

異文化間コミュニケーション能力における形式と意味との関連について

濱崎 孔一 廊

1. はじめに

現在小学校5，6年で行われている外国語活動が，2020年からは小学校3，4年に移され，5，6年では正式科目として外国語科（英語）が導入されようとしている。そのような状況下で，中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会において「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」が発表された。¹⁾そこには，「外国語活動・外国語科における教育のイメージ」として，小学校中学年と小学校高学年が次のようにまとめられている。

(1) 【小学校中学年】

◎外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ，コミュニケーションの目的を理解し，見通しを持って目的を実現するための活動を通して，聞いたり話したりすることに慣れ親しませ，コミュニケーション能力の素地となる資質・能力を次のとおり育成を[ママ]目指す。

①外国語を用いた体験的な活動通じて[ママ]，言語や文化について体験的に理解を深め，日本語と外国語の音声や語順等の違い等に気付いた上で，外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませるようにする。

②外国語を通じて，身近で簡単なことについて，聞いたり話したりして自分の考えや気持ちなどを伝え合う力の素地を養う。

③外国語を通じて，言語やや[ママ]その背景にある文化の多様性を尊重し，相手に配慮しながら外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う。

(2) 【小学校高学年】

◎外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ，コミュニケーションの目的を理解し，見通しを持って目的を実現するための言語活動を通して，聞いたり話したりするとともに，読んだり書いたりすることに慣れ親しませ，コミュニケーション能力の基礎となる資質・能力を次のとおり育成を[ママ]目指す。

①外国語を通じて，言語の働きや役割などを理解し，読んだり書いたりして外国語の文字，単語，語順などに慣れ親しませるとともに，外国語の音声，語彙・表現を聞いたり話したりする実際のコミュニケーションの場面において活用できる基本的な技能を身に付けるようにする。

②外国語を通じて，身近で簡単なことについて，文字，単語などを読んだり語順に気付きながら書いたりするとともに，聞いたり話したりして自分の考えや気持ちなどを伝え合う基礎的な力を養う。

③外国語やその背景にある文化の多様性を尊重し，相手に配慮しながら，外国語を用いてコミュニ

1) <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/1377051.htm> (参照 2016-09-14)

ケーションを図ろうとする態度を養う。

上記の基本的な考え方に基づいて新しい学習指導要領も作成されるであろうし、小学校における英語教育も行われるであろう。特に、小学校高学年における英語教育は、実質上初めて²⁾の試みになるので、PDCA サイクルを通じて、随時検討がなされることであろう。しかし、現時点で、ある程度の見通しが立つのであれば、小学校で英語教育を実施する際の問題点や注意点を明らかにしておくことも意義のあることである。したがって、本論では、最近の言語研究の知見から予測される事態を明らかにすることによって、小学校英語教育のみならず、日本の英語教育全体に対する一つの視点を提供することを目的とする。

2. コミュニケーション能力

2.1 英語教育におけるコミュニケーション能力

構造主義に基づいた英語教育が行われていた時代には、英語の構造³⁾が日本語の構造とは違ってどのようなになっているのかを教師が教え、学習者に理解させるという手法がとられていた。しかし、言語がコミュニケーションの手段として用いられるという側面を無視していたため、実際のコミュニケーションの場で活用できないという事態が発生していた。この状況を改めるために、現行学習指導要領では、小学校でコミュニケーション能力の素地を養い、中学校でコミュニケーション能力の基礎を培い、高等学校以降でより高度なコミュニケーション能力を育成するというように、英語教育の根幹にコミュニケーション能力が位置づけられている。コミュニケーションは、言語コミュニケーション(verbal communication)と非言語コミュニケーション(non-verbal communication)とに分けられる。両者の比率については諸説あるが、非言語コミュニケーションの方が圧倒的に多いという点では一致している。そのため、従来の小学校外国語活動では、外国語(実質的には英語)の音声に慣れさせると共に、非言語コミュニケーションに大きく依存してきた。しかし、小学校において正式科目として英語が導入され、言語コミュニケーションの割合が増えてくると、日本語とは異なる言語体系をもつ英語という言語にどのように触れさせるかということの検討が必要になってくる。なぜなら、上記の中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会のまとめにあるように、聞いたり話したり読んだり書いたりという言語活動を伴うと、多かれ少なかれ言語体系の違いが問題になってくるからである。

