.e. students in Spanish were generally rated higher than students in Japanese)
- For Spanish, the average increase from kindergarten to 1st grade in each language area was one level (e.g., from Jr. Novice Mid to Jr. Novice High)

聴解と発話能力の発達の差、個人差、SI と JI の習得速度の差はあるが、全体として言語能力は向上し、特に SI に関しては K から第一学年までの間で ELLOPA のレベルが一段階上がったとのことである。

以上が A 校の多言語イマージョンプログラムの概要であるが、彼らの評価には国際理解教育の基盤となる多言語・多文化意識に関する言及はない¹²。もちろん、このプログラム担当者や助言者が児童の意識や態度の側面を軽視しているわけではない。このプログラムの当初の目的にある地球市民的資質の根底には、多様性を肯定的に捉え尊重することの

⁹ The Seattle Times Company (2004) *The Seattle Times School Guide* (<http://schoolguide.seattletimes.nwsourc.com/>)

¹⁰ ELLOPA は、応用言語学センター (Center for Applied Linguistics, Washington, D.C.) が 2000-2001 に開発した評価法で、4-8 才の外国語あるいは第二言語学習者の口頭表現の流暢さ、文法知識、語彙能力、聴解能力ないしは異文化意識を測定できるように設計されている。

¹¹ Michele Anciaux Aoki and Sue Ranney (2004). "International Public Schools in Seattle," *New Horizon for Learning* (<http://www.newhorizons.org/strategies/multicultural/aoki%202.htm>)

¹² ELLOPA の枠組みの中には異文化意識を測定する項目もあるが、多様性に対する意識を計るものではない。例えば、「目標言語で歌が歌えるか」、「目標言語圏文化におけるジェスチャーができるか」等、あくまでも目標言語圏の文化のみに対する意識である。

大切さが含まれており、彼らもそれを常に意識している。ただ、意識や態度の側面は測定することが極めて困難であり、担当者の観察や印象等の主観的な方法に頼らざるを得ないという問題がある。そこで筆者は、A校の児童が言語や文化の多様性に対してどのような意識や態度を持っているかを、アンケート調査により明らかにすることを試みた。

4. シアトル市公立小学校児童の言語・文化意識に関するアンケート調査

このアンケート調査の目的は、多言語イマージョン教育が、言語や文化の多様性に対する児童の意識に与える影響を明らかにすることである。

具体的には、次の6つの仮説を検証する。

多言語イマージョンプログラムの児童は、外国語教育を受けていない児童に比べ、

仮説①「外人」というものを余り意識しない

仮説②世界の多様な国々を強く意識している

仮説③世界の言語の多様性を強く意識している

仮説④地域の言語が多様であることを認識している

仮説⑤目標言語が使用される地域に対し好意的な印象を持っている

仮説⑥世界の言語の多様性に対して肯定的な印象を持っている

4.1 調査時期および調査対象

本アンケートは2004年10月に行われた。調査対象は、A校のSIの2年生29名、3年生26名、JIの2年生22名、3年生23名およびシアトル市内でイマージョンプログラムはもちろん外国語教育も実施していない公立小学校B校の2年生19名、3年生25名である。

これらの対象者を次の3群に分けて比較を行った。

S群——SIの2、3年生計55名

J群——JIの2、3年生計45名

N群(イマージョン無し)——B校の2、3年生44名

対象が比較的低学年であるのは、A校のJIが調査実施時に3年次までしか学年が進行しておらず、比較するには他の群もそれに合わせる必要があったためである。調査言語は英語を使用した。対象者に設問を理解してもらうために適宜質問を受け、解説しながらの実施となった。

4.2 アンケート調査集計方法および結果

4.2.1 仮説①「外人」というものを余り意識しない

「What kind of people do you immediately think of when you hear “foreigners”?»という設問に対し自由回答を求め、どうしても思いつかない場合は記入無しでよいとした。集計方法は、回答内容を問題とせず何かを書いているものに1点、記入無しに0点を与え、それぞれの群の平均値を計算、比較した。回答予測としては、S群、J群はN群に比べ外人について思いつくことが少なく、平均値が0に近くなるのではないかと推測される。なぜなら、異言語、異文化の人間に接することが日常となっているため、いわゆる外人という存在を感

じにくいと想像されるからである。

結果は、各群間の平均値の差の検定では有意差が認められなかったが、各群間の分散分析では、 $P=0.04$ となり5%で有意であった。表 2 から、S 群・J 群は N 群に比べ、平均値が低値であり、ばらつきも大きくなっていることから、無回答が多いことがわかる。また、J+S 群をまとめ、N 群との比較検定を行うと、危険率5%で有意差が認められた¹³。よって、予測通り、A 校の児童の平均値が B 校よりも0に近く、「外人」を余り意識していないことが実証された。

表 2. 仮説①に関する各群の平均値と標準偏差

	N 群	J 群	S 群
平均	0.93	0.74	0.76
標準偏差	0.25	0.44	0.43

4.2.2 仮説② 世界の多様な国々を強く意識している

この仮説を検証可能かどうか再考の余地はあるが、設問は、「How many countries do you think there are in the world? Circle one.」とした。選択肢は、Less than 50、50-100、100-200、200-500、500-1000、More than 1000 の6択であり、それぞれに1点から6点を与え平均値を比較した。小学校2、3年次であることから正解である約200カ国を知らないという前提で、A 校児童の方が高い数字を答える傾向があるという予測をした。普段から二言語多文化環境にあることから、多様性に対する意識が高まると想像されるからである。結果は、平均値(および標準偏差)が S 群 4.20(1.29)、J 群 3.98(1.51)、N 群 4.27(1.52)となり、各群の平均値の差において差が認められず、群間の分散分析においても $P=0.61$ と有意差はなく、また J 群と S 群をまとめて N 群と比較しても同様であった。従って児童の国の数の意識に関しては A 校、B 校とも差はないと言える。

4.2.3 仮説③ 世界の言語の多様性を強く意識している

上の仮説②の場合と同様の設問、「How many languages do you think there are in the world? Circle one.」に対し、Less than 50 から More than 1000 まで上と全く同じ6つの選択肢を用意した。集計方法も同様である。

この設問についても、正解の 5-6000 言語(あるいは 3000、いずれにせよ More than 1000)を知らないという前提で、A校児童の方が大きな数字を選ぶであろうと予測した。理由は仮説②の場合と同じである。

結果は、各群の平均値については有意差が認められなかったが、群間の分散分析では、5%で有意差が認められた。しかし、表 3 からわかるように、予測とは異なり、平均値が大きいのは A 校よりもむしろ B 校であった。よって、A 校は世界の言語の多様性を強く意識しているとは言えないことになる。

¹³ N・J・S の3群を基本として、多重比較法の分析手法を使い、3群の分散分析と、平均値の差の有意差検定を行った。N 群と J+S 群の2水準での検定も、多重比較法にて分析した。以下の検定も全て同様の手法を用いている。

表 3. 各群の仮説③の平均値と標準偏差

	N群	J群	S群
平均	4.45	4.27	3.75
標準偏差	1.28	1.44	1.65

4.2.4 仮説④ 地域の言語が多様であることを認識している

設問は、「What languages do think are spoken in Seattle? Write as many as you like.」、集計方法は、書かれた言語の数だけ点を与えることとした。綴りの誤り、判読不能の語などが多いが、例えば3つ書いてあれば3点を与え、平均点を算出し、群間で比較した。予測としては、仮説②、③と同様、A校児童は校内で多言語に接しているため、地域で使われている言語も多様であると意識するのではないかと考えた。

結果として、群間の平均値の差および分散分析の結果($P=0.71$)も有意差は認められず、地域の言語の多様性(実際には90弱の言語が使用されている)に対する意識は、A校もB校も差がないことがわかった。

4.2.5 仮説⑤ 目標言語が使用される地域に対し好意的な印象を持っている

SI にせよ、JI にせよ、言語そのものの教育ないしはその背景文化教育を行っているわけではないが、担当教諭はそれぞれの言語の母語話者であり、授業の中で文化的なことも意識的、無意識的に取り入れることになる。一例を挙げれば、JI クラスでは、あいさつの時にはお辞儀をすることになっている。そのような状況下で、児童が目標言語文化圏に好意的な印象を持つことは充分予測される。そこで、設問は、「Please write down your favorite countries (including the USA).」とした。この問い方であれば、B校児童も同様に回答可能である。

集計方法は、挙げられた地域名を、スペイン語圏、日本語圏、米国、その他に分類し、それぞれの範疇毎に群間で有意差が出るかどうかを判定した。例えばスペイン語圏範疇に注目する際には、スペイン語圏の地域に1点、それ以外に2点を与え、各群間で有意差検定を行うわけである。

図1は各群が挙げた地域名を4つの範疇に分類し、それぞれの割合を示したものである¹⁴。この図では予測通り、S群は他の群に比べスペイン語圏、J群は日本語圏を選ぶ割合が高くなっている。

¹⁴ スペイン語圏とは、メキシコ、スペイン、グアテマラ、エルサルバドル、パナマ、ホンジュラス、ニカラグア、コスタリカ、キューバ、ドミニカ共和国、プエルトリコ(米国自由連合州)、コロンビア、ベネズエラ、エクアドル、ペルー、ボリビア、チリ、アルゼンチン、ウルグアイ、パラグアイ、赤道ギニア等を指し、日本語圏については、ここでは日本のみではなく東アジアの中国、大韓民国、北朝鮮民主主義人民共和国も含めることとした。従って、日本語圏と言うより東アジア圏(あるいは儒教圏)と呼ぶ方が適切ではあるが便宜上日本語圏とした。

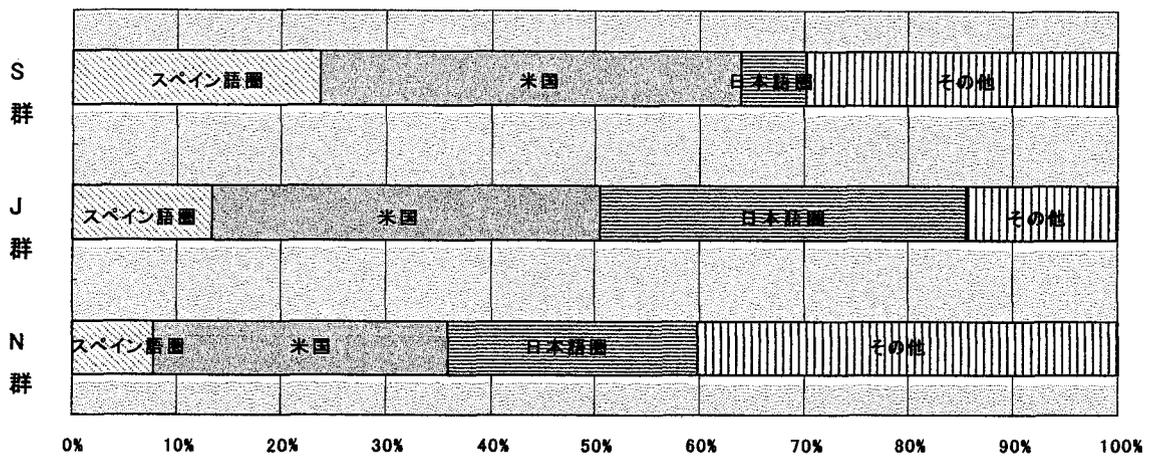


図1 各群の選択地域割合

スペイン語圏、日本語圏、米国の3つの範疇ごとに検定を行った結果、まずスペイン語圏を選ぶ児童は圧倒的にS群となり、N群対S群($P=0.0006$)では危険率1%で最も有意差があらわれている。次に日本語圏については、N群対J群間($P=0.24$)で有意差は認められないが、J群対S群($P=1.76E-7$)、N群対S群($P=0.0006$)は危険率1%で極めて有意である。J群が日本語圏を最も多く選択する傾向が高いことは言えるが、N群も同様にその傾向があることがわかった。特にS群が日本語圏の出現率が低いため、A校とB校と比較した場合、有意差はないものの($P=0.34$)B校の方が日本語圏選択率は高くなった。また米国については、外国語教育のないB校の方が出現率が高くなると想像されたが、3群間でも2校間でも米国を選ぶ割合に有意差が認められず、図1からもわかるように、むしろJ群・S群の方が米国を挙げる児童が多い。従って、A校のイマージョンの目標言語圏に対する好意的な意識は、ある程度証明されるが、外国語教育を受けない児童が必ずしも外国に対して好意的意識を持たないわけではないということがわかった。

4.2.6 仮説⑥ 世界の言語の多様性に対して肯定的な印象を持っている

「Do you think it's good that there are many different languages in the world? Circle one.」という設問に対し、Definitely yes、Probably、Don't know、Not very good、Neverの5選択肢を用意し、それぞれ5点から1点を与えた。これは言語の多様性に対する児童の意識を直接問うもので、S、J群の方がN群よりも平均値が高いと予測した。表3は各群の平均値と標準偏差を示したものである。

表3 各群の言語の多様性への意識の平均値と標準偏差

	N 群	J 群	S 群
平均	4.39	4.00	4.11
標準偏差	0.95	1.22	1.30

いずれの群も、平均値が4点を超え、5点満点であることを考えると、言語の多様性に対して肯定的な意識を持っていることがわかる。検定結果は、N群とJ群($P=0.13$)、N群とS群($P=0.25$)、J群とS群($P=0.65$)の平均値差、分散分析の結果($P=0.13$)、そしてA校(S+J)とB校(N)($P=0.13$)との平均値差のいずれにも有意差は認められなかった。従って、多言語イマージョンをしているA校が外国語教育のないB校よりも言語の多様性に対する肯定的な意識を持っているという仮説は否定された。平均値のみ見ると、逆にB校の方が高いと言うことすらできる。

5. 考察および結語

今回の調査で明らかになったことは次の3点である。

第1に、多言語イマージョンが学習者の言語や文化に対する態度に与える影響として国際理解教育の観点から好ましいと思われる点は、「外人」というものを余り意識しなくなるということ(仮説①)のみであった。

第2に、言語や国(文化)の多様性に対する認識及び言語の多様性に対する肯定的な態度は、外国語教育を受けていない児童と差はなく(仮説②、④)むしろ逆の傾向を示す(仮説③、⑥)ことすらあり得る。ただし、彼らは多言語・多文化の米国社会にいるため、全体として多様性に対しては肯定的な態度を持つ傾向がある(仮説⑥)。

