『複言語・多言語教育研究』日本外国語教育推進機構会誌 No.9 (2021) pp.17-32
Journal of Plurilingual and Multilingual Education No.9 (2021) pp.17-32

論考

食育と外国語教育をつなぐ給食プロジェクト[1]
Connecting nutrition and foreign language education through the School Lunches Project

大山 万容 OYAMA Mayo[2]
ピアース ダニエル ロイ PEARCE Daniel Roy[3]
北野 ゆき KITANO Yuki[4]
藤田 恵美子 FUJITA Emiko[4]

要旨

複言語主義の観点からカリキュラムを考えるとき、言語教育は「個別の言語」の授業の内部で、他と切り離されて行われるのではなく、またカリキュラムの中に複数の言語を取り入れさえすればよいものではなく、全体的な言語教育の中で、言語知識や言語技能、また学習能力を伸ばすという観点から考慮される必要がある(Council of Europe, 2001: 169)。このためには外国語教育は科目内にとどまらず、国語教育や、さらには他の「言語科目以外の」科目との連続性を意識しながら行うことが推奨される。本稿では、日本の公立小学校で現在行われている「食育」と、外国語教育との協働プロジェクトについて報告し、これが複言語・異文化間教育の観点から見て、どのような意義を持つかを論じるとともに、教員養成への示唆を行う。

キーワード:
食育、外国語教育、領域横断的複言語教育

Abstract

This paper reports on a project that is currently being carried out in Japanese public primary schools to combine shokuiku ('nutrition education') with foreign language education, and discuss the implications of this initiative from the perspective of plurilingual and intercultural education. The paper concludes with suggestions for teacher training.

---

[1] 本研究の一部は JSPS 科研費(21K13080,19K23092)の助成を受けて行われました。本プロジェクトのビデオ作成に協力してくださったインドネシア出身の Putri Darianty 氏をはじめ、協力者全員に感謝の意を表します。
[2] 所属:立命館大学 Ritsumeikan University
[3] 所属:京都ノートルダム女子大学 Kyoto Notre Dame University
[4] 所属:守口市立さつき学園 Satsuki Gakuen School

Keywords:
nutrition education, foreign language education, interdisciplinary plurilingual education

1. 食育と国際理解教育

日本は2005年(平成18年)7月に食育基本法[5]を施行した。この法律は国・地方公共団体・国民などに対し、食育の推進を「責務」と定めるもので、食育とは「国民一人一人が食への意識を高め、健全な食生活で心身を培い、豊かな人間性を育む」ことを目的にするものと定義される。これに伴い、文部科学省は小中学校に対し、「栄養教諭制度の円滑な実施をはじめとした食に関する指導の充実」および、「学校における食育の生きた教材となる学校給食の充実を図るため、より一層の地場産物の活用や米飯給食の充実を進めて」いる[6]。栄養教諭とは学校給食のメニュー作りなどを含む管理に加え、食に関する指導を職務とする教諭で、2006 年から各学校に配置され始めた。食育基本法の前文には「地域の多様性と豊かな味覚や文化の香りあふれる日本の「食」が失われる危機にある」とあり、食育では「和食」が意識されている。実際、栄養教諭らには、家庭での食事の変化に伴い、給食を通じて和食はもちろん、地域の特性を活かした食事についてより知識を深め、また親しんでもらうことが、給食を通じた学習の目標の一つとして共有されている。

ただし食育は和食のみを追求するものではない。食事に関する教育は、もともと領域横断的な性質を持っており、小学校で学ぶ多くの教科(家庭科はもちろん、国語科、理科、社会科)との関連性を持つ。2020 年の東京オリンピック・パラリンピック開催を受け、小中学校では様々な国際理解教育を取り入れるようになった。その一環として、学校給食でも外国のメニューを登場させる取り組みが積極的に行われてきた。

本稿で報告する守口市立の小学校でも、2020年度から2021年度にかけて、月に一回は「世界の料理」というシリーズで、様々な外国の料理をメニューに取り入れている(表1)。この特別メニューは、世界地図を見たときに世界各地に分散するよう、様々な地域のものを含むよう工夫された。さらに、守口市在日外国人教育研究協議会から、「渡日の子どもたちは、自分にルーツのある献立がでるとそこから話題が広がったり、自分の国のことを話すきっかけになるかもしれない」とのアドバイスを受けたことをき

[5] 農林水産省サイト:https://www.maff.go.jp/j/syokuiku/attach/pdf/kannrennhou-20.pdf(2021年10月26日閲覧)
[6] 文部科学省サイト:https://www.mext.go.jp/a_menu/sports/syokuiku/index.htm(2021年10月26日閲覧)

