

小学校国語教育における市民性形成をめぐる 場づくりの課題

Building Linguistic Citizenship through Japanese Language Education in Primary Education

横田 和子
Kazuko YOKOTA

Keywords : Japanese Education, “Nihongo”, Language Awareness, Citizenship

キーワード : 国語教育・『にほんご』・言語への目覚め活動・市民性

1. はじめに

本稿では、小学校国語教育における市民性形成において、場づくりがもつ課題と可能性について検討する。国語教育における場づくりを規定する要素は多様だが、ここでは市民性形成における「言語への目覚め活動」の可能性、また学習指導要領や教科書、これらの根底にある子ども観などにも触れながら、子どもを偏狭なナショナリズムに押し込めるためではなく、あるいは不十分な市民として子どもを扱うのではなく、一人の市民として子どもを捉えることを必要とし、また同時に促す、そうした国語教育の可能性について論じてみたい。

2. 先行研究

1990年代の急激なグローバル化は、市民性概念にも変容をもたらした。当然のことながらそれ以前も国民・市民の形成は国家にとっては最重要事項であり、国語教育はそれを担ってきた。だが、急激なグローバル化はそれだけでは捉えられない市民性像、つまり国家を超えた、あるいは地球的視野を含めた多元的なシティズンシップ論を登場させた。例えばオスラーら（2009）はシティズンシップを、ローカル、ナショナル、リージョナル、グローバルのすべてのレベルにおいて対立し合わないものとして捉えようとし、そのための教育はこれらの「すべてのレベルにおける市民」となることを目指すとする。そしてそこでは包摂をめぐる様々な議論が展開する。そこでのシティズンシップは地位・感覚・実践の3つの構成要素からなるとされる。本稿では、このうち感覚・実践の二つの要素としてのシティズンシップを中心に論じていく。

国内の小学校国語教育における市民性形成については、本来膨大な先行研究の整理が必要になるが、ここでは直接小学校国語教育と市民性形成、またそれに関連して国際理解教育、グロ

ーバル教育、インクルーシブ教育、公共性といったことに言及しているものとして、藤原（2008）、難波（2008）、原田（2015, 2017）、村上（2012）、多田（2016, 2017a, b）などを参考にする。例えば村上（2012：146）は次のように指摘する。

国語科は、国民国家において体制を継続し国家的統合の維持を図る上で最も重要な科目の一つであることは間違いないであろう。それゆえトランスナショナルな問題設定を取り入れた国際理解教育の実践は、時に隘路に分け入るような艱難に感じられるが、グローバル教育の視点は、いわばナショナリズムの本丸である国語科、小学校国語においても具体化する（略）
（村上：2012：146）

「ナショナリズムの本丸」としての国語科は、ともすれば「攻撃」（住井ほか：1982）に晒されるというポリティクスの渦中にある。筆者はかつて『スーホの白い馬』の教科書の挿絵の変更（M社、赤羽末吉の挿絵から平成17年版より李立祥の挿絵を採用）の背景をめぐり、そのようなポリティクスが引き続き国語教科書のありようを強く規定していることを指摘した（横田：2016）。

こうした現状に対し、そのようなポリティクスを読み解き、内側からしたたかに国語科をほぐし続ける営みがことばの市民性形成には不可欠である。

3. ことばの市民の形成とその場を規定するもの

3.1 「ことばの市民」とは

ことばの教育を軸に市民性形成を検討する際、たとえば細川（2012）のいう「ことばの市民になる」という概念は示唆に富む。細川のいう「ことばの市民」とは、言語活動によって、他者との協働において、人間関係を構築し社会を構築する人という意味である。なお、ここで筆者が「ことばの市民の形成」と述べる時、それは人々が「言語への目覚め」から疎外されている、あるいはそれを必要としていることにも気づいていないがために、ことばの市民になることが必要であるという意味であり、決して子どもを「ひとりの市民」として捉えていない、就学や就職に備える半人前の人間ということの意味するものではないことを断っておく。

さて、ではなぜ人は「ことばの市民」であることから疎外されているのか、なぜ「ことばの市民」として目覚める必要があるのだろうか。そのような市民権や一定の資格が存在するわけではない。では一体何が市民と非市民を隔てるのだろうか。たとえば識字率も就学率も高く、高等教育を受ける人も多い「先進国」であるはずの日本の市民を「なんちゃってことばの市民」と呼び、「ことばの市民」ではないといえば、怒り出す人がいるかもしれない。筆者は細川 concepts を噛み砕き、「異質な他者との協働において、人間関係を構築し、インクルーシブな社会を構築する人」という意味で、「ことばの市民」を定義したいと考える。もちろん、オスラーのいう要素という地位、つまり資格や認定といったゴールがあるわけではないので、こと

