

基調講演

複言語主義に見る言語教育の目的¹

西山教行
京都大学

要旨

本稿は言語教育の目的を複言語主義との関連で考察する。これまで言語教育は国民教育の枠組みで実施され、国民国家の構築と不可欠だった。しかしヨーロッパ統合の中で実施されている言語教育は国民教育の脱構築を指向するもので、ヨーロッパ人に求められる言語能力は複言語能力にはかならない。

『ヨーロッパ言語共通参照枠』は複言語主義の普及をはかる最初の教育資料であり、欧州評議会のそれまでの研究成果を統合している。複言語主義は能力と価値の2つの側面を持ち、複数言語の何らかの運用能力を持つだけでなく、複数の言語の価値を承認する態度を含意している。複言語主義の一環として日本語教育を再編成するとき、国民教育を脱構築する新たな価値が生まれるであろう。

【キーワード】『ヨーロッパ言語共通参照枠』、欧州評議会、複言語主義、職業教育主義、学生消費者主義

はじめに

本稿は、言語教育の目的を複言語主義との関連において解明する。ここでの教育目的 (*finality* / *finalité*) は教育目標 (*objective* / *objectif*) と明確に区別される。目標とは、「到達しようとする目標であり、適切な手段によって獲得しようとする成果であり、達成度を評価しうることを含意している」(Cuq, p. 180)。教育目標は、短期的展望のもとに定められる具体的指標であることが多いが、教育目的とは長期的展望のもとに想定される理念として語られることが多い。教育目標は特定目的のために外国語教育や到達目標といった言語教育学のカテゴリーに関連づけられるが、教育目的はあまりそれらに結びつけられない。

本稿では、このような意味での言語教育の目的を複言語主義との関連で検討する。そのために、まず国民教育の中での言語教育の意義を分析する。それを受けて、現代世界における言語教育の目的論を検討し、その中に潜む職業教育主義や学生消費者主義の問題点を解明する。その上で、欧州評議会の追求する言語教育政策を振り返り、その成果としての複言語主義から教育目的に論及する。最後に複言語主義からみた日本語教育の可能性を展望する。

1. 国民教育の中の言語教育

国民国家とは、17世紀、とりわけ19世紀以降にヨーロッパに誕生した近代国家のあり方であり、ひとつの国家は、ひとつの民族、ひとつの言語によって統一されると構想されている。もちろん一民族、一言語の国家は事実上存在しないため、この構想は幻想にすぎない。国民国家の構築にあたり学校教育の果たす役割は大きい。

国民国家の図式において、学校は子どもの社会化を暗黙の内に最終目標と考えてきた(Byram & Zarate, 1996)。つまり、その社会の構想する市民へと子どもを養成することこそ究極の目的であると措定してきたのである(デュルケム, 2002)。そして、いずれの国においても、国民を創出するという意味での国民教育は、言語教育から始まる。

子どもは家庭での発達を通じて母語を習得し、社会化の第一段階を経験する。家庭教育に次いで行われる学校教育では「国語」による教育が行われる。国語とは教育の対象言語であると共に、教科教育の媒介語でもある(Beacco *et al*, 2009)。ここでの「国語」とは、日本の初等・中等教育機関で扱われている教科としての「日本語」に相当するものではなく、一般的な意味でその国の公用語などを指す。

そもそも、国語や公用語とは、その国や地域において、多数派であれ、少数派であれ、支配的権力を握るグループの使用する言語であることが多い(Beacco & Byram, 2007)。どのような言語変種が標準語として選択され、そしてその言語変種が国語や公用語の地位を占めて、学校教育のなかで国語として教育され、また教科教育の道具として利用されるのか、ここにその国や地域の支配層の暗黙の意志を認めることができる。支配層はみずからの言語の地位を高めることにより、言語文化を通じた象徴支配を行う。子どもは学校教育の中で支配層の言語を規範として受け入れ、それはアイデンティティの形成に深く影響する。

国民を創出するのは国語だけではない。地理や歴史といった教科も重要な役割を果たす。地理は領土の範囲を明示し、国土の特色をあきらかにする。北方領土や竹島が日本に属すると教科書が明言することは、現在の権力者が望んでいる政治的課題であり、権力者が交替すれば、教科書には異なる空間認識が現れる。また地理教育は国土の特徴を記述することにより、国民にいかにもすぐれた国土が与えられているのかを提示し、これは愛郷心をはぐくむ役割を持っている。