第3に、目標言語圏に対する好意的態度は特に「国際語」であるスペイン語イマージョンの児童が顕著であることが証明され(仮説⑤)、当該言語教育の目標には叶うものの広く多様な地域に対する興味を喚起するには至っていない。しかし、学校全体としては、それぞれ異なる地域に興味を持つ多様な児童を育てていることになる。

以上、国際理解教育の態度面に焦点を当て、多言語イマージョンの成果を見てきたが、今回対象となった児童が2, 3年次ということもあり、比較的短期的な成果が示されたことになる。特に第3点の、目標言語圏に対する関心を3年間で高め、しかも異なる文化的好みを持つ多様な児童を育成できるのは、多言語イマージョンであるからこそ可能となるように思われる。これが単一言語イマージョンであれば、目標言語圏に対する関心は比較的短期間で高められるものの、単一言語圏志向の児童ばかりを生み出すことに繋がる可能性があると言える。

付録Ⅱ

多言語・多文化共生意識を育む小学校英語活動の試み

(初出:『国際理解』第36号、平成17年9月(2005)、pp.186-196)

目次

1. 英会話人気を支える原理
2. 小学校英語活動の今後の方向性と国際理解教育
3. 多言語・多文化共生意識を育む英語活動モデル
 - 3.1 英語活動モデル実践までの経緯
 - 3.2 理論的枠組みと背景となる概念
 - 3.3 授業回数及び構成
 - 3.4 活動例
 - 3.4.1 内モンゴル編
 - 3.4.2 台湾編
 - 3.4.3 米国編
4. 児童の意識調査
5. 本モデルの意義と今後の展望

1. 英会話人気を支える原理

賛否両論がある中、2002年施行の学習指導要領により、公立小学校における英語(外国語)活動¹⁵導入が全国的に可能となった。ただし、小学校英語活動は教科ではなく、周知の通り、総合的な学習の時間における国際理解に関する学習の一環として行われる外国語会話等の一例として位置づけられているに過ぎない。また、定められた教材や方法もなければ、現職教員の研修や小学校英語担当教員の養成などが充分行われてきたわけでもない。英語活動を実施するかどうかは、あくまで各学校の自由裁量なのである。それにも関わらず、文部科学省の2004年の調査によると、活動内容や頻度にばらつきがあるものの、何らかの形で英語活動を行っている公立小学校の割合は全国公立小学校総数の88.3%(2003年度実績)にまで達している。

英語活動のこのような急速な普及は、現行の学習指導要領でその上位の枠組みとなる国際理解教育を促進する現象と考えると良いのであろうか。例えば富田は、この英語活動の状況を「グローバル化と競争原理がもたらした英会話ブーム」¹⁶が反映された現象と分析する。また和田は、産業界の要請に端を発する「上意下達」の言語政策¹⁷が、英語に対する「ルサンティマン」とでも呼べる心情を持つ「大衆」に歓迎された例としてこの現象を捉えて

¹⁵ 2002年施行の学習指導要領には「外国語会話」とあり、英語に限定するものではないが、文部科学省の調査ではそのほとんどが英語活動である。

¹⁶ 富田祐一「国際理解教育の一環としての外国語会話肯定論——競争原理から共生原理へ」(大津由紀雄編著『小学校での英語教育は必要か』慶應義塾大学出版会、2004年、p.159)

¹⁷ 2002年、文部科学省発表の「『英語が使える日本人』育成のための戦略構想」参照。

いる¹⁸。いずれにせよ、現在の英語人気は、経済、言語、文化のグローバル化や競争原理に支えられ、競争に勝ち残るための英会話能力養成が主眼となっており、多言語・多文化主義や共生原理に基づく要請によるものとは考えにくい。つまり、本来国際理解教育で扱うべきいくつかの重要な側面が意識されていないのである。これが学校現場にそのまま反映され、多言語・多文化の共生意識が軽視されるのであれば、国際理解教育を促進しないだけでなく、場合によっては阻害してしまう可能性すらある。

2. 小学校英語活動の今後の方向性と国際理解教育

国際理解教育の重要な側面を欠いたまま広く受け入れられている現在の小学校英語活動は、今後教科化される可能性が高まっている¹⁹。教科になれば、その目的を英語コミュニケーション能力養成に特化し、国際理解教育は他教科に任せるという考え方が優勢となるであろう。なぜなら、それが、グローバル化と競争原理に基づく社会的な期待に最も合致するものだからである。しかしながら、英語活動導入の際と同様、あるいはそれ以上に教科化を疑問視する声も多い。例えば、言語習得上、週1、2回程度の授業ではほとんど効果が期待できない、他の基礎教科の時間を圧迫する、英語優越主義や文化侵略を助長するなどの指摘である²⁰。また、国際理解教育は本来、全教育課程においてなされるべき性質を持ち、英語という教科のみを国際理解教育から切り離すこと自体に無理があるとも言える。もちろん、英語教育では英語圏、特に英米の異文化理解を国際理解教育における分担部分とし、多文化教育、開発教育、人権教育、環境教育、平和教育などの諸領域は社会科を中心とする他教科で扱うという考え方も不可能ではないが、事はそれほど単純ではない。

開発教育、多文化教育などの領域で国際理解教育のいわば中核的役割を担う社会科では、「偏見除去」が大きな課題の一つとなっている²¹。例えば田淵は、中学校社会科の3分野、高等学校の「世界史」をはじめとする高等学校の選択科目のいずれの学習内容も、「西欧への憧れ、アジア・アフリカへの蔑視」という偏見を形成、拡大、深化することに加担していると指摘する²²。小学校における英語、とりわけ英米等のALTを招いた授業が恒常的になされた場合²³、社会科で問題とされるこの種の偏見が早期に形成されてしまうことも

¹⁸ 詳しくは、和田稔「小学校英語教育、言語政策、大衆」（大津由紀雄編、前掲書、2004年、pp.112-128）参照。

¹⁹ 現在中央教育審議会では、次期学習指導要領改訂に向け、小学校における英語の教科化の検討が行われている。

²⁰ 例えば、大津由紀雄・鳥飼玖美子『小学校でなぜ英語？——学校英語教育を考える——』（岩波書店、2002年）、茂木弘道『小学校に英語は必要ない。』（講談社、2001年）、中村敬『なぜ、「英語」が問題なのか？英語の政治・社会論』（三元社、2004年）、津田幸男『英語下手のすすめ 英語信仰はもう捨てよう』（KKベストセラーズ、2000年）等を参照。

²¹ 例えば、竹内裕一「授業実践とこどもの態度変容」（坂井俊樹編著『国際理解と教育実践——アジア・内なる国際化・教室——』、エムティ出版、1992年、p.62）参照。

²² 田淵五十生「異文化理解と社会科教育」（社会認識教育学会編『社会科教育の理論』、ぎょうせい、1989年、p.50）

²³ 「『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想～大臣閣議後記者会見における文部科学大臣発言要旨～」（平成14年7月12日）には次の発言がある。

「・・・今年から始まりました総合的な学習の時間を用いて地域あるいは学校によりましては、英語、英会話などを始めるというところもあります。そのような意欲を持っている学校に

予想される。

英米への憧れという偏見を助長する傾向を内在している英語科においては、社会科以上に「偏見除去」の問題に注意を払うべきだとも言える。それができないということになると、大津や茂木が主張するように、教科としては言うまでもなく総合的な学習の時間からも英語活動を排除し²⁴、基礎教育を強化したり他の言語教育を導入したりする方が少なくとも偏見除去には貢献することになるのかもしれない。しかし、最初に示したように小学校において急速に受け入れられつつある英語を廃すことは現実問題として極めて困難であると言わざるを得ない。

教科化されるにせよ、現状のまま維持されるにせよ、国際理解教育の課題を小学校英語が担うという前提で議論を進めるならば、「何を」、「どのように」扱うかという難題が次に生ずる。教科書もなく専門家もない小学校ではほとんど不可能のようにも思えるが、実は既に多くの小学校が、この厄介な問題に正面から取り組んでいることが報告されている²⁵。また、実践者や研究者がサークルを組織し、国際理解教育と英語活動を結ぶカリキュラムや教材を作成している例もある²⁶。それらの取り組みを見ると、国際理解教育を、人権教育、環境教育、平和教育、地域研究などのテーマに分け、各分野の教材を試行錯誤しながら作成し続けている様子が窺える。

本研究も、小学校英語における国際理解教育の一つの試みである。上のテーマで言えば「地域研究」を中心とする実践モデルの提案であるが、「何を」、「どのように」に加えて、「誰が」行うかを重視した。そして最終的な目標は多言語・多文化共生意識を育むことに置かれ、当面はその前提となる「偏見除去」を主要課題とした。以下、実践の具体例を示しながら、理論的枠組みと背景となる諸概念を解説し、その意義を検討する。

3. 多言語・多文化共生意識を育む英語活動モデル

3.1 英語活動モデル実践までの経緯

筆者の所属する大学は奈良市にある教員養成系の小規模大学で、学校教育教員養成課程においては小学校教員養成に比重が置かれている。英語教育履修分野の学生たちは、小学校における教育実習で当然英語活動を期待するが、附属小学校では英語活動を行っていないため正規の教育課程で実践の機会を持つことはない。大学院の英語教育専攻学生も同様で、希望したとしても小学校英語活動に接する機会は教育課程上存在しない。また本学はその規模と比較して留学生が多く在籍しており、中には日本の小学校英語活動に興味を示す学生も多い。

一方、大学の近隣では、多くの公立小学校が試行錯誤しながら英語活動を始めつつある。それらの公立小学校から大学に対する英語活動や国際理解教育に関する問い合わせがここ数年で急激に増加している。

対しましては、その回数分の3分の1程度は外国人のネイティブスピーカーが行って幼い時の耳になじむ形で外国人による教育を進めることができればと思っております。」

²⁴ 大津由紀雄「公立小学校での英語教育——必要性なし、益なし、害あり、よって廃すべし」(大津由紀雄編著、前掲書、2004年、pp.45-80)、茂木弘道(前掲書、2001年)等参照。

²⁵ 松川禮子「小学校英語活動の現在から考える」(大津由紀雄編著、前掲書、2004年、pp.26-7)

²⁶ 吉村峰子『公立学校でやってみよう! 「総合的な学習の時間」にすすめる国際理解教育英語』(草土文化、2000年)

つまり、学部生、大学院生、留学生のいずれもが小学校英語活動に興味を持ち、また近隣の小学校が大学の支援を求めているにも関わらず、大学自体はその調整を図る機能を持たなかったのである。

このような状況下、「本校の職員対象に英語活動の指針を示すような研修をしてほしい」という興味深い依頼が市内の公立小学校から筆者の元に入った。今回活動モデル試行の場となった奈良市立椿井小学校(以下、椿井小)である。椿井小は、奈良市の中心部に位置し、その前身まで含めると130年以上の歴史を持っている。校区には興福寺、奈良公園、猿沢池など多くの観光名所を有し、海外からの旅行者も多く見られる。2005年1月現在で、職員総数24名(内教員18名)、児童総数244名、学級数8(4、5年生が各2学級、残りの各学年が1学級ずつ)で、規模的に大きいとは言えないが、国語力向上モデル校(文部科学省指定)、エコスクールモデル校(県指定)、きこえの教室(センター校)と様々な研究指定事業を同時にこなすなど、教職員集団の意欲、能力が極めて高いという印象を受ける。また、学校長をはじめとして豊富な海外経験(在外日本人学校勤務等)を持つ教員が多いためか、国際交流にも積極的で、奈良市の姉妹都市の一つであるオーストラリアのキャンベラ市の小学校と1988年から相互交流を続けている。

ところが、英語活動の開始は意外に遅く、最も早く始めた6年生でも2003年9月、5年生では2004年4月、3、4年生は同年9月導入である。学校長の話では、英語活動の指針がなかなか定まらなかったことがその理由であるらしい。これについては、職員の海外体験が、インドネシア、台湾、スペインなど非英語圏が多く、職員全体として見た場合に学校が多様な言語、文化体験者の集合体になっていることが関与していると筆者は想像している。すなわち、職員集団全体として、多言語、多文化尊重の意識が醸成され、国際理解教育とコミュニケーション能力養成目的のみの英語活動とを直接結びつけることに違和感を覚えたのではないと思われる。結局、彼ら職員を対象とする研修会がきっかけとなり、椿井小と大学との共同英語活動実践が2004年6月より開始された。

3.2 理論的枠組みと背景となる概念

本共同実践では基本的に、コミュニケーション能力の基礎養成につながる英語活動は、椿井小教員が地域在住の英語に堪能な日本人とともに(以下、椿井班)各学年週一回の頻度で行い、国際理解教育につながる英語活動は、留学生、大学院生、学部生が班(以下、大学班)を作り各学年につき年間で4、5回程度行うという分担方式である。

先に述べたように、我々大学班の最も大きな課題は、多言語・多文化共生意識の育成とその前提となる「偏見除去」、つまり偏見の形成を防ぐことあるいは緩和することである。この課題を達成するため、次のような理論的枠組みが設定された。

- (1) 言語や文化の多様性を認識させ、それに対し肯定的な態度を育成する
- (2) 非英語母語話者同士の対話を重視し、英語の道具性を意識させる
- (3) 英語学習のモデルとしては、アジア諸国からの英語話者を基本とする
- (4) 扱う異文化理解教育の題材については、欧米圏をできるだけ避け、アジア諸国を中心とする

枠組みの(1)は、EUの母語教育及び外国語教育課程に組み込まれつつある「言語意

識教育」²⁷や大津の「メタ言語能力養成のための言語教育」²⁸の一部を英語活動の中に取り入れようとするものである。「言語意識教育」は、言語の構造的特徴や社会的役割を一般的に理解する態度育成を目指すものであるが、ここでは主として後者の「言語の社会的役割」の方に焦点を当てる。すなわち、手話や方言も含めた多様な言語の存在、ひいては多様な文化の存在に対する肯定的な態度の育成を計ることがそのねらいとなる。

枠組み(2)は、いわゆる「国際英語論」ないしは「世界諸英語」²⁹という概念に基づいている。政治、経済、文化的諸要因により、英語はその使用人口や使用領域において現在最も優勢な言語の地位を獲得したと言えるが、それと同時に、非英語母語話者数が母語話者数を上回り、それぞれの母語や文化を反映した多様な英語が出現している。英語を、もはや英米人の所有物ではなく、自分自身の道具として世界中の民族がそれぞれの目的でそれぞれの言語的、文化的特徴を残しながら使用するという考え方が、「国際英語論」あるいは「世界諸英語」の概念である。我々の方針としては、英語母語話者との交流言語としての機能よりむしろ、母語の異なる者同士がお互いに学習して使う道具としての英語の機能を重視することとした。

