

[学術論文]

## 十全なく言語>から欲望の言語へ

—NPO 団体カランドレートによるオクシタン語教育運動の挑戦—

### De la lenga "completa" a la lenga de la desirança

— lo desfís del moviment de l'ensenhament occitan per la Calandreta —

佐野 直子

SANO Naoko

はじめに

1. 「言語とり替えを巻き返す (Reversing Language Shift)」研究と「十全なく言語>」
  - 1.1 「消滅の危機に瀕する言語」とは何か
  - 1.2 フィッシュマンの段階別世代間断絶スケール (GIDS) ととるべき施策
  - 1.3 RLS と教育運動
2. フランスにおける危機言語の教育運動
  - 2.1 フランスの「地域言語」教育
  - 2.2 カランドレート: 「運動」としてのイマージョン教育
  - 2.3 カランドレート教員養成機関アプレーネ (APRENE)
3. おわりに: 「十全なく言語>」観からの脱却
  - 3.1 学校教育による「世代間伝達」の限界?
  - 3.2 「十全なく言語>」の問い直し、欲望の支柱としての言語

**要旨** 本論文は、消滅の危機に瀕する言語（危機言語）の一つであるオクシタン語を用いてイマージョン教育を実施している NPO 団体であるカランドレートと、カランドレートの教員の養成を担う高等教育機関アプレーネの参与観察やインタビュー調査を通して、近代の「十全なく言語>」理念に対する批判的な検討を行うことを目的とする。多くの危機言語の復興運動は、幼少時からの育成のための学校教育が中心となってきたが、40年近くにわたって独自のイマージョン教育活動を行っているカランドレートでは、生徒のみならずオクシタン語で教える教員ですら当該言語の「母語話者」ではなくなっている。カランドレートの意義とは、幼少期からの言語習得による擬似的「母語話者」の育成や、「母語話者」によって社会全体で使用される「十全なく言語>」像の保持にあるのではなく、成人になってからでも当該言語を徹底して習得し、当該言語を使用することを職業とし、オクシタン語を次世代に伝えたいという強い欲望を持つ教師という「十全な話者」が作り出されることであり、欲望としての言語を効果的に使用する「特別な場」を提供することである。

キーワード：消滅の危機に瀕する言語（危機言語）、「言語とり替えを巻き返す（RLS）」、イマージョン教育、十全なく言語>、十全な話者

## はじめに

2004年、フランスにおけるバスク語政策の決定・実施を担う公的機関として設立された「公立バスク語局（Euskararen Erakunde Publikoa / Office Publique de la Langue Basque）」は、2006年にその言語政策プロジェクトを簡潔な銘句の形「目的の中核：十全な話者（locuteurs complets）、ターゲットの中心：若い世代」で提示した<sup>1</sup>。ここで提示される「十全な話者」とは、「動機と知識、使用の面で十分なレベルに達していること」「あらゆる状況でバスク語でコミュニケーションしたいという欲望を持ち、そのために必要な能力を有し、それを効果的に使用しようと決意すること」によって定義されるとしており（Office publique de la langue basque, 2006, p. 8）、従来の「母語話者」をモデルにした話者像とは明らかに一線を画している。

従来、世界の多くの言語が消滅の危機に瀕するような状況は、主に、近代国家の義務教育・メディア・経済活動において国語などの大言語が占有的に使用されたために、多くの人びとがより通用範囲の狭い継承言語を捨てて、大言語へと「言語とり替え（Language Shift）」を行い、数世代のちに母語話者が失われることによって生じてきた。しかし第二次世界大戦後に、このようなことばが消滅していくことへの危機感が生まれ、「言語とり替えを巻き返す（Reversing Language Shift、以下RLS）」（Fishman 1991）のために、世界各地でさまざまな試みがなされている。すでに家庭内での世代間伝達が困難な言語を、幼少期から習得させるための手段として特に注目されたのが、当該言語の学校教育への導入、特にターゲット言語を全教科の教授言語、さらには課外活動などでも使用するイマージョン教育の実践であった。学校教育だけでは「母語話者」を育成することはできない、とも早くから指摘されてもなおこのような教育実践が続けられたことで、従来の「話者」像、さらには近代に確立された<言語>像そのものをも問い直す契機が生まれている。

本論文は、フランスの少数言語の一つである「オクシタン語<sup>2</sup>」の教育、特に公立学校の枠組みとは異なる場で提供されている、カランドレート（Calandreta）というNPO教育組織<sup>3</sup>に焦点を当てる。カランドレートはオクシタン語のイマージョン教育とその独自の教育理念で注目を集め、2016年現在南仏各地に62の幼稚園・小学校と3つの中学校、3000人以上の生徒と200人以上の教員を有

<sup>1</sup> 公立バスク語局 HP, <http://www.mintzaira.fr/fr/politique-linguistique.html>, 2016年6月20日取得

<sup>2</sup> 本稿において中心的なテーマとなる「オクシタン語（l'occitan, la langue occitane）」は、その言語の名称すら定かではない状態がずっと続いている。「パトワ」「プロヴァンス語」「リムーザン語」「オック語（langue d'oc）」などいくつかの候補はあるが、本稿では「南仏全体で話されている一つの<言語>」を全体として指し示す名称として特に20世紀初頭から提唱され、現在は南フランスの中心部～西部にかけて特によく使用され、カランドレートが採用している名称である「オクシタン語」を使用する。

<sup>3</sup> フランスのアソシアシオン（Association）は、1901年の「アソシアシオンに関する1901年法」によって規定される非営利団体で、趣味の同好会から大規模な組合組織まで、あらゆる「結社」を包括している。日本のNPO団体とはやや意味合いが異なるが、本稿では便宜上、上記のアソシアシオンによって運営されている学校組織を「NPO教育組織」と称する。

している。カランドレートの最重要課題はオクシタン語を教授言語として使用できるだけの能力を持つ教員のリクルートと養成であるが、そのための独自の教員養成システムも発達させてきた。

本論文では、まずフィッシュマンによる RLS 研究の展開や、フランスの「地域言語<sup>4</sup>」教育の歴史を概観することでカランドレートの活動の特徴を確認する。そして、カランドレートの教員養成センターであるアプレーネ (APRENE) で働く人々や教育実習生への教育の参与観察やインタビューを通して、「オクシタン語」という危機言語の状況、そしてそこから見いだされる「十全なく言語>」理念からの脱却への模索について考察したい。

## 1. 「言語とり替えを巻き返す (Reversing Language Shift)」研究と「十全なく言語>」

### 1.1 「消滅の危機に瀕する言語」とは何か

「消滅の危機に瀕する言語」の問題が注目されるようになったのは 1990 年代、来世紀末には現存する言語のうちの半分は消滅する、という警鐘が鳴らされ、これらの言語を消滅からいかに救うかという議論が、国際機関も含めて活発になってからである (佐野 2013)。ただし、とあることが消滅するのではないか、という危機意識は、1990 年代から認識され始めたわけではない。言語によってははるかに早くから、自分の話していることばはもはや次世代には引き継がれないのではないか、という危機意識が表明されていたし、そのために何をなすべきなのか、という議論や活動が始まっていた。

たとえば南フランスにあることばは単なる俚諺 (パトワ<sup>5</sup>) なのではなく、フランス語とは異なる、中世の俗語文学から歴史的、文化的に連続して受け継がれ、現在も一定の領域で話者集団によって話されている、生きた<言語>であるが、それが衰退しており、復興させる必要がある、という認識は、19 世紀初めにはすでに表明されている (Fabre d'Olivet 1820=1989)。そしてこの<言語>をその衰退・消滅の危機から救うためにさまざまな活動が始まったのも、19 世紀からであった。中世以来の文学作品の編纂や研究、現代文学作品の執筆・刊行による<言語>の書かれた形の流通・固定、<言語>としての形を明確にするための辞書・文法書の編纂、より純粋な形態を保持しているとみなされた農山村における当該<言語>の方言学的調査、さまざまな作品を書いて発表するための文学サークルの創設や雑誌の刊行、さらにはそれらの言語を使用しての文

<sup>4</sup> フランスでは、第二次世界大戦後に整備されるようになった教育に関する法令において、フランスで伝統的・歴史的・領域的に使用されてきたフランス語以外の言語のことを「地域言語 (langues régionales)」と称することが多い。欧州評議会の「欧州少数・地域言語憲章」の署名・批准の議論において「フランスの諸言語 (les langues de France)」という呼称が使用されるようになったのは、この憲章の適用対象として、従来ほとんど顧みられることのなかった非領域的言語もリストに挙げられたからである (佐野 2001)。そしてフランスにはマイノリティは存在しないので、少数言語 (langues minoritaires) も存在しない、というスタンスから、「少数言語」という表現が公的に使用されることはない。本稿のテーマとなるオクシタン語をはじめとして、多くのこれらの「フランスの諸言語」は消滅の危機に瀕していることから、「危機言語」の問題を主眼とするが、教育法令や憲法などの文脈においては「地域言語」を使用する。

<sup>5</sup> フランスの言語観に深く根ざしている「言語/パトワ」概念の二分法については、佐野 2011 参照

化・政治活動（スローガンやポスターの当該言語の使用、政治的サークルにおける当該言語使用など）などである。南仏の〈言語〉全体をプロヴァンス語と称し、その復興のための文学団体フェリブリージュを創設したフレデリック・ミストラルは、プロヴァンス語詩作品の発表、プロヴァンス語・フランス語辞書『フェリブリージュ宝典 (Lou tresor dóu Felibrige)』（1879-1886）の編纂などの功績から1904年にノーベル文学賞を受賞している。

しかし、文学作品が発表され、それが世界的に評価され、さらには文法書や辞書の形で記述<sup>6</sup>されたにもかかわらず、特にフランス第三共和政期（1871-1945）以降、生活の中でのオクシタン語（そして、フランス国内のフランス語以外のあらゆる多様なことば=パトワ）の使用が衰退したことにより、消滅の危機はさらに大きくなっているとみなされた。20世紀以降、〈言語〉の危機度を測るにあたって焦点化されたのは、「母語話者」の存在と、社会的な言語使用領域（ドメイン）の範囲であったからである。

活版印刷術の普及以来19世紀まで、ヨーロッパにおいてあることばを〈言語〉たらしめるための意識的な介入は、主にその書記規範を固定するための辞書や文法書の編纂（そしてその規範を適用した作品の創作・刊行）といった形で実施されてきた。しかし、20世紀に成立した記述言語学は、それらの試みを規範的文法だとして、科学的まなざしを持たないと退けてきた（de Saussure, 1916, 125-28）。〈言語〉を〈言語〉たらしめるのは数人の文法学者や文学者などによる言語の固定化の努力などではなく、生まれた時から親（主に母親？）を通して家庭内でそのことばを学び、意識することなく自然に身につけた「母語話者」たちが十全に所有している体系なのであり、言語学者はそれをありのまま記述することが使命であるとみなされるようになった。そして、そのような〈言語〉の「生气・活力 (vitality)」は、新しい母語話者が世代を超えて生みだされるという「生きた」「自然な」状況の保持によって測られる。したがって、あることばの危機度は、母語話者数によって主に測られ、そのことばを母語とする話者が死ぬことによって、そのことばも死んだ、とみなされたのである。

