

欧州の言語教育思想 (多言語主義・複言語主義) とは何か

－日本の英語教育への CEFR 受容に関する批判的考察－

Ideologies of Multilingualism and Plurilingualism in
European Language Education :
A Critical Examination of the Application of the CEFR to Japanese English Education

脇田 博文 (龍谷大学国際学部)

【Abstract】

This paper presents a critical examination of the proposal to adopt the Common European Framework of Reference for Languages : Learning, teaching and assessment (henceforth CEFR) in Japan. The CEFR describes what language learners are expected to be capable of at different stages of learning, and can be applied to any foreign language situation as a comprehensive reference tool to promote educational transparency. It is argued, however, that outside Europe the CEFR has naively or distortedly been accepted as a “global standard” without a necessary consideration of the ideology that underlies it, which is inseparably tied up with European cultural and socio-political realities. The primary aim of this paper is to examine the two key ideologies (multilingualism and plurilingualism) at the heart of the CEFR, and discuss the findings and explore the implications for neoliberal, result-oriented English education policy in Japan.

【Key words】 English Education Policy, Japan, the CEFR, Europe, the Council of Europe, the EU, Language Education, Multilingualism, Plurilingualism

I 問題の所在

日本の英語教育は新たな局面を迎えている。文部科学省はグローバル人材の育成を急務として英語教育の抜本的改革に着手し始めた。2013年4月に自民党の教育再生実行本部（成長戦略に資するグローバル人材育成部会）から英語教育の抜本的改革案が提言され、政府の教育再生実行会議は、「これからの大学教育等のあり方（第3次提言）」の中で、①大学入試や卒業認定における TOEFL 等の外部検定試験の活用、②英語教員の指導力向上策として外部検定試験による英語力目標値の設定、③小学校の英語学習の抜本的拡充、

④高校のみならず、中学校における英語による授業の実施、⑤初等中等教育を通じた系統的な英語教育等、様々な改革案を明示した。これらの意向に沿って、文部科学省は同年12月に「グローバル化に対応した英語教育改革総合計画」を発表し、グローバル人材育成の教育環境作りのために2014年度より5か年計画で英語教育の抜本的強化を図ることとした（文部科学省2013）。

この総合的な改革計画に対しては、早期英語教育や TEE 等について多くの批判や疑問視する声が研究者や教育関係者から上がっている（大津他2013；脇田2014；バトラー後藤2015；永井2015；施2015；脇田2016；鳥飼2018）。とりわけ最も社会的影響が大きい問題は外部検定試験による数値目標の設定と目標管理である。文部科学省は、高校までの英語力達成目標として英検2級から準1級程度の英語力（TOEFL：iBT 57 程度以上、欧州言語参照枠（CEFR）：B1～B2 程度）を設定し、TOEFL 等の外部検定試験を活用して中高生の英語力や学習状況を把握・分析して英語教育の指導改善に生かすとともに、英語力を有する教員や生徒の割合を都道府県別にデータ化し、調査結果を公表したり年次目標を設定したりすると明言した。また、大学入試についても、新たな「大学入学共通テスト」の補完として英語4技能を測るために外部検定試験の結果を活用すると言う。確かに、この成果主義的な方策が日本人の英語力（特に「話すこと」）の強化に奏功するかもしれない。しかし、外部検定試験の大学入試での活用に関しては、学習指導要領との整合性、高額な試験の受験を巡る経済格差・地域格差、質の異なる試験間の公平性・公正性の担保、特別な配慮の必要な者への対応、英語授業への影響等、解決すべき問題は枚挙にいとまがないほど多くある。

本稿の問題意識は、以上に述べたように、異なる外部検定試験を中学校・高校の英語教育の評価や大学入試に用いることに対する日本の言語（英語）教育政策上の妥当性を問うことを出発点とする。さらに、文部科学省（2015）は CEFR を用いて異なる外部検定試験の互換性を示すだけでなく、「外国語教育の抜本的強化のイメージ」、すなわち CEFR の尺度を用いて小中高一貫カリキュラムのあり様と日本版 CEFR（Can-do List）を提示したのだが、言語教育政策に関わる本質的問題として、そもそも欧州評議会（Council of Europe：以下 CoE）が2001年に発表した CEFR を「万能なツール」あるいは「便利包丁」として使用することは妥当なのだろうか。

突如として出現した CEFR。それは、文部科学省曰く「国際基準」として、カリキュラムから試験にいたるまで日本の英語教育政策の重要なコンセプトとなりつつある。だが、多くの研究者（柳瀬2007；金子2010；細川・西山2010；鳥飼2018 a, 2018 b）が問題提起するように、CEFR とは何なのか、開発の意図は何なのか、外部検定試験を横断

的基準として使用するのとは妥当なのか等、注意深く検討する必要がある。本稿は、このような CEFR の認識と受容に関する問題意識に基づいて、欧州の言語教育の中心概念である「多言語主義」と「複言語主義」に焦点を当てて考察を行い、日本の言語（英語）教育政策への示唆を得ることを目的とする。

II CEFR とは何か

欧州において言語教育は極めて重要な意味を持つ。CoE には、第三の世界大戦を防ぐために、個人や自国あるいは地域のアイデンティティを尊重しつつ、「共通の価値観に基づき、異文化の壁を越えたヨーロッパ人・アイデンティティの自覚を促進すること」（CoE 2003）を目標に掲げ、多様な言語（文化）に対する寛容な態度を培うことが肝要であるとの認識があった。そのために、早くから言語教育の促進に積極的に取り組んできたのである¹⁾。

CoE は 1975 年に機能的言語理論に基づく「しきいシリーズ (Threshold Level)」を開発し、その中でコミュニケーションの道具としての言語に関する概念 (notion) と機能 (function) を紹介し、学習者の言語能力基準をガイドラインとして示した。それが Communicative Approach として今日に至る言語学習の重要な流れを作ったことは周知のことである。その後約 30 年をかけて、CoE の下部組織である「言語政策部局 (Modern Language Division)」は言語教育の新たな指標である CEFR の開発を行い、2001 年に公開した。CEFR の目的は、多言語（文化）社会で一人が複数の言語を学習することで相互理解の促進や共存能力を育成する観点から、外国語学習、教育、評価に関して言語横断的に共通のフレームを提供することにある。つまり CEFR は、外国語教育のシラバス、カリキュラム、教科書、試験の作成、および学習者の能力評価時の共通基準として教育・行政関係者が参照するために開発されたものである。一方、学習者の視点からすれば、CEFR は生涯にわたって言語能力を自律的に開発すること（行動中心主義）を重視する。個人には、知識・理解だけでなく欧州域内における移動（旅行・労働・留学・交流）を念頭において、現実社会でどのような課題が言語（外国語）を使って遂行できるかが問われることになる。

