

《論文》

第二外国語としてのスペイン語教育に関する理論的基盤の検討

——異文化理解に向けた包括的・分野横断的な語学教育の体制構築と実践に向けて——

中 野 隆 基

〈要旨〉明星大学では、2019年度に全学共通科目として「スペイン語」が設置された。しかしながら、明星大学におけるスペイン語教育をどのように位置付け、どのような教育構想を描くのか、具体的な教授法や教員間の連携はどのようにするかなど、検討すべき項目はいまだ多岐にわたる。本稿では、これらの課題に取り組むための第一歩として、明星大学におけるスペイン語教育の目標を理論的に位置付けることを試みる。まず、日本の第二外国語教育としてのスペイン語教育の近年の展開を整理する。その上で、国内の多文化・多言語教育、多文化共生、人類学的翻訳論などの議論を参照しつつ、スペイン語教育を異文化理解に向けた包括的・分野横断的な学問として提示することを試みる。

1. はじめに

明星大学は2019年度に全学共通教育科目の第二外国語として「スペイン語」を設置した。筆者が任期付き常勤講師として2020年度に着任して以来、初年次から4年次までの一貫したスペイン語教育のための科目が年度ごとに設置されている。2021年度は、初年次向け、2年次向け、3年次向けのスペイン語科目が前後期開講された。これら全てのクラスは文法と演習に分かれている。スペイン語科としては、文法学習と演習は両輪であるとの理解から、履修希望者には両者の履修を勧めており、多くが両授業を履修している。教員構成は、常勤講師1名（筆者）と非常勤講師2名の計3名であり、各専門分野は文化人類学、スペイン語学、ラテンアメリカ地域研究と多岐にわたる。この3名の専門分野の違いは、言語学や文学の専門家によって担われてきた大学での第二外国語教育が、その言語が使用される国・地域をフィールドとする社会学者や地域研究者によって担われるケースが近年増えていることが背景にある¹⁾[渡辺 2012: 107]。

設置されて間もない明星大学のスペイン語教育の体制を構築し、実践していくにあたっては、国内の公教育における外国語教育の議論を踏まえ、本学のスペイン語教育のありかたを理論的に検討した上で多角的に構想していく必要がある。そこでまず本稿では試論として、包括的・分野横断的な多文化・多言語主義教育としてスペイン語教育を位置付け、異文化理解の実践的な学問として理論的に提示してみたい。

本稿の構成は次の通りである。まず、近年の日本における第二外国語としてのスペイン語教育の

展開をまとめる。次に、英語教育と第二外国語の橋渡しを提案する藤原 [2017] や、複数の言語教育・複数の教科・複数の教育実践の連携を主張した平高 [2013] を参照したうえで、国内の多文化・多言語政策とスペイン語教育の接点を探りつつ、包括的・分野横断的なスペイン語教育を構想する。さらに、これらの議論の理論的基盤として、言語人類学が展開してきた翻訳論を参照しつつ、実践的な異文化理解の学問としてスペイン語教育を提示することを試みる。

2. 近年の日本における「第二外国語」としてのスペイン語教育の展開

国内の大学をはじめとする教育機関における第二外国語は、汎用性と実用性のあるとみなされる英語と比べ、その設置の意義自体がしばしば疑問視され、支持派と不支持派に別れがちである。では、不支持派の主張は妥当なのだろうか。泉水 [2009] は議論を整理しつつ、国内の大学における第二外国語には支持派と不支持派があり、不支持派の主張（何はともあれ英語、必修ではなく第二外国語は選択科目にすべきなど）に対して、国内のスペイン語教育の観点から批判を加えつつ、当時からみた今後のスペイン語教育のあり方を展望している。

泉水 [2009] の批判は次の通りである。まず、当時の中学・高校の学習指導要領の英語以外の外国語の非常に簡易化された扱い（「その他の外国語については、英語の目標及び内容等に準じて行うものとする」）にみられるように、日本の外国語教育は英語偏重である [泉水 2009: 46]。また、大学における第二外国語は選択科目化する傾向にあるが、大部分の高校で第二外国語が必修となっている韓国の例などを踏まえると、国内における第二外国語学習は国際的に遅れている。そもそも選択科目化した後に履修者が激減し講座自体が消滅してしまう国内の第二外国語科目の傾向を考えると、「選択制にする、ということは、個性重視というよりも丸投げ」である [泉水 2009: 47]。加えて、内閣府の世論調査 [2001] において、英語以外の言語も大学生が身につけるべき外国語として一定程度の割合で挙げられており、英語のみ必修にすることは必ずしも望まれていない現状がある [泉水 2009: 48]。

以上を指摘したうえで、泉水 [2009] がスペイン語教育の今後の課題として挙げるのは、国内のクラスサイズの言語ごとの不均衡の解消や、国内にも相当のスペイン語話者が居住することを踏まえ、身近な場面で使用する言語としてスペイン語を位置付け、発信することである [泉水 2009: 50]。さらに、当時の第二外国語としてのスペイン語教育は、「ヨーロッパ共通参照枠（以下 CEFR）」[吉島・大橋 2014] のように、共通の基準がないため、CEFR 等を参照しつつも、「日本の現状に合わせたフレーム」を考える必要があるとも述べている [泉水 2009: 51]。

まとめると、泉水 [2009] の主張は、政府の言語政策における英語偏重主義、大学における第二外国語の選択科目化を改めると同時に、スペイン語教育を効率的・効果的に実践するために、言語ごとのクラスサイズの不均衡の解消や共通参照枠組みの作成や教授法・教材の研究・開発を行うことで、社会からの多言語学習のニーズに応えることができるかもしれない、ということになる。

