

論文

誰が複言語・複文化能力をもつのか

性川 波都季*

概要

本稿では、まず欧州評議会の複言語・複文化能力に関する文献を考察対象とし、複言語・複文化能力の保持者がどのように想定されているかについて、言語・文化の単位と絡めて説明する。そしてこの想定が、複言語・複文化主義の重要な目標の一つである、多様性の平等かつ寛容な受容という価値の育成に矛盾する結果を惹き起こすことを指摘する。最後に、この矛盾を解消するためには、言語や文化の能力ではなく価値こそを学習・教育の対象とすべきであるが、その価値を、海外と比較的接触する機会のない人々から探り出すことの可能性について論じる。

キーワード

複言語主義, 複文化主義, ヨーロッパ言語共通参照枠, グリーンツーリズム

1. 複言語・複文化能力の定義

複言語・複文化能力は、欧州評議会による『ヨーロッパ言語共通参照枠』(Council of Europe, 2001, 以下『参照枠』)で広く認知されるようになった概念である。『参照枠』によれば「複言語・複文化能力とは、複数の言語を用いる力——ただし力のレベルはさまざま——と、複数の文化の経験とをもつことで、社会的なエージェントとして、コミュニケーションおよび相互文化的インターアクションに参加するための、一個人の能力を指す。そしてこの能力の存在のあり方は、複数の能力が縦列または並列しているのではなく、複雑でより複合的に存在している」とされる (Council of Europe, 2001, p. 168)。

* 秋田大学国際交流センター (segawa@gipc.akita-u.ac.jp)

この『参照枠』ののちに、言語教育の方針立案者のためのガイドラインとして刊行された『言語的多様性から複言語教育へ——ヨーロッパにおける言語教育政策発展のためのガイド』(Council of Europe, 2007, 以下『ガイド』)には、複言語主義に関するより詳細な定義がある。それは「能力としての複言語主義」と「価値としての複言語主義」であり、以下のように説明されている。

【能力としての複言語主義】

すべての話し手に本来的に備わっている、一つより多い言語を使い学ぶ能力であり、その方法は独学か教えられてかを問わない。さまざまな程度で、ある目的のためにいくつかの言語を使うための能力であり、それは『参照枠』において「(中略：前述の、『参照枠』における複言語・複文化能力の定義の一文目が引用されている)」と定義されている。この能力は話し手が使うことのできる言語レパートリーの中で具現化される。教育の目標はこうした能力を発達させることである。(Council of Europe, 2007, p. 17)

【価値としての複言語主義】

言語に対する寛容性、すなわち多様性を肯定的に受容するための基礎となる、教育的価値である。複言語主義に対する話し手の意識は、自らや他者が使っているバラエティーそれぞれ——たとえそれが(私的、専門的または公的コミュニケーション、連帯のための言語など、のように)同じ機能は担っていなかったとしても——を、平等のものとして価値づけさせるかもしれない。しかしこの意識は、自動的な感覚と言えるものではないので、言語を学校で教えることにより、促進し構造化されなければならないのである。(Council of Europe, 2007, pp. 17-18)

欧州評議会がこうした能力観を打ち出した背景には、ヨーロッパにおける多様で豊かな言語・文化的資源を価値あるものとして十分に認め合い、お互いの言語・文化的資源を用いながらコミュニケーションすることで、共に生きることのできる民主的市民性を育てていこう¹という考え方がある(Council

1 欧州評議会の言語政策における「共に生きる」ことと市民性(シチズンシップ)との関係については、福島(2011)が詳細に論じている。

of Europe, 2001, pp. 2-4; 山本, 新井, 古賀, 山内, 2010, pp. 110-111)。
そのために教育を通じて複言語・複文化能力を育成することが重視されており, 教育ツールとして『ヨーロッパ言語ポートフォリオ』が作られるなど, 特に複言語能力に関しては, 全ヨーロッパの規模でその育成を実現するための実際的な提案がなされ続けている。

本稿はまず, 『参照枠』『ガイド』, これらでの複言語・複文化能力の典拠となった「複言語複文化能力とは何か」(コスト, ムーア, ザラト, 1997=2011)²を対象とし, 複言語・複文化能力の保持者がどのように想定されているかを, 言語・文化の単位と絡めて説明する。そしてこうした想定が, 複言語・複文化主義の重要な目標の一つである, 多様性の平等かつ寛容な受容という価値の育成に矛盾する結果を惹き起こすことを指摘する。最後に, この矛盾を解消するためには, 言語や文化の能力ではなく価値こそを学習・教育の対象とすべきであるが, その価値を, 海外と比較的接触する機会のない人々から探り出すことの可能性について論じる。

