

論文

ヨーロッパの複言語・複文化教育から学べること

ークロアチアでの教員研修に参加してー

松本 佳穂子

1. はじめに

2010年から2つの科学研費助成研究(2013年終了の基盤研究B「言語教育におけるクリティカル・シンキング能力に関する到達目標・評価基準の開発研究」と本年度開始の基盤研究B「自己省察ツールによる異文化間能力養成を目指す一貫教育モデルの構築」)を通じて、ヨーロッパで90年代から進められている複言語・複文化教育の日本への適用・応用を様々な方向から模索してきた。複言語・複文化教育は、ヨーロッパ評議会言語政策部門の掲げる複言語・複文化的アプローチ (Pluralistic approaches to Languages and cultures) に基づくもので、その目的は、互いの文化を理解し、多様な言語・文化を含む状況に柔軟に対処できる「グローバル市民」の育成を通じてヨーロッパ全体の社会的結束 (social cohesion) を高めていくこと

である。特に、日本の異文化理解教育の目標や基準の開発のために参考にした FREPA (Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures) という枠組みは、ヨーロッパ近代言語センター (European Center for Modern Languages, 以下 ECML と略す) の一連のプロジェクトの1つであり、2010年のECML訪問時には、ちようど教員研修や教材などが考案されて導入が始まったところであった (ECML, 2012)。その後、2012年に訪れた際には多くの国々でそれに基づいた教育が行われており、現在は22か国が参加している。

このFREPAという枠組みの日本への適用を考えた理由は、それが今や世界中で利用されているヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR) の端緒となった「言語への気づき」 (Language Awareness) という考え方を体現し、かつマイケル・バイラム博士の提唱する Intercultural Competence (異文化間能力) のモデル (ICCモデル) の構成要素を殆んど包含しているからであった (Byram, 1997)。ヨーロッパ評議会言語政策部門の顧問でもあるバイラム博士ご自身に伺ったところでは、もともと言語能力の指標であるCEFRと平行して、言語能力とは不可分の関係にある異文化対処能力の指標を作ることを目指したが、異文化に対する態度や考え方などの社会的・心理的側面を含む能力要素の特定・記述が非常に難しかったため、別のプロジェクトとして後から完成したということであった。

2013年終了の科学研究費助成研究においては、FREPAプロジェクトとそのコーディネータの方々から多くを学び、日本の大学教育の現場で様々な実験をすることができたが、「複文化」の要素は取り入れられても「複言語」の要素を指導の中で実現するのは困難であった。FREPA及びヨーロッパにおける複言語・複文化アプローチが想定する「複言語」という概念は、単に複数の言語を学ぶ (マルチリンガ) も、CLIL (Content and Language Integrated Learning) などの方法論によって内容と言語を統合して学ぶことでもなく、初等教育から異なる言語に対する気

づきを促し、様々な言語の共通点や相違点を自然に認識することで言語に対する感性和柔軟な態度を養うことなのである。異なる言語に対する意識を高めることは、その言語が反映する文化を潜在的に把握することにもつながり、そういう教育を受けた子供は将来様々な言語や文化をより自然に効果的に学習して行けるという「生涯学習を支える自律的な能力の養成」も織り込まれている。現在進行中の科学研究費助成研究では、何とかその部分を日本の初等教育に反映させる方法を模索しているが、概念としては理解できても、そのような「複言語教育」をどのような教材を使ってどのように行うのかという点については、REDAプロジェクトのウェブサイトに用意されている様々な教材や教員研修の概要を見てもなかなか具体的な教案や指導に結びつけることができないため、隔靴搔痒の感があった。

一般的に、世界共通語となりつつある英語さえ学べばなんとかなるといふ風潮が強い日本では、「複文化教育」は理解・導入できても、「複言語」という概念が英語第一主義と対立的に把握されがちであることも、実験を進める上で障害になっている。「複言語」という考え方は決して世界共通語としての英語の位置づけを否定するものではなく、幼い頃から違う言語に触れることで、より柔軟な言語への態度が醸成され、将来の言語学習に役に立つだけでなく、グローバル市民としての資質の基盤となるといふものである。非常に抽象的な概念ではあるが、筆者の別の研究である国際的に活躍している日本人に対するアンケート（東海大学文明研究所プロジェクト「言語・文化の多様性」の一環として実施した102名対象の調査）においても、一言語しか話せない人が自分の考え方や固定観念をより押し付けがちなこと、少しでも英語以外の外国語を学んだことがある人が海外に駐在すると、その土地の言語をより習得し適応力が高い傾向が見られることなどが多くの被験者のコメントから読み取れた（松本、2016）。学問的にも、第二、第三外国語を学ぶ学習者の言語能力が個々の言語において母語話者と比べて低くなるかどうかは状況に依存し、多言語を学んだこと自体が個々の言語能力の発達を阻害す

るものではないことが証明されており (Paradowski & Bator, 2016) 、逆に少しでも多言語を学んだ子供の方が多面的に相手を理解することで社会性の高いコミュニケーションができるようになるという報告もある (Fan, et.al, 2015) 。

2. クロアチアでの教員研修

どのように初等教育に複言語教育を反映させるべきかを検討していた昨年の夏に、FREPA の教員研修がクロアチアで行われることを知り、FREPA プロジェクト代表者のミシェル・カンドリエ (Michel Candelier) 博士にお願いして実際の教員研修に参加させて頂けることになった。FREPA の教員研修は原則2日間で、初等・中等・高等教育の教員が受講する。国によっては希望する教員が参加するが、クロアチアの場合は教育省の統括の下に各教育機関が指名した教員が多く参加していた。

少し話が逸れるが、筆者が知識のみで知っていたクロアチアという国と、そこに住む人々との遭遇自体が大変興味深いものであり、自らの異文化間能力を試されるような経験がいろいろできたことも思わぬ収穫であった。クロアチア紛争を含む旧ユーゴスラビアが分裂する際に起こった民族紛争を授業で教えてきたので、戦渦の後が残っていることを予想していたが、首都ザグレブには風光明媚な旧市街地がそのまま残っており、そこで夏祭りを楽しむ人々からは過去の悲惨な歴史はあまり感じられなかった。空港では大勢の日本、韓国、中国からの観光客が用意された高速バスに乗り込む様子が見られ、観光客は世界遺産として名高いドゥブロヴニクに直行することが多いとタクシートの運転手に聞いた。ザグレブ市街を3日間にわたってかなり散策したが、アジアからの観光客には殆んど会わなかった。驚いたのは、タクシーだけでなく、普通の店でもかなり英語が通じたことであり、通行人に道を訪ねた時もほぼ英語で親切に教えてもらった。しかし、これは英語だけが教育におい

て重視されている結果ではなく、研修に参加した先生方は殆んどが、母語と英語ともう一つ外国語を自在に使えるトライリンガルであり、殆んどの高校で英語に加えて第二外国語が必修であると聞いた。今回の研修の講師が上記カンドリエ博士（フランス人）とイタリアから来たアナ・マリア・クルチ（Anna Maria Curci）博士であったため、研修で提示されるスライドはクロアチア語、説明は英語で行われたが、実際はフランス語とイタリア語も飛び交う多言語空間であった。他の参加者たちは明確にしたいことを様々な言語で互いに相談したり、講師に質問したりするのであるが、英語しか分からない筆者は英語で説明されることを一言も聞き漏らさないようにしなければならず大変な思いをした。20数名の受講者の中には日本語を学んでいる先生が2人いて、私が困っていると日本語の辞書を取り出して分からない表現を指さして伝えようとしてくれたのも嬉しい出来事であった。日本文化、特にポップ・カルチャーの若者たちの間でも非常に高く、クロアチアの人たちの日本に関する知識レベルにも驚かされた。一方で、上記2人の講師の先生方と市街を散策した際には、キリル文字とラテン文字の違いを説明して頂きながら、古い表記の上に新しい表記を張り付いたり彫り込んだりした旧ユーゴ時代の諜報活動本部や排斥されたセルビア人の居住区跡を目にし、言語と文化と歴史の接点を肌で感じられる良質の授業を受けたようであった。観光ガイドを雇ったとしても、セルビア人とクロアチア人が互いに民族浄化をし合った歴史の暗部を説明してくれたかどうかは分からないが、町のあちこちに書き換えられた建物の名前という形で、まさに言語によって歴史の片鱗を垣間見るといふ実例に遭遇したわけがある。

3. 複言語の概念と指導法

複言語的な指導法の例として、まずルクセンブルグ語（中部ドイツ語系モーゼル・フランケン語の方言）と

スロバキア語での母が娘にお使いを頼む短い話が紹介された。様々な他言語から推測・類推ができるように、2つの言語で表現された話のあちこちにアルバニア語、ポーランド語、ポルトガル語、スイス系ロマンス語とドイツ語、ルーマニア語、ロシア語、トルコ語が意図的に少しずつ混じっている。会話がたくさん入った普段の生活でよくある状況の話なので、参加者たちはクロアチア語に入ってきている外来語を含めて、それぞれの言語レパートリーを駆使して内容を想像する。一人では無理でも数人で言語リソースを提供し合いながら推測するとおおよそどんな話か分かる。このような活動を通して、言語の共通点・相違点や働きについての意識を高めるわけである。前述したように、研修自体においても、クロアチア語のスライドを見せて英語で説明するだけではニュアンスが確認できない時にフランス語やイタリア語が使われていたので、生徒たちがこのような活動をすることで、同じ意味と思われる表現でも言語が違くと微妙にニュアンスが違うことに気づくであろうことが容易に想像できた。

比較的共通点の多いヨーロッパ言語だからこのような活動が行いやすいという側面もあるが、講師は表意文字としての漢字を使って新しい漢字の意味を想像させる活動など、全く未知の言語の表現例を示してそこから連想で意味を考えたり、未知の言語のルールを類推する活動も紹介してくれた。それを発展させれば、アジアの言語の間で同様の活動を考案することも可能であろう。その時筆者は、学生時代に社会言語学の授業で、日本語とそっくりの敬語体系を持つジャワ語とそれとは違う方法で敬意を示すタイ語の比較をしたことを思い出し、30年たってもそのたった1回の授業を覚えている自分に驚いていた。この研修では、異なる言語に対する意識を高めることを「言語への覚醒」(Awakening to Languages)と呼んでいたが、それには、普段身近に接することのできる言語間での推測をベースにしたアプローチ (Inter-comprehension) と漢字を使った活動のように、教師の主導によってヒントを与えながら全く新しい言語体験をさせるアプローチ (Integrated,

Didactic Approach) が使われる。前者には日常的で身近な状況を使用することで推測が容易になり、後者においては、逆に未知の言語を紹介することで、異なる言語や文化への興味を喚起する。どちらもある外国語を教えるという実用的な指導ではなく、メタ言語的な意識とメタ認知的な柔軟性を養うことが目的である。特に未知の言語を体験させる活動の方が、学生たちの深層心理に働きかけ、生涯にわたる他言語・他文化の学習やそれを持つ人々との付き合いに長期的な影響力を与えようと考えられており、そういう意味でグローバル市民としての一つの大切な資質を養うアプローチなのである。筆者が上記のたった1回の学生時代の授業の経験を今でも如実に覚えており、その時は考えてもいなかった言語を教える仕事に後に就いたこと自体が、このような指導の影響力の証左なのかも知れない。

現在 ERPA のウェブサイトには、上記のような複言語教育の活動例が多く公開されており、対象とする生徒の年齢や言語的・民族的バックグラウンドなどに応じて各国の教員がそれぞれ適したものを選び、変更を加えて使用できるようにになっている。まだ少数ではあるが、ヨーロッパ以外の国々から提供された活動例や教材も存在する。例えば、私がこれからこのような複言語教育の事例を提供すると、それがウェブサイトの項目に加えられるので、加盟国の教員からのものを中心ではあるが、リソースは年々増えている。また、帰国してまもなく、複言語と異文化間能力を初等教育と中等教育でカリキュラム横断的に教えるための総合的なガイドブック (Beacco, et. al, 2016) がヨーロッパ評議会から出版されたので入手したが、実際に研修を受けてからこのようなガイドブックを読むと、挙げられている授業例をどのように日本の教育に適用できるかという点について、より具体的な変更案や方策が考えられるようになった。

日本においては小学校の外国語活動もほぼ実践的な英語教育と同義となってしまうが、このような複言語的視点の教育が持ち込まれれば、英語教育によって母語の発達と母語による概念形成が阻害されるという

ような批判も軽減されるのではないかと思う。他言語を学ぶと当然学習者はそれを母語と比較するが、その比較を体系的に行うことで母語自体の特徴への気づきが促進されると共に、将来彼らが多言語・多文化が共存するような状況で働くことになった時に必要な対処能力が養成されるはずである。日本にも勿論マイノリティーの言語や文化は存在するが、殆どの子供や若者たちは島国で同じ言語や文化を共有する状況が当たり前という環境で育つため、世界的には多言語・多文化が共存する国や地域の方が大多数だという意識がない。だからこそ、刻々とグローバル化が進み、誰とでもインターネットやSNSで交流ができる新しい世界の状況に適応・対処していくために、複文化だけでなく、複言語的な教育が必要なのではないであろうか？ 最低限のコミュニケーション・ケースョンは英語でできるとしても、世界で様々な言語を話す人たちの言語を類推できる能力 (Global Inter-linguistic Abilities) や少しでもそれを使ったり理解しようとする態度は、必ずや世界の人々と良好な関係を築くことに寄与するであろう。

4. ヨーロッパの試みから学べること

筆者は FREPA の主に複文化的アプローチを構成する指標 (descriptors) を基に、日本の高等教育で利用できるような目標と基準を構築し、それに基づく授業モデルや教材開発を行ってきた。常に多言語・多文化と接し、異文化を持つ「他者」の立場や価値観を理解しながらの問題解決が必要なヨーロッパとはかなり状況は違うものの、様々な授業の中で異文化対処能力を醸成すべく、FREPA の3つの側面〔「知識」「態度」「考える力」(クリティカル・シンキング)〕に含まれる要素を異文化コミュニケーション状況と共に導入することで、学生の異文化に対する理解力を高め、異文化間の問題解決について以前より深いレベルで考えさせることができるようになった手応えを感じている。ヨーロッパ評議会言語政策部門が発行・推進している Autobiography of

Intercultural Encounters (AIE) という異文化との遭遇を振り返る自省的学習ツールを使った際は、学生たちが多くの異文化を持つ人と遭遇し様々な対応をしていることに驚かされた。それらの学生の実体験を基に作られた教材は、まさに現在の日本の若者の異文化体験を代表しているのであるが、その3分の2は英語圏以外の外国人との遭遇であった(松本、2014)。学生たちは当然最初は英語を使おうとするのであるが、実際は相手の日本語に助けられたり、自分の知っている相手の言語の表現を使ってみたり、かなりの場合ジェスチャーなどの非言語コミュニケーションや紙に絵を描いてみるなど、使用可能なリソースを駆使して問題解決をしていた。このようなデータには、前述した国際的に活躍する方々へのアンケートに書かれた反応との共通点がかなりある。海外駐在経験の長いマネジメント・レベルの人の方の典型的なコメントは、「基礎的な言語能力(英語力)は当然必要だが、異文化を持つ人々とのビジネス、交渉、付き合いで最も成功する人材は、相手の言語を少しでも学んで信頼関係を築き、相手の商習慣や考え方への適応力を持ち、異文化に対して多面的で柔軟な対処ができる人である。」というようなものであった(松本、2016: pp. 54-55)。

これまでの研究の中で複言語の部分はどうしてもなかなか日本に馴染むように適用できなかったわけであるが、今回のクロアチアでの研修参加によって貴重なヒントを得ることができた。研修後に実際に教材作成を始めて改めて思ったことは、異文化間での問題解決に一つの決まった答がないように、複言語教育と一般的言語教育との最大の違いは、教師は生徒の「言語に関する気づき」を様々な形で誘導・援助はするが、気づきの内容は個々の生徒によって違うものであり、それぞれが今までの認識を変えるような学びを得れば十分だという点である。異文化に関する理解も、その人のバックグラウンドや状況に制約を受けるため完全な把握はあり得ないが、その時々々の理解を「中間的な理解状態」(intermediacy)として自分の中に蓄積し、その後の経験によって理解のリソースを増やし、深化させていくことができるのがグローバル市民である。同様に、複言語教

育においても、言語に対する覚醒の内容や程度はそれぞれ違うのが当然で、教師の指導や実体験の中での多くの仲介 (mediation) を経て他言語への柔軟な態度と適応力が養われていくのである。このような教育は、多言語・多文化が隣接するヨーロッパだから必要であり可能でもある教育だという見方もあるだろうが、これらの若い世代はそういう教育を受けて育ってきた世界の人々と競争しながら、インターネットや SNS で常にながっている新しいグローバルな状況の中で生きていかなければならない。英語教育一辺倒の日本のグローバル教育も、もう少し世界的な視野で将来の展望を見据えたメタ言語的、メタ認知的な教育によって、真の意味で「グローバルな資質と異文化間能力」を持つ若者を育てることを目指して欲しいと強く願う。

(謝辞) ぎりぎりの提出であったにもかかわらず、貴重かつ丁寧なフィードバックを下さった査読者の方に深く感謝致します。また、原稿上に間違った言述や表現があれば、それは全て著者の責任であることを十分に明記させて頂きます。

参考文献：

- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Fan, S. P., Liberman, Z., Keysar, B., Kinzler, K. D. (2015). The Exposure Advantage: Early Exposure to a Multilingual Environment Promotes Effective Communication. *Psychological Science*, Vol. 26, Issue 7, pp. 1090–1097.
- FRÉPA Project Team (2012). A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures. Graz, Austria: European Center for Modern Languages.

- Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. F., Goullier, F., and Panthier, J. (2016). Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education. Strasbourg: Council of Europe.
- 松本佳穂子(2013) 「異文化対処能力の指標及び教育システム構築の試み」アンダーウツト他編『言語文化の諸層』メチエ・ブランシュ pp. 138-153
- 松本佳穂子(2014) 「異文化間能力の指標と指導モデル構築の試み」東海大学文明研究所発行『文明』18号、pp. 51-63.
- 松本佳穂子(2016) 「グローバル人材」に必要な能力の構成要素の探究―異文化間能力の必要性― 石川有香・慎一郎他編『言語研究と量的アプローチ』金星堂出版 pp. 45-60.
- Paradowski, M. B. and Bator A (2016). Perceived effectiveness of language acquisition in the process of multilingual upbringing by parents of different nationalities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, July 2016 Issue (online publication), pp. 1-19.