

ブリュッセル日本人学校での外国語教育：
日本の外国語教育への示唆

**Foreign Language Education at Japanese School in Brussels:
Implications for Foreign Language Education in Japan**

茂木 悠太¹、大場 智美

Yuta Mogi and Tomomi Ohba

要旨：日本人学校は海外在留邦人の子どもたちが日本国内の義務教育に近い教育を受けられるように設けられた全日制の教育施設であり、その多くは国際理解教育の一環として現地語教育も行われている。多言語国家ベルギーにあるブリュッセル日本人学校もその一つであり、フランス語教育を導入している。一見、学校は現地の言語を尊重していると思われたが、エスノグラフィーを用いた質的な事例研究が進むにつれ、その認識を改めざるを得なかった。むしろ、学校の外国語教育は言語・人種・文化の多様性はあまり考慮しておらず、ステレオタイプを助長する可能性があることが浮き彫りになった。本稿では、言語イデオロギーの観点からブリュッセル日本人学校の外国語教育を分析することにより、日本人学校と日本の外国語教育にどのような示唆を得られるのか論じる。

キーワード：多言語教育、言語イデオロギー、英語偏重、本質主義

Abstract: *Nihonjingu* is a full-time school for children of Japanese expatriates which offers compulsory education of the same standard as that provided in schools in Japan. Most *nihonjingu* situated in non-Anglophone regions have been providing courses on local languages as ‘education for understanding the host society’ *genchi rikai kyōiku*. This is also the case for *nihonjingu* in Brussels, located in multilingual Belgium, which provides French language education. At first, the school seemed to value the local language. However, as the qualitative case study research which adopted ethnography progressed, it became evident that the school’s foreign language education did not consider the diversity of language, race, and culture which poses a risk of reinforcing stereotypes. In this article, by analyzing the foreign language education in *nihonjingu* in Brussels from the viewpoint of language ideology, I discuss implications for foreign language education in *nihonjingu* and Japan.

Keywords: multilingual education, language ideology, overemphasis of English, essentialism

1. はじめに

近年のグローバル化のなかで、多くの人々が国境の垣根を越え、世界各地に移動し活躍している。前述のとおり、日本人学校とはこのような日本人の国外への転勤などのため、海外で幼少期・青年期を過ごす学齢期の子どもたちに日本の義務教育とほぼ同等の教育を提供することを主たる目的として設立された在外教育施設の一つである（文部科学省：2020）。日本の教育関係法令に準拠して小学校と中学校は設置されているが、高等学校は義務教育ではないため一部の国を除き、設置されていない。日本政府は日本人学校へ日本からの校長・教員派遣、教科書の無料配布、現地採用教員給与の一部援助等々、様々な支援を展開している（文部科学省：2020）。2020年時点で、94校の日本人学校（図1）²で、約1万7千人の児童・生徒が学んでいる（海外子女教育振興財団：2021）。海外に位置しているということもあり、日本人学校の外国語教育は小学校低学年での英語導入等、一般的に日本の公立校よりも英語に力をいれており、国際理解教育の一環として現地語教育を取り入れている学校も多数ある（小島：1999）。

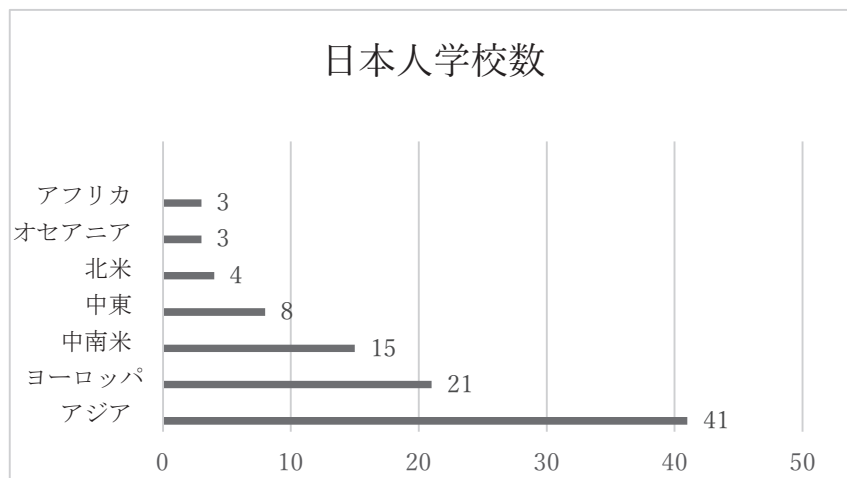


図1 日本人学校の地域別内訳³

海外在留邦人や学齢期の子どもたちの数は増加傾向にあるものの、経済動向、自然災害、紛争などによって増減の波があり、日本人学校の運営と教育に多大な影響を及ぼしている（岡村：2017、佐藤など：2020）。近年の最たる例は、2020年に発生した新型コロナウイルスであり、海外在留邦人数調査統計（外務省：2021）が示すように、国外に在留する日本人の数は減少している。日本へ一時帰国する生徒も増えており（海外子女教育振興財団：2020）、当面の間はパンデミックの影響で生徒数の減少が見込まれるだろう。また、最近では英語・現地語での国際教育を掲げるインターナショナルスクールが保護者や子ど

もたちから広く支持を受けており、日本人学校離れが進んでいる（佐藤など：2020、佐野：2019）。新型コロナウイルスは日本人学校の教育を見直す機会でもあり、教員はオンライン教育の利点と欠点を考慮しながら、日本人学校ならではの教育を提供できるよう日々模索し、奮闘している（AG5：2020、海外子女教育振興財団：2020）。

では、日本人学校では実際にどのような教育が行われているのだろうか。筆者（大場）がロンドン日本人学校での実体験を基に議論する。

2. 日本人学校の実情—ケーススタディから—

筆者（大場）は自身の研究のため2013年9月から約2年間家族とともにロンドンに滞在し、子どもをロンドン日本人学校初等部に通わせた。そこで知見した様子は以下である。

1. 日本人学校は文部科学省から認定されており、その管轄下で認定教科書を使用し義務教育を行っている関係で、現地の児童や生徒と交流を保ったり、現地語を教える時間的余裕がカリキュラムに収まりにくい。文部科学省のカリキュラムに則して「運動会」や「写生大会」など、日本の小学校ではお馴染みのイベントがロンドン日本人学校で行われていたが、学内の生徒で行動していることもあり、現地との関わりが乏しい印象を受けた。
2. 現地にある学校ではなくあえて日本人学校を選ぶ保護者には、主に3タイプの考えがあった。比較的短期間で帰国する予定であるので、子どもが既に慣れ親しんでいる日本の環境を保った教育機関に入れることを願う一方、例え在外期間が長期間に及んだとしても、いずれは日本に帰国するので、子どもが受験勉強に不利にならないように日本式教育受けさせている保護者である。前者の2タイプは「帰国」が視野に入っているのに対し、第三のタイプは少数ではあるが、国際結婚によってロンドンに住んでおり、子どもに日本のルーツを忘れさせないために入学させているとのことであった。偶然かもしれないが、私が出会った保護者3組は全員「日本人とイギリス以外の国籍人」夫妻であった。「日本人とイギリス人」の場合は、将来イギリスに定住することが前提となるので、子どもを日本人学校ではなく現地校に通わせるのではないかとと思われる。
3. ロンドンの日本人学校では、保護者の仕事の関係などにより1学期毎に転出する児童が多く、一方転入してくる児童も同数程度おり、1年間に約2/3の生徒が入れ替わっていた。そして、ビザの関係で駐在期間が最長で5年程度であることから、小学校1年次に入学し、小学校6年または中学3年生の卒業までロンドン日本人学校に在籍する生徒は非常に少なかったようである。

