

「異形のことば」は届くか

「ノンネイティブスピーカー」から複言語複文化能力、そしてシンボリック・コンピテンスの保持者へ

芝原里佳

Unviersiti Sains Malaysia

本稿は、第二言語・外国語学習者が目標社会において、自身の望む方向へと自己アイデンティティを主体的に構築するためには何が必要かという問題意識から、ネイティブスピーカー概念を脱構築し、新たに複言語複文化能力保持者というアイデンティティを自他双方に見出すことの重要性を議論する。その際、言語が社会の仕組みや権力、個人の意識を構築しているというポスト構造主義の視点が、創造的な言語活動を展開し持続させる基盤として有用であることを主張する。さらに、「正統な」言語を要求する文脈においてはどうか対処するかという問題において、Kramsch (2006, 2011) のシンボリック・コンピテンスが、文脈を捉え直し、他者にも、理解可能な新しい意味を作り出すための基礎を与えていると主張する。

This article aims to discuss what makes it possible for L2/foreign language learners to negotiate and construct self-identity in the way they desire. First, it deconstructs the concept of native speaker and suggests that learners view themselves and their interlocutors as “plurilingual and pluricultural competent (Coste, Moore, & Zarate 2009).” It also argues that the poststructuralist view of language as the locus of social organization, power, and individual consciousness (Pavlenko 2001) enables learners to develop creative and strategic language use. Furthermore, regarding the issue of how to deal with contexts that require ‘legitimate’ (proper) language, this paper proposes that Kramsch’s (2006, 2011) ‘symbolic competence’ can provide the basis for producing new meaning that is comprehensible to others by recapturing the context.

はじめに

第二言語・外国語学習者が、対象言語を話す社会に参加していくとき、自分の第一言語の場面とは異なった方法で自分の考えを述べたり相手を理解したりすることが必要だが、対峙する側も「普段」親しんできたことば使用とは異なる、学習者のことばに対応するという、ある意味両者にとって慎重さや忍耐を要する状

況が多々生まれる。そのような状況でコミュニケーションに問題が生じたとき、多くの場合、ノンネイティブの学習者に責任が課されがちである。しかし、このような状況は、言語のネイティブとノンネイティブの間にだけに生まれるわけではない。いわゆる日本語ネイティブ同士の間でも、「あいつは日本語が通じない」という表現で相手をなじるのを聞いたことがないだろうか。この場合の「日本語」とは、「私の論理を伝える日本語」、「私の見方を伝える日本語」である。つまり、言語は発する側の世界認識や論理を表現するものとして使用されるが、必ずしも聞き手がそれを受けて同様の世界認識や論理を再構築するわけではないということである。言語とは一方が意図する意味をそのまま他方、自動的に受容されることを可能にする単なる道具ではないということが言えよう。

第二言語・外国語教育の現場では、参入するコミュニティの言語を「獲得」することが、構成員としてそのコミュニティに「適応」し、人間関係を構築するために重要であるとされてきた。よって、目標社会の古参者の構成員が使用する言語とそれに付与された意味は受容すべきもの、学習すべきものとして捉えられてきた。一方、学習者が使用する言語とそれに学習者自身が込める意味は常に矯正の対象とされてきた。これは、従来の第二言語・外国語教育が、目標言語の「ネイティブスピーカー」を理想のコミュニケーションの基準とみなしてきた (Coste, Moore & Zarate, 2009) ことからわかる。この論理は、学習者が標準とは異なることばを使った場合、コミュニケーションの問題の責任は学習者へと帰されがちになる事実を裏付けている。

本稿は、このノンネイティブ・ネイティブの不平等な論理が、社会参加の過程で学習者が自己アイデンティティや他者¹との関係を自分にとって望ましい方向へと構築することを難しくしているという問題提起を出発点としている。本稿では、まずその論理の中で学習者及びその対話者によって当然視されてきたネイティブスピーカーの概念を脱構築する。さらに、言語のノンネイティブ・ネイティブとしてのアイデンティティを自己と他者から剥ぎ取ったあと、複言語複文化保持者としてのアイデンティティを自己と他者双方に認めることの妥当性・必要性を議論する。その際、言語が社会の仕組みや権力、個人の意識を構築しているというポスト構造主義を援用し、その視点が、学習者が主体的に創造的な言語活動を展開し持続させる基盤として重要であることを主張する。また、規範的な言語やコミュニケーションを強いられる文脈におかれても、個人はどのように主体的であり得るかを、実際の事例を分析しながら考える。最後に、そのような不均衡な権力関係の中で学習者が主体的に「自己実現」を行うために必要な能力として、Kramsch (2006, 2011) のシンボリック・コンピテンスの概念に着目する。

ネイティブスピーカー／ノンネイティブスピーカーの二項対立の問題

従来の第二言語・外国語教育は、目標言語の「ネイティブスピーカー」を理想のコミュニケーション主体とみなしてきた (Coste, Moore & Zarate, 2009) 。その結果、学習者は目標言語の「不完全」な話者と見なされ、学習者の心理や社会生活において否定的な影響を及ぼしてきた。例えばPavlenko (2009) は、ネイティブスピーカーの前では緊張してうまく話せない学習者や、ネイティブスピーカーとの会話の失敗を常に自分のせいにする学習者の心理を報告している。また鄭 (2010) は、日本人が理解できるように日本語を話さなければいけないと強く意識する結果、日本語の形式や慣習に縛られ、日本語では自分の感情を自分らしく表現でき

