



Title	日本の中等・高等教育機関で3言語（以上）を教える ：日本における多言語教育の実践
Author(s)	横井, 幸子; 金, 正泰; 太田, 真実 他
Citation	母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究. 2023, 19, p. 16-30
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/97099
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

《招待論文》

日本の中等・高等教育機関で3言語（以上）を教える

— 日本における多言語教育の実践 —

横井 幸子（大阪大学）

yokoi.sachiko.hmt@osaka-u.ac.jp

金 正泰（コリア国際学園前校長、NPO Glocal NET）

jtkim1214@gmail.com

太田 真実（朴 苑眞）（大阪大学大学院 博士後期課程）

wonjiina1004@gmail.com

岡 典栄（明晴学園中学部）

noka8724@gmail.com

依田 幸子（北海道札幌国際情報高等学校）

yodasachi@gmail.com

山崎 直樹（関西大学）

ymzknk@kansai-u.ac.jp

小川 典子（愛知大学）

xiaochuan_dianzi@hotmail.com

Teaching 3 (and Additional) Languages in Japanese Schools:

Multilingual Education Practices in Japan

YOKOI Sachiko, KIM Jeongtae, OTA Mami (PARK Wonjin), OKA Norie,

YODA Sachiko, YAMAZAKI Naoki & OGAWA Noriko

要 旨

本論文では日本の中等、高等教育機関で3言語以上を伸ばすための教育を行ってきた事例を4つ取り上げ、日本における多言語教育の実践方法と可能性を検討した。これらの教育機関における取り組みは実に多様であったが、全ての事例において多言語性を動的に捉える姿勢が見られた。多言語話者が多く在籍するコリア国際学園では、公用語を設定せずに複数言語の自由な使用と往来を許容する土壌を作っていた。一方、似通った言語背景の学習者が集まる明晴学園、札幌国際情報高校、関西大学外国語学部では、第3言語の授業や海外研修、多言語留学を実施し、さらに科目間の横断や複数言語教師間の協働によって、学習者が複数の言語間を効果的に往来して学んでいくような、動的な多言語学習スペースが構築されていた。「多言語転回」の時代を迎えた今、日本でも学習者が自らの複数言語レパトリを十分に活用する動的学習過程を前提とする言語教育が益々求められている。

Abstract

This paper explores multilingual education practices in four Japanese education settings, in which three (and additional) languages are taught. While these schools displayed vastly diverse ways of achieving multilingualism in their programs, these school communities always viewed and promoted multilingualism as dynamic process. For instance, at Korea International School, both students and teachers were strongly encouraged to fully use their linguistic repertoire for their learning and teaching in/outside the classroom. At Meisei Gakuen, Sapporo Intercultural and Technological High School, and Kansai University, where students with similar linguistic backgrounds learn together, their language programs were intentionally designed to create multilingual spaces by offering third language courses and (multilingual) study-abroad programs. Furthermore, through interdisciplinary efforts, these multilingual spaces were made to be more dynamic, where students were able to strategically use multiple languages for learning across different language and content areas. As we have been experiencing the multilingual turn for some time now, we argue that allowing and designing a dynamic language learning process for any multilingual learner is key to successful multilingual education in Japan.

キーワード：多言語教育、第3言語習得

1. はじめに

近年、3言語以上の習得や教育に関する研究が増えつつあるが、多言語性の問題は従来バイリンガル教育研究の中にゆるやかに包摂されて議論されることが多かった (Baker, 2011)。しかし、実際に3言語以上を教えようとすると、バイリンガル教育の枠組みでは解決できない問題が浮上する (Cenoz, 2003, 2013a)。例えば、そもそもバイリンガリズムは第3言語習得にどのように影響するのか、3言語以上を教える際、各言語をどのように導入して多言語教育のカリキュラムや授業を成立させるのか、日本のような多言語教育の実践が決して多くない地域で、どのような3言語以上を伸ばすための教育が可能なのか、などである。

複数の言語を習得することが広く認知機能面に優位に働くという点については議論の余地が残されてはいるものの、言語学習や習得面に限って言えば、バイリンガリズムが第3言語(以上)の習得にプラスに影響するということは明らかにされてきている (Cenoz, 2013a, 2013b)。例えば、学習する言語が増えるということは、それだけ言語レパートリーがより豊かに広がるということであり、第1言語、第2言語から第3言語への転移が多様に生じることが確認されている (Cenoz, Hufeisen & Jessner, 2001; Puig-Mayenco, González Alonso & Rothman, 2020)。また、言語学習経験を積んでいくことでより学習方略やメタ言語的意識が向上し、それらを後の新たな言語学習に生かすこともできる (Hofer & Jessner, 2019; Dmitrenko, 2017; Grenfell & Harris, 2015)。さらに、ヨーロッパの多言語環境の学校を中心に CLIL (Content and Language Integrated Learning) などを活用した多言語教育の実践や教授法を検討した研究も報告されている (Cenoz & Gorter, 2022)。このように、3言語以上を伸ばす教育、すなわちバイリンガル教育の枠組みを超えて3言語以上を教える多言語教育のあり方を広く多面的に検討していく必要があるだろう。

本報告では、日本の中等及び高等教育機関において3言語以上を伸ばすための教育を行ってきた事例を4つ紹介し、日本における多言語教育の実践方法と可能性を検討する。特に、英語教育に特化している日本の外国語教育の文脈における、3言語以上を伸ばす教育の意義について広く考えたい。

