

複言語主義と「多文化(言語)共生」

金子百合子

0. はじめに

欧州全体を視野にいれた言語政策の主要機関は二つある。一つは欧州連合 (European Union、以下略す場合は EU と表記) であり、もう一つは欧州評議会 (Council of Europe、以下略す場合は CE と表記) である¹。前者は多言語主義 multilingualism の推進を、後者は複言語主義 plurilingualism の推進をそれぞれの言語教育政策の旗印に掲げている²。多言語主義という言葉は既に日本でも広く認知されて久しいが、複言語主義は 1990 年代から欧州で積極的に展開されてきた比較的新しい概念である。それは個人の外国語学習の意義と得るべき言語能力ならびに言語学習態度を明確に打ち出すもので、社会における多言語状況もしくはその推進を唱える多言語主義の概念とは一線を画す。しかし、両者は多様性のある個人によって統合された平和な社会、いわゆる「多文化共生社会」を築くという目的で一致する。いわば、多言語主義が目指すべき社会統合の形であるとすれば、複言語主義はそこへ至る具体的手段であると同時に安定した多言語社会を維持する基盤として位置づけられる。本稿では、複言語主義を中心にその概要と歴史を紹介した後、日本における複言語主義の議論の現状と問題点を指摘し、日本の多言語状況を踏まえた多文化共生社会の実現とそれを推進する言語教育 (言語能力と言語意識) の面で複言語主義がどのような役割を果たし得るのかを検討する³。

1. 複言語主義とは何か

1.1. 欧州評議会の言語教育政策

複言語主義は欧州評議会の言語教育政策の一つの旗印としてある。『欧州における複言語教育』(CE 2006) では欧州評議会の言語教育政策が目指す目標と政策の根底にある指針を次のように示している。

¹ 欧州評議会 (CE) は欧州全土に多大な戦禍をもたらした第二次世界大戦の反省から欧州における人権・民主主義・法の支配という共通の価値原則の実現、異文化の壁を越えたヨーロッパ・アイデンティティの自覚促進を目的に設置された (フランス、ストラスブール)。設置当初の加盟国は 10 カ国であったが、現在は、欧州連合 (EU) の全加盟国、南東欧諸国、ロシア、トルコ、NIS 諸国の一部を含む 47 カ国が加盟しており、ヨーロッパ大陸全体を視野に入れる汎国際機関である。日本は 96 年よりオブザーバーとして参加している。一方の EU は 1967 年に発足した欧州共同体 (EC) が 1993 年に欧州連合へと拡大したものである。その目的は加盟国間における経済統合、政治統合、警察刑事司法協力等の推進にある。現在の加盟国は 27 カ国を数える。

² 本稿で用いる「複言語主義」という用語について述べておく。これは plurilingualism (プルリリンガリズム) の和訳であるが、それは「複数」を意味する pluri- と「言語主義」を意味する -lingualism を結合させた、欧州評議会言語政策部門による造語である。日本では「複数言語主義」(山川 2005) といった訳語があてられることもあるが、『欧州言語共通参照枠』の日本語訳 (CEFR/JR 2004) で「複言語主義」と用いられて以降は、後者の訳に定着したように思える。これは本文でも述べるが、複合主義の理念が単に個人による「複数言語」の知識の獲得という、数の上での個別具体的な言語能力のみを問題にしているのではなく、得られた複数言語の知識は、母語も含め、個人がもつ言語知識の複合的な総体として捉えられる点を強調するものであり、その点を考慮すると「複数言語」よりも「複言語」の方がその理念を限定しないと言えるであろう。

³ 言うまでもないが、個人のアイデンティティの構築にとって言語は大きな役割を果たす。そして言語が文化の主要な一側面であることも議論の余地なく、その意味で多言語主義も複言語主義もその上位概念として多文化主義、複文化主義に内包される。本稿でもそのような前提と理解で多言語主義、複言語主義という表現を用いる。

目標

- ・ 複言語主義の促進（万人には生涯にわたり各々の必要に応じていくつかの言語のコミュニケーション能力を伸ばす権利がある entitled）
- ・ 言語的多様性の促進（欧州は多言語社会であり、その全ての言語はコミュニケーション手段ならびにアイデンティティの表現手段として等しい価値を持つ；（諸）言語を使用し学ぶ権利は欧州評議会の諸協定によって保護されている）
- ・ 相互理解の促進（他言語を学ぶ機会とは諸文化間 intercultural コミュニケーションと文化の相違を受け入れるための必須条件である⁴）
- ・ 民主的市民性 democratic citizenship の確立（多言語社会における民主的、社会的プロセスへの参加は個人の複言語能力によって促進される）
- ・ 社会的結束の維持（自己開発、教育、雇用、移動、情報入手、教養を高めることの機会平等は生涯にわたって言語学習へアクセスできるかどうかによって依存する）

指針

- ・ 言語学習は万人のためのものである（複言語レパートリーを発展させる機会は現代の欧州に生きる全欧州市民にとって必須である）
- ・ 言語学習は学習者のためのものである（言語学習は学習者のニーズ、興味、モチベーション、能力を反映した有意義で現実的な目標に基づいていなければならない）
- ・ 言語学習は諸文化間コミュニケーションのためのものである（言語的・文化的境界を越えた交流の成功を保証することならびに他者の複言語レパートリーに対するオープンな態度を促進することが重要である）
- ・ 言語学習は生涯にわたるものである（学習者が生涯言語学習という課題に対処する際に必要な責任と独立性が持てるよう促す）
- ・ 言語教育は調整されるものである（言語教育は目標の明確化、指導・学習のための教材や方法論、学習者の達成評価、学習者の言語レパートリーにある、あるいは加えようと考えている全ての言語を適切に集中させていくために全体として計画されなければならない）
- ・ 言語教育には一貫性と透明性がなくてはならない（政策立案者、カリキュラム作成者、教科書執筆者、試験機関、教師養成者、教師、学習者は同じ目的、目標、評価基準を共有しなければならない）
- ・ 言語学習と言語教育は、経験と同様に状況や用途の変化に対応していく、生涯にわたる動的なプロセスである
(CE 2006: 4-6)

欧州評議会の言語政策を一言でいえば次のようになるであろう。多言語社会である欧州は、互いに異なる言語（文化）の人々によって成り立っているのだから、公平で民主的な社会を築くには、互いを理解し認め合うことならびに機会の平等を保障することが必要である。そのた

⁴ 原文で用いられている表現 intercultural communication は、通常、「異文化コミュニケーション」と訳されるが、それは相手の文化を自分の文化とは異質なものとして眺める対立関係の枠組みで捉えるニュアンスで用いられることが多い。英語の intercultural はそのような自他の区別を含まない。本稿筆者は intercultural という表現に対して「諸文化間（の）」という訳語をあてる。

めには欧州に生きる全ての人々が異文化の人々とコミュニケーションを取るために生涯にわたって複数の言語能力の獲得に努めなければならない。

多言語社会が抱える問題の有効な解決策となりそうな複言語主義はいったいどのようなものなのか、以下でさらに詳しく見ていく。

1.2 複言語主義の二側面

言語政策としての複言語主義には「価値」としての複言語主義 (plurilingualism as a value) と「能力」としての複言語主義 (plurilingualism as a competence) という主要な二側面がある (CE 2003: 15)。まず、能力としての複言語主義 (plurilingualism as a competence) を、次に価値としての複言語主義 (plurilingualism as a value) を見ていく。

1.2.1 複言語主義の能力

複言語能力とはどのようなものか、複言語能力を持つ人はどのように特徴づけられるのか、『学習・教育・能力評定のための欧州言語共通参照枠』(CEFR/EN 2001) (以下、略して『参照枠』) と『欧州における複言語教育』(CE 2006) は次のように説明している。

複言語能力ならびに複文化能力 (plurilingual and pluricultural competence) とは、コミュニケーションのために複数の言語を用いて諸文化間の交流に参加できる能力のことをいい、各個人は社会的存在 (social agent) として複数の言語に程度の差はあっても習熟し、複数の文化の経験を有する状態にある。これは別個の能力を縦に重ねたり、横に並べたりしたものではなく、使用者が活用できる複合的な、あるいは合成された能力とさえみなすことができるものである (CEFR/EN 2001: 168、参照 CEFR/JP 2004: 182)。

複言語能力を持つ人は複数の言語ならびに言語変種のレパートリーを持ち、そのレパートリーにおいて異なる性質とレベルの言語能力を有する (CE 2006: 5)。

したがって、複言語主義は社会の在り方ではなく、あくまでも個人の言語知識の獲得とその言語学習の目的について述べるものである。この点が一般に論じられる多言語主義と大きく異なる点である (後述)。また、複言語能力は単に複数の言語の知識を獲得すれば良いというものではなく、複数の言語知識の獲得の過程と結果が個人の能力と人生において「複合された総体」であることを強調する。複言語主義の総合的な性格は以下の三点に集約される。まず、(1) 個人の総合的な言語能力、(2) あらゆる言語教育の横の連携と相関性 (横断的プロジェクト)、(3) 生涯学習による実現 (縦断的プロジェクト) である。

