

外国語教育に「多様性」という視点を導入する意義
について：多言語への関心を生む取組に向けて

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2018-04-02 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 本田, 安都子, ディラン, ジョーンズ, Jones, D. メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10098/10394

外国語教育に「多様性」という視点を導入する意義について — 多言語への関心を生む取組みに向けて —

福井大学教育学部 本 田 安都子

福井大学教育学部 デイラン・ジョーンズ

本研究では、本教育学部初等教育コース向けの専門科目「国際理解基礎」の受講生及び教育地域科学部英語教育サブコース2～3年生を対象としたワークショップにおいて扱った3つのテーマ「国際語としての英語」、「複言語主義」、「言語への目覚め活動」に関する議論を概観するとともに、事前・事後アンケートの回答から見られる参加学生の意識変化に関する分析を行い、外国語教育に「多様性」という視点を導入することの意義と課題について検討する。

キーワード：小学校外国語教育、国際語としての英語、複言語主義、言語への目覚め活動、異文化間教育

1. はじめに

平成26年に文部科学省によって発表された「今後の英語教育の改善・充実方策について 報告—グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言—」では、グローバル化が進展する中、英語の重要性がますます高まっていることが指摘され、そのような社会情勢に対応すべく、小・中・高等学校が連携して児童・生徒の英語コミュニケーション能力を育成する必要性が訴えられている。平成29年3月公示の新学習指導要領では、小学校中学年の外国語活動において、「外国語による聞くこと、話すことの言語活動を行う際は、英語を取り扱うことを原則とし(159)、高学年の外国語科でも、「英語を履修させることを原則とする」(145)とされ、学校教育における「外国語」は、原則的に「英語」に限るという方向性が示されている。しかしながら、同指導要領では、中学年の外国語活動における教材選定の留意点として、英語圏以外の文化も取扱い、「多様な考え方に対する理解を深めさせ、公正な判断力を養い豊かな心情を育てること」(144)が挙げられており、異文化理解や多文化共生への配慮も見られる。

英語圏以外の国や地域を意識した「多文化共生」への取り組みは、実際の学校教育の現場において重要な課題になりつつある事が、文部科学省による調査から見て取れる。平成28年「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査」¹の結果によれば、同年5月1日の時点で、日本の公立学校に在籍している外国籍の児童・生徒数は、小・中・高等学校、義務教育学校、中等教育学校および特別支援学校を合わせて、80,119人に上り、前回(平成26年)の調査結果より3,837人(5%)増加している。そのうち、日本語指導が必要な児童・生徒は34,335人、前回調査結果より5,137人(17%)増加となっている。福井県においても、日本語指導の必要な外国籍の児童・生徒数は122人であり、前回より51人増という

結果となっている。校種別に見ると、小学校が88人と最も多い。²児童の母語別在籍状況を見てみると、122人中、最も多いのがポルトガル語77人、そして、フィリピン語17人、中国語16人と続く。全国的に見ても、児童・生徒の母語別在籍状況は、ポルトガル語25.6%、中国語23.9%、フィリピン語18.3%、スペイン語10.5%となっており、これら4言語が全体の約8割を占めている。以上の数値からは、多言語・多文化への対応に迫られる教育現場の実情が見て取れ、まさに公立学校が「多様な考え方に対する理解を深めさせ、公正な判断力を養い豊かな心情を育てること」が必要な場となりつつあると言える。

しかしながら、英語偏重とも言える単言語主義の外国語教育で、少数者の言語・文化への配慮・尊重は十分になされうるのだろうか。そのような問題意識のもと、専門科目「国際理解基礎」の一環として、外国語教育の中における多様性について考えるワークショップを3回に亘って行った(平成28年12月5日、12日、19日に開催)。本稿では、このワークショップで扱った3つのテーマ「国際語としての英語」、「複言語主義」、「言語への目覚め活動」に関する議論を概観するとともに、ワークショップの前後に実施したアンケートへの回答から見られる参加学生の意識変化を分析し、外国語教育に多様性の視点を導入することの意義と課題について検討する。

ワークショップ参加者は、「国際理解基礎」受講生および英語教育サブコース所属の2年生と3年生である。各回、講義と参加者同士によるグループ討論・活動を行った。初回のワークショップでは、「国際語としての英語」と題して、地球上に数多ある地域言語のひとつではもはやなく、「世界共通語」としての地位を占める「英語」という言語に関する様々な議論について概観した。第2回では、近年、新たな英語能力の指標として日本でも注目を集めている「ヨーロッパ言語共通参照枠(Common European Framework of Reference for

Languages; CEFR)」を支える言語教育理念である「複言語主義」を取り挙げ、欧州連合や欧州評議会による言語教育政策について講義し、参加者には複言語主義に関連した簡単な活動を行ってもらった。第3回では、言語そのものへの意識を高める目的で設計された「言語への目覚め活動」と呼ばれる多言語活動を行った。参加者には、それぞれ、初回と第2回ワークショップ前と第3回ワークショップの後にアンケートに答えてもらった。

2. ワークショップ参加学生が抱く英語教育に対する意識について—事前アンケートの結果より—

初回ワークショップを行う前に、参加者には、英語とそれ以外の外言語の学習歴や、英語教育に関する意見についてアンケートで答えてもらった。

英語学習に関しては、参加者27名中11名が小学生の頃から、16名が中学生の頃から学校で学んでいた。また、半数以上の学生が、学校以外の場で英会話などを習っていたと回答している。英語以外の外国語の学習については、学年によってははっきりとした差が出ていた。平成28年度入学の1年生は、1名を除いて皆、英語以外の外国語の学習歴を有していないとの回答であった。1名のみ大学で中国語を履修していた。2年生以上は皆、共通教育の科目としてフランス語、ドイツ語、中国語のいずれかを受講していた。福井大学では、外国語科目として、英語、ドイツ語、フランス語、中国語、日本語（外国人留学生対象）が開講されているが、教育学部では、平成28年度以降入学の学生に対しては、英語のみが必修科目とされ、その他の外国語は卒業要件単位に算入されない自由科目となっている。そのため、回答者のうち、新しいカリキュラムのもとで履修をしている1年生のほぼ全員が、英語以外の外国語を学ぶ機会を逸していると思われる。このカリキュラムのもと、本学部では、英語の授業が教育機関における唯一の外国語学習の機会という学生が今後も増えていくことが予想される。

「学校教育における英語教育の目的とは何であると思うか」という質問に対する回答の中で最も多く見られたのは、英語が世界の覇権語であるという認識、およびその覇権語を「道具」として使い、「世界」とコミュニケーションをとれるようにする、という意見であった。以下、回答の中から代表的なものを引用する。

「世界中の人びととコミュニケーションできるようにするため。」

「世界の人びととコミュニケーションをとり、異なる考えや文化を互いに理解しあうための手段の一つとする。」

「(英語は)世界で広く使われる言語、いちばん伝わりやすい言語。」

「グローバル化が進む中、世界の人とコミュニケーションをとり、他国の文化を理解する必要がある。そのための英語学習。」

「英語の重要性、必要性を学ぶ。社会の変化に伴って益々英語が必要になってくるという認識を持たせる。」

「英語を通して他国の文化や暮らしなどについて知るとともに、英語を使ってその国の人とかかわりを持つ。」

さらには、上記の意見にみられる「国際共通語としての英語」という認識のもと、「世界」とのコミュニケーションのための「道具」である英語の運用能力・技術を生徒に身に付けさせることを目的とする、という回答もいくつかあった。以下、アンケート回答からの引用である。