このような目的を達成するために、CEFR は、まず A1/A2（基礎段階の言語使用者）、B1/B2（自立した言語使用者）、C1/C2（熟達した言語使用者）の 6 段階の尺度に分けて、何ができるのか包括的な到達目標を示す。次に、個人の自己評価を目的として、理解すること（聞くこと、読むこと）、話すこと（やりとり、表現）、書くことの 5 技能に分

けて6段階に応じたマトリックスを作り、それぞれの能力目標を記述する。さらに、その能力記述文のカテゴリーを4つの領域（私的・公的、職業・教育）に大別し、それぞれに関連カテゴリー（場所、機構、関係者、事物、イベント、行為、テキスト）を取って現実場面の具体的なコンテキストを詳述する。この能力記述文のカテゴリーは、実際に学校等の諸機関で、カリキュラムや教科書の作成、学習者の目的に応じた学習内容・方法の開発等に利用できるように作成されている。

CEFR は、学校教育だけでなく個人が生涯学習の一環として外国語を学ぶことを念頭において様々な形で言語教育に携わる教育・行政関係者に向けられたものであるが、他方言語学習を行う個人に向けられた仕掛けとしては「言語ポートフォリオ（Language Portfolio：以下 LP）」が重要な役割を果たす。それは CEFR とともに CoE が2001年の「欧州言語年（European Year of Languages）」に公開した「個人の言語学習・評価のためのツール」であり、欧州域内における旅行・労働・留学・交流等による移動を促すことを念頭において制作・構成されている。というのも、欧州は多言語社会である上に教育体系も国によって異なるので学習評価の互換性が問題となり、それが移動促進の障害になっていることが背景にあったからである。この LP は、自分の言語能力を A1～C2 までの6つの尺度にわけて記述できる「言語パスポート（Language Passport）」、「言語学習記録（Language Biography）」、「作品や証明書のファイル（Dossier）」によって構成されている。学校教育段階でのポートフォリオは「評価機能」と自律的言語学習を進める「教育機能」を有し、欧州各国で種々のモデルが開発されている。通常、中等教育修了時に自分の言語（外国語）能力を言語ごとに LP に書き込み、教師の認定も得て就職活動等に利用する。多くは CoE の言語政策部局で、能力評価文の適切性、言語及び異文化理解を含む学習記録の構成要素、LP に英語・フランス語の公用語1言語が使用されているかなどの基準にしたがって審査され、合格すると「欧州言語ポートフォリオ（European Language Portfolio）」の名称が許可される。また LP は、上記の理由で、国境を超え就業活動を行う際の能力証明である「欧州パスポート（Europass）」の一部に使用される。

さらに、EU は、CEFR や LP とともに、加盟国の教育・文化交流を通して多文化間の相互理解を促進させるために、1995年以来、巨額の費用を投じて初等教育から成人教育にいたる多様な教育・文化交流プログラムを推進してきた。「ソクラテス（Socrates）」は総合的な教育プログラム、「コメニウス（Comenius）」は初等中等教育における学校間連携による短期語学留学、「エラスムス（Erasmus）」は大学間連携による3～12か月の留学と単位の相互認定、「グランドビッヒ（Grundvig）」は成人教育支援、「リングア（Lingua）」は異言語教育のための外国語教育の早期化と2外国語学習の促進、「ミネルヴァ

（Minerva）」は情報技術の開発・促進、を目的とする多様な支援プログラムがある。

CEFR の特徴や意義として何が重要なのか。それは何よりも言語（外国語）学習に対する考え方である。CEFR は、個人はある状況下で課題を遂行する者としてみなされるために、母語話者を到達目標として多言語に熟達することが言語学習の目的ではなく、異なる場面で特定の相手に対して臨機応変に複数の言語能力を（「部分的能力」であっても）駆使しながら臨機応変に効果的なコミュニケーションを遂行するという「行動中心主義」の考え方に基づいている。さらに、上述のように、CEFR は、生涯学習の一環としての言語（外国語）学習を促進するために、言語教育に関わる教員・行政関係者等が活用を図るための参照枠として汎用性があると同時に、特に個人の言語学習の到達度を測る「学習評価機能」だけでなく個人の外国語学習を促す「教育的機能」を強調する。それゆえに、CEFR は、TOEFL・TOEIC のような標準化された「集団準拠評価（いわゆる相対評価）」ではなく、設定された指導目標・到達目標に対する学習者の達成度を評価する「目標標準評価（いわゆる絶対評価）」に基づいているのである。したがって集団準拠評価に基づく外部検定試験間の互換性を図る「ものさし」とするには根本的に考え方が異なる。

要するに、CEFR の考え方に従えば、言語（外国語）学習の意義は、良い点をとって証書をもらったり試験に合格したりするためではなく、実際の生活の中で複数の外国語を使い分けながら何ができるという点にある。それゆえに言語学習では使用場面や必要性に応じて自分なりの達成目標をもち、適宜自己評価を行えばよいのであって、ネイティブを目標として4技能を総合的に鍛えろといったネイティブズムに陥る必要もないのである。とはいえ、このような革新的な CEFR の考え方は突然生まれたのではない。次節で CEFR の背景をなす欧州の言語教育思想及びその社会政治的背景について明らかにする。

Ⅲ 多言語主義とは何か

1 欧州の多言語主義

CoE と EU は 2001 年を「欧州言語年」と定めた。その前文には多様性は欧州の力であり、EU 域内の異なる言語は欧州の文化遺産であり、すべての言語は平等に学習されるべきである旨が記されている（European Parliament 2001）。言語の多様性は欧州の文化的な価値、アイデンティティの象徴であるがゆえに、多言語主義を理念に掲げ推進しようというのである。EU は、この多言語主義に関して、1958 年の閣僚理事会（現 EU 理事会）規則第 1 号において加盟国の公用語（あるいは国家語）をすべての EU 諸機関の公用語

