

## 引用及び参考文献

- ASTAT (2013) *Statistisches Jahrbuch 2013*. Bozen.
- (2014a) *ASTATinfo 45/2014* Ausländische Wohnbevölkerung 2013.
- (2014b) *Ausländische Schulbevölkerung in Südtirol 1995/96-2012/13*.
- Autonome Provinz Bozen Südtirol (2009a) *Beschluss der Landesregierung vom 19.Jänner 2009, Nr.81*. Rahmenrichtlinien des Landes für die Festlegung der Curricula für die Grundschule und Mittelschule an den Autonomen deutschsprachigen Schulen in Südtirol.
- (2009b) *Beschluss der Landesregierung vom 27.April 2009, Nr.1182*. Rahmenrichtlinien des Landes für die ladinischen Grund- und Mittelschulen.
- (2009c) *Beschluss der Landesregierung vom 27.Juli 2009, Nr.1928*. Rahmenrichtlinien des Landes für die Festlegung der Curricula für die Grundschule und Mittelschule an den Autonomen italienischsprachigen Schulen in Südtirol.
- (2011) *Pressemitteilung 12.12.2011*, Neues Material für den mehrsprachigen Unterricht in den ladinischen Mittelschulen.
- 山川和彦 (1989) 「南チロルにおける言語集団別言語運用について」『ドイツ語教育部会会報』36, 5-10.
- (2005) 「南チロル」綾部恒夫 (監修) 原聖・庄司博史 (編) 『講座 世界の先住民 6 ヨーロッパ』(pp. 257-273) 明石書店.

## 複数言語の交差から生まれる言語教育学の可能性

— 『ヨーロッパ言語共通参照枠』の成立をめぐる—

西山 教行

「複言語主義」そのものは複数言語の交差する中で生まれた。

## キーワード

『ヨーロッパ言語共通参照枠』、英語、フランス語、複言語・複文化主義

## はじめに：『参照枠』と複言語主義

『ヨーロッパ言語共通参照枠』(以下『参照枠』と略記)は日本の言語教育に多くの刺激を与え、『JF スタンダード』や『外国語学習のめやす』、CEFR-J 構想などに着想を与えてきた。ところが、これらの教育資材は共通参照レベルや能力記述文に注目するものの、『参照枠』の訴える複言語主義に関心を示さない。

そこで本稿では、複言語主義の理解を進めるために『参照枠』を取りあげ、この教育資材自体が複言語主義の成果であることを検証する。また複数言語の環境で思索を深めることは、複数の言語を同等の価値を持つ道具として取り扱うことではなく、むしろ複数言語の交差する環境において個別言語の持つ社会文化的な文脈を活用することにより、新たな知見が生まれることを検証する。これによって「複言語主義」そのものが複数言語の交差する中で生まれた、新たな知であることを論証する。

## 1. 『参照枠』の開発へ

## 1.1 社会政治的文脈

『参照枠』の策定は、その作成を決定した当時の社会政治的文脈に不可分に結びついている (Coste, 2006)。策定の決定した 1991 年はヨーロッパにおいて激動の年であった。1989 年にベルリンの壁が崩壊し、東欧の民主化が進展し、1991 年にソ連が消滅した。それまで東欧は、ソ連の社会主義体制のもとで、西側とは異なる教育文化を構築してきたが、ソ連の消滅により教育の民主化が大きな課題となった。東欧諸国はつぎつぎと欧州評議会に加

盟し、欧州文化協定に調印し、教育の民主化へむけた方策を欧州評議会に求めてきた (Trim, 1993)。それまで西側諸国によって構成されていた欧州評議会は東欧の新規加盟国に対して、言語教育の刷新のための新たな政策を示す必要が生じたのである。

言語教育政策の具体的な課題の1つには自己制御型学習 (自律学習) の推進があった。社会主義体制下の東欧で、ロシア語はほぼ必修科目だったが、民主化の波と共にロシア語教育は西ヨーロッパの言語、とりわけ英語教育に取ってかわられた。しかし教員を短期間に補充することは困難であり、また教員養成は大きな財源を必要とする。そこでこの課題を一時的であれ、解決するための方策の1つとして、自己制御型学習の発展が期待され、学習者が教師に依存しない状態で学習を行うことのできるような方策が求められたのである。

