

学術論文

# 長崎外大における多言語性・複言語性

—授業実践から見たコンテクストとしての教育文化—

原田 依子・村上 浩明  
野田 雄史・CULLIS Stephen



【学術論文】

## 長崎外大における多言語性・複言語性

—授業実践から見たコンテキストとしての教育文化—

原田 依子・村上 浩明・野田 雄史・CULLIS Stephen

### Abstract / Short Outline

The purpose of this paper is to consider the 'physical space' at NUFS as a cultural context of education and to review our teaching practices within it. It is based on the assumption that the way in which the teachers conduct their classes can reflect an expression of how they perceive and interpret the pedagogical space and its related phenomena in the classroom. If it can be considered that society and culture are created when the various subjective meanings of each teacher are integrated and shared (Blumer, 1969), it is possible to see our daily events from the inside and outside the classroom by verbalizing them and to see what kind of meanings we assign them. This will help us to understand the current educational culture of our university. The three reports on the teaching practice of English, Chinese, and German are reviewed, followed by a look at some aspects of teaching practice from the perspective of plurilingualism. The campus environment is also considered in order to discover what kind of education is appropriate to the educational culture of our university. As a result of this review, it is hoped that it will help to clarify the elements that could make it possible to have a language education based on Plurilingualism (a multi-lingual environment on campus, the students' positive image of learning foreign languages, closer relationships between students and between students and teachers, etc.) which have already existed on campus and how we structuralize them.

キーワード：Educational context, Plurilingualism, Second language learning

### 1. はじめに

本稿は新長崎学研究センター主催の第1回研究集会での発表の内容をまとめ直し、加筆・修正したものである。2021年度、新長崎学研究センターでは「長崎の文化」をテーマに、長崎という場所で、複数の多様な文化が共存し、様々な人に経験されることにより、どのような独自の文化を生み出してきたかを論じる、という野心的な内容で3回の研究集会を行っている。本稿のもとになっている第1回研究集会では、場所を長崎外国語大学に限定し、日ごろの授業が教員側のどのような意識により行われている

かを通して、複言語性という観点から、本学独自の教育の在り方について、認識を共有し、議論の場を創造することを目指した。

同じ経験であっても、異なる環境で経験されることにより、別の結果が生まれることがある。外国語教育でも同じことが言えて、これまで膨大な外国語教育に関する方法論についての議論があるにもかかわらず、絶対的に有効な教授方法がいまだに存在しない要因に、方法の有効性自体が、教育が行われる場所や学生の特性によって異なるからという側面があるといえる。ある「良い」とされる方法が、ある大学では有効に機能するが、別の大学ではそうでもない、もしくは、その方法がある学生には「ハマリ」、効果的に知識や技能を身につけることが可能な一方で、うまく「ハマらず」成果を出せない学生もいる。実際の教育現場でも、有効とされる教授法に対して、それぞれの大学や教育文化の中で馴染むように微調整を加えながら導入することが多いと思われるが、ではその「微調整」とはどのように行われるのだろうか。その微調整を行うにあたり、効果が出そうかどうかを判断する根拠になるものこそが、各教員が経験したその場（大学）が独自にもつ教育文化なのではないかと考えた。そこで、日ごろの教育実践を振り返り、共有し、そこから、その背後にある教育（教室）文化を導き出し、それをもとに現状から未来の長崎外大の教育の独自性をどのように造っていくかを大学全体で考える、というのが第1回の問題意識であった。

### 1.1 環境に合った教育とは

入学後の学生に本学を選択した理由を聞いてみると、「留学生が多い」、「外国人教員が多く、外国語を話す環境が整っている」と回答する学生が多い。実際、学校案内でもそのような文句を謳っており、確かに外国語を修得するにあたって、海外からの留学生も多い環境は利点が多い。しかし、海外からの留学生や外国人教員が多ければ、それだけで外国語が身につくわけではない。

本学は、外国語大学という性質から、複数の外国語にアクセスしやすく、また母語や文化的背景の異なる留学生と同じ教室内で学ぶことが可能であり、キャンパス内に多様な言語・文化が共存する環境であるといえる。その意味で、近年注目されている「複言語主義」的な教育が可能な環境ともいえる。しかし、実際は必ずしも教育実践の中でこの環境的利点を有効に活用しているとは言い難い。その大きな理由として、(本学に限ったことではないかもしれないが)外国語はまだ科目の一つであるという感覚があるのではないと思われる。複言語主義を生み出したヨーロッパは、EU圏内であれば人の往来が自由である分、外国語を身につける(学ぶ)ことが、仕事を含む生活において欠くことのできないものであるという現実があり、試験の時にパフォーマンスが発揮できれば良いという日本の状況とは、学ぶ側の心構えが異なる。

実際、学生の学ぶ姿勢からも外国語を科目と捉えている傾向を見て取ることができる。「卒業単位を満たすことを最優先にしたい」、または「どれも中途半端にするよりは、まずは専門の外国語を勉強した方が良い」、と大半の学生が判断し、その結果、一部の優秀な学生のみが第二外国語の学習を続け、多くの学生が途中で断念してしまうという状況が毎年繰り返されている。例えば、1年生の秋学期、もしくは2年生になる前に第二外国語の学習を途中でやめてしまう理由を学生に尋ねると、「負担が大きい」と答える学生が多く、学び始めたころは英語よりも第二外国語の方が、身につけている実感があり楽しかったにもかかわらず、学期が進むにつれて難しさについていけなくなった、という意見がよく聞かれる。高校までにある程度基礎を学び終え、より実用的で細やかな理解が求められる英語では、学び自体に新鮮さが感じられず、また“Hello”と言っても先生はあまり褒めてくれないのに対して、例えばドイツ語であれば、たとえ簡単な表現であっても、知らなかった言語が使えた、というような成功体験や学びの実感が得やすく、学びの「楽しさ」として内的動機づけの誘発に結び付きやすい(Dornyei, 2001)といえる。しかし、しばらく学習が継続されると、その楽しさや新鮮味は失せ、手ごたえを感じ難くなる。技能別にみても、文章を読む、話を聞くなどして知識を得るよりも、むしろ会話などのような運用を通した「できるようになった」という実感が学生には好まれる傾向があるが(Keller1983、Keller & Suzuki 1988、鈴木1995)、これも同様の要因が関連しているように思われる。この傾向は学びのスタイルにも見ることができる。本学の授業形態の一般的な傾向として、教員や友人との距離が近く、友人のような関係を築くことが好まれ、グループワークやディスカッションなどのアクティブラーニング型の授業や、教室内外での教え合いが多いことが挙げられるが、これも楽しさや、実感の得やすさを求める傾向と関連があると考えられる。

