

学校は多言語主義を受容するか

——カナダ、フランス、ニューカレドニアでの体験から考える——

エラレチアナ・ラザフィマンディンビマナナ
西山教行 訳

要旨

学校での教科学習はその社会における支配的な社会規範の学習を伴い、学校はそれを保証すると考えられている。そこで学校のなかでの「言語に関わる変化」は秩序に反すると考えられている。学校が伝達する言語や言語規範の課題は容易ではない。学校を取り巻く社会的文脈は単一言語主義や単一規範イデオロギーに根ざしていることから、言語的多元性を話題にするだけで「言語嫌い」の反応をひきおこすことが多い (Blanchet, 2016)。これまで「教育言語」と定められてきた言語以外の言語は危険を引き起こすと見なされてきた。とはいえ、教育言語を脅かすと考えられる言語は拡散しており、変化しやすい。そのような言語の生み出す危険性は無数にある。それは国家の統一の破壊にもつながることや、言語の純粋性 (実際のところ、それは存在しない) を汚すこと、また言語的多様性は社会の安寧を乱し、統合のさまだけとなることもあれば、教員の能力を越えていることもあり、生徒の認知能力の負担となることもある。皮肉なことに、このような危険性は現在ではよく知られているようになったものの、これに対する批判はほとんど見られない。

言語科学や、教育学、神経科学、心理学、経済学や法学などの学問分野にはいずれも多言語主義への関心を示す研究が含まれている。では生徒の実体験はどうだろうか。本論文では主にカナダ、フランス、ニューカレドニアといった教育現場での調査と筆者のこれまでの体験を結びつけ、学校での多言語主義の受容を検討する。

本論の目的は、日本の学校における多言語主義の受容に関する考察を補足する視点を提示することである。本稿は、現在ここに存在する社会的、文化的、言語的、認知面でのリソースを前提として何らかの行動を計ろうとする意思のあらわれであり、一連の問題系を提出するもので、そこには社会象徴的次元での課題も含まれる。

序

「多言語主義に開かれた学校とバイリンガリズム⁽¹⁾」というタイトルは、多言語主義がこれまでもまして価値を持つこと、あるいは少なくとも否定的な価値を持たないことをアプリーオリに示している。「何ごとかに自らを開く」という観点は何か好ましい行為を潜在的に意味するもので、その先において関係者は何らかの利益を享受することができる。このような視点はすでにある種の立場を意味する。というのも、言語的多様性や多元性は、これまでほぼ耐えがたいようなマイナスのイメージを継承してきたからである。多言語主義は世界のいたるところで否定的に見なされていたと主張するのは言い過ぎかもしれないが、少なくとも歴史的には、ヨーロッパの支配的なイデオロギーはヨーロッパ諸国の開拓した植民地において、多様な他者性の価値を呪われたものと考えたり、人間にふさわしくないと考えてきた。自民族中心主義のイメージは文学作品などの素材となり、それはまた世界各地の言語を分断してきた。この例として、フランソワ・ガルドの小説『白人の野蛮人に起こったこと』から引用したい⁽²⁾。

「野蛮人たちはあるときには歌声を発していた。もっとも、この単調でかすかにふるえるような声、舌やあごをかみ合わせてとぎれとぎれに出すような音を歌と呼ぶとすればの話だが。そこでは、女のかん高い声が男のくぐもった声を圧倒していた。」(Garde, 2012: 97)

「お前たちはくすんだ黒い肌をした、生気のない連中だ。まるで牛の皮膚のようだ。病んだ牛のしなびた皮膚のようだ。お前たちの話しているのはことばではない。お前たちはうなっているだけだ。ほほえむこともなければ、笑うことなどない。歯でかちかちと音を立てて、吠えているのだ。」(Id.: 202)

本論の主たる狙いは、多言語主義を社会への挑戦として捉えなおすことにある。これは二次的な課題に映るかもしれないが、多言語主義は言語教育政策において激しい議論となってきた。多言語主義政策、なかでも多言語教育政策の妥当性について考察を進めるのは、多言語主義が言語教授法以上に重要な課題であることを強調するためである。

本論文を執筆するうえでの私の視点をまず紹介する。これまで私は複数回の移住を体験し、そのなかで研究を進めてきたことから、多言語主義を他者性のあらわれであると考えられるようになった。多言語主義の概念が「曖昧な点」を持たざるをえないことについては後述したいと思うが (Tremblay 2007)、本論の背景

にはこのような考えがある。さて多言語使用については道具としての言語という観点からの疑問が湧き上がる。多言語使用の用途について、具体的な問題が気になりであるものの、「どのように活用すればよいのだろうか⁽³⁾」、「学校ではどの言語を使ったらよいのだろうか⁽⁴⁾」といった疑問が巻き起こる。そこでこれらの問題を考えるために、生徒の生活歴に沿うかたちで多言語使用についての社会象徴的な意義を考察したい。その中にはこれまでに私が辿ってきた生活歴も含まれる。

本論では以下の三つの段階にわけて考察を進めたい。

- 1) 多言語主義をめぐる用語と視点
- 2) 多言語主義とレトリック、価値観ならびに脅威
- 3) 多言語主義とは他者性のあらわれである

1. 多言語主義をめぐる用語と視点

1.1. 多言語主義の概念から多言語教育プロジェクトへ

概して、多言語主義はおよそ二種類の言説によって構築されている。

- 1) 多言語主義は「複言語主義」との比較で、それぞれ異なる尺度から考察している。「多言語主義（状態）とは言語がモザイク状に集まっているが、複言語主義（能力）とは複数言語話者の特権である。」(North, hiver 2010-2011)
- 2) 多言語主義はある地域に関わる言語現象を指すもので、社会制度をあらたに再考する。

多言語主義とは「言語の共存状態」(Truchot, 1994 : 21 ; Robert, 2008) 「隣接する言語」「接触する言語」(ex. *Revue française de linguistique appliquée*, 2013, n°2, vol. XVIII)⁽⁵⁾, 「言語的多様性・多元性」(ex. Ministère de la Culture et de la Communication, hiver 2010-2011 ; UNESCO, 2003) を指すとともに「教育や学習」(ex. Commission Européenne, 2018) にも関わる。

しかしながら、社会制度に関わる問題系として多言語主義を考えると、この名称の与えられている現象が実在のものか、所与のものか、政策か、戦略か、資源か、乗り越えるべき課題か、障害か、あるいはこれらとは反対に権利であるかといった視点によって、その名称はひとつに定まるものではない。ノルトは次のように力説する。「多言語主義とはもはや分析すればよいといった単なる現実ではなく、所与の事実でもない。むしろこれは意思の問題であり、何らかの挑戦的な試みである」(hiver 2010-2011:10)。日本の学校における教育の戦略的な試みを考察する今回の国際研究集会はこのような考え方の延長線上に実施されたと考えられる。

本論はそのような教育の試みに関連する研究として、多言語主義にもとづく教

育が生まれた視点を皮切りとして、その方法の特異性を示し、それを受けて本論文の論点を明らかにしたい。

1.2. 視点と虚偽のポイント

この国際研究集会の問題提起には最後に、「複言語・複文化主義について多様な観点」を倫理的に尊重すると記されている。このような文言はある人々にとっては自明の理と映るだろうが、これを見て私は驚くと同時に安心を覚えた。驚いたというのも、19世紀以降の西洋の「科学としての学問」が生み出した客観性のなかで、このような視点は稀だからである。これまでは、さまざまな知的能力を組み合わせるにより規定されてきた科学的な人間像こそが理想的なもの、また少なくともモデルであると考えられてきた。つまり自己規制や自己抑圧が行われ、機械的に作られた科学の産物に干渉しなくなった (Daston et Gallison, 2012)。19世紀始めに学者はこのような特徴をもつ人間観を改め、理想的な人間観を抱くようになり、それは当時であって新しいタイプとなり、客観性となり、また主観的自己の消滅としてあらわれた。このような理想像はこんにちでも依然として研究者を捉えており、研究者は科学性を生み出そうとすると、社会的で多様な体験を抹消しようとする。だから、私はこの国際研究集会のように多様性を尊重する倫理に接して驚いた。と同時に安心も感じた。というのも客観性は科学的認識論を支配すると同時に、知的な批判精神と学問上の論争が学問の発展を保証しているとも考えるからである。さらに研究者の実践をみると、自己の経歴に関わる内容を学問的言説に織り込んでではないとの暗黙の了解があるものの、実際のところ、これに異議は唱えられておらず、また異議を唱えるべきものではないと思われる。

