

研究ノート

複言語・複文化主義における言語教育の新たな方向性¹

福田 浩 子

キーワード：複言語・複文化主義、言語教育、CEFR、カリキュラム、言語と文化

要 旨

CEFR が発表されてから約 10 年、欧州評議会では、複言語・複文化主義の実現に向けて様々な文書等を公表してきた。これらの中で示された新たな方向性は、言語教育の狙い、あり方、言語と文化の関係、カリキュラム、母語・外国語、第一言語・第二言語の区別など、言語教育における重要な概念に影響を与えるものである。本稿では、欧州評議会が打ち出した考え方が、従来の言語教育の概念にどのような変化をもたらすのかを考察する。

1. はじめに

『外国語²の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』（*Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*, CEFR、以下 CEFR）が欧州評議会から発表されてから、約 10 年が経過した。その間、おびただしい文書が公表されたことは、細川・西山（2010）に詳述されている。そもそも CEFR は、ヨーロッパの社会政治的文脈の中での異なった言語・文化的背景を持つヨーロッパ市民間のコミュニケーションの質的改善（吉島・大橋（他）2004）を課題として、欧州評議会によって編纂されたものだが、その出現は、ヨーロッパのみならず、域外の国の言語教育にも大きな影響を与えた。

日本でも、CEFR の「共通参照レベル」を中心に、教育プログラムや教材への利用、『JF 日本語教育スタンダード 2010』や「CEFRJapan」³といった枠組み作りへの応用、さらに近年では、CEFR 等から着想を得た『語学教育実習生のためのヨーロッパ・ポー

トフォリオー語学教師教育のためのリフレクション・ツール』(*European portfolio for student teachers of languages: A reflection tool for language teacher education, EPOSTOL*) を応用した日本向けの EPOSTOL を作ろうとする動き⁴ も見られる。

本稿では、欧州評議会の言語政策において打ち出された考え方が従来の言語教育に投げかける問いについて考察し、日本の言語教育を考える際の一助としたい。

2. CEFR 以降の言語教育政策

2001 年に出版された CEFR は、複言語・複文化主義をめざして、包括的で、透明性が高く、一貫性のある外国語教育の共通参照枠組みを提示した。当初は、評価基準としての共通参照レベルばかりに注目が集まったくらいがあるが、そもそも CEFR の狙いが、学習者自身も含めて言語という分野・領域の実践の場で活動している者が言語と言語習得の過程について振り返り考えること、教育現場の関係者が、生徒が何を達成するための手助けをしたいのか、どのようにその手助けをしようとしているのかを関係者同士話しあったり、生徒たちに説明しやすくしたりすること (吉島・大橋 (他) 2004) であったように、この枠組みは、従来の言語教育のあり方に対する対話と内省を促した。

ヨーロッパでは、CEFR 以降、政府間会議、政策フォーラム、セミナーなどがほぼ毎年開かれ、そのたびに、複言語・複文化主義の実現に向けて、未解決の問題点を解決に導くための文書やサイト等が公表されてきた。

CEFR の中で導入を検討中であると紹介されていた『ヨーロッパ言語ポートフォリオ』(以下、ELP) も、CEFR に実効性を持たせる手段の 1 つとして導入され、2010 年 11 月現在 108 の ELP が欧州評議会によって正式に認められている (Council of Europe 2010)。

2009 年には『試験と CEFR を関連づけるためのマニュアル』(*Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment (CEFR): A manual*) も完成し、言語テストの提供者が CEFR と関連付けられるテストを開発したり、既存のテストを CEFR と関連付けるように改良したりする際の手順を示したことによって、CEFR による学習、教授、評価の道具立てはほぼ整ったといえよう。

しかし、このような共通の枠組みの出現は、同時に、それぞれの国や地域の言語、教育文化が違いう中で、共通枠組みを参照しながらも多様性をどのように担保するかと

という問題を浮かび上がらせた。

2007年、欧州評議会は『言語的多様性から複言語主義教育へーヨーロッパにおける言語教育政策策定ガイド』(*From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*、以下、『ガイド』)を発表した。

『ガイド』とは、その名が示すとおり、言語教育政策の策定者が複言語教育をどのように理解し、どのように推し進めていくかという指針を示し、各国の現状分析のツールとして複言語教育の導入についての考察を促すためのものである。本ガイドには、専門家向けに詳細に記述した完全版と必ずしも言語教育の専門知識を持っているわけではない政策立案関係者を対象にしたエグゼクティブ版があり、後者には言語教育の分野で使われる重要な用語の解説が付され、誤解や議論のすれ違いのないように配慮されている。

