

【研究ノート】

複言語的教授法の可能性 —— 日本における英語教育の再考 ——

半 嶺 まどか

Possibility of Plurilingual Pedagogy —— Rethinking English Language Education in Japan ——

HAMMINE Madoka

要旨

本稿は、日本における外国語教育、とくに英語教育の改善にあたり、従来日本ではなかった CEFR「(外国語の学習, 教授, 評価のための) 欧州共通基準枠組み」の日本の外国語教育への応用を受け、多くの方面での利用の先見性への意義を考える。従来の日本の英語教育が抱える問題として、英語でのコミュニケーションの消極性、複言語力・複文化力の理解の不十分さ、多様性に対応する「グローバル人材」の含有する問題、Queen's Englishや American Englishから国際共通語としての英語への英語教育の価値観の変化などがあげられる。CEFRの導入や活用が、これらの問題の解決へ向けて、どのような効果をあげられるかに焦点を当て、欧州発祥のCEFRの導入を、その背景にある複言語、複文化主義にも触れながら、言語教育政策を分析する。

キーワード：複言語主義、CEFR、国際語としての英語、言語計画政策、日本、言語イデオロギー

I. はじめに

日本における学校教育の外国語科目は、他の言語の占める割合はとても少なく、基本的には、外国語科目は、「英語」に偏っているという主張がある(鳥飼, 2017; 中村, 1993; 守住他, 2016)。日本の外国語教育における「英語化」が進む中、それに対する抵抗や批判の声も上がっている。大きな流れとして、1990年代以降、英語が日本において支配的な力を持っていることが多くの論考の中で批判されている(Kubota 1998; 大石, 2005; 津田; 1998)。これらの論考は、Phillipson (1992) や、Pennycook (1994) のような英語圏の学者に共鳴し、「英語は、便利で有益な言語である」という概念を批判し、問題視している。

これらの論考は、英語偏重の傾向にある日本の外国語教育、英語が日本人のアイデンティティや「他者」のとらえ方にもたらす影響、さらには、ネイティブスピーカーの理想化を批判している。また、英語教育機関において、ネイティブスピーカー以外の英語教師が不平等に扱われるという指摘もされてきた(Oda, 1999)。さらに、近年、

ネイティブ・ノンネイティブスピーカーの概念の受け取り方は、それぞれの個人の「ことば」や「文化」「人種」「エスニシティ」「セクシュアリティ」などにつながる個人的経験によって異なり、二項対立的に「ネイティブ対ノンネイティブ」をとらえた視点からの脱却が必要だという指摘もある(Lowe, Kiczowski & Lu, 2016)。

これらの批判に対して、本稿は、英語教育の議論の中で取り上げられているCEFR-Common European Framework of Reference for Languages「欧州言語共通基準枠組み」(Council of Europe, 2001)の日本での導入と、その背景にある「複言語主義・複文化主義」を日本の外国語教育、特に英語教育の文脈に当てはめ、CEFRの日本の外国語教育での応用⁽¹⁾に関して、日本の「国際化」の言説を分析しながら、その導入に際する問題点と、考えられる効果をまとめる。本稿は、特に、名桜大学で英語教育をまなぶ学生たちへ、母語、外国語、第二言語、という枠組みを超えた「ことば」への気づきを促すことを目的とする。

II. 日本における学習指導要領

日本の英語教育政策の基準は学習指導要領という学校教育法等に基づく、教育課程編成の基準である。その内容は、小学校、中学校、高等学校の学校教育における外国語科目の目標や内容、授業時数等を規定している。現行の学習指導要領の視点は、主体的、対話的、深い学びの実現であるとともに、知識・技能、思考力・判断力・表現力、学びに向かう力・人間性の育成等である（文部科学省，2018）。「外国語によるコミュニケーションの中で、どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのかという、物事を捉える視点や考え方が強調されている。これは教授者、学習者の立場からの視点であるが、どちらからいうと、教授者の指導理念、指導内容が中心である。学習指導要領は平均して、10年に一度の改正を繰り返し、外国語科の指導要領は、その度に、よりcommunicativeな方向に進んでいるといえるだろう。

問題は、世界で確実に広がっているグローバル化、急速に必要としている情報世界に対応できる「グローバル人材」の育成への視点が広まり、欧米、韓国、中国、台湾などアジア諸国の外国語教育を受けた学習者に比して、日本の学習者の英語能力が国際的に通用するレベルではないことが、以前から指摘されている。すでに、過去20年にわたり語彙数、検定教科書の量がこれらの国に比べて半分程度であるという指摘がある（小池，2012）。また、教授法においては、直接教授法（direct method）は、小学校、中学校の初級学年においてのみ主流であるが、現在、日本の中学校以降の中、上級学年は英文和訳の伝統的教授法（grammar-translation-method）やオーディオリンガル法（audio-lingual method）が中心で、話すこと、書くこと、などの言語活動が少ない傾向にある。そのような現状を踏まえ、この際、世界的な視野で、未来を見据え、外国語教育の抜本的改革に取り組むべきであるという主張がある（小池，2012）。