以上を考慮すると、現地に根付いた教育を行う機会が少なく、あたかも現地から隔離された「日本」の教育を行っていたことが浮き彫りとなる。授業時間にイギリスの現地語である「英語」を十分に教える機会を組み込む時間がなかなか取りにくく、また外国に滞在しているのに異文化に触れる好機を逃しているのではないかと懸念される。

3. 日本人学校の先行研究と本研究の意義

日本人学校の大半は非英語圏に所在しているにも関わらず（図1）、最近まで日本人学校の研究は、アメリカなどの英語圏にほぼ限定されていた（佐藤&片岡：2008、芝野：2014）。

この研究範囲の偏りの理由として考えられるのは、研究者も含め日本全般に強くある非英語圏と英語以外の外国語への関心の低さである（江利川：2018、ましこ：2014）。これらの先行研究は、現地の複雑化する教育ニーズに対応する学校関係者の苦悩、海外生活がもたらす生徒のアイデンティティの葛藤や日本語能力の低下などの問題に光を当て、これらの問題の解決を促す資料を提示し、議論を深めたという点において一定の成果を上げてきたと言える。しかしながら、英語圏に研究が集中していることにより、日本人学校の全体像が捉えきれていないことなどに対する批判からは免れ得ない側面があった。だが、グローバル化とそれに伴う英語以外の外国語の関心の高まり、限られた範囲での研究にとどまっていた反省もあってか、非英語圏での日本人学校の研究も出始めている（Fukuda: 2018）。文部科学省後援のもと、日本の研究者が世界各地の日本人学校で多種多様な研究をしているAG5（エージーファイブ）プロジェクト（<https://ag-5.jp/>）はその代表例である。それでも、膨大な研究の蓄積がある英語圏での研究と比べ、非英語圏での研究は少ない。

この問題意識により、今回は英語圏からの研究から離れてベルギーという非英語圏、多言語国家にあるブリュッセル日本人学校で研究を行うことを決定した。日本の外国語教育は英語一辺倒と評される中（森住など：2016、鳥飼など：2017）、多言語環境に囲まれているブリュッセル日本人学校ではどのような外国語教育が行われているのかを調査し、特に英語と現地語の扱いを中心に分析した。

以下では、本研究における重要な概念枠組みである「言語イデオロギー」について議論する。

4. 言語イデオロギー

イデオロギーの概念が多義的であるように（Eagleton: 1991, Foucault: 1980; Marx & Engels: 1970）、言語イデオロギーの定義も分野や研究者により一定ではない（小山：2011、Kroskrity: 2001, Woolard: 1998）。言語イデオロギー研究者ら（木村：2005、Woolard: 2016）の

見解に基づき、言語イデオロギーの定義をここに提示する。

1. 言語社会に加わっている人々全体や一定の範囲においてある程度継続的、意識的、無意識的に共有される価値観。それらの価値観は大抵、「常識」、「当たり前のこと」として無批判に共有されている。
2. 言語イデオロギーは特定集団の利益と密接な関係にある。利益には経済的、社会的、精神的なものなど様々な種類がある。
3. 言語イデオロギーは多くの場合、多面的であり、絶えず再構成され、変容していく流動的なものである。

また、本研究では、言語教育の領域、例えば母語話者の権威や優越性を信じるイデオロギーなども広義の言語イデオロギーに含めることとする。このように、言語は無色透明な媒体ではなく、単語の意味や文法のみならず、付随している価値観も言語を使用する上で強い影響力を持っている。しかし、「言語意識」や「言語観」ではなく「言語イデオロギー」という用語を用いるのは、これらの価値観が社会の特定集団の利益と密接につながっていると考えられているからである。

5. 研究について

5.1 リサーチ・クエスチョン (Research Questions)

以上の論考をもとに、リサーチ・クエスチョンは下記の2つに設定した。

RQ1. ブリュッセル日本人学校におけるさまざまな言語イデオロギーがどのような言語選択の傾向をもたらし、学習においてどのような役割をはたすのか。

RQ2. 日本人学校、及び日本の語学教育において本研究からどのような示唆を得られるか。

5.2 調査概要

多言語国家として知られるベルギーだが、フランス語地域、フラマン語地域、ドイツ語地域、バイリンガル（首都）地域、という言語地域が規定されており、厳密には公用語の規定はない（原：2005）。だが、本稿では便宜上、この3言語はベルギーの事実上の公用語とする。北部と南部とはフランス語とフラマン語の歴史的、経済的要因などにより言語対立が続いているが（石部：2011）、日本人学校のあるブリュッセルは比較的落ち着いている。

ブリュッセル日本人学校⁴は1974年に開校し、2014年度末で小学部229名、中学部71名が在籍し、ヨーロッパの中では規模の大きい日本人学校である。生徒の大半は駐在員の子どもであり、約2～3年で帰国する。学校は学習指導要領に則った教育を行っており、多言語国家に存する特徴を活かすために、現地採用教員による英語教育のみならず、フラ

ンス語教育も実施している。フランス語教育は小学1年から行われているが、小学3年からはフランス語と英語の選択制となっており、限定的である。また、日本人学校にはブリュッセル補習授業校⁵も併設されている。両校の合同授業が実施されるなど、密接な関係を築いている。

5.3 研究と分析方法

本研究の調査協力者は、研究対象校の校長と言語を教える教員教員11名である。教員教員群の内訳は、国語教員2名、日本人の英語教員2名、現地採用の英語教員4名、現地採用のフランス語教員3名である（表1）。

表1 研究参加者の基本情報

氏名（仮名）	性別	職務	年齢	国籍	言語
1. カズヒコ	男	校長	60代	日本	日本語と多少の英語
2. ワタル	男	国語教員	30代	日本	日本語
3. カナコ	女	国語教員	30代	日本	日本語、英語、ドイツ語
4. シンイチ	男	英語教員	30代	日本	日本語、英語、多少のフランス語
5. サクラ	女	英語教員	40代	日本	日本語と英語
6. ルイーズ	女	フランス語教員	40代	ベルギー	英語、フランス語、オランダ語（フラマン語）、日本語
7. エマ	女	フランス語教員	40代	ベルギー	英語、フランス語
8. エレナ	女	フランス語教員	30代	ベルギー	英語、フランス語、日本語
9. ディエゴ	男	英語教員	50代	スペイン	英語、ドイツ語、スペイン語
10. メアリー	女	英語教員	30代	イギリス	英語、フランス語、スペイン語
11. キャサリン	女	英語教員	30代	アイルランド	英語
12. アリス	女	英語教員	20代	イギリス	英語、オランダ語（フラマン語）、フランス語、ドイツ語、スペイン語