一方、1950年代から徐々に形成されてきた社会言語学という学問の潮流においては、〈言語〉の体系的な記述ではなく、「誰が、誰に、いつ、どんなことば (language) を話しているのか」を問いとしていた。例えば「ダイグロシア (Diglossia)」の概念は、一つの社会において複数のことばが社会的機能を分担しつつ、階層的に共存する社会状況を提示し（Ferguson, 1959）、その後の社会言語学の重要な分析枠組みの一つとなった。また、フィッシュマンの提示した「言語使用領域 (Domain)」概念は、多言語社会における言語選択を決定づける話者同士の関係性や具体的な社会的状況、場面、話題、文脈（家庭、学校、友人関係、宗教、会社など）の種類を提示した（Fishman 1972）<sup>7</sup>。

<sup>6</sup> ただし、その表記法や地域ごとの書き方の分裂は、固定的な〈言語〉の存在を提示するにあたって、大きな問題であるとみなされた。佐野 2005b 参照

<sup>7</sup> ただし、一つのドメインが単一の言語に結びつくわけではなく、それぞれのドメイン内の話者の関係性において言語選択は変わりうる。例えば会社というドメインにおいては「雇用者/雇用主」「上司/部下」「同僚同士」などの役割を担うが、同僚とならX語を使用しても、上司とは使用しない、といったことが起きる（Fishman 1991, pp. 44-45）

このような多言語社会における言語選択という視点は、ダイグロシア状況において低位の立場、すなわちより公的なドメインで当該言語が選択されないことを問題視し、あらゆるドメインにおいて当該言語が十全に使用される「言語正常化 (normalizació)」をめざそうとする、闘争的ともいえるカタルーニャ社会言語学の潮流をうみだした (中嶋 1991、佐野 2004)。そこでは、公私にわたるあらゆるドメインにおいて「言語とり替え」が生じ、もはや「ダイグロシア」状況すら保持できなくなってしまう、すなわち言語の消滅の危機状況が想定された。逆に言えば、あらゆる社会のドメインにおいて当該言語が十全に使用される社会が、言語の「生気・活力」が最も強い状況であるとみなされることになる。

## 1.2 フィッシュマンの段階別世代間断絶スケール (GIDS) ととるべき施策

フィッシュマンは、1991年にその著作 *Reversing Language Shift* において、さまざまなことばの「危機度」を段階化し、GIDS (Graded Intergenerational Disruption Scale、段階別世代間断絶スケール)<sup>8</sup>、それぞれの危機段階においてとるべき施策を提示した (Fishman 1991, pp. 87-111)。ここでは、まず私的領域での世代間伝達をとり戻し、そこから徐々に身近なドメインからよりあらたまった公的なドメイン、狭いコミュニティからより広いコミュニケーション手段へと使用の拡張を目指すという、一連の運動の必要性が提示されている (表1)。フィッシュマンはその中でも、家庭内の「母語」の世代間伝達を確保することを重視し、ステージ6を当該言語が生き残るための決定的な段階であると強調した (*ibid.*, p. 92)。

表1 フィッシュマンのGIDS状況ととるべき施策 (Fishman1991, pp. 81-111, p. 395より筆者作成)

GIDS	当該言語 (X 語) の状況	とるべき施策
ステージ8	X 語残存使用者は農村部などで社会的に孤立、日常会話などではもはや使用されておらず、儀式や言い回しとして使用されるのみ。	X 語話者をインフォーマントとしてその記憶から X 語を再構成し、大人世代に伝える
ステージ7	X 語使用者は社会的に統合され、X 語も活発に使用されているが、話者は子育て世代ではなくなっている。	より若い世代を「X 語第二言語話者」にして、X 語使用者との文化的相互行為を行い、家庭内や周囲に X 語を使用させることで、世代間連続性を作り出す
ステージ6	言語の世代間伝達を実践する家族が (まだ、再び) 存在する。	子どもに X 語を伝える核となる家族集団を形成し、近所や友人、世代間、複数の家族間といった、親密で私的な口頭のコミュニケーション手段として使用できるようにする。
ステージ5	X 語のリテラシーが家庭、学校、コミュニティにいくらか存在するが、それを支援する制度がない。	Y 語のコントロールから離れ、X 語使用者自らの努力によって X 語リテラシーを拡大し、X 語の社会化を目指す。
ステージ4	X 語が初等教育に導入 (X 語コミュニティによって運営される X 語話者のみのための教育 4a と、多数派の Y 語コミュニティ	RLS における「分水嶺」を超えるための第一歩。義務教育の中への導入とそれに伴う法整備の必要

<sup>8</sup>このスケールを元にして、ユネスコの危機言語グループによって「言語の活力/危機度 (language Vitaliy and Endangerment)」を測定する尺度が設定され、世界の危機言語の記録・復興プロジェクトに活用されている。  
[http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/unesco\\_language\\_vitaly\\_and\\_endangerment\\_methodological\\_guideline.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/unesco_language_vitaly_and_endangerment_methodological_guideline.pdf)

	の義務教育の中に一部 X 語を導入する 4b がある)。	
ステージ 3	X 語が近所やコミュニティを超えた仕事場のドメインで使用、すなわち、Y 語話者と X 語話者の間でも X 語が使用可能	Y 語の市場に食い込み、X 語使用を支えるような経済基盤の必要性。ただし、RLS にとって必ずしも絶対に必要不可欠なステージではない
ステージ 2	X 語を市町村レベルの公的サービスや地域メディアで使用	中央政府や行政組織との交渉が必要
ステージ 1	X 語を高等教育や中央政府、メディアなどで使用。文化自治は獲得されているが、政治的独立による安定はない。	競合する Y 語の絶え間ない圧力をはねのける政策、X 語の領域外、国際的な使用の促進など、「永遠に油断しないこと」が必要

しかしながら、一見一次的に並べられたこのスケールにおいて、その状況の記述やとるべき措置の基準は決して一次的ではない。ステージ 8 においては、すでに年老いて孤立した話者は、インフォーマントとしての受動的な地位をもつにすぎず、さらにはその言語能力も残存的なものであって、「再構成」が必要なほどに断片化しているとみなされている。そのため、当該言語の体系的で言語学的な記述・記録を残すことが重視されている。そこからステージ 7 に進むために、コミュニティ内でのより若い世代の「第二言語話者」の獲得と、身近なドメインでの言語使用の促進が目指される。ステージ 8 は言語学的、ステージ 7 は社会言語学的な言語の「再構成」が目指されているともいえる。そしてステージ 5 から 1 は、さまざまなドメインにおいて当該言語が書記言語として公的に (Y 語とともに) 使用されうるか、という、やはり社会言語学的な状況を基準にして測定しており、そのとるべき施策も、公的な場面での制度的な言語政策として提示されている。

ステージ 8 と 7、そしてステージ 5 から 1 において強く意識されているのは、ターゲットとなった「X 語 (Xish)」が、常により使用度が高い「Y 語 (Yish)」と共存していることである。ある言語「X 語」が消滅の危機に瀕しているということは、別の言語「Y 語」に取り替えられたことであり、そこからの「巻き返し」を狙う間、Y 語との共存が続くことになる。また、RLS は、X 語が独占的に使用される「単一言語社会」をめざすわけではない。ヨーロッパの国民国家に代表される「単一言語によって社会が構成されるべき」という単一言語主義こそが、数多くのことばを消滅の危機に追い込んでいるからである。そのため、本スケールではステージ 1 まで至ったとしても単一言語国家としての政治的独立を想定しておらず、Y 語との競合的な共存が前提とされている。このような状況においては、ある言語が自分にとって「母語」であるかどうかは問題化されない。ステージ 8 と 7 においては、X 語はすでにあまりにも衰退しているため、第二言語話者とする人びとの獲得がめざされる。また、多言語社会においては公用語が当該社会メンバーの「母語」ではないことがままあることは、ダイグロシア概念の前提ともなっており、ステージ 5 から 1 においてなされる施策も、必ずしも「母語話者」の存在を前提にする必要はない。

その中で異彩を放っているのがステージ 6 の「母語の世代間伝達 (intergenerational mother tongue transmission)」である。フィッシュマンはステージ 6 なしには次のステップはありえないとたびたび強調している。ステージ 6 でターゲットになるのは「家族」とその周辺の親密圏、何よりも当

該言語を「母語」として獲得するような子どもである。インフォーマルな日常生活における使用というドメインを「計画」すること、すなわち介入することが困難であるため (*ibid.*, p. 95)、ステージ6が最も難しい局面でもあることはフィッシュマンも認めている。その一方で、「政治的団体、圧力や権力」に関するステージを設けなかったのは、あらゆる RLS の努力において政治的組織化が必要だからだと述べ (*ibid.*, p. 102)、RLS を政治的な運動とみなしている時、幼い母語話者をターゲットにしたステージ6は、ますます一連の流れの中で位相が異なっているように見える。

それでもなおステージ6をあえて設け、その重要性を強調するのは、小さな子どもが家庭内で無意識のうちに習得しなくては、「母語話者」としての言語能力を持つことはできないし、そのような話者の話すことばでなければ、一定の固有の体系性を持つ<言語>であるとはみなされない、そして、そのような<言語>に対してでなければ、そもそも RLS をする意義が見出せない、という強い信念があるためであろう。ステージ6は他のステージを超越した、明らかに位相の異なる要請であり、「X語によるX人 (Xmen-via-Xish)」 (*ibid.*, p. 5) の育成という RLS の最終目標のためのステージのひとつというより、目標そのものなのである。

一方で、位相が異なる状況が一系列に並べられている中、共通するのは、「危機言語」の定義とは、近代において想定された<言語>の十全な状態から欠けてしまっている（それが危機的状態にある証拠である）という認識である。ここでの<言語>とは、体系的に記述が可能な全体的な存在であり、その体系性は母語話者の存在によって保持されている。そしてその母語話者が近代社会のあらゆるドメインにおいて、話しことばとしてのみならず書記言語としても使用可能であることで、<言語>の社会言語学的な意味での全体性、十全性が確保される、というモデルが前提になっている。部分的なドメインにおける「付加的言語の世代間継続 (Intergenerational Continuity of Additional Language, ICAL)」の事例や可能性について示唆しつつも、フィッシュマンは RLS が目指すのはあくまでも母語としての世代間伝達であり、社会における全面的な機能を担う使用であると主張している (*ibid.*, pp. 355-367)。

このような「十全なく言語>」になるための RLS には、果てしない努力、「永遠に油断しないこと (*ibid.*, p. 108)」が求められ、かつそのような RLS を達成できるのは、非常に条件に恵まれた少数の<言語>にすぎない。しかし、たとえとあることばがステージ6の段階を超えられないからといって、運動として動き始めた RLS は、そこで立ち止まってしまうわけにもいかなかった。

