

[招待論文]

複言語主義にもとづく言語教育の改革

英語が苦手な若者ではなく、異言語異文化に寛容な人を多数育てるために

On the Reform of Language Education

A Move to Encourage Plurilingualism in Order Not to Nurture Young People Who Are Not Good at English, But to Encourage Greater Understanding and Appreciation of Different Languages and Cultures

平高 史也

慶應義塾大学総合政策学部教授

Fumiya Hirataka

Professor, Faculty of Policy Management, Keio University

Abstract: 本稿は、複言語主義の普及が異文化に対する見方を多様化し、日本社会を豊かにすることにつながり、次のような改革案によって、異文化間の相互理解に貢献する複言語話者が育成できることを主張する。

- (1) 小学校外国語活動を英語に限らず、「外国語」の活動とする。
- (2) 高校で「外国語概説」という授業を設置し、英語以外の言語の選択肢を拡大する。
- (3) 現在大学で行われている第2外国語の授業を高校で行う。
- (4) 大学では外国語を使って専門の研究を行う。
- (5) 母語継承語教育を公立学校で行う。

This paper asserts that the spread of plurilingualism in Japan leads to a beneficial diversification of the views on foreign culture by Japanese and enriches Japanese society, and furthermore that plurilingual speakers who can contribute to mutual intercultural understanding can be nurtured through the following reform plan:

- 1) Foreign language activities at the elementary school level should not be limited to English.
- 2) A new subject, “Introduction to the foreign language learning” should be developed in upper secondary school.
- 3) Second foreign languages after English should be taught in upper secondary school.
- 4) A robust application of knowledge and skills of a plurality of foreign languages should be encouraged and supported in research at the university level.
- 5) The teaching of mother and heritage languages should become the norm in public schools.

Keywords: 複言語主義、外国語教育、母語継承語教育

plurilingualism, foreign language education, mother and heritage language education

1 はじめに

本稿は次の2点を主張し、複言語主義(plurilingualism)にもとづいた言語教育(特に外国語教育と母語継承語教育)の改革案を示す。

- 1) 日本社会に複言語主義を広めることが、異文化に対する見方を多様化し、社会を豊かにすることにつながる。
- 2) 外国語教育と母語継承語教育を改革することによって、異文化間の相互理解に貢献する優れた複言語話者を育成することができる。

言語教育はいつの時代にも政治や経済の状況に影響を受ける。日本の歴史を繙いても、幕藩体制が崩壊し、統一国家の建設が喫緊の課題であった明治時代には「国語」の普及が進められた。また、富国強兵の政策のもと、西洋の文化文明の移入が重要となり、明治維新から長く英語・ドイツ語・フランス語の教育に力を入れてきた。

言語教育を取り巻く事情は、前世紀末ごろから大きく変わりつつある。国内では1990年にいわゆる入管法が改正され、外国人¹⁾労働者が急増した。今世紀に入って、定住外国人も外国人観光客も増加の度を増し、多言語多文化が進み、文化を異にする人たちとの共生が叫ばれている。入管法はその後ほぼ30年経って2019年に再度改正されている。しかし、この外国人の急増に見られる社会の大きな変化も、日本語教育には法律²⁾ができるほど大きな改革をもたらしてはいるが、外国語教育にはほとんど影響を及ぼしていない。

入管法の最初の改革の翌年の1991年には大学の大綱化によって、カリキュラムの自由化が進んだ。言語教育に限れば、大綱化がもたらしたのは英語教育の拡充と、いわゆる第2外国語の衰退であった。その後も第2公用語論や社内公用語としての位置づけ、大学入学共通テストへの民間試験の導入の是非など、話題になるのはいつも英語である。

海外に目を向けると、2000年前後から外国語教育のスタンダード化が進んでいる。特に、2001年にヨーロッパ評議会が発表した“Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment”

(CEFR) は、ヨーロッパだけではなく、世界の外国語教育に大きなインパクトを与え続けている。特に、相互理解や対話を進めるためには多様な外国語の教育が果たす役割が重要であり、そのために複言語主義を推進しようという理念や、能力記述文を使って6段階の熟達度を示した共通参照レベルは、世界各国でさまざまな形で受容されている。

こうした時代に生きる私たちは言語教育をどのようにとらえ、実践していったらよいのだろうか。本稿では、今日の日本社会における言語教育、特に外国語教育と母語継承語教育のあるべき姿について論じる。日本では「外国語教育」という名称が災いするのか、とにかく「外国語」は「外国」で使うものと理解されがちである。しかし、留意すべきは、前述のように、国内の多言語多文化化が進み、「内なる国際化」が進んでいるということである。したがって、日本の外国語教育の課題について論じる際にも、国内の事情を看過することはできない。国内における言語事情というと、とにかく英語教育や日本語教育ばかりが話題になるが、これでは英語以外にも外国語があり、日本語学習者も自分たちの母語や継承語を持っているという当然ではあるが、重要な事実を見落としてしまうことになる。以下では、外国語教育と母語継承語教育を主たる対象として、異言語異文化に対して寛容な複言語話者の育成を目指した多様な言語学習の可能性について述べる。次章では多言語化する日本社会の実態について見てみよう。

2 多言語化する日本社会

法務省によれば、2018 (平成 30 年) 末の在留外国人数は 2,731,093 人で、総人口の 2% を越えている³⁾。外国人労働者数も 1,460,463 人で、前年同期より 14.2% 増加し、過去最高を更新している⁴⁾。在留外国人数の増加は数字の上だけではなく、地域の日常生活でも実感できるようになってきている。コンビニや飲食店、工事現場等で外国人を見かけるのは、もはや珍しいことではない。市区町村別人口に占める外国人の割合を見ても、それは明らかである (表 1)。地域によってはそれが 10% を超えているところもある。一昔前は、外国人といえば、広尾、六本木に住むホワイトカラーの欧米人のことで、彼らと接点があるのは、東京などの大都市に住んでいて外資系企業に勤める人

表1 総人口に占める外国人の割合の市区町村別ランキング (2018年1月1日)⁵⁾

順位	市区町村 (政令指定都市行政区を含む)	外国人人口比率(%)
1	北海道占冠村	22.69
2	大阪市生野区	21.78
3	群馬県大泉町	18.11
4	北海道赤井川村	12.68
5	東京都新宿区	12.40
6	大阪市浪速区	12.39
7	横浜市中区	10.85
8	名古屋市中区	10.71
9	北海道留寿都村	10.15
10	東京都豊島区	10.10

くらいであった。あとは留学生と接していた学生くらいであったろう。それが大きく変わり、職場に行けば外国人の同僚がおり、学校に行けば同じクラスに外国につながる子どもがいるという状況がごく普通の地域が少なからず存在するようになった。