表が示す通り、ほぼすべての研究協力者はバイリンガル、またはマルチリンガルである。ドイツへ留学したカナコ先生、日本へ留学したルイーズ先生など、海外経験も豊富で、現地の語学学校でフランス語を学んでいたシンイチ先生のように語学学習に高いモチベーションを持つ人も多くいる。現地で採用された教員は日本人を母に持つエレナ先生以外、全員コケージャン（ヨーロッパ系白人）である。対象校における言語イデオロギーを把握、分析するには生徒や保護者も調査に含めることが肝要であったが、個人情報保護のため学校の許可が得られず、課題を残す結果となった。

調査期間は2015年6月～2016年1月であり、個人・集団への対面と電子メールでの半構造化インタビュー、アンケート、授業観察、そして学校のホームページやパンフレット等の収集の4つの手法を用いて研究対象校の言語イデオロギーのデータを集めた。筆者が研究時にロンドンに居住していた上、部外者だったこともあり、学校へのフィールドワー

クは6月と10月の2回の計6日間のみであった。また、2015年11月にパリでテロ事件が発生したため、安全上、これ以上の実地研究を行うことを断念せざる得なかった⁶。このデータの少なさという欠点については、後述する。

分析方法は内容分析を用いた。文字に起こしたデータと記述データをコーディング、カテゴリー化し、テキスト前後や全体の文脈、背景に考慮したテーマを生成した (Cohen, Manion, & Morrison: 2011)。このようにして質的データを収集、分析することにより、日本人学校内における様々な言語イデオロギーがどのように交差し、言語使用者の追従、矛盾や葛藤を生み出しているのかを明らかにすることを試みた。また、言語イデオロギーが言語選択、そして言語教育においてどのように表出し、影響を及ぼしているのかを探ろうとした。本稿では、1) 英語=外国語イデオロギー (江利川:2018、Phillipson: 2009) 2) 一國一言語と標準語イデオロギー (イ:2009、Milroy & Milroy: 1985)、3) ネイティブスピーカー・イデオロギー (Holliday, 2006)、4) モノリンガル・イデオロギー (Cook, 2010) の4つのテーマに限定し、論じていく。英語でのインタビューで集めたデータは筆者 (茂木) が日本語訳にした。次章では、インタビューから得られた各参加者の声などをもとにその結果をまとめ考察する。

6. 研究結果、及び分析と考察

6.1 英語=外国語イデオロギー

上述したとおり、本研究でブリュッセル日本人学校を研究対象に選んだ一つの理由はフランス語教育を取り入れていることである。1回目のフィールドワーク時に行なった最初のインタビューで、このことを校長に説明していた時に、校長は以下のとおり問題意識を述べた。

Y: 研究者 K: 校長

Y: この学校を研究対象にしたのは英語だけでなく、フランス語も指導されているというのも理由の一つで。

K: 一つの課題としては中学になると、[フランス語は] 選択になっているので、どうしても生徒が受験を意識する。やっぱり、ちょっと割合までわかりませんが、英語を選択する生徒が多くて、フランス語を選択する生徒が少ない。外国語教員の方も、そんなこと言われると思うのですが、受験との絡み。本人の意思とは違うところで。やっぱり先のことを見通して受験を意識するということになるとですね。その、受験に関係ない[言語は]、変な話ですけど、生徒はフランス語よりも英語を選択する。(筆者による下線)

「受験」というキーワードが示すように、英語はよりよい学校へ入学するというアカデミッ

クな利害と結びついており、そのため現地語であるフランス語よりも英語を選ぶ生徒（または保護者）が多くなるということが明らかになった。そして、校長先生の指摘通り、フランス語教員群も英語偏重の傾向について後のインタビューで語っている。

Y: 研究者 E: エマ先生

Y: その、生徒がフランス語よりも英語を選択することに対して、どのように考え、感じますか？

E: その、とても、悲しいです。もちろん、保護者が帰国に備えるために子どもに英語を学ばせたい気持ちはわかります。結局、英語が生徒たちにとって大事です。ですが、私は、私たち三人はフランス語を学べば、その分、生徒たちは現地の環境に適応しやすくなると考えています。また、生徒たちがフランス語か英語か選択せざるを得ないのは気の毒だと思います。生徒たちは選択をしてはいけません。生徒たちには両方の言語が必要です。以前、フランス語は小学1年から4年まで必修でした。それが、何年か前に、生徒たちが小学3年から選べるように学校が決定しました。

エマ先生に代表されるように、フランス語教員群は生徒がフランス語よりも英語を選択することに対し理解を示す一方、英語偏重の傾向を嘆くなど、複雑な心情を吐露している。校長は生徒の言語選択において保護者の影響を暗示的に示唆しているが、フランス語教員群とのインタビューでは保護者の影響が直接的に言及されている。また、英語とフランス語の選択制という制度を批判的に捉えており、以前は英語とフランス語の両方を小学1年から4年まで学べる制度（小学5年から選択制）であったが、変更されたこともわかった。この制度変更がさらに英語一辺倒の流れを加速させたともいえ、後のルーズ先生との個人インタビューで、彼女は文部科学省の強い影響があったのではと推察している。2011年から小学校5年と6年生に外国語活動（実質英語）を実施する（Hu & McKay: 2012）などの制度改革の影響が考えられる。

外国語教員群も英語偏重の流れについてインタビューで繰り返し述べていたが、その反面、フランス語人気が増しているとの言及もあった。例えば、学校で18年の勤務経験があるベテランのルーズ先生は自らのキャリアを振り返りつつ、フランス語教員群とのインタビューでこの様に語っている。

私が18年ここで勤めている間にも日に日に感じていますが、保護者は基本的に言語を学ぶことにますます興味を持っています。私がこの学校で働く前の先生のことを思い出します。学校の設立当初、何年も前から、彼女はここで20年以上働いていました。そこで彼女が言っていたのは、日本の生徒たちはフランス語の授業は遊びのようだ。そう、「遊ぶ（日本語訳なし）。」生徒たちは真剣に学ぶものとしてみていませんでした。

それは本当に変わってきています。私はその変化は親から部分的にきているのではと思います。それと、保護者の間で言語は大切だとの認識が増していて、そのメッセージが子どもに伝わっているのだと考えます。

このように、英語優勢の中でも、フランス語を学ぶ重要性を認識している生徒と保護者が増えていることが判明した。研究対象校におけるフランス語へのイデオロギーの変容を表す現象と言えよう。さらに、現地採用された英語教員群とのインタビューでは、生徒はどのような理由でフランス語のクラスを選ぶのか、独自の見解を述べている。