2. 複数性の単位

まずここでは, 『参照枠』と『ガイド』から, 言語と文化の単位がどのように捉えられているかを見ておく。この単位の問題と, 複言語・複文化能力の保持者として誰が想定されうるかとは, 密接に関係しているからである。

『参照枠』は, 言語・文化の単位について明確には定義していないが, 「個人の言語経験はその文化的文脈の中で, 家庭の言語から社会の言語へと, そして他民族³の言語へと広がって」おり, 複言語主義はそれらの複数の言語の相互作用を強調するという記述がある (Council of Europe, 2001, p. 4)。言語の単位は, 家庭・社会・他民族へと広がっていくものとされ, かつそう

2 コスト他 (1997=2011) の訳者である姫田によれば, これは『参照枠』のための欧州評議会委託研究の成果であったが, 『参照枠』は広いコンセンサスを急ぎ複言語・複文化能力を「非常に抽象的に簡潔にしか採用しなかった」という (p. 249)。また, コスト他 (1997=2011) と『参照枠』『ガイド』における複言語・複文化主義の特徴と発展については, 西山 (2010a) がまとめている。

3 「民族」は原文では *peoples* であり「国民」を意味する可能性もある。

したさまざまな言語は相互に作用し合うものと考えられている。また文化に関しては、「一個人の文化能力においては、その個人が接触しえたさまざまな文化（国家、地域、社会的文化）は並列して存在しているのではなく」、複数の文化の相互作用が複文化能力を作りだすとされ（p. 6）、文化の単位もまた多様であり、言語と同様に一個人の中で複雑に影響し合うものと想定されている。

その後、言語教育の立案者向けの『ガイド』においては、言語単位の多様性がさらに強調されるようになった。『ガイド』は、「言語」(language)よりも中立的な用語として「言語変種」(language variety) という用語を採用し（Council of Europe, 2007, p. 50）、さまざまな言語変種を表す用語とその定義について一項を割いて詳細に説明している。その理由は、言語教育の方針立案者は、個人や国家、他の特に欧州諸外国の教育現場の実状やニーズを十分に考慮した上で、多様な集合体のニーズ、言語変種の有用性、言語的少数派の権利などといった、膨大かつ矛盾するかもしれない要素に基づいて、教育すべき言語を選択しなければならず、その選択にあたっては、現存する言語の種類について知っておく必要があるためである（pp. 50-51）。

驚くべきは、ここで提案されている言語変種の多様性である。具体的には言語変種は大きく三つに分けられており、話し手の位相から見た言語変種、社会的位相から見た言語変種、学校の言語変種について、その下位に含まれる言語変種の用語が説明されている⁴。話し手の位相から見た言語変種は、「母語」「第一言語」「ネイティブ言語」「継承語」「手話言語」「第二言語」「現代語」「外国語」「慣用（主要）言語」「家族語」「支配言語」「アイデンティティの言語変種」「連携の言語変種」とされる（Council of Europe, 2007, pp. 51-54）。社会的位相から見た言語変種としては、「国家語」「公用語」「支配言語」「少数言語」「日常語」「地域語」「通用語」「現地語」「土着語」「移民コミュニティの言語」「継承語」「ホスト言語」「ロマ語」「外国語」「第二言語」「古典語」が挙げられている（pp. 54-58）。学校の言語変種とは、「書記言語」「教授言語」「バイリンガル教育の言語」を指す（pp. 58-59）。

4 ただし『ガイド』は、言語変種を示す用語・概念が生みやすい誤解なども述べており、すべての用語・概念の使用を促しているわけではない。

それぞれの言語変種の説明の中に、関連する事項として別の言語変種が現れることもあり、特徴や性質、機能、使う者や使われる場は、複雑に絡み合うものとして示されている。こうした多様で複雑な言語変種（の捉え方）があるからこそ、『ガイド』は、教育すべき複数の言語を選ぶために、十分に調査を行い現状を把握するよう促している（Council of Europe, 2007, pp. 59-63）⁵。

