

【論文】

日本の言語文化教育における 「複言語・複文化主義」の位置付け

—ヨーロッパの事情をふまえ、日本での可能性を考えるために—

山 川 智 子

“Plurilingualism/pluriculturalism” in the Language and Cultural Education in Japan: From European Roots to Japan’s Possibilities

YAMAKAWA, Tomoko

要旨：欧州評議会によって提唱された「複言語・複文化主義」という概念は、今やヨーロッパを越え日本でも、特に言語文化教育において鍵概念と認識され、受容されている。言語や文化を学ぶ姿勢を一人ひとりに根本的に問いかけ、意識化させようとする「複言語・複文化主義」は、「特効薬」としてというよりもむしろ、市民の意識の底に眠る考えを具現化する概念として名付けられたものと捉えた方が適切である。

日本でもこの概念が広く知られるようになったということは何を意味するのか。「複言語・複文化主義」と敢えて名付けられていなくとも、こうした考え方が人々の意識にあったと言えないだろうか。例えば、日本で英語学習が始まった時、今でいうところの「複言語・複文化主義」に則り、学習者は英語を学んでいた。つまり、「複言語・複文化主義」概念はヨーロッパから輸入されたわけだが、考え方そのものは、かつての日本でも活用されていたとすることができる。現代社会において「複言語・複文化主義」を考える場合、ヨーロッパから輸入された概念であるという事実のみならず、日本の言語文化教育の歴史も考慮に入れること、つまりこの概念を同時代的に見るだけでなく、歴史的に位置付ける作業も必要となる。そのことにより、「複言語・複文化主義」が地域や時代をこえて共有できる概念であることが示される。

キーワード：複言語・複文化主義、欧州評議会、言語文化教育、
安定平衡点、国際理解教育

1. はじめに

欧州評議会（Council of Europe）が2001年に公開した『欧州言語共通参照枠』（以下、『参照枠』）¹という文書は、発祥地であるヨーロッパをこえ、世界の多くの地域で受容されている。また、『参照枠』で提案された plurilingualism/pluriculturalism という概念は、日本では「複言語・複文化主義」²という訳語とともに受容されつつある³。『参照枠』および「複言語・複文化主義」の認知度は高く、これらをテーマとする研究が日本の言語文化教育⁴研究において数多く行われるようになった⁵。

その一方で、日本においても、「複言語・複文化主義」と明示的な概念化はされていないものの、この発想は異言語⁶学習がはじめられた頃から活用されていたと考えられる。たしかに現代とは異なり、学習者の数も限られていたが、日本において「複言語・複文化主義」を考えるにあたり、見落とされがちな歴史的事実を考慮することは一定の意義がある⁷。

日本における「自国語」普及、つまり日本語教育にも『参照枠』や「複言語・複文化主義」が活用されている。嶋津（2010）によれば、日本語教育にあたって議論され、立案された言語政策は、日本の言語政策史の反省の上に成り立ったというよりもむしろ、欧州評議会の『参照枠』の公開が契機となっているという。日本語普及をはじめとする日本の言語政策に一貫性を見出すことが難しいのは、こうした事情によるとされている⁸。

そこで本稿では、欧州評議会の言語政策の射程をpushし、⁹「複言語・複文化主義」、および『参照枠』の理念と課題を考察する。次に、かつての異言語学習における象徴的な例を取り上げ⁹、日本の言語文化教育における「複言語・複文化主義」の位置付けを検討する。さらに、歴史から得た言語学習の教訓がどのように活用されているかを、1970年代の国際理解教育をめぐる国内外での動き、および英語教育や国語教育の領域における活動とともに検討する。「複言語・複文化主義」を現代的観点からだけでなく歴史的観点からも考察することで¹⁰、この概念の理解を深化させるために必要な要素は何かを検討し、今後の課題を提示したい。

なお本稿では原則として、欧州評議会が『参照枠』で提唱した概念は「複言語・複文化主義」と記し、かつての日本でも活用され、概念として名付けられていない考え方を「複言語・複文化」的発想と記すことにする。ただし、厳密に区別できない場合、文脈に応じて判断し、記述する。

2. 欧州評議会の言語政策の射程

ここでは本稿を論じる上での鍵概念である「複言語・複文化主義」、および『参照枠』に関して述べる。その際、欧州評議会の言語政策とEUのそれとを対比したい。そのことにより、ヨーロッパ統合において、欧州評議会の「ソフト」パワー、およびEUの「ハード」パワーの均衡が言語政策にも影響を与えていることを確認する。

2.1. 言語政策におけるEUと欧州評議会、それぞれの姿勢

欧州評議会はなぜ「複言語・複文化主義」という理念を掲げる必要があったのだろうか。「複言語・複文化主義」概念、および『参照枠』という文書を軸にしつつ、欧州評議会とEUとの相違点を浮かび上がらせてみたい¹¹。混同されやすいが、欧州評議会はEUとは別の国際機関である。

「複言語・複文化主義」概念は、異文化・異言語を学ぶ際の個人の姿勢を問う概念である。グローバル化が進み、地球規模という大きなスケールで物事を考える必要があるからこそ、一人ひとりの存在を意識することが重要になる。「複言語・複文化主義」は、一人ひとりの言語文化に対する意識こそが、「多言語・多文化」社会で共生するための条件だとする。つまり、「千丈の堤も蟻の一穴から」という諺が教えてくれるように、「国際」理解の本質は、「個」と「個」の相互理解にあることを認識することにある。

「複言語・複文化主義」と「多言語・多文化主義」との違いについて考えたい。欧州評議会は、「複言語・複文化」を持つ個人が集まったところに「多言語・多文化」な社会が存在するという考え方を提案している。換

言すれば、欧州評議会は「複言語・複文化主義（plurilingualism/pluriculturalism）」を一個の個人の領域に、「多言語・多文化主義（multilingualism/multiculturalism）」を個人が集まった社会の領域に当てはめて考えている。EUでは、「多言語・多文化主義」という言葉のみで、欧州評議会の言うところの「複言語・複文化主義」と「多言語・多文化主義」の両方のニュアンスを表している。

欧州評議会とEUそれぞれが、英語の一極集中を避けるべく、複数の異言語学習を推奨している。ただ、その推奨の仕方が異なり、それぞれの立場の違いがあらわれている。今後も注意深く見守る必要がある（山川2016）。EUが推奨する言語学習スタイルは「母語+2言語」であるが、欧州評議会は特定の数値は示しておらず、「複数言語」と表現することで、暗に英語への一極集中を避けるための学習を推奨している。後でも述べるが、EUは、ヨーロッパの政治・経済的統合を主として目指し、言語に関しては形式的な立場を取るに留めているので、大胆に象徴的な数値を挙げることができるのだろう。EUと欧州評議会の立場の違いをこうした部分に読み取ることができる。