## 1.2 欧州評議会からの要請

このような社会政治的要請に加えて、欧州評議会からの要請もあったことを忘れてはならない。その1つは、外国語教育、とりわけ英語教育に見られる多種多様な能力検定免状を比較することのできるスケールの開発だった (Coste, 2006)。日本のみならずヨーロッパにおいても、外国語能力、とりわけ英語能力の検定試験は数多くあるが、実施機関がそれぞれの基準にしたがって能力レベルを作成しているため、それらの試験の間でレベルは統一されておらず、レベルの比較は困難だった。そこで能力レベルを明確に比較できるように「透明性の高い」システム、すなわち『参照枠』の設計が求められていたのだ。

これに加えて、『参照枠』には欧州評議会が1960年代より推進してきた言語政策を総括するという使命もあった。ヨーロッパでは Threshold Level (以下 TL と略記) の開発により1970年代半ばより、コミュニケーション・アプローチの普及が進みつつあった。TLとは、「サバイバルレベルを超えて、自律的な個人が比較的自由にコミュニケーションを行うレベル」(Cuq, 2003) と規定されており、主に概念・機能シラバスと表現リストから構成され、レベルそれ自体は複数の言語において均一であると構想されていた。これは、日本の外国語教育において、およそ中級に相当するレベルであるが、そのレベルは実証研究により生まれたものではない。そこで、この TL の推進するコミュニケーション目的の外国語教育の総括が求められていたのである。

このように複数の言語検定試験に共通するスケールの開発と教授法の総括

こそが『参照枠』の訴える「透明性」と「整合性」の内実であり、『参照枠』にはこれらの課題に応えることが期待されていたのである。

## 1.3 『参照枠』策定上の課題

『参照枠』開発の背景を踏まえて、策定上の課題を振り返りたい。『参照枠』は1970年代より作成された TL を継承する意図があったものの、そのレベルを単純に上級や初級に拡張したものではない。また『参照枠』は特定言語のために作成されたものでもない。

コストの回顧によれば、『参照枠』の出発点には多様な議論が錯綜していた (Coste, 2006)。共通参照レベルについて、これを『参照枠』の一章に組み入れるのか、あるいは補遺の扱いとするのか、議論は揺れていた。実際、『参照枠』の初版や第2版では、共通参照レベルや例示的能力記述文は補遺に位置づけられていた。しかし、『参照枠』の最終版において、能力記述文や共通参照レベルは本文に組み入れられた。そして、能力記述文はより簡素になり、典型的になり、その結果、can-do 形式に表示されにくい社会文化的要素や社会言語学的要素は取り除かれ、従来の評価や検定試験のモデルにふさわしい能力記述文へと変化していった。

『参照枠』の対象となる言語の種類も課題の1つだった。『参照枠』は英語教育だけに資する教育資材なのか、あるいは複数言語に対応するのか。これは外国語教育の多様化に関わるテーマであるが、最終的に複数言語に対応する共通の資材へと発展していった。『参照枠』はこのような多様な問題意識を抱えるなかで開発が始まったのである。

## 2. 『参照枠』の成立とその経緯

『参照枠』は現在39言語の版に翻訳されているが、当初はこれほど多くの言語に対応するものとして構想されておらず、英仏の2言語による版が作成されたにすぎない。これは、『参照枠』を構想した欧州評議会が EU (欧州連合) のように加盟国の国語すべてを公用語とすることなく、英語とフランス語の2言語を公用語としているとの規定に基づいているためである。その意味で英仏語版はいずれも『参照枠』の原本と呼ばれる。この原本はどのようにして作成されたのだろうか。