2. コリア国際学園における取り組み

2.1 学校の概要

코리아国際学園は2008年4月に開校した코리아系インターナショナルスクールである。国家、民族、思想、文化などあらゆる境界を越えて活躍できる越境人の育成を建学の精神に掲げ、日本の中学校、高等学校の教育内容をベースにしつつ、多言語教育や国際理解教育、平和教育、人権教育を取り入れた独自のカリキュラムで教育を実施している。코리아語、英語、日本語の高い運用能力に加え、問題解決能力やコミュニケーション能力の育成を目指しており、授業だけでなく豊富な海外研修や体験学習を提供している。国籍を基準にした生徒の構成は日本人、韓国人、中国人、アメリカ人で、二重国籍の生徒もいる(2021年時点)。また、国籍上の多様性だけでなく、코리아にルーツを持つ在日コリアンや中国の朝鮮族など、民族や居住地なども様々で、言語能力や生活習慣、民族意識が複合的な生徒が多く在籍する。코리아国際学園では、それぞれの文化を否定することなく、多文化が混在する環境で生じる様々な問題に日々対応することで、小さな多文化共生社会の実現を目指している。

2.2 学習者の背景

在籍している生徒たちの文化的背景は様々である。設立時には在日コリアン25人と日本人1人が入学した。2011年度からは韓国からの留学生を受け入れ始め、2014年度末に初めて中国人留学生を受け入れた。2021年度の生徒の構成は在日コリアン40.6%、日本人33.3%、留学生26.1%(韓国21.7%、中国4.4%)である。코리아国際学園は設立当初、「在日コリアン、日本人、韓国人が3分の1ずつ」の環境を理想的な環境としていた。これは、言語教育の効果や文化的多様性を目指す上での目標であり、2021年度には設立当初の目標に近づいたと言える。

日本語母語話者は日本人と在日コリアンで、生徒全体の73.9%を占める。この生徒たちの第1言語は日本語、第2言語と第3言語がそれぞれ코리아語と英語になる。また、出生地や生育環境によっては、코리아語や英語を第1言語とする生徒もいる。ほとんどの留学生は第2言語を英語、第3言語を日本語とする。第1言語、第2言語、第3言語をどのように定義するかによっても異なるが、言語運用能力を基準にするのであれば、生徒たちの第2言語と第3言語の順番が코리아国際学園での言語学習過程で入れ替わることは大いにあり得る。さらに、第1言語、第2言語、第3言語を明確に区別することができない場合もある。

2.3 授業内外における実践

코리아国際学園では生徒の母語にかかわらず全員に日本語、코리아語、英語の授業がレベル別に実施される。以下では、2021年時点の授業の様子及び実践を簡単に紹介する。

2.3.1 言語科目

まず、日本語教育について説明する。日本語母語話者には日本の学校で使用される「国語」の教科書を用いて、学習指導要領に沿った授業が実施される。ただし、日本語を母語とする生徒の中にも国籍が日本ではない生徒も多数在籍するため「国語」という呼び方をしない。中等部1年から高等部3年まで、中学校、高等学校のそれぞれの学年に応じた授業が実施される。一方、留学生を対象とした授業は「留学生日本語」と呼ばれており、生徒の日本語学習経験によって週2コマ～10コマ程度取り出し授業が行われる。生徒のレベルは随時、見直され、学年によらずレベルが上がれば上級クラスに移動したり、場合によっては入学時に個別指導を実施した後にクラスに入れたりすることもある。ほとんどの留学生が来日1～2年で日本語能力試験N1を取得する。

コリア語教育は生徒のレベルに合わせて3～4クラスで実施される。レベルは初級(入門)・中級・上級に分けられるが、生徒数が中級に集中することがあり、その場合はさらに準中級のクラスを設置して4クラスにする。上級クラス以外は韓国の大学の語学教育院などで製作された教科書を使用しており、上級クラスは新聞やインターネットの記事など担当教員の独自教材を用いることもある。上級クラスでは国際的な時事問題を題材にしたディスカッションや発表など、アクティブラーニング形式で行われる場合が多い。このような環境で学習したコリア語を母語としない生徒たちのほとんどは、6年間で韓国語能力試験上級(5級、または6級)を取得する。

英語教育もコリア語教育と同様のレベル分けで授業が実施される。小説やレポートを読んで発表したり、テーマに沿ったディスカッションをしたりするなど、対話形式の授業が多く取り入れられる。また、英文法の授業も別に週1～2コマ実施している。

2.3.2 言語科目以外の授業及び課外活動

言語科目以外の授業や課外活動、日常生活の中にも多言語習得に有益な仕組みが多数見られる。リベラルアーツ(LA)や多文化共生論、時事討論など学校独自の科目では歴史的・社会的な問題を取り上げながら、言語的・文化的多様性を持つ人々の歴史や文化、生き方や価値観について学ぶ。また、近隣の英語系インターナショナルスクールと共催で毎年実施している3言語スピーチ大会、全校生が参加する韓国・カナダでの言語文化研修、外部団体が企画する国際交流キャンプや国際ユースカンファレンスにも希望者を募って毎年参加している。これらの活動は生徒たちの多言語実践の場として、また、多文化社会や国際理解の実践の場としての機能を果たしている。

