

Title	言語教育における多様性について：初等・中等教育における政策と実践 (2)
Sub Title	
Author	古石, 篤子(Koishi, Atsuko)
Publisher	慶應義塾大学大学院政策・メディア研究科
Publication year	2008
Jtitle	総合政策学ワーキングペーパーシリーズ (Policy and governance working paper series). No.137
JaLC DOI	
Abstract	グローバル化が進むなか、初等・中等教育における言語教育はどのようにあるべきか。本論は言語教育、特に外国語教育における多様性の必要についてその理念と意義、そして教授法や教員養成などに的を絞った形で企画されたシンポジウムの報告である。シンポジウムではフランス・アルザス教員養成大学院のクリスチーナ・エロー氏の基調講演の後、日本側から4人が実践報告をして議論を交わしたが、本報告書(1)(2)にはエロー氏論文の翻訳と日本側参加者が発表を基に書き下ろした論文が収録されている。日本もフランスも強いひとつの国家語が支配する一言語主義の国家であり、特にわが国では外国語教育においても英語一辺倒という傾向が強い。そのような状況において、自民族・自文化中心主義を排して民主的な市民意識を涵養し、他者との共存を図っていくために言語の教育が果たす役割は大きい。これはヒューマンセキュリティの保障に大きく関わる課題である。
Notes	21世紀COEプログラム「日本・アジアにおける総合政策学先導拠点」
Genre	Technical Report
URL	<a href="https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=BA76859882-00000137-0001">https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=BA76859882-00000137-0001</a>

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the Keio Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

# 言語教育における多様性について： 初等・中等教育における政策と実践（2）

古石篤子（編著）\*

2008年1月

21世紀COEプログラム

「日本・アジアにおける総合政策学先導拠点」

慶應義塾大学大学院 政策・メディア研究科

本稿は、慶應義塾大学 21 世紀 COE プログラム「日本・アジアにおける総合政策学先導拠点ーヒューマンセキュリティの基盤的研究を通してー：『ヒューマンセキュリティの基盤』としての言語政策チーム」主催、慶應義塾大学外国語教育研究センター後援のシンポジウム「言語教育における多様性について：初等・中等教育における政策と実践」（2007年1月13日、日吉キャンパスで開催）で行われた報告と議論をもとに執筆されたものである。記して感謝したい。（全体は No.136 と No.137 の 2 冊から成る。「はじめに」、及び「参加者プロフィール」は No.136 を参照。）

\* 慶應義塾大学総合政策学部 (akak@sfc.keio.ac.jp)



## 言語教育における多様性について：初等・中等教育における政策と実践（2）

古石篤子（編著）

### 【概要】

グローバル化が進むなか、初等・中等教育における言語教育はどのようにあるべきか。本論は言語教育、特に外国語教育における多様性の必要についてその理念と意義、そして教授法や教員養成などに的を絞った形で企画されたシンポジウムの報告である。シンポジウムではフランス・アルザス教員養成大学院のクリスチヌ・エロー氏の基調講演の後、日本側から4人が実践報告をして議論を交わしたが、本報告書（1）（2）にはエロー氏論文の翻訳と日本側参加者が発表を基に書き下ろした論文が収録されている。日本もフランスも強いひとつの国家語が支配する一言語主義の国家であり、特にわが国では外国語教育においても英語一辺倒という傾向が強い。そのような状況において、自民族・自文化中心主義を排して民主的な市民意識を涵養し、他者との共存を図っていくために言語の教育が果たす役割は大きい。これはヒューマンセキュリティの保障に大きく関わる課題である。

キーワード：

言語教育、初等・中等教育、多様性、複数性、言語教育政策、言語マイノリティ児童・生徒

## 目 次

### No.136

はじめに 5

参加者プロフィール 7

1. 基調講演 クリスチーナ・エロー ..... 9

「言語教育における多様性の概念－フランスの初等教育レベルでの政策と実践－」

2. 実践報告(1) 跡部 智 .....24

「中学校での複言語教育の試み」

参考文献(1) .....34

### No.137

3. 実践報告(2) 金子 昭生 ..... 5

「小学校英会話活動での外国語の紹介について」

4. 実践報告(3) 吉村 雅仁 .....20

「言語意識教育のためのカリキュラム開発－『見える』カリキュラムと『見えない』カリキュラム」

5. 実践報告(4) 古石 篤子 .....28

「ヨーロッパの挑戦：Evlang と EOLE」

6. 参加者からのコメント .....37

富田 祐一

福田 浩子

大津 由紀雄

レナート・ブランダオ (Renato BRANDAO)

参考文献(2) .....46

(注) 第1～2章は COE ワーキングペーパー No.136 所収、第3～6章は COE ワーキングペーパー No.137 所収。

### 3. 実践報告(2) 金子 昭生

#### 「小学校英会話活動での外国語の紹介について」

本校は、平成16年度から18年度まで神奈川県教育委員会小学校英会話活動研究委託校20校の中の1校として研究指定を受けました。本校は英語圏以外の外国籍児童が多く、他校とひと味違った研究となりました。英会話活動の授業時間の中で外国籍児童が活躍する場を設け、英語以外の外国語に接する機会を工夫しました。以下が3年間にわたる研究の概要です。

#### 3.1 研究テーマ

楽しい英会話の授業をめざして

#### 3.2 研究テーマ設定の理由

本校は、2002（平成14）年4月に下和田小学校と統合し、外国籍児童と外国につながる児童の合計が約100名と県内でも屈指の国際色豊かな学校となった。国際教室は、1教室から3教室に増え、児童や保護者の出身国は十数カ国、言語も十言語以上となった。そのため児童一人ひとりが自分と外国籍の友だちとの生活や文化などの違いや共通点を知り、理解し合い、認め合い、尊重し合うことが統合後の大きな課題となった。

そこで2003（平成15）年度より、「世界の人々と共に生きる」をテーマに生活科、総合的な学習の時間の中で本校の国際教育のあり方を研究することとなった。一年間、各国の遊びを通して、あるいは各国の昔話や音楽を通して、さらには地球の環境問題や世界の食文化を通して国際理解の学習を進めてきた。

初年度の研究を終え、さらに研究を進めようとしているとき、神奈川県教育委員会より英会話活動の研究委託を受けることになった。本校の課題でもある「世界の人々と共に生きる」を基盤に据えながら多様な文化を理解する方法の一つとして低学年の特別活動および中高学年の総合的な学習の時間に英会話活動をより積極的に取り入れることはできないか考えた。

外国籍児童にとって第二言語である日本語を習得するのは大変な努力である。国際教室で取り出しの授業を受け、さらに日本語指導の先生から専門的な指導を受け、そして教室でも友達から日本語のシャワーを浴び、試行錯誤を重ねながら日本語を少しずつ着実に身につけていく。日本で生活しているかどうかがかかっているため学ぶ方も教える方も真剣である。日本人の児童にとっても第二言語である英語を生活言語として本当に身につけさせようとするならば、外国籍児童と同様の環境や努力が必要と思われる。また、外国籍児童にとっては第三言語となる。

しかし、小学校段階の特別活動や総合的な学習の時間で求められている英語活動は、あくまでも将来の基盤となるものであり、国際理解の一環である。

ひるがえって本市の小学校英語を振り返ると、1999（平成11）年度より小学校に国際教育指導員（ACU）が派遣され、本校でも、国際理解の一助として毎年各学年で1時間または2時間程度簡単な

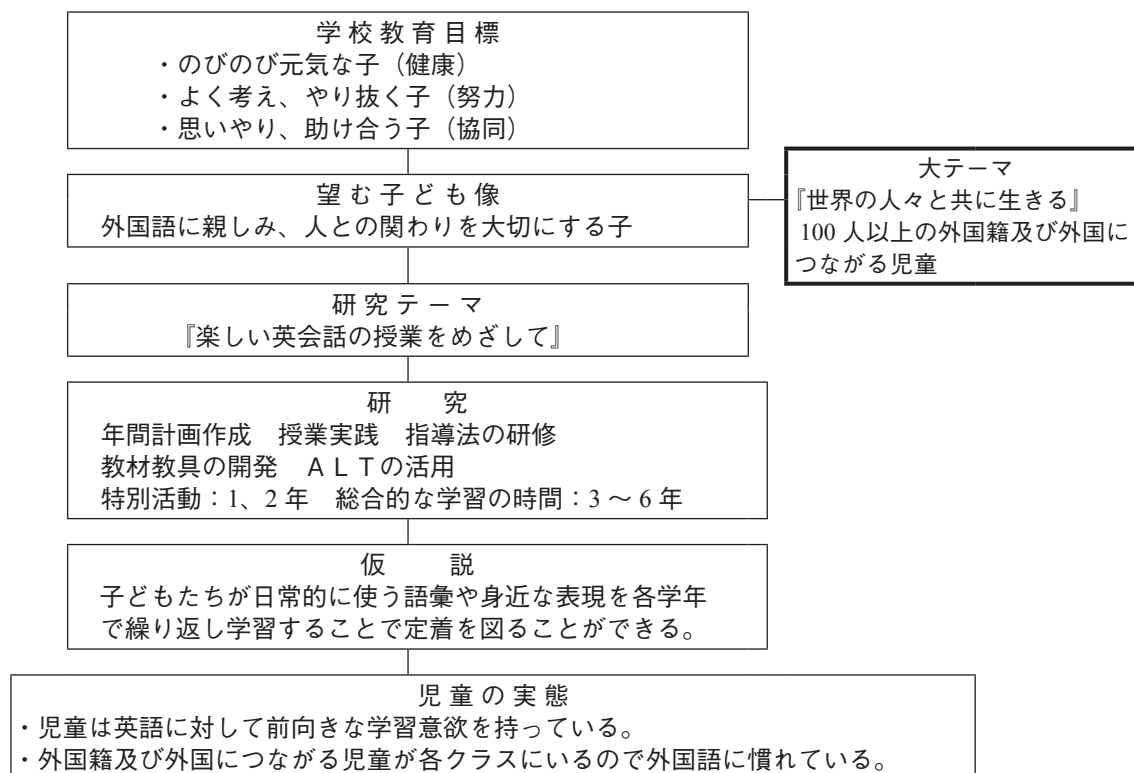
英会話や外国の文化に親しむ活動を行ってきている。また、本市教育研究所では、久埜百合先生の指導のもと2002（平成14）年3月に『Warm up』と題する小学校英語活動資料集が刊行され、徐々にではあるが小学校英語の準備が整いつつある。

将来さらに国際化が進であろうことを考えるとき、多言語の中の共通語としての役割を担う英語を学ぶことは、本校児童にとっても必要であると考えられる。そこで、将来の基礎としての英会話活動、国際理解の一環としての英会話活動を小学校の発達段階を踏まえ、英語に慣れ親しみながら英語の授業が楽しいと実感できる授業づくりを進めていこうと考え、研究テーマを「楽しい英会話の授業をめざして」と設定した。

### 3.3 研究組織

各学年部会を中心に研究を進め、最終年度は、研究発表に向けて教材教具担当者、記録担当者を新たに設けた。

### 3.4 研究構想図



### 3.5 16年度の研究

外国籍及び外国につながる児童が全体の1割以上を占めている本校は、これまで自他の文化を理解し、共に生きる子どもの育成を目指す学校づくりに力を注いできている。

神奈川県教育委員会から小学校における英会話活動について、3年間の研究委託を受けたとき、私たちは2003（平成15）年度の研究テーマである「友だちの国を知ろう『世界の人々と共に生きる』」

を大テーマとしてこれまでの研究をより発展させていくことを確認し研究をスタートした。研究1年目の取り組みは次の通りである。

#### <1学期>

- ・研究計画を立てる。本校の特色を生かせる研究を目指す。
  - ・研究資料収集や各種研修会に参加
  - ・校内研修会の講師としてNHK教育放送番組『えいごリアン』の企画委員でもある中部学院大学客員教授の久埜先生をお迎えし、初歩的なところから具体的なところまで丁寧な指導を受けた。
- ※以降、久埜先生には本校スクールアドバイザーとして継続して指導を頂く。
- ・英語に対する関心や意欲、英語をどの程度学習しているかなどにつき児童の実態分析をアンケートで行った。

#### <2学期>

- ・先進校の研究発表会に参加。実際の授業や研究に接することができ、多くの示唆を得ることができた。
- ・久埜先生に4年生のクラスで模擬授業をしていただいた。そのあと講演や指導助言を受けた。特に、本校の特色を生かした研究の在り方や授業の進め方を中心とした内容であった。
- ・理論研究も大切であるが、子どもたちの実態を把握するには、まず授業を行うことが重要と考えた。

#### <3学期>

- ・研究授業として、5年で45分の授業公開、1年は15分の授業公開を実施。
- ・特別支援級で「大きなかぶ」の英語劇を実施。この際、フレーズや発音がわからなかったので保護者の方にネイティブスピーカーとして、ビデオで発音の撮影を依頼し、指導に生かした。

研究1年目は、以上のような研究経過の中で、児童の実態を把握し、研究テーマに関わる望む子ども像を設定した。

また、研究のよりどころを平成13年文部科学省発行の「小学校英語活動実践の手引」(P7資料2参照)に求め、これらを踏まえて、研究仮説並びに本校における英会話活動を進める上での基本的方針を決定した。

#### (1) 児童の実態

- ①英会話活動アンケート ※平成16年度 3年生以上で実施



問1 家庭では、どんな英語に親しんでいますか。			
①ビデオ、CDなど	121		
②テレビ番組	72		
③パソコンソフト	38		
④その他	35	合計	266
問2 渋谷小学校以外で英語を勉強していますか。			
①いる	114		
②いない	320	合計	434
問3 日本語以外で話せる言語はありますか。			
①英語	120	⑥ポルトガル語	3
②中国語	39	⑦タガログ語	1
③ベトナム語	27	⑧その他	12
④スペイン語	17		
⑤ラオス語	12	合計	231
問4 英語を使ってどんなことがしたいですか。(複数回答)			
①本が読める	134		
②話ができる	237		
③文が書ける	144		
④できなくてもよい	116	合計	631

## ②児童の実態（分析結果）

- ・英語をビデオやCDなどで身近に感じている。
- ・学校以外で約3分の1の児童が何らかの形で英語を学んでいる。
- ・日本語以外に話せると思っている言葉のトップが英語だった。
- ・英語を使ってしたいことの一番は、「話ができる」だった。

以上のことから、日常生活で英語に触れる機会も多く、児童は英語に対して前向きな学習意欲を持っていることがわかった。また、外国籍及び外国につながる児童が各クラスにいるので英語以外の言語が話せる児童も多いことがわかった。

## (2) 望む子ども像

英語以外の多様な言語に触れることができる本校ならではの環境から、「英語に」ではなく一歩広げた「外国語に」とした。また、友だちをはじめ異なる国籍や言語を持つ人々との交流やコミュニケーションを通して、お互いに理解し合い、協力し合うことのできる実践的な態度を育むことが大切と考え、上記のような望む子ども像を設定した。

外国語に親しみ、人とのかかわりを大切にする子

### (3) 研究仮説

子どもたちが日常的に使う語彙や身近な表現を各学年で繰り返し学習することで定着を図ることができる。

### (4) 英会話活動を進める上での基本方針

- ①小学校の教師が英語を教えることは初めてのことなので、授業は誰でもすぐにできる形のものとする。
- ②文部科学省発行「小学校英語活動実践の手引」の内容を参考とし授業実践を行う。
- ③大和市教育研究所発行小学校英語活動資料集「Warm Up」を活用する。
- ④NHK教育放送番組『えいごリアン』を活用する。
- ⑤年間授業時数は、低学年 10 時間ぐらい、中・高学年 35 時間ぐらいを目安とする。(上限とする)
- ⑥生きた英語に触れさせるため、ネイティブスピーカーをALTやボランティアとして確保する。
- ⑦本校は外国籍及び外国につながる児童が多く在籍しているので、様々な生の外国語に接するチャンスが多い。それを学習に活用する。

なお、『えいごリアン』を活用することとしたのは、下記のとおり、研究をゼロから始めるにはとてもよい教材と判断したからである。

- ・文部科学省「小学校英語活動実践の手引」の内容を忠実に反映し、内容が楽しくてわかりやすい。
- ・NHKの教育番組なので、録画すれば有効に学習できる。
- ・インターネットのホームページに教師のための解説が詳しく載っている。また、解説書が多数ある。

#### 『えいごリアン』について

CDの聴覚教材はたくさんあるが、言葉を使う状況がわかる映像教材としてこれにまさるものはない。15分×20回分の分量で番組を見るだけでも5時間かかる。45分を1時間と計算するなら、6、7時間に相当する。この番組のよいところは始めから終わりまですべて英語である。それでいて何となくわかったような気になるということで、言葉を発する前の推測能力も育つと考えられる。

『えいごリアン』は、2000（平成12）年4月からNHK教育テレビジョンで放送されている小学生向け英語教育番組で、日常的な英語表現や会話に慣れ親しみ、また、諸外国の文化を知ること、国際社会でのコミュニケーション能力を育んでいくことを目的としている。

2002（平成14）年度より小学5、6年生向けの番組「スーパーえいごリアン」が、2005（平成17）年度より小学3年生向けの番組「えいごリアン3」が放送開始した関係で、『えいごリアン』は2006（平成18）年度より小学4年生向けの番組として「えいごリアン4」に改題している。

