

## 大学の初修外国語における複言語教育 —フランス語の授業における EOLE 実践—

大山 万容

### 1. 研究の背景

#### 1.1 近代化の手段としての外国語教育

近代日本における外国語教育は、国家の近代化の手段として行われてきた。1890年に東京帝国大学、1897年に京都帝国大学が設置されたが、大学教育の目的の一つは列強による植民地化を避け、近代国家を作り上げるための知識を西欧から得ることであった。帝国大学においては授業は直接外国語により教授が行われた。英語は知的エリート養成のために最も重要な言語として位置づけられたが、同時にドイツ語は特に医学や物理、生物、化学などの自然科学、そして哲学や歴史学などを学ぶための言語であり、またフランス語は法学や文学を学ぶための言語であった。これらを直接外国語で学ぶために、学生は入学する時点で、英語・ドイツ語・フランス語の高度な知識が必要とされた。このため、これらの外国語は旧制高等学校においてインテンシブな教授法によって教授されていた。

第二次世界大戦後、日本は国民主権の原則のもと、民主主義国家としての新たな一歩を踏み出した。帝国大学は新制国立大学として再出発し、より多くの学生に門戸を開き、また教養部などで、外国語が科目として教えられるようになった。当初は旧制高等学校で外国語を教えていた教師がそのまま新制大学で英語・ドイツ語・フランス語を教えたが、新制大学の外国語教育は、学問を直接学ぶ道具として学ぶだけでなく、民主主義国家の学生が求める新しい教養教育にも応えるものでもあった。西山(2017)は戦後間もない京都大学にて初修外国語のために作成されたフランス語の教科書“*Manuel Pratique de la Langue française*”の誕生と発展について明らかにしている。フランス語は、法学や文学を専門とする人のための言語であるばかりでなく、新たな民主主義国家における大学人の精神の修養のための言語でもあったことが示されている。

## 1.2 現在の高等教育における外国語教育

現在、近代国家の一つとなった日本には 700 以上の大学がある。この中には英語以外の外国語を必修としない大学もあるが、英語以外の外国語を教えている大学において、外国語の選択肢の幅は 70 年前よりも多様化している。ただし第二外国語を必修としている大学で履修可能な言語は、ほとんどが現代の経済的、軍事的な世界において威信を持つ言語によって占められている。例えば筆者の勤務する国立大学において、2017 年度前期 Semester における外国語の開講クラス数を挙げると、ドイツ語が 90、中国語が 68、フランス語が 43、スペイン語が 31、ロシア語が 8、アラビア語・朝鮮語が 6、イタリア語が 4 となっている。明治以来の伝統を引き継ぎ、第二外国語としてはドイツ語のクラスが最も多くなっているが、中国語がフランス語を抜き、学生を魅了する地位を確立していることが分かる。

大学における第二外国語は近代化の手段であったとはいえ、現在、多くの大学の学部課程において、第二外国語の授業は多い場合でも週に 2 コマ、時間にして 4 時間程度しか教えられていない<sup>1</sup>。また 1990 年代から始まるいわゆる大学改革により、英語への集中のために第二外国語のための時間数は減少してきている。第二外国語の教育について伝統のある国立大学でも、初修外国語の時間を減らすことを求める声が常に現れており、実際に一部の大学は英語しか履修できない方向へと舵を取っている。外国語学習は科学や教養教育を行う上での必須要項ではなく、重要性に乏しいとの考えが拡大し、外国語を学習することが大学生の特権であるとの認識もまた共有されにくくなってきたのである。

週に数時間程度の外国語授業は、学生に十分な運用能力を身に付けるために十分なものではない。例えばフランス国民教育省の管轄するフランス語資格試験 DELF/DALF は、初級後半 (A2) 受験に必要な学習時間を、目安として 150 時間以上としている<sup>2</sup>。またアンスティチュ・フランセは、フランス語の初学者が A2 レベルに至るまでに必要な学習時間を 160 時間、B2 レベルに至るまでには 390 時間から 670 時間程度と算出している<sup>3</sup>。大学で初修外国語としてフランス語を学ぶ学生の学習時間は、週