「学術分野に自分の人生を語る習慣はほぼ存在しない。思想とは思想家の中から無垢の状態で生まれるもので、ブルデューがサルトルについて指摘しているように、思想とはそれが発生した固有の条件を問わなければ問わないほど、より広く普及するもので、思想家はそれを望んでいる。これは虚偽だろうか。あえて語らないことによって少なくとも嘘をつくこともある。これは明らかに利益であり、それも権力側の利益である。だが、それと同時にこれはある種の喪失であるかもしれない。」 (Bridet, 2014)

リフレクション研究が成果を収めてからというもの (Argyris et Schön, 1978 ; Schön, 1996 ; Ricoeur, 1984)、専門的な研究の文脈でも個人の経歴などを考慮に入れることは信頼されるようになり、モデル化や必要な項目が整備され、「リフレクション研究のあり方が解明」 (Perrenoud, 2005) されるようになった。教育分野

では教員・研究者の教育実践にもとづく研究もよく見られるようになってきた。つまり、自身が持つ固有の観点にもとづいて研究を行なうことは可能であり、もはや虚偽を論じ立てる必要はない。

「分析を歴史のなかに位置づけることは分析それ自体を無効にすることにはならない。むしろ、それは分析の明証性を問いたただすものである。分析とはどこにでも存在したものではなく、つねに存在するものでもなく、さらにいかなる分析も現在では競争相手がなければ広まることはない。」(Daston et Gallison, 2012: 434)

このように理論の根幹を整理すると、どのような歴史性や経験が多言語主義に関する私の考察の特徴となるだろうか。

この小論は、私の複数回にわたる移動（マダガスカル、ケニア、カナダ、イギリス、フランス、ニューカレドニア）と、ここ10数年間に及ぶ言語科学の研究者としての歩み（社会言語学や言語教育学）を結びつけることが妥当であろう。個人の体験や教育体験、また学術上の経験から生まれる研究成果をそれぞれ識別することはできないが、多言語主義を分析する現在の私の手法は言語を社会的な観点から把握するとともに、「社会を言語の観点（ならびにそれ以外の観点）から知覚する」(Razafimandimbimanana, 2008) ことを特徴としている。

このような言説に不安を感じる人々を安心させるためにひとこと述べれば、学術研究と個人の現実の人生を結びつけようとする姿勢は特に社会言語学では稀ではあるものの、ありえない違反事項ではない。

「社会言語学が言語やさまざまな用法を分析するためその分野に固有の表象を重視するならば、都市について語るときには、都市に固有の表象を同じように考慮に入れることも重要である。」(Bulut, 2003)

「研究によって生産される知も含めて、知とは本質的に主観的で部分的であり、社会的に位置づけられ、関係を持つと考える。」(Heller, 2002: 23)

「自己の主観性の認識は他者の主観性の認識をも意味する。これは、実証研究の次元で一般化できないものの、潜在的に見ると他の領域への移行も可能な量的研究の意義を認める。学術研究は間主観性によってこそ刷新されるもので、それは相対化や異議申し立てによって、適応をもたらすことで（再び）発展をする。」(Razafimandimbimanana, 2008: 69)

したがって本論は間主観的 (cf. Schütz, 1998) な議論を行ない、知の社会化に従う。そこでの話者と言語の関係は唯一のものではなく (Razafimandimbiana, 2008 : 146), また, その全体に関わるものではない (Goi *et al.*, 2014)。そして, その関係は中立的ではない。

「言語や言語変種, 言語使用者, また言語を単なる道具とみなすといった表層的分析を行なう人々を前にすると, そこには話者の態度や感情が存在していることがわかる。」 (Calvet, 2002 : 46)

研究者の「非中立性」を主張することは, 学術的言説や研究の論説を批判的に選択することになる。(Razafimandimbiana et Traisnel, 2017 ; Razafimandimbiana et Castellotti, 2014 ; Razafimandimbiana, 2014)

次の章では主にカナダやフランス, ニューカレドニアといった多言語が共存する学校で生徒として学び, そのうち研究者としてそこに調査に通った経験にもとづき議論を進めたい。これは比較研究という野心的研究なプログラムに該当するというよりも, さまざまな政治的決定を通じて構築されてきたいくつかの伝記的事実が混じり合うような歩みであり, これらの出来事はそれぞれ併置され, 社会や文化, 言語が織りなしモザイク状の他者性を構成している。これが多言語主義なのである。

2. 多言語主義, レトリック, 価値観, 脅威

多言語主義は他者性を強調する。この主張は, 多言語主義という用語が語る以上のことを伝えている。多言語主義という用語の意味はさまざまに変容するが, これは, フランス語・フランスの諸言語総局代表グザヴィエ・ノルトが京都での講演で語った「多言語主義はフランス語振興策の新たな分身か (North, 2010)」といった鋭い発言を想起させる。ここでの「分身」という単語は問題を投げかける。多言語主義の概念はカナダでは1960～70年代からポリティカル・コレクトネスとなり, この時代は「多様性を克服すべき障害と考えなくなったという点で, 多文化主義の曲がり角 (McAndrew et Ciceri, 2003)」となった。そして21世紀になるとヨーロッパでは言語的多様性について「より包括的で包摂的なアプローチ」(McPake et Tinsley, 2007 : 8-9) の影響を受けて新たな政策が導入された⁽⁶⁾。「多言語主義」について語ることは, 潜在的にみると肯定的に受け入れられるようになり, さらに善意の意向を伴う計画を思わせるようになった。また「分身」というレトリックは, 人々を戸惑わせる言語生活の現実や, 言語では表現し難い政治上の案件をもうまく承認させることにも役立つかもしれない。

2.1 多言語主義は何の分身か

いかなる研究であれ、誤解をできる限り避けるには、用語に細心の注意を払う必要がある。「多言語主義」という用語を取り上げると、そこに曖昧な点があると認めざるを得ないが、それは解消できないわけではない。そこで次の前提をもとに考えたい。

「多言語主義という単語はそれに固有の意味を内在しているわけではない。つまり用語は多義的であり、その用語が使われている社会的条件との関連で意味が具体化する。」

つまり単語や言語全般、さらに特定の言語とは社会のなかで変化するものであり、またこれとは逆に単語の意味の多義性とは社会活動の同義語でもある。したがって単語の意味や存在のあり方に関する体系、つまり言語・文化とはもっぱら多様である。この点について、多言語主義（状態）を平常と考える観察者の見解を次に引用したい。

「しかしながら、国際社会を北から南へと見ると、一般的に言って、バイリンガル状態や多言語状態、すなわち同一の国のなかにもさまざまな言語が共存することは、例外というよりは標準的なものである。このような状態のなかでバイリンガリズムや多言語主義、つまり日常生活の中で一つ以上の言語を使うことは平常の実践を伝えるものである。」(UNESCO, 2003: 14)

このような事実上の多言語状態は、私がかつて生徒として通い、その後に研究者として観察したケニアやカナダの学校で認められるものだった。しかしながら挑戦的な多言語教育プロジェクトを中心に定めて活動する社会が、言語の多元性や多様性をそのようなものとして承認する法的枠組みや政策、学校を必ずしも誇示しているわけではない。

なかでも政府機関の戦略が多言語主義に向けられるときには、次のような批判が生まれる。

「(多言語主義とは) 融通の利く考え方で、もっぱらフランス語擁護の盾として用いられている。」(Calvet, 2004)

このような「多言語主義」をめぐる視点はニューカレドニアの学校を反映する。ニューカレドニアにおける多言語主義は単一言語主義イデオロギーを隠す分身と考えられており、フランス語単一言語主義を守る盾の役割を果たしている⁽⁷⁾。ニューカレドニアの関係者、なかでも自らを「先住民カナック」の子孫

と位置づける人々はニューカレドニアが依然として（つねに）植民地政策に置かれており、それが多言語状態を攪乱していると考え⁽⁸⁾。このような意味でマルチ・アーティストにして語り部、彫刻家のリカルド・ポイウィは最近フェイスブックに投稿を行ない、ニューカレドニアのわずか3分の1がカナックの言語を話すにすぎないと地元テレビ局の報道番組が伝えていると語っている。