「英語を使ってコミュニケーションできるようになるため。」

「グローバル化への対応。小学校で英語に慣れさせ、中学で文法を定着させて、高校では中学で培った知識に深みをつける。」

「4技能のスキルアップ。他言語を母語とする者同士のコミュニケーション・ツールの育成。」

「英語で書かれ、話されたものを理解する力を身につけ、それを解釈して相手に伝えられるようにすること。」

このように、英語教育の目的を「コミュニケーションに使える英語」の運用能力・技術の育成という観点からとらえようとする姿勢は、グローバル化の進展する今日だからこそ現れたものという訳では決してない。古くは、昭和49年に、当時の参議院議員平泉渉によって提出された英語教育改革案一俗に「平泉試案」と呼ばれる一において、そのような英語教育観が表明されている。この試案の中で平泉は、多くの生徒が膨大な時間を英語の学習に費やしているにもかかわらず、その成果が全く上がっていないことを指摘し、その内実も「ひとり会話が欠如しているというのではない。…卒業の翌日から、その『学習した』外国語は、ほとんど読めず、書けず、わからないというのが、いつわらざる実情である」(鳥飼 12)と嘆いている。ここで平泉が問題としているのは、生徒たちの英会話能力のみならず、いわゆる4技能全てを念頭に置いた包括的な英語の運用能力の不十分さであるのだが、その後続く英語教育改革の中心的関心は、「コミュニケーション能力」の育成へと傾き、平成15年に文部科学省によって発表された行動計画書³の文言を借りれ

ば、「英語が使える日本人」の育成へと大きく舵が切られていく。この流れは、実はすでに平泉試案提出の3年前にあたる昭和46年の中央教育審議会による答申から始まっており、そこでは、「意思の疎通を円滑に行う能力の育成」の欠如の指摘がなされており（鳥飼91）、その後、昭和61年の臨時教育審議会による答申において「文法・訳読中心からコミュニケーション重視の転換」（鳥飼98）が明記されたことで決定的となる。昭和61年の答申に記された「これからの国際化の進展を考えると、日本にとって、これまでのような受信専用でなく、自らの立場をはっきりと主張し、意思を伝達し、相互理解を深める必要性が一層強まってくる」（鳥飼97）との文言は、現在進行中の英語教育改革で採用されている考え方と強く共鳴する。平成26年発表の「今後の英語教育の改善・充実方策について 報告—グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言—」は、その冒頭において、「これからは、国民一人一人にとって、異文化理解や異文化コミュニケーションはますます重要になる。その際に、国際共通語である英語力の向上は日本の将来にとって不可欠であり、アジアの中でトップクラスの英語力を目指すべきである」と高らかに謳っている。このように、過去数十年に亘る英語教育改革は、生徒の「コミュニケーション能力」や「英語運用能力」育成の方向へとその歩を進めており、上記のワークショップ参加者の回答は、その方向性を反映したものとと言える。

しかしながら昨今では、グローバル化する世界に対応するためにも、児童・生徒にはコミュニケーションの「道具」としての英語が使える力が必要だとして、英語教育の効用を「実用性」の面から測る姿勢を危惧する声も聞かれる。例えば、平成28年に日本学術会議言語・文化委員会から提出された「提言：ことばに対する能動的態度を育てる取組み—初等中等教育における英語教育の発展のために—」は、実用性を重視するあまり、「コミュニケーションの『道具』としての英語を教えることが、英語教育の中心となってきている」との認識を示し、その結果、「ことばの仕組みや働き自体に対する児童・生徒たちの疑問や関心」を見逃す結果になりはしないかとの注意喚起をしている（ii）。

実は、ことばそのものへの関心を高める必要性については、平成29年公示の小学校学習指導要領において、中学年の外国語活動における目標の中で言及されている。外国語活動の新指導要領では、外国語によるコミュニケーションを図る素地となる資質・能力のひとつとして、「外国語を通して、言語やその背景にある文化に対する理解を深め」ることが掲げられており（154）、小学校学習指導要領解説・外国語活動編では、この点について、「学習対象である外国語などの固有の言語だけでなく、日本語も含めた言語の普遍性について体験的に気付くことが重要であることから」上記の文言が加えられたことが記されている（13）。外国語のコミュニケーショ

ン能力の素地として、言語の個性を超えた普遍的な「ことば」の仕組みや働きへの興味や気づきを含む一ひいては、言語間の相対性を児童・生徒に意識させる—という点は、新指導要領の重要な改定項目と言える。

ワークショップ前に行ったアンケートへの回答では、外国語教育において「ことば」そのものへの児童・生徒の関心を高めることの重要性を指摘する声はなかったが、ワークショップ第3回に行った「言語への目覚め活動」は、まさに「言語の普遍性について体験的に気付くこと」を中心に据えた活動であり、ワークショップ参加者による事後アンケートの結果からは、この活動への好意的意見、児童・生徒の「ことば」そのものへの意識を高めることの重要性を指摘する声が多く見られた。この点については、第5節において詳述する。

学校教育における英語教育の目的を英語の「グローバル化」や「世界標準語化」（津田9-10）という観点からとらえるアンケート回答がある一方で、英語を学ぶことを広く「異文化理解」の入り口としてとらえる意見も見られた。以下、代表的な回答を引用する。

「英語という他の国の言葉を学ぶことで、自分たち以外の国の人を感じる壁を低くするため。」

「英語を学ぶことで自国のものとは違う価値観や考え方、文化など、新しいものを知る、見解を広くする。」

「英語を通して、自分のわからない文化を知ること、閉鎖的思考から脱却すること。」

「母語以外の言語に触れることで、異文化への興味を示せるようになること。異文化への興味から、それを理解し、広い視野を持てるようになること。日常生活を豊かにすること。」

これらの意見は、「外国語活動」や「外国語科」で取り扱う言語は原則英語としながらも、英語という一言語の学習を入り口として、そこから異文化理解へと発展させようという新学習指導要領の意図との親和性が高い。例えば、新小学校学習指導要領では、高学年の「外国語」の教材選びの留意点として、「英語を使用している人々を中心とする世界の人々や日本人の日常生活、風俗習慣、物語、地理、歴史、伝統文化、自然などに関するものの中から、児童の発達の段階や興味・関心に即して適切な題材を変化をもたせて取り上げ」、さらには、「広い視野から国際理解を深め、国際社会と向き合うことが求められている我が国の一員としての自覚を高めるとともに、国際協調の精神を養うことに役立つこと」が挙げられている（144）。

では、広く世界の文化・言語へと開かれた「異文化理解」教育を目指すのであれば、なぜ他にもない英語という一

つの地域言語が、ほとんど特権的に、その唯一の窓口として選択されるのか。そこには、「グローバル化」した世界で通用するのは「国際語」としての英語のみであるから、という暗黙の了解が存在する。しかしながら、そのような前提自体に疑問を投げかける識者の声もある。例えば、久保田竜子は、世界中の様々な言語の話者たちが、互いに繋がるために英語を学ぶことを重視するという現状があるものの、そのように国際共通語としての英語の地位を当たり前ものとしてしまう考えに潜む危険性を指摘している(23)。また、津田幸雄は、そのような前提を盲目的に受け入れてしまうことが、英語以外の言語—特に少数言語—を軽視する態度を生み出す要因となり、「ことばの不平等」を生み出す土壌を生み出しかねないとの警笛を鳴らす(213-217)。つまり、「異文化理解」の一環としての英語教育を目指すのであれば、必然的にそこへ「多様性」という視点を導入することが重要となる。

次節以降では、「多様性」という視点から外国語教育について参加者に考えてもらう目的で選んだ3つのテーマ「国際語としての英語」(第3節)、「複言語主義」(第4節)、「言語への目覚め活動」(第5節)に関する議論と、事前・事後アンケートに見られるワークショップ参加者の意識変化について述べていく。

3. 国際語としての英語—「脱母語話者化」に向けた議論—

平成26年発表の「今後の英語教育の改善・充実方策について 報告—グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言—」では、その冒頭において、グローバル化が進展する中で高まる英語力の重要性が指摘されている。その中で同報告書は、「英語」=「国際共通語」という認識を明記している。

社会の急速なグローバル化の進展の中で、英語力の一層の充実是我が国にとって極めて重要な問題。

これからは、国民一人一人にとって、異文化理解や異文化コミュニケーションはますます重要になる。その際に、国際共通語である英語力の向上は日本の将来にとって不可欠であり、アジアの中でトップクラスの英語力を目指すべきである。

このように、現在進行中の英語教育改革の方向性を示した同報告書において、「国際共通語である英語」という文言が使われていることから明らかなように、日本の英語教育で採用される「英語」とは、アメリカやイギリスなど、英語を母語とする国や地域で使用されている「地域言語」としての英語ではなく、様々な言語的背景を持つ者たちが互いを理解し合うための手段としての英語を指しているのだと理解してよいだろう。