<sup>1</sup> この経緯については西山 (2017) は、高等学校の時はインテンシブに行われていた外国語教育が新制大学に移行し、授業数が激減したことについて、旧制高等学校を経験した教員から授業数の削減こそが戦後の第二外国語教育の問題であると指摘があったことを伝えている。

<sup>2</sup> [http://www.delfdalf.jp/generalites\\_jp.htm](http://www.delfdalf.jp/generalites_jp.htm) (2017 年 10 月 29 日参照)

<sup>3</sup> <http://www.institutfrance.si/certification-delf/-dalf.2.html> (2017 年 10 月 29 日参照)

ただしこれはヨーロッパにおける「平均的な学習者」についてであり、この時間は学習者の置かれた

2 コマの授業に毎回必ず出席するとして 90 時間であるから、こうした目標は学生自身による授業外の学習を大幅に加味しなければ達成できない。このように努力して学生が外国語を学んだとしても、その後使う機会をもたなければすぐに忘れてしまう。このことで大学の初修外国語は「役に立たない」との表象が強められ、英語化がさらに進行することとなる。この悪循環を止めることは容易ではない。

しかし、初修外国語の授業時間数をより削減し、英語教育のみを推し進めることは、学生や国家にとって本当に利益が大きいのだろうか。少なくとも、英語一辺倒への道は国民が受け取る情報を偏らせ、国民のコミュニケーション能力や国力の低下にまでつながるとの批判は多く現れている(例えば、木村 2016 等)。

では、初修外国語の授業数を現状よりも増やすことは可能だろうか。日本の高等教育は日本語で行えるようになって久しく、ドイツ語やフランス語など英語以外の外国語が国家の近代化の手段であった時代ではない。初修外国語は旧制高等学校のような授業時間数を獲得方向へ向かうとは考えにくい。

### 1.3 日本の社会言語学的景観と外国語の表象

ここで社会言語学的状況に目をうつすと、日本は二重の単一言語主義に特徴づけられる。すなわち、99%の住民の母語は日本語で、これが国内のほぼ唯一のコミュニケーション手段となっている。一方で英語は(中国語がそれに追いつつつあるが)長らく国際的なコミュニケーションのための唯一の言語と見なされており、ほとんどの学生が第二外国語を学ぶのは大学入学以降である。言語や文化の多様性に接する機会はほぼなく、ほとんどが外国語学習としては英語学習しか経験したことがない。

このような大学生にとって、第二外国語の表象とはどのようなものだろうか。Ohki (2012)の報告によれば、日本の大学生がフランス語を選択した理由として挙げるのは、「興味があるから」、「好きだから」、「おしゃれなイメージがあるから」というものが上位にくるが、ほとんどの学生は実用的な理由とは異なる理由でフランス語を選択している<sup>4</sup>。第二外国語の選択には、フランス語が日本社会で持つ肯定的なイメージが大きく関わっていることがうかがえる。

---

環境やそれまでに習得した言語の数や到達レベル、目標言語と保持している言語の近さによって大きな差が生まれうる。平均的な日本語話者の場合はより多くなると考えられる。

<sup>4</sup> 受講している学生の個々人に聞いてみると、数学の Bourbaki や、国際関係、アフリカの開発に興味を持って履修する学生もいることが分かるが、少数派にとどまり、調査にはあらわれていない。

#### 1.4 教育制度そのものが言語の威信を強化する

大学で初修外国語として教えられている言語には、すでに教授法の伝統があり、あるいはその言語を国語とする国の普及政策により、制度として実現した言語であることが多い。これらは、現代社会において威信を持つ言語である。こうした言語に対する社会的に肯定的なイメージが強い場合、大学で教えられているということ自体が、肯定的な表象を強化する。例えばフランス語が日本において持つ威信に惹かれて履修した学生は、フランス語教育を受けても、言語そのものの社会的地位に対する表象を強化することはあっても、それは変わりにくい。これは、言語教育によって、「近代化／植民地化」を強める作用を持つ。