図1：リカルド・ポイウィのファースブックのページより

ポイウィがニューカレドニアの多言語主義を体験し、またそれを分析する手法をみると、ポイウィはアートや舞台演出や物語を強調するにあたり、以下の点を考えていることがわかる。

「私はコミュニケーションが行われるような空間を創造したいと思います。というのも、これは私にとって最も大切なことの一つなのですが、「進歩」によってわれわれから奪われてしまったからです。」（リカルド・ポイウィの証言から、2019）

このようなポイウィの体験やそれがもたらすまなざしから考えると、ニューカレドニアの住民は多言語使用を部分的に放棄しているようである。というのも学校が多言語使用を子どもたちに伝達してこなかったためである。カナックの諸言語が学校で認められるようになると、今度は教育言語にのみ関わる要求事項に対応しなければならないが、教育言語（フランス語）の歴史や地位はカナックの諸言語とはかなり異なっている。このような学校はカナックの諸言語を、さらに言うならば、広い意味でフランス語以外の言語を正当に考えようと思うこともなく、したがって承認することもない。カナックの言語の関係者や運動家のアーティストに加えて、言語学を専門とする研究者も次のような「植民地」政策や植民地学校の存在を認めている。

「ニューカレドニアでは原住民法⁽⁹⁾の廃止から現在にいたるまで、単一言語主義を唱えるジャコバン・イデオロギー⁽¹⁰⁾がなおも強い影響を与えています。複言語話者を認める学校へのあゆみは感じられるものの、遅々としています。ニューカレドニアの学校では支配言語が、少数言語や価値を貶められた言語よりもはるかに価値のあるものと考えられているのです。われわれはいま小学校1年生でネンゴン語教育を普及する実験を行なっています⁽¹¹⁾。英語でこのような実験は行なわれていません。残念なことに、このような実験を進めるためにはいつも身分を明かさなければなりません。ニューカレドニアの学校は複言語能力を考慮に入れるようになってきていますが、それでも学校は支配言語と被支配言語のダイグロシア関係を維持しています。われわれは教育を通じて生徒を他の異なる言語へと向かわせたいと努力しているのです。学校でどんな言語でも話しかまわらないようになれば、複言語能力は有意義なものになると考えられます。」(フォブリス・ヴァカリ, 太平洋の言語を研究する研究者との対話より, 2019)

カナック諸言語の話者は、いわば不公平な命令を受けて、またその価値を貶めるシステムによって自分たちの言語を喪失していると思っている。ところが生徒たちが安心して自分のことを語る雰囲気になると、さまざまな事例があらわれてくる。学校は公教育の責務を担った機関としての信頼を失いつつあり、「学校では、[カナックの言語を話す]自分のことを恥ずかしいと教えられた。」(Gorodey, 2005)との発言にも見られるように、むしろ言語を破壊し、言語の価値を下げ、能力を開花させるところではなくなっている。このような状況のなかで多言語主義はニューカレドニアの挑戦的教育プロジェクトとして公的なものとなりながらも、包摂性のない学校のなかでは何らかの「分身」に他ならない。生徒や学生に対してアンケートを行ない、学校生活を語ってもらったところ、学校空間には次のような特徴が判明した。

- 1) カナックの諸言語に価値が与えられていない
- 2) 複数/多言語使用が可視化されていない
- 3) 複言語リソースや複言語能力が否定されている
- 4) 教育言語とは異なる言語が禁止されている。

ニューカレドニアの北部州での現地調査にあたり、パイチ語(本稿の取りあげる、伝統的な地域で話されているカナック語のひとつ)を教育している学校に通った子どもに会いに行った。カナックの言語の禁止命令はよく聞かれる言説の代表的なものではないものの、それでも子どもの話にはこれが何度も現れた。この禁止命令にはさまざまな形態があり、明確な禁止から始まり、フランス語を優

先するような勧告にいたるまでさまざまな形態がある。とはいえ、その結果はいつも同じで、自分たちの言語は学校で存在理由がないと子どもたちは最後に語る。「僕らが自分たちのことばを話すのを先生は望んでいない」と子どもたちは語っている。

では、子どもたちは自分たちの将来像をどのように思い描き、学業で成果を取ることができるのだろうか。また、このような社会空間でどのようにして根本的に自己を开花させることができるのだろうか。

多言語主義は言語的多様性や多元性を承認させようとする。そこで、分身の機能を使ってこの観点を明確に説明したい。実際のところ、私が多言語主義をめぐって体験したことを思い起こすと、皮肉なことに、多言語主義の現実の世界のどこにでも見られるにもかかわらず、フランスの学校でそれはほぼ抑圧されている。私はこれまで生徒としてブルターニュ地方のリセに通い、サルト県の中学校では教師を務め、またトゥールの中学校や高校ならびにニューカレドニアのヌメアでは研究者だった。そこでは地域や教育課程がどのようなものであれ、多言語主義は疑問視され、いずれもいかがわしいものを見るようなまなざしで見られてきた。ところが、前述のようにヨーロッパは少なくとも 20 世紀末から言語的多様性や多元性を推進している。つまり多言語主義という概念は（実体の伴わない）レトリックのうえでの分身の役割をさまざまな形で果たしている。多言語主義という用語は、カナダのように法的枠組みのない現実や、フランスやニューカレドニアのように具体的な実践を伴わない社会政策を隠蔽してしまう。

2.2 カナダの多言語主義は何よりもひとつの価値か、それとも価値にすぎないか

カナダの法令の条文や公文書、ならびに公的なイメージを調査すると、多言語主義がひとつの価値観として現れていることがわかる。一方で、バイリンガリズムは連邦法に定められている⁽¹²⁾。このことから、カナダという国はバイリンガリズムを狭い意味に、すなわちカナダの二つの公用語、つまり英語とフランス語でコミュニケーションをする能力（あるいはその事実）⁽¹³⁾と捉えていることがわかる。

たとえば「多言語主義はカナダ人のアイデンティティの中核にある」とか、「わが国は多文化・多言語主義の国である⁽¹⁴⁾」といった言説を考えてみたい。これらの言説は、どのような言語実践や言語政策を考慮に入れるかに応じて、二つの重要な効果を生産させることになる。

カナダ国内の統計をみると、移民が増加し、その出身地が多様化しているため多言語話者の増加がみられる⁽¹⁵⁾。2016年に22.9%の人口は英語かフランス語以外の母語を持つと答えていたが、2011年にこの数値は21.8%だった。このように多言語話者人口は移住の動向に結びついており、移住は主として都市に集中して

いる。カナダでの多言語主義は、たいていの場合、「移民の出身言語」（カナダ統計局の用語法による）に結びついている。カナダの多言語主義を振興する言説をみると、これは多言語主義政策によって枠づけられているようである。しかしながらそこで期待されている主たる価値観は経済優先のもののように、実際のところ、言語的多様性や多元性の発展は増大する移民の流入と同義語として用いられている。さらに、長期的にみるならば、これは投資すべき人的資本と同義であり、つまり市民として持つべき良心と同義語であると考えられる。そこで私は以上の点から、次のように考えた。

まず第一に、カナダが多言語主義をちらつかせるのは「良心」を示すためである。というのも数世代を経過すれば、世界各国に起源をもつ多言語話者が生き残ることは保証されていないからである。2011年の統計によると、カナダでの言語的多様性や多元性の枠組みのなかで数えられている言語は世界各地に拡がるおよそ200言語と推定されるが、この状態はそのようなものとして法的承認がなければ実際のところは弱まっていく。そこで以下のような第二の説明が引き出される。

「カナダにおける出身言語に対する支援は、公用語や現地語のように法的な論拠の成果ではない。むしろこれは国益が広く理解されたことの成果なのである。(…)出身言語の教育分野が学習指導要領に導入されたことは、多言語主義に関して公的な場で議論が行なわれ、その認識が広まり、それが行政の決定に影響を与えたためである。」(McAndrew et Ciceri, 2003)

いわゆる「現地語」から構成されている国内の多言語状態について、2011年の統計によると、およそ60言語を数えることができる。このような多言語使用は都市部にはほぼ存在していないものの、州政府の法制度のもとではごくわずかにせよ考慮に入れられている。たとえばヌナブト準州はカナダでただひとつ多言語主義（英語、フランス語、イヌクティット語、イヌイナクトゥン語）を掲げている州である⁽¹⁶⁾。「現地語」から構成された多言語主義はどのようなものであれ、保護区のなかでその地域に属するものとみなされ、その結果、不可視のまままで管理され、監視されている。