しかしながら、教育現場に目を転じれば、「理想的な

教師は母語話者である」という信条(フィリップソン 213-221)がいまだ支配的であると言わざるを得ない状況が見て取れる。現在、日本全国の小・中・高等学校では、「語学指導を行う外国青年招致事業」—JETプログラム(Japan Exchange and Teaching Programme)—を通して、数多くの海外出身の青年たちが「外国語指導助手(Assistant Language Teacher; ALT)」として英語教育に従事している。JETプログラムは、海外の青年を日本に招き、ALTとして日本の英語教育に貢献してもらうと同時に、日本理解を深めてもらうという趣旨の国際交流事業として、昭和62年に外務省と文部省の協力のもとに始まったのだが、その立ち上げには、当時大きな政治的問題となっていた日米間の貿易摩擦を軽減させる意図があったと言われている(鳥飼 100-101)。初年度には、アメリカ、イギリス、オーストラリア、ニュージーランドの4ヶ国から848名が来日し、そのうち813名がALTとして採用された。⁴平成29年度では、JETプログラムに44ヶ国から5,163名が参加し、その中から、ALTとして24ヶ国から4,712名が採用された。初年度に比べれば、平成29年度参加者の統計結果は、JETプログラムが随分と「国際化」されたという印象を与えるかもしれないが、その内実を見てみると、ALT4,712名のうち、アメリカ出身者が全体の約6割を占めている。次いでカナダ出身者が第2位を占め(約1割)、その後にイギリス、オーストラリア、ニュージーランドが続く。初年度参加の4ヶ国とカナダ出身者を合わせると、全体の9割近くに上る。⁵このように、「国際語」としての英語を提唱しながらも、現実に児童・生徒が接する英語は英・北米地域の英語に偏っている現状がある。⁶

では、母語話者の英語と「共通語」としての英語は、同一視できるものなのだろうか。これまでに、英語の世界的な広がり背景に、英語を英語母語話者だけの専有物とする考え方に疑問を呈する議論が数多くなされてきた。代表的な例として、1993年に開かれたIATEFL(International Association of Teachers of English as a Foreign Language)の年次国際会議での講演においてHenry G. Widdowsonが提起した「英語の所有権(ownership)」に関する議論が挙げられる。Widdowsonは、国際共通語としての英語には、それが共通語として機能するためある種の基準が必要であるものの、その基準あるいは規範というものは、一体誰が決めるのだろうかと問いかける。Widdowsonによれば、もはやそれは英語母語話者ではなく、国際語となった時点で、英語の「所有権」は母語話者だけが占有するものではなく、国際語としての英語を使う他の人びとも英語母語話者と同様に、英語を「所有」しているのだと主張する。そして、英語が国際語になるということは、必然的に多様性を受け入れることなのだと訴える。

英語が様々な共同体のコミュニケーションやそこで共

有される必要性に応えるものなのだという事を受け入れることは、すなわち、英語は多様でなければならないという結論にたどり着くことなのだ。(Jenkins 196; 筆者訳)。

このような英語の「脱英米化」あるいは「脱母語話者化」とも言える視点は、「国際語としての英語」に関する様々な論考を生み出した。以下、2つの代表的「国際英語論」の概略を示す。

世界英語 (World Englishes; WE) 論

世界英語 (World Englishes; WE) 論は、世界各地に存在する様々な英語—ゆえにEnglishesとなっている—に着目し、英米に代表される「英語母語話者」の英語を規範とする見方に再考を促す。インド出身の言語学者 Braj Kachru によって提唱された三つの円—「内円 (Inner Circle)」、 「外円 (Outer Circle)」、 「拡大円 (Expanding Circle)」—による世界英語の分類がよく知られている。それぞれの円は、母語性や制度的定着度を基準にして分けられている。まず、「内円」には英米など英語を母語とする国と地域が入る。続いて、「外円」に属するのは、旧イギリス植民地など英語を母語とはしないが第2言語や公用語として使用する国や地域である。そして、最後の「拡大円」には、英語以外を母語とし、日常生活でも英語を特に必要とせず、もっぱら外国語として英語を学習している国や地域が含まれる。Kachruの分類の目的は、旧植民地の英語の正当性を主張する所にある。英語母語地域である旧植民者の英語を「正当」な英語とし、旧被植民者の英語を「亜種」ととらえる見方に疑問を呈し、旧植民地の英語も十分社会的に制度化され、規範が確立された英語として認める立場である。しかしながら、「内円」や「外円」という用語自体が、言語種間の暗黙の関係性 (中心と周辺) を連想させる点が批判されている。また、規範となるべき英語を「内円」と「外円」に限定してしまい、人口的裾野の一番広い「拡大円」の英語を除外することで、結果的に、数ある「世界英語」の間の階層化を解消する議論になっていないとの指摘もある (Jenkins 13-16; 吉川 10-11; 久保田 24-25)。

リングフランカ (English as Lingua Franca; ELF) 論

近年研究が盛んとなっている「国際英語論」に関わる研究分野として、「リング・フランカ (共通語) としての英語 (English as Lingua Franca; ELF)」論がある。この研究分野では、WE論の3つの円のうちの「拡大円」に属する人々同士が、英語という共通語を使ってコミュニケーションをする際、どのような特徴を持った英語を使用しているのか調査し、非母語話者の英語の規則性 (Lingua Franca Core; LFC) を見出す試みがなされている。ELF論では、従来のように、母語話者の英語を基準に非母語話者の英語を評価するのではなく、非母語話者

同士が交渉する中で、相互に理解可能な英語をどのように構築しているのか、という点を重視する。ゆえに、ELF論の考え方では、母語話者の規範的英語から逸脱した英語でも、交渉のなかで十分に相互理解可能なものであれば、それは決して「誤り」とはみなされない。現在までに、語彙、文法、音韻の分野におけるLFCが報告されている。このように、ELF論は、WE論よりもさらに英語の「脱母語話者化」を推し進めた議論を展開している (Jenkins 90-95; 吉川13; 久保田 25-26)。

また、ELF論の関心は、固定化された規範的英語ではなく、交渉という動的な環境の中で生成される相互に理解可能な英語であるため、そのような動的な様態を示す英語の記述には、従来のような国単位で分類される英語種という理解はそぐわないという意見もある。例えば、フィンランド語母語話者がフィンランド語母語話者と交渉する際の英語は、同人物と日本語母語話者との交渉で使われる英語とは異なった英語である可能性が高い。なぜなら、ELFの核となる考えは相互理解可能性であり、その時々との交渉相手とのやり取りの中でそれぞれの言語使用者の英語は形作られていくと考えられるからである。ゆえに、ELFの研究者の間では、LFCのような新たな規範を見出そうとすることは、ELFの本質に反するという意見も出ている (Jenkins 41-42; 94-95)。

初回ワークショップの前に行ったアンケートにおいて、「学校教育の中で学ばれるべき『英語』とは、どのような英語であると思うか」と質問したところ、最も多かったのが、「コミュニケーションの場で使える英語」、「意思疎通をすることを目標とした英語」、「自らの意見を発信するためのツールとしての英語」など、第2節で紹介した「学校教育における英語教育の目的」に関する回答と関連した回答であった。

その次に多く見られた回答に共通したのが、「規範的英語」という存在を想定した意見であった。以下、代表的なものを引用する。

「みんなが標準的だと思っている英語。」

「正しい英語、文法重視、話し言葉ではなく一般的なものの。」

「きれいな言葉、正しい言葉。」

「実際に、英語が話されている国で使われている英語。Authentic (な英語)。」

先ほど紹介した「英語の所有権」に関する議論やWE論およびELF論はどれも、「標準的英語」あるいは「規範的英語」に関する暗黙の了解—母語話者の英語こそが基準—に対して疑問を投げかけている。これらの議論の根底にあるのは、国際共通語としての英語を使う者たち

