

# 日本における複数言語主義教育の可能性について

—— 学生アンケートから見られる日本人大学生の外国語観 ——

原 田 依 子

## A Study on the Implementation of Plurilingual Competence Development in Japan:

Some Clues from a Questionnaire  
on Japanese Students' View of Foreign Languages

Harada Yoriko

### Summary

This study examines the interpretation of declarative knowledge and procedural knowledge of foreign language learning among Japanese undergraduate students. The underlying enquiry is the assumption that examining the sociocultural context at the individual, institutional, and national levels is important for effectively localizing and utilizing language knowledge or skills, especially the knowledge and skills involved in the framework of multilingualism in CEFR.

The data is obtained from the project launched at the Keio Research Center for Foreign Language Education, jointly financed by MEXT and Keio itself from 2006 to 2011. This research project—‘Action Oriented Plurilingual Learning Project’ (referred to as the AOP project henceforth)—aims to promote CEFR in an environment of multiple foreign languages in Japan. In addition, it aims to develop the multilingualism framework based on CEFR and adapt it for the foreign language-learning context in Japan.

Multilingualism in CEFR encourages learners to acquire performative skills in language learning. In general, Japanese students tend to think that skills are acquired when they get adequate linguistic knowledge regarding the target language. However, the differences among the various interpretations are based on their learning experiences such as studying abroad, daily experiences, and learning skills.

## はじめに：社会と連動する学力観

戦後の高度経済成長期から現代の情報社会への転換の過程で、教育は知識習得型から知識活用型へとその企図が変更されつつある。かつて効率的な習得のために、知識は細分化され、知識量は学力の指針とされたが、技術の発達に伴い社会が複雑化するにつれ、既存の知識だけでは対応できない問題があることが明らかになり、知識とは別に知識を活用するスキルの必要性が認識されるようになった。外国語教育においてその傾向は顕著な形で現れ、日本人の学生が単語に関する知識や文法規則の理解は十分あるにもかかわらず、外国語による議論はおろか、日常会話が満足にできないことや、日本人の TOEFL スコアの低いことなどが明らかになるにつれ、「実用」や「コミュニケーション」と銘打った実践的な外国語教育がにわかに求められるようになった。同時に、英語すらおぼつかない学習者に第二外国語を学ばせる意義について論じられる機会も増えるようになった(三浦、2004)。

しかし、広い視野からこの問題を考えるのであれば、知識量に基づく学力観から、実践力に基づく学力観への転換は、決して外国語教育の目標が実用性にのみ基づく運用能力の習得になったことを意味するわけではない。運用能力の育成においても知識はやはり必要で、そのような知識に裏付けられた学力に加えて、その知識を生活世界に開放していくこととする知性が必要なのであり、そのような知性の陶冶において、外国語教育が果たす役割は大きいように思われる。

本稿は、このような問題意識に基づき、2006年より慶應義塾大学外国語教育研究センターで行われた「《複言語のすすめ》プロジェクト」における、外国語学習に関する学生対象のアンケート結果をもとに、外国語学習者の複言語体験と知識形成の関連について考察を行った。最初に、このプロジェクトで検討された複言語主義、およびその日本における意義を検討し、複言語主義教育の導入教材として作成されたパンフレットの概要を説明した後、アンケートの結果について質的分析を行い、今日のコミュニケーション型教授法の背後にある学力観と複言語教育の可能性について考察する。

### 1. 複言語主義とは

欧州評議会による「外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠」(以下CEFR)によると、複言語とは「一人の人間の中に複数の言語能力があり、現実の場において必要に応じて言語を切り替えながら社会的な課題を解決する状態」<sup>1</sup>と定義されている。ここでの言語能力とはネイティブスピーカーが持つような運用能力である必要はなく、たとえ読み書きに関する知識が断片的・部分的なものであっても、それを有機的に結びつけ、コミュニケーションを行おうとする姿

1 慶應義塾大学外国語教育研究センターHPより

勢に価値を置いている<sup>2</sup>。

この複言語主義と混同されやすい概念として多言語主義がある。Council of Europe (2001, 2007)によると、多言語主義は、一つの地理的地域に二つ以上の言語変種が存在する状況の中で、その社会レベルの言語的多様性を尊重・促進していく姿勢であるとしている。また外国語習得においても、幾つかの言語を個別に、それぞれの母語話者レベルの能力を目標として、学校で正規に学ぶことに重点をおいている点で複言語主義と異なる。

しかしこれは、複言語主義が言語の習得において、学習者が浅く広く中途半端な知識を習得すればよいと考えているわけではなく、未知、もしくはなじみの薄い言語に出会った際、既習の言語知識を活用してその場の状況に対応しようとする、柔軟な知性や態度を重視しているといえる。このような考え方の前提には、人間を社会的主体として捉え、様々な程度の異なる能力と文化的経験などを通して、複雑に混成した能力を身に着けた個人が、その能力を活用し多様性に対応しよう努めることを推奨している（Council of Europe, 2001）。