ばの市民になるということはすべての人にとって生涯にわたり継続する不断の運動、ベクトルのようなものであり、オスラーの要素で言えば感覚、実践に当たる。ではその生涯にわたるベクトルの起点に近いところ、すなわち小学校国語教育は何をすべきか、何ができるのか。

3. 2 二重の単一言語主義

国語教育の場を規定する要素は、学習指導要領・教員養成・教師の資質・教科書・教材・教育方法・学習者の背景・学習者の属する家族・コミュニティの背景など、目に見えるものから見えないものまで無数にあるが、ここでは市民性形成を阻害する目に見えづらい要素として「二重の単一言語主義」を挙げておく。現在の日本の学校教育においては、国語と英語による二重の単一言語主義による圧倒的な場の支配がある。この二重の単一言語主義は、多元的に構成された人間の言語生活におけるさまざまな言語、つまり方言、危機言語、少数言語、英語以外の外国語、手話、非言語など、さまざまな次元の言語を周縁化し、その使用者を社会的に疎外し、その使用者に不要な心理的不安を与え、自信を喪失させている。このような文脈をよりインクルーシブに、統合的に組み替え、単一言語主義からの脱中心化を試みるための場づくりが必要である。その要素としては、演劇的技法、芸術的技法の活用など様々な可能性が考えられるが、ここでは例として言語への目覚め¹⁾ (Language Awareness: 以下LA) 活動を挙げておきたい。それにより、別々に行われてきた言語教育や周縁化された言語の教育を架橋することが可能だと考える。日本では大山(2016)などの実践を除き、LAを自認する活動実践自体が少なく、またその実践の場も英語教育や外国語活動などに限られがちであるが、母語への気づきを促すというLAの本質からすれば、またそもそもイギリスでこの運動が起こったことを考えれば、実践対象として母語教育、すなわち国語教育の可能性が浮かび上がる²⁾。そしてLAを自認することなく、それに先立ちその思想を小学校国語科を通して具現化することを目指した試みの一つに谷川ら(1979)による『にほんご』(後述)があった。

3. 3 市民性の中で分離される「我が国」と「国際理解」

この二重の単一言語主義は、「学びの枠」の狭さ、風通しの悪さにも影を落とす。ニュージーランドの保育カリキュラム「テ・ファリキ」を高く評価する大宮(2010:203)は、我が国の保育指針や学習指導要領が、「心情や意欲、態度に限定してしまっており、学びの内容が教科の枠から出ず、狭いものになっている」と指摘する。「テ・ファリキ」にあるように「自分自身の文化や他の文化に根ざした言語やシンボルに触れ、それが大事にされる³⁾」と、自他の文化の尊重を一セット、相互に関連し、付随し、切っても切れないものとして示していれば、教える側にも自他を尊重することの意味がわかりやすいのだが、日本の学習指導要領は「我が国」と「国際理解」は異なるトピックとしてそれぞれ独立した項目になっており、関連性が見えづらい。またいつも項目の順番は「我が国」が「国際理解」に先立つ状態である。もちろんそれらが地続きであることを理解して読む人もいるかもしれない。とはいえ、学習指導要領

そのものも基本的には教科の枠に閉じこもっており、連携という文字は提示されているものの、何がどう交錯するのか、そもそも必ず交錯させるべきものなのかすら、一読しただけでは理解しづらいものとなっている。

また、小学校の教員養成段階で教科間の連携を学習者に対し系統立てて教える試みがどれほどなされているだろうか。とりわけ小学校教員養成は、中高の国語教員のようにことばについて専門的に学んだわけではない学習者がほとんどである。ある日本人の大学生は「若者ことば」について学んだとき、次のように述べている。「中学・高校の国語の先生は、専門的に学んだ先生たちだから、ことば遣いについて理解があったからそんなことはなかったけど、小学校の先生はことば遣いに厳しかった。」別の学生は「高校のときの国語の先生が、ことばの変化を認めていたので驚いたことを覚えている。本来ことば遣いに厳しそうなはずの国語の先生だったので」と述べている。