こうした外国人の急増に対応するべく2018年12月末に法務省が発表した「外国人材の受入れ・共生のための総合的対応策」には、「多言語化」「多言語対応」「多言語辞書」「多言語翻訳システム」など、A4版33ページの文書に「多言語」という語が44か所も使われている。項目によっては8言語、11言語(法務省の表現では各々「8か国語」「11か国語」)で対応するという。しかし、こうした対応策はほんとうに実現するのだろうか。もちろん実現してほしいとは思いますが、具体的な作業は誰が行うのだろうか。英語や中国語はともかく、近年急増しているのはベトナムやインドネシア、ネパールの出身者である(表2)。ベトナム語やインドネシア語、ネパール語の翻訳ができる日本人がそれほどたくさんいるとは思えない。日本語が流暢なベトナム語やネパール語の母語話者はいるとしても、感染症対策にも運転免許の学科試験にも通じている人がそれほどたくさんいるのだろうか。仮に、そうした母語話者がいるとすれば、多言語への翻訳は彼らに委ねられることになる。つまり、ごく一部の関係者、それも日本人ではなく、異言語の母語話者が通訳や翻訳者として(臨

表2 国籍・地域別在留外国人数の推移⁶⁾

国籍・地域	平成20年末 (2008)	平成21年末 (2009)	平成22年末 (2010)	平成23年末 (2011)	平成24年末 (2012)	平成25年末 (2013)	平成26年末 (2014)	平成27年末 (2015)	平成28年末 (2016)	平成29年末 (2017)	平成30年末 (2018)	構成比 (%)	対前年末 増減率 (%)
総 数	2,144,682	2,126,971	2,097,281	2,047,349	2,039,069	2,066,446	2,121,631	2,232,189	2,382,832	2,581,648	2,791,093	100.0	6.6
中 国	644,265	670,683	678,391	668,644	652,595	649,078	654,777	665,847	695,522	730,890	784,729	28.0	4.6
韓 国・朝 鮮	580,760	571,596	560,799	542,182	-	-	-	-	-	-	-	-	-
韓 国	-	-	-	-	489,431	481,249	465,477	457,772	453,096	450,663	449,634	16.5	-0.2
ベ ト ナ ム	40,524	40,493	41,354	44,444	52,367	72,256	99,865	146,956	199,990	262,405	330,835	12.1	28.1
フィ リ ピ ン	193,426	197,971	200,208	203,294	202,985	209,183	217,585	229,595	243,662	260,553	271,289	9.9	4.1
ブ ラ ジ ル	309,448	264,649	228,702	209,265	190,609	181,317	175,410	173,437	180,923	191,362	201,685	7.4	6.6
ネ パ ール	11,556	14,745	17,149	20,103	24,071	31,537	42,346	54,775	67,470	80,038	88,051	3.3	11.1
台 湾	-	-	-	-	22,775	33,324	40,197	48,723	52,768	56,724	60,684	2.2	7.0
米 国	51,704	51,235	49,821	49,119	48,361	49,981	51,256	52,271	53,785	55,713	57,600	2.1	3.2
インドネシア	36,560	24,777	24,374	24,395	25,532	27,214	30,210	35,910	42,650	49,982	62,348	2.1	12.7
タ イ	26,190	37,812	38,240	41,316	40,133	41,208	43,081	45,378	47,647	50,179	62,829	1.9	4.9
そ の 他	250,249	251,608	248,223	244,677	284,797	290,098	301,627	321,524	345,189	373,339	398,049	14.6	6.3

時に?)採用されて対応するだけになるのではなかろうか。だとすると、大多数の日本人の多様な言語に対する意識や態度には何の変化も起こらないことになる。日本人の意識はほんとうに多言語化に向けられるのだろうか。

短期間滞在する外国人観光客への対応は進んできているように見える。以前は日本語だけだった新幹線の車内アナウンスも、英語が加わるようになった。やさしい日本語を使って観光客をもてなそうという動きも活発化している⁷⁾。さらに、ICTを活用した翻訳ソフトやアプリも開発されている。しかし、実際に自分でさまざまな言語を駆使して案内しようという人は増えているのだろうか。ここ10年ほどの全国通訳案内士試験の年度別受験者数及び合格者数を見てみると、2013年に向かって少しずつ減少していたが、その後急増して受験者数が11,000人を越えたものの、ここ2年ほどはまた減少傾向にある(表3)。2018年のドイツ語、ポルトガル語、ロシア語、タイ語の受験者数は2桁にとどまっている。

次に、中等教育における外国語の学習に関するデータを見てみよう。文部

表 3 全国通訳案内士試験の年度別受験者数⁸⁾

年度	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
英語	4715	4136	3197	2991	2885	5352	8491	8427	7978	5754
フランス語	264	258	220	195	189	252	321	334	316	284
スペイン語	201	182	142	102	120	171	235	253	236	193
ドイツ語	83	78	70	67	52	78	99	99	90	75
中国語	1620	1548	1101	1049	917	906	1200	1476	1228	776
イタリア語	90	96	61	54	80	65	80	119	134	101
ポルトガル語	38	32	42	46	49	62	72	62	66	57
ロシア語	106	102	82	72	79	84	103	111	99	82
韓国語	933	793	557	409	336	290	323	379	376	300
タイ語	28	14	13	15	19	30	51	47	41	29
合計	8078	7239	5485	5000	4706	7290	10975	11307	10564	7651

科学省のデータを見ると、英語以外の外国語の科目を開設している高等学校は10年前をピークに減少していることがわかる(図1)。言語別の開校学校数の推移を見ても、どの言語も近年はやや減少しているか、横ばいである(図2)。

高等学校で英語以外の外国語を学んでいる生徒は、2018年(平成30年)のデータによれば、44,753名である(表4)。同じ年の全国の高校生の総生徒数は3,235,661人だから、わずか1.38%である。つまり、高校生のほぼ99%は英語しか学習していないことになる。

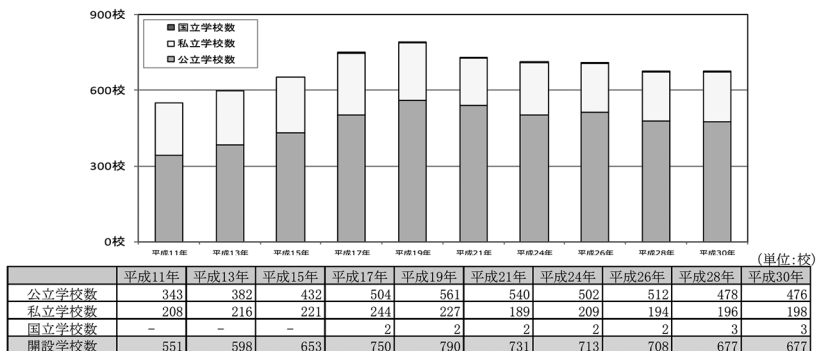
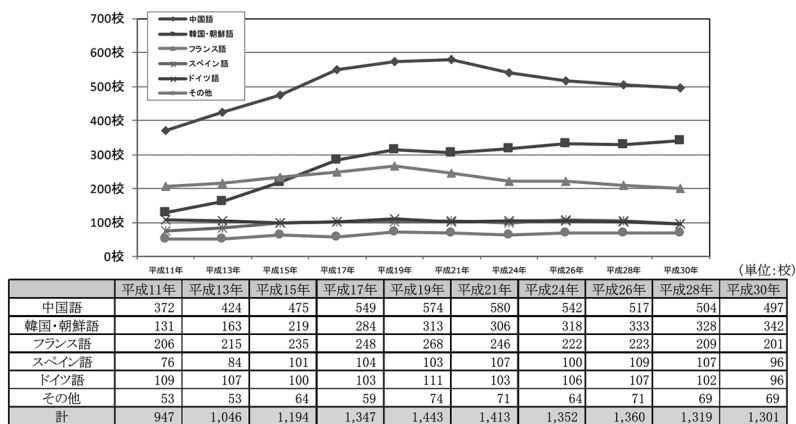