3. 複言語能力、複言語・複文化の経験は万人がもちうる

『参照枠』は複言語・複文化能力を複雑で複合的なものとして定義し、『ガイド』はさまざまな言語変種を考慮の対象として挙げていた。この複言語主義の理念からすれば、実に多種多様な言語があり、その中から複数の言語を使うことができれば、それは複言語能力をもっていると言える。つまり原理的には、教科書的日本語で書くことができ、中学校の教科書に出てくる英語表現であいさつができ、さらに生まれた場所の通用語（いわゆる方言）で話すことができれば、三つの言語を使う能力をもっているとみなせるのである。

実際にコストラ（1997=2011）は、この研究の仮説または前提の一つとして「社会化された行為者は誰でもある程度、複数言語複数文化にさらされている」（p. 254）ということを挙げた上で、「実は現代的共同体はどこでも、非常に幼いうちから言語文化の複数性を経験するし、経験は非常に広い範囲で起こる」とし、「移民者の子どもや国際結婚で両親の言語が違う子ども」に限らず、「村の子ども」などあらゆる子どもにとって、社会化過程で複言語・複文化を経験し接触することは「ありふれた」ことだと強調する（p. 255）。複数の言語・文化の経験と接触は、どこで生まれたどんな者にも共

5 以降の記述において、本稿では、「言語変種」は使わず「言語」で統一する。『ガイド』は、「言語」という用語で名づけ、それに対応する定義をすると、そこにはある個人やグループへの社会的・政治的意味をもたらすことになるから、中立的な用語として「言語変種」を採用したとしている（Council of Europe, 2007, p. 50）が、『参照枠』など本稿が考察対象とする他の文献では「言語」が使われており、また特定の言語の種類を社会的・政治的な意味合いを込めて記述する箇所も本稿にはないため、「言語」を使用する。

通にありうるものとして記述されている。

『ガイド』もまた、「複言語主義とは、すべての話し手に本来的に備わっている（中略）能力として理解されるべきである」（Council of Europe, 2007, p. 17）、「すべての話し手は潜在的に複言語的であり、教育の結果であるかないかにかかわらず、さまざまなレベルでいくつかの言語変種を習得し得る」（p. 38）など、複言語能力を万人が潜在的にもつ本性的能力として繰り返し描いている⁶。そして、コスト他（1997=2011）や『ガイド』ほど潜在性を強調していないが、『参照枠』にも「複言語・複文化能力は就学前に発達しはじめる」（Council of Europe, 2001, p. 174）という記述がみられ、誰にでも発達の機会がありうる能力として複言語・複文化能力を捉えていることがうかがえる。

以上の記述からすれば、複言語・複文化の経験・接触は、外国に移動することや、外国につながりをもつ家庭環境であるといった者に限定された特殊なものではなく、誰にとってももちうるものであると言える。また、複言語の能力は全話し手に本来的に備わっているものであり、「そもそも複言語・複文化主義を^{ママ}支える言語観によれば、あらゆる個人は複言語使用者」（西山, 2010b, p. viii）という指摘もあるように、人は常に複言語能力を発揮し言語を使用していると考えることもできる。さらに言えば、複言語・複文化能力とは、すべての社会化された人間が常に何らかの形で育み用いている能力であり、意識的に学習や教育しなくともよいとさえと捉えうるだろう。

4. 複言語・複文化能力が認められていないという問題意識

複言語・複文化能力という概念が打ち出された背景には、現状ではそれらの意義が十分に認められておらず、むしろ抑圧の対象となっているという問題意識があった。

たとえば、コストら（1997=2011）は、複言語・複文化の経験は従来の伝統的学校教育にとって「教育の障害と映るようだ」（p. 246）と批判してい

6 ほかにも「話し手を根源的に複数性のものととらえる認識」（Council of Europe, 2007, p. 18）、「複言語主義はすべての話し手の特徴」（p. 69）という記載がある。

る。また『参照枠』の第一章で引用されている大臣会議勧告文 R(82)18 には、「ヨーロッパの現代語をよりよく知ることによってのみ、母語を異にするヨーロッパの人々のコミュニケーションとインターアクションをうながしヨーロッパの移動性・相互理解・協力を推進すること、そして偏見・差別を克服することが可能になる」(Council of Europe, 2001, p. 2) とある。そして本稿冒頭で引用したように、『ガイド』は、多様性を肯定的に受け止め、言語に対する寛容性という価値を教育することを、複言語主義の特徴の一つとしていた。