さらに歴史が国民を作り出すことは、日本が近代史の解釈をめぐる近隣諸国との間で軋轢を生んでいることから、ただちに理解できるだろう。いかなる体制の国であれ、歴史は時の権力者の支配を正当化するものであり、統治の不利益になり得るような現実には隠蔽される。また、たとえ言及されることがあっても、周辺的な事態として取り扱われる。

対外関係の記述を振り返れば、歴史教育がナショナル・アイデンティティの養成に不可分に結びついていることは自明である。これは、とりわけ戦争など国家間の対立の記述に現れている。支配層はその正統性を教えこむために歴史教育を行い、生徒は教科書や教育現場での言説を通じて自国への愛着やナショナル・アイデンティティをはぐくむ。歴史教育の類型は国家の数ほども存在するもので、国家を超越し、価値の伴わない、「客観的な」

歴史教育は想像しがたい。

このように学校教育は、生徒に自国語や自国の地理、歴史を教え込むことによりナショナル・アイデンティティを構築する役割を担っている。別の言い方をすれば、学校教育は生徒を国民に変容させるという点で、生徒の多様性を促す装置ではなく、むしろ均質化を促す装置なのである(Coste, Moore & Zarate, 1997)。

1.1 国民教育の中の外国語教育

では外国語教育はこのような国民教育の中でどのように位置づけられるのだろうか。外国語教育はナショナル・アイデンティティ形成のための学校教育と相性が悪い。というのも、外国語教育は学習者を国民文化へと向けるのではなく、他者の文化へと向け、他者への関心を高める役割を担うもので、アイデンティティの均質化をめざすのではなく、その多様化に関わるからである。外国語を話す外国人は、自国民とは決定的に異なる存在であり、あくまでも異質な存在である。また対象となる外国語の威信が高い場合、学習者はその外国語へ向けてアイデンティティを同化しやすい。学校教育全般がナショナル・アイデンティティの強化を志向することに較べると、外国語教育の果たす役割は対照的である。とはいえ外国語を学ぶことにより、かえって自国や自国語への偏愛がうまれることもある。外国語という異質な他者性との出会いは、場合によっては民族・自国語中心主義を生むこともある。その点で、外国語教育・学習は他者性の発展を自然に保証するものではない。

学校教育は、国語教育や地理、歴史教育といったナショナル・アイデンティティを構築する教科と、外国語教育という他者性を指向する教科を共存させている。この中であって、外国語教師は自国と目標言語の国という複数の文化共同体の間の媒介を務めることになる。同じように、学習者は学校教育を通じてナショナル・アイデンティティを構築しながらも、それと同時に他者性を求めることから、複数の文化共同体を媒介する者となるよう招かれている。このような視点から見ると、国民教育の中で実施される外国語教育は、外国語のスキルの養成にとどまらず、アイデンティティの複数性を承認する動きにもつながるものであり、他者へ拓かれたまなざしを作り上げる営みともなることがわかるだろう。

そこで次には、言語教育の目的論を踏まえ、現代社会に潜む教育目的に迫りたい。

2. 言語教育の目的

本章では、現代社会における言語教育の目的を論ずる。教育目的を検討するにあたっては、これが複数の階層において異なる意図のもとに構想されていることを忘れてはならない。Beacco *et al* (2010)はこれを、マクロ、メソ、ミクロ、ナノの4段階から検討するよう提唱している。

