

大学での外国語教育の目的は技能の習得か : 日本 学術会議の参照基準と欧州評議会CEFR複言語主義か ら見る2つの英語と外国語

著者	田口 亜紀
雑誌名	共立女子大学文芸学部紀要
巻	65
ページ	47-61
発行年	2019-03
URL	http://id.nii.ac.jp/1087/00003300/

大学での外国語教育の目的は技能の習得か

— 日本学術会議の参照基準と欧州評議会 CEFR
複言語主義から見る 2つの英語と外国語 —

た ぐち あ き
田 口 亜 紀

はじめに

「世界で通じる言葉を覚えれば事足りる」という技能の面から外国語学習の必要を説明すると、もっともらしく響く。英語は世界共通語だから、英語の学習に注力すべきであるという言説は教育の現場でよく聞かれるようになった。さらに「使える」英語を目指して、文法知識の習得から言語運用能力の四技能の習得へと、学習内容の重点が移行してきた。文部科学省は2016年12月の学習指導要領答申（概要）で「全ての領域をバランスよくはぐくむ教科型の外国語教育を、高学年から導入することとする」と述べている。中学校、高等学校では「コミュニケーション英語」を学ぶ。言語の目的はまず他者とのコミュニケーションであることは衆目の一致するところであり、その意味で外国語でもコミュニケーション活動を主眼に授業を行うことは理にかなっている。「学習指導要領」では「コミュニケーション能力」の獲得を目標に掲げている。だが、ここで立ち止まって考えてみると「コミュニケーション」とは一体何か。教育関係者が外国語の学習の意義を熟考し、その獲得プロセスを理解した上での「コミュニケーション」重視の主張であるかは疑問である。そこで本稿では外国語学習の意義を再確認し、さらに「コミュニケーション能力」について考察する。

大学で英語学習の必要と併せて説かれるのが、グローバル化への対応である。ネイティブ教員による「コミュニケーション英語」の授業を受けるだけで、生徒・学生は英語を話せるようになり、「国際人」になれるのだろうか。当然ながら答えは否である。教師が学習者の学習意欲を引き出せずに、言語活動の楽しさを実感させられなかったら、いくら時間を費やして指導しても無駄である。学習者の動機は低下し、「やらされている」学習は実を結ばない。語学の授業に限ったことではないが、学習者の側で主体性を欠き、学習内容が定着しなければ、大学のカリキュラムの中で強制的に授業を受けさせることにどんな

意味があるのだろうか。では外国語学習を成功させるために、どのような方策を取り得るだろうか。本稿で次に扱うのは、学習者への動機付けの必要性であり、教師の役割の重要性についてである。

上述の動機付けに関連するが、コミュニケーション英語が身につけられない理由はいくつか考えられる。母語である日本語で「コミュニケーション」できなければ、英語でできるわけがない。外国語の運用能力が母語以上に高くなることがない事実はよく指摘される。また、教室という特殊な環境での、教師対学習者での対人関係、学習者の中での対人関係が自発的な発言を妨げることもケーススタディで報告されている。学習者の意見表明の欲求の欠如、あるいは意見それ自体を持つとしない一般的な傾向もコミュニケーションの成立には貢献しないが、これらは日本における教育と文化的要因によるところが大きい。そして何より英語学習者のモチベーションの低い理由として、言葉への関心が低いことが指摘できる。では言葉への関心を引き出すにはどうすればよいだろうか。「言葉」というものが「自然なもの」ではなく、文化の概念を具体化したものであるとの気づきが必要なのである。もともと国際化に対応した文化理解という目的を持っていたはずの外国語教育が英語のみを扱って、英語だけが外国語だという意識を植えつけて、それ以外の外国語が見えなくなっているとも言える。このことに気づくためには、新しくもう一つの言葉を学ぶことが有益である。

第二外国語の導入は言語の学習の範疇に留まらない。「グローバル化と国際化の双方が進展している現代世界において、第一言語としての日本語の中に閉じこもっていることはできない。欧州評議会は、母語の他に二つの言語を学ぶ「複言語主義 (plurilingualism)」を提唱している。「日本の場合にはグローバル化に対応する英語の他に、少なくとももうひとつの外国語を学ぶことが、異文化の理解を深めるにとどまらず、多様な世界観を獲得するためにも不可欠である」(日本学術会議 2012: 18) を外国語教育の指針とし、「初めて学ぶ言葉」によって新たな視点の導入が、大学が養成する「生きる力」に繋がることを論じたい。

1. 外国語学習の意義

外国語の学習には苦勞をする。なぜそんな努力をしてまで学習するのか。そう考える人には朗報がある。近年の人工知能 (AI) は目まぐるしい発達を遂げ続け、AI を搭載した高性能の「自動翻訳機」やスマートフォンのアプリが登場した。情報通信研究機構 (NICT) が 2010 年に開発した音声翻訳アプリ「ボイストラ」では文字や音声が即時に外国語になる。多言語対応とはいえ、英語以外の外国語ではまだコーパスの読み込みと最適