問題は、この傾向が良いか悪いかではなく、これらを特質として理解した上で、より本学に合った教育の方法を考えることにある。外国語大学であることから、卒業生には社会から実用的な外国語技能が求められることに加え、複数の外国語がキャンパスに存在し、環境的にも留学生や外国人教員が多いことは、本学の環境的な特徴であるといえる。このような複言語的な環境に合った、もしくは活かした教育とはどのようなものだろうか。「どのような教育を行うべきか」という問題において、とにかく教え方についての議論されることが多いが、実は教え方を有効に機能させるための環境的特質の理解も同じように必要で、両者がうまくかみ合うことでより実情に即した教育が可能になる。

本学が環境（教室文化や学生の志向など）としてどのような特性を持っているかは、長崎外大という場で実際に教育を行っている教員が、場をどのように認識し解釈しているか、また個々の事象にどのような意味を見出しているかに現れていると考えるこ

とができる。各教員による多様な主観的意味づけが、統合され共有されることにより、社会や文化が造り出されていく (Blumer, 1969) と考えると、日々の教室内外での事象を、言語化を通して可視化して、そこにどのような意味づけがされているかを共有し体系化することにより、本学における教育や教育文化の現状が見えてくるのではないかと思う。第1回の研究集会の企図も、日ごろの教育を振り返ることにより得られた、教育的知見・知識を共有し、さらにそこから、大学全体で今後の長崎外大における教育文化と、将来の教育像を議論するきっかけを創ることにあった。

以下では、英語、中国語、ドイツ語における教育実践の報告から、各科目担当の教員の工夫や、それに対する学生の反応を通して、長崎外大における語学科目の教育実践の一端を振り返り、その環境的特性、特に学生の志向について考察を行う。

## 2. Theory into Practice : Integrating plurilingual concepts in the learning space (Cullis Stephen)

Plurilingualism as a concept is not new, having emerged in the 1970s from linguistics studies in multilingualism and the societies with multiple languages (Denison, Norman (1970). "Sociolinguistic Aspects of Plurilingualism". *Social Science*. 45 (2): 98-101). However, it has become increasingly relevant as the migration of peoples globally increases and we find ourselves as moderns in the early 21st century living in an increasingly globalized workplace and cultural meeting ground.

It is best to start with a definition of what we are talking about and put in the context of multilingualism, effectively its precursor or parent stage. It is important to note here that plurilingualism is a phenomenon which originates from and is often coexistent with its parent stage multilingualism. In fact, before its emergence as a concept and subject in its own right, plurilingualism was described as part multilingualism, albeit a subset with its own distinctive characteristics. It became clear that it was necessary to separate the two in order to highlight the distinction and to bring plurilingualism into existence as its own separate area of study.

Therefore, it is possible to witness a variety of language use situations in different countries and regions around the world, together with concomitant varying degrees of plurilingualism with the multilingual framework.

### 2.1 Definitions – Plurilingualism and Multilingualism

It is helpful here to use a schematic in order to illustrate the differences between

multilingualism and Plurilingualism and in doing so arrive at a better understanding of how they compare, interact, and co-exist within a given framework at state or regional level.

The multilingual space

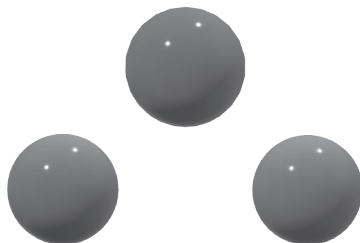


Fig.1

The plurilingual space

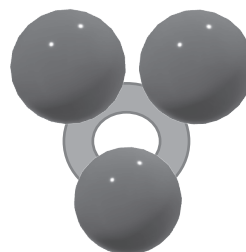


Fig.2

As we can see in Figure 1 above, the multilingual space consists of several languages which exist independently of each other and have no overlap, indicating no or almost no interaction between each distinct group. In the real world, there is zero state of interaction but for the purposes of definition and contrast, we can assume that in the multilingual space there is little or no interaction.

Figure 2. illustrates the difference. Here we have several language groups overlapping and a central shared space where a lot of interaction takes place between the language groups, resulting in phenomena such as code switching (language users changing language within a single linguistic interaction/speech act) and linguistic cross fertilization, word loaning etc.)

To summarize, multilingual space consists of several discrete and distinct language groups where the plurilingual space has several interconnected language groups. In the multilingual space there is limited or no code switching where code switching is common in plurilingual spaces. Finally, there are few bi-lingual or tri-lingual speakers in the multilingual space where in contrast to this there are usually many bi-lingual and tri-lingual speakers in the plurilingual space.

## 2.2 Legitimacy

Therefore, it is clear that we have many countries/regions in the world in which both multilingual and plurilingual spaces co-exist to a greater or lesser extent. A key concept here is legitimacy since it can play an important role in either encouraging or hindering the development and fostering of a plurilingual space.

In many countries where there are multiple languages at play, government policy

at all levels can limit the legitimacy or in some cases act to delegitimize the plurilingual speaker, e.g., Canada is officially bi-lingual but many citizens are tri-lingual or more. The UK has several regional languages in its national make up (Welsh, Gaelic etc.) but there is only one officially recognized national language.

This situation may change as societies become more diverse as a result on increasing migration. It is self-evident however that official recognition at a government level, especially in the education system, would accelerate and facilitate this process. As an additional point, although not explored in this current presentation, is the question of identity which is bound up in both space types. In the multilingual space the matter of cultural identity is expressed within a tightly defined language grouping and those who may not fit in to that strict definition may feel that their linguistic-linguistic identity is not recognized. In the plurilingual space, differences tend to be celebrated rather than excluded and the recognition of plural cultural identities can develop and thrive. This is an interesting aspect and could be explored in a further study using a country or region as a case study.

### **2.3 Practical application of plurilingualism in the classroom and the wider university campus.**

There are several ways in which plurilingualism could be promoted and developed at an educational institution both at the classroom level and in the wider context of the campus environment. It seems particularly ideal for an institution that focusses its work upon foreign languages and their attendant cultures to engage in activities that foster plurilingualism. Here a few examples:

#### Classroom Level

- Language trade envoys
- Code switching
- Treasure box

#### Wider Campus context

- An integrated syllabus system
- Language buddy system

In the following sections, I will describe these examples in detail.



## **2. 4 Classroom Level**

### **2. 4. 1 Language trade envoys**

This could be applied as an in-class activity or could even be interclass. Teacher/ s create a chopped up text and distribute the parts of the text (paragraphs for example) for reassembly, the difference here being that the paragraphs will all be from the same text but will be in multiple languages (i.e., paragraph 1 in Chinese, 2-3 in English , 4 in French, 5-7 in Korean) and the class divided into different L2 language competency groups to reassemble the text in one final-language form depending on the class they are currently taking, so in an English reading comprehension class the final text language must be English, in a Korean reading class, Korean and so on.

The text itself is in several languages which one or more groups will have varying levels of competency in, e.g., French, German, Chinese and Korean. Each group will be able to decipher the English parts but will need to send an envoy to another table to get some help with the indecipherable parts and in return help that group with their sections. The text compositions will vary depending on the language of the class being taught. Teachers could get together and make a hybrid text each week for the students to meet their own envoys outside the class and prepare a final version in their chosen language.