2013年には、国の外国語教育の指針を決める文部科学省は、さまざまな形で報道されてきた小学校英語教育の教科化と早期化を含む小学校から高等学校までの英語教育の改革プランを、「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」（以下、実施計画と呼ぶ）としてとりまとめ発表した（文部科学省，2013）。実施計画では、「2020（平成32）年の東京オリンピック・パラリンピックを見据え」という文言が用いられているように、オリンピック・パラリンピックの開催を契機に、教育分野を超えて、社会、経済につながるグローバル化を一層推進しようとする意図が明確に示されているといえるだろう。

III. CEFRとその背景

今世紀、急激に顕在化してきた情報革命、科学技術の進化と経済事情の変化は、いわゆるグローバル化とも呼応し、否が応でも国と国との交流、国境や地域を超えた人の移動は避けられないものとなっている。また、人の移動は、国外ののみならず、国内の国際化も同時に図るようになっている。2020年より始まった新型コロナウイルス感染症拡大の中、情報化の加速と、情報の伝達方法のオンライン化が急速に進む中、バーチャルな空間における「移動」や、オンラインでの人々の交流も加速している。そのために、「ことば」を教える立場にある教育者は、未来の世代が国や地域から、バーチャルな移動であろうとなかろうと、国外へ出て海外、また国内のさまざまな地域同士の交流の上でもきちんと自分の意思を伝え、コミュニケーションをとることができる人材を育成することが急務ともいえるだろう。その一つの施策として、ことばの教育は、大きな役割を果たすべきである。

本稿で焦点を当てるCEFR Common European Framework of Reference for Languages（ヨーロッパ言語参照枠組み）は、現行の学習指導要領の背景にあり、一般的には専門家の間ではCEFRとして知られている。CEFRは、2001年にCouncil of Europeによって発行された。CEFRは「外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠（Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment, CEFR）」と日本語では訳され、外国語の学習、教授、評価の際のスキルを、6つのレベル（A1, A2, B1, B2, C1, C2）と、4つのエリア（受容reception, 相互行為interaction, 産出production, 仲介mediation）に分けて示している。

表1に6つのレベルが具体的に何を指しているのかを参考のために示す。表1からわかるように、一つ一つのレベル毎に、対象の言語を使って、学習者が何ができるかに焦点を当てたレベル分けとなっている。一般的に言えば、これらのスキルとエリアは、リスニング、リーディング、スピーキング（やりとり）、スピーキング（発表）、およびライティングとして分けられている（Tono, 2018）。また、この枠組みには、第三の側面として、ハイムズの提唱した「伝達能力（Communicative Competence）」に当てはまる、社会言語的能力（Sociolinguistic Competence）、実用的言語能力（Pragmatic Competence）、方略的言語能力（Strategic Competence）もとりにいれられている。

表1 CEFR 2001年度版に基づいた6つのレベル（原文のまま掲載）

A Basic User 基本段階の 使用者	A1 Breakthrough	Can understand and use familiar everyday expressions and very basic phrases aimed at the satisfaction of needs of a concrete type. Can introduce him/herself and others and can ask and answer questions about personal details such as where he/she lives, people he/she knows and things he/she knows. Can interact in a simple way provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help.
	A2 Waystage	Can understand sentences and frequently used expressions related to areas of most immediate relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography, employment). Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on family and routine matters.
B Independent User 自立した 使用者	B1 Threshold	Can understand the main points of clear standard input on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. Can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. Can produce simple connected text on topics which are familiar or of personal interest. Can describe experiences and events, dreams, hopes and ambitions and briefly give reasons and explanations for opinions and plans.
	B2 Vantage	Can understand the main ideas of complex text on both concrete and abstract topics, including technical discussions in his/her field of specialization. Can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible without strain for either party. Can produce clear, detailed text on a wide range of subjects and explain a view - point on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.
C Proficient User 熟達した 言語使用者	C1 Effective Operational User	Can understand a wide range of demanding, longer texts, and recognize implicit meaning. Can express him/herself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. Can use language flexibly and effectively for social, academic and professional purposes. Can produce clear, well-structured, detailed text on complex subjects, showing controlled use of organisational patterns, connectors and cohesive devices.
	C2 Mastery	Can understand with ease virtually everything heard or read. Can summarise information from different spoken and written sources, reconstructing arguments and accounts in a coherent presentation. Can express him/herself spontaneously, very fluently and precisely, differentiating finer shades of meaning even in more complex situations.

