

イングランド初等教育における日本語教育スキーム・オブ・ワーク

開発報告

—市民性教育としての日本語教育実践—

福島 青史

国際交流基金ロンドン日本文化センター

要旨

2014年9月より、イングランドの初等教育キーステージ2（3年～6年生）で、外国語が必修化された。それに伴い、国際交流基金ロンドン日本文化センターでは日本語教育スキーム・オブ・ワーク（SOW）が開発された。SOWは「イングランドの初等教育で、必修科目として、日本語を教える意義」を考慮し、文化教育、異文化間教育、教科教育との関連を重視して作成された。SOWの教育目的は、日本語教育を通して、学習者が異なる世界に好奇心を持ち、継続して学習を続ける態度を育成すること、ひいては、イングランド社会に参加をする市民を育成することと言える。

【キーワード】 イングランド、初等教育、カリキュラム改革、市民性育成

1 背景

イングランドでは、2010年の政権交代以後、教育改革が行われ、2013年9月に新カリキュラムが発表された（施行は2014年9月から）¹。この改革の内、外国語教育にとって大きな変化は、2014年9月から、イングランドの初等教育キーステージ2（3年～6年生）で、外国語が必修化されたことである。英国の初等教育における外国語教育の導入は2002年から議論されており、日本語教育においても、Ready Steady NihonGo!などが開発されている²。ただ、Ready Steady NihonGoは、10回のコースを想定しており、キーステージ2の4年間をカバーする内容ではなく、4年間にわたる教材が必要となった。このため、国際交流基金ロンドン日本文化センターでは、「教材作成」「教師支援」「助成支援」を核とした「英国初等教育への日本語教育推進プラン Primary Japanese Campaign 2014」が策定された。

本稿では、このうち「教材作成」の「日本語教育スキーム・オブ・ワーク Japanese Scheme of Work（以後SOWと略す）」の開発過程を取り上げ、「イングランドの初等教育で、必修科目として、日本語を教える意義」「日本語教育において育成すべき能力」「その方法」について述べる。

2 イングランドの初等教育で、必修科目として、日本語を教える意義とは？

SOWを作成するにあたって、考慮しなければならなかったのは、**イングランド**という地域性と、**初等教育**という教育段階、**必修科目**という教科属性、**日本語**という言語の特殊性である。つまり、義務教育期間中の初等教育の必修科目となるということは、外国語教

育が国民教育の一環として捉えられることであり、その中で、イギリスという生活環境、文化で育つ子どもに対して、日本語を教える意義は何なのかを考えなければならない。筆者は、この意義を**市民性形成としての言語教育**と考えた。本節では、イングランドの子どもが置かれている言語状況、外国語習得状況および外国語教育政策、教育環境を考えることにより、その理由を述べる。

2.1 イングランドの言語状況

Office for National Statistics (2011)によると、2009年のイングランドは人口5181万人に対し、白人の英国人(White British)でない割合は17.2%であり、この割合は2001年の13.2%から上昇している。また、ロンドン40.5%、バーミンガム36.7%、マンチェスター30.1%という数値が示すように大都市においてはその状況が顕著である。また、2011年の国民調査(イングランド及びウェールズ)では、回答者の主要言語で「英語」と回答したものは、92.3%、で、「その他の言語」は7.7%であった³(Office for National Statistics 2013)。

イングランドの公立学校での言語状況に目を向けると、「第一言語が英語でない子ども」の割合は、小学校18.7%、中学校14.3%で、ロンドンの小学校では48.1%と、半数の子どもの主要言語が英語でないことが分かる(Department for Education 2014)。ロンドンで使用される言語は300以上(von Ahn, Lupton, Greenwood, & Wiggins 2010)ともいわれ、学校は子どもが話すすべての言語に対応することは不可能であるといっていだろう。

2.2 外国語習得状況および外国語教育政策

次にイングランドの子どもの外国語習得状況を、外国語教育政策とあわせて概観する。1988年に、イングランドでナショナル・カリキュラムが作られ、外国語教育は中等教育のキーステージ3(7-9年生)と、キーステージ4(10-11年生)において必修科目となった⁴。その後、The Nuffield Foundation(2000)、Department for education and skills(2002)など、外国語教育を推進する政策が提出された。しかし、この動きに反して、キーステージ4の修了段階で受験するGCSEの外国語の受験者は2002年の87%から減り続け、10年後の2012年には半数の41%になり(Board & Tinsley 2014: 20)、また、到達度を見ても、中等教育修了段階でA1のタスクができないものが30%、A1段階が48%であり、同調査に参加した欧州各国の中で最低となっている。(European Commission 2012)。

