



複言語複文化能力とは何か

ダニエル・コスト、ダニエル・ムーア、ジュヌヴィエーヴ・ザラト
姫田麻利子 訳

Compétence plurilingue et pluriculturelle (Traduction en japonais)

Mariko HIMETA

翻訳について

以下は、COSTE, Daniel, MOORE, Danièle, ZARATE, Geneviève, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, ©Conseil de l'Europe, 1997, 70p. の翻訳である。本翻訳に関し、欧州評議会の許可は得ているが、訳文責は訳者にある。

1991年から計画された「外国語教育／学習のための欧州共通参照枠」(以下CEFR)のための欧州評議会委託研究である。複言語複文化主義という用語は、2001年のCEFR刊行以来日本でも普及した。とくに英語以外の外国語教育にとっては、存在意義に対する強迫観念を癒す新しい拠り所となっている。とはいえ、大学に科目のある複数言語間でCEFRの具体的能力記述を共有する提案や実践、単一言語内の能力不均衡を認知する方向性以外に、複言語複文化主義的イニシアティブは、少なくとも外国語教育分野ではまだ見られない。広いコンセンサスを急ぐために、CEFRが結局非常に抽象的に簡潔にしか採用しなかった複言語複文化能力について、欧州を中心に、たとえば *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (Zarate, G. et al. dir., Editions des archives contemporaines, 2008) に見られるように、具体的記述の試みが始まっている。複言語複文化能力を、日本の文脈に即して観察し具体的に記述していくために、本論文が定義する複言語複文化能力に帰ることは有効だと思う。なお、6章はCEFRの8章に採用されているので、紙幅の都合により抄訳とし、TRIM, J.L.M.による序文、付属資料、参考文献一覧は省略した。原文は、欧州評議会のサイト www.coe.int/t/dg4/linguistic/publications_FR.asp? (英語訳は [/publications_EN.asp?](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/publications_EN.asp?)) で公開されている。

1. はじめに

1.1 研究目的

本研究は、CEFR 推敲のための省察である。コミュニケーション能力概念と言語文化複数主義の維持と発展をめざす視野の結びつきを見つけたい。コミュニケーション能力については様々な不確定要素が指摘されているが、その生産性も次々と証明されている。言語文化複数主義は、今日の欧州また世界各所で見られる現実であり、政治的取組みである。

コミュニケーション能力概念を前面に出すということは、社会的行為者を優先するということだ。コミュニケーション能力は知識 (savoir)、スキル (savoir-faire)、態度 (savoir-être) の複合体だが、社会的行為者とは、そうした能力を持ち、発展させ、言葉による手段を使いこなして、ある文化環境で情報を得、創造し、学び、息抜きし、行動し、行動させ、つまり他者に働きかけ反応することができる者である。

言語文化複数主義の尊重と進展を主張することは、欧州に存在し欧州をなす言語と文化の複数性を確認するだけでなく、その複言語主義、複文化主義は別々の共同体の単なる併存ではないと言うことである。複言語主義、複文化主義は、複数言語、複数文化の参加行為者による、複数の形態、複数の組合せの交流、仲介からなるものだと。

したがって、複言語複文化能力について語ることは、人生を通じてこの複合能力を管理、運用、整備しながら、様々な言語文化において言語文化間の仲介的役割を担う社会的行為者のコミュニケーション能力を見ていくことである。

1.2 従来の外国語教育観とのそご

この領域の研究には、外国語教育／学習とそぐわない点がいくつかある。考察と提案を進める上で、このそごを見ておくことは重要である。

1.2.1 コミュニケーション能力と母語話者モデル

(ハイムズは言語的共同体と個人能力の不均質性を十分に述べていたが) 元のコミュニケーション能力概念がどうであれ、それは外国語教育と結びつく中で、母語話者を理想のコミュニケーション主体としてきた。(厳密な意味での言語能力と区別される) コミュニケーション能力は、母語単一使用者と暗にみなされた話者、でないとしても単一言語によるコミュニケーション行為実践者(第一言語について完璧で均質な知識を持つと評価された人) の社会言語運用の力、知識、資質によって定義される。外国語学習の目標は、欧州評議会の *The Threshold Level* も含め、母語話者の能力で型どりされている。学習者が複言語主体である(母語に加え、すでにほんの少しは知っている外国語のリソースに頼ることができる) ことは、あまり意識されない。

1.2.2 コミュニケーション能力と文化的側面

さらに知の系列で言えば、ハイムズにおいてコミュニケーション能力概念は文化人類学と関連が

あったとしても、外国語教育／学習分野ではある種の言語実用主義の影響により、文化面よりも言葉から、コミュニケーション能力を見るのが支配的傾向だった。だから、広く使われ横断的と思われる表現行為や言語機能の種類が目ざされても、文化条件の違いによりその行為や機能が特定の意味を見せることについては蔑ろにされてきた。言語内、言語間の変化の幅が、文化内、文化間の差異よりも重視されてきた。

この事実は一見当たり前かもしれない。外国語を学ぶことがねらいだし、その学習に重大な文化的障壁があるとも思えない、文化の発見に必要なことは言語の学習の中で、あるいはその後で行われる（学習の状況なり教材が十分にオーセンティックであればいい）と思うなら、当たり前に見えるだろう。しかし文化的抵抗が重大な時は、話が違ってくる。言語と文化の緊密な関係とは、よく言われるようなコミュニケーション目的で言語を学べば必然的に同目的の文化はかき集められるというものでは、全くない。

いずれにせよ、外国語教育／学習は、文化の複数性（ひとつの学習者グループにも存在するものを含む）への気づきや、複数性を感じ、観察し、客観視し、複数性を生きる能力を、コミュニケーション能力育成とほとんど関連づけていない。おそらく例外は、「異文化間教育学」と「アウェアネス」実践の分野だけである。

1.2.3 “pluri”, “bi”, “inter”

言語整備、言語政策を考える時、言語と文化の複数性は基本データである。民族学的社会学的分析では以前から複数性を見ているが、一方、言語習得研究、心理学アプローチ、言語教育では、二言語間、二文化間接触の形態に関しては二元化と言ってもいいモデルが優位にある。この「複(pluri)」と「二(bi)」の違いは、方法論の根拠、研究の視点、目的の違いと対応している。そして、個人や集団に偏ったイメージをもたらしている。

「二(bi)」、二人組、一対一、カップルというのは、均衡か不均衡か、共同か別々か、対話か対立かといったイメージを引き出す。二言語話者、二言語使用という言葉もふだん使われる時、また専門家が言う時さえ、そうした両義性を含んでいる。「文化の対話」等の表現が、文化領域にも二項関係の隠喩を持ち込んでいる。(ともに単数の)「母語／外国語」、「出身言語／目標言語」といった対は、二分法を守りながら、「完璧な」二言語使用が到達し得ない理想であることを伝えてもいる。

