

## 複言語主義：言語教育の発展のために

### Le plurilinguisme comme outil de promotion dans l'enseignement des langues

#### 司会者およびパネリスト紹介：

野崎次郎〔司会〕 立命館大学、思想史、比較文化論。翻訳『ポパーとワイトゲンシュタイン』（国文社、1992）

杉谷眞佐子〔ドイツ語〕 関西大学、異文化間コミュニケーション論、ランデスクンデとドイツ語教育。日本独文学会理事。共著『世界の外国語教育政策—日本の外国語教育の再構築にむけて』（東信堂、2004）

波田野節子〔韓国語・朝鮮語〕 県立新潟女子短期大学、朝鮮近代文学。NHK ラジオ ハングル講座講師。翻訳『無情』（平凡社、2005）

内田慶市〔中国語〕 関西大学、中国語学、中国語教育。単著『近代における東西言語文化接触の研究』（関西大学出版部、2001）

西山教行〔フランス語〕 京都大学、フランス語教育学、言語政策。日本フランス語教育学会学会誌編集長。共著『言語帝国主義とは何か』（藤原書店、2000）

#### 0) シンポジウムの趣旨説明および総括（司会・野崎次郎）

最近の日本における外国語教育は「英語の偏重」が顕著になり、他方で第2外国語としてヨーロッパ系の言語よりアジア系の言語の選択者が増える傾向が強まっている。そのような現状に対して外国語教師は「パイの奪い合い」という性急な対応策をとりがちである。しかし私たち外国語教師はそのような不毛な議論、非生産的な行動を乗り越え、それぞれの言語教育者が協力し合って、第2外国語学習全体の底上げをめざし、第2外国語の存続、発展を可能にする新しい地平を切り開いていく必要があるのではないかと考える。

そこでランコントル（RPK）では1990年代よりヨーロッパの言語教育政策の推進理念となっている「複言語主義」（Plurilinguisme）を、日本における「第2外国語（初修外国語）」学習の必要性を主張する議論のモデルといわないまでも、そのための議論のきっかけあるいはヒントになるのではないだろうかと考え、フランス語の教師に限定せず、ドイツ語、韓国語・朝鮮語、中国語の教師を交えてシンポジウムを開催することにした。

シンポジウムで出された論点を私なりにいくつか整理すると以下のようなになるだろう。

(1) 1990年代以降、ヨーロッパ統合の進展はもとより、東西冷戦の崩壊、世界的規模での難民の増大により、ヨーロッパ内部での「人的移動」、さらにヨーロッパ外部からの「人的移

動」がかつてないほど顕著になっている状況下で、ヨーロッパにおいては「複言語主義」（母語以外に二つの外国語を学ぶ）が、異文化理解や共存能力育成の面からヨーロッパ存続の必須条件になっている。

(2) 外国語を学ぶことは「外の世界」を開くことであるはずだが、英語教育だけでは、コミュニケーションをとる意欲育成に十分とは言えない。英語に落ちこぼれた学生にとって「もう一つ別の」外国語を学ぶ意義は大きい。

(3) 現在の学生の資質として辛いことはやりたくないというものがあり、外国語学習を避ける傾向がある。日本においては、ヨーロッパ的思考に基づいてまず言語教育政策を考え、ついでそれが現実に適応可能かと検討するよりも、大学生の状態がどうなのかよく考えてから、対策を立てるべきではないか。

(4) 学生のニーズ(学生は何を求めているか)の分析は当然必要であるが、外国語を教養語学にとどめず、専門科目との連携をはかる必要がある。そのためにはカリキュラムの多様化とともに個別化も大切だ。

(5) 「複言語主義」は日本国内単独ではあまり考えにくいのが、東アジア圏の中での相互理解のためには意味があるかもしれない。

(6) 「教養か専門か」に関して。これは二者択一の問題ではないのはもちろんである。しかし、現実にどちらかに偏る傾向が現実の大学にある。さらにその意味合いが変わってきている。「教養(一般教育)」という意味も、たんなる「習い事」のレベルにおしきげられ、言語観・世界観に影響を与える「リベラル・アーツ」としての意義は消し去られている。「専門教育」という意味も、学問的な「専門」という意味から就職に有利な「職業教育(実学)」という意味へとねじ曲げられている。