今般のカリキュラム改革は、このような外国語教育の状況に対応するものであると考えられ、初級段階での外国語教育の導入も、実践的な外国語運用能力を目指すものであると考えられる。しかし、一方で、新カリキュラムには、前カリキュラムにあった、外国語教育を通してのグローバルシティズンシップの意識化や異文化理解能力の育成などが背景化しており、さらに、国内に存在する多くのコミュニティ言語が、学ぶべき「外国語」として認識されず、国内の言語多様化が、意図的にか、意識から外されている。これは、新カリキュラムのドラフト時点で、初等教育への外国語導入として、フランス語、ドイツ語、イタリア語、中国語、スペイン語、古典(ラテン語または古典ギリシャ語)という7言語が指定されたことからもうかがえる。結果的にこの7言語の指定は撤回されたが、新政権が国内的な多様性について、積極的に評価・活用しようという意図は見えにくい。

実践的な言語運用能力が必要であるという政府の意図は理解できるが、ここで問題は、外国語教育を早期に始めることでそれが解決できるかという点と、義務教育としての外国語教育、つまり、すべての子どもが学ぶ外国語教育に、実践的な言語運用能力のみを目的

とできるのかという点である。外国語を広く、母語と異なる言語と解釈すれば、異なる言語の人とどう付き合うのかが、実践的なコミュニケーション教育であり、それは、言語の問題だけでなく文化能力や多様性の尊重といった倫理的な問題も含まれると考える。

2.3 教育環境

最後に、子どもたちが外国語を学ぶ教室環境について概観する。2.1 で示した通り、教室の多言語・多文化化は進んでおり、英語を母語としない子どもが増加している。教室には、平均 27.2 人の子どもがおり、30 名以内に収まっているのは全体の 85.7% で (Department for Education 2014)、語学教育の環境としては理想的とは言えない。Board & Tinsley (2014) が初等教育機関に行った調査によると、標準的な外国語の授業は 45-60 分のクラスが週 1 回である。これは、年換算 27 時間~36 時間、4 年で 108~144 時間である。少しでも語学教育を知るものであれば、この環境が実践的な外国語運用能力を保証するものでないことは明らかである。よって、該当する年齢、学習時間、学習環境でできる**外国語教育**とは何かを考える必要がある。特に、ヨーロッパ言語でない日本語を学ぶことにどんな意義があるのかを問いなおさなければならない。

2.4 小括—英国の初等教育で、必修科目として、日本語を教える意義とは?

まず、考えなければならないのは、外国語教育が義務教育の初等教育で実施されるという点である。初等教育では、読み書きを含め、社会参加能力が第一に考慮されなければならない。そこでは、外国語教育も、単なる外国語能力の育成というよりも、市民性育成の初期段階で習得すべき**外国語能力**を規定し、それを伸ばしていく教育とすべきである。子どもが将来、社会参加ができるようになるには、学習を可能とする言語能力、とりわけ教室の教育言語である英語の能力が基本となるだろう。ただ、ここで英語能力というのは、知識や批判的能力等、認知的な能力を含む。また、本節でみたとおり、多言語・多文化化、多様化の進行する社会における社会参加を考えると、異なる言語背景を持つ人と人間関係を作る広義の外国語能力が必要となってくる。このためには、単に言葉の問題だけでなく、相互理解や他者の尊重、文化理解能力が必須となるだろう。言い換えれば、これは、子どもの市民性を育成することばの教育であり、**外国語教育**もこの文脈で見直す必要がある。

さらに**日本語**の教育に限定して考える。英国においてコミュニティ言語でもなく、EU の言語でもない日本語の教育を考えると、日本語の実践的運用力のみを目標とすることはできない。もちろん、教室にいる 30 人の内、数名は将来日本語学習を続けるかもしれないし、日本に旅行をするものもいるかもしれない。しかし、その絶対数は限られており、限られた者の限定的な状況での言語使用を義務教育段階での言語教育の目標にはしにくい。よって、日本語の運用能力の定着を絶対的なものとは考えず、むしろ、市民性教育という目的を前提に、日本語を忘れた後でも、残る何かを考える必要がある。例えば、日本を通して世界に関する知識を得たり、多言語・多文化状況での実践的な文化能力をつければ、日本語の知識が消えてもその能力は認知能力として残り、市民となるための能力として役立つだろう。簡単にいえば、異なる文化、言語を持つものに対して、敵対心を持つのではなく、関心・好奇心を持たせることである。また、異なる言語/文化背景のものと関係を作る際に、けんかしない、バカにしない、順番にする、協力する、ということ学ぶことも必要だろう。こういった態度は、文化教育や実際のクラス運営でも伝達可能である。また、他者を尊重する感情を持つためには、自尊感情が必要である。つまり、自分に価値があり、

自分の人生を切り開く能力が自分にあるのだと信じられることである。このために、英国で難しいと評価されている日本語の学習において、成功体験を経験させ、積極的に評価することにより、その成功を自覚させ、今後の学習の意欲に繋げる必要がある。さらに、日本語教育の活動を通して、学習ストラテジーも明示的に教えていってもいいだろう。初等教育では、日本語教育のための学習ストラテジーを学ぶのではなく、学習する能力を日本語教育を通じて学ぶことが重要だと考える。

3 日本語教育において育成すべき能力とは?