2.2. 「複言語・複文化主義」が目指すもの

①多次元空間の「安定平衡点」の模索

「複言語・複文化主義」は、自分と他者がどのように関係を構築していくかを問う。同じ言語を用いても、理解し合えない場合もある。こうした時、言語以外の要素が意思疎通の度合いを変化させる可能性があることに改めて思い至らせてくれる。自分を見つめ、内面を発見し、誇りを持つこと、それが他者を尊重する姿勢につながることを「複言語・複文化主義」は教えてくれる。欧州評議会が提案したこの考え方は、時代と地域をこえた理念として通用するのではなかろうか。

「複言語・複文化主義」という考え方には、それを唱えることによって、市民の心の裡に言語・文化意識を呼び覚まし、対人コミュニケーションを

活性化させる側面がある。それだけではない。「複言語・複文化主義」がヨーロッパ市民や、言語文化教育の関係者に気付かせてくれたのは、この思想が既にそこにある複雑な現実そのものを現わしているということではなからうか（山川2017b）。

つまり、「複言語・複文化主義」は、人知によっては必ずしも明瞭に自覚できない、さながら、生態系でいうところの「安定平衡点」（池田・養老2011）にも似た、厳然として人類の眼前に存在しながら、実は最も気付きにくい、自然が複雑な問題に対して出した「解答」のようなものである¹²。

異なる言語が相互関係を保ちながら安定する状態は、生態系と同じように考えることができる。すでに、そうした観点から、たとえば、言語生態学を研究するミュールホイスラー（Peter Mühlhäusler）は、太平洋地域の諸言語を、生態学の観点から考察している（Mühlhäusler 1996）。それ故、「複言語・複文化主義」の理解に、養老が示した知見を応用することは、必ずしも見当はずれとは言えないと筆者は考えている¹³。養老は、生態系に関して次のように述べる。

すべての生きものが互いにつながり合って、生態系を形成している。（中略）
必ずしも適者生存なのではない。進化は一本の樹木の枝ではなく、生きものが互いにつながり合った、網の目である（池田・養老2011：21）。

この文章の「生きもの」を「言語」や「文化」と読み替えれば、養老の指摘はまさに、欧州評議会の「複言語・複文化主義」哲学の核心に触れたものになる。

第二次世界大戦後、ヨーロッパの諸民族は、何度も分裂の危機に見舞われながら、コミュニケーションによる相互理解の「安定平衡点」を見出し、「欧州統合」という定常状態の復元を果たしてきた。イギリスがEU離脱に向けて動き始めているが、別の次元における定常状態をめざし試行錯誤を続けている。日常のコミュニケーションで感じる違和感、直観や感受性な

どの数値化が極めて困難な現象を、丸ごと驚嘆みに理解し、平和的均衡を見出そうとする姿勢がヨーロッパでも求められているのだ。

言語コミュニケーションが見出す平和的均衡、つまり「分かり合えた」という実感を積み重ねた結果も、市民が言語生活の中でその都度見出してきた「安定平衡点」にも似た「解答」であると考えられないであろうか。コミュニケーションの本質は相手に自分の思いを届ける点にある。「正解」は一つではなく、また自身の中で「解答」を見つけていかななくてはならない¹⁴。その「解答」を導く、言語や文化の教育問題に依拠した言語政策が必要なのではないか。日常の言語生活における経験知の本質を看取した「複言語・複文化主義」は、いわば、「解答」として厳存する言語生活から、どのような方法や原理に関わる問いからそれが導かれたかということに遡及した結果が示されていると考えられるのではないか。

欧州評議会は、戦後ヨーロッパの言語文化教育政策を先導してきた。その関係者一人ひとりが、言語生活の現実を「解答」として、その問いに遡及すべく人知を尽くしてきた。つまり、移民や難民問題、特に災害時には極めて切実な問題となる多言語提供サービスなど、人為的摂動が避けられない諸事情に向き合ってきた成果を「複言語・複文化主義」という考え方に結晶させたと言うこともできるのだ。

一人ひとりが自身の言語・文化に意識的になることに気づかせてくれる「複言語・複文化主義」は、自身の日々の歩みを記録に残す必然性も教えてくれる。「欧州言語ポートフォリオ (European Language Portfolio¹⁵)」(以下、「ポートフォリオ」)は、まさに「複言語・複文化主義」の具現化ともいえるだろう。「ポートフォリオ」に自己の歩みを記録し続けることで、自身のなかの「安定平衡点」を探し当てることができるのだ¹⁶。これを踏まえて考えると、『参照枠』に掲載されている「共通参照枠」のA1からC2までのレベル分けに関心が集中している状態¹⁷をどう理解すべきなのか。『参照枠』がまだ本質的な意味で活用されていないことを示していると言わざるを得ないのではなかろうか。

②「複言語・複文化主義」というソフトパワー

『参照枠』は、言語学習がいかに社会的・政治的文脈に位置づけられているか¹⁸が明示された、欧州評議会の言語政策の活動成果のひとつである。場面に応じた表現や語彙が集められた文書というわけではない。状況に合わせて、臨機応変に、柔軟に活用することを読者に求めている。つまり、「正解」を示すというよりは、読者に考えさせようとしている。そのことにより、日常生活におけるコミュニケーションにおいても「安定平衡点」を見出そうとしている。『参照枠』で提示された「複言語・複文化主義」をこの観点から考えると、時代と地域をこえ、異言語・異文化交流の本質に気づかせてくれる概念であることが理解できる（山川2017b）。

欧州評議会の姿勢が具体的に現れた出来事のひとつとして、『参照枠』の表記の変更が挙げられる。『参照枠』はCEFRと表記されることが多いが、作成当初はRのない、CEF（*Common European Framework*の頭文字）と表記されていた。数年後にR（*Reference*の頭文字）が加えられた。その背景には、次のような出来事があった。『参照枠』に注目が集まりすぎて、「複言語・複文化主義」という理念が忘れられ、A1からC2までに言語能力が明示された「共通参照枠」のみが言語教育関係者の間で取り上げられるという事態が起こってしまった。そこで、この文書があくまでも「参照」するためのものだと示す必要があると判断され、その後Rという頭文字が略語に加わった。問題が生じたらすぐに対応策をとることを対外的に示しつつ、活動しているのだ。とはいえその後も、『参照枠』が掲げた「複言語・複文化主義」という理念よりも、「共通参照枠」というツールの方に関心が集まっている状態である。