## 2. なぜ複言語主義なのか

日本で複言語主義を検討する意義について、これまでは言語政策の観点から、明治維新後の日本が受けてきたヨーロッパの影響を踏まえ、その歴史的意味を検討するものが多かった（山川、2007他）。当然ながら、日本とヨーロッパでは社会における言語の役割に違いがあり、人々の言語意識のみならず外国語知識に関する捉え方も異なる。それにもかかわらず、今日ヨーロッパで生まれた複言語主義が日本の外国語教育において評価されつつある背景には、いわゆる言語政策で見られるようなトップダウン的な方向付けとは異なる、何らかの日本に特有な言語意識が関連しているように思われる。そこでまず、近年日本においてコミュニケーション型な教授法が目される状況を、複言語主義の立場から見直すことにより、ヨーロッパにおける言語権思想<sup>3</sup>とは異なる、日本の外国語教育の背景にある外国語学力観・知識観について検討を行ってみたい。

複言語主義という考え方が生まれる背景には、ヨーロッパが元来持つ民族・文化や言語の多様性と、それに伴う「言語意識」の違いがある。従来、同じ言語を使用することは、同じ共同体に属する証であると考えられる傾向があったが、人の移動が容易になり、一つの国の中や国家間で、使用される言語が多様化するにつれ、効率性から、共通語としてすべての成員が使える言語を持つことが望まれるようになった。その役割は英語が担うことが多く、例えば日本でも、外国語の中でも英語は特別な位置づけがされ、他の言語を学ぶ前に、まずはきちんと英語を身につけようとする学習者も多い。しかし、だからといって、いわゆる「英語圏」ですべて同じ英語が使われているわけ

2 実際、EUでは「複言語主義」の立場から、従来のバイリンガル教育から、母語のほかに二つの外国語を習得することを奨励している（Council of the European Union (1995)、European Commission (1996)）。

3 「言語権」は少数者や少数言語の権利に対して使用されることが多いが、学びたい言語を希望する言語で学ぶ権利もこれに含まれる。

ではなく、それぞれの国や地域で独自の変化を遂げているという事実も存在する。このように考えると、英語は汎用性の高い言語であると同時に、非常に多様性に富んだ言語であり、その多様性も、様々な国や地域で使用されている言語内におけるバリエーションとしての内的多様性と、ドイツ語やフランス語などのような他の言語との関係における外的多様性の二つの多様性があるといえる。

多くの場合、外国語としての英語は、外的多様性における英語として、個別に、「タコツボ的」に語られる。例えば第二外国語の文法などを習う際、英語の文法と対比させながら理解する学習者が多く、外的多様性の中にあってもドイツ語やフランス語とは明らかに異なる「外国語」として認識される。しかし、このような英語が持つ共通語、他の外国語との媒介としての優位性を一旦取り外し、相対化することにより、初めて実情に即した英語の姿は明らかになるのであり、そこから英語の“ネイティブスピーカー”のような英語力を身につけるといえることは、あまり現実的でないと考えることができる。これは、小学校における英語教育議論に見られるような、文化や使用言語に依存したアイデンティティと脱言語的・文化的アイデンティティのせめぎ合いにも関わり、この二つは、とかく二者択一的に論じられることが多いが、必ずしも排他的である必要はないように思われる。実際、多言語的な状況はヨーロッパに限ったことではなく、規模の違いこそあるにしても、日本にも存在する。漢語由来の言葉や大和言葉、また近代に輸入されたヨーロッパ言語などが、日常の中で混用されているような多言語的状況をも柔軟に受容してきたように、今日の流動的な社会状況の中で、日常で使用している言語に特定されない、メタ言語意識に基づいた言語力を身につけることが外国語学習者は期待されていると言えるのではないだろうか。

以上から、複言語主義のもつ社会的価値も含めて、英語教育の場においても複言語的な視点は大きな教育的意義を持っているといえる。そしてその意義において、言語間の際に基づく外的特徴と、言語内のバリエーションを踏まえた内的特徴は、バランスよく学習される必要がある。近年、日本の外国語教育において、カリキュラムに一貫性を持たせるための枠組みとして、CEFRを参照する大学がみられる（福田2009他）。外国語科目の目的を「文法的正しい文を生み出す知識を身につける」と考えるのであれば、カリキュラムに一貫性、段階性を持たせる意味でも共通の基準を設けることは有効である。しかし、言語教育を言語の枠のみに納めてしまうことは、この「枠」を支える多様な文化社会的側面を抜き取ってしまうことになり、外国語教育の幅を狭めてしまうばかりでなく、教員のもつ多様な専門知識をも無駄にしてしまう可能性がある<sup>4</sup>。CEFRの理念の一つである複言語主義から鑑みて、重要なことは、多様性を「通して」学習者が俯瞰的視点やメタ意識を身につけることであり、その過程における試行錯誤の中にこそ、教育や学習は存在するといえる。

4 真嶋（2007）では、大学における語学教育改革に取り掛かる際、多くの大学で採用されているレベル分けに関する言語間の不統一性や教員の専門性との衝突が報告されている。

### 3. 二つの知識

これまでの言語習得研究では、生得的で「純粋な」知識体系を仮定し、周囲からのインプットを通じて言語規則などの知識が形成されていく過程を記述説明しようとする傾向が強かった。その中で、文法などの記号に関する知識は宣言的知識（declarative knowledge）として、実際に話す際などに、どのように記号を使用するかについての手続き的知識（procedural knowledge）とは区別されてきた。例えば、三単現の-sのような文法規則に関する説明はできるが、実際のスピーキングやライティングの際にはその規則が適応できない場合、宣言的知識はあっても手続き的知識がないことになる（Mitchell & Myles, 1998）。