López-Gopar (2016) によれば、近代化とは植民地主義的な視点を得ることと表裏一体であり、この二つは同時に進行する。というのも、近代とは前近代を措定しなければ成り立たないものであり、近代化を果たした国家は前近代性を植民地に求めたからである。近代化という概念には、発展した近代国家に対し、未発展の、あるいは発展「途上の」前近代国家があるとの想定が付きまとうのだ。これはそのまま言語への表象になって現れる。ある前近代の地域で話されている言語は、文明を持たない言語であり、またそれを話す人たちは前近代的なのである。このような思想は近代国家をいち早く形成したフランスにおいて、19世紀末の言語学者アントワーヌ・メイエの著作にはっきりと見ることができる(メイエ, 2017)。そして言語だけでなく、言語話者に優劣を認める思想は、近代化を果たした国家のなかにも、いまだに生き続けている。

教育制度が既に構築された言語の威信を強化することを踏まえると、もし初修外国語教育がその言語のみの言語能力の獲得に特化した場合、近代の言語を学ぶことが良いとのメッセージが強化され、その反面として、前近代の言語を学ぶことには価値がない、との表象が強化される。フランス語の場合であれば、大学のカリキュラムに現れない他の言語よりも、フランス語に威信があるとの表象がそのまま伝わり、それを批判的に捉える視点を逸するリスクを含むことになる。

#### 1.5 複言語教育の可能性

それでは、以上見てきたような、高等教育の外国語教育が抱える問題に対してどのような方策がありうるだろうか。英語のみか、複数の言語教育を行うべきかという違いはあ

っても、大学において外国語教育が必要であるとの認識は共有されている。このとき、言語や言語話者に対する表象に訴えるには、外国語教育自体の中に、複言語教育を導入することが鍵となるかもしれない。

Beacco et Byram (2003) は複言語主義を「能力としての複言語主義」と「価値としての複言語主義」という、二つの側面から論じている(p 18)。まず「能力としての複言語主義」であるが、これは「全ての話者に内在する 2 つ以上の言語を、単独ないし教育を通じて学び、使用する能力」のことであり、この能力は、話者が用いることのできる言語的レパートリーの中に内在すると述べている。複言語教育の目的は、この能力を発展させることである。一方「価値としての複言語主義」とは、「言語的な寛容性、すなわち多様性を前向きに受け入れること」、すなわち自分自身または他者が用いる変種の全てに対して、それが異なる機能を持つとしても同等の価値を認めることを指す。この点もまた、自動的に会得されるものではないことから、複言語教育によって寛容性を養う必要がある。

複言語教育は、話者のレパートリーを増やし、またあらゆる言語変種に対して同等の価値を認める態度を養うものである。高等教育の中で強い威信を持つ言語しか履修できない状況では、言語の多様性を学びつつ、威信の仕組みについて脱中心的な視点を養う方略が、「近代化／植民地化」に抵抗する手段となりうる。

これまでに日本の高等教育における初修外国語教育の中で複言語教育が行われた報告は非常に少ない。そこで次の章において、筆者自身が 2017 年度の 1 セメスター(15 週)において行った実践をもとに、大学の初修外国語における複言語教育の可能性について考察する。初修外国語の教育が個別言語の習得だけではなく、「言語への教育」に焦点を当てた実践を報告する。

## 2. 複言語教育を取り入れた大学の初修外国語教育

### 2.1 EOLE

筆者は大学の初修フランス語教育の文脈で、EOLE (Education et ouverture aux langues à l'école: 「諸言語とそれらに開かれるための学校教育」) という教材を第二外国語の授業で用いることにした(Perregaux C. et al. (éd.), 2003)。EOLE は、スイスの

小学生向けに開発された複言語教育の教材である<sup>5</sup>。ここに収められているような言語教育活動は、「言語への目覚め活動」として知られており、「学校が教える意図を持たない言語を含む、複数の言語を同時に用いた教育活動」と定義されている (Candelier 2003, 大山 2016)。そしてこれは複言語主義の実施のためのガイドにも推奨されている教授法である (Beacco et Byram, *ibid.* p 95)。