と定め、それ以降一貫して言語の平等性という欧州の価値観を保持し、欧州独自のイメージ形成を行ってきた。

現在 EU には 24 の認定公用語があるが、創設以来、言語の多様性と複雑性は大きく増加した。実際、EU の諸会議においては 24 言語間で双方向的な翻訳・通訳が行われ、そのために EU 予算全体の 30% とも言われる膨大な予算が投じられている。さらに、EU には 60 を超える、話者の総数が 5,000 万人の地方言語・少数言語が存在する。EU は「欧州地方言語・少数言語憲章 (European Charter for Regional or Minority Languages: ECRML)」(1992) を制定し、それらの言語の保護・促進を図っている。このように、EU は膨大な費用と時間という対価を払って「多様性の中の統合」を促進しようとしているのである。

2 多言語主義のパラドックス

では、言語的多様性は欧州の力であるという共通認識が生まれた社会政治的背景は何なのか、その理念が内包する問題点はどこにあるのか。

(1) 公用語平等主義

EU の歴史を振り返ると、EU は過去 2 度の悲惨な戦争の原因となった石炭・鉄鋼といった資源を共同管理し平和を確立する目的で、仏、独、伊、ベネルクス 3 国の 6 か国が 1951 年に欧州石炭鉄鋼共同体 (European Coal and Steel Community: ECSC) を設立したことが出発点であった。その時には 6 か国で使用されている 4 言語が公用語とされた。さらに 1957 年のローマ条約によって欧州経済共同体 (Europe Economic Community: EEC) と欧州原子力共同体 (European Atomic Energy Community: EAEC) が成立し、1967 年には 3 共同体が統合されて欧州共同体 (European Community: EC) へと発展した。その後、1973 年にイギリス・アイルランド・デンマークの加盟によって 9 か国になり、1980 年代にはギリシア・スペイン・ポルトガルが加盟し 12 か国へと拡大する。1995 年にオーストリア・フィンランド・スウェーデン、2004 年に中東欧 8 か国・地中海 2 か国の 10 か国、2007 年にルーマニア・ブルガリアが加盟する。その間ずっと多言語主義の原則は踏襲され、当初は 4 公用語であったものが、1995 年には 11 公用語、2004 年には 10 か国が加盟することで新たに 9 言語が加わり 20 公用語へと一気に拡大し、現在は 24 公用語にまで増えた。ただし、欧州委員会の作業部会では「作業言語 (working language)」として英語・ドイツ語・フランス語が使用されるのだが²⁾、上述のように、多言語主義、端的に言えば「公用語平等主義」を踏襲するために、原則的には欧州委員会や全

体会議では膨大な費用と時間という対価を払って 24 公用語間の同時通訳・翻訳が行われている。

（2）多言語主義と言語ナショナリズム

欧州は 1789 年のフランス革命を契機にして近代国家が最も早く形成された地域である。第一次世界大戦後には、アメリカ大統領 Woodrow Wilson (1856-1924) が提唱した民族自決精神の下で多くの中東欧諸国が独立し、現在のような欧州の国家地図が確定するに至った。EU は、他の多言語社会とは異なり、EU そのものが「国家の集合体」であることを特徴とする。それゆえに、EU の多言語主義は言語の平等性を謳ってはいるものの、国家の公用語平等主義なのである。さらに、パラドキシカルなことに、公用語平等主義は国内的に一国家＝一国民＝一言語という「単一言語主義」を保障することに繋がり、各加盟国の歴史、民族（言語）、政治を取り巻く事情によって偏狭な「言語ナショナリズム」に陥る危険性を内包している。

EU が拡大する度に多言語主義の矛盾は様々な形で露呈し始める。例えば、1973 年にアイルランドが加盟すると、アイルランド（ゲール）語は民族の象徴として「国家語」の地位を持つが、日常的に使用される第二公用語の英語とは違って使用者は極めて少なくかつ地域限定的であるために、政府が作業言語としての処遇を巡って否定的な態度を示す。1983 年にスペインが EU に加盟すると、カタルーニャは、デンマーク等の人口が少ない加盟国を引き合いに出して、自らの民族（地域）語であるカタラン語を公用語・作業言語として認めるように強硬に主張し続けた。このように公用語平等主義に基づく多言語主義はマイノリティの民族主義、言語ナショナリズムを刺激することになったのである。

とりわけ 2004 年の EU の東方拡大により多言語主義の理念は厳しい現実を突きつけられた。中東欧はもともと民族（言語）的に複雑な様相を呈していた上に、二度の世界大戦による国境（領土）の恣意的な確定や変更は民族間に多くの禍根を残すことになり、その結果、特に複数の民族が混住する辺境では学校教育や行政等の公的場面における言語使用が大きな問題になった。具体的に言えば、スロバキア南部には 50 万人を超えるハンガリー系スロバキア人が集住するが、スロバキアは独立の前年 1992 年 9 月に憲法を国民議会でも可決し、新生スロバキアが「スロバキア語を唯一の国語とするネーション・ステート」であることを強調した。さらに 1995 年の「国語法」によってスロバキア語の排他的優位性は一層強まり、その結果スロバキア人とハンガリー人との間の歴史的因縁は、ホームランドである隣国ハンガリーを交えて、深刻な民族（言語）問題になるまで発展した（脇田 2011）。旧社会主義国のバルト諸国、とりわけエストニア・ラトビアは、1991 年の

独立回復と引き替えに国内に深刻なロシア人問題を抱えることになり、中東欧諸国に典型的に窺えるのであるが、自民族文化の回復・維持・発展のために自民族語を「国家語」として憲法あるいは国語法に位置づけ、詳細な言語使用規定を定めることで自民族語の公的地位の強化を図った。

このように欧州の多言語主義はともすれば言語ナショナリズムと結びついて、そのパラドキシカルな面が顕在化されてくることになった。そこには歴史的・社会政治的に特殊な国内事情があることは当然であるが、そもそも EU が言語の平等性を謳う多言語主義を理念として掲げていながら、他方で国家主義的な単一言語主義を容認しているからである。