### **2. 4. 2 Code switching**

The teacher and students that are able to do so can be encouraged to code switch. This may have been used already by teachers on an ad hoc basis, but deep/overt code switching could be formally encouraged with the students to encourage cross-learning of linguistic forms and deep structure awareness (Chomsky 1965).

### **2. 4. 3 Treasure box**

The class keeps a box for new vocabulary learnt but each item is put in several languages into the box and taken out for regular review...as in, “does anyone know what this English, Chinese, French, German word/phrase means?” get students to practice retention and production over a wide repertoire of languages.

Students will get to practice their mnemonic skills over a wide range of languages and other students will get a taster of vocabulary in a language they are unfamiliar with and could become interested in. Students will gain an insight into the similarities and connections across language families (Indo European, Sinitic languages using kanji-based writing systems).

## **2. 5 Wider Campus context: Announcements and signage in multiple languages**

These could appear in rotation so there is always Japanese and 1 or 2 other languages (French, German, Chinese etc.) at a time varying throughout the week. Teachers or student volunteers could help with preparing and practicing the announcements for special events and regular slots such as chapel hour etc. each week.

### **2. 5. 1 An integrated syllabus system**

A plurilingual syllabus system could be either partially or totally integrated so that students could be learning similar grammar points or communication techniques in different languages at the same time. This would enable them to relate their knowledge across competencies.

This idea might work best on an ad hoc basis i.e., teachers get together and work on presenting the same types of grammar/comm skills during specialized workshop events. For example, a week where all students across the level A2 in ALL languages would be focusing on present simple tense and talking about daily routines and habits. This would also bring comparative linguistic awareness to the fore for both teachers and students, serving to improve learning on both levels.

### **2. 5. 2 Language buddy system**

Students get assigned to a different language student for the semester, so a French major with a German major and a Chinese major with a Korean or Japanese major shadow each other, visit each other's class and ask about their relative language study progress/experiences and make a report/social media page on the language sharing experience at the end of the semester. Students can arrange how and when to meet themselves as well as what kind of comparisons to conduct, giving them a sense of authorship and autonomy over the system. The final reports could be posted on the university website in the form of an e-magazine in multiple languages.

These are just a few ideas which could act as a starting point for innovation and experimentation for the whole student and staff body. Other hidden benefits are certain to emerge, such as increased mutual cultural recognition and help to legitimize and foster the plurilingual identity and space within the university context.

### 3. 中国語の授業の場合：初級中国語の授業構成（野田雄史）

#### 3.1 初級中国語の授業構成

はじめに本学の1年次における初習外国語の授業構造について確認をしておきたい。初学者に提供されている授業の時間割は表1の通りとなっている。

	中	韓			独	仏
文法Ⅰ・Ⅱ	水3	月3	火3	水3	金3	木3
会話Ⅰ～Ⅳ	木4・5 金3・4	木3 水3	木3 水3	火3 月3	火3 木3	水3・4 金3・4
講読Ⅰ・Ⅱ	火3	火3	月3	木4	月3	火3
演習Ⅰ・Ⅱ	月3	金3	金	3		月3

表1（数字は時限）

中国語で見ると、会話はクラスサイズを抑えるために2回に分けて提供されており、全体で4種5コマの授業が設定されている。では、4種の授業はそれぞれどういう役割の違いがあるのか。シラバスには「科目規定」の欄が設けてあり、そこで開講目的を確認することができる。現状では4言語の間で少し違いがあるが、中国語は次の表現になっている。

中国語文法Ⅰ・Ⅱ 入門および初級レベルの中国語の文法知識を習得する。

中国語会話Ⅰ～Ⅳ 入門および初級レベルの中国語の会話能力を身につける。

中国語講読Ⅰ・Ⅱ 入門および初級レベルの中国語の読解能力を身につける。

中国語演習Ⅰ・Ⅱ 入門および初級レベルの中国語会話・文法・講読の授業で身につけた知識を、応用的に運用する能力を身につける。

\*それぞれ春学期にⅠを、秋学期にⅡを開講する。但し会話は春学期にⅠ・Ⅱを、秋学期にⅢ・Ⅳを開講する。

筆者は2016年秋学期の着任当初から1年生の文法を担当し、2019年から2年生の文法、2020年から1年生の演習が担当科目に加わって、現在は言語教育科目としてはこの3つの科目を担当している。そこで、この筆者の担当科目を中心に、「演習の位置付け」「1年の文法と2年の文法の連続」「1年の文法と会話の連携」について概観する。

中国語演習の科目規定では「応用的に運用する能力」が開講目的である。つまり、科目担当者にとって自由度の高い科目となる。1年の段階では応用力の背景になる基

礎力はほばないため、基礎力を身に付ける目的で応用的な学習をさせようと判断し、授業設計をした。

本学の中国語学習者全体の傾向として、中国語専修として専門的に学ぼうとしているか、それとも現代英語学科として第二外国語と位置付けているかを問わず、なんとなく仕事に役立ちそうだから、という程度の学習動機が多く、中国に対する知識もほばない。学習効率を高めるために動機付けをするのは重要だし、動機の生まれる基盤となるのは対象への知識であるため、中国を理解するための手がかりを持たせ、他者の調べを聞くことで自分にない気付きを与えることを目的として、調べ学習とその発表を主な学習内容としている。学習者の学習の土壌作りであるから目に見える成果は出せないが、受講者の反応を見る限り、学習へのある程度の効用はあると観測している。

続いて1年の文法と2年の文法の連続について。2019年に初めて担当してからの2年間は試行錯誤に終始した。これは、そもそも2年次にどのような文法を教えるべきなのかの教育体系が整っていないことに起因する。

実のところ中国語の文法事項は1年間の学習で概ね学び終えることができるため、市販の2年次向けの教科書も、文法を学ぶというより、難しい単語や言い回しを学ぶという側面が強い。いわば「中国語表現」とでも言うべき内容となっているのが現状である。一方で、本学で学生と接するうちに、本学特有の問題点があることに気付いた。それは、多くの学生が2年の後半から留学に行くため、本学での学習が1年半で終わってしまうことである。これはつまり、中国での1年間の留学生活を送るための言語的な基礎を1年半の学習で身に付けさせなければならないことを意味する。

従来の学習内容で不足していたのは読解力である。1年次で学習する中国語はどうしても口頭表現に偏る。だが、外国で生活する際に一番必要なのは読解力である。読解力がなければ、大学からのお知らせも満足に受け取ることができない。これが既存の問題点であった。

中国語は日本語以上に言文乖離が大きな言語なので、書面語特有の表現を身に付けさせる必要がある。その基盤となるのは1年次で習得する口語文法の知識である。口語と文語とでは、語彙のみならず文法面においても違いはあるが、それでも口語文法を入口として学習するのが最も便利である。そこで、2021年からは書面語を教材として、留学生活を送るに困らない能力を身に付けさせる授業を行なっている。