A: アリス先生 K: キャサリン先生

A: 多くの場合は、子どもがここでクラブ活動をしたいからです。スポーツクラブ、またはベルギーの子どもたちと交流する活動など。ですので、フランス語を話すことによって有利になる。

K: 私たち全員は、生徒たち [の英語能力] がネイティブレベルであれば、フランス語の授業を取るよう勧めています。もし、生徒の中にアメリカやイギリスに住んでいた子がいて、私たちの英語の授業にきた場合、私たちはフランス語をとるよう勧めています。

上記のように、一部の生徒はフランス語の習得が現地でのクラブ活動をする上で優位に働くなどの理由で、フランス語を選ぶのだろうと英語教員群は考えている。さらに注目すべき点は、英語の授業数が減る等自らの不利益になるかもしれないにも関わらず、英語教員群が英語に秀でた生徒にフランス語を選択ようすすめていることである。不思議なことに、このフランス語人気や現地採用の教員群が一部の生徒に対しフランス語を選ぶよう促していることに関して、校長と日本人教員群は口にしなかった。理由として、ベルギーに永住の意思がある現地採用教員と違い、日本人教員群は2～3年という短期滞在であることが挙げられる。日本人教員の間にはいずれ帰国するという意識の下、現地採用教員とのコミュニケーションや連携が積極的におこなわれていなかった可能性がある。以上のように、選択言語が英語になりがちでも、フランス語の人気が高まっていることに多言語教育を是とする筆者（茂木）としては実地研究当初は喜ばしく捉えていた。

だが、フィールドワークを始める前に、学校のホームページにはフラマン語とドイツ語というベルギーの他の公用語に関する言及が一切ないのを確認した。そこで、学校でのフラマン語とドイツ語のコースを設けることについてどう思うか校長にインタビューしたところ、次の返答を得た。

Y: 研究者 K: 校長

Y: ベルギー日本人学校がフラマン語とドイツ語のコースも設けるということに関しては

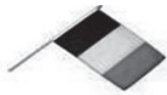
う思われますか？

K: まあ、フラマン語とドイツ語もベルギーの公用語であることは理解しています。理想的には、フラマン語もドイツ語も教えるのは素晴らしいですが、フランス語が一番人気で広く使われていますし。それに現実的には、[新しい言語コースを設ける] 時間もないですし。また、[フラマン語とドイツ語のコースがあったとしても]、私は [授業を] 取る生徒はとて少ないと思います。これらの言語は受験科目ではないですし。

このように、校長先生はフラマン語とドイツ語を科目に加えることには消極的であり、フランス語に比べ、言語の普及度の低さと受験科目ではないことを理由に挙げていた。フランス語人気が高まっているとはいえ、フラマン語とドイツ語よりもフランス語、フランス語よりも英語という等式が浮かび上がった。そして、研究を進める中で、学校内には一国一言語イデオロギー・標準語イデオロギーが色濃く表出されていることが明らかになった。

6.2 一国一言語と標準語イデオロギー

下記のスクリーンショット（写真1、2）は学校のフランス語会話と英会話に対する方針などを説明したホームページから一部転載したものである⁷。



Nos cours sont également l'occasion de découvrir différents aspects de la culture belge : cuisine, fêtes, coutumes...

Par ailleurs, lorsque le sujet s'y prête, nous travaillons en français le vocabulaire de la matière vue dans les cours généraux : la poste, les pompiers, l'eau...

Les cours de français permettent également de préparer nos élèves aux rencontres organisées avec d'autres écoles.

フランス語の授業はベルギーの文化と触れ合う機会でもあり、授業の中でベルギーの料理、祭り、慣例、などに取り組みます。

写真1：ブリュッセル日本人学校 HP のスクリーンショット

フランス語と英語は幅広い地域で使用されているグローバルな言語にも関わらず、フランス語はベルギー、英語はイギリスという一種の狭められた地域と文化と結びつけられていることがわかる。

・ Our classes also offer the opportunity of discovering different aspects of British culture: cooking, festivals, traditions, holidays, etc.

また、料理、お祭り、伝統、祝祭日などの観点から、様々なイギリス文化に触れる機会も設けています。

写真 2：ブリュッセル日本人学校 HP のスクリーンショット

このような図式はウェブ上のみならず、ブリュッセル日本人学校の英会話教室の掲示板など（写真 3）でも見られた。そこで、フランス語会話と英会話の先生方に、学校ではどのフランス語と英語を教えているのか、インタビューし、以下の回答が返ってきた。

Y: 研究者 L: ルイーズ先生

Y: ところで、どのようなフランス語を教えていますか？

L: 私たちがベルギーとフランスで話すフランス語です。

Y: ところで、どのような英語を教えているのか興味があります。

A: イギリス英語です。なぜなら、私たちはアメリカ人ではないからです（笑）。（下線は筆者のノートから抜粋）



写真 3：「英語＝イギリスの言語」と強調させる効果のあるイギリス国旗

これらのインタビューからは、言語を国単位で理解する認識は現地採用の言語教員群にも共有されていることがわかる。両言語が多様性にあふれた言語であることは教育にほとんど活かされなかったようである。また、学校は現地採用の外国語教員群が備えているマルチリンガルな言語能力（表 1 参照）や多種多様な文化背景などを重視せず、先生の特徴を単純化してとらえる認識が学校の教育政策に反映されていることがうかがえる。

この一国一言語と標準語イデオロギーが色濃く反映されたのは、日本から派遣された英語教員であるサクラ先生が「総合的な学習の時間」として考案した教育プログラムからも見て取れる。このプログラムでは日本人学校の生徒と補習校の生徒が共同で 3 つの言語の言語構造を調べ、比較し、研究結果を寸劇として発表するというもので、このデータはそ

の教育プログラムから一部抜粋したものである。

1. 題材名

英語・フランス語にはない日本語の表現に組み込まれた日本（日本人）の思い。

2. 題材と目標について

①題材目標について

- ・言語（日本語、英語、フランス語）に興味・関心をもち、特定の表現を深く追求することで、その国の歴史的背景や文化、習慣、人々の思いを知ることができる。
- ・日本人の心の美しさなどの日本の良さを再認識するとともに、他国の良さに気づくことができる。（筆者による下線）

上記の筆者による下線部分からも理解できるように、先生が3つの言語（標準語）をあらかじめ指定する一方、両校の生徒が身に付けている多様な言語（フラマン語、ドイツ語等）や方言（関西弁等）は除外されている⁸。また「日本人の心の美しさなどの日本の良さを再認識する」という文言からもみてとれるように、教育目標の一つに「日本人としての自覚の育成」が掲げられている。残念ながら、この授業を観察することはできなかったが、このプログラムの結果についてサクラ先生へメール・インタビューを実施したところ、以下の返答があった。