彼らの語りは、谷川（1978）の、「小学校の先生で、ことばの問題を本気で考えたことのある人がどれだけいるか」ということばが象徴するように、ことばは変化する、ことばは生き物であるという基本的なことがらを理解せずに、規範的なことば遣いの徹底を使命だと思いきみ小学校教員になる人がいること、また学習者もそうした価値観を人生の初期に内在化するために、高校で出会った国語の先生に対してあらかじめ偏見を持ったことを示している。そして結果的に、児童生徒もことばをめぐる学習を通して保守的になりうることがわかる。日本人学生でさえこうした思いを抱えているのであれば、日本語指導を要する外国につながる子どもたちはどのような思いでことばを学ぶことになるだろうか。

このような状態を前提として、闇雲に小学校国語で多言語をやろうとすれば反発は大きいだろう。だがそれを40年ほど前に試みたのが谷川らの『にほんご』であった。もともと教科書試案として描かれたこの作品について、作者らはそれが実際に教科書として使われるということよりも、「一人の教師の心と体にいくばくかの影響を」与えられたら、というのが狙いであったと述べている（1979：180）。そして10年後の振り返りの記録において、ほとんど実践が広がらなかったことも率直に語られている（1989）。もちろん、現実の教科書ではない『にほんご』は、ただの読み物である。ただ、教科書という独特の制度の他に、その広がり押し留めた要素の一つとして、筆者は強固な教科の壁、一言語一教師主義があると考え。この状況に揺さぶりをかけるのがHélot（2014）である。

3. 4 一言語一教師主義が阻むことばの市民育成

ナショナリズムの本丸で、二重の単一言語主義の場を根底で支えるのが、一言語一教師主義（one language one teacher policy）（Hélot：2014）である。Hélot（2014）は一言語一教師主義が教師や学習者から複数言語の使用者としてふるまうことを妨げていることに疑問を投げかける。我が国と同様、教育が中央集権的であるとされるフランス（丸山：2017）において、フランス語が憲法で定められる唯一の公用語であるにもかかわらず、バイリンガル教育の文脈

において多言語作家や多言語で出版されている絵本を教材として用い、その場を支配する一言語一教師主義へ揺さぶりをかける。取り上げる多言語作家の中には、個人における「ただ一つの」母語を定められることそのものを拒否するトミ・ウンゲラーのような作家もおり、そうした作家の作品は複数言語の使用者であることへの安心感の確保のための触媒となる。更に Hélot はフランスでのフランス語教育（国語教育）にも多数の翻訳作品がフランス語に翻訳されて用いられていることに着目し、そこから同様に多言語絵本を活用し、言語の多様性・複数性に子どもの頃から開かれた態度を持つための取り組みをしている。また、Hélot のアプローチは、権力の強い言語が弱い言語に対して支援する、といった形ではなく、共同のプロジェクトなどを作っていき形で、多言語紙芝居づくりコンテストなどに発展している⁵⁾。クルド難民の受け入れや近年の移民・難民の増加を踏まえ、Hélot が目指すのは、決して混じり合うことのない言語を別々に学ぶのではなく、同時に学ぶことで、学習者のアイデンティティが変容し、コミュニティが異質さに寛容であるよう変容することにある。しかしこうした提案には必ず学習者が混乱するという反対がつかまとう。ただ、注意すべきは、学校教育以外の日常ではこのことは当たり前にか起きている現象であり、また少数言語の話者はそうした日常を生きているということである。混ぜてはいけない、というメッセージが与える意味は、少数派の話者のアイデンティティを損なうだけではなく、多数派の言語の話者に対しても、言語の純血性を押し付け、言語習得への意欲を損なうのに役立つ。つまり「混ぜるな危険」は、多様な言語を同時使用する人の自己肯定感を奪い、「混ぜるべきでない」言語を混ぜて使うことへの罪悪感を植え付ける装置として機能し、「ことばの市民」であることを阻むことに加担しているといえる。「混ぜるな危険」は、国境や言語の壁を超えてつながりあい、伝えあおうとする「ことばの市民」を尊重せず、少数派に沈黙を強いつつ、多数派の言語をめぐる純血性、神話を守ることばの番人の育成への合言葉となる。「ことばの市民」の尊重と形成は、そのような無意味な罪悪感を持つ必要はないこと、自分の使えるリソースは自由に使えること、安心してそれらを使っていいと自分が自分を承認できる環境を作ることなしになし得ない。21世紀のハイブリッドな言語景観は、都市や家庭の中だけでなく、学校という空間においても個人のアイデンティティにおいても保障されるべきであり、教室は移民も難民も障害のある人もそうでない人も、安心して自由に呼吸できる言語空間であるべきであろう。

