

文化、コミュニケーション、そして英語教育

Culture and Communication: Factors Limiting English Education in the Japanese Classroom

伊原 巧

長野保健医療大学

キーワード：英語教育、文化、コミュニケーション

English Language Education, Culture, Communication

要旨：日本の学校教育での英語教育のあり方を文化とコミュニケーションの観点から論じる。これまでの英語教育論が、学習者が暮らす言語共同体の文化的背景とコミュニケーション上の背景を考慮されずに論じられてきたからである。まず、文化の定義にあたり、一般文化が高等文化の土台となる基本文化であるとし、一般文化の特徴とその構成要素を指摘する。次に、コミュニケーションの定義にあたり、コミュニケーションの構成要素が文化の構成要素と一致し、文化とコミュニケーションには不可分な共生関係があること、母語によるコミュニケーション行動は、その文化に基づいて行われること、母語によるコミュニケーション能力の習得は、その文化の獲得と共になされることを指摘する。

以上のことを踏まえ、例えば、アメリカで長年生活することによって英語・アメリカ文化の枠組みを形成し、二文化二言語併用者にならない限り、日本のようなEFL環境では英語圏文化の獲得も母語英語の習得も不可能であると指摘する。次に、少なくともEFL環境で英語の上達を目指すためには、日本語・日本文化を活用した英語の学習と使用を行うこと、外国語と国際語の混同をやめ、英語を国際語として教えることを提案する。

Abstract: This paper considers how English language education in Japanese classrooms should be viewed from the standpoint of culture and communication. We first discuss how “small c” culture underlies “large C” culture, and identify the features of the former. Then we examine how the constituents of culture and communication, inextricably linked, correspond to each other, how mother tongue communication is conducted based on culture, and how mother tongue communicative competence is acquired along with culture.

In light of the above, we suggest that, in an EFL situation like that of Japan, it is virtually impossible to thoroughly grasp English language culture or acquire native speaker level English because we cannot become bicultural bilinguals in an EFL setting. Lastly, we suggest that, in order to achieve English language proficiency in the EFL situation, we should learn and use English in conjunction with Japanese language and culture. Finally, we conclude that English should be taught, learned and used as an international language, not as a foreign language.

1.はじめに

英語教育全般の中でも英語教授法については、各時代に言語学、第二言語習得論、心理学の研究成果に依拠しながらその内容が提起されてきた。言語学については、伝統文法、構造主義言語学、変形文法、語用論・社会言語学に基づいた応用言語学の領域として、それぞれ文法・訳読式教授法、オーラル・アプローチ、認知学習理論、コミュニケーション・アプローチが提案されてきた。第二言語習得論については、ナチュラル・アプローチが、また心理学については、古くはグアン式教授法、最近ではヒューマニスチック・アプローチが提案されてきた。

しかし、日本での英語教育論が単なる英語教授法に偏ることなく、目的論や内容論など英語教育全般との関わりで公表されたのは、1911年に岡倉由三郎が博文館から出版した『英語教育』に始まると見てよいだろう。もともとこの本は岡倉が英語教育について口述したものを筆記したものであるが、これは当時の英語教育の方向を示す存在となった。文章が明快であり、現代においても示唆されることの多い本である。小川⁽¹⁾によれば、この本が、わが国における「英語教育の目的と価値」を実用的価値 (practical value) と教養的価値 (cultural value) との二つに分ける、その源泉となった。当時ふつうには「英語教授」と呼ばれていたのを「英語教育」としたのは、単なる英語つかいの養成ではなく、人間教育の一環である、という岡倉の持論によるもので、これ以後しだいに一般化していった。

帝国大学文科大学 (現、東京大学文学部) で语言学 (言語学) と国文を学び、言語学者として中等諸学校や東京高等師範学校で英語や国語を教えていた岡倉が、本格的に英語教授法と関わるのは、1902年から3年間、英語と語学教授法の研究のためにイギリスとドイツとフランスに留学したことに始まる。そこで言語学、特に音声学や語学教授法の研究を深め帰国した岡倉は、1907年に文部省より中等学校における英語教授法調査委員を命じられ、2年後に他の委員とともに調査書を公表した。そこでは、発音を重視した岡倉の意見が大きく取り上げられ、1911

年の中学校教授要目改正に反映したことは英語教育史の上でよく知られている。

日本語を用いずに英語を教える直接教授法を紹介した『外国語教授新論』を出した1894年頃の岡倉は、日本が置かれている英語教育の環境を無視して、彼が理想と考える英語教育理論を唱えていたが、この調査を通して日本の英語教育が置かれている環境や現実に対する認識を深めるようになったのであろう。すなわち、この調査を通して岡倉は、理論と実践をすり合わせながら、日本の英語教育の改革と理論構築に尽力するようになったと考えられる。その意味で、本格的な日本の英語教育論は岡倉に始まると見てよいのである。

しかし、日本の英語教育論を、日本の英語教育が置かれている環境や現実に対する認識を深める中で構築すると言うのなら、そのためには、より根本的な問題を認識することから始めなければならないのではないだろうか。すなわち、日本において英語が学習され使用される環境、つまり、日本という言語共同体の文化的背景やコミュニケーション上の背景を分析することから始めなければならない、ということである。なぜなら、外国語としての英語は決して真空中に存在するのではなく、それが学習され、使用される環境、すなわち日本という土地・文化において日本人によって教えられ、日本語・日本文化を背負った日本人が異文化間コミュニケーションの手段として学習し、使用する、ということを前提とするからである。これまでの日本の英語教育論は、目的論、内容論、方法論において、このような文化とコミュニケーションに関わる問題があるという基本的前提を忘れ、あるいは無視して論じられてきたように思えてならない。

そこで本稿では、日本の英語教育のあり方を、この基本的前提から掘り起こし、文化とコミュニケーションの立場から照射することによって、日本の環境に相応しい独特な英語教育論を展開することにする。

2.文化とコミュニケーション

日本の英語教育のあり方を、文化とコミュニ

ケーションの立場から照射すると言った場合、まず文化とは何か、コミュニケーションとは何かといった、それぞれの定義から始めなければならない。まず、文化の定義であるが、文化とは何か、とは重い課題である。文化の定義はそれを見る立場の違いによって異なるからである。社会科学の文献にもおよそ100以上定義がリストされている。事実、書店の文化に関するコーナーを覗いても、多様な角度から書かれた文化論が軒を並べている。そこで、いくつかの角度から文化を整理して論じることしよう。

2-1. 文化とは何か

本格的な文化論が始まったのは近代になってからである。19世紀から20世紀にかけて欧米列強が世界各地に進出し、植民地化を推し進める中で、それに伴って各地に入った文化人類学者たちは、それまで想像しなかったような人間の多様性、その規範、感情形態、思考・行動様式、価値観などに気づき、それらを明らかにしてくれた。そのおかげで、彼らの文化は勿論のこと、従来、彼らにとって野蛮だと思われていたアジア・アフリカや北極圏の文化など、それぞれの文化にはそれぞれの価値が内在しており、「文化人」が奇習と考える習慣も立派な文化であることが明確になった。例えば、ナイフやフォークで食べるのと手づかみで食べるのは単に習慣の違いで、そこには上下の差はなく、各民族が生み出した文化にはその必然性と独自の価値があるのだという認識である。この例に即して言えば、もし手づかみで食べる文化がナイフやフォークで食べる文化よりも劣った不衛生な文化だとすれば、その文化を持つ民族はその民族の長い歴史の中で、例えば疫病などによって弁証法的に自然淘汰されてきたはずである。しかし、現在もなおその食べ方が伝統的に受け継がれているということは、その風土の中ではその食べ方が最も合理的な美味しい食べ方であるということである。