CEFRというと、A1からC2の共通参照レベルであると理解されているが、学習、評価、教授、カリキュラムまでを収めた総合的な枠組みである。また、2018年には、Companion Volume（補強版）が出され、大きな変更が加えられたため、最近では「CEFR増補版」などと呼ばれている（鳥飼, 2017: 64）。「CEFR増補版」では、6段階のレベル分けがおおざっぱすぎるという批判を受け、A1の下に、A1以下（Pre-A1）を設け、プロの通訳者、翻訳者などのC 2以上（Above C2）を加えている（鳥飼他, 2021: 67）。

CEFRというと単なる参照レベルであるにとらえてしまおうとその「レベル分け」だけに焦点が当てられてしま

い、それを根底で支えている「複言語主義、複文化主義」という言語教育思想、またその思想を支える「多様性の中の統合」という政治的な理念までのつながりが見えなくなってしまうので、注意が必要だ。CEFRは、決して「国際基準」として設定されたツールではないが、文部科学省は、CEFRを「国際基準」として扱い、民間試験の対象表に使用されているが、一歩立ち止まってCEFRのそもそもの背景にある理念（言語観）について考える必要がある。

CEFRは、複言語主義という教育理念からの影響を受けている。それらは、日本の学習指導要領を語る上で、特に欧州、欧米から「輸入」する形で動いてきた、言語

教育の歴史とも結びついている。まず、欧州のCEFRの背景となる言語教育の理論の流れから考えてみよう。欧州全域に及ぶ欧州協議会（Council of Europe）の役割は、国を超えて共通の言語コミュニケーション能力をできるだけ多くの人々に養成する意義をもつ。実際に、1970年代の欧州では、ヨーロッパ共同体（EU）が形成されたことをきっかけに、国家間の移民や労働者の移動の増加という社会現象が起こり、成人を対象に意思の伝達能力を育成することが、早急の課題であった（e.g. Savingnon, 2002）。そのような社会情勢を受け、イギリスでは応用言語学者たちによって、外国語学習でのコミュニケーション能力を養う必要性が訴えられ始めた背景がある（熊谷・佐藤, 2019）。一方、同時期のアメリカでは、実際の言語使用の場面や、言語の帰納的な側面に焦点を当てた教授法の開発がはじめられ、チョムスキーの提唱した「言語能力（linguistic competence）」や、ハイムズの「伝達能力（communicative competence）」などを背景に、一連の理論が新しい教授法の確立へつながった。

そもそも、欧州で戦後すぐ立ち上げられた「一つの統合されたヨーロッパ（英語では、one greater European nation）」を目指すヨーロッパの欧州協議会が目指す目的は、欧州におけるすべての人の人権を守り、民主主義を守り、人類の平等、公正、大義と理念を目指している。そのために特に重要行動目標として選んだ政策は、より多くのヨーロッパ内の個人に対する「複言語主義」と「複文化主義」に基づくことばの教育であった。CEFRの目次を開いてみると、第一章は、「政治的および教育的背景」となっていることからわかるように、CEFRの基盤には、ヨーロッパの統合という極めて政治的な意図があるといえる。そこには、「多様性の中の統合（英語では、united in diversity）」というEUの理念の下で、「国民」の形成から、「ヨーロッパ市民」の形成への移行を目指すという言語教育上の課題が課されているのだといえるだろう。

CEFRは、「文化領域における共通行動を採用すること」、「より大きな統一性をそのメンバー間にもたらす」という欧州評議会⁽²⁾の目標に奉仕する大切なものと位置付けられている。このことは、「文化と言語の多様性を守る」という欧州評議会の原則に基づいている。「共通行動」とここで述べるのは、EU加盟国内の教育カリキュラムを可能な限り揃えて、留学をしやすくするなど、境界を取り払うという意味での「共通行動」である。

筆者が欧州域内の大学院に在籍していた時期には、この「共通行動」がEUの教育システムにどのように結びついているのかを実際に体験した。この理念に基づいて運用される欧州の国間のシステムの留学の一つであるエ

ラスムス（Erasmus）と呼ばれる制度で、多くのクラスメートや同僚の間で、国を超えた学生の学術・研究交流が頻繁であったことが一例として挙げられるだろう。2018年に留学先の国へ渡航する前には、留学先の国の言語のスキルを測るための言語テストを受けたが、それはCEFRの基準によって評価され、それぞれリスニング、リーディング、スピーキング（やりとり）、スピーキング（発表）、およびライティングのスキルが、どの程度備わっているか、A1からC2まで測定されたことを覚えている。その際に、受けたそれぞれのレベル分けは、語学の教員による学習者の評価だけではなく、学習者自身が、自分がどのような複言語能力を保持しているのか確認でき、それが自律的な言語の学習につながるとされている。この例からわかるように、CEFRは、言語教育の学習・教授のためのカリキュラムと評価の方法を、国境を越えて欧州内で統一することで、欧州全体の言語教育の質を高めることを目指しているといえよう。