の言語的・文化的背景は多様であり、その多様性は尊重されなければならないという、英語種間の平等への希求である。吉川寛は、国際英語論に沿った英語教育とは、「多様な英語変種を等価であると捉え、それぞれの英語変種が使用者の文化、価値観の内包を認めることを前提にして、国際コミュニケーションの手段として使用することを目的とする」教育と定義している(19)。塩澤正は、その場合、モデルとなる英語が母語話者の英語でも全く問題はないが、たとえそうであっても、その人の英語は自身の「母語・経験・教養・文化背景などを反映した本人自身の英語」であることを認める態度が重要であるとする(32)。大切なのは相互理解度であり、母語話者の英語との近似性ではない。母語話者の英語を「正しい」英語とし、それを学習者に課すことは、「もともと実現不可能に近い目標」を設定することであり、「それに向けて努力すること、あるいは努力させることは精神的に不健全」であり、国際英語論は、そのような「呪縛からの解放」を意味すると塩澤は述べている(29)。

事後アンケートの回答に見られた参加者の意識変化の中でも顕著だったのが、「母語話者信仰」とも呼ぶべき、母語話者英語を理想とする規範主義意識からの解放であり、多様性を許容することによって英語学習への心理的不安が軽減するという意見であった。以下、代表的回答を引用する。

「今まではネイティブの英語を目指すべきだと思っていたが、国際語としての英語を目指す方がいいということを考えるようになった。人それぞれで目指すべき英語は違う。」

「『ネイティブ・スピーカーの英語は目標に置かなくてもよい』という考え方にどんな意見や知見が根差しているのかが分かり、自らの英語教育に対する視点が変化した。」

「私は、自分の発音にコンプレックスを持っていたが、本授業で世界にはさまざまな英語があり、『正しい』英語というものにこだわる必要がないと知ること、気持ちが楽になった。これは生徒にも言えることであろう。各個人の中に存在する『正しい』英語を気にしてしまい、自由に英語で発言ができない。このような生徒たちに是非声掛けをしたい。」

「英語は難しい、やること・覚えることが多い、という考えから、そんなに難しく考えなくても自分の中でできるようになったことや目標の設定をして取り組み、楽しく学習できるのではないかと思うようになった。完璧なネイティブな英語じゃなくても良いというのが自分にとって新しく、ためになった。」

生徒が学ぶべき英語を国際共通語としての英語とするのであれば、無批判に母語話者の英語を想定するのは、「コミュニケーションの不平等と差別」(津田 29)を生む可能性を容認することであり、盲目的な「母語話者信仰」は、外国語教育が「異文化理解」の場として機能することを阻みかねない。なぜなら、母語話者の英語を国際共通語の英語と同一視することは、母語話者が「生まれた時点から、国際コミュニケーションの鍵」を手にする一方、非母語話者は、英語習得という「大きなハンディキャップを背負わされる」ことを暗黙裡に受け入れることを意味しているからだ(津田 29-30)。久保田は、ELF論が母語話者を規範とした正確性ではなく、交渉時の相互理解度に重きを置く点に着目し、ELFを用いたコミュニケーションをするには、いわゆる「正確性」ではなく、交渉の相手や状況に合わせた柔軟なコミュニケーションの方略を学ぶ必要があるとの指摘をしている(35)。そのようなコミュニケーション方略を駆使する能力は、英語が通じない状況でも十分に役に立つものであり、「異文化理解」としての外国語学習における重要な学習項目と言えよう。

4. 複言語主義—相互理解に向けた言語教育—

近年、「ヨーロッパ言語共通参照枠 (Common European Framework of Reference for Languages; CEFR)」⁶が、TOEICや実用英語技能検定(英検)と並ぶ新たな英語能力指標として注目されている。しかしながら、CEFR作成の基盤となっている言語教育理念「複言語主義(plurilingualism)」⁷については、A1からC2までの6段階に分けられた共通参照レベルや、「～できる」という能力記述文(descriptors)ほどには知られていないのが現状である。

CEFRやそれを支える理念である複言語主義の背景には、欧州独自の歴史的背景が存在している。欧州連合(European Union; EU)は、19世紀の普仏戦争、20世紀前半の2度の大战による悲惨な体験に対する反省から、欧州の恒久平和を目指した新たな汎欧州的共同体の建設を目指して組織された機構である(大谷 9)。EUの理念を表わす標語「多様性の中の統合」は、その前身にあたる欧州共同体(European Community; EC)の時代、1990年に始まった言語教育政策「リングア・プログラム(Lingua Programme)」に反映されている。このプログラムのもと、EC域内すべての生徒は、中等学校卒業までに母語以外の2言語—その中に少数言語を加える—の運用能力をつけることが目標とされた(大谷 14-15)。⁷このように、その域内で母語以外の言語を学ぶことが推奨されている欧州において、各教育機関にカリキュラムやシラバス作成上の共通基盤を与えるために欧州評議会によって作成されたのがCEFRである。加えて、CEFRは、学習者が生涯に亘って言語学習を続けていくうえで、自らの学習進度を測る際の習熟度レベルの共通

参照枠としても機能するよう意図されている（吉島・大橋他，訳編1）。CEFRの作成を担った欧州評議会は、欧州が尊ぶべき価値として「多様性」と「相互理解」を掲げ、その実現のための言語教育の重要性を強調する。

ヨーロッパにおける多様な言語と文化の豊かさは価値のある共通資源であり、保護され、発展させるべきものである。また、その多様性をコミュニケーションの障害物としての存在から、相互の豊饒と相互理解を生む源へと転換させるために、主たる教育上の努力が払われねばならない。（吉島・大橋他，訳編2）

平成29年の時点で、EUの公用語は24カ国である。「多様性」を讃歌する意図でこれだけの公用語が存在していることは、多くの人にとって理解し難いことではないだろうが、「相互理解」—あるいは「統合」—を謳うのであれば、なぜ欧州統一の共通語が構想されないのかと疑問を抱く人がいるかもしれない。なぜなら、現在、世界各地で英語がこれだけの覇権を誇っている背景には、世界中に存在する多様な言語的背景を持つ者たちが相互理解をするためには、一つの共通語がありさえすればいいという考え方があるからだ。しかしながら、欧州評議会は、多様性を受け入れることこそ、相互理解への道を開く鍵だと考え、そして、そのような言語政策を支える理念として生み出されたのが、複言語主義である。

複言語主義の考えのもとでは、程度の差こそあれ、個人は誰もが複数の言語的背景を有する存在と見なされる。そして各個人は、自らの内にあるそれぞれの言語（方言などもそこに含まれる）を必要に応じて使い分け、その言語体験から新たなコミュニケーション能力を築き上げていくのだとされる。さらには、各言語能力は、個人の中に個別に存在するのではなく、相互に作用しあいながら、コミュニケーションの方策を作り上げていく。

いろいろな状況の下で、同じ一人の人物が特定の相手との対話で効果を上げるために、その能力の中から一定の部分を柔軟に取り出して使うこともする。例えば、対話の当事者たちは会話の途中で言葉を別の言語に変えることもあるし、方言を使い出すこともある。互いに、自己のある言語で表現し、また別の言語を理解することができる能力を利用するのである。さらに、「未知の」言語の場合は、いくつかの既知の言語に関する知識を動員し、書かれたものであれ、話されたものであれ、そのテキストの意味を理解しようとする。…こうした知識がある人は、仮にその知識がほんの少しだったとしても、それを使って言語知識のない人を助け、共通言語のない個人同士の間を取り持って、コミュニケーションを可能にするのである。（吉島・大橋他，訳編4）

複言語主義による言語教育では、学習者が理想的母語話者になることを目標とはしない。代わりに目指されるのは、「全ての言語能力がその中で何らかの役割を果たすことができるような言語空間」（吉島・大橋他，訳編4-5）を学習者の中に作り出すことである。つまり、複言語主義を基調にして作成されたCEFRでは、母語話者を理想とする規範的英語の運用能力の獲得は言語学習の到達目標とはされず、学習者には、自らの中にある様々な部分的言語リソースを駆使し、交渉の相手に応じて適切なコミュニケーション方法を模索しながら、対話者との相互理解を図ろうとすることが推奨される。CEFRが言語活動として「受容的言語活動(reception)、産出(表出)的言語活動(production)」のみならず、「(言葉の)やりとり(interaction)、翻訳・通訳などの仲介活動(mediation)」(吉島・大橋他，訳編14-15)をも挙げているのは、欧州評議会の言語政策が「相互理解」を重要な価値として掲げていることと無関係ではない。言語学習の目的は目標言語の規範に熟達することではなく、あくまでも、多様な言語的背景を有する者たちが互いに理解を深めるということに向けられている。言うなれば、複言語主義の根底には、異文化理解や異文化間交流への志向性が存在しているのだ。

