

日本カリキュラム学会 第34回大阪教育大学大会（2023年7月9日）
公開シンポジウム ダイバーシティとカリキュラム



広島大学

学校の片隅を支える小さな教員とカリキュラムのつながり目 —外国につながる子どもの教育の場から—

南浦涼介（広島大学）

詳細版はフルペーパーのほうの
資料をご覧ください

発表の目的と構成

詳細版pp.2-3

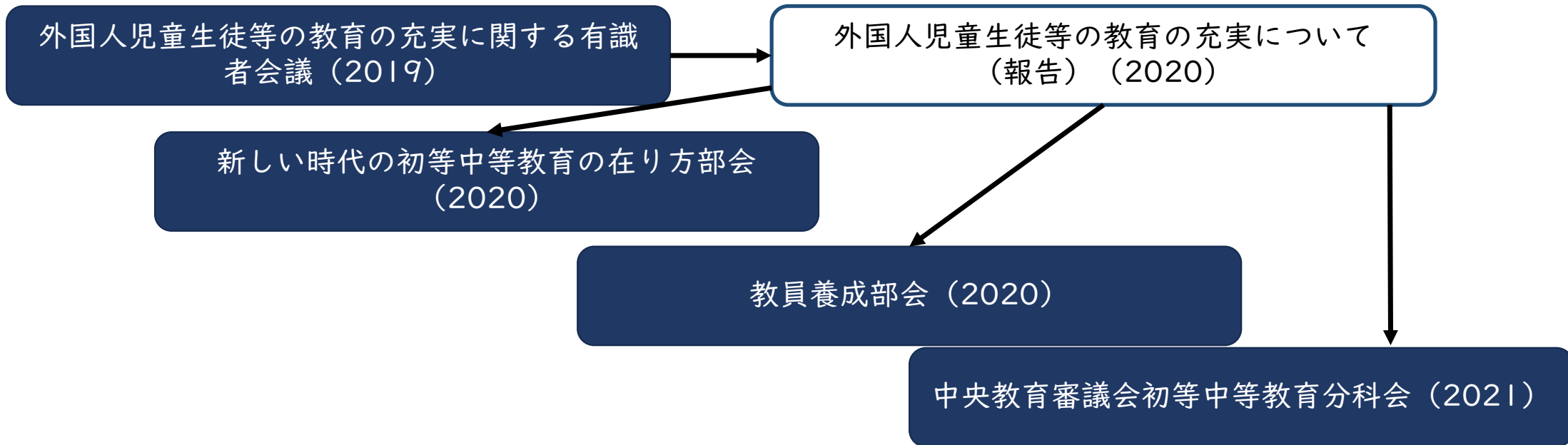
- 1 学校の片隅の日本語教室から —断章, 目的
- 2 政策, 養成の偏在
 - 2-1 政策と養成の動向の現在
 - 2-2 施策・養成の動向の問題点
- 3 カリキュラムの方向性とその中にある構造
 - 3-1 言語使用の権利の軸線
 - 3-2 アコモデーションと教育内容・目標への関与の軸線
 - 3-3 言語的文化的包摂のカリキュラムの類型とその構造
- 4 検討すべき論点

検討点

外国につながる子どもたちをめぐり教育の現在は、教育政策としても、教育研究としても、学校制度としても、教員養成としても、ほとんどの場合に外国につながる子どもたちのための教育として矮小化されている。

たしかに、「日本語指導の中でいかなる授業を行うか」は検討される。しかし、その先にあるはずの全体を包摂し、どのように共生的な視点の中で全体で伸びていくかということを含みこんだ「いかなるカリキュラムであるか」は検討されていない。

- 1) マクロな場(政策, 教師教育)における言説偏在を指摘しながら,
- 2) カリキュラムとしての方向性とその構成と実践の具体を捉え,
- 3) その実現のための方途を教師教育の側面から検討し, 実現の視点を提起する



有識者会議の方向性が「日本語指導の充実」に向けられている (奴久妻 2022)
学力の向上や在籍する学級全体の包摂の議論もあるが、それらは報告では「教科と日本語の統合学習」に収斂する (南浦 2022)