一度(2)の立場をとれば、英語を学習する際のモデルが英語母語話者である必然性はなくなり、(3)が可能となる。公用語の一つあるいは第二言語として英語を使用している国、例えばシンガポール、フィリピンの英語話者はもちろん、学校教育において外国語として英語を学び、異民族、異文化間の交流でそれを使用できる英語話者であれば、モデルとして適切だと考えるのである。ここで「アジア諸国の英語話者」としたが、当面アジアに限定するのは三つの理由による。まず、日本国内に居住する外国人、とりわけ留学生の出身地域を見ると圧倒的にアジア諸地域が多いこと³⁰、次に、我が国の国際化の課題の一つとして「他民族との身近なところでの共存」が挙げられていること³¹、そして過去のいくつかの調査で示されているように、最も身近であるアジアに対して多くの日本人が差別、偏見を拭いきれないことである³²。この枠組み(3)は、バンクスの言う「見えないカリキュラム」(どの教師も明示的に教えることはないけれども、全ての児童、生徒が学んでしまうカリキュラム)³³の概念にも基づいており、この実践の中でも最も重要な観点となる。詳しくは活動例の中で述べる。

枠組み(4)は、(3)と連動しており、モデルとなるアジア諸国の英語話者の文化的背景を生かすことを想定している。従って、基本的にアジア諸地域の地理や産業あるいは生活の諸側面から、小学生の発達段階に適切なものが題材として選ばれることになる。英語母語話者がモデルとなる際には、後述するように、単なる英語圏文化の宣伝にならないよう特

²⁷ 詳しくは、Eric W. Hawkins, “*Modern Languages in the Curriculum*” (Revised edition) (Cambridge, Cambridge University Press, 1987)及び Eric W. Hawkins, “*Awareness of Language: An Introduction*” (Revised edition) (Cambridge, Cambridge University Press, 1987)等参照。

²⁸ 大津由紀雄前掲論文(大津由紀雄編著、前掲書、2004年)参照。

²⁹ 例えば、本名信行『世界の英語を歩く』(集英社、2003年)参照。

³⁰ 日本学生支援機構の調査によると、日本で学ぶ外国人留学生は今年5月1日現在、過去最高の約11万7000人に達し、出身地域はアジアが全体の約93%を占めている。(読売新聞2004年12月3日)

³¹ 米田伸次「国際理解教育の課題」(石坂和夫・加藤幸次・川端末人・中西晃編『国際理解教育事典』創友社、1993、p.152)

³² 我妻洋・米山俊直『偏見の構造 日本人の人種観』(NHKブックス、1967、p.119)や小坂井敏晶『異文化受容のパラドックス』(朝日選書、1996、p.100)を参照。

³³ James A. Banks, “Cultural Diversity and Education—Foundation, Curriculum, and Teaching” (Allyn and Bacon, 2001, p.303)

別な配慮をすることとした。

3.3 授業回数及び構成

上で述べた理論的枠組みに基づいて大学班が実際に行った英語活動時数は、3、4年生が各2回、5、6年生が各4回で、4、5年生はそれぞれ2組ずつあるため、合計すると16時間になる。各授業に学生4名を配置し、その内2名を主な授業者、残り2名を授業補助とした。授業者の1名は留学生、もう1名は大学院生または教育実習を終えた4回生、授業補助は学部の3、4回生または研究生という構成を基本とした。また、毎時間学級担任も参加し、必要に応じて授業の補助を行った。

授業は、毎時間次のようなモジュールで構成される。

第1モジュール: 挨拶(4名で分担して児童一人一人に英語で挨拶しながら名札を配る)

第2モジュール: 国際理解(授業を担当する留学生の出身地に関する題材を取り上げる)

第3モジュール: ゲームなど(第2モジュールで導入した語や表現を使用する)

第1モジュールには、児童と教師とが1対1の対話を行う機会をできるだけ確保する目的がある。このような活動においては、英語を使用するからという理由で、特に初対面の場合に握手をする例がしばしば見られるが、日本では挨拶の際通常握手をしないので、児童から求められない限り手を差し出さないことにした。先に述べた国際英語論から考えると、お辞儀をしながら英語で挨拶をしても全く気にする必要はなくなるのである。

3.4 活動例

どの授業も、第1モジュールは名札を渡しながら挨拶をする活動ということで共通しているので、以下、第2モジュールと第3モジュールとを中心に活動例をいくつか紹介する。

3.4.1 内モンゴル編

アジア諸国からの留学生を中心とする授業でまず始めにすることは、留学生が使用できる言語を全て児童に聞かせることである。授業を担当した内モンゴル留学生の場合、第1言語はモンゴル語、第2言語は中国語、第3言語は英語、第4言語は日本語である。初回の授業では、自己紹介をこれら全ての言語で行い、児童に様々な言語を直接聞く機会を提供するとともに、多様な言語背景を持つ者同士がお互い歩みよって理解するためには共通語が必要となること、アジアの多くの国で英語が使用あるいは学習されており共通語として機能しうることなどを示唆した。次に、朝青龍の写真などを用いて、内モンゴルとモンゴルとの違い、すなわち民族や使用言語は同じでも異なる国に属することや彼女自身はモンゴル民族であっても「中国人」となることなどを説明した。

第2回授業の第2モジュールと第3モジュールの大まかな指導案は次の通りである。対象学年は6年生である。

時間	活動	教師 J=日本人教師、O=留学生教師	備考
10	国際理解— —(留学生の 名前)先生の	J:“(Oの名前)sensei is from Inner Mongolia in China. She speaks Mongolian in her home town. Now, (O)sensei will tell you about her home town in	児童の様子を見て、適

	ふるさとのことを知ろう (第2モジュール)	Mongolian. Please listen very carefully.” O: モンゴル語で内モンゴルとモンゴルについて紹介する。 J: モンゴル語や中国語そして日本語で分かり合えない場合にどうするかを児童にたずね、お互いが少しでも知っている英語だとわかりあえることを確認。 O: 今度は英語でモンゴルについて紹介 次に O はモンゴル民族にとって身近な5種類の動物(馬、羊、ラクダ、牛、山羊)の写真を見せながら英語でそれらを紹介し、反復練習を行う。	宜日本語で説明。
25	ツイスター・ゲーム——モンゴル民族に身近な動物でゲームをしよう (第3モジュール)	J: “Before you play the game, we will show you how to do it…” 指導者と補助とでゲームをしてみせる。命令するのはO。 O: “Put your right hand on the red horse… Put your left foot on the black camel…” バランスを失って一人が倒れる。倒れずに残った方が勝ち。 “OK! She is the winner! Now it’s your turn!” 小グループに分かれてゲームをする。(各グループに授業者と補助員がつく)	各動物の黒、白、赤、青、緑のシルエットカード使用。
40	まとめ	モンゴルの動物を英語で確認。	動物の写真カードを使用。

留学生の母語を聞かせることは、初回だけでなく毎行行った。将来的にはその言語での簡単な挨拶や文字なども導入する予定である。その意図は、先に述べた「言語意識教育」の部分的導入である。

3.4.2 台湾編

内モンゴル編とほぼ同じ手順で、初回は当該留学生が最も使い慣れている言語から順(中国語、台湾語、英語、日本語)に自己紹介を行い、相互理解のためには今のところ英語が共通語として最も近い存在にあることを意識させ、次に台湾の地理や産業の紹介をした。産業の紹介については、バナナやライチの農業製品だけでなく、自転車やコンピュータのマイクロチップなどの工業製品も含まれる。

第2回目の授業では、第1モジュールのあとに留学生が使用できる4つの言語を思い出させ、共通語としての英語を意識させた後、次のモジュールに入った。第2、第3モジュールの指導案の概略は次の通りである。

時間	活動	教師 J=日本人教師、O=留学生教師、A=補助	備考
10	国際理解 ——台湾の 生活について知ろう (第2モジュール)	<p>J: "Now, you can see (Aの名前)sensei over there. Actually, his birthday is coming up soon this month, in September, so today, (Oの名前) sensei celebrates his birthday in Taiwanese style. (O) sensei, please."</p> <p>O: "(A) sensei, come here."</p> <p>Oは台湾語で"Happy Birthday"を歌いながら豚足入り素麺を持って来る。</p> <p>O: "Happy birthday!!" (OはAに素麺を渡す)</p> <p>J: 「(O)先生が(A)先生に何か渡したけど、これ何かな?先生に聞いてみよう。」“(O)sensei, what's this?"</p> <p>O: "It is 猪脚素麺, noodle with pork leg in English."</p> <p>Oは、台湾では誕生日にほとんどの家庭で豚足と素麺を食べるのが習慣であるということを英語で話す。</p> <p>O: "(A) sensei, try it!.... (Aは素麺をすすらず途中でかみ切る) Oh, wait a minutes!!" (Aは食べるのを止める)</p> <p>J: 「(O)先生は今、(A)先生にちょっと待ってと言ったけどどうしてかな?」</p> <p>Oは、素麺を途中で切らずに一気に食べると長生きできて縁起が良いということを話す。</p> <p>O: "Try it again!" (Aは今度は素麺を切らないように食べる)</p> <p>A: "Delicious!!"</p> <p><2桁の数字の導入></p> <p>O: "By the way, (A) sensei, how old are you?"</p> <p>A: "I am 19 years old."</p> <p>J: "Do you understand?"</p> <p>J: 「(O)先生は今(A)先生に何と聞いて、(A)先生は何と答えていましたか?」</p> <p>O: "Then, how old are you?"</p> <p>J: 「みんなは今何歳かな?英語で言えるかな?」</p>	<p>児童の様子を見て、集中していないようであれば適宜日本語で説明。</p> <p>わかりやすいように写真を提示する</p> <p>児童、答える。 11以上は言えない子も多い。</p>
20	数字カルタで20までの数字を学	第2モジュールで話題となった年齢から、20までの数字を英語で練習する。個々の数字の反復練習後、Oが足し算、引き算を英語で導入。答えの数字が書かれたカ	数字カードを使用。

	ぶ (第3モジュール)	ードを引き当てる数字カルタゲームを行う。これも小グループに分かれ、それぞれに補助がつく。	
40	まとめ	台湾での誕生日の祝い方と1から20までの数字をもう一度確認。	

台湾編のこの国際理解モジュールは、いわゆる3F(祭り、食べ物、衣装)紹介の典型例であり、国際理解教育では批判の対象となることもある。また、アジア重視と言いながら、内モンゴル編で行ったツイスター・ゲーム自体は元々米国で考案されたものである。しかしながら、元来英米圏の言語である英語の授業で、あえてアジア諸地域のことを扱うことにこれらのモジュールの意義があると我々は考えたい。

さらに言えば、前述の内モンゴル編も含め、モジュールの内容以上に重視した点がある。それは、アジア諸地域出身者を「先生」あるいは学習の「モデル」として児童の前に立たせることである。先に述べた、「誰が」、「どのように」行うかという問題である。マスメディアで外国人犯罪のことがしばしば取り上げられ、その報道の中で「アジア系」という言葉は「欧米系」や「白人」に比べ高い頻度で現れるように思われる³⁴。この種の報道が繰り返されることにより、意識下で「アジア系」と「犯罪者」との関係が強化され、「アジア系蔑視」の偏見形成に繋がる可能性がある。これらの報道とはむしろ逆に、「アジア系」外国人が「先生」として児童たちに直接接する機会を提供することが、我々の実践の「見えないカリキュラム」なのである。

3.4.3 米国編

5、6年生に一度ずつ、米国人留学生を教師として授業を行った。上記2編とは異なり、大学班の授業としては基準から逸脱する形態であるため、言語、文化の両面において特別の配慮をすることとなった。まず言語に関しては、米国人留学生が挨拶を日本語で行い、お互いの言語を学び合う態度を示す場面を設けた。文化に関しては、米国固有の事物ではなく、米国で広く受け入れられている日本の事物を扱うこととした。指導案の概略を示す。

³⁴ 新聞報道の本文中ではなく見出しにさえ「アジア系外国人関与か 弘前の強盗殺人、あす発生1週間」(朝日新聞 2004年5月17日)のような例がある。外国人犯罪の報道で「アジア系」の頻度が高くなるのは、登録外国人数及び不法残留者数の地域別割合でアジア出身者が大半(7割前後)を占めていることを反映しているに過ぎず、特定の地域出身者に犯罪者が多いということを意味しているわけではないと思われる。

時間	活動	教師 J=日本人教師、O=留学生教師、A=補助	備考
10	<p>国際理解—— アメリカで流行っている日本のものは何？ (第2モジュール)</p>	<p>J: “Do you remember what his name is?” J: “(O の名前)sensei is from the USA. He studies Japanese in Nara. Today, (O)sensei will introduces himself in Japanese. Please listen to him carefully.” O が日本語で自己紹介をする。 O: 「みなさん、こんにちは。僕の名前は(O)です。アメリカから来ました。アメリカで大学に入ったときに日本語を勉強しはじめて、一年間勉強をつづけました。大学2年のときは日本語の授業はなくなりましたが、その時にもっと勉強したくなったので、留学しようとおもいました。もし留学したらもう一年ぐらい日本語を勉強できると思ったからです。というわけで、今、日本にすんでいます。でも本当は私は大学で、小学校の先生になるための勉強をしています。だから僕が日本語を勉強するのは、楽しいからしているのです。 日本には子どものときから興味がありました。日本の一番好きな物は、あのドラゴンボールというアニメーションです。みんな、知っていますか？私は高校生のときからその番組を見はじめて、四年後に見終わってから、大学で日本語を勉強しはじめました。しかし、ほかのアメリカ人のように、日本に対する興味はその番組だけでなく、ニンテンドーのテレビゲームにも興味がありました。小学校の一年生のときにお父さんがファミコンを買ってくれました。その時から、テレビゲームのファンになりました。 それでは、今アメリカで人気がある日本の物を少し紹介したいと思います。」 J: “How is his Japanese? Now O-sensei will tell you about Japanese popular animations in the USA in English, because it is difficult for him to do it in Japanese.” (O)先生がみんなにわかってもらうために日本語を練習したので、みんなも英語を使って彼に歩み寄ることを伝える。 米国で人気のあるアニメを英語と日本語とで少し見たあと、登場人物の英語名を紹介する。</p>	<p>O は、前回補助として参加している。</p>

30	ダンス・ダンス・レボリューションを英語の指示に合わせて踊ってみよう (第3モジュール)	Oの好きな日本のテレビゲームを使い、up, down, right, leftの指示に合わせて、両手を動かすゲームをする。	
40	まとめ	日本のアニメやゲームが米国でも非常に人気があることを確認。	