### 1.3 RLS と教育運動

家庭ではもはや世代間伝達がままならなくなった言語は、幼少期から言語を習得させるための代替機関を必要とした。その際に注目されるのが、幼少期からの学校教育である。

学校教育というドメインは、世代間伝達を家庭にかわって行う私的なドメインではない。学校

は近代国民国家における最も重要なイデオロギー装置であり、国民にとって最も身近な公的機関（義務教育によって、あらゆる国民のメンバーが全員学校に行くことになった）であり、次世代を社会化するための最重要機関の一つでもある。そして何よりも、近代社会において多くの言語が危機に瀕したのは、学校教育によって国語や公用語が叩きこまれたゆえに、当該言語からの「言語とり替え」が進んだためである。だからこそ、RLS のアリーナとして重要であり、かつ効果的なドメインが学校教育であった。

子どもへの学校教育の実施は、フィッシュマンの GIDS のステージ4 に据えられているが、間接的に RLS のあらゆる局面に大きな利益を与えることもできるとみなされている (*ibid.*, p.102)。まず、当該言語の教育運動においては、教育に関する法律の制定や改定、国家・自治体予算の要求、小学校から教員養成のための大学院レベルでの教育の保障まで、マジョリティを巻きこんだ多岐にわたる社会変革の要求をしなければならない。具体的な実行計画や、学校や自治体、さらには国を説得する正当化のための知的・人的動員が運動する側に問われることで、運動としての強靱さも鍛えられる。また、「危機言語」はえてして高年層しか話していない、懐古的な、遅れた存在とみなされがちな中で、若い児童とその親世代という幅広い世代を巻き込むことができる点も重要である。

さらに、学校教育において当該言語が使用されることは、少数言語・危機言語にとって、単に世代間伝達が保障される以上の効果もたらされる。すなわち、その言語を十分に習得していることが専門性を持つ職業として認められ、そこに雇用や「当該言語を使用する職場」というドメインが生まれるということである<sup>9</sup>。子どもたちに教える初等・中等教育の教師に限らず、その教員養成に携わる高等教育機関の教員、当該言語が使用される学校の運営・事務に携わる人々に一定の言語能力を要求・期待することもある。教育のために必要な教材を供給するための書き手や出版社の需要も生まれる。語学の教科書や辞書だけでなく、少数言語・危機言語の主要ドメインとみなされている文化芸術活動（文学・音楽・演劇など）が課外活動などに結びつくことで、これらの活動への安定的な需要も生まれる。理科・社会・算数といった教科を当該言語で教育するのであれば、従来少数言語・危機言語が参入しづらかった自然・社会科学分野においても当該言語を使用する機会を確保できる。そのことによって、それらの分野のために必要な新たな語彙や表現を錬成するコーパス計画も可能になる。

また、教育運動は地域社会のメンバーのみならず、外部者の動員、特に研究者の動員が可能な分野でもある。ステージ8 の時点で最も緊急になされねばならないとされる言語の記述と保存は、消滅前の学術的な資料、研究対象としての保存が前提とされ、そのような記述や保存は記述言語学者が行うことが想定されている (Fishman 1991, p. 397)。しかし、当該言語の消滅の危機から「巻き返す」ことが意識し始められた時、もはや「母語話者」ではないかもしれないが、ある程度そのことばに親しみ、そのことばの存在に愛着を持つ人々（主に当該言語が使用されていた地域社

<sup>9</sup> ただし、教育系の雇用は多くの場合公的な税金によって運営されるため、X 語話者の運動が多数派の Y 語話者のコントロール下に置かれるリスクもあるとフィッシュマンは指摘する (Fishman 1991, p.102)。

会の人々だろうが、言語学者をはじめとした「よそ者」の参入も十分に可能である)が、ただアーカイブとして保存するのではなく活用しなくてはならない、という意識を持ち始める。それは、記述された言語を書きことばとして様々なドメインで利用することから始まるが、そのためには多くの人々にその言語を学ばせるための教材が必要になる。教育用テキスト(文法書・辞書)を編纂し、時には教えることは、言語学者にも可能な(というよりも、言語学者に大いに期待される)作業である。フィールドに入った言語学者が、気がつけば教育運動において巻き込まれ、利用される側になっているということもまた、よく見られる現象である(佐野 2013)。

フィッシュマンは、「母語の世代間伝達」に欠かせない家族とその周辺の親密圏を X 語によって形成する役割は、学校が担うことはできないと指摘し(Fishman 1991, pp. 368-380)、「学校・メディア・職場・政府」の役割は、あくまでも「母語の育成が成功するには、言語のみ、もしくはまず何よりも言語の育成、という形ではなく、むしろ、X 語による X 人の十全な言語と文化の複合体(total language and culture complex)という言語観を育成することが必要だ、という事実を強調すること(ibid., p. 375)」であると主張している。それでも、あらゆる RLS の努力を包括しうる教育運動は、多くのことばにおいて RLS 運動の中心にすえられることになった。

## 2. フランスにおける危機言語の教育運動

### 2.1 フランスの「地域言語」教育

19 世紀のフランスにおいては、日常生活の中でさまざまな地域のことばが使用されていた一方で、学校教育の普及によってフランス語の識字率は急速に上昇していた<sup>10</sup>。学校でフランス語の読み書きをある程度学んだ人々が、自分の日常的に使用していることばによって詩などを書く際に、フェリブリージュのような文学サークルが、(そのサークルの定めた)「正しい」書き方を教授するといった、成人に対するある種の社会教育は実施されていたともいえる。しかし、フランスにおいてフランス語以外の多様なことばを学校教育に導入するべき、という議論が公式に(国民議会などで)なされるようになったのは、第三共和政の諸制度が安定し、識字率も各地で十分に上昇した 20 世紀に入ってからであった(Moliner 2013, p. 292)。当初は主に「生徒たちの母語による教育による、より効率的なフランス語習得」が目的とされた<sup>11</sup>。1911 年には、南仏タルヌ県出身でフランス統一社会党の創始者の著名な社会主義者ジャン・ジョレスが、小学校教育に地域言語を導入するべきだと新聞紙上<sup>12</sup>などで主張している。

戦間期には、フランス領に「復帰」したアルザスにおけるドイツ語教育の提案をはじめ、諸地

<sup>10</sup> フランスにおいては、「識字率」とはあくまでも「フランス語の識字率」をはかるものであった。

<sup>11</sup> ただしそれ以前から、地域の学校教師や言語学者、政治家などによる、「地方語(langue provinciales)」の学校教育への導入の提言はいくつかなされていた。Moliner 2010, Moliner 2013 参照。

<sup>12</sup> 有名なものが 1911 年 8 月 15 日にトゥールーズの新聞 La Dépêche 紙に掲載された“L'éducation populaire et les «patois»”(「民衆教育と『パトワ』」)である。ジョレスの地域言語教育に対する数多くの言明については、Jordi Blanc 2007 参照。

地域の言語教育についての報告書や請願、法案が上下院でもたびたび提出され、議論されるようになった。その時期は当時の言語ナショナリズムの隆盛の影響を受けて、それぞれの地域のことばに対する固有の文学的・歴史的価値の称揚と、それらのことばそれ自体を教える意義が強調されるようになったことが特徴である。しかしそれゆえに、フランス語以外の〈言語〉を公的に学校で教えることに対する激しい反発を受け、法案が成立することはなかった (Moliner 2013, pp. 293-295)。そして第二次世界大戦中、南フランスはナチスドイツの事実上の傀儡政権であったヴィシー政府の管轄下にあったが、ヴィシー政府は、「祖国への愛」は「地元 (=小さな祖国) への愛」から生まれるとして、地方言語と文化の授業を認める政令を發布した。また、ドイツの直接占領下にあったアルザスやブルターニュでも、ナチス政権はそれらの言語活動を支援する政策をとっている。しかし、その後の戦況の変化に伴う政治的混乱、ヴィシー政権の崩壊によって、教育が実現されることはないままに終わった (Moliner 2013, pp. 296-297)。

終戦直後は、戦争中のこれらの政策がナチスドイツの政策と重ねあわせて扱われることもあり、フランス語以外の諸言語の活動はタブー視される潮流もあった (特にアルザスにおいては複雑な状況となった) 一方で、第三共和政以降のあまりにも好戦的なナショナリズムの悲惨な帰結を経験したフランスが、その反省を迫られた時期でもあった (Escudé 2013, p. 343)。戦間期から引き継がれた地域言語の学校教育への導入の議論は戦後直後から再燃し (Moliner 2013, pp. 297-300)、1951年、ヨーロッパ石炭鉄鋼共同体発足と同年に、タルン県の社会党議員デクソンヌ氏が提出した「地方言語と方言を教育する法律」、いわゆる「デクソンヌ法<sup>13</sup>」が公布された。これは初めてフランス語以外の言語の公的な使用が認められたという意味で、フランスにおいて画期的な法律であった。しかしそのわずか 11 条の内容は、「逆説的にも、地域諸言語の地位を保証しようとした法令にこそ、この (地域言語に対する) 敵意が最も直接的に示されている (Woehrling, p. 77)」と指摘されるほど、教育実践に対する制限規定ばかりが目立つものであった。すなわち教育課程内ではなく、あくまで課外授業として週 1 時間の地方言語や文化の授業を実施することを認める、しかもその教育が認められるのはブルトン語、バスク語、オクシタン語、カタルーニャ語に限られる<sup>14</sup>、というものである (佐野 2005a)。

しかし法律によってフランス語以外の言語の教育が許可されたという事実は、その後の教育運動を大きく前進させた。熱心な教師たちによるさまざまな自主勉強会やサークルが結成され、1960年代における各地の地域主義運動の発展に伴い、「地域言語と文化 (langues et cultures régionales)」に対する生徒たちの関心も高まった。1960年代には「地域言語と文化」の教育についての教育省の通達などによって徐々に「現代語」教科として、または総合学習などのカリキュラム内での教

<sup>13</sup> Loi n.51-46 du 11 janvier 1951 relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux

<sup>14</sup> 1999年にフランスが「欧州少数・地域言語憲章」に署名する際に、その適用すべき「フランスの諸言語」として教え上げられたのは 75 言語ある (佐野 2001)。デクソンヌ法制定当時すでにさまざまな議論や運動が起きていたアルザス語、コルシカ語、フラマン語、オイル諸語などは、すべてそれぞれドイツ語、イタリア語、オランダ語、フランス語の「方言」とみなされてデクソンヌ法の適用外とされた。また植民地 (海外領土) の諸言語や、手話、移民などの「非領域的言語」も一切考慮されていなかった。

育の整備が進んだ。また、1970年の政令<sup>15</sup>によって地域言語の一部がバカロレアでの自由選択科目に組み入れられて以降、公立中等・高等学校におけるオクシタン語教育は飛躍的に増大した。