図1 英語以外の外国語の科目を開設している学校数の推移⁹⁾



※平成11年～15年は私立及び公立のみ調査対象としている。
 (注) 複数の言語の科目を開設している学校もあるため、開設学校数の計は延べ数であり、開設学校数(実数)を上回る。

図2 言語別の開設学校数の推移⁹⁾

大学で初めて英語以外の外国語を学ぶ人が大多数を占めているという状況はかなり長い間続いている¹⁰⁾。30年ほど前からの在留外国人の急増も日本の外国語教育にはほとんど影響を及ぼしていないようである。日本版総合的社会調査(JGSS)のデータを駆使した寺沢(2015)も、「日本人の英語以外の外国語の学習に対する態度」に触れて次のように述べている。

2006年時点の調査で「日本人」の約8割は英語以外の外国語の学習に何らかの関心を示した。ただし、言語の選択パターンを見る限り、日本社会の多言語化を必ずしもダイレクトに反映していたわけではない¹¹⁾。

初等・中等教育で事実上英語しか学ぶことのない、日本のような国は、世界では少数派に属する。大谷ほか編著(2004)は次のように述べている。「世界の主要45か国をとってみると、事実上、学校外国語を英語1言語に限っている国は、旧アメリカ植民地のフィリピンと日本を除いてほかには全くない。」¹²⁾

周知のように、戦前は旧制高校で第2外国語を学習する機会があった。しかし、戦後の教育改革で外国語の学習は基本的には大学の教養課程で行われ

表 4 英語以外の外国語の科目を開設している高校の状況(平成 30 年 5 月 1 日現在)¹³⁾

順位	言語名	公立		私立		国立		計	
		開設学校数	履修者数	開設学校数	履修者数	開設学校数	履修者数	開設学校数	履修者数
1	中国語	373	12,204	122	7,387	2	46	497	19,637
2	韓国・朝鮮語	270	8,542	71	2,708	1	15	342	11,265
3	フランス語	117	2,892	82	3,839	2	51	201	6,782
4	スペイン語	70	2,031	25	778	1	54	96	2,863
5	ドイツ語	53	1,177	41	1,634	2	49	96	2,860
6	ロシア語	19	494	4	134	0	0	23	628
7	イタリア語	8	141	6	164	0	0	14	305
8	インドネシア語	1	6	1	47	1	35	3	88
9	ポルトガル語	7	65	0	0	0	0	7	65
10	ベトナム語	3	20	1	40	0	0	4	60
11	タイ語	2	4	1	36	0	0	3	40
12	フィリピン語(タガログ語)	4	39	0	0	0	0	4	39
12	モンゴル語	0	0	1	39	0	0	1	39
14	アラビア語	1	33	1	1	0	0	2	34
15	古典ラテン語	0	0	1	20	0	0	1	20
16	その他	3	11	1	7	0	0	4	18
17	ネパール語	2	9	0	0	0	0	2	9
18	ベルシャ語	1	1	0	0	0	0	1	1
計		934	27,669	358	16,834	9	250	1,301	44,753
開設学校数実数		476		198		3		677	

(注1) 履修者数は延べ数。例えば、1人の生徒が同一言語の異なる2つの科目を履修した場合は、それぞれの科目において1人(計2人)として集計している。また、1人の生徒が異なる2つの言語の科目を履修した場合は、それぞれの言語において1人として集計している。

(注2) 複数の言語の科目を開設している学校もあるため、開設学校数の計は延べ数であり、開設学校数(実数)を上回る。

ようになった。一部の生徒ではなく、ほとんどの大学生に学習の機会が与えられたという意味では、第2外国語の学習は拡大したかに見える。しかし、時代が進むにつれて、英語化の波が押し寄せ、前述のとおり、1991年の文部省の大学の大綱化以後は、英語以外の言語を提供する大学が激減した。現在では、英語以外の外国語の授業は週に1コマだけという大学も少なくない。たとえば、ドイツ語では初級・中級・上級のどのレベルでも週1回のクラス数が最も多い¹⁴⁾。

以上、外国人の増加にもかかわらず、日本の外国語教育は相変わらず英語

一辺倒であることを述べてきた。時間がかかるが、まずこの大学入学まで複数の言語を学習する機会がほぼないに等しいという現状を改革し、多様な言語の学習が可能な制度を作らなければ、母語・非母語話者を問わず、複眼的思考を身につけることはできなくなるのではなからうか。中学生、高校生は英語の学習ばかりを考え、日本語指導が必要な児童生徒は日本語の学習ばかりに力を入れているように見えるからである。そうではなくて、誰もが多様な外国語を学び、日本語指導が必要な子どもも日本語だけではなく、母語や継承語も学べるような環境作りを考えなくてはならない。多様な言語の学習は、日本語と英語しか目に入らない日本社会全体の言語・文化に対する意識を変えるだけではなく、他者を理解し、自分を豊かにすることにつながるからである。そして、そういった個人を一人でも多く育てていくことが他者の文化を理解し、多様な考え方を認め合う社会の形成にもつながっていく。言い換えれば、複言語主義の理念が日本の外国語教育に求められているのである。

Morrow (ed.) (2004) によれば、複言語主義は行政と個人の双方の行動を含むという。行政は市民の言語学習や他の言語に触れる機会を拡大する責務がある。個人はたとえ不完全であっても他の言語の利用者とコミュニケーションをとる能力を伸ばせるように、言語教育を通じて支援される。それを実現するために、個人は限られた能力であっても外国語能力を使い、自言語や既習言語の能力の使用を通して身につけた言語意識や技能を用いるようにする。したがって、複言語主義は多くの人が母語以外の言語の能力もある程度身につけていることを評価する。言語教育がなすべき仕事は、このことを意識させ、この能力を伸ばし、育てることであるという¹⁵⁾。

