

Title	ことばのジャンルと基礎第二言語教育のデザイン
Author(s)	西口, 光一
Citation	多文化社会と留学生交流 : 大阪大学国際教育交流センター 研究論集. 19 P.1-P.11
Issue Date	2015-03-31
Text Version	publisher
URL	http://hdl.handle.net/11094/51626
DOI	
Rights	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

<http://ir.library.osaka-u.ac.jp/dspace/>

ことばのジャンルと基礎第二言語教育のデザイン

西口 光一*

要 旨

バフチンは、自身の周りで起こる社会的交通で行われる言語的交通の流れの中に自己を浸透させその形態と論理を内具化する過程として言語発達を描いている。バフチンにおいては、総体的にソシュール流のラングの見方に対しては批判的で、言語発達におけることばのジャンルの契機の役割が強調されている。さらに精査すると、第二言語習得においてバフチンが見ているラングの契機は、第二言語であるために多かれ少なかれ意識化されそれゆえ物象化された未知のことばに添えられる注釈のようなものと位置づけることができる。このような検討の上で、わたしたちはことばのジャンルの契機を中心とし、ラングの契機をも考慮した基礎第二言語教育の構想を得ることができる。その構想は、Wertsch のツールキット論の見方を含み、また、第二言語教育の基本的なアプローチとして Wilkins の分析的アプローチを採用している。

【キーワード】 ことばのジャンル、言葉遣い、社会的交通、言語的交通、意識、記号

はじめに

言葉はまったく客体的に（本質的に物として）知覚されることがありうる。大多数の言語学の諸部門における言葉がそうである。そのような客体的な言葉においては、意味も物化される。このような言葉に対しては、深くアクチュアルな理解のすべてに内在する対話的なアプローチは不可能である。それゆえこの場合、理解は抽象的なものとなる。それは言葉のになう生きたイデオロギー的意義 — その言葉が真実なのか、あるいは虚偽なのか、重要か、それとも無価値なのか、美しいか、それとも醜悪かといった — から全く切り離されてしまう。このような客体的な、物的な言葉の認識は、認識される意味へのあらゆる対話的洞察を欠いてしまう。このような言葉と対話を交わすことはできない。（『小説』¹ p.174）

バフチンは、生きた言語的交通（*rechevoe obschenie*）つまり一般に言う言語コミュニケーションの研究においてはラングの観点には役に立たないと考えていた。上の引用はそのようなバフチンの見解がはっきりと示されている一節である。本稿もこのような問題意識から出発している。

西口（2015）では、ジャンル論のエッセンスをまとめ、そのエッセンスの意義について論じた。本稿では、同稿での議論を踏まえながら、ことばのジャンルの視点を、具体的に何かができるようになることを目標とするパフォーマンス・オリエンティッドな基礎日本語教育のデザインへと結びつける議論を行う。

まずは、ジャンル論を第二言語の習得と結びつける議論から始める。はじめに、母語の習得についてのバフチンの見解を確認し、続いて一般的に言語発達をバフチンがどのように見ていたかを検討する。次に、ジャンル論と第二言語習得を架橋するための議論を行う。

* 大阪大学国際教育交流センター教授

その中で、母語（第一言語）の習得と第二言語の習得の違いについても論じ、言葉遣いという新たな用語を提案する。第3節では、言葉遣いを仲介的な概念としてことばのジャンルの視点に基づくオルタナティブなカリキュラム策定の指針を明らかにする。最後に、これまでの実用的な言語行動に代わる社会的な言語活動というものを新たな教育内容として提案し、教材開発のための視点についても論じる。

1 ことばのジャンルと第二言語の習得

1-1 ことばのジャンルと言語活動従事と言語の習得

バフチンはことばのジャンルと実際の言語活動従事との関連について以下のような見解を提示している。

われわれは一定のことばのジャンルでもって話す。つまり、われわれの発話はすべて、[発話の] **全体を構築するための比較的安定した一定の定型的形式**をもつ。われわれは話しことば（ならびに書きことば）のジャンルの豊かなレパートリーをもつのである。われわれは、実践的にはことばのジャンルを確信をもって巧みに使い分けているけれども、理論的にはことばのジャンルの存在について何も知らずに済ますこともできる。…われわれは多様なジャンルで話しているながら、それらのジャンルの存在には少しも疑問を抱かない。（『ジャンル』 p.148、西口，2013，pp.89-90、引用中の強調は原著、以下同様）

ことばのジャンルの知識とその動員は無意識的であるが、言語活動従事はことばのジャンルに支えられているとの見解である。もちろんことばのジャンルは自身が発話をする場合だけでなく、以下で説明されているように相手の発話を受容する場合にも働く。

われわれは、自分のことばをジャンル形式の鋳型に注入することをまなぶ。そして、他人のことばを耳にするとき、始めの数語でもってそのジャンルを予測し、その一定の容量（つまりことば全体のおお