ないと悩む上級学習者の姿を明らかにしている。雇用などの社会生活場面でも、ネイティブスピーカー崇拜が、様々な形でノンネイティブスピーカーへの差別となって現れることが、特にWorld Englishesの研究分野でも明らかにされている (Braine, 1999; Thomas, 1999; Clark, Paran & Clark, 2007)。ネイティブスピーカー崇拜は、社会の権力構造の中でノンネイティブスピーカーを周辺化することを正当化し、ノンネイティブスピーカーに対しては周辺化された現状を自己責任の名の下に受け入れさせることを容認している。

上記の研究で取り上げられている問題は、ネイティブスピーカー概念が所与のものに見なされることによって生じているが、その概念が絶対的なものではなく、日常生活の相互作用の中で、あるいは研究のディスコース (言説) の中で構築されてきたことを明らかにする研究も行われている (大平, 2001; Doerr, 2009)。以下の節では、これまでの研究による知見に依りながら、言語学や応用言語学におけるネイティブスピーカーに纏わる言説をたどり、ネイティブスピーカー概念がどのような文脈でどのような動機のもとに成立してきたかを探る。特に、第二言語・外国語教育においてなぜネイティブスピーカー概念が目指すべきものとして設定されたかを標準語との関連から議論する。このような系譜学的な観点から既存の概念を調べることによって、ネイティブスピーカーの能力を客観的な実体性のあるものと捉える見方から脱却し、政治的に構築された概念として相対化できると考える。さらに、ネイティブスピーカーへの対抗言説として、二言語使用者の特殊性を主張する「マルチコンピテントスピーカー (multicompetent speaker)」の概念に対する批判的考察を行う。

ネイティブスピーカー概念の構築と標準語

大平 (2001) は、ネイティブスピーカーを扱う研究分野として構造主義言語学、変形生成文法、社会言語学、第二言語習得研究を取り上げ、各々の代表的研究者である、ブルームフィールド、チョムスキー、ハイムズ、カナル&スウェインらが、ネイティブスピーカーをどのように位置づけてきたかを検証した。

「ネイティブスピーカー」という言葉は、構造言語学のブルームフィールド (1962) によって初めて使用されている (Davies, 1991)。ブルームフィールドは「子供はまず生まれた時にオギャアと泣き、どのみちしばらくたてば必ずやのどを鳴らしたり片言をしゃべったりするようになるであろう。(中略) 子供は周囲の人間と同一に話すことを学ぶのである。人間が最初に話すことを学ぶ言語、これが彼の母国語 (native language) である。彼はこの言語のネイティブの話し手 (native speaker) である」と述べている (ブルームフィールド, 1962 : 52-53)。ブルームフィールドは、当時アメリカの同化政策で危機に瀕していたネイティブ・アメリカンの諸言語を保護するという使命を遂行するにあたって、ネイティブ・アメリカンの諸集団をそれぞれ共通の言語を話すことば共同体 (speech community) と捉え、そこに誕生時から所属する構成員が、当該言語のネイティブスピーカーであるとした (大平, 2001)。

その後、チョムスキーが生成文法理論を展開し、その中で「理想的な話し手・聞き手」という概念を援用した (Chomsky, 1965)。チョムスキーは言語能力 (linguistic competence) と言語運用 (linguistic performance) という二つの概念を提唱したが、チョムスキーが解明しようとしたのは、実際の言語運用ではなく、文法的に正しい文を無限に生成するための知識である言語能力のほうであった。それは、人が脳の中に持っている母語に関する知識の解明であった (チョムスキー, 2011)。そのためチョムスキー (1965) は、完全に均質なことば共同体と、そ

ここで話される言語の知識を完全に保有する「理想的な話し手・聞き手」を想定し、その者をネイティブスピーカーと呼んだ。そしてネイティブスピーカーは、母語による文の文法性 (grammaticality) や容認可能性 (acceptability) を判断できると考えた (大平, 2001)。だが、ここで「母語」として研究の中で扱われたのはいわゆる標準語であった。

チョムスキーの言語能力の概念に対し異を唱えたのはハイムズ (Hymes, 1972) である。ハイムズは当時の米国のマイノリティの子供達の言語問題に関心があった。マイノリティの子供達の言語使用は、チョムスキーの言語能力 (文法の知識) の枠組みでは単に標準からの逸脱と捉えられてしまう。しかし、ハイムズは言語共同体 (language community) とことば共同体 (speech community) とを区別し、黒人の子供たちは黒人社会のことば共同体のルールに従っていると考えた。それを理論として提示するために、文法の知識だけでなく特定の社会文化的文脈の中で適切に言語を運用するための知識をも含むものとして伝達能力 (communicative competence) を唱えたのである。当該論文の中でハイムズはネイティブスピーカーという言葉を一度も使用していない。なぜなら、ことば共同体でのことばの適切性を考える時、言語 (例: 英語や日本語) の文法性・適切性の審判人としてのネイティブスピーカーの重要性は低く、言語の唯一の規範 (つまり標準語) の象徴でもあるその概念は、意識的に避けるべきものであったからだ (大平, 2001)。しかし、ハイムズの伝達能力を第二言語教育へ応用しようとしたカナル&スウェイン (Canale & Swain, 1980) によって、ネイティブスピーカー概念は再び取り上げられる (大平, 2001)。カナル&スウェイン (1980) は第二言語教育での教授法やテスト開発のための理論を提示することを目的に、ハイムズの伝達能力の定義を文法能力、社会言語能力、談話能力、方略的能力の4つに細分化した。その中の社会言語能力、つまり特定の社会における言語使用の適切さに関する知識を学習者が獲得する上で、その社会の言語的慣習に誕生時から慣れ親しんでいるネイティブスピーカーの言語使用を模範とすることを重視したのである (Doerr, 2009)。