この二つの知識の関係について、二つの立場があり、一つは宣言的知識を繰り返し使うことで、手続き的知識を持つようになる（proceduralization：手続き化）と考える立場（Anderson, 1985）であり、他方は知識のみならず、実際に使用することの重要性を指摘する立場である。例えば、リーディング問題についてはかなり難易度の高い問題が解けるが、同じ comprehension を問題とするリスニングの問題には抵抗を感じる学習者は多い。知っているはずの英語が、見え方の違いが原因で別の言語のように感じ、学習者の学習意欲を削ぐというようなことは学習の段階で良くみられ、このような状況に陥った際、学習者はその原因を知識不足にあると感じ、さらに単語などの知識を積み重ねる。

しかし、問題を解く場合と異なり、実用的な知識を身に付けようとする場合、そのプロセスには学習者の英語に対する距離感が大きく影響するように思われる。実際、問題を解くこと以上に、外国語でコミュニケーションを行うことには慣れ大きな影響を与え、一旦外国語を聞き取ることや口に出すことに慣れてしまえば、記号でしかなかった外国語は、理解可能な「自分に近い」対象として認識できるようになり、それが契機になり習得が進むようになることが多い。このように学習の初期段階では、教員から与えられる知識は、学習者に大きな影響を与えるが、一方で、知識を試しに試してみるという段階も習得には必要であり、知識の程度がたとえ不十分であっても、それを活用していくプロセスに自覚的に関わっていくことにより、記号であった外国語が意味を示す言語へと変わっていくといえる。

このように考えると、記号を使用する知識は、言語学的知識のみからは説明できず、どのような状況ではどのように使うことが適切であるか、といったような「状況的要因」を踏まえ説明される必要がある。知識を積み重ねることの重要性は疑うまでもないが、それらは価値付けている背景知識との関連で理解することにより、初めて体系化可能な対象になるといえ、現実使用する際の言語知識と「純粋な」言語知識を乖離したものとして捉えることは、知識と使用の間にある言語を支える背景知識を抜き取ってしまうことになりかねない。

同様に、現実にはその言語について知識を持っているだけでは、適切な運用に基づくコミュニケ

ーションを行うことはできず（岡、2010）、まして同時にその言語を話す文化圏、あるいは思考システムを理解しているとは言えないことになる。同じ状況であっても言語により言語化の仕方はことなり、それにより言語化された表現がどのような意味を持つのかを理解するには、その言語がつかわれる状況ごと学ぶ必要がある。その意味で、一つの言語を多面的に習うことにより、歴史的背景や伝播などを含めたその言語の変化の過程を知ることが可能になるといえる。

#### 4. プロジェクトの概要とパンフレットの作成意図

前述の考えをもとに、「《複言語のすすめ》プロジェクト」は、学術フロンティア「行動中心複言語学習プロジェクト」（2006年度～2011年度、於慶應義塾大学外国語教育研究センター）における、研究活動の一部としてスタートした。「行動中心複言語学習プロジェクト」はCEFRの基本理念を、日本の外国語教育に当てはめた場合、どのような可能性が見えてくるかを探るものであったが、「《複言語のすすめ》プロジェクト」においても、CEFRの価値をその理論的根拠とした上で、複言語主義の理念を日本の言語教育の文脈に応用させたならば、どのような形で日本の外国語教育の実践的可能性を広げることができるか、教材（パンフレット）の作成を通して検討を行った。

この「《複言語のすすめ》プロジェクト」は、2006年に外国語教育センターで行われた実験授業をもとに構想される。その実験授業では、「学生を多言語状況（九言語<sup>5</sup>）という立場に置き、言語もしくは言語学習に対する考え方や言語能力がどのように変化するかを観察し複言語の視点から考察する」（森、2008）もので、2006年11月から六回にわたって行われた。参加者は、教員は慶應義塾日吉キャンパスで外国語のクラスを担当している教員と、学生は同大学の文、経済、法、商、理工学部から一年生を中心に各クラス5～10名程度、計400名ほどが参加した。<sup>6</sup>

外国語を教養科目として捉えた場合、言語を身に着けることはその文化を理解することだと考えることは、決して不自然なことではない。しかしながら、昨今のような運用能力の習得を重視する風潮の中で、言語と文化との関連をどのように学生に伝えるかについて、具体的な枠組みを用いた研究は多くはない。そこでプロジェクトでは、単なるパフォーマンスで終わることなく、日本人が外国語を学ぶことの意義、また言語の持つ様々な面白さを理解したうえで、言語事実を活用可能な知識としてどのように身に着けるか、またそれにふさわしい教材はどのようなものかについて、複言語主義の枠組みの中で教育、言語習得、言語学における言語知識の捉え直し、それをどのように伝えるべきか検討を行った。

本稿では以下、高山（2009）の中から、特に学習者の外国語学習観の結果について概観した後、パンフレットを使用した授業の受講者が自由記述の中で書いた、パンフレットに関する感想の中から、四つの記述に注目し分析を進める。分析にあたっては、学習と日常の言語経験の記述にどのような違

