

複言語・複文化経験とアイデンティティ*

姫田麻利子

Comment analyser les expériences plurilingues et pluriculturelles ?

Mariko HIMETA

Le plurilinguisme et le pluriculturalisme dans l'enseignement des langues ne devrait pas se limiter à l'assurance d'une pluralité des langues offertes à l'école ou à l'évaluation de compétences partielles, réalisée sur des critères positifs mais toujours par comparaison avec celles d'un locuteur natif idéal. Selon nous, il pourrait être utile de proposer un lieu permettant à chacun d'entreprendre une réflexion sur ses propres expériences, grâce auxquelles se forge son identité plurilingue et pluriculturelle. Afin d'élaborer un outil susceptible de jouer ce rôle, tel « portrait des langues », destiné aux étudiants japonais, cet article tente, dans une démarche préparatoire, de trouver des axes d'analyse concernant les expériences plurilingues et pluriculturelles, indépendamment de la singularité de chacune d'entre elles, en s'appuyant sur deux séries de biographie langagière présentées, l'une par Coste, Moore, Zarate (1997), l'autre par Kawakami (2010).

* 本稿は、科学研究費（基盤研究C-22520583）の助成を受けた研究成果の一部である。

はじめに

複言語・複文化主義の視野を、外国語教育に導入するとはどういうことか。「複言語・複文化主義」という訳語は、「外国語教育／学習のための欧州共通参照枠」(以下CEFR)の翻訳(2004)によって定着した。実際ヨーロッパにおいても、plurilinguisme/pluriculturalismeは、CEFR計画の中で言語教育政策の新しい理念を示すために採用された。西山(2010, p.23)によれば、もともとmultilinguismeと明確な区別なく社会や個人の複数言語使用・共存状態を指したが、計画の進行にともない対比的に選択されるようになって、2001年版CEFRでは次のように主張された。

Council of Europeの言語学習との取り組みの近年の流れの中で「複言語主義」の構想が大きくなってきている。複言語主義は多言語主義(multilinguisme)と異なる。後者は複数の言語の知識であり、あるいは特定の社会の中で異種の言語が共存していることである。多言語主義は単に特定の学校や教育制度の中で学習可能な言語を多様化すること、または生徒たちに一つ以上の外国語を学ぶように奨励したり、あるいは国際社会における英語のコミュニケーション上の支配的位置を引き下げることで達成され得る。一方、複言語主義がそれ以上に強調しているのは、次のような事実である。つまり個人々の言語体験は、その文化的背景の中で広がる。家庭内の言語から社会全般での言語、それから(学校や大学で学ぶ場合でも、直接的習得にしる)他の民族の言語へと広がって行くのである。しかしその際、その言語や文化を完全に切り離し、心の中の別々の部屋にしまっておくわけではない。むしろそこでは新しいコミュニケーション能力が作り上げられるのであるが、その成立には全ての言語知識と経験が寄与するし、そこでは言語同士が相互の関係を築き、また相互に作用し合っているのである。[...]この観点を採るならば、言語教育の目的は根本的に変更されることになる。もはや従前のように、単に一つか二つの言語(三つでももちろんかまわないが)を学習し、それらを相互に無関係のままにして、究極目標としては「理想的母語話者」を考えるといったようなことはなくなる。新しい目的は、全ての言語能力がその中で何らかの役割を果たすことができるような言語空間を作り出すということである。もちろん、このことが意味するのは、教育機関での言語学習は多様性を持ち、生徒は複言語的能力を身につける機会を与えられねばならないということである。(13; 日本語版pp.4-5; 下線筆者)

とはいえ、CEFR提案の適用が自動的に複言語・複文化主義の採用に直結するわけではない。CEFR計画はまず、ヨーロッパ内に存在する異なる言語能力資格の相互認定を容易にすることへの志向だった（西山2011, pp.23-24）。活発な人的移動を保証するためである。現在、CEFR提案における目標／評価対象能力ごと基礎段階A1から熟達段階 C2まで六段階の例示的能力記述文は、欧州評議会加盟国内に限らず日本を含め広い範囲で、次元はさまざまにしても権威的基準として適用され始めている。CEFRは、まえがきで言われる通り、欧州評議会現代言語部がヨーロッパ内外の専門家の協力のもと1971年から続けてきた言語教育研究の成果である。例示的能力記述文を詳細に表すことができるのは、伝統的の外国語教育規範や母語話者モデルに関して時代を経た知見があるからだ。CEFRはその理論的背景を述べながら、学習者を「社会的行為者」として母語話者と対等に位置づけているが、その他では「学習者」と呼びつけ、能力に関しては母語話者との比較で測られている（Zarate 2003, pp.103-4）。

CEFRには、蓄積された研究成果にもとづき、異なる環境で外国語教育にたずさわる者同士の共通理解を見込まれた具体性と、これから各環境で考察と工夫の積み重ねが期待される抽象的選択肢が混在している（Castellotti et Nishiyama 2011, pp.12-13）。新しい理念として複言語・複文化主義を標榜していたとしても、目標言語社会のネイティブ基準に限定されない複言語・複文化能力の定義は具体的には示されていない。

1. 政策としてのplurilinguisme、個々の経験としてのplurilinguisme

西山（2011, p.29）は、「複言語・複文化主義の受容と共通参照レベルへの注目はいわば反比例している。共通参照レベルに注目する研究者や教育機関の多くは、共通参照レベルを単一言語の能力基準表としてとらえる傾向にあり、これを複数言語に共通の能力基準と理解し、どのような横断的カリキュラムを編成すれば、複言語・複文化能力を総合的に養成することができるのかにあまり関心を示さない。[...] 個別言語の評価に最適と判断することがし