また、CEFRは言語と文化の繋がりにも注目し、言語学習と異文化理解との連続性を強調する。まず、「言語は文化の主要な側面であるばかりでなく、さまざまな文化的表出に至る道でもある」と述べた後、複言語能力同様、ある個人の文化的能力の中には「その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)」が「ただ単に並列的に存在しているのではなく」、「それらは比較・対比され、活発に作用しあって、豊かな統合された複文化能力(pluricultural competence)を作り出し、その能力の中のひとつとして複言語能力があるのだと述べている(吉島・大橋他，訳編5-6)。ゆえにCEFRは、言語学習や言語使用が「異文化間能力(intercultural competence)」へと繋がるという指摘をしている。

学習者は行動様式やコミュニケーションについて関係のない別々の方法をただ身につけるわけではない。言語学習者は複言語使用者(plurilingual)となり、異文化適応性(interculturality)を伸ばすのである。それぞれの言語や文化を身につける能力は、他の言語の知識によって変化を受け、異文化に対する認識、技能、ノウ・ハウを習得する上での助けとなる。また、それらの能力によって、個人個人が豊かで、より複合的な個性を身につけ、その言語学習能力もより強化され、新しい文化を体験できるようになる。(吉島・大橋他，訳編44)

CEFRでは、言語学習者および使用者の能力の範疇の

中に、語彙能力や文法能力などといった、いわゆる狭義の言語能力以外の能力も「一般的能力」として含め、それぞれ定義を試みている。一般的能力の中の「異文化理解」に関連する記述を見てみると、「異文化間技能とノウハウ」として、例えば「自分の出身文化と外国の文化とをお互いに関係づけることができる力」や「自分自身の文化と外国文化との仲介役を務めることができる力量と、異文化間の誤解や対立に対して効果的な解決ができること」など、文化と文化の「間」を取り持つことのできる能力が挙げられている(吉島・大橋他, 訳編 111)。また、「実存論的能力 (existential competence)」という項目では、「新しい経験, 他人, 考え, 人々, 社会, 文化などに対する開かれた態度と興味」や「自分の文化の視点や価値観を相対化してみる意志」など、他者に開かれ、自己を絶対視しない姿勢を挙げている(吉島・大橋他, 訳編 112)。これらの能力記述は、異文化間教育で目指される教育目標と一致する。フランシス・カルトンは、「異文化間教育とは何か」と題した論考において、異文化間教育は、「学習者がより客観的で、より他者を意識したものの見方をするを目的としており、それによって学習者に、自分自身や自らの帰属先、価値観に対する内省を促す」と述べている(10)。ただし、このような相対的視点を学習者が得るには、ただ一つの言語や文化に接触するだけでは必ずしも十分とは言えず、逆にステレオタイプや先入観を強化する恐れすらあるため、CEFRは複数言語の学習を推奨し、言語の多様性を尊ぶ姿勢を育む重要性を指摘している(吉島・大橋他, 訳編 148)。

このように、EUおよび欧州評議会は、複言語・複文化主義のもと、言語(文化)教育における「多様性」や「相互理解」の促進を試みている。研究者の中には、これは欧州独自の政治的・歴史的な条件から生まれたものであり、それをそのまま日本へ移植するには無理があり、慎重な文脈化が必要だとの声がある(西山 v-viii)。その一方で、来たるべき多文化共生の時代に備えて、日本の文脈においても、複言語・複文化主義は学ぶべきところの多い理念であるとの意見もある(吉島・大橋他, 訳編 xiii)。さらには、学習言語が日本語に限定されている学校教育現場において、様々な言語・文化を背景に持つ少数派の児童・生徒が自らの内にある複数性を失うことなく、多数派の児童・生徒と共生できる学校文化を築く上で、複言語・複文化の理念に光明を見出そうとする研究者もいる(福田, 吉村 119-120)。

第2回ワークショップでは、上記で述べたような複言語主義に関する概論の後に、参加者には図1のような人型を印刷したものを渡し、そこに各自がこれまでに学んだ、あるいは身に付けた言語(方言を含む)が自分にとってどのような意味を持つか、体の部位および体に付けられる装飾品等を使って表現してもらった。

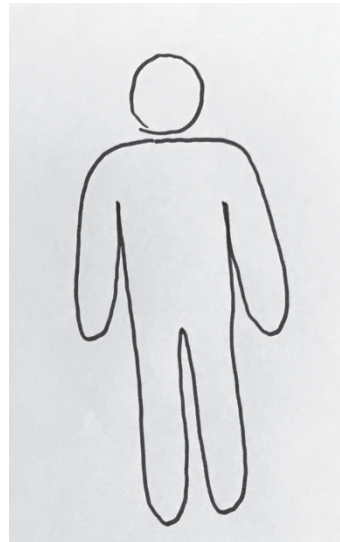


図1

参加者たちの表現は実に様々であった。ある学生は、日々生活で使っている日本語を自らの基礎となる身体として表わし、自身が学ぶ外国語のひとつである韓国語を髪型に喩え、その理由を「整えなくても生きていけるけど、自分のために必要。自分の好み」と解説し、英語に関しては、「なりたいたい自分になるためのもの」として、服や靴下など、体に装着する衣服として表現していた。共に外国語ではあるが、この学生にとって韓国語と英語と自身との関係性は微妙に異なっている。また、英語を衣服に喩える学生は他にも複数おり、ある学生は、英語を靴として表し、「自分のまだ知らない世界に行くために必要。連れていってくれる」からと述べていたり、別の学生は「何処かへ行くための手段」としてとらえていたりなど、英語を「移動」の概念と結び付けている例が多く見られた。一方で、方言に関しては見方が分かっていた。方言を心臓として表現する学生がいる一方で、ハンマーに喩える学生もいた。ハンマーにした理由として、その学生は、方言はそれを使う地域以外の人には怪我をさせる道具だからと説明していた。

参加者によって自身の内にある各言語の意味付けは多種多様であったが、この活動の意図は、人型の中に複数の言語を視覚的に位置付けすることによって、まずは、それら複数の言語が個人の中に混在していることを意識化してもらうことにあった。ワークショップ参加者は全員日本語を母語とし、大半が福井県出身者であった。その意味において、言語的に均質な集団といえる。しかしながら、方言や学習した外国語なども含めた各自の「言語ポートフォリオ」なるものを人型を使って作成することで、抽象的な「日本語話者」の集団が、実は言語的に多様であることに気づいてもらうことも、この活動のねらいのひとつであった。

事後アンケートの中で、「複言語主義」への感想を尋ねた質問に対して、ある学生は、「私たちもある種の複言語主義者であると思った。日本語(その中でも方言)

と英語を時と場合、相手によって使い分けているからである」というように、複言語主義によって提唱される言語能力観を自身の体験と結びつけていた。また、「『複言語主義』で提唱される）個人に内在する多様な文化を受け入れ理解するという視点は、非常に私にとって新しい考え方であり、これからの日本の教育現場で起こりうる文化的摩擦問題に何らかの形で解決の鍵になりうると考えた」と、日本の教育現場における多文化状況への対応との関わりから、複言語主義の重要性を理解しようとする声もあった。