まず、(1) について、複言語主義のコンセプトに従えば、個人の総合的な言語能力は、ある個別言語における知識が別の言語の知識と断絶して存在するものではなく、個人の習得した複数言語の知識が、生来の母語知識も含めて、全て有機的な関係をもって存在する全体である。これは言語学習と実際のコミュニケーションにおいて、話者の中では複数の言語の知識が相互に関連付けられている点に着目した考え方である (CEFR/EN 2001: 4-5, CE 2006: 5)。個別の言語知識が他の言語知識と相補関係を築くということは、個別の言語知識が“完全”である必要はないということでもある。したがって、複言語主義では個人が自らの言語体験や必要性に応

じて習得した部分的な言語能力も肯定的に捉え、積極的に評価する。すなわち、自分と異なる言語話者とのコミュニケーションを成功に導く鍵は、単に相手の（個別）言語をどれだけ知っているかということではなく、自分が持つ総合的な言語知識をどれだけ活かせるか、また活かすことを意識できるかということになる。個人の言語能力は、ある個別言語の知識やその深さのみで計られるのではなく、言語総合的な能力として評価されるべきだという主張は、自分と異なる相手の言語体験を前提とし、それを尊重するという複言語主義の価値の側面につながる。

言語習得の目的をコミュニケーションと言いきる複言語主義は、学習者中心のコミュニカティブ・アプローチを経て発展した「行動中心主義 Action Oriented Approach」に立脚している。行動中心主義とは、言語使用者・言語学習者を「社会的存在 social agent」すなわち生活の中で諸々の課題 task を遂行することを求められる社会の構成員と捉える見方である（CEFR/EN 2001: 9）。したがって言語教育はそのように再構築されるべきであり、その手段と評価は一定でなければならない。ここに（2）に挙げた、あらゆる言語教育の横の連携と関連性の確保が必要となる。学習者のコミュニケーション能力の到達度は『参照枠』の中で6段階の「共通参照レベル Common Reference Levels」によって区別され、各レベルは社会生活の具体的なコミュニケーション状況において必要となる課題をどの程度遂行「できる」か、という「Can Do statements」と称される例示的能力記述文によって判断できるようになっている⁵。このように、複言語主義における言語学習者にはその言語能力を用いて社会で具体的に行動できる人間になることが求められている。

最後の（3）であるが、複言語主義における総合的性格は、個人の言語（文化）能力の総体は生涯にわたる言語学習を通じて高められていくという、生涯学習の側面にも見られる。これもまた各個人の言語体験の相違を前提に、個人の言語学習に対する主体的で積極的な態度を奨励するものである。

1.2.2 複言語主義の価値と複言語教育

複言語主義の価値は、先ず何よりも、諸文化間交流の重要な要素である言語的寛容性を養う教育的価値である。それは話者が複言語主義を通して自分もしくは他者が用いる多様な言語のそれぞれが、例えその機能が異なっていようと（公的な場で用いられようと、私的な場で用いられようと）、等しい価値を持つと認識することである。この認識は自ら得られるものではなく、学校教育の中で支援され、しかるべく構造化されなければならない（CE 2003: 15-16）。

複言語主義が「能力」と「価値」の二側面を有し、両者とも自ずから身に着くものでない以上、複言語教育（prilurilingual education）もまた「複言語主義のための教育」（education for

⁵ 6レベルは初級（A）、中級（B）、上級（C）をさらにそれぞれ下位レベル（1）と上位レベル（2）に二分したもので、初級から次のように並ぶ（括弧内はCEによる対象レベルの名付け）：A1 (Breakthrough), A2 (Waystage), B1 (Threshold), B2 (Vantage), C1 (Effective Operational Proficiency), C2 (Mastery) (CEFR/EN 2001: 23)。能力記述文の例：私は自分がどこに住んでいるのか、また自分が知っている人たちについて話すために簡単な語句や文を使うことができる（A1）；私は自分の家族、周囲の人々、居住条件、学歴、職歴について簡単な言葉で話すために一連の語句や文を使うことができる（A2）；私は自分の経験や出来事、夢や希望、野心を語るために、簡単な方法で語句をつなぐことができる。私は意見や計画の理由や説明を簡単にできる。私は物語を語ったり、本や映画のあらすじを述べたり、またそれに対する感想を表現できる（B1）；私は自分の興味関心のある分野に関連する限り、幅広い話題について、明瞭で詳細な説明をすることができる。私は時事問題について異なる意見の長所、短所を示しながら、自己の見解を説明できる（B2）；私は複雑な話題を、派生的問題にも立ち入って、詳しく論ずることができ、一定の観点を展開しながら、適切な結論でまとめ上げることができる（C1）；私は状況にあった文体で、はっきりとすらすらと流暢に記述や論述ができる。効果的な論理構成によって聞き手に重要点を把握させ、記憶にとどめさせることができる（C2）（CEFR/EN 2001: 26-27、参照 CEFR/JP 2004: 28-29）。

plurilingualism) と「複言語意識のための教育」(education for plurilingual awareness)という二側面を有することになる。前者は話者個人の言語レパートリーを増やし、強化していく言語能力的な面に中心がおかれ、後者は学習者に社会の言語的多様性の認識を促し、民主的市民性を養うために行われる (CE 2003: 16)。しかし、複言語価値は複言語能力の基盤であると同時に結果でもあり、両者は切り離せない。複言語教育ではこの両面を同時に発展させていく必要がある。

『欧州における複言語教育』では複言語主義を基盤とする言語教育の目的を次のように述べている。

言語的・文化的境界を越えて、いくつかの言語でつきあいができるような、複言語的、諸文化間交流市民 (plurilingual and intercultural citizens) を育てる (CE 2006:5)

具体的には次に挙げる側面が重視される。

- ・ なぜ自分はその言語を選択したのか、また、どのようにそれを学んでいくかを学習者に意識させる
- ・ 言語学習から得られる他分野応用スキルを意識させ、また、その使用能力を高める
- ・ 他者の複言語使用に対する敬意を促し、各言語のおかれている社会的地位に関係なく、諸言語ならびに言語変種の価値を認識させる
- ・ 言語が内包する文化ならびに他者の文化的アイデンティティに対する敬意を促す
- ・ 言語と文化の関係性を認識し、調整できる能力を養う
- ・ カリキュラム作成において、グローバルに統一された言語教育アプローチを目指す (CE 2006:5)

しかし、言語教育政策の実施と運営のし方は欧州各国の事情で異なる。『欧州言語教育開発ガイド』(CE 2003)では異なる環境にあっても次の共通原則が守られていることが必要であると述べている。

複言語能力ならびに複文化能力は共通のコア(公用語の習得)を中心に構築されてもよい。しかし、複言語主義のこれらの形態にあっても共通するのは異なる言語を異なる語レベルで習得する能力、コミュニケーションに使える諸言語の全ての資源を使う能力、ならびに個人のレパートリーにある全ての言語はそれが母語であろうと他者の言語であろうと各々がその独自の役割において等しい価値を持っていると認識する能力である。

(CE 2003: 38-39)

共通原則に基づいた複言語主義の教育は以下の点を含んで実施される。

- ・ 民主的市民性教育とリンクする複言語意識教育の導入
- ・ 国語、地域/マイノリティ語、外国語、古典語(ラテン、ギリシャ語、ヘブライ語、アラビア語、サンスクリット語等)教育を組み合わせ、言語スキルを上達させる共通の基盤とする
- ・ 言語バリエーションの知識は“all or nothing”の問題ではないという概念をシラバスで表明する。ネイティヴスピーカーのレベルにまで達しなければその人はその言語を話すのが下手である、と一般的に思われているが、このような通説に異を唱え、教育は多

様化した能力（習得レベルや能力の種類において：理解、生成、問題となる文化知識等）に導くように行われる

- ・ 個人の教育歴を通し、異なる教育レベル（義務教育、中等教育、職業教育、大学、社内教育等）においてできるだけ一貫性をもった形で行われる言語教育の管理

(CE 2003: 38-39)

このように複言語主義の主要文献では、複言語主義は複数言語を操る技術的な能力のみならず、それを根本的に支える複言語主義的な価値観とそのためになされるべき複言語意識教育が要であることを繰り返し強調している。この点こそ、言語教育に携わる機関と教員にまず必とされる共通認識に他ならない。語学教員が単に特定の言語をコミュニケーション的な側面から教えるというだけでは不十分であり、それが各学習者個人において総体的な複言語能力の端となること、そしてその能力は複言語的価値観とともに養う必要があることを意識し、複言語主義の二側面を自らの言語教育の中に取り入れる必要があることを示唆する。能力と価値の面を図示してみると以下のようなになる。