全体の発想のトーンとしては、「日本語指導が必要な子ども」に焦点がおかれ、日本語指導の充実によって「在籍学級への参加」がめざされるというトーンで彩られている

2つの交差しない課題

詳細版p.5

第1の問題

言語マイノリティの子どもたち
個人に対する言語保障をきちんと
行っていくこと

日本語指導の充実
教科と日本語を統合した日本語授業
それを担う教師・支援者の育成

日本語教育学や教育社会学などでの当事者の子どもや教員の状況や対応方法の研究の蓄積

ここが
交わら
ない

第2の問題

言語マイノリティの子どもたちにのみ責任を負わせず、全体の教育が変わっていくこと

多文化状況や多言語状況をふまえた
共生をめざす教育内容や目的の
検討が必要

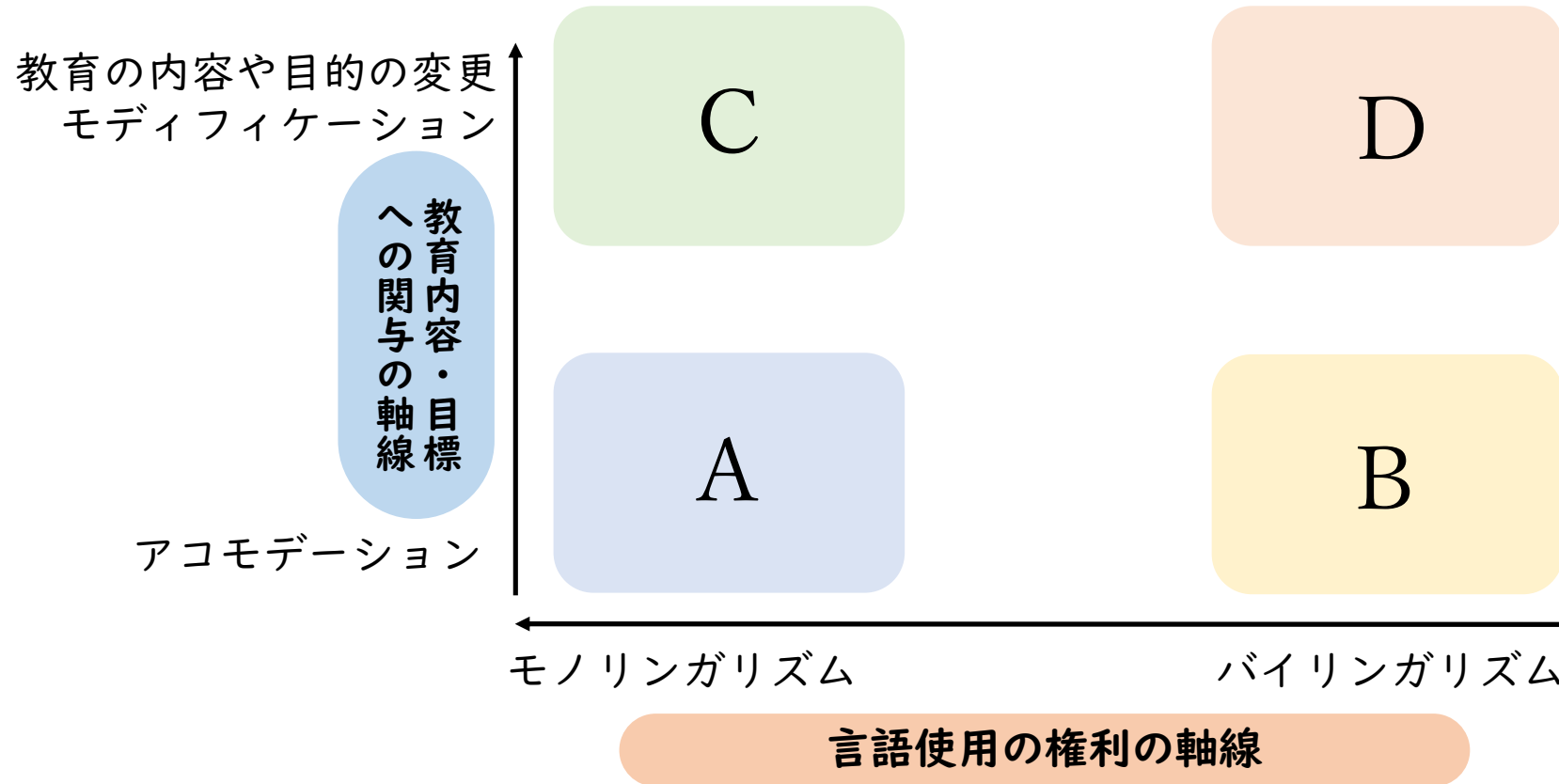
一般の教育学においては
そもそも検討がされない
あっても、支援の繊細な
視点まで至らない

窪島務 (1996) 『現代学校と人格発達—教育の危機か, 教育学の危機か』地歴社.