国際的な交流の場で英語が使用されることが極めて多いため、非英語母語話者は常に言語学習の時間的、心理的負担を強いられる一方で、英語母語話者は言語上の負担はほとんど何もない状況である。子供たちから見れば、英語母語話者はこちらの言語を学びもしないのに、なぜ自分たちだけが相手の言語を学び使わなければならないのかという素朴な疑問が生じて全く不思議はない。上の日本語による挨拶の意図は、相手が誰であろうと当然のように英語を使う米国人とは異なり、日本人の言語を懸命に学び、使おうとする米国人を見せることである。これも「見えないカリキュラム」の一部である。

また、常に児童たちは日常生活の中で、マスメディアからの情報はもちろん、テーマパークやファストフード店などを通じて、米国の事物には常に接しており、肯定的な印象を持つことが多いと考えられる。この授業では逆に、日本の事物のいくつかがいかに米国で人気があるかを実感させる機会を提供したのである。

4. 児童の意識調査

大学班の英語活動実践の効果を見るために、児童の言語や外国に対する意識に関するアンケート調査を実施した。対象は3、4、5年生、実施時期は6月(回答者120名)及び12月(回答者117名)の2回である。6年生は共同実践開始の半年前から椿井小班のみで授業を試行的に開始していたので今回の調査対象から除外した。設問項目は次の通りである。

- (1)「外国」と聞いて思いつく国を3つ書いてください
- (2)好きな国の名前を3つ書いてください(日本を含めてもかまいません)
- (3)世界には言語がいくつあると思いますか(「100以下」、「100～500」、「500～1000」、「1000以上」の中から一つ選択)
- (4)英語は好きですか(「とても好き」、「好き」、「どちらでもない」、「好きではない」、「全然好きではない」ではないから一つ選択)
- (5)英語以外に外国語を勉強してみたいですか(「とてもそう思う」、「そう思う」、「わからない」、「あまり思わない」、「全然思わない」から一つ選択)

設問(1)、(2)に関しては、書かれた国名を5地域に分類し、アジア(日本も含む)を5点、

南米を4点、中東とアフリカを3点、オセアニアを2点、欧米を1点とした。5点満点で欧米志向になるほど数値が低くなるという設定である。設問(3)、(4)、(5)は尺度法であるため、そのまま数値化した。(3)は4段階で、少ない言語数を挙げるほど数値は低くなる。(4)は5段階中、英語が好きになるほど数値が低くなる。(5)も5段階で、他の外国語を勉強したい程度が強くなるほど数値は低くなる。次の表は、それぞれの項目の平均値(及び標準偏差)を6月と12月とで比較したものである。

表 児童の意識調査各項目の平均値比較*

	思いつく外国	好きな国	世界の言語数	英語が好きか	他の外国語学習
6月	2.29 (1.69)	3.07 (1.88)	2.44 (1.14)	1.98 (1.03)	2.32 (1.31)
12月	2.15 (1.66)	2.91 (1.89)	2.02 (0.88)	1.93 (0.95)	2.47 (1.08)

* ()内はそれぞれの標準偏差を示す。

大学班授業の効果として期待された変化は、「思いつく国」や「好きな国」において欧米志向が減ること、「世界の言語数」が多いという意識が高まること、「英語が好き」になると同時に「他の外国語学習」への意欲が高まることであった。

6月採取データ、12月採取データ2群の分散分析及び平均値の有意差検定を行った結果、「世界の言語数」を除く4項目に有意差は見られなかった。しかも、唯一有意差を示した「世界の言語数」の項目も、期待とは逆に、言語数を少なく見積もる回答が増えている。少なくとも短期的に見ると、我々の期待した変化はほとんどないと言わざるを得ない。紙面の都合上、ここではデータの詳しい分析は控えるが、今後の課題を明らかにさせる意味で、今回の結果の原因と思われることを3点挙げておく。

第1に、大学班の授業回数の不足である。6月調査から12月調査までの間に大学班の授業は各学年2回ずつしか行われていない。第2に、椿井班の授業との整合性である。英語指導主体の椿井班、国際理解教育主体の大学班という分担で合意はあるものの、椿井班授業に我々は関与しない。指導案を見ると、米国のテレビ番組のキャラクターやハロウィーンの行事を材料にしてあり、大学班の方針に逆行する例が見られる。しかも授業回数は当然ながら圧倒的に椿井班が多い。第3に、英語の道具性の強調と多言語共生の概念との間に存在する矛盾である。英語をアジアの共通語として捉える理由が結局効率性のみであり、やはり多言語・多文化共生意識の育成には、理想的にはお互いの言語を学ぶ姿勢が欠かせないのではないかという根本的な疑問が拭いきれないのである。

5. 本モデルの意義と今後の展望

本稿では、制度的な流動性、社会的期待、国際理解教育の課題等の諸要因の間で混乱を極めている小学校英語の現状と今後の方向性を分析、検討することを通して、社会的要請を考慮しつつも国際理解教育に資する小学校英語のあり方を考察した。そして一つの可能性として、多言語・多文化共生意識の涵養を目標とする英語活動のモデルを実践に基づきながら紹介し、その実践による児童の意識の短期的な変化を示すと共に実践上の課題も指摘した。

今回の活動モデルでは、少なくとも短期的には、児童の意識が期待通りに変化しないことがわかったが、多言語・多文化共生意識育成の前提となる「偏見除去」のために、言語意識教育、世界諸英語の概念、そして特に「見えないカリキュラム」を授業に反映する具体的な過程を示せたように思われる。バンクスによると、偏見除去のためには、教材内容のように、言葉で明示的に伝えられるメッセージだけでなく、学校内の民族の力関係、教師と民族的背景の異なる児童とのやりとり、扱う題材に対する教師の非言語的反応などの「潜在的なメッセージ」が必要であり、これらのメッセージは微妙だけれども強力に児童に伝わるといふ³⁵。「先生」としての「アジア系外国人」や、日本のアニメに熱中し、日本語を懸命に使おうとする米国人を見せたのも、このような視点に基づくものである。もちろん、教材に書かれた内容や、教師の明示的な指導に比べ即効性は期待できないかもしれない。しかし、このような取り組みを継続的、長期的に、また教科の枠組みを越えて学校全体で行えば、何らかの意識・態度の変容を見ることができないだろうか。なぜなら、我々の持つ偏見（意識・態度）自体が同様の過程によって形成、深化されることが多いと考えられるからである。また、偏見が形成、固定されていない低年齢だからこそ成功の可能性が高くなることも見落としてはなるまい。

この取り組みはまだ始まったばかりである。今後、指導者組織、題材、頻度等を見直しながら定期的に児童の意識の変化を追い、必要に応じて理論的枠組みや活動モデルの修正を行うこととなる。³⁶

³⁵ Banks, 前掲書, 同ページ

³⁶ 2004年度の取り組みは、椿井小学校の教職員の方々、奈良教育大学の学生の皆さんの協力なしでは、成り立たなかった。特に、椿井小学校の小谷勝彦校長、宮地良春先生、辻正光先生、菅原光章先生、また、奈良教育大学大学院生のゴイハンさん、高松裕美さん、学部生の頼育萱さん、チャド・コワルスキーさん、吉田伶子さん、杉本真理子さん、澤浦真希美さん、喜田玲可さん、その他多くの椿井小学校教員の方々や奈良教育大学の学生の皆さんに対し、この場を借りてお礼を申し上げたい。活動例で紹介した指導案は、筆者の指導の元、奈良教育大学の学生が作成したものに基づいていることも申し添えておく。（それぞれの所属は2005年1月31日現在）

付録Ⅲ

Promoting Awareness of Linguistic and Cultural Diversity through English Language Activities in Japanese Primary Schools: Continuous Manifest and Latent Curricula

Conscience du plurilinguisme : pratiques, représentations et interventions, Presses Universitaires de Rennes (PUR) publisher, 2008 (印刷中)

Abstract:

We initiated a project of English language activities in primary schools that promoted awareness of the diversity of languages and cultures in Japan. In the first year, we conducted classes on a once-off basis, which produced little effect. This paper presents, on the basis of re-examination of the reality of the linguistic environment in the schools, our continuous manifest and latent curricula for the second year, accompanied by the results of a questionnaire survey gauging learners' attitudes towards diversity. The quantitative data indicate symptomatic changes.

Résumé :

Notre étude sur des activités réalisées en langue anglaise dans des écoles primaires a pour but de favoriser la prise de conscience de l'existence de langues vivantes diverses et de cultures variées au Japon. La première année, notre intervention s'est limitée à une séance unique de travail auprès des élèves, ce qui a produit peu d'effet. Cet article présente le curriculum explicite et implicite de la deuxième année puis il expose les résultats d'une étude mesurant le changement d'attitude des apprenants face aux diversités linguistiques et culturelles. Les données chiffrées montrent un changement symptomatique.

1. Introduction

Foreign language education in Japan has been essentially monolingual (English-dominated) for many decades. This policy has produced a perception among Japanese students that English is THE foreign language with the result that learners are ignorant of other languages, including those of the minority groups within their own country. As a result, most Japanese people, children and adults, may be unaware that more than 95 percent of the foreign residents in Japan are non-English speakers, many of whom may therefore experience communicative difficulties in educational, medical, and judicial contexts.

Despite the fact that most Japanese nationals have no practical need to use English in their daily lives and, on the contrary, should actually be more aware of other languages in order to deal with internationalization inside the nation, the hegemony of English in

foreign language education has been reinforced since 2004 by the implementation of English language activities in public primary schools (MEXT 1998). The demand from parents and guardians of children, and from the nation's business sector, is considered to be a major driving force for this policy. According to a survey conducted by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT), out of approximately 22,000 public primary schools nationwide, more than 93% offered some form of English lessons during the 2005 academic year (MEXT 2006), although English is not even a subject in the curriculum. Furthermore, another survey indicated that nearly 70% of guardians agreed that English should be made compulsory (MEXT 2005c).

This anomaly spurred me into action in order to create a solution to meet both needs; that is, to promote children's awareness of and respect for the diversity of languages and cultures, while implementing activities in English to cater for public expectation. For this reason, my approach to language and cultural awareness is not similar to the one in London (Baker and Jones 1998: 629), Geneva (Shiga 2004, Perregaux 2004), or Didenheim (Young and Helot 2003), to name a few, in that it is not a Language Awareness Course (Baker and Jones, 1998: 631) *per se* but principally an English language curriculum in which some aspects of language and cultural awareness are embedded.

In this project, instruction teams were organized, each consisting of Japanese graduate, undergraduate, and overseas students who were non-native speakers of English. The teams were sent to primary schools, where they conducted English classes between one and five times a year for each grade. In the first year, we conducted classes on a once-off basis in as many classrooms as possible, the impact of which could not produce any of the results we had expected (Yoshimura 2005). In this paper, therefore, we shall start with the re-examination of the trend of the linguistic and cultural diversity in our entire country and in the schools of our district, Nara. Then, we present our second year, tackling its assessment, reviewing the design of our manifest and latent curricula.

2. Diversity of Languages and Cultures in Japan

According to a former Japanese prime minister Japan has no minority groups. Even now, there seems to be a belief that Japan is a homogeneous nation, both linguistically and ethnically. In order to examine this myth, we will start with an observation of the demographic data of the foreign residents in Japan. According to the 2006 statistics of the Immigration Bureau in the Japanese Ministry of Justice, the number of registered foreign nationals in 2005 was 2,011,555 (approximately 1.57% of the total population of Japan); Table 1 shows the changes through the years in the number of registered foreign nationals according to their nationality (Immigration Bureau 2006: 29).

Table. 1 Changes in the Number of Registered Foreign Nationals by Nationality 10

Nationality (Place of Origin)	1986	1989	1992	1995	1998	2001	2002	2003	2004	2005
Total	867,237	984,455	1,281,644	1,362,371	1,512,116	1,778,462	1,851,758	1,915,030	1,973,747	2,011,555
Korea	677,959	681,838	688,144	666,376	638,828	632,405	625,422	613,791	607,419	598,687
China	84,397	137,489	195,334	222,991	272,230	381,225	424,282	462,396	487,570	519,561
Brazil	2,135	14,528	147,803	176,440	222,217	265,962	268,332	274,700	286,557	302,080
Philippines	18,897	38,925	62,218	74,297	105,308	156,667	169,359	185,237	199,394	187,261
Peru	553	4,121	31,051	36,269	41,317	50,052	51,772	53,649	55,750	57,728
United States of America	30,695	34,900	42,482	43,198	42,774	46,244	47,970	47,836	48,844	49,390
Thailand	2,981	5,542	10,460	16,035	23,562	31,685	33,736	34,825	36,347	37,703
Viet Nam	4,388	6,316	6,883	9,099	13,505	19,140	21,050	23,853	26,018	28,932
Indonesia	1,839	2,781	5,201	6,956	14,962	20,831	21,671	22,862	23,890	25,097
United Kingdom	7,426	9,272	12,021	12,485	14,762	17,527	18,508	18,230	18,082	17,494
Others	35,967	48,733	80,047	98,225	122,651	156,724	169,656	177,651	183,876	187,622

It is clear from this table that the total population of foreign nationals is steadily growing and that most of the large groups are from Asia and South America. In addition to the general tendency, there are some characteristics of the linguistic and cultural diversity of Japan that require a brief explanation.

The number of those from Korea, the largest minority group in the table, is gradually decreasing. This does not necessarily mean that they have returned to their home country; most of the residents from Korea consist of those who were brought to Japan and obliged to stay here to fill labor shortages during the war, and their descendants. So today, there are many "ethnic Koreans who have become naturalized Japanese" and "the third- and fourth-generation Korean residents of Japan are in many ways no different from their Japanese contemporaries" including their language (Cary 2001: 98). Therefore, the number of Korean residents does not reflect that of Korean language speakers.

The growing number of registered foreign residents from China, Brazil, and Peru may also be observed, which means, in this case, that the number of Chinese, Portuguese, and Spanish speakers is increasing. It is fair to say that the Japanese economic growth has attracted these groups. Most of those from Brazil and Peru in particular (and some from the Philippines) are people of Japanese ancestry (called *Nikkei*). Since the amendment of the immigration control law in 1990 (Noguchi 2001), these people have been readily permitted to immigrate for the purpose of employment. Although they have a Japanese ethnic background, their language is not Japanese, but Portuguese or Spanish (or Filipino). As for the residents from China, they are permitted to use

“trainee” status in order to stay and work even though their Japanese language abilities are inadequate.