文化相対主義と呼ばれるこのような認識は、文化を定義する上で大きな貢献をしてくれた。それまでは、文化といえば、漠然と、伝統的で高

度な知識・技能を意味すると考えられていた。いわゆる高等文化(“large C” culture)である。このような知識・技能を有する人は「文化人」と呼ばれており、彼らが長年の研究や修練の結果として手に入れるものが文化であり、一般大衆から乖離したものであった。しかし、文化人類学者が明らかにしてくれた新たな認識は、従来の漠然とした文化に対する認識を変え、新たな意味での文化の定義を与えてくれた。いわゆる一般文化(“small c” culture)である。

この一般文化の捉え方にも、当時の古典的なものから現代の多様化したものまでであるが、Samovar & Porter⁽²⁾ はやや古典的な立場を踏まえ、文化を「何世代にもわたる中で、個人や集団の努力によってその集団の人々が獲得した知識、経験、信念、価値観、態度、意味、階級、宗教、時間概念、役割、空間関係、宇宙観、物とその所有方法の複合総体」(訳は著者)と定義している。この定義に従えば、一般文化は高等文化の土台となる基本的文化であるといえる。そのため現在では、文化といえば、高等文化の紹介や理解よりも一般文化の解明や相互理解に人の関心が集まる傾向にある。

2-1-1. 一般文化の特徴

一般文化の特徴は数多くあげられているが、Samovar & Porter⁽³⁾ は、異文化間コミュニケーションにとって特に重要なものとして、① Culture Is Not Innate; It Is Learned. ② Culture Is Transmissible. ③ Culture Is Dynamic. ④ Culture Is Selective. ⑤ Facets of Culture Are Interrelated. ⑥ Culture Is Ethnocentric. をあげている。しかし、一般文化が社会的に成立および機能するためには、少なくとも次の4つの条件が必要であろう。

(1) 文化は生得的なものではなく、人間によって生後学習されるものである。

これは、Samovar & Porterが一般文化の特徴としてあげた①のことであるが、例えば、人間に喜怒哀楽があるのは生得的であるが、どのような事象に怒りを感じ、どのような事象に笑うのか、またどのような感情表出の仕方をするのか

は、人間が、自分の所属する社会の文化の一部として学習し、習得するものである。このように、我々の行動や思考の大部分は、生得的あるいは本能的なものではなく、学習の結果なのである。(2)文化は社会の構成員に共有されるものである。

仮に、ある個人に食事で毎日蛇を食べる習慣があったとしても、その習慣が家族や地域、さらには広く、基本的に民族を中心とする社会の構成員に認められ、共有されていないならば、文化とは呼ばれない。日本では、米を食べることは広く社会の構成員に共有されているので、文化と呼ばれるが、蛇を食べることは、その個人の特別な好みあるいは習慣であって、文化とは呼ばれない。

(3)文化は伝達され、蓄積されるものである。

これは、Samovar & Porterが特徴としてあげた②のことであるが、上記の(2)からも明白なことである。なぜなら、文化が共有されるためには、文化が社会の構成員の同世代間・異世代間で伝達され、一定の期間蓄積されなければならないからである。蓄積や継続がなければ、一時的な奇習現象で終わるだけである。

(4)文化は変容するものである。

これは、Samovar & Porterが特徴としてあげた③に関係する。文化は共有され、伝達され、蓄積されるものであるが、それが原形をそのまま維持していることはまずない。人間の欲求の変化などの内発的要因や異文化接触などの外発的要因によって文化は変容する。文化には、物質文化のように比較的短い時間で変容する表層文化と、精神文化のように変容に比較的長い時間を要する深層文化がある。例えば、明治維新によって、衣食住文化は短期間に大きく変容したが、江戸時代に形成された封建的な精神文化は明治維新後も長く引きずり、「徳川400年」と呼ばれたこともあった。しかし、いずれにしても文化は変容してきたし、今も変容している。

2-1-2. 文化の構成要素

通例、文化の構成要素は大枠次の3つがあるとされている。Artifacts(人工物)、Concepts(概

念)、Behavior(行動)⁽⁴⁾、あるいはProducts(生産物)、Ideas(考え)、Behavior(行動)⁽⁵⁾である。つまり、物質、精神、行動の3大要素である。

物質文化は、例えば、原始時代の矢じりから現代の原爆・水爆まで、呪いから抗生物質まで、松明からLED電球まで、また竪穴住居から超高層ビルまでといった、人間が作り出したあらゆる物質・物体を含むが、中でも衣食住が代表的なものであると考えるとよい。

精神文化は、人間の内面活動の様式とその特性である。外界と自己に対する知覚と認識、善悪の判断、思考形式、世界観、信念などが、目に見えない精神文化の代表例である。原則的には、生まれ育った地域の文化としての価値観、世界観、思考形式などを学習し、空気を吸うがごとくそれらを吸収していく。そこでは、その地域特有の精神文化が意識的、無意識的に形成されていく。

行動文化は、物質文化と精神文化が具体的な行動として表われたものであり、言語行動と非言語行動からなる。しかし、それらは表裏一体となって機能しているのも事実である。例えば日本社会では、日本文化の一部としての日本語を聞く、話す、読む、書くという言語行動を行っているが、それは同時に、身振り、顔の表情、姿勢、視線などの非言語行動と一体化されて行われている。例えば、誰かに自分のいる所に来てもらいたい場合には、「こっち、こっち」という言語行動と「手招き」という非言語行動を一体化させている。

これら3つの構成要素はそれぞれ相互に影響し合って機能しているのも事実である。例えば、儀礼や式典は厳粛であるべきであるという精神文化を持つ社会では、厳粛な雰囲気に対応しい言動(行動)と衣服(物質)が期待されることになる。すなわち、このことは、どこかに変化が生じれば、その影響はすぐ他へも波及するということを意味する。

2-2. コミュニケーションとは何か

人間同士が言語・非言語媒体を通して、知・情・意の側面を伝達しあう相互作用を総称するもの

としてのコミュニケーションは、その見方によっていろいろな定義が可能であり、文化同様、定義するのは重い課題である。そこで、ここでは一般的によく知られているコミュニケーションのいくつかの側面を整理して論じることしよう。

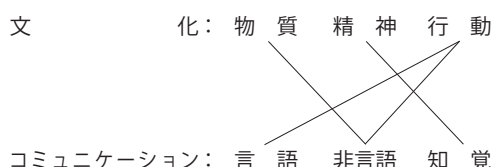
2-2-1. コミュニケーションの構成要素

Samovar & Porter⁽⁶⁾ は、コミュニケーションの構成要素は、大枠、Verbal(言語)、Nonverbal(非言語)、Perception(知覚)からなるとしている。そうだとすると、我々はこれら3つの構成要素を三位一体の形で駆使してコミュニケーションを行っていることになる。従って、先の2-1-2.で、「日本社会では、日本文化の一部としての日本語を聞く、話す、読む、書くという言語行動を行っているが、それは同時に、身振り、顔の表情、姿勢、視線などの非言語行動と一体化されて行われている」と述べたが、これに「知覚も加えなければならなくなる。

先の例に関して言うなら、日本文化においては、自分のいる所に誰かに来てもらいたい時に、相手が自分より年少者や部下であると、手招きをしながら(非言語)、「こっち、こっち」(言語)と言えるが、相手が年長者や上司だとそのような言語と非言語の表現はできない、という「知覚」を瞬時に作動させながらコミュニケーションを行っているということである。しかも、この言語・非言語・知覚による三位一体のコミュニケーション能力は、年齢と学習を重ね、認知力が発達するにつれてより高度化していく。

そうだとすれば、ここで気づくことが2つある。まず、母語によるコミュニケーション能力の習得は、社会的には、その文化の獲得と共になされ、心理的には、未分化な認知力がその文化が期待するように分化していく過程で生じる、ということである。