Y: 研究者 S: サクラ先生

Y: 英語とフランス語にはない、日本語の特徴、及び日本の良さとは、具体的に何でしょうか？

S: 例えば、ある班は、以下のことを調べ見つけました。英語は主語の後にすぐに動詞がきます（SVO）が、日本語は動詞が一番、最後にきます。ですので、日本語は最後までその文章を聞かないと、全体の意味が分かりません。つまり、日本人は最後まで相手の話をしっかり聞こうとする。これは日本人の良さの一つである。また、他の班では、以下のことを調べ見つけました。フランス語や英語は、一人称を表す単語は一つだけ。しかし、日本語は、“私”、“自分”、“俺”、“僕”、“うち”などたくさんあります。これは、日本が相手との関係性を重視する文化であり、その文化の中で「違う一人称」使い分ける必要性があったからだとすることを「班が」見つけていました。

このサクラ先生の回答からは、「日本人としての自覚の育成」のため、日本語の特徴は人種・文化の特徴と重ね合わせて授業がおこなわれたものと推測できる。文章の構成や一人称の豊富さという、無理に理屈づけているともいえる日本語の利点を強調するため、英語とフランス語が劣位におかれている。そのため、劣位言語を用いる生徒の尊厳が傷つけら

れたのではないかと懸念される。こうした、自らの言語や文化が特殊であり、他のものより優れていると考える態度は、外国語学習や異文化間コミュニケーションを阻害してしまう可能性がある。サクラ先生の授業は外国語学習を通して、生徒が自言語の相対化を経験し、様々な価値観を進んで理解し尊重する態度を育む機会であったが、筆者（茂木）は十分に活かされなかったのではと考える。

こうして、一国一言語と標準語イデオロギーにより、学校の言語教育では言語と文化の多様性は考慮されず、それらはひとつの枠組みに規定し固定化された可能性があり、危うさをはらむ。結果、多言語教育が実践されていても、いびつな多言語教育が実施されたのでないかと危惧の念を抱かざるを得ない。

ここまでは、言語に関するイデオロギーについて論じたが、次の節では言語教育の領域における言語イデオロギーについて紹介し考察する。まずは、語学教員は母語話者が一番というネイティブスピーカー・イデオロギーから始めたい。

6.3 ネイティブスピーカー・イデオロギー

日本でも「英語は母語話者から教わるのが最良」というネイティブスピーカー・イデオロギーが広く浸透している (Houghton & Rivers: 2013)。下記のデータは学校のホームページの中で、現地採用教員が担当する英会話とフランス語会話授業の目標について述べられている箇所を転載したものである (写真4)⁹。

-COMMUNIQUER !

COMMUNICATE !

外国語の会話の目標は
「楽しく外国語を学んで、フランス語や英語を使いながら楽しくコミュニケーションをとること」です。

-L' accent est mis sur l' oral : Ecouter et parler.

Language acquisition is mostly through listening and speaking.

会話中心なので、理解することや話すことを優先にしています。

-Eveil de l' intérêt pour les langues et la culture occidentale. Ouverture sur le monde.

Introduce the students to western cultures.

国際性を育てます。

-Enseignants « Native speaker »

Teachers are native French/English speakers

教師はみんな ネイティブ スピーカー です。

写真4：ブリュッセル日本人学校 HP のスクリーンショット

「教師はみんなネイティブ・スピーカーです」という言辞からも、ネイティブスピーカー・イデオロギーが学校内でも共有されていることは明らかで、学校内ではこのイデオロギーはフランス語にも伝播されていることが見て取れる。

そこで、ネイティブ・スピーカー信仰の言語イデオロギーが現地採用教員の採用基準に含まれているのかを探るため、英語教員群にメール・インタビューを行った。

Y: 研究者 A: アリス先生 D: ディエゴ先生

Y: 学校の仕事に応募した時のことを話していただけますか？学校の採用基準についてどう思いましたか？

A: 求人広告にははっきりとネイティブ・スピーカーを望んでいると書かれていました。それが学校と他の英語教員にとって優先事項であると思っています。

D: 原則として、学校はネイティブ・スピーカーを好んでいます。

このアリス先生とディエゴ先生とのメール・インタビューからは、両先生とも学校が現地英語教員の採用基準に母語話者であることがはっきりと含まれており、ネイティブ・スピーカーが望まれていたことがわかる。また、現地採用教員群がエレナ先生以外は全員コケーション（白人）だったことから、学校はネイティブ・スピーカーを「白人」と同一視し、スピーキングとリスニングを重視する英会話の授業を教えるのに一番優れているという価値判断があると推察できる。ちなみに、ディエゴ先生はスペイン出身ではあるものの、母がイギリス人でイギリスでも長く生活していたことから、学校は彼をネイティブ・スピーカーとして認識しているのだろうと思われる。さらに、英会話教員群もフランス会話教員群もネイティブ・スピーカーが語学教員として最適との考えを共有していた。かくして、現地採用の外国語教員群は「ネイティブ・スピーカー」イデオロギーと強く結びついていた。

6.4 モノリンガル・イデオロギー

また、先行研究（Lowe, 2020）が指摘するようにネイティブ・スピーカーの教員は目標言語のみで教えることが最も良いというモノリンガル・イデオロギーを付属しがちである。英会話とフランス語会話教員群の授業観察を実施したところ、教員の指導は目標言語のみでおこなわれており、日本語は全く使われていなかった。授業観察後の教員との対面とメール・インタビューで、教室内での使用言語について聞いたところ、英会話講師群全員がモノリンガル・イデオロギーを信じていた。その中でも、このイデオロギーを強く信奉していた英会話教員のアリス先生の声を紹介する。

Y: 研究者 A: アリス先生

Y: 教室での日本語使用（先生と生徒）について、どのように思っているのか教えていただ

けますか？また、先生の教室では日本語を使いますか？生徒が日本語または他の言語を先生の教室で使用した場合、どうしますか？

A: 私は自分の教室で日本語は一切使いません。二つの理由があります。一つ目の理由は私が日本語を話すことができないからです。二つ目ですが、私は言語を学ぶ際、第一言語よりも、学んでいる言語で教えた方がいいと強く信じているからです。言語が第一言語で教えられた場合、学習者は第二言語を話す時にいつも母語に頼るようになります。ですので、私はそれぞれの言語は分けないといけないと考えています。一部の教員は生徒、特に初心者に教えるときに、第一言語は生徒の理解度を確認するために使用できると主張します。ですが、第一言語に頼らなくても、生徒の理解度を効果的に確認する方法は多数あります。例えば、いくつか例を挙げると、概念のチェック質問、実物教材、フラッシュカードがあります。

アリス先生は母語使用の有効性を主張する教員がいることを認識しているものの、概念のチェック質問等の具体的な指導法を挙げつつ反論している。彼女が、母語を介さず目標言語のみでの指導が一番という揺るぎない信念をもっていることがわかる。さらに、他のメール・インタビューでは、アリス先生がイギリスで教職課程を受けた際、目標言語のみの教授法が最善と指導されたことや、彼女がスペイン語やオランダを習得する際に母語を使用せず、目標言語のみで学習したことを誇らしげに語っている。このことから、アリス先生は自身の教育体験の積み重ねにより、モノリンガル・イデオロギーを徐々に信仰するようになったと考えられる。