Davies (2011) は、応用言語学におけるネイティブスピーカーの特徴に関する言説を次のように挙げ、批判的考察を行う。

ネイティブスピーカーは、

1. 幼少期に当該言語を第一言語として習得する。
2. 個人語²の文法に基き、ある文の受容可能性と産出可能性を直感的に判断できる。
3. 自分の個人語の文法と標準語の文法の違いを直感的に判断できる。
4. 流暢で自発的な会話のやりとりができ、主に節の分かれ目でポーズを置くことができる。多くの語彙を完全な形で記憶しているので、そのような会話が容易である。
5. 創造的に言語を使って書くことができる。
6. 別の言語を自分の第一言語に通訳したり翻訳したりすることができる。

(Davies, 2011 : 303-304 ; 筆者訳)

1の生い立ち以外の項目を、全ての「ネイティブスピーカー」が満たしているわけではないし、逆に、生い立ち以外の項目なら全て満たしている「ノンネイティブスピーカー」も稀に存在することは知られているだろう。つまり応用言語学の実験分野で定義されているネイティブスピーカーの特徴は、あくまで理想化されたものなのである。その理想像は、当該言語を第二言語として学ぶ学習者にとどまらず、第一言語としてその言語を学ぶ、ネイティブスピーカーと一般に呼ばれる者

にとっても、到達すべき対象なのである (Davies, 2011)。

では、なぜこのような理想化が応用言語学分野で行われるのだろうか。Davies (2011) は、言語教育機関こそが理想化した言語の主体を想定することを重視していると論じている。主な言語教育機関の役割は、国家の定める標準語を教授し、学習者の習得レベルを評価することであり、そこではネイティブスピーカーが標準語の体現者として理想化されているとしている (Davies, 2011)。一方、標準語それ自体も理想化された言語だと言えよう。なぜなら、近代国家成立の条件として「国民全員が通じ合わなければならない」というイデオロギーの下、権力者の言語が標準語として選択され、そして整備され、教育機関やメディアを通して国民に習得が促されてきたからである (ドーア, 2008)。日本語の場合、明治期より東京の中産階級の人々の言語を標準として「国語」が整備され、国民統合の象徴として意識的にその教育が行われた (イ, 1996)。牲川 (2008) は、統一体としての標準的日本語の構想が、日本・日本人が統一体であるという信念、すなわちなショナリズムの出現を可能にしたとする。それは、同時に「日本語」は「日本精神」(戦前)あるいは「日本人の思考様式」(戦後)を表すという言説を生成し、人々の間に流通する契機にもなった (牲川, 2008)。今日、外国語あるいは第二言語として日本語を教える場合、学習者が日本社会へ適応できるようにという名目で、「日本人に通じ」、「日本人の思考様式を反映する」言語として、標準日本語を教えることが正当化されている (牲川, 2008)。しかし、標準語の構築と普及の背後にある政治的意図を考えると、言語教師が自らをネイティブスピーカーであると説明し、標準語を教え、その規範の習得レベルを評価する行為は、標準語それ自体の維持だけでなく、それに支えられる社会の既存の権力構造をも維持する政治的行為である。そのことにもはや言語教師は無関心ではいられなくなったと言ってよい。また、言語を学ぶことが「日本社会へ適応」するという言説自体が、「日本社会」そのものが流動的で、多様化している中、どの程度有用なのか疑問である。

もし言語教師が自分や学習者の中には複数の言語や文化が内在することに気づき、単一的なネイティブスピーカーの概念が言語活動の妨げになる可能性があると考えれば、それがまた別の新たな言説を構築する契機となるのではないだろうか。

ネイティブスピーカーへの対抗言説: マルチコンピテントスピーカーとその問題点

学習者のイメージを「不完全」な話者という否定的なイメージから肯定的なものへと転換し、学習者と彼らを取り巻く人々との関係に変化を生じさせようとする言説の脱構築と再構築の試みも行われてきた。Pavlenko (2009) は、学習者がネイティブスピーカーとは異なる能力・アイデンティティを持つ者として自己を実現する重要性を主張している。Pavlenko (2009) は、アメリカのTESOLプログラムに在籍する英語ノンネイティブの学生たちに、英語のモノリンガル (monolingual) をモデルとした第二言語習得や標準英語イデオロギーを批判的に考察している研究論文を読ませ、理解を深めさせることによって、彼らの英語話者としての自己イメージに肯定的なパラダイム転換を起こす試みを行った。その結果、Cook (1999) が二言語使用者の能力として唱えたマルチコンピテンス (multicompetence) の概念が、学生たちの自己アイデンティティの転換に大きく寄与したことが明らかとなった。

Cook (1999) は、ネイティブスピーカー概念が、しばしばモノリンガルの言語

能力と結びつけられていることを指摘し、伝統的な第二言語習得研究と言語教育現場で、モノリンガルとの比較によって学習者の能力が評価・記述されることに異議を唱えた。そして、「不完全」な話者というイメージから学習者を解放し、第二言語学習における到達目標を設定し直すために、Cookはマルチコンピテンスという新しい言葉を用いて二言語使用者の再構築を試みた。その言葉の誕生について、Cook (1999) は次のように語っている。

