

## 教育研究ノート

# 「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\*

山川 智子†

## 概要

欧州評議会の言語教育に関する取り組みは、地理的・歴史的にも遠く離れてはいるものの、日本の言語教育でも、特に目標設定や言語意識教育の側面において参考になる部分が多いと考える。そこで本稿では、欧州評議会の提唱する「複数言語主義・使用・状況」という考え方とその可能性について述べ、ヨーロッパ・スクールにおける言語意識教育の試みを紹介し、日本への適用可能性を考えるにあたっての議論の題材を提供したい。

キーワード：「複数言語主義・使用・状況」、欧州評議会、言語意識教育、ヨーロッパ・スクール

## 1 はじめに

欧州評議会 (Council of Europe)\*<sup>1</sup>が近年提唱する概念のひとつに「複数言語主義・使用・状況 (plurilingualism)」\*<sup>2</sup>というものがある。この考え方からは、異言語・異文化に接する際の心構えと、交流から生ずる成果への期待を読み取ることができよう。日本にあてはめる場合には、言語への気づきや言語意識の側面を扱う、言語意識教育に適用できると考える。ヨーロッパの教育現場で「複数言語主義・使用・状況」を作り出しながらユニークな言語意識教育を行っている学校を紹介し、日本の言語意識教育に適用できるものはなにかを考察する。

## 2 「複数言語主義・使用・状況」という考え方

## 2.1 言語学習における心のあり方・他者との関わり方を問う

「複数言語主義・使用・状況」の「複数」という語で重要なのは、「量」ではなく「質」である。

複数とは単数の反対語ではない。ましてや多数の反対語でもない。問題は単に数ではなく質であり、異質なものの混成を創造することである (杉村, 1998, p.234)

という見解は、異なる言語話者同士の交流の仕方にヒントを与えてくれるばかりではなく、同じ言語を話す者同士でも、他者を理解する目を養う必要性を思い起こさせてくれる (山川, 2005a, 2005b)。

「複数言語主義・使用・状況」は、欧州評議会が作成した Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (Council of Europe, 2001: 以下 CEFR) の鍵概念でもある。各々の生活の必要に応じて臨機応変に言語を使い分けようとする「態度」に重きを置

\* The potential of “Plurilingualism”: Challenges in the Council of Europe and European school practices

† 東京大学大学院総合文化研究科

\*<sup>1</sup> 2006年4月時点で、EU25か国を含む46か国が加盟する、汎ヨーロッパ的な組織。

\*<sup>2</sup> plurilingualism の訳語としては、「複数言語主義」「複数言語使用」「複数言語状況」などが考えられる。つまり、plurilingualism はイデオロギー的な意味合いをもつだけでなく、複数の言語を使用している事実や、複数の言語が使用されている状況も指すわけである。

き、話者個人の中で、複数の言語の知識が相互の関係を築くことに注目した考え方である。

「複数言語主義・使用・状況」には、ことばを駆使して他者を理解しようという意欲・挑戦とその期待が込められている。CEFRにも「母語話者であろうと、異言語学習者であろうと、二人として完全に同じ能力をもったものはいないし、同じ学習の道をたどったものはいない (CEFR, p.17)」と記述されているように、社会には、いろいろな言語を話す人がいて、また同じ言語を話す人同士でも、その言語能力や使い方には様々な段階がある。そして、それは当然のことなのであるという事実に我々はあらためて気づかされるのである。

話者個人の言語意識に注目すると同時に、その話者を抱える社会が「多言語状況」であることも確認しなくてはならないだろう。「多言語状況」とはどのような状況を指すのか。山本・白井・木村 (2004, p.91) は、「誰もが、何らかの形で (程度の差はあれ) 〈多言語話者〉」であるとした上で、

- (1) 複数の言語を使用する人びとによって構成されている社会状況で、(2) 複数の言語が同じ空間で同時に話されており、(3) 相手および時と場所に応じて、場合によっては同じ相手でも必要に応じて、複数の言語がひとりの話者によって使い分けられているような状態

を「多言語状況」と説明する。「多言語状況」で互いにコミュニケーションをとる場合、同じ言語を用いることと理解し合えることは別であること、そして、異なる言語が用いられることと理解し合えないこともまた別であることに気づかされるであろう。言語への態度、学習における気持ちの持ち方を考える言語意識教育の重要性が浮かび上がってくる。