次の表 1 は EOLE のうち、9 歳から 10 歳向けの児童のための教材例である。フランス語圏の学校用に生まれた教材であるから、学校で教師が用いる言語としてはフランス語が想定されているが、それ以外にも複数の言語、つまり上からフランス語、イタリア語、スペイン語、ポルトガル語、ギリシア語が並んでいる。学習者はこのように同時に提示された複数の言語を、文字の上で比較し観察するだけでなく、音声を通して聴解を行い、比較し、分析することを通して、個別の言語の構造だけではなく「言語について」学習するのである。

表 1 複数言語の挨拶

Bonjour !	Oui, Oui !	Nous allons (jouer, danser, travailler ensemble)	C'est merveilleux !	C'est fantastique !	Au revoir et merci !
Buongiorno!	Si, Si !	Tra poco giocher- emo insieme !	Che meraviglia !	È fantástico !	Arrivederci et grazie !
Buenos días !	Si, Si !	Vamos trabajar juntos !	Qué maravilloso!	Es fantástico !	Adiós y gracias!
Bom dia !	Sim, Sim!	Vamos trabalhar juntos !	Qué maravilhoso!	E fantástico!	Adeus e obrigado!
Kaliméra! Καλημέρα	Né! Ναι		Ti θάυμα ! Τι θαύμα	Ìne katapliktikó! Ειυαι κατπληκτικο	Yías sas kéy efharistó. Γεια σας και ευχαριστω

(EOLE 教材《 Le tapis volant Voyage au pays de la communication 》より抜粋、筆者複製)

<sup>5</sup> 現在オンラインでも利用可能である。(http://eole.irdp.ch/eole/)(2017 年 10 月 1 日参照)

この例に加え、EOLE 教材には音声、文字、統語といったさまざまなレベルの活動が含まれており、言語を分析する能力を総合的に伸ばすことができる。

こうした教材マニュアルには、個別言語としてのフランス語教育としてはどのような利点があるだろうか。この教材のフランス語には、さまざまなジャンルや文体を持つフランス語の文章が含まれている。児童が読むのに適した説明文や物語文、平易でわかりやすいフランス語の指示などの他に、教師向けのマニュアル文、さらに背景にある言語学的情報を論理的に記した学術的な文章が付録としてあり、これらが教材を構成している。こうした多様な読み物を丁寧に読解することは、フランス語の読解力の向上に適している。同時に、こうした多様な文章の対象は、フランス語以外の多くの言語を含んでいる。

## 2.2 実践の概要

筆者のシラバスではこの点を盛り込み、授業の概要・目的を次のように挙げた。

近年のヨーロッパでは、個別の言語だけでなく、複数の言語を同時に取り扱う言語教育が広まってきている。この授業ではフランス語圏スイスの小学校で実際に使用されている教材集を取り上げ、指導案を読み、実際に教授法を体験することを通して、新しい言語教育の意義について考察する。

また、到達目標として挙げたのは以下の3点である。

1. 教材・指導案を読むことで、フランス語の読解能力を定着させる。
2. 実践を通して、フランス語圏で生まれている新しい言語教育観を理解する。
3. スイスの言語状況についての知見を深める。

15回のコースデザインは、次のとおりである。1回目から4回目までは教師である筆者が中心となり、スイスの教材を体験させ、フランス語の文法項目の復習や外国語学習の基本を振り返りつつ、EOLE 教材に出てくる物語文を精読する。5回目からは参加者が中心となり、グループで EOLE の教師用マニュアルを読み解き、実際に教師の立場になってフランス語による模擬授業を担当する。この際、教材の翻訳も提出し、教師は理解度をチェックする。参加者は毎回の授業で学んだことをコメントシートに記入し、それにもとづいて教師が次の授業で内容の補足を行う。最終の授業では、学生は自分に

想定できる教育環境において言語の指導案を EOLE のテーマを元に作成し、提出する。

参加者は 24 人(男子 15 名、女子 9 名)で、2 回生から 4 回生の文系学部生から構成された。このコースはフランス語圏の言語教育に関するテーマに添って行われるが、参加者は必ずしも教員を志望しているわけではない。参加者のフランス語の習得レベルはさまざまで、約 3 分の 1 の参加者は、簡潔なテキストであれば、辞書を使えば十分に理解できるほどの読解力を示していた。しかし別の約 3 分の 1 の参加者は、発音の規則も覚えておらず、初年度初修外国語で学習した基礎的な文法事項のほとんどを忘れていたようであった。