泉水 [2009] の指摘は、2009年当時の現状を踏まえたものだが、現時点でうなずけるものも多い。しかし他方で、いくつか今日とは状況が異なっているものもある。たとえば、中学・高校の学習指導要領の「その他の外国語」の位置付けである。2017年の中学校学習指導要領においては、「グ

ローバル化が進展する中、日本の子供たちや若者に多様な外国語を学ぶ機会を提供することは、言語やその背景にある文化を理解することにつながる」ことが中央教育審議会で指摘された」と述べられている [文部科学省 2017a: 101]。同様の記述は小学校の学習指導要領や [文部科学省 2017b: 136]、高校の学習指導要領においても見受けられる [文部科学省 2018: 121]。しかし、原則として英語を履修すること、教育目標と内容は英語教育に準ずるという前提は変わっていない。つまり、言語は異なれども全て英語教育と同じ教育目標と内容をもって英語以外の言語とその背景にある文化は理解することが可能である、という文科省の言語教育観が暗に示されるようになったのである。このように、既存の英語教育の体系を崩さないという点では泉水 [2009] の指摘当初と変わらないものの、「グローバル化」によって顕在化した英語以外の言語教育の重要性を、異文化理解との関連から明示的に認めた点が当時と異なっているといえる。

また、文科省による「その他の外国語」の位置付けに加え、泉水 [2009] の指摘当時とかなり異なるのは、国内のスペイン語教育の参照基準が作られたこと、そして文法訳読法や穴埋め問題に代表されるような従来の文法重視の教授法と教科書ではなく、コミュニケーションや異文化理解に焦点を置いた教育観・教授法の提唱や教科書の作成が行われてきていることである [横山 2017、スペイン語教育研究会 (以下 GIDE) 2015、モヤノ＝ロペス・ルイス＝カスティージョ・廣康 2018、モヤノ＝ロペス・ルイス＝カスティージョ・廣康 2019]。たとえば、『言語運用を重視した参照基準「スペイン語学習のめやす：日本における第二外国語としてのスペイン語教育」』(以下「めやす」)を作成したスペイン語教育研究会は、「めやす」作成の目的として以下の項目を掲げている。

- レベルと学習内容を記述することによって、日本におけるスペイン語教育の共通参照基準を設定する。
- 学習者のニーズを考慮に入れ、伝統的な教育に代わる新しい教授法を提案する。
- 文化や機能を学習するための基になり、語彙の学習にも関連付けられるような新しい文法の提示方法を紹介する。
- 日々の授業について立ち止まって考える機会を教員に提供し、今日の学生の現実により合った授業運営ができるようにする。[スペイン語教育研究会 (GIDE) 2015: 81]

上述の「学習者のニーズ」については、国内の40大学において専攻語あるいは第二外国語としてスペイン語を履修した学生にアンケート調査を行った結果、意思の伝達(特に話すこと)と文化への関心が示されたことから、それらの回答がそのまま「学習者のニーズ」とされている [スペイン語教育研究会 (GIDE) 2015: 87]。この「学習者のニーズ」を根拠として、従来の文法訳読法に変わるコミュニケーションと異文化理解に重点を置いたものが上述の「新しい教授法」である。

「新しい教授法」においては、「コミュニケーション機能がそのために必要となる文法と併せて現れる」ことを重視する。同時に、学生のニーズに合わせ、日常生活の場面や、美術・文学・音楽などの社会文化的な項目をトピックとして全面的に取り入れている点にも特徴がある [スペイン語教育研究会 (GIDE) 2015: 91]。そして、これらのトピックは、「知識の受容にとどまらず、積極的なコミュニケーション手段」としてスペイン語学習を捉え、「スペイン語話者との間に起こりうるやりとりの練習」として授業を行う過程で触れられるものである [スペイン語教育研究会 (GIDE)

2015: 93]。このような教授法において、社会文化項目は、それ「について」教員が学生に知識として一方的に伝達するものではなく、たとえば自己紹介・挨拶・出身地・職業などのやりとり自体をいわば文化の一部として学生が学んでいくものと位置付けられる [スペイン語教育研究会 (GIDE) 2015: 95]。そして、このような「めやす」が作成されて以降、作成過程にかかわったメンバーが執筆するコミュニケーションを通じた異文化理解を重視する教科書が近年出版されてきている [モヤノ＝ロペス・ルイス＝カステージョ・廣康 2018、モヤノ＝ロペス・ルイス＝カステージョ・廣康 2019、デル＝プラド・齋藤・仲道 2019]。

GIDEの主張するコミュニケーションな教授法は、異文化理解教育の議論と密接に関係する [横山 2017]。横山 [2017] は、「異文化間能力」が、近年のスペイン語教育で重視されるようになってきたと指摘する。この異文化間能力という用語は、異なる文化と出会う中で、自文化を問い直し、柔軟かつ客観的なコミュニケーションをとることを指す「異文化間コミュニケーション」と同義であり、CEFRの複言語主義²⁾とも通じる面があるという [横山 2017: 186]。

他方、これらの見方に対し、横山 [2017] が主張するのは「自律したマルチコンピテンス」を重視するスペイン語教育である。「自律したマルチコンピテンス」を重視する外国語教育が目指すのは、学習者が母語話者になることではなく、個人の言語学習歴などを統合して「第二言語ユーザー」として学習者を位置付け、学習者が「新しい視点を手に入れ、それを自分の中に取り入れることで認知活動に影響を及ぼし、他者の視点に立つコミュニケーション能力を持つ」ようになることだという [横山 2017: 186]。そのような目標を達成する上で、教師は学習者一人一人の動機付けの役割を担い、自律的な学習方法の修得を促すことになる [横山 2017: 192]。横山 [2017] は、今後とりうるスペイン語教育の方法として、「コミュニケーションを取るための必要な要素として知識を学ぶ」「学習を通じて自然に異文化コミュニケーションに気づくことができる」「自分の中で気づきが生じ、それを自らの行動に反映させることができるようになる」教育方法を挙げている [横山 2017: 193]。横山 [2017] の提案は、個人により焦点があたっているとはいえ、先にみた GIDE [2015] が示したコミュニケーションを通して文法学習と異文化理解を両立させようとする教授法と軌を一にすると行って良いだろう。