### 3.6 17・18年度の研究

各学年が授業に積極的に取り組み研究が進められた。特に以下の(1)から(5)の内容を述べたい。

#### (1) 各学年目標の設定

2005(平成17)年度は望む子ども像を実現する方法を模索しながら、何とか学年目標を設定した。しかし、実際に授業実践を進めるうちに、学年間の縦系列の調整が必要となり、また、より子どもの現実に即したものとするために内容の精選も迫られた。そこで、2006(平成18)年度はそれらの点に配慮して作成した。

#### (2) 各学年の年間計画の作成

前年度作成した英会話活動を進める上での基本方針を踏まえ、授業実践を通しながら研究を進めた。まず、年間授業時数を基本方針通り1、2年は10時間、3～6年は35時間とおさえた上で、

- ・子どもたちが日常的に使う語彙や身近な表現を6年間に何回も学習することで自然と楽しみながら身につく、という仮説に基づいた形の年間計画を作成した。
- ・本校の特色でもある国際級の児童の活躍や国際理解、などの視点を入れて作成した。

なお、「英会話活動」という授業とは別に、毎日少しずつの時間でもよいから英語に触れることが必要と考え、各クラスで朝の会などを利用し、挨拶、月日、曜日、天気、健康状態などの英語を繰り返す。

表 3-1 各学年目標の概要

学年	2005(平成17)年度	2006(平成18)年度
1年	・英語環境に慣れ親しむ。 ・英単語に慣れ親しむ。	・いろいろな歌やゲームを楽しみながら英語に親しむ。
2年	・英語の挨拶や簡単な言葉を知る。 ・いろいろな歌やゲームを楽しみながら英語に親しむ。	・英語の挨拶や簡単な言葉を知る。
3年	・英語に親しみ楽しく活動する。	・英語に親しみ楽しく活動する。
4年	・英語に親しみ楽しく活動する。	・英語の歌や英単語、英会話に触れ、楽しく活動する。
5年	・英語の歌や英単語、英会話に触れ親しむ。	
6年	・英語に対する興味・関心を高める。 ・聞き取れた英語をもとに意味を考えたり理解しようとする。 ・自分から積極的にコミュニケーションを図ろうとする。	
特別支援級	・英語に親しみ、一人ひとりが楽しく自己実現できるようにしたい。	・英語に親しみ、一人ひとりが楽しく自己実現する。

返し指導している。学校全体でも、お昼の放送や全校合唱で英語の歌を取り上げるなどして、英語を楽しむ雰囲気づくりを行っている。

### (3) 教材教具の開発

英会話活動の効果的な指導を考えながら教材教具の開発を進めてきた。まず、子どもたちが意欲的に活動に取り組むための教材となるために、次のことをおさえた。

- ・児童に掴ませたいことが明確であること
- ・おもしろい、わかりやすいこと
- ・系統性があること

そこで、児童の発達段階、興味関心を考え、それぞれの学年のねらいに迫るような内容にした。

- ・低学年は、歌やゲームを中心に楽しく
- ・中学年は、歌やゲームや会話の初歩を楽しく
- ・高学年は、歌やゲームやチャンツなどを取り入れ楽しく

次に一般的な授業の流れを次のようにした。

- ・まず英語の歌で始めて気持ちを切り替える。
- ・次に『えいごリアン』を見る。
- ・基本的表現、大事な表現を確認する。
- ・ゲームなどして授業内容の習熟を図る。

(外国籍及び外国とつながる児童の活躍の場を設ける。)

- ・振り返りカードやシートなどで授業内容を児童に掴ませることができたか確認する。

このように毎時間の基本的な学習（活動）過程をパターン化し定着させることで、教師も児童も見通しをもって学習（活動）を進めることができるようになった。このことにより、当初はH R Tだけの授業に不安を抱いていたが、全員がある程度自信を持ち同じ歩調で授業実践に取り組むことができた。

教具の開発には時間とコストがとてかかる。そこで、どの学年もいつでも授業に使えるようにするために、協同で開発したり、職員室に教具用コーナーを設けたりして、各学年が作成したものを有効に活用してきた。

### (4) A L Tの確保及び活用について

大和市では、A L Tの派遣は各クラス年間2回程度が基本であるが、英会話活動を進める上での基本方針の⑥（生きた英語に触れさせるため、ネイティブスピーカーをA L Tやボランティアとして確保する。）をもとに、教育委員会の配慮で、各クラス年9回A L Tの授業を実施することができた。学級担任が自分の発音や言葉で教えてよいものかと迷いながらではなく、本当の英語に触れながらの授業で、教えられることも多く、授業内容が見違えるように良くなった。児童もA L Tに慣れ、違和

感なく接し、英語を使える場が確保できた。

A L Tは時間単位の契約のためにその授業だけにしか来ないのが通例であった。はじめは自分たちに英語の授業を進める知識やノウハウがなかったので殆どA L Tにお任せ状態であったが、研究を進めていくうちに授業の内容が見えてきたとき、「これをしてほしい」と思っても打ち合わせの時間がないのと、毎回誰が来るのかわからない状態では「授業が思うように進められないのでは」という戸惑いが生じた。そのような中、現在では月1回午後日程で打ち合わせができるようになった。そして、その時間に授業の流れなどをもとに、担任、A L Tお互いの役割などを検討し確認することができるようになった。また、A L Tの中には日本語で書かれた指導案を渡しても戸惑う場面もあったので、A L Tに理解してもらうため教師だけの模擬授業をA L Tとの打ち合わせの中で行い授業に役立てた。また、A L Tもなるべく本校に特定の人に来るようにしてもらい、打ち合わせの内容をもとに授業が進められるようにした。

#### (5) 外国籍及び外国につながる児童の生かし方について

本校には、南米、東南アジアを中心に10か国以上100名余りの外国籍及び外国につながる児童が在籍している。英会話活動を体験するとき、英語に加え、友だちの国の言葉にも触れさせたいと考え、数字、曜日、挨拶、天気、家族の呼び方、短い文などを子どもたちの母国語で言う活動を取り入れてきた。

外国籍及び外国につながる児童は母語をうれしそうに発表し、その後、クラスの活動にも自信が持てるようになってきている。また、母語を知らない子にとっては、クラスで発表するために家庭で教わることにより、母語に目を向ける機会となっている。

他の児童も英語の他に友だちの国の言葉を聞いたり話したりすることで世界にはいろいろな言葉があり、地域によって表現の仕方も違うという国際理解に関する意識も自然と生まれている。ただ、授業中の活動について児童によっては嫌がる子もいるので、事前に児童の実態を調べておき負担にならないような配慮をすることが大切である。

### 3.7 研究のまとめ

#### (1) 成果と今後の課題

##### ①児童の変容

授業実践を進めていくうちに、児童が知らず知らずのうちに英語に興味をもって、英語が身についてきた様子が見える。高学年の発達段階の問題で指導を工夫する必要があるように見えるが、学習に意欲や意義を見つけたときはきちんと反応しているので、着実に英語に慣れ親しもうとする姿勢が高まってきていると思われる。

##### <1年>

1年生は、入学当初から他の教科と同じように英会話活動に取り組み始めたので、その活動が児童の中に自然と受け入れられた。中には「きちんと言えるようにならなければ」と構えてしまう児童も見受けられたが、「聞いているうちに、そのうち覚えちゃうよ」など、子ども同士で声を掛け合っ

いる姿も見られ、無理せず楽しむという雰囲気が感じられた。

<2年>

英語の学習を楽しみにしている。朝の会や帰りの会などちょっとした時にも英語が使われはじめ、抵抗なく行動できている。また、英語の時間を見つけて、心待ちにしている子どもも多く見られる。

<3年>

7割以上の児童が楽しいと感じていた。その中には、「発音を学べてすごくよかった。」「もっといろいろ英語が言えたらいいなと、思いました。」「英語をがんばって練習しよう。」という前向きな感想もあった。一方で3割弱の児童が難しいと感じていた。「もっとやさしい英語がいい」という感想を寄せた児童もいた。韻をふんで言葉遊びを楽しんでいる児童もいた。

<4年>

『えいごリアン』の視聴の継続、年間9回のALTの来校によって、児童は英語に対して身構えることなく自然な感じで臨んでいるように見える。ALTの発音を聞いてその通りに真似て覚えようとしている。また、英語の発音が日本語の言葉の発音に似ているのに気付くと、そのことで言葉遊びをしたりもしている。

<5年>

英会話活動を自ら行う喜びを体験できた様子である。ゲームで有名人などの写真から架空のFamily treeを作る活動で、自分で架空の家族を作る楽しさを味わった。また、ファミリーの単語を覚えることができた。英会話が楽しいと思う気持ちは十分あるようだが、一方でいつも受け身の姿勢が見られる。自分で英会話をするということに不安があったようだ。高学年になればなるほどその不安は高くなるようである。

<6年>

6年生だからといって高度なものを提示してしまうと、理解できず、意欲や楽しみがわいてこない。かといって低学年の教材からとなると、恥ずかしがったり現実味がなかったりと気持ちが乗ってこない。それに加え、クラスの実態として児童一人ひとりがなかなかクラスの中で開放的に自己表現をしきれてない時期でもあった。

こんな中での英会話活動であったが、日々続けている“3ヒントクイズ”は自分たちで考えたものとして意欲的に取り組めた。振り返りシートには、「発言できてよかった。」「言えるようになって、うれしい。」など表には見えていない児童の心の内が書かれていて、これからの活動の力となった。

## ②今後の課題

<教材について>

低学年は語彙を増やすこと、高学年は文法的なルールを教えていくことを重点にし、児童の発達段階にあった教材を選択し、英会話活動に歌や身体表現を取り入れていく。指導上の留意点は次のようなことである。

### ■避けた方がよい単語

- ・複数形の表現が曖昧なもの



- ・数え方が難しいもの
- ・冠詞がつくと発音が変わるもの
- ・日本語になっている単語で英語の発音があまりに違って違和感があるもの

#### ■発音

- ・日本的なアクセントではなく正しい発音で指導する。
- ・一斉に発音させる場合、イントネーションに注意する。

#### ■ゲーム

- ・英会話活動という本来のねらいから逸脱しないよう、一人ひとりの待ち時間の少ない、また競争心をあおらないよう工夫する必要がある。
- ・各国特有の文化や価値観を考慮して設定する。

#### ■CD、ビデオ、本の活用

#### <ALTについて>

ALTの発音を聞けることは児童にとってプラス面が大きい。そこで、できればALTとの授業をさらに増やし、生きた英語に触れる機会をもっとたくさん作っていききたい。ALTを使った授業においては、1単位45分を一クラスだけでなく、他学年・他クラスとの組み合わせなど柔軟に考えられる。低学年は15分程度の授業を回数多く取り入れれば、一学年の年間の回数を多くとることができる。

次に、ALTとの授業では使う言葉や発問をそろえる必要がある。ALTとの打ち合わせ時間を工夫して生み出したことにより授業がスムーズに流れた。打ち合わせの時間は今後も十分に確保していきたい。

#### <評価について>

小学校英語で評価を導入することで学習の色合いが濃くなり、めざしている「楽しい英会話活動という児童の英会話に対する興味・関心・意欲の伸長を損なうことが懸念されるかもしれない。しかし、より良く指導しようとするれば、やはり児童の興味・関心・意欲がどの程度伸長したかを評価する必要がある。現在、児童の授業中の様子を観察したり、児童の振り返りカードを記入させたりして評価を行っているが、今後、各授業のねらいごとの身近な語彙が身につけているかどうかなどの評価も必要になってくると思われる。

#### <中学校との連携について>

小学校で英会話を導入するとなると、やはり小学校の時期こそ適齢期といった発達段階の特性を活かすことが大切である。単に中学校の前倒しではない小学校ならではの英語の導入が必要である。すなわち小学校の発達段階に即し、しかも中学校の英語学習の妨げになるのではなく、より助長するようなものを小中の連携の中で築き上げなければならない。

これまでの研究では、一度だけ英語科の教科指導員の先生に参観いただいたにとどまっている。今後は、本校児童が進学する渋谷中学校や下福田中学校の英語科の先生と協力関係が築いていけるよう取り組んでいきたい。

## <指導法・その他について>

- ・文法的に正しく指導できるように、より研修に励む必要があると感じた。
- ・児童に自信を少しでもつけさせるため、できてうれしかったという体験をさせたり、わかったという喜びを持たせる。
- ・国際教室担当者との打ち合わせを確保し、より実態にあった指導計画を作成していく。
- ・『えいごリアン』を中心に進めてきた。3年目以降は2回見ることになるが、より定着を図るためには有効であると思う。『えいごリアン』を発展させた教材もあるが、その利用については今後の課題である。

## (2) 研究を振り返って

誰でもできる英会話活動を目指して研究をスタートしたが、研究の初めはどこから手をつけたらいいのか、という手探りの状態であった。そのようなとき研修会等で久埜先生の話に接して大変に勇気づけられた。何を教えるのか、どのように教えるのか等で悩んでいたが、『えいごリアン』でやってみようということになった。そしてとりあえずDVDを用意して視聴することから始めた。

一般的な授業の流れも考えたが、当初の授業は『えいごリアン』の視聴だけからとし、次に歌やゲームなどを増やすという形で無理がないよう進めた。

授業を進める中で、担任から英語の発音に自信が持てないなどの悩みが出てきたが、「子どもは『えいごリアン』の英語と担任の英語を聞き分けるから大丈夫」と言われてほっとしながら研究を進めた。それでも研究が進み色々なことがわかるようになってくると、「基本として正しい英語を使うようにしましょう」という指導も受けながら研究を進めてきたが、知らないことも多く戸惑いもあった。今後は、学習内容の整理をさらに進め、何を教えて何を教えないかを明確にする必要があると感じている。

次に、英語の授業の組み立てから考えた大変さについて述べたい。一般的な授業は、児童と教師と教材の3つの要素で構成されている。

まず教材については、書店やインターネットで英語の教材をたくさん見ることはできるが、本校がねらおうとしている英会話活動の趣旨に添った内容のものはあまりみられなかった。幸い『えいごリアン』は本校の英会話活動の趣旨にあったものであり大変参考になった。英会話活動全体を俯瞰したとき、基礎基本や要点などを選び出す作業はとても大変なことであるが、『えいごリアン』は指導内容なり指導計画が作成されておりそのまま活用することができた。研究2年目から年間計画が作成できたのは『えいごリアン』を基本にしたからである。『えいごリアン』には教材に必要なだと考えたすべての要素がそろっていた。

教師自身についていえば、英会話活動の研究を進めるに当たっては、当初指導力にも不安があった。正しい発音や言い回し方についての力不足を自覚しながら、研修・研鑽に励んできた。各学年部会を中心に、学年や児童の実態にあった教材研究を行ってきた。手作りカード、ゲーム等を授業の中で使ったり、動作を付けながら楽しく歌える「英語の歌」を取り入れたりしながら、子どもたちの興味関心を引く工夫をして授業を進めてきた。授業研究を重ねる中で、児童の反応や場の雰囲気をつまな



[写真] 校内の様子



らの授業展開ができるようになってきている。

英会話活動という全く新しい研究テーマであるが、指導案を作るに当たっては、児童に学ばせたいこと、児童の反応を予測しながら計画を立てること、また、授業の流れの中では、児童との信頼関係をベースにしながらか展開していくこと等・・・他の授業と同じ構造をしているのだと感じている。最後に、児童は、前述した児童の変容からもわかるように少しずつ変わってきたが、児童に興味関心を持たせることの大変さがある。楽しくわかりやすいことが前提であり、『えいごリアン』を中心に楽しいゲームや歌を取り混ぜて明るい雰囲気を作ることに心がけた。また、児童の発達段階だが、低・中学年は楽しければ無邪気に乗ってくれるが、高学年は活動に意味が感じられなければ活動しないし、出来なければ恥ずかしいという気持ちも出てくるし、クラスの友達間の人間関係も作用するなど大変になる。

毎日少しずつやること、とりあえず『えいごリアン』は全部見せるだけでもよい結果が出た。児童の変容は端的にALTの授業の際に出てくる。研究のはじめはおずおずとお互いの顔を見合わせながら答えていた児童が、最近は自分からどんどん活動に参加するようになった。廊下で会っても英語で挨拶するようになった。児童の英語の蓄積が確実に増えていると感じている。

### 3.8 実践事例—4 学年部会

#### 3.8.1 学年のねらい

英語の歌や英単語・英会話にふれ、楽しく活動する。

#### 3.8.2 実践

指導者 HRT・ALT

- (1) 日時 2006 (平成 18) 年 7 月 10 日 (月) 第 3 校時 教室
- (2) 学年・組 第 4 学年 1 組 男子 17 名 女子 20 名 計 37 名
- (3) 題材名 英会話活動「What sport do you like ?」
- (4) 題材のねらい