3つ目は文法と会話の連携である。細かくは次節で述べるが、「学習行為」によって言語を学ぼうとするならば文法学習は欠かせないし、すべての学習の出発点ともなる。とはいえ、文法学習はひたすら知識を入力する作業になり、それだけだと飽きが来やすいのも確かである。身に付けた知識は主体的に外に出すことで定着しやすくなることも最近言われている。会話の授業は、主体的な出力を主成分とする授業なので、

入力主体の文法と組み合わせることにより効果を発揮する。そこで、文法と会話が同じ教科書を使って同じ進度で進められるように設計し、文法で学んだ知識をそのまま会話で活かせるような仕組としている。

### 3.2 文法教育の重要性

本節では文法教育がいかに重要であるかを述べる。前節で述べたように、学習行為によって言語を学ぼうとするならば文法学習は欠かせない。ところが、この認識を持っていない学生も一定数いる。

入学して間もない1年生の話を聞くと、「難しい文法で苦勞するよりは、どんどん喋った方が上達する。」というような主張を聞くことがある。これは体育系の部活でたとえば、「練習はしたくないけど試合に出せ」と言うのに相当する。

実際にこの通りに主張する部員はいるし、サークル全体がその方針で運営されていることもある。楽しめればそれでよい、という考え方も間違っていないので部活としてはそれでも成り立つが、彼らが技術を向上させたり、優れた結果を出したりするのは難しいだろう。俗に「筋肉は裏切らない」という言い回しがあるように、底力を発揮するのは基礎力である。言語学習において、この基礎力を構成する重要な要素が文法である。ところが、この正論をいくら言っても納得しない学生も一定数いる。そういう学生を納得させるために、いかに文法が言語学習にとって重要で、そして役立つ知識であるのかを体験させるのを1年次の文法学習の一つの柱にしている。秋学期第14講、つまり初学から29講目で1年間の文法学習をまとめた授業を実施したが、その冒頭で次の復習を行なった。

#### 1. 文法理解の必要性

同じ3つの単語を使った3種類の文、

他吃面包。

面包他吃。

面包吃他。

を、それぞれどう訳すのか。文法がわかってないと、単語を拾い読みして意味が通じるように並べて3つとも「彼はパンを食べる。」としてしまう。

文法に従えば、それぞれ、

彼はパンを食べる。

パンは彼が食べる。

パンは彼を食べる。

となる。

たとえば日本語で考えた時、

彼はパンを食べる。

彼がパンを食べる。

の両者はどう意味が違うのか。それを理解せずに適切に使うのは難しい。

誰がパンを食べるか？

とは言えても

誰はパンを食べるか？

とは言えないことは、ネイティブとしてなんとなくわかると思うが、それは何に拠るのか。ネイティブではない学習者にとって難しい点だということが理解できるだろう。その困難を乗り越えるためには文法の理解が必要となる。

これは春学期第10講で学習した主述述語文の復習で、従って「パンは彼が食べる。」がその時の学習内容である。これが「彼はパンを食べる。」とどう違うかを考えさせるのが主目的であり、「パンは彼を食べる。」は、おまけとして引き合いに出しただけなのだが、学生から次の質問があった。

質問内容：

「パンは彼を食べる。」という訳は事実上おかしいが、文法上は正しいのか。(提出された質問文を要約している。)

提出された質問から推測すると、この学生は、文法を踏まえて訳をするという基本が理解できていない。恐らく「He eats bread.」も「Bread eats him.」もともに、「彼」「食べる」「パン」の3つの単語を、意味がおかしくないように並べて「彼はパンを食べる。」と訳してきたのだろう。それが、これまで受けてきた教育の効果なのか、それとも個人の資質なのかはわからないが、学生の様子やテストの解答を見る限り、入学当初はこのタイプの学生が半数近くいたと思われる。だが、1年間の学習を踏まえたこの復習授業への反応を見た限りでは、それが1割程度に減っているように見受ける。1年かけて文法学習の重要性を伝えてきた成果だと考える。

ひたすら「文法は重要だ」と繰り返したところで、納得を得るのは難しい。先にも述べたように、実際に文法を学習することでどう役に立つかを、実例によって示すことで、強い実感を持たせることができたのだろうと考える。

その一つの例が、先の授業で触れた「彼はパンを食べる。」と「彼がパンを食べる。」の使い方の違いである。この両者をただ提示しても多くの学生は「どう違うかわからない」と思うだけだが、「誰はパンを食べるか？」と言えないこと、「誰がパンを食べ

るか？」への応答に「彼はパンを食べる。」が使えないことは殆どの学生が理解してくれるので、そういった「母語話者感覚」を手がかりに実感を持たせるようにしている。

このように、中国語文法を理解するために日本語文法を頻繁に利用している。そのことは授業の冒頭でも宣言し、途中でも何度も繰り返し強調している。目的は、中国語文法を効率的に理解するためである。

もちろん、履修者の多くは日本語文法も十分に知っているわけではないので、中国語文法の授業であるにも関わらず、日本語文法を教えることにも多くの時間を割くことになる。しかし、「母語話者感覚」に文法の根拠を与えることで、文法そのものに対する理解を強化することができるので、遠回りではあっても効率的となる。

なお、高校までの教育で一定程度の理解を持っている筈だと期待できる英文法については殆ど授業中に言及しない。外国語学習において既習外国語と比較対照しながら学ぶことは、理解の深化や効率化に役立つが、敢えて触れていない。それは、一見背反するよう見えるかもしれないが、「複言語人材育成」の意図の達成のためでもある。(そもそも英文法に触れる利点が余りない、というのが根本的な理由ではある。)次節でその複言語人材育成について詳しく述べる。

### 3.3 複言語人材育成のための中国語文法教育

前節で述べたように、1年次の中国語文法の授業の中で、積極的に日本語文法の学習を取り入れている。それは、そのことが中国語文法の理解に役立つからなのだが、反対に英文法は極力取り入れないようにしている。「複言語人材育成」の観点からすると、比較対照する言語は多ければ多い程よいと思うかもしれないが、そうしていない理由がある。それは、今の日本の大学1年生にとって英語が特殊な位置を占めていることによる。

複言語の第一歩は、「世の中には複数の言語がある」ことを知ることである。この「複数の言語の発見」は、多くの日本人にとって次の段階を経て起こる。

1. 日本語習得開始。
2. 母語形成。
3. 英語学習開始。母語と対比して理解する。
4. 外国語形成。母語と外国語の対立が成立する。
5. 3つ目の言語学習開始。日本語と英語の他に言語があることを知る。
6. 3つ目の言語を「第三言語」として形成。

これにより、「外国語」と分類されていた英語が「第二言語」となる

このうち、5番目の段階で複数の言語を発見し、6番目の段階で複言語人材となることができる。だが、単純に3つ目の言語を学習すれば複数の言語を発見できるというものではない。