っかけに、守口市内に在籍している児童にルーツのある国に関連する料理を出すようになった。

表 1 各月の「世界の料理」スケジュール(2020-2021 年度)[7]

	2020 年度	2021 年度
4 月	ナシゴレン(インドネシア)(予定)[8]	プーティン(カナダ)
5 月	プーティン(カナダ)(予定)	ナシゴレン(インドネシア)
6 月	ケーク・サレ(フランス)(予定)	ケーク・サレ(フランス)
7 月	ベナチン(ガンビア[9])(予定)	アイントプフ(ドイツ)
9 月	カントリー・キャプテン(アメリカ)(予定)	ベナチン(ガンビア)
10 月	ロモサルタード(ペルー)	ルーロー飯(台湾)
11 月	クマラスープ(ニュージーランド)	アドボ(フィリピン)
12 月	フォー(ベトナム)	ムケッカ(ブラジル)
1 月	パッタイ(タイ)	ジャージャー麺(中国)
2 月	ピッティ・パンナ(スウェーデン)	シュクメルリ(ジョージア)
3 月	ナンとキーマカレー(インド)	タジン(チュニジア)(予定)

2. 食育と外国語教育:学内外との協働と給食プロジェクトの誕生

給食プロジェクトは、まず同じ小学校内の教員による協働に始まり、次に研究者との協働、さらには教員・研究者の人的ネットワークを活かした地域人材との協働によって形作られてきた。それについて順次説明する。

2.1 栄養教諭と外国語担当教員によるコラボレーション

本稿の筆者の二名が勤務する小学校では、まずこの教師らが協働し、「世界の料理」を複言語・複文化教育につなげる試みが行われた。給食で外国の料理を提供する目的は、単に「児童が珍しい料理を食べる」ことにとどまらない。筆者らは、子どもたちの味覚は、そもそも「保守的である」ことに注意を向けていた。子どもは新しい味覚に対し、簡単に「これ嫌だ」と拒否感を持ってしまう。するとせっかくの食事を味わうこと

[7] これらのメニューは栄養教諭らによる試作を受け、すべて現地料理を忠実に再現するのではなく、異国情緒を残しながらも食べやすい範囲内で香辛料の量を調節したり、食材・調味料では希少、高価、クセの強いものは日常的に使用されているもので代用するなどして出されている。

[8] 新型コロナウイルスの感染状況の拡大を受けて、2020 年度は多くの給食が中止となり、(予定)とあるメニューは実施されず、翌年に持ち越された。

[9] ガンビアが入っているのは、守口市がガンビアの「ホストタウン」という位置づけにあるためである。そのため小学校を含めて様々な交流事業が企画されていたが、やはり多くが中止になった。ガンビアについては、ベナチンは給食は出たものの、ビデオ作成協力者が最後まで見つからず、給食プロジェクトとしては「児童自身に調べ学習を促す」形で行った。

ができない。見慣れない食事を味わうことを通じて、味覚や食文化の多様性を知るには、食事を出す前から働きかけが必要である。

そこで「世界の料理」が出る日に先立ち、まず栄養教諭である藤田が給食掲示板に世界の料理コーナーを作った。給食委員会の児童に国を割り当てて調べさせ、世界地図の周りに、その月の料理に関連する国名と国旗、首都・言語・面積・人口といった基本情報、料理の紹介、「おいしい」「いただきます」「こんにちは」「さようなら」「ありがとう」といった言葉をその国の代表的な言語で書いたものを掲示する(図 1)。

図 1 給食掲示板「世界の料理」(2020 年 10 月の掲示)

外国語専門教員である北野は、これを外国語教育にも接続させ、外国語教室に「世界の料理」と連動させた展示を行った(図 2)。北野は子どもが楽しめる博物館のような提示を行うことを得意としており、ふだんから外国語教室でも様々な図書や絵、写真、オブジェを展示している。

図 2 「世界の料理」に連動させた外国語教室での展示(2020 年 10 月)

図 2 左は北野が自分自身で収集した文化的オブジェに、児童にとって親しみやすく、読みやすい手書きの解説文を添えたものである。図 2 右上は外国語教室にある書籍を提示したもので、給食で体験する「世界」が、外国語教育と密接につながっていることを示す。図 2 右下は掲示の全体図であり、給食当日には、北野がこれらをワゴンに載せて給食室前に運び、ふだん外国語教室に来ない 1.2 年生にも見られるようにしている。