司会者のかなり強引なまとめになってしまったが、以下に各言語のパネリストがシンポジウムの後にまとめなおした報告を掲げて、今後の議論の展開に資したいと思う。

## 1) 「欧州評議会の複数言語主義とドイツにおける複数言語／外国語教育の経験—日本の第2外国語教育を考える」(ドイツ語・杉谷眞佐子)

### 1. 現状と問題点

—第2外国語教育に関しては、関西大学初め多くの大学の調査から、中国語、朝鮮語の増加とドイツ語、フランス語の減少傾向は明らか。日本の地理的条件を考えると自然な傾向？

—大学・学部により「英語」教育のみを必修とし、第2外国語自体を自由選択へと移行する傾向

—高等学校で自由選択の第2外国語として中国語、朝鮮語などが広がりつつあるが、そのための指導要領策定や教科書作成、教員採用、研修はどのようになっているか？

→英語以外の「(第二)外国語」に対する教育政策的配慮があまり感じられない？

—日本の教育政策としての「母語プラス1外国語(=英語)」の「二言語主義」？

例) 高等学校での Super English Language High School など英語教育や教員養成に対する文部科学省の強力な支援体制

## 2.「複数言語・外国語主義」(Plurilingualism、「母語プラス2 外国語」) の観点

### 2.1 欧州評議会 (Council of Europe, 1949 年設立、2006 年現在 46 カ国加盟):

- －文化交流や国語教育は相互理解や平和教育の重要な手段となり得る。  
→「相互の言語学習促進を」
- －1957 年 (今日の) 言語政策部局 (Language Policy Division) が設立される。
- －1961 年 ハンブルク協定で国境を越えた外国語教育促進の方針が採択される。→  
70 年以降の、共通の機能・概念シラバス等に基づく「敷居シリーズ」(Threshold level) 発刊へ。
- －1991 年代 スイス・リュシユリコン会議で、言語運用力評価の共通枠策定が、外国語学習能力育成を目指すポートフォリオ作製案と共に提案される。
- －2000 年 *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* 英語版・フランス語版を刊行。

### 2.2 欧州評議会「言語政策部局」が策定した *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* (CEF) の特徴

- (1) 「複数言語／外国語主義」(Plurilingualism) の観点
  - －多言語が存在・共存する *Multilingualism*、あるいはそのような社会的状態と、個々人の母語プラス2 外国語能力の育成を目指す外国語教育政策としての *Plurilingualism* を概念的に区別する。
- (2) 「何のためのコミュニケーション能力か?」「異文化間のコミュニケーション能力で必要とされる一般的知識はどのようなものか?」など、一般教育としての外国語学習の目標や教授・学習方法に関して、ある程度共通の概念や了解が形成されたことの意義は大きい。
- (3) 欧州各国で共通に言語運用力を評価するための共通のフレームワークの策定。ドイツでは各州の文部省が策定する中等教育段階の外国語科の「指導要領」「指導案」の評価基準に反映されている。
- (4) 「外国語としてのドイツ語」ではこのフレームワークに沿って、Threshold level (Niveau Seuil) に該当するような *Profile deutsch* A1 から C レベルまで策定され(2005)、教材作製や評価の際の基準として適用されている。

### 2.3 欧州評議会が提唱する複数外国語教育のためのカリキュラムシナリオ

欧州評議会の提案による複数外国語教育のカリキュラムシナリオ				
	小学校	中等教育段階 I	中等教育段階 II	特徴
FLI	ベーシックな音声コミュニケーション用言語が学習の中心 (例) 授業言語への導入、「言語への気づき」など、言語学習の基盤形成	学習方法の開発 教授方法の開発 種々のスキルの開発	より複雑な技能の開発・訓練	道具としての「共通語」の学習
FLII		社会・文化領域の重視 異文化理解中心の学習 異文化間交流	より複雑な技能・運用力の開発・訓練	「外国語」として
FLIII			職業選択や専門分野に対応した言語運用力の習得	「外国語」として

### 3. 外国語学習の目標は？

ードイツの「現代語科」用の全国共通の「学習スタンダード」に見られる教科の課題領域：

1) 機能的コミュニケーション能力 2) 異文化対応能力 3) 言語学習能力

ー中等教育段階用に関発された「欧州言語ポートフォリオ」にみられる「異文化理解」「異文化からの視点形成」のための諸プロジェクトの特徴→コンテンツ志向の外国語教育

ー「3言語主義」を進める観点(ドイツ 16 州の中で最大のノルトライン・ヴェストファーレン州文部省の「学校教育研究所」編『学校教育における複数言語学習への道』1997 年より)