現在、殆どの日本人が英語を絶対視している。それは、経済的な側面から見た時に英語が事実上絶対のものであるからなのだが、複言語人材というのは、そういう経済的な側面の話ではない。言語は文化を代表するものであり、異文化理解の手がかりとなる。従って英語の絶対視はアメリカ文化の絶対視につながる可能性があるし、現につながっている。「外国人」と言った時、多くの日本人の脳裏に真っ先に「アメリカ人」が浮かぶ。そこからは、アメリカ文化に対する異文化理解は生まれても、多文化理解は生まれない。それでは、いくら多くの言語を使ってコミュニケーションが取れたところで、複言語人材とは呼べない。複言語人材の育成にまず必要なのは英語の絶対視から脱却することである。

これを理由として、中国語文法の授業では英文法に殆ど触れないのである。中国語文法と英文法には、当然類似点も相違点もある。それらに触れることはそれなりの学習効果があるはずだが、英語を絶対視している学習者にとっては、類似点を絶対視して、中国語は英語みたいなものだ、と速断するし、(実際にそのような教え方をする教科書も決して少なくない。)相違点は、そういう違いはあっても、でもやっぱり英語みたいなものだ、としか考えなくなる。

前節の終わりで、「そもそも英文法に触れる利点が余りない」とも書いた。この「利点」というのは、中国語文法を理解する手がかりとなる、という意味での「利点」、つまり学習効率をよくする手段、という意味である。中国語の文法体系と英語の文法体系は全く異なっている。表面的に同じように見える部分はあるが、それを「発見」してしまい、全てに応用が効くと「類推」してしまうと、英語の文法体系で中国語を記述してしまうことになり、実際の中国語とはかけ離れたものを習得してしまうことになりかねない。

日本語と中国語のように、文法体系の根幹が一致していれば、似ていると「発見」させ、他の部分を「類推」させても、それは結果的に中国語の文法体系に合致することになり、問題はない。もちろん、文法体系の枝葉の不一致は多々あるが、そこに注意して教える手間は、母語の干渉の排除という意味で元々必要なコストである。よって、総合的に見て、中国語の文法学習に英語の文法を利用するのは効率が悪く、日本語の文法を利用するのは効率がよい、ということになる。

そして、「複言語人材育成」という観点から最も重要なのが、先の学習段階の最後に挙げた「第三言語の形成」である。世界の言語が、「日本語か、そうでなければ英語。」という二項対立なのではなく、「日本語もあるし、それ以外に英語も第三言語もある。」



ことを身に付けることができれば、第四以降の存在は類推が容易となる。

言語は文化を代表するものであり、言語を通して文化を学んでいく姿勢が重要である。もちろん、「文化」は様々な内容を含んでいるため、それを全て習得する、というのは難しいが、複言語人材となることで、それぞれの文化が異なるものであると理解していれば、それを深化させるのはそんなに難しいことではない。大学で外国語教育をするのは、そこにこそ存在意義があると考えられる。

#### 4. ドイツ語の授業の場合（村上浩明）

「はじめに」での指摘にもあるように、外大では独学よりも友人と一緒に活動を好む学生が多く、教室内外での教え合いが多い。もちろんこれは外大生全体を大きく見たときの傾向の一つであって、独学を好む、あるいは他者とのコミュニケーションを不得手とする学生もいて、そういった学生の存在も無視してはならない。とはいえ言語学習の目的の一つにコミュニケーション能力の育成がある以上、この傾向は授業の運営にあたって活かすべき要素であるといえる。

筆者がこれまで外大で担当してきた授業は「講読」「文法」あるいは「ドイツ語技能検定試験（以下「独検」）対策」が多かったため、どうしても教員からの説明が多くなりがちではあるが、適宜グループワークや調べ学習をはさむことで上記の特性に合わせた授業を試みてきた。ここではその中から2つの例を紹介したい。

##### 4.1 学生による教材作成と模擬授業

1年生の秋学期に開講される独検4級対策用の授業の中で、約1年間のドイツ語学習の総括として、学生に教材の作成と模擬授業を課した。概要は以下の通り。

- ・受講者は5名。2名と3名の2グループに分けた。
- ・独検終了後、12月の3コマと冬休みを使ってグループで教材を作成。
- ・教材は初学者に分かりやすい説明を心がけ、例文や練習問題を入れるよう指示。
- ・冬休み明けに作成した教材のデータを提出してもらい、教員が確認。
- ・1月の授業でグループごとに模擬授業を行ってもらう。

この課題の当時の意図は、①自分たちでまとめることで文法知識の定着を図る、②他者に説明するなかで、理解できていることとできていないことを明確化する、という2点にあった。今回改めてこの課題を振り返ってみると、教え合いや協同学習を好むという外大生の気風にかなり合っていたのではないかと思われる。出来上がった教材を見ると、イラストを添えていたり、覚えるときのポイントを一言加えていたり、楽しく個性的なものになっていた（図1・2参照）。

英語には存在しないがドイツ語には三つの性というものが存在する。<sup>42</sup>

① 男性 **der Mann**<sup>43</sup>

② 中性 **das Kind**<sup>44</sup>


③ 女性 **die Frau**<sup>45</sup>

対策方法としてはとにかく覚えるしかない。<sup>46</sup>

もちろんイメージで覚えるのもありだが、<sup>47</sup>

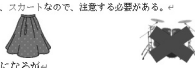
例として<sup>48</sup>

Die **Sonne** (太陽) と der **Regen** (雨) であれば、対比して覚えやすい。<sup>49</sup>



**だがしかし、**<sup>50</sup>

der **Rock** の場合、スカートなので、注意する必要がある。<sup>51</sup>



補足<sup>52</sup>

靴類の場合は **die** になるが<sup>53</sup>

女性の **die** とは違うので注意する。<sup>54</sup>

図 1

では、まずは分かりやすいものから覚えていこう！<sup>55</sup>

それは、3格支配と4格支配の二つの働きがある前置詞だ。<sup>56</sup>


その前置詞は九つある。<sup>57</sup>

それぞれ前置詞をイラストを使いながら、紹介していこうと思う。<sup>58</sup>

加えて3格と4格の違いはどうか？考えてみよう！<sup>59</sup>

1.auf ~の上<sup>60</sup>


Die **Katze ist** auf dem Haus.<sup>61</sup>



猫は家の上にあります。<sup>62</sup>

3格支配<sup>63</sup>

Die **Katze läuft** auf das Haus.<sup>64</sup>



猫は家の上へ<sup>65</sup>

行きます。<sup>66</sup>

4格支配<sup>67</sup>

図 2

本課題は単独でもできることかもしれないが、グループでまとめることの利点としては、次のようなことが考えられるだろう。第一に、自分だけではなく他者から見た言語の捉え方を知り、言語現象を多面的に捉えられるということ。今回の課題でそれがどれほど可能であったかはわからないが、授業評価アンケートには「課題は最初、めんどくさいなと思ったが、やってみると新たな発見に気づけた(原文ママ)」とあり、何らかの「気づき」を得た学生もいたようだ。第二に、教材をどのようにまとめるかグループ内で様々な意見が出ると思われるが、それをどのようにすり合わせていくかという妥協点の探り方を学べるということである。ただし実際には両グループとも文法項目ごとに執筆分担していたようなので、協同学習と言っても個々の成果の寄せ集めが多かったという点は反省点として残るだろう。また、受講者5名という極めて少人数のクラスで行えたことなので、受講者数の多い人数の場合に生じる問題(フリーライダーの存在、模擬授業を含めた時間の配分、グループワークを苦手とする学生への対応等)も考えていく必要がある。