まずマクロレベルとは、国際組織や国、県、地方自治体などで実施する言語教育政策に関わるもので、教育目的を最も高いレベルから規定する。次のメソレベルは学校の定める

教育目的に関わり、これは教育方針として示されることもあれば、教科教育の科目配置であるカリキュラムを通じて間接的に提示されることもある。教育方針として明示的に掲げられた場合、それは理念として語られることが多いことから、教科教育を通じてどのようにその理念が具体化するのか判別しがたい。これに対して、カリキュラムは暗示的に教育目的を示すもので、それを一瞥しただけで教育目的を直ちに把握することは容易ではない。第3のマイクロ段階は、教室や教師の設定する教育目的に関わるもので、これは学習者に最も接近するだけにより具体的になり、教育目標や到達目標として提示される。マイクロレベルでは、クラスによって教育方針が変わることがありうるが、それでも上位の機関の方針によりある程度は規制されており、学校の教育目的を逸脱するような目的を掲げることはない。最後に残されたナノレベルは個人や学習者にとっての教育目的に関わる。個人にとって教育目的は学習目的や目標として理解されるが、これは個人の構想しうる範囲にとどまることが多く、個人のニーズや趣味、さらには家庭環境に関わることもあり、概して具体的で実践的なものが多い。しかし、対象言語の威信が高く、その言語の習得が学習者を上位の社会階層に位置づけると考えられるために、その言語を学ぶこともある。このような場合、学習目的は漠然とし、具体性を欠くかもしれない。

では学習者のニーズや要求を満たすことで、教育は成立するのだろうか。つまり個人の必要にかなった「下からの」ニーズや具体的な教育目標のみを実現することが現代社会に求められている言語教育なのだろうか。70年代以降にコミュニカティブ・アプローチが普及する中で、学習者のニーズを考慮に入れることは重視されてきた。とりわけ言語能力が機能性を求めるにつれて、具体的なニーズが分析され、これは教授法の発展に結びついた。しかし学習者のニーズのみに焦点を当て、「上からの」教育目的を配慮しなくなる場合、教育は一種のサービス業へと変容してしまうおそれがある。学習者は具体的な要求を提出し、その要求の実現のみに教育機関が専念し、教育費用が能力の獲得の代価を見なされるならば、これはサービス業の一環となる。実際、教育をサービス産業の関連においてとらえる傾向はますます拡大している。実際のところ、サービス産業としての教育という視座は職業教育主義や学生消費者主義といったイデオロギーを生み出し、この中で言語教育、とりわけ英語教育は特権的な地位を占めつつある。

2.1 職業教育主義に見る教育の価値

現代世界の言語教育において英語教育は極端なまでに重視されており、しかも日本では職業能力の一部として不可欠であるかのような言説が支配的になりつつある。ビジネスの道具としての英語を大学教育のなかで重視することは、大学教育への「職業教育主義」の導入を含意する。職業教育主義とは学校教育の目的を職業準備とする考え方で、19世紀末にアメリカで生まれた教育イデオロギーであり、これは学校教育の普及や高等教育の大衆化に伴ってアメリカの国外に伝播し、イギリスでは1960年代から、フランスでもここ20~30年前から現れている。日本は、キャリア教育の名称のもとに導入が進められている職業準

備教育もこの系譜に連なるものだ。

現在の職業教育主義は、知識革命の進行する中で、職業が絶えず技術革新を遂げることから、労働者は生涯学習を通じて、職業スキルの刷新をつねに求められていると説く（クラブ&ラザーソン, 2012）。労働者は生涯にわたり、技能を獲得するために教育に関わる必要があるのだ。このような視点は「教育の福音」と呼ばれ、これは個人の幸福や成功を可能にすると語られている。とはいえ教育の福音とは、「福音」という用語が暗示しているように、実証可能なものではなく、それを信じるかぎりで有効な言説であることを忘れてはならない（広田, 2011）。さらに、教育をサービス産業の一環として位置づける発想は「学生消費者主義」というイデオロギーをも生みだしている。

2.2 「学生消費者主義」にみる言語教育

大学教育の職業教育化と切り離しがたい、もう一つのイデオロギーに「学生消費者主義」がある。これによれば、教育は一種のサービス業であり、学生は教育という商品を購入する消費者である。この発想は教育の改善につながる可能性もあるものの、教育の商業化を推進するもので、教育に固有の価値を認めることなく、教育を経済的価値に交換可能と考える。このために学校はカリキュラムをモデル化し、レベルや単位を統一し、シラバスを公開し、達成度指標を公表する。そして、この授業を履修することにより、どの段階まで進むことができるのかを示すなど、学生へのサービスに努め、その不満をくみ取り、場合によっては、救済策をも制度化する。学生は重要な顧客なのである。このように学校が教育をサービス業の一種として追求すれば、教育機関は学生に迎合し、学生が有用と見なすものだけを提供する場となる。学生は消費者としてのアイデンティティをひとたび内面化すると、学習に関する責任を自覚することなく、消費者としてもつぱら受動的に知識を吸収することになるだろう。また、その後の職業生活に利益をもたらさだろうとの展望のもとにのみ、学業を営むことになる（ネイドウ&ジャーミソン, 2012）。学生消費者主義を追求するかぎり、知識それ自体は道具化し、職業活動に従属することになる。