5 英語、フランス語、ドイツ語、スペイン語、イタリア語、ロシア語、韓国語、中国語、日本語

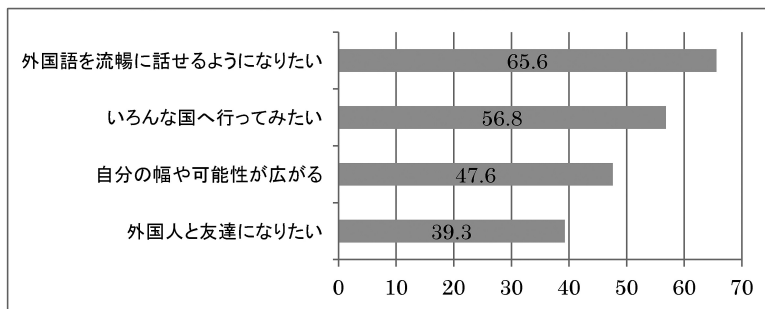
6 実験授業の詳細、分析については森（2008）参照。



いがあるかを見た上で、言語体験をどのように捉え、語っているか、知識との違いと対比し考察する。

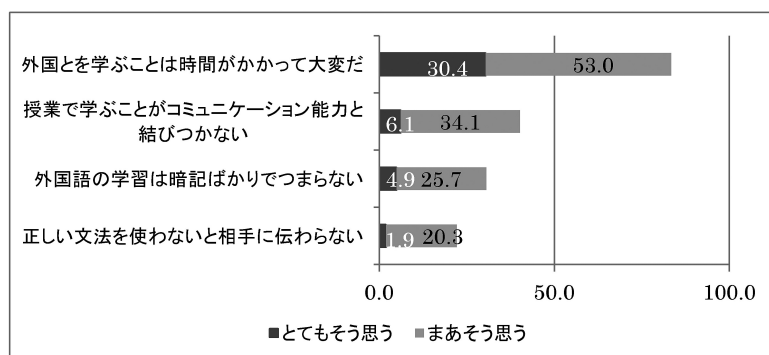
## 5. 日本人大学生が知識と運用の関係をどのように捉えているか

高山他（2009）における、多言語授業の受講学生を対象にしたアンケートでは、「学生の外国語に対する態度」に関する調査で、「外国語を流暢に話せるようになりたい」「いろんな国へ行ってみたい」に「とてもそう思う」と回答した学生が多かった（それぞれ56.8%、65.6%）。このように、外国語・外国の文化への興味関心が高かったのに対して、「第二外国語・外国語教育に対していただく先入観や構え」については、「外国語を学ぶことは時間がかかって大変だ」に「とてもそう思う」と回答した学生が多かった（30.4%）一方で、「授業で学ぶことがコミュニケーション能力と結びつかない」「正しい文法を使わないと相手に伝わらない」に「とてもそう思う」と回答した学生が少なかった（それぞれ6.1%、1.9%）。ここから、基本的に外国語そのものに対する関心は高いものの、そのような外国に対する関心と外国語を学習することへの姿勢は関連していないことが予想される。



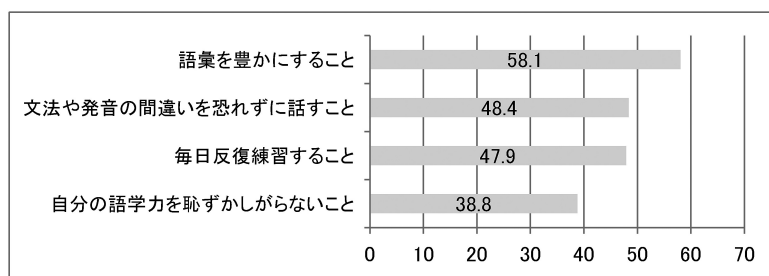
グラフ1 「学生の外国語に対する態度」  
（グラフ内の数字は%、高山、2009をもとに作成）

また、外国語学習に対して抱く先入観や構えについての質問の中で「外国語を学ぶことは時間がかかって大変だ」という項目に対して「とてもそう思う、まあそう思う」ご答えた学生が合わせて83.4%であったのに対して、「外国語の学習は暗記ばかりでつまらない」が30.6%、「正しい文法を使わないと相手に伝わらない」が22.2%と少なかったことから、授業で学ぶ知識が運用能力の習得と関連付けることが可能であると考えられる学生は少なくないことが想像された。



グラフ2 「第二外国語あるいは外国語教育への先入観・構え」  
(グラフ内の数字は%、高山、2009をもとに作成)

「外国語学習の秘訣」についての質問の中で、ポイントが最も多かったのが、「語彙を豊かにすること」で58.1%だった。同様に、「文法や発音の違いを恐れずに繰り返すこと」(48.4%)、「毎日反復練習すること」(47.9%)「自分の語学力を恥ずかしがらないこと」(38.8%)など、運用能力も知識習得の延長として捉えている学生が多かった。しかしながら、「語彙を豊かにすること」「反復練習をすることなど」のポイントが高かったことから、知識の習得に関しては、その学習についてもあくまで自分自身の問題として捉えている学生が多いように推測することもできる。このような傾向から、知識を身に着けることがまずあり、それが十分になされれば、英語が話せるようになるという発想があるように思われる。



グラフ3 「学生から見た外国語習得の秘訣と思う方法(複数回答可)」  
(グラフ内の数字は%、高山、2009をもとに作成)

