

文化的言語的に多様な背景を持つ子どもの包摂を促進する 多様性理解教材の開発と活用

—すべての子どもたちが共に学び合えるインクルーシブな教育環境を目指して—

鈴木 夏海（パデュー大学大学院）、立山 愛（別府市立別府中央小学校）
仲 由布子（株式会社 光 JS）、西島 順子（関西学院大学）

1. 実践の場の特徴

本実践は、2023年度より別府市に設置された日本語指導拠点校において行った。同校には、文化的・言語的に多様な背景を持つ子どもたち（以下「多文化多言語の子ども」）が市内で最も多く在籍している。日本語指導にとどまらず、在籍学級との連携を基盤とした学校全体での多文化共生の実践に取り組んでいる。一方で、多文化多言語の子どもたちがもつ経験やことば、文化的背景が、学級や学校の学びを豊かにする資源として十分に活かされにくいという課題がある。

2. 実践の背景と目標

本実践は、こうした日本語指導拠点校の取り組みの一環として、多様な背景をもつ子どもたちの存在を学級全体の学びの力へと転換することをねらいに、学級全体で多様性を学び合う教材の開発・活用を試みたものである。2019年の日本語教育推進法では日本語教育機会の拡充が明記されたものの、従来の政策は、日本語習得や日本社会への適応に焦点を当てており、母語・母文化の保障やアイデンティティの形成に貢献する取り組みは十分であるとは言えない。しかし、2021年の文科省の答申では、母語・母文化の習得やアイデンティティの確立の重要性に加え、すべての子どもが多様な文化や言語、価値観を理解し、互いを尊重しながら学び合う必要性が示された。この視点から、本教材は以下の目標を設定した。

- ① 多文化多言語の子どもの母語・母文化の伸長と、アイデンティティの形成を促す。
- ② マジョリティー側の意識変容を促進し、多様性の価値を捉える関係性を構築する。
- ③ 子ども同士で学校生活や行事をインクルーシブな視点から再考し、異文化間能力を育む。
- ④ インクルーシブな教育環境づくりに寄与する。

3. 開発した教材と実践の内容

3.1. 開発した教材

本教材は、日本語支援の現場にとどまらず、通常学級でも使用できる包摂的な教材として設計した。学校や日常生活での身近な場面を題材とし、たとえば「インクルーシブな遊具をつくろう」といった複数のチャプターで構成している。各チャプターは、以下の共通構成をもつ。

- ① テーマに関連する互いの経験を出し合う対話活動
- ② 活動に必要な語彙や表現の確認
- ③ テーマに潜む困りごとや不公平さに気づくワーク
- ④ 国内外の事例や多様な視点に触れる活動
- ⑤ より包摂的なあり方を考える協働的な課題解決活動

3.2 理論的基盤

本教材の設計は、以下の2つの理論的枠組みに基づいている。

3.2.1. ガルトウングの平和理論

Galtung (1969) の学校における暴力の3つの類型に対する気づきを促す設計とした。

直接的暴力：仲間外れ、差別的発言など

構造的暴力：言語支援の欠如など

文化的暴力：同化主義の圧力、差別・偏見、言語ヒエラルキーなど

これらの暴力の解決に向けて、1999年の国連決議「平和の文化」を促進する。

3.2.2. 教育上のトランスランゲージング

言語の境界線を前提とせず、バイリンガルやマルチリンガルが有するすべての言語リソースを学習プロセスにおいて意図的かつ効果的に活用する考え方に基づいて構成している (Lewis et al., 2012)。その例に、多文化多言語の子どもが母語で行う活動や、母文化を紹介する活動があり、マジョリティー言語を強制せず、相手に伝わることを重視する。

3.3 実践の内容

本実践では、当市で初めてインクルーシブ遊具が設置された公園への遠足に先立ち、教材「インクルーシブ遊具をつくろう」を用いた事前学習を実施した。対象は小学4年生28名（多文化多言語の子ども2名を含む）である。学習の狙いは、年齢・身体的条件・文化的背景など多様な立場から公園や遊具を捉え、「誰にとっても使いやすい」とは何かを考えることとした。まず国際教室で導入学習を行い、その後、通常学級においてグループ活動を実施した。子どもたちは多様な利用者の視点に立ち、遠足の前に協働的に新たな遊具のアイデアを出し合った。

4. 結果と考察

子どもたちからは、年齢や身体的条件に加え、他者の文化的背景や言語の違いにも目を向けながら「誰にとって使いやすい遊具か」を考える発想が多く見られた。たとえば、多文化多言語の子どもが自国の遊び文化を紹介し、周囲の児童が関心をもって受け止める場面が見られた。これにより、多様な背景が学びを豊かにする資源として共有され、包摂的な視点への理解が深まった。

また、学級担任・国際教室担当者の双方から、子どもたちの話し合いの質や学びに変化が見られたとの声が聞かれた。子どもたちは、誰もが参加できる在り方を意識しながら互いの意見を尊重して話し合う姿を見せるようになり、教員側も「配慮が必要な子」に対して対応するという視点ではなく、学級全体の学びを豊かにする存在として再考するようになった。これにより、多文化多言語の子どもたちの語りを学級の学びの中に位置づける場面が増え、学びの担い手として子どもを捉える意識がより明確になった点が成果として挙げられる。

本実践では、遠足という実体験につながることから、「誰にとって使いやすいか」を具体的に他者の視点で想像しながら意欲的に学習に取り組む子どもたちの姿が見られた。今後は、これを一過性の学びに終わらせず、継続的な学習設計をし、複数校での実践と評価を通して教材の改善と体系化を進め、通常学級のカリキュラムの中での位置づけを進めたい。

【引用文献】

Galtung, J. (1969). Violence, Peace, and Peace Research. *Journal of Peace Research*, Vol. 6, No. 3, pp. 167-191.

Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: Origins and Development from School to Street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 641-654.