栄養教諭をはじめ、外国語教師を含む多くの教員が、子どもたちに「食事をおいしく食べてもらいたい」と願っている。子どもはもちろんジャンクフードでも喜んで食べるが、単に慣れ親しんだ味やわかりやすい味を食べるのではなく、慣れない味、複雑な味についても、恐れないで食べることを学んでほしい。どうすれば子どもたちは、「馴染みのない食文化を、よく体験する」ことができるのだろうか。この問いは実は外国語教育と共通する側面を持っていた。複言語・異文化間教育の目標の一つは、学習者に異文化との出会いに備えさせることである(Candelier, et al. 2012)。2 人の教師が行ったような言語的、文化的オブジェの展示により、観察を通した多感覚的な経験をすることによって、食を通した異文化によりよく接近し、よりよく体験することが目指せるのではないか。このプロジェクトはこのような教育的省察に基づく実践から誕生した。

2.2 研究者とのコラボレーション

この展示を知った筆頭著者は、当該月の料理がペルー料理であることから、知人のペルー人移民 1.5 世の研究者にこの取り組みについて紹介し、また学校側ともつなぐことで、本人からペルーについて伝えてもらえる機会を得た。当初の教諭らからの質問は、日本の小学校での慣習のように、食事の前後に「いただきます」や「ごちそうさま」という挨拶をするのかどうか、給食メニューで出す予定の「ロモサルタード」は、どんな場面で食べる料理なのか、といったことであった。こうした内容は一問一答で答えるよりも、文化提供者自身が子どもたちに直接話すほうがよりよく伝わる。そこで、その研究者に、10 分程度のビデオを撮影し、それを送ってもらうこととした。このビデオはのちに守口市のすべての小学校で利用できるよう、共有された。

これをきっかけとして、筆者らは 2020 年 10 月のペルー以降の料理についても、教員や協力研究者の人的ネットワークを利用して、学外の人に動画作成協力を依頼し、同様のプロジェクトを続けた。新型コロナウイルスによる環境の変化のため、遠隔ビデオ通信の技術が普及し、直接学校を訪問するという形に代わり動画を共有する形でのコミュニケーションが一般化した。これが好機となり、食育と外国語教育は、小学校

だけでなく、複言語・複文化を持つ学外の協力者との協働のもとで、食文化を通した異文化間プロジェクト学習として発展し始めた。

2.3 学内外協力者との協働ネットワークの形成

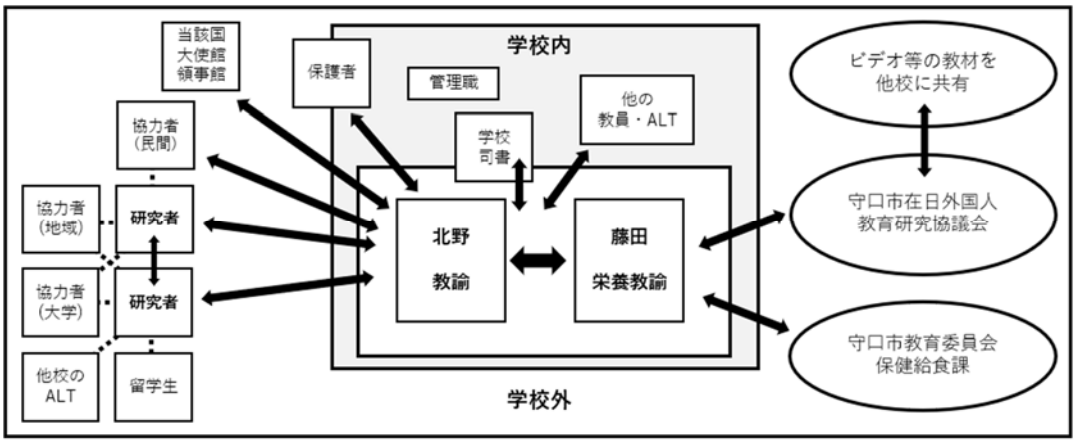


図 3 給食プロジェクト協働ネットワーク

この給食プロジェクトは栄養教諭および外国語担当教員を中心として、学内外の多くの研究者との協働関係を立ち上げることで強化され、継続させることができた(図3)。学校司書も重要な役割を担い、「世界の料理」関連書籍を図書室でも展示してきた。また研究者らは地域や大学内の複言語・複文化を持つ人に協力を呼び掛け、協力者の中には、現役の外国語指導助手(Assistant Language Teacher)や、外国語教育に関心のある大学生が含まれている。ビデオの内容計画と制作には筆者らが協力して支援を行った。最終的には多くの動画撮影協力者が、このプロジェクトに参加したことの個人的な意義を筆者らに伝えてきた。例えば日本の学校給食や食育についてより深く学べたこと、また、自分たちの持つ言語レパートリーを活用することが、異文化理解を促進するだけでなく、日本の小学生の言語教育にも貢献できることについて肯定的に言及した。

このようにして、この小学校での食育は、栄養教諭のみが企画・実践を負うものではなく、分野を超えた多くの教諭、さらに学外の協力者らも、それぞれの立場から役割を担う、全体的な教育プロジェクトとして実践された。