一方、フランス語教員群へのインタビューでは、目標言語だけでなく、日本語を使うことを認めるなど柔軟な姿勢をとっていることが明らかになった。エマ先生とルイーズ先生は以下のとおり述べている。

Y: 研究者 EM: エマ先生 L: ルイーズ先生

Y: フランス語の教室を観察していた時に、興味深かったのは全て「教授言語」がフランス語だったことです。

EM: 全てフランス語になります。また、私は学習している言語のみで教える方がいいと考えています。ですが、状況にもよりますので、先生にもよります。一部の生徒は日本語もあった方が、自信を持ちます。私は日本語を話せませんが、一部のケース、実際に私の教室で起こるのですが、新しい生徒たちがいると時々、生徒たちは理解できなくなります。そこで、私は他の生徒たちに「はい、それでは日本語で彼に伝え、助けてくれますか。」とお願いします。これは私ではなく生徒にお願いしているので、大丈夫だと思っています。

Y: 興味深いです。

EM: それで他の生徒たちか、ルイーズかエレナのところに行って、助けを求めます。

L: それと、最初の方では、特に小さいお子さんたち、小学生1年生と2年生には、私はたくさん日本語を使っています。ですが、少しずつ、生徒たちの母語での説明を減らします。

ご覧のように、エマ先生は当初はフランス語をフランス語で教えるのが好ましいと言及しているが、先生や状況によって一概には言えないと付け加えている。またフランス語能力の低い生徒に対し、他の生徒や日本語のできるルイズ先生とエレナ先生に助けを求め、生徒に配慮していることがわかる。さらに、日本語が堪能なルイズ先生は、低学年の生徒に初めは日本語を多めに使い、徐々にフランス語の使用を増やすなど、母語の有用性を認識していることが見て取れる。この母語を活用する柔軟性は、ルイズ先生とエマ先生が日本語を流暢に使いこなすことも要因の一つであろう。

また、英会話講師群とのインタビューでは、生徒が教室でとても内気で会話に積極的に参加せず、対応に苦慮しているとの悩みを打ち明けていたが、フランス語会話講師群とのインタビューではそのようなことはなかった。エマ先生が指摘しているように、生徒の日本語使用を認めたことが、生徒の自信につながり、恥ずかしがらずに授業に参加することができたと推察できる。このように、母語を活用することは生徒の学習を促進させ、学習面と指導面で有用な役割を果たしていることが見受けられる。

モノリンガルでの指導を徹底していた英会話教員群と違って、日本から派遣された英語教員のシンイチ先生とサクラ先生は日本語も交え指導をし、生徒の日本語使用もある程度認めていた。この教授法は英会話教員とのチーム・ティーチングでも同じであり、生徒は自由に英語と日本語でやり取りをしていた。このチーム・ティーチングでは冒頭、シンイチ先生から生徒のインタビューを受けてほしいと依頼され、私が教壇に立った。

下記はその英語授業的一幕である。ここでは、生徒の一人が「朝食に何を食べたか？」の質問に対する私の答えに含まれていた「クロワッサン」という単語が引き金となり、教員も巻き込みつつ、生徒がこれまで身につけてきた知識や言語的資源を駆使して相互作用的なコミュニケーションを行っている。

Y: 研究者 SH: シンイチ先生 M: メアリー先生 ST2: 生徒 2 ST3: 生徒 3 ST4: 生徒 4

ST2: What, what do you have for breakfast?

Y: Let me see, I had cereal, coffee, and sausage. And I also had croissant.

SH: Mary 先生, do you know how to spell 'croissant' ?

ST3: *Croissant* (the student pronounced in French) てフランス語じゃないの？

SH: C.

M: C, R, O, I, double S, A, N, T.

ST4: 三日月っていう意味。

SH: Yes, this is French.

M: We also say it in English. (下線は筆者の観察ノートから抜粋)

生徒が自らの多言語レパートリーを活用することにより、語源などクワッサンに関する様々な知識を習得することができたといえる。教員が生徒の日本語使用をある程度認める環境であったからこそ、このようなダイナミックなやり取りが生まれたと考えられる。

しかしながら、シンイチ先生がこのような生徒による「言語の気づき」と多言語レパートリーを肯定的に捉え、授業に取り入れる複言語主義教育(大山, 2016)を認識し、自らの英語指導に取り入れたかどうかは、データ収集期間が短かったということもあり、定かではない。

7. 結論と提言

本研究では、ブリュッセル日本人学校内に循環する言語イデオロギーがどのように外国語教育政策や指導に影響を及ぼしているのか調査した。第一のリサーチ・クエスチョンに答えるとともに、研究結果をまとめる。

本論では、4つの支配的な言語イデオロギー(英語=外国語イデオロギー、一国一言語・標準語イデオロギー、ネイティブスピーカー・イデオロギー、モノリンガル・イデオロギー)を取り上げた。共通しているのは、これらの言語イデオロギーが言語とその言語話者が内包する複雑さや多様性から目を背け、単純化してとらえてしまう作用を持つことである。まず、「英語=外国語イデオロギー」の影響により、英語、フランス語という順に重視され、同じベルギーの公用語であるフラマン語とドイツ語は周縁化され、言語ヒエラルキーが形成された。さらに、言語を国家のみと結びつけ、標準語以外を軽視する「一国一言語・標準語イデオロギー」がこの言語格差を助長したことは否めない。その結果、学校では英語とフランス語が「イギリス文化」、「ベルギー文化」というそれぞれの概念が同一化・本質化されることによって、ステレオタイプ化された語学教育が実施されていた。そして、「ネイティブスピーカー・イデオロギー」により、外国語教育においてコケージャンをはじめとした「白人」は優遇され、母語話者だけが正しい英語とフランス語を体現するという認識が共有されていた。最後に、生徒や先生のもつ多言語スキルと多文化的背景を積極的に活用することは様々な学習効果があることが先行研究で報告されている(大山: 2016、Galante: 2020、Preece: 2020)にも関わらず、学習目的語以外の言語の使用を認めない「モノリンガル・イデオロギー」がそれを阻んだ。

これらの支配的な言語イデオロギーは、ブリュッセル日本人学校のみならず、日本を含む世界中で普及している(江利川: 2018、久保田: 2018)。この研究結果は、たとえ多言語環境に身を置き、豊富な語学学習経験のある校長や語学教員でも、この根強い言語イデオロギーを払拭することが難しいことを物語っている。しかしながら、フランス語人気の高まりや語学教員全員が「モノリンガル・イデオロギー」を信奉しなかったことから、言

語イデオロギーが多面的で変化しうるものであることを指し示す。つまり、言語イデオロギーは固定的なものではなく、制度改革や教育により変えることができることを意味する。第二のリサーチ・クエスションに答える形で、今後ますます多様化・複雑化する国際社会に、批判的な視点をもって対応できる言語能力を育成する教育を実現するための提言を論ずる。