日本の大学における TOEIC の対策クラスの増加などを見れば、学生消費者主義が外国語教育を支配しつつあることは明らかである。学生は TOEIC を就職に必要と考える。だから、大学はその要望に応える必要があるのだ。大学がこのような措置をとるのであれば、これは、大学が学生を顧客と、すなわち教育の消費者と見なし、大学教育をサービス業であると考えていることに他ならない。つまり英語教育がスキルの習得に偏重しているとは、英語教育が四技能の習得に代表される言語知識の教授にのみ関わり、文化としての言語や異文化間能力に関心を向けないことを意味するだけではない。それに加えて、英語教育の目的が具体的で狭い意味での職業活動に従属し、職業生活のスキルの養成に変容していることをも意味するのである。すなわち言語教育は二重の意味でスキル化しているのである。これは英語に限定されることなく、言語教育が職業生活を過度に指向する場合に陥る陥穽である。

この一方で、すべての学生は消費者として成熟した意識を持ち合わせているわけでもない。大学のユニヴァーサル時代の学生の中には、明確な目的意識もなく大学に進学し、大学の提供するカリキュラムを主体的意識のないままに受講するものも少なくないだろう。このような学生に対する教育として、大学はグローバル人材育成政策の有形無形の圧力を受けて、英語教育の有用性という言説を信じ、これを大学経営の頼みの綱としているのだろうか。

もちろん、このような主体性の乏しい学生の一方では、教員養成大学などのように職業意識の鮮明な大学もあり、そこでは具体的な目標をめざした教育が行われるのであり、これに異議を唱えるものではない。グローバル人材育成をめざすと称して、教育目的をすべて狭い意味での職業生活に従属するようなスキルの育成に特化することに危惧を覚えるのである。

しかしながら、職業教育主義や学生消費者主義は教育のスキル化の進行に対応し、効果的に機能しているのだろうか。ここで、経済発展や雇用に及ぼす教育の影響は限定的であることを忘れてはならない。実際、教育はあらゆる難題を解決する万能薬ではない。教育は、外部条件の整ったかぎりにおいてのみ、効果を発揮するのであり、適切な雇用条件が整備されなければ、教育の効果は極めて限定的になる（広田，2011）。

職業教育主義の限界はこれ以外にも認められる。学校も学習者も卒業後の労働市場を考えながら、これまで以上に、その能力を高める努力をしているのだが、それにもかかわらず、就職率は低下している。この矛盾をどのように考えればよいのだろうか。これもまた、外部環境の改善なくして教育が効果を果たしえないことの一例である。これに加えて、学校教育が個人の職業準備教育に再編されればされるほど、個人はお互いを競争の主体として認識するようになり、他者との連帯や世界への関心を見失い、自分の小さな殻に閉じこもる傾向が生まれてくる。

さらに、職業教育主義や学生消費者主義は、もう一つの、より根源的な価値を見落としている。それは、狭い意味での職業人養成に直結しない教育の意義である。教育は個人の技能を高めるのみならず、明日の社会のための市民を創出するとの使命をも持っている。そこでは「外国語や世界史の学習が、単に近代的な職業の準備にとどまらず、この世界を理解するための基礎や、多様な文化・教養を身につける基礎となった」（広田，2011，p. 170）。

民主主義国家における学校教育は職業準備だけに限定されたものではない。Coste (2014) は学校教育の一般目的を以下のように展開する。学校教育の目的とは、学習者に優れた教育を与え、学習を成功に導くことや学習や知識の発展を進めるといった知育にとどまるものではない。それらを通じて学習者のアイデンティティの形成に寄与し、民主的市民性の発達を促し、これにより社会的包摂性や結束性を高め、社会の発展に貢献することである。これは、教育が狭い意味での個人の能力の形成にとどまるだけでなく、教育は個人のアイデンティティの構築に資するもので、そして民主的市民性の育成へと向かうことを示している。知の獲得や認知能力の育成は個人の文化資本としてのみ蓄積されるものではなく、