よその長さ）、一定の構成を予測し、その結末の見当をつける。（『ジャンル』 p.149）

言語活動従事においては、ラングではなくことばのジャンルが枢要な働きをしているとバフチンが見ていることは、これらの引用でもバフチンの著作全体からも明らかである。

一方、バフチンはことばのジャンルと言語の習得についても見解を述べている。

われわれが母国語 — その語彙と文法組織 — を知るのは、辞書と文法書によってではなく、周囲の人たちとの生きた言語コミュニケーションのなかで、われわれが耳にし、また自らも再現する生きた具体的な発話によってなのである。言語の形式をわれわれは、もっぱら発話のかたちで、しかも発話の形式とともに獲得する。言語の形式と発話の類型的形式つまりことばのジャンルとは、一緒に、それも互いに緊密にむすびついたかたちで、われわれに経験され意識される。話すことを習うことは、発話の構築法を習うことなのである（なぜなら、われわれは発話によって話すわけで、個々の文や語によって話すのではないから）。（『ジャンル』 p.149、西口，2013，p.90）

バフチンによると、言語を習得することは、語彙や文法を知り身につけることではなく、「発話の構築法を習うこと」となる。

1-2 言語発達

直前の引用では母語の習得についてとして論じられている。それに対し、以下の引用では、子どもの言語習得に限らず就学後やさらにその後も含めて言語の発達一般の性質について論じられている²。

個々人は出来合いの言語を受け取るではありません。個人の方からこの言語コミュニケーションの流れの中へ入ってゆくのです。もっと正確に言えば、この流れの中に入ることによってはじめて、個人の

意識も形成されるものなのです。…自らがその中に入ってゆき、そうすることによってはじめて、人は目覚めるのです。(『マル言』 p.173)

言語発達の性質について、別の部分では、記号をも絡めて以下のように論じている。

意識は、組織された共同体内での社会的コミュニケーションの過程で生まれる記号としての事物に媒介されて、はじめて形成され、客観的に実在するようになるものです。個人の意識は、記号によって養われ、記号に拠って成長し、自らの裡に記号の論理と記号の規則性とを写しているものです。意識の論理とは、どこまでもイデオロギー送受のコミュニケーションの論理です。共同体内での記号による相互作用の論理です。(『マル言』 p.21)

これらの議論でバフチンは、言語発達を、自身の周りで起こる社会的交通で行われる言語的交通の流れの中に自己を浸透させその形態と論理を内具化する過程として描いている。そして、そうした言語発達の過程はそのまま人間のイデオロギー的形成という人間形成の個人的な史的過程となる(『小説』 p.158、西口, 2013, p.55)。以下の行は、そのような事情を端的に表している。

イデオロギー的現実〔文化〕は、経済的下部構造のうえに直接構築されている上部構造ですが、個人の意識は、このイデオロギーという上部構造を構築する建築家ではなく、イデオロギー記号という社会的建造物を栖とする、その住人にすぎません。(『マル言』 p.22、西口, 2013, p.55)

こうしたバフチンの見解は、マルクスが『経済学批判』序言の唯物史観の公式の中で論じている「人間の意識が彼らの存在を規定するのではなく、彼らの社会的存在が彼らの意識を規定するのである」(マルクス, 1859/1964, p.6) という見解と重なり合っている。

1-3 ジャンルとラング

バフチンにおいては、第一言語の場合に限らず、言語と意識(心理)の発達でのこのようなジャンルの契機こそが重視されている。こうした言語習得や言語と意識の発達の見方は、ソシュール流のラングを体系的に習得することこそが言語を習得することであるとす現在の基礎第二言語教育の主流の考え方と際立ったコントラストをなす。

バフチンが自身の言語習得や言語発達の見方が第二言語習得の場合にも適用可能だと考えていたかどうかは、バフチンの著作のどこを見てもはっきりと知ることにはできない。一方で、ラングという見方そのものについて批判的であることは明白である。ただ、その一方で、ラングの研究が言語教育という目的に奉仕してきたとは言っている(『マル言』 pp.148-149 と p.155)。しかし、その際のバフチンの観点は、ラングの研究は「解説された言語を教えるために不可欠な道具を作り上げる」(『マル言』 p.155) というもので、それ以上は言っていない。

つまり、第二言語の教育においてはラングを扱うべきで、ラングを体系的に教えるのが適当であり有効であるというようなことは、バフチンは一切言っていない。それよりもむしろ、バフチンの著作においては上述のようなことばのジャンルを媒介とした言語発達や人間形成の観点が繰り返し強調されているのである。

2 第二言語の習得と言葉遣い

2-1 第二言語習得の場合の事情

『マル言』で、第一言語の習得や発達と対比するような形で第二言語の習得の場合について言及している部分がいくつかある。それらの中で第一に挙げるべきは1-2の最初の引用の省略部にある以下の行である。

本国語のおかげで既に完成されている意識が、同じく既に完成されている既成の言語に立ち向かうのは、異国語を学ぶ場合だけです。この場合には、ただその既成の言語を〔所与として〕受け入れる以外に、手はありません。本国語の場合には、そのよう

に受け入れるわけではありません。(『マル言』
p.173)