ばしばで、言語教育全体を横断的にとらえようとの機運に乏しい」と嘆いているが¹、では、大学に科目のある複数言語間で母語話者基準の具体的能力記述を共有し、二言語以上の履修権利を保障すれば、複言語主義を実現した外国語教育と言えるか。たしかに、先に引用したCEFRによる複言語主義定義の終わりに「教育機関での言語学習は多様性を持つ」たねばならないと述べられているが、それだけでは多言語主義と変わらない。また、単一言語内や複数言語間に見られる能力不均衡を、母語話者モデルによって「部分的能力」として分解・翻訳して並列し、肯定的に評価する取り組みも、個人内の言語間の関係、相互作用を見ていない点で、多言語主義との区別を解決していないだろう。

外国語教育における複言語・複文化主義的イニシアティブは、制度の整備だけでなく、「個々人の言語体験」を対象化する方法論にも向かう必要がある。欧州評議会がCEFR計画と同時に、「ヨーロッパ言語ポートフォリオ」(以下ELP)という個々人が言語文化経験を記録するための教材を構想したのは、そのためのはずだ。ELPは「言語バイオグラフィ」「言語パスポート」「ファイル」の三部構成を原則とし、「言語バイオグラフィ」は、これまでの言語文化経験を記録するページとCEFR基準に対応する自己評価表からなる。「言語パスポート」は「言語バイオグラフィ」の内容を簡潔に記入する。「ファイル」は、学習記録の証明として保管しておきたいものを挟むために用意されている。ELPの製作配布は各文脈に任されているが、言語文化経験の記録頁は、版によって内容が大きく異なっている。CEFRが「個々人の言語体験」の対象化については、考察と工夫の深化を期待して抽象的選択肢とした証だ。

CEFR中のPlurilinguismeに対し、複言語「主義」でなく複言語「使用」の訳語が用いられているのは1回だけだが、例えば、2008年にフランスで刊行された*Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (Zarate, Lévy, Kramersch) の各章題は「学習者から話者／行為者へ」「自分と言語」「移動と履歴」「帰属と社会的関係」「イメージ、ディスクール、文化表象」「言語についての語り、社会的表象」「機関と権力」「歴史、実践、基準」となっ

ていて、ヨーロッパではすでに外国語教育における複言語・複文化をめぐる視点が個人内部の主観に向かっていることがうかがえる。日本では、「バイリンガリズム」が個人の二言語使用の意味でも定着しているのに対して、Plurilingualism (Plurilinguisme) の訳語としては今のところ「主義」だけが普及し、「(個人の) 使用」を指すケースが少ない²。

複言語・複文化という概念が、「苦い過去」の果てに統合を見たヨーロッパにおいて、言語の多様性と言語権の促進を約束しヨーロッパ市民間の活発な人的交流と相互和解をめざすために採用されたものだとしても、日本に移入する時にその意義を、英語以外の外国語教育の存在意義をいやすこと、あるいは北東アジア地域における相互理解へのきっかけのような政策的な観点に限って探さなくてもいいはずだ。世界の多くの若者と同じく外国語外国文化との直接・間接接触を小さい頃からありふれたものとして経験している今日の日本の若者に、母語話者基準の外側で、固有の複言語・複文化アイデンティティを構築してもらうことに、複言語・複文化主義導入の意義を見出したい。世界共通語としての英語の価値、また国際的経済競争への参加による社会的上昇のための英語の価値を自明とされ、大学入学まで他の外国語選択肢をほとんど許されない彼らは、かえって英語と自分の関係を築けないでいる。大学で出会う言語に対して、より多様な価値を感じている (Himeta 2008a)。

すぐに「新しいコミュニケーション能力」の具体的記述に取りかかることはできないが、その準備の考察として、複言語複文化使用者の主観的意味世界を分析する指標を策定し、言語文化アイデンティティの自省と気づきをうながす教材開発に活用したい。本稿では、複言語話者たちのアイデンティティ観察に関する方法論レビューおよび、その方法論を参考に集めたデータから、複言語・複文化経験分析のための指標の抽出を試みる。その前に、CEFR計画中に欧州評議会から提出された研究にさかのぼり、複言語・複文化能力定義の原則を確認しておく。

2. 複言語・複文化能力

CEFR推敲の過程で、複言語・複文化主義の理念とコミュニケーション能力概念を関係づけるために、欧州評議会の委託研究として *Compétence plurilingue et pluriculturelle* (1997; 以下CPP) が発表されている。そこで示されたカリキュラム作成の選択肢はCEFRの8章に採用されているが、その他の能力定義原則に関しては6.1.3に概括された。CEFRでは部分的能力に焦点があたり、複言語・複文化能力の発動とアイデンティティの関係は明示されなかったが、CPPは、複言語・複文化能力とはそれぞれの言語文化経験を元にした個人内部の言語間関係によって切り出されるアイデンティティを尊重する概念であることを、主張している。

まず、複言語・複文化能力考察の出発点として示される定義は、「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 (姫田訳 p.252)」である。複合的能力、肯定的部分的能力、変形する能力という点がとくに喚起されている。「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 (ibid.)。[...]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 (p.254)。」