2.2 コミュニケーション能力の4要素

Canale and Swain (1980)は、コミュニケーション能力⁴⁾を次の4つの要素に分けている。すなわち、

2) 江利川(2008: 2-5)に指摘されているように、実際には明治期にもすでに小学校での英語教育が実施されていた。しかし、上手くいかず衰退していった。現代とは状況が異なるとはいえ、どこがどうまずかったのかは、過去の事実からも検討しておく必要がある。

3) 構造主義の時代と異なり、現代ではさまざまな言語理論の発達に伴い、英語の構造はもっと明確になっている。音韻構造はもとより、形態レベルから、単語レベル、句や節・文のみならず談話レベルの構造、さらには、形式だけではなく意味構造へも研究が進んでいる。しかし、それらの知見が現代の英語教育に十分には活かされていないのが実情である。

4) もととは、Chomsky (1965, 1986)等で提案されていた言語能力(competence)と言語運用(performance)の言語能力

文法的能力(grammatical competence)、談話能力(discourse competence)、社会言語的能力(sociolinguistic competence)、方略的能力(strategic competence)の4つである。文法的能力とは、言語の語彙的・形態的・統語的・音韻的・意味的特徴を理解した上で、これらの特徴を活かしてさまざまな句や文を形成することのできる能力である。談話能力は、個々の独立した文を解釈するだけでなく、複数の文が結びついて全体としてまとまった一定の意味をもつようにテキストを構成することのできる能力。社会言語的能力は、コミュニケーションへの各参加者の役割、共有する情報、対話において果たす機能を十分理解した上で、さまざまな社会的な場面に応じて適切に言語を使い分けることができるといえる。方略的能力は、言語の理解が不十分なために言語だけでは適切にコミュニケーションが図れないような場面であっても、非言語的なさまざまな手段を駆使してなんとかコミュニケーションの目的を達成することのできる対応力のことである。

外国語活動として、体系的に英語を学ぶ以前のコミュニケーション能力の素地を養う段階であれば、この4つの能力のうち、方略的能力を中心に各種活動を行わせていけばよい。しかし、ある程度、コミュニケーション能力の基礎を養うという段階を小学校段階から始めるのであれば、文法的能力・談話能力・社会言語的能力も関わってくる。⁵⁾そうであるとすれば、小学校と中学校との接続も含めて系統立てた指導のあり方の検討が必要となるはずである。

2.3 コミュニカティブ・アプローチの特徴

ここで、コミュニカティブ・アプローチが従来の教授法（たとえば、教師が説明し、学習者はパターン・プラクティス等での練習を通して発話等の産出活動を行わせる方法）とどのように違うのかを確認しておきたい。第1に、授業においてどこに焦点が置かれているかという観点からみると、旧来の方法は形式(form)が重視されているのに対して、タスク活動を通じたコミュニカティブ・アプローチでは意味(meaning)が重視される。すなわち、形式に多少難があっても、意味が伝わればよいということである。学習の初期段階にあつては、母語と異なる文字体系、音韻体系に慣れていないので、どうしても形式的な間違いを犯しやすくなる。しかし、コミュニカティブ・アプローチの観点からみれば、意味が伝わることの方が形式の正しい形式を生み出すことよりも重要だと考えている。

第2に、授業の目的の違いをみると、旧来の教授法では正しい形式の表現ができるかどうかにかき置きが置かれるのに対して、コミュニカティブ・アプローチではタスクの達成が重視される。第1の観点とつながることであるが、コミュニケーションは相手がいる、相手との間にある情報の格差を埋めるために、相手から情報を引き出したり、逆に、こちらから相手に情報を発信したりすることで、なんらかの目的を達成するために行うものである。したがって、自分の意図が相手に伝わり、また相手の意図が理解できることが大事なので、形式上の正確さは徐々に修正されていけばよいと考えるのであ

だけでは、実際の言語教育に適さない」と批判し、Hymes (1972)で提案された言語能力を Canale and Swain (1980)でより精緻化したものである。