つまり、ヨーロッパ内において、さまざまな言語や文化に対する、偏見・差別が根強く残っているという問題意識があるからこそ、それらを学ぶとともに言語・文化の多様性を意義として認めさせようという複言語・複文化主義が、欧州評議会の方針として採用されたと考えられる。国境を越えた欧州統合という一大プロジェクトの実現にとって、複言語・複文化の能力や価値は、学習・教育を通じて育てていかなければならない重要な課題として位置づけられている。

5. 学習・教育の対象化することの誘惑・その 1——言語の認定と選択

だが、あるものを学習・教育の対象とすることは、対象から漏れ落ちるものを同時に生み出す。

第2章で述べたように『ガイド』は言語の多種多様性を示し、言語教育の立案者に学習者を取りまく言語の現状を十分に把握した上で、教育すべき言語を選ぶよう求めている。十分に言語の現状を知るためには、まず、一言語というものを認定する作業が必要である。つまり、これは言語として数えられるが、これは数えられないと分別しなければならず、そこには一つの言語として認められなかった何かが残されることになる。さらにそうしてさまざまな言語を認定したのちに、ではその中からどの言語をここでは教えるのかという選択を行わなければならない。たとえ複数の言語を教えるとしても無限には教えられないので、何らかの基準で限定する必要がある、ここにも教える対象として選ばれなかった種類の言語が残されることになる。

『ガイド』は、選択の基準もまた多様であるとして、有益性だけでなく言語的少数者の権利などを踏まえたうえで教育制度や政府が選択すべきとしている (Council of Europe, 2007, pp. 50-51)。しかし複言語主義に基づく教育は、現実化された場合、英語を始めとした大言語の教育という結果を生み出しているという指摘がある。たとえば、ハンガリーの事例を論じた福島 (2010) によれば、ハンガリーの言語教育政策は「能力としての複言語主義」と「価値としての複言語主義」の両方を目標とすることを提言している (pp. 41-42)。しかし実際に習得率が上がったのは、英語が特に顕著であるほか、ドイツ語・フランス語・イタリア語といった大言語のみであり、かつ一学習者が学ぶ言語の数は変化していないというように、複言語学習の奨励は「大言語、とりわけ英語学習の学習者数を増やすことには貢献しているが、その他の言語には有効な手段とならない」 (pp. 46-47) という。『ガイド』が示すように、複言語を教育する場合、どの言語を選ぶのかは、各国・地域の判断に任せられており、そのことが結果として、効率性や経済性という基準での言語選択を促し、言語の間に階層化をもたらしている⁷。複数の言語の平等性とそれらへの寛容性を養おうとしていたはずの複言語・複文化主義の目標とは矛盾する結果が生み出されているのである。

このことは、日本の文脈で複言語能力が取り上げられる場合、ほとんどが、英語以外の外国語教育のプログラムや、何らかの形で海外につながる者のも

7 砂野 (2012) は、ヨーロッパの提案する「多言語主義」が「ア priori に肯定的な価値として称揚され、さまざまな介入の原則として掲げられている」 (pp. 15-16) ことを批判し、次の3点の問題を挙げている。すなわち、(1) 「多言語主義」は、ヨーロッパの「各国家の中で公共性を担保する言語がすでに存在する状況」を前提としており、それとは異なるアフリカなどの状況が十分理解されていない (p. 16)、(2) 「多言語主義」は「可算名詞として個々の「単位」が明確に区分できる「言語」」 (p. 16) を前提としているが、「言語」を一つの「言語」として固定化するのは政治であり、「植民地支配者や言語学者などの外部の観察者、介入者によって行われる「名付け」は、客体化の契機でしかない」 (p. 17)、(3) 「多言語主義」に基づいた「[国語]でも「公用語」でもない、新たに文字を与えられた諸言語による識字は、人々から背を向けられることが少なくない。人々が求めているのは「役に立つ言語」による識字なのである」 (p. 18)、としている。(2) と (3) の指摘は、複言語主義における言語の認定と選択の問題を論じた本章と重なる。