以上、近年の大学におけるスペイン語教育の展開をごく簡単にみてきたが、まとめると次のようになる。すなわち、第二外国語教育が英語中心主義のもと縮小・削減傾向にある昨今、スペイン語教育を効率的・効果的に実践するための共通参照枠組みの作成や、学生の身近な言語としてスペイン語を位置付ける試みなど、現状に応じた創意工夫が求められるようになった。そこで、文法知識の伝達や講読を重視し、社会文化項目は付随的な位置づけに過ぎなかった従来の「伝統的なスペイン語教育」[スペイン語教育研究会 (GIDE) 2015: 86-87、横山 2017]ではなく、今日の学生ニーズや学習動機に合わせ、コミュニケーションを通じた異文化理解に重点を置いた教授法の提案や共通参照枠の作成などがなされてきた。そして、以上の流れと並行して、「グローバル化」を背景に、文科省は小中高の学習指導要領で英語以外の外国語教育を通じた異文化理解の重要性を明示的に認めた。これにより、あくまでも「グローバル化が進展する中」という留保はつくものの、異文化理解という共通の目標をもつという点では、英語教育とその他の外国語教育は学習指導要領において明示的に一線上に置かれることになった。加えて、改定後の学習指導要領の目標は CEFR を参考に作成されていることから [文部科学省 2017a: 7-8]、コミュニケーションに焦点化された教授法

という点でも英語教育とスペイン語教育は接近してきたといえよう。

3. 包括的・分野横断的なスペイン語教育の構想

しかし他方で、初等・中等教育は「原則英語」の前提を崩していないことには留意する必要がある。つまり、グローバル化における異文化理解を共通の目標として掲げてはいるものの、英語中心主義は仕組み上是正されていないのである。それでは、この英語中心主義が是正されていないという制約がある中で、実利性・汎用性の側面から根強い人気のある英語と、それ以外の言語の教育はどのような関係のもと理解できるだろうか。スペイン語をはじめとする英語以外の言語教育の普及を通して英語偏重主義を是正することは、国内の英語教育そのものを否定することにしかならないのだろうか。以下では、これらの問いを批判的に検討しつつ、包括的・分野横断的なスペイン語教育の構想を描いてみたい。

では、以上の疑問について、まずは文部科学省の外国語教育の意義に関する見解を確認したのち、スペイン語教育と英語教育の関係について考えてみよう。文部科学省は、外国語学習の道徳的意義について、『外国語の背景にある文化に対する理解を深める』ことは、世界の中の日本人としての自覚をもち、国際的視野に立って、世界の平和と人類の幸福に貢献することにつながる」と謳い、『聞き手、読み手、話し手、書き手に配慮』することは、外国語の学習を通して、他者を受け入れる寛容の精神や平和・国際貢献などの精神を獲得し、多面的思考ができるような人材を育てることにつながる」と高らかに宣言している [文部科学省 2017a: 102]。

しかしながら、この「外国語」は原則として英語であることに注意すべきである。2021年現在、英語は確かに必修ではないものの、原則として英語を履修するという前提を文部科学省は学習指導要領改定後も維持している。その理由としては、現行の中学校の学習指導要領を例に挙げると、「英語が世界で広くコミュニケーションの手段として用いられている実態や、これまでほとんどの学校で英語を履修してきたことなどを踏まえて、英語を履修させることが原則である」ことが挙げられる [文部科学省 2017a: 102]。そして、英語選択を『原則とする』とは、学校の創設の趣旨や地域の実情、生徒の実態によって、英語以外の外国語を履修させることもできるということである」と述べられている [文部科学省 2017a: 102]。この「英語以外の外国語」にスペイン語は含まれる。すなわち、「学校の創設の趣旨や地域の実情、生徒の実態」で必要と認められる場合のみ、スペイン語を履修することはいわば例外としてのみ許されているに過ぎない。

以上の文部科学省の見解は、英語選択を全国的な「原則」そしてその他の外国語選択を局所的・地域的な例外とみなしており、英語・英語圏文化を頂点に序列化された「世界」そして「国際的視野」を示している³⁾。日本の外国語教育は、英語と英語圏の文化を幹（頂点）に、「その他の外国語」そしてその背景にある多様な文化はその枝に過ぎない、という「限られた多言語・多文化主義」[Cf. Gustafson 2009] とでも言える姿勢を保持している。そして、日本の場合特殊なのは、この「その他の外国語」が「地域」そして「グローバル化」の両者と結びついて位置付けられていることであるが、これについてはのちに詳しく述べる。

さて、このように英語教育とは幹と枝の関係であるスペイン語教育であるが、この関係を仮に受

け止めるとしても、学習指導要領からは英語教育とスペイン語教育の実践がそれぞれお互いにどのような連携をとりうるか、その実態は見えてこない。これはおそらく、英語を選択するか第二外国語を選択するかという二項対立的な選択肢しか視野に入れられていないことが背景にあるのだと思われる。しかしながら、この「原則」として英語選択を前提とする結果、大学で学生は文字通り「第二外国語」としてスペイン語を履修することが可能となることにも目を向けたい。つまり、仕組み上「英語を原則」とすることによって、学生は大学でのスペイン語学習に事実上の必修科目として学んできた英語の学習経験を持ち込むことが可能となっているのである。