5)実際には、外国語活動であっても、文法的能力・談話能力・社会言語的能力が少しだけ関わってくる。しかし、それらはごく軽微なものであり、モデルとなるスキット等をまねるだけで体系的に身につけていくというようなものとはいえない。

る。

第3に、教師の役割の違いである。旧来のやり方では教師が中心になって学習者をコントロールするのに対して、コミュニケーション・アプローチでは学習者のコミュニケーション活動が円滑に進むように補助するのが教師の務めである。前者のアプローチでは、学習者の方に主体性がないので、どうしても受け身的になりやすく、アクティブ・ラーニングには結びつきにくい。これに対して、コミュニケーション・アプローチでは、学習者が自らコミュニケーション活動の主体になるので、アクティブ・ラーニングにもつながりやすいであろう。

2.4 コミュニカティブ・アプローチの問題点

では、コミュニケーション・アプローチに問題がないかといえば、そうではない。日本にコミュニケーション・アプローチが導入されてかなりの年数が経つ。このアプローチに何も問題がなければ、日本人の英語によるコミュニケーション能力は以前よりも高まっているはずである。しかし、現状はそうとはいえないようである。その理由は、大多数の日本人が英語がなくてもすむ環境にあることが挙げられる。明治期以降、西洋の科学用語はほとんど日本語で表されるようになってきた。したがって、学問をする上でも欧米の言語を介することなく日本語で学問を修めることが可能だということ。その必然的な帰結として、日常的に英語を使わなければならない場面が少ないこと。その結果、英語を取り入れるのに十分な入力(input)、受容(intake)、出力(output)の機会が少ないため、脳内に母語とは異なる言語体系が構築されにくいという状況が生まれていると考えられる。もし、日本語だけでは、学問を修めることができず、英語その他の外国語に頼らなければならないという状況下にあったなら、違った結果がもたらされていたかもしれない。

また、コミュニケーション・アプローチでは形式よりも意味を重視するが、形式と意味とは表裏一体である。たとえば、授業を受けている場面を想定してみよう。教師が学習者の第一言語で話しているとしたら、我々はそれらの音声を意味のあるものとしてたやすく受け入れる。しかし、実際には、部屋の中にはエアコンの音であったり、屋外の車の音、他の学習者がメモをとるときの鉛筆が紙とこすれる音等、さまざまな雑音も耳に入ってくる。しかし、我々は教師の発話する言語音以外はそれほど気にならない。なぜなら、脳が意味のある言語音以外は雑音として処理し、雑音以外の意味をもつ言語音に集中できるようにしているからである。

しかし、もし教師が学習者の第一言語ではない言語を発しており、なおかつ学習者がその言語にまだ慣れていないとしたら、教師の発する音のどれが意味のある言語音なのか、あるいは無意味な音なのかの判別がつかない。これは、日本人が発話するときの、ときどき息を吸い込む摩擦音[s]が日本人の母語話者ではない者にとっては何らかの意味のある言語音なのかと勘違いしてしまう現象を考えてみると分かるであろう。形式は文字だけではなく音声にもある。音声形式は意味と必ずペアになっているのである。

したがって、現在の外国語活動では、その目標のひとつに「外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませ」ということが挙げられているが、ただ外国語の音声やリズムに慣れ親しませるだけなら、音声の形式だけに着目していることになり、形式と連動した意味を無視していることになる。

ところが、形式は音声にしる文字にしる、記録し客観的に観察することが可能であるが、意味は形をもたないので意味をどう捉えているかということがきわめて大切なのである。次の例で考えてみよう。

(1) (a) The sun rises **in** the east and sets **in** the west.

