慶應義塾大学学術情報リポジトリ
Keio Associated Repository of Academic resouces

Title	巻頭言 : 新しい批判的多言語主義と多言語教育への含意 : SFC/慶應における実践から
Sub Title	Foreword : new critical multilingualism and its implications on multilingual education : reflecting on the initiatives and experiences at SFC/Keio
Author	杉原, 由美(Sugihara, Yumi) 藤田, 護(Fujita, Mamoru)
Publisher	慶應義塾大学湘南藤沢学会
Publication year	2020
Jtitle	Keio SFC journal Vol.19, No.2 (2019.) ,p.6- 19
JaLC DOI	
Abstract	
Notes	特集 多言語多文化共生社会に向けた挑戦
Genre	Article
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=0402-1902--004

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

巻頭言

特集　多言語多文化共生社会に向けた挑戦
新しい批判的多言語主義と多言語教育への含意
SFC ／慶應における実践から

KEIO SFC JOURNAL Vol.19 No.2 特集編集委員

杉原 由美
慶應義塾大学総合政策学部准教授
藤田 護
慶應義塾大学環境情報学部専任講師

1　本特集の意図

今、新たな時代状況に応じた社会と言語の課題が生まれている。人々の移動と混淆が生み出す社会の多言語・多文化性は歴史の常であったが、21 世紀前半の今、社会の多言語・多文化性はその深度を増しているのである。我々が直面している社会と言語の課題には、新たな難民・移民の流れとそれに対する排斥の動き、先住民言語・地域言語の現代社会における存続の課題と新たな実験的アプローチ、社会における支配的な言語（多数派の言語）以外の継承言語（heritage language）教育の必要性の認識の高まりなどが挙げられよう。日本社会の状況と課題は世界の先端的動向と呼応している。本特集の関心は、SFC ／慶應の研究と教育の現場からみた多言語多文化社会の新たな課題を探求し、より対等なかたちで複数の言語と文化が生きられる社会を構想することにある。

SFC では、2017 年度より、大学院アカデミックプロジェクト（Academic Project、以下 AP と略称）として、「多言語多文化共生社会」が発足した。そこでは、単なる多様性の礼賛を超え、また単に世界の広域言語を対等に教えるという大学教育制度としての「多言語主義」を超え、多言語状況がもたらす力の格差（power difference）に着目しつつ、多言語主義及び多文化主義の深化に向けて批判的な関与（critical commitment）を目指すという理念の下で、

教員と学生が共同のプロジェクトを展開している。本特集は、この AP において初年度から展開してきた共同研究を基盤とし、SFC の教員と学生がもつ多様な言語と社会との関わりから出発して、多言語多文化共生社会の課題を考察しようとするものである。

本特集において多言語多文化社会についての知見を深めることは、研究のみならず、SFC における教育のあり方を再考することとも繋がっている。SFC に入学する学生には、その入学前の段階から多様な言語と文化の背景をもち、継承言語の課題と関心を様々に抱えている者が少なくない。つまり、SFC の学生たちの多くが、大学入学以前から多言語多文化社会を生きてきている、と言ってよいだろう。「学生から学ぶ」とは、慶應義塾が従来より重視してきた点であるが、本特集も、多言語多文化社会を生きる学生から学び、調査研究と教育をそこに連動させようとする試みである。この取り組みから、SFC の創立以来の理念である多言語主義を、新たな時代に向けてアップデートするための指針が得られることを期待する。また、本特集では、慶應の他学部の教員からの寄稿も受けており（榮谷論文）、慶應全体としての、普段は必ずしも表に出ない多言語多文化教育の可能性を探ろうとする意図を併せもっている。

2　新しい批判的多言語主義とは

2.1　ポスト多言語主義と言語教育

May (2014) は、ポスト多言語主義 (post-multilingualism) を議論の俎上に載せ、近年、批判的応用言語学 (critical applied linguistics) の領域で盛んに行われている、多言語話者の「ダイナミックでハイブリッドでトランスナショナルな言語レパートリー」研究[1)]について、これらが「多言語的転回（multilingual turn)」を構成しているとして注目している。これらの研究群は、グローバル化の下で増加した人的移動に伴い、様々な場所で新たな社会言語的差異 (例：移民として到着した時期の差異、世代の差異、用いる言語種の差異など）が生まれつつあるとする、言語の「超－多様性（superdiversity)」の概念 (Vertovec, 2007) に触発されて盛んになってきた背景をもつ。ここでの「言語レパートリー」とは、従来はそれぞれに個別の体系をもつと認識さ