では、市民性育成のための言語教育を考えると、どのような能力を想定すればいいのだろうか。言語使用者の能力については福島 (2014) に詳述したが、本稿では紙幅の関係上、CEFR の記述に従う。CEFR 第 5 章「言語使用者／学習者の能力」によると言語使用者の能力は「一般的能力」と「コミュニケーション言語能力」に分けられ、前者は「叙事的知識」「技能とノウハウ」「実存的能力」「学習能力」、後者は「言語能力」「社会言語能力」「言語運用能」に分けられる。ここでは、前者に焦点を当て、日本語教育において育成できる能力について述べる。

叙事的知識：初等教育において日本に関する知識は、欧州を超えた世界への関心、知識を持つという点から重要である。例えば、地図上で日本の位置や、アジア諸国との地理関係を知る。また、多くの視覚教材を使い、日本・アジアの様子や気候などを知ることも重要な知識となる。その際、アジア出身の子どもを文化資源として焦点を当てたり、子どもたちがすでに知っているアジアの知識を活用することも、多様性や自律性の尊重という側面からも重要である。言語的には、日本語を学ぶことで、アルファベット以外の文字や、膠着語の文法を知るのも言語観を広げるだろう。

技能とノウハウ：日本の音楽、芸術などを学び・応用し、独自の作品を作り上げる活動などが可能である。また、教科の知識 (理科、数学など) やその運用を Content and Language Integrated Learning の手法を用いて取り入れることもできるだろう。

実存的能力：文化理解教育を通して自尊能力、他者を尊重する能力を育てる。また、日本の文化や学習を通して、積極的に挑戦する態度や学習に対する意欲、自信を高める。

学習能力：身体的反応、歌、繰り返しなどを通して学習が促進されることを明示的に意識させ、自分にあった学習ストラテジーを身につける。また、グループワーク、協働学習を通して、学習のスタイルの多様性も身につける。

4 その方法とは?

SOW は、本稿 2 および 3 で示した目的、能力を開発するよう意図して作成されたものである。小学校三年生用の SOW はすでに完成しており、国際交流基金ロンドン日本文化センターのホームページからダウンロードできるようになっている⁵。以下、SOW について述べる。

4.1 Japanese Scheme of Work for primary schools (SOW) 概要

イングランドの公立小学校は三学期制で、各学期にハーフトームと呼ばれる一週間の休みが入る。このため、一年間は 6-7 週間を単位とした 6 つのユニットとして構成できる。

SOW は、この学期の構成に合わせ、一年を 6 つのユニットで分け、それぞれ一つのテーマを扱っている。1 ユニットは 6 つのセクション (45 分授業) で成り立ち、この内 5 回は授業、一回はアセスメントに充てられる。つまり、一年合計で 36 回の授業で構成される。

SOW では、それぞれ 5 回分の授業案とパワーポイント、活動シート、インタラクティブ・ホワイトボード用活動ファイル、評価用ポートフォリオ (各ユニットにひとつ) が準備されている。内容は、上記 2、3 で示した通り、日本に関する知識、教科知識との関連を目指している。各ユニットのテーマは「Unit 1 あいさつ+日本入門 (地理)」「Unit 2 日本の文字+カードづくり」「Unit 3 日本の歌+トトロ」「Unit 4 色と体+日本の美術 (浮世絵・アニメ)」「Unit 5 大きなかぶ+演劇」「Unit 6 食べ物と健康+理科+日本の食生活」となっている。

4.2 SOW の特徴

SOW は、3 で示した能力向上を目的とし、そのために日本語が使用される。言語使用に際しては、CEFR、JF 日本語教育スタンダードを参考に課題遂行のタスクを中心に構成され、各ユニットで学習する活動を遂行する手段として用いられる。例えば、Unit2 では、年末に実施されることが想定されるため、カード作りが主な活動であり、そのために「自分の名前がカタカナで書ける」「友達/家族の名前がカタカナで書ける」というタスクが課される。Unit4 も最終的に浮世絵やアニメの絵を書くために色の名前を知る活動がある。これら、持ち帰りができるタスクは、難しいと評価される日本語を学び、その能力を家庭や友人に示すことができることを意図している。これにより他者からの評価が高まり、自尊感情の向上や学習意欲の継続に繋がることが期待できるからだ。