様々な課題はあるものの、何らかの問題が生ずる都度、臨機応変な対応を取ることができるのは、欧州評議会がヨーロッパ統合のソフト面を扱っているからであろう。それでは、ソフトパワーを重視する意義はどこにあるのだろうか。政治、経済といった、ヨーロッパ統合のハード面を担うEUは、多言語主義を象徴的に扱うことができる。しかし、欧州評議会は、

言語、文化、教育、人権意識の涵養、民主主義的価値観といった目に見えない価値を扱っている。こうした目に見えない価値を表現する手段が言語であり、その言語を駆使して市民の意識に訴えかけているのである。

このようなソフトパワーに注目していくと、一見、矛盾する点も見えてくるのは否めない。たとえば、EUでは加盟国のすべての公用語を採用しているのに対し、欧州評議会は英語とフランス語の2言語のみを公用語としている。ドイツ語、イタリア語、ロシア語は作業言語の扱いを受けている。統合のソフトパワーを扱う欧州評議会が公用語を限定しているのは、一見、違和感を覚えそうになるが、それぞれの組織の性質を鑑みれば、この措置が妥当であることが理解できる。2017年10月時点での加盟国数は、EUが28か国であるのに対し、欧州評議会は47か国である。EUは国家単位で言語を考えることができるが、欧州評議会では、一つの国の中の複数の地域単位で言語を考える必要がある。欧州評議会にとって公用語の制限を外すことが困難な理由がこうした点にもある（山川2016）。

ヨーロッパにおいて政治経済的な統合が実現したのは、ソフトパワーを担った欧州評議会の存在があってこそである。アメリカや中国等に比べればそれほど広いとは言えない地域に、言語や文化の異なる多くの民族が生活しているのがヨーロッパである。それぞれの国が近隣諸国との関係に気を張り詰めなくてはならないのは言うまでもない。「複言語・複文化主義」は、歴史的・政治的な諸問題と結びつけつつ、近隣諸国との関わりを言語と文化を通して考える契機を与えてくれる。

以上のことを考えると、実質的な言語問題に携わらないEUの方が公用語問題を象徴的に扱うことができるわけである。言語政策に関して、欧州評議会とEUが、敢えて連携するわけでもなく、かといって対立するわけでもない関係を築いているのは、こうした背景があるからであろう。ソフトパワーを扱う欧州評議会の言語政策に携わる部局における、表面上には現れにくい対応を読み取っていく姿勢が必要である。現代ヨーロッパの事情を押さえた上で、次節では日本における歴史的な事実を追う。

3. 日本における「複言語・複文化主義」の歴史的痕跡

現代は、日本に根ざす言語文化の多様化の現実を看過することができない時代にある。ヨーロッパの背景状況をふまえ、日本での可能性を検討していくことが必要であり、日本における「複言語・複文化主義」研究が目指すべき課題がこの点にある。欧州評議会の「複言語・複文化主義」を日本の文脈で考察するには、日本における異言語学習の歴史と絡める必要がある。歴史を振り返ってみれば、言語教育政策は政治状況に大きく影響を受けていたことが理解できる。

3.1. 異言語学習の歴史からの気づき

日本の異言語学習史において「複言語・複文化」的な発想方法が活用された史実から、現代にも通じる教訓を学びたい。紙幅の都合上、本稿では、主に湯沢（2010）、塩田（2017）を参考にしつつ、日本の言語学習の歴史をごく簡単に振り返り¹⁹、歴史的事実から読み取れることを整理する。

かつて日本も国益のため、多様な異言語を受容した。つまり「複言語・複文化主義」の素地があった。たとえば遣唐使の時代にまで遡れば、遣唐使船には、相手国の通訳（訳語・通事）だけでなく、寄港地や漂流地、および船頭の言語を理解する人物も同乗していた。「新羅奄美等訳語」「大唐通事」「渤海通事」「百済通事」と呼ばれる人々である（湯沢2010：101）。

キリシタンの時代の伝導使たちは、ラテン語、スペイン語、ポルトガル語を教え、むろん日本語も用いていた（塩田2003）。また、天正遣欧少年使節らも、これらの言語を用いたので、複数の異言語の間で、当然、「複言語・複文化」的な発想において工夫もなされたことは想像に難くない。また江戸時代には、漢文訓読法ではなく、「唐話」（中国語）で古典を読んだ荻生徂徠（1666-1728）という人物もいた²⁰。

さらに「複言語・複文化主義」は日本の英語教育の歴史にひそむ課題にも気づかせてくれる。日本における英語学習が開始されたのは、「フェートン号事件」²¹が契機となったと言われている（斎藤2017、鳥飼2011）。当

時の英語学習者はみなヨーロッパ言語の「複言語・複文化」的発想の状態にあった。というのは、主な学習者はオランダ通詞で、彼らはオランダ語の知識を英語学習に応用していたからである²²。オランダ語、英語、日本語との間で学習者それぞれが、自身の中で、本稿の2節で述べたような「安定平衡点」を模索していたのではなかろうか。

当時の主な英語学習者が「通詞」という異言語学習の専門家であり、学習環境や学習動機が現代とは異なることは考慮に入れなくてはならないが、日本の英語学習史にも「複言語・複文化主義」の土壤があったことは認識されてもよいであろう。実は、現代の日本の英語学習・教育における議論で言及される「複言語・複文化主義」は、欧州評議会から直輸入されたものであり、かつてのオランダ通詞たちの英語学習でも活用されたであろう発想が考慮に入れられているとは言いにくい。それよりもむしろ、欧州評議会の活動から出発している。先にも述べた、嶋津（2010）の日本語教育の場合と同じ現象が起こっている。

オランダ通詞たちが活用した発想とは、彼らがオランダ語の知識を活用しながら英語を学び、母語、オランダ語、英語等の複数言語の間で「安定平衡点」を模索し、学習成果を出すというものである。かつての日本の言語教育に見られたこのような発想方法が、それほど知られていないのである。その理由として、「安定平衡点」を模索するという行為が数値で表せるものではなく、あくまでも個人の経験知に依拠するところが大きいため、言語学習史の記録に残りにくかったことが考えられる。

日本が1854（嘉永7）年に日米和親条約を結んだ時、アメリカ側は、英文・漢文・オランダ文を提出し、日本側は日本文・漢文・オランダ文を提出した（惣郷1984：127-128）。交渉もオランダ語を介して行われ、これによって日米双方が日本語とオランダ語との間で翻訳作業を行うという負担を強いられ、ある程度は対等になっていたという（斎藤2017：49-53）。

