

研究論文

## 言語への目覚め活動の発展と複言語教育

大山万容

キーワード：言語への目覚め活動、言語意識運動、複言語教育、言語と文化のための多面的アプローチ、言語的マイノリティの包摂

### 要 旨

本論文は、「言語への目覚め活動」という英国で生まれ、欧州で発展した教授法について、それが複言語教育の重要なツールとなった経緯について検討する。言語への目覚め活動は、英国の言語意識運動に起源を持ち、特定の言語の使用能力の育成ではなく、言語そのものや、諸言語についての気づきを発達させることを通して、特定の言語学習を支え、準備し、豊かにすることを目標にする。本研究は、この教授法の発展の理由として、それぞれの社会が有していた言語的マイノリティの包摂という社会的要請に応えるものであったこと、また、CEFRが採用した「包括的な複言語能力」という言語能力観を共有していたことを論じる。最後に、この言語能力観に基づく教授法として提唱された「言語と文化への多面的アプローチ」と、その参照枠が開発されるまでの研究をたどり、複言語教育との密接な関係を示す。

### 1. はじめに

「言語への目覚め活動」(Awakening to languages / Eveil aux langues)とは、約40年間の歴史を持ち、現在も特に欧州において実践されている言語の教授法である。次のように定義されることが多い。

「学校が教える意図を持っていない言語を含むクラス活動があるとき、それを母語とする児童・生徒がいてもいなくても、そこでは言語への目覚め活動が行

われている。」(Candelier (éd.) 2003b : 21、拙訳)

ここで「学校が教える意図を持たない言語」とは、たとえば日本の文脈では、国語や英語のように教科になっている言語や、また教授言語としての日本語、さらに、移民の母語保証を目的として教えられることがある移民の言語とも異なる言語を指している。この定義は、これに続く部分でより明確になっている。

「このことは、それらの言語に触れるだけで、言語への目覚め活動が行われることを意味するものではない[...] というのも、言語への目覚め活動ではふつう、これらの言語と、学校言語、そして場合によっては既に習ったことのある外国語を含めた、全体的な学習課題に取り組む必要がある。その中でも最も多いものは、比較を含む課題である。」(Ibid.)

すなわち、単に「異なる言語にたくさん触れる」というだけの活動を指すのではなく、より知的能力を要求する学習課題、典型的には言語の比較を含む課題を含めたクラス活動を指すのである。

この教授法は近年になって日本へも紹介され始め、とりわけ志賀の紹介による Perregaux (2007 a, b) は言語への目覚め活動の欧州、とりわけスイスへの展開について非常に詳しい。またベルギーの小学校における導入について詳しく報告するものや(石部 2011)、フランス語圏スイスの小学校における実践観察に基づく論考(志賀 2004)、この教授法の起源であるイギリスの言語意識教育とその言語政策について考察するものもある(Iida 2003, 福田 2007)。最近では、この教授法を日本の小中学校に導入した実践研究も報告されている(大山 2013, 岩坂・大山・吉村 2013)。

一方、言語への目覚め活動は、欧州評議会の推進する複言語主義に基づく言語教育政策と深い関係を持つ。たとえば Beacco *et al.* (2010) の『複言語・異文化間教育のためのカリキュラム開発・実践ガイド (Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle)』(以下『カリキュラム・ガイド』とする)は、とりわけ初等教育段階における言語への目覚め活動の導入を推奨している<sup>1</sup>。しかし、この教授法の、欧州の言語政策におけるこのような位置づけに至る背景について系統的に論じたものは少ない。そこで本論文では、「言語への目覚め活動」の歴史をたどり、この教授法がどのような社会的要請のもとに発展したのかを明らかにする。そして、この教授法が内包している言語教育観の検

討を通して、複言語主義とどのような関係にあるかを明らかにする。

本論文では、言語への目覚め活動の歴史を、次の3つの段階に大別して論じる。

- I. 1970～英国の言語教育改革、言語意識 (Language Awareness) 運動
- II. 1980～欧州各国への伝播と普及
- III. 2000～複言語主義に基づく教育としての位置づけ

## 2. 1970～英国における言語意識 (Language Awareness) 運動

### 2.1. 読解力の危機

1970年代の英国では、国民を対象に行われた読解力調査の結果をきっかけとして、学校での言語教育の「失敗」が問題視されるようになった。Hawkins (1984) によれば、1968年までに英国人成人の約200万人が読解力を持たないことが分かっており、学校を卒業する子どもの4人に1人が「機能的な読解力に欠ける」と推定されていた。英国では1870年に初等教育法が制定されて以来、8歳から13歳までの全ての子どもに初等義務教育が行われてきており、この時点で約100年が経っている。それにもかかわらず読解力に問題のある成人がこれほどまで多数にのぼることが示されたことで、初等教育の「失敗」は無視できないものとなったのである。その後、さらに衝撃的な調査結果が示される。国民児童発達調査 (National Child Development Study) が初等教育に在籍する児童の読解力を対象として行った調査において、2年間の学校教育を受けた7歳の児童のうち読解力が低い子どもの割合は、裕福な家庭の子どもでは全体の8%であったのに対し、技能を持たない肉体労働者の家庭では48%にのぼることが分かった。この調査対象者のうち、肉体労働者の家庭は裕福な家庭の実に10倍以上であったため、読解力の低い子どもの数はまぎれもなく多数派であるとわかる。成人だけではなく子どももまた読解力を身につけていないという事実も問題であるが、より深刻な問題は、学校教育によって、出身家庭による成績の格差が是正されるどころか、拡大されていることである。なお、このことは、1975年に発行された英国教育省のBullock報告書において裏付けられた。この報告書で、社会経済的に恵まれない家庭出身の7歳から11歳までの児童では、学年を追うごとにその格差が拡大することが示されたのである<sup>2)</sup>。

外国語教育においても同様の傾向が認められた。1970年に児童の外国語能力の測定を目的とした小学校フランス語予備試験 (Primary French Pilot Scheme) が8歳の

児童を対象に行った調査では、児童のフランス語の成績と、児童の出身家庭の職業の間に線的な相関関係が認められた。また1977年の「総合中等学校の現代語 (Modern Languages in Comprehensive Schools)」調査では、90%の児童が11才で外国語学習を始めるが、それが選択科目となる3年後には60%が外国語学習をやめていた (Caporare 1990)。

そこで英国教育省は「カリキュラム横断型の言語 (Language Across the Curriculum)」というスローガンのもと、言語教育改革に着手した。先述の Bullock 報告書では「科目によらず、すべての教師が言語教育に関する研修を受けること」「全ての教科の教師が言語教育について責任を取ること」「『大人との時間』<sup>3</sup>を子どもに提供すること」などを提案している。しかしこの報告書は、内容の一貫性と政策の実現可能性に乏しいことから多くの批判を受けた。