Another point to observe is the small number of people from English-speaking countries, as against those from non-English speaking areas such as Asia and South America. In fact, even if we combine those from the USA and UK, they account for no more than 3.3% of all registered foreign nationals in Japan. More significant is the number of those from Philippines, Thailand, Vietnam, Indonesia, and other countries, all of which are gradually increasing. So it is safe to assume that linguistic needs in Japan are steadily becoming diversified. There is ample evidence for this. For example, as the population of the foreign nationals grows, the number of crimes that involve foreigners is considered to increase in proportion. If a foreign national is suspected of a crime and put on trial, they have the right to use the service of an interpreter if they have difficulty in communicating in Japanese. In some cases, however, it could be difficult for the defendant, if their language is less widely used, to receive this interpretation service. Table 2 shows the number of foreign defendants, by language, in foreigner-related cases where the service of an interpreter has been used, and it also shows the number of courtroom interpreters who are registered to the roster of the high courts (Makiyama 1998).

Table 2. Number of Defendants Classified by Language in Foreigner-related Cases where Services of an Interpreter has been Used (district court), and the Number of Courtroom Interpreters who are Registered to the Roster of the High Courts (provided by the Japanese Supreme Court, 1996) (Author’s translation)

Language	Chinese	Persian	Korean	Tagalog	Thai	Spanish	English	Urdu	Bengali	Vietnamese	Portuguese	Others	Total
Defendant	2161	1086	565	533	516	359	249	216	178	125	57	265	6310
Courtroom Interpreter	435	54	146	74	93	166	374	34	16	49	47	205	1693

This table clearly shows the linguistic supply-demand imbalance in the Japanese judicial system. It is in the case of the English language alone that supply exceeds demand, while in all other cases, the supply does not meet the demand.

Furthermore, it should be noted that there exist many linguistic and cultural minority groups that do not appear in the results of the demographic survey stated above. For example, there are nearly 200,000 so-called “overstayers,” most of whom are considered to be working illegally (Immigration Bureau 2006) and a number of “returnees” (*kikoku-shijo*, Japanese children repatriated after living abroad for an extended period because of their parents’ business) or “Chinese War Orphans”

(*zan-ryu-koji*, Japanese children who had been abandoned in China during the Japanese retreat in the closing days of World War II)³⁷. Moreover, there are the Ainu (an indigenous ethnic people, mainly from the northern part of Japan) and Ryukyuan (now called Okinawan) groups, once totally assimilated linguistically and culturally; many of them are now struggling to revive or preserve their identities. It should also be added that as the number of marriages between Japanese and foreigners is rapidly increasing (Higuchi 2002), we must assume a growing number of bilingual and bicultural children. Here, one gets a glimpse of the hidden background that contradicts the myth that Japan is a linguistically and culturally homogenous nation.

3. Linguistic and Cultural Minority Students in Japanese Formal Education

Let us now attempt to focus our observation onto linguistic and cultural diversity in Japanese schools. A survey conducted by MEXT (2005a, 2005b) provides the starting point. The results show that approximately 19,678 children (out of 16,441,734 students enrolled in the 2004 academic year) in 5,346 schools (out of 55,011 schools throughout Japan in 2004) need education in the Japanese language. Thus, the percentages of children who need Japanese language education, and the schools in which they are enrolled, are approximately 0.12% and 9.7%, respectively. It is true that 0.12% is quite small; we can assume, however, as suggested above that there are either many bilingual children who can use the Japanese language without any difficulty or children who have been assimilated into the Japanese environment to some extent and those who maintain their own linguistic and cultural background at the same time. With these factors in mind, we should look closely at the languages of the ethnic minority children in schools. Table 3 shows the number of children who need Japanese language education. The results are classified by the primary native language (MEXT 2005a).

³⁷ See, for example, Yamamoto (2001) and Tomozawa (2001).

Table 3. Enrolled Children who Need Japanese Language Education Classified by the Primary Native Language*

Primary Native Language	Primary School		Lower Secondary School		Upper Secondary School		Unified Secondary School		Special Education School		Total	
		Ratio (%)		Ratio (%)		Ratio (%)		Ratio (%)		Ratio (%)		Ratio (%)
Portuguese	(4,955)	(39.6)	(1,658)	(31.2)	(144)	(12.6)	(0)	(0.0)	(15)	(30.6)	(6,772)	(35.6)
	5,305	39.9	1,568	30.8	138	11.5	0	0.0	22	40.0	7,033	35.7
Chinese	(2,373)	(18.9)	(1,909)	(35.9)	(621)	(54.3)	(2)	(20.0)	(8)	(16.3)	(4,913)	(25.8)
	2,294	17.2	1,703	33.4	621	51.6	3	20.0	7	12.7	4,628	23.5
Spanish	(1,854)	(14.8)	(669)	(12.6)	(131)	(11.5)	(4)	(40.0)	(7)	(14.3)	(2,665)	(14.0)
	2,127	16.0	617	12.1	165	13.7	5	33.3	12	21.8	2,926	14.9
Pilipino (Tagalog)	(1,062)	(8.5)	(388)	(7.3)	(68)	(5.9)	(0)	(0.0)	(5)	(10.2)	(1,523)	(8.0)
	1,232	9.3	479	9.4	82	6.8	0	0.0	6	10.9	1,799	9.1
Korean	(559)	(4.5)	(251)	(4.7)	(35)	(3.1)	(1)	(10.0)	(3)	(6.1)	(849)	(4.5)
	603	4.5	253	5.0	41	3.4	2	13.3	3	5.5	902	4.6
Vietnamese	(449)	(3.6)	(147)	(2.8)	(50)	(4.4)	(0)	(0.0)	(2)	(4.1)	(648)	(3.4)
	509	3.8	152	3.0	57	4.7	0	0.0	0	0.0	718	3.6
English	(428)	(3.4)	(85)	(1.6)	(14)	(1.2)	(0)	(0.0)	(1)	(2.0)	(528)	(2.8)
	387	2.9	88	1.7	25	2.1	0	0.0	1	1.8	501	2.5
Others	(843)	(6.7)	(210)	(3.9)	(80)	(7.0)	(3)	(30.0)	(8)	(16.3)	(1,144)	(6.0)
	850	6.4	237	4.6	75	6.2	5	33.3	4	7.3	1,171	6.0
Total	(12,523)	(100.0)	(5,317)	(100.0)	(1,143)	(100.0)	(10)	(100.0)	(49)	(100.0)	(19,042)	(100.0)
	13,307	100.0	5,097	100.0	1,204	100.0	15	100.0	55	100.0	19,678	100.0

* The numerical values in parentheses indicate the results as of September 1, 2003. Because of rounding to two decimal places, the total ratio may not necessarily amount to 100. (Author's translation)

Compared with the 2003 results (figures in parentheses), the total population of minority children has increased in 2004. Particularly in primary schools, an increase of 784 children (6.3%) is apparent over the previous year. As for the category of languages, the groups of all languages except Chinese and English have grown; the increase in the Filipino and Vietnamese groups is particularly marked.

Naturally, the ratios of the language groups in this table fundamentally reflect those of the registered foreign nationals in Table 1. A few changes in category rankings can be explained from what can be observed above. Most of the children in the Portuguese group, which ranks first in the table, correspond to residents from Brazil, and those in the Spanish group, ranking third here, to those from Peru in Table 1. Both represent children of Japanese ancestry who came to Japan with their parents quite recently, especially after the revision of the Immigration Control Law in 1990. Under this law, a person of Japanese ancestry, irrespective of their Japanese language abilities, is

permitted to immigrate to Japan with his or her spouse and children; this is why there are so many *Nikkei* children who need education in the Japanese language to enable regular schooling. As for the Korean group that ranks top in Table 1 but fifth in Table 3, it has been mentioned above that many Koreans who came to Japan during the war were compelled to abandon their language and culture, and so their descendants, in order to survive, tend to choose Japanese as their own language. As a result, there are fewer Korean children with difficulties in the Japanese language.

There is another aspect that is important to the understanding of linguistic and cultural diversity in Japanese formal education: the geographically uneven population distribution of the linguistic-minority groups. According to a survey of MEXT (2005a), a polarization between the densely and sparsely populated districts can be observed. The most densely populated district, Aichi, an industrial area, is located in central Japan facing the Pacific Ocean, where 3057 minority children are enrolled in 486 schools. The most sparsely populated district, on the other hand, is Wakayama a rather rural area near Kyoto and Nara, located in the southwest of Kii peninsula, where only 9 children are enrolled in 7 schools.

This aspect is one of the fundamental problems in the development of curriculum or content for multilingual and cultural education or language awareness course, especially in respect of its “realness” and the effects we can expect from it. If we implement a particular multilingual curriculum in a multilingual school in Aichi, for example, we may expect some positive effects, because both the minority and majority students are able to share the idea that they are learning about one another. However, if we do the same, in a school where no minority children exist in the classroom or even in the community as in Wakayama, for instance, we would expect the opposite result. This is because the multilingual/cultural environment is not perceived to be “real” for the majority students in their daily lives, since they learn about an Other with whom they are not familiar with.

4. Case Study of Language and Cultural Awareness Project in Nara

Having observed the reality of linguistic and cultural diversity of Japan and of the school community, we can now move on to our project in Nara. This is the capital city of Nara Prefecture, situated (next to Wakayama) approximately in the center of Japan, the heart of Kii Peninsula.

Since Nara is well known as an ancient capital of Japan, full of World Heritage sites and numerous other examples of Buddhist art and architecture, more than 10 million tourists including 200,000-300,000 foreigners visit it every year. Despite the huge number of tourists from abroad, the number of foreign residents in the city is less than

3,000 out of a total city population of 370,000, so the ratio is only 0.8%, half the average rate of the country as a whole. Accordingly, there are only few students requiring formal education in the Japanese language, these being linguistic minority students in Nara. In the primary schools, for instance, as of September 2006, out of 21,249 students in 52 schools in the city, only 28 students (0.00053%) in 9 schools (17%) needed Japanese language education³⁸. Even if we assume the hidden population of multilingual and/or multicultural children, it would be rare for the majority students to have minority students in their classes.

This linguistic environment of the city confronts us with two difficulties when we try to implement a curriculum promoting language and cultural awareness in schools. The first is the problem of creating “realness” or the reality of the curriculum or method. The second is the stakeholders’ approval of the project.

The first difficulty we face is how to create “realness” or reality in what we teach. As mentioned above, the reality of children’s linguistic and cultural environment can exert a strong influence on the results of their learning. In the context of formal education in Nara, most of the students have no or at the best few linguistic-minority friends in their daily lives. If these students learn about the diversity of languages and cultures from a Japanese teacher in a monolingual and mono-cultural classroom, what they learn is just another piece of knowledge that is not likely to change their attitude. Therefore we should prepare an approach that will effectively touch their hearts, because we believe that this kind of education, just as in language awareness or in multiculturalism, should include reduction of prejudice and encouragement of tolerance in the children as part of the goals.

The second difficulty is more serious. Recall our earlier example showing the demand by guardians for the English language to be a subject in the primary school curriculum; nearly 70% of guardians think that English should be one of the compulsory subjects. In fact, not only the majority of parents but also half of the school trustees, mayors, and governors of the districts share the same idea (MEXT 2005c). In addition to the demand for English education, there are many immediate problems each school is expected to face, including ensuring the security of the students inside and outside the school, promoting its students’ academic success, especially in basic subjects, and supporting minority students. The last point needs to be explained further; in Japan, minority students can be basically classified into three main groups: those who come from a community or hamlet that has historically suffered from discrimination, those with physical or mental handicap, and those who have a “foreign” linguistic or cultural background. The first category has been accorded the highest priority in every school,

³⁸ Since the total numbers of the students and schools in Nara are that of 2005, the ratios are liable to change a little.

and recently the second category is receiving higher priority than before, because it has been revealed that approximately 6.3% of the students in regular classes have extreme learning and behavioral difficulties, such as learning disabilities, high functioning autism, Asperger's syndrome and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (MEXT 2003). Therefore, the third category, linguistic minority, must be given lower or no priority, particularly when there are no such children in the classes.

Taking these difficulties into consideration, I designed an English language curriculum that can foster the students' awareness of linguistic and cultural diversity, and I introduced my project to several primary schools in Nara, asking them to co-operate with me. The reason I selected the English language was that it is easily accepted or rather welcomed by not only the guardians of the children but also by the teachers, most of whom are not qualified to teach foreign languages and who have no teaching material, knowledge of methodology, or time to prepare the lessons. If a different curriculum, such as a systematic language awareness course, were to be offered, it would have been impossible for the teachers to accept it or to integrate it in their overcrowded school curriculum. Consequently, a number of schools, as I had predicted, accepted my offer.

5. Goals and Methods

The project had two main goals. The first was to foster positive attitude in students toward minority languages and cultures in Japan. The second was to raise their awareness of English as a tool for communication, focusing on the interactions between non-native speakers of English. In order to achieve these goals, three conditions were established for curriculum development and instruction, as follows:

To focus on the culture of minority groups in Japan, but not on those from English-speaking countries

Not to use native speakers of English as teachers, but to use people from other linguistic minority groups

To introduce (and practise if possible) different minority languages in the classes.

Condition (a) is a principal feature of our manifest curriculum. In many cases of English language activities in Japanese primary schools, the teachers use songs and games, inviting native English speaking assistant language teachers (ALTs) to introduce some aspects of their culture. However, in our curriculum, the cultural content relating to English speaking countries is not included.

Condition (b) has two aspects. One is the notion of English as an International Language or World Englishes. This is important if we are to help the students to become aware of English as a tool for non-native speakers, although we should be careful of its

double-edged characteristic, in that it is likely to function as a device that enhances the dominance of English. There is another aspect of this condition that is more important. The significance of teachers from the minority segment is empowerment of the minority, in other words, changing the power relationships, helping the students become aware of the minority as a subject of respect, not of fear, pity, or contempt. This idea is based on the notion of latent or hidden curriculum frequently mentioned in the context of multicultural education. The latent curriculum can be defined as “the curriculum that no teacher explicitly teaches but that all students learn” and the untold messages in this curriculum “are communicated to the students in a number of subtle but powerful ways” (Banks 2001: 303). Taking teachers from minority population, therefore, constitutes an important part of our own latent curriculum.

Condition (c) is intended, along with condition (b), to produce the “realness” of the language awareness content of the curriculum. Since the students have hardly any opportunities to listen to or speak with the minority languages in their daily lives, we should produce a real situation to do this. The teacher from minority groups could present their own language (and culture as well) to the students.