第一言語と第二言語の両方を合わせた知識を表す言葉がなかったので、二言語を持つ複合的な思考の状態を表現するために、マルチコンピテンスという言葉が創造された。マルチコンピテンスは、第一言語と第二中間言語の能力を含む、一つ以上の言語を知っている個人の言語知識の総体を意味する。(中略) マルチコンピテンスは(コンピテンスがネイティブスピーカーの言語知識を表す中立的な言葉であるのと同様に：筆者注)、一つ以上の言語の知識を表現するための中立的な言葉であり、外部の基準によって評価されることを必要としない。(Cook, 1999: 190; 筆者訳)。

つまりCookは、二言語使用者の言語能力の総体はモノリンガルの言語能力とは別物であり、それゆえ二言語使用者の第二言語の能力を、その言語のモノリンガルと比較するのは不当だと主張したのである。彼は過去の研究結果を参照しながら、二言語使用者とモノリンガルの能力が全く異なることを主張した。例えば、二言語使用者の第二言語は言うまでもなく、その第一言語においても、その言語のモノリンガルとは異なること、モノリンガルと比べて二言語使用者は言語に関連する認知タスクにおいて効率的ではないが、その一方で、二言語使用者はその使用時に、必要に応じて第一言語の知識を使用することができ、コードスイッチングはその最たる例であること等を挙げている。総じてCookは、第二言語話者の使用する言葉そのものが正統なものであると主張したのである。その主張は、自己エンパワーメントのために社会的弱者がメインストリームの言葉を獲得することを主張する、パウロ・フレイレ (2004) に代表される批判リテラシーの思想とは異なる。Cook (1999) の次の言葉は、そのことをよく物語っていると見えよう。

女性がビジネスで成功するためには男性のように話すべきである、黒人の子供は白人の子供の話す言葉を話すべきである、労働者階級の子供は中産階級の洗練された言葉を学ぶべきであるとかつて言われたように、第二言語使用者は共通してネイティブスピーカーの欠陥品と見なされている。(中略) 第二言語使用者は真正な第二言語使用者として独自に見なされるべきである。(Cook, 1999: 195; 筆者訳)

Cook (1999) は、第二言語学習者の新たなゴールには「国際的に受け入れられるバージョン」の使用によって成功している第二言語使用者を、モデルとして設定することを主張する。ノンネイティブスピーカーからマルチコンピテントスピーカーへのアイデンティティの転換は、第二言語学習者の自尊心を回復し、マルチコンピテントスピーカー共同体の正統な一員として目標言語を学び、使い続けていく権利があることを学習者が自覚することに貢献した。そして何より第二言語・外国語教育関係者が目標とすべき到達能力を、ネイティブスピーカーから、成功している第二言語使用者の言語使用へとシフトすることを主張した点に大きな意味があったと言える。

しかしながら、現実の個々のコミュニケーション場面で、学習者が独自の言語

を積極的に使用する態度を持続させるためには、ネイティブスピーカーからマルチコンピテントスピーカーへと、自己のアイデンティティを転換させるだけで十分なのだろうか。そのことに懐疑的になる理由は、たとえ学習者が自分のバージョンの目標言語の価値を肯定しても、現実の個々の社会的文脈では、必ず相互行為当事者の間に依然として権力関係が存在し、そこでは特定の言語がその他の言語よりも価値があると見なされるからである（千田編，2011）。どの言語も等価であるという社会的現実、残念ながら存在しない。そのため、いくら学習者が自己の言語の価値を主張し、それを発信したとしても、他者がそれを聞くに値するものとして耳を傾けてくれるとは限らないのである。「成功している言語使用」かどうかは、特定の文脈において権力を持っている当事者の判断に大きく委ねられているのだ。例えば日本語で論文を書くなら、アカデミックな文体の日本語で作法に則って書かなければならないと言われ、それを踏襲しなければ審査の対象にさえしてもらえないこともあるかもしれない。日本で就職したいなら敬語を使えなければならぬと言われ、現実に日本語の言葉遣いを理由に就職の機会を失うこともありうる。学習者が行うどのような発話も行為も、社会的文脈の中に埋め込まれており、どの社会的文脈にも権力構造があり、価値があるとされる言語あるいは言語変種が存在する。そしてもし特定の文脈へ参加しようとするならば、そこで価値が付与されている言語（あるいは言語変種）を獲得しなければならないというイデオロギーに、再び学習者が絡め取られてしまう可能性は残されている。

ポスト構造主義の視点

前節で述べた社会における権力関係やそこで価値が付与されている言語というものは、当事者たちの相互行為による影響を、まったく受けない固定したものなのだろうか。学習を実践共同体における正統的周辺参加と捉えたレイヴ & ウェンガー（1993）は、次のように共同体の参加者による内部からの可変性について述べている。

共有された参加は、古い人と新しい人、知っている人と知らない人、地位を確立した人と明日を目指す人、などがそれぞれの違いを行動で示し、共通点を発見し、互いへの恐れを表し、互いを必要とすることをしぶしぶ合意するといったことがなされる舞台なのである。それぞれが他者の運命の成就に不可欠であると同時に、それを脅かしている。コンフリクトは共有される日常実践（そこでは異なる見解と共通の関心が交錯している）を通して経験され、うまく解決される。（中略）独自の見方をもった新参者に正統的参加を認めると、連続性—置換の矛盾に関するありとあらゆる緊張関係がすべての実践共同体に入り込んでくる。これらは古参者と新参者の力関係の違いによっては（消滅することはないが）弱められていたりする。関連するコンフリクトが実践で問題になる在り様として、正統的周辺参加は、新参者の側の単なる学習過程をはるかに越えたものである。それは人と実践との間の互惠的關係なのである。このことは、実践共同体で学習者が十全的参加に移動していくことが静態的文脈で起こっているわけではないということの意味している。（レイヴ & ウェンガー，1993: 103-104）