つ能力という位置づけで語られることにも関係する。

たとえば、福田、吉村（2010）は、イギリスで開始された「母語と外国語教育の架け橋として提案されてきた言語意識教育」が、「複言語・複文化主義においても外国語の学習を通じて言語やその背後にある文化への気づきを養うものとして取り入れられ」とし（p. 124）、日本において「英語のみの単一言語主義外国語活動」ではない「多言語意識モデル」を提唱する（pp. 125-129）。ここで多言語として選ばれているのは、ブラジルポルトガル語、中国語、スペイン語、インドネシア語など、特定の国で公用語として使われている外国語であり、日本手話が唯一の例外である。

また、立花、橘木、飯田、北山、山崎、中野（2010）は、東アジア各国・地域の高등학교における、英語以外の外国語教育（主にフランス語教育）の現状を報告したのだが、『いかに 21 世紀の複言語主義を育てるか——中等教育における外国語』という主題・副題が示すように、複言語能力の育成を外国語の教育の問題として取り上げている。

言語の変種が無数にあるという前提をもっていたとしても、学び教えられる言語には限界がある。そのため、異質な言語を新たに学ぶと言ったとき、経済的・効率的に有利である言語や、すでに一言語としてのイメージが確立し教科として教えられてきた「外国語」が選ばれがちだということができる。

6. 学習・教育の対象化することの誘惑・その 2——学校で教えるべき価値

第 3 章で述べたように、複言語能力を使い学ぶ能力、つまり能力としての複言語主義はすべての人に本来的に備わる力だとされている。したがって複言語をあえて学び教えるという場合には、すでにもっている能力をさらに伸ばすということが目標になる。

それに対し、第 1 章で引用したように、価値としての複言語主義、すなわち言語の多様性を肯定し寛容に受容しようとする意識は、自動的には学ばないものであり学校教育で促進することが必要だとされていた。『ガイド』は別の個所でも、「こうした教育（＝複言語教育：牲川注）が必要なのは、言語技能の発達が自動的に話し手の態度を変えるということはないとい

う仮説に基づいており、話し手が言語についての好奇心と他の共同体の言語への敬意を話し手がさらにもつようにするためである」(Council of Europe, 2007, p. 68)と記す。複数の言語が使えるようになることと、言語に対する態度の変化とは切り離して考えられるべきものであり、後者は学校教育による育成が必要だと主張されている。

また文化についても、『ガイド』は「一つより多い文化と接触することは、自動的に文化的意識、すなわち異なった社会のもつ、集団的価値観や行動、規範、そして記憶といったものへの気づきと受容という意味での意識、をもたらすという種のものではない。そうした意識は教育の課題であり、それは言語教育に結びつけて、またはより特別に扱われうる」(p. 69)とする。そして相互文化間教育について「目的は、他の文化に対する理解をある程度作りだし、その共同体のメンバーとともに、できる限り偏見とステレオタイプのないコミュニケーションの形を確立することだ」(p. 70)と述べている。

複言語・複文化主義理念を構想したコストラ(1997=2011)は、複数の言語や文化との接触と経験はどんな状況で育った者にもありうるものだが、「最初の経験がつねにその後の能力構築に有効に作用するとは言えない。最初の接触によるイメージが、外国語学習や文化の発見の障害となる場合もあるから」(p. 255)とし、さらに『参照枠』には、言語が話されている共同体の社会文化知識は重視するに値する、その理由は、社会文化知識は学習者の以前の経験の範囲外にあり、「ステレオタイプによってゆがめられている可能性が高い」からだという記述がある(Council of Europe, 2001, p. 102)。

複数の言語や文化との接触・経験は万人に共通してありうるが、その接触・経験は、それぞれの言語や文化を平等にみなし寛容性をもって受容する態度に自動的に結び付くものではない。逆に接触・経験が偏見やステレオタイプを生み出す可能性もあり、ここに学校教育で、言語や文化の平等性・多様性を意識させるという教育の重要性が浮かび上がってくるのである。

論者は、このような教育を通じた意識化を否定しない。むしろメディアの情報にさらされ、他の共同体の言語や文化に対し集団主義的かつ差別的な偏見を育ててしまうということは、どのような個人にも起こりえ、そうした認識を改めるために教育機会を利用することは重要だろう。複言語・複文化主