教育省の教育改革とは別に、1970年代には言語学者や教育学者が、言語教育の改善のための研究と実践を行い始めた。とりわけ言語学者の Hawkins は、1973年に英語 (国語) 教師と外国語教師が協働して言語教育を行う必要性を主張し、その橋渡しとして、「カリキュラムに『言語』という要素を導入すべきである」と提言した。この時点まで、学校で何らかの言語を教える教師は、受講する研修コースも全く別のものであり、学校においても協働して言語教育に取り組むことはなかった。つまり、言語教師は、学校で同じ児童・生徒を教えている同僚が、言語教育について何を学び、言語について何を子どもに教えているのか、知る機会を持たなかったのである。たとえば国語 (である英語) を教える教師は、自分の教えている学習者が、外国語 (であるフランス語) の授業中に、言語について何を学んでいるのかを知らなかった。言語教育に関わる教師が互いに言語教育についての知識やスキルを共有しないのは、学校制度においては慣習であるが、Hawkinsら言語学者の視点からは、言語そのものの教育としてたいへん非効率に映ったのである。

そこで Hawkins を中心とした研究者らは、1976年に「教育における言語についての国民会議 (National Congress on Languages in Education: 以下 NCLE)」を設立した。NCLE は実際に全ての教師が言語教育に参加できるような、実践プログラムの作成を開始する。

## 2.2. 言語意識教育の特徴

NCLE のプログラムは、言語教育改革の要として、「言語意識」に焦点を当てるようになる。Hawkins は著書 *Awareness of Language: An introduction* の中で、言語

意識について次のように述べている<sup>4</sup>。

「言語は児童の生涯を切り開いていくものであるが、(言語意識教育は) その言語が持つ人間的な性質への興味に火をともしものである。(この教育は、) 言語に対する無頓着と闘い、児童が、偏見と敵意の温床である未知性への恐怖と闘うことができるよう準備させることを目的とする」(Hawkins 1984: 6)

この引用から、Hawkins が、他者性との出会いに備えること、すなわち、他者に対して開かれ、他者から学ぶための準備ができた状態へと導くという、公教育の目的をはっきりと意識し、かつそのための重要な手段として言語教育を捉えていることが読み取れる。Hawkins は、言語を単なるコミュニケーションの道具や手段としてのみ捉えるのではなく、他者と出会い、その他者と豊かな交流を行うための学習の重要な一部と捉えている。言語教育改革の問題を、特定言語の読解能力の問題へと矮小化し、その数値を向上させるための方策を練るのではなく、公教育の使命という大局的な視点から、言語教育の本来的な目的を論じていることが分かる。

Hawkins は言語意識教育を、10歳から14歳までの、初等教育の最終段階の児童を対象にしたものとして描き出した。言語意識教育に基づくカリキュラム改革の特徴として、Hawkins は、次の4つの特徴、すなわち、1) カリキュラムの二重の連携、2) 言語機能への洞察力の育成、3) 言語に対する肯定的な態度の育成、4) 移民の包摂を指摘している。

### 1) カリキュラムの二重の連携

言語意識教育では、言語教育のためのカリキュラム改革を、構造的な連携、すなわち異なる教科間の連携だけではなく、経時的な連携、すなわち異なる教育課程間での連携という視点を持って実行すべきであるとした。

構造的な連携としては、それまで様々な言語教科(母語としての英語、第二言語としての英語、マイノリティの母語、外国語、ラテン語)が全く別個の教科として教えられ、またそれぞれの教科を教える教師も、言語教育について包括的な考えを持たず、また互いに共同する機会も持っていないことが改善点として挙げられた。このため、教員養成段階において、教員志望者が言語教育について十分な情報を与えられ、かつ教科を問わず、言語教育に責任を持てるよう支援すべきであるとされた。

経時的な連携として、学習者が教育課程を移行しても、そこでよりよく接続が出来

るように、カリキュラム構築がなされるべきという提案が行われた。そのための手段として、教員養成段階において異なる学校カリキュラムについて知らされるべきであるとした。

このように言語意識教育は、この様々な言語教育の「間にある空白」に橋渡しをするための手段として位置づけられた。ここに、Hawkins の言語教育観を見ることができ。すなわち、言語は孤立した形で、学年や言語によって別々に教えられるべきではなく、互いに有機的なつながりを持って、人生の中に布置されるべきであるという考えである。これは、学校教育の伝統に照らしてみると革新的な考えであり、さらに後述する「包括的な言語能力観」と深く関連する視点でもある。

## 2) 言語機能への洞察力の育成

言語意識教育においては、様々な言語の観察を通して、特定の言語の運用能力ではなく、言語についての洞察力を発達させる重要性が説かれた。すなわち、言語パターンや言語機能に対する洞察力を育成することこそが、母語における言語メッセージの処理や、外国語習得の鍵であるとしたのである。このため Hawkins は、言語意識教育の主たる目的の一つとは、児童・生徒に言語についての質問を促すことだと論じている。また、様々な言語の音声を聞き分ける活動をすることにより、聴解能力を発達させることも重要な要素とされた。このような聴解弁別能力の育成、すなわち「耳の教育 (Education of the ears)」が、後の外国語学習を支える重要な要素として捉えられた。

## 3) 言語に対する肯定的な態度の育成

英国社会では、異なる言語だけでなく、英語の方言に対しても、それを劣ったものとみなす風潮がとりわけ顕著であった。異なる言語に対する蔑視は、異なる言語を話す者に対する差別につながる。これは「言語に基づく偏見 (parochialism)」と呼ばれ、異なる言語や、それを話す他者は、どこかゆがんだものであるという表象が、広く共有されていることを指す。実際、1970 年代に英国では移民の子どもの数が増加し、言語に対する明白な差別に基づく行為が社会問題となっていた。Hawkins はこの問題に着目し、「言語への寛容性は、自然に身につくものではない。それは教育されなくてはならない」(Ibid. : 17) と述べている。そして、自分とは異なるものに対して恐怖を抱くのではなく、逆に興味を持つことが期待できるよう、様々な異言語に慣れ親しませること、たとえば、話し言葉と書き言葉の違いについて理解したり、馴染みの

ない文字（書記形式）に慣れ親しんだりすることで、言語を近寄りがたく恐ろしいものとしてではなく、身近で興味を持てるものと捉えさせることができると論じた。

#### 4) 移民の包摂

言語意識教育の過程では、児童は、ペア学習などのグループ学習などによって、与えられた課題を他の児童と協働して解決することが求められる。これにより児童は他者と協働するスキルを身につけることができる。言語意識教育がグループ活動を重視するのは、教室における移民の統合とも深く関連している。Hawkins は異なる言語や方言の背景を持つ子どもが教室にいる場合には、彼らの持つ言語経験について、お互いに教えあう機会を教室で作りに上げるのが重要であるとしている。