図1 複言語主義的能力

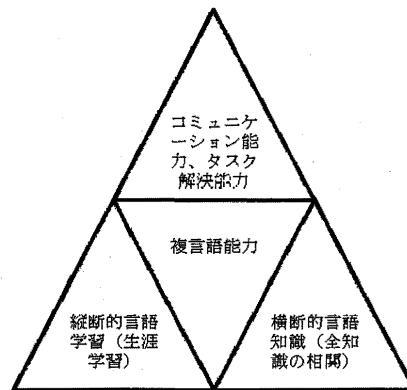
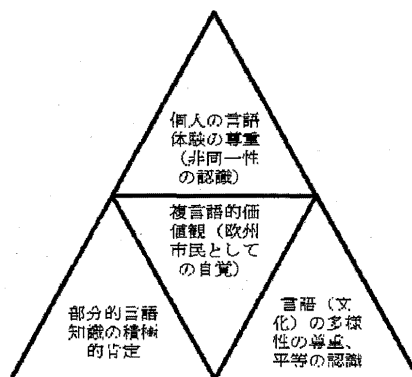


図2 複言語主義的価値観



2. 多言語主義から複言語主義へ

EUでは「多言語主義」という用語をいくつかの言語がある特定の地域で話される状態、ならびにいくつかの言語を習得している個人の言語能力と定義している（『欧州人とその言語』p4）。CEは「多言語主義」を「社会の状況」を表す用語とし、個人がもつ複言語能力とその価値観を表す用語である「複言語主義」と本質的に異なるとする（CEFR/EN 2001: 4, CE 2003: 16）。複数言語主義的な観点から言えば、多言語主義と複言語主義は言語的多様性をめぐる「社会的視点」と「個人的視点」という側面でも捉えることができる。

2.1 多言語主義から複言語主義へ向かう道のり

欧州では 19 世紀初頭に作られた「国家＝国民＝言語」という言語ナショナリズムにより、言語を国家・国民統合の手段としてとらえた。しかし、国内の言語マイノリティの存在が無視できないものになると、主要言語が公用語の地位を得たうえで、その他の言語はプライベートな使用空間でのみ使用されるという形で多言語主義が消極的に受け入れられるようになる。すなわち、社会的には多言語が存在していても、その社会の構成員が全て多言語を使う日常で生きているかと言えば、そうではなく、大多数の人間、特に国家を代表するマジョリティに属する人々は基本的にモノリンガルであるというのが実状であった。その後、さらに人口の動きは激しくなり既存のマイノリティに加え、移民が新たな言語マイノリティを作り、彼らの言語権も争点になる。現代では、さらに英語による圧倒的なグローバリズムも欧州を襲い、英語単一世界の脅威に対して母語によるエスノセントリズムの動きが盛り上がりを見せ両者の間で緊張が高まった。

このような背景のもと、国家、言語、民族を超えた“欧州人”としてのアイデンティティを確立するために複言語主義が提唱され、展開されるのである。その中で、「欧州」とはさまざまなエスニック・グループと国民イデオロギーや国家制度が錯綜していた地域であり、それは今「民主的市民性 democratic citizenship」という抽象的な理念、「市民の共同体 community of citizens」という理念によって統合されなければならないと主張する（CE 2003: 30）。

多言語主義あるいは多言語社会の問題点は数多く指摘されているが、なかでも、多言語主義を国家が公に認めることは、必然的に、社会におけるマイノリティの言語権ならびに利益を擁護する主張が強まることを意味する。そしてマジョリティと比較すると不平等な扱いを受けている分野は言語の問題だけにとどまらない。しかし、その主張が受け入れられない場合には共存よりも、逆に、対立関係に陥る危険性があり、多言語主義はひとつの社会における“複数の一言語主義”、民族中心主義を増長させる危険を伴っている。多くの移民を抱える“自由の国”アメリカはその多様性が現在では国家統合の危機となり、イングリッシュ・プラス（多言語主義）とイングリッシュ・オンリー（一言語主義）として対立する状況にあり（本名 1996/2006、高橋 1998、松原 2002）、フランスにおける一言語・多文化主義も苦肉の策と言えるが、言語が文化と密接に結びついたものである以上、矛盾した性格を帯び、フランス移民社会が抱える問題の根本的解決になっていない（三浦 1996/2006、カッセン 1996/2006、原 1998、長谷川 2004）。このような“文明の衝突”の最たる事例は旧ユーゴの民族対立であろう（三谷 1998、齋藤 2004）。

実際、多言語社会、多言語主義をめぐる現在の論点は、言語帝国主義からの脱却として掲げられた当初の「平和的な」理想像、理想論ではなく、社会の分裂を脅かす現実の切実たる諸問題に向けられることが多い⁶。多言語主義はそれが「社会」、特に「国家」として統一された在り方をめぐる議論になるため、ひとたび国家社会として統一が脅かされると（そのように意識されると）、上述したような深刻な対立を生む原因となる。多言語社会における異なる言語話者同士のコミュニケーションはマジョリティ対マイノリティという枠組みを脱却することができない。対する複言語主義は、話者（とその言語）が当該社会のマジョリティに属するか、マイノリティに属するか、ということとは関係なく、共通の社会を構成する一個人として皆がそれぞれ言語能力の向上と言語意識の改革を目指すことを奨励するものである。

もっとも、個人がいずれの社会にも属さずに生きることができない以上、多言語主義を掲げる「社会」の理念が複言語主義の理念と矛盾しない現実の「社会」が、理想的には、構築されなければならない。この際、注意しなければならないのは、多言語主義における「社会」が国家あるいはその中の地域単位であり、複言語主義における個人を取り囲んでいる「社会」は“欧州統合体”であること、そしてそこにおける「個人」とは「欧州市民」であるという点である。複言語主義における「社会」は欧州の多言語主義が超えられない国家、民族の垣根を取り払う役割を果たすと同時に、欧州以外の地域（特にアメリカ？）にとっては対立する「社会」でもある。

2.2 複言語主義の推進の過程

前節では第二次世界大戦後から欧州統合に向かう動きの中で、なかば必然的に生まれた複言語主義について、そこまでの道りを概観したが、ここでは複言語主義がどのように実際に展開したかについて主要な出来事を複言語主義の担い手となった欧州評議会（CE）を中心に時系列順に見ていく。

複言語主義の萌芽は 1954 年 12 月 9 日に欧州評議会が「欧州文化協定 European cultural convention」に署名したことにある。これは文化・教育分野における CE 加盟国間の国際協力の基盤となるもので、その第二条で文化協定批准国の言語を互いに教え合い、学び合うことが唱われる。これによって現代語学習推進が動き出すこととなる。1957 年には「第一回欧州言語教育協力政府間協議」がもたれ、CE の言語政策機関である言語政策部局 Language Policy Division が設立される。呼応するように、EU では 1958 年の閣僚理事会（現 EU 理事会）において加盟国の公用語（23 言語）をすべて EU 諸機関の公用語とすることが規則にもりこまれる。

1961 年「欧州文部大臣会議」が開催され、現代語教育の推進が決議される。1964 年には応用言語学、言語的複数共存（language pluralism）の推進を目的に、国際応用言語学会（AILA）が誕生する。1971 年言語学習・教育プロセスの民主化を掲げ「成人教育における言語」シンポジウムが開催され、成人教育における言語学習の単位制度の調査委員会が発足する。その結果が 1975 年の The Threshold Level in a European Unit/ Credit system of Modern language learning by adult の出版である。本書は個人の複数言語の使用を支援するものとして編まれており、コミュニカティブ・アプローチを基盤においた学修目標と到達度レベルが具体的に記述されている。1980 年にはその英語版が出る（The Threshold Level English）。

⁶ 詳しくは文献一覧に挙げられた『多言語主義とは何か』、『月刊言語：特集「多言語主義」のゆくえ』、『ヨーロッパの多言語主義はどこまで来たか』、『世界の言語政策』等を参照のこと。

1982年「欧州評議会閣僚会議勧告 N.R (82) 18」が採択される。それは CE の言語政策の目標を明確化するものであり、言語と文化の多様性は欧州の共通財産であること、相互理解と協力の必要性、現代語教育の推進等が確認されることになる。

1991年「欧州の言語学習における透明性整合性」シンポジウムがリュシュリコン（スイス）で開催され、そこで『参照枠』と『欧州言語ポルトフォリオ』の開発が決定される。1994年には欧州評議会の言語政策の実施をサポートする機関として「現代語欧州センター (ECML)」が設立される。1998年に採択された「欧州評議会閣僚委員会勧告 N. R(98) 6」では異文化間コミュニケーションと複言語主義の政策目標ならびに活動の政治的目的が再確認され、欧州市民の人口移動と共同作業に必要とされるコミュニケーション能力の推進の必要性が強調される。