(3) 英語の拡大と主要言語（独仏語）の地位低下

EU 域内の現実を見ると、公用語平等主義の理念とは異なり、公用語間には中心言語、準中心、周辺言語といった「言語の階層性」が存在する。これまで作業言語として名目的には英独仏の3言語体制が維持され続けてきた。しかし、Craith (2006) によれば、1970年には欧州の公的文書の60%程度がフランス語に、40%がドイツ語に翻訳されていたが、1990年頃になるとドイツ語が優位性を失い始め9%に落ち込む。一方、英語は力を持ち始め30%にまで比率が上がり、1997年にはフランス語(40%)を逆転し45%を占めるようになった。3年後には英語の優位性はさらに進み55%に達し、フランス語の翻訳は3分の1にまで落ち込む。そして、2004年のEU東方拡大は歴史的にも近い関係にあるドイツ語よりも国際共通語として英語を選好する傾向をさらに推し進める結果になった。

1990年代以降、グローバル化の流れとともに国際共通語として英語の地位が急速に高まる中で、中心言語であるドイツ語やフランス語の国際的(EU域内の)地位は確実に低下してきた。EUの拡大はまた別の意味でパラドキシカルな側面を生み出した。EUが統合・拡大を推進する一方で、EU内の領土を基礎にした国家主義の枠組みが次第に崩れさり、人々の意識の中で言語の新たなヒエラルヒーが形成されつつある。

国際共通語としての英語の選好は学校教育においてもはっきりと反映されている。EU加盟国では学習言語の選択肢も多様で、これまで言語の選択は基本的に生徒に任されてきたが、義務教育段階に限って言えば英語の必修化が急速に進んでいる。2002/03年度にはすでに14か国で英語が第1外国語として必修化され、現在では18か国に及ぶ。2014年度の英語履修状況は、前期中等教育の97.3%の生徒が英語を学び、外国語(英語)学習早期化の流れ中で小学生の79.4%が英語を学ぶ。ちなみに英語に続くフランス語は33.3

%, 3 番目のドイツ語は 23.1% であった (Eurobarometer 2012)。

このように英語の覇権が強まる一方で、いわゆる「英語帝国主義」への反感や抵抗が出てくる。特にフランスは英語がもたらす文化の画一化に対する危機意識が非常に強い。フランスは国家成立以来自国語を唯一の公用語として位置づけ明確な言語政策を打ち出してきたが、フランス語の国際的な地位低下に対する危機感と優位性を強める英語を背景として、マーストリヒト条約に調印した 1992 年に「フランス共和国の言語はフランス語である」と新たに共和国憲法（第 2 条）に明記した。1994 年には、フランス国内の国際会議や放送・広告等でフランス語の使用を原則的に義務付けるという内容の「フランス語の使用に関する法律」（いわゆるトゥーボン法）を制定したのは周知の事実である。

今後、グローバル化や情報化によって人・モノ・情報の流通量も増大していくにつれ、社会的・経済的な結びつきは一層強まることは必定である。これに相応して確実にコミュニケーションの機会も増大するであろう。EU 統合はこのような時代の流れに対応する社会的実験でもある。この状況の下で、英語という「共通言語」の必要性が高まることは避けられない状況にある。ただし、その「英語帝国主義」によって平等であるはずの諸言語間の階層が拡大・変化し、その結果、少数言語や地域言語が徐々に駆逐されることになるかもしれない。そうすれば欧州の言語や文化の多様性が失われることになり、多言語主義の理念は一層有名無実になってしまう懸念は十分にある。

（4）少数言語・地域言語の保護と多言語主義

「Languages : Europe's asset（言語は欧州の資産である）」と言われるように、言語的多様性は欧州の文化的な豊かさの象徴であるとされる。CoE は欧州での人権擁護やマイノリティの保護において主導的な立場をとり、EU は CoE と連携を取ってきた。その枠組みとして、CoE は 1992 年に「欧州地域・少数言語憲章 (European Charter for Regional or Minority Languages)」を、1994 年にはマイノリティの包括的保護を目的とする「少数民族保護枠組条約 (Framework Convention for the Protection of National Minorities)」を採択した³⁾。後者は包括的なマイノリティの権利保護を謳っているのに対して、前者は言語そのものの保護に焦点化していることに特徴がある。この少数言語・地域言語の保護は国際的なレベルでの人権意識の高揚と密接に関わり伸展してきた経緯があるが、特に 2004 年に中東欧等 10 か国が加盟した後には、公用語問題と少数民族の権利保障の問題が大きくクローズアップされ、EU の政策推進の上で最優先課題となった。

だが、この CoE や EU の少数言語・地域言語保護政策にも多くの問題が残る。一点目は、少数民族とは何かという定義の問題である。二点目は、これらの条約が「集团的権

利」として認められているのではなく、あくまでマジョリティが支配する国家の枠組みを前提にして、文化やアイデンティティを守るための「個人的権利」として認められている点である。三点目は、これらの条約が各国の事情や思惑によってアラカルト方式で批准することが可能であることである（坂井 2011）。この意味で、EU の公用語政策は「国家の言語による多言語主義」の範囲にとどまり、上記のマイノリティ保護に関する条約も、国家主権を脅かさない限り、言語を含む少数言語や地域言語の権利は保障されるという「政治的なレトリック」であると言っても過言ではない。

なお、欧州の多言語主義への批判は、マイノリティの権利保障という観点から、さらに移民（難民）問題へと向けられる。EU が多言語主義を理念として謳っても、それは欧州の「国家」が前提条件であり、それゆえに域内の少数言語・地域言語は保護の対象とされても、域外からの移民（難民を含む）については議論にはなっても実質的には排除されているのである。

IV 複言語主義とは何か

欧州の言語教育政策のもう一つの中心概念は「複言語主義（Plurilingualism）」である。この概念は、「多言語主義」を補完する対概念として、特に言語教育政策を実践する上で重要になる。CoE と連携をとる EU は統合促進のために、「すべての EU 市民が母語以外に少なくとも 2 つ以上の言語を使うことができる」という具体的目標を掲げ、加盟国に政策的な積極的なコミットメントを促している。個人の複言語能力は多言語主義・多文化主義を担保することに繋がるとともに、「ヨーロッパ市民（European Citizen）」としての個人の意識覚醒を促すことになるというのである。