化が追いついていないので、的外れの訳文を画面に表示することがあるようだが、時間が解決してくれるだろう。需要は高まるばかりであるから、いずれは精度が増して、ボーダーレス時代の必需品となることも予想される。ビジネスの分野でも自動翻訳の技術が進み、需要が増えているという。中途半端では使い物にならないので、機械で対応できない専門的な内容では、通訳が入ることで問題は解決する。「AIが人間の仕事を奪う」という言説も流通するようになったが、これから人間にしかできない仕事が残る、読解力や意味理解ができるかどうかで社会に格差や分断が生まれるとも言われる。やがて外国語学習の理由を「スキルの習得」のみで説明することが難しくなるだろう。

一方、言葉には「文脈」があるのだが、機械は文脈を読むことが苦手である。加えて「行間を読む（言外の意味をつかむ）こともできない。それゆえ日本のような高コンテキスト文化では翻訳機は使い勝手が悪いだろう。翻訳は字義以外に文化の翻訳も必要とするからである。コミュニケーションでは言われたこと、書かれたこと以外に、言われていないこと、書かれていないことも同じく重要である（ホール：1966）。この点を考慮すると、人間が行う言語活動を単なる意思疎通のみに還元できない。

にも関わらず、異文化が出会うときに必ず起きる摩擦や衝突の解決には、説明するためのメタ言語が必要なのである。その言語は最大公約数に理解されるものでなくてはならない。そこで考えられたのが「国際共通語」である「英語」である。

第一言語以外の個別言語については、国際共通語（現状では英語）か外国語かの違いに応じて、学びの動機と目標が異なる。この点を踏まえて、それぞれにふさわしい学修方法が構想されなければならない。

グローバルな場では英語母語話者だけでなく、多様な言語を母語とする世界各地の人々と接触することが日常的となっている。そのための媒介言語であることを考慮すると、英語教育においては以下の点を踏まえる必要がある。

(a)英語という共通語と英米文化理解を区別すること。文化的負荷を可能な限り軽減しないと非母語話者同士のコミュニケーションは成立しないことを認識する必要がある。

(b)国際共通語としての英語は母語に根ざしているわけではないので、母語の習得過程を学修のモデルとして強調せず、英語母語話者の規範から自由になり、相互に「わかりやすい」(intelligible) 英語を使うこと。(日本学術会議 2012: 18)

つまり、極力シンプルでわかりやすい英語を学ばせることで、英語で多くの人と意思疎通ができるようになることを目指したのが、国際共通語としての英語である。ただしグローバル化に対応する英語と、国際化に対応する英語は異なっている。「国際共通語としての英語の習得は、グローバル化への対応である。ところでグローバル化と国際化は異なる。グローバル化が制度的・文化的多様性を平準化して、単一の尺度で物事を進めようとするのに対して、国際化において問題になるのは、制度・慣習・言語・文化等を異にする国(地域)同士あるいは人間同士の相互理解、差異を認めた上での相互尊重だからである。」(日本学術会議 2010 : 30)

外国語の学習が技能の習得だけではないことは、文部科学省の定める中学校、高等学校の「外国語学習指導要領」で確認できる。その根本にある考えは、外国語教授法の専門家が口をそろえて主張する以下の点である。すなわち「外国語の学習は、単に技術的な問題ではない、視点を拡大することなのである」(ピアリストク・ハクタ 2000 : 11)。「視野を広げる」ことを具体的に数値化できないために「語学は何の役に立つのか」という質問まで出る始末である。

では大学教育の指針となる見解から外国語教育の意義を確認したい。「自律を支える高度な知的批判力と、発言し行動する「勇気」が求められる」。換言すると、「一義的な正解の存在しない問題について、学際的な視点で物事を考え、多様な見解を持つ他者との対話を通して自身の考えを深めていく経験をするのが期待される」。さらに、「流されずに独自に判断できる力、知的誠実さとともにものごとの自明性を疑う力としての批判力が不可欠である。」(日本学術会議 2010 : 30)

ここで述べられる「多様な見解を持つ他者との対話」は、まさに外国語教育によって担保される。異文化の交錯する場ほど多様な見解の宝庫となる場は他にないだろう。異なった文化や異なった言語における「概念の相違」がどのくらいの範囲に及ぶとコミュニケーションが失敗したり、誤解を生んでしまうのか。外国語を実践したことのある人なら、これらを経験しないはずはなく、自分では意図しない形で現れることに驚くだろう。翻訳を例に取れば、1970年のワシントンにおける佐藤・ニクソン日米首脳会談の失敗例が挙げられる。日米貿易摩擦の主要議題を話し合っていたときに、ニクソン大統領が佐藤首相に協力を求めたときの佐藤首相の言葉の伝わり方によって、一時期、日米関係がねじれたという話である。大統領が持ちかけた話に首相が「善処しましょう」と答えたが、通訳を介したら英語で「I'll take care of it.」となった。国会の答弁で「善処」は字義通りの意味(実現のために行動する)ではなく、答えを引き延ばすためのとりあえずの返事だったが、大統領にはそうは伝わらなかったのである。

