

## 音楽・アートを取り入れた日本語教育実践 —パラグアイ・アスンシオン日本語学校におけるCLD児のアイデンティティの変化 に着目して—

多々内風花（南山大学）

### 1. はじめに

本研究は、パラグアイのアスンシオン日本語学校における音楽・アートを取り入れた日本語教育実践を通じた、多様な複数言語・複数文化で育つ子どもたち（CLD児：Culturally and Linguistically Diverse Children）のアイデンティティ形成に着目する。

筆者は、東京都立大学の松田真希子教授がCLD児関係者のために主催されたオンラインイベント、「CLD先輩テーブル」にて、ご自分の経験をお話された、アスンシオン日本語学校の校長である関ニルダ尚子先生と、本研究実施の2年前の2020年まで同校に勤めていらした瀧野宝子先生の動画を視聴した。日本語が上手く話せず、自分自身を否定的に捉えて葛藤していた生徒に対し、日本語学校での音楽活動を通して自己表現の場を与えたという活動内容が印象に残った。

そのようなCLD児が自分を肯定的に受け入れることにつながったと思われることば以外の自己表現方法の有効性や、ことばを学ぶ際に生じる不安に寄り添った環境作り、音楽やアートを取り入れた日本語教育実践の意義や可能性について深く興味を持ったことが今回のプロジェクトに挑戦するきっかけとなった。そして、先生方から詳細を伺い、先行研究に基づき考察したいと考えた。

### 2. 本研究について（活動目的と内容）

本研究は、音楽やアートを取り入れた日本語教育の可能性について探ることを目的とし、アスンシオン日本語学校における音楽やアートを取り入れた活動、特に、空き缶を利用して作ったカンカラ三線の音楽活動に着目し、活動に関わった先生方や、複数言語・複数文化環境で育つ生徒にインタビュー調査をすることで、音楽

活動を通じたCLD児のアイデンティティ変容について考察する。

アスンシオン日本語学校には、日本にルーツを持つ、日本語とスペイン語など、日本とパラグアイを含む多様な言語、文化環境にある児童生徒が多い。今回は、関校長先生、瀧野先生、日本語の授業を担当する氏家先生にインタビューを行った。また、生徒とは数回の交流を含めたインタビュー調査を行った。図1は、2022年9月3日に、はじめて子どもたちと交流した際の写真である。カンカラ三線を実際に弾いてくれたり、趣味やアニメなど好きなことについて話したりしてくれた。活気に溢れた生徒と交流を楽しむことができた。

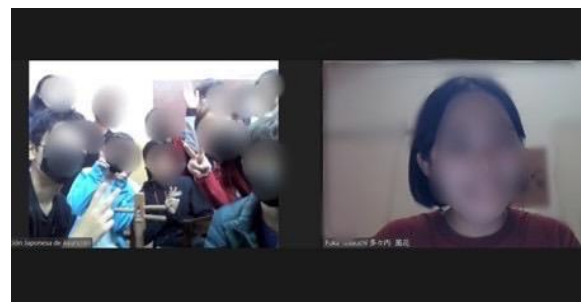


図1 クラス全体との交流（9月3日）

### 2-1. パラグアイのアスンシオン日本語学校

関先生によると、アスンシオン日本語学校の理念や、学校での活動内容、生徒の様子は、以下の通りである。

<mission>

幼稚園～高等部（2歳～15歳）の積み上げ型教育を通して、日本語、および日本の文化を身につけた子どもを育てる

<vision>

多文化の環境に対応しながらも、日本語・日本文化を受け継ぐ人材を育てる

<values>

- ・指導のノウハウを継承し、目指す人物像を共有して、国内および国際的なモデル校となる
  - ・自主的に行動し、仲間と協働する
  - ・何事にも挑戦し、粘り強く取り組む
  - ・規律を守り、周りの人や物を大切にす
- <主な活動>

習字、水墨画、劇を通じて日本語を学ぶ（ことわざ、四字熟語）、スピーチコンテスト（パラグアイにある日本語学校の各校から発表）、低学年は物語の暗唱、それ以上の学年は自分の文章を作成。

現在、パラグアイでは、日系2世の時代から日系3世・4世の時代に移行し、パラグアイと日本というような複数のルーツを持つ子どもが増えており、親も日本語を話さないことが多いため、家庭内で日本語が用いられることが少なくなっているようだ。このことから、これまでは従来の日本の「国語」の教科書を用いた継承語としての「国語教育」が中心だったが、近年は、「外国語」としての日本語教育への移行期で、従来の日本語教育の教科書が合わなくなっているなど、未だに試行錯誤の日々であるようだ。そのような環境下で、どちらの言語で表現するといいいのか分からず、混乱してジレンマを抱える子も多いという。関先生自身は、日系2世であり、家庭内では日本語を、学校ではスペイン語を話すよう厳しい教育を受けてこられ、「何語で話せばいいの？」というようなジレンマに落ち込んで、戸惑った経験があることをお話くださった。

また、現在、この日本語学校では、カリキュラムの7割が、日本語の四技能や思考力を伸ばすための光村図書の国語の教科書を用いた授業、2割が自主性やリーダー性を養うことを目的とした【総合的学習、情操教育】、残りの1割が、日本語を失って欲しくないという思いのもと行われる【日本語学習】だそうだ。【総合的学習、情操教育】では、テーマ学習や、移住学習、日本の料理についてや、季節ごとの行事に関連して折り紙を折ったり、日本の伝統的な音楽を学び、実際に取り組む活動などを通して生徒たち

の意思（自ら学び、考える主体性）を1番大切にしている。

本研究プロジェクトで着目する「カンカラ三線の音楽活動」は、アスンシオン日本語学校において【総合的、情操教育】に位置づけられていた。

また、日本語学習のクラスを担当する氏家先生は、現地校に通っている子どもたちが「日系人は日本語話せるはずでしょ?」「日本風の名前だから、日本語話せるはず」「日本人の顔をしているのに、日本語を話せないの?」と言われるなど、「見た目、名前」から押しつけられる他者からの自分のイメージについて葛藤し、嫌な思いを経験するというお話しをしてくださった。これらの語りからは、「日本人なら日本語ができる」という社会的に構築された幻想がうかがわれる。

### 3. インタビューによる交流と対話

以下、アスンシオン日本語学校の音楽活動を実践した瀧野先生、参加した生徒のインタビューを抜粋し、それに基づき教育実践や教師の役割、CLD児のアイデンティティ変容について考察する。



図2 生徒と氏家先生との交流（9月10日）

表1 インタビュー・交流スケジュール

2022年	8月29日	関先生とインタビューに関する打ち合わせ インタビュー
	8月30日	氏家先生へのインタビュー インタビューの文字化
	9月3日	中等部の生徒さんへのインタビュー（クラス全体）
	9月10日	初等部・中等部の生徒さん3人へのインタビュー
	9月24日	中等部の生徒さん2人にインタビュー
	10月1日	瀧野宝子先生インタビュー インタビューのデータ分析
	11月29日	高等部生徒さんインタビュー
2023年	1月30日	最終打ち合わせ・氏家先生インタビュー 生徒の様子（音楽活動） 報告書作成

### 3-1. 目的

インタビューは、アスンシオン日本語学校の音楽活動に携わった先生と生徒の双方に行うことで、どのような教育観のもと、実践が行われ、それがどのように子どもに影響を与えたと考えられるかといった、教育実践や教師の役割、CLD児のアイデンティティ変容を考察することを目的とした。また、それらの考察から、冒頭でも述べたとおり、音楽やアートを取り入れた今後の日本語教育の可能性について考える。

### 3-2. インタビューの内容

本研究でのインタビュー内容は、以下に記した通りである。なお、語りは、「斜体」で示す。また、重要箇所には下線を引いている。

#### 【教師】

- ・生徒の学校での様子や学びをどのように捉えたのか
- ・どのような思いで実践を行ったのか
- ・育てようとした力はどのようなものか
- ・実践の過程で何を考えたのか
- ・活動の前後で何か変化はあったのか

#### 【カンカラ三線の音楽活動に参加した生徒】

- ・日本語の授業での音楽活動についての感想
- ・授業でどんなことが大変だったのか
- ・どんなことが楽しかったのか
- ・授業や音楽活動の発表会で印象的なことはあったか
- ・三線の演奏を通して、何か自分が変わったと思うことはあるか

### 3-3. 結果と考察【複数言語・文化環境で生きる自分を表現する音楽活動】

#### 【教師（瀧野先生）からの視点】

日本語を話すことをコンプレックスに感じている子どもの存在・思春期の子どもたち

日本にルーツを持つが、日本語学校の成績が悪いということから、「日本語を上手く話せない」と自己を未熟で不完全な存在として捉え、日本語を話すこと自体にコンプレックスを抱えていた生徒がいたという。その生徒が持っている

た、「日本語ができない未熟な私」という思いはどのように生じたのか。それは、「あの子は日本語ができない」という他の生徒からの視線も影響しているのではないかと瀧野先生はいう。

その生徒は、授業中に間違えると他の生徒から指摘され、笑われることがあったそうだ。先生は、生徒が自己の成長のために、率先して一歩前に行く環境を作ることや、それを笑ったり馬鹿にしたりしない雰囲気をクラスに作るということが重要であると考えていた。

また、先生がはじめて高等部の授業を行った際に、何を聞いても、「ノッセー（スペイン語で「知らない」の意味）」で済ませ、思春期の「頑張ることが恥ずかしい」といった受身の姿勢で授業に臨む生徒が多かったと振り返っていた。全校集会の朝礼の歌に対して、「歌ってダサい。恥ずかしい」という思いをもつ生徒が多かったそうだ。先生は、はじめに「どうやって（生徒が感じている）恥ずかしいをなくすか」を意識して、子どもたちの自信につながるアートや音楽の実践をしたという。

なぜ、アートや音楽活動だったのか。それは、言語化できない思いも、生徒同士が協力しながら、アートや音楽で表現し、その表現や過程が認められたという経験が、生徒の自信となり、日本語を学ぶ姿勢にも影響するのではないかと考えたからという。

また、「アートや音楽は、高揚感や集中力、一体感をより高めてくれます。もしかしたらスポーツでも良いのかもしれません。生徒たちが私の姿を見て説得力を感じられるもの、信頼できるものが、たまたま音楽だったと思います。私がバスケを教えても説得力がないので」

「指導する人が信頼される技術もしくは説得力を持っていないければ結局誰もついてきてくれないと思うんです。だから、私の場合、自分の特権の音楽やアートをういました。」と語り、生徒と教師の信頼関係を築ける一つ的手段として音楽やアートをういたのだと思われる。

先生は、独立行政法人国際協力機構（JICA）海外協力隊のイベントでカンカラ三線を作成したことをきっかけに、それらを用いて生徒に人

前に立つ経験をさせようと、発表の場を与えることにした。

先生によると、三線の音楽活動を通して、子どもたちの様子に、ある変化が見られるようになったという。それは、子どもたちが積極的に自ら行動し、挑戦していくようになったことである。そのような主体性を促した環境作りとはどのようなものだったのであろうか。

先生は、「失敗して恥をかいた」と言う生徒たちに対して、「アホか！あんたな、学校は恥かく場所やろ。社会でたらそんなん、いつ恥かくん？もっと恥ずかしいやろ。めっちゃ怖いで〜今だったら、なんでも恥かけるで〜」とよく話したと語った。先生は、生徒が本気で物事に取り組むには、彼らが持っている「失敗＝恥ずかしい」、「間違える＝怖い」という思いや雰囲気壊すようなアプローチが必要であると感じたのだという。

「失敗した子に対して絶対に注意はしない」  
「失敗しても怒られなかったというような、そういう経験を増やしていきたい」という先生の語りからは、日々の前向きな声かけや、積極的に関わる姿などひとつ一つの些細な行動がうかがわれる。

そのような積み重ねが、教師と生徒の信頼関係を築き上げ、生徒たちの主体性や、挑戦心の育成につながったと思われる。また、教師の肯定的なフィードバックが生徒たちの自己肯定感を高め、心理的な面での支えへとつながったと思われる。「失敗しても大丈夫なんだ」と安心できる精神面での居場所作りは、生徒たちの自立性と協調性を促していったのではないだろうか。

「間違えることを怖がらない、わたしも一緒に楽しむ」「本気でやるからこそ楽しい」「上手くなくていいから、感動できるもの。すごく楽しかったというのは、本気で取り組んだからこそなんですよ。」

「壊していくんです。思春期の子が持っているかっこつけよう、人の目が気になったりする心とかを、一緒に本気になって、その雰囲気を壊していく。本気にならないと面白くない。本

気になるということを恥づかしがらない。私ごとにかく恥づかしがらないこと。」

上の語りからもわかるように、先生は「失敗＝恥ずかしい」という否定的なものとして捉えるのではなく、まずは教師自身が模範となり、一緒に成長する意欲をみせながら行動で「間違えていい。全力で頑張ることを笑わない」ということを示したという。このような教師の姿勢が、日本語を学ぶ際に伴う自信のなさや不安、恥ずかしいという思いなどを抱えた生徒にも寄り添った、教育活動の実践、環境作りのために、役割を果たしたのではないかと考える。

そのような活動を通して、日本語の間違いへの周囲からの指摘を恐れ、目立つこと自体を避けていた生徒も、恥づかしがったり、上手くできなかつたりしながら、仲間と共に練習をし、本番を経験することができた。その過程こそが生徒の自信になったと瀧野先生はいう。そのような積み重ねによって、生徒たちは自信となる経験をし、主体性や協調性を身につけていくことができるようになるのではないだろうか。

また、先生は、日本語学校で注目され、褒められるのが成績優秀な生徒ばかりであるがために、劣等感を感じる子どもが出てくると感じ、「私はあえて、意志が強い子にスポットを当てていました」と語った。

先生は、日本語学校での成績ではなく、その生徒自身が今持っている魅力に目を向け、実践を行った。例えば、一人ひとりの良いところについてみんなの前で話すという実践である。先生は、子どもたち自身が自己の魅力について気づき、共有できるよう、「この子の良いところ見つけられる？」と全体に聞いてみることを意識したそうだ。

「いつも、一人ひとりの良いところについてみんなの前で話していました。成績優秀な子ばかりが注目を受けるのが常です。その繰り返しで劣等感を感じたり、自分なんてと卑屈になったりしてしまうものです。」

「やる気を持ってくれている時、嬉しいと伝



える。褒めるというのはもちろんだけど、自分で気づくのを大切にする。みんなに、この子のいいところ見つけられる？ってきいてみるんです。」

これらの語りからは、生徒が今持つ資源を認め、共有することで、その生徒自身や、周囲にも再認識を促していることがうかがえる。

先生は、「音楽の力で自信を持たせ、その成功体験がことばを学ぶ姿勢にも繋がる」と語り、小さな成功体験の積み重ねが、自己肯定感や自己効力感を高め、生徒たちの大きな自信へとつながったと感じたのだという。恥ずかしいという気持ちを乗り越えて、自分を表現し、それを認めてもらう経験が成功体験となり、生徒の自信へとつながったのではないだろうか。「みんなができないと思っていると、その中で、本当はできるのにといい気持ちがあっても、それを発揮できずにいる子もいるんです。」

「なにか一つでも（夢中になれることを）見つけたことで、急に日本語を学ぶ姿勢にもつながった。それが何かは人によって違うんです。その子は、それが音楽だった。そういう活動に参加して、みんなと一緒に経験をできるというのは生徒にとって、強いですね。」

他者から押しつけられる「あの子は日本語ができない」という周りのイメージや、「日本語を話さなくてはいけない」という、一つの言語に縛られていたことから、生徒にとって日本語は、劣等感を与える存在であった。

しかし、音楽の活動を通して、「恥ずかしいけど、頑張ったらできた。聴いてもらえた。」という経験が自信につながり、その経験がことばの使用に対する姿勢へも影響していったのではないだろうか。今持っている自分の資源を他者と共に再認識し、ことば以外の表現方法を獲得したことで、生徒の表現世界が広がったと思われる。「日本語を話さなくてはいけない」という呪縛から解放され、「日本語ができない未熟な私」というアイデンティティから肯定的な認識へと変化していったといえるだろう。

### 【高等部の生徒からの視点】

コロナ禍で学校が閉鎖した中、本番に向けて必死に短期間で練習して、全校生徒の前で発表したという高等部の生徒にインタビューした。音楽活動の前後で自分自身になにか変化はあったのか尋ねると、「音楽を聞くことが好きだったが、演奏したことはなかった。」「もともと音楽を聴くことが好きだったため、活動前後で自身の変化はない。」と語った。しかし、中等部の時、高等部の先輩の音楽活動での姿をみてずっと「三線やりたい！」と先生に話し、憧れて高等部に進学すると自分も実際に本番に出て演奏することができたという喜びを感じたという。「音楽がこんなにも好きだって、こんなに楽しいなんて知らなかった。」「感動した。」というコメントからは、自分自身を、音楽を受け取る側だと捉えていた生徒の「聴衆者」としてのアイデンティティから、実際に自分で音楽を奏でるといふ能動的な姿勢の「演奏者」、さらには、全校生徒や保護者の前で発表することで、自分たちの音楽を提供して楽しませる人としての「パフォーマー」へのアイデンティティとして変化していったと思われる。以上の考察から、ウェルフェア・リングイスティクスと生態学の視点からことばの教育を考える尾辻・熊谷・佐藤(2021,p.290)が示唆する、「言語学習者」→「使用者」→「創造者」の変容のような、「聴衆者」→「演奏者」→「パフォーマー」というアイデンティティ拡張につながっていたと考えられる。

このような点からは、音楽活動が生徒のアイデンティティに影響を与えたといえるだろう。

## 4. まとめと今後の課題

### ① 子どもの自立性と協調性を育むこと

瀧野先生は、一方的に教師が何か影響を与える存在として機能するのではなく、教師自身も一緒に成長する意欲をみせながら、「自分たちからやる」力、主体性を大事にしてこられた。そのような環境作りは、生徒が自分から起こしたアクションが、自信につながるという成功体験となり、自分が何か影響を与えることのでき



る主体であることへ実感にもつながっていた。自分の表現が他者に変化をもたらした、他者に影響を与えた、共有できた、つながれたような実感、つまり、子どもの自立性と協調性や、自己肯定感、自己効力感の育成は、成長過程のアイデンティティ構築において重要であると考えられる。

## ② ことばに囚われない自己表現資源の重要性

言語以外の表現方法でも自己表現が可能な場をつくり、その表現方法を他者が受容する重要性を学ぶことができた。

ことばの教育は、個人の成長を促し、幸福感をもたらす一方、劣等感を与え、抑圧、排除にもつながることもある(古市、2021)。

福村(2016)は、言語が自由自在に操れないからといって、その言語が操れる人に劣っているわけでもなく、活動の実践者は参加者が好きなことや得意なことを見出し、言語に頼らない活動も積極的にデザインするべきであると述べている。また、自分と他者の双方を肯定しあう場は、多彩な人たちを仲間と感じられる連帯の感覚を持つ人たちの集まりとなり、新参者もコミュニティに参入しやすくなると主張し、自由な形の自己表現を積極的に受容する活動の可能性について説いている。さらには、ある特定の言語が、「抑制者の言語」となり「母語話者支配のイデオロギー」の影響を受けてしまう人が出てこないようにするためにも、自己表現は音声や文字の言語である必要はなく、ダンスや音楽、写真や衣服といったあらゆる表現を含めたその人をあらゆるものすべて、とホリスティックに捉えるべきだと主張している。

本研究で考察したパラグアイのアスンシオン日本語学校の音楽活動からは、日本語が支配す

る「母語話者支配のイデオロギー」から解放させる役割としてアートや音楽が機能し、ある生徒の受身な姿勢「聴衆者」から、主体的な姿勢「演奏者」「パフォーマー」へのアイデンティティ拡張に繋がっていることが考察された。

つまり、音楽を日本語教育実践の場に用いたことで、他者と協働的に練習に励み、個人の自信に繋がるような成功体験の機会をもたらしただけではなく、ことばに囚われない音楽という自己表現の資源が、生徒自身の表現世界を広げる役割を果たしたといえるだろう。言語以外にも、表現媒体としての「ことば」(アートや音楽など)、様々な要素を使うことばの教育の実践は、子どもの意味世界をより広げることにもつながった。ことばに囚われない自己表現資源を認める環境は、子どもたち一人ひとりを尊重するために重要なのではないだろうか。表現手段は「ことば」だけではなく、「その人がもつ資源全て」であると学びを捉えようとする必要がある。

本研究では、教師と生徒という視点から、CLD児のアイデンティティに着目し、言語以外の表現方法でも自己表現が可能な場をつくり、その表現方法を他者が受容することの重要性について触れた。音楽は、日本語が支配することで感じる劣等感から解放させる役割を果たしていた。また、そのような非言語資源は、交流する際に対等であり、生徒たちにとって有効な手段であることが考察された。このプロジェクトを踏まえ、日本語教育における音楽やアートを取り入れた活動の可能性をさらに見出し、子どものウェルビーイング形成のための「ことばの教育」の今後の展望を明らかにしていきたい。

## 謝辞

本研究の実施に当たり、ご指導くださった岩崎典子先生、協力してくださったパラグアイのアスンシオン日本語学校の関ニルダ尚子先生、氏家直美先生、瀧野宝子先生、児童・生徒の方々、そしてこのような機会をくださった日本語教育学会、ご支援くださった尚友倶楽部の皆様に心より感謝を申し上げます。

参考文献

- (1) 尾辻恵美・熊谷由里・佐藤信司(2021)「あとがき」尾辻恵美・熊谷由里・佐藤信司(編)『ともに生きるために—ウェルフェア・リングイステイクスと生態学の視点からみることばの教育』くろしお出版,pp.285-291
- (2) 福村真紀子(2016)第6章「地域社会はどのように「共生」を支えるのか—「市民」としての意識化を目指す活動へ」細川英雄、尾辻恵美他(編)『市民性形成とことばの教育 母語・第二言語・外国語を超えて』株式会社くろしお出版, pp.128-150
- (3) 古市由美子(2021)「ウェルフェア・リングイステイクスを志向する「多言語おしゃべり会 International Café for You」の実践」尾辻恵美・熊谷由里・佐藤慎司(編)(2021)『ともに生きるために—ウェルフェア・リングイステイクスと生態学の視点からみることばの教育』くろしお出版,pp.205-228