

博士論文 2025 年度

高等学校での英語以外の外国語学習経験と学習
者による学びの意味づけ：生徒および教師を対
象としたアンケート調査および半構造化インタ
ビューに基づく総合的考察

慶應義塾大学大学院政策・メディア研究科

松木 瑤子

主 論 文 要 旨 No.1

報告番号	甲 乙 第	号	氏 名	松木 瑤子
主 論 文 題 目：				
高等学校での英語以外の外国語学習経験と学習者による学びの意味づけ：生徒および教師を対象としたアンケート調査および半構造化インタビューに基づく総合的考察				
(内容の要旨)				
本研究は、高等学校で英語以外の外国語を学ぶ高校生が、自身の学習経験をいかに意味づけているのかを明らかにすることで、英語以外の外国語教育の意義を再評価し、複言語・複文化の視点が日本の外国語教育において持ちうる意味を模索した。				
先行研究には、生徒たちの履修動機や学習に対する意識、教師の授業実践、英語以外の外国語教育を行う意義などについてそれぞれ調査したものがあるが、複数の言語にわたり、履修者の共通傾向と個別事例の双方から学びを捉え、なおかつ教師の立場も取り入れた総合的な研究はこれまでなかった。本研究はそうした学びの当事者である生徒と教師の双方の立場から総合的かつ詳細に捉えることを目指している。				
そこで、本研究では、英語以外の外国語を学ぶ全国の高校生を対象に、アンケート調査とインタビュー調査を行ったほか、授業観察と教師へのインタビューも実施した。実施件数は、アンケートが 1,919 件、生徒へのインタビューが 33 件、授業観察と教師へのインタビューが 7 件となった。分析方法については、アンケートの自由記述式回答は、回答者全体の傾向と回答パターンや、重要度の高い語句を抽出できるテキストマイニングにより分析した。一方、インタビューは半構造化インタビューの形式で行い、その内容を網羅的に整理し可視化でき、かつ全体の傾向や規則性も見出せる事例・コード・マトリックスを用いて分析を行った。授業観察はフィールドノートを取って行った。				
分析の結果、英語以外の外国語学習は、生徒が既存の言語知識や文化知識を自分なりに関連させながら学ぶことで、知識面、思考面、自己形成の面で自らを成長させており、そこに複言語・複文化の考え方が重なっていることがうかがえた。また、こうした生徒の学びには教師の働きかけも密接にかかわっており、生徒の学びが多角的あるいは多層的に展開され、学びが有機的に結びつくような支援や学びの場づくりを行っていることが明らかとなった。				
本研究の意義は、一般論として語られることの多い外国語教育や英語以外の外国語教育の意義について、量的・質的データにより詳細に分析し、学びの実態を明らかにした点にある。今回の研究では調査対象が高校生に限られたが、今後の研究では、学習者の長期的な観点から、卒業後の追跡調査を行い、学びと人生の選択との関係を辿っていくことが考えられる。				
キーワード：				
高校における外国語教育、英語以外の外国語学習、学びの意味づけ、複言語・複文化、教師の役割				

Thesis Abstract

No. 1

Registration Number	☐ "KOU" ☐ "OTSU" No. *Office use only	Name	MATSUKI, Yoko
Thesis Title Foreign Language Learning Experiences Other Than English in High School and Learners' Meaning-Making of Their Learning: A Comprehensive Discussion Based on Surveys and Semi-Structured Interviews with Students and Teachers			
Thesis Summary This study explores how high school students learning foreign languages other than English (LOTE) make sense of their learning experiences, thereby reexamining the significance of LOTE education and exploring the meaning of plurilingual and pluricultural perspectives within foreign language education in Japan. Previous studies have explored students' motivations, learning attitudes, teachers' instructional practices, and the significance of LOTE education. However, no comprehensive research has examined learning across multiple languages, capturing both commonalities and individual cases while also incorporating teachers' perspectives. This study aims to provide a holistic and detailed understanding from student and teacher perspectives. To achieve this, the study conducted a nationwide survey and semi-structured interviews with high school students learning LOTE. Additionally, classroom observations and semi-structured interviews with teachers were carried out. The data includes 1,919 survey responses, 33 student interviews, and seven classroom observations with teacher interviews. The survey's open-ended responses were analyzed using text mining to extract overall trends, response patterns, and key phrases. Meanwhile, the semi-structured interviews were analyzed using a case-code matrix, which enables a structured visualization of findings while identifying overarching patterns. Classroom observations were documented through field notes. The analysis revealed that LOTE learning fosters knowledge acquisition, reflective and analytical thinking, and personal development by encouraging students to connect their linguistic and cultural knowledge with other areas of knowledge in personally meaningful ways, aligning with the principles of plurilingualism and pluriculturalism. Furthermore, teachers played a crucial role in facilitating connections among students' diverse learning experiences, thereby supporting their multidimensional learning. This study contributes to the field by integrating both quantitative and qualitative data to provide a comprehensive analysis of LOTE education, moving beyond generalized discussions. Future research could expand on these findings through longitudinal studies that examine the long-term impact of foreign language learning on students' life choices beyond high school. Keywords: Foreign Language Education in High Schools, Learning Non-English Foreign Languages, Meaning-Making in Learning, Plurilingualism and Pluriculturalism, Role of Teachers			

内容

第1章 研究の背景	1
1.1 外国語教育政策をめぐる日本と欧州の状況	1
1.1.1 日本における近年の外国語教育の変遷	1
1.1.2 欧州における言語政策とCEFRの位置づけ	3
1.1.3 日本における外国語教育の現状と日本国内の国際化	6
1.1.4 本研究の目的	10
1.2 先行研究	11
1.2.1 日本の外国語教育における複言語・複文化教育の受容について	11
1.2.2 高校生の英語以外の外国語の履修動機	13
1.2.3 生徒たちの外国語学習に対する意識	14
1.2.4 教師の授業実践について	16
1.2.5 高校で英語以外の外国語教育を行う意義	17
1.3 研究課題および研究方法	18
1.3.1 研究課題	18
1.3.2 本研究の位置づけ	19
1.3.3 研究方法	21
第2章 高校で英語以外の外国語を学んでいる生徒へのアンケート調査	22
2.1 アンケート調査の概要	22
2.2 履修動機	27
2.3 授業の難易度	34
2.4 授業の満足度	37
2.5 授業難易度と授業満足度の相関関係	42
2.6 卒業後の学習継続の意向	44
2.7 選択した言語を学んでよかったこと	47
2.8 選択した言語を学んで困ったこと	53
2.9 選択した言語の学習経験から	56
2.10 第2章のまとめ	59
第3章 高校で英語以外の外国語を学んでいる生徒へのインタビュー調査	63
3.1 インタビュー調査の概要	63
3.2 インタビュー実施者の履修動機	66
3.3 生きた体験と教師からの体験の吸収	69
3.4 言語・文化・学習者間の類似と差異	71
3.5 学びを通じた気づきと、学びの広がり・深化・相対化	75
3.6 自身の成長と変化	79
3.7 教師の姿勢と役割	82
3.8 高校で英語以外の言語に取り組むこと	84

3.9 他教科との兼ね合いと学びの継続性.....	88
3.10 第3章のまとめ	90
第4章 英語以外の外国語教師の授業実践とインタビュー調査.....	93
4.1 授業観察および教師へのインタビュー調査の概要.....	93
4.2 各教員の授業実践.....	95
4.3 教師へのインタビューについて	101
4.4 教師の理念と授業での取り組み	102
4.4.1 学びの広がりを目指す視点	102
4.4.2 主体的な学びを促す取り組み	104
4.4.3 学びに取り組みやすい場づくり	106
4.5 教師の生きた経験.....	107
4.6 授業を通した生徒の変化.....	110
4.7 外国語を学ぶ意味.....	112
4.8 第4章のまとめ	114
第5章 総合考察.....	117
5.1 生徒および教師への調査結果から	117
5.1.1 研究背景と課題設定の再整理.....	117
5.1.2 履修動機と学習経験の受け止め・意味づけ	117
5.1.3 他者との関係の中での学びの再構成	119
5.1.4 教師の実践が支える学びの意味づけ	121
5.2 外国語教育の意義と、英語以外の外国語教育における学びの特性.....	123
5.2.1 学習環境と学習者の学びを支える条件.....	124
5.2.2 言語を用いる経験と主体的な学びの形成	124
5.2.3 英語中心の学習環境における英語以外の外国語教育の意義と教師の役割.....	125
第6章 結論	128
6.1 本研究の成果	128
6.2 複言語・複文化の視点から見た意義.....	129
6.3 教育的示唆と外国語教育への提言	130
6.4 本研究の意義と今後の課題	131
資料.....	132
資料1 アンケート調査依頼書.....	132
資料2 調査計画書	133
資料3 個人情報保護に関する誓約書.....	136
資料4 アンケートフォーム	137
資料5 履修動機における単語のスコア順表示の解析結果(言語別)	143
資料6 授業難易度および授業満足度の相関関係一覧(言語別).....	145
資料7 学習してよかったことにおける単語のスコア順表示の解析結果(言語別)	147
資料8 学習して困ったことにおける単語のスコア順表示の解析結果(言語別).....	149

資料 9 履修した言語を学んだ感想における単語のスコア順表示の解析結果(言語別)	151
資料 10 生徒インタビュー実施者の概要	153
資料 11 生徒インタビュー実施者のアンケートの主な回答	154
謝辞	161
参考文献・参考資料	162
参考文献	162
参考資料	164

第1章 研究の背景

日本の外国語教育は、長らく英語教育を中心に制度設計されてきた。学校教育においては、外国語といえば英語であるという認識が広く共有されており、他の外国語を学ぶ機会は限られている。しかし、社会の国際化が進む現在、英語以外の外国語を学ぶ学習者¹の存在や、その学びがもつ意義や価値に目を向けることは重要ではないか。英語以外の外国語を学ぶ高校生は全体の約1.4%と決して多くはないが、こうした学習者の存在や経験は、これまで中等教育課程を対象とした外国語教育の研究において、十分には注目されてこなかった。だが、この1.4%の生徒たちの学習経験や学びの意味づけのあり方には、日本の外国語教育の今後を考えるうえで多くの示唆が含まれていると考える。本研究は、こうした学習者の学びの経験に焦点を当てることで、外国語教育における多様な学びの可能性や新たな方向性を探ることを目的とする。併せて、高等学校（以下、高校と表記する）における外国語教育を複言語・複文化的視点から捉え直し、その視点が持つ意義を明らかにすることも目指す。

1.1 外国語教育政策をめぐる日本と欧州の状況

1.1.1 日本における近年の外国語教育の変遷

日本では、文部科学省が、昭和61年から約2年に一度「高等学校等における国際交流等の状況」²を調査、公表している。その中の「英語以外の外国語科目を開設している学校の状況について」³という項目では、中学校および高等学校における英語以外の外国語科目の設置状況や学習者数をまとめている。

データの閲覧ができる平成12年度以降の資料⁴を参照すると、英語以外の外国語科目を開

¹ 本論文における「英語以外の外国語学習」とは、日本の外国語教育において英語が中心的に位置づけられている状況のもとで、英語とは異なる外国語を学ぶ経験全般を指す。この用語は、文部科学省の公的文書などで用いられている表現に準じたものであるが、必ずしも英語を第1外国語として学んだうえでの追加的な学習や、英語プラスもう1言語といった、段階的な学びのみを想定するものではない。本論文では、学習者の履修形態や学習順序にかかわらず、英語とは異なる言語を学ぶ経験が持つ意味や価値に着目する立場から、この表現を用いている。

² 平成16年度以降の資料では、「高等学校等における国際交流等の状況について」という名称になっている。なお、東日本大震災の影響で平成22年度の調査は行われず、翌平成23年度に調査が実施され、公表されている。また、新型コロナウイルス感染症の影響により、令和元年度の調査は令和3年度調査時に併せて実施され、令和3年度資料に参考値として掲載されている。

³ 平成12年度から平成18年度までの資料では「英語以外の外国語の開設について」という名称になっており、平成20年度から平成25年度までの資料では、「英語以外の外国語の科目を開設している学校の状況について」という名称になっている。

⁴ 「英語以外の外国語の科目を開設している学校の状況について」では、資料名の翌年のデータが掲載されている。たとえば、平成12年度の資料を閲覧すると、「英語以外の外国語の開設について（平成13年7月1日現在）」と記載されており、平成13年7月1日現在のデータが掲載されている。同様に、平成29年度の資料では、「高等学校等における英語以外の外国語科目の開設状況について（平成30年5月1日現在）」とある通り、平成30年5月1日現在のデータが掲載されている。

設している高等学校は、平成 12 年度には 5,478 校⁵中 663 校であったが、平成 18 年度には 5,385 校中 788 校にまで増加した。その後は減少に転じ、令和 5 年度現在は 4,791 校中 603 校となっている。わずかな変動はあるものの、ここ 10 年ほどは、全国の高校のうち 13% から 15%ほどが英語以外の外国語科目を設置している状況である。また学習者数に焦点を当てると、英語以外の外国語を学んでいる高校生は、平成 12 年度にはのべ 39,057 人であったが、おおよそ 10 年後の平成 23 年度にはのべ 49,328 人と過去最多となった。そこからさらに 10 年が経過した令和 5 年度現在は、のべ 43,197 人となっている。最近 10 年ほどの割合でいえば、高校生全体の 1.4%程度が英語以外の外国語を学んでいることになる。このように、日本では高校卒業までに英語のみを学習する生徒がほとんどで、それ以外の言語を学ぶ生徒は決して多いとは言えない。学習言語は、令和 5 年度のデータで多い順に中国語、韓国・朝鮮語、フランス語、スペイン語、ドイツ語となっている（図 1 および表 1）。全国的に見ても、学習できる言語は 16 言語程度⁶にとどまっていて、地域語なども学習できるヨーロッパ諸国とは状況が大きく異なる。

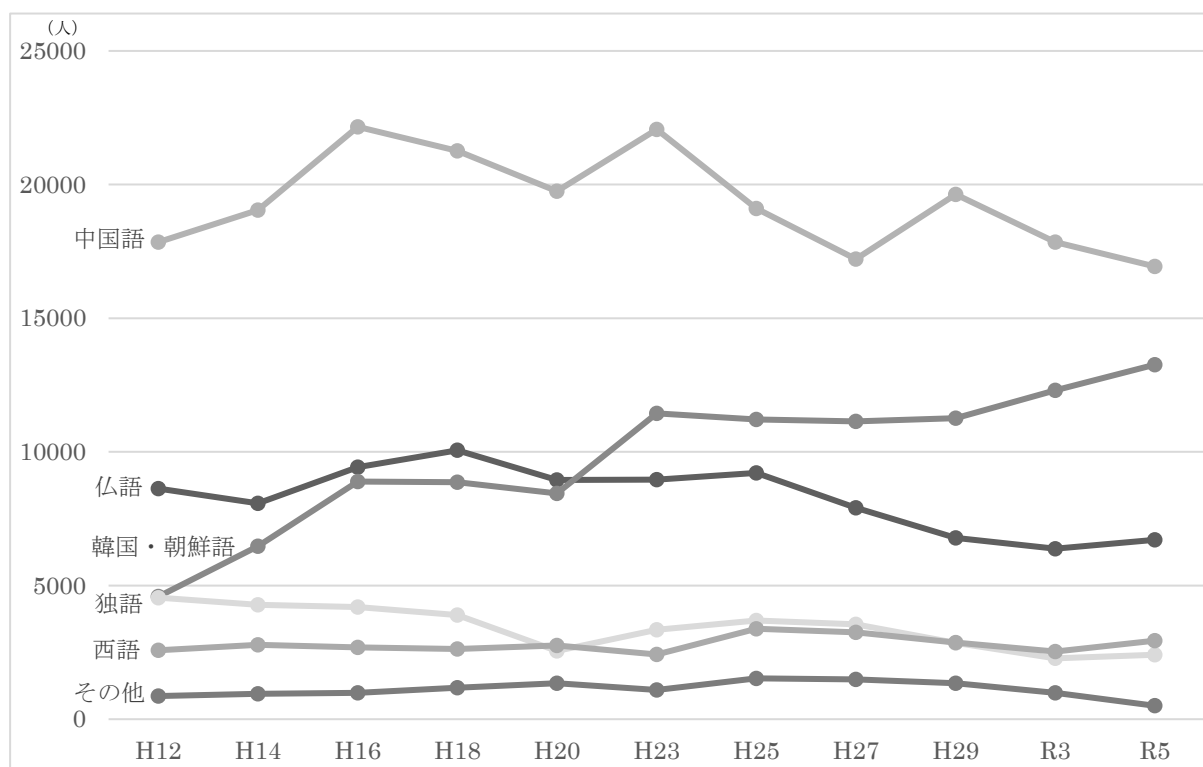


図 1：日本で英語以外の言語を履修する高校生の推移⁷

⁵ 文部科学省が毎年公表している「文部科学統計要覧・文部統計要覧」より学校数を示している。平成 18 年度および令和 5 年度の学校数についても同様である。

⁶ 「高等学校等における英語以外の外国語科目の開設状況について」では、開講言語についてのリストが掲載されているが、15 位未満は「その他」の項目として記載されているため、厳密な開講言語数は不明である。

⁷ 文部科学省が公表している「英語以外の外国語の科目を開設している学校の状況について」のうち、確認できる平成 12 年度から令和 5 年度までの資料をもとに筆者がグラフを作成した。

(単位：人)

	H12	H14	H16	H18	H20	H23	H25	H27	H29	R3	R5
中	17,849	19,045	22,161	21,264	19,751	22,061	19,106	17,210	19,637	17,847	16,936
仏	8,621	8,081	9,427	10,059	8,954	8,959	9,214	7,912	6,782	6,379	13,264
韓/朝	4,587	6,476	8,891	8,865	8,448	11,441	11,210	11,137	11,265	12,304	6,708
独	4,548	4,275	4,198	3,898	2,560	3,348	3,691	3,543	2,860	2,276	2,936
西	2,584	2,784	2,688	2,632	2,763	2,421	3,383	3,244	2,863	2,533	2,407
他	868	945	991	1,180	1,340	1,098	1,528	1,494	1,346	985	502

表 1：日本で英語以外の言語を履修する高校生の推移⁸

さらに、学習指導要領に目を向けると、かつては英語と同じようにドイツ語とフランス語の学習指導要領も独立して作成されていた。学習指導要領はおおよそ 10 年ごとに改訂され、ドイツ語とフランス語の指導要領に関しても平成元年版までは毎回改訂が重ねられていた。ところが平成 11 年版以降、外国語科の指導要領は英語のみとなり、ドイツ語とフランス語については独立した学習指導要領が作成されなくなった。代わりに、英語の学習指導要領の最後に「その他の外国語に関する科目」として項目が立てられ、「英語に関する各科目の目標及び内容などに準じて指導を行うもの」（文部科学省 2018a, p.178）という文言が加えられる程度となった。平成元年（1989 年）の改訂から平成 11 年（1999 年）の改訂にかけての期間、後述するヨーロッパでは、言語運用能力を測るための共通枠組みの策定やポートフォリオの作成に向けた動きが活発化していたが、日本では外国語の学習が英語に偏重、集中するかのよう動きとなっていたのである。

1.1.2 欧州における言語政策と CEFR の位置づけ

一方、ヨーロッパでは、早い段階から多様な言語教育に目が向けられてきた。このうち、2001 年に欧州評議会が公表した「外国語の学習・教授・評価のためのヨーロッパ言語共通参照枠」（« Common European Framework of Reference for Languages », 以下 CEFR と表記する）は、ヨーロッパ圏内のみならず、日本をはじめとしたヨーロッパ以外の地域の国でも、外国語教育に大きな影響を与えた。

1949 年に設立された欧州評議会は、「加盟国の共通の遺産である理想と原則を守り、実現し、経済的・社会的な進歩を促進するために、加盟国間の結束をより強固にするべく⁹」

⁸ 文部科学省が公表している「英語以外の外国語の科目を開設している学校の状況について」のうち、確認できる平成 12 年度から令和 5 年度までの資料をもとに筆者が表を作成した。なお、左列の「中」は中国語、「仏」はフランス語、「韓/朝」は韓国・朝鮮語、「西」はスペイン語、「独」はドイツ語、「他」は「その他」を表す。

⁹ 原文はフランス語。日本語訳は筆者による。

(Conseil d'Europe 1949, p.1) 設立された。背景には、第 3 次世界大戦を避けるために、ヨーロッパ全体で共通したアイデンティティを共有することが重要であるという考えがあった。その後、1954 年に締結された欧州文化条約では、ヨーロッパの文化を保護し発展を促すことを目的に、「各締約国は可能な限り、(自国民が) 他の協定締約国の言語、歴史および文明について学ぶよう奨励するとともに、他の締約国 (の国民) が、自国のことについて同様に学べるよう努めなければならない¹⁰⁾」(Conseil d'Europe 1954, p.1) として、ヨーロッパ圏内の結束のためには言語教育の面での相互理解も必要である旨が言及された。1957 年になると欧州評議会に言語政策部門が設置され、1961 年のヨーロッパ文部大臣会議で現代語教育の推進が議決されたことを機に、それまでエリートに限られていた現代語の学習は、国際コミュニケーションのために必要な学習としてエリートのみならずすべての人に開かれるようになっていった (ヨーロッパ日本語教師会・国際交流基金 2005)。このように言語教育に力を入れてきた欧州評議会であるが、欧州評議会では言語教育政策の目的として、次の 5 つを掲げている¹¹⁾。

①複言語主義の促進

すべての人は、いくつかの言語でコミュニケーションする能力を生涯にわたり、必要に応じて向上させる権利がある。

②言語的多様性の促進

ヨーロッパは多言語社会であり、すべての言語はコミュニケーションやアイデンティティの表現方式として等しく重要である。すべての人は自分の言語を学ぶ権利がある。

③相互理解の促進

ほかの言語を学ぶことは、文化の違いを認め、異文化コミュニケーションを促進するための重要な条件である。

④民主的市民の推進

多言語社会での個人の民主的、社会的プロセスへの参加は、それぞれが複言語能力を持つことにより実現することができる。

⑤社会的結束の促進

個人の成長や教育、雇用、情報へのアクセス、文化的向上における機会の均等は、生涯を通じた言語学習によるところが大きい。

1970 年代に入ると、欧州評議会ではこの 5 つの目的を踏まえたさまざまな言語教育政策プロジェクトが推進される。とりわけ 1976 年に発行された« Un niveau-seuil » (英語版の« The Threshold Level »は 1975 年に発行) は、画期的な成果物の一つとなった。これは、言語学習者が適切なコミュニケーションを取るうえで最低限できるとよい事柄を、コミュニケーションの場面や活動といった概念や機能の観点から「敷居レベル (niveau seuil)」としてそれぞれ示したもので、そのレベルは後述する CEFR でいえば、6 段階のうち下から 3 番目の B1

¹⁰⁾ 原文はフランス語。日本語訳は筆者による。

¹¹⁾ 以下の①～⑤の各説明は、ヨーロッパ日本語教師会・国際交流基金 (2005) , p.20 より引用。

レベルに相当する。この« Un niveau-seuil »を背景として、20年後の1991年には、言語運用能力を規定するヨーロッパ共通の枠組みの策定と、個人の外国語学習を記録するポートフォリオの作成が提案された。その後、約10年間の施策と検討を経て、2001年にCEFRの初版が発表された。CEFRでは、従来のniveau seuilとは異なり、言語の習熟度を6段階で示す共通参照レベルが導入された。そして、「聞くこと」、「読むこと」、「やりとり」、「表現」、「書くこと」の5技能それぞれについて6段階で評価していく。つまり、すべての技能を等しく身につけていく必要はなく、「部分的能力」の発達を肯定的に捉えているのである。これは、「複言語・複文化主義」というCEFRの重要な理念と密接にかかわっている。

CEFR¹²によれば、複文化能力とは、個人が接した種々の文化（国家的、地域的、社会的な文化を含む）は、ただ単に並列的に個人の中に存在しているのではなく、種々の文化は比較、対比され、活発に作用し合って、個人の中で豊かに統合されていくことを指す（吉島・大橋2004）。また、複言語能力とは、複文化能力の一部としての能力であり、個々人が獲得する言語体験は、家庭や学校、社会などさまざまな文化的背景のもとで獲得され、各言語知識や経験が相互に関係を築き、作用し合っていく能力のことを指す（吉島・大橋2004）。複言語・複文化主義とは、そうした複言語能力や複文化能力を重視する考え方である。類似したものとして「多言語・多文化主義」があるが、多言語・多文化主義は、「単に特定の学校や教育制度の中で学習可能な言語を多様化すること」（吉島・大橋2004, p.4）であり、「生徒たちに一つ以上の外国語を学ぶように奨励したり、あるいは国際社会における英語のコミュニケーション上の支配的位置を引き下げることで達成され得る」（吉島・大橋2004, p.4）ものである。つまり、多言語主義とは複数の言語が並存している状況を重視する考え方を指す。したがって、多言語能力とは単に個人が複数の言語知識を並列的に持っていることを指し、多言語社会とは社会の中で異なる複数の言語が共存していることを指す（吉島・大橋2004）。同様に、多文化能力とは個人が複数の文化知識をそれぞれ別々に獲得している状態を指し、多文化社会とは社会の中で複数の文化が共存している状態を指す。

ヨーロッパでは複数の言語を公用語として定めている国が少なからずあるうえ、欧州評議会加盟国46か国¹³内だけでも200近い言語変種があるとされる。言語的多様性のあるヨーロッパにおいて、「異なった母語を話すヨーロッパ人の間のコミュニケーションと相互対話を容易にし、ヨーロッパ人の移動、相互理解と協力を推進し、偏見と差別をなくすことは、ヨーロッパで使われている現代語をよりよく知ることによってのみ可能になる」（吉島・大橋2004, p.2）とある通り、「ヨーロッパ人」を規定し、ヨーロッパ人としてのアイデンティティを構築し共有していくうえで、互いの言語を身につけることは不可欠となる。その観点から、欧州評議会がCEFRを公表するより前の1995年に、EUでは母語以外にEU圏内の2つの言語を習得するという「母語プラス2言語」の原則が提唱された。こうした背景もあり、ヨーロッパ各国では現在、複言語教育が展開されている。

¹² CEFRは2001年の初版公表後、2018年に« Common European Framework of Reference for Languages: Companion Volume »（以下CEFR-CV）が公表され、2020年には記述内容を整理・拡充した改訂版が示されている。本論文では、日本語訳が整備され、先行研究においても広く参照されてきた2005年版CEFR（吉島・大橋訳）に基づいて議論を行う。

¹³ 2024年7月15日現在。

たとえばフランスでは、外国語教育は中学から本格化して、高校卒業までに第 1 現代語¹⁴から第 3 現代語までの 3 つの言語を学ぶことができる。学べる言語は、学校によるものの、英語やドイツ語、スペイン語、イタリア語、ポルトガル語といったヨーロッパ圏内の言語のほか、バスク語、ブルトン語、カタルーニャ語、コルシカ語といったフランス国内の地域語、さらには中国語や日本語、ヘブライ語などの EU 域外の言語が挙げられる（Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse, des Sports et des Jeux Olympiques et Paralympiques 2024）。このうち第 1 現代語としては、英語を学ぶ生徒が全体の 95.4%を占めてもっとも多く、次いでドイツ語が全体の 3.4%を占めるという。また、生徒全体の 78.6%が第 2 現代語も学んでおり、このうち 72.2%の生徒がスペイン語を、15.9%の生徒がドイツ語を学んでいる。さらに、第 3 現代語を学ぶ生徒も全体¹⁵の 6.8%を占めていて、学習言語はイタリア語やスペイン語、中国語、ロシア語、ポルトガル語と多岐にわたる（Ministère de l'Éducation nationale 2017）。後述する日本のように、高校卒業までに学ぶ外国語が英語のみということではなく、生徒たちは複数の言語を学校で学んでいる。

1.1.3 日本における外国語教育の現状と日本国内の国際化

1.1.1 および 1.1.2 で見た通り、日本とヨーロッパのこれまでの言語教育政策の経過を辿ると、日本は英語教育への偏重傾向が認められる一方、ヨーロッパでは、欧州評議会設立以降、ヨーロッパ共通のアイデンティティの共有を目的に、互いの言語を尊重し相互の理解を図るべく、母語プラス 2 言語の原則が提唱されてきた。また、個人が培ってきた経験や体験を尊重する姿勢から、ヨーロッパでは複言語教育が展開されている。この状況を比較すると、日本とヨーロッパでは、言語教育政策に大きな違いがあるように見受けられる。しかしながら、近年は日本でも外国語教育において英語以外の外国語を学ぶことの必要性が認識されつつある。たとえば、2016 年の中央教育審議会答申では、「教育内容の改善・充実」の項目で英語以外の外国語教育の改善等についても提言されており、「英語以外の外国語教育の必要性を更に明確にすることが必要である」と明記されている。（文部科学省中央教育審議会 2016, p.199）。加えて、2018 年に策定された第 3 期教育振興基本計画でも、グローバル人材育成の観点から「初等中等教育から高等教育の各段階に応じた国際化に取り組む高等学校・大学等への支援や英語をはじめとする外国語教育の強化に努める」（文部科学省 2018b, p.23）という文言が明記され、外国語教育の範囲が英語以外にも拡大されつつある傾向が認められる。

さらに、実際に英語以外の外国語を学んでいる約 1.4%の生徒たちも、特定の高校や特定の学科に通っている生徒に限らない。1.1.1 で述べた通り、令和 5 年度時点で英語以外の外国語科目を設置している高校は全国で 603 校あり、開設言語数は全部で 16 言語程度となっているが（文部科学省 2023）、これら 16 の外国語科目を設置している学科には、国際科や外国語

¹⁴ フランスでは、*langue étrangère*（外国語）ではなく *langue vivante*（生きた言語、現代語）と表記する。

¹⁵ これは、*lycée général*（普通教育課程の高校）と *lycée technologique*（技術教育課程の高校）を指す。

科をはじめ、普通科や商業科、調理科なども含まれる¹⁶。学習者の大半は英語に次ぐ第2外国語としてこうした外国語を学んでいるが、中には第1外国語として英語以外の外国語を学んでいる生徒¹⁷や、第2外国語に加えて第3外国語としても学んでいる生徒、さらには外国にルーツを持つ生徒や、帰国子女等がかつて滞在していた国や地域の言語を学んでいる生徒など、学習者の様相は多岐にわたる¹⁸。学習期間は、第2外国語や第3外国語の場合は1、2年程度であることが多いが、第1外国語の場合は小学校や中学校から継続して5年以上学んでいる生徒もいる。また、外国にルーツのある生徒や帰国子女の生徒の場合、本格的な学習年数としては決して長くはないものの、子どものころから家庭や学校、地域といった身近な場でその言語に触れている生徒もいる。

このように、日本では外国語教育と言えば英語が主流であるものの、近年は英語以外の外国語教育にも目を向けられつつあること、また、英語以外の外国語を学んでいる生徒は高校生全体の1.4%程度であるものの、その1.4%の生徒の中にも多様な背景があること、この2点が現在の日本の外国語教育の特徴として挙げられる。それでは、ヨーロッパとは地理的に異なる位置にある日本において、英語以外の外国語学習者が1.4%程度であるという事実はいかに捉えればよいのだろうか。その点について、日本国内の国際化という観点からいくつかのデータを示したい。

出入国在留管理庁によれば、令和6年末時点の在留外国人は376万8,977人にのぼり、過去最高を更新したという（出入国在留管理庁 2025、図2）。国籍・地域別では、中国がもっとも多く87万3,286人、次いでベトナムが63万4,361人、3位が韓国で40万9,238人、以降はフィリピン、ネパール、ブラジル、インドネシアと続く（表2）。主にアジア圏から来日しており、いずれの国や地域も前年に比べて在留者数が増加している。在留資格別では、「永住者」の資格がもっとも多く約91万8,000人、次いで「技能実習」が約45万6,000人、「技能・人文知識・国際業務」が約41万8,000人、「留学」が約40万2,000人、「家族滞在」が約30万5,000人となっている。上位5位までのいずれの在留資格においても、前年度よりも3万人から6万人程度増加している。

¹⁶ 長崎大学多文化社会学部に在籍されていた岩崎和彦氏より2020年に提供を受けた「高校での多言語教育実施校」の一覧表に基づく。その一覧表には、学校名、設置されている言語、学校サイトのURL、教育課程表のURL、シラバスのURL、教育課程（全日制・定時制など）、学科等（普通科・商業科など）、科目名、履修年次、単位数（必修・選択等の違いも含む）などの詳細な情報が653校分記載されている。

¹⁷ 本論では、学校の教育課程表や年間カリキュラムで英語よりも履修時間数の多い外国語の履修者を第1外国語としての学習者と定めることとする。

¹⁸ 筆者自身も高校でフランス語を第1外国語として学んでおり、現在は母校で非常勤講師を務めている。勤務校では、第1外国語としてフランス語を学ぶ生徒もいれば、第2外国語としてフランス語を学ぶ生徒もいる。生徒の中には、フランス語圏にルーツのある生徒やフランス語圏からの帰国子女の生徒もいる。また、かつて勤務していた別の高校では、第2外国語として、フランス語、中国語、韓国・朝鮮語、ドイツ語、スペイン語の5つの外国語科目が開設されていた。担当していたフランス語科目の選択者の中には、日本語よりもフランス語の方が理解しやすいという生徒もいた。このほか、筆者は慶應義塾大学が文部科学省から委託を受けて行っている「教員養成機関等との連携による専門人材育成・確保事業（グローバル化に対応した外国語教育推進事業）」に2018年から参加しており、首都圏を中心とした中学、高校、大学のさまざまな外国語の教員とともに、新学習指導要領を踏まえた授業実践に必要な理論的枠組みの共有や授業づくりの実践について共同研究を行っている。そこで、参加校各校の外国語科目の授業実践を見学する機会を得ている。

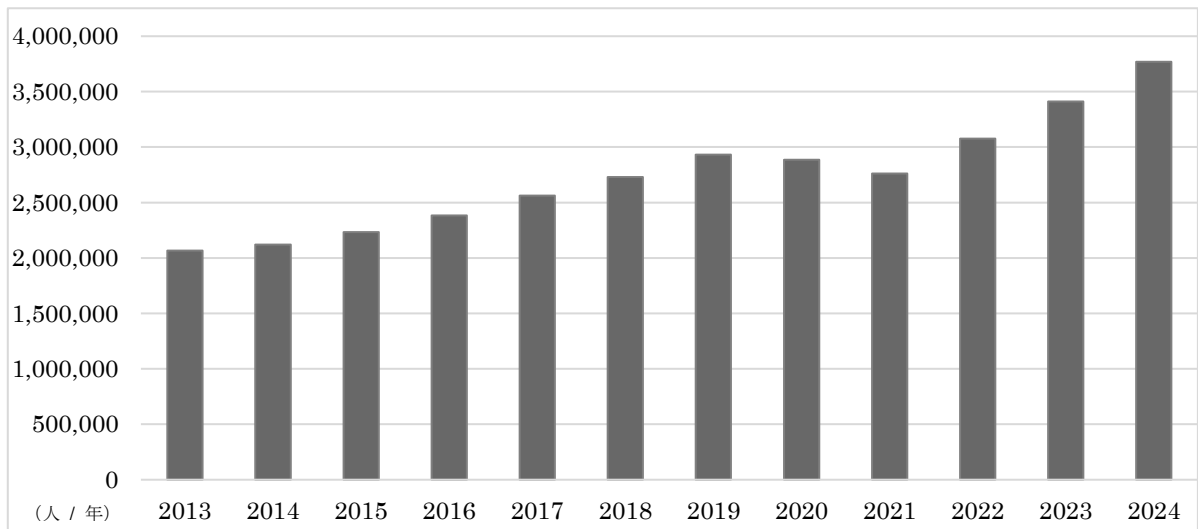


図 2：在留外国人の推移¹⁹

(単位：人)

	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
中国	665,847	695,522	730,890	764,720	813,675	778,112	716,606	761,563	821,838	873,286
ベトナム	146,956	199,990	262,405	330,835	411,968	448,053	432,934	489,312	565,026	634,361
韓国	457,772	453,096	450,663	449,634	446,364	426,908	409,855	411,312	410,156	409,238
フィリピン	229,595	243,662	260,553	271,289	282,798	279,660	276,615	298,740	322,046	341,518
ネパール	54,775	67,470	80,038	88,951	96,824	95,982	97,109	139,393	176,336	233,043
ブラジル	173,437	180,923	191,362	201,865	211,677	208,538	204,879	209,430	211,840	211,907
インドネシア	35,910	42,850	49,982	56,346	66,860	66,832	59,820	98,865	149,101	199,824
ミャンマー	13,737	17,775	22,519	26,456	32,049	35,049	37,246	56,239	86,546	134,574
台湾	48,723	52,768	56,724	60,684	64,773	55,872	51,191	57,294	64,663	70,147
アメリカ	52,271	53,705	55,713	57,500	59,172	55,761	54,162	60,804	63,408	66,111

表 2：国籍・地域別の在留外国人数²⁰

¹⁹ 出入国在留管理庁（2025）をもとに筆者が作成した。

²⁰ 出入国在留管理庁（2025）より過去約 10 年分のデータをもとに筆者が作成した。掲載した国と地域は 2024 年データの上位 10 か国・地域である。各国・地域とも、過去 10 年間で最も在留者数が多い年に色づけしている。

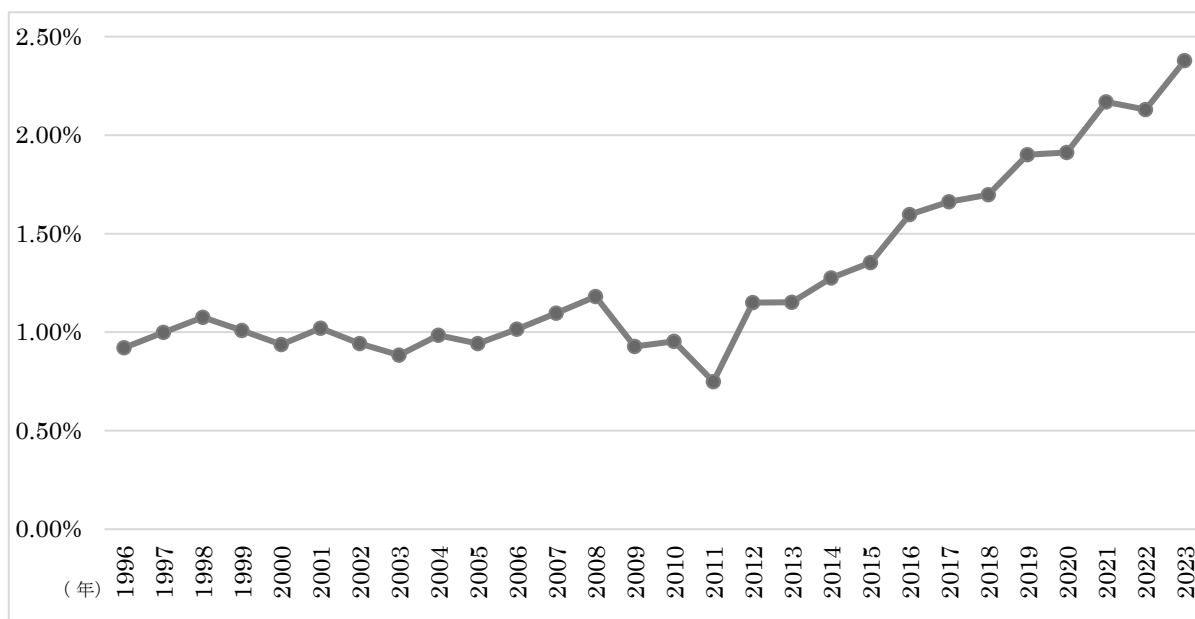


図3：0歳児総人口に占める日本人以外の人口比率²¹

さらに、OECDのデータによれば²²、日本は世界有数の移民大国となっており、2015年には39万1,160人を受け入れて、ドイツ、アメリカ、イギリスに次ぐ世界第4位の移民受け入れ国となった。その後も受け入れ数は増加の一途を辿り、2019年には2015年に比べて約13万人多い51万9,961人を受け入れた。2020年以降は新型コロナウイルス感染症の影響で受け入れ人数が急速に減少しているが、2023年5月に新型コロナウイルス感染症が感染症法上の5類に引き下げられたことも関連し、今後は再び移民の受け入れ数が増加に転じると見込まれる。このように、日本国内にはすでに多くの外国人が暮らしており、外国にルーツのある子どもも増えている。

厚生労働省が毎年行っている調査によれば²³、両親のうち一方が外国籍の子どもの割合は2000年以降およそ2%前後で推移している。換言すれば、生まれてくる子どものうち50人に1人が外国にルーツのある子どもであるということである。ただし、厚生労働省のデータでは両親の一方が外国籍である場合のみしか掲載されていない。実際には両親ともに外国籍であるケースや、両親のどちらかまたは両方が外国籍から日本国籍に帰化したケースも想定されることから、外国にルーツのある子どもはさらに多くなり、出生数に占める割合ももう少し高くなるとみられる。それでも、確認できるうちでもっとも古い1987年の調査データで

²¹ 総務省統計局「人口推計の結果の概要」のうち、「II. 各年10月1日現在人口」に掲載されている1996年（平成8年）から2023年（令和5年）までの各データのうち、「III. 統計表」項目の「年齢（各歳）、男女別人口及び人口性比―総人口、日本人人口」を参照し、0歳児の総人口に占める日本人以外の人口比率を筆者が算出して作成した。

²² OCDE (OECD) « Base de données sur les migrations internationales »で、指標を« Afflux de population étrangère (外国人人口の流入) »に設定して毎年の外国人流入者数の結果を確認した。

²³ 厚生労働省「人口動態調査 人口動態統計 確定数 出生」のうち、「父母の国籍別にみた年次別出生数及び百分率」。

は、出生者数のうちの 0.7%、すなわち 143 人に 1 人という割合であったことから、全体としては外国にルーツのある子どもは増加傾向にあるといえるだろう。参考値として、0 歳児の総人口に占める日本人以外の人口比率（外国人人口と考えられる）も辿ると、データの確認ができる 1996 年から 2006 年ごろにかけてはおおむね 1.00%前後で推移して、2007 年から 2008 年にかけては増加の兆しも認められたが、東日本大震災の発生した 2011 年には 0.75%にまで減少する。その後は回復傾向となり、2012 年以降は右肩上がりとなって、2023 年現在は 2.38%にまで上昇している（図 3）。この 0 歳児人口に占める日本人以外の人口比率も踏まえると、外国人も含めた日本国内の総出生者数のうち、両親の一方または両方が外国人である子どもの割合は、1996 年ごろには 2.6%程度であったのが、2005 年ごろには 3.0%程度となり、2023 年現在は 4.0%程度になっていると考えられる。事実、2019 年には日本で出生した子どもの 25 人に 1 人（4.0%）が外国にルーツのある子どもであるというデータも出ている（小島 2021）。

こうしたデータや数値から、近年は日本国内でも国際化が進み、外国にルーツのある子どもも増加傾向にあることがうかがえる。日本では外国人を除いた総人口が減少し少子化も進んでいることから、人口に占める在留外国人は今後一層増えていくと予想され、外国にルーツのある子どもの数も相対的に増加していくと見込まれる。このように、さまざまな背景を持つ人が日本社会を形成する一員となりつつある状況を鑑みると、日本社会には個々人の多様性を尊重していく姿勢が将来的にますます不可欠となってくる。そうした中で、複言語・複文化という観点は、日本社会が変化していくうえで一層重要性を増していくことになるであろう。ヨーロッパでは、ヨーロッパ人としての共通アイデンティティを構築し共有していくうえで、互いの言語を身につけていくことの重要性が唱えられてきた。その際、一人ひとりが接してきた言語体験や文化体験は異なるうえ、個人の中でも一つひとつの体験が互いに作用し合い統合されていくという複言語・複文化の考え方が重視され、外国語教育もこの複言語・複文化主義のもと展開されてきた。国際化の進む日本においては、ヨーロッパのような欧州全体の共通アイデンティティの構築とは様相を異にするが、それでも、外国にルーツを持つ・持たないにかかわらず、英語以外の外国語を学ぶことは、異なる文化や価値観に対する理解を深め、多様な社会を築くために不可欠となるであろう。

1.1.4 本研究の目的

前項で明らかにした近年の日本における国際化の状況を踏まえれば、英語以外の外国語を学んでいる 1.4%の高校生に目を向けることは重要であると考ええる。1.4%という数字は一見わずかなように見えるが、同じく前項で述べたように、その中に含まれる生徒たちの背景はさまざまである。一人ひとりの背景が異なるということは、学習者個々人の履修動機や、学習を続ける過程でのモチベーション、さらには学習経験の意味づけ方も多様であることが十分に予想される。そして、個人の多様性を尊重することは、個々人の中で複数の言語や文化が共存し、相互に作用するあり方を重視する複言語・複文化主義の本質に密接にかかわってくるとみられる。

したがって、本論文ではこの 1.4%の学習者に焦点を当てて、学習者一人ひとりの背景や経験、そして生徒たち自身による学びの意味づけ方を探っていく。1.4%の学習者に注目することは、単に少数派の意見に耳を傾けるということにとどまらない。国際化に伴い、日本でも今後、多様な背景を持つ人で社会が構成されていくことが予想されることから、外国語教育においても、多様な経験や学び方を認め、それを活かす教育を展開していくことが求められると考える。欧州評議会では、複言語主義を「能力としての複言語」と「価値としての複言語」の 2 つに分けて捉えている（欧州評議会言語政策局 2016）。「能力としての複言語」とは、2 つ以上の言語を学んだり、運用したりする能力を指す。一方、「価値としての複言語」は、複数の言語を学ぶことで、言語に対する寛容性を養い、言語の多様性を積極的に容認するようになることを指す。本論文では、このうち「価値としての複言語」という観点から、日本の外国語教育においても、複言語・複文化教育を展開していく必要性が今後一層高まるのではないかという立場に立ち、この 1.4%の生徒たちの学習動機や学習経験を通じて、日本の外国語教育を複言語・複文化教育の視点から捉え直すうえでの示唆を得ることを目的としている。さらに、生徒たちの学習経験とその意味づけを明らかにすることで、日本において英語以外の外国語を学ぶことの意味や価値を確認する。このことは、より多様な言語的・文化的背景を持つ人々を受け入れる社会の実現に向けた一助になると期待される。

なお、CEFR では複言語教育という用語が用いられているが、欧州評議会の理念は複言語・複文化主義であること、また、CEFR によれば、複言語能力は複文化能力の一部であること、さらに、言語教育においては文化教育も不可欠であることから、本論文では、以降、複言語・複文化教育と表記する。また、それに関連する能力についても、複言語能力ではなく、複言語・複文化能力と表記する。

1.2 先行研究

1.2.1 日本の外国語教育における複言語・複文化教育の受容について

ヨーロッパで提唱された複言語・複文化主義について、それを日本の外国語教育に取り入れることの是非については、2004 年に CEFR の日本語版が刊行されて以来、約 20 年間でさまざまな議論がなされてきた。このうち、たとえば西山（2009）は、CEFR を欧州統合の社会政策の中で成立した装置と捉え、日本での受容が「共通参照レベル」の技術的な利用に偏っている点を批判している。そのうえで、日本社会では言語教育の透明性や客観性向上という点のみが重視されがちだが、本来の複言語主義の理念や、複言語教育の実践や意義を訴える教育については十分に議論されていないと指摘する。

一方、拝田（2011）は、CEFR が掲げる複言語主義の理念と日本の外国語教育の制度との整合性について検討している。検討の結果、日本では依然として外国語といえば英語を指し、「英語さえできればよい」という考え方が根強いことから、そうした排他的バイリンガリズムは複言語主義と相容れない考え方であると啓蒙すべきだと主張している。また、日本での複言語・複文化主義の受容に関しては、理想的な状態での受容は至難の業だとしつつも、CEFR の「部分的能力」の見方を援用すれば不可能ではないと述べている。

こうした英語への偏重の状況に関しては、大木（2011）も懸念を表明している。大木は、グローバル化する現代社会において、OECD が「ことば」を個人に欠かせない能力の一つとして位置づけていることを示したうえで、国際社会では「ことば」の能力が重視されているものの、「ことば」という表現が具体的な言語を指定していないため、それが「英語能力」と同義のものとして解釈されかねないと指摘している。同時に、大木は他者の文化的アイデンティティと文化的多様性を尊重し、よりよい相互理解をしていくためには、個人の言語や文化を相対化し、他者の言語や文化との共通点や相違点を認識できる複言語な人でなければならないとしている。そして、複言語な人になるには、欧州評議会が示す複言語教育の 2 つの側面、すなわち、複数の言語を習得する「複言語養成」と、言語を学ぶ理由や言語と文化の関係、他の言語・文化を理解する重要性などに気づかせる「複言語主義教育」の 2 つが不可欠であるが、とりわけ後者の複言語主義教育が大切であるとしている。

さらに、近年の研究では境（2022、2023）も、複言語主義について、欧州評議会が示している「能力としての複言語主義」と「価値としての複言語主義」のうち、後者の「価値としての複言語主義」を重視することで、日本でも複言語主義は一定の意味を持つとしている。その理由として、外に目を向けるだけでなく、内にも目を向けることで、社会の多様性を受け入れる視座を養うことができ、それがさまざまな外国語を学ぶ教育に託されているからだと言っている。また、境は外国語教育の重要な役割の一つとして、日本社会で生きる人々すべてが平和裏に共存していくための力を養うことだとしており、それは、「価値としての複言語主義」によって実現できると指摘している。この点、平高（2019）も、国際化する日本の状況を踏まえ、大多数の高校生が英語のみを学んでいる状況に疑問を呈すると同時に、多様な言語や文化に対する理解や寛容性を養うことが重要ではないかと投げかけている。

複言語・複文化主義は、欧州でヨーロッパ人共通のアイデンティティを築くことを目的に提唱された考え方であるが、こうした 5 名の先行研究からは、ヨーロッパとは地理的・社会的状況の異なる日本での複言語・複文化主義の受容のあり方について、共通した方向性が示唆されている。まず、英語偏重の教育に対する現状への懸念から、複言語主義の理念を、多様性や寛容性の価値観を育む教育として位置づけることが重要であるという主張が読み取れる。加えて、複言語主義の理念を教育に反映させることについては、特に、「価値としての複言語主義」の観点から、複数の言語・文化への理解や他者と平和的に共存する力を涵養する教育が重要であるとの指摘があり、すべての学習者がそれぞれ異なる言語能力を活かしつつ、多様な社会の一員として成長できる環境づくりが大切ではないかという提案がなされている。こうした 5 名の先行研究は、共通したアイデンティティの構築が求められるヨーロッパとは異なる様相で社会の多様化が進む日本において、外国語教育でもさまざまな経験や学び方を尊重していく必要があると考える本論文の立場を支えるものである。

一方で、5 名の先行研究では、日本での複言語主義の受容に関して、北東アジア言語共通参照枠策定の可能性についての指摘も散見される。複言語・複文化主義が、ヨーロッパ人としての共通のアイデンティティを築くことを念頭に提唱されたことを踏まえ、アジアにおいても平和の希求や対話の素材として共通の枠組みを構築していくことが大切ではないかという視点である。こうした構想は、アジアでの複言語・複文化主義のあり方を検討していくうえでは重要な視座となるだろう。ただし、本論文では、対象をあくまで日本における外国語教

育の今後の展開について検討することを目指すことから、北東アジアでの共通枠組みについての議論には深くは立ち入らない。

1.2.2 高校生の英語以外の外国語の履修動機

日本における英語以外の外国語教育については、中等教育課程で実施している学校が少ないため、先行研究の数も限られるのが実状である。そうした中で、英語以外の外国語を学ぶ高校生の履修動機に関する先行研究は、少ない中でも一定程度発表されている。言語ごとに見ていくと、まずフランス語については、増茂・雨宮（1997）、井上（1997）、島田（2013）、治山ら（2014）などが挙げられる。これらの先行研究では、調査年が1990年代後半と2010年代前半の大きく2つの年代に分かれるものの、どちらの年代の調査でも「言語・文化圏への興味関心」といった理由が履修動機の上位となっている。フランス語学習者は時代を問わず、言語・文化への関心を履修動機としているようである。一方で、1990年代後半の増茂・雨宮と井上の調査では「将来性」も履修動機の上位に並んでいたが、2010年代前半の島田と治山らの調査では「将来性」は上位になかった。これは、世界情勢の変化が履修動機にも反映されていることをうかがわせる。2000年代以降、世界の中でもとりわけ中国の経済成長は著しく、2008年から2012年にかけては世界の経済成長率全体の3分の1に中国が寄与するなど、世界経済における中国の存在感が高まったことなどが関係しているとみられる（内閣府 2013）。

つづいてドイツ語に関しては、先ほどの治山らのほかに、日本独文学会 ドイツ語教育・学習者の現状に関する調査委員会（2015）も調査を実施している。この2つの研究によれば、ドイツ語学習者もフランス語学習者と同様、「ドイツ語圏への関心」や「文化」への関心を挙げる人が特に多かった。

それに対し、横山（2017）、丸田（2014）、治山らによるスペイン語学習者への調査では、母語話者と「コミュニケーションをとりたい」のほか、「実用性」や「話者の多さ」が挙げられており、同じヨーロッパ言語でもフランス語やドイツ語の学習者とは異なる結果となっていた。この結果は、むしろ中国語学習者の場合と類似しており、堀池（2006）や治山らでは、中国語学習者は「国や言語への関心」、「実用性」、「必修」のために中国語を履修していることが明らかとなった。

このほか、生徒の感想文や教師への聞き取りなどから韓国語教育の状況を振り返った山下（2017）によれば、学習者の履修動機には年代ごとに異なる傾向があるという。韓国がまだ「近くて遠い国」と呼ばれていた1990年代には「迷いながら選択した」という生徒が少なからずいた一方、2012年ごろからは、韓国文化に肯定的で、すでに韓国や韓国語に関する知識をある程度持っている生徒が履修するようになったという。理由としては、第2次韓流ブー

ムの影響が挙げられる。K-pop²⁴アイドルのことは聞き取りたい、現地の同世代の人々と交流したいという明確な目的で学習を開始する者が大半を占めるようになったというのだ。

このように、高校生の外国語科目の選択動機には、言語ごとに傾向や特徴が認められる。だが、多くの先行研究では特定の地域や学校で行われている外国語科目についてのみ調査が行われているため、各外国語とも学習者全体の傾向を示しているとは言い難い。さらに、各調査とも選択式設問で行われていて学習者一人ひとりの声に十分に迫っていない点や、最新の研究でも 2010 年代にとどまっている点も課題である。加えて、個別の言語を超えた、網羅的、横断的な研究は現時点では見当たらない。

1.2.3 生徒たちの外国語学習に対する意識

この点、菅沼（2010）、長谷川（2016）、山下・齋藤・高畠（2018）は、英語以外の外国語学習を通した高校生個々人の学びの意味づけに迫ろうと試みている。このうち菅沼は、高校における第 2 外国語の現状と生徒の意識について、英語のみを学ぶ高校生と、英語以外の外国語も学ぶ高校生（フランス語学習者）に焦点を当ててアンケート調査を行っている。その結果、英語のみを学ぶ生徒では「国際社会では英語のみで十分」と考える人の割合が 80%に上ったのに対し、英語と他の外国語を学ぶ生徒ではその割合が 20%にとどまることが示された。

同様に長谷川も、英語のみを履修している高校生と英語以外の外国語も履修している高校生の 2 グループを対象に、外国語学習に対する意識調査を行っている。菅沼の調査とは異なり、長谷川の調査では、中国語、韓国・朝鮮語、フランス語、ドイツ語、スペイン語、そのほかの外国語など、さまざまな外国語学習者を対象としている点が特徴として挙げられる。長谷川の調査によれば、学習に対するモチベーションや学習の目的意識について、英語のみの学習者の場合、英語学習は自発的な選択によって開始し継続するものではないため、生徒たちは義務感等を抱いて学習をしている可能性があることがうかがえたという。それに対し、英語以外の外国語を学んでいる生徒の場合は、その言語を自ら選択して学んでいる人が多いため、楽しさや期待感を持って学習に臨んでいる傾向が認められたという。具体的には、英語のみの学習者のうち、英語学習が「楽しい」と答えた人は全体の 50%程度であったのに対し、英語以外の外国語学習者では、その言語の学習を「楽しい」と感じる人の割合が全体の 80%を占めている。もちろん、多くの回答者にとって英語は中学から学んでいる言語であるのに対し、英語以外の外国語は高校から新たに学びはじめた言語であるため、楽しさや期待感をより強く感じられるのであろう。関連して、「当該言語を通じて当該言語圏の文化理解が深まった」と答えた生徒の割合を見ると、英語のみの学習者では 50%を下回るのに対し、英語以外の外国語学習者の場合は 80%近くに上っている。この点について長谷川は、英語以外

²⁴ 本論文では、韓国のポピュラー音楽について、「K-pop」という表記で記載する。ただし、第 2 章でアンケートの自由記述回答を扱う際には、回答者の表記を尊重するため、「kpop」や「k-pop」、「K・Pop」など複数の表記が登場することがある。

の外国語の場合はその言語と文化との結びつきが生徒の中で明確に意識されやすく、教員もまたそのことを意識しながら授業を行っているのではないかと推察している。そして、そこに英語以外の外国語教育の可能性を見出すことができるのではないかと指摘している。

こうした長谷川の指摘と密接にかかわるのが山下の研究である。山下は、英語以外の外国語学習における学習者の意識変容に焦点を当てている。とりわけ、韓国語を学ぶ高校生に対する調査では、学習者が学びを進める過程で韓国に対する偏見を克服し、その社会や文化についての理解を深めていく様子が明らかにされている。調査によれば、韓国語学習をはじめる前に、韓国に対して漠然とした負のイメージや心理的距離を感じていた 1990 年代の生徒たちも、学習を進めるうちに韓国の社会や文化に対する理解を深め、次第に偏見を自覚し克服していた。また、学習者が実際に韓国の文化に触れる機会を得ることで、外国語学習の過程が単なる言語習得にとどまらず、文化理解の促進にも寄与していることが示されている。さらに山下の研究では、韓国語以外の外国語学習者についても調査が行われており、学習者たちが学びを通してその言語圏の社会や文化に対する理解を深め、これまで持っていた自らの認識を見直すきっかけを得ていることが報告されている。このように、山下は、英語以外の外国語教育が学習者に対して社会的、文化的な理解を促進し、自らの学びを意識的に意味づける機会を提供していることを示している。