## 2.1 『参照枠』はどの言語で書かれたか

『参照枠』は、英語話者3名とフランス語話者1名のグループにより執筆された。イギリス人でケンブリッジ大学のジョン・トリム(1924-2013)はドイツ語・ドイツ文学を学び、その後音声学、そして応用言語学へと研究を展開した研究者で、1971年から1997年まで欧州評議会現代語プロジェクトの代表を務めた。フランス人のダニエル・コスト(1940-)は近代文学の一級教員(アグレジェ)としてキャリアを始め、イギリス、アメリカでの教育研究の経験を経て、サンクルー・フォントネ高等師範学校フランス語普及研究センター(CREDIF)ならびにジュネーブ大学で教育・研究に従事し、70年代以降、欧州評議会の「リングア計画」で主導的役割を果たした。イギリス人のブライアン・ノースはイギリスで教員を務めた後に、スイスに渡り、35年のあいだチューリッヒのユーロセンター財団において研究員として、また教務部長として勤務した。ノースは大半の論文を英語で執筆しているが、フランス語論文もある。アイルランド出身のジョゼフ・シェルズはアイルランドでフランス語教師を務めていたが、1970年代より地域の言語教育改革に関わり、その後、アイルランド言語学研究所において教育カウンセラーとなる。1992年からは欧州評議会のプロジェクトに参加し、1993年にはコミュニケーション・アプローチの教材集である *Communication in the modern languages classroom* を欧州評議会から刊行し、ヨーロッパ諸国で高い評価を得た。1997年からは欧州評議会の言語政策部事務局に参画し、その後、『参照枠』をはじめ、さまざまな教育資材の開発に携わってきた。

このような著者たちの経歴を見ると、彼らは英語話者、フランス語話者と分類されるものの、複数の言語を用いた生活の中でキャリアを形成してきた「ヨーロッパ人」であることがわかる。

コストによれば、『参照枠』の作成にあたり、編集グループは英語とフランス語の二言語を使用して作業を進め、英語かフランス語で執筆した原稿をメンバーそれぞれが母語により検討していった。このことは、『参照枠』が英仏2言語の混在する環境、すなわち複言語状態の中で生み出されたことを示している。このような討議を経て完成した『参照枠』の原本は英語版とされているが、『参照枠』全体の概論にあたる2章の一部と複言語主義とカリキュラムの多様化に関わる8章は、コストが原案をフランス語で執筆し、その後の議論を経て、英語に翻訳された。フランス語版『参照枠』は英語版から翻訳されているため、コストの担当した2章の始めと8章については、フ

ランス語から英語へ、そして英語からフランス語への2度の翻訳作業を経たことになる。

開発グループの4名が中心となって『参照枠』を作成したことに間違いはないが、これは4名によるオリジナルではない。『参照枠』とは、欧州評議会が1963年以降に進めてきた外国語教育プロジェクト研究の成果であり、TLを継承するだけでなく、1991年に作成が決定されて以降に進められてきた、さまざまな研究グループの共同研究を総合したものであり、一種のパッチワークのような構成になっている。

## 2.2 『参照枠』の先行研究：能力記述文と共通参照レベル

では、『参照枠』の代名詞ともなっている共通参照レベルと能力記述文はどのようにして作成されたのだろうか。

1991年のシンポジウムでの決定を受けて、1993年から1996年にかけて『参照枠』の執筆者ノースと、*Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache* (ドイツ語版TL)の著者の一人ギュンター・シュナイダー(スイス、フリーブル大学、スイス人)は『参照枠』の特徴となる六段階の能力記述文の作成を開始する。まず二人は、それまでの教育経験をもとに、学習環境の個別性に対応しでき、かつ異なる学習環境にも対応できる言語能力のスケールを作成し、スイスの語学学校を中心として、英語、ドイツ語、フランス語の2000以上に及ぶ能力記述文を収集した。第二段階はこれらの能力記述文の分析にあてられ、それは難易度に従って分類された。第三段階として、それまでに作成した能力記述文をもとに2800名あまりの中学、高等学校の生徒の言語能力が測定され、項目応答理論のラッシュ・モデルを援用し、測定の妥当性が検証された。このような研究から例示的能力記述文と共通参照レベルが作り出され、これが『参照枠』に統合されたのである。この研究はノース自身の博士論文の一部を構成するもので、これは2000年に刊行された。これら評価に関わる量的研究はみな英語を媒介言語として行われてきた。