3. 給食プロジェクト

これまでに行われた給食プロジェクトは、次のような構造を持つ。

[1]「世界の料理」であつかうテーマ国の出身者や、その地域に詳しい人による紹介ビデオ(7 分から 10 分程度[10])を準備し、児童が視聴する。児童は振り返りを書く。

[2] その国や地域に関連する文化的なオブジェ(人形、カード、絵本、おもちゃ、等)を外国語教室に展示し、子どもたちが自由に見たり触れたりする時間をとる。児童は振り返りを書く。

[3]「世界の料理」給食を試食する。

まず[1]では準備として、研究者と教師のネットワークを利用し、当該の外国にルーツを持つ協力者を探し、紹介ビデオの作成を依頼する。ビデオは日本語だけでなく、そのテーマ国の言語を取り入れるようにし、字幕を付けたり、言い換えたりするなどして、多言語で作成する。内容は、当該国や、当該料理に関する様々な文化を取り入れるが、教諭らの希望により、「おいしい」や「ありがとう」など、その国の言語について簡単な挨拶を必ず紹介し、また紹介者自身がその料理について持っている個人的な思い出のエピソードを付け加えるようにした。

さらに、[2]として、当該文化圏に関連する文化的オブジェを集め、それらを展示した。教師や研究者の個人的ネットワークを最大限に利用するが、当然ながら集められる文化的オブジェの種類は限られている。ここではその国に関するステレオタイプな記述や理解をなるべく避けられるよう、その文化の洗練された一部を、複数の方法で垣間見せるという方略をとった(Pearce, et al. 2021)。ただ展示するのではなく、教諭が振り返りシートを用意し、児童らが実際にそれらに手を触れて観察し、気が付いたことを書けるようにした。

これらを経てようやく[3]で料理を試食する。このころには児童らの給食に対する期待は既に高まっており、食事に対するイメージも膨らんでいる。

このプロジェクトの特徴は、動画を見、その国の言葉や音楽を耳で聞いて、展示物を目で見て触れて、そして給食で新しい料理を見て、においを嗅ぎ、味わうという、多

[10] これまでにこのプロジェクトを通して作成した紹介ビデオは以下のリンクより閲覧可能である。
https://youtube.com/playlist?list=PLWFmEfaRaRmTweXM_QmoDoR0C7wNy1aQW

感覚を使って食文化にアプローチしている点である。この過程で学習者は、自分が既に見聞きしたり、体験して知っているものと比べることをしながら学ぶ。

さらに、複数の段階で「振り返りを書く」という省察活動が組み込まれていることが重要である。ただ視聴したり観察したり、食べるだけではなく、それについて自分の言葉で表現しなおすことにより、学びを自分のものにすることが促進される[11]。

では給食プロジェクトにより、児童はどのようなことを学ぶのだろうか。本稿ではそのうち一回の給食、2021 年 5 月に提供されたインドネシアのナシゴレンを取り上げ、一連の段階を追いながら、児童の学びを明らかにしたい。3.1 で紹介ビデオ、3.2 で展示物の内容を紹介し、3.3 で児童の振り返りを質的に分析した結果を示す。

3.1 紹介ビデオ（インドネシアのナシゴレン）

紹介者は第二著者の勤める大学で日本語を学ぶ留学生である。動画はインドネシア語の挨拶から始まり、最初はインドネシア語のあとに日本語でも同じ内容を話すという、逐次通訳の形で、のちにポイントとなる文のみバイリンガルで行い、あとは日本語だけで話すようになる。

挨拶の後、国の地理的紹介に入る。インドネシアは「日本と同じ島国」であること、しかし「16,000 くらいの島から」できていること、日本よりも総面積が大きい（約 5 倍）ことを述べる。地図上で、紹介者自身の出身地も紹介する。児童に理解しやすいよう、日本と関連付けた情報を少しずつ出してゆく。

次に言語や文化の紹介である。34 の市、300 以上のエスニックグループ、1,340 の部族が共存するインドネシアには、652 の地域言語があること、発表者は「7 つぐらい話せる」ことを述べる。文化の一例として、民族衣装 Batik バティックを紹介する。多民族国家であるため、多くの民族衣装があるなかで、インドネシア国民に共通する衣装であると紹介される。さらに自然誌的側面も紹介する。子どもに対する話し方が非常にうまく、セリフを紹介したい。（抜粋 1）