・「What sport do you like?」「I like ～ .」の表現やスポーツに関係ある言葉に親しむ。

・ALTや友だちと英語でコミュニケーションを図ろうとする。

#### (5) 題材について

この題材では、「What sport do you like?」でスポーツを表す言葉やスポーツに関係ある言葉に慣れ親しむことをねらいとした。

オセロビンゴゲームを取り入れるが、あまり勝敗にこだわらずゲームを楽しめるようにしたい。

普段和書や洋書など読み聞かせをしているので絵本タイムを設けたが、スポーツ関係の良い本がみつからなかったため、復習の意味で「やさいのおなか」にした。

##### ①言語材料

・What sport do you like? I like ~ .baseball, soccer, tennis, volleyball, table tennis, basketball, dodge ball, swimming, boxing など。

・ball, uniform, racket, bat, net, dribble, pass, throw, court, towel, score, shoes など。

・leek, lotus root, green pepper, bamboo shoot, sweet potato, cabbage, onion, tomato, cucumber, carrot, pumpkin. (絵本)

##### ②教材・教具

オセロビンゴ表、絵カード、ボールやラケットなどの小物数点、CD、

マグネット 25 個、絵本「やさいのおなか」、振り返りシートなど。

#### (6) 児童の実態

4年生は『えいごリアン』の視聴をしながら英語学習を進めるのが二度目になるが、『えいごリアン』を楽しんで見ている。全般的に活動的でゲームやスポーツが好きな子が多い。空手やサッカー、ドッジボール、バスケットボール、野球、剣道、テニス、水泳、ダブルダッチロール、ダンスなどを習っている子が20人を越える。

英語活動ではALTの授業をととても楽しみにしている。英語を習っている子は6人ほどいる。殆どの子は英語を覚えたいと思っているようだ。中には音を聞き取れなくて難しいと感じたりする子もいる。恥ずかしくて言えなかったり、自信がなくて声が小さかったりする子もいる。

#### (7) 活動計画

①「Do you like ~?」『えいごリアン』視聴。カードゲーム。

②「What sport do you like?」「I like ~ .」の表現や sport に関係ある言葉に親しむ。

#### (8) 本時目標

「What sport do you like ?」「I like ~ .」の表現や sport に関係ある言葉に親しむ。

(9) 本時の展開

過程	活動			児童の反応	留意点
	児童	HRT	ALT		
1. あいさつ	Good morning. Nice to meet you, too. I'm fine and you? It's sunny.	Good morning. Nice to meet you, too. I'm fine.	Good morning. How are you? I'm fine. How is the weather today?		
2. 歌	歌う	Let's sing a song. 「Take Me Out To The Ball Game」		元気に歌っていた。この歌が好きという様子。	CD
3. クイズ	クイズに答える	ヒントを与える。 ・名前当て ・スポーツ名 (karate, Kendo, Jumping rope, boxing, soccer など)		実物があったので興味関心を持って考えていた。  正解を聞くことで友だちのことを知り親しみを持ってきたようである。	uniform ball racket
4. スポーツ名とスポーツに関係ある言葉	発音練習  インタビューをうける。  スポーツに関係ある言葉を発表する。	絵カードを見せる。  What sport do you Like? (ALT に) I like skiing.	スポーツ名を発音  I like ~ . What sport do you like? (HRT に) What sport do you like? (子どもに)  Say words about sports, please. 子どもから出た words を英語で発音してきかせる。	ALT の発音を聞いて、繰り返していた。  ALT と HRT で見本を見せたので、自然に話すことができた。  スポーツという題材が 4 年には合っていた。	スポーツの絵カード 基本文カード
5. ゲーム	オセロビンゴゲームをする。  I like baseball. (縦のコマ) .ball (横のコマ)	ゲームをしよう。 ルール説明 ・赤対緑 ・二人で相談。 ・挟まれたコマは色が変わる。 ・あいている所に入ったら、色は変わらない。 ・ビンゴが一行できるまで。交互に順番にさしていく。コマを置いていく。	Let's play a game. *What sport do you like? *Say a word about sports, please. (質問を繰り返す)	子供は集中していたが、考える要素と子供の人数を考えると待ち時間が少し長かった。  ALT の机間巡視によるアドバイスが適切だった。子供の乗りが良く勝敗に大いにこだわっていた。 スポーツと違う素材のため、子供の集中が持続して良かった。	表 マグネット 25個 絵カード 10枚
6. 絵本タイム  あいさつ	答えながら絵本を楽しむ。 *日本語で答えてもよい。  Thank you. See you.	What's this ? *時々 Do you like ~ ? *ピーマンなどベトナムやスペイン、ポルトガル語で言ってもらったりする (国際の子に)。  That's all for today. Thank you.	絵本のタイトルや野菜の言葉を英語におきかえる。  See you. Good bye.	最初が難しく、2問目から分かってきたので、あたる楽しさがあった。  友だちの発表を入れたので、楽しんで考えていた。	絵本 「やさいのおなか」  国際の子が言えるようにカードを用意

(10) 評価

What sport do you like? I like ~ . の表現やスポーツに関係ある言葉に慣れ親しむことができたかを振り返りカードによりとらえる。

3.8.3 児童の変容・様子・感想

『えいごリアン』の視聴の継続、年間8回のALTの来校によって、児童は英語に対して身構えるこ

表 3-2 4年英会話活動年間計画

前期 (17)	基本表現とテーマ	Hi, I'm Yuji. Nice to meet you. 英語で Hi! みんな友だち Hello! How are you? Good. 友だちは今日は元気かな? What's this? It's a rocket. 不思議なものがいっぱいあるね Do you like math? Yes, I do. だれにでもあるよね、すき・きらい Where do you live? I live in Nagoya. きみの町はどんな町?
	ゲーム	カルタ・ビンゴ・オセロビンゴなど
	歌	「Head, shoulders, knees and toes」 「Seven Steps」 「Bingo」 「Take Me Out To The Ball Game」 など
	単語	色・数・曜日・食べ物・動物・スポーツなど
	国際理解	各国の挨拶・各国の野菜
後期 (18)	基本表現とテーマ	How many legs does a spider have? Eight. 数えるのって楽しいよね。 Can you do this? Yes, I can. 教えて、きみの得意技。 Whose is this? It's mine. これ、だれの? ぼくのだよ。 When is your birthday? It's on December 7th. 今日は何年、何月、何日? What time is it now? It's just 3:00. 大変、時計を忘れちゃった How is the weather in Okinawa? It's fine. そっちの天気はどう?
	ゲーム	ビンゴ・ダーツ・カードゲームなど
	歌	カントリーロード・10個の小さなかぼちゃ・チックタック・ あきらめないで など
	単語	数・食べ物・持ち物・時刻・時間・天候・建物・場所 など
	国際理解	各国の挨拶・各国の数・各国の天候
年間 時間 (35)		

となく自然な感じで臨んでいるようにみえる。ALTの発音を聞いてその通りに真似て覚えようとしている。また、英語の発音が日本語の言葉の発音に似ているのに気付くとそのことで言葉あそびをしたりもしている。

国際教室の担当の協力を得て、日本語を英語をだけではなく国際教室に通級する児童の母国語（スペイン語、ベトナム語、ポルトガル語など）で言う活動を取り入れることができ、外国籍の児童にも日本国籍の児童にも良い影響があった。

英語の歌やゲームを児童は大変好きで、歌詞を覚えるのもはやく、楽しんで歌っていた。しかし、児童数が多いので一人ひとりが待ち時間があまりなく参加できるゲームの設定が難しい。今回のゲームは考えて行うものだったので、待ち時間があった。負けて悔しがっている児童がいたが、これは想定内のことだったので、「Take Me Out To The Ball Game」の歌詞を使って言葉をかけることができた。

スポーツは、4年の児童にあってきたテーマだった。スポーツを通して友達のことを知って親しみを持ち、相互理解につながったようだ。

歌が気持ちよく歌えてスッキリした、「やさいのおなか」の絵本がとてもおもしろかったという感想も多くて、歌や絵本の力の大きさをあらためて感じた。

#### 4. 実践報告 (3) 吉村雅仁

##### 「言語意識教育のためのカリキュラム開発—『見える』カリキュラムと『見えない』カリキュラム」

###### 4.1 はじめに

英語担当教員を養成する立場に身を置く者でありながら、私は日本の外国語教育における英語の独占状態に疑問を抱いてきました。その理由については以下に述べますが、ともかく、学校教育において子供たちがもっと様々な言語に触れる機会を提供する方法を現在模索しています。最近になってたどり着いた一つの形は、日本国内で社会科教育を中心に実践が行われてきている国際理解教育の視点とヨーロッパの一部で実践されている言語意識教育の視点とを英語教育に取り込むというものです。もちろんまだまだ試行段階ではありますが、現在ではそのカリキュラムを構想するところまで来ています。教育効果を期するために、いわゆる「見える」カリキュラムだけでなく、「見えない」カリキュラムをも重視する立場をとります。今回はこの取り組みについて報告をいたします。

###### 4.2 内なる国際化と英語教育

まず、英語教員養成に携わりながらも、外国語教育における英語の独占状態に疑問を持つ理由として、英語教員を志望する学生たちの多くがいわゆる「内なる国際化」について無関心だということが挙げられます。大学に入学するまで、ほとんどの学生は、外国語として英語だけを学び、異文化理解と言えば英語圏文化理解を想定してきたようです。我々の身近にどのような国籍の外国人が存在するのかを知っている学生は余り多くありません。韓国・朝鮮、中国、ブラジル、ペルー等、アジアと南



米国籍で登録外国人の9割を占めていること、医療、司法、教育の諸分野において彼ら外国人たちの多くが極めて深刻な問題を抱えていることを知って驚く学生が少なくないのです。

この内なる国際化に対する理解は、とりわけ学校教員を目指す学生にとっては必須であると考えられます。なぜなら、将来彼らが働く学校現場でその現実に直面する可能性があるからです。2007（平成18）年4月に文科省より発表された「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況等に関する調査（平成17年度）」の結果によると、当該児童生徒数はついに2万人を越えました。この数は異言語・異文化圏の背景を持つ児童生徒の総数をそのまま反映するものではなく、この数字をはるかに上回るいわゆるオールドカマーの子どもたちの存在を忘れてはなりません。加えて、帰国生徒等の、国籍は日本人でありながらも異言語・異文化的背景を持つ児童生徒も少なくはありません。教員志望学生は、自らが児童生徒であった時にはこうした児童生徒から距離を置いたり気づかないままにいることも許されたかもしれませんが、教員として学級経営や児童生徒指導を行う立場に立てば否応なく対応を迫られることとなります。身近な国際化に対して無知、無関心の日本人を再生産しないためにも、教員養成の段階で何らかの手だてが必要だと言えるでしょう。

しかし、そもそも日本国内の身近な国際化に対するこのような無知、無関心はどこから来るのでしょうか。彼らの身近には異言語・異文化圏の背景を持つ人たちがほとんど存在しなかったこと、社会科教育、道徳教育、人権教育で扱われるべき内容であるにも関わらず、学校ではほとんど教えられなかったことなど、彼らに影響を与えて得る要因が挙げられますが、外国語教育もその一翼を担ってきたのではないかと考えられます。外国語といえば「原則として」英語だけであるという現実、英米人を中心とするALTの存在など、こうした外国語教育の有り様が「外国語＝英語」、「異文化＝英語圏文化」という意識を醸成する危険性を持つことは容易に想像できます。そしてその一方で、英語以外の言語・文化圏に対する意識が相対的に低くなり、結果として身近に存在するはずの異言語や異文化への無関心につながるとは考えられないでしょうか。

いずれにせよ、外国語教育が異文化理解なり国際理解なりをその目的の一部とするのであれば、この内なる国際化への何らかの対応を考えるべきだと思われます。内なる国際化への対応を実現する最も単純な方法としては、外国語教育を多様化し、特に韓国・朝鮮語や中国語あるいはポルトガル語などアジア・南米の言語教育を導入することが考えられます。実際に言語的マイノリティーの児童生徒がいる学校、学級においてはその児童生徒の言語を選べるようになれば、マジョリティー、マイノリティー相互の理解へと進展する可能性もあるでしょう。また、完全に英語以外の外国語教育を導入するところまで行かなくとも、はじめに言及した言語意識教育の実践のように、例えば多様な言語を順番にそれぞれ一定の期間を配当しながら体系的に学ばせる方式も考えられます。

ただし、そのいずれの方法も、現実的にはかなり困難であると言えます。なぜなら、どちらも現在の学校教育課程にある教科や教科外活動の枠組みや内容をかなり大きく変えなければならず、教材の準備はもちろん学校の教員配置や教員養成にまで影響を及ぼすことになるからです。教員養成段階だけ考えても、英語以外の外国語教員を養成する必要が生じ、教員免許に必要な単位数を取得させるためのカリキュラム編成や教員配置など予算措置も含め大幅な改革が要求されます。そして何より学校を取り巻く地域、特に多くの保護者からの反対が予想されます。最近では、教員養成系大学、学部にも

おけるカリキュラム改革が社会的に期待されていますが、その際ディマンドサイドの意向すなわち教員を採用する側からの要望が優先される傾向があります。教員を採用する側からの要望の多くは保護者の意向を反映するものでもあります。したがって保護者の反対は学校が変化する際の極めて大きな阻害要因となりうるのです。

### 4.3 学校教育における諸課題

では、なぜ地域や保護者の反発が予想されるのでしょうか。それを理解するためには、現在学校教育が抱える様々な課題について考えなければならないでしょう。これはつまり、保護者を含め社会から学校が何を期待されているのかという問題です。大きく分けて一般的には次の4つが挙げられます。まず、児童生徒の安全を保証すること。近年不審者が校内に侵入し児童、生徒、教員を殺害したり、怪我を負わせたりという凶悪な犯罪が多発しています。こうした状況の中、現在多くの学校で、危機管理マニュアルが用意され、不測の事態が起こった場合の対応が検討されています。児童生徒の生命に関わることでありますから、これは最優先事項です。

次に、児童生徒の基礎学力の保証が挙げられるでしょう。PISA（OECD＝経済協力開発機構による国際的な生徒の学習到達度調査）の結果などから日本の児童生徒の学力低下が取りざたされ、算数、理科、国語などの基礎科目の充実とそれと同時に教員の指導力向上などが大きな課題として存在しています。

また、現代的社会を生きるための「道具」を身につけさせることも重要視されます。その「道具」の代表例がITの活用技術の教育と、上にも述べた、英語教育の充実です。現代社会を生きるために英語が必要な「道具」となる日本人がどれほどいるのかという問題はさておき、特に小学校における英語を肯定的に見る保護者は多く、英語活動・教育に対する期待は極めて高いと言えます。例えば文科省の調査（『義務教育に関する意識調査』結果の速報、2005年）によると、小学校において英語を必修化することに関して、保護者の約7割が賛成しているのです。立場上私は小学校教育現場で校長や教諭と英語活動に関して話をする機会が多いのですが、実際にそこでよく耳にするのが、「保護者が英語活動を希望している」という言葉です。こうした事例に接すると、地域や保護者からの期待が大きいという理由で仕方なく英語活動を行っている小学校もかなり多いのではないかということが想像できます。

そして最後に、マイノリティーの児童生徒に対する支援です。ただし、一言でマイノリティーと言っても実際には複雑で、言語的・文化的マイノリティーだけが対象となるわけではありません。被差別部落出身の児童生徒、特別の教育的支援が必要な児童生徒（心身障害を抱えるこどもたち）、そして言語的・文化的マイノリティーの中でもいわゆるオールドカマー（多くは文化的マイノリティー）とニューカマー（言語的マイノリティーあるいは複合型）の児童生徒など様々な分類が可能です。特に、2002年に文科省がLD・ADHD・アスペルガー症候群・高機能自閉症等の軽度発達障害を持つ児童が普通クラスに6%以上いるという調査報告<sup>1)</sup>を出したこともあり、最近では特別な教育的支援

1) 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議 2003年3月28日答申「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」参考資料2「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」

の必要性が強調される傾向があるようです。

さて、各教育委員会、各学校に与えられる限られた予算と限られた人員でこれら全ての諸課題に対応することは、学校、そして教員にとっても容易ではありません。課題の優先順位を付けることは避けられず、とりわけ言語的マイノリティーの問題は、かなり多数の該当児童生徒が存在する一部の学校を除き、優先的課題には成りにくいと言えます。

学校教育現場における諸課題の優先順位はそのまま教員養成機関にも直接影響を及ぼすこととなり、結果として言語的・文化的マイノリティーすなわち内なる国際化の問題は後回しになることが多いと考えられます。

#### 4.4 我々の実践例

だからといって、言語的・文化的マイノリティーの問題を放置しておいて良いということにはなりません。優先課題が多々存在する過密な教育課程の隙間に何とか滑り込ませる方法、あるいはくさびを打ち込む方法を考える必要があります。二つの方略が考えられます。一つは正攻法です。まず内なる国際化の問題を真剣に受け止める必要性を様々な場面において発言し、少しでも多くの聴衆や読者にこの問題の深刻さを訴え続けることです。それによって、制度改革や予算・人員配分等の大きなうねりへとつながる可能性もあります。もう一つは、ある意味ごまかしのように思われるかもしれませんが、現実的な方法です。既存の教育課程の枠組みや内容を大幅に変えることなく、教科や教科外活動の中に言語的・文化的マイノリティーの問題を埋め込む方法です。つまり、表向きには極めて受け入れられやすい枠組みにしておいて、目的、内容、方法をその問題を扱えるものにしてしまうのです。その際、枠組みとなる教科や活動と扱う問題との整合性や関連性は理にかなったものにする必要はありません。また、それによってどのような効果がどれほど期待できるかも合わせて示すことが重要だと考えます。何らかの効果が示されなければ実践の意義が疑われるからです。