また、複数の異言語の学習の重要性を見抜いていた人物に、たとえば中江兆民（1847-1901）がいる。中江兆民は、1874（明治7）年に仏学塾を

つくった際に漢文を必修とした（加藤1997：300-301）。日本語の基礎をなす漢文の力を鍛えることで、日本語に対する感覚を研ぎ澄まし、それをフランス語学習につなげようとした。漢文の読み下し文は日本人の独創である。これが日本語の記述にも大きな影響を与えた。やまとことばの文体を簡潔な文体に変えていくには、漢文の読み下し文が大きく影響していたはずである。「やまとことば」と「漢文読み下し文」が、バフチンの言う「ポリフォニー」を生み出したとも言えよう。

明治時代に入ると、延べ6000人に及ぶお雇い外国人が教育現場を席卷し、そこでは、英語、フランス語、ドイツ語などが縦横に使用された。たとえば、嘉納治五郎（1860-1938）のように、英語、フランス語、ドイツ語を学び、柔道を世界に広める道を拓いた人物や、岡倉天心（1863-1913）、新渡戸稲造（1862-1933）、内村鑑三（1861-1930）など、英語による自己表現にたけた人々も輩出している（塩田2017）。

明治の文豪、夏目漱石（1867-1916）や森鷗外（1862-1922）は、ヨーロッパ言語と日本語と漢文の達人である。明治維新後の国家建設ではヨーロッパの国々を参考にしたので、ヨーロッパの技術や情報を得るため、ドイツ語、フランス語、英語の学習が特に求められた。しかし、現代社会において、ドイツ語やフランス語に対する需要はかつてほど多くはない。この状態を考える時、加藤周一（1919-2008）の見解を参考にしたい。加藤は、日本の近代化はヨーロッパ文化の吸収によって成し遂げられたのだから、自分の生きている時代を理解するためにはヨーロッパを理解し、そのためにはヨーロッパの言語を学習する必要があると述べる（加藤1997：297）。アジア太平洋諸国との連携の必要性が高まった現代では、こうした諸国の言語も日本人が学ぶ必要がある。つまり、ヨーロッパ諸言語も、アジア太平洋諸国の言語も、それぞれ現代の日本で学習される意義があるということである。

漢文、さらにオランダ語を通じて蘭学を学んだ後、英語に転じた福澤諭吉（1835-1901）は、『文明論之概略』（1875）で次のように述べる。

我国の洋学者流、その前年は悉皆漢書生ならざるはなし、悉皆神仏者ならざるはなし。封建の士族にあらざれば封建の民なり。あたかも一身にして二生を経るが如く、一人にして両身あるが如し（福沢著・松沢校注1995：12）。

この語りに、日本語・漢語・オランダ語・英語の間を往来した福澤自身の「複言語・複文化」的発想の状態を開陳していると言ってもよいであろう。現代の視点から考えると、脱亜論を唱えたとされる福澤諭吉の思想には偏りがあることは否めない。とはいえ、異言語学習における「安定平衡点」を福澤自身が模索したという点は「複言語・複文化主義」の考えに基づくと考えてよいのではなからうか。今後、この点も考えていきたい。

3.2. 相互理解のための異言語学習に向けて

複数の言語を学ぶことは、知識を広げるだけでなく、相互理解の重要性をも自ずと意識化させてくれる。明治維新後、近代化に向かう日本が何よりも必要としたのは、技術や知識を得た上での円滑な意思疎通であった。そのためには、単に言葉ができるだけでなく、相手を理解しようとする意志を表明することも必要だったのである。

上に述べた例でも確認できるように、異言語や異文化と交わる局面において、「複言語・複文化」状態は日常茶飯事として起こってくるのであり、日本でもその歴史的痕跡を辿ることは可能である²³。一人ひとりが「複言語・複文化主義」を切実に感じ取り、深い意味で実感し、『参照枠』が突きつける問題意識を内側から理解する姿勢が重要である。つまり、誤解や不理解が生じたら話し合って溝を埋めていくという、共通了解と相互納得を目指す、地道な作業の積み重ねが必要であることを教えてくれる。

歴史を振り返ると、異言語学習・教育は、国の命運をかけて行なわれていた。現代では、政策決定の場で言語学習・教育の意義と理念をしっかりと考えることが後回しにされている。そのため、実業界からの要請で英語の資格試験の受験が教育課程においても奨励されている。言語政策の理念、

実施に向けた体制作りといった普遍的な部分と、個々の実情に応じる局地的な部分の均衡を保つための研究・調査の充実が求められる。かつて日本が模範としようとしたヨーロッパの国々は、現代では植民地主義的言語政策の反省に立った議論を展開している。日本はその上で、かつての行き過ぎた言語政策の反省の気持ちを忘れずに、近隣諸国との相互理解には何が必要かを考えていく必要がある。欧州評議会の言語政策は、「強制」ではなく、あくまでも「参照」してほしいということを強調している。『参照枠』の略語表記にRを入れるようになったことは先にも述べたが、『参照枠』にも「問題提起をするが答えは提示しない (Notes for the user : xi)」と記されているほどである。

さらに、ヨーロッパには、統合の政治経済という「ハード」面を扱うEUと、人権、民主主義といった目に見えない価値、「ソフト」面を扱う欧州評議会がある。その一方で、東アジアにはヨーロッパでいう欧州評議会にあたる組織がない。言語・文化に関する話し合いのできる場の構築が必要である。この点に関しては、東アジアの連携を模索する研究(羽場2017など)を参考に、今後も考察を深めていきたい。

4. 現代の多文化共生社会が必要とする「複言語・複文化主義」

「複言語・複文化主義」は、言語文化教育の領域にとどまらず、多くの領域で、特に人文社会科学の領域全体で検討される必要があると考える。

ここでは、国際理解教育の視点から考えたい。国際理解教育に関する研究は社会科教育と関連づけて行われることが多い(魚住1982、米地・藤原・大橋・久保・菅野1994、森田2014)。とはいえ、この枠組みの理解が十分でないまま、国際理解教育が英語教育と結びつけられ、矮小化され易い傾向にもある。言語文化教育研究が今後どのように関わることができるか考える余地がある(山川2005)。そこで、1970年代の国内外の動きを追い、この問題について考えたい。ユネスコが1974年に出した国際理解教育に関する勧告、英語教育に関する論争、国語教育に対する提案の書(『に

ほんご』)を紹介し、それらの動きがまさに「複言語・複文化主義」に通じることを示す。

4.1. 「複言語・複文化主義」から考える国際理解教育

1970年代は、世界的にも国際理解への関心が高まり、『参照枠』の前身となる文書『しきいレベル (*Threshold Level*)』を、欧州評議会が発表した時期でもある。国際理解教育に関する勧告は、ユネスコ (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization:UNESCO 〈国際連合教育科学文化機関〉) から1974年に出されている。