れてきた言語同士が、互いに深く絡みあい、その境界が溶解しているために、もはや異なる複数の言語としての境界を引くことが難しくなっている状態を示すものといえる (Makoni and Pennycook, 2012, p. 447 ; May, 2014, p. 1)。こうした概念は、言語という捉え方が暗黙の前提としてきた、一元的で統一感をもつ言語観に根本的な批判をつきつけるものであり、かつ「母語」や「母語話者」に唯一絶対の価値をおく捉え方に抗し、より複合的で流動的な声として言語を理解しようとする視点を示している。

このような視点を、尾辻 (2019) は「近代主義的な国家、民族、言語を 1 対 1 に呼応させて、言語を『英語』『中国語』『日本語』という形で分別的、固定的なものと捉えるのではなく、多様性や流動性を認めた言語観に基づいて、『ことば』[2] を言語資源、言語レパートリーとして捉える」(p. 421) と表現している。さらに、尾辻 (2019) は、先述したポスト多言語主義の議論を踏まえながら、従来の言語教育に対して、より社会包摂 (social inclusion) につながるような「ことばの教育」を構想している。この「ことばの教育」においては、まず、従来の言語教育の領域が孕んできた、固定的で近代的な言語イデオロギーと、それに伴う言語のヒエラルキーが社会の不平等を生むことに「気づくこと」の重要性が指摘されている。さらに、排他的になりがちなモノリンガル (単一言語) イデオロギーに則った先験的な価値観から脱却して、資源やレパートリーという観点からことばの教育に携わることが提唱される。それによって、言語教育が常に陥りがちである「(母語話者に比べて言語能力が) 欠けている・足りない」という欠陥ベースの見方から脱却し、社会変革を起こす担い手となりうる者を育て、社会変革を起こすような場を構築することができるのではないかと企図している。より具体的には、クラスでモデル会話を反芻させるような方向性ではなく、学生が新しい意味や価値を創りだしたり、解釈をするエージェントとしての可能性を見出すような主体性を発揮できるよう、働きかけることが目指されることになる。さらには、ことばを広義に捉え、言語資源をはじめ、様々な意味生成にまつわる資源 [3] を駆使することができるようになることを、ことばの教育の目的に加えようというのである。

2.2　先住民言語、言語復興、継承言語

21 世紀初頭においては、これまでの知識が世界の主要な言語に偏重してきた状況が変わり、少数言語、先住民言語、危機に瀕した言語の記述が進み、これらの言語が、それまで予想もしていなかったような多様な音韻や統語の構造をもっていること (Evans and Levinson, 2009)、先住民社会も独自の言語多様性の認識を (神話的なかたちなどで) もっていることなどが明らかにされてきた (Evans, 2009, Chapter 1)。この意味からも、新しいことばの多様性の時代を我々は生き始めており、それは、これらの言語の維持と復興に向けた取り組みに関する知見が多く蓄積されるようになってきた時代でもある (例として Hinton, Huss and Roche, 2019)。20 世紀を通じて消滅すると言われ続けてきた先住民言語が根強く残り (例えば、南米アンデス高地の先住民言語であるケチュア語やアイマラ語など (Howard, 2011))、「母語」話者によって公の場で日常的に用いられることがなくなっても新たな世代による学び直しの動きが活発化している場合もあり (例えば、アイヌ語)、その言語が家庭を通じて継承されなくても学校教育を通じて新たな世代の話者が急速に増大している場合もある (例えば、バスク語)。