1975年には、国民教育全体について規定したいわゆる「アビー法<sup>16</sup>」が制定され、その12条において「地域言語と文化の教育は全教育課程において行うことができる」と規定された。デクソンヌ法とは対照的に、対象となる言語やその教授方法について一切の規定のない、てみじかで曖昧なこの一文の条文は、実際の教育システムの整備やその目的についてはその教育を実施する学校や自治体に任される（その際に各々が国との一定の協定を締結する<sup>17</sup>）という、現在のフランスの地域言語教育の現状——時々の自治体の政局や教育長の気まぐれな決定に左右されうるような極めて脆弱な、しかし教師の熱意によって支えられた自由で豊かな手法や運動と結びついた教育——という状況の基盤となっている。

そして、1982年の教育省通達、いわゆるサヴァリ通達<sup>18</sup>によって、初等教育から大学まで、地域言語をカリキュラムの中の教科科目として教えることが可能になった。また、このサヴァリ通達においても一つ重要な点が、「小学校で (...) 実験的なバイリンガル授業を創設するための諸条件について検討する」ことが明記され、公立学校内でのバイリンガル教育の実践の可能性が開けたことである。しかし、系統的な教育の整備、特に効果的な学習のための教員養成が整備されたわけではなく、わずかの学校で熱心な教師が、語学習得にとどまらない「地域言語と文化」の授業実践を行ったり、地域言語による教科教育を実践したりするのみであった。

80年代後半には、フランスの「地域言語」教育実践のための制度的整備が進んだ。まず、1988年のブルターニュ地方のブルトン語に始まり、1991年の教育省大臣命令<sup>19</sup>によって、中等教育における教員免状に「オクシタン語／オック語 (occitan-langue d'oc)」科目が取り入れられることになった（ただし、コルシカ語以外は単独での免状取得ではなく、何らかの別の科目との二科目での免許取得が求められる）。そして、公立小学校や中学校でのバイリンガル教育、すなわち、地域言語教科だけでなく社会科、理科、数学科などを地域言語で教える教育が始まった。バイリンガル教育を実施する教師の団体も結成され、相互交流なども活発に行われている。

しかし、地域言語教育は、「国民教育」の枠組みにおいてあくまで周縁的なものであり、それは特にフランス語学習にとって利益がある範囲でなされる<sup>20</sup>、「共和国の言語はフランス語<sup>21</sup>」なので

<sup>15</sup> Décret n.70-650 du 10 juillet 1970 relatif aux épreuves facultatives du baccalauréat portant sur les langues et dialectes locaux.

<sup>16</sup> Loi n.75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation

<sup>17</sup> アビー法12条は現行の教育法第312条付記10 (Code de l'Éducation, article L312-10) に、「地域言語と文化についての教育は、国家とこれらの言語を使用している地方自治体との協定によって規定された様式にしたがって、全教育課程において行うことができる (Un enseignement de langues et cultures régionales peut être dispensé tout au long de la scolarité selon des modalités définies par voie de convention entre l'Etat et les collectivités territoriales où ces langues sont en usage)」として2000年に繰り込まれた。

<sup>18</sup> Circulaire 82-261 du 21 juin 1982

<sup>19</sup> Arrêté du 19 septembre 1991, <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000355506>

<sup>20</sup> 教育法第312条付記11 (Code de l'Éducation, article L312-11) 「幼稚園・小学校の教員は、その教育、特にフランス語学習にとって利益を引き出せる場合、地域言語を使用してもよい (Les maîtres sont autorisés à recourir aux langues régionales dans les écoles primaires et maternelles chaque fois qu'ils peuvent en tirer profit pour leur enseignement, notamment pour l'étude de la langue française) 。」

あり、公的な場面においてはフランス語が必ず使用されなくてはならない<sup>22</sup>、地域言語はあくまでも「フランスの文化遺産」としての価値を持つにすぎない<sup>23</sup>、という、「一にして不可分」の共和国の中心にフランス語を据える単一言語主義イデオロギーは、フランス革命以降も変化がないどころか、1990年代以降、「ヨーロッパ」の具現化の一方でフランスの国家としての統合性への不安感、ますます強まる英語の覇権への対抗意識からか、さまざまな形で法制化されることでむしろ強化されている面がある (Woehrling, 2013, p. 83)。地域言語の学校教育への導入それ自体はなんとか認められるようにはなり、それなりの生徒数を獲得しているが、地域言語教育を学校で受けたことのある生徒数は、フランス全体の初等・中等学校生徒のうち、せいぜい数パーセントにすぎない。また、その現状は年に1~2回程度の地元の歌や文化の講習であったり、週1~3時間の「現代語」としての語学教育であったり、バイリンガル教育の枠組みで教科教育の教授言語として使用していたりと、それぞれの言語、地域、学校、教師ごとにより異なるのみならず、そのときどきの国政や自治体の政治状況、さらには学校校長の異動といった個別の状況に左右される非常に不安定な形態が続いている。地域言語の教育はほとんどの場合必修科目ではなく選択科目として実施され<sup>24</sup>、バイリンガル教育を実施している学校でも、バイリンガル教育を受けるのは希望する生徒のみであるため、生徒数も毎年大きく変動する。教師も多くの場合は他の科目担当と兼任であったり、非常勤講師として複数の学校の授業を担当しているなど、不安定な雇用であることが多い。そのため、地域言語教育を受けさせたいと本人や保護者が希望したとしても、どこまでの程度の地域言語教育が受けられるのか、近隣の学校がそれに応えられるかどうかすらはつきりしないという問題も抱えている。

公立学校でのバイリンガル教育は、「フランス語を第二言語の地位に追いやらないという条件で (Filippetti *et al.*, 2014, p. 80)」のみ認められるため、均等時間配分 (parité d'horaire) の原則が徹底され、すなわち全教科時間のうち最大でも半分の時間までしか地域言語で教えることができない。世代間伝達の代替ともなりうるような早期教育、特にその言語を教授言語として全面的に使用するイマージョン教育の手法を公立学校で認めようとした通達<sup>25</sup>は、2002年に国務院によって違憲

<sup>21</sup> フランス憲法第2条。この条文は1992年6月25日、マーストヒルト条約発効(1993年1月1日)直前、そして欧州評議会にて「欧州少数・地域言語憲章」が採択された(1992年6月25日)同日に挿入されることと決定した。

<sup>22</sup> フランス語使用についての法律、いわゆるトゥーボン法 (Loi n.94-665 relative à l'emploi de la langue française, Loi Toubon) は、その制定当時は「地域言語の使用を妨げるものではない」と弁明されていたにもかかわらず、特にその第1条「それ(フランス語)は教育、仕事、交易、公共機関の言語である」によって、地域言語教育の推進に対するブレーキとして作用しているのが現状である (Lespoux 2013, p. 376)。

<sup>23</sup> 2008年にフランス憲法が改定され、「地方自治体」の規定についての第75条の付則1で「地域諸言語は、フランスの文化遺産に属する (les langues régionales appartiennent au patrimoine de la France)」という文言が加えられた。

<sup>24</sup> コルシカ語は2002年に制定された「コルシカ法」(Loi n.2002-92 du 22 janvier 2002 relative à la Corse) 第7条によって「コルシカ語はコルシカの公立幼稚園・小学校において通常授業時間内に教科として教えられる」と規定され、公立学校でのコルシカ語教育が全般化されている(本条文は教育法第312条付記11の1に挿入)。

<sup>25</sup> Arrêté du 31 juillet 2001 relatif à la mise en place d'un enseignement bilingue en langues régionales soit dans les écoles, collèges et lycées « langues régionales » soit dans des sections « langues régionales » dans les écoles, collèges et lycées (「地域諸言語」の小・中・高等学校、または小・中・高等学校の「地域諸言語」セクションにおける地域言語によるバイリンガル教育の導入についての2001年7月31日通達)

であるとして破棄されている<sup>26</sup> (*ibid.*, pp. 35-39, pp. 75-76)。2008年以降は、公立中学校・高校における地域言語教員ポストが大幅に削減される傾向が進むなど、さらに困難な局面に立たされている。

## 2.2 カランドレート : 「運動」としてのイマージョン教育

フィッシュマンはステージ4における学校教育の導入において、ふたつのタイプの学校を区別している。ひとつはX語コミュニティによって運営されるX語話者のみのための教育4a、もうひとつは多数派のY語コミュニティの義務教育の中に一部X語を導入する4bである。4bは公共機関の中に導入することでより安定的な財政・制度的基盤を利用できるが、その一方でY語コミュニティの都合に取り込まれる問題がある。一方で4aタイプの教育は、隔離的な運動になるリスクはあるものの、X語コミュニティが少ない資源ながら自主管理によって運営することで、X語コミュニティによる自らの「文化空間」としての役割 (Fishman 1991, p. 100) を担うことも可能である、という。

フランスでは、学校教育はほとんどが公立機関によって担われており (私立教育機関とは宗教組織による運営であるとみなされることも多い)、公的ドメインでの承認を得ることそれ自体を運動の目的として、多くの場合4bタイプ、すなわち公立学校での地域言語の教育の導入が目指されてきた。しかし特に初等教育における地域言語教育の導入は戦後になっても進まない中で、新しい潮流が起きてきた。すなわち、独自の教育手法を用いたNPO団体による学校の設立と運営である。

1960年代、従来はむしろ子どもの発達にとっての障害とされたり、学業失敗の原因とみなされたりしてきた「バイリンガル」、すなわち複数の言語を習得し使用できる話者であることについて、むしろ認知的に正の効果があるという研究がカナダなどで提示され、「よきバイリンガル」になるためのより効果的な教育方法についての研究が始まった。早期第二言語習得の効果が主張され、特に幼い児童に対して、文法や読解といった従来の授業形態ではなく、習得したいターゲットの言語を教師が学校内で全面的に使用することで、会話の中での「意識しない言語習得」をめざすイマージョン教育 (immersion)<sup>27</sup>の手法が編み出される。1960年代から始まったカナダでの英語

<sup>26</sup> Arrêt du Conseil d'État du 29 novembre 2002 (n.238653)

<sup>27</sup> 習得したい言語による教育という点でイマージョン教育に似ているのが、メインストリーム/サブマージョン (submersion) 教育であるが、この二つは以下の点で大きく異なる。すなわち、サブマージョン教育の目的はメインストリームの文化・言語への同化であり、教師は生徒たちの第一言語を知らず、その第一言語の能力を尊重したり伸ばそうとしたりしていない。その結果、生徒たちの第一言語やその文化は考慮されないばかりか、ターゲット言語の習得にとって邪魔であるとみなされてしまい、「引き算のバイリンガル」や学業失敗といった結果を引き起こしやすい。また、メインストリームの学校で学ぶ言語と異なる第一言語を話す生徒たちはその学校内で少数であり、その第一言語もそれぞれの生徒で異なり、ターゲット言語の習得度もまちまちである。そのため、個別の生徒ごとに異なる状況に対する細やかな配慮もできない。