この部分は、ラングの言語観に基づいて第二言語教育を実践している言語教育者には、バフチンもやはり第二言語教育の場合はラングを教えるしかないと言っていると読めるだろう。そして、バフチン自身もそのように読まれて特段に異を唱えることはないだろう。しかし、バフチンが異を唱えないのは、そもそもバフチンは第二言語の習得や教育に関心を持っていないし、同分野の専門家でもないからである。第二言語教育に関心を置く本稿では、この論点はさらに検討しなければならない。

バフチンは別のところで「語る主体の意識は、規範として自己同一的な諸形態の体系という形で、言語を操作するわけではありません。言語がそのような体系として存在するようになるのは、あくまで抽象化という操作を加えた後です」(『マル言』 p.140)と言っている。また、規範として自己同一的な諸形態の体系つまりソシュール流のラングは「所与の共同体に属する個々人の主体的な意識に対してのみ実在するもの」(『マル言』 p.137)であって、それは「個々の現実の時点において行われる逸脱を記録するために、仮に選んだ基準として役立つものにすぎない」(『マル言』 p.136)と言っている。バフチンの見解では、言語主体にとって重要なのは、ある言語形態が所与の具体的な脈絡のなかに登場することを許容するような側面、所与の具体的な状況の中で言語形態が状況にふさわしい記号となりうる側面であり(『マル言』 p.141)、それは、「沈殿した歴史的な意味や心的態度をあらかじめ染み込ませて、われわれの実際の相互行為の契機にやってくる」(Hall, 1995, p.208、筆者訳)という性質を持つことばのジャンルである。

このような見解に従うならば、ことばのジャンルを十分に習得してこそ言語活動従事が可能になるということになる。そうしたバフチンの主張全般に鑑みると、冒頭の引用部は第二言語習得の場合は意識的な学習の下に総体としてラングを受け入れるしかないと主張していると見るのは粗野な理解であろう。

まだ十分に当該言語に習熟していない第二言語学習者による言語活動従事や言語習得のための活動従事においては、本来無意識的なものであることばに意識の光が当てられることは避けがたく、意識の光が当てられるとその瞬間にことばは物象化される。ことばが物象化されると学習者としては「わたしは『この言葉』を知らない。辞書で意味を調べて、覚えなければ」という姿勢となり、そこにおいてことばは「既成の言語」となって意識的な学習の対象となる。そして、学習者はその「既成の言語」つまりは言語事項となったものをそれとして受け入れるしかないという事態が生じる。本項冒頭の引用部は、このように理解するのが適当であろう。つまり、バフチンが言っているのは、具体的な第二言語習得のための活動に付随するそのような意識的な学習の側面のことである。この点を、第二言語習得の心理過程に即して、もう少し具体的に検討してみよう。

第二言語の学習で学習者はしばしば目標言語の話し方のサンプルを音声あるいは文字の形で提示される。提示された目標言語のサンプルには学習者にとって未知のあるいは未習熟の音声系列あるいは文字系列が多かれ少なかれ含まれている。すでに第一言語を習得している学習者においては、意識化の程度の差はあれ「この音声系列(あるいは文字系列)は何だろう」とその形態と意味を知ろうとする。そして、その「知ろうとする」志向の産物として、新しい言語の当該要素の形態とそれに対応する第一言語の要素が意識に立ち現れる。バフチンが「既に完成されている既成の言語」と言っているのはこのように意識の作用が向けられた目標言語のサンプルであり、「すでに完成されている意識」と言っているのは、そのような意識の作用そのものとその産物として見出される第一言語の表現だと考えられる。そして、第二言語の習得においては、前者(目標言語のサンプルの中の未知の要素)は後者の産物(対応する第一言語の表現)と概ね同じものと見なしながらその過程を前進させるしかない、とバフチンは言っているのである。詳述は省略するが、同種の現象は学習者が発話をしようとする契機においても同じく生じる。

他の部分で、バフチンは、記号の特性を明らかにしようとする文脈で、本来の記号とそれとは見なせない信号という二者を対比して、それに基づいて第二言語習得の一側面を論じている（『マル言』 pp.139-144）。そこでバフチンの言う信号とは、上で論じた意識の光を当てられたことばであり、同議論は上の議論を敷衍したものとなっている。

2-2 「第一言語による注釈」と言葉遣い

フロイトの精神分析について論じる中でバフチンは次のように言っている。

言語とその諸形式は、所与の言語グループの持続的、社会的交流の産物である。言表はそれを基本的には出来合いのものとして見出すのである。それは、言表の材料であって、言表の可能性を限定する。また、ほかならぬ所与の言表を特徴づけるもの、たとえば一定の語の選択、句の一定構造、言表の一定のイントネーション — こうしたもののすべては、話し手と、会話が生じるあの社会的状況の間の相互作用の表現なのである。（『フロイト』 p.150-151）