窪島務 (2019) 『発達障害の教育学—「安心」と「自尊心」にもとづく学習障害理解と教育指導』文理閣.

カリキュラムの方向性とその中にある構造

詳細版pp.6-7



窪島務 (1996) 『現代学校と人格発達—教育の危機か, 教育学の危機か』地歴社.

窪島務 (2019) 『発達障害の教育学—「安心」と「自尊心」にもとづく学習障害理解と教育指導』文理閣.

類型	A	B	C	D
メタファー	やさしい日本語	バイリンガル支援	多文化多言語主義	変革的マルチリテラシー教育
教育内容や目的	基本的には教育内容や目的の変更はない	基本的には教育内容や目的の変更はない	教育の内容を多文化的あるいは多言語的に拡張	教育の内容を多文化的あるいは多言語的に拡張 言語的アイデンティティや批判性の涵養
アコモデーション	理解に対する支援 表現に対する支援	母語による事前学習や事後学習 母語や対象言語など、あらゆるものを利用した理解支援, 表現支援	Aを行うが、多くの場合はここへの言及は少ない	母語や対象言語など、あらゆるものを利用した理解支援, 表現支援
言語に対する教員の目線	選択的機能言語の視点 第二言語習得の視点	母語への理解 見知らぬ言語を目の前で子どもが使用することへの寛容性	教育内容としての言語への知識（とりわけ社会言語学的な視点への理解） 加えてAの視点	Bの発想に加え、複数の言語を使用することがアイデンティティの形成、および社会変革的な力を育むことへの理解
実践	多文化クラス（松尾, 2019）との親和性	「教科・母語・日本語相互育成学習」（岡崎1995）との親和性	多文化教育との親和性 「言語への目覚め」活動（大山, 2019）などへの親和性	アイデンティティ・テキスト（Cummins, 2002） 多言語市民性教育との親和性
差異の捉えかた	格差であり埋めるもの	差異を違いとして祝福しつつ、それを使って格差を埋めていく	差異を違いとして祝福しつつ、格差になるような全体のありかたを変えていく。	差異を違い・異なる武器として祝福し、格差になる全体のありかたを変えていく。

類型A:モノリンガリズム×アコモデーションとしての「やさしい日本語」

類型	A
メタファー	やさしい日本語
教育内容や目的	基本的には教育内容や目的の変更はない
アコモデーション	理解に対する支援 表現に対する支援
言語に対する教員の目線	選択的機能言語の視点 第二言語習得の視点
実践	多文化クラス（松尾，2019）との親和性
差異の捉えかた	格差であり埋めるもの

理解支援

視覚化や操作化，あるいは活動化
 教師の発問や指示，説明，子どもたち同士の話し合い活動
 における言語依存性を下げることが推奨
 教師の発話のやさしい日本語化

表現支援

意見を選択させる，キーワードを選ぶ，書いたことを教師といっ
 しょにより洗練されたフレーズにしていく，など

一般教員は，文化に対する配慮や，居場所をつくることの
 重要性に共感する一方で，言語についての視点が弱い。
 自分の専門教科がどのような言語のレジスター的特性を
 持っているかの分析が困難。

ここへの視点がなければ，「やさしい日本語にする」とは
 いても，何をどのようにやさしくするのかをうまく掴め
 ないことは多い。

類型B:バイリンガリズム×アコモデーションとしての「バイリンガル支援」

類型	B
メタファー	バイリンガル支援
教育内容や目的	基本的には教育内容や目的の変更はない
アコモデーション	母語による事前学習や事後学習 母語や対象言語など、あらゆるものを利用した理解支援, 表現支援
言語に対する教員の目線	母語への理解 見知らぬ言語を目の前で子どもが使用することへの寛容性
実践	「教科・母語・日本語相互育成学習」(岡崎1995)との親和性
差異の捉えかた	差異を違いとして祝福しつつ, それを使って格差を埋めていく

バイリンガルを前提にした支援

- 教科・日本語・母語相互育成モデル
母語教室との連携の中で, ある教科の単元を, 日本語指導と並行して母語を使える支援員と一緒に教科書の母語訳を読む, 概念を学ぶ, といったことを事前におこなったのちに在籍学級での教科学習に参加する
- ICTデバイスの個別化と翻訳性能の向上
教師が用いることから子どもが用いることへ
誰が翻訳機を使うのかの権利主体の変化, 「誤訳もある翻訳」をめぐって意味を確かめ合う真正な対話の可能性