義にもとづく教育が、欧州各国の統合をめざしていることからすれば、差別やステレオタイプの批判的見直しを担うのは当然のことである。

しかし学校教育が意識化しなければならない教育の課題として訴えることは、そうした教育機会をもたない、あるいはもちえない人々を、他者や他の共同体を平等にとらえる価値意識を欠いた者と位置づけはしないだろうか。複言語を使うための能力育成と同じように、こうした価値観の育成も非常に長期間を見越したプロジェクトであり、やがて欧州全土のすべての人々に教育を受ける機会がいきわたるのかもしれない。『ヨーロッパ言語ポートフォリオ』は生涯にわたる自律的な学習のツールであり、この普及が進めば、学校教育を終えた者もまた、自らがもつ複数の言語や文化の経験とその意義を認識する機会を得ることができる。

では現時点で、こうした教育を受けていない人々は、異質な人々や共同体の価値観や行動などを自らのそれと平等のものと認め受容し、異質な他者や共同体と意思疎通を図る能力をもたないのだろうか。また、学校教育以前の経験・接触だけでは偏見やステレオタイプをもつことになりがちだと述べることは、教育を受けていない者はとかくそうした偏見・ステレオタイプをもちがちだというイメージを抱かせるのではないか。

7. 伸ばすべき価値とは何か

複数の言語を学習・教育するという目標は、それら複数の学習・教育間の連携をいくら強調したとしても、一つひとつの言語は違うものなのだという認識を構築するだろう。重なりや共通点があっても、違う言語を学ぶからこそ、複数の言語を学んだと言えるからである。また、一度違うものと認定されれば、その違いの間には、現時点での効率性や有効性に基づく階層化が必ず起こる。学習・教育の対象として選ぶ作業は、学び教えるに値する言語と値しないものとを区分するものであり、階層化を助長する機会ともなりうる。福島（2010）が指摘したように、複言語の学習・教育の推進が、有力な大言語を何からのレベルで三つ以上使えるようになることとして実現されているのだとしたら、それらを使えない者たち、それら以外の言語を使う者たちは、大言語を使う能力のない者として下位化されることになる。

さらに言えば、これは一つの言語だと認定すること自体が、言語に認定されない存在を生み出す。権力をまったくもたない者は、自らの使っている言語を一言語として認めてもらうことさえできない。少数のあるいは力のない人々の言語をあえて学習・教育対象として取り上げたとしても、そこに少数派・弱い者の言語というレッテルが生まれること、言語として認定しきれない何かが残されることは避けられない。『ガイド』は、そうしたレッテルや残余という問題を前提にしながらも、有益性だけでなく言語少数者の権利も踏まえ、あえてこの言語をここでは選ぶという戦略の重要性を訴えていると考えられるが (Council of Europe, 2007, p. 51)、どのような戦略であれば、学習・教育対象として言語を認定し選ぶことが、それぞれの言語を平等かつ寛容に受容することに有効なのかは、本稿で考察対象とした文献からは明らかではない。言語間の階層化、言語とそれ以外との階層化の問題は、一つひとつの言語を教え上げ、学習や教育の対象として選択することの必然的な結果であり、多種多様で複雑な言語のありさまを受け入れ、平等に捉えるという価値とは根本的に矛盾してしまう。

では、複数の言語能力の伸長と、この価値の育成とを切り離し、後者の価値の育成こそ教育の目標とすればどうだろうか。特に『ガイド』が強調するように、他者や他の共同体の考え方や行動も含め、多様性を肯定的に受容する価値の育成は、複言語・複文化主義が重視してきた教育目標の一つである。ただし『ガイド』は、この価値は自動的には意識できないので、学校教育で扱うべきだと主張していた。このように価値を学校教育で育てるべき重要な課題と位置づけることは、教育を受けていない者に対し、異質な者を平等に受容する価値意識をもたない者だというステレオタイプと偏見をもたらす恐れがある。複言語・複文化主義を提案した欧州評議会は、異質な他者を平等に受容する意識をもたない者がいるという問題意識をもっているからこそ、これを教育の対象として重視するのであり、教育の対象化の提案それ自体の中に偏見が埋め込まれていると考えることもできる。

この問題は、学校教育で教えなければならないものとしてではなく、複言語能力のように、すべての人々が潜在的にもっており、教育機会はそれを伸ばすものと考えられることで解決できる。万人がもちうるものだが、人々のコミュニケーションに重要な価値観であるので、教育の場があればその機会を