我々は後者の現実的な方略をとりました。内なる国際化の視点を、現在周りから受け入れられやすい小学校英語活動の中に組み込み、内なる国際化の視点と英語活動との接点を言語意識教育へと求めたわけです。この取り組みでは、児童の意識や態度がどのように変わるかについてもできる限り量的に表すことを試みました。以下その具体を紹介します。

##### 4.4.1 目標

目標は二つ設定しました。一つは、言語的、文化的多様性に対する気づき、特にアジアに対する肯定的態度を育成すること、もう一つは、英語非母語話者同士の対話に焦点をあて、英語を国際コミュニケーション言語として意識させることです。

##### (1) 言語的、文化的多様性に対する気づき、特にアジアに対する肯定的態度の育成

第一の目標は、国際理解教育における多文化共生の視点を反映するものであると同時に、言語意識教育の目的の一部を成す「言語に対する態度育成」という視点にも基づいています。特にここでは日本国内の少数民族の中で人口比率の高いアジア系の言語や文化に焦点をあて、アジア圏に対する肯



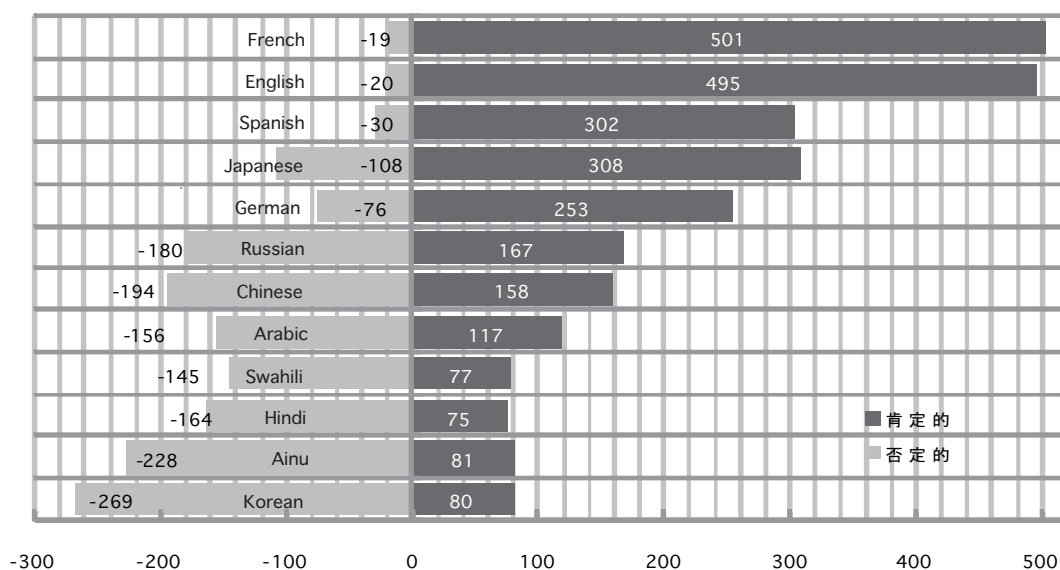


図 4-1 各言語の肯定的イメージと否定的イメージ (実数)

定的な態度を育成することを目標としました。なぜアジアかについて、以下その理由を述べます。

国際理解教育において、日本人のアジアへの蔑視がしばしば問題となりますが、私自身も過去の調査において日本人大学生が西欧に対しては肯定的なイメージを、アジアに対しては否定的なイメージを持つ傾向があることを確認しています。図 4-1<sup>2)</sup> は、いくつかの言語に対してどのようなイメージを持つかという問いに対して、肯定的・否定的意味を持つ形容詞群の中から自由に選んで回答してもらった結果を示しています。対象となった大学生は英語以外の外国語学習経験を持たない人が大半でしたから、それぞれの言語に対して彼らが持つイメージは、その言語が使用されている地域に対するイメージを反映していると判断できます。

身近に存在するアジア諸地域に対する否定的な意識は、マスメディア等様々な要因によって形成されたものと想像されますが、せめて学校教育ではそれに同調することは避けるべきだと思います。特に、成人に至った後にそれまで形成されたステレオタイプを再形成することはかなりの困難を伴うことが予想されますから、まだ固定されていない小学校の時期に適切な情報を与えることが有効でしょう。その意味で小学校英語活動というのはちょうど良い枠組みと言えるかもしれません。

## (2) 英語非母語話者同士の対話に焦点をあて、英語を国際コミュニケーション言語として意識させること

日本では青山学院大学の本名信行先生を始めとして、国際英語論を主張する方々がおられます。英語を、母語話者の持ち物ではなく、母語の異なる話者同士がコミュニケーションを行う際に共通に使用する道具として捉えるという考え方です。

2) 吉村雅仁 (2003) 「国際理解教育における英語教育の役割——言語イメージ調査からの示唆——」『国際理解教育』Vol. 9、p48.

国際英語論は、下手をすると英語支配を助長するだけに終わる可能性も否定できませんが、日本の今の英語一辺倒の外国語教育の有り様を考えれば、英語の母語話者を交えて英語圏文化理解と共に英語を学ぶよりは、学習者の適切な態度形成に貢献すると思われま

す。ただここで注意したいのは、国際英語論に基づいて英語教育を行いたいのであれば、英語母語話者を含めないが良いということです。英語母語話者が対話に入ると、ほとんどの場合そこに力関係が生じてしまいます。英語母語話者も「日本英語」を学ぶべきだと主張したところで、彼らが圧倒的に優位な立場に立てることに変わりはありません。母語話者に寛容な態度を期待せざるを得ないということ自体、非母語話者が不利な立場に立たされていることを意味します。

そこで、我々の実践においては、英語の非母語話者同士の関係を提示し、それぞれが別の第1言語を持っていることと共に、相手の言語がお互い理解できない時の道具として英語が機能する場合もあることを意識させたいと考えたわけです。

#### 4.4.2 方法

方法は次のようにまとめられます。

- (1) 教育大学の大学院生、学部生、留学生の混ざったいくつかのチームを編成
- (2) 各チームの留学生の言語的、文化的背景に基づく一連の指導案（カリキュラム）を作成
- (3) 各チームはそれぞれ別々の公立小学校へ出向き、小学校の年間カリキュラムに合わせて年間1回から5回のモデル授業の実施

#### 4.4.3 「見える」カリキュラムと「見えない」カリキュラム

我々の実践のカリキュラムについて説明しておきたいと思います。我々は二つのカリキュラムを意識しています。一つは「見える（顕在的な）」カリキュラム、もう一つは「見えない（潜在的）」カリキュラムです。「見える」カリキュラムとは「なんらかの形で公表される公式的な教育課程」、 「見えない」カリキュラムとは「教師と子ども、あるいは子どもどうしの人間関係の中で無意図的に学習されていくもの」という意味です<sup>3)</sup>。

方法の(2)において、留学生の言語的、文化的背景に基づくカリキュラムとしましたが、これは授業計画や指導案の中に詳細に記載される内容であり、前者の「見える」カリキュラムに該当します。今回の我々の「見える」カリキュラムは、上で述べた第一の目標「言語的、文化的多様性に対する気づき、特にアジアに対する肯定的態度育成」のために、全ての内容がアジアの言語や文化で構成されています。

我々の「見えない」カリキュラムとは、アジアからの留学生を教師として児童の前に立たせることです。基本的に教師と児童の間には力関係が存在します。個人差はあるでしょうが、ほとんど場合児童は教師を自分たちより上の存在と意識します。今回の実践で、教師としてのアジア系留学生と児童との力関係を人為的に作り、アジア系外国人対日本人の関係を無意識的に学ばせようと考えたわけ

3) 柴田義松 (2000) 『教育課程 カリキュラム入門』 有斐閣、p7.

です。

無意図的にせよアジア系外国人の方が日本人より上だと学ばせることが適切かどうかについては疑問を感じるかもしれませんが、これに関して考えていただきたいことがあります。それは、マスメディアによって毎日のように与えられる情報です。例えば、犯罪報道において、しばしば目にしたり耳にしたりするのが「アジア系外国人（の犯行、不法滞在等）」であることにお気づきの方は多いのではないのでしょうか。（最近では「南米系」も増えてきたように思われますが。）この種の情報を継続的に受けることにより、例えば「犯罪＝アジア系」のようなイメージが形成されてしまう可能性もあります。学校外におけるこうした状況との釣り合いを取るために、我々はこのようなことを意図したわけです。

さて、アジア系留学生は教師として児童の前に立つだけでなく、英語活動において英語（や彼らの使用可能な言語）の発音（発話）及び聞き取りのモデルとなります。これは目標の第二である、英語の道具性に対する意識を高めるための「見えない」カリキュラムとなっています。留学生の使用する英語は多くの場合、いわゆる「標準英語」とは異なります。発音も多種多様です。国際英語論の立場で見る場合、この種の英語も妥当な英語であり、発音や聞き取りのモデルとしてふさわしいはずですが、もちろん日本人が聞いて理解可能 (intelligible) であればという条件はつきませんが、母語話者の英語を本物ととらえ、非母語話者の英語を偽物と意識することを避ける意味でも、非母語話者のモデルは有効であると考えます。

#### 4.4.4 実践例

我々が「見える」カリキュラムの内容で扱った地域は、内モンゴル（年間5回）、インドネシアとフィリピン合同（3回）、台湾（3回）です。先に述べた通り、これらの地域は、参加した留学生の出身地域です。いずれのカリキュラムもほぼ指導手順は共通しており、まず留学生の第1言語による自己紹介から授業に入ります。留学生の多くは、英語と日本語とを含めて3言語ないしは4言語を使うことができます。例えば内モンゴル出身の学生は、第1言語がモンゴル語、第2言語が中国語、第3言語が英語（英語教育専攻生であるため）、第4言語が日本語といった具合です。多言語話者であることを生かし、第1言語による自己紹介に続けて、第2言語、第3言語での自己紹介、さらにそれぞれの言語による挨拶、文字の紹介も行います。内モンゴルカリキュラムは5回実施できたため、モンゴル語の挨拶の繰り返し練習が可能となり、その授業を受けた児童たちの多くはモンゴル語の挨拶も覚えました。

言語音や文字に触れさせる活動に続いて、留学生のそれぞれの出身地域に応じた教材を使って英語活動を行います。例えば内モンゴルの場合ですと、内モンゴルの食文化（羊肉、塩味のミルクティー、ナイフのみで食べる習慣など）や日常生活（草原での一日、身近な動物、乗馬、子供たちの遊びなど）あるいは演芸（馬頭琴、茶碗を頭に掛けて踊る民族舞踊など）を扱いました。当然ながらこのカリキュラムに出てくる英語の語彙は、モンゴル民族に関係するものがほとんどということになります。またTPR等を利用してモンゴルの民族舞踊の動きを練習させる活動などもありました。

#### 4.4.5 成果（質問紙票調査の結果と考察）

以上のような活動を実践しその効果を量的に示すことも試みました。それぞれの地域カリキュラムを実践する事前、事後にほぼ同様の内容の質問紙票調査を児童に対して行い、回答を数値化し事前事後で比較するという手順です。次の図 4-2 と図 4-3 は、二つの目標に関連する達成度評価の一部です

図 4-2 は、「外国と聞いてすぐ思い浮かぶ国の名前を 3 つ挙げてください」という問いに対する回答の変化を示しています。\*が事前事後で有意差があることを意味します。（ $\chi^2=16.87612$ ,  $df=8$ ,  $p=.0314<.05$ ）例えば、モンゴル、中国などは事前と事後で優位な変化が見られることがわかります。もっともこの問い自体が、目標 1 すなわちアジアの言語や文化に肯定的な態度を計ることができる

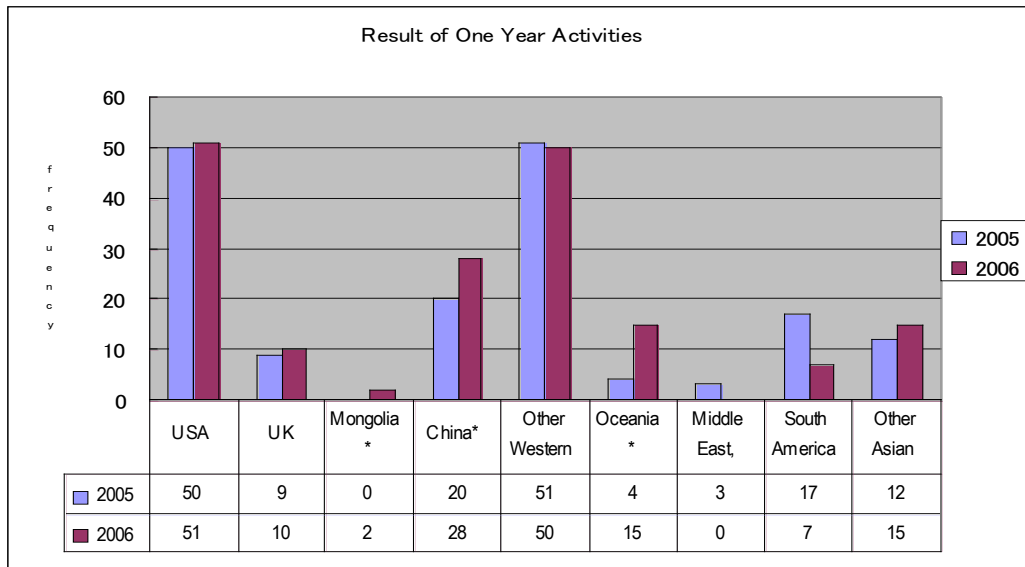


図 4-2 内モンゴルカリキュラム（1年間5回実施）の目標 1 関連の達成度評価

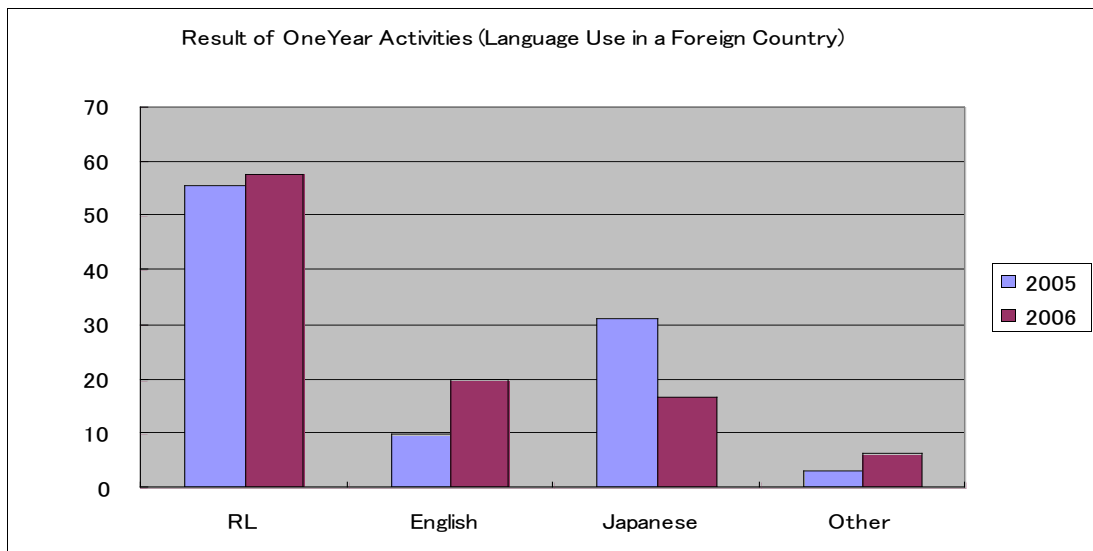


図 4-3 内モンゴルカリキュラム（1年間5回実施）の目標 2 関連の達成度評価

かどうかは検討の余地があります。しかし少なくとも児童の意識の中には、内モンゴルカリキュラムでの内容が残っていることだけは明らかだと言えるでしょう。

図 4-3 は、「あなたは、アジアの国を旅行しています。その土地の人にあなたは何語で話しかけますか」という問いに対して、「地域の言語、英語、日本語、その他」の中から選ぶ形式での回答の変化です。事前と事後とでは、英語が倍増し、日本が半減していることがわかります。ただしこの数値は検定では有意差が見られませんでした。それでも、英語をコミュニケーションの道具としてアジアで使用できるという意識が高くなっているという解釈ができそうです。

#### 4.5 おわりに

はじめに述べたとおり、この実践は試行段階であり、実施頻度も小学校の教育課程の関係上多くはとれないのが現状です。したがって、効果の測定をしてもそれほど劇的な変化が見られるわけではありません。しかしながら、現在ある教育課程の中で、様々な問題を如何に実践していくことが可能かを示す一つのモデルを提示できたのではないかと考えています。

今回は、国際理解教育における内なる国際化の問題を、言語意識教育を橋渡しとして、周りから歓迎されやすい小学校英語活動において扱っていく方法論でしたが、今後は英語活動とは切り離れた形、言語能力の育成をも視野に入れた形を模索していきたいと考えています。