特筆すべきは、授業や授業外での学びが学校での日常生活に活かされている点である。学校内では多言語・多文化環境が推奨されるため公用語が設定されておらず、生徒や教員は話したい言語を自由に使用している。円滑なコミュニケーションのためお互いを配慮しながら使用言語を選択する場合もあれば、言語能力向上のためにあえて苦手な言語を使用する場合もある。また、校内の掲示物も使用言語がバラバラであったり、重要書類は複数言語(日本語、コリア語、中国語)で配布されたりする。多言語・多文化が当たり前の環境が、生徒の言語能力育成に大きな影響を与えていると考えられる。

2.4 多言語環境の考察

本項では、コリア国際学園における多言語での会話パターンについて3つのパターンから考える。

1つ目は、教員が多言語で語りかけ、生徒が自分の理解できる言語で理解するパターンである。生徒の分かる言語に配慮して発話されていることから、ここでは生徒間や生徒―教員間において意味交渉のやりとりは起こらないことが多い。2つ目は、生徒同士が多言語で学び合うパターンであり、授業で聞き取れなかった箇所について互いの言語を駆使しながら助け合う。最後に、多言語が自由に飛び交う空間である。それぞれの複言語能力を活かしながら、通訳を介さず周りの言語を理解していく。このような多言語環境は学校生活を営む中で意図せず形成された隠れたカリキュラムであり、生徒がこのような日常を過ごすことで自然と多言語が育成されると考えられる。

では、なぜ上述のようなことが成り立つのかについて、2つの側面から考えてみたい。まず1つ目は、教員のほとんどが多言語話者であることである。教員が多言語を駆使することができるため、多様な言語的背景を持つ生徒を受け入れ、授業やクラスの雰囲気作りができる。2つ目は、コリア国際学園では多言語・多文化を尊重できる理念が生徒や教員、保護者間で共有されていることである。異なる言語・文化的背景が否定されることなく、違いを認識しつつ、尊重できる関係性がここに存在する。

コリア国際学園の在校生及び卒業生へのインタビューによると、在校生は、3言語を日常的に使用することに魅力を感じ、言語学習とともにその言語を使用する人々の文化や歴史を理解するようになったという。さらに、卒業生の中には、言語科目の授業では間違っても構わないという感覚があったと述べ、大学進学後において他言語に興味を持つきっかけになったと語った。校内外における多言語環境は生徒の進路にも少なからず影響を与えており、安心して言語学習に取り組めたことが垣間見られる。

2.5 まとめ

以上、コリア国際学園について生徒の背景や言語カリキュラム、また取り組みについて論じてきた。その中で見えてきたのは、生徒及び教員の多様な言語的・文化的多様性であり、複数の言語が自由に飛び交う多言語環境であったと言える。このような多言語環境で生徒たちは、他者と比較するのではなく、互いに助け合いながら言語学習を日常的に行っていた。つまり、多様な背景を持つ他者との相互行為の中で、生徒たちの複数言語が伸び伸びと自由に育まれていたと言いかえられるだろう。また、コリア国際学園では、学習言語を使用できる場が至るところに存在し、その場を通して多様な他者と出会うことができた。言語学習が単なる学習にとどまるのではなく、より多くの人々とつながり、世界とつながる経験になっていたのである。

3. 明晴学園における取り組み

3.1 明晴学園の概要

明晴学園は東京都が国の教育特区に申請して認可され2008年に設立された私立のバイリンガル・バイカルチュラルろう学校である。2022年現在で、3歳から15歳までの73人のろう児（聴覚からは言語習得が難しい重度の聴覚障害児）が学んでいる。国の教育課程に従い、全ての教育活動は日本手話で行われている。ただし、特区として、国語の4領域のうち、読む・書くは日本語科で、話す・聞くは手話科という音楽と自立活動を再編成した独自の教科で教えられている。

3.2 学習者の背景

学習者の多くは乳児の時から明晴学園に通い、母語として日本手話を獲得している子どもたちである。小学部に入学する時点では小学校教育を日本手話で受けることができる手話力を持っている。バイリンガル校であり、日本の教育課程に基づく教育を行っているので、使用する教科書は支給される日本語で書かれた文部科学省検定済教科書である。

ろう児の95%程度が聞こえる親から生まれることに鑑みると、明晴学園は親もろう者である家庭(デフファミリー)の率が高く(2022年度は55%)、少数言語である日本手話の継承の場ともなっている。

3.3 カリキュラム

第3言語として英語を学ぶ明晴学園中学部の教科と授業時数は表1の通りである。

表1 明晴学園中学部の教科と年間授業時数

教科名	区分		
	第1学年	第2学年	第3学年
手話(国語+音楽+自立活動)	70	70	70
日本語(国語+自立活動)	165	175	140
社会	105	105	140
数学	140	105	140
理科	105	140	140
美術	45	35	35
保健体育	105	105	105
技術・家庭	70	70	35
外国語(英語)	140	140	140
市民科(道徳+特別活動+総合的な学習の時間+自立活動)	70	70	70
総授業時数	1015	1015	1015
(参考) 中学校の総授業時数	1015	1015	1015

(単位：授業時間数)