ここでバフチンが「言語」と言っているのはことばのジャンルのことだと理解してよい。つまり、Linell (2009) の言う発話の超状況的側面に注目した言語の特性である。そして、言語主体は言語活動従事においてことばのジャンルを「出来合いのもの」として見出して発話行為に従事するとバフチンは主張しているのである。ことばのジャンルのことを一般的に「出来合いのもの」だと言うのは言い過ぎであろうが、上の引用のように実際の言語活動従事におけることばのジャンルの働きに注目して「出来合いのもの」と言うのは一定の妥当性がある。ことばのジャンルは、言語活動に従事する主体（話し手及び聞き手）が出来合いのものとして見出す発話の材料で、それは発話行使とその理解を可能にするリソースなのである。

バフチンによると言語活動はそのように運営されるわけだが、その心理過程は言語活動に従事する主体にとって無意識的なものであると言う（『ジャンル』

p.148）。それは、ことばのジャンルが理論的な概念であること（西口, 2015）、及び、主体が現下の契機にふさわしいことばのジャンルを見つける過程がヒューリスティック（発見的）な心理過程であること（西口, 2013, pp.108-109）と直接に関係している。しかし、その一方で、第二言語学習者が第二言語の言語活動に従事するときや第二言語習得のための活動に取り組むときは、前項で論じたような意識的な心理過程が多かれ少なかれ伴う。本来の言語活動従事のヒューリスティックな心理過程と、第二言語習得の場合のこうした事情はどのように統合することができるだろう。

まずは、第二言語の言語活動や第二言語習得のための活動に伴う「対応する第一言語」は、それらの活動従事に伴う「第一言語の注釈」と位置づけるのが適当であろう。一方、言語活動従事等においてことばやその操作に対して意識の光が当てられると、その瞬間にことばは物象化される。そして、そこでの発話行為や発話理解はいずれも本来の心理過程の下でのものではなくなる。また、言語活動従事の契機にやってくる本来無意識的なリソースであることばのジャンルも、ここでは物象化された一つの話し方、つまり上の引用中の「一定の語の選択、句の一定構造、言表の一定のイントネーション」などになってしまう。第二言語学習者というのは、そのような物象化された話し方を受け取る（習得する）しかなく、また、言語活動従事においてもそのような物象化された話し方を援用するしかない。そして、それらには、意識化の程度に差はあれ「第一言語の注釈」がほとんど常に付随するのである。

言語活動従事や言語習得のための活動従事においてことばのジャンルのように機能しているが、活動従事の主体が第二言語学習者であるために意識に照射されて物象化され「第一言語の注釈」も多かれ少なかれ付随したものを、ここでは言葉遣いと呼ぶことにしよう。本稿冒頭の引用にあるように、物象化されたことばは、ことばが担うイデオロギ的意義から全く切り離されてしまい、意味も物象化され、あらゆる対話的洞察を失ってしまう。そのようなことばと対話を交わすことはできない（『小説』 p.174）。ここに言う言葉遣いは、ことばのジャンルと同じく人間の社会的交通に埋

め込まれていて生きたイデオロギー的な意義への対話的洞察を可能にする側面を保持しつつ、同時に語の文法的な構成体としての側面をも有するものである。そもそもことばのジャンルというのは理論的な概念であり、それは客観的な記述をめざして措定された概念ではない（西口，2015）。そうした点を鑑みて言うと、言葉遣いというのはプラグマティックな観点から見たことばのジャンル、あるいは「疑似ことばのジャンル」とでも言うべきものとなる。

バフチンがことばのジャンルに基づく言語習得あるいはイデオロギー的形成（『小説』 p.158、西口，2013，p.55）という観点を提示している一方で、第二言語の習得や発達においては、言語事項の習得を伴うパフォーマンスの向上が求められる。対話的な脈絡（バフチン，1961/1988）でヒューリスティックに（西口，2013，pp.108-109）学習者本人によって援用されたり教師によって補充されたりするリソースである言葉遣いは、ことばのジャンルに基づく言語習得観と、具体的な語の文法的な構成体の習得や補強を伴う第二言語習得という現象を架橋するキー概念となる。すなわち、言葉遣いという概念と用語を用いることでわれわれは第二言語の習得と教育に関して、学習者は対話的な言語活動や言語習得のための活動に従事する脈絡で、時に「第一言語の注釈」も添えながら、さまざまな種類の言葉遣いを有効に習得することができるという視点や、教師もそのような構図の下で学習者の言語活動従事を言葉遣いの面で支援しつつ第二言語習得を強力に促進することができるという視点や、語の文法的な構成体として存在するさまざまな言葉遣いを文法の体系に配慮して利用可能なリソースとして提示していくことでいわゆる文法能力も着実に習得できるという視点を提出できるようになる。そして、そうした視点の下にわれわれは新たなカリキュラムを構想し教材を作成する道を得るのである。