こうした考え方をもとに、日本の外国語教育を変えていくにはどうしたらよいだろうか。次章では、その具体的な提案を示す。

3 多様な外国語の学習を可能にするには

では、多様な外国語を学習できる制度を作るには、どうしたらよいか。学校教育では次の5つの策が考えられる。

(1) 小学校外国語活動を、英語に限らず、「外国語」、あるいは「言語」の活

動とする。これによって異言語異文化との最初の出会いが作られ、それに向かって一步目を踏み出す機会となる。

- (2) 二歩目として高校に「外国語概説」(仮称)という授業を導入する。そして、英語以外の言語の選択肢を拡大して、さらなる外国語学習への橋渡しとする。
- (3) 現在大学で行っているいわゆる第2外国語の授業を高校で行う。これが英語に続く異言語異文化との出会いの三歩目となる。ただし、この三歩目は小さなものでもよい。
- (4) 大学では外国語を使って専門の研究を行う。その専門には外国語教員の養成などの言語系の分野も含む。
- (5) 母語継承語教育を公立学校で行う。

以下ではこの5点について詳述する。

3.1 小学校外国語活動の対象を「英語」だけではなく、その名のとおり「外国語」(あるいは「言語」)とする

「小学校外国語活動」は現行の制度では、児童が日本語以外の言語に触れる最初の機会である。だから、何も考えずに端からその異言語を英語と決めてしまって英語活動を始めるのは拙速である。その前にすべきことがある。それはまず異言語異文化に対する扉を開けてやること、そして、言語を学ぶ楽しさを伝えること、この2つである。まず、母語母文化とは異なる言語や文化があることを知らせること、そして、それと接する喜びを伝えなくてはならない。この扉は英語だけではなく、すべての言語に通じているべきである。異言語異文化に接する喜びはすべての言語がもたらせるはずである。異言語異文化と相対する初めての機会を英語との出会いに限定するべきではない。選択肢はもっと広くするべきだ。

その最初の出会いとして最も自然なのはクラスメートの言語である。どの児童生徒にとっても未知の言語である英語ではなく、一部の子どもにとってはまさに自分のものであり、他の大半の子どもにとっても接点のある言語をまず選ぶべきであろう。

各国・地域からの移民が増加し、生活者として日常生活をともにしている

今日では、大人も子どもも当然移民の人たちとの接触が増えている。そうした外国につながる人たちとの共生が特別なものではなく、自然なものと感じられるようになるには、まず小学校から児童や教員、保護者の意識を変えていく必要がある。いや、意識を変えていく必要があるというよりは、意識を変える絶好のチャンスが今日の日本社会には目の前にあるのである。クラスメートの母語や母文化を知る機会が、海外に行かずともいながらにして与えられているのである。このチャンスを逃す手はない。しかも、それほど難しいことではない。小学校「外国語」活動を「英語」活動ではなく、本当に「外国語活動」とすればよいだけのことである。文科省の「原則英語とする。」という文言を外して、どんな言語でもかまわないことにする。クラスメートの母語を多数派の日本人の子どもが学ぶことは、移民の子どもの自己肯定感を高めるばかりではなく、多数派である日本人の子どもへの言語に対する気づきを引き起こし、異文化への目を開くことにもなる¹⁶⁾。つまり、すべての子どもたちにとっての学びがあり、意義がある。母語継承語教育と外国語教育の芽を同時に育てることができるのである。なぜ、わざわざ移民の子どもにとっても、日本人の子どもにとっても未知の言語である英語を課すのだろうか。それよりはたとえクラスのごく一部であっても当事者である中国やベトナムの友だちの母語を学んだ方がよい。当事者がいれば手話でもよい。最初に学ぶ言語は英語というのが自明であること自体を問い直さなくてはならない。たとえば、学習する言語の難易度から考えれば、日本人にとって英語よりもやさしい言語があるのではないだろうか。文法から見れば朝鮮語、文字から見れば中国語が候補になるだろう。早期英語教育は否定しない。しかし、その導入としての小学校外国語活動は、歌やダンスで英語学習への導入を図ることではない。それ以前にそもそも異言語や異文化との接触を通して、自文化とは異なる文化を持つ多様な世界があることを知り、それに触れ、それと向き合い、できれば楽しむことができる態度を育成することこそを目的とすべきだろう。その目的が達成されれば、その後に続く英語を含む外国語学習にも資することになる。もちろん何らかの事情で、出自や母語・継承語に触れたがらない子どももいるかもしれないし、母語が日本語の子どももいるから、その点には注意が必要である。日本語指導が必要な子どもに日本語を教

えるのは重要である。しかし、彼ら、彼女らが持っている言語や文化を多数派の日本人の子どもも学ばなくては、対等の交流は成立しない。また、彼らは日本語力が不十分だから、欠けている部分がある、だからそれを補うというだけではなく¹⁷⁾、日本人の子どもが持っていないものを持っているという見方をするべきである。日本語も母語も両方育てようという姿勢が複言語話者を育てることにつながる。

たとえば、日本語では、月曜日、火曜日、水曜日という曜日名を、クラスメートの中国語では星霜一、星霜二、星霜三という。この一例を通じて、両言語の違いや体系に触れ、「ことばの仕組みや働き自体に対する児童・生徒たちの疑問や関心」¹⁸⁾を喚起することもできるだろう。もちろん英語の Monday、Tuesday、Wednesday でも同じことができないわけではないが、同じクラスに当該言語の母語話者がいれば、オーセンティックな発音や文字の学習を通して実際に体験することができる。

ただし、前掲の寺沢 (2015) の次の考察には注意が必要だろう。

生活場面における外国人との接触機会は外国語への関心を生んだ。特に、スペイン語とポルトガル語話者との接触でその傾向が強かった。ただし、外国人との接触が多ければ多いほど外国語学習の関心が高まるわけではない点に注意が必要だろう。むしろ、外国人への頻繁な接触は外国語への関心を低めており、日本社会の「コスメティック・マルチカルチャリズム」の側面を示唆している¹⁹⁾。

外国人と接触するだけでは関心は高まらない。そこに相互の、あるいは少なくとも受け入れ社会の側からの働きかけがないと、交流どころか、関心の高まりも起こらない。両者の間に対話が必要なのである。異言語話者との接触を活性化する教室づくり、授業づくりを意識的に進めていかななくてはならない。

3.2 高校に「外国語概説」(仮称) という授業を導入する

英語に続いてもう一つ学習したい言語を選ばせるためには、まず (日本語と)

英語以外の言語について十分に情報を与えなくてはならない。と同時に、2つ目の外国語を学習する意義も理解させたい。そこで、「外国語概説」という授業を実施する。この授業の目的は、外国語を学習すると、さまざまな異文化の世界への道が開かれ、それによって、複眼的思考ができるようになることを知ることにある。そのうえで、学んでみたい外国語を選択する。名称は「外国語概論」でも「外国語入門」でもよい。かつて慶應義塾大学湘南藤沢キャンパス (SFC) で開設以来 10 数年実施していた「総合講座 諸国語概説」のような科目である。