エグゼクティブ版では、なぜ複言語主義かという根本的な問いに対して、言語教育政策は単に教育上の問題ではなく政治的なものでもあるということを述べ、国内のコミュニティでの緊張緩和や、言語的均質化に傾きがちな市場の力のバランスをとる意味からも複言語主義を推進していく必要があり、余暇や仕事などでのヨーロッパ域内の人々の移動に必要な条件を提供するためにも、また、すべてのヨーロッパ人を言語能力にかかわらず社会的・政治的に包摂しヨーロッパ人としてのアイデンティティを形成するためにも複言語主義はきわめて重要であるとしている。さらに、この立場をとる正当性について、言語権は人権の一部であるなど、8つの根拠を挙げている(Council of Europe 2007a)。

このように、『ガイド』では複言語主義の根本に迫り、政策立案者の理解を十分得た上で各国・各地域に合った複言語主義の実現に向かって政策を策定できるようにしている。

さて、次に重要なのが、2009年に公表された『複言語・異文化間教育のためのリソースとリファレンスのプラットフォーム』(*A platform of resources and references for plurilingual and intercultural education*、以下、『プラットフォーム』)であろう。“platform”ということばからは、駅のホーム、演壇、土台、足がかり、考えていることややりたいことを語る発言の機会、公開討論の場、行動や決定などの基盤、システムを構築し展開していく基盤となるものなど、様々なイメージが想起される。CEFRがあくまでも参照すべき枠組みであるのに対して、『プラットフォーム』は1つの基盤としてそれを下支えし、現実には密着した場、土台を設けることによって、相互補完

的に働くことを狙っているように思われる。実際、『プラットフォーム』はCEFRや『ガイド』とは異なり、欧州評議会の言語政策部門に設けられたサイトの形をとっている。『プラットフォーム』の概念を表した文書と、それぞれの現場から集積していくリソースやリファレンスの部分、すなわち、参考文献や解説、能力記述文、研究、すぐれた実践活動などをこのサイトに集積していき、利用者に役立てようという試みである。

概念を表した文書では、教育の機会を利用して学校でうまくいくかどうかは、言語能力によるという認識を示し、特に移民や地域語を母語とする子供たちなど、まだ学校の授業が受けられるほど言語が上達していない子供たちはそのために不利になるが、どのような言語のレパートリーを持つ子供であっても、学校でコミュニケーションをとることを学ばなくてはならない、教育制度の1つのチャレンジは、学校に在る間に、将来市民として効果的に働き、知識を獲得し、他者性に対する開かれた態度を身につけることができるような言語能力と異文化間能力を子供たちにもたらすことであるとした上で、学校での諸言語について、学校教育の言語・諸言語を中心として、地域・少数者・移住者の諸言語と外国語を対等の地位に置き、それらが教科としての言語になり、また、他教科における言語・諸言語にもなりうることを明示している(Council of Europe 2009b)。

『プラットフォーム』の特筆すべき点は3つある。第一は、CEFRが主として外国語を対象にしていたのに対して、『プラットフォーム』ではその対象を学校教育の言語も含むすべての言語教育へと広げたこと、第二は、言語の教育の目標を複言語・異文化間教育においていること、第三は、オープンで動的・双方向的であり、言語教育に参加する人々と研究や経験を共有しようというスタンスで構築されたものだという点である。

2010年11月にジュネーヴで開かれた政策フォーラム「教育における質と平等への学習者の権利—言語能力と異文化間能力の役割」では、『移住者の児童および若者の言語的教育的統合』(*The linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant backgrounds*)、『複言語・異文化間教育のためのカリキュラム開発・実施ガイド』(*Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*、以下『カリキュラム開発・実施ガイド』)などが発表された。これらは、いずれも少数派の子供たちの権利を守り、多数派の子供たちが他者性を容認し、開かれた態度を育むための複言語・異文化間教育を推進することを目指したものである。欧州評議会の一連の言語政策の方向性は、EU基本憲章の第3章第21条に定められている差別の禁止や第22条の文化的、宗教的、