利用して伸ばすという考え方を採用するのである。しかしここで問わなければならないのは、伸ばすべき価値観は、さまざまな言語や文化の多様性を平等に認め寛容に受け入れるという内容でよいのか、ということである。『参照枠』などによれば、相互の言語的・文化的資源の価値を認め合うことが、その資源に基づいて相互にコミュニケーションし、共に生きていくことの条件だということになるだろう。しかし、それは本当に、コミュニケーションし共に生きていくために必要な条件なのか。

さまざまな言語や文化の多様性を平等に認め寛容に受容するという価値観を育てることは、複数の言語や文化の中身の一つ一つ学び、それぞれが豊かで意義深いことを理解させるということであろう。言語を教育対象化することの問題として述べたように、こうした教育は、一つの区切られるものとして言語や文化を立ち上がらせる。このことと、一個人の多種多様な言語・文化能力とそれらの連続性および複雑さを前提としている複言語・複文化主義の前提とは、どのように整合性をもつのだろうか。一つひとつの言語や文化を学んだ上で、それは一人の個人の中で連続し複雑に存在していると考えればよいのだとして、そのように考えることが、お互いにコミュニケーションし共に生きていくために不可欠な条件だろうか。

さまざまな言語や文化について知っていることは、目の前の他者の言語使用や話題を分析的に見ることにつながり、何を言いたいのかを聞き届けようとする集中を妨げるのではないか。論者にとってはむしろ、目の前の他者の使用する言語や文化的背景を気にすることなく、その人が今何を自分に伝えたいのか、それを理解しようとするをよしとする価値観のほうが、はるかに重要なことに思える。

複数の言語の能力を育てるという目標は、言語間、そして言語とそれ以外のものとの階層化し、複雑な連続的能力として言語能力をとらえようとする言語観と矛盾する。また、言語・文化の多様性を平等かつ寛容に認めるという価値を学校教育の目標とすることは、教育を受けない者を下位化するという点のみならず、この価値の育成が相互にコミュニケーションし共に生きていくことの必然的条件なのかという点でも疑いがある。しかし他方で、異質な他者とコミュニケーションし共に生きていくことを支える、価値観や思想というものはあるのではないか。ただしそれは、研究者や教育者といった特

別な者が作りだし、教育の対象として提案するといった類のものではない。さらに、海外との接触や経験に特に富んだ者のみがもっているものでもない。

8. 誰が複言語・複文化能力をもつのか

実際に、秋田県仙北市のある地域には、海外での生活経験もなく、外国語の学習に関してもごく限られた機会しかもたなかったにもかかわらず、その共同体にとっての異質な他者を日常的に受け入れ、かつその他者と相互に満足のできるコミュニケーションを行ってきた人々がいる。

ここでグリーン・ツーリズムを営む農業従事者の多くは、この地で生まれ育ち生活を送ってきた。英語で簡単な挨拶ができる者もいるが、海外に関する情報を得るための特殊な機会をもっているわけではない。2009年に、論者の企画・運営で開始した留学生対象の農家民泊プログラムが、外国人を集団で受け入れた最初の事例であった。しかしそれ以降、現在までの4年間にわたる実施において大きな問題は一度も起こったことはなく、プログラム終了時のアンケート調査においても、農業従事者と留学生双方からお互いに十分な交流ができ満足したという反応を得ている(秋田地域留学生等交流推進会議, 2009, 2010, 2011, 2012)。このことは、異質な他者を受け入れコミュニケーションする能力、そしてそれを支える思想は、海外での生活や特別な学校教育などの経験がなくとももちうるのではないかという仮説をもたらす。

論者は今後、このグリーン・ツーリズム運営農家に聞き取り調査を行うなどして、異質な存在の受け入れを可能にする思想とそれを獲得してきた背景を探りたいと考えている。この研究は、異質な他者とコミュニケーションするための思想を、いわば市井の人々の生き方から明らかにすることをめざしており、海外での生活など特殊な経験や教育機会をもたない人々を、教育の対象とみなすことへの強い疑いがきっかけとなっている。同時に、この思想群を記述することができれば、潜在的に人々がもっている思想をさらに伸ばそうとする教育に反映させることもできるだろう。