また、アメリカ合衆国で増大し、スペイン語を維持するラテンアメリカからの移民であるラティネックス(Latinx)の人々の存在が大きな推進力となり [4]、社会における支配的な言語ではなくとも、家庭の中で価値を置かれる言語を継承言語 (heritage language) とし、第二言語・第三言語として新しくその言語を学ぶのではない、独自の言語教育上の課題がそこにあるのだとする問題関心が生まれてきた(最新の動向としては Potowski ed., 2018 を参照)。これは、日本における日系人の言語教育の課題とも呼応するものであり (Shintani, 2014)、また広くは日本における帰国生徒らの言語教育の課題とも呼応するであろう (本特集における馬場論文を参照)。

このような状況もまた、先述の「母語話者」を優越させる「能力の欠陥」ベースの言語観に再考を迫るものである。中川 (2013) は以下のように述べている――

> 今までずっとアイヌと関係ない生活していたんだけれども、50 とか 60

になって、何か分からないけど急に、とにかくアイヌ語を覚えたくなった、アイヌの歌を歌いたくなった、アイヌの物語を語りたくなった、そういう人がいっぱいいるんです。その人たちにとってのアイヌ語をどのように考えたらいいのかということで、ここでこういう言葉を提案します。

「母語」(かっこつきの母語)

かっこつきのぼご、と今言いましたが、読む時はかっこは読まなくていいので、ただ、ぼご。書く時だけ、かっこを付けるということです。母語というのは、本来はさっきから言ってるように、言語形成期に身につけた言葉です。しかし、そういう意味の母語ではなくとも、自分の母語になるはずだった言葉、それを自分の言葉と考えて、つまり本当は私の言葉なんだと考えて、それを身に付けようと努力をする、そういう対象になっている言葉。それをかっこを付けて「母語」と呼びたいと思います。そしてこういう意味での「母語」を身に付けようとする人たちをたくさん増やしていく。こういう意味での「母語」を身に付ける環境を整えていくこと。これ自体をアイヌ語の復興運動だと考えれば、こういう「母語」を目指している人たちはもうすでに何百人もいるし、どんどん増えている。(中川 , 2013, p. 72)

また、その言語に必ずしも由来すると人々が認識していない場合でも、人々はそれらの少数言語からのリソースを、社会の支配的な言語によるコミュニケーションに柔軟に持ち込んでおり、またその逆もおこなわれている（例えば、ラテンアメリカにルーツをもち、日本に住む日系人における日本語とスペイン語の併用。「がんばって」をスペイン語の動詞 ganbattear として取り入れるなど。また、アイヌの人々による日本語の会話におけるアイヌ語由来の単語の使用)。このような言語実践もまた、少数言語における言語復興や言語教育における可能性が積極的に評価されるべきであろう。

また、今回の特集には論考を含めることができなかったが、少数言語や先住民言語の存続と再活性化に際しては、文学の動向が重要性をもつ。その言語での読者層が発達し、その言語が自らの経験を記し、共有するに値すると都市の住民に認識されることで、都市でのその言語の継承に弾みがつくとい

う面もある（Itier, 1999）。それは、口承文学をもとに推敲したものもあれば（アイヌ語でいえば知里幸恵『アイヌ神謡集』など）、口承文学を離れて散文創作を行うものもあり、また社会における支配的な言語からその言語への翻訳に取り組まれる面もある（南米アンデス高地のケチュア語における最近の動向に関しては Itier（1999）を参照）。そこでは、文学創作者が常に、支配的な言語と少数言語・先住民言語のどちらで書くべきかという問いに直面することになる（バスク語についてその問題と葛藤を展開したものに Zaldua（2012）がある）。

ここまでの議論をまとめると、多言語多文化社会の社会変革を目指す取り組みは、その様々な見地において以下の点を共有している。すなわち、これまで自明だと思われてきた言語間の境界を横断し、溶解させ、母語話者を最優先する「欠陥ベース」の思考から脱却し、言語の不平等と力の格差に意識的で、かつ言語を通じた新しい意味や価値の創造を目指すという点が主張されているのである。これらの共有された諸点を、本稿では「新しい批判的多言語主義」と捉える。

3　SFC ／慶應における新しい批判的多言語主義の可能性

ここでは、筆者らが担当する授業科目のエピソードを取り上げながら、SFC および慶應を中心とした教育の現場における新しい批判的多言語主義の可能性について検討したい。