ところで、新学習指導要領（平成29年3月公示）を読むと、国語科そのものに「国際理解」や「グローバル教育」「インクルーシブ」といった視点を見出すことは一見だけでは困難である。現場の先生を勇気付け、端的にことばの市民の形成を伝えるようなものとはなっていない。しかし国語科は外国語活動など他教科と連携を取ることが明言されている。

第3 指導計画の作成と内容の取り扱い

- 1 (8) 言語能力の向上を図る観点から、外国語活動及び外国語科など他教科等との関連を積極的に図り、指導の効果を高めるようにすること。

また、教材選択の配慮について、10項目のうち10番目に下記のような記述がある。

3 (2) コ 世界の風土や文化などを理解し、国際協調の精神を養うのに役立つこと。

更に、新学習指導要領の外国語には、やはり第3「指導計画の作成と内容の取り扱い」において、

エ 言語活動で扱う題材は、児童の興味・関心に合ったものとし、国語科や音楽科、図画工作科など、他教科等で児童が学習したことを活用したり、学校行事で扱う内容と関連付けたりするなどの工夫をすること。

オ 外国語活動を通して、外国語や外国の文化のみならず、国語や我が国の文化についても併せて理解を深めるようにすること。言語活動で扱う題材についても、我が国の文化や、英語の背景にある文化に対する関心を高め、理解を深めようとする態度を養うのに役立つものとする。

との記述があり、指導要領も国語を他教科と関連づけるよう求めている。(英語や社会科、道徳にもそれぞれ同様の記述があるが割愛する。)

ここでは、国内の多様性、すなわち言語的少数者や外国につながる児童などに対して多数派が学ぶべき点は抜け落ちているが(障害についても同様で、障害のある児童への指導に関する記述はあっても、障害のない児童に特化された障害に関する記述はない)それでもこうした文言を利用すれば、英語に限らず、多言語活動を国語科で実践することは難しくはない。テ・ファリキのような「自分と自分以外の他者の言語やシンボルが尊重される」という記述とはニュアンスは異なるものの、利用できるものも少なくはないのである。多文化共生社会の実現のためには、マジョリティの気づき、マジョリティの変容、再包摂が鍵となる。従ってそのことを踏まえた国語教育の場をいかに構築していくかが、喫緊の課題である。

4. 日本発のLA『にほんご』とエスノセントリズムの克服への道

そこで、上述した『にほんご』(1979)の話に戻りたい。そして日本には、LAというかたちを用いずに、イギリスでのLAの興隆に先立つこと70年代において、日本語が唯一の言語ではないと、二重の単一言語主義を相対化する国語の「教科書」教材が提案された歴史があることの意味をもう一度捉え直したい。

試案『にほんご』は、「えいごとにほんごのどちらがいいかはきめられない」(p.55)と一年生に向けて語りかけ、時空をまたぐ多様な文字や挨拶、手話や点字、方言など多様性に富んだ教材を提示し、国語か体育か音楽かわからなくなるような場作りを目指してなされた試案であ

った。『にはんご』が提案されて40年が過ぎようとする今、そこに付け加えるべき新たなページは、どのようなアプローチをとりうるだろうか。

上述のHélot (2011) は、たった一つ詩を紹介するだけでも良い、可能なら、その少数派児童の保護者を招いて絵本を読んでもらえたらいい、もしもできるなら、紙とセロハンテープで世界に一冊のその保護者の言語によるバイリンガル絵本を作ってもらえたらなおよい、などの具体的な取り組みを紹介している。このような取り組みが教師に求めるのは、教師個人の多言語の使用能力といった非現実的なものではなく、地域の多言語の話者と協働する態度である。母語の維持を放課後に行うというのも望ましいが、今日の前の国語の教科書に、紙とセロハンテープで母語を書きこむことはできないか。あるいは教科書会社は、せめて日本にいる外国人児童の母語ベスト7くらいまでのテキスト(文字)のファイルをネット上に用意できないだろうか⁶⁾。外国につながる生徒の高校進学率は、就学義務がないためにその全貌を正確に掴むことが困難だが、推定で4割程度と見積もられている⁷⁾。この構造的な格差を少しでも埋めるために、小学校段階から教科書の多言語化をし、指導者やメンターなどが指導しやすい環境づくりに取り組む必要があると考える⁸⁾。