### 3 CEFRの役割・位置付け・評価<sup>\*3</sup>

「複数言語主義・使用・状態」という考え方が注目を集めるきっかけとなった CEFR は、ヨーロッパの言語教育における、教材、シラバス、試験などの作成にあたっての、一定の基準を示したもので、学習者、教員、教材・試験作成者、教育行政の関係者などに必要な情報を提示する。1970年代に作成された Threshold Level の流れを汲むもので、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を記述している。CEFR は使用者に特定の方法を推奨するのではなく、様々な選択肢を提示し、必要に応じて利用できるようにしている。そのため略語も、これまでは「CEF」とされることが多かったが、「参照するもの (reference)」であるという意味合いを強調するために、「CEFR」と、「R」を含めて用いられるようになっていく。

CEFR はヨーロッパ言語を念頭においた書物であるが、国を超えた共通の枠組み作りを目指すという理念や政策の側面は日本でも参考にできる。多様化している日本の言語教育の現場にも貢献するものとして、英語版からの翻訳が出版された (Council of Europe, 2001 吉島ほか訳 2004)。また CEFR をヨーロッパでの日本語教育に応用するための調査報告書も出版されている (ヨーロッパ日本語教師会・国際交流基金, 2005)。

様々な発展性をもった CEFR にも問題点がないわけではない (ヨーロッパ日本語教師会・国際交流基金, 2005)。第一に、抽象的な記述が挙げられる。もちろん抽象的であることは決して否定されるべきではなく、個々の状況に応じて解釈できるという利点もある。しかし、日々の授業の準備をする現場の教員が拠り所とするためには、「より読者にわかりやすく改善した出版物を出すことと共に、CEFR をじっくりと読み込み、理解した研究者が教員養成や教員研修の場で、CEFR を広めることが必要である」 (ヨーロッパ日本語教師会・国際交流基金,

<sup>\*3</sup> この部分は、山川 (2005c) の該当箇所を加筆・修正したものである。

2005, p.42) という意見がある。CEFR の試みを広める催しとしては、日本でも昨今、「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)、「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)」(国際交流基金：2006年3月25日)などが開催されている。地道な活動に支えられて、CEFR の存在が知られ始めている。

第二に、学習結果を異なる地域で相互承認することが本当に可能なのかという「本質的な」疑問があるという。これを解決するには、協議を重ねて互いに接点を見つけあうことが肝要であろう。実は、この接点を見つけあおうとする行為そのものが、「複数言語主義・使用・状況」の考え方にも通底するのである。

#### 4 「複数言語主義・使用・状況」を学校の中につくりだした例

「複数言語主義・使用・状況」は、ヨーロッパ市民が生活体験の中で得た実感を意識化したものであると同時に、今後のヨーロッパ社会で生きていくための意欲とその成果への期待も込められているといってもよいだろう。教育現場で「複数言語主義・使用・状況」をつくりだし、言語意識教育を現場全体で支えている学校がある。

##### 4.1 ヨーロピアン・スクールとは

ヨーロッパ・スクール(European School)<sup>\*4</sup>は、親の職場の都合で国をこえて移動しなくてはならない子供たちのために、彼らの母語<sup>\*5</sup>とアイデンティティ保持を目的とした学校(Baetens Beardsmore, 1993, p.123)である。Hoffmann(2000, p.15)は、この学校を、多言語状況に適した学校として評価を与えている。

<sup>\*4</sup> ヨーロピアン・スクール URL: <http://www.eursc.org/>

<sup>\*5</sup> ヨーロピアン・スクールでは、「母語」の代わりに「第一言語」という呼び方を用いている。ヨーロッパ・スクールでの言語の呼び方は、「母語」を「第一言語」、「第一外国語」を「第二言語」、「第二外国語」を「第三言語」となっている。

ヨーロッパ・スクールは幼児教育、初等教育、中等教育<sup>\*6</sup>の三つの段階の教育を担い、2006年4月時点で、7つの国に13校ある。ヨーロッパの諸機関で働く職員の子供たちを受け入れることを目的として、1953年にルクセンブルクに実験的に創立されたのがはじまりである。1959年7月に最初のヨーロッパのバカロレアが行われ、その資格は加盟国のすべての大学に入学する基準をみたしていると認められた。この成功がきっかけとなり、その後、ヨーロッパ機関が所在する地につくられていった<sup>\*7</sup>。

##### 4.2 母語を尊重した教育プログラム

国をこえて働く、いわゆる「転勤族」の子供たちにとって、教育言語の問題は学習の成否を握る鍵である。そのため、生徒が母語で教育を受ける環境を整えるために、学校にはEUの公用語<sup>\*8</sup>となっている言語セクションを置いている。しかし、教員確保の問題、財政事情、さらに学校所在地の地理的・言語的状況などにより、すべてのヨーロッパ・スクールに11の言語セクションが設けられているわけではない。子供たちは、原則として、自分の母語となる言語セクションに所属し、母語ですべての学校教育を受ける<sup>\*9</sup>。このことが、彼らのアイデンティティの保持にも役立ち、異言語学習を含めた学業全般を捗らせるという成果につながっている。