現実をみると、言語実践に対してそれほど明確な法律は示されておらず、法律と言語実践は互いに影響を及ぼしている。しかし、多言語状態の取り扱いを記述し、分析するための十分に満足のいくモデルはまだ現れていない。その証拠に、カナダの多言語主義は「権利」でないものの、カナダ政府は多言語主義の価値を公式に認めており、それは「カナダにおける多言語・多文化ラジオ局の開設は国家にとって歴史的に重要な出来事である」と公言することに現われている。

「多言語・多文化ラジオ局の開設は1960年代のカナダのラジオ番組に重要な転換点となった。このラジオ局は、新参の移民にカナダでの生活に関する貴重な情報を提供するとともに、移民に固有の遺産を何らかの形で保持する役割も果たした。多言語・多文化ラジオ局のおかげで新参のカナダ人は集団の中でひとつの声を持つように気を配り、多文化主義に関するカナダ独自のアプローチを明確化できるようになった。」⁽¹⁷⁾

これと同時に、カナダはこれまで「現地語」の多言語状態を可視化しない歴史を重ねてきた。そこで「先住民を文化や言語、家族から切り離すことによって子どものうちに殺戮する⁽¹⁸⁾」ことを目的とした政策を紹介したい。この政策はそれほど昔のことではない。したがって、多言語主義を概念としてであれ、社会政策としてであれ、その状況を固定化しようとしても、現実には多言語がひしめき存在し、多様な言語形態や音声がある限り無駄なことである。繰り返し述べるが、多言語主義に関わる視点は実に多様なものである。

2.3 ケベック州で多言語主義は（いまだに）脅威か

私は1990年代初頭にケベックに移住すると、ケベック州のフランス語化政策の枠組みにしたがって入門クラスに編入させられた⁽¹⁹⁾。言語的多様性や多元性は日常生活の現実であり、クラスは南米やカリブ、東南アジアからやってきた生徒から構成されており、国際社会の縮図だった。ケベック州は移民に有利で好意的な政策をとっているが、これによってケベック文化の「生き残り」を狙ってきたのである（Bouchard, 1995 et 2000）。

「ケベック社会は長きにわたり昔ながらの社会と見なされ、そのように構築されており、社会の維持と生き残りという観点や計画に甘受し、またそのようにみずからを構想している。」（Bouchard, 1995 : 17）

ケベックではただちにバイリンガリズム・多言語主義が「フランス語単一言語主義と」競合しているといったイメージを持つようになった。そこでその後、フランスに行ってから、ケベックのフランス語に関する単一規範的な言説についてのケベックの若者の意識を研究しようと思った。英語至上主義に直面したフランス語の生き残りのロジックはアンケート調査の発言にも認められた。

「まず、ケベックのフランス語は危機にあると思います。何百年ものあいだ進められてきたフランス語への同化政策は今や多くの若者に向けられてい

るのです。タバコを吸う (smoke) とか、ブレスレッドはすごくナイス (nice) だ、とか、彼の最新 CD は実にカッコいい (cool) とか、マクドナルドですっかり作られた (all dressed) ピザを食べると言ったりしています。英語は金持ちとセレブのことばになっていて、アメリカン・ドリームはケベック人の夢となっているのです。」(Razafimandimbimananana, 2005 : 98, アンケートより)

ケベックの学校に入学してから 15 年後に、私は博士論文を完成させるため同じ学校の入門クラスにもう一度行ってみた。複言語話者移民の子どもが、実際には多言語使用者でありながらも、法的にはフランス語単一言語主義の学校空間の中で帰属感情をどのように (再) 構築しているのかを把握しようとした。調査の結果、言語とアイデンティティは切り離し難いことがわかった。これと同時にある種の転機にも気づいた。言語が増加することをおそれて、英語至上主義が広まっていたのだ。そこで出会った生徒たちは言語について話すように促されると、つねに文化のしるしや集団への帰属感情に言及していた。

(生徒) 私の好きじゃない言語は、ヒンドゥー語

(研究者) どうしてなの

(生徒) だってまず、女の子がおでこに赤くて丸いものをつけているから (とって額を指す)

(研究者) でも、それは言語じゃないでしょう

(生徒) それに、毎日ね、毎日、男の子はなんか長い髪を丸くして、ここに大きな丸いものをつけているの (とって頭に手をあてる)

(Razafimandimbimananana, 2008 : 472)

このやり取りを見ると、多言語主義は一種の拒絶や社会のなかで汚名を着せることにもつながっている⁽²⁰⁾。このような反応は他者に対する恐れによって部分的に説明することができる。ケベックのフランス語話者だけではなく、ケベックへの移住が認められた複言語話者にとっても多言語主義が脅威となるとすれば、それは言語そのものに危険性があるのではなく、言語の捉え方のためである。同様に、多くの人々のなかでアイデンティティの不安に関わる意識を引き起こしているのは言語的多元性や多様性だけではなく、言語文化の他者性なのである。このような点で多言語主義は他者性を強調している。では学校という場において多言語主義はどのような意味を持つのだろうか。

3 他者性を強調する多言語主義

第3章では、多文化主義の概念のさまざまな影響を論じるが、ここでは主として社会象徴的観点から論じたい。というのも多言語主義に関する研究では、多言語主義に対して好意的な態度をとったり、あるいは好意的ではない態度をとるにもかかわらず、言語学や神経学、心理学、言語教育学の議論によってしばしば社会象徴的な視点が隠されているからである。社会象徴的研究は、数値化する研究の絶対的な要請と容易には両立しない。学校が多言語主義を受け入れることがわずかなりとも生徒を巻き込む運動として考えられるのならば、社会象徴的研究を避けて通ることはできない。しかし生徒とはさまざまな経験を記憶し、短期的にはさまざまな場を体験し、将来に向けての想像力を用いることのできる主体を意味する。もはや、多言語主義をめぐる根本的問題は狭い意味での言語問題ではないのだから、多言語主義に対しては社会象徴的研究以外の分析方法を探究することが重要である。「さまざまな研究によって、われわれは母語を使うことでよりよく学べること、また母語が別の言語の学習を準備し、補完することが判明した。」(UNESCO, 2003 : préface)

3.1 学校と(複数の)言語規範

言語は学校のとびらから一步外に出ると、標準化の対象となる。しかしながら私は生徒として、また教師、研究者として複数回にわたり移住をしたことから考えると、規範とは明らかに作られたものであることがわかる。

- 1) ケニアでは英語を共通語としながら、多言語主義が日常生活に存在していた⁽²¹⁾。
- 2) ケベックではさまざまなフランス語の形態(フランスのフランス語、ケベックのフランス語、他のフランス語圏のフランス語)が規範となり、それがフランス語以外の多様な多言語使用を圧迫している。
- 3) フランス本土では単一言語の規範が言語的他者性を圧迫している。
- 4) ニューカレドニアでは多言語主義と単一の言語規範、フランス語の多様な形態が承認を求めて互いに格闘している。

地球規模で見ると、いかなる言語であれ、多言語状態の場であれ、規範であれ、絶対的な価値を訴えることはできない。言語政策や、特に言語教育政策を策定する時にはこのような視点から距離をとることが有益である。どのような言語を教えるのかを決定するのか(この考え方は、その言語が絶対的で測定可能な価値を内包していることを前提とする)。どのようなニーズに答えなければならないのか(これは流動的なものに関わり、限りなく解釈し直すことができる)。このような課題を前もって決定することは重要ではない。むしろ誰がリソース(コ

コミュニケーションの道具や知識、異文化間に関するものの見方、新しい出会いなど)を利用できるようにしたいのかを決めることが課題である。この課題は微妙で、われわれは誰を学校や社会に包摂したいのかをはっきりさせねばならず、これは言語を象徴的規範と定めることにつながる。

学校という環境のなかで言語リソースの活用による差別を行うのではなく、学校が差別のない万人のための学校となることを望むのであれば、学校に手段を与えなければならない。実際のところ、そのような方法は存在する⁽²²⁾。「多元的アプローチ」の研究はいかなる学校現場にあっても言語の規範を単一にしたり、言語を選択したり、言語に階層をつけようとするものではない。「言語への目覚め活動」の考え方に従えば、重要なのは生徒の保持する言語を学校の内部へ組み入れられるだけではなく、複言語能力の育成を一つの教授法とすることなのである。