ここで参考となるのは、藤原 [2017] の議論である。藤原 [2017] は、文部科学省が外国語教育の目的として「国際理解教育」すなわち外国語を通じて言語や文化に対する理解を深め⁴⁾、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を掲げていることに着目し、それを根拠に英語教育の現状を読み替えようと試みる。すなわち、原則的に選択しなければならない英語を「英語だけできれば良い」という態度を育成してしまう機会ではなく「異文化や外国語への入口」として、そして英語教育を学習者が「英語以外の言語や文化にも興味をつなげていく教育」として再提示するのである [藤原 2017: 101]。以上の理解に基づき、藤原 [2017] は英語以外の外国語の日本人教員に聞き取りを行い、第二外国語を履修する前に英語教育で学生が身につけておいて欲しい項目を洗い出し、英語教育と第二外国語教育の橋渡しを試みている⁵⁾ [藤原 2017: 101-105]。

以上の藤原 [2017] の指摘は、英語教育とその他の言語教育の連携という視点からなされたものであるが、平高 [2013] はこの言語教育の連携をさらに拡張する。平高 [2013] のいう言語教育の連携とは、日本語教育、母語・継承語教育、国語教育、外国語教育すべてを包摂するものである。たしかに、国内に居住する外国人や外国にルーツをもつこどもたちと日本人が共に学び合うことを目指す日本語教育は、日本移住後も日本語習得が進まない親と学校生活等を通じて比較的早く日本語を身につける子とのコミュニケーション・ギャップを埋めるための母語・継承語教育という視点と相互補完的なものである [平高 2013: 8-10]。また、日本語や言語そのものを対象化し、日本語の変化や留学生・外国にルーツをもつこどもたち、さらには国内外の言語問題 (言語障害、少数言語、手話、方言) に目を向けさせるような国語教育は、外国につながるこどもたちなどの少数派だけでなく、多数派である日本人のこどもの目を異言語・異文化に向けさせる外国語教育と表裏一体である [平高 2013: 10-13]。このように、平高 [2013] にとって、四つの言語教育 (日本語教育、母語・継承語教育、国語教育、外国語教育) の連携は、目の前の複雑な現実をみる視点を多角的・相互補完的に広げ、つなげてくれる方法である。

加えて、以上の言語教育の連携は、多数派も含め全体の問題であることから、他の教科においても実践されなければならないものである (教科の連携)。そして、以上の問題すべてには、外国につながるこどもたちの母語・継承語と文化に目を向けさせ、自他のアイデンティティを尊重する開かれた精神の市民を育成する、という多文化教育・異文化間教育・国際理解教育の視点が密接に関わっている (教育の連携) [平高 2013: 13-18]。言語的多数派のこどもたちにとっては異言語・異文化への気づきにつながり、少数派の外国にルーツをもつこどもたちは自己肯定感を高めるきっかけとして、言語教育は位置付けることができるからである。

以上、藤原 [2017] と平高 [2013] を参照すると、包括的・分野横断的なスペイン語教育を実践するために検討すべき項目として、次のものがみえてきた。すなわち、①言語教育の連携 (日本語

教育、国語教育、母語・継承語教育、外国語教育の連携)、②教育に対するアプローチの連携(異文化間教育、多文化教育、言語教育)、③言語教育とその他の教育の連携(科目間の連携)[平高 2013]、そして英語と英語以外の外国語をつないでいくような④外国語教育間の連携である[藤原 2017]。全学共通教育科目としてのスペイン語だけでは、これらの要素すべてを含んだ実践をすることは難しいだろう。将来的には、これらのアプローチを他言語や他科目の教員や学生とともに批判的に検討しつつ連携を進めることで、包括的・分野横断的なスペイン語教育を実践していけたらと筆者は考えている。

4. 人類学的翻訳論に基づくスペイン語教育 ：実践的な異文化理解の学問としての語学教育の構築

しかしながら、上述の連携は長期的な連携のプロセスを経て初めて可能となるものであるため、まずはこれらのアプローチを第二外国語としてのスペイン語教育内部に取り入れ、現場の実情に合わせて読み替える必要がある。その際に本稿が理論的鍵概念として導入したいのが人類学的概念としての「翻訳」である。

ここで言う「翻訳」とは、主に言語人類学における翻訳論を念頭に置いている[中野 2020]。言語人類学は、言及指示的側面だけでなく、語用論的側面や、言語使用と言語構造を媒介するイデオロギー、さらにはそれらの歴史的背景にも着目し、翻訳論を展開してきた[Silverstein 2003、Hanks 2014]。たとえば、Silverstein [2003] は、言語間の言及指示的な翻訳 (translation) だけでなく、語用論的な翻訳 (transduction/ Ex. 西欧言語の T/V システムや敬意表現の比較考察など)、そして文化的意味の変形 (transformation/ 文化の翻訳、記号間翻訳など) を便宜上区別しつつも、「翻訳」という営為に必然的にみられるそれらの重なりを指摘した。また、植民地時代のマヤ語辞書にみられる言語内翻訳と言語間翻訳の狭間で、翻訳家の言語イデオロギーのもと新造的な言語が生成する過程を Hanks [2014] は論じている。これらの議論を踏まえ、言語人類学の観点から人類学の翻訳論を整理した Gal [2015] は、翻訳とは「生成的で、新たな対象、実践、人格のタイプ、知識を生産する間ディスコースの実践」であり、常に類似と差異の比較を伴う営為であるゆえに政治的なものであると述べる。そして、しばしば話者の社会的人格的なステレオタイプを聞き手に喚起する言語形式は、歴史的な翻訳を通して形成されてきたものである。