[11] 省察活動は特に小学校外国語教育において見過ごされがちなことである（大山・北野・濱田 2020）。

抜粋 1

(インドネシアにはこれほど)人や文化もいっぱいいるから、動物もいっぱいいるでしょうね。そう、いっぱいいる！ そして、インドネシアでしかない動物を紹介しましょう・・・(コモドドラゴンの写真を見せる) じゃーん！ これは、超有名なコモドドラゴンです。[…]100 キロくらい。すごいでしょ！ コモドは肉食動物で、いつかコモド島にいったら、気を付けてくださいね。せっかく食べ物の話をしているから、インドネシア料理のおいしい食べ物を紹介しましょう。

ここからインドネシアの食文化の紹介に入る。米が主食であること。日本と同じようにおかずが多いこと。インドネシアのカレーは日本で食べるカレーとちょっと異なること。インドネシア人は具がいっぱい入ってる食べ物が大好きで、ごはんと同じ皿に、少なくとも 3 種のおかずを載せること。サンバルという辛い唐辛子ソースがあること。沖縄料理にはゴーヤ・チャンプルーがあるが、インドネシアにはナシ・チャンプルーというチャーハンに似た料理があること。チャンプルーはミックスという意味といったことを述べる。

動画の最終段階で「そしてさいごに、Nama makanan ini adalah nasi goreng、みなさんがこれから給食で食べるナシゴレンです」と紹介し、ナシはごはん、ゴレンは揚げるという意味であること、「シンプルな食べ物だけど、お母さんの作ったナシゴレンは一番おいしかった」というように、その料理に関連する個人の思い出を紹介し、またインドネシア語の挨拶で閉じる(抜粋 2)。

抜粋 2

自然・文化・言語であふれている国です。みなさん、ぜひいってみてくださいね、Terima Kasih！

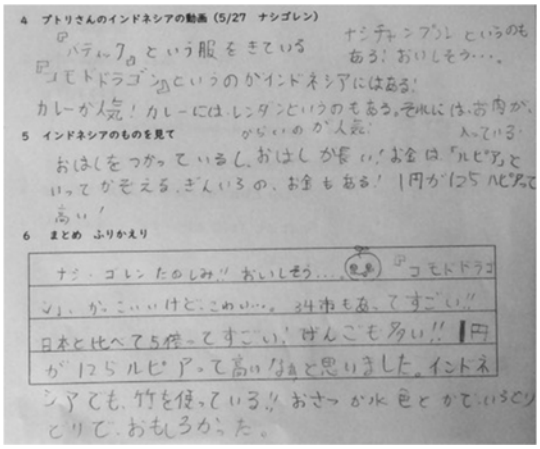
3.2 展示物

「世界の料理」が給食に出る一週間くらい前から、外国語教室前では、筆者らが物産店で買い求めたお箸、竹製の風鈴、調味料各種、布、インドネシアの歴史に関する本、保護者や学外の協力者により学校に寄贈されたインドネシアの紙幣とコイン、ボードゲームやカードゲーム、などを展示する。図 4 は低学年児童がこれらのオブジェを観察したり、触ったりしている様子である。児童らは、風鈴のように音が鳴るものについては音を鳴らしてみる。ゲームであれば少し遊んでみる。このようにして児童は自分たちなりに多感覚的な体験をしていることがわかる。

図 4 文化的オブジェと児童の関わり

3.3 食事と児童の学び

上述のように、ビデオや展示物を見た後、子どもたちは振り返りを書く(図 5)。本節では 6 年生の 2 クラス(N=69)の振り返りをデータとして、質的分析を行う。コーディングには MAXQDA2020 を利用した。



4 ブトリさんのインドネシアの動画 (5/27 ナシゴレン)

『バティック』という服をきている　ナシチャンプル というのもある! おいしそう…。

『コモドドラゴン』というのがインドネシアにはある!

カレーが人気! カレーには レンダンというのもある。それには 牛肉が、入っている!

5 インドネシアのものを見て　からいのが人気!

おはしをつかっているし、おはしが長い! お金は『ルピア』といってかぞえる。ぎんいろの、お金もある! 1円が125ルピアって高い!

6 まとめ ふりかえり

ナシ・ゴレンたのしみ!! おいしそう…。『コモドドラゴンい』がこわいけど、こわい…。34市もあ、てすごい!! 日本と比べて5倍ってすごい! けんごも多い!! 1円が125ルピアって高いなあと思いました。インドネシアでも、竹を使っている!! おさつが水色とかてい、いろどりとりて、おもしろかった。

図 5 児童の振り返りシート

本稿の著者らはこの給食プロジェクトについて別稿でも論じたが(Pearce, et al. 2021)、そこでは In vivo コーディングを中心に、児童の領域横断的な学びに注目した。本論文では児童の学習におけるメタ言語的、異文化的な側面に注目することとし、「言語と文化の多元的アプローチのための参照枠」(以下 CARAP)(Candelier, et al. 2012)の詳細な記述文を参考に分析を行った。既存の参照枠を利用する利点と