社会的次元へと開かれたものである。学校教育を通じて形成される文化資本は社会的次元に展開するものであり、学校教育により学習者は他者の排除を学ぶのではなく、他者を包摂する社会の構築に参画することを学ぶのである。そして社会の包摂性が高められることにより、社会の結束性は高まり、他者を排除することのない民主的社会が建設されるのである。

職業教育主義や学生消費者主義は北米のアメリカで生まれたが、Coste の主張するような教育の社会的次元はヨーロッパでより発展しており、これは実に対照的である。

そこで次に、ヨーロッパの言語教育を主導しつつある国際組織である欧州評議会の言語教育政策を振り返り、言語教育の目的を確認し、そこで提唱されている複言語主義との関連で言語教育の目的を解明したい。

3. 欧州評議会の言語教育政策にみる言語教育の目的

欧州評議会とは、チャーチルの唱えた「欧州合州国」の理想のもと、英仏伊ならびにベネルクス三国、デンマーク、スウェーデン、ノルウェー、アイルランドにより 1949 年に結成された国際機関で、「民主主義と法の支配の保護」「人権の擁護」を目的に掲げている。この政治的理念から出発して、1954 年には「欧州文化協定」が締結され、加盟国に自国語の教育のみならず、加盟国相互の言語文化教育の振興を求めることが確認され、言語教育を通じた相互理解が明文化された。この協定が欧州評議会の言語教育政策の出発点となっている。

欧州評議会の政策は欧州連合(EU)と異なり、政治的強制力をともなうものではなく、あくまでも勧告や推奨という緩やかな形態を取っている。言語教育政策についても例外ではなく、その特色は次の 5 点に集約される。

まず、多言語主義の促進が確認されている。ヨーロッパ市民は複数の言語を用いたコミュニケーション能力の獲得をめざすことが目標とされている。これは、英語を唯一の共通言語にしないとの決意でもあり、相互の言語を使用することによりコミュニケーションの平等を確保したいとの願いでもある。

第二点として、言語的多様性の促進があげられている。多言語社会であるヨーロッパにおいて、言語の価値は平等である。大言語が優れた言語であり、小言語が劣った言語であることはあり得ない。言語話者の規模や言語の地位、威信などにより言語の価値が異なるという発想は、「優れた言語」「劣った言語」という表象を生み出すもので、これはそれぞれの言語に対応して「優れた民族」「劣った民族」という人種差別や、自民族中心主義に陥る表象を生み出す。話者人口の極めて少ない言語や、国民文学を生み出していない言語であれ、言語とはみな平等であり、これが人間の平等の根拠の 1 つともなる。

第三には、異文化間コミュニケーションを通じた相互理解を進めることが挙げられている。ヨーロッパはさまざまな国民文化から構成されていることから、互いの文化的差異を

尊重し、相互理解を進めることは重要な課題である。

第四に、民主的市民性の養成があげられる。市民の多言語能力は、ヨーロッパという多言語社会が民主化し、社会的平等を実現する上で欠かせない。市民一人一人が多言語能力を獲得することを通じて、市民は他者への意識を高めることができる。これは平等で民主的な社会の構築に不可欠である。

最後に、言語学習は社会的結束力を高めることが確認されている。社会的結束力は社会での機会均等の確保と結びつく。市民一人一人は生涯にわたり言語学習を行い続ける機会を平等に享受しているだろうか。言語学習は、個人の発展や、教育、雇用、異動、情報へのアクセスなどに関わるだけに、学習機会の平等を実現することが重要である。20世紀前半までは一部の特権的な人々だけが外国語学習の機会を享受しており、外国語学習はすべての市民に開かれたものではなかった。しかし今や、外国語学習はすべての人々に開かれたものでなければならない。言語学習の機会均等を確保することにより、社会的結束力は高まり、社会の分裂を防ぐことができるのである。

この一連の原則は、言語学習を学校教育のなかに閉じこめることなく、むしろそれを生涯学習として社会生活の中に位置づける発想であり、言語教育政策が社会政策の一環として構想されていることを示している。そこで、欧州評議会が進めてきた言語教育政策の中での教育目的の位相を、その具体的成果のひとつである『ヨーロッパ言語共通参照枠』（『参照枠』と略記）を通じて検討したい。

