

# 06

## 言語的・文化的多様性への取組

吉村 雅仁

### 1 学校における言語的・文化的多様性

前章で述べたとおり、近年学校教育現場では外国につながる児童生徒たちが増えています。「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査(平成28年度)」(文部科学省2017a; 2017b)によると、公立学校に在籍している外国人児童生徒数は平成28年度5月1日現在で80,119人で前回調査(平成26年度)から9.3%の増加、その内日本語指導が必要な外国籍児童生徒数は34,335人で17.6%の増加、加えて日本語指導が必要な日本国籍児童生徒数は9,612人で21.7%の増加となっています。

当該児童生徒数のこれまでの変化や彼らの言語背景の多様さは、同調査の日本語指導が必要な外国籍の児童生徒の母語別在籍状況(図1)でその一端を垣間見ることができます。図1を見ると、児童生徒の総数自体が過去10年で最高となっていること、言語背景に関しては、ポルトガル語、中国語、フィリピン語、スペイン語を母語とする児童生徒が多数派(4言語で約8割)を占めているものの、ベトナム語、韓国朝鮮語、英語そしてその他の言語背景の割合も増加傾向にあることがわかります。また、日本国籍を持ちながら日本語指導を必要とする児童生徒の言語背景についても、同調査ではフィリピン語(31.6%)、中国語(21.5%)、日本語(12.7%)、英語(10.9%)の4言語で全体の76.6%で占めていることが示されています。