3.4 「3言語以上を育てる取り組み」の実践内容

明晴学園では第1言語(L1)＝日本手話、第2言語(L2)＝日本語、第3言語(L3)＝英語という位置づけで英語教育を行っている。その目標は①高校入試に合格できる英語力をつける、及び②実際に使える英語を身につける(道を聞く、注文する等ができる)である。当校では全ての教科の授業言語は日本手話であり、もちろん英語も日本手話を媒介言語として教えられている。明晴学園で学ぶのは読み書きの英語だけである。生徒は音声英語を聞くことができないし、また、話すこともできないので、英会話は筆談となる。

指導方法は視覚からのインプットのみで、音声を使わない英語教育を行っている。それに伴い、多くのろう学校で行われている、英単語にカタカナでルビを振ることも行っていない。例えば、thisはジスでもディスでもないもので、どうルビを振っても正しく表記することはできないし、生徒はそれを正しく聞き分けることも発音することもできない。

英語の話す・聞くの部分に相当するものとして、アメリカ手話等の外国の手話を用いることも可能ではあるが、英語とアメリカ手話は異なる言語であり、それを授業で用いることは第4言語を導入することになって、生徒の負担も大きくなるので、授業では外国の手話是用いていない。

生徒は視覚優位であるため、語彙を覚えるときにはその語の全体の形に注目して覚えるなどの方法を使っている（例えば、watch と water が似ている、fly と fry や could と cloud は l と r の高さの違いに着目するなど）。

さらには、生徒たちはすでに第2言語として日本語を学習した経験があるので、その経験を活かして、例えば、英語の進行形の導入にあたっては、日本語の「～ている、～ていた」形を確認したり、英語の自動詞文、他動詞文の学習の際には、日本語の自他の区別を参照するなど、日本語の学習との連携を図っている。

また、日本語を媒介言語として挟まずに、日本手話と英語の文法の似ているところ、異なるところを積極的に利用する（who 疑問詞が英語では常に文頭に置かれるのに対し、日本手話では文末に置かれる）場合もある。

3.5 まとめ

明晴学園の①音を使わない、②形に集中する、③ L2 の日本語を活用して比較対照しながら覚えること（明晴ならではの日本語教育との連携）により、明晴学園の生徒は概ね学年相当の英語力を身に付けることができていると言える。実際、中学3年終了時点での実用英語検定3級の合格率は50%をほぼ達成できている。

当校は外国人ろう者の訪問者が多いので、生徒は様々な国や地域に様々な手話言語が存在していることは知っているが、お互いの手話が通じないときに書記英語を使ってみたり、外国手話の動画を英語の字幕付きで見たりすることで、英語が実際に使用できることを経験的に知っている。それらのことから、英語に無用な苦手感を持つ生徒は少ないように見受けられる。

4. 札幌国際情報高等学校における取り組み

4.1 学校の概要

札幌国際情報高等学校は、普通科、国際文化科、理数工学科、グローバルビジネス科の4学科からなる公立の高校である。学校全体の目標として国際化・情報化、技術革新に対応できるグローバルシチズンとしての人材育成を掲げ、学科・科目横断的に様々な取り組みを行うことで、各学科の特徴を生かしながら、リサーチプロジェクトやグローバルビジネスセミナーなどを多言語の環境で行う機会を提供している。その土台として、全学科を通じて徹底した英語使用を教師にも生徒にも求める英語教育に加え、第2外国語としてロシア語、ハンガール語、中国語、フランス語の4言語が開講されており、国際文化科では必修科目として、その他の学科では選択科目として履修することができる。加えて国際交流が非常に盛んであり、各国訪問団の受け入れや留学生との交流は、全学科を通じて積極的に行われている。

4.2 学習者の背景

札幌国際情報高等学校は、毎年1般入試と推薦入試によって選抜を行っている。普通科は、全体の3割程度、その他の学科は半数程度推薦入学枠を設けている。生徒の大部分は日本語が第1言語である。一方で、この学校では、留学生の派遣や受け入れも積極的に行っている。通常、生徒は卒業後国内の大学に進学する。

4.3 札幌国際情報高校における多言語教育の実践

札幌国際情報高校における3言語以上の教育は、正式には国際文化科で2年次から始まる第2外国語教育という形で見られるが、1つの学科、外国語教育という枠組みを超え、学校全体が多言語・多文化共生スペースの構築に取り組んでいる。そのような姿勢は、全教科にわたるカリキュラム、各種学校行事やプログラム、日々の授業に至るまで徹底して貫かれており、学科横断的、科目横断的取り組みが、複数の教員間のコラボレーションを通して実行されている。本報告では、2つの取り組みを取り上げる。

教科横断的取り組み例の一つとして、国際文化科で実施されているリサーチ発表会の実施が挙げられる。この学科では、第2外国語教育が始まる前の1年次に、ロシアをテーマにしたリサーチペーパーを日本語で執筆し、それを英語でプレゼンテーションするというプロジェクトを実施している。学習に用いられる言語は日本語と英語であるが、テーマとしてロシアを取り上げており、これは英語、国語、ロシア関連を担当する教員間の科目横断的なコラボレーションによるプロジェクトである。まず国語の教員の指導の下で日本語でリサーチペーパーを執筆し、続いて英語の教員の指導を受けながら英語でポスター発表をする。全体として、インプットや理解を深める活動を日本語で行い、最終のアウトプットを英語で行うというトランス・ランゲージングのモデル(加納 2016a; 2016b)に従っている。特に最終的に英語でアウトプットするまでの学習過程を、英語でのポスター作成(=書く)→英語でのCM作成(=短いセリフの執筆と発表)→英語でのプレゼンテーションという流れで段階的に学習が進めている。このように、半年後に第2外国語教育の開始を控え、1年生の段階で学習者が持っている言語資源—日本語と外国語(=英語)—を科目横断的に活用したトランス・ランゲージングの実践とロシアへの文化的アプローチを組み合わせることで、多言語・多文化学習の空間が創られている。