言語ごとにできることが異なるという不均衡に寄り添い援助するものとして、言語文化経験に形取られたアイデンティティが登場する。「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 (p.252)」が、複言語話者は「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 (p.259)。[...] 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 (p.260)。[...] 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（p.261）。」複言語使用が、「個人史の中で作られ、社会的道程を反映する」というのは、習得のことだけを指しているわけではない。個々人の言語文化経験が、「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）（p.252）」を作り、イメージ次第でメッセージの次元や伝達法を変えるということである。

もちろん、イメージは、不均衡を作り出すものでもある。「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どう考え（好き、嫌い、わからない含め）、どう接触した言語文化を整理しているかわからない（p.255）」し、子ども間で多様化しているが、それが、その後の複数言語文化経験の選択に関わる。また、新しい経験によってイメージは更新されていく。だから、複言語複文化能力は充実の方向だけでなく衰退の方向にも変形する。「職業的、地理的移動、家族や個人的興味の変化の影響を受ける（p.254）。」CPPでは、個人の言語文化経験を象徴的資本と見なす。その後の人生選択の中で投資される資本、利潤をもたらす資本、放棄される資本もある。参加共同体は市場である。「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。[...]その価値は変動する。（p.264）」

学校教育の「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（p.256）」という視点からは、多様な言語文化アイデンティティが「教育の障害と映る」から、「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（p.255）」という悲観も示した上で、カリキュラムを開いていく具体例が提示され、その部分がCEFRに組み込まれた。

CPPの巻末には、複言語話者5名の言語バイオグラフィ・インタビュー

が紹介されている。「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 (p.268)」ことを示す目的の付属資料だが、言語文化経験に象られたアイデンティティについて、固有性に惑わされず考察するための分析指標例の提案でもあると思う。

3. 言語バイオグラフィ・インタビュー

言語文化経験を元にした個人内部の言語間関係がアイデンティティの選択に関わる過程の分析指標を、CPP巻末資料から抽出してみよう。マティアス、ヴォルフガング、マリア、アルベール、マルティヌの5名が現在使用している言語について、以下の表に整理した。職業と在住国に偏りが見られるが、たしかに出身環境はそれぞれ異なる5名が選ばれている。

	現在使用している言語	獲得方法	現在の価値	在住国と現在の職業
マティアス	1.スロベニア語◎	a		スロベニア 大学助手 (フランス語・ドイツ語教員)
	2.フランス語	b→e→d	P	
	3.ドイツ語	c→d→b	P	
	4.イタリア語	f, a→d		
	5.英語	c→b→e,d		
ヴォルフガング	6.ドイツ語◎	a	P	フランス 大学教員 (於オーストリア； 言語教育・ 教員養成研究)
	7.フランス語	b→d, e	F, P	
	8.英語	d, e		
	9.イタリア語	?	P	
	10.ハンガリー語	?	p	
	11.ロシア語△	f, c	p	
12.アラブ語△	c	p		
マリア	13.オック語◎	a→b	F, P	フランス 高校教員 (オック語)
	14.フランス語	b		
	15.イタリア語△	c	F	
アルベール	16.イタリア語◎?	a→b→d,e	F	フランス 高校管理職
	17.フランス語◎?	b		
	18.ドイツ語	e→b	P	
	19.英語	?		

マルティンヌ	20.アルザス語◎	a		日本 高校教員 (フランス人学校)
	21.フランス語	b	P	
	22.ドイツ語	d→b	F	
	23.日本語	e, d	F	
	24.英語	b	P	

◎はL1, △は現在学習中。?はバイオグラフィから読み取れなかったもの。

獲得方法欄と現在の価値欄の記号は本文中に示す分類に対応。

複数言語家庭出身者はマリアだけだが、彼女も両親の言語両方を相続したわけではない。アルベールの母語は明示されていない（両親はイタリア人だが、幼い頃に両親と別れパリの孤児施設で過ごしている）。言語資本の獲得方法は、以下のように分類できるだろう（かっこ内は、表中通し番号を付けた言語との対応）。資本を増やす過程で別の方法への移行が見られる。

- a. 家族からの相続 (1, 4, 6, 13, 16, 20)
- b. 学校教科 (2, 7, 13, 14, 16, 17, 18, 21, 22, 24)
- c. 学校外教育機関 (3, 5, 11, 12, 15)
- d. 外国滞在経験 (2, 3, 4, 7, 8, 22)
- e. 人との出会い (2, 5, 7, 8, 18, 23)
- f. メディア接触 (4, 11)

また、家族からの相続は自動的ではなく、マリアのように学校の教育言語と異なる親の言語を否定する場合がある。家族の影響はしばしば学校教科の選択に及ぶし、親の投資により学校外教育機関での習得が行われることもある。

第一の資本獲得方法とは関係なく、現在の使用における価値がある。価値は大きく分けて職業上の価値（P）と、親密な感情の価値（F）つまり配偶者の言語、家族の思い出の言語、仕事を離れた友人との付き合いの言語である。（ヴォルフガングのロシア語、アラビア語、ハンガリー語は、職業実践の中で研究対象として補足的に価値化されているので（p）とした。）現在の価値についてとくに言及されない言語、価値が失われている言語もある。資本獲得方法と現在の価値の間に等しい対応関係はないが、職業的価値を持つ言語は資格のために学校制度を通過していて、親密な感情の価値を持つ言語

は家族文脈、外国体験、人との出会いを経ていることがわかる。マティアスは、親の投資による言語資本、外国滞在経験、人との出会い、いずれも豊富だが、どの言語も親密な感情の価値に至っていない点、学校制度内では価値を見出せなかった言語を職業的に価値化した点で興味深い。マリアは、父の死後、象徴的な和解のためにイタリア語を習い始めている。