「複(pluri)」は二以上を意味するが、多くの分析の中で、管理制御できない複雑さと自動的に意味づけられ、統一領域または主要領域への必然的依存を連想させるものになっている。統一領域、主要領域は、当該複数性の内側または外側で選ばれる。かつて植民地化された国で多くの言語が存在する場合、教育言語は旧宗主国語のままのように、外国語クラスで学習者の出身言語が複数の場合、その多言語性が目標言語単独使用を正当化する。さらに歴史的に見れば、統一国家形成の中で多くの国が地域言語と文化的特色の減少を経験している。「複(pluri)」は時に「一(uni)」への希求、回帰に向かう。早期二言語使用の弊害があちこちで議論されているが、それを見れば複言語主義の推進にあたりどの点が問題になるか予想できる。複言語使用が、ふつう「多言語話者(polyglotte)」と呼ばれる例外的個人の専有でないとすれば、人の認知面での健全さ、国民の進歩が危ぶまれるの

だろう。

「間(inter)」は関係であり、単なる併存でないことを示す。「二(bi)」に似ている時と「複(pluri)」に似ている時がある。「言語間」概念には、二元性の徴がしっかり刻まれているが、「文化間」系はある時は「二」モード(二文化間関係、混合文化の存在、中間性の出現)を、ある時は「二以上」モード(交差、相互浸透、干渉、複数文化の間構築、間定義)を見ている。外国語外国文化教育／学習分野で「間inter」が使用されるのは、行為者間、学習者間、コミュニケーション主体間か、または既得能力、習得すべき能力が対象の場合が多い。

2. 定義の第一歩といくつかのヒント

そこの洗い出しにより必然と、外国語教育研究や現場の取組みにおいては、複言語複文化能力の概念が未だほとんど顧みられていないことが確認される。この概念は、先に研究目的で述べた方向性の鍵である。今後の概念考察のきっかけとして、提案と分析を以下に示す。

2.1 複言語複文化能力：定義のこころみ

複言語複文化能力とは、程度に関わらず複数言語を知り、程度に関わらず複数文化の経験を持ち、その言語文化資本の全体を運用する行為者が、言葉でコミュニケーションし文化的に対応する能力を言う。重要なのは、別々の能力の組み合わせではなく、複雑に入り組んだ不均質な寄せ集めの目録としての複合能力ということである。単体の能力や、部分的能力も含まれる。

2.1.1 よくある不均衡

以上がおおよその定義である。複言語複文化能力は概して均衡の取れていないものである。次のような点に不均衡がある。

- 言語ごとの使いこなせるレベル

- 言語ごとにできることが異なる(たとえば、ある二言語で口頭では素晴らしい力があっても、読む書く力はそのうち一言語にしかなく、三つめの言語では読みが少しだけ、口頭ではほとんど使えない等)

- 多文化側面と多言語側面が別の形で成り立っている(たとえば、言語のわからない共同体の文化をよく知っている、共同体の支配言語は使いこなせるが文化についてはよく知らない等)

こうした不均衡のために、言葉を用いるタスクの遂行で選択されるストラテジーは、頼みの言語によって違ってくる。これも複言語複文化能力の定義のうちである。言語力に欠ける場合、母語話者とのやりとりでは(身体表現、身体距離で示す)開かれた態度、親しみやすさ、親切さが不足を補うし、同じ行為者でも上手く使える言語なら、無愛想な閉じた態度を取ったりする。言葉を用いるタスクというのも、定義し直していい。言語メッセージは、行為者が持つ資源により、自分の資源に抱くイメージ、相手の資源に抱くイメージ(二言語話者の場合、同じやりとりの中で言語を代えられるかどうか等)により、次元や伝達法を変えるから。

2.1.2 言語的文化的アイデンティティのための複合能力

複言語複文化能力の特徴として、次の点もあげられる。この能力は、単言語能力を単に加算したものではないから、組み合わせたり、スイッチしたり、またがったりする。メッセージの途中でコードを換えることも、二言語使用もできる。言語とその他選択肢の豊富な目録があれば、状況しだいで間言語的変形も可能になる。

複言語複文化能力の構築は、「アウェアネス」としての言語的気づき、さらには言葉を用いるタスクの遂行上行う自分の即興的運用について知覚し調整するためのメタ認知ストラテジーを助ける。

こうした複言語複文化使用経験は、

—コミュニケーション能力のうち、すでにある社会言語実用力を活用しながら、それを複合化していく。

—様々な言語のしくみについて共通のことでと特殊なことの知覚を養う。

—学習能力や、他人、初対面の人と関係を築く力を磨く。

結果として、言語文化に関するその後の学習を少なからず加速する。たとえ、複言語複文化能力が不均衡であっても、ある言語の運用が部分的であっても。

付け加えるなら、一外国語、一外国文化の知識では、「母」語「母」文化中心的側面を越えることはなかなかできないし、時にかえってそこに執着が生まれるが、複数言語文化の知識はその乗り越えを容易にし、学習の可能性を高める。

学校で、言語多様性の尊重やひとつ以上の外国語学習の推奨をする時に、この分析は有効だろう。欧州の今日の言語政策のために述べているのではないし、二言語以上使える若者の将来がもっと広がるように（これは大事だが）述べているのではない。外国語学習者に

—多様な他者経験をふまえて自分の言語文化アイデンティティを構築してもらう、

—複数の異言語異文化と関係を持つ多様な経験を通して、学習力を伸ばしてもらう、

それがねらいである。

2.1.3 部分的能力と複合的能力

このように見れば、ある言語に関する「部分的能力」の意義がわかる。主義として、あるいは現実的になって、外国語の限定的な運用に満足しようというのではない。ある時点では不完全な運用が、複合的である複言語能力を豊かにする部分と考えるのである。「部分的」と言われるこの能力が、ある範囲の目標に関しては「機能的」能力になることを明白にしておきたい。部分的能力は言葉による活動に関わることができるし（たとえば受信だけ等。聞く、話す力の育成を優先してもいい）、特別な領域、特殊なタスクに関わることもできる（たとえば郵便局員が職場で、郵便に関する日常的事務なら、ある外国語の話者に情報提供できる等）。また、ある言語の「部分的能力」は、個人の一般的能力にも関係する（たとえば言語的知識とは別の、異言語異文化の住人とその特色についての知識等）。確立された能力のうち、ある側面が補完的に伸びてある機能に応じるようになれば、その関係はさらに深くなる。改めて言うなら、部分的能力という概念を、複言語複文化能力との関

連で次のように肯定的に位置づけ直すべきだ。ある言語について身につけた能力が部分的というのは、その能力を含む複言語能力の一部という意味、行為者がある類の活動、ある種の文脈では他の活動、他の文脈の時より有力になるという意味で、部分的なのだ。

2.1.4 進化する柔軟な能力

複言語複文化能力は、一度に全体として決まった安定、均衡を見せるものではない。社会的行為者の経歴により、その形は進化し、新たな要素により充実し、ある部分は補完され変形し、ある部分は衰退していく。職業的、地理的移動、家族や個人的興味の変化等の影響を受ける。