One of the best ways to fulfill all of these conditions is to employ non-native English teachers from minority groups in Japan. They can introduce their own languages and cultures and teach English simultaneously. If they have a colloquial “accent” in English, this would meet our second goal above in that the students may become aware of the diversity of “Englishes” and recognize the language in its role as a tool for communication among the people who have different languages.

It was not difficult for me to find and invite such personnel, because we had many overseas students in our university. Most of them were from Asia, some of whom were able to use English as their second or third (or fourth) language. They were interested in teaching at primary schools and pleased to introduce their own languages and cultures. I organized some instruction teams each of which consisted of those overseas students, plus Japanese graduate and undergraduate students. The reasons for creating teams were that some overseas students needed support to conduct the classes, and the Japanese students who were teacher candidates, could practice teaching and learn the diversity of languages and cultures through the experience.

Our project started thus : In the first year, we delivered classes on a once-off basis to the 4th, 5th and 6th graders in primary schools. Although the total number of classes amounted to 40 in all, each grade had their class only once a year. We used several overseas students from Asian nations as the main teachers of the classes ; in one school, the teacher who gave the lessons was Indonesian, in another school, Filipino, and in yet another, Chinese.

In one of the schools, a questionnaire survey was carried out before and after the once-off class in order to evaluate its impact on children. The results, however, was not what we had expected. We could observe no differences after the lesson (Yoshimura 2005).

So in the second year, we modified the plan considerably. Since we realized that the once-off visit did not produce a good result, we assumed that frequency and continuity were key and so we implemented a series of classes for each grade in the schools in which the teachers could offer us several hours in their school curriculum.

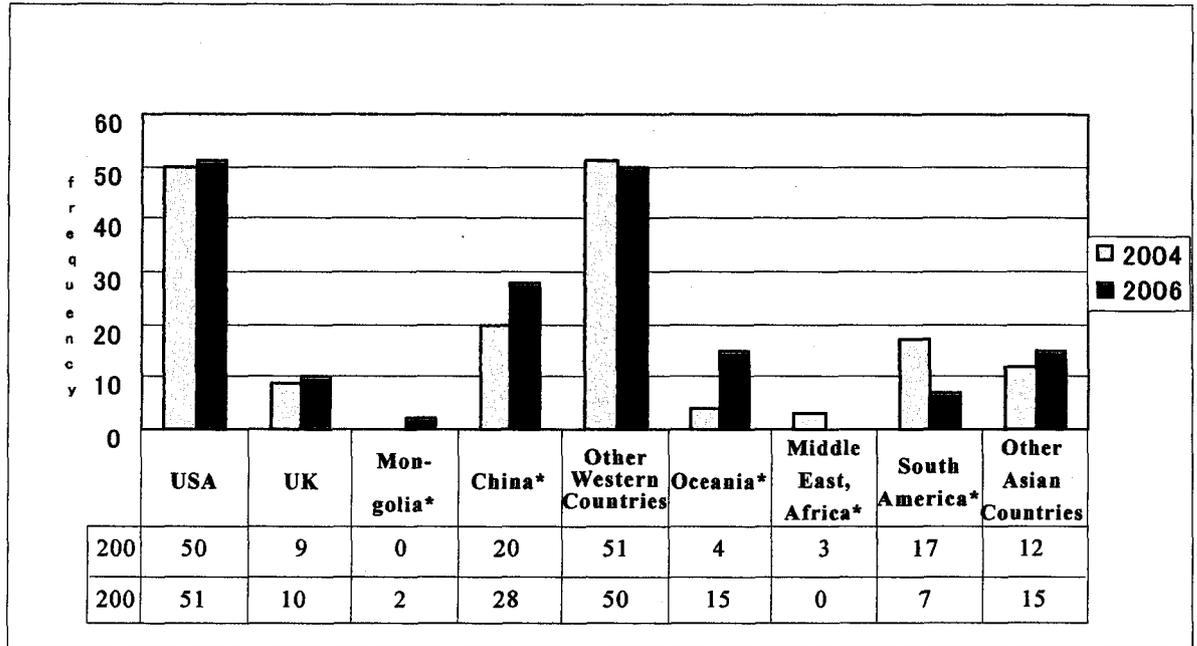
For the assessment of our curriculum, we selected one grade of a school, which had four classes a year with Inner Mongolian teachers. The teachers were multilingual; they could use four languages, Mongolian, Chinese, English, and Japanese. They used English in the classes as a working language, but the contents of the lessons were the geography, ethnic groups, languages, and daily life in Inner Mongolia and China. The teachers sometimes introduced greetings in their first and second languages and showed the Mongolian script, which was unfamiliar to the students.

Before we started the classes with Inner Mongolian teachers in the school, we conducted a questionnaire survey in order to clarify the children's attitudes toward the foreign languages and cultures at the end of 2004. In February 2006, fourteen months after the first survey, we conducted the second survey in order to examine the changes in the learners' attitudes and awareness. The following are the questions asked.

- Q1. Which country do you immediately think of when you hear "countries other than Japan"? Write three countries.
- Q2. Please write down your three favorite countries. You can include Japan.
- Q3. Do you like the English language? (5-point scale)
- Q4. Would you like to learn foreign languages other than English? (4-point scale)
- Q5. If you agree to #4, which language would you like to learn?
- Q6. Imagine that you are travelling in Asian countries. In which language would you like to talk to the people there?
(a) the language of the country (b) English (c) Japanese (d) another language

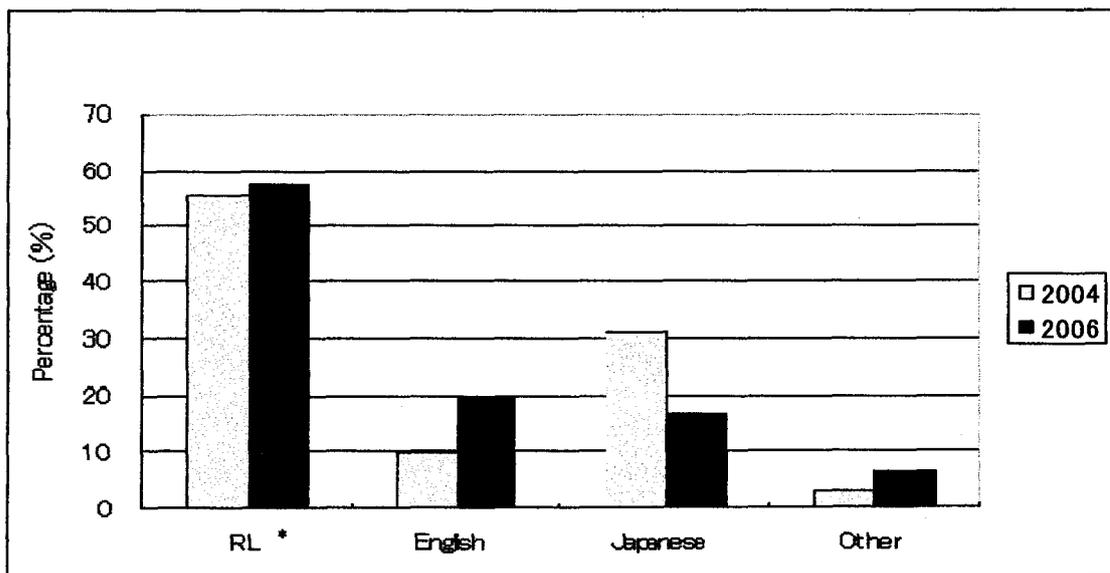
The results showed statistically significant differences for the first and the last questions. Figure 2 shows the result of Q1. The frequency of "Mongolia" and "Chinese" were higher in 2006 than in 2004 ($\chi^2 = 16.87612$, $df = 8$, $p < .05$). This is probably because we offered a continuous curriculum (four-hour program) with Inner Mongolian teachers, introducing Mongolian and Chinese languages and their cultural aspects. Figure 3 indicates the result of Q6, that is, a higher frequency of English and lower frequency of Japanese were observed in

2006 ($\chi^2 = 9.816581$, $df = 3$, $p < .05$). This means that more students recognized English as a tool for communication.



* indicates significant differences

Figure 2. The Result of Question 1: Which country do you immediately think of when you hear “countries other than Japan”?



*RL indicates the regional language

Figure 3. The Result of Question 6: In which language would you like to talk to the people there?

The fact that other questions did not indicate a significant difference does not necessarily imply the failure of our project. In Q3, for example, the average values before the project were unexpectedly high (3.81 in 5-point scale in 2004), and we were afraid that the values would drop but they did not. In 2006, it was 3.88, which means the students retained their motivation to learn English.

6. Concluding Remarks

Based on the observation of some aspects of linguistic and cultural diversity in Japan, we discussed the difficulties of providing education in language and cultural diversity, and we introduced our project with its principles as well as an evaluation. Compared with the results in the first year, both our manifest and latent curricula achieved at least a small progress in the second year. That is, we could observe symptomatic changes in students' awareness of diversity of languages, cultures, and English.

The results lead to the conclusion that even if we have countless difficulties or conditions concerning linguistic, educational, and social environment, we are able to find a way out to promote children's awareness of linguistic and cultural diversity. If the students have no opportunities to come into contact with the minority people, we can create the settings, and do this in a different power relationship if necessary. If the curriculum that deals with diversity is not accepted, we can modify it to make it acceptable.

From now on, a curriculum that contains more frequent classes or a variety of contents will be needed to establish the necessary frequency of contact hours or appropriate teaching materials in the context of the limited conditions of the Japanese school culture.

References :

BAKER Colin and JONES Sylvia Prys, 1998, *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*, Clevedon, Multilingual Matters.

BANKS James A., 2001, *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching*, Needham Heights, Allyn & Bacon.

CARY Ann B., 2001, "Affiliation, Not Assimilation: Resident Koreans and Ethnic Education", in NOGUCHI Mary Goebel and FOTOS Sandra (eds.), *Studies in Japanese Bilingualism*, Clevedon, Multilingual Matters, p. 98-132

HIGUCHI Ikuko, 2002, "Raising Kids Soul-searching for Intl Couples", *Daily Yomiuri*, (February 8, 2002)

IMMIGRATION BUREAU, Ministry of Justice (2006), *Immigration Control Report 2006*.

MAKIYAMA Yuki, 1998, 法廷通訳の養成、具体化を 外国人犯罪増え言葉のトラブルも (Hotei Tsuyaku no Yosei, Gutaika wo: Gaikokujin Hanzai Fue Kotoba no Toraburu mo), *Asahi Shinbun*, (May 4, 1998).

MEXT (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology), 1998, *The Course of Study for Elementary Schools* (implemented in 2002).

MEXT, 1998, *The Course of Study for Lower Secondary School* (implemented in 2002).

MEXT, 2003, *The Foreign Children Enrolled in Japanese Schools who Need Japanese Language Education*.

MEXT, 2005a, *Results From a 2004 Survey on the Foreign Children Enrolled in Japanese Schools who Need Japanese Language Education*.

MEXT, 2005b, *Japan's Education at a Glance 2005*, Tokyo, National Printing Bureau.

MEXT, 2005c, 義務教育に関する意識調査 (Gimu Kyoiku ni kansuru Ishiki Chosa).

MEXT, 2006, 「平成 17 年度小学校英語活動実施状況調査」の結果について (“Heisei 17nendo Shogakko Eigo Katsudo Jisshi Joukyo Chosa” no Kekka ni tsuite).

NOGUCHI Mary Goebel, 2001, “The Crumbling of a Myth”, in NOGUCHI Mary Goebel and FOTOS Sandra (eds.) *Studies in Japanese Bilingualism*, Clevedon, Multilingual Matters, p. 1-23

PERREGAUX Christiane, 2004, 「諸言語に対して開かれた心」を育てる教育を小学校において実践するための教員養成 (La Formation des enseignants pour une ouverture aux langues à l'école primaire), in YOSHIJIMA Shigeru and HASEGAWA Hiroki (eds.), *外国語教育Ⅲ—幼稚園・小学校篇— (Gaikokugo Kyoiku III: Yochien, Shogakko hen)*, Tokyo, Asahi Press, p. 184-194

SHIGA Yoshiko, 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 (Furansugoken Suisu no EOLE Apurouchi: Junebu “Tagengo ni Hirakareta Gakko deno Jissen), in YOSHIJIMA Shigeru and HASEGAWA Hiroki (eds.), *外国語教育Ⅲ—幼稚園・小学校篇— (Gaikokugo Kyoiku III: Yochien, Shogakko hen)*, Tokyo, Asahi Press, p. 98-116.

TOMOZAWA Akie, 2001, “Japan's Hidden Bilinguals: The Languages of 'War Orphans'”

and Their Families After Repatriation From China”, in NOGUCHI Mary Goebel and FOTOS Sandra (eds.), *Studies in Japanese Bilingualism*, Clevedon, Multilingual Matters, p. 113-163

YAMAMOTO Masayo, 2001, Japanese Attitudes Towards Bilingualism: A Survey and Its Implications, in NOGUCHI Mary Goebel and FOTOS Sandra (eds.), *Studies in Japanese Bilingualism*, Clevedon, Multilingual Matters, p. 24-44.

YOSHIMURA Masahito, 2005, “Fostering Awareness of Linguistic and Cultural Diversity Through English Language Activities in an Elementary School: Principles and Practices”, *International Understanding*, 36, p. 186-196.

YOUNG Andrea and HELOT Christine, 2003, “Language Awareness and/or Language Learning in French Primary Schools Today, *Language Awareness*, Vol. 12, 3 & 4, p. 234-246.