4. 『ヨーロッパ言語共通参照枠』の掲げる言語教育の目的

『参照枠』はマクロレベルから見ると、各国の教育機関の協力を促進し、各国の評価を相互承認するための基礎と考えられる。これまで各国の実施してきた教育は国民を創出するための「国民教育」であり、ヨーロッパ統合の中で進められている政治共同体としての「ヨーロッパ」の創出を目指すものではない。しかし『参照枠』は言語教育の究極の目的を国民の創出ではなく、「ヨーロッパ人」というこれまで存在していない、そして現在、生成の途上にあるアイデンティティの創出であると想定している。

言語教育は、国民国家の構築に大きな役割を果たし、国家は言語教育を通じて国民の創出を狙ってきた。ところが、「ヨーロッパ」建設は国民国家の図式にあてはまらない。「ヨーロッパ」とは複数の国家共同体であり、複数の民族から構成されており、特定の1言語が「ヨーロッパ語」として存在しているわけではない。そこでこの図式の言語に対応する項目が「複言語・多言語」なのである。ヨーロッパ人がそのアイデンティティの確立に必要な要件は英語を話せることではない。複数の言語を何らかの形で使用することのできる複言語能力を身につけることである。『参照枠』の訴える言語教育思想の中核にはこのような政治的課題としての複言語主義があり、共通参照レベルや行動中心主義、技能別アプローチなどはこの言語教育思想を実現する上での教授法上の装置であり、技術なのである。

それでは複言語主義を目標とするとは具体的に何を意味するのだろうか。多言語主義は社会における複数言語の共存であり、複言語主義とは個人内部における複数言語の複層的な共存であると『参照枠』は明記しているが、この説明だけでは不十分である。そこで、2007年に刊行された『ヨーロッパ言語教育政策策定ガイド』や2010年の『カリキュラム開発実施ガイド』を参照し、その趣旨を補い、目的としての複言語主義を考えたい。

4.1 能力としての複言語主義と価値としての複言語主義

複言語主義には能力と価値という二つの側面がある。「能力としての複言語主義」は複数の言語能力を養成することを意味するもので、母語プラス複数言語のコミュニケーション能力を養成することが目的とされる。しかし、これでは『参照枠』以前の多言語主義的な言語教育観と変わらない。そこで、『参照枠』に現れた新しい考え方の一つが機能的な部分能力の承認であり、複言語・複文化能力という新たな言語教育観である。

これまで言語教育は、ネイティブ話者を言語学習の到達モデルとし、4技能の均等な育成をめざしてきた。少なくともそのような表象こそ、言語教育の中でもっとも威信の高いものだった。『参照枠』の訴える複言語主義は4技能、あるいは5技能の均等な配置を否定するものではないが、現実のコミュニケーションを念頭に置き、技能が機能的であるかぎり、不均等な配置を積極的に承認している。言い換えるならば、読めるけれども話せない、話せるけれども書けないというように、ある技能は機能性があるが、別の技能はその限りでもない、といった技能の不均衡な状態を認めている。そして、不均衡な能力の是正に努力を傾け、完璧な言語能力を求めるよりも、言語レパートリーの拡充に意義を見いだすのである。これは、ネイティブ話者をモデルとしないとの言語教育観のあらわれであり、これまでの教育観と抜本的に異なるものである。複数の言語における、このような技能の併存によって得られる複合的で複層的な能力が複言語能力であり、これは複数言語に関わるものであっても、全体としては一つの能力なのだ。

複言語主義には、さらに「価値としての複言語主義」という視座がある。言語とは、道具であると同時に、道具だけにとどまるものではない。言語とは、文化を生み出す道具であり、コミュニケーションの道具であるが、それ自体が一つの文化の表れであり、民族のアイデンティティそのものである。複言語主義は、このように言語が人間のアイデンティティ機能をも担うことを訴える。実のところ、この問題意識は言語の価値の平等に通底する。つまり、英語のような大言語だけが優れた言語であり、学ぶ価値を持つものではなく、言語話者の少ない言語や、文字化されていない言語、社会的少数者の言語など、どのような言語も同じ価値を持つと複言語主義は訴える。これは、言語教育・学習を社会的有用性のみ還元しない視座であり、多数者の論理に対して少数者を擁護する態度でもある。