「母語と1外国語」という「二言語主義」を越え、二つの外国語を学習することは、第1外国語がそれまでの母語や母語と不可分の母語文化から距離をとって考えることを可能にしたように、第2外国語の学習により「外国語」や「外国文化」をさらに上位の次元から相対化し考察するための視点を学ぶことに通じるのである。したがって第2外国語を学習することは、たんに学習者にもう一つの外国語の知識が増えるということ以上を意味するのである。

### 4. 日本の大学で「複数外国語教育」を進めるための視点は？ー言語政策と教育政策

(1) 第1外国語としての英語と英語以外の第2外国語の学習目標の相違を明確にし、それに応じた教授方法や教材開発を試みる。→より有意義な方法での英語教育との協力関係を

(2) 世界的に見てドイツ語とフランス語は、英語に次ぎ各国で「外国語」として教授されてきた歴史と経験を持つ言語であろう。今回のシンポジウムに参加し、特に戦後のドイツとフランスの外国語教育政策の相違を感じた。この背景には母語教育政策の相違や、二度の大戦を経ての歴史的経験の相違等が反映しているように思われる。日本の言語教育政策を考える上でも、この問題に関して『言語教育の発展のために』今後も議論を続ける機会があればと思います。貴重な機会を与えられたことに感謝申し上げます。

## 2) 「韓国語教育の将来と複言語教育」(韓国語・波田野節子)

最近、日本における韓国語教育の普及にはめざましいものがある。1988 年代のソウルオリンピックからワールドカップそして韓流と、韓国ブームは定着の様相を見せ、90 年代には韓国語を開講する大学が激増した。1995 年に韓国語を開講していたのは全国の大学のうち 25 パーセントであったが、2000 年に 40 パーセント、その 3 年後に 47 パーセントを越えている<sup>(1)</sup>。おそらく今年度は 50 パーセントを越えたことであろう。

このように急激な変化は、専任教員の過重負担や教育の質の低下など、韓国語教育の現場において少なからぬ混乱をひきおこしている。だが 1999 年には朝鮮語教育研究会が発足して現場の教師たちが韓国語教育法の向上をめざす活動をはじめ、最近では国内で現職教師のための研修会も開催されて、教員免許取得の環境も整いつつある。韓国においても「外国語としての韓国語」教員養成機関をおく大学が非常な勢いで増えて

いる。現在見られる問題の多くは時間の経過とともにしだいに改善されていくであろうと私は楽観している。

日本における韓国語教育の将来を考えると、問題は別なところにあると思われる。最近、日本の学校教育における韓国語の実態調査をした財団法人<国際フォーラム>の編者は、「外国語教育全体の制度的な問題」として 2 つの指摘を行なっている。ひとつは、大学における韓国語履修者の増加が他言語の教員の減員をもたらす危険、もうひとつは、高等学校で「英語以外の外国語」と位置づけられている韓国語の履修率の少なさが示す、日本の外国語教育全体のあり方の問題である。大学と違って制度的に第2外国語が存在しない高等学校では、英語以外の言語は英語と同列に扱われることで逆に場所を与えられない結果となり、それが履修率の極端な少なさとなって現れている<sup>(2)</sup>。英語と他の言語を同じ扱いにすることは一見平等に見えるが、じつは学習の場を奪う結果をもたらしているのである。韓国語だけでなく他の言語についても同じことが言える。英語以外の外国語に場所を与えないという考え方が大学教育にまで波及してきたのが、最近の大学における第2外国語科目の軽視ではないだろうか。第2外国語の必要性は、大学以前の段階とあわせて考えていく必要があると思う。

それではこの日本において、韓国語、フランス語、ドイツ語、中国語など、要するに英語以外の言語を学習することがなぜ必要なのか。これらの言語を教えている教師たちはそれぞれが自分なりの答えを出してきているであろうし、私自身も韓国語に関しては個人的かつ具体的な答えを持っている。しかし、その必要性を普遍化して外国語教育全体の視点から考えたことは最近までなかった。この点で、EU の言語教育政策と「複言語・文化教育」の考え方は、私に大きな示唆を与えてくれた。特定のある言語を教えたいという個人的な要求とは別に、もっと大きな枠組みで外国語を教えることと学ぶことの重要性に気づかせてくれたのである。