1974年のユネスコの勧告「国際理解、国際協力及び国際平和のための教育並びに人権及び基本的自由についての教育に関する勧告 (Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms)²⁴」(以下、「ユネスコ勧告」)が、現在の国際理解教育の原点とされている。それは、この勧告の中の指導原則 (Guiding Principles) に、国際理解教育の目的や理念が明記されているからである。そこには、教育のすべての段階に国際的側面や世界的視点を持たせることが述べられている。具体的には、自分とは異なる民族の文化、文明、価値、生活様式に対して理解・敬意を示すこと、すべてのことがらに相互依存関係があること、権利と義務を認識すること、国際的連帯や協力に対して理解を深めること、地球規模の問題に対して当事者意識をもつこと、課題解決にむけて心構えをもつことなどが記されている。指導原則を以下に引用する。

- (a) すべての段階及び形態の教育に国際的側面及び世界的視点をもたせること
- (b) すべての民族並びにその文化、文明、価値及び生活様式 (国内の民族文化及び他国民の文化を含む) に対する理解と尊重
- (c) 諸民族及び諸国民の間に世界的な相互依存関係が増大していることの認識
- (d) 他の人々と交信する能力

- (e) 権利を知るだけでなく、個人、社会的集団及び国家にはそれぞれ相互の間に権利のみならず負うべき義務もあることを認識すること
- (f) 国際的な連帯及び協力の必要性についての理解
- (g) 個人がその属する社会、国家及び世界全体の諸問題の解決への参加を留意すること

この指導原則から、国際理解教育に期待されている要素が読み取れる。つまり小手先の技術を発展させただけでは到底届かず、あらゆる物事全体を鷲掴みにして捉え、問題が生じた時には臨機応変に対応していかなければ到達できないほどの目標と崇高な理念があるのだ。一見、抽象的な書かれ方をしているのは、この指導原則を読む個々人がそれぞれ自分の問題意識に基づいて行動することが求められているからであろう。

同じく1974年、日本でも国際理解に関する答申が発表された。中央教育審議会の答申「教育・学術・文化における国際交流について」である²⁵。この答申は、日本における教育の国際化を取り上げた初期のものとしてされている。とはいえ、発表当初、国際理解教育の理念が重視されず、皮肉にも外国語教育、なかでも英語教育に関心が集中した。「国際理解教育」イコール「英語教育」という図式ができてしまった。日本の国際理解教育は、この点を修正しつつ進められてきたと言ってもよい。

国際理解教育の指針となるユネスコ勧告においても、コミュニケーションに関して直接的な言及があるのは、先に挙げた指導原則の(d)である。英語教育だけでなく、広い視点で国際理解教育を認識しなくてはならないことが理解できる。「複言語・複文化主義」に通じるのはこの点にある。

ユネスコ勧告からも分かるように、国際理解教育には、すべてのものごとを有機的に結び付けて考え続け、課題に対処していかなければならない要素が含まれている。そのためには外国語教育の他、もっと身近な異文化に真摯に向き合っていかなければならない。身近な「異文化」理解を積み重ねることが「国際」理解につながるからである。

4.2. 『英語教育大論争』・『にほんご』と「複言語・複文化主義」

国際理解教育の視点を含んだ論考がまとめられた書物として、本稿では『英語教育大論争』（1975）と『にほんご』（1979）を取り上げる。

①『英語教育大論争』

1970年代には、「平泉渡部論争」とも名付けられる英語教育に関する大論争も起こった（平泉・渡部1975）。

1974年、「平泉試案」として知られる「外国語教育の現状と改革の方向一ひとつの試案」が発表された。この案は、参議院議員・平泉渉（1929-2015）が自民党政務調査会に提出したものである。これに対して、上智大学教授の渡部昇一（1930-2017）が「亡国の『英語教育改革試案』』という反論を行った。その後も論争が続き、一連の論争が「英語教育大論争」として歴史に残るものとなった。当時は「実用のための英語か、教養のための英語かをめぐる論争」と理解されることの多かったこの論争であるが、平泉試案の内容は現在の英語教育の抱える問題点にも通じるものがあると理解され、この論争を現代の視点から再検討しようという動きもある（たとえば斎藤2007、鳥飼2014）。

たとえば、平泉試案の中にある次の項目は、多言語多文化の世界事情を、まずは知識として教えようと提案するものである。現代の視点からみてもある程度まで参考になる。

義務教育である中学の課程においては、むしろ「世界の言語と文化」というごとき教科を設け、ひろくアジア、アフリカ、ヨーロッパ、アメリカの言語と文化についての基本的な「常識」を授ける（平泉・渡部1975：11）。

平泉の見解は、国際理解教育の目的にも通底するものがある。この試案に対して鳥飼（2014）は、「実に斬新な発想で、1970年代にして既に多言語／多文化的視点を明確に出していることに瞠目せざるをえない」（鳥飼

2014：79) と高く評価している。

平泉は後の論争において次のように述べている。

一体われわれは、われわれの生活にも、文化にも、密接な関係のある朝鮮半島や、東南アジアや、中国の言語や文化について、学校で何を習ってきたであろうか。(中略)「世界の言語と文化」というような教科は、もしも、それが日本の義務教育に導入されたならば、世界に一つの先例をひらくことを意味する(平泉・渡部1975：57-58)。

平泉の意見の中に、英語偏重主義を見直し、文化相対主義を育もうという考えを読み取ることができる。「平泉・渡部論争」は、「実用英語か教養英語か」という枠組みだけでは捉えきれない、アメリカ、アメリカ文化への過度の依存がもたらす弊害についても示唆を与えてくれるものである。「複言語・複文化主義」を議論する現代において再読する意義は大きい。

②『にほんご』

さらに1970年代には、安野光雅・大岡信・谷川俊太郎・松居直らによる『にほんご』(1979)という「教科書」²⁶が出版された。

『にほんご』は、日本の国語教科書を見直すため、文部省学習指導要領にとらわれない、小学校1年生のための「国語教科書」として作成された。この「教科書」には、日本語とともに、英語を相対化する視点を子どもたちに与えようとする姿勢がみられ、国際理解教育にも通ずる題材が提供されている。日本で話されている様々なことばに気づかせようとする姿勢も読み取れる。

こうした「教科書」が1970年代に作成されたことは、現代の視点から見ても、高く評価されるべきであろう。その後、1990年の入管法の改正により、外国人登録者数も増加し、一般の人々にとっても日本語を母語としない外国籍市民がさらに身近な存在となった。日本語を相対的に捉える視点