相手と自分は同じ言語を使っているのに、コミュニケーションが失敗するのは、各人の

文化的背景によってコミュニケーションスタイルが異なることに思い至らないからである。E. T. ホールは「われわれは時間の処理のしかた、空間的關係、仕事や遊びや学習に対する態度を規定する、行動様式がどれほど手のこんだものであるかを認識していない。言語的言語以外に、われわれはたえず「沈黙のことば」、すなわち『行動の言語』を用いて、真の感情を伝えているのである。これが外国人によって正しく解釈されることも、皆無ではないがほとんどの場合はそうではない」（ホール 1966：9）。ホールの「沈黙のことば」論が語学教育にとっては示唆に富んでおり、現在ではコミュニケーションスタイルについての研究が進んでいる。学習者を非言語コミュニケーションに思い至らせるには、例えば語用論的な指導が効果的であることを付け加えておこう（コーエン・石原紀子 2015）。

これらを考慮すると、外国語教育の目的は、二つの能力の育成、つまり異文化間コミュニケーション能力と異文化間能力の育成である。外国語の習得は、まず言語を使う技能である言語能力の修得であると考えられるが、これは相手とやりとりをするための実用的な言語能力であり、異文化間コミュニケーション能力の一つであると考えられる。異文化間能力とは、文化によって概念や価値観が異なることを認識し、自文化中心主義に陥らずに多様な考えを享受できる能力である。

2. 異文化間コミュニケーションと教師の役割

母語のコミュニケーションでも様々な場面、言葉の異なるレベルがあるのに、外国語教師がコミュニケーションを教えることはできるのだろうか。まずは 1970 年代から発展するコミュニカティブ・アプローチ教授法を振り返ってみよう。サヴィニョンによると、以下の 6 点にまとめられる（サヴィニョン 2009：35）。

1. 言語使用は創造的である。学習者はその言語体系について知っていることをすべて使い、無限に意味を表現できる。
2. 言語使用は広いコミュニケーションの枠組みの中の様々な能力から成り立っている。どの能力が必要とされるのかは、参加者の役割、状況、そしてインタラクションの目的による。
3. 第 2 言語学習は第 1 言語学習と同じで、学習者のニーズと関心から出発する。
4. 学習者のニーズと関心の分析は教材開発の最も効果的な基準になる。
5. 練習の基本的単位はつねにテキストか、ひとまとまりのディスコースでなければならない。産出は意味の伝達から始めるべきである。初級段階では文法的正確さは必要と

されないし、また期待すべきでもない。

6. 様々なコミュニケーションな場面において学習者参加を促すために教師はいろいろな役割を演じなければならない。

上記の点で、学習ストラテジーと教師の役割が重要である。

まず、言語の「学習ストラテジーとは知識の獲得、蓄積、想起、情報の使用を助けるために学習者が使うさまざまな操作」で、「学習をより易しく、より早く、より楽しく、より自主的に、より効果的に、そして楽しい状況に素早く対処するために学習者がとる具体的な行動」である。言語学習ストラテジーの特徴は、問題志向、行動中心、単なる認知を越えた側面、直接的、あるいは間接的に学習を支える能力、観察力の度合い、意識のレベル、教授の可能性、柔軟性である。教師は新しい教育活動とは生徒の学習ストラテジーを明らかにし、学習ストラテジーの訓練を行い、学習者の自立を助けることである。教室の外で、様々な言語活動ができることを、教師は教室であらかじめ気づかせることができるだろう。もちろん実践するのは、学習者自身であり、学習者は自律して、広い意味で、かつ長いスパンでの言語活動を行うことが期待されている。教師の新しい役割は「促進者、援助者、ガイド、コンサルタント、アドバイザー、共同作業員、アイディアマン、臨床医、互いにコミュニケーションする人」(オックスフォード 1994: 11-12)なのである。その時、教師も学習者の言語学習の実態や、学習目標、その背景にある文化に対する学習者の姿勢を考慮することが、適切な授業デザインに導く鍵となる。外国語教師はストラテジーのトレーナーとして学習者を助け、言語領域内や領域外での学習経験を最大限に生かす手段を伸ばすと同時に、学習者にどのように学んでいるかを自覚させる役割を果たすのである。

外国語学習のモチベーションについて、カナダの心理学者ウォーレンス・ランベールの学習者態度研究によると、言語を学習には、「道具的動機づけ」か「統合的動機づけ」がある。すなわち、言語学習には理由によって成功に異なる影響を及ぼす。「道具的動機づけ」とは、実利的価値を見出すことで、その言語が熟達するものである。たとえば語学の単位取得のためだったり、昇給する、仕事につきやすいというものである。「統合的動機づけ」とは、文化的グループの一員として受け入れられたいという欲求も含めて、多文化に開放的である時、社会の一員になりたい、外国を旅行したいなどというものである。社会への統合願望が中心となっているので、このタイプの動機づけは統合的と呼ばれる。多くの研究者が学習者に動機づけのテストを実施したが、道具的志向性か統合的志向性かのどちらかだけで動機づけされていたわけではなく、この二つの特徴は幅広く重なっていたことが報告されている。(ピアリストク・ハクタ 2000: 171) また、最近では第三の特