して、コーディングの横断性・一般性を向上させ、小学校の食育以外の文脈の研究者や実践者にとっても有用な複言語・異文化間教育の学習目標を明確に提供することができると考えられる。

インドネシアの給食プロジェクトの振り返りでは、CARAP の態度、知識、技能の記述文と一致する 120 のコードが生成された。これらを以下で順次述べる。

3.3.1 態度

CARAP の「態度」に該当する記述文 A-1(本質的には「異質な」言語／文化／人間などに注意を向けること)については、動画や展示物がそもそも子どもたちの注意を引くようにデザインされていたため、意図的に分析から除外した。これ以外の該当コードは 27 件あり、その大半(19 件)が A-4 に関連するものであった。これは、北野が普段の外国語の授業で多言語を取り入れていること(Moore, et al. 2020)や、児童が給食プロジェクトに参加して 7 ヶ月目であり、既に多様な言語や文化に触れてきたことを踏まえれば不思議ではない。コードと代表例を表 2 に示す。

表 2 態度のコーディング

記述文(数)	例
A-3 「異質な」言語／文化／人間、複文化的な状況、周囲の言語的／文化的／人間的多様性、言語的／文化的／人間的多様性一般(それ自体)に対する好奇心や興味 (8)	もっとインドネシアについて知りたいと思いました; 一回だけでもいいから言ってみたいな。インドネシアのものまた色々みたい; ボードゲームもルールを知って遊んでみたいと思った。
A-4 言語的／文化的多様性や他者や異なるものを肯定的に受容すること (19)	バティック着てみたいなと思った; インドネシアには、色々びっくりするところや、不思議に思うところもあり、改めて、「世界ってすごいな～」と心の中で思っていたが、口にでそうだった。

これらのコードで注目すべきは、児童らがインドネシアの言語や文化の多様性に対してオープンな姿勢を示したことである。このような興味は、映像やオブジェの展示によって促されたと考えられ、児童らは類似点や相違点に言及した。例えば、展示されていたインドネシアのお箸には、19 人の児童が「お箸おきとお箸が一緒なのはなくしにくいからいい！」「入れ物にお箸おきがついていて便利だなと思った」といったコメントを残した。

全体的な傾向として、児童らは内容に興味を持ち、おおむね肯定的な表現を残した。中には「650 ぐらいの言葉があって、どっか国内で遊びに行ったら、なんて？てな

るから困るなー」というコメントもあるが、これは否定的な反応というよりも、日本とは大きく異なる多言語状況を想像したうえで社会における言語の機能について省察を加えたものと考えることができる。

子どもたちが保守的になりがちだと危惧された「食べ物」についてのコメント(8 件)であるが、いずれも肯定的であった。「インドネシアのカレーはからそうだけど、とてもおいしそうで、食べてみたい！」「ナシ・ゴレン楽しみ！！おいしそう…」などである。

3.3.2 知識

「知識」コードは 34 件生成し、「態度」よりもわずかに多く、ほとんどが「言語の多様性/多言語主義/複言語主義についていくらか知識がある」(K-5: 9)または、「自分の文化と他の文化の間には、類似点/差異がいくつかあることを知っている」(K-13:24)に関するものである。後者は、インドネシアと日本の食文化を比較したものが多いが、展示物と日本におけるその類似品について児童自身が知っていることを比較したものもあった。各コードの例を表 3 に示す。

表 3 知識のコーディング

記述文(数)	例
K-5 言語の多様性/多言語主義/複言語主義についていくらか知識がある (9)	…652 の地域言語があったり…; 民族、話す言葉が 3 桁やったから、いろんな人がおるんやなと思った。
K-6 言語/言語的変種には類似点・差異があることを知っている (1)	NAMA→名前。日本のと、すごく似ている。
K-13 文化間には類似点・差異が存在することを知っている (24)	いろんな国のものがかぶっているのが多かったです; インドネシアの物を見て、色々似ていると思いました。お米や竹などがあったり、お箸があってびっくりしました。

「知識」コードの多くは動画の内容に由来しており、インドネシアの多言語性／複数言語性について言及したり(「…652 の地域言語があったり…」)、中には動画に出演するガイド自身の複言語能力に驚きを示す子どももいた(「インドネシアの言葉を 7 つも話せる！」)。文化の違いについては、インドネシアと自分が知っている他の国の文化との類似性を示唆するコメントや(「いろんな国のものがかぶっているのが多かったです」)、K-13 コードの 24 件のうち 15 件が、サブカテゴリーK-13.2.1「自分の文化と他の文化の間には、類似点/差異がいくつかあることを知っている」に該当したが、