言語的多様性⁵の尊重とまさに合致している。

3. 複言語・複文化主義による変化—言語教育の立場から—

では、このような方向性は、言語教育にどのような問いを投げかけ、変化をもたらすのだろうか。カリキュラム立案者など言語教育に携わる立場から考察してみたい。

3.1. 言語教育の狙いは何か

複文化主義を前提とした複言語主義が根本的な変化をもたらしたのは、言語教育の狙いであろう。従来の単一言語主義的な外国語教育では、「理想的母語者」を目指して目標言語ごとに学習者が一定の期間に一定の熟達度に達するように教育することを狙いとする場合が多かったのに対して、複言語主義に基づく言語教育では「全ての言語がその中で何らかの役割を果たすことができるような言語空間を作り出すこと」（吉島・大橋（他）2004: 4-5）が狙いとなる。理想的母語話者を目指して「できない」ことを意識するのではなく、部分的能力を積極的に認め、個人の中にあるいわゆる母語も含めた複数の言語能力を有機的に発揮し、様々な言語使用の場面で課題が達成できるようになることが個人の目標となり、若い人たちが学外で新しい言語体験に出会ったとき、前向きな態度で自らのスキルを伸ばし、自信を持って対処できるようになることも言語教育として核心的な意味を持つ（吉島・大橋（他）2004）。また、CEFRでは「教育機関での言語学習は多様性を持ち、生徒は複言語的能力を身につける機会を与えられねばならない」（吉島・大橋（他）2004: 5）としている。このように、複言語主義に基づく言語教育では言語教育の狙いに根本的な変化があり、その結果、個人の目標も教育機関の役割も異なってくることになる。

3.2. 言語教育は誰のためのものか

「言語教育は誰のためのものか」という問いに対する答えはいかにも自明のこのようだが、本当にそうだろうか。CEFRでは、「学習者自身」をも含め、言語という分野・領域の実践の場で活動している者に言語と言語習得の過程について内省することを求めている。

現実に言語を使う場面を考えてみれば、言語の使用者と学習者をともに社会的行為者とし、一定の与えられた条件や特定の環境、特別な行動領域において、言語行動も含む課題を遂行することを要求されている社会の構成員とみなす行動中心主義（吉島・

大橋（他）2004）は理にかなっている。言語の必要性は、その個人が置かれている環境と立場によって変化し、言語学習はその必要性を満たすものとして生涯続くものである。したがって、特定の言語技術が上達することももちろん重要だが、それ以上に自分の学習を内省し、具体的な目標を定め、実行し、モニターして再び内省するという自律的学習者となることが重要な意味を持つことになる。この意味での学習者主体は、授業内での学習者中心、教師中心ということではなく、個人の学習そのものを学習者自身が主体的に考え、取り組んでいくことである。欧州評議会が提唱しているのは、まさに学習者を主体とする言語教育・言語学習であるといえよう。

学習者主体の学習は、ELP によって実現可能となった。ELP の存在は、その作成過程において学習者自身が自らの言語学習に主体的にかかわること、転校等の際に個人の言語学習の一貫性を保つこと、就職の際に言語能力を具体的に示すことを可能にしている。

言語教育が、国や学校、教師のためのものでないとする、「教えたこと」「習ったこと」が重要なのではなく、まさに学習者自身が「できるようになったこと」が重要になる。またその「できるようになったこと」をもとに学習者自身が次の具体的な目標を持てるようにすること、またそれは決して1つではなく、個人個人に合ったものであることが、重要になってくるはずである。

3.3. カリキュラムとは何か

言語学習は学習者個人を軸とした生涯学習であるとした場合、個人の軸と学校教育という枠組みでのカリキュラムとどう折り合いをつけるのかということが次の疑問であり課題となる。この疑問に答えて、CEFR ではカリキュラムを「学習者がたどる学習の軌跡と道程」（吉島・大橋（他）2004: 187）と定義し、「教育機関の指導があらうとなかろうと、カリキュラムは卒業で終わってしまうわけでもなく、その後も何らかの形で生涯にわたる学習の過程の中で継続していくものである」（吉島・大橋（他）2004: 187）としている。個人の言語習得は、実は就学以前から始まり、学校教育を終えたあとにも続いている。CEFR では、「学校のカリキュラムはより大規模なカリキュラムの一部」（吉島・大橋（他）2004: 188）であると位置づけ、学校教育は空間的にも時間的にも開かれた大きなカリキュラムのうちの一部であり、個人の学習を助長する装置あるいは機会の一つであると捉えている。