この山下の主張を補強するのが齋藤・高島である。齋藤・高島は高等学校におけるスペイン語学習が生徒の意識や学びに与える影響について、インタビュー調査を通じて検討している。その結果、生徒たちは、スペイン語を学ぶ前はスペイン語やスペイン語圏の文化を遠いものと感じていたものの、学習を通じてスペイン語圏の文化に親しみをもち、関心を高めるようになったという。また、生徒たちは異文化理解の重要性を認識し、相手の言語を学ぶことで、他者とのコミュニケーションがより親密になると感じるようになった。この意識の変化は異文化間能力の萌芽と捉えられ、世界の言語的、文化的多様性に気づく一つの機会になっていたと考察している。

これら 4 つの先行研究を総合すると、英語以外の外国語学習は、生徒たちの意識や学びの中で異文化理解の重要性を認識させる契機となっているといえよう。特に、英語以外の外国語を学ぶことで、生徒たちは自ら選択した言語学習に対して楽しさや期待感を抱きつつ、学習を通じてその言語圏の社会や文化に対する理解を深めている。これにより、英語以外の外国語学習が言語の習得にとどまらず、文化理解や社会的視野の拡大に寄与していることが示されている。一方で、英語以外の外国語学習が学習者の考え方や価値観に与える影響や、学びを通して学習者の意識がいかに変化していくのかという点については課題が残る。先行研究では、こうした点について一定程度の知見が明らかにされているものの、そこでは英語以外の外国語学習者の全体像、あるいは言語ごとの学習者の全体像を示すことに重点が置かれており、学習者一人ひとりの個別の背景や個別の経験に十分に焦点を当てていない。たとえば、学習者がなぜその外国語を選択したのか、また学習の過程でいかなる経験をして、それが生徒たちの学習に対する意識やモチベーションにいかに作用したのかといった学びのプロセスに定性的に焦点を当てることは、英語以外の外国語教育を通じた学習者の自己成長やアイデンティティ形成のあり方を考えるうえでの一助となるだろう。

1.2.4 教師の授業実践について

さて、学校教育における英語以外の外国語教育の意義や複言語・複文化教育の意義を検討していくうえでは、教師と生徒との関係や教師の展開する授業内容も密接にかかわってくるだろう。授業には教師の指導観や教師観も反映されている可能性があるためだ。そうした教師の授業実践に関しては、フランス語教師の岸本（2013）とドイツ語教師の出羽（2016）がそれぞれ自身の授業について振り返り、高校で第2外国語科目を扱う意義を考察している。このうち岸本は、教科書を中心とした授業から、「フランス語とフランス文化により親しむ」ことを重視した授業に転換したところ、生徒が楽しんで取り組むようになったという。特に、フランスの高校生との交流活動では、生徒のモチベーション維持や活発な活動が見られたうえ、作文の際はディスコースレベルでの気づきが見られたと述べている。同様に、出羽も、同僚のドイツ語教師との意見交換や、姉妹校交流を通じたドイツ語教師との交流、加えて、生徒のコンテストへの参加を通して指導法などを学べたことで、自分の授業を見直すことができたという。その結果、翌年から教科書を変えたり、授業内でドイツ語の活動を増やしたりするようになったと述べている。このように、教師自身の振り返りからは、実践を通して課題を見つけ、生徒にとってよりよい授業になるよう試行錯誤を繰り返していることがうかがえる。ただし、岸本と出羽の報告からは、多くの生徒にとって母語である日本語や既習言語である英語と、第2外国語科目としての学習言語であるフランス語やドイツ語との共通点や相違点について、それぞれの言語知識を連関させるような授業内容は確認できなかった。換言すれば、複言語・複文化教育の視点は十分には認められなかった。

一方、横井（2015）と澤邊（2017）は、高校で外国語の授業を観察し、授業担当者である教師へのインタビューを実施している。このうち横井は、高校2校でロシア語の授業を複数回観察し、教師の取り組みについて分析と考察を行っている。それによると、どちらの学校の授業でも、教科書に沿った授業ではなく、教師が生徒の実情に合わせて主体的に授業を最適化していくことで、生徒たちの間に学びが生まれていたとしている。また、こうした主体的な授業を展開するためには、授業を通じた教師自身の学びも不可欠であると指摘している。それに対して、澤邊も言語教師のアイデンティティに迫るべく、2015年から2016年にかけて日本人の韓国語教師1名の授業を複数回観察し、当該教師にインタビュー調査を実施している。その結果、教師自身も韓国語の学習や韓国に関する個人的な体験、さらに過去の実教経験を通してアイデンティティを変容させており、その変遷を通して醸成された教育観、つまり人間形成を支援する教育者としてのアイデンティティが授業実践の場に反映されていることが明らかとなった。また、当該教師の実践では、1回の授業の中にさまざまな練習形態が取り入れられていたほか、生徒を励まし、褒め、参加を促すことで、生徒のモチベーションを維持しようとしていたという。しかしながら、複言語・複文化教育という点でいえば、横井と澤邊の研究では教師の役割の重要性が示されている一方で、授業内容が生徒の複言語・複文化能力の育成にいかに関与しているのかという点については十分には明らかにされていないことから、複言語・複文化能力の育成については授業設計の中でねらいとして組み込まれていない可能性もある。したがって、教師の実践が生徒の複言語・複文化能力の育成にい

かにかかわるのかという点について探ることは、今後の研究に向けた余地として残されている。

いま挙げた 4 つの先行研究から、英語以外の外国語教育においては、教師が教科書に依存せず、生徒の状況や実態に応じて主体的な授業を展開することが、生徒の学習意欲を引き出すうえで有効であることが示されている。岸本や出羽は、教師の授業内容や指導方法が生徒の学習モチベーションや理解度にいかにかかわっていくのかを明らかにしており、また、横井や澤邊は、教師自身の学びと自己変容が授業実践に与える影響を示している。しかし、いずれの研究も教師の学びという視点が中心となっており、教師のアプローチが生徒の複言語・複文化能力の育成にいかにか作用しているのかという点については論点にはなっていない。加えて、教師の実践に対して、その授業を受けた生徒たちの声が含まれていないため、教師の実践を検証するうえで視点が十分に網羅されているとはいえない。授業は教師と生徒の双方の参加により成立するものであることから、今後の研究においては、教師の実践だけでなく、その授業を受けた生徒の声にも焦点を当てることが重要となる。また、参加する生徒たちが新たな言語を学ぶ際に、既有知識をいかに連関させているのかという点に注目し、それを起点とすることで、学校で英語以外の外国語教育や複言語・複文化教育を行う意義を包括的に把握することができるだろう。

1.2.5 高校で英語以外の外国語教育を行う意義

中等教育課程で英語以外の外国語教育を行うことの意義については、主に寺尾（2017）が挙げられる。高校のスペイン語教員でもある寺尾は、高校の第 2 外国語教育の現状とその必要性について、大学に進学しない生徒に焦点を当てて論じている。研究によれば、将来の就職先で外国人労働者とかわる機会が一層増えると見込まれる今後の日本社会において、大学に進学しない生徒は、語学力を身につける機会に限られる傾向にある。このため、高校段階で第 2 外国語教育を取り入れることは職業訓練やカルチュラル・インテリジェンスの養成という点で不可欠であると指摘している。加えて、外国にルーツのある生徒にとっても、自身のアイデンティティの問題を乗り越えるうえで役立つことがうかがえる。さらに、第 2 外国語の学習は生徒の自己肯定感を高める役割を果たすことを示している。第 2 外国語学習者は、みなが初学習者としてほぼ同じスタートラインに立てるので、これまで学校生活や学習面においてうまくいかなかった生徒の再チャレンジの場としても役立っているという。

このうち、高校での第 2 外国語教育が、学校生活や学習面での生徒の再チャレンジの場になるという点は、拙論とも関連する。松木（2022）では高校のドイツ語、中国語、フランス語の教員 3 名にインタビューを行い、高校で英語以外の外国語教育を行う意義について考察している。インタビューからは、高校での英語以外の外国語教育が、生徒の人間形成の支援に寄与していることが浮かび上がった。生徒の中には「英語が苦手だから来た」という者が一定数いることから、教師自身も第 2 外国語学習の場が生徒にとっての「居場所」になるように心がけていたのである。

しかし、これらの研究には共通して、調査対象者数が限定的である点が課題として挙げら

れる。寺尾の研究は主にスペイン語学習者を対象としているが、考察内容が他の外国語学習者の場合にも共通するのか検証する必要がある。一方、松木の研究も、インタビュー対象者が各言語 1 名ずつと少数であるうえ、調査対象者の勤務校は首都圏に限られている。だが、英語以外の外国語教育を行っている学校は首都圏に限らないうえ、各外国語科目を設置している学科やコース等の違いも教師と生徒との関係性の構築に左右される可能性もある。したがって、このような先行研究の限界を克服するためには、さらなる調査や研究が求められる。

1.3 研究課題および研究方法

1.3.1 研究課題

1.2 では、日本での複言語・複文化教育の受容や、高校での英語以外の外国語教育、および複言語・複文化教育の展開に関連する先行研究を 5 つの観点からたどってきた。ここで挙げた先行研究は、いずれも高校での英語以外の外国語教育の位置づけやあり方を考えていくうえで重要な視座となる。そうした視座を踏まえつつ、各観点から浮かび上がった先行研究の課題を受けて、本論文では研究課題を次のように設定する。それは、高校で英語以外の外国語を学ぶ高校生たちは、自らの学習経験をいかに意味づけているのか、という研究課題である。この課題に取り組むことで、最終的には、高校での外国語教育をめぐる複言語・複文化の視点が持つ意味や意義についても考察していく。

研究課題に取り組む対象を中等教育課程のうちの高校に限定した理由は次の 3 点による。まず中学校の場合、英語以外の外国語科目開設校は全国に 20 校強しかないうえ、そのほとんどが私立学校であること、加えて開設言語数も全部で 10 言語に満たないことから、調査対象校および調査対象者に偏りが生じる可能性があるためだ²⁵。次に、卒業時の進路が中学卒業時よりも高校卒業時の方が多様であることが挙げられる。文部科学省が令和 2 年度に行った調査によれば、日本の高校進学率は全日制と定時制を合わせて 95.5%、通信制も含めると全体で 98.8%と非常に高く、中学卒業後ほとんどの生徒が高校に進学していることが分かる（文部科学省 2021）。一方で、高校卒業後の進路は大学進学や専門学校進学、就職など多岐にわたるため²⁶、生徒にとって高校時代は進路を決めるうえで重要な時期であり、そこでの教師とのかかわりが進路選択にも少なからず作用するのではないかと考えたためである。さらに、高等教育とは異なり、初等中等教育には人間形成の場としての側面があることが挙げられる。

²⁵ 文部科学省「高等学校等における国際交流等の状況について」では、平成 27 年度資料まで、英語以外の外国語の科目を開設している中学校についても参考値としてデータが掲載されていた。このうち平成 25 年度資料によれば、英語以外の外国語科目を設置している学校は 23 校で、そのうち私立校が 21 校、公立校が 2 校、国立校が 0 校となっている。また開設言語数は全部で 7 言語となっており、このうち私立校全体では 5 言語、公立校では 2 言語が開講されている。なお、最新の資料である平成 27 年度資料では、設置校の実数および公立校の設置言語数が合計数に合わないため、本脚注では平成 25 年度のデータを参考として記述した。

²⁶ 文部科学省が令和 5 年度に行った学校基本調査によれば、高等学校卒業後に進学する生徒は全体の 80.4%に上るという。このうち大学学部への進学者は全体の 57.7%、短期大学進学者は 3.4%、専門学校進学者は 21.9%、高等専門学校 4 年生への進学者は 1.0%などとなっている（文部科学省 2023）。

文部科学省中央教育審議会答申によれば、高等学校までの初等中等教育の役割は、人間としての基礎的能力を習得し、社会生活の基盤を形成することにあるとされている。それに対し、大学をはじめとした高等教育の役割は課題探求能力と専門的素養の育成にあるとされる（文部科学省中央教育審議会 1999）。したがって、人間形成の役割を持つ初等中等教育の終盤となる高校時代に英語以外の外国語を学ぶことは、生徒の自己形成に多少なりとも関係してくる可能性がある。先行研究も踏まえれば、英語以外の外国語学習は生徒の異文化に対する見方や考え方を変容させる場、あるいは生徒が自らのルーツを見つめ直し、将来につなげていく場になりうる。このことから、英語以外の外国語学習に対する生徒の学びの意味づけを捉えていくことは、生徒の自己形成の過程の一端を捉えることにつながり、そこに英語以外の外国語教育の意義が見出されるのではないかと考えた。

1.3.2 本研究の位置づけ

本研究は、全国の高校生のうち英語以外の外国語を学んでいる 1.4%の高校生に着目し、その生徒たちが自身の外国語学習経験をいかに意味づけているのかを探っていく。それにより、日本の外国語教育を複言語・複文化教育の視点から捉えるうえでの示唆を得ていくことを目指していく。ただし、一つ留意をするならば、本研究はこの 1.4%の生徒たちを特別視して、精鋭していくことを目的としているわけではない。

本研究では、とりわけ高校での外国語教育の中で、英語以外の外国語の位置づけを明らかにし、その学びの意義を検討するものである。本研究で扱う英語以外の外国語学習とは、英語を前提とする日本の外国語教育の中で、英語とは異なる言語を学んでいるケースを広く指す。そのため、学習者によって、学習している英語以外の外国語が第 1 外国語に相当する場合もあれば、第 2 外国語あるいは第 3 外国語として位置づけられる場合もある。しかしながら、英語が制度的にも社会的にも優位に位置づけられている日本の教育環境において、英語以外の言語を学ぶという経験は、英語を基準に外国語学習を捉える見方を相対化し、複数の言語や文化の関係性の中で学びを捉え直す契機となる。本研究では、このような観点から、日本の外国語教育における英語以外の外国語学習を、基本的にはいわゆる第 2 外国語学習としての側面を含むものとして位置づけ、その学びの意味を検討する。

近年、日本の初等中等教育では、多様な個性や特異な才能を持つ子どもたちへの支援に目を向けられつつある。たとえば、2019 年に示された中央教育審議会の諮問書では、高等学校教育のあり方として、特定分野に特異な才能を持つ生徒など、生徒一人ひとりの能力や適性等に応じた指導や支援を求めている（文部科学省中央教育審議会 2019）。ここでいう「特異な才能」とは、具体的には、一度聞けば英単語を覚えられ、さほど勉強をせずとも成績が常にトップクラスであるといった極めて高い能力を持つ生徒を想定しているとみられる（内閣府 2021）。ところが、特に大学入試においては、「多様な個性」や「特異な才能」という表現が、想定とは異なる解釈をされている可能性がうかがえる。

2020 年度より本格化した大学入試改革では、従来の大学入試センター試験から大学入学共通テストへと移行した。また、高等学校における 2022 年度からの新学習指導要領全面実施を

受けて、各大学でも入試制度に変更を加える動きが出てきている。たとえば、東京外国語大学では 2021 年度入試から英語以外のすべての外国語科目を廃止して²⁷、代わりに推薦入試（現在の学校推薦型入試）において、英語以外の多様な外国語を学びその学習成果を上げている生徒を積極的に評価し受け入れていくとした（小松ら 2020）²⁸。また、慶應義塾大学法学部でも、2022 年度一般入試より外国語科目のうちドイツ語とフランス語を廃止して、以降は FIT 入試（いわゆる総合型選抜入試）で、卓越した外国語能力や多言語能力を優れた実績として評価していくとした（小松ら 2020）²⁹。ここでいう、「学習成果」や「卓越した外国語能力や多言語能力」とはいかなるレベルを指すのだろうか。注目したいのが、東京外国語大学が規定する学習成果のレベルである。東京外国語大学では、2021 年度の入試変更から現在に至るまで、学習成果として求めるレベルを CEFR の B2 レベル以上としており、そのレベルを持つ生徒の場合、英語のレベルは CEFR B1 以上でよいと定めている。

ところで、学習指導要領では、英語以外の外国語を扱う場合、その指導は英語に準じて行うこととされている。また文部科学省の第 3 期教育振興基本計画では、高校卒業段階で英語力が CEFR の A2 レベルに達する生徒の割合を平成 34 年度（令和 4 年度）までに 50%にするという目標が示されている（文部科学省 2018b）。さらに、第 3 期教育振興基本計画につづく次期基本計画の策定に向けて公表された答申では、同目標が 50%から 60%に引き上げられたうえで、特にグローバルに活躍する高校生については、高校卒業時に英語力が CEFR B1 レベル以上に達する生徒の割合を増加させることを目指している（文部科学省中央教育審議会 2023）。このことから、多くの学習者が第 1 外国語として学ぶ英語であっても、高校卒業時点で求められる到達目標は CEFR の A2 から B1 レベル程度であることがうかがえる。したがって、CEFR B2 というレベル設定では、第 2、第 3 外国語として英語以外の外国語を学んでいる生徒はもちろんのこと、第 1 外国語として英語以外の外国語を学んでいる生徒であっても、文部科学省が求めるレベル以上の能力を要求されていることになる。一般入試における英語以外の外国語科目の廃止にあたっては、代わりに推薦型入試や総合型選抜で英語以外の外国語能力を評価するということであるはずだった。しかし、入試改革に伴う各大学の対応は、実際には、国内で英語以外の外国語の学習に取り組む生徒に対する代替措置をなくし、むしろそうした生徒たちの受験機会を狭めてしまっている可能性を否定できない。つまり、受験においては英語を学んでいることが前提となり、英語の代わりに他の外国語を学ぶという選択肢が受け入れられなくなっている。本来、学習指導要領では教科名が「英語科」ではなく「外国語科」になっていることから、英語以外の外国語を英語と同程度に学ぶことも許されるはずである。英語学習を前提とすることは、外国語学習の価値を英語と英語以外の外国語との間で線引きすることになりかねない。制度上は能力や技能として評価される一方で、こうした扱いは、多言語・多文化主義とも、複言語・複文化主義とも相容れない状況で

²⁷ ドイツ語、フランス語、スペイン語、中国語、朝鮮語の 5 科目が廃止された。

²⁸ 2025 年度の入試要項では、国際社会学部の推薦要件として「ドイツ語、フランス語、スペイン語、中国語、朝鮮語のいずれかについて、CEFR で B2 以上の言語能力を有し、それを証明する文書を提出できる者は、英語の要件は CEFR で B1 以上とする」（東京外国語大学 2024, p.15）とされている。

²⁹ 2025 年度の入試要項においても、優れた実績を上げた者として、「日本語以外のさまざまな外国語の学習に熱心に取り組み、かつその成果を検定試験などで証明できる者」（慶應義塾大学法学部 2024, p.10）とされている。

ある。

国際化する社会では、英語以外の外国語能力を身につけることは決して特別なことではなく、特異な才能として一括りにされるような能力でもない。複言語・複文化主義の視点に立てば、第1であろうと、第2、第3であろうと、さまざまな外国語やその文化を学ぶことは大切なことであり、そうした姿勢を尊重していく必要があるだろう。本研究が目指すのは、英語以外の外国語教育が一部の学校や生徒のためだけに行われる特別なものではなく、日本社会を生きる一市民としての役割を考えるうえで、人々に広くその意義を見出されることである。

1.3.3 研究方法

本研究では、高校で英語以外の外国語を学んでいる生徒たちが、その学習経験をいかに捉え意味づけているのかを、生徒へのアンケート調査とインタビュー調査、授業観察、担当教師へのインタビュー調査の4点を通じて分析と考察を行っていく。このうちアンケート調査は、英語以外の外国語学習者全体の傾向を概観する目的で実施する。アンケートは選択式設問と自由記述式設問で構成し、自由記述についてはテキストマイニングにより学習者の傾向を捉えていく。テキストマイニングにあたっては、オンライン上の無料ツールである、ユーザーローカル (User Local) の「AI テキストマイニング」³⁰を用いて分析を行っていく。テキストマイニングを使用した理由としては、テキストマイニングであれば、自由記述式回答から回答者のパターンを見つけ出すことができ、とりわけ重要度の高い語句の使用パターンを見つけ出すことができるため、なおかつ、一般的な質的研究法よりもある程度の客観性を担保することができるためである。生徒へのインタビュー調査と教師へのインタビュー調査は、生徒個々人の複言語・複文化学習の意味づけをより深く探るため、あるいは、教師個々人の指導観や教師観と授業実践とのかかわりを明らかにするために実施する。このインタビューはアンケート調査の結果を補完するものであり、同時に、アンケートの結果を検証するものである。インタビューの形式は対面での半構造化インタビューを主とする。分析の際は佐藤 (2008) を参考に、事例・コード・マトリックスを作成して集めたデータを整理・分類していく。その後、インタビュー調査で導かれたコードとアンケート調査で導かれた事柄との類似点や相違点を検討していく。事例・コード・マトリックスを使用して分析を行った理由としては、事例・コード・マトリックスを作成することで、各インタビューの内容について網羅的に整理できる一方、インタビュー全体を俯瞰的に可視化できるため、全体のパターンや傾向、規則性なども整理して見出すことができるためである。

さらに、授業観察も教師へのインタビュー調査と同様に、生徒への調査結果を補完する位置づけにある。授業観察の際は、佐藤 (2008) を参考にフィールドノートやメモを取り、観察後は、授業における教師の語りや生徒とのやり取りを整理して、各教師の授業実践の共通項や特性などを見出していく。なお、可能な場合には録音でも記録を取ることにした。

³⁰ ユーザーローカル (User Local) 「AI テキストマイニング」に無料登録のうえ分析を行った。

第2章 高校で英語以外の外国語を学んでいる生徒へのアンケート調査

2.1 アンケート調査の概要

本章では、日本の高校で、英語とは異なる外国語を学んでいる生徒を対象に実施したアンケート調査の結果について示す。アンケート調査は、2020年2月に開始した。文部科学省では英語以外の外国語科目開設校の一覧を公表していなかったため、当初は、筆者が参加している慶應義塾大学のグローバル化に対応した外国語教育推進事業³¹の研究グループのメンバーに調査を依頼したり、慶應義塾大学湘南藤沢キャンパスの各外国語セクションに所属する教員の協力を得て、高校の外国語教師に直接調査依頼をしたりするなどして調査を行っていた。だが、調査を開始した時期は日本国内でも新型コロナウイルス感染症が広まりはじめた時期でもあった。2020年2月27日に政府（首相）が全国の小、中、高校などに臨時休校の要請をしたことを受け、3月2日以降、各学校は順次臨時休校となった。さらに、4月7日には7都府県で緊急事態宣言が発令され、のちにその対象地域が全国に拡大したこともあって、学校の休校期間を5月末まで延長する動きが広がった。緊急事態宣言が解除されたあとも、各学校ではオンライン授業や時差登校を行うなど感染症対策を講じた学校運営をせざるを得ない状況となり、アンケート調査の依頼をすることはほとんどできなかった³²。本格的に調査を再開できたのは、2021年9月に入ってからである。調査の再開にあたっては、長崎大学多文化社会学部に在籍していた岩崎和彦氏が作成中であった「高校での多言語教育実施校」の一覧表の提供を受け、それをもとに最終的には全国653校³³（国立2校、公立476校、私立175校）にアンケートの依頼をした³⁴。依頼は基本的にはメールで行ったが、学校サイトにメールアドレスが記載されておらずFAX番号が記載されている場合にはFAXで依頼を行い、メールアドレスもFAX番号も記載されていない場合には郵送で依頼を行った。また、アンケ

³¹ 詳細は脚注18を参照。

³² 調査依頼をしても、生徒が登校していないなどの理由で2020年度中の実施を断られるケースが相次いだ。

³³ 岩崎氏からの一覧表には、国立校3校、公立校485校、私立校162校の計650校が掲載されていた。ただし、当時は一覧表の作成途中ということもあり、筆者が英語以外の外国語科目を開設していると把握している学校が記載されていないケースがあった。そこで、一覧表の精度を高めるために、筆者も国内で行われている主な外国語検定試験の団体コード登録校をもとに、英語以外の外国語科目開設校を調査した。具体的には、まずドイツ語、フランス語、中国語、韓国・朝鮮語の各検定試験の公式サイトから、団体コード登録校の確認が可能だと判断した仏検（実用フランス語技能検定試験）およびHSK（漢語水平考試）の受験申込書を取り寄せた。次に、岩崎氏の一覧表に掲載されていない学校があった場合、その学校の公式サイトから教育課程表等を確認し、英語以外の外国語科目が設置されていると確認できた場合には一覧表に加筆した。その結果、22校が新たに調査対象校として加わった。一方で、岩崎氏の一覧表には、手話、点字、方言も含まれていたが、本研究ではこの3種類を調査対象から外した。もちろん、手話、点字、方言も外国語の一つとして捉える考え方もあるだろう。しかし、本研究では学習指導要領の外国語科が想定している言語を範囲としていることから、対象から外すこととした。このほか、岩崎氏の一覧に掲載されていた学校の中には、筆者の調査再開時点ですでに閉校をしている学校や、統廃合している学校、当初から英語以外の外国語科目を開設していない学校もあった。このうち統廃合している学校については、統合前の旧校の生徒が在籍し、旧校のカリキュラムで英語以外の外国語科目が開設されている場合には、その学校名をカウントして調査を行った。また、統合後の新たな学校でも開設されている場合には、学年により所属する高校が異なることになるため、それぞれ別の学校としてカウントした。

³⁴ 調査自体は在学中の高校生と、卒業生である大学生、社会人にも行った。しかし、大学生と社会人については、十分な回答数を得られなかった。

ートは Google フォームを利用し、学校からの希望があれば紙媒体での回答も可とした。アンケートの依頼は 2023 年 3 月まで行い、重複回答を除いて計 70 校から 1,919 件の有効回答を得た。回答の内訳と分布は表 3 および図 4 の通りである。

北海道		青森県		岩手県		宮城県		秋田県		山形県		福島県		茨城県		
公	私	公	私	公	私	公	私	公	私	公	私	公	私	公	私	
18	8	1	—	5	3	4	5	4	—	9	3	4	1	6	2	
3	0	0	—	1	0	3	4	1	—	0	1	0	0	0	1	
52	0	0	—	34	0	27	265	47	—	0	9	0	0	0	1	
栃木県		群馬県		埼玉県		千葉県		東京都		神奈川県		新潟県		富山県		
公	私	公	私	公	私	公	私	国	公	私	公	私	公	私	公	私
5	1	5	—	12	8	13	6	2	57	56	28	12	5	—	9	—
0	1	0	—	3	2	2	0	0	8	5	3	0	0	—	2	—
0	10	0	—	143	5	24	0	0	89	160	133	0	0	—	74	—
石川県		福井県		山梨県		長野県		岐阜県		静岡県		愛知県		三重県		
公	私	公	私	公	私	公	私	公	私	公	私	公	私	公	私	
4	2	1	1	3	3	10	—	4	1	7	3	17	4	11	—	
2	0	0	0	0	0	4	—	0	0	3	0	0	0	1	—	
14	0	0	0	0	0	105	—	0	0	17	0	0	0	11	—	
滋賀県		京都府		大阪府		兵庫県		奈良県		和歌山県		鳥取県		島根県		
公	私	公	私	公	私	公	私	公	私	公	私	公	私	公	私	
5	1	2	9	56	14	29	9	5	1	6	—	5	—	5	1	
1	0	0	1	3	1	2	0	1	0	0	—	1	—	0	0	
22	0	0	12	24	10	24	0	176	0	0	—	13	—	0	0	
岡山県		広島県		山口県		徳島県		香川県		愛媛県		高知県		福岡県		
公	私	公	私	公	私	公	私	公	私	公	私	公	私	公	私	
10	4	13	4	7	—	2	—	2	1	3	1	5	1	14	—	
0	0	0	1	2	—	0	—	0	0	0	0	0	0	0	—	
0	0	0	32	120	—	0	—	0	0	0	0	0	0	0	—	
佐賀県		長崎県		熊本県		大分県		宮崎県		鹿児島県		沖縄県		都道府県		
公	私	公	私	公	私	公	私	公	私	公	私	公	私	学校種		
7	—	12	3	5	2	6	3	6	1	8	—	21	1	依頼校数		
0	—	2	1	1	0	1	0	0	0	0	—	2	0	協力校数		
0	—	57	34	18	0	62	0	0	0	0	—	95	0	回答者数		

表 3 : アンケート回答の内訳

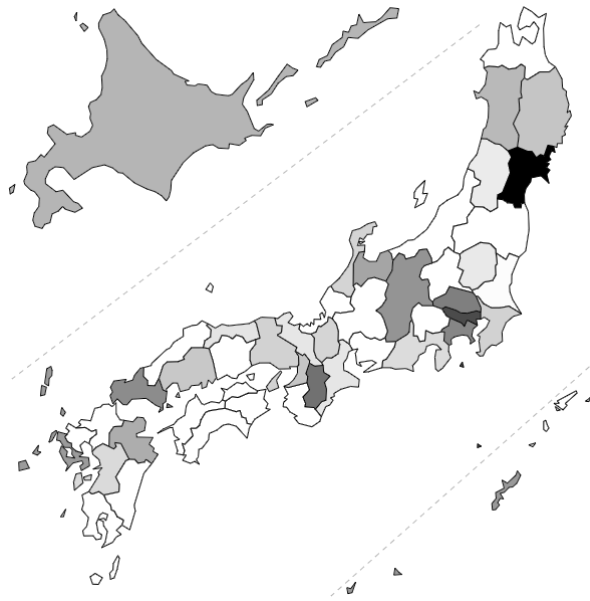


図 4：回答者の分布図³⁵

質問概要	質問項目
対象者の概要	①所属高校、②性別、③学年、④高校で学んでいる（あるいは学んでいた）英語以外の外国語すべて、⑤各言語の学習歴
履修動機	⑥④の履修動機
大学受験関係	⑦④の大学受験での使用予定、⑧その言語の選択理由
授業難易度	⑨授業難易度、⑩⑨の理由
授業満足度	⑪授業満足度、⑫⑪の理由
留学	⑬④の言語圏への留学経験の有無、⑭留学時期、⑮留学先、⑯留学期間
学習継続	⑰高校卒業後の学習継続の希望、⑱⑰の理由
将来の進路	⑲将来就きたい職業
学習の振り返り	⑳履修してよかったこと、㉑履修して困ったこと、㉒履修した感想
インタビュー調査	㉓インタビュー調査への協力可否（氏名の記入）

表 4：アンケートの質問項目一覧

³⁵ ファンブライト@ラボ「日本の白地図にデータ反映」を利用して筆者が作成した。

中国語	韓国・朝鮮語	フランス語	スペイン語	ドイツ語	ロシア語	英語
717 人	616 人	355 人	180 人	88 人	22 人	17 人
35.51%	30.51%	17.58%	8.92%	4.36%	1.09%	0.84%
日本語	ポルトガル語	なし	不明	フィリピン語 タガログ語	イタリア語	言語
11 人	5 人	3 人	2 人	2 人	1 人	人数
0.54%	0.25%	0.15%	0.10%	0.10%	0.05%	割合

表 5：アンケート回答者の学習言語とその割合

なお、アンケート調査の実施に伴い、同意書等については、筆者から個人情報の取り扱いに関する書類を送付することを基本とし、必要な場合には高校からの指定フォーマットに基づいて誓約書等を追加で作成して学校長に送付した。このような手順を取った理由としては、個人情報の扱いや生徒および保護者への同意の取り方などについて、高校によって考え方が大きく異なっていたためである。

アンケートでは、英語以外の外国語の学習について、表 4 に示した事柄を尋ねた。なお、実際に使用したアンケートフォームの基本形³⁶については、資料 4 に掲載している。表 4 中の番号は設問番号を示しており、本論文では以降、必要に応じてこの番号とともに記載する。

回答者の属性をまとめると、②回答者の性別は、男性が 366 名、女性が 1,495 名、答えたくないが 58 名となった。割合で言えば、回答者の約 78%が女性、約 19%が男性、答えたくないが約 3%ということになる。調査校の中には女子校が 3 校あり、それらの学校から一定数の回答を得たため女子生徒の割合が高くなったと考えられる。③回答者の学年は、高校 1 年生が 433 名、高校 2 年生が 860 名、高校 3 年生が 626 名であった。④学校での履修言語³⁷は、のべ人数で中国語³⁸が 717 名ともっとも多く、次いで韓国・朝鮮語³⁹が 616 名、フランス語が 355 名、スペイン語が 180 名、ドイツ語が 88 名、ロシア語が 22 名、日本語が 11 名、ポルトガル語が 5 名、フィリピン語（タガログ語）が 2 名、イタリア語が 1 名などとなっている（表 5）。のべ人数となっているのは、1 人の学習者が複数の言語を履修している場合もあるためだ。なお、表 5 のうち「英語」と答えた人の中には、高校時代に学んだすべての外国語を挙げた人や高校時代に第 1 外国語として学んだ言語として回答した人がいたとみられ

³⁶ 高校によっては、この基本形をもとに学校側でレイアウトを修正し、手書きにて回答してもらったケースなどがあつた。

³⁷ 質問では、学校での外国語学習を想定して「高校で学んでいる（あるいは学んだ）英語以外の言語をすべて教えてください」と尋ねた。しかし、回答の中には「高校生の期間」と解釈して回答したと思われるものがあり、中には独学である旨を記入している例もあつた。本研究では、学校での外国語学習を調査対象としているため、回答内で独学のみでの学習や母語、家庭内での言語（親の母語など）、海外在住時に身につけた言語である旨が明記されている場合には集計から除外した。家庭内での言語であっても、学校でその言語を履修している場合には集計に加えている。

³⁸ 回答者の中には「中国語（台湾華語）」や「台湾華語」という回答もあつたが、調査協力校の学校サイト等では「中国語」と表記されていることなどから「中国語」に統一して集計した。

³⁹ 解答には「韓国語」、「朝鮮語」、「ハングル（語）」などさまざまな表記があつたが、本研究では文部科学省の表記にしたがって「韓国・朝鮮語」という名称で集計した。以降、論文においても「韓国・朝鮮語」と表記する。

る。本研究では、英語以外の外国語の学習を対象としていることから、2.2以降、英語履修者に関しては分析対象から除外する。また、独学での習得や保護者の母語で自然と習得した場合など、高校以外で学んでいる生徒や、履修言語が「なし」もしくは「不明」の生徒5名も分析対象から除外する。一方、「日本語」と回答した人の多くは留学生で、外国語として日本語を学んでいる生徒であるため、この11名は分析対象に含めることとする。

履修言語を性別で見ると、男性の場合、他の言語に比べて中国語履修者が突出している点の特徴として挙げられる。男性全体の割合で見ると、中国語履修者は41.5%であるのに対し、フランス語は19.7%、韓国・朝鮮語は18.9%であった。一方、女性の場合は韓国・朝鮮語と中国語の履修者数がほぼ同数で、それぞれの割合は女性全体の33.7%となった。3位のフランス語が全体の17.2%であることから、女子生徒の場合も近隣諸国の言語である中国語や韓国・朝鮮語を履修する人が多い状況となっている。

⑤学習歴に関しては、履修言語が「英語」と回答した生徒や「なし」、「不明」にあたる回答を除き、いずれものべ人数で、1年目もしくは1年が1,089名、2年目もしくは2年が526名、3年目もしくは3年が193名、4年目もしくは4年が25名、5年目もしくは5年以上が56名、不明が38名となった。ただし、学習者の中には、学校で履修をする前に独学で学んでいた期間のある人や、履修前に現地に滞在していた経験のある人、両親の母語のため家庭で日常的に触れる機会のあった人など、学校での学習以前にすでに触れたり学んだりしたことのある人が44名いた。これは、のべ回答者数全体の約2%にあたる。

⑦選択した外国語について、現時点で大学受験の際に利用するか否かを尋ねたところ、「はい」と答えた人は160名となった。内訳は、中国語が28名、韓国・朝鮮語が54名、フランス語が65名、ドイツ語が9名、スペイン語が2名、日本語、ポルトガル語がそれぞれ1名ずつとなっている。各言語とも、第1外国語としての学習者や、それに準じた時間数で学んでいる学習者であり、生徒の所属校は極めて限定的である。このうち韓国・朝鮮語の学習者の場合は韓国の大学進学を目指している生徒が多い一方、フランス語に関しては日本国内の大学でフランス語を受験科目として利用できる大学を目指す生徒が多いという特徴がある。公立校と私立校の別については、「はい」と答えた人全体では、公立校の生徒が116人、私立校の生徒が44名であった。言語別では、中国語に関しては、公立校が17名、私立校が11名と大きく差はなかったが、フランス語については、公立校が40名、私立校が25名、韓国・朝鮮語については、公立校が47名、私立校が7名と、中国語に比べて差が見られた。さらに、ドイツ語については、回答者全員が公立校に在籍している生徒であった。

アンケートでは、⑬学習言語圏への留学経験についても尋ねた。この設問は、選択した言語の学習経験が、学校での学びを超え、留学というさらなる学びのステップアップにつながっているのかという点を把握するために設定した。ところが、本設問で「はい」と答えた76名の大半が、現在学習している言語とは関係のない言語圏への滞在経験について回答していた。また、回答内容も留学経験ではなく、旅行や家族の転勤等に伴う在住、両親の母国である国への在住経験などについて記しているものや、留学なのか旅行なのか明確に判断のつかない回答も複数あった。そこで、留学という狭い範囲ではなく、過去の滞在経験というもう少し広い範囲で回答を分析すると、学習言語圏への滞在経験について「はい」と答えた人は回答者全体の29名となった。滞在期間は1週間から3週間という週単位での滞在者が11名、

1 か月以上 1 年未満が 5 名、1 年以上 6 年未満が 9 名、不明が 4 名となった。1 年以上 6 年未満の滞在者 9 名のうち 4 名は、日本に留学中の生徒であった。滞在時期については、幼稚園から小学校期間にかけての滞在経験者が 1 名、小学校期間のみの滞在経験者が 8 名、小学校から中学校期間にかけての滞在経験者が 1 名、中学校期間の滞在経験者が 6 名、中学校から高校在学中の滞在経験者が 1 名、高校在学中のみが 11 名、不明が 1 名となった。なお、1,200 件近いアンケートの回答者の中には、設問の指示通り留学以外の滞在については回答しなかった生徒もいるとみられることから、ここで示した数値はあくまで参考値としての値である。

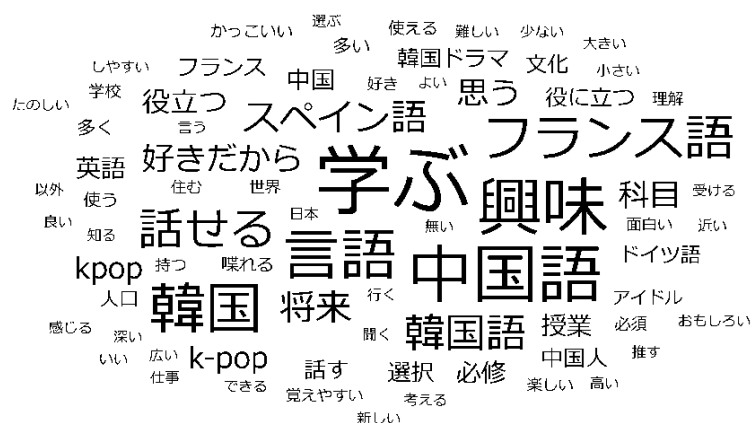
以上がアンケート回答者の主な属性である。次の 2.2 からは、⑥履修動機、⑨授業難易度と⑩その理由、⑪授業満足度と⑫その理由、⑳履修してよかったこと、㉑履修して困ったこと、㉒履修した感想についての項目を中心に、本論文の目的である学習経験の意味づけに関する回答やその結果に焦点を当てて取り上げていく。

2.2 履修動機

アンケートでは問 6 で、その言語を履修した動機について自由記述形式で尋ねた。本調査の回答数は 1,919 件であったが、複数の言語を履修している学習者がいたことから、回答数はのべ 2,019 件となっている。この 2,019 件の回答のうち、「英語」、「なし」、「不明」に当てはまる回答、および授業外での独学等での学習であると確認された回答を除いた 1,997 件の回答を対象に、テキストマイニングを用いて、名詞、動詞、形容詞、感動詞の 4 つの品詞ごとに「単語出現頻度」を算出してスコア順表示にしたところ、図 5 のような結果となった。

スコア順表示とは、記述内に登場する単語を重要度の高い順に表示する方法で、重要度の算出は、ユーザーローカル (User Local) の「AI テキストマイニング」で自動的に行われる。単語出現頻度の表示方法には、スコア順表示のほかに、単語の出現回数を算出して表示する出現頻度順表示もあるが、出現頻度順表示の場合は回答内のすべての単語の出現回数を算出するため、自由記述回答で登場しやすい「思う」や「感じる」、「いる」や「ある」といった単語が上位となる傾向がある。しかし、出現頻度順表示では履修動機に直接結びつく単語が表出しにくくなるため、今回は出現頻度順表示ではなく、スコア順表示によって分析を行った。なお、テキストマイニングツールの使用にあたっては、たとえば「分かる」と「わかる」のように、同一単語でも異なる表記の場合には別々の語として分析される。また、本ツールによる解析では、たとえば「ドイツ語圏の文化」のように、実際にはさらに細かく分けることができる表現もあった。こうした点については、ツール利用者が事前に手作業で語の表記をすべて統一したり修正したりして対応する必要がある。しかし、本論文ではアンケート数が約 2,000 件あることから、すべての表記について網羅的に統一して修正することが不可能であると判断し、「分かる」と「わかる」のように同一単語で異なる表記の場合でも、そのまま分析を行うこととした。こうした判断をした理由の一つとして、今回の分析が、回答全体のおおよその全体傾向を探ることにあり、詳細に分析することを目的としていないことも挙げられる。分析にあたっては、必要に応じて単語の共起回数と係り受け解析の結果についても取

名詞に関しては、「興味」がもっとも多くなったほか、「中国語」や「フランス語」といった言語名や「言語」という語のスコアも高くなっていた。このうち「興味」という語は、とりわけ履修した言語圏の文化への興味から選択したという回答が目立った。実際、「興味」という語と共起する語については、「韓国」、「持つ」、「文化」の3つの語が上位となり、「韓国」という語については、**K-pop** 等の韓国アイドルへの関心から選択したという韓国・朝鮮語履修者の声が集まっていた。一方、「中国語」や「フランス語」といった言語名および「言語」という語については、先ほどの「学ぶ」という動詞との共起関係で説明した通りである。



⁴⁰ 自由記述式回答については、省略せずに生徒の回答をそのまま引用して記載する。以降も同様である。

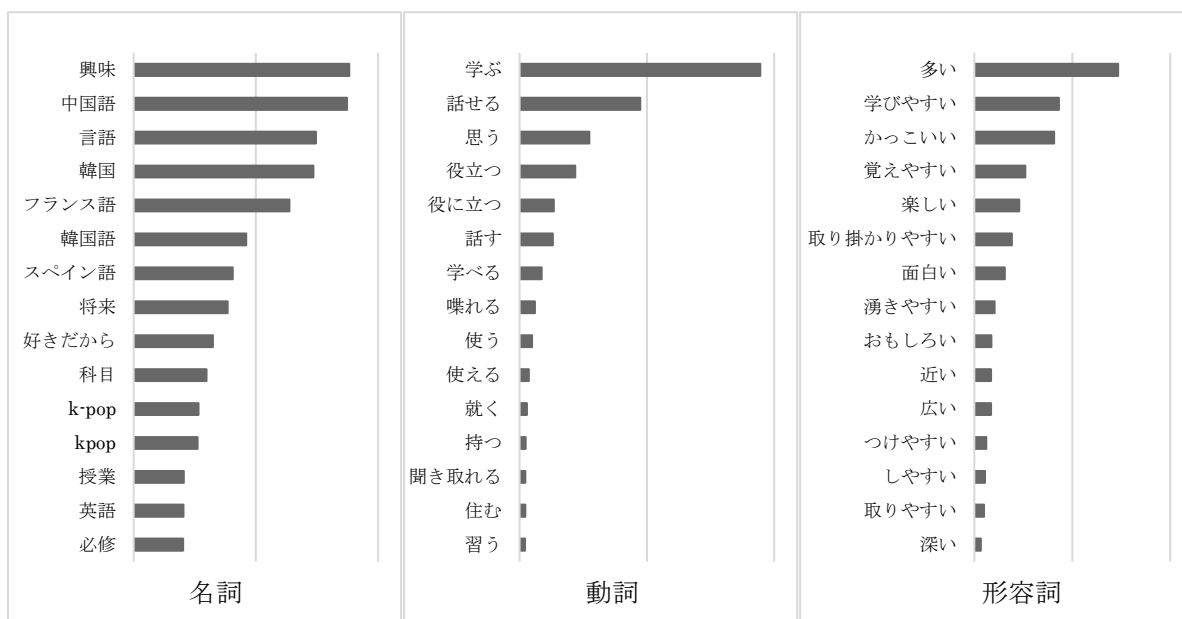


図 6：履修動機における単語のスコア順表示の解析結果（上位 15 位）

形容詞に関しては、「多い」という語のスコアが最多となったほか、「学びやすい」、「カッコいい」も上位にランクした。このうち「多い」については、その多くが「人口」、「中国語」、「中国人」と共起しており、中国語話者数の多さや中国人の人口の多さについて言及した、中国語履修者からの回答が主となっていた。一方、「学びやすい」は、多くの生徒にとって母語である日本語や既習言語である英語との類似性から選択したという生徒の回答で多く見受けられた。「カッコいい」は、その言語に対して回答者が持つイメージによるものであった。なお、感動詞については回答に現れなかったため、分析の対象外とした。

つづいて、各外国語の履修者別の履修動機を探るため、回答を履修言語ごとに分けたうえで、それぞれについてテキストマイニングにより解析した。今回のアンケート調査は履修者の全体傾向を探ることを目的としており、詳細な分析を目的としているわけではない。そのため、ここではテキストマイニングによる解析結果のうち、名詞の単語出現頻度をスコア順表示にした結果について主に取り上げる。主な検討対象を名詞に限定したのは、全体の上位 15 位までの大半を名詞が占めていたこと、ならびに、動詞および形容詞では、上位 1、2 語にスコアの突出が見られる一方、全体としては名詞のスコアが相対的に高い水準で分布していたことによる。ただし、結果について検討していく中で、動詞や形容詞のスコアが全体の上位にランクしている場合には、動詞や形容詞の単語も取り上げて、履修動機の要因を検討する。なお、履修言語ごとの詳細な結果については、資料 5⁴¹に掲載している。

⁴¹ 履修者が 20 名以上となった、中国語、韓国・朝鮮語、フランス語、スペイン語、ドイツ語、ロシア語までの結果について掲載した。日本語、ポルトガル語、フィリピン語（タガログ語）、イタリア語については、回答数が少数で、テキストマイニングによる解析を行っても結果が十分に表示されなかったこと、また、回答数が少数であり、回答内容に全体的な傾向が現れないケースも想定されたため、テキストマイニングを用いた分析対象から外した。以降も同様である。

まず、韓国・朝鮮語履修者 616 名の履修動機については、「韓国」という語のスコアが 714.85 でもっとも高くなり、次いで「k-pop」が 409.39 で 2 位、「韓国語」が 287.67 で 3 位、「kpop」が 261.12 で 4 位と続いた。このうち「韓国」という語について、アンケートの回答を見ると、「韓国に興味があったから」や「韓国の文化に興味があったから」のように、具体的な内容を示すのではなく、韓国という国もしくは韓国文化への漠然とした興味を示す回答が目立った。単語ごとの共起回数を見ても、「韓国」と「興味」の 2 つの語の組み合わせが 68 回でもっとも多くなっていた。

また、2 位の「k-pop」および 4 位の「kpop」については、「k-pop が好きだから」という回答がもっとも多かったほか、「k-pop が好きで、歌詞の意味や話している言葉を聞いて理解したいと思ったから」や「好きな K-POP アイドルが話している言葉を字幕なしで理解したかったから」のように、K-pop アイドルとの心理的な距離を近づけるために韓国・朝鮮語を選択したという生徒が少なからずいた。回答者の表記が「k-pop」と「kpop」に分かれていたが、両者が同じ意味の語であることを踏まえると、実際には韓国のポピュラー音楽を履修動機としている生徒は数字に表れている以上に多くいるとみられる。これは、スコア順表示で 3 位の「韓国語」や 5 位の「好きだから」、6 位の「興味」でも同様に、「好きなアイドルの話している言語が韓国語だったから」、「韓国のドラマやアイドルが好きで言葉を理解したいと思ったから」、「最近日本でデビューする韓国アイドルが増えてきていて興味を持ったから」のように、K-pop アイドルや韓国ドラマを中心に、韓国のことばや文化への理解をさらに深めようと履修している傾向が明らかとなった。特に、5 位の「好きだから」については、「韓国」という語との共起回数が、「韓国」と「興味」の 2 つの語の共起回数に次いで 2 位の 65 回となっており、回答ではたとえば、「韓国が好きだから」のような回答が見受けられた。

こうした K-pop をはじめとした韓国の娯楽文化以外では、将来性を踏まえて韓国・朝鮮語を選択している生徒もいた。スコア順表示で 14 位となった「将来」という語では、「身近な国で、在日朝鮮人の方も国内に多く、将来役立つ言語だと思ったから」という回答のほか、「将来、韓国で仕事をしたいから」、「将来住んだり働いたり、選択肢が広がるから」といった回答も見られた。決して多数とは言えないものの、地理的な近さや日韓の歴史的な関係から、韓国・朝鮮語を選択する生徒も一定数いることが分かる。

つづいて、中国語履修者 717 名の履修動機に関するスコア順表示の結果では、「中国語」のスコアが 653.75 でもっとも高くなり、2 位でスコアが 199.71 の「言語」を大きく引き離れた。3 位以降は、3 位がスコア 175.23 で「将来」という語、4 位がスコア 166.77 で「中国」、5 位がスコア 143.12 で「中国人」などとなった。このうち 1 位の「中国語」に関しては、アンケートにおいて「これから中国語も必要になってくると思ったから」や「この先、英語の次に必要となる言語は中国語であると思ったから」といった、中国語の将来性に関する回答が多かった。つまり、中国語履修者の場合は、韓国・朝鮮語選択者のように、中国という国や中国文化への興味関心から履修するというよりも、中国語を学ぶことの利点を考慮して履修していることがうかがえる。これは、3 位に「将来」という語がランクしている点からも明らかで、アンケートの回答では、「人口も多いので将来少しは役に立つと思ったから」や「たくさん使われている言語だし、将来役に立つと思ったから」のように、中国の将来性や自身の将来の進路を念頭に、実用面を重視して選択したという声が多数集まった。また、4 位の「中

国」や5位の「中国人」、9位の「人口」、10位「話者」という語についても回答内容には同様の傾向があり、履修動機として「近年の中国の国際社会における影響力の増加」や「グローバル化が進む中で人口の多い中国人との接点が多くなると思ったから」、「アジアで最も話者が多い言語を学ぶのは、将来役に立つと思ったから」といった回答が多く集まった。

また、6位の「科目」と12位の「必修」、13位の「選択」、14位の「カリキュラム」については、「科目選択で他に選択肢がなかった」や「高校の授業の必須科目だったから」など、学校のカリキュラムの都合で選択せざるを得なかったという回答が多数を占めた。

一方で、「中国人」という語を含む回答の中には、「親が中国人だから」のように、自身のルーツが中国にあることを理由に履修しているとみられる生徒も、少数ながら確認された。また、7位には「興味」という単語もランクしており、「中国の文化が個人的に興味があったため」や「衣服や芸術などの中国文化に興味があり、少しでも学ぶ機会があればと思い履修しています」のように、中国という国や中国の文化に対して関心を持っている生徒も一定数いることがうかがえた。ただし、単語同士の共起解析の結果によると、「中国語」と「興味」の共起回数は回答全体で25回にとどまったほか、「中国」と「興味」が21回、「中国語」と「好き」が9回となった。これは、中国語履修者が中国文化に対して抱く感情的なつながりは、韓国・朝鮮語の履修者が抱くそれと比べて薄いことを示唆している。換言すれば、中国語履修者の場合は、履修前から中国文化に日常的に親しんでいるわけではないことを意味しており、興味があっても、実際の経験が少ないことを示しているといえる。

フランス語履修者355名の履修動機については、「フランス語」がスコア538.71で1位、次いで「フランス」がスコア151.62で2位、「言語」がスコア105.30で3位などとなった。このうち、1位の「フランス語」と2位の「フランス」については回答内容が多岐にわたるため、それぞれの語と共起する語についてさらに解析を行った。その結果、まず、「フランス語」と共起する語については、「中国語」(21回)、「英語」(19回)、「選択」および「興味」(各18回)が上位となり、中国語と比較して履修を決めた人や、英語以外の言語を学んでみたいという意欲から選択している人が多く見受けられた。一方、「フランス」と共起する語については、「興味」(25回)と「行く」(17回)が上位となった。フランス語履修者の場合も中国語履修者の傾向に類似しており、フランスやフランス語への興味関心から履修をしている人は一定数いたものの、それが履修者の大半を占めるほどの動機にはなっていなかった。また、興味関心から履修した場合であっても、その興味の対象はさまざまである。回答では、「フランスの芸術に興味があったから」や「フランスの文化や思想に興味があったから」のように、フランスのバレエや音楽、歴史、文学に加え、カナダやアフリカ地域への関心から選択している例も見られ、韓国・朝鮮語履修者の大半がK-popを挙げていたのとは様相が異なっていた。

また、フランス語履修者の回答のスコア順表示では、4位に「必修」(スコア:89.23)、5位に「科目」(スコア:60.38)、13位に「カリキュラム」(スコア:37.29)がランクしていた。これは、教育課程の中でフランス語が必修科目または選択科目として組み込まれており、それによりフランス語を履修したという生徒たちの回答による。こうした回答をした生徒たちの多くは、個人的な興味や関心に基づく選択というよりも、履修条件などの制度的・環境的な要因によって履修を決定したとみられるが、中には、「中国語とフランス語で選択できて、

フランス語のほうに興味があったから」のように、選択科目の中でとりわけフランス語に興味を持って選んだという生徒も少数ながら確認された。関連して、スコア順表示 12 位の「中国語」は、複数の学校で中国語とフランス語の 2 科目が選択科目となっていたことに起因する。

このほか、6 位に「公用語」（スコア：59.03）、8 位に「国連」（スコア：38.59）もランクしていた。これは、フランス語が国連をはじめとした多くの国際機関の公用語となっていることや、さまざまな国や地域の公用語として使用されていることを履修理由として挙げている回答が一定数集まったためである。具体的には、「国連の公用語だから。フランスの言語圏がとても広いから」や「カナダの公用語であるフランス語に触れたいと思った」といった回答が挙げられ、フランス語の国際的な役割を踏まえて選択している様子がうかがえる。

このように、フランス語履修者の場合は履修動機にいくつかの方向性が確認された。1 つ目は、フランス語やフランスへの興味によるものであるが、具体的な興味の対象は多岐にわたっていた。2 つ目は、教育課程の一環として選択せざるを得ない状況であったケース、3 つ目は国際的な公用語としての役割を考慮しての履修である。

さて、今度はスペイン語履修者 180 名の履修動機について見ていくと、スペイン語履修者の結果では、スコア順表示で、「スペイン語」がスコア 285.95 で 1 位、「言語」がスコア 62.81 で 2 位、「スペイン」がスコア 54.53 で 3 位になり、「スペイン語」が他の語のスコアを大きく引き離していた。そこで、「スペイン語」と共起する単語について解析したところ、「使う」（15 回）、「学ぶ」（11 回）、「話す」（11 回）などが主に共起していた。また、「スペイン語」を含む具体的な回答を見ると、「スペイン語を使う国がたくさんある」や「スペイン語は色々な国で話されているので将来に役立つと思い選びました」という回答が複数あり、スペイン語話者数の多さから履修を決めている生徒が少なからずいた。この点は、中国語履修者の履修動機と同様である。一方で、「スペイン」と共起する語については、「興味」が 12 回で上位となったものの、それ以外の単語は上位 50 位までには確認できなかった。上位となった「スペイン」と「興味」の 2 語を含む回答についても、「スペインに興味があったから」というような漠然とした回答が多く、具体的な興味の対象まで示している回答は、サッカーへの興味から選択したという回答が 1 件、スペイン語圏にルーツを持つ友人の存在が 2 件と極めて少なかった。したがって、全体としては漠然とした興味関心からスペイン語を選択しているといえる。

また、スコア順表示 2 位の「言語」、7 位の「英語」、10 位の「将来」のうち、まず「言語」については、「世界でたくさんの人に使われる大切な言語だと思ったから」、「就職する時に有利になる言語だったから」など、世界におけるスペイン語の位置づけを考慮して選択している様子が明らかとなった。この点は、1 位の「スペイン語」を含む回答と同一の傾向である。つづいて 7 位の「英語」に関しては、「英語の次にポピュラーだから」や「アメリカでは第二言語にスペイン語を選ぶ人が多いと聞いたから」など、学ぶことの利点を考えて履修している生徒が複数名確認できた。さらに、10 位の「将来」については、「世界を見た時スペイン語を使っている人は多く、将来の夢が叶った時、使えると思ったから」や「スペイン語は色々な国で話されているので将来に役立つと思い選びました」をはじめ、自身の将来のキャリアを考えて選択している生徒も少なからずいた。こうした回答を踏まえると、スペイン語履修

者の場合は中国語履修者と類似して、言語や文化への関心から履修する生徒よりも、将来的な実用性を重視して履修している生徒が多い傾向が読み取れる。このほか、テキストマイニングによる解析では上位にランクしなかったが、回答の中には両親や親族の中にスペイン語圏にルーツを持つ人がいるために選択したという人が散見された。この点は、テキストマイニングによる解析の限界といえるのかもしれない。

まとめると、スペイン語履修者の場合には、全体として中国語履修者の動機と同様に、実用性や将来性を踏まえて選択する傾向が見受けられたほか、スペインへの漠然とした興味による履修も一定数確認された。また、スコア順表示の結果には現れなかったが、他の言語履修者に比べて、自身のルーツにかかわるとの理由から選択した人も見受けられた。