もちろんアジアとヨーロッパとはさまざまな面で事情が違う。ヨーロッパの「共通参照枠」や「ポートフォリオ」が日本においてどれほど参考になるかは疑問だが、複数の言葉を生涯にわたって学ぶことで異文化に生きる他者に対する寛容をはぐくみ、言語文化の多様性をもってヨーロッパ人のアイデンティティとするという高邁な理想はアジア、ヨーロッパを問わない普遍性を持っている。日本の言語教育政策にも、言葉を学ぶことを国際化時代の人間形成に結びつける発想がほしいと痛感した。

日本ではこのところ小学校教育で英語を必修科目にするという動きが活発化している。いまや世界語となった英語が学校教育で必須であることに異議を唱えようとは思わないが、それならいっそのこと、英語を第1外国語として、中学校あるいは高等学校からは第2外国語を選択必修として制度化してはどうなのだろうか。英語だけが外国語であるという信仰を壊し、英語嫌いが即外国語嫌いの子供たちを作らないためにも、第2外国語の制度を考えていいのではないかと思う。

(1) 『日本の学校における韓国朝鮮語教育』(財団法人国際文化フォーラム、2005 年 5 月、p.34) 2002 年度現在、全国の大学の 84 パーセントがドイツ語、83 パーセントが中国語、79 パーセントがフランス語の授業を行なっている。(同上、p.29)

(2) 2003 年度、韓国語を開設している高等学校は 219 校で全体の 4.3 パーセントだが、履修者率は 6,476 人で 0.17 パーセントにすぎない。(同上 p.30-31) 韓国語は 2002 年度センター

入試から外国語科目の1つになった。2004年度の受験者数は213人で英語、中国語につぐ3位であるが、実際にはこの数値は一般の高等学校での韓国語教育の結果というより、民族学校出身の受験者によるところが大きい。中国語の場合も同様である。

### 3) 「日本における中国語教育の過去・現在・未来—「複言語主義」の前に」 (中国語・内田慶市)

#### 0. 複言語主義を語る前に

今回、関西フランス語教育研究会のシンポジウムのテーマは「複言語主義：言語教育の発展のために」ということである。

ヨーロッパでは今、たとえば、フランスやドイツにおいて、「英語+1あるいは2の言語を学習させる」ということを「言語政策」として「複言語主義」が主張されているらしい。これは、いかにも、何事においても「原理・原則」を重んずるヨーロッパ的思考である。しかし、それは、一つ間違えば「教条主義」に陥ることになる。

「この本質は、一見複雑そうに見えて実は単純である」こと、「深く考えすぎるために失敗する」ということは、アラン・ポーの『盗まれた手紙』や『モルグ街の殺人事件』を引くまでもなく、世の中には多いものである。

すなわち、「複言語主義」は、「主義」とか「国策」とか、大上段に振りかざさずとも、きわめて「当たり前」のことである。一つの言語を学ぶより、もっと多くの言語を学ぶこと、それがまた一つの言語を「我がもの」とするのに役立つこと、とりわけ、国際化が叫ばれる今日、英語はもとより、他の言語を習得することは必要不可欠なことである。

それはさておき、日本の中国語教育の現状と問題点について以下簡単に述べることにする。

#### 1. 「中国語の不幸」は解消されたか

日本における中国語教育の歴史を振り返れば、江戸時代に「唐話」と呼ばれた頃に実は一つの大きな「高揚期」を迎えているが、その後、近代日本における中国語教育は、日本の近代化の歴史＝「脱亜」と深く関わっている。

それは、あくまでも「通弁の養成」のための「実用語学」＝下等な語学であり、ヨーロッパ諸語の「文化語学」＝高等な語学と際立った対照を示していた。

その教育法においても、江戸時代の「唐通事」的ないわゆる「経験主義」が主流を占めており、欧米の「科学的」なそれとは異なる体系をもっている。

そして、何よりも「中国語の不幸」(吉川幸次郎)とは、「同文同種」という考え方から出てくる「中国語は外国語にあらず」「(外国語と認めても)やさしい外国語」という日本人の意識であり、また、「古典中国への憧憬」と「現代中国への蔑視」という中国認識の二重構造が横たわっている。

