

講演記録

複言語主義、その社会的課題と教育上のリソース

ロラン・ガジョ 西山教行訳

キーワード：複言語主義、教育政策、ヨーロッパ政策、複言語主義教育学、世界化

要 旨

どのような社会も、程度はさまざまであるが、言語的多様性の特徴を備えている。多様な言語の中には、公用語、国語、地域語、国際語、遺産語、少数語、移住者の言語や、また方言、社会的変種やその他の特殊な変種も含まれる。言語学者はこの多様な言語をある程度、客観的に記述しようとするかもしれないが、これは言語をかなり主観的な次元で測定することに他ならない。

著者は本稿で、複言語主義の課題を、集団と個人、そして学校のような制度レベルに従って整理する。欧州評議会の進める研究は複言語・複文化能力を定義し、複言語教育政策の基盤を作るもので、複言語教育のための参照枠の策定に役立っている。次に複言語教育に焦点を当て、複言語主義教育学におけるいくつかのアプローチを紹介し、少なくとも3言語の学習を進めるカリキュラムの中で3言語学習に関わるアプローチの連携を計る意義を考える。最後に、複言語主義がいかなる点において、これまでの考え方に変更を迫るものか、画一性よりも差異に基盤を定めた新たな世界化へと向かうのかを考える。

本稿では、ヨーロッパでの経験や考察にもとづきながら、多言語主義をめぐる社会的・教育的課題を論じたい。まず言語接触という現象を理解するため、これを3段階に分類する。次に、およそ15年前から、この課題に関してヨーロッパで進められてきた研究や政策を検討し、教育政策の方向性を示したい。最後に、複言語・複文化教育をめぐる現在の課題を振り返り、グローバル化と個別化の間に見られる緊張関係に触れたい。

1. 言語接触に関わる段階

英語と比較すると、フランス語には言語的多様性に関する用語が多くある。ラテン語起源の単語 multilinguisme, plurilinguisme もあれば、ギリシア語起源の単語 polyglossie もあり、また二つの語幹を結びつけた単語 pluriglossie もある。このことは、言語接触という問題が複雑であることを示すと同時に、フランス語圏ではこの問題を中心として、とりわけ深い研究の展開されていることを示している。ここでは、欧州評議会の進められてきた研究にもとづき「多言語主義・状態」 multilinguisme と「複言語主義・状態」 plurilinguisme の概念の相違を明らかにしたい。「多言語主義・状態」は、ある領域の言語的多様性に適応される。たとえばスイスは多言語状態にある。これに対して、「複言語主義・状態」は個人の能力に向けられている。たとえば、欧州委員会委員長は複言語話者である。このように言語接触という問題は、集団と個人で異なった様態として現れている。そこでこの二段階をまず区別し、その上で制度レベルの問題を考えたい。

多様性の観点から、集団レベル、つまりマクロレベルでの多言語主義の課題を考えてみたい。たとえば、ある領域に存在する言語的多様性を調査するとしよう。このような方法には何らかの客観性があるにせよ、言語調査とはさまざまな言語の承認、およびそれらを言語として認めることにもとづいている。たとえば、言語の名称はすでに何らかの重要な問題を示している。たとえば、セルビア語というべきなのか、クロアチア語というべきなのか、セルボ・クロアチア語というべきなのだろうか。あるいはまた、ルーマニア語をモルドバ語から切り離すべきだろうか。言語学的にも、さらには歴史的にも、モルドバで話されている言語はルーマニア語であり、そこに地域的特徴が加わっているに他ならない。ところがソビエト時代に、この言語は「モルドバ語」と命名され、キリル文字で表記することが決められた。それは、この言語をスラブ語圏に引き寄せ、西ヨーロッパ側から分離するためだった。この言語は現在、ルーマニア語と呼ばれているが、トランスニストリアの国境地帯はモルドバ語の名称とキリル文字を保持している。この例からも、言語的多様性の保持には複雑なプロセスがあり、専門家による厳密な研究を超えていることがわかる。言語的多様性を最も客観的に調査しようとするれば、あらゆる多様な言語に注意を払わなければならない。そこには公用語もあれば、国語もあり、地域語や継承語もあり、方言や変種といったものもある。

次に個人のミクロレベルを考えてみよう。複言語主義の課題はアイデンティティと能力の視点から考えることができる。実際のところ、われわれは異なる言語や文化と接触することによって新たな地平へと拓かれ、これは同時に、われわれの慣れ親しん