#### 4.2 ベルリンの壁に関する調べ学習

中級以上の読解授業では、その言語圏の歴史や独自の文化を知らなければ誤読したり読み解けなかったりするテキストが頻出する。例えば独検3級の読解問題ではこれまで、ホワイトアスパラガス(ドイツの春の風物詩)、サマータイム、巡礼、ウィーンのコーヒーハウス等に関するテキストが出題されている。ドイツ語圏の歴史や文化の知識があれば格段に読みやすくなるのは言うまでもないだろう。それどころか、日常的な会話テキストでさえ、その文化圏の常識が多分に含まれており、言語学習がその言語圏の文化を学ぶことと不可分の関係にあることは言を俟たない。

例えば道を尋ねる会話テキストには「ベルリンの壁はどこですか」という疑問文が登場する。ベルリンの壁が崩壊した1989年、あるいは東西ドイツが統一した1990年には、社会人学生等を除く大部分の現役大学生はまだ生まれておらず、彼らにとってこの歴史的イベントは教科書の中の一項目に過ぎない。現代史に時間を割く余裕のないことも多い中等教育までの場においては、授業でほとんど触れられない可能性も否定できないだろう。また、「東西ドイツ」や「ベルリンの壁」をおぼろげに知っていたとしても、ベルリンという街自体が東西に分割されていたことを知らない学生も少なくないかもしれない。そこで、会話テキストの内容理解のため、また、ドイツの歴史の一端に少しでも興味を持ってもらうため、以下のような課題を課している。

A 4用紙1枚（裏面にはドイツの地図）に以下の問いを設け、宿題として各自で事前に調べてきてもらう。

- ① 東西ドイツの国境（地図に図示）
- ② 壁建設の経緯
- ③ 壁建設の年月日
- ④ 壁のあった場所
- ⑤ 壁崩壊の経緯
- ⑥ 壁崩壊の年月日
- ⑦ 「チェックポイント・チャーリー」とは何か
- ⑧ 「ベルリンの壁」「(ベルリンの) 壁の崩壊」「東ドイツ」はドイツ語で何と言うか



図 3

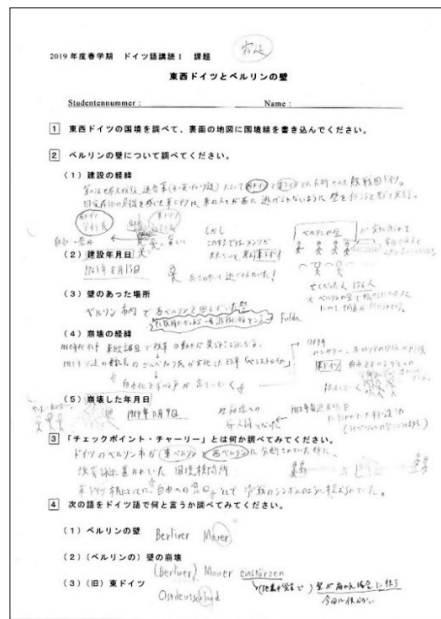


図 4

歴史好きの学生だと、(普段のドイツ語の練習にはそれほど積極的でなくとも) こぞとばかりに力を発揮し、図3・4のように、気合の入った記述をしてくる学生も少なくない。もちろん「ドイツ語」の授業なので歴史の課題ばかりを課すわけにはいかないが、このような調べ学習を適宜課していくことで、個々の関心を語学学習につながる糸口にはなると思われる。ちなみに問いの⑧に関して、「壁の崩壊」のドイツ語訳はMauerfallあるいはFall der Berliner Mauerであるが、「壁の物理的な崩落」を表すEinsturz der Mauerを書いてくる学生もいて、機械翻訳が完全ではないことを示す好例となっていたのだが、最近では修正されているようである。

授業では3～4名のグループでそれぞれの解答を検討し、一つにまとめ、それを発表してもらおう。教員が一方的に説明するよりも、自分で調べ、調べたことを他者と共有し発表することで、対象により関心をもってもらうことがねらいである。学生の発表で足りない部分は教員が補足し、その後、テキストを読んだり、道を尋ねる会話練習を行ったりしている。

「教え合い」を軸にした授業は様々に応用できるだろう。例えば、宿題としてあらかじめ読んできてもらったテキストをグループで確認し合い、文法的・内容的に分からないこと、あるいは詳しく説明してほしいことをプリントにまとめてもらい、その質問に答える形でテキストの解説を施す。もちろん質問にないことでも読解上重要な個所や知っておいてほしいことの説明はするが、自分たちで教え合った後にそれでも分からないことを質問する方が、テキストを最初から最後まで満遍なく説明するよりも、説明を聞く際の集中力は格段に高まるのである。

#### 4.3 複言語主義教育に向けて

前節では教え合いや協同学習が機能しやすいという本学の傾向に合う授業例を紹介したが、ここで「複言語主義教育」についても考えてみたい。「複言語・複文化主義」は、2001年に欧州評議会によって公表された『ヨーロッパ言語共通参照枠』(CEFR)に掲げられた中心的理念の一つである。2章でも指摘されているように、複言語主義(plurilingualism)は多言語主義(multilingualism)とは異なる。CEFRによれば、多言語主義とは「複数の言語の知識であり、あるいは特定の社会の中で異種の言語が共存していることである」一方、複言語主義とは個人の中で「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」状態をいう。したがって複言語主義に基づく言語教育の目的は、「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」(吉島

他訳, 2008: 9)。本学でこのような言語空間が実現できているかという、まだまだ遠いというのが実情である。「複言語・複文化能力を養成するために、カリキュラムは複数言語を横断するよう編成されることが望ましい」(西山, 2018: 17)。そのためにはまず教員同士の連携が不可欠であり、専修言語を横断して議論していく必要があるだろう。

欧州評議会の示す言語教育は、個別の言語能力の育成に留まらない。「学ぶことを学ぶ」、つまり言語学習の方法論そのものを学ぶことも言語学習の一環となる。「言語を学ぶとは言語知識を蓄積して、言語能力を養成することだけではない。言語学習についての学習も言語学習の一部であり、これは学習者の内省を通じて動機づけを高めることに役立ち、より効果的な言語学習を実現することにつながる」(西山, 2018: 19)。一つの言語を学ぶことによって、その学習の仕方を他の言語の学習に応用することができる。むしろそれは、3章で指摘されているような、異なる言語を誤った類推によって学ぶということではなく、言語学習を通して学習のストラテジーを学び、それを他の言語にも応用していくということである。これは他者に教え合う共同学習の中からも学ぶことができるだろう。