徴も報告されているが、反省的に二つの志向性を振り返ることによって、さらに動機づけの度合いが高まるものである。

また、別の視点から見ると、外国語の授業は、学習者が言語運用能力を向上させる場であると同時に人間の成長の場とするべきであろう。自己決定理論 (Deci & Ryan 2002) はすべての人が生得的に持っている心理的欲求として「有能さへの欲求」, 「関係性への欲求」, 「自律性への欲求」の3つを想定している。この理論では、これらが同時に満たされる環境において、人は積極的になり、社会的、人格的な発達が促されるとみなす。自己決定理論を用いて学習者の心理的欲求を充足させ、動機づけの向上を用いる研究はすでに報告されている。(岩中 2014: 82)。教師はこの点を考慮し、学習者の「異文化間コミュニケーション能力」と「異文化間能力」の向上に努められるだろう。

教師は教室にしかいないが、学習者は社会で外国語を使う。学習者があらゆる場面で学んだ言語を使ってみることによって、生きた言語となるのである。

3. 言語の社会性：外国語教育を成功させるために教室から外へ

ここで言語の社会的側面に目を向けよう。言語、思考、活動は生得的な個別の心理的機能だが、社会の役割はそれらを統合し、思考を新しいレベルの創造を可能にする。これはヴィトゲンシュタインが自分の母語を学ぶプロセスを「言語ゲーム」(「やりとり」)「相互行為」)と呼んだことにつながる。換言すると、「言語ゲーム」を実践することは「規則性に従う」ことであり、あるシステムに参加することである。「命令する、そして命令に従って行為する、ある対象を熟視し、あるいは計量したとおりに、記述する、ある対象をある記述(素描)によって構成する、ある出来事を報告する、その出来事について推論を行う、ある仮説を立て、検証する、ある実験の諸結果を表や図によって表現する、物語を創作し、読む、劇を演ずる、輪唱する、謎をとく、冗談を言い、噂をする、算術の応用問題を解く、ある言語を他の言語に翻訳する、乞う、感謝する、ののしる、挨拶する、祈る。」「言語ゲーム」ということは、ここでは、言語を話すということが、一つの活動ないし生活の様式の一部であることを、はっきりさせなくてはならない。(ヴィトゲンシュタイン 1976) このように多岐にわたる言語活動に加えて、一つの言葉の中にも様々な位相がある。

つまり単一の言語であっても、その中に多様性があるのである。そのことに意識的だったバフチンによると、「単一の国語はその内部で様々に—社会的諸方言、集団の言葉遣い、職業的な隠語、ジャンルの言語、世代や年齢に固有の諸言語、諸潮流の言語、権威者の言語、サークルの言語や短命な流行語、社会・政治的に一定の日やさらには一定の時刻にさ

え用いられる諸言語〔…〕等に一分化している。」(バフチン 1979: 14)

さらに、「人間のさまざまな活動領域のすべてが、言語の行使とむすびついている。この言語の行使がもつ性格や形式は、人間の活動領域とおなじく種々さまざまなのが当然で、このことは、もちろん、国民全体にとって言語が単一であることとすこしも矛盾しない。言語の行使は、人間のあれこれの活動領域の参加者たちの、個々の具体的な発話（話しことばならびに書きことばの発話）のかたちで実現される」（バフチン 1988: 115）。言語を話すということは、すなわち言語のコードを身に付けることになる。母語に生きていくだけでも、人間は言語に取り巻かれて生きている。自分の発話以外に、ラジオ、テレビ、映画、講義、物語、記事、演説などに囲まれている。普段、自分が関わらない環境で流通している言葉を知る機会になるのは、これらのメディアである。

これが外国語であっても事情は同じはずである。英語であっても、複数の英語があることを、教師は学習者に語彙発音のレベルで気づかせることもできる。

教師は教えることはできるが、学ぶことができるのは学習者だけである。教師は学習者を教室外で異文化体験をする環境に導くことが期待される。「外国語教師の役割は、学習者が実際の場面で言葉を何とか駆使し、新しい概念や新しい自己表現法の発見に満足を見いだす手助けをすること」なのである（サヴィニョン 2009: 133）。教室の外で、様々な言語活動ができることを、教師は教室であらかじめ気づかせることができるだろう。もちろん実践するのは、学習者自身であり、学習者は自律して、広い意味で、かつ長いスパンでの言語活動を行うことが期待されている。