また、Hélot (2011) は、多言語絵本の利用の際に注意すべき点として、アラブの言語だから必ずアラブ的な生活を表した絵本を用いるのではなく、ときにはアラブの言語がごく普通のフランスの生活を舞台とするストーリーの中で語られている絵本を紹介していることを挙げている。上記のような視点から現行の国語教育を見ると、他者理解や異言語へのステレオタイプの軽減という視点でまだまだやれることが多くあるといえるし、ほとんど未踏の原野のように感じる。もちろんこのことは当然、言語的少数派・多数派といった視点だけでなく、ジェンダーや障害など多様な観点から、インクルーシブな国語教育の実現に向けて検討すべき点である。

国際理解教育の視点を生かした小学校国語実践の例としては、藤原(2008)が報告するお茶の水女子大学附属小学校の「市民科」における「ことば」の実践、筆者による『スーホの白い馬』の実践(1998年より継続中)、また太田(2016)によるアイヌについての実践、韓国でのYoon(2017)の実践などがある。筆者の実践では、数年前から現場の教員の、教科書のイラスト変更への違和感に応じて、赤羽末吉の絵本と赤羽自身の人生、赤羽の平和や世界への想い、そのための絵本と子どもへの想いを必ず紹介するようにしている。しかしこれらの実践は点としては存在するものの、未だ線、あるいは面としては成立していない。19世紀あるいは20世紀に、教科書こそ国民性形成の基盤であったとするなら、21世紀はコスモポリタンとしての市民性形成の基盤としての教科書を構想していくことが必要だろう。Hélotらの挑戦はまさに点を線につなげ、面にしていくことをめがけている。Hélotの住むストラスブールは、フランス語、ドイツ語、アルザス語と、ポリティクスに言語を翻弄されながら歴史を生き抜いてきた言語意識の生きる地である。そんなストラスブールだから可能なのだと、こうした試みを他人事として捉えるのではなく、ポリティクスに翻弄され、居るのに居ないことにされてい

る日本社会の多様な「市民」を、きちんと居ることにしていくこと、それが「ことばの市民」形成への道を整えることになるだろう。

ところで、日本の小学校国語教育にも、レオ・レオニ作品をはじめ、『おおきなかぶ』『お手紙』、上述した『スーホの白い馬』など、海外に起源をもつ定番作品は多い。もちろんいずれも内容としての普遍性を持ち、その起源がどこにあるかということは本質ではない名作であることに疑いはない。しかし、せっかく国外に起源をもつものが登場しているのだから、そこに文化的多様性を学ぶという視点を活用できないだろうか。残念ながら、国語の学習指導要領には、翻訳ということばそのものがない。Hélot (2011) はフランスでも同様のことが起きており、あたかも最初からフランス語の作品であったかのようにフランス語以外に由来する教材がフランス語教育の教材として扱われているという。しかし、Hélotは翻訳作品を読むことはそもそも他者性との出会いであり、エスノセントリズムの克服とつながっているという。では、日本の国語教科書は、翻訳作品との出会いを通してエスノセントリズムの克服への道を歩んでいるといえるだろうか。

昭和60年と平成27年に刊行された国語教科書の量的分析を行った多田(2017)は、このおよそ30年間の間に教科書に登場する日本人以外の登場人物の数の激減、他国文化理解が激減したことを指摘し「自文化中心主義の姿勢は、偏狭なナショナリズムを生起させる」とし、「伝統文化理解とは内に向かって狭めていくことでなく外に向かい広げていくこと」であり、国語教科書がグローバル化に対応できていないと厳しく指摘している(多田:2017:43)。国語教育をめぐるのは、その包摂性については近年様々な新たな試み・提言がなされている(原田:2015, 2017)が、そもそもUNESCO(2009:7)が示すインクルーシブ教育のガイドラインの中に、教育において周縁化あるいは疎外されたグループの例として言語的少数者が挙げられているように、偏狭なナショナリズム、エスノセントリズムの克服が課題となっていることを受け止める必要がある。一方で、国語教科書攻撃のこれまでの経緯を踏まえ、多田の指摘する多様性の激減について何らかの戦略的な応答をしていく必要がある。