2001年は複言語主義が具体的な形となった重要な年である。この年 CE の主導で、EU の協力のもと「欧州言語年 2001 European Year of Languages 2001」が開催される。この年に複言語主義の主要文献であり、複言語主義の遂行にとって最も具体的な拠り所となる『学習・教育・能力評定のための欧州言語共通参照枠』（最終版）と『欧州言語ポルトフォリオ』が出版される。前者は欧州の複言語主義に基づいた言語政策の中で言語学習・教育・評価を包括的・明示的・一貫的に行うために設定された共通枠組みであり、学習者、教員、教材・試験作成者、教育行政の関係者を対象に、教材、シラバス、試験などの作成にあたっての一定の基準を具体的に示したものである。ここで初めて「複数言語主義」が明確に規定され、その理念・意義がどのようなものであるかを明らかにすると同時に、学習者が何を学び、どのような知識と技能を身につける必要があるかという言語能力が具体的に示される⁷。また、欧州言語年を記念し9月26日が「欧州諸言語の日 European Day of Languages」に制定される。この年には第一回の「欧州人とその言語 Europeans and their languages」をテーマにユーロバロメターの第一回の調査が行われる（第二回調査は2005年に行われる－詳細は3.2）。

2003年には複言語主義に基づく言語政策を共通の理解で推進するために、言語教育に携わる全ての者を対象にした事実分析による手引書『欧州言語教育推進ガイド』（CE 2003）が出版され、2006年には欧州文化協定50周年を記念した小冊子『欧州における複言語教育』が出版される。

3. 欧州の言語状況の実態(ユーロバロメター2005 調査結果)

2005年のユーロバロメター調査結果をまとめた『欧州人とその言語』（2006）をもとに現在の欧州の言語状況を概観する。補足なしで括弧内に挙げられている数字は2001年調査時のものである。調査対象国は2001年時はEU加盟15カ国であったのに対し、2005年時はEU加盟25カ国に加えてブルガリア、ルーマニア、クロアチア、トルコが入っている⁸。

⁷ 西山 (2009b) によると、欧州評議会における「複言語主義」の概念は1990年代前半にはまだ明確なものではなかったということである。1991年「欧州の言語学習における透明性整合性」シンポジウムでは「複言語主義 plurilinguisme」への言及はなく、そこで作成が決定される『参照枠』の初版(1996年)に初めて登場する。しかし、目次では「多言語主義と多文化主義 multilinguisme et multiculturalisme」と表記されており、この時点でも流動的であった。

⁸ ブルガリア、ルーマニア、クロアチア、トルコは2005年の調査時にはEUに加盟していない。ブルガリア、ルーマニアは2007年にEU加盟を果たしている。現在クロアチアもトルコもEU加盟を目指している。

母語以外に会話能力を有する言語が少なくとも一言語以上ある EU 市民は全体の 56% (47%) にのぼり、その中で二言語以上を話せる市民は 28% (26%)、三言語以上は 11% (8%) である。半数以上が母語＋一言語以上という状況であるが、それでも母語しか話せないというモノリンガルも 44% (47%) いる。しかし、2001 年の調査結果と比較すると、母語のみのモノリンガルは確実に減少していること、また、母語以外に使える言語を二つ以上持つ人々も増加していることがわかる。国によってかなりの差があり、母語以外に一言語以上話せる人の割合の一番高いところはルクセンブルクの 99% (モノリンガルは 1%)、一番低いところは EU 加盟国ではアイルランドの 34%、非 EU 加盟国ではトルコの 33% (モノリンガルは 67%) である (pp9-10)。母語以外の言語スキルを持つことが個人的に役に立つと考えている人は EU 全体の 83% で、(あまり)役に立たないと考えている人の割合 16% を圧倒している (p28)⁹。

EU25 加盟国において母語以外に話せる言語を言語別にみると、英語 38% (32%)、フランス語 14% (11%)、ドイツ語 14% (8%)、スペイン語 6% (5%)、ロシア語 6% (2001 年は記録無し) である (p13)。母語以外に何らかの言語を知っている者がその言語を生活の中で使用する頻度は「ほぼ日常的に使用」、「日常的にはではないが頻繁に使用」、「時々使用 (例えば旅行で)」の順に、EU25 加盟国全体では 47%-48%-75% という割合になる。すなわち、47% の欧州市民がほぼ日常的に母語以外の言語を使用している反面、53% は習得言語を日常的には使用していないということである。言語別に見ると、英語が 31%-29%-44%、ドイツ語が 22%-25%-50%、スペイン語が 22%-26%-87%、ロシア語が 16%-17%-26%、フランス語が 13%-22%-61% である (p17)。同じく EU 加盟国において、母語以外で自己開発ならびにキャリア開発にとって最も役に立つ二言語を挙げよという問いには、英語 68%、フランス語 28% (40%)、ドイツ語 22% (23%)、スペイン語 16% という回答が並ぶ。英語以外の言語については調査国がどの欧州主要諸国と隣り合うかという地理的な配置に影響されることが大きい。英語に関してはルクセンブルクを除き、全ての調査国で最も役に立つ言語 (母語以外) の第一位を占めている (pp31-33)¹⁰。また、前回調査と比較してフランス語、ドイツ語の割合が減少しているのがわかる。子供が学習すべき言語の上位二位を答える問いにおいても、調査国全てで英語が 77% (％は EU25 加盟国における割合) で第一位を占め、二位フランス語 33%、三位ドイツ語 18% と並ぶ (p34)¹¹。上述の結果より、欧州においても英語によるグローバリズムが浸透してきている現状が見てとれる。

言語学習における学習者の動機をみると、「外国旅行のため」が一番多く 35% (47%)、次いで「仕事で使用 (外国への出張はここに含まれる)」32% (26%)、「個人的関心」27% (37%)、「他国で働きたい」27% (18%)、「自国でのキャリアアップ」23% (22%)、「異文化理解」21% (24%) 等である。前回調査と比べて外国で仕事をする、もしくはそのための語学習得に関して割合が多くなっているが、これは 2005 年の調査には 2001 年の調査には入っていなかった新 EU 加盟国の事情を反映するものである。EU15 加盟国 (2001

⁹内訳「とても役に立つ」53% (42%)、「かなり役に立つ」30% (30%)、「あまり役に立たない」8% (10%)「全く役に立たない」8% (12%)。

¹⁰ルクセンブルクの調査結果はフランス語 81%、ドイツ語 60%、英語 37% の順である。

¹¹2005 年の調査時に EU に加盟していない国々ブルガリア、ルーマニア、クロアチア、トルコにおいても英語が第一位を占めている。

年時調査対象国) と新加盟国 10 カ国で統計を比較すると、前者では動機の順位は全体における順位と変わらないが、後者では、「他国で働きたい」、「仕事で使用」、「自国でのキャリアアップ」、「外国旅行のため」と順位付けが変わり、就職や仕事上のニーズに関する動機が強いことが顕著に現れている。例えば、動機づけとして個人的関心を上位に挙げるデンマーク人 51%、ベルギー人 45%に対して、他国で働く展望を上位に挙げるのは新 EU 諸国 (2004 年加盟) のリトアニア人の 45%、エストニア人の 43%、スロヴァキア人の 42%等である (pp36-37)。

最後に、EU の言語政策への賛否をはかる問いである。いくつかの主張に対して「どちらかと言えば賛成」か「どちらかと言えば反対」の回答を寄せることになる。その結果は以下の通りである (割合は「賛成」—「反対」の順に括弧内に記す)。(a) 「全ての EU 市民は母語＋一言語を習得すべきである」(84%—12%)、(b) 「EU 圏内で話されている言語は全て平等に扱われるべきである」(72%—21%)、(c) 「全ての EU 市民は共通言語を話すべきだ」(70%—25%)、(d) 「欧州の諸機関は欧州市民との意思疎通に特定の一言語を採用すべきである」(55%—40%)、(e) 「全ての EU 市民は母語＋二言語を習得すべきである」(50%—40%)。この結果を見ると、全ての主張において賛成の意見が反対を上回ってはいると言っても、極めて僅差のものもあり、同一のレベルで捉えることはできない。例えば、複言語能力に関しては、母語＋一言語には 84%が賛成しても、二言語になるとその賛同者は半数の 50%に落ち込む。もっとも、(a) の問いではルーマニアの 70%が調査国中最低の数字であり、したがって、いずれの国でもかなりの賛同を得られているということは言えるであろう。しかしそれ以外の質問は各国の事情とそれぞれの言語政策の差異を反映して、意見が大きく分かれる結果となっている。(b) の問いではマルタ (94%)、キプロス (92%)、ポーランド (90%) が高い率を示す一方で、EU の中心的な国家であるオランダ (60%)、ドイツ (62%)、フランス (62%) では低めであり、移民受入れ大国の厳しい現状が窺われる。