当然のことだが、表に示したのは現在の価値で、価値も経験の中で変動していく。マティアスのドイツ語、アルベールのドイツ語、マリアのオック語は、親密な感情の価値を背景に現在職業的に価値化している。マティアスは12才から20才まで毎年ミュンヘンの親戚の家に滞在した思い出を、アルベールはドイツ占領下のパリにあった施設で舎監に殴られるところをドイツ将校に助けられたエピソードを、マリアは否定していた母の言語オック語と大学で「奇跡」的に再会し、オック言語文化復興運動に参加するようになった「アイデンティティ回復」の物語を話している。マルティヌのドイツ語は、出身家庭内で否定されながら学校制度内で価値化され、その後しばらく経って夫の交流関係の中で価値を持つようになった。家族の言語あるいはその親縁言語が学校教科の成績面で利潤を生むことは多いが、ずっと後になって価値となる場合もある。

外国への接近、移動空間の拡張にはまず、親や親戚、配偶者の文脈に属するものがある。親に連れられた旅行や親戚の家への滞在、配偶者の出身地への移動、配偶者の出身地の人たちとの付き合いである。この種類の移動は、言語的に痕跡を残さない場合もある。次に、職業文脈に属するものだが、職業資格獲得目的も含まれる。この文脈の中で個人的で親しい関係を築き、その外国空間が愛情の文脈に位置づけ直されることや、その反対のケース、また職業文脈の関係を保ったままキャリアの過程で対象空間が特価されて縮小されることもある。外国空間の拡張には、他に、学習言語の実践を意図したものがあがるが、マティアスとヴォルフガングが行った18才前後ひとり旅は、学習言語実践目的であると同時に外国空間自立的開拓の始まりだった。彼らは親との外国旅行の後、移動空間を独自に広げた。いずれの移動も、人生の

次の段階ですぐに利潤をもたらすとは限らない。例えばヴォルフガングの初めてのフランス旅行はフランス語の上達には結びつかなかったが、そこで知り合った英語話者の政治活動グループと交流を深める中で、固有の外国空間を開拓し自分の言語能力の価値を発見している。

職業文脈における特定の外国文化との関係深化について、マティアスとヴォルフガングは対照的に描かれている。二人とも外国語としてのフランス語を教えているが、マティアスの一番最近のフランス旅行が、所属国で一般的になっている訪問国に関する神話やイメージを個人的に体験し、それら選択的文化への親近感を所属国の生徒に証言するためであるのに対し、ヴォルフガングは自分がフランスに住んでいたとしても、フランス語フランス社会を学ぶ生徒に対して「伝統的に教えられるような国の特徴一覧とは関係のない親密さを築くこと」、目標文化の自立的な発見を促す。

5人の言語バイオグラフィに共通していることが一点ある。周辺性である。5人は周囲との差異、不安定さや疎外感を、周辺人としてのアイデンティティに読み変えることに成功している。マティアスは、主に学校外で習得したフランス語とドイツ語を職業的に価値化し、スロベニアの大学で周辺のポストを選択している。ヴォルフガングは母語のそれぞれ異なる生徒達を集めたクラスを担当する教員の養成に関して自分の複数言語能力が価値になることに気づき、重職を捨てて現在の周辺のポストに移った。マリアは、長い間隠していたオック語およびイタリア文化相続者としてのアイデンティティを再生してフランス語教員を辞め、組織の中では「相対的周辺人」であるオック語教員に転職した。アルベールは、「自分は少し冷たい性格のせいで、イタリア人からはイタリア人と認めてもらっていない」ことを認めながら、イタリア語を愛情の言語と価値化して、自分の両親と妻の国イタリアとの関係を保っている。マルティヌスは、日本人になることは諦めた、「しかたないです、私はフランス人なんだから。フランス人でいつづけます」と言い、それが同時に「一つの段階を乗り越えた」証であることも強調している。CPPには、複言語話者は「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」とある。複言語・複文化経験は、自分の言語文化資本を、周囲の一般的な価値観から独立させて価値化し、それをアイデンティティと認識する地点に導くと言える。

4. 「移動する子ども」研究

CPP巻末資料が示唆するのは、外国語教育が複言語・複文化主義を進めるために「個々人の言語体験」を考察対象とする時、有効な方法としてまずライフストーリー・インタビューがあるということだ。社会学分野では、この方法を選択する意義として次のように言われている。

ライフストーリー研究では、分析のカテゴリーはライフストーリーそのものから引き出されるので、量的調査のように調査者によって最初から設定された限定的なカテゴリー群にはあてはまらず、むしろまったく新しいカテゴリーの発見や創出が求められる。社会調査が、社会で生きる人びとの人生の経験や社会環境で起きた出来事の主観的意味を求めることを目的とする限り、自分の人生の専門家であり、特権的な権威をもつ著者としての語り手の視点は欠くことができない。その意味で、ライフストーリー研究法は、調査テーマの当該主体にとってはきわめて妥当性の高い方法であるといえるだろう。(桜井・小林2005, p.49)。

ライフストーリー・インタビューが、経験の多様性や主観的意味世界をすくいあげ、その中から分析のための新しいカテゴリーの発見や創出するのに適しているということは、複言語・複文化能力の考察深化にとってたしかに有効ということだ。