また、ポスト構造主義フェミニズムの視点から、Pavlenko & Piller（2001）は、学習者がある実践共同体へ参加していく過程は、単に既存の権力関係を受け入れ、

服従することだけを意味しないことを、次のように述べている。

重要なのは、言語が社会の仕組み、権力、個人の意識を構築してきたのであり、また、言語を象徴資本であるとみなすポスト構造主義の視点である。ここでは学習は社会化の過程であり、特定の実践共同体への参加過程として見なされるのだが、そこには、その文脈の中で個人がどのように存在するかをめぐって行う交渉も含まれる。(Pavlenko & Piller, 2001: 22 ; 筆者訳)

ある実践共同体の中で個人がどのように存在するかをめぐって行う交渉とは、(時には望まないレッテルを貼られることに抗することも含め) 他者との言葉のやりとりの過程で、自己のあり方を自分の望むように他者と協働構築していくことと考えられる。言語による自己のあり方の構築、つまり言語によってアイデンティティが形成されるという思想について、ポスト構造主義フェミニズムの理論家バトラーがジェンダー(社会的な性差・性別役割)について論じていることから多くを学ぶことができる。バトラー(1999)は、言語自体が行動・実践であるというAustin(1962)とSearle(1969)の発話行為理論に依拠し、繰り返し行われる言説実践の効果、別の言葉で言うなら言語の行為遂行性(performativity)によって、ジェンダーが形成されるとした。つまり、ジェンダーを語る主体がジェンダーに先立って存在するのではなく、ジェンダーを語るという行為が事後的に主体を構築すると論じた。ジェンダーとは言説行為の反復という過程を通じて事後的に構築された沈殿物(sedimentation)であるというのである。

Pennycook(2009)はバトラーの論理を言語に援用し、ポスト構造主義的視点から言語の行為遂行性に着目している。Pennycookは、すでに与えられたアイデンティティに抵抗する手段として、既存の言葉の意味を読み替える試みが行われてきたことを指摘している。また、標準化された形式を打ち破り創造的にことばを駆使することで新しい意味合いを生み出し、自らのアイデンティティを新しく形づくる(refashioning ourselves with words (p. 15))可能性を提示している。前者の例として、「ブラック」「ニグロ」といった本来差別的な意味を込めて用いられていた言葉を、アメリカ黒人が肯定的な文脈で使用したことによって、意味の読み替えが行われたケースが挙げられる。後者の例は、日本の場合、「アラフォー」という新語が挙げられよう。天海祐希のような女優が演じる知的で自立した40代前後の女性を名指すのに用いられたことによって、社会一般におけるその年代の女性のイメージを肯定的なものに変化させた。このように考えると、女性やマイノリティなど社会的に周辺化された人々が、新たに肯定的なアイデンティティを社会で構築するためには、既存の言葉と意味に対して批判意識を持ち、言葉を狡猾に、戦略的に使用することが有効であろう。

自己と他者のアイデンティティを再構築する

ポスト構造主義は、言語による相互行為が社会構造のダイナミズムを生む可能性を持っていると提唱する(Pennycook, 2009; Weedon, 1997; Norton, 2000; Pavlenko & Piller, 2001)。その理論に則ると、第二言語・外国語学習者は他者との関係構築の際、ネイティブスピーカー(言語の標準を基準とした言語コミュニティのゲートキーパー)という概念を相手に重ねることがもたらす弊害に気付くことが必要である。他者をネイティブスピーカーと捉えてしまえば、学習者は標準的な言語使用に縛られてしまい、対等な関係、もしくは自分にとってより望ましい関係を相手と築くことが難しくなる。また、自分独自の言語を使用することに躊躇する

結果、自分と相手との世界観の相違を相手に気付かせる機会を逃す。従って、学習者はむしろ、他者に対する態度を改新し、他者は学習者の「異形のことば」をも享受理解し、学習者と新しい関係を切り開く潜在性を持った者であると想定することが重要であろう。

では、他者の言語・文化アイデンティティをどう捉えればいいのか。先述したマルチコンピテントスピーカーの概念は、学習者が肯定的な自己アイデンティティを構築することには貢献するものの、その概念は対立項であるネイティブスピーカーとの違いを強調するがゆえに、ネイティブスピーカー概念を温存してしまうという危険性がある。つまり、マルチコンピテンススピーカーの概念は、第二言語・外国語学習者が他者に対してネイティブスピーカー概念を重ねることに歯止めをかけるものではない。また、マルチコンピテントスピーカーの対立項のネイティブスピーカーにも、実際は表現力や理解力に多様性があるということ、さらにネイティブスピーカーのほとんどが生活経験やメディアを通して他言語（あるいは言語変種）や他文化を受容実践し、もはや純粋なモノリンガルおよびモノカルチャーの保持者としては存在していないということを見落としがちである。筆者は、ポスト構造主義の視点から言語の学習や使用について考える立場に立ち、ノンネイティブスピーカーという自己アイデンティティを脱構築することと並行して、静的で均質なネイティブスピーカー概念を他者から剥ぎ取ることの両方が、学習者にとって重要であると提唱する。つまり、言語や文化において複数性とダイナミズムを内包する個人として、他者と自己の両者を再構築する必要があると考える。