「言語への目覚め活動の目標は言語活動に関する知識をもたらし、既知の言語や未知の言語をより可視的にし、正当性を与えるもので、これはコミュニケーション能力の育成にとどまらない複言語能力の育成を通じて実践される。このような能力の育成は言語の多様性に対して肯定的な態度を養うことを通じて行なわれ、学校の言語との結びつきを作りあげる。そこで言語は世界を理解するためのネットワークに組み入れられ、そこから各人が言語との関係を生み出す。学校という環境には、さらには社会のなかにはさまざまな言語が存在しているのだ。」(Candelier *et al.* 2003)

言語規範の複数性に関する研究や言語規範の複数性にもとづく言語教育学をもこのような言語教育体制に付け加えることができる(ex. Vargas, 1996; Blanchet, 1998: 129-131)。ここでの最大の障害は教授法にあるのではなく、むしろわれわれ一人ひとりの心の奥底にある。言語的他者性に直面したとき、われわれはどのように感じるか。われわれは持っているリソースを他者と共有するにあたり、誠意を持って、心理的にも、日々の暮らしのなかで、また財政面でも実施できる準備ができていだろうか。言語的他者性についてみると、その言語の地位や、その言語が周囲でどのように見られているか、またその言語の経済的価値の有無にかかわらず、さらには学校資本、象徴資本がどのようなものにかかわらず、われわれは他者の言語を学び、態度を変える心がかえがあるだろうか。

3.2 多言語主義の課題とは「言語」ではなく、他者である

私は子どものときにナイロビにあるイギリス型教育制度の学校に通っていたことから、多言語使用を「ふつうの生活」と考えており、「解決することが望ましい」とは考えていなかった(UNESCO, 2003: 12)。その学校では誰もが違う言語

を話していた。これはどの子どもにも見られる特徴で、心踊るような出来事だった。私は下手なスワヒリ語やヒンディ語、ヘブライ語をあやつり、マラガシ語という私の第一言語のひとつを弁別するための特徴を忘れ、さらにはヘブライ語の音声からアイデアを得て、ひとつの言語を作りあげた。私たちはお出かけのとき姉に頼んで、新しい話しことばを作るふりをしてもらった。私もほかの生徒たちと同じく違うようになりたかったのだ。また、さまざまなアクセントで話される英語を模倣するある種の能力も発達させた。読者に不要な期待を持たせないために付言するが、このような能力はごく狭い範囲内でしか評価されなかった。つまりは私の母が絶賛したにすぎなかった。このように私は言語的他者性に魅了され、またそれを楽しんでいた。

10歳か11歳の頃にケベックにやってくると、多言語主義のもとでのフランス語の規範を実践することがたいへんだと思うようになった。その頃感じていた緊張感は年齢のためであったり、1990年代のケベックに固有の社会文化環境や政治状況、都会にある学校の位置づけ、新たな教育言語の学習などといった、さまざまな要因によるものだった。多言語状態は受け入れクラスでも、またいわゆる「普通」クラスでもケベックでは当然の現実だった。しかしながら、教師や若者が社会的に価値があると考ええる言語規範は、まぎれもなく共通語としてのフランス語の実践であり、それもアイデンティティ言語としてのケベック・フランス語の使用だった。多言語主義は私的空間での言語実践（移住によって継承した言語を新たな土地に存在させ、またそれに対して寛容に受け止めるか）、学校での言語使用の場面（標準フランス語）、ふだんの言語実践（ケベック・フランス語）が同時に存立する状況に関わっている。私はすぐそのような状況に溶け込み、さらに他の人々と同じように振る舞おうと思った。言語的他者性は必ずしも緊張関係を生み出すものではなく、多言語使用はおおやけに認められている空間の中で容認されていた。これに対して英語は概して学校の中や外で使うべき「よい」言語ではありなかった。私は主として英語による教育を受けた第一世代だったので、英語が社会統合を直ちに容易にするわけではないこともわかった。英語を悪の代替とみなす見方はケベック社会にもとから存在する論法に組み込まれ、そのためケベック社会は英語に脅かされていると考えざるをえず、生き残りの戦略を証明しようとしている。

「[生き残りに関する言説] ケベック社会の確信や関心を伝えていると同時に巧妙な手法をも伝えている。それでもデュモンによれば (Dumont, 1993)、このような言説は、アメリカ大陸におけるケベック国民の創出を告げる、いわば当惑した論法を示しており、ある種の後退の姿勢を表現するもので、ケベック人はこのような論法を一度たりとも排除したことはなく、こ

れは次のように要約することができる。すなわち、これは同化あるいは周辺化のおそれがあり、また現在あらわれている新たな可能性によれば、生き残り」と成熟の条件と切り離すことが困難である。」(Létourneau, 1996)

言語的他者性の形態を疑わしく思っている学校や社会の中にいるにもかかわらず、私は自分が複言語使用者であることを忘れていた。私の個人史の一部は英語圏にも関わるが、それはアメリカではなく、アフリカに由来する。それでも私は後ろめたい気持ちを持っており、学校では英語ができることをどうしたらよいかわからなかった。英語の能力を伸ばすことは危険なことだった。また一方で黙っていることも間違っていることだった。英語圏のオンタリオ州に移住すると、また新たな言語規範に直面した。ケベック州だけがフランス語至上主義を独占しているのではない。ケベック州以外の土地からみると、ケベックのフランス語話者は自分たちの土地では多数派の恩恵を持っており、これは「オンタリオ州のように」「少数派の状態にあるフランス語」と呼ばれるものと反対の状態にある。

私は運命のいたずらから、あらゆる種類の社会言語学的環境に身を置き続けた。中等教育の一時期をフランスのブルターニュ地方で過ごすことにもなった⁽²³⁾。この地域は地方文化のアイデンティティを明確に掲げているが、多言語使用を目にすることはあったものの、それが耳に聞こえてくることはなかった。ブルトン語の一変種は道路標識にあらわれていた。学校で言語的他者性は「傷跡」のように受け取られており、言語伝達の手法をみると、複言語能力や異文化間能力に関して何ひとつ希望を抱かせるものはなかった。私は何かを批判したいと思っている訳ではない。私はフランスの学校でイマージョン教育を体験したが⁽²⁴⁾、それは多くの点で人間性を疎外するものだった。学びは単なる書き取りに単純化され、知るとは書き取ったことを吐き出すことであり、疑問を抱くことは学習指導要領に記載されていなかった。私は、学校が言語的他者性に反対しているのみならず、言語的他者性を考えることにも反対していると思った。それまで私はすぐに他の人と同じようにふるまっており、私にはひとまねの才能があるので、地元のなまりを盗むのが得意だった。それにもかかわらず、ひとつの言語規範とフランス語単一言語主義の学校の中で私はいつも他の人々とちがっている子どもになっていた。この頃は絶対、教師になろうとは思っていなかった。それでも根気よく大学教育をうけているうちに、他者性を支配しようとする態度とは社会の構造的なもので、単に私が変わった子どもでもあったためではないことがわかった。

「フランス語の学習指導要領はフランス語の単一言語話者の生徒を理想としている。」(Bigot *et al.*, 2014: 830)

「フランス語話者の規範が単一であるとのイデオロギーは「標準フランス語」を神聖なものとし、フランス語の多元性や複言語の実践や複言語能力の効果的な教育にいまだに激しく対立している。」

このことを理解することで、私は重い抑圧から解放された。「われわれは自分の差異を正当化することによってのみ生き残ることができる。」(Dumont, 1993 : 184) 多様性とは単一性との組み合わせによって機能すること、またとりわけ人は誰でも多様性のアイデンティティを言説のプロセスとすることができると学んだ。私は、学術論文を執筆することを通じて研究者としての主体が重要な意義を持つとわかった (Razafimandimbimanana et Castellotti, 2014 ; Razafimandimbimanana, 2014)。

結論 将来に向けた考察

ここまで私の実人生のなかでのエピソードを紹介してきたが、これによって、多言語主義の概念が体験のレベルだけでなく、社会象徴的レベルにおいてもさまざまな「実態」を指し示していることがわかったのではないだろうか。現代世界のあらゆる構成要素と同じく、それ自体で「良いもの」や「悪いもの」は存在しない。しかしながら、多言語主義は人々の眉をひそめさせる傾向にある。しかし私の研究によれば、人々を困惑させるのは言語の多元性や多様性ではなく、より正確に言うならば、言語的他者性に向き合う事実が人々を困惑させるのである。