次に、文化とコミュニケーションの表裏一体性、すなわち、文化とコミュニケーションには不可分な共生関係があるということである。先にあげた文化とコミュニケーションの構成要素を関係づけると以下ようになる。



すなわち、文化の構成要素である行動は言語行動と非言語行動からなり、精神はコミュニケーションの知覚に相当する。また物質は非言語である。

以上のことから、我々の母語によるコミュニケーション行動は、我々の文化に基づいて行われていることがわかる。どのようなコミュニケーション様式を採るか、どのような状況でいつどのような内容のコミュニケーションをすべきかは、文化の規範、文化の一部としての言語規則、習慣などによって規定されている。しかし、他方、人間が文化を発達させたのはコミュニケーションを通してである。コミュニケーションを通して文化は学習され、同世代間・異世代間で共有され、伝えられ、蓄積され、そして変容してきた。2-1-1.で一般文化の成立条件としてあげた(1)の「文化は生得的なものではなく、人間によって生後学習されるものである」、(2)の「文化は社会の構成員に共有されるものである」、(3)の「文化は伝達され、蓄積されるものである」、(4)の「文化は変容するものである」は、まさにコミュニケーションを通してであり、ここに文化とコミュニケーションの表裏一体性、共生関係、相互作用性を見ることができる。

2-2-2. 対人コミュニケーション・モデル

古田⁽⁷⁾によれば、ダンスとラーソンの著である *Functions of Human Communication* の巻末には126におよぶコミュニケーションの定義がリストされていると言う。しかし、コミュニケーションは、言語、非言語、知覚といった上位の構成要素を作動させる、いくつかの下位の構成要素で成り立つ過程であることも広く認識されている。この過程と構成要素を分析および説明するためには、言語式モデル、数式モデル、図式モデルといった3種のコミュニケーション・モデルがよく用いられるが、中でも図式モデルの対

人コミュニケーション・モデルが一般的で理解しやすい。そこで、ここでは鍋倉^⑧に依拠しながら見てみよう。

図1.の対人コミュニケーション・モデルは、いくつかの代表的なモデルの特徴を採用して考案されたものであり、人物Aと人物Bが、メッセージの交換によって相互に影響し合う過程を表している。

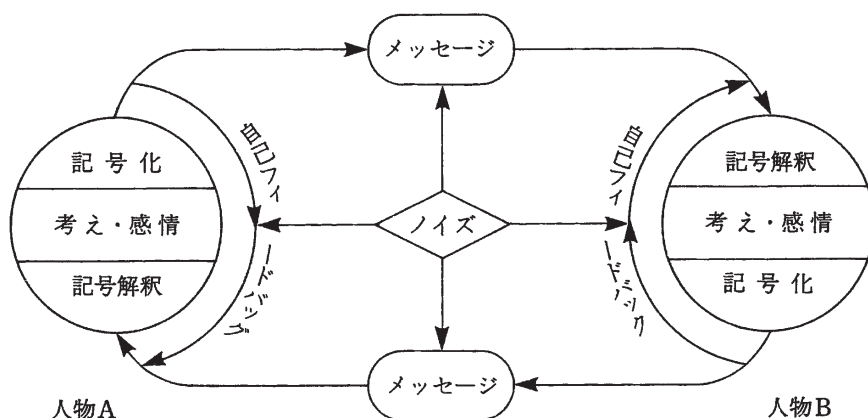


図1. 対人コミュニケーション・モデル

メッセージを知覚する。聞く・見るといった生理的な知覚に続いて、人物Bは、記号について意味づけ、理解、評価などのいわゆる記号解釈 (decoding) を行う。これが、メッセージの受け手 (receiver) となる人物Bの役割である。人物Aと同様、人物Bも、自分の考えや感情を言語記号および非言語記号を用いて記号化し、メッセージとして人物Aに送る。その際には、人物Aの場合と同様、人物Bも、自己フィードバックによって自分のメッセージを確認する。

人物Aは、人物Bのメッセージを知覚し、記号解釈をして、受け手としての役割を果たす。このように、対人コミュニケーションにおける人間は、メッセージの送り手と受け手の両方の役割を持ち、コミュニケーションは循環的に進展して行くと考えられる。現在のコミュニケーション論によると、人間は、メッセージを交換することによって相互に影響し合いながら、コミュニケーション活動をすると考えられている。

まず、人物Aは、自分の考えや感情などを、言語記号および非言語記号に記号化 (encoding) する。次に、記号化した考えや感情を、言語メッセージおよび非言語メッセージの形にして、人物Bに送る。この際、人物Aは、メッセージの正しさ、正確さ、妥当さ、効果性などを確認し、必要に応じて修正を行う。これが人物Aの自己フィードバック (self-feedback) である。

人物Bは、主に視覚と聴覚によって、人物Aの

また、コミュニケーション論におけるノイズは、単なる物理的な騒音より広い意味を持つ。すなわち、円滑なコミュニケーション活動の障害となるものは、すべてがノイズである。ノイズは、外部の物理的なものと内部の生理的および心理的なものに2大別される。前者のノイズは、音声メッセージの伝達の妨げとなる騒音と、受け手の視覚に訴える文字や非言語メッセージの機能を妨げる光の不足や障害物などによって代表される。後者の内部ノイズは、頭痛や腹痛のような身体的不調によるもの、あるいは、悩みや不安などの心理的要因に加えて、言語および社会・文化的相違によるものなどが考えられる。いずれにせよ、コミュニケーションの場にはノイズという構成要素が常に存在するため、ノイズの分析と扱い方は、今後のコミュニケーション研究で一層重要となるだろう。

以上が、コミュニケーションの過程と構成要素であるが、新しい観点からのコミュニケーション

ン観は、常に求められている。それは、人間のコミュニケーションが、多面的かつ複雑だからである。

2-2-3. 日米間の異文化間コミュニケーションに見る対立的特徴

前項と前々項では、同一文化内で同一言語であることを前提とするコミュニケーションの構成要素と対人コミュニケーション・モデルを見た。しかし、コミュニケーションには異言語による文化を超えたコミュニケーションもある。つまり、異文化間コミュニケーションである。英語による文化を超えた伝え合いを前提とする英語教育においては、それ自体が異文化間コミュニケーションであるという点で重要な意味を持つ。

異文化間コミュニケーションでは、文化の違いに基づく認識と行動の齟齬がコミュニケーション・スタイルに反映するので、それが誤解やコミュニケーション崩壊の原因となる。ここでは、比較文化論において研究の進んでいる日米間の異文化間コミュニケーションでよく言及される対立的な特徴を取り上げてみよう。

2-2-3-1. デジタル・「えらび」様式とアナログ・「あわせ」様式

この対立概念とも言うべき対立的な特徴は、武者小路公秀の『国際政治と日本』の中の「日本文化と日本外交」の内容を引用したコンドン⁽⁹⁾のデジタルとアナログの区別、および「えらび」と「あわせ」の区別という異なる種類の類似概念をまとめたものである。

武者小路によると、「えらび」は、人間とその環境の関係を、人間が環境を自由に操作できるという建前をもとしたもので、ある行動は、まず自分の計画を自分のたてた目標にあわせて作り、その計画にしたがって、環境をつくり変えることだとする。また、人間の論理構造は、ある概念とその反対概念からなり、「暑い」対「暑くない」、「甘い」対「甘くない」、「大きい」対「大きくない」などと、二分法で考えるのが最も自然だとし、その二分法をいくつか組み合わせた選択肢を設

定し、その中から最上のものをえらぶのが、「えらび」の論理だとしている。

他方、「あわせ」は、人間は環境に適応するように自分をつくり変えるという建前をもとしたもので、環境というものは、本来暑いか暑くないか、甘いか甘くないか、大きいか大きくないか、というように反対概念ではっきり二分できるものではなく、多少暑かったり寒かったり、多少の甘さをもったりもたなかったり、やや大きかったり小さかったりする。つまり環境は、微妙な度合いの変化をたえず示す連続性の世界であり、これに適応するには、この微妙な変化をたえずキャッチし、これにあわせていくことこそ必要だという発想法である、としている。