学科横断的取り組みとして、札幌国際情報高校ではロシアで日本語を学んでいる生徒との日露交流プログラムを継続して行ってきた。このプログラムの特徴として挙げられるのは、参加者をロシア語の授業を履修している生徒だけに限定していないこと、それでも尚、ロシア語学習を交流プログラムの主軸に置いている点である。現在は事情によりオンライン交流しか実施できない状況が続いているが、2019年度は、1年を通じてオンラインと対面での交流プログラムを実施した。主な流れは以下の通りである。

【第1期】オンライン交流

- a) 自己紹介シートを日露両言語で作成して、交換する
- b) ペアになり、1対1のオンライン交流を開始する
- c) 日露それぞれが、授業で自己紹介シートを活用して、自己紹介などを学習言語でできるようにする

- d) ペアになった交流相手に学習言語で手紙を書いて送る
- e) 互いの学習している様子や、その日の生活の様子を写した写真などを日常的にオンラインで共有する
- f) ペアの相手に、「小さな贈り物」を準備して贈り合う。その際、学習言語で書いた手紙 を添える

【第2期】ロシア人学習者受け入れプログラム

2019年3月、約10日間のプログラムで、ロシア連邦ノヴォシビルスクから10名の日本語学習者が来日した。参加者は、それぞれ第1期でペアになった日本人生徒宅にホームステイし、毎日一緒に登校する。札幌国際情報高校側は、ロシア語や英語、国語といった言語に関わる授業だけでなく、数学や物理学といった理系科目の授業も英語やロシア語で提供した。その他、部活動への参加や札幌市内観光やコンサートなどのイベントにも日露の生徒と一緒に参加した。

【第3期】ロシア短期研修派遣プログラム

第2期での受け入れプログラムと同様、日本の高校生10名がロシア連邦ノヴォシビルスクでの約8日間の海外研修に参加した。ペアになっているロシア人宅にホームステイしながら、ロシア語やロボット工学などの授業に参加したり、博物館や劇場を訪問したり、週末にはバーベキューなども体験することができたという。

札幌国際情報高校で実施されてきた日露交流プログラムでは、日露の学習者の母語と第3言語が鏡像関係にあり、英語がその中間で第2言語として共有されていた。このような多言語環境での言語実践は、質の高いロシア語学習の機会と多言語共生を実体験する場とを同時にもたらししていたと言える。自分の母語使用が交流相手には学習言語の質の高いインプットとなり、そこに相互に教え学び合う場が有機的に創られていたからである。このように、日露交流を軸とした言語学習プログラムを設計する際、母語と学習言語を鏡像関係に置いた多言語スペースを戦略的に設けることで、それがコミュニケーションと学習の土台となり、学習者が自らの言語レパートリーを十分に活用しながら主体的に言語を学んでいくことができるようになると思われる。

4.4 まとめ

札幌国際情報高校では、文系・理系を問わず異なる専門を持つ教員が学科・教科横断的に自由にコラボレーションすることで、学校全体で多言語・多文化共生の空間が創出されていることが確認できた。学習言語の環境が教室外で確保しにくい典型的な外国語教育の文脈であっても、十分に学習効果の期待できる、幅広い実践が可能であることが明らかになった。このように、多言語環境はテクノロジーの活用や科目横断的の取り組みによって構築できることを指摘しておきたい。

5. 関西大学外国語学部における取り組み

5.1 外国語学部カリキュラムとクロス留学

5.1.1 カリキュラム

関西大学外国語学部では入学後に、主専攻言語として英語あるいは中国語の何れかを選択する。また、「プラスワン言語」として主専攻言語以外の言語も学ぶことになり、これは必修科目である。プ

ラスワン言語は、英語、ドイツ語、フランス語、ロシア語、スペイン語、中国語、朝鮮語の中から選ぶことができる。2年次には、全員が1年間の留学に参加する。これも必修であり、例外はない。

5.1.2 クロス留学とは

クロス留学とは、主専攻言語を英語とする学生が「ラスワン言語として選択した言語が主要な言語のひとつとして使用されている地域」の大学に留学し、自らの主専攻言語である英語を大学で学ぶのと同時に、1年次にラスワン言語として選択した言語をインテンシブに学ぶプログラムである。このプログラムに参加するのは留学先決定時（1年秋）に希望した者のみである。

クロス留学の行き先は、台湾、韓国、ドイツ、フランス、キルギス（ロシア語圏）である。もちろん、自分がラスワン言語として選択していない言語が使用されている地域には留学できない。

以下では、中国語をラスワン言語として選択して、台湾にクロス留学をすることを選択した学生を例にとって説明を進める。

5.2 学習者の背景

外国語学部は1学年およそ170人余の学生が在籍する。このうち、中国語を主専攻言語とする学生は例年20数人であり、残りは全て英語を主専攻言語とする。この学生のうち、中国語をラスワン言語として選択する学生はおおよそ50～70人（年度によって異なる）である。この中でさらに台湾クロス留学を選択する学生は、10人未満の年度もあれば20人を超えた年度もあるが、平均して10人前後である（以上の数値はコロナ禍以前の資料に基づく）。