初等教育から高等教育に至るまで、英国の教育システムは英語のみを学校言語としている。すなわち、社会言語学的には、言語は決して平等ではない。このため、たとえば言語学者の視点からは、あらゆる言語が平等な存在にみえたとしても、実際に子どもに教えている学校の教師の視点からは、移民の言語は子どもの今後の学習の助けにならないため、無用であると見えることは、十分に起こりうる。このような「実践における（つまり、理念とは異なる）不平等」が存在する環境では、少数派の言語を背景を持つ子どもたちは、自分の言語が「劣ったものである」という意識を形成しやすくなる。

これに対して言語意識教育は、このような少数派の子どもたちの言語が、教室全体からリソースとして扱われることを可能にする。これにより、少数派の子どもたちは、自分が継承したものが承認されるという体験を持つことができる。このような体験が、やがて自分の言語にとどまらず、自分自身の出自への自信を持つことにつながり、後の学習を助けることも予想できる。一方、その場にいるすべての子どもたちは、教室の中にある言語の多様性について学ぶことができる。すべての言語をリソースとみなす教授法により、学習者の誰もが、教室全体の学習に貢献することができることを経験的に学ぶことができるのである。このように、言語意識教育はつとめて社会政策的な機能を持つものである。

これら4つの特徴は、現在の「言語への目覚め活動」に至るまで、本質的な要素であり続けている。とりわけ「移民の包摂」という社会政策的な機能は、英国の言語意識運動の発展においても重要な役割を果たした。英国の教育省は1985年のSwann報告書「全ての子どもへの教育」において、エスニック・マイノリティに不利な

形となってきた言語教育の改善策として、言語意識教育を学校プログラムに取り入れることを推奨した。言語意識運動は、文化と言語の多様性が持つ豊かさを認識させ、他者の言語への態度を育成できるとものとされたのである。この年には、70の教育地区から300以上の学校が、「言語意識」プログラムを実施することになった。

### 2.3. 言語意識教育の教材

Hawkins は、言語意識教育を次の6つの領域に分けて提示し、“Awareness of Language” というシリーズの教科書として出版した (cf. Hawkins 1984, Perregaux 2007a)。後にスイス<sup>5</sup>やフランス<sup>6</sup>で出版される言語への目覚め教育の教科書も、これらの関連領域に該当する活動を含んでいる。以下に具体的な活動例の一部を示す。

関連領域	活動例
ノンバーバル・コミュニケーション	<ul style="list-style-type: none"> <li>・人間の言語活動の特殊性を発見する。</li> <li>・言葉を用いずにコミュニケーションを行う方法を考える。</li> <li>・動物のコミュニケーションを調べる。</li> </ul>
話し言葉と書き言葉	<ul style="list-style-type: none"> <li>・様々な書記体系を調べる。(アルファベット、象形文字、表意文字、点字など)</li> <li>・書き言葉と話し言葉の特徴を理解する。</li> <li>・正書法の歴史を調べる。</li> <li>・声質から理解されることを探求する。</li> <li>・サインランゲージを知る。</li> </ul>
言語の働き方	<ul style="list-style-type: none"> <li>・共通言語や他の言語についての、「ことばの探検ごっこ」をする。(名詞の性、音韻、数え方などのテーマについて)</li> </ul>
言語の用い方	<ul style="list-style-type: none"> <li>・バイリンガルの話し方を観察する。</li> <li>・言語使用域を調べる(相手による話し方の違いなど)</li> </ul>
言語の多様性	<ul style="list-style-type: none"> <li>・クラス、学校、自分の国、世界で用いられる言語の多様性を知る。</li> <li>・全ての言語とその多様性に価値を見出し、正当化する。</li> <li>・借用語を発見する。</li> <li>・語族の存在を認識する。</li> </ul>
言語の学び方	<ul style="list-style-type: none"> <li>・幼児の言語を参考にして、言語の学習方略を探る。</li> <li>・自分自身の「言語履歴書」を作成し、知識の活用を図る。</li> </ul>

## 3. 1980～欧州各国への伝播と普及

### 3.1. フランスへの伝播：言語教育学における受容

1980年代後半に、言語意識教育は欧州各国へ広がった。なかでも最も早くこの教授法を取り上げたのは、フランス・グルノーブル第3大学応用言語学教室の、Dabèneを中心とするグループである。外国語としてのフランス語教育の専門家であっ



た Dabène は、それが母語としてのフランス語教育と共通すると考え、言語教育は、それぞれの関連性という観点から見直されるべきであるという考え方に親和的であった (Dabène 1992)。Dabène によって、当初フランス語で「言語への目覚め (Eveil au langage)」と呼ばれたこの教授法は、次の機能を持つものとして紹介された (Caporare 1990)。

- 1) 異言語の受け入れ機能
- 2) 言語の構造化機能
- 3) 異言語の地位の正当化機能

1) の異言語の受け入れ機能とは、家庭言語と学校言語が異なる場合に、その差を乗り越えられるよう支援することである。家庭言語と教授言語が異なるのは、少数言語を持つ家庭の子どもか、または移民出身の子どもである。これは、前述の言語意識運動の特徴3)「言語に対する肯定的な態度の育成」と、特徴4)「移民の包摂」に対応する。言語への目覚めは、いかなる言語をも活動のリソースとして取り扱うことができるため、たとえクラスに一人しか知る者のいない言語であっても、それをクラス全員で共有することができる。

2) の言語の構造化機能とは、言語について内省・推論する力を養うことであり、これは前述の言語意識運動の特徴2)「言語機能への洞察力の育成」に対応する。具体的には次の機能が挙げられる。

i) 母語に対して直観的に持っている知識を言語化・意識化すること。ある言語のネイティブ話者であることと、その言語を教えることが全く別のことであるように、ある言語を流暢に話せることと、その言語について顕在的な知識を持っていることとは、まったく別のことである。母語についての知識は、その多くが潜在的、無意識的なものであるが、言語への目覚め活動を通して、その潜在的知識を言語化し、顕在的な知識にすることができる。このことが、言語についての内省を助長する。

ii) 母語および外国語習得に必要な能力を強化すること。言語への目覚めによって、複数の言語を観察し、それを言語化しながら比較することで、言語の構造を抽象的に捉える訓練を積むことができる。これは母語だけではなく、後の外国語学習のための土台となる能力を身につけることにつながる。

iii) コミュニケーション能力を高めるために、言語機能の性質について理解するこ

と。これは、言語の語用論的な側面について言語化し、意識化することを指す。

最後に、3) の異言語の地位の正当化機能とは、すべての言語が平等な尊厳を持つことに気づき、それを承認することである。これは前述の言語意識運動の特徴3) 「言語に対する肯定的な態度の育成」に対応する。学校においては、とりわけ学校言語とは異なる家庭言語の使用は歓迎されないことが多い。たとえ教師が家庭言語の使用を禁止しない場合であっても、教師は家庭言語の使用を授業や学習の妨げになると感じていることが多い (Young 2011)。教師がそれを歓迎しない態度は、学習者に伝わる。このようなことが繰り返されると、学習者には、学校においては学校言語と教科言語のみが使用する価値のある言語であるという表象が形成される。このような状況では、たとえ「全ての言語の地位が平等である」というメッセージを教師が明言したとしても、学習者はそれを信じることができなくなる。