(c) で最高の比率を示すのはドイツ (79%) であるが、EU 加盟国中で最低の比率を示すのがフィンランド (45%) となっている。(d) では、ポーランド (69%)、ハンガリー (65%) の最高値に対して、フィンランド (35%)、スウェーデン (40%) が最低値を示す。(e) の最高値はポーランド (75%)、ギリシャ (74%) であり、最低値はスウェーデン (27%)、スロヴァキア (30%)、フランス (31%) である (pp53-55)。

このように現在の欧州における言語状況ならびに欧州市民の認識を考察すると、多言語状況は単に社会全体で進行する客観的事実という以上に、個人の生活に密接に関わる問題となっていることがわかる。欧州市民の半数近く (47%) がほぼ日常的に母語以外の言語と接触しているという事実は、多言語社会に関する問題が、自分にとっては直接影響のないかけ離れた社会の一部での話として他人事では済まされない現実を表している。したがって、個人が社会の言語政策や自身の言語能力の向上に無関心ではいられない。この点が未だ個人レベルで多言語状況を意識する割合の少ない日本社会と大きく異なる点と考えられる。しかしながら、欧州市民は母語＋二言語を話せるようにという EU の目標も、CE の複言語主義もその道のりはまだまだ厳しいようだ。特に、最後の問いに見られるように、EU の主要国家間でも意見の相違がかなり見られ、欧州全体を視野にいれた多言語主義・複言語主義の理想像と各構成国の内部事情を反映した各国独自の多言語主義的認識の間には現時点ではまだかなり大きい差があると言えよう。

4. 日本における複言語主義適用の可能性

複言語主義が欧州統合のための理念的、実践的手段として展開していることをみてきたが、本章では複言語主義の日本的受容の現状と展望について考察する。

4.1 言語教育における複言語主義の波及

複言語主義は多言語主義と並んで、いまや「時の言葉」となり、多言語主義と比べて書籍にまとめられた数こそ少ないが、関連した論文や研究発表は多くなってきている。また、複言語主義をテーマにシンポジウムが開催されたり、大学機関で研究プロジェクトが行われたりもしている。以下に、いくつか例をあげる。

書籍

- ・ 米山朝二、松沢伸二他『新しい英語教育への指針—中級学習レベル〈指導要領〉』大修館書店、1998（The Threshold Level English（1980年）の邦訳）
- ・ John Trim, Brian North, Daniel Coste 著; 吉島茂他 訳編『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』、朝日出版社、2004（CEFR 英語版からの翻訳）
- ・ ヨーロッパ日本語教師会・国際交流基金『日本語教育国別事情調査—ヨーロッパにおける日本語教育と Common European Framework of Reference for Languages』、国際交流基金、2005（日本語教育における複言語主義の応用可能性を探るための調査報告書）

シンポジウム・会議等

- ・ 国際交流基金主催「日本語教育スタンダードの構築をめざす国際ラウンドテーブル（第3回）」（津田ホール、2006年3月25日）
- ・ 大阪外国語大学主催「日欧国際シンポジウム：これからの外国語教育の可能性—CEFRが拓く可能性を考える」（大阪外国語大学、2006年3月5日）
- ・ 慶應義塾大学外国語教育研究センター主催「日本におけるバイリンガル教育と複言語主義」（慶応大学、2006年12月16日）
- ・ 神戸大学国際コミュニケーションセンター主催「複言語主義に基づいた外国語教育の可能性と展望」（神戸大学、2009年8月2日）
- ・ リテラシーズ研究集会 2009「複言語・複文化主義と言語教育」（早稲田大学、2009年9月18日）

研究プロジェクト

- ・ 「行動中心複言語学習（AOP）プロジェクト（Action Oriented Plurilingual Language Learning Project）」慶應義塾大学外国語教育研究センター（文部科学省私立大学学術研究高度化推進事業助成による2006年から5カ年計画での研究事業）
- ・ 大阪大学「言語教育プログラム改革」（提供する全25言語においてCEFRを参考にした到達度評価制度を構築する試み—2010年4月公開予定）

日本における複言語主義の議論は上記したいくつかの例が示すように、ある特定の言語の枠内で論じられることが多く、その議論は特定言語の習得における行動主義的アプローチに則った言語教授法ならびに国際基準に基づくレベル設定と客観的な評価法といった『参照枠』の一部分、複言語主義の二側面のうちの言語能力にのみ、焦点が絞られる傾向にあることが指摘、批判されている（トゥルンマー＝フカダ 2008、西山 2009a）。それは特に日本語教育と英語教育に顕著であり、両者とも『参照枠』にヒントを得た独自の「スタンダード」をその特定の言語の枠内において実現しようとしているが「いずれの計画も国際社会への対応を喧伝しているながらも、単一言語主義的発想に立ち多言語への展望を欠いている」（西山 2009a: 70）。複言語主義と冠してはいても、特定の言語に限定された中では文字通りの意味で「複言語」に話が及ぶはずもない。一方、欧州で展開されてきた複言語主義の価値の側面は、欧州統合と欧州市民の形成という目的と切り離せず、それが日本では教授法の具体的側面で論が展開される原因の一つでもある。

このような背景を受け、2009年8月2日に行われた神戸大学国際コミュニケーションセンター主催のシンポジウムは、複言語主義の理念を再考・再認識し、大学の言語教育における複言語主義の可能性を探るという目的で開催された。そこでセンター長の加藤雅之氏は英語と他言語のコンビネーションの乏しさについて言及し、それは挑戦的課題であると述べている¹²。日本では英語の“一人勝ち”の状態が長く続いており、文部科学省が英語によるグローバリズムを背景に国際的競争力を高めるための国家戦略として日本人の英語能力の向上を最重要課題に位置付ける点から見ても、英語偏重の傾向は今後も続きそうである¹³。

ここで重要なのは、経済合理主義的立場から見た日本の国際的競争力と「国際化」や「国際人」がイコールではないように、英語一言語の能力をもって「国際人」になれるわけでもない、という当たり前にも思われる事実である。しかし、日本において「英語＝国際化（人）」の図式が巷にあふれていることは否定できない。「国際化」や「国際人」の議論が日本語だけか、英語もできるかの問いだけで閉じられてしまい、他の言語や文化も取り込めるような理念を構築する動きには乏しい。複言語主義の理念はグローバリズムを背景にその価値が偏重されがちな英語とその他の言語との間の“価値”の不平等さを是正するものである。

¹² 本稿筆者は岩手大学学系プロジェクトの助成を受けて当シンポジウムに参加した。

¹³ 平成20年度『文部科学白書』の第一部「教育政策の総合的推進／大学の国際化と地域貢献」ではグローバル化、国際化と関連付けて語られるのは英語能力向上の諸々の試みと方向性についてのみであり、外国語の多様化ならびに英語以外の他の言語についての記述は一切無い。初等中等教育においては、文部科学省は平成14年に「英語が使える日本人」の育成のための戦略構想を打ち出した。それを受けて平成15年から平成19年度までの『文部科学白書』の初等中等教育に関する部分では「外国語教育の推進」に際し、（1）「英語が使える日本人」の育成のための行動計画」と（2）高等学校における外国語教育の多様化の推進」に大別したうえで、前者の下位項目として①スーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクール、②語学指導教員招致のJETプログラムの推進、③英語担当教員の資質向上をあげている。後者の中心は「高等学校における外国語教育多様化推進地域事業」である。平成20年度『文部科学白書』では英語と他外国語との大別はなくなり、「外国語教育の推進」として（1）スーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクール、（2）語学指導教員招致のJETプログラム、（3）英語担当多教員の資質向上、（4）高等学校における外国語教育の多様化が列記されている（平成20年度『文部科学白書』pp286-287）。英語に対しては幅広い国家的な助成を設けている中で、英語以外の言語教育に関してはまだ調査研究段階とはいえ、地域と個別の指定高等学校による運営に任されているという現状である。

また、複言語主義では英語に限らず「母語＋一言語」に限定される言語学習態度について非常に示唆的な指摘をしている。

ある一つの外国語と文化の知識で「母語」や「自」文化とに関わる民族中心主義を必ずしも超越できるわけではなく、むしろ反対の影響を受ける場合がある（言語を一つだけ学習し、一つの外国文化だけと接触すると、ステレオタイプや先入観が弱まるどころか強化されてしまうことは珍しくない）。複数の言語を知れば、民族中心主義を克服しやすくなり、同時に学習能力も豊かになる。（CEFR/JP 2004: 148、CEFR/EN 2001:134、強調は原文）

英語に限らず、「日本の外国語学習には、ある目標言語を定めたらひたすらにその習熟を目指し、他の言語や文化にはわき目もふらないといった傾向があるのかもしれない」（柳瀬 2006）といった感本稿筆者も共有するものであるが、それでは各特定言語の“モノリンガル”を育てるだけである。