なお、ラスワン言語として選択されることが最も多いのは中国語であるが、クロス留学の希望者の数は台湾と韓国が競っていて、台湾が多い年度もあれば韓国が多い年度もあるといった状況である。

5.3 実践内容

5.3.1 留学前

主専攻言語の留学前（1年次）の授業時間数は、週あたり90分×5コマである。英語の場合はスキル別のクラスが設置される。中国語の場合は、ゼロ初級者が中心なので、音声の導入から始め、基本的な文型を学ぶ総合的なクラス、口頭での運用を中心にしたクラスなどが設置される。

ラスワン言語は、いわゆる「第2外国語」の授業を想像してもらえばよい。週あたり90分×2コマの授業で、主専攻言語の2/5の授業時間となる。しかし、学生たちは主専攻言語の授業（月～金で毎日ある）の準備に多くの時間を割かねばならないため、ラスワン言語の学習にける時間はこの比率以下であると推測される。

なお、このラスワン言語の授業はクロス留学の準備といった性格は持たない。履修者の一部しかクロス留学を選択しないからである。

留学先が決定するのは1年秋学期の開始時である。クロス留学を選択した学生にはクロス留学準備のための授業（1コマ）を履修することが義務づけられる。これはクロス留学選択者のみが履修できる少人数の留学準備の授業であり、台湾での生活に必要な中国語の表現を学ぶのと同時に、台湾の社会や文化について基本的な知識を学ぶ。つまり、中国語を学ぶ授業は週3コマになるが、主専攻言語の授業（週5コマ）よりはるかに少ない。

5.3.2 留学中

台湾クロス留学の行き先は国立成功大学である。関西大学外国語学部の留学生は、成功大学外国語学部英語専攻で指定されたいくつかの授業に参加することが認められている。これらの授業が成功大学で英語を学ぶプログラムの中で主要な位置を占め、学生たちは成功大学の台湾人の学部生とともに、週あたり 50 分×7～10 コマ程度の授業を受講することになる。

授業は、Oral Training や Project Writing といったスキル系の授業もあれば、Western Literature や Linguistics といったコンテンツ系の授業も含まれる。これらの授業では全て英語のみを使用し、専門的な内容を学んだり、高度な討論を行ったり、協働作業を行ったりする。また、その他にも、関西大学の学生向けに英語の特別クラスも開講されており、休暇期間中には対外向けに開講されているクラスに参加することもできる。

中国語を学ぶプログラムは、同大の Chinese Language Center が提供する。細かくレベル分けされた授業が週あたり 45 分×10 コマ程度実施され、多国籍な留学生たちと一緒に授業を受けることになる。参考までに言えば、同センターの教育水準の高さには定評があり、5.4.1 で述べる学生らの中国語能力の進歩はこの教育水準によるところも大きいと考えられる。

また、成功大学のコーディネートにより、1 人の学生に対し現地学生のランゲージパートナーが 1 人配属され、学習面・生活面双方においてサポートしている。学生たちは授業外の時間にも、週 2 回程度ランゲージパートナーと会うことになっており、教師や教科書からは学ぶことができない、現地での生活により即した言語・文化・習慣を学んでいる。

5.3.3 留学後

クロス留学を選択した学生は、帰国後、3 年次で週 2 コマ、4 年次週 1 コマの「副専攻語科目」を履修することができる。副専攻語として選べるのは、プラスワン言語として選択し、さらに、その言語をクロス留学で学ぶことを選択した言語である。つまり、クロス留学を修了した学生のみの権利である。この科目は自由選択であるので義務ではない。これら全てを履修すると、卒業時に「副専攻語修了」の証明書が与えられる。逆に言えば、クロス留学をしただけでは「副専攻語修了」の認定はされないということであり、関西大学外国語学部が「副専攻語」に課しているハードルはかなり高いということである。

なお、中国語を例にすると、ほとんどの学生が帰国後、副専攻語科目を履修する。

5.4 クロス留学参加者の言語能力

台湾クロス留学の学生たちの主専攻言語は英語なので、入学時、留学前、留学後に TOEFL-ITP と TSST (Telephone Standard Speaking Test) を受験する。中国語においては、留学後に TOCFL (Test of Chinese as a Foreign Language) を受験する。これらの結果から、台湾クロス留学の成果の一般的な傾向を論じるのは難しい。個人差が大きい上に、他地域への留学者とも比較する必要があるからである。

そこで、以下では、今回調査をした特定の年度（複数年）の参加者（12 人）を例にとって、その言語能力の推移を各種能力試験の結果より簡単に述べ（5.4.1）、その学生たちが自らの能力をどう捉えているかを報告する（5.4.2）。