この人類学的翻訳論を踏まえると、昨今のスペイン語教育の主張する「学習を通じて自然に異文化間コミュニケーションに気付くことができる教育方法」[横山 2017: 193] は、異文化理解を実践する上で決定的に重要な差異と類似の比較、すなわち翻訳という多層的な営為のごく一部、特に暗示的な語用論的翻訳のみを過度に強調しているに過ぎないことが分かる⁶⁾。代わりに本稿で提案するのは、「新しい教授法」が断罪する文法訳読法という言及指示的な翻訳も、語用論的な翻訳も、あるいは文化的な意味の変形を伴う翻訳も、歴史的・政治的な影響のもと互いに必然的に重なり合う一つの「翻訳」として包括的に位置付け、スペイン語教育の理論的基盤に据えることである。このようなスペイン語教育の試みは、「いま・ここ」である授業を起点として、日本語や英語も含め複数の言語と社会文化的コンテクストを、教員・学生双方が暗示的・明示的に翻訳しつつ、批判的に学習するだけでなく、新たに創造していくようなものとなるだろう。言い換えれば、複数の言語

と社会文化的コンテクストの適切性やステレオタイプの再生産と創造のダイナミズムの只中に、教員と学生双方が批判的に関わり合いつつ互いの身を置く創造的な学習の場として、授業を位置付けることができるだろう。

さて、以上の議論も踏まえ、包括的・分野横断的視点をスペイン語教育内部にもたらす方法を再度ここで考えてみると、次のような例が挙げられるだろう。たとえば、①「言語教育の連携」という視点からは、「伝統的なスペイン語教育」として近年の「新しい教授法」に断罪されがちな文法訳読法を「翻訳」のもつ創造性という観点から捉え直し、近年のコミュニケーションを通じた異文化理解に焦点化された教授法と組み合わせることなどが考えられる。そうすることで、日本語や英語の文法や語彙、コミュニケーションとスペイン語のそれらとの違いや類似性、翻訳という日常のかつ多層的な営為の創造性に学生・教員双方が気付くことができるだろう（④外国語教育間の連携）。このような視点は、二項対立的に「文化」「言語」を無批判に固定的なステレオタイプとして前提しがちな言語教育や多文化教育あるいは異文化間教育を、言語人類学の視点から批判的かつ創造的に再検討する試みにもなるはずである（②教育に対するアプローチの連携）。加えて、このような視点を道標に、教養科目（全学共通教育科目）かつ第二外国語であるスペイン語の教員が、履修者が他言語・他科目へと関心を「つなぐ」きっかけを提供できるように、教員自身の視野を他言語や他科目にも可能な限り拡張し、学生の動機付けを行うことで、他言語・他科目履修の道標となるよう努めることも重要となろう（③科目間の連携）。

5. 政策としての言語教育：多文化共生、スペイン語教育、多文化教育の関わり

さて、ここまではいわば応用的・技術的な側面からスペイン語教育のあり方を検討してきたが、政策の一部として、あるいは政策の直接的・間接的な影響のもとで実施される、という側面もスペイン語教育の実態把握や実践には必要な視点である。初等・中等教育においては、先に挙げた文部科学省の学習指導要領や定期的に開催される中央教育審議会の答申などを直接的な影響を及ぼす政策文書として挙げることができるだろう。特にスペイン語教育との関連でいえば、これらの影響により、先に述べた「限られた多言語・多文化主義」や、コミュニケーションを通じた異文化理解が「グローバル化」のもとスペイン語教育で重視されるようになったといえる。

では、なぜ「グローバル化」において英語以外の外国語が重視されるのだろうか。筆者の考えでは、この背景には政府・経団連の「多文化共生」についての取り組みがある。「多文化共生」とは従来、竹沢 [2009] が指摘するように、在日コリアンの運動から使用が始まり、阪神・淡路大震災でその用法が広まった概念であった。しかし、一次産業の人材不足と国際的な競争力人材を確保する、という経団連の主張のもとその位置付けは変わり [日本経済団体連合会 2009: 8]、政府の公式な言説にも取り入れられるようになった [総務省 2006]。総務省 [2006] は「多文化共生」を「国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化的ちがいを認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域社会の構成員として共に生きていくこと」と定義している [総務省 2006: 5]。またその背景として、日本の急速な少子高齢化とグローバル化、そしてそれらと結びついた労働力としての外国人受け入れを挙げている⁷⁾ [総務省 2006: 3]。

筆者は、このグローバル化における少子高齢化と外国人受け入れ・定住化を念頭に置いた「地域における多文化共生」[総務省 2006: 5]こそ、今日の初等・中等教育における英語以外の外国語教育の位置付けと関連していると考えている。グローバル化によってもたらされた多様な外国語・文化的背景をもつ外国人住民との共生を実現するための手段として、英語以外の外国語教育が位置付けられているのである。このように考えると、英語はトランスナショナルな共通語あるいは全国規模の事実上必修科目として、英語以外の外国語は主にその言語を使用する外国人の集住地域等に特化した選択科目として位置付けられている現状は幾分か説明可能である。

さらに、このような英語以外の外国語教育の「地域」限定の位置付けは、大学（特に教員養成課程をもつ大学）も無関係ではない。2021年の中央教育審議会答申では、今後の外国人児童生徒に対する初等・中等教育を実施する上で、教員養成大学・課程の役割に期待している。同答申では、「子供たちのアイデンティティの確立を支え、自己肯定感を育むとともに、家族関係の形成に資するよう、これまで以上に母語、母文化の学びに対する支援に取り組む」こと、「日本人の子供を含め、多様な価値観や文化的背景に触れる機会を生かし、多様性は社会を豊かにするという価値観の醸成やグローバル人材の育成など、異文化理解・多文化共生の考え方に基づく教育に更に取り組むべき」ことが述べられている[中央教育審議会 2021: 70]。この目標達成のための役割を果たす機関として同答申で挙げられているのが、明星大学もその一部を為す教員養成大学・課程なのである。