4. 第三の視点の導入

さて、大学での語学学習に戻ると、英語が十分にできないのに、さらに加えて第二外国語を学ぶのは難しいのではないか、英語学習に集中した方がいいのではないかという反論が聞こえてくるだろう。大学で英語以外の外国語は少しやっただけではモノにならない、だから「役に立たない」という「実学」志向を理由にし、削除という、教育理念とはかけ離れた経営的判断が入るとするのが正直なところだろう。現に、初級レベルの第二外国語の授業は設置されているものの、中級、上級になると、授業のラインナップが貧しいという大学の例には事欠かない。大学における外国語教育の歴史を溯ると、新設大学が昭和24年に設立されて、2つ以上の外国語科目8単位以上の履修要件が定められ、これは英語ともうひとつの外国語という組み合わせであり、文学部や外国語学部でなくても必修だった。これは平成3年の「大綱化」まで続き、その後は大学改革の流れを受け、語学の単位数や授業科目の決定は大学の裁量に任せられ、第二外国語が必修科目から外れたり、学修期

間が短くなる大学が出てきた。英語以外の外国語科目を重要視しない傾向が見られるわけである。

一方で、第二外国語の学習を基本方針としている大学は、英語の重要性を認めた上で、英語だけでは不十分で、外国語を学ぶ意義を理解し、それがもたらす利点を自覚している。大学のレベルを測るバロメーターのひとつとして、英語以外の外国語の授業がどれくらいバラエティ豊かに、レベルに関わらず開講されているかを見ればよい。これに関して、「はじめに」で述べたように、日本学術会議は、大学で学生の学びに第二外国語が不可欠性であると述べている。

国際化の局面では、英語に限らず多様な外国語の教育・学習がきわめて重要である。外国語の学習は、世界の多様性の認識、異文化の理解と尊重への扉を開くばかりではない。それは、異なる言語文化を鑑として自国の言語文化を反省し、その特質を自覚し、それをより豊かで洗練されたものに養い育てる手立てとなる。世界の文化的多様性への目を開き、国際理解を促進するためにも、また日本語・日本文化のよりよい将来を築くためにも外国語教育は重要かつ有益である。

このような観点から、外国語教育に関しては、次のような原則に基づいた教育・学習の方針を構想するのが望ましい。

- i 言語の背景をなす文化を重視し、言語が内包する文化、社会、歴史を、言語と切り離さずに教授・学習すること。(日本学術会議 2010 : 34)

国際共通語の英語がシンプルで使いやすい配慮がされていることに対して、文化と表裏一体になっている言語は、世界の文化的多様性への気づきを促すことが明記されている。ここで「日本の場合はグローバル化に対応する英語の他に、少なくとももうひとつの外国語を学ぶことが、異文化の理解を深めるにとどまらず、多様な世界観を獲得するためにも不可欠である」という要請を思い起こそう。

初習外国語を取り入れる利点は、新しい目を持つことができるという点である。見慣れたものに反省的な目を向けさせるきっかけになる。母語の環境における言語の習得は、子どもの自我の確立と結びついているが、発達心理学ではこれに外国語が加わると、母語を相対化することに寄与することを明らかにしている。ヴィゴツキーは、外国語学習が成功するためには、母語にある程度習熟していなければならないと述べている。子どもは母語においてすでに身につけている意味体系を新しい言語へと転移することができる。逆も真である。外国語は母語の高度な形式の修得を促進する。子どもは自分の言語を多数の言語

のなかの特別なシステムとして見ることを学び、より一般的カテゴリーのもとで言語を見るようになるというものである。(ヴィゴツキー：110) 母語を知るためには、外国語を経ることが重要なのである。

学校を離れて、生徒・学生を取り巻く日本の状況では、外国人観光客や在日外国人が増え、地域によっては、アジア諸国やポルトガル語などの外国語が身近になってきているが、日本で話されている言語が外国人や外国にルーツを持つ日本人を除き、日本語だけという状況は世界的に見てかなり特殊である。「世界では五千を越える(ママ)言語が話されている。言語と文化の多様性が人間の社会的状況に与える巨大な衝撃を理解しなければ、世界における自分自身や自分のおかれている位置を理解できない。」(ビアリストク・ハクタ 2000：11) 国際共通語の英語がグローバル化、つまり単一化を目指すのに対し、第二外国語は言語と文化の多様性に気づかせてくれる。

外国語に「熟達すればするほど、自分の母語の文化の中での位置が不安定なものになる。その言語の習得により、第2の文化に近づいていくことは、ある意味では知っているものを捨て、未知のものを受け入れることがともなう」。外国語を修得するとは、「これらの社会的不安定感を克服し、両方の文化を相反するものとしと考えずに、類似する価値体系として、受け入れることを意味する。」(サヴィニョン 2009：128) これは文化に優劣をつけない文化相対主義の姿勢を身に付けることにもつながる。また、ことばを学ぶプロセスの中で、外国語学習は多様な見解を持つ他者との対話を通して自身の考えを深めていく経験になるばかりではなく、偏見やステレオタイプを打破する思考回路を生み出すのである。