2.2 方向性

2.2.1 本研究の位置づけと主張

前提をいろいろ述べたが、本研究の一連の主張は、次の確認事項に基づいている。今後の考察のヒントとして、これらはある文脈では仮説かもしれないし、ある文脈では暗黙の前提になるかもしれない。

- 社会化された行為者は誰でもある程度、複数言語複文化にさらされている。
- 学校は社会化において決定的な役割を担う以上、知らないうちに、また効果を生んでなくても、複言語複文化使用経験の実行に関わっている。
- とくに学校の言語教育に期待されているのは、複言語複文化経験による資本の結集、運用、増加、価値化への貢献である。
- つまり、言語カリキュラム全体の構想が何より重要である。
- そして学校の機能は、言語文化の複数性との関係づくりにおいて決定的組成的な人生の道程、経歴、個人または家族の歴史の一部である。原則的に、構造的にそうなので、複言語複文化能力の構築にもっと積極的になる必要がある。

2.2.2 構成

- 本研究全体の構成だが、まず大きな方向性を示したので、ここからは次の順に進めたい。
- 3章では、社会化の第1段階は、学校の知らない言語文化複数性体験を通して行われていることをふり返る。
 - 4章では、複言語能力のある側面について二言語話者研究の範囲を応用しながら説明する。
 - 5章では、対であり補完である文化概念について、わざと部分的に言語的側面と切り離しながら説明する。
 - 6章で、学校を社会的行為者の人生の道程、経歴に位置づけながら、カリキュラムの問題に戻る。
 - 資料として、何人かの経歴の例とそれに対する注釈を付けている。

3. ありふれた複言語複文化経験と学校教育

3.1 ありふれた言語文化複数性経験

複言語複文化能力の構築は、野心的な、さらには非現実的な、危険な目標と受け止められがちだが、実は現代的共同体ではどこでも、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。

もちろん過去には、隔離された（生活様式や規範、伝統や習慣に関して）均質な単一言語の共同体が存在し、単一言語単一文化参照の世界でその営みが続けられていた（現実には、あるいは神話の中に、境界や、別の様式、別の言葉を持つ人の住む別の場所があったはずだが）。しかし今日では、多種多様な言語と文化が日常の体験の中に入り込んでいない集団を見つけることは難しい。外に開き接触し、内側の差異もある。

共同体の社会的行為者は小さい時から、外国文化外国語に直接接触（旅行や移住）ないしメディア接触（ニュースや娯楽）している。家族や周囲の影響を受けながら、この経験をどう受け止めよう考え（好き、嫌い、わからない含め）、接触した言語文化をどう整理しているかわからないが、いずれにせよ子どもは皆、出会った外国語外国文化に対しすでにイメージと態度を作っている。

一方、単一言語単一文化と言われる共同体の内部にも、社会経済、世代、職業、学歴等様々な次元の多様性や集合があって、社会化の初期にそこから来る言葉文化の複数性に会おうのは不可避である。ふつうの意味での複言語複文化とは違うけれど、言葉と文化の実践の差に関する社会イメージを生成しないとは言えない。

付け加えるなら、外との接触と、内部の差異化のため、初めての経験が全体的に行われていたとしても、子ども達の出身文脈や経歴が違えばそれは同じ性格を持たないということだ。移民者の子どもや国際結婚で両親の言語が違う子どものことを言っているのではない。社会経済的社会的文化的に見て比較的均質な環境の村の子どもも、テレビを見るし、都会や外国から来る旅行者、観光客に出会う。都会の子どもは、周りにいろいろな外国人もいて外国文化外国語に日常的に触れている。複言語複文化使用経験は、非常に小さいうちから多様化しており、異言語、その多様性、異文化共同体、その実践との接触形態、度合いの不均質は、避けることができないということだ。

複数性との初期経験を以上ふり返ったが、「ありふれた」というのは経験と接触について言っているのであって、複数性を織込んだコミュニケーション能力の実行を言っているのではない。これこれの経験や接触では他者との交流のための知識やスキルが得られないと言っているのではない。複言語複文化能力の育成に関して、以上の分析から、本研究の意味に限定して速断しないでほしい。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。

3.2 初等教育における歴史的制度的傾向の重さ

言うまでもなく、ほとんどの伝統的学校教育において初等教育は、差異の育成というより統一をめざすものである。その意味で従来改めては言われてこなかった要素がたくさんある。いくつかを簡単に見ておく。

- a) もともと学校は、少なくとも公教育では、国民国家全体を形成する同じ価値観を共有する市民の育成に寄与するものである。欧州の大部分の国で（複数の公用語を持つスイスやベルギーを含む）、この学校の重要任務は、子ども達の出身言語や家庭の言語に関わらず国家語（あるいは国家語のうちの一言語）を通して実行されるものと考えられている。同じく多くの場合、教育言語が選ばれる時（学校が優先するのが標準型だったり変種だったりする場合はあっても）、国内や生徒の周りに存在する他の言語が排除されている。
- b) この選択を正当化するのには、国家統一の思想と教育観だけでなく、個人の地位向上をめざす思想と教育観である。学校教育は、妥協案として単一言語を選ぶ。この言語を使いこなせるかどうかは将来のよい成績、社会適応、職業的成功に関わるから、それは平等と機会均等のためである。
- c) 初等教育の最大の構成要素、最大の目標は、識字化、語彙、筆記の学習だが、ひとつの言語を身につけてから他にひとつ、と進まないで混乱や有害な遅れを引き起こすと以前から考えられている。
- d) 文化の勉強に関しては長い間、そして今も、その国の歴史、地理、歴史的イベント、日付、地名や人名が統一と文明化のために教えられている。国内の差異や国外の複数性は、価値観共有のためか（フランスの多様性を相互補完された均等な豊かさと解釈されたり）または価値化のため（植民地のことを長いあいだ疎外され未開とされていた場所の文明化と強調したり）でしか教えられない。

境界と境界の向こう側の隣人に対する特定の考え方が、このように築かれる。アイデンティティの主張や安定は、境界線のこちら側のひとつの言語、ひとつの歴史、ひとつの文学を中心にしたところで行われると思われている。別の場所、欄外では行われないと。もちろんアイデンティティ構築に関して、複数性は否定されていない。ただ完全には考慮されていないし、もちろん受け入れられてもいない。

子ども達は誰でも個人的に持っているどの教室でも集められるはずの複言語複文化経験が、初等教育の古典的方向性では活かされていないばかりか、教育の障害と映るようだ。

そうでないケースをあげていくことも、もちろんできる。移民の家族として外国から来た子どもへの教育形態だけでなく、国や地方による公教育全体レベルでの選択肢についても、もっと複雑なあり方が欧州で実証されている。

—初等教育から、支配的国語以外の言語の保持推進をする場合（カタロニア地方のカスティリヤ語に対するカタロニア語、ヴァレダオスタ州のイタリア語に対するフランス語）。

—思想として国際語である言語を早い時期から導入する場合（1989以前の東欧の多くの国でのロ

シア語)

— 国語複言語主義を準備する場合 (ルクセンブルグのルクセンブルグ語、ドイツ語、フランス語)