一方、イマージョン教育の場合、その教育の目的は、生徒たちの第一言語も伸ばしつつターゲットの第二言語を習得してより豊かなバイリンガルとなることであり、教師たち自身が生徒たちの第一言語と第二言語のバイリンガルである。教師は子どもたちがターゲットとなる言語をまだ十分に習得できていない時点でも彼らのニーズを理解し、その間違いを矯正するのではなく、楽しく自然な会話をころがけることで、学校生活の中で自然にその言語を習得することを目指す。生徒たちは多くは第一言語を共有し、第二言語の能力はほぼない、という同じレベルからの学習を始め、第一言語の読み書きのための授業科目もある。その結果、

話者児童に対するフランス語のイメージ教育は大きな成果をおさめた。戦後、特に都市部においては、親世代自身がかたや危機言語を十分に話せなくなっており、家庭内で使用されることがほぼなくなっている中で、危機言語の RLS 運動において幼児期からの言語習得が「世代間継承」「母語話者（に近い話者）の育成」のために重視される中、イメージ教育が注目されるのは当然のなりゆきであった。

バスク語話者たちがイメージ教育を開始したのは1969年のことである。NPO 団体セアシュカ (Seaska) が運営する NPO 学校イカストラ (Ikastola、バスク語で「学校」の意) の誕生は大きな反響を呼び、その後ブルトン語のディワン (1977年)、カタルーニャ語の幼稚園プレソーラ (1976年)、小学校アレル (1981年) など、イメージ教育を実施する NPO 団体が次々に設立された<sup>28</sup>。オクシタン語についても1977年ごろから議論が始まり、1980年1月、バスク地域に隣接するペアルン地方のポー市において、5人の幼児を対象として、オクシタン語による教育を行うカランドレト (Calandreta、オクシタン語でヒバリ、または若い見習いの意) が創設された<sup>29</sup>。ポーと同時期にオクシタン語による初等教育学校の開設を計画していた地中海沿岸のベジエ市でも、同年9月に12人の児童を受け入れる幼稚園が開設された。その際にベジエもカランドレトという学校名を採用し、1981年には相互交流をはかるための連盟 (Confederacion de la Calandreta) も創設されたことで、各地に同様の学校の設立を目指す「運動」としてのカランドレト、という側面が生まれた。

この運動は、地域の政治的自治を求めるオクシタニスム運動が活発だった当時、大きな反響を持って受け入れられ、活動家であった保護者と教師たちが自ら自分の住む自治体にそれぞれカランドレトを創設するための団体を立ち上げるようになった。1983年にはベジエで幼稚園を卒園した子どものために小学校が設立され、子どもたちはオクシタン語の読み書きを学び、オクシタン語での教科教育を受ける (フランス語の読み書きの授業は小学校2年目の CE1 より導入) ことで、カランドレトは「(教育現場の) 書記言語としてのオクシタン語」の促進とも結びつくことになった。また、ベジエのカランドレトの設立者の一人であったジャウメット・ガリニエ＝アレマーニが、南仏出身の教育思想家であったセレスタン・フレネ (Célestin Freinet, 1896-1966) の教育手法や、それを引き継いだフェルナン・ウリー (Fernand Oury, 1920-1998) の「制度論的教育 (pédagogie institutionnelle)」を実践する教育活動家でもあったことから、フレネの教育手法を取り入れた実践が大きな特徴になった。

---

生徒たちは自らの第一言語への誇りや能力を伸ばしつつも、第二言語をより効率的に習得することが可能であり、他の教科でも高いスコアを取るなど、認知的効果の期待できる「足し算のバイリンガル」になることができることとされる。イメージ教育とサブマージョン教育の違いを「ことばの風呂に浸す」と「深いプールに突き落とす (溺れたくなければ泳げ)」に例えることもある。Baker 2006, pp. 213-258 参照。

<sup>28</sup> イカストラは1975年に小学校、1980年に中学校、1984年に高校を創設。ディワンは1980年に小学校、1988年に中学、1994年に高校を創設。プレソーラは1983年に小学校、1992年に中学を創設 (Jean 2001, p. 70)。アルザスでは ABCM-Zweispacheskeit が1990年にフランス語とドイツ語のバイリンガル教育を実施する幼稚園を創設し、1993年に小学校を創設、現在は特に幼稚園でアルザス語の話しことばも取り入れた教育を実施している。

<sup>29</sup> カランドレトの歴史については、カランドレト連盟 HP (Confederacion Calandreta, Ensenhament laïc immersiuc occitan, <http://calandreta.org/fr/historique-fr/>)、またカランドレト30周年記念冊子 *Calandreta, 30ans de creacions pedagogicas* (2010, Confederacion occitana de las escòlas laïcas Calandreta) 参照。、

この学校は、「NPO 団体の運営する世俗、無償、義務教育」であることが目指された。すなわち、私立学校のように入学に多額の費用が必要になる方式、または「学校教育」から外れた場での教育ではなく、あくまで公立学校では行えない学校教育を代わりに行う、というスタンスである。しかしそのためには当該自治体や教員団体、近隣住民からの多大な協力が必要になる（校舎となりうる建物の無償または安価での貸し出し・修繕、自治体にある学校からの派遣という形での教師の雇用など）。しかしベジエでカランドレートを立ち上げようとした際は、「全員が激しく反対！」であったと、ベジエのカランドレートの創設者の一人であり、現アプレーネ行政・教育部長のパトリシ・バクーは述懐する（Confederacion occitana de las Calandretas /APRENE, 2011, p. 358）。学校はフランス国民にフランス語を教える、共和国にとって神聖な場所であり、「パトワ」での教育など許せるはずがない、という反対は多かった。首長が許可しないために計画が頓挫したり、設立する自治体が変更になったり、たびたびの校舎の引越しを余儀なくされたり、設立した学校が閉鎖されたりなど、すべてのカランドレートはその設立と継続のためにあらゆる困難に直面した。また、軌道に乗り始めたカランドレートに一定数の集団が乗り込んで、英語とフランス語のイマージョン教育の学校に変更させようとしたり、新興宗教の思想を取り入れさせようとしたりする、といったトラブルもあったという。

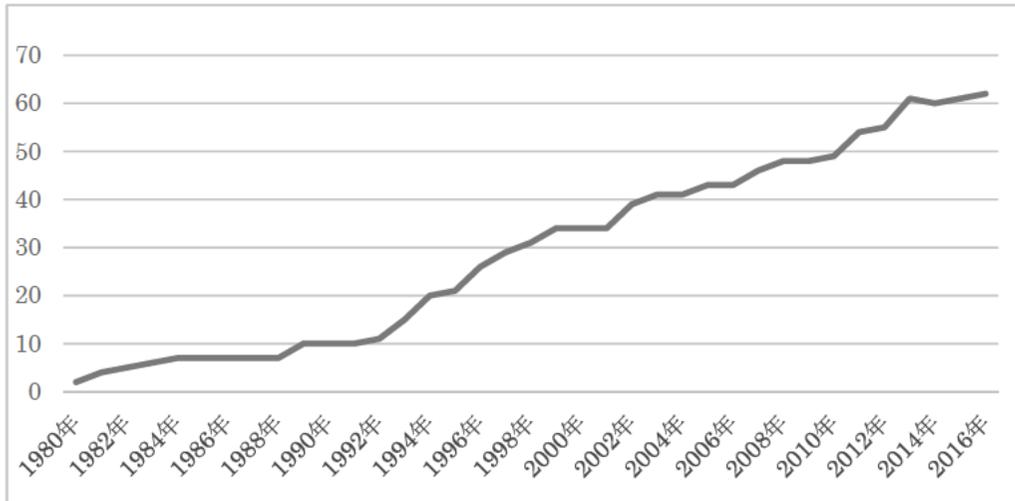
「カランドレート」の名にふさわしい教育の一貫性を保持し、多様な困難を相互支援で乗り越えるために、1993 年にカランドレート憲章が制定された（2005 年に改定）。各地のカランドレートは保護者・教員・その他支援者によってそれぞれ独自の NPO を結成するが、全国のカランドレートの連絡を受け持つ「カランドレート連盟（Confederacion de las Calandretas）」があり、さらに互いの協力・連絡のために県単位、州単位の連合組織も形成された。カランドレート全国大会が毎年開催され、さまざまな問題の共有や教師の実践の勉強などが行われた。

あらゆる公的な場面におけるフランス語の使用が義務づけられているフランスで、教育を全て地域言語で行うというカランドレートで教える教員たちは、社会保障制度内の研修生、近隣の学校の代用教員などといった立場で雇用されるなど、ほとんど法制度の網の目をかいくぐるような極めて不安定な立場に置かれていた。それでも熱意のある保護者たちの支援を得つつ、教師たちは身銭を切ってイマージョン教育・フレネ教育の講習会などに参加し、カランドレート大会で互いの実践について議論しながら、カランドレート独自の教育、すなわち全般的な言語使用環境を整えることによって子どもの言語習得を促し、子どもの自由な発言を尊重するような教育方法を洗練させていった。政治運動としてのオクシタニスムも 80 年代初頭以降衰退していったが、地域言語文化への愛着、イマージョン教育への関心、自由な校風と先進的な教育実践、保護者が学校を運営する主体となる形式などの理由から、子供をカランドレートに入学させたいと希望する保護者は、さまざまな自治体でその設立を求めて活動を展開し、その勢いは衰えることはなかった。

1993 年に、フランス南西部ペアルン地方出身で自らもオクシタン語話者であるバイルー教育大臣がカランドレート全国大会に参加し、カランドレートを始めとする NPO 教育団体によるイマージョン教育学校の制度化を約束した。1994 年に、ブルターニュのディワンはフランス政府との協

定を締結し、1959年ダブル法に基づく「契約下の私立学校 (école privée sous contrat)」としての地位を獲得した。そして1995年には、カランドレートも同様の協定を政府と締結し、教員は正式に国家予算によって給与を支払われることになった。この措置によって教職員の地位は大幅に改善した<sup>30</sup>。

図1 カランドレート学校数の推移 (1980-2016年)



(カランドレート連盟 HP 他を元に筆者作成)

そして同年、1994年に設立されたCFPC (Centre de Formation Pedagogic de las Calandretas、カランドレート教育養成センター) から、オクシタン語を使用する職業養成校 (放課後学童保育指導員、文化センター指導員や自治体、文化団体職員など) であるCFPO (Centre de Formation Professionala Occitan、オクシタン職業訓練センター) と、カランドレート教員を養成するための教育機関が分離して、教員養成のための高等教育機関NPOであるアプレーネ (APRENE、オクシタン語で「学ぶ」の意) が誕生した。1996年には国との協定が締結されて正式な教員養成機関として認定され、1997年には同じく地域言語でのイマージョン教育を実施するNPO教育団体 (バスクのイカストラ、ブルターニュのディワン、カタルーニャのプレソーラ、アルザスのABCМ) の教員養成機関の連合団体であるISLRF (Institut Supérieur des langue de la République Française、フランス共和国の諸言語高等研究院) が設立され、国との共同での折衝や予算獲得、地域言語教育の相互交流をはかるようになった。カランドレートの数はその後も飛躍的に増大し、1997年にはモンペリエ郊外にカランドレートの中学校も設立されている (図1、図2)。