また他方では、日本社会という文脈において複言語主義について考察する意義に関して、「複言語主義が成り立っているEU諸国について興味がわいた。また、日本語を使う日本人がほとんどの島国である日本でもその考え方を浸透させることはできるのかと疑問に思った」という疑問の声を上げる学生の意見もあった。確かに、欧州連合における多言語・多文化状況と日本のそれとは比べ物にならないかもしれないが、⁸複言語主義の根底にあるのは、個人の中の複数性への着目である。上記の人型を使った活動で何人かの学生が方言について言及したように、「単一民族・単一言語国家」のように見える日本に住む「日本人」とされる人びとの中にも、各々の形で言語的・文化的複数性というものが存在する。CEFR作成者は、特定の社会の中に複数の言語が共存している状態を「多言語主義 (multilingualism)」と呼び、個人の中の言語的・文化的複数性に着目する複言語・複文化主義とは明確に異なる概念としている(吉島・大橋他, 訳編 4)。また、複言語主義やその考えのもとで作成されたCEFRでは、学習者の言語能力は「理想的母語話者」との比較で測られるのではなく、場面や対話者に応じて、自身の中にある部分的能力を駆使してコミュニケーションを遂行しようとする方略性やコミュニケーションに対して開かれた姿勢が重視される。よって、日本の外国語教育の一環として、異文化理解/異文化間コミュニケーション教育を目指すのであれば、複言語・複文化主義の考え方から学ぶことは多くあると言えよう。

5. 言語への目覚め活動—ことばへの関心と他者理解への扉—

第2節でも触れたとおり、平成29年告示の小学校学習指導要領では、中学年に繰り下げられた外国語活動の目標の中に「ことばについて学ぶ」という視点が加えられたことが、旧学習指導要領からの大きな改定項目のひとつと言える。小学校学習指導要領解説・外国語活動編では、こどもが思考力や他者と関わる力を獲得していく上で、言語能力の向上はその基盤となる、という中央教育審議会答申による指摘を踏まえ、言語によるコミュニケーション能力を育むための素地として、母語では気づきにくい言語の働きについて児童・生徒の意識や関心を引き付けることを小学校における外国語教育の重要な柱

と位置付けている(9-10)。特に、学校教育の中で児童・生徒が初めて外国語に触れる機会となる中学年の外国語活動では、学習対象である英語のみならず、母語も含めた言語一般の普遍性や各言語の個性について体験的に気づかせ、母語を相対化する力を育成することが大切であること、さらには、それが児童・生徒の母語の力を充実させ、高学年以降の外国語学習への意欲へとつながるとの見解を示している(13)。

個別言語に共通する普遍的なことばの仕組みや働きへの気づきが、外国語学習の初歩の段階において重要であることは、英語教育に関わる研究者の間で以前から指摘されてきた事柄である。例えば、大津由紀夫は外国語学習の効果を上げるうえで、学習者が「ことばについて知っている」こと(9)—その言語の仕組みや働きに関する知識を意識的につけること—が鍵となると述べている。そして、そのような言語知識の育成には母語との比較が有効であるのだが、そのためにはまず、無意識のうちに蓄えられている母語に関する言語知識を意識化する—母語の仕組みや働きを意識化して捉える一段階を踏む必要があると指摘する(15-16)。つまり、体系の異なる言語同士を比較する際、その類似点(個別言語に共通する、ことば一般に見られる普遍的性質)や相違点(個別言語の特性)を理解するには、そのための土台となることばの仕組みや働きへの気づきが必要であり、それには直観のきく母語が対象として最適であるゆえ(29-31)、小学校英語導入の前段階として、母語を使ったことばそのものへの気づきを育てる言語教育の必要性を大津は主張している(17-18)。

また、日本学術会議言語・文化委員会による「提言：ことばに対する能動的態度を育てる取組み—初等中等教育における英語教育の発展のために」においても、母語と外国語との比較を通してことばそのものの仕組みや働きに生徒・児童の意識を向けさせ、ことばへの興味や関心を喚起することが、実用性とは異なる学習動機となりうる点が指摘されている(7-8)。さらには、母語と外国語比較することにより、日本語を「国語」ではなく、世界に数多ある個別言語のひとつとして捉える視点を獲得し、母語を通じた現実の切り取り方を相対化して見られるようになったり、日本国内で日本語を母語としない人びとの日本語学習と自身の英語学習を重ね合わせ、彼らに共感を抱くようになったりするなど、ことばへの気づきが「他者理解の礎を築く」(8)可能性についても同報告書は触れている。

欧州においても、初等教育段階の言語学習において、ことばの仕組みや働きへの気づきを促す重要性については、1970年代から提起されており、そのための教授法やプログラムの開発が行われてきた歴史がある。まず、1970年代のイギリスにおいて、児童・生徒の読解力低下問題を発端として、言語能力の向上を目的とした「言語意識 (language awareness)」教育を提唱する声が上が

る。その後、言語意識教育は1980年代以降に欧州各国へと広がっていき、CEFRが作成された1990年代には、複言語主義を支える教授法のひとつとして、「言語への目覚め活動(eveil aux langues)」(大山 40-41)と呼ばれる多言語活動に関心が集まるようになり、2000年代以降も教材開発やその効果の検証作業が行われている。

イギリスでの言語意識教育への関心は、1970年代に報告された公教育における母語(英語)教育と外国語教育での学力低下問題から始まった。1972年の国民児童発達調査(National Child Development Study)や1975年のBullock報告書などによって、肉体労働者の家庭と裕福な家庭の子どもの読解力には大きな差—前者では読解力の低い子どもが48%を占めるのに対し、後者はわずか8%—があり、その差は年齢を重ねるごとに開く傾向にあることが明らかにされた(Hawkins 126)。また、同じ頃に発表された小学校フランス語予備試験(Primary French Pilot Scheme)による調査では、外国語の成績においても出身家庭による成績の開きが認められ、さらには、他の研究により、母語と外国語の学力の間に相関関係が見られるとの報告がなされた(Hawkins 129-130)。このような児童の言語能力低下問題への打開策として、Eric W. Hawkinsをはじめとする言語学者たちは、英語教育と外国語教育が手を携えて言語教育という観点からこの問題に取り組む必要性を訴え、英語科と外国語科の橋渡しとして「言語(Language)」という新科目の設立を提案した(福田 10-11)。

大山万容によれば、この時期にイギリスで提案された言語意識教育には4つの柱となる考えがあり、それらは、その後続く「言語への目覚め活動」へと繋がる骨子であった。ひとつは、それまで個別に機能していた各言語教育間の連携であり、各言語の教育内容の連続性や教師たちの情報交換、包括的な言語能力育成を目指すカリキュラム編成が提唱された。2つ目には、個別言語の学習を支える地盤として、ことばの仕組みや働きに関する気付きを育成する重要性が唱えられた(大山 27-28)。これら2つの論点からは、先述の天津による、外国語学習の前提段階としての「ことばへの気づき」を育む教育との類似性が見て取れる。3つ目は、異言語や未知の表現への無意識の恐れを軽減させ、言語への寛容性や肯定的態度を育成すること、そして4つ目は、協同学習の重視、移民の子どもの継承語を言語意識教育のリソースとして扱うことによって、主流言語(英語)以外の言語に対する肯定的態度を育み、さらには、移民の子どもたちが自分の継承語に対して自信を持つことができるようにすることが提唱された(大山 28-29)。最後の2つの論点からは、言語能力の伸長に与ることよりも、異質なものの寛容性や移民の子どもたちの包摂など、異文化理解や異文化間交流への志向性が読み取れる。大山はこの点を踏まえて、「言語意識教育はつとめて社会的な機能を持つものである」との指摘をしている(大山

29)。

その後、言語意識教育はフランス語圏を中心として「言語への目覚め活動」という呼び名のもと、欧州各地へと広がっていき、1990年代の終わりには、欧州議会や欧州評議会の支援を受け、複言語主義に基づいた言語教授法のひとつとして位置付けられるようになった。言語への目覚め活動では、潜在的に持っている母語に関する知識を意識化したり、言語間の比較によって言語の仕組みを抽象的に捉えたりする事によって、個別言語の学習の基盤となるような言語能力の育成を目指す(大山 32)。また、この活動では複数の言語を扱い、加えて、学校では学ばないような言語を含めることが推奨されている。たとえ教室内にその言語の使用者がいない言語でも排除する必要はなく、それぞれの社会的地位とは無関係に複数の言語をその仕組みや働きに着目して扱うことは、異質性への寛容さや言語間の平等性を受け入れる態度の涵養へと繋がると考えられている(大山 21-22)。また、未知の言語を扱うことは、「いくつかの既知の言語に関する知識を動員し、書かれたものであれ、話されたものであれ、そのテキストの意味を理解しようとする」複言語能力の育成へと繋がる(吉島・大橋他, 訳編 4)。さらには、教師自身も生徒と共に未知の言語を観察し、推論する所にこの活動の意義があると大山は述べる。