「外国語概説」という授業は、学校設定教科、学校設定科目として、あるいは総合的な学習の時間で実施したらどうだろう。これらの教科・科目・時間は、学習指導要領にあまり縛られず、地域や学校の実態に合わせて構成でき、教員免許に関してはほとんど当該学校種の免許さえあれば問題ないという²⁰⁾。

しかし、そもそも教育課程上「外国語」という「科目」が置かれておらず、各言語ごとに科目が設定されていること自体に問題が潜んではないだろうか。CEFR の出現以来注目されている複言語主義の考え方によれば、言語や文化は

完全に切り離し、心の中の別々の部屋にしまっておくわけではない。むしろそこでは新しいコミュニケーション能力が作り上げられるのであるが、その成立には全ての言語知識と経験が寄与するし、そこでは言語同士が相互の関係を築き、また相互に作用し合っているのである²¹⁾。

この複言語主義の観点から見れば、言語教育の目的もこれまでとは違ったものになり、

単に一つか二つの言語 (三つでももちろんかまわないが) を学習し、それらを相互に無関係のままにして、究極目標としては「理想的母語話者」を考えるといったようなことはなくなる。新しい目的は、全ての言語能力がその中で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ということである。もちろん、このことが意味するのは、教育機関

での言語学習は多様性を持ち、全ての生徒は複言語能力を身につける機会を与えられねばならないということである²²⁾。

つまり、言語能力とは頭の中で母語、英語、第2外国語、第3外国語…と分かれているのではなく、それらが一体となって構成されているのである。したがって、相手や場面、状況に従って特定の一つの言語を取り出してコミュニケーションをするのではなく、複数の言語を含む総体としての能力で対応することになる。さらに、10数年ほど前から「バイリンガリズム・マルチリンガリズム研究は、言語を各々構造の異なるシステムを持っているものとして記述する立場から、話者の流動的な言語実践を強調する立場へとシフト」²³⁾してきている。この Translanguaging の観点から見ると、最初に学ぶ言語は英語と決められていて、それ以外の選択肢は無きに等しい日本の外国語教育はかなり時代遅れであると言わざるを得ない。

3.3 現在大学で行っているいわゆる第2外国語の授業を高校で行う

3.2 で述べた新設の「外国語概説」という授業を履修したうえで、英語に続いてもう一言語学習したい生徒の要望に応じて、英語以外の言語を学習できる高校を増やす。第2外国語を必修化するかどうかについては、意見が分かれるであろう。本稿では、全高校生が履修する必要はないという立場に立って論を進める。また、どの高校もフランス語もドイツ語も中国語も提供するというのは無理である。だから、ある高校は中国語を、別の高校はフランス語を、また別の高校はスペイン語を提供するというように、地域で学習できる言語をシェアすればよい。

山下 (2016a) が「最も近い足がかりとして考えられるのが、多文化共生教育運動との連携である」²⁴⁾と述べているように、ここでも 3.1 で述べた小学校外国語活動の改革と同じく、まず身近にいる在校生の異言語を対象とするのが理想だが、中国語や朝鮮語は可能だとしても、ベトナム語を教える高校は数えるほどしかないだろう。授業時間数もそれほど多く取ることはできないだろうから、初歩から第2外国語を学ぶ高校生の多くが相当程度の能力を習得するということは期待できまい。むしろ重要なのは、初歩程度とはいえ、

小学校外国語活動よりは深く異言語の世界に足を踏み入れることによって、言語や文化を異にする他者を理解し、寛容に接することのできる態度を身につけることである。複言語話者への道を少しだけでも進めばよい。そして、その中から履修した言語にさらに深く取り組んでみたいと思った少数の生徒を、後述する大学での教育で育てればよい。

現状では高校で第2外国語を教えられる教員が不足しているという問題がある。これに対しては特別免許状の制度を活用して、大学に多数いる外国語の教員や駐在経験のある元ビジネスマンなどが担当できるようにする、あるいは、外国につながる子どもたちの多い地域の小中学校で行われているように、さまざまな外国語の母語話者を指導者として活用するといった方策が考えられるのではないだろうか。それには教育委員会の理解をはじめ、変更が必要な制度上の問題があるだろう。しかし、小学校では2020年から外国語科が教科となり、教員免許を持っていなくても優れた専門の知識や経験があれば教壇に立つことができる特別免許状の制度を活用しようとしている²⁵⁾。ここでいう「外国語科」とは事実上「英語」であり、専門の知識や経験も「英語」に関するそれということになる。同じ制度を高校の第2外国語に適用することはできないのだろうか。また、「特別非常勤講師」の枠を使えば、高校の正規教員とともに授業を行うことはできる。実際、大阪府立門真なみはや高校ではこの制度を活用して、中国語教育を進めている²⁶⁾。

当面は高大連携の枠組みを作って、その中で大学が出張講座を実施してみるのがよいだろう。その高大連携は1高校と1大学の連携ではなく、1大学と複数の高校との連携をはかる。大学が高大連携の外国語教育のプラットフォームになるイメージである。

教員養成も急がなくてはならない。英語以外の言語の中等教員の養成は、教職課程を置いている大学や教育実習の場が少ない、採用試験がほとんど行われていないなどの問題があって、あまり進んでいない。しかし、水口・長谷川(2016)によれば、フランス語、ドイツ語²⁷⁾、ロシア語、スペイン語、韓国語については学会等が教員研修を実施している。これらの養成・研修講座が核となって、大学とも連携すれば、英語以外の言語の教員免許取得者も増えていくのではなかろうか。また、各語種でそれぞれ個別に教員養成を行う

のではなく、教授法や指導案作成の基本、授業観察のポイント、教員と学習者の関係、クラスワークなど、どの語種にも共通した課題があるから、そうした点は語種の壁を超えて共同で行えばよい。この分野では言語学や文学の知見も役に立てることができるが、教員養成はそれ自体一つの重要な分野であるから、教育工学や教育社会学、教育政策などの専門家との連携も求められる。

3.4 大学では外国語を使って専門の研究を行う

大学と大学院では、高校で初級を身につけた学生や海外滞在経験のある学生の外国語能力を磨き、研究に使えるレベルにまで高め、専門の研究を行う。つまり、現在行われている初修外国語の授業は行わず、ごく少数の、すでにある程度の外国語能力を備えた学生だけを対象に高度な外国語教育を行い、その能力を専門の研究に活かす。高校での外国語の授業ではフィールドワークを行ったり、専門に関する研究書を読んだりする力を身につけるのは困難であろうから、その部分の能力を身につけられる授業（とりあえず「中上級の授業」と名づけておく）を提供する。この中上級の授業で相応の能力が獲得できたら、それを使って専門の研究に携わる。その過程でインターネットを介した現地との交流による授業、現地でのフィールドワーク、留学、ダブルディグリーなどを取り入れ、高度化を図る。海外に出なくても、国内の外資系企業と連携し、インターンシップのような形で学生を派遣すれば、国内でも学習中の言語を実際に使うだけではなく、背景にある文化にも触れる機会を得ることができる。