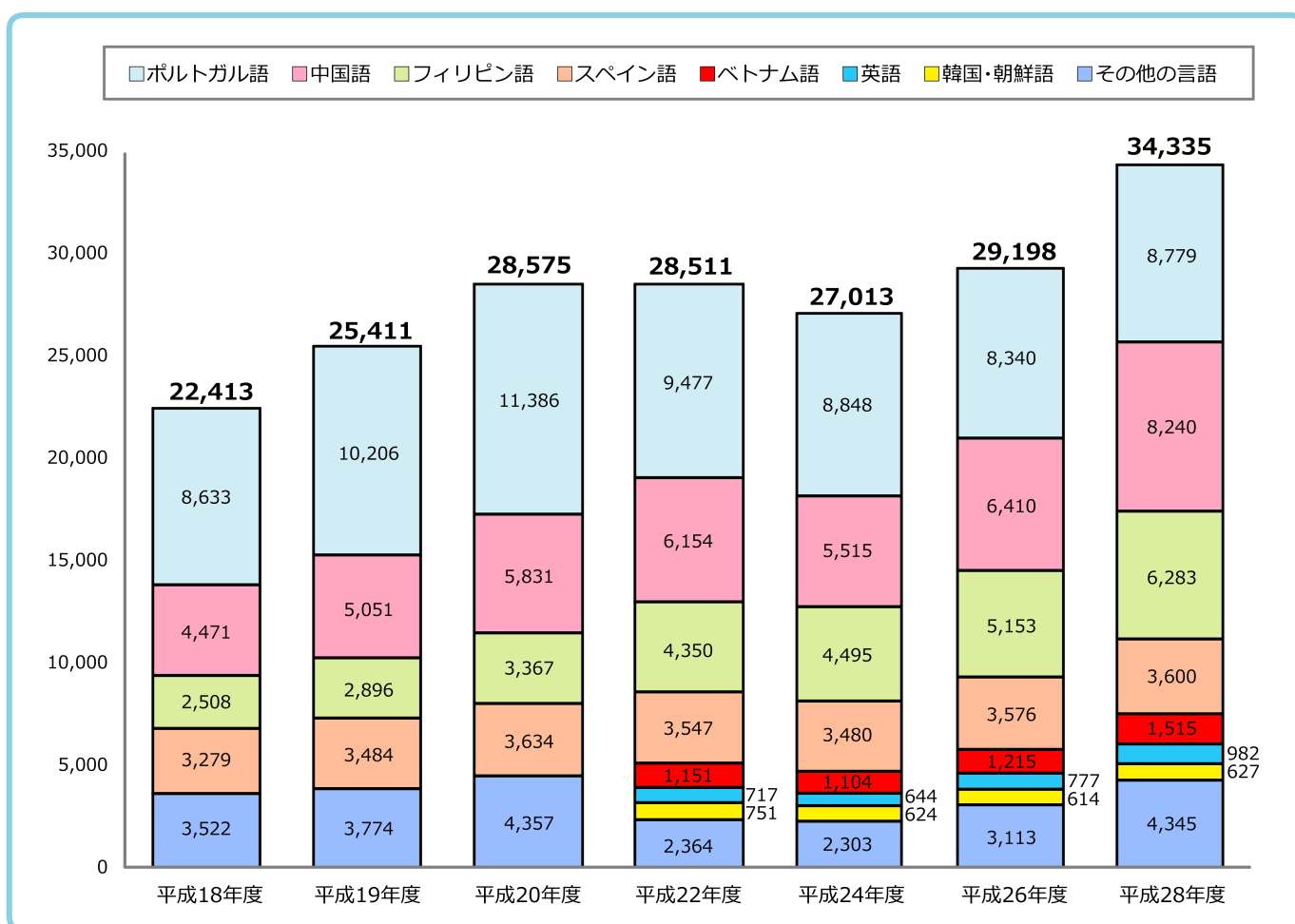


図1 日本語指導が必要な外国籍の児童生徒の母語別在籍状況(文科省2017)

以上のことから、学校教育現場に存在する言語の多様性が見えてきます。それぞれの言語の背景に特有の文化があることを考えれば、文化的な多様性も同時に想定されるでしょう。このような言語的・文化的多様性に対して、日本の学校教育はどのように対応するべきなのでしょうか。本章では、言語的・文化的多様性に関わる教育制度の問題と、学校教員としての課題および可能な教育実践例を見ていきます。

## 2 日本の教育制度と言語的・文化的多様性

教育基本法第1条で定められているように、基本的に日本の学校教育制度は「国民の育成」を目的とします。そして、教育の目標の一つとして、「伝統と文化を尊重し、それらを育んできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと」が掲げられています。学校教育の教育課程は、これらの目的や目標に基づいて構成されているため、前提として日本国民が対象となります。日本国民ではない外国籍児童生徒たちは、小中学校に通う年齢であっても、そもそも法的には義務教育の対象ですらありません。当然ながら、彼らにとって、「我が国と郷土」は日本であるとは限らないし、例えば教育課程内の教科名である「国語」も日本語ではない場合が多いと思われます。従って、日本の学校において、彼らの多くは、いわば言語的にも文化的にも日本国民に同化するための教育に身を置くことになるわけです。日本国籍を持つ場合でも、外国につながる児童生徒は一般的な日本人とは異なる言語的・文化的背景を有するため、学校教育で違和感を覚えることがしばしばあるかもしれません。仮に日本国民への同化が困難な場合には、彼らは周辺化あるいは無視される可能性もあります。とりわけ、外国につながる児童生徒が少ない(散在)地域や学校においてはその危険性が高まります。

もちろん、各自治体においても、各学校においても、彼らの学習を支援する様々な取組が行われています。前章で見たように、日本語支援に関する人員配置、「特別の教育課程」での指導、日本語支援のための教員研修などはその例です。しかしながら、散在地域・学校では人員的、予算的あるいは制度的に限界があることも事実です。ましてや、彼らの言語的、文化的背景が多様になっていることを考えれば、学校教育においてそれぞれの児童生徒の個別のニーズに合わせた支援を行うことは、理想ではあるけれど、現実的には非常に困難だといえるでしょう。

## 3 言語的・文化的多様性に関する教員の知識理解と教育実践

では、各教員のレベルで、外国につながる児童生徒に関してできることあるいはすべきことは何でしょうか。前章で見たように、第一に、日本語指導が必要な児童生徒に関わって、言語習得、言語教育の基本的な知識や技能は必要となりそうです。言語能力や言語学習をどのように捉えるか、またそれらをどのように支援できるのかが重要な問いとなるでしょう。第二に、外国につながる児童生徒を含めたすべての児童生徒に対して、言語的・文化的多様性に寛容な態度を育てることが求められます。多様な言語や文化を豊かさとして捉えられるような教育実践を、現在の教育課程でどのように展開できるのかを考えてみましょう。

### 1 言語能力・言語学習の捉え方

まず、言語能力をどう捉えるのかについて考えてみます。例えば、日本人の多くは、日本語能力を習得した後、学校教育で外国語として英語を学び、少なくともある程度の英語能力を持っています。人によってはさらに別の言語を学び、その言語を身につける場合もあります。つまり、多くの日本人はバイリンガル(二言語併用者)、一部はマルチリンガル(多言語併用者)といえます。「それはちがう」と思われるかもしれませんが、近年注目されている「複言語能力」という捉え方をすれば、我々のほとんどがバイリンガルやマルチリンガルだとみなすことができます。