これに対して言語への目覚めでは、学習者は、全ての言語の構造を、その地位に関係のない文脈で参照するため、いわば言語学者のような視点から言語を見つめ直すことができる。このような活動によってこそ、学習者は、建前ではなく本当に、全ての言語の地位が平等であることを学習することができるのである。

### 3.2. フランスへの伝播の特徴：言語教育観と言語的マイノリティの包摂

英国における言語教育改革の問題は、公教育における「言語教育の失敗」という政治的・教育学的課題に答える形で「母語および外国語の運用能力の伸長」を重要な課題としており、言語意識運動においてもその点は強調されていた。これに対して言語への目覚めでは、個別の語学能力の向上という目的は後退し、むしろその基礎となるような言語能力（「母語および外国語習得に必要な言語能力」）に焦点が当たっていることが分かる。フランスへの伝播において言語教育研究者らが注目したのは、母語であれ、外国語であれ、個別の言語学習には、それに共通した基盤となる言語能力が必要であり、かつ様々な言語教育はたがいに孤立して行われるべきではなく、統合されるべきであるという言語教育観なのである<sup>7</sup>。

また、英国の言語意識教育は当初、中等教育に備えるために初等教育の最後に行うものとして捉えられていたのに対し、フランスやスイスの目覚め活動は幼児教育へと拡大された (Caporale 1990, 志賀 2004)。これは、特に「異言語の受け入れ機能」が発揮されやすいのが幼児教育であり、家庭言語と学校言語への橋渡しをするのに最適であると考えられたためである (Caporale 1990)。ここから、フランス語への伝播では、

Hawkins が論じたように、言語的マイノリティや、移民の包摂という社会政策としての機能が重視されたことが分かる。言語への目覚め活動は、言語と文化の多様性を抱えた学校のなかで、移民などの言語的マイノリティの子どもを支援し、また包摂するために有効な手段として、またすべての言語の地位の平等性を教育的文脈の中で実現するという、社会政策的な意義を備えた教授法として理解され、支持されたのである。

### 3.3. 欧州各国への普及

1980年代後半のフランスにおける研究に端を発し、言語への目覚めは、フランス語圏スイス、ドイツ、イタリア、オーストリア<sup>8</sup>における言語教育研究者の間に広がりを見せる。

1990年代終わりには、欧州議会、欧州評議会の助成を受け、欧州の5か国（スイス、フランス、イタリア、ドイツ、オーストリア、スペイン）にわたる共同プロジェクトである、「エヴラング・プロジェクト」(Evlang, 1997-2001)が行われた。ここにおいて、イギリスの言語意識教育を翻訳して「言語への目覚め (Eveil au langage)」と呼ばれていたものは、「言語への目覚め活動」(Eveil aux langues) と呼ばれるようになった。

エヴラング・プロジェクトでは、言語への目覚め活動の効果について実証的な検証が行われた。プロジェクトではまず教材開発が行われ、アフリカからの11言語、アジアからの14言語、アメリカからの6言語を含む、66言語を扱う教材が作成された<sup>9</sup>。次にプロジェクトに加わった5か国において、言語教育専門家による教員研修が実施された。小学校教員に対して2日から3日間にわたってそれぞれ半日の研修が行われ、参加者が言語への目覚め活動を行った。その教育結果について、量的・質的な両側面から検証が行われた。

結果は、大多数のサンプルにおいて、言語への興味・関心、および聴解能力の育成において、統制群と比較して言語への目覚め活動が有効であることが示された。また、目覚め活動を行ったグループでは、児童の言語学習意欲が促進され、教師は異言語話者の存在とそのリソースをより敏感に意識するようになった。一方で受容能力、統語的なスキルでは、実践群と統制群の間に有意差は認められなかった。また、調査結果から、言語への目覚め活動を単発的に実施するだけでは十分な効果は得られず、活動を開始してから最短でも40時間以上が経過した後に初めて肯定的な効果が現れることなどが示された (Candelier 2003a)。

エヴラングに引き続く4年間では、言語への目覚め活動のさらなる宣伝を主たる目的として、欧州評議会の支援を受け、「ヤヌア・リングアルム・プロジェクト」(Ja-Ling)

が行われた。ここでは欧州の16か国<sup>10</sup>において、言語への目覚め活動の教材を導入し、この教授法を学習者、教師、保護者らがどのように受容するかについて調査が行われた。そのための準備として、まず言語への目覚め活動についての知識の普及、教育機関との交渉、まだ文字の読めない子供たちを含む、より低年齢の子どもや、中等教育の生徒らを対象とした教材の開発・使用、教員研修、教室での活動の実践が行われた。その後、このアプローチの実践をモニターするために開発された評価ツールに基づき、このアプローチが教育関係者にどのように受け入れられるかについての評価が行われた。

Candelier (éd. 2003b) の報告によると、社会言語的文脈や、教育の伝統が異なる全ての参加国で、このアプローチの使用を禁止する国はなかった。参加国では、既に多言語状態にあること、とりわけ移民の子どもが多数存在するという状況のために、このような言語教育に対して強い動機付けがあることが確認された。プログラム実践期間に政府コーディネーターが感じた難点は、教授法そのものに関するものではなく、学校のカリキュラム上の実行可能性に関する、より具体的なものであった。このことから、言語への目覚め活動は独立した学校教科としてカリキュラムに取り込むよりも、他の教科の中に統合する方がうまくいくとの示唆が得られた。教師のこの教授法に対する反応は一般に肯定的なものであり、保護者にも支持が得られた。ただし、言語への目覚め活動が特定の言語教育にとって代わることで、個別の言語教育がないがしろにされるのではないかという懸念が表明された。

エヴラング、ヤヌア・リングアルムに参加し、言語教育政策決定者が多く関わったスイスでは、ジュネーヴ大学教授を中心として、「エオル(言語教育と言語への目覚め)」(Education au langage et Ouverture aux langues: EOLE) 教材が出版された。この教材は現在、全てのフランス語圏スイスの小学校に設置することと、それを用いるために必要な教員研修を行うことが義務づけられている<sup>11</sup>。