### 5.1 言語により好まれる表現

これに対し、パンフレットを使用した授業に参加した学生の感想(自由記述)から、文化的体験をどのように捉えているかを見ると、知識のみからは運用能力を身に付けることはできず、何らかの体験が契機になって、運用に対して自覚的になった学習者の意見が複数見られた。例えば次のような例である。



(1)

「中学3年の時に、ホームステイを体験した。同じ学校に日本人20人ほどで行き、その中でたくさん貴重な体験をしたわけだが、「言葉が違くと文化や挨拶が変わる」と実感したのは、案外日本での準備期間だったように思う。私は出発前に、歓迎パーティでスピーチをする担当になった。私は「迷惑をかけてしまうかもしれないが、どうぞよろしく」という、日本ではありがちな内容を入れたかった。しかし、辞書で引いても参考書、教科書を読んでもそういう内容を伝える言い回しが見つからず、うまくニュアンスが伝えられないなあ…と感じた。そこで、カナダからの帰国子女の友人に「この場合、どんな言い方をすればいいのだろうか」と相談した。すると、「日本では、そういう挨拶をよくするし、いい印象を与えるけれど、英語ではそういうことは言わない。迷惑をかけられては困ると思われるから、たとえ実際迷惑をかけてしても言わなくてよい。むしろ、ここに來られてうれしい、とか言えば大丈夫だ」というアドバイスをもらった。」

学習が進むにつれ、言語によって「好まれる表現」があることに気付くことは多い。読解に限らず、会話や英作文などにおいても、それまでの文法知識だけでは対処できない表現に突き当たり、日本語で考えたことが、うまく英語に直せず、日本語的な発想で英単語を並べて「日本語的」な英語に違和感を覚えたりすることは、学習段階に拘わらずよくある。

第二言語の習得を考える場合、母語の影響を踏まえて、言語知識の形成のプロセスを考える必要があるが、例えば、母語の規則から論理的に可能な規則を推測して、適切な文が産出できる場合もあれば、その言語では使われない言い方になる場合もある。つまり、同じ言語を構成する規則であっても、実際には使われていない規則、もしくはあまり使用されない規則があることになる。

言語形式における有標性を、その言語にとっての意味的有標性と同義に考え、その言語にとって基本的な事象が無標であり、そこから派生する有標的事態は、形式的にも有標の形式で表されると考えると、母語とは異なるマーキングシステムを持つ言語を習う場合、言語規則の背後にある、有標・無標を決める基準から理解する必要がある。従って、運用能力は、知識の積み重ねによりある程度身に着くと考えると、既存の知識で無意識のうちに従っている「文化的規範」をもとに、規則だけ対象の言語のものを適用する結果、不自然な表現になってしまうことになる。またそればかりでなく、そもそもそのような表現形式が見つけれず、自由記述にあるように、そのような規範を経験的知識として知っている友人に聞いて初めて、その背景的知識の存在に気付くことになる。

Krashen (1982) は、文法指導の効果について、指導そのものよりも、実際にしようする機会を創り出すことにより、コミュニケーションを通して文法は習得できるとしている。これは、文法を習得するということを、文法的に正確な文を産出することとして捉えるのであれば、ある程度効果があると考えてよいように思われる。しかしEllis (1997) のように、社会言語学的なレベルでの運用能力や、またコミュニケーションを行うことが可能なレベルでの習得を想定すると、白畑

(1999) が指摘するように、聞いたり読んだりするだけでなく、話したり書いたりすることが必要になると考えられる。またこれは、高山 (2009) における、「外国語教育に対して抱く先入観や構え」や「外国語学習の秘訣」における、学生の回答と近い結果であるといえる。

## 5.2 学習の目的と環境

また別の記述では、文字としての英語から、話し言葉としての英語へ「科目」としての英語から「日常」の英語へ学習者の中の英語に対する「モード」が変化した体験が書かれたものがあった。

### (2)

「高校一年の夏に、私は3週間ほどカナダへ海外研修に行ったことがあるのですが、その時に一番感じたことは、当たり前ですが、英語は話す言葉ということでした。現地では、本当に小さい子が普通に英語を話している。一番当たり前で、一番実感するのが難しいことではないかと思えます。というのも、中学高校での英語の授業は、スピーキングがメインではなく、むしろ文法や長文読解などが主であり、一般的に大学受験ではそのような能力が求められるからです。」

この記述からは、日本の教育の中で、どのような能力が求められているかに応じて、学ぶ内容や「英語」そのものの捉え方が一側面なものに特定されていたことを、外国でその言語が使われている状況を目の前にして、改めて気づいた様子がうかがわれる。

多くの場合、外国語の学習の場は教室であり、そこでは「努力をしていい成績を取る」という共通する目標と、目標に向かって努力するべきだという建前がまずある。しかしそのような平等に与えられた目標に対して、学習経験の多様化は加味されることはあまりないため、結果が出しやすい学習者と出しにくい学習者という不平等が生まれることは多い。そこから「勉強」が「正解率を上げる学習」になってしまう一方で、学習者にとっては、途中で学習をやめてしまった場合に、評価を通して形で表れるネガティブな状況が内的な抑圧となり、学習を続けざるを得なくなる。現実的な問題として、学習者は教室の中で、教員との関係や友人との「みんながやるから」という連帯意識と競争意識とのバランスの中にあり、落ちこぼれることの恐怖心から、そうならない為に努力を続けるというような消極的な学習態度に陥ることはしばしばある (Deci, 1971)。それどころか、目標に相応する結果が出ない場合、否定的な自己認識から、「学習性無力感」(Seligman, 1975) に陥ってしまう可能性もある。このように、本来、学習者自身の判断と責任でなされるべき学習に対する努力が、暗黙のうちに有無を言わせない形で学習者にのしかかることがある。