IV. 複言語主義と複文化主義⁽³⁾

欧州評議会は、CEFRの中で多言語主義とは異なる「複言語主義」を標榜している。「多言語主義」とは、「特定の社会の中で異なる言語が共存していること」として、EUの基本方針となってきた経緯がある。他方、ここで述べる「複言語主義」は、欧州評議会の用語で、「母語以外に二つの言語を学ぶ」ことによって相互理解を深める方針を指し、個人の内部に保持され、発展する複数言語を、一つの統一体としてみる考え方（言語観）に基づいている。

また、「複言語主義」は、個人の言語体験に焦点を当てるとともに、「個人の言語体験は、その文化的背景の中で広がっていくもの」ととらえる。さらに、個人の内部に保持される、発展し続ける複数言語は、各々が並列的に存在するのではなく、相互関係を築きながら、相互作用のもとに、不均衡に共存しているものとする。このような背景は、ことばと人権、さらに言語を話す人の権利、言語権に結び付く。これは、欧州内に存在する少数言語、つまりマイノリティとされる言語に対する教育政策や、人々の意識に深く結びついているといえるのではない。例えば、フィンランドで話されている少数言語の場合、複言語主義に基づいて、少数言語を使用することと国際語としての英語を身につけることを目的とした教育が行われており、国家の「周縁」としての地域から複言語主義の応用を垣間見ることができる（Keskitalo & Sarivaara, 2019）。言語権としての人権をうたっている欧州評議会の複言語主義は、すべての人の尊厳としての言語権が根底にある言語教育観だからこ

そ、多様な言語が共存するものとして、英語などの外国語とともにそれぞれの母語を学ぶことが可能な複言語主義に基づいた言語教育政策が発展してきたといえるのではない。

欧州評議会がいう「母語以外に二つ以上の言語を学ぶ」ことによって、相互理解を深めていくとし、個人の内部に保持され、発展する複数の言語を一つの統一体としてみるのが、「複言語主義」に基づいた言語観である。Baker & Wright (2017: 3) も指摘するように、パイリンガズムの研究では、二つ以上のことばを能力的に同等に使用することができることに限らず、さまざまな言語能力を考慮したパイリンガリズムの定義が存在する。複言語主義的な言語観に基づいた場合、たとえ挨拶程度しかできなくても、それも個人の「複言語的能力」として積極的に評価されるのである。そうすると、よく言われるような「日本人は、英語が読めるが話せない」などという批判も「読む」ことができるのだから、「部分的な」「複言語能力」として評価され、そのような批判は射ないということになる。

さらに、CEFRでいう「複言語主義」は、個人の内部に保持される複数の言語レパートリーに焦点を当てるが、それは、言語を伴った「体験」なくしては、存在しない。「体験」を表現するために、「言語ポートレート」の作成が学習の場で行われる。言語をともなった体験が起こる場所として、「文化的背景」が重要とされ、「複言語主義」は、同時に「複文化主義」を導くものであるとされている（鳥飼, 2017）。このように、欧州の歴史の中ではぐくまれた多様性の中の統合という理念、「複言語主義、複文化主義」という言語教育思想は、筆者が「はじめに」で述べたような、「ネイティブスピーカー」いわゆる「母語話者」をモデルとする言語学習や言語教育とは、理念の面で大きく異なる。母語話者をモデルとするのではなく、多様性の中で、それぞれの言語と文化を認めながら、個人がそれぞれの言語との関係を、言語教育を通して構築していくことがCEFRの教育理念である。

V. 複言語・複文化主義と日本

CEFRの理念につながるこの「複言語主義」さらに「複文化主義」の背景は、日本にとって無関係であろうか。私たちはグローバル社会が地球規模で加速する時代に突入し、2020年からは、新型コロナウイルス感染症により、ますます情報化・デジタル化が進んでいる。オンライン上の交流は、人と人との交流を助け、グローバル化は、また新しい一面を迎えているともいえよう。以前から指摘されているように、例えば、小池（2012）は、日本においては、すでに諸外国に比して、政治の混迷、企業の