#### 4. 2000～複言語主義に基づく教育としての位置づけ

欧州評議会が2000年代から推進する複言語主義は、個々人が、程度が様々であっても複数の言語によるコミュニケーション能力を持ち、複数言語の使用に関して肯定的な価値観を持つことを目的としている(Beacco & Byram 2003 / 2007)。では言語への目覚め活動は、なぜ、どのようにして、この複言語主義という超国家レベルの言語教育政策のためのツールとして見なされるようになったのだろうか。ここには、複

言語主義が内包する言語能力観が大きく関わっている。

#### 4.1. CEFR と包括的な複言語能力

欧州評議会が2001年に打ち出した『ヨーロッパ言語共通参照枠』(CEFR)は、複言語能力を次のように定義している。

「個人は、自分がいくらか習熟している複数の言語について、言語ごとに区別されたそれぞればらばらに分かれたコミュニケーション能力をあわせて持つのではなく、自分が持っている言語的レパートリーすべてを包括するような、ただ一つの複言語・複文化能力を持つのである」(Ibid.: 129 強調引用者)

この定義に端的に表わされているように、CEFRの言語能力観は「ただ一つの包括的な複言語・複文化能力」に基づいている。言語能力が包括的であるとは、従来考えられてきたような「言語ごとに異なる場所にある能力」とは大きく異なる考え方である。後者の言語観では、「防水壁に隔てられた小部屋のような (in watertight compartments)」という比喩がなされることもあるように<sup>12</sup>、言語能力は言語ごとに完全に分離されているのが自然であり、したがって言語学習は、その異なる言語どうしの干渉を避けるために、個別に行わなくてはならないという想定がなされる。

このような言語能力観は、古くはコメニウスの論述にも見られるものである<sup>13</sup>。しかし、個別の言語を、それ自体が自律的かつ他とは切り離されたものとして捉える見方は、とりわけ Chomsky の生成文法理論における言語能力観において顕著である。Chomsky は、言語能力 (competence) を、言語パフォーマンスと区別して、次のように定義する。

「言語理論が第一義的にかかわるのは、完全に均質な言語コミュニティに属し、その言語について完璧な知識を持ち、実際のパフォーマンスにおけるその言語についての知識が、記憶の制約や注意散漫、興味や関心の移行、エラー (ランダムであれ特徴的であれ) に影響されないような、理想的な話し手かつ聞き手である。」(Chomsky 1965: 3)

「完全に均質な言語コミュニティに」という表現から分かるように、ここで想定されているのは、モノリンガルのネイティブ話者の、母語能力である。モノリンガル・

ネイティブ話者の母語能力を理想とする態度は、第二言語習得理論に基づく言語教育研究に色濃く受け継がれてきた (Kachuru 1994, Herdina and Jessner 2002)。

一方、1980年代から、この考え方は様々な関連領域における研究から批判されてきた。たとえば Grosjean (1982) はバイリンガリズムの観察から、「バイリンガルとは二つの言語を平等に、その言語を母語とするモノリンガルのネイティブ話者と全く同じように扱えるような人間である」という広く受け入れられている想定が誤りであることを示し、「混合言語能力」(composite language competence) という概念を用いて、「マルチリンガル話者は、それぞれのニーズに合わせて複数の言語を使い分ける能力を持つ」という言語能力観を提唱している。ここで「ニーズ」とは環境との相互作用から個人に認識されるものであり、能力のなかに環境という要因を含めて定義した点が、環境要因を排して言語能力を定義した Chomsky との大きな違いである。

CEFR に現れる複言語・複文化能力の概念は、CEFR のために準備された Coste, Moore et Zarate (1997) の論考にさかのぼる。Castelloti et Moore (2012) によれば、この概念は Grosjean らによるバイリンガリズム研究や、言語と権力の関係性を解明してきた社会言語学研究の知見に基づき、部分的に修正を加えながら構築されてきたものである。特に心理言語学領域では、近年、Herdina and Jessner (2002) が、全体論 (holism)<sup>14</sup> に立脚したバイリンガル話者の言語能力に関する理論を展開しており、それぞれの言語体系が互いに相互作用し、複雑かつ力動的なシステムの中で互いに影響しあっているという、力動的な言語能力観を提示している。

このように、1960年代以降の言語教育学の関連領域の様々な研究によって、モノリンガルの母語能力を基準とした言語能力観とは異なる、マルチリンガルのための新しい言語能力観が提唱されてきた。言語学習は、学習者が既に持っている言語に新しい言語を加えるという加算的なモデルではなく、学習者それぞれが自分のニーズに応じて、一つの複雑かつ包括的な言語システムとしての複言語能力を発達させるという見方が提唱され、支持されてきたのである。

CEFR の表明したこの新しい言語能力観によって、言語への目覚め活動は、複言語主義とのつながりを強めることになる。なぜなら、言語能力を包括的なものと捉えるならば、複数の言語を学ぶ学習者に対し、従来のように言語ごとに孤立させて教えるのではなく、学習者がすでに学習したか、あるいはすでに知っている言語との関係性の確立を助けながら教えることが重要になるためである。Herdina and Jessner (2002) は、「言語科目の間の橋渡しが教師によって行われることによる、言語的・教育的な利点」(Ibid. : 161) を強調している。同様に、複言語主義に基づく教育に

ついて論じた Beacco *et al.*(2010) の『カリキュラム・ガイド』は、次のように論じている。

「児童・生徒の能力を集中させ、言語機能への理解を促し、また彼らの複言語レパートリーの発達を最大限に有効なものとするために、児童・生徒が既に知っているか、教育を受けて学習した言語をできるだけ動員させるために、妥当な全ての機会を利用しなくてはならない」(Ibid.: 22)。

ここに表わされている教育観は「複言語」という新しい概念を含んでいるものの、教育方策としては、Hawkins が約 40 年前に必要性を論じた、「様々な言語間の橋渡しとしての言語教育」と非常に近いものであり、また学習者が既に知っている言語を最大限に活用するという点は、言語への目覚め活動の特徴と大きく一致するものである。

#### 4.2. 多元的アプローチ

では学習者が既に知っている言語をすべて動員させるには、どのような言語教育原理が必要であろうか。Candelier (2008) はこうした包括的な言語能力観に基づいた言語教育を「多元的アプローチ」(pluralistic approaches) と呼び、それを次のように定義している。

「同時に複数の言語と文化の変種を含む活動を行う教授法を、『言語と文化の多元的アプローチ』と呼ぶ」(Candelier 2008: 68)

ここで「複数の言語・文化」というとき、そこには様々な言語変種が含まれている。多元的アプローチは言語への目覚め活動の他に 3 つの教授法を包括した概念である。

- ・言語への目覚め活動
- ・同族言語間の相互理解教育 (Intercomprehension between related languages)
- ・統合的教授法 (Integrated teaching)
- ・異文化間教育 (Intercultural education)