同答申の記述の例を挙げると、今後の外国人児童生徒への教育の方向性として、「全国的に外国人児童・生徒数の増加が予想されることから、教員養成課程における外国人児童生徒等に関する内容の位置付けについて検討する」こと[中央教育審議会 2021: 72]、外国人児童生徒が日本での学校生活等について理解を深められるよう「多言語による動画コンテンツを作成・配信する」こと[中央教育審議会 2021: 73]、「学校においては、日本人を含む全ての児童生徒が、我が国の言語や文化に加えて、多様な言語や文化、価値観について理解し、互いを尊重しながら学び合い、異文化理解や多文化共生の考え方が根付くような取り組みを進める」こと、そのために教員養成大学・課程の協力を得つつ集住地域の調査研究を行い、その成果をもとに「異文化理解・多文化共生の考えに基づく教育の更なる普及・充実を進める」こと、そして「教員養成課程において、異文化理解や多文化共生に関する履修内容の充実を図る」ことなどが挙げられている[中央教育審議会 2021: 74-75]。

以上の項目を眺めただけでも、教員養成課程と多数の教員輩出実績を有し、またスペイン語圏ではたとえば1,000人以上のバレー国籍所有者が居住する多摩地域に位置する明星大学にとって[東京都総務局統計部 2021]、スペイン語教育をはじめとする英語以外の外国語を全学共通教育科目として行う意義はあるといえよう。政府・経団連の見解とは異なり、集住地域とは必ずしもいえないかもしれない多摩地域でこのような主張を述べるのは、包括的な学校環境の構造的改革を通して、マジョリティの意識変革を行うことが多文化教育では重要な事項として位置付けられるからである[森茂 2009]。この点において、大学における第二外国語教育は教員志望者だけでなく、また集住地域に大学が位置しているか否かも関係なく、学校を取り巻く社会の一員である学生（あるいは教職員や地域住民等も含めより広く「学修者」）全体を包摂するものでなければならない。

第二外国語の履修生を教室の内部に留めるのではなく、地域住民としてのスペイン語話者をはじめとする英語以外の話者やその世界とつなげる試みは、おそらく教員志望者だけでなく、各外国語履修者の視野を広げてくれるであろう。その具体的な方法は今後検討していく必要があるが、たと

えば、ゲスト・スピーカーとして地域の外国語圏にルーツを有する住民を招いたり、外国人児童生徒支援のために国や地方自治体が公開している多言語資料・教材等を許諾を得たうえで授業に使用し、学生にとって「良く知っている」はずの国内の学校環境をまた別の視点から眺める機会を提供することなどが考えられる。現状としてはあくまでも集住地域や教員養成大学に限るという政府の見解が一連の政策文書の前面に出ているため、まずはこの見解を多文化教育の観点から読み替えマジョリティを対象とするものに拡張し、全学共通科目として学生（あるいは上述の広い意味での「学修者」）全体に発信していく必要があるだろう。このような取り組みは、先述の包括的・分野横断的なスペイン語教育構築を政策面からも補強するものとして位置付けることができるはずである。

6. おわりに：明星大学におけるスペイン語科目と「つなぐ学び」

本稿では、大学における第二外国語としてのスペイン語教育を、教授法の是非という視点ではなく、分野横断的・包括的に異文化理解を実践する学問、しかしあくまで言語政策との関連から位置付けることの可能な実践であることを示してきた。そして、このようなスペイン語教育の鍵概念として人類学的な「翻訳」論を据えることを提案した。以下では、本稿で示した人類学的翻訳論に基づくスペイン語教育を、明星大学の文脈に置き換えて理解することを試み、今後の展望としたい。

明星大学全学共通教育委員会 HP を参考に、明星大学のスペイン語の位置づけを確認すると、次のようになる [明星大学全学共通教育委員会 HP : <https://zengaku.meisei-u.ac.jp> (2021年3月19日 13:47アクセス)]。明星大学におけるスペイン語は、学部・学科関係なく全学部学生が履修する「全学共通科目」に位置づけられる。全学共通科目には6つの科目群、すなわち「明星大学と多摩」「情報の活用とコミュニケーション」「科学的思考科目群」「現代社会課題解決科目群」「人文知探究科目群」「心と体の健康」があり、スペイン語は「情報の活用とコミュニケーション」科目である。なお、スペイン語をはじめとする外国語は1科目1単位であり、同一言語で8単位取得する必要があるが、中には英語を必修科目とする学科も存在する。外国語科目としては、スペイン語以外に、英語、中国語、韓国語、ドイツ語、フランス語が開講されている。

明星大学の全学共通教育を示すコンセプトとして挙げられているのが、「つなぐ学び」である。これは「光と闇の間に豊かな色彩を見出し、色と色とのつながりが新たなエネルギーを生み出す」(上述の HP より) というヨハン・ヴォルフガング・ゲーテの色相環に着想を得たもので、単なる混ざり合いではなく、「無知と知の間にこそ豊かな学びがある」ことを前提に、「知らないことを知り、人を豊かにする」学びを目指す姿勢を示している。

明星大学の全学共通教育科目のコンセプトである「つなぐ学び」は、近年の国内の文化人類学の教育論とも通底するものである [松村 2019、2020 Cf. インゴルド 2020]。文化人類学者の松村圭一郎は [2019、2020]、同じく人類学者のティム・インゴルドの議論を参照しつつ [Cf. インゴルド 2020]、従来とは異なる独自の教育論を展開している。近年の国内の大学改革は、目標に向かって動機付けと学びの実感を学生が短期的に分かりやすく得られる学びを目指し、カリキュラムのスリム化と体系化・効率化、成果主義と評価制度を大学に導入している。しかし他方で、学ぶごとに新しいことが見えてくる、つまりは当初のアプローチや目標も変わってくる、言い方を変えれば、学