<sup>\*6</sup> ヨーロピアン・スクールは、4歳から2年間を保育コース、6歳から5年間を初等コース、11歳から7年間を中等コースと定めている。

<sup>\*7</sup> フランスは学校創設の申請をしていないため、欧州評議会のあるストラスブールにはこの学校はなく、ここで働く職員の子供たちの多くは、国境を越えてドイツのカルスルーエにあるヨーロッパ・スクールに通っている。

<sup>\*8</sup> 2004年5月にEUが拡大し、公用語も20言語となったので、今後、ヨーロッパ・スクールでの言語セクションも増える可能性があるが、今のところ、拡大前のEUの11の公用語(デンマーク語、オランダ語、英語、フィンランド語、フランス語、ドイツ語、ギリシャ語、イタリア語、ポルトガル語、スペイン語、スウェーデン語)のセクションがある。

<sup>\*9</sup> 「原則として」としたのは、生徒の母語が、言語セクションのいずれにも該当しない場合もあるからである。たとえば少数言語の母語話者は、本人が最も理解できる言語のセクションに入り、母語維持は学校が用意している補習授業を受けながら行っている。また日本人を含むアジアの子供たちは、家庭で母語維持を行いながら、彼らにとって有利な言語セクションに入っている。

Baetens Beardsmore (1993) によれば、異言語学習においても、文法の正確さなどの側面で高い運用能力が見られるという。

第二言語（第一外国語）は、「作業言語（working language）」と呼ばれており、生徒たちは初等教育の一年次から、英語・フランス語・ドイツ語の三言語の中から一つを選び、必修として中等教育を修了するまで学習する。作業言語に何を選択するかは、たとえば、ベルギーのヨーロッパ・スクールではフランス語、イギリスのヨーロッパ・スクールでは英語というように、学校が所在する地域の言語であることが多い。この第二言語は、はじめは教科の一つとして教えられ、中等教育の3年次からこの第二言語で歴史と地理の授業を受ける。第三言語（第二外国語）は、中等教育の2年次からすべての生徒が学習をする。第四言語（第三外国語）は、中等教育の4年次から希望すれば学ぶことができる。

#### 4.3 ヨーロピアン・スクールにおける言語意識教育

ヨーロッパ・スクールの初等教育部門のカリキュラムのなかに、「ヨーロッパの時間（European Hours）」という、異なる言語を話す子供たちがヨーロッパに関する共同作業的な総合学習を行う授業がある（Muller & Baetens Beardsmore, 2004）<sup>\*10</sup>。この科目は言語学習を目的としたものではなく、様々な言語的背景を持つ子供たちにある一つの共同作業を行わせることで、ヨーロッパ人としての連帯感をもたせようとするものである。この時間は、週に3コマ（1コマ45分）設けられている。4～5の言語セクションからの、作業言語（第二言語）を同じくする約20人の子供たちで一つのクラスが構成される。この授業は言語習得を直接的な目的とはしておらず、異なることばの存在が当たり前であるという現実に気づかせる、実践的な言語意識教育の場と言えよう。

Muller & Baetens Beardsmore (2004) は、「ヨー

ロッパの時間」の授業中に、母語の異なる子供たちが互いにどのように共同作業を成し遂げていくかを、言語的方略（Verbal Strategies）と非言語的方略（Non-Verbal Strategies）に分けて分析を試みている。

言語的方略では、メッセージへの適応（message adjustment）、言い換え（paraphrase）、概略を述べる（approximation）、コード・スイッチング（code-switching）、助けを求める（request for help）の観点から、また非言語的方略では、言語に頼らない資料を用いる（the use of non-linguistic resources）、メッセージを放棄する（message abandonment）という観点から分析しようとした。調査者は、すべての言語に通じているわけではなかったため、子供たちのやり取りをすべて記録することができなかったものの、互いになんとか意思疎通を図ろうとしたり、困っている友人のために通訳を買って出たりなど、子供たちの機転をきかせた、柔軟なやり取りを観察している。

「ヨーロッパの時間」の問題点としてまず挙げられるのは、筆者が訪問した際の、児童の母親からの聞き取り調査によると、担当教員の力量次第で成果が大きく異なるということである。教師の力量が、充実した異文化理解の時間になるか否かの決定的な要因になるので、客観的な授業評価も難しく、新たな調査方法も考えられなければならないであろう。このように、「ヨーロッパの時間」の試みはたしかに課題も残る。しかし、多言語状況の中で生きる子供たちの言語意識を自覚させるとともに、今後への期待も込められたプログラムである。