相互理解教育は、同じ語族 (ロマンス語族、ゲルマン語族、スラブ語族など) に属する複数の言語を、並行して学習することを提案する。例えばフランス語を学ぶとき

にスペイン語を比較しながら学ぶなどで、言語の類縁性にもとづく方略を通して、特に読解および聴解の能力を発展させるものである。従来の言語教育は、読解を含む四技能を均等に習得することを目標としてきたが、それは、もともと対象言語のネイティブ話者の言語能力を到達目標とするような言語教育観の影響を受けたものである。これに対してCEFRは、より力動的な能力観に立脚し、ネイティブ理想モデルを否定するが、特定のテキストの読解力のように、ある目的に特化した技能の運用方略を重視し、それぞれについての部分的能力<sup>15</sup>を積極的に評価する。とりわけ同族言語に属する諸言語では、複数の言語を同時に扱い、それらの言語間に関連性を確立させることがしやすく、それによって読解力を早く身につけることができる。

次の統合的教授法は、特に同族言語に限らず、学習者が教育課程で学ぶ複数の言語間に関係性を確立できるよう助けるような教授法である。たとえば、英語を学習した学習者が、中国語を学ぶときに、英語学習を振り返りつつ学ぶということが考えられる。このように、はじめて外国語を学ぶときには、教授言語を利用し、次に第二外国語を学ぶときには、学校言語や第一外国語学習によって得られた知識や、その経験によって得られた知見を利用する。こうした相乗作用による効果が期待され、そのため教授法が開発されてきている (Hufeisen and Neuner (eds.) 2004)。

最後の異文化間教育は、ここでは複数の文化を同時に扱うアプローチを指している。異文化間教育は言語教育において言及されることが多いものであり、様々な教案が考えられるが、多元的アプローチの定義においては特に具体的に限定されないことが多い。

これら4つのアプローチは区別して論じられているものの、教授法としては類似することもある。たとえば言語への目覚め活動は様々な言語を扱うものであるが、その中で相互理解教育に関連するタスクが行われる場合もあるし、あるいは異文化間への目覚めにつながっていくこともある。またそもそも統合的教授法は隣国言語との対応関係に基づいて発展したものであり、相互理解教育との関連性が深い。

Candelier (2012) は、多元的アプローチをCEFRの主張する「包括的な複言語能力」という考え方の直接の帰結であると主張し、言語への目覚め活動をこのような多元的アプローチの一つと位置づけた。言語への目覚め活動は、言語と文化への多元的アプローチというさらに高次のカテゴリの一つとなることで、他の複言語・異文化間教育と並び、複言語教育のための教授法として位置づけを得た形になる。



#### 4.3. 言語と文化の多元的アプローチのための参照枠

複言語教育の目標が一致する多元的アプローチについて、欧州評議会欧州現代言語センター（Centre européen pour les langues vivantes：CELV）では2007年より、エヴラング、ヤヌア・リングアルムというプロジェクトの研究代表者であったCandelierが代表となり、「言語と文化の多元的アプローチのための参照枠」（Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures：CARAP、以下「参照枠」とする）プロジェクトが行われた。これは、多元的アプローチによって伸ばすことのできる能力（competence）とリソース（ressorce）の参照枠、オンラインの教材バンク、教員研修キットの3点から構成されている。ここでは「参照枠」について論じる。

「参照枠」作成のための研究報告書は、言語学関連領域における「能力」の定義についてのレビュー研究を行っている（Candelier et al. 2007:A-3）。それによると、「能力」とは、「ある程度の複雑さを持った集合で、個人の持つ（知識・態度・技能などの内的な<sup>16)</sup>「リソース」に基づいており、状況の集合、あるいは複雑なタスクに対し、そのリソースを活性化させるもの」と捉えられる。すなわち能力とは、環境における状況と、ニーズにしたがって、タスク遂行のために発現するものであり、リソースとは、個人が学習によって身につけた認知的領域にあるものである。

Beacco & Byram (2003/2007) の『ヨーロッパ言語教育政策策定ガイド（*Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*）』では、複言語教育の二つの目標として、次の二つを挙げている（Ibid：20）。

- ・ 個々人の複言語的言語レパートリーを伸ばす。
- ・ 言語的多様性の維持に必要な、言語的多様性への気づきを高め、言語的寛容性を養う。

「参照枠」は、多元的アプローチをこのような複言語教育に特化した教授法として捉え、上記の二つの目標に対応するように、目標とする全体的能力を次のように定めている。

- ・ C1：他者性の環境の中で言語的・文化的コミュニケーションをする能力
- ・ C2：多元的な言語的・文化的レパートリーを構築し、それを拡充する能力

この二つを上位階層能力として、参照枠はさらに次のような下位能力を設定する。

- ・ C1 を構成する 4 つの能力
  - ・ C1.1. 葛藤／障害／誤解を解決する能力
  - ・ C1.2. 交渉する能力
  - ・ C1.3. 仲介能力
  - ・ C1.4. 適応能力
- ・ C2 を構成する 2 つの能力
  - ・ C2.1. 自分の異文化／異言語間経験から利点を引き出す能力
  - ・ C2.2. 他者性の環境の中で、より体系的でより制御された学習手続きを実践する能力
- ・ C1, C2 という二つの上位能力の共通部分に位置づけられる 5 つの能力
  - ・ C3. 脱中心化する能力
  - ・ C4. 馴染みのない言語的／文化的要素に意味づけをする能力
  - ・ C5. 距離を取る能力
  - ・ C6. 自分が置かれた状況や（コミュニケーション／学習）活動を批判的な仕方  
で分析する能力
  - ・ C7. 他者、他者性を承認する能力

これと併せて、知識・態度・能力の観点から成る、詳細なリソースのリストが作成された。これらは全て、多元的アプローチによって発達させることが可能なものであり、それぞれの項目ごとに、多元的アプローチでなければ発達させることができないもの (+++) から、多元的アプローチが非常に役に立つもの (++)、多元的アプローチによっても発達できるもの (+) という指標が与えられている。以下に一部を抜粋する。

1.3. ++	(ほとんど、あるいは全く知らない言語の) 書き言葉を観察したり、分析したりできる
1.3.1. ++	書記単位 (文や語や最小単位) に切り離すことができる
1.3.2. ++	書記法と言語音との間に一致がある場合には、それらを対応させることができる
1.3.2.1. +++	各単位が切り離され、文字と音声とが対応させられていれば、見慣れない文字で書かれた文章を読み解くことができる