びの醍醐味が知識の習熟度によって増してくる、ゆえに長期的にしか分からない学びの良さが伝わりにくい位置づけになっているような印象も受ける。松村 [2019、2020] は、前者を学校教育的な「知識」の学び方あるいは「直線的な生き方」、そして後者を生き方に根付く「知恵」の学び方すなわち「曲線的な生き方」と位置づけ、後者の重要性を主張している [松村 2020: 96-101、116-121、松村 2019: 126-130]。後者の学び方あるいは生き方は、明星大学全学共通教育委員会の「つなぐ学び」に近いものである。

では、直線的な生き方・学びと曲線的な生き方・学び（あるいは「つなぐ学び」）は両立可能なものなのか、相入れないものなのか、あるいは異なることを前提につないでいけるような別の見方や戦略があるのか。ここで参考になるのが、大学改革に導入されている PDCA サイクルについての古川 [2017] の議論である。大学改革における PDCA サイクルとは、あらかじめ教育目標を設定したうえで、Plan（計画）、Do（実行）、Check（点検）、Act または Action（目標・計画の改善）のサイクルを回転させ続けることを指す経営学由来の概念である [古川 2017: 3-4]。しかしながら、その大学改革における運用の実態は目標・計画の積極的な改善というよりも、目標が前もって設定され、その目標との差異を数値化して達成度を測るものになっているという。さらに、PDCA サイクルが由来する議論を展開した経営学者デミングの議論を参照すると、PDCA サイクルは後に PDSA サイクル、すなわち Check（点検）ではなく Study（調査・研究）となっており、単なる「チェック (C)」ではなく目標との差異を積極的に生かすための「研究 (S = STUDY)」を強調していたのではないかと古川 [2017] は述べている [古川 2017: 10-14]。筆者は経営学に関して全くの無知であるため、古川 [2017] のデミング解釈が妥当か否か判断する能力を持ち合わせていない。しかし、古川 [2017] の指摘が正しいか否かによらず、事前の目標・計画と現実に生じる結果の差異を「調査研究 (Study)」によって積極的に目標・計画の変更や改善につなげるという PDSA サイクルは、「曲線的な学び・生き方」や「つなぐ学び」とそう遠くない位置にあるのではないだろうか。筆者はここに両者の断絶を乗り越える可能性を見出した。

最後に、以上の議論を、本稿で提示した人類学的翻訳論に基づくスペイン語教育に置き換えてみるとどうだろうか。それは、一元的に「正しい言語」あるいは「正しい翻訳」を絶対目標ないし「正解」として自明視し、その達成までの差異を数値化して測定する「直線的な学び・生き方」ではなく、教育目標と内容（ないし授業で提示される「言語」や「文化」）を教員・学生双方が授業における翻訳のやりとりを通して別の視点から批判的に眺め続けること、作り続けていくことが可能となるような「曲線的な学び方・生き方」（「つなぐ学び」）ではなからうか。それはまさに、教員と学生が授業を通して「他者とともに学ぶ」方法を学ぶことに他ならない [インゴルド 2020]。このような学びはまた、本稿で述べてきた包括的・分野横断的視点を取り入れることで、教員と学生だけでなく、個別の語学授業という枠組みを超え、教員同士、あるいは教職員や大学関係者、地域社会の住民すべてをみな「学修者」としてつないでいく可能性も秘めている。筆者としては今後、このような「つなぐ学び」を学修者個人が身につけるだけでなく、学修者同士がともにスペイン語教育を作っていくような体制を構築していきたいと考えている。

注

- 1) 筆者の専門は、現地に赴き住み込みで調査（フィールドワーク）を行い、対象を全体論的に記述する民族誌という手法をその営みの核とする文化人類学であり、ボリビアの多文化・多言語主義教育（異文化間二言語教育ないし異文化間・文化内・複言語教育）の実施過程について調査を行ってきた。本研究は2020年度日本学術振興会科学研究費助成事業 研究活動スタート支援（研究課題/領域番号20K22042「多文化・多言語教育の人類学的理論構築と実践に向けて：ボリビアの言語政策を中心に」）[研究代表者：中野隆基]による成果の一部である。
- 2) 複言語主義とは、「個人が多文化社会の中で、異なるレベルの複数の言語のコミュニケーション能力を併せ持ち、必要に応じてそれらの能力を組み合わせながら力を発揮していく」ことのできるような場、すなわち学習者が学習の主体であり同時に社会的存在でもあるような多面的な「言語空間」を、教育機関は作り出していくべきとする主張・態度を指す [スペイン語教育研究会 (GIDE) 2015: 85、吉島・大橋 2014: 4-5]。
- 3) この指摘は、国内の中学校の英語教科書を批判的談話分析の手法を用いて分析したところ、多くの登場人物は国際市場における競争力や普遍的価値を獲得することでグローバルな人的資源となることを目指す一方で、会話はみな英語に限られ、これらの新自由主義的イデオロギーも終始崩されることが無いことを見出した榎本 [2009] と重なるものである。
- 4) なお、2017年の学習指導要領では「言語やその背景にある文化に対する理解」とあり、「文化」は「言語」の背景にある要素、すなわち、言語を用いたコミュニケーションにおける配慮と結びついたコンテキストの違いとして「文化」は位置付けられるようになった [文部科学省 2017a: 14-15]。
- 5) 回答結果は、英語教育に対する期待度が高い順に、「大きな声で発声練習」「積極的にコミュニケーション」「言語への理解」「ペア・ワーク、グループワーク」「辞書の引き方・活用する」「自主学習の手法・実施」「異文化の理解」などであった [藤原 2017: 104]。スペイン語教員の筆者個人としては、どの回答もうなずけるものである。
- 6) さらに、授業という制度的場における「自然」なコミュニケーションとはどのようなものであるか、そしてあるやりとりが「自然」なコミュニケーションか否かの判断基準は何か、その判定に作用する権力という視点をどう扱うか、など複数の未解消の論点があることもここで指摘しておく。
- 7) 外国人住民受け入れの主体として位置付けられる自治体は、地域社会の活性化、地域産業・経済の振興、地域住民・若い世代の異文化理解・異文化コミュニケーション力の育成、ユニバーサルデザインのまちづくりにつながるだろうとしている [総務省 2006: 5]。