3.1　SFC の言語教育科目

尾辻（2019）が「モノリンガル・イデオロギーに則ったバイ・マルチリンガルスキルの商品化」（Budach, Roy, and Heller, 2003; Heller, 2003）という捉え方を示して問題提起しているように、従来の言語教育は、単一言語（モノリンガル）イデオロギーを原則とし、その上で二言語（バイリンガル）・多言語（マルチリンガル）スキルに付加的な商品価値を見出すことによって成り立ってきたと言えるだろう。SFC における言語教育科目も、この例外ではない。では、そのような成り立ちの経緯をもつとして、どのように先述した新しい批判的多言語主義との間で折り合いをつけられる可能性があるだろうか。

本特集の寄稿者の平高・伴野・杉原が携わる日本語科目は、入門・初級レ

ベルからはじまり、アカデミックスキルをターゲットに、講義科目履修の中で十全なアウトプットを伴って学習・研究に従事できることを目指す上級クラスまである。日本語科目の履修者は日本語未習者から超級話者までおり、その大半がバイ・マルチリンガルの学生で、継承言語として日本語を生活の一部で使用してきた学生も多い。

例えば、日本語科目の一斉教授の最中にパブリックな発言として、学生が日本語とそれ以外の言語を境界線なく用いて何かを表現した場合、一般的には日本語以外のことばで表現された箇所には、教師によって日本語が補われることがほとんどだろう。言い換えると、モノリンガル・イデオロギーに則った「日本語で一貫してまとまった談話を展開できるようになる」方向性に向かって教育実践が行われることが大半だと捉えられる[5)]。そのような方向性で授業が行われるのは、日本社会あるいは日本語使用の講義科目において学生が持っている能力を十全に発揮できるための日本語力を育成することが、日本語科目の前提となっているという背景があるからである。

では、このようなモノリンガル・イデオロギー的な方向性と、新しい批判的多言語主義はどのように折り合いをつけることが可能なのだろうか。一つには、授業の場が、その折り合いの付け方を教師と学生が知恵を出し合いながら共に探索するプラットホームとして機能することによって、一方的に学生を日本語に同化させるのではなく、学生が新しい意味や価値を創りだしたり、解釈をするエージェントとしての主体性を発揮したり、言語資源をはじめ様々な意味生成にまつわる資源を駆使したりすることができるようになる可能性があるだろう。

また、日本語を用いた活動の中で、学生が自分の持っている資源と周りにある資源を十二分に活用しながら、自分の考えを表現していく方法を創造することをエンカレッジするために、教師には何ができるのだろうか。まずは、自分自身の持っている、固定的で近代的な言語イデオロギーからの思い込みを排することが重要であろう。そして、変革へとつながる可能性のある場の有様から学ぶということも必要である。そこで、次項 (3.2) では、多様な言語文化背景を持つ学生を積極的に受け入れる SFC において、そうした学生たちが参加して新たな価値や意味・解釈がつくりだされている可能性のある場面

に注目して、検討を行う。

更に、学生の実践を後押しするだけでなく、教員が自らの言語と教育との関わりを変革していくことも必要であろう。領域横断的な研究においては、複数のディシプリンをもつ研究者の協働に加え、一人の研究者が自身でディシプリンの枠を超えていく実践を行うという、「深い」領域横断が必要であるとされるが、言語実践の場合においても同様のことが言えよう。つまり、それぞれの言語の「研究室」の間のコラボレーションを推進するということにとどまらない、言語教員一人一人が言語の境界を溶解させ、力関係を逆転させていく実践が求められる。本特集の中心となる寄稿者の平高は、長年にわたりドイツ語教育と日本語教育の二つの領域に関わり、外に向けた国際化と内に向けた（日本社会の）国際化を両立しようとする試みを展開してきた。高木は、朝鮮語の教育に携わるだけでなく、中国の様々な言語、日本語の方言の多様性にも高い関心をもち、ロシア語を学習するなどしている。伴野も、日本語の教育に携わりながら、医療やソーシャルワーク場面における中国語通訳を担ったり、難民支援等を通じてアラビア語とロシア語を学習している。藤田は、スペイン語に加え、アイヌ語の講義科目と研究会（ゼミ）を担当するとともに、アンデス高地の先住民言語の専門家として、スペイン語圏の内部の多言語性に積極的にコミットする人材の育成に取り組んでいる。2019 年度から 2020 年度にかけての SFC スペイン語・スペイン語研究室の教員の顔ぶれをみると、ケチュア語およびアイマラ語（南米アンデス高地）、バスク語（スペイン北部およびフランス南部）、およびナワトル語（メキシコ）の母語話者や高い知識をもった者が教員として顔をそろえている。このような、大学教員一人一人の多言語使用と多言語志向の姿勢が組み合わさってこそ、21 世紀型の新たな SFC の多言語主義は可能となるのではないだろうか。