これらのケースはどれも、その特殊性が取り上げられ、実行の難しさや、方法、短中長期結果が議論されてきた。現在でもそうだ。欧州のいろいろな国で、小学校に試験的に外国語をしはじめているが、まだ全体的導入ではないし定着もなく、同じく議論が続いている。

ただし、上記のケースについては、総括研究で見落とされているばかりでなく (Baetens-Beardmore, 1994 が指摘するように、そもそもこうしたケースではカナダのイマージョンプログラム以外は、研究や評価の対象となつてこなかった)、個別になりゆきを見守ろうという場合が多い。どの経験も、原則や形式において重い伝統的制度的傾向への抵抗は表明していないと言える。上記の状況の複雑性はどちらかと言えば、アイデンティティへの賭け (そしてその賭けと学校の中での外国語の存在) が複数レベルに渡っている点、他者との関係が違うやり方で構造化されている点にある。つまり、複言語複文化能力構築の潜在性はたしかに広がっているが、潜在性が実際に開発されているわけではないし、そうした能力獲得が実際に目標とされているのとも違う。

本研究では、複言語複文化能力は複雑で不均質だとしても全体としてひとつのものという前提を取るが、分析がここまで来たところで、言語的側面と文化的側面をしばし分けて考えることが方法的に有効だろう。まず、複言語能力概念と二言語話者研究の関連を見て、その後、複文化能力概念を考察する。いずれも主眼は、複数性の保持発展のための学校の役割というより、「ふつうの」社会的行為者における複言語複文化使用の感覚、役割、あり方に置く。先に述べたように、最後の章で学校での複言語複文化能力構築と部分的能力の概念に戻る。

4. 複言語能力

4.1 複言語能力概念

ふつうの二言語使用 (bilinguisme) とその能力構築に関する研究は、学校の中にさらに一言語導入しようとする人たちにとって魅惑的な光を放っている。ふつうの二言語使用とは、いろいろな状況 (国際結婚、移動や移住、地域の言語政策等) で日常的なコミュニケーションの必要を満たすために、もう一言語でコミュニケーションする力を伸ばさなければならない人なら誰でもあてはまる。この章ではまず、二言語使用という用語を使うことにするが、言語接触に関する社会言語的研究でも使われている意味で使うのであり、単に二言語並行使用を意味するのではない。少なくとも二言語の実践があるということである。それは、複言語能力を含み、また複言語能力に含まれる。複言語能力には他の側面が付け加わる。

二言語使用という用語には多面的定義があつて、少なくとも二言語話す個人を指す時と、そういう人を、ある地政学的空間に囲い込む制度や社会を指す時がある。その視野に即して概念を操作する意図が二分法を増殖させた結果、両義的な区別を生み、言語接触に関する現象のたった一側面しか顧みられていない。様々な分類の詳細をふり返ることはしないが、その過剰が言語接触現象の幅

の広さと複雑さを示している。簡単に言うなら、二言語話者のよくある定義としても、母語話者並みに二言語を使いこなしている個人の描写から、四技能（読む、聞く、書く、話す）のうち、ひとつでも最低限の力は持っているという定義までである。Grosjean (1982) は、二言語使用について日常のコミュニケーションにおける並行的能力で定義すること、つまり「二言語とも同じく完全な力ではないが、毎日の生活の中で決まって二言語を使っている人は二言語話者」と定義することを提案している。二言語能力はかなりの話者に関わり、日常生活のごくありふれた状況で使われるという意味で、ありふれた能力である。先にあげたような、二言語等しく熟練しているというある種の伝統的なイメージとは区別される。

だから、複言語使用も、個人的状況の多様性全体を説明できるように、もっと柔軟な定義に向かう必要がある。個人的状況をそこに並べて見られるような、多次的発展的集合体としての一連の多様性を想定したい。複言語使用は固定的な能力を示すのではない。個人は複数の言語コードの能力を、同じ言語コードを共有しない他者とのコミュニケーション要求に応えるために、気持ちしだい必要しだいで伸ばしていく。複言語使用は、個人史の中で作られ、社会的道程を反映する。「複言語使用は形を変えていく。使用言語、優性言語、伝達形式の移動がある」(Deprez, 1994: 92)。要するに、二言語使用は複合能力の独特なケースとしてある。実際、人生でひとつの言語コードしか使う必要がない個人はほとんどいないだろうし、ふつうのコミュニケーション要求全体をカバーするのに二つの言語だけで足りることも稀だろう。したがって、複言語使用という用語を使い、今後その概念を定着させなければならない。

4.2 複言語使用とセミリンガリズム

二または複言語使用の複合能力定義を改善しようとしながら、それぞれの言語コードにおける単一言語使用の規範との比較に留まっていることがよくある。学校、大衆、そしてある種の研究者も、ある程度工夫されてきた尺度にそって言語能力を評価する。「優れた」あるいは「ほぼ十全に有能な」話者、相当に流暢に使える「不完全な」話者、一ないし二以上の言語でさらに限られた能力の場合に「下手な不完全話者」、思い出せる話者、わずかな単語と文しか思い出せないおぼろげな記憶の話者等である (Clairis, 1997: 7-8)。他の言語との接触で、第1言語を「脱学習」してしまい規則を失ってしまうと考えられている、ある言語からある言語への干渉や言語間干渉、そして混ぜて使うことが心配されている。セミリンガリズムの概念は、専門的文献の中で回帰的しているが、今述べたような言語運用比較から来ている。二言語話者のうち、言語能力の発達に限られ、持っている言語のどちらも母語話者レベルに到達しない状態を指すのに使われている。

外国から来た子ども達について、学校規範に照らすと二言語とも運用が比較的不適切な現象は、多くの文脈で観察されている。しかし、参照する道具、尺度、規範の方の適切化はまだされていない。たとえば、Skutnabb-Kangas & Toukomaa (1976) は、スウェーデンの小学校で学ぶフィンランド人労働者の子ども達がフィンランド語とスウェーデン語の実用試験の両方で、それぞれの単一言語使用の子どもに劣る結果だったことを、セミリンガリズムの概念を使って示している。Cummins

(1981) は別の集団で同じような観察をし、この現象を第1言語、第2言語発達段階の相互干渉から説明しようとしている。二言語使用をよりよい条件で育てるには、第1言語の能力が最低限に達していることが必要と言う。このように、二言語使用の概念が、言葉の機能的側面を説明しようとして既得言語でコミュニケーションする力に注目している時、参照する規範が非常に限定されることがある。二種類の（または複数種の）単一言語使用の併存を基準にしてしまっている。Skutnabb-Kangas (1981: 252) が引用している例を紹介する。「見るところ、スウェーデンの教育はよく言ってセミリンガリズムにしか届かない。学校についてはスウェーデン語で話し、家のことはフィンランド語で話している。これでは、どちらの言語も全ての文脈に使えるようにならない」。驚くべきことにここでは、社会言語学研究で観察されているような二言語使用実践に関して、様々な基準に照らし能力描写をし、明らかな学校の失敗と評価を下している。