付録IV

総合的な学習の時間における言語意識教育の試み

(初出：奈良教育大学『奈良教育大学紀要』第56号、第1巻、2007、pp.175-182)

1. はじめに

中央教育審議会の外国語専門部会は2006年3月末の報告書³⁹の中で、小学校高学年における英語必修化の方向性を示した。経済界からの要請に端を発する国策としての英語教育強化の流れ⁴⁰に加え、現行の総合的な学習の時間を中心とする英語活動の実施率が全国公立小学校の9割を越えたこと⁴¹、保護者、学校評議員、首長など学校教育関係者からの必修化への期待が大きいことなどを勘案しての提言である。中央教育審議会答申が出されるまで正式決定とはならないが、今のところ必修としての英語は5年生からの総合的な学習の時間または領域という位置付けである。報告書にはその方針について次のような記述が見られる。

外国語専門部会としては、小学校の英語教育を充実するに当たっては、次のような方向で検討することが適当であると考え。

- ・広い意味でのコミュニケーション能力を育成するための教育の一環として位置付けることが必要である。言語は他者との対話の手段であり、グローバル化した現代社会においては、異文化と共生するための対話という視点を含めて考えることが重要である。こうした大きな枠組みの中で、国語教育と英語教育とを積極的に結び付けて教育内容等を検討していく必要がある。
- ・日本語とは異なる英語という言語に触れることにより、言語の面白さや豊かさ等に気づかせたり、言語に対する関心を高めこれらを尊重する態度を身に付けさせたりすることなどを通じて、国語力の向上にも相乗的に資するよう教育内容等を組み立てる必要がある。
- ・母語は、対話の手段であるとともに、思考の手段であり、また、世代を超えて文化を伝達するなどの重要な機能を有する。日本人としての基盤となる国語力の育成は、すべての教育活動を通じて重視される必要がある。

つまり、英会話等のいわゆるスキルの向上を主眼とするのではなく、「異文化と共生するための対話という視点」を含めた国際理解教育や、「対話」、「思考」また「世代を超えて文化を伝達する」手段としての母語(国語)教育にも「相乗的に資するよう」な英語活動を目

³⁹ 文部科学省「外国語専門部会(第14回)議事録・配付資料 小学校における英語教育について(外国語専門部会における審議の状況)(案)(反映版)」(2006年3月27日)
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/015/06032708/003.pdf) (2006年9月1日閲覧)

⁴⁰ 文部科学省「英語が使える日本人のための戦略構想」(2002年7月12日)
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/020/sesaku/020702.htm#plan) (2006年8月29日閲覧)

⁴¹ 文部科学省「小学校英語活動実施状況調査(平成17年度)」の結果について[別紙](2006年3月16日)(http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/18/03/06031408/001.htm) (2006年9月1日閲覧)

指すべきだという趣旨である。必修化が提言されたとはいえ、小学校英語がこれほど大きな役割を担うことを明示された背景には、国語力低下への危機感⁴²や英語優越意識を助長することへの危惧⁴³など英語導入慎重論への配慮があると思われる。もちろん、国際理解教育も国語力育成も教育課程全体で取り組まれるべき性質を有しており、専ら英語だけがその両目標に貢献すべきものではない。しかしながら、根強い反対意見も残る中で新たに必修化するからには、既存の教科や領域以上に大きな役割を担うことになるのは避けられないであろう。

外国語部会の上記の提言を待つまでもなく、我々は数年来、多言語・多文化共生意識を育むことを目標とする英語活動の実践に取り組んできた。これに「国語力の向上にも相乗的に資する」という目標を加え、英語活動カリキュラムの体系化を図りたいところではあるが、現時点では、英語活動のみでこれらの目標を達成することは困難であるという印象を抱いている。これまでの英語授業実践において、わずかな効果しか見られないことを既に確認しているからである⁴⁴。

そこで新たな選択肢として、社会科や国語科など他教科目とのカリキュラム上の連携が将来的には考えられるが、本研究ではカリキュラム設計上比較的自由度の高い総合的な学習の時間を利用した言語意識教育に注目する。次章で述べるように、言語意識教育は、母語の知識を用いて言語一般の特性への気付きを促すこと、言語や文化の多様性を認め、それらを尊重する態度を育成することなど、いわば国語、外国語、社会などの複合領域とも呼べる性質を有している。総合的な学習の時間における活動としてだけでなく、国際理解教育や国語力育成を目標に含む小学校英語へと連動させる活動としても適切であり、これまで初等教育においてこの種の活動を導入すべきだという提案もなされてきた⁴⁵。それにも関わらず、一部を除いて実践例は少なく、ましてやその成果に関する実証的研究はほとんど見あたらない。この現状を踏まえ、本稿は、公立小学校での言語意識教育の実践例を具体的に示し、その効果を明らかにすることを目的とする。

⁴² 例えば、2003年に行われたOECD生徒の学習到達度調査(PISA)

(http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/001/04120101.htm)による「読解力」の調査において、2000年のOECD生徒の学習到達度調査(PISA)

(http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/001/index28.htm)と比較して学力の低下が示されている。さらに、小学校5年生を対象とした荻谷ら研究グループの学力調査(荻谷剛彦 志水宏吉 清水陸美 諸田裕子『「学力低下」の実態』(岩波書店、2005)でも、1989年と2001年の調査比較において、特に「長文読解」と「文法」の理解の低下幅が大きいという結果が出ている。

⁴³ 例えば、津田幸男『英語支配の構造』(第三書館、1990)を参照。

⁴⁴ 例えば、吉村雅仁「多言語・多文化共生意識を育む小学校英語活動の試み」(帝塚山学院大学国際理解研究所『国際理解』36号、2005、pp.186-196)やYOSHIMURA Masahito. 'Promoting Awareness of the Linguistic and Cultural Diversity through English Language Activities in Japanese Primary Schools' (Poster Presentation, The Eighth World Conference of Association for Language Awareness. 2006.)で結果を報告している。

⁴⁵ 福田浩子「Language Awarenessの意義—言語学と言語教育の掛け橋」(青山学院大学大学院国際政治経済学研究科国際コミュニケーション学会『青山国際コミュニケーション研究』1, 1997, pp.5-18)、塚本美恵子「Language Awareness(言語意識教育)による国際理解の育成—小学校における英語活動実践の提言—」(国際理解教育学会『国際理解教育』vol. 8, 2002, pp.6-23)

2. 言語意識教育実践の背景

2.1 言語意識教育の定義とモデル

言語意識教育はその力点の置き方によって様々な定義⁴⁶がなされるが、ここでは古石の提案する「言語『能力』を高め」「言語に対する『態度』」を育成する教育⁴⁷をその定義と考える。上でも述べているが、ここでいう「言語に対する態度」は、言語の多様性を尊重する態度と解釈する。

さらに、この言語能力向上と言語に対する態度育成という二つの領域を担う具体的な活動に関しても、同じく古石が挙げている例を我々の授業実践の基本的なモデルとしたい。すなわち、言語能力に関しては大津の「メタ言語能力(言語を意識化する能力)の育成」のための言語教育活動を、態度に関しては安井・石司の「多言語との出会いプロジェクト」をそれぞれ参考にしながら、我々の言語意識教育実践の具体的なねらいを絞ることとする。

2.2 メタ言語能力を高めること

メタ言語能力は、言語の構造的な仕組みを意識的に理解・操作したり、言語そのものを思考の対象にしたりする能力だとされている⁴⁸。大津は、言語教育においてこの能力を高める意義を次のように述べている。

まず、無意識的に身に付いた母語の知識を対象として、メタ言語能力の育成をはかります。それは、言語技術教育⁴⁹や言語理論教育⁵⁰とあいまって、母語を豊かに運用する力をつけることにつながります。一方、メタ言語能力は意識的に形成される外国語の知識の学習に役立ちます。母語の場合と同じく、メタ言語能力は、また、言語技術教育や言語理論教育とあいまって、外国語を豊かに運用する力をつけることに繋がります⁵¹。

つまり、メタ言語能力を高めることが母語運用能力にも外国語運用能力にもつながるという主張であるが、いくつかの実践報告⁵²を見る限り、実際に母語や外国語の能力が向上することや、そもそもメタ言語能力自体が向上することを示す明確な証拠はほとんど見あたらない。そこでまずメタ言語能力自体が教育現場において高められるのかどうか検証することを今回の実践の第一のねらいとする。

2.3 言語に対する態度の育成

ここで言う、「言語に対する態度の育成」とは、多様な言語への気づきを高めることにより、

⁴⁶ 言語意識教育の定義として、例えば、福田浩子(前掲論文, 1997, pp.5-18), 中嶋香緒里「イギリスにおける多言語状況下の言語教育論の史的検討--Language Awareness アプローチの成立過程」(人文科教育学会『人文科教育研究』24, 1997, pp.65-74)などを参照。

⁴⁷ 古石篤子「モノリンガリズムを超えて—大学までの外国語教育政策」(大津由紀雄編著『日本の英語教育に必要なこと』慶應義塾大学出版会, 2006, p.128)

⁴⁸ バトラー後藤裕子「小学校での外国語教育—期待すること、考慮すべきこと」(大津由紀雄編 2006, 前掲書, p.198)

⁴⁹ 例えば、三森ゆりか「外国語を身につけるための日本語のレッスン」(白水社, 2003)を参照。

⁵⁰ 例えば、福澤一吉「議論のレッスン」(NHK出版, 2002)を参照。

⁵¹ 大津由紀雄「小学校での言語教育—「英語教育」を廃したあとに」(大津由紀雄編著『小学校での英語教育は必要ない!』慶應義塾大学出版会, 2005, p.157-158)

⁵² 例えば、大津由紀雄 (2005, 前掲論文 pp.141-160)を参照。

「他者を尊重する態度の育成、母語中心主義からの脱却(décentration)を図ること⁵³」を意味し、多文化共生を主眼とする国際理解教育への言語教育からのアプローチの一形態とも考えられる。

例えば、前述の「多言語との出会いプロジェクト」は、藤沢市の外国人児童・生徒対象の日本語教室から派生した、一般教室での「日本人児童をも対象とした国際理解の授業」である⁵⁴。そのねらいは、「複数の言語に出会うことで児童が言語を相対化」すること、外国人児童が自分の「ルーツ」に関わる言語も他の言語同様に重要なものだという意識を持つようになることに置かれており、日本人児童、外国人児童双方の意識変容を試みていることがわかる。

藤沢市のこのプロジェクトにおいて、3度にわたる授業実践の後、外国人に対するイメージの調査が行われているが、事前調査がなかったため、児童の意識の変化については残念ながら明らかになっていない。また、対象となった小学校のように外国人児童が多数在籍している場合と、ほとんどあるいは全くいない場合とでは、この種の取り組みの内容、方法、効果等も異なってくるはずである。そこで我々の実践の第二のねらいとして、多言語状況にない公立小学校において言語に対する児童の態度を変容させられるのかどうかを実証的に示すことを加える。

3. 授業実践

奈良市内の公立小学校4年生を対象とし、総合的な学習の時間を利用し、1学期間2006年5月から7月にかけて全9回の授業を行った。この授業回数は、協力校の過密なカリキュラム上調整可能な最大の時間数である。

また、授業は基本的に2つのモジュールで構成されており、各モジュールはメタ言語能力、あるいは言語に対する態度をテーマとしている。

授業内容及び活動計画は次の通りである。

3.1 授業内容

3.1.1 メタ言語能力を高める授業

メタ言語能力育成のモジュールは、大津の文法絵本⁵⁵や文法読本⁵⁶、国語教育で使用される「ことば遊び」に関する文献等⁵⁷を参考にして合計3回行った。そのうち2回はいわゆる「あいまいな言葉⁵⁸」に関する授業を、1回は「アナグラム⁵⁹」に関する授業を展開した。いずれもメタ言語能力育成に効果があると考えられる題材だが、特に今回の教材として選ん

⁵³ 志賀淑子「フランス語圏スイスのEOLEアプローチ—ジュネーヴ『多言語に開かれた学校』での実践—」(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, 2004, p.104)

⁵⁴ 詳しくは、安井綾・石司えり「ボランティア団体 JUMP の活動」(日比谷・平高編『多言語社会と外国人の学習支援』慶應義塾大学出版会, 2005, pp.151-181)を参照。

⁵⁵ 大津由紀雄「ぼくらは赤いうたうさぎ」(『ことばのからくり』岩波書店, 1996)

⁵⁶ 大津由紀雄『探検!ことばの世界』(ひつじ書房, 2004)

⁵⁷ 例えば、ネットワーク編集委員会『ことば遊びの授業 大集合』(学事出版, 1991, pp.103-106)を参照。

⁵⁸ 「あいまいな言葉」とは、1つの語・文でありながら2つ以上の意味をとる言葉を言う。

⁵⁹ 「アナグラム」とは、言葉の綴りを並べ替えて別の語をつくる活動のことである。

だ理由はそれぞれ次の通りである。

あいまいな言葉を選んだ理由は、4年生という児童の発達段階上、それが教材として適切なことである。「日本語の関係節構文のあいまいさに関わる子どものメタ言語能力の発達の調査結果」では、小学校3、4年生から、言語教育の場であいまいさに注意させるとよいと指摘されている⁶⁰。

アナグラムを選んだ理由は、教材として扱いやすいことである。アナグラムのルールは理解しやすく、児童の発達段階に合わせた難易度の調節が可能であると考えられる。

3.1.2 言語に対する態度の育成を図る授業

言語に対する態度育成のモジュールは、欧州諸国で使用されている言語意識教材⁶¹に基づいて作成した教材を用いて、計9回行った。モジュールの典型的な組み合わせは例えば、次のような形である。

第1モジュールでは、ビデオを使い、多様な言語における挨拶の音声と文字を映像と共に視聴させ、それが何語であるか考えさせた(何語かな?クイズ)。扱った言語は、韓国語、中国語、ポルトガル語、台湾語、モンゴル語、タイ語、アイヌ語の7言語である⁶²。このモジュールの終わりには毎回、扱った言語名と「こんにちは」にあたる文字を世界地図に貼らせた(言語マップ活動)。

第2モジュールでは、「日常生活に見られる日本語以外の文字」、「オノマトペ(擬音語)」、「外国語で書かれた看板」という項目を単独で、または組み合わせて取り上げ、児童が普段気付いていない身の回りの文字や、言語によって音の認識が異なること、さらに、同じ漢字圏であっても表記や音声が違うことに気づかせた。

3.2 指導計画

上で述べた、「能力」「態度」それぞれの目的に関する教材を組み合わせ、表1のような指導計画を作成し、ほぼ週1回の割合で活動を実施した。

⁶⁰ Otsu Yukio, 'Development of Metagrammatical Awareness in Children' (*Language and Artificial Intelligence Vol.1*, 1987, pp.113-122)

⁶¹ 授業実践の参考に用いたものは、Eric Hawkins, *Awareness of Language: An introduction* (Revised Edition) (Cambridge University Press, 1989) 及び、EOLEというスイスの言語意識教材 C. Perregaux, C. de Goumoëns, D. Jeannot, J.-F. de Pietro, *Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole*, (Neuchâtel, Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, 2003)である。

⁶² 日本の中のマイノリティー言語である、韓国語、中国語、ポルトガル語、また中国のなかのマイノリティー言語である、台湾語、モンゴル語、さらに普段子供達が接しない書体である、タイ語を扱った。アイヌ語に関しては、母語話者がいなかったため、パワーポイントを使って示した。