劣勢、内向き傾向の若者たち、経済の流通等の多くの問題にコミュニケーション能力と、複言語的能力の低さ、複文化的態度のひ弱さが絡んでいるのではないかと指摘している。

欧州発祥の複言語主義が、日本の言語教育、とくに外国語教育を考えるうえで、現行の学習指導要領に取り入れられている以上、少なからず日本における外国語教育にも、影響を及ぼすことは間違いないといえるのではない。しかし、その際に、かつて言語政策的に日本が模範としようとしたヨーロッパの国々は、現代では植民地主義的言語政策の反省に立った議論を展開している。これまで、日本は、国家主義や近代化の歴史の中で、国内のことば、文化の多様性は、教育のなかで「国」と「言語」が結びついた「単一言語イデオロギー」によって、見えないようにされてきた経緯があることを考える必要があるだろう（イ, 1996; 安田, 1999; Heinrich, 2012）。CEFRは、「文化と言語の多様性を守る」という原則に基づいた、ヨーロッパで生まれた理念であることを理解し、日本とのコンテキストの相違点や類似点を考える必要がある（細川・西山, 2010も参照）。例えば、日本の国内の多様性に対する認識や、英語一辺倒の外国語教育の問題点、また日本社会で戦後、英語を学ぶことが所与となり、英語がいまだに特権的な位置にあることなどを含め、英語教育に携わるものとして考えるべきである。現実では、英語は、今は第二言語として話す人口の方が、第一言語として話す人口よりも多いといった具体的な実情を知ること、学習者や教授者の英語に対する見方が変わり、自信をもって国際的な英語としての英語を使用し、学ぶことができるようになるのではないかと考える。

国や地域、文化・背景の異なる人々と、または、日本国内でも文化やことばの異なる人同士、コミュニケーションをとる際の「ことば」のとらえ方、相手の立場や文化を考慮したコミュニケーションを取れるようになるための異なる多様な言語や文化への「配慮」の視点などは、とくに、今後、ますます必要になるであろう。つまり、ことばを使って「体験」をする場としての教室や、言語教育の空間が大きな役割を果たすことになる。ことばを使って学習者が何ができるかを表したCan-Do descriptorと呼ばれる「Can-Do リスト」の英語教育への導入にも、表1からもわかるような行動中心（action-oriented）のCEFRの理論的背景がある。

榎本（2021: 71）も指摘しているように、日本の英語教育のコンテキストにおいては、このような「複言語主義」「複文化主義」がどのように日本のコンテキストに結び付いていくのか、という明確な議論がないまま、CEFRが受容されていることは、大きな問題である。母語話者、あるいはネイティブスピーカーが目標の英語教

育から、視点を変え、個人の言語レパートリーの一つとして、それぞれのことばと文化が相互作用しながら、広がっていることを体験させる英語教育への理念の変化が今後、求められる（細川，2016）。そのために、今後は、日本内に本来存在してきたことばと文化の多様性⁽⁴⁾や、今後増加していくはずの日本国外からの移住者が持つことばと文化の多様性にも目を向ける必要がある。ことばの学習者や教授者が、言語イデオロギーがもたらしうる不平等さに気づき、家庭、学校、職場など、様々な場所で多様な言語に接する個人の言語体験の広がりを流動的にとらえる必要があるのではないか。また、日本のコンテキストで、「複言語主義」と「複文化主義」に立った英語教育を考えるのであれば、まず、言語教育の歴史の中で、日本の言語政策が歴史的に植民地主義的政策と密接に結びついていたことへの反省に立った議論が、今後、必要ではないだろうか。

VI. 「グローバル人材」と国際語としての英語

以上の議論・理念をもとに、これから日本において、外国語教育言語政策は、どのような方向に向かって、どのような人材を育成する方向に向かっていくべきなのだろうか。2012年に、文部科学省は、国家プロジェクトとして、「グローバル人材」の育成が不可欠とし、グローバル人材に求められる要素に以下の3つを定義している（表2）。