「半」二言語使用という見方への厳しい反論も出てきた。Romaine (1989: 234) は、セミリンガリズムをめぐる議論の章で、この概念は次の点の言葉の欠落だけを問題にしていると述べている。つまり i) 発信、受信できる単語と表現の一覧、ii) 言語訂正、iii) 自動的かどうか、iv) 語彙創造、造語の力、v) 言葉の機能の理解、vi) 特殊な言語のしくみを読んだ時聞いた時に浮かぶ意味の豊富さ、貧困、である。言語力を次のように性格づけされれば、二重の意味でセミリンガルになってしまう。「この人は、同じ集団の同じレベルの教育を受けた単一言語話者に比べて、語彙量が限られる等、量的な不足がある。いわゆるセミリンガルだから、二言語とも規範から外れていて、流暢さも劣ると思われる。感情の表現にも困難があるだろう」(Romaine: 234)。二言語それぞれについて、単一言語話者と語彙量を比べればいいという話なのか、では言語使用の領域についてはどうなるのか。感情をどんな基準で測るのか。参照規範に関しても疑問が残る。対話者しだいの可変性、造語力、再構成力を見ていない。「二言語の一方が単一言語話者の規範では不十分だとしても、それはセミリンガルではない。単一言語話者の規範から見て二言語間に不均衡があっても、セミリンガルではない。誰もが二言語使用の社会では、この規範はふさわしくないということだ」(Bactens Beardsmore, 1986: 14)。

4.3 複言語能力：不均衡をうめるもの

セミリンガリズム概念を広めている分析は、当然二言語話者の能力欠落を探そうとするわけだが、接触状況における重要なコミュニケーション局面はたくさんあるのにそれを見ていない。言語間で不均衡があっても、一方の言語をよく知らないことが有効なコミュニケーションの障害になることはない、会話分析の延長研究では示されている。複数言語話者は、自分と相手の不均衡をうめるのに相手と相談しながら意味や交流方法を調整するストラテジーを使っている。こうした不均衡ゆえの言葉の活用と編み出された運用方法は、習得に有効に作用する可能性がある。複言語能力の概念は言語間能力の構築と、静的というより動的に、密接に結びついていると言える (Py, 1991: 150)。複言語能力は、その人の言葉史上のある時点を示す。決定的なものとは評価できない (固定化された不適切な能力を言うのに化石化という概念が使われることがあるが、この概念も問題が

あるということだ)。

複言語話者について、一言語の知識を他の言語の知識と切り離して考えることはできない。接触状況により言語的再構造化が起こるのだから、接触にない状況とは比べられない。「出身言語と新しい言語の知識がひとつの目録に入る時に、新しい言語知識獲得につれて起こる言語間能力の内的調整は、出身言語能力の構造的修正につながらないかどうかを考えよう」(Py, 1991: 150)。接触状況が変われば、話者のアイデンティティに大きな負荷がかかる。自分が特殊な集団に属すのを表すことになるかもしれないし、部分的であってもその能力を開示すれば、二ないし複言語話者のしるしとなる。「出身言語と新しい言語それぞれの言語規範から見ると逸脱している二言語使用を社会的に支持する特別な文化価値観を、作らせない社会的条件が問われる」(Py, 1991: 151; Dabène, 1990)

4.4 複言語能力と二言語使用

二つ以上の言語コードについて能力を持つということは、状況により言語から言語へ移行できるということだ。複言語話者同士は、同じ発言の中でも言語から言語への移行をする。二言語ないし複言語の家庭ではよくある現象で、ある共同体を象徴する言語運用である。学校でも言語変換は見られる。目標言語の単語を探そうとして起点言語に借りた言葉を使うことがあるが、自己支援、支援要請、不足点確認手続きの発動であり、とにかく交流を維持させようという意図である。複言語話者が、言語変換、あるいは二言語使用をする時、戦略的に意味を調整し、メッセージの内容を伝え、同時に自分と自分の社会的文化的アイデンティティ、自分がその会話の中で占める位置や交流の性質に関する情報を提示している。

日常会話について言えば、同じ共同体のメンバー間やりとりの中で二言語使用が起こるのは、状況的に複言語使用が許されるとメンバーが判断している時である。同じ発言中の言語から言語への移行も、言語をはっきりと区別できないことの指標にはならない。実際、言語から言語へ移行できるのは、接触中に両言語のしくみを使いこなせていることが前提である。言語変換が起きる会話の中で、各言語はその規則に従っている。言語変換は、社会的な運用である。社会に即してそのタイミングと戦略の価値は調節される。二人の会話で互いに二言語使用する時、所属集団の文化的言語的規範構造への適応を考えつつ、そこに切り込みを入れることで、メッセージは二重に明確になる。

二言語使用は、別々の言語構造を保った上で、発言中のコード変換のタイミングと運用を条件づける構造の上位規則を適用すると同時に、言語変換から来る効果を戦略的に利用していることが前提である。複言語話者は、会話の中で理由なく言語を変えない。言語変換は、発言に多声音楽的性格を与え、多次元な談話機能の一端を担う。たとえば、言語変換により次のことができる。

—語彙を引き出す困難を解消する。

—聴衆の中に特定の聞き手をつくる。特定の参加者に聞かせない。

—言われたことに注釈をつける。そこから距離を取る。

—他者の発言をオリジナル通り引用できる。自分の発言を引用する。

- 話題を変える。情報から評価への移行ができる。
- 単語の潜在的含意に賭ける。
- 二言語共同体への所属を象徴的に示す。(Grosjean, 1982; Dabène & Billiez, 1986; Dabène & Moore, 1995 による)

4.5 複言語能力：定義の原則

複言語話者のほとんどは、特殊な、また多様なコミュニケーション要求に応じて使える言語を使う。各言語の能力が等しく発達していることはほとんど稀で、その必要もほばない。つまり、各言語の能力が単一言語話者の能力と同等かそれに近い必要もない。ある集団、ある言語との接触により生まれる複言語使用が、各言語コードでのいろいろな能力の実践につながる。複言語話者の持っている能力の幅は広く、言語により部分的だったり、浅く広がったりする機能を必要に応じて補い、いろいろなコミュニケーションに応じていく。部分的な知識というのを、制限的能力と混同してはいけない。純粹にある言語に関する知識と、どの言語からでも身につけられるような言葉の体験と結びついた言葉に対する知識とを区別しなければならない。新しい言語を学ぶ時、小さい子どもが話すのを学ぶように言葉を使うしくみ全体から始めるわけではなく、新しい言語的道具を使ってしくみの再組織化を行うのだ。違う構造間の架け橋を作るのが優先される時もあるだろう。複言語話者の能力は必然的に相互補完的である。つねに、ある言語がある言語を補うということだけでなく、戦略的なコミュニケーション能力実践として、ある言語よりある言語を頼ったり、言語変換したりする。多くの場合、能力は不均衡だが、複雑であると同時に動的であり、二言語使用で見られるように独特な現象を生むこともある。