(b) 太陽は東から昇って西へ沈む。

(1a)の英語の例では、東でも西でも同じ前置詞 *in* が用いられている。それに対して、(1b)の日本語では、使われている助詞に違いがある。これは、日本人が東から西への太陽の移動に焦点を当て、それを言語化しているのに対して、英語話者は、東の空間領域内部で太陽が上昇し、西の空間領域内部で太陽が沈むという風に捉え、東から西への移動という認識がない（または、薄い）からである。

また、英語のリズムと日本語のリズムの違いにも、単に形式上の違いだけではなく、意味も関与している。日本語のリズムの基本単位であるモーラ（拍）は、それだけで一定の意味を持ちうるのに対して、英語のリズムは基本単位が、ただ単に音節になるのではなく、複数の音節からなる意味上のまとまりが基本単位になっている。⁶⁾

さらに、英語にある機能的な意味をもつ要素（冠詞、不定詞標識⁷⁾の *to*、補文標識⁸⁾の *that* や *for* 等）で日本語にない要素は、その意味が分かりにくい。初学者は対応する日本語に置き換えて処理しようとするが、本来の対応する要素がないから、実際には、似ている（と思い込んでいる）別の要素に置き換えて処理するか、これを完全に無視している。したがって、英語の機能的な要素のもつ意味がどこかで明確にならなければ、いつまで経っても、その意味は誤解したままになる。これが、化石化(fossilization)とか母語による干渉(interference)の正体である。⁹⁾

このように、コミュニケーション・アプローチにとっては意味が重要とされながら、実際には、母語と異なる言語の意味をどのように捉えるかという視点がこれまで欠けていたように思われる。

3. 異文化間コミュニケーション能力

3.1 言語と文化とコミュニケーション能力

なぜ、コミュニケーション能力を論じるときに、形式と意味との関連性を問題にするのかというと、これが、現在の外国語活動の目標のひとつでもある異文化理解と関係してくるからである。外国語活動の目標の中には「言語や文化について体験的に理解を深め」とある。ここでは言語と文化が並列されており、あたかも両者は別々のものと考えられているようにも思われる。2節で論じてきたように、

6) 英語のリズムの構造を理解しておくことは、チャンツを行う上でも大事である。しかし、英語のリズムの構造については、稿を改めて論じるので、ここではこれ以上立ち入らない。

7) 不定詞標識 *to* が前置詞 *to* と同じ形をしているのは、前者が後者から発達したものである。しかし、不定詞標識 *to* と前置詞 *to* は異なる範疇である。英語は、その歴史的な発達段階において、文法的な意味をもつ語尾を消失し、これを補うために、もともと存在していた要素を活用し、文法的な働きを持たせているような変化を遂げている。

8) *I believe that he is honest.*における *that* など、学校文法では接続詞として扱っていることが多いが、現代の言語理論では補文標識(complementizer)と呼ばれている。従来の範疇のいずれにも属さないからである。

9) 化石化や干渉に関しては、Han (2004), Swan and Smith (2001)等を参照されたい。

言語はこれを使う言語使用者の所属する言語共同体の文化を反映している。したがって、異なる言語を使うとき、単なる形式的なレベルでの混乱だけではなく、その背後にはものの考え方の違い、認識の仕方の差も問題になってくる。したがって、異文化に属する者同士がコミュニケーションを図ろうとする場合には、単に言語の形式上の違いだけではなく、異なる文化による衝突や誤解を回避したり、やわらげたりする能力も大事になってくるであろう。そこで、今度は、言語と文化の関係を検討していく。特に、日本語と英語のお表現の差に両者の基となる文化が反映されているということのみをみていく。

3.2 言語と文化

まず、2節で挙げた(1)の例を再度考えてみよう。

(1) (a) The sun rises **in** the east and sets **in** the west.

(b) 太陽は東から昇って西へ沈む。

(1a)の英語の例では、東でも西でも同じ前置詞 *in* が用いられているのは、英語圏では、日の出や日の入りという自然現象を、東の空間領域内部や西の空間領域内部で起こっていると認識しているのに対して、(1b)の例にみられるように、日本語文化圏では、東から西へ太陽が移動しているという認識の仕方をしていることが、それぞれの言語表現の差になって現れているということを考察した。

では、そもそもなぜそのような認識上の違いが生じたのであろうか。日本は南北に伸びた島国で、しかも、山間部が多く、北海道のような所を除いて、広大な平野が広がる場所は少ない。そのような狭い環境の中で太陽の動きを観察するとき、東から西への移動という捉え方が自然であったのであろう。これに対して、より広大な広がりをもつ欧米の土地では、遠くに見晴らす広がりをもつ東の空間領域で太陽が昇ると感じ、同じように広大な西の空間領域内で日の入りが生じるという風に意識したことであろう。したがって、同じ自然現象であっても、その認識の仕方には違いがあったということが言語表現の違いに反映されていると考えられる。