戦後、そのような意識は徐々に変化をみせ、国交回復後から現在に至るにつれ、そのような「日本人の中国観」はすでに消失したかのように見える。日本の大学における「第2外国語」としての中国語の受講生は年々増加し、今や、英語に次ぐ数を維持し続けている。

高校で中国語教育を実施している学校は500以上に上っているし、大学入試センターの受験生も英語以外の外国語では約400名であり、他を圧倒している。中国語検定試験も年間の受験生は5万人である。

しかしながら、今もなお「中国語の不幸」は解消されてはいないように思われる。「なぜ中国語を学ぶのか」それが問われなければならないだろう。

## 2. 「実用語学」か「文化語学」か＝「あれかこれか」と「あれもこれも」と

ところで、日本における外国語(英語に代表される)の大きな問題点として、これまで、「使えない外国語」ということがよく言われてきた。そして、その対応策としてあげられるのが、「運用能力」「発信型」「コミュニカティブ」等々である。大学の語学教育ではシェークスピアを読むことは今や「敵」と見なされるようになっているのである。

しかしながら、それも一面的な見方であり、「教養と専門」の関係と同じように、これは「あれかこれか」ではなくて「あれもこれも」なのである。言語を学ぶとはそういうこととして考えなければならないのだと思う。

もちろん、時代に見合った教育方法は採用されなければならない。マルチメディア教育、ネットを利用した双方向の教育、チュートリアル教育、iPod などの新しいメディアを使った教育等々(これらについての中国語教育の具体的な成果については、<http://we.fl.kansai-u.ac.jp/>をご覧ください)も必要である。しかしながら、外国語教育に携わるものは、常に「言語とは何か」を念頭においてそれを推し進めるべきであると考えている。

## 3. さまざまな問題

大学の語学教育者の間でよく「パイの奪い合い」ということが言われているようである。

しかし、そのような枝葉末節な問題より、今の学生が一体何を求めているかを私たちは考えて見なければならないように思われる。第2外国語としての中国語の受講生は確かに多いのだが、一方で、それを専門として学ぼうとする学生は減少傾向にあることなどは、その一つの現れである。

海外旅行に出かける学生は相当数に上っている。彼らには「外国語を学ぼう」とするモチベーションは確かにあるのである。しかるに、それを徹底的に、あるいは専門として学ぼうとする気持ちは見えてこないのだ。

これが現代の学生の姿である。「しんどいことはしない」そういうことではないだろうか。

つまり、「パイの奪い合い」を論ずる前に、学生の実質を把握すべきなのだ。

すでに与えられた紙幅は尽きているが、最後に一点だけ。

英語以外の外国語には今もって「学習指導要領」なるものが存在しない。センター入試でも「英語に準ずる」である。このことは、文科省の責任でもあるが、私たち、そのような語学教育に携わっている者たちの「怠慢」でもある。いつまで、「その他の外国語」「英語に準ずる外国語」という立場に甘んずるのか。「複言語」とか「パイの奪い合い」とか言う前に、まずは、そこから始めていいのではないかと思うのである。

#### 4) 「複言語主義の輸入は可能か」(フランス語・西山教行)

ヨーロッパは1990年代より plurilinguisme を理念とする言語教育政策を推進し、母語以外に二言語を使うヨーロッパ人の形成をめざしている。日本では、1996年6月1日に実施された、日本フランス語フランス文学会と日本フランス語教育学会の共催シンポジウム「一言語主義から多言語主義へ:フランス語の未来」が多言語主義に関する議論の嚆矢となった。これ以降、多言語主義はフランス語教育において市民権を獲得し、英語一辺倒の外国語教育では不十分であり、英語以外の言語教育の実施により言語文化の多様性を訴えることが必要だ、などの主張はフランス語教員の誰もが唱えることとなり、その意味で、日本に多言語主義の主張の一部が根付いたといえる。

しかし、この十年の間にヨーロッパの plurilinguisme は成長し、深化を遂げてきた。当初は plurilinguisme と multilinguisme の区分は比較的曖昧であったが、2003年に公開された Jean-Claude Beacco & Michael Byram (2003), *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Conseil de l'Europe は、社会言語学のおよび言語教育学的観点から二つの概念に明確な定義を与えている。「多言語主義(多言語状態)」multilinguisme とは、ある社会に複数言語の共存する状態を伝える概念であり、現在のヨーロッパには複数言語が共存することから、ヨーロッパは多言語状態 multilinguisme にあるといえる。一方、ヨーロッパが政治的理念として推進を図っている「複言語主義」plurilinguisme とは、個人において複数言語が個別的に共存する状態のみを意図するものではない。これは、複数の言語文化が学習過程やコミュニケーションの場面において複合的に結びつくような言語運用能力の形成を意味すると同時に、言語の多様性に積極的な価値を認める世界観でもある。