一方、ドイツ語履修者 88 名の履修動機に関しては、スコア順表示の 1 位が「ドイツ語」(スコア:107.65)、2 位が「ドイツ」(スコア:43.31)、3 位が「ドイツ語圏」(スコア:27.69)と、ドイツという語に関連する語のスコアが上位に位置した。履修した言語名やその言語が話されている国の名前が上位にランクする点は、どの言語でも共通している特徴である。しかし、ドイツ語履修者の場合は、スコア順表示で 7 位であった「興味」という語と関連して、履修動機や興味の対象が明確である。アンケートの回答では、たとえば「音楽に興味があり、音楽で有名なドイツ語圏のことを学びたいと思ったから」のように、ドイツ音楽やドイツオペラへの興味から履修を決めた生徒や、「医療関係の仕事に就きたくてドイツ語は医療との関わりが深いと聞いていたから」のように医療系の進路を目指す生徒など、自分の趣味や将来の職業選択を踏まえて選択している生徒がいた。加えて、「ドイツの環境対策について興味があるため」や「小説の舞台となっており、小学生の頃から興味があった」、「あるドイツ人 YouTuber の動画でドイツ語を聞いて、ドイツ語に惹かれたから」など、いずれの方面でも選択理由が具体的に記述されていた。この点は、他の外国語履修者の動機とは異なる特徴である。

また、スコア順表示の 4 位にランクした「第二外国語」についても、「第二外国語の中でも力を入れている印象があったから」や「せっかく第二外国語を学ぶことのできる学校に来たため」のように、ドイツ語を自ら主体的に履修した様子がうかがえる。この点も、これまでに挙げてきた言語の履修者とは様相を異にする。

以上の点を踏まえると、ドイツ語履修者の場合は、将来的な実用性や有用性を主な理由として履修した生徒が全体として少ない傾向にあるのに対し、自身の趣味や関心を起点に、そこから一步踏み込んだ学びを期待して履修している生徒や、自分の将来の目標を見据えて計画的に選択している生徒がいることが明らかとなった。

最後に、ロシア語履修者 22 名の動機については、スコア順表示の 1 位が「ロシア語」(スコア:8.79)、2 位が「ロシア人」(スコア:3.24)、3 位が「第二外国語」(スコア:3.03)、4 位が「国際交流」(スコア:2.44)、5 位が「ロシア」(スコア:1.98)と続いた。履修者が合計 22 名であることから、他の言語に比べて全体的にスコアが低くなっている。このうち、「ロシア語」や「ロシア人」という語に関しては、「ロシアについて知らないことばかりだったから」や「中国はある程度聞いたことあるけどロシアについて知ってることが何もなかったの」のように、ロシアについて知る機会がこれまでほとんどなかったために選択したという生徒がもっとも多かった。また、「なかなかロシア語を学べる機会が無いと思った」や「ロシ

ア語が 1 番珍しく感じたため」のように、履修できることの希少性を挙げる生徒もいた。ロシア語の場合は、興味関心よりも学習できることの希少性の方が動機としては根強いようである。4 位の「国際交流」、6 位の「高校 1 年生」および「ホームステイ」という語については、回答者の学校の中でロシアの生徒との交流を行っている学校があり、そこでの留学生の受け入れ経験からロシア語に関心を持って履修したという生徒の回答による。このように、ロシア語履修者は、未知の文化や言語に対する好奇心から、あるいは実際の体験を通じて履修している傾向が確認できた。

このほか、日本語履修者に関しては、留学生で日本での大学進学を目指すために日本語を学んでいる生徒や、外国にルーツがあり、日本で暮らすうえでの必要性から日本語を学んでいる生徒が多くなっていた。また、ポルトガル語履修者に関しても、自身のルーツとなる言語であり、すでに小学生のころから学んでいる生徒が大半を占めていた。フィリピン語（タガログ語）、イタリア語については、明確な履修動機は回答からは明らかにならなかった。

2.3 授業の難易度

では、選択した外国語の学習を実際に進めていく中で、生徒たちはその学習をいかに捉えているのだろうか。アンケートでは、選択した外国語の授業難易度と授業満足度について尋ねた。

このうち、授業難易度については有効回答全体で、「非常に簡単」が 68 名、「やや簡単」が 229 名、「ちょうどよい」が 914 名、「やや難しい」が 625 名、「非常に難しい」が 161 名となった（いずれものべ人数）。言語別の詳細な結果は表 6 に掲載している。履修者全体の傾向としては、選択した言語の学習を簡単だと感じる生徒よりも、自分に合っていてちょうどよいと感じている、あるいはそれよりもやや難しいと感じている生徒のほうが多いようである。

この点について、選択式設問につづく自由記述式設問の回答をテキストマイニングにより解析し、解析結果をスコア順表示にしたところ、図 7 のようになった。全体としては、「難しい」という単語のスコアがもっとも高くなり、次いで「わかりやすい」、「文法」、「授業」、「学ぶ」、「覚える」、「ついていける」などが挙げられた。この結果から、生徒たちは履修した外国語の学習を決して簡単だとは思っておらず、むしろ難しいと感じていることが浮かび上がる。一方で、「わかりやすい」と「ついていける」の 2 つの語のスコアが比較的高くなっていることを踏まえると、生徒たちは授業内容がある程度難しく感じているものの、その難しさは自身の理解を超えるほどではないようだ。

そこで、テキストマイニングの結果をさらに名詞、動詞、形容詞、感動詞ごとに単語出現頻度のスコア順表示にしたところ（図 8）⁴²、名詞では「文法」のスコアが 1052.63 でもっとも高くなり、次いで「発音」（スコア：594.05）、「授業」（スコア：586.34）、「単語」（スコア：529.34）と続いた。この結果からは、生徒たちが英語とは異なる外国語を学ぶ際に、文法を

⁴² 感動詞については、「いいい」と「こら」という語のみであった。どちらも日本語の感動詞としてふさわしくない表現であるため、分析は省略する。

特に重視しているほか、発音や単語にも重点を置いていることがうかがえる。また、形容詞のスコア順表示では、1 位が「難しい」（スコア：931.94）、2 位が「わかりやすい」（スコア：231.82）、3 位が「分かりやすい」（スコア：149.45）となり、1 位の「難しい」が 2 位の「わかりやすい」、3 位の「分かりやすい」を大きく引き離していた。こうした名詞と形容詞の結果を踏まえると、生徒たちは授業内容のうち、とりわけ文法に難しさを感じており、発音や単語にも一定の難しさを感じていることが示唆される。また、「わかりやすい」や「分かりやすい」という語からは、授業難易度の判断に授業の理解のしやすさが加わっていると考えられる。

	中国語	韓国・朝鮮語	フランス語	スペイン語	ドイツ語
非常に簡単	19 名	37 名	1 名	7 名	—
やや簡単	84 名	80 名	33 名	21 名	6 名
ちょうどよい	362 名	266 名	158 名	77 名	36 名
やや難しい	204 名	172 名	137 名	60 名	39 名
非常に難しい	48 名	61 名	26 名	15 名	7 名
	ロシア語	日本語	ポルトガル語	フィリピン語 タガログ語	イタリア語
非常に簡単	1 名	—	3 名	—	—
やや簡単	2 名	3 名	—	—	—
ちょうどよい	9 名	3 名	1 名	1 名	1 名
やや難しい	8 名	3 名	1 名	1 名	—
非常に難しい	2 名	2 名	—	—	—

表 6：授業の難易度（言語別）

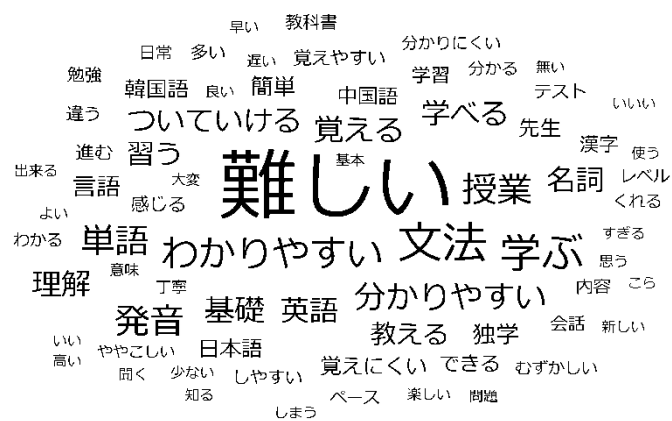


図 7：授業の難易度に関する自由記述回答で表出した単語（スコア順表示）



図 8：難易度における単語のスコア順表示の解析結果（上位 15 位）

そこで、これらの単語の共起回数を解析したところ、「発音」と「難しい」の組み合わせが解析結果全体で 2 番目に多い 83 回共起しており、「難しい」という語との組み合わせではもっとも多くなった。品詞ごとのスコア順表示において、名詞では「文法」が「発音」よりも 2 倍近いスコアとなっていたこと、また、形容詞においては「難しい」がもっとも多かったことから、当初は生徒は文法に特に難しさを感じていると見受けられたが、共起回数の結果を踏まえると、生徒は発音の習得に特に苦労しているようである。こうした文法や発音の難しさについては 2.8 で詳しく述べるが、発音の難しさについては係り受け解析の結果にも反映されている。係り受け解析において、「発音」と「難しい」の組み合わせのスコアは、名詞に係る形容詞の中でもっとも高くなっており（スコア：5.02）、解析結果によれば、この 2 つの語はとりわけ消極的・否定的な文脈で多く用いられていた。したがって、発音の難しさが選択した外国語の授業における難易度の判断に少なからず作用しており、中でも否定的な意味で「難しい」と判断する生徒が一定数いたと読み取れる。

一方で、共起回数の上位には、「文法」と「難しい」の組み合わせも 65 回で 4 位にランクしていたことから、文法も一定程度、難しさの判断基準となっているようだ。この「文法」と「難しい」の組み合わせについては係り受け解析の結果で 3 位（スコア：1.78）となっており、回答では消極的あるいは否定的な文脈で用いられていた。この結果からも、生徒たちは発音に次いで文法面についても難しさを感じていることが分かる。「文法」に係る形容詞では、「難しい」の他に「ややこしい」という語もスコア 1.33 で 4 位に入っており、日本語や英語とは異なる文法事項に困難を感じている様子がうかがえる。これに関連して、「動詞」と「活用」の組み合わせが 4.28 ポイントでスコア順表示の 2 位となっていた。このことから、文法の中でもとりわけ動詞の活用に困難を抱いているとみられる。

このほかの共起関係では、「単語」と「覚える」の組み合わせが 57 回で 7 位となっていた。

この組み合わせからは、単語の覚えやすさも生徒たちの難易度の判断材料となっていたことが示唆される。また、名詞や動詞のスコアではそれぞれ 8 位と 7 位ではあったものの、「理解」と「できる」の 2 つの語の組み合わせが 112 回で全体でもっとも多い共起回数となっていた。このことから、学習内容の理解度が授業難易度の判断に深くかかわっていると考えられる。

このほか、「先生」と「教える」の組み合わせは 64 回で全体の 5 位にランクしており、これは教師の教え方が生徒の理解を深めるうえで重要な役割を果たしていることをうかがわせる。実際、アンケートの回答では、「先生が丁寧に教えてくれるから」、「先生がわかりやすく教えてくれるから」、「先生の教え方がわかりやすいから」といった記述が言語を問わず確認され、教師の指導の仕方が生徒の理解度に直接的に働きかけ、選択した外国語の学習難易度の判断へとつながっていたとみられる。ただし、生徒が授業の難易度を判断するうえでは、教師との関係性も少なからず作用しているようである。係り受け解析の結果では、「先生」と「優しい」の組み合わせが、「文法」と「ややこしい」の組み合わせに並ぶ 4 位となっており（スコア：1.33）、回答の中では肯定的な文脈で用いられていることが明らかとなった。このことから、教師の教え方は生徒の理解度の判断に密接にかかわるものの、それだけではなく、教師の人柄も授業の難易度の判断にかかわっているといえる。

このように、授業難易度の結果からは、生徒たちが自分の受けている英語以外の外国語の授業について、「ちょうどよい」もしくは「やや難しい」と評価していた。その際の判断基準として、多くの生徒たちが、学習内容のうちのとりわけ発音や文法に困難を感じていた。加えて、教師の指導のあり方も生徒が学習難易度を判断する際の材料となっていた。

2.4 授業の満足度

2.3 で見た通り、授業の難易度については全体として「ちょうどよい」あるいは「やや難しい」と感じている生徒が多く、生徒にとって英語以外の外国語の学習が新たな挑戦の場となっていることが明らかとなった。とりわけ生徒が挑戦的だと感じているのは、選択した言語の発音や文法についてであり、文法に関しては中でも動詞の活用に苦戦していた。そのほか、単語についても難しさを感じている生徒がおり、発音、文法、単語の 3 つを合わせると、高校での英語以外の外国語学習の場においては、言語知識の習得が難易度の判断基準となっていたようである。また、その言語知識を生徒に授ける教師の役割も、難易度を判断するうえでの不可欠な要素となっており、教師の教え方や教師の人柄が、生徒が授業難易度を判断する際の重要な観点となっていた。

では一方で、選択した言語の学習に生徒たちはどの程度満足しているのだろうか。アンケートでは、選択した外国語の授業に対する満足度を尋ねた。選択肢は「非常に満足している」、「まあまあ満足している」、「あまり満足していない」、「まったく満足していない」の 4 択で、選択肢の中から 1 つを選んでもらったのち、自由記述式でその選択肢を選んだ理由を書いてもらった。

その結果、いずれものべ人数で、「非常に満足している」と答えた生徒が 812 名、「まあま

あ満足している」と答えた生徒が 916 名、「あまり満足していない」と答えた生徒が 212 名、「まったく満足していない」と答えた生徒が 57 名となった。「非常に満足している」および「まあまあ満足している」と回答した生徒が合わせて 1,728 名だったことから、極めて多くの生徒が選択した外国語の学習に満足しているようである。言語別では表 7 の通りとなり、言語ごとの大きな差はなく、いずれの言語でも満足度が高いことが分かる。

そこで、授業満足度に関する自由記述式回答をテキストマイニングにより解析したのち、結果をスコア順表示にしたところ、図 9 のようになった。記述回答全体では、「学べる」という語のスコアがもっとも高くなり、回答全体の中心的な位置を占めた。この結果からは、生徒たちは英語以外の言語の学びそのものに満足していることがうかがえる。さらに、「学べる」という中心語の周囲には「授業」、「学ぶ」、「楽しい」、「分かりやすい」、「ネイティブ」などの語が位置している。このうち「楽しい」や「分かりやすい」という語は、生徒の学習意欲や理解度を示す語といえる。楽しい授業や分かりやすい授業は生徒の主体的な参加や学びを促し、そこでの手ごたえが授業満足度の判断へとつながっていると考えられる。また、「ネイティブ」という語は、生徒がその言語の母語話者やそれに準じた話者から授業を受けることを重要視していることをうかがわせる。

こうした満足度の全体傾向を踏まえ、回答をさらに品詞ごとに解析して、結果をスコア順表示にした。その結果、名詞、動詞、形容詞ともに図 10 のような結果となった。なお、感動詞については、「まあまあ」と「たのしー」の 2 語のみで、回答における実際の出現回数も少数であったため、分析対象から除外する。

	中国語	韓国・朝鮮語	フランス語	スペイン語	ドイツ語
非常に満足している	257 名	272 名	138 名	76 名	55 名
まあまあ満足している	353 名	264 名	171 名	78 名	27 名
あまり満足していない	82 名	61 名	41 名	21 名	4 名
まったく満足していない	25 名	19 名	5 名	5 名	2 名
	ロシア語	日本語	ポルトガル語	フィリピン語 タガログ語	イタリア語
非常に満足している	5 名	5 名	4 名	—	—
まあまあ満足している	14 名	6 名	—	2 名	1 名
あまり満足していない	3 名	—	—	—	—
まったく満足していない	—	—	1 名	—	—

表 7：授業の満足度（言語別）

受け解析の結果でも、「授業」と「楽しい」の組み合わせが名詞と形容詞の組み合わせの中で2番目に高いスコア(4.25)となっていた。授業は個人が知識や技能を獲得する場であるとともに、教師やクラスメイトとのかかわり合いによって展開される場でもある。アンケートでは、授業で教師や仲間と交流できることを楽しいと述べる生徒が一定数いたことから、授業という場の学習者同士の協働的な学びの場としての側面が、生徒たちの学習意欲や満足度に寄与していると考えられる。それは、係り受け解析の結果にも表れており、名詞同士の係り受け解析の結果では、「授業」と「展開」の組み合わせのスコアが3.00でもっとも高くなったほか、「授業」と「進め方」の組み合わせも2.00で上位となった。このうち、「授業」と「展開」の組み合わせに関しては、「わかりやすいような工夫をした授業を展開してくださるから」や「先生がフランスにいた時の話をしてくれたりエピソードを交えながら授業を展開して下さるのでとても面白く満足しているから」のように、授業内容に関する工夫が満足度の高さへとつながっていた。

一方で、共起語の組み合わせでは、「授業」と「分かりにくい」という否定的な表現の組み合わせも比較的上位となっていた。具体的な回答を見ると、「授業がとても分かりにくい」や「先生の授業が分かりにくい」のように、いずれも授業を否定的に捉えるコメントで、回答した生徒の授業満足度は低かった。

ところで、授業を設計し展開しているのは教師である。単語頻出度のスコア順表示で3位となった「先生」という語からは、教師の存在が授業満足度の判断に少なからず作用していることがうかがえる。つまり、生徒にとっては授業そのものが満足度を測るうえで特に重要となるが、それに加えて、その授業を担当する教師も満足度を判断するうえで不可欠な要素となっている。この点は、教師の教え方や教師の人柄が授業難易度の判断要素となっていた点と傾向が類似している。そこで、「先生」という語と共起する語についても解析したところ、「先生」と「教える」の組み合わせが75回、「先生」と「授業」の組み合わせが62回で、共起回数の結果全体の上位となった。このことから、生徒は学習者同士が協働する授業の中でも、とりわけ教師から教えることで学びを深めており、教師の指導が生徒の満足度の判断にかかわっているといえる。

一方、係り受け解析の結果では、名詞と形容詞の組み合わせで「先生」と「優しい」のスコアが6.88でもっとも高くなり、肯定的な文脈で用いられていた。回答では、「先生も優しく、楽しみながらできている」や「先生がすごく優しくていい人で授業が楽しいから」といった回答が見受けられ、生徒にとって優しい教師であることは、授業満足度を測るうえで重要な指標となっているようである。ただし、優しさの内容や優しさを判断する際の観点は、生徒によって異なるものであろう。したがって、教師の人柄や性質は生徒が授業満足度を考える際の大きな指標となるが、それだけが判断材料になるわけではなく、授業内容や授業のレベルも満足度を判断するうえでの要素になるといえる。

このほか、「ネイティブ」や「文化」といった語のスコアが比較的高くなっていた。この結果から、文法の理解度は授業難易度のみならず授業満足度の判断にも少なからずかかわっているが、生徒たちは単に選択した外国語を学べればよいと思っているわけではなく、その言語の背景にある文化や、母語話者や準母語話者を介した学びを重視していることが示唆される。それに関しては、係り受け解析の結果、「ネイティブ」と「先生」の組み合わせが名詞同

士の組み合わせで上位となっていた点が注目に値する。「ネイティブ」と「先生」の組み合わせについては、自由記述回答において、「ネイティブの先生と会話するのが楽しいから」といった回答が集まっていた。外国語の授業においては、母語話者や準母語話者の教員から指導を受けられるか否かも満足度にかかわってくるようである。ただし、生徒にとっては授業内容のバランスも不可欠となるようで、「ネイティブの先生と日本人の先生が交互で授業をしてくださるので発音や文法を満遍なく学習できるから」や「ネイティブの先生と日本人の先生の2人に教えていただいているから」のように、日本人教師と母語話者・準母語話者の教師がともに授業を担当している点を評価している生徒もいた。

つづいて動詞に関しては、解析結果全体の中心的な位置を占めた「学べる」(スコア:1075.87)と、「学ぶ」(スコア:507.71)の2語が3位以降の語を大きく引き離していた。これらの語からは、生徒が英語以外の言語を学習できることそのものに満足していると考えられる。実際、回答では、「英語以外の言語を学べるという環境はなかなかないので」や「自分の好きな国の言語を自分の学校で学べることは嬉しいから」といった記述が挙がっており、生徒たちは英語以外の外国語を学ぶ環境が整っていることに満足しているようである。回答では他に、「様々な場面で使える日常会話を学ぶことができるから」、あるいは「最初は単語や数など、基本的なことから始まり、文法や会話など実践的なものも学べているから」のように、学習内容に関する記述も確認され、選択した言語の学習を通して新たな知識や技能を習得できることに満足している様子もうかがえた。このように、動詞に関しては「学べる」と「学ぶ」の2つの語がスコア順表示の大部分を占めており、生徒たちは、学習環境や学習内容を中心に満足度を評価していることが結果から読み取れた。

最後に、形容詞に関しては、「楽しい」が409.05ポイントでスコア順表示の1位となった。自由記述回答では、「全く知らなかった状態から少しずつ話せるようになるのが楽しいから」や「語彙力が増えていくのが楽しい」のように、学びの過程に焦点を当てている回答が少なからず見られた。学習を通して自身の成長を実感できると、それが楽しいという感情として満足度に反映されているようである。また、学習過程以外では、教師との関係性や学習方法、クラスの雰囲気なども「楽しい」と感じる要因に含まれていた。回答では、「先生がすごく優しくていい人で授業が楽しいから」や「ペアワークやグループワークが多くて楽しい」、「授業の雰囲気が楽しいから」といった記述が散見された。学習における楽しさは、知識や技能の習得だけで判断されるものではない。教師の接し方や、教師による学びの場づくりによっても左右され、それが満足度にも表れている。また、「楽しい」以外では、2位に「わかりやすい」(スコア:141.01)、3位に「分かりやすい」(スコア:76.19)がそれぞれランクした。2つの語からは、授業内容が明確で理解しやすいか否かが、生徒が満足度を判断する際に重要な指標となっているといえる。授業内容の明瞭さは、生徒の理解を助けるだけでなく、生徒に自身の能力向上を実感させるため、それが満足度の評価にもつながっていると考えられる。実際、回答では「授業がわかりやすいので確実に身につけていると感じているから」のように、授業に満足する理由として学習の効果を挙げる生徒が複数確認された。また、授業内容が明瞭であることで、たとえ教師が学習言語で話していたとしても、生徒たちは授業内容に十分についていくことができるという点も回答からは明らかになった。具体的には、「韓国語で話しているけど、しっかり、教えてくれるので、とても分かりやすい」といった回答

が挙げられる。

このほか、4位の「難しい」(スコア：47.29)という語には、2つの方向性が認められた。1つは「難しくあまり達成感がない」といった否定的な回答で、こうした回答は授業満足度の低い生徒の回答で見られた。もう1つは「難しいけど面白く分かりやすい説明をしてくれる」や「難しいけどためになる」といった肯定的な回答である。これらの回答からは、授業の難しさと満足度が相反するものではなく、むしろ互いに補完し合う関係にあることが浮かび上がる。つまり、たとえ難しい内容であっても、教師の指示の仕方や指導内容により、生徒の満足度は高まるということを示している。

以上をまとめると、生徒たちの授業満足度は、学びの環境や授業内容そのものに対する評価を軸に、教師の指導や人柄、授業の進め方など多面的な要因によって形成されていることが明らかとなった。特に、「学べる」や「楽しい」といった肯定的な感情が中心的な位置を占め、生徒が英語以外の言語の習得に手ごたえを感じていることが満足度を高める一因となっている。また、授業内容の分かりやすさや適切な難易度設定、教師の指導のあり方が、生徒の理解や達成感を支え、満足度の向上に寄与していることが示唆された。このほか、母語話者・準母語話者の教員の存在や文化的背景への興味も重要な役割を果たしており、生徒たちは学びを通じて得られる体験を重視しているようであった。

2.5 授業難易度と授業満足度の相関関係

アンケート結果のうち、2.3では授業難易度について、2.4では授業満足度についてそれぞれ自由記述式回答の内容を中心に分析してきた。その結果、授業難易度については、「ちょうどよい」と答えた生徒が914名、「やや難しい」と答えた生徒が625名となり、「非常に簡単」から「非常に難しい」までの5つの選択肢のうち、この2つの選択肢を選んだ人が全体の約8割となっていることが明らかとなった。それに対し、授業満足度については「非常に満足している」から「まったく満足していない」までの4択のうち、「非常に満足している」と「まあまあ満足している」を選択した人が併せて1,729名で全体の約9割を占めていた。両者の結果を合わせると、授業内容がある程度難しくても、授業満足度は比較的高いといえる。そこで、2.5では、この授業難易度と授業満足度の相関関係についてより詳細に分析をしていく。

表8は、回答者全員の授業難易度と授業満足度の相関を示した表である。履修言語ごとの詳細な相関表については資料6に掲載している。表8を見ると、回答者全体の傾向として、授業難易度については「ちょうどよい」と評価しつつ、授業満足度については「非常に満足している」もしくは「まあまあ満足している」という生徒が合わせて864名となっている。この結果から、授業の難易度が生徒にとって適切であれば、授業満足度も高くなるといえる。特に、「ちょうどよい」と評価した生徒のうち、授業について「非常に満足している」と答えた生徒が462名でもっとも多いことから、授業難易度は生徒の満足感を満たすうえでも重要な要素となっていることが分かる。また、授業難易度について「やや難しい」と評価した生徒でも授業満足度が全体として高い点も見逃せない。「やや難しい」と答えた生徒のうち、授業満足度について「あまり満足していない」や「まったく満足していない」と答えた生徒

は合わせて 97 名であったのに対し、「非常に満足している」や「まあまあ満足している」と答えた生徒は合わせて 528 名となり、授業をやや難しく感じていても生徒の授業満足度は比較的高かった。同様に、授業を「非常に難しい」と感じている生徒に関しても、授業満足度が低い生徒は、「あまり満足していない」と「まったく満足していない」を合わせて 67 名であったのに対し、授業満足度の高い生徒は「非常に満足している」と「まあまあ満足している」を合わせて 94 名となり、授業に満足している生徒の方が多くなった。このことから、授業難易度が高い場合でも、その難しさは肯定的に捉えられているといえる。実際、回答では「困難が課される度に自分の力になった」や「少しずつ出来るようになっていくと実感できる」という記述が見られた。加えて、回答では「先生のフォローが手厚いから」や「わからないところも丁寧に教えてもらえる」、「細かく教えてくれるから」といった教師の手厚い指導について書く生徒が特に多かった。このことから、授業内容が難しくとも、教師からの支援があれば、生徒の授業満足度は高まるといえる。言い換えれば、教師の支援の程度によって、学習者の授業満足度も変わってくると考えられる。

	非常に簡単	やや簡単	ちょうどよい	やや難しい	非常に難しい
非常に満足している	26 名	73 名	462 名	222 名	29 名
まあまあ満足している	22 名	121 名	402 名	306 名	65 名
あまり満足していない	12 名	34 名	46 名	81 名	39 名
まったく満足していない	7 名	2 名	4 名	16 名	28 名

表 8：授業難易度と授業満足度の相関表

ここからはさらに、授業難易度を「やや難しい」と感じる一方で、授業に対して「非常に満足している」もしくは「やや満足している」と、高い満足度を示した生徒について詳しく見ていく。このような回答をした生徒を言語ごとに割合で示すと、中国語、韓国・朝鮮語、スペイン語履修者でそれぞれ 22.7%、24.3%、26.1%とそれぞれ 20%台となったのに対し、フランス語履修者の場合は 33.5%、ドイツ語履修者の場合は 42.0%と割合が高くなった。その要因として、フランス語とドイツ語履修者の場合、回答者の中には第 1 外国語として、あるいはそれに準じる位置づけとして履修している生徒が他の外国語履修者よりも多いことが挙げられる。そうした生徒たちの回答により、授業難易度はやや難しいものの授業満足度は高いという結果が、他の外国語履修者の結果よりも高く示されたとみられる。第 1 外国語としての学習者の場合、履修言語を英語の代わりに大学受験で利用する生徒が多いため、学校の授業時間数が多くなるほか、授業内容も第 2、第 3 外国語としての学習者よりも難しくなる。一方で、英語に代わりその言語をメインで学ぶことを自ら選んでいるため、生徒の学習意欲は高い傾向にある。

このほか、韓国・朝鮮語の履修者で、授業難易度を「非常に簡単」もしくは「やや簡単」と感じている生徒のうち、授業満足度について「非常に満足している」もしくは「やや満足している」と答えた生徒は合わせて 96 名となった。これは韓国・朝鮮語学習者 616 名のうち

の約 15.5%を占める。一方で、韓国・朝鮮語履修者よりも学習者数の多い中国語履修者で同様の回答をした生徒は合わせて 83 名となり、中国語履修者 717 名のうちの約 11.5%となった。この結果から、韓国・朝鮮語履修者の方が、中国語履修者に比べて授業難易度を簡単だと感じつつも、授業に満足している生徒の割合が高いといえる。その理由としては、韓国・朝鮮語学習者の場合、学校で履修する以前に独学で学習していた生徒が多く、そうした生徒が授業難易度について簡単だと答えていたことが挙げられる。一方で、そうした生徒の場合、学校での履修によって独学の内容を復習・補強できるほか、独学では身につけることのできなかった内容を学校で学べることなどから授業に対する満足度も上がったとみられる。この 96 名の回答を見ると、「独学だと知れないような情報まで教えてくれるし基礎が固まっているのを感じるから」といった記述や、「今まではずっと独学だったのでネイティブの先生に一人からしっかり教わるのは自分のためになるから」という回答が散見された。

このように、授業の難易度が生徒にとって「ちょうどよい」と授業満足度も高くなるが、授業を「やや難しい」と感じる生徒でも授業満足度が比較的高い傾向が認められた。また、アンケート結果を履修言語別に見ると、フランス語やドイツ語の履修者の場合は、第 1 外国語としての学習者やそれに準じる時間数の学習者の割合が他の外国語に比べて多いため、授業をやや難しく感じる生徒の割合も他の外国語履修者に比べて多かった。一方で、こうした生徒は学習意欲が高いため、授業難易度をやや難しいと感じても授業満足度も高いといえる。また、韓国・朝鮮語履修者の場合、独学経験のある生徒が少なからずいたが、独学経験のある生徒でも授業に対する満足度は高いことが確認された。こうした結果から、授業内容や教師の指導のあり方が生徒の授業難易度の判断にかかわっており、授業難易度が生徒にとってちょうどよいやや難しい程度の適切なものであれば授業満足度も高くなるといえる。

2.6 卒業後の学習継続の意向

アンケートでは、高校卒業後も選択した外国語の学習を継続したいかを尋ねた。英語以外の外国語科目は、ほとんどの学校で第 2 外国語としての位置づけとなっているうえ、履修できる期間も 1 年間もしくは 2 年間としているところが多い。そのため、選択した外国語の学習が初級レベルにとどまってしまう、より高いレベルへと学習を継続することが難しい状況にある。特に、科目の配当年次が 1 年次もしくは 2 年次の場合、せっかく高校で英語以外の外国語を学んでも、在籍期間中に学習を継続することができないという課題もある。一方で、高校で英語以外の外国語科目を学んだ経験が、生徒たちの進路選択にかかわる可能性もある。あるいは、授業満足度が高ければ、進路選択に直接かかわらなくても、進学後もしくは就職後に学習を継続、再開する可能性もあるだろう。とりわけ、大学進学を目指す生徒が学習継続を望む場合には、高大接続という観点からも重要になると考えられる。

アンケートの結果、高校卒業後も選択した外国語の学習を継続したいかという問いに、「はい」と答えた生徒はのべ 1,231 名、「いいえ」と答えた生徒はのべ 766 名となった（表 9）。また、回答者の学年ごとに「はい」と答えた人の割合を算出したところ、学年別では、高校 1 年生では全体の 62.4%、高校 2 年生では 64.1%、高校 3 年生では 56.1%となった。この質問

項目では、履修言語ごとではなく、むしろ学年ごとに異なる傾向が現れた。特に、高校 3 年生の場合は、進路が具体化する中で現実的な判断をする生徒が他の学年よりも多かったために、学習継続を希望する人の割合が高校 1 年生や 2 年生よりも低くなったものとみられる。

	学習継続「はい」	学習継続「いいえ」
非常に満足している	625 名	187 名
まあまあ満足している	497 名	419 名
あまり満足していない	92 名	121 名
まったく満足していない	17 名	39 名
合計	1,231 名	766 名

表 9：学習継続希望の有無と授業満足度との相関表

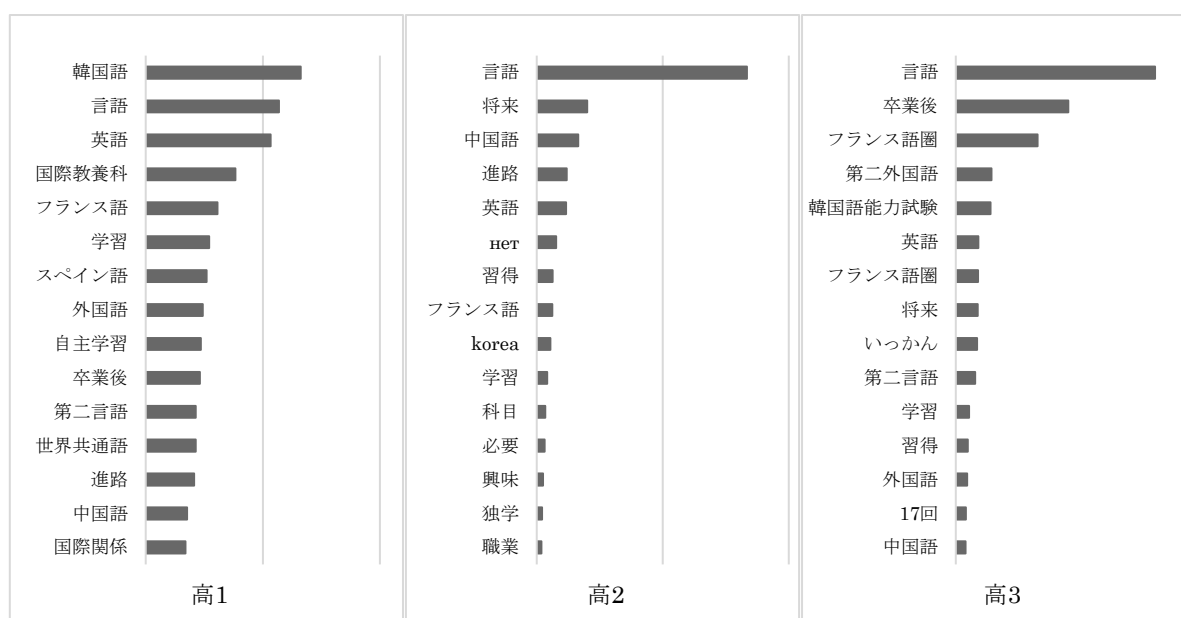


図 11：授業満足度が高いのに学習継続を希望しない生徒の理由（名詞、上位 15 位）

学習満足度との相関関係を見ると（表 9）、学習継続を希望する生徒のうち、授業に「非常に満足している」と答えた生徒は 625 名でもっとも多くなり、次いで「まあまあ満足している」と答えた生徒の場合が 497 名、「あまり満足していない」と答えた生徒が 92 名、「まったく満足していない」と答えた生徒は 17 名となった。この結果から、授業満足度が高い生徒ほど、高校卒業後の学習継続を希望する傾向が高いことが明らかとなった。一方で、高校卒業後に学習継続を希望しないと答えた生徒の場合でも、授業満足度が低いわけではない。学習継続を希望しない生徒であっても、授業に「非常に満足している」と答えた生徒は 187 名、「まあまあ満足している」と答えた生徒は 419 名となり、両者を合わせると、学習継続を希

望しないものの授業に満足している生徒は、学習継続を希望しないと答えた生徒全体の約 8 割に上った。このことから、授業満足度が高ければ高校卒業後も学習を継続したいと考える生徒の割合も高くなるが、授業満足度だけが学習継続を希望する判断に作用しているわけではないことが分かる。学習継続を希望するか否かという判断の要因には、授業満足度だけでなく、将来の進路など複合的な要素が絡むと考えられる。この点、高校卒業後の学習継続を希望しない生徒のうち、授業満足度に関して「非常に満足している」と「まあまあ満足している」を選択した生徒を学年別に分けて、学習継続を希望しない理由についての自由記述式回答をテキストマイニングにより解析した結果、名詞に関しては図 11 のようになった。図 11 では、結果を学年別に示している。それを見ると、スコア順表示の上位にランクした単語は学年によって異なるものの、2 年生の 2 位で「将来」、高校 3 年生の 2 位で「卒業後」という語がランクしたことからも分かるように、学年が上がるにつれて、選択した外国語の学習が将来の進路や職業選択にかかわるのか否かという点を重視して判断している傾向が読み取れた。また、テキストマイニングの結果では 3 学年に共通して「言語」という語が上位に位置している。この「言語」と共起する語には、「学ぶ」、「英語」、「以外」、「話せる」などがあるが、それらの語を含む生徒の回答内容を見ると、いずれも選択した外国語の学習と自身の将来とのかかわりに関する記述内容となっていた。

また、学年ごとの傾向についてさらに詳しく見ていくと、まず高校 3 年生については、進路選択が近づく中で外国語学習に対する姿勢がより現実的なものとなっていた。自由記述回答には、「希望する進路に関係がないから」や「就きたい職業で使う機会がないから」といった理由が少なからず挙がっていたほか、「大学では違う言語を学んでみたいから」、「大学では英語と韓国語ではない第二外国語の学習を考えているから」といった、進学後には別の外国語を学ぶ予定であるという学習計画も挙げられていた。関連して、図 11 では各外国語の名前がランクしているが、回答には 2 つの系統が認められた。たとえば、「韓国語」であれば、系統の 1 つ目は、大学進学後には、現在学んでいる韓国・朝鮮語ではなく別の外国語を学びたいという主旨の回答で、系統の 2 つ目は、大学進学後には現在学んでいる外国語ではなく新たに韓国・朝鮮語を学びたいという主旨の回答である。つまり、現在その言語を学んでいるが、大学進学後には別の言語を学びたいと考えているのか、あるいは現在は別の言語を学んでいるが、大学進学後にはその言語を学んでみたいと考えているのかという違いである。これは、5 位の「フランス語」、7 位の「スペイン語」、14 位の「中国語」でも同様であった。一方、3 位の「英語」に関しては、外国語の中でもまずは英語に力を入れたいという考えが反映されたものであり、「英語に専念したいから」や「英語すらもまだままならないから、まずは英語を覚えてからにしたい」という声が確認された。こうした生徒たちは、高校で英語以外の外国語の学習を経験したうえで、英語の重要性や必要性に改めて気づき、英語の学習へと回帰していこうとしている。この点は、高校卒業までの間に英語しか勉強してこなかった生徒たちとは状況が大きく異なるといえる。

つづいて高校 2 年生の場合は、高校卒業に向けて徐々に進路を考えはじめる時期であり、外国語学習に対する評価がいくぶん現実的なものとなりつつある段階である。スコア順表示では、2 位に「将来」、4 位に「進路」という語がランクしたが、回答では、「将来の夢とはあまり関係ないから」や「将来使うかどうか分からないから」といった意見が多く見られた。

高校 3 年生に比べると、まだ将来就きたい職業や、そこに到達するまでの過程が明確化されているわけではないものの、漠然と描く将来像と照らし合わせて、学習中の外国語の必要性について判断しはじめている様子が見えてくる。一方で、高校 3 年生と異なる点として、学習中の言語に対して興味が湧かなかったことを挙げる生徒も少なからずいた。具体的には、13 位の「興味」という語に関連して、「あまり興味がわかないものだったから」や「そこまでは興味がないから」といった回答が散見された。高校 2 年生の場合は、進路選択がまだ差し迫ったものではないことから、進路との整合性ではなく、自身の興味関心の程度によって、学習継続について考えている側面もあるといえる。

最後に、高校 1 年生については、「卒業後」や「将来」という語が比較的上位にランクしているものの、高校 3 年生や高校 2 年生ほどスコアは高くない。一方で、「英語」という語が高校 3 年生や 2 年生よりも上位となっている。回答では、「英語だけで手一杯だから」や「英語は学び続けるとしても、その他に外国語を学ぶ余裕はないと想定しているから」のように、英語の学習を優先したいとの声が見受けられた。高校 1 年生の場合は、高校卒業後の進路について考えるよりも前に、高校の各教科の学びに慣れることが重要な課題となっているようである。

このように、英語以外の外国語の学習について、授業への満足度が高いと、卒業後の学習継続を希望する人が多くなる一方、学習継続を希望しない人でも、授業満足度は高い傾向が確認された。このうち、授業満足度が高いものの、学習継続を希望しない人については、その理由に学年ごとの違いが見られた。このうち高校 3 年生の場合は、将来の進路との関係から選択を判断していることが明らかとなった。高校 2 年生の場合は、自身の漠然とした将来像と照らし合わせて判断している人もいれば、学習している言語への興味の低さから学習継続を希望しないと判断した生徒もいた。高校 1 年生の場合は、将来の進路というよりも、高校での他科目の学習との兼ね合いから、継続を希望しないと判断している生徒も多く見受けられた。このように、学年によって学習継続を希望しない理由には異なる傾向が見られたが、一方で、自分にとって必要か否かという観点が判断基準になっているという点は 3 学年に共通していたといえる。

2.7 選択した言語を学んでよかったこと

2.6 では、選択した英語以外の外国語の学習について、高校卒業後も学習を継続したいか否かという点についてアンケートの結果を分析するとともに、授業満足度との関係についても捉えてきた。その結果、全体の約 6 割の生徒が、授業満足度を高く評価し、卒業後も学習を継続したいと回答していた。一方で、授業満足度が高いにもかかわらず高校卒業後の学習継続を希望しない生徒も全体で 3 割程度いた。ただし、進路選択との関連で捉えると、授業満足度が高いからといって、生徒たちがそこに学習の価値や意義も感じているのかといえ、授業満足度と学習継続に関する結果だけでは関連性を見出すことはできない。そこで、本節では、生徒たちが英語以外の外国語の学習に価値や意義を見出しているのか、あるいは価値や意義を見出している場合、その内容はいかなるものなのかを探るため、アンケートのうち、

選択した言語を学んでよかったことについて尋ねた項目に着目する。

アンケートでは、選択した外国語の学習をしてよかったことを自由記述形式で回答してもらった。この質問項目では、高校で学んだ英語以外のすべての外国語について回答してもらうことを想定していたが、複数の外国語学習者の回答の中には、学習したうちの特定の1言語についてのみ回答しているものや、どの言語についてのコメントなのか明確には判断できないもの、各言語の学習に共通することとして1つにまとめて書いているものもあった。このうち、どの言語についてのコメントであるのか不明な回答については、解析する際に対象から外した。こうした調整ののち、はじめに自由記述回答全体にあたるのべ有効回答 1,915 件⁴³についてテキストマイニングによる解析を行い、つづいて自由記述回答が 10 件以上となった中国語、韓国・朝鮮語、フランス語、スペイン語、ドイツ語、ロシア語の 6 言語の履修者の回答についても言語ごとに同様の解析を行った。

まず、回答者全体の傾向について見ていくと、図 12 に示した通り「学べる」という語のスコアが全体の中心を占めたほか、「学ぶ」、「知れる」、「言語」なども重要度の高い語として抽出された。このうち「学べる」、「学ぶ」は、動詞のスコア順表示で上位となっている（図 13）。この 2 つの動詞のうち、まず「学べる」を含んだ回答では、「第二外国語を学べる良い機会になった」や「英語とは全く違う単語や文法を学べる」、「日本語や英語を学んでいく中ではわからない世界観や文化が学べる」といったコメントが寄せられた。第 1 章で述べた通り、日本では学校で英語以外の外国語を学ぶ高校生は高校生全体の約 1.4% であり、残りの約 98.6% の生徒たちは英語のみを学習している状況である。中学生に関していえばその割合はさらに低い、大半の生徒たちにとって、外国語といえば英語であり、英語以外の外国語を学べることなど思いもよらない生徒もいるだろう。このため、英語以外の外国語を学ぶことができる環境は、生徒にとって、日本語や英語以外にも多様な外国語が存在することに気づく場であり、その言語が用いられる社会や文化への理解を深める機会となっているようである。

一方、「学ぶ」という語を含む回答では、「フランス語を学ぶことでより視野が広がり、客観的に見ることができるようになった」や「英語の次に多く話されている中国語を学ぶことによってこれからの国際社会で困る事が少なくなるのかなと思い、得している気分」のように、履修した外国語の学習を通して自分が変化したことを書いている生徒が散見された。このほか、「知れる」という動詞については、名詞のスコア順表示で 2 位となった「文化」という語との共起回数が、他の語の組み合わせと比べて特になくなった。回答では、「文化や生活などその国のこともたくさん知れた」や「日本から遠いヨーロッパのことをいろいろと知れる」のように、英語以外の外国語の学習が、その言語を使う国や地域の文化に対する理解を深めたことを示す内容が多くなっていた。中でも、「日本語だけじゃ知らなかった考え方や価値観を知れる」や「他国の文化を知れることで、自分の文化を再認識できる」といった回答からは、生徒が選択した外国語の学習を通じて自分の文化や価値観を批判的に捉え、内省している様子がうかがえる。こうしたコメントからは、英語以外の外国語を学ぶことが、生徒にとって自分の文化を相対的に捉え、自己理解を深める助けになっているといえる。

⁴³ のべ有効回答数は 1,997 件であったが、どの言語に関する回答か不明なものを除いた結果、1,915 件となった。

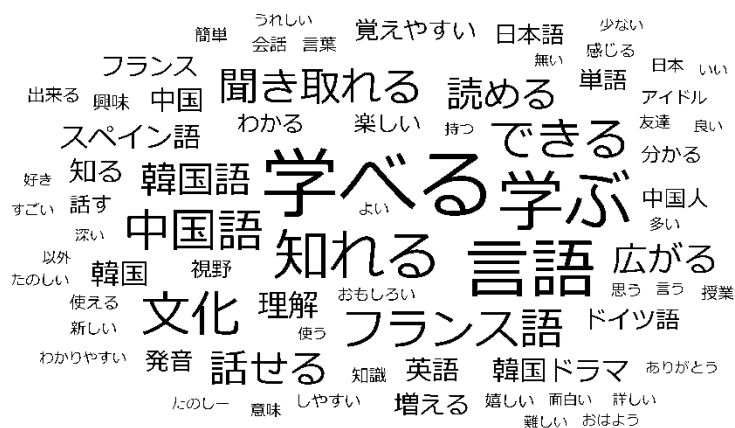


図 12: 学習してよかったこととして表出した単語 (スコア順表示)

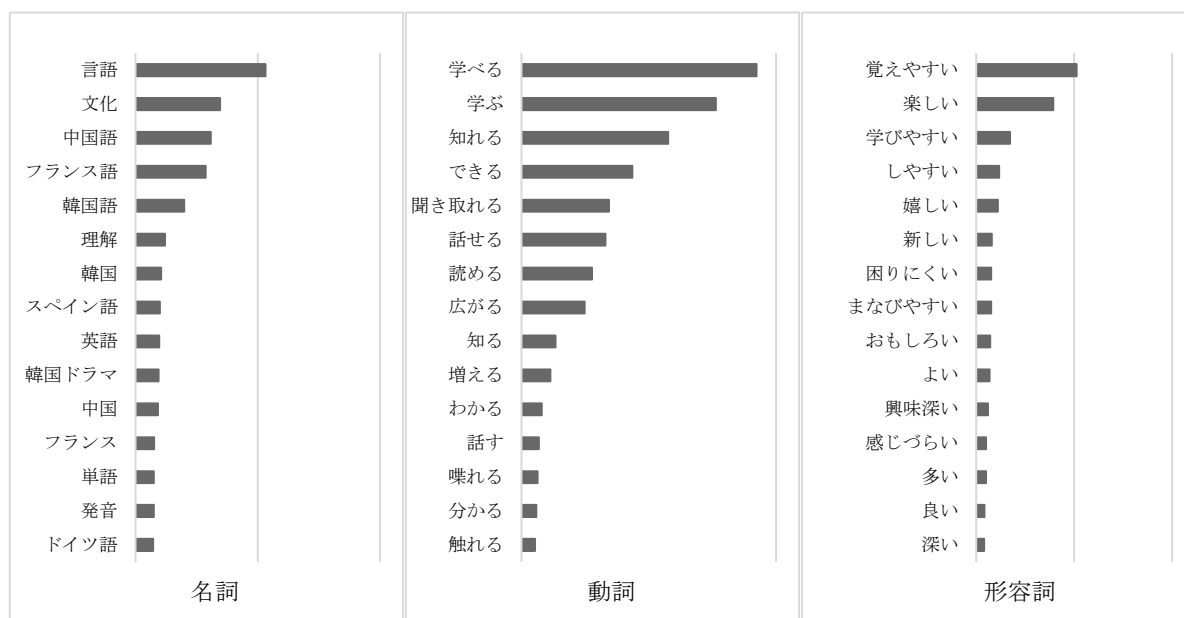


図 13：学習してよかったことにおける単語のスコア順表示の解析結果（上位 15 位）

さて、名詞のスコア順表示で「文化」という語を抑えて1位となった「言語」という語にも目を向けると、この語を含む回答からは、「学ぶ」を含む回答と同様に、生徒たちが、選択した外国語の学習を通して自らの変化を実感している様子が読み取れ、そこにはいくつかの傾向が認められた。

1 つ目の傾向は、言語および文化を比較しようとする姿勢である。生徒たちは英語以外の外国語の学習を通じて、母語である日本語や多くの生徒にとって既習言語である英語との類似点や相違点を比較しながら理解を深めている。たとえば、「フランス語は、日常の中に沢山見られるという発見があったり、英語などの言語と比較しながら学ぶと相互に理解が深まる

という面白さがある点が良かった」という意見は、フランス語という英語とは異なる言語の学習を通して、英語との類似点や相違点を比較している。また、「ドイツ語は日本語の文法に似ているし、英語にも似ていると感じていて、いろんな言語が混ざっている感じが歴史を感じて面白い」という回答は、日本語、英語、ドイツ語の3つの言語の構造を比較して理解することで、各言語の背景にある文化や歴史への洞察を得ようと試みている。

2つ目の傾向は、自己成長である。たとえば、回答の中には「話せる言語が増えた」や「自分の言語の幅が広がった」、「新たな言語を学ぶ力が付いた」といった回答が少なからずあり、生徒たちが新た外国語の学習により、自らの成長を実感している様子がうかがえる。また、「自分の好きな趣味のことをもっと深められ、日本語に直さず本場の言語で楽しむことが出来た」や「初めは、聞いても全く意味がわからないし難しかったけれど、今ではテレビなどでその言語が流れた時、理解することが出来てとてもうれしかった」という具体的な体験は、趣味や興味を通じた学びの成功体験を示しているといえる。

3つ目の傾向は、実践的な場面での活用である。生徒の中には、学んだ外国語を日常生活の中で活用している様子も見られ、たとえば、「SNS で知り合った韓国人と会話ができる」や「アイドルの言語を聞き取れる」といったコメントが複数寄せられた。また、「互いに英語が話せれば会話に問題はないが、その言語のネイティブとその言語で会話することで得られるものがある」という意見は、母語話者や準母語話者との交流を通じた学びの重要性を指摘しており、こうした指摘は回答全体で複数件確認できた。

このように、「言語」という語を含む回答からは、英語以外の外国語の学習が、多くの生徒にとってすでに身につけている日本語や英語の理解を深めることに寄与しているほか、日本語や英語以外の言語を獲得することによる自らの成長や変化を実感したり、実践場面で活用し、英語以外の外国語を身につけることの重要性に気づいたりしている様子が浮かび上がった。

最後に、品詞ごとのスコア順表示のうち形容詞については、名詞や動詞に比べてスコアは高くなかったものの、「覚えやすい」、「楽しい」、「学びやすい」が上位となった。このうち「楽しい」に関しては、学習そのものの楽しさや学習を通して少しずつ力をつけていくことへの達成感、趣味の広がりや充実など、複数の方向性が回答内容から確認できた。

まとめると、回答全体からは、何よりも外国語といえば英語であるという従来の考えから脱し、英語以外の外国語の存在に気づいた点がよかったこととして挙げられていた。また、英語以外の外国語の学習により、言語・文化を比較しようとする姿勢や、自身の成長や変化を実感する様子、さらには学びの実践面での活用の重要性への気づきも確認できた。

以上が回答者全体の傾向であるが、履修言語ごとの回答の解析結果でも、おおむね全体の解析結果と同じような傾向となった（詳細は資料7を参照）。ただし、名詞に関してはほとんどの外国語で「言語」という語のほかに、学習言語名（「中国語」や「フランス語」など）、学習言語圏の国名（「韓国」や「スペイン」など）、学習言語圏の人を表す名詞（「ドイツ人」や「ロシア人」など）が上位を占めていた。これらの語を含んだ回答は、「言語」という語を含む回答よりも内容がより具体的で、たとえば、「ドイツ語を学ぶ前までは、何となく日本以外の国は怖そうというイメージを勝手に持っていました。しかし、決してそんなことは無いのだと、当たり前のことながら感じさせられました」や、「中国に対しての悪いニュー

スなどで少し治安が悪いイメージがあったけど、学ぶことで日本とは違う文化や考え方を知り、考えが深まった」のように、その言語を学んだことでの気づきが詳しく書かれていた。英語以外の言語を学んだことで、生徒たちは異なる言語圏の人々の考え方や価値観に触れるとともに、自身の考え方や価値観を見直すきっかけを得ているようだ。特に、「中国語を取っていなかったら、日本語と英語だけで終わっていた」というコメントからは、英語以外の外国語を学ぶことが、異なる考え方や価値観を知るための重要な要素となっていることが示唆される。

ここからは、名詞、動詞、形容詞の各結果のうち、特定の言語のみに現れた特徴的な結果について取り上げる。まず中国語履修者の回答では、「話せる」という語が動詞のスコア順表示で3位にランクしていた（スコア：46.96）。このことから、中国語を履修している生徒たちは、中国語の学びを評価するうえで、実践面での活用を重視していることがうかがえる。回答には、「学校には帰国子女の子がいてたまに中国語で話せる時が良かった」や、「中国語が話せる友達ができた」などがあり、身につけた中国語を実際に使える機会を得たことが、喜びや達成感へとつながっているようである。この点は、中国語履修者の履修動機とも一致している。2.2で明らかになった通り、中国語履修者の場合、履修動機として実用性を重視する傾向が他の外国語履修者に比べて強く認められた。その履修動機が、実際の学習経験にも反映されているといえる。また、たとえ身につけた中国語を実生活で活かす場面がなかったとしても、「中国語は話者数が多いので、他の言語よりも話せると便利な場面が多いと思う」や「日本でも意外と中国人が多いので一緒に話せる」のように、将来的な中国語の使用に期待感を示している様子もうかがえた。このように、学習した中国語を活用できる経験や、将来に向けた活用の見通しを得られると、学習経験全体の高評価へとつながっているようである。

一方、韓国・朝鮮語履修者の回答では、「韓国ドラマ」という名詞や、「聞き取れる」および「読める」という動詞がそれぞれ品詞別のスコア順表示で上位にランクした。このことから、韓国・朝鮮語を履修している生徒たちは、韓国の若者文化との関連を強く意識し、韓国・朝鮮語の学習を通じて得られる具体的な成果に学びの意義を見出していることが分かる。たとえば、アンケートには「韓国ドラマを字幕なしで見ることができるようになった」や「韓国ドラマで聞き取れる単語が増えた」、「韓国の人のSNSの投稿などが読めるようになって言いたいことがわかって今までより親近感が湧くようになった」といった回答が見られ、学習した韓国・朝鮮語をすぐに実際の趣味や日常生活の中で活用できる点を学習の成果として評価していることが明らかとなった。また、それに伴って、より深く趣味の世界に触れられるという感覚が、学習意欲の向上にも寄与しているようである。

加えて、「聞き取れる」や「読める」という動詞が上位にランクしている点からも、韓国・朝鮮語履修者にとって、習得したことばを実際に理解できるようになることが重要であることもうかがえる。「韓国語で会話ができるようになったり韓国人の会話を聞き取れるようになった」、「韓国の学生との交流もあって楽しいしまだ少しだけ韓国語を聞き取れるし話せるようになった」というように、韓国・朝鮮語を通じて直接的なコミュニケーションが可能になることが、学びの達成感や自己成長の実感に結びついている様子が読み取れる。

フランス語履修者の回答に関しては、「文化」という語が名詞のスコア順表示で2位となっ

た（スコア：159.55）。このことから、フランス語を学んでいる生徒たちは、フランス語の学習を通して、フランス語圏の文化や価値観にも関心を抱いたことが推察される。実際、回答には「フランスの文化や価値観について学ぶ事ができた」や「フランス語だけではなく、文化やフランス人の考え方も学べて視野が広がった」など、ことばのみならず文化面への理解も深まったという肯定的なコメントが複数寄せられた。中でも、言語の学習を通じて異なる文化を理解することの重要性に気づいた生徒が一定数いる点は注目に値する。回答では、「異文化理解、相互理解をする上での相手国の言語習得は必須だと思っている」という意見や、「視野が広がり、世界を広く見たり、他文化を尊重し理解しようとする力が身についた」というコメントが、フランス語履修者の回答では、他の外国語履修者の回答よりも比較的多く見られた。そのうえ、こうした回答は第1外国語としての学習者だけにとどまらず、第2、第3外国語としての学習者のコメントでも少なからず寄せられており、これはフランス語履修者の特徴的な傾向といえるだろう。

スペイン語とドイツ語履修者の回答については、全体の傾向とおおよそ同じ結果となった。なお、スペイン語履修者の回答では、形容詞のスコア順表示で3位に「幅広い」（スコア：0.26）がランクしたものの、この語を使った回答は全体で1件のみであった。単語の出現回数でいえば、「楽しい」（15回）につづいて「多い」（8回）、「よい」、「良い」（各6回）が上位となったが、回答内容は多岐にわたり、回答者の傾向を把握することはできなかった。一方、ドイツ語履修者の回答では、「深い」という形容詞がスコア順表示の2位となったうえ、単語の出現回数でももっとも多くなった。この形容詞を使った回答は、いずれもドイツについて深く学ぶことができたという主旨の回答となっていた。