これに対し東 (1989) は、学習者の自発的な努力を導くために、辛抱することの大切さなど社会的な価値による動機づけの重要性を指摘している。しかし、仮にそのような、自分はこうあるべきだという自分のあるべき姿を意味づけるための動機づけをおこなったとしても、このような外的な動機づけは学習者進む過程のある段階で、学習者の知的好奇心を満たす形での内的動機づけに切り

替えなければ、続かないのではないだろうか。自分で考え、面白さを見つけ出していく可能性を、学習者自身が持ちながら学習していくためにも、言語は多面的・重層的に教えられる必要があるように思われる。

高山（2007）の結果から、学生は知識の習得そのものは、自分で行うべきだと考えていることが推測されたが、その運用能力については、知識に基づいて、自分なりの試行錯誤が必要であり、知識のどの部分が運用能力として体系化できているかを、体験（例えば一つ目の例であれば「どのように発想するか」であり、二つ目の例であれば「実際に運用された時の英語の言語としての姿」）を通して確認しているといえる。具体的には、例えば二つ目の例で「本当に小さい子が普通に話している」という事実が、これまで経験してきた「高校生、大学生が必死になって勉強している」姿と対比されて、そこから、学習者が自ら現実的な状況の中で運用知識のカギとなる要素を見つけ出そうとしている。つまり、全ての体験が知識化されるというわけではなく、知識化の契機となる体験には何らかの傾向があり、何もない状態で、体験をしてもそのまま一つの経験として認識されるのに対して、自分の既存の知識では対応しできない状況に直面した時に、その欠如した要因を埋める形の体験が、知識として学習者に認識されるように思われる。日本における複言語主義の意義もここにあり、言語に関連する事象に対する意識や「感度」を高める意味でも、単なる文字や音に限らない「言語」の持つ社会的・歴史的・重層的な世界の面白さと力、つまり生きて変化する言語を教えていく必要があるのではないだろうか。

### 5.3 新規の知識に対する解釈

自由記述の中で、体験から知識を捉え直す一面がある一方で、知識から体験を意義付けるプロセスも見られた。

高山（2009）における「第二外国語を学んだことによる影響」に関する質問の中で、英語に対する見方が変わったと回答した学生が全体の46.3%にのぼった。さらに「英語がやさしく思えるようになった」と答えた学生は56.5%、「英語への親近感を感じた」と答えた学生が29.9%となった。また、パンフレットの評価として「第二外国語が英語と比較しながら学べた」と答えた学生が18.0%と、質問の中では比較的高い割合を示し、パンフレットを使用した授業後にはその割合が増えている（高山他、2009）ことから、必ずしも英語学習に対して、否定的な反応ばかりではないことが伺える。

このように、アンケートにおいて、英語と比較しながら外国語を学べたと答えた学習者が多かったが、同様に、自由記述の中でも、「実際に習った言語が使える経験が増えるのは楽しい」など、知識であったものが、実際の生活の中でつかわれているのを見たり体験したりすることにより、知識が具体的な情報を持つものとして、再認識した経験から、その対象となる外国語に対して、関心を強めたという記述が見られた。

(3)

「どこかの洋菓子店で聞いたことがある気がする *primavera* がイタリア語で春を意味すること、プランタン銀座は日本語に訳すと春銀座になることなどを知って楽しむとともに、言語により関心がわきました」

先ほどの『子供が普通に使用していた』状況と同じく、一生懸命覚えた知識が、日常の街中で使われているのを見て、「学習内容としての言語」から「日常をとりまく言語」へその学習者と言語のモードが変化したと、解釈することができる。同時に、言語を話すことは、具体的に状況を認識しながら社会的に適切な言語行動をとることが要求されることから、具体的な環境の中で初めて言語記号が持つ意味を理解することができ、発話の適切さも自己と環境との関係の中で捉える必要がある。その意味では、認知行為や発話行為も、もっぱら具体的な文脈において実践される点で、同じレベルの行動であるといえる。また、知識がスキルとして実践的に機能するようになって初めて、運用を伴う言語能力になったといえるということは、音声や記号に与えられた意味を、意味のある発話として解釈されるように意味操作を行えることであり、その意味づけを行う社会と言語記号は決して別のものではないといえる。

つまり、能力は普遍的で固定的な側面もあるが、同時にローカルで、個別的な側面もある。知識そのものは単体として存在しうが、経験を通して一旦体系化されれば、それは運用を規定づけるものにもなる。従って、固定的であると同時に、具体的な相互行為の中で初めてその機能が明確になるという意味では、実践的運用を通して、他者と共に、習得される側面もあるといえる (He and Young, 1998)。これは同時に、知識は個人のものであると同時に、運用の場において、社会的同意に基づいて作られていくものであり、個人のものでありながら社会やそのイメージを構成するものであるともいえる (Clausen, 1968)。