5.4.1 言語能力の推移

調査をした12人のうち、英語圏への滞在経験が長い1人を除くと、留学前のTOEFLスコアは、10人がCEFRのB1レベル、1人がCEFRのA2レベルであった(CEFRとの対応は当該主催団体が公表する対応表による。以下も同じ)。スコアの平均値は、留学前:489.6、留学後:498.2である。TSSTは(同じく英語圏への滞在経験が長い1人を除く)、留学前はレベル4:7人、レベル5:4人であるが(レベル3-4がCEFRのA2、レベル5-6が同B1に相当)、留学後は、レベル4:1人、レベル5:7人、レベル6:3人であった。台湾社会において英語は日常的に使用される言語ではないことを考えると、TSSTのこの成績の変化は注目に値する。この結果は、成功大学の英語専攻プログラムにおいてスピーキング能力が重視されていることと無縁ではないと考えられる。学生たちからも、自ら積極的に英語で発言しようとする成功大学の台湾人学生を見て意識の差を感じさせられたという声が聞かれた。

中国語においては、留学後のTOCFLの結果を見ると、12人中3人がReadingとListeningの双方において「Level 4(高階級)」(CEFRのB2レベル)に合格し、8人がReadingとListeningの双方において「Level 3(進階級)」(同B1レベル)に合格し、残りの1人は、ReadingでLevel 3に合格したが、ListeningではLevel 3に合格できなかった。B2に達した3人のうち2人は、大学入学後に中国語の学習を始めた者である。この事実も注目に値する。

5.4.2 言語能力の特性

それでは、クロス留学参加者の英語能力と中国語能力には、それぞれどのような特徴が見られるのだろうか。

留学帰国後の学生からは、英語と中国語の自己の言語能力を比較した場合、学習歴が長いこともあり、英語の方が文法知識やアカデミックな語彙の量が多く、ライティング能力は英語の方が高いと自己評価する声が多く聞かれる。また、構文のバリエーションや語彙が豊富であるためか、「自分の考えをよく表現できるのは中国語よりも英語」という声も聞かれる。その一方で、英語は文法知識があるがゆえに、文法の正確さを気にしすぎてしまい、誤りを恐れて、ためらわずに思ったことを発言するのが難しいという。英語の場合は、頭の中でいったん考えてからでないと口に出すことができないという声もよく聞かれる。

反対に中国語は、第2外国語として学習をスタートしたため語彙量は十分ではないはずなのだが、現地での生活を経て、日常会話に関しては英語よりも不自由なくできると捉えている者が多い。中国語の場合、文法や発音を間違えることにさほど抵抗がなく、また母語を介することなく思ったことをそのまま口に出すことができるという。また、スピーキング能力やリスニング能力に関しては、中国語を主専攻とする学生と遜色ないと自己評価する者も少なくない。

5.5 まとめ：クロス留学が与える影響

最後に、クロス留学に参加した学生の中には帰国後に主専攻言語を英語から中国語に変更する者も一定数見られることについても言及しておきたい。学生たちが主専攻言語を変更する／変更しない理由は様々であるが、主専攻言語として選んだ言語の方が帰国後、スキル系科目をたくさん履修できるというプラクティカルな理由を挙げる者も多い。このことも含めて、どの学生も3言語を身につける

ことで自身の付加価値をより高めたいと考えている様子が見られる。

その他、クロス留学に参加したことで、言語能力だけでなく積極性や主体性が身についた、より多面的な視野を持つようになって、興味・関心の幅が広がったと感じている学生も少なくない。

これらのことから、クロス留学は学生たちのその後の学習、意識、考え方、進路など多方面において大きな影響を与えていることが分かる。

6. 考察：おわりにかえて

本報告では、日本における3言語以上を伸ばすための教育の実践方法と可能性について、中等及び高等教育機関での4つの事例を取り上げて具体的に検討した。本節ではこれらを総括し、英語教育に偏重しがちな日本の外国語教育の文脈にあって、学習者の学びにつながるような3言語以上を伸ばす教育をどのように実践していくことができるか考察する。まず、本報告で取り上げた実践例の特徴を、表2の通り整理しておく。

表2 日本の教育機関における3言語以上を育てる教育の実践

	多言語の環境	学習者の言語的背景	カリキュラム・教え方など
コリア国際学園	コリア語、日本語、中国語、英語 + α → L1, L2, L3...Ln の順番は多様	・日本語母語話者 70% ・コリア語、中国語母語話者 30%	・公用語を設定しない ・複数言語間の自由な往来が許容されている 【言語関連科目】 日本語、コリア語、英語をレベル別で学習 【語学以外の科目】 ・教員も生徒も多言語を使用 ・多言語話者の教職員を雇用
明晴学園	L1: 日本手話 L2: 日本語 L3: 英語 + α	聴覚障害を持つ 児童・生徒	全ての授業で日本手話が用いられる → 全て視覚からインプットする 【言語関連科目】 ・日本語の授業 ・英語の授業 → L2 の日本語を活用
札幌国際情報高校	L1: 日本語 L2: 英語 L3: 第2外国語（ハンガール、中国語、フランス語、ロシア語） + α	日本語を第1言語とする 学習者が圧倒的多数	4 学科横断、科目横断によって多言語スペースを創出 【言語関連科目】 ・国際文化科で第2外国語を開講 ・学校全体で複数言語の学習を推奨 【語学以外の科目】 ・必要に応じて語学や国語以外の授業を多言語で実施 【授業外活動】 ・国際交流、第2言語でのリサーチ発表会の実施
関西大学外国語学部	L1: 日本語 L2: 英語または中国語 L3: プラスワン言語（英語、フランス語、ロシア語、スペイン語、中国語、朝鮮語）	英語を主専攻とする学生が大多数で、そのうち中国語をプラスワン言語とする学生が最も多い	・L3の国に留学して、L2, L3を学ぶ → 英語専攻の学生が英語圏以外の大学に留学し、現地語（L3）と英語（L2）を学ぶ 留学先：台湾、韓国、ドイツ、フランス、キルギス