この程度の言語能力を獲得することは、現在でも1年の留学経験者なら可能なので、ここに描いた教育を施し、大学を出たら即戦力となるくらいの言語能力（たとえば、CEFRの共通参照レベルのB2-C1）を持った学生を一定程度の人数²⁸⁾育成することは決して夢物語ではなく、どの言語でも十分達成できる。

したがって、従来の外国語教員の専門領域も言語学や文学に限定されるべきではなく、人文社会系の分野だけではなく、自然科学系の分野にも広がるべきである。ドイツ語を例にすれば、音楽、政治教育、都市計画、環境問題、

デザインなどがすぐに思い浮かぶ。もちろん言語学や言語教育の専門家も自分たちの専門分野で後進の育成に努めなくてはならない。言語学、言語教育、通訳、言語療法など、さまざまな分野で専門家が求められている。近年注目されつつある司法通訳の育成などは喫緊の課題であろう。

3.5 母語継承語教育を公立学校で行う

多様な外国語学習の実現に資するもう一つの道は、外国につながる子どもたちの母語や継承語を看過せず、それらを保持し、推進していく努力である。それも、外国人やボランティアに任せるのではなく、公的に学校教育の枠組みの中で行う。これは、さまざまな意味で外国語教育の進展にも好影響を及ぼすものとする。話を簡単にするために、たとえば南米のスペイン語圏から来た移民の子どもが、公立学校でスペイン語の継承語教育を受けられるとする。ごく初期の段階ならば、スペイン語を母語としない日本人が同じ授業を受けることもできようが、短い期間のうちに両者のスペイン語能力の差は大きくなり、同じ授業を受けることはできなくなる。おそらく、スペイン語圏の留学から帰国した日本人留学生だけが、ある程度上のレベルなら同じ授業に出席できるくらいにとどまるであろう。しかし、同じ学校で母語継承語教育を行っているのを目の当たりにすれば、少なくとも日本人の児童生徒の外国語教育に対する関心呼び起こすことはできよう。

母語継承語教育を受けた児童生徒が成人したときに、2言語に優れた能力を身につけていることは、本人にとっても、社会にとっても意義が大きい。本人にとってはアイデンティティの問題や、親子間や祖父母とのコミュニケーションの円滑化に貢献するという点で大きな意味があるし、社会にとっては、バイリンガル人材としてさまざまな分野で活躍する可能性を秘めているという意味で、貴重な存在となりうる。

ドイツの母語継承語教育は1980年代には注目を集めていたが、今世紀に入ってからドイツ語の統合コースが話題になることが多くなったためか、以前ほどは取り上げられなくなった印象を受ける。しかし、一時下火だった母語継承語教育が近年再び脚光をあびつつある。それは、移民の背景をもった子どもたちにはバイリンガル人材になる可能性があるからである²⁹⁾。母語

継承語教育がバイリンガリズム、マルチリンガリズムのコンテキストで再び注目され始めたのである。ドイツ語だけではなく、母語や継承語の能力も備わっているということは、バイリンガルの子ども自身にとっても有利になるし、社会にとっても資産となる。現在、母語継承語教育を行っている公立学校は上述の門真市のほかには神戸市の一部の学校など、ごく少数にとどまっている。しかし、庄司(2010)が「母語」教育の必要性の根拠として「出身国への帰国にそなえての言語能力保障」「出身国、民族、コミュニティ、家族との共属意識維持と伝達能力の保持」「言語習得およびバイリンガル能力獲得の条件」に次いで「個人的・社会的資産としての言語能力の獲得」を挙げているように、移民の母語継承語の維持や教育は受け入れ社会にとっても大きな資産となる。

移民言語の運用能力を、個人および社会の資産と見なそうとする傾向は、欧米においても母語教育が始まった頃にはそれほど顕著ではなかったと思われる。1970-80年代以降、移民統合の根拠に多文化主義を全面的に採用し、移民の活力の利用を積極的に打ち出したカナダやオーストラリア、そして北欧やドイツなど一部のEU国においては、移民の母語教育は多文化主義への資産という見方とかなり密接に結びつけられている³⁰⁾。

庄司(2010)が指摘している「1970-80年代以降」の動きがここに来て顕著になっており、母語教育が単なる言語教育にとどまらず、母語による教科・科目の教育までが行われている。たとえば、ベルリンでは英語、フランス語、スペイン語などの言語で地理、歴史、化学、物理などの科目を教えるCLIL(Content and Language Integrated Learning)の授業を行う、いわゆるバイリンガルクラスを設けている学校がドイツ再統一以降増えつつあるし、ドイツ語とパートナー言語(英語、フランス語、スペイン語など9言語)で全科目を半分ずつ教えるヨーロッパ学校のような例もある³¹⁾。

現在日本で行われているCLILの授業は、英語によるものがほとんどである。英語以外の言語では、大学の中上級レベルで行われる専門分野の授業(たとえば、ビジネス・ドイツ語、ドイツ語で行うEUに関する授業など)に限られているのが実情であろう。しかし、こうした専門分野の授業を拡充してい

くと、CLIL の授業もより一層充実したものになるう。

とはいえ、課題もある。最大の課題は言語のプレスティージの問題である。ドイツでは、ドイツ語・英語、ドイツ語・フランス語、あるいは、ドイツ語・スペイン語というバイリンガル教育には肯定的な評価が与えられ、親もそういうカリキュラムのある学校には子どもを入学させようとするが、ドイツ語・トルコ語、ドイツ語・ポーランド語などのバイリンガル教育には必ずしも高い関心が寄せられていない。そこには、本来は言語それ自体とは無関係なはずの言語のプレスティージの問題が絡んでいる。似たような問題は日本社会でも起こってくるに違いない。それにいかに対処していくかも考えておかななくてはならない。

4 おわりに

Byram (2008) は複言語主義を鍵になる概念と考え、それが「他の言語や他の文化の尊重につながるのだろうか」³²⁾という問いを繰り返し発している。そして、「複言語能力」について次のように述べている。

ヨーロッパの想像上のコミュニケーション共同体が成功するかどうかは、公的な場面と市民社会において会話が生まれる国境を越えてヨーロッパという次元にまで広がりうるための、複言語能力にかかっている³³⁾。

さらに、Beacco (2005) を引用しながら、複言語話者であるだけでは十分ではなく、複言語と複文化の能力を育成する「educatio (その人間から何かを引き出すという意味のラテン語)」³⁴⁾が必要だと述べている。