実際、新しく学んだ知識を通して、既存の知識に対する理解を深めたり、その背後にある前提やイメージを意識するようになったように、それまで単体として存在していた知識が、他の言語と比較されることにより、異なった解釈を受けるといったようなこともあるようである。

(4)

「ドイツ語を学ぶようになってから、日本語はなんて簡単なのだろうと感じた。名詞の性はなし、冠詞も特になし、順序もある程度適当で構わない。優柔不断という日本人の人間性を見ているように思える。」

## 6. 考 察

本稿は、日本における複数言語主義の意義と、その観点から見た言語知識観を、授業で複数言語主義パンフレットを使用した学生を対象に行ったアンケートデータをもとに検証した。

言語知識は、とかく文法などの言語学的知識として捉えられがちであるが、学生を対象に行ったアンケートにおいても同様の傾向が見られた。ここでは、知識そのものは学習により身に着くもので、それ自体は語彙を豊かにするなどして、毎日反復練習することなどが、上達する秘訣として挙げられていたのに対して、運用能力に関しては、正しい文法を使わないと相手に伝わらないと考える学習者が多い。しかしその一方で、授業で学ぶことがコミュニケーション能力とは結びつかないと考える学習者が少なかった。この二つは、成績や入試などの「道具的」な理由と、外国への関心などのようなある意味での「内的」な理由の両方の要素が混在しているといえる。今回のデータからは明確に分けることができないが、実際このような「内的」「道具的」側面を持った動機づけは、学習を始めるきっかけとしては強い影響力を持っており、外国への関心や成績などは、ある意味で曖昧な部分を含み、その曖昧さから誰もが注意や関心を向けやすく、学習の契機になりやすいと考えることができる。しかしながら、継続的に学習を行うには、より言語そのものに関連付けられた動機づけに、どこかの時点で切り替える必要があるように思われる。

また、このような比較的具体的な動機づけにもかかわらず、高山（2009）の中で、「外国語を学ぶことは時間がかかる」と答えた学習者が多かった。これは、知識の習得は教室の中で行い、自由記述に見られたような文化的経験などはそのような学習の「外」で行われるものとして捉えられ、両者は明確に区別されていると考えることができる。文化的経験や日常の言語体験が、言語もしくは外国語への関心を高めている一方で、実際に学習の中で覚えなければいけないのは、抽象化された知識的内容であり、外国語を学ぶ理由がどこかかけ離れたものになり、むしろ成績などの物理的理由になりがちであるのも、このような状況的要因があるように思われる。いわゆる言語学的知識が、実際の使用から抽出されたものであるならば、成績や就職のために学習するといった「道具的」な理由も強い動機づけにはなるが、同時に英語などの言語そのものの生態から刺激される好奇心に基づいて学習が動機づけられるような授業があれば、外国語学習の内容もより豊かなものになるように思われる。またその一方で、今回のデータから注目される点に、第二外国語を学ぶことにより、英語に対する見方が変わったと考えた学習者も多かった点が挙げられる。これは他の外国語を学ぶ際、学習の対象であり、目標であった英語の知識が、媒体化することにより、実体化され、メタ言語化された結果と推測される。

また、学習観に関するアンケートにおいて、授業だけではコミュニケーション能力は身につかないと指摘する学習者は多くなかった。文法などの言語知識と、実際の使用の際に用いる知識を、別のものとして捉えていないということは、一見、知識を積み重ねれば、運用能力が身に着くと考え



ている様にも見えるが、自由記述で書かれた内容から鑑みると、必ずしもそのように単純には捉えていないことが伺える。例えば、ホームステイの記述の様に、知識に基づいて体験が理解される、もしくは、体験から知識を捉え直そうとするプロセスは、学習者が何らかの手段を用いて明示的に行っているわけではなく、まして、学習者の中で、実態として客観的に存在するものでもない。あくまで、体験を既習の知識に照らし合わせながら推論し解釈する経過で、その背後に客観的事実のように存在する知識が「探り当てられ」、それが既存の知識と整合性を持つものであれば、客観を帯びた事実としての知識として認識される。実際、知識を学ぶ際、知識は単体で理解され、他の知識との対比から、知識を体系づけていくのは、学習が進んでからである。構築した知識体系をその都度参照しながら、新しい知識を、組み込んでいくという、ある種の解釈作業の中で、知識のみにこだわらず、その背後にある体系性に目がいくようになるには、先ほどの体験も大きな役割を果たすように思われる。そして、それが現実に「使うことのできる」知識になるためには、実際のコミュニケーションで使ってみて、「調整」(ヴィゴツキー、2001) する必要があることから、運用能力とはそのような調整作業であり、それにより体験が知識の一部になっていくプロセスのなかに現れるものであると考えることができる。そこには、当然ながら社会的事実としての「その場に適用されている〈ルール〉」としての知識が必要であり、その知識がどのような体系であり、運用に当たり、規則が体系にどのように関連しているか、さらには、社会的文化的背景が、それらの規則をどのように動機づけているかについて理解する必要がある。