そのきっかけとなったのは、展示されていたオブジェであった(「インドネシアの箸は大きかったり、布が日本の布と違って少しかたかったりしました」)。気候の違いが食文化に影響しているとの指摘もあった(「しかも、四季がそんなにないからこっちの田んぼはもう収穫できてて、隣の田んぼには今から苗を植えるみたいなのをやっているということにとてもびっくりしました」)[12]。最後に、観察を通して、複数の児童が、インドネシアの食文化についてそれまで持っていた表現を更新した(「インドネシアはフォークとか手とかと思ってたからお箸を使うって知ってびっくりしたし日本と一緒でお米をよく食べる国だと知った」「インドネシアは、ごはんを手で食べるイメージがあるけれど、インドネシアは日本と同じで、お箸を使ってごはんを食べる国だと初めて知りました」)。

言語については、「NAMA→名前。日本のと、すごく似ている」のように、インドネシア語と日本語の単語を比較する児童が一名いた他、多くの児童(34 名)がインドネシア語の語彙を明確に参照していた。これらは、動画や授業で明確に説明されたものではなく、児童らが提示された動画や展示物から自分自身で言語を分析した結果であると考えられたため、主に「技能」コードに分類された。

3.3.3 技能

技能カテゴリーは、最も多くのコード(59 件)があり、また最も多様性に富んでいる。このコードの多くは、動画や展示物からの言語の分析、およびそれらに関連した仮説の構築(S-1 および関連するサブコード:20 件)に関連するものであったが、複合語を分解する能力(S-1.4)と、それに関する仮説の構築を示した児童もいた。

表 4 技能のコーディング

記述文(数)	例(specific sub-code)
S-1 ある程度なじみのある言語や文化について、言語的要素や文化現象を観察したり分析したりすることができる (3)	箸は、木製だから、なんか学校で使っている箸に似ている。
S-1.1.1 観察や分析の手順(いくつかの要素に分けたり、分類したり、要素同士を関連づけたりすること)を活用したり使いこなしたりすることができる (8)	INDONESIA TERDIRI DARI 34→インドネシアには 34 市がある; NAMA→名前; テリマカシー:さようなら。
S-1.1.2 言語や文化の現象を分析するために仮説を立てることができる (9)	ナシゴレンのほかにも、ゴレンが最後につく料理がたくさんあった。ゴレンは揚げるという意味なのだから、インドネシアは、揚げる料理が好きな人が多いのかなぁ?と思った。

[12] 給食プロジェクトによる領域横断的学習については Pearce, et al. 2021 を参照。

S-1.4 複合語を分割して、それを構成している個々の語を取り出すことができる（12）	ナシ→ごはん。ゴレン→いためる； NASI ごはん。GORENG あげる。NASI GORENG 揚げたごはん。
S-3 異なる言語や文化の言語的・文化的特徴を比較することができる（言語的・文化的な近接性や隔たりに気づいたり、うち立てることができる）（26）	インドネシアの料理のナシゴレンは、お米をフライパンで炒めていました。日本のチャーハンに似ていた；お箸は日本のは先が細かくなっていて、インドネシアのはだいたい同じくらいかなぁと思いました。
S-5 ある言語についてすでに使いこなしている知識や技能を、別の言語で理解したり産出したりする活動に用いることができる（1）	ボードゲームの説明書は英語っぽいのもあって、なんとなくだけど、少しだけ読めた。

子どもたちが触れ合える展示物があることの重要性は、技能のコーディングでも示された。S-3（異なる言語や文化の言語的・文化的特徴を比較することができる）のコードが 26 件と、最も多い。その多くは、展示されている箸やボードゲームの違いや共通点、あるいはインドネシアでの竹の使用について言及している。特に箸については、インドネシアの箸と日本の箸を文字で比較するのではなく、絵を使って違いを伝える児童が多く見られた（図 6）。

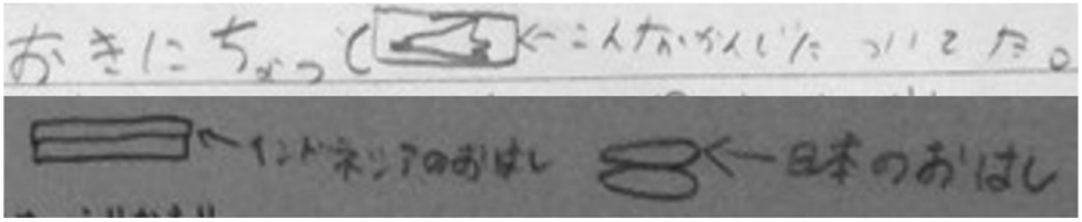


図 6 児童の振り返りにおける「箸」の絵

言語に関しては、これまでの給食プロジェクトや、外国語教育全般を通して、児童らは言語使用について分析し、仮説を立てる能力を示してきた（例えば Pearce, et al. 2021 には、マオリ語のマクロンの使用を解読する児童の報告がある）。今回の授業では、インドネシア語の書籍が限られていたためか、言語コードの多くは動画のコンテンツに関連したものだった。ここで特に興味深いのは、言語が明示的に説明されていないにもかかわらず、子どもたちが提示された言語を分析する能力を示している点である。例えば下記の 2 つの例は、インドネシア語と日本語の筆記を同時に観察して抽出したものと思われる。