複言語複文化能力の保持者として

独自のことばを使いながらも、その社会で自分の望むように存在するために、我々は自己に対して、さらに向かい合う他者に対して、どのような言語・文化アイデンティティを見出すべきだろうか。筆者は、自己と他者の両方を複言語複文化能力（*plurilingual and pluricultural competence*）を有する者として捉えることを提唱したい。複言語複文化能力とは、言語と文化の多様性を内包するヨーロッパ連合の言語政策において、ほぼ全ての人が保有し、政治的取り組みによって積極的に開発されるべき能力であるとされている（Council of Europe, 2001）。この能力を、『外国語教育／学習のための欧州共通参照枠』作成のために行われた欧州評議会委託研究であるCoste, Moore & Zarate (2009) は、次のように定義する。

複言語複文化能力とは、程度に関わらず複数の言語を知り、程度に関わらず複数の文化を経験した個人が、社会的行為者として、それらの言語を用いてコミュニケーションを行い、異文化に対応していく能力のことである。この能力は、行為者の中に別々の異なる能力が単に併存している状態をいうのではなく、むしろそれらが複雑に入り組んで複合能力として存在していることをいう。（Coste, Moore & Zarate, 2009 : 11 ; 筆者訳）

この定義は以下の様な事実に基づいている。個人は人生の過程で、家庭内の言語から社会全般での言語、そして他の民族の言語へとその言語体験を広げていく。その際、個人の中で言語同士が相互の関係を築き、相互に作用し合い、新しいコミュニケーション能力が作り上げられる。いろいろな状況下で同じ一人の人物が特定の相手との対話で効果を上げるために、例えば別の言語の言葉を混ぜたり、方言を使ったりするなど、その能力の中から有用だと思われる部分を柔軟に取り

出して使っている (Council of Europe, 2001)。複言語話者は、戦略的なコミュニケーション能力実践として、臨機応変に言語変換を行ったりもする (Coste, Moore & Zarate, 2009)。このような事実が個人の複言語複文化能力を表しているならば、学習者は誰もが自分に複言語複文化能力保持者というアイデンティティを見出すことができるだろうし、目標言語のネイティブスピーカーでモノリンガル・モノカルチャーと見なしていた相手にさえも、同じ資質が潜在することに気づくだろう。そうすると、コミュニケーションの定式化のレベルが比較的低い、友人同士のやりとりなどでは、相手にどのような言語や文化が内在するかをよく観察し、それに応じて創造的に言葉を使用することが、より豊かな関係を構築する鍵になっているのではないか。例えば、学習者の国に滞在する同世代の日本人の友人と話するとき、学習者が学校で習う丁寧な日本語より、もっとくだけた日本語で話すことによって、相手に対する親しみを表現できるだろうし、学習者の言語を相手が少しでも知っているなら、それを用いることによって、より対等な関係を構築できるだろう。このような実践は、当事者が比較的对等な関係である場合や、定式的なコミュニケーションが強いられていない状況では、日常的に人々が行っていることだと言えるだろう。

「異形のことば」は届くか

では、より定式化された言語とコミュニケーションスタイルを「正統」なものとして他者が求める文脈において、学習者はどう対応・対抗するべきだろうか。この問題を考えるとき、社会学者、上野千鶴子の退官記念に上野の教え子らが出版した『上野千鶴子に挑む』(千田編, 2011)という論文集の中の、北村文の『異形のことば (副題: バイリンガリズム/マルチリンガリズムとジェンダー)』と題された論文が有用である。上野は、自身を日本語と英語、男ことばと女ことば、アカデミック言語と生活言語、「フェミニズム業界の言語」と「オヤジ社会のオヤジ言語」、そして標準語と関西弁の「バイリンガル」と呼び、このようにバイリンガル/マルチリンガルになることが、これからの時代の研究者にとって必須の生存戦略であると主張する (古屋編, 2009)。上野は次のように主張する。

批判が批判として成り立つためには、批判される当の相手に伝わる言葉でなければなりません。彼らに伝わらない言葉で何か言ったところで、それは単なるノイズであり、わめきであり、ヒステリックな泣き声以外の何物でもないからです。私は、自分が男ことばと女ことばの「バイリンガル」であると思って任じ、男ことばに従うそぶりを見せながら、相手の言葉を換骨奪胎して、相手に穴をうがち、くさびを打つ作法を身につけたのです。(古屋編, 2009: 85)

これに対し北村 (千田編, 2011) は、移住日本女性の英語学習に関する研究の中で、ステレオタイプな英語崇拝者としてのイメージを覆すような語りをする日本女性の存在を提示しながら、「どのカテゴリーにもすとおさまらない」異形のことば (を発するも者) にも耳を澄まし、その意味することを解釈するための慎重さ、忍耐、そして謙虚さといった姿勢を、研究者を含む個人個人が持つことを主張する (千田編, 2011: 197)。

上野が言うように、それは「単なるノイズであり、わめきであり、ヒステリックな泣き声以外の何物でもない」(古屋編, 2009)と切り捨てられるか

もしれない。(中略)でも、少なくとも他者を振り向かせてこの異形の姿を見せつけることはできるかもしれないし、たとえ一瞬でも、それでびっくりさせたりいやな思いをさせたりすることもできるかもしれない。あるいは逆に、私が誰かをだまらせたり無視したりすることもあれば、驚かされたり面食らわされたりすることも、そしてけんめいに耳を傾けられることも、あるだろう。それはつまり、「ことば」にせよ「ノイズ」にせよ、発せられた言葉は、無視されることもあるし、聞き入れられることもあるという不確かさを言うことしか、私たちにはできないということだ。そこで性急に「服従なのか、抵抗なのか」「抑圧なのか、解放なのか」と問うことを慎み、自己と他者という *agentive being*—そのなかには当然、研究者や調査者も含まれる—の間で繰り広げられる不平等な、しかし動的な解釈過程をじっとみることにし、そしてそこで発せられる微細なノイズを聞き取ることしか、私たちにはできないのだろう。(千田編, 2011: 198)