ロシア語履修者の回答については、単語のスコア順表示と実際の出現回数との間に差が生じた。スコア順表示では、「文化の違い」、「多文化」、「世界情勢」が上位となったが、こうした語を含む回答は実際には1件ずつのみとなっていた。一方、単語の出現回数では、「ロシア」と「文化」が各4回、「視野」、「知識」、「日本」が各3回となっていた。結果の表示形式に差が生じた要因として、回答件数が少なかったことが考えられる。ただし、回答の傾向としては、「普通に過ごしている中では知りえなかった文化や知識だと思うので、視野が広がった」のように、英語だけの学びでは得られなかった気づきや、日本とロシアの文化的な差異への気づきに言及する回答が比較的多く見受けられた。

このほか、回答件数が少数であった日本語、ポルトガル語、フィリピン語（タガログ語）、イタリア語履修者の回答については、回答者の傾向を明確に把握することはできなかった。しかし、学習者の大半が留学生である日本語履修者に関しては、「日本の大学で勉強できるから」や「日本語で日本人や日本に留学している他の国からの人と繋げる」のように、今後の日本での生活を見据えている様子が見ええた。また、ポルトガル語圏にルーツを持つ生徒が多く集まっているポルトガル語履修者に関しては、「家族と話せる」や「分からなかったことが分かるようになった」という回答が寄せられていた。

このように、言語別の結果からは、履修言語によって生徒たちが持つ学びの意義の焦点は異なる一方で、英語以外の外国語学習を通じて新たな視点や価値観を獲得している点は共通していた。たとえば、中国語履修者の場合は実践的な経験を得たり将来的な実践の見通しを立てられたりすることに学びの意義を感じており、韓国・朝鮮語履修者の場合は学習内容と

趣味や日常生活との結びつきを強く感じられると学習経験への評価が高まっていた。一方、フランス語履修者の場合は異なる文化への理解を通じて自らの価値観を見直しており、他の外国語履修者に比べて文化的要素に重きを置く傾向が認められた。こうした履修言語ごとの学びの評価の特徴は、2.2 で見た履修動機の特徴とも共通している。したがって、生徒たちは履修動機の内容を達成したり高めたりすることができる、それを学んでよかったこととして評価しているといえる。

2.8 選択した言語を学んで困ったこと

アンケートでは、選択した外国語の学習をしてよかったこととは反対に、その外国語を学習して困ったことについても尋ねた。この設問は、特に第 1 外国語としての学習者を念頭に置いている。第 1 外国語としての学習者の場合、大学受験において受験できる大学や学部が限られてしまうこと、あるいは高校生向けの自主学習用教材がほとんど存在しないことなどから、高いレベルでの学習に困難があると考えられるためである。なお、この設問でも、複数の外国語学習者の回答の中には、学習したうちの特定の 1 言語についてのみ回答しているものや、どの言語についてのコメントなのか明確には分からないもの、各言語の学習に共通することとして 1 つにまとめて書いているものもあった。このうち、どの言語についてのコメントであるのか不明な回答については解析する際に対象から外した。

アンケートの結果、2.7 で扱った「学んでよかったこと」の項目とはのべ有効回答数が異なり、のべ 1,965 件が有効回答となった。こののべ 1,965 件の有効回答のうち全体の 68.6%にあたる 1,348 件は、「特にない」、「特にありません」、「ない」、「なし」といった回答であった。つまり、約 7 割の生徒は、英語以外の外国語の学習に特に不便などは感じていないとみられる。反対に、残りの 31.4%にあたる 617 件の回答には、学習を通して困ったことがあったことになる。そこで、以降はこの約 3 割の生徒に焦点を当てて、英語以外の外国語を学ぶことにいかなる困難があるのかを捉えていく。

まず、この約 3 割の生徒たちの回答をテキストマイニングにより解析したところ、図 14 のようになった。「難しい」という語が全体の中心を占めたほか、「発音」、「英語」、「混ざる」などの語も重要度の高い語として抽出された。加えて、学習言語名も比較的重要度の高い語として抽出され、名詞のスコア順表示の上位 15 位までに「フランス語」、「スペイン語」、「中国語」、「韓国語」、「ドイツ語」の 5 つの言語名がランクした。

このうち「難しい」という語は、品詞別の解析結果のうち形容詞で 1 位となり（図 15）、2 位以降の語を大きく引き離れた。また、「発音」という名詞との共起回数が 50 回で特に多くなっており、生徒にとって発音の難しさが学習を進めるうえでの困難になっていることがうかがえる。

一方、名詞のスコアでは、「発音」と同じく「英語」という語も上位に位置していた。この「英語」という語は、主に「発音」という語と共起していたほか、「混ざる」という動詞とも多く共起していた。ここから推察されるのは、英語以外の外国語の学習において、既存の英語の知識が混同しており、その中でも特に、発音において混同しているということである。

図 14：字首して困ったこととして表出した単語（スゴ）順表示

図 19：予言して函ったことにおける単語のパーセント順表示の解析結果（上位 10 位）

つづいて、回答を履修言語別に分けて、特定の外国語履修者の回答にのみ現れた傾向について取り上げていく。履修言語ごとの詳細な結果については、資料 8 に掲載している。なお、それぞれの言語履修者のうち、「特にない」や「ない」等を除いて具体的な回答があったのは、中国語履修者では 170 名、韓国・朝鮮語履修者では 150 名、フランス語履修者では 170 名、スペイン語履修者では 61 名、ドイツ語履修者では 51 名、ロシア語履修者では 10 名、日本語履修者では 5 名であった。

解析の結果、「難しい」という語のスコアが特に高くなっている点は、いずれの言語でも共通していたものの、「難しい」という語と共起する語は言語によって異なっていた。具体的には、中国語および韓国・朝鮮語の履修者の回答では、「発音」との共起回数がかつとも多くなっていた一方、フランス語履修者の回答では、「文法」との共起が目立ち、ドイツ語履修者の回答では、「授業」や「学習」との共起回数が上位となっていた。中国語や韓国・朝鮮語履修者の場合、「4 つの声調が難しくてなかなかうまく発音できなかった」や「発音やピン音が難しい」（いずれも中国語履修者）、あるいは「発音の仕方が難しいときがある」、「発音が難しいものがある」（いずれも韓国・朝鮮語履修者）といったコメントが寄せられており、その言語特有の発音が学習者にとって学習上の大きな障壁になっていると考えられる。それに対し、フランス語履修者の場合は、「日本語や英語との文法や発音が違い難しかった」や「文法が難しくついていけない」のように、文法の難解さや英語との文法面での差異が学習を進めるうえでの困難を引き起こす要因となっているようであった。ドイツ語履修者の場合は、ことばの学びそのものに対して困難を抱えている生徒が一定数いるようで、回答には「陽気な気分学習しはじめた 3 ヶ月後くらいにいきなりドイツ語の難しさや、ややこしいルールにかなり悩まされてスランプに陥りました」といった、文法面にとどまらない学習内容全体の理解の難しさを挙げる回答が複数集まっていた。このように、履修者全体で、選択した言語の学習に対して難しさを感じている生徒は少なからずいるものの、難しさを感じている対象については、履修している言語の特徴や学習課題の違いにより異なる傾向が認められた。

このほか、「混ざる」という動詞のスコアについては、中国語、フランス語、スペイン語、ドイツ語、ロシア語の 5 つの言語の履修者の回答では全体の結果と同様 1 位となったのに対し、韓国・朝鮮語履修者の回答では 8 位となり、スコアも 0.36 で決して高くはなかった。この結果から、文の構造や語彙などの面で日本語との類似性の高い韓国・朝鮮語の履修者の場合は学習するうえでの混同は起きづらく、文の構造や語彙などに関して英語との類似性の高い中国語、フランス語、スペイン語、ドイツ語、ロシア語の履修者の場合は学習するうえでの混同が起きやすいことが分かる。換言すれば、生徒たちの多くは日本語を母語としていることから、新たに外国語を学ぶ場合、母語との混同は基本的には起きにくい一方で、母語ではない英語との混同は起きやすいということがこの結果から推察される。ただし、韓国・朝鮮語履修者であっても、ある程度学習を進めていくと英語との混同が生じるようだ。韓国・朝鮮語履修者の回答では、第 1 外国語としての学習者の回答が 31 件、第 2、第 3 外国語としての学習者の回答が 119 件となっていたが、特に第 1 外国語としての学習者の回答において、「混ざる」という語のスコアが高くなり、回答での実際の出現頻度も第 2、第 3 外国語としての学習者の回答よりも多くなっていた。また、回答内容についても、第 2、第 3 外国語としての履修者の回答では「発音」のスコアが極めて高くなった一方で、第 1 外国語としての学

習者の回答では「尊敬語」という語が上位となった。この「尊敬語」という語は、第 1 外国語としての学習者の回答にのみ出現していた語である。回答では、「尊敬語がかなり難しい」、「尊敬語が難しすぎる」といった回答が寄せられていた。尊敬語は日本語にもある表現だが、用法が日本語とは異なる点もあることから、学習を進めていく中で生徒たちの混乱を引き起こすようである。また、その言語特有の文法事項という点では、ドイツ語履修者の回答で、「格変化」がスコア順表示の 3 位にランクした。ドイツ語の格変化には日本語や英語にはない変化もあるため、ドイツ語履修者にとっては難易度の高い学習項目として受け止められているようである。

最後に、フランス語学習者に関しては⁴⁴、韓国・朝鮮語履修者の結果と同様、第 2、第 3 外国語としての学習者の回答では「発音」のスコアが特に高くなったのに対し、第 1 外国語としての学習者の回答では「発音」は上位 15 位以内には入らなかった。その代わり、「模試」、「大学」、「判定」という語が上位にランクしていた点が特徴で、これは第 1 外国語としての韓国・朝鮮語履修者の回答とも異なる。第 1 外国語としてのフランス語学習者の場合、国内の大学進学を目指し、大学入試では外国語科目にフランス語を選択するケースが多い⁴⁵。こうした生徒たちは、模試を受験する際にフランス語の受験ができないため、希望大学の正確な合否判定を受けることができないという課題があり、そのことを不安視する声が多く集まった。ドイツ語と中国語については、第 1 外国語としての履修者の数が極めて少数であったため、特徴的な傾向を見出すことはできなかった。

2.8 全体をまとめると、選択した外国語を学ぶ中で困ったことについて尋ねた結果、回答者の約 7 割は特に困難を感じていないと答えた一方、約 3 割は学習において困難を経験していることが明らかとなった。困難を経験した生徒によると、学習の困難さは、発音や文法の複雑さ、多くの生徒にとって既習言語である英語との混同など、言語特有の要素に起因していることが多いことが示唆された。また、韓国・朝鮮語やフランス語の履修者の回答からは、学びを深める過程で新たな困難に直面する様子もうかがえた。一方、学習過程以外の困難では、特に第 1 外国語としてのフランス語履修者から、高大接続に関する実務的な課題が目立った。

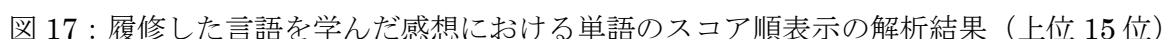
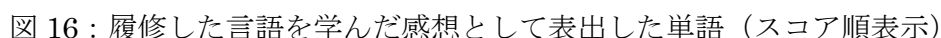
2.9 選択した言語の学習経験から

2.7 および 2.8 では、アンケートのうち履修した外国語の学習をしてよかったこと、および困ったことに関する項目について分析を進めてきた。アンケート調査ではこの 2 つの設問のあとに最終設問として、履修した外国語を学んで感じたことや考えたことなどについて、自由記述形式で広く尋ねた。なお、この設問でも、複数の外国語学習者の中には、学習したうちの特定の 1 言語について述べているものや、いずれの言語についての感想や意見なのか明

⁴⁴ 「特にない」や「ない」等の記述を除いた回答のうち、第 1 外国語としての学習者の回答が 32 件、第 2、第 3 外国語としての学習者の回答は 138 件であった。

⁴⁵ 韓国・朝鮮語履修者の場合は、国内の大学ではなく韓国の大学に進学する生徒も少なくない。

その結果、この設問においては、のべ1,929件が有効回答となったが、「特にない」、「特にありません」、「ない」、「なし」など具体的な記述が見られない回答が153件あった。したがって、以降はこの153件を除く1,776件の回答に着目し、英語以外の外国語を学んだことでの高校生たちの気づきや、学習経験の振り返りについて捉えていく。



はじめに、回答全体の傾向を見ていくと、図 16 に示した通り「学ぶ」という語がスコア順表示の結果の中心を占めたほか、「学びやすい」、「難しい」、「言語」なども重要度の高い語として抽出された。さらに、「フランス語」や「英語」、「中国語」、「韓国語」といった言語名を表す語も比較的重要度の高い語として現れた。また、品詞別の上位スコアの結果については、図 17 に示した通りである。

このうち、形容詞の結果においては、「難しい」という語のスコアがもっとも高くなった。この点は、2.7 や 2.8 で見てきた通り、生徒たちが英語以外の外国語の学習に対して難しさを感じていることを示している。外国語学習においては、母語や既習外国語とは異なる文法構造や単語、発音に直面するため、それが学習上の大きな壁となっているようである。実際、回答では文法や発音、語彙などに関する難しさについて言及しているものが多く確認された。一方で、「学びやすい」や「楽しい」といった形容詞も高いスコアとなっており、生徒たちがその言語の学習過程に対して肯定的な印象も持っているといえる。解析結果では、「難しい」と「楽しい」という 2 つの語の共起回数が比較的上位となっており、このことから、生徒たちの中で、英語以外の外国語学習における難しさと楽しさが相反しつつも共存している状況が見えてくる。この点、回答には「楽しみながら勉強できるし、難しいけどやりがいがあるのでぜひ勉強してほしい」（中国語履修者）や、「読み方も文の書き方も全く持って未知なので初めは難しいですが、とても楽しいです」（スペイン語履修者）など、回答の中に「難しい」と「楽しい」という 2 つの語が共存するケースが少なからず確認できた。したがって、生徒たちは、英語以外の外国語の学習に対して難しいと感じる一方で、学びに対する充実感や楽しさも感じており、その充実感や楽しさが、生徒たちのモチベーションを支えているとみられる。

動詞のスコアについては、「学ぶ」という動詞がスコア 1748.86 で全体の中でもっとも高くなり、2 位以下の動詞に 1500 ほどのスコア差をつけて大きく引き離していた。名詞については「言語」という語のスコアが 2114.20 もっとも高くなり、2 位以下の名詞を 1000 スコア程度引き離していた。さらに、「言語」という名詞と「学ぶ」という動詞の共起回数は 181 回で、2 位以下に大差をつけていた。そこで、「言語」と「学ぶ」の 2 つの語を含む回答に着目すると、回答内容に 4 つの方向性が認められた。

1 つ目は、英語以外の外国語を学ぶことが視野の広がり結びついているというものである。たとえば、「様々な言語を学ぶことは自身の視野を広くしてくれる」や「多言語を学ぶことで自分の世界が広がるんだなと思った」という回答は、英語以外の外国語学習が新たな視点や価値観の獲得に寄与していることを示唆している。

2 つ目は、実用性以外の観点の獲得である。たとえば、回答には「英語よりも実用性がないと感じてしまうが、言語を学ぶ楽しさを感じることができる」や「多言語を学ぶと、その国のものの捉え方が分かって面白いため、今後使用するかという尺度以外で挑戦してみることに意味はある」という意見があり、履修した外国語の有用性に対する疑問がありつつも、それ以外の面に価値を見出そうとしている。2.6 で学習継続を望まないと答えた生徒の中には、実用性の観点から希望しないと答えた生徒がいたが、こうしたコメントにもある通り、実用性以外のところに学習の意義や価値の一端があることが読み取れる。

3 つ目は、英語以外の外国語の学習を通じた、多様な価値観を尊重する姿勢の醸成である。

これは、1つ目の視野の広がりとは類似しているが、1つ目が自分自身の変化に視点が置かれているのに対し、3つ目は他者や異文化に対する理解や共感など、相手の立場や視点にも立とうとしている点で異なる。具体的には、「言語を学ぶと共にその国の文化などを知ることが出来て、世界の見方も変わってきます」や「言語はその土地の文化を映すものだと思います。他言語を学ぶと、その言語を使う文化圏としての新たな視点が得られるので、とても楽しいです」といった回答が挙げられる。

4つ目は、高校段階での英語以外の外国語学習が新たな挑戦の場であるとともに、自らの成長の場となっているというものである。「新しい言語を学ぶのはとても楽しいのでこれからも新たな言語に挑戦してみたい。(中略)自分を成長させるきっかけとなってくれた」との記述や、「ほとんど知識ゼロのものを1から学ぶことで自分がいかに未熟であるかを再確認できてよかった」というコメントからは、生徒たちが英語以外の外国語の学習を自己成長の手段として捉え、学習に対する意欲を高めていることがうかがえる。

このように、「学ぶ」と「言語」の2つの語を含む回答からは、視野の拡大や実用性以外の学びの価値の発見、自己の変化、そして新たな価値観を受け入れる姿勢が読み取れる。こうした回答全体の傾向は、言語別の分析結果⁴⁶でもおおむね同様の傾向となっている(結果の詳細は資料9を参照)。ただし、言語別の結果では、名詞に関して、ロシア語を除くいずれの言語でも、1位が学習言語名、2位が「言語」となった。このうち中国語、フランス語、ドイツ語履修者の回答に関しては、学習言語名と「学ぶ」という語の共起回数がもっとも多く、回答の内容および内容の方向性も回答者全体の傾向とおおよそ一致していた。一方、韓国・朝鮮語履修者とスペイン語履修者の回答については、「韓国語」と「日本語」、「スペイン語」と「英語」の共起回数がもっとも多くなっていた。どちらの回答も言語的な類似と差異に関する記述が主となっていて、傾向としては類似点に言及するものが多くなっていた。

2.10 第2章のまとめ

本章では、高校で英語以外の外国語を学ぶ生徒を対象としたアンケート調査を通して、各言語履修者の全体的な傾向を明らかにしてきた。分析にあたっては、履修動機、授業難易度、授業満足度、卒業後の学習継続の意向、その言語を学習してよかったことと困ったこと、学習経験全体に関する感想を中心に分析し、自由記述式の回答についてはテキストマイニングにより解析してきた。

まず、履修動機については、回答全体から「学ぶ」、「興味」、「言語」といった語が多く見られた。それぞれの語の共起関係や共起語を踏まえると、英語以外の外国語を履修する生徒たちの多くは、もともと英語以外の言語に興味を持っており、その興味から履修を決めていることが明らかとなった。また、中には特定の言語圏の文化への強い興味や関心から履修を決

⁴⁶ 「特になし」や「なし」等を除いたこの設問での回答者数は、中国語履修者が621名、韓国・朝鮮語履修者が539名、フランス語履修者が332名、スペイン語履修者が166名、ドイツ語履修者が85名、ロシア語履修者が20名、日本語履修者が9名、ポルトガル語履修者が4名だった。

めたという生徒もいて、特に韓国・朝鮮語履修者の場合は、K-pop をはじめとした韓流ブームが履修のきっかけとなっていた。1.2.2 では山下（2017）の研究で、2010 年代の韓国・朝鮮語履修者の履修動機が第 2 次韓流ブームの影響によるものであることが示されていたが、本調査の結果はそれを受け継ぐものとなる。このような個人的な興味や関心に基づく履修は、韓国・朝鮮語履修者を中心に、フランス語やドイツ語、スペイン語の履修者にも一定の傾向として現れた。フランス語とドイツ語の履修者で同様の傾向が現れたことは、同じく 1.2.2 で示した複数の先行研究とも一致する。一方、スペイン語履修者については、先行研究では現れなかった点であり、本研究により浮かび上がった新たな動機といえる。ただし、フランス語とドイツ語履修者の場合は興味の対象が比較的明確で具体的であったのに対し、スペイン語履修者の場合は興味の対象が明確ではなく、漠然とした関心から選択しているという違いがあった。その点は、内発的動機の中にも言語によって程度の差があるといえる。

一方、履修動機には、将来性や実用性を見据えて履修するケースも見られた。これはとりわけ中国語履修者に多く、履修言語圏の文化への強い関心が主な理由ではない点が特徴である。この傾向は、フランス語履修者やスペイン語履修者にも一定程度見られたが、将来性や実用性の捉え方は言語によって異なっていた。中国語履修者とスペイン語履修者は、世界におけるその言語の話者数の多さに基づき選択する傾向があったのに対し、フランス語履修者は国際的な場でのフランス語の役割の大きさや将来希望する職業との関連を意識して選択していた。その意味で、フランス語履修者は個人的関心と将来性の両方が選択理由に融合している一方、中国語履修者やスペイン語履修者の場合には、選択の主体が将来性や実用性の側面に偏っているといえる。また、中国語履修者とスペイン語履修者の傾向は、先行研究で示された結果とおおむね一致するのに対し、フランス語履修者の傾向については、従来の知見とやや異なる点が見られた。先行研究では、1990 年代後半には「将来性」が一定の位置を占めていた一方で、2010 年代前半にはその重要度が低下していた。しかし本調査では、将来性という語が直接的に挙げられているわけではないものの、国際的な場面でのフランス語の役割を意識した選択が見られた。

このように、履修動機には言語ごとの傾向が見られたが、実際にその言語を学習していく中での生徒たちの感じ方や学びの意味づけ方には、また異なる傾向が確認された。このうち、授業難易度と授業満足度については、いずれの言語においてもおおむね共通する結果となった。まず授業難易度については、「ちょうどよい」と「やや難しい」を選択した生徒が全体の約 8 割を占め、学習内容が適度な挑戦の場として認識されていることが明らかになった。自由記述回答の分析では、「発音」や「文法」といった語が難しさを要因として頻出しており、日本語や英語と異なる発音や文法構造に学習上の難しさを感じていることが明らかとなった。また、こうした学習項目の難しさに加え、テキストマイニングの結果では、教師の指導のあり方も生徒が授業難易度を判断する際の一つの指標となっていた。

一方、授業満足度については、「非常に満足している」および「まあまあ満足している」と回答した生徒が全体の約 9 割を占め、満足度の高い結果となった。また、回答を解析した結果、授業の質に関する語が満足度の判断基準として重視されており、特に教師の指導方法や授業内容が満足度に大きく寄与していたほか、授業難易度とも関連して、教師の人柄も満足度の判断基準となっていた。併せて、教員やクラスメイトとのかかわりも充実感や満足感を

高めるうえで不可欠な要素となっており、履修言語をすでに独学で学んでいた生徒たちからも、学校という学びの共同体の中で学ぶことの意義について述べられていた。

授業難易度と授業満足度の相関関係については、授業が「やや難しい」と感じている生徒の満足度が相対的に高い傾向が認められた。これは、適度な難易度が学習者にとって学びの達成感や充実感をもたらしている可能性を示している。ただし、その判断には授業内容の難易度だけでなく、教師の指導のあり方もかかわっていることが見えてきた。

このように、授業難易度が多少高くても、生徒は授業に対して高い満足度を示していた。これは、履修時の段階から英語以外の外国語の学習に関心を寄せていた生徒が多かったことに起因するとみられるが、そうした高い満足度は、高校卒業後の学習継続の意向にも表れている。学年ごとに多少の差はあるものの、アンケートではおおむね 6 割の生徒が高校卒業後も学習を継続したいと答えていた。一方、学習継続を希望しないと答えた生徒でも、その約 8 割が授業に満足しており、学びを継続するか否かにかかわらず、英語以外の外国語科目は生徒たちにとって満足度の高い科目となっているようである。ただし、学習継続を希望しないと答えた生徒の中には、将来的な必要性や実用性を感じないため、あるいはその言語への興味のなさから学習を継続しないと答えた人も一定数確認された。

このうち、必要性や実用性といった外在的な価値とは異なる観点から、学習者自身がその学びをいかに意味づけているのかを捉える手がかりとして、その言語を学んでよかったこと、および学習全体の感想に関する回答が挙げられる。この 2 つの設問に対する回答からは、英語以外の外国語の学習を通して、①言語・文化の多様性への気づき、②言語・文化を相対化する視点、③他者理解と多様な価値観の尊重、④新たな挑戦を通じた自己成長、⑤学習言語の実践的活用という、少なくとも 5 つの観点が生徒たちの中にあつたことが明らかとなった。これらの観点は、学習成果や能力の獲得というよりも、生徒自身が外国語学習の経験をいかに捉え、そこにいかなる意味を見出しているのかを示すものである。1 点目の「言語・文化の多様性への気づき」とは、英語以外にも多様な言語が存在し、外国語といえば英語であるという従来の単一的な考えから脱却し、英語以外の外国語を使う国や地域があるのだと知ること、あるいは英語以外の言語によるものの見方や考え方を知ることなどが当てはまる。こうした傾向は、1.2.3 で示した菅沼（2010）の先行研究とも関連する。菅沼の研究では、「国際社会では英語のみで十分」であると考える生徒の割合が、英語のみの学習者では 80%に上った一方で、英語以外の外国語学習者では 20%にとどまっていた。2 点目の「言語・文化を相対化する視点」とは、多くの生徒にとって母語である日本語や既習言語である英語と比較しながら別の言語を学ぶことで、言語や文化を一面的に捉えるのではなく相対的に理解し、自文化の前提や価値観を見直そうとする視点が育まれることを意味する。3 点目の他者理解と多様な価値観の尊重とは、相手の背景にある言語や文化に目を向け、その人が大切にしている考え方や価値観に対して共感や尊重をしようとする態度が育まれていることを指す。ここで見られる学習者の態度の変容は、生徒たちが学習を通して偏見を克服したり文化理解を深めたりした点を報告した山下（2017）や齋藤・高畠（2018）の先行研究とも通じる。4 点目の「新たな挑戦を通じた自己成長」とは、英語以外の外国語学習を通して、次なる学びへの動機づけとなったり、自身の可能性や課題への気づきにつながったりすることで、自らの成長や変化を実感するようになることである。つまり、英語とは異なる言語に取り組む経験が、

自己理解の深化と将来的な学びへとつながっていることを意味する。5 点目の「学習言語の実践的活用」とは、学んだ外国語を日常生活や趣味、対人交流などの場面で実際に活用し、理解できた経験や活用できた実感を得ることで、それが楽しさや達成感として認識され、学習の意義として主体的に見出されていくことを指す。これは、英語以外の外国語学習者において、学びを「楽しい」と感じる人の割合が 8 割近くに上ったとする長谷川の先行研究とも重なり、学習経験が肯定的に意味づけられている様子を示している。

最後に、英語以外の外国語を学習するうえでの困ったことについては、学習過程での母語や既習言語との混同が回答内容の中心となっていた。それ以外では、高大接続という点で、大学進学に向けた模試では英語以外の外国語科目がないため、模試で自分の力を確認することができないという指摘があった。

第3章 高校で英語以外の外国語を学んでいる生徒へのインタビュー調査

3.1 インタビュー調査の概要

第2章では、高校で英語以外の外国語を学ぶ生徒を対象としたアンケート調査をもとに、英語以外の外国語を学ぶ高校生の全体的な傾向を明らかにしてきた。生徒たちの履修動機や授業難易度、授業満足度、学習継続の意向、さらに、学んでよかったことや困ったことを含む学習全体の感想などについての結果から、英語以外の外国語学習が、生徒たちに多様な視点や新たな価値観をもたらす機会となりうることが示された。

しかしながら、こうした全体的な傾向を把握するだけでは、学習者一人ひとりがいかなる背景や環境で外国語を学び、自らの学習経験をいかに捉えてそこに意味を見出しているのかという点までを十分に明らかにすることは難しい。英語以外の外国語を学んでいる高校生は、全国の高校生のうちの1.4%であるが、この1.4%の生徒たちの中にも、異なる動機や学び方、将来の展望があり、履修選択をしたあとの実際の学習経験も多様である。そして、その多様性を捉えることは、学習者個々人の価値観や背景を深く理解するうえで欠かせない視点である。国際化する日本社会の今後を考えれば、英語以外の外国語の学習は、特定の地域や学校、生徒に限定されるものではなく、さまざまな生徒に対して開かれたものであることが重要である。そのためには、学びの意味や価値を多角的に理解し、広く共有していくことが大切となる。

そこで本章では、生徒への個別のインタビュー調査を通じて、アンケート調査では全体傾向の把握にとどまっていたために捉えきれなかった、個々の学習経験の具体的な意味づけを明らかにしていく。学習者個々人がいかなる背景や動機を起点に選択した外国語の学びを深め、自らの学習経験を意味づけているのかという点に着目することで、高校で英語以外の外国語を学ぶことの意味を、より多角的に捉えていく。

インタビュー調査は、2022年11月に開始した。調査対象者は、アンケート実施時にインタビュー調査への協力許可のあった高校のうち、生徒本人がインタビューへの参加に同意⁴⁷していた者とした。選定にあたっては、アンケートの自由記述回答のうち、「選択した言語を学んでよかったこと」と、「履修した言語を学んだ感想」の回答をもとに、インタビューで学習経験の背景や意図をより明確にできる可能性のある回答者を優先した。具体的には、記述内容が極端に簡素で情報量が不足している回答者や、記述内容が詳細なため回答内容のみで十分に理解できる回答者を除外し、回答内容に適度な具体性があり、聞き取りによって回答の背景や意図を掘り下げる余地のある回答者を選定した。加えて、特定の社会や文化への関心をきっかけに学びはじめ、自分なりの学習意義や新たな価値観を見出した生徒、異なる文化との接点を通じて自己を再評価しようとしている生徒、自身のルーツが履修動機となっている生徒など、個々の学習経験や動機に特徴が見られる生徒を対象とした。さらに、地域的

⁴⁷ アンケートの問23に、インタビュー調査への協力に賛同できる場合の氏名記入欄を設け、記載があった場合には、インタビューへの協力が可能であると判断した。

多様性や学校環境の多様性を考慮し、首都圏と地方、大都市、中規模都市、小規模の市町村、さらには公立と私立といった異なる教育環境に属する生徒をできるだけバランスよく含めるよう心がけた。また、学年ごとの動機や進路意識の違いについても捉えるため、高校 1 年生から 3 年生までの生徒が含まれるよう選出し、履修言語の偏りも生じないように配慮した。しかし、インタビュー調査の受け入れ可能校が限定的だったこともあり、実際には地域的な偏りや履修言語の偏り、生徒の所属学科やコースの偏りを十分に解消することはできなかった。加えて、インタビュー対象者の学年についても、記述内容を優先して選んだ結果、高校 2 年生と高校 3 年生が中心となった。その要因として、高校 1 年生の回答では、まだ自身の進路や将来像を十分に思い描いていない生徒が多かったうえ、高校生活全般に慣れることへ注力している主旨の記述内容が多かったことが挙げられる。こうした事情もあり、最終的には 40 名を選出し、うち 33 名にインタビューをすることができた。なお、この 33 名の所属する学科やコースについては、21 名が外国語系や国際系の学科やコース、10 名が普通科や総合系学科またはコース、2 名が留学生専用コースであった。外国語系や国際系の学科またはコースに所属している生徒が多くなったが、実際には学校によってカリキュラムが大きく異なっており、英語以外の外国語の週あたりの授業時間数や、授業外での取り組み、学外活動への参加状況など、教育内容には差が見られた。また、中にはカリキュラムの再編を行っている学校もあり、学年ごとに履修制度が異なるケースもあった。一方、普通科や総合系学科またはコースの場合でも、選択科目が多岐にわたり、生徒が履修したい科目を高い自由度で選択できるケースもあった。

インタビューは、生徒の都合のつく日や学校の都合を優先して行ったため、単独インタビューの場合もあれば、複数名での合同インタビューの場合もあった。また、実施にあたっては、インタビューの平等性や地理的な事情を考慮してオンラインで行うことを基本とし、高校からの希望等がある場合には対面で実施した。なお、インタビューにあたり、対象者となる生徒には、アンケート実施時に窓口となった担当教員を経由して、インタビュー調査への可否を改めて確認してもらった。その際、各高校に確認を取り、必要な場合には高校からの指定フォーマット等により同意書を作成して、学校長経由でインタビュー対象となる生徒への同意をはかった。このような手順を取った理由としては、アンケート調査と同様、インタビュー調査やそれに伴う個人情報の扱い、保護者への同意の取り方などについては、高校によって考え方が大きく異なっていたためである。高校側に指定の同意書フォーマットがない場合には、筆者が作成して高校に送付した。また、インタビュー実施時には、学校および対象となる生徒の許可を得られた場合にのみ、録音や録画を行うこととした。オンラインでのインタビューの際には、オンラインツールとして利用した Zoom の録画機能のほか、PC のキャプチャ機能を使って二重に録画をした。一方、対面での実施時には、iPad の録音機能および IC レコーダーにより二重に録音した。録音および録画が不可の場合には、筆者が手書きでメモを取り、記録を取ることに定めたが、今回はそのようなケースはなかった。

本論文では、インタビュー対象者が特定されないよう、対象者の名前については、A1、A2、A3 のように、アルファベットと数字を組み合わせて表記する。また、本文の中で対象者が通学する学校名が出てくる場合には、「この学校」のように学校名の部分を書き換えて、インタビュー対象者の所属校が推測されないよう表現を調整した。また、インタビューの内容に関

しても、本文で引用する際に生徒名や教員名が登場する場合には、匿名での表記としたり、名前を省略したりする（例：「高橋先生」→「先生」、「山本さんが」→「A34 さんが」）。

インタビューは、半構造化インタビューの形式で、1 回につき 1 時間を目安に行った。当日の主な流れと質問事項は以下の通りである。基本的には、アンケートの回答内容について改めて確認したうえで、その回答について詳細を尋ねるという流れとした。

- ① 対象者の簡単な自己紹介
- ② 言語の選択理由
- ③ 普段の授業の様子や授業担当の教員について
- ④ 授業のレベルと満足度について
- ⑤ その言語を学習してよかったこと
- ⑥ その言語を学んで困ったこと
- ⑦ その言語を学んだ感想

		中国語	韓国・朝鮮語	フランス語	スペイン語	日本語
対象者	高 3	6 名	2 名	—	4 名	—
		A3、A15、A20 A21、A24、A25	A26、A27	—	A1、A2、A31 A32	—
	高 2	8 名	4 名	2 名	4 名	1 名
		A10、A12、A17 A16、A18、A23 A28、A29	A13、A14、A22 A30	<u>A6</u> 、A33	A4、A5、 <u>A6</u> A11	A19
	高 1	1 名	1 名	—	1 名	1 名
		<u>A7</u>	A9	—	A8	<u>A7</u>

表 10：生徒インタビュー実施者の内訳（のべ人数）

分析にあたっては、佐藤（2008）の質的データ分析法を参考に、以下の手順で行った。まず、インタビューデータをすべて文字起こししたのち、第 1 段階の再文脈化としてインタビューデータをすべてデータベース化した。つづいて第 2 段階の再文脈化として、データベース化したデータを事例・コード・マトリックスを用いて全体を整理しストーリー化した。なお、本論文では、高校で英語以外の外国語を学んだ、あるいは学んでいる生徒たちによる学習経験の意味づけ方を捉えていくことを目的としている。したがって、本節以降では、その目的に関連するコードを中心に取り上げていく。

インタビューを行った 33 名の生徒の内訳については表 10 に示した通りである。A6 と A7 の 2 名は 2 つの言語を履修していたため、表 10 に掲載している人数はのべ人数となる。また、個々の生徒の概要については資料 10 に掲載している。インタビュー実施者は高校 2 年生がもっとも多く、次いで高校 3 年生、最後に高校 1 年生の順となった。インタビュー対象者 33 名のアンケートにおける主な回答は、資料 11 に掲載している。

3.2 インタビュー実施者の履修動機

インタビューでは、序盤にその言語を履修した理由について改めて尋ねた。その結果、インタビューを行った 33 名の生徒たちの履修動機は多岐にわたり、生徒によっては複数の動機が複合的に絡み合っただけで履修を決めているケースもあった。表 11 では、その 33 名の履修動機の概要を示している。1 人が複数の理由を挙げた場合もあるため、表の中では同一人物の回答が複数記載されているケースもある。全体としては、将来を踏まえての履修、自身の趣味をきっかけにした履修、他科目との兼ね合いでの履修が多かったほか、自分の置かれた環境による履修も目立った。このうち将来を踏まえた履修と趣味をきっかけにした履修は、第 2 章で扱ったアンケート結果にも見られた傾向である。

このうち、将来を踏まえて履修している生徒については、回答にいくつかの系統が確認された。1 つ目は、将来就きたい職業や将来の目標が明確に定まっており、その計画を踏まえて履修している生徒である。2 つ目は、将来の計画が具体的に決まっているわけではないものの、将来的に役立つかもしれないという有効性に期待して履修している生徒である。3 つ目は、職業とは異なり、将来旅行に行きたいためという趣味に関する計画から履修したという生徒である。中でも、将来を踏まえた履修では、中国語やスペイン語履修者であっても具体的な職業や目標について語られていた。これはアンケートでは可視化されなかった点である。

動機	生徒	履修言語	動機の種類	回答内容（要約）
将来の計画	A14	韓国・朝鮮語	就きたい職業 将来の目標	警察官になった際、交通課で活かせるのではないかと思った。
	A3	中国語		国際線の客室乗務員になりたいから。
	A2	スペイン語		海外のアニメーション業界で働きたく、それは北米が強いから。
	A8			将来アメリカで働きたい。現地でいろいろな人種の人とコミュニケーションを取りたい。
	A33	フランス語		将来の夢がキャビンアテンダントだから。
	A12	中国語	将来的な 有効性	仕事で使うかは分からないが、多少の挨拶とかは使うかも。
	A18			もし留学できて中国人とかと触れ合ったときに、たくさんしゃべれたらいいなと思って選んだ。
	A20			中国語をマスターできたときに何か役立ちやすいのかな。
	A21			中国人が東南アジアにも進出しているため、韓国語よりも中国語の方が便利かと思った。
	A31	スペイン語		今後につながり、活かせるのはスペイン語だと思った。
A22	韓国・朝鮮語	職業以外	韓国旅行に行きたい。	
趣味	A9	韓国・朝鮮語	娯楽	韓国映画やドラマは字幕なしでもストーリーが分かる。聞き取れるようになって本場のニュアンスや伝え方を知りたい。
	A26			韓国ドラマを自分で理解できるようになりたい

				いから。	
	A27			母の影響で韓流ドラマを見るようになり、K-pop の流行などもあって関心を持つようになった。	
	A30			韓国アイドルが好きで、ハングルを読めるようになりたい。	
	A10			中国語	書道をやっており、書道のルーツは中国であるから。
	A8			スペイン語	スペイン語の曲を聴いて気になり、やりたいと思った。
	A32				スペインの曲が好きだから。
憧れ	A1	スペイン語		スペイン語が本当にかっこよく、話せたら魅力的だと思った。	
	A5			プロ野球の外国人選手の話聞き、現地の生活が楽しそうだったから。その楽しい雰囲気を実地に行って味わいたい。	
他科目との兼ね合い	A13	韓国・朝鮮語	消極的理由	勉強が得意ではなく、他の勉強に遅れが出ないよう、簡単な言語がよいと思って。	
	A17	中国語		簿記はちょっと嫌だなんて。数が苦手なので。	
	A29			ハングルがどうしてもダメで、中国語の方が意味を読み取れるから。	
	A16	中国語	楽な科目	(他の科目よりも) 簡単そうかなと思って。	
	A28			ハングルが自分の名前ですら読めないぐらいだったから。	
	A20			中国語のテストの方が簡単という噂が流れているので。韓国語は独学の子もいて授業やテストが難しくなりやすい。	
A11	スペイン語	スペイン語はアルファベットだから新しいことを覚えなくてよいと思って選んだ。			
環境	A4	スペイン語	ルーツ	父親がペルー人で、向こうに遊びに行くときだけ 80% くらいスペイン語。自分もスペイン語を学んだらなんて思って選んだ。	
	A6			ある程度聞いて分かるが、話すことも書くこともできない。やっぱりできた方がいいかな。	
	A24	中国		両親が中国人。自分の母語は日本語なので中国語も勉強したい。	
	A8	スペイン語	親の仕事	父親がアメリカで働いていたことがあり、アメリカ文化に興味を湧いた。	
	A31			父親が仕事でスペイン語を使っているの。	
	A32			貿易の仕事で世界中に行く父にスペイン語を勧められたから。	
過去の経験	A16	中国語		中学の時の英語の ALT がイケメンで、頑張って話しかけたら褒めてもらえた。それがうれしくて中国語を選んだ。	
学びの継続	A15	中国語		小中学校で中国語を学び、簡単なイメージがあったから。	
	A7	日本語		進学先の中学の第 2 外国語が日本語だと思い、独学ではじめた。実際には中国語だったが、日本語学習も諦めずに続けたので、もっとやってみようと思った。	
教育制度	A23	中国語	カリキュラム	入学したらたまたま中国語があったから。	
	A25			異文化に興味があり、この学校で中国語を学	

				びたかったから。
	A19	日本語	国の制度	日本の教育制度がよいので。

表 11：インタビュー実施者の履修動機

また、他科目との兼ね合いで履修を決めた生徒の場合にも、回答内容に 2 つの方向性が確認された。1 点目は、選択肢となっていた他の科目と比較して、その言語の方がまだ履修してもよいと思えるため選んだという、いわば消極的な理由によるものである。他の科目とは、たとえば簿記や数学など教科の異なる科目の場合もあれば、スペイン語など他の言語科目の場合もある。2 点目は、消極的とまでは判断できないものの、他の科目と比較して簡単そうである、あるいは楽そうであるという理由によるものである。この場合、比較対象となった他の科目に対する嫌悪感はほとんど見られず、あくまで比較した中でどちらが自分に合っているのかを判断している。

このほか、自分の置かれた環境による履修は注目に値する。こうした回答は、アンケートのテキストマイニング解析では上位にならなかった回答である。環境という表現には大きく 2 つの傾向があり、1 つは自身のルーツによるもので、親や親族が外国人である生徒が、自身も親や親族の母語を理解できるようになりたいと思い履修しているケースを指す。もう 1 つは、両親が仕事で外国に行くことがあり、その姿をそばで見ていた経験から英語以外の外国語科目を履修することや履修する言語を決めたというケースを指す。特に、後者のような親の影響については、インタビューの中で履修動機の回答としては直接言及されなかったものの、インタビュー調査を進めていく中で、他の生徒たちからも明らかとなることがあった。たとえば、スペイン語を履修している A8 の生徒は、動機としては父親がアメリカで働いていたことを挙げているが、1 時間近いインタビューの最後に、母親や祖母も外国語や外国文化に関心が高かったことを述べている。同様に、中国語履修者の A20 も、父親が仕事で中国語を使うことがあり、簡単な中国語を教えてもらっていたことをインタビューの途中で述べている。

A8（スペイン語履修者）：

「母親が元々アジア系の国によく行ってたし、父親も欧米の国に行ったり留学したり。親が海外の曲が好きで一緒に付き合ったり、あっちに行ったりとかもしてて、そういう環境で育つと、やっぱり自然とそういう話を聞くし、興味が湧く。周りにそういう人が多かったのもある。祖母がフランス語やっていて。だから、国際的なことに興味があるって、遺伝、環境、家庭の環境もあるのかなって思います。」

A20（中国語履修者）：

「父親がエンジニアの仕事をしていて、長期出張に行っていたりしたので、今はたぶん話せないと思うんですけど、そのときは父親が中国語を話して仕事していたりとか。だから、

『これって何』っていう数字は数えていました。小学生のころから、10までは。それだけ面白がって、父に教えてもらったのをずっと覚えていたり。あとは……、ニュースとかで、それこそ平等問題だとか歴史の話とかでちょくちょく話すので、そういうのを耳にする機会が多かったので、そういう関係性……、その土地のはよく分からないけど、日本との関係性みたいなところへの知識は多少あったと思います。」

特に A20 に関しては、子どものころに父親から中国語を習っていただけでなく、現在も日常生活の中で日中関係についての話をすると言言しており、親子間での日常会話の中で、外国語や外国文化に触れる機会があるという。家族を介した異文化接触は他の生徒にも見られ、たとえばスペイン語履修者の A31 も、スペイン語圏ではないものの、父方の親族が中国人であることから、親族との会話には中国語を使うと述べている。このように、生徒本人は直接的な履修動機としては捉えていないものの、英語以外の外国語を履修する生徒たちの中には、両親が外国語や外国文化にかかわりを持ち、その様子を子どものころから見聞きしている生徒が一定数いるようだ。

次節以降は、インタビューデータを再文脈化し、事例・コード・マトリックスを作成した結果、高校で英語以外の外国語を学ぶ意義に少なからずかかわるコードに焦点を当てていく。なお、本研究の目的にかかわるコードとしては、①生きた体験と教師からの体験の吸収、②言語・文化・学習者間の類似と差異、③学びを通した気づきと、学びの広がり・深化・相対化、④自身の成長と変化、⑤教師の姿勢と役割、⑥高校で英語以外の言語に取り組むこと、⑦他教科との兼ね合いと学びの継続性の 7 つのコードが挙げられる。このうち、①生きた体験と教師からの体験の吸収、②言語・文化・学習者間の類似と差異、③学びを通した気づきと、学びの広がり・深化・相対化の 3 つのコードについては、生徒たちのインタビューの中で特に多く話題になった事柄である。

3.3 生きた体験と教師からの体験の吸収

生徒たちのインタビューの中で特に話題となった事柄のうち、まずは生きた体験と教師からの体験の吸収というコードについて取り上げる。このコードに組み込まれた回答の多くは、英語以外の外国語を学ぶ際に生徒たちが求めていることについてであった。それは、教科書では知れない、学習言語圏のリアルな姿を知りたいという希望である。具体的には、以下のような回答が確認された。

A18（中国語履修者）：

「ALT がいるときは特に、動画を使って中国の食事の作り方とかを見せてくれるので、とても魅力的だなんて。中国って（中略）日本からは遠いので実際に見に行くってなったらお金がかかるし、とても見に行きづらいので、わざわざ中国の先生がこの高校に来てくれ

て、動画で中国語のしゃべり方はこんな感じだよっていうのを見せてくれたり、結婚式の服装は日本では白だけどあっちでは赤だよとか、真逆の考え方があるので、そこがとても嬉しく思います。」

A28（中国語履修者）：

「先生が実際に中国に住んでいたころのお話とかを聞けるので、楽しいなあ。『そんな感じなんだ！』とか。実際の生活とか聞いて、日本と違うところを知れるので面白いなって思いつつ、お話を聞いています。」

A30（韓国・朝鮮語履修者）：

「教科書とかに書いてある表現とか文章、文法とかに『いや、こんなの使わないから！』みたいに言ったりすることが結構あって。他は先生風に変えたりしてくれるから、ネイティブ寄りの話をしてくれるから、そこはすごくいいなって思います。」

生徒たちが知りたいのは、その地に根差した生活の実態である。現在は YouTube や SNS などのインターネットツールを使えば、簡単に現地の情報を手に入れることができる。しかし、たとえば中国語履修者の A10 が、「実際ネットで調べる情報とかとは別に、どんな感じなのかなとかは知りたいなと思うんです」と述べていたことに代表されるように、生徒たちは自分が調べても分からない情報や、自分が調べた事柄の真偽を確かめることができるような情報を求めているのである。さらに、生徒たちにとって教師は、その言語圏のいわば代表者として捉えられている。たとえば、A30 が述べた「教科書とかに書いてある表現とか文章、文法とかに『いや、こんなの使わないから！』みたいに言ったりすることが結構あって」のように、教師が提供する情報は、教材の枠を超えた実態に即した情報源として生徒に受け止められている。

それに対して、教師側も自らの生きた体験を伝えることが、英語以外の外国語教師としての役割や意義であると考えている。韓国・朝鮮語履修者の A22 によれば、英語の授業では、「クリスマスとかハロウィンとかそういうときには、こっちのハロウィンはこんな感じだよみたいなことをやるんですけど」と述べたうえで、日々の授業では、教師の生きた文化体験を聞く機会はほとんどないという。同様のことは他の生徒も述べており、ここに、同じ外国語教師であっても、英語の教師と英語以外の外国語教師との違いが見られる。

さらに、このような教師が語る履修言語圏の生きた情報は、生徒たちにとって聞いた話にとどまらず、自分の知識として吸収され、あたかも自分自身がその体験をしたかのように語られることがある。インタビューでは、教師から得た情報を自分の中で咀嚼し、自分が体験したかのように語る生徒が多く見られた。たとえば、A22 は、「教科書とかにはあんまり載ってない、韓国の豆知識というか、雑談みたいなのをしてくれて、そういうの聞くのが結構楽しい」と述べながら、具体的な例として「ソファの座り方で韓国人か韓国人じゃないかが分かる」、「韓国人はコーヒーをたくさん飲むけど、苦いコーヒーは好きじゃない」など、教師から聞いたエピソードを、自分自身の体験のように生き生きと語っていた。このように、教

師という履修言語圏の代表者から得た知識を、生徒たちは獲得した情報として蓄積するのではなく、それを自分の体験のように取り込む傾向がインタビューで確認された。

このほか、生きた体験と教師からの体験の吸収というコードには、教師が体験したエピソードを享受することだけでなく、生徒自身が体験した事柄も含まれている。たとえば、中国語履修者の A17 や A23 は、授業満足度や学習継続に関する話題の中で、学んだ中国語を日常生活で活用できた喜びを語っていた。

A17（中国語履修者）：

「修学旅行に行ったんですけど、そのときに中国人に話しかけられて、その中国人がもちろん中国語でしゃべってきたんですけど、最初は何を言ってるかよく分からなかったんですけど、聞き直したときに、だんだん『あ、こうだな』っていう勉強したことばが出てきたので、それで中国語を取っていてよかったなって思います。」

A23（中国語履修者）：

「私、アルバイトをしているんですけど、そこで外国人の方で中国語の方とか、英語の人とかで困ってる人とかがいて、その人に中国語で頑張って接客したらすごい喜んでくれたり、英語で接客したら、日本語の人もすごい喜んでくれて、やっぱり言語を使って人を助けることができるってことを体験したので、それがモチベーションっていうか、そこからより学びたいなって。」

こうした語りから、学んだ外国語を実生活の中で活用できた経験が、学びの手ごたえとして生徒たちの中に深く定着していることがうかがえる。ただし、そうした肯定的な体験は、自分がその学びを実践できると判断した場合に限られるようだ。日本への留学生で日本語履修者の A19 は、「私は外国人だから、みんなはたぶん、私に（私が日本語を）しゃべらないと思ってる」、「しゃべり方が分かりにくい。（中略）しゃべるのが早すぎて」と、実践の難しさやつらさを吐露していた。つまり、自分ができると判断した特定の場面ではなく、日常的あるいは恒常的に実践しなければならない状況では、生きた実践はむしろ自分にとってつらい体験となる場合もある。

3.4 言語・文化・学習者間の類似と差異

つづいて、同じく生徒たちのインタビューの中から浮かび上がったコードのうち、言語・文化・学習者間の類似と差異というコードについて取り上げる。言語・文化・学習者間の類似と差異については、アンケートの分析結果で現れた言語・文化を相対化する視点とも重なる。インタビューでは、生徒にとって既有言語である日本語、英語、そしてそれとは異なる学習言語の 3 つの言語とそれにかかわる文化を比較し、生徒が自分なりの結びつきを見出し

ている様子がうかがえた。この点は、本研究の目的である、生徒による学びの意味づけと密接にかかわるところである。インタビューでは、たとえば生徒から以下のような発話があった。

A2（スペイン語履修者）：

「やっぱりもう、新しく発見できたことしかないと思います。スペイン語はまったく触れたことなかったんで。そうですね、女性名詞と男性名詞があるんだみたいな。そこから興味を持って、でもやっぱり、英語の単語に似てるスペイン語があったりとか。あと動詞の変化とか、やっぱり全然違うなって思って、興味深かったです。」

A3（中国語履修者）：

「私は中国語以外に自分で韓国語の勉強もしたんですけど、そのときに、やっぱ韓国語と日本語って文法的な構造では似てるから、言語を学習するときの、母国語に近い言語、文法とかを学習するのと、近い国だけど、中国語では文法構造も違うし、あとは発音とか、韓国語と日本語はよく似てるものがあるんですけど、中国語は同じ漢語、漢字表記でも日本のものと意味が異なるとかいう発見がありました。」

A10（中国語履修者）：

「結構違って、英語と近いところもあれば、日本語に近いところもあるっていう感じで、結構こんがらがりますね。(中略) 主語、動詞、目的語みたいな感じで説明されるんですけど、その並び順が英語に似てるなっていうのがあります。(中略) なんかその、単語とかで、日本語と同じ意味のものとかもあるんですけど、若干、本当に若干使い方が違うみたいなことばもあるので、『あっ』ていう。文を作るときに、言いたいことによって漢字を使い分けるみたいなのもあるので、それはちょっと、ちょっとあれだなっていう感じですね。」

こうした生徒たちの発話からは、外国語学習を通じて、日本語、英語、そしてそれとは異なる言語との間に存在する類似点や相違点に気づき、それらを比較しながら学びを深めている様子がうかがえる。中でもこの3名は、言語的な構造や特徴に着目し、複数の言語間での違いや共通点を自分なりに試行錯誤しながら整理し、学習を進めている。たとえば、スペイン語履修者のA2からは、スペイン語における女性名詞と男性名詞の存在や英語に似た単語の発見を通じて、当該言語の特性を、英語という既存の外国語学習経験と比較しながら学ぶ姿勢が見られる。また、中国語履修者のA3は、日本語と独学で学んだ韓国・朝鮮語の文法面での類似性に気づく一方で、中国語の文法構造や発音、漢字表記の違いに驚きを感じている。さらに、同じく中国語履修者のA10は、中国語の文法構造が英語に似ている点や、日本語と似た単語が使い方によって異なることに着目し、学びを進める中での気づきやそれに伴う戸惑いを語っている。これらの発話からは、生徒たちが英語以外の外国語を学ぶ過程において、他の言語との関係性を捉え、自分なりの発見をしている様子が読み取れる。一方で、スぺ

ン語履修者の A32 は、「スペイン語を理解しきれていない。まだ全然、知れていない」として、新たに学びはじめたスペイン語について、全体像を把握しきれていないことにもどかしさを感じている。

インタビューではまた、言語そのものにとどまらず、言語を取り巻く文化的な側面に気づきを得る生徒も少なくなかった。たとえば、回答では以下の生徒の発話にその気づきが現れている。

A21（中国語履修者）：

「日本語にも方言があるけど、中国語にも方言ってあるんだっていう衝撃がそのときすごく大きくて。（中略）自分が思っていた中国のイメージっていうのが、中国は広いと思うんですけど、そこまで差があると思ってなかったんですよ。でも先生と話していて、こんなにやっぱり違うんだっていうのに、自分の中で新しい発見をしたなっていう感じで。そこから興味を持ったっていう感じです。」

A26：（韓国・朝鮮語履修者）

「私は韓国語の勉強を、勉強っていうよりやっぱり言語ができないと韓国に行けないので、ひとつのツールとしか思っていなくて。（中略）どうしても近い国であっても文化の違いは生じるもので、文化の違いから人間関係が崩れたりとか、大きなトラブルにつながることもあるので、相手の国の文化を知ることの大切さを、言語を勉強しながら韓国の文化に触れながら、学習しながら気づくことができたと思います。」

A27：（韓国・朝鮮語履修者）

「違いで言ったらいろいろあるけど、表現とか話し方っていう意味では、韓国人の先生と接するので、日本人の先生とは違う部分がある。日本人の回りくどい言い方よりは、直接的に言われることが多くて、それに慣れていないので戸惑ったりっていう部分もあったけど、そういう違いは韓国人の先生だからこそ実感できたのかな。」

このように、たとえば中国語履修者の A21 は、母語である日本語との比較を通じて、中国語の中にある多様性に驚きを感じている。また、韓国・朝鮮語履修者の A26 は、言語面での学びを通じて「文化の違いから人間関係が崩れたり、大きなトラブルにつながることもある」という認識に至り、相手国の文化を知る重要性への気づきを得ている。さらに、同じく韓国・朝鮮語履修者の A27 は、韓国人教師とのやりとりを通じて、コミュニケーションにおける日本人と韓国人の違いを実感し、それを文化的な特徴として興味深く受け止めている。このほか、中国語履修者の A12 は、「中華メイクが流行っていて、自分が学んでいる国の何かが話題になると親近感が湧く」と語っており、学習している言語やその文化が社会で注目されることにより、それまで遠く感じていた社会や文化を自分自身に近いものとして捉えるようになる生徒もいる。これは、学んだ言語や文化が個人の経験や感情に結びつくことで、他者や他

文化とのつながりをより実感できるようになることを示している。

さらに、インタビューでは、言語面や文化面での類似点や相違点の気づきにとどまらず、同じ教室で学ぶクラスメイトとの類似点や相違点への気づきも見られた。以下がその一部である。

A4（スペイン語履修者）：

「いや、なんかやっぱり、一人ひとりなんて言うんだろう、なぜスペイン語を取ったのかっていう理由とか、やっぱり一人ひとり違うなって思って。本当に 2 人（A5 と A6）は、本当に夢に向かってちゃんとやってるっていうのが本当に聞けて本当によかった。自分もなんか勉強になったかな。」

A5（スペイン語履修者）：

「自分とはちょっと違って、親の影響とか受けてやってるヤツって、なんかすごい情熱、外国語の勉強することに対して、すごい情熱をたくさん受けてる感じが伝わってきて、自分ももっと情熱的に、情熱的じゃないな、もうちょっと自分も精力的に学びたいなって気持ちになりました。」

A20（中国語履修者）：

「授業の評価が 2 人（自分と A21）で違ったのが、私はびっくりしていて。同じクラスではないけど、本当に似たような授業を受けていたはずなのに、『あ、こうも違うのか』っていうのがすごく印象的でしたね。たぶん、それは中国語の授業に限らずだと思うので、視点が偏りすぎないようにしたいなとすごく思ったのもありますし、『中国語の授業』って言われたら、私は中国語を言語だと思っちゃうけど、A21 さんはすごく文化に重きを置いて、その着眼点の違いも面白かったです。」

これらの発話からは、同じ教室で学ぶクラスメイトとの間にも多様な類似点や相違点が存在することに対する気づきが見られた。たとえば、A4 や A5 が、互いの履修理由や学習への情熱に触れて、自らの学びを振り返り新たな意欲を得たように、生徒たちはクラスメイトや学習仲間との違いを通じて、自分の学びの位置づけや目的を再確認している様子がうかがえる。また、A20 の発話に見られるように、同じ授業を受けたとしても、各生徒の関心や視点の違いによって、その授業体験が異なるものとして認識されている。

このように、言語・文化・学習者間の類似と差異に関する発話では、学習者は自分なりの観点で言語や文化、あるいはクラスメイトを比較していた。また、比較の際は肯定的に結果を受け止めており、否定的に捉えている生徒は確認できなかった。