### 2.3 実践への反応

第 1 回目の授業では、EOLE 教材から“Dígame!”を用いた。“Dígame”とは、スペイン語で電話に出るときの決まり表現である。この授業では電話での簡単な会話を複数の言語で聞いて教育活動を行う。複数の言語にはフランス語以外に、イタリア語、ドイツ語、スペイン語、中国語、英語、日本語、ギリシア語、ヘブライ語など、参加者がこれまでに接触した経験を持たない言語が含まれている。課題には、言語を聞いて特徴を捉えるほか、遠隔コミュニケーションにおける言語特徴を観察・分析する。

最初の授業に関する受講者の反応は次のとおりである。初回のコメントシートをみると、以下のように驚きや戸惑い、辛いといった声に加え、楽しいとの感想もみられた<sup>6</sup>。

- ・ こんなにもフランス語以外の言語を聞くと思っていなくて驚き。
- ・ そんなに多くの言語は聞き取れないので辛かったです(笑)。でも今まで受けてきた授業とは違った感じで面白くもありました。
- ・ 色々な国の言語を意識して聞く作業をしたのは初めての経験でとても疲れました。
- ・ いろんな言語を聞けて楽しい。
- ・ 地名とかが分かると嬉しい。

複数の言語を同時に扱う授業を受けるのは、受講者にとってほぼ初めての経験であ

---

<sup>6</sup> 以下に引用するコメントは参加者が特定されることを避けるため、内容に影響のない範囲で話し言葉の一部を変更している。



ることから、強い印象を受けたようである。

この一方で、教材のフランス語に対する不安の声が現れた。1年のフランス語基礎教育はほとんどの場合、週に2コマから4コマの授業を年間30週にわたって行うもので、十分な自主学習を含めなければ、基礎的な文法を把握や、とりわけ聴解能力を身に付けるには十分ではない。初回の授業へのコメントの例をさらに示す。

- ・ とてもレベルが高くて、この先授業について行けるか不安。
- ・ 休み中にフランス語の知識がほとんど抜けてしまったので、これからが不安すぎる。
- ・ 文章を読むのも難しいし、リスニングにいたってはほとんど分からなかった。
- ・ 読む量・聞く量がいきなり多く、ちょっとついていけない気がする。

そこで次の授業では複言語教育の一つとして知られる「第3言語教育」(Hufeisen & Neuner, 2004)の知見を学生に伝えることとした。読解能力は伸びやすく、聴解能力は伸びにくいだが、それでも学習者が既に学んだ言語の知識・技能・能力を利用すれば、第3言語の学習は第2言語のときに比べ、ずっと容易になる。したがって日本の大学生であれば、それまでに習得した英語との共通点、英語との本質的な差異(フランス語であれば法と時制)について十分に意識することが重要になる。

第4実施回の授業が終了する頃には、学生の感想はフランス語や多言語に対する不安から、より内容に対する興味へと変化していた。

- ・ 言語を学ぶことについて、国民国家や多言語の視点から考えることは目新しかった。(第3実施回)<sup>7</sup>
- ・ 「言葉泥棒」<sup>8</sup>のお話は面白いけれど、言葉が思考の基盤であったり、言葉によって世界を区切るという話は私は高校で学んだので、小学生のうちからこんな話をやるなんてスイスの小学生はレベルが高いと思った。(第4実施回)

第5実施回からは学生が2人または3人のグループで模擬授業を行う。EOLEのテーマは様々な言語学の知見を多く含む。例えば文法的性の役割や、数字の読み方の言語的特徴、文字の発生と発展、手話、インド＝ヨーロッパ諸語における語族などであ

---

<sup>7</sup> ()の中は、コメントを得た授業の回数を示す。

<sup>8</sup> EOLE教材の« Le voleur du mot »を指す。

る。授業のコメントも言語学的な内容に関連するものが中心となり、言語的な不安よりも内容に焦点が当たっていることが明らかであった。さらに、模擬授業という課題があることから、回を重ねるにつれ、次の例に見るように、他の参加者や自分自身の授業方法についてのコメントも見られるようになった。