### 5. 実践報告(4) 古石 篤子

#### 「ヨーロッパの挑戦：Evlang と EOLE」

##### 5.1 はじめに

わが国の外国語教育はひたすら英語に傾斜しているように見える。それは文部科学省に未来を広く遠くまで見通す想像力も構想力もないからなのか、それとも和田稔(2004)の言うように、その文部科学省が産業界や国民の力に押されっぱなしで、そこに言語教育の専門家による意見など実質的に入り込む余地のない制度のうえで政策決定がなされているからなのかよくわからない。しかし、1998年制定(2002年度から施行)の中学校学習指導要領において「中学校では英語を履修させることを原則とする」<sup>4)</sup>という「英語原則」の文言が初めて挿入されたことを皮切りに、次のような公的文書が次々に出されたことでも最近の文部科学省の英語傾斜の傾向は顕著である。

『『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想』 2002年

『『英語が使える日本人』の育成のための行動計画』 2003年

そのうえ、中央教育審議会教育課程部会外国語専門部会は2006年3月に、(1)小学校の英語教育を充実させる必要がある、(2)小学校高学年においては週1時間程度、共通の教育内容を設定する

4) この指導要領には「外国語を必修とする」という「必修」文言も初めて挿入された。同時期の高等学校用学習指導要領も「必修」文言の点では同様である。



ことを検討する必要がある、と提言し、次期学習指導要領改訂に向けての事態の動きが注目される<sup>5)</sup>。

しかし、週1時間程度の学習は年間にしても35時間程度に止まり、「英語が使える」人材を創るにはほとんど無意味であるということは多くの専門家が指摘するところであり、逆に様々なマイナス効果を心配する声も多い。しかし、もしその35時間がうまく運営されれば、英語運用能力の向上は期待できないまでも、英語に触れることによって子どもたちに次のような事柄は期待できるかもしれない。(1) 異なるものへの好奇心と寛容の精神の育成、(2) 異言語学習への準備、(3) 日本語や日本文化のとらえ返しの機会提供。

だが、これらの(1)～(3)については、なにも英語学習を通じてではなくとも実現することはできる。逆に英語のみに絞るよりも効果的な方法があるだろうというのが本論の主張である。以下、ヨーロッパで試みられている新しい言語教育の試みを通じて、わが国の初等教育におけるあるべき言語教育の姿を探ってみたい。

## 5.2 初等教育レベルでめざすべきこと

子どもにとってことばの獲得は全体的な発達のなかから生まれ、そして認知的・社会的・情緒的発達を促すものとしてすべての基盤を成しているといえる<sup>6)</sup>。したがって、ことばの教育をどのようにデザインするかは、その子どもの発達の根幹に働きかける重要な役割を担っているのである。ひとつ目の言語(以下「第一言語」と呼び、L1と略記)においてはその重要性は強調しても強調しすぎることはない。子どもは家庭や友達の輪を通じて、また学校に入ってから全教科を通じてこのことばを発達させ、そして磨いてゆく。また、どの国でもことばについて意識的に学習がなされる教科があり、わが国では「国語」と呼ばれる教科がそれに当たる。

さて、多くのこどもはL1の基盤の上に、学校教育の中で外国語学習などを通じて二つ目の言語(「第二言語」、L2と略記)に触れることになるわけであるが、これはまた彼らにとって新たな世界を開く可能性を秘めたものとなるのである。Skutnabb-Kangas, T. & R. Phillipson (1995: 102)によると、言語権の観点から見て我々には外国語学習と使用の権利があり、それは「より豊かになるための言語権(enrichment-oriented linguistic rights)」と命名されている<sup>7)</sup>。このL2の学習を通じて子どもたちが得るものは様々であろうが、特に初等教育レベルにおいては「異なるもの」との出会いがもたらすものが重要であると考えられる。以下それを、「態度」(attitude)と「能力」(aptitude)の観点から考察してみようと思う。

### 5.2.1 「態度」(attitude)と「能力」(aptitude)の育成

異なるものと出会った際には、子どもでなくとも好奇心が刺激されると同時に、怖れや不安を感じ

5) その後、2007年8月30日に文部科学省は、次期学習指導要領の基本的な考え方と小学校の教育課程の枠組み素案を、中央教育審議会の教育課程部会と小学校部会に提示し、素案は基本的に合意された。それによると「高学年で週1コマ(45分)の英語(外国語)活動が導入」されることになった。『朝日新聞』2007年8月31日

6) 岡本夏木(1982, 1985)を引用するまでもなく、多くの心理学者、言語学者の指摘するところである。

7) これに対して、母語の習得・使用、及び居住国の公用語習得の権利は「必要な言語権(necessary linguistic rights)」と命名されている。(同上)

るものである。昨今の学校でのいじめの問題を見ても、弱いもの、自分と異なったものへの攻撃が気になる。1990年代からわが国の公立の学校にも多くの外国籍の子どもたちが机を並べるようになった。いわゆる「ニューカマー」の子どもたちであるが、側聞するところによればかなりの陰湿ないじめが後を絶たないようである。そこには自己文化の優越性の意識のうえに立った、異なるものに対しての拒否や侮蔑の態度が見え隠れするのである。したがって、年少のころから子どもたちに教育を通じて、多様性に目を開かせ、異なるもの・ことを恐怖心なく受け入れる感性を養うことは、このグローバル化が進む時代にあって焦眉の急であろう。

そのための方法は様々あり、学校だけがそのような感性を身につけさせる場ではないとは思いますが、学校での言語教育はそのための格好の場を提供してくれるであろうこともまた事実である。本論で紹介する Eulang や EOLE は多様な言語や文化に触れることによって子どもたちのうちに、異なるものへ開かれた感性、そして寛容の心の育成を図り（「態度」の育成）、同時に、様々な言語音や文字や言語構造に触れることにより、いわゆるメタ言語能力、別のことばで言えば言語を意識化する能力、そしてそれを通じての「ことばの力」の育成（「能力」の育成）を目指す教育活動である<sup>8)</sup>。「国際理解」を目指す言語教育をするなら、初等教育レベル、特に低・中学年では（やり方を工夫すれば高学年でさえも）、英語に特化した教育を行うよりも、このような多言語教育を推進する方が理にかなっていると考える。

以下、「態度」と「能力」育成の観点から、まず本章ではわが国におけるいくつかの試みを紹介し、次章3. において、それらに対して Eulang と EOLE を位置付けることにする。

### 5.2.2 開かれた「態度」を育成する

多言語に触れ、自らの言語を相対化することによって異なる言語や文化に開かれた態度の養成を目指す試みのひとつの例として「多言語との出会いプロジェクト」（安井・石司 2005：159-167）を挙げたい。これは慶應義塾大学湘南藤沢キャンパス（SFC）の学生ボランティアグループ JUMP<sup>9)</sup>が、その活動場所である湘南台小学校において、総合的な学習の時間を通じて行っている授業である。

この授業は JUMP の「授業班」が企画提案し、小学校側が承認して2003年2月から行われているものである。安井・石司らはその企画の動機について次のように述べている。

日本語教室での学習補助ボランティアや小学校で開催されるさまざまなイベントへの参加を通して、日本語教室の児童が日本語以外の言語の能力（スペイン語、ポルトガル語、ベトナム語）を持っていることをもっと積極的に評価すべきであると感じてきた。また同時に、日本人児童にとって日本語教室は遠い存在であり、身近にスペイン語話者やポルトガル語話者、中国語話者、ベトナム語話者等がいるにもかかわらず、「外国語＝英語」という偏った認識をもっていることを問題として感じてきた。（同上：159）

8) 実は Eulang の目的は「態度」「言語能力」の育成の他にもう1つある。それはこの2つの能力を下支えするような言語・文化に関する「知識」(savoirs relatifs aux langues) である (Candelier 2003a:23) が、本論では前者2つに絞って論じる。

9) JUMP の活動の詳細については安井・石司 (2005) を参照。

そこで彼らは、「小学生が複数の外国語と出会う機会を作る」（同上：159）ことを目的としてこのプロジェクトを立ち上げたのである。

そこでは実際に次のようなことが行われた（同上：162、164、165）。

- 複数の外国語話者（SFC 学生）による言語シャワー
- 世界地図・言語当てゲーム
- 外国（ブラジル・韓国）の小学校の様子を録画したビデオ
- 日本語教室の生徒を撮影したビデオ
- 国旗と簡単な外国語の単語と写真に組み合わせゲーム
- 世界の各国の人口ブロッククイズ

第3回目の実践（2003年12月）のときには、5年生のクラスに外国人児童の保護者（当該外国語の母語話者）に来てもらって、その言語で「きよしこの夜」を歌ってもらったりしている。

このような活動を通じて、安井たちは「児童の持つ意識は変化してきている」と感じている（同上：166）。定量的な調査は行われていないが、「児童の言語への興味は JUMP の予想以上に強く、（…）授業後も授業中に使用した外国語での挨拶が流行していた」（同上）とか、「日本語教室へ遊びに来る児童が増え、そこに通う外国人児童と積極的に接しようとする姿がよく見られるようになった」（同上）とある。

このように子どもの素直な好奇心や豊かな感性に訴えて、広く世界の言語、特に身近にある世界の多様な言語や文化に接する機会を与えるということは、子どもの意識を開かれたものに変えてゆく良い機会になることがわかる。

### 5.2.3 言語「能力」を育成する

以下に述べるタイプの試みは言語の仕組みに目を向けさせ、様々な教室活動を通じて、システムとしての言語に気づかせるものである。別のことばで言えば「メタ言語能力（言語を意識化する能力）」を育成する活動ということになる。

わが国の例として、大津由紀雄氏などが展開している「ことばの探検」のような言語活動をこの中に分類したい。上記「多言語との出会いプロジェクト」と異なり、大津氏の活動は主に日本語を観察の対象とする。英語も比較の対象となるが、しかしあくまでも母語だからこそ語感をしっかり感じる事ができる言語を使って、底に潜む仕組みを明らかにしていくのである。

大津（2004）の「あとがき」には次のように書かれている。

この本は最近の言語理論研究の成果を下敷きとして、ことばの仕組みについて、みなさんの関心を高めることを目的として書いたものです。ことばの世界を支えている仕組み（文法）は、わたしたちの脳のどこかになんらかの形で備わっていると考えられますが、それがどのようなものであるのかを意識したりすることは普段あまりありません。その仕組みがどのようなものであるか



を探りながら、それに対するみなさんの関心を高めようというのがこの本の狙いです。(同上：156)

いくつか例を挙げよう。

- 「ワニ」と「バナナ」を合体させてできる「ワニバナナ」と「バナナワニ」の違いについて考えさせ、それを通じて日本語の名詞と限定辞の繋がり方や発音の規則について気づかせる。(探検 6)
- 連濁の例。「おおだいこ」、「じゅずつなぎ」(ライマンの法則)を通じて、さいごには「にせたぬきじる」と「にせだぬきじる」の違いを考えさせる。(探検 8)
- 英語の Can…? を使った疑問文が、単なる疑問文である場合と依頼の意味を持つ場合とを比較し、日本語にも同様のことが起こることを体験させる。(探検 10)

このようにこのアプローチは、ふだん無意識に使っていることばを意識させることにより、実は我々は高度な「文法」を自然に身につけてしまっている(脳のなかに!)という不思議を体験させてくれる大変面白い言語活動であり、言語能力を鍛える役割をするのではないかと我々は考える。

### 5.3 開かれた「態度」と言語「能力」を同時に育成する

上記 5.2.2 の「多言語との出会いプロジェクト」は開かれた態度の養成、5.2.3 の「ことばの探検」はメタ言語能力の育成に寄与するといえるが、ヨーロッパ生まれの Eulang (エヴラング) や EOLE (エオル) という言語活動はその両方をターゲットにしているところが特徴といえる<sup>10)</sup>。

Eulang とは *Eveil au langage*、あるいは *Eveil aux langues* の略称で、*éveil* (目覚め) と *le langage* (「ランゲージ」= 一般的に「言語」)、あるいは *les langues* (「ラング」= 「日本語」や「フランス語」などの個別「言語」) を組み合わせて作られたことばであり、前者は「ことばというものへの目覚め」、後者は「多様な言語への目覚め」という意味になる。つまり前者は言語の仕組み一般に対する気づきを目指し、後者は言語の多様性に気づかせることに注意を向けている。

Eulang の運動はフランスの Louise Dabène や Michel Candelier を中心に 1997 年から EU (欧州連合) のプロジェクトとして、当初はフランス、スイス (ロマンス語圏)、スペイン、イタリアの 4 カ国で開始され、翌年オーストリアが加わった (Candelier 2003a:32)。その後、カリキュラムへの導入と実際に使える教材の作成を目指した *Janua Linguarum* (ラテン語で「ことばの門」、略称は Ja-Ling「ヤ・リング」) へと引き継がれ、17 カ国が参加することになった (Perregaux 2004:187)。この Ja-Ling は EU ではなく欧州評議会のプロジェクトとして 2000 年から 2003 年まで継続された。

EOLE とは、この流れがスイス (ロマンス語圏) で結実したものの名称である。これは *Education et Ouverture aux Langues à l' Ecole* (学校での多言語に開かれた教育) の略称であり、フランス語圏スイスの Christiane Perregaux (ジュネーブ) や Jean-François de Pietro (ヌシャテル) などを中心に 1990 年代の初めから独自に研究プロジェクトが開始されてきていた。特に EOLE を取り上げる

10) 古石 (2006: 128-132) 参照。

わけは、このプログラムは既に関カリキュラムに導入されて立派な教材や教員研修もあり、Evlang の運動の中では一歩先んじた形をとっているからである。

Evlang も EOLE もその発想は、イギリスの Edward W. Hawkins らの Language Awareness (言語意識) 運動に遡ることができる。言語学者でドイツ語教員であった Hawkins らは母語教育も外国語教育もともに「言語教育」という観点から見直し、学校という教育現場では別個にとらえられるべきではなく、共闘すべきであるとした。そうすることによって、子どもたちの知的活動の基盤を成すものとしてのことばの力を伸ばし、同時に言語の多様性へも目を開かせることを目指した。

実際の言語活動の内容と評価に関しては次節で述べるが、ここでは Evlang が掲げる 12 の仮説を明記しておこう。これらはこの言語活動の目標とも連結しているといえる。(Candelier 2003: 33-34)

1. Evlang は言語や文化に対してより開かれ、多様性により興味をもつ態度を育成する
2. Evlang はすべての言語や文化に同等の価値付けができる力を養う
3. Evlang は言語学習の意欲をかき立てる
4. Evlang は学習言語の選択の幅を広げる
5. Evlang はメタ言語能力 (観察・類推)、メタコミュニケーション能力を養成する
6. Evlang は言語学習の方法の意識化とコントロール力の発達を促進する
7. Evlang はを通じて言語学習がよりうまくできるようになる
8. H1 ~ H2 は一定程度多様な言語がないと実現しない
9. H1 ~ H7 の効果は勉強のできる子どもにだけあるのではない
10. Evlang は簡単な研修があれば小学校教員でもその教材作成は可能である
11. Evlang においては、教師による方法・目標・効果の認知が実践と効果に影響を及ぼす
12. Evlang においては、生徒による方法・目標・効果の認知が実践と効果に影響を及ぼす

### 5.3.1 Evlang・EOLE の教室活動と教材

なんといってもスイスの EOLE には充実した教材と指導書 (Perregaux et al. 2003) が準備されていることが目を引く。したがって、以下これらを中心にして説明したいと思う。この教材は 2 巻から成り、その構成は次のようである。第 1 巻目は就学前 2 年間～小学校 2 年生まで、第 2 巻目は小学校 3 年生～6 年生までの教師用指導書と、それぞれに CD2 枚、および教師がコピーして自由に使える教材が付いている。研修を受けて、基本的な考え方さえきちんと理解して自分のものにすれば、言語学や様々な外国語のエキスパートでなくともすぐに教室で使えるようである。

スイスにおける EOLE の成り立ちと基本的な考え方、およびクラス実践の詳細は志賀 (2004) が詳しいので参照されたいが、以下、一部引用しながら Evlang 的言語活動の概略について述べたい。

まず、カリキュラム全体の中での位置づけであるが、大きく分けて次の 3 種類が考えられる。(1) 異言語を正式に教科として学ぶ前の学年でその準備段階として行う、(2) 教科としての異言語学習と並行して行う、(3) 言語 (「国語」や外国語など) や歴史、市民教育等々の科目に適宜取り入れて教科横断的に行う。スイスの EOLE は、新科目としての枠組みを作らず既存の教科に組み込んで行

われるべきであるとされているが (Perregaux et al. 2003:23)、日本であれば「総合的な学習の時間」に取り入れて独立して行うことは可能であろう。また、移住者の子弟のような言語マイノリティ児童・生徒のいる学校やクラスのみにおいて行われるのではなく、すべての子どもたちを対象に行われるということも重要な点である。