また、武者小路の区別によると、「えらび」のスタイルはアメリカ的であり、「あわせ」のスタイルは日本的であるとし、コンドンは、「えらび」はデジタル・コンピュータに例えられ、「あわせ」の様式はアナログであるとしている。

さらに武者小路は、当然、「えらび」の場合は、数がわりきれ、白と黒のけじめがはっきりしていることをよしとし、えらびかたが規格化されており、みんながこの規格にしたがって行動しているかぎり、「えらび」の方が手間がはぶけてよいとする。また、「えらび」の文化では、規格化が尊ばれ、規格化した言葉のやりとりをもとにしているので、はっきり表現された言葉だけが信用され、これを正しく受け取りさえすればよい。従って、話し合い・商談その他人間関係では、時間や契約内容を厳密に取り決め、交渉の手続きも、今手もとにある問題から直接に取り上げ、おのおの側がはっきりとその立場を述べるところから始まるとする。当然、価値志向性の点では、個人主義的になり、直截さを好むことになる。

これに対して、「あわせ」の場合は、わりきれない灰色のニュアンスにいろどられた領域では有効であるとする。「えらび」のような規格化は勿論不要であるかわり、「甘え」という社会的潤滑油が必要となる。人間は自然環境にあわせるだけでなく、社会環境や接触する他の人びともにあわせていき、自分が他人にあわせる以上、他人

も自分にあわせることが期待される。そこに「ご無理でしょうが、一つまげてください」をする他人への甘え、その甘えを受け入れ、「ではひとはだぬいで都合しましょう」という甘やかしが、それぞれの個人のダイヤルあわせを可能にするという。また、「あわせ」の文化では、言葉の規格化を求めず、それぞれの表現が無限の多様性を秘めた現実をさし示す記号とみなす。そのため、言葉を額面通りに受け取らずに、その裏の意味を察しようとつとめるため、「一を聞いて十を知ることがよいとされ、察しが早い、のみこみのよいこと、つまり相手の意志がはっきり言葉になって論理的に表現される前に、これにあわせることが1つの美德とされる。従って、話し合い・商談その他人間関係では、多少の時間の遅れや若干の契約違反は大目に見るという形で、日本のような「あわせ」の社会は動いていくとする。当然、価値志向の点では、集団主義的になり、仲介者をたてることを好むことになる。

2-2-3-2. 高い文脈文化と低い文脈文化

この対立概念⁽¹⁰⁾は、Hallが*Beyond Culture*において世界の言語コミュニケーションの型を分類する中で、導入されたものである。この「高い」と「低い」はどちらか一方が他方より優れているとか劣っているということではない。基本的に、文脈によって伝えられる意味の方が、ことばで表現される意味よりも重要である場合を、高い文脈文化のコミュニケーションと呼び、文脈よりもことばで運ばれる意味が重要である場合を、低い文脈文化のコミュニケーションと呼ぶ。前者に入るのは日本であり、後者に入るのはアメリカであるとされている。

高い文脈文化のコミュニケーションでは、情報がことば以外の文脈や状況で伝えられることが多いため、重要な情報でもことばで表現されないこともあり、表現される場合も曖昧な表現になりやすいし、沈黙も不快ではない。それゆえ、聞き手はその場の共通認識に基づき、「察し」を作動させて「一を聞いて十を知る」ことが期待される。また「察し」が多少はずれることもあることから、合意した契約も状況によって柔軟に変

更されるし、論理的というよりは感情的に意思が決定されやすいことから、多少の契約違反も大目に見られる。このようなことから、高い文脈文化のコミュニケーションは、先の「あわせ」の文化に通じることがわかる。

これに対して、低い文脈文化のコミュニケーションでは、情報伝達はことばの中ですべて正確に提示されることを重視することから、文脈は相対的にさほど重要ではなく、ことばの額面で伝えられる意味を重視するし、沈黙はコミュニケーションの途絶として不快視される。それゆえ、契約は詳細化され、起こり得る事態を箇条書きにし、起こった場合の手続きの取り方で明記されるし、話し合いでも各々のケースについてかなり細かいことまで説明されることになる。このようなことから、低い文脈文化のコミュニケーションは、先の「えらび」の文化に通じることがわかる。

2-2-3-3. 制限コードと念入りコード

この対立概念⁽¹¹⁾は、イギリスの社会言語学者であるBernsteinの理論の中でも、最もよく知られているものである。彼はイギリスの労働者階級と中産階級の子供たちの言語使用の違いに注目することにより、子供はコミュニケーションを学ぶプロセスを通して、社会構造が子供の中で強化され、子供の社会的帰属意識が形成されること、また子供は自分のコミュニケーション行動を形成することを通して、社会構造が子供にとっての心理的現実となることを明らかにした。

具体的には、労働者階級の子供は、特定の集団や同じ状況を共有した者にのみ通用する話し方をするとし、これを制限コードと呼んだ。他方、中産階級の子供はこの制限コードを用いる他に、特定の集団外の話し相手や同じ状況を共有しない話し相手にも通用する話し方をするとし、これを念入りコードと呼んだ。

すなわち、制限コードは、地位、身分、立場、階級、性別、年齢、職業、役割期待といった社会的要因に基づいた言語使用であり、結果として、「私たち」に価値をおく、共感と強い集団志向性が基

本となる。そのため、各人が「分」をわきまえていれば、その集団で必要とされること以外のことは、わざわざことばに出して言う必要もなくなる。例えば、母親が子供をその祖父の家に連れて行く際に、「おじいちゃんの家に行ったら、おじいちゃんにキスをするんだよ」とか「孫なんだから孫らしくするんだよ」と言うのは、その集団で必要とされる役割期待に言及しているだけであり、それ以上の内容の発展はない。当然の結果として、文法構造は単純化するし、文や語彙の数も少なくなり、限られた文や語彙を使用し、表現となる。また、すべてを説明する必要がないので、論理に対する感覚も発達しない。

これらのことから、制限コードは、先の「あわせ」の文化と「高い文脈文化」のコミュニケーションと通底していることがわかる。

他方、念入りコードは、社会的要因に基づかない言語使用であり、結果として、「私」に価値をおく、自立と強い個人志向性が基本となる。そのため、特定の集団を超え、同じ状況を共有していなくても相手に通用するように、説明的で詳細

化、一般化、抽象化、相対化された言語使用となる。例えば、先の例に関して言うと、「おじいちゃんはヒゲを生やしているので、キスをすると痛いかもしれないね。でも、おじいちゃんにキスをしてあげたら、おじいちゃんはどう思うかしら」とか「お前はおじいちゃんの孫だけど、おじいちゃんにはたくさんの孫がいるので、おじいちゃんはお前をどんな孫だと思うかしら」といった言語使用は念入りコードである。当然、日常的にこのような言語使用に慣れ親しんでいる子供は、複雑な文法構造や豊富な語彙を持つ表現を理解していくし、表現できるようにもなっていく。また、論理的にも、原因と結果、はじめと終わりとその中間に対する感覚も磨かれていく。