また、大学入学以前の多言語性と大学の言語教育がどのように関わるのかという問題に多面的に直面する点も、SFC における教育の現場がもつ顕著な特徴である。SFC では、これまで多言語多文化社会で暮らしてきて、大学に入ってから初めて子どもの頃から話しているのではない新たな言語を学習する学生が一定数おり、家庭で継承言語として身につけてきた言語をブラッシュアップさせようという学生がおり、高校時代に交換留学で様々な言語圏に

留学していた学生がおり、またアイヌ語の復興運動の最前線に立つ若い学生も入学してきている。そのような中で、例えばスペイン語・スペイン語圏研究室においては、高校までに関わってきたスペイン語の学習の土台の上で大学であらたにどのような学習の動機づけを見出すことができるのか、成人の年齢に近づいてから初めて新たな言語を学ぶ学生が自分がその言語ができないという事態に直面して挫けることをどのようにして防げるのか、日本語と英語をベースにスペイン語を学ぶ学生が混在するだけでなく、それ以外の言語をベースにしながら日本語または英語を通じてスペイン語を学ぶ学生も混在する教室で、どのようにスペイン語の理解を構築していけるのか、という新しい課題に日々直面している。高等部においても多言語教育が行われているSFCは、本特集の小倉論文に見られるように、高大連携をどのように実現するかについて先端的試みが行われている場でもある。

3.2　SFCの大学院と学部科目：講義と研究会

次に、言語教育科目以外の、大学院と学部の講義科目と研究会（ゼミ）のエピソードを取り上げ、引き続き本稿の示す新しい批判的多言語主義の可能性について検討したい。

本稿の冒頭で紹介した、大学院の多言語多文化共生社会APでは、発足時から日本語と英語を等価に扱う取り組み[6)]を行っている。この取り組みは、二つの言語を等価に使おうとする中で経験するジレンマや葛藤を参加者各自が受け止め、言語の不平等性に、不十分ながらも真正面から向き合っていこうという含意がある。具体的には、参加者は日本語と英語のどちらかを用いて発話し、もう一方の言語も意思疎通と状況理解のために使用することが求められている。さらに、二言語に加えて、教員メンバーの理解する複数言語を併用することも承認されている。

言い換えると、アウトプットとして日本語を選択する参加者にも英語を選択する参加者にも、両方の言語で分かろうとすることを要求する。こうした要求を、「ある特定の地域研究や言語文化研究の文脈（例えばラテンアメリカ地域研究やラテンアメリカ文学や言語がテーマで、スペイン語と日本語を併用するというような文脈）」とは異なる文脈において求めるという点は、先進

的な取り組みと言えよう。

多言語多文化共生社会 AP と関連する大学院講義科目においても、同じスタンスを貫いている。以下では、平高・杉原・藤田が担当した「言語教育デザイン論」科目における、2019 年 10 月 9 日の文献講読のディスカッションの場面で、多言語がその場で価値のある言語になるエピソード、具体的には英語と日本語の併用に加えて韓国語が思考の資源となった場面に注目する。言い換えると、新しい批判的多言語主義の可能性を探るために、多様な言語文化背景を持つ学生たちが参加する場で、新たな価値や意味・解釈がつくりだされているコミュニケーション場面に注目して検討する。

「言語教育デザイン論」科目においては、履修者 11 名に対して最大公約数的に理解される言語は英語、次いで日本語である。日本語学習を始めたばかりの韓国からのダブルディグリー生や、中級程度の日本語力の留学生が複数名いるため、日本語で発言した場合にはその主旨を簡単に英語で再度述べることが求められる。また、中国語（普通語）を理解する学生が 5 名程度、韓国語を理解する学生が 2 名おり、その他の言語（ギリシャ語など）は本人が理解するのみである。