教師に期待されているのは、初めから扱う言語の全てを知っていることではなく、自分がすでに持っている知識を利用して未知の言語に向かい合おうとする態度なのである。(56)

言いかえれば、言語への目覚め活動では、教師自身が未知のもの、異質なもの、多様なものへと開かれた態度を維持し、そのような態度を肯定的にとらえる価値観を教育の中で自ら実現することが求められる。

2000年代に入ってから、日本においても複言語主義に基づいた教授法である言語への目覚め活動を小学校の外国語活動や総合的な学習の時間枠などの中で実践する試みが行われており、日本の外国語教育の文脈に合わせた教材や指導案作りが徐々になされ始めている(福田, 吉村(2010), 岩坂, 大山, 吉村(2013), 岩坂, 吉村(2015), 大山(2016))。

第3回ワークショップでは、欧州での言語意識教育や言語への目覚め活動が始まった背景について概観し、参加者にとって未知の言語を含んだ多言語活動を2つ行った。ひとつは、大山の『言語への目覚め活動』の中で紹介されている、フランス語話者向けの教材の課題を日本語話者向けに改編したものである(大山 19)。この活動では、日本語とマダガスカル語の肯定文と否定文の例文を複数参照し、それらを比較することで、マダガスカル語の否定を表わす語を発見し、それが文の中でどのように働いているのか観察したうえで、未知のマダガス

カル語の文（「寒くありません」）を肯定文（「寒いです（Mangatsiaka ny andro）」）から類推するという課題に取り組んだ。参加者には、日本語との比較から、未知の言語であるマダガスカル語の構造を分析することが求められる。さらには、参加者はその比較分析の過程において、日ごろは意識に上らない母語の品詞やその働きについて考えを巡らせる必要にも迫られる。もう一つの活動は、欧州評議会欧州現代言語センターによって2007年から始まった、複言語主義に基づいた言語教育のプロジェクト「言語と文化の多面的アプローチ参照枠」のウェブサイト⁹で紹介されている、欧州の諸言語を扱った多言語活動である。“Addictively Tasty”¹⁰と題されたこちらの活動では、チョコレートの歴史にまつわる短い英語の文章の中に、様々な欧州言語の単語が埋め込まれており、参加者は、文脈や同族言語同士の語形の類似性から意味を類推しながら文意を把握することが求められる。また、“czekolada”や“schokolade”など、「チョコレート」を意味する各欧州諸言語の単語がどの国の言葉か当てるクイズも行い、答え合わせの際にはインターネットを使ってそれぞれの発音を確認するという活動も行った。

ワークショップ後に行ったアンケートの回答では、言語への目覚め活動に対する肯定的意見が多数見られた。特に、母語やその他の言語との比較を通してことばの構造を観察し、その規則性を発見するという過程に楽しさと学びへの動機を見出す声が複数あった。以下、回答を引用する。

「（言語への目覚め活動は）言語の形式に焦点が当たりやすく、かつ、楽しんで学べる教材であることを実感した。特に、『言語の構造』に対する気付きが生まれやすい活動であることを実感した。」

「（言語への目覚め活動では）言語の気付きを促すことで、母語と外国語の双方に利点が得られる。また、自分たちで規則性を見つけようとすることで、自然とその言語を理解しようとする態度になっていたことを実感した。」

「（言語への目覚め活動では）母語と他言語をリンクさせて学習させる大切さが分かった。そうすることで構造や違いを理解しやすくなると思った。授業内で、一つのフレーズについて異なる言語で表現されたものを見て、どこの言葉かを考えたり、文から推測して何を指す単語なのかを考えるのは楽しいと同時に、興味にもつながり、良い内容の授業だと思った。そして、意外と推測通りで、他言語に感じる壁を低くするのにも役立った。」

ことばの構造への着目が学ぶ意欲へつながるという参加者からの指摘は、先述の日本学術会議言語・文化委員

会による「提言」で述べられていた学習動機に関する論点と呼応する。たとえその言語の運用能力を身に付ける必然性を感じない学習者でも、ことばの仕組みを見つけるという知的好奇心を刺激する活動をするにより、言語学習への動機付けが促されうることが示唆している。

さらには、未知の言葉を手探りの中で理解しようとする活動を他者理解の文脈で捉える意見もあった。以下、回答を引用する。

「分からない単語はあるけれども、推論することは『初めまして』の他者を知るのと同じで、全てをいきなり理解するのは不可能である。しかし、文の流れを読み、解釈を入れ、試行錯誤しながらでも読み解くことは多くの言語を知りたい！！と思うとっかかりになるのではないかと思った。」

これは、小学校での外国語教育がどのようにして国際理解教育としての役割を果たすことができるのか考える際に、大きな示唆を与えてくれる意見と言える。確かに、新学習指導要領において、高学年の外国語科では原則英語を履修させることが明記されており、一つの個別言語のみに特権的地位を与えているという点において、小学校の外国語科は、国際理解教育の方向性とは違う方向に向いていると見えるかもしれない。しかしながら、中学年に引き下げられた外国語活動には、先述の通り、個別の外国語の運用能力を伸ばす素地として、母語も含めたことば一般への児童・生徒の気づきや関心を伸ばすねらいが込められている。この点をふまれば、複数言語を扱うことを原則とする言語への目覚め活動は、外国語活動の一環として取り入れることが十分可能であると言える。さらには、上記のアンケート回答の引用にもあるように、この活動では、未知の言語を手探りの中で理解するという言語活動を介した経験が、疑似的な他者理解の経験として機能しうる。その意味において、言語への目覚め活動は、外国語活動での国際理解教育の一端を担う言語活動として位置付けられるだろう。

6. まとめ

本稿では、国際理解教育を謳いながらも取り扱う外国語は原則英語としている小学校外国語教育において、異文化理解や多文化共生の教育は可能なのだろうかという問題意識のもとに行ったワークショップの3つのテーマ「国際語としての英語」、「複言語主義」、「言語への目覚め活動」に関する議論、および、アンケート回答から見られるワークショップ参加者の意識変化について述べてきた。3つのテーマは何れも、言語学習・教育における多様性や異文化理解の問題と関わっている。「国際語としての英語」では、母語話者英語を規範とする英語観への異議申し立て、および国際語という地位を得た「英語」という言語の多様性について概観した。母語話

者英語の脱中心化をめぐる議論を紹介することは、学習者の不安軽減に繋がることがアンケート回答から見て取れた。また、複言語主義に関する節では、その背後にある言語教育観—教育目的や効果を母語話者との比較から測った学習者の言語運用力に求めるのではなく、他者や異文化へと開かれた態度やコミュニケーションを完遂しようとする方略性に評価の重点を置く—を紹介した。複言語主義は、多民族・多文化共生を目指す欧州独自の文脈から生まれた思想ゆえ、安易な概念の輸入は避ける必要があるものの、今後日本社会が多文化共生の方向へと舵を切っていくのであれば、この言語教育理念から学ぶことは多いゆえ、慎重な文脈化のうえで取り入れていく可能性が考えられる。言語への目覚め活動は、外国語学習の素地を作るだけでなく、言語活動を通して未知なるものとの出会いを体験できる活動であるところにその特色がある。さらには、新学習指導要領の外国語活動のねらいとも合致する点も重要である。しかしながら、日本の小学校への導入は一部の研究者の努力により、局所的に始まったばかりであり、今後さらなる教材開発—使用言語や活動形態など—や活動実践の検証作業が必要となるであろう。