が極めて重要なものとなっている。また、少子高齢化という課題、在住外国人や日本語を母語としない人々の労働環境・社会環境などの変化に伴う言語・文化の課題に、より具体性のある対策が必要となっている。『にほんご』は、現代の日本の言語文化状況が抱える課題にも対応可能な「教科書」であろう。

社会科領域の教育と理解されている国際理解教育であるが、『にほんご』は「ことばの教育」を通して国際理解教育を行おうとしている。言語教育と国際理解教育を結びつけて考える道を切り拓いてくれた書物であったと言える（山川2004b）²⁷。

それを示す記述をいくつか引用する。

ちきゅうのうえには、いろんなひとがすんでいて、いろんなことばをはなしてる。にほんごもそのひとつ（10-11頁）。

あきは にほんごを はなす。となりのくにの きむ・おくすんは ちょうせんごを はなす。にほんでは だいたい みんな にほんごを はなすけれど、ひとつの くにのなかに ちがうことばを はなすひとが、いっしょにすんでる くにもある（12-13頁）。

えいごでは、じぶんは いつも I（あい） あいては いつも you（ゆう） にほんごの いいかたと えいごの いいかたの どっちが いいかは きめられない（55頁）。

こうした記述から、日本語を相対化し、ことばを他者との関係構築のために使うものであるという視点で『にほんご』が作成されたことが理解できる。この書物の根底に流れる思想はまさに「複言語・複文化主義」である。多様な価値観の中ではただひとつの「正解」を探すよりも、相互納得を積み重ねていくことが求められている。つまり、欧州評議会が2001年に

発表した『参照枠』で「複言語・複文化主義」が提案され、日本に紹介される前に、すでに日本においても、これと似たような発想で、英語教育、国語教育等の教科教育の領域において議論が起っていたのである。

21世紀に入り10数年が経つ現代において、ますます「複言語・複文化主義」を日常生活で意識する必要性が高まっている。つまり、国民国家的な言語イデオロギーを払拭し、近隣諸国との言語教育における連携を考える時期なのである。「ことば」の問題は日常生活に関わるものであり、個人が思考を深めなくてはならない。その意味でも「複言語・複文化主義」が現代の日本社会を考える時に果たす役割は大きい。

5. むすびにかえて

21世紀のグローバル化時代のヨーロッパで提唱されたのが「複言語・複文化主義」という考え方である。この概念は日本では鳴り物入りで唱えられることもあるのが現状である。そこで本稿では、かつて日本でも異言語学習の際、「複言語・複文化主義」という名前こそないものの、一人ひとりの中の「安定平衡点」を見出すために、この発想が活用されていたと考えてもよいことを述べてきた。「複言語・複文化主義」には洋の東西を問わず、遠く離れた日本でも、理解し、共感できる部分がある。「複言語・複文化主義」は、時代や地域をこえて共有できる、一個の人間の心理面・情緒面に深く関係する考え方でもあるからだ。

「複言語・複文化主義」は、自分と他者がどのように関係を構築していくか、その際の言語使用はどのような形になるのかを問う。まずは自分に誇りを持つことが他者を尊重する姿勢につながることを「複言語・複文化主義」は教えてくれる。自分と他者を比較するのではなく、それぞれが自分の中に「安定平衡点」を見出し、他者との関係構築につなげていく。そのための言語文化教育の重要性を一人ひとりに認識させてくれる。

近代以降、ヨーロッパの言語政策を「輸入」した日本は、その成果の含まれた言語政策、たとえば「複言語・複文化主義」を、いかに日本で文脈

化したかをヨーロッパに向けて発信することも必要である。これまで日本がどのような言語政策を立案し、具体的に実施したかに関して、長期的・大局的に十分な把握がなされているとは言えないが、数少ない例として、ヨーロッパにおける日本語普及に関する研究は厚みを増している²⁸。

3節でも述べたが、ヨーロッパには、人権、民主主義といった目に見えない価値について問う欧州評議会という組織がある一方、東アジアにはこれにあたる組織がない。近隣諸国との対話が求められている現代の日本において、言語文化教育に携わる一人ひとりの「複言語・複文化主義」への向き合い方がますます問われてくる。今後は近隣諸国の言語文化教育も参考にしつつ、さらに考察していきたい。

【注】

- 1 『欧州言語共通参照枠』(*Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment.*)は、欧州評議会の公用語である英語とフランス語でそれぞれ作成された。英語版とフランス語版が原典である。その後、他のヨーロッパ言語でも作成されていった。英語版のタイトルの頭文字をとってCEFRと表記されることもあるが、本稿では『参照枠』と記す。
『参照枠』の持つ可能性に、多くの言語教育関係者が注目した。ヨーロッパ以外の地域でも翻訳が出版された(日本語の翻訳は2004年に出版された)。また、ヨーロッパ言語以外の言語の学習にむけての『参照枠』も作成されている。
- 2 plurilingualism/pluriculturalismを、日本語にどう翻訳するかに関しては、たとえば、山川(2008)、山川(2017a)等で述べられている。語幹のpluri-を意識した「複数言語・複数文化主義」という訳語も考えられるが、本稿では日本で既に普及している「複言語・複文化主義」という日本語訳を用いることとする。訳語に関しては、今後も考察を続けていきたい。
- 3 plurilingualism/pluriculturalismに関しては、山川(2004a)、山川(2004b)、山川(2005)をはじめ、その後の理解の変遷・深化も含めて山川(2015)、山川(2016)、山川(2017a)等において論じられている。
- 4 「複言語・複文化主義」概念の適応範囲は、ある特定の言語・文化にとどまらないので、本稿では「言語文化教育」という表現を用いている。しかし、ある特定の言語の教育に関して言及する場合もあるので、文脈に応じて「言語文化教育」「言語教育」「英語教育」「日本語教育」等、表現を使い分けることとする。
- 5 西山教行氏(京都大学教授)が自身のサイトで「日本における『ヨーロッパ言語共通参照枠』関連文献」を公開している。<http://www.flae.h.kyoto-u.ac.jp/~nishiyama/>(2018年1月7日閲覧)