複言語能力は、Council of Europe(欧州評議会)(2001)の複言語主義<sup>(1)</sup>に基づく言語能力観であり、Coste et al. (1997)によると複言語主義/使用から派生した複文化能力とともに次のように説明されています(姫田、2011、p.252)。

複言語複文化能力とは、程度に関わらず複数言語を知り、程度に関わらず複数文化の経験を持ち、その言語文化資本の全体を運用する行為者が、言葉でコミュニケーションし文化的に対応する能力を言う。重要なのは、別々の能力の組み合わせではなく、複雑に入り組んだ不均質な寄せ集めの目録としての複合能力ということである。単体の能力や、部分的能力も含まれる。

ここで重要なのは、複数の言語能力が別々の箱のようなものに入っている訳ではなく、また全ての言語能力が母語話者並のものでもないという点です。例えば、聞いてわかる、ある程度読むことはできるなどの部分的能力も含め、「不均質な寄せ集め」が統合された能力が複言語能力というわけです。そして、この言語能力観に基づく、言語教育や学習の捉え方も次のように変わってきます。

…もはや従前のように、単に一つか二つの言語(三つでももちろんかまわないが)を学習し、それらを相互に無関係のままにして、究極目標としては「理想的母語話者」を考えるといったようなことはなくなる。新しい目的は、全ての言語能力がその中で何らかの役割を果たすことができるような言語空間を作り出すということである。もちろん、このことが意味するのは、教育機関での言語学習は多様性を持ち、生徒は複言語的能力を身につける機会を与えられねばならないということである。さらに、言語学習が一生のものであることが認識された以上、若い人たちが新しい言語体験に学外で向き合ったときの動機、技能の成長、自信の強化が核心的な意味を持つようになる(吉島他、2004、p.4-5)。

つまり、日本語指導をする際にも、当該児童生徒の「全ての言語能力」が役割を果たせるような「言語空間を作り出す」ことを目指すこととなります。そして、目標として日本語の理想的母語話者を想定する必要はなくなります。これは外国につながる児童生徒への指導のみならず、多数派日本人の外国語教育ないしは言語教育にも同じことがいえるでしょう

1. 複言語主義とは、「個人レベルでの複数言語の並存状態をいい、その個人レベル(=ミクロ的)の言語多様性を尊重・促進していく姿勢」(福島2010、pp.37-38) である。詳細は、Council of Europe(2001)、吉島他(2004)を参照。

## 2 言語的・文化的多様性に対する寛容な態度を養う教育実践

次に、外国につながる児童生徒の支援だけではなく、彼らを含めた児童生徒全体への教育を考えてみましょう。外国につながる児童生徒は学校の中ではいわゆる少数派(マイノリティ)であり言語をはじめとした支援が必要であることは確かですが、より重要なのは、彼らを取り巻く多数派(マジョリティ)の児童生徒たちがどのように少数派を理解し受け入れられるのかという点ではないでしょうか。すなわち、全ての児童生徒を対象に、言語的・文化的多様性への寛容な態度をどのように育成できるのかということです。

ここでも、先に述べた複言語(複文化)能力が一つのヒントを与えてくれます。多数派の日本人であっても、日本語と日本文化という単一の言語文化能力を持つわけではなく、部分的能力も含めた複数の言語文化能力を持っていることを認識させる教育が考えられないでしょうか。実際、同じ日本人であっても、言語文化に関する自身の経験や学習に応じて、それぞれが多様な言語能力を持っています。例えば、広島で生まれ育ち、大阪に移住した人は、広島方言を話すことができ、大阪方言を聞いて理解でき、かなり話すことができるかもしれません。いわゆる標準語は、使いこなすことはできないけれど全て理解できるでしょう。英語は少し使えるけれど、教師が米国発音だったため、オーストラリア英語の発音は理解できないなどということもありうるでしょう。複言語能力というのは、このような部分的能力が統合されたものをいうのです。方言も言語なのかと疑問に思うかもしれませんが、そもそも方言と言語との境界はあいまいなものです。例えば、沖縄方言とされているものは、言語学的には琉球諸語と見なされることが一般的でそれぞれが独立した言語だと考えられます。

複言語能力という言語能力観が提唱され、受け入れられている欧州では、言語的・文化的多様性への寛容性を育み、複言語能力を育成するための教材や教育実践が数多く存在します。それらを元に、現在日本においても、その文脈に合わせた教材が開発され、実践も行われてきています。以下、その中から二つ紹介しましょう。