3.5 学びを通じた気づきと、学びの広がり・深化・相対化

本節では、生徒たちのインタビューの中で話題となった事柄のうち、学びを通じた気づきと、学びの広がり・深化・相対化についても目を向ける。このコードに含まれる回答は、これまで扱った「生きた体験と教師からの体験の吸収」、「言語・文化・学習者間の類似と差異」の2つのコード以上に多岐にわたった。特に、高校での英語以外の外国語の学習が他の教科や言語への関心を誘発し、自身の知的世界を広げる契機となっている事例が複数確認された。この広がりとは、一つの外国語の学習がもたらす学びの横への広がりとして特徴づけられ、アンケートの結果から導かれた「言語・文化の多様性への気づき」および「新たな挑戦を通じた自己成長」というキーワードとも重なる。以下は、そのような学びの広がりを示す生徒たちのコメントである。

A21（中国語履修者）：

「地理の成績すごくいいんですけど、もし中国語を学べなかったらって考えたら、そこまで地理全体に興味を持っていなかったような気がするのがある、（中略）中国語を学ぶことで、異文化に触れるっていうのを知って、地理にすごく興味を持ち出して、地理の成績もすごくよくなったので、そういう面では自分にとって中国語って大きな影響があったなと思っています。（中略）もし中国語を学べなかったら他文化に興味を持たないから、ヨーロッパとかアフリカとかそういう文化にもたぶん興味を持たなかったんだろうなって少し思う。」

「同じ人として生きているけど、人として生きてるのに、住むところとか文化、気候とかが違うだけで、これだけ人って変わるものなんだなっていうことが、自分にとって面白くなって感じる場所。日本人でも、わりと地方によって変わることって結構あるので、そういうのが自分にとって醍醐味です。」

A33（フランス語履修者）：

「英語しか勉強してないときは、英語を話せるようになりたいという思いが強くて、他の言語に目を向けてなかったけど、フランス語を勉強したことで、この言語もやってみたいとか、この言語を話せるようになったら楽しいだろうな、この言語はどうやって文章になってるんだろうとか、どうやって勉強したら習得できるんだろうとか、そういうのを考えるようになった。フランス語を勉強したことで、さらに別の言語にも目を向けられるのがすごくよかったなと思います。」

これらの発話からは、高校という時期に英語以外の外国語の学習に取り組むことが、生徒たちの知的興味を刺激し、自身の学びをより多面的に展開させるきっかけとなっている様子

が読み取れる。A21 の発話では、学んだ言語を通じて異文化への理解が深まると同時に、地理や世界の多様性への興味が喚起され、学びの範囲が異なる教科にまで広がっていることが示されている。また、A33 の発話では、フランス語の学習を通じて他の言語にも目を向ける視点が得られ、新たな学習目標が生まれていることが分かる。特に、英語のみを学んでいたときには他の言語に目を向けていなかったが、フランス語を学んだことで他の言語にも視野が広がったという A33 の発言は、注目すべき気づきとなりうる。

一方で、学びの広がりには常に横方向へと広がっていくわけではなく、すでに学んでいる言語の理解をより深め、その言語の習得を深化させていきたいという縦方向への深まりも見られる。以下は、外国語の学習をさらに深化させたいという生徒たちのコメントである。

A8（スペイン語履修者）：

「もうちょっと、スペイン語をやっぱりもっと深く深く勉強して、その基礎がなって、ちゃんとコミュニケーションも取りたいっていうのがやっぱ目標なので、コミュニケーションも取れるぐらいな感じになってから次の言語って感じですね。」

A30（韓国・朝鮮語履修者）：

「いろいろ勉強していくうちに、やっぱり発音とか、ちょっと会話ができるようになると、すごく楽しいなって思うようになったので、やっぱり会話とか実際に韓国人の人とかと話せるようになりたいなって思ったから、もっと先っていうか難しい勉強もやってみたいなって思いました。」

これらのコメントからは、学習の深化が、生徒たちにとって自己の目標達成やさらなる成長を目指す過程となっていることがうかがえる。A8 の発話では、スペイン語を学び続けることで、言語の基礎を強化し、より高度なコミュニケーション能力を身につけたいという意思が表れている。また、A30 の発話では、発音や会話力を磨き、韓国人との対話を目指す中で、より難易度の高い学びに挑戦したいという意欲が見られる。これらの発言から、学びを深化させることで自己の言語能力を向上させ、実践的な活用を目指す姿勢が読み取れる。さらに、生徒たちの学びは、横方向への拡張や縦方向への深化の 2 方向にとどまらない。

A5（スペイン語履修者）：

「日本人の価値観が、なんというか、ことばを大切にしてる民族だなんて思いました。英語を学んでいると逆に。英語ではちょっとのことばで表すようなことばでも、日本語ではいろんな言い方をすることばがあったりして、日本のことばを大切にする文化があるなみたいなのをちょっと感じるようになったりだとか。」

A10（中国語履修者）：

「今まで日本語と英語で小学校から授業としてずっとやってきたことだったんですけど、それでまた別の言語、結構系統が違うっていうか独特な中国語っていう言語を学んでみて、外国の文化に対する見方もそうですけど、そこから自分の国の文化について、もっと知っていくことも大事なんじゃないかなとか思ったり、そういう影響がありました。」

この2人の発言からは、学びが興味の広がりや知識の深まりをもたらすだけでなく、自文化や自分自身への新たな発見や再認識を促すという、いわば内なる方向にも向かっている。学びを通じたこの内なる方向への気づきは、他者や他文化を知る過程で、それを比較したり照らし合わせたりする対象として自身や自文化を据え、それぞれの位置づけや価値を捉え直すことによって生まれている。たとえば、上記のA5やA10のように、日本語と英語の言語構造や表現方法の違いを通じて、日本人の価値観や文化の特徴に自分なりに気づくこと、あるいは英語以外の外国語の学習をきっかけに自文化への理解を深める重要性を認識することなどが挙げられる。つまり、生徒たちは学びを通して自己や自文化について自分なりに理解して相対化し、自らのあり方を捉え直そうとしている。

一方で、自己や自文化を相対化し捉え直すことは、学びの広がりや深化にとどまらず、生徒たちが他者や社会に対して新たな視点を獲得するきっかけにもなっている。特に、次のA26の発言には、自身が置かれた環境と他者からの視線を相対的に捉え、冷静に向き合う態度が示されている。

A26（韓国・朝鮮語履修者）：

「私たちについてニュースで出たときのコメント欄をSNSで見たときに、最初はやっぱりちょっとへこんだりとか、なんでこういうことを言う人がいるんだろうって思った。けど、最近は『視野が狭い人なんだな』って感じなくなって。それぞれ嫌いなものがあったとしても仕方がないと思うけど、それを人目につくところにコメントを残したりとかする人の気持ちがよく理解できないので、最近は気にしてはいない。全員に別に受け入れてもらいたいと思っているわけではないけど、韓国のよさを知らないのはもったいないなって思ったり。でも、自分が勉強したり経験したわけでもないし、自分が何か嫌なことを実際にされたわけでもないのに、先入観だったり偏見でものを言う人が多いのかなって感じて、少し残念だなんて思うことはある。」

A26の通う学校では、韓国・朝鮮語教育に力を入れており、卒業後には韓国の大学に進学する人も一定数いる。そうした環境で学んでいるA26の発言からは、他者からの否定的な意見や批判を真正面から受け止めるのではなく、それらを客観的に捉え、自分自身の価値観を保ちながら柔軟に対応する姿勢が読み取れる。具体的には、SNS上で目にした誹謗中傷に対して、初めは感情的に傷ついていたものの、次第にそれらを冷静に受け止め、自分の心の平

穩を保つ方法を見出したことが語られている。この過程は、A26 が他者の否定的な意見を自分に対する攻撃として過剰に受け止めるのではなく、その意見が相手自身の偏見や先入観に基づくものであると判断する力を養ったことを示している。

さらに、こうした自己を客観視する姿勢は、防衛的な対応にとどまらず、他者への理解を深めることにもつながっている。A26 は、相手の背景や思考を推測しつつ自分自身の立場を維持することで、他者の視点を否定するのではなく、それを踏まえたうえで自分の立場や価値観と改めて向き合っている。この相対的な視点の獲得は、外国語学習の枠を超えて、他の教科、さらには広く社会生活全般においても、ものごとを多面的に捉え判断していく際の基盤となる力である。以下の A23 の発言からは、そうした相対的に捉える視点が、実際に日常生活や社会生活におけるものごとの判断へと広がりを持っていく様子がうかがえる。

A23（中国語履修者）：

「戦争にかかわらず、友だちと友だちの意見だとか。弟がいるけど、弟 2 人の喧嘩とか、テレビのニュースとか、対照的になっている陰謀論って言われるものとか、いろんなものを聞いたり見たりして、どっちかに偏るんじゃなくて、どっちも聞いて自分の意見だとか意思とか考えをしっかりと持つことが大事だなって。みんながこっちだからこっち、じゃなくて、どっちも聞いてやらないと、真相とか真実が分からないんじゃないかなって。」

このような A23 の姿勢は、自分が属する社会や文化の視点と、新たに学んだ社会や文化の視点を行き来しながら、多様な立場や背景を考慮し、両者を照らし合わせてものごとを判断する姿勢へとつながっている。この過程では、一方的な見方にとどまることなく、異なる価値観や意見に耳を傾け、それらを踏まえて自らの考えを形成していくという、いわば中立的で柔軟な視点が培われている。これは、アンケートの結果で示された「他者理解と多様な価値観の尊重」という視点とも通じており、他者の立場や背景を尊重しながら、自分自身の位置づけを問い直す経験が、生徒たちにとって英語以外の外国語学習の意義として捉えられている。

以上をまとめると、学びを通じた気づきと、学びの広がり・深化・相対化からは、主に 5 つの観点が示された。1 つ目は、学びを横方向へと横断的に広げていく様子、2 つ目は履修言語の学びをさらに深めていこうとする縦方向への深化、3 つ目は学びを通して自文化をより深く知ることの重要性への気づき、すなわち内なる方向へと向かう自文化への回帰、4 つ目は学びを通して自己と他者の立場を相対化して捉える姿勢の獲得、5 つ目は相対的な姿勢から一歩進み、自己と他者、あるいは自文化と異文化の立場を踏まえたうえでもものごとを判断しようとする、いわば中立的な視点の大切さへの気づきである。このように、英語以外の外国語の学習を通して得た学びの広がりや深まり、気づきは重層的で多元的なものであり、生徒によってその方向性は異なる。また、その過程で、生徒たちは実用性にとどまらない学びの価値を見出している。インタビューでは A33 がフランス語を学んだことでの視野の広がりについて言及していたが、韓国・朝鮮語履修者の A9 は、「英語と日本語でしか見えてなかった

ところが、第2外語（第2外国語）をやってすごい世界が、自分が注目する国が広がった。世界が変わったってこういうこと言うんだなって」と述べていた。そこに、英語以外の外国語を学ぶ意義の一端が垣間見える。

3.6 自身の成長と変化

ここまでは、「生きた体験と教師からの体験の吸収」、「言語・文化・学習者間の類似と差異」、そして「学びを通じた気づきと、学びの広がり・深化・相対化」という、生徒たちから多く寄せられた回答に基づいた3つのコードについて詳細に見てきた。

一方で、インタビューでは、生徒たちが学習を通じて感じた「自身の成長と変化」を示す発言も少なくなかった。このコードは、アンケート分析時の「新たな挑戦を通じた自己成長」というキーワードと重なっており、生徒自身が学びを振り返る中で、いかなる内的変化や行動面での変化を経験したのかを探ることができるものである。このコードに含まれる発言は、外国語学習が生徒自身の行動や姿勢に具体的な変化をもたらしていることを示唆している。特に、内向的であると自認していた生徒たちが、自ら積極性を発揮するようになったり、新たな挑戦に向き合う姿勢を獲得したりしたという発言が目立った。以下は、その一例である。

A10（中国語履修者）：

「結構内気で、どうしても他の人とかと話すのが本当に苦手なんですけど、高校に入って、英語を話す機会、中国語とかも結構授業で自己紹介だったりとか話すんですけど、そういうのを通して、積極的になったというか、積極性が出てきたっていう感じはあります。」

A13（韓国・朝鮮語履修者）：

「韓国語が得意じゃなかったけど、韓国語の弁論大会に出場して、頑張らなきゃいけない環境を作ったって感じで、苦手だからやらないじゃなくて、苦手だからやるって感じで、もっと勉強を頑張らなきゃなって、環境から変えていこうと思って。弁論大会で、チャレンジすることを学んだっていうか、大切さを知れたような気がして。（中略）次の韓国の弁論大会も、意外と頑張ればなんでもできるかなって気持ちでやろうかなって思ったので。」

A27（韓国・朝鮮語履修者）：

「特にこの高校って交流とかを頻繁に行うので、もともと自分は積極的に知らない人と話すっていうのが苦手だったんですけど、そういう部分で初めてオンライン上で話す韓国の高校生だったりとかと、話さないと学びにならないので話すように心がけて、今までよりまだまだ足りないなって感じるんですけど、積極的に話しかけることができるようになったのは成長だなと思います。」

このうち、A10 の発言に見られるように、英語を含む外国語の学習が生徒たちに行動面での積極性を促した例は少なくない。A10 はもともと内向的で他者と話すことが苦手であったと述べているが、自己紹介や会話の機会が多い英語や中国語の授業を通じて、次第に自ら話しかける姿勢が身についたと語っている。同様に、A27 の発言からは、知らない人と話すことへの苦手意識がありながらも、韓国の高校生とのオンライン交流の場が行動を変化させる契機となったことが読み取れる。一方、A13 の場合は、韓国語の弁論大会という挑戦の場に飛び込み、自らの苦手意識を克服しようとする姿勢が現れている。これらの発言からは、生徒たちにとって、外国語の学習における他者との交流や自身の挑戦が、自分自身の行動を見直し、変化させるきっかけとなっていることが分かる。

さらに、生徒たちのインタビューからは、外国語学習が、自文化との類似点や相違点に気づき自己を相対化させるだけでなく、そこから自分自身の考えや行動を変容させようとする姿勢を育む場となっていることもうかがえた。以下はそうした生徒たちの発言である。

A25（中国語履修者）：

「見える世界って、もともと日本人コミュニティの中で育ってきた私からすると、日本の中にも、言ってしまうと学校の中にも、いろんなコミュニティとかがあって、その中でいろいろなところの知識とか文化とか、習慣とかを教えてくれたりするのが、人間的にも成長できたし、周りの肌の色とか考えとか習慣とかは違っても、大事にしていこうかなっていう考えができたのは、すごく人間的にも成長して、視野が広がったかな。」

A26（韓国・朝鮮語履修者）：

「韓国の文化を学んだことで 日韓関係のこともそうですし、完全に韓国人になったわけではないけど、文化を学ぶことで韓国人の視点も理解できるようになったので、今までは日本側だけの、日本人としての立場にしか立てなかったものが、両方の立場に、相手の気持ちも考えられるようになったっていうのが、勉強して変わったことかなと思います。」

これらの発言からは、英語以外の外国語学習が、生徒たちに相手の立場を理解しようとするだけでなく、それを踏まえて自分自身のこれまでの考えを変容させようとする姿勢をもたらしていることが読み取れる。たとえば、A25 の発言に見られるように、英語以外の外国語学習を通じて得た知識や文化的な理解は、自文化や他者の価値観に対して寛容になったり尊重したりする姿勢へとつながっている。また、A26 の発言からは、学習言語圏の視点を取り入れることで自身の立場を相対化し、さらに、ものごとを多角的に考えようとしている様子が見えてくる。こうした変化は、3.5 の「学びを通じた気づきと、学びの広がり・深化・相対化」と重なるが、ここでは一歩進んで、生徒自身が学びを通して自らの価値観をも問い直している。他にも、韓国・朝鮮語履修者の A27 は、言語学習が政治と結びつくべきではないという自らの立場を明確に示しつつ、日本と韓国の政治的関係を理解するうえで、韓国・朝鮮語の学習が役立ったと語っている。また、同じく韓国・朝鮮語履修者の A30 の発言では、当

初は韓国に対して怖さを感じていたものの、学校での学びや教師との交流を通じてその感情が変化し、さらには韓国についてより深く知りたいという意欲へとつながった様子が語られていた。こうした発言は、英語以外の外国語の学習が生徒たちにとって自己と他者の関係性を再考し、これまで気づかなかった視点を得る機会となっていることを示唆している。

それに対して、英語以外の外国語との出会いが、生徒たちにとって自分らしさに気づくきっかけとなっていることもインタビューから浮かび上がった。この自分らしさとは、学びを通じて新たに自覚した自分の特性や価値観であり、生徒たちにとって自分自身への理解を深める機会となっている。以下の発言では、このような自分らしさや自己の確立について語られている。

A8（スペイン語履修者）：

「日本語もやって、英語もやって、第 2 言語もやってると、なんか、自分って何者みたいな。なんか、自分って結構今すごくね、みたいな。（中略）学びの原動力って、たぶんもうただ単に好きなんだと思います。言語とか他の国のことを知ること自体が、たぶん生きがい？　なんか、すごい好きなんですよ、たぶん。」

A33（フランス語履修者）：

「将来の夢に向かって、英語以外にもできるっていう自分の自信につながるんですよね。他の人にはないものを自分は持ってるっていう、なんていうかな、やっぱ自信。」

たとえばこの 2 人の発言からは、英語以外の外国語を学ぶ過程で、自分自身の価値観や個性を見つめ直し、それを肯定的に捉えている姿勢が見られる。このうち A8 は、異なる言語や文化に触れることを「生きがい」と表現し、外国語学習が自分らしさの根幹にあると感じている。また、A33 は、「他の人にはないものを持っている」と述べ、英語以外の外国語学習が、将来への自信や自己肯定感を育む要因となっている様子がうかがえる。これらの発言は、生徒たちが英語以外の外国語を学んでいるという経験そのものに、自身の価値を見出しているといえる。

さらに、スペイン語履修者の A4 は、授業時間以外にも自主的にスペイン語のニュースを見るなど積極的に学習に取り組んでおり、その学びの源について問われた際に、「たぶん、なんだろう。スペイン語が……好きなんですかね、やっぱり。好きなんだと思います」と、考えた末に、これまでより多くぶん語気を強めて述べていた。こうした発言からも、自らの興味や関心が学びの大きな原動力となっていることが分かる。また、中国語履修者の A16 は、中国語を学習しているがほとんど話すことができないと自己評価をしつつも、「中国語を勉強しているっていう事実で満足しています」と述べており、結果や上達そのものよりも、学んでいるという状態に意味を見出している。この発言は、生徒が学びに対する充足感を持ちながら、その経験を価値あるものとして受け止めている様子を示している。また、中国語履修者の A25 は、英語に助けられた経験も多い一方で、中国語や中国文化も同じように好きであ

るとしたうえで、「どっちが大事って言われたらうーんっていうか、どっちも大事」と述べている。この A25 の発言は、生徒が複数の言語や文化に触れる中で、それぞれの価値を再確認し、いずれも自分にとって欠かせない要素として受け止めている姿勢を反映している。このように、英語以外の外国語の学習は、生徒たちにとって、自分自身の成長や価値観を再発見し、自らの新たな可能性や多様な価値観を受け入れる視点を見出すきっかけにもなっている。

このように、「自身の成長と変化」には、3 つの側面があるといえる。1 つ目は英語を含む外国語学習全般において、自身の行動や姿勢に肯定的な変化をもたらすという側面、2 つ目は英語以外の外国語を学ぶことで、自文化を他文化と比較し、自文化の捉え方について内省しようとする側面、3 つ目は、英語以外の外国語を学んだことにより、自分の特性や価値観といった自分らしさに気づくという側面である。

3.7 教師の姿勢と役割

前節では、「自己の成長と変化」に焦点を当て、生徒たちが英語以外の外国語の学習を通じて自分自身への理解を深めている姿を捉えてきた。しかし、そうした学びの場が成立する背景には、授業を展開する教師の存在が不可欠である。特に、英語以外の外国語の場合は高校生向けの学習教材や学びのツールが限られている。そうした中で、「生きた体験と教師からの体験の吸収」のコードで見てきたように、教師がその言語や文化にいかに向き合い、それを生徒に伝えているのかという点が、生徒の学習意欲や満足度にもかかわっていると考えられる。そこで本節では、「教師の姿勢と役割」というコードを通して、教師が英語以外の外国語学習において果たしている役割やその重要性について捉えていく。

まず、生徒たちの発言からは、教師の親しみやすさや話しやすさが、生徒に安心感を与え、学びへの前向きな態度を引き出していることがうかがえる。

A4（スペイン語履修者）：

「ネイティブの先生は、分からないことがあったらちゃんと教えてくれるし、話しやすい。日本人の先生もめちゃめちゃ話しやすいし、面白い。」

A4 の発言は、親しみやすく話しやすい教師であると、生徒は自然と質問をしやすくなり、学びを進めるうえで安心感を得られることを示している。こうした様子は A16 や A25 の発言にも見られ、教師の親しみやすさは、授業中の生徒の緊張感を和らげるだけでなく、生徒が主体的に参加しやすいクラスの雰囲気形成する。また、以下の A23 の発言では、教師がエピソードを交えて丁寧に説明を行うことで、生徒が理解を深めやすく感じていることが語られている。

A23（中国語履修者）：

「分からなかったことをすぐ聞くタイプなので、分からないってなったときにめっちゃ『これはこうだよ』とか、たまにエピソード混じりで『こうだからこう違うんだよ』っていうのがあるから、すごく分かりやすい。」

A23 の発言は、教師が生徒に対して親身になって対応することで、生徒が分からないことを克服しやすくなっている様子を示している。その際、単に答えを教えるだけではなく、その答えにまつわるエピソードを交えて解説することは、生徒の理解を深めることへとつながっている。また A21 も、「優しくて、とことん教えてくれる先生が多かった」と述べており、教師が丁寧に対応し、生徒が納得できるまで説明をしてくれる姿勢が、生徒に安心感を与えている。このような一人ひとりの疑問や関心に寄り添う教師の姿勢は、生徒が安心して質問できる雰囲気をつくり、学びの場での信頼関係を築くことへとつながる。さらに、教師が教室全体の雰囲気づくりに力を入れることで、生徒同士が安心して意見を共有できる場を生み出しているケースも多い。この点については、以下のコメントが挙げられる。

A31（スペイン語履修者）：

「4人で、みんな語学が好きな感じの人が多い。4人だけど自分以外の人の考えとかも結構共有できる。4人中3人は2年生だけど、雰囲気があって居づらは感じない。」

A33（フランス語履修者）：

「質問すると親身に答えてくださる。自分が質問したこと以上の答えをくれる。すごく自分の中でもストンって落ちるし、知識量も増える。（中略）先生もフランス語で分からないことがあるので、みんなと一緒に勉強しながらみたいな感じで、すごくいいですね。（中略）話し合いとか、グループのみんなで意見交換するっていうのもすごくいいですし、他の人の意見を理解するっていうのでも、なんかこう、身になってるかなって思いますね。」

A31 と A33 の発言からは、教師が生徒たちにとって居心地のよさや話しやすさを感じられる学びの場をつくり出していることが読み取れる。このうち A31 は、4人という少人数のクラスで、他のメンバーが全員異なる学年であっても、「居づらは感じない」と語っており、A33 は、グループでの意見交換や話し合いが積極的に行われるクラスの様子を評価している。

また、A33 が述べている「先生もフランス語で分からないことがあるので、みんなと一緒に勉強しながらみたいな感じ」という発言からは、教師と生徒が対等な立場で学び合う姿勢がうかがえる。このような関係性は、教師が一方的に知識を与えるのではなく、生徒とともに新たな発見や学びを共有する場を生み出しているといえる。

一方で、必ずしもすべてのクラスがそのような学びの場を実現しているわけではない。以下の A12 の発言は、場づくりが不十分である場合に生じる課題を示唆している。

A12（中国語履修者）：

「自分が『これ分かる！』って思っても、雰囲気がしゃべり出しづらい。だから分かっているけど、先生からしたら誰も発言していないから、誰も分かってないって思うんじゃないかな。みんな静か。」

この A12 の発話では、教室の雰囲気が発言をためらわせる要因となっていることが語られている。発言しやすい場が形成されていない場合、生徒はたとえ授業内容を理解していても、その意見を共有する機会を失ってしまう。同様に、日本語履修者の A19 も、「日本語の先生は親切な人で、分かりやすい」としながらも、「先生には自信がなくて聞けない」と述べており、教室の雰囲気や教師との関係性が、生徒の積極性や学びへの姿勢を左右する要因となっていることがうかがえる。適切な場づくりが行われないと、学びの機会に限られるだけでなく、生徒自身の成長や発言への自信を妨げる恐れもある。こうした点からも、教師が生徒に寄り添いながら、話しやすい雰囲気や居心地のよさを育むことの重要性が改めて浮き彫りとなる。

このように、授業における教師の役割や特徴については、親しみやすさや話しやすさを持つ教師の存在が生徒に安心感を与え、学びに向かう姿勢を引き出していることが示された。同時に、インタビューからは、少人数のクラスやグループでの意見交換を通じて生徒が互いに学び合える場を、教師が構築しているのか否かも重要であることが明らかとなった。具体的には、教師がクラス内での意見交換や協働を促進する場を提供し、生徒一人ひとりに丁寧に対応することで、生徒が安心して意見を述べたり、他者の意見を受け入れたりできる環境を整えている様子がうかがえた。また、A33 が述べていたように、「教師も生徒と一緒に学ぶ」という姿勢は、教師が生徒にとっての指導者であると同時に学びのパートナーとして機能し、学びの場を豊かにしていた。

一方で、インタビューでは教室の雰囲気が発言の抑制や学びの機会の喪失につながる場合があることも示唆された。A12 や A19 の発言に見られるように、適切な場づくりが行われていない場合、生徒は意見を共有する機会を失い、学びの成果が十分に得られないことがある。この点から、教師が生徒一人ひとりに寄り添い、安心して発言できる雰囲気や居心地のよさを育むことが、学びの場をより充実させるために重要であることが再確認された。

3.8 高校で英語以外の言語に取り組むこと

これまでのコードは、英語以外の外国語の学習が生徒たちにもたらす、自らに対する気づきや自己の成長、学びの広がりや深化、相対化、さらに教師の役割による学びの場づくりの重要性など、高校での英語以外の外国語学習について多様な視点をもたらすものであった。しかしながら、高校段階で英語以外の外国語を学ぶという体験そのものが、生徒たち自身にとって何を意味し、いかなる経験として捉えられているのかを明らかにすることも欠かせな

い。「高校で英語以外の言語に取り組むこと」というコードに含まれる回答には、生徒たちが英語以外の外国語に向き合った際の期待や葛藤、学びを通じて得た発見や気づきが含まれている。そこで、以下では生徒たちの発言をもとに、高校という場で英語以外の外国語に取り組むことが生徒たちにとっていかなる意味を持ち得たのかを捉えていく。

まず、高校で英語以外の外国語を学ぶことについて、生徒たちからは、その開始時期について大きく 2 つの意見が出ていた。1 つは高校という時期での開始が遅いと感じる否定的な声で、もう 1 つは大学よりも早い段階ではじめられることに対する肯定的な声である。それぞれについて、インタビューではさらに複数の観点で意見が出ているが、ここでは、言語習得の観点から、高校で学びはじめることに対する生徒たちの意見について考察する。はじめに、以下の A2 と A33 のように、高校から新しい外国語を学びはじめることについて遅いと捉え、学びにくさを感じている意見について取り上げる。

A2（スペイン語履修者）：

「英語は、もう幼少期から聞いてたんで、なんかスッと入ってくるんですけど、（中略）新しく日本語と英語の他にスペイン語っていう新しい言語をはじめようと思ったら、この歳ではじめようと思ったら、なかなか入ってこなくなっちゃって。新しい言語っていうのが、それがちょっと、むずいですね。」

A33（フランス語履修者）：

「英語は小学校からだんだん増えていく過程があったので習得しやすかったけど、高校からはじめたので、もう全然分からないことだらけで、やっぱり難しくて。英語に翻訳したときは、中学 1 年生レベルの簡単な文章とかでも全然違った感じ。すごい難しい。」

この A2 と A33 の発言からは、幼少期から学びはじめた英語に比べて、高校から学びはじめた彼らにとっての新しい言語の習得には難しさを感じている様子が伝わる。特に、A2 は上記の発言以外にも、「もう、物心がつきすぎてしまっ」と表現しており、成長するにつれて言語を新たに習得することの難しさを実感している。また、A33 の「高校からはじめたので、もう全然分からないことだらけ」ということばにもあるように、言語習得には早い段階での学びが大切であると考える生徒が一定数いるようである。さらに、A2 はインタビューの中で、「小さいころから刷り込ませておくのが楽」とも発言しており、幼少期から継続的に学んでいくことの重要性を指摘している。

このように、多くの生徒にとって小学校や中学校で学びはじめる英語とは異なり、英語以外の外国語の場合は学習の開始時期が遅いと指摘する意見がある一方、大学で学びはじめるよりも早く新たな言語に触れられることに意義を見出す生徒もいる。このような生徒たちは、新たな言語に挑戦する楽しさや発見を見出しており、高校生という年齢ならではの柔軟性や吸収力に注目している。

A4（スペイン語履修者）：

「なんか新しいことに取り組むのとか、めっちゃ面白いっていうか、なんか楽しいなっていうふうな気持ちに。スペイン語って、16年、17年間、一度も学んだことなく、本当に『あ、こういう言語があるんだ』って。英語を受けてるような感覚みたいな感じで受けて、めっちゃ面白いです。（中略）英語とはちょっと違う言語が自分の中で入っているんだ、みたいな。」

この A4 の発言では、英語以外の外国語との出会いを通して、未知の文化や価値観に触れる楽しさや、自分の中に新たな学びが加わることへの喜びが語られている。特に、「英語とはちょっと違う言語が自分の中で入っているんだ」ということばには、新しい学びが生徒にとって自己の幅を広げる経験となっていることがうかがえる。このような新しい発見への期待感や楽しさは、同じくスペイン語履修者の A8 の意見とも共通する。A8 は、「高校生、子どもでもなければ大人でもない、だから吸収する力がたぶん多い」という表現を通じて、高校生という時期ならではの柔軟な思考や純粋な好奇心について説明している。さらに、中国語履修者の A10 は、義務教育の小中学校は基礎的なことを学ぶ時期であり、高校は「興味を持つこととかを広めていけるような時期」であるとしたうえで、義務教育を超えて自分の興味に基づく学びを進められる点を高校時代の特徴として挙げている。A8 と A10 の意見は、高校生という時期が、新たな学びを積極的に受け入れるだけでなく、それを自分の興味や可能性へとつなげる特別な時期であることを指摘している。このため、高校で英語以外の外国語を学ぶことは、生徒たちに未知の可能性や興味を広げるきっかけとなり、学びを通して自己を形成する意義深い経験となっている。

このように、言語習得という観点では、高校で学びはじめることに肯定的な意見と否定的な意見が見られたが、高校という時期に新しい外国語に触れる体験を持つこと自体は、生徒たちが将来の方向性を考えるうえでも大きな意味を持つ。高校は、進路を模索し、自分の興味や適性を発見する重要な時期であり、この段階で英語以外の外国語に出会うことは、生徒たちが進路を考えるうえでも有効であるようだ。以下は進路選択という観点での生徒たちの意見である。

A9（韓国・朝鮮語履修者）：

「高校時代って、将来のことについて考えられる時間がすごいある時期っていうか。（中略）高校のうちに視野広げておくと、大学でやりたいこととかも見つかってくるから、やっぱり高校時代にそういうことに触れるのは大事なんじゃないかなと思います。」

A28（中国語履修者）：

「やっぱり早くに出会えるっていうのが大きいなって思います。好きだなんて思えたり、あまり自分は好きじゃないなとか思う感覚の違いは人それぞれあると思うんですけど、出

会わないと向いてるかどうか分からないんで、早いうちから出会えるってことは、すごくいいなと思います。」

上記の A9 と A28 の発言からは、高校で英語以外の言語に触れることが、進路選択や自己の興味を発見する機会として捉えられている様子が読み取れる。A9 は、高校時代は将来について考える時間が多いため、自らの視野を広げる行動がその後の選択に深くかかわってくると考えている。また、A28 の「早くに出会えるっていうのが大きい」や「会わないと向いてるかどうか分からない」という意見は、適性や興味に気づくための時期として、高校での多様な学びが重要であると指摘している。さらに、韓国・朝鮮語履修者の A27 や中国語履修者の A29 もそれぞれ、高校で勉強すれば大学で学びたい分野を決めるときに「役立つ」、あるいは中高のうちに学べば「将来の選択の幅が広がる」と述べており、高校生のうちに英語以外の外国語にも触れることが、進路選択や学びの幅を広げるきっかけとなりうることが示されている。一方で、高校での留学に対しては慎重な意見も存在する。

A7（中国語および日本語履修者）：

「楽しいけど、みんながしない選択には理由がある。やっぱり大変。親と暮らせないし、寂しい。未成年で外国人だから、やりたくてもできないことがたくさんある。だから、留学は慎重にしてほしい。慎重に、自分の人生が変わるきっかけになるかもしれないので。」

日本への留学生である A7 の発言からは、未成年での留学が持つ現実的な課題が浮かび上がる。家庭や自国を離れることへの寂しさや、未成年で外国人という立場ゆえの制約を考えると、留学は生徒にとって慎重に検討すべき選択であることが分かる。特に、「自分の人生が変わるきっかけになるかもしれない」と A7 が述べているように、人間形成の段階である高校時代に留学することは、言語面でのスキルを向上させるだけでなく、その後の生き方にも大きくかかわってくる可能性があるため、必ずしもすべての生徒に最適な選択になるとは限らない。

このように、高校で英語以外の言語に取り組むことは、生徒たちにとって言語習得の時期や進路選択、さらには自己の可能性を探る機会として多様な意義を持つ。言語習得の観点では、小学校や中学校から学びはじめた英語と比較して難しさを感じる生徒がいる一方で、高校という時期ならではの吸収力や柔軟性を評価する声も多かった。また、進路選択の観点では、高校生という将来を模索する時期において、英語以外の言語との出会いが視野を広げるきっかけとなり、進むべき方向性を見出す機会にもなっている。しかしながら、留学などの選択肢については、実際に留学している生徒の声を踏まえると、場合によっては慎重な姿勢も求められることが示された。

ところで、高校での外国語学習には、留学以外にも多くの現実的な制約が存在する。特に、他教科との兼ね合いや履修継続に関する問題は、生徒たちが学びを選択し続けるうえで大き

な課題となっている。そこで、次節ではこうした学びの制約について、生徒たちの声を通して明らかにしていく。

3.9 他教科との兼ね合いと学びの継続性

高校で英語以外の外国語を学ぶ意義について考えていく際には、その学びを支える現実的な条件にも目を向ける必要がある。インタビューでは、生徒たちの多くが学びを継続したいという意欲を持ちながらも、他教科との兼ね合いや履修科目の選択に関する制約に直面していた。こうした制約は、生徒自身の意思だけでは克服が難しい場合も多く、学びの継続性を考えるうえで重要な論点となりうる。特に、アンケートでは第 1 外国語としてのフランス語学習者から、高大接続の観点のうち、とりわけ模試での判定に関する意見が出ていた。それに対し、インタビューでは第 2、第 3 外国語としての学習者からも、高校のカリキュラムにおける履修継続の難しさについて語られていた。以下は、その声の一部である。

A4（スペイン語履修者）：

「超悩み時。実験っていうのがあって、どうしようかなって思ってます。一応、母親もスペイン語しゃべれるんですよ。独学で頑張った。めっちゃペラペラなんですけど、独学でいけるのかなって思ったり。」

A33（フランス語履修者）：

「私、数学すごい好きだし、得意なんですよね。でもやっぱり、CA になりたいっていうので、別の言語を習得したいっていう思いの方が強くてフランスを取ったんですけど、数学もやっぱ分かれば楽しいし、テストで高得点を出せれば、次も頑張ろうってなるし、数学も勉強したかったなっていうのはありますね。（中略）自分のレベルを知るために、模試の判定とかで、もちろん難関私立もそうなんですけど、やっぱ国公立を入れたいと思って、判定を出すのに。だけど、そういうのって、やっぱり数ⅡB が必須な大学が多いので、数ⅡB 取ってないことで受けられないので、数ⅠA だけってなるとやっぱドッキング判定で判定できないってなったりとかすると、やっぱり数学もやればよかったなって思ったりとかもします。」

A4 と A33 の発言からは、生徒たちが他教科との兼ね合いに悩みながらも、選択した外国語の学習を続けたいという思いを持っている様子が伝わってくる。A4 は、スペイン語の学びを続けるか、他の選択科目を優先すべきか迷っていると述べたうえで、母親が独学でスペイン語を習得した経験を踏まえると、自分も独学で続けることが可能ではないかと考えている。一方、A33 は、フランス語の履修をしたものの、模試の判定に必要な数学の履修ができなかったことへの後悔ともいえる感情を抱いている。このほか、スペイン語履修者の A5 も、他の

授業との兼ね合いに悩みながらもスペイン語の履修継続への意思を示しており、学びへの意欲と履修制度との間で葛藤していた。このように、外国語科目が他教科の科目とともに選択科目の一つとして据えられていることが、英語以外の外国語学習を選択、あるいは継続するうえでの現実的な制約となっている。生徒たちの葛藤は、高校での英語以外の外国語学習が、自身の将来への選択肢を広げるきっかけとなる一方で、必ずしも自分の思い通りに選択できない現実を示している。

こうした A4 や A33 などの発言は 2 年目以降の学びの継続に関するものである。しかし、そもそもその言語を学びはじめる段階においても、周囲の意見が、生徒たちの選択を左右する要因となっている場合もある。以下の A22 は、塾講師とのやり取りにおいて、英語以外の外国語科目の位置づけや学習の優先順位について選択を迫られた際の状況を語っている。

A22（韓国・朝鮮語履修者）：

「2 年生に履修する科目を決めるときに、塾の先生にもちょっと相談をしたんですけど、そのときにやっぱり、ハングルって 4 単位分あって、数Ⅱとかコミュとかと同じ量なので、ハングルのやるよりも、他の教科を頑張った方がいいんじゃないのみたいな、そういう感じで言われましたね。（中略）でもやっぱり、せっかく 2 外が取れる学校に入ったので、2 外もやりたいですって言いました。（中略）渋い顔してましたけど、さすがにダメとまでは言えないので。」

A22 の発言からは、選択科目との兼ね合いだけでなく、塾講師という外部の者からの意見が生徒の選択に働きかけている様子が見取れる。塾講師から他教科に注力した方がよいというアドバイスを受けた A22 は、受験や効率性を重視する見解⁴⁸に接しながらも、最終的には自らの興味や価値観に基づいて韓国・朝鮮語を履修する決断を下した。この A22 の発言からは、学びの選択が、必ずしも合理性や効率性だけで判断されるべきではないことが示されている。

一方で、A22 はインタビューの中で、英語以外の外国語が他教科に比べて優先順位が低くなりがちである現状についても語っていた。授業外での学習時間の確保が難しいという課題は、多くの学校で英語以外の外国語が主要科目として位置づけられていないことを反映しており、生徒がその学びを継続するうえでのいわば障壁となっている。こうした制約は、他教科とのバランスや学習時間の配分において、英語以外の外国語が置かれる立場の弱さを示しているといえる。それでも、インタビュー全体を通して A22 は学びの充実感を語っており、英語以外の外国語の学びが、生徒個人にとって特別な意味を持ち、自己の成長や興味の探求に深く関わっていることがうかがえる。

⁴⁸ 大学入学共通テストでは、年度や科目により変動はあるものの、英語以外の外国語科目（ドイツ語・フランス語・中国語・韓国語）の平均点が英語より高い場合もある。ただし、中国語や韓国語については母語話者や準母語話者による受験が一定数含まれている可能性が指摘されている。また、受験現場では「主要科目優先」という通念が強く、実際の得点動向よりも一般的な効率性の判断が優先される傾向がある。

以上を踏まえると、高校で英語以外の外国語を学ぶ際に、生徒たちは現実的な制約に直面していることが明らかになった。とりわけ、履修制度の制約や他者からの意見が、生徒たちの選択や学びの継続に対する悩みを引き起こしていた。それでも、生徒たちは自身の興味や価値観を軸に、困難を抱えつつも学びたいという強い意志を表明しており、自分自身の興味を再確認しながら学びを選び取ろうと考えている。このように、英語以外の外国語科目においては、履修選択をする段階や履修継続を決める段階で、生徒に対し、自分が大切にしたいことや自身の将来について、立ち止まって向き合うきっかけをもたらしている。

3.10 第3章のまとめ

第2章のアンケート調査では、英語以外の外国語学習に対する全体的な傾向と意味づけの枠組みを整理したが、本章では、インタビュー調査を通じて、アンケートでは捉えきれなかった学習経験の具体的な意味づけについて明らかにすることを目指してきた。インタビューの分析にあたっては、事例・コード・マトリックスを作成し、高校での学びの意味づけにかかわるコードを中心に分析結果を示してきた。その結果、①生きた体験と教師からの体験の吸収、②言語・文化・学習者間の類似と差異、③学びを通じた気づきと、学びの広がり・深化・相対化、④自身の成長と変化、⑤教師の姿勢と役割、⑥高校で英語以外の言語に取り組むこと、⑦他教科との兼ね合いと学びの継続性の7つのコードが本研究の目的にかかわるコードとなり、生徒たちが英語以外の外国語を学ぶ中で、言語知識の習得を超えた多面的な学びの体験を得ていることが明らかとなった。

このうち、「言語・文化・学習者間の類似と差異」では、全体的に肯定的な内容の回答が集まっており、生徒たちは英語以外の外国語の学習にあたり、日本語や英語との関係の中で学習言語を位置づけながら、その意味を構築している様子が確認された。特に言語面に関しては、英語以外の外国語を学ぶことで、言語的な類似性の低い日本語と英語だけでは見出すことのできなかった言語間の類似点や相違点を自分なりに見出して、それらを比較したり関連づけたりしながら学んでいる様子が確認された。またこのコードでは、他言語や他文化の理解が、自身の学びの目的を振り返ったり、学びの意義を再確認したりする機会にもつながっており、多様な視点を尊重しながら学びを深めていることがうかがえた。さらに、生徒はときにクラスメイトとの共通点や相違点の発見にも及んでいた。

これは、第2章で見たアンケート結果のうち、言語・文化を相対化する視点と共通する。一方、文化面に関しては、「生きた体験と教師からの体験の吸収」という別のコードの中でも、生徒たちが学習言語圏について、教科書では得られない地域に根差した情報を得ることを望んでいることが明らかとなった。授業では、教師が自らの文化体験を話すことがあり、生徒たちは教師の話を実地の実態を捉えた情報として重視していた。こうした教師からの情報は、生徒自身の体験のように内在化され、新たな価値として再構築されていた。一方で、インタビューでの生徒の発言からは、英語の授業ではそうした文化的な情報を得る機会が少ないこともうかがえた。これは1.2.3で示した長谷川（2016）の先行研究を裏づける結果となりうる。長谷川の研究では、英語のみの学習者よりも英語以外の外国語を新たに学びはじめた人

の方が、「当該言語圏の文化理解が深まった」と答えた生徒の割合が 30%ほど高くなっていた。また、教師のエピソードだけでなく、生徒自身が学んだ言語を日常生活で活用した経験も、学びの実感を高めていた。これは、アンケート結果のうちの「学習言語の実践的活用」と重なる。ただし、生徒の充実感を高めているのは、自分が学習した範囲で実践できる場合であり、留学のように日常生活のすべてにおいて学びを実践しなければならない場合には、その経験は必ずしも肯定的に捉えられるものではなかった。

さらに、「学びを通した気づきと、学びの広がり・深化・相対化」というコードでは、高校段階での英語以外の外国語学習が、生徒の知的興味を刺激し、学びの範囲を他教科や新たな言語へと横断的に広げる横方向の広がり、あるいは既習言語や履修言語の理解をさらに深める縦方向への深化、そして学びを通して自己や自文化を見つめ直す内なる方向性への回帰が確認された。これは、アンケート結果において明らかになった「新たな挑戦を通じた自己成長」という視点と類似する。アンケートでは、生徒が英語以外の外国語の学びを次なる学びへの動機づけとしたり、自身の可能性や課題を発見したりしていた。本章における「学びを通した気づきと、学びの広がり・深化・相対化」には自己と他者を相対化する姿勢の獲得や、中立的な視点の大切さへの気づきなども含まれていた。これは、価値観や考え方が自分とは異なる人と出会ったときに、対立する意見に真正面から向き合うのではなく、自分と相手の立場を客観視しつつ自分の立場を保とうとしたり、あるいは自己と他者との立場の違いを考慮して、両者の視点を整理しながらものごとを判断しようとしたりすることを指していた。こうした行動は、山下（2017）や齋藤・高畠（2018）の先行研究を補強するほか、アンケート結果における「他者理解と多様な価値観の尊重」と連関し、本章における「自身の成長と変化」というコードとも重なる。このコードでは、英語を含め、学んだ外国語を使って話す機会が授業の中で設けられると、生徒は次第に自分から話そうと積極的な姿勢に転じることが明らかとなった。授業という場において、ある種の強制力を持って取り組まなければならない環境が整うと、生徒は自ずとコミュニケーションを取るようになり、積極性が育まれるようである。生徒の中には、英語以外の外国語を学んだことで自文化と他文化の価値観の差に気づき、そこから自らの価値観を問い直そうとしている生徒、あるいは英語を含めた複数の言語や文化に触れ、それぞれの価値観を整理する中で、自分が大切にしたい価値観に気づく生徒もあり、外国語学習が自己理解や価値観の再編成にかかわる経験として捉えられていることが示された。いずれの場合においても、生徒たちは相手をはじめから否定するのではなく、まずは相手の立場や考えを理解しようと試みており、他者の声に耳を傾ける姿勢を育んでいた。

一方、「教師の姿勢と役割」では、生徒にとって親しみやすく話しやすい教師や、安心して学習に取り組める場づくりをする教師のもとで学ぶことができると、生徒は授業に参加しやすくなる。特に、分からないことに対して親身に質問や相談に乗ってくれる教師であれば、生徒は自分の疑問を解決しやすくなる。その際、教師が生徒とともに学ぶ姿勢を持つことで、学びが一方向的なものではなく相互的なものへと発展し、生徒にとってより安心感のある学びの場となって授業に積極的に参加しやすくなる。これは、先行研究で横井（2015）が、授業を通して教師自身も学んでいくことが不可欠であると指摘した点と共通する。一方で、そうした場づくりがなされていない場合、生徒にとって発言しにくい雰囲気となり、生徒の発

言が抑制される可能性が指摘された。

このように、学びの経験を多様な観点から整理する中で、生徒たちからは高校で英語以外の外国語に取り組むことについて大きく 2 つの意見が出ていた。「高校で英語以外の外国語に取り組むこと」というコードに集まった回答からは、高校という時期に英語以外の外国語を学ぶことについて、多くの生徒にとって小中学校で学びはじめた英語に比べて学習開始時期が遅いため、習得に苦勞しているという指摘と、大学で第 2 外国語を学びはじめるよりも学習時期が早いため、進路選択や将来の可能性を考えるうえで有用であるという考えが見られた。このうち、学ぶ時期が早くて有効だと考える生徒たちからは、高校という教育段階の特性について、複数の観点からコメントが寄せられていた。たとえば、高校は将来に向けた自分の適性や興味を広く模索する段階であること、ものごとの吸収力や柔軟性が大人に比べて高いこと、小学校から継続して学んでいる教科が多い中で、高校段階で新たに学びはじめる科目があることへの喜びや新鮮さなどが挙げられていた。また、学習開始時期が遅いと感じる生徒たちも、学習内容については難しさを感じているものの、その中に充実感も抱いている様子がうかがえた。ただし、高校段階で学ぶ際には、必ずしも留学して学ぶことが最適とは限らず、国内での学びでも多くの可能性が見出される側面もうかがえた。

以上の分析から、本章で扱った生徒のインタビューは、英語以外の外国語の学習が、英語に加えて新たな言語技能を身につけるという意味でのみ捉えられるものではなく、既習言語との関係の中で新たな言語経験を位置づけ直し、その経験を通して自己や他者、文化を捉え直していく過程として理解することができる。

第4章 英語以外の外国語教師の授業実践とインタビュー調査

4.1 授業観察および教師へのインタビュー調査の概要

第3章では、生徒へのインタビューから、英語以外の外国語学習を通して、生徒たちがもてのめの見方や捉え方を変容させ、自身の価値観や学びの意義を見出していたことが明らかとなった。本章では、こうした生徒たちの学びを支える教師の実践に焦点を当てていく。具体的には、教師が授業をいかに設計し、生徒との関係性を築きながら学びの場を構築しているのかを、授業観察や教師インタビューを通して探っていく。

授業実践の観察と教師へのインタビュー調査は、2022年12月に開始した。調査対象者については、アンケート実施時に授業観察および教師へのインタビュー調査への協力について許可のあった高校を対象として選定した。基本的には生徒へのインタビューの許可があった学校を対象として、インタビュー対象となった生徒が受けている授業を観察し、その授業を担当している教師へのインタビューを行う手順としていた。しかし、実際には、生徒インタビューは不可であるものの、授業観察と教師へのインタビューは可である学校、あるいは生徒インタビューは可であるものの、授業観察と教師へのインタビューは不可である学校があった。そのため、調査の対象となった教師は、必ずしもインタビューを行った生徒が履修している授業の担当者とはならなかった。また、本来であればアンケート調査実施後に生徒インタビューを行い、生徒インタビューの内容を整理したうえで授業観察および教師へのインタビューを行う予定であった。しかし、各学校の学校行事や授業実施日の兼ね合いもあり、実際には生徒インタビューの対象者を選定する前に、授業観察と教師へのインタビューの日程を決めざるを得ないこともあった。したがって、調査対象となる教師の選定にあたっては、インタビューを行った生徒が履修している授業の担当者を優先しつつも、場合によっては、インタビューではなくアンケートの内容を踏まえて、調査対象となる教師を選定することもある。選定にあたっては、インタビューの中で生徒と教師との関係性が良好で、生徒が学習意欲を持って臨んでいる授業の教師を選んだ。具体的には、生徒インタビューの中の「③普段の授業の様子や担当教員について」という質問の中で、授業で工夫されている点や教師の特徴的な取り組みが述べられていた場合に、その教師を調査対象として選んだ。これは、本研究の目的の一つが、外国語教育における多様な学びの可能性や新たな方向性を探ることにあつたため、またアンケート調査が、学習者にとっての学びの意義の全体像を捉えることを目的としていたのに対し、生徒インタビューは、アンケートでは表出されにくかった個別事例に焦点を当てていたためである。アンケート内容から選定する場合には、「選択した言語を学んでよかったこと」と「履修した言語を学んだ感想」の項目で、教師との関係性やクラスの様子、教師の取り組み、あるいは学習意欲について、肯定的なコメントを同一教員の授業を履修している複数の生徒が記述している場合に、その授業の担当教師を選んだ。インタビューを踏まえて選定した場合と比べ、担当している教師の取り組みの全体像を事前に十分に把握することが難しい側面もあったが、複数の生徒が共通して特徴的な取り組みについて挙げている場合には、多くの生徒に受け入れられている取り組みであると推察されることが

ら、調査対象として選定した。さらに、地域的多様性や学校環境の多様性も考慮し、生徒インタビューのときと同様に、首都圏と地方、大都市、中規模都市、そのほか小規模の市町村、さらには公立と私立といった異なる教育環境にある学校の教師をできるだけバランスよく含めるよう心がけた。実際に選定したすべての学校および教師への調査を実現することはできなかったため、最終的には7名の教員を対象として授業観察とインタビューを行った。

このように、必ずしも当初予定していた通りの調査手順ではなく、特にインタビュー対象者となった生徒と授業観察の対象となった教師がすべて一致しているわけではない。しかし、本研究は、生徒が英語以外の外国語学習を通じて得た経験や学びの意味づけを起点に、それを支える教師の実践を検討することを目的の一つとしている。その際、アンケートでは捉えきれなかった1.4%の生徒たちの多様な視点から学びの場や教育実践のあり方を考えることで、生徒の学びを支える教師の役割をより広い文脈で捉え直すことが可能となる。この視点は、1.1.4の研究目的で示した通り、国際化の進む日本において、多様な経験や学び方を受け入れていく際の現場への示唆となりうる。

なお、授業観察と教師へのインタビューにあたっては、アンケート実施時に窓口となった担当教員を経由して、調査への可否を確認した。特に、授業観察に関しては事前に各高校に確認を取り、必要な場合には高校からの指定フォーマットにより個人情報等の誓約書を作成し提出した。誓約書の提出に関しても、アンケート調査や生徒へのインタビュー調査の場合と同様に、個人情報の扱いに関する考え方が高校によって大きく異なっていたため、各学校の方針にしたがって行った。

授業観察および教師へのインタビューに際しては、学校および担当教員の許可が得られた場合のみ録音を行うこととし、今回は7名すべての教師の授業とインタビューを録音することができた。録音は、iPadの録音機能およびICレコーダーにより二重に録音した。

教員名	地域	学校種	言語	言語属性	教授歴	雇用形態	生徒調査	調査実施日
B1	北海道	公立	中国語	母語話者	1年目	非常勤	あり	2023年12月19日
B2	北海道	公立	中国語	非母語話者	約25年	常勤	あり	2023年12月19日
B3	近畿	公立	韓国・朝鮮語	母語話者	6年目	非常勤	なし	2023年2月14日
B4	関東	私立	中国語	母語話者	約30年	非常勤	あり	2023年2月17日
B5	東北	公立	中国語	非母語話者	1年目	常勤	なし	2023年3月3日
B6	東北	公立	フランス語	母語話者	約5年	常勤	なし	2023年3月3日
B7	東北	公立	スペイン語	非母語話者	約30年	非常勤	なし	【授業観察】 2023年3月3日 【インタビュー】 2023年3月24日

表12：教員インタビュー実施者の内訳

本論文では、授業観察校およびインタビュー対象となった教員が特定されないよう、対象者の名前については、B1、B2、B3のように、アルファベットと数字を組み合わせて表記す

る。なお、調査を行った7名の教員の内訳については表12に示した通りである。表12中の「生徒調査」とは、生徒へのインタビュー調査を指す。

調査の実施にあたり、授業観察の際は、授業の妨げとならないよう、基本的には教室後方にて観察を行った。ただし、教師の許可を得た場合や、教師からの案内等があった場合には、生徒の様子を近くで観察することもあった。観察にあたっては、佐藤（2008）を参考にフィールドノートやメモを取った。教師へのインタビューに関しては、半構造化インタビューの形式で、1回につき1時間を目安に行った。基本的には授業観察後に対面で行ったが、B7のみ後日電話でのインタビューとなった。

4.2 各教員の授業実践

本節では、授業観察当日の教師の授業実践の様子について整理する。前節で示した表12では調査対象となった教員の基本情報を示したが、以下の表13では、授業観察を行ったクラスについて、観察日時、学校のある地域、授業担当者、言語、学年、当日の生徒数、授業時間などをまとめている。表13以降では、各授業の進行や内容、特徴について整理する。

	調査実施日	地域	授業担当	言語	学年	当日の生徒数	授業時間
①	2022年12月19日	北海道	B1・B2	中国語	3年生	<u>12名</u> 男：3名 女：7名	<u>1限目(50分)</u> 8時45分～ 9時35分
②	2022年12月19日	北海道	B1・B2	中国語	2年生	<u>10名</u> 男：4名 女：6名	<u>4限目(50分)</u> 11時45分～ 12時35分
③	2023年2月14日	近畿	B3	韓国・朝鮮語	2年生	<u>14名</u> 男：0名 女：14名	<u>2限目(50分)</u> 9時40分～ 10時30分
④	2023年2月17日	関東	B4	中国語	1年生	<u>25名</u> 男：0名 女：25名	<u>3時限目(50分)</u> 10時55分～ 11時45分
⑤	2023年3月3日	東北	B5	中国語	1年生	<u>5名</u> 男：0名 女：5名	<u>1時限目(50分)</u> 8時55分～ 9時45分
⑥	2023年3月3日	東北	B6	フランス語	2年生	<u>9名</u> 男：2名 女：7名	<u>3時限目(50分)</u> 11時55分～ 12時45分
⑦	2023年3月3日	東北	B7	スペイン語	1年生	<u>9名</u> 男：1名 女：8名	<u>2時限目(50分)</u> 9時55分～ 10時45分

表13：授業観察当日のクラスの概要

①および②の授業概要

①と②の授業は、母語話者で ALT 教員の B1 と日本人教員の B2 による授業で、授業時間は 50 分間であった。B2 は本来は社会科の教員であるが、臨時免許によって中国語を担当している。授業は週 2 時間あり、このうち週 1 時間は日本人教員のみで行われる授業、もう 1 時間が母語話者である ALT 教員も加わって教員 2 名で行われる授業である。当日は、①の 3 年生の授業と、②の 2 年生の授業で、おおむね同一内容の授業が展開された。これは、2 年生のクラスで近々予定されている中国の大学生とのオンライン会話に向けた準備を目的としており、その内容を 3 年生の授業にも取り入れることで、両学年の生徒の反応や学習成果にいかなる違いが生じるのかを観察するという、日本人教員 B2 の実験的な関心に基づくものであった。授業の主な目的は会話の準備であり、当日は普段の授業とは異なり、中国語の発音、とりわけピンインの復習に重点が置かれていた。

授業は 50 分間で構成され、最初の 15 分間は母語話者の教員 B1 が主体となり、つづりと発音の規則についての復習が行われた。その後、日本人教員 B2 が主体となり、生徒は少人数のグループに分かれて早押しクイズに挑戦した。クイズでは、教卓に設置された早押しボタンを使用し、黒板に貼られたイラストの中から、正しいピンインに対応する単語のイラストを選ぶ形式で行われた。その際、母語話者の教員 B1 がイラストの単語をまずは発音し、発音を聞いたあとに生徒は早押しに挑んでいた。この活動では、過去に学んだ単語が使用され、生徒が既習内容を実践的に活用する機会となっていた。生徒はゲーム感覚で復習をすることができ、早押しクイズというある種の緊張感がある中で、比較的積極的に活動に参加していた。ただし、生徒の中には正答率が高いにもかかわらず、「全然分かんねえ」と言っている生徒もあり、生徒の様子としては、実力と本人による自己評価の間に隔たりのあるケースが見られた。B2 の授業では、普段からさまざまな授業道具が用いられており、たとえば早押しボタンは、押すと何種類かの電子音が鳴る仕組みになっていて、親しみながら参加できる工夫がなされている。また、この日の授業では、他にもおもちゃのハンマーや棒を使って発音のリズムやイントネーションを確認するなど、視覚と聴覚の両方から生徒の印象に残るような工夫もされていた。