このような状況の下、韓国出身の学生 A が日本語で発言した際に、英語で簡潔に主旨を述べるように求められることが複数回生じた。当初から英語はあまり得意ではないと述べていた A が疲れた表情を見せたため、教員の 1 名が「韓国語で言ってみたらどうか」と提案した。そこで、A が韓国語で、日本語初級話者の B に説明したところ、それを聞いた日本語中級話者の C が思いがけず「日本語で聞いてなんとなく理解したことを、韓国語で聞いて理解を補充できた」と英語で述べた。ギリシャ出身で英語が堪能な C が韓国語を学んでいることを教員たちは知らなかったため、驚くと共に、コミュニケーションのチャンネルを狭く想定しない方が良いということを学んだ。

さて、上記の場面をどう捉えることができるだろうか。一見、ある一つの言語だけで話すほうが効率的で、コミュニケーションの質が上がるように思える。言い換えると、複数の言語で議論を展開することは、一見非効率にみえるし、参加者に負担を強いる。しかしながら、筆者ら参加している教員は、議論の質が落ちている感じがせず、むしろ議論が盛り上がるように感じてい

るのである。それは、問題関心が効率よく絞られるのではなく、「思わぬ視点から問題に光が当たる」という類の感覚である。複数の言語でディスカッションを進める中では、インターカルチュラルコミュニケーションをして、言語を行ったり来たりする間でネゴシエーションしながら、いわば新しい場を手探りでつくりながら、考える。やや乱暴に言えば、高等教育の場面においてそれぞれの言語での問答の型は、ある程度決まってしまう側面がある。その定型に沿ったディスカッション展開を不安定化することで、思考の浅く表面的な部分のみに触れて議論が終了する、ということを防いでいるのではないか。つまり、先のエピソードにおいて、日本語と英語を行き来する中で、さらには韓国語も混ざる中で、定型にはまった思考から脱し、新しい意味や価値を創りだしたり、解釈をするエージェントとして主体性が育つ可能性を見いだすことができないだろうか。

さて、最後に、研究会（ゼミ）に目を転じる。杉原は、今学期初めての試みとして、異文化間コミュニケーションを批判的観点から扱う研究会を、学部生と大学院生を対象に、英語を使用言語として運営している。多言語多文化共生社会を志向する場のため、初回の自己紹介の際には、メンバーの言語文化的背景の共有を行った。ある学生は、年少の頃にどこの国と地域を移動して育ったのか紹介して自分の言語は主に英語と日本語だと述べ、'Actually, mix is the best.' と続けた。大方の日本語話者にとっては羨ましい発言であろうが、彼女は「モノリンガル・イデオロギーにそったバイリンガルスキル」が価値あるものとして期待される日本社会の中で、言語にまつわる不全感と葛藤し続けている。

藤田は、アイヌ語とアイヌ語口承文学を扱う学部研究会を、学部生と大学院生の混在する集団を対象として運営しており、そこではアイヌ語復興の一環としてアイヌ語の日常生活への回復を実践するアイヌ出身の学生（執筆当時総合政策学部２年、関根摩耶）が主導する形で[7]、直接教授法とコミュニティ形成を組み合わせたアイヌ語習得の実践を行っている。これは、アイヌの人々がニュージーランドのマオリとの交流を長年にわたり積み重ねる中で、マオリの言語復興に重要な役割を果たしてきた「テ・アタランギ」と呼ばれる方法を取り込んだものである。これは、これまでに挙げてきた取り組みと

は異なり、他の強力な言語に頼らずにアイヌ語だけで考える脳の回路を構築しようと、実践の途中はアイヌ語だけで行われるが（後の振り返りの時間には他の言語も使用した理解が重要視される）、各回で新しく導入する単語の数を制限し、誰も取り残さないための参加者一人一人の態度が重要視される。また、教える立場にある者が全てを知っていることが想定されておらず、少し先を進む者が後から来るものに教える。それぞれが自分の得意な分野（木、カムイ、文法、など）で教えるという点、知識の不完全性を前提にしたアプローチであるという点で、母語話者の絶対視を回避する方法である。また、現代生活に適合したアイヌ語を構築しようとするにあたっては、相当な新語を造る努力が要求されるという意味でも、これまでにとりあげた事例とは別の意味で言語の境界を絶対視しない横断的なアプローチが要求される。