- 6 母語ではない言語の呼び方に関しては議論が分かれるところであり、今後も考察が必要と考えている。既に普及している「外国語」という呼び方が持つ問題点に関しては、山川（2007）でも考察されている。本稿では特に問題がない限り「異言語」という表現を用いることにするが、既に「外国語」と表現される文脈においては、「外国語」と記す。
- 7 また、現代の教育制度では特殊な例がかえって見落とされる場合もあることは念頭に置く必要がある。
- 8 「日本語の普及」という視点から、日本の国際文化交流に関して論じたものに、嶋津（2010）がある。嶋津も、『参照枠』の公開が日本の言語政策に及ぼした影響を指摘している。
「JF日本語スタンダード」の開発に際する「理念」に関しても、嶋津は、『日本語の普及』に関する過去の蓄積や議論を踏まえて打ち立てられた考え方というよりも、CEFRの誕生という外的な要因に影響または刺激を受けて設定された考え方と位置づけることができる」と述べている（嶋津2010：93、下線は筆者）。
- 9 本稿は、日本における「複言語・複文化主義」概念の歴史を辿るための象徴的な例を取り上げている。この概念を共時的に理解するだけに終わらず、通時的な理解から新たな側面を浮かび上がらせることを目的としている。本稿で取り上げられなかった歴史的事実に関しては、稿を改めて論じたい。
- 10 これらの観点に関して、たとえばソシユールの概念を援用して「共時的観点」、「通時的観点」と表現することもできるが、本稿では「現代的観点」、「歴史的観点」と記す。
- 11 欧州評議会とEUの言語政策への姿勢の違いに関しては、Byram（2008）でも詳述されている。
- 12 生態系における「多次元空間の安定平衡点」に関して、池田・養老（2011）をもとに考えてみたい。自然の中にある森は、不斷に、新しい種の種が落ちたり、動物に補食されたり、他種の植物の成長の圧力を受けたり、常に変化する日照や風雨、気候変動に晒されたりしながらも安定して存在している。新緑の森の状況について、養老は次のように描く。
「たとえば一本の木を考えてみよう。夥しい数の葉が枝に付いている。その「規則」とはなにか。太陽は東から出て、西に沈む。ひたすら動きつづけるのである。そのときに、その木は、最大限の日照を受けようとするはずである。ではそのために、すべての葉を、どのように配列すればいいか。計算機でその計算ができるだろうか。できるかもしれないが、やる必要はない。なぜなら、その解答こそが、いま目に見えている、ある一本の木の葉の配列そのものだからである。（中略）
われわれは自然を見ることによって、複雑な問いへの美しい解答を見る。じつは解答だけを見ているのであって、問題自体にしばしば考えが及ばない。あれだけの樹種の植物たちと、地中や地上のすべての生きものたちを含めた生態系が、どのようにみごとに、互いに協力しながら生きているか。四国の新緑は、その法則をわれわれに「ひと目」で見せてくれる。それをわれわれは「美しい」と感じる。なぜなら、脳という、それなりに複雑な機械は、そこに多次元空間の安定平衡点を、おそらく見ているからであろう。脳はそれにいわば同調し、同じように平衡を得ており、そ

- の平衡点では、脳のある種のエネルギーが最小となって、だから疲れない、だから気持ちがいい、そういうことになる。脳もまた、自然から生まれたものなのである(池田・養老2011:18-19、下線は筆者)。」
- 13 木村(2012)においても、「原発」と「英語」を他の領域に大きな影響力を持つ二つの要素として認識され、論考されており、大変示唆に富む。
 - 14 互いに心を開き、相手との距離を考慮しつつ、人間関係を構築する言語教育に関しては塩田(2017)から学ぶことができる。
 - 15 「複言語・複文化主義」を現実化するための「欧州言語ポートフォリオ」というツールに関しては稿を改めて論じたい。
 - 16 また、他者がどのように「安定平衡点」を模索していたかに関する考察の際に有効なものとしては、例えば文学者のヘルマン・ヘッセの書簡集がある(山川2015)。
 - 17 「センター試験後継案、英語は民間で 国数に記述式問題」(朝日新聞DIGITAL 2017年5月16日)
 - 18 『参照枠』が公開された当時の担当局「現代語部門 (Modern Languages Division)」は、その後「言語政策部門 (Language Policy Division/Language Policy Unit)」と名称を変えている。言語学習がいかに政治に関わっているかをより明確にしようとした意図が感じられる。
 - 19 日本人の言語学習の歴史に関しては、たとえば、惣郷(1984)、斎藤(2007, 2017)、塩田(2003)、塩田(2017)など多くの先行研究がある。これらをふまえて、「複言語・複文化主義」的発想が、21世紀にヨーロッパから輸入されるよりもはるか以前に、かつての日本にも根付いていたものであったことを検証していく作業が必要となる。筆者の今後の課題としたい。
 - 20 中国の古典書を読みぬいた荻生徂徠の生涯に関しては野口(1993)が参考になる。
 - 21 1808(文化5)年、鎖国体制化の日本の長崎港でイギリス軍艦フェートン号が侵入するという事件があった。この事件に衝撃を受けた幕府はオランダ通詞たちに英語、およびロシア語の学習を命じた(斎藤2007)。
 - 22 当時の通詞がオランダ語の知識を英語学習に応用したことは山川(2004a)でも触れられているが、鳥飼(2011)においてもその学習方法が「複言語・複文化」的学習として紹介されている。引き続き調査を進め、論をまとめたい。
 - 23 貞観大地震・大津波(869年7月13日)の記録があったにもかかわらず、東日本大震災における津波を「想定外」と認識してしまう傾向が、「複言語・複文化主義」概念の輸入においても見られると思うのは少し極端な見方だろうか。
 - 24 ユネスコ勧告の全文は、UNESCOのHPから閲覧できる。
URL: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13088&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (2017年11月10日閲覧)
本文で引用している指導原則の日本語訳は、日本ユネスコ国内委員会によるものを参考にした。<http://www.mext.go.jp/unesco/009/1387221.htm> (2018年1月8日閲覧)
 - 25 当時の文部省中央教育審議会の答申は、以下のHPから閲覧できる。
URL: http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/740501.htm#1 (2017年11月28日閲覧)

- 26 「教科書」と括弧書きで書いたのは、この書物は「小学校一年国語教科書（私案）」とされているからである。『にほんご』の「あとがき」にこの書物の編集の基本方針となる編集者間の同意が記されている。
「文部省学習指導要領にとらわれない、小学校一年生のための国語教科書を想定しています。ただしこれは、現代日本で行なわれている教育制度、そして教科書をなかだちとする教師と生徒の関係を、無条件に受け入れていることを意味しません。私たちはこの『教科書』が、直接教室で用いられる代りに、一人の教師の心と体にくぼくかの影響を与えることのほうを、むしろ望んでいるかもしれません。」（安野・大岡・谷川・松居1979：180、下線は筆者）
- 27 筆者はかつて、小学校での英語教育の是非をめぐる議論において、多言語多文化主義の視点、国際理解教育の視点から議論に参加した（山川2004b）。その際、国際理解教育において『にほんご』という「教科書」が持つ可能性についても言及している。
- 28 欧州諸国において日本語を第1言語としない者に対する日本語教育の振興をはかること、および、欧州と日本の相互理解を深めることを目的として、1995年に「ヨーロッパ日本語教師会（Association of Japanese Language Teachers in Europe: AJE）」が設立された。2009年にドイツで非営利団体としての認可を受けた。約30か国400名以上の会員を有している。
ヨーロッパ日本語教師会HP <http://www.eaje.eu/>（2018年1月8日閲覧）