多様性ということでは、上述した『にほんご』では、ハイチ・アルゼンチン・イスラエル・アフリカなど、多田(2017)が分析を行った平成27(2015)年度版の国語科教科書全学年(A社・B社ともに)では扱いがゼロだった中南米・中近東・アフリカ地域からも、文字や挨拶などが取り上げられていることは見逃せない。平成27(2015)年度の2社の教科書6学年、上下巻合わせて20冊を超える教科書が東になってかかっても、『にほんご』1学年分の1冊が提示する世界の広がりには追いついていないのである。このことから見ても1979年の『にほんご』が目指したものと、2015年の教科書が目指したものとが、本来逆転してしまわなければならないかと考える。世界の注目を集める中近東・アフリカ、また日系移民の多い中南米などに言及することはなくていいのだろうか。また多田の分析結果には反映されていないが、現行の国語科教材『ポレポレ』(4年T社G社)は、アフリカ、ケニアらしさ、が物語を牽引する重要な要素となっている。だがここにこそ、たとえばフィンランドの教科書のように、自己

紹介時はさておき、とりわけカンボジアらしさを強調されるわけでもなく、カンボジアから来た少年がクラスにごく普通にいる、という描かれ方との差を見出すことができる（メルヴィ：2005, 2006）。Hélotが指摘したように、「アラブ人だからアラブの生活を体現」せねばならない理由はないわけで、谷川らが『にほんご』において、あえてことばだけを（挨拶やクイズ、文字のように）浮かび上がらせ、特定の登場人物に〇〇国らしさ、を背負わせようとしなかったスタンスの意味を、かみしめたい。

5. 終わりに 指導要領・教科書・教師は、子どもを主体的な存在として認めているか

『にほんご』のあとがきにはこうある。

いま私たちの使っていることばを、地球上にあるたくさんの言語のひとつ、日本語としてとらえます。また、いわゆる共通語を基本としますが、地域語のもつ共通語にはないはたらきにも、子どもたちの関心をうながしたいと思います。自分の使っている言語が唯一絶対のものではないと知ることは、他の民族、他の文化、ひいては他人との交わりのむずかしさと同時におもしろさをも、子どもたちに気づかせるでしょう。

以上のようなことは、現実の生きて流動していることばの中で、たがいに解きがたく関わりあっています。私たちは日本語に関して、子どもたちに教えこむべき知識の総量が存在するとは想定しませんでした。むしろ母語である日本語を通して、子どもたちにことばと、ことばを通しての人間のありかたにめざめていってほしいと願っています。（1979：182）

ここで述べられている、「ことばを通しての人間のありかたにめざめてい」く、ということとは、ことばの市民の形成、言語への目覚め活動と共振するものである。そして、「生きて流動していることばの中で」大切なものが「たがいに解きがたく関わりあって」いることを前提に、ねらいや内容が定められているさまは、まさに「テ・ファリキ（マオリ語の織物）」を彷彿とさせる。子どもたちをことばの学び手である市民として、生きた世界で血の通った存在としてまごど捉えた上で、ねらいや方針が定められた「テ・ファリキ」を見た後に、学習指導要領を見ると、学習指導要領において市民性をどのようなものと捉えているのかがわかりづらい。そして何よりも、根底にあることばの学び手である子どもを、主体的な存在としては見ないのではないだろうかという問いが浮かび上がる。いうまでもなく、新学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」がキーワードとなっている。しかしそのときの対話の相手とは誰なのか。それらの内実をみると、対話の相手は「教室内の他者」という想定がほとんどではないだろうか。ただ単に、同質性の強い仲間の中で、小さな違いを取り立てて、対話をしたというアリバイづくりを行うのではなく、教室の周縁化された存在、「居るけど居ない」

ことにされている存在、そして自分たちの想像の枠を飛び越えるような異質さとの対話は、どこで保証していくのか。内容は教科の壁で隔てられ、場は教室の中に限定されたまま「主体的で対話的で深い」学びが果たして成立するのか。もちろん、学習指導要領を超えたことばの学びの場を演出するのは教師その人である。そのときこそ、国際理解教育や市民性形成の視点が生かされていく必要がある。その際、子どもを「ひとりの市民」として捉えることが、教師が子どもに知識をダウンロードする銀行型教育の担い手になるのではなく、教師も子どもも共に「主体的で対話的な学び」を生きる時間を作っていくことを支えることになる。