次に導入される学年であるが、一般には就学前から前期中等教育あたりが視野に入れられている。志賀 (同上: 105) によると『EOLE カリキュラム-草案』においては就学前の2年間から中学校3年間までが対象になっていたようであるが、上記教材 (Perregaux et al. 2003) は小学校6年生までを対象としている。また、年齢により活動の目標にも変化が見られる。就学前の段階では「気づくこと、発見すること (découvrir)」、小学校低学年では「聞き分けること、見分けること (reconnaître)」が目指した活動が行われるが、高学年に進むにつれて「認識すること (prendre conscience)」や「理解すること (comprendre)」が目標とされている (志賀、同上: 107)。そして、「そうした目標に到達するための方法は、子ども自身の体験や自発性を重んじたものとなっている。例えば、幼児クラスでは、『遊び』を通して言語活動 (langage) が自然に考察の『対象』となるように配慮されており、また、小学校でも、『観察すること (observer)』や『比較すること (comparer)』が活動の中心を占めているのであり、そこには、子どもの興味や関心を幼児期から次第に高めていき、学習意欲を引き出す工夫が見られる (同上)」という。

ところで、これらの言語活動は大きく分けて9つのテーマ領域 (domaines thématiques) に分けられる (Perregaux et al. 2003:24-27)。これらは E. Hawkins (1984) が示した6領域を基にしている。

1. 言語の多様性
2. 言語の変化 (歴史、借用)
3. コミュニケーション (言語コミュニケーション／非言語コミュニケーション)
4. 言語の機能と規則
5. 話し言葉と書き言葉の関係
6. 文字や書記形態
7. 聞き取り (聞く、音の区別)
8. 言語の用法と変異体 (レジスター、ヴァリエティ、言語の地位)
9. 言語の学び方 (第一言語、第二言語、外国語)

次に、実際の教室活動の例を挙げよう。(7)「聞き取り」の活動として、就学前～2年生用に準備されているものに「KIKIRIKI って?」というものがある。これは様々な動物の鳴き声と、そのオノマトペを9言語 (アルバニア語、ドイツ語、英語、アラビア語、中国語、スペイン語、フランス語、イタリア語、ポルトガル語) で比較するものである。この活動を楽しみながら、子どもたちは様々な言語の音に触れ、言語は決して「自然」ではなく「約束事」であり、従って「恣意的」であるという現実を体験するのである。

もうひとつ、少し高学年の例を挙げよう。(4)「言語の機能と規則」の活動として、小学5、6年生向けのものに「« la » soleil や « le » lune でもいいんじゃない?」という名詞分類の活動がある。フランス語では名詞に性別 (ジェンダー) があり、太陽 (soleil) は「男性」、月 (lune) は「女性」

なので、定冠詞は普通 « le » soleil, « la » lune となる。しかしスイスの小学生が小学校3年生から学び始めるドイツ語では太陽は「女性」で月は「男性」である。おまけにドイツ語には「中性」というものまである！そこで、この活動ではスワヒリ語の名詞分類に触れることによって、フランス語やドイツ語のジェンダーは名詞分類の一形態に過ぎず、世界の言語にはもっと複雑で面白い分類の仕方があるということを経験する。この活動はグループワーク形式で行われ、言語を観察して分析・類推し、そして統合する能力が必要とされる。

このような楽しく、また思考力を伸ばすような言語活動が、第1巻目には16種類、第2巻目には19種類収められている。これらの活動を通じて、子どもたちは身の回りの言語に「気づき」、そして自らの言語を相対化して、その言語も「多くの言語のなかの一つ」であると理解するようになるという。このような活動を通じて子どもたちに求められていることは、「他者の言語と文化、言語の働き、用いられる書記体系や音韻体系に関心を抱くことにより自民族中心主義、自文化中心主義を乗り越え、そして「自分が知っている言語（中略）をより良く理解すること（Perregaux 2004:185）」である。

### 5.3.2 教員研修

2006年3月にヌシャテル州（カントン）で現職教員に対する研修に参加する機会を得た。スイスは「カントン」という小さな州に分かれていて教育制度もカントンにより異なるので、すべての州で教員研修があるわけではなく、また研修があってもやり方も期間も異なると聞いた。ヌシャテル州の場合には半日のワークショップ形式の研修であった。まず最初に全体的な理念の説明の後、教員は7、8人の小グループで教室に分かれ、実際に教材を使って様々な言語活動を経験した。そしてその後、自由に意見交換が行われた。1回の研修ですっかり推進派になった人もいれば、懐疑的な人も見られた。教材が揃ってはいなくても、果たして自分で使いこなせるか自信がないという人も見られた。確かにEOLEをはじめとしてこのEvlangアプローチは、たとえ教材が整っていたとしても、教員の資質に大きく関わっていることは否定できない。志賀（2004：116）は「マニュアル通りに授業を進めるだけでは十分ではなく、このアプローチの精神を理解し、『開かれた態度』で臨むことが教員自身にも要求される」と言い、教員の意識改革が重要な一面を担っていると言う。上記の仮説11がこの天を突いている。

この他、ジュネーブ大学教育心理学部での教員養成課程ではEOLEアプローチが取り上げられている。また、フランスなどでは研究者とEvlang活動に興味を持った小学校教員がイニシアティブをとり、同僚に呼びかけて研究会などを開いて実践への手引きを行っている。筆者は1998年から99年にかけて、フランスでそのような会合に数回出席し、教員の反応などにも接する機会を得た。

### 5.3.3 評価

気になる評価であるが、1999年1月から2000年6月までの1年半にかけて、4カ国（フランス、スイス、イタリア、スペイン）の127クラスで、Evlang活動に参加した生徒約1900人と統制グループの生徒約950人を対象に定性的、および定量的評価が行われた。その結果、次の事柄が明らかになったとされる（Candelier 2003a: 95-124）。



- (1) 「異なった言語に対する興味」や「聞き取り能力の伸び」は多くの生徒に確認された。
- (2) 「慣れないものへの心の開き」や「言語の統辞的な操作能力の伸び」は一部の生徒のみ観察された。良い効果は、ふだんの成績があまり良くない生徒の方に明確に認められた。
- (3) 「学校教育言語（学校内の共通言語）」への明らかな影響は見ることができなかった。
- (4) Eulang の活動が何らかの効果を出すためには最低 35 時間の活動は必要である。
- (5) 多様な言語への学習意欲が観察された。特に社会で少数言語と見なされているような言語に対する興味を持つ子どもが多かった。

これにより、上記の 12 仮説のうち、3、4、9 については証明されたと考えられる。また、15、7 については部分的にはあるが証明されたが、2、6、8、10、11、12 については証明は先送りになったと言える。

#### 5.4 おわりに

ヨーロッパに行って欧州評議会の会議や、現代語教育（「国語」、外国語、地域語、第二言語、移民の母語教育、等々）に関する学会・研究会に出席したり、関係者と話し合う機会があるたびに思うのは、言語教育についてのわが国との温度差の違いである。それは単に教える方法論のレベルに止まらず、より根源的に人間存在や人間活動、そして国家内および国家間における言語のもつ意味を問い直し、言語教育を政策的にとらえようとする姿勢の違いである。わが国にはそういった視点が決定的に欠けており、冒頭に述べた文部科学省のアプローチもプラグマティズムの粋を出ず、どのような人間を育てたいとか、他国とどのような関係を創り上げていくのかといった理念的で深く掘り下げた議論がないのは情けない限りである。

しかしこのことと対比して、実際の教育現場では英語のみに硬直化していない、より柔軟で視野の広い動きも見られるのである。例えば、5.2.2 で紹介した「多言語との出会いプロジェクト」のような試みは他の外国につながる児童生徒の居る小学校などにも見ることができし、また日本私学教育研究所（2007）の調査でも明らかにされているように、1990 年代から中等教育、特に高等学校において英語以外の外国語（フランス語、中国語、ドイツ語、朝鮮語等）が教えられる機会も増えてきていることは押さえておきたい事象である。

「ゆとり教育」に代わって、次期学習指導要領では「ことばの力」がキーワードになったことはいまや周知の事実である。しかし今後の大きな課題は、「ことばの力」とはいったい何を指しているのか。そしてまたそれと関連して語られることの多い「言語意識」、「ことばへの気づき」、「メタ言語意識」等々という表現の指し示すところを明らかにし、その上でそれらを育成するにはどのような方法があるのかを探っていくことであろう。そしてその際には、E. Hawkins が呼びかけたように、様々な言語の教育に関わる人間が分野横断的に連携し合う必要があるということを最後に強調したい。

## 6. 参加者からのコメント

### 富田 祐一

今回のパネルディスカッションに参加させて戴き、貴重な情報や示唆を戴けたことをとても嬉しく思いました。まずは古石篤子先生を初めとする主催者の方々に心からの御礼を申し上げたいと思います。有難うございました。

私の場合は、普段は「英語教育界」という半ば閉塞的な世界で生きている者の一人であるため、英語教育以外の分野にかかわっておられる方々との接触をもつことは非常に重要なことだと考えています。一つの領域だけに身をおくことで自分の考えが袋小路に入り込んでしまうことを防ぐには、自分とは異なる専門領域の方々との接触をもち、新たな視点や発想を見つけることがとても大切だと思うからです。

今回のパネルディスカッションは、比較的小さめの会ではありましたが、Elsass /Alsace からはるばるお越し戴いた Christine Hélot 氏を初めとして、様々なお立場や角度からの言語教育に関するご見解をうかがうことができ、強い学問的刺激を受けるとともに、様々な領域の方々が一堂に会することの意義を再認識しました。

### 基調講演について

基調講演をしてくださった Christine Hélot 氏が教員養成をされている Strasbourg は「道の町」という意味をもっているようですが、私は Common European Framework of Reference for Languages に関する聞き取り調査を Council of Europe (本部) で行なう目的で、2005 年の夏に訪問しました。町にはドイツ語、フランス語、アルザス語、英語といった様々な言語で書かれた看板や標識があり、まさに多言語・多文化をもつ人々が縦横に行き交う「道の町」でした。多言語・多文化共生を具現化した一つのモデル都市と見ることもできるでしょう。

第二次世界大戦後ヨーロッパ諸国が、様々な試行錯誤を繰り返しながら EU 統合にこぎつけるまでの間、様々な紆余曲折を経ながらも、ヨーロッパの歴史を共同で書くという難題に取り組みつつ、多文化の受容を前提としたヨーロッパ市民性という概念を作り上げ、言語教育の側面では、多言語主義から複言語主義にたどりついた過程は、我々にとって非常に参考になるものだと思います。

今回の基調講演で紹介して戴いた Didenheim Project は、幼い段階から「多言語の存在を認め」「多言語に興味をもち」「多言語を受け入れる」ための「言語的気づき」を重んじる方法論だとのことですが、その素晴らしさに感銘を受けるとともに、日本における多文化多言語教育の充実に向けての道の遠さを感じざるを得なかったことも事実でした。

目をアジアに転じると、日本は、まだまだ「侵略しない国」としての信頼をアジア諸国から得ているようには思えず、「脱亜」を目指す国家としてしかとらえられていないように思えるからです。ヨーロッパが達した「ヨーロッパ市民性」に対応する「アジア市民性」を構築することは果たしてできるのか？ 仮に「アジア市民性」が構築されたとしても、その中に日本は入ることができるのか？ そんなことまで考えさせられてしまいました。

しかしながら、「国家や社会が変わらなければ何もできない」と言うのは、あまりに無責任なので、今、我々言語教育関係者にとって重要なことは、今回ご提示戴いた Didenheim Project の実践の意義や方法論を、真摯に受け止め、分析し、応用可能なことがあれば、日本の多言語・多文化教育のために役立てようと努力することなのだと思います。もしかすると、「アジア市民性の構築」とは、そうした地道な活動の積み上げの結果によって達成されるものなのかもしれないと思うからです。

### 第一発表について

続いて行なわれた慶應義塾普通部の跡部智氏の「中学校での複言語教育の試み」についてのご発表は、非常に興味深いだけでなく、大変価値の高いご実践だと思いました。とかく English only になってしまう日本の外国語教育界にあって、ドイツ語やロシア語に目を向ける発想は、非常に素晴らしいと思いました。こうした活動を見た時に、時として「慶應だからできたんじゃない？」とか「優秀な子だからできるんじゃない？」という人がいますが、それは大きな間違いだと思います。たとえば私が知っている中でも、日本の小学校の「総合的な学習の時間」の中で、ポルトガル語やロシア語や韓国語を扱っている学校が、(少数ですが) 存在します。そうした小学校は、決して能力が特別に高い子ども達に通っているわけではない普通の公立小学校です。したがって「英語以外の外国語に目を向ける」という発想や作業は、決して「他の学校教育の場に応用できないこと」ではないように思います。もちろん、どういう教材を用意し、どこまで時間を確保するかについては、それぞれの学校によって大きく異なるとは思いますが、今回ご紹介戴いた実践例などを参考に、まずは「できるところからやってみよう」という教師側の精神こそが、とても大切なのではないかと思います。時間の関係で、お話をうかがうことはできなかったのですが、アジアの言語(中国語、韓国語、朝鮮語、インドネシア語、など)に対する子ども達の目をどう開くか、などといったこともうかがいたかったように思います。その件については、次の機会を待ちたいと思います。

### 第二発表について

大和市立渋谷小学校の金子昭生氏の「小学校英会話活動での外国語の紹介について」は、私が個人的には一番深くかかわっている「小学校の外国語教育(英語活動)」に関連するご発表でしたので、一番身近に感じました。ご発表では、子ども達の活発な活動の様子が分かるとともに、最近の日本語以外の言語を母語とする子ども達の増加傾向、国際理解教育という概念と英語活動のリンクをつけるための工夫、などがよく理解できました。英語活動を単なる英会話としてだけとらえ、「英語をしゃべる＝国際理解教育」ととらえた活動が目立つ最近の小学校の英語活動にあって、渋谷小学校での取り組みは、とても参考になるものでした。

ただし、ここから先のことはおそらく金子先生ご自身も悩まれていることだと思いますが、国際理解教育と英語教育(英語学習/英語活動)との関係については、十分慎重に今後検討する必要がある問題のように思われます。なぜなら、そもそも国際理解教育とは、世界平和、世界市民性、多文化教育とともに、「多言語」教育を重視する教育領域だからです。そのような領域の中で、英語教育を行う場合、なぜ「英語」なのか?という問いが常についてまわります。現状の文部科学省の方針に基づ

くならば、この問題を解決することは至難の業だと思いますが、常に心しておかなければならない問題であることは間違いありません。せめて「英語活動」を「外国語活動」とすれば、問題が改善される可能性もあるのですが、なかなかすぐにはそうはいかないようです。この問題に関する結論は、今のところはペンディングとし、私も継続して考えて行きたいと思っています。

### 第三発表について

奈良教育大学の吉村雅仁氏の「言語意識教育のためのカリキュラム開発：『見える』カリキュラムと『見えない』カリキュラム」は、(上記発表2について述べた)「『英語教育』と『国際理解教育』をどのように結びつけるか?」に対する一つの答えを我々に提示して下さったもののように思いました。

吉村氏のご発表の中で示して下さった大学院生、学部生、留学生が小学校で行なった「出前授業」は、国際理解教育の枠組みの中で「アジアからの留学生が自分達の文化や言語を紹介する」というものでした。その活動には、「日本国内におけるマイノリティの人々の文化や言語への気づきを高める」という目的と、「国際語：English as an international language (国際補助言語：international auxiliary language / リンガフランカ：Lingua franca) としての英語の存在への気づきを高める」という目的があります。前者は、まさに国際理解教育の目的と合致するものであり、後者は国際理解教育の目的の達成のために英語を (Crystal が呼ぶところの) Global language として容認し、それを異文化間コミュニケーションのための道具として位置づけることを前提とした考えかたです。

こうした目的論の立て方は、英語帝国主義論の方からは当然強い反発をまねくものではあります。が、とても現実的な方法論だと言うことができるでしょう。吉村氏のご指摘のように、今やアジアからの入国者は年々増加しており、今後も減少することは考え難い面があります。だとすれば、いわゆる「内なる国際化」に対する「国際理解教育」は、今や日本の教育界がかかえる重要な検討課題であることは言うまでもありません。今後は、今回ご紹介戴いた方法論が、意義ある活動の一つになるものと思われま。

ただし、この方法で常に気をつけなければならないことは、必ず(英語以外の)多様な言語を示すことを忘れないことだと思います。以前私がかかわったNHK教育テレビの「えいごリアン」でアフリカの人が英語を話す場面があったのですが、それを見た小学生が「アフリカの人でも英語を話すんだ!」と言っていました。どうもその小学生は、アフリカの人が「英語だけを話す」と勘違いしてしまったようなのです。「失敗した」と思ったものの「あとの祭り」でした。こうしたことを避けるためにも、「英語+他の言語・他の文化」という提示方法を常に心がける必要があるように思います。

### 第四発表について

慶応大学の古石篤子氏の「ヨーロッパの挑戦：Evlang と EOLE」は、まさに今回のシンポジウムを締めくくるのにふさわしい示唆に富んだご報告だと思いました。スイスでの実践の様子は、日本の英語活動の場面でよくみかける「定型表現を連呼する活動」とは、大きく異なっていました。多様な言語に関する言語的気づきをうながす活動を通じて、それぞれの言語の中にある多様性と普遍性に気づき、やがては学習者が多言語・多文化社会を認識し、受容できるようになる様子がよく理解できまし