自由記述のアンケートからも、知識により一つの言語感覚に関連する経験が、文化的経験として、学習者に理解される場合もあれば、体験により、知識が体験されるという例も見られた。言語知識を、文法的知識として捉えることは、目標を明確にし、学習内容と単純化するという点で利点はあるが、言語が本来持つ多面性や、その後の継続的な学習の動機づけを削ぐ可能性がある。日本における複言語主義の意義もそこにあるように思われ、学習は教室で、経験は教室外で、というように分けてしまわず、あくまで、言語が社会や文化などの状況に依存する「生態系」であることを、学習者に伝えていくべきである。

(はらだ よりこ・本学非常勤講師)

#### 参考文献

- 岡秀夫「英語教育の基準を求めて－日本版CEFRへの取り組み」『英語展望』第116号(2008年)、pp.18-23。  
 —、「CEFRを通して「外国語能力」を考える」『言語・情報・テキスト』第15号(2008年)、pp.71-84。  
 —、「外国語能力の捉え方－communicative competenceで十分か」『目白大学人文学研究』第16号(2010年)、pp.151-161。  
 菅利恵(2008)「ドイツにおける「ドイツ・トルコ」二言語教育：複言語主義とドイツ語教育のはざま」『研究報告』第22号(2008年)、pp.133-144。  
 小池生夫編『応用言語学事典』研究社、2003年。  
 小池生夫「欧州評議会、中国、韓国、台湾と日本の外国語、英語教育政策の比較－学習指導要領等を中心として」『応用言語学研究：明海大学大学院応用言語学研究科紀要』第18号(2008年)、pp.139-157。  
 —、「CEFRと日本の英語教育の課題」『英語展望』第116号(2009年)、pp.14-17。  
 シュテファン・フカダ「EUが訴えている「価値としての複言語主義－その精神史の背景とEU圏外での可



- 能性一」『神戸大学国際コミュニケーションセンター論集』第5号（2008年）、pp.21-45。
- 鳥飼久美子『危うし！小学校英語』文春新書 文芸春秋、2006年。
- 永井典子・福田浩子「茨城大学教養教育のレベル別目標設定：COEの共通参照レベルを参考にして」『茨城大学人文学部紀要』第16号（2004年）、pp.75-105。
- 西山教行「『欧州共通参照枠』をどのような文脈に位置づけるか」、『ドイツ語教育』第13号（2008年）、pp.101-102。
- 。「『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（2009年）、pp.61-75。
- 。「ヨーロッパ社会政策からみた『ヨーロッパ言語共通参照枠』と日本の第2外国語教育の展望」、『ドイツ語教育』第14号（2009年）、pp.74-83。
- 福島青史「日本の多言語状況と「複言語主義」—来日ウズベキスタン人の多言語能力と使用領域調査から—」『早稲田日本語教育学』第2号（2008年）、pp.29-44。
- 福田浩子「複言語主義における言語意識教育—イギリスの言語意識運動の新たな可能性」『異文化コミュニケーション研究』第9号（2007年）、pp.101-119。
- 。「日本の英語教育におけるCEFRの応用の可能性」『人文コミュニケーション学科論集』第6号（2009年）、pp.25-41。
- 細川英雄「日本語教育学における『実践研究』の意味と課題」、『早稲田大学日本語教育学』第3号（2008年）、pp.1-8。
- 真嶋潤子「言語教育における到達度評価制度に向けて—CEFRを利用した大阪外国語大学の試み」『間谷論集』第1号（2007年）、pp.3-27。
- 三浦淳「第二外国語教育を壊滅から救い、新たな制度とイデオロギーを生み出すために」『新潟大学人文科学研究』第114号（2004年）、pp.75-96。
- 三浦信孝編『多言語主義とは何か』藤原書店、1997年。
- 森泉「世界の言語と向き合うための導入教育—第二外国語導入教材《複言語のすすめ》の構想と実践—」『慶應義塾大学日吉紀要ドイツ語学・文学』第44号（2008年）。
- 高山緑、金田一真澄、森泉「世界の言語と向き合うための導入教育（2）—《複言語のすすめ》による導入教育の実践と分析—」『慶應義塾大学日吉紀要ドイツ語学・文学』第45号（2009年）
- ヴィゴツキー、L. S.『思考と言語』柴田義松訳、新読書社、2001年。
- 山川智子「欧州評議会・言語政策部門の活動成果と今後の課題—plurilingualism 概念のもつ可能性—」『ヨーロッパ研究』（東京大学ドイツ・ヨーロッパ研究センター）第7号（2007年）、pp.95-114。
- 吉島茂「ヨーロッパの外国語教育を支える考え方—複言語・複文化主義・行動主義、4つのSavoirs、部分的な能力、ELP（Can Do Statement）」、ELEC『英語展望』増刊号（2007年）、pp.47-53。
- 。「文化と言語の多様性の中のCommon European Framework of Reference for Languages—Learning, teaching, assessment（CEFR）—それは基準か？」、『応用言語学研究：明海大学大学院応用言語学研究科紀要』第10号（2008年）、pp.33-41。
- Council of the European Union. *Council resolution of 31 March 1995 on improving and diversifying language learning and teaching within the education system of the European Union*, Official Journal C207, 1995.
- Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press, 2001.
- 。「Qualifications: introduction to a concept.” *Council of Europe higher education series: no. 6*, Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2007.
- European Commission. *White Paper on Education and training: Teaching and the Learning society*, COM95, 1996.