翻って日本の教育を振り返ってみると、東アジア地域にはヨーロッパ評議会や EU のような組織がないこともあり、国境を越えた次元にまで広がる可能性は今のところ低いと思われる。しかも、そのためには複言語話者であるだけでは不十分だというから、ほとんど日本語と英語しか話題にならない日本社会にとっては、かなりハードルが高い挑戦になると言わざるを得ない。また、英語だけでも大変なのに、そして、受験勉強のための英語学習が大きなウェイトを占めている限りもう 1 言語学習するのは不可能のようにも思え

る。たしかに現状のままでは難しい。しかし、50 数万の高校生が共通テストでこぞって英語を選択すること自体を見直さなくてはならない。本当にそれだけ多くの高校生が英語を学習する必要があるのか、それよりも多様な言語や文化に対する理解や寛容性を育てることの方が重要なのではないかという点に思いを巡らせる必要がある。本稿で示した提案は暴論のように聞こえるかもしれない。この提案を進めれば、英語を含む外国語学習者の総数は減るだろう。しかし、今しなくてはならないのは、英語をはじめとした外国語が嫌いな人、できない人を数十万育てることではなく、異言語異文化に理解のある人をより多く育てることである。そのためには、日本社会のコミュニケーション共同体が国内の多数の言語や文化の境界を越えて、より高い次元に広がるという目標は堅持すべきであろう。複言語と複文化の能力を育成する *educatio* の場で、相互の働きかけや対話を通して、日本語母語話者も非日本語母語話者も変わっていかなくてはならないのである。

最後に、SFC の言語教育への期待を記す。

SFC ではキャンパス開設以来、発信に重点を置いたコミュニケーション能力の養成と多言語主義 (特にアジア言語重視) を標榜して外国語教育を推進してきた。それは一定の成果をあげたものと考えられようが、今後はそれらも重視しつつ、もう少し別のカラーを出してもよいのではないだろうか。一つは基礎的な外国語能力の育成に関して、3.3 に記した高大連携のプラットフォーム形成の役割が考えられる。例えば、神奈川県内の複数の高校との共同プロジェクトで生徒の教育や教員養成を進めることは可能であろう。もう一つは 3.4 に記した専門家の育成である。高い外国語能力を活かして、既存の分野だけではなく、これまでになかった新しい領域—たとえば、サイエンスとアートの融合領域—を切り開いていけるような人材を学部、大学院で育てていくことであろう。

注

- 1) 「日本人」「外国人」と単純に二つに分ける論法はさまざまな問題を含んでおり、適切とは言えないが、本稿ではわかりやすさを考えてこれらの表現を用いる。「移民の子ども」「日本人の子ども」という表現も同様である。
- 2) 「日本語教育の推進に関する法律」が 2019 年 6 月 28 日に公布、施行された。

- 3) 法務省 (2019)「平成 30 年末現在における在留外国人数について」報道発表資料 平成 31 年 3 月 22 日法務省入国管理局。
- 4) 厚生労働省 (2019)「『外国人雇用状況』の届出状況まとめ (平成 30 年 10 月末現在) 平成 31 年 1 月 25 日 (金)」
- 5) 高田 (2018, p. 2)。
- 6) 法務省 (2019)。
- 7) やさしい日本語ツーリズム研究会など。
- 8) 日本政府観光局 (JNTO)「全国通訳案内士試験 受験者及び合格者数、合格基準」をもとに筆者作成。
- 9) 文部科学省初等中等教育局国際教育課 (2019)。厳密には高等学校だけではなく、中等教育学校の後期課程、特別支援学校の高等部も調査の対象になっている。
- 10) 大谷 (2007, p. 91) は「昭和 22 年には、英語が義務教育の新制中学校にとり入れられ、事実上、日本人総英語学習が始まる。」と記している。
- 11) 寺沢 (2015, p. 155)。
- 12) 大谷ほか編著 (2004, p. 222)。
- 13) 慶應義塾志木高等学校では 1991 年から英語以外の言語が多数開講されており、現在では 24 言語に及ぶ。このことは表 4 の文科省のデータでは考慮されていないようである。
- 14) 日本独文学会 (2015, p. 23)。なお、同調査に従えば、90 分授業が週 1 回で半期 15 週の場合、授業時間数は $1.5 \times 1 \times 15 = 22.5$ 時間となる。
- 15) Morrow, K. (ed.) (2004, p. 5) 参照。
- 16) 石司 (2005) 参照。
- 17) ベルリンの第 2 言語としてのドイツ語教員養成に携わる Prof. Dr. Beate Lütke の直話によれば、教職課程に在籍している学生にも、移民の背景をもつ子どもの複言語能力をリソースではなく、欠損とする見方をとる学生が少なくないという。
- 18) 日本学術会議 言語・文学委員会 文化の邂逅と言語分科会 (2016 : ii)。
- 19) 寺沢 (2015, pp. 155-156)。テッサ・モーリス・スズキ (2002, p. 183) は「コスメティック・マルチカルチャリズム (うわべの多文化主義)」としている。
- 20) 吉村雅仁氏 (奈良教育大学) のご教示による。理想は学習指導要領の「外国語」という「教科」の中に「外国語概説」という科目を設置することである。しかし、教員免許と教育課程上の問題があるため、「外国語概説」という科目の設置は容易ではなさそうである。高校では外国語の場合はそれぞれの言語ごとに科目が設定されている。科目名は、たとえば「外国語 (英語)」のようになっており、どの言語を教えられるかは、その言語の免許を持っているかによる。したがって、「外国語概説」という科目の新たな設置には別途検討が必要である。
- 21) 吉島茂、大橋理枝他編訳 (2004, p. 4)。
- 22) 吉島茂、大橋理枝他編訳 (2004, pp. 4-5)。
- 23) Garcia and Wei (2014, p. 36) (平高訳)。
- 24) 山下 (2016a, p. 217)。また、第 2 外国語の時間数の確保や複数教科担当教員制を利用して第 2 外国語を設置する可能性については山下 (2016a)、山下 (2016b) が論じている。
- 25) グローバル採用ナビ「小学校の英語。特別免許状を拡大の方向へ」
- 26) 詳しくは大倉 (執筆年不詳) 参照。
- 27) ドイツ語教員養成再研修講座は、日本独文学会とその部会であるドイツ語教育部会、およびゲーテ・インスティトゥートの三者が共同で行っている。現在の体制になってからすでに 15 年ほどの歴史を刻んでいる。
- 28) 「一定程度の人数」がどのくらいかについては大木 (2013) の試算が参考になる。