筆者が主体的な学びの実践例として注目するのに「どちらの題名の方がいいかな？」(中瀬ら：2017：80-81)がある。ここで実践者(高橋・沼田)が行なった教科書(「みぶりでつたえる」K社1年)の権威を脱臼させるような課題設定(「みぶりをつたえる」「みぶりがつたえる」「みぶりでもつたえる」などの案を「どっちの題名がいいかな？」と検討していく)は、『にほんご』の「せんせいに 何をおしえてあげられるかな」(1979：23)という文言を彷彿とさせる。教科書を権威として祭り上げるのではなく、かといって否定するのでもない、批判的創造的思考力を高める素材として用いている。こうした課題設定をする力量は、子どもを決して見くびらず、ありのままの子どもを一人の「市民」として捉える感覚なしに発揮されることはないだろう。教師自身が教科書をしたたかに、いろんな方向からその利用の可能性を探り、子どもに学ぼうとすることは、「主体的で対話的な学び」の第一歩である。

「テ・ファリキ」はその名の通り、原理と領域からなる織物の図として示されるが、まさに「ことばの市民」性形成に必要なのは織物の思想であり実践である。「市民性形成」という原理、そこには国際理解・アイデンティティの尊重といった要素が含まれるが、そこに国語をはじめ、外国語、道徳、社会科などの複数領域と交差させる必要を一見してわかるよう、指導要領・教科書で、あるいは教員養成で、そして教室で示していくことが必要ではないか⁹⁾。そのことは同時に、小学校国語教育の根底にある子ども観を揺さぶり、ホリスティックな学びの主体、教師の対話の対等な相手としての子ども観へと、教師の子ども観の変容を促すことを意味するだろう。

【注】

- 1) LAについては様々な訳があるが、ここでは大山(2016)の訳に従った。
- 2) あるいは、LAは方言の文脈にも用いることができようが、かつて矯正すべきとされた方言が、近年、習得すべき能力とされたにもかかわらず、新学習指導要領では「共通語との違い」の理解だけに言及が留まっていること、地域差だけでなく、世代差、ジェンダー、手話、危機言語についても言及がないことを指摘しておく。
- 3) 訳は大宮(2010)による。その解説では保育段階から言語が常に「複数形」で語られていること、「我が国の」という修飾の不在に気づかされる。テ・ファリキにおいて、言語にはことばだけでなくイメージ、アート、ダンス、ドラマ、数学、動き、リズム、音楽なども含まれること、大人たちは子どもたちのバーバル、ノンバーバル双方のコミュニケーションスタイルを促すこと、マオリ語の

物語、シンボル、アートやクラフトなどへの認識を深めるべきことも記載されている。なお、テ・ファリキの要である原理との絡みについては「エンパワメント」の原理をあげるとともに、「ホリスティックな発達」の原理にも触れ、それがスピリチュアルな次元及び文化遺産や環境が彼らの命に深く関わっていることに対する認識を反映した自己理解を促すことを指摘している。(Te Whariki, p.72.)

- 4) 新学習指導要領では170ページ中49回「我が国の」という語が記述されている。
- 5) ユネスコは、2017年5月10日に、パリのユネスコ本部で多言語紙芝居コンクールの表彰式があったことを伝えている。http://www.unesco.org/new/en/education/resources/online-materials/single-view/news/celebrating_the_week_of_living_languages_with_dulala_at_unes/
- 6) ちなみにカレーチェーン、カレーハウスココ壺番屋は2017年7月現在、7カ国メニューを用意している。https://www.ichibanya.co.jp/english/info/pdf/multilingual_menubook_1409.pdf (2017.7.27アクセス)
- 7) 荒牧重人ほか(2017)『外国人の子ども白書』明石書店、p.132
- 8) こうした試みに連なるものとして、宇都宮大学などが提供する学習言語の多言語単語帳などの存在は大きい。「宇都宮大学だいじょうぶnet」<http://www.djb.utsunomiya-u.ac.jp/download/725/> (2017.7.27アクセス)
- 9) 園の教室にもテ・ファリキが掲示されている様子を上垣内(2015:8)は紹介している。