ドイツ語の授業ではないが、筆者は2020年度より、「地域社会多言語化プロジェクト」というプロジェクト科目を担当している。プロジェクト科目は学生が主体となって活動する科目で、本プロジェクトでは、「大学で培った語学力を活かして、地域社会における多言語共生への理解促進に貢献する」という目的のもと、学内や街中で見かける看板や掲示物などの多言語化を行っている。ただしコロナ禍で課外活動が難しいため、未だ学外での活動はできていない。また、プロジェクト科目の限られた人数と時間(最大人数10名、半年ごとに参加者が入れ替わる)ではやむをえないことであるが、英語学科の学生は英語訳を、ドイツ語専修の学生はドイツ語訳をといたように専修言語ごとの翻訳作業になっているため、現状ではまさに「多言語化」のプロジェクトではあるが、「複言語」的な活動にはなっていない。しかしながら、本プロジェクトは複言語主義教育に向けての可能性を十分に秘めていると思われる。プロジェクトの成果物を通して自分の専修言語以外の言語にも関心を向けさせることで、専修言語以外の言語を学び合う場を作れないかということを今後は考えていく必要があるだろう。

## 5. 考察

以上、長崎外大のキャンパスの特性を活かした複言語的教育の土壌をどのように形成するかについてご提案頂き、中国語クラス、ドイツ語クラスの授業実践をご報告頂

いた。以下では、本学の教育風土や学生の志向などの環境的特性について、第2章での提案・報告をもとに解釈していく。

第2章で“Legitimacy”という言葉が紹介されているが（日本語では「正当性」に相当）、そのコミュニティにおいて、使うことが正当な（あるいは正当なものとして受容されている）ものであることを、コミュニティのメンバーが認識していることを表わす。では、日本にある大学という物理的空間において、外国語表記に「正当性」を持たせることは、どのような空間が生み出すことになるのだろうか。第2章では、外国語使用の正当性は、文化的アイデンティティとも関連しており、例えば日本の大学であれば、日本語という言語で表現され解釈される「大学生らしさ」「大学生らしい立ち居振る舞い」が一般化されるため、それに当てはまらない「あり方」は排除される傾向にあることが指摘されている。このような一義的な「あり方」ではなく、様々な「大学生らしさ」が共存することで、多様性に対する寛容さが身につく。だからこそ複数の外国語の使用がキャンパス内で“Legitimacy”を得ることが重要になる。では、学生がこのような物理的空間に置かれた場合、彼らの意識にはそれがどのように影響するだろうか。これを考えるにあたり、第3章、第4章の授業実践報告から見た学生の傾向を解釈してみたいと思う。

第4章のドイツ語の報告の中で、学生による教材作成と模擬授業を行った際、学生の授業評価アンケートで「課題は最初、めんどくさいなと思ったが、やってみると新たな発見に気づけた（原文ママ）」と記載があったとある。またこの課題をグループで行った利点として、「自分だけではなく、他者から見た言語の捉え方を知り、言語現象を多面的に捉えられる」点を挙げていた。ここに、学習過程における時間の質的变化を見て取ることができる。

時間や空間を考察する際、例えば時間においては、時計で測れるような客観的（物理的）な時間と、夢中になる中で瞬く間に過ぎる主観的（当事者の意識の中で内的に流れる）時間がある。客観的時間とは、大学であれば、90分という授業時間であり、客観的空間であれば、授業が行われる各教室やキャンパスであると言える。「めんどくさいなと思っ」ていた時間・空間においては、学生は90分という長い授業時間の中で、教室に座り、課題に取り組むように指示される立場という、ある種「客観的に」（あるいは冷ややかに）自分自身の置かれた立場を認識しているが、時間の経過とともに、「やってみると新しい発見に気づ」くことになる。ここで、教室に座っているという客観的な空間認識から、自分のドイツ語の知識という内的な空間認識に切り替わり、教材作成や模擬授業のように、他者に伝えるという課題を行うにあたり、自分の理解がどれだけ正確なものであるか、あるいは他者に説明できるほどに正しく理解できているのかに、意識が向くことになる。ここでは、「教室に座り、90分間先生の

話を聞くことを求められている」という物理的な環境は意識されずに、自分の内的な知識空間が意識されていることになる。これにより、自分の知識の中にはなかった「新たな発見」に気づけるのであり、もしも意識が客観的な環境（教室で机に座っている）にのみ向いているのであれば、自分の知識の中で、何がなかったのか、何が新しい発見だったのか、という気づきは得られない。またそれを、グループワークを通して他者の意見を聞くことにより、自分の内的（主観的）時間・空間から、再び物理的（客観的）時間・空間に呼び戻され、教室で課題をまとめるというタスクの中で、自分の内的認識にある知識と、外的世界にある他者の知識をとりまとめる（妥協点を探る）という作業に取り掛かることになる。このように、自分の知識と、他者の理解を行き来することが、自分自身の知識や理解を整理・客体化し、誤った理解を修正し、また不足した部分を補完することを可能にしている。

ドイツ語の授業の中で、ベルリンの壁について調べてくるという課題を課し、ドイツに対して抱いている関心をドイツ語学習につなげる、という実践についても同様のことが言える。この課題は、教員側が一方向的に説明してそれを机に座って聞く、というものとは学習内容に対する意識が異なる。他者に説明し理解してもらわなくてはいけないことから、自分自身の理解を確認し、知識を補強するために、内的なもしくはカイロスの時間で、学ぶべき知識に集中することが可能になる。

これに対して、中国語の事例では、実践に伴う楽しさの本質に関する学生と教員の葛藤を見ることができるといえる。言語活動の中で、たとえ母語であっても言葉に詰まる、的確な表現が見つからずに困惑するということはしばしばある。これは、表現したいイメージが先ずあり、それを言語という異なる記号体に変換するために起こるといえる。別の言い方をすれば、内的・主観的空間のイメージを、言語という物理的・客観的記号体系に変換しているのであり、ここにおいて言語は内的・主観的イメージに視覚的（文字）、聴覚的（音声）形式を与えるためのもので、それ自体はイメージとなり得るものではない。しかし、外国語学習の初期の段階において、外国語を話す、書くという行為は、見栄えの良いものとして映り、それ自体がイメージとして成立してしまうことがある。それにより、たとえ日常的な挨拶であっても、学習者の内的意識の中で外国語が使えているという認識が、満足感やある種の実感・楽しさを生むことにつながっているといえる。またそこにおいて、外国語は目指すべき目標であり、その目指すべき対象知識が、仮にたとえわずかであっても、物理的空間で通用しているという成功体験は、学習の動機付けにもつながっている。つまり、中国語の言語体系を日本語の発想で整理することになる。

しかし、それだけでは習得という段階まで辿り着くことは難しい。第3章の中で、「難しい文法で苦勞するよりは、どんどん喋った方が上達する」という学生の主張が「練

習はしたくないけど試合に出せ」という言葉になぞらえられている通り、これは知識を積み重ねて演繹的に実践していくか、実践を重ねることで知識を帰納的に理解していくか、というような問題とは本質的に異なる。発言からは、実践の場が多く与えられれば、そこから自分自身で文法規則や体系を導き出す、という意図が含まれていると推察できるが、指摘されている通り、その規則化や体系化は中国語を熟知していない以上、日本語の発想に基づいて行われる。