表2 文部科学省（2012）が定める「グローバル人材」としての3つの要素

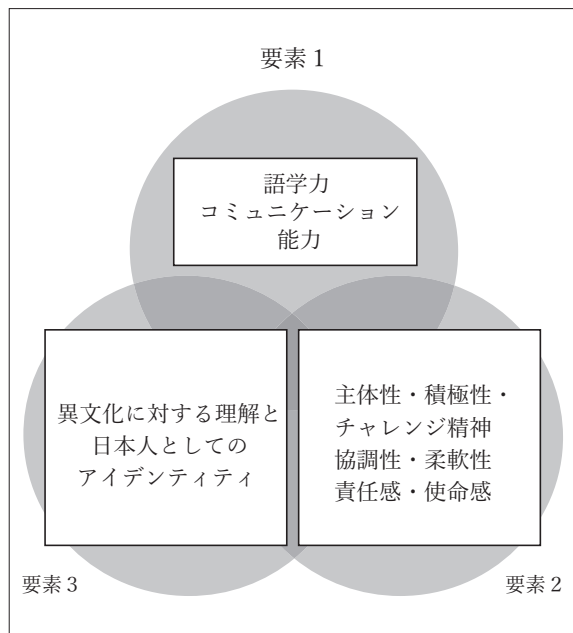


表2に示したように、文部科学省が求める「グローバル人材」の要素1は、「語学力・コミュニケーション能力」、要素2は、「異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティ」とされている。ここでいう「語学力」が「英語力」を指すのは暗黙の了解といえる（柴田他，2020:158）。それにもかかわらず、この国家戦略としての「グローバル人材」の育成に、語学力がどのようにかわっていくのかという本質を問うことは、未だ十分にされていない（久保田，2018）。また、ここでいう日本人としてのアイデンティティが何を指すのかも十分に明らかにされていない。日本の外国語教育がCEFRの背景にある「複言語主義」を理念として取り入れるのであれば、さまざまな「日本人」のアイデンティティのありかたや、「英語」「日本語」が持つ政治性から目を背けずに、複文化・複言語の能力を身につけることができる教育が今後求められるだろう。

現在、国際的な場面で使用されることの多い英語は、「英語が通じる」ことで便利さを感じる人もいる反面、非英語圏では、英語を学ぶ必要性を迫られ、不利であるとも考える人もいることを忘れてはならない。「国際語としての英語（English as an International Language）」は、あらゆる人に歓迎される共通語ではないということも考えなければ、英語帝国主義の罠に陥ってしまう可能性がある、と柴田他（2020）は警告している。また、英語を使ってコミュニケーションをする相手が、決して進んで英語を学んでいるわけではないことがあることも視野に入れ、英語の背景にある政治的、歴史的、経済的背景を理解する必要があることを忘れてはならない。英語が、なぜ「国際語」といわれるようになったかを考えれば、英語をしかたなく話すしかない人々がいることや、歴史的な理由により英語を話したくない人々がいることを考えることができる。そのような社会背景を理解すると「あなたの英語はなまっている」という発想自体に問題があることを理解できるはずだ。本学は、日本の「周縁」としてとらえられることもある沖縄県に位置するが、国際語としての英語の視点は、周縁から語ることを可能にする可能性を持っている。英語教育の中で、多様性について語るときに、学習者が学ぶ英語に対するイデオロギーや信条（ビリーフ）に敏感になる必要がある。

さらに、今後、考えるべき概念として、重要なものの一つに市民性を育てるための英語教育がある。数少ない先行研究のなかで、細川（2016: 202）は、母語、第二言語、外国語を超えた市民形成への「ことば」の教育の必要性を次のように指摘している。

「個人から地球規模までの諸文脈における、複数のアイデンティティを含有する、他者との相互関係性

そのものがインターカルチャーであるとするれば、その教育は、地球上のさまざまな人々とともに生きていくための社会構築を目指した、ことばによる基盤的な活動の形成だということになる。」

細川（2016）が述べているように、多様な「英語」としてのことばの学習者、教授者が、今の「私」としてここにいるということをお互いに語りあうことができる「対話」のための外国語・母語・第二言語を超えたことばの教育が今後必要である。今後は、名桜大学の地理的位置からも、歴史的に多様である地域のことばへの認識をも改めて、例えば英語一辺倒にならない言語教育の必要性があるだろう。そのためには、理想的な考え方ではあるが、理念として、学習者がもつ言語のレパートリーを方言、地域のことばも含め、ことばの教師が、教室の中で取り上げたり、肯定的な態度を自ら示すことで、子どもたちを「複文化・複言語」のエキスパートとして肯定することができるのではないかと、先に、帝国主義や植民地主義とかかわってきた「英語」の歴史を意識することの重要性を述べたが、細川（2016）が述べているこの市民性（citizenship）形成のための言語教育は、母語・外国語・第二言語という枠組みを超えて「ことば」について語ることができる可能性を秘めている。

Ⅶ. おわりに

本稿では、「複言語主義、複文化主義」という理念に基づいて欧州の文脈で、取り入れられてきたCEFRの日本の外国語（英語）教育への導入に際する問題点と可能性を考えた。名桜大学で教え始めてから、学生との対話を通して、足元の多様性とグローバルな視点での多様性の共通性への理解を促すようにしている。例えば、沖縄県には近代の日本の歴史の中で、政策的に排除されてきた琉球諸語ということばや、近年になって増加傾向にあるアジア諸国からの移民として住む住民が話す外国語などがあるが、これらの言語的多様性は、組織や教育のシステムの中で、見ることはほとんどない。例えば、多くの場合、琉球のことばは論文をそのことばで書いても、言語の選択に、琉球諸語という選択肢は存在しないのが普通である。そこで、欧州の少数言語の一つを探してみたら、北サーミ語が論文として大学や学会で発表する言語の選択肢としてあった。そのとき受けた衝撃は、今振り返ると、本稿でとりあげたように、もしかすると欧州の「複言語主義・複文化主義」の理念が背景となる言語教育政策に反映されていたためなのかもしれない。