だ地平について疑問を抱かせることになる。これにより、さまざまな独自の能力を発展させることができるようになる。その能力は、言語レパートリーの中での使用可能な能力に単純に付加されうるようなものではない。バイリンガル能力や複言語能力を持つ個人は、複数の言語文化との経験から作られた複層的な言語レパートリーを所持することができる。これらの言語文化を個別的に考える限り、それらを結びつけている複合能力の独自性やその効用を理解することはできない。これに対して、個人の複言語レパートリーをそのようなものとして考えることによって、家族や教育、移住の中で個人の経験し、また養成された、さまざまなバイリンガル体験や複言語体験の価値を認めることができる。

集団と個人という二つの段階の間に、中間組織に関わる第三の段階を加えることができる。これは特に、公共団体や個人のニーズに応えることを通じて集団への奉仕を目的とする。このことは言語文化の多様性を考慮に入れる場合、二重の意味を持つことになる。すなわち個人の言語実践の深奥部にまで、特に個人の言語文化意識の深奥部にまで集団の多様性を引き戻すこと、ならびに共同体の不均質性を認めることにより個人の複言語能力をその集団の豊かさと考え、この二つを意味する。

この二つの動きは、教育システムの多様化というプロジェクトをとりわけ豊かなものとする。現在、ヨーロッパにおいて、複言語教育や複言語教育学がますます話題となっているが、それを考察するに先立ち、このような教育の方向性にいたった経過を簡潔にたどってみたい。

2. ヨーロッパにおける研究段階

およそ15年前から、ヨーロッパでは社会・政治的、言語教育学的、言語学的課題と連動しながら、多言語主義や複言語主義に関する考察が深められてきた。ここには3つの観点が結びついたために混乱が生じたにせよ、これはその考察が正しく、またその効力を保証するものであり、この研究は今後の発展の正統性をあらかずと共に重要な方策になるかもしれない。たとえばここで「言語動態と多様性の管理研究グループ」(DYLAN)を取り上げる。このグループは、EU内や企業、大学教育における複言語能力について研究を進めている。複言語能力という考え方は競争力に結びついていると同時に、社会的公平性という課題にも結びついている。われわれは、さまざまな言語や知識から形成されたヨーロッパの構築を望んでおり、その点で競争力と社会的公平性という二つの要素は密接に結びついているのだ。

言語政策を統括する二つの主要な機関は欧州連合（EU）と欧州評議会である。EUは1996年に『教育研修白書』を、2003年に『言語学習ならびに言語的多様性の推進に向けた行動計画』を公開した。一方、言語教育学と言語教育政策の参照資料は欧州評議会から刊行されている。

欧州評議会による研究は3つの動き、すなわち(1) 複言語・複文化能力の定義 (Coste, Moore & Zarate, 1997)、(2) 複言語教育政策の定義 (Beacco & Byram, 2003 & 2007)、(3) 複言語教育に関する参照枠の定義から構築されている。

2.1 複言語能力の定義

まず、ここで複言語・複文化能力の機能を理解することが重要である。これは、複合的で不均質な言語レパートリーを動員し得る、均質な一つの能力で、さまざまな使用場面に結びつき、流動的に発展してきた多様な言語や言語変種からできあがった複合的能力である。これは以下の定義に読みとることができる。

「複言語・複文化能力とは、さまざまなレベルで複数の言語を所持し、さまざまなレベルでの文化体験を持つ行為者が、言語を通じてコミュニケーションを行い、文化の領域で双方向的に行動することのできる能力であり、さらにこの言語・文化資本全体を運用することのできる能力でもある。多くの意見によると、ここには、つねに分割されている能力が重層化し、並置しているのではなく、部分的で、複合的な一つの能力が存在しているのである。」(Coste, Moore & Zarate, 1998)

複言語能力という考え方は「部分的」能力という考え方を生みだし、これはただちに言語教育学に導入された。欧州評議会による研究は、この能力の概念をより広く理解するもので、言語・文化の領域で行動する能力を超えて、他者への拓きや寛容といった価値観とも結びついている (Coste 2010)。