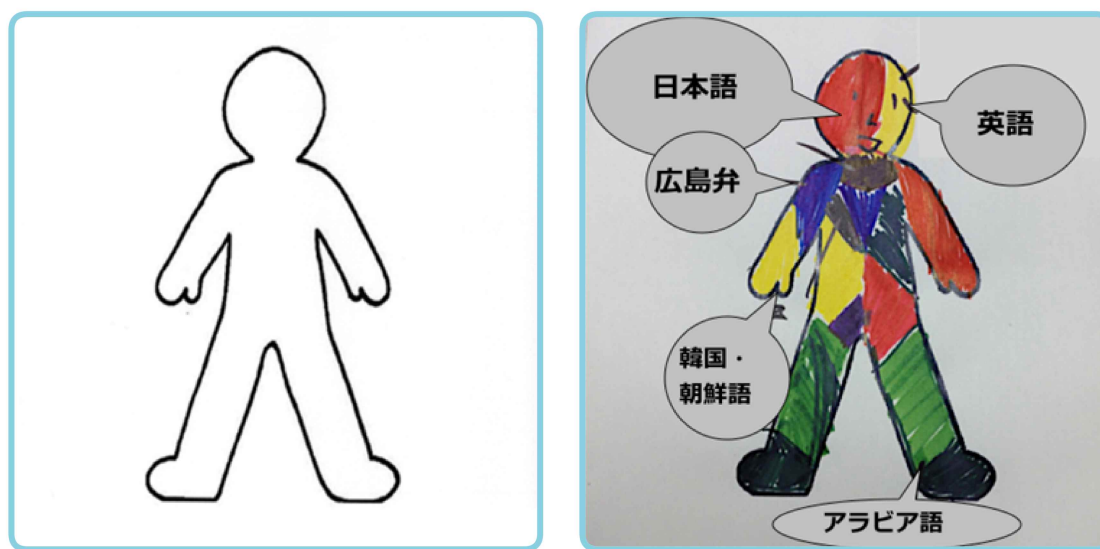


図2 複合言語能力を意識するための教材

図2のシルエットは、子どもたちが自分の中にある複言語能力を意識できるようになるために使われる教材です。図の左側が配布されるシート、右側が実際に子どもたちが完成させる絵の例です。対象は主に小学生ですが、中学生でも使用できます。児童生徒は色鉛筆を用意し、配布される左側のシートに、自分の中にある言語(方言なども含む)がそれぞれ体のどの部分と深く結びつくかを考え、吹き出しのように言語名を書いていきます。そして、それぞれの言語が結びつく体の部位に好きな色を塗り、なぜその言語がその部位に結びつくのか、なぜその色なのかに関する説明を考えておきます。例えば右側の完成図を書いた子どもは、後から周りの友人や教師に次のように説明します。

日本語は理解できるし話せる。書くこともできる。そして自分にとって大切だから赤色。英語は今勉強していて、理解でき、話すこと書くこともできる。重要さは少し低いので黄色。小さい頃広島に住んだことがあり、広島弁も少し覚えているので肩の位置。自分の中に残っている感じなので青色。父はエジプト人で、僕は小さい頃からコーランを彼が読むのを聞いていた。今は実際には使えないけれど、自分の土台になっている気がするので足で色は黒。

当然ながらこの作業に正解などありません。子どもたちが、普段はほとんど考えないであろう自分の中にある言語を部分的能力まで含めて意識化、言語化することで、自分の言語能力は多様な言語が複雑に絡み合う一つの統合体であることが理解できるのです。外国につながる児童生徒の絵は、一般的な日本人の絵よりも色彩豊かなものになる場合が多いと思われそうですが、日本人と外国人とははっきりわかるような違いはないことに気づく場合も多いでしょう。

次の教材は、月の呼び名を多様な言語で比較し、言語の多様性ととも、言語間の共通の規則に気づくことを目的とするものです。これも主な対象は小学生で、通常班活動で行います。図3のように、4つの言語で、それぞれ1月から4月までの呼び名がカタカナで書かれたカード16枚を班ごとに配り、それぞれ協力しながら各言語ごとにカードを分類します。分類した後、なぜそう分けたのかについての説明を考えます。全ての班が4種類に分類し終えたら、結果とその理由を発表することになります。分類作業の