授業の最後の 10 分間では、これまでに学んだ単語の発音をクラス全体で確認したあと、アルファベットにアクセントがついたつづり、すなわちピンインを 1 文字ずつ改めて発音し、その音を確認する活動が行われた。これにより、単語単位だけでなく、ピンインの基本的な構造と音の関連性を再確認する時間が設けられていた。

③の授業概要

③の授業は、母語話者の教員 B3 が 1 人で担当し、授業時間は 50 分間であった。当日はその年度の最終授業日であり、1 年間の学びを振り返る復習に重点を置いた内容であった。授業の冒頭 15 分間では、復習プリントを活用して、単語や自己紹介の表現、数字など、教科書で学んだ基礎的な内容を確認する活動が行われた。プリントには、学習内容を振り返るための To-Do リストも含まれており、授業の中で生徒たちが自分のできることとできないことを整理する時間が設けられた。その後、つづりや発音の復習が行われ、特に頻出する表現や単語の発音に焦点が当てられた。

授業の中盤では、数字の読み書きに関する確認が行われ、100 の位までの数を対象にクラス全体での復習が行われた。その後、単語や発音の復習を兼ねたビンゴゲームが行われた。はじめにクラス全体で単語の意味や発音を確認し合ったのち、生徒は一人ひとり自分でビンゴ表を埋め、全員の準備が整った段階でビンゴゲームが行われた。この活動には韓国のお菓子が景品として用意されていた。生徒たちは授業全体の中でも特に楽しみながら活動に参加しており、授業前半時よりも能動的に参加していた。

授業全体を通じて、復習を中心とした活動が丁寧に進められ、生徒の負担を軽減しつつ学びを深める工夫が見られた。ビンゴゲームや韓国のお菓子を取り入れることで、学習内容の確認を楽しく行うとともに、文化的な側面にも触れる機会が提供されていた。このように、生徒たちは学んだ内容を振り返りながら学習内容を実践的に活用するとともに、現地の文化にも触れることで、学びの意義を多面的に捉えることのできる授業となっていた。ただし、時間的な兼ね合いもあり、景品のお菓子については配布をすること自体に、すなわち生徒にとってはゲームの内容よりも景品をもらうことに焦点が当たっていた側面もあったように見受けられた。

④の授業概要（中国語）

④の授業は、母語話者の教員 B4 によって行われた。授業時間は 50 分間で、発音練習と日常会話の練習を中心に展開されていた。最初の 15 分間では、前日の復習として動詞の重ね音を取り上げられ、ピンインや声調の変化について詳しく確認が行われた。次の 15 分間では、教科書と付属の CD を使って、レストランでの会話に関する表現を練習した。その際、発音やイントネーションへの注意が払われるとともに、会話文を通じて実践的な表現の定着が図られた。

授業中盤には、教科書の内容を超えて、中国と日本の文化的な違いに触れる場面があった。B4 は、中国の定年制度や食文化について説明し、日本と比較することで、生徒たちが言語を学びながら背景となる文化的な価値観にも理解を深められるよう工夫していた。具体的には、中国の女性と男性、および管理職の定年の決まりや、レストランでのやり取りの表現と細かなニュアンスの補足、中国語の食器の名称、食器に関する日本語と中国語の漢字表記と意味の違い、生卵を食べる習慣の比較、日本と中国の餃子の違いなど、多岐にわたっていた。ここでは、教師が生徒に対して一方的に話す授業スタイルとなっていたが、教師の具体的で分かりやすい説明に、生徒は集中力を持って耳を傾けていた。B4 の話す内容は教科書には載っていない極めて詳細で地域ごとの文化に根差した話であったため、生徒の集中力も高まっていた。

授業の最後の 5 分間では、教科書の会話文を用いた発音練習が行われ、ペアでのやり取りを通じて学びを深める活動が行われた。その間、B4 は教室を回って生徒一人ひとりに発音の指導をして、個別に発音を直すなどのフィードバックを行っていた。また、ペアでの会話練習が終わったあとは、教科書にある重要な語彙や表現の一覧を活用しながら、本時の学習項目のポイントを整理していた。

この授業の特徴は、発音や文法の基礎を丁寧に確認しつつ、日常会話で活用できる表現を中心に進められていた点である。さらに、文化的な話題を随所に織り交ぜることで、生徒の

学びがより広がりのあるものとなるようにする工夫が見られた。

⑤の授業概要（中国語）

⑤の授業は、日本人教員 B5 によって行われた。B5 はこの学校の卒業生であり、自身も高校時代に中国語を学んだ経験を持つ。このクラスはいわゆる第 1 外国語としての学習者を対象としており、大学受験にも対応したレベルにまで到達することを目指すクラスである。当日の授業は、通常の授業形態とは異なり、数週間後に予定されている中国語検定 3 級に向けた対策授業であった。

授業は 50 分間で構成され、最初の 20 分間では、聞き取り問題、読解問題、書き取り問題に取り組む形式で進められた。残りの 30 分間では、解答の確認と解説が行われ、生徒たちがそれぞれの問題に対する手ごたえや難易度について自由に意見を述べる場面が見られた。生徒数が 5 名と少人数であったため、クラス全体の雰囲気は和やかで、生徒間でのやりとりや教師とのやりとりも比較的自由に行われていた。

教室では丸テーブルを囲むように教師と生徒が座り、互いに顔が見える配置が取られていた。この配置は、教師と生徒とのやりとりを促進し、授業全体に一体感をもたらす要素の一つといえる。また、教員歴 1 年目の B5 が自身の経験やエピソードを交えながら話す場面があり、生徒にとって親しみやすい授業環境が築き上げられている様子がうかがえた。

⑥の授業概要（フランス語）

⑥の授業は、科目名が「会話」で、母語話者の教員 B6 が 1 人で担当していた。このクラスも⑤の授業と同様、第 1 外国語としての学習者を対象としたクラスである。会話の授業であることから、4 技能のうち「聞く」と「話す」に重点を置いた授業である。授業時間は 50 分間で、最初の 20 分間は、年度末に行われるフランス語のスピーチの練習に充てられた。このスピーチは、通常の授業内容とは別に設けられた活動であり、1 年間の学びの成果を披露する場として位置づけられている。その後、通常の授業に戻り、「生活習慣について話す」というテーマのもと、自分の行動を表す代名動詞が中心的に取り上げられた。

授業は、ゲームの要素を取り入れた活動を通して進められた。最初の 10 分間、生徒はくじを引き、ジェスチャーを用いて単語の意味を表現し、他の生徒がその単語を当てるという形式のゲームが行われた。つづく 15 分間では、当たった生徒が代名動詞の活用を唱える活動が行われた。この活動では、生徒たちがクラス内で 1 つのボールを投げ合い、キャッチした生徒が動詞の活用を唱える形式で進められた。ボールをキャッチした生徒は、何も見ずに唱えなければならない、中にはその日に初めて登場する代名動詞も含まれていた。教師 B6 のねらいは、教師が知識を一方的に教えるのではなく、生徒自身が活用のパターンに気づき、自ら学び取る力を養うことである。授業では、その目的がおおむね達成されていたように見受けられ、のちのインタビューで B6 自身もそのように評価していた。活動では、ボールを使うというゲームの要素が加わることで、クラス全体に適度な緊張感と集中力が生まれていた一方、キャッチした生徒が活用を唱える際には、発言することへの抵抗感や緊張感が緩和されるという効果ももたらしていた。ゲームという仕かけが教室の空気を和らげ、発言への心理的なハードルを下げる役割を果たしており、それでいて、次の人にまたリズムよくボールを投げ

なければならないため、生徒たちは能動的に発音を唱え、間違えることへの抵抗感が緩和されているようであった。教師 B6 がこうした工夫を取り入れることで、生徒たちは授業への積極的な参加を続けながら、安心感を持って学びを深めていたといえる。

授業の最後の 5 分間では、教科書とプリントを用いて、代名動詞の活用に関する穴埋め問題に取り組む時間が設けられた。この活動は、当日の授業内容を振り返り、確認する役割を果たしていた。授業全体を通じて、教師 B6 は生徒たちに親しみやすく接しながら、遊びの要素を取り入れつつ、学びを主体的に進める工夫を随所に見せていた。

⑦の授業概要（スペイン語）

⑦の授業は、日本人教員 B7 が 1 人で担当する「会話」の授業であった。この日の授業の目標は、「1 日の生活を表現すること」であり、50 分間の授業を通じて、それを達成するための活動が展開された。

授業の最初の 20 分間では、プリントを使って、これまでに学んだ 1 日の生活に関する表現（例: *Me baño a las siete* など）を復習した。この活動は、再帰動詞の使い方を中心として、スペイン語の基礎的な構文を再確認する時間となっていた。その後、生徒たちはペアまたは 3 人のグループに分かれ、それぞれの表現を発音しながらジェスチャーを行い、文の読み方や意味を互いに確認し合っていた。

授業の後半では、クラス全体でゲーム形式の活動が行われた。ゲームのルールは、くじ引きで選ばれた生徒がジェスチャーを行い、次に当たった生徒がそのジェスチャーに対応する表現をスペイン語で言うというものであった。このゲームには筆者も参加したが、生徒たちの様子からは、自分がいつ当たるのか分からないという緊張感と、動作に適した表現を正確に言えるか否かという二重の緊張感が含まれているようであった。適度な負荷がかかるこの活動は、表現を暗記し、実際に身につけるための効果的な工夫であったといえる。

また、授業では、ペアやグループで表現を発音しながらジェスチャーを確認し合う時間が十分に確保されており、動作を通じて表現を自然に習得する機会が設けられていた。少人数での活動であったため、生徒たちは間違いを気にせずに発言でき、授業に生徒の一員として参加していた筆者自身も、生徒たちと一緒に学びながら、和やかな雰囲気の中で活動に取り組むことができた。このような取り組みは、生徒の学びへの積極的な参加を促し、クラス全体の一体感を高める要因となっていた。

これらの授業からは、教師たちが生徒の学びを効果的に促進するために、さまざまな工夫を取り入れていることが読み取れる。特に以下の 3 つの点が、多くの授業において共通して見られる特徴として挙げられる。

第一に、生徒が主体的に学ぶための取り組みが多く、多くの授業で見られた点である。たとえば、⑥の B6 によるフランス語の授業や⑦の B7 によるスペイン語の授業では、ゲーム形式の活動が取り入れられ、生徒が表現を言い当てたり、動詞の活用を唱えたりする場面が見られた。これらの活動では、適度な緊張感を伴いつつも、生徒たちは楽しみながら集中力を維持し、学んだ知識を実際に使う練習を積むことができていた。また、B1 と B2 による①および②の中国語の授業では、生徒がグループでの早押しクイズにより、既習の単語やピンインを即座

に思い出す練習が行われており、既存の知識を自分なりに援用する活動となっていた。このほか、B5による⑤の中国語の授業では、検定対策という明確な目標に基づいて、生徒たちが自分の手ごたえや課題を自由に話し合う場面が設けられており、生徒自身の学びへの主体的なかかわりを促していた。これらの取り組みは、生徒が能動的に授業に参加し、自らの学びの過程に主体性を持つきっかけを与える試みといえる。

第二に、文化的な話題を適宜取り入れることで、言語学習を超えた広がりを持つ授業が展開されていた点である。たとえば、④の中国語の授業では、B4が中国の定年制度や食文化といった話題を日本と比較しながら織り交ぜることで、生徒が言語の背景にある文化的な価値観を深く理解するきっかけが設けられていた。また、③のB3による韓国・朝鮮語の授業では、景品として韓国のお菓子を使うことで、言語学習の中に文化的な体験の要素が組み込まれていた。さらに、B1とB2による①と②の授業では、中国の学生とのオンライン会話の準備という明確な目的が設定されており、生徒が異文化交流を念頭に置きながら学びを進める構成となっていた。教師たちは、生徒たちにとって言語を学ぶ意義を広げるだけでなく、異なる価値観や文化に対する関心を高めようとしていたといえる。

ただし、①と②の授業では、生徒が具体的な交流のイメージをどの程度持って臨んでいたのかは定かではない。当日の授業では、すでに交流会の話が生徒に周知されたあとであったこともあり、授業の中で交流会について詳しく触れられることはなかった。そのため、生徒たちがこの日の授業の中で実際にどれだけその点を意識していたのかは、観察からは十分には判断できなかった。また、交流会に参加するのは①の2年生のクラスの生徒であることから、②の3年生のクラスの生徒にとっては、中国の大学生との交流に現実感を持つことは容易でなかった可能性もある。また、③のB3による授業では、B3の韓国文化を知るというねらいとは異なり、生徒たちはお菓子をもらうことに主眼を置いているようにも見受けられた。

第三に、教師が生徒と近い距離感で接し、安心感のある学びの場を形成していた点が挙げられる。たとえば、⑤のB5による中国語の授業では、丸テーブルを囲む形で授業が行われ、教師と生徒が双方向のやり取りをしやすい環境が整えられていた。また、授業ではB5が自身の経験を共有することで、授業が生徒たちにとって親しみやすい場にもなっていた。また、⑦のB7によるスペイン語の授業でも、少人数でのグループ活動が行われ、生徒が間違いを気にせずに発言できる雰囲気が醸成されていた。さらに、⑥のB6によるフランス語の授業では、ボールを使った活動を通じてクラス全体に適度な緊張感と集中力をもたらしつつも、ゲームの要素によって発言することへの抵抗感や緊張感を緩和していた。これらの取り組みは、教師が生徒一人ひとりに目を配り、生徒が安心して学びに取り組む環境を支えているといえる。一つ留意するならば、B6やB7のような遊びの要素を取り入れた活動は、確かに当てられた際の緊張感を和らげる効果があるものの、それでもみなの前で答えを述べたり、クラスメイトの注目を集めながら答えたりすることに緊張感や抵抗感を持つ生徒はいるだろう。実際、筆者もB6による⑥の授業に参加したが、楽しむことができる一方で、当たることへの緊張感が完全になくなったかといえばそうではない。B6やB7の取り組みは、クラスの雰囲気を醸成する際の手段一つであり、絶対的なものではないことは留意しておきたい。

以上3つの点からは、教師が生徒の学びへの主体的なかかわりを生み出し、外国語学習を異なる文化を理解したり、自身の考えを表明したりする機会として位置づけている様子が明

らかになったといえる。また、授業の中に適度な負荷や楽しさを伴う活動を取り入れること、文化的な背景を織り交ぜること、さらには生徒と良好な関係性を築くことが、生徒の学びを深めるための手法であることが授業観察によって示された。

こうした授業実践の背景には、3.7 で教師の姿勢と役割の重要性が明らかになった通り、教師自身の理念や経験が少なからずかかわっていると考えられる。そこで、次節では、授業のあり方や生徒とのかかわり方を教師たちがいかに捉えているのかを探っていく。

4.3 教師へのインタビューについて

授業観察では、教師が生徒の学びを促すためのさまざまな工夫が確認された。そうした実践が教師のいかなる理念や経験に基づいているのかという点については、教師の語りを通してより深く理解する必要がある。そこで本研究では、授業観察のあとに教師へのインタビューも実施して、授業の背景にある考えや、教師自身の外国語の学習経験、さらには高校で英語以外の外国語を学ぶ意義についての考えを明らかにすることを試みた。

インタビューでは、授業の振り返りを含め、教師自身の考えや経験を詳しく聞くために、以下のような流れで質問を行った。

1. 当日の授業について

- ① 当日の授業の振り返り

2. 科目全般について

- ② 科目の概要
- ③ 科目の到達目標
- ④ 評価方法

3. 教育方針

- ⑤ 教師自身の方針やスタンス
- ⑥ クラスの様子と変化
- ⑦ 教授歴および教師になったきっかけ
- ⑧ 教師自身の変化
- ⑨ 高校で教えることのやりがい、難しさ、英語以外の外国語を学ぶことの意義
- ⑩ 勤務校での授業を通した、教師自身の気づきや発見

インタビューの分析にあたっては、生徒インタビューと同様、佐藤（2008）の質的データ分析法を参考にした。手順としては、インタビューデータをすべて文字起こししたのち、第1段階の再文脈化としてインタビューデータをすべてデータベース化し、つづいて第2段階の再文脈化としてデータベース化したデータを事例・コード・マトリックスを用いて、全体を整理しストーリー化した。本論文では、高校で英語以外の外国語を学ぶ意義を捉えていくことが目的であるため、本節以降では、その目的に関連するコードを中心に取り上げる。

本研究の目的にかかわるコードとしては、①教師の理念と授業での取り組み、②教師の生

きた経験、③授業を通した生徒の変化、④外国語を学ぶ意味の 4 つのコードが挙げられる。中でも、①教師の理念と授業での取り組みというコードについては、教師へのインタビューの中でもっとも多く語られた事柄で、その内容は多岐にわたった。

4.4 教師の理念と授業での取り組み

教師へのインタビューでは、外国語教育を实践するうえでの自身の考えや授業のあり方、さらにはそれを具体的な授業の中でいかに反映しているのかという点について、多くの発言が見られた。「教師の理念と授業での取り組み」というコードは、こうした教師たちの語りを整理し、授業の背後にある教師個人の考えや実践の特徴を明らかにするものである。このコードに含まれる発話には、さらに「学びの広がりを目指す視点」、「主体的な学びを促す取り組み」、「学びに仕組みやすい場づくり」という 3 つの観点が含まれている。以下では、この 3 つの視点について、教師の具体的な発話をもとに、より具体的に捉えていく。

4.4.1 学びの広がりを目指す視点

まず、「教師の理念と授業での取り組み」についての 1 つ目の観点である、学びの広がりを目指す視点に着目すると、インタビューでの教師たちの発言には、生徒の学びが履修言語の枠を超えて広がることを目指す内容が多く含まれた。教師たちは、生徒が言語の知識や技能を習得するだけでなく、それらの学びを通じて異文化理解を深めたり、新たな視点を獲得したりすることができるようになることを重視していた。外国語を学ぶことが生徒の関心を広げ、他の社会や文化との接点を持つ契機となるような授業を心がけていたのである。具体的には、以下のような発言が挙げられる。

B3（韓国・朝鮮語／母語話者教員）：

「文化で、もっと知るようになってほしい、好きにしてほしい。結構、文化の授業もしているんです。」

「やっぱり言語って文化があるので、文化を再現できるようなシステム（中略）、そういう勉強だけではなくて文化を体験できたらいいなと思います。」

B4（中国語／母語話者教員）：

「モチベーションを高めてもらうためには、やっぱり言語だけじゃなくて、ことばの裏にある文化的な背景とか。あと比較ですね。比較はすごくやっぱり大事なので、日本語との比較と、あと日本文化の比較。」

こうした発話からは、教師が外国語教育を通じて、異文化との接点を持たせることを重視している様子がうかがえる。たとえば B3 は、生徒が文化に触れることを通して学びを深められるように、B4 は、言語を日本語や日本文化と比較することでより多角的に捉えられるように心がけている。それぞれアプローチは異なるものの、生徒が学んでいる言語について、文化的な背景とともに理解することを重視している点が両者に共通している。

しかし、教師たちが示した学びの広がり、言語と文化の関係にとどまるものではない。生徒が学ぶ内容をより広い視点で捉えるためには、履修した言語を他の学習領域や日常生活と結びつけ、そこから新たな知的関心を引き出すことが不可欠である。教師たちの発話からは、外国語の学びを単独の科目として完結させるのではなく、他教科や生徒にとって身近な事柄、あるいは社会とのつながりを意識させることで、生徒の知識をより多面的に広げる工夫を行っているケースも明らかとなった。特に、外国語の学びを他の学習領域と関連づけることは、生徒の新たな興味関心を生む手がかりとなる。

B2（中国語／非母語話者教員）：

「どんな科目もやっぱり関係がありますよね。実はそういうのを、ちゃんと重ねてやってきて学ぶことってすごく……、1 対 1 でこうやって覚えていくのは大変ですけど、ネットワークしていると非常に覚えやすいので、中国語も実はそういうかかわり合いが絶対につくれるなと思ひながら。」

「だからやっぱり身近な例を出すか、あとは他の科目でもやったと思われる例を出すか。ってのはかなり苦心しているんですけど、それを言ったときに『分からない』、『そんなことあるかな』っていうのが一番やっぱり困るというか、他の手を考えなきゃダメっていうのはありますね。」

B4（中国語／母語話者教員）：

「飽きさせないための授業は、やっぱり生徒たちが知らないこととか、たぶんこれは興味あるなっていうことばも含めて、（中略）そこを適当に入れながら授業を進めないと、たぶんそのうち本当に飽きちゃうんですね。」

このうち B4 の発話では、学習の持続には生徒の興味を引く要素を適切に取り入れることが大切であると述べられている。一方、B2 の発話からは、外国語の学びを単独の知識として蓄積するのではなく、他教科や身の回りの出来事との関連性を意識しながら学んでいくことの重要性が示されている。たとえば、地理や歴史、音楽や美術といった他の科目と結びつけることで、外国語の学びが、異なる知識との関連性を捉えながら活用できるものへと変化していく。これにより、学習内容が個別の科目の情報として蓄積されるのではなく、より体系的な理解へとつながることを B2 は期待しているのである。また、学んでいる言語が日常生

活においてどのように用いられているのかという点を意識させることで、生徒にとって学んでいることに実感を伴うような工夫も見られる。

ただし、B2 の発話では、他教科の内容や身近な例と関連づけることが学びの広がりをもたせようとする一方で、教師が想定した例が生徒にとって必ずしも理解しやすいとは限らないという課題も示されていた。

このような学びの広がりとは、他教科や日常生活、生徒の興味関心とのつながりだけでなく、より広い社会的な視点を持つことでも促進される。教師たちの中には、生徒が身の回りの知識にとどまらず、社会との接点を持ちながら学ぶことができるよう工夫をしている者もいる。

B6（フランス語／母語話者教員）：

「ちょっと常識のレベルが低かったり……。どういうことかって言うと、たとえば『モロッコどこですか』、『分かりません』、そういう感じです。（中略）日本の教育だと、歴史の人物の名前と日付を非常に覚えています。だけど『何をした人ですか』と聞いても、それは言えない。そういう感じで、授業でたまに困ることがあります。どうしても共通認識を持つと説明もうまくいきますし、いろいろとスムーズにいきますから。（中略）それを通して、彼らの常識をさりげなく、わざとじゃないように広げられたら、さらに『フランス語を受けてよかったな』って思ってもらえれば嬉しいですね。」

B6 の発話からは、学習を円滑に進めるためには、共通認識の有無が大きくかわることが指摘されている。生徒が持つ知識や価値観の前提が異なると、新しい情報を適切に理解することが難しくなるため、教師は生徒にとって身近な具体例を提示しながら学びを進めている。こうした工夫を通じて、生徒は自身の知識を広げながら、社会のさまざまな側面への理解を深める機会を得ることができる。B6 は、このような取り組みが、最終的には生徒に「フランス語を学んでよかった」と感じさせる要因の一つになると考えており、外国語学習を通してより広い視野を持つことにもつながると示唆している。

このように、学びの広がりをもたせようとする視点には、言語の学びと文化の学びにつながりを持たせること、他教科や日常生活との関連性を活用したり、生徒の興味を引き出したりすること、そして社会的な文脈に接続し、より大きな枠組みの中で学びを位置づけることの 3 つの側面があるといえる。この 3 つの側面に共通することとして、教師たちは、生徒が既存の知識と新たな学びを有機的につなげられるような授業を試みているのである。

4.4.2 主体的な学びを促す取り組み

つづいて、「教師の理念と授業での取り組み」についての 2 つ目の視点である、主体的な学びを促す取り組みについてである。外国語の学習において、学習者が受動的に知識を習得するのではなく、自らの意欲によって学びを進めていくことは、学習の質を高めるうえで重要

である。教師たちの発話からは、学びを外国語の枠外に広げていくことだけでなく、生徒が学びの主体となるよう、学習の目的を明確にして、学習している事柄と自己の関心や経験とを結びつけること、また、個々の生徒の特性に応じた支援を行うことも意図されていることがインタビューからうかがえた。

B2（中国語／非母語話者教員）：

「（中略）何を目的として学ぶのか。（中略）なるべくそういう経験をさせてあげたい。そこを通じて他の科目にも興味を持つといいますか。（中略）何かやりたいことをさせて、これに何の知識が必要なのかっていうのを感じ取らせていく方が、学びは深まると言いますか、動機づけが明確だと思うんですよ。」

「外国語なんだから分からなくて当然なんですけど、分からないことが分かるって言いますか。なぜ自分が分からないかと言うと、ここを認識していないからなんだっていうことを気づくようにしていかないとダメだと思うんですけど、あまりそういう過程を踏んでない子が多いかもしれないですね。今の子は、よく言うんですけど、『余裕、余裕』、『無理、無理』って言って、何かをやることに対して二分化されていて、中間がない子が多いんですよ。最初から『余裕』か『無理』しかないのです。ちょっとそういう過程を踏ませたいっていうのもありまして。」

B2 は、自分にとって必要な知識は何かということを考えながら学んでいくことが大切であると述べている。これは、外国語の学びを受動的な学びにとどめるのではなく、主体的に学んでいくことを意味する。とりわけ、不足している事柄を自ら認識し、それを自分なりに補うことができるようになるということは、自分自身を相対的に捉える視点を身につけようとしているといえる。この点については、B6 も「自分で判断して、自分で活用法を見つける。それを横断的な力として身につけていけば、私はうれしい」と述べており、学習者自身が学びの方向性を見出しながら知識を活用していくことが望ましい学びの姿であると考えている。こうした B2 や B6 の考え方は、学習の過程を振り返りながら、試行錯誤を重ねて理解を深めていく探究的な学びにもつながる。そして、生徒が自ら学ぶべき内容を見極め、これまでに得た知見を統合しながら発展させていくことで、自律的に学んでいくことを期待しているのである。

こうした視点は、他教科や異なる領域への生徒の関心を引き出し、学びをより広範なものへと発展させる契機にもなりうる。ただし、生徒自身が学びの方向性を見出していく姿勢を促すためには、学習の進め方そのものについても生徒に一定の選択肢や決定権を与えることが不可欠となる。

B5（中国語／非母語話者教員）：

「人としては、意思を尊重すること。『それ、ダメかもな』って思うこととかも、全部やらせてます。これ、いいかどうかは分からないです、本当に。ちょっとまだ結果が見えてないような感じですけど、『こうしなきゃダメだよ』とか『こうあるべきだよ』って言わないようにしてます、意識的に。」

B5 は、生徒の意思を尊重し、生徒の提案は基本的にすべて受け入れて取り組ませようとする姿勢を示しており、生徒が自ら考えながら学びを進めていくことを重視している。授業の中で、教師が一方的に指示を出したり学びの方向性を定めたりするのではなく、生徒にある程度の選択の余地を与えたり、意思を反映させる余地を残したりすることで、生徒が自らの学びに積極的ににかかわり、学びに対してより自立的に取り組む姿勢を促すことができると考えている。一方、B5 自身もその試みが適切であるのかを模索しながら授業を進めており、学びのあり方を固定化せず、試行錯誤を重ねながら柔軟に対応しようとしている様子もうかがえる。

このように、生徒が積極的で自律的に学んでいくためには、クラスという集団を構成する生徒一人ひとりの特性に目を配ることも重要になる。その点について、B7 は、個々の生徒の特性に配慮しながら学習を進められるよう心がけている。

B7（スペイン語／非母語話者教員）

「授業の形はそんなに変わらないんですが、心理的にやはり個性を伸ばしてあげたいということで、個人の能力に応じた形で、伸ばしてあげたいという気持ちの方が強くて。実際はそのような形になっているみたいです。」

B7 は、集団の中で生徒一人ひとりの特性に目を配りながら指導を行うことが、生徒にとって学びの充実につながると考えている。授業全体の流れを維持しつつも、生徒ごとの理解度や個性に応じた働きかけを行うことで、一人ひとりが自分に合った形で学びを深められるよう配慮していることが分かる。

4.4.3 学びに取り組みやすい場づくり

最後に、「教師の理念と授業での取り組み」についての 3 つ目の観点である、学びに取り組みやすい場づくりについてである。外国語を学ぶ過程では、学ぶ言語の仕組みや構造を理解し、それらを学びの場において実際に運用しながら身につけていくことが大切となる。しかし、学習の過程では、生徒は誤ることを恐れ、自ら考えながら学びを深めたり、新たな知識を積極的に取り入れて活用したりすることを避ける場合もある。そうした生徒たちに対し、

教師たちは個々の特性や理解度に配慮しながら、適切な働きかけを行うことで、生徒の学びを支えようとしていた。これは、先行研究で横井（2015）や澤邊（2017）が観察した授業の様子や教師の取り組みとも共通する。

B5（中国語／非母語話者教員）：

「授業の中では、とにかくたくさん間違っていこうねって。『間違ったところから覚えていこうね』っていうことだったり。あとは『今やろうね』、『今覚えようね』、『今分からなくてあとから復習するのはすごく時間がかかるから、今やろうね』って言うのは、重要なことかなと思っています。」

B7（スペイン語／非母語話教員）：

「なるべくできない子には『あなたができる範囲でやればいいから』と、なるべく伸びるような形で持って行ってます。できる子には『もう少し頑張ってみよう』、『なるべく見ないようにやってみよう』と、多少厳しいというのか、課題、タスクを与えて伸びるような形にして。自分でやりたいと思う子には、そういった形でどんどん持って行って、できない子には『できる形でやればいいから』ということで、あまり無理はさせないようにしています。」

B5 は、授業内で間違いを前向きに受け入れ、別の方法を試したり工夫したりしながら学んでいくことを重視している。「今やろう」と生徒に声をかけることで、生徒がその場で理解を深め、積極的に学びを進めるきっかけを得られるように試みている。

一方、B7 は、生徒一人ひとりの個性や進捗具合に合わせた柔軟な指導を心がけている。B7 は集団の中でも生徒の理解度や関心に応じて個々に合わせた支援を行い、生徒が無理なく学びを進められるように配慮することで、全員が授業に参加しやすい場を整えようとしている。

4.5 教師の生きた経験

4.4 で明らかになった通り、教師たちは、言語の知識や技能を授けるだけでなく、生徒の学びを広げて主体的に学ぶよう促したり、取り組みやすい場を整えたりしていた。こうした教師たちの指導の背景には、それぞれが歩んできた学習経験や異文化との出会いがあり、その個人的な体験が現在の教育実践へと結びついている。インタビューでは、教師自身のその言語との出会いや、そこに端を発した経験、さらにはその言語や文化との向き合い方の積み重ねが、現在の授業の理念や取り組みに少なからず作用しており、生徒にとって学びの意義を見出すきっかけになっている様子が浮かび上がった。まずは、文化との出会いが言語学習のきっかけとなったケースである。

B1（中国語／母語話者教員）：

『窓際のトットちゃん』が小学校の何年生かな、中国語のバージョン、中国語版を見たあとにすごい日本に興味があった。（中略）すごい興味があつて、高校を卒業したあとに、日本語がもしできると日本に行きたいなという。だからこれはすごいいきっかけだと思います。」

B7（スペイン語／非母語話者教員）：

「社会人になってから、フラメンコをはじめたんですよ。やはりフラメンコはスペイン語ですので、フラメンコの音楽もそうなんですが、一応、勉強したくて。ちょっとはじめたのが、その虜になって。でもフラメンコのスペイン語って、分からないんですよ。変なことばなので。そうこうしているうちに、スペイン語の魅力に取り憑かれてしまいまして、時間外にずっと塾みたいなところに通って、勉強しはじめたのが私のきっかけです。」

B1 や B7 は、はじめにその言語への関心があったわけではなく、先に文化に触れたことが学習のきっかけとなっている。B1 は、中国語版の『窓際のトットちゃん』を読んだことが日本への興味を生み、その延長として日本語を学びたいという思いにつながったと述べている。一方、B7 は、フラメンコに魅了されたことをきっかけにスペイン語を学びはじめた。これらの経験は、特定の文化に関心を持つことが、その文化の言語を学ぶ動機となりうることを示している。

それに対し、言語を学ぶ過程そのものが、新たな視点を得る契機となることもある。以下の B2 と B4 の発話は、言語学習を通じて得られた気づきが、教師自身の価値観や考え方の変化に作用していることを示すものである。

B2（中国語／非母語話者教員）：

「非英語圏の言語は結構いろんな言語をやりまして。（中略）中国語とロシア語やったんです。たとえばロシア語にも中国語と同じように、ロシア語では上顎音って言うことがあって、それがロシア語にも出てくるんで（中略）。あとはロシア語ってあの『X』って書いて『は』って、喉の奥で出すあの音とかも『хорошо』とかって。あの『ха』っていうのも、わりとすんなりできたりとかっていうのがあったんですね。で、やっぱりそこではじめて語学を学ぶことの面白さっていうんですか。だから逆にそこから英語も少し抵抗なく学べるようになったりとかっていうのもあったんです。いや、でもなんか、闇雲にやれやれって言われてやってると、やっぱりいろんな疑問にぶち当たるって言いますか、疑問を感じなければ人生もスムーズなのかもしれないですけど、何を目的として、戦争に負けたから私やらされてるんじゃないかと思って、社会科になったのは、実はそういう面があるんですよ、私。」

B4（中国語／母語話者教員）：

「北京放送局っていうのがあって、いわゆる国際放送ですね。（中略）そこに 9 年間勤めて、日本に留学っていうよりも遊学ですね、遊びながら、来たんですね。でまあ、最初は 3 年ぐらいで帰るつもりだったけど、でも長居してしまっ。やっぱりこっちの方が、なんていうかな、自由な社会が向いてますね。中国はご存知の通り、いろんな意味で不自由だ。言論の自由がまずないし、ただまあ、個人的な、個人レベルだったら、それは自由です、中国は今でも。」

「最初は嫌だった。昔は日本のイメージが悪かったっていうか。日本が中国を侵略した、（中略）それは嫌だったんですけど、ただ、勉強してきて、日本語を勉強したときにちょうど中日友好が叫ばれて、それでファンになった時代だったんですよ。（中略）日本人のネイティブの先生がいらっしゃった、大学で。その方々がすごく素晴らしい方々ばかりで、その先生方を通じて日本人に対するイメージがガラッと変わりましたね。中国人の南京大虐殺みたいな残虐のことを知ってるっていうのはね、昔の軍人でね、戦争でそういうふうになったんですね。実際の日本人はそんなに残酷な人はいないよっていうね。それがやっぱり、日本語を勉強しないと分からなかったんじゃない？ だからそういう意味では、日本語を配属でさせられたんですけども、勉強をしててよかったな。むしろ何て言うのかな、損得って言い方で得したんだね。」

B2 と B4 の発話からは、言語を学ぶことが、新たなものの見方や考え方を得るきっかけとなりうることを示されている。B2 の発話では、異なる言語を学ぶ過程で、それぞれの言語が持つ音や構造に類似点や相違点があることを実感し、そこから言語そのものに対する関心が広がっていった様子が語られている。また、言語を学ぶ中で、自身がなぜその言語を学ぶのかという問いに直面し、そうした疑問が外国語科ではなく社会科という自身の専門の選択にも少なからず関係したという。また、B4 の発話でも、当初は日本語学習に対して否定的な感情を抱いていたものの、学習を続けるうちにその認識が変化し、日本語や日本文化に対する見方が大きく変わっていった経験が語られていた。

こうした発話からは、外国語学習が、学習者自身の価値観や思考の枠組みにも変化を働きかけることが読み取れる。B2 の場合、異なる言語間の比較を通じて、言語の体系や学ぶことの面白さに気づき、その関心が自身の学びの方向性を形づくる一因となっていた。B4 の場合は、日本語学習を進めるうちに、それまで抱いていた先入観が揺らぎ、異文化に対する理解が深まるとともに、自身の視野が広がっていったといえる。いずれの場合も、言語を学ぶことが、自身のものごとの捉え方や考え方に変化をもたらすきっかけとなり、結果として自らの価値観を問い直す機会となっていたのである。

では、こうした教師の経験や、それを踏まえた授業理念や取り組みは、生徒にいかなる変化をもたらしているのだろうか。次節では、授業を通じた生徒の学習態度や学びへの向き合い方の変化について、教師自身の視点から語られた発話に着目する。

4.6 授業を通した生徒の変化

教師へのインタビューでは、授業の中での生徒の様子についてもさまざまな発言が確認できた。いずれの教師への調査も学期末や年度末の時期に行われたことから、とりわけ年間を通した生徒の変化や学びへの向き合い方の変容について語られることが多かった。これはすなわち、教師自身が1年間の授業実践を振り返りながら、生徒の成長や変化を捉えていたことを意味する。

これまでの分析で、教師たちは、生徒に学びの広がりをもたせようことや、生徒の主体性を引き出すこと、学習に取り組むやすい場を整えることを意識しながら授業を展開していることが明らかとなったが、そうした試みによって生徒に変化は見られたのだろうか。そこで、生徒の変化に関する教師自身の語りを整理した結果、授業を通した生徒の変化については、「学習態度や学習意欲の変化」、「学習を支える場や教師との関係性の変化」という2つの観点が浮かび上がった。

このうち、まず「生徒の学習態度や学習意欲の変化」については、学習を続ける中で、より積極的に取り組むようになっていたり、新たな興味を抱いたりする生徒がいた一方で、学びを進めるにつれて自分には向いていないと気づいたり、意欲が減退したりする生徒もいたという。

B2（中国語／非母語話者教員）：

「やっぱり語学って積極的なのが一番なんだなって思いますね。あとはやっぱり使う機会をいかに提供するかって、すごく重要だと思います。」

B4（中国語／母語話者教員）：

「やっぱり2つの傾向がありますね。1つは、興味を持って、ものすごくさらに深く知りたい。で、中国の文化とか、ことばの違いについて話すと、みんなすごく目を輝かせながら聞いてくれるよね。逆の方向もあるよね。最初はすごく興味があったんだけど、自分にはやっぱり向いていない子もいたりして、そうするとどんどん興味がなくなって、成績も下がっていった。そういうのはたまにいますよ。」

B7（スペイン語／非母語話者教員）：

「楽しみながらやってもらえるっていう形では、そういう方針では、生徒がある程度、自分の復習もできて『ここまでできるんだ』というのは、多少自信ができたのではないかと思います。」

このうち B2 は、外国語学習において積極性が重要であると考えており、実際にその姿勢を身につけて学んだ生徒ほど、1年間で言語運用能力の面で成長が見られたという。また、B7 は、楽しみながら学習を進めていくと、生徒は自分の成長を実感し、自信をつけることがで

きるようだと言っている。

それに対し、B4 は、言語や文化に対する関心の高まりが学びを深める要因となる一方で、学んでいく中で興味を失い、学習意欲が低下する生徒もいると指摘していた。

このように、生徒の学びへのかかわり方は一様ではなく、授業を通じてさまざまな形で変化していくことがうかがえる。学んでいく中で、新たな興味が芽生える生徒がいる一方で、その言語の学習が自分に合うものかどうかを判断する生徒もいる。こうした変化が生じる背景には、学習に対する生徒のモチベーションだけでなく、教師と生徒との心的な距離も少なからずかかわっていると考えられる。以下は、そうした学習を支える場や教師との関係性の変化についての発話である。

B3（韓国・朝鮮語／母語話者教員）：

「(最初のころは、) 私の目を見てくれないとか、ちょっとこうしているとか（うつむくしぐさ）、自信がなさそうで、発表している声もめっちゃ小さかったり。（中略）ちょっと緊張感が取れるようにゲームしたり、声をかけたりすると親しく感じる、距離感が。」

B5（中国語／非母語話者教員）：

「変わってきた……、関係性がやっぱり、もちろん変わるので。最初は本当に知らない人で、私がどういう人かも分からないし、私もみんなのことがどういう人たちが分からないしって状況の中で授業をやっていたので。そういう段階から比べたら、今はみんながどういう人か、私がどういう人か理解したうえで、さらに中国語の授業をどうしたいかみたいな話もするので、その点は、やりやすさとかは大きく変わったかなと思います。」

B3 や B5 の発話からは、1 年間の授業を通して生徒の学びに向かう姿勢だけでなく、教師と生徒との関係性にも変化が生じていることが示されていた。このうち B3 は、授業の初期のころには自信のなかった生徒が、徐々に肯定的な方向へと態度を変えていった様子を語っていた。その要因として、ゲームを取り入れるなどクラスの雰囲気づくりに力を入れたり、生徒への声かけをしたりすることを挙げている。

また、B5 は、時間の経過とともに教師と生徒の関係が変化し、それが授業の内容や展開にもかかわってくると述べていた。授業の初期は互いに知らない状態であったものの、学びを共有する時間を重ねることで、教師と生徒の間に信頼関係が生まれ、それが学習の進め方にも作用したという。こうした関係性の変化は、学びに対する生徒の姿勢にも変化をもたらし、学びの場が教師と生徒との間でより対話的なものへと発展していることを示している。

このように、教師たちは、生徒の学びに向かう姿勢や意欲の変化を注意深く観察し、それぞれの生徒が学びやすい場を整えながら支援を行っている。授業を通じた生徒たちの変化は、知識や技能といった測定可能な成長によるものだけでなく、学習に向き合う姿勢や他者とのかかわりのあり方といった、より広い意味での変化にも表れている。

4.7 外国語を学ぶ意味

ところで、高校における英語以外の外国語学習は、生徒にとって必ずしも明確な目的を持ちやすいものとは限らない。英語以外の外国語科目は、たいていの場合、大学入試の主要科目ではないことに加え、学習を続けた先に活用できる機会があるのか見えにくいこともあり、学ぶ意義を実感しづらい場合もある。しかし、教師の語りからは、外国語学習が目目の実用性や有用性だけでなく、より広い視点で捉えられていることがうかがえた。まず、B1 と B2 は、外国語学習の価値を長期的な視点から捉えることについて、示唆に富む発言をしている。

B1（中国語／母語話者教員）：

「すべての人生から見ればいいものと思いますね。でももしこの段階で、たとえばすごい入学のストレスも黙っている時期で、第3言語（第2外国語）を学んで、でもこの第3言語（第2外国語）は大学入学試験で試験が受けないですね。だからこういうような時間を使って、他の科目の時間が少なくなって、こういうような意味があるかどうか、やっぱり生徒たち、子どもによってたぶん違うかなと思います。（中略）でもやっぱりすべての人生から見れば、このすごい学習力が高いときは、第3言語（第2外国語）、あとは他の国の文化を接触してやっぱりいいものと思います。」

B2（中国語／非母語話者教員）：

「彼らはたぶん、今後中国語を使おうっていう子がいらないと思うんです。（中略）彼ら、たぶん何のためについているのがあると思うんですけど、私は語学って違いを楽しむところかなんと思ってるので。（中略）、『あ、韓国人の耳にはこの音、こういうふうに聞こえるんだ』っていうことを学ぶのが語学だと思うんです。」

B1 と B2 は、外国語学習の価値を短期的な視点で捉えるのではなく、長期的な視点から捉えることの大切さを示している。B1 は、英語以外の外国語科目が多く大学の入試科目になっていないことや、その関係で英語以外の外国語科目が生徒の学習負担になっていることを踏まえつつも、長い人生全体で見れば、他国の文化に触れ、多様な価値観を知ることは大きな意味を持つと述べている。一方、B2 は、生徒の多くが将来、学習した外国語を使う機会はないかもしれないとしながらも、語学とは実用性や有用性のためだけでなく、異なる言語体系や発想に触れることで「違いを楽しむ」ものであると考えている。関連して、B2 は学習を通じて得た知識や経験は、将来的に新たな視点を獲得することにもつながると考えており、そうした新たな視点を得ることの意義についても述べている。

B2（中国語／非母語話者教員）：

「一番いけないのは『ああ楽しかった』で終わっちゃうことなんですよね。私がこれ（韓国・朝鮮語）で何か大儲けした人生かって言うと全然、まったく使っていないですね。そう考えると、若いうちにそういう判断をするのは賢明なのかもしれないですよ。だから、私が強いて言うなら、外国語を何か国語か学んで思ったのは、相手の価値観を人より先に『たぶんこういうとき、彼らはこういうふうを考えるんだろう』っていうのを、人より早く察知できると思っているぐらいじゃないでしょうか。」

この B2 の発話は、外国語学習が異なる価値観や考え方を理解するきっかけとなりうることを示している。B2 は現在、臨時免許で中国語を担当しているが、もともとは韓国・朝鮮語の学習経験の方が豊富であり、教員になる以前は韓国と取引のある会社に勤めていた。このような経歴から、外国語を学ぶことの意義については、実体験に基づいた考えを持っている。

B2 は発話の中で、外国語を学ぶことで相手の価値観を人より早く察知できるようになると指摘しており、言語を学ぶことが、異なる文化の理解へとつながると考えている。外国語の学習においては、言語運用能力を身につけることだけが学びの目的なのではなく、文化的背景の異なる相手のものごとの捉え方や価値観を理解することも、学びの大きな意義の一つである。たとえば、ことばの使い方一つをとっても、その背後には話し手の属する文化や価値観が反映されており、それを理解することは異文化間の対話を円滑にする助けとなる。

また、B2 は、「一番いけないのは『ああ楽しかった』で終わっちゃうこと」とも述べており、外国語学習を楽しかった思い出として済ませるのではなく、そこから何かを学び取ることが重要であると考えている。外国語を学ぶ過程で得た気づきは、直接的な実用性を持たなくとも、他者との関係を築くうえで活かされていくことがある。そして、異なる言語や文化を学ぶことは、多様な価値観が共存する社会の中で、自身の立場や役割を考えるきっかけにもなる。こうした外国語学習の社会的意義については、B2 と B6 の発話に言及がある。

B2（中国語／非母語話者教員）：

「英語学習をしなければならないのであれば、それとの対比から理解を深める道具になるかなと思うんですよ。日本とだいぶ違うなと思っていただけれど、こっちの言語でもそういう傾向があるということは、そっちの方が世界のスタンダードだろなって思えるようになる。（中略）そういうところに気づいたり、あとはやっぱり国際理解につながるのかなっていう。」

B6（フランス語／母語話者教員）：

「絶対、高校で英語以外を学んだ方がいいと思います。今は、英語は当たり前だからこそ、英語以上が求められている時代です。英語ができるからすごいついていうのは、もう私の時代でも古かったような気がします。英語ができて当たり前。そうすると、履歴書を比べられるときに、同じ英検 2 級を持っていても、仏検 3 級も持っているなら当然、そっちの人がいいというわけです。そういう意義があると、私は思っています。」

B2 と B6 の発話からは、高校で英語以外の外国語を学ぶことの社会的意義について、2 つの視点が示されている。まず、B2 は、英語以外の外国語を学ぶことによって言語間の比較が可能となり、それにより、言語の特徴や構造に対する理解が深まるだけでなく、世界の中での価値観の類似点や相違点に気づくことができると考えている。英語が「世界のスタンダード」として広く認識される一方で、他の言語を英語の特徴と対比しながら学ぶことで、特定の文化に根差した考え方は世界の多くの地域で共通するものなのか、それとも地域や歴史的背景に依存したものなのかを理解する手がかりとなる。これは、英語以外の外国語の学習が、異文化への関心を高めるだけでなく、世界における日本の社会や文化の位置づけを考えるきっかけにもなり、より広い視野でものごとを捉える力を養うことにつながる。

一方、B6 は、英語以外の外国語を学ぶことの実利的な側面を指摘している。現代において英語の習得はもはや特別なものではなく、英語を身につけることが社会の前提となっている。そのため、英語のみを深く学ぶことは、学習者の強みとして十分とは言えなくなりつつあり、英語に加えて他の外国語を学ぶことが、進学や就職といった場面での選択肢を広げる要素の一つとなる。したがって、高校段階で英語以外の外国語を学ぶことは、個人の可能性を広げ、社会の中での自分の役割について選択肢を増やす要素の一つとしても機能すると B6 は考えている。

このように、英語以外の外国語を学ぶことは、世界の中での自文化の立ち位置や自分自身の立ち位置を理解する手がかりとなるだけでなく、社会的な場面での可能性を広げる役割も果たしていると B2 と B6 は指摘している。本研究で扱った事例においては、英語以外の外国語学習が、視野の拡大と実利的な活用の双方にかかわるものとして捉えられていたことが示されたといえる。

4.8 第4章のまとめ

第4章では、第2章および第3章で明らかになった、生徒が英語以外の外国語学習を通して経験している学びの意味づけや価値観の変容を踏まえ、それらがいかなる授業実践や教師の考えによって支えられているのかを明らかにすることを目的とした。生徒インタビューの分析結果では、生徒が学びを深めるうえで、教師の授業の進め方や教師が築く学びの場が大きくかかわっていることが示された。そこで、本章では、そうした学びの場を構築する教師たちが、いかなる理念のもとで授業を展開し、生徒との関係を築いているのかを、授業観察と教師インタビューを通して分析してきた。

授業観察では、観察した授業それぞれにおいて、生徒が主体的に学び、言語や文化、さらには自己や他者を相対化して捉える視点を獲得できるよう、文化的な話題を取り入れた授業の工夫がなされていた。また、教師と生徒の距離感が近く、学びやすい場を整えようとする取り組みも確認された。これらの働きかけや取り組みは、教師へのインタビューでも授業の理念や取り組みに関する発話の中に表れており、教師の考えが実際の授業に反映されている

のだといえる。

一方、授業観察後に行った教師へのインタビューでは、生徒インタビューの分析時と同様に事例・コード・マトリックスを作成し、高校での学びの意味づけにかかわるコードに焦点を当てて分析を行った。今回、分析の対象としたコードは、①教師の理念と授業での取り組み、②教師の生きた経験、③授業を通した生徒の変化、④外国語を学ぶ意味の4つである。

まず、「教師の理念と授業での取り組み」というコードでは、学びの広がりを目指す視点、主体的な学びを促す取り組み、学びに取り組みやすい場づくりの3つの側面が示された。ここでは、外国語の学びを単独の知識や技能の習得にとどめるのではなく、他教科や日常生活、社会とのつながりの中に位置づけようとする姿勢、生徒自身が学びの方向性を見出していくことを支えるかかわり、そして誤りを許容しながら個々の特性に応じた支援を行う環境づくりが重視されていた。これらの取り組みは、生徒が学びをより広い文脈の中で意味づけ、自らの経験と結びつけながら深化させていくことを支える基盤となっているといえる。

つづいて、「教師の生きた経験」では、教師自身の学習経験が、授業の理念や指導方針に少なからずかかわっていることが示された。文化面での接触をきっかけに言語学習へと進んだ教師は、学びの広がり意識した授業を展開していた一方、言語の構造や学習の過程を通じて新たな価値観を得た教師は、生徒の主体性を促す授業のあり方を模索していた。ただし、インタビューでは、教師の個人的な経験がそのまま当該文化の一般像として受け取られる可能性も示唆されており、教師の経験の扱われ方には慎重さが求められることが明らかとなった。

さらに、「授業を通した生徒の変化」については、学習態度や学習意欲の変化、あるいは学習を支える場や教師との関係性の変化という2つの側面が浮かび上がった。このうち学習態度や学習意欲の変化については、生徒の学びへの向き合い方は一様ではなく、学びの過程で学習言語や学習文化を起点に新たな事柄に関心を持つ生徒もいれば、学習を続ける中で自身の適性を見極め、学ぶ意欲を失う生徒もいた。また、生徒と教師との間で関係性が築かれることで、学びの場がより対話的なものとなり、学習の進め方や学びに向かう姿勢にも変化が見られた。

最後に、「外国語を学ぶ意味」というコードでは、外国語学習の価値が、短期的な成果にとどまらず、長期的な視点でも考えられるものであること、異なる言語や文化に基づく視点を獲得の機会となること、さらに、英語以外の外国語を学ぶことが、他者の価値観を理解したり実利的な面で役に立ったりするという点で社会的な意義を持つことが明らかになった。また、インタビューからは、学習言語の活用機会が限定的であったとしても、外国語を学ぶことを通じて異文化への理解を深め、社会の中での自文化や自分自身の立ち位置を捉え直すことができる点が指摘された。より正確に言えば、英語以外の外国語は、英語とは異なる文脈での有用性や意味を持つ学びとして捉えられていた。英語と比較する対象が日本語以外にできることで、英語を基盤としたいわば世の中の基準の中で、自分や自文化の立ち位置を把握することができたり、ものごとを捉える際の見方や考え方、さらには自分に不足している知識や視点を整理したりして、より広い視野で社会を捉えていく力を養うことができることが示された。

このように、授業観察と教師インタビューを通して、教師の理念や学習経験が授業の設計

や学びの場づくりに反映されていることが本研究の調査を通して確認された。こうした結果を踏まえると、授業観察と教師へのインタビューで示された知見には多くの共通点が見られ、教師自身の理念や経験が、実際の授業実践に具体的な形で表れていたといえる。授業観察では、生徒が主体的に学ぶための働きかけがなされ、学習を超えた広がりを持つ授業が展開されていたが、教師インタビューからは、それが指導技術の工夫によるものではなく、教師自身の学習経験や言語観、教育観に根差したものであることが明らかになった。たとえば、授業の中で文化的な要素を積極的に取り入れる教師の多くは、自らの言語学習のきっかけが文化への関心であったと語っており、言語を学ぶことを異文化との接点として位置づける視点が、授業に反映されていた。一方で、言語そのものの構造や学習過程に関心を持ち、それをきっかけに学びを深めた教師は、授業の中でも学習者自身が気づきを得ながら学びを進めていくことを重視し、生徒の主体性を引き出す授業を志向する傾向が見られた。

また、教師と生徒の関係性に関しても、授業観察と教師インタビューの双方から、教師が生徒一人ひとりの学びを支える姿勢を持ち、生徒との関係性の構築を重視していることが確認された。観察した授業では、教師と生徒の距離感が近く、学びやすい場が整えられている様子が見られたが、インタビューからは、授業技術の一つとして教室内の雰囲気づくりをしているのではなく、教師たちは、自身の過去の学習経験や言語学習の過程で得た気づきを踏まえ、意図的に生徒が学びやすい場を築こうとしていることがうかがえた。

さらに、外国語を学ぶ意味について、教師たちは、学びを通じて異なる視点を得ることや、自文化や自身の立場を相対化することの重要性を挙げていた。実際、教師たちの語りの中には、生徒たちが学びを通じて価値観の広がりを実感し、新たな気づきを得る場面が語られており、外国語教育が、生徒たちの視野を広げ、世界とのかかわり方を考えさせるきっかけとなっていることが示された。

このように、授業実践には教師の理念や経験が反映され、それが生徒の学びにも作用していることが明らかになった。教師の語りと授業観察を比較することで、教師たちが技術面から指導方法を選択しているのではなく、教師自身の価値観や経験をもとにした、より深い教育的意図のもとに授業を設計し構築していることが見えてきた。

以上を踏まえ、次章では、これまでに見てきた生徒の語りと教師の語りを統合することで、外国語教育が生徒の学びにいかにかかわっているのかを総合的に考察する。そして、これまでの分析をもとに、生徒が高校での英語以外の外国語の学びをいかに意味づけ、教師の取り組みがそこにいかに寄与しているのかを考察することで、本研究の結論への足がかりとする。

第5章 総合考察

5.1 生徒および教師への調査結果から

本研究では、高校で英語以外の外国語を学ぶ生徒たちが、自らの学習経験をいかに意味づけているのかを明らかにするために、生徒へのアンケート調査およびインタビュー調査を行い、複数の言語に共通する傾向と個別事例の双方から分析を行ってきた。その結果、生徒の学習経験が、言語習得にとどまらず、自己や他者、文化との関係を捉え直す過程として位置づけられていることが示された。また、授業観察と教師へのインタビューからは、こうした生徒の学びが、教師の理念や学習経験に支えられた教育実践によって成立していることが明らかになった。本節では、これまでの内容を整理し、本研究の全体像を振り返っていく。

5.1.1 研究背景と課題設定の再整理

第1章では、研究の背景として、日本と欧州の外国語教育政策の比較を通じ、日本の高校における英語以外の外国語教育の現状と課題を明らかにした。日本では、高校卒業時まで英語のみを学ぶ生徒が大多数となっており、高校で英語以外の外国語を学ぶ生徒の割合は、高校生全体の1.4%程度となっている。しかし、近年は外国にルーツを持つ生徒が増加するなど、日本国内でも国際化が進んでおり、社会における多様性の尊重が求められている。そうした中で、すでに欧州で取り入れられている複言語・複文化の観点は、日本においても今後重要性を増していくと見込まれる。そこで本研究では、高校で英語以外の外国語を学ぶ1.4%の生徒たちの学習経験に着目し、彼らがその学びをいかに意味づけているのかを通して、日本の外国語教育において、能力としてではなく価値としての複言語・複文化の視点が、いかなる教育的意義を持ちうるのかを考察することを目指してきた。

5.1.2 履修動機と学習経験の受け止め・意味づけ

第2章では、高校で英語以外の外国語を学ぶ生徒を対象にアンケート調査を実施して、主に履修動機、授業難易度、授業満足度、学習継続の意向、学習経験などについて把握した。

まず、履修動機については、文化や言語への関心に基づく内発的動機と、将来性や実用性に基づく外発的動機に大別される。このうち、内発的動機は、韓国・朝鮮語履修者を中心に、フランス語やドイツ語履修者でも確認されたもので、履修言語圏の文化に当初から強い関心を持ち、その関心から履修を決めたというものである。たとえば、韓国・朝鮮語履修者の場合、K-popや韓国ドラマをきっかけに韓国に対して肯定的な印象を持ち、その親近性が韓国語を学んでみたいという動機となっていた。

一方、外発的動機については、中国語履修者を中心に、スペイン語履修者にも多く見られ

た。特に中国語履修者の場合、中国語の将来性や有用性などを踏まえて選択しており、自分の意思に直接かかわらない動機での履修が目立った。こうした傾向は、フランス語履修者にも見られたが、その性質は中国語選択者とは異なっていた。中国語履修者の場合は、世界に占める中国人人口の増加を念頭に、将来的な活用機会を想定して選択したとする記述が多く見られた。一方、フランス語履修者の場合は、国際機関をはじめとした公的な場におけるフランス語の役割の高さを理由として選択したとする回答が比較的多く確認された。