次に、下のような日本語表現を考えてみよう。

(2) (a) 今日は、お父さん遅くなるみたいだから先にご飯を食べようか。

(b) 太郎君ももうすぐお兄ちゃんになるのだから、もう一人でできるよね。

いずれも母親が子どもに語りかけている言葉と考えられる。(2a)の「お父さん」という表現は、話し手である母親の父親を指しているのではなく、聞き手からみた親族関係で指示対象(referent)を表現しているのでは明らかであろう。これが英語であれば、*your dad*のように表現すべきところであろう。もし、*Dad*と表現すれば、話し手の父親のことになってしまう。つまり、英語では話し手を基準に外界の事物を表現するのに対して、日本語では表現したい事物は話し手からみたものとは限らないということである。さらに、(2b)の例をみると、「お兄ちゃん」という表現は、話し手からみた親族関係でないことはもちろんであるが、聞き手を基準にしたものでもない。近く生まれてくる予定の聞き手の弟を基準に捉えた表現になっている。このように、日本語は何かを指示するときに、基準点が絶対的なものでなく相対的であるのに対し、英語はほぼ常に話し手が絶対的な基準点(あるいは、参照点)

となる。¹⁰⁾

このような事物を捉えるときの基準的の相違は、あらゆるところに現れてくる。したがって、英語の間接語法を日本人学習者が理解しようとするときに混乱を生じやすい。次に例で考えてみよう。

(3) (a) BILL (on Saturday evening): I **don't** like **this** party. I **want** to go home now.

(b) PETER (on Sunday morning): Bill said that **he didn't** like **the** party, and **he wanted** to go home.

(Swan (2005: 247))

(3a)は、Bill が土曜日の夕方に発話した文である。(3b)は、その Bill の発言を、Peter が別の人物に翌日曜日の午前中に間接語法で伝えている表現である。代名詞や時制、指示詞等が、全て Peter の発話の場から捉え直された表現になっている。すなわち、英語話者の基準点は、絶対的な傾向があり、話し手自身の視点から出来事を捉えて、それを言語化する傾向が強いということである。したがって、物事を相対的に捉えようとする日本人は、このような表現の差に戸惑いを感じるのである。このような場合、英語の表現と日本語の表現の違いを規則のように闇雲に覚えさせようとしても混乱するばかりなのである。このようなとき、日本人話者の捉え方と英語話者の捉え方の差、文化的な違いを意識させるだけで、だいぶ理解しやすくなるであろう。一般に、日本の英語教育で異文化理解というと、行事や習慣、風習といった現象面ばかりを問題にすることが多い。それらも大事であるが、言語とはその言葉を用いる言語共同体の文化を反映したものであり、文化上の差が言語表現の違いに現れているということは、もっと意識させてもよいのではないかと思われる。

このような、日本語話者と英語話者の基準点における違いが言語表現に反映された例として、次のような例をみてみよう。

(4) (a) 鹿児島県 鹿児島市 郡元 1-20-6

(b) 1-20-6 Koorimoto, Kagoshima-shi, Kagoshima Prefecture

(5) (a) 安倍晋三

(b) Shinzo Abe

(4)と(5)の例にみられるように、地名表現にしる人名にしる、日本語では周辺領域から目標とする事物へ迫っていくのに対して、英語表現は先に目標とする表現を示し、そこからそれを包括する方向へと表現が広がりをもせる。換言すると、英語話者は、表現対象に直接アクセスし、そこからその相対的な関係性へと視点を広げていくのに対して、日本語話者は最終的な目標物よりもその相対的な関係性にまず言及して次第に目標とする事物へと迫っていく。つまり、目標物そのものよりもその関係性に意識が及ぶということである。したがって、英語話者であれば、Shizo とか Shizo Abe とストレートに人物を表現するが、日本語話者は安倍首相、あるいは、首相とか総裁などのように地位官職等を交えて、あるいは、個人名は省いて社会的立場だけで表現することが多い。つまり、日本語話者は、他者と自分との相対的な関係を常に意識するのに対して、英語話者は相手にストレートにアクセスする認識の仕方をするのである。それゆえ、日本語では二人称には、「あなた、君、お前」等に加え、「先