また、『カリキュラム開発・実施ガイド』では、CEFR で定義された「カリキュラム」を実際のカリキュラム・デザインに結び付けていくにあたって、従来漠然と使われて

きたカリキュラム⁶という用語の意味の重層性を以下のように明示し、その上で、複言語・異文化間教育のカリキュラムにはどのような要素が必要か、どのような手順で開発していくべきか、その道筋を示した。

- 1) スーブラ (supra) : 国際的レベル、比較レベル
- 2) マクロ (macro) : 国家レベルの教育システム、州、地域レベル
- 3) メソ (meso) : 学校、機関レベル
- 4) ミクロ (micro) : クラス、グループ、教える順序、教員レベル
- 5) ナノ (nano) : 個人レベル

(Beacco, J., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. 2010: 13 を元に筆者がまとめた)

このレベル分けは、それぞれのレベルでカリキュラムについて内省したり議論したりする際に、大きな助けとなる。CEFR が、外国語教育・学習・評価について内省し、議論する際の「包括性」「透明性」「一貫性」を目指したように、本ガイドは、カリキュラムについて内省し、議論する際の「包括性」「透明性」「一貫性」を目指しているように思われる。

今後は、カリキュラムについて議論する際、カリキュラムのレベルを明らかにし、より大きなカリキュラムとの整合性があるのかも検討していくことになるであろう。

3.4. 言語と文化は切り離せるか

言語と文化は切り離せるかという問いも、本来は文化とは何かということも含め、様々なレベルに切り分けて検討しなければならないことではないだろうか。文化といってもその定義や解釈は様々だからである。

CEFR では、まず、複言語主義の前提を複文化主義にあるとし、「言語は文化の主要な側面であるばかりでなく、さまざまな文化的表出に至る道でもある」(吉島・大橋(他) 2004: 5) と、言語と文化は不可分であるという立場をとっている。

CEFR では言語の使用者・学習者の能力は「一般的能力」と「コミュニケーション能力」から成り立つとしているが、この言語と文化は不可分であるという立場を前提として、「一般的能力」の中では、「宣言的知識」の下位項目である「社会文化的知識」⁷と「異文化に対する意識」⁸、「技能とノウ・ハウ」の下位項目である「実際的な技能とノウ・

ハウ」⁹と「異文化間技能とノウ・ハウ」¹⁰が文化に関わるものとして明示されている。また、「コミュニケーション言語能力」は、「言語能力」、「言語運用能力」、「社会言語能力」から成り立つとしているが、そのうち「社会言語能力」が言語に直結した文化的要素であり、その内容としては社会的関係を示す言語標識（敬称、発話の順番など）、礼儀上の慣習、金言・ことわざ、言語使用域の違い、方言や訛りが挙げられている。

言語を単なる道具であると捉える言語観では、言語と文化は切り離せるものと考えられるのかもしれない。しかし、現実には社会的行為者として社会的文脈の中で課題の達成を目指して言語を使用する場合、これらの知識や意識、対応能力なくして円滑なコミュニケーションは図れない。

国際共通語としての英語は、様々な文化を背景にした人たちを相手に使うことが想定されるので言語と文化を切り離して扱う方がよいという考え方もある¹¹が、現実的に学習者はそれで英語を適切に使えるようになるのだろうか。また、多様な文化背景を持つ人々と英語でコミュニケーションをとる際、その多様な異文化に対する知識と意識、対応能力はどこで育むのであろうか。

3.5. 母語・外国語、第一言語・第二言語の区別は妥当か

複言語主義における言語教育では、従来外国語教育において使われてきた母語・外国語、第一言語・第二言語という区別にも疑問が投げかけられた。個人と言語のかかわりが多様である以上、現実には母語と外国語、第一言語・第二言語といった二分法では語れないからである。『プラットフォーム』の概念部分にもこのことは反映されている。

Little (2010) は、母語については、主に母親が子供の世話をする西洋の子育てを反映していること、支配的言語ではなく母親が話す言語と受け取られる場合があること、第一言語については、乳幼児期から複数の言語を獲得している可能性もあり、10代になった時の支配的言語が第一言語でない可能性もあることを指摘し、伝統的に使われてきたこれらの用語は、誤りやすいだけでなく偏見が含まれる可能性もあることから、母語、第一言語の代わりに家庭言語（home language (s)）という用語を使用するとしている。