3 新たな基礎第二言語教育の構想

3-1 ジャンル論から新たな基礎第二言語教育の構想へ これまでの基礎（初級）日本語教育では、学習者は

言語事項の知識を動員して文を作って話したり文を分析して理解したりして言語活動に従事するという仮定が明示的あるいは暗黙にあった。ゆえに、文型・文法事項と語彙という言語事項が主要な教育内容として扱われ、また実際の授業においても個々の言語事項、そしてとりわけ文型・文法事項の意味や用法を正確に理解して遅滞なく操作できるようになることが重要とされてきた。ラング的な言語観に基づく第二言語習得へのアプローチである（西口，2013，pp.29-34）。

ことばのジャンルに基づく言語習得観からはそのようなデザインは導かれぬ。ただし、バフチンは語や文型などの言語事項つまりラングの習得は不要だとは言っていない。言語事項は、言葉遣いに織り込まれた要素として間違いなく習得されると明確に言っている。第1節で論じたことばのジャンルと言語習得の関係について整理してみよう。

- (1) わたしたちが特定の活動領域の言語活動に従事できるのは、その活動領域の言語活動に関連することばのジャンルを備えているからである。そして、わたしたちはさまざまな活動領域に関連することばのジャンルの豊かなレパートリーを持っている。
- (2) 話すことを習うことは、ことばのジャンルあるいはその中の発話を基にして、発話の構築法を習うことである。
- (3) 言語事項は、もっぱら発話のかたちで、しかも発話の形式とともに獲得する。言語形式は、ことばのジャンルと一緒に、それも互いに緊密にむすびついたかたちで、われわれに経験され意識される。
- (4) 成人の具体的な第二言語学習の活動においては、新しい言語を既成の言語として捉え、それを意識で捉えようとする側面が伴う。

こうした立場で、2-2 で論じた言葉遣いの概念も用いて基礎第二言語教育を考えるならば、以下のようなカリキュラム構想が導かれる。

- (a) 言語事項ではなく、**言語活動**をユニット（単元）としてカリキュラムを策定する。
- (b) 各ユニットでは、当該の言語活動従事に必要な**言葉遣い**を扱う。
- (c) 言葉遣いは取り立てて教えるのではなく、**モデル・ディスコース**から**流用**することを促進する。
- (d) 語や文型などの**言語事項**は**言葉遣い**に**織り込まれた形**で扱う。
- (e) 言葉遣いに織り込まれる**語や文型などの言語事項**は**ユニット横断的に緩やかに体系的**に扱う。各ユニットでは、提示された言語事項をすべて習得することは必須の目標とはしない。
- (f) 各ユニットの終わりで**当該の言語活動に従事**できるようになることを各ユニットの**教育目標**とする。
- (g) 教育課程の終了時には、(1) **教育目標のさまざまな種類の言語活動に柔軟に従事**することができること、(2) **重要な言葉遣いと言語事項**を習得していること、を目標とする。

3-2 Wertsch のツールキット論と Wilkins の分析的アプローチ

上掲の(1)と(2)及び(a)と(b)と(f)は、Wertsch (1991/1995) の媒介手段に関するツールキットのアナロジーを思い起こさせる。Wertsch によると、ヴィゴツキーは人間を媒介手段を用いて行為する個人 (individual-acting-with-mediational-means、Wertsch, 1991) と見ていた。しかし、この視点を用いて人間の利用する媒介手段の多様性を吟味するところまではしなかった。Wertsch は言う。

媒介手段は、ある種の単一のもの、未分化な全体としてみるべきではない。むしろ多種多様な品目からなる、いわば道具箱としてみるべきなのである。(Wertsch, 1991, p.93、邦訳 p.124)

これが Wertsch の媒介手段のツールキット論である。やや単純化しすぎのきらいはあるが、ツールキッ

トのアナロジーは、わたしたちは言語活動 a に従事するときにはセット A のさまざまな言葉遣いを適宜に動員し、言語活動 b に従事するときにはセット B のさまざまな言葉遣いを動員するという図式を想起させる。そして、そのような図式は第二言語習得の一側面を表していると言ってよいだろう³。

しかしながら、Widdowson が言うように訓練ではなく教育としての第二言語のカリキュラムでは、単に言語活動 a が運営できるようになり次に言語活動 b ができるようになりさらに言語活動 c へと進むというだけでなく、言語活動横断的に応用可能な基礎的な言語力を身につけさせなければならない (Widdowson, 1983; 1984)。そのような観点として挙げているのが (d) と (e) である。そして、そのような観点で問題になるのは、どのようなタイプの言語活動を教育内容として選べばそのようなことが可能かである。この点については次節で論じる。

一方、(2) と (3) 及び (b) から (d) は、Wilkins の言う分析的アプローチの考え方と合致する。現在のヨーロッパ評議会の外国語教育改革政策へとつながるコミュニケーション中心の言語教育の礎である "Notioinal Syllabus" (Wilkins, 1976) で Wilkins は、総合的アプローチとそれと対比的な関係にある分析的アプローチについて論じている。端的に説明すると、総合的アプローチでは、学習者はレゴのピースのように文法事項や語彙などを与えられて、それらを順次に学習する。そして、学習者はそのようにして蓄積した知識を動員して文を作ったり分解したりして言語活動に従事するとの考え方に基づく教育方法である。本節の冒頭で論じたこれまでの基礎（初級）日本語教育の方法はまさにこれに当たる。それに対し、分析的アプローチでは、提示する内容における言語事項とりわけ文法事項の選択や配列は必ずしも厳密にはせず、むしろ特定の言語活動について学習者がうまく活動従事できるようになることを優先する。その結果、一つの単元で提示される言語事項はこれまでよりも混質的になる。そして、分析的アプローチでは、重要な文法構造については、学習者自身が注目して分析して、然るべく構造的な知識を習得できると仮定する。上で論じたカリキュラム