1 複言語主義という概念

複言語主義（Plurilingualism）という言葉は CoE（言語政策部門）による造語である。これを「複数言語主義」（山川 2006）と訳す者もいるが、現在では「複言語主義」という訳語が定着している。その概念は、個人の複数言語能力（知識）は個人内に個別に存在するのではなく、それは個人内で相互に有機的に関連する「複合的な総体」であることに着目した考え方である。すなわち、多言語主義が公的空間、政治的空間における言語の民主主義を意味するのに対して、複言語主義は私的空間、つまり個人内においてどのような言語能力をつくることができるのかという視点に基づいている。西山（2010）の言うように、それはバイリンガリズムの研究からの着想を得たものであり、個人内の複数言語を優

位な言語、劣位な言語といった力関係では捉えない。バイリンガル研究で有名な Jim Cummins (1980, 1996) の「二言語相互依存仮説・氷山仮説 (iceberg model of language interdependence)」を援用すれば、複数言語能力の顕在的な（水面上の）発現方法は異なっても、水面下の母語を含む複数言語能力は個人内において複合的な共通基盤（共通基底能力：Common Underlying Proficiency）をもち、相互に依存していると考えられる。

それでは複言語能力の獲得にはどのような意義があるのか。それは CoE (2006) が掲げる 5 つの言語教育政策の目標を見れば明白になる。

- ①複言語主義 (Plurilingualism)：すべての人には生涯にわたりそれぞれの必要に応じて、複数のコミュニケーション能力を伸ばす権利がある
- ②言語多様性 (Linguistic Diversity)：欧州は多言語社会であり、すべての言語はコミュニケーションの手段、及びアイデンティティの表現手段として等しい価値を持つ；個人の言語を使用し学ぶ権利は CoE の諸協定によって保護されている
- ③相互理解 (Mutual Understanding)：他の言語を学ぶ機会は異文化間コミュニケーションと文化的相違を受容するための必須条件である
- ④民主的シティズンシップ (Democratic Citizenship)：個人の複言語能力は民主的・社会的プロセスへの参加を容易にする
- ⑤社会的一体性 (Social Cohesion)：自己開発、教育、雇用、移動、情報へのアクセスと豊かな教養に関わる機会の平等は、生涯にわたり言語学習にアクセスできるかどうかに依る

要するに、複言語主義という新たな概念には、個人の「能力として」の機能と同時に、複数の言語学習が個人の意識内において「価値として」統合され、それが言語（文化）の多様性に富む欧州において相互理解、民主主義、社会的統合の促進に寄与するという象徴的機能が期待されているのである。つまり、言語（外国語）学習の価値は、自らの言語（文化）を絶対視せず、どの言語（文化）も相対的であるという意識の覚醒と、その結果として育まれる異言語（文化）に対する寛容な態度にあるということなのである。

複言語主義は言語教育の実践的概念であり、とりわけ CEFR の開発の意図を理解する上で、次のような視点は注目に値する。一点目は、CoE (2006) が「複言語能力を持つ人は複数の言語及び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」と説明するように、複言語能力は全ての言語能力において完全なものである必要はなく、個人の言語体験や必要性に応じた「部分的能力」も積極的

に認めることである。したがって、母語以外のある言語は完全にマスターしていても、別の言語は人と聞くこと・話すことを通してやりとりをするレベルであっても充分なのである。ここから、CEFR は、個人が有する複数の言語能力は完全である必要はなく、また絶対的規準としてすべての学習者に強制するものでもなく、あくまで6段階の参照枠レベルで自分がどの程度コミュニケーション能力があるか、ある言語でどの程度課題を遂行できるかを評価する、相対的な「参照枠」であることが理解できる。二点目は、複言語主義の概念は多言語主義が「制度的概念」であるとすれば、個人が言語学習に積極的に取り組むことを促す「行動中心主義」に基づく「教育的概念」であり、学校教育だけでなく「生涯教育」の一環として自らが努力することが強調されていることである。

2 複言語主義の展開と深化：統計調査を読む

では、実際に複言語主義がどのように展開・深化しているのか。この疑問に答えるために、Eurobarometer (2012), Eurydice (2017) 等の CoE による統計調査報告を参考にし、EU の言語状況と課題についてまとめてみよう。

①母語以外に話す言語

2012 年現在、母語以外の 1 言語で会話ができる EU 市民は 54%、2 言語話者は 25%、3 言語話者は 10% である。一方、母語のみという人は 46% と半数に近い。加盟国別に見れば、ルクセンブルク、バルト諸国、オランダ、マルタ、スロベニア、スウェーデンでは外国語学習率は 90% を優に超えるが、反対にドイツ語やフランス語等の主要言語を話す国や中欧のチェコ、スロバキア、ハンガリー、ブルガリアでは平均を下回り、外国語学習への意欲・関心が低い傾向にある。

②個人が学習する外国語の種類

優勢な英語を除くと国によって様々であり、各加盟国の民族、歴史、経済、政治、国際関係等を取り巻く諸条件が外国語の選好に影響を与えている。例えば、スロバキアでは、社会主義時代にはロシア語が第 1 外国語であり、第 2 外国語は自由選択であった。民主化以降はしばらく自由選択であったが、2011 年以降は英語が第 1 外国語として必修化された。なお、ハンガリー系スロバキア人にとっては、「国家語」であるスロバキア語が必修言語（外国語）となり、必修である英語が第 2 外国語として加わり、次いで歴史的・地理的にも親和性が高いドイツ語が選好される（協田 2011）。

③どの言語が一番使われているか

最も広く話されている 5 つの言語（外国語）は、上位から英語（38%）、フランス語（12%）、ドイツ語（11%）、スペイン語（7%）、ロシア語（5%）の順であり、当然のこと

ながら主要言語が選好される。

④子どもに学ばせたい言語（外国語）

Eurobarometer（2006）によれば、ヨーロッパ人の98%が、外国語をマスターすることは自分たちの子どもの将来に役立つと考え、回答者の79%が英語を第一に選好する。EU全体では、子どもに学ばせたい言語は、やはり英語が77%と圧倒的であり、これにフランス語が33%、ドイツ語が28%と続く。