さらに、価値としての複言語主義は、隣人の言語を学ぶという考え方を強く推奨する。『ヨーロッパ言語教育政策策定ガイド』の著者の一人の Beacco は、言語学習の究極の目的とは、戦争のためか、平和のためか、いずれかに還元されると主張する。戦争の際に、相

手の使う言語を知ることは、相手がどのような国民なのか、相手がどのように物事を考えるのか、相手の精神性やアイデンティティを知ることにつながる。これは戦争にあたり戦略を考える上で不可欠の要因である。また、平和のために言語を学ぶのは、相互理解を深め、相手がどのような人間なのかとの理解を深めることにつながる。

19世紀から20世紀にかけての75年間に独仏間で3回も繰り返された戦争は、隣人との間でさえ相互理解がいかに難しいかを示している。そして相互不信は、時として相手の言語に対する無知から生まれる。だからこそ、相手の言語を知り、それを学ぶことが重要であり、これにより相手に対する親近感が生まれ、誤解と偏見から解放され、相互理解と寛容の精神が生まれるのである。複言語主義の中には、相互理解を進め、平和を構築するため言語は有効であるとの理念が生きている。とはいえ、複言語主義の実現は容易ではない。

複数の言語を教育カリキュラムに掲げることは複言語教育に必須の要件であるが、これにより複言語教育が実現するわけではない。これは最低条件であり、このカリキュラムは個々の言語を個別に、また並立的に教育する多言語教育を意味するにほかならない。複言語教育は言語の複層性、複合的な教育を意味するもので、複数の言語を個別に教育することにとどまらない。複数の言語教育・学習間のいわば仕切りを取り払い、複数の言語を複層的に教育することをめざす。

これまでの言語教育は、複数の言語を完全に区切って教えることを前提とし、言語の混じり合いを避けてきた。これは日本のバイリンガル教育の理解にも認められる。母語干渉とは退けるべき課題であり、母語を切り離し、その介入をできるだけ避けることが重要とされてきた。複言語教育はこれとは反対に、現実のコミュニケーションにおいても複数言語の共存することがあるように、複数言語の共存状態を教育環境に取り入れることをも考える。その統合にはさまざまな教授法があるが、近年開発された『多元的アプローチのための参照枠』*Cadre de référence pour les approches plurielles* (CARAP)は複言語教育を推進する上で参考となるリソースである。

結論に代えて：日本語教育への示唆

複言語主義はヨーロッパで誕生した言語教育思想であるため、当初より日本語教育への展開を予定しているものではない。とはいえ、ヨーロッパでは公的機関が『参照枠』を採用し、『参照枠』が公教育を制御する装置となるにともなって、日本語教育にも影響を及ぼすようになった。とりわけフランスをはじめとするいくつかの国では、学習指導要領に記載された到達目標が共通参照レベルを規定されるようになったために²(Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2007)、ヨーロッパの日本語教育は『参照枠』の影響を被っている。しかしながら『参照枠』が「上から」導入され、また到達目標のみが取りあげられたために、『参照枠』の核心である複言語主義は十分に理解されていない。「上からの」導入によって共通参照レベルのみが先行しているのである。

別の見方をすると、ヨーロッパ以外の地域で実施されている日本語教育は制度的には『参照枠』の制約を免れている。だがこのような個別的な社会的文脈と複言語主義の意義は切り離して考える必要がある。

複言語主義の目的の1つは、教育を国民教育の創出装置から、「ヨーロッパ市民」の創出装置へと変容させる点にある。ここでの「ヨーロッパ市民」とは地理的歴史的に限定された市民を指すものではない。ヨーロッパ統合という理念に賛同し、ひとつのヨーロッパをめざす市民の共同体を意味する。ここには言語教育の将来について、ひとつの方向性が示されている。これまで日本において国語教育の名のもとにすすめられてきた日本語の教育は、望むと望まざると問わず、日本人の創出に関わってきた。日本語を話せることを日本人の属性として暗黙の内に規定してきたのである。そしてこの教育観はともすれば、外国人の日本語学習者を日本人へと同化する無言の前提となっていた。日本人の言語実践を機関として絶対視することは言語同化へ到りかねない。複言語主義の経験はこのような同化主義的言語教育観に対して異なる可能性、すなわち国民教育を脱構築する言語教育という視点を提供する。では、日本語教育を国民教育から脱構築すると、日本語教育には何が残るだろうか。