これらのことから、念入りコードは、先の「えらび」の文化と「低い文脈文化」のコミュニケーションと通底していることがわかる。

以上、英語教育が直接関わる、日米間の異文化間コミュニケーションで鍵となる対立的な特徴を比較文化論的に見た。これらを、単純化を恐れずまとめてみよう(図2)。

アメリカ的: デジタル型	えらびの文化	低い文脈文化	念入りコード	個人主義志向
日本的: アナログ型	あわせの文化	高い文脈文化	制限コード	集団主義志向

図 2. 対立的特徴

これらの特徴からさらに導き出される特徴として、アメリカの特徴は言語コミュニケーション型であり、日本の特徴は非言語コミュニケーション型であるし、その場その場でイエスカノーで迫るアメリカ人は二元論的思考、論理的思考であるのに対して、理屈以外の思惑を持ち、物事に逡巡する日本人は一元論的思考、情緒的思考である。また、写真をとる時に、常に「チーズ」で笑みを求めるアメリカ社会は偽善的社会であるのに対し、少し欠けている方が奥深いと感じ、ときとして実際以下に見せようとする日本社会は偽善的社会と言えるかも知れない。また、心のあり方として、キリスト教的罪悪感を持つのがアメリカ的であり、恥の感覚を持つのが日本的であるというのはよく知られている。

さらなる対立的特徴として、アメリカの特徴は遊牧文化に由来し、日本の特徴は農耕文化に由来するという途方もなく雄大な対立的仮説もある⁽¹²⁾。また、近年の言語脳科学の立場では⁽¹³⁾、左脳の機能で情報を分析的かつ連続的に処理し、右脳は、情報を全体的かつ並列的に処理していることから、アメリカの特徴は左脳処理的で、日本の特徴は右脳処理的であると言うことも可能であろう。

勿論、これらの対立的な特徴はアメリカと日本にのみ当てはまるものではなく、程度の差はあれ、世界の各地に見られる傾向であろう。例えば、ヨーロッパと日本を比較した場合、ヨーロッパはアメリカ的傾向を持つだろうが、同じヨーロッパでも北ヨーロッパと南ヨーロッパを

比較した場合には、Hallが先の著書で低い文脈文化と高い文脈文化に関して指摘しているように、相対的に北ヨーロッパはアメリカ的であり、南ヨーロッパは日本的傾向を呈すると思われる。

3. 英語の学習・習得と文化・コミュニケーションとの関係を捉え直す

日本において英語教育や英語の上達法を論じる場合は勿論そうであるが、海外の多くの外国語教授法理論においても欠落させていた大きな問題がある。すなわち、外国語の学習・習得と文化・コミュニケーションとの関係の問題を欠落させたまま、あるいは曖昧にしたまま理論の構築やその適用が行われてきたことである。

なお、今後の混乱を避けるために、ここで専門用語の定義をしておく必要がある。母語以外の言語は従来、「外国語」と呼ばれてきたし、1.の「はじめに」や、すぐ上の段落でもそのように用いたが、これからは「異言語」と呼ぶことにする。例えば、スペインのバスク地方で使用されているバスク語を、バスク国家がないにも拘わらず「外国語」と呼ぶ矛盾を避けるためである。今後は、専門領域で使用されているように、公用語や共通語や教育言語といった生活言語となっている異言語を「第二言語(SL=Second Language)」と呼び、その内、移民・長期滞在先での「第二言語」を「移民・長期滞在者型第二言語」、かつて植民地支配を受けたインドやナイジェリアなどでの「第二言語」を「旧植民地型第二言語」と呼ぶ。また、日本や中国などにおける英語のように、生活言語となっていない異言語を「外国語(FL=Foreign Language)」と呼ぶ。従って、日本における英語教育は「外国語としての英語(EFL=English as a Foreign Language)教育」になる。

2-2-1.で述べたように、コミュニケーション能力は言語、非言語、知覚の3要素から成り立っており、我々は普段、これら3つの要素を三位一体の形で働かせながら母語によるコミュニケーションを行っている。また、母語によるコミュニケーション能力の習得は、社会的には、その文化の獲得と共になされ、心理的には、未分化な認知力がその文化が期待するように分化する過程

で生じる、ということだった。そうであるならば、英語という異言語によるコミュニケーション能力の学習・習得についても、その文化・コミュニケーションとの関わりをどう捉えるのかについて、明確にしておかなければならない。

3-1. EFL環境における英語の学習・習得と文化・コミュニケーションとの関係

日本のようなEFL環境で英語を学習する場合は、学習する文化が英語圏文化であるのは当然であるし、極めて自然なことである。英語を学習するのに、学習する文化が、例えばアラビア文化であるとすれば、その理由の説明はつかない。2-2-1.で文化と言語の関係について見たことからわかるように、アラビア語を学習するのであれば、アラビア語に付着し、またアラビア語がその構成要素となっているアラビア文化を学習することは、アラビア人とのコミュニケーションをスムーズに行う上で、またアラビア語の上達を考える上で極めて合理的なことである。

本来、異言語の母語圏以外の地において「外国語としての異言語」を学習する場合、学習する文化はその異言語文化であり、交流をする相手もその異言語の母語話者である。さらに、情報の流れもその母語話者からの受信を基本とし、学習者から母語話者への発信は基本的には前提とされない。母語話者が本当にその学習者の文化を受信したい場合は、自分の母国で「外国語としての学習者の母語」を学習してその文化を受信するのが最も確実な受信だからである。また、その異言語に対する学習者態度は、その異言語およびその母語話者のコミュニケーション・スタイルへの同化である。これが本来あるべき「外国語としての異言語教育」の弁別的素性であって、EFL環境での英語教育では、英語圏文化以外の異文化の学習や、英語母語話者以外の者との交流は前提とされない。

従って、EFL環境での英語学習においては、英語圏文化という異文化の理解教育は当然なことであるし必要なことである。英語圏文化を理解していれば、英語母語話者とのコミュニケーションをより正確かつ流暢に行うことができるし、

コミュニケーション崩壊が生じた場合でも、その立て直しが容易になるからである。

ところが、ここに1つの懸念が生じる。英語圏文化理解は英語母語話者とのコミュニケーション上重要だとしても、EFL環境での英語の習得を考えた場合、仮に英語の駆使はできても、英語圏文化の内化、すなわち、その獲得は可能かということである。2-2-1.や上で述べたように、言語を含むコミュニケーション能力の習得は、その文化の獲得と共になされるからである。

なるほど、目標言語・文化の環境内で学習と使用が行われる「移民・長期滞在型第二言語教育、例えば、アメリカで滞在と生活を始めた英語の非母語話者に対して行われる「第二言語としての英語 (ESL=English as a Second Language) 教育」では、教室を出ても、生活をしていく上で、英語・アメリカ文化のinputを否定なしに浴びる。その結果として、言語的には、「沈黙期間 (silent period)」といった「移民・長期滞在型第二言語教育」に特有の現象が生じるものの、自然な状態で入力された言語知識は母語の習得と同じように、学習者の言語システムを構成する直感的なプロセスで無意識的に処理され習得に至る。また、文化的には、新しい文化に興味を持ち、喜びと興奮の毎日が続く段階から、カルチャー・ショック (culture shock) と文化変容 (acculturation) の過程を経てたどり着く内在化の過程、すなわち文化適応 (enculturation) が行われ、二文化二言語併用者 (bicultural bilingual) になることが可能である。例えば、日本語・日本文化の枠組みと、英語・アメリカ文化の枠組みという2つの母語・母語文化が形成されるのである。人間の頭脳は、人間が置かれる言語・文化環境によって、そのようなことを可能にするキャパシティを持っている。

言語の習得は、言語inputを浴びるだけでなく、文化inputも浴びる中で行われるので、多量の言語・非言語inputを浴びることで、その言語のコミュニケーションに関わる側面である外語 (外言) が形成されるだけでなく、その文化特有の価値観、信念、思考法、論理、世界観、役割期待といった知覚、すなわち内語 (内言、つまり思考