教員の言語に対する社会政治的力関係の理解

- 目の前で自分の知らない未知の言語が使われることに対する寛容性を育てていくこと
- 教室空間を含めて, 社会空間の中では言語と言語の間に力関係性が働いており, 社会的に価値を認められていない言語はそもそも表出したり使用したりすることが難しいということ

類型C:モノリンガリズム×モディフィケーションとしての「多言語・多文化教育」

類型	C
メタファー	多文化多言語主義
教育内容や目的	教育の内容を多文化的あるいは多言語的に拡張
アコモデーション	Aを行うが、多くの場合はここへの言及は少ない
言語に対する教員の目線	教育内容としての言語への知識（とりわけ社会言語学的な視点への理解） 加えてAの視点
実践	多文化教育との親和性 「言語への目覚め」活動（大山, 2019）などへの親和性
差異の捉えかた	差異を違いとして祝福しつつ、格差になるような全体のありかたを変えていく。

文化応答的に教育の内容を変更していくこと

単元レベルでの変更としての取り組み

沖縄県の小学校：2023年2月に小学校6年生の研究授業

地域にある多様な外国とのつながりを学ぶ

地域にあるA&Wの店，ゴーヤーチャンプルー（英語でも日本語でもない表記でアルファベットで「チャンプルー」と読めそうな表記がある），インディアンオーク号（地域の海の沖合で難破して救助活動があった）などの写真をふまえながら，地域と外国とのつながり，自分と外国とのつながりを考えていく（このクラスにはアメリカにつながりをもつ子どもと，ブラジルにつながりを持つ子どもがいる）

「言語」そのものに焦点を当てたもの

- ホーキンスの1970年代に提示された「言語」のカリキュラム：多様な子どもたちの存在をふまえて「言語意識」の醸成をめざして，言語一般への視点を得ていくための内容構成によるカリキュラム（小柳, 2022a, b）
- 成人の学び手を対象にしたものとして「言語への目覚め」活動（大山, 2019）

アプローチ如何によっては類型Dとの親和性も

類型D:バイリンガリズム×モディフィケーションとしての「変革的マルチリテラシー教育」

類型	D
メタファー	変革的マルチリテラシー教育
教育内容や目的	教育の内容を多文化的あるいは多言語的に拡張 言語的アイデンティティや批判性の涵養
アコモデーション	母語や対象言語など、あらゆるものを利用した理解支援, 表現支援
言語に対する教員の目線	Bの発想に加え、複数の言語を使用することがアイデンティティの形成、および社会変革的な力を育むことへの理解
実践	アイデンティティ・テキスト (Cummins, 2002) 多言語市民性教育との親和性
差異の捉えかた	差異を違い・異なる武器として祝福し, 格差になる全体のありかたを変えていく。

持てる複数の言語すべてを用いて世界にかかわる

言語的文化的に多様な子どもたちが社会の中で周縁化されやすいことをふまえて、複数の言語を用いて対象世界にはたらきかける中でマルチリテラシー（複数言語で読み書く力、考える力、はたらきかける力など）を育てていく。

- アイデンティティテキスト (Cummins 2011)
- 都立一橋高校×NPOカタリバによる「コロナ禍の社会」を考える学校選択科目「シティズンシップ」の実践



偶発的な要素に支えられたカリキュラムをどうするか？

現時点では力量のある教師、それを取り組める学校、外部の専門家の結びつきに支えられている。これを実現するためには、教師教育と制度設計の両面が必要となる。

詳細版
pp.11-12

類型	A	B	C	D
メタファー	やさしい日本語	バイリンガル支援	多文化多言語主義	変革的マルチリテラシー教育
教育内容や目的	基本的には教育内容や目的の変更はない	基本的には教育内容や目的の変更はない	教育の内容を多文化的あるいは多言語的に拡張	教育の内容を多文化的あるいは多言語的に拡張 言語的アイデンティティや批判性の涵養
アコモデーション	理解に対する支援 表現に対する支援	母語による事前学習や事後学習 母語や対象言語など、あらゆるものを利用した理解支援、表現支援	Aを行うが、多くの場合はここへの言及は少ない	母語や対象言語など、あらゆるものを利用した理解支援、表現支援
言語に対する教員の目線	選択的機能言語の視点 第二言語習得の視点	母語への理解 見知らぬ言語を目の前で子どもが使用することへの寛容性	教育内容としての言語への知識（とりわけ社会言語学的な視点への理解） 加えてAの視点	Bの発想に加え、複数の言語を使用することがアイデンティティの形成、および社会変革的な力を育むことへの理解