したがって、われわれは日常生活のなかで国内外のさまざまな言語変種のレパートリーや言語実践、またさまざまな言語を自覚するようになれば、多言語使用者となる。そこから考えると、多言語主義に開かれた学校を作るとは、学校を規定するのが規範であると考えただけでもなければ、学校が観念的に作りあげた産物を規範に仕立てあげることではない。ある意味でこのような考え方は今回の国際研究集会のテーマを逆転させることになる。多言語主義にみずからを開くのは学校ではない。多言語主義を耳にする人があろうとなかろうと、またそれが認められたものであろうとなかろうと、制度として定められたものであろうとなかろうと、多言語主義や多言語状態は現に存在している。

「社会はみな多言語状態にある。したがって多言語使用は社会の平常の状態であり、そこで多言語状態が常態であることを意識しなければならない。というのも単一言語主義は大多数の個人の言語を侵害するからである。」

(Randriamarotsimba, 2005 : 216, en référence à Adama Ouane, (dir.). 1995. Vers une

学校が多言語主義に扉を開くのではなく、多言語主義こそが学校を開くのである。

具体的に考えてみると、教師の教育活動によってクラスが多言語使用になるとどうなるだろうか。ここではニューカレドニア大学で最近に生じた事例を紹介したい。ニューカレドニアでフランス語は唯一の公用語であるものの、(すべてではないものの) 民衆のおおかたは複言語話者である。私の授業で、学生は複言語能力を、したがって複文化能力、複数の芸術に関わる能力を用いる「権利」を持つ。(学生はフランスの教育制度が単一規範に従っていることを心のなかで理解している。)

「授業は発言できるので意味がありますし、生き生きとしたものになります。従来の授業で行なわれていたよりも、ずっと効果的だと思います。」
(FLES の学生, 2018)

学問の発展をみても、個人や学校制度、社会さらには地球レベルでも多言語主義はまぎれもなく大きな貢献をもたらす。

「さまざまな言語を話すことは、さまざまな世界に関わることである。グローバル化はこのような要求をいや増やしている。ひとつの言語しか話さなければ確実に孤独な状態にとどまることになる。」(North, 2009)

同じことが、知識伝達型の教授法や、あるいは単一規範型の教授法を代替する教授法についても言える。では多言語主義を学校に文脈化させるだけで多言語主義の挑戦型教育プロジェクトを実施することができるだろうか。多言語主義の学校とはそもそも学校の内外の暮らしを言語によってつなぐものである (Hélot, 2007)。留学など移動をする人々やその関係者にとって、学校のおかげで多言語主義はこのように象徴的に重要な機能を担うことができる。多言語主義はここではない場所や過去、またそこに存在していないものをもう一度活性化させるが、そのような経験を持つ人は自己や他者にそれを語るができる。学校を多言語主義の場とすることは、それぞれの領域を超えた課題を創出させることになる。というのも、多言語状態にあると位置づけられた学校はこれまでとは異なる政治的意思を正当化する上での前例となるためだ。知識への関わりをみると日本はほぼ神話的ともいえる表象を担っているだけに、日本の学校が多言語主義を無視することはないだろう⁽²⁵⁾。

では、グローバル社会のなかで日本における多言語主義の学校はどのような教育プロジェクトの象徴となるだろうか。

[注]

- (1) 訳注：本論は multilinguisme という用語とその意義をめぐり考察を展開するが、これは「多言語主義」だけではなく「多言語使用」「多言語状態」などを指すもので、文脈に応じて訳語を変えている。
- (2) 訳注：フランソワ・ガルド (1959～) はニューカレドニアやレユニオンに派遣され高級官僚として海外県の行政に従事したのち、小説 *Ce qui advient du sauvage blanc* (『白人の野蛮人に起こったこと』) (2012) 等を発表した。ゴンクール最優秀新人賞を受賞したこの小説は、19世紀末のオーストラリアに難破した若いフランス人の船乗りがアボリジニー社会のなかで17年にわたり生活し、フランス語やフランス人の習慣を失い野蛮人のようになり、そこから再び文明社会に戻ることの困難を描いている。ここでの野蛮人は19世紀末のフランス人の表象を再現している。
- (3) <https://www.teachingenglish.org.uk/blogs/jvl-narasimha-rao/advantages-multilingualism>
- (4) <http://luxembourg.public.lu/fr/le-grand-duche-se-presente/langues/utilisation-langues/ecole/index.html>
- (5) « Langues en contact / Languages in contact », *Revue française de linguistique appliquée*, 2013/2 (Vol. XVIII), p. 5-6. URL : <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2013-2-page-5.htm>
- (6) Cf. Union européenne, *Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique : un plan d'action 2004-2006* ; Beacco, J.-C. et Byram, M. 2007. *Guide pour l'élaboration des politiques éducatives en Europe : de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- (7) 訳注：ニューカレドニアはフランス共和国に属する特別共同体でフランス語を公用語とするが、先住民カナックの言語が28言語以上存在する。
- (8) 訳注：ニューカレドニアは1944年までフランスの植民地であったが、1944年から法的には植民地ではなく、カナックもフランスの市民権を獲得している。しかし独立派はニューカレドニアが依然としてフランスの植民地であると認識し、フランスからの独立を要求している。
- (9) 訳注：原住民法とは植民地時代の1887年にニューカレドニアに施行された法制度で、「原住民」と認定された人々は居住地の自由や政治的自由を奪われた。この法制度は1944年に廃止された。

- (10) 訳注：フランス大革命のジャコバン党を起源とする政治思想で、中央集権や少数エリートによる支配などを特徴とする。
- (11) 訳注：ネンゴン語はカナックの言語のひとつで、ニューカレドニアでは幼稚園からリセまでの教育課程で教育され、1992年からバカロレア（高校卒業大学入学資格試験）の選択科目となっている。
- (12) 訳注：カナダ連邦は英語とフランス語の二言語を公用語としており、連邦の公務員などになるには二言語を習得する必要があるが、2016年のデータによると、英仏の二言語を習得するカナダ人は人口の17,9%にすぎない。
- (13) « Bilinguisme », Encyclopédie canadienne, 2015.
URL : <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/bilinguisme>
- (14) カナダ連邦政府の言語リソースポータルより、ライナ・シュニデルによる記事（2018年8月）。
- (15) 2018年の統計による。
- (16) 訳注：ヌナブト準州はカナダ北部に位置し、北極諸島の大部分を含み、イヌイットが全人口3,5万人のうち83.6%を占める。
- (17) カナダ政府の新聞コミュニケによる（2018年6月18日）URL : <https://www.canada.ca/fr/parcs-canada/nouvelles/2018/06/le-gouvernement-du-canada-reconnait-limportance-historique-nationale-de-lintroduction-de-stations-de-radio-multiculturelles-et-multilingues-au-canada.html>
- (18) 寄宿舎学校については以下を参照, URL : <https://medium.com/@montrealgazette/beyond-grief-an-innu-community-s-stories-350d32460cde> 訳注：カナダ各地ではカトリック教会の経営してきた先住民向けの学校で19世紀から1990年代にいたるまで、先住民の子どもたちが出身民族の言語文化から切り離され虐待を受け、虐殺されてきた。この事件は2021年に改めて広く知られるようになった。
- (19) 訳注：ケベック州はカナダで唯一のフランス語のみを公用語とする州であり、移民にはフランス語能力が求められる。フランス語を話さない移民の子どもは入門クラスでフランス語の読み書きを学び、フランス語を習得した後に普通クラスに編入する。
- (20) このため、多言語環境にある学校の関係者とともに活動をするためには異文化間教育の手法が重要になる。
- (21) 訳注：ケニアの公用語はスワヒリ語と英語であり、国語はスワヒリ語であるが、それ以外にも60以上の民族語が存在する。
- (22) 訳注：「多元的アプローチ」とは複言語教育の一環として考案された教授法で、「言語への目覚め活動」「隣接言語の相互理解教育」「統合型教授法」

「異文化間教育」から構成されている。

- (23) 訳注：ブルターニュ地方には地域語のひとつでケルト語系のブルトン語（ブレスト語）が存在するが、1950年代までフランス語による単一言語主義のために抑圧されてきた。
- (24) 訳注：ここでのイメージ教育とはフランス語による教科教育を指している。
- (25) 訳注：日本の学校教育は国外では優れた結果を上げているとの表象が一般的である。その中であって、事実上の単一言語主義を掲げてきた日本社会はこれからは多言語主義を避けることはできないと考えられるが、日本社会が取り入れるであろう多言語主義はどのように優れた教育の成果を上げるのだろうか。