言語) も形成されていく。

こういった外語と内語の形成過程を、2-2-2. で見た対人コミュニケーション・モデルの観点から解釈すれば次のようになる。すなわち、人間は同一文化内で、自分の文化に基づく自分の考えや感情や情報を、メッセージの送り手としてそのメッセージの正しさ、妥当さ、効果性などの確認や修正といった自己フィードバックの過程を経て記号化し、その受け手は聞く・見るといった生理的な知覚に続いて、記号について意味づけ、理解、評価などのいわゆる記号解釈を行う。次に、この受け手は自分の考えや感情や情報を、今度は送り手として自己フィードバックの過程を経て記号化する。このように人間は、メッセージの送り手と受け手としての役割を循環的に繰り返しつつ、相互に影響し合いながらその文化とその文化特有の外語と内語、すなわち、その文化とその文化特有のコミュニケーション能力を強固に形成していくことになる。

このように、長年かけて一旦形成された母語文化とそれに基づくコミュニケーション能力は実に強固なものであるし、2-2-3. の日米間の対立的特徴で見たように、言語・文化の違いはそれぞれの言語・文化システムの対立的相違となっており、異文化間コミュニケーションの際の大きな壁となる。

従って、日本で英語の学習を行う EFL 環境の場合、英語圏文化の学習と理解は勿論行われなければならないものの、その内在化は不可能であると言わざるを得ないし、このことから、例えばアメリカ人が使用するアメリカ文化に裏打ちされたアメリカ英語の習得も、日本で英語を学習する限りは不可能であると言わざるを得ない。英語母語圏でその文化と母語英語を質量共に充分浴びるのではないので、たとえ、英語という言語の規則を上手く駆使できたところで、先に見たように、強固に形成された日本文化とそれに基づく日本語コミュニケーション能力を破棄して、英語圏文化を獲得し、それに基づくコミュニケーション能力を習得することはできないし、日本文化で培われた知覚を捨てて、英語圏文化の知覚で置き換えることもできない。形成され

た自分を偽ることはできないからである。太陽の色を赤色だと認識している日本人が、英語圏文化では太陽は黄色だと認識されていると理解していても、「そのキャンプ・ファイヤーは、太陽のように真っ赤に燃えた」という気持ちを表現するときは、“The campfire burned quite red like the sun.”と言わざるを得ない。

日本文化で培われた知覚を、アメリカ文化の知覚で置き換えることができるようになるためには、アメリカで長年生活し、英語・アメリカ文化のinputを質的にも量的にも充分浴びることによって英語・アメリカ文化の枠組みを形成し、二文化二言語併用者となつて、コード・スイッチができるようになる以外にはない。

3-2. EFL環境におけるイマージョン・プログラムの可能性

「外国語としての異言語教育」において、その異言語の文化をできるだけ多く持ち込み、模倣的に作られた環境の中でその異言語を徹底的に学習させる、といった指導法はよく行われている。一種のイマージョン・プログラムである。例えば、ロシア語のクラスだと、生徒たち一人一人に、イワンやカチューシャといったロシア人の名前を与え、教えたロシア文化に沿ってできる限りロシア人になりきってロシア語でコミュニケーションをさせる、といった類の授業は世界の各地でよく見られる。外国語教育のレベルでここまで行うことは容易なことではないし、また貴重なことであろう。学習者の文化圏で目標の言語・文化を学習し、ひたすら受信目的でその母語話者とコミュニケーションを行うという外国語教育の本来の目的からすれば、これが理想だし限界でもあろう。

しかし、これとて模擬環境であり、時間的にも制限されているので、ロシア文化の内容と雰囲気を理解し、ロシア人とのコミュニケーションをよりスムーズに行えることや、ロシア文化へのある程度の同化はできても、ロシア文化のロシア人なみの獲得や内在化は不可能であるし、それゆえ、すべての言語使用域 (register) でロシア人が使用するロシア文化に裏打ちされたロシ

ア語の習得も不可能なのである。外国語学習とその文化とのこういった関係を、日本の英語教育界は明確に認識し、それに伴う手立てを早く講じるべきであった。

4. 今後の日本の英語教育

文化とコミュニケーションの立場から照射した場合、日本で英語の学習を行う EFL 環境では、英語圏文化の学習と理解は勿論行われなければならないものの、その内在化は不可能であると言わざるを得ない、ということだった。また、このことから、例えばアメリカ人が使用するアメリカ文化に裏打ちされたアメリカ英語の習得も、日本で英語を学習する限りは不可能であると言わざるを得ない、ということだった。それでは、日本で英語の習得や、少なくとも英語の上達を目指すにはどうすればよいのだろうか。ここで我々は、次の2点を提案したい。

4-1. 日本語・日本文化を背景にした英語の学習と使用を

まず、日本という土地・文化で英語の習得や上達を目指すのであれば、すでに獲得している日本語・日本文化を可能な限り利用した英語の学習と使用を行わせる英語教育が効果的であることを提案したい。

この理由として、学習者の土地・文化で目標言語の学習が行われるという点でEFL教育と共通する「旧植民地型ESL教育」が英語の上達を実現している点をあげることができる。すなわち、「旧植民地型ESL教育」が、その土地でその言語・文化を背景にした英語の学習と使用を行うことによって英語の上達を実現している点である。

「旧植民地型ESL」であるインド英語やシンガポール英語などの話者は、それぞれの言語・文化を背景にした学習と使用を行うことによって、母語英語異種とは異なるものの、各自の英語異種の上達を実現しているだけでなく、場合によっては「確立した英語異種 (institutionalized English variety)」の母語話者になっている場合もある。これは言語生態学的に見て極自然なことである。例えば英語がその文化とは異なる文

化圏に移植された場合(例えば、かつての植民地支配などによって)、それはその土地でピジン・クレオール語化の過程を経て新たな英語異種として確立する。その新たな異種の標準英語からの乖離度(deviation)によって、標準英語に最も近い上位語(acrolect)から、中位語(mesolect)、下位語(basilect)へと区分されるが、その使用者はそれを母語として用いている場合と中間言語(interlanguage)として用いている場合がある。しかし、いずれにしろ、英語の上達した使用者であることには変わらない。このように、その使用者たちが彼らの言語・文化を背景にして英語を極めて流暢に使用しているという現実がこの提案の根拠となる。

日本語・日本文化を背景にした英語の学習と使用を通して成立する英語を仮に日本式英語と呼ぶならば、その日本式英語なるものがインド英語やシンガポール英語のように「確立した異種(institutionalized varieties)」になるか否かは、その時の日本を取り巻く英語使用環境や日本と日本人のニーズおよび異言語政策にも影響されるであろう。「確立した異種」の認定基準としてKachru⁽¹⁴⁾は、「言語使用域が存在するか」、「その土地固有の文学が存在するか」、「多数の話者によって使用されているか」、をあげているが、将来、日本式英語が日本という土地・文化内でそこまで「確立」し得るか否かは不明である。しかし、「確立した異種」になるか否かの議論は別として、日本の英語教育で英語の上達を目指すのであれば、日本語・日本文化を背景にした英語の学習と使用、別の表現をすれば、「英語を日本語・日本文化と一体化させ、自分の都合のよいようにその学習と使用を行うこと」が、英語上達への最短距離ではないだろうか。日本語規則の分離をして英語の言語規則に同化せざるを得ない、借り物を取り込む負荷は背負うものの、その学習と使用については日本語・日本文化に引き寄せて自分の都合のよいように活用するのである。他者からの借り物に慣れるには、自分をそれに合わせるよりも、それを自分の側に引きつけ自分の都合のよいように扱う方が早く容易に慣れるからである。

具体例をあげるなら、学習に関しては、カタカナをうまく活用した英語発音法といった音韻レベルや、bathroomは「風呂場」ではなく「ユニットバス」と訳すといった語彙・文化レベルや、say to oneselfは「思う」や「独り言をいう」より「自分に言って聞かせる」と訳すといった統語・意味レベル⁽¹⁵⁾、さらには、no more ~ thanは「同じ程度を表すが解釈では「否定」と捉える」といった統語・発想レベルなどで、英語の本質を日本語・日本文化に引き寄せ都合のよい対応をさせて学習するのである。その意味で、複雑な作業である英文和訳は、英語を日本語・日本文化に引き寄せて学習する典型的な方法である。