複言語話者は、持っている言語資本を状況により相手により管理する。その資本の価値は、活動中の構成要素間の組み合わせしだいで、いろいろに評価される。交流のある場面で、自分の言語目録の一部を隠すという選択をする場合もある。よくあるのは、学校の中で、自分の違いを明らかにしてしまう言語を隠そうとするケースだ。反対に、対話者を選んで、会話に巻き込んだり排除したり、発言レベルを変えたり、誇張したり、人の発言をそのまま伝えたり、自分の発言を客観視したりするのに、持っている言語全てを動員することもできるし、言語から言語へ移行することもできる。

不均衡は複言語能力の一部であるし、習得の要因である。したがって、学校内外問わず、複言語能力の構築において取組むべきは、不均衡の戦略的な管理の方だ。

5. 複文化能力：定義の原則

5.1 複文化能力の概念

「複文化能力」という概念は新語である。複言語主義／使用から派生している。複言語主義／使用は通用しているがこれも二言語使用 (bilinguisme) から派生した新語だった。言語面から文化面

への概念転移自体は新しくない。文化のふりいや、異文化間というのもそうだ。二文化能力という概念は、二言語使用に関する研究で間接的にその側面が扱われていたが、これまで特別にはつきりと理論化される恩恵には預かっていない。複文化主義という概念は、アングロサクソンの表現「多文化主義」とは言語的に区別される。「多文化主義」は米国の民族的少数派の言語とアイデンティティのための議論で多く用いられる。この議論は、欧州文脈にある議論と、性質上また目的上似たものではある。

次の一連の研究が同定した問題が、複文化主義という概念を活かすのに役立つだろう。他者との関係とその教育効果に注目しているのは、国民アイデンティティ構築における学校の役割を主題とした研究や (Collot, Didier, Loueslati, 1993; Abdallah-Preteceille, 1992)、文化学習への抵抗の特定に関する研究 (Camilleri, 1993; Valdes, 1986)、外国語のクラスで他者との関係を重視した場合の目標と方法に関する研究 (Widdowson, 1988; Kramersch, MacConnel-Ginet, 1992; Kramersch, 1993) である。言語的文化的多様性を考慮した教育モデルとして、言語教育に一般教育的側面を導入することや (Hawkins, 1985; Coste, 1994)、学習形態の多様化も提案されている (Duda, Riley, 1990)。言語的文化的多様性の考慮は、教員養成や (Ouellet, 1991; Ouellet, Pagé, 1991)、様々な地理的文脈やそれに伴う教育制度の多様性に応じた能力評価にも関係している (Cain, 1991; van Els, 1988; Byram, 1989)。

二文化関係における態度の研究は、言語教育において広く行われている。社会化におけるメディアの役割や (Mariet, 1989; de Margerie, Porcher, 1981; Porcher, 1994)、ステレオタイプイメージが国際的に流通する中での教材の役割 (Murphy, 1988; Zarate, 1993a) が問われている。外国や外国語に対して個人または家族がもともと持つイメージが学校での外国語選択に大きく影響し (Hermann-Brennecke, Candelier, 1994)、学習の障害ともなると言われた。教育研究者は、次の問題について考察を更新していかなければならない。ある国民に対するイメージ (Byram, Esarte-Sarries, Taylor, 1990; Cain et Briane, 1994)、イメージ変更に必要な心理的社会的条件 (Demorgon, 1989; Byram, 1988)、外国滞在と態度の変化の関係における時間的要因 (Cembalo, Regent, 1981) 等である。

地理的移動という概念が、国外移住と適応の経済的社会的側面を特定する研究の出現を促進している。(Baumgratz-Gangl, 1989; Brecht, Robinson, Ginsberg, 1993)。移民達の共同体は一般に、移住先への同化の観点から考察されるが、もはや社会文化的障害という見方でなく、異形な成功への独特なストラテジーを育むものと見なされている (Chalot, Beautier, Rochex, 1993)。職歴中の外国滞在は、境界の経験とアイデンティティの問い直しを促す (Zarate, 1993b, c)。外国語教員にとっては、外国滞在がイメージ修正に決定的な役割を担うから、養成の構想に含めるにふさわしい要素である (Byram, Murphy, Zarate, 1995)。

5.2 複文化能力の定義原則

複文化能力概念の特殊性を、ここでは次の三点から定義する。
 一 家族や職業に特有の道程のうち、とくに長期の投資によるものである。

—他者との親和度が高く、部分的にしか適用できない社会的文化的論理の中で選択やリスク管理、多様なストラテジーの実行ができること。

—学校教育の正統性に対して自律的な行動を促す教育組織との関係。

すなわち本章で取りあげるのは、成人複言語話者で、観察分析可能な完結した、あるいは少なくともある程度積み重ねられた履歴を持つ人である。とはいえ、子どもの複言語話者に適用できないわけではない。子ども達も、この考え方の恩恵を受ける潜在性がある。潜在性が開発されるかどうかは、それに気づき更新していく社会的機会が与えられるかどうかである。教育制度の役目が、そこで果たされるだろう。

5.2.1 家族の道程と複文化資本

社会的道程の概念は、社会学では期間が意味を持つが、教育上の時間的区切り（学期、学年、課程）で見るとはならず、これまでは排除されていた社会的評価の次元を導入できる。小さい頃の社会化の様子、親族関係、仲間のネットワーク、結婚の選択、人生の選択のうち、与えられたが拒否し、古典的な履歴関係書類（履歴書、業績書）では隠匿されたもの等である。外国語学習者を単に経済領域の行為者として、その社会定着を見るのではなく、個人の社会でのあり方を見るのである。個人は、一定期間家族の歴史に組込まれる。その兄弟姉妹や、遡る世代を含む歴史である。

成人複言語話者における他者との関係の歴史は、家族文脈と通じている。二国接触（境界体験等）や複数国体験（家族が誰か外国にいる等）、移住したけれど失敗した、夢見たけれど実行されなかった、あるいは移住（地方から首都への移動等）による社会的上昇を目指した計画と関わる家族文脈である。親か、その上の世代の経験が、資本を成す。資本は多かれ少なかれ増加する。夢資本、家族の価値への拒否、反対資本も、複言語話者の意識とは別に作られていることが多い。家族の価値観は無意識に発掘される。欲求を表現する時、時には学校で得た社会的価値観に違反するような時に。複文化体験を持つと、様々な形態の地理的移動の関連性が見えてくる。それが、一ないし複数の外国語との継続的な深い関係を呼ぶ。社会的移動もある。複言語話者は、支配的な社会化形態が導くのととは違った空間に導かれる。文化的移動は、人生の選択肢や家族史に隠れた他者イメージを、更新する資質である。

つまり、複文化主義とは個人次元に制約された現象ではなくて、家族の道程の中で意味を持つ。政策や経済の方針による複文化主義への悪影響が言われているが、家族の次元にも注目すべきだ。この方法論は、世代という切り口を優先する。二国の言語文化資本を相続した世代は、この資本の利潤として複言語複文化を一定の形で受け取る。この仮説は、その利潤を不確定にする要素は何かという問題意識をとまなう。たとえば、兄弟姉妹の中である者はこの資本を増やし、ある者は遊休化することが指摘されている。長子の資本増加モデルが、次子の人生の選択に影響することもある。家族の想像の通りに、次子は新たな突破口を開拓可能なところに開くというふうに。この資本の影響は、何世代まで遡れるのか。それが生まれる条件は何か。