4.2 アジアにおける複言語主義の展望

欧州で育った複言語主義から日本が学べるのは単に言語能力の技能的側面だけではないはずだ。というよりも、複言語主義的な価値観を抜きにして複言語主義が示す複言語能力はあり得ない。複言語能力が日本で展望のあるべきものとみなされるのであれば、それを支える理念の構築も日本社会の置かれている事情を考慮して再構築されなければならない。慶應義塾大学が2006年より開始している「行動中心複言語学習(AOP)プロジェクト」においても、複言語主義はその理論と指針が十分に議論されないままでは、その日本受容の意義も明らかではないと指摘した上で、「今大きく変貌を遂げようとしている東アジア地域の社会情勢の中で、偏に平和希求の観点から、言語教育政策を再構築しなければならない時期を迎えていることは確かである」（AOP 2007）と述べ、日本型「共通参照枠」（Common Japanese Framework of Reference for Languages = CJF）とそれに基づく一貫性のある外国語教育プログラムの策定とそのための教員養成に取り組む。西山も欧州発の『参照枠』が欧州以外の地域で受容可能なのかどうかなど、まず十分な論議がなされるべきであり、それを現段階で普遍的な教育概念として日本に取り入れるのは時期尚早だと断ったうえで、その理念を生かす試みとして「北東アジア言語共通参照枠」の可能性を示唆している。しかし、その困難も以下のように指摘している。

「北東アジア言語共通参照枠」を構想する上で、どのような問題を解決しなければならないのだろうか。ヨーロッパには欧州評議会や欧州連合という超国家組織が存在し、統合した政策を打ち出すことができるが、北東アジアに類似の組織は存在しない。従って、誰がイニシアティブを取るのか、課題は大きく、共通の政策決定には多くの障壁がある。それは、この地域の主権の確定すら明確ではないという事態にあらわれており、竹島、北方領土、尖閣諸島、東シナ海海底油田に加えて、台湾や朝鮮半島の地位はいずれも東アジアの政治的不安の要因となっており、国境問題の存在しないヨーロッパと対照的である。このような政治的文脈の中での政策の共有化は自明ではない。（西山 2009a: 71）

西山は「北東アジア言語共通参照枠」の対象言語を日本語、中国語、朝鮮語に限定しており、CEの正式加盟国であるロシアにおけるロシア語はヨーロッパの言語であるからと排除している。複言語主義がある特定の社会における多言語（文化）共生を目指すものであることには違いないが、その「社会」を国家が加盟する国際機関のようなものに規準を求めることは、世界における境界の線引きを強調することでしかない。複言語主義は欧州評議会、欧州連合といった実務的な国際政策機関を介して欧州統合を目指すものであっても、複言語主義そのものの理念は客観的な規準を超えたところにある、欧州と呼ばれる地域に立脚している。欧州とアジアにまたがるトルコやロシアがCE加盟国であったとしても、それのみを理由にこれらの国をヨーロッパ諸国であると規定することは政治的解釈の一面を捉えるにすぎず、欧州とアジアの地理的境界が変わらない限り、これらの国々が両方の地域に属するという事実は動かさない。

西山が上記のように線引きせざるを得なかったもう一つの理由は「北東アジア」の解釈が一定でないことにもある（中見 2004）。外務省による「北東アジア」は日本、中国、韓国の三カ国しか含まないが、環日本海沿岸諸国とほぼ同義でロシアやモンゴルも含め「北東アジア」と呼ばれることも多い。しかしながら、国際機関への所属にしる、地理的概念にしる、「社会」の境界を積極的にも消極的にも前提にすることが複言語主義の一つの弱点であることは違いないであろう。そう考えると、複言語主義における「社会」の究極の理想像としては「世界」や「地球」といった概念をあてるべきなのであるが、現時点では、現実味を帯びず実務性にも乏しい理想主義的な空想論にすぎない。その一方で、複言語主義における「社会」の概念をことさら掘り下げる意義がどの程度あるのか本稿筆者は疑問にも思う。重要なのは、複言語主義が「社会」を背景にしながらも「個人」に向けられたものであるという側面ではなからうか。

5. 日本における多文化社会の現状と「多文化共生」

複言語主義において個人の言語能力、言語意識が重要視される理由は、統一的な「（国家）社会」の枠組みでは多言語社会の抱える諸問題を根本的には解決できなかった欧州の歴史に端を発している。複言語主義の日本での受容を考えると、複言語主義が欧州において多文化共生社会を目指す歴史的模索の結果（最終的な解決策ではない）であることを考慮しなければならない。なぜならば、日本の多言語状況も、欧州とは比較にならないまでも、着実に進行している現実があるからである。最終章では日本における多言語社会の現状と「多文化共生」について考える。

5.1 日本における多文化社会の現状

近年、日本における多言語・多文化状況は急速に進展してきたことは改めて述べるまでもない（『事典 日本が多言語社会』）。入国管理局の最新の報道資料によると、平成 20 年末現在、日本における外国人登録者数はおよそ 220 万人であり（前年比 3%増）、これは総人口の 1.74 パーセントにあたる。いずれも過去最高を更新しており、平成 17 年の国勢調査で日本の総人口に占める外国人登録者数の割合は 1.22 パーセントであったことを考えると、確実に

増加傾向にあると言える¹⁴。ここ10年の外国人登録者数の全体の推移をみると、平成10年末から平成20年末現在まで、人数にしておおよそ70万人、比率にして46.6パーセント増加、すなわち、10年間で外国人登録者数は約1.5倍になった。

同資料によると、外国人登録者の国籍（出身地）数は190国にわたり、台湾・香港を含めた中国の人々が29.6パーセントで最上位を占め、以下、韓国・朝鮮の人々（26.6%）、ブラジル（14.1%）、フィリピン（9.5%）、ペルー（2.7%）、米国（2.4%）と続く。その他の国々で10年前から登録者が1万人以上増加した国としてベトナム、タイ、インド、インドネシアがある。また、在留資格別の内訳では、永住者（一般永住者）が前年比11.9パーセント増のおよそ49万人、次いで「定住者」、「日本人の配偶者」、「留学」と続く。都道府県別では、東京都に最多の18.1パーセントの登録者がおり、次いで、愛知県、大阪府、神奈川県、埼玉県、千葉県、静岡県、兵庫県、岐阜県、茨城県と並び、この上位10都道府県で登録者数全体の70.7パーセントを占める。47都道府県で前年と比べ登録者数が減少したのは京都、長野、福井、山形、島根、鳥取、秋田、佐賀の8府県であり、その他39都道府県では登録者数は増加している。

平成17年の国勢調査では岩手県の総人口に占める外国人登録者の割合は0.39パーセント、盛岡市の場合は0.36パーセントであったが、平成21年12月末現在の盛岡市の外国人登録者数は1311人で、それは盛岡市の人口の0.45パーセントにあたる。確実に増加傾向にあるであろう。また、国籍別では韓国・朝鮮が全体の32.8パーセント、次いで中国が31.6パーセント、それらに圧倒的差をつけてフィリピン、アメリカと続く。また、岩手県全体の外国人登録者の国籍別内訳では多い順に中国、朝鮮・韓国、フィリピン、ブラジル、米国と続くのであるが、これは県内在住のブラジル人のおよそ80パーセントが一関市に集中しているからである。

このような現状において、国内の多文化社会をめぐる様々な問題が取り立たされている。国だけではなく、各自治体が多文化社会の現状に対応する必要に迫られており、並行して「多文化共生」という言葉も頻繁に用いられるようになった。例えば、盛岡市は平成3年1991年に「盛岡市国際交流推進指針」を策定し（平成12年3月に改定）、国際交流の推進に取り組んでいるが、その基本的方向として、1）国際化推進体制の整備、2）人材の育成、3）国際交流・国際協力活動の推進、4）多文化共生社会の推進が挙げられている。「多文化共生社会の現状と課題」としては、盛岡市における外国籍市民の増加の現状を背景に、彼らが地域ですぐしやすい環境づくりを推進することが課題となっている。具体的には、生活情報紙の発行や日本語講座の開催に加え、在住外国人支援の充実（生活情報の提供、相談窓口の充実等）ならびに地域住民との相互理解を深める必要を挙げている。多文化共生社会の推進には「外国籍市民に対する支援とともに日本人に対する啓発活動が必要」と述べてはいるが、外国籍市民の「生活支援」の具体策に比べると、日本人を対象として異文化理解を深めるための方策は主に語学講座や異文化理解講座の開催など、ある特定の外国語、国、地域に対するピンポイント的な方法が取られているにすぎない。

それに関連して、現在の日本では、在日外国人が日本で生活していくに必要な「日本語（文化）教育」は盛んであっても、彼らが母語と密接に結びついたアイデンティティを尊重し失わ