[参考文献]

- Argyris, C. et Schön, D.A. 1978. *Theory in Practice : Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Beacco, J.-C., et Byram, M. 2007. *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. (欧州評議会言語政策局著 山本冨里訳 (2016) 『言語の多様性から複言語教育へ - ヨーロッパ言語教育政策策定ガイド』くろしお出版, 244 p.)
- Bigot, V., Maillard, N. et Kouame, J.-M. 2014. « Les enseignants face à la diversité des répertoires et culturels des élèves : représentations en tension ». URL : https://www.linguistiquefrancaise.org/articles/shsconf/pdf/2014/05/shsconf_cmlf14_01385.pdf [consulté 11.10.18].
- Blanchet, P. 1998. *Introduction à la complexité de l'enseignement du Français Langue Etrangère*. Louvain : Peeters.
- Blanchet, P. 2016. *Discriminations : combattre la glottophobie*. Paris : Textuel.
- Blanchet, P., Clerc, S., Rispaïl, M. 2014. « Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique. Pour de nouvelles perspectives sociodidactiques avec l'exemple du Maghreb ». *Ela. Études de linguistique appliquée* ; n°175 : 283-302. URL : <https://www.cairn.info/revue-ela-2014-3-page-283.htm> [consulté 8.02.19].
- Bouchard, G. 1995. « Le Québec comme collectivité neuve. Le refus de l'américanité dans le discours de la survivance » dans Lamonde, Y. et Bouchard, G. (dirs). *Québécois et Américains. La culture québécoise aux XIXe et XXe siècles*. Québec, Fides.
- Bouchard, G. 2000. *Genèse des nations et culture du nouveau monde. Essai d'histoire comparée*. Montréal, Boréal. (ジェラルド・ブシャー著 立花英裕 [ほか] 訳 (2007)

- 『ケベックの生成と「新世界」：「ネイション」と「アイデンティティ」をめぐる比較史』, 彩流社, 488+83 p.)
- Bridet, G. 2014. « Edward W. Said : le scientifique et le biographique ». *Sociétés et représentations*, n°37 : 125-138.
- Bulot, T. 2003. « Matrice discursive et confinement des langues : pour un modèle de Purbanité ». *Cahiers de sociolinguistique* ; n°8 : 99-109.
- Calvet L-J., 2002. *La sociolinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France. (カルヴェ, ルイ = ジャン著, 萩尾 生訳 (2002) 『社会言語学』白水社 185 p.)
- Calvet L-J., 2004. « La diversité linguistique : enjeux pour la Francophonie », *Hermès, La Revue*, 2004/3 (n° 40), p. 287-293. URL : <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2004-3-page-287.htm>
- Candelier, M., Kervran, M., Rémy-Thomas, F. 2003. « Une approche plurielle des langues à l'école primaire. Construire de nouvelles compétences préparatoires à la traduction ». *Le français aujourd'hui*, n° 142 : pp. 55-67. URL : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2003-3-page-55.htm> [consulté 11.10.18].
- Commission des Communautés européennes. 2003. Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique : un plan d'action 2004-2006. URL : <http://europa.eu.int/>
- Commission Européenne. 2018. Proposition de recommandation du conseil relative à une approche globale de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. URL : https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:1cc186a3-5dc7-11e8-ab9c-01aa75ed71a1.0002.02/DOC_1&format=PDF [consulté 11.02.19].
- Daston, L. et Gallison, P. 2012. *L'objectivité*. Paris : Presses du réel.
- Dumont, F. 1993. *Genèse de la société québécoise*. Montréal : Éditions du Boréal.
- Garde, F. 2012. *Ce qu'il advint du sauvage blanc*. Paris : Gallimard.
- Goï, C., Huver, E., Razafimandimbimananana, E. 2014. Les inaccessibles de l'altérité et de la pluralité linguistiques et culturelles. Enjeux et perspectives pour l'éducation, *Glottopol*, 23, pp. 2-20. URL : http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_23/gpl23_complet.pdf [consulté 2.11.19].
- Gorodey, D. 2005. « Discours d'ouverture au 17^{ème} colloque CORAIL ». Dans V. Fillol et J. Vernaudon (dirs.), *Stéréotypes et représentations en Océanie : actes du 17^e Colloque CORAIL*. Nouméa : Corail, pp. 13-15.
- Heller, M. 2002. *Éléments d'une sociolinguistique critique*. Paris : Didier.
- Hélot, C. 2007. *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris, L'Harmattan.
- Létourneau, J. 1996. DUMONT, Fernand, *Genèse de la société québécoise* (Montréal, Éditions du Boréal, 1993). *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 50 ; 1 : 110-115.

- McAndrew, M. et Cicerici, C. « L'enseignement des langues d'origine au Canada : réalités et débats ». *Revue Européenne des Migrations Internationales*, n°1 ; vol. 19. URL : <http://journals.openedition.org/remi/398>
- McPake, J. et Tinsley, T. (coords.). 2007. « Valoriser toutes les langues en Europe ». Graz : CELV, Conseil de l'Europe.
- Morin, E. 1986. *La connaissance de la connaissance*. La Méthode, 3. Paris : Éditions du Seuil.
(モラン, エドガール著 大津真作訳 (2000) 『方法〈3〉認識の認識』、法政大学出版局、377 + 6 p.)
- Morin, E. 1999. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Éditions du Seuil.
- North, X. 2010. « Le multilinguisme : nouvel avatar d'une politique de promotion du français ». URL : https://ocw.kyoto-u.ac.jp/en/course/71/?video_id=899 [consulté 09.10.18].
- North, X. 2009. « L'avenir est au multilinguisme », entretien, *La Dépêche*. Propos recueillis par Silvana Grasso. URL : <https://www.ladepeche.fr/article/2009/05/31/615039-l-avenir-est-au-multilinguisme.html> [consulté 11.02.19].
- North, X. Hiver 2010-2011. « Organiser la coexistence des langues ». *Culture et recherche*, n°124 : 10-11.
- Perrenoud, P. 2005. « Assumer une identité réflexive ». *Éducateur*, n°2 : 30-33. URL : https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_01.html [consulté 21.09.18].
- Randriamarotsimba, V. 2005. « La malgachisation de l'enseignement. État des lieux et perspectives ». Dans Prudent, L-F, Tupin, F. Wharton, S. (éds.). *Du plurilinguisme à l'école*. Berne : Peter Lang ; pp. 197-218.
- Razafimandimbimanana, 2005. *Français, Français, Québécois ? Les jeunes Québécois et la langue française : enquête sociolinguistique*. Paris : L'Harmattan.
- Razafimandimbimanana, E. 2008. « Langues, représentations et intersubjectivités plurielles : une recherche ethno-sociolinguistique située avec des enfants migrants plurilingues en classe d'accueil à Montréal ». Thèse de doctorat, soutenue, Rennes : Université de Haute Bretagne. URL : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00306026/document> [consulté 05.09.18].
- Razafimandimbimanana, E. et Castellotti, V. (dirs.). 2014. *Chercheur(e)s et écriture(s) de la recherche*. Louvain-la-Neuve : EME Éditions, coll. « Proximités – Sciences du langage ».
- Razafimandimbimanana, E. 2014. « L'écriture, une fabrique scientifique ». Dans Razafimandimbimanana, E. et Castellotti, V. (dirs.), *Chercheur-e-s et écritures qualitatives de la recherche*. Louvain-la-Neuve : EME Éditions : pp. 47-86.