【参考文献】

- 安野光雅・大岡信・谷川俊太郎・松居直(1979)『にほんご』福音館書店
- 安野光雅・大岡信・谷川俊太郎・松居直(1978)『「にほんご1」を作ってみて その意図と理念をめぐって』『子どもの館』7(3) pp.1-12.
- 安野光雅・大岡信・谷川俊太郎・松井直(1979)『「にほんご2」製作の現場から』『子どもの館』pp.90-121.
- オスラー、オードリー／スターキー、ヒュー著、清田夏代・関芽訳(2009)『シティズンシップと教育』勁草書房
- 太田満(2016)『小学校国語学習でアイヌの昔話をどう取り上げるか—多文化教育の発想に立つことの意義』『国際理解教育』22.明石書店
- 大宮勇雄(2010)『学びの物語の保育実践』ひとなる書房
- 大山万容(2016)『言語への目覚め活動』くろしお出版
- 上垣内伸子(2015)『幼児期の学びの成果を包括的に記述する「ラーニング・ストーリー」』第4回 ECEC研究会講演録 http://www.blog.crn.or.jp/about/m/pdf/2015_chapter1.pdf (2017/06/15 アクセス)
- 住井すゑほか・同和教育における授業と教材研究協議会編(1987)『国語教科書攻撃と文学の授業』青木書店
- 多田孝志(2017a)「小学校国語教科書の分析研究～国際理解教育の視点から」『目白大学人文学研究』13, pp.29-44
- 多田孝志(2017b)「深い思考力を育む小学校国語科学習の考察」共創型対話学習研究所『未来を拓く教育実践学研究』
- 多田孝志(2016)『グローバル時代の小学校国語科学習の考察』共創型対話学習研究所『未来を拓く教育実践学研究』
- 谷川俊太郎・稲垣忠彦・竹内敏晴・佐藤学(1989)『「にほんご」の授業』国土社
- 中渕正堯監修・三津村正和・正木友則(2017)『「判断のしかけ」を取り入れた小学校国語科の学習課題48』明治図書出版
- 難波博孝(2008)『母語教育という思想—国語科解体 再構築に向けて』世界思想社

- 原田大介（2015）『「言語活動の充実」とインクルーシブな国語科授業—小学校5年生のLDの学習者の事例から』『インクルーシブ授業をつくる』インクルーシブ授業研究会、ミネルヴァ書房
- 原田大介（2017）『インクルーシブな国語科授業づくり』明治図書
- 藤原孝章（2008）『日本におけるシティズンシップ教育の可能性』『同志社女子大学学術研究年報』59
- 細川英雄（2012）『ことばの市民になる』ココ出版
- 丸山英樹（2017）『国際イニシアチブと学力観—21世紀において誰が・何のために能力を決めるのか』日本国際理解教育学会第23回大会（口頭発表）
- メルヴィ・パレ他（2005）『フィンランド国語教科書小学4年生—フィンランド・メソッド5つの基本が学べる』経済界
- メルヴィ・パレ他（2006）『フィンランド国語教科書 小学3年生』経済界
- 森山卓郎（2009）『国語からはじめる外国語活動』慶應義塾大学出版会
- 文部科学省（2017）『小学校学習指導要領』文部科学省ホームページ http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/05/12/1384661_4_2.pdf
- 横田和子（2016）『国語科教材と集合的記憶—「スーホの白い馬」はなぜ名作たりえたのか』『言語文化教育学会第2回年次大会予稿集』 pp.109-115
- Yoon Myong Ja（2017）『日本童詩「おおきくなあれ」を通じた多文化理解』日本国際理解教育学会第23回大会（口頭発表）
- 村上明子（2012）「グローバル化する国際理解教育をどう行うか：小学校国語を例として」『関西外国語大学研究論集』No.96.135-198.
- Hélot, C (2014) "Rethinking Bilingual Pedagogy in Alsace: Translingual writers and translanguaging" A. Blackledge and A. Creese (2014) (eds) *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*, Springer, pp. 217-238
- Hélot, C (2011) "Children's Literature in the Multilingual Classroom. Developing Multilingual Literacy Acquisition"
- Hélot, C. & Ó Laoire, M.(eds.) (2011): *Language Policy for the Multilingual Classroom: Pedagogy of the Possible*. Clevedon: Multilingual Matters. pp. 42-64
- Hélot, C (2015) Awareness raising and Multilingualism in Primary Education" *Encyclopedia of Language and Education, Third Edition Volume 6: Multilingualism and Language Awareness* Edited by Jasone Cenoz & Durk Gorter, Berlin, Springer
- Ministry of Education, NZ (1996) *Te Whariki* <https://education.govt.nz/assets/Documents/Early-Childhood/Te-Whariki-1996.pdf> (2017/06/14 アクセス)
- UNESCO (2009) *Policy guidelines on inclusion in education* <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf> (2017/5/30 アクセス)

(平成29年12月8日受理)