¹⁴平成17年の国勢調査では調査票ならびに外国語連絡票が19カ国語に訳されている（平成12年国勢調査では17カ国語）。このことから日本の多言語状況が広がりを見せている現状を知ることができるであろう。

ずにいられるような配慮には欠けていると言わざるを得ない現状がある。一例をあげると、文部科学省の平成 20 年度「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況等に関する調査」

(初等中等教育局国際教育課)によれば、平成 20 年 9 月 1 日現在で対象となる児童生徒数は 28,575 人であり、平成 19 年度の 25,411 人と比べると、12.5%増加している。在籍学校数は 6212 校(前年度数値 5,877 校)と 5.7%増加している。母語別では、ポルトガル語 11,386 人(10,206 人)、中国語 5,831 人(5,051 人)、スペイン語 3,634 人(3,484 人)、その他の母語 7,724 人(6,670 人)であり、ポルトガル語、中国語及びスペイン語の 3 言語で全体の 7 割以上を占める。しかしながら、公立学校では日本語教育が中心で母語教育がほとんど実施されていないのに加え(太田 2005)、4.1 でみたように、日本の初等中等教育で推進され、また児童生徒に学習を鼓舞する外国語教育はまず英語であり、教員の中で“外国語・外国文化”に比較的馴染んでいると想定される英語教員は英語・英語圏文化にしか開かれていないという可能性も大いに考えられる。このような背景の中で育ついわゆる外国人児童生徒はホスト社会(この場合は日本)において「強い」上位言語と「弱い」下位言語が存在するという差別的な実態と社会のマジョリティの認識に気づくことになる。言語能力が柔軟な子どもは日本での生活が長くなると次第に日本語が第一言語の位置を占め、それが言語間の差別的な意識と結び付くと、親の言語文化を否定するような事態も起こる。また、親の方も子どもが日本社会に“溶け込む”ことを希望し自分の母語を教えないという場合も、社会における言語間差別が根底にある。

外国人児童だけではなく、在日外国人のための「生活支援」として行われる日本語教育一般に関して、ハタノは「理想とされる日本人像または日本語」の習得に力点が置かれ、他の言語教育と異なり、「日本人化」を要求する程度が高いと感じられること、それが母語(文化)の否定につながることに對する懸念を述べている(ハタノ 2006: 70-71)。日本語教育が日本人化を促進するためのものではないことは明らかであるが、「日本人社会」に溶け込みやすく、といった“好意”がそのような感じを与えるのかもしれない。このことは、受け入れる「日本人社会」が日本人化した外国人を好むという現状の裏返しである。

5.2 「多文化共生」とは

最後に、「多文化共生」とは何かということについて考えてみたい。『「共生」の内実』(2006)は「多文化共生」という耳に心地よい言葉が持つ危険を論じたものである。「共生」という表現には、それが新しい流行として取って変わった「国際化」や「異文化理解」といった言葉と同じく、スローガンのように、内実の無いまま使用される「落とし穴」(植田 2006)があることを様々な観点から指摘している。

いったい「多文化共生」という言葉は誰が誰に向けて発したもので何のためのものなのだろうか。ハタノは「在日ブラジル人を取り巻く「多文化共生」の諸問題」と題して、社会のマイノリティにとって「多文化共生」がマジョリティ側から発せられた言葉であり、その内実はマジョリティ側が都合よく解釈している点をするどく指摘している(ハタノ 2006)。例えば、「異文化交流(国際交流)」や「多文化共生」を謳ったイベントでは、その企画・立案・計画においてマジョリティ側の当事者が主導権を握ることが往々にしてあり、マイノリティ側はマ

ジョリティ側が期待するステレオタイプ的な「マイノリティ文化」を紹介して欲しいという願望があるという。そしてそこに招待されるマイノリティの人々は「お客様」扱いされる¹⁵。

前述した盛岡市の推進計画によるまでもなく、日本で論じられる「多文化共生」には日本人と在日外国人という二極があり、互いに歩み寄る姿勢を奨励する。しかし、「日本人」と「外国人」という区別自体が現実として次第に意味を持たなくなっている現状を認識しなければならない。1990年の「出入国管理及び難民認定法」（いわゆる入管法）の改正によってブラジルやペルーなどの南米よりいわゆるニューカマーの人々の日本定住が進行しているが、ハタノは「在日ブラジル人」といってもその性格は多様であり、「民族」という概念でも、「日系」という要素でも、彼らをひとつのマイノリティグループとしてまとめあげることは極めて困難だとしている（ハタノ 2006: 62）。そして日本で長年にわたり同化を強制的にも消極的にも強いられてきた韓国・朝鮮の人々、アイヌの人々、小笠原諸島に住む欧米系の人々などいわゆるオールド・カマーの人々の存在を私たちは忘れてはならない。さらに国際結婚の増加により、異なる国籍を有し、異なる言語を母語とする親をもつ子供が増加している。「外人」、「外国人」という語から感じられる「外の人」という排他的な語のニュアンスは別として、誰が「日本人」で誰が「外国人」か、という二項対立の問い自体が答えを簡単に出せないものである現実がこれまでも潜在的にあり、今まさに表面化し進行している¹⁶。このような区別を取り払ったところにある「個人」という単位こそ、複言語主義が欧州における諸文化共存のために求めたものであり、それは日本社会にとっても参考になるだろう。

6. おわりに

以上、まだ研究途上で不十分な感はあるが、複言語主義の概要と欧州が複言語主義を採用するに至った道筋を見てきた。「多文化共生」のひとつの目的がマイノリティの人々を社会で“暮らしやすく”することであっても、その手段がその国のマジョリティに消極的にでも同化を促すような形で現れれば、両者の間に亀裂が生じる。それが多言語社会が現実的に抱える数々の解決の難しい社会問題である。新たな社会政策・言語政策として生まれた複言語主義は、複数言語の習得を通して、特に社会のマジョリティに属する人々の言語意識を変えようとするものとも言えるであろう。また、複言語主義が単に複数の言語に開かれた多言語社会を目指すものではなく、複数言語が一個人において「開かれている」ことを強調している点は重要である。現在の日本社会では、言語教育に携わる人材でさえも複言語的ではなく、通常、特定の言語文化にのみ開かれている。「個人」の中に「多文化共生」を生み出すためには、個別の言語文化

¹⁵ ハタノの指摘がある真実については平成 20 年度『文部科学白書』「文教・科学施策の動向と展開」にある以下の件を見てもわかるであろう。「（国際理解教育の推進について—本稿筆者）現在、各学校において、社会科などの各教科、道徳、特別活動や総合的な学習の時間を通じて国際理解教育が行われています。例えば、地域に住む外国人から、その国の郷土料理や民族舞踊などを教わったり、体験したりすることで、異文化に対する理解を深めるなどの活動があります」（文部科学白書 2008: 285）

¹⁶ 木村は「母国語」を「母語」と呼ぶことが徐々に浸透している一方で、日本語以外の言語を「外国語」と呼ぶことは疑問視されない傾向を言語意識の問題として興味深いと述べている。また、木村自身は「異言語」と呼んでいる（木村 2006: 25）。それと関連し、「外人」よりはましとされている「外国人」という名称もまた、その個人にある特定の国家への帰属というレッテルを張り、それは通常、自国民と非自国民という欠如的二項対立の関係で捉えられる。

を統合できるような横の繋がりをもつ原理が必要であり、複言語主義の総体的性格はその意味で示唆的である。加速する多言語社会日本における多文化共生のロードマップを構築するために、欧州が経てきた歴史とそこから導き出された理念を参考にすることは決して無意味なことではない¹⁷。

本稿筆者は 2009 年度前期の「基礎ゼミ」において世界の言語をテーマに学習者に任意で言語を選択させ（既習外国語を除く）、それについて調べ発表するということを課した。また、授業の最初の二時間を複言語主義にあて、その利点、問題点についてレポートを書かせた。レポートを見てわかることは、学習者は複言語主義のコミュニケーション重視という一側面を、特に文法重視との対立において、大きな利点と評価する傾向にあり、逆に問題点に関しては議論が深まらないという特徴があった。コミュニケーション能力の重視は現代の外国語教育の主流であるが、議論が単に技能の是非に終始するのは、日本の教育界における複言語主義の受容の偏りにも同じく、非常に危険である。すなわち、「使えれば良い」はいつしか「使えないものは必要ない」に結び付き、強い言語はますます強く、弱い言語はますます弱くなっていくという言語間の格差を助長する。学生たちは日本におけるマイノリティが置かれている現状については非常に乏しい知識しか持っていない。これは彼らが一年次ということではなく、大方の標準的な日本人も同様と考えられる¹⁸。多文化共生のための複数言語の習得、言語的価値の平等、異なる言語文化を誰もが相互に積極的に学び合う姿勢、生涯学習としての言語学習といった、複言語主義において社会的存在としての「個人」に向けられた価値観は、日本の学校教育では問題にされることの少ない「言語意識教育」として、教養教育的な位置づけで言語学習に取入れる意義はあるのではないかと思う。また、将来言語教育に携わる語学教員、特に、英語至上主義に陥らないためにも、初等中等教育における英語教員を目指す学生には必要な言語意識ではなからうか。