- Razafimandimbimananana, E. et Traisnel, C. 2017. « Dire les minorités linguistiques en sciences sociales : les notions de « vitalité » et d'« allophone » dans les contextes canadien et français ». *Mots. Les langages du politique*, n°115. URL : <http://journals.openedition.org/mots/22888> [consulté 11.02.19].
- Ricoeur, P. 1984. *Temps et récit, III. La configuration dans le récit de fiction*. Paris : Éditions du Seuil. (リクール, ポール著 久米博訳(1988)『時間と物語〈2〉フィクション物語における時間の統合形象化』新曜社, 312 p.)
- Ricoeur, P. 1985. *Temps et récit, II. Le temps raconté*. Paris : Éditions du Seuil. (リクール, ポール著 久米博訳(1990)『時間と物語〈3〉物語られる時間』新曜社, 542 p.)
- Robert, J-P. 2008. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris, Ophrys.
- Schön, D. (dir.) 1996. *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*. Montréal : Éditions Logiques.
- Schütz, A. 1998. *Éléments de sociologie phénoménologique*, Paris, L'Harmattan.
- Tremblay, C. 2007. « Du multilinguisme au plurilinguisme ». URL : <https://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Fondamentaux/plurilinguismemultilinguismev3.pdf> [consulté 11.02.19].
- Truchot, C. (éd.) 1994. *Le plurilinguisme européen*. Paris : Honoré Champion.
- UNESCO, 2003. « L'Éducation dans un monde multilingue : document cadre de l'UNESCO ». URL : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129728_fre [consulté 11.02.19].
- Vargas, C. 1996. « Grammaire et didactique, plurinormaliste du français ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle* ; 14 : 83-103.

解題

本論文は国際研究集会「多言語化する学校とバイリンガリズム—フランス・カナダ・日本—」(科研費「『ヨーロッパ言語共通参照枠』に関する批判的言説の学説史的考察」(西山教行 18H00688), 「言語少数派の子どもを対象とする遠隔型の「母語による学習支援」の開発」(清田淳子 18K00700), 「言語への目覚め活動」の小学校用教材開発および教員養成方法の研究」(大山万容 18K12476))において発表された講演「複数回の移住(カナダ, フランス, ニューカレドニア)から見た学校の多言語主義」をもとに執筆された原稿の翻訳である。本論文の縮約版は西山, 大山, 清田(編)『多言語化する学校と複言語教育』(明石書店, 2021)に収録されている。

本論文の解題にあたり, まず原著者を紹介し, その後に本論文の論点を明らか

にしたい。

エラレチアナ・ラザフィマンディンビマナナは1979年にマダガスカルに生まれ、幼児学校をマダガスカルフランス学校で過ごす。小学校になるとケニアに移住し、フランス学校、ついでイギリス学校に通う。次に北米のケベックへ移住し、ケベックのフランス語の小学校に通う。中等教育はケベックのフランス語の中学校とその後に移住したオンタリオ州のフランス語の中学校に通う。そしてフランスへ渡り、フランスのリセに通い、レンヌ第2大学にて英語の学士課程と修士課程を終え、中等教育教員の資格を得た。2003年より社会言語学や言語教育学の領域での研究を始め、2008年に「カナダ・ケベック州の学校での異言語移民の子どもにとっての複言語能力の動態とアイデンティティの構築に関わるエスノグラフィー社会言語学からの批判的研究」と題する博士論文を提出した。博士号の取得後にロンドン・クイーン・メアリー大学での教務担当教員、フランス・サルト県中学校教員（英語）を経て、2010年より2016年までトゥール大学准教授、2016年から2020年までニューカレドニア大学派遣准教授、そして2021年からトゥールーズ大学准教授を務めている。

このようにラザフィマンディンビマナナの出生地から現在までの歩みをたどると、アフリカ、カナダ、フランス、イギリス、ニューカレドニアなど各地を生徒として、また教師や研究者として遍歴の旅をたどっていることがわかる。本論文でも述べるように、学術論文はこれまで個人の体験とは切り離され、あくまでも自己の外部の客観的事象を論じ、自己の経験や実存などとは結びつけない方法が採られてきた。ラザフィマンディンビマナナの研究手法はこれに異議申し立てをするもので、それは自身の実存に深く結びついている。

私が著者の面識を得たのは2018年9月5日から8日まで南太平洋の島嶼国バヌアツの首都ポートヴィラにて開催された第11回太平洋フランコフォニーフォーラムに国際フランコフォニー機構（OIF）からの招聘を受けて参加し、その講演に接したときのことである。太平洋フランコフォニーフォーラムとは、太平洋に点在するフランス領や周辺国に展開するフランス文化ネットワークの関係者の中心としてニューカレドニア政府が開催したフランス語振興をテーマとする国際会議であり、それまではニューカレドニアのヌメアで開催されてきた。2018年11月にニューカレドニアの独立に関わる住民投票が実施されることから、フォーラムの実施が政治的メッセージを不用意に発信することを避けるため、初めてバヌアツで開催された。バヌアツは1980年までイギリスとフランスの共同統治を被ってきたが、独立以降は、英仏二言語ならびにビスラマ語の3言語を公用語としている。

ラザフィマンディンビマナナはこのフォーラムの二日目に「フランス語クラスにおける言語的多様性・多元性の管理」と題する講演を行い、主にニューカレド

ニアにおける言語への目覚め活動の紹介と報告を行った。言語への目覚めについて本論文はごくわずか言及するにとどまっているが、この教授法は1980年代にイギリスで開発され、その後フランスやスイスで発展した複言語教育のひとつで、今後さらなる展開が見込まれる教授法のひとつである⁽²⁶⁾。私は翌年にニューカレドニアで開催されたフォーラムに参加し、ラザフィマンディンビマナナに再会し、ニューカレドニア大学で講演を行い親交を深めた。

さて本論文をよりよく理解するには、近代の国民国家における学校の役割を振り返る必要がある⁽²⁷⁾。近代の国民国家を構築する上で、学校は決定的な役割を果たし、国民の創出に寄与した。国民国家とは一国家一民族一言語というイデオロギーの上に成立する国家統合の理念で、19世紀以降にヨーロッパを支配する思想であった。とはいえ、日本を含めて一民族一言語で成立する国家は存在しない。いかなる国にも少数民族は存在し、少数民族の存在するところ少数言語も存在する。ところが近代の国民国家の構築はこのような少数者や少数言語を国民や国語に統合することを目指してきた。このような点において学校は国民統合を創出し、統合された国語を普及する装置である。このような視座は学校を必然的に単一言語の空間へ導くもので、国語教育や国語を教育言語とする教科教育は国民の創出を目指している。ラザフィマンディンビマナナが体験してきた学校はこのような単一言語イデオロギーの支配する学校であり、そこでは国語以外の言語は極めて居心地が悪い。

しかしながら、おおかたの学校では「外国語教育」も実践されており、これは国語教育とは逆のベクトルに向かっている。国語教育や歴史、地理教育は学習者の母国や学校の設置されている国家の国語や歴史、地理に学習者の関心を振り向け、それらの内面化を計る。ところが外国語教育はその反対に学習者の興味や関心を外部へと振り向け、自国ではなく、外国や外国人との関わりを求める。このように見ると、国民国家論のなかで、外国語教育は極めて不利な地位にあり、相反するようにも映る。それにもかかわらず、現代世界はグローバル化の美名のもとに外国語教育に特権を与えている。

ラザフィマンディンビマナナが主題化するのとは外国語教育の展開する学校教育の現場ではない。生徒が国語以外の言語を習得するときに問題となるのは外国語ではなく、(移民の)出身言語である。ラザフィマンディンビマナナ自身はマダガスカル出身であるため、マラガシ語を母語としてきたが、その後の成長と教育のなかでさまざまな言語を獲得してきた。ラザフィマンディンビマナナの体験した学校にも同じように家庭言語を獲得してきた子どもや生徒もいたに違いない。しかしながら、外国語教育の振興のかたわらで、これまでの学校はそのような家庭言語の存在に目をつむり、無視するか、あるいは積極的に排除の対象としてきた。

これまでの単一言語主義の学校が多言語と共生するのは確かに容易ではない。しかし外国語教育のなかで、文法や辞書の整備された言語と見なされてきた言語ばかりではなく、生徒が保持してきた家庭言語や出身言語もまた人類の文化遺産を構築するもので、かけがえのない資源であることに間違いはない。多言語主義を教育現場に導入するにあたり、課題となるのはこれから獲得する外国語のような言語だけではない。生徒が既に獲得している言語と教育言語の共存も多言語主義をめぐる重要な課題であり、本論文はそのような課題を自己の体験を交えて内省的に捉える点で、貴重な論考である。

[解題注]

- (26) 大山万容 (2016) 『言語への目覚め活動 - 複言語主義に基づく教授法』 くろしお出版 162 p.
- (27) Coste, D., Moore, D. et Zarate, G. *Compétence plurilingue et pluriculturelle: vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe, 1997.