まず、日本人学校は多言語多文化教育を推進していくためにも、現地の公用語を学校科目に追加し、選択ではなく必修にすることが必要である。また、筆者（大場）が指摘するように、日本人学校は「日本」の教育を提供することを最重要視するあまり、現地の豊かな多言語・多文化資源を十分に活用せず、閉鎖的になりがちである。そのため、現地採用教員を含む学校関係者には、研修などを通じて、現地語とその多様性に関する知識を高め、生徒と教員の多言語能力や文化知識を活かせる複言語主義教育（大山：2016）を広く普及、根付けさせることも重要である。このような教員養成は日本の小中校の教員にも実施されるべきであると筆者たちは考える。これらの取り組みにより、普段は言語イデオロギーを意識することなく言語教育を行っている現状にも目を向けさせ、学習者の言語へのステレオタイプが強化されることがないように、教育環境を整えることが不可欠である。さらに、現地採用教員任用においても母語話者・非母語話者の区別を設けず、目標言語の運用能力、教員経験、技能とともに、日本語の運用能力も採用基準に加えることも肝要である。ルイーザ先生とエレナ先生のように、授業で日本語も活用することにより、学習上、様々な効果がある。また、日本人と現地採用教員同士の連携も深まる可能性がある。この教員採用の変更は、日本の小中学校の ALT（Assistant Language Teacher）にも適用されるべきであろう。

グローバル化、インターネットなどの情報化の進展、さらには新型コロナウイルス感染拡大により、スカイプやズームなどのウェブ会議システムによる交流活動は以前より身近なものとなっている。これらの通信技術を活用したコミュニケーションは言語学習活動への興味・関心が高められ、生徒が外国語で話そうとする強い動機付けとなる（高島：2020）。そこで、CALL（Computer Assisted Language Learning）システムなどを駆使し、日本の学校と日本人学校との合同授業を提案したい。オンライン教育にはインターネット回線のスピード不足などにより映像や会話が途切れるなどの欠点があり、日本人学校もこの点に苦慮していることが報告されている。しかしながら、学校におけるインターネット環境の充実や教員のオンライン指導技術の習熟により、少しずつだが解決されている。また、デジタルネイティブ世代である日本人学校の生徒はほぼ滞りなくオンライン教育に順応していることが報告されている。蘇州日本人学校など、一部の日本人学校では一時帰国し日本にいる生徒と一緒にオンライン同期型授業を行っており、生徒と先生は好意的に捉えている（AG5：2020、海外子女教育振興財団：2020）¹⁰。今後のインフラ整備やオンライン教育の発展を考えれば、日本人学校が日本の学校をつないで協同で学び合うことは実現可能で、コミュニケーションの積極的な態度の育成や他者の多言語・多文化背景を尊重する機会が生まれるのではないだろうか。

8. おわりに

本稿で紹介したデータや研究結果に基づく提言が、日本人学校のみならず、日本の初等中等教育段階における外国語教育政策にも参考となる点があると筆者たちは考える。しかし本研究には、前述したように、短いデータ収集期間と研究参加者が校長と語学教員に限定されているという限界がある。この先の研究の方向性としては、日本人学校での中長期的研究、生徒や保護者も対象にした研究、そして日本人学校の内部関係者や現地語に堪能な研究者と共同で実地研究を行うチーム・エスノグラフィー (Creese & Blackledge, 2012) などが挙げられる。これらの研究により、さらに多角的・俯瞰的に言語イデオロギーを分析・考察することが可能であると思われる。

また、本研究はコロナ禍前に実施されたが、筆者(茂木)はメール・インタビューの有用性を実感した。メール・インタビューは対面と違い、長距離移動は必要なく、時間とコストの削減につながった。また、研究協力者からはメール・インタビューの方が、落ち着いた場所で余裕を持って質問に答えることができるというメリットがあるとの報告を受けた。今後、オンライン技術を活用したデータ収集方法はますます発展するであろう。ICT (Information and Communication Technology) の急速な進化は学校教育のみならず、研究方法にも無限の可能性をもたらしている。

言語イデオロギーは学校の語学教育においても重要な課題である。我々個人の中に潜む、ステレオタイプや不平等を生むこともある言語イデオロギーは、意識化すること自体が難しい。そして、知らず知らずのうちにこれらの支配的な言語イデオロギーは再生産され、生徒の言語の視野や選択を狭めているかもしれない。言語イデオロギー研究によって、言語イデオロギーの傾向を把握し、言語教育政策立案者、先生、生徒の「気付き」を促すことも、研究者が担うべき役割の一つと考える。それにより、自分とは異なる価値観・考え方を理解、尊重し、幅広い視野から物事を批判的に分析でき、問題を解決しようとする人間の育成にもつながると考えられる。公教育の目的である国際社会に貢献する人材を育てるためにも、日本人学校にもっと目を向け、活用するべきではないだろうか。本研究が、今後さらに国際化・多言語化する世界で必要となってくる多言語教育の発展の一助になれば幸いである。

注

- ¹ 玉川大学 ELF (English as a Lingua Franca) センター 英語非常勤講師
- ² 休校中のカラカス日本人学校 (ベネズエラ) を含めると、95 校になる。
- ³ 海外子女教育振興財団が発行する機関誌『月刊 海外子女教育』2021 年 1 月号「在外教育施設数・在籍者数」(p. 46-51) のデータを基に筆者(茂木)が作成。
- ⁴ 学校側は匿名を希望しなかったため、本論文では学校名を伏せない。だが、研究参加者の氏

- 名はプライバシー保護の観点から仮名を使用する。
- ⁵ 補習授業校は、平日、現地校またはインターナショナルスクールに通っている在留邦人の子どもたちが、日本語等の学力維持・向上のために学んでいる在外教育施設である（文部科学省：2020）。あくまで日本語を中心とした補習的教育を実施するため、多くの学校の授業時間は毎週土曜日の午前中などに限られている。2020年現在、230校の補習授業校が設置されており、日本人学校と違い、英語圏に集中している（海外子女教育振興財団：2021）。
- ⁶ 2016年3月にはブリュッセルでもテロ事件があり、この判断は正しかったと筆者は感じる。
- ⁷ <http://www.japanese-school-brussels.be/gakkouannai/gaikokugo-fr.html>（2015年11月15日取得）
- ⁸ ブリュッセル日本人学校には日本全国から生徒と先生が集まる。フィールドワーク時に多種多様な方言が聞こえた。また、生徒の中には親の度重なる海外転勤のため、様々な外国語を習得している者もいる。ブリュッセル補習授業校の生徒は全員がマルチリンガルで、日本語とベルギーの公用語以外の言語（リトアニア語など）を身につけていることも、インタビューで研究参加者は述べていた。
- ⁹ <http://www.japanese-school-brussels.be/gakkouannai/gaikokugo.html>（2015年11月20日取得）
- ¹⁰ 海外子女教育振興財団が発行する機関誌『月刊 海外子女教育』2020年8月号にて、緊急企画として、「新型コロナウイルスとの闘い、在外の学校現場から」が掲載された。日本人学校を含む世界中の在外教育施設がコロナ禍でのオンライン教育の実践が報告されている。さらに、AG5 プロジェクトのウェブサイト (<https://ag-5.jp/post/detail/24>) では、この記事には紹介されなかった日本人学校や補習校のオンライン教育の取り組みが詳細に掲載されている。