類型A～Dを捉えると、確かに、もっとも希望を持っているものはDかもしれないが、そもそもAの状態が実現されていないのも事実である。むしろ、既存のカリキュラムの中でAを実現していくことは、近年の深い思考をまなざす学習の展開の中で子どもたちを参加させていくことにもつながり、やがてCの方向を生み出すことにもつながる可能性はある。また、テクノロジーの進化の中で母語を活用していくことが容易くなっていく現在、Aを基軸にCやDの方向性を生み出していくことも不可能ではない。

カリキュラムを状況適用するために①言語的対応ができる教師教育

第1に教師教育の視点として、類型A～Dいずれも、言語についての視点を深めていくことが重要である。Lucas（2010）の「言語的対応ができる教師（linguistic responsible teacher）」の重要性

言語的対応ができる教師が持つ基本原則

- 1 社会言語学的知識
 - 言語・文化・アイデンティティの関連性の理解
 - 言語使用と言語教育の社会政治的側面の理解
- 2 言語的多様性の価値観
- 3 言語学習者の子どもたちを擁護する姿勢


上の基本原則を実現するために必要な知識とスキル

- ① 言語学習者の子どもたちの言語背景、経験、熟達のありようを知る
- ② 教室における学習活動がどのような言語的要求を持っているか判断できる
- ③ 第二言語学習の基本原則を知り、用いることができる
 - a. 会話に必要な言語能力は、学問的な言語能力とは根本的に異なる。
 - b. 言語学習者は、現在のできていることの上の理解可能なインプットを必要とする。
 - c. 本物のコミュニケーションがもたらす社会的相互作用は、言語学習を促進する。
 - d. 第一言語で学んだスキルや概念は、第二言語へ移行する。
 - e. 第二言語でのパフォーマンスに対する不安は、学習の妨げになることがある。
- ④ 言語学習者の子どもたちの学びを促進するためのスキャフォールディングの発想

カリキュラムを状況適用するために②カリキュラムのモディフィケーションができる教師

詳細版
p.14

教育の内容と目的を状況に応じて変更することは、本来日本の学校の教師が授業研究などを通して得意としてきたことでもある。
ただし、近年の学校の状況はそうした日常的な教育内容の変更を行うことをますます困難にしている。



実際、発表者が大学院の授業でこうした類型を意識して具体的な実践を検討したときには、現職院生も含めて教科教育学を指向する院生はわりとこうした類型Cに共感するものは多かった。一方で類型Aにおけるアコモデーションについては理解するものの軽視される傾向もあった。

教育の内容と目的の検討を行うための制度的なしかけの必要性

例

- 校内研究の場に「在籍学級の中で言語的文化的に多様な子どもがいる授業研究」の実施（類型Cの沖縄の例を参照）。
現在のところこうした取り組みは非常に少ない。日本語取り出し教室の授業でなされることがわずかにあり、参観者も日本語教室担当者に限られていることが多い。
- 高等学校にあるように、学校設定教科（科目）としての取り組みも重要な点であろう。ただしこれも「日本語」そのものの学習になることが多いのが現状

シンポジウムのテーマ:「ダイバーシティとカリキュラム」への提言として

①差を埋めること，異を認めること，みんなで伸びること

- そのためには，教育学はモディフィケーションだけではなくアコモデーションへの理解が必要（例えば言語応答性への理解の重要性など）。
- 一方で言語教育に携わる者はアコモデーションだけではなくモディフィケーションへの理解が必要で，両者の重ね合わせが必要である。

②少数者の視点を込めた状況に根ざしたカリキュラム研究

- Piner, W.F.に代表されるアプローチは「工学的-羅生門的」「モダニズム-ポストモダニズム」という視点で捉えられて，後者の受容は一定程度されてきた。
- 一方で「羅生門的・ポストモダンのこと」は、「状況的事であること」を必ずしも意味しない。「子どもたちの多様さ」「教師の多様さ」「学校・地域状況の多様さ」という状況性をふまえたアプローチとしては十分に検討されてこなかったのでは。
- また，他方で，ダイバーシティをふまえた意図的工学的なカリキュラム設計の視点，目的論・内容論・方法論を具体化の枠組みの模索も重要である（本発表の部分）