文献

- ・複言語主義に関する基本文献ならびに関連 URL（全ての URL は 2010.1.29 時点）
- CE 2003 – Beacco J-C., Byram M. *Guide for the development of language education policies in Europe. Main version. Draft 1 (rev.)*. Modern languages Division, Council of Europe. Strasbourg, 2003
- CE 2006 – Language Policy Division, Council of Europe. *Plurilingual education in Europe*. 2006
http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/PlurilingualEducation_EN.pdf
- CEFR/EN 2001 – John Trim, Brian North, Daniel Coste. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Modern languages Division, Council of Europe. Strasbourg, 2001
- CEFR/JP 2004 – Trim J., North B., Coste D. 著, 吉島茂 (他) 訳編『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』, 朝日出版社, 2004

¹⁷ 統計局ホームページの中の「世界の統計」では世界の国籍（法律上）別人口が挙げられている（出典：UN, *Demographic Yearbook system, Demographic Yearbook Special Census Topics*）。総人口に占める外国籍の人々の割合は日本が 1.2%（平成 17 年国勢調査データ）、その他、韓国 0.3%、デンマーク 3.1%、フィリピン 5.1%、カナダならびにスウェーデン 5.3%、フランス 6.4%、オーストリア 8.9%、オーストラリア 26.1%、ルクセンブルク 36.9%等である。もっとも、国籍の取得方式による差異は当然のことながら、国籍と民族が同一ではない以上、国家の内部における“異文化”の割合は上述の数字よりもはるかに大きい。

¹⁸ 最終的に彼らが選択し調べた言語はアイヌ語、日本手話、ハワイアンピジン、スペイン語、アラビア語のカリグラフィーと多様性に富み、各自得るものがあつたようである。

欧州人とその言語 - European Commission. *Europeans and their languages*. 2006
http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf
ヨーロッパ・スクール <http://www.eursc.eu/>
欧州評議会 (Council of Europe) <http://www.coe.int/>
欧州評議会言語政策部門 (Council of Europe. Language Policy Division)
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_en.asp
欧州言語ポルトフォリオ (European Language Portfolio)
http://www.coe.int/t/dg4/portfolio/default.asp?l=e&m=/main_pages/welcome.html
現代語欧州センター (European Centre of Modern Languages) <http://www.ecml.at/>
欧州諸言語の日 (European Day of Languages) <http://edl.ecml.at/>

・その他

『月刊言語：特集「多言語主義」のゆくえ』大修館書店 1998 Vol.27 No.8.
長谷川 2004—長谷川秀樹「コルシカ島 (フランス) を事例として」『ヨーロッパの多言語主義はどこまで来たか』三元社 pp91-108
原 1998—原聖「多言語社会の実現をめざす人々」『月刊言語：特集「多言語主義」のゆくえ』大修館書店 Vol.27 No.8 pp41-46
本名 1997/2006—本名信行「アメリカの多言語問題」『多言語主義とは何か』藤原書店、1997/2006 (初版第5刷) pp48-64
カッセン 1997/2006—B.カッセン、福崎裕子訳「フランスにとっての多言語主義」『多言語主義とは何か』藤原書店 初版第5刷 pp96-105
河原俊昭編著『世界の言語政策—多言語社会と日本—』くろしお出版、2002
慶應義塾大学湘南藤沢学会 [編] 『Keio SFC review』No.5 慶應義塾大学湘南藤沢学会、1999
『ことばと社会』編集委員会編『ヨーロッパの多言語主義はどこまで来たか』言葉と社会別冊1、三元社、2004
木村 2006—木村護郎クリストフ「「共生」への視点としての言語権」『「共生」の内実』三元社、2006、pp11-27
AOP 2007—金田一真澄・境一三・倉館健一「日本での複言語・複文化主義に基づく言語教育の可能性をさぐる 行動中心複言語学習プロジェクト (Action Oriented Plurilingual Language Learning Project) の試み」Bulletin "RENCONTRES" No.21、関西フランス語教育研究会、2007年3月 http://web.hc.keio.ac.jp/~skazumi/aop_rpk2007.pdf
松原 2002—松原好次「アメリカの公用語は英語?—多言語社会アメリカの言語論争」『世界の言語政策—多言語社会と日本—』くろしお出版
三浦信孝編著『多言語主義とは何か』藤原書店、1997/2006 (初版第5刷)
三浦 1997/2006—三浦信孝「一にして不可分なジャコバン共和国と多言語主義」『多言語主義とは何か』藤原書店、初版第5刷 pp66-79
三谷 1998—三谷恵子「「多言語状態」と「多言語主義」」『月刊言語：特集「多言語主義」のゆくえ』大修館書店 Vol.27 No.8 pp28-34
中見 2004—中見立夫「“北東アジア”はどのようにとらえられ、とらえられてきたか」『北東アジア研究』No7 pp43-56

- 西山 2009a—西山教行「『ヨーロッパ言語共通参照枠』の社会政策的文脈と日本での受容」
『言語政策』No.5 pp61-75
- 西山 2009b—西山教行「言語教育思想としての複言語・複文化主義」神戸大学国際コミュニケーションセンター主催「複言語主義に基づいた外国語教育の可能性と展望」（神戸大学、2009年8月2日）講演要旨・ハンドアウト
- 太田 2005—太田晴雄「母語教育」『事典 日本の多言語社会』岩波書店 pp31-33
- 齋藤 2004—齋藤厚「旧ユーゴスラヴィア、セルビア・クロアチア語の分裂におけるヨーロッパの対応」『ヨーロッパの多言語主義はどこまで来たか』三元社 pp109-120
- 真田信治、庄司博史編著『事典 日本の多言語社会』岩波書店 2005
- 高橋 1998—高橋朋子「アメリカの「多言語主義」のゆくえ」『月刊言語：特集「多言語主義」のゆくえ』大修館書店 Vol.27 No.8 pp69-73
- トゥルンマー＝フカダ 2008—シュテファン・トゥルンマー＝フカダ「EUが訴えている「価値としての複言語主義」—その精神史の背景とEU圏外での可能性—」*Journal of the School of Languages and Communication, Kobe University*. No.5 pp21-45
<http://www.lib.kobe-u.ac.jp/repository/81000973.pdf>
- 植田晃次、山下仁編著『「共生」の内実』三元社、2006
- 山川 2005—山川智子「欧州評議会が近年提唱する『複数言語主義』概念について」『国際理解教育』Vol.11 pp118-126
- 柳瀬 2006—柳瀬陽介「複言語主義 (plurilingualism) 批評の試み」(口頭発表用レジメ)、中国地区英語教育学会(広島大学、2006年6月17日) <http://ha2.seikyoku.ne.jp/home/yanase/plurilingualism.html>
- 柳瀬 2007—柳瀬陽介「複言語主義 (plurilingualism) 批評の試み」『中国地区英語教育学会研究紀要』37 pp61-70 <http://ha2.seikyoku.ne.jp/home/yanase/plurilingualism.html>
- 山川 2006—山川智子「「複数言語主義・使用・状況」の可能性—欧州評議会の動向とヨーロッパ・スクールの試み」『WEB版リテラシーズ』くろしお出版 Vol.3 No.1, pp41-46
- 平成17年国勢調査—総務省統計局「平成17年国勢調査」
<http://www.stat.go.jp/data/kokusei/2005/gaikoku/index.htm>
- 法務省入国管理局報道発表 <http://www.moj.go.jp/PRESS/090710-1/090710-1.html>
- 盛岡市国際化推進指針 <http://www.city.morioka.iwate.jp/02kikaku/kokusai/shishin/index.html> ウェブ
- 盛岡「住民基本台帳登録人口、外国人登録人口、推計人口(最新)」
<http://www.city.morioka.iwate.jp/dtl/statisticsdl.nsf/ViewForm?OpenForm&VwID=010>
- ウェブ盛岡「平成17年国勢調査第一次基本集計結果」
<http://www.city.morioka.iwate.jp/dtl/statisticsdl.nsf/ViewForm?OpenForm&VwID=201>
- 文部科学省報道発表「「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況等に関する調査(平成20年度)」の結果について」http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/21/07/_icsFiles/afieldfile/2009/07/03/1279262_1_1.pdf
- 総務省統計局「世界の統計」2-9 国籍別人口 <http://www.stat.go.jp/data/sekai/02.htm#h2-09>
- 文部科学省初等中等教育局国際教育課(2002)「『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想の策定について」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/020/sesaku/020702.htm