また、授業では、歌を使ったり、体を使ったりして言葉を覚える活動を取り入れている。これは、言葉を覚えることの他に、学習ストラテジーを明示的に学ぶこともその目的である。よって、歌や体を使った学習をする際には、他の手段と比べたり、時間を追って記憶が確かになってくることを子どもと共に意識的に確認する必要がある。このため、ポートフォリオには、学習ストラテジーも学習項目として組み込まれている。

また、教材にはできるだけオーセンティックなものを選んでいく。例えば Unit2 の日本の歌では、イギリスでも人気の高い『となりのトトロ』の「さんぽ」を例に活動が計画されている。「さんぽ」は、使用頻度の高い語彙や優しい文法で構成されているわけではない。しかし、日本語の歌がわかる/歌えるという活動の目的を考えたとき、筆者が重要だと考えたのは、そのタスクの再現性、つまり、その歌を将来的に聞く可能性である。「トトロ」の歌であれば、今後、子どもたちが映画を見る可能性もあり、その際、その歌の内容がわかれば、子どもの自尊心や達成感を高めることができると思ったからである。

以上のように、SOW は言語能力だけでなく、言語教育活動により育成される叙事的知識、技能とノウハウの育成、実存的能力、学習能力の育成を、その目標としている。これらの能力は、自律的で積極的な学習者になるために必要であり、英国社会に参加し続ける市民として重要な要因となると考える。

5. おわりに

以上、イングランドの初等教育用の日本語教育スキーム・オブ・ワークを例に、市民性教育としての日本語教育の可能性と機能を論じた。一点、強調したいのは、SOW は単な

る教材という手段であり、SOW を利用することにより、市民性育成のための言語教育が保証されるものではないということである。重要なのは、まず、教師が市民性育成という目標を持ち、その手段の一つとして、SOW を利用することである。本 SOW は単なる一つの例であり、環境に合わせて修正して使用することが前提となっている。そのため、編集可能なフォーマットで提供されている。

最後に課題を挙げるとすれば、本稿 2 にあげた「イングランドの初等教育で、必修科目として、日本語を教える意義」をより学校、ひいては個人に合わせた形で提示することである。筆者は、SOW 開発のために 1 年以上、小学校で試用を行っているが、小学校における外国語教育の可能性はまだ開発の余地があると感じる。一人でも多くの子どもが自分の選んだ道に自信を持って暮らしていくためにはどうすればいいのか。そのために日本語教育はどうあるべきか。回答はそれぞれの現場で見つけるしかないと考える。

¹ イングランドのカリキュラム改革については、福島・村田（2015 予定）を参照のこと

² <http://www.japansociety.org.uk/rsn/>（2014 年 11 月 15 日）

³ 「その他の言語」はポーランド語、パンジャビ語、ウルドゥー語、ベンガル語、グアラニ語

⁴ 2004 年のカリキュラム改革により、キーステージ 4 の外国語は選択科目となった

⁵ <http://www.jpf.org.uk/language/jsow.php> よりダウンロード可能（2014 年 11 月 15 日）

<参考文献>

Board, K. O., & Tinsley, T. (2014). *Language Trends 2013/14. The state of language learning in primary and secondary schools in England*. Reading: CfBT Education Trust.

Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge.

DfE. (2014). *Schools, pupils and their characteristics: January 2014*. London: Department for Education.

DfE. (2013). *The national curriculum in England-Framework document*.

DfES. (2002). *A National Languages Strategy for England: Languages for All: Languages for Life*

European Commission. (2012). *First European Survey on Language Competences: Final Report*. European Commission.

Office for National Statistics. (2013). *Language in England and Wales, 2011*. Newport: Office for National Statistics.

Office for National Statistics. (2011). *PEEG, Current Estimates, Population Estimates by Ethnic Group 2002-2009*. Newport: Office for National Statistics.

The Nuffield Foundation. (2000). *Languages: the next generation*

von Ahn, M., Lupton, R., Greenwood, C., & Wiggins, D. (2010). *Languages, ethnicity, and education in London*. London: Department of Quantitative Social Science, Institute of Education, University of London.

福島青史(2014)「複言語・文化間教育における文化間能力とその評価」『ヨーロッパ日本語教育』第 18 号, pp.181-186

福島青史・村田裕子(2015 予定)「イングランドのカリキュラム改革と日本語教育—初等教育への外国語教育必修化を中心として—」『国際交流基金日本語教育紀要』第 11 号