⑤前期中等教育で学習されている言語（外国語）

2014年度に前期中等教育段階で学習されていた言語（外国語）は、英語97.3%、フランス語33.3%、ドイツ語23.1%、スペイン語13.6%、ロシア語2.7%、イタリア語1.1%の順であった。義務教育段階の英語学習者は、2005年度にはわずか18.7%であったが、2014年度79.4%へと飛躍的に伸びた。英語はすべての国でほぼ第1外国語として学習されているが、第2外国語に関しては地域・国が抱える事情によって言語の種類が異なる。

⑥EUの指針である母語+2外国語学習者

2005年には46.7%であったが、2014年度にはEU平均で59.7%になった。国別に見ると、EU平均値を上回る17か国ではほとんどの生徒が2つの外国語を学習する。一方、ドイツ語、フランス語、スペイン語等の主要言語を公用語とする国（ドイツ、フランス、ベルギー、オーストリア）では第2外国語の学習意欲が低く、EU平均値を下回る。その他、クロアチア、スロベニア、ブルガリア、アイスランド、ハンガリーでも平均値を下回る。

⑦外国語能力の達成度

CoEは言語学習の成果を測るために、2011年に14か国54,000人の前期中等教育3年生と後期中等教育2年生を対象に第1回外国語能力達成度調査を実施した⁴⁾。その結果、表1が示すように、第1外国語においてCEFRの自立した言語使用者レベル（B1/B2）達成者は42%であるが、第2外国語の場合は4人に1人（25%）にすぎないこと、基礎段階の言語使用者レベル（A1/A2）に留まる者は第1外国語で44%、第2外国語については55%と半数を超えること、さらに基礎段階レベルに到達していない生徒は第1外国語で14%、第2外国語については20%と思いの外多いことが判明した。なお、CoEは2020年までの第1外国語におけるB1/B2レベル達成目標を50%に、前期中等教育段階での2外国語学習の達成目標を最低75%に設定している。

表1 CEFR 尺度による外国語能力達成度

	初心者	基礎段階の言語使用者		自立した言語使用者	
CEFR 尺度	Pre-A1	A1	A2	B1	B2
第1 外国語	14%	28%	16%	19%	23%
第2 外国語	20%	38%	17%	14%	11%

出典：European Commission（2012）を基に協田作成。

以上、EU の言語状況と課題をまとめると次のように言うことができる。ほぼすべての人が子どもたちの将来にとって外国語（特に英語）習得が有用と考え、2012年現在、半数以上（54%）が何らかの外国語を話すことができ、25%がEUの目標である母語+2言語話者である。一方で、母語のみという人も半数近くおり、特定の国では外国語学習への意欲や関心が顕著に低いことが窺える。このように、CEFR 尺度による外国語能力達成度の調査結果からしても、EU 全域での複言語主義（母語+2外国語）の目標達成にはまだ道のりは遠く、学校での外国語学習の更なる促進が課題である。とはいえ、欧州では、域内での人・モノ等の稼働性が進展とともに人々が日常的に異言語に接する機会は確実に増えていることは事実であり、加盟国による格差や温度差があるにせよ⁵⁾、総じて2001年のCEFR公表以降約20年間の言語教育の成果は少しずつではあるが上がってきていると言えよう。

V 終わりに

以上、CEFR 開発の背景をなす欧州言語教育思想の2つの中心概念について考察を加えてきた。CoE や EU は、言語の多様性は欧州の文化的価値・アイデンティティの象徴であるがゆえに多言語主義・多文化主義を理念に掲げて関係国に言語の多様性を維持するための積極的なコミットメントを促す。しかしながら、欧州の多言語主義は、理念としての「言語の平等性」と国家を代表する公用語（国家語）を前提とする「公用語平等主義」との間の乖離、24公用語間の階層性、英語の域内共通語化とフランス語・ドイツ語の地位低下、言語構造の最外縁部に位置する60を超える少数言語・地域言語の不安定な地位保障、さらに移民の言語（文化）の排除的な扱い等、欧州社会の現実直面して多くの矛盾を抱え、時としてその矛盾は民族（言語）問題となって政治化する。

本来的に、欧州という社会は多様な民族（言語・文化）のモザイク状態を呈していたところに、国家が形成され人為的に国境が引かれ、その結果、民族模様は単純になるどころか、とりわけ人々の意識の中で複雑になり、今なお多くの民族（言語）問題を引きずって

いる。端的に言えば、欧州が抱える問題は多言語（文化）社会と国家主義との相克の苦しみだと言ってよいかもしれない⁶⁾。ある意味で、欧州の多言語主義という理念は、多言語社会であるがゆえに歴史的に多くの苦難を経験してきた欧州が平和を構築するために考案した「知恵」であり、悪く言えば、多言語（文化）社会の実態を国家レベルで追認するための「政治的レトリック」なのである。

ここにおいて、この多言語主義が内包する矛盾やパラドックスを止揚する対概念として「複言語主義」が登場する。この概念には、個人が複数の言語能力をもち様々な場所や場面で異なる言語（文化）的背景を持つ人々とかかわること、すなわち行動することによって言語（文化）の相対性を意識の中で醸成し、それが「ヨーロッパ市民意識」を覚醒させ、社会的統合や多文化共生に繋がることが期待されている。要するに、複言語主義は多言語主義が抱える様々な現実の矛盾を止揚する実践的概念なのである。したがって CEFR を正しく理解するためには、多言語主義の概念や社会政治的背景とともに、複言語主義の示唆する「能力として」言語能力だけでなく、複言語能力を持つことがどのような「価値」を生み出すのかということを十分念頭におく必要がある。