構想ではまさにそのような学習方法が学習者に期待されている。

4 パフォーマンス・オリエンティッドな基礎第二言語教育の教育内容

4-1 パフォーマンス・オリエンティッドなカリキュラム策定のための発想の転換

コミュニケーション中心の言語教育でのカリキュラム開発では、言語活動として実用的なコミュニケーションが注目されてきた。実用的なコミュニケーションとは、「誘う」、「誘いを断る」、「ものを頼む」、「物を借りる」、「使い方や作り方を教える」などの機能的な言語行動である。そのような言語活動が基礎段階の教育の内容として適切かどうかについては以下のような点で疑問がある。

- (1) そのような言語活動は、基礎終了程度の基礎言語使用者が接触場面で従事しそうな行動として本当に関連性があるか。
- (2) そのような言語活動能力の習得をめざした第二言語の学習は、基礎言語力の着実な養成に貢献するか。また、基礎段階に続く学習段階で必要とされる一般的な基礎言語力を養成することができるか。

一方で、言語活動には、実用的な言語活動の他に社会的な言語活動あるいは人と人の交流のための言語活動というものがある。自分のことや自分の周りの人や出来事について相互に話す言語活動である。上の(1)に関連させて言うと、基礎終了程度の基礎言語使用者(CEFRのbasic user)は普通は、仕事や学校などの場に参入して他の当該言語話者と共にそうした場での通常の活動に従事することはない。あるいは、仮にそうした場に参入したとしても、その場での通常の実質のある活動に参画することは考えにくい。端的に、基礎終了程度の学習者では、目標言語のスピーチ・コミュニティでいかなる種類の言語活動であれ成人としてふさわしく実質のある形で参加することは不可能である

う。一方で、第二言語学習者は、目標言語のスピーチ・コミュニティの周縁的な参加者にならざるを得ない。そして、目標言語のスピーチ・コミュニティの新参者ともなる第二言語学習者は「どこの何者でどんな人か」などをよく知られていないがゆえに、そのような自身及びその周辺のことを話すことがしばしば求められる。また、話し相手もそのような話をする。そのような社会的な言語活動における自己表現活動に従事する能力こそが基礎言語使用者として求められる実際的な言語活動能力であると判断される。そして、そうした言語活動能力は、CEFRでは明確に記述されている。以下の枠内のゴシック体の部分である。

□ 全体的な尺度 (Global Scale)

A1: 具体的な欲求を満足させるための、よく使われる日常的表現や基本的な言い回しは理解し、用いることもできる。自分や他の人を紹介することができ、どこに住んでいるか、誰と知り合いか、何を持っているかなどの個人的な情報について、質問をしたり、答えたりすることができる。相手がゆっくり、はっきり話して、助け船を出してくれるなら簡単なやり取りをすることができる。

A2: 個人の存在や生活で最も身近に関連のある領域(ごく基本的な個人的情報や家族情報、買い物、近所の様子、仕事のことなど)に関連してよく使われる文や表現が理解できる。身近で日常的な事柄についての簡単で直接的な情報交換が期待される、簡単で日常的に繰り返し行われるコミュニケーションに従事することができる。自分の背景や身のまわりの状況や様子や身近で起こっている事柄などの一部を簡単な言葉で説明できる。

□ 自分の話をする (Sustained Monologue: Describing Experience)

A1: 自分自身のこと、何をしているか、どこに住んでいるかを言うことができる。

A2.1: 家族、住まい、学歴、現在及び最近の仕事について話すことができる。人、場所、持ち物を簡単な言葉で言うことができる。

A2.2: 事柄を列挙するような形で話をしたり、叙述したりすることができる。自分の身の周りの日常的な側面、例えば、人、場所、仕事や勉学の経験などについて話すことができる。出来事やしたことや経験について基本的なことを短く話すことができる。計画と予定、習慣と日常生活、過去にしたことや経験したことについて話すことができる。簡単に短い表現を用いて、事物や持ち物について少し話したり比較したりできる。何が好きで、何が好きでないかを言うことができる。

注) A2.1とA2.2は、A2内の下位分類である。A2.1がA2の前半、A2.2がA2の後半のレベルとなる。(Council of Europe, 2001, p.24 and p.59、筆者訳、強調も筆者、西口, 2013, pp.151-152)

また、好都合なことに、そのような自己表現活動の教育と、言語事項の学習を含めた基礎言語力の養成という教育課題は並行して扱うことが比較的容易であると予想された。上の(2)で指摘したように、機能的な言語行動はそのような親和性がひじょうに低い。