- ・ 今日担当した人のやりかたはテンポもよく、飽きさせず、とても良かった。自分もしっかり準備したい。(第 5 実施回)
- ・ 発表してみて、授業を進めるむずかしさを痛感した。授業をやる側も内容に関してしっかりとした意見を持っていないと、生徒の意見をまとめたり、正解に誘導していくのは困難だ。(第 13 実施回)

## 2.4 抵抗、イデオロギー的対立意見

時には、参加者からの抵抗が出ることもあった。ドイツ語とフランス語を比較する教材で、十分にドイツ語に慣れる時間を取らずに活動に取り組んだときには、次のようなコメントが出た。

- ・ 今回の活動に全く意味を見出せなかった。見たことも聞いたこともない言語を理解するなんて不可能だ。いきなりドイツ語を理解せよというのは、宇宙人の言語を理解せよというに等しい。(第 8 実施回)

他の授業と同様、多言語を扱う授業でも特に学生の前提となる知識の周到な準備を欠くと、学生が自信や動機付けを喪失しやすくなるかもしれない。一方で参加者は、少なくともこの授業の中では自分たちが言語教師としてサービスを提供する側に立つため、その責任を自覚していくようでもあった。

また、後により丁寧な議論が必要な意見も見られた。

- ・ スイスの学生は子供のころから複数言語に慣れ親しんでいるので、うらやましい。日本の英語教育も早期化すべきだ。(第 7 実施回)

複言語主義は、英語のような覇権言語による単一言語支配を避けるための仕組みであるが、その複言語教育を体験した後に、英語教育をより早期化すべきであるとの結論

に至るのは逆説的である。この点には言語政策に関する精密な議論が必要であろう。例えば「他の言語、例えば中国語や朝鮮語、ロシア語、あるいはポルトガル語やスペイン語などの日本人にとっての隣人の言語を学ぶよりも、英語を早期化の方がうまくいくと考えるのはなぜか」、「英語の早期化の利点を最大化し、欠点を最小化するための条件とは何か」といった設問が可能だろう。

次のコメントも、多くの議論が必要と思われるものである。

- ・ 言語に互換性がないのは、人間が長く悩まされてきたコストだ。共通言語はとりあえず語族にわけて複数作ればどうだろうか。つまり、統合を段階的に行うという主張だ。(第 14 実施回)

複数言語を社会だけでなく、個人の中でも維持しようとすることは、多様性とはコストがかかるので悪だとする古くからの考え方に對抗する、新しいイデオロギーである。これに応えるには、創世記にまでさかのぼることのできる、ヨーロッパにおける複数言語使用、単一言語使用への表象と、EU 統合に伴う新しい複言語イデオロギーの生成、それに関連する研究(例えば職場での単一言語使用と複数言語使用のどちらが有効かということに対する定性的研究など)を踏まえて議論する価値があるだろう。筆者の授業では時間の都合でそこまで対応できなかったが、これらは問いとして投げかけておく価値がある問題だと考える。

授業の最終回には学生は EOLE を参考に、自分が想定できる教育環境における教材を自分で作成する。最も人気を集めたテーマは、文字の発展に関するものであった。例えば、ひらがな、カタカナが漢字からどのように発展し、どのように区別されて使用されるに至ったか。日本語は複数の文字を同時に使う世界でもまれな言語だが、漢字の起源にまで立ち戻り、発展の歴史を体験的にたどる活動に興味をひかれた学生が多いようである。また、日本手話に関する教材も多く見られた。

### 3. 考察

ではこうした実践から何が言えるだろうか。筆者は、「言語への目覚め活動」を小学校で行う実践研究を行ってきた(大山 2016、岩坂・大山・吉村 2014, etc.)。そこから、この教授法は、子どもの諸言語への興味関心を増すだけでなく、他の教科との横断性やマイノリティを包括する機能も見られることが示されている。今回の高等教育での実践で