たとえば、言語をまったく共有しない人とコミュニケーションを取らなくてはならない場合に、必要とされる能力はどのようなものだろうか。「参照枠」の能力リストを見ると、C1.4.にあたる「適応能力」の分析を通して、それを発現させるために使用可能なリソースをリストアップすることができる。具体的には、「コミュニケーションを容易にする言語的手段〔簡略化/言い換え等〕があることを知っている」という知識（K-3.4）や、「自分のアイデンティティに対する脅威を経験する（個性の喪失を感じる）ことへのレジリエンス」という態度（A-7.3.4）、そして「二言語、あるいは複言語的な集団でコミュニケーションをおこなう際に、援助を求めることができる」といった技能（S-6.2）などを挙げることができる<sup>17</sup>。

「参照枠」が対象とする読者は教育実践者、教員養成者、教育政策決定者らである。こうした能力とリソースのリストを参照することによって、学習者に発達させるべき能力をより詳しく、細やかに把握することができる。これにより、複言語教育を行う授業の目標も、より詳細に把握することができるのである。目標をはっきりと意識化することにより、教師が言語学習のダイナミズムについてのより深い洞察を得ることも期待される。

## 5. おわりに

言語への目覚め活動は、英国に生まれたが、欧州へと伝播し、現在では複言語・複文化能力を発達させるための重要な教育方策として捉えられ、これに関連して「参照枠」のような研究が発展している。本論文では、このような発展の背景として、この教授法が言語的マイノリティの包摂という社会的要請に応えるものであった点と、CEFRに明言された包括的な言語能力観と一致していた点について論じた。

CEFRのうち、共通参照リストは日本でもよく知られているが、欧州の複言語主義の基盤をなす複言語能力観については、一般にはほとんど知られていない。これはCoste（2007）が言うように、世界的な傾向である。このことには、CEFRが英語圏、フランス語圏に属する複数の研究者による研究をパッチワーク的につなぎ合わせる形で作られたという、成立の事情が関わっているのかもしれない（西山 2013）。しかし欧州での言語への目覚め活動の発展を詳細に検討すると、言語能力観の問い直しという作業と、移民に代表される言語的多様性の中の統合という社会政策的な関心から、言語教育研究者によって推進されてきたことが分かる。欧州評議会という超国家レベルの組織によって推進されてきた、すなわち初めから政治的な力を持つCEFRとは

異なり、言語への目覚め活動は、言語教育者・言語教育研究者が実際に教材を手に取り、それを体験することを通して体験したものを、まさに草の根的に広めてきた教授法なのである。

言語教育の目的を、ある特定の言語がうまく話せるという技能の発達のみに矮小化するのではなく、Hawkins が述べたように、「公教育で行う言語教育とは、いかなるものであるべきか」という本質的な問いに対する内省を踏まえてこそ、言語への目覚め活動が普及し、かつ研究が進んできた背景を理解することができる。

## 注

- 1 『カリキュラム・ガイド』3.2.2. では、UNESCO の国際標準教育分類 (ISCED) におけるレベル 1、すなわち小学校など基礎教育の初等段階において、全体的な言語・異文化間教育の方策として EOLE 教材を用いた活動を挙げている。
- 2 公教育が親の経済格差による学力差の拡大に寄与している傾向は英国に限られた問題ではない。Caporare (1990) は、当時すでに同様の現象がフランスやアメリカなどの国でも見られたことを指摘している。
- 3 子どもに、大人との 1 対 1 での連続した対話の時間を提供するもので、Hawkins が提唱したものである。この背景としては、成人の労働条件などが悪いために、子どもが家庭において大人と過ごす時間を不当に制限されており、それが子どもの読解力低下の原因の一つであるという考えがあった。そこで公教育が、特に初等教育において、子どもに大人と過ごす時間を提供するべきとされた (cf. Hawkins 1982: Ch.5)。
- 4 NCLE は、1985 年には言語意識を「言語の性質と人間の生活における言語の役割に対する感受性と、意識的な気づき」と定義した。NCLE が発展して作られた言語意識学会 (Association of Language Awareness: ALA) は、2012 年の段階で、言語意識を「言語についての明示的な知識と、言語学習、言語教授、言語使用における意識的な認識および感受性」と定義している。
- 5 Perregaux, de Goumoëns, Jeannot & de Pietro (Dir.) (2003)
- 6 Kervran (2006)
- 7 この言語観は、フランス語圏スイスでも早くから Roulet (1980) によって主張されてきたものであるが、この時はまだその考え方を支持するものは少なかった。
- 8 ドイツおよびドイツ語圏スイスでは「言語の目覚め」(Begegnung mit Sprachen)、

オーストリアでは「言語文化教育」(Sprach-und Kulturerziehung)、イタリアでは「言語の教育」(Educazione linguistica) と呼ばれるプロジェクトの中で行われた (Candelier 2003)。

- 9 Evlang、のちの Ja-Ling プロジェクトで用いられた教材のうち最も秀逸なものが Kervran(2006) に収録されている。
- 10 エヴラングの5カ国にロシア、フィンランド、ラトビア、ポーランド、スロバキア、チェコ、ハンガリー、ルーマニア、スロベニア、ギリシャ、ポルトガルを加えたもの。
- 11 フランス語圏スイスの学習指導要領に当たる Plan d'études romand には、次のように明記されている。「間言語的 (inter-langues) 教育のためのツールとして、EOLE 教材を参照すること」(<http://sprachenkonzept.franz.unibas.ch/concept.html>, 2013年7月30日参照)。
- 12 Piccardo, E., Berchoud, M., Cignatta, T., Mentz, O. and Pamula, M. (2011)
- 13 コメニウス『大教授学』(p.33)「どの言語もそれぞれ別々に (seorsim) 学んでほしい [...]これらは、必ず一つ一つ順に (alia post aliam) 学び、同時に学んではいけません (non simul)」そうでなければ、互いにいりまじってしまいます。」とある。
- 14 全体論 (Holism) は、全体主義 (Wholism) と混同されやすいが、両者は異なる概念である。全体主義は、観察事象を、部分ではなく全体のものとして見る態度を指す。これに対し全体論は、たとえば「全体は部分の集合よりも大きい」「部分は、全体から孤立して考えると、理解することができない」といった原理を含む特定の理論的立場を指す。
- 15 CEFR は部分能力を次のように定義している。「外国語の熟達度を、ある時点では不完全であっても、複言語能力を豊かにする構成要素として位置づける。また、部分的な能力は複合的能力の一部であり、同時に、具体的な限定的目標との関係で機能的な能力である。」(6, 1, 3, 4)
- 16 これに対して辞書や文法書、情報を与えてくれる他人などは「外的なリソース」と呼ばれる。
- 17 CARAP のサイトでは、それらのリソースを発達させるために必要な教材を、項目ごとに教材データバンクの中から検索し、無料でダウンロードできるようになっている。詳しくはサイト [<http://carap.ecml.at/>] を参照されたい。