た。

さて、そのような古石氏のご発表を受け、一体我々は、次に何をすべきなのか？それが問われることになるかと思えます。方法としては、大きく二つの方向性があるように思います。

(1) 日本の外国語教育を「英語一辺倒から多言語教育」にする。

(2) 日本の言語教育を改善する。

たとえば、(1)を具現化するには、(a)中学校（または高校）から「英語以外の外国語を学べる課程を作る」、(b)大学入試の外国語を2科目必修とする。などといった方法が考えられるでしょう。また、(2)を具現化するには、(a)小学校・中学校・高校の「国語科」に代えて「言語科」を設置する、(b)「国語科」の中に「言語的気づき」「言語の構造」「言語の機能」「言語の使い方」「言語と文化・社会」などといった細分化された科目を設定する、などといった方法が考えられます。

現状を見れば、いずれの方法もすぐに実現するのは難しそうですし、かなりの議論を重ねる必要があることは言うまでもありません。また、こうした案は理想論に過ぎないと言ってしまうことも簡単でしょう。しかし、そうした理想を失った教育論は、あまりに現状追従型の教育論に陥ってしまうことも事実だと思えます。

ヨーロッパが「ヨーロッパ市民性」という理想を旗印としてたどりついた「多言語・多文化教育」や「複言語主義」といった概念を、日本の言語教育に取り込むということは、つきつめれば、そうした理想論を同時に取り込む必要があるということになるはずで

そして、そうした日本の「言語教育」「母語教育」「外国語教育」のあり方を真剣に検討するためには、まず我々言語教育関係者がしなければならないことは、各専門領域によってへだてられた壁をとり払うことのように思います。今回のシンポジウムで問題になったようなことがら、単一の言語教育領域の関係者だけで議論を重ねても解決策が見えてこない問題のように思えるからです。「国語、日本語、英語、フランス語、中国語、手話、等々の専門家が、一つのテーブルにつき、日本の言語教育のあり方を論じ合う場」こそが、今求められているのだと思えます。

その意味で、今回のシンポジウムは、規模は小さいかもしれませんが、とても意味のある大切な一歩だったと思います。開催の労をおとりくださいました皆様に、参加者の一人として、心からの感謝を申し上げたいと思います。

## 福田 浩子

茨城大学の福田です。大学で教養英語のプログラムを企画・運営しております。私どもの茨城大学では、CEFR(Common European Framework of Reference of Languages: ヨーロッパ共通参照枠)を参照しながら、レベル1からレベル5までの5段階のレベルに分け、茨城大学の到達目標を設定して全学を対象にプログラムを実施しています。

私はそのなかのレベル2のコーディネータをしているのですが、レベル1からレベル3の学生を教えてみてわかったことは、英語を言語として意識していないということです。多くの学生が、文法は穴埋め問題で機械的に「解く」ものだと思っており、学生たちにとって、「英語」は「言語」でなく、「教科」の1つに過ぎません。これはそれまでの中学、高校の授業でそのようにトレーニングされて

きてしまっているからだと思いますが、大学でコミュニケーションをとるための言語として、自立的使用者になることを目標として授業を行ってみると、まず、これまでの英語に対する意識や従来のやり方でつけてきた知識を一度アンインストールしなければならないのです。

そのうえ、下のレベルの学生は、苦手意識を持った英語嫌いが多く、その理由が本来の英語から発生するものではなく、大学に入るまでに経験してきた授業のやり方や先生が嫌いだった、試験ができなかったというようなもので、英語という言語そのものからくるものではありません。

このような大学生の現状を見ると、英語を言語として意識させること、コミュニケーションの手段の一つであることを早い時期から分かってもらうことが必要だと思います。そのために、さまざまな言語にふれさせたり、多くの子供たちの母語である日本語を言語として意識させ、子供たちの中にパランスのいい言語観を作っていくことが重要になってくると思います。

現在、日本でも小学校から英語をやるという方向性が示されており、「小学校英語活動実施状況調査」によると、公立小学校の総合的な学習の時間において、約8割が英語活動を実施しており、特別活動も含めると何らかの英語活動を実施している学校は93.6パーセントに及んでいるそうです。中央教育審議会初等中等教育分科会の外国語専門部会では、「小学校における英語教育の現状と課題」で小学校の英語教育を充実するに当たって、「国語力の育成との関係」という項目をもうけ、次のようなことを述べています。

・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に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。(アンダーライン原文のまま)

これは1970年代後半から起こったイギリスの言語意識運動に近い考え方のように思われますが、では一方国語はどうなっているかというと、平成16年の文化審議会の答申「これからの時代に求められる国語力について」によると、これからの時代に求められる国語力は、「①国語力の中核をなす「考える力、感じる力、創造する力、表す力」②①を支え、その基盤となる「国語の知識」や「教養・価値観・感性等」の2つの領域」だとしています。資料を用意してきましたのでご覧ください。

40ページを見ていただくと、これからの時代に求められる国語力を身につけるための方策について、「国語力を向上させるためには「自ら本に手を伸ばす子供を育てる」ことが何よりも大切」とあり、読書活動を大きな柱としていることが分かります。もちろん、読書は大切なことであり、今の子供た

ちの読書離れは深刻です。しかし、言語観という観点からみると、偏ったものであるといわざるをえません。

また、41 ページの学校における国語教育では、(2) で文学と言語、演劇、音読、暗唱、常用漢字などということが書かれていますが、コミュニケーションは挙げられていません。実際、昨年、文化庁の主催する国語問題研究協議会に出席し、「言葉」について考える体験授業の紹介を見てきましたが、コミュニケーション力を養うための体験授業として、スーパーエキセントリックシアターの劇団員によるハンドクラップ(手と足を使ったリズムとり)とアクション・リアクションと称した殺陣の指導、ちょっとしたお芝居が紹介されたのを見てまいりました。対象は中学生です。この主な目的はアイコンタクトが大事、息を合わせる、ということでしたが、主に非言語コミュニケーションに重きを置いたものであり、国語の授業という位置づけにもかかわらず言語コミュニケーションにほとんど踏み込んでいません。

さらに、41 ページの(3) 国語科と他教科の関係を見ていただくと、「国語力は、理科や社会など、すべての教科で養われるという認識が重要」とありますが、英語や他の言語との関連は挙げられておりません。

以上のようなことから見ても、日本の現状は、日本語にしても英語にしても、言語としての意識が薄く、人類共通の基盤に立った言語観を育成できていないことが1つの大きな問題であろうかと思っています。

## 大津 由紀雄「もっと根源的な問いかけを！」

古石篤子さんからご案内をいただき、2007年1月13日、日吉キャンパスで開催されたパネル・ディスカッション「言語教育における多様性について --- 初等・中等教育における政策と実践」に参加した。

パネル・ディスカッションと懇親会を終えて、つぎの会合に向かう車中で、さまざまな思いが頭を駆けめぐった。ことばの「多様性」を言語教育に取り込むことの是非、その考えにもとづく言語教育とわたくしの持論である「ことばへの気づき」を基盤とした言語教育との関連など、大いに考えさせられた。その意味で、今回のシンポジウムは少なくともわたくしにとって有意義だったといえる。とくに印象深かったのは、古石さんの発表で、「ことばの多様性への目覚め」という視点が興味深かった。わたくしも「ことばへの気づき」を達成するための手段として、ことばの「多様性」(地域方言を含む)を取り入れているが、下手をすると、「おもしろことばカタログ」に終わってしまう危険性が伴う。そこで重要となってくるのが、「多様性への目覚め」とならんで、「普遍性への目覚め」である。言うまでもなく、日本の言語環境はヨーロッパのそれとかなり異なっているので、「多様性」に気づかせることと同時に、こんなに違っている(個別)言語でも共通する面(普遍性)があるのだ、ということに気づかせることも重要である。

この流れを推進することになると、母語への気づきというものが鍵を握ることになる。跡部智さんの普通部での「複言語教育」の試みもおもしろいと思ったが、大部分の普通部生の母語である日本語という視点を加えれば、その試みの意義を本質的に高めることができるかもしれないと思った。

わたくしが普遍性の話をすると、わたくし自身の認知科学的基盤である生成文法という特定の言語理論と結びつけられてしまうことが多い。もちろん、上で述べた考え方がわたくしの認知科学研究と無縁でないことは認めるが、「普遍性へのめざめ」といったときの「普遍性」というのは生成文法という普遍文法と結びつける必要はない。どの音声言語も母音と子音を組み合わせて語を作るとか、文は部分から成り、それぞれの部分は固有の性質を持っているとか、文を有機的に結合させて文章を作るとか、そのようなことを思い浮かべていただければよい。

パネル・ディスカッション全体を振り返ってみると、まだまだ根源的な問いかけが不足しているように感じられる。言語教育における多様性を前提にするのではなく、それ自体をまな板にのせ、議論する。ひょっとすると、飛び込み参加のわたくしだけが承知していないだけで、そのような議論はとうになされているのかもしれない。しかし、当日の議論から判断する限り、「もっと根源的な」問いかけを「もっと」する必要があると感じた。

比較的ごちんまりとした会場での議論であり、ある程度、噛み合ったやりとりもあったが、時間の不足は否めない。もちろん、こうした機会は議論のきっかけ作りのためであることは十分に承知しているが、少なくともなにか本質的な論点であるのかを浮き彫りにする必要がある。発表の数を絞った上で、一つ一つの発表時間をもう少し長めにとることが必要であるように思った。

#### 【あと添え】

主催者のまとめる報告書に寄せる文章には、催しを肯定的に評価する文言 8 割、注文など 2 割（あるいは、徹底的にほめちぎる）というのが賢者の知恵というものだろうが、賢者でない身には無理な注文である。今後も継続されるであろう、関連プロジェクトの一層の発展を祈りながら、上の駄文を綴らせていただいた。

本年 2007 年 12 月 15 日に、新規採用のグローバル COE の一環として言語教育に関するシンポジウムを三田キャンパスで開催予定である。また、それにあわせ、現在、「ことばへの気づき」本を準備中で、大学出版会から刊行されるはずである。関連情報は適宜、大津由紀雄研究室のウェブサイト <http://www.otsu.icl.keio.ac.jp/> に掲載する。

#### レナート・ブランダオ (Renato BRANDAO) “Diversity – Do we really want it?”

Whenever I start teaching English to a new group of students, either at Elementary or Junior High School – or even at the Foreign Language School in the Mita campus, I always try to give them, at the earliest opportunity, a little talk about the languages of the world.

I do this for two reasons. First, I want them to realise that, given the enormous diversity that still exists in our present day world, to be able to communicate properly in English is the very least they should expect of themselves. And, second, that they should never assume, as so many do, that foreigners speak English (first grade Elementary School children often stare and point at me in the corridor, and say things like: "Ah! Eigo-jin da!" – that would be understandable if we were in a remote

area of the country, but in central Tokyo? In a private school?).

It used to surprise me that so many students seem to be hearing for the very first time that, yes, there are far more than 10 languages in the world (that, or even less, is often the number I get if I ask them that question). Or that even some University students find it very difficult, if not downright impossible, to name at least 10 of the world's most spoken languages. But now I understand and accept that this is the way it is, and the reality we have to work with.

Of course it would be terribly unfair to compare this ethos with that of private schools in Europe and the Americas (including Central and South, thank you) where it makes a lot more sense, historically, geographically and linguistically, to be more aware of the languages of the world. Even the UK, that used to be scorned by other European nations in regards to teaching and learning foreign languages, has really improved in that area, and many young British people I know are now fluent in two or more other languages. The Dutch, of course, have always taken for granted that their children – particularly if they went to private schools – should be able to communicate in at least three or four other languages by the time they finished High School.

However, we should not be complacent with the situation in Japan. If we look at our neighbours, particularly South Korea, Taiwan and even mainland China we soon realise that parents' expectations are very different in those countries. Of course there is an economic reason for this: Japan is far more economically independent and, actually, more and more foreigners are learning Japanese, attracted by the large corporations of the world's second largest economy.

But, there is no guarantee that Japan will be able to hold that position forever, and we should never forget how very different that situation was a mere century ago.

Of course, linguistically, the barriers are incredibly higher, and historically everyone knows that Japan has been isolated for centuries and is only now starting to realise it can no longer remain so. But, how long will it take for the Japanese to get used to diversity? And, more to the point, do we want it?

I have a friend who came to Japan almost 60 years ago, when she was 3 months old and has lived here ever since. Her father was from New Zealand, her mother is British and she, herself, was born in Hong Kong. Even after having just heard all of that some people still stare at her and ask questions such as: "Can you eat using chopsticks?" or "Have you been to Kyoto?". Come on! Should we, foreigners, really be such an oddity, even in 2007?

I believe that, as teachers and educators, it is our duty to, at least, point out to our students that, in today's world, such behaviour is neither cute nor funny. It is outdated and unacceptable. We have in Japan, today, unbelievable resources to teach and learn as many languages as we want. The problem is, we don't seem to want to do that.

To maintain and perpetuate this kind of mentality is nobody's loss but our own. Of course, I don't know the answers to these questions I am posing. And I must admit I am very grateful that I can



make a comfortable living teaching English – which pays so much better than teaching my own native Portuguese – in Japan, the country I love and have chosen as my second home.

But I would like to propose that we keep this debate alive and search ways to motivate our students and kindle their curiosity for mankind as it is. Even if mankind might be very different to their own unnecessarily limited perception of it.

Fortunately, or unfortunately to some, there is a lot more to the world than safe and beautiful Hawaiian beaches and their misspelled crispy cream doughnuts.

Mr. Brandão welcomes any comments or feedback to his thoughts: [renbran@gmail.com](mailto:renbran@gmail.com)



## 参考文献 (2)

### 【古石報告】

大津由紀雄 (2004) 『探検！ことばの世界』 ひつじ書房.

岡本夏木 (1982) 『子どもとことば』 岩波新書.

— (1985) 『ことばと発達』 岩波新書.

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

志賀淑子 (2004) 「フランス語圏スイスの EOLE アプローチ—ジュネーブにおける『多言語に開かれた学校』での実践—」吉島・長谷川 (編) 『外国語教育Ⅲ—幼稚園・小学校篇』朝日出版社、pp.98-116.

日本私学教育研究所 (2007) 『中等教育における英語以外の語学教育』日本私学教育研究所.

Perregaux, Ch. (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」(志賀淑子訳) 吉島・長谷川 (編) 『外国語教育Ⅲ—幼稚園・小学校篇』朝日出版社、pp.184-194.

安井 綾・石司えり (2005) 「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、pp.151-181.

和田 稔 (2004) 「小学校英語教育、言語政策、大衆」『小学校での英語教育は必要か』(大津由紀雄編著) 慶應義塾大学出版会、pp.112-128.

\*

Candelier, M. (Dir.) (2003a) : *L'éveil aux langues à l'école primaire : Evlang : bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles; De Boeck.

Candelier, M. (Dir.) (2003b) : *Janua Linguarum – La porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*, Conseil de l' Europe.

Hawkins, E. W. (1996[1984]): *Awareness of Language : An Introduction*, Cambridge; Cambridge University Press.

Hélot, C. & Young, A. (2005) : The Notion of Diversity in Language Education: Policy and Practice at Primary Level in France, *Language, Culture and Curriculum*, Vol.18, No.3, pp.242-257.

Perregaux et al. (2003) : *Education et ouverture aux langues à l'école*, vol. 1 et 2, Conférence inter-cantonale de l' instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, secrétaire général (SG/CIIP); Neuchâtel.

Skutnabb-Kangas, T. & R. Phillipson (1995): "Linguistic human rights, past and present" in T. Skutnabb-Kangas & R. Phillipson (eds.) *Linguistic Human Rights*, Berlin/NY: Mouton de Gruyter, 71-110.

【福田コメント】

中央教育審議会外国語専門部会（2006）「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）」[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo03/suryo/015/06032708/003.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo03/suryo/015/06032708/003.pdf)

中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会（2006）「小学校英語活動実施状況調査」[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/004/06040519/002-2002.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/004/06040519/002-2002.pdf)

文化審議会（2004）『これからの時代に求められる国語力について（平成16年2月3日文化審議会答申）』東京、文化庁.