2.2 複言語教育政策の定義

複言語能力の状態や中心課題、その独自性を理解した上で、次に重要なことは、教育制度を検証し、複言語主義教育を編入する方法を与え、それを活性化することである。ベアコとバイラムは2003年（初版）に『ヨーロッパ言語教育政策策定ガイド』と題する研究書を刊行し、これは社会・政治的計画と言語教育上の課題の連携する複言語主義教育を課題としている。学校は能力としての複言語能力の養成につとめねば

ならないにせよ、価値としての複言語主義の意識化をも刺激する必要がある。この二つの局面から、ベアコとバイラムは複言語教育における重要な局面を二分する。複言語教育は能力としての言語レパートリーの形成を狙うものであり、一方、複言語主義教育は言語的多様性へと感受性を高めることを狙う、価値観としての市民教育である。前者は話者の実践に働きかけるのに対して、後者は話者の表象に働きかけるのである。

2.3 複言語教育のための参照枠

ヨーロッパにおいて複言語主義に関する研究が進み、教育での重要性が認識されてきたことから、「参照枠」が作成されることとなった。2001年に刊行された『ヨーロッパ言語共通参照枠』は言語に関する横断的視座の重要性を強調したとはいえ、複言語主義教育学の方法にもとづく複言語能力の養成に直接に役立つ道具を提供していない。また『ヨーロッパ言語共通参照枠』は就学言語（母語あるいは学校や共同体での参照言語）への適応に向けて構想されていない。

このような二つの限界に刺激されて、ヨーロッパでは新たに二方向への研究が展開している。ひとつは2007年に『多元的アプローチのための参照枠』（Candelier *et al.*, 2007）の作成に至るもので、この『参照枠』の具体的な運用はまだ複雑であるものの、これによって、「近い言語と遠い言語との間に介在する知識」のような複言語主義に特有の問題を記述し、評価できるようになった。これはまた、言語を個別的に取り扱う、いわゆる「個別言語アプローチ」と対照的であり、複言語アプローチの意義を明らかにするものである。第二の方向性は、就学言語も含むあらゆる教育言語に関わる参照枠の作成に結びついている。欧州評議会は最近、複言語・複文化教育プラットフォームを開発した。これは、就学言語、地域語、移民語、現代語、古典語を含む外国語、第二言語、数学や歴史などの非言語教科の中での言語能力との連携を可能とする考え方である。これについて、「課題は、学校の中で就学言語以外で実践されているもの、またその近くで実践されているものが、就学言語に役立つようにすることであり、また逆に就学言語が学習され、発展する方法が言語の複数性にも開かれたものとなるよう進めることである。」と『ヨーロッパ言語共通参照枠』の著者の一人コストは述べている（Coste 2010, p158）。

3. 現在の複言語教育の課題、アプローチの選択と言語の選択

複言語教育の実践には3つの方法がある。まず地域や国、国際社会レベルでの言語

的多様性を自覚すること、第2に複言語主義をプラスの価値と考えること、第3に複言語主義を教育上の資源と考えることである。

このような考え方から「多元的アプローチ」(Candelier 2008)や「複言語主義教育学」(Moore 2006, Gajo 2009)が生まれた。後者は次の原理に基づいている。すなわち、外国語・第二言語学習はバイリンガルや複言語話者を作りあげるものであり、外国語・第二言語教育とはバイリンガルや複言語話者を作り出すよう働きかけ、バイリンガルや複言語主義をひとつのリソースと考える (Gajo 2009)。これは、言語をそれ自体のために教えるのではなく、他の個別的な言語表現と接触し、対照されるものとして教えることを意味する (Borel 2010)。新しい言語との対照により、最初に学んだ言語は新たな光で照らされるため、およそこれは好奇心を刺激するものだ。このことは次の引用文からも明らかである。

「いかなる外国語も知らない者は、自分の言語について何も知らない。」(ゲート)

「私の中で『作家生活が始まったこと』は、フランス語と内在的に結びついている。フランス語が英語よりもずっと美しく、より表現に富んでいると考えるからではない。フランス語は異言語であり、あまりにも奇妙だったため、好奇心が刺激されたのだ。」(ナンシー・ヒューストン『流謫の解剖』1986)

複言語主義教育学のおかげで、言語接触を真剣に捉えることができるようになった。これは次のような研究による。たとえば、「言語への目覚め」という、生徒を異なる書記体系に直面させる方略を用いることで、言語接触へ向かわせる研究であり、相互理解のプロセスを促進する「隣接言語教育学」による言語接触についての研究でもあり、カリキュラムに存在する他の言語を手がかりとし、非言語教科でおこなわれているバイリンガル教育に使用する言語を使うといった「統合型言語教育学」による言語接触の活用でもある。