日本国外で日本語教育に従事し、他者性を経験した青年海外協力隊員が、帰国後は日本人と外国人の間に立つ「内なる外国人」に変容しうるように(福島, 2014)、日本語教育もまた「内なる日本人」の育成に関わることができるのではないか。外国人に日本語を教育することは日本人と外国人の二項対立にあって、その媒介者を育成することに関わるからである。そして媒介者という視座は複数の共同体に開かれた複数のアイデンティティを開くであろう。

また複言語主義にはそれ自体の価値を主張する側面もあると論及したが、この視座は言語の教育をスキルの養成に還元しない点で、言語教育を職業準備主義や学生消費者主義の隘路から脱出させる可能性がある。

言語教育がスキル教育に完全に回収されないためには、日本語教師もまた複言語主義という教育思想を身体化する必要がある。

注.

¹ 本稿は、西山(2014)を改稿し、修正加筆を行ったものである。

² フランス国民教育省は中学校向けの日本語教育の学習指導要領を公開している。

<参考文献>

デュルケム E, 小関藤一郎訳(2002)『フランス教育思想史』, 行路社, 709 p.

福島青史 (2014) 「「グローバル市民」の「ことば」の教育とは—接続可能な社会と媒体としての個人—」西山教行・平畑奈美編『「グローバル人材」再考：言語と教育から日本の国際化を考える』くろしお出版。

グラブ W. ノートン, ラザーソン マーヴィン (2012) 「レトリックと実践のグローバル化：

- 「教育の福音」と職業教育主義」ヒュー ローダー [ほか] 編, 『グローバル化・社会変動と教育 1: 市場と労働の教育社会学』東京大学出版会, 370 p.
- 広田照幸 (2011) 「学校の役割を再考する—職業教育主義を超えて」神野直彦, 宮本太郎 編 『自壊社会からの脱却 —もう一つの日本への構想』岩波書店, 254 p.
- ネイドウ ラジャニ, ジャーミソン イアン(2012) 「学生のエンパワメントか学習の崩壊か?: 高等教育における学生消費者主義のインパクトに関する研究課題」ヒュー ローダー[ほか]編, 『グローバル化・社会変動と教育 1: 市場と労働の教育社会学』東京大学出版会, 354 p.
- 西山教行(2014) 「私事化する教育と言語教育の可能性: グローバル人材に欠けるものは何か」『「グローバル人材」再考: 言語と教育から日本の国際化を考える』くろしお出版.
- Beacco J.-C. & 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. http://www.coe.int/t/dg..._Main_Beacco2007_FR.doc.
- Beacco J.-C., Byram M. Coste D. & Fleming M. (2009) *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle*, Strasbourg : Conseil de l'Europe. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/PlatformResources_fr.pdf
- Beacco J.-C., Byram M. Cavalli M., Coste D., Cuenat M. E., Goullier F. & Panthier J. (2010) *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Byram M. & Zarate G. (1996) *Les jeunes confrontés à la différence : des propositions de formation*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 66 p.
- Byram, M., Zarate, G. & Neuner, G. (1997) *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 124 p. https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetenceSocioculturelle_R.doc
- Candelier, M. (coordinateur) Camilleri-Grima, A. Castellotti, V. de Pietro J.-F. Lórinz I. Meißner F.-J., Noguero, A. Schröder-Sura A. Franz-Joseph, Artur & Anna avec le concours de Molinié M. (2012) *Le CARAP, Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures, Compétences et ressources*, Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe, 104 p.
- Coste, D. (sous la direction) (2014) *Les langues au cœur de l'éducation*, Bruxelles : EME, 285 p.
- Coste, D., Moore, D., Zarate, G. (1997) *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg: Conseil de l'Europe, 70 p.
- Cuq, J-P. [sous la direction de] (2003) *Dictionnaire didactique du français langue étrangère et seconde*, Cle International, 303 p.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction générale de l'enseignement scolaire (2007) *Programmes Japonais palier 1, collection Textes de référence – Collège*, Paris : Centre national de documentation pédagogique.