- 大木は文部科学省の「グローバル人材育成推進事業」、東京大学の大学経営・政策研究センターの2009年の調査などを参考にして、大学新卒者約50万人のうち「高度の外国語運用能力を有し、ビジネスパーソンとして国際的に活躍するグローバル人材の潜在的候補者になるのは」11万人程度としている。
- 29) 実際、トルコ移民の2世、3世がホテルの職員としてトルコ語、ドイツ語、英語を駆使して活躍しているというような事例はすでに少なくない。
- 30) 庄司 (2010, p. 30)。
- 31) 平高 (2017) 参照。
- 32) 翻訳書のバイラム (2015, p. 144) から引用。別の箇所にも「『複言語アイデンティティ』の感覚を生み出すのかどうか、そして、その特別な側面として、それは他の国々の人々や彼らの生活様式を尊重する意識を高めることになるのかどうか」、「複言語話者 (plurilingual) になるということは、『他者性』に対しての関心や好意的な態度を生み出すことになるのだろうか」(バイラム 2015, p. 125) という問いが見られる。
- 33) バイラム (2015, p. 175)。
- 34) バイラム (2015, p. 175)。ただし、もとの Beacco (2015, p. 145) から引用。

参考文献

- 大木 充 (2013) 「文部科学省『グローバル人材育成事業』とグローバル・イシュー学生はどのような目的で外国語を学習しているのか」 公開シンポジウム「グローバル社会における多言語使用と外国語教育」2013年3月9日慶應義塾大学三田キャンパス
- 大倉 安央 (執筆年不詳) 「門真なみはや高校の母語教育」
www.rikkyo.ne.jp/grp/kodomoproject/namihaya.pdf?search=%27%E9%96%80%E7%9C%9F%E3%81%AA%E3%81%BF%E3%81%AF%E3%82%84%E9%AB%98%E6%A0%A1+%E5%A4%A7%E5%80%89%27 (2019年10月7日アクセス)
- 大谷 泰照、林桂子、相川真佐夫、東眞須美、沖原勝昭、河合忠仁、竹内慶子、武久文代編著 (2004) 『世界の外国語教育政策・日本の外国語教育の再構築にむけて』 東信堂
- 大谷 泰照 (2007) 『日本人にとって英語とは何かー異文化理解のあり方を問う』 大修館書店
- グローバル採用ナビ「小学校の英語。特別免許状を拡大の方向へ」
https://global-saiyou.com/column/view/special_license (2019年10月7日アクセス)
- 慶應義塾志木高等学校「『ことばと文化』24言語 志木高から世界を眺める」
www.shiki.keio.ac.jp/education/23languages/ (2019年11月25日アクセス)
- 厚生労働省 (2019) 「『外国人雇用状況』の届出状況まとめ (平成30年10月末現在)」
https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage_03337.html (2019年10月7日アクセス)
- 庄司博史 (2010) 「『資産としての母語』教育の展開の可能性ーその理念とのかかわりにおいて」『ことばと社会』12号, pp. 7-47
- 石司えり (2005) 「多言語多文化社会における「相互的学び」を目指して：藤沢市立湘南台小学校の異文化間教育実践から」修士学位论文、慶應義塾大学大学院政策・メディア研究科
- 高田 創 (2018) 「データでみる外国人住民比率、新宿・豊島区は10%超」みずほ総合研究所「リサーチ TODAY」2018年8月28日号
<https://www.mizuho-ri.co.jp/publication/research/pdf/today/rt180828.pdf#search>

- =%27%E5%B8%82%E5%8C%BA%E7%94%BA%E6%9D%91%E5%88%A5%E4%BA%BA%E5%8F%A3%E3%81%AB%E5%8D%A0%E3%82%81%E3%82%8B%E5%A4%96%E5%9B%BD%E4%BA%BA%E3%81%AE%E5%89%B2%E5%90%88%27 (2019年10月7日アクセス)
- 寺沢拓敬 (2015) 『「日本人と英語」の社会学ーなぜ英語教育論は誤解だらけなのかー』研究社
- 日本学術会議 言語・文学委員会 文化の邂逅と言語分科会 (2016) 「提言 ことばに対する能動的態度を育てる取り組みー初等中等教育における英語教育の発展のために」
- 日本政府観光局 (JNTO) 「全国通訳案内士試験 受験者及び合格者数、合格基準」 https://www.jnto.go.jp/jpn/projects/visitor_support/interpreter_guide_exams/exam_results.html (2019年10月7日アクセス)
- 日本独文学会ドイツ語教育・学習者の現状に関する調査委員会 (2015) 「ドイツ語教育・学習者の現状に関する調査報告書」 http://www.jgg.jp/modules/organisation/index.php?content_id=347 (2019年10月7日アクセス)
- 平高史也 (2017) 「ドイツ・ベルリン州におけるバイリンガル教育」『慶應義塾外国語教育研究』(14), pp. 81-91
- 法務省 (2018) 「外国人材の受入れ・共生のための総合的対応策」 <http://www.moj.go.jp/content/001297383.pdf> (2019年10月7日アクセス)
- 法務省 (2019) 「平成30年末現在における在留外国人数について (報道発表資料 平成31年3月22日法務省入国管理局)」 www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00081.html (2019年10月7日アクセス)
- 水口景子、長谷川由起子 (2016) 「高等学校の多言語教育の現状ー政策の貧困と現場の努力ー」森住衛、古石篤子、杉谷真佐子、長谷川由起子編『外国語教育は英語だけでいいのか』くろしお出版., pp. 172-189
- モーリス＝スズキ テッサ (2002) 『批判的想像力のために：グローバル化時代の日本』平凡社
- 文部科学省初等中等教育局国際教育課 (2019) 「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 (令和元年8月27日)」 www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/08/_icsFiles/afieldfile/2019/09/19/1420498_001_1.pdf (2019年10月7日アクセス)
- やさしい日本語ツーリズム研究会 <https://yasashii-nihongo-tourism.jp/> (2019年10月7日アクセス)
- 山下誠 (2016a) 「教育課程編成ー学習指導要領上の位置づけー」森住衛、古石篤子、杉谷真佐子、長谷川由起子編『外国語教育は英語だけでいいのか』くろしお出版., pp. 204-219
- 山下誠 (2016b) 「教員の人事・採用および養成ー複数教科担当教員制を中心に」森住衛、古石篤子、杉谷真佐子、長谷川由起子編『外国語教育は英語だけでいいのか』くろしお出版., pp. 220-234
- 吉島茂、大橋理枝他編訳 (2004) 『外国語教育Ⅱー外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠ー』朝日出版社

- Beacco, J. C. (2005) *Languauges and Language Repertoires: Plurilingualism as a Way of Life in Europe*, Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M. (2008) *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*, Clevedon: Multilingual Matters. 邦訳：バイラム・マイケル／細川英雄監
-

- 修／山田悦子、吉村由美子訳 (2015)『相互文化的能力を育む外国語教育』大修館書店
- Garcia, O., and Wei, L. (2014) *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*, London : Palgrave Macmillan.
- Morrow, K. ed. (2004) *Insights from the Common European Framework*, Oxford: Oxford University Press.

[受付日 2019. 11. 28]