第二外国語教育の理念の方に目を向けてきたが、具体的に学習者の言語能力に関する報告も提出されている。学習者の既習言語である英語の運用能力を向上させるために、第二外国語をあわせて学ぶことが極めて効果的である(田中 2017)。「ことばへの気づき⁽¹⁾」があれば外国語学習への興味が増し、能動的に取り組むようになる。やる気になって、面白いと感じれば、学習者は努力を惜しまず、その結果、英語と第二外国語の成績が伸びるのである。言語に対する態度研究では、学修する言語とその学習経験とが積極的に結びついていて、その言語についてよく考える学習者は、学習がよくできると結論できる。(ビアリストク・ハクタ 2000：174) 積極的態度は語学学習者にもっと学習しようという気を起こさせる。努力が報われることでさらに学習態度が積極的になり、さらに上の段階へと導かれるのである。

5. 言語と文化

言語についてよく考える学習者は問いを発し、言語とは、意味とは、文化とは何か、という根源的な疑問に帰結する。例えば文化と言語の多様さを象徴するものが色の概念である。虹は何色かという問いを発すると、日本では七色という答えが返ってくるが、ある民族では三色、別の民族では五色だと言う。文化によって色彩認識が異なる（ジョン・R. テイラー2008）。自然界における色のスペクトルは連続しているが、文化によってその連続性に切れ目を入れて、分節化し、それぞれに色の名前をつけているのである。「グリーン」と青信号、太陽の色（赤か黄）か。the orange cat は英語では違和感なく理解できるが、日本語では「オレンジ色の猫」ではなく、「茶色の猫」なのである（鳥飼 1998：142）。音、匂いといった五感以外にも、時間や空間の認識のしかたも文化によって異なる。自然界において連続しているものに差異を導入し、分節し分類して、それにことばを与えて認識できるものとする行為においてはどの文化も共通しているが、それぞれの文化で分節化された「もの」「こと」の意味が異なるのである。これは「言語の違いによって、われわれの世界に対する認識や思考が決定されている」というサピア=ウォーフの仮説として知られている。

この考えを前提にすると、言語を学ぶことは、世界認識のしかたを身につけることと同義になる。つまり、文化適応と言語獲得のプロセスは同じなのである。

- ii 口頭でのコミュニケーション能力と並んで、リテラシーとりわけ文章の読解力の育成を重視すること、いわゆる訳読は、異文化を正確に理解し、それを自らの言語文化に摂取するためには、依然として最も有効な方法である（日本学術会議 2010：34）。

言語を学ぶ第一の目的はコミュニケーションであるが、目的はコミュニケーションだけではない。言語を習得するといっても、言語をどう使用するかによる。もし言語が未知の国で町中を歩いたり、買い物するために必要なら、社会的知識、コミュニケーションの知識、特定の語彙、多少の流暢さが求められるだろう。もし外国語の論文を読んだり書いたりするのに必要なら、文法や読み書き能力、論理的文章構成力のほうが重要になる。目的を定め、それに焦点を絞らない言語学習は意味がないということになる。コミュニケーションさえ学べばその言語に精通するというわけではないことにも留意したい。言語に精通するとは、思弁・熟考・分析のためのメタ言語、あるいはアイデンティティを規定する言語という視点も含意するのである。

6. 複言語主義・複文化主義

チャールズ五世は「朕は神にはスペイン語で、女性にはイタリア語で、男性にはフランス語で、馬にはドイツ語で話しかける」と言ったとされる（ピアリストク・ハクタ 2000：167）。言語はどれを使ったら自分が意図するように他人から判断されるか、人と話すときにどの言語がよく通じるか、自身のアイデンティティを表現するのにどの言語が一番ふさわしいかといったことに関わる。多言語の操り手だったチャールズ五世の言語運用能力は欧州評議会の考えと共通する。

文部科学省が導入している CAN-DO リストは、もともと欧州評議会の CEFR（ヨーロッパ言語共通参照枠）から取っている。CEFR では母語以外の外国語 2 言語を学ぶことが想定されている。そこでは異文化間能力の目的は「言語と文化の多様性を受容するため」とされている。ここには欧州評議会の定義が引用されており、多様性を受容することは、お互いへの関心と寛容の精神を育むのに貢献することである。

ここで言う「寛容」とは自分とは異なるものを排除するのではなく、相手と自分とを同列に置き、共存する方法を見いだす姿勢である。これは先に述べた「自文化中心主義」から「複文化主義」への移行とも言える。

「複文化主義」の構成要素である「複言語主義」は CEFR（ヨーロッパ言語共通参照枠）を提唱した。これまでの外国語学習の到達目標は母語話者のように話すことだったので、言語教育では、その言語に関する知識を持っていて、母語話者のように正しく話せることを学習者の目標にしていた。大まかに言って、日本の言語教育ではさらに、ただ一つの外国語において高い運用能力を獲得し、言語ごとに別々に運用能力を身につけなくてはならないと信じられている。一方、複言語主義では、一人一人が目的のあるコミュニケーションを行うために、自分の中にあるすべての言語能力を駆使して使いこなす力（資質、技能、能力）を育成することが目的になる。複数の言語を使って、自己を表現することも可能である。社会で言語を用いて生活するためには、その社会の文化的な知識や異文化適応能力も必要である。