これら4つの教育機関において、多言語スペースの特徴や形成過程、カリキュラム・授業の設計や指導法は実に多様であったが、全ての事例において多言語の状態を動的に捉える姿勢が一貫して見られた。例えば、コリア国際学園には教師も学習者も多様な言語背景を持つ多言語話者が多く在籍している。そして、あえて公用語を設定せずにそのような多言語環境を学習に活かす方法を模索し、複数言語の往来を含めた自由な言語使用を教室の内外で許容する土壌を創ってきた。一方、明晴学園、札幌国際情報高校、関西大学外国語学部では、学習者間で第1、2言語等が一樣に共有されている。従って、これらの学校では、複数の言語を外国語の授業として開講する、学習言語が話されている地域へ学習者を派遣する、多言語留学を実施するといった工夫を意図的、方略的に重ねることで、全体として学習者が複数言語に触れ、学び、用いる機会やスペースが創られていた。ただし、各言語の環境を別々に設けるのではなく、むしろ科目横断をしたり、複数言語の教師がコラボレーションしたり、あるいは授業で第1言語、第2言語を効果的に介在させる指導法を採用したりすることで、全体として動的な多言語スペースが構築されていた。このように、学習者の持つ多言語性にまず目を向け、言語毎に学習者による言語の使用を決まった場所、時間、人などに固定するのではなく、複数言語間を往来する機会・スペースを創ることで学習者の持つ言語レパートリーを学習に十分活かしていけるようになると思われる。今後、さらに複数言語の往来を学習方略として様々に活用する工夫、またヨーロッパにおける実践に見られる通り (Cenoz & Gorter, 2022)、CLIL (Content and Language Integrated Learning) などを導入して、言語以外の教科内容と複数言語の学習を統合した多言語教育カリキュラムを設計する、といった取り組みを続けていくことで、より学習効果の期待できる、幅広い多言語教育実践が可能となるだろう。

グローバル化に伴って急速に進む社会の多言語・多文化化を背景としながら、言語教育研究全体が「多言語的転回 (multilingual turn)」(Conteh & Meier, 2014; Ortega, 2013)を経験している。そのような流れの中、日本でも第1言語を含めた学習者の持つ複数言語能力を一つの言語レパートリーとして捉え、それを十分に学習に活用していく動的学習過程を前提とする言語教育が今後益々求められるようになると思われる (García, 2008; García & Li Wei, 2014; 加納, 2016a, 2016b)。そのような意味で、本報告で取り上げた実践例は、日本においてバイリンガル教育ではなく3言語以上を伸ばす教育に長年にわたって取り組み実績を積んできた先駆的事例であり、日本における多言語・多文化共生を牽引していく教育実践と言っても過言ではないだろう。

引用文献

- 加納なおみ (2016a) 「トランス・ランゲージングを考える-多言語使用の実態に根ざした教授法の確立のために」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』, 12, 1-22.
- 加納なおみ (2016b) 「トランス・ランゲージングと概念構築-その関係と役割を考える」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』, 12, 77-94.
- Baker, C. (2011). Foundations of bilingual education and bilingualism. *Multilingual Matters*.
- Cenoz, J. (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *International Journal of Bilingualism*, 7(1), 71-87.
- Cenoz, J. (2013a). Defining multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 3-18.
- Cenoz, J. (2013b). The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism. *Language Teaching*, 46(1), 71-86.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2022). Pedagogical translanguaging in content and language integrated learning. *Journal of Multilingual Theories and Practices*, 3(1), 7-26. <https://doi.org/10.1558/jmtp.21812>

- Cenoz, J., Hufeisen, B., & Jessner, U. (Eds.). (2001). Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic Perspectives (Bilingual Education and Bilingualism 31). Multilingual Matters.
- Conteh, J., & Meier, G. (Eds.). (2014). The Multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges. Multilingual Matters.
- Dmitrenko, V. (2017). Language learning strategies of multilingual adults learning additional languages. *International Journal of Multilingualism*, 14(1), 6-22.
- García, O. (2008). Bilingual education in the 21st century: A Global Perspective. Wiley-Blackwell.
- García, O., & Li, Wei (2014). Translanguaging: Language, bilingualism and education. Palgrave Macmillan.
- Grenfell, M., & Harris, V. (2015). Learning a third language: what learner strategies do bilingual students bring?. *Journal of Curriculum Studies*, 47(4), 553-576.
- Hofer, B., & Jessner, U. (2019). Multilingualism at the primary level in South Tyrol: How does multilingual education affect young learners' metalinguistic awareness and proficiency in L1, L2 and L3?. *The Language Learning Journal*, 47(1), 76-87.
- Ortega, L. (2013). Ways forward for a bi/multilingual turn in SLA. In S. May(Ed.), *The multilingual turn* (pp. 32-53). Routledge.
- Puig-Mayenco, E., González Alonso, J., & Rothman, J. (2020). A systematic review of transfer studies in third language acquisition. *Second Language Research*, 36(1), 31-64.