複言語主義教育学から考えると、さまざまな言語を近づけるものも、それらを遠ざけるものも、いずれも興味深い。隣接言語教育学は近づけるものを重視する。たとえば、ロマンス語のような同族言語間での書記言語に関わる相互理解プロセスを強化する。学習者は一つの言語を学びながら、他の多くの言語への開きを発見し、自分の言語を重視することの意義を発見できる。一方、バイリンガル教育は言語間の相違を活用する。さまざまな相違点は言語能力を豊かにするだけでなく、教科の知識をも豊

かにする。たとえば、近いといわれているフランス語とイタリア語を使い、生物の授業の中でフランス語の *têtard* (オタマジャクシ) と、イタリア語の *girino* (オタマジャクシ) の違いについて考えてみる。この比較は、言語に関わるだけではなく、教科にも関わる意識化を引き起こす。言語面から見ると、学習者は *têtard* が *tête* (大きな頭) に関係していることが理解できるし、その一方で *girino* は *girare* (大きく動き回る) に関連することがわかる。教科内容からみると、学習者はこの二つの単語を通じて、オタマジャクシの形態とその行動についての指針を得ることができる。

このような例から考えてみると、言語は教育にとって重要なことがわかる。というのも言語は知識を構成し、ものの見方の選択にも根本的に関わるからである。外国語、あるいはナンシー・ヒューストンに言わせれば「奇妙な」言語を通じてものを考えることによって、言語と知識の関係を明らかにし、この関係をより豊かなものとすることができる。このような条件から考えると、言語政策は教育全般の中心課題となる。これと同時に、言語と教科の間にかけられた橋によって、すなわち複言語主義教育学を実施することによってカリキュラムを節約することができる。すでにバイリンガルが存在している場合、それを元にして、第3の言語をより早く教えることができる。これは特にそれらの言語が語族関係を維持している場合に有効である。さらに非言語教科の教育に外国語を使うことにより、外国語により多く接することができる。それも外国語の授業時間を増やすことなく、外国語に接することが可能となる。

複言語主義教育学はあらゆる言語に適応可能なアプローチを提唱するが、重視する言語について主張するものではない。しかしながら、これはある種の重要な問題を含んでいる。どのような複言語主義を振興すべきなのだろうか。現代において、英語というグローバル化の覇権言語だけにいたるような複言語主義を振興すべきなのだろうか。おそらくそうではあるまい。複言語主義教育学を支持することが、最終的には国際社会での単一言語主義の実現をめざすに他ならないとすれば、残念なことだ。地理的に広い範囲でのコミュニケーションを可能とする言語に接することは、社会的、職業的に利益があるが、それぞれの言語の価値を、とりわけ複言語主義の貢献を現代社会の経済的利益に直結してはならない。実際のところ、複言語教育は少なくとも3言語を基盤とするものであり、現地語と国際語の二項関係に限定するのは避けた方がよい。覇権言語だけを外国語あるいは第2言語とすることは危険である。ヨーロッパでは「1言語プラス2言語」のシステム、つまり現地語プラス2言語システムが推奨されている。この2言語の選択は変わりうるが、理想からすれば、広く普及している言語と隣接する言語を求めることになるだろう。隣接する言語とは、この場合、同じ語

族の言語であるかもしれないし、地理的に近い言語であるかもしれない。というのも、共同体と個人間に最もよく起こりうる接触は、まず地元レベルで行われるからである。

「バイリンガル」政策によるだけでは、集団レベルでの言語的多様性がうまく保持できないことがしばしばある。したがって、そこで使われている言語がすべて同じような重要性を持つのではないにせよ、複言語教育政策の実施が望ましい。また学校のカリキュラムでも、すべての言語が同じ地位を占めないことが望ましいであろうし、すべての言語が同じようなアプローチや同じような重要性に従って、教育されないようなカリキュラムが望ましい。重要なことは、言語問題について全体像を把握し、さまざまな言語や教育アプローチ間の連携を進めるようにすることである。これによってこそ、統合型言語教育学、統合指向言語教育学、連携型言語教育学を語ることができるのだ。