は、次の3点が指摘できる。

### 3.1 言語への興味関心

参加者のコメントからは、EOLE を用いた授業により、言語に対する興味や関心がはっきりと認められた。EOLE は一般言語学的内容をふんだんに含む教材であり、例えば文法的性の役割や、フェニキア文字からアルファベットへの発展、単語の発生と発展、語族の概念など、一般言語学の諸問題に興味を持たせるような仕組みになっている。参加者のコメントにこれらの問題に対する言及が多くみられ、興味関心を引き起こしているのは順当な結果である。

しかし、こうした興味関心は、フランス語のみを観察するのではなく、複数言語の通時的、共時的な観察を踏まえなくては出てこないものである。また、日本語や英語、フランス語のように、日本において威信の高い言語だけでなく、学生が持っている知識も含め、学校が教える意図を持たない言語を平等に観察した結果として得られたものである。この実践授業では、言語学的な知見へと誘う教材をフランス語で読み、理解し、かつ実際に使用しつつ、言語への興味を押し広げたとと言える。

### 3.2 言語とアイデンティティのかかわりについての内省

従来の言語教育観と複言語主義による教育観の大きな違いは、言語から、言語話者に視点を移した点にある。従来の言語学では、かつて言語学者ノーム・チョムスキーが述べたように、「完璧なネイティブ話者」を想定することで言語に焦点を当ててきた。その理想的な言語話者はバイリンガルや複言語話者ではなく、「完璧なモノリンガルのネイティブ話者」に他ならなかった。この言語の捉え方は、ネイティブが話し、言語学者が「完璧である」と判断した個別の言語の構造に焦点を当てるもので、話者の言語的アイデンティティは問題にならなかった。複言語教育はこれとは異なる。

クレオール語に関する議論になったとき、参加者から、「なぜモーリシャスの人は、奴隷の言語であるクレオール語を誇りに思うと言えるのか」という疑問が投げかけられた。これについて教師は、母語が特別なものであり、ある言語の母語話者こそがその言語を誇りに思えるということについて触れたが、参加者からはさらに、言語はアイデンティティの確立に深く関連しているとの指摘がなされた。例えば香港では広東語と北京語が使われており、広東語は中国語の一種とみなされることもあるが、広東語話者は自分の

言語をそのようにはみなさない。これは広東語を話すことでどのようなアイデンティティを形成しているかに関わっており、まさに話者に関わる問題なのである。こうした議論は、複言語教育を行うからこそ、発生しやすい議論だと言えるだろう。

### 3.3 言語教育課程による言語意識の形成についての内省

この授業実践で参加者に与えられた課題は、EOLE をただ日本語に翻訳し理解するというだけでなく、実際に授業を行い、さらに文脈化を行って、自分の環境で EOLE 実践を行うことを前提とした教材を作成するというものである。EOLE は従来の言語教育観とは異なる複言語教育観に立脚するものであるため、参加者は、自分たちが受けてきた言語教育を繰り返すのではなく、まったく新しい言語教育を取り入れつつ、自分で新しい学習を作り上げていくことが必要になる。これは言語意識が言語教育過程によりどのように影響されるか、という内省の機会となったようである。

授業の初めの方では、「フランス語の授業なのにイタリア語やドイツ語が出てきて面くらいました。スイスの子どもたちへの尊敬の念が芽生えました」など、参加者は「スイスの教育水準は(日本に比べて)高い」との感想や、「日本の言語学習はおもしろくなかった」といった述懐を行っていた。しかし、授業を重ねるにつれて、次第に次のような考察をするようになった。

- ・ こういう言語教育を受けると、スイスの子どもはもっと異言語やそれを話す人を身近に感じるようになるのではないかと思う。(第 10 実施回)

これは、単に「言語教育には地域によって、さまざまなあり方があり、多様性がある」との認識にとどまらず、言語教育による言語意識の形成をメタ的に捉えている。このことは、日本における言語教育に関する次のコメントにも認めることができる。

- ・ 最後にやった、ふるいにかける考え方<sup>9</sup>は、言われてみれば当然のことなのだけれど、閉鎖的(海洋国)な日本語だと、あまりこういう体験をすることがなかったので、気が付かなかったのだと思う。(第 14 実施回)
- ・ 他の言語との比較等が[スイスでは]一般的だが、日本語とはかなり感覚が違うな