つづいて学習難易度については、「ちょうどよい」または「やや難しい」と回答した生徒が全体の約 8 割を占めており、学習内容が適度な挑戦の場として受け止められていることが示された。この結果は、学習者が他者の支援を受けながら達成可能な課題に取り組むときに学びが促進するとされる、発達最近接領域 (Zone of Proximal Development, ZPD) の考え方と重なる。すなわち、学習環境として、教師の支援やクラスメイトとの相互作用を通じて理解に到達していくような場づくりが不可欠であることが示唆される。また、英語以外の外国語学習では、音声や文字体系の違いなどから学習初期に困難を感じやすい側面がある一方で、授業内での教師による丁寧な支援によって、分かる・できるようになるといった経験が積み重ねられていた。

授業満足度については、約 9 割の生徒が肯定的に評価しており、英語以外の外国語の授業が生徒にとって満足度の高い学習経験となっていること明らかとなった。生徒の回答からは、授業内容そのものだけでなく、教師の指導の仕方や教室の雰囲気にも強く結びついていることが読み取れた。英語以外の外国語では、参考書や学習ツールが限られていることもあり、学校の授業が学びの中心的な場として位置づけられやすい。そのため、教師の授業観や働きかけが、生徒の学習経験の質や評価に大きく作用することが浮かび上がった。

一方で、授業満足度が高いにもかかわらず、学習継続を希望しない生徒が一定数いる点は注目に値する。学習を継続しない理由としては、学びに実用性や有用性を見出しにくいことが挙げられており、そこに英語以外の外国語科目が置かれている状況が見えてくる。生徒たちは学習経験そのものについては肯定的な評価を示す一方で、学習継続を考える際には、進路や将来との結びつきといった別の基準を判断材料としている様子がうかがえた。このように、授業を通して得られる満足感と、進路選択における現実的な判断とは必ずしも一致しておらず、英語以外の外国語学習が実用性とは異なる次元で一定の教育的役割を果たしていることが示唆される。この点は、国際化する日本社会の中で、複言語・複文化の視点が持つ意味を考えるうえでの重要な手がかりになるとみられる。

こうした履修動機、授業経験、学習継続意向を踏まえ、生徒が自らの学習経験をいかに意味づけているのかを示すのが、自由記述から抽出された 5 つの観点である。そこでは、①言語・文化の多様性への気づき、②言語・文化を相対化する視点、③他者理解と多様な価値観の尊重、④新たな挑戦を通じた自己成長、⑤学習言語の実践的活用の 5 つの点が挙げられた。これらは、履修当初の動機や実用性の判断を超えて、生徒が学習経験を振り返る中で見出した価値であるといえる。

以上の結果から、英語以外の外国語学習は、履修動機の違いにかかわらず、授業経験を通して生徒自身によって意味づけが再構成されていく学びであることが示された。特に、生徒たちは実用性の有無だけでは測れない価値として、自己や他者、社会との関係を学習経験の

振り返りの中で見出しており、英語以外の外国語学習が高校生の学びに多層的な価値をもたらしていることが示唆される。

5.1.3 他者との関係の中での学びの再構成

第3章では、アンケート調査では捉えきれなかった英語以外の外国語学習における生徒の学習経験の具体的な意味づけを明らかにするため、生徒へのインタビュー調査を行った。分析にあたっては、事例・コード・マトリックスを用いてデータを整理し、コード間の関係性を比較しながら生徒の語りを検討した。その結果、7つのコードが、本研究の目的にかかわるコードとして抽出された。そこで本項では、これら7つのコードの関係性に着目して、生徒が教師や仲間との関係の中で、学習経験をいかに捉え直しているのかを中心に考察する。

まず、生徒の語りの中で繰り返し言及されていたのは、教師を通じて得られる生きた体験であった。生徒たちが強い関心を示していたのは、その土地に根差した生活の実態や具体的なエピソードである。そのため、そうした話を語ることができるのであれば、教師は必ずしも母語話者や準母語話者である必要はなく、日本人教員であっても十分に役割を果たしうるということが示唆された。SNSやYouTubeなどを通じて多くの情報に触れられる一方で、その情報の信頼性を判断することが難しい生徒にとって、教師が語る体験は、情報を意味づけるための一つの基準として機能している。教師は知識の提供者としてだけではなく、生徒が情報をいかに捉え、理解すればよいのかを示す媒介者として位置づけられているのである。

また、インタビューでは、教師から得た情報や体験を、生徒があたかも自分自身の経験であるかのように語り直す場面も確認された。教師という履修言語圏の代表者を通じて得られた知識や価値観は、生徒にとって受動的に蓄積されるものにとどまらず、自らの文脈の中に取り込まれ、再構成されていく。その結果、生徒はその文化や価値観を内在化し、他者に伝える新たな担い手として振る舞いはじめている。このように、教師を媒介とした学びは、生徒の理解を深化させるだけでなく、学びを主体的に運用する姿勢を育んでいるといえる。

さらに、生徒たちは教室内での学びを日常生活や社会的文脈と結びつけることで、外国語学習を生きた経験として捉えるようになっていた。インタビューからは、学んだ言語を実際の場面で用いる経験が、達成感や自己効力感を生み出し、それがさらなる学習意欲につながっている様子がうかがえた。ただし、こうした肯定的な経験は、常に生じるわけではなく、自分がその学びを実践できると判断した場面において強く意識される傾向があった点も指摘しておく必要がある。

次に、生徒の語りからは、言語や文化、他者との類似点や相違点に気づくことを通じて、自己や自文化の立場を相対化しようとする姿勢が見られた。こうした気づきは、必ずしも学習言語圏の文化に限られたものではなく、ともに学ぶクラスメイトとの関係の中でも生じていた。同じ言語を学んでいても、学びに対する姿勢や関心の向け方が異なることに気づくことで、生徒たちは自らの学び方や価値観を見直す契機を得ていた。このような学びの多様性への気づきは、他者を基準に自己を相対的に捉え直す過程を含んでおり、学習経験の意味づけをより豊かなものにしている。

特に、高校という時期は、学習経験を通して自身の関心や将来について考える重要な段階である。その時期に英語とは異なる言語に挑戦することは、生徒にとってこれまでの行動様式や価値観を見直す機会となり、自分らしさに気づくきっかけともなっていた。生徒の語りからは、学びを横方向に広げていく場合もあれば、特定の言語の学習をさらに深めていく場合や、自己や自文化へと内省的に回帰していく場合も確認され、学習経験が一方向ではなく多様な展開を見せていることが分かる。

日本では英語が外国語教育の中心に位置づけられているが、そうした教育環境の中で英語以外の外国語を学ぶことは、生徒に英語中心の枠組みを相対化する視点をもたらしている。接触機会の限られる言語を自ら選び、学ぶという経験は、学習の意味や目的を主体的に見出し、生徒の学びをより自覚的・意図的なものに行っていると考えられる。英語学習においても自己を相対化する視点の獲得は可能であるが、異なる価値観との出会いがより明確に意識されやすい点においては、英語以外の外国語学習がそうした視点を促しやすい側面を持つといえる。こうした点を踏まえると、本研究で扱った生徒の学習経験は、英語に加えて新たな技能を身につけるという意味での言語学習としてではなく、既習言語や他者との関係の中で新たな言語経験を位置づけ直し、その過程を通して自己や文化を相対的に捉え直していく学びとして理解することができる。

ただし、学びを通じた内省が常に相対化へと向かうとは限らず、場合によっては特定の理解や価値観が固定化される可能性も含んでいる。生徒の語りの中には、自文化に対する新たな気づきが示される一方で、それが単一的な理解として定着していく兆しも見られた。この点は、今後の外国語学習のあり方を考えるうえで留意すべき課題である。

さらに、生徒の成長や変化には、教師の支援や学習環境が大きく関わっていた。生徒が安心して発言し、自らの疑問を表に出せる場が確保されることで、学びへの積極的な関与が促されていた。特に、少人数で構成されやすい英語以外の外国語の授業では、生徒同士の対話や協働が生まれやすく、教室が学びの共同体として機能している様子が確認された。教師が生徒とともに学ぶ姿勢を示すことは、教室内の関係性を和らげ、生徒の学習意欲を支える重要な要素となっている。

一方で、「高校で英語以外の外国語に取り組むこと」については、生徒の間で肯定的な意見と否定的な意見の双方が見られた。学んだ結果として自分に合わないと感じることも含め、高校という時期に英語以外の言語に挑戦する経験は、将来を考えるうえでの一つの指標となっている。しかし、大学受験を視野に入れる段階になると、学びの継続に対して葛藤や障壁を感じる生徒も少なくない。英語以外の外国語が受験科目として位置づけられにくい現状は、生徒の学びの選択に密接にかかわっている。

それでもなお、生徒へのインタビューからは、英語以外の外国語学習が、自身の可能性を広げ、価値観を問い直す機会として機能していることが示された。学校教育は必ずしも合理性や効率のみで評価されるものではなく、多様な関心や価値観を受け止める場としての役割を担っている。高校段階における英語以外の外国語学習は、そうした教育の役割を具体的に体現する学びの一つとして位置づけることができるだろう。

5.1.4 教師の実践が支える学びの意味づけ

第4章では、生徒の学びを支える教師の授業実践に焦点を当て、授業観察および教師へのインタビュー調査を通して、外国語教育における教師の役割を検討してきた。そこでは、教師の実践が指導技術の工夫にとどまらず、生徒の学びに向き合い、その意味を見出していく過程を支える重要な要素として機能していることが示された。本節では、これらの結果を踏まえ、教師の理念や経験、授業でのかかわりが、生徒の学習経験の意味づけといかに結びついているのかを考察する。とりわけ、教師の姿勢や働きかけ、授業での工夫が、生徒の主体的な学びや価値観の捉え直しにいかに関与するののかという点に着目する。

授業観察からは、生徒が主体的に学ぶための工夫や、文化的な話題を取り入れて学びに広がりを持たせる取り組み、生徒とのよりよい関係性を構築し、生徒が学びに参加しやすくなるような場づくりが確認された。また、教師へのインタビューからは、授業実践を支える背景として、①教師の理念と授業での取り組み、②教師の生きた経験、③授業を通じた生徒の変化、④外国語を学ぶ意味という4つの観点が読み取れた。これらの結果から、教師自身の理念や学習経験に根差した授業設計や学びの場づくりが、生徒の主体的な学びを促し、価値観を捉え直す契機として機能していることが明らかになったといえる。このうち、教師の理念と授業での取り組みは、学びの広がりを目指する視点、主体的な学びを促す取り組み、学びに仕組みやすい場づくりという3点に整理できる。これらは、教師が学習内容そのものだけでなく、生徒が学びにいかに向き合うかを重視して授業を構成していることを示している。このうち学びの広がりを目指す視点では、教師は、外国語を単独の教科知識として扱うのではなく、他の学習領域や生徒の関心と結びつけることで、生徒が学びを多層的に捉えられるよう授業を構成していた。また、主体的な学びを促す取り組みでは、教師が学習の主導権を一方的に握るのではなく、生徒自身が自分にとって必要な学びに気づきながら学習を進められるような学習環境が整えられていた。こうした実践は、学習者を受動的な存在としてではなく、学びの主体として位置づける教師の教育観を反映したものといえる。さらに、学びに仕組みやすい場づくりにおいては、教師による前向きな声かけやかかわりが、生徒にとって誤りを許容される学習環境を形成していた点が注目される。こうした環境は、誤りを学習過程の一部として捉える認識を生徒の中に育み、生徒が試行錯誤を恐れずに学びに向き合って主体的に学んでいく姿勢を支える基盤として機能していた。また、集団においても生徒個人に目を向け、一人ひとりに合わせた支援をすることで、同じ授業を受けながらも自分のペースで着実に学びを深めるとともに、クラスメイトという他者との違いを理解して、自分自身にとって必要な学びを再確認することができるようになっていた。以上の実践例を整理すると、授業における教師の働きは個々の指導技術の工夫として捉えられるのではなく、生徒が安心して学びに向き合い、自ら意味づけを行いながら学習を進めていくための学習環境を構築する営みとして位置づけることができる。

このように、生徒の主体性や学びの広がり重視した授業展開の背景には、教師自身の過去の学習経験や異文化体験が、授業の理念や指導方針に少なからず反映されていることが示された。教師の中には、文化的な関心から言語学習へと進んだ者と、言語への強い関心から

言語学習を深めた者がいた。このうち文化面を起点とした教師たちは、授業の中で文化的な要素を積極的に取り入れることが、学習者の関心を引き出し、言語学習への意欲を高めるうえで有効であると考えている。実際、中国語の母語話者教員である B1 は、授業の理念について語る中で、「外国語自体以外に、文化の内容が（中略）、たとえば異文化の理解とかこういうような目標がもっと多い」と述べており、授業の中で言語学習と同程度に文化的な内容を取り入れることを重視している。このように、文化への興味関心が言語学習へとつながった教師たちは、文化的要素が学びのきっかけの一つとなるよう意識しながら授業を展開しているといえる。一方、言語への関心を起点とした教師たちは、その言語の音や構造に着目し、日本語や英語と比較することで、その言語によるものごとの見方や考え方に触れる機会を提供していた。ただし、中国語教員の B5 は、「たまたま私はこうですけど、かといって私の経験が全部よいわけでもない」と述べ、教師の個人的な経験が絶対的なものではないことを指摘している。生徒インタビューでは、学習言語圏の生きた姿を知りたいという関心が多くの生徒によって語られており、教師はいわばその言語圏の文化の代表者のように捉えられていた。しかし、教師の語る体験は文化全体を代表するものではなく、学習者が異文化を考えるための一つの視点を提示するものにすぎない。このことから教師には、自身の経験を絶対化するのではなく、多様な視点へと学びを広げていく姿勢が求められる。学習者の関心や学び方は多様であり、教師自身の経験がそのまま生徒に当てはまるとは限らないため、教師たちは、自身の経験を活かしつつも、生徒たちがそれに固執するのではなく、学習言語や文化について自ら考え、理解を深めていけるよう、多様な視点を提供しながら授業を展開していくように心がける必要があるだろう。

さらに、こうした教師のかかわりは、生徒側にも変化をもたらしていた。授業を通した生徒の変化については、学習態度や学習意欲の変化、学びを支える場や教師との関係性の変化という 2 つの側面から捉えられ、特に集団の中でも個々の生徒に目を配り支援していくことで、生徒との間に信頼関係が築かれ、生徒にとって自分のペースで学びを進められる安心感を生み出していた。生徒がクラスの一員として受け入れられていると感じるようになると、学びへの姿勢にも変化が生じていくようである。

このほか、教師の視点による、高校で英語以外の外国語を学ぶことの意義として、外国語学習の価値が短期的な成果にとどまらず、長期的な視点で捉えられ、時間の経過とともにその価値が見えてくるものであること、異なる言語と文化の接触により多様な視点を獲得機会となること、異文化への理解を深めることで自己や自文化のあり方を再認識する契機となり、学びが社会的な場面での可能性を広げることが示された。高校時代に学んだ外国語が、すぐに進学や就職に直結するわけではなくとも、多様な文化に触れた経験は、その後の人生において思考の幅を広げたり、新たな学びや人とのかかわりにも働いたりしていく。また、学習した外国語を直接使う機会がなくても、その学習を通じて得た視点や気づきが、異なる言語や文化を理解する素地となり、他者とのかかわりの中で活かされることもあるだろう。その点で、外国語学習は学習者である生徒の思考や価値観の形成にもかかわる重要な学びであるといえることができる。

ここまでの内容を踏まえると、外国語教育における教師の役割は大きく 3 点に整理できる。1 点目は、生徒に言語の学びを通して異文化との間に接点を持たせること、2 点目は、他の学

習領域や日常生活と結びつけ、生徒の知的関心を引き起こすこと、3点目は、主体的な学びを促し、生徒が自分にとって必要な学びを見極めながら学べるよう、学びやすい環境を整備することである。また、生徒たちが知的関心を引き起こし主体的に学べるよう、教師には特に、ファシリテーターとして生徒の学びの過程を支え、適切なフィードバックを行って、生徒が学習の積み重ねを実感しながら学びを進められるよう促していくことが求められる。

このように、本研究の分析結果からは、高校における英語以外の外国語学習が、生徒にとって新たな視点や価値観に触れる機会となり、学びを通して異なる文化とのかかわりや、自分にとって必要な学びについて考え直す契機となっていることが確認された。生徒たちは、学習経験を通して自身の言語観や文化観を問い直し、現在あるいは将来に向けた自己のあり方を捉え直そうとしている。さらに、こうした学習経験の過程には、教師自身の学習経験や異文化体験、教育観や指導観が背景として見られ、授業における教師の姿勢や学習環境のあり方が、生徒の学習意欲や学びの姿勢、そして学習経験の意味づけに密接に結びついているのである。

以上の点を踏まえると、本研究は、高校において英語以外の外国語を学ぶ生徒の学習経験が、言語の技能的な習得にとどまらず、他者や社会との関係の中で自己を捉え直す契機となっていることを明らかにしたといえる。英語が中心となっている学習環境の中で英語以外の外国語を学ぶ経験は、言語間の比較による認知の拡張、文化的差異への感受性の形成、自己省察を通じた自己の再構築、教師による媒介的支援、そして社会との関係を結び直す実践といった複数の側面を通じて、学習者の学びを多層的に支えていた。

また、複言語・複文化を理念として位置づける CEFR の考え方と方向性を踏まえると、高校での英語以外の外国語教育は、言語技能を習得する場としてだけではなく、生徒が他者や社会との関係の中で自己を捉え直し、価値観を形成していく人間形成の過程として位置づけることができる。次節では、このような学びの特性を踏まえつつ、高校で英語以外の外国語教育を行う意義とその可能性について、複言語・複文化の視点からさらに考察を深めていく。

5.2 外国語教育の意義と、英語以外の外国語教育における学びの特性

本研究では、高校における英語以外の外国語学習について、学習者自身がその学びをいかに意味づけているのかという点に着目してきた。第2章から第4章までの分析結果および5.1の内容を総合すると、高校での外国語教育の意義は、特定の言語の特性に還元されるものではなく、学習環境、主体的な学び、教師のかかわりの3つが相互に作用する中で見出されるものとして捉え直す必要がある。そこで、本節では、外国語教育について、①外国語教育全般に共通する意義と、②英語以外の外国語教育に特有の意義を整理しながら、この3つの観点から考察を行う。

5.2.1 学習環境と学習者の学びを支える条件

外国語教育の意義は、クラス規模や言語の種類そのものに還元されるものではなく、学習者が安心して試行錯誤できる関係性を基盤とした学習環境の中で実現されるものである。

まず、学習環境の観点から見ると、教師が一人ひとりに寄り添い、生徒が安心して学べる場が整えられることで、生徒が学びにかかわりやすくなる。特に、親しみやすく質問しやすい教師の存在は、学びの過程で生じる疑問を解消しやすくし、学習への意欲を高める要因となっている。一方で、発言しにくい雰囲気がある場合には、生徒は学びの機会を十分に得られない可能性もあるため、教師が生徒一人ひとりに配慮し、相互的な学びの場を構築することが求められる。

このように、学習環境の意義については、クラス規模の大小以上に、生徒が安心して試行錯誤できる関係性がいかに構築されているのかという点が重要となる。少人数編成はその一つの条件にはなりうるが、重要なのは、学習者が発言や失敗を通じて学びにかかわることが、日々の授業実践の中で保障されていくことである。また、外国語学習では、言語そのものを学ぶだけでなく、異なる文化を理解することも不可欠である。その際、教師の経験や体験を共有することが、生徒の関心を引きつけ、学びを広げたり深めたりする要素となることが、本研究の調査で示された。この点は英語教育においても理論上は可能である。しかし、生徒インタビューによれば、実際にはこうした体験の共有は英語教育の場ではあまり見られず、英語以外の外国語教育の場で多く確認された。これは、英語が高校段階において、評価や進路選択、入試制度と強く結びついた科目として位置づけられていることが一因であると考えられる。

5.2.2 言語を用いる経験と主体的な学びの形成

外国語教育において、学習者が言語を「使う」経験を持つことは、5.2.1 で述べたような安心して学べる学習環境を背景として成立する。それは、生徒の主体的な学びを形成する重要な契機となり、授業観察では、B1 から B7 の多くの授業においても、生徒が積極的に参加できる活動が取り入れられていた。授業の中で言語を用いる機会が設けられることで、生徒は受動的な学習から能動的な学習へと移行し、自ら発話しようとする姿勢を身につけていく。特に、「聞く」、「話す」といった技能は、実際の使用を通じて高まる側面があり、その機会を授業内で確保することによって、生徒は自らの成長を実感しやすくなる。

ここで重要なのは、学習者が唱和や読み上げのように教科書の文をそのまま発話するのではなく、その場の状況に応じて表現を選び取り、即時的に運用するものとして言語を捉え直している点である。このような経験を通じて、生徒は外国語を外在的な知識として受け取るのではなく、状況に応じて選び取りながら用いるものとして捉えるようになっていた。こうした活動は、実際のコミュニケーションに近い負荷を伴うため、生徒にとって「使える外国語」としての実感を生みやすい。

また、学んだ表現をクラスメイトとの対話や日常的な場面で応用する経験を通して学習内容への理解が深まり、学習への動機づけも強化される。インタビューでは、相手の言語でやり取りすることは、相手のアイデンティティを理解し、尊重することにもつながるという意見が寄せられており、たとえば A10 は、英語や中国語で話す機会が増えたことで、積極性が出たと振り返っている。この点は、英語を含めた外国語教育全体に共通する意義であるといえる。ただし、こうした主体的な学びがいかに関立するのかは、各言語の特性や学習者の背景によっても異なる。とりわけ、高校段階で英語以外の外国語を学ぶ場合には、母語や多くの生徒にとって既習言語となる英語との関係の中で学習が進められるという点で、独自の文脈が存在する。次項では、このような英語以外の外国語教育に特有の文脈に着目し、その意義と教師の役割について検討する。

5.2.3 英語中心の学習環境における英語以外の外国語教育の意義と教師の役割

5.2.2 で示したような主体的な学びの形成は、本研究調査では、複数の言語や文化の関係性の中で学びを捉え直すことで現れていた。調査からは、生徒たちは英語以外の外国語を学ぶ際に、母語や既習言語との関係の中でその言語を位置づけながら、言語的な特徴や言語間の関係性を見出していることが明らかとなった。多くの生徒にとって、英語が外国語教育の中心として据えられている環境において、英語以外の外国語に向き合うことは、既存の言語観では捉えきれない言語ごとの構造の違いや言語間の共通点・相違点に気づく契機となる。生徒へのインタビューでは、文法や発音の仕組みといった点を、母語や既習言語と比較しながら捉え直そうとする様子が見られたが、この点は、英語が中心的に位置づけられている学習環境の中で別の言語を学ぶことによって生じた、特徴的な学びのあり方であるといえる。

さらに、英語以外の外国語を学ぶことは、生徒自身の価値観を変容させ、自文化を相対化して捉える契機となるだけでなく、他者との関係の中で自らの立ち位置や考え方を捉え直す過程として機能していた。学習を通じて学習言語圏への親近感が生まれ、以前は抱いていた偏見や抵抗感が和らぐケースや、中立的な視点でものごとを判断する重要性を認識する様子も確認された。これらは、異なる文化的背景を持つ他者との関係性を意識する中で形成されていく学びのあり方である。

また、多くの学校において英語が必修科目として位置づけられている一方で、英語以外の外国語科目では、同じ授業を受ける生徒たちがそれぞれ異なる履修動機や将来の展望を持っていることが多い。生徒たちは、そうした違いに気づくことで、学びの多様性を認識する機会を得ていた。高校という段階で英語以外の外国語に取り組むことは、学習開始時期の遅さから困難として捉えられる場合もあるが、一方で、大学で第 2 外国語を学びはじめるよりも早く、自身の適性や興味を探り、将来の可能性を広げるきっかけとして肯定的に意味づけられていた。この点は、1.2.5 の先行研究において、高校での英語以外の外国語学習が、生徒にとって再チャレンジの機会や学習上の居場所として機能しうることが指摘されてきたこととも重なる。高校生という発達段階の特性と生徒へのインタビューを総合すると、この時期に英語とは異なる言語を学ぶことは、知的柔軟性の向上にも寄与しているといえよう。実際、

生徒へのアンケートでは、授業満足度について約 9 割の生徒が肯定的に評価しており、生徒が外国語学習を技能習得として捉えるだけではなく、学びそのものを価値ある経験として捉えていることが示された。

このような学びを支えるうえで、教師の役割は極めて重要である。調査では、生徒の意思を尊重し、学習を生徒主体で進めることを重視する教師の姿勢が確認された。英語以外の外国語科目では、生徒の学習状況に応じて授業を柔軟に設計する必要がある、その過程で教師の試行錯誤や裁量が大きく関与していた。教師へのインタビューからは、英語以外の外国語教育が、即時的な成果や有用性を前提とするのではなく、学習経験そのものが時間をかけて意味を持ちうるものとして構想されていることが明らかになった。この点は、日本の外国語教育における複言語・複文化主義の受容をめぐる先行研究が指摘してきた議論とも関係づけて捉えることができる。たとえば、西山（2009）や拝田（2011）は、日本において複言語主義が制度や評価の枠組みとして理解されがちであり、その理念的側面や教育実践としての意義が十分に検討されてこなかったことを指摘している。また、境（2022、2023）や大木（2011）は、「価値としての複言語主義」の観点から、言語や文化を相対化する視点を育む教育の必要性を示してきた。本研究で確認された、生徒が英語以外の外国語学習を通して自己や他者、社会との関係を捉え直していく過程は、これらの先行研究が理論的に提示してきた課題や方向性を、高校教育の具体的な実践の中で検討可能なものとして示す結果であると位置づけられる。また、高校段階における英語以外の外国語教育を、生徒の再チャレンジや居場所形成、人間形成の観点から捉えてきた先行研究に対しても、本研究は、短期的な技能や能力の習得にとどまらない学びの価値や、外国語学習を自己形成の過程として捉える教師の実践に着目することで、より多様な学習者と教育環境を対象とした知見を加えるものと位置づけることができる。

以上の考察から、英語以外の外国語教育は、英語教育とは異なる教育的文脈のもとで成立しつつ、学習者が他者や異なる価値観との関係の中で自己を捉え直す契機を提供する学びであることが示された。特に、本研究では、英語以外の外国語教育において、教師が学びの広がり志向して授業を構想する視点と、生徒が学習を通して気づきを得ながら学びを拡張・深化・相対化させていく経験が確認された。一方で、こうした学びを経験している生徒は高校生全体の 1.4% となっている。この点について、本研究の調査からはいくつかの要因が示唆された。

第一に、本研究で確認された授業実践において、教師には、言語的・文化的経験や明確な教育理念を持ち、学習者の経験を媒介する役割を重視する姿勢が一貫して認められた。調査対象となった教師たちは共通して、外国語学習を短期的な成果として捉えるのではなく、時間をかけて意味を持ちうるものとして位置づけていた。同時に、こうした教師の姿勢は必ずしも多くの教育現場で前提とされているわけではないことも、本研究の調査からうかがえた。第二に、本研究の調査からは、生徒の学びの広がりや深化、相対化は自然に成立するものではなく、教師による働きかけや学習環境との相互作用の中で促されていることが読み取れた。第三に、こうした学びの広がり・深化・相対化は評価や成果として可視化されにくく、学習の中心として位置づけられにくい側面を持つことも示唆された。以上 3 つの点は、本研究の

射程を超えて外国語教育の制度的な課題へとつながる可能性を含むものの、英語以外の外国語教育における学びを支える条件の一部として捉えることができる。

第6章 結論

6.1 本研究の成果

本研究は、高校で英語以外の外国語を学ぶ生徒の学習経験の意味づけに着目し、その学びがいかなる価値を持ちうるのかを明らかにすることを目的とした。その際、本研究では、複言語・複文化の視点を理論的枠組みとして用い、日本の外国語教育における英語以外の外国語教育の意義を、学習者の経験に即して再検討することを試みた。そのために、本研究では、実際に英語以外の外国語を学んでいる生徒たちへのアンケート調査やインタビュー調査、さらに授業観察や現場に携わっている教師へのインタビュー調査を行うことで、当事者たちの声を聞き取ってきた。それぞれの分析結果を通して明らかになった英語以外の外国語教育の意義は、次の5つの視点に集約される。

第一に、言語間の比較を通じた認知的拡張の視点である。生徒は英語以外の言語を学ぶ過程で、母語や既習言語との文法構造や語彙などの比較を通して言語体系の共通点や相違点を見出し、言語知識を相対化して理解していた。こうした言語比較に基づく学びは、アンケート結果の「言語・文化の多様性への気づき」、また生徒インタビューで得られた「言語・文化・学習者間の類似と差異」および「高校で英語以外の言語に取り組むこと」の2つのコードとも関連している。このような学びは、英語以外の外国語学習が、言語習得にとどまらず、多面的な思考力や認知的柔軟性を育む契機となっていることを示している。

第二に、文化的差異への感受性と他者理解の視点である。異なる言語と文化に触れることにより、生徒たちは自文化の前提を見直し、他者の価値観を理解しようとする姿勢を育んでいた。この点は、アンケートでの「他者理解と多様な価値観の尊重」や「新たな挑戦を通じた自己成長」に対応し、生徒インタビューにおける「学びを通じた気づきと、学びの広がり・深化・相対化」、「自身の成長と変化」の内容とも重なる。また、教師の体験共有や授業内での文化的トピックの扱いがこうした気づきを促しており、「教師の生きた経験」や「授業を通じた生徒の変化」という教師側のコードとも密接に関連している。文化的差異を通じた驚きや戸惑いは、生徒が自己の立ち位置を相対化するきっかけとなっており、他者理解の基盤を形成しているといえる。

第三に、自己省察と自己の再構築の視点である。生徒は学習を通して、自らの思考様式や価値観の偏りに気づき、ものごとの見方や考え方、捉え方を更新していた。これは、アンケートの「新たな挑戦を通じた自己成長」や「学習言語の実践的活用」と関係し、インタビューで得られた「学びを通じた気づきと、学びの広がり・深化・相対化」、「自身の成長と変化」の内容と重なる。このような自己省察は、外国語学習を通じて自らの認識を批判的に捉え直す営みであり、生徒が他者や社会との関係の中で自己の立ち位置を再構築していく過程として捉えられる。

第四に、教師の媒介的役割の視点である。教師は単純な知識の伝達者ではなく、生徒の多様な経験を結びつけ、対話を促す媒介者として機能していた。特に、英語以外の外国語教育では、教師自身の言語的・文化的経験が授業実践に反映され、「教師の理念と授業での取り組

み」や「教師の生きた経験」、「授業を通じた生徒の変化」、「外国語を学ぶ意味」といった教師側の4つのコードすべてに関連している。また、生徒インタビューで得られた「生きた体験と教師からの体験の吸収」および「教師の姿勢と役割」の内容もこの視点に含まれる。教師の姿勢や理念は、生徒の気づきを支え、生徒の学びの質や方向性に大きくかかわっているのである。

第五に、社会的実践としての外国語教育の視点である。外国語学習は、個人の技能獲得にとどまらず、他者や社会との関係を結び直す行為として機能していた。この点は、アンケートで見られた「他者理解と多様な価値観の尊重」や「新たな挑戦を通じた自己成長」に関係し、また生徒インタビューにおける「自身の成長と変化」、「他教科との兼ね合いと学びの継続性」の内容とも重なる。学習を通して、生徒たちは多様な文化や価値観の存在を認識し、他者や社会とのかかわりの中で自己を位置づけ直していた。こうした営みは、複言語・複文化を技能や能力としてではなく、学びの価値として捉える視点を示すものだといえる。

以上より、本研究は、高校において英語以外の外国語を学ぶ生徒の学習経験が、言語の技能的な習得にとどまらず、他者や社会との関係の中で自己を捉え直す契機となっていることを明らかにした。英語が中心となっている学習環境の中で英語以外の外国語を学ぶ経験は、言語間の比較による認知の拡張、文化的差異への感受性の形成、自己省察を通じた自己の再構築、教師による媒介的支援、そして社会との関係を結び直す実践といった複数の側面を通じて、学習者の学びを多層的に支えていた。この点で本研究は、複言語・複文化を教育理念として位置づける CEFR の議論と方向性を共有しつつも、制度や能力としてではなく、学習者自身が経験を通して見出す「価値としての複言語・複文化」に着目し、高校生一人ひとりの具体的な学習経験の意味づけを明らかにした点に特徴がある。

6.2 複言語・複文化の視点から見た意義

6.1 で整理した5つの視点を踏まえると、本研究は、英語以外の外国語を学ぶ生徒の学習経験が、既存の言語経験や他者との関係の中で意味づけられていることを明らかにしてきた。とりわけ、生徒は学習を通して、自己理解を深めたり、学習者同士の多様な動機や価値観に気づいたりすることで、学びの視野を広げていた。また、異なる文化に触れる経験が、自文化を相対的に捉え直す契機となっていた点も確認された。

また、本研究の目的でもある英語以外の外国語を学ぶ意義については、生徒が英語とは異なる言語を学ぶ過程で、母語や学習経験のある他の言語と比較しながら、言語間の類似点や相違点に気づき、言語理解を深めていく点にある。また、英語以外の外国語学習は、生徒の知的関心を刺激し、自己の適性や興味を探る機会ともなっていた。同時に、学習者同士の多様な学習動機や価値観に気づくことで、学びの視野が広がることも示唆された。さらに、異なる文化に触れることで自文化を相対化し、自己の価値観を再考するきっかけとなっていた点も、英語以外の外国語学習の意義の一つといえる。こうした学びの過程では、教師が生徒の主体性を尊重しつつ、個々の学習を支える役割を果たすことが重要であり、特に少人数クラスで展開されることの多い英語以外の外国語教育では、その実践がしやすい環境が整って

いることも示された。また、授業には教師自身の学習経験も反映されており、自身の経験が授業の理念や授業内容を構築する際の基盤となっていた。

以上より、本研究が明らかにした英語以外の外国語学習の意義は、既存の言語や文化の知識と新たな学びを結びつけながら、学習者が自己理解を深めていく点にあるといえる。このような学びの過程は、言語や文化を固定的に捉えるのではなく、複数の経験を相互に関係づけながら意味づけていくという点で、複言語・複文化の視点と重なっている。英語以外の外国語学習は、そのような学びを具体的な教育実践の中で可視化する場となっていた。

6.3 教育的示唆と外国語教育への提言

本研究を通して得られた知見から、英語以外の外国語教育は、言語技能の習得にとどまらず、生徒が自己や他者、社会との関係を捉え直す学びの場として機能していることが示された。この点は、外国語教育を学習成果や効率のみで評価するのではなく、学習経験の質や意味づけに目を向ける必要性を示唆している。さらに、日本国内においても、多様な言語的・文化的背景を持つ人々と接する機会が増えている中で、複言語・複文化の視点を持つことは、社会的な共生を実現するための重要な素地となる。加えて、教師の取り組みとしては、他教科の要素を取り入れたり、社会とのつながりを持たせたりする試みが見られたが、こうした取り組みは、学習者が自ら次なる学びを見つけ、自身が獲得した知識や経験を統合する力を育むことへとつながっていく。したがって、日本の外国語教育において、英語以外の外国語の学習を促進し、複言語・複文化の視点から外国語教育を捉え直すことは、外国語教育の質を向上させるだけでなく、学習者が主体的に考え、多様な価値観を受け入れる力を養う点においても意義深いものである。日本における今後の外国語教育のあり方を考える際には、こうした視点を踏まえた教育実践が求められる。

一方で、今後の研究課題としては、本研究の知見を基に、高校における英語以外の外国語教育が生徒の学びにもたらす意味やその学びの広がりや、より多様な事例を通して検討していくことが挙げられる。特に、今回の調査では、対象となる高校の地域による偏りが一部見られた。今後は、教育環境の違いを念頭に、より幅広い学校の生徒や教師を対象としてインタビューや授業観察を行うことで、生徒の学習経験や学びの背景に関する共通点や相違点を整理していく必要があるだろう。

また、本研究では生徒の学習経験を中心に分析と考察を行ったが、今後は教師の視点にも焦点を当てることで、生徒と教師の双方の立場から外国語教育のあり方を考察できるようになる。今回の調査では、授業観察や教師へのインタビューは限定的な規模にとどまったため、より多くの教師を対象に、指導方針や授業設計の背景、生徒とのかかわり方について詳しく調査を行っていくことも不可欠となるだろう。これにより、生徒の学習経験がいかなる教師の授業のもとで形成されるのかを、より包括的に捉えることができると考えられる。

さらに、本研究では、生徒へのインタビューならびに授業観察や教師へのインタビューを学期末や年度末の時期に実施したが、年度のはじめから継続的に調査を行うことで、生徒の学習態度や学習を通じた変化をより動的に捉えることができる。特に、学習初期の動機づけ

や学びの方向性が、授業の進行や学習経験を通じていかに変化していくのかを辿ることで、外国語学習がもたらす長期的な変化についても明らかにすることが可能となる。

また、学習による変化をより長期的な視点から捉えるために、高校卒業後の進路やその後の就職など、一人ひとりの人生の選択に、高校での学習経験がいかに関わっているのかを探ることも、一つの方向性として考えられる。さらに、高校生だけでなく、大学で新たに英語以外の外国語を学びはじめた人や、社会人になって学びはじめた人の経験を比較することで、学習の開始時期や学習に至った背景、学習環境の違いが学びの過程や経験の蓄積に差を生むのかという点について、より広い視点から検討を行うことができるだろう。

それから、日本の外国語教育全体の展望についても検討する必要がある。特に、高校における英語以外の外国語教育は、学校により履修可能な言語や開講状況に差があり、学びの選択肢が限られているのが実情である。しかし、本研究の結果からも示されたように、高校で英語以外の外国語を学ぶことは、異なる文化や価値観と向き合い、自己の経験を相対化したり多角的に捉えたりする機会となっていた。したがって、高校段階においては、英語以外の外国語を学ぶ機会を拡充し、生徒が多様な言語や文化に触れることで学びの幅を広げるとともに、言語を媒介として他者や社会との関係を捉え直す学びへとつなげていくことが大切となる。特に、高校生の時期は、自らの進路や価値観を模索する段階でもあり、異なる言語や文化が社会の中でいかに結びつき、相互に作用し合っているのかを理解することは、今後の社会を生きるうえでも重要な意味を持つ。

今後の外国語教育においては、外国語を学ぶことが学習者自身の経験や価値観の形成にかかわるものとして位置づけられることが大切となる。多様な言語や文化が共存する社会の中で、生徒が異なる言語や文化を横断的に捉え、多様な視点を活かしながら他者と対話し、協働する力を育んでいくことが求められる。

6.4 本研究の意義と今後の課題

以上のような観点から本研究全体の意義を考えると、その議論は一般的な外国語教育論と重なる部分を含みつつも、とりわけ本研究では、一般論として語られることが多い外国語学習や英語以外の外国語学習の意義について、生徒へのアンケートやインタビュー、授業観察、教師へのインタビューといった具体的なデータをもとに当事者の声を拾い上げたことで、実際の学習者の経験や学びの意味づけを詳細に分析し、その実態を明らかにした。この点において、本研究は理論的な考察にとどまらず、そこに実証的な裏づけを与えた点に価値があるといえる。したがって、本研究は、日本の外国語教育における複言語・複文化の視点を考察するうえで、具体的なデータに基づく知見を提供するものであり、今後の教育実践に対しても示唆を与えるものとなるであろう。

資料

資料 1 アンケート調査依頼書

送付年月日、高等学校名、学校長名は送付時期や送付先により適宜修正して使用した。

20〇〇年 〇月 〇〇日

〇〇〇〇〇高等学校
学校長 〇〇 〇〇様

調査協力をお願い

拝啓

時下ますますご清栄のこととお慶び申し上げます。

このたびは、高等学校における英語以外の言語学習者の学習経験に関する研究調査の一環として、貴校の外国語学習状況について調査を実施させていただきたくご連絡申し上げました。つきましては、下記の書類を送付いたしますので、ご検討いただけますと幸いです。何卒よろしくお願い申し上げます。

敬具

記

調査計画書 1 部

以上

慶應義塾大学 総合政策学部教授
國枝孝弘

慶應義塾大学 政策・メディア研究科
博士後期課程 3 年
松木瑤子

資料 2 調査計画書

送付年月日および①～④の各調査期間は、送付時期により適宜修正して使用した。

調査計画書

20〇〇年 〇月 〇〇日

連絡先等	大学院名	慶應義塾大学大学院
	大学院住所	神奈川県藤沢市遠藤 5322 (湘南藤沢キャンパス)
	調査者	慶應義塾大学 総合政策学部教授 國枝 孝弘 (クニエダ タカヒロ) kunieda@sfc.keio.ac.jp
		慶應義塾大学大学院 政策・メディア研究科 後期博士課程 3 年 松木 瑤子 (マツキ ヨウコ) matsuki.ym@keio.jp
研究題目	高校での複言語学習経験と学習経験者による学びの意味づけ	
研究概要	1. 高校時代に英語以外の言語を学んだ経験が、学習者の異文化観や人生観にいかにかかわるのかを、現役高校生・大学生・社会人とライフステージごとに、アンケート調査およびインタビュー調査をし、分析・考察する。 2. 教師の指導観や教師観がいかに授業に反映されているのかを、授業観察および教師へのインタビュー調査を通して分析・考察をする。 以上 2 点を踏まえて、高校時代に複数の言語を学ぶことの意義を明らかにする。	
調査内容	① 在校生および卒業生 (大学生・社会人) へのアンケート調査	
	以下の②～④は、可能でしたら①の調査以降に実施させていただければと存じます。なお、この②～④は、アンケート調査の回答内容を踏まえて実施する予定でありますので、必ずしもお願いするわけではございません。①だけでもご協力いただけますと幸いです。 ② 在校生および卒業生へのインタビュー調査 ③ 英語以外の外国語科目の授業観察 ④ 英語以外の外国語科目担当者へのインタビュー調査	
調査対象	1. 貴校で英語以外の言語を学習している在校生 2. 貴校で英語以外の言語を学習した卒業生	

	3. 貴校で英語以外の言語科目を担当している先生
調査方法	【① 学習者へのアンケート調査】 ・ 調査期間：20〇〇年〇月～20〇〇年〇月末日（おおよその目安です） ・ Google Forms を用いたアンケート（選択式設問、自由記入式設問） ・ 分析・考察の際、学校や個人は特定されません。 <u>アンケート URL</u>（ご協力いただける場合、こちらからアクセスくださいませ。） 高校生用：https://forms.gle/bT57QzW2BC1Wgug2A 卒業生（大学生用）：https://forms.gle/2WWkGatL9jgg8if36 卒業生（社会人用）：https://forms.gle/Yx9fDAH3CuNiHqJFA ※ 設問の最後に、調査を補完するための任意のインタビュー調査（以下の②の調査）にご協力いただける場合の氏名記入欄がございます。こちらは高校生・大学生・社会人の統一フォーマットとして用意いたしましたが、高校生については記入が難しいと判断される場合、飛ばしていただいて構いません。 ※ そのほか、必須回答項目の中で、学校として記入の難しいものがございましたら、斜線等でご回答いただけますと幸いです。 ※ 紙媒体の方がよろしい場合には、紙媒体に印刷してご回答いただいても構いません。
	【② 学習者へのインタビュー調査】 高校生の場合です。 ・ 調査時期：20〇〇年〇月～20〇〇年〇月のご都合よろしい日時 ・ 調査時間：1 時間程度 ・ 対象者：アンケート回答者のうち、インタビュー調査にご協力いただける方の一部 ・ 調査場所：差し支えなければ貴校に伺って行えればと存じます。 ・ 可能でしたら録音・録画をさせていただきたく存じます。 ・ 分析・考察の際、学校や個人は特定されません。 ※ 学校としてインタビュー調査不可の場合は実施いたしません。 ※ コロナの状況次第では、オンラインでのインタビューでも構いません。 ※ 録音・録画につきましては、「録音のみ可」などでも構いません。 ※ 大学生・社会人の場合は、こちらから個別にご連絡する予定です。もし貴校に事前にご連絡する必要がございましたらお知らせくださいませ。
	【③ 授業観察】 ・ 調査期間：20〇〇年〇月～20〇〇年〇月のご都合よろしい日時 ・ 調査コマ数：1 コマ～（ご相談させていただければと存じます） ・ 対象授業：英語以外の言語科目の授業 ・ 可能でしたら録音・録画・写真撮影をさせていただきたく存じます。 ・ 分析・考察の際、学校や個人は特定されません。

	※ 学校として授業観察不可の場合は実施いたしません。 ※ 録音・録画・写真撮影につきましては、たとえば「録音のみ可」などでも構いません。また、録画・写真撮影に関しては生徒の皆様のお顔が映らないようにいたします。
	【④ 教員へのインタビュー調査】 ・調査期間：20〇〇年〇月～20〇〇年〇月のご都合よろしい日時 ・調査時間：1 時間程度 ・上記③の授業観察後に、当該授業について、あるいは普段の授業についてお話を伺えればと存じます。 ・可能でしたら録音・録画等させていただきたく存じます。 ・分析・考察の際、学校や個人は特定されません。 ※ 学校としてインタビュー調査不可の場合は実施いたしません。 ※ ご都合や状況次第では、授業後別日時にオンライン等での実施でも構いません。 ※ 録音・録画が難しい場合は、メモ等を取らせていただければと存じます。
調査データの利用	・調査者松木瑤子の博士論文の執筆 ・外国語教育関係の学会や論考等での利用（例：日本外国語教育推進機構（JACTFL）への論文投稿、日本フランス語教育学会への論文投稿など）
個人情報の取扱い	・各調査データとも、利用する際は学校や個人が特定されないようにいたします。 ・調査データは、分析・考察終了後、すみやかに削除いたします。

今回の調査は、日本の高等学校における英語以外の外国語学習のより一層の普及に寄与することを目指しており、ぜひ貴校において調査を実施させていただけますようお願い申し上げます。

資料 3 個人情報保護に関する誓約書

本フォーマットは、高校から特に指定フォーマットがなかった場合に使用した。高校からの指定フォーマットがあった場合には、それを使用した。送付年月日、高等学校名、学校長名は送付時期や送付先により適宜修正して使用した。

個人情報等に関する誓約書

〇〇〇〇〇高等学校
学校長 〇〇 〇〇 殿

私は、研究において収集した個人情報等の取り扱いについて、常に慎重を期してまいります。

個人情報等の当該研究以外への使用、第三者への開示・漏洩等を行わないこと、研究論文執筆後、資料を適正に処分することはもちろん、いかなるご迷惑も貴校に及ぼさないことを誓約いたします。

20〇〇年 〇月 〇日

慶應義塾大学 政策・メディア研究科
博士後期課程 3 年
松木瑤子

慶應義塾大学 総合政策学部教授
國枝孝弘

資料4 アンケートフォーム

高校での外国語学習に関するアンケート

はじめまして。

私、慶應義塾大学大学院 政策・メディア研究科 博士課程に在籍しております松木瑤子と申します。

このたびは、高校で英語以外の言語を学ばれているみなさまの学習状況を調査すべく、アンケートへのご協力をお願いいたしました。以下、調査の趣旨です。

【調査趣旨】

私は現在、博士課程にて、「外国語学習と学びの継続」について研究しております。高校で英語以外の言語を学んでいる方々が、異文化間での気づきを通してどのように「自己変容」していくのか、そして、大学生や社会人となるにつれ、高校時代の多言語・複言語学習の経験が、個々人の異文化観や人生観にいかに関与していくのかを調査したいと考えております。

これまで、「学習動機」に焦点を当てた研究は数多く見られましたが、ライフステージに応じた「学習者の意識」や「学習の意味づけ」に、本格的に着目した研究はそれほど多くはありませんでした。

本研究は、高校での多言語・複言語学習が、学習者のその後の人生にどのような影響をもたらすのかを明らかにし、高校で英語以外の言語を学ぶ意義を考察することを目的・特徴としております。

なお、本アンケート結果をまとめるにあたり、個人が特定されることはございません。調査結果は、博士論文のほか、一般社団法人 日本外国語教育推進機構（JACTFL）の論文、日本フランス語教育学会の論文、そのほか語学教育関連の学会発表や論文等で使用する予定です。

調査データは、分析・考察終了後、すみやかに抹消いたします。

ご協力のほど、何卒よろしくお願い申し上げます。

松木瑤子

慶應義塾大学大学院

政策・メディア研究科

連絡先：matsuki.ym@keio.jp

* 必須の質問です

1. 問1) 所属高校を教えてください。 *

2. 問2) 性別を教えてください。 *

1つだけマークしてください。

- ☐ 男性
- ☐ 女性
- ☐ 答えたくない

3. 問3) 現在の学年を教えてください。 *

1つだけマークしてください。

- ☐ 高校1年生
- ☐ 高校2年生
- ☐ 高校3年生

4. 問4) 高校で学んでいる（あるいは学んだ）英語以外の言語をすべて教えてください。 *

5. 問5) その言語の学習歴を教えてください。（例：学習1年目、学習2年目だが *
昔〇〇に住んでいた、中国語は2年目で韓国語は1年目など）

6. 問6) なぜその言語を学ぼうと思ったのですか。 *

7. 問7) その言語を大学受験科目にする予定ですか。（「はい」の方は問8への * 回答をお願いします。）

1つだけマークしてください。

- ☐ はい
☐ いいえ

8. 問8) 問7で「はい」と答えた方にお尋ねします。なぜ英語ではなくその言語を選択したのですか。（高校で複数の言語を学んだ方は、どの言語を受験科目にするのかも併せて教えてください。）

9. 問9) 高校でのその言語の授業レベルはどうですか。 *

1つだけマークしてください。

- ☐ 非常に簡単
☐ やや簡単
☐ ちょうどよい
☐ やや難しい
☐ 非常に難しい

10. 問10) 問9で選んだ回答の理由をお願いします。 *

- 11。 問11) 高校でのその言語の授業に満足していますか。 *

1つだけマークしてください。

- ☐ 非常に満足している
☐ まあまあ満足している
☐ あまり満足していない
☐ まったく満足していない

- 12。 問12) 問11で選んだ回答の理由をお願いします。 *

- 13。 問13) 学習言語圏の国や地域への留学経験はありますか。(※「はい」の方 * は問14～問16への回答もお願いします。「いいえ」の方は問17に進んでください。)

1つだけマークしてください。

- ☐ はい
☐ いいえ

- 14。 問14) 問13で「はい」と答えた方にお尋ねします。留学した時期を教えてください(例: 〇〇年生のとき、〇〇年生の夏～××年生の秋など)。

- 15。 問15) 問13で「はい」と答えた方にお尋ねします。留学した国や地域、都市などを教えてください。

- 16。 問16) 問13で「はい」と答えた方にお尋ねします。留学した期間を教えてください（例：○○か月、○○年など）。

- 17。 問17) 現時点で、高校卒業後もその言語の学習を継続したいと考えています *

1つだけマークしてください。

- ☐ はい
- ☐ いいえ

- 18。 問18) 問17で選んだ回答の理由を教えてください。 *

- 19。 問19) 将来、どのような仕事に就きたいですか。 *

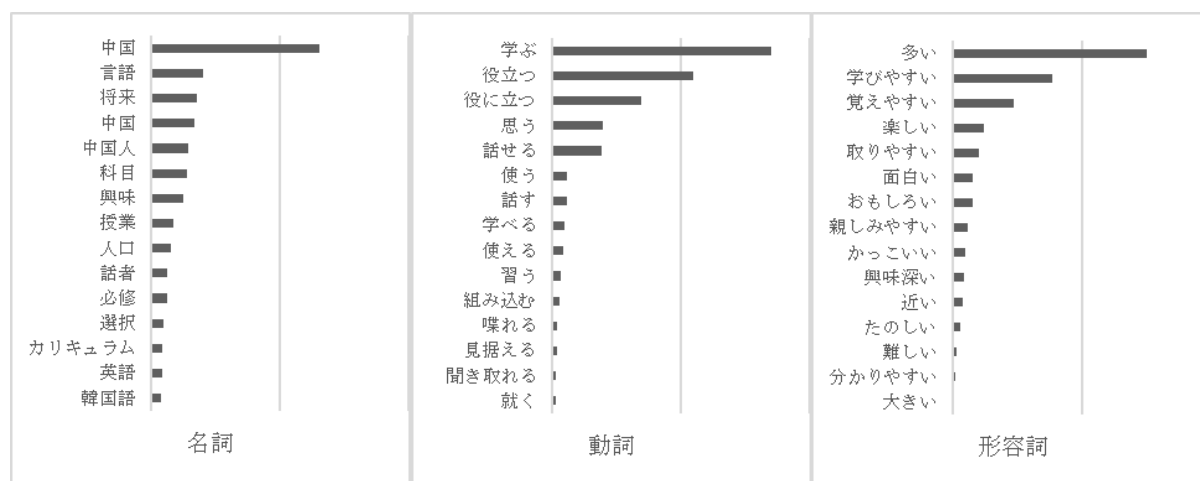
20. 問20) その言語を学んでよかったことや、その言語を選んでよかったことな *
どを教えてください。

21. 問21) その言語を学んだことで、あるいはその言語を選んだことで、在学 *
中、何か困ったことがあれば教えてください。

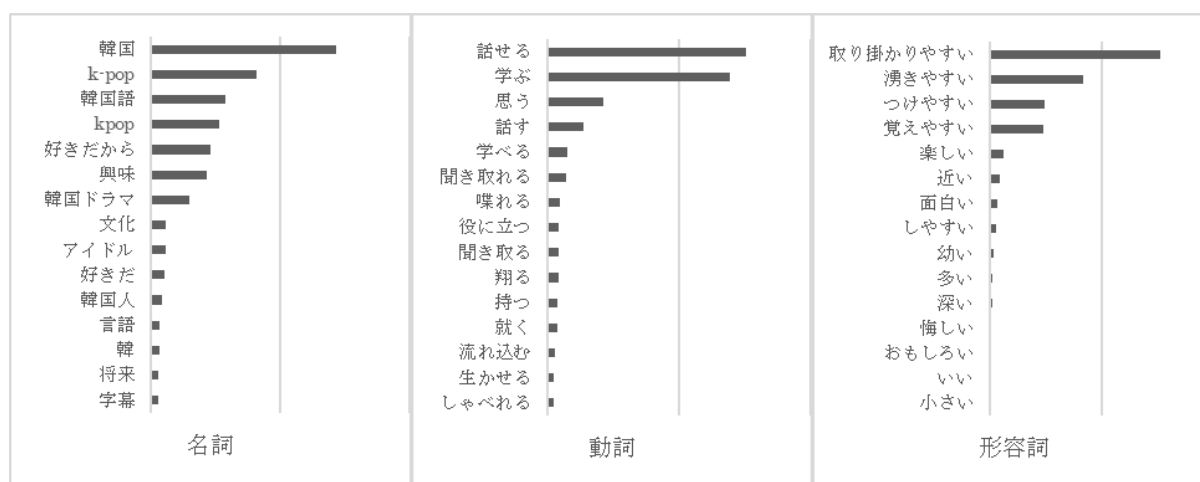
22. 問22) その言語の学習経験者として、コメントをお願いします。 *

23. 問23) もし今後、インタビュー調査をお引き受けいただける場合、お名前を
教えてください（お名前は調査者である松木のみが収集し、インタビュー調査
以外では使用いたしません。また、インタビューは高校の許可をいただけた場
合のみ行います）。

資料5 履修動機における単語のスコア順表示の解析結果(言語別)



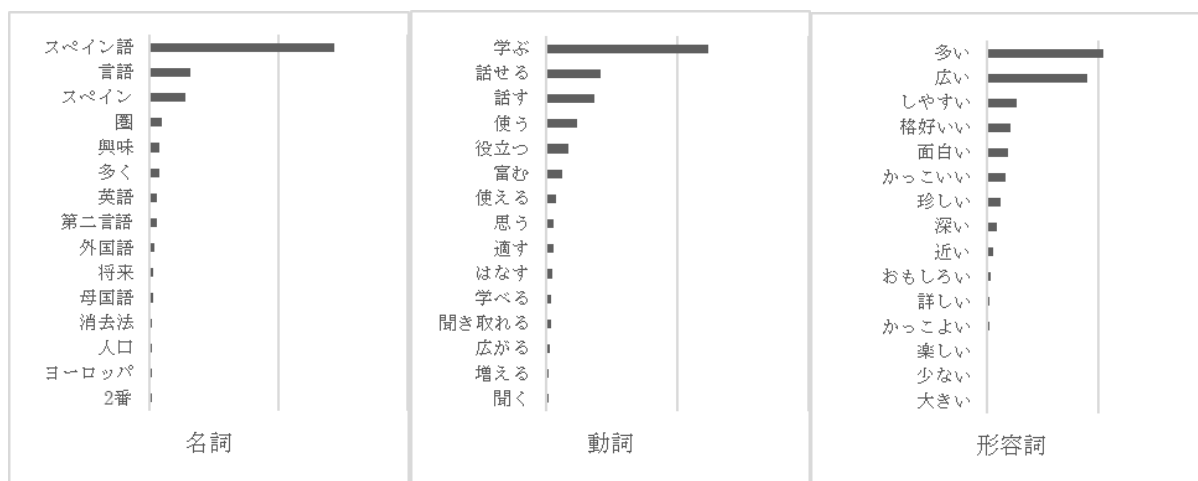
中国語



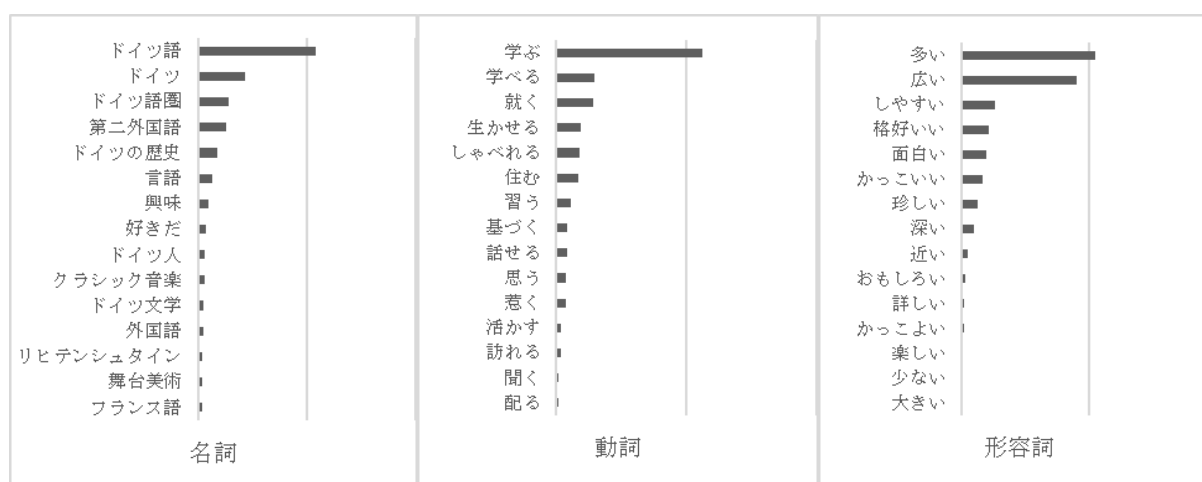
韓国・朝鮮語



フランス語



スペイン語



ドイツ語



ロシア語

資料 6 授業難易度および授業満足度の相関関係一覧(言語別)