最初の外国旅行は、特徴的条件である。最初の旅行が家庭環境的に全くありふれたもの場合は、初めての体験となる二度目以降の旅行が条件となる。多文化資本運用の他の条件は、配偶者選び、

子ども達の社会化のための移住がある。思春期青年期の若者は、親の世代が脱神話化した社会空間を見て、ある空間の開拓を広げ続けるという意味で多産である。しかし、実際の言語バイオグラフィを見ると、この拡大局面の向こう側で文化資本の保守化が起きることや、若い頃に社会空間を開拓してもその後目立って新しい開拓はしないこともあるようだ。

複言語話者の場合は、地理的移動と社会的移動が結びついている。複言語話者は、社会的資本として言語文化資本を増やすように導かれる。その完結した形が、多言語使用と他者経験を職業化した人達である。

5.2.2 複文化資本、市場、アイデンティティ戦略

複言語話者の能力に関して思い浮かぶありがちなイメージは、多様な文化能力の積み重ね、または文化の異なる二つの社会集団が混じる空間を把握する力だが、市場という概念により、複言語話者の複文化能力のアイデンティティ戦略という側面が照らされる。アイデンティティ戦略の複雑さが本来の形で見えてくる。複言語話者が発展させた複文化能力は、すなわち他者経験の象徴的資本を最大限に活用する資質である。

市場の概念は、象徴財産の経済学(Bourdieu, 1992, 1994)から借りているが、本研究の文脈がこの概念を適用するのは、複言語話者が、ある共同体で価値を認められないその稀な特性によって、自分を疎外する一般的な社会規則から逃れている場合である。社会集団は自分達の価値観への参加と認知に根づいたイメージを正当と認めるが、複言語話者は、他の文化共同体と関係を作る能力こそ正当、あるいは上位のイメージとしていく。そして、異なる価値観に対して開かれた、または閉ざした市場として機能する様々な共同体に接触していく。複言語話者の戦略は、いろいろな価値観を見つけ、先物買ひする、または価値変動をコントロールすることである。

複言語話者は、市場の社会的、政治的、経済的変動に勤を働かすことに長けているので、その市場につきつぎと参加し、経済的文化的資産の移動や文化越境に対する能力を構築していく。経験資本が再評価、再分配されるにつれ、他者との関係はしだいに特別なスキルとなる。そのスキルは社会的利益だが、その価値は変動する。その優れた運用法は、特定の職業市場、経済資産の輸出(国際的企業等)や文化の輸出(外国語教育、姉妹都市契約、欧州内または国際的軍備)の領域では貨幣化され得る。

複言語話者は、その複文化能力の多様性と全体を見せることはしない。所与の市場の特性ごと、部分的にしか表さない。アイデンティティの継続的な変形を考慮せずに、潜在的に持っている全体として特定しようとしても、複言語話者の使う戦略側面を隠してしまうだろう。

5.2.3 学校空間での複言語話者のアイデンティティ戦略

国民の社会化の場である学校は、ふつうの働きの中ではどんな越境の形も認知しようとしないう市場である。複言語話者が使いこなしている文化能力をそこで示しても利益はない。その社会では価値のない不適切な能力だからである。学校は、特殊な市場であり、とくにある種の言語文化能力を隠さなければならない場である。

学校の教育内容に比べて、複文化能力は自治的である。学校での学習モデルを出せば、断固とし

た拒否に合うだろう。複文化能力は、卒業後に構造化されていく。複言語話者が行為者となる共同体との学校的ではない接触体験が、学校に存在していた言語間ヒエラルキーや文化イメージの修正に役立つ。複言語話者が複文化能力を発動する市場は、おおかた学校文脈の外にある。企業や、政治分野、宗教分野等である。社会空間は、地理的空間と同じく征服されるが、人生で、青年期の特徴は、社会空間を拡張し続けるという局面にある。職業選択はその到着点である。拡張をそこで止めてもいいし、さらに続けることもできる。

外国人配偶者、外国滞在の延長、子ども達の二言語教育、子ども達の幼少期の移動経験の価値化といったことも、次の世代のアイデンティティ選択上で社会空間の拡張に役立つ。

6. 複言語主義、複文化主義に開かれた学校とは（本章抄訳）

6.1 複数主義への抵抗

6.1.1 学校の習得と複文化主義

複言語話者は総じて学校を通して外国語と接触しているが、教育制度内では、彼らが持っている外国語外国文化との関係のうち正典的な能力しか認められない。学校は開く役割を担っていないから、社会的行為者が相続した資本あるいは学校外で得た資本は、差異という戦略に使えるカードになるとしても、卒業後になる。では、複言語複文化能力の構築をめざす中で、学校の肯定的な役割は何か。

6.1.2 複言語主義と学校での言語間の壁

教育制度全体で、統合された複言語能力の導入というより言語ごと別々の知識の併存が優先されている。しかも、各言語特有のシラバスはあるものの、どの言語も同じ方法論、同じ教授法、似たような目標で教えられる。多くの国で今日なら、言語に関わらず、コミュニケーションアプローチによる四技能の習得が目標となっていて、母語話者の能力が暗黙のあるいは明文化された参照モデルになっている。場合によっては学校でも複数性を提示できる可能性があるのに、理想的な二言語話者というイメージが根底にいつもある。

6.2 学校が複言語複文化能力構築に貢献するために

次の選択肢のうち、多くの学校が a, b を参考にしても、国、地域内で多様性が見られるといいだろう。本研究は当然 c, d を支持するがこれを全体に普及させなければいけないわけではない。a) 外国語は学校外でも学べる機会が増えているから、学校の特性を外国語教育に傾けない。b) 学校と学校外リソースの役割分担として、学校は今日国際的に最も流通していて社会的需要のある言語に集中する。c) 国際的移動の盛んな今日、学校の役割は多くの言語文化に対する実用的かつ内省的知識を育成し、外国語外国文化との接触に備えさせることである。d) 学校外リソースの利用法と各個人にあったリソース管理、学習法の育成は、学校の役割である。

6.2.1 ポートフォリオを作る

学校の第1の責任は、複数の言語文化に対する価値観の管理運用のための目録としての「ポートフォリオ」を生徒達に作らせることにある。学校は、社会的行為者の投資の場であり、生徒達の将来における様々な市場選択に応じた資本構築の場である。価値は市場の意味に限らず、知らない外国語外国文化に対する寛容や関心、アイデンティティの気づきも価値となる。