参考文献

- 泉水浩隆 2009「日本（の大学）における第2外国語教育をめぐる現状と課題：スペイン語教育を中心に」『学苑』821号、pp. 43-52、昭和女子大学近代文化研究所。
- エウヘニオ・デル＝プラド、齋藤華子、仲道慎治 2019『イメージ・スペイン語』朝日出版社。
- 榎本剛士 2009「第3章 英語教科書登場人物とは誰か?：『教育』と『コミュニケーション』のイデオロギー的交点」綾部保志（編）・綾部保志・小山亘・榎本剛士（著）『言語人類学から見た英語教育』、pp. 195-241、ひつじ書房。
- スペイン語教育研究会 (GIDE) 2015『言語運用を重視した参照基準「スペイン語学習のめやす」：日本における第2外国語としてのスペイン語教育』、スペイン語教育研究会 (GIDE)。
- 総務省 2006『多文化共生の推進に関する研究会報告書：地域における多文化共生の推進に向けて』、総務省。
- 竹沢泰子 2009『《特集》多文化共生と文化人類学 序：多文化共生の現状と課題』『文化人類学』74号1巻、pp. 86-95、日本文化人類学会。
- 中央教育審議会 2021『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して：全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと協働的な学びの実現（答申）』中央教育審議会。
- ティム・インゴルド（奥野克己、宮崎幸子訳）2020『人類学とは何か』、亜紀書房。
- 東京都総務局統計部 2021「1月 第3表 区市町村、国籍・地域別外国人人口」『外国人人口』、東京都総務局統計局 (URL: <https://www.toukei.metro.tokyo.lg.jp/gaikoku/2021/ga21010000.htm>)、2021年

- 8月26日13:31アクセス)。
- 中野隆基 2020『『多声的』な翻訳という営為：ボリビアの異文化間・文化内・複言語教育 (EIIIP) におけるベシロ語授業を事例に』第二回社会言語科学会シンポジウム口頭発表、2020年9月20日、Zoom。
- 日本経済団体連合会 2009「競争力人材の育成と確保に向けて」、日本経済団体連合会。
- 平高史也 2013「ウエルフェア・リングイステイクスから見た言語教育 (<特集>ウエルフェア・リングイステイクスにつながる実践的言語・コミュニケーション研究)」「社会言語科学」16号1巻、pp. 6-21、社会言語科学会。
- ファン＝カルロス・モヤノ＝ロベス、カルロス＝ガルシア・ルイス＝カステイジョ、廣康好美 2018『いいね！スペイン語』朝日出版社。
- ファン＝カルロス・モヤノ＝ロベス、カルロス＝ガルシア・ルイス＝カステイジョ、廣康好美 2019『いいね！スペイン語2』朝日出版社。
- 藤原愛 2017「外国語教育の展望：英語からその他の外国語学習へ」『明星大学研究紀要』53号、pp. 95-106、明星大学人文学部。
- 古川雄嗣 2017「第一章 PDCA サイクルは『合理的』であるか」『反「大学改革」論：若手からの問題提起』、pp. 3-22、ナカニシヤ出版。
- 松村圭一郎 2019『これからの大学』、春秋社。
- 松村圭一郎 2020『はみだしの人類学：ともに生きる方法』、NHK 出版。
- 明星大学全学共通教育委員会、『明星大学全学共通教育委員会 HP「つなぐ学び」』(URL: <https://zengaku.meisei-u.ac.jp>、2021年8月26日13:36アクセス)。
- 森茂岳雄 2009「多文化教育のカリキュラム開発と文化人類学：学校における多文化共生の実践にむけて」『文化人類学』74号1巻、pp. 96-115。
- 文部科学省 2017a『中学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説』、文部科学省。
- 文部科学省 2017b『小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説』、文部科学省。
- 文部科学省 2018『高等学校学習指導要領 (平成30年告示) 解説』、文部科学省。
- 吉島茂・大橋理枝ほか (訳・編) 2014『外国語教育 II 外国語の学修、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠 (追補版)』、朝日出版社、Council of Europe、Goethe-Institut Japan。
- 横山友里 2017「初修外国語としてのスペイン語教育の意義と展望」『立命館高等教育研究』、17号、pp. 183-197、立命館大学教育開発推進機構。
- 渡辺暁 2012「地域研究者として教える第二外国語：ラテンアメリカ研究とスペイン語教育のあいだ」『青山スタンダード論集』7号、pp. 107-122、青山学院大学。
- Gal, Susan 2015 Politics of translation. *Annual Review of Anthropology*, 44, 225-240.
- Gustafson, Bret 2009 *New Languages of the State: Indigenous Resurgence and the Politics of Knowledge in Bolivia*. Duke University Press.
- Hanks, William 2014 The space of translation. *Hau: Journal of ethnographic theory*, 4(2), 17-39.
- Silverstein, Michael 2003 Translation, Transduction, Transformation: Skating “Glossando” on Thin Semiotic Ice. In Rubel, Paula G. & Rosman, Abraham (eds.) *Translating Cultures: Perspectives on Translation and Anthropology*, pp. 75-109. Berg.