<sup>30</sup> ただし、「私立学校=宗教系学校」というイメージが非常に強いフランスにおいて「私立学校」として扱われることは、カランドレートを始めとする「公立・世俗・義務教育の枠組みでイマージョン教育を実施するNPO学校」としての立場を主張してきた地域言語学校の諸団体にとって、ためらいも大きかったという。また国家との契約下にあることによる制約を心配する声もある。ただしこの点については、国家予算がなければ現実のカランドレートの学校を回していけない (カランドレートの予算の半分以上は教員への給与で、それは国庫から支払われる) 現実から見ても、この現状においていかにによりよい教育環境を構築できるかが「運動」なのだ、と、カランドレート連盟設立以来の連盟長であるジョン＝ルイ・ブレネは主張する (2016年5月5日、キャン市での第29回カランドレート大会での発言)

図2 カランドレート学校の分布地図



2013年時点、○1校のカランドレートがある自治体 ■複数のカランドレートがある自治体  
▲カランドレート中学校がある自治体

出典： [http://www.calandreta-bearn.org/federacion-calandreta/wp-content/uploads/2012/09/mapa\\_sept\\_2013-2.jpg](http://www.calandreta-bearn.org/federacion-calandreta/wp-content/uploads/2012/09/mapa_sept_2013-2.jpg)

### 2.3 カランドレート教員養成機関アプレーネ (APRENE)

アプレーネは、地中海に近いベジエ市<sup>31</sup>に本拠地を置いている。アプレーネに雇用されているのは、教員養成プログラムを全面的に担うパクー教育部長と、行政部・教育部の事務各1名（1人はISLFRとの兼任）の合計3名である。アプレーネの業務は全てオクシタン語によって行われている。内部の公式文書、様々な掲示板、職員と実習生、職員同士の会話に至るまで、すべてオクシタン語が使用されており、それは同じ事務所内に本拠地を置くCFPO ラングドック支部（常勤職員5名）やカランドレート連合ラングドック州支部職員、もう一つのオクシタン語文化団体 Camel de Fuòc の職員（常勤職員3名、うち2人がCFPOと兼任）も同様である。職員はCFPOが主催す

<sup>31</sup> ベジエ市は1980年に2つ目のカランドレートが創設され、また1975年にNPO団体によって設立されたオクシタン語関連書籍の図書館CIDOがベジエ市・ラングドック＝ルシヨン地域・国の予算による公立情報センターCIRDOCとして引き継がれているなど、人口7万人の都市ながらオクシタン語活動の中心的な役割を担う機関が存在する。

る講習に通って読み書きを学び、CFPOが実施しているヨーロッパ共通参照枠に準じたオクシタン語能力検定（A2, B1, B2, C1 レベルを実施）を受験し、B2 レベルを取得することが推奨されている。

幼少時に家庭内でオクシタン語を身につけた世代はフランスではほとんどいなくなっている現状で、現在アプレーネや CFPO の職員、そしてアプレーネに入学した教育実習生も、オクシタン語が第一言語であった人はいない。就職した時点ではオクシタン語が理解できない人も多いが、職場で使用される言語がオクシタン語であるため、職員の 1 人が「これがイマージョンだよ」と笑っていたように、徐々に適応していくという。

カランドレートで教える教師は、単にオクシタン語を話せるというだけではなく、オクシタン語を読み・書き、それによって思考し、子ども達にふだんからオクシタン語で話しかけることで、この言語を習得させなくてはならない。公立学校教員養成機関のプログラムにはないバイリンガル教育・イマージョン教育、さらにはフレネ教育の中心となる学外学習の実施・子どもの自主性を重んじる態度や議論方法、生徒自らが発信（新聞、絵本などの刊行）するためのさまざまなプロジェクトの企画・実践といった、独自の教授法も会得しなくてはならない。日常的にオクシタン語を聞いてきた世代がほとんどいなくなる中で、質の高い教員を養成するための独自のシステムの確立が、アプレーネの使命である。

アプレーネの養成課程は3年間で、毎年10名前後が入学する。正確な募集人数は各カランドレートに必要な教員数に応じて毎年決定される。志願者は、学士（licence）以上の学歴と、オクシタン語は最低でも A2 レベルが要求され、オクシタン語による面接試験と、オクシタン語、フランス語、算数、考え方（pensadas）の筆記試験によって選ばれる。面接試験には、カランドレート教員やアプレーネ職員、州のカランドレート連合のメンバー（保護者）が試験官として出席し、倍率は例年2倍程度であるが、オクシタン語レベルは必ずしも高くないという。カランドレートの元生徒が応募することもあるが、小学校卒業後ほとんど使う機会もなかったため、そのまま十分なオクシタン語能力を備えているわけではない。そのほかの入学生は、高校や大学などでオクシタン語の授業を受けたことはあっても、家庭内での習得の機会は全くなかったことがほとんどである<sup>32</sup>。

そのような実習生たちが受ける教育は、「カランドレートの教員養成において重視されるのは、その人が実際にクラスを運営することができるかどうかだ<sup>33</sup>」というように、非常に実践的なプログラムである。まず1年目（aprene1）には、実習生たちはアプレーネセンターで徹底したオクシタン語教育を受ける。アプレーネで実施される授業は、教育学科目や教科科目、学外実習研修科目に至るまで、ほとんどがオクシタン語で行われ、発表も議論も提出するレポートもすべてオクシタン語である。ベジエのアプレーネでの座学は1年間に13週間だが、それ以外にも合計120時

<sup>32</sup> 2016年度 aprene1 の学生10名とアプレーネの職員に対するインタビューを2016年4月から6月にかけて実施したが、この調査については稿を改めて論じたい。

<sup>33</sup> アプレーネの行政・教育部長パトリシ・バクーのインタビューより（2016年6月19日）

間の遠隔指導、3回のオクシタン語強化合宿研修が行われる。実習生は1年後にB2の検定試験に合格しなくてはならない(3年後、正式な教員として雇用されるにあたってはC1の取得が望まれる)こともあり、座学での実習生同士の会話もオクシタン語にできるように心がけるようになる。オクシタン語能力が十分でない実習生は、CFPOによって実施されているオクシタン語講座を別枠で受講することも可能である。

同時に、実習生たちは1年目から研修生としてカランドレートで教えることが求められる。まずは観察実習として、就職を希望する州の少なくとも3つの別のカランドレートに、幼稚園セクション、低学年セクション、高学年セクションの4週間ずつ派遣され、クラス運営の観察・補佐を行う。その後、自らが教壇に立つ6週間の教育実習が行われる。カランドレートでは教師は休み時間であろうと全てオクシタン語で子どもたちと会話するので、その時点までに十分な語学力を養成しなくてはならない。

1年目からの教育実習制度を支えているのは、現役カランドレート教員による徹底した集団支援体制である。1人の実習生につき2人の「担当 (baile)」、1人の「担任 (paissèl)」、1人の「支援担任 (paissèl-ajudaires)」がつく。これらの役職を受け持つ教員は、単にその教育方法を伝えるというだけでなく、オクシタン語とその文化そのものを実習生に伝える役割も負っている。

「担当 (baile)」は、最初の観察実習の受け入れ先教員のことで、実習生と共同でクラスを運営するだけでなく、さまざまな教育実践上の相談を受ける。「担当」は実習生の良かった点・改善すべき点などを責任を持って指摘する任務を負い、実習生についてのレポートを作成して「担任会議 (conselhs dels paissèls)」で報告する。「担任 (paissèl)」は補助実習受け入れ先の「担当」教員の1人が、1年目の実習生を年間通して指導・補佐するもので、実習生の補助実習や教育実習に対して個別の相談・助言を行う。そして、他の2人の「担当 (baile)」からの報告も受け、「担任会議 (conselhs dels paissèls)」でそれぞれの実習生の様子について報告、今度の指導などについて議論する。その年度の実習生全体の養成方法について「横断チーム (còla correja)<sup>34</sup>」に提案することもある。

そして、「支援担任 (paissèl-ajudaires)」制度とは、「担任」を経験した後に、一定の訓練を経たベテランのカランドレート教員が、1人の実習生につき1人ついて、3年間にわたる養成課程の指導を行うものである。1年目、実習生は「支援担任」のクラスを2週間観察した後、6週間の教育実習をそのクラスで実施する。その間「支援担任」教員は2回実習を視察し、実習生の次学年への進級が可能なのかについて「支援担当」教員で構成されるチームで報告・議論する。一部は「横断チーム (còla correja)」やアプレーネの最高決定機関である行政委員会にも参加してアプレーネの教員養成カリキュラム作成にも関わる、アプレーネの重要な役職である。

2年目からは、実習生はすでに補助教員としての給与を得てクラス担任を任されるようになる。その間、「支援担任」教員チーム、アプレーネ、州ごとのカランドレート連盟によるクラス視察や

<sup>34</sup> 各カランドレート NPO 代表、中学校校長、アプレーネと ISLRF の長、「支援担当 (paissèl-ajudaires)」チーム教員などによって編成される、アプレーネの教員養成プログラムについて審議・決定する委員会

面接、レポートの提出などが実施される。また、2010年度以降、フランスでは学校教員になるためには修士号が必要になったため、修士号を持たないアプレーネの実習生たちは、教職大学院 (ESPE, Ecoles Supérieur du Professorat et de l'Education) での修士課程にも登録しなくてはならない<sup>35</sup>。ISLRF と提携しているそれぞれの言語ごとの教員養成センター (オクシタン語の場合はアプレーネ) が、管轄の大学区にある大学院と連携して修士教育も担っている。通信教育やカランドレートの休み期間中のスクーリングによる単位履修や修士論文の執筆を経て、教職修士号 (Master-MEEF, Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation) を取得する必要がある<sup>36</sup>。

APRENE2 修了後、そして修士1年目以降に、実習生は教員採用選抜試験 (CRPE, concours de recrutement de professeurs des écoles) を受験する<sup>37</sup>。選抜試験合格後は研修教員 (Professeurs des Écoles Stagiaire, PES) としてやはりクラスを担当しつつ、年2回の「支援担当 (paissèl-ajudaire)」のクラス視察や課題などを経て、ようやく正式な教員として認定されることになる。

正式な教員になるにはアプレーネに入学してから最低3年はかかることになるが、アプレーネに入学した学生に対しては徹底して指導しつつ、2年目からは代用教員としてであっても給与が支給されるこのシステムは、教職大学院に入学しても教員試験に合格する比率が非常に低い一般の公立学校の教員養成システムに比べて、志願者がより安心して挑戦できるものになっている。ただし、CRPEの募集人員とカランドレートが必要としている募集人員が合致しておらず、教員採用選抜試験に合格しないままアプレーネでの養成課程を終えて、「代用教員」の枠でクラスを担当している教員も複数いるという。さらに、カランドレートの拡充が教員養成者数や CRPE の募集人員数に追いつかないため、アプレーネの正式な養成課程を経ていないが、3ヶ月の集中研修を受け、短期 (最大2年) で雇用される教育補助員 (Novelari) 制度も作られている。補助員として雇用された経験を経てからアプレーネへの入学試験に挑戦する受験生も多い。