## 5 おわりに——日本への適用可能性を考えるにあたって

大多数の人々が日本語だけで生活のほぼすべてをカバーできる状況では、生活の中での「異言語との出会い」の体験に乏しいため、「多言語状況」をかえって複雑に考えてしまう傾向にある。また、「複数言語主義・使用・状況」という考え方を、単なるモノリンガル批判から生み出されたものであると解釈する人々も少なくない。そのため、自身の母語と

<sup>\*10</sup> こうした科目以外にも、休み時間や登下校時など、母語の異なる子供どうしが触れ合う機会も多い。こうした日常生活での触れ合いの中で、自分とは異なることばを話す友人の存在を自然に受け入れることを学校側も期待している（Baetens Beardsmore, 1993）。

アイデンティティを維持した上で、相手の母語とアイデンティティを尊重するという考え方をもう一度確認するとともに、異なる言語に出会った際の気持ちの持ち方や言語学習への取り組み方に工夫を持たせるための教育（言語意識教育）のあり方についても議論が必要であろう。言語意識教育という考え方は、言語知識をやみくもに増やすことよりも、まず「相手に何を伝えるか？」ということを念頭におき、核となるものの手ごたえを感じながら、それに合わせて知識を吸収していくという細川（2002）の考え方にも通底する。

多言語化しつつある日本でも、小学校において「総合的な学習の時間」の中の国際理解教育の一環として外国語会話が導入され始めた。「国際理解」が「英語学習」と結びつきやすいのが日本の現状であるが、地域に住む人々の言語に目を向けることも忘れてはならない。日本語を母語としない子供たちの言語に、日本人の同級生が関心を持てるようになること、つまり、日本人側が、どれだけ外国籍住民の言語や文化に心を開くことができるかも、共生のための重要な鍵となるのである（平高，2004）<sup>\*11</sup>。

欧州評議会の「複数言語主義・使用・状況」という発想、そして、ヨーロッパ・スクールの取り組みは、多様化する日本の言語教育において、言語意識教育のあり方を考える際に何らかのヒントを与えてくれると考えている。

## 文献

- 杉村昌昭（1998）. 複数性と横断性 複数文化研究会（編）『〈複数文化〉のために——ポストコロニアリズムとクレオール性の現在』（pp.234-236）人文書院。
- 平高史也（2004，10月）. 日本語学習支援から外国語学習へ——フォーラム「ことばとネットワーク」開催に寄せて『季刊 Ja-Net（スリーエーネットワーク）』31，1-2。
- 細川英雄（2002）. 『日本語教育は何をめざすか——言語文化活動の理論と実践』明石書店。
- 山川智子（2005a）. 多言語共生社会における言語教育——多様な言語への気づきをきっかけに 大津由紀雄（編）『小学校での英語教育は必要ない！』（pp.161-181）慶應義塾大学出版会。
- 山川智子（2005b）. 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』11，118-126。
- 山川智子（2005c）. 他者を理解する目を養うために——言語教育における「多様性」への取り組み『国際研究集会「ことば・文化・社会の言語教育」プロシーディング』（pp.210-216）。
- 山本真弓・臼井裕之・木村護郎クリストフ（2004）. 『言語的近代を超えて——〈多言語状況〉を生きるために』明石書店。
- ヨーロッパ日本語教師会・国際交流基金（2005）. 『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。
- Baetens Beardsmore, H. (1993). The European school model. In B. B. Hugo (Ed.), *European models of bilingual education* (pp.121-154). Clevedon: Multilingual Matters.
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. (欧州評議会 吉島茂・大橋理枝ほか（訳）（2004）. 『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.)
- Hoffmann, C. (2000). The spread of English and the growth of multilingualism with English in Europe. In J. Cenoz & J. Ulrike (Eds.), *English in Europe: The Acquisition of a third language* (pp. 1-21). Clevedon: Multilingual Matters.
- Muller, A., & Baetens Beardsmore, H. (2004). Multilingual interaction in plurilingual classes: European school practice. *Internationa*

<sup>\*11</sup> 災害時には、日本語が分からず、言葉の壁を抱えたまま孤立することも少なくない。そうした緊急事態に彼らの「母語」による支援が可能になるよう検討を進めていくことも、災害の多い日本では必要なことであろう。

*tional Journal of Bilingual Education and  
Bilingualism*, 7(1), 24-42.