4. 結論：グローバル化と個別化の間に認められる緊張感

複言語・複文化主義は、言語を通じた最小共通分母を探すものではなく、むしろ多様性の中で見いだされる豊かさを結びつけ、それを積みあげてゆくことにある。多元的アプローチは言語の独自性や非還元性を否定するものであってはならず、言語や文化、社会の複雑な構成要素への入り口となるものでなければならない。どのような言語であれ、新しい言語に出会ったときに人は抵抗を示す。これは有益なものであり、このような抵抗こそがわれわれを目覚めさせ、問いかけ、われわれの第一言語も自明のものではなく、われわれを驚かせることがあると思ひ起こさせるものだ。「慣れ親しむことをやめる」とよく言われるが、これは一種の回り道を通じて、日々の現実に対するわれわれのまなざしを変えうるプロセスなのだ。

「この芸術上のテクニクは、ありふれたものを慣れ親しんでいない、また奇妙なやり方で観客に見せるもので、慣れ親しんだものの見方を高めるために行われる。」(シクロフスキー、1917、ソビエトの言語学者)。

慣れ親しむことをやめることで、学習や発見の原動力が生まれる。この一方で、覇権言語のグローバル化はこのプロセスを危険にさらす。グローバル化しなければならないものは、世界に向けた複合的まなざしとしての複言語主義なのである。さいわいフランス語は「世界化」mondialisationと「グローバル化」globalisationを区別し

ている。「世界化」という概念は、英語から発生した同義語「グローバル化」との間にずれがあり、他者への拓きや共同体間の交流を比較や充実のチャンスととらえる。有無を言わせないような、迅速な相互理解を口実として、コミュニケーションのための唯一の媒体を選び、文化的均質化をすすめることが、「世界化」ではない。「グローバル化」が画一化を求めるとしても、「世界化」は不均質化を見いだそうとするものだ。個人は複言語レパートリーを構築することによって不均質性を経験し、これが認知的、社会的、職業的レベルにおいて重要でまた持続的なリソースを提供するのである。

文献

- Beacco, J.-C. & Byram, M. (2003 et 2007). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe— De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.
- Borel, S. (2010). *Alternier pour apprendre. Disponibilités du contact de langues pour l'acquisition*. Thèse de doctorat, Université de Genève.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre. *Cahiers de l'ACEDLE* 5/1, 65-90.
- Candelier, M. et al. (2007). *CARAP— Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Graz : CELV— Conseil de l'Europe.
- Coste, D. (2010). Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle. *Les Cahiers de l'Acedle* 7/1.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1998). Compétence plurilingue et pluriculturelle. In *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen*, Editions du Conseil de l'Europe et Le Français dans le monde, no spécial.
- Escudé, P. & Janin, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. CLE International.
- Gajo, L. (2009). De la DNL à la DdNL : principes de classe et formation des enseignants. *Les langues modernes* 4-2009, 15-24.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et Ecole*. Paris : Didier, coll. LAL

(ジュネーブ大学)

Plurilinguisme: enjeux sociaux et ressources éducatives

Laurent Gajo

Toute société est marquée, à des degrés divers, par la diversité linguistique. Une telle diversité implique les langues officielles, nationales, régionales, internationales, patrimoniales, minoritaires, de migration, de même que les dialectes, sociolectes et autres technoclectes. Si le linguiste peut proposer une description plus ou moins objective de cette diversité, il doit bien en mesurer la dimension fortement subjective. Ainsi, la désignation même d'une langue représente un enjeu sociopolitique.

Dans cet article, nous commencerons par distinguer les enjeux du plurilinguisme suivant qu'il se présente au niveau de la collectivité, de l'individu ou des institutions, notamment l'Ecole. Nous verrons ensuite comment la réflexion européenne documente cette question. Les travaux du Conseil de l'Europe, notamment, concourent successivement à définir la compétence plurilingue et pluriculturelle, à jeter les bases d'une politique éducative plurilingue et à élaborer des cadres de référence pour une éducation plurilingue. Nous nous arrêterons alors sur cette dernière, en illustrant quelques approches en didactique du plurilinguisme, en montrant l'intérêt de les articuler dans un curriculum basé sur trois langues au moins. En conclusion, nous verrons en quoi le plurilinguisme exige un changement de posture, dirigé vers une nouvelle mondialisation, basée sur la différence plus que sur l'uniformité.

(Université de Genève)