ワークショップ参加者の事後アンケートでは、これまでの英語学習・教育に対する見方が変わったという意見が数多く見られた。特に、第3節でも触れたとおり、英語の所有権に関する議論を紹介した「国際語としての英語」に対する反響が大きく、英語学習の目標への再考や英語を使うことへの不安感の軽減を述べる意見が散見された。また、「『英語学習』に対するものが大きく変わったと思う。英語という言語一つだけを外国語学習として捉えがちな教育であるが、他の言語に目を向けることで、より言語に対しての理解が深まるように思った」というように、当たり前すぎて多くの人が顧みることもなかった日本の学校における「外国語教育」の前提条件—「外国語」すなわち「英語」という考え方—に対して批判的視点を得たことを挙げる意見もあった。参加者によって思う所はそれぞれではあったが、少なからぬ学生たちが、上記の意見のように、暗黙の裡に受け入れていた英語学習・教育に関する様々な「当たり前」に疑問を抱くようになってくれたようである。このような、当たりの前提を問い、別の可能性に思いを巡らせる体験こそ、他者や多様性へと開かれた態度を育み、将来、外国語教育を通して異文化間理解教育を行うであろう未来の小学校教員に必要とされる力へと繋がっていくのではないだろうか。

註

1. 同調査によれば、「日本語指導が必要な児童生徒」とは、「日本語で日常会話が十分にできない児童生徒」及び「日常会話ができても、学年相当の学習言語が不足し、学習活動への参加に支障が生じており、

日本語指導が必要な児童生徒」を指す。

2. 同調査では、日本語指導が必要な日本国籍の児童・生徒数に関する調査も行っており、それによれば、日本語指導が必要な外国籍の児童・生徒数同様、前回調査結果より増加の傾向が見られる。平成26年調査では、全校種合わせて7,897人であったが、28年調査では1,715人(21.7%)増加の9,612人であった。
3. 文部科学省「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」<http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo_3/015/siryu/04042301/011.htm> (2018年1月7日参照)
4. 「JETプログラム—歴史」<<http://jetprogramme.org/ja/history/>> (2018年1月7日参照)
5. 「JETプログラム—参加国」<<http://jetprogramme.org/ja/countries/>> (2018年1月7日参照)
6. 中学校英語の検定教科書にも、同様の英米偏重とも言える傾向が見られる。近年の中学校英語教科書は、日本の中学生や海外からの留学生、英語教師などの登場人物たちの日常生活を中心に各ユニットを構成している。現在刊行されている6冊の中学英語検定教科書 (*NEW HORIZON*, *Sunshine*, *TOTAL ENGLISH*, *NEW CROWN*, *ONE WORLD*, *COLUMBUS 21*) のすべてにおいて、外国語指導助手は女性であり、出身国はイギリス、アメリカ、カナダ、オーストラリアに限定されている。
7. 2012年に発表された欧州委員会 (European Commission) による報告書『ヨーロッパの人びととその言語 (*Europeans and Their Languages*)』によれば、回答者26,751人のうち、54%の人びとが母語以外に少なくとも1つの言語で会話できると回答し、25%が2言語、10%が3言語で会話できると回答した。また、88%の回答者が母語以外の言語を知っていることを有用なことであるとし、98%が外国語に習熟することは子供たちの将来のためになることだと答えている。しかしながら、「多様性」を推奨する欧州の言語政策の思惑とは裏腹に、欧州市民がよく使う母語以外の言語はいわゆる「大国」の言語—とくに英語—であるという結果も出ている。最もよく話されている外国語上位5言語は、英語 (38%)、フランス語 (12%)、ドイツ語 (11%)、スペイン語 (7%)、ロシア語 (5%) で、英語が非公用語である加盟国25カ国 (2012年当時) において最もよく話されている外国語は英語であった。この調査結果からは、「多様性」を唱えつつも「英語の覇権」と向き合わざるを得ない欧州連合の現実が垣間見える。
8. 法務省の報告によれば、平成29年6月末における在留外国人数は247万1,458人 (特別永住者数33万4,298人、中長期在留者数213万7,169人) に上り、過去最高となった。平成25年以降、中長期在留者

数は年々増加傾向にある。法務省「平成29年6月末現在における在留外国人数について（確定値）」〈http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00068.html〉（2018年1月7日参照）

9. *A framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures* 〈<http://carap.ecml.at/>〉（2018年1月7日参照）
10. *Addictively Tasty* 〈<http://carap.ecml.at/Database/tabid/2313/language/en-GB/Default.aspx>〉（2018年1月7日参照）

引用文献

- 岩坂泰子, 吉村雅仁. 「『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』1, 2015年, pp. 101-106.
- 岩坂泰子, 大山万容, 吉村雅仁. 「グローバル教育における多言語活動の意義」『グローバル教育』15, 2013年, pp. 44-57.
- 大谷泰照. 「欧州連合（EU）の言語教育政策—戦争再発防止のための『壮大な実験』」大谷泰照他（編）, 『EUの言語教育政策—日本の外国語教育への示唆』くろしお出版, 2010年, pp. 9-24.
- 大津由紀夫, 窪蘭晴夫. 『ことばの力を育む』慶應義塾大学出版会, 2008年.
- 大山万容. 『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, 2016年.
- カルトン, フランシス. 「異文化間教育とは何か」堀晋也（訳）, 西山教行, 細川英雄, 大木充（編）『異文化間教育とは何か—グローバル人材育成のために』くろしお出版, 2015年, pp. 9-22.
- 久保田竜子. 『グローバル化社会と言語教育—クリティカルな視点から』奥田朋世（監訳）, くろしお出版, 2015年.
- 塩澤正. 「今、なぜ国際英語論の視点が必要か」塩澤正他（編）『「国際英語論」で変わる日本の英語教育』くろしお出版, 2016年, pp. 27-51.
- 津田幸雄. 『英語支配とことばの平等—英語が世界標準語でいいのか?』慶應義塾大学出版会, 2006年.
- 鳥飼久美子. 『英語教育論争から考える』みすず書房, 2014年.
- 西山教行. 「序—複言語・複文化主義の受容と展望」細川英雄, 西山教行（編）『複言語・複文化主義とは何か—ヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ』くろしお出版, 2010年, pp. v-ix.
- 日本学術会議, 言語・文学委員会. 「提言：ことばに対する能動的態度を育てる取り組み—初等中等教育における英語教育の発展のために」2016年. 〈<http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-23-t236.pdf>〉（2018年1月7日参照）
- フィリップソン, ロバート. 『言語帝国主義—英語支配と英語教育』平田雅博他（訳）, 三元社, 2013年.
- 福田浩子. 「ことばの教育をどうするか—日本の初等・中等教育における言語意識教育の必要性」『青山国際コミュニケーション研究』11, 2007年, pp. 5-22.
- 福田浩子, 吉村雅仁. 「多言語・多文化に開かれたりテラシー教育を目指して—日本の小学校における言語意識教育の提案」細川英雄, 西山教行（編）『複言語・複文化主義とは何か—ヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ』くろしお出版, 2010年, pp. 119-131.
- 文部科学省. 「今後の英語教育の改善・充実方策について 報告—グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言—」2014年. 〈http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/attach/1352464.htm〉（2018年1月7日参照）
- 一. 「『日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査（平成28年度）』の結果について」2016年. 〈http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/06/1386753.htm〉（2018年1月7日参照）
- 一. 「小学校学習指導要領」2017年. 〈http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2017/05/12/1384661_4_2.pdf〉（2018年1月7日参照）
- 一. 「小学校学習指導要領解説・外国語活動編」2017年. 〈http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2009/06/16/1234931_012.pdf〉（2018年1月7日参照）
- 吉沢寛. 「国際英語論とは」塩澤正他（編）『「国際英語論」で変わる日本の英語教育』くろしお出版, 2016年, pp. 1-24.
- 吉島茂, 大橋理枝他（訳・編）. 『外国語教育II—外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版, 2004年. (Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. 2001.)
- European Commission Report: Europeans and Their Languages*. 2012. 〈http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf〉（2018年1月7日参照）
- Hawkins, Eric W. "Foreign Language Study and Language Awareness." *Language Awareness*. 8.3-4 (1999): 124-142.
- Jenkins, Jennifer. *Global Englishes*. Routledge, 2015.

Introducing Concepts of Diversity through Foreign Language Education

Atsuko HONDA, D. JONES

Key words : Foreign Language Education in Elementary Schools, English as an International Language, Plurilingualism, Awakening to Languages, Intercultural Education