この例がしめすように、日本に存在する単一言語イデオロギーは、日本の英語教育で取り入れようとしている

「複言語主義」と「複文化主義」の理念とかみ合わない点も多い。上述のような欧州での経験から、筆者は日本の外にいれば、欧州の言語観に少なからず影響された国のなかに複数の言語があり、そして個人の中に複数の言語レパートリーを統合的に認める「複言語的」な選択肢もあり得るのか、ということに気づいた。その経験を踏まえて、名桜大学が位置するやんばるにも、実は、多様なことばがあるということに気づくことは大切であると考えるようになった。多様性の中で、それぞれの言語や文化を認めながら、個人がそれぞれの言語との関係を構築していく、という複言語主義に基づいた「言語教育観」を、日本のコンテキストに取り入れるのであれば、まず、言語教育の歴史を紐解き、言語政策と植民地主義が密接にかかわっていたという反省に立った議論の必要性があるのではないかと。そのためには、英語の指導をする教師・教授者は、「英語」がもちうる政治性や、権力と社会とことばの関係にも目を向けた「ことば」への気づきを促す教育や教員養成のカリキュラム作成がもてめられる。

本稿では、CEFRの日本の外国語教育、特に、英語教育への応用に特化して、その導入に際する意義を考えた。複言語主義・複文化主義が欧州の政治的・歴史的背景のもと生まれた理念であることを述べたが、日本の文脈で、複言語・複文化主義を言語教育観として受け入れて、外国語教育としての「ことば」の教育をする必要があるのであれば、まず「ことば」を話す権利、そして人権としての「言語権」への認識、国際語としての英語の認識、「英語」にかかわる言語政策の歴史の認識を促す必要があるのではないかと。また、複言語や複文化を持ちうる異なる他者への「配慮」や「気づき」を英語教育の中で促す必要があるのではないかと。それは、例えば、Byram（2021）が述べるように、ことばの学習者一人一人が、エスノグラファーとなり、自らと他者がもちこむ信条（ビリーフ）、価値観、行動、そして意味の関係性を再帰的に振り返り、関係性を築いていく「複文化・複文化話者」となることを目標とした「ことば」へのアプローチが求められることを付け加え、今後の研究の課題とする。

謝辞：査読の段階では、査読者より建設的な意見を賜りました。感謝いたします。

注

- （1）CEFR-Jは、2004年から2011年の8年間、小池生夫科研や投野由紀夫科研によって開発された成果であり、日本人の英語学習者用に修正したCEFRの日本版であり、評価の基準としての日本の外国語教育への導入に関して慎重に考慮されるべきで

- あると指摘されている（渡慶次他，2016）。
- （2）欧州評議会（Council of Europeの日本語訳）
- （3）複言語主義（plurilinguallismの日本語訳）複文化主義（pluriculturalismの日本語訳）
- （4）2018年には、在留外国人は270万人を超えている（鈴木、2021: 73）。