このように、我々の教室の一つ一つの現場において、新しい批判的多言語主義の課題と取り組みがせめぎ合っている。そこを出発点として、本特集は、次に紹介する各論考が提示して展開するそれぞれのアプローチへと広がって行く。

4　各論考の概要

本特集では、SFC を中心とし、慶應義塾の他のキャンパスで教育に携わる教員からも寄稿を得て、多言語多文化社会における教育の課題を探求している。平高による多言語教育の課題を概観する論考にはじまり、日本内外における言語多様性や継承語教育の課題に取り組むもの（馬場、高木、榮谷による各論考）、SFC における多言語教育の最先端の課題を考察するもの（マティカイネン、伴野・杉原、嚴、アリ・野中、國枝による各論考）、そして SFC の言語教育のなかでの高大連携の可能性を探るもの（小倉による論考）が並ぶ。これらの論考は、本来、上述の分類のみに従うものではなく、互いが密接に連動して SFC の、そして慶應の多言語教育の活力と可能性を示している。

なお、本特集は、多言語多文化共生社会 AP の中心メンバーでもあった平高史也氏が定年となられるタイミングで刊行される。本特集は、SFC 創立以来、多言語主義という教育の柱を打ち立ててこられた中心人物の一人である同氏との、紙面上の対話でもある。そして、多言語主義の「その次」に向かい、新たに深化された研究と教育の取り組みを展開せんとする決意表明でもある。

＊本特集の表紙におけるタイトルの多言語表示は、アイヌ語・アイマラ語・アラビア語・インドネシア語・ウズベク語・英語・広東語（繁体字）・ギリシャ語・スペイン語・中国語（簡体字）・中国語（繁体字）・朝鮮語・ドイツ語・日本語・フィンランド語・フランス語・ロシア語によるものです。これらは、多言語多文化共生社会 AP に 2019 年秋学期に参加した学生と教員、そして本特集の寄稿者の、使用言語です。

注

1) こうした言語レパートリーの研究は、様々な名称で追究されている。一例を挙げれば、“Translanguaging”（García and Wei, 2014）、“Metrolingualism”（Pennycook and Otsuji, 2015）、“Codemeshing”（Canagarajah, 2011）等々。
2) 尾辻の「ことば」という表現は、国民国家に結びついた固定的で分別的な言語理解にとらわれない創造的な言語使用を指している。
3) 意味生成にまつわる資源とは、言語的のみならず、物質的（例えば場のレイアウトなど）、感覚的（色・音など）、身体的（ジェスチャー・服装など）の意味生成にかかわる資源をさす。（尾辻 , 2019）
4) この人々は従来はラティーノ（Latino）と呼ばれていたが、これは -o で終わるスペイン語の男性名詞で女性（典型的には名詞が -a で終わる）をも代表させるという点で問題があると考えられるようになってきた。また、男性と女性という二項対立に収まらない多様な性的志向を反映させるという意味で、-o でも -a でもない様々な可能性を示しうる -x が、書き言葉として試みられている（学術研究の例としては Rosa（2019）などを参照）。このように、スペイン語の場合には書き言葉で -x を、話し言葉では -e を用いる実践を、「包摂的言葉づかい（inclusive language）」と呼び、SFC では複数の言語研究室がこの動向に関心を寄せ、その研究や実践を後押ししようとしている。
5) 通常、日本語科目の授業では、履修者同士が日本語以外の共通言語（英語・中国語・インドネシア語・韓国語など）を用いて、理解を確認したり補い合ったりすることはポジティブな眼差しで見られることを、付記しておく。
6) 多言語多文化共生社会 AP の Web(https://multilingual.sfc.keio.ac.jp/) より抜粋「本プロジェクトには多様な言語文化背景の学生が参加することを想定しています。そこで、プロジェクトは SFC の公用言語である日本語と英語を使用して行います。履修者は、どちらかの言語が研究活動に使用できるレベルであることに加えて、もう一方の言語を意思疎通と状況理解のために使用することを求めます。もちろん、二言語だけでなく、教員メンバーの理解する言語（アイヌ語・朝鮮語・中国語・広東語・ドイツ語・スペイン語・バスク語・ケチュア語・アイマラ語）を併用することが可能です。」（2020 年 1 月 20 日アクセス）
7) 当該学生とその他の SFC の学生たち（その中には藤田の研究会の学生も含まれる）が中心となり、アイヌ語の日常会話を大学生たちが展開し、かつアイヌ文化について考察する YouTube チャンネルが開設され（「しとチャンネル」）、本論考執筆時点でも更新が続いている。これは 2019 年度に各種メディアにおいて報道されるなどの注目を浴びた。