もちろんこの思想群は、論者が探り出さなくとも、農家の人々が日々育み実行してきたものと考えられる。コミュニケーション行為の遂行とともに変

更が加えられ、またその新たな思想が次のコミュニケーション行為を生み出す。だから、一研究者が現時点での思想群として取り出し記述した途端、特別な学習・教育を経なければ獲得できないものとして対象化され、その機会をもたない者を下位化するという循環に陥るのかもしれない。その恐れを予感しつつ、今はまず仙北市の人々の異質性対応の見事さに圧倒されて、その中身と背景を知ることに努めたいと考えている。

文献

- 秋田地域留学生等交流推進会議（編）（2009）. 『秋田の農家民泊——体験から持続的交流へ 実施報告書』秋田地域留学生等交流推進会議.
- 秋田地域留学生等交流推進会議（編）（2010）. 『秋田の農家民泊 in 西木町——持続的交流の展開 実施報告書』秋田地域留学生等交流推進会議.
- 秋田地域留学生等交流推進会議（編）（2011）. 『する・聞く・語る秋田の農業 in 西木町 実施報告書』秋田地域留学生等交流推進会議.
- 秋田地域留学生等交流推進会議（編）（2012）. 『第三の故郷を見つける農家民泊 実施報告書』秋田地域留学生等交流推進会議.
- コスト, D., ムーア, D., ザラト, G. (2011). 姫田麻利子 (訳) 複言語複文化能力とは何か『大東文化大学紀要』49, 249-268. (Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997). *Competence plurilingue et pluriculturelle: Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.).
- 砂野幸稔 (2012). 多言語主義再考『多言語主義再考——多言語状況の比較研究』(pp. 11-48) 三元社.
- 立花英裕, 橋木芳徳, 飯田年穂, 北山研二, 山崎芳朗, 中野茂. (2010). 『いかに 21 世紀の複言語能力を育てるか——中等教育における外国語』朝日出版社.
- 西山教行 (2010a). 複言語・複文化主義の形成と展開. 細川英雄, 西山教行 (編) 『複言語・複文化主義とは何か——ヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ』(pp. 22-34) くろしお出版.
- 西山教行 (2010b). 複言語・複文化主義の受容と展望. 細川英雄, 西山教

行(編)『複言語・複文化主義とは何か——ヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ』(pp. v-ix) くろしお出版.

福島青史(2010). 複言語主義理念の受容とその実態——ハンガリーを例として. 細川英雄, 西山教行(編)『複言語・複文化主義とは何か——ヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ』(pp. 35-49) くろしお出版.

福島青史(2011). 「共に生きる」社会のための言語教育——欧州評議会の活動を例として『リテラシーズ』8, 1-9.

福田浩子, 吉村雅仁(2010). 多言語・多文化に開かれたリテラシー教育を目指して——日本の小学校における言語意識教育の提案. 細川英雄, 西山教行(編)『複言語・複文化主義とは何か——ヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ』(pp. 119-131) くろしお出版.

山本冴里, 新井久容, 古賀和恵, 山内薫(2010). 『JF 日本語スタンダード試行版』における複言語・複文化主義——日本の言語政策の「異なる可能性」を探る. 細川英雄, 西山教行(編)『複言語・複文化主義とは何か——ヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ』(pp. 107-118) くろしお出版.

Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Cambridge University Press.

Council of Europe (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe [Main version]*. Strasbourg: Council of Europe.

付記: 本論文は, JSPS 科研費 24652098, および笹川科学研究助成 24-823 の助成による研究成果の一部である。

編集委員（50音順）

牛窪隆太（特集号編集代表）、佐藤貴仁、田中里奈、張珍華、古屋憲章、山本晋也

査読協力者（50音順）

市嶋典子、牛窪隆太、佐藤貴仁、塩谷奈緒子、牲川波都季、田中里奈、張珍華、鄭京姫、古屋憲章、三代純平、山本冴里、山本晋也

言語文化教育研究 第11巻

特集号「言語文化教育の思想」

発行日 2013年3月26日

編集責任者 細川英雄

発行・編集 早稲田大学日本語教育研究センター 言語文化教育研究会

〒169-8050 東京都新宿区西早稲田 1-7-14-705

<http://gbkk.jpn.org/>

D T P ケイ商店

© 2013 本書の一部または全部について、著作者から承諾を得ずに複写・複製・転載することは、著作権法上での例外を除き、禁じられています。