謝辞

本稿は、UCL Institute of Education の博士論文（Mogi, 2020）をもとに執筆したものである。実地研究にご協力頂いたブリュッセル日本人学校の校長と語学教員、ならびに教職員、生徒各位に心からお礼を申し上げます。また、非英語圏の日本人学校に縁がなかった私にブリュッセル日本人学校を紹介、橋渡しをしていただいた元フィラデルフィア補習授業校校長の唐沢 武彦氏と全国海外子女教育国際理解研究協議会（全海研）会長の滝 多賀雄氏に深く感謝申し上げます。最後に、博士課程の指導教員であった Sian Preece 博士に感謝の意を表します。

参考文献

- 石部尚登（2011）『ベルギーの言語政策 方言と公用語』大阪大学出版会
- イ・ヨンスク（2009）『「ことば」という幻影：近代日本の言語イデオロギー』明石書店
- AG5. <<https://ag-5.jp/>>（2021年8月10日閲覧）
- 江利川春雄（2018）『日本の外国語教育政策史』ひつじ書房
- 大山万容（2016）『言語への目覚め活動：複言語主義に基づく教授法』くろしお出版
- 岡村郁子（2017）『異文化間を移動する子どもたち：帰国性の特性とキャリア意識』明石書店
- 海外子女教育振興財団（2020）「子どもたちの学びを止めない - 新型コロナウイルスと在外教育施設」『海外子女教育』47（8）、8-32.
- 海外子女教育振興財団（2021）「在外教育施設数・在籍者数」『海外子女教育』48（1）、46-51.
- 外務省（2021）海外在留邦人数調査統計 <<https://www.mofa.go.jp/mofaj/toko/tokei/hojin/index.html>>（2021年8月7日閲覧）
- 木村護郎クリストフ（2005）『言語にとって「人為性」とはなにか - 言語構築と言語イデオロギー：ケルノウ語・ソルブ語を事例として』三元社
- 久保田竜子（2018）『英語教育幻想』筑摩書房

- 小島勝 (1999) 『日本人学校の研究 - 異文化間教育史的考察』 玉川大学出版部
- 佐藤郡衛 & 片岡裕子 (2008) 『アメリカで育つ日本の子どもたち』 明石書店
- 佐藤郡衛, 中村雅治, 植野美穂, 見世千賀子, 岡村郁子, 渋谷真樹, 佐々信行 (2020) 『海外で学ぶ子どもの教育—日本人学校、補習授業校の新たな挑戦』 明石書店
- 佐野彰洋 (2019) 「日本人学校離れ 迫る変革」 『日本経済新聞』
<https://www.nikkei.com/article/DGKKZO47421510X10C19A7EAC000/> (2019年7月18日閲覧)
- 芝野淳一 (2014) 「日本人学校教員の「日本らしさ」をめぐる実践と葛藤——トランスナショナル化する在外教育施設を事例に——」 『教育社会学研究』 95, 111-130.
- 高島英幸 (2020) 『タスク・プロジェクト型の英語授業』 大修館書店
- 鳥飼玖美子, 大津由紀雄, 江利川春雄, 斎藤兆史 (2017) 『英語だけの外国語教育は失敗する：複言語主義のすすめ』 ひつじ書房
- 原聖 (2005) 「多言語国家」1-4 真田信治 & 庄司博史 (編) 『事典 日本が多言語社会』 明石書店.
- ましこひでのり (2014) 「日本の社会言語学はなにをしてきたのか。どこへいこうとしているのか。—「戦後日本の社会言語学」小史—」 『社会言語学』 14, 1-23.
- 森住衛, 古石篤子, 杉谷眞佐子, 長谷川由紀子 (2016) 『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
- 文部科学省 (2020) 在外教育施設の概要
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/002.htm (2021年8月4日閲覧)
- 文部科学省 (2020) 施策の概要
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/003.htm#a03 (2021年8月4日閲覧)
- Cook, G. (2010). *Translation in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Creese, A., & Blackledge, A. (2012). Voice and Meaning-Making in Team Ethnography. *Anthropology and Education Quarterly*, 43(3), 306–324.
- Eagleton, T. (1991). *Ideology: An Introduction*. London: Verso.
- Foucault, M. (1980). Truth and Power. In *Power/Knowledge. Selected Interviews and Other Writings 1972-1977* (pp. 109–133). Brighton: Harvester Press.
- Fukuda, M. (2018). Language education in a national school abroad in a bilingual society: a case of Japanese school in Catalonia. *Language and Intercultural Communication*, 18(6), 1–15.
- Galante, A. (2020). Pedagogical translanguaging in a multilingual English program in Canada: Student and teacher perspectives of challenges. *System*, 92, 1–10.
- Holliday, A. (2006). Native-speakerism. *ELT Journal*, 60(4), 385–387.
- Houghton, S. A., & Rivers, D. J. (Eds.). (2013). *Native Speakerism in Japan: Intergroup Dynamics in Foreign Language Education*. Tonawanda, New York: Multilingual Matters.
- Hu, G., & McKay, S. L. (2012). English language education in East Asia: some recent developments. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33(4), 345–362.
- Kroskrity, P. (2001). Language ideologies. In J. Verschueren, J.-O. Osterman, J. Blommaert, & C. Bulcaen (Eds.), *Handbook of pragmatics* (pp. 1–17). Amsterdam: John Benjamins.
- Lowe, R. J. (2020). *Uncovering Ideology in English Language Teaching: Identifying the “Native Speaker” Frame*. Cham, Switzerland: Springer.
- Marx, K., & Engels, F. (1970). *The German Ideology*. New York: International Publishers.
- Milroy, J., & Milroy, L. (1985). *Authority in Language: Investigating Language Prescription and Standardisation*. London: Routledge.
- Mogi, Y. (2020). *Language Ideologies on the Language Curriculum and Language Teaching in a Nihonjinkakkō (Japanese overseas school) in Belgium: Implications for Developing Multilingual Speakers in Japan*. London: UCL-Institute of Education PhD thesis.
- Phillipson, R. (2009). *Linguistic Imperialism Continued*. New York: Routledge.
- Preece, S. (2020). Postgraduate students as plurilingual social actors in UK higher education. *Language, Culture and Curriculum*, 33(2), 126–141.
- Woolard, K. (2016). *Singular and Plural: Ideologies of Linguistic Authority in 21st Century Catalonia*.

New York: Oxford University Press.

Woolard, K. A. (1998). Introduction: language ideology as a field of inquiry. In B. B. Schieffelin, K. A. Woolard, & P. V. Kroskrity (Eds.), *Language ideologies: practice and theory* (pp. 3–47). Oxford: Oxford University Press.

Accepted on 25th October 2021