10)ただし、英語の場合にも、I'm comingのように、話し手ではなく、聞き手を基準に表現する場合もありうるが、基本的に話し手が基準点・参照点になることが圧倒的に多い。

生、社長、部長、課長、係長」等の役職等多様な表現が相手と自分との社会的関係によって選ばれるが、英語の場合はどのような社会的な関係にあろうとも you の一言で済ませることがほぼ可能なのである。

同様に、日本語話者と英語話者の視点・基準点の違いを示す別の例として、次のような否定疑問文を挙げることができる

(6) (a) Didn't Julie accept his offer of marriage?

(b) **Yes**, she did.

(c) **No**, she didn't.

(7) (a) ジュリーは彼の求婚を受け入れなかったの。

(b) **いいえ**、受け入れたわよ。

(c) **ええ**、受け入れなかったのよ。

(6a)の英語の否定疑問文では、ジュリーが求婚を受け入れたのであれば(6b)のように Yes, 受け入れなかったのであれば(6c)にあるように No となるのに対して、日本語の場合(7b, c)に示すように英語の Yes, No に対応する表現が逆になってしまう。これは、そもそも否定疑問文を発するということは、その話し手がジュリーは求婚を受け入れなかったのではないかという疑念を抱いているからで、日本語話者は聞き手のその疑念に対して、「いいえ」と言えば、相手の疑念を否定し、「ええ」と言うと相手の疑念を肯定しているから、このような表現になるということである。つまり、日本語話者は、相手の考え方を基準にして、返答しているのである。ところが、英語話者は相手の疑念に関係なく、起こった出来事を自分の認識的立場から事実か非事実かという発想の仕方をしているからである。この場合も、単に言語の表面的な形式的相違だけに着目させるのではなく、その形式の基になっている文化、すなわち認識の仕方、発想の仕方、基準点の違いを意識させていくことが重要であろう。

このような文化的な違いはさまざまな場面に現れる。次の例をみてみよう。

(8) (a) **Did** Julie accept his offer of marriage?

(b) ジュリーは彼の求婚を受け入れたの？

日本語は最後まで聞かないと、その発話は平叙文か疑問文かが分からないが、英語は、一番最初に伝達内容そのものよりも、今から疑問を発するということを相手に伝える言語である。このような発想の違いは、次の例の比較によってより明らかになる。

(9) (a) Julie **accepted** his offer of marriage.

(b) Julie **did** accept his offer of marriage.

(c) Julie **did not** accept his offer of marriage.

(d) Julie **might** have accepted his offer of marriage.

(10) (a) ジュリーは彼の求婚を受け入れた。

(b) ジュリーは彼の求婚を受け入れなかった。

(c) ジュリーは彼の求婚を受け入れたのかも。

英語は、主語として今から伝達する内容の主題 (theme) を提示した後、次に示すのは、以下の伝達内容

に対する話し手の判断（肯定的内容なのか否定的内容なのか，明確に断定¹¹⁾するのか，はっきり断定できないのか，疑問なのか等）であり，その判断は聞き手がその伝達内容に対してどう思っているかに関係なく直接的に明示される文構造になっている。ところが，日本語は，文の最後まで聞かないと，事実なのか非事実なのか，疑問なのかが分からない。したがって，聞き手の反応を見ながら，はっきりと断定せず柔らかい表現に途中で変更することが可能な構造になっているのである。

4 むすび

以上，みてきたように，言語の形式には意味・機能が密接不可分に関わっており，その背後には，言語共同体の文化が存在していて，言語の表現形式に大きな影響を与えている。そもそも，外国語を習得することは，脳の言語中枢の中に母語とは異なる言語体系を構築することである。母語の言語体系が構築される時には，さまざまな場面において発せられる言語音とその意味との関連を，主に視覚によって得た情報と聴覚によって得た情報を脳に送り込む過程を経て，もともと人間という種に与えられた内在的能力に基づき，言語体系が構築されていく。ある程度の規模にまで母語の言語体系が構築されると，発話が可能になる。これに対して，第2言語を学ぶ過程では，母語とは異なる領域に新たな言語の体系が構築される。しかし，第2言語の体系は得られる視覚情報と聴覚情報（意味と音声形式のペア）が不十分であるため，すでに脳内にはほぼ完成された母語の言語体系に大きく依存することになる。そのとき，母語と第2言語の間にある形式上の構造と意味構造における違いが混乱をもたらすのである。