川上は、日本語教育分野における「移動する子ども³⁾」の言語習得研究の一環として、「言語形成期を日本国外で過ごし、日本にやってきた」と「日本に暮らしながら、幼少期から複数の言語の中で過ごして」きた人に対し、言語バイオグラフィ・インタビューを行っている(川上2010)。日本語習得プロセスを関心の出发点としながら、そのインタビューの目的は以下の点にある。

インタビューでお聞きしたかったのは、幼少の頃に、どのような「移動」の経験をされたのか、またどのような環境で複数の言語に触れられたのか、その複数の言語の力について今どう感じておられるのか、そしてそのような複数の言語の背景を持つ自分自身をどう考えておられるのか等についてでした。／これらの問いは、単に、バイリンガルの子どもの育て方といったことではなく、自分の中にある多様な背景や複数の言語を一人の人間としてどのように受け止め、それを人間の生き方にもどう生かしていくのかというテーマにつながると考えたからです (ibid. p.9)。

個人内の言語文化資本の価値化の過程と、個人間の多様性への志向は、*CPP*と共通であるが、習得への関心から、*CPP*付属資料ではマリアだけに見られた、言語資本の否認を乗り越えるプロセスが重視されている。一方、インタビュー対象者の空間移動類型には偏りがあり、全9件（10名；うち1件は兄弟対象）中7件が家族（親）文脈によるもので、職業文脈1件（響兄弟）、移動なしが1件（コウケンテツ）である。親文脈による移動経験者7名のうち4名は、10代後半から20代前半の間に言語文化資本の価値化のための自立的な移動の機会を持っている（セイン・カミュ、白倉キッサダー、フィフィ、NAM）。それ以外の3名の内、出身環境との交流を保っているのは1名（一青妙）で、2名は固有の外国空間を現在は失っている。もともと移動なしのコウは現在、職業文脈で相続文化のある外国空間を親しいものにしていく。

言語資本の否認は9件すべてに見られると言っていい。要因は、周囲の価値観への適応目的で自分自身が行ったもの、親への反抗、新しい言語獲得目的の親からの禁止に分けられるが、周囲の価値観には学校教育における伝統的評価基準が含まれる。周囲の価値観への適応目的としては、次の三名を引用できると思う。

- [中国語ができるっていうことは] 一切言わなかったですね。[...] 帰国子女の中でアジア圏は私だけ。中学からだとして英語を習い始めるので、英語がしゃべる人はスーパースターみたいな、でも私は日の目をみないっていうか。[...] 自分では封印していたのと、

自分では勉強もしてなかったです。五年くらいはまったく（中国語を）使わなかった。
（一青, pp.44-5）

- やっぱり小さい頃は当然なんか「韓国語ってちょっとダサイし」っていうのが正直
あったんですよ、すごく。（コウ, p.132）

- なんか親が学校、来た時にしゃべってくる、ベトナム語で。僕は周り友だちもいる
のにベトナム語でしゃべってくるから、それだとなんか友だちの方がメッチャ「え、
変ちゃう」みたいな。[...] そういうのを聞かれるのがメッチャ嫌だったから、「とりあ
えずベトナム語、しゃべらんといて」とか言って。（NAM, p.179）

ただし、一青とNAMは使用していた言語の否認なのに対し、コウの場合は、
両親間で使用され「教えてって言えばいつでも教えてあげるよ」と言われて
いた韓国語を結局現在まで習っていないから、実際にはこの証言は自分の資
本というより相続の否定である。一青は大学時代、アルバイトの派遣会社に
特技中国語で登録したところ需要が多いことがわかり、さらに資格のために
検定試験の勉強もする等この資本を価値化した。NAMは19才で、ベトナム
人であることを隠すのをやめ、ベトナム語を知らないことを恥ずかしく思う
ようになり、資本再獲得のためにベトナム留学している。

伝統的評価基準に照らした否認に分類できると思われるのは以下のケース
だが、否認というより過小評価である。

- なんか自分の安っぽい英語というか。たまに外人の先生が来るとその先生とは話
せるんですよ。でもテストでやると、たとえば九〇何点ではあっても、友だちと並ん
でたりすると、だんだん、「アメリカにいたのに、何だ、これは」って。（華恵, p.65）

- 話すのはどっちもどっちなんですけれども、物を文に起こして書くってことになっ
てくると、英語の方が気持ちいいです。日本語は、やっぱり苦手っていうのが、どっか
に、どっかにあるんですよ。（カミュ, p.32）

- 日本語の場合ですね、自分はたぶん、ちゃんと話できるわけじゃないですけれども、
その書くのは別として、お話しするという感覚では、六〇点から六五点ぐらいかな。で、
ポルトガル語の場合は、三〇点いけばいい方じゃないかな、みたいな（響滂斗, p.110）

彼らの過小評価は現在まで継続中だが、川上も言うように、その資本を「自分の中にはっきり位置づけ、目的や場面に応じて使い分けをしつつ、仕事をしながらことばを学び、学びながら生活している（p.118）」以上、現在では、これは周囲の価値観に合わせて表明する過小評価にすぎず、自分の中ではすでにアイデンティティと認識されていると考えていいだろう。

親への反抗によるケースには、両親の使用していたアラビア語と父の教えていた英語の両方について、発音の間違いを指摘されもう使わないと決めたフィフィと、中学生の時に父の使用するイラン語に興味を持ったけれど、「うちのお父さんも教え方が...、俺、中学生だったんでちょっと反抗期でむかついて、聞く耳を持たずにおわってしまった（p.164）」と言う長谷川アーリアジャスールの2名が入る。フィフィは、まず日本に住む外国人としての価値化のためにアメリカ留学をして英語の価値を回復し、またエジプトとの交流を保持する中で自分に残るアラビア語能力を発見している。