言語学習の場が学校から社会へと移ることに伴い、言語を教えるだけの教育ではなく、「社会文化的能力」「異文化適応能力」「自律学習能力」を身につけさせることが必要になる。CEFR に倣えば、これらすべてを含めての総合的な学習が意味を持つのである。

おわりに

以上、外国語学習を取り巻く事象について検討したが、以下にまとめることができる。第一に言語が異なると、互いにまったく異なるやり方で、世界にラベルをつける言葉が思考を決定する。複数の外国語に通じていると、母語として使っている言語のみが特殊な言語であるといった思い込みから脱却し、母語を相対化する。第二に外国語を学習するとき、新しい語彙や文法を学ぶが、またそれとともに概念を組織化する新しい方法、新しい考え方、言語使用の新しい方法も学ぶ。第三に複数の外国語を知っているということは、複数の話し方を知っていることだけにとどまらず、新しい思考方法や新しい感受性を生み出すことでもある。言語が異なれば、その構造や概念が一致することは決してないために、外国語の学習経験が一人の人間に異なる複数の視点を獲得させるからである。複数の言語が孤立した形で存在するのではなく、1人の人間の中で有機的につながり、状況、場面に応じて有利な言語を使うといった発想に切り替えられよう。これはまさに、欧州評議会が推進する複文化主義である。2001年から17年の歳月を経て、2018年に欧州評議会はCEFR増補版を出し、学習者自身が「仲介」といった面を押し出した。つまり言語を使用する個人が「社会的行為者」であるという面をさらに強調している。

日本では政府の政策にCEFRが言語教育のモデルとして位置づけられている。それにしては欧州評議会の理念が欠けている。文部科学省は2016年12月の学習指導要領答申(概要)で外国語教育を、教科として高学年から導入することを先に述べた。多くのマスコミは「小学校の英語が教科になる」と述べたが、これは不正確である。「英語」という教科名はなく、「外国語」である。そのうちの科目が「英語」なのである。日本で教育を受ける生徒は全員数学や国語の学習が義務づけられているのに対して、英語は必修ではない。「外国語」が「英語」を指すのはそれが現状での国際共通語だからなのだが、英語しか学んでいなければ、無反省に外国語イコール英語と思い込んでしまうだろう。現に高等学校では、英語以外の外国語を学んでいる生徒が平成27年に332万人存在する⁽²⁾。CEFRを無批判に受け入れることは慎まなければならないが、日本でも複言語主義が浸透し、英語以外の外国語の存在感が高まれば、世界の多様性を享受し、寛容な世界市民が多く生まれることになるだろう。そこに至るまでの道のりは長いだろうが、問題提起しつづけることが肝心である。

注

(1) 「ことばへの気づき」は、大山(2016)「言語への目覚め」、大木(2014)「言語への気づき」

に詳しい。大木が紹介するド・ピエトロによると、「言語への気づき」は、「言語と文化の多様性に生徒の心を開かせると同時に生徒自身の言語と文化のレパートリーに自信を持たせる」、「言語活動と言語に関して、観察力、分析力、考察力を養成する」、「現代の複言語社会における言語について、生徒の知識を広げる」「言語を学ぶ動機づけ（意欲）を高め、学習方略〔ストラテジー〕の数を増やす」ことである。これは「異文化コミュニケーション能力」と関わっており、『鏡と窓―異文化間コミュニケーションの教科書』（Hubert-Kriegler 2005）の開発目的は以下の通り。1. 文化的に決められている自分自身の価値観、行動、考えかたについてよく考えさせられる。2. 価値観、行動、考え方の異文化間差異を気づかせる。3. 言語使用の文化的に決められている側面について気づかせる。4. 観察、解釈、批判的思考スキルを実践させる。5. 多元的世界観を身につけさせる。6. 異文化とうまく折り合いをつけさせる。7. 他者に対して、偏見を持たず、共感、敬意を育む。

以上を受けて、外国語教育で必要なことは、1. 言語間を移動する機会を増やす。2. 生徒がある言語についてすでに知っていることを、別の言語をよりよく理解するためにも、使えるように援助する。3. 言語を比較して、類似点、相違点を発見できるように生徒を指導することだと、大木は結論づけている。（大木 2014：74）