したがって，この混乱を回避しようと思えば，母語の言語体系が十分に確立されないうちに，あるいは，母語と同時に，別の言語の習得を行うことが解決策のひとつと考えられよう。前者の方法，すなわち，母語が十分に確立しきらないうちに，第2言語を身につけさせる試みで大きな成果をあげている事例は，日本では静岡県沼津市の加藤学園が有名であろう。加藤学園暁秀初等学校では，国語等ごく一部を除いてバイリンガルのクラスでは全ての科目を教師の資格をもった英語の母語話者が英語だけで教えている。しかし，このように効果的なバイリンガル教育であっても，複雑な思考を必要とする場合には，母語に帰っていくという。言葉は文化を反映し，ものの考え方が現れる。したがって，いかに外国語を身につけても，自分の奥深く根付いた文化を消し去ることはできない。そのような自文化を自らのアイデンティティとして保ちながら，異なる言語の背景にある文化やその文化の多様性を尊重するような教育が必要であろう。これらについては，バイリンガル教育から得られることも多いが，それは今後の課題とする。

参考文献

甘利俊一[監修]入来篤史[編] (2008) 『言語と思考を生む脳』 東京大学出版会，東京。

Canale, Michael and Merrill Swain (1980) "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language

11) (6b) のような例文は，伝達内容が事実であることを強く断定する表現であることに注意されたい。

- Teaching and Testing," *Applied Linguistics* 1, 1-47.
- Chomsky, Noam (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press, Cambridge, Mass.
- Chomsky, Noam (1986) *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*. Praeger, New York.
- 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会 (2016) 「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」
 <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/1377051.htm> 2016年9月14日アクセス.
- 江利川春雄(2005) 『日本人は英語をどう学んできたか：英語教育の社会文化史』 研究社, 東京.
- Genesee, Fred (1987) *Learning through Two Languages: Studies in Immersion and Bilingual Education*. Newbury House, Cambridge, Mass.
- Han, ZhaoHong (2004) *Fossilization in Adult Second Language Acquisition*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Hymes, Dell (1972) "On Communicative Competence," *Sociolinguistics: Selected Readings*, ed. by John B. Pride and Janet Holmes, 269-293, Penguin, Harmondsworth.
- 加藤俊徳 (2015) 『脳科学的に正しい英語学習法』 Kadokawa, 東京.
- 永井忠孝 (2015) 『英語の害毒』 新潮社, 東京.
- 西山教行, 大木充 [編著] (2015) 『世界と日本の小学校の英語教育：早期外国語教育は必要か』 明石書店, 東京.
- 大石晴美 (2006) 『脳科学からの第二言語習得論：英語学習と教授法開発』 昭和堂, 京都.
- 佐藤郡衛, 片岡裕子 (2008) 『アメリカで育つ日本の子ども：バイリンガルの光と影』 明石書店, 東京.
- Swan, Michael (2005) *Practical English Usage*. Third edition. Oxford University Press, Oxford.
- Swan, Michael and Bernard Smith (eds.) (2001) *Learner English: A Teacher's Guide to Interference and Other Problems*. Cambridge University Press, Cambridge.
- 苦米地英人 (2015) 『バイリンガルは二重人格』 フォレスト出版, 東京.
- 山本雅代[編] (1999) 『バイリンガルの世界』 大修館書店, 東京.
- 山本雅代 (2014) 『バイリンガル：その実像と問題点』 大修館書店, 東京.
- 山本雅代[編著], 井狩幸男, 田浦秀幸, 難波和彦[著] (2014) 『バイリンガリズム入門』 大修館書店, 東京.
- 湯川笑子 (2000) 『バイリンガルを育てる：0歳からの英語教育』 くろしお出版, 東京.