次に使用に関しては、日本語・日本文化に基づく知識、外延、内包、発想、感覚といった、慣れ親しんだスキーマを多いに活用して発信するのである。慣れ親しんだスキーマだと情意フィルター(affective filter)が下がるので、臆することのない英語使用が可能になり、発信レベルでの流暢さ(fluency)が高度化する。また受信レベルについては、教育現場でできる限り日本人生徒同士の英語使用が推奨される。慣れ親しんだスキーマだと受信の際の意味推測が容易になって理解が促進されるからである。こういった日本式英語が異文化間コミュニケーションで耐え得るものか否かは、教室でのALTとの英語使用に委ねられることになる。このように考察してみると、この提案は実にパラドキシカルな力関係において成り立つものと言える。

EFL環境での英語の上達に関し、インド英語やシンガポール英語など、「旧植民地型ESL教育」のよき先例があるにも拘らず、日本の英語教育界も海外の理論もこの点を明確にしてこなかった。いやそれどころか、インド英語やシンガポール英語などに対して母語英語ではない「二流の英語」との烙印を押し、蔑むことすら行ってきた。

日本人が日本という土地・文化で英語を学習する限り、二文化二言語併用者になることはできない。また、アメリカ文化と一体化したアメリカ英語の習得も決して可能にはならない。英語習得の議論は別として、仮に英語に上達できたとしても、それは日本語・日本文化を背景に

して日本語と日本式英語という2つのコードを使用できる一文化二言語使用者 (unicultural bicodalist) にしかねないのである。そしてこのことは、カナダのバイリンガル教育学者の Cummins⁽¹⁶⁾ によって示された、L1(母語)で獲得したCALP(より一般的で抽象的な認知的依存度の高い言語能力)はL2(目標言語)のCALPの育成に転移するという Interdependence Hypothesis(相互依存仮説)や、L1とL2のCALPには共通言語能力が存在するという Common Underlying Proficiency(共通言語能力)モデルによっても支持されることになる。こういった状況を正確に見定め、日本の英語教育ではこの一文化二言語使用者を目指すことが英語上達の前提になることを理解すべきではなかっただろうか。

4-2. 外国語と国際語の混同をやめ、国際語として教える

言語教育には、峯村⁽¹⁷⁾が主張するように、母(国)語教育、外国語教育、国際語教育の3分野があるとする見方がある。この見方は、第二言語教育を同じL2教育として、外国語教育に含めてしまう見方である。この場合、言語教育ではメタ言語能力の習得を中心に、母(国)語教育ではその能力の基本を、外国語教育では言語の多様

性を、国際語教育では言語の統一性を重視して学ぶ。よく混同されるので、ここで注意を要することは、外国語と国際語の混同である。例えば、国際語のエスペラントは、計画言語 (designed language) であって民族性のある土着言語ではないので、外国語教育で扱われることはない。外国語教育と国際語教育とは基本原理が異なる。従ってEFL教育と、英語による国際語教育であるEIL(English as an International Language)教育、つまり国際語としての英語教育(または国際英語教育)とは根本的に異なるものである(なお、ここでいうEILというのは、EILという1つの英語があるというのではなく、世界の各英語異種が集合している状況を指す。つまり、Englishではなく、Englishesとなっている状況を指す)。

しかるに、日本の英語教育界では両者を混同し、EFL教育に国際語としての役割を期待するといった矛盾を引き起こしてきた。教育現場でよく見られるように、「英語で自己表現してみよう」や「英語で世界に向けて発信しよう」と述べたときには、EFL教育ではなくEIL教育に足を踏み出しているのである。

そこで、EFL教育とEIL教育の違いを明確にするために、それぞれの弁別的素性を示すと以下のようなになる(図3)。

EFL教育	EIL教育
学習目的: 英語・英語圏文化の学習と母語話者との交流	世界との交流
学習の内容: 英語圏文化の受信	世界各地の文化の受信と自文化の発信
学習者: 非母語話者	母語話者と非母語話者
学習者態度: 同化的(一部主体的)	主体的
言語モデル: 母語話者の異種	母語話者または非母語話者の異種
文化的重点: 英語圏文化	選択する文化および文化一般
交流者: 母語話者⇄非母語話者	母語話者⇄非母語話者 非母語話者⇄非母語話者 母語話者⇄母語話者
情報の流れ: 母語話者⇒非母語話者 (一部非母語話者⇒母語話者)	母語話者⇄非母語話者 非母語話者⇄非母語話者 母語話者⇄母語話者
交流の手段: 読む・聞く(一部書く・話す)	読む・聞く・書く・話す

図 3. 弁別的素性

(ここで「交流者」と「情報の流れ」における、「非母語話者⇄非母語話者」というのは、例えば、「日本人⇄スペイン人」を指し、「母語話者⇄母語話者」というのは、例えば、「アメリカ人⇄オーストラリア人」を指す。)

まず、EFL教育では、学習する言語は母語英語で、非母語英語は一切対象とされず、母語話者が母語英語で発信する英語圏文化を非母語話者が受信するのが基本である。その目的は、英語圏文化受信による自己改造・社会改革という自文化の変容と発展のためである。なお、「学習者態度」における「(一部主体的)」、「情報の流れ」における「(一部非母語話者⇒母語話者)」、「交流の手段」における「(一部書く・話す)」とあるのは、たとえ、非母語話者が英語圏文化を英語で受信するのが基本であるとしても、母語話者との交流において、儀礼上の挨拶・自己紹介や英語圏文化をより深く正しく理解するための問いかけを英語で行うことがあるからである。

また文化的重点が英語圏文化であるので、英語圏文化しか理解できないことになる。英語圏文化理解が目的である限りにおいては何の疑問もないが、英語圏文化理解と国際理解能力との関係については次の考察を必要とする。

そもそも、5,000から7,000あると言われる言語の中から英語を学習対象として選択するということは、英語をたまたま外国語のモデル(典型)として学ぶことを意味する。そして、英語を外国語のモデルとして学ぶことは、そのことによって英語に固有の文化というその特殊性を学ぶと同時に、特殊性に現れる文化の普遍性をも学ぶことになる。すなわち、英語に固有の文化を学ぶことにより、そこで身に付け培われた異文化を見る目、異文化への適応力が、将来いかなる文化に遭遇しても発揮されれば、それは国際理解能力を保証することにつながるという捉え方である。

次に、EIL教育では、世界各地の文化を背景にした各英語異種を言語モデルとして認め、それらによる主体的な異文化間コミュニケーションを目指すので、母語英語のみならず、英語に上達した人の多い「旧植民地型ESL」や「移民・長期滞

在者型ESL」、さらにはEFLの各異種もEILを構成する各方言とみなすことになる。その点で、各英語異種はそれぞれの文化性と民族性が横溢した英語であり、同じ国際語でも、文化性と民族性を持たないエスペラントとは一線を画すことになる。

また情報の流れは、例えば、アメリカ人がアメリカ英語で発信するアメリカ文化を日本人が受信する、スペイン人がスペイン英語で発信するスペイン文化を日本人が受信する、今度は日本人が日本式英語で発信する日本文化をアメリカ人とスペイン人が受信する、というように双方向的な流れになる。そしてその目的は、それぞれの文化の受信・発信による自己改造・社会改革というお互いの文化の変容と発展のためである。

さらに、4-1.で見たのと同じように、学習者の言語・文化を背景にして学習者に都合のよい学習と使用が行われるので、慣れ親しんだスキーマの使用が容易となって、発信での流暢さの高度化と、日本人同士の英語使用による受信での意味理解が促進されるようになる。また、異文化間コミュニケーションでの意味理解の促進は、情報の受信による異文化理解の深化でスキーマが増えることによって実現される。