白倉キッサダーは小学校五年生でタイから日本に移ってから、家庭内で「タイ語一切禁止」となった。以来使用していなかったが、高校三年で野球選手としてタイのナショナルチームに招聘され、チームメイトから教わりながらタイ語資本を回復している。

コウと長谷川についても、現在の職業文脈において、親の言語資本を相続しなかったことを後悔しており、象徴的な価値回復はなされている。

CPP付属資料の5名について指摘した周辺性に関しては、アルペールとマルティンヌと似た意識は、以下の証言に見出すことができると思う。

- 日本に行ったら外人なんだけど、日本のこと、いっぱいよく知ってると思って、アメリカに来たらアメリカ人として扱われるけどアメリカのこと、知らないし、[...]これってどこに当てはまる人間なのかなって。全然ダメじゃんって思った時期もあって、それが逆にある日、何かのきっかけで、これは逆にいいことじゃないのかなってポジティブに考えるようにしてみたら、両方のいいところを持ってるわけだから、そこを活かせばいいんじゃないか。（カミュ, p.29）
- ハーフという言葉が嫌いだといいいながら私はよく自分のことをハーフっていうです

けど[...] 特徴があった方がいいんだと思うようになって、それ以来、これをできるだけ活かせる方法はないかなって思うようになりました。(華恵, pp.73, 75)

- 僕は物事を客観的に見るって言うことが、在日であることですごく役に立ったんですよ。で、あのなんて言うんですかね、国を持たないと、そういうふうに思ってたんですけど、自分には国がないと。逆にそれはたとえば日本の欠点、良いところ悪いところ、韓国の良いところ悪いところ両方見れるなって。(コウ, p.130)

- 「自分が外国人であるっていうことが、この国で、どうやって使えるかな」っていうふうを考えだして生きてきた(フィフィ, p.156)

- 母国に帰っても俺は日本人だと言われる[...] オレが何人だろうと一体構わない/ 流れてる血は日本より西のものだから だからオレはオレの事をオレの歌で証明 (J. NAM MC『オレの歌』, p.189)

川上は職業選択についての質問をしていないから、職業上の周辺性を価値化する証言はほとんど見つからないが、一青は女優と歯科医、華恵も女優とエッセイストという二つの仕事を持っている。響兄弟は、言葉がなくてもわかるような「無言劇」に取り組んでいる。白倉はタイ代表の間は、日本の大学の野球部とタイナショナルチームの両方に所属したし、長谷川も日本代表に選ばれ海外で活躍することを希望している。複言語・複文化能力が、かならず文化的周辺性か職業的越境性の意識を条件とするかは、今後の調査対象としたい。

5. 言語ポートレート

上でも触れた通り、Zarate, Lévy, Kramersch (2008) には複言語・複文化経験における主観的意味世界の事例が集められているが、分析対象として多いのはやはりインタビューだった。他には、「移動する」作家の作品、ディスコース、学習日記、フォーラム上のコメント、手紙があるが、自分の言語文化資本に抱くイメージのふりかえりを教室活動として取り入れる方法として、Krumm (2008) の提案する言語ポートレートを紹介しておきたい。

川上 (2010) も、「<移動する子ども>が自分の言葉の力についてどう考えるか (つまり、言語能力観) は、自分の周りの人の考え方や社会的な関

係から影響を受け、形成されてい（p.74）」くと言っているが、Krummも同じ問題意識から出発している。「社会あるいは幼稚園、学校では原則として、複言語使用をよしとしないということを多くの子どもは早いうちに学びます。各所で使用を義務づけられたくよい言語を使えるようになろうと一生懸命になるのです。（p.109）」移民の子どもを学校に受け入れる際、公的書類に記された母語、第二言語の区別と子ども自身の認識が異なることがあり、周囲の価値観への適応目的で否定した言語資本が、個人の内部ではどのように生きているのかを知るために始められた取り組みである。体の形の図を配り、フェルトペンを使って、いろいろな言語との関係を表す自分の姿を描いてもらう。髪、服や靴を加えてもいい。それぞれの自画像について、子ども達は自分で次のように説明する。

- Martin (12才)：英語は頭にあります。このことばで考えないといけないから。ドイツ語は腕。母語だから、とても簡単。
- Joyce (11才、ナイジェリア生まれ)：ドイツ語は手にあります。ドイツ語では一番自分のことを一番うまく言える。ヨルバ語は体。体のことは聞こえないし、ヨルバ語はよくわからないから。英語は頭。時々、ことばを覚えるために集中しないとけないから。フランス語は脚にある。覚えたいのに、なかなかちゃんと覚えられない。先に行くには、脚が必要でしょ。
- Milica (16才、セルビア／モンテネグロ生まれ)：心臓：ピンク／英語、脳：黒／セルビア語、口：紫／ドイツ語。セルビア語が黒なのは、セルビア語はだんだん忘れてきて、ドイツ語の方がうまく話せるから。でも忘れないように毎日話してるし、考える時はセルビア語で考えてます。英語が赤なのは、一番好きなことばだから。小学校の時から英語はよくできるの。紫は、一番好きな色で、ドイツ語を紫にしたのは、ドイツ語で話したり書いたりが好きだから。フランス語は英語より好きじゃない。スペイン語を勉強するのは好き。(Krumm 2008, p.110)