この北村のアカデミア言語としてカテゴリー化されることを拒む言語パフォーマンスを受け、上野は自身のこれまでのマルチリンガルの戦略を振り返る。上野はリブの女たちが発してきた「異形のことば」をアカデミア言語に翻訳する文化仲介者として役割を果たす過程で、翻訳しきれなかったことばの存在を認める。そして、結果的に自身のマルチリンガルの戦略がアカデミア言語を温存することにつながった可能性を認める。だが上野自身も、この文化仲介作業としての翻訳の過程で、「女のことば」をアカデミア言語に翻訳することの困難から、新しいことばを生み出す苦労を背負ってきたことも、「女の母語なんて、思想の言葉には、どこにもない」という発言から窺うことできる(上野, 2006: 243)。上野が翻訳過程で生み出したことばも、アカデミアの住人(主に男性)全てに伝わったという保障はない。北村の「異形のことば」もそれと同様に、北村による自身の主張の果敢な実践であり挑戦である。その挑戦は本書のタイトル通り上野へと向けられてはいるけれども、本書を手にする一般読者の読み方をも視野に入れていえると言える。上野の応答からもわかるように、伝えたい相手は誰かを定め、相手から均質性を剥ぎ取り、相手の中に混在した複数の言語や文化の存在に賭けて、伝わることばを選び発することが、そのことばが受容される可能性を生むのに必要不可欠であると言えよう。

「現実」を捉え直す—シンボリック・コンピテンス

定式化したコミュニケーションの在り方そのものを揺るがし、再構築を迫るような力を、語り(ことば)が持つためには何が必要なのだろうか。Kramsch (2011) はシンボリック・コンピテンス (*symbolic competence*) という概念を提唱し、不均衡な権力関係のもとで第二言語・外国語学習者が「効果的なコミュニケーション」を行うということは、単に実社会で期待されているタスクをやり果せること (*getting things done in the real world*) ではなく、今とは別のやりかたで「現実」を捉え直すこと (*redefining the symbolic reality of the real world*) が重要だと主張する (p.358)。そしてその捉え直しのために、次のようにことばの本質を理解することが重要だとしている。

- ・ ことば(語彙、レジスター、文体などの選択)はその使い手の有り様を提示している。

- ・ ことばは行為遂行性を持ち、ある効果を期待する意図の下に使用されている。
- ・ ことばはその社会の歴史の中で意味づけが行われる。よって、ことばは社会の意思、個人や集団の記憶および感情といったものを背負っている。

シンボリック・コンピテンスは次のような問いに答える能力であるとされている一どのような社会的・歴史的背景から「私」／「彼・彼女」の語りが生まれるのか？「私」／「彼・彼女」はどのような立ち位置から語っているのか？「私」／「彼・彼女」の語りは誰のどんな利益に資しているのか？「私」／「彼／彼女」が今とは別の方法で「現実」を語り直すことはできるか？(Kramersch, 2011) 自他双方の既存のコミュニケーションのありかたに対し、このような批判的省察を行うことは、他者との相互行為の中でどのように対応すべきかを探るために必要な作業と言えるだろう。

そしてシンボルはことばだけではない。我々が生活の中で経験するもの、例えば人のしぐさや外見、属性(人種、民族、性的アイデンティティ、経済的地位など)、映像、音、そして沈黙さえも含まれる(Kramersch, 2006)。「異形」のことばを含むそれぞれのシンボルに耳を傾け意味を理解しようとすることは、お互い慎重さや忍耐、そして謙虚さを必要とする作業である。だが、第二言語・外国語教育の教室とは、その意義に気づき、どのようにことばを用いれば相手に受容され、社会的にも感情的にも相互に望ましい関係を構築し得るかを対話を通して考え試す場であるべきだろう。

おわりに

社会に参加していく過程で、第二言語・外国語学習者が自己アイデンティティや他者との関係性を相互にとってより望ましい方向へと主体的に構築するためには何が必要かを考えてきた。そのためには、まず、ネイティブスピーカー概念を脱構築する必要性を議論してきた。その議論の中で、ネイティブスピーカーの対抗概念として生まれたマルチコンピテントスピーカーの概念にも、批判的省察を行った。その後、ネイティブスピーカー概念を解体する概念として、複言語複文化能力の保持者としてのアイデンティティを自己と他者に認めることを提唱した。さらに、社会の仕組みや権力、個人の意識というものが言語によって構築されているというポスト構造主義の視点に立ち、他者に内在する複言語複文化(色々な言語や文化が交じり合い不安定に共存する)に賭けて、投機的な言語パフォーマンスを実践することを議論した。だが、そのパフォーマンスも投機である以上、語り手が意図したような意味を相手が受け取るかは確実にはわからない。ことばへの意味づけは、「きわめて厳密な規制的枠組みのなかでくりかえされる一連の行為であって、その行為は、長い年月のあいだに凝固して」いるからだ(バトラー, 1999: 72)。したがって、学習者の「異形のことば」が他者に受容されるためには、ことばが常に社会の言説実践の繰り返しの中で意味が凝固していく側面を持ちながらも、新たな意味づけへと開かれている側面、その両方を理解する必要がある。シンボリック・コンピテンスは、ことばの歴史性と主観性そして行為遂行性への省察に基づいて、主体的に自己のアイデンティティや他者との関係を捉え直すためにことばを駆使する能力である。このような能力は、第二言語・外国語教育の場において、学習者だけでなく教師においても育成されるべき能力だろう。その能力をどのように育成するかは、今後の実践研究の課題である。活動