表1 言語意識指導計画

回	目的	内容	目標
1	メタ言語能力	A. メタ言語能力調査(事前)	
	言語に対する態度	B. 日常生活にみられる日本語以外の文字 看板、包装紙、衣類に書かれた文字の観察を行う。	B. 身に回りにある他の言語の存在に気づく。
2	言語に対する態度	A. 言語に対する態度調査(事前) B. 言語マップ作り C. 何語かな?クイズ(韓国語)	B. 多様な言語の勉強をするための動機付けを高める。 C. 韓国語の音声、文字について意識する。
3	言語に対する態度	A. 何語かな?クイズ(中国語、台湾語、モンゴル語) B. アイヌ語クイズ 日本国内のマイノリティー言語であるアイヌ語について考える。	A. 一国内で2以上の言語が話されていることを知る。 B. 日本にも、日本語だけでなくアイヌ語という言語があることを知る。
4	言語に対する態度	A. 何語かな?クイズ(中国語、台湾語) B. 中国語の看板クイズ C. オノマトペ 動物の鳴き声を様々な言語で聞く。	A. 中国語と台湾語の違いに気づく。 B. 同じ漢字圏であっても、表記や音声異なることに気づく。 C. 同じ音を聞いても、言語によって音の認識が異なることに気づく。
5	言語に対する態度	A. 何語かな?クイズ(モンゴル語)	A. 同じモンゴル語でも、内モンゴルとモンゴルで文字が違うことを知る。
	メタ言語能力	B. あいまいな言葉 単語単位で、あいまいな言葉を考える。	B. 同音異義語など、2つ以上の意味を持つ言葉があることに気づく。
6	言語に対する態度	A. 何語かな?クイズ(復習) これまでに学んだ韓国語、中国語、台湾語、モンゴル語、アイヌ語の「こんにちは」を復習する。	A. 多様な言語で「こんにちは」を言うことができる。

	メタ言語能力	B. あいまいな言葉 あいまいな言葉の解釈を考え発表する。	B. 言葉の構造的な仕組みについて考える。
7	言語に対する態度	A. 何語かな？クイズ(タイ語)	A. 日本語と書記体系の異なるタイ語の文字の特徴に気づく。
	メタ言語能力	B. アナグラム 班対抗で、アナグラムの問題に挑戦する。	B. 文字を並べ替えて、意味のある別の言葉をつくろうとする。
8	メタ言語能力	A. メタ言語能力調査(事後)	
	言語に対する態度	B. 何語かな？クイズ(ポルトガル語)	B. 言語が奪われたり、押しつけられたりする怖さを知る。
9	言語に対する態度	A. 言語マップ完成 B. 言語に対する態度調査(事後) C. 言語でビンゴ！ これまでに習った様々な言語を使ってビンゴゲームをする。	A. 世界にはたくさんの言葉や文字があることを知る。 C. 今まで学んだ言語を振り返る。

4. 調査

1学期間の授業実践の事前・事後に調査を実施し、児童のメタ言語能力及び言語に対する態度の変化を測定した。それぞれの仮説と各仮説を検証するための設問の内容は以下の通りである。

4.1 仮説

メタ言語能力に関して

仮説1 母語における語彙・表現の理解力が向上する

仮説2 言葉についての観察・考察力が伸びる

仮説3 言葉に対する興味・関心が高まる

言語に対する態度に関して

仮説4 諸言語に対する興味・関心・学習意欲が高まる

仮説5 他の言語を尊重する態度が育成される

仮説6 世界には多様な言語があることに気づくことができる

仮説7 言語の識別能力が向上する

4.2 調査の設問内容

メタ言語能力に関して

仮説1に関して、メタファー(隠喩)やメトニミー(暗喩)を含む慣用句の設問を取り入れた⁶³。例えば、『『にえ湯を飲まされる』とはどのような意味でしょうか』という問いに対し、「気温が高くて暑いこと」、「あついお湯を飲むこと」、「ひどい目にあうこと」、「わからない」という4つの選択肢を設け、問題文の意味と一致するものを選ばせた。

仮説2においては、2種類の設問を設けた。第一に、文字体系から規則を見いだす設問として、日本人にとって身近な文字であるハングル文字と点字を、事前と事後でそれぞれ取り扱った。日本の50音表の一部分を各文字で表記したものの内、抜けている箇所を埋める問題と、各文字で書かれた語を日本語に直すという問題である(図1参照)。第二に、言葉の構造上の規則を見いだす設問として、回文⁶⁴を取り入れた。例⁶⁵から見いだした規則を応用し、回文をいくつでも書くという内容である。

Figure 1 illustrates two types of meta-language ability questions. On the left, a grid of characters is shown with some characters missing, indicated by arrows and parentheses. The characters are arranged in a 5x5 grid. The first column contains 'な', 'に', 'ぬ', 'ね', 'の'. The second column contains 'た', 'ち', 'つ', 'て', 'と'. The third column contains 'か', 'き', 'く', 'け', 'こ'. The fourth column contains 'あ', 'い', 'う', 'え', 'お'. The fifth column contains 'な', 'に', 'ぬ', 'ね', 'の'. The first row contains 'な', 'た', 'か', 'あ'. The second row contains 'に', 'ち', 'き', 'い'. The third row contains 'ぬ', 'つ', 'く', 'う'. The fourth row contains 'ね', 'て', 'け', 'え'. The fifth row contains 'の', 'と', 'こ', 'お'. Below the grid, there are two arrows pointing to two empty parentheses, indicating a task to identify the missing characters.

① 次の点字は日本語で何を表しているでしょうか。ちなみに、どちらも野菜の名前です。

② 次の表は点字(目が見えない人のための文字)のあいうえお表です。

図 1 メタ言語能力設問例

⁶³ 例えば、榎山洋介『認知意味論のしくみ』(町田健編, 研究社, 2002)などを参照。

⁶⁴ 回文は「ことば遊び」の一種であり、前から読んでも後ろから読んでも同じ言葉を指す。

⁶⁵ 「とおい音」、「タイヤをやいた」など5つの回文を、その例として挙げている。

仮説3については、『ことばあそび』は好きですか」という設問に5点尺度⁶⁶で回答させた⁶⁷。ここでは、メタ言語能力を高めるための活動に対して学習者の動機付けが向上するかどうかを測る。

なお、「あいまいな言葉」と「アナグラム」以外を設問内容としたことに関しては、授業で扱った内容を調査に取り入れると、言語意識クラスの点数が有利に高くなってしまふことを考慮している。

言語に対する態度に関して

仮説4に関しては、「新しいことばを知るのは好きですか」、「外国語を勉強してみたいですか」という問いを設定し、諸言語に対する興味・関心・学習意欲を4点尺度⁶⁸で回答させた。

仮説5については、「外国に旅行するなら、そこで使われていることばを勉強しようと思いますか」、「日本語が話せない子と友だちになりたいとき、その子の話すことばを学ぼうと思いますか」という設問で、他の言語を尊重する態度を4点尺度で回答させた。

仮説6に関わり、2種類の設問を設定した。第一の設問は、「世界にはどれくらいの言語があると思いますか」、第二は、「思いつく外国語をいくつでも書いてください」である。前者は選択肢から選ばせ、後者は制限時間内で記述させた。

仮説7では、音声と文字の識別能力を測るため、様々な言語の音声を聞かせ、文字を見せることによって、個別言語が区別できるかどうかを測定した⁶⁹。

5. 結果と考察

メタ言語能力と言語に対する態度に関する調査の結果は、以下の通りである。

⁶⁶ とても好き(5点)、好き(4点)、どちらともいえない(3点)、好きではない(2点)、ぜんぜん好きではない(1点)とした。

⁶⁷ 事前アンケートの前、ことば遊びについて、しりとりや駄洒落、クロスワードパズルなど言葉を用いた遊びとして説明を行っている。

⁶⁸ そう思う(4点)、どちらかといえばそう思う(3点)、どちらかといえばそう思わない(2点)、そう思わない(1点)とした。

⁶⁹ 配点は、1問1点とし、音声識別に関わる問題5問、文字識別に関わる問題5問を設定した。

表2 調査分析の結果(児童の回答の平均値比較)

目的	仮説	設問内容(満点)	事前 (N=61)	事後 (N=62)
メタ言語能力に関して	仮説1	慣用句(5)	2.25	2.85*
	仮説2	文字体系(5)	3.64	2.60*
		言葉の構造**	0.64	0.89*
		言葉についての観察・考察力 (合計点)	4.28	3.48
	仮説3	言語学習の動機付け(5)	3.85	4.42*
	仮説1と 仮説2	メタ言語能力全般(合計点)	6.52	6.34
言語に対する態度に関して	仮説4	言語学習への興味・関心(4)	3.32	3.44
		外国語学習意欲(4)	3.25	3.13
		諸言語に対する興味・関心・学 習意欲(8)	6.50	6.51
	仮説5	相手の国の言語を学ぶ態度 (4)	3.23	3.28
		日本語が話せない子の言語を 尊重する態度(4)	3.27	3.23
		他の言語を尊重する態度(8)	6.52	6.57
	仮説6	世界の言語数(4)	2.82	2.93
		思い浮かぶ外国語数**	5.60	8.77*
		多様な言語の存在(合計点)	8.42	11.56*
	仮説7	音声識別能力(5)	3.18	3.34
		文字識別能力(5)	3.37	3.43
		言語の識別能力(10)	6.55	6.77

* は事前調査の平均値と比較して有意差あるいはその傾向が出ているもの

** は自由記述の問題で記入された回答の数がそのまま得点となる

5.1 メタ言語能力の向上について

仮説1「母語における語彙・表現の理解力」の向上に関して、有意差傾向が出ている
($P=0.02<0.05$)

仮説2「言葉についての観察・考察力」の向上は見られない($P=0.11$)

仮説3「言葉に対する興味・関心」は有意に向上している($P=0.00<0.01$)

仮説1について、調査分析では1%水準での有意差は見られなかったものの、有意差
ありに近い値が出ている。このことから、言葉の解釈を意識的に行うことができる程度で
ようになったのではないかと考える。あいまいな言葉の授業では、例えば「怒ったしかとさ

る」や「ここではきものをぬいでね」など、様々な句や節の解釈を行った。多様な意味の認識が、比喩表現に関して、字義通りの意味からその慣用的意味まで理解の幅を広げる結果につながったと考察する。

仮説2について、2種類の設問それぞれで有意差が認められた。ただし1つは文字体系に関する設問の平均値の低下、もう1つは言葉の構造に関する設問の平均値の向上という相反する結果である。後者は期待通りの向上を見せたが、前者が有意に下がっていたことは意外であった。

仮説3について、事前・事後調査における回答ごとの比率を比較すると、ことば遊びが好きかという問いに対して「どちらともいえない」との割合は低下⁷⁰し、「とても好き」「好き」を合わせた割合は大幅に増加⁷¹している。このことから、児童が授業を通してことば遊びを具体的にとらえられるようになったこと、さらにあいまいな言葉やアナグラムの活動に対して動機付けられていることが窺える。

以上から、仮説1と仮説2の設問の合計点数を比較すると、事前・事後においてメタ言語能力全般の顕著な変化は見られなかった。しかし、部分的にその向上の兆しが見られることに注目したい。

5.2 言語に対する態度の育成を図ることについて

仮説4「諸言語に対する興味・関心・意欲の向上」は見られない(P=0.98)

仮説5「他の言語を尊重する態度」に関する変化は認められない(P=0.85)

仮説6「多様な言語の存在への気づき」は有意に高くなっている(P=0.00<0.01)

仮説7「言語の識別能力」は向上していない(P=0.48)

表2からわかるように、仮説6を除き有意な変化が認められなかった。このことは、多言語状況にない公立小学校において1学期間ほぼ毎週の言語意識活動を実施しても、言語に対する児童の態度変容があまり望めないことを意味している。

唯一、仮説6の「思いつく外国語をいくつでも書いてください」という設問において1%水準で有意な差が認められた。毎回15分程度で計7言語にふれる時間を設けたことに加え、児童自らが自分で言語を調べて世界地図に貼っていくという活動が影響していると思われる。また、回答された言語について、授業で扱わなかった言語が記入されている例もみられ、言語の多様性に関わる知識だけでなく、様々な言語に興味を持つことができたのではないかと推察される。

以上、言語に対する態度に関しては、「思いつく言語名」の増加を除き、変容は見られなかった。しかし、授業後の児童の感想には「世界にはいろいろな言葉があることがわかった。これからはいろいろな言葉を勉強してみたい」などの記述も多くみられ、数字としては現れないものの、児童の中に多様な言語への学習意欲の芽生えが窺えることも付け加えておきたい。

⁷⁰ 事前調査における24.6%という数値が、事後調査では11.3%に低下している。

⁷¹ 事前調査では68.8%（「とても好き」26.2%、「好き」42.6%）、事後調査では87.1%（「とても好き」56.5%、「好き」30.6%）となっている。

おわりに

小学校 5, 6 年次における英語の必修化を想定し、それに先立つ言語教育として、4 年生対象の言語意識教育の実践例を示し、その評価を行った。

結果的に、多言語状況にない公立小学校における 1 学期間週 1 回程度の言語意識活動という条件下では、メタ言語能力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ということが明らかとなった。

言語環境は大きく異なるが、欧州の Eulang⁷²とよばれる言語意識プロジェクトにおいて、その活動が効果を現すには最低でも 35 時間必要だと指摘されていることを考えると、我々が今回実施したような活動を 1 年程度継続すれば何らかの変化が見られる可能性もなくはない。

しかしながら、それだけでなく過密な小学校カリキュラムに、英語活動への橋渡しとして 35 時間の言語意識活動を実施すべしという提案は慎重になされなければならない。1 学期間の活動で得られた今回のわずかな効果が 1 年間で飛躍的に大きくなる保証がない上に、ほぼ単一言語とも言われる日本の中で、多言語状況にない小学校における言語意識教育とりわけ言語の多様性に関する教育がどこまで必要かという議論もさらに深める必要があるからである。また、言語意識教育に続く英語活動の内容をどうするのか、英語活動によって児童の言語意識がどのように変わるのか等の問題も残っている。

いずれにせよ、今後の初等教育における言語意識教育の効果及び意義に関する議論は、今回のように教育現場と研究者との共同作業を通してさらに深められるものだと考えられる。さらに、英語、国語などの各言語教育の枠組みそして社会科など他の教科教育の枠組みも超えた教育実践・研究が必要となるであろう。言語意識教育は、国際理解教育と同様、正にそれらの橋渡しを必要とし、また可能にさせる領域なのである。

⁷² Candelier, M. (Dir) *L'éveil aux langues à l'école primaire: Eulang : bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles; De Boeck [古石篤子「モノリンガリズムを超えて—大学までの外国語教育政策」(大津由紀雄編著『日本の英語教育に必要なこと』慶應義塾大学出版会, 2006, p.131)]