際、はじめは戸惑う児童たちも、まず共通する部分を持つものに気づき、それらをまとめ始めます。例えば、「スーユエ」「アーユエ」「イーユエ」「サンユエ」が一つの言語、「イウォル」「サーウォル」「イルウォル」「サムウォル」が別の言語、「タンバー」「タンモツ」「タンハイ」「タントゥー」がまた別の言語、後は残り物という具合に、ほとんどの班は最終的に4つの分類を完成させます。そして、結果と理由の発表の際に聞かれる彼らの気づきとしては、「ユエ、イルがついているものはそれぞれ同じ言語」「ユエ、イルはおそらく月を表すことばで、その前の部分は数字」「タンが付くカードも同じ言語」「タンもおそらく月を表すことばだけど、日本語とは数字と月の順序が逆」「それ以外のカードは少し英語に似ている」などが出てきます。彼の気づきがほぼ出た後、なぜそのルールがわかったのかを問います。すると、「だって日本語がそのルールになっているから」がおそらくその答えとして出てきます。つまり、彼らが既に持っている言語の知識を利用して、未知の言語のルールを推測したことになるわけです。外国につながる児童であれば、彼らの背景言語をこの教材に入れておくと、考えるまでもなく一つの分類を終えてしまうでしょう。その場合は、彼らの持つ言語能力が友人に承認される機会となり、自信と自己有用感につながるかもしれません。また、多数派の児童にとっては、身近な言語の多様性に気づき、それを受け入れる機会となり得ます。そして、すべての児童にとり、複言語能力のレパートリーを広げる練習になると同時に、言語の普遍性と差違への意識を高め、言語学習の仕方を学ぶことにもつながるでしょう。

|       |       |      |       |
|-------|-------|------|-------|
| スーユエ  | アーユエ  | イーユエ | ベブレーロ |
| イウォル  | サーウォル | タンバー | イルウォル |
| サムウォル | サンユエ  | マルソ  | エネーロ  |
| タンモツ  | アプリール | タンハイ | タントゥー |

図3 多様な言語で月の呼び名を比較する教材

## 4 おわりに

本章では、言語的・文化的多様性に関わって、その実態、教育制度や学校の有り様、教員としての課題と具体的な取り組みのための教材例を見てきました。ここで紹介した教材例は、数多くある中のほんの一部ですが、適宜それらを参考にしながら独自の教材や活動を考えてほしいと思います。

その際重要な点は、個人内の言語的・文化的多様性です。「自分は日本人、あなたは外国人」、「自分は日本語、あなたは外国語」と自己と他者を別物として区別するのではなく、自己も他者も、程度や部分は異なっても、多様な複言語複文化能力を持つ存在だとみるのです。そうすれば、言語や文化の学習や教育は大きく様変わりします。それは、各自が持つ複言語複文化能力を総動員しながらそのレパートリーを増やす行為ということになります。逆に、既存の能力を機能させることなく全く新しい能力を身につけようとするのは、言語的に少数派の児童生徒にとっては、既存の言語的文化的能力を失うことにつながり、多数派の児童生徒にとっても非効率的な学習になりかねません。

将来的に、日本の社会も言語的・文化的にますます多様化していくことが予想されます。それに対応するためには、例えば日本人としての強いアイデンティティと高い英語運用能力を持つ人ばかりが構成する社会よりも、程度や部分的な能力は異なりながらも多様な複言語複文化能力を持つ個人が形成する社会の方が適していると考えられないでしょうか。

## 文献

- Coste, D., Moore, D., Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle, Strasbourg: Conseil de l'Europe.*  
 [ 姫田麻利子(訳) (2011) 「複言語複文化能力とは何か」『大東文化大学紀要<人文科学編>』第49号, pp.249-268.]
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2007). *Guide for the development of language education policies in Europe: From linguistic diversity to plurilingual education (Executive version/Main version).* Strasbourg.
- 福島青史 (2010). 「複言語主義理念の受容とその実態—ハンガリーを例として」細川英雄・西山教行(編)『複言語・複文化主義とは何か ヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ』東京：くろしお出版, pp.35-49.
- 文部科学省(2017a)『「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査(平成28年度)」の結果について』  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/29/06/\\_icsFiles/afieldfile/2017/06/21/1386753.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/06/_icsFiles/afieldfile/2017/06/21/1386753.pdf)(参照日：2018.01.14)
- 文部科学省(2017b)『平成29年度学校基本調査(確定値)の公表について』  
[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/other/\\_icsFiles/afieldfile/2017/12/22/1388639\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2017/12/22/1388639_1.pdf)  
 (参照日：2018.01.14)
- 吉島茂・大橋理恵(訳編)(2004)『外国語教育Ⅱ 外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』東京：朝日出版社。