スポーツやゲームにおいて、選手やプレイヤーは「試合」を成立させるために、ルールに基づいたプレーを要求され、ルールに基づくプレーができなければ、審判により退場となる。同様に、言語によって、好まれる表現方法が異なることがあり（池上、1981）、また言語使用の現場で好まれるスタイルも言語により異なる。さらに、そのスタイルや好まれる表現は、文法や表現形式などが根拠になっていることが多い。だからこそ、理解のために基礎知識が必要になる。ある程度の期間外国語を学習した場合でも、実践の際は意識的に、母語からその外国語がもつ発想（考え方）的思考に切り替えなくてはならないことが多い。これは外国語を話す際には、その外国語の発想に合わせる必要があることを、知識を通して理解しているからである。

従って、知識か実践か、どちらが先であっても、その中に一定の時空間、つまり中国語の世界に浸かり、経験や知識を「血肉化」する、内的あるいはカイロスの時間が確保されていることが必要になる。中国語文法の授業にもかかわらず日本語文法を解説する時間を設けているのもそのためであると言える。物理的時間の流れの中で、経験を重ねるだけでは知識の定着は難しく、内的知識の体系化だけでは、実践という外的世界の応用に対応できない（特に外国語のような実践的知識を必要とする場合は後者の要素も重要になる）。この両者のバランスをうまくとることが理想ではあるが、どちらかと言えば、中国語の文法クラスの学生から見ると（この傾向は英語においても当てはまるが）、本学の学生には、知識を理解し整理する内的作業よりも、物理的環境へ意識を向ける傾向があるといえる。

以上を踏まえ、長崎外国語大学がもつ教育的環境を、学生の傾向に合わせて活用するには、どのような方法が適しているといえるだろうか。中国語、ドイツ語の事例に見られるように、本学の学生の傾向として、本を読み知識を得るような学習よりも、教員やクラスメイトがオーディエンスとして存在し、それに応えるために、知識を得たり、整理したりしながら、知識と外的環境の整合性をとっていくというような学習を好む傾向が見られる。また、多くの学生がグループワークを好み、グループワークを得意としない学生であっても、知識を教材作成などのアウトプットに活用することで、効果的な学習になることが指摘されていることから、外国語を使わざるを得ない環境で、それを授業を通して知識化していくような、経験と知識が結びつきやすい



建付けが有効であるように思われる。第2章で提案されているような、外国語がキャンパス内で正当性を持つということは、たとえ日本語を母語とする学生であっても、大学生活全般で外国語を使わざるを得ない状況を創り出すことにつながる。また、本学において、留学希望者が多いことを踏まえても、第2章で提案されているような、様々な「仕掛け」により、学習を促すという方法は、本学においては有効に機能すると思われる。

## 6. まとめと展望

外国語を習得することには、様々な側面が存在する。単に外国語学習を科目として考えるのであれば、一つの言語についての語彙や文法知識を理解すれば十分であるかもしれない。しかし、それだけでは「勉強」の域を出ることはできず、社会に求められるような技能の習得は難しい。言語を実際に使うことには、会話だけでなく文章においても、言語を発する先の「相手」(聞き手や読み手)が存在する。円滑にコミュニケーションを行うためには、相手の志向を受け入れ、また自分の志向も相手に理解してもらわなくてはならない。自分と異なる他者を受容する寛容さや柔軟さは、一見言語とは関係がないように見えるが、実際の「使用」においては、それらがパフォーマンスの出来を左右する場合もある。実際、コミュニケーションは単なる言葉のやり取りだけでなく、相互行為を通じて、その都度、新しく文脈や価値観を生み出していく側面があるからである (Mead, 1934)。そのような状況にも対応しうる柔軟性や公平性の涵養も、理念ではなく現実的な問題として言語教育には必要であるといえる。ただ発話ができればよい、というレベルではなく、多様な場面で外国語を使ってコミュニケーションを可能にする言語知識を身につけるための、カリキュラムを含む学びのシステムづくりも必要である。

複言語主義的教育を考える際、教え方の他に、教室環境をどのように創るか、教員はどのように関与するか、評価はどのように行うか、など複数の解決しなければならない問題が存在するが、少なくとも本学の教育環境においては、それを可能にする要素(キャンパス内に複数の言語が共存する環境、外国語に対する良いイメージ、学生間、もしくは学生教員間の比較的近い人間関係など)は学内にすでにあるように思われる。一つ問題点を挙げるとするならば、学生の意識づけが挙げられる。日常の大学生活において、身近に存在する外国語に触れてみる、さらには試しに使ってみる、という意識づけが必要なのではないか。「正しい文を言わなくてはいけない」「変な表現になってしまっっては恥ずかしい」と学習者が考えがちであるが、外国語学習において、「素直」にチャレンジする意識や、それを後押しする教育の在り方も、今後考えていく必要が

あるのではないだろうか。

本稿の基となった研究会の問題意識は「未来の長崎外大の教育の独自性をどのように造っていくかを大学全体で考える」ということであった。そのためには教員同士の連携は欠かせないだろう。本稿の議論がその第一歩となることを願っている。

## 参考文献

- Blumer, H.G. (1986) *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. University of California Press.
- Chomsky, Noam (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Dagmar, Abendroth-Timmer/Eva Maria-Henning (eds.) (2014) *Plurilingualism and Multiliteracies*. Peter Lang Edition, Peter Lang GmbH, Frankfurt am Main.
- Denison, Norman (1970) "Sociolinguistic Aspects of Plurilingualism". *Social Science*. 45 (2): 98-101.
- Dornyei, Z. (2001) *Motivation and Second Language Acquisition*. Second Language Teaching & Curriculum Centre. University of Hawaii at Manoa.
- Mead, G. H. (1934) *Mind, Self and Society*. University of Chicago Press.
- 池上嘉彦 (1981) 『「する」と「なる」の言語学—言語と文化のタイポロジーへの試論—』、大修館書店。
- 鈴木克明 (1995) 「教室学習文脈へのリアリティ付与について—ジャスパープロジェクトを例に—」『教育メディア研究』2(1)、日本教育メディア学会、pp.13-27。
- 西山教行 (2018) 「複言語・異文化間教育から考える「グローバル人材」の異文化観」、泉水浩隆編『ことばを教える・ことばを学ぶ—複言語・複文化・ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR) と言語教育』、行路社、pp.11-28。
- 吉島茂／大橋理枝他編訳 (2004, 重版2008) 『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)』、朝日出版社。

メールアドレス harada@tc.nagasaki-gaigo.ac.jp  
cullis@tc.nagasaki-gaigo.ac.jp  
noda@tc.nagasaki-gaigo.ac.jp  
murakami@tc.nagasaki-gaigo.ac.jp