以上のような認識から、パフォーマンス・オリエンティッドな新たな基礎第二言語教育の教育内容として自己表現活動を扱うのが適当であると判断された。このように、パフォーマンス・オリエンティッドなカリキュラムのデザインにおいて、機能的な言語行動ではなく社会的な言語活動に注目することが、有効な基礎第二言語カリキュラムの開発のための大きな転換点となる。

4-2 パフォーマンス・オリエンティッドな教育のための教材開発の新しい発想

これまでの教育プログラムでは、パフォーマンス・オリエンティッドと言いながら、教材でターゲットのパフォーマンスの実例が十分に示されることはほとんどなかった。それは、一つにはターゲット・パフォーマンスを一般的に例示することが困難であったことと、いま一つは、ターゲット・パフォーマンスを実現した話し方や書き方から言葉遣いを学び取るという形でこそ第二言語の習得を有効に促進することができるという考え方がなかったからである。

特定のテーマの自己表現活動を単元で扱うならば、比較的少ない数のモデルで当該の言語活動の仕方つまりターゲット・パフォーマンスをほぼ十分に示すことができる。期待されているパフォーマンスが何で、そのパフォーマンスがどのような言葉遣いのどのような組み合わせとして実現されるかを知るために、ターゲット・パフォーマンスのモデルは直截的に有用である。逆に、そうしたモデルを十分に示すことなく学習者に具体的なパフォーマンスを要求するのは、教育デザインとして合理的ではないだろう。

「モデルを見せたら学習者はそれをまねて自分の話を作ってしまうのではないか。それでは日本語の勉強にならないのではないか」という声がしばしば聞かれる。そのように言う教師は、まさに Wilkins の言う

総合的なアプローチの観点で言語習得や言語活動従事を捉えていることになる。そして、それはソーシャル的な言語観に基づく第二言語の習得と教育についてのパラダイムであり、バフチンが異を唱えているところである。バフチンのことばのジャンルの言語観では、ことばは「中性的で非人格的な言語の中に存在しているのではなく、他者の唇の上に、他者のコンテキストの中に、他者の志向に奉仕して存在している」（『小説』 pp.67-68）。そのような他者のことばから自身の事情に関連する言葉遣いを盗み取ってそれを組み合わせて自身の「意味と表現の志向性に吸収」（『小説』 p.67）することこそがことばのジャンルに基づく正統な言語習得の筋道となる。バフチンと言う。

われわれは発話を構成する過程で語を選ぶさいに、けっして言語体系のなかから、中立的な辞書的な私たちのまま語をとり出すのではない。われわれはふつう、語を他の発話のなかから、それもまずジャンルのうえでわれわれの発話に似かよったもの、つまりテーマ、構文、スタイルが似かよったもののなかからとり出すのである。われわれは、したがって、語をジャンルの特性でもって選ぶわけである。（『ジャンル』 p.166）

結び

本稿で論じたカリキュラム・デザインのスキームの下に開発されたのが自己表現活動中心のマスターテキスト・アプローチによる基礎日本語のカリキュラムであり、それを支える教材『NEJ : A New Approach to Elementary Japanese』（西口、2012）である。言うまでもないが、上で論じたのはバフチンの言語哲学から敷衍した主要な原理や認識のみであり、具体的なカリキュラム・デザインや教材開発においてはその他にもさまざまな方針があり、判断が行われた。ターゲット・パフォーマンスのテキストの作成においては、テーマ横断的に内容が一貫したテキストを作成するために、一連のテーマの下での人物造形など創作の要素が常に伴った。また、それをリソースとしたユニット

の授業の流れや実際の授業での学習者の反応なども見越してテキストは作成された。そして、そうした具体的な作業の底流には常にバフチンの対話原理の視点があつた。それらを一つひとつ詳らかにすることも興味深いことであるが、それらは本稿の趣旨を超えるものである。これまでとは異なる新たなアプローチによる基礎第二言語教育の構想の基盤としては、本稿で論じた内容で十分であろう。

注

1. バフチンの文献についてはいずれもこのように文献名を略して示す。略称については参考文献の当該文献の末尾に※印で示している。
2. 子どもにおける言語習得については同引用への注釈で別途言及されている。その内容は以下の通りである。ここでも同じように、言語の習得を言語的交通の流れに入りこんでいく過程と見る見解が繰り返されている。

幼児が母国語を体得してゆく過程は、幼児が言葉によるコミュニケーションの中へ次第に入りこんでゆく過程です。幼児がこの参加の過程を深めるにつれて、幼児の意識も形成され、内容〔文化〕によって充たされていくということになります。(『マル言』p.179)