複言語・複文化主義を是とする社会では、個人と言語のかかわりの多様性を反映し、その文脈に依じて的確に表現でき、かつ政治的に公正なことを選んでいかなくてもならないということになる。『ガイド』でも、community language, heritage language, additional language, native language, minority language など様々な用語の定義がなされている。

4. おわりに

本稿では、複言語・複文化主義教育という観点から主要な文書等を概観し、それらの言語教育政策の方向性が言語教育にもたらす概念上の変化について考察した。

日本の言語教育においても、言語教育の狙いをどこにおくのか、言語教育は誰のためのものか、カリキュラムとは何か、大きなカリキュラムの中でそれぞれの学校のカリキュラムは機能しているといえるのか、言語と文化は切り離せるか、母語・外国語、第一言語・第二言語の区別は妥当かといった視点は、現在のそして今後の言語教育を考える際、重要な論点となるであろう。

日本での移民の割合はまだヨーロッパほど高くはないが、それでも約半数の子供たちが外国の文化を背景としているという学校もある¹²。そのような多様な子供たちを受け入れ、どのように言語教育を行っていくのか、2002年7月以降推し進められてきた『『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想』だが、今後も英語は英語、国語は国語といった単一言語主義的立場を通すのか、それとも複言語主義・複文化主義へと舵を切るのか、きわめて重要な時期にさしかかっているように思われる。

注

- 1) 本稿は日本学術振興会科学研究費補助金「グローバル時代の外国語教育—理念と現実／政策と教授法—」（課題番号 22420150001 研究代表者吉島茂）の助成を受けた。
- 2) 英語では“languages”だが、共通参照レベルで native speakers を引き合いに出した記述が見られること、実際の技能とノウ・ハウに「部外者、特に外国人に適当であると見られる範囲内で、期待された慣例をこなすことができる」（for outsiders and particularly foreigners to do so）（吉島・大橋（他）2004: 110, Council of Europe 2001: 104）の記述があることなどから、母語話者を除外していることは明白である。また、Council of Europe（2009b: 3）にも“After producing reference documents such as the *Common European Framework of Reference for Languages* taught as “foreign” languages…”と明記され、Van den Akker, J., Fasoglio, D., & Mulder, H.（2010）にも CEFR は外国語の参照枠であることが述べられている。
- 3) 大学英語教育学会（JACET）元会長小池生夫氏代表の科研費補助金による「第二言語習得研究を基盤とする小、中、高、大の連携をはかる英語教育の先導的基礎

研究」。

- 4) JACET 会長神保尚武氏代表の研究費補助金による「英語教員の質的向上を目指した養成・研修・評価・免許制度に関する統合的研究」。
- 5) EU 基本権憲章は、2009 年のリスボン条約発効によって、EU 条約と同等の法的拘束力を持つものとなった。第 21 条、第 22 条は以下のような内容である。「第 3 章 平等 第 21 条 1 性別、人種、肌の色、民族的・社会的な出自、遺伝的な特徴、言語、宗教または信念、政治的またはその他のいかなる意見、民族的少数派に属していること、財産、生まれ、障害、性的志向性といったいかなる根拠に基づくものであっても、すべての差別は禁止されなければならない。2 (略) 第 22 条 文化的、宗教的、言語的な多様性 EU は、文化的、宗教的、言語的な多様性を尊重しなければならない。」(European Parliament 2000: C 364/13) (筆者試訳)
- 6) 文部科学省では、カリキュラムは教育課程の意味で使用している。
- 7) 日常生活に関連する事柄、住環境、対人関係、社会階層・治安・歴史・芸術・政治等に対する価値観・信条・態度、身体言語、社会的慣習、儀式の時の立ち居振る舞いが挙げられている (吉島・大橋 (他) 2004)。
- 8) 自分の育った世界と「目標言語が話されている世界」との共通点と相違点について、知識を持ち、意識し、理解することが、異文化に対する意識を育てることであるとしている (吉島・大橋 (他) 2004)。
- 9) 「社会文化的知識」にあるような慣習に従って行動する社会的技能、日常生活上の生活技能、職業のおよび専門的技能、余暇技能が挙げられている (吉島・大橋 (他) 2004)。
- 10) 自分の出身文化と外国の文化との関連付けができる能力や文化に対する感受性、使える方略等が挙げられている (吉島・大橋 (他) 2004)。
- 11) たとえば、『大学教育の分野別保証の在り方について』では、国際共通語としての英語教育はグローバル化への対応なので「言語とその文化的背景—この場合、アメリカやイギリスの文化—を区別し、言語に結びついている文化的負荷をなるべく軽く」(日本学術会議 2010: 34) し、それ以外の外国語に対しては多様性を認める異文化理解のための外国語として「言語の背景をなす文化を重視し、言語が内包する文化、社会、歴史を切り離さずに教授・学習すること」(日本学術会議 2010: 35) としている。ただし、英語の文化的背景は初等・中等教育で学んでおくのが前提であるという解釈も成り立つ。
- 12) たとえば、横浜市立いちょう小学校など (竹下 2004)。