多言語主義は、日本において英語による単一言語主義に対抗する言語政策として語られることが多いが、ヨーロッパでの複言語主義の議論には、これに加えて、各国が互いの言語を学び、これにより相互理解を深め、民主主義を推進するとの視点が強調されている。この観点から、東アジアにおける言語教育を展望するとき、複言語主義という政治的理念の輸入は容易ではない。アジアの言語状況はヨーロッパ以上に多様かつ複雑であり、政治、経済、宗教、文化など多様性は多くの領域に錯綜している。この意味で、キリスト教文化や資本主義経済、民主主義など普遍的原理を何らかの形で共有するヨーロッパで形成された複言語主義を、その理念をも含めて日本ならびにアジアに移入することは困難であり、現実的ではない<sup>(1)</sup>。しかし、複言語主義教育政策は日本の言語教育市場を活性化し、その再構造化になんら裨益しないと断言できるだろうか。私は、理念の現実化は容易ではないものの、言語教育政策の戦略面には学ぶものが多いと考える。

そこで、フランスの元老院議員による外国語教育の現状と提言についての報告書をもとに、日本の外国語教育に通底する戦略を整理したい<sup>(2)</sup>。

まず、複言語主義教育の意義を教育機関、学習者、世論に訴える必要がある。英語による単一言語主義が支配的な日本において、複数言語の学習意義をどれほど訴えても充分とは言い難い。しかし、情宣を裏りあるものとするためには、複言語主義に関する研究をさらに推進する必要がある。文学や言語学に偏重したフランス研究の方向性を再考する必要がある。この分野での研究の強化は、研究成果を教員養成に還元することにより、現場の教師みずからが複言語主義を推進する旗手となることから不可欠である。



複言語主義教育は複数言語の習得を目標とすることから、諸言語の教員との連携が欠かせない。到達目標や教授法の知見は個別言語ごとに完結するものではなく、それを相互に交換し、成果を共有することが望ましい。さらに、他分野との交流は言語教育に限定するものではない。外国語教育担当教員が地域研究などの関連講義科目を担当するケースはますます増える傾向にあることや、外国語教育が他の専門科目とかわらぬ教育的価値を有するとアピールし、高等教育の中での周辺化を避けるためにも、他分野との積極的な交流が望ましい。

複言語主義は教授法上の課題にも提言をもたらす。ヨーロッパは複言語主義の具体的な成果として *Portfolio européen des langues étrangères* が刊行したが、これは学習の自律性を高め、多言語学習を視野に収めるものであり、日本においてもこの視座に沿った教育資材の開発が期待される。また学習者のニーズを正確に分析し、それに沿った教育課程を構築し、最適な学習ストラテジーを形成することも、複数言語主義教育政策を進めるものである。これは各教育機関の建学理念や方針にも関わるだけに、それぞれの教員がみずからの現場を分析し、学習者のニーズや教育機関の特色に応える必要がある。また、教育体制の最適化はレベル相互の接続にも配慮したものでなければならない。入門から初級へ、そして中級への進度には整合性が求められる。さらに複言語主義はヨーロッパの人的移動の現実に応え、それを推進することを使命としているだけに、外国語教育と国際交流の推進に積極的であり、教員には単位互換制度などの制度整備や情報提供を行うことが求められている。

複言語主義教育政策は、日本の外国語教育を崩壊から救う *Deus ex machina* となりうるだろうか。それは実のところ、私たち自身が複言語主義を *Deus ex machina* に祭り上げるか否かという意味で、私たち自身の双肩にかかっている。

(1) Cf. PARMENTER Lynne, « Description et définition de la compétence communicative interculturelle : perspectives internationales », in BYRAM, Michael (coordination), (2003), *La compétence interculturelle*, Graz : Éditions du Conseil de l'Europe.

(2) LEGENDRE Jacques (2003), Les rapports du Sénat, n. 63, 2003-2004, *Pour que vivent les langues : l'enseignement des langues étrangères face au défi de la diversification*, Paris : Le Sénat, 115p.