使用頻度や能力観に依らず、彼らにとっての価値が表れ、周囲の価値観の抑圧や学習に対する態度、使用されない言語も、その子どもの中で大きな部分を占めていたり、保存されようとしていることを同時に浮かび上がらせる

優れた方法だと思う。多くの場合、第一言語は心臓に近い広い部分に、暖色で示されると言う。

大学初習外国語に関するイメージは、新学期に各教室で学習ニーズ調査の一環として、言語選択理由や将来の能力活用イメージの次元でよく集められているし（茂木2010）、その調査結果を、学生達がすでに築いている目標言語文化との関係と解釈もできるが（Himeta 2008b）、たとえば学期の終わりに既習言語全体について自分との関わりで相対化する活動を導入すれば、固有の言語アイデンティティの構築をめざす視野に近づくのではないか。既存のELPにおける言語バイオフィラフィ頁にはこれまでに会った言語文化を記す欄が設けられているが、複言語・複文化アイデンティティ構築目的であれば、それらの言語文化が自分の中でどのように関係づけられているか、ふり返り表現する場があった方がいい。今後の教材開発の予備実験的に、筆者の教室で言語ポートレートを提案したところ、対象学生達からは、複数言語相対化の方法についても各言語資本の価値化についても、それぞれ独創的なポートレートが提出された⁴。Krumm（2008）を紹介した後、体の部分で示すことにとらわれず自分と言語の関わりを自由に表現してほしいという指示をした。紙幅の都合で全員分も絵も紹介できないが、教室で発表された内容の概略を以下に示す。

- 日本語は骨。フランス語は皮膚。英語は肉。英語は留学したことがあるのにできないから隠しておきたい。フランス語は見せたい。スペイン語は爪。(E1)
- 回っているルーレット上の黒が英語で、赤がフランス語。将来の選択に関わる現在の迷いと楽しさ。(E2)
- (A4の紙に29×21ピースのジグソーパズルが描かれ、各マスに日本語、中国語、英語、フランス語、ケベックフランス語、ドイツ語、ポルトガル語を示す記号、「日」「に」「本」「ゴ」「中文」E, F, QF, D, Pが記されている。) ピースを増やして無限に広がる可能性。外枠は日本語。その内側がwebメール環境で何故か設定されてしまった中国語とポルトガル語。枠に近い側は英語2：フランス語1で、中心に近い側は英語1：フランス語2

でケベックフランス語もある。ドイツ語は使わないけど、英語で話すドイツ語話者の友だちがいる。(E3)

- 日本語はコンタクトレンズ。英語は眼鏡。フランス語は伊達眼鏡。コンタクトが一番安心できる。ありのままを表現できる。英語はすぐに使えるけれど、その自分に自信がない。フランス語は個性。ちょっとでもできればいいから積極的になれる。(E4)

- 英語はパソコン。フランス語はテレビ。英語は実用的。仕事で迫られて使うし、使いこなさなければいけない。フランス語は、いろんなチャンネルがあるけれど、進んで見るチャンネルが偏っている。インプットオンリー。パソコンはアウトプットもできる。両方生きて行く上で必要。(E5)

- (脳内イメージ。中央に大きく黒字で「日」。大小で赤字の「英」が散っている。青で線を描くように「仏」が並んでいる。) 英語は、我が強い感じ。出会う頻度も高いが、勉強してきたことも色々で、それがばらばらに入っている。フランス語は一つの線上で習ってきたし、音のきれいさを線で示した。(E6)

- (中国水墨画のバラ) 上海語は花芯。フランス語は花びら。北京語はがく。日本語は葉。英語は茎。フランス語を咲かせていきたい。葉は栄養を作るところ。茎は対外的なつながりとか支え。(E7)

E1, E4, E5には、英語の高い能力を周囲から期待されることの抑圧が見られる。一方、フランス語は能動使用には至っていないにしても「個性」や自己表現の価値を持っている。E2は資本の価値化に二者択一を設けているが、これは価値が一種類しかないと考えていることから来る葛藤だろう。大学生にとっては、職業価値以外の価値が見えにくいことの証と言える。E2とE4は、ポートレート上には表現されていないが、子ども時代に学校外機関で英語を習った経験を、その言語に対する深い愛着として価値化していることを発表中に付け加えていた。E3は、実際の使用と自分の中の価値が異なっていることを示している点で興味深い。使用価値とは別の価値があることが意識されていると思われるが、それに名前は与えられていない。各記号とピースの色に対応関係がないことも、価値化の多様性への夢を表している。未知の言語を含んでいるのもE3だけだった。E3と同じくE7にも、将来への夢資本が描かれている。E7は出身文化内で獲得した中国水墨画の技術を活用している点で、優れた言語文化ポートレートになっている。E6には、主にこ

れまでの習得過程の特徴が対比的に描写されている。習得過程を表現したのはE6だけで、これは今後の教材開発に向けた重要な示唆だったが、そこに英語の抑圧性とフランス語への親近性は感じられるものの、価値がはっきりと表れていない。それは習得過程に絞って表現したからか、自分と言語の間に習得過程以外のつながりをまだ見出していないからか不明だが、後者の場合に、どうやって価値の発見を促すか、E6はその課題も示唆しているだろう。

さいごに

二種類の言語バイオグラフィ群と大学生に対する言語ポートレート実験結果から、複言語・複文化経験分析の指標として、ひとまず以下をあげることができるだろう。アイデンティティを切り出す経験についてふり返るには、言語文化資本の複数性だけでなく、資本形成上見てきた複数の段階をすくいあげなければならない。