文献

- Beacco, J. C. & M. Byram. (2003/2007). *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*, Strasbourg: Council of Europe
- Beacco J.-C. et al. (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Strasbourg: Conseil de l'Europe. [www.coe.int/lang/fr]
- Bullock, A. (1975). "A language for life" Report of the Committee of Enquiry appointed by the Secretary of State for Education and Science. London: Her Majesty's Stationery Office. <http://www.educationengland.org.uk/documents/bullock/>
- Candelier M. (éd.) (2003a). *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles: De Boek – Duculot.
- Candelier M. (éd.) (2003b). *Janua Linguarum – La Porte des Langues – L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*, Graz/Strasbourg: Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe. [http://www.ecml.at]
- Candelier, M. (2008). « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre », *Cahiers de l'ACEDLE*, 5, 65-90.
- Candelier M. et al. (2011). *Le CARAP - Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures - Compétences et ressources*, Graz: CELV- Conseil de l'Europe. [http://carap.ecml.at/] (2013年8月1日閲覧)
- Candelier, M. (2012). Le CARAP: un outil pour construire des scénarios curriculaires plurilingues. *LEND - Lingua e nuova didattica*, 5, 83-92.
- Castellotti V., et Moore D. (2011). "La compétence plurilingue et pluriculturelle: genèse et évolutions d'une notion-concept", in P. Blanchet, Patrick Chardenet (éds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures – Approches contextualisées*, 241-252, Paris: Editions des archives contemporaines & Agence universitaire de la Francophonie.
- Caporare, D. (1990). « L'éveil aux langages »: une voie nouvelle pour l'apprentissage précoce des langues». in. *Revue de linguistique et de didactique des langues*. n.2, 128-141.

- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier.[www.coe.int/lang/fr] (2013年8月1日閲覧)
- Coste, D. (2007). Contextualising uses of the Common European Framework of Reference for Languages in: *The Common European Framework of Reference for Language (CEFR) and the development of language policies: challenges and responsibilities*. Report of Language Policy Devison, Strasbourg : Council of Europe.
- Dabène, L. (1992). Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères », in *Repères*, 6, 13-21, Paris : INRP.
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Mass : Harvard University Press.
- Iida, T. (2003). A study of the Language Awareness Movement in the UK. 『同志社女子大学 学術研究年報』第54巻1、1-30.
- Hawkins E. (1984). *Awareness of Language. An Introduction*, Cambridge : Cambridge University Press.
- Herdina P., Jessner U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Hufeisen, B. and Neuner, G. (eds.) (2004). *The plurilingualism Project: Tertiary Language Learning - German after English*. Strasbourg : Council of Europe.
- Kachru, Y. (1994). « Monolingual Bias in SLA Research ». *TESOL Quarterly*, Vol.28. No. 4, 795-800.
- Kervran M. (éd.) (2006). *Les langues du Monde au quotidien – L'observation réfléchie des langues au cycle 2 / au cycle 3*, Rennes : CRDP.
- Perregaux, Chr., de Goumoëns, Cl., Jeannot, D. & de Pietro, J.-F. (Dir.) (2003). *Education au langage et Ouverture aux langues à l'école (EOLE)*. Neuchâtel : Secrétariat général de la CIIP, 2 volumes.
- Perregaux, C. 志賀淑子訳 (2007a). 「多言語に開かれた心を育む学校教育 (EOLE) — 社会・教育的アプローチのスイス、ヨーロッパ、世界における研究と普及」『外国語教育—小学校から中学校へ』第9章、朝日出版社

- Perregaux, C. 志賀淑子訳 (2007b). 「スイスにおける多言語に開かれた言語教育—その目的、戦略、政治的選択—」『外国語教育—小学校から中学校へ』第10章、朝日出版社
- Piccardo, E., Berchoud, M., Cignatta, T., Mentz, O. and Pamula, M. (2011). *Pathways through assessing, learning and teaching in the CEFR*, Strasbourg: Council of Europe.
- Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langue seconde, vers une pédagogie intégrée*, Paris: Hatier / CREDIF
- Swann Report (1985). *Education for All. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups*. London: Her Majesty's Stationery Office. Retrieved from <http://www.educationengland.org.uk/documents/swann/>
- Young, A. (2011). La diversité linguistique à l'école: handicap ou ressource? / Linguistic diversity at school: handicap or resource? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* (55, La formation de tous les enseignants à la diversité), 93-110.
- 石部尚登 (2011)「地域語と学校—ベルギーのある自治体における新しい試みから」『ことばと社会』13, 三元社、103-25.
- 岩坂泰子・大山万容・吉村雅仁 (2013)「グローバル教育における多言語活動」, 『グローバル教育』, 日本グローバル教育学会, 15号 44-57.
- 大山万容 (2013)「国際理解教育としての小学校「外国語活動」と日本における「言語への目覚め活動」導入の可能性」, 『言語政策』, 第9号 42-64.
- コメニウス (鈴木秀勇訳) (1962)『大教授学』. 明治図書出版
- 志賀淑子 (2004)「フランス語圏スイスのEOLEアプローチ—ジュネーヴ「多言語に開かれた学校」での実践—」, 『外国語教育Ⅲ』(幼稚園・小学校篇) 朝日出版社, 98-116.
- 志賀淑子 (2007)「フランスの公立学校における外国語教育—小学校低学年から中学校への連続性—」『外国語教育Ⅳ—小学校から中学校へ—』朝日出版社, 163-177.
- 西山教行 (2013)「日本の言語政策研究の現在から未来」日本言語政策学会 2013年度研究大会全体シンポジウム発表
- 福田浩子 (1997)「Language Awareness の意義—言語学と言語教育の架け橋—」『青山国際コミュニケーション研究』創刊号 5-18.



## **Development of “Awakening to languages” and its relevance to plurilingual education**

**OYAMA Mayo**

Keywords : Awakening to languages, Language Awareness movement, Plurilingual education, Pluralistic approaches for languages and cultures, inclusion of linguistic minorities

### Abstract

This article examines the process by which “awakening to languages,” which emerged in UK and later developed in Europe, became an important tool for plurilingual education. Awakening to languages, which derives from the Language Awareness movement in UK, is an approach of language teaching that aims not at achieving learners’ higher performance in a target language but at developing learners’ metalinguistic awareness on language and languages in order to support, prepare and enrich learning of particular languages. This study focuses on two important aspects for the development of the approach : 1) it met the existing demand of societies for inclusion of linguistic minorities, and 2) it fits the holistic view on plurilingual competence which was declared in CEFR. The paper also shows the close relationship of the approach and plurilingual education by reviewing recent research on pluralistic approaches of languages and cultures as well as their framework.