3. 一方で、ツールキットのアナロジーは異言語混交性(ヘテログロッシヤ、heteroglossia、ロシア語では *raznorechie*) のアイデアと結びつけることもできる。バフチンが異言語混交性について議論する文脈では、同じ言語(国語)を話す人々の間でも職業や社会階層や世代などで言語の社会的分化が起こり、各々独自のことばのジャンルを形成して、それらが芸術的散文を成り立たせるための重要なリソースとなると議論が展開されている(『小説』pp.59-63)。つまりバフチンは、言語をことばのジャンルという視点で見た上で、言語の社会的分化のために「同様の」活動や「同様の」テーマにおいても一つの言語の中で異なる複数のことばのジャ

ンルが重層的に存在していて、言語のそのような実態が小説という独自のジャンルを成り立たせていると主張しているのである。そして、この異言語混交性の議論とツールキットのアナロジーを交差させると、個人はその人を取り巻く環境にすでにある独自の異言語混交性の中でイデオロギー的形成を成し遂げるので(『小説』p.158)、各個人はそこから独自にことばを接收し我が物にすることで独自の人格を形成し、同時にその人固有の言葉遣いのツールキットを備えた言語主体となる(『小説』pp.67-68)、ということになる。しかし、第二言語教育の基礎段階では、こうしたことばのジャンルと異言語混交性をかけ合わせた見方はほぼ不要であろう。

参考文献

※年号は2つある場合は、前者が原著出版年あるいは執筆年で、後者が翻訳出版年である。「※」印は本稿での略称などの注釈。

バフチン関係

ミハイル・バフチン、磯谷孝・斎藤俊雄訳(1927/1979)『フロイト主義』新時代社 ※『フロイト』

ミハイル・バフチン、北岡誠司訳(1929/1980)『言語と文化の記号論 — マルクス主義と言語の哲学 —』新時代社 ※『マル言』

Vološinov, V. N. (1929/1973) *Marxism and the Philosophy of Language*. Matejka, L. and Titunik, R. (trans.). Cambridge, Mass.: Harvard University Press. ※『マル言』の英訳

ミハイル・バフチン、佐々木寛訳(1952-53/1988)「ことばのジャンル」『ことば 対話 テキスト』ミハイル・バフチン著、新谷敬三郎他訳 新時代社 ※『ジャンル』

Bakhtin, M. (1986) *Speech Genres and Other Late Essays*. McGee, V. W. (trans.). Emerson, C. and Holquist, M. (eds.). Austin, Texas: University of Texas Press. ※『ジャンル』所収
ミハイル・バフチン、伊東一郎訳(1934-35/1996)

- 『小説の言葉』平凡社 ※『小説』
- Bakhtin, M. (1981) *The Dialogic Imagination*. Holquist, M. (ed.), Emerson, C. and Holquist, M. (trans.). Austin Texas: University of Texas Press. ※『小説』所収
- ミハイル・バフチン、伊東一郎訳 (1961/1988) 「ドストエフスキー論の改稿によせて」『ことば 対話テキスト』ミハイル・バフチン著、新谷敬三郎他訳 新時代社
- その他
- Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. 吉島茂他訳・編 (2004) 『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社
- Hall, J. K. (1993) The Role of oral practices in the accomplishment of our everyday lives: The sociocultural dimension of interaction with implications for the learning of another language. *Applied Linguistics* 14: 145-166.
- Hall, J. K. (1995) (Re)creating our worlds with words: A sociocultural perspective of face-to-face interaction. *Applied Linguistics* 16: 206-232.
- Holquist, M. (1990) *Dialogism*. London: Routledge. 伊藤誓訳 (1994) 『ダイアローグの思想』法政大学出版局
- Linell, P. (2009) *Rethinking Language, Mind, and World Dialogically*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- カール・マルクス、大内兵衛・細川嘉六監訳 (1859/1864) 『経済学批判』Marx-Lenin 主義研究所編、大内兵衛・細川嘉六監訳 (1964) 『マルクス＝エンゲルス全集 第13巻』大月書店
- 西口光一 (1995) 『日本語教授法を理解する本 — 歴史と理論編』バベルプレス
- 西口光一 (2012-2014) 『A New Approach to Elementary Japanese — テーマで学ぶ基礎日本語』vol. 1 & vol. 2 (英語版、中国語版、ベトナム語版) くろしお出版
- 西口光一 (2012a) 『NE J 指導参考書』くろしお出版
- 西口光一 (2012b) 「『教育』分野 — 日本語教育研究の回顧と展望 — 」『日本語教育』153号 pp.8-23.
- 西口光一 (2013) 『第二言語教育におけるバフチンの視点 — 第二言語教育学の基盤として』くろしお出版
- 西口光一 (2015) 「ジャンル論のエッセンス」『複言語教育』(日本大学 NU-CEFR 研究会刊) vol. 3, pp.3-15.
- ソシュール, F.、小林英夫訳 (1916/1972) 『一般言語学講義』岩波書店
- Wertsch, J. V. (1991) *Voices of the Mind*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. 田島信元他訳 (1995) 『心の声』福村出版
- Widdowson, H. G. (1983) *Learning Purpose and Language Use*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1984) *Explorations in Applied Linguistics 2*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D. A. (1976) *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press. 島岡丘訳注 (1984) 『ノーショナル シラバス』桐原書店/オックスフォード