## 2.3 『参照枠』の先行研究：複言語主義

『参照枠』の中でも最も早い時期の研究は、複言語主義に関わるコストの研究で、これは1991年に刊行された論文集 *Vers le plurilinguisme ?* (『複言語主義に向かって?』)にさかのぼる。この論集は1987年に行われた研究集会の成果の一部であり、学校教育での言語選択とその多言語主義の位相を

論じている (Coste & Hébrard, 1991)。

しかし複言語・複文化に関する研究が本格化するのには、欧州評議会がフランス人研究グループ (フランス、フォントネ・サンクルー高等師範学校フランス語普及研究センター、コスト、ジュヌヴィエーブ・ザラト、ダニエル・ムーア) に研究委託を行って以降のことだ。この研究は 1991 年のコストの考察から出発するもので、バイリンガリズムから着想を得て、複言語・複文化能力に関する思索が深められた。この研究は、複言語・複文化能力をコミュニケーション能力の中に位置づけ、その上で言語文化の多元性の確保をはかり、さらには社会的行為者としての学習者が複数の言語・文化間の仲介にどのような能力を発揮しうるものかを問うものであった。この研究は 1997 年に刊行され、『参照枠』の複数の箇所に取り入れられ、複言語・複文化主義の根幹を構築していった。

#### 2.4 『参照枠』の先行研究：社会文化能力

さらに同じ時期に、社会文化能力についての研究がザラト、マイケル・バイラム (イギリス、ダーラム大学)、ゲルハルト・ノイナー (ドイツ、カッセル大学) の研究グループによって進められた。このグループの主導を担ったザラトとバイラムはそれぞれフランス人とイギリス人であり、バイラムは元ドイツ語教師でフランス語も理解する外国語教育研究者で、フランス語論文も執筆している。ノイナーはかつての東ドイツに活躍するフランス語教師だった。その議論はフランス語を中心に進められ、4つの「知識・能力」をフランス語の *savoir* という単語を活用して統合した。

彼らの研究は社会文化能力の定義や目的、評価、そして4つの「知識・能力」(*savoir*) のあり方に関わるもので、外国語学習を異文化間性の学習の一環とすることを訴えていた。社会的行為者としての学習者は、出身国の代表という表象を担うと同時に、目標言語文化国への新参者という表象をも担う。このような観点は、学習者を複数の文化間に活動する文化的仲介者として位置づけるもので、ネイティブモデルへ向けた言語能力の評価に結びつくものではない。

#### 2.5 『参照枠』の先行研究：方略や自律学習

方略や自律学習に関しても『参照枠』はこれまでの研究を統合している。デイヴィッド・リトル (ダブリン大学、アイルランド)、ルネ・リヒトリヒ

(ローザンヌ大学、スイス)、アンリ・オレック (ナンシー第2大学、フランス) による方略や自己制御学習に関する研究は 1998 年に刊行され、『参照枠』へ重要な貢献をもたらした。

アイルランド人のリトルはドイツ語教師としてキャリアを開始し、フランス語も解し、言語学習のプロセスにおいて、個人の能力と課題の実現に向けた方略が重要な役割を果たすことを分析した。スイス人のリヒトリヒ (1930-97) は方略能力に着目し、教育と学習の相互作用を通じて、方略の構成要素を考察する。方略やタスクなどの研究は主に英語圏で発達したもので、英語圏での研究がフランス語圏に影響を与えたことから、リヒトリヒは英語圏での研究を参照している (Coste, 2006)。フランス人のオレック (1938-) は英語教育から出発し、言語教育学へと研究を展開し、英語による研究を参照の上で、自己制御型学習が成立するための条件やその影響力を検討した。自律的な学習はこれまでの言語学習のスタイルを代替するものではなく、あくまでも補完的装置として有効であるとオレックは主張した。これらの研究は、コミュニケーションと言語学習の関連、コミュニケーションや学習の行われる文脈と学習者の関係の解明にかかわっている。

#### 2.6 『参照枠』の刊行

このように異なる言語やさまざまな立場からