

Goethe-Institut Tokyo (Hg.)

Editorial team: OHTA Tatsuya, SAKAI Kazumi, Manuela SATO-PRINZ and
MARUYAMA Tomoko

What are the benefits of learning multiple languages?
International Symposium on Foreign Language Teaching and
Learning Research

多言語教育の意義とは？
外国語教育・学習研究に関する国際シンポジウム

Goethe-Institut Tokyo (Hg.)

What are the benefits of learning multiple languages?

International Symposium on Foreign Language Teaching and Learning Research

多言語教育の意義とは？

外国語教育・学習研究に関する国際シンポジウム





**GOETHE
INSTITUT**

Sprache. Kultur. Deutschland.



Deutscher Akademischer Austauschdienst
ドイツ学術交流会



駐日韓国文化院

Korean Cultural Center in Japan



**AMBASSADE
DE FRANCE
AU JAPON**

*Liberté
Égalité
Fraternité*



アンステイチュ・フランセ日本
Japon



Inhaltsverzeichnis

Matthias VON GEHLEN / Manuela SATO-PRINZ: Preface	7
マティアス・フォン・ゲーレン / マヌエラ・佐藤プリンツ : 序文	8
OHTA Tatsuya / SAKAI Kazumi / Manuela SATO-PRINZ / MARUYAMA Tomoko: Introduction	9
太田 達也 / 境 一三 / マヌエラ・佐藤プリンツ / 丸山 智子 : 序説 ..	11
吉村 雅仁 : 多言語を扱う教育実践 - 初等・中等教育の事例からそ の意義を考える -	14
YOSHIMURA Masahito: Practices of Multilingual Education: Exam- ining its Significance in Japanese Primary and Secondary Education	
John C. MAHER: Language, Learning, and Persons: The Phenomenolo- gy of Being Someone through Language	33
ジョン・C・マーハ : 言語, 学習, 人 - 言語を通して何者かであ ることについての現象学 -	
楊 光俊 / 魏 鈞原 : 中国語ではない言語環境における中国語教育 - 桜美林大学における事例を通して - (WEI Youyuan / YANG Guangjun: Chinese Language Education in a Non-Chinese Language Environment - A Case Study at J. F. Ober- lin University)	45
楊 光俊 / 魏 鈞原 : 非汉语環境下の汉语教育 - 以桜美林大学の 教学実践为例	
西山 教行 : 多言語とカリキュラム計画 : 複言語主義の観点から (NISHIYAMA Noriyuki: Multilingualism and Curricula: Reflection from the Point of View of Plurilingualism)	54
NISHIYAMA Noriyuki: Le multilinguisme et les curricula: du point de vue du plurilinguisme	
Nicole MARX: Progressing, Spiraling, or (Re-)Cycling? On the Develop- ment of Plurilingualism Research and Its Impact Today	66
ニコル・マルクス : 進歩, スパイラル, または (リ) サイクル? - 複言語主義研究の発展と今日におけるその影響について -	
鄭 賢熙 : 中高生のための韓国語講座でみた「多言語と社会」	82
(CHUNG Hyeon-Hee: "Multilingualism and Society"- Observa- tions during a Korean Language Course for Junior- and Senior High-School Students -)	
정현희: '다언어와 사회' - 주일 한국문화원 세종학당 중고생 강좌를 통하여 -	

小松 祐子：ワークショップ報告「多言語学習と自己啓発」 (KOMATSU Sachiko: Workshop Report. Multilingualism and Personal Development)	95
KOMATSU Sachiko: Compte rendu de l'atelier « Apprentissage multilingue et développement personnel »	
Montserrat SANZ YAGÜE: Workshop Report. Multilingualism and the Classroom	105
モンセラット・サンス・ヤグエ：ワークショップ報告。「多言語学習とクラスルーム」	
中川 正臣：ワークショップ報告「多言語学習とカリキュラム計画」 (NAKAGAWA Masaomi: Workshop Report. Multilingualism and Curriculum Planning)	118
나카가와 마사오미：워크숍 ‘다언어와 교육과정 계획’ 보고서	
陳 静 (大谷 瞳)：ワークショップ報告「多言語学習と研究」	126
CHEN Jing (OTANI Hitomi): Workshop Report. Multilingualism and Research	
境 一三：ワークショップ報告「多言語と社会」 (SAKAI Kazumi: Workshop Report. Multilingualism and Society) . . .	138
SAKAI Kazumi: Workshop-Bericht. Mehrsprachigkeit und Gesellschaft	
太田 達也：ワークショップのまとめと全体会 (2日目)「多言語教育の意義とは？」 (OHTA Tatsuya: Closing Panel Discussion: What are the Benefits of Learning Multiple Languages?)	149
OHTA Tatsuya: Abschließende Podiumsdiskussion: Was sind die Vorteile des Lernens mehrerer Sprachen?	
糸川 麻里生: 外国語習得習得の与えるインパクト サッカー日本代表川島永嗣選手インタビュー KUMEKAWA Mario: The Impact of Learning Foreign Languages. Interview with KAWASHIMA Eiji, Japan National Soccer Player . . .	160
プロフィール Profiles	168

Preface

Five countries, five languages, one aim: to show that it makes sense to learn more than just one foreign language. This idea was at the beginning of the International Symposium on Foreign Language Teaching and Learning Research, which was jointly hosted by the Goethe-Institut Tokyo and the German Academic Exchange Office (DAAD) Tokyo, and which this volume documents.

Based on the latest findings of cutting-edge research, the symposium aimed to examine the potential of multilingualism and plurilingualism for individuals, educational institutions, and societies; it also aspired to establish and strengthen synergies between researchers and teachers of the five languages which are the most popular second languages after English in Japan: Spanish, Korean, German, French and Chinese. However, it not only targeted the research community itself but also had the ambition to bridge the gap between the research community and the general public interested in foreign language learning and research. We believe this multi-faceted approach – both in terms of the different languages involved and the audience – is also reflected in the articles compiled in this book, which span from scientific papers to an interview with Kawashima Eiji, a member of the Japanese national soccer team.

The symposium was held as a two-day online event on October 31/November 1, 2020 that reached almost 1,000 participants and viewers. This would not have been possible without the support of our esteemed co-host institutions: the Korean Cultural Center, the Instituto Cervantes Tokio, the Institut français du Japon and the French Embassy, and the Confucius Institute at J. F. Oberlin University. We would like to thank them for their great, continued support for this project. We would also like to express our gratitude for the valuable advice provided by the Japan Forum and the Japan Council on the Teaching of Foreign Languages, and by our three academic advisors: Angela Lipsky, Ohta Tatsuya and Marco Raindl. Our special thanks go to all speakers and workshop chairs (who also contributed to this book), and to the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) for their input throughout the symposium.

This publication was made possible thanks to the great efforts of Ohta Tatsuya and Sakai Kazumi, who dedicated a lot of time and enthusiasm to the realization of this volume.

Tokyo, July 2021

Matthias von Gehlen
Goethe-Institut

Manuela Sato-Prinz
DAAD Tokyo

序文

5つの国、5つの言語、1つの目的。ただ1つではなく、複数の外国語を学ぶことの意義を示すこと。「外国語教育・学習研究に関する国際シンポジウム」は、このような考えに基づいてゲーテ・インスティトゥート東京とドイツ学術交流会（DAAD）東京事務所により共同開催されました。本書はその記録です。

このシンポジウムは、最先端の研究成果に基づいて、個人、教育機関、社会にとっての多言語主義、複言語主義の可能性を検証し、日本で英語に次いで第二言語として最も普及している5つの言語の研究者と教師の間のシナジーを確立し、強化することを目的としています。そして、スペイン語、韓国語、ドイツ語、フランス語、中国語の研究者だけではなく、外国語学習や研究に関心のある一般の方々にも橋渡しをしたいと考えました。学術論文からサッカー日本代表の川島永嗣選手へのインタビューまで、さまざまな言語と聴衆を考慮したアプローチは、本書にも反映されていると考えています。

このシンポジウムは、2020年10月31日と11月1日の2日間、オンラインイベントとして開催され、約1,000名の参加者と視聴者を得ることができました。これは、韓国文化院、インスティトゥート・セルバンテス東京、アンスティチュ・フランセ日本とフランス大使館、桜美林大学孔子学院という、重要な共催機関の支援がなければ実現しませんでした。本プロジェクトに多大なご協力をいただきましたことに感謝いたします。また、国際文化フォーラムや日本外国語教育推進機構、そして3人のアカデミック・アドバイザー、アンゲラ・リップスキー氏、太田達也氏、マルコ・ラインデル氏にも謝意を表します。また、本書の執筆にご協力いただいた講演者、ワークショップの座長、そしてシンポジウム開催期間を通してご助言をいただいた文部科学省の皆様にも心から感謝申し上げます。

また、本書の実現に多くの時間と熱意を注いでくださった、太田達也氏と境一三氏の多大なご尽力にも感謝いたします。

東京、2021年7月

マティアス・フォン・ゲーレン
ゲーテ・インスティトゥート

マヌエラ・佐藤プリンツ
ドイツ学術交流会東京事務所

Introduction

OHTA Tatsuya / SAKAI Kazumi /
Manuela SATO-PRINZ / MARUYAMA Tomoko

Approximately 3.9 million students study at universities across Japan (UNESCO Institute for Statistics 2021), and one can assume that the majority of them are to some extent learners of more than one foreign language. This makes it surprising that foreign language learning is often only equated with learning English, and plurilingual competencies are rarely acknowledged in Japan's educational system and society (Yoshimura / Kishishita 2020).

This circumstance was one of the reasons why representatives of the Chinese, French, German, Korean and Spanish languages – five languages that are frequently studied as second foreign languages next to English at Japanese universities – came together in May 2019 to discuss the idea of a common activity which could give a clear statement in terms of the relevance and benefits of learning multiple languages, based on cutting-edge research findings and from the viewpoints of all five languages involved. The aims were to learn from each other, to create synergies, and to speak with one voice when promoting foreign language learning in Japan in parallel to English. This is how the idea to hold an international symposium on the question “What are the benefits of learning multiple languages?” was evoked.

At the symposium, multilingualism¹ was reflected from various perspectives and in different contexts. First, it was discussed in the scope of the following five sub-topics which were regarded as important in terms of the potential and outcomes of multiple language learning: personal development, classroom, curriculum planning, research and society. Second, every language group invited two experts in the field of foreign language teaching and learning (research) from their communities: one plenary speaker and a workshop chair. By doing so, we hoped to create a platform to have insights introduced to the discussions by the other language communities, since in daily work-life,

¹ Considering the five sub-topics of the symposium, “multilingualism” but also “plurilingualism” as defined, e. g., by the Council of Europe (2001) were addressed. In order to facilitate communications and in light of the heterogenous audience, the project team decided to use “multilingualism”, which appeared to be the more common term, as referring to both concepts.

there is little room for interaction between researchers and teachers of different languages. This appeared to be particularly important and insightful because the symposium was not only hosted by speakers of European languages but also East-Asian languages, and those groups might have different understandings of multilingualism.

However, the symposium was not supposed to be only a pure scientific event. Rather, the idea was to use research results as a compelling starting point to reach out to the larger society: to individuals, teachers, educational institutions, and ministries, telling them why multilingualism is a goal worth achieving.

This volume² documents the plenary talks and the results of the expert workshops held during the symposium on October 31/November 1, 2020. In the first part of this volume, six researchers and teachers of foreign languages share their insights into multilingualism from various perspectives. YOSHIMURA Masahito, who was invited to the symposium to give a general overview of the topic of multilingualism in Japan, examines the significance of multilingual education in Japanese primary and secondary education. John C. MAHER (plenary speaker for personal development) shares his thoughts on the linkage between language and the self. WEI Youyuan (plenary speaker classroom) and YANG Guangjun report on the topic of Chinese language education in a non-Chinese language environment. NISHIYAMA Noriyuki (plenary speaker curriculum planning) reflects on curriculum design from the viewpoint of plurilingualism. Nicole MARX (plenary speaker research) traces and discusses the development of research on multi- and plurilingualism. CHUNG Hyeon-Hee (plenary speaker society) presents her observations during a Korean language course for junior and senior high school students in Japan.

The second part consists of the reports of five expert workshops held during the symposium, which were supposed to deepen the topics raised during the plenary presentations. KOMATSU Sachiko reports on a workshop on “multilingualism and personal development”, and Montserrat SANZ YAGÜE summarizes a workshop on “multilingualism and the classroom”. NAKAGAWA Masaomi provides a recap of the topic “multilingualism and curriculum planning”, while CHEN Jing condenses the results of “multilingualism and research”, and the workshop on “multilingualism and society” is summed up by SAKAI Kazumi. OHTA Tatsuya highlights the results of the closing panel discussion among the workshop chairs and ONO Kenji, representative of the Japanese Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT).

² Apart from this book publication, videos of the on-demand plenary talks and the public parts of the live symposium are available online in English and Japanese at <https://www.goethe.de/multilingual-japan> and <https://www.daad.jp/multilingualism2020>

In his chapter, Ohta sheds light on the most important findings across all workshops. Finally, this volume includes an interview with Japan's national soccer player KAWASHIMA Eiji, conducted and written up by KUMEKAWA Mario.

We hope that this publication acts as common ground for further exchange and activities to foster multiple language learning and multilingualism in Japan.

序説

太田 達也 / 境 一三 / マヌエラ・佐藤プリンツ /
丸山 智子

日本全国の大学では約 390 万人の学生が学んでおり（ユネスコ統計研究所 2021）、大半の学生は、程度の差こそあれ複数の外国語の学習者であると推定されています。それだけに驚かされるのが、外国語学習が英語のみの学習と同一視されることが多く、日本の教育制度と社会において複言語能力がほとんど認められていないことです（Yoshimura / Kishishita 2020）。

このような背景から、2019年5月、日本の大学で英語に次ぐ第二外国語として学ばれることが多い中国語、フランス語、ドイツ語、韓国語、およびスペイン語の5言語の代表者が集まり、最先端の研究結果に基づき5言語の観点から、多言語学習の重要性と意義に関する明確な声明を出す共同活動について議論しました。その目的は、相互に学び合って相乗効果を生み出し、英語と並行して日本で外国語学習を推進する際に意見を統一して表明することでした。「多言語教育の意義とは？」という問いについて国際シンポジウムを開催するというアイデアは、こうして生まれました。

シンポジウムでは、さまざまな観点から、異なる文脈で多言語³について考察されました。最初に、自己啓発、クラスルーム、カリキュラム計画、研究、社会という、多言語学習の可能性と成果に関して重要とみなされる5つのサブテーマの枠内で議論が行われました。続いて各言語グループが、外国語の教育と学習（研究）の分野における2人の専門家をそれぞれのコミュニティから招待しました。1人は全体会の講演者、もう1人はワークショップの座長です。そ

³ シンポジウムの5つのサブテーマにおいては、「多言語（主義）」だけではなく欧州評議会（2001）などによって定義された「複言語（主義）」も取り上げられました。プロジェクトチームは、聴衆の不均質性を考えて、意思疎通を円滑にするために「多言語（主義）」という語を使用することにしました。この言葉が、両方の概念を指す、より一般的な用語と思われたためです。

れを通して、他の言語コミュニティが主導する議論を理解するための基盤を築きたいと考えました。日々の仕事と生活の中では、異なる言語の研究者と教育者の交流の余地がほとんどないからです。シンポジウムは、ヨーロッパ言語だけではなく、多言語主義についての理解が異なっている可能性のある東アジア言語との共催だったため、これは特に重要で洞察に満ちていることであるように思われました。

しかし、シンポジウムは、単なる純粋な学術的イベントとは考えられていませんでした。それよりも、社会に訴えかけるための説得力のある出発点として研究結果を利用し、なぜ多言語主義がやりがいのある目標なのかを個人、教師、教育機関、および省庁に伝えることを目指しました。

本書⁴は、2020年10月31日と11月1日のシンポジウムにおける全体会のパネルディスカッションと専門家によるワークショップの結果を文書化したものです。本書の第一部では、外国語の研究者と教師6名が、さまざまな観点から多言語についての知見を私たちと共有します。日本における多言語のテーマを総括するためにシンポジウムに招かれた吉村雅仁は、日本の初等・中等教育における多言語教育の意義を考察します。ジョン・C・マーハ（自己啓発についての講演者）は、言語と自己のつながりに関する考えを共有します。魏鈞原（クラスルームについての講演者）と楊光俊は、非中国語環境における中国語教育のテーマに関して報告します。西山教行（カリキュラム計画についての講演者）は、複言語主義の観点からカリキュラム設計を検討します。ニコル・マルクス（研究についての講演者）は、多言語および複言語研究の発展をたどり、議論します。鄭賢熙（社会についての講演者）は、日本の中高生向けの韓国語講座において気づいたことを提示します。第二部は、シンポジウムにおいて開催された5名の専門家によるワークショップの報告で構成されます。ワークショップの目的は、ビデオ講演の中で取り上げられたテーマを掘り下げることでした。小松祐子は、「多言語と自己啓発」のワークショップについて報告し、モンセラット・サンスは、「多言語とクラスルーム」のワークショップを要約します。中川正臣は、「多言語とカリキュラム計画」のテーマを振り返り、陳静は、「多言語と研究」の結果をまとめ、境一三は、「多言語と社会」のワークショップを総括します。太田達也は、ワークショップ座長と文部科学省（MEXT）の小野賢志によるクロージング・パネルディスカッションの結果を総括し、ワークショップ全体を通じて得られた最も重要な知見に光を当てます。本書の最後には、糸川麻里生によるサッカー日本代表川島永嗣選手とのインタビューが掲載されています。

私たちは、本書がさらなる交流と活動のための共通の基盤として機能し、日本における多言語学習と多言語主義を発展させることを願っています。

⁴ 本書とは別に、オンデマンドによる講演のビデオとシンポジウム中継の公開部分は、<https://www.goethe.de/tagengo>と<https://www.daad.jp/tagengo2020>において英語と日本語でオンライン視聴することができます。

References / 参考文献

- Council of Europe (2001): *Common European framework of reference for languages. Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Available online at <https://rm.coe.int/1680459f97>. [2021.07.05]
- UNESCO Institute for Statistics (2021): *National Monitoring. Enrolment by level of education*. Available online at: <http://data.uis.unesco.org/#> [2021.07.05]
- Yoshimura, Masahito / Kishishita, Tetsushi (2020): A Study on Multilingual Activities Originated by a Primary School Teacher in Japan: From a Viewpoint of Plurilingualism and Language Awareness. *Bulletin of School of Professional Development in Education (SPDE), Nara University of Education* 12, pp. 31–42.

多言語を扱う教育実践

初等・中等教育の事例からその意義を考える

吉村 雅仁

1. はじめに

本稿の目的は、第一に、これまで筆者が教員養成の文脈に関わってきた多言語教育実践を紹介すること、第二に、それらの実践から多言語教育の意義を検討することである。ここでいう多言語教育は、後述する「言語へのめざめ」活動から、複数言語教育カリキュラム構築および両者の組み合わせまで含んでおり、いわば、様々な形で多言語を扱う教育実践と広く捉えていただきたい。また、紹介する事例は日本の初等・中等教育での多言語教育の実践であるので、紹介に先立って、その背景となる現在の日本の学校教育における言語教育について一言触れておく。

周知のとおり、日本の学校教育では、小学校・中学校・高等学校のいずれにおいても言語教育の教科目として国語と外国語とがある。国語教育は、日本という国で使用されている言語¹の教育を意味するわけではなく、専ら日本語母語話者を対象とした日本語教育である。²また、外国語教育は「外国語」といいながらほぼ「英語」と同義といってよい状況である。学校教育自体が、教育基本法、学校教育法、学習指導要領などで規定され、その言語教育の目標や内容、主要教材である検定教科書あるいは教員養成課程も「一般的な」日本国民を対象としており、扱われる言語としては、基本的に国語としての日本語と外国語としての英語しか想定されていない。つまり、現在の日本の初等・中等教育に多言語教育が入る余地はほとんどないといってよい。

このような言語教育の状況において、以下、なぜ多言語を扱う実践なのか、また、どのような目的や方法に基づいて行うのかを背景として述べた上で、具体的な実践事例を見てみたい。

¹ 日本語に加え、例えば、アイヌ語や琉球諸語。

² ただし、国語（あるいは教育言語）が日本語であるということは、教育関係の法規のどこにも規定されてはいない。

2. 背景

多言語教育に筆者が関わってきた背景は二つある。第一に、上記のようにほぼ国語と英語のみの二重の単言語主義を進める学校教育現場において、多様な言語的・文化的背景を持つ児童生徒が増えつつあること、第二に、欧州を中心として新たな言語能力観、言語学習観が近年注目されてきたことである。

2. 1 学校教育現場における多言語化・多文化化

出入国在留管理庁の発表³によると、日本国内の2019年6月末の在留外国人数は、約293万人で、前年末に比べ約10万人の増加となっている。コロナ禍の影響等で2020年6月末には約289万人に減じたものの、依然多くの外国人が居住していることに変わりはない。国籍・地域別の構成比は、中国(27.3%)、韓国(15.1%)、ベトナム(14.6%)、フィリピン(9.8%)、ブラジル(7.3%)、ネパール(3.3%)、インドネシア(2.3%)、台湾(2.1%)などとなっており、言語的にも文化的にも多様な地域からの外国人が日本に在留していることがわかる。

この状況は、当然ながら学校教育現場にも反映される。例えば、学校に在籍する「日本語指導が必要な外国籍の児童生徒数」(文部科学省 2019)は、ここ10年程度の推移を見ても、途中リーマンショックや東日本大震災などの影響で一時的に減ることはあれ、着実に増え続けており、2018年には過去10年間で最高の数値となっている。

図⁴ 1は、日本語指導が必要な外国籍の児童生徒の母語別在籍状況であり、中国、韓国、ベトナム、フィリピン、ブラジル、ネパール、インドネシア等、子どもたちの言語的、文化的背景が多様であることを示している。その他、日本国籍であっても異言語・異文化の背景を持つ児童生徒、日本語指導の必要がないが外国籍である児童生徒の存在も含めれば、学校教育現場の多言語化、多文化化が進みつつあることが想像されよう。現在また今後しばらくは、コロナ禍の影響で出入国が制限され、学校に在籍する異言語・異文化背景を持つ児童生徒数は一時的に減少すると思われるが、中長期的に見れば再び増加することが予想される。

以上のような、いわゆる外国につながる児童生徒が近年増加していることに伴い、文科省では様々な支援を行ってきている。例えば、2014年には、学校教育法施行規則の改正により、それまで当該児童生徒を一般学級とは別に「取り出し」で行われていた日本語指導を「特別の教育課程」として編成・実施す

³ 出入国在留管理庁(2020):『令和2年6月現在における在留外国人数について』

⁴ 文部科学省(2019)『「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査(平成30年度)」の結果について』

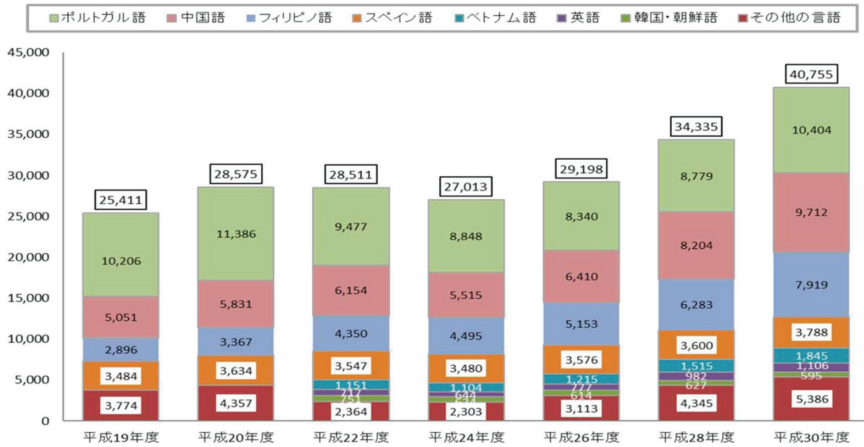


図 1 日本語指導が必要な外国籍の児童生徒の母語別在籍状況

ることが可能になったり、2017年度から、加配定員として配置されていた日本語指導等担当教員が、基礎定数化されたりしてきている（日本語教育学会 2018）⁵。教員養成・研修がこれから課題となるとはいえ、言語的少数派児童生徒の日本語指導、教科指導などの支援が制度的に整えられつつあることは確かであろう。

しかしながら、平高（2013：116）⁶が指摘するように、「日本社会で多数派の日本人と少数派の外国人が多数派・少数派，日本人・外国人といった垣根を乗り越えて、共に生きていくには，外国人に対する日本語支援だけではなく，日本人が外国人や異文化から学ぶ姿勢が不可欠」であり、「本当に必要なのは双方向の学習，相互の学び合い」であると思われる。すなわち，学校や社会における少数派言語を，解決すべき「問題」や，保証すべき「権利」として見るだけでなく，多数派および少数派言語話者にとっての「資源」と考えるということである。⁷ 多数派の日本人児童生徒のすぐ近くに多様な言語資源が存在するにもかかわらず，それらを学ぶことはもちろん気づくことすらしない現在の言語教育のありようを変えていく必要があるのではないか。この問いが，多言語教育を計画，実施してきた背景のひとつなのである。

⁵ 日本語教育学会（2018）：『外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修モデルプログラム開発事業報告書』 http://www.nkg.or.jp/pdf/2017momopro_hokoku.pdf

⁶ 平高史也（2013）：日本語教育。多言語化現象研究会（編）『多言語社会日本』三元社，pp. 106-118。

⁷ Richard Ruiz（1988）：Orientations in Language Planning. In: McKay, Sandra Lee & Wong, Sau-ling Cynthia (eds.): *Language Diversity: Problem or Resource?* New York: Newbury House Publishers, pp. 3-25.

2. 2 複言語能力と言語意識教育

欧州評議会が刊行した『ヨーロッパ言語共通参照枠』(以下CEFR) (Council of Europe 2001) は、日本語に翻訳(吉島・大橋他 2004)されて以来、日本の外国語教育においても注目を集めるようになった。特に英語教育の分野では、CEFRに準拠した英語能力の到達度指標CEFR-J(基盤研究(A), 課題番号: 20242011)も開発され、その後、小中高の学習指導要領、大学入試英語成績提供システムなどを見ると、CEFRは日本においてもあたかも「国際標準」のような扱いがなされているようにも見受けられる。

この状況は、欧州の言語政策・言語教育政策の文脈で生まれた外国語学習・教育のためのツールが日本の教育文脈においても浸透してきたことを意味するが、専らの関心は単言語教育におけるA1~C2の「共通参照レベル」に寄せられ、特に英語教育においては、CEFRの中心的理念の一つである複言語・複文化主義に触れられることはほとんどない。その結果として、複言語・複文化主義に基づく複言語・複文化能力の育成という観点も欠落している。小学校から高等学校まで英語の授業は英語だけで行うことが推奨される中では、例えば日本語や英語の複数の言語能力が別々に存在するのではなく、部分的なものも含め多様な言語能力が必要に応じてその役割を果たすような複合的な存在とする言語能力観はなじまないと考えられるのかもしれない。ただし、英語以外の言語教育、特にフランス語、ドイツ語、日本語教育領域の多くの研究者、実践者は、複言語主義、複文化能力に注目し、日本における文脈化を図ろうとしてきている。⁸ 筆者が関わる教育実践も、彼らの取組と軌を一にするものである。

では、複言語主義そして複言語能力という言語能力観に基づく言語教育とはどのようなものであろうか。CEFRによると、複言語主義は、単に学校で学習可能な言語を多様化したり、学習者に複数の外国語を学ぶように奨励したりすることで達成されうる多言語主義とは異なり、これまでの言語教育の目的を根本的に変更することを要求するものだという。単に一つか二つの言語(あるいはそれ以上)を学習し、それらを相互に無関係のままにして、究極目標として「理想的母語話者」を想定するのではなく、「全ての言語能力が何らかの役割を果たすことができるような言語空間を作り出すこと」が新たな目的となり、そのためには「教育機関での言語学習は多様性を持ち、生徒は複言語能力を身につける機会を与えられなければならない」とされている(吉島他 2004: 4-5)。そして、「複言語と複文化の能力を持つことで、言語とコミュニケーションに対する意識も高まり、「メタ認知的な方略も発達し、社会の一員として課題、特に言語面での課題に「自発的」に対処する方法について意識が高まって、その対処方法もコントロールできるようになる」という。さらに、

⁸ 例えば、細川・西山(2010)、境(2019)など参照。

「複言語と複文化の経験」は、次のような効果があることが述べられている(吉島他 2004: 148).

- すでに持っている社会言語能力・言語運用能力を伸ばし、それがまた複言語と複文化の能力を伸ばす.
- さまざまな言語の言語構造について、その共通性と独自性を認識する力を向上させる(一種のメタ言語的・言語間的認識, いわゆる「超言語的」認識).
- その性質ゆえ, 学習の仕方と, 他者や新しい状況に適応する能力を高める.

CEFRには、以上の目的や教育効果だけでなく、具体的な言語教育カリキュラムを論じる際の原則や目標そして二つの実例も示されている(吉島他 2004: 182-189). 原則としては、「複言語主義と言語的多様性を推進するという全体目標」に沿うこと、当該教育制度の中での費用と効果の関係を考えた上で「学校での多様化」を可能とすること、「一つの言語だけを取り出して行うべきではなく、またいくつかの言語を統合したカリキュラムを考えなければならないというものでもない」ことが挙げられている。また、「言語構造的知識(savoir)と技能(savoir-faire), 学習能力(savoir-apprendre)の役割は言語別のものではなく、複数の言語間の横断、転移が可能」であることにも触れられている。目標に関しては、「教育制度の伝統や制約」はもちろん、「同じ種類やレベルに属する学習者」にも多様な目標があり得るとしている。そして、初等教育で第一外国語(FL1)、中等教育前半に第二外国語(FL2)、中等教育後半に第三外国語(FL3)が導入される状況を想定し、二つの実例が紹介される。実例の一つを示しておく。

小学校

小学校で開始する最初の外国語(FL1)教育のねらいは、主に「言語に対する意識」、すなわち、言語的事象(母語、あるいは教室環境に存在する他の言語との関係)に対する意識全般を高めることである。ここでの目標は、一人一人の一般的能力に関わる部分を中心である(すなわち、複言語と複文化について学校が認識し、自文化中心主義から距離をおく訓練、学習者自身の言語的・文化的アイデンティティを相対化しながら確立すること、身体言語や身振り、音声的側面、音楽、韻律、他言語の物理的・美的要素を経験することなどに注意を払う)。また、コミュニケーション能力との関係でも取り上げるが、コミュニケーション能力を組織的に発達させることは特別意図しない。

中等教育前半

- ここからは次第にコミュニケーション能力(言語構造的, 社会言語的, 言語運用的な面で)の発達を重視してFL1の学習を継続する。ただし、小学校で身につけた言語意識に充分配慮する。
- 第二外国語(小学校で教えていないFL2)もまったくゼロから始めるわけではない。FL1を基盤にし、またFL1との関係で小学校で身につけたこ

とをここでも考慮に入れながら、同時にFL1とは少し違う目標を目指す(例えば、産出的活動よりも理解活動を優先する)。

中等教育後半

ここで考慮すべき点は：

- FL1 の授業時間を減らす代わりに、定期的にもしくは不定期に FL1 を使って他の教科を教える(一種のテーマ学習と「バイリンガル教育」)
- FL2 は引き続き理解を重視し、特にテキストの種類や、ディスコースの構成に焦点を当てる。母語で既に学習したことや、今学習していることと関連づけて作業すると同時に、FL1で学習した技能を活用する。
- 第三外国語 (FL3) を選択した生徒をまず、これまでの学習や学習方略と関係した討論や活動に参加させる。生徒はその上で、クラスや学校で設定された目標を達成するために、図書館・資料センターなどを利用したり、個別作業の内容を工夫するなど、より自律的な取り組みを求められる。

日本の初等中等教育では、第三外国語はおろか、第二外国語ですら制度的に導入される学校はほとんどないが、上記小学校の外国語教育のねらいである「言語に対する意識」は注目に値する。導入される第一外国語と「母語、あるいは教室環境に存在する他の言語との関係」に対する意識を高めるというのは、日本の文脈では、英語と日本語や学校や地域に存在する多様な言語との関係を意識させることを意味する。すなわち、先に述べた、言語的少数派児童生徒の言語も学びの対象となり得るということである。さらに、このような取組が、「学習者のすでに持っている社会言語能力・言語運用能力を伸ばす」ことにつながるとすれば、日本の言語教育の一部にでも取り入れる価値が充分あると考えられる。これが、筆者が多言語教育に関わってきたもう一つの背景である。

3. 多言語教育実践事例

筆者はこれまで日本の小学校において、多言語活動と称して、上記の「言語に対する意識」を高めることを目標とする言語活動に関わってきた。もっとも自分自身が授業を行うわけではない。教員養成という立場から、指導学生や留学生を授業者としながら、共に活動を計画し、学校の協力を得ながら試験的な実践を続けてきたのである。⁹

その際使用した教育方法や教材は、英国発祥の言語意識教育 (Hawkins 1984; 福田 2007; 福田・吉村 2010; Baker & Jones 1991) およびその考え方を踏まえながら欧州で開発、実践されてきたJanua Linguarum (Candelier 2004) や

⁹ 吉村他 (2007), Yoshimura (2008, 2011), 吉村 (2017) など参照。

EOLE (Perregaux 2003)などを参考としている。これらの方法論や教材は、初等教育など低年齢の学習者を想定しており、多様な言語への開かれた態度とメタ言語的認識の育成を目標としているので、日本の小学校における外国語活動には適している。また、日本語や言語的少数派児童の言語なども含め実際には多言語を扱うわけだが、英語を中心にするにより、CEFRの実例にもある小学校のFL1のねらいとも合致する上、学習指導要領の内容とも齟齬はほとんどないといえる。日本における同様の実践は、我々の他にも古石 (Koishi 2014) や大山 (2016) などが行っている。

ただし、これまでの小学校における教育実践には、我々のものはもちろん古石や大山の取組を含め、大きな課題があると思われる。まず、実践を行うのは、研究者や学生など外部の人間であり、学校の正規教員ではない。また、実践自体が一学年一学級で一回あるいはせいぜい数回行われるのみで、学校あるいは学年団が制度的に取り組んではいるわけではない。そのため、継続的な実施はかなわず、中長期的な効果を示すことは不可能であった。

しかしながら、我々が試験的な教育実践に加え、多言語教育のための教員研修を実施することにより、主体的に取り組もうとする教員や学校が現れ始めた。今回紹介するのは全て、正規の学校教員あるいは学校全体が取り組んだ教育実践の事例である。

3. 1 事例1：公立小学校

最初の事例は、奈良市内の公立小学校である。この学校は、奈良公園などの観光名所の近くに位置し、職員も児童も多くの外国人旅行者と日常的に出会う環境にある。過去、筆者が学生による多言語教育を実践させてもらったり、そのための教員研修も行った学校ではあるが、学校全体でこれまで取り組まれてきたのは、外国語活動や総合的な学習の時間の枠組で、児童を奈良公園に引率し、外国人観光客に対して英語でインタビューをさせたり、オーストラリアの姉妹校と英語でオンライン会議をさせたりといった英語使用に特化した活動であった。しかし、教員の一人がそのような活動に疑問を持ち、管理職や同僚を巻き込みながら、外国語、総合的な学習の時間そして他教科を含む地域理解・国際理解教育のカリキュラムを独自に開発し、高学年において2年間実施してきた。図2は、カリキュラム全体から外国語に関連する活動部分を抜き出したものである。¹⁰

図の右側のハイライト部分は、小学校のカリキュラム上の教科領域等の枠組、左側はそれぞれの枠組における児童の活動を示している。この図からわかるように、各教科領域等の目的を踏まえながらも、それらを横断して地域理解や国際理解の目標に向かえるように学習活動や教材の連結がなされている。

¹⁰ Yoshimura & Kishishita (2020: 35) からの引用だが、原文は英語である。

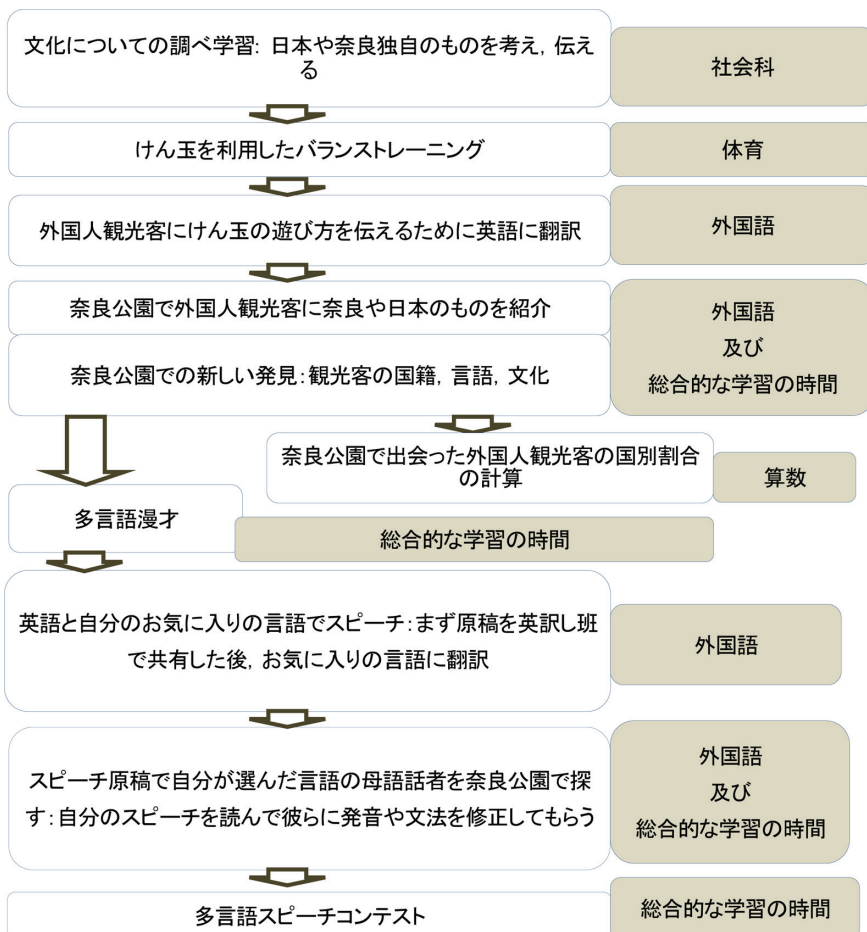


図 2 外国語に関わる活動の流れ

まず5年生の社会科の文化学習で, 日本独自のものとして児童がけん玉を挙げたことをきっかけに, 学校でけん玉を購入し, 体育においてバランス感覚のトレーニングとして使用. けん玉でうまく遊ぶコツをつかんだらそれを言語化し, 外国語の授業で英語に翻訳するのである. 目的は, 奈良公園で外国人旅行者にけん玉の実演とそのコツを英語で説明することである. もちろんけん玉以外にも, 調べ学習をした奈良や日本独自のものの説明を英語に翻訳し, 児童たちは実際にけん玉や写真などを持って奈良公園に出向く. 外国人観光客に英語で話しかけ, 彼らがどこから来たか, そこでは何語を使うのか, 代表する文化的物などを聞き出し, 時間が許せばけん玉実演を披露し, コツを英語で説明する. そして, そこで児童は, 英語で話しかけても相手にしない外国人

も多いこと、英語圏以外からの旅行者が圧倒的に多いこと、英語で対応してくれても実際には他の言語が母語であること、けん玉が実は日本独自のものではなく例えばフランスにも似たようなものがあることなど多くの発見をすることになる。観光客の母語でのあいさつを習ってくる児童も多い。奈良公園から戻ると、出会った観光客の国別割合を算数の授業で計算したり、総合的な学習の時間で、奈良公園での発見を共有したりする。

6年生になると、総合的な学習の時間に、奈良公園で接した外国人の言語を題材に漫才を班ごとに考え、多言語漫才コンテストを行う。さらに6年生最後の「私の夢」スピーチコンテストに向けて、外国語授業で、日本語の原稿をまず英語に翻訳し、それを班ごとに英語で共有する。続けて、英語以外で自分のお気に入りの言語を選び、今度は日本語と英語原稿から機械翻訳でお気に入りの言語に訳す。英語原稿はALTや外国語担当の教員が修正することになるが、多様な言語の原稿は無理である。そこで、その原稿を持ち、児童は再び奈良公園に出向き、自分が選んだ言語の母語話者を探し、原稿を読んで発音や文法を修正してもらうのである。中にはギリシャ語、トルコ語、ノルウェー語などの言語を選んだ児童もあり、授業時間に結局母語話者が見つからないこともある。その場合は教員の許可を得て、休日を使って何度も奈良公園に出かけたようである。そして最後の総合的な学習の時間で、学校長や学年団の教員そして研究者など外部の人を審査員とした多言語スピーチコンテストが開かれる。各児童は、自分が選んで練習した言語の特徴を自分なりに日本語で説明した後、その言語でのスピーチを行う。

筆者は、この2年間の取組に最初から関わったわけではなく、最後のスピーチコンテストに審査員として招かれ、カリキュラム等の内容を偶然知ることとなった。6年生終わりのアンケートで、言語学習などについての児童のふりかえりがあったため、この実践を行った教員とともに外国語に関わる部分の内容と成果を2019年にリスボンで開催されたEDiLiC第8回国際大会で発表した。

児童のふりかえりの記述という質的なデータは、KH Coder (Higuchi 2016) を使用し計量テキスト分析を行った。6年生は1学級しかなく児童数25名と小規模ではあるが、成果の一部として、「英語以外の言語を学ぶことについてどう思うか」という問いに対するふりかえり記述の共起ネットワークを図3に示す。¹¹

共起ネットワークは、記述の中に現れた語と語の共起関係、すなわちどの語とどの語が一緒に使われていたかを示すものである。図3は出現頻度2以上の語の共起関係を表しており、円が大きいほど出現頻度が高く、円を結ぶ線が太いほど共起関係が強い。線で結ばれた語のかたまりがいくつか見られるが、それらの語群は共起する割合が高い、すなわちそれらの語が同時に現れる記述が典型的なものであることを意味する。例えば、図3左下のかたまりの語群に

¹¹ この図もYoshimura & Kishishita (2020)からの引用で、原文は英語である。

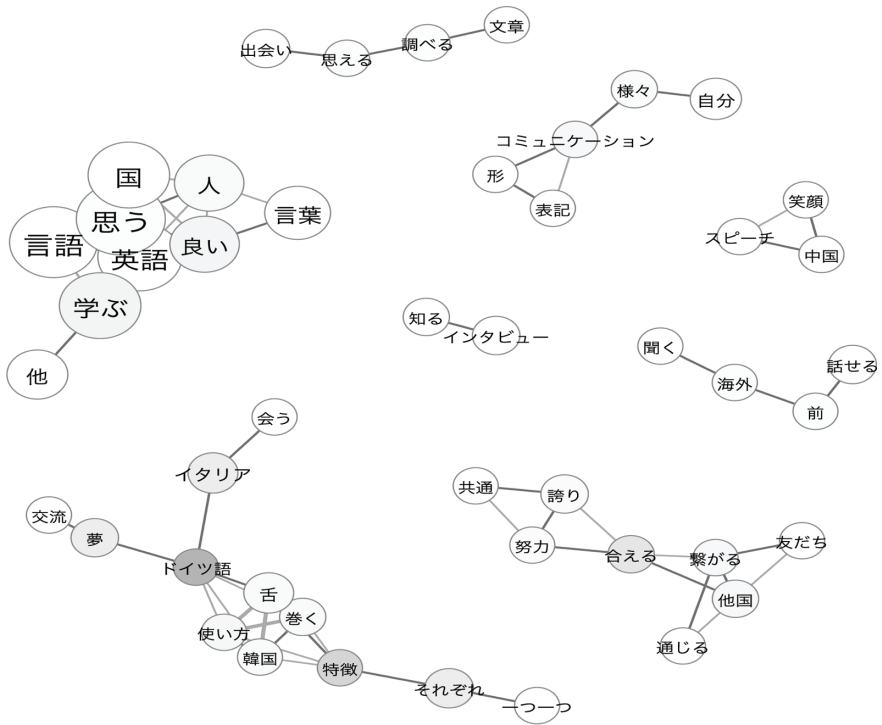


図 3 児童のふりかえり記述の共起ネットワーク

注目すると、次のような記述が代表的と考えられる（下線はかたまりに含まれる語）。

英語以外の言語の良さは、ロシア語、ドイツ語、イタリア語、韓国語の発音は、舌の使い方が英語とは違って巻き舌を多く使う言葉があったり、巻き舌をあまり使わない言葉とか、必ず、舌の使い方とか違う特徴それぞれあることが良いということ。そして、韓国語で夢を語ったけれど、舌を巻くとか、舌を使うことはあまりなかったです。

また、左上の大きな円が集まったかたまりやその右隣の「コミュニケーション」「形」が含まれるかたまりは、次のような記述を反映していると見なされる。

英語しかやらないといったような外国語学習のあり方だと、今の自分のように、少し仲の良い人が英語以外の言語を話す人だった場合、コミュニケーションの手段のうちの一つである言語が学べなくなってしまい、英語以外の言葉を話す人と仲良くなる機会がなくなってしまうので、英語以外

の言語を学ぶことによって、より多くの国の人たちと会話することができる。また、いろいろな言語を学ぶことにより、アラビア語、マラヤーラム語などの表記の形の言語があることを知れて、表記の形も様々であることがわかる。

以上の結果から、彼らの多くが、言語の特徴や言語間に対する気付きや英語以外の言語を学ぶことへの意識を高めていること、すなわちメタ言語的認識と多様な言語への開かれた態度との育成につながっていることがわかる。もちろん厳密にこの取組を評価するためには、実践前と後に同様の調査を行い、その変化を見ることが必要だともいえるが、彼らが2年間経験してきたことに関するふりかえりであるので、この実践自体の影響を自ら語っていると捉えて良いのではないだろうか。

3. 2 事例2：中等教育学校

次の事例は、筆者らが主催した多言語教育のための教員研修（Hèlot et al. 2018）に参加した中等教育学校英語教員が自らの英語授業の中で計画、実践した取組である。彼女が所属する中等教育学校は、奈良市内にあり、英語以外の外国語は提供されていない。そのようなカリキュラムにおいて、多様な言語への気付きの場をどのように提供できるかを彼女は考え、筆者はその助言を行った。

時間配当は1単元6時間という比較的短い期間ではあったが、担当する6学年（高等学校3年生に相当）全ての4学級（文系、理系各2学級）で行われた。内容および方法は、英語における「テーマ学習」としてのCLIL的实践であり、次のような単元計画となっている（吉村・南 2018）。

第1時：リーディング教材 “Why So Many Languages?” を読み、アイデンティティとしての言語を考える

第2時：リーディング教材 “Language Policy in Europe” を読み、言語政策について考える

第3時～第5時：グループ・ワーク “Let’s Learn New languages”（「新しい言語を学ぼう」）

第6時：ふりかえりとディスカッション「日本の言語教育をどう変える？」

最初の2時間は、読解中心の授業であるが、特に第2時は、CEFR（英語版）の複言語主義に関する説明部分が教材として使用された。高校3年生にとっては、概念的にかなり難解であることも予想されたが、大部分の生徒がほぼ理解できていたようである。

生徒が多様な言語にふれるのは第3時から第5時にかけてであり、その手順は次の通りである。

- (1) クラスを5つの6人グループに分ける。
- (2) グループの各々の生徒がどの言語のエキスパートになるか決定する。(中国語, 韓国語, ベンガル語, アラビア語, スワヒリ語, スペイン語)
- (3) 各々の生徒が各自で教材を読む。
- (4) エクスパート・グループで集まり, それぞれが理解したことを確認した後, グループの他のメンバーにどのように教えればよいか協同で検討する。レッスンの中では必ず英語を使用することとし, その言語が話されている場所, その言語の歴史, 基本的な挨拶, 数字を, メンバーができるだけ正しい発音で言えるように指導することを心がける。

(3) で使用された教材は, *The Book of Languages: Talk Your Way Around the World* (Webb 2015) である。この本は, 言語の重要性, 起源, 変容や多様性に関してわかりやすく書かれた子ども向けの書籍である。21言語をとりあげ, 各言語の歴史, 使用地域, あいさつ, 数字, 簡単な会話表現, 発音の仕方, 文字などが見開き2ページでまとめられている。生徒は自分が選んだ言語の説明を読み, (4) では同じ言語を選択した生徒同士が, その言語を知らない人に教えるための教材や方法を議論する。各生徒は, 次の時間までに教材を準備し, 当初のグループで他のメンバーに対して自分が選んだ言語のレッスンを行う。発音や文法の説明を重視したり, 英語の授業で経験してきた反復練習や役割練習を主に行ったり, 当該言語の歌を用意しメンバーに歌わせたり, 生徒によって内容と方法は様々であるが, 指示および説明用の言語はすべて英語である。また, いうまでもなく, 教員も授業はほぼ全て英語で行う。つまり, 学習指導要領が求める, 英語のみによる授業, 生徒の運用能力育成という目標から全くそれることなく, 多言語を扱う場を提供していることになる。そして, 最後の第6時では, 「日本の言語教育をどう変える?」というテーマで, 単元をふりかえりながら議論することになる。

この授業実践による成果を見るために, 生徒に「自分が, この授業でどのように変わったか」を問い, 答えを自由に記述させた。事例1同様, 質的データの計量テキスト分析を行った。出現頻度6以上の語の共起ネットワークは図4の通りであり, 典型的な記述の例として次のようなものが挙げられる(下線は図4に現れた語)。

今まで, 言語と言えば授業で扱う国語か英語くらいしか思いつかない程, 言語というものに対する意識が低かった。だが, この授業を通して英語はもちろんのこと日本語やその他の言語について学習できたおかげで, 自分がどう言語と向き合っていくべきなのかを考えるようになった。(文系女子)

また, 典型的な記述例ではないが, 多言語にふれる授業を欠席していた生徒が, 次のようなふりかえりをしていることは注目に値する。

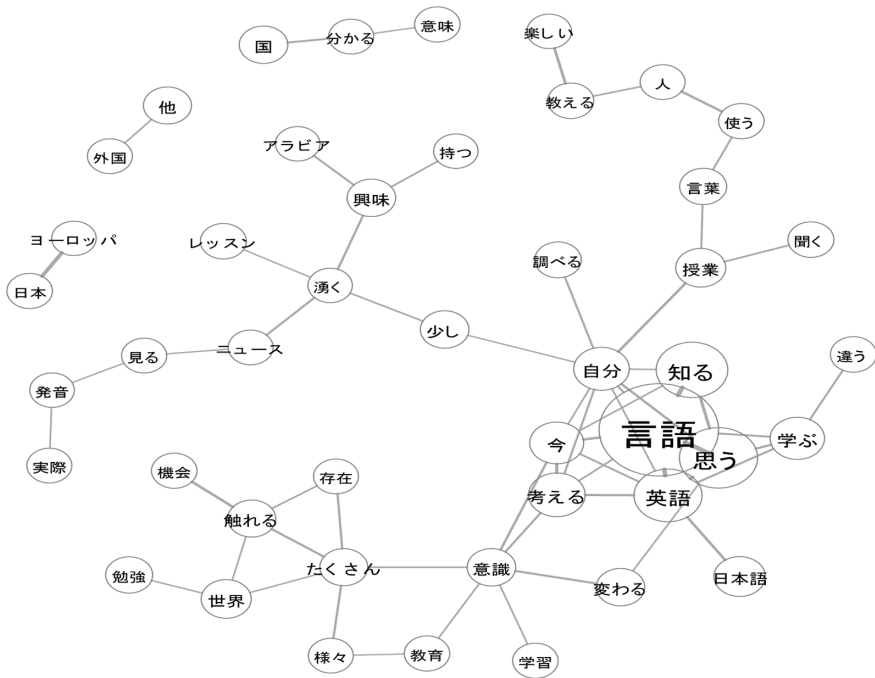


図 4 生徒の回答の共起ネットワーク

複言語主義について何も知らず、英語を学べたらそれでとりあえずは世界についていけると思っていたので、このような動きがあることにおどろき、「英語が一番」のあたりまえについてあらためて考えた。3回も授業を休んでしまって、最後の授業に参加すると、みんなの意識がおどろくほど変わっていて、本当にびっくりしたし、みんなを尊敬しました。みんなが自分の変化として認識できているかは分からないけど、私は3回も休んだことを改めて悔やんだし、みんなにこの変化をもっと自覚してほしいと思いました。(理系女子)

結果的に、上記の小学校に見られるようなメタ言語的認識に関する記述は余りないが、多様な言語への開かれた態度については大きく変容しているように思われる。

3. 3 事例3：公立高等学校

最後の事例は、奈良県内に2020年度春開校した公立高校である。開始直後で成果は未知数であるが、この高校は全国でもめずらしい言語教育カリキュラムを持っている。「国際教養」と呼ばれる学校設定教科があり、その中に「グ

ローバル探究」と「世界の言語」という科目が設置されている。¹² 後者の「世界の言語」の内容として、世界の言語Ⅰ（1年次2単位必修）では「中国語」「韓国語」「スペイン語」「フランス語」「ドイツ語」の5つの言語・文化を各8時間ずつ体験、同Ⅱ（2年次2単位必修）では1年で履修した5言語の中から1つの言語を選択し、学び、同Ⅲ（3年次2単位選択）においては、2年で履修した言語について、発展的に学ぶことになる。つまり、全ての生徒が、英語の高度な能力に加え、英語以外の4言語の基礎的能力および1言語の中程度能力を身につけることが目標とされているのである。

加えて、世界の言語Ⅰの初回と1年次末の言語選択時には、「言語意識活動」が行われる。ただ学習言語の数を増やすだけでなく、言語そのものに関する明示的知識を増やしたり、言語間の比較による共通点・相違点への気づき、言語規則の推論能力を高める場を提供したりするのである。当然目標は、これまでの多言語教育同様、言語の多様性への開かれた態度とメタ言語的・言語間的認識の育成とし、主として筆者が小学校で使用してきた教材等も使用される。例えば、導入時には、「言語」と「方言」のちがいを、世界や日本の言語数、国連・EUの公用語数、ニュージーランドの公用語（手話も含まれる）などを問うクイズを出したり、2言語基底共有説（Cummins 1981）を使いながら、「複数の単言語能力」と「複言語能力」との違いを考えさせたりする。また、共有基底言語能力理解のため、多言語での月の呼び方を比較させ、そこに類似の規則が存在していることに気づかせる活動も含まれる。

さらに、CEFR補遺版（Council of Europe 2018）に基づく指標を作成し、国語（日本語）と英語を含め、全ての言語を同じ基準で自己・相互評価させる計画であり、当然ながら言語種によって部分的能力も積極的に認められる。また、全ての生徒がタブレットを授業で使用する環境にあるので、ツールとしてのデジタルポートフォリオも開発中である。著者も授業補助者、評価者の一人として、主に世界の言語の運用に関わり続ける予定になっており、生徒たちが将来どのような言語に関する意識や能力を発達させるか楽しみにしているところである。

加えて、この高校は2年後には中学校を併設し中高一貫校とした上で国際バカロレア認定を目指している。そうすると、中学校における多言語教育の実現も視野に入ることになり、中高を通じた複言語能力育成の場を提供できるようになるかもしれない。

4. おわりに

筆者が関わってきた上記の実践事例から、多言語を扱う教育の意義について考えてみたい。まず挙げられるのは、多様な言語への開かれた態度の育成や

¹² ウェブサイト（<http://www.e-net.nara.jp/hs/kokusai/index.cfm/7,168,33,152,html>）参照

メタ言語的認識の向上への寄与であろう。これらは、学校における多言語化、多文化化にも対応するものであり、言語的多数派・少数派双方に学びをもたらすということになる。頻繁にいわれてきていることではあるが、英語だけの、さらに運用能力向上のみを目指す外国語教育では、同様の結果は期待しにくいであろう。もっとも、上で見たように、英語の授業であっても多言語を扱い、言語の多様性に対する寛容性を育むことは不可能ではない。ただ、メタ言語的認識については、少なくとも短期間では変容させることが難しそうである。

もう一点、考えられる意義としては、学習者がすでに持っている社会言語能力や言語運用能力を伸ばすのではないかという点である。これは、多言語教育の対象となる言語だけでなく、日本であれば日本語や第一外国語である英語も含まれると考えられる。つまり、複言語能力を高める活動を経験することで英語や日本語の運用能力向上も促進される可能性があるということである。ただし、この点については、CEFRで指摘されているだけで、筆者が紹介した実践で証明されているわけではない。しかし、例えば多言語教育を導入した公立高校のカリキュラムで、生徒の5言語の部分的能力とともに、英語や日本語の運用能力が大きく向上することがもし明らかになれば、早期導入や授業における英語以外の言語の排除等を含めた英語一極集中の流れに一石を投じることになるかもしれない。

最後に、多言語教育の意義を主張する際の注意点を一つ付け加えておく。それは、CEFRでも示唆されているように、単に学習言語数を増やすことに意義があるわけではないということである。複数言語の提供は前提にはなるが、それらを無関係のまま別々に導入しても効果はあまり期待できないように思われる。問題は、英語を含めそれらをどのように関連づけるのか、言語能力や学習の転移をいかに促進するのかという点ではないだろうか。これは、多言語教育をさらに継続しようとしている自分自身の大きな課題でもある。

参考文献

- 大山万容 (2016) : 『言語への目覚め活動』 くろしお出版。
- 境一三 (2019) : 『一貫教育における複言語能力養成のための人材育成・教材開発の研究』 (平成27年度～平成30年度科学研究費補助金基盤研究 (A) 研究成果報告書)
- 出入国在留管理庁 (2020) : 『令和2年6月現在における在留外国人数について』 <http://www.moj.go.jp/isa/content/930006222.pdf> (2021年5月22日確認)
- 日本語教育学会 (2018) : 『外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修モデルプログラム開発事業報告書』 http://www.nkg.or.jp/pdf/2017momopro_hokoku.pdf (2021年5月22日確認)
- 平高史也 (2013) : 日本語教育. 多言語化現象研究会 (編) 『多言語社会日本』 三元社, pp. 106-118.

- 福田浩子 (2007) : 複言語主義における言語意識教育—イギリスの言語意識運動の新たな可能性. 『異文化コミュニケーション研究』 1, pp. 5–18.
- 福田浩子／吉村雅仁 (2010) : 多言語・多文化に開かれたリテラシー教育を目指して—日本の小学校における言語意識教育の提案. 細川英雄・西山教行 (編) 『複言語・複文化主義とは何か』 くろしお出版, pp. 119–131.
- 細川英雄／西山教行 (編) (2010) : 『複言語・複文化主義とは何か』 くろしお出版.
- 文部科学省 (2019) : 『「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査 (平成30年度)」の結果について』
- 吉村雅仁／吉田伶子／辻田理恵 (2007) : 総合的な学習の時間における言語意識教育の試み. 『奈良教育大学紀要』 第56巻, 第1号, pp. 175–182.
- 吉村雅仁 (2017) : 小学校における多言語活動の可能性. 平高史也・木村護郎クリストフ (編) 『多言語主義社会に向けて』 くろしお出版, pp. 2–14.
- 吉村雅仁／南美佐江 (2018) : 多言語を扱う英語授業の試み: 日本の中等教育における言語意識教育と期待される効果. 『学校教育実践研究』 Vol.10, pp. 11–20.

- Baker, Colin / Jones, Sylvia Prys (1991): *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Candelier, Michel (ed.) (2004): *Janua Linguarum — The gateway to languages*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. (吉島茂・大橋理枝〈他〉[訳・編] (2004) : 『外国語教育 II - 外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ 共通参照枠 -』朝日出版社.)
- Council of Europe (2018): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment Companion Volume with New Descriptors*. Available online at <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [2021.06.10]
- Cummins, Jim (1981): *Bilingualism and minority language children*. Ontario: Ontario Institute for Studies in Education.
- Donmall, B. Gillian (ed.) (1985): *Language Awareness*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research (CILT).
- Hawkins, Eric (1984): *Awareness of Language: An Introduction*. (Revised edition 1987) Cambridge: Cambridge University Press.
- Hèlot, Christine / Yoshimura, Masahito / Young, Andrea (2018): Educating English Language Teachers to Critical Language Awareness: A Collaborative Franco-Japanese Project. In: López-Gopar, Mario E. (ed.): *International Perspectives on Critical Pedagogies in ELT*. Cham: Springer Nature, pp. 197–217.

- Higuchi, Koichi (2016): *KH Coder 3 Reference Manual*. Available online at http://khcoder.net/en/manual_en_v3.pdf [2021/06/01]
- Koishi, Atsuko (2014): Activités multilingues dans une école élémentaire au Japon – une tentative pour dépasser le « monolinguisme » institutionnel. In: *Didactique du plurilinguisme*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, pp. 295–303.
- Perregaux, Christian et al. (2003): *Éducation et ouverture aux langues à l'école*. Vol. 1 et 2, CIIPSRT, Neûchatel.
- Ruiz, Richard (1988): Orientations in Language Planning. In: McKay, Sandra Lee / Wong, Sau-ling Cynthia (eds.): *Language Diversity: Problem or Resource?* New York: Newbury House Publishers, pp. 3–25.
- Webb, Mick (2015): *The Book of Languages: Talk your way around the world*. Toronto: Owlkids.
- Yoshimura, Masahito (2008): Promoting Awareness of Linguistic and Cultural Diversity through English Language Activities in Japanese Primary Schools: Continuous Manifest and Latent Curricula. In: Candelier, de Michel / Ioannitou, Gina / Omer, Danielle / Vasseur, Marie-Thérèse (eds.): *Conscience du plurilinguisme: pratiques, représentations et interventions*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes (PUR) Publisher, pp. 201–217.
- Yoshimura, Masahito (2011): Creating a Space for Language Awareness in Teacher Education in Japan: a Project Promoting Children's Awareness of Linguistic and Cultural Diversity. In: Breidbach, Stephan / Elsner, Daniela / Young, Andrea (eds.): *Language Awareness in Teacher Education: Cultural-Political and Social-Educational Perspectives*. Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht, Band 13. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 137–149.
- Yoshimura, Masahito / Kishishita, Tetsushi (2020): A Study on Multilingual Activities Originated by a Primary School Teacher in Japan: From a Viewpoint of Plurilingualism and Language Awareness. 『学校教育実践研究』12, pp. 31–42.

Practices of Multilingual Education: Examining its Significance in Japanese Primary and Secondary Education

YOSHIMURA Masahito

This article deals with three practices of multilingual education in Japanese primary and secondary schools, referring to the background of their implementation: linguistic and cultural diversity in classrooms, the notions of plurilingual competence, and language awareness. It also examines the significance of multilingual education based on introduced practices.

The first multilingual practice was originated by an in-service teacher in Nara, a tourist site in Japan. For example, the students conducted multilingual interviews with tourists from abroad, performed multilingual *Manzai* (stand-up comedy), and public speaking within the two-year curriculum. The outcomes of the practice were clarified by an analysis of their reflection using text mining, which showed that many students developed respect for linguistic diversity, as well as metalinguistic abilities such as the perception and understanding of the structure and pronunciation of languages.

The second practice was designed and implemented by an in-service secondary school English teacher. She dealt with a variety of languages in six classes of her English lesson, letting her students choose one of six languages (Mandarin, Korean, Bengali, Arabic, Swahili, and Spanish) to teach to their friends in English. Text mining their reflections in the classes clarified that their awareness of linguistic diversity was promoted, although changes in their meta-cognitive abilities were not observed.

The last one has just started in a public upper secondary school in Nara, which has a unique language education program called “Languages in the World”. In the first year, all the students had to learn five languages (Mandarin, Korean, Spanish, German, and French), with eight class hours for each. Then, in the second year of the program, they chose to continue learning one of the five languages. Although it was a mandatory subject in the second year, continuing to learn it became optional in the third year. Moreover, the author offers Language Awareness lessons twice in the first year in order to enable them to compare languages and gain awareness of the similarities and differences among them. The changes in students’ plurilingual competence and language awareness are then evaluated.

Based on the three practices above, it can be pointed out that the significance of multilingual education can contribute to cultivating students' open-minded attitudes toward linguistic diversity and metalinguistic abilities. In addition, the growth of these attitudes and competences might promote sociolinguistic and communicative competence as a result, although we have to collect more evidence from previous practices to verify this.

Language, Learning, and Persons: The Phenomenology of Being Someone through Language

John C. MAHER

Augustinus beschreibe das Lernen der menschlichen Sprache so, als käme das Kind in ein fremdes Land und verstehe die Sprache des Landes nicht.

Augustine described learning a human language as though a child approaches a strange country without understanding the language of the country.

Ludwig Wittgenstein *Philosophische Untersuchungen*,
(1953: 24, trans. G. E. M. Anscombe No. 32)

Une langue est un monde clos d'où il est difficile de s'évader. Pour beaucoup, le passé récent les a forcés à abandonner leur langue et à adopter des formes d'expression nouvelles et pour eux compliquées. Certain réussissent mieux que d'autres.

A language is a world from which it is very difficult to escape. Yet, for many, it has become necessary to give up their language and adopt a new and more difficult way to express themselves.

Julian Green *Le langage et son double*, (1941: 78, trans. J. Green)

1 Introduction

Language learning is not about something, but someone. Language helps me live with myself and with others. Language learning is, therefore, a social epistemology of knowing myself. It involves the phenomenology of being in a language because by involving myself in language, I come to know the horizon of the world. Language is thus a stepping stone towards knowing language, knowing other people, and knowing the world.

Language has a sacred existence. It is the body's primary organ of meaning in the world, which brings us safety and certainty by retaining all of our daily experiences.

Language makes us strange because learning it affects the core of a person. Even a child must open the door to the strange world of linguistic complexity.

Moreover, each person knows a language different from others; your knowledge of language is not the same as mine, and my use of language is not the same as yours. In other words, my language cannot be your language because I am not you.

Language encompasses sound, grammar, thousands of words, and the pragmatics of proper expression. When reading and writing come into view, another layer of complexity, another layer of strangeness, is added.

We acquire this strangeness in language not from something, but from someone. Every society has multiple languages. For example, each time I eat dinner in Little Nepal in Tokyo or Chinatown in Nagasaki or Koreatown in Osaka, I notice the diversity of language that exists. Despite this, students are not taught linguistics and most national curriculums ignore the languages of citizens. Given this, how can we understand and become aware of a language? Promoting language awareness is an important task for the future.

Linguistics and language studies must also include subjectivity, since the task of language learning is precisely to understand this. It is not unreasonable to describe language learning as “self-knowledge”, since it is an expression of a person. Language learning, therefore, should not entail an analytical approach that views language learning as mathematical steps abstracted from a concrete person and historical setting.

2 Learning through Persons not from Persons

We acquire language not from people, but through them. In other words, it is not a material or commercial transaction, but a cognitive framework. Language is an interpretation of personal experience: this framework enables a person to see, notice, and think about the whole world of experience. Language is intimately tied to our mental life, rituals, quotidian activities, family, school, religion, and friendships. Even when we know a language well, we do not have indiscriminate access to it. All knowledge is partial and bounded (Maher 2005). Language also sets us apart from others. We know from the field of linguistic anthropology that some languages are exclusive to outsiders – an exclusive patrimony of the community – such as the Pueblo languages of North America. In this way, none of these languages can ever become a lingua franca among the tribes (Martinez 2000).

Language is a social contract that is based on social facts. What this means is that the social fact of language can be confirmed by observing an individual in action. According to William Labov, this individual aspect is

only seen “by observing language in its social context” (Labov 1970: 24). The contrast between language as a system and the individual radicalises our understanding of language, because the notion of language as a complete homogeneous system breaks down when we see language in action. In other words, Ferdinand de Saussure’s classic distinction between *langue* and *parole* is challenged when social norms are confronted by people in real-world contexts (de Saussure 1995). Charles Hockett stated that the *homo loquens* (“the speaking human being”) changes the nature of the *langue/parole* distinction by making it ambiguous: “wittingly or unwittingly, Saussure had packed two intersecting contrasts into his single pair of terms: some of the time *langue* means ‘habit’ and *parole* means ‘behaviour’, whereas at other times *langue* means ‘social norm’ and *parole* means ‘individual custom’” (Hockett 1968: 15).

Multilingualism is an interpretive linguistic framework that depends on the nature of language as a social contract. In other words, multilingualism interprets social reality, as this framework enables a person to see, notice, and think about all languages in society (Maher 2017b). Language as a cognitive framework and multilingualism as a linguistic framework give us an epistemology – a theory of knowledge. With this knowledge, each person has an opportunity for personal development. This issue is seen most succinctly when language is viewed through the prism of “social awareness”.

3 Language Awareness is Social and Phenomenological Awareness

Having an awareness of language is to be conscious of the surrounding world and to recognise patterns of language behaviour. It is a function of the computational and phenomenological mind. Children and adults need to learn language awareness in order to learn a second language. As such, language awareness depends on social awareness. In fact, we see many languages around us when we walk along a street, when we board planes, trains, and buses, when we go into a shop, when we watch films, and when we surf the Internet. However, as we do not study language at school, children do not understand how language works in society. School children study the biology of the human body, animals, and plants, as well as history and social sciences to understand culture. However, children do not study basic linguistics. A greater and richer awareness of language in society (sociolinguistics) would give children an intellectual foundation for studying foreign languages. In such a course, we could explore the following questions:

- How do babies learn a language?
- What is a minority language?
- What is bilingualism?
- How does a language become a national language?
- What is a dialect? Do I speak a dialect?
- What is a discriminatory language?
- How is language used to bully others?
- How can we best learn a second language?
- Why do we learn second languages?

To answer these questions, we need to consider the philosophy of language. Teachers and children overemphasise the distinction between the mother tongue and a foreign or second language. This was the core point of the Evlang (Éveil aux langues, 1998–2001) project in Austria, Spain, Italy, and France (Candelier 2004), whereby primary-school children were helped to recognise the diversity of languages and cultures in the classroom. The Evlang programme was a European programme of pedagogical innovation and research supported by the European Commission within the framework of developing general metalinguistic knowledge and transference skills. The Evlang programme was also confronted with the identity of language itself. What is it for a language to be known? What is it to possess a language? The question of language as a personal property and functional/communicative tool has long puzzled philosophers of language.

The remarkable identity of language as a human faculty has been pivotal in European philosophical thought for centuries. It is important that language learners grasp this fact because knowing that language is an unassailable faculty of the mind is a step towards understanding how it is embedded in who we are. The philosophers Plato and Aristotle in Athens and Rene Descartes in Paris observed a remarkable thing, an enigma, a paradox in language learning. To acquire the mother tongue, you need no special intelligence, no wealth, and no specific kind of parenting; a language is provided for you to live. There appears to be an existing framework for language in the mind of each person, which is what Jespersen (1922) called an internal, definite, and unchanging framework that can guide each person to make sentences on their own (this was stated in Copenhagen 100 years ago). This observation became more systematic with Wilhelm von Humboldt in Berlin (1883) and Noam Chomsky in Massachusetts (1968). The philosophy of language to emerge from this notion has uniquely informed our understanding of communication in society.

We hear linguistically imprecise and misleading statements like “Japanese is completely different from Spanish.” Therefore, when learning a foreign lan-

guage, we approach it as something completely different from our mother tongue. We tend to make the mistake of thinking of the mother tongue as a natural internal thing, whereas a second language is considered alien and external. The mother tongue is itself a language borrowed from an environment, a history, and a society. The mother tongue is alien as a foreign language, and therefore not “natural”. To children, all languages are foreign. As the Swiss linguist Ferdinand de Saussure (1995) stated, language is just a mass of heterogeneous facts given to us in childhood. The Austrian philosopher Ludwig Wittgenstein (1953) said that a child approaches language as a stranger at the gates of a foreign city. This is a philosophical observation rather than an explanation, but it is worth contemplating as a way to reinterpret our conventional description of language.

In the strangeness of language, each person has different knowledge about language (Maher 2001). This knowledge comprises beliefs and prejudices about proper usage, writing, grammar, pronunciation, dialects, language and class, language and nation, and bilingualism. Our knowledge of language comes from our social experience: ethnicity, dialect experience, migration experience, religion, class, and gender. How do I learn about language and the diversity of languages? Well, if I come from an area with a strong dialect – for example, if I write in standard English at school and work, but speak in a Liverpoolian dialect at home – I may have a deeper awareness of language variation.

4 The European Day of Languages: Connecting with the Real World

The European Day of Languages draws attention not only to plurilingualism/multilingualism but to the nature of language in society as a whole. In the wartime 1940s, John R. Firth urged French and German language teachers at the University of London towards “a renewal of a connection with the world of language experience” (1957: 24). In the 21st century, most societies perceive the need for the same binding of speakers and their experience of the world.

Awareness is the goal of the European Day of Languages whose aims are threefold: to raise awareness about language in society, multilingualism in Europe, and learning languages. Why is this a good thing? Why is it important? What do schoolchildren do? On the European Day of Languages, children in a school in Edinburgh make posters in French and Japanese; children in Liverpool have a Skype call with a class in Denmark; children in Florence watch Sesame Street in English; a class in Lisbon provides a speech contest in French;

schoolchildren in Copenhagen learn songs in Spanish; and a class in Paris learns to write poetry in English.

The European Day of Languages began in 2001. At that time, I was attending a primary school in Oxford. In the opening ceremony, there was pop music from the Spice Girls, Paul McCartney sang “Michelle” in French, David Beckham spoke Spanish (he was playing for Real Madrid at the time), and the Prime Minister of Belgium wrote a poem in English. The opening music was, of course, Beethoven’s “Ode to Joy”.

Why do we celebrate multilingualism on days like European Languages Day? Why do we teach English and other languages? We must justify language teaching in emotional, aesthetic, and utilitarian terms. Socially, it is good for your career. Mentally and cognitively, it is good for the brain. In the book *Multilingualism* (Maher 2017a), I summarised brain research from Toronto and Edinburgh which revealed that learning a language as a child or adult improves human psychological brain function, and is good for your self-esteem and self-confidence. Culturally and multiculturally, it makes you bigger, wider, higher, and deeper. The world is multilingual and multicultural, and every day there are signs of these features expanding: more travel, more tourism, and a greater variety of languages to learn. A bigger world to get to know. Globally, it gives you a little window into the world outside your house. Morally, a second language is a symbol that you are a citizen of the world. You have responsibilities towards other people in the world like your next-door neighbour. Finally, it gives pleasure and joy.

5 Language Tells us Where to Go and Who we Are

Ordinary people, even language teachers, have difficulty constructing a framework to comprehend language in society. That is why a national census (in Japan, for instance) typically does not include questions about language (for example, what is your mother tongue? What languages do you speak at home? What are your heritage languages? What languages do you use at work? What languages do you study at school?). The difficulty of constructing a framework to comprehend language use in society is part of history and ideology; in other words, language awareness is a problem (Hawkins 1984). As noted above, multilingualism is a feature of the world around us in school and home and work, in everyday interactions with the members of society. Speakers do not, however, possess the means to analyse language. It remains mostly outside our everyday analytical sphere. The teaching of the mother tongue, its grammar and literature is not a substitute for a social understanding of how

language works between persons in society. Children are not instructed how to think about the languages that they speak and hear and read. Schools do not yet help us grasp the framework of multilingualism.

Language learning in a multilingual society concerns the choices we make. This is an example of making a choice. Ms. Maya Sekine is Ainu-Japanese and lives in Tokyo. She was a Keio university student. This summer, during the 2020 Pandemic, Ms. Sekine started a YouTube channel to teach the Ainu language and make citizens more familiar with Ainu Culture (Mainichi Shimbun, 29 June 2020). This Ainu YouTube channel is a response to the increasing interest in Ainu, especially among young people in Japan. Ms. Sekine comes from one of the Ainu villages in Biratori, in the northern prefecture of Hokkaido. Ainu culture has been taught in some primary schools in Hokkaido. Ms. Sekine formulates her ethnicity in her own way: language is fluid, an existential choice, and not an ethnic essential. Thus, in a multilingual society, language is a personal choice that helps you become the person you want to be (Maher 2021).

Multilingualism provides a framework for understanding language in a glocal context. Societies are multilingual and multicultural. Nevertheless, nation states and nationalism have historical and ideological difficulties in comprehending this social reality. Multilingualism refers to standard languages and dialects, older mother tongues, new immigrant languages, official and semi-official languages, languages of ethnic towns, tourism, languages of culture, science, art, music, and sports. It is all around us. Nevertheless, people are still confused by the concept of “bilingualism”. Teachers can help children understand what multilingualism and bilingualism are.

We can increase our language awareness in society by looking at our interactions, language in the family, language learning, child language, regional dialects, language style, and language discrimination. We understand languages in society from three perspectives:

- (1) Societal: the co-existence of languages in a society (country, town, and region), their geographical distribution, function, status and vitality, and language contact.
- (2) Personal: (a) languages I learned in childhood or (b) languages I use in daily life. Multilingualism goes together with mixed identities, identity (re)construction, and different kinds of ethnic and cultural belonging.
- (3) Institutional: languages in particular places such as the family, school, college, company, government, law courts, and hospital.

6 Words and Dancing

Language learning is not something, but someone's involvement, which is a holistic process. The French philosopher Blaise Pascal in *Pensées* noted that we become great not by reaching one extremity, but by touching both extremities at once (Mesnard 1995). Language learning is, therefore, both for and against, love and hate, forward and backward. This is how it ought to be. Love and hate of language learning are perennial. Jean-Jacques Rousseau's classic description of the pain of language learning is well-known:

After that came Latin. That was my most painful task, and I have never made much progress with it. At first I began learning by the Port-Royal method but without result. The barbarous verses disgusted me and I could not get them into my head. I got lost among the crowd of rules, and when I learned the last forgot everything that had gone before. The study of words is not the right thing for a man without a memory, and it was precisely in order to force my memory to improve that I persisted in learning Latin though in the end I had to give it up. (Rousseau 1781: 5)

When I was in primary school, my Irish-English mother announced, "John, you will learn Irish dancing and dance in an Irish kilt." The 7-year-old boy replied "Why? I don't have time. Speaking Irish and Irish dancing do not go together. And I have schoolwork. And I am in the football team." She responded, "Why? Because I want you to learn Irish. You are going for three reasons. First, your elder sister is getting married. You dance at her wedding. Second, you are wrong. Speaking is similar to dance. Dancing with words. Irish dancing will help you speak Irish. Third, dancing will help the football. You are physically weak. You don't eat enough. Dancing will give you strength and body control." The first rule is that learning a language must give you pleasure. Learning foreign languages must bring laughter, amazement, joy, and pleasure. I learned to speak Irish because of the Irish dance. I noticed the connection between the Irish language, Irish music, and Irish culture. Somehow, language became a pleasure, not because of language, but because of dance. My mother was right about most things. I also improved my football. I will return to the topic of football later. By learning Irish, I joined the multilingual and multicultural world as a child. I learned Irish, and then some French and Latin. I became a schoolteacher.

7 Multilingualism as a Personal Experience

It is important to chart and “own” our personal experiences of language. Our relation to the languages in our lives is the core of why we learn or do not learn languages. It is important to be aware of this issue. This relation is a continuum: from a person who is starting to acquire another language to a person who has a native command of both languages. Our language use and our relationship to language is constantly changing from childhood to old age and from place to place in our education, family, and work. Knowing a language is not in a solid state, since it can be learned and lost.

Let me give you an example of how multilingualism works in the lives of real people. I will give an example of some girls and boys in an ordinary Japanese school. Please notice the three perspectives in operation (societal, personal, and institutional).

The identities/names of the junior high students have been changed. The school is suburban, academically middle rank, co-ed and private. I know the school. How? I coach the football team. I am an English-FA-certified coach. There are 18 players and four managers on the team, and I compiled the language backgrounds of the players. My purpose was to analyse the language experiences of these boys and girls.

Jun (Keeper) is a *covert bilingual* – a person who conceals knowledge of another language due to attitudinal disposition. Jun knows some English. He attended junior high school in Hong Kong for four years, but was shy about his English knowledge.

Emi (Manager) is a *functional bilingual* individual who speaks two languages to some degree of fluency. Emi is a part-time waitress at a Spanish restaurant and can speak Spanish phrases. She went on a family trip to Madrid over the summer and is now taking a Spanish language course.

Kaz (Midfield) is a *diagonal bilingual* – a person who is bilingual in a non-standard language or a dialect in an unrelated standard language. His grandparents and parents were Ryukyuan. Kaz understands, but does not speak, Miyakoan (ミヤークフツ).

Jack (Midfield) is a *compound bilingual* – a person who learns two languages simultaneously in the same context (at home). Jack’s father is British and his mother is Japanese. He can speak both English and Japanese.

Haruko (Manager) is a *dormant bilingual* – a person who emigrates to another country and has few opportunities to actively maintain her first

language. Haruko went to a Japanese school in Shanghai and can speak Chinese.

Nobu (Forward) is a *secondary bilingual* – a person who adds a second language to his first language by instruction. Like several other team members, Nobu started learning English in the final year of elementary school.

Seiji (Defender) is a *minimal bilingual* – a non-fluent person who knows a few words and phrases in a second language and has some basic reading ability. Seiji's scores in his English class were low.

Naomi (Manager) is an *asymmetrical bilingual* – a person who understands a second language (spoken, written, or both), but does not speak or write it. Naomi is the top of her class in English; she is very good at reading, but not at speaking.

Masa is a fluent *bilingual*. His house was a 5 minute walk from school. He is a secondary and bilingual diagonal. He says that his English is completely hopeless, *mattaku dekinai* (全くできない). However, Masa's sister, Yuko, is deaf. She attended a deaf school in Tokyo. Thus, Masa is a fluent signer of Japanese Sign Language (JSL – 日本手話言語).

The results of this survey indicate language diversity and many different backgrounds. Language proficiency was different among the subjects, although they were of the same age and in the same year at school. Their motivations were also different. Attitudes toward language and language learning differ. Reality is personal and our engagement with language is an ongoing reality, meaning that it is present to us.

References

- Candelier, Michel. (ed.) (2004): *Janua linguarum – The gateway to languages: The introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages*. Graz, Austria: Council of Europe Publishing.
- Chomsky, Noam (1968): *Language and the Mind*. New York: Harcourt Brace.
- de Saussure, Ferdinand de (1955): *Cours de Linguistique Generale*. Paris: Payot.
- Jespersen, Otto (1922): *Language: Its Nature, Development and Origin*. London: Allen Unwin.
- Firth, John R. (1957): *Papers in Linguistics 1934–1951*. London: Oxford University Press.
- Green, Julian (1941): *Le langage et son double*. Paris: Gallimard.

- Hawkins, Eric (1984): *Awareness of Language*. London: Longman.
- Hockett, Charles (1968): *The State of the Art*. The Hague: Mouton.
- Labov, William (1970): The Study of Language in its Social Context. In: *Studium Generale* 23, pp. 42–59.
- Maher, John C. (2001): Multilingual Japan and the Borrowers of the Chuo Line. In: *Intercultural Communication Studies* XVII, pp. 115–127.
- Maher, John C. (2005): Metroethnicity, language, and the principle of Cool. In: *International Journal of the Sociology of Language* 175/176, pp. 83–102.
- Maher, John C. (2017a): *Multilingualism* Oxford University Press.
- Maher, John C. (2017b): Introduction. In: Katsuragi, Takao and Maher, John C. (eds.): *Minority Language Revitalization*. Tokyo: Sangensha, pp. 5–9.
- Maher, John C. (2021): *Metroethnicity, Naming and Mocknolect: new horizons in Japanese sociolinguistics*. Amsterdam: John Benjamins.
- Martinez, Rebecca (2000): Language and Tribal Sovereignty. Whose Language is it Anyway? In: *Children and Languages at School. Theory into Practice*, Autumn 39 (4), pp. 211–219.
- Mesnard, Jean (1995): *Les Pensées de Pascal*, 3^e édition, Paris, SEDES.
- Mainichi Newspaper (2020): *Indigenous Ainu university student shares her culture with the rest of Japan on YouTube*, Mainichi Newspaper, June 29.
- Rousseau, Jean-Jacques (1781): *The Confessions*. Oxford: Oxford University Press.
- von Humboldt, Wilhelm (1883): *Die Sprachphilosophischen Werke Wilhelm von Humboldts*. Berlin: F. Dümmlerz.
- Wittgenstein, Ludwig (1953): *Philosophical Investigations*. (trans. G. E. M. Anscombe No. 32). Cambridge: Cambridge University Press.

言語，学習，人

— 言語を通して何者かであることについての現象学 —

ジョン・C・マーハ

言語は私たちを「部外者/異邦人 (stranger/étranger)」にする。すなわち、私たちは、与えられた言語によって違う存在になる。音と文法と言葉は私たちを変える。言語学習は、人の核心部分に影響を与える。

さらに一人一人の言語の理解は他の人と同じとはいえない。私の言語の知識はあなたの知識とは異なる。私の言語使用はあなたの言語使用とは異なる。私はあなたではないので、私の言語をあなたの言語にすることはできない。

学ぶことは私たちを部外者/異邦人にする。それは不気味な(unheimlich) 経験である。哲学者ウィトゲンシュタインは、聖アウグスティヌスを引用し、言語を学ぶ経験は、異国の都市の門に到着し、その国の言語を理解できない子供のようなものだと書いている。

言語学習というものは「何か」についてではない。むしろ「誰か」について学ぶということである。その誰かは私自身であり、他の人でもある。言語は、私が自分自身と共に生き、そして、他の人と共に生きるのを助ける。したがって、言語学習は社会認識論 (social epistemology) であるともいえる。自分を知ること。それは哲学的な体験である。

私たちは、何かから、ではなく、誰かから言語を獲得するのである。より正確に言えば、私たちは誰かからではなく、誰かを通して言語を獲得する。言語は、物や商品ではない。言語は認知的フレームワークである。このフレームワークは、私たちの個人的な経験を解釈する。これは、人が、経験の世界について、見て、気付く、そして考えることを可能にする。言語は、私たちの精神生活、儀式、毎日の活動、家族、学校、宗教、友情と密接に関わるものである。

私たちは、社会の中でどのように言語を意識しているだろうか。言語意識は社会意識である。家族、メディア、学校、職場などにおいて、私たちの周りにはさまざまな言語、また、異なる諸言語が存在する。社会の中の言語に対する認識 (社会言語学) は、社会に生きる大人と子供たちに、外国語を勉強するための知的基盤を提供するといえよう。

中国語ではない言語環境における中国語教育

－ 桜美林大学における実例を通して －

楊 光俊
魏 鈞原

今回のテーマは「中国語ではない言語環境における中国語教育」に関して取り上げます。主に桜美林大学孔子学院が科目運営を担当する、桜美林大学グローバル・コミュニケーション学群中国語特別専修の実例を通じて、中国語ではない言語環境における中国語教育に関する考えを発表いたします。以下の内容は、桜美林大学の長年に渡る中国語教育の実践に基づいたものです。

桜美林大学では、日本に在住し中国語を母語としない中国語系学科の学習者を対象に、彼らの中国語習得を目標とする教育を展開してきました。

その条件は3つあります。1つ目は、日本で教育を実施しているため、教室外に中国語の環境はないということ、2つ目は、教室内の言語環境は、教員主導で人為的に作ることが出来るということ、3つ目は、大学では授業時間数に制限があることが挙げられます。

対象の学習者は、一部は日本生まれの中国系学習者もありますが、ほとんどは日本語を母語とする日本人学生です。また、学習者は言語習得の臨界期を超えている年齢の学生です。言語習得の臨界期は一般に12歳前後と言われており、刺激や反応によるもの、模倣によるものを主体として習得する限界です。それ以降は理解力の働きの割合が、年齢と比例して高まります。すなわち、日本の大学における中国語系学科ではこのことを前提とした教育を展開する必要があります。

外国語教育について、古くは文献を読み解くための学習であり、翻訳法の習得を第一としていました。その後、話す・聞くに重きを置いた教育が展開され、英語を英語で学ぶ、中国語を中国語で学ぶような、当該言語を用いて学習する「直接法」の教授法も開発されました。以下に紹介する桜美林大学の事例もこの直接法を採用しています。

具体例として、桜美林大学グローバル・コミュニケーション学群中国語特別専修（以下「中国語特別専修」という）における教育モデル・教授法を紹介します。

1 学習言語における刺激頻度の確保

非母語話者言語教育で重要なこととしては、学習言語による刺激頻度を最大限にする必要があることが挙げられます。これは、理解力の割合が高くなった年齢になっても変わりません。その手段の一つとして、直接法が有効です。中国語を中国語で教えることにより、中国語を耳にする時間が増え、中国語で考える時間も多くなり、言語習得の速成化・高質化に大きく寄与します。桜美林大学での実践としては、学生たちに中国語のシャワーを浴びさせる環境を提供しています。直接法を使用し、中国語ネイティブの教員が、中国語未経験の初心者クラスも含め、教室内での全ての会話を中国語で行います。

中国語特別専修の1・2年次の授業は1コマ100分間、特に1年次には週12コマを確保し、学内では俗称として「中国語特訓コース」と呼称しています。中国語だけで週12コマは一般的な大学生としては極端に多い履修授業数ですが、語学学習は一定の期間に集中的に行うことで学習の重複化が促進され、文法や発音などの言語規則を直観的に理解しやすくし、技能の養成、記憶の定着に効果的であるからです。イメージ教育、没入法とも呼ばれますが、非母語話者として言語に浸る体験が必要で、そのためにも一定の授業時間数を設けています。4年間に少しずつ授業を行うよりも、短期間で集中的に授業を実施することが効果的です。

(資料1) 中国語特別専修学生時間割の例

1年次春学期

	月曜日	火曜日	水曜日	木曜日	金曜日
1限	★中国語ⅠA・ⅠB・初級中国語演習	★中国語ⅠA・ⅠB・初級中国語演習		★中国語ⅠA・ⅠB・初級中国語演習	★中国語ⅠA・ⅠB・初級中国語演習
2限	★中国語ⅠA・ⅠB・初級中国語演習	★中国語ⅠA・ⅠB・初級中国語演習	グローバル・コミュニケーション入門	★中国語ⅠA・ⅠB・初級中国語演習	★中国語ⅠA・ⅠB・初級中国語演習
3限		★中国語ⅠA・ⅠB・初級中国語演習	外国語修得法	★中国語ⅠA・ⅠB・初級中国語演習	
4限			★中国語ⅠA・ⅠB・初級中国語演習	論理的思考とコミュニケーション	
5限			★中国語ⅠA・ⅠB・初級中国語演習		

1年次秋学期

	月曜日	火曜日	水曜日	木曜日	金曜日
1限	★中国語ⅡA・ⅡB・初級中国語演習	★中国語ⅡA・ⅡB・初級中国語演習	★中国語ⅡA・ⅡB・初級中国語演習	★中国語ⅡA・ⅡB・初級中国語演習	★中国語ⅡA・ⅡB・初級中国語演習
2限	★中国語ⅡA・ⅡB・初級中国語演習	★中国語ⅡA・ⅡB・初級中国語演習	★中国語ⅡA・ⅡB・初級中国語演習	★中国語ⅡA・ⅡB・初級中国語演習	★中国語ⅡA・ⅡB・初級中国語演習
3限		★中国語ⅡA・ⅡB・初級中国語演習		★中国語ⅡA・ⅡB・初級中国語演習	初級中国語演習(α)(文法)
4限					
5限		インベーションとリーダーシップ			

2年次春学期

	月曜日	火曜日	水曜日	木曜日	金曜日
1限	★中級中国語演習	★中級中国語演習		★中級中国語演習	★中級中国語演習
2限	★中級中国語演習	★中級中国語演習		★中級中国語演習	★中級中国語演習
3限	中国語コミュニケーションAI				比較文化論
4限	グローバル社会とジェンダー		日中翻訳技法		
5限			応用言語学		

【★】は中国語特別コース対象科目です。

2 能動的学習による理解の整理

間接法の教育メソッドは学生の母語を使用して説明を行っていきませんが、言語学習の直接法では母語による説明がない中で、自分で頭の中で整理し、消化していく理解の方法になります。言語習得の臨界期をこえた学生の理解力の高まりに着目してこの教授法を展開します。

直接法では学習初期に必ず沈黙期が訪れます。教員の話している内容が外国語で理解できない上に、自分の話したい表現もできない状況で、一定期間は黙る時期が存在します。しかし、単に黙っているわけではなく、前述の脳の整理期間に相当すると考えられます。一定程度の沈黙期を経たのち、ある日突然言葉が話せる日が訪れます。最初からネイティブの発音を聴いていることで、生きた中国語を話すことができます。

3 実践による言語学習

言語習得においては「わかる→できる→つかう」の過程を経ます。一般的に座学による語学授業は「わかる」、せいぜい次の「できる」の段階までで終了し、「つかう」ことは各自の実践に委ねられています。これを「つかう」の段階まで中国語特別専修では実施し、さまざまな取り組みを行っています。

授業中で中国語を使う際にも、教員が一方的に話す、学生を呼名して発表させるだけではなく、学生同士で場面を設定して任意に会話を行うなど、拡がりを持たせた授業を展開します。

授業外学習においても実践的学習機会を積極的に提供しています。任務型学習、タスクティーチングと言い、中国語特別専修では「イマージョンの旅」と呼称していますが、学生と教員がマンツーマンで特定のシチュエーションを設定し、その場に応じた会話を展開します。たとえば、空港や病院、銀行の場面などの課題を与え、学生は準備をし、マンツーマンの面談式学習を実践します。空港の場面会話を行うはずが、行く途中に財布を落とした設定にして警察での対応を語らせるなど、学生の力量に応じて教員が臨機応変に話題を設定します。また、イマージョンの旅の成績は各必修科目の点数に含まれ、単位に関与させることで、より学習の実質化を図っています。

(資料2) イマージョンの旅実施風景

※病院にて医師と患者の役割をロールプレイングしている風景



©桜美林大学孔子学院

また、「中国語サロン」と称して、昼休み等に学生を集め、授業では扱わない題材で自由に会話をできる時間を設けています。中国の国慶節や、独身の日など国家としての文化、民間としての文化についても題材を広げ、学生の興味を喚起するとともに生きた言語の獲得に力を注いでいます。中国語特別専修以外の学生も参加可能で、英語を専攻する学生や、留学生なども出席しています。中国語サロンは桜美林大学孔子学院に中国から派遣された教員が担当します。さらには、毎年「桜美林大学生スピーチコンテスト」を実施し、日頃の学習成果を発表する機会も設けています。3分間程度のスピーチの暗唱ですが、生きた中国語で表現する、発音とともに発言内容やパフォーマンスの能力も要求しています。

(資料3) 中国語サロンの様子



©桜美林大学孔子学院

4 総合型速成学習

外国語の世界では「読む・書く・聞く・話す」を語学4技能と一般に呼ばれており、高等学校の英語教育でもリーディング、ライティング、オーラルコミュニケーションなどの科目名が採用されたことがあります。

これを初学者の中国語に当てはめた場合、你好（ニーハオ）と読む、你好と書く、你好と聞く、你好と話す、それぞれの授業で習うこととなり、単語力や文法の習得などの学習進度が遅くなります。一定のレベルに達した学生に対しては4技能を分けた学習は有効ですが、中国語の未経験者には総合型速成学習が有効です。

中国語特別専修1年次において、4技能はそれぞれ単独に学ぶものではなく、総合的な言語学習で習得します。例えて説明するならば、1階建ての建造物を4棟作るのではなく、4階建ての建造物を一気に作るイメージです。

これにより、言語習得の速成化及び深化の両方に効果をもたらします。目標としては本来1学期分で行う内容を1ヶ月で修了させ、月に一度のテストを行うことで学習の定着を図ります。

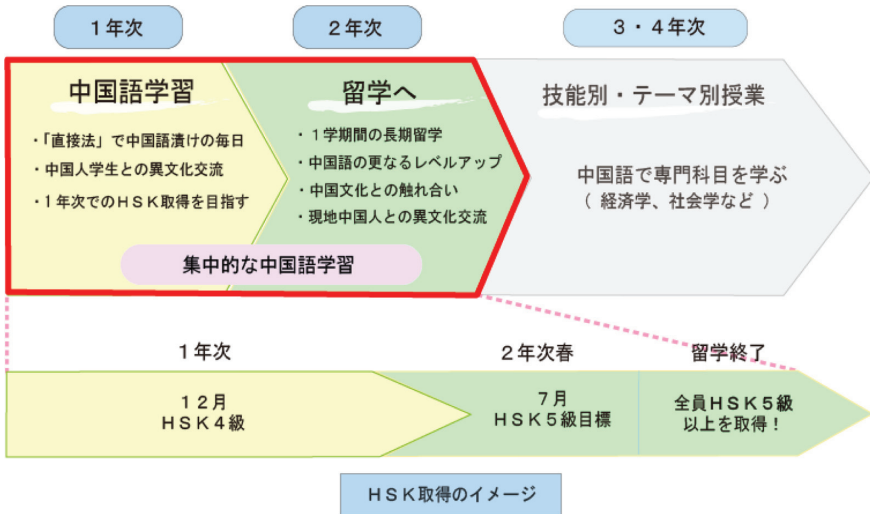
5 留学の実施

中国語特別専修では2つの留学プログラムを設けています。まず、1年次の夏休みを利用して3週間の語学研修プログラムを実施し、これまでの学習成果の確認及びさらなる成長を促し、中国現地に身を置いて生活をするることによって、五感で中国を体験します。

2年次の秋学期に1学期間の留学が原則必修であり、こちらはある程度高次の中国語を使用して、語学をはじめとした本格的な中国現地の授業を履修します。授業はもちろんのこと、食事をする、買い物をする、小観光に行くなど、実践の毎日となります。日本人以外の中国語非母語話者との接触もあり、刺激的な学習の場が自然に提供されます。

これらの留学プログラムは桜美林大学提携校、桜美林大学孔子学院パートナー校である同済大学で実施されるため、大学の状況を熟知したうえで留学プログラムが提供され、学習の連続性にも配慮された高質な授業の提供を可能としています。

(資料4) 4年間の学びの概念図（中国語未経験者の場合）



これらの学習の成果は顕著なものであり、中国語をゼロから学習し始めた大学1年生が、8ヶ月後のHSKにて全員が4級に合格しています。2年生は5級相当のレベルを有して、高いレベルを有しながら学生たちは、2年生の秋学期に1学期間の交換留学に行きます。さらに能力を高めて、帰国後には最高の級である6級を取得する学生も少なくありません。3・4年時には、中国語で経済学を学ぶ、中国語で社会学を学ぶなど、さらに高次の学習に発展させていきます。

(資料5) 1年次使用教材 (標準教程HSK)



また、各種イベント・行事でも非常に優秀な成績を獲得しています。漢語橋世界大学生中国語コンテスト東日本予選大会が15年ほど毎年開催されていますが、桜美林大学の学生は最近5年間の成績を見ると、2016年、2017年、2018年、2020年と、参加した年の大会(2019年は諸事情により不参加)においては全て一等賞を獲得してきました。

(資料6) 漢語橋の大会風景

※写真の学生は中国語学習を始めて1年強で一等賞受賞



©桜美林大学孔子学院

日本における外国語教育の課題である、翻訳重視、長期間少しずつ学習する環境、4技能を分ける教授法、教室外での外国語使用機会の少なさを解消する画期的メソッドで飛躍的に言語能力が高まる事例を紹介しました。桜美林大学孔子学院では今後もさらに検証を重ね、よりよい教育法の開発を行います。

非汉语环境下的汉语教育——以樱美林大学的教学实践为例

楊 光俊
魏 鈞原

摘要

本文根据口头发表整理而成。主要是通过由樱美林大学孔子学院负责的樱美林大学国际语言文化学院汉语系的教学实践，论述非汉语环境下的汉语教育问题。

樱美林大学汉语系的教学模式可以归纳为：

1. 采用直接法沉浸式教学，从零起点起用汉语教汉语，确保教学时间内汉语高频刺激。

语言习得的关键是形成脑神经语言记忆。获得语言记忆取决于“目的语刺激频度+目的语理解程度”。语言刺激造成大脑对语言的印象，印象的强化形成记忆，而对语言的理解深度有助于加速或加强记忆。对于过了语言习得临界期的学生，在形成语言记忆的过程中理解的作用渐次增大，从这点看，既采用直接法提高语言刺激频度，又采用间接法通过用学生的母语解释目的语来帮助学生理解，本不失为一种有效的方法，但学校教学的瓶颈是：可有效利用的教学时间是有限的。而非目的语环境下的语言教学，最缺少的又是来自所处环境的目的语刺激。这就要求教学模式设计者作出一个主次选择，在有限的教学时间内，是以确保目的语刺激频度为主，还是以确保对目的语的理解为主？樱美林大学孔子学院认为，在初级汉语教学阶段（1-2年级），应以前者为主，后者为次，“保主次求”，一方面通过直接法沉浸式教学，大幅度提高单位时间内汉语刺激频度，一方面将初级汉语语法句型化、形式化，以替换练习、平行性比较等直观教学手段，帮助学生理解汉语。

2. 促进学生能动性规则建构

语言是一套有规则的系统。习得一种新的语言，需要学生在大脑中建构一套新的规则。间接法通过母语解释目的语规则，有利于减少学生的建构障碍。而

直接法则要求学生能动性地建构新的规则体系，即学生本人对新语言信息进行归纳、整理、消化，主动去发现规则。这是一个“发现学习”的过程。在学生尚不能依靠目的语来理解目的语的起点阶段，教师利用语言与行为、感性与理性的关联性，通过直观的展示或行为，促发学生能动性建构。语言初学阶段的沉默期，也是这个过程中的一个阶段。

3. 重视教学过程的实践性，以用促学

翻译法要求学生的是“懂”，多种语言教学法要求学生的是“会”。樱美林大学孔子学院重把“懂→会→用”都纳入教学模式，学以致用，以用促学。课堂内进行场景会话，课堂外导入任务型教学，要求学生每个学期完成“汉语沉浸之旅”。

4. 强化型综合课

1年级和2年级第一学期不按“听、说、读、写”4项语言技能分设课型。采用一门综合课，一路深进。这就好比在一定的单位时间内，造4栋1层平房还是造1栋4层楼房。

5. 重视留学

留学的重要性不言而喻。樱美林大学汉语系安排学生1年级暑期去中国留学3周，2年级第二学期，去中国留学一个学期。

这一教学模式收效显著。每年4月从拼音开始学习汉语的学生，12月都通过HSK4级。

多言語とカリキュラム計画： 複言語主義の観点から

西山 教行

一つの言語だけではなく、さまざまな言語を教育し学習することには、どのような意義があるのでしょうか。ここでは多言語教育の意義をカリキュラムとの関係から考察したいと思います。

本稿では多言語教育を議論するための補助線として、まず複言語主義や複言語能力の考え方を活用したいと思います。次に複言語教育を具体的に実施するにあたっての4つの教授法を紹介し、最後に複言語教育の具体的な事例としてフランス語文法の教材を取り上げ、多言語教育の可能性を考えてみたいと思います。

1 多言語主義の起源

多言語教育とは、まず文字通りには多数の言語を教育することですが、現代日本では英語だけではなく、英語以外の複数の外国語教育の実施を意味するものと受け取られています。この用語は多言語主義との関連で生み出されたことから、まず多言語教育を生み出した「多言語主義」*multilinguisme* の意味を確認したいと思います。

「多言語主義・状態・能力」*multilinguisme* という用語が初めて使用されたのは、フランスの言語学者マルセル・コエン Marcel Cohen (1884–1974) が1956年に刊行した著作 *Pour une sociologie du langage* (『言語の社会学へ向けて』) の中でのようです。コエンは4カ所でこの用語を使用しています。そこで、その用例のいくつかを順番に検討してみましょう。

まずコエンは通訳者の業務を「多言語使用」*multilinguisme* と形容します。

「通訳者の業務とは、報酬をとまなう個人の二言語使用 *bilinguisme* (あるいは多言語使用 *multilinguisme*) であり、現在のところ最も高い報酬の通訳者とは、国連の通訳者や、レシーバーを備えた聴衆のいる会議で同時通訳を行う通訳者である。」(拙訳, pp. 221–222)

ここでコエンは「二言語使用」と「多言語使用」を併記していることから、この二つの用語に大きな差異を認めず、また多言語使用は3言語以上を運用できる通訳者の言語能力を指していることがわかります。

次の事例は **multilinguisme** の用例ではないものの、多言語社会を論ずる箇所で、コエンはスイスの言語状態を記述するにあたり **multilinguisme** ではなく、**plurilingue** を使用し、社会の中での複数言語の共存を説明します。

「スイス連邦は近代の多言語国家 **nation plurilingue** のなかでは最古のケースである。」(拙訳, p. 327)

現在では、**plurilinguisme** は「複言語主義・状態・能力」と訳され、個人の能力に関わると考えられていますが、コエンがこの著作を執筆した1950年代では必ずしもそのような意味には理解されておらず、国家や社会の言語状態を形容する用語として理解されていたようです。

さらにコエンは著作の結論においても、社会の多言語状態に関連する意味で「多言語使用」**multilinguisme** を喚起しています。

「社会全体や、ある社会のなかでいくつかのグループが異なる言語を保持し、それらが緊密に接触していたり、混じり合っていると、二言語使用や、時には多言語使用 **multilinguisme** が自然に現れる。これは、ある程度、社会全体に広がることもあれば、問題となっている社会の一部に広がることもある（それはさらに男女いずれかの言語事実となったり、ある年齢層の言語事実になることもある）。また言語変化に到達する場合に、ある程度それは持続的になる。」(拙訳, p. 356)

ここでの多言語使用は社会の中での複数言語使用を指すもので、コエンはこのような多言語使用が変化すると捉えています。

1950年代にコエンが多言語 **multilinguisme** を使用したとき、その意味は現在の用法とは必ずしも同一ではないことがわかります。この単語は、個人の「多言語能力」や「多言語使用」を指すことが多いのですが、「多言語状態」も指し、国や社会の中での複数言語の共存は **plurilinguisme** によっても表現されているのです。現在の用例に照らし合わせると、**plurilinguisme** の用法は反対であるとともに、多言語状態の国家を形容するために **multilinguisme** とともに **plurilinguisme** の用語が使われており、二つの用語は厳密に区別されていません。

この二つの単語の区別が提唱されるのはコエンの議論からおよそ半世紀後の2001年のことです。そこで次に多言語主義と複言語主義という二つの言語思想を振り返り、多言語教育の発展を考えましょう。

2 多言語主義 multilinguisme から複言語主義 plurilinguisme へ

欧州評議会は2001年に『ヨーロッパ言語共通参照枠』(CEFR)を刊行し、その中で初めて multilinguisme を多言語主義と、plurilinguisme を複言語主義として提示しました。

「近年になり、言語学習に関する欧州評議会のアプローチのなかで複言語主義の考え方が重要になってきている。「複言語主義」と「多言語主義」は異なるもので、「多言語主義(能力)」は複数の言語知識や、ある社会の中に異なる言語が共存するものを指す。(…)複言語アプローチは次の事実を強調する。ある文化的文脈の中で行われる個人の言語体験が、ある家庭言語から社会集団の言語へと拡大するにつれて(これは学習による場合もあれば、現場での習得の場合もある)その個人はこれらの言語や文化をさまざまに仕切られた区切りの中に分類するのではなく、むしろ一つのコミュニケーション能力を作りあげるのであって、これにはさまざまな言語知識や言語体験が協力し、その能力においてあらゆるすべての言語が相互関係を作り、相互作用を行っている。」(拙訳, CEFR1.3)

CEFRはこのように「多言語主義・状態・能力」と「複言語主義・状態・能力」を明確に区分し、前者はあくまでも社会の中での複数言語の共存を意味すると主張します。また「多言語能力」とは、ある社会の中に複数の言語知識が存在することをも意味するもので、そのような社会を教育により実現することにもつながります。

これに対し、「複言語主義・状態・能力」とは、個人が保持する複数言語の知識や能力を指す用語で、複数言語や文化に関する知識や技能が個別に分離するのではなく、一つの統合的な能力を形成していると説きます。

このようにCEFRは「多言語主義・状態・能力」を社会に関わる言語観として、また「複言語主義・状態・能力」を個人に関わる言語観として提示しますが、そこで本稿ではまず多言語主義を複数言語の能力を育成する教育体制として捉えます。

次に「カリキュラム」について考えてみましょう。多言語教育とカリキュラムの関係を考えるにあたり、CEFRの提示するモデルを考えてみましょう。CEFRは共通参照レベルや例示的能力記述文を提示していると語られることが多いのですが、カリキュラムについても重要な提言を行っています。

多言語教育を一外国語だけではなく、複数の外国語を教育するものと理解するならば、日本の大学教育はおおむね多言語教育を実施していますが、複数言語を教育課程に編成するだけでは必ずしも多言語教育の実現にはつながりません。学習者の属性や学習目的、目標、さらには複数言語を教育学習するにあたっての複数言語の相互関係などカリキュラムの構成要素を考える必要があります。

CEFRの8章「言語の多様性とカリキュラム」は文字通り、多言語学習とカリキュラムの関連を論じたもので、多言語学習の方向性や課題、多言語学習を実現するためのカリキュラム上の考え方、さらには多言語と評価についての議論を展開しています。CEFRによれば、ここでのカリキュラムとは「教育機関の管理の下にあるにせよ、ないにせよ、学習者が一連の教育体験を通じてたどる道筋」を意味するもので、これは「生涯にわたり続く」こともあると論じています。言い換えると、カリキュラムには学校教育の中で実現する「学校カリキュラム」と修学以前の家庭教育等や、学校教育の修了以降にも展開する生涯教育などから構成される「生涯カリキュラム」の二種類があるのです。

CEFR はまた多言語教育を推進するカリキュラムの目的を言語教育の多様化を進めるためと規定します。これはCEFR全体の教育哲学に関わる問題意識で、複数言語の教育観の推進にもとづくものです。

そこでCEFRはカリキュラムの作成にあたって次の点を考慮に入れるよう勧めています。

第一に、言語の多様化を進め、言語教育を他の言語教育と連動させることが重要です。この提言は従来の言語教育観に正面から対立するものです。これまでの学校教育において言語教育はそれぞれの個別言語を切り離し連携することなく教育することを進めてきました。しかしCEFRの推進する複言語・複文化主義はむしろ言語の連動を訴え、複数の言語を連携させることにより学習者が多様な言語能力を一つの能力として統合することを勧めています。

次に言語学習の多様化を進める方策として、CEFRはカリキュラムでの重複を避けることを指摘しています。英語ともう一つの異なる外国語を学習する場合、それぞれの言語学習の目標を同一とすることを避け、目標を多元化し、言語間で知識を転用することを勧めているのです。

言語教育に関わる知の転移は言語知識だけにとどまるものではありません。英語とドイツ語、あるいはフランス語のように比較的類似した言語間では言語知識や文法の知識を横断的に活用することもできますが、そのみならず何かを実現するための技能や自律学習能力も転移できるのです。むしろその転移を容易にするようカリキュラムを整備することが重要であると説きます。さらに言語知識などの転移にあたっては、学習者の保持している第一言語の役割を忘れてはなりません。第一言語の知識も言語学習を拓げるための重要な資源です。

また複数言語の学習を推進するにあたっては、部分能力を積極的に認める必要があります。そもそもある言語のネイティブ話者といえども、その言語能力が完璧で完全にバランスのとれていることはありません。たとえば「確立した学問分野の専門書を特定の外国語で理解する能力」の育成を目指す場合、学習者みずからが外国語学習の能力に加えて、当該分野の知識を獲得していなければ理解することはできません。読解能力のように、一見すると極めて限られ、部分的であると思われる能力といっても、それは局所的なものではないことがあります。そして、このように限定的な目標も部分的なものではないの

です。しかしこのような部分能力も他の言語へと連携を図ることにより、より大きな効果を生むことにもつながります。

CEFRはこのような言語教育観のもとに2種類のカリキュラム案を例示します。二つのカリキュラム案はあくまでもヨーロッパの学校教育を前提にしたもので、日本の学校教育に直ちに導入することができるようなものではありません。

カリキュラム1では、小学校段階から第一外国語の学習を始め、「言語への目覚め活動」を導入します。この活動は言語活動一般に対して関心を持ち、それを意識化することを目指すもので、複言語教育の教授法の一つです。これは個別言語を教育するのではなく、学校の中にある言語や、学校を取り巻くさまざまな言語へと関心を振り向け、それらの言語を話す人々や文化に関心を高め、それらの言語や文化について学ぶ教授法です。

中学校ではこの言語への目覚め活動を踏まえ、コミュニケーション能力の育成へ向けた学習を継続します。と同時に、第一外国語教育との連携のもとに第二外国語教育を導入します。例えば第一外国語が産出（書く、話す）に力点を置くのであれば、第二外国語は受容（読む、聞く）を重視するといった具合に、それぞれの目標を変えて、技能の重複を避け、学習の効率化を図ります。

高校でも第一外国語の学習を続けますが、そこではもはや言語そのものを学ぶのではなく、その言語を使って教科教育を進め、外国語を教育言語として使用します。日本でも実施され始めた内容言語統合型学習（CLIL）を導入するのです。中学校から始めた第二外国語の学習は受容能力の育成を中心とし、学習者の第一言語との比較などを通じて様々なテキストに接することを目指します。またこの段階で第三外国語の学習を導入することもできるでしょう。その場合、生徒はこれまでの言語知識を効果的に活用することができるよう、学習のはじめにあたり、自分の学習スタイルや方略を振り返り、より自律的な学習を行うことが出来るようカリキュラムを整える必要があります。学校カリキュラムの中で第三外国語は、第一外国語や第二外国語のように多くの時間を割いて教師から直接に授業を受けるのではなく、授業時間そのものを減少し、学習者が自分の目標や希望、使用可能な時間数等を考慮し、外国語学習の教育資源を管理する学習リソースセンターなどを活用し、可能な限り自分の責任で、自分のリズムに合わせて学習を行うことが勧められています。

次に教育カリキュラム2を紹介します。ここでも第一外国語は小学校段階から導入します。しかしカリキュラム1と異なり、小学校から正規の外国語学習を開始するのですが、4技能を均等に学習するのではなく、あくまでも口頭でのコミュニケーション活動を中心に行い、音声や統語の基礎を中心に学び、クラスでのやりとりを重視した教育を進めます。

中学校では第一外国語の学習を継続するにあたり、まず第一外国語学習ならびに第一言語の習得についての振り返りを行い、言語並びに言語学習の意識化を深めます。その上で、学習者の特性を考慮に入れ、学習リソースを多様化しながら学習を進めます。中学校段階から第二外国語学習を導入しますが、

ここでもやはり第一言語や第一外国語との連携が重要なポイントとなります。その上で第二外国語学習にあたっては社会文化的知識や社会文化技能の習得を強調し、文化能力や異文化間能力の育成にも努めます。このような教育は第二外国語学習と国際交流の連動に結びつくもので、そのため地理や歴史といった教科とも連携し生徒に対して多様な文化への関心を高める工夫が必要です。

高校段階でも第一外国語、第二外国語学習を継続し、さらに高度なレベルを目指します。第三外国語を選択する場合、これは職業や専門分野との関連から考え、職業コースや専門分野がある特定の外国語能力を必要とする場合には、その外国語との関連において第三外国語を位置づける必要があります。

ここで2つのカリキュラム計画を紹介しましたが、これらの計画は学習者が小学校から高校終了までに第一言語、第一外国語、第二外国語、さらに第三外国語と3言語ないし4言語を学習することを想定するものです。ただしこれらの言語運用能力ならびに文化知識等は一様ではありません。ある言語について高度な言語知識を備えているからといって、同じように深い文化知識を持っているわけではありません。またその反対に、ある文化について広く深い知識を持っているからといって、その文化を生み出す言語についての知識が深いわけではなく、言語知識と文化知識は必ずしも相関関係にあるわけではありません。別の見方をすると、これらのカリキュラムは学習者の部分能力を積極的に認めるもので、能力をそれぞれ補完することを前提としているのです。

いずれのカリキュラムでも、様々な段階で学習者が自分の言語学習を振り返り、内省を深めることを求めており、メタ言語能力が言語学習にとって効果的であることを示しています。

このような多言語教育のカリキュラムを通じて育成される能力をどのように評価することができるのでしょうか。CEFRに沿ってこの課題を考えてみましょう。

3 複言語能力の評価と言語ポートフォリオ

CEFR は複言語主義を推進するカリキュラムの実施にあたって、教育カリキュラムだけではなく、就学教育以前に家庭で行われる家庭教育や学校教育の修了以降に行われる生涯教育をも視野に収め、生涯カリキュラムを示しています。修学以前に家庭で行われる複言語・複文化教育とは何を意味するのでしょうか。これは家庭での文化資本の形成に関わるもので、社会学者のブルデューが明らかにしたように、家族が所蔵する書物や芸術など学校教育が価値づけるような教養文化の存在を通じて、子供たちが獲得するものです(ブルデュー 1990, ブルデュー, パスロン1991)。書籍や芸術などの文化に取り囲まれて生育した子供は知らず知らずのうちにそれらに慣れ親しみ、文化

の価値を認識し、文化資本を構築するようになります。これらの文化資本は異なる言語や文化に関わるもので、複言語・複文化能力を形成する上での重要な素地となるものです。

複言語・複文化能力は学校における外国語教育によって獲得することもできますが、学校外での教育や研修、家庭生活を通じても構築されるものです。例えば国外での家族旅行の経験を持つ子どもは、そのような経験を持たない子どもよりも明らかに豊かな異文化体験を持っています。このような異文化体験は個別的なもので、学校教育の枠外にあることから、学校教育で実施される外国語教育の評価の対象にはなりにくいものです。そこでこのような学校の外部で獲得する複言語・複文化能力を評価する装置として「言語ポートフォリオ」が開発されました。

「ヨーロッパ言語ポートフォリオ」(European Language Portfolio: 以下ELP)はCEFRと同じく2001年に公開されました。これはCEFRと異なり、学習者に向けられた教育資材です。ELPは、CEFRの共通参照レベルと例示的能力記述文を組み合わせ、自己評価を可能にする「言語パスポート」と、自分の言語文化体験を振り返る「言語バイオグラフィー」、そして学校教育の内外で取得した免状や記録などを保管する「資料集」から構成しています。この教育資料は複数の言語文化の教育学習に対応するもので、複数言語の技能を共通参照レベルに対応させ、また例示的能力記述文に従って技能を個別に自己評価できるものです。言語パスポートは4技能のレベルをそれぞれ区別して記録することができることから、部分能力の評価にもつながります。さらに言語バイオグラフィーでは学校外での個別的な言語文化体験を記述することができるため、学校カリキュラムだけではなく生涯カリキュラムにも対応する教育資料です。

この言語ポートフォリオはあくまでも自己評価の装置であることから、従来の教師が行う評価を代替するものではありません。これは個人の内部での評価であり、学習者が自分の学習成果を自己評価すると同時に、学習を振り返り、批判的に検討する道具です。また自己評価は学習者に評価能力を求めるもので、自己評価の実施に先立って自己評価についての学習を行い、学習者がみな同一の基準に従って自己評価を行うことができるよう準備をする必要があります。学習者が自己評価をどのように考えるのか、その表象は重要であり、また学習目標との関連で自己評価の基準を明確にすることが欠かせません(Cuq 2003: 30)。このように言語ポートフォリオが想定する評価は従来の評価と著しく異なるものであることを知る必要があります。多言語教育・学習をカリキュラムに導入し、複言語・複文化能力を育成するのであれば、それに対応した評価方法を導入する必要があります。言語ポートフォリオは従来の教師による外部評価を代替するものではありませんが、それを補完する有効な装置となるものです。

CEFRが提案する多言語教育のカリキュラムを検討すると、複言語・複文化能力を育成するためには従来のように複数言語の授業科目を編成するだけでは不十分で、部分能力を承認することや、複数言語間の連携や技能の転移、言

語知識の教授だけではなく、技能の育成、自律学習や方略の学習など多面的な教育体制の整備が欠かせません。しかしこのような体制を作る事は教育機関全体の理解が必要なため1人の教師にできるものではありません。そこで教師が1人でも多言語教育の実現に取り組めるような試みをフランス語教育の中から紹介したいと思います。

4 フランス語文法と複言語・複文化教育

これはフランス語文法の授業の中で複言語・複文化能力を育成する試みです。そもそも文法の授業は言語知識の養成が主たる目的ですが、その中に少しでも複言語・複文化教育の要素を組み合わせることにより、多言語教育の効果を高めようとするものです。複言語主義の実践は個別言語の学習の排除ではありません。学習の観点から見ると、個別言語をより効果的に学ぶための方策の1つが複言語教育であり、「多元的アプローチ」によれば、これまでに4種類の教授法が開発されています。

第一の教授法は「言語への目覚め活動」と呼ばれるもので、これは学習の対象となる言語だけではなく、生徒の母語や他の外国語等、既知の言語や未知の言語など様々な言語を観察や比較、類推などにより学ぶものです。その目的は複数言語の技能を育成することではなく、多様な言語に触れ、諸言語の関連を内省することにより、言語の多様性を、さらには文化や人間の多様性そのものを学び、異なるものに対する寛容を育むことにあります。

2番目に挙げられる教授法は「隣接言語間の相互理解」と呼ばれるもので、これは主にフランス語とスペイン語、イタリア語などロマンス語といった同族の言語間の学習を促進するもので、とりわけ書記言語の受容（読解）に重点を定めた教授法です。EuRom5はこの教授法にもとづく代表的な教材で、スペイン語、フランス語、イタリア語、ポルトガル語、カタルーニャ語を同時に学ぶことを目的としています。この教材は、これらの言語のいずれかを母語とする学習者を想定したもので、20課の新聞記事をテキストとしています。見出しは記事の言語とは異なる言語で提示され、単語や文法に関する解説がつき、対照言語学の成果を活用したヒントがつきます。学習者は母語などの知識をもとに未知の言語の意味を推測する技能を獲得するのです（Escudé et Janin 2020）。ちなみにフランス人がスペイン語を学ぶ場合、読解の能力だけに特定するのであれば、およそ30時間から40時間で最低限のレベルに到達することができると評されています。

3番目の教授法は「統合型教授法」で、これは学校で学ぶ様々な言語を連携させる教授法です。例えばフランスの学校教育では、英語を学ぶときにフランス語を参照させたり、フランス語から発生したクレオール諸語が使用されているフランス語の海外県でフランス語を学ぶときにクレオール諸語を活用したりすることが統合型教授法に該当します（Escudé / Janin 2010）。

第4の教授法は「異文化間アプローチ」で、これはフランス等での移民の子どもについて出身国の言語文化を保持するとともに、ホスト国での移民の統合を進めるために行われた教授法に始まり、その後フランスの学校教育や外国語としてのフランス語のクラスにも取り入れられました。この教授法は、目標言語や文化と出身言語や文化を比較し、出身言語や文化を相対化し、自民族中心主義を乗り越えることを目的とするもので、学習者の人格上の発展に密接に結びつくとして、CEFRも推奨しています。このような4つの教授法をフランス語の文法教育に統合し、限られた範囲であれ、複言語・複文化能力の育成を進めることを実践してきました。

『グランメール・アクティブー文法で複言語・複文化』は大学でフランス語を初めて学ぶ学習者に向けて作られた文法教材で、CALL教材として作成されています。文法解説や練習問題はすべてネット上のサイトに収録されており、パソコンなどで学習することができます。ただし複言語・複文化能力の育成に関わる箇所は印刷版の教材だけに収録されており、学習者は対面型の教室で教師とともに行うか、あるいは授業外で教科書を参照のうえ1人で学習することになります。各課は4ページから構成されており、3ページは文法の学習に当てられ、4ページ目が複言語・複文化教育に関連しています。例えば第3課では次のクイズを提示しています。

言語への目覚め
クイズ

1. 次の単語は英語でしょうか、それともフランス語でしょうか。
orange fruit sport important simple science boeuf porc
adresse dictionnaire musique bicyclette exercice
2. 英語にはなぜフランス語の単語と似ている単語があるのでしょうか。

この問題は英語とフランス語を比較し、識別し、その原因を世界史にさかのぼって考えさせるものです。これらの単語を見ると、英語とフランス語の単語の形態が同一のもの (orange, fruit, sport, important) もあれば、boeuf (フランス語) と beef (英語), dictionnaire (フランス語) dictionary (英語) のように綴り字が少し異なっている単語もあります。フランス語と英語がこのように類似しているのは、1066年のノルマン人の征服により、フランスのノルマンディー公ウィリアム2世がイングランド王国の王となり、その結果、フランス語はイギリスの支配階級の言語となり、それ以降300年以上にわたりイギリスの上流社会の人々がフランス語を使い続けたため、英語の語彙に多くのフランス語が混入したためです。世界史を学んだ学習者は歴史の知識と言語知識を統合し、より包括的な学習を進め、フランス語に対する関心を高めることができます。従来の言語教育ではフランス語学習に英語を参照することはありませんでしたが、むしろこのように単語レベルでの関連を強調することで、それぞれの言語に対する関心をかえって強めることができます。

次に類似性のない例として日本語とフランス語の対比を考えてみましょう。

言語への目覚め

クイズ

次の単語、文は、それぞれフランス語、日本語ではどのように言うでしょうか。
豆 虫 青いトマト 浅い川 お腹がすいた。 私は 20 歳です。
feuille morte Oui, j'arrive. Ça m'intéresse. Tu me manques.

英語とフランス語の関連と異なり、日本語とフランス語の間には比較言語学上の結びつきは一切存在しません。しかし、それでも二言語を対照させることにより、それぞれの言語の特性を考えることができます。例えば日本語の「豆」に相当するフランス語は存在しません。légumes secs（豆類）という単語は「乾燥野菜」が逐語訳で、「乾燥した豆」を指すものです。もちろん「大豆」soja、「えんどう豆」poisといった単語は存在しますが、これらは具体的な豆の種類に対応するもので、豆類一般ではありません。

このように日本語とフランス語が単語レベルで1対1の対応をしないことを知ることも、言語について学ぶことにつながり、メタ言語的知識の獲得に役立ちます。

この教材はフランス語だけではなく、具体的に日本に関連する外国や外国語についても考えることを学習者に促しています。

言語への目覚め

クイズ

- 日本の総人口に占める外国人登録者数は、1.6 から 1.7 パーセントです。外国人登録者の出身国別の上位 5 カ国は次のとおりです。順位をつけてみましょう。
() 韓国・朝鮮 () 中国 () フィリピン
() ブラジル () ベルギー
- フィリピン、ブラジル、ベルギーでは、どんな言語が話されているのでしょうか。フランス語と似ているのは、どの言語でしょう。

令和2年6月の在留外国人統計によると、日本に在留する外国人は2,880,000人に達し、中国（78.6万人）、韓国（43.5万人）、ベトナム（42万人）、フィリピン（28万人）、ブラジル（21万人）の順で、前年度からの増加を認めることができます。この数値は日本生まれの外国人をも含むもので、外国生まれの外国籍の移民を指すものではありません。外国人は大都市や特定の地域に集住していることが多いため、外国人の居住を意識していない学習者は少なくありませんが、このように異なる文化の隣人の存在を意識することも言語文化への関心を高める手法の一つです。

5 結論：多言語教育のために

CEFR を参照のうえでカリキュラムとの関係から多言語教育の課題を検討し、複言語・複文化能力の育成を目指すフランス語教育のケースを紹介しました。CEFRが勧めるように、多言語教育を小学校、中学校、高校と連携し、また複数の言語との関連で教育体制を編成することは望ましいことですが、学内の調整に加えて、教育課程をまたぐ改革となるため、国や教育委員会などの公的機関の介入がなければ実現は容易ではありません。しかしCEFRは言語教育の改善にあたり、1つの方策を示し、それを全面的に受け入れ、モデルとするように指示しているわけではありません。CEFR はあくまでも参照のツールであり、教師や学習者それぞれの文脈に応じて、CEFRを参照しながら教育の改善を推進することが重要です。その意味では多言語教育とカリキュラムの関係についても、多言語教育の目的を理解の上で、日本社会に最適の方策をとることが重要であり、CEFR の事例に文字通りに従う必要はありません。最終目的が複言語・複文化能力の育成にあるのであれば、それを何らかの形で実現できる方策をとれば良いのです。そのような観点からみて、フランス語文法の学習に複言語・複文化教育をわずかなりとも組み入れる試みがフランス語にとどまることなく、さまざまな言語教育に展開し、様々な言語を多様な観点から学び、言語や文化の多様性の認識が深まることを願ってやみません。

参考文献

- 大木充／西山教行／グラツィアニ、ジャン＝フランソワ（2020）：『グランメール・アクティブー文法で複言語・複文化 三訂版』朝日出版社。
- ブルデュー、ピエール（石井洋二郎訳）（1990）：『ディスタンクシオン——社会的判断力批判（1・2）』藤原書店。
- ブルデュー、ピエール／パスロン、ジャン＝クロード（宮島喬訳）（1991）：『再生産—教育・社会・文化』藤原書店。
- Cohen, Marcel (1956): *Pour une sociologie du langage*. Paris: Albin Michel.
- Conseil de l'Europe (2001): *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Cuq, Jean-Pierre (2003): *Dictionnaire de didactique du français*. Paris: CLE international.
- Escudé, Pierre / Janin, Pierre (2010): *Le point sur l'intercompréhension, Clé du plurilinguisme*. Paris: CLE international.

Le multilinguisme et les curricula: du point de vue du plurilinguisme

NISHIYAMA Noriyuki

Cet article cherche à présenter quatre méthodologies illustrant les mérites de l'éducation plurilingue dans l'enseignement des langues étrangères et ses curricula.

Le terme « multilinguisme » trouve son origine dans l'ouvrage de Marcel Cohen (1956), où le linguiste évoque ce terme pour désigner à la fois l'usage, la compétence et la coexistence de plusieurs langues dans un pays comme chez un individu. Cohen utilise également le terme de « plurilinguisme » pour parler d'une nation comme la Suisse qui dispose de plusieurs langues nationales. Il n'existe pas vraiment de distinction entre multilinguisme et plurilinguisme chez Cohen, comme le constatera le Conseil de l'Europe au tout début du XXI^e siècle.

Avec la publication du *Cadre Européen Commun de référence pour les langues* (CECR) en 2001, le plurilinguisme a trouvé une définition plus précise pour désigner la compétence et la connaissance de plusieurs langues. Le CECR développe, en dehors de ses fameux descripteurs illustrés de compétences et ses niveaux communs de référence, des modèles curriculaires en faveur de l'éducation plurilingue partant de l'enseignement maternel jusqu'au niveau supérieur. Le CECR distingue les curricula scolaires des curricula existentiels, dans le cadre de la formation en langues tout au long de la vie. L'éducation plurilingue préconisée par le CECR ne consiste pas simplement à enseigner plusieurs langues aux apprenants, mais à former à la compétence plurilingue en décloisonnant les langues à « l'intérieur » de l'apprenant.

Conçue pour promouvoir l'éducation plurilingue, l'approche plurilingue est déployée en termes d'éveil aux langues, d'intercompréhension des langues voisines, de didactique intégrée et d'approche interculturelle. Ces méthodologies ne cherchent pas à enseigner les langues au sens propre du terme, mais à sensibiliser aux différences comme aux ressemblances entre les langues et les cultures étrangères, afin de construire une compétence métalinguistique pour les langues et l'enseignement des langues, ce qui permettrait un meilleur apprentissage.

Nous avons élaboré un manuel de grammaire du français, intitulé *Grammaire active du français, initiation au plurilinguisme et au pluriculturalisme*, pour montrer ces approches au public japonais, et aider à leur mise en application au sein même des cours de grammaire.

Progressing, Spiraling, or (Re-)Cycling?

On the Development of Plurilingualism Research and Its Impact Today

Nicole MARX

1 Introduction

In the factually extensive but seemingly short period of pluri- and multilingualism research (in comparison to SLA, or second language acquisition, research), we have already raced through several different theoretical, research, and pedagogical paradigms. In this paper, I concentrate on the development of our paradigms along the route of plurilingualism research and pose the question of whether we, as a research community, are indeed progressing regarding plurilingualism research. Is plurilingualism research evolving along a steady and linear trajectory or in a spiral by revisiting old ideas and enhancing them with further concepts? Could it even be caught in a circular movement, in which concepts and ideas that were already present 50 years ago are revisited (and regurgitated)? To consider these aspects, I first attempt to explain what is meant with “plurilingualism” and “plurilingualism research” before turning to how the research community understands language learning within this framework and expounding on this with the ubiquitous example of research on cross-linguistic influence (CLI). The intention of the paper is thus less to inform than to reflect upon some key points of research practice in the past years, including the conceptualisation of the construct of “transfer” in plurilingualism research.

2 Setting the Stage: What Is Meant by “Plurilingualism”?

Since “plurilingualism” (and “multilingualism”, see below) has been used in different contexts to refer to different constructs, a first and necessary step in reflecting on plurilingualism research is to consider use of terminology. An important reference here is derived from the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) developed by the Council of Europe

(Council of Europe 2001). The CEFR defines plurilingualism as “the ability to use languages for the purposes of communication, where a person has proficiency of varying degrees in several languages” (ibid., 168).

Two key points should be noted here. First, plurilingualism refers to the use of at least three languages, that is, “in several languages”. Second, plurilingualism is often always referred to as “individual multilingualism” or – sometimes somewhat confusingly – simply as “multilingualism”, which, in turn, refers to the social and societal contexts. In the following, I adhere to the CEFR definition and use the term plurilingualism when referring to individuals. From a German context, the context in which I myself am embedded, this can be a bit difficult since German terminology is slightly different. In German, “*Mehrsprachigkeit*”, literally “multi-language-ism”, i.e. “multilingualism”, actually refers to plurilingualism and “*Vielsprachigkeit*” to societal multilingualism. Moreover, in German language publications, this terminology is not applied consistently even to language learners and speakers – with “multilingualism” often being used as a proxy for “family immigrant background”. This is an entirely different problem and will not be discussed here further.

Thus, plurilingualism research logically must concern itself with the use or learning of several, i.e. at least three, languages by individuals, or at least consider that research informants are learning or speaking at least three languages and that this has consequences on their language use. Plurilingual contexts in research are the focus of the present discussion.

3 How Does the Research Community View Plurilingualism?

3.1 Monolinguist vs. Multilingual and Formal/Holistic-Catalytic vs. Sociolinguistic/Translanguaging Approaches

Comparatively early, in 1997, Vivian Cook proposed a very adept framework for reflecting on the basic tenets of language acquisition research (Cook 1997). He proposed that there are two basic paradigms from which language acquisition research is conducted. The first, he refers to as a “monolinguist paradigm,” which views monolingualism as the “norm” and considers the addition of a new language as something that might lead to positive or negative consequences but will always lead to consequences (for research as well as for learning). The second position, he terms “multilinguist”: A multilinguist perspective views plurilingualism as the norm and the lack of a second or third language as a state which may lead to deficits in diverse cognitive capabilities. Thus, a monolinguist perspective views monolingualism as the base situation

and language learning as a (usually consecutive) addition of languages, whereas a multilingualist perspective views monolingualism as a deficient, or linguistically lacking, state. From this perspective, it becomes obvious that almost all linguistics research has stemmed from a monolingualist position, and I would argue that the greater research community remains trapped in this perspective.

Another way of conceptualising plurilingualism complicates matters a fair bit further, as discussed by Raphael Berthele from the University of Fribourg in Switzerland (Berthele 2020). In his paper, Berthele addresses the problem that some research approaches consider languages to exist as (countable) constructs and have boundaries with other such constructs, whereas other approaches reject the concepts of languages or lects as distinct entities and consider language to be one category across formal boundaries. The first position is favored by more formal approaches and by holistic-catalytic approaches, whilst the second position is favored by postmodern sociolinguistic approaches, dynamic systems approaches, and (trans)linguaging approaches. For perhaps obvious reasons, language acquisition research is generally solidly placed within the framework of the more formal approaches, even whilst these may differ widely in their approaches to language learning and language teaching.

To recognise why including these perspectives – monolingualist vs. multilingualist and languages as bounded entities vs. language as one entity – is central for understanding SLA and plurilingualism research, it is helpful to consider their impact on research and teaching methodology. Of particular interest is one central element in the field of SLA which has guided theory and research since the learning or acquisition of two or more languages was first considered (compare, for example, Wilhelm von Humboldt's musings on the subject, Humboldt 1801/1802: 600): CLI, also referred to as "interlingual transfer" or simply "transfer". CLI has traditionally been examined in terms of the structural characteristics of language, although it is not necessarily confined to them. From a historical perspective, transfer phenomena are interesting as they led to the beginnings of multilingualism and plurilingualism research; they acted as catalyzers for plurilingualism research and have continued to receive much attention in the field over the years. Because the construct of CLI is only truly definable within the context of more formal or holistic-catalytic approaches to language learning and use, this paper is especially concerned with these paradigms.

3.2 Historical Development of Plurilingualism Theory and Research

In addition to, or in the extension of, the above paradigms in their consequences for research, a further area of concern is how the research community has traditionally understood language learning over the course of the research history. One helpful consideration is to see plurilingualism theory and research as developing over phases, which can be delineated in different ways. For the purposes of this article, three (overlapping and by no means exclusive) phases are of interest: a phase in which research and teaching were (and are) focused on second or foreign language learning (the “S” in SLA); a phase where third (also, albeit somewhat later, termed “tertiary”) language learning drew more attention from the research community; and a phase in which the first two phases culminated in a phase of interest in plurilingual development. Although it often seems as though the research community on plurilingualism has progressed through different stages, it is worthwhile to question whether this can be considered a forward, spiral, or even circular movement. This will be the underlying question in the following consideration of plurilingualism research. Interestingly, it seems that the specific research foci remained largely the same throughout these phases (for example, how learners acquire grammatical structures, how they learn to pronounce phrases, how form–function relations are attained, etc.), so much so that a mere consideration of language phenomena of interest does not lend itself to a reflection of plurilingualism research; a progression is evident merely in the perspective in which they have been studied, wherein other languages that a learner may know are (or are not) taken into consideration. I will explain each phase and how it, specifically, has contributed to the conceptualization of multilingualism and plurilingualism as well as our research concepts behind it.

The first phase appears one of a focus on *second* or *foreign* language learning – the moniker used to refer, for many years, to the learning of any language not representing the first or home language. This is reflected in professional discourse, including the research community’s main publications relating to specific language specialties. Common terms denoting the learning of additional languages are, thus, “ESL” (English as a second language), “DaF” or “Deutsch als Fremdsprache” (German as a foreign language), “FLE” or “Français langue étrangère” (French as a foreign language), etc., leading to the denomination of central journals such as the *Journal of Second Language Studies*, *Studies in Second Language Acquisition*, or *Second Language Research*. This is especially interesting from a historical perspective. Since journal titles only change when there are overriding arguments for a potentially difficult step, such as when major paradigm shifts occur or potentially racist or otherwise exclusionary terminology

is criticised, clinging to the term “second language” might only reflect a desire to remain visible in the ever-complex world of publishing. However, this may also have the effect of helping us to propagate outdated terms, leading to a strengthening of a theoretical phase which has actually been further developed and is thus no longer useful to research. In this case, continuing to use the term “second language” underscores the belief that individuals learn new languages, or L2s, after having acquired a first language at home and does not take any other languages – however these may be defined – into consideration. It is, by virtue of its most basic assumption, very much a monolinguist perspective.

Interestingly, this monolinguist (and monolingual) perspective wavers when certain aspects come to the forefront. More often than not, these involve the appearance of other languages in the repertoire, especially where they are least expected, such as when the first foreign language is the cause of errors in a new language. One of the first papers to discuss this type of transfer phenomenon was authored by Seraphin de Vriendt, who investigated French learners of German with knowledge of Dutch as a second language. He concluded, after careful observations, “Je näher die zweite Sprache der dritten ist, desto mehr erleichtert die Kenntnis der zweiten Sprache das Erlernen der dritten, aber desto größer ist auch die Gefahr der Interferenz” (“The closer the second language is to the third, the more knowledge of the second language will help in learning the third but also the greater the danger of interference,” translation NM) (Vriendt 1972: 50). This observation was not entirely new; Wilhelm von Humboldt reported similar experiences (Humboldt 1801/1802), although his interest lay more in the idea that knowledge of multiple languages would be helpful in the study of new languages. These two conclusions – that knowledge of previously learned languages can result in a positive transfer of knowledge and language or in an interference (i.e. negative transfer) effect – sum up a great proportion of plurilingualism research to date. Researchers continue to ask, “How does knowing additional languages, including or not including the first language, affect learning a new language?” This question led to the development of third (L3), later tertiary, language learning (TLL) research and teaching.

The research area of TLL had a slow start, but beginning predominantly in the early 1990s and ebbing off about 15 years later, this phase led to much activity in plurilingualism research, although the term “plurilingualism” was not generally used at that point outside of Switzerland and the authors and affiliates of the CEFR (Council of Europe 2001). In addition to intensified research activities, the TLL phase resulted in two central aspects. First, researchers began to consider that SLA or L2 models of language learning might not be sufficient in explaining language learning trajectories and language use amongst

people with three or more languages. During the same period, the early 1990s, several models of L3 learning were developed which, for the first time, took the first foreign language (a.k.a. second language) into consideration (and sometimes into focus) as an influencing (and sometimes meddling) factor when learning the L3 (a short summary of such models can be found in Marx 2016). Second, this phase helped solidify considerations of plurilingualism as a research norm. A major influence was the establishment of a scientific community, in Europe, in the form of the L3 Association (which later became the International Association of Multilingualism and a conference which first took place under the guidance of Ulrike Jessner at the University of Innsbruck in Austria in 1999).

The TLL perspective was new, interesting, and exciting for those of us working at the cusp of the new research agenda. However, it was not without its caveats, of which the main one remains almost the same as in SLA research. We tended to focus on *one* language, perhaps taking into consideration one other language. Thus, the research perspective taken was still very much monolingual. This, in turn, resulted in further problems.

First, difficulty arises in the attempt to determine what constitutes an L2 (or an L3, an L4, etc.), i.e. at what point TLL actually can be said to begin. One reason for this derives from the obvious difficulty in delineating languages (admittedly less a problem for formal and holistic-catalytic approaches than for “no boundaries” approaches such as dynamic systems or languaging perspectives): do dialects or other non-standard varieties “count” here as languages, or does an L2, L3, etc. only come into the equation when a standard, possibly written code is considered? And even formal approaches may find it difficult to justify a perceived necessity to denote languages as L3 (or L4, etc.). Regardless from which position is being argued, possibly the best *reasoning* for adhering to TLL terminology is not directly theoretical or empirical but rather stems from a desire to promote awareness raising. A clearly defined and understandable consideration of how learning a third language might be different from learning a first foreign language can help shape research agendas and, later, language teaching pedagogy. Unfortunately, this does have a negative side. Especially in research contexts, a chronological view of language learning will always be unsatisfactory. This is because, while the starting point of learning a language might be identifiable in contexts where the broader society is primarily monolingual, where students grow up with only the language of schooling, and where there is little access to other languages outside of the classroom, difficulties arise as soon as other contexts come into play or when questions of competencies, or partial competencies, and of lifelong learning arise.

Second, one of the main problems with this approach remained the question of the research and teaching of other languages with which a learner has been in contact. Regarding this dilemma, the CEFR has played an important role in addressing relevant issues and bringing a more holistic view of individual language biographies to the forefront. In this respect, the CEFR can be seen as a catalyzer for a more plurilingual language development approach, which is defined in the document as follows:

[T]he plurilingual approach emphasises the fact that as an individual person's experience of language in its cultural contexts expands, from the language of the home to that of society at large and then to the languages of other peoples (whether learnt at school or college, or by direct experience), he or she does not keep these languages and cultures in strictly separated mental compartments, but rather builds up a communicative competence to which all knowledge and experience of language contributes and in which languages interrelate and interact. (Council of Europe 2001: 4)

The above quote raises some important considerations. First, the delimitation between languages is still existent – that is, the plurilingual approach exposed by the CEFR retains, at its core, the viewpoint that languages are (more or less) separate entities. This is perhaps not surprising; since the document is also intended as a guideline for foreign language education, the language classroom remains a singular (and not plural, as in “languages classroom”) entity. Second, and more importantly, the ordering of languages that pervaded in TLL approaches has perhaps not disappeared entirely but has certainly become less of a focal point. In the research community, two obvious changes were enacted: the “L3 Association” became the “International Association of Multilingualism (IAM)”, and the biennial conference of the IAM was retitled the “International Conference on Third Language Acquisition and Multilingualism”.

Of note as well is that the term “learning” is replaced here with “development”. This reflects a further interesting change in SLA research and conforms not only to a more holistic view of plurilingualism (for a very interesting discussion of this, see Larsen-Freeman 2015) but also to a trend towards a more careful consideration of terminology and a more careful operationalisation of constructs. This runs in parallel to an increasingly stringent, increasingly empirical turn in language research and is evident in such examples as the more frequent use of the term “English as an *additional* language” (as opposed to *second*), mirroring the view that languages are part of a holistic linguistic competence (a succinct overview of the involved constructs can be found in Hammarberg 2014).

In conclusion, of primary importance in *research* on plurilingual development is that *all languages should be considered* – if only for the reason that there is not enough convincing evidence to justify ignoring the full language competencies of individual learners when making research claims. Specifically, it is simply good practice to take a multilingualist and holistic perspective when considering an individual’s plurilingual competence. The same pertains to educational settings, where language users have a large variety of experiences with languages.

4 Exhibit A: Cross-Linguistic Influence (CLI)

The shifts in foci of bilingualism, trilingualism, and plurilingualism research discussed above are especially evident in specific research areas. One of the most notable – for being arguably the most prolific research focus in the past 50 years – is that of interlingual transfer or CLI. First introduced as a term by Sharwood Smith and Kellerman (1986) and following the term “(interlingual) transfer”, CLI has an extensive history with varying definitions. While it may be understood as the “reliance on prior language knowledge in the acquisition, development or use of a target language” (Angelis 2019: 163) or “the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired” (Odlin 1989: 27), a more comprehensive view sees CLI as multidirectional, possible among all languages and varieties that a learner may have available to him or her. Despite widespread acknowledgement that interlingual transfer or CLI is a phenomenon of language use, it was (and remains) “a topic which has been wretched in controversy ever since the fledgling days of second language acquisition” (Kellerman 1995: 125).

The plethora of studies on transfer or CLI is not the focus of this article but rather how the consideration of CLI has changed in the course of the previously discussed paradigm changes en route to plurilingualism research. Originally, and within the perspective of second or foreign language acquisition research, CLI was first and most commonly noted as a process in which the L1, or first language, generally causes errors in a target language (in this phase, generally denoted as L2). This view of CLI is, unsurprisingly, quite persistent for the simple reasons that it is highly visible to anyone involved in teaching (or even learning) languages and was an integral psycholinguistic process named in Selinker’s influential construct of interlanguage (Selinker 1972: 216).

The advent of L3 or third language acquisition research opened the field to influence from other languages, as evidenced already by early studies (amongst others, Chandrasekhar 1978; Stedje 1976; Todd 1983; Vriendt 1972) and as reflected in the definition by Odlin (1989) (above). Selinker, in a well-received paper, notably also revised the transfer process of “interlanguage” to include all languages learned (cf. the amusing title chosen by Selinker and Baumgartner-Cohen 1995). Whilst most research remained focused on errors made because of the knowledge of other languages (my first foray into language development research was an error analysis of texts composed by learners of German as a third language after English as a foreign language, cf. Marx 2000), research on the (possible) facilitative effects of non-target languages began to take hold during this phase (cf. Clyne 1997; Gabrys 1995; Hinger 2001).

A further change became evident during the shift from L3 to plurilingualism research when processes such as CLI were included in the more holistic perspective on language development, and thus, all languages began to be considered in their dynamic interaction (see, for example, the model proposed by Herdina and Jessner 2002). Here, transfer or CLI becomes the influence of any language on any other, including the influence of later-learned languages on earlier languages. Thus, an extension or expansion of the concept of CLI became possible; in other words, plurilingualism research has allowed us to consider how language characteristics and language skills may affect each other across language boundaries. This concept is easily visualised in the form of a rather rough Venn diagram (Figure 1), in which the dark arrows represent not only how language A might affect language C but also how language C might affect languages A and B, how language B might affect languages A and C, etc. (Because the languages are displayed here on a two-dimensional plane, only three languages are considered, but conceptually, all languages are involved.)

Most interesting in this view, however, is a specific and important differentiation: how do we signify the overlap between the languages? These darker-shaded areas of the Venn diagram do not represent processes or movements (which are, as described above, indicated by the dark arrows denoting CLI) but rather hint at shared knowledge or skills. Some skills might only be common amongst two or three languages; others (represented as the centre of Figure 1) may be shared among many or even all languages that a learner has acquired or begun to develop.

This “overlap” or intersection of languages is of greater importance than often considered since it poses the question of whether language skills are bound within the constraints of certain languages or whether some parts of

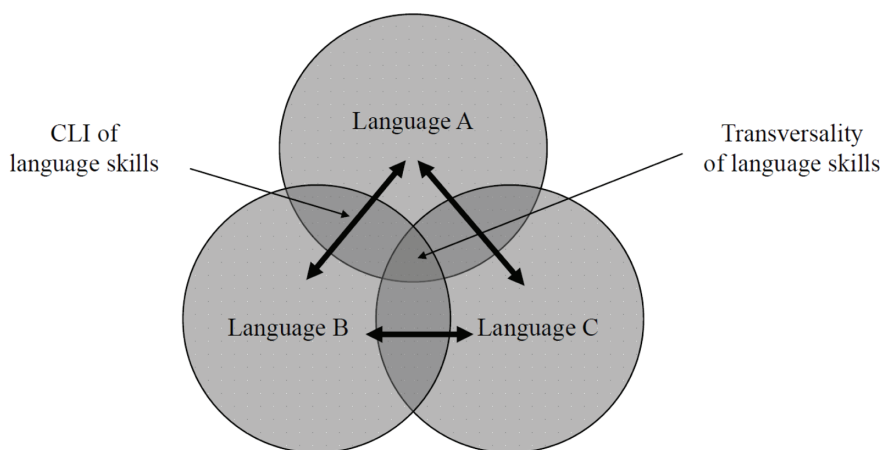


Figure 1: CLI and transversality of language skills in plurilingual individuals.

knowledge, skills, or subskills are at least partially shared. Such a language independency or transversality (Berthele and Lambelet 2018) of skills and knowledge has wide-ranging implications for language development and plurilingualism research and, by extension, for the language classroom. The reason is rather simple. A transversality of skills implies that a certain (possibly substantial) amount of language knowledge and language use may be attributed to language-independent cognitive and linguistic structures in individuals, implying that certain concepts or information, once learned, are accessible to different domains. This might involve general skills such as proofreading texts or text segments, echoing information in order to ensure it has been understood, or being attentive to potential cognates in different languages. In fact, it is – at least theoretically – possible that some skills might not even be learned within specific language contexts but rather be initially shared and only then utilized in monolingual communicative situations. From a research perspective, it would be important to be able to tease apart the process of transfer or CLI from the existence of shared skills (transversality). At the very least, this leads to a priori assumptions that knowledge or skills (or even errors) found in an L_x might *not* be a result of these aspects having been transferred from an L_y but rather common and language-independent structures and skills. In the other direction, a basic pedagogical implication would be that sharing linguistic skills in diverse domains and across languages may be beneficial (since they would not require re-learning already acquired information) and, quite possibly, that this should be encouraged and supported in languages (pl.) classrooms. Berthele and Lambelet (2018) offer an excellent discussion of these issues, especially for pedagogical practice, and this construct

lies at the heart of the much-cited “interdependence principle” first proposed by Jim Cummins in 1981: “To the extent that instruction in L_x is effective in promoting proficiency in L_x, transfer of this proficiency to L_y will occur provided there is adequate exposure to L_y (either in school or environment) and adequate motivation to learn L_y” (Cummins 1981: 29). Cummins thus proposes that the (beneficial) *transfer* of skills between languages may occur – even without explicit plurilingualism pedagogy.

Unfortunately, the investigation of CLI vs. transversality is much more complicated than previous research literature seems to suggest. Specifically, empirically *proving* transfer in language development requires very specific research designs invoking, in some cases, pedagogical interventions and carefully considered data analysis appropriate to the specific study design. At the very least, three specific designs are necessary to differentiate among providing evidence for the *transversality* of language skills across languages, providing evidence for the *transfer* of language aspects after an intervention in the language of interest, and providing evidence for the *transfer* of language aspects into one language after an intervention in another language (the basis of the aforementioned interdependence hypothesis). Whilst a further discussion of this would go beyond the scope of this paper, for interested parties, it is worthwhile to consider how study designs must evolve to reflect these considerations of plurilingualism when investigating CLI or, in fact, all other processes involved in plurilingual language development (for a further discussion in German, see Marx 2020).

5 Future Considerations

Changes in views on plurilingualism have had major consequences for language development research, as evidenced in various movements regarding diverse topics in the past. However, is it possible to determine where these changes have led the research community, i.e. what the focus of language development research is today (plurilingualism or SLA?), and what might be the consequences for plurilingualism research in years to come?

Observations of the developments in second language, tertiary language, and plurilingualism research over the past 30 years have been, at the very least, fascinating. The research community interested in plurilingualism and multilingualism has evolved in many directions, and the changes are evidence for a major paradigm shift which is certain to influence research and pedagogy for several years to come. One of the main consequences is the visible shift in focus towards multilingualism (in the sense of individual

multilingualism, i.e. plurilingualism) in research reports, pedagogy, and especially language policy.

At the same time, in many cases – and this leads to the main danger when beginning to incorporate new concepts and new constructs such as *plurilingualism*, *language development*, and the *transversality of language skills* – research on these constructs increasingly seems to be watered down. A good body of newer “multilingualism” research is, in fact, only nominally considerate of plurilingualism.

One illustrating example of this phenomenon is especially evident in Europe in the past few years. With the advent of many new immigrants to Europe since 2015, there has been a major increase in academic literature focusing on individual multilingualism. However, almost all this work focuses either on only one language (i.e. the language of the community in which the research is carried out) or on which educational policies are being enacted. When this research does turn to other languages – still an exception despite some interesting international projects – it tends to consider only one of the home languages within a small subpopulation. In many ways, it seems that the results of the strong emphasis on pluri- and multilingualism have only led to surface changes and that the monolingual perspective continues to be (or once again is) predominant, forcing a full-circle turn in language development research back to the stage of second language acquisition. If this is indeed the case, then the terms “multilingualism” and “plurilingualism” become mere decoration or “bling” to enhance research titles but do not, in fact, consider the context of plurilingualism per se, meaning that we would merely be recycling old concepts with, perhaps, more modern terminology.

As in the case of a rampant virus, prognoses on the future of plurilingualism as a construct relevant for both research and pedagogy are impossible to make. A reasonably safe assertion is that the developments in language development research have allowed the community to reflect on the paradigms within which it works and the constructs it uses. However, it would serve us well to continue to reflect upon these issues and consider especially carefully if we are working within monolingual or multilingual perspectives (and constraints).

In sum, there are three important lessons to be learned from the dynamics of the past few decades. First, if we as researchers are, at the minimum, aware that our research subjects are plurilingual, we might be able to discover and hence avoid possible research blind spots. Second, if we consider the process of transfer or CLI and the transversality of language skills, we might be able to consider language development more holistically and better investigate whether (and/or where) commonalities between languages and the use of lan-

guages exist, with a view for both the language classroom and language research. Finally, research investigating the dynamics of language use and development has more potential to further the understanding of linguistic competencies than research within monolingual and monolinguist paradigms. To conclude, continual awareness raising for plurilingual situations in research subjects and research foci is certainly an important step in avoiding the caveats of “pure” SLA research, and it would bode well for the research community to (continue to) consider the holistic and dynamic nature of language development.

References

- Angelis, Gessica de (2019): Cross-linguistic influence and multiple language acquisition and use. In: Singleton, David / Aronin, Larissa (eds.): *Twelve lectures on multilingualism*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 163–178.
- Berthele, Raphael (2020): The extraordinary ordinary: Re-engineering multilingualism as a natural category. In: *Language Learning* 71 (S1), pp. 80–120.
- Berthele, Raphael / Lambelet, Amelia (2018): Investigating interdependence and literacy development in heritage language speakers: theoretical and methodological considerations. In: Berthele, Raphael / Lambelet, Amelia (eds.): *Heritage and school language literacy development in migrant children. Interdependence or independence?* Bristol, UK, Blue Ridge Summit, Pa.: Multilingual Matters (Second language acquisition, 119), pp. 1–25.
- Chandrasekhar, A. (1978): Base language. In: *International Review of Applied Linguistics* 16 (1), pp. 62–65.
- Clyne, Michael (1997): Some of the things trilinguals do. In: *International Journal of Bilingualism* 1, pp. 95–116.
- Cook, Vivian (1997): The consequences of bilingualism for cognitive processing. In: Groot, A. M. B. de / Kroll, Judith F. (eds.): *Tutorials in bilingualism. Psycholinguistic perspectives*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 279–299.
- Council of Europe (2001): *Common European framework of reference for languages. Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Available online at <https://rm.coe.int/1680459f97>. [2021.06.05]
- Cummins, Jim (1981): The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In: California State Department of Education Los Angeles (Ed.): *Schooling and language minority students: a theoretical framework*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center of California State University, pp. 3–49.

- Gabrys, Danuta (1995): *A phenomenon of transfer in L3 learning. A case study*. University of Silesia.
- Hammarberg, Björn (2014): Problems in defining the concepts of L1, L2 and L3. In: Otwinowska-Kasztelanica, Agnieszka / Angelis, Gessica de / Otwinowska, Agnieszka (eds.): *Teaching and learning in multilingual contexts. Sociolinguistic and Educational Perspectives*. Bristol: Multilingual Matters; Channel View Publications (Bilingual Education & Bilingualism, 96), pp. 3–18.
- Herdina, Philip / Jessner, Ulrike (2002): *A dynamic model of multilingualism. Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hinger, Barbara (2001): *Intensiv vs. Extensiv. Der Faktor Zeitverteilung im schulischen Fremdspracherwerb am Beispiel des Spanischen*. Graz: Zentrum für Schulentwicklung.
- Humboldt, Wilhelm von (1801/1802): Ueber das Sprachstudium, oder Plan zu einer systematischen Encyclopädie aller Sprachen. In: Humboldt, Wilhelm von: *Gesammelte Schriften*. Band VII. Berlin: Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften, pp. 593–608.
- Kellerman, Eric (1995): Crosslinguistic Influence: Transfer to Nowhere? In: *ARAL (Annual Review of Applied Linguistics)* 15, pp. 125–150.
- Larsen-Freeman, Diane (2015): Saying what we mean: Making a case for “language acquisition” to become “language development”. In: *Language Teaching* 48 (4), pp. 491–505.
- Marx, Nicole (2000): Denglich bei nicht-indoeuropäischen Muttersprachlern? In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]* 5 (1), p. 19. Available online at <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/630/606>. [2021.06.05]
- Marx, Nicole (2016): Lernen von zweiten und weiteren Fremdsprachen im Sekundarschulalter. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (eds.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag (UTB, 8043), pp. 295–300.
- Marx, Nicole (2020): Transfer oder Transversalität? – Zur Erforschung der Mehrschrittlichkeit. In: *Bulletin VALS-ASLA* (Spezialnummer, Juni), pp. 15–33.
- Odlin, Terence (1989): *Language transfer. Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: CUP.
- Selinker, Larry (1972): Interlanguage. In: *International Review of Applied Linguistics* 10, pp. 209–231.
- Selinker, Larry / Baumgartner-Cohen, Beatrice (1995): Multiple language acquisition: „Damn it, why can't I keep these two languages apart?“. In: *Language, Culture and Curriculum* 8 (2), pp. 115–121.

- Sharwood Smith, Michael; Kellerman, Eric (1986): Crosslinguistic influence in second language acquisition: An introduction. In: Kellerman, Eric / Sharwood Smith, Michael (eds.): *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. 1. ed. New York: Pergamon Inst. of English (Language teaching methodology series), pp. 1–9.
- Stedje, Astrid (1976): Interferenz von Muttersprache und Zweitsprache auf eine dritte Sprache beim freien Sprechen – ein Vergleich. In: *Zielsprache Deutsch* (1), pp. 15–21.
- Todd, Loreto (1983): English in West Africa. In: Todd, L. (ed.): *English as a world language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Vriendt, Seraphin de (1972): Interferenzen einer ersten Fremdsprache beim Erlernen einer zweiten. In: Nickel, Gerhard (Ed.): *Papers from the International Symposium on Applied Contrastive Linguistics*. Stuttgart, 11.–13.10.1971. Bielefeld: Cornelsen, pp. 43–50.

進歩，スパイラル，または（り）サイクル？

— 複言語主義研究の発展と今日におけるその影響について —

ニコル・マルクス

複言語主義研究は、その当初から、特に1990年代の終わり以降、大幅に拡大し、後に大きく変化している。その主な原因のひとつは、3言語主義（そして後に複言語主義）、多言語学習および複数言語学習者に焦点を合わせた、より強力な国際研究プログラムの出現である。

こうした変化にもかかわらず、研究の焦点は今もなおSLA（第二言語習得）研究の問題に置かれている場合が多い。これは、プロジェクトには言語学習の文脈化、複数言語能力の試験、あるいは複数言語学習者の特性といったテーマが含まれていてもよいにもかかわらず、大部分のプロジェクトが一般的な言語学習（たとえば構文の発達）に重点を置いていることを意味している。興味深いことに、この分野は、個人による多言語の使用と学習のダイナミクス、または個人の中で多言語（つまり3つよりも多くの言語）がどのように相互作用しているかなど、特定の新しい研究の対象や焦点ももたらしてきた。

こうした変化は、歴史的に私たちの言語発達に対する理解の中核を成してきたさまざまな構成概念に対する、複言語主義研究コミュニティの見解に影

響を及ぼしてきた。その重要な例のひとつが、複数言語間転移（交差言語的影響、CLI）に対する考え方である。これは従来、個人が習得または学習した1つの言語から別の言語への知識の移動として定義され（オドリン 1989）、SLAの文脈においては（目標言語が第一外国語、第二外国語、または遅くに習得した外国語あるいは第二言語であるかどうかにかかわらず）L1すなわち第一言語から目標言語への知識の移動として定義されている。複言語主義を考察することにより、この構成概念と、言語発達により幅広い文脈におけるその有用性について再考することができる。さらに、関連するすべての言語を考慮することで、他の文脈において「横断性 (transversality)」と称されている（ベルテレーおよびランブレット (2018) を参照) 共有された知識またはスキルとは対照を成す、言語間にわたる知識またはスキルの移動や移転に関して新しい問いを提起することができる。

複言語主義研究は、言語発達の理論を満たしながら言語発達を実証的に研究するための方法を根本的に変える可能性を持っているにもかかわらず、複言語主義についての考察は、言語発達に関する多言語話者の視点の採用（クック 1997）を含め、ここ数年あまり見られなくなってきたように思われる。その代わりに、学習者を言語、コミュニケーション、文化に関する大量の知識とスキルをすでに発達させた可能性のある人物として見るのではなく、「白紙状態」（または白紙状態+第一言語）と見なす、より伝統的な、単一言語話者の視点が再び言語研究と言語学習の最前線に来ているように見受けられる。これは特に、新しい社会の言語の前に多数の言語を学習した可能性のある移民学習者に関する議論において顕著である。彼らの以前の言語知識は、目標言語の発達に関する研究においてしばしば無視される。このようにして言語発達の動的状況は無視することは、研究および教育の文脈において複数言語話者が「単なる」単一言語話者であるかのように評価され続けるという、やや不幸な結果につながる。

このように、少なくとも3つの言語を発達させた、または発達させ始めた学習者を対象に研究を行う場合、研究や教育の焦点に関わらず、複数言語の文脈を反映させることが必須となる。少なくとも、すべての言語を考慮しない場合、研究結果は研究対象となった学習者の真の言語能力を反映していない可能性があることを認識する必要がある。このようにして、多言語の発達を研究する際の経験的な視野の狭さ（目隠し）の問題を回避し、単一言語話者の研究視点は、その性質上、言語発達に関する潜在的に重要な情報を除外してしまうという重要な注意を喚起する。

中高生のための韓国語講座でみた「多言語と社会」

鄭 賢熙

わたしは、韓国文化院で中高生講座を担当している鄭と申します。

今回は多言語と社会というテーマに合わせて、こちらの講座についてカリキュラムや実際の事例を紹介しながら説明させていただきたいと思います。

講座のカリキュラムを通して、受講生である中高生たちがどのように社会とつながりを実現していくのかをご紹介します。まず、この講座は、2011年から駐日韓国文化院世宗学堂と公益財団法人国際文化フォーラムが共催している講座です。

子どもたちは家庭から離れて、自分と違う人との出会いを通して社会的な人間に成長していきます。ですから、その初めての一步である学校での様々な経験は彼らにとってはとても大事なことに違いありません。その経験とは友だちや先生との人間関係からの経験はもちろん、学習面での様々な経験のことでもあります。

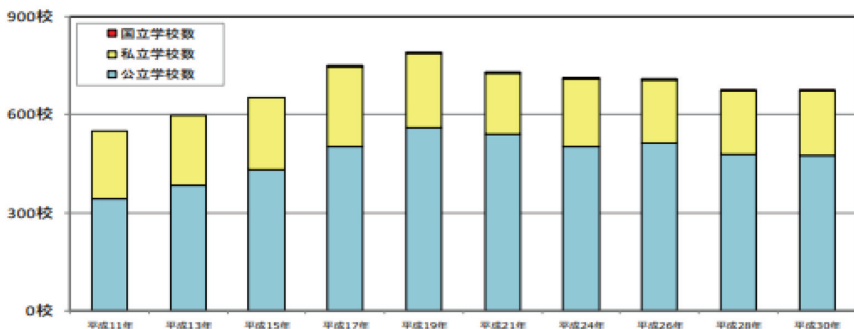
その中で、外国語学習に焦点を当ててみると、日本での外国語教育は主に英語が中心になっているのが文科省の学習指導要領を見てもわかります。グローバル化に向けた早期英語教育という観点により、2011年から小学校での英語教育が本格導入されました。小・中・高校において一貫性を持たせた外国語教育であることや、卒業後の進学や就職において最も有利なのは世界の共通語かつグローバル言語の英語であるという考えを踏まえれば、「外国語学習＝英語学習」というのは当然の結果かもしれません。

しかし、グローバル化に対応する人材育成のための外国語学習が英語だけでなければならないのでしょうか。表1は「高等学校等における英語以外の外国語科目の開設状況について」をまとめたものです。英語以外の外国語科目を設置している高等学校等は677校で、言語数は18言語に及びます。言語別に最も多いのは中国語、次いで韓国・朝鮮語、フランス語、スペイン語、ドイツ語そしてその他の言語の順になります。

	学校数 (表数)	言語数	中国語	韓国・朝鮮語	フランス語	スペイン語	ドイツ語	その他	計 (延べ数)
公立	476校	16言語	12,204人 (373校)	8,542人 (270校)	2,892人 (117校)	2,031人 (70校)	1,177人 (53校)	823人 (51校)	27,669人 (934校)
私立	198校	14言語	7,387人 (122校)	2,708人 (71校)	3,839人 (82校)	778人 (25校)	1,634人 (41校)	488人 (17校)	16,834人 (358校)
国立	3校	6言語	46人 (2校)	15人 (1校)	51人 (2校)	54人 (1校)	49人 (2校)	35人 (1校)	250人 (9校)
合計	677校	18言語	19,637人 (497校)	11,265人 (342校)	6,782人 (201校)	2,863人 (96校)	2,860人 (96校)	1,346人 (69校)	44,753人 (1,301校)

<表 1 高等学校等における英語以外の外国語科目の開設状況について>¹

文科省によるこの調査は二年に一度行われているものですが、グラフ 1 を見ると開設校数は2007年度以降は減少傾向にあることが分かります。2019年度の通信を除く高等学校校数は4,887校であったので、約13%の学校が1つ以上の英語以外の外国語を提供していることになります。即ち、英語以外の外国語を開設する学校は少ないため、高校卒業時に英語以外の言語を学習できる環境にあった生徒数は絶対的に少ないことがわかります。



<グラフ 1 高等学校等における英語以外の外国語科目の開設学校数の推移>²

これは大学進学を考えた場合、多くの大学が外国語として英語を入試科目に設定していることが大きな要因ではないでしょうか。また、2020年度からセンター試験は大学入学共通テストに移行し、英語は民間の資格・検定試験に代わることが決まっています。

また、高等学校学習指導要領では、英語以外の外国語に関する科目について、次のように設定されています。

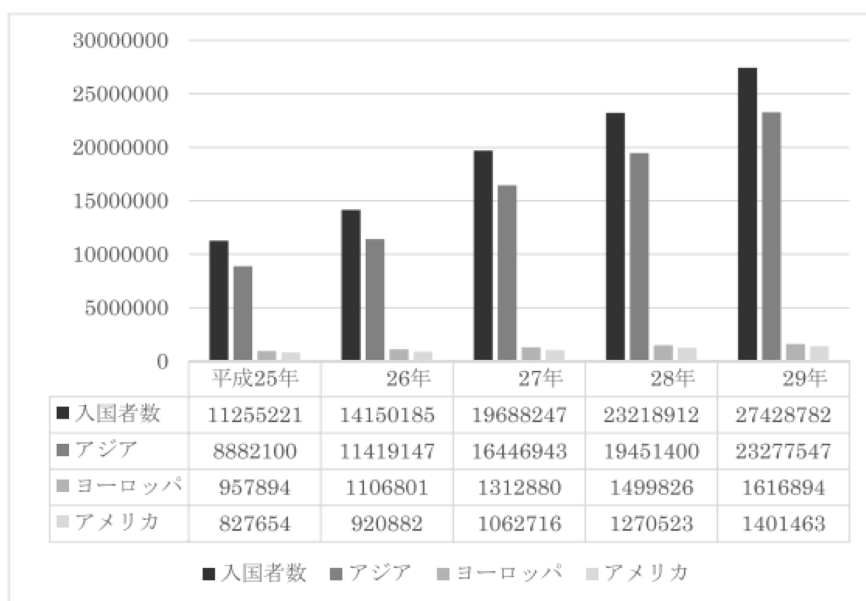
¹ 文部科学省「平成 29 年度 高等学校等における国際交流等の状況について 報道発表」
https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/koukousei/_icsFiles/afieldfile/2019/09/19/1323946_001_1.pdf (2021年7月8日確認)

² 文部科学省「平成 29 年度 高等学校等における国際交流等の状況について 報道発表」
https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/koukousei/_icsFiles/afieldfile/2019/09/19/1323946_001_1.pdf (2021年7月8日確認)

- 1 その他の外国語に関する科目については、第1から第6まで及び第3款に示す英語に関する各科目の目標及び内容などに準じて指導を行うものとする。
- 2 高等学校において英語以外の外国語を初めて履修させる場合には、生徒の学習負担等を踏まえ、適切に指導するものとする。（平成30年告示『高等学校学習指導要領』）

言語それぞれの特性はあるでしょうが、一括して英語に準ずる目標及び内容にすることは大丈夫でしょうか。

文科省の示した外国語学習の目的が国際理解力を身につけるというのであれば、英語を学ぶ意味は大きいと思われませんが、国際理解教育＝英語教育だけにすることは、その他の言語及び文化に触れ合う機会を奪うことになるのではないのでしょうか。英語だけではなく複数の言語を学ぶことは母語や既習の英語とも比較しながら考え、多様な考え方や視野を持つことになり、異文化を持つ人々の立場からその文化を見つめ、理解することができることにつながると思います。



<グラフ 2 2017(平成29)年外国人入国者数統計（法務省入国管理局）>³

グラフ 2 は、山路（2019）が法務省入国管理局の2017年外国人入国者数統計より作成した外国人入国者数・地域別推移です。2017年度の再入国を含む外国

³ 山路（2019：69）

入国者数は約2,743万人で、アジア圏からの入国者数が全体の84.8%を占めていて、英語圏であるアメリカやヨーロッパからの入国者数合計は全体の8.7%となっています。

山路(2019)によると、観光地や商業施設でのコミュニケーションは、国際共通語としての英語を介して行われていることが確認されている一方で、日本に来る人の多くが非英語圏からであるため、多くの観光地では注意書きや店員の使用言語として英語に加え、中国語・韓国語もますます使用されるようになってきており、公共施設や交通機関では日・英・中・韓の4言語表記及び音声アナウンスが標準になってきています。またタイからの訪日客の増加で、タイ語の需要も増えていることを考慮に入れると、ベトナム語・インドネシア語・タイ語などの言語文化を理解することが急がれています。

このように実際に言語使用が行われている場合は教育現場とは違い、すでに変化していて、国の教育政策よりも個人や企業単位では急速に多文化多言語対応が進んでいると見ています。このような状況を踏まえ、英語一辺倒の外国語教育から脱して、世界の言語の多様性を学ぶ機会を与えることが必要です。

英語以外の外国語として韓国語を学びたいけれども学校の授業がなくて、学びの機会がない中高生のために、駐日韓国文化院世宗学堂と公益財団法人国際文化フォーラムは、このような考え方を持って次のように中高生のための韓国語講座を設けることにし、今年で10年目になります。



写真1

この講座は、『外国語学習のめやす』（写真1）の教育理念に基づいてコースの目標を立てています。現代世界は、地域や国の境界を超えて人、モノ、情報が同時多発的に行き来し、その変化の規模もはるかに想像を超えています。また、その中で起きている様々な問題や課題も一国ではなかなか解決できない人類共通のものであり、こちらの課題を解決するためには多様な言葉や文化の背景をもつ人々とコミュニケーションし協働していかなければなりません。

そこで、多言語多文化が共存共生する21世紀のグローバル社会を創りあげていくためには、互いのことばや文化を学び、自他のつながりを深めていくことが求められています。外国語教育こそこのようなグローバル社会を生き抜く力を育むとともに、若者たちの人間形成にも貢献する使命と役割を担っています。

『外国語学習のめやす』はこのような考えを持って日本の高等学校の中国語と韓国語教育から新たな外国語教育を提案している教育指針であって次のような特徴を持っています。皆さんも一度そのウェブサイト⁴をご覧ください。

『外国語学習のめやす』の教育理念は次のようになります。

外国語学習を通して、他者を発見し、自己を発見し、自他の理解を深めながら関係性を築き、協働社会を創ることを目指します。

他者とは、人としての他者及び他言語（多言語）、文化、社会を指しています。その他者との出会いをとおして様々な発見や気づきをもたらし、お互いに尊重の念を持って向き合うことにつながる。このような他者との出会い、関わることによってこそ見えてくる自己があります。即ち、他者という鏡に映ってくる自己が存在するのです。

他言語との対照によって自言語を再発見し、他文化との比較によって自文化を再認識できます。また、自己の考えを表現するとともに相手の考えを理解しようとする中で自己を振りかえり、自己を再認識するのです。

このような教育理念に基づいて、この講座の目標を次のように立てています。

- 自分のことや友だち、家族のこと、学校をはじめ日常生活などを韓国語で簡単に紹介するなど、同年代の韓国人と最低限の交流ができるようになる。
- 韓国語のスピーチコンテストである「話してみよう韓国語中高生大会」や「クムホ・アジアナ杯話してみよう韓国語高校生大会」に出場することができるようになる。

⁴ <https://www.tjf.or.jp/meyasu/>（2021年7月8日確認）

このようにコース全体の目標を設定し、コースを3タームに分けて次のようにterm別の目標も設定しています。

以下は発表者が担当した初年度の2012年のterm別目標ですが、「外国語学習のめやす」の教育理念に基づいていることがわかれると思います。

- 1st termのテーマは発見で韓国語で「わかる」「できる」を実感することです。ハンゲルに親しみを持ち、自己紹介をはじめ簡単なやりとりができるようになります。
- 2nd termのテーマは協働で韓国語で「やった！」を実感できるように仲間と協力して「話してみよう韓国語のスキットを演じ、K-POPの曲を歌って踊ったりすることができます。
- 3rd termのテーマはつながりを実現することで同世代の韓国学校の子たちとの交流会を企画・実施することができます。

このような目標を立ててやってきましたが、4、5年前からは次のように少し内容を変更しています。大きい流れは同じですが、同世代との交流の場を一回にとどまらず、4、5回にわたってやっています。その内容も単なる交流ではなくスピーチコンテストの練習に寄り添って一緒に完成していく中で、互いの文化の共通点や相違点に気づき、尊重の念を持って学校以外での社会的なつながりを実現していくことを目指しています。

また、世宗学堂の受講生交流会に参加し、世代を超えた交流の場を通して他者と自分を発見し、つながりを実感することができるようにしています。対象は、現役の中学・高校生で、原則として学校で韓国語を履修できない人約20人～25人です。募集要項のレベルは、韓国語入門ですが、受講生の中には独学で学習した経験がある生徒もいます。期間は、スピーチコンテストや受講生の交流会の実施日を含む1年24回で、1回の授業は90分です。

年によって細かいタスクは変わったりもしますが、写真2は1st termの成果物として交流会の相手の韓国学校のサークルに送る自己紹介用のビデオレターを撮影する前の様子を撮ったものです。まだ知らない相手に自分を伝えるために最もよい方法として各自自己紹介用のポスターを作り、そのポスターを持って自己紹介用のビデオレターを撮影しました。



自己紹介用のポスター

Copyright 2020. Korean Culture Center. All rights reserved.

写真2

写真3は、2012年度のタスクの一つだった、仲間と協力してデザインし作成したTシャツです。このような活動を通して、自分と違う意見を持つ仲間と協力し合うことの大切さを学ぶことができたと思います。



独自のTシャツを着てカシヤツ

Copyright 2020. Korean Culture Center. All rights reserved.

写真3



写真4

写真4は、2018年度1termの最後に行われていた東京韓国学校のサークルとの1回目の交流会の様子です。身につけた韓国語や日本語、時には英語も交えてお互いのことを知っていきこうと交流活動します。いつもの家族や友だちではなく、同じ日本に住んでいても違う環境で生活している同世代の人との出会いを通して、柔軟性のある考え方や行動を身につけることができました。

写真4の右下に見えるようなアイスブレイキングを通して緊張感をほぐし、その後グループで各自が考えている韓国・日本について話し合いを行っている様子が左の写真です。右上の写真は1回目の交流会を終えて集合写真を撮ったものですが、その表情からは緊張感より穏やかな雰囲気を感じられるのではないのでしょうか。

写真5は、2019年度1st termの最後に行われていた1回目の交流会の様子です。昨年度から始めてスピーチコンテストのステージアトラクション部門と一緒に参加することを決めてそのための話し合いをしている様子です。

そして、こちらにあげてある動画⁵は、スピーチコンテストのステージアトラクションの舞台での発表の様子です。「みんな違って、みんないい」というのがこのようなことではないのでしょうか。

⁵ <https://youtu.be/vrws03pF0MxM?t=842> (2021年7月29日確認)



写真5

写真6は、2termから始まるスピーチコンテストの練習の様子です。グループ分けをして、自由創作の台本を作成したり、完成した台本の発音やイントネーションの練習をしたりしています。毎年開かれているこの大会の台本は韓国と日本の文化の違いをテーマにしています。その違いからまた新しい発見をしていきます。このようにグループ活動を通して自分と相手の言葉や考え方などについて一層深めていくことができます。



写真6

24回の授業を通して他者と自分の発見、そして協働を通してつながりを実感していく中で新たな考え方や視野が生まれてくるのです。それは最後、皆がまとめた感想からでもわかります。写真7がそれです。

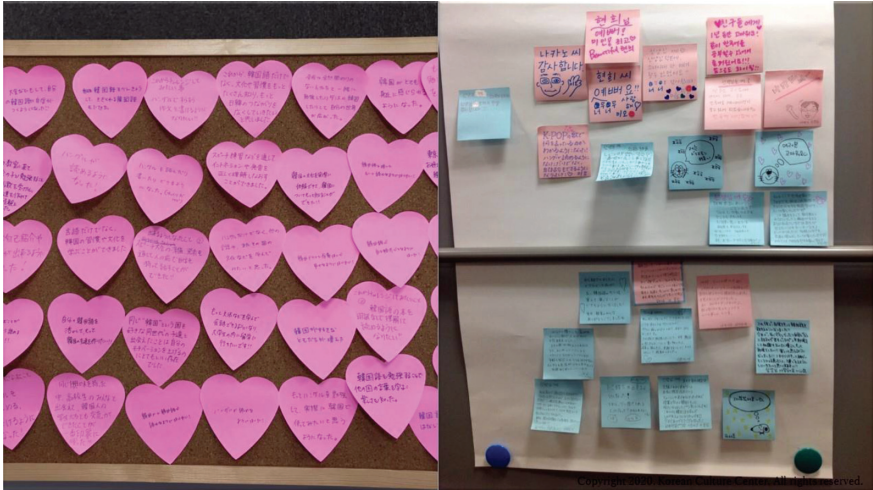


写真7

- ハングルの読み書きはもちろん簡単な自己紹介ができ、それを伝え合うことができてうれしい
- また、講座を通してもっと韓国語を勉強したくなったり、韓国についてもっと知りたい、留学してみたい

など様々の感想が毎年あります。ここで最も大切なのは、この講座を通して、今まで自分が知っていたことが全てではない、そして異文化を持つ相手との関係性を構築していく中で、その知識や考え方などの見直しも可能だということなのです。

こちらにあげてある動画⁶は、このような様々な活動の集大成としてスピーチコンテストでの発表の様子です。

以下、この講座を受けた生徒たちの実例を通して韓国語学習がどのように彼らの社会活動をつなげていったのかを紹介したいと思います。

まず、この講座を受けたことがきっかけで、日韓の中高校生交流プログラムに参加し、日本国内にとどまらず韓国国内の同世代とのつながりを広めていたりもします。その際、ここで学んだ韓国語や気づいたことを生かし、協力・協働作業をしたと言います。

⁶ <https://youtu.be/vws03pF0MxM> (2021年7月29日確認)

またこの講座は、韓国語の授業を受けた人はもちろん、交流会に参加していた韓国学校の生徒にも影響を与えたと思います。韓国学校の生徒は、日本社会で生活はしているけれども普段の生活範囲が韓国学校が中心になっているので、日本人との交流は少ないのが現実です。なので、この講座の交流会に参加したことがきっかけで、もっと他の人との交流もしてみたいという気持ちになり、今年は国際文化フォーラムの多言語・多文化交流「パフォーマンス合宿」に参加し、また新たな発見や国境を越えたつながりを実現しました。

また、高校を卒業した後、自分たちが参加していた「話してみよう韓国語」のスピーチ大会を運営する実行委員会に入り、大会の準備を進めていきます。その活動を通して、学校とは違う規模の社会をいち早く経験することによって、社会をみる視野も広がっていくと言えます。

また、この講座を受けたことを期に、大学や専門学校で韓国語を専攻すると決め、韓国への留学までいたった人もいます。もちろん、講座を受けた皆がそのような道を歩んでいくとは言えませんが、単なる関心・興味から始めた韓国語が自分の未来を大きく変えたという生徒もいます。

2000年代に入って始まった韓流ブームは日本での韓国語教育にも大きな変化をもたらしました。両国の政治状況によって左右されることもありましたが、大学や民間の教育機関での韓国語学習者は増加し、高等学校では英語以外の外国語として韓国語を選択する生徒も増えています。しかし、決してメジャーな言語とは言えないので、前述したように学校現場での学習機会は少ないです。

それは、韓国語だけではなく英語以外の外国語教育は大体同じ状況です。今日の発表を通して、世宗学堂で韓国語を学び、様々な経験を積んだ彼らがどのように成長していくのか、そして社会とのつながりをどのように実現していくのかを紹介いたしました。多様性を持つ彼らが英語以外の外国語に触れ合う機会、また、もう一步踏み込んで習得できる環境を整えて、彼らを世界で活躍できる人材として育てていきましょう。

参考文献

- 中野敦 (2014) : 학습 효과를 높이는 평가-주일한국대사관 세종학당 '중고생을 위한 한국어강좌'를 통해. 『국제한국어교육학회 국제학술발표논문집』 2014권 0호 pp. 121-128.
- 山路順子 (2019) : 글로벌人材育成のための英語教育の問題点と複言語主義的外国語教育の必要性についての一考察 — 持続可能な多言語社会構築に向けて—. 『近畿大学教育論叢』 第30巻第2号, pp. 57-84.
- 公益財団法人国際文化フォーラム (2012) : 『外国語学習のめやす2012—高等学校の中国語と韓国語教育からの提案』

文部科学省：平成29年度 高等学校等における国際交流等の状況について 報道発表. https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/koukousei/_ics-Files/afieldfile/2019/09/19/1323946_001_1.pdf (2020年9月13日確認)
多言語・多文化交流「パフォーマンス合宿の報告」<https://www.tjf.or.jp/information/6460/> (2021年5月23日確認)

다언어와 사회

-주일 한국문화원 세종학당 중고생 강좌를 통하여-

정현희

본고는 주일한국문화원 세종학당의 중고생 강좌(이하, 세종학당 중고생 강좌)에 대해 '다언어와 사회'라는 관점에서 강좌의 커리큘럼을 통해서 중고생 학습자가 어떻게 사회와의 관계를 구축해 가는지를 고찰해 보고자 한다.

세종학당 중고생강좌는 영어 이외의 외국어로 한국어를 학습하고자 하나 기회가 적은 중고생을 위해 주일한국문화원 세종학당과 공익재단법인 국제문화포럼이 공동으로 개설한 강좌로 일본국제문화교류재단(2012)의 '외국어 학습표준(外国語学習のめやす)'의 교육이념을 바탕으로 과정 전체의 목표⁷를 설정하고 전체 기간을 셋으로 나누어 각각의 목표도 다음과 같이 설정하고 있다.

1st term 한국어로 「わかる(지식 이해)」 「できる(기능)」을 실감한다. 2nd term 한국어로 「やった(달성감)」을 실감한다. 3rd term은 「つながる(관계 구축)」을 실현한다.

이와 같은 목표 달성을 위하여 연도에 따라 기간별 과제 활동은 변경이 되기도 하지만, 대체적으로 학습자 중심의 다양한 과제 활동이 중심이다. 특히, 4,5년 전부터는 또래와 교류할 수 있는 기회를 조금 더 늘렸으며, 단순한 교류의 차원을 넘어 스피치 대회 연습에 같이 참여함으로써 언어 학습뿐만 아니라 서로의 문화에 대한 다양성과 상대성을 존중하는 태도를 함양함으로써 학교 이외의 사회 활동의 장을 확대시키고자 하고 있다. 또한, 세종학당 전체 수강생 교류회에 참가함으로써 세대를 뛰어넘는 교류의 장을 통해 타인과 자신을 발견하고 관계를 구축할 수 있도록 하고 있다. 이처럼 끊임없이 타인과 자

⁷ '한일교류 에세이 사진 콘테스트'나 한국어 스피치 대회인 '말해 보자 한국어 중고생 대회', '금호 아시아나배 함께 말해보요 한국어 고등학생 대회' 등에 참가함으로써 자기 자신과 친구, 가족, 학교를 비롯한 일상 생활 등에 대해 한국어로 간단히 소개할 수 있다.

신을 발견하고 협동과 조화를 통하여 관계를 구축해 나가는 과정에서 새로운 사고 방식과 행동 양식을 기를 수 있으리라 본다. 이와 같은 활동은 학습자들로 하여금 외부의 사회활동⁸에도 관심을 가지고 참여하게 하고 있다. 또한, 교류회에 참가했던 한국 학생들에게도 영향을 끼쳐 몇몇 학생은 국제문화포럼의 다언어·다문화 교류(多言語·多文化交流) '퍼포먼스 합숙(パフォーマンス合宿)'에 참가하여 또다른 발견과 국경을 초월한 관계 구축을 실현하는 경험을 쌓았다. 그리고 본 강좌를 경험하고 고등학교를 졸업한 후에는 자신들이 참가했던 스피치 대회를 운영하는 실행위원회에 들어가 대회 준비를 위한 운영에 참가하고 있다. 그러한 활동을 통하여 학교와는 다른 규모의 사회를 한 발 먼저 경험함으로써 사회를 바라보는 다양한 시각도 함양할 수 있으리라 본다. 이뿐 아니라 본 강좌를 수강한 것이 계기가 되어 대학이나 전문학교에서 한국어를 비롯하여 주변국 언어를 전공하여 유학을 경험하는 학생들도 다수 있다. 이들은 관심과 흥미에서 시작한 한국어 학습을 통하여 보다 풍부하고 다양한 가치관을 함양하고 미래지향적이며 창의적인 사고력을 기를 수 있을 것이라 본다.

앞으로의 외국어 교육은 청소년 학습자들이 영어 이외의 외국어를 접할 수 있는 기회, 보다 나아가 습득 가능한 환경을 정비해 나감으로써 그들이 세계의 주역으로 활약할 수 있는 인재 양성에 기여할 수 있기를 바란다.

⁸ 예를 들어 본 강좌 수강을 계기로 '일한 중고생 교류 프로그램'에 참가하여 일본 국내뿐만 아니라 한국 국내의 또래 친구들과 폭넓게 교류함으로써 본 강좌에서 익힌 한국어와 타 문화를 접하는 다양한 사고 방식과 유연한 자세로 협동, 협력하였다.

ワークショップ報告

「多言語学習と自己啓発」

小松 祐子

1 はじめに

本ワークショップ (WS) では、上野ふよう氏 (国連人口基金東京事務所) をリーダーとし、ドイツ語、フランス語、スペイン語、中国語、韓国語を大学で教える教員約15名が集い、「多言語学習と自己啓発」というテーマについて検討を行った (筆者もこのWSに参加した教員の一人である)。「多言語学習」とは、本来は一人の学習者が母語以外に2つ以上の言語を学ぶことであると考えられる。しかし本WSにおいては、参加者の各言語専門家としての知見と経験を活かすため、多言語学習を「英語以外の言語を学習すること」と定義し、その意義を「自己啓発」という観点から整理することを目指して検討を開始した。

事前ミーティングの際、英語以外の言語を学ぶことが学習者にもたらす「自己啓発」について、個人的な文脈と社会的な文脈とを区別することが提案され、以下のような問題設定に基づいて検討を行うことが合意された。

- 1-a) 自分自身の視野・ものの見方・考え方が広がる：知識の幅が広がり、いろいろな文化を知ることで、自己のアイデンティティの (再) 形成につながるか。
- 1-b) 社会的な活動 (職業・コミュニティ等) の可能性が広がる：仕事や研究のキャリアや社会的ポジションにおいてメリットになることがあるか。
- 2) 多言語学習を推進する上で気をつけるべき点、課題には、どのようなものがあるか。

WS 参加者はこれらの質問にオンラインのアンケートで事前に回答したうえで、当日の話し合いを行った。3つの問題設定についての検討の結果を以下に報告する。併せてこの機会に報告者がフランス語学習者を対象に行ったアンケート¹の結果を一部紹介したい。

¹ 本WSへの参加を準備することを目的として、筆者は2020年10月にお茶の水女子大学で自身が担当する2科目の授業「仏語圏社会言語論II」(学部2-3年生対象)、「仏語圏言語文化基礎演習」(学部1年生対象)を受講する学生に簡

2 多言語学習による自己啓発

2. 1 視野・ものの見方・考え方の広がり

多言語を学ぶことが視野や考え方を広げることについては、全参加者の同意するところであった。言語は私たちが世界を認識する手段であり、言語にはそれぞれ異なる世界観が反映されている。WS参加者から、言語による性別や時の概念の現れ方の違いが学習者に新しい抽象概念の把握をもたらすという指摘があった。言語によって世界の捉え方や表現が異なることを知ることが、言語学習がもたらす「自己啓発」の第一歩であろう。

新しい言語、つまり異なる世界の捉え方を学ぶことは、自分のものの見方、考え方を相対化する機会となり、自分自身をよりよく知ることにつながるだけでなく、自文化中心を脱し、異文化に対する適応力や他者に対する寛容性を身につけることも可能とするだろう。これは現代社会において求められる「グローバルコミュニケーション能力」、つまり多様な価値を受け入れ、他者と創造的に協働できる能力の基礎を成すものであると考えられる。

そして、学習する言語が2つ以上であるということがとくに重要である。複言語学習（母語プラス2言語）が推奨される欧州では、以下のように明言されている。「ある一つの外国語と文化の知識だけでは『母』語や『自』文化とに関わる民族中心主義を必ずしも超越できるわけではなく、むしろ反対の影響を受ける場合がある（言語を一つだけ学習し、一つの外国文化だけと接触すると、ステレオタイプや先入観が弱まるどころか強化されてしまうことは珍しくない）。複数の言語を知れば、民族中心主義を克服しやすくなり、同時に学習能力も豊かになる。」（『ヨーロッパ言語共通参照枠（CEFR）』6.1.3.3.）

さらにCEFRのこの記述には、「これはたとえ複言語・複文化能力に偏りがあり、各言語の熟達度が『部分的』であっても、可能なことである。」という一文が加えられていることに注意する必要がある。複数の言語を学習しても十分な熟達を得られないと考える者は少なくないが、たとえ部分的あるいは限定的な能力にとどまる場合であっても、異なる言語を学習すること（つまり言語を内から経験すること）によって、その言語の世界観を知ることの意義は大きいのである。

報告者がフランス語学習者を対象に行ったアンケートにおいても「英語や自分の母語をそれらの言語と比較して見ることが出来るようになり、また、派的にその文化の違いなどを考えられるようになっていく」、「言語によって

単なアンケートへの回答を依頼した。回答は任意であり、計31名の協力を得た。設問は2問のみで、「英語以外の言語を学習するメリットは何ですか。」「英語以外の言語を学習をする上で気をつけるべき点、課題は何ですか。」であった。アンケートに協力してくれた学生の皆様には、この場を借りてお礼申し上げたい。

文の構成の仕方や話す時にどこに重点を持ってくるかが異なっているために、より多くの言語を学ぶほど、様々な思考の仕方を体験できる」、「自分のものの見方の偏りにも気付けた事が大変良かったと思っている」のように、学習を通じて言語と文化の違いについて考え、自分のものの見方を相対化していることが確認された。さらに以下のように異文化理解や寛容、視野の広がりが見られることを複数の回答者が指摘していた。「新しい言語を学ぶことは、新しい世界観への気づきとなり、自分と異なる様々な価値観を受け入れる寛容につながる気がする」、「異なる文化や社会への理解が深まることにより、多様性を尊重することにつながる」、「異文化への理解が深まる。例えば、絵画を見てもタイトルの微妙なニュアンスから感じ取れるものが増える。言語を扉に世界が広がる感じが醍醐味だと思う」、「母語を相対的に見ることができ、言葉や文化について理解が深まると思う。また、目にするもの（周囲）へのアンテナが増えると思う」（カッコ表記は原文のまま）。異文化に触れることにより新しい発想や価値を生み出す可能性があることを示唆する者もあった。「一般に『あたりまえ』『常識』とされていることを、いい意味で疑うことができるようになる。そこから新しいアイデアが生まれることも多いので、社会変革を起こすこともできるかと思う。」

また異文化理解や創造性といった一般的な能力が開発されるだけでなく、学習する言語の話される地域社会やその文化に通じることができるということは言うまでもない。WS参加者からは、現地語ができることによって現地文化の「内側に入り込む」ことができるという指摘があった。「英語を通じて知るドイツではなく、生身のドイツに触れることができたのはドイツ語を専門に学んだからだと思っているし、そういった経験を他の言語でもしたいと考えている。」「英語で“Thank you”と言うのとドイツ語で“Danke”と言うのは全然ドイツ人の反応が違うのだ。正直に言って、自分が話したことのないドイツ語で相手とコミュニケーションを取るのには恥ずかしい気持ちになるが、そこを一步踏み出してドイツ語を使うとドイツ人は笑顔になる。」学習者アンケートでも同様の指摘があったので紹介したい。「互いに英語を母語としない者同士で、英語でコミュニケーションをとるときでも、互いの母語を少しでも知っていたら、互いに何も知らない状態でコミュニケーションをとるよりも、少し仲が深まる（気がする）し、会話が盛り上がる。」

さらに他のWS参加者からは、「英語しか学ばない、母語以外は英語しか知らないことの弊害が大きい」という意見もあり、多言語学習の具体的事例を蓄積し示すことの重要性が指摘された。

2. 2 アイデンティティの(再)形成

他者の言語・文化を学ぶことによって自己を相対化することは、学習者自身のアイデンティティへ影響を与えるものと考えられる。この点については、WS参加者の一人から紹介された以下の文章をそのまま引用したい。

「言語が箸やコンピューターのような単なるツールでないこと、すなわち、それを『使う』主体自体を変貌させかねないようなツールであることは、言語哲学などを持ち出すまでもなくわれわれが日常の体験の中で痛感してきているところのはずだ。外国語それ自体が異文化であり他文化である以上、外国語を『使う』(話す・聞く・読む・書く)ことは、好むと好まざるとにかかわらず、多かれ少なかれ自文化からやや身を引き離し、異文化・他文化を自ら部分的に生きることであり、異文化を帯びている他者と出会うことである。この行為は必ず、自らの自己同一性に隙間を空け、ズレを作る。」(堀 2003: 130-131)

異なる言語・文化と対峙することは、自らの視点や思考を明確にするだけでなく、それらを変化させる可能性がある。そうして得られた新たな価値観に基づいて自己規定しなおすことにもつながる。他の参加者は以下のように述べていた。「若者(学生)は、まだ統合されていないアイデンティティを修正し強化することができます。複数の言語、とりわけ関連する文化を知ることは、世界に対する考え方や見方を変える、または更新するための非常に強力な基盤です。多くの交換留学生は『子供として行き、大人として戻ってきます』。」

さらに、言語自体がアイデンティティの重要な要素であることも忘れてはならないだろう。学習者の一人がアンケートでこう語っている。「フランス語を話せることが私のアイデンティティの一部だと思っています。」新しい言語と文化を身に着けたことは、自身の重要な価値として肯定されるのである。

2. 3 社会的発展

社会的文脈において、多言語に通じることは活躍の範囲を広げてくれるだろう。WSにおいては、国連のような多言語組織(6つの公用語: 英・仏・中・西・露・アラビア語)において言語スキルは十分条件では無いものの必要条件であることが示された。また特定の言語話者だからこそ担える役割というものがあり、その言語ができなくては活躍できない分野がある(例えばフランス語ならワインや料理, モード, アートの世界)といった指摘もあった。さらに、皆がそれなりにできる英語での差異化は難しいため、他の言語ができることによって付加価値が増す場合があるという意見もあった。

言語能力が直接のメリットになるというよりも、そこから得たもの、つまり異文化能力がメリットになることも考えられる。翻訳のためのツールの開発が進む今日であるが、言語学習を通じた異文化間教育の重要性はグローバルな人の移動・接触の増加とともに増す一方である。コミュニケーション能力と

新しい状況、見解、アイデアなどに適応できるスキルや柔軟性は、個人の社会的発展をもたらすだけでなく、より良い社会や職場環境を構築することにも役立つ。「個々の職場・コミュニティにおいてますます文化的多様性が増すこれからの時代において、多様な文化的背景をもつ他者の考え、感じ方を客観的に分析、理解し受容できる人にはより多くの情報が集まることになり、結果としてキャリア形成においても大きなアドバンテージを得ることになるのではないだろうか」といった指摘があった。

さらに、社会や文化を外からも内からも見るができるということは、独自の立ち位置を可能にし、新しいアイデアやイノベーションを生み出すための強力な基盤となりうるだろう。そのような創造性は今日多くの企業や組織が強く求めるものである。参加者の一人から、ドイツに留学した際に日本とは異なる現地の人生観や労働観に接し、より柔軟な見方を得ることができたという話が紹介された。“Feierabend”（仕事ををとおえたあとくつろぐ夕べ）という、日本語にはないドイツ人の考え方に接することが、仕事と家庭、趣味等のバランスを考え直すうえで有意義であったと言う。このような異文化体験をもつ人が周囲を啓発し、相互作用の中で新たな価値観を創造していくこと、さらにそれが社会変革につながることを期待される。

3 多言語学習の課題

多言語学習には以上のような様々なメリットが挙げられるが、他方で多言語学習を推進するにあたり気を付けるべきことや課題も少なくない。

WSにおいてまず挙げられたのが、アイデンティティ・クライシスの問題である。これについて参加者の一人の意見を以下に引用したい。

「自分の立ち位置・アイデンティティが不明確になる可能性（学習している言語・文化と母語・文化とのバランスが曖昧になる）があるため、実は広義の『異文化コミュニケーション』に身を晒すことは、一般に考えられているほど安易にコミットできるものではないだろうと思う。視野を広げようとすることは、同時に自分自身に（時に望まない）変化を強いることでもあり、そこで生じ得るストレスや自らの適応可能範囲、適応速度の調整などについても熟慮する必要があるようだ。」（参加者事前アンケートの回答より）

言語学習がもたらす異文化への理解、アイデンティティの再構成の可能性については2. 1, 2. 2において見た通りであるが、その過程で生じる軋轢や葛藤については、学習者の資質や性向、レディネスによる個人差が大きいと考えられるため、十分な注意が必要である。

もう一つ挙げられた重要な課題は、言語学習・教育の方法にかかわる問題である。長くなるが、これもまとまった意見であるためそのまま引用する。

「言語と文化を切り離して扱わないこと、そして他者とのやりとりをベースにすることが重要だと思います。社会的テーマなどの内容を伴う学習は、『ま

ずは言語そのものの基礎を習得させてから行うべきだ』と考えるのではなく、学習初期の段階から導入することは可能です。むしろそうすることで、言語学習そのものが目的化してしまうのではなく、むしろその先に何かあるのかを見据えた言語学習への意識を促すことになるでしょう。そしてそれは、決して『独学』だけで達せられるものではなく、多様な意見や考えを持った他者とのやりとりを通じて、他者への興味・関心・差異および共通点への気づき、自己形成につながるのではないかと思います。また、『多少できる』だけでも大きなプラスであることも教育において強調するとよいと感じています。また、やり方を間違えるとステレオタイプ形成に寄与しかねない『総合文化論的な知識の伝達』ではなく、個人との交流や個人に焦点をあてた多面的素材への取り組みなどを通じた異文化学習が大切だと思います。』（参加者事前アンケートの回答より）

言語の学習を異文化の学習として実現するためには、言語を固定的な学習対象として扱うのではなく、文化と結び付けた形で、かつ他者との交流のなかで、学習者の言語文化に対する意識を活性化させながら行うことが重要であると考えられるのである。

他の課題として、英語以外の言語を学習する者は自分がしていることを他者に認めてもらいにくいという問題、英語やその文化を絶対視する人が周囲に多い場合に自己評価を低くする恐れがあることも指摘された。具体的には入試や就職にあたって不利になることが考えられる。学習者のアンケート回答では、「就職活動のときに英語以外の資格や学習成果はほとんど評価されない」という声が上がっていた。英語以外の言語を第1外国語として選択している場合、進学先の選択肢が狭まるなどの問題もすでに生じている。とくに入試改革の今後の行方（英語以外の言語による入試が維持されるか）が危惧される。²これらの問題に関し、参加者の一人からは「99.9%が英語だけでよいと思っている時代、少なくとも高校以下で今の10倍、20倍の生徒達が英語以外を学べば、大学も変わり、社会も変わってくるだろう」という意見が寄せられた。

学習者のアンケートでは、より実際的な問題を指摘する声が多かった。「英語以外の言語を学ぶ機会が圧倒的に少なくなっている」、「文献や参考書、学べる場所に限りがある」、「英語に比べて身近で親しむ環境が少ない」、「実際にその言語を使ったり話したりできる機会が限られている」といった学習機会やリソースの不足を指摘する声が多かった。これらの問題は「積極的に学ぶ意欲がないと身につかない」、「モチベーションを保つことが難しい」といった声につながっていく。また「英語の次に習い始めた言語（特に同じアルファベットを使う言語）が英語と混ざり合って混乱する」、「既知の言語からの先入観に囚われてしまう」、「どちらも中途半端になってしまう」といった言語間干渉の問題を指摘する声も少なくなかった。さらに、「語学力ばかりが優先されて、実際にその言語が使われている国の文化や社会などについて（専攻としな

² この問題について詳しくは小松／松木／古川（2020）を参照いただきたい。

ければ) 知る機会がほとんどない」という意見に見られるように、言語スキル重視に対する批判も見られた。

これらの意見からは、学習者がモチベーションを保てるような多言語学習の機会提供と、複数の言語を学ぶ際の学習者の認知的課題に関する具体的事例に基づく研究や指導法開発が必要であることが理解される。

4 おわりに

日本では、外国語としてまず英語を学ぶのが当たり前であり、他の言語の学習は余裕のある人ないしは特殊な環境に置かれた人がすることだという考えが、広く、根強く浸透している。しかし、早い時期から複数の言語に触れることが異文化に対する意識を高め、アイデンティティ形成においても重要であることが今回のWSにおいても再確認された。さらに多言語の学習が、個人のレベルでの意識や能力の開発にとどまらず、新たな価値を生み出す創造性として社会へ還元されることが確認された。

本シンポジウムのプレ・フェーズ講演でJohn C. Maher氏が紹介していたように、日本社会はすでに多言語社会である。グローバルな時代に求められる多文化共生のために多言語学習が果たす役割については、参加者の以下のような意見に表されるとおりである。

「もし多言語学習がもっと促進され、各人がそれぞれ複数の言語を片言でもいいから心理的障壁なく使用できるようになれば、あるいは少なくともそうした姿勢が育まれれば、日本の社会の移民・難民・少数派の人々に対する見方も変わっていくでしょうし、そうした人々への関心も高まることでしょう。ここに今後の日本社会が克服すべき課題を見たように思いました。」

学習者も多言語学習が与える可能性について以下のように語っている。

「日本人みんながなるべく英語以外の言語を勉強して、様々な外国語を『分担』することができたら、どんな国の人が訪れても国内に誰かしら対応できる人が一定数いる状態になります。それぞれの言語を話す人たちが、対応する国との間で、いわゆる民間外交官のような役割を果たすことになり、世界の国々と日本の関係はもっと広がります。また、何か情報が必要なとき、直接その言語で資料を読める人達が必要というのは大きなメリットです。義務教育で英語を勉強しても、結局人生で一度も全く英語を使わない人たちも多いのだから、子どもの時から自分が興味を持てる国の言葉を自由に選んで勉強できたほうが楽しいし、ためになるのではないかと考えています。」

このような多言語学習の意義と可能性を広く社会にアピールし、日本社会に根深い英語中心主義の言語学習に関する固定観念を覆していかなくてはならない。今回のシンポジウムWSではそのために重要な基盤となる事項を確認することができた。

参考文献

- 小松祐子／松木瑤子／古川翠子（2020）：大学入試改革から見る中高フランス語教育の位置づけ—課題と展望—。『RENCONTRES（関西フランス語教育研究会論文集）』34, pp. 55–59. http://rpkansai.com/034_014_057_061_ht_komatsu/（2021年5月28日確認）
- 堀茂樹（2003）：ツールとしての外国語からトランスカルチャーとしての外国語へ。『ドイツ語教育』8, pp. 121–131.
- 吉島茂，大橋理枝訳・編（2004）：『外国語教育II 外国語の学習，教授，評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社。

Compte rendu de l'atelier

« Apprentissage multilingue et développement personnel »

KOMATSU Sachiko

Dans cet atelier présidé par Mme Fuyo UENO (bureau de Tokyo du Fonds des Nations Unies pour la population), 15 spécialistes de l'enseignement des langues (chinois, coréen, allemand, français et espagnol) se sont réunis pour discuter des enjeux de l'apprentissage multilingue sur le plan du développement personnel. Lors des travaux préalables, trois questions centrales ont été définies afin de bien mener la discussion : 1-a) l'apprentissage multilingue élargit-il la vision du monde et enrichit-il la façon de penser, et ainsi permet-il aux apprenants de (re)construire leur identité? ; 1-b) augmente-il les chances de réussite dans la société? ; 2) à quoi faut-il prêter attention lors de la promotion de l'apprentissage multilingue?

1-a) Élargissement de la vision, (re)construction de l'identité

Étant donné que la manière de penser et d'exprimer le monde diffère selon la langue, l'apprentissage d'une nouvelle langue relativise sa propre façon de penser, ce qui non seulement conduit à une meilleure compréhension de soi mais également de l'autre et permet de développer sa capacité à accepter di-

verses valeurs et collaborer de manière créative avec les autres. Pour cela, il est important d'apprendre plusieurs langues, comme le dit le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR, 6.1.3.3.).

L'apprentissage des langues et cultures des autres peut affecter l'identité du sujet apprenant. Se confronter à différentes langues et cultures apporte à l'apprenant de nouvelles valeurs permettant ainsi de modifier ou de renforcer sa propre identité.

Il convient également de rappeler que l'acquisition d'une nouvelle langue et d'une nouvelle culture est affirmée comme une valeur de soi-même, un élément important de son identité.

1-b) Développement dans le contexte social

Dans le contexte social, être multilingue élargira le champ d'activité. Il existe des rôles que seuls des locuteurs de langues spécifiques peuvent jouer, et certains métiers ne peuvent pas être exercés sans connaissance de cette langue. Maîtriser d'autres langues que l'anglais permet d'ailleurs de se distinguer en ajoutant une valeur différente.

Outre les avantages directs de la maîtrise d'une langue, la compétence interculturelle qu'on peut en tirer est précieuse. Malgré le développement des outils de traduction, l'apprentissage interculturel que permet celui des langues ne cesse de voir son importance augmenter avec la mondialisation. Les compétences de communication et d'adaptation à de nouvelles situations ou de nouvelles idées bénéficient non seulement à chaque individu, mais aussi à la collectivité, aidant à construire une société meilleure. On s'attend à ce que les personnes ayant des expériences culturelles différentes créent de nouvelles valeurs par l'interaction, conduisant à une innovation sociale.

2) Défis de l'apprentissage multilingue

L'apprentissage multilingue a plusieurs mérites, mais pour le promouvoir, il y a beaucoup d'éléments à prendre en compte et de défis à relever.

Tout d'abord, l'apprentissage d'une autre langue/culture risque de déstabiliser le sujet apprenant, l'équilibre entre la langue/culture cible et la langue/culture maternelle devenant ambigu, ce qui peut causer une crise d'identité chez lui. Il est nécessaire de prendre en compte le stress qui peut résulter de la confrontation interculturelle.

Afin de réaliser l'apprentissage interculturel à travers celui de la langue, il faudra la traiter en relation avec la culture et aussi en interaction avec les autres, tout en activant la conscience des apprenants.

Il faut également admettre que l'apprentissage d'une langue autre que l'anglais est socialement peu reconnu. Les apprenants risquent de réduire l'auto-évaluation quand leurs efforts ne sont pas appréciés par ceux qui croient en l'anglais avant tout, par exemple lors des concours d'entrée des universités ou de la recherche d'un emploi.

Enfin, il existe aussi des obstacles réels : le manque de structures pédagogiques ou de ressources pour apprendre d'autres langues que l'anglais, le peu d'occasions de pratiquer la langue apprise font qu'une vraie volonté est nécessaire pour engager l'apprentissage et maintenir la motivation. Les apprenants disent aussi que les préjugés issus de l'apprentissage de l'anglais entravent celui d'autres langues et qu'ils mélangent facilement des langues quand ils en apprennent plusieurs.

Malgré ces problèmes et défis, l'apprentissage multilingue a des mérites incontestables comme nous l'avons vu plus haut. Au Japon, on considère normal et naturel d'apprendre l'anglais comme langue étrangère, et en apprendre d'autres est perçu comme une singularité. Nous devons renverser de tels stéréotypes de la société en insistant sur l'importance et le potentiel de l'apprentissage multilingue. Ce symposium nous a fourni une base importante à cette fin et nous tenons à remercier les organisateurs et les participants.

Workshop Report

Multilingualism and the Classroom

Montserrat SANZ YAGÜE

1 Introduction

Multilingualism is both the optimal situation for any workforce in the 21st century and the reality in many countries. However, as a somewhat utopian and desirable goal for society, multilingualism runs the risk of becoming an empty “talisman word”, a concept with an aura that stays at an abstract level. If not accompanied by a serious evaluation of the difficulties of carrying out the teaching of an L3 (that is, of a second foreign language) in an effective way, a multilingual citizenry may never be achieved in Japan. It is easy to idealise the positive connotations of the concept, but teachers must deal with it in the actual classroom in everyday situations, which requires a rigorous analysis of their environment and a serious attempt at supporting them in their task.

Given that English is obligatory from a relatively early age and that taking an L3 is oftentimes a requirement in high school or university curricula, multilingual classrooms abound in Japan. Depending on the students’ and teacher’s command of English, and of their combined knowledge of other languages, this circumstance can and should be leveraged positively in the classroom in different ways. Nevertheless, this is a rarely addressed topic. This paper discusses the advantages of multilingualism in the classroom. After presenting the challenges that these situations pose for teachers in Japan, it offers some suggestions to overcome them. The arguments and conclusions stated in this paper were discussed by eighteen professors representing five languages (German, French, Korean, Chinese, and Spanish), both from high school and university levels.

2 Challenges of multilingualism in the classroom

Motivating students to learn a language other than English is one of the first difficulties that teachers face in Japan, together with the fact that they have

little say in curriculum issues. The inertia of learning English to fulfil the requirements of the university entrance exam makes it difficult to draw the students' attention to the positive side of learning another language. Furthermore, language learning methods are quite fixed and students might be unmotivated to learn yet another language if they think that this will involve a lot of memorisation and little use. To this, we may add that students may not be able to choose the L3 that they want to learn, even though taking an L3 may be a requirement in their institution. Finally, a common problem is that teachers of these languages lack the proper training on different teaching methods, and hence they learn through trial-and-error as they develop their careers. In this process, the teacher is usually very isolated. The next sections present some of these problems in more detail.

2.1 Motivating students

As mentioned above, the first difficulty for teachers of L3s is engaging students. Teachers feel that their intense work at preparing lessons is not always met by an equal amount of enthusiasm and dedication by the students. A few creative ways of motivating them, however, have been devised by professors both in high school and university settings. For instance, in a high school elective Korean class at Tokyo Metropolitan Ōme Sōgō High School, the teacher, ISHIGURO Minori, takes advantage of the increasing interest in Korean pop culture among the Japanese in general, and in particular among Japanese teenagers. By giving them a culture quiz at the beginning of the semester, the teacher finds out what topics the students are interested in. If time allows, she tries to use movies and other real-life materials. The same teacher sets unambiguous conversational goals and makes it a point of asking the students to verbalize clearly what they learned at the end of the year.

Whereas other languages like German, French or Spanish lack this cultural boost that Korean (and, to a certain extent, Chinese, since the high school curriculum includes some learning about Chinese culture and language) enjoys in Japan, the lesson to learn from the experience described above is that it is essential to design classes focused on the students, taking into account any individual differences in language level and their specific needs, and making students aware of their goals and achievements. Nevertheless, teachers usually find it difficult to deal with some features of a system that determines what can be done in the classroom and on which they have no control. A government-based change of attitude is necessary for non-credit language classes, as we will see below, in section 2.2.

The problem of motivating students at the university level stems from the fact that very few high school students take languages other than English before entering university. According to Kishida (2017), The Japanese Ministry of Education (MEXT) reported in 2014 that around 48,000 high school students had taken languages other than English, which amounts to only about 1.4% of the more than 3.3 million students at that time (MEXT 2015). The discouraging fact is that these figures have been decreasing since then. By 2017, only 1,301 high schools in Japan offered languages other than English, and only 44,753 students took one (MEXT 2017: 11).¹ The result is that many students are exposed to an L3 for the first time at university, where teachers often have at most two years to teach the language. In this situation, again, the question to ask is this: what must the objectives be for that period, so that precious time is not wasted? To determine that, Carsten WAYCHERT from Kyoto Sangyo University conducts preliminary surveys at the beginning of the academic year among the students in his German class. Among the questions he asks are: Why did you choose German? When do you consider a lesson to be successful/poor? The results indicate that most students choose the L3 out of interest in culture, country or the language itself. As for their idea of what a successful lesson is, they usually refer to one that is mainly communicative. Poor lessons are described as those that are teacher-centred. In other words, students are aware that the limited time for learning this L3 that they have at university should not be spent in a monologue mode or rote style in which the teacher explains everything but students produce little. Again, as we can see, asking students for their needs and interests, and keeping them aware of the pedagogical methods prepares the ground for a student-centred pedagogy, and for a higher level of achievement and satisfaction among students.

¹ This should not make us forget, though, that some high schools are notable for focusing on this aspect of education and provide a flourishing environment for high school students to learn languages. Thus, one of our participants, NAKANO Shigeru, teaches French at Waseda University Senior High School, a school in which German, Russian, French, and Chinese are available for six hours a week during the first two years. Other high schools in Japan offer programs centered on multilingualism or multiculturalism, most notably those that have received the designation as Super Global High School by the Ministry of Education, a denomination that started in 2014 and comprises 123 schools to date (MEXT 2020b).

2.2 Mixed-level classrooms

Another aspect regarding motivation and engagement has to do with the variety of levels that is a reality in many L3 classrooms. For instance, ISHIGURO Minori observed that the increasing interest in Korean culture that we referred to above, positive as it is, causes an inevitable mixture of levels in her classes. Even at introductory levels, there are self-taught students (presumably, students who are fans of K-pop and memorise song lyrics, for instance), who already bring some knowledge to the classroom. Likewise, the rate of learning varies with students, some of them are more motivated to learn than others. Dealing with this difference in levels and rate of understanding, which is not exclusive in Korean lessons but is a reality in many L3 classrooms, is a challenge for teachers, who must assign tasks of varying difficulty to different students. However, ISHIGURO Minori found that if the class is well structured, the students who already had some knowledge before taking the class report that they appreciate having returned to the basics to understand the grammar more precisely. Therefore, a potential solution for teachers who face a mixed-level L3 class is to make students realise that getting a solid understanding of the basics of the language structure is of benefit for their progress, since it removes ambiguities that remain in their grasp of grammar.

This technique amounts to turning the informal orientation to learning that many L3 students show into a more comprehensive orientation, one that includes sensitivity to grammar as well as to conversation, a transformation in their learning strategies that will help with their advancement later on.² At the same time, however, the somewhat advanced knowledge of the self-taught students should be acknowledged, valued, and applied in more challenging tasks to keep the students motivated.

This sharing of awareness with the students about their learning process turns out to be a necessary dialogue between teacher and pupils in all settings, and will be discussed again in section 3 of this paper as a potential for multilingualism in the classroom.

² Escandón (2012, 2013) provides an interesting classification of learning orientations in language students and a discussion of how they affect the acquisition process.

2.3 Lack of proper training of instructors, and of clear and specific guidelines by authorities

One of the problems that has been identified with achieving multilingualism efficiently in Japan is that the MEXT ignores the concept and specifically states that the guidelines for English must be applied to other languages. According to Shibuya (2021), from primary to high school levels, the MEXT guidelines state that “Instruction for foreign languages other than English should follow the objectives and contents of English instruction” (MEXT 2010: 8; MEXT 2008: 65, Chapter 2, Section 3, cited by Shibuya 2021: 28). Shibuya refers to this as a “one-size-fits-all” approach (Shibuya 2021: 28). A sign that this is not about to change and that the nature of multilingualism is still not a topic of concern for MEXT is that the new guidelines for senior high schools that come into effect in 2022 (MEXT 2020a) insist on the idea that instruction of other languages should follow the content and objectives for English (Shibuya 2021). This lack of consideration for the fact that languages other than English come to the education of a person once English has been studied to a certain degree, and therefore as L3s, means that this circumstance is not taken into account or discussed in the teaching of those other languages. In this situation, the teachers that participated in our workshop showed a determined attitude to succeed on their own by exploring ways of maximising the fact that students know English and possibly other languages.

In spite of that, it is not uncommon to find language teachers who are subjected to some expectations that may constrain their work and impede the development of their full potential. In Japan, conversation and grammar lessons at universities, for instance, are usually divided between native teachers (who teach the former) and Japanese teachers (who teach the latter). This may lead to the expectation that Japanese teachers must not or should not use the target language in the classroom, and may even discourage Japanese teachers from getting training in certain pedagogical approaches. However, some professors view this as an unnecessary artificial distinction: Japanese teachers can and probably should teach in the target language, since that turns them into the perfect role model for students, much more so than their native professors in conversation classes.

A very effective method of teaching exclusively in Spanish at introductory levels at university was introduced during the workshop by HIROYASU Yoshimi from Sophia University. She showed that, when Japanese professors like her refuse to speak Japanese, use comprehensible language, and various visual cues to make themselves understood in the target language (in her case, Spanish), students overcome their initial confusion, get used to this class dynamic and even

end up demanding this kind of instruction. The topic of the artificial division of labour between Japanese and native teachers at universities and of the role of Japanese teachers at any level in teaching foreign languages in the target language is worthy of further research, if the goal is to achieve a multilingual society. We expect numerous studies to be conducted about this in the near future.

Teaching in the target language, whether done by native or Japanese teachers, is not without its problems for some teachers, though: apart from intimidating some students (especially if they are older), the limited time for language studies should be used actively and effectively. For some professors, using L1 is a way of achieving this. Whatever the case may be, this topic merits a careful reflection on the part of the teacher and institution, and a meditated decision should be achieved by all parties involved without regard to traditional ways of viewing the matter and transcending artificial distinctions introduced by the organisation of the curriculum.

2.4 Paying attention to potential problems of students from immigrant backgrounds

A serious problem with multilingualism may arise early in the education of a person when children of immigrant backgrounds are mis-diagnosed in school as having a lower IQ because of language difficulties. Angela YAMAURA of Rikkyo University presented her research on this subject and pointed out that the reason might be a poor language environment at home, or some psychological or learning difficulties that are not noticed and appropriately addressed by the teacher in language teaching. As a result, students are sometimes erroneously placed in special education classes, even though they may have a very high IQ. Angela YAMAURA presented the case of two students whose parents are of Peruvian origin. Both of them turned out to have an IQ of more than 110. However, the first one was placed in a special education class, and the second student was told that he could not enter a university and his laziness was blamed for his failure to properly write kanji. Both were tested in Japanese and Spanish, but this kind of diagnosis requires a high specialisation to be interpreted correctly. For example, in the second case, the student suffered from dysgraphia, a writing disorder, a fact that was overlooked in the tests. She also introduced the case of a Japanese student in a Spanish lesson who showed difficulties with the writing as well, possibly showing some kind of writing disorder. Teachers in secondary education must be alert to these issues and explore them on a case-by-case basis in case multilingualism is acting as a drawback, rather than as an advantage for the student.

3 Potential of multilingualism in the classroom

In spite of what has been discussed in the previous section, it is obvious that multilingualism offers more potential benefits than harm, and that every language teacher is interested in advancing towards it more efficiently. Therefore, we turn now to the potential of multilingualism in the classroom.

To begin with, the learning strategies of one language can be utilised in another. This was pointed out in particular by NAKANO Shigeru, from Waseda University Senior High School, a high school noted for fostering multilingualism effectively (see footnote 1). For him and other participants in the discussion, the more languages one studies, the easier learning becomes, both from the point of view of the learner (who can analyse similarities and differences, and find the task more fun), and from the point of view of the teacher, who can use the knowledge of the students in creative ways, regarding grammar, vocabulary, culture, and an overall language awareness. Some examples of this kind of strategy are group conversations or presentations to which students who have learned other languages are accustomed to. Thus, they can quickly understand what is required of them. By reinforcing learning strategies in this way, students lose their fear of learning foreign languages little by little and remove emotional barriers that may be the cause of failure. In this sense, it is advisable to try to work in collaboration with other language teachers or with teachers of English to consult what kinds of presentations and tasks they demand from the students, so that the strategies can be easily transferred to L3.

Multilingual students experiment a new realisation of how human languages work and this can be a source of interest and motivation that the teacher should foster. Some of the problems of learning a new language are common to all languages. Teachers can share ways to learn languages by resorting to previous knowledge, and they can direct the students' attention to similarities and differences to teach students how to develop learning strategies.

Regarding linguistic systems, not all languages mark grammatical features in the same way, so learning another language means storing more linguistic mechanisms. Languages affect each other, are stored together and interact in complex ways (Laka (2012), among many others).³ Therefore, studies on the

³ As an illustration, consider the following quote from Laka (2012: 185): "So, in broad terms, it matters a great deal to the brain whether it carries more than one language, and when there is more than one, which one developed first and which one later, and it also depends on the language component what is the length of time that matters (shorter lapse between native and the non-native language for phonology, longer lapse for syntax, insensitive for the lexicon). It also matters to the brain how present these languages are, that is, what the proficiency achieved in each language is, and how frequently the brain uses them, or

concrete interaction between different languages are needed in order to advance in pedagogical practices to maximise the advantages of multilingualism in the classroom.

A clear illustration of the positive effects of multilingualism is the research by Kishida (2021), which was presented at the workshop. KISHIDA Saori taught some intensive Spanish courses for high school students (40 hours spread over eight days or 45 hours in nine days) at Kobe City University of Foreign Studies. The courses were taught with a completely oral approach, with the objective of getting students to activate their processing strategies with regards to structural features such as articles and verb conjugations, which are clearly marked (even phonologically) in Spanish, but are poorly marked in English.⁴ The students received a test before and after the course in which they had to watch a video and/or write or report orally the actions in English. The results showed a raise in the accuracy of production of these grammatical features in this language as well as a reduction in the erroneous omissions of articles (Kishida 2021). Thus, an intensive course in Spanish improved the written and oral production of the students in English (a language that they had not been taught during the days of the intensive course). The importance of this kind of research must not be underestimated. The positive transfer from one language to another is another reason why the educational authorities should expand their views and abandon the reductionistic overemphasis on English as the exclusive objective for foreign language education.

Likewise, all languages of a multilingual person remain active in processing, even when the person is in a “monolingual mode” (Laka (2012), among many others), which means that not acknowledging the students’ previous knowledge of other languages distorts the teacher’s image about the potential of the class members. In sum, teachers should be very aware of the knowledge of other languages that students bring to the classroom and try to utilise this knowledge to enhance the learning of the L3 that they are trying to teach.

Finally, and since many students take languages without a great deal of motivation (see section 2.1 above), the introduction of a new language in their lives allows teachers to bring together cultural issues that might expand the learners’ interests. The discussion held by participants in our workshop

changes from one to the other, so that in some cases one language can be dominant over another, or not. [...].”

⁴ For instance, articles are used in English, but they do not have gender and number agreement features and can be omitted even in some subject positions. Spanish requires agreement features and requires articles in all subject positions. Likewise, Spanish marks the verb with a different morpheme for each person, whereas English only marks the third singular person, and only in the present tense.

brought to light a positive effect of multilingualism that transcends the purely linguistic awareness that we have been focussing on so far in this paper and considers the role of language learning in the overall development of a person. By discovering the diversity of languages and cultures, especially during the period when one's own identity as a high school and/or university student is being formed, it becomes possible to cultivate a multicultural tolerant spirit with a broader cross-cultural perspective of the world and a bigger respect for individuals. At a time in which critical thinking and a deep understanding of the globalised world are being pursued as part of a curriculum embedded in the Sustainable Development Goals that fosters the “think globally, act locally” attitude (MEXT 2018a, MEXT 2018b), multilingual education should be considered a key component of this type of curriculum.

4 Common ground opportunities for cooperation with other languages

As I stated in section 2, L3 teachers might find themselves in an isolated position, especially those who teach an L3 in high school, where there are no other colleagues teaching the same language. Many foreign languages other than English are new to students at universities and other institutions, but they have a lot in common in terms of teaching methods. For example, the pronunciation correction methods common in French can be used in Spanish. On the contrary, languages that are too similar, like Korean, run the risk of causing stagnation in the advance of the students, as stated by HAN Eun-Jung of King Sejong Institute. In general, our discussion showed that most teachers currently find that they have few opportunities to interact with instructors of other languages. A structural change in the institutions involved, acknowledging the benefits of interaction and collaboration among pedagogues of different languages, would be desirable in the future.

5 Elements of the digital transformation that affect multilingualism in the classroom

Any language teacher knows that digital tools are a great advantage, if used effectively. For example, they allow for easy one-to-one communication between learners and native speakers of the language, wherever they are, and they allow access to many audio-visual materials available online for free that are useful in the classroom. However, these tools also pose challenges for

language teachers, who face a new problem for which we have yet to come up with a compromise solution: the indiscriminate use of machine translation by the students in their homework. These tools cannot be shunned from the world and avoided completely; indeed, they should not, since they offer a wealth of resources that can be used to speed up the learning process. Thus, they should be incorporated in the learning process in an efficient way that does not end up creating a situation in which teachers correct the output of these tools, instead of the real production of their students. At the moment, we are immersed in that situation, and there is a great deal of confusion about how to address this problem and how to channel these tools properly. This topic merits an entire field of research and exploration in search for a sensible coexistence of the digital tools and the role of a high-quality classroom instruction.

6 Conclusions

It is clear that multilingualism has many benefits for the individual and for society. Current teachers of L3 in Japan display numerous creative strategies and show a commendable attitude towards engaging their students and turning them into multicultural citizens. However, they oftentimes fight against isolation, lack of training and confidence, and, frankly, against pure oblivion on the part of education authorities, who insist on indicating that the teaching of languages other than English should follow blindly the objectives and content for English, and resist the issuing of specific guidelines for L3 languages. Acknowledging the peculiarities of learning an L3 (knowledge of other linguistic mechanisms, of language learning strategies, and of cultural issues) and the cognitive and social benefits that an L3 brings to the student is necessary in order to foster multilingualism in Japan. Such attitudes by authorities and by the institutions where languages are learned would bring proper training for teachers and a fruitful environment for interaction between the teaching methods of different languages.

References

Escandón, Arturo (2012): Why learners with an informal orientation become academic failures and what can be done to reverse their fate. In: Sanz, Montserrat / José Manuel Igoa (eds.): *Applying Language Science to Language Pedagogy: Contributions of Linguistics and Psycholinguistics to Second Language Teaching*. Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

- Escandón, Arturo (2013): *Subject position and pedagogic identity of Japanese learners studying Spanish as a foreign language in communicative learning settings at the tertiary level in Japan*. PhD dissertation. University of Bath.
- Kishida, Saori (2017): *Situación actual y perspectivas futuras para la enseñanza de la lengua española en los institutos de bachillerato de Japón*. Master thesis. Kobe City University of Foreign Studies.
- Kishida, Saori (2021): 高等学校レベルのL3教育: 集中講義形式のスペイン語教育を通じた英語能力の向上とグローバル人材の育成. [L3 Education in High School: Intensive Spanish Courses as a Way of Enhancing English Knowledge and Becoming a Global Citizen]. PhD dissertation. Kobe City University of Foreign Studies.
- Laka, Itziar (2012): More than one Language in the Brain. In: Boeckx, Cedric / María del Carmen Horno-Chéliz / José Luis Menvidill-Giró (eds.). *Language, from a Biological Point of View*. Current Issues in Bilingualism. Cambridge Scholars Publishing, pp. 184–205.
- MEXT: Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (2008): 中学校学習指導要領解説外国語編 [Explanatory notes for the course of study guideline for foreign languages in junior high schools]. Available online at http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2011/01/05/1234912_010_1.pdf. [2021.03.22]
- MEXT: Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (2010): 中学校学習指導要領英訳版(仮訳)外国語 [Course of study guideline for foreign languages in junior high schools, provisional version in English]. Available online at https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/1304424.htm. [2021.03.22].
- MEXT: Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (2015): 平成27年度高等学校等における国際交流等の状況について. [About the activities related to international exchanges in high schools during the academic year of 2015]. Available online at https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2019/08/23/1323948_04.pdf. [2021.06.05]
- MEXT: Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (2017): 平成29年度 高等学校等における国際交流等の状況について. [About the situation of international exchange and other matters for high school students in the year of 29, the Heisei era]. Available online at https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/08/__icsFiles/afieldfile/2019/08/27/1420498_001.pdf. [22.03.2021]
- MEXT: Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (2018a): 持続可能な開発目標達成のための科学技術イノベーション (STI

- for SDGs) の推進に関する基本方針. [*Basic Policies for the Promotion of Innovation in Science and Technology for Sustainable Goal Development (STI for SDGs)*]. Available online at https://www.mext.go.jp/a_menu/kagaku/kokusai/sdgs/_icsFiles/afiedfile/2018/08/31/1408737_2.pdf. [2021.06.05].
- MEXT: Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (2018b): 持続可能な開発目標達成のための教育. [*Education for Sustainable Development*]. Available online at http://www.esd-jpnatcom.mext.go.jp/about/pdf/pamphlet_01.pdf. [2021.06.05].
- MEXT: Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (2020a): 平成30年度の大学における教育内容等の改革状況について(概要). [*Outline: Reform status regarding educational content at the university in the year of 30, the Heisei era*]. Available online at https://www.mext.go.jp/content/20201005-mxt_daigakuc03-000010276_1.pdf. [2021.03.22]
- MEXT: Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (2020b):
スーパーグローバルハイスクールについて. [*About Super Global High Schools*]. Available online at https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/sggh/. [2021.03.22]
- Shibuya, Emi (2021): *L2 Learning Programs for Seniors: Maximizing Life Experience, Knowledge, and Motivation through a Training Course on Tour Guiding in a Foreign Language*. PhD dissertation. Kobe City University of Foreign Studies.

ワークショップ報告

「多言語学習とクラスルーム」

モンセラット・サンス・ヤグエ

21世紀の社会で成功を収めるためには、多言語主義が望まれる。そのためには、高校の段階で英語だけでなく他の言語も学ぶことが必要である。現在、一部の教育機関では学生にL3の習得を義務付けているが、これにはいくつかの問題がある。まず、L3を受講できる高校は非常に少なく、また、英語以外の言語を履修する生徒の数も減少しているため、L3の学習は通常、大学で行われる。大学では言語能力を十分に伸ばすための時間はほとんどなく、通常は2, 3

年行うに過ぎない。さらに、文部科学省の学習指導要領では、英語以外の言語の教育は、英語に準ずるとされているが、これは、言語の予備知識や言語学習方略が教室で活用できるという事実を無視している。

日本で英語以外の言語を教える教師は以下のような困難に直面している。

- 通常はモチベーションが高いとは言えない学生への指導
- 通常、複数の教育方法のトレーニングを受ける機会がないこと
- 他の教師との交流がなく孤立していること
- 授業でできることがシステムによって制限されていること

さらに、クラスには様々なレベルの学生が混在していることも挙げられる。それにもかかわらず、教師は通常、学生を惹きつけ、結果を出し、学生に複数の言語を学ぶことの利点を認識させるために、創造的な方法を用いている。教師は、L3の学生の興味やニーズを探り、それを満たすような授業を展開していく必要がある。

移民の背景を持つ多言語の子どもたちの潜在的な問題は、他の言語の知識がIQの欠如と教育機関に誤解される可能性があることである。これは、子どもたちの進学に悪影響を及ぼす可能性がある。したがって、すべての生徒をシステムに適切に組み込むためには、これからは多言語主義を理解する必要がある。

しかし、多言語主義の利点はたくさんある。ある言語の方略を別の言語で活用することができる。学習する言語の数が多ければ多いほど、学習は楽になる。生徒たちは、外国語を学ぶことへの恐怖心が少なくなっていく。多言語の生徒は、人間の言語がどのように機能するか知ろうと試みるが、これは教師が育成すべき興味とモチベーションの源となり得る。教師は既存の知識を活用して言語を学ぶ方法を共有し、生徒の注意を類似点と相違点に向けさせ、学習方略の立て方を教えることができる。同様に、生徒の生活に新しい言語を導入することで、教師は学習者の興味を広げる可能性のある文化的な問題を統合的に扱うことができる。言語や文化の多様性を発見することで、特に高校生としての自分のアイデンティティが形成される時期に、より広い異文化の世界観を持ち、より個人を尊重する多言語・多文化的な寛容の精神を育むことが可能になる。

将来的には、文部科学省がL3の学習の特殊性を認識し、英語以外の言語のための具体的な学習指導要領を作成することによって、多言語教育を成功させるために教師を支援することを期待する。

ワークショップ報告

「多言語学習とカリキュラム計画」

中川 正臣

1 はじめに

本報告書では、本シンポジウムにおいて開かれたワークショップ「多言語とカリキュラム計画」実施に際し、前提とした概念やワークショップの流れと概要、そして参加者との議論の中で浮かび上がった提案と課題について述べる。

2 多言語教育は何を目的とするか

ワークショップ「多言語とカリキュラム計画」に関して報告する前に、まず、ここでいう「多言語」とは何を指すかについて整理したい。ワークショップ当日は90分間という限られた時間しかなかったため、詳細について述べることはできなかったが、筆者には本ワークショップに関し、おおよそ以下のような前提が頭の中にあった。

日本における多文化教育研究は、1980年代にはじまり、1990年以降本格化した（金 2016）。なぜ多文化教育を実践するのか。その目的は多文化共生の実現にある。これまで言語教育において実践されてきた多言語教育の目的も多文化共生の実現にあると言える。ここでいう多文化共生とは、人の交流と移動が活発化する中で、様々な背景を持つ人々が国内外において共生していくことを目指す。

この「共生」は「共に生きる」ことを意味するが、国際社会であろうが、地域社会であろうが、学校社会であろうが、「他者を理解し、尊重する」といった受身的な姿勢だけでは「共に生きる」ことに限界がある。「他者を理解し、尊重する」といった受身的な姿勢にとどまることで、異質な人々との「共生」＝「我慢」という構図を生み出す可能性があるからだ。細川（2019: 3）は、「自分以外の他者とどのようにかかわっていくか、そして、その他者とともにどのような社会を構築するのかというような態度」が必要だと述べる。つまり、他者を理解したり、交渉したりしていく中で、自分をどのように捉え、他者と共にどのような社会づくりをしていくかを考え、行動していくことが「共に生き

る」ことにつながると言える。筆者はこの過程で欠かせないのがことばと文化の活動であると考える。

3 「多言語とカリキュラム化」の「多言語」とは何か？

本シンポジウムでは、事前に行われた主催者とワークショップ座長の打ち合わせにおいて、「多言語」という用語には、多言語主義 (multilingualism) における「多言語」と、複言語主義 (plurilingualism) における「複言語」の2つの意味が含まれることが確認された。

一方、西山 (2020) は本シンポジウムプレ・フェーズ (2020年10月23日)「多言語とカリキュラム計画」において、多言語主義と複言語主義について以下のように定義しながら、「多言語とカリキュラム計画」の「多言語」を複言語主義における「複言語」として捉え、「複言語主義」の重要性について述べている。

<多言語主義>

社会 (組織) の中に複数の言語が共存する状態、そのような状態をすすめる言語政策など

<複言語主義>

個人の中に複数の言語が共存する状態、複数言語を運用する能力、その能力を作り上げる教育政策など

多言語主義は社会や組織に焦点が当たっているのに対し、複言語主義は個人に焦点が当たった概念である。社会 (組織) の中に複数の言語や文化が共存する政策が進んだとしても、個人の中に存在する複数の言語や文化が肯定的に認識され、それを促進したり、向上させるための教育政策がとられたりしなければ、多文化共生の実現は不可能である。私たちは、社会を構成する一員として多様な言語文化的背景のある人々にかかわっていくと共に、自分自身の中に存在する複数の言語や文化に気づき、それを運用しながら共に生きていく態度や姿勢を持つことで、初めて共生は実現されると言える。したがって、後述する本ワークショップのディスカッションにおいても、「多言語とカリキュラム計画」の「多言語」は、複言語主義における「複言語」と捉えることにした。

4 「能力としての複言語主義」と「価値としての複言語主義」

欧州評議会による複言語主義には、以下のような「能力としての複言語主義」と「価値としての複言語主義」の2つの側面があることが示されている (欧州評議会 言語政策局 2016: 18-19)。

<能力としての複言語主義>

すべての話者に内在する、単独でないし教育活動によって導かれて2つ以上の言語を用いたり、学んだりする能力としての複言語主義。複数の言語を、それぞれに異なる目的のもと、様々に異なるレベルの能力として使用するという能力は、ヨーロッパ言語共通参照枠で「コミュニケーションのために複数の言語を用いて異文化間の交流に参加できる能力のことを言い、ひとりひとりが社会的存在として複数の言語に、全て同じようには言わないまでも、習熟し、複数の文化で経験を有する状態」のことを言うとして定義されている。この能力は話者の言語レパートリーの中に具現する。言語教育活動の目的はこの能力を成長させることである。

<価値としての複言語主義>

教育的価値としての複言語主義。これは言語に対する寛容性を養い、その多様性を積極的に容認する基礎となる。複言語の話者が自らのその能力を意識することは、自分自身あるいは他者が使用する言語変種がそれぞれ同等の価値を持つことへの同意に結びついていく。それらの言語変種が同一の機能を持っていなかった場合にも（私的なコミュニケーション、仕事におけるコミュニケーション、公的な言語、帰属感を感じる言語など）その価値は変わらない。しかしこうした意識化が自動的に発生するということはないので、就学言語にとまなわれ、またそれによって構造化されたものでなければならない。

<能力としての複言語主義>は複数の言語能力がすでに個人の中に存在していることを指摘する。複言語能力は、複数の言語を関連付けたり、統合したり、向上させることで、より多様な人々との異文化間交流を可能にさせる。一方、<価値としての複言語主義>は言語のそのものに関心を向ける。言語の多様性を積極的に容認し、いかなる言語も同等の価値があること、それは教育を通じて意識化できることをあらわしている。このように<能力として複言語主義>と<価値としての複言語主義>が存在する理由は、多様な人々と共に社会づくりをしていくには、言語能力のみならず、それらの言語を使用する人々のことばや文化の価値を認め、寛容性を持ち、共に生きていくための態度の育成にも注目すべきだからである。

5 ワークショップの概要

ここまで述べた前提を土台に、本ワークショップでは筆者が司会を担当し、複言語教育とそのカリキュラムに関するワークショップを進めた。ワークショップの概要は以下の通りである。

5. 1 ワークショップの参加者

本ワークショップの参加者は言語教育に携わる17名（事前登録時）であった。所属する機関は高等教育機関や民間教育機関、政府関連機関など様々であった。また、参加者の母語も多様であったため、ワークショップでは基本的に日本語を使用し、必要に応じて参加者の使用言語に精通する者が通訳などを行った。

5. 2 ワークショップの流れ

5. 2. 1 参加者の自己紹介と用語の整理

まず参加者全員が自己紹介をした上で、本ワークショップのテーマである「多言語」と「カリキュラム」について共通の土台を築くために用語の整理を行った。「多言語」という用語に関しては、前述した通り、本シンポジウムブレ・フェーズ（2020年10月23日）「多言語とカリキュラム計画」において、西山（2020）が示した複言語主義における「複言語」を指すことを確認した。また、「カリキュラム」に関しては、吉島・大橋（2014: 196）で示されている「学習者がたどる学習の軌跡と道程」、すなわち学習のプロセスであり、そのプロセスは、より意味のある言語教育を実践するために、個別言語教育を越えた複数の言語教育の連携、連動を伴うカリキュラムであることを確認した。

5. 2. 2 教育現場の現状

次に、参加者には自分が携わる教育機関におけるカリキュラムの紹介を促した。その理由は、カリキュラムの問題は自分がかかわる教育現場から切り離して考えることは難しく、また切り離して理想についてのみ対話することは明日の教育実践につながりにくいためである。ワークショップでは先に述べた「複言語」と「カリキュラム」の定義に基づき、主に参加者3名（筆者を含む）によって自身が携わる教育機関のカリキュラムの現状が報告された。ここでは筆者が携わる教育機関のカリキュラムについて簡単に紹介する。

城西国際大学では2020年3月現在、日本語も含め、以下のような3つのアジア言語、6つのヨーロッパ言語、そして英語の授業が開講されている。

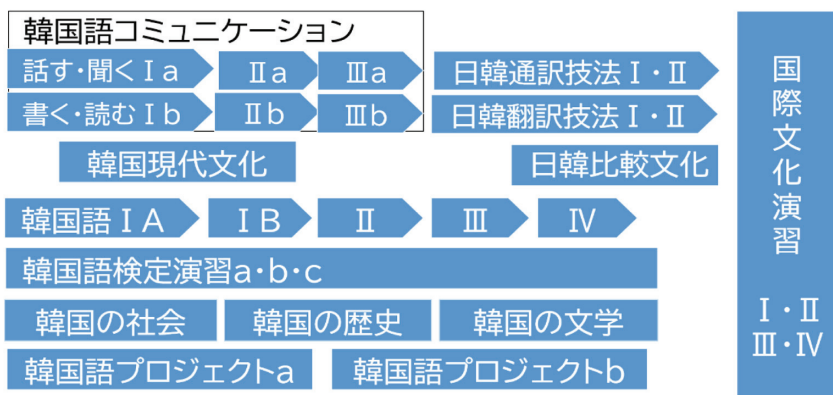
<あいうえお順>

英語、韓国語、スペイン語、チェコ語、中国語、ドイツ語、日本語、ハンガリー語、フランス語、ポーランド語

筆者がカリキュラムに携わる韓国語専攻の場合、学習者は必修科目である韓国語と英語、それに加え選択科目として中国語などを学習することができる。しかし、これはあくまでも学習者が様々な個別言語を学習できるように時間割が組まれているだけであり、個別言語教育が連携、連動しているわけではない。

一方、各科目に注目してみると、すでに複言語教育が行われていると言えるものもある。〈図1〉は城西国際大学の韓国・韓国語 関連科目を示したものである。これらの科目のうち、日韓翻訳技法Ⅰ・Ⅱ、日韓通訳技法Ⅰ・Ⅱといった科目を受講する学習者は、複数の言語と文化を結び付けながら翻訳あるいは通訳という仲介活動を学習することになる。

韓国・韓国語 関連科目



〈図1〉城西国際大学における韓国・韓国語関連科目

このように一部の科目には複言語教育が自然発生的に起きているものの、個別言語教育に関しては、その連携、連動が行われているとは言えず、「多言語」の学習にとどまっていると言える。このような現状は本ワークショップの参加者が携わる教育機関にも見られ、個別言語教育から抜け出せない実態が浮き彫りになった。

5. 2. 3 ディスカッション

参加者間で行ったディスカッションでは、①複言語教育の可能性、②複言語教育を妨げる障壁、③個別言語教育が協力する際、共通基盤になりうるものという3点に焦点を当てて議論を進めた。ディスカッションの中で参加者から聞かれた声を要約すると以下の通りである。

① 複言語教育の可能性

複言語教育を実践することにより、学習者は言語がつながっていることについて実体験を通じて学ぶことができる。それは言語そのものの学びでもあり、ある言語学習で得た学習ストラテジーを他の言語学習に応用する学びにもつながる。複言語教育を実践することで個別言語教育では見出しにくい学びの多様性を発見することができる。

② 複言語教育を妨げる障壁

複言語教育は1つの科目に複数の言語を段階的に学べるようにすることで実現できるのではないか。例えば、留学生と日本語母語話者が混在するクラスでは、15週の授業の中で、1週目から5週目までは日本語を学び、6週目から10週目までは日本語も生かしつつ中国語を学び、11週目から15週目までは日本語と中国語を活用しつつ韓国語を学ぶというコースが考えられる。このような教育実践は複数の言語はすでに個人の中に存在しているという立場に立つもので、学習者の既有知識をも生かした学習が可能となる。しかし、こうした複言語教育が進まない背景として、複数の個別言語教育を統合することにより、現状のクラス数から削減や教員の削減が行われ、結果的に教員の生存にもかかわる問題に発展しかねないこと、複言語教育に対する教育機関や個々の教員の理解、意識が低いことなどが指摘された。

③ 個別言語教育が協力する際の共通基盤になりうるもの

では、②のような障壁を乗り越えていくために私たちは何をしていくべきか。ディスカッションでは以下の2つの提案がなされた。

- ・ 多言語教育環境が整っていない教育機関はまず多言語教育が実践できる状況を整備し、その後、徐々に複言語教育へ移行していく。
- ・ 小学校や中学校などから複言語教育のカリキュラム化をし、高校や大学と連携し、段階的に複言語能力を高めていく。

複言語教育は、複数の言語教育を統合し、ひとつの能力として高めていくことであり、ひいてはそれが個別言語教育にも肯定的な影響を及ぼすと考える。したがって、まず教育機関内で複数の言語を学習言語として取り入れる必要がある。このように複言語教育の環境を整えることで、小学校から大学までが「複言語教育」という共通のテーマによる連携が可能になる。必ずしも新規の外国語科目を設けて「能力としての複言語」を学習内容に取り入れなくても、「価値としての複言語主義」、つまり、複言語に対する意識を高める教育（例：言語意識教育など）をより多くの教育機関に導入することは可能である。

6 おわりに

以上、本ワークショップは短時間ではあったものの、教育現場の現状をもとに複言語主義に立場に立ったカリキュラム計画についていくつかの提案がなされた。本ワークショップでは「複言語」とは何を指すかということまで深く取り上げることはできなかったが、複言語とは必ずしも公用語としての言語のみを指すわけではない。1つの言語、例えば日本語の中にも地域言語や、やさしい日本語のような変種が存在する。近年、こうした複数の言語変種を教育実践に取り入れた試みも見られる(中川／澤邊 2021)。個々の教員が現状の個別言語教育の幅を少し広げるだけでも複言語教育の可能性は高まると言えるであろう。一方、小学校から大学、あるいは生涯教育へとつなげるカリキュラム計画は国や行政、教育機関レベルの問題であり、教員ひとりの力で動かせるものではない。したがって、国や行政、教育機関との連携は不可欠である。ただし、この国や行政、教育機関を動かすのも日々、教育現場に立ち、学習者と接している私たち教育関係者であることを忘れてはならない。教員一人ひとりの意識改革も同時に進めていく必要があるだろう。

参考文献

- 欧州評議会 言語政策局(山本冨里 訳)(2016):『言語の多様性から複言語へーヨーロッパ言語教育政策策定ガイドー』くろしお出版。
- 金侖貞(2016):「多文化共生教育の社会的課題」『異文化間教育の捉え直し』明石書店, pp. 62-76.
- 中川正臣／澤邊裕子(2021):「社会参加のための翻訳を通じた新たな学びの可能性」外国語授業実践フォーラム 第20回会合 発表資料。
- 細川英雄(2019):今、なぜ「ことば・文化・アイデンティティ」か。『異文化間教育とは何か-グローバル人材育成のために-』くろしお出版, pp. 2-8.
- 西山教行(2020):「多言語とカリキュラム計画」『外国語教育・学習研究に関する国際シンポジウム - 多言語教育の意義とは?』(シンポジウム記録動画)
- <https://www.youtube.com/watch?v=2y0oz5lZrBo> (2021年5月22日確認)
- 吉島茂／大橋理枝 他訳(編)(2014):『外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠(外国語教育Ⅱ) 追補版』朝日出版社。

워크숍 ‘다언어와 교육과정 계획’ 보고서

나카가와 마사오미

본 보고서는 ‘외국어 교육·학습 연구에 관한 국제 심포지엄 -다언어교육의 의의란?’에서 실시된 워크숍 ‘다언어와 교육과정 계획’에서, 전제로 한 개념이나 워크숍 개요, 참가자 간에 이루어진 논의 결과를 기술하는 것에 목적이 있다.

본 워크숍에서는 ‘다언어와 교육과정 계획’에 대하여 논의하기 전에 우선 ‘다언어’라는 용어가 무엇을 의미하는지 정의하였다. 본 워크숍에서의 ‘다언어’란 다언어주의 (multilingualism) 에서 말하는 ‘다언어’가 아니라 다중언어주의 (plurilingualism) 에서 말하는 ‘다중언어’를 가리킨다. 다중언어주의란 개인 내에 복수 언어가 공존된 상태, 복수 언어를 사용하는 능력, 그 능력을 만들어 내는 교육 정책 등을 가리킨다. 즉, ‘다중언어’란 개인에게 내재된 복수 언어 (문화도 포함됨)이며 그 능력은 하나로 통합된 것이다. 학습자는 복수 언어의 역할을 인식하여 필요에 따라 개별 언어를 사용하거나 복수 언어를 혼합시키면서 사용하게 된다. 이 다중언어를 배운다는 것은 언어뿐만 아니라 복수 문화가 자신에게 내재된 것을 인식하게 되며 언어의 다양성, 그 언어를 사용하는 타자에 대한 관용성을 육성하게 된다. 워크숍의 또 하나의 핵심어인 ‘교육과정 계획’은 다중언어에 관한 능력이나 다중언어에 대한 의식을 향상시키기 위한 ‘학습자의 학습 경험의 계획’이라고 정의할 수 있다.

워크숍에서는 이 다중언어주의에 입각한 교육과정 계획에 대하여 특히 1. 다중언어교육의 가능성, 2. 다중언어교육 실천에서 장벽이 되는 요인, 3. 다중언어교육을 실현하기 위하여 개별 언어교육이 협조할 때 공통 기반이 될 수 있는 것에 대한 의논이 이루어졌다. 그 결과 다중언어교육이 복수 언어교육을 통합시키며 하나의 능력으로 향상되어 그것이 개별 언어교육에도 긍정적인 영향을 준다면 우선 교육기관 내에서 복수 언어를 학습할 수 있는 환경부터 정비해야 한다는 것이 확인되었다. 또한 이러한 교육 환경은 일본의 경우, 대학 교육(아니면 평생 교육)뿐만 아니라 초등학교, 중학교, 고등학교 등의 공적 교육부터 마련해야 한다는 지적도 있었다. 다중언어 교육과정을 하나의 교육기관 내에서 실천하는 것이 아니라 평생 이루어지는 교육으로 간주할 때 단계적이고 체계적인 교육과정 계획이 가능해진다고 할 수 있다. 이러한 초등학교 교육부터 이루어지는 교육과정 계획은 정부나 지역 행정도 관련되는 것이며 한 명의 교사가 실현할 수 있는 것이 아니다. 따라서 정부나 관련기관과 연계하면서 교육기관이나 교사도 다중언어교육에 대한 연구를 추진할 필요가 있다.

ワークショップ報告

「多言語学習と研究」

陳 静 (大谷 瞳)

1 はじめに

1.1 本報告書の目的

グローバル化が進むにつれて、令和元年末までに日本国内の在留外国人の数は年々右肩上がりに増加してきた。新型コロナウイルスの影響がなければ、2020年に東京オリンピックが開催されるとともに、海外からの観光客も大量に入国し在留外国人が大幅に増加すると予想されていた。2020年6月末現在、新型コロナウイルスの影響で日本国内における在留外国人の数は、数年ぶりに減少に転じた形となったが、それでも288万人を超えている。¹つまり日本社会において、外国人はこれまで以上に身近な存在になってきている中で、日本を取り巻く言語環境も急速に変化しつつあるため、自国の言語・文化を「単一言語・単一文化」と捉える傾向が強いと言われる日本では、外国語教育における「英語一辺倒」の現状から、「グローバル化」に応じた多言語社会を推進する言語政策が求められるようになった。

「多言語と研究」をテーマとしたワークショップでは、司会と言語アシスタントを除いて、ドイツ語・中国語・韓国語・スペイン語・フランス語の5つの言語種類から、合計14名の研究者及び教育者よりディスカッションを行った。本報告書は、このディスカッションの経緯と成果をまとめることを目的としている。

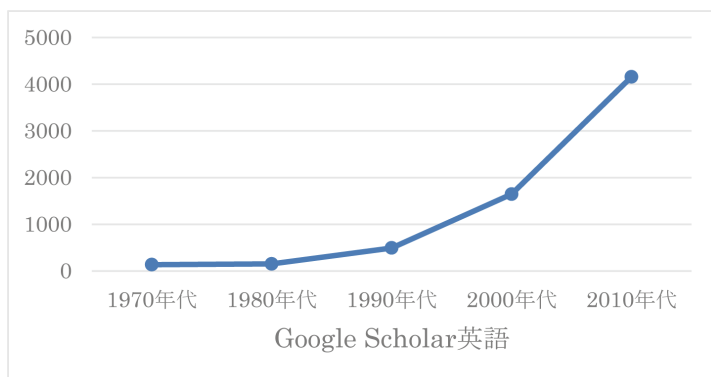
なお、本報告書で扱う「多言語」という用語は、多言語 (multilingualism) と複言語 (plurilingualism) の両方を含めた広い意味のものである一方、バイリンガル (bilingualism) やトライリンガル (trilingualism) などの一個人を対象とする用語は本報告書の検討対象ではない。

¹ 出入国在留管理庁報道発表資料 http://www.moj.go.jp/isa/publications/press/nyuukokukanri04_00018.html

1.2 多言語研究の現状-英語, 中国語, 日本語文献の件数の推移から見る

多言語を対象とする研究の取り組み状況から, 社会が「多言語」への関心度を推察できる. 例えば東京大学で推奨されている学術資料検索データベース Google Scholarを使って, タイトルに多言語 (multilingualism, plurilingualism) が含まれる英語の文献を検索すると, 1970年代から2010年代までで合計7174件の研究があった. さらにこの研究結果を年代順に分けると, 図1で示すように, 右肩上がりの傾向で推移していることが分かる. 特に2000年代に入ってから研究の件数が大幅に増加し, その後も増加し続けたことから, 2000年代から現在に至って, 「多言語」への関心度が世界的に広がってきたことが明らかである. この増加の背景には2001年に欧州評議会 (Council of Europe) より発表された「ヨーロッパ言語共通参照枠」(Common European Framework of Reference for Languages : CEFR. 以下CEFRと略記) の影響が大きいと考えられる.

図1 タイトルに「多言語」※1を含む英語文献件数の推移 (単位: 件)

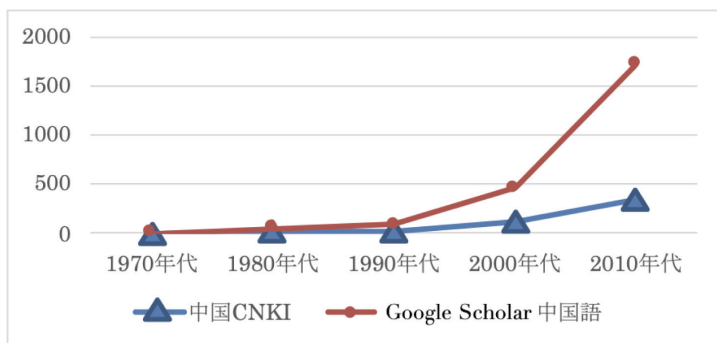


※1 検索オプション: allintitle: multilingualism -aphasia + allintitle: plurilingualism -aphasia
出所: Google Scholarの検索結果より筆者作成 (最終検索日: 2021年3月15日).

またGoogle Scholarを使って中国語 (簡体字と繁体字) で多言語 (中国語では「多?」という) を検索しても, 図2で示されたように全体的な件数は少ないものの推移傾向が似ていることが分かった. さらに中国最大の学術文献オンラインサービスCNKIで検索しても同じ傾向が見られる. 中国国内においても多言語に関する研究の件数は2000年代に入ってから急増し, 現在に至っても増加し続けていることから, 中国社会では「多言語」に対する関心度が21世紀に入ってから高まり続けていることが分かる.

一方, 日本語の多言語に関する文献の推移を調べると傾向が少し異なることが興味深い. 図3で示したように, 日本においても2000年代に入ってから研究の件数が急増したが, 図1と図2に比べると, 2010年代に入ってから, 日本語での研究件数は増加の勢いがやや弱くなってきていることが分かる. さらに

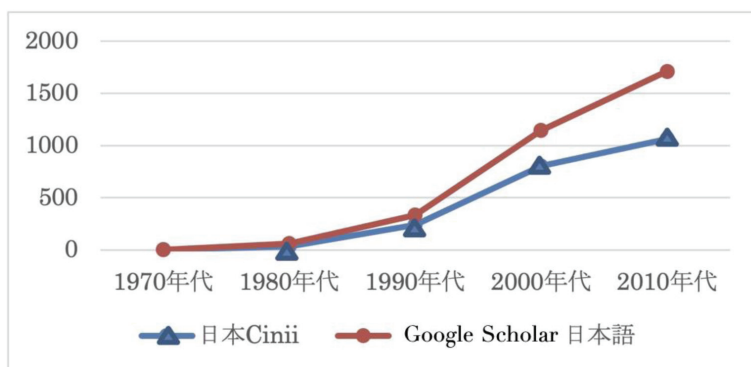
図2 タイトルに「多言語」※2を含む中国語文献件数の推移（単位：件）



※2検索オプション：allintitle: "多语" -症 -"失语"+allintitle: "多語" -症 -"失語"（注：中国語の「多语」は、「多言語」の意味と口数が多すぎるという病気の意味があるため、病気の意味での研究を除外するように検索オプションを設定した。）

出所：Google Scholar及びCNKIの検索結果より筆者作成（最終検索日：2021年3月15日）。

図3 タイトルに「多言語」※3を含む日本語文献件数の推移（単位：件）

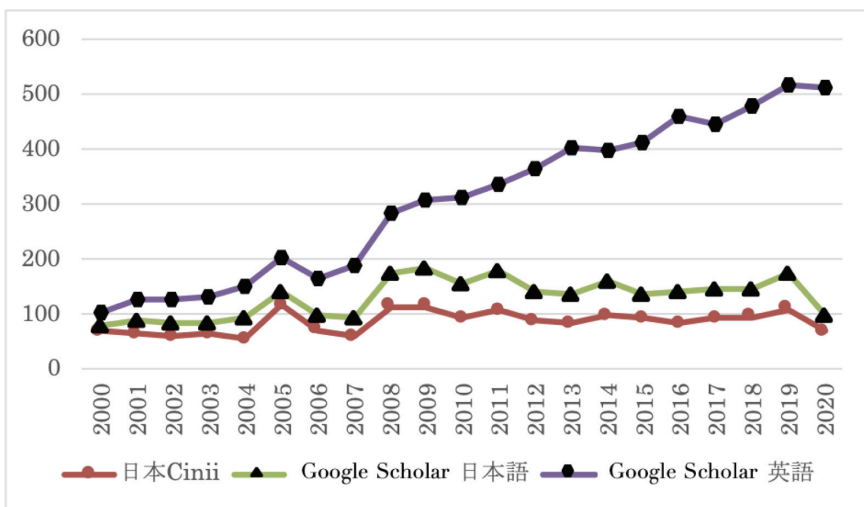


※3検索オプション：タイトル：多言語+複言語+multilingualism+plurilingualism（注：日本語文献の中でタイトルに多言語の英語表記を使用するケースもあるため、英語表記も検索できるように設定した。）

出所：Google Scholar及びCiniiの検索結果より筆者作成（最終検索日：2021年3月15日）。

2000年以降の検索結果を年順に並べてみると、図4で示されたように、英語文献の件数が右肩上がりに増加しているが、日本語文献の件数はほぼ横ばいである。つまり「多言語」に対して世界的に関心が高まっているのに対して、日本社会において多言語教育及び多言語研究を推進していく際に、何らかのハードルがあると推察できる。このハードルを探ることも今回のシンポジウムの目的の一つである。

図4 多言語を研究対象とした日本語文献と英語文献の件数の比較（単位：件）



出所：Google Scholar及びCiNiiの検索結果より筆者作成（最終検索日：2021年3月15日）。

2 ディスカッション

2. 1 多言語と研究ワークショップの流れ

日 時： 11/1（日）14:30～16:35

参加者： 司会（1名）と言語アシスタント（1名）を含め、合計16名
 （ドイツ語、中国語、韓国語、スペイン語、フランス語の言語教育者・研究者）

- 議 題： ①多言語におけるもっとも大きな3つの可能性
 ②多言語におけるもっとも大きな3つのハードル
 ③他の言語と協力する際の共通の基盤となる点
 ④多言語に影響を及ぼす重要なデジタル改革の要素

進 行：

14:30～14:55 他4つのワークショップの参加者との顔合わせ

15:00～15:30 ワークショップ（多言語と研究）の参加者より自己紹介

15:30～16:20 口頭発表及び質疑応答（申し込み順 発表5分・質疑応答5分）

15:30～15:40 楊海峰氏（中国武漢理工大学／中国語）

15:40～15:50 大森洋子氏（明治学院大学／スペイン語）

15:50～16:00 山下誠氏（神奈川県立鶴見総合高等学校／韓国語）

16:00～16:10 阪堂千津子氏（東京外国語大学，国際基督教大学／韓国語）

16:10～16:20 大場淳氏（広島大学高等教育研究開発センター／フランス語）

16:20～16:30 自由討論&まとめ

2. 2 ワークショップの成果：

まず、議題1である「多言語におけるもっとも大きな3つの可能性」について行政側の支援、到達度指標の作成、環境の変容の3点が挙げられた。

- ① 行政側の支援：本来日本では、外国語教育において英語が非常に重視され、英語以外の言語即ち「多言語」については行政側からの支援がなく例外的な存在と言っても過言ではない状態だった。この点について隣国の中国では状況が違かった。程 (2014) は、「中国における『参照枠 (CEFR)』の受容は、政府レベルでの関心や実践が翻訳に先行する形で展開されている」と指摘した。また2006年10月に、中国科学技術部 (文部科学省相当) は国家高技術研究発展計画 (863計画ともいう) の情報技術分野において、約2億円相当の研究経費を支出し、「中国語を中心とした多言語処理技術」の基盤研究プロジェクトを設置したことも、中国における「多言語」を推進するきっかけとなった。一方、日本では行政側の支援が2016年の年末にようやく始まった。2016年12月21日に行われた中央教育審議会答申²では、「英語以外の外国語教育の必要性を更に明確にすることが必要である」という提言をきっかけに、その翌年の2017年に、英語だけで始まった「外国語教育強化拠点事業」に、英語以外の外国語が対象として追加された。
- ② 到達度指標 (CEFR) の作成：押田 (2012) によれば、「日本における CEFR の包括的な研究の嚆矢となったのは、日本学術振興会の科学研究費補助金 基盤研究 A 「第二言語習得研究を基盤とする小、中、高、大の連携を図る英語教育の先導的基礎研究」 (以下、「小池科研」) であろう。」2008年に日本語版CEFR (CEFR-J) が小池科研より作成された時以来、日本の小、中、高、大のいわば離散的な英語教育に一貫性を与えることが可能となった点は高く評価する一方、日本における英語以外の外国語教育での受容は欠けていると指摘されている (松畑ほか 2011)。
- ③ 環境の変容：ヨーロッパでは複数の国家が存在するため、互いの文化と言語を尊重する多文化・多言語主義を基本原理としている (杉谷ほか, 2005)。一方、日本は「非移民国家」であり日本社会には「単一民族性」を前提とする制度や慣習が厳然として存在している (浅野 1993)。つまり社会的要因から見ても多言語の環境がなかった。しかしグローバル化が進むにつれて、日本国内の在留外国人の人数が年々増えてきて、環境の変容が発生し、多言語社会の存在が大きくなってきたと言えよう。

² 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」答申 pp. 199-200, 2016年12月21日

次に、議題2である「多言語におけるもっとも大きな3つのハードル」について、人材の確保（指導者・研究者）、モチベーション・動機付け（学習者）、時間の確保の3点が挙げられた。

- ① 人材の確保（指導者・研究者）：ワークショップでは神奈川県立鶴見総合高等学校山下氏より、「どの学習者も母語と日本語、英語の3言語くらいの能力を持った社会的存在であることを常に想定し、意識した言語教育を展開する必要が出てくるのである。これを日本語教員一人が担当する授業で実現するのはなかなか困難だろう」と、多言語ができる教育者の人数が少ないことが多言語教育におけるハードルとして挙げられた。また、広島大学高等教育研究開発センターの大場氏（英語・フランス語・スペイン語などの多言語者）は、「比較研究で英語圏以外の国を対象にする場合、現地語を解する専門家に参加を求めるか、あるいは英語の出版物を使って調査研究を進めるのが通例であり、前者の場合は研究主題に一致乃至近似する研究を行う研究者を得るのは困難なことが多く、後者の場合十分な情報を得られない、現地の高等教育についての文化的背景などの知見に欠けるといった問題がある」ことと、「現在、大学での第二外国語の教育が停滞していることは、日本の比較研究にとって重要な問題であり、英語以外の言語を解する研究者が少なくなり、それは日本の比較研究の水準を低下させた。このことを懸念している」と多言語研究の側面におけるハードルを指摘した。
- ② モチベーション・動機付け（学習者）：ワークショップでは関西大学高橋秀彰氏が経済学の視点を取り入れて分析を試みた。高橋氏は「外国語を学ぶには、膨大な時間と労力、経費がかかるので、学習者が学習の目的を明確にしておかなければ学習を継続することはできない」といい、学習側のモチベーションと動機付けが難しいことを多言語学習のハードルとして指摘した上で、「経済性の原則から隔絶された内面的欲求を満足させるもの」から「内発的動機を充足させる能力運用の可能性」へ、「生活手段としての必要」から「人間らしく生きる上の必要」へ、「外発的有用性と内発的有用性が一致する形態（いわば趣味と実益が一致した状態）」へという動機付けのハードルを克服する方向性を提示した。また東京外国語大学／国際基督教大学の阪堂氏は「そもそも多言語が必要だと思っていない学生に、納得して授業に参加してもらうことから、とても大変な作業だ」と指摘した。こうした実践的な多言語授業の体験談からも動機付けのハードルを実感できる。
- ③ 時間の確保：社会的要因から見ても、欧米のような移民国又は中国のような多民族国家に比べると、日本はかつて多言語の環境が存在しなかった。日本語か英語、又は日本語と英語の日本において、いかに限られた時間の中で複数の言語を身につけるかということは依然として大きなハードルとなっていることがワークショップで複数の参加者より指摘された。

3番目の議題である「他の言語と協力する際の共通の基盤となる点」について、隣接言語の比較、共同指標の開発と強化、教材開発の推進という内容が挙げられた。

- ① 隣接言語の比較：ワークショップでは、隣接言語には共通点が多いので、それらの言語を比較しながらで研究又は指導を行うことができるという見解が提示された。例えば明治学院大学大森氏は、「言語研究をしていく中で、他言語から大きな気づきがあり、そこからいろいろな言語研究が発展したことがある」、又「学習の共通の基盤と考えられているCEFRについて、ドイツ、フランス、スペイン等、その受け入れ方には違いが見られるため、日本においてもなぜ外国語学習なのかを問い直し、それに合わせた文脈化が必要」と指摘した。山下氏は多言語ができる教育者が少ないと指摘した上で、「日本語教育の中だけではなく、他の教師や科目、言語との連携が求められるようになる。」という多言語の共通の基盤の重要性について言及した。神戸学院大学森田氏は多言語学習者（英語・ドイツ語・オランダ語・フランス語）としての経験から、「外国語の学習体験が英語で終らずに、もう一言語、もう一言語と増えていけば、学生の世界がどんどん広がっていく」という経験談を会場でシェアした。
- ② 共同指標の開発と強化：日本ではCEFRと聞くと英語が思い浮ぶのが現状である。多言語を推進していくために英語以外の外国語教育にもCEFRの普及や、統一テストなどの共通の評価基準が望ましい。ワークショップでは山下氏が『グローバル化に対応した外国語教育推進事業（文部科学省 2017-2019）』の中間報告として、中韓独仏西5言語科目のカリキュラム研究を発表した。また共同指標の開発の実践例として知られているのは国士舘大学の事例で、同大学は2009年4月に、政経、法、文、理工、体育の5学部の外国語教育カリキュラムに含まれる英語、ドイツ語、フランス語、中国語、韓国語、スペイン語、ロシア語、留学生対象日本語の8言語を包括する『外国語ポートフォリオ』と共通参照レベルに相当する「外国語学習の到達レベル」を導入した³（押田 2012）。さらに2017年に文科省は、英語以外の外国語の試験については、2023年度までは、英語と同様、共通テストにおいて実施する³方針を示したことや、2018年に独立行政法人大学入試センターより外国語科の「ドイツ語」「フランス語」「中国語」「韓国語」の試験については、「大学入学共通テスト実施方針」において、センターが作問する試験を実施する方向性が示された。このように試験を管理する機関が1箇所にとまとめられ、試験問題も統一する方向へ転換していくことは、「多言語」を推進していくための共同指標の開発と強化が徐々に進んでいる象徴と言えよう。

³ 文科省（2017）「大学入学共通テスト実施方針策定に当たっての考え方」p. 27

- ③ 教材開発の推進: 「多言語」を実現するために共通の評価基準の素材にもなる教材開発が求められるが実際の作業は容易ではない. 図5で示されたのが西垣ほか (2014) は世界が外国語教育の多様化と強化の方向にある現状に基づいて, これまでに開発した英語カルタ教材を発展させて開発した多言語語彙学習教材である. この書籍版教材には英語, 日本語, 中国語, 朝鮮語 (韓国語) に対応した多言語生活語彙が含まれている. 教材編集する際に文化のギャップが生じたこともあり, 異文化に馴染めない語彙は除外することも余儀なくされたこともあったという. また, 佐野ほか (2004) は, 多言語対応・初級日本語e-Learning 教材を開発したほか, 今回のワークショップでは, 長城学院の張氏より, 「中国語学習の効率を高めるために中国語と日本語の共通点と相違点を徹底的に洗い出して, 共通点と相違点に対して違う教え方を見つけるには『漢字中国語』という複言語の視点から開発された中国語教材が紹介された. このように「多言語」の教材開発の事例もところどころ存在するが, 全体的に見るとまだ少ないと思われる.

図5 多言語語彙学習教材の一例



出所: 西垣ほか (2014), p.32より引用

最後の議題である「多言語に影響を及ぼす重要なデジタル改革の要素」について, ワークショップでは時間の関係で深くディスカッションすることができなかったが, 翻訳サイトの精度アップ, 言語学習アプリの開発, オンライン学習サイトの開発, キーボードの共有化などのポイントが会場にいる参加者より挙げられた.

3 おわりに

今回のワークショップでは、「多言語」に関する世界的な取り組みに比べると、日本は若干遅れ気味になっていることがあらためて浮き彫りになった。日本社会における「多言語」を推進していくうえでのハードルと可能性を見つけ出し、今後さらに推進していくための課題について以下の4点を挙げるができる。

- ① 政治的要因つまり行政側の支援が遅れたことが日本における「多言語」が遅れた理由の一つと考えられる。2017年より行政側の支援が本格的に始まったことにより、今後多言語を推進していく上での可能性が大きくなったと言えよう。
- ② 経済的な要因から見ると、学習者のモチベーションと動機付けが「多言語」を推進していくうえでの大きなハードルとなっている。外発的有用性と内発的有用性が一致する形態はいわば趣味と実益が一致すると言え、動機付けのハードルを克服する方向性と言えよう。
- ③ 社会的要因から指摘されたのは、「非移民国家」、「単一民族」とされてきた日本において、「多言語」の環境が存在しないことから、移民国家と他民族国家より「多言語」を推進する上でのハードルが大きい。この点はグローバル化が進むにつれて、環境の変容とともに多言語社会の存在が大きくなっていくことから改善できると言えよう。
- ④ 技術的要因から見ると、「多言語」に関わる教材の開発が求められる。共通テストなどの評価基準もまだ不完全である。また翻訳サイトの精度アップ、オンライン学習サイトの開発などの課題が残っている。

参考文献

- 浅野慎一 (1993) : 日本社会における「単一民族神話」の構造と転換. 『神戸大学発達科学部研究紀要』 1 (1), pp. 1-16.
- 杉谷眞佐子／高橋秀彰／伊東啓太郎 (2005) : EUにおける「多言語・多文化」主義—複数言語教育の観点から言語と文化の統合教育の可能性をさぐる. 『関西大学外国語教育研究』 (10), pp. 35-65.
- 程遠巍 (2014) : 中国における『ヨーロッパ言語共通参照枠』の受容. 『言語政策』 第10号, pp. 23-42.
- 西垣知佳子／中條清美／砂岡和子／キャサリン・オヒガン／隅田英一郎／内山将夫 (2014) : 語彙学習教材の開発—語彙選定からデジタル教材・多言語教材まで—. 『日本大学生産工学部研究報告B』, 2014年6月 第47巻, pp. 27-32.

- 拝田清 (2012) : 日本の大学言語教育における CEFR の受容 — 現状・課題・展望 —. 『EU および日本の高等教育における外国語教育政策と言語能力評価システムの総合的研究』科学研究費補助金 基盤研究 B 研究プロジェクト報告書(2012. 3), pp. 94–98.
- 松畑熙一 橋内幸子 佐生武彦 大橋典晶 竹野純一郎 (2011) : CEFRと日本の外国語教育 —CEFRの成立とその概要— 『中国学園紀要』10, pp. 57–65.
- 山崎吉朗 (2020) : 中等教育における英語以外の外国語教育の現状と展望 — 大学入試, 文科省の政策, 東京都の政策—. 『アジア諸語の言語類型と社会・文化的多様性を考慮した CEFR 能力記述方法の開発研究 —中間報告書(2018-2019)—』. 科学研究費助成事業 基盤研究 (B) 研究プロジェクト, p. 63.

Workshop Report

Multilingualism and Research

CHEN Jing (OTANI Hitomi)

The number of foreign residents in Japan has been increasing annually with the advancement of globalisation and now exceeds 2.88 million. The presence of foreigners in Japanese society is gradually becoming more commonplace, and as a result, the language environment has changed. Japan, which had previously been described as having a “strong monolingual and monocultural orientation”, now needs to keep pace with globalisation by developing a new language policy that promotes the development of a multilingual society. However, the current state of multilingualism research shows that despite the growing interest in multilingualism in Japanese society, it still lags behind the rest of the world. Against this background, the International Symposium on Research in Foreign Language Teaching and Learning Research with the theme “What are the benefits of learning multiple languages?” was held online, after being organised by the *Goethe-Institut Tokyo* and the *German Academic Exchange Service (DAAD)* and co-organized by the *Confucius Institute at J. F. Oberlin University*, the *Institut français du Japon*, the *French Embassy*, the *Instituto Cervantes Tokio*, and the *Korean Cultural Center*. The second day of the symposium included a sub-

session on “Multilingualism and Research” in which 14 researchers and educators from the five language categories (German, Chinese, Korean, Spanish, and French), as well as a moderator and language assistants, engaged in relevant discussions. The purpose of this report is to summarise the processes and outcomes of this discussion.

Based on the results of the discussion, I summarised the current obstacles to the promotion of multilingualism in Japanese society and identified possibilities for developing it further in the future. 1. In terms of political factors affecting multilingualism, government support has lagged behind, which is one of the reasons for the delay in promoting multilingualism in Japanese society; however, since the Japanese government started supporting it in 2017, it can be said that the possibility of promoting multilingualism in the future has increased. 2. In terms of the economic factors affecting multilingualism, the lack of self-motivation and learners’ initiative is the main obstacle of multilingualism. The adoption of forms that stimulate both extrinsic and intrinsic usefulness, and that match learners’ interests with practical interests, is one way to overcome motivational barriers. 3. The social factors of multilingualism that were identified by participants included the fact that Japan, which has always been regarded as a non-immigrant and mono-ethnic country, does not have a “multilingual” environment of its own, making it more difficult to promote multilingualism in Japan than in immigrant countries and other ethnic countries. However, this should improve as globalisation progresses, and the social environment gradually becomes a multilingual one. 4. In terms of technical factors, participants also pointed out that, in addition to the need to develop multilingual-related teaching materials, multilingualism-related testing indicators, such as the Common Test for Foreign Languages other than English, are still incomplete. In addition, there are also technical issues online, such as the low accuracy of translation websites and the development and harmonisation of online learning websites, which ought to be resolved in order to continue promoting multilingualism.

摘要

随着全球化进程的推进，日本国内的外国居民人数逐年增加，目前已超过288万人。外国人在日本社会中逐渐成为很平常的存在，语言环境也随之发生了变化。之前一直被称为“具有强烈的单一语言和单一文化倾向”的日本，现在需要跟上全球化的脚步制定新的语言政策，进而推动多语言社会的发展。然而从多语言研究的现状来看，尽管日本社会对多语化的关注度越来越大，但还是稍稍落后于世界整体水平。

根据本次研讨会的讨论结果，我们总结了目前在日本社会推进多语化的障碍，同时发觉了今后进一步推进其发展的可能性。大致内容可以总结为以下四点。1. 影响多语化的政治因素，即政府的支持有所滞后，这是日本社会多语推广迟缓的原因之一。不过自从2017年日本政府开始大力支持后，可以说未来推广多语化的可能性有所增大。2. 从影响多语化的经济因素来看，学习者的积极性地学习动力不够是推动多语教学的主要障碍。采取同时激励外在有用性和内在有用性的形式，令学习者的兴趣爱好和实际利益相吻合，是克服动机障碍的一个方向。3. 与会者所指出的影响多语化的社会因素是，一直被视为非移民国家和单一民族的日本本身没有“多语”环境，推广多语化的难度比移民国家和其他民族国家更大。但是这一点随着全球化进程的推进，社会环境逐渐向多语环境转变，未来应该可以得到改善。4. 从技术因素来看，除了“多语”相关的教材有待开发以外，英语以外的外语统一考试等多语相关测试指标仍不完整。除此之外还有一些网络技术问题，如翻译网站的准确性尚低，在线学习网站的开发及统一等技术问题都是在推进多语化发展的道路上有待解决的课题。

ワークショップ報告

「多言語と社会」

境 一三

1 はじめに

本稿は、2020年11月1日に開催された「多言語教育の意義とは？ 外国語教育・学習研究に関する国際シンポジウム」におけるワークショップ「多言語と社会 (Multilingualism and Society)」の記録・報告である。

1. 1 テーマについて

参加者との議論に入る前に、企画者とのやり取りによって、ワークショップのコンセプトとされたのは、以下のとおりである。

国内、そして他国との関係からみた多言語の社会の発展に対する影響はどのようなものか。外国人との関係、統合、多文化への道、移民に対する言語教育等。デジタル化の観点から、自動翻訳機能が進んだ現在、語学学習をする意味はなにか。社会への影響はどのようなものか。

このテーマに対しては、「社会」というものをどのように捉えるかによって、様々な切り口が考えられる。筆者は、日本社会が多言語・多文化化しつつあるとの前提に立って、少数言語話者や外国に背景を持つ住民の言語教育も含め、日本の言語教育が今後どのような方向で進展すべきかを議論するものと考えたが、実際に作業を進めると、参加者のそれぞれの立場から関心が異なることが明らかになった。

筆者と同じように、社会言語学的な関心からこのグループに参加した者もあったが、一方で外国語学部にも所属する教員には、学生の専攻言語の能力を養成し、彼らを社会に送り出す立場から、大学と社会との関係、特に就職について強い関心を持つ参加者も見られた。また、日本語と英語のダブル・モノリンガリズムが支配的な日本で、どのようにして多元的・多層的なアイデンティティ（分断的なアイデンティティではなく）を提唱できるのかという問題提起もあった。更には、英語以外の言語教育をどのように活性化するかという問題意識から、検定試験のあり方を議論する者もあった。

このように、参加者それぞれの問題意識や関心領域は異なっていたが、共通するのは、日本の言語教育はこのままで良いはずがない、外語教育¹ と言えはすなわち英語と言う社会通念が支配する閉塞状況を、何とか打開しなければいけないと言う意識であったと言えよう。

1. 2 「多言語」とは？

そもそも、この国際シンポジウムのテーマとして掲げられた「多言語」とは何なのか？英語では **multilingualism** となっているが、それは例えば、欧州評議会が2001年に **Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)** で提示した概念である、「複言語」**plurilingualism** と対比的に捉えられた「多言語」なのか、それともまた別のものであるのか、その点が出発時点で明らかではなかった。本グループでは、この点について明示的に議論をする時間を持たなかったが、ここで使われる「多言語」という概念は、「複言語」をも含む（もしくは含みうる）広義の概念であることは暗黙の了解としてあったと言ってよいだろう。そもそも、東アジアでは、それどころか欧州であっても、欧州評議会が掲げる両概念の切り分けは、一般的な了解とはなっておらず、特に日本においては、言語教育研究に携わる一部の者以外に「複言語」と言った時、即座にその意味内容が理解されることは考えにくい。従って、本ワークショップで「多言語」**multilingualism** を最も広義で使用することは、幅広い聴衆を考えれば、妥当なことであったと言えよう。

2 参加者

参加者は、以下に掲げるとおりである。当初はこれよりも多くの者がリストアップされていたが、ここにはMoodleでの議論や当日の発表、討議に参加された者のみを記録する。コリア語教育、中国語教育からの関与は見られず、議論はヨーロッパ語教育に携わる者の間のみで行われることになり、広がりや欠いたことは非常に残念であった。

スペイン語	泉水 浩隆	南山大学
スペイン語	柿原 武史	関西学院大学
ドイツ語	アレクサンダー・イミック	中京大学
ドイツ語	境 一三	慶應義塾大学（司会・報告）
ドイツ語	杉谷 眞佐子	関西大学
ドイツ語	中川 慎二	関西学院大学

¹ ここでは、一般的な「外国語教育」ではなく、「国」の概念とは切り離れた「外語」を用いた。

ドイツ語 アンゲラ・リプスキー
フランス語 西澤 文昭
(言語名, 個人名は五十音順)

上智大学
東京大学

なお, 当日の会議では, 言語アシスタントとして, 千葉大学学生の 大野 亘 氏
氏が加わった。

3 使用言語について

本シンポジウムのように, 多様な言語・文化の背景を持つ者が集まり, 議論
する場では, 使用言語が問題となる. 企画者からは, 使用言語は日本語もしくは
英語と提示され, 講演・報告もそれらの言語でなされたが, われわれのグル
ープでは, それに加えて「やさしい日本語」を活用し, Google Translation
やDeepLといった機械翻訳サービスをも使用することで事前準備を進めた.

結果的に, コリア語と中国語を使用する参加者の関与はなかったが, それで
もスペイン語, ドイツ語, フランス語教育関係者が集い, 日本語母語話者以外
にドイツ語母語話者が参加する状況では, 作業言語としてそれらの内の一つ
を特定することは, 言語権の観点からも避けなければならなかったし, 事実上
も不可能であった. この点は, このグループの議論内容と密接に結びついている.

Moodle上の上の実際の議論では, (やさしい) 日本語, 英語, ドイツ語が用いら
れた. 各参加者は互いの言語状況に注意を払い, 平易で明瞭な言語を用いた.
この点で, 複言語能力を持つ各参加者が, 多言語状況で他者と複数言語を用い
て協働作業をするという実践が行われたと言ってよい. 議論のテーマと参加
者の言語実践が十分にリンクしていたと言えよう.

参考までに, 筆者がMoodleに上げた自己紹介の一部を引用する.

今 (いま), 関心 (かんしん) をもっているのは, 日本 (にほん) にたくさ
んの国 (くに) や地域 (ちいき) から人がきて, 日本で多くのことばを使 (つ
か) うようになったことです. (中略) このような時 (とき) に, ことばの教
育 (きょういく) はなにをしたらよいのか, なにをしなければならないかを考
(かんがえ) えています.

たとえば, 外国人 (がいこくじん) に「やさしい日本語」を教えることと,
日本人 (にほんじん) に外語 (がいご) を教えることを, 橋 (はし) わたしで
きないかということです. (一部改変)

4 作業の流れと事前のディスカッション

本グループとしての活動は、2020年10月12日にMoodleで自己紹介が始まったところを出発点とする。その際、筆者から全員に対して以下のメッセージを送り、本グループではどの言語も尊重され、多言語性が確保されることを確認した。

Does anyone here have a problem with reading and/or writing Japanese? If so, please do not hesitate to write in a language that is comfortable for you. We all have plurilingual competencies and very luckily also machine translation tools such as Google Translation or DeepL. (一部改変)

その後、Moodleの「テーマについての意見交換フォーラム」で、各参加者が本グループのテーマに対して持つ興味・関心やこのグループで議論したい論点を明らかにした。そこでは、以下のような多様な問題が提起された。(順不同に掲げる。)

- 日本における少数言語話者の権利
- 外国籍住民の継承語（中国語、朝鮮語、ベトナム語、フィリピン語、ポルトガル語など）の公教育での学習機会
- 移民の背景を持つ住民（外国籍住民を含む）の日本語学習機会
- 夜間中学校での多言語支援
- 社会の多言語化や多言語での情報提供（医療と災害時の多言語サポート、平時の医療通訳、法廷通訳、その他の通訳・翻訳サービス、公共施設での多言語情報の提供、公共施設での多言語表示など）
- 「やさしい日本語」による共生
- 都市における多言語コミュニティの創設
- 母語継承語教育と外国語教育の橋渡し
- 就職活動における英語以外の言語能力の評価
- 多言語能力とアイデンティティー
- 社会教育における多言語能力獲得の機会
- 言語に特に興味のない人々（例：大学生）が言語を学ぶ意義
- 特定言語圏（日本語圏だけでなく）における言語の多様性と少数言語話者の存在への気づき
- レイシズムとジェンダー問題の扱い

今日の日本社会を見渡したとき、これらの問題は言語教育で看過できない論点ばかりである。もちろん、これらは大きな問題ばかりで、一つの論点を議論するだけでも多大の時間と労力を要する。今回は、これらの点それぞれについて必ずしも突っ込んだ議論ができたわけではないが、参加者には十分に問題と関心が共有されたと考える。

5 当日の発表について

筆者は、これらを踏まえ、また参加者の申し出により、11月1日のシンポジウム当日では、以下の発表と議論を企画した。

- 15:00-15:05 Sakai, Opening Remarks
- 15:05-15:20 Sakai
- 15:20-15:35 Nakagawa
- 15:35-15:55 Kakihara
- 15:55-16:15 Nishizawa
- 16:15-16:35 Discussion

境は、多言語・多文化化する日本の状況を概観し、それは日本社会の「英語化」ではないことを示した。

続く中川は、日本に古くから存在する言語・文化マイノリティーや新規に日本社会に参入した（もしくは参入しつつある）外国に背景を持つ住民との共存のために必要な施策（言語・文化政策を含む）の必要性を論じた。

柿原は、大学における言語選択は、目標言語の話者数で判断すべきではないこと、(スペイン語のような)大言語の教育では、その言語圏におけるマイノリティーの存在や言語の複数性に気づかせることが重要であることを指摘した。

西澤は、公益財団法人フランス語教育振興協会理事長の立場から、英語以外の言語教育を推進する契機の一つとして機能してきた検定試験が、コロナ禍で運営が非常に厳しくなっていることについて報告した。

これらの報告を踏まえ、活発な議論が行われた。

6 議論と報告

シンポジウムの企画者からは、全体会での報告のために、「ワークショップのまとめ」というパワーポイントのテンプレートが配布されていたので、筆者がグループメンバーの一人である中川慎二氏の協力を得ながら、それを用いてまとめを作り、全体会で報告を行った。以下に骨子を掲げ、若干の説明を加える。

1) 多言語におけるもっとも大きな3つの可能性は：

- 寛容性を育てる
- 「つなぐ」(Mediation) 意識
- 多言語への気づきと継承語の学習支援

ヘイト・スピーチが横行し、富の偏在と社会の分断化が進んでいる日本では、社会を構成する人びとのつながりを回復することが喫緊の課題である。そのためには、どのような個人であっても尊重されるという意識とそれに基づく制度の整備が不可欠であろう。言語教育は、どのような言語も文化も等しく価値を持つという観点から、児童・生徒・学生の寛容性を育てることができるし、また育てなくてはならないだろう。それぞれが、自分の持ちうる限りでの言語能力を発揮して、人とつながり、人と人をつなげるという実践が、言語教育の今日的課題の一つであろう。そのためには、どの言語の教育であっても、多言語への気づきをもたらすものでなくてはならない。行政はまた、継承語の学習を支援しなければならないが、言語教育は、多くの人びとを社会の中の多言語に対する気づきに誘導することによって、それを後押しすることができるだろう。

2) 多言語におけるもっとも大きな3つのハードルは：

- 教育現場と検定試験の連携
- 必修授業での言語学習の動機づけ
- 国際共通語とされる英語（他の文化も英語で学べるという幻想）

教育現場が、英検やTOEFL / TOEICの受験を推奨する（大学受験もこれらと結びつけられつつある）ことは、学習者の意識に、「言語学習＝検定受験」という意識を醸成しているのは間違いなく、その背景にあるのは、大言語を学ぶことが将来設計に結びつく是であるという価値観であろう。また、ともすればさまざまな文化も英語で学べると考えられがちである。この表層的理解を全面的に否定することは難しいが、どのような言語も文化も等しく価値を持つという言語・文化相対主義の観点からは、大きな問題である。このような価値観が支配する現状では、英語以外の言語学習に若い人びとの意識を向けることは困難である。特に、英語以外の言語が必修である場合、その動機付けは非常に難しく、「単位のため」の学習になりがちである。

3) 他の言語と協力する際の共通の基盤となる点は：

- 英語教育との連携、情報共有
- 大学での複数言語教育
- 企業など、社会との連携、言語政策に影響を与えるロビー活動

英語以外の言語教育が共存共栄するためには、ますます小さくなるパイの取り合いをするという愚を犯さないことが第一に重要であるが、そのためにはお互いの現状を知るために連携し、情報を共有することが不可欠である。現在英語以外の言語教育が中心的に行われている大学での複数言語教育を＜共に＞推進するという意識が必要となる。また、折角育てた学習者の複数言語能力が企業などに正当に評価されるために、ロビー活動などを通して社会との連携を積極的に進める必要があろう。

その際重要なのは、英語の重要性も正当に認識し、英語を含めた言語教育を共に推進していくという意識と姿勢であろう。英語との連携、情報共有は必須のものである。

4) 多言語に影響を及ぼす重要なデジタル改革の要素は：

- 機械翻訳の活用（基礎となるやさしい日本語）
- オンライン会議システムなどを使った言語種横断、学校の垣根を越えた学習

コロナ禍で、学校教育においてもデジタル改革の必要性が白日の下にさらされた。デジタルの力を活用することが言語教育においても不可欠であることは、2020年度の教育実践を通して全ての言語教員に認識されたし、またこのようなシンポジウムがオンラインで行われたことから、誰の目にも明らかとなったと言えよう。

デジタル技術の中でも、特に機械翻訳は言語教育に直結するものである。ともすれば、現時点における機械翻訳の問題点（不正確さ、学習者を怠惰な方向に導いてしまう危険性など）が言挙げされるが、技術は日進月歩であり、早晚翻訳の正確さにおいては、人間に伍すところまで進歩するだろう。そのような時、学習者に機械翻訳の使用を禁止することは、教育上の本質的な問題解決につながらない。むしろ、視力の弱いものが眼鏡を使うことによって、より良い社会活動ができるのと同様に、言語に困難を抱える者が機械翻訳を用いることは当然であるとの認識を持つことの方が健全であろう。² 問題は、言語教育の担当者がいかに機械翻訳を教育の中に持ち込み、活用するかであろう。また、現時点では、日本語から他の言語に翻訳させるとき、日本語の難度が問題になる。やさしい日本語から翻訳させると、翻訳精度が上がることは、吉開（2020）や境（2021）が指摘している。また、やさしい日本語を学び、機械翻訳を使用することが、言語学習者の言語意識の向上につながりうることも境（2021）は示唆している。

さて、3)でも指摘したが、英語以外の言語が、互いに陣地の分捕り合戦をしていては、共倒れになることは火を見るよりも明らかだろう。相互連携が急がれることであるが、オンラインを用いた教育では、その連携がより多彩に行われる可能性が秘められているであろう。また、同一言語内であっても、小・中・高・大といった学校段階を超えた連携、同一段階でも他の学校との連携に関する可能性が今までよりも広がったことが、2020年のコロナ禍状況におけるさまざまな実践で明らかになっている。

² 眼鏡の譬喩は、成田（2020）が用いている。

7 まとめと展望

本稿で報告したワークショップは、Moodleを用いた議論を中心とする事前準備と、当日のZoomによる相互に顔を合わせた発表・議論、さらにはZoomによる全体会議での報告という、ICTを活用したBlended Learningの実践となった。コロナ禍状況での、知的生産の一つの形を示したものとなるだろう。2020年に各教員が行った授業実践と共に、ここでも新しい教育・研究の姿を経験したとすることができる。その意味で、形式的にも意味が大きかった。

そして、それはまたオンラインでの言語使用のありかたを意識的、反省的に考察することにもなり、われわれのグループのテーマである「多言語と社会」の在り方を考えることとも密接にリンクした。参加者全員にとって、成果をもたらすこととなったと言えるであろう。

一方、事前準備で挙げられた論点は多岐に渡り、当然のことながら、この短期間では十分な議論をすることはできなかつた。しかしながら、上に述べたように、これらは日本の言語教育のこれからを考えると、どれも看過できない課題である。今後も継続的に議論、研究をしていくことが必要である。

その時に、今回のようにさまざまな語種の教育・研究に携わっている者が、場を同じくして議論することは何にも増して重要なことであろう。日本語・英語のダブル・モノリンガリズムを批判する者たちが、自分たちの土俵だけに留まっていたはいけないのである。そして、英語以外の教育の連携だけでなく、言語教育を広く見て、英語、更には日本語(国語)教育との連携をも、さらに強力なものとしていかななくてはならないだろう。報告の末尾に、特にこの点を強調したい。

参考文献

- 境一三(2021):やさしい日本語と機械翻訳による言語意識の向上について。『ドイツ文学』162号, 日本独文学会, pp. 147-160.
- 成田潤也(2020):小学校の外国語教育と機械翻訳技術の融合。特定非営利活動法人フィリピンナガイサ講演会。2020年8月22日オンライン開催。 <http://filipinonagkaisa.org/%E5%85%AC%E9%96%8B%E8%AC%9B%E5%BA%A7/5195/> (2021年5月23日確認)
- 吉開章(2020):『入門・やさしい日本語:外国人と日本語で話そう』アスク出版。

Workshop-Bericht

Mehrsprachigkeit und Gesellschaft

SAKAI Kazumi

In diesem Artikel wird dargestellt, wie in der Arbeitsgruppe „Multilingualism and Society“ im Rahmen des Symposiums „What are the benefits of learning multiple languages?“ gearbeitet wurde und welche Ergebnisse daraus resultierten.

Das Thema „Multilingualism and Society“ ist umfangreich und nicht unbedingt klar definierbar. Verschiedene Herangehensweisen je nach den Wünschen der Diskutant*innen waren denkbar. In der ersten Phase der Gruppenarbeit war noch nicht klar, dass die Teilnehmenden mit sehr unterschiedlichen Interessen und Auffassungen zusammengekommen waren.

Das einzige Gemeinsame war, dass alle den japanischen Fremdsprachenunterricht der heutigen gesellschaftlichen Situation gemäß verbessern wollen.

Während der Diskussion wurde der Begriff „multilingualism“ nicht extra definiert, wie der GeR des Europarates es in Abgrenzung zu „plurilingualism“ getan hat. Er wurde in der Gruppe im weitesten Sinne der Definition gebraucht.

Die Gruppe bestand aus acht Teilnehmenden: zwei aus dem spanischen, fünf aus dem deutschen und einem aus dem Kontext des französischen Sprachunterrichts. Unter ihnen gab es zwei deutsche Muttersprachler*innen, die anderen sprachen Japanisch als Muttersprache.

Während der Arbeit wurden nicht nur Japanisch und Englisch, die beiden offiziellen Sprachen des Symposiums verwendet, sondern es wurde auch vom Leichten Japanisch Gebrauch gemacht, um den Teilnehmenden mit Deutsch als Muttersprache das Verständnis zu erleichtern. Wenn nötig, wurde auch Deutsch gesprochen und geschrieben. Wir waren davon ausgegangen, dass man in einer angenehmen Atmosphäre – auch im sprachlichen Sinne – arbeiten sollte. Die Kommunikation unter den Teilnehmenden war dadurch hervorragend.

Die Diskussion fing am 12. Oktober 2020 auf der Lernplattform Moodle mit einer einführenden Selbstvorstellung an. Es wurden Meinungen zum Thema der Gruppe geäußert und es fand eine erste Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Standpunkten statt. Erfolgreich konnten zahlreiche wichtige Punkte gesammelt werden, die aber aus zeitlichen Gründen nicht alle detail-

liert weiter behandelt werden konnten. Ein Teil davon wurde am 1. November beim Live-Workshop erneut thematisiert und diskutiert.

In der Workshop-Phase vom 1. November sah der Ablauf wie folgt aus:

- 15:00–15:05 Sakai, Deutsch, Einführung
- 15:05–15:20 Sakai, Deutsch
- 15:20–15:35 Nakagawa, Deutsch
- 15:35–15:55 Kakihara, Spanisch
- 15:55–16:15 Nishizawa, Französisch
- 16:15–16:35 Diskussion

SAKAI Kazumi gab einen Überblick über die heutige japanische Gesellschaft, die immer multikultureller und multilingualer wird. Es wurde dabei betont, dass es sich nicht unbedingt um eine Anglisierung handelt.

NAKAGAWA Shinji hob hervor, dass es unentbehrlich ist, dass die Sprachrechte nicht nur der Minoritäten in Japan, die seit jeher hier zusammen mit der Mehrheit wohnen, sondern auch der Neuankömmlinge beachtet werden, und dass für ein friedliches Zusammenleben Maßnahmen ergriffen werden sollen.

KAKIHARA Takeshi erörterte Entscheidungsmotivationen der Studierenden bei der Wahl einer zweiten Fremdsprache. Er war der Meinung, dass man die Entscheidung nicht basierend auf dem Argument einer großen Anzahl muttersprachlicher Sprecher*innen einer Sprache treffen sollte. Es ist sehr von Belang, dass man gerade im Unterricht einer „großen Sprache“ wie Spanisch den Studierenden die Vielfältigkeit der Sprachen und die Existenz von Minoritäten ins Bewusstsein ruft.

NISHIZAWA Fumiaki erklärte, wie Sprachprüfungen wie das „Diplôme d’Aptitude Pratique au Français“ oder „Furansu-go Kentei“ zum Sprachunterricht beigetragen haben, und er berichtete über die aktuell schwierige Situation dieser Prüfungsformate in der Zeit der Corona-Pandemie.

Im Anschluss an die oben genannten Vorträge wurde rege diskutiert. Als Ergebnis wurden nach dem von den Organisator*innen gegebenen Muster folgende Punkte im Plenum berichtet.

- 1) Mit Blick auf das Thema „Multilingualism and Society“ sind die drei wichtigsten Potenziale:
 - Toleranz fördern
 - Mediationsbewusstheit fördern
 - Bewusstheit des Daseins von vielen Sprachen in der japanischen Gesellschaft fördern, Maßnahmen zur Förderung von Erbesprachen treffen

- 2) Die höchsten Hürden sind:
- Zu starke Verbindung zwischen dem schulischen Sprachunterricht und den Sprachprüfungen (Kentei-shiken) (Sie kann zu einem Lernen für Prüfungen führen.)
 - Mangel der Lernmotivation im obligatorischen Sprachunterricht
 - Englisch als sogenannte Lingua franca (Illusion, dass man auch andere Kulturen als die des englischen Sprachraumes durch Englisch erlernen könnte)
- 3) Aspekte, die als gemeinsame Basis für eine Zusammenarbeit mit anderen Sprachen fungieren sollen, sind:
- Gute Beziehungen zu und Teilen von Informationen mit Vertreter*innen des Englischen als Fremdsprache
 - Förderung der anderen Sprachen außer Englisch an der Universität
 - Zusammenarbeit mit der Wirtschaft, verschiedenen Stakeholdern in der Gesellschaft, und Lobby-Arbeit
- 4) Elemente der digitalen Transformation als relevante einflussreiche Faktoren für „multilingualism“ sind:
- Nutzung maschineller Übersetzungen und Leichter Sprachen als deren Ausgangsbasis
 - Sprachübergreifendes und schulart- und jahrgangsstufenübergreifendes Lernen durch virtuellen Austausch

Gerade im heutigen Japan, wo Hassreden eine alltägliche Erscheinung geworden sind, ist es essenziell, dass verschiedene Mitglieder der japanischen Gesellschaft mit unterschiedlichen Hintergründen, ob kulturell, sprachlich, religiös, ohne Hindernisse zusammenleben können. Dafür sind die oben genannten Begriffe von Toleranz und Mediation unentbehrlich. Der Sprachunterricht kann und soll in dieser Hinsicht einen großen Beitrag leisten.

ワークショップのまとめと全体会（2日目）

「多言語教育の意義とは？」

太田 達也

2日目の全体会「多言語教育の意義とは？」では、まず各ワークショップのリーダーから議論の経過と結果について報告があった。続いて、文部科学省の小野氏も加わり、パネル形式で登壇者間の意見交換・ディスカッションが行われ、最後にフロアから寄せられた質問に対してパネリストが回答する質疑応答の時間が設けられた。

パネリストと司会は以下の通りである（敬称略）。

上野ふよう（「多言語と自己啓発」ワークショップ・リーダー）

モンセラット・サンス（「多言語とクラスルーム」ワークショップ・リーダー）

中川正臣（「多言語とカリキュラム計画」ワークショップ・リーダー）

大谷瞳（「多言語と研究」ワークショップ・リーダー）

境一三（「多言語と社会」ワークショップ・リーダー）

小野賢志（文部科学省初等中等教育局 情報教育・外国語教育課 外国語教育推進室長）

太田達也（日本独文学会ドイツ語教育部会 部会長；司会）

なお、ワークショップのリーダー 5名はそれぞれ、フランス語（上野）、スペイン語（サンス）、韓国語（中川）、中国語（大谷）、ドイツ語（境）を教育・研究あるいは職業実践において使用しており、多言語の視点がこの全体会においても実現されるようあらかじめ企図された。また、各ワークショップのメンバーもできるだけ多くの言語の関係者が混在するようにした。

以下、各ワークショップの報告、登壇者間の意見交換・ディスカッション、質疑応答、の流れに沿って報告する。

1 各ワークショップの報告

「多言語と自己啓発」（上野ふよう）（本書 p. 95～104 参照）

ワークショップではまず、多言語学習により自分自身の視野・ものの見方・考え方が広がるか、また知識の幅が広がりいろいろな文化を知ることで、自己

のアイデンティティの(再)形成につながるか、という問いについて議論した。結論はYESである。多様で柔軟な思考や価値観を得ることにより、自己の啓発・成長に繋がると言えるだろう。言語は思考・知覚・認識に影響を与えるという仮説もある。ロシア語やポーランド語などは、ジェンダー意識なしには話せないため、ジェンダー意識が早期に形成されるという研究も紹介された。さらに、多言語学習によって、多様で複合的な思考・知覚・認識様式・価値観を体得し、適応していくことにつながる、という指摘もなされた。このように多言語学習は、自己の言語・文化や自身を相対視することにつながる。

次に、多言語学習により社会的な活動(職業・コミュニティ等)の可能性が広がるか、仕事や研究のキャリア、社会的ポジションにおいてメリットになることがあるか、という問いについて議論した。これも結論はYESである。多言語話者は社会的メリットを享受することができると言える。ひとつには、特定の言語と特定の職業の強い関連性ということがある。たとえばフランス語であればモード、料理、ワイン、芸術など、ドイツ語なら音楽、思想などとの関連性は強く、このことがメリットになりうる。また、言語能力を介して異文化・異なる社会の内側の視座を獲得することにもつながる。たとえば、多様な人材が企業や組織の創造性やイノベーションに貢献することができる。このように、多言語を通じて、新しい価値観・概念(コンセプト)を理解し、受容することにもつながる。そして単なる受容にとどまらず、インタラクション(相互作用)の中で、新たな価値観を創造する可能性を持つと言えるだろう。

次に、多言語学習をするうえで気をつけるべき点や課題には、どんなものがあるかについて議論した。まず、ことばは自分が使うだけの単なる道具ではないこと、自分が否応なく変容させられるような、大きな影響力を持つものであることを自覚している必要があることが指摘された。また、言語学習自体を目的とせず、言語と文化を切り離さない教育の重要性についても指摘された。さらに言語の地域的・文化的多様性を認識しつつ、ステレオタイプに陥らないような多面的な教材・教育法が重要だという話も出た。また、英語に偏重した教育・入試・就職試験・社会のあり方を再考する必要がある。学習指導要領にも明記されているように、「外国語＝英語」ではないことの認識を広く共有することが必要であろう。

異文化を取り持つ存在としての多言語話者は、より寛容な社会の形成に貢献できる。今後、英語以外の言語の学習者の追跡調査や学習者へのアンケートによって具体的な事例を集め、社会に多言語学習の有益性を示すことが大切である。多言語という日本と世界の現実に対応できる言語教育を実現していかなければならない。

「多言語とクラスルーム」(モンセラット・サンス)(本書 p. 105～117 参照)

クラスにおける多言語にはポテンシャルがある。より多くの言語を学べば、より良い体験ができる。言語間の相違点や共通点などを見出して、学ぶことが楽しくなるという話もよく聞かれる。また、文法だけではなく、文化的な

側面を教えることもできる。それにより、クラスの雰囲気はよりチャレンジングでより面白くなる。学習者も複数の言語を知っていればいろいろ問題点を指摘してくれる。そしてこれがモチベーションにつながる。第三言語を学ぶときには少し文化の要素なども取り込んで教えていくということが必要だ。日本の場合、通常、会話のクラスは母語話者教員が行い、一方、文法は日本人教員が行っていることが多い。しかしこのような分け方は人為的だ。ある調査によると、学習者たちは、目標言語で教えるのがベストだと感じているようだ。非母語話者の教員が目標言語で教えると、良いお手本を生徒に示すことになる。

多言語の課題としては、必須だから学ぶ、ということがある。言葉そのものに興味を持って勉強しているわけではないというケースだ。またカリキュラムや設備など、置かれているさまざまな条件の中で教えているということもあり、勉強しやすい雰囲気を作ることが難しい。条件によって教える方法もそれによって限定され、そのために学習意欲がそがれてしまうこともある。

もうひとつの大きな問題は、特に移民の子供にそうしたことが見られるのだが、実はIQレベルは普通の子供であるのに、言葉がわからないために知的レベルが低いと誤解されてしまったり、あるいは書字障害を持っているというふうに思われて特殊学級に入れられてしまったりと、多言語環境にあるために子供たちの学校での行動が誤解されてしまうということがある。

他の言語との連携については、次のような話が出た。英語以外の言語を学ぶことで、日本の英語学習者にとっては、英語学習の助けになるかもしれない。例えばドイツ語やスペイン語を学ぶことが、英語が苦手の高校生たちの英語レベルを引き上げることになるかもしれない。

なお、さまざまな言語を教える教員同士の交流がない。さまざまな言語を教える教員の交流が進めば、発見もたくさんあるのではないか。

クラスの中の多言語に影響を及ぼすデジタル変革については、教室の外にいる学習者と自分のクラスの学習者をつなぐことができる技術はモチベーションが高めるのではないか、という話が出た。またオーディオビジュアル教材により、文化などの楽しい面をクラスにもたらしすることができるだろう。いまはオンラインの翻訳の問題もある。作文課題を提出させるとgoogle翻訳によるものが出されたりするが、むしろgoogle翻訳をどのように使うとよいかを教えるよう、取り込んでどうか。googleを使って目標言語で言葉の定義を探す、といった活動の提案もなされた。

「多言語とカリキュラム計画」(中川正臣)(本書 p. 118~125参照)

ワークショップの冒頭でまず、よりよい言語教育のために、個別の言語教育を越えて、複数の外国語教育を連携・連動させるということが私たちのテーマである、ということについてコンセンサスをとった。なお、ここでは個別の言語教育を「多言語教育」、複数の外国語教育の連携・連動を「複言語教育」と呼ぶことにする。

実際には、なかなか個々の言語教育から抜け出せない、という現状がある。ただ、多言語の可能性としては、いろいろな言語教育を統合させる、つまり複言語主義の立場に立つことで、言語は繋がっているということを実体験で学ぶことができるだろう。そしてそれは言語そのものを学びでもあるし、学習ストラテジーという言語教育・言語学習の学びにもつながってくる。その意味では非常に有意義であると言える。

一方、以下のようなハードルがあることも指摘された。まず、個々の言語教育間の競争があるという点である。学習者の多い言語のコマ数を増やしてほしい、といった話は、クラス数の存続や教員の生活にもかかわる問題である。また、多言語教育の環境が整ったとしても、言語教育間の連携・統合までは進まないだろう、という指摘もなされた。そこで出たひとつのアイデアは、たとえば15コマの授業の中で、5コマは中国語、5コマは韓国語、5コマはドイツ語といった構成のコースを作ってもよいのではないかと、いうものである。ただ、そうしたことをやろうとする教員個人に意識があったとしても、教育機関全体で複言語主義の立場に立つという意識が薄いのではないかと、いう問題もある。

他の言語との協力する際の共通の基盤となる点としては、次のような指摘がなされた。まず、大学だけで取り組むのは難しいだろう、ということである。したがって、小学校や中学校などから複言語教育をカリキュラム化し、段階的に連携して大学へとつなげていく必要があるだろう。次に、多言語教育から複言語・複文化教育へと徐々に進めていく必要がある。文化の中に言語がある、つまり複言語を実践することによって複文化にもつながってくるのではないかと。今後こうしたことを、単に言語だけの問題ではなく、文化としても捉えていくことが重要となるだろう。

「多言語と研究」(大谷瞳)(本書 p. 126~137参照)

多言語におけるもっとも大きな3つの可能性としては、まず行政側の支援ということが挙げられた。日本では少し前まで、多言語学習に関しては行政側からの支援はなかったが、2017年から行政側からの推進事業が始まった。またいろいろな言語に関する共通の到達度指標が作成された。加えて、ヨーロッパでは以前から多言語環境が存在しているが、日本においてもグローバル化により環境が変容し、多言語社会の存在が大きくなってきた。これらの変化により、多言語を推進する可能性が大きくなっていると言える。

多言語におけるもっとも大きな3つのハードルとしてはまず、人材の確保が難しい、という問題が挙げられた。言語ができる研究者や教育者が少ないということである。一方、学習者については、モチベーションの問題が指摘された。動機づけが難しいということである。また、言語の学習には莫大な時間が必要になるが、いかに限られた時間の中で複数の言語を身につけることができるか、という、時間の確保の問題が依然として大きなハードルになっていることが指摘された。

他の言語と協力する際の共通の基盤となる点としては、まず隣接言語との比較という点が指摘された。隣接言語には共通点が多いため、それらの言語と比較しながら研究または指導を行うことができる。次に、言語レベルを測定する共通の基盤が作成されているため、これを最大限に利用して普及すべきだという指摘があった。多言語・複言語の教材開発に関しては、日本語と中国語の共通点と相違点を比較しながら開発された中国語教材がひとつの例として紹介された。

最後に、多言語に影響を及ぼす重要なデジタル改革の要素としては、翻訳サイトの精度アップ、言語学習アプリの開発、オンライン学習サイトの開発または統一、などが挙げられた。

「多言語と社会」(境一三) (本書 p. 138~148参照)

ワークショップでは最初に、日本社会はすでに多言語の社会であるという認識を確認した。多言語におけるもっとも大きな3つの可能性としては、以下の点が指摘された。まず、英語以外の言語にも触れ、いろいろな言語のあり方を知ることによって、寛容性を育てるということがじつはとても重要なポイントではないかということ。また、さまざまな人がいてさまざまな言語文化を持っているなかで、人間はみなすべての言語に対応することはできない。すると誰かがAさんとBさんの間をCさんが「つなぐ」という働きが必ず必要になってくる。この「つなぐ」という意識を高めるということが、多言語学習の大きな肝になるのではないか。加えて、日本の社会にもさまざまな言語があり、さまざまな言語が使われているが、そういった隣人たちの言語に気づくことが、ニューカマーズの継承語学習の支援にもつながるのではないか、という話も出た。

多言語におけるもっとも大きな3つのハードルとしては、まず教育現場と検定試験の連携という話があった。なかなか検定試験と教育現場がうまくマッチングができておらず、教室で学習をしたうえで検定試験を受けようとした時にうまくレベルが合わないなどのギャップがあることがひとつのハードルになっているのではないかということだ。また、大学の第二外国語としての必修授業では、当該言語の学習の動機づけをどうするかという問題が非常に大きいものとしてあるという指摘もあった。そしてもうひとつはやはり、「国際共通語」であるという英語さえできれば、他の文化のことも学べるという幻想がハードルになっており、こういったものをなんとか打ち砕きたいという指摘があった。

他の言語と協力する際の基盤になる点として、まずひとつは英語教育と連携すること、英語教育と一緒に日本の言語教育全体を育てていくという意識が重要であるということ。また、大学での複言語教育の機会を何とか生かし、さらに広げること。加えて、多言語能力を身につけることの意義を会社の人事の方にも認識してもらえよう、企業など社会との連携を取っていくことやロビー活動を言語種横断的にやっていく必要があるという話が出た。

最後に、多言語に影響を及ぼす重要なデジタル革命の要素については、機械翻訳の話が出た。機械翻訳の普及はもはや避けて通れないものであり、問題はどのように使うかだ。機械翻訳の活用方法をきちんと教育の中に組み込んでいくことも重要だろう。そのときに、論理的で短く分かりやすい「やさしい日本語」は有効だ。日本語を日本語話者があらためて振り返ることによって言語意識を高め、それを基盤としてほかの言語も学んでいくという視点も重要だろう。また、言語種を越えていくつかの言語を一緒に勉強する時、オンライン会議システムなどを使えば、さまざまな言語種の人々を巻き込むことができ、学校の垣根を越えた学習も可能になるだろう。

2 登壇者間の意見交換・ディスカッション

各ワークショップ・リーダーからの報告を受け、登壇者の間では以下のようなコメントや意見が交わされた。

- 非母語話者教員がスピーキングの訓練を担うことの重要性

境より、非母語話者教員は学習者の先輩であり、同じような苦勞を乗り越えて言語を上手に話せるようになった「ロールモデル」として重要な役割を持つことから、スピーキングの訓練などはまさに非母語話者の教員が前面に立ってやるべきだ、との指摘がなされた。サンスもこれに同調するとともに、学生たちはむしろ目標言語の使用を知的な刺激として「おもしろい」と感じていることに言及し、母語話者教員が目標言語で会話を教え、日本人教員が文法を日本語で教える、というふうに分ける必要は全くなく、むしろそれをやめるべきだと主張した。

- 「英語さえできればよい」という意識を変えていく必要性

上野は、日本はすでに多言語社会であり、それに向けての対応を進めていくべきである一方、「日本は単一民族で単一言語の国家だ」という意識を持つ人や、「英語さえできればそれで国際語として十分である」と思っている人もいることに触れ、そうした認識を変えていくことの重要性を訴えた。教育レベルあるいは個人のレベルなど、いろいろなレベルにおいて試みを行うことで、より寛容な社会が実現されること、そして多言語教育はそのような多様性の実現に繋がるような役割を担っていることを指摘した。

- 日本語支援の問題

文部科学省の小野は、日本語の支援が必要な児童・生徒が増えている問題について言及した。こうした児童・生徒は何も外国籍の子供だけではなく、国籍は日本だが日本語の支援が必要であるという子供たちも増えている。日本に暮らす人々の国籍や言語の多様化は、遠い先の話ではなく、まさに今の話であ

る。ただし地域差も非常に大きく、今は過渡期だと言える。こうした中、さまざまな言語を考慮し、日本語およびその他の言語の支援も含めて「つなげていく」ということが非常に大きな意味を持つ時期なのだと感じた、と語った。

- 特別支援教育の問題

中川より、日本語の支援を受ける必要のある子どもたちと、何らかの障害があって支援を受ける子どもたちとが混同されてしまっているという問題について質問があり、これに対して小野は以下のように説明した。純粋な特別支援教育については、日本全国どこでも共通認識が出来ているけれども、日本語支援に関してはまだまだ地域差が非常に大きく、いわば特別支援教育に追いつかなければいけない状況である。言葉の困難さに関しては、母語が日本語であっても読むことに困難を抱えているというケースや、本当は言語的困難であるのに知的障害と誤解されたり、あるいは障害のために難しいにもかかわらず単なる勉強不足と誤解されたりするところがある。政策的にはもともと別の話ではあるが、つながって議論すべき部分は、特に学校現場では非常に大きい。

- 小中高大の連携の必要性と実践

中川は、小学校・中学校・高校と大学の連携の必要性を指摘した。小学校・中学校・高校からいきなり多様な言語、複数の言語を学ぶのは難しいが、小学校と大学、高校と大学とがつながることは十分考えられる。たとえば多様な言語を母語とする子供たちがいるところに大学生たちがサポートで入っていくといったことは十分可能であり、双方にとって学びになるのは間違いない、と指摘した。

これを受け、境からは、すでに大阪府、神奈川県、岡山県などにはそのような教育を実践している教員もいること、いくつかの小学校の事例がすでに報告されていること、また吉村の講演で紹介された奈良国際高校のように、初年度は複数の言語を全員の生徒が学ぶカリキュラムを組んでいるところもあり、今後こうした例が増えてくれば中川の提言が具現化していこう、と述べた。

- 多言語を学ぶことのメリット

サンスは、英語以外の言語の学習は英語を強化する道にもなる、と指摘した。また、世界の人口の大部分がバイリンガルであり、モノリンガルは少ないことを、社会に対してきちんと伝えることも重要である、と指摘した。特に高校生には、バイリンガルあるいはマルチリンガルになるというのは当たり前になってきている、ということをしつかり伝えていくことが必要である。

3 質疑応答

この後、フロアから寄せられた質問が読み上げられ、登壇者が回答した。

- 「文科省の小野氏への質問. 日本も多言語社会と言われているが、今後どの高校でも英語以外の言語を学べるようにすることを考えているか。」

これに対し、小野からは次のような回答があった。学習指導要領の中では「外国語」という教科があるだけで、当然のことながら英語が他の言語よりも重要であるとか優れているということではない。英語は、われわれにとって学ぶりソースが一番多く揃っているというのが現実的なところだろう。学習指導要領の中では、以前は英語以外の各言語についてもいくつか目標を示していたが、今は英語だけを目標として示しつつ、他の言語をやる時にはそれに準ずるものとするかたちになっている。その中でも可能ではあるのだが、英語と同じことをすることが必ずしも目的ではないということからすると、必ずしも教科外国語の中でやる必要はないのではないか。今でも学校設定科目として、オリジナルの教科科目として教えることは可能だ。可能かどうかではなくて必修にするかどうか、というところがたぶん質問の趣旨かと思うが、この点については多くの議論が必要になるところかと思う。しかし確実に言えるのは大学に行って初めて英語以外の外国語に出会うというのは、この時代においてはあまりにも遅すぎる、ということだ。小学生には小学生らしい出会いがあり、中学生・高校生には中学生・高校生らしい出会いがあるべきであろう。多言語を学ぶことが高校生にとってどういう意味があるか。高校の種類によっても違うだろう。やはり一つ一つの高校で、どういう教育をしたいのかを考えること。そして文科省としては、高校がこういう言語を教えたいという時にサポートできるようなことをしていきたいと考えている。

- 「外国語教育の教員が、社会科学系の教員と協働して教育・研究していく仕組みは、日本の大学教育の中にはあるか。」

境は、仕組みとしてあるとかいう話ではなく、たとえば法学の教員と言語の教員が共同の授業を持ち、一緒に授業を担当しているといった例のように、もう実際にやっている教員がいることを指摘した。

大谷は、経済学の視点を取り入れて動機付けの面で多言語研究をどのように進めていくかを分析している研究がある、と紹介した。多言語を勉強したらどんないいことがあるか、という動機付けに関して、経済学の外的要因、内的要因といった概念を取り入れて分析している。

大谷はさらに、アメリカの求人情報では、たいてい少なくとも3種類以上の言語能力プラスなにかの専攻、といった高度な人材が求められている印象があるが、日本では今のところ、英語中心という状況が続いていることに言及し、このような状況の中でたとえばどのような研究が望ましい、といった提案はあるか、という質問を投げかけた。

これに対しサンスは、多言語の能力には価値があると思うこと、就職活動においても、英語の他にスペイン語も上手に話せることはプラスになっているようだと言った。ただそういったニーズや評価が顕在化まではしていない、との問題点も指摘した。しかし今後そういった流れがいつそう高まってくるのではないかと述べた。

- 「今後さまざまな教員がどのように連携していくことができるのか。パネルからの提案はあるか。」

これに対し上野からは、言語を学ぶとその後どんな世界が待っているのかを学生たちにイメージしやすくすることが効果的だろう、との提案があった。英語もフランス語もできるとたとえば国連でこんな仕事ができる、といった話を学生にすることで、どのように世界が広がっていくのかという具体的なイメージを持てるだろう。そのような取り組みをしていくのもよいのではないかと述べた。

境もこれと同調するとともに、加えて大学横断的に、また大学だけでなく、中学・高校・大学と縦断的に、さらには語種横断的に協働の活動をすべきだと力説し、2012年の12月に立ち上げた日本外国語教育推進機構（JACTFL）の活動を紹介して参加を呼びかけた。JACTFLではいろいろな人たちが集まり、研究だけでなく社会全体にいろいろ働きかけていく活動を行っている。

最後にサンスは、みな互いに協力するつもりでいると同時に、学科間で一番いい学生を自分の言語に引き入れたいという競争もしているということも指摘した。そうした競争は避けられず、お互い、よいリソースをめぐって競争している。しかし教員としてはつねに、互いから学んで協力したいという気持ちはあり、みなオープンにそのように考えていると思う、と述べた。

4 おわりに

多言語学習・多言語教育が、個人の啓発・自己発展になるだけでなく、それがひいては社会の多様性の実現や新たな価値の創造につながるといった側面もあることが、この全体会でもあらためて浮き彫りになった。言語教育に携わる私たち自身もこのことを十分に意識して、認識を広めていく必要があるだろう。それぞれの現場での教育や研究の枠を越え、教育機関横断的に、かつ語種横断的に、ロビー活動も含めて活動していくことが重要である。小野の挨拶の中には、英語以外の外国語教員の養成について文科省が予算要求したということが言及されていたが、こうした動きは非常に心強いことである。私たち外国語教育に携わる者が、今後取り組んでいくべき課題について今回あらためて認識をあらたにし、さらなる活動へのヒントが得られた機会となったのであれば幸いである。

Abschließende Podiumsdiskussion: Was sind die Vorteile des Lernens mehrerer Sprachen?

OHTA Tatsuya

An der abschließenden Podiumsdiskussion am zweiten Tag, moderiert durch den Verfasser dieses Beitrags, nahm neben den fünf Workshop-Leiter*innen auch der Direktor des Büros für die Förderung von Fremdsprachenunterricht in der Primar- und Sekundarstufe des Ministeriums für Bildung, Kultur, Sport, Wissenschaft und Technologie (MEXT), ONO Kenji, teil.

Zuerst wurde durch die fünf Workshop-Leiter*innen vom Ablauf und von den Diskussionsergebnissen des jeweiligen Workshops berichtet. Im Folgenden seien nur die Namen der Workshop-Leiter*innen und die Titel der Workshops wiedergegeben. Die Angaben in Klammern hinter den Namen stellen die Sprache dar, die die jeweiligen Vortragenden in ihrer Forschung, didaktischen Tätigkeit bzw. ihrem Arbeitsleben benutzen und vertreten.

UENO Fuyo (Französisch): Mehrsprachigkeit und persönliche Entwicklung

Montserrat SANZ (Spanisch): Mehrsprachigkeit und Klassenraum

NAKAGAWA Masaomi (Koreanisch): Mehrsprachigkeit und Curriculumplanung

OTANI Hitomi (Chinesisch): Mehrsprachigkeit und Forschung

SAKAI Kazumi (Deutsch): Mehrsprachigkeit und Gesellschaft

Im Anschluss an die Berichte wurden die vorgetragenen Ergebnisse von den Podiumsteilnehmenden kommentiert und diskutiert. In dieser Phase wurden u. a. folgende Punkte hervorgehoben:

- Es ist außerordentlich wichtig, dass nicht-muttersprachliche Lehrende die Fertigkeit Sprechen im Unterricht trainieren, weil sie den Lernenden als *role models* dienen können.
- Die oftmals vorherrschende Annahme, Englischkenntnisse würden im japanischen Kontext ausreichen, ist eine Illusion. Es sollten sprachübergreifend Maßnahmen ergriffen werden, um dieser entgegenzuwirken.
- Die Anzahl der Kinder, die Unterstützung im Bereich der Förderung der japanischen Sprachkompetenz benötigen, nimmt zu – auch unter den Kindern mit japanischer Staatsangehörigkeit.

- Eine intensivere Zusammenarbeit zwischen Fremdsprachenlehrenden an Grundschulen, Mittelschulen, Oberschulen und Universitäten wird dringend gefordert.

Nach dem Meinungsaustausch wurden aus dem Publikum eingereichte Fragen vorgestellt und beantwortet. In diesem Teil wurde u. a. Folgendes erwähnt:

- In den allgemeinen Curriculum-Richtlinien (*gakushū shidō yōryō*) des MEXT ist nicht von „Englisch“, sondern von „Fremdsprachen“ die Rede. Das MEXT möchte explizit Oberschulen unterstützen, die Unterricht von Fremdsprachen außer Englisch in ihrem Curriculum anbieten wollen.
- Es gibt schon erfolgreiche Beispiele für Kooperationsprojekte zwischen Lehrenden von Fremdsprachen und von Sozialwissenschaften.
- Studierenden und Schüler*innen aufzuzeigen, welche beruflichen Perspektiven sich einem durch fremdsprachliche Kompetenzen eröffnen, wird ihnen dabei helfen, sich konkrete Vorstellungen von ihrem zukünftigen Berufsweg zu machen.

Am Ende der Podiumsdiskussion wurde noch einmal betont, dass das Lernen und Lehren mehrerer Sprachen nicht nur die persönliche Entwicklung fördert, sondern auch dem Desiderat von Vielfalt in der Gesellschaft zuträglich ist sowie zur Schaffung neuer Werte führt. Lehrende und Forschende verschiedener Fremdsprachen sollten in Zukunft zur Erreichung dieses gemeinsamen Ziels noch enger miteinander kooperieren.

外国語習得の与えるインパクト

サッカー日本代表川島永嗣選手インタビュー

糸川 麻里生

— 川島選手は、もちろん日本を代表するサッカー選手でいらっしゃるわけですが、本日お越しいただきましたのは、川島選手がいくつもの外国語を使うことができる語学の達人でもいらっしゃるということで、今回のシンポジウムのテーマが「多言語を学ぶ」ということなものですから、この「言語を学ぶ」ということについてお話を伺いたいと思います。

川島 いえいえ…… (笑)、はい、よろしくお願いします。

— 川島選手は、いつ頃から意識的に外国語を学ぶことを始められたのですか？

川島 僕が言葉を学び始めたのは、きっかけはやはり小さい時で、映画を英語で見ていて、「外国語を話せるって、かっこいいな」と思ったのがひとつのきっかけだったんです。でも、一番大きなきっかけは18歳の時にイタリアにサッカー留学したことです。その時、監督やコーチ、チームメイトたちとより深いコミュニケーションをとりたいなと思ったのが、一番大きな、言葉を真剣に勉強し始めるきっかけでしたね。その時に、イタリアを勉強し始めて、並行して英語の勉強も始めました。

— その時に、イタリア語に魅力を感じたということもあったのでしょうか。

川島 一番の魅力っていうのは、僕、若いときから旅行が好きで、他の国の人たちとコミュニケーションをとる楽しさというのは自分の中ですごくあったんです。そういう意味で、英語が話せればいろいろな国に行った時にその人たちと話ができますし、イタリア語も、自分の周りの人たちと話ができると、そういうのはありましたね。

— イタリア語はどんなふう to 勉強を始められたのですか？やっぱり学校に通ったんですか？

川島 最初は自分で勉強をし始めたんですけど、やはり限界があったので、週に一回、当時住んでいた名古屋のイタリア語学校に通って、先生と一対一で勉強していました。

— 中学や高校でも英語の授業はあったと思うのですが、そういう学校の授業と、サッカー選手になってからの勉強は、意味合いとか、やり方とか、やっぱり違ったのでしょうか。

川島 そうですね、中学・高校の英語の授業っていうのも、やっぱり好きだったんですけど、ただ、6年間勉強してまったく話せるようにならなかったの、やはり、中学高校で勉強していた英語と、あとになって語学学校で勉強した語学っていうのは、やっぱり差があったのかな、とは思いますね。

— 名古屋で通われたイタリア語学校は、イタリア人の先生がイタリア語で教える学校だったのでしょうか。

川島 はい、実際にイタリア人の先生とマンツーマンで、週に1時間やっていました。

— その頃から、「国際的に活躍するサッカー選手になろう」という希望もお持ちで、語学に打ち込んだということもあるのですか？

川島 もともととはいろいろな国の人たちとコミュニケーションをとって、いろんな考え方や文化を学びたいというのが根本的な気持ちとしてありました。実際に留学してそれをあらためて実感して、やはり監督やコーチが何を意図しているのか、どういう考えを持って言っているのかというのを自分なりに噛み砕いて理解したいと思うようにもなりましたが、それを理解することで、自分の考え方も広がっていくんじゃないのかな、というのはベースにありました。

— 何かの雑誌記事で、川島選手が「ゴールキーパーは言葉ができた方がいい」とおっしゃっているのを読んだことがあるのですが、やはり、川島選手ご自身がゴールキーパーだから、一層熱心に言葉を勉強した、というのもあったのでしょうか。

川島 そうですね、やはりゴールキーパーというのはコミュニケーションをとらなくてはならないポジションですし、実際にこっち（注：ヨーロッパ）でプレーすると、言葉ができないとキーパーとしては本当に出場するのがむずかしいくらい、言葉というのは大事です。自分がサッカーをする上で、「言葉ができない」というのを実力に関する言い訳にしたくない、というのがあったので、勉強に対するモチベーションをいうのは強かったですね。

— 名古屋グランパスエイトにいらっしゃった頃というのは、当時の日本代表ゴールキーパーの楢崎正剛選手が同じクラブにいらっしゃって、川島選手にとっても試合に出るだけでも大変な時期ではなかったかと思います。外国語の勉強を続けるだけでも大変なのに、それをプロサッカーの修行を続けなが

ら行うというのは、すごい根性だと思います。どうやって、外国語の勉強のモチベーションを保ち続けたのでしょうか。

川島 言葉の勉強の場合、話すことができないと、なかなかモチベーションを維持するのは難しいですね。僕自身、話せなくて悩んだこともあります。「一年に一度、オフの期間に旅行に行く」という計画を立てて、「レストランでちゃんとオーダーできるようにしよう」とか、そういう目標を立てて取り組んでいたっていうのはあったかな、と思います。目標を大きくし過ぎてしまうと、話せない自分に嫌気がさしてしまうことっていうのは多いと思うので、逆に目標っていうのを低いところに設定して、一歩ずつクリアしていくっていうのがいいんじゃないかなと思います。

— 今では川島選手はいくつもの言語がおできになるわけですが、最初から複数の言語を同時進行で学ばれていたそうですね？それはどういうお考えでそのようになさったのですか？

川島 幸運なことに、と言いますか、僕は性格上けっこう「飽き性」でして、英語の勉強やイタリア語の勉強をしようと思いついても、毎日続けることができなかつたんですね。一日英語やって、「わかんないな。じゃあ、イタリア語やってみるか」って思って、次の日はイタリア語やったら「わかんないから、フランス語やってみよう」というふうに、毎日違う言語に心移りしながらやっていたという感じなんです（笑）。それが、たまたま27歳でベルギー（注：ベルギー1部リーグ・リールセSK）に渡ったんですけど、ベルギーは多言語の国で、英語もありますし、オランダ語もありますし、フランス語もありますし、イタリア語を話す人も多い。そこでたまたま勉強した言葉を使う機会が持てたということもありますね。

— なるほど……、続かないからこそ、いくつもの言語をやってみる、という考え方もありなわけですね。

川島 そうですね、飽きないための方法のひとつとして、あるかもしれませんね。

— 最初に本格的に学ばれたのが、英語とイタリア語で、次にポルトガル語を勉強なさったそうですね？

川島 日本でプレーしていた時に、ブラジル人の選手が多くいましたし、チームのキーパー・コーチもブラジル人のコーチだったので、ポルトガル語も一緒に勉強していましたね。ディフェンスにもブラジルの選手がいたんですが、最初は日本語で指示を出していたんです。で、一度、失点をした時に、日本語で指示を伝えていたんですが、「日本語はわからない」って言われたんですよ。失点をしてしまったら、最後はゴールキーパーの責任になるので、も

う味方にそんなことは言わせないようにしようと、ディフェンスの選手にももうそんなことは言われないように、ポルトガル語を学んで、その試合以降はずっとポルトガル語で指示を出していました。

— ヨーロッパのクラブチームには、さまざまな国籍の選手がいるわけですが、ピッチ上でも各国の言語が飛び交っているのですか。

川島 僕が今プレーしているフランスでは、基本的にフランス語が、まあ公用語と言いますか、ピッチ上でもフランス語で指示を出し合っていますけど、ベルギーでプレーしていた時は、本当にいろいろな国籍の選手がいたので、それこそ、英語だったり、スペイン語だったり、いろんな言葉で指示を出していたこともありました。

— イタリア語は、語学学校でマンツーマンで学ばれたとのことでしたが、他の言語はどうだったのでしょうか。飽きないように、同時にいろいろな言語を学ぶとなると、語学学校というわけにもいかない気がしますけど……

川島 えーと、スペイン語とポルトガル語は基本的に本を読んで勉強しました。スペイン語は、パナマに一週間くらい旅行したことがあったんですけど、その一ヶ月くらい前からスペイン語の本をひと通り読んだんです。ほんとにベーシックな、「スペイン語入門」みたいな本ですね。パナマ人の友人に会いに行ったんですが、旅行中もその本をつねに持ち歩いて、その本を通して学びながら実際に使って、という感じで旅行中はやっていました。

— 本だけですと、発音がわからないこともありそうですが、大丈夫なんですか？

川島 いや、なので、フランス語に関しては、本で勉強するのは最初の方で諦めました(笑)。フランス語はほんとに発音が難しく、単語と単語がつながったりするんですよね。そもそも読み方もわからないので、最初本で勉強した時はまったく分からなくて……ベルギーのスタンダード・リエージュというクラブに行ってから、もう一回勉強しなおしたんですが、その時には先生にもついてもらって、アプリケーションで勉強したり、勉強の仕方を変えてやっていました。

— なるほど、逆にスペイン語やポルトガル語は本での勉強でもある程度発音は大丈夫だったわけですね。

川島 そうですね、スペイン語、ポルトガル語、イタリア語は、そういう意味では、フランス語や英語とくらべると発音はあまり難しくないのかな、と思います。

ます。聴き取りも、単語がちゃんとわかっているならば、そんなに難しくはない気がします。発音の点ではですね。文法の点では、また別の難しさがあるのかな、とは思いますが。

— つまり、川島選手にとっても、言語によって勉強法はそれぞれ違っていた、ということなんですね。

川島 そうですね、ひょっとすると、全然違うかもしれませんね。語学学校に通ったり、旅行に行ったり、ラジオを聴くっていうのもいいと思うんですけど、フランス語に関してはローマ字読みがまったくできないので……、書いてもあんまり覚えられないんですよ。ですので、フランス語は頭の中で言いながら、なるべく覚えるようにしていました。

— 川島選手がフランス語を覚えるスピードはすごく速かった、と伺ったことがあるのですが、かなりご苦労はされたのですね。

川島 それでも、フランス語はやっぱ一番勉強するのが難しかったですね。慣れるのに2年くらいかかりましたし、3年目でようやく自信が持てるようになったという感じですね。3年間ベルギーにいたんですけど、そのあとフランスに来て、フランスではチーム内でも皆フランス語しか使わないので、最初は戸惑いました。

— ヨーロッパの言語は、多少なりとも親類であることが多いですから、その意味では学びやすい面もあるかとは思いますが、逆に、話していて言語が混ざってしまうということはありませんか？

川島 (笑) . やはり、頭の中の切り替えは、結構難しいですよ。とくにベルギーにいた頃はいろいろな言葉を話さなければならなかったんで、英語で話していても、一人のチームメイトのために急にイタリア語で話さなくてはならなくなることもある。そんな時、切り替えがなかなかできない、ということもありました。頭が疲れることも多かったですし、自分で言いたいことはわかっているのに、適切な言葉が出てこない、っていうことはありましたね。

— そういう生活を続けていらっしゃると、お一人になったとき、頭の中は何語モードになっているのでしょうか？

川島 頭の中は、基本的には日本語ですよ (笑) . ただ、「他の言葉では何て言うのかな」って自分の中で考えるときは、ヨーロッパ語同士の方が近いということもあって、日本語からフランス語に直すよりは、まず英語が思い浮かんで、それをフランス語に直す、ということも多いです。

— 辞書はどれくらい使いますか？

川島 それこそ、昔は辞書を持ち歩いていました。電子辞書も持ち歩いていましたし。最近ではインターネットで検索できてしまいますから、単語はまず Google とかで調べて、印をつけておいて、あとで時間がある時にじっくり調べるようにしています。

— 「昔は辞書を持ち歩いていた」とのことですが、それは日本語ベースの英和辞典とか伊和辞典のような辞書ですか？あるいはヨーロッパ語ベースの辞書でしょうか。

川島 最初は、日本語と英語、日本語とイタリア語っていう辞書でしたけど、ある程度、言葉が話せるようになってからは、他の言葉を学ぶためにも、何か国語か並べてある本を探してきて、そういうのでも勉強するようにしています。

— 単語を覚えるには、単語帳を作ったり、紙に書いて壁に貼ったりもなさいましたか？

川島 (笑) . 最初の頃はたくさんしましたね。「(本に載っている) ひとつの単語を毎日6回書く」というのは日課にしていたんですが、だんだんに「なかなか使わない言葉を頭に入れても、あんまり意味がないな」って思い始めて……覚える単語を選ぶようになりました。たとえば、ニュースを見ていて、よく出てくる単語を調べて、ニュースと関連づけながら覚えるようにするとか、できるだけ、実際に使う形で覚えられるように工夫していました。

— サッカー選手の方々は、言語についての意識が高いと言いますか、言語習得の努力をされている方々が目につく気がします。川島選手は、先輩のサッカー選手から言語習得について影響を受けたということもおありですか？

川島 そうですね、僕が日本でプレーしていた頃は、国際的に活躍している日本人サッカー選手といえば、やはり中田英寿さんがいました。中田さんはイタリアでプレーしていて、イタリア語もすごく上手にお話していました。やはり、一人の選手として、そういう姿を見ると「かっこいいな」って思うし、「自分もこういうふうになりたいな」って、当時思っていましたね。

— サッカー選手が言語習得に関心の高い人が多いというのは、サッカーというスポーツの特徴と関係あるのでしょうか？

川島 どうなんですかね (笑) . でも、この前の日本代表のキャンプでは、部屋同士の行き来がコロナの影響で禁止されていて、宿舎で会話ができるのが食事会場くらいしかなかったんですよ。そこにはヨーロッパでプレーしてい

る選手しか招集されてなかったの、食事会場での話題が「これ、英語でなんて言うんだ？」などという言葉の質問をし合うことがとても多かったんですね。これは、今までの日本代表にはないコミュニケーションのあり方で、それだけ世界各地でプレーしている選手がいるということなんだな、と思いました。

— 言語習得について、たくさんの興味深いお話をありがとうございました。今後のますますのご活躍を願っております。

(2020年11月1日、東京とストラスブールをZoomでつないで収録。)

The Impact of Learning Foreign Languages

Interview with KAWASHIMA Eiji,
Japan National Soccer Player

KUMEKAWA Mario

KAWASHIMA Eiji, a member of Japan's national soccer team, is known as a “language master” who speaks many languages, including Italian, Spanish, Dutch, French, and English. At the symposium, KUMEKAWA Mario, who specialises in soccer literature, interviewed Kawashima about the key points of language learning.

Kawashima started learning languages when he was a little boy. One of the reasons was that, from watching movies in English, he thought it was cool to speak foreign languages. But the biggest trigger was when he went to Italy to play soccer at age 18; at that time, he wanted to communicate more deeply with his coaches and teammates, and that was the biggest reason for him to start studying other languages seriously. He started to study Italian and English at the same time. Kawashima, who had loved traveling since he was young, felt joy whenever communicating with people from other countries. In that sense, he thought that if he could speak English, he would be able to talk to the people when he went to various countries, and if he could speak Italian, he would be able to talk to the persons around him on the playground.

“I can be quite easily bored,” said Kawashima. Even if he decided to study English or Italian, he could not continue to do so every day. So, he studied,

shifting his mind to a different language every day. Then he moved to Belgium when he was 27 years old. Belgium is a multilingual country, with people speaking English, Dutch, French, and Italian. He said he was lucky to have the opportunity to use the language he had studied there. Kawashima went to school to study Italian and English but studied Spanish and Portuguese basically by reading books. He once travelled to Panama for about a week; about a month prior, he had read all the Spanish books he could find. It was really a basic introduction to Spanish. When he went to visit his Panamanian friend, he carried the book with him throughout the trip, learning from it, and from actually using the language.

As for French, he initially gave up learning the language from books. The French language is so difficult to pronounce, and words are often connected. He did not even know how to read it, so he did not understand it at all when he first studied it in books. After he went to a club in Belgium, he had to study it all over again with the help of a teacher and an app. Spanish, Portuguese, and Italian were not as difficult to pronounce as French and English, he said. Listening comprehension is also not that difficult if you know the words properly, that is, in terms of pronunciation. Grammar is another challenge.

プロフィール Profiles

鄭 賢熙

ソウル生まれ。仁荷大学校師範大学社会教育学科卒業。高麗大学校「外国人向けの韓国語講師養成課程」修了。韓国国立国語院「国語文化学校」履修。サイバー韓国外国語大学韓国語学部、日本語学部卒業。韓国政府文化体育観光部発行「韓国語教員資格」取得。教育部発行「中等学校正教師（社会科）資格」取得。日本では東京都「特別免許（韓国語）」取得。さがみはら国際交流ラウンジ韓国語言語スタッフ、カルチャーセンター、コリ文語学堂、相模原市民講座の韓国語講師歴任。現在は神奈川県立高等学校韓国語非常勤講師、横浜市立横浜総合高等学校韓国・朝鮮語非常勤講師

CHUNG Hyeon-Hee

CHUNG Hyeon-Hee was born in Seoul and graduated from the Department of Social Education, Inha University, and from the Department of Korean and Japanese, Cyber Hankuk University of Foreign Studies.

She has completed a course in training Korean tutors for foreign students at Korea University, and is currently enrolled in the Graduate School of Global Korean, Kyung Hee Cyber University.

She got a secondary school teacher (Social Studies) licence issued by the Ministry of Education and a Korean language teacher licence issued by the Ministry of Culture, Sports and Tourism of the Korean Government, in addition to a special Korean teaching licence issued by the Tokyo Metropolitan Board of Education.

She holds the position of a Korean language instructor at the Korean Cultural Center and a part-time lecturer of Korean at Kanagawa Prefectural High School, Yokohama Sōgō High School.

小松祐子

お茶の水女子大学基幹研究院人文科学系教授。日本フランス語教育学会副会長。国際フランス語教授連合アジア太平洋委員会幹事長。専門は言語文化教育、フランコフォニー研究、フランス語圏カナダにおける言語文化とアイデンティティ教育。

KOMATSU Sachiko

KOMATSU Sachiko is a professor in the Faculty of Core Research Humanities Division, Ochanomizu University, and vice president of the Japanese Society for French Teaching. She also holds the position of Secretary-General of the Asia-Pacific Commission for International Federation of French Teachers. She specializes in language and culture teaching, francophone studies, language culture, and identity education in French-speaking Canada.

糸川麻里生

1962年栃木県生まれ。慶應義塾大学大学院後期博士課程退学。『ワールドボクシング』誌記者、上智大学専任講師を経て、現在慶應義塾大学文学部教授・同大学アート・センター（KUAC）副所長。「ゲーテ自然科学の集い」代表。専門領域は近現代ドイツ文学、言語哲学、スポーツ史、大衆文化論。

KUMEKAWA Mario

Born in Tochigi Prefecture in 1962, KUMEKAWA Mario graduated from the Faculty of Letters of Keio University. Having worked as a reporter for the magazine “World Boxing” and a full-time lecturer at Sophia University, he is currently a professor at Keio University’s Faculty of Letters and vice president of the Keio University Art Center. He specializes in modern and contemporary German literature, philosophy of language, history of sports, and popular culture.

ジョン・C・マーハ

国際基督教大学名誉教授。英国とアイルランド共和国の二重国籍。専門は社会言語学、特にマルチリンガリズム、ケルトの言語、マイノリティー言語。ロンドン大学、ミシガン大学で言語学を修める。スコットランドのエディンバラ大学で応用言語学においてPh.D.を取得。100冊以上の論文や書籍を執筆。言語復興の未来と価値/*Minority Language Revitalization* (Sangensha 2017), *Multilingualism: a Short Introduction*. (Oxford University Press, 2017), *A Handbook of Place Names in Japan: their history and significance* (Renaissance 2021), *Metroethnicity, Naming and Mocknolect: New horizons in Japanese sociolinguistics* (John Benjamins 2021)。オクスフォード大学セント・アントニー・カレッジ Senior Academic Member (客員研究員)、日本言語学会会員。日本言語科学会の創立会員。その他の活動としては、ABC、J-WaveおよびBBCで言語に関する話題のコメンテーターを務めた。

John C. MAHER

John C. MAHER is emeritus professor of Linguistics, International Christian University, Tokyo. He was lecturer in Japanese at the University of Edinburgh and senior academic member at St Antony's College, Oxford. He has written over 100 articles and ten books on the subject of multilingualism and language. His latest books are *Multilingualism: A Very Short Introduction*: Oxford University Press (2017), *Revitalizing Minority Languages* (Sangensha 2018), *A Handbook of Place Names in Japan: their history and significance* (Renaissance 2021), *Metroethnicity, Naming and Mocknolect: New horizons in Japanese sociolinguistics* (John Benjamins 2021) and *Languages and Communities in Japan* (Oxford University Press 2021).

ニコル・マルクス

博士。ドイツのケルン大学「第二言語としてのドイツ語」教授。メルカトール・リテラシー言語教育研究所の言語学習部門チーフ。主たる専門領域は、第二言語・外国語・第三言語学習、多言語教育・学習アプローチ、ライティング、言語教育・学習研究における量的実証研究法。ケルン大学着任以前は、ブレーメン大学「第二言語・外国語としてのドイツ語」の教授（2012–2019年）、パーダーボルン大学「言語教育研究および外国語としてのドイツ語」の准教授（2009–2012年）を歴任。

Nicole MARX

Prof. Dr. Nicole MARX is full professor of German as a Second Language at the University of Cologne, Germany, and chair of the Department of Language and Learning at the Mercator Institute for Literacy and Language Education. Her research focuses on second, foreign and tertiary language learning, multilingual teaching and learning approaches, writing and quantitative empirical methods in language teaching and learning research. Before joining the University of Cologne, she was full professor for German as a Second and Foreign Language at the University of Bremen (2012–2019), and associate professor for Language Teaching Research and German as a Foreign Language at the University of Paderborn (2009–2012).

中川 正臣

（韓国）梨花女子大学言語教育院と（韓国）弘益大学教養科において日本語教育、（韓国）培材大学外国語学部外国語としての韓国語学科では、韓国語教師養成と留学生に対する韓国語教育に従事した。日本帰国後、目白大学客員研究

員を経て、2018年より城西国際大学に着任。専門は言語教育学、韓国語教育学（カリキュラムデザイン、評価デザイン、教室と社会を結ぶ学習デザインなど）社会文化的アプローチの観点から学習デザインを研究している。現在は、日中韓の言語教育実践プロジェクトや、言語教育にいけるインクルージョンに関する研究に取り組んでいる。

NAKAGAWA Masaomi

NAKAGAWA Masaomi taught Japanese at the Ewha Womans University Language Center and the Department of Liberal Arts and Science, Hongik University, in South Korea. He also taught Korean to overseas students and trained Korean language teachers at the Educational Center for Korean as a Foreign Language, Pai Chai University. After returning to Japan, he worked as a visiting researcher at Mejiro University and then took up a post at Josai International University in 2018. His specialities are language education in general and Korean language education in particular, for which he can design the relevant curricula and assessments. Furthermore, he has researched and developed language learning models that take a sociocultural approach to education, linking the classroom to the larger society. Currently, he is engaged in a Japanese, Chinese, and Korean language teaching project as well as research on inclusion in language education.

西山教行

京都大学大学院人間・環境学研究科共生人間学専攻外国語教育論講座教授。現在取り組んでいる研究は日本におけるフランス語教育の歴史、フランス植民地主義と言語普及の相関性について、移住者と受入住民の多文化的統合を視座とした共通言語教育、ヨーロッパにおける複言語主義の課題と展望、外国語教育における目標と目的などである。

NISHIYAMA Noriyuki

NISHIYAMA Noriyuki is a professor at the Department of Foreign Language Education, Graduate School of Human and Environmental Studies, Kyoto University. His current research interests include the history of French language education in Japan, the correlation between French colonialism and language diffusion, common language education with a view to the multicultural integration of migrants and host populations, the challenges and prospects of multilingualism in Europe, and the goals and objectives of foreign language education.

太田達也

南山大学教授。専門はドイツ語教育学，外国語教育学，応用言語学。慶應義塾大学およびジューゲン大学でドイツ文学，ミュンヘン大学でドイツ文学とドイツ語教育学を学ぶ。外国語作文における修正フィードバックの効果に関する論文でハレ大学より博士号を取得。慶應義塾大学准教授などを経て，2015年より現職。南山大学ヨーロッパ研究センター長，日本独文学会ドイツ語教育部会会長。NHKラジオドイツ語講座講師およびNHK Eテレ「旅するドイツ語」監修を務める。著書に『ニューエクスプレスプラスドイツ語』（白水社）などがある。

OHTA Tatsuya

OHTA Tatsuya is a professor of German as a Foreign Language at Nanzan University, Nagoya. He studied German Literature at Keio University and the University of Siegen, as well as German Literature and German as a Foreign Language at the University of Munich. He holds a PhD from Martin Luther University of Halle-Wittenberg for a thesis on the effectiveness of written corrective feedback. After serving as an associate professor at Keio University, he has been a tenured professor at Nanzan University since 2015. He is currently the director of the Center for European Studies at Nanzan University as well as the president of the Association of German Teachers in Japan. He has been the author and presenter of NHK Radio German courses and supervisor of the NHK TV German Program. Amongst his most recent publications is the book “New Express German” (Hakusuisha Publishing).

大谷瞳（陳静）

桜美林大学大学院 国際学研究科 博士（Dr.）。桜美林大学グローバルコミュニケーション学群中国語講師。桜美林大学孔子学院講師。中国の環境問題や環境政策における数々研究実績。論文・著書：中国におけるパナソニック・グループの環境マネジメント，経営行動研究年報Vol.18, pp.106-110, 2009年。口頭発表：日中両国家電産業の環境経営に影響する外部要因—P E S T フレームワークに基づく分析—，第22回経営行動研究学会全国大会，2012.8.9。

OHTANI Hitomi

OHTANI Hitomi (CHEN Jing) graduated from the International Exchange Department, J. F. Oberlin University, and currently serves as an external lecturer in the university's Global Communication Department and as a lecturer at its Confucius Institute. She has conducted extensive research on environmental

issues and policies in China. Her academic achievements are represented in her work “Environmental Management of the Panasonic Group in China” for the Annals of the Japan Association for Research on Business Administration, vol. 18, pp. 106–110, 2009, and in her conference oral report “External Factors Influencing Environmental Management in Japanese and Chinese Electronics Industries: An Analysis Based on the PEST Framework”, 22nd Japan Academy of Management National Conference, 9 August 2012.

境 一三

慶應義塾大学経済学部教授。研究分野 外国語教育, 言語政策, 教育工学。著書『ことばを教える・ことばを学ぶ』境一三, 行路社, 2018年3月担当範囲: 日本の外国語教育の新たな姿を求めて — ヨーロッパの言語教育から学ぶ, 149~170ページ。 *Medien und Interkulturalität im Fremdsprachenunterricht: Zwischen Autonomie, Kollaboration und Konstruktion*, Universitätsverlag Rhein-Ruhr, Duisburg, 2013年 担当範囲: “Was hat der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen dem Fremdsprachenunterricht gebracht? – Über den Einfluss und die Anwendung des GeR in Japan”, 205–222など。

SAKAI Kazumi

SAKAI Kazumi is a professor of German at Keio University whose research areas are foreign language education, language policy, and educational technology. Works: K. Sakai (2018): “Searching for a new form of foreign language education in Japan: Learning from European language education.” In *Kotoba wo oshieru, kotoba wo manabu*, Koro-sha, pp. 149–170; K. Sakai (2013) “What has foreign language education got from the Common European Framework of Reference for Languages? – About the influence and the application of the CEFR in Japan.” In *Medien und Interkulturalität im Fremdsprachenunterricht: Zwischen Autonomie, Kollaboration und Konstruktion*, Universitätsverlag Rhein-Ruhr, Duisburg, pp. 205–222; etc.

モンセラット・サンス・ヤグエ

マドリッド・コンプルテンセ大学で英語学の学位を得て, アメリカのロチェスター大学で言語学の修士号を取得, 言語学と脳・認識科学の博士課程を修めた。神戸市外国語大学で教鞭とり, 現在は同大学教授と学科代表。彼女の言語学や心理言語学の研究は国際的な研究誌や書籍に掲載されている (<http://languagescience-kobe.org/montserrat-sanz>). 2000年以後, 日本語を母語とす

る人のスペイン語習得についての研究チームを指導(*The Kobe Project on Language Science and Second Language Acquisition*, <http://languagescience-kobe.org>).

Montserrat SANZ YAGÜE

Montserrat SANZ YAGÜE has a bachelor's degree in English Philology (Universidad Complutense of Madrid), a master's degree in Linguistics, and a PhD in Linguistics and Brain and Cognitive Sciences (University of Rochester, NY). She is a full professor and head of the Department of Hispanic Studies at Kobe City University of Foreign Studies (Japan). In 2000, she set up an international research team, which became *The Kobe Project on Language Science and Second Language Acquisition* (<http://languagescience-kobe.org>). The team mainly focuses on native Japanese speakers' acquisition process of Spanish. A list of her books and other publications can be found at <http://languagescience-kobe.org/montserrat-sanz>

上野 ふよう

筑波大学第二群比較文化学類卒業後、大手出版社勤務を経て、ローザンヌ大学に進学。外国語としての仏語教育学士号、対照言語学の修士号を取得とともに現代フランス語学校賞を受賞。スイスより帰国後、2005年4月より国連人口基金東京事務所において、総務業務の他、人口問題、ジェンダー平等、女性のエンパワーメントに関するアドボカシーや広報活動を行っている。

UENO Fuyo

UENO Fuyo is an administrative assistant at the United Nations Population Fund (UNFPA) Tokyo Office, where she has been in charge of communication and advocacy on gender equality, women's empowerment, and population issues, as well as the office's administrative and accounting operations since 2005.

She also has advertising and public relations experience, having worked in leading Japanese companies in the publishing and ICT sectors for several years before joining the UNFPA.

She studied at the University of Tsukuba in Japan, graduating with a Bachelor of Arts degree. She also holds a master's degree in Linguistic Sciences, and a teaching licence for French as a Foreign Language from the University of Lausanne, Switzerland, where she was awarded the Prize of the Contemporary French School in 2001.

魏 鈞原

博士. 上海同济大学外国語学院日本語学部教授, 岡山大学海外特別教授. 専攻: 日本近代文学. 長年日本語教育に従事し, 著書に『安岡章太郎の文学と思想』, 訳書に『学力経済学』などがある.

WEI Youyuan

WEI Youyuan is a professor of Japanese at the School of Foreign Languages, Tongji University, Shanghai, and a Distinguished Overseas Professor at Okayama University. Having majored in Modern Japanese Literature, he has been involved in Japanese language education for many years, publishing “The Literature and Thoughts of Shotaro Yasuoka” and translations of works like “The Economics of Academic Achievement”.

楊 光俊

桜美林大学グローバル・コミュニケーション学群教授, 孔子学院長. 2018年度より桜美林大学学長補佐. 専門分野は中国語学及び中国語教育. 著書に『新すぐに使える中国語 —忘れられない日々』, 『リナの中国ステイ』, 『中国語の文法と使い方55』他多数.

YANG Guangjun

YANG Guangjun is a professor of global communication and the Confucius Institute director at J. F. Oberlin University. He has served as advisor to the president at J. F. Oberlin University since 2018. His areas of focus are the Chinese language and Chinese language education. Yang has published the books *Chinese for Fast Learning*, *Rina Stays in China* (introductory Chinese textbook), *Chinese Grammar and Usage 55*, and many others.

吉村雅仁

所属: 奈良教育大学 教授

専門分野: 言語意識教育, 国際理解教育

学会活動: 日本国際理解教育学会理事, *Éducation et Diversité Linguistique et Culturelle (EDILIC)*国際委員など

研究活動: エジンバラ大学客員研究員, 慶応大学訪問教授などを務める

最近の著書・論文: 「小学校における多言語活動の可能性」(平高史也・木村護郎クリストフ (編) 『多言語主義社会に向けて』くろしお出版, 2017

年), “Educating English Language Teachers to Critical Language Awareness: A Collaborative Franco-Japanese Project.” (López-Gopar, M. (ed.) *International Perspectives on Critical Pedagogies in ELT*. Springer Nature, 2018), “A Study on Multilingual Activities Originated by a Primary School Teacher in Japan: From a Viewpoint of Plurilingualism and Language Awareness.” (*Bulletin of School of Professional Development in Education*, Nara University of Education Vol.12, 2020)

YOSHIMURA Masahito

Professor, Nara University of Education

Research areas: Language awareness, international education

Research activities: Member of the international committee of *Éducation et Diversité Linguistique et Culturelle*, a trustee of the Japan Association for International Education, a visiting professor at Keio University (2018), a visiting scholar at the University of Edinburgh (2018)

Recent published works: “Educating English Language Teachers to Critical Language Awareness: A Collaborative Franco-Japanese Project” (López-Gopar, M. (ed.) *International Perspectives on Critical Pedagogies in ELT*. Springer Nature, 2018), “Language Education and Expected Professional Qualities and Competencies for Teachers in Scotland: Focusing on GTCS Professional Standards and National Framework for Languages” (*Bulletin of Teacher Education Center for the Future Generation*, vol. 5, 2019), “A Study on Multilingual Activities Originated by a Primary School Teacher in Japan: From a Viewpoint of Plurilingualism and Language Awareness” (*Bulletin of School of Professional Development in Education*, Nara University of Education, vol. 12, 2020)

Bibliografische Information
der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-86205-605-7

© IUDICIUM Verlag GmbH München 2021

Alle Rechte vorbehalten

Druck: Totem, Inowrocław

Design des Covers: MARUYAMA Ayumi

www.iudicium.de