徹底した実践教育や、「教員が教員を育てる」アプレーネの教員養成課程は、カランドレートの教員同士が互いの経験や知見を共有することによって、手探りでイマージョン教育を実施していた頃から徐々に形成されていったものである。カランドレートの教員たちは、実習生の個別指導を行いつつ互いに緊密に連携してたびたび会議や委員会を開催し、「1人の実習生について担当教員が1人で判断を下すことは決してない、必ずチームで話し合っ決めて決める<sup>38</sup>」という。これらの役割について実習生の養成に直接携わることは、実習生にとってのみならずその教員自身にとっても重要な継続的職業訓練の場となっていることがうかがえる。

<sup>35</sup> ISLRF と提携しているそれぞれの言語ごとの教員養成センター (オクシタン語の場合はアプレーネ) が、管轄の学区にある大学院と連携して修士教育も担っている。

<sup>36</sup> ただし、アプレーネに入学してくる実習生は、半数はすでに修士号を取得しているという。後述。

<sup>37</sup> CRPE は、国家予算によって給料が支払われる公立私立学校の正式な教員としての資格を与えるものである。フランス国内の30の大学区ごとに、公立、私立などの区分をもとにして募集人員が決定される。カランドレートの正式な教員になるための選抜試験は ISLRF 管轄の教員養成を経た実習生対象の「地域言語特別枠」で、フランス語・数学・オクシタン語の筆記試験と、教職に関する口頭発表・配布資料に基づく質疑応答・オクシタン語の質疑応答の口頭試験がある。CRPE については国民教育省のサイト <http://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98667/postes-contrats-offerts-aux-concours-recrutement-professeurs-des-ecoles.html> (2016.06.30 取得)、カランドレート特別枠の選抜試験については <http://www.aprene.org/fr/node/105> (2016.06.30 取得) 参照。

<sup>38</sup> アプレーネの行政・教育部長パトリシ・バクーのインタビューより (2016年6月19日)

この緻密な養成システムの根底にあるのは「私たちは成功を義務づけられている (Sèm condanmats de capitar)<sup>39</sup>」という自負心である。フランス共和国の強固な単一言語主義と正面から対峙する目的を掲げて誕生し、法的にも制度的にも財政的にも綱渡りの状況を強いられつつ、それでも 40 年近くを経て国家との協定を結ぶまでの教育組織になったのは、ひとえに質の高い教育を提供することで保護者や近隣住民、自治体の支援が得られているからであり、もし提供できる教育のレベルが下がってしまえば、学校を維持するだけの児童はたちまち確保できなくなるし、多数の教員をより効率的・効果的に養成できなくては、せっかく高まっている学校の評判や需要に応えることもできない、という危機感とすらいえる自負心がある。現在、教員養成機関であるアプレーネこそが、カランドレートの中核といってもいい機能を担っているのである。

### 3 おわりに：「十全なく言語>」観からの脱却

#### 3.1 学校教育による「世代間伝達」の限界？

1960～70 年代の地域主義運動に参加した世代が、自分の子どもたち（の世代）にオクシタン語を伝えようと始めたカランドレートは、創設した世代が 70 代以上になるうとしており、現在、世代交代の時期を迎えている。オクシタン語に対する政治的関心が薄れる中で、カランドレートは一定の支持を得て、あらゆる困難がありながらもその学校数や生徒数を増やしているが、一方でその意義や目的も変容しつつある。

先進的な教育方法として注目されるイマージョン教育を公的な予算で実施することが可能なのは、現在のところ「フランスの文化遺産<sup>40</sup>」である地域言語と、フランス語という組みあわせのみである。保護者たちのほとんどがオクシタン語を話せないのみならず（地元出身でない保護者も非常に多い）、必ずしも「オクシタン語の世代間伝達」や「オクシタン語を通じたオクシタン人の育成」を求めているわけではなく、子どものオクシタン語の習得にもそれほど熱心でないことも多いという。保護者が魅力を感じているのは、保護者も積極的に参加して学校を作り上げる NPO 形式の学校運営、先進的なイマージョン教育や子どもの自主性を重んじるフレネ教育、それを実践できる熱意と能力のある教師たちなのであって、現在のフランスの公立学校が抱えるさまざまな問題に敏感な、教育に対する意識の高い社会階層の保護者が、既存の私立学校やインターナショナルスクールなどに比べて学費の安い「オルタナティブ教育」の学校を求めている、という側面はたびたび指摘されている。

また、イマージョン教育を受けた児童たちは、オクシタン語はそれなりに上達するものの、こ

<sup>39</sup> アプレーネの行政・教育部長パトリシ・バクーのインタビューより（2016 年 5 月 31 日）

<sup>40</sup> フランスは 2008 年の憲法改定の際に、第 75 条附則 1 において「地域諸言語はフランスの文化遺産である」とした。地域諸言語が公的に認知されたという意味で画期的であるが、「文化遺産」という文言に対する批判も多い。佐野 2013, Sano 2015 参照

の言語は「学校の言語」なのであり、外で使うことはないと認識しているという<sup>41</sup>。1人の児童に1人の祖父・祖母世代の話者を紹介して交流をはかる「ことばの後見人」制度を作った学校もあるが、特に都市部の場合、学校の外で使うドメインがほとんどないのが現状である。その結果、多くの児童たちは、カランドレートでかなりオクシタン語を話せるようになっていても、卒業したらオクシタン語を使うこともなく忘れていく。カランドレートの活動は、RLSのために最重要とみなされた、「母語話者集団によってあらゆる場面で使用される十全なく言語」を作り出せているわけではない。

そして、子どもたちにオクシタン語で教える教員自身が、「母語話者」ではないし、学校の外で使用する機会がないのは児童生徒に限らない。教師たちやアプレーネで働く人々にとっても、オクシタン語は仕事のために使用する「業務用言語」なのであって、アプレーネの中心的存在であり、自身の子どもをカランドレートに入れていたバクー氏さえ、現在家族間でオクシタン語を使えていないという。フィッシュマンが警告したとおり、学校教育だけでその〈言語〉を十全に使用される社会ができるはずもない。カランドレートがそれなりに地歩を固め、若い世代の話者を育成し、学校という一定の場面での使用を確保したとしても、(記述)言語学的にも、社会言語学的にも、〈言語〉として十全な状態を作り出すことができていないのだから、結局オクシタン語は危機的状況から脱却しているとはみなされない。

そうであるとしたら、カランドレートの試みは、無駄なのだろうか。

カランドレート憲章において、「カランドレートの目的はオクシタン語とオクシタン文化を、幼稚園からオクシタン語で教育することで子供たちに伝えることである(カランドレート憲章第1条1)」ことが明示され、「オクシタン語は教えられ、教える言語である(同第3条1)」「カランドレートでは保護者、教員、言語の支持者が『学校を作る』ために協働する(s'associan)。(中略)オクシタン語はカランドレート運動のNPO活動において一定の場を持つ(同第1条2)」と規定されている。カランドレートは「オルタナティブ教育」としての需要が大きいことは自覚しているが、「オクシタン語教育」を提供する学校である、というスタンスに揺らぎはない。ただし、その教育の目標としては「カランドレートは、子どもに優良な認知構造を確立する機会を与えるために、幼稚園からの完全イマージョンによる真のバイリンガル状況を構築する(第1条3)」ことをうたうのみである。オクシタン語の「母語話者」能力の育成や、何よりもフィッシュマンのいうRLSの核心である、「オクシタン語を通じたオクシタン人」の養成を目標とすることをめざしていないどころか、避けている印象すらある。

それは、オクシタン語という〈言語〉が、「X語=X人=X国」の樹立を目指す近代の言語ナショナリズムを造成することなく(することができず)、近代初期から「危機に瀕する言語」として

<sup>41</sup> 2016年5月3-5日にキャンで開催されたカランドレート全国大会での意見より。

誕生し、存在しつづけてきたという歴史的背景によるものである<sup>42</sup>。「オクシタン語」という<言語>は、「危機に瀕している」という意識のもとで、非常に早くから「言語とりかえを巻き返す」ためのあらゆる努力に基づいて作り出されてきたが、その母語話者集団としての「オクシタン人」という意識は、フランス国内の圧倒的な「フランス＝フランス語＝フランス人」、そして「フランス語＝国語＝<言語>」というモデルの中で「フランス語以外＝パトワ」「もう一つのフランス＝南仏」という言説にからめとられ、ついに形成されることがなかった<sup>43</sup>。

フィッシュマンが提示した RLS のための施策は、歴史的に引き継がれた母語話者集団によって支えられ、固有の文化を持ち、行政的権限によって保護され、公私にわたる生活のあらゆる場面で使用される十全なく言語>という、ヨーロッパ近代における国民国家において使用される「国語」のモデルに沿っている。そこから排除されたからこそ消滅の危機に瀕している多くの言語は、その危機的状況から脱却するために、やはり近代的「国語」のモデルを採用していることになる。しかし、多くの「消滅の危機に瀕する言語」にとっても、その「巻き返し」のゴールとは、不可能であるのみならず、かつてあったはずの状況とも想定できず、何よりも、望ましいとも思えなくなっている。

### 3.2 「十全なく言語>」の問い直し、欲望の支柱としての言語

カランドレート憲章では、「カランドレートの生徒たちはオクシタン語を背骨としつつ、ロマンス諸語とその文化、そしてあらゆる他の諸言語と文化へと進んでいく（第1条4）」ことが推奨されている。オクシタン語を「ロマンス諸語」と結びつけることで、スペイン語、イタリア語などの習得を早め (Lespoux, p.380)、語源的でわかりにくいフランス語の綴りを理解する一助になる、という主張もある。しかしこのような「現実的利益」の強調は「それなら最初から大言語である英語（スペイン語？）とフランス語のイマージョン教育を行えばいいのでは」といった意見や希望に対して、十分に応えたものともいえない。

むしろこの憲章の条文において注目すべきは、閉じた<言語>からの脱却、ほかの<言語>への開放性の強調であろう。オクシタン語は、フランスからイタリア・スペインにまでまたがる広すぎる地理的領域や歴史的な多様性から、方言分裂や表記法の分裂が激しい (佐野 2005a)。また、ダイグロシアの下位言語であった歴史の長さから、長年にわたるフランス語（イタリア語・ピエモンテ語・スペイン語・カタルーニャ語）との言語接触の影響を強く受けている。近代的な（国民国家的な）「十全なく言語>」として認められるには、それ自体としての体系性が記述され、

<sup>42</sup> 「危機に瀕する言語」は、政治的な意味を持たない、話者の（集团的、個人的）な権利から切り離された、むきだしの<言語>そのものとして扱われるという特徴を持つにいたっているが、それは近代における「オクシタン語」の特徴でもあった。佐野 2013 参照。