既刊「総合政策学ワーキングペーパー」一覧\*

番号	著者	論文タイトル	刊行年月
76	岡部光明	総合政策学の確立に向けて (1) : 伝統的「政策」から社会プログラムへ	2005年8月
77	岡部光明	総合政策学の確立に向けて (2) : 理論的基礎・研究手法・今後の課題	2005年8月
78	國領二郎	ネットワークと総合政策学	2005年8月
79	小島朋之 敵 網林	総合政策学による環境ガバナンスの実践——東アジアにおける環境問題と国際政策協調スキームの構築——	2005年8月
80	白井早由里	開発援助政策のマクロ経済学と制度アプローチの融合——総合政策学によるメソッドの提案——	2005年8月
81	梅垣理郎	ヒューマンセキュリティと総合政策学	2005年11月
82	大江守之 平高史也	問題解決実践と総合政策学——中間支援組織という場の重要性——	2005年11月
83	平高史也	総合政策学としての言語政策	2005年11月
84	岡部光明	日本企業：進化する行動と構造——総合政策学の視点から——	2005年11月
85	白井早由里	中国の人民元改革と変動相場制への転換——経済政策と為替制度の総合政策学アプローチ——	2006年2月
86	椎名佳代 平高史也	異文化間ビジネスコミュニケーションにおける通訳者の役割——日本語・英語の場合——	2006年2月
87	Setsuko Aoki	Nonproliferation, Arms Control and Disarmament: Asian Perspective	February 2006
88	Setsuko Aoki	International Legal Cooperation to Combat Communicable Diseases: Hope for Global Governance?	February 2006
89	Moriyuki Oe	Problems and Implications of Japan's Aging Society for Future Urban Developments	March 2006
90	石井大一郎 澤岡詩野 舟谷文男 大江守之	北九州市若松大庭方式にみる本人本意に基づくサービス提供——包括地域ケアシステムの実現に向けた総合政策学アプローチ——	2006年3月

\* 第1号以降の全タイトルは第100号までの巻末に掲載しており、それ以降は第110号、120号など10号毎に掲載。各ワーキングペーパーは、当COEプログラムのウェブサイトにも掲載されており、そこからPDF形式で全文ダウンロード可能である。冊子版の入手を希望される場合は、電子メールで当プログラムに連絡されたい (coe2-sec@sfc.keio.ac.jp)。当プログラムのウェブサイト <<http://coe21-policy.sfc.keio.ac.jp/>>

91	岡部光明	金利と日本経済——金融の量的緩和政策の評価と展望——	2006年3月
92	鄭 雨宗	EU諸国のエネルギー地域特性に基づく京都目標へのコミットメント——ヒューマンセキュリティに向けたEU諸国の取組み——	2006年3月
93	青木節子	第一期ブッシュ政権の大量破壊兵器管理政策にみる「多国間主義」	2006年3月
94	館野昌一 深谷昌弘	テキスト意味空間分析法を実現する TextImi の紹介	2006年3月
95	秋山 優 深谷昌弘 館野昌一	構文情報を利用した意見表示モジュールの提案——総合政策学の新研究手法の開発に向けて——	2006年3月
96	深谷昌弘 榊田晶子	人々の意味世界から読み解く日本人の自然観	2006年3月
97	早見 均 小島朋之 王 雪萍	日中友好植林活動の CDM 国際認証に向けて：地球温暖化対策・国際協調のガイドライン論議における実践的総合政策学	2006年3月
98	山影 統 小島朋之	日本政府と国内の「人間の安全保障」認識の乖離——国会の議論を中心に——	2006年3月
99	重松 淳 伴野崇生 曾 怡華 黄 佳瑩	遠隔会議を取り入れた外国語教育カリキュラムの問題点——ヒューマンセキュリティへの基盤研究——	2006年3月
100	白井 泉 大江守之	高齢者の居住形態に関する人口学的研究：配偶関係を考慮した所属世帯変動分析と将来推計	2006年3月
101	白井早由里	東アジアの通貨・金融協力——東アジア共同体とヒューマンセキュリティの発展に向けて——	2006年6月
102	中野智仁 秋山 優 小川美香子 中村健史	総合政策学ワークショップの論点要約 (1)：実践知の学問の確立	2006年6月
103	渡辺大輔 渡部厚志 伊藤裕一 正司光則	総合政策学ワークショップの論点要約 (2)：フィールドにおけるヒューマンセキュリティ	2006年6月
104	古城隆雄 石井大一郎 中島民恵子 伴英美子	総合政策学ワークショップの論点要約 (3)：当事者支援による問題解決の仕組みづくり	2006年6月
105	中林啓修 折田明子 古川園智樹	総合政策学ワークショップの論点要約 (4)：総合政策学のすすめ方	2006年6月

106	Sayuri Shirai	Financial and Monetary Cooperation in East Asia —Global Governance and Economic Integration—	June 2006
107	岡部光明	日本における企業 M&A (合併および買収) の効果—経営の安定化と効率化に関する実証分析—	2006 年 6 月
108	権永詞	生活安定化の課題としての不安—成熟社会におけるヒューマンセキュリティ—	2007 年 1 月
109	奥本将勝 香川敏幸	UNHCR (国連難民高等弁務官事務所) の帰還民支援政策	2007 年 1 月
110	王 雪萍	国境を越えた環境協力の実践—中国瀋陽市における日中植林 C D M 実証実験を中心に—	2007 年 1 月
111	渡辺大輔	退職後の日常生活と当事者のニーズ—藤沢市郊外における一事例を通して—	2007 年 1 月
112	伊藤裕一	日本における若年失業問題—「社会的排除」の視点からの考察—	2007 年 1 月
113	石井大一郎 藤井多希子	大都市郊外地域におけるコミュニティ・ケア—横浜市地域ケアプラザ地域交流事業の評価と地域構造分析を通して—	2007 年 1 月
114	伴英美子	高齢者ケア従事者のソーシャル・サポートとメンタルヘルスに対する上司コーチング研修と面談の効果—パイロット・スタディー—	2007 年 1 月
115	中野智仁	大量テキストの意味分析を可能とする日本語テキスト解析ツール TextImi の開発	2007 年 1 月
116	秋山美紀	政策形成と評価における「学」の役割と総合政策学の研究手法	2007 年 1 月
117	石司えり 平高史也	地域に開かれた異文化間教育—公立小学校における異文化間教育授業実践から—	2007 年 3 月
118	Hideki Takei Yuichi Ito	Corporate Governance and Control in Cross-national Organizations based on Ethical Relativity	March 2007
119	Hideki Takei Yuichi Ito	Human Resource Management and Governance in the Central and Eastern Europe- Case studies in Bulgaria and Slovak Republic-	March 2007
120	渡辺大輔 伊藤裕一 王雪萍	シンポジウム「総合政策学のベスト・プラクティス」の論点要約 (1) : 新たな視点による重要な社会的問題発見	2007 年 3 月
121	石井大一郎 伴英美子 藤井多希子	シンポジウム「総合政策学のベスト・プラクティス」の論点要約 (2) : 問題解決のための仕組み	2007 年 3 月
122	中野智仁 秋山美紀	シンポジウム「総合政策学のベスト・プラクティス」の論点要約 (3) : ネットワーク社会の新たな研究手法	2007 年 3 月



123	上原和甫 坂戸宏太 斐潤 渡邊悟史	シンポジウム「総合政策学のベスト・プラクティス」 の論点要約 (4) : 総合政策学展開の戦略	2007年3月
124	ベ ユン 小島朋之	日中における CDM プロジェクト—環境ガバナンス 的アプローチ	2007年4月
125	Mitsuaki Okabe	Toward the Establishment of Policy Management Study (1): From Traditional “Policy” to Social Programs	April 2007
126	Mitsuaki Okabe	Toward the Establishment of Policy Management Study (2): Theoretical Foundation, Research Methods, and Future Challenges	April 2007
127	岡部光明	日本企業と M&A (合併および買収) —総合政策 学の視点から—	2007年4月
128	Naoki Shinada	Japanese corporate fixed investment under uncertainty of productivity growth	September 2007
129	Sayuri Shirai	Integration of Macroeconomics and the Institutional Approach in Developmental Aid Policies — Proposing a Method Using Policy Management Studies—	September 2007
130	Moriyuki Oe Fumiya Hirataka	Problem-Solving Implementation and Policy Management Studies: — Importance of the Intermediary Support Organization as a Site —	September 2007
131	Jiro Kokuryo	Networks and Policy Management Studies	September 2007
132	Tomoyuki Kojima Wanglin Yan	Practicing Environmental Governance through Policy Management Studies — Environmental Problems and Construction of an International Policy Collaboration Scheme in East Asia —	September 2007
133	伊藤 裕一	地域若者サポートステーションにおけるキャリア カウンセラーの役割	2008年1月
134	Yuichi Ito	Social and Employment Policy towards Social Inclusion of the Jobless Youth Role of "Youth Support Station" in Japan	January 2008
135	阪口 健治	コスト論への対抗軸を示す新しいコミュニティ 論—自治体アンケート調査とマイクロ観察を通して	2008年1月
136	古石 篤子	言語教育における多様性について： 初等・中等教 育における政策と実践 (1)	2008年1月
137	古石 篤子	言語教育における多様性について： 初等・中等教 育における政策と実践 (2)	2008年1月
138	Moriyuki Oe	Family and Community Transformation in Metropolitan Suburbs and Development of the Weak Expert System	January 2008

139	Fumiya Hirataka Jiro Kokuryo Masahiro Fukuya	Network Technology as Context of Society and as Methodology of Social Science	January 2008
140	Michio Umegaki	Human Security in East Asia: Redefining Problems	January 2008
141	Takiko Fujii	Diversifying Suburbs — in Terms of the Generational Balance of Parental and Offspring Cohorts —	January 2008
142	Daiichiro Ishii	Activities of the Community Coordinator for Laying the Foundation of Community Care in Metropolitan Suburbs — Through Policy Management Approach —	January 2008
143	Tomohito Nakano	Development of the Meaning Chunk Extraction Tool and Its Significance for Web-based Social Survey	January 2008
144	Atsushi Watabe	The Official Narratives of Empowerment and Peoples' Narratives in the Transition: Reconsidering Human Security from Thai Farmers' Fluctuating Way of Recounting Past and Imagining Future	January 2008
145	Satoshi Watanabe	Enduring Depopulation: A Process of Dying of a Village	January 2008

1. (シリーズの目的) 当ワーキングペーパーシリーズは、文部科学省 21 世紀 COE プログラム「日本・アジアにおける総合政策学先導拠点——ヒューマンセキュリティの基盤的研究を通して」の趣旨に沿って行われた研究成果をタイミングよく一般に公開するとともに、それに対して幅広くコメントを求め、議論を深めていくことにあります。このため編集委員会は、同プログラム事業推進担当者 30 名（以下 COE 推進メンバーという。当 COE ウェブページに氏名を掲載）またはその共同研究者等（下記の 4 を参照）による積極的な投稿を期待しています。なお、主として研究論文を集録する当シリーズとは別に、専ら研究資料を集録するために「総合政策学研究資料シリーズ (Policy and Governance Research Data and Document Series)」を 2004 年 6 月に新たに創設しました。当 COE の研究領域や研究内容等はウェブページ（本稿末尾）をご参照ください。

2. (集録論文の性格) シリーズに集録する論文は、原則として日本語、英語、または中国語で書かれた論文とします。集録対象は、未発表論文だけでなく、学会報告済み論文、投稿予定論文、研究の中間報告的な論文、当 COE 主催ワークショップ等における報告論文、シリーズの趣旨に合致する既発表論文（リプリント）など、様々な段階のものを想定していますが、性格的には原則として研究論文といえるものとします。集録論文のテーマは比較的広く設定しますが、上記趣旨に鑑み、原則として総合政策学ないしその方法論、あるいはヒューマンセキュリティに関連するものとします。このため、論文主題、論文副題、あるいは論文概要のいずれかにおいて原則として「総合政策学」または「ヒューマンセキュリティ」という用語のいずれか（または両方）が入っていることを当シリーズ採録の条件とします。

3. (投稿の方法) 投稿は、論文の文書ファイル（図表等が含まれる場合はそれらも含めて一つのファイルにしたもの）を電子メールによって下記にあてて送信してください。文書ファイルは、原則として MS-Word または LaTeX で書かれたものとします。後者による場合には、既刊ワーキングペーパーの様式に準じて作成していただき、そのまま印刷できる様式のもの（camera-ready manuscript）をご提出ください。なお、投稿の締切り期限は特に設けず、随時受け付けます。

4. (投稿資格) 当 COE 推進メンバーおよび慶應義塾大学湘南藤沢キャンパスの専任教員は直接投稿できるものとしますが、それ以外の研究協力者（共同研究者あるいは当 COE リサーチアシスタント等）は必ず当 COE 推進メンバーを経由して投稿してください。この場合、経由者となる COE 推進メンバーは、論文の内容や形式等を十分に点検するとともに必要な修正を行い、責任が持てる論文にしたうえで提出してください。投稿論文は、その著者として SFC 修士課程学生や SFC 学部学生を含む共著論文であってもかまいません（ただし学部学生は第一著者にはなれません）。著者として SFC 大学院以外の大学院生を含む場合には、修士課程学生は第一著者になれず、また博士課程学生も原則として第一著者になれません。研究協力者が SFC の内部者、外部者のいずれの場合でも、投稿論文の著者（複数著者の場合はそのうち少なくとも 1 名）は博士課程在籍中の学生またはそれ以上の研究歴を持つ研究者（当 COE 推進メンバーおよび慶應義塾大学湘南藤沢キャンパスの専任教員はこれに含まれる）であることを条件とします。

5. (論文査読の有無) シリーズの趣旨に鑑み、一般の学術専門誌のような論文査読は行わず、できるだけ幅広く集録してゆく方針です。ただし、シリーズの趣旨に合致する論文とはいいがたいと編集委員会が判断する場合には、編集委員会は、1) 当該論文の採録を見送る、2) 掲載するうえで必要な改訂（体裁その他の点）を著者をお願いする、3) 当シリーズではなく「総合政策学研究資料シリーズ」への採録に回す、などの対応をとることがあります。編集委員会が投稿原稿を受理した場合、通常 10 日以内に必要な改訂の有無を執筆者に電子メールで直接ご連絡します。なお、集録が決定した場合、鮮明な印刷原紙作成のために図表等の原データ（例えば Photoshop EPS など）の提出をお願いする場合があります。

6. (投稿料・原稿執筆料) 投稿料は不要です。一方、原稿執筆料は支払われません。集録論文の著者には当該ワーキングペーパーを原則として40部進呈いたします(それ以上の場合も十分対応できますので申し出て下さい)。

7. (著作権) ワーキングペーパーの著作権は、当該論文の執筆者に帰属します。

8. (公開方法) 本シリーズに含まれる論文は、編集委員会が統一的な様式に変換したうえで冊子体に印刷して公開します(既刊論文をご参照。なお提出原稿にカラー図表等が含まれていても構いませんが、それらは冊子印刷に際しては全てモノクロとなります)。またウェブ上においても、原則としてすべての論文をPDFファイル形式でダウンロード可能な状態で掲載し、公開します。

9. (原稿執筆要領) 提出原稿の作成にあたっては、次の点に留意してください。

1) A4版、横書き、各ページ1列組み(2列組みは不可)。

2) 活字サイズは、日本語または中国語の場合10.5~11ポイント、英語の場合11~12ポイントとする。1ページあたりの分量は、日本語または中国語の場合1ページ40字30行、英語の場合1ページ30行をそれぞれ目安とする。(これら3つの言語以外の言語による場合は適宜読み替える。以下同様。)

3) タイトルページ(1枚目)には、論題、著者名、著者の所属と肩書き(大学院生には修士課程在学中か博士課程在学中かを明記のこと)、著者の電子メールアドレスのほか、必要に応じて論文の性格(学会発表の経緯など)や謝辞を記載。「COEの研究成果である」といえる場合には必ずその旨を記載する。なお、日本語論文の場合は、論題(メインタイトルおよびサブタイトル)ならびに著者名の英語表示もページ下方に適宜記載する(当該論文には印刷しないが、英文ワーキングペーパー末尾に付ける既刊一覧表で必要となるため)。

4) その次のページ(2枚目)には、論題、著者名、概要、キーワード(4-6つ程度)を記載。概要は必須とし、一つの段落で記載する。その長さは7-12行(日本語論文または中国語論文の場合は250字-400字程度、英文論文の場合は150語程度)を目安とし、単に論文の構成を記述するのではなく分析手法や主な結論など内容面での要約も必ず記述する。なお、中国語論文の場合の概要は、中国語に加え、英語または日本語でも付けること。

5) 本文は、その次のページ(3枚目)から始める。

6) タイトルページを第1ページとし、論文全体に通しページ(下方中央)を付ける。

7) 注は、論文全体として通し番号をつけ、該当ページの下方に記載する(論文の最後にまとめて記載するのではなく)。

8) 図と表は区別し、それぞれ必ずタイトルをつける。またそれぞれ通し番号をつける。それぞれの挿入箇所を明示する(図表自体は論文末尾に一括添付する)か、あるいは本文中に直接はめ込むか、いずれでもよい。

9) 引用文献は、本文の最後にまとめて記載する。その場合、日本語文献、外国語文献の順。日本語文献は「あいうえお」順、外国語文献は「アルファベット」順。

10) 文献リストには、引用した文献のみを記載し、引用しなかった文献は記載しない。

11) 論文の長さは、特に制約を設けないが、研究論文として最も一般的な長さと考えられるもの(本文が15-30ページ程度)を目安とする。

10. (投稿要領の改訂) 投稿要領の最新時点のものは、随時、当COEのウェブページに掲載します。

論文の投稿先: [coe2-wp@sfc.keio.ac.jp](mailto:coe2-wp@sfc.keio.ac.jp)

論文冊子の入手その他: [coe2-sec@sfc.keio.ac.jp](mailto:coe2-sec@sfc.keio.ac.jp)

論文のPDF版(COEウェブページ): <http://coe21-policy.sfc.keio.ac.jp/>

ワーキングペーパーシリーズ編集委員: 駒井正品(編集幹事)、梅垣理郎、岡部光明