それでは、改めて日本の英語教育への CEFR 受容に関する問題について考えてみよう。2020 年度から始まる大学入試共通テストでは 7 団体 23 種類の民間検定試験を使用することになった。試験目的や内容、難易度や評価方法も異なる試験を可否判定に用いるために文部科学省は CEFR を使って互換性を示すと説明する。鳥飼（2018 b）は、CEFR は確かに能力記述文で自己評価・客観評価を行える CEFR は革新的であり、各国の外国語教育に大きな影響を与えてきたが、それは欧州基準の緩やかな尺度で自己評価を重視しており、「国際指標」とは言えないと主張する。テスト・評価論の観点から言えば、民間検定試験は集団の中で自分の相対的な位置を知る集団準拠テストであるのに対して、CEFR は目標準拠の評価に基づいている点で使用目的が全く異なる。CEFR の 6 段階尺度に関しても固定的・絶対的なものではなく、2018 年 2 月に CoE が公表した CEFR 補筆版では 11 段階・7 技能に細分化された上に、CEFR は「標準化に使うツールではなく、調整したり監視したり機能はない」と説明されている（鳥飼 2018 b）。結局、日本の CEFR の認識や受容は多言語主義・複言語主義の理念とはかけ離れ、多様な民間検定試験を標準化する互換尺度として利用するには不適切であることは明白である。

では、なぜ CEFR の持つ道具的能力観の表層部分だけに注目し、あたかも木に竹を接ぐように、文部科学省はそれを日本の英語教育に適用しようとするのか。ここに日本の言語（教育）政策の本質が垣間見える。英語教育の目的はグローバル人材育成のために生徒に英語使用能力を身に付けさせることではない。数値目標を設定し、TOEFL 等の外部検

定試験を活用して目標管理を行うと文部科学省は言うが、言語（英語）教育はだれのためにあるのだろうか。少なくとも学校教育における言語教育の目的は、スキルアップだけでなく、学校教育の一環として外国語でコミュニケーションを図ろうとする態度であったり、多様な価値観を認め合う異文化・自文化理解であったり、外国語学習を通して知性の錬磨や人格の成長を図ったりと包括的なものであるべきである。また、加藤（2009）が「日本の英語教育政策は、対外経済政策と同様に国際社会（近年ではグローバル化）での日本経済の生き残り、国力の増強に不可欠という議論が主張され、日本人のアイデンティティの確立、文化的価値の実現という通常の言語政策に不可欠な要素が盛り込まれなかった」と述べているように、日本の英語教育政策は国際環境（グローバル化）への対応に迫られた社会的選好であり、なぜ外国語を学ぶ必要があるのか、なぜ英語なのか、そして我々は誰なのかというナショナリズムの視点からの問いかけが日本の言語（教育）政策には欠如しているのである。

近い将来、日本は少子・高齢化によってますます多くの外国人労働者を受け入れ、その流れは堰を切るように一気に進むだろう。その結果、日本は実質的に多言語（文化）社会になることが想定される。その際「内なるグローバル化」にどのように対応するかが問題となる。すなわち、現在日本に在留する約 240 万人に及ぶ外国人を含めて、社会的統合や多文化共生という視点から、私的空間において多様な民族的背景を持つ人々の言語や文化を相互的に受容するだけでなく、公的空間において法的地位、社会保障、教育、言語権等をどのように保障するかということが早晚問題になる。しかし残念ながら、現在の日本の言語（教育）政策は、産業競争力や国家の繁栄のために日本人の英語能力向上が不可欠という政府や財界により共有されてきた認識があまりにも優勢であり、内に対しては日本語教育、外に対しては英語という極めて単純な単一言語主義的な発想に立っている。そこには、広い視野に立って言語（教育）政策を考え、言語教育を通して、多様な言語を学ぶことが多様な文化に対する寛容な精神を醸成するという姿勢、つまり「価値として」の言語教育観が欠落しているのである。それゆえに、欧州の言語教育思想の中心概念である多言語主義・複言語主義の理念あるいはその社会政治的背景を鏡にして、改めて日本の言語政策を問い直してみることが肝要ではないだろうか。

【注】

- 1) 1954 年に締結された欧州文化条約（European Cultural Convention）は文化・教育分野での国際協力の契機となった。具体的に言語教育に関する活動が始まったのは、1961 年の欧州文部大臣会議において現代語教育の推進が決議されてからである。1957 年には言語政策部局（Language Policy Division）が設立され、欧州の言語政策の主導的な役割を果たしてきた。また欧州現代語センター

- (European Center for Modern Languages) は、1994 年以降言語政策部局で開発された政策を推進するための様々な言語教育プロジェクトを行ってきた。
- 2) 公用語・作業語という概念は国際連盟に始まり、第二次世界大戦後の国際連合に引き継がれた。国際連合では、中国語、フランス語、英語、ロシア語、スペイン語が公用語として、英語とフランス語が使用言語として定められた。1973 年にはアラビア語が公用語として追加された。
- 3) この CoE の動きと一にして、2018 年現在、前者については CoE に加盟する 25 か国が批准しているが、EU の批准国はそのうち 16 である (CoE 2018)。後者については 39 の CoE 加盟国が批准し、EU はフランスを除くすべての国が批准している。
- 4) 2011 年に調査が行われ、Bulgaria, Croatia, Estonia, France, Greece, Malta, Netherlands, Poland, Portugal, Slovenia, Spain, Sweden and UK-England, Belgium (3 地域) の 14 か国が参加した。54,000 人の前期中等教育 3 年生と後期中等教育 2 年生を対象に、5 つの主要公用語 (英、仏、独、伊、ス) のうちそれぞれの国で最も学習者が多い 2 言語でテストが実施された (European Commission 2012)。
- 5) 足並みが一样に揃わないのは、各加盟国が自律的にソフトな形で EU 全体の理念や指針との調整を図る (開放的調整) 手法をとるので政策実施に対する強制力がないことや、各加盟国それぞれの内部事情や受け止め方に温度差があるからであろう。
- 6) まさに 19 世紀後半にハプスブルク帝国が直面した時と同じ問題を抱えているように思われる。ハプスブルク帝国末期においては、帝国は領域内の民族問題の調停と帝国の存亡をかけて 1867 年にいわゆる平和憲法を定めた。特に多言語主義を謳う第 19 条は言語・民族の平等性を高らかに謳ったけれども、民族の帰属性等を巡って大きな論争になった。そして産業革命の進展により勃興してきたチェコ人等の民族との間で言語使用を巡る問題が拡大し、結局それらの民族紛争が第一次世界大戦の引き金となり、帝国は消滅することになった (脇田 2017)。