(2) 文部科学省「平成 27 年高等学校における国際交流等の状況について」（文部科学省 HP 参照）

参考文献

- E. T. ホール (1966) 『沈黙のことば』, 國弘正雄他訳, 南雲堂.
- ヴィトゲンシュタイン (1976) 『哲学探究』 (ヴィトゲンシュタイン全集 8), 藤本隆志訳, 大修館書店.
- 唐須教光 (1988) 『文化の言語学』, 勁草書房.
- ミハイル・バフチン (1988) 「ことばのジャンル」 (佐々木寛訳) 『ことば対話テキスト』; 新谷敬三郎 [ほか] 訳. 『ミハイル・バフチン著作集 8』 新時代社.
- レベッカ L. オックスフォード (1994) 『言語学習ストラテジー 外国語教師が知っておかなければならないこと』, 宍戸通庸・件紀子訳, 凡人社.
- ミハイル・バフチン (1979) 『小説の言葉』, 伊東一郎訳, 『ミハイル・バフチン著作集 5』 新時代社.
- 鳥飼玖美子 (1998) 『ことばが招く国際摩擦』 ジャパンタイムズ.
- エレン・ピアリストク, ケンジ・ハクタ (2000) 『外国語はなぜなかなか身につかないか: 第二言語学習の謎を解く』, 重野純訳, 新曜社.
- ヴィゴツキー (2001) 『思考と言語』 柴田義松訳. 新訳版, 新読書社.
- John Trim, Brian North, Daniel Coste (2004) 『外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠』, 吉島茂他訳・編, 初版第 2 刷 (重版), 朝日出版社 (外国語教育 / 吉島茂編 ; 2).
- Hubert-riegler, M., Lázár, I. et Strange, J. (2005) *Miroirs et fenêtres: Manuel de communication interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- 林さと子他 (2006) 『第二言語学習と個性性: ことばを学ぶ一人ひとりを理解する』 津田塾大学言語文化研究所言語学習の個性性研究グループ編, 春風社.
- 細谷昌志編 (2006) 『異文化コミュニケーションを学ぶ人のために』, 世界思想社.
- De Pietro, J.-F. (2007) « L'éveil aux langues, une épice indispensable... », *Politiques de l'éducation et Innovations: Bulletin CIIP*, No. 21, décembre 2007, p. 32-35.

- 〈<https://www.irdp.ch/data/secure/865/document/eveil-aux-langues-une-epice-indispensable-865.pdf>〉
- 鳥飼玖美子 (2007) 『通訳者と戦後日米外交』, みすず書房.
- ジョン・R. テイラー (2008) 『認知言語学のための 14 章』 辻幸夫ほか訳第 3 版. 紀伊國屋書店.
- サンドラ・サヴィニョン (2009) 『コミュニケーション能力：理論と実践』, 草野ハベル清子, 佐藤一嘉, 田中春美訳, 法政大学出版局.
- 日本学術会議 (2010) 「回答 大学教育の分野別質保証の在り方について」日本学術会議.
- 日本学術会議 (2012) 「報告 大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準 言語・文学分野」.
- 岩中貴裕 (2012) 「学習者の中間言語の発達に貢献する英語の授業」, 『香川大学教育研究』, pp. 77-88.
- JACET SLA 研究会編著 (2013) 『第二言語習得と英語科教育法』, 開拓社.
- バツツイ・M. ライトバウン, ニーナ・スパダ著 (2014) 『言語はどのように学ばれるか：外国語学習・教育に生かす第二言語習得論』, 白井恭弘・岡田雅子訳, 岩波書店.
- 大木充 (2014) 「グローバル人材育成政策と大学人の良識」西山教行・平畑奈美編『グローバル人材』再考— 言語と教育から日本の国際化を考える』くろしお出版, p. 48-79.
- 今井裕之 (2014) 「外国語教育においてコミュニケーション教育は可能か」, 『第 2 言語習得研究と英語教育の実践研究』山岡俊比古先生追悼論文集編集委員会編, 開隆堂, pp. 3-14.
- 石原紀子編著, アンドリュー・D・コーエン著 (2015) 『多文化理解の語学教育：語用論的指導への招待』, 研究社.
- 吉島茂, S. Ryan 編 (2015) 『グローバル時代の外国語教育』, 朝日出版社 (外国語教育 / 吉島茂編 ; 7).
- OECD 教育研究革新センター編著 (2015) 『グローバル化と言語能力——自己と他者, そして世界をどうみるか』, 本名信行訳, 明石書店.
- マイケル・バイラム (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』, 細川英雄監修, 山田悦子訳, 大修館書店.
- 岩坂泰子, 吉村雅仁 (2015), 「『言語意識』と『多様性に対する寛容な態度』の育成に向けたことばの教育—奈良教育大学附属小学校における『言語・文化』授業」, 次世代教員養成センター研究紀要, p. 101-106.
- 細川英雄, 尾辻恵美, マルチェッラ・マリオッティ編著 (2016) 『市民性形成とことばの教育——母語・第二言語, 外国語を超えて』(リテラシーズ叢書) くろしお出版.
- 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.
- 奥村三菜子, 櫻井直子, 鈴木裕子編 (2016) 『日本語教師のための CEFR』, くろしお出版.
- 田中一嘉 (2017) 「初級第二外国語学習の意義と効用 大学専門外外国語におけるドイツ語学習を例に」『群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編』第 66 巻, pp. 101-110.
- 平高史也・木村護郎クリストフ編 (2017) 『多言語主義社会に向けて』, くろしお出版.
- 泉水活隆編 (2018) 『ことばを教える・ことばを学ぶ 複言語・複文化・ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR) と言語教育』, 行路社.
- CECR – Volume Complémentaire avec de Nouveaux ... – Programme (2018)
<https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux.../16807875d5>
- 西山教行, 大木充 編著 (2019) 『グローバル化のなかの異文化間教育 異文化間能力の考察と文脈化の試み』, 明石書店.