INDONESIA TERDIRI DARI 34→インドネシアには 34 市がある（S-1.1.1）;
SALAM KENAL は初めまして？（S-1.1.2）

さらに次の 2 つの例で、動画の最後に出てきた言葉「terima kasih」の意味については、動画では明示的に伝えられていないにもかかわらず、児童らは類推を行っている。

テリマカシはバイバイかと思った（S-1.1.2）;
トリマカシはたぶん日本語でさようなら。（S-1.1.2）

さらに、次のように、自分で外国語を読んでみたと報告するものもある。

ボードゲームの説明書は英語っぽいのもあって、なんとなくだけど、少しだけ読めた。（S-5）

ここで重要なのは、分析手段や仮説形成の仕方は初歩的なものであるとはいえ、児童らが他の言語学習に通じるような、言語や言語使用についての観察・分析・仮説形成のための技能を発揮している点である。外国語の語彙は、単に日本語で説明を与えただけでは、知識として定着する前にほとんどが忘却されていく。しかし本プロジェクトでは、教諭の作成した振り返りシートを用いて、観察し、気づいたことを報告する活動を行うことにより、学習方略を意識化するような省察の時間が確保されていた。個別語彙の記憶が薄れたとしても、このような学習方略そのものは、子どもたちの中に残り、将来の言語学習に活かすことができると考えられる。

4. 給食プロジェクトの教育的意義：教員養成への示唆

複言語主義に基づくカリキュラム構築に関する議論では、言語教育は科目の中に留まるべきものではないということが強調されてきた（Council of Europe, 2001）。本稿で見てきたように、食育と外国語教育の分野横断的プロジェクト学習を複言語教育の観点から検討することで、その意義と、さらに推進するための課題とが示唆される。

複言語教育が目指すのは、たとえば日本であれば、就学言語である日本語や、教育制度の中で圧倒的に重視されている外国語である英語の運用能力を向上させるということにとどまらず、未知のものに対して、自分のレパートリーの中にある複数の言語や文化を使いながら、より良く学ぶ姿勢を身につけることである。実際に教師たち

は、未知のものは恐いのではなく、「おもしろい、もっと知りたい」と、差異を楽しめる子どもに育てたいと考えている。このために具体的にどのような教育シナリオを描けばよいかは、特に日本の教員養成の議論においては発展途上にある。この意味で、本稿で論じた給食プロジェクトは、教員養成の文脈でまさに検討する価値のある題材だろう。2 章で論じたように多言語・多文化を豊かな教材にできた背景に、学校と保護者だけではなく、学校、大学、地域人材を含む協働ネットワークの構築があること、また 3 章で詳細に示したように、給食を契機として文化や言語を多面的かつ多感覚的に経験することにより、学習者がいかに言語学習に貢献する力を伸ばしたかをよく検討することは、領域横断的複言語・異文化間教育を深く理解するのに役立つだろう。

一つのメニューに体現される、ある食文化の断片を知るにあたり、その文化を取り巻く様々な事象を複合的かつ多感覚的に体験することで、異言語・異文化に対するハードルを下げ、恐怖心や違和感を関心や興味に変えていくことができる。これは他の複言語教育アプローチにも共通する、複言語教育の意義である。

引用文献

大山万容・北野ゆき・濱田隆史（2020）「「コトバハカセ」を用いた小学校外国語教育での複言語教育」『複言語・多言語教育研究』8, 55–70.

Candelier, M. et al. (2012). *Le CARAP - Un Cadre de Référence pour les Approches plurielles des langues et des cultures – Compétences et ressources*. Conseil de l'Europe.

Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Council of Europe. https://rm.coe.int/1680459f97

Moore, D. et al. (2020). Plurilingual education and pedagogical plurilanguaging in an elementary school in Japan: A perspectival origami for better learning. *Journal of Multilingual Theories and Practices, 1*(2), 243–265. https://doi.org/10.1558/jmtp.17783

Pearce, D. R. et al. (2021). Plurilingual STEAM and school lunches for learning? Beyond folklorization in foreign language and intercultural education. *International Journal of Bias, Identity and Diversities in Education, 6*(2), 33–57. https://doi.org/10.4018/IJBIDE.2021070103