【参考文献】

- バトラー後藤裕子 (2015). 『英語学習は早いほどよいのか』岩波新書.
- Cooper, R. L. (1989). *Language Planning and Social Change*. New York: Cambridge University Press.
- Council of Europe (1992). *The European Charter for Regional or Minority Languages*.
<https://www.coe.int/en/web/european-charter-regional-or-minority-languages/text-of-the-charter> (2018 年 10 月 30 日閲覧)
- 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・大橋理枝他 (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.)
- Council of Europe (Language Policy Division) (2006). *Plurilingual Education in Europe*.
https://www.ecml.at/Portals/1/documents/CoE-documents/plurinlingualeducation_en.pdf?ver=2017-02-07-160535-763&ver=2017-02-07-160535-763 (2018 年 11 月 10 日閲覧)
- Council of Europe (2017). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Companion Volume with New Descriptors*.
<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (2018 年 11 月 10 日閲覧)
- Council of Europe (2018). Chart of signatures and ratifications of Treaty 148, *European Charter for Regional or Minority Languages*.
<https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/148/signatures?desktop=true> (2018 年 10 月 30 日閲覧)

- Craith, M. N. (2006). *Europe and the Politics of Language*. New York: Palgrave Macmillan.
- Cummins, J. (1980). The entry and exit fallacy in bilingual education. *NABE Journal*, 4, pp.25-60. Washington DC: National Association of Bilingual Education.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Ontario CA: California Association for Bilingual Education.
- Eurobarometer (2006). *Europeans and Languages*.
http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf (2018年11月10日閲覧)
- Eurobarometer (2012). *Europeans and Languages*.
https://data.europa.eu/euodp/data/dataset/S1049_77_1_EBS386 (2018年11月10日閲覧)
- European Commission (2012). *First European Survey on Language Competences: Executive Summary*. http://ec.europa.eu/index_en.htm (2018年11月10日閲覧)
- European Parliament (2001). *The European Year of Languages*.
http://www.europarl.europa.eu/language/annee_en.htm (2018年11月10日閲覧)
- Eurydice (2008). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2008 Edition*.
http://ec.europa.eu/education/languages/news/news3043_en.htm (2018年11月10日閲覧)
- Eurydice (2017). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2017 Edition*.
<https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/3b929832-3f61-11e7-a08e-01aa75ed1a1/language-en/format-PDF/source-search> (2018年11月10日閲覧)
- 細川英雄・西山教行(編)(2010).『複言語・複文化主義とは何かーヨーロッパの理念・状況から日本における受容文脈化へ』くろしお出版.
- 金子百合子(2010).「複言語主義と多文化(言語)共生」『平成20~21年度岩手大学学系プロジェクト(人文科学系)成果論文集』, pp.88-108.
- Kaplan, R. B. & Baldauf Jr., R. B. (2005). *Language Planning & Policy in Europe, Vol.1 Hungary, Finland and Sweden*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- 加藤浩三(2009).「グローバル化と日本の英語政策」『上智大学法学論集』, 第52巻3号, pp.137-170.
- 文部科学省(2013).「グローバル化に対応した英語教育改革総合計画」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/12/_icsFiles/afieldfile/2013/12/17/1342458_01_1.pdf
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/18/03/06032718/001/003.pdf (2018年11月10日閲覧)
- 文部科学省(2015).「外国語科・外国語活動における目標・指導内容等」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/056/siryo/_icsFiles/afieldfile/2015/10/29/1363262_10.pdf (2018年10月15日閲覧)
- 文部科学省(2015).「外国語教育の抜本的強化のイメージ」
www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/_icsFiles/afieldfile/2015/08/06/1360750_2-2.pdf (2018年11月10日閲覧)
- 永井忠孝(2015).『英語の害毒』新潮新書.
- 西山教行(2010).「多言語主義から複言語主義へーヨーロッパの言語教育思想の展開と深化」『同志社時報』, 第129号, pp.44-51.
http://www.flae.h.kyoto-u.ac.jp/2010_conf_Doshisha.pdf (2018年10月15日閲覧)
- 大谷泰照・脇田博文・杉谷眞佐子等編(2010).『EUの言語教育政策』くろしお出版.
- 大津由紀雄(2009).『危機に立つ日本の英語教育』慶應義塾大学出版会.
- 大津由紀雄・江利川春雄・斎藤兆史・鳥飼玖美子(2013).『英語教育, 迫り来る破綻』ひつじ書房.
- Recento, T. (2006). *An introduction to language policy: theory and method*. MA: Blackwell Publish-

ing.

- 坂井一成 (2011). 「EU における少数言語保護政策－東方拡大とその後」『ヨーロッパにおける多民族共存と EU その理念、現実、表象』神戸大学大学院国際文化学研究所異文化研究交流センター, pp.2-13.
- Schjerve, R. R. & Vetter, E. (2012). *European Multilingualism : Current Perspectives and Challenges*. Bristol: Multilingual Matters.
- 施 光恒 (2015). 『英語化は愚民化 日本の国力が地に落ちる』集英社新書.
- Spolsky, B. (2004). *Language Policy*. New York: Cambridge University Press.
- Tollefson, J. W. (2002). Critical issues in educational language policy. *Language Policies in Education : critical issues*. Mahwah, N. J.: Erlbaum.
- 鳥飼玖美子 (2018 a). 『英語教育の危機』筑摩書房.
- 鳥飼久美子 (2018 b). 「複数の英語試験 入試活用」『日本経済新聞』9月17日, p.14.
- Wright, S. (2004). *Language Policy and Language Planning from Nationalism to Globalisation*. New York: Palgrave Macmillan.
- 脇田博文 (2011). 「EU の言語政策：スロバキアの言語教育政策」『国際社会文化研究所紀要』第11号, pp.267-287.
- 脇田博文 (2014). 「グローバル化と英語教育政策－「英語は英語で教える (Teaching English in English)」に関する考察－」『龍谷教職ジャーナル』創刊号, pp.19-33.
- 脇田博文 (2016). 「グローバル化に対応した英語教育政策－日韓の重点戦略に関する批判的考察－」『国際文化研究』第19号, pp.15-28.
- 脇田博文 (2017). 「言語ナショナリズムの系譜－中欧多民族国家ハブスブルクの言語問題－」『国際社会文化研究所紀要』第19号, pp.237-260.
- 山川智子 (2006). 「「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, 第3巻1号, pp.41-46.
- 柳瀬陽介 (2007). 「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』No.37, pp.61-70.