6.2.2 既存リソースに賭ける

使用料金的にも接触しやすくなっている外国語外国文化に関する情報について、接触方法、活用法を教える。

6.3 外国語カリキュラム

外国語カリキュラムの内容的期間的增加を期待しなくても、既存の制度内で複言語能力を育成できる。以下の方法が考えられる。

6.3.1 外国語の授業以外での外国語

a) 正規教科としてでなくても小学校へ外国語を導入すれば、中学での第2外国語導入を推進するだろう。b) 外国語以外の科目の教育言語をある外国語にすることで、それ以外の外国語科目に割ける余地を増やす。c) 母語の授業でメタ言語、論証やテキスト分析のメタ認知活動をすれば、外国語の授業内容の節約となる。d) 図書館、情報センター、情報の授業で、複数言語文化を考慮する。

6.3.2 言語間の連携

ねらいは、理想的な二言語話者のように各言語について同じ能力を併存させることではなく、不均質な複数の能力だから、言語により目的、内容、方法論を多様化させる。知識やスキルについて母語も含めて言語間で分担する。

6.3.3 言語文化の複数性と、外国語以外の教科を含めた計画

歴史、地理、自然科学、人文学も、その資料や考え方、観察分析の方法論によって異文化イメージや外国語の重要性に対する態度を取り上げることができる。複言語複文化能力の育成は、学校全体に関わる責任である。

6.3.4 部分的な能力概念の再考

CEFR が目標に掲げるのは、a) 言語文化の運用に必要な一般的知識、態度、学習方法の育成、b) 社会言語的、実用的論証の要素を含むコミュニケーション能力の実践、c) 受信、伝達、やりとり、仲介活動の実行、d) 社会文脈に即してそれができるとの四点である。これらの目標能力を科目間で、言語間で配分している。部分的な能力の概念を思い出せば、その結果を単なる小片能力の寄せ集めと見ることはないはずだ。

6.3.5 カリキュラム例

1) 小学校では第1外国語を「ランゲージアウェアネス」、つまり母語や地域、教室の中にある言葉のあり方への意識化、気づきのために導入。中学では小学校での習得を考慮しながらコミュニケ

ーション能力の育成に重点をおいて、第1外国語を継続する。第2外国語は、部分的な能力概念を踏まえ少し異なる目的で導入する。高校では、第1外国語の時間は減らし、他の教科で専門性のためには教育言語として使う。第2外国語は読解に集中する、または第1外国語で獲得した能力の進展のために学ぶ。第3外国語を自由選択とする。

2) 小学校では第1外国語の簡単な口頭コミュニケーションを学ぶ。中学では、母語、第1、第2外国語のある程度の時間を使って、小学校で行った学習方法、授業活動を思い出させ、生徒間の多様な関心を認める。第2外国語はメディアを活用し、社会文化、社会言語的要素を重視する。高校では、第1、第2外国語をそれぞれ継続するが、将来の希望進路により第3外国語を選択させてもいい。

6.4 学校外の学習、卒業後の学習、評価

学習は生涯続く。学校でいったん育成された複言語複文化能力が卒業後の個人の進路に応じて多様な形を取れるような能力育成方法を、学校はめざすことになる。就学前から、また学校に通っている間も、家族の経験、教育、歴史、世代間の接触、旅行、移住、読書やメディアが複言語複文化能力を作る。学校の働きは、生徒が能力を学校外でさらに伸ばし磨けるように、能力をよく自覚し、自信を持たせることにある。

評価については、a) 部分的能力の肯定的認知含め、獲得した力や知識の認知形態をもっと多様化すべきである。b) 高校卒業時には、複数言語を組み合わせた試験を行ってもいいだろう。c) コミュニケーション能力の文化的側面（外国文化に対する態度やステレオタイプ等）を学校評価の中に取り入れなければならない。複文化能力の評価は、外国語科目だけでなく、歴史、地理、人類学、哲学も関わるができる。d) 複言語複文化能力、補完的能力、部分的な能力といった概念をわけて各次元で評価する多次元評価も重要であり、その構成要素間の組み合わせに関して共時的、通時的に評価することも重要である。e) ポートフォリオを活用して、相続や移動による言語文化資本獲得や、複言語能力と複文化能力がどの程度関係しているかの証明も必要だろう。

7. まとめ

本研究の意図は、複言語複文化能力概念を今後の検討と経験のために主張することである。言語文化の複数性を強調、尊重する言語政策に個人社会行為者レベルで取り組むために、この概念は必要な概念的補完要素と思われるからだ。多言語主義や、併存する文化の対立や文化の消滅、集団間の葛藤あるいは混交といった概念しかないところに、複言語使用と複文化経験という個人の計画、戦略、道程の中で独自に作用しているものを付け加えたい。

この概念が将来的に確固としたものになれば、「完全な」あるいは「均衡の取れた二言語話者」を参照したり、「文化の対話」目的で、「理想の話者」を推論したりはできなくなるだろう。ねらうべき複言語複文化能力はかならず、個人的で、変化する、不均質、不均衡なものだからである。社

会的行為者は皆、持っている資源、価値観、資本、ポートフォリオを管理し、発展させ、ねらいに応じて均衡の取れた、または不均衡な形にしていく。このように考えることにより部分的な能力も、総合的能力と同じく貴重であり、優位のしるしとさえなる。

複言語複文化能力は、その運用や構成についてこれまで十分に定義されてこなかった。二言語話者個人の複雑な状況は必ずしも珍しいものではないし、それはなくなる。しかし、複言語複文化は不完全や不適切の原因となるというイメージや、その不均衡を不十分、欠陥的不安定と結びつけるイメージは、科学的研究の背景としても根強く残っている。複文化経験に関しても、証明する人達が多くいるのに、複言語経験よりもさらにステレオタイプ化された制限的な考えが許されている。多言語話者 (polyglotte) は特別と思われていて、スパイ、密輸入者といった多重文化越境者、怪しい国際人よりも気にかけてもらえない。

ここまでの分析と考察、付属資料のインタビューによるケーススタディで、複言語複文化経験は、その多様性において、特別なものではないし単純明快なものでもないことを示したつもりである。個人的選択肢と家族と共同体の歴史、経歴しだいのものである。

明日の欧州とその他の地域の将来像として、統一的で単純な標準化でなく、多様性や複雑性の運用がめざされ実行されるなら、複言語複文化能力概念はその動的な全体として意味を持つことになる。

本研究は学校の役割も扱った。互いに結びつく以下の3点のためである。

—学校の中、周辺、外側で、多くの人が言語文化教育の分野に関係するし、今後ますます関係するだろう。

—言語文化の複数性の価値化にとっては、学校は伝統的に一般的に重要な投資の場ではない。

—とはいえ学校には、外部リソースの調査、開拓手法の習得と、市場経済や国家的遺産とは関係のない価値観の認知にとって重要な役割がある。

言語文化教育分野における現実的かつ刺激的な変化と再検討には、教育制度の内側と周辺に注意深い考察と変革が必要だろうが、それが学校の役割の必然的な拡張につながるだろう。方法はいくつか提示した。地域によっては部分的に試験導入されるだろう。他の地域での実現も望まれる。

*本翻訳は、科学研究費(基盤研究C-22520583)の助成を受けた研究の一環として行った。