1. 言語文化との出会いの場の複数性：
 - 人生上の選択の意図、選択の主体。
 - 複数の場のつながりの有無。
2. 資本増加方法の複数性：
 - 人生上の選択の意図、選択の主体。
 - 方法間のつながりの有無。
3. 固有の外国空間の複数性：
 - 空間開拓文脈の複数性（家族文脈：出身家族、新しい家族；自立的開拓：言語習得、人との交流；職業文脈：手続き、実践）。
 - 空間拡張と減少プロセス
4. 見出された資本価値の複数性。
5. 言語資本価値変動のプロセスと要因。
6. 見出された資本価値に関する周囲の価値観との共通点、相違点：
 - 相違点で感じる居心地。

これらの指標に基づき、教室で出会う大学生たちといくつかの言語文化文脈を接する複言語複文化経験者に対する言語バイオグラフィ・インタビューを行うことにより、指標はさらに精査されるだろう。個人の言語文化体験への着目から、複言語・複文化主義視野の外国語教育の実現をねらう研究として、実際の接触状況をディスコース分析とインタビューを組み合わせる観察し、「新しいコミュニケーション能力」としての間言語・間文化ストラテジーの事例収集も進んでいるが、言語文化経験を点としてではなく、線として観察する方法論および、経験により築かれた主観的意味世界のふり返りとアイデンティティの発見を促す教材の開発も進める必要があると考える。精査した指標を活かしながら、従来の言語イメージ調査の発展形として、言語ポートレート型の教材の工夫を今後進めるつもりである。その結果について、稿をあらためて報告したい。

参考文献

- 尾関史, 川上郁雄 (2010). 『「移動する子ども」として成長した大学生の複数言語能力に関する語り』. 細川英雄, 西山教行編『複言語・複文化主義とは何か』くろしお出版, pp.80-92.
- 川上郁雄 KAWAKAMI, I. 編著 (2010). 『私も「移動する子ども」だった』くろしお出版.
- 桜井厚, 小林多寿子編著 (2005). 『ライフストーリー・インタビュー』せりか書房.
- 西山教行 (2009). 『「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需要』, 『言語政策』第5号, pp.61-75.
- (2010). 『複言語・複文化主義の形成と展開』. 細川英雄, 西山教行編前掲書, pp.22-34.
- 茂木良治 (2010). 『学習者のことを知るための『アンケート』』, *Etudes didactiques du FLE au Japon* (Péka, Association des didacticiens japonais) No.19, pp.14-21.
- CASTELLOTTI, V., NISHIYAMA, J.-N. (2011). « Contextualiser le CECR ? », *Le Français dans le Monde, Recherches et Application*, no.50, pp.131-139.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages : Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press ; Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner*,

- évaluer*, Paris : Didier ; 吉島茂,大橋理枝他訳編 (2004).『外国語教育II 外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』, Goethe-Institut Tokyo, 朝日出版社.
- COSTE, D., MOORE, D., ZARATE, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Conseil de l'Europe ; 姫田麻利子訳 (2011).「複言語複文化能力とは何か」『大東文化大学紀要人文科学編』第49号, pp.250-268 ; 姫田麻利子訳 (2012).「複言語話者のバイオグラフィ (『複言語複文化能力とは何か』付属資料)『大東文化大学紀要人文科学編』第50号, pp.181-194
- KRUMM, H.-J. (2008). « Plurilinguisme et subjectivité : "portraits de langues", par les enfants plurilingues », in Zarate, G., Lévy, D., Kramersch, C. (dir.), pp.109-112.
- HIMETA, M. (2008a). « Représentations de l'anglais et d'autres langues étrangères chez les étudiants japonais », in Alao, G. et al. (éds). *Grandes et petites langues*, Peter Lang, pp.137-148.
- HIMETA, M. (2008b). « Entre distance et proximité : l'évolution de la relation stéréotypée des apprenants avec la culture étrangère », in Zarate, G., Lévy, D., Kramersch, C. (dir.), pp.233-237.
- ZARATE, G. (2003). « Identités et plurilinguisme : conditions préalables à la reconnaissance des compétences interculturelles », in Byram, M. (coord.). *La compétence interculturelle*. Editions du Conseil de l'Europe, pp.89-123.
- ZARATE, G., LÉVY, D., KRAMSCH, C. (dir.) (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Éditions des archives contemporaines.

¹ 西山 (2009) では、大阪外国語大学の25言語コース・カリキュラムにおける共通評価基準実現の取り組みを、CEFR「文脈化の好例」として評価している。

² 国会図書館に収められた雑誌論文題名に「複言語」を持つ21件中16件が「主義」、「能力」2件、「話者」「教育」「のすすめ」各1件。2011年刊行の『複言語・複文化主義とは何か』で、個人の使用を見ている論文は11件中2件だった。「主義」の題名の下に議論の場を提案した場合、制度に関する論考が集まりやすいだろう。

³ 「移動する子ども」の「移動」とは、「子どもが空間的に『移動』するだけではなく、日々の生活の中で複数の言語に接触し複数言語間を『移動』しながら言語習得と進め、かつ、既成の言語教育のカテゴリー (たとえば、第二言語学習者、外国語学習者、継承語学習者、帰国生、母語学習者など) の間を『移動』しながら成長するという意味である。」(尾関・川上2011, p.82)

⁴ 大東文化大学外国語学部英語学科3年生で「複言語使用とアイデンティティ」をテーマとする「特別セミナー」を履修中の学生を対象とした。