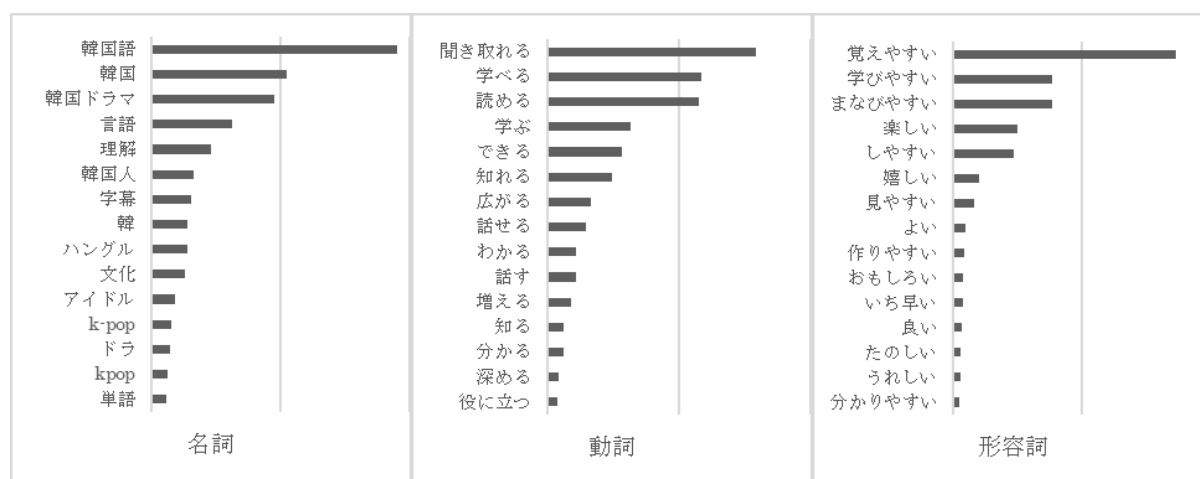
中国語					
	非常に簡単	やや簡単	ちょうどよい	やや難しい	非常に難しい
非常に満足している	8 名	22 名	157 名	64 名	6 名
まあまあ満足している	6 名	47 名	185 名	99 名	16 名
あまり満足していない	4 名	14 名	18 名	34 名	12 名
まったく満足していない	1 名	1 名	2 名	7 名	14 名
韓国・朝鮮語					
	非常に簡単	やや簡単	ちょうどよい	やや難しい	非常に難しい
非常に満足している	12 名	36 名	159 名	57 名	8 名
まあまあ満足している	14 名	34 名	98 名	93 名	25 名
あまり満足していない	8 名	9 名	8 名	18 名	18 名
まったく満足していない	3 名	1 名	1 名	4 名	10 名
フランス語					
	非常に簡単	やや簡単	ちょうどよい	やや難しい	非常に難しい
非常に満足している	—	7 名	67 名	53 名	11 名
まあまあ満足している	—	20 名	73 名	66 名	12 名
あまり満足していない	—	6 名	17 名	17 名	1 名
まったく満足していない	1 名	—	1 名	1 名	2 名
スペイン語					
	非常に簡単	やや簡単	ちょうどよい	やや難しい	非常に難しい
非常に満足している	5 名	4 名	47 名	18 名	2 名
まあまあ満足している	1 名	13 名	28 名	29 名	7 名
あまり満足していない	—	4 名	2 名	10 名	5 名
まったく満足していない	1 名	—	—	3 名	1 名
ドイツ語					
	非常に簡単	やや簡単	ちょうどよい	やや難しい	非常に難しい
非常に満足している	—	3 名	25 名	27 名	—
まあまあ満足している	—	3 名	10 名	10 名	4 名
あまり満足していない	—	—	1 名	1 名	2 名
まったく満足していない	—	—	—	1 名	1 名
ロシア語					
	非常に簡単	やや簡単	ちょうどよい	やや難しい	非常に難しい
非常に満足している	—	—	3 名	2 名	—
まあまあ満足している	1 名	1 名	6 名	5 名	1 名
あまり満足していない	—	1 名	—	1 名	1 名
まったく満足していない	—	—	—	—	—
日本語					
	非常に簡単	やや簡単	ちょうどよい	やや難しい	非常に難しい
非常に満足している	—	—	3 名	—	2 名
まあまあ満足している	—	3 名	—	3 名	—
あまり満足していない	—	—	—	—	—
まったく満足していない	—	—	—	—	—
ポルトガル語					
	非常に簡単	やや簡単	ちょうどよい	やや難しい	非常に難しい
非常に満足している	2 名	1 名	1 名	—	—
まあまあ満足している	—	—	—	—	—
あまり満足していない	—	—	—	—	—
まったく満足していない	1 名	—	—	—	—

フィリピン語 / タガログ語					
	非常に簡単	やや簡単	ちょうどよい	やや難しい	非常に難しい
非常に満足している	—	—	—	—	—
まあまあ満足している	—	—	1 名	1 名	—
あまり満足していない	—	—	—	—	—
まったく満足していない	—	—	—	—	—
イタリア語					
	非常に簡単	やや簡単	ちょうどよい	やや難しい	非常に難しい
非常に満足している	—	—	—	—	—
まあまあ満足している	—	—	1 名	—	—
あまり満足していない	—	—	—	—	—
まったく満足していない	—	—	—	—	—

資料 7 学習してよかったことにおける単語のスコア順表示の解析結果(言語別)



中国語



韓国・朝鮮語



フランス語



スペイン語

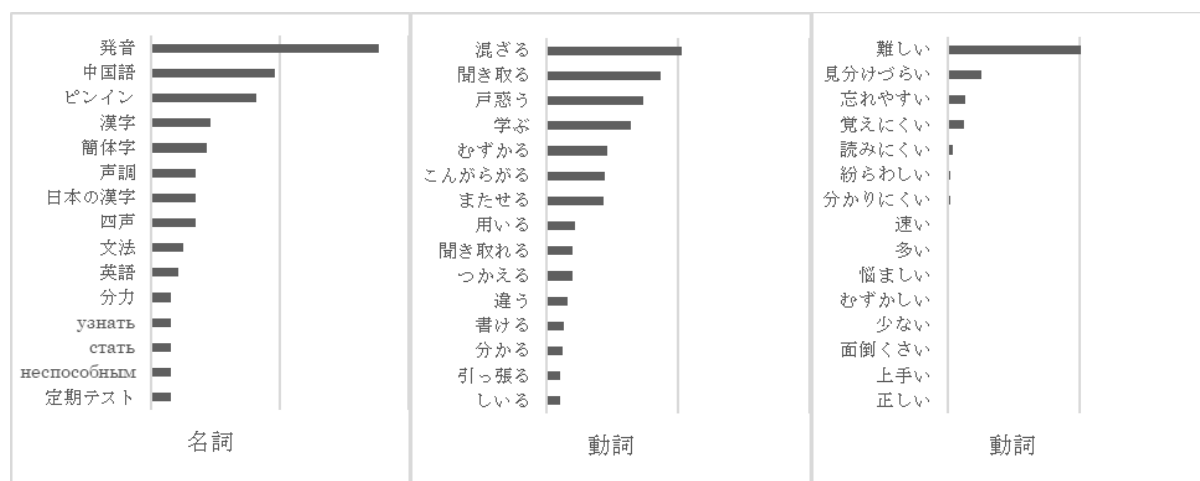


ドイツ語

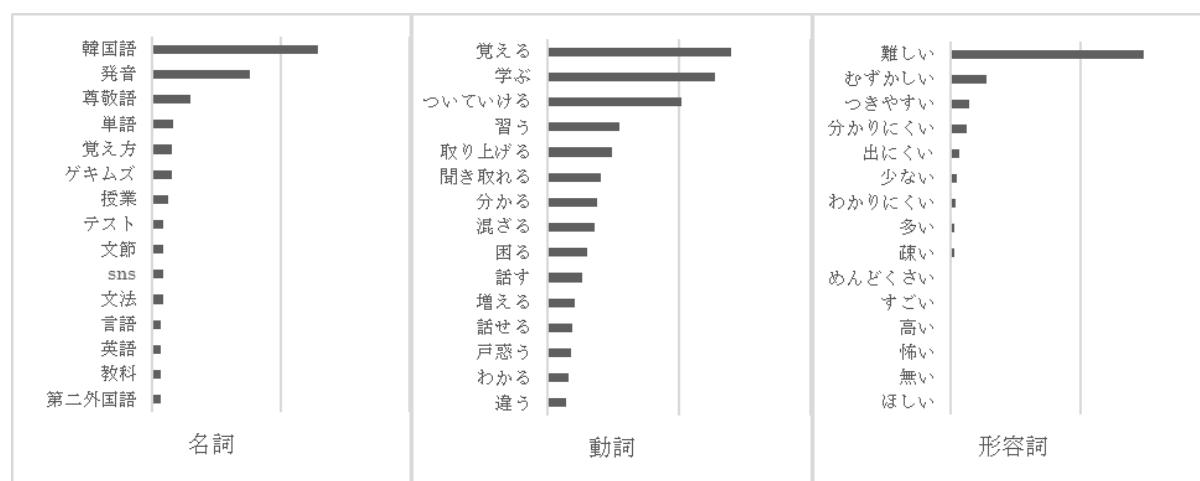


ロシア語

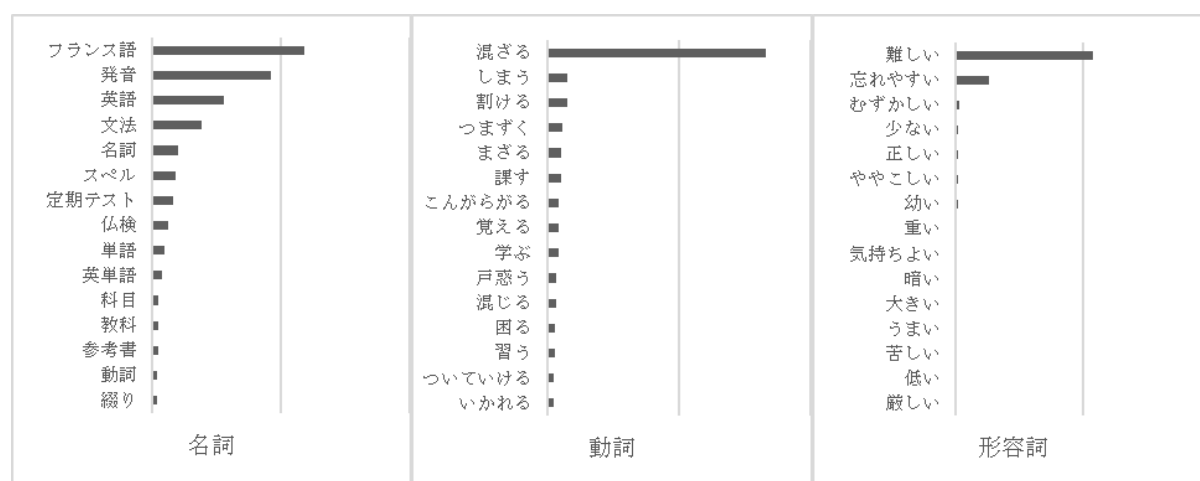
資料 8 学習して困ったことにおける単語のスコア順表示の解析結果(言語別)



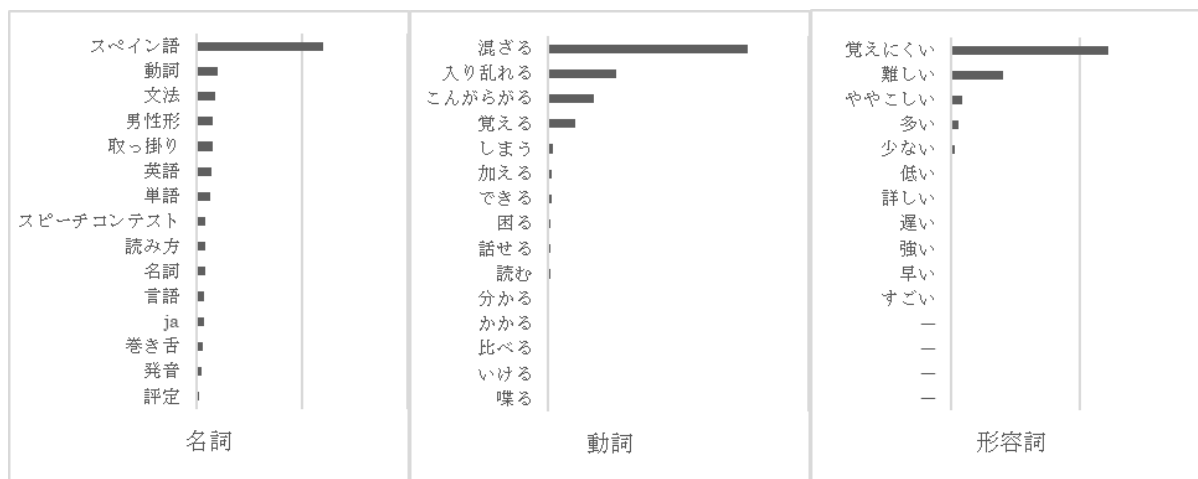
中国語



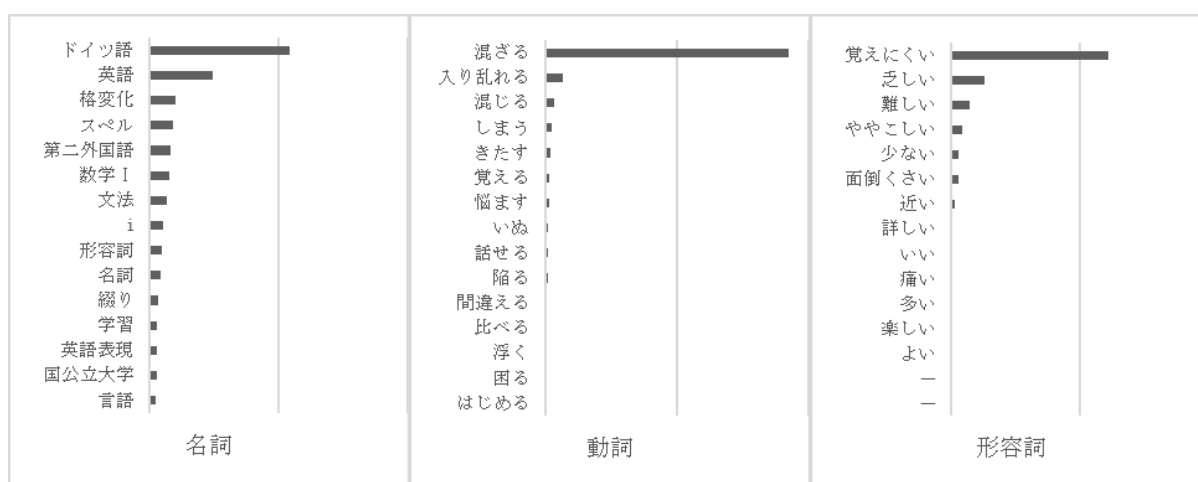
韓国・朝鮮語



フランス語



スペイン語



ドイツ語



ロシア語

資料 9 履修した言語を学んだ感想における単語のスコア順表示の解析結果(言語別)



中国語



韓国・朝鮮語



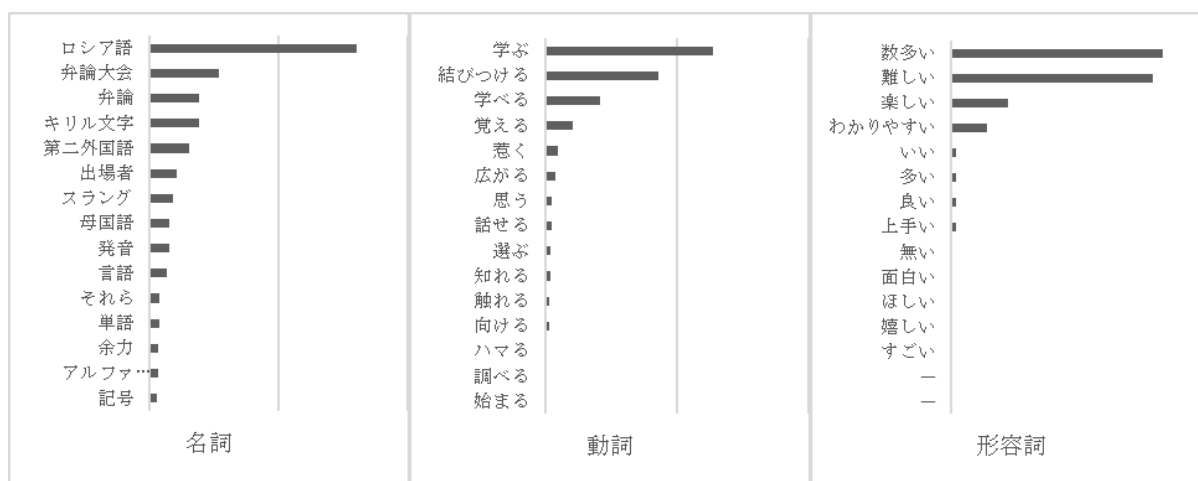
フランス語



スペイン語



ドイツ語



ロシア語

資料 10 生徒インタビュー実施者の概要

生徒名	地域	学校種	学科 コース	性別	学年	言語	インタビュー日
A1	中国	私立	外国語系	女性	高 3	スペイン語	2022 年 11 月 4 日
A2	中国	私立	外国語系	女性	高 3	スペイン語	2022 年 11 月 4 日
A3	中国	私立	外国語系	女性	高 3	中国語	2022 年 11 月 4 日
A4	関東	公立	総合系	男性	高 2	スペイン語	2022 年 11 月 11 日
A5	関東	公立	総合系	男性	高 2	スペイン語	2022 年 11 月 11 日
A6	関東	公立	総合系	女性	高 2	スペイン語 フランス語	2022 年 11 月 11 日
A7	東北	私立	留学生	女性	高 1	中国語 日本語	2022 年 11 月 17 日
A8	東北	私立	外国語系	女性	高 1	スペイン語	2022 年 11 月 18 日
A9	東北	私立	外国語系	女性	高 1	韓国・朝鮮語	2022 年 11 月 18 日
A10	東北	私立	外国語系	女性	高 2	中国語	2022 年 11 月 19 日
A11	東北	私立	外国語系	女性	高 2	スペイン語	2022 年 11 月 28 日
A12	東北	私立	外国語系	女性	高 2	中国語	2022 年 11 月 28 日
A13	東北	私立	外国語系	女性	高 2	韓国・朝鮮語	2022 年 11 月 28 日
A14	東北	私立	外国語系	女性	高 2	韓国・朝鮮語	2022 年 11 月 28 日
A15	北海道	公立	普通科	女性	高 3	中国語	2022 年 12 月 6 日
A16	北海道	公立	普通科	女性	高 2	中国語	2022 年 12 月 6 日
A17	北海道	公立	普通科	女性	高 2	中国語	2022 年 12 月 6 日
A18	北海道	公立	普通科	女性	高 2	中国語	2022 年 12 月 6 日
A19	東北	私立	留学生	女性	高 2	日本語	2022 年 12 月 8 日
A20	中国	公立	外国語系	女性	高 3	中国語	2022 年 12 月 9 日
A21	中国	公立	外国語系	女性	高 3	中国語	2022 年 12 月 9 日
A22	関東	公立	普通科	女性	高 2	韓国・朝鮮語	2022 年 12 月 12 日
A23	関東	私立	国際系	女性	高 2	中国語	2022 年 12 月 13 日
A24	関東	私立	国際系	女性	高 3	中国語	2022 年 12 月 13 日
A25	関東	私立	国際系	女性	高 3	中国語	2022 年 12 月 13 日
A26	九州	公立	国際系	女性	高 3	韓国・朝鮮語	2022 年 12 月 20 日
A27	九州	公立	国際系	女性	高 3	韓国・朝鮮語	2022 年 12 月 20 日
A28	中国	公立	外国語系	女性	高 2	中国語	2023 年 2 月 7 日
A29	中国	公立	外国語系	女性	高 2	中国語	2023 年 2 月 7 日
A30	中国	公立	外国語系	女性	高 2	韓国・朝鮮語	2023 年 2 月 7 日
A31	関東	私立	普通科	答えたくない	高 3	スペイン語	2023 年 2 月 16 日
A32	関東	私立	普通科	女性	高 3	スペイン語	2023 年 2 月 16 日
A33	東北	私立	国際系	女性	高 2	フランス語	2023 年 3 月 20 日

資料 11 生徒インタビュー実施者のアンケートの主な回答

インタビューを実施した生徒のアンケートのうち、インタビュー内容と関連の深い自由記述回答を掲載する。回答内に、個人名、学校名、そのほか個人や学校が特定される情報が記載されている場合には、それらが特定されないよう、理解を妨げない範囲で筆者が修正を加えた。

生徒名	言語	履修動機
A1	スペイン語	スペイン語に魅力を持っていたから。
A2	スペイン語	アメリカに留学したかった為、アメリカで英語の次に多いスペイン語を学ぼうと思ったから
A3	中国語	話す人口が最も多い為
A4	スペイン語	父親がペルー人だから
A5	スペイン語	中南米の国に行ってみたかったから
A6	スペイン語 フランス語	ハングルはアイドルのファンミーティングでコミュニケーションを取る際に必要だから。 ポルトガル語は自然と、 スペイン語はアメリカでも使われてる地域があるから、 フランス語は公文の教材にあったから
A7	中国語 日本語	楽しそう、発音が魅力的。
A8	スペイン語	スペイン語は色々な国で話されているので将来に役立つと思い選びました。
A9	韓国・朝鮮語	韓国ドラマなどが好きで、字幕なしで見れるようになったり、話せるようになりたいと思ったから。文化が好きだから。旅行に行ったりするときに使えたり、将来住んだり働いたり、選択肢が広がるから。
A10	中国語	ずっとやってきた習い事に関係しているため。
A11	スペイン語	珍しいと思ったから。アルファベットで馴染みがあったから。
A12	中国語	中国語は今第二の英語と言われていて将来的に役に立つと思ったから
A13	韓国・朝鮮語	決めた当時は、簡単だと聞いていたからそれを選択した。
A14	韓国・朝鮮語	将来役立つと思ったから
A15	中国語	他に学びたいものがなかった（生物・簿記は学びたくなかった）
A16	中国語	英語の ALT の授業で日本人意外と絡む楽しさを知ったから
A17	中国語	教育課程の中で授業があったため。
A18	中国語	英語以外に中国語や韓国語を学びたいしもし留学できた時になんでもしゃべれるようになりたいからです。
A19	日本語	日本に留学するため
A20	中国語	学校の選択授業が韓国語か中国語で、話者の多い中国語のほうが今後に活きると思ったから。
A21	中国語	私の学校では、東アジアの文化を学習する授業がありそこで学びました。最初は中国語と韓国語を交互に学び、途中から中国語が韓国語のどちらかを選んで学びます。私は、中学校 3 年生の時の中国語の先生がモンゴル系の方で今まで出会った中国語の先生とは発音や文化の違いがあり、自分にとってその違いがとても興味深く感じられて、もっと中国について知っていきたくので中国語を学び続けようと思いました。
A22	韓国・朝鮮語	旅行で韓国に行きたいと思ったから。 日韓の国際問題を韓国語のニュースで見たいと思ったから。
A23	中国語	必須科目

A24	中国語	中華系の家庭で育ったから	
A25	中国語	日本語と似ている部分があって、でも違う言語であることに興味を持った。	
A26	韓国・朝鮮語	韓国に留学したいから	
A27	韓国・朝鮮語	日本から最も近い国であり、韓国文化が日本で人気を集めていることから興味を持ったから。	
A28	中国語	中国の文化に興味があったから	
A29	中国語	学校のカリキュラムに入っているため。	
A30	韓国・朝鮮語	興味があったから	
A31	スペイン語	色んな言語に興味があるから	
A32	スペイン語	父がスペイン語圏で仕事をしていてその影響。	
A33	フランス語	英語以外の言語を習得したいと思ったから。	
生徒名	言語	授業難易度	
A1	スペイン語	ちょうどよい	元々何個かの単語を知っていたから。
A2	スペイン語	やや難しい	文法などをしっかり理解したいところだが、スペイン語の先生が日本語を話せず英語しか話せない為わかりにくいし、説明もあまり詳しくない為。
A3	中国語	やや簡単	日常の会話表現くらいのため
A4	スペイン語	ちょうどよい	わかりやすいから
A5	スペイン語	非常に簡単	高校のレベルがあまり高くない為、授業も簡単な文章や単語しか学んでいない為。
A6	スペイン語 フランス語	やや簡単	授業を受けてるのはスペイン語とフランス語ですが、スペイン語は英語に似てとても簡単だとおもう。 でもフランス語は発音も難しくすこし手こずる場面があります。 これはスペイン語もそうですが、冠詞や名詞によって女性名詞、男性名詞がつくところが大変だと感じます。
A7	中国語 日本語	やや難しい	分からない言葉や勉強が必要なこともある。
A8	スペイン語	ちょうどよい	授業の進むスピードがちょうど良く、先生の教え方がとても私に合っているのと、ネイティブの先生もいるので発音などが聞けて良いからです。
A9	韓国・朝鮮語	やや難しい	ハングルを覚えるのが少し難しい。
A10	中国語	やや難しい	日本語に近いようで違うので、その差にヤキモキしている。 また、単語数が多く、文法がややこしいため。
A11	スペイン語	非常に簡単	文法が英語と似ているのと規則性を覚えれば当てはめていだけだから。
A12	中国語	ちょうどよい	自分達が無理なく学べる範囲の学習だから
A13	韓国・朝鮮語	ちょうどよい	自分は少し難しいと感じるが努力して学習すれば理解できるから。
A14	韓国・朝鮮語	やや難しい	テストの点数があまり良くないから
A15	中国語	やや難しい	高校で途中から学んでいるから私にとっては難しい
A16	中国語	ちょうどよい	簡単すぎず難しすぎずだから
A17	中国語	やや難しい	英語は記憶力の問題なのか、単語を覚えるのが他の人に比べて劣っていると感じているため。
A18	中国語	やや難しい	漢字とピンインの両方を学ぶのとピンインを発音するのが難しいし少し追いついていけないか

			ら。
A19	日本語	やや難しい	漢字とか単語とか難しくて生物のような科目で具体的な単語あるから
A20	中国語	非常に簡単	教科書の少ない例文と少ない単語を暗記できればテストで満点が取れるから。
A21	中国語	やや難しい	文法などは英語と比較したときに簡単だと感じるが、発音に関しては母音子音の組み合わせが多かったりアクセントのつけ方が難解で難しく感じるから。
A22	韓国・朝鮮語	非常に難しい	単語を覚えるのが難しい。日本語にはない音が多いので発音練習とリスニングが難しい。
A23	中国語	やや簡単	先生がしっかりと教えてくれるから
A24	中国語	ちょうどよい	授業のペースが自分にあっているから
A25	中国語	非常に簡単	もともと興味を持っていた言語だし、発音が可愛いことが学習のモチベーションになっている。
A26	韓国・朝鮮語	ちょうどよい	学んだことがきちんと身についているから。
A27	韓国・朝鮮語	やや難しい	韓国の大学に進学する生徒も多くいるため、韓国語能力試験の最上級である 6 級の取得を目指し、高級レベルの文法や表現を取り扱っているから。
A28	中国語	ちょうどよい	無理なく覚えられる範囲の単語量と文法を学べているから。
A29	中国語	やや難しい	すべて完璧に理解できているわけではないし、実際に使うことはできないから。
A30	韓国・朝鮮語	やや簡単	自主的に学習しているから
A31	スペイン語	やや簡単	基礎の文法などが中心だから
A32	スペイン語	やや簡単	ゼロから学んでいるから。
A33	フランス語	ちょうどよい	フランス語と英語のルールなどが全然違うので、基礎を学んでいますが少し難しい時があります。
生徒名	言語	授業満足度	
A1	スペイン語	非常に満足している	南アメリカやスペインの文化をスペイン語の教科の学びを通して知ることができたから。
A2	スペイン語	まあまあ満足している	文構造などはしっかり学べないが、スペイン語で歌ったり、踊ったりと体を使ったりするアクティビティは楽しいから。
A3	中国語	非常に満足している	少しは学習することができたため
A4	スペイン語	非常に満足している	おもしろいから
A5	スペイン語	まあまあ満足している	基礎的な知識がついて、その言語で簡単な挨拶程度はできるようになった為。
A6	スペイン語 フランス語	まあまあ満足している	コミュニケーションをとることは大事ですが、問題を解く時間、というのがあまりないのでその時間が欲しいと思います。
A7	中国語 日本語	まあまあ満足している	基本が強い。
A8	スペイン語	非常に満足している	授業全体が、日本語で文法の説明や教科書の内容の説明、スペイン語での会話の実践どちらもあるのと、教科書以外の補足なども教えていただいているので、ためになるからです。
A9	韓国・朝鮮語	非常に満足している	分かりやすく教えて頂けるから。
A10	中国語	あまり満足していない	正直、授業が少しわかりづらいため。
A11	スペイン語	非常に満足している	分かりやすいから。
A12	中国語	まあまあ満足している	先生の話すスピードが早くて聞き取れない中国語がたまにあるから

A13	韓国・朝鮮語	非常に満足している	授業で学習したことを使って検定を受けることができたから。
A14	韓国・朝鮮語	まあまあ満足している	他の高校にはない経験ができているから
A15	中国語	非常に満足している	学んだことを活用できたから
A16	中国語	非常に満足している	まあまあ理解しているから
A17	中国語	まあまあ満足している	中国語に関しては、漢文を書くことがあり楽しいから。
A18	中国語	非常に満足している	英語だけではなく、他の外国語を学べるのがいい経験だと思ったから。
A19	日本語	まあまあ満足している	友達と日本語で話して保健のような科目を勉強するから
A20	中国語	あまり満足していない	テストで点数が取れても身についている感覚はほとんどなく、自己紹介程度しかできないから。
A21	中国語	非常に満足している	先生から日本ではなかなか聞けない中国の文化や名所などをたくさん教えてもらえ、自分の苦手な発音も丁寧に指導していただけるから。
A22	韓国・朝鮮語	非常に満足している	簡単な文章だが自分で理解できるとやりがいを感じるから。授業の際に先生が話してくださる韓国の生活や文化の話が面白いから。韓国語で色々な音の発音を練習したら英語の発音も少し良くなったから。
A23	中国語	非常に満足している	中国人の友達とも少し話せるから。難しすぎないので、挫折せず、楽しく学ぶことができる
A24	中国語	非常に満足している	中国語が学べるのがきっかけでこの高校に入ったから
A25	中国語	非常に満足している	言語だけでなく、文化も教えてくださるので面白く授業が受けられる。
A26	韓国・朝鮮語	非常に満足している	授業のおかげで TOPIK 6 級を得ることができたから。
A27	韓国・朝鮮語	非常に満足している	入学時に目標としていた韓国語能力試験の 6 級に合格することができたから。
A28	中国語	非常に満足している	中国の先生が好きだから。また、先生が教えてくださる中国の文化や知識が聞いていて面白いから。
A29	中国語	まあまあ満足している	独学で学ぶことはできないから。
A30	韓国・朝鮮語	非常に満足している	関心がある言語について学べるのは嬉しいから。
A31	スペイン語	非常に満足している	難しすぎずやりやすい
A32	スペイン語	まあまあ満足している	日常的なコミュニケーションや手紙を書くなど実用的なことを学べるから。
A33	フランス語	まあまあ満足している	フランス語話者は少ないが、学んでいて損は無いと思うから。
生徒名	言語	履修した外国語を学んでよかったこと	
A1	スペイン語	スペイン語を学ぶことでスペイン語周辺のヨーロッパの言語がなんとなく理解できた。	
A2	スペイン語	日本語とは全く異なるが、英語と似た単語があったりなど新しく発見出来たことが興味深かったから。	
A3	中国語	多くの人と話すことができるようになったから	
A4	スペイン語	スペイン語を使って話している人がどんな話をしているのかがよく分かりました	
A5	スペイン語	映画や小説などの創作をより深く楽しめるようになった。	
A6	スペイン語 フランス語	価値観を広げられることや、言語を通して笑顔がうまれること、知らなかったことを知ることが出来ること	

A7	中国語 日本語	漢字が上手になる。
A8	スペイン語	将来に役立つ。
A9	韓国・朝鮮語	韓国語をずっと学びたいと思っていたので、よかったです。
A10	中国語	日本語と同じ漢字を使う中国語の単語があったり、日本語の単語（漢字）がどうしてその意味を持つようになったかが考察できたりして、日本と中国の繋がりが、言語からも見てとれて、面白いと思ったこと。
A11	スペイン語	覚えやすいのでテストで助かる。その言語で書かれた漫画を読むことが出来た。
A12	中国語	日本語や英語を学んでいく中ではわからない世界観や文化が学べること
A13	韓国・朝鮮語	視野が広がった。
A14	韓国・朝鮮語	異文化に触れることができた
A15	中国語	中国の方々とあいさつできた
A16	中国語	他の国の人と喋れ楽しさを知った
A17	中国語	ALTの先生と仲良くなれたこと。
A18	中国語	コロナ生活の今、マスク生活が続くが先生はみんなに発音できるようにマスクを外して発音してくれるので聞きやすいので選んでよかったです。あと、毎週月曜日に中国語の先生が来てくれるのもよかったことの1つです。
A19	日本語	日本に暮らししたいから学んでいる
A20	中国語	特になし
A21	中国語	地理の授業などで中国の話になった時に内容が他の地域と比べてスルスル頭に入ってくること。 駅のアナウンスなどで中国語の放送があった時少しでも聞き取れたら嬉しくなること。
A22	韓国・朝鮮語	（問）12に書いたこと。韓国語を学んでいて一番テンションが上がったのは、韓国語では使い分けている3つのシロロを日本人は聞き分けてはいないけど次に来る音によって無意識に使い分けるとわかった時です。
A23	中国語	視野が広がる。楽しい。
A24	中国語	中国語しか話せないひいおばあちゃんの話聞いて自分の家が日本に来たきっかけを知れた。
A25	中国語	見える世界が広がったし、中国人が経営するお店で中国語のコミュニケーションを取ってみようと思えたり、好奇心が研ぎ澄まされた。
A26	韓国・朝鮮語	韓国という国について言語だけでなく文化についても知ることができた。
A27	韓国・朝鮮語	韓国語と日本語の共通点や表現の違いを知ることができた。また、言語以外にも韓国という国の文化や歴史に関心を持つようになった。
A28	中国語	もともと中国に興味があって中国語を選択したので中国人本人から中国の文化を教えてもらうことができたことが良かった。
A29	中国語	多文化についての理解が深まる。
A30	韓国・朝鮮語	ネイティブスピーカーならではの会話の感覚を知ることができる
A31	スペイン語	スペイン語圏の文化を知れた
A32	スペイン語	まだ形にしきれてないので感じるのは難しい。
A33	フランス語	自分のステータスになる。
生徒名	言語	履修した外国語を学んで困ったこと
A1	スペイン語	喋るスピードが早い。
A2	スペイン語	特になし。
A3	中国語	ないです
A4	スペイン語	ない
A5	スペイン語	取っ掛りが難しい。
A6	スペイン語 フランス語	例えばスペイン語の単語を話す時にフランス語が出てきてしまうなど、混ざってしまうことにいつも困っています笑

A7	中国語 日本語	話がつながらない、授業が理解ができない。
A8	スペイン語	特にないです。
A9	韓国・朝鮮語	勉強の仕方に困ってる。
A10	中国語	自主学習方法がいまいち確立できないことが悩ましい。
A11	スペイン語	ないです。
A12	中国語	日本語や英語にはないような発音があって苦戦した
A13	韓国・朝鮮語	特にない。
A14	韓国・朝鮮語	ありません
A15	中国語	「中国語を学んだ」と言うのと「なにか話して」と言われること
A16	中国語	いつまで経っても授業でチャイナドレスが着れない
A17	中国語	なし
A18	中国語	発音の仕方が分からない時がある。
A19	日本語	日本人と話すのはちょっとつらい
A20	中国語	特になし
A21	中国語	発音があっているか不安になりやすい。
A22	韓国・朝鮮語	第二外国語の履修は塾の先生にはあまり喜ばれません。
A23	中国語	発音が難しい。日本にはない言い回しがあること。
A24	中国語	日本語訳が実際と少し違い、違和感がある時がある。
A25	中国語	今のところはない。
A26	韓国・朝鮮語	私たちの韓国語の功績などが載っているニュースのコメント欄に嫌韓の方の否定的なコメントを目にすることが多かった。
A27	韓国・朝鮮語	韓国語を本格的に学習する学科であることから、新聞やテレビ番組に取り上げていただく機会が多いが、取り上げられることで SNS で韓国語を学ぶことに対しての批判を目にすること。
A28	中国語	特にないけど、強いて言うなら日本の漢字と簡体字の違いに戸惑った。
A29	中国語	ありません
A30	韓国・朝鮮語	授業数が少ない
A31	スペイン語	特に無し
A32	スペイン語	文法を理解するのに時間がかかる。
A33	フランス語	フランス語を選択したので数学の授業が取れないこと。
生徒名	言語	履修した外国語を学んで感じたことや考えたこと
A1	スペイン語	新しい言語を学んで世界が広がった。
A2	スペイン語	新たに全く馴染みのない言語を学ぼうとすることは楽しいこともあるが、挑戦も数多くあった。
A3	中国語	言語学習はとても楽しいです
A4	スペイン語	覚えることがとにかく楽しいからスペイン語をみんな履修してほしいです
A5	スペイン語	新しい言語を学ぶ事は大変な事ですが、自分の中の世界が広がったような感じがして楽しいです。
A6	スペイン語 フランス語	もっと視野や知識の幅を広げていきたいです！！
A7	中国語 日本語	楽しいです。留学は慎重に。
A8	スペイン語	スペイン語は、英語と似ている部分が多くて、たまに間違えてしまうことがあります。その分、覚えるのが簡単ではあるかなと思います。ですが、発音は英語と変わる部分が多々あります。スペイン語は楽しいかつ、人生の中で話せたらとても役立つと思います。
A9	韓国・朝鮮語	第二言語を学ぶと、さらに視野が広がると思いました。もっと学んで、話せるようになりたいです。
A10	中国語	高校で、授業を通して異文化に触れられるのは良いことだなと感じた。

A11	スペイン語	アルファベットは英語だけという固定概念が消え視野が広がります。巻き舌頑張って下さい。
A12	中国語	単語の意味をどれだけ知っているかで文章を理解できるかどうか分かれてくるのでなるべくたくさんの単語を知っていた方がいい
A13	韓国・朝鮮語	独学でもいいのでぜひ挑戦してみしてほしい
A14	韓国・朝鮮語	言語を学ぶ上で異文化に対する理解を深めることができた
A15	中国語	他国の言語を勉強して、文化などにも興味がわいています。勉強するのがとても楽しい！
A16	中国語	うーん。。。ないかなあ。。。。
A17	中国語	発音の仕方が難しい。 習っているとできることが増えて楽しく感じる。
A18	中国語	中国語を学んだら外国でも話せるのですごく魅力的な授業の1つです。
A19	日本語	言語は真面目に勉強した方がいいと思う
A20	中国語	多言語を学ぶと、その国のものとの捉え方が分かって面白いので、今後使用するかという尺度以外で挑戦してみることに意味はあると思う。
A21	中国語	発音は難しいですが、学ぶととても楽しいです。
A22	韓国・朝鮮語	大学卒業までにせめて日帰り旅行ができるようになるために頑張ろうと思います。
A23	中国語	言語を知ることで、その国をより知ることができる。
A24	中国語	自分は中国語を学んで、自分の家が日本に来た理由が中国残留婦人の帰還で、中国残留婦人について語り継ぎたいと思った。なので大学でも中国語や中国文化について学びたい。
A25	中国語	その国の文化に興味を持つことが言語学習の楽しみになると思う。
A26	韓国・朝鮮語	言語の幅が広がることで自身のコミュニティが広がり、韓国語を学んでいるからこそ経験できるさまざまなことがありました。
A27	韓国・朝鮮語	韓国の高校生との交流で私は自分の韓国語が相手に伝わる喜びを感じた。これからも韓国語の学習を継続させたいと思う。また韓国は隣国であり、韓国語の重要性は高いと考えているので、韓国語を学べる場所が増えて欲しいと思う。
A28	中国語	まず、学んで損はないです！中国語は英語と文法が一緒なので、私の場合は英語が苦手ですが、中国語は好きなので中国語を英語と並行して学習しだしてから英語の成績が少し伸びました。
A29	中国語	自分自身を作り上げる過程において、様々なことに挑戦し学ぶことはとても良いことだと考える。
A30	韓国・朝鮮語	学校で英語以外の言語を学べるのはとてもいい経験だと思います。中学生のころから自主的に勉強していたので、実践できる場があるありがたさを感じることができています。
A31	スペイン語	日本語とは違った雰囲気楽しい
A32	スペイン語	スペイン語は使用人口が多いので色々な場面で役に立つと思う。数字はサッカーとかでよく聞く。
A33	フランス語	英語と他の言語でこんなにもルールや成り立ちが違うなんて驚きました。同時にフランス語と英語で共通している単語があったり、英語がフランス語からきている場合など単語のルーツが様々で学んでいて楽しいです。

謝辞

本論文を執筆するにあたり、多くの方々のご指導とご支援を賜りました。ここに深く感謝申し上げます。

まず、主査を担当してくださった國枝孝弘先生には、修士課程から継続してご指導いただき、博士課程の長きにわたる研究を支えていただきました。度重なる論文の推敲に際しても、いつも細やかなご助言をくださり、研究を前に進めることができました。心より御礼申し上げます。

また、副査をお引き受けくださった平高史也先生、藁谷郁美先生、宮代康丈先生にも、修士課程から変わらぬご指導を賜りましたことを感謝いたします。特に平高先生には、急な外部副査のお願いにもかかわらず快くお引き受けいただき、貴重なご意見を頂戴しました。深く御礼申し上げます。

博士論文最終提出を迎えるまでの7年間は決して平坦な道のりではありませんでした。特に前半は教員免許取得に向けた学修と並行しながら研究を進める必要があり、多忙な日々が続きました。さらに、途中で新型コロナウイルス感染症の影響により、予定していた調査が思うように進められない時期もありました。後半には大学への就職が決まり、仕事と研究を両立する難しさに直面しましたが、周囲の方々の理解と支えによって、博士論文を提出することができました。

本研究のアンケート調査に際しては、長崎大学多文化社会学部2年（資料提供時、現在は同大学院多文化社会学研究科博士後期課程）の岩崎和彦さんに、英語以外の外国語科目を設置している全国の高校リストをご提供いただきました。このご協力がなければ、全国規模のアンケート調査を実施することはできませんでした。深く御礼申し上げます。

また、本研究では、英語以外の外国語科目を設置している全国の多くの高校にご協力いただきました。さらに、多くの生徒や教員の皆様がインタビューや授業観察にご協力くださり、その貴重なご意見とご経験を共有してくださいました。この場で全員のお名前を挙げることは叶いませんが、そのご協力なしには第3章および第4章を執筆することはできませんでした。この場を借りて、心より感謝申し上げます。

最後に、仕事と研究の両立に際し、ご理解とご配慮をくださった職場の皆様にも深く感謝申し上げます。その温かい支えに助けられ、博士論文を完成させることができました。

改めまして、本研究にかかわってくださったすべての方々に、心より御礼申し上げます。

2026年2月

松木瑤子

参考文献・参考資料

参考文献

- ・ 出羽由紀（2016）「横浜国際高等学校における外国語教育活動：ドイツ語教育を中心として」『複言語・多言語教育研究』第4巻、87-95頁。
- ・ 井上美穂（1997）「仏語を学習する高校生の諸特徴：子供と大人との比較」『フランス語教育』第25巻、24-29頁。
- ・ レフ・セミョノヴィチ・ヴィゴツキー、土井捷三、神谷栄司訳（2003）『「発達の最近接領域」の理論：教授・学習過程における子どもの発達』三学出版。
- ・ 呉炫娥（2022）「日本における韓流エンターテインメントビジネスの展開Ⅳ」『日本経大論集』第52巻、第1号、81-102頁。
- ・ 欧州評議会言語政策局、山本冨里訳（2016）『言語の多様性から複言語教育へ：ヨーロッパ言語教育政策策定ガイド』くろしお出版。
- ・ 大木充（2011）「はじめに『ヨーロッパ言語共通参照枠』（CEFR）に学ぶ外国語学習の意義」大木充、西山教行編『マルチ言語宣言：なぜ英語以外の外国語を学ぶのか』京都大学学術出版会。
- ・ 岸本聖子（2013）「高校生のためのフランス語：若手教員の2年間の取り組み」『Rencontres』第27巻、93-97頁。
- ・ 小島祥美（2021）「外国につながる子どもを取り巻く教育課題」『自治体国際化フォーラム』第384号、2-4頁。
- ・ 小松祐子、松木瑤子、古川 翠子（2020）「大学入試改革から見る中高フランス語教育の位置づけ：課題と展望」『Rencontres』第34号、55-59頁。
- ・ 齋藤華子、高島理恵（2018）「高等学校におけるスペイン語学習が育むもの：インタビュー調査の結果から」『言語教育研究』（清泉女子大学言語教育研究所）第10巻、61-78頁。
- ・ 境一三（2022）「第3章 CEFRの複言語主義とメタ認知能力」境一三、山下一夫、吉川龍生、縣由衣子『外国語教育を変えるために』三修社、71-102頁。
- ・ 境一三（2023）「日本に複言語主義は必要か？：ヨーロッパとの対比で」『獨協大学外国語教育研究所紀要』第12号、3-12頁。
- ・ 佐藤郁哉（2008）『質的データ分析法：原理・方法・実践』新曜社。
- ・ 澤邊裕子（2017）「日本と韓国の学生をつなぐ授業を創る教師のアイデンティティ：隣国の言語を教える教師の授業事例と語りの分析から」『複言語・多言語教育研究』第5巻、20-36頁。
- ・ 島田幸子（2013）「高校生の第2外国語としてのフランス語：高校生が学習してみて感じること：2回目のアンケート結果から」『複言語・多言語教育研究』第1巻、71-82頁。
- ・ 菅沼浩子（2010）「高校における第2外国語の現状と生徒の意識」立花英裕、橘木芳徳、飯田年穂、北山研二、山崎吉朗、中野茂『いかに21世紀の複言語能力を育てるか：中等教育における外国語』朝日出版社、65-70頁。

- ・ 寺尾美登里 (2017)「高等学校における第二外国語教育の現状と必要性：大学に進学しない生徒の第二外国語学習」『複言語・多言語教育研究』第 5 巻、79-87 頁。
- ・ 西山教行 (2009)『『ヨーロッパ言語共通参照枠』の社会政策的文脈と日本での受容』『言語政策』第 5 号、61-75 頁。
- ・ 日本独文学会 ドイツ語教育・学習者の現状に関する調査委員会 (2015)「ドイツ語教育・学習者の現状に関する調査報告書」日本独文学会。
- ・ 拝田清 (2011)「日本の外国語教育における複言語主義導入の妥当性：CEFR の理念と実際から」『言語教育研究』(桜美林大学大学院言語教育研究科) 第 1 号、1-12 頁。
- ・ 長谷川由紀子 (2013)「日本の中等教育機関における英語以外の外国語教育の実情：『英語以外の外国語教育の実情調査』結果分析」『九州産業大学国際文化学部紀要』第 55 号、113-139 頁。
- ・ 長谷川由起子 (2016)「第 13 章 高校生の意識：英語だけではもの足りない」森住衛、古石篤子、杉谷眞佐子、長谷川由起子編『外国語教育は英語だけでいいのか：グローバル社会は多言語だ！』くろしお出版、190-202 頁。
- ・ 治山純子、平高史也、境一三 (2014)「慶應義塾の第二外国語教育における高校・大学の連携についての意識調査：フランス語とドイツ語に関する調査結果の概要と分析」『慶應義塾大学外国語教育研究』第 11 号、137-176 頁。
- ・ 平高史也 (2019)「複言語主義にもとづく言語教育の改革：英語が苦手な若者ではなく、異言語異文化に寛容な人を多数育てるために」『Keio SFC journal』第 19 巻、第 2 号、20-43 頁。
- ・ 堀地明 (2006)「九州沖縄地区における高校中国語教育の現状」『北九州市立大学外国語学部紀要』第 117 号、107-124 頁。
- ・ マイケル・バイラム、細川英雄監修、山田悦子、古村由美子訳 (2015)『相互文化的能力を育む外国語教育：グローバル時代の市民性形成をめざして』大修館書店。[原著：Byram M. (2008). From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections. Multilingual Matters LTD.]
- ・ 増茂和男、雨宮史子 (1997)「公立高校のフランス語指導 (第二外国語)」『フランス語教育』第 25 巻、30-32 頁。
- ・ 松木瑤子 (2022)「高校での複言語教育の実践に関する教師の自己省察：独・仏・中 3 言語の教師へのインタビューから」『複言語・多言語教育研究』第 10 巻、154-168 頁。
- ・ 丸田千花子 (2014)「スペイン語既習クラスにおける高大連携についての調査報告」『慶應義塾大学外国語教育研究』第 11 号、97-115 頁。
- ・ 山下誠 (2017)「第 2 章 高等学校における多言語の学びに向けて」平高史也、木村護郎、クリストフ編『多言語主義社会に向けて』くろしお出版、15-29 頁。
- ・ 横井幸子 (2015)「日本の高校のロシア語教育政策について：教師の学びと主体性」『複言語・多言語教育研究』第 3 巻、53-68 頁。
- ・ 横山友里 (2017)「初修外国語としてのスペイン語教育の意義と展望」『立命館高等教育研究 (Ritsumeikan higher educational studies)』第 17 号、183-197 頁。
- ・ 吉島茂、大橋理枝訳・編 (2004)『外国語教育Ⅱ：外国語の学習、教授、評価のためのヨ

ヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社。[原著：Trim, J., North, B., Coste, D. (2002) Common European Framework for Reference of Languages : Learning, teaching, assessment, Cambridge University Press].

- ・ ヨーロッパ日本語教師会・国際交流基金編（2005）『ヨーロッパにおける日本語教育事情と common European framework of reference for languages : 日本語教育国別事情調査』国際交流基金。
- ・ Byram M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon : Multilingual Matters LTD.

参考資料

- ・ 慶應義塾大学「グローバル化に対応した外国語教育推進事業」（平成 29 年度から令和 5 年度分報告書）。
<https://user.keio.ac.jp/~yamashita/gaikokugokyoten/>（2024 年 8 月 11 日閲覧）
- ・ 慶應義塾大学法学部（2024）「FIT 入試（総合型選抜）募集要項」。
https://www.keio.ac.jp/ja/admissions/docs/fit_youkou.pdf（2024 年 8 月 16 日閲覧）
- ・ 厚生労働省「人口動態調査 人口動態統計 確定数 出生」上巻 4-32「父母の国籍別にみた年次別出生数及び百分率」。
<https://www.e-stat.go.jp/dbview?sid=0003411621>（2024 年 8 月 10 日閲覧）
- ・ 国際交流基金「日本語教育 国・地域別情報 フランス（2023 年度）」。
<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2023/france.pdf>（2024 年 7 月 16 日閲覧）
- ・ 出入国在留管理庁（2025）「令和 6 年末現在における在留外国人数について」。
https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13_00052.html（2025 年 6 月 8 日閲覧）
- ・ 総務省統計局「人口推計の結果の概要」「II. 各年 10 月 1 日現在人口」（1996 年から 20 23 年分）。
<https://www.stat.go.jp/data/jinsui/2.html#annual>（2024 年 8 月 10 日閲覧）
- ・ 東京外国語大学（2024）「2025 年（令和 7）年度入学者選抜要項 言語文化学部 国際社会学部 国際日本学部」。
https://www.tufts.ac.jp/documents/admission/exam/Senbatsu_yoko_2025.pdf（2024 年 8 月 16 日閲覧）
- ・ 内閣府（2013）「世界経済の潮流 2013 年Ⅱ」。
https://www5.cao.go.jp/j-j/sekai_chouryuu/sa13-02/html/index.html（2024 年 8 月 13 日閲覧）
- ・ 内閣府（2021）「特定分野に特異な才能のある児童生徒に対する学校における指導・支援の在り方等に関する有識者会議アンケート結果まとめ」。
<https://www8.cao.go.jp/cstp/tyousakai/kyouikujinzai/4kai/siryo2.pdf>（2024 年 8 月 15 日閲覧）

- ・ ファンブライト@ラボ「日本の白地図にデータ反映」。
<https://lab.fanbright.jp/map/japan> (2024 年 7 月 16 日閲覧)
- ・ 文部科学省 (2015)「生徒の英語力向上推進プラン」。
https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/__icsFiles/afieldfile/2015/07/21/1358906_01_1.pdf (2024 年 8 月 16 日)
- ・ 文部科学省 (2017)『中学校学習指導要領 (平成 29 年告示)』。
https://www.mext.go.jp/content/1413522_002.pdf (2024 年 8 月 6 日閲覧)
- ・ 文部科学省 (2018a)『高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示)』。
https://www.mext.go.jp/content/20230120-mxt_kyoiku02-100002604_03.pdf (2024 年 8 月 6 日閲覧)
- ・ 文部科学省 (2018b)「第 3 期教育振興基本計画」。
https://www.mext.go.jp/content/1406127_002.pdf (2024 年 8 月 16 日閲覧)
- ・ 文部科学省 (2021)「高等学校教育の現状について」。
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kaikaku/20210315-mxt_kouhou02-1.pdf (2024 年 8 月 15 日)
- ・ 文部科学省 (2023)「令和 5 年度学校基本調査の公表について」。
https://www.mext.go.jp/content/20230823-mxt_chousa01-000031377_001.pdf (2024 年 8 月 15 日)
- ・ 文部科学省「高校生の留学生交流・国際交流等に関する調査研究等」(平成 12 年度から令和 3 年度調査分)。
https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/koukousei/1323946.htm (2024 年 8 月 6 日閲覧)
- ・ 文部科学省「文部科学統計要覧・文部統計要覧」(平成 4 年版から平成 31 年版まで)。
https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11293659/www.mext.go.jp/b_menu/toukei/002/002b/koumoku.html (2024 年 8 月 6 日閲覧)
- ・ 文部科学省「文部科学統計要覧・文部統計要覧」(平成 30 年版から令和 6 年度版まで)。
https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/002/002b/koumoku.html (2024 年 8 月 6 日閲覧)
- ・ 文部科学省中央教育審議会(1999)「初等中等教育と高等教育との接続の改善について(答申)」。
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/991201.htm (2024 年 8 月 15 日)
- ・ 文部科学省中央教育審議会(2016)「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」。
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf (2024 年 8 月 6 日閲覧)
- ・ 文部科学省中央教育審議会(2018)「第 3 期教育振興基本計画における指標・施策群の考え方について(基本的な方針②)」。
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo14/shiryo/__icsFiles/afieldfile/2

- 017/07/25/1388513_06_1.pdf (2024 年 8 月 6 日閲覧)
- ・ 文部科学省中央教育審議会 (2018)「第 3 期教育振興基本計画について (答申)」。
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2018/03/08/1402213_01_1.pdf (2024 年 8 月 6 日閲覧)
 - ・ 文部科学省中央教育審議会 (2019)「新しい時代の初等中等教育の在り方について (諮問)」。
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2019/04/18/1415875_1_1.pdf (2024 年 8 月 6 日閲覧)
 - ・ 文部科学省中央教育審議会 (2023)「次期教育振興基本計画について (答申)」。
https://www.mext.go.jp/content/20230308-mxt_oseisek02-000028073_1.pdf (2024 年 8 月 16 日)
 - ・ ユーザーローカル (User Local)「AI テキストマイニング」。
<https://textmining.userlocal.jp/> (2024 年 11 月 15 日閲覧)
 - ・ Conseil d'Europe (1949) « Statut du Conseil de l'Europe » Série des traités européens - n° 1, Londres, 5.V.
<https://rm.coe.int/1680306053> (2024 年 7 月 16 日閲覧)
 - ・ Conseil d'Europe (1954) « Convention culturelle européenne » Série des traités européens - n°18.
<https://rm.coe.int/168006458c> (2024 年 7 月 16 日閲覧)
 - ・ Ministère de l'Éducation nationale (2017) « Repères et références statistiques 2017 ».
https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/depp-RERS-2017_902077.pdf (2024 年 8 月 5 日閲覧)
 - ・ Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse, des Sports et des Jeux Olympiques et Paralympiques (2024) « Choisir ses langues vivantes ».
<https://mallettedesparents.education.gouv.fr/parents/ID143/choisir-ses-langues-vivantes> (2024 年 8 月 5 日閲覧)
 - ・ OCDE « Base de données sur les migrations internationales ».
[https://data-explorer.oecd.org/vis?df\[ds\]=DisseminateFinalDMZ&df\[id\]=DSD_MIG%40DF_MIG&df\[ag\]=OECD.ELS.IMD&df\[vs\]=1.0&lc=fr&pg=0&dq=.W.A.B11._T...&pd=2012%2C&to\[TIME_PERIOD\]=false](https://data-explorer.oecd.org/vis?df[ds]=DisseminateFinalDMZ&df[id]=DSD_MIG%40DF_MIG&df[ag]=OECD.ELS.IMD&df[vs]=1.0&lc=fr&pg=0&dq=.W.A.B11._T...&pd=2012%2C&to[TIME_PERIOD]=false) (2024 年 8 月 10 日閲覧)