参考文献

尾辻恵美 (2019)「ポスト・マルチリンガリズムに基づいたインクルーシブなことばの教育とは (Inclusive Language Education in the Post-Multilingualism Era)『The 25th Princeton Japanese Pedagogy Forum Proceedings, May 11-12, 2019』Department of East Asian Studies Princeton University Princeton, NJ, pp.417-427.

知里幸恵 (1978［1923］)『アイヌ神謡集』岩波書店.

中川裕 (2013)「アイヌ語復興の道筋」『ウレシパ・オルシペ―アイヌ文化で育てあう日々』札幌大学ウレシパクラブ . pp.65-103.

Bundach, G., Roy, S., and Heller, M. (2003) "Community and commodity in French Ontario", *Language in Society*. 32, pp. 603-627.

Canagarajah, A. S. (2011) "Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging", *The Modern Language Journal*. 95 , pp. 401-417.

Evans, N. (2009) *Dying Words: Endangered Languages and What They Have to Tell Us.* Wiley-Blackwell.

Evans, N., and Stephen, C. L. (2009) "The Myth of Language Universals: Language Diversity and Its Importance for Cognitive Science," *Behavioral and Brain Sciences.* 32 pp. 429-492.

García, O., and Wei, L. (2014) *Translanguaging: Language, bilingualism and education.* London: Palgrave Macmillan.

Heller, M. (2003) "Globalisation, the new economy, and the commodification of language and identity", *Journal of Sociolinguistics.* 7(4), pp. 473-492.

Hinton, L., Leena H., and Gerald R. (eds.) (2019) *The Routledge Handbook of Language Revitalization.* Routledge.

Howard, R. (2011) "The Quechua Language in the Andes Today: Between Statistics, the State, and Daily Life." In Paul Heggarty and Adrian J. Pearce (eds.) *History and Language in the Andes*. New York, NY: Palgrave Macmillan, pp. 189-213.

Itier, C. (1999) "Literatura nisqap qichwasimipi mirayñinmanta." *Amerindia.* (24) pp. 31-45.

Makoni, S., and Pennycook, A. (2012) "Disinventing multilingualism: From monological multilingualism to multilingual francas." In M. Martin-Jones, A. Blackledge, & A. Creese (Eds.), *The Routledge handbook of multilingualism,* pp. 439-453. New York, NY: Routledge.

May, S. (2014) *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education.* Routledge.

Pennycook, A and Otsuji, E. (2015) *Metrolingualism: Language in the City.* Routledge: London/ New York.

Potowski, K. (ed.) (2018) *Routledge Handbook of Spanish as Heritage Language.* Routledge.

Rosa, J. (2019) *Looking Like a Language, Sounding Like a Race: Raciolinguistic Ideologies and the Learning of Latinidad.* Oxford University Press.

Shintani, R. (2014) "Community Initiatives to Maintain Spanish as a Heritage Language in Japan," *Waseda Global Forum.* 11 pp. 177-198.

Vertovec, S. (2007) "Super-diversity and its implications", *Ethnic and Racial Studies*. 30 (6), pp. 1024-1054.

Zaldua, I. (2012) *Ese idioma raro y poderoso. Once decisiones cruciales que un escritor vasco está obligado a tomar.* Ediciones Lengua de Trapo.