参考文献

- 安野光雅・大岡信・谷川俊太郎・松居直（編）（1979）『にほんご』福音館書店
- 池田清彦・養老孟司（2011）『ほんとうの復興』新潮社
- 魚住忠久（1982）「社会科における国際理解教育—現状と課題」愛知教育大学『愛知教育大学研究報告. 教育科学』31、1-17頁
- 加藤周一（1997）「日本にとっての多言語主義の課題」『多言語主義とは何か』三浦信孝編、藤原書店、291-335頁
- 川島幸希（2000）『英語教師 夏目漱石』新潮社
- 木村護郎クリストフ（2012）「原発と英語—日本における普及過程、問題構造および対策の共通性」『社会言語学』刊行会編『社会言語学XII』、35-52頁
- 斎藤兆史（2007）『日本人と英語—もうひとつの英語百年史』研究社
- 斎藤兆史（2017）『英語襲来と日本人—今なお続く苦悶と狂乱』中央公論新社（中公文庫）
- 塩田勉（2003）「帝国主義と言語—キリシタン語学から言語権宣言まで」『言語と文学』講義録—文学的直観のプラクティス』国文社、318-343頁
- 塩田勉（2017）『〈語学教師〉の物語—日本言語教育小史 第一巻』書肆アルス
- 嶋津拓（2010）『言語政策として「日本語の普及」はどうあったか—国際文化交流の周縁』ひつじ書房
- 惣郷正明（1984）『洋学の系譜—江戸から明治へ』研究社

- 鳥飼玖美子 (2011) 『英語・愛憎の二百年』『NHKテレビテキスト 歴史は眠らない 2011年2-3月』、NHK出版、5-94頁
- 鳥飼玖美子 (2014) 『英語教育論争から考える』みすず書房
- 野口武彦 (1993) 『荻生徂徠—江戸のドン・キホーテ』中央公論社 (中公新書)
- 羽場久美子編著 (2017) 『アジアの地域統合を考える—戦争をさけるために』明石書店
- 平泉渉・渡部昇一 (1975) 『英語教育大論争』文藝春秋
- 福沢諭吉 (松沢弘陽・校注) (1995) 『文明論之概略』岩波書店 (岩波文庫)
- 福澤諭吉 (伊藤正雄・訳、補注・解題=安西敏三) (2010) 『現代語訳 文明論之概略 (An Outline of a Theory of Civilisation)』慶應義塾大学出版会
- 森田真樹 (2014) 「国際理解教育と社会科教育のインターフェース—歴史教育の役割を中心に」立命館大学教職教育推進機構『立命館教職教育研究』創刊号、33-42頁
- 山川智子 (2004a) 『「複数言語主義」の解釈と展望—「言語的公共性」の構築にむけて』東京大学大学院総合文化研究科提出修士学位論文 (2003年度提出)
- 山川智子 (2004b) 「多言語共生社会における言語教育—多様な言語への気づきをきっかけに」慶應義塾大学21世紀COE人文科学研究拠点「心の統合的研究センター」公開シンポジウム『小学校での英語教育は必要ない—英語教育のあるべき姿を考える』(2014年12月18日) 予稿集、7-9頁
- 山川智子 (2005) 「欧州評議会が近年提唱する『複数言語主義』概念について」日本国際理解教育学会編『国際理解教育』vol.11、118-126頁
- 山川智子 (2007) 「『外国語』に代わる呼び方を探してみよう」、河原俊昭・山本忠行編 (2007) 『外国人と一緒に生きる社会がやってきた!—多言語・多文化・多民族の時代へ』くろしお出版、28-29頁
- 山川智子 (2008) 「欧州評議会・言語政策部門の活動成果と今後の課題—plurilingualism 概念のもつ可能性」東京大学ドイツ・ヨーロッパ研究センター『ヨーロッパ研究』第7号、95-114頁
- 山川智子 (2015) 『「複言語・複文化主義」とドイツにおける『ヨーロッパ教育』—『記憶文化』との関わりの中で』文教大学文学部『文学部紀要』29/1、59-76頁
- 山川智子 (2016) 「欧州評議会：ヨーロッパの『民主主義の学校』—『複言語・複文化主義』の背景にある理念とその課題」文教大学文学部『文学部紀要』29-2、1-21頁
- 山川智子 (2017a) 「ヨーロッパの概念を日本語にどう翻訳するか—Plurilingualism/pluriculturalism概念の日本語訳をはじめとして」文教大学文学部『文学部紀要』30-2、1-23頁
- 山川智子 (2017b) 「ドイツ・ヨーロッパ研究を通じた多文化共生へのまなざし—『多文化理解』『グローバル・スタディーズ』を視野に入れて」文教大学文学部『日中韓三国・日本言語文化に関する国際学術シンポジウム予稿集』173-176頁
- 山本真弓 (編著) 白井裕之・木村護郎クリストフ (著) (2004) 『言語的近代を超えて—〈多言語状況〉を生きるために』明石書店
- 湯沢賢幸 (2010) 『増補改訂』古代日本人と外国語—東アジア異文化交流の言語世界』勉誠出版
- 米地文夫・藤原隆男・大橋文四郎・久保智克・菅野亨 (1994) 「社会科教育の立場からみた国際理解教育の問題点—国際理解教育への社会科教育からのアプローチに關す

- る研究 (1) 岩手大学教育学部附属教育実践研究指導センター『岩手大学教育学部附属教育実践研究指導センター研究紀要』第4号、105-119頁
- 渡部淳 (1995)『国際感覚ってなんだろう』岩波書店 (岩波ジュニア新書)
- Byram, Michael (2008) *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. Essays and Reflections*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Council of Europe (1988) *Threshold Level English : in a European unit/credit system for modern language learning by adults*. by J. van Ek with appendices by L.G. Alexander : Prentice Hall, c1975.
- Council of Europe (1991). *Threshold Level 1990. a revised and extended version of The Threshold Level* (by J.A.van Ek) Council of Europe.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jaspers, Karl (1965) *Die Schuldfrage: Von der politischen Haftung Deutschlands*. München: Piper Verlag GmbH.
- Mühlhäusler, Peter (1996) *Linguistic Ecology. Language change and linguistic imperialism in the Pacific region*. London and New York. Routledge
- Phillipson, Robert (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Stern, H.H (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.