参考文献

- Baker, C. & Wright, W. E. (2017). Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Bristol: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2021). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Revisited. Bristol: Multilingual Matters.
- Council of Europe (2001). Common European Framework of Reference for Languages. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2007). From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. Executive Version. Retrieved October 13th 2021, from <https://rm.coe.int/16806a892>
- Heinrich, P. (2012). The Making of Monolingual Japan. Language Ideology and Japanese Modernity. London: Multilingual Matters.
- Kubota, R. (1998). Ideologies of English in Japan. *World Englishes*, 17, 295-306.
- Lowe, R., Kiczowskiak, M. & Lu, X. (2016). Native-speakerism and the complexity of personal experience: A duoethnographic study. *Cogent Education*, 3(1), 1-16.
- Oda, M. (1999). English only or English plus?: The language(s) of EFL organization. In G. Braine (Ed.), *Non-native education in English language teaching*. (pp. 105-121). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Pennycook, A. (1994). *The cultural politics of English as an international language*. London: Longman.
- Savignnon, S. J. (2007). Beyond communicative language teaching. In J. Cummins, & D. Davison (Eds.), *International handbook of English language teaching*. Boston: Springer. (pp. 271-288).
- Sarivaara, E. K. & Keskitalo, P. (2019) 'Sámi Language for All: Transformed Futures through Mediative Education', In McKinley, E. A. and Smith, L. T. (Eds.) *Handbook of Indigenous Education*. Singapore: Springer, pp. 467-482.doi: 10.1007/978-981-10-1839-8_16-1.
- Tollefson, J. (1991). *Planning Language, Planning Inequality: Language Policy in the Community*. New York: Longman.
- Tono, Y. (2018). Developing Multilingual Language Learning Resources Using the CEFR-J. Conference Paper: Asia Pacific Corpus Linguistics Conference 2018. (pp.445-452).
- イヨンスク (1996)『「国語」という思想 近代日本の言語認識』岩波書店
- 大石俊一 (2005)『英語帝国主義に抗する理念—「思想」論としての「英語」論』明石書店
- 久保田竜子 (2018)『英語教育幻想』ちくま新書
- 小池生夫 (2012) 基調講演 3：英語教育政策における CEFR-J の先見性の意義 An International Symposium on the Application of the CEFR for English Language Teaching in Japan: The Potential of CEFR-J.
- 熊谷由里・佐藤慎司 (2019)「コミュニケーションアプローチをめぐる—ポストコミュニケーションアプローチがめざすもの」佐藤慎司 (編)『コミュニケーションとは何か：ポストコミュニケーション・アプローチ』くろしお出版 (pp. 2-28) .
- 榎本剛士 (2021)「日本の英語教育におけるCEFRの受容：4技能から7技能へ」鳥飼玖美子・鈴木希明・綾部保志・榎本剛士 (編) (2021)『よくわかる英語教育学』ミネルヴァ書房 (pp.70-71) .
- 柴田美紀・仲潔・藤原康弘 (2020)『英語教育のための国際英語論』大修館書店
- 鈴木希明 (2021)「日本の英語教育がCEFRから学ぶこと」鳥飼玖美子・鈴木希明・綾部保志・榎本剛士 (編) (2021)『よくわかる英語教育学』ミネルヴァ書房 (pp.72-73) .
- 津田幸男 (1998)「英語支配研究—その動向と方向性」津田幸雄 (編)『日本人と英語—英語化する日本の学際的研究』国際日本文化研究センター (pp. 25-35) .
- 投野由紀夫 (2013)『CAN - DO リスト作成・活用 英語到達度指標 CEFR - J ガイドブック』大修館書店
- 渡慶次正則・Norman Fewell・津嘉山淳子・名城義久 (2016)「CEFR-Jに基づいたCan-Do ディスクリプタの信頼性と相互関係の基礎的調査—M大学教養英語の事例—」名桜大学総合研究, 25, p.13-21.
- 鳥飼玖美子 (2017)「複言語主義・複言語主義とCEFRそしてCan-Do」鳥飼玖美子・大津由紀雄・江利川春雄・斎藤兆史『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, (pp.22-34).
- 鳥飼玖美子・鈴木希明・綾部保志・榎本剛士 (2021)『よくわかる英語教育学』ミネルヴァ書房
- 中村敬 (1993)『外国語教育とイデオロギー反＝英語教育論』近代文藝社
- 細川英雄 (2016)「循環する個人と社会—市民形成をめざすことばの教育へ」 細川英雄・尾辻恵美・マルチェッラ・マリオッティ (編)『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』くろしお出版, (pp. 190-208) .
- 細川英雄・西村敏行 (2010)『複言語・複言語主義とは何か—ヨーロッパの理念・状況から日本における受容・再文脈化へ』くろしお出版
- 森住衛・古石篤子・杉谷眞佐子・長谷川由紀子 (編) (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 (2013)「高等学校等における教科・科目の現状・課題と今後の在り方について (外国語教育, 情報教育)」Retrieved October 14th from https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/__icsFiles/afieldfile/2015/06/05/1358302_02_04.pdfxt.go.jp
- 文部科学省 (2018)「高等学校学習指導要領 平成30年度告示 解説 外国語編 英語編」Retrieved October 14th from https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2019/03/28/1407073_09_1_1.pdf
- 文部科学省 (2012)「グローバル人材の育成について」Retrieved October 14th from https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo 3 /047/siryo/__icsFiles/afieldfile/2012/02/14/1316067_01.pdf
- 安田敏朗 (1999)『〈国語〉と〈方言〉のあいだ—言語構築の政治学』人文書院

Possibility of Plurilingual Pedagogy —— Rethinking English Language Education in Japan ——

HAMMINE Madoka

Abstract

This article focuses on (foreign) language education in Japan. It analyzes the theoretical underpinning of the CEFR-J, a framework based on the CEFR, for foreign (English) language teaching and learning in Japan. I consider its use in different aspects of CEFR and discuss its implications in foreign (English) language educational policies in Japan. I especially focus on the following issues in English language education in Japan: passive language attitudes for communication in English, inability in persuasive discussion, low standards in plurilingual language skills, scarce human resources to adopt diversity, and recent changes in values toward English as a global/international language. This article describes how the adaptation of CEFR in a Japanese context can help to solve these problems by analyzing the national language education policy.

Keywords: Plurilingualism, CEFR, English as an International Language, Language Policy and Planning, Japan, language ideology