<sup>43</sup> オクシタン語が話される領域としての「オクシタニア」という名称は 20 世紀からたびたび主張され、2016 年のフランスの州制度改革において、フランス南西部の新しい州の新名称となるに至った。しかし、その地理的範囲は、方言学・言語地理学研究の中で引かれた言語境界線によって提示されており、現在の新しい州とはもちろん、歴史上、あらゆる行政的・政治的区域とも一致することはなかった。「オクシタニア」に何らかの政治的主体を獲得させようという「オクシタニスム運動」が 1960 年代前後の地域主義が盛んだった時期に展開されたが、フランス全土の 3 分の 1 を覆うあまりに広すぎる地理的範囲や、オクシタン語話者の減少による領域確定のさらなる困難などのため、一般の広範な支持を獲得することはなかった。

保持されていることが大前提となっているが、オクシタン語はすでにあらゆる意味で混淆され、断片化されており、一つの〈言語〉として閉じられた体系性が確保されていない。その脆弱さは多くの「危機言語」が持つ共通の特徴でもあり、RLSの際に問題視されることも多い。

しかし、一つの〈言語〉として閉じていないということは、近隣の〈言語〉に対して開かれた意識を持ち、それらの違いや共通点をすばやく受け入れ、対応できることでもある。カランドレートでは、小学校の時点から近隣のロマンス諸語地域へ学外研修に行き、現地の学校との交流やホームステイなどを積極的に実施しているという。

そして、「ロマンス諸語としてのオクシタン語」は、カランドレートの教員養成において重要な前提となっている。母語話者集団をもたないオクシタン語にとって、近隣の多様なロマンス諸語やその文化、さまざまな教材などは、そのままではないにしろ十分に利用可能なリソースでもある。教員養成課程に応募する受験生たちは、オクシタン語の「母語話者」ではないが、スペイン語やイタリア語、カタルーニャ語といった、オクシタン語に近いロマンス諸語をすでに習得していることも多い。厳しい養成過程を経るとはいえ、短期間でイメージ教育の教員になれるまでのオクシタン語能力を身につけられるのは、それらの知識によるところも大きい。

現在、カランドレートによる教育運動、そして、カランドレートによって形成される文化空間の中心にいるのは、生徒たちではなく、教師である。カランドレートの教育運動において、オクシタン語話者としてもっとも集中的に育成されているのは教師であり、もっともオクシタン語を使用しているのも教師である。彼ら彼女らは、オクシタン語を日常的に読み書き話し、その言語を子どもたちに話しかけることで伝え、その言語を効果的に使用する教授法や、社会生活でほとんど使用されない「学校で教えるべき正しい読み書き」を会得し、その能力によって雇用されているという、オクシタン語にとって中心的な役割を担う話者となる。

実習生たちは自身が「オクシタン人」でもオクシタン語の「母語話者」でもないこと、オクシタン語文化の十全な所有者でも相続者でもないことを強く自覚している。学校以外でオクシタン語を積極的に使用しようという意識を持っている実習生も職員もほとんどいない。自らとオクシタン語との関わりは断片化しており、そこに自らの人格や属性の中核を求めているわけではない。さまざまな言語への関心が高いからこそオクシタン語に関心をもち、アプレーネを受験したのであって、ある意味では数多くの習得可能な言語のうちの一つを選んだにすぎない。オクシタン語を言語学的にも（母語話者集団によって支えられた）社会言語学的にも（あらゆるドメインで使用される）「十全な〈言語〉」にしようとしているわけでもない。

しかし彼ら彼女らは、公立バスク語語局のいう「十全な話者」になることならできる。今まで培ってきた自らのさまざまな文化背景も利用しつつ、教員養成カリキュラムの中でオクシタン語の文化や歴史を学び、何よりも、それを伝えたいという欲望を学んでいる。オクシタン語の十全な所有者でないからこそ、それを教師として生徒たちに伝えるために必死で学ぼうとする意欲や決意がある。

そしてそのことは、オクシタン語には、学ぼうと思えば学べるだけの財、蓄積がすでにあることを意味している。現在オクシタン語がたとえ「十全なく言語>」ではなく、きわめて断片化された使用状態にあるとしても、家庭内で自然に「母語話者」にならなくては習得できないような形ではなく、すでに、それを学びたいという欲望さえ持てば、誰でも学ぶことが可能な程度に開かれている。学ぶための教材、効果的な学び方、教わり・伝えられるだけの「オクシタン語とその文化や歴史」は、アプレーネやその兄弟団体である CFPO が、「商品」として売り出せることすら可能などころまで精練されている。そして、この<言語>に価値を認めて売買することが、オクシタン語語学検定の発足<sup>44</sup>、オクシタン語音楽の隆盛など新たな経済活動を生み出し、オクシタン語に新たな生き残りの市場——「場」を提供することにもなっている。カランドレートを始めとする危機言語の教育は、「母語話者」を作り出すことはできなくても、「十全な話者」の定義においてもっとも重要な、「欲望」を作り出し、その言語を効果的に使用する「特別な場 (Sano 2003)」を提供する意義がある。

そして、商品として売買が可能なほど一定の形に整備された近代的なく言語>は、それを学びたいという欲望さえあれば誰にでもアクセスが可能だとしても、そのネットワークに参入してメンバーとして受け入れられるためには、その言語を学習するという一定の努力が必ず必要である。メンバーシップの資格がわかりやすい分ネットワークも構築しやすく、その払った努力に伴う責任感と愛着を持ちやすい。フレネ教育だけを提供するオルタナティブ教育活動であったら、こうはうまくいかなかったのではないか、という、カランドレートに通わせる保護者や教師たちの実感も聞かれる。

近代において<言語>という理念が持つ強い拘束性は、「民族」という母語話者集団、その<言語>によって満たされる地理的領土、その<言語>によって形成された歴史や文化、その<言語>が全般的に使用される社会まるごと、そして当該民族の政治的自立（国家）とそれにとまなう権利や義務など、あらゆるものを一度に押し込む「容れ物」として利用されてきた（ハッキング 1989, p. 11）。オクシタン語は「容れ物」としての言語の骨組みがかろうじて形成されたのみで、その中に十全な、充満した（complet）何かがあるわけではない。母語話者もおらず、その言語を使用する社会もないという、中味があまり入っていない状況を見て、十全な状態から欠損した言語とされ、中味がないのだから枠組みも崩れてしまう危険のある「危機言語」であるとみなされる。しかしむしろ<言語>という「容れ物」に、あまりにもいろいろなものをつめこんで充満させなくてはならない、とする理念の方を問い直してもよい。「容れ物」の中に何をいれようと自由であり、たとえばフレネ教育の手法を入れることもできる。オクシタン語などの危機言語は、人びとがなんらかのネットワークを作り出そうとするときに、利用可能な容れ物として欲望されている。

「保護者たちはカランドレートやオクシタン語を選ぶ義務は一切ない、つまりそれは欲望の間

<sup>44</sup> 語学検定試験のもつ「商品性」をはじめとした少数言語の商品化の潮流については、稿をあらためて論じたい。

題である」、とバクー氏は述べている (Confederacion occitana de las Calandretas /APRENE, 2011, p. 361)。現在のオクシタン語は義務ではなく、欲望の対象である。そしてそもそも、あらゆる言語、すなわち話すということの記述化とは、欲望である。

## 参考文献

- Baker, Colin, 2006, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism, 4th Editon*, Multilingual Matters
- Blanc, Jordi, 2007, “Jaurès et l’enseignement des langues régionales à l’école de la république” in Hervé Lieutard et Marie-Jeanne Verny (dir.), *L’école française et les langues régionales*, Presse Universitaire de Méditerranée (オープンアクセス <http://books.openedition.org/pulm/882>)
- Escudé, Pierre, 2013, “Histoire de l’éducation : imposition du français et résistance des langues régionales” in Kremnitz, G (éd), *Histoire sociale des langues de France*, Presse Universitaire de Rennes.
- Ferguson, C. A., 1959, "Diglossia", in *Word*, vol. 15.
- Filippetti, Aurélie (et al.), 2014, *Les langues de France*, Dalloz
- Fishman, Joshua A. 1972. “Domains and the relationship between micro- and macrosociolinguistics”, in J. Gumperz and D. Hymes, eds. *Directions in sociolinguistics. The ethnography of speaking*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Fishman, Joshua, A., 1991, *Reversing Language Shift*, Multilingual Matters
- Ferguson, Charles, A., 1959, « Diglossia », in *Word* 15.
- ハッキング, I., 1989, 『言語はなぜ哲学の問題になるのか』勁草書房
- Lespoux, Yan, 2013, Enseignement des langue «régionales» et en langues«régionales», in Kremnitz, G (éd), *Histoire sociale des langues de France*, Presse Universitaire de Rennes.
- Moliner, Olivier, 2013, “La politique linguistique au Parlement : de la IIIe République à la loi Deixonne” in Kremnitz, G (éd), *Histoire sociale des langues de France*, Presse Universitaire de Rennes.
- 中嶋茂雄, 1991, 「ディグロシーと南欧の言語運動」 in 梶田孝道／宮島喬 (編) 『統合と分化のなかのヨーロッパ』有信堂
- d’Olivet, A.Fabre, 1820=1989, *La langue d’oc rétablie*, Steinfield.
- Petit, Jean, 2001, *L’immersion, une révolution*, Jérôme Do Benzinger Editeur.
- de Saussure, F., 1916=1972, *Cours de linguistique générale*, Payot,
- 佐野直子, 2001, 「『言語的人権』についての批判的考察 — 欧州地域少数言語憲章と『少数言語』」 in 『名古屋市立大学人文社会学部紀要』第11号
- Sano, N., 2003, "«Parla patoés!» - l'attitude linguistique des patoisants face à une étrangère-", in *Actes du Septième Congrès de l'Association Internationale d'Études Occitanes (AIEO)*, Viella, Roma, TomeII
- 佐野直子, 2004, 「闘争としての学問 — 『オクシタン語社会言語学』のありかた」 in 『多言語

社会研究会 年報』第2号

佐野直子, 2005a 「『フランスの諸言語』に関する法律・政策」 in 渋谷謙次郎『欧州諸国の言語法  
欧州統合と多言語主義』三元社

佐野直子, 2005b, 「ヨーロッパの多言語主義と少数言語 — 『オック語』の事例から」 in 『こと  
ばと社会』第9号, 三元社

佐野直子, 2011, 「方言と『パトワ』 — 『ヨーロッパ的言語観』の縮図としてのベルギー — 石  
部尚登『ベルギーの言語政策—方言と公用語』(大阪大学出版会、2011年)」 in 『社会言語  
学 XI』「社会言語学」刊行会

佐野直子, 2013, 「言語を文化遺産として保護するということ」 in 赤嶺淳編『グローバル社会を歩  
く—かかわりの人間文化学』新泉社

Office publique de la langue basque, 2006, *Projet de politique linguistique «Un objectif central : des  
locuteurs complets. Un cœur de cible: les jeunes générations».*

Confederacion occitana de la escòlas laïcas Calandretas /APRENE (dir.), 2011, *Calandreta, 30ans de  
creacions pedagogicas,*