文献

- Beacco, J., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2010). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Retrieved November 20, 2010, from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_EN.doc
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2007a). *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe, Executive version*. Retrieved November 19, 2010, from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide07_Executive_20Aug_EN.doc
- Council of Europe (2007b). *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe, Main version*. Retrieved November 19, 2010, from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_Main_Beacco2007_EN.doc
- Council of Europe (2009a). *Relating language examinations to the Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment (CEFR): A manual*. Retrieved November 26, 2010, from <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Manual%20Revision%20-%20proofread%20-%20FINAL.pdf>
- Council of Europe (2009b). *A platform of resources and references for plurilingual and intercultural education*. Retrieved November 20, 2010, from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/LE_PlatformIntro_en.asp
- Council of Europe (2010). *Validated Portfolios*. Retrieved November 20, 2010, from http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/portfolios.html
- European Parliament (2000). *The charter of fundamental rights of the European Union*. Retrieved November 18, 2010, from http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_en.pdf
- Little, D. (2010). *The linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant backgrounds*. Retrieved November 20, 2010, from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/MigrantChildrenConceptPaper_EN.doc

- Newby, D., Allan, R., Fenner, A., Jones, B., Komorowska, H., & Soghikyan, K. (2007). *European portfolio for student teachers of languages: A reflection tool for language teacher education*. Retrieved November 19, 2010, from http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C3_Epostl_E_internet.pdf
- Van den Akker, J., Fasoglio, D., & Mulder, H. (2010). *A curriculum perspective on plurilingual education*. Retrieved March 8, 2011, from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/SLO_persp2010_EN.pdf
- 国際交流基金 (2010) 『JF 日本語教育スタンダード 2010』 国際交流基金
- 竹下護 (2004) 「ことばを育む授業づくり—安心感をベースにして—」 『外国人児童生徒の「ことばと学び」』 27-36 東京学芸大学国際教育センター
- 日本学術会議 (2010) 『回答 大学教育の分野別質保証の在り方について』
<http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-21-k100-1.pdf> (2010/11/28)
- 細川英雄・西山教行編 (2010) 『複言語・複文化主義とは何か 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
- 文部科学省 (2002) 「『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想の策定について」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/020/sesaku/020702.htm#plan
(2010/11/28)
- 吉島茂・大橋理枝 (他) 訳・編 (2004) 『外国語教育Ⅱ 外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』 朝日出版社

(茨城大学)

New Directions for Language Education in Plurilingualism and Pluriculturalism

FUKUDA Hiroko

Key words: Plurilingualism and pluriculturalism, language education, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, a curriculum/curricula, language and culture

Since the *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)* was published in 2001, the Council of Europe has released various documents and instruments on language education policy. The language policy of plurilingualism and pluriculturalism that was presented in *CEFR* and the other documents has caused language education in Europe to undergo modifications in various aspects. *CEFR*'s impact on language education has been felt not only in Europe but also in other countries, including Japan. In this paper, I review *CEFR* and the major documents and instruments that followed it and that have driven plurilingual and pluricultural education forward. I also consider how the new directions introduced by the Council of Europe change traditional ideas on language education, focusing especially on five major issues: (a) What is the aim of language education? (b) Whom is language teaching for? (c) What is “curriculum”? (d) Are language and culture separable? (e) Is the distinction between a mother tongue and foreign languages, and that between the first language and the second language, appropriate? These issues should prove thought-provoking for present and future reflections on language education in Japan.

(Ibaraki University)