としては、例えば、国家間の歴史認識の相違の問題をテーマに据え、様々な視点からの語りを批判的に読み／聞き、学習者自身その問題について対話を通して考え、新しい語りを構築し発信することなどが考えられるだろう。

独自のことばを使用することの意義を理解し、同時に、相互行為の過程で自己及び他者の現実の捉え方を批判的に省察する姿勢を育てること、そして批判的省察に基づいて、学習者が別の言葉によって現実を捉え直す可能性を模索すること。そのような活動を支援する言語教育が、不均衡な権力関係の中で学習者が「自己実現」を可能にするために必要とされているのではないだろうか。

参考文献

- イ・ヨンスク. (1996). 『「国語」という思想—近代日本の言語認識』岩波書店.
- 上野千鶴子. (2006). 『生き延びるための思想—ジェンダー平等の罫』岩波書店.
- 太平未央子. (2001). ネイティブスピーカー再考. 野呂佳代子・山下仁編. 『「正しさ」への問い』 pp.85-110. 三元社.
- 千田有紀編. (2011). 『上野千鶴子に挑む』勁草書房.
- 牲川波都季. (2008). 日本人の思考の教え方—戦後日本語教育学における思考様式言説. 佐藤慎司・ドーア根利子編. 『文化、ことば、教育—日本語／日本の教育の「標準」を越えて』 pp.106-128. 明石書店.
- チョムスキー, N. (2011). 『生成文法の企て』福井直樹・辻子美保子訳. 岩波書店.
- 鄭京姫. (2010). 「二分化された日本語」の問題—学習者が語る「日本語」の意味に注目して. 『リテラシーズ7』 1-10.
- ドーア根利子. (2008). 「通じること」の必要性について. 佐藤慎司・ドーア根利子編. 『文化、ことば、教育—日本語／日本の教育の「標準」を越えて』 pp.63-82. 明石書店.
- バトラー, J. (1999). 『ジェンダー・トラブル—フェミニズムとアイデンティティの擾乱』竹村和子訳. 青土社.
- フレイレ, P. (2004). 『被抑圧者の教育学』小沢有作・楠原彰・柿沼秀雄・伊藤周訳. 亜紀書房.
- ブルームフィールド, L. (1962). 『言語』三宅鴻・日野資純訳. 大修館書店.
- 古屋裕子編. (2009). 『英語のバカヤロー「英語の壁」に挑んだ12人の日本人』泰文堂.
- レイヴ, J. & E. ウェンガー. (1993). 『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』佐伯胖訳. 産業図書.

- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press.
- Braine, G. (1999). From the periphery to the center: One teacher's journey. In G. Braine (Ed.), *Non-native educators in English language teaching* (pp.15-27). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-47.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Mass.: The MIT Press.
- Clark, E., A. Paran & W. Clark (2007). The employability of non-native-speaker teachers of EFL: A UK survey. *System* 35.4, 407-430.
- Cook, V. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, 33, 185-209.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Plurilingual and pluricultural competence*. Council of Europe.
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davies, A. (1991). *The native speaker in applied linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Davies, A. (2011). Does language testing need the native speaker? *Language Assessment Quarterly*, 8, 291-308.
- Doerr, N. M. (Ed.). (2009). *The native speaker concept: Ethnographic investigations of native speaker effects*. The Hague, the Netherlands: Walter de Gruyter.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings*. (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin Books.
- Kramsch, C. (2006). From communicative competence to Symbolic competence. *The Modern Language Journal*, 90. 249-252.
- Kramsch, C. (2011). The symbolic dimensions of the intercultural. *Language Teaching*, 44. 354-367.
- Norton, B. (2000). *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity, and Educational Change*. London: Longman.
- Pavlenko, A., & I. Piller. (2001). New direction in the study of multilingualism, second language learning, and gender. In A. Pavlenko, A. Blackledge, I. Piller & M. Teutsch-Dwyer (Eds.), *Multilingualism, second language learning, and gender*. (pp.17-52). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Pavlenko, A. (2009). "I never knew I was a bilingual": Reimagining teacher identities in TESOL. *Journal of Language, Identity, and Education*, 2 (4), 251-268.
- Pennycook, A. (2009). Performativity and language studies. *Critical Inquiry in Language Studies*, 1 (1), 1-19.

Searle, J. (1969). *Speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.

Thomas, J. (1999). Voices from the periphery: Non-native teachers and issues of credibility. In G. Braine (Ed.), *Non-native educators in English language teaching* (pp.5-14). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Weedon, C. (1997). *Feminist practice and poststructuralist theory*. Oxford: Blackwell.

注 :

¹本稿では、「他者」を「自己とは異なる世界観を言語によって構築している者」という意味で使用している。同じ言語（例えば日本語）を話す者でも、年齢・ジェンダー・教育的背景・経済階層といった個人の属性や生活経験の違いによって、同様の文脈に置かれても使用することばとそれが構築している世界観は異なる。従って具体的には、「他者」とは自分以外の者を指す。

²ある個人に固有の語彙・発音・文法。他の人と共有される大部分（方言または言語）とともに、ある個人が持つ言語を構成する。