---

<sup>9</sup> 教材の補足として行った同族言語間の統合的教授法を指す。

と思った。日本に住んでいると、どうしても外国語は外国のことばで切り離されているように感じるけれど、他の国の人にとってはもう少し身近なものなのかと思った。(第14実施回)

これは、「日本において学校での言語教育を受けることによって、言語に対するどのような意識を自分たちが形成してきたか」という点を考察するものである。こうしたメタ的な認識は、初等教育や中等教育よりも、高等教育でこそ可能な点であろう。初等教育・中等教育による自分の言語意識の形成過程を振り返るのは、少なくとも中等教育をある程度経験してからであり、高等教育においてこそ行いやすいためである。

#### 4. 結論

本論文の冒頭に、初修外国語の授業において、現代社会における言語の威信について問いかける視点をいかに養うか、という問題を提起した。「言語への目覚め活動」の実践を通じ、学生の言語観に訴えるにはきめ細やかなフォローが必要ではあるものの、この実践はそのための特別な方法となりうることが示唆された。特に、言語への興味関心、言語とアイデンティティのかかわりについての内省、それまでに経験した言語教育課程による言語意識の形成への内省は、複言語教育でなければ得ることの難しい成果であると考えられる。これらは、初修外国語における複言語教育の実践が、「近代化／植民地化」の動きに対抗できることを示唆する。

複言語教育による言語についての学びは、個別の外国語の運用能力を高めるような教授法を補完するものと考えられることができる。実際の運用に当たっては、学習者のニーズに合致しているかを考えなくてはならない。学習者やカリキュラムが個別言語の能力の向上のみを求めているのであれば、この授業はいわば余計な情報に満ちているだろう。しかし、もし高等教育での初修外国語が、語学学校にできることに加えて教養教育としての価値や意義を保持すべきなのであれば、複言語主義の価値を学ぶ教育は一つの有効な手段であるだろう。

(京都大学)

参考文献

- 大山万容(2016)『言語への目覚め活動 複言語主義に基づく教授法』くろしお出版.
- 岩坂泰子・大山万容・吉村雅仁(2014)「グローバル教育における多言語活動」『グローバル教育』第15号, pp.44-57.
- 木村護郎クリストフ(2016)『節英のすすめ 脱英語依存こそ国際化・グローバル化対応のカギ』萬書房.
- 西山教行(2017)「京都大学における文法教育の起源とその特徴」 *Revue japonaise de didactique du français*, *Etudes didactiques*, 11,1,65-81.
- メイエ、アントワーヌ(西山教行 訳)(2017)『ヨーロッパの言語』岩波文庫.
- Beacco J.-C.et Byram M. (2003) *Guide pour l'elaboration des politiques linguistiques educatives en Europe : de la diversite a l'education plurilingue*, version integrale, Strasbourg, Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe.
- Candelier, M. (ed.) (2003) *L'veil aux langues à l'école primaire* .De Boeck.
- Hufeisen, B. & Neuner, G. (2004) *The Plurilingualism Project: Tertiary Language Learning : German After English*, Council of Europe.
- López-Gopar, M. (2016) *Decolonizing Primary English Language Teaching*, Multilingual Matters.
- Ohki, M. (2012) Motiver par l'éducation au plurilinguisme : développement d'une didactique appropriée à l'apprentissage du français au Japon”, dans Mitsuru OHKI, *Didactique plurilingue et pluriculturelle : l'acteur en contexte mondialisé* (Editions des archives contemporaines), 150-160.
- Perregaux C., de Goumoens, C., Jeannot, D. & de Pietro, J.-F., (éd.). 2003, *Éducation et Ouverture aux langues à l'école*, Vol. 1 et 2. Neuchâtel, CIIP.

## Plurilingual education in university third language instruction: Implementing EOLE in a French course

Mayo OYAMA

This paper reports on the practice of plurilingual education as a means of overcoming the risks of reinforcing linguistic hegemony in foreign language education at a university in Japan. It describes practices in an intermediate French class employing EOLE (Education et ouverture aux langues à l'école) during one semester. Data from teacher notes and learning records of students show students' deeper interests in languages, introspection on the relationship between language and identity, and on the formation of language awareness through previously experienced language curriculum.