以上のように考えてくると、外国語教育における学習の性質は、世界各国・各地域の教育機関が一定数の外国語を用意し、それぞれが選択する外国語とその文化をお互いに「受信し合って学び合う」のに対して、国際語教育における学習の性質は、世界各国・各地域の教育機関がある言語に統一し、それを使用して、それぞれが選択する文化を受信し、選択する異文化圏に自文化を発信することで、「受信・発信し合って学び合う」ということになる。

この狭い地球村に住みながら、言語・文化によって分断された人間を、交流によって相互理解に至らせ、お互いの自己と自文化を向上させる、という理想を実現する上で、異言語教育の果たす役割は大きい。この異言語教育の内、外国語教育を選択するか国際語教育を選択するかは異言語教育政策によるが、これまでに見てきたように、日本語・日本文化を背景にした日本人に

都合のよい英語の学習と使用、すなわち国際英語の日本方言としての日本式英語の駆使が、英語を上達させる可能性が高いという点で、そしてまた、日本対英米の視座ではなく、日本対全世界の視座で対応することが求められている昨今の状況から判断して、小学校、中学校、高校、大学の教養課程の英語教育は、EFL教育から EIL 教育へシフトしてよいのではなかろうか。学習指導要領での対応が待たれる。

5. 終わりに

日本の英語教育の目的、内容、方法を論じる場合に、欠落あるいは無視してきた問題があるとの認識に立ち、その問題を掘り起こすことから日本の英語教育のあり方を展望した。

具体的には、日本のみならず、海外の英語教育論においても、英語が学習され使用される環境、すなわち、学習者が暮らす言語共同体の文化的背景とコミュニケーション上の背景が、考慮されずに英語教育が論じられている点を指摘し、文化とコミュニケーションの立場から照射した英語教育論を展開した。なぜなら、英語が、生活言語となっていない日本という土地・文化において日本人によって教えられ、日本語・日本文化を背負った日本人が異文化間コミュニケーションの手段として英語を学習し使用するからであった。

まず、文化の定義にあたり、一般文化が高等文化の土台となる基本文化であるとし、一般文化の特徴とその構成要素を指摘した。次に、コミュニケーションの定義にあたり、コミュニケーションの構成要素が文化の構成要素と一致し、文化とコミュニケーションには不可分な共生関係があること、我々の母語によるコミュニケーション行動は、我々の文化に基づいて行われていること、また、コミュニケーションを通して文化は学習され、共有され、伝達され、蓄積され、変容すること、および母語によるコミュニケーション能力の習得は、その文化の獲得と共になされることを指摘した。

さらに、対人コミュニケーションの過程と構成要素を分析および説明するために、対人コミュ

ニケーション・モデルの図式を通して、人間がメッセージの交換によって相互に影響し合いながら、コミュニケーション活動を行うことを確認した。さらに、英語教育が直接的に関係する日米間の異文化間コミュニケーションを取り上げ、そこには反対概念に近い対立的特徴があることを見た。

以上のことを踏まえ、英語の学習・習得と文化・コミュニケーションとの関係を見た。その結果、日本のような EFL 環境で英語を学習する場合は、英語圏文化理解は英語母語話者とのコミュニケーションをより正確かつ流暢に行う上で、またコミュニケーション崩壊を立て直す上で重要なことであるが、EFL 環境での英語の習得を考えた場合、英語圏文化の獲得も母語英語の習得も不可能であるとした。英語母語圏でその文化と母語英語を質的にも量的にも充分浴びるのではないので、その文化は内在化しないし、それに伴う母語英語の習得も生起しないからであった。これを乗り越えるためには、すなわち、例えば日本文化で培われた知覚を、アメリカ文化の知覚で置き換えることができるようになるためには、アメリカで長年生活し、英語・アメリカ文化の input を質的にも量的にも充分浴びることによって英語・アメリカ文化の枠組みを形成し、二文化二言語併用者となって、コード・スイッチができるようになる以外にはないとした。

さらに、今後の日本の英語教育で英語の習得や、少なくとも英語の上達を目指すためには、日本語・日本文化を背景にした英語の学習と使用を行うことと、外国語と国際語の混同をやめ、英語を国際語として教えることを提案した。

前者の理由については、学習者の土地・文化で目標言語の学習が行われるという点で EFL 教育と共通する「旧植民地型 ESL 教育」が、その土地でその言語・文化を背景にした英語の学習と使用を行うことで英語の上達を実現し、インド英語やシンガポール英語などの「確立した英語異種」となっていることをあげた。二文化二言語使用者になれない EFL 環境においては、日本語・日本文化を背景にした英語の使用、つまり、「英語を日本語・日本文化と一体化させ、自分の都合

のよいようにその学習と使用を行うこと」で日本語と日本式英語という2つのコードを使用できる一文化二言語使用者を目指すことが英語上達の前提になるとした。

後者の理由については、国際英語の日本方言である日本式英語の駆使が、英語上達の上で日本人に合った最も合理的な方法だと考えられるからであり、さらには、昨今の状況が日本対英米ではなく、日本対全世界の視座で対応することが求められているからであった。

以上、今後の日本の英語教育について、これまでとは違った切り口から考察と提案を展開してきた。しかし、「英語を日本語・日本文化と一体化させ、自分の都合のよいようにその学習と使用を行うこと」のより具体的な内容と方法の提示、およびそれらの詳細化が今後の課題である。しかも、そもそもこの英語教育論自体が仮説的提案論文なので、今後の実証がなされて初めて意味を持つことは当然なことである。

引用・参考文献

1. 小川芳男(編): 英語教授法辞典. 三省堂, 東京, 1982, p. 411
2. Samovar, L. A. & Porter, R. E.(Eds.) : Intercultural Communication, Wadsworth, California, 1994, p. 11
3. Samovar, L. A. & Porter, R. E.(Eds.) : Intercultural Communication, Wadsworth, California, 1994, pp. 12-14
4. Almaney, A. J. and Alwan, A. J. : Communicating with the Arabs, Waveland Press, IL., 1982, p. 5
5. Tomalin, B. & Stempleski, S. : Cultural Awareness, Oxford University Press, Oxford, 1993, p. 7
6. Samovar, L. A. & Porter, R. E.(Eds.) : Intercultural Communication, Wadsworth, California, 1994, p. 14
7. 古田 暁(監修): 異文化コミュニケーション. 有斐閣, 東京, 1987, P. 24
8. 鍋倉健悦(編著): 異文化間コミュニケーション. 北樹出版, 東京, 1998, pp. 57-58
9. コンドン, ジョン: 異文化間コミュニケーション(近藤千恵訳). サイマル出版会, 東京, 1980, pp. 239-244
10. Hall, E. T. : Beyond Culture. Anchor, N.Y., 1976, pp. 105-116
11. Bernstein, B. : Elaborated and Restricted Codes: Their Social Origins and Some Consequences. A.G. Smith (ed.), Communication and Culture, Holt, Rinehart and Winston, New York, 1966
12. 玉井さゆり、大井美友紀、伊原巧: ことわざで見る農耕文化と遊牧文化. 一兎舎, 長野, 2012
13. 大石晴美: 脳科学からの第二言語習得論. 昭和堂, 京都, 2009, p.104
14. Kachru, B.B. : Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle, Quirk, R. and Widdowson, H. G. (eds.), English in the World, Cambridge University Press, Cambridge, 1985, p. 13
15. 宮田幸一: 教壇の英文法. 研究社, 東京, 1961, p. 441
16. Cummins, J. : Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy, Multilingual Matters Limited, Clevedon, 1984, pp. 142-144
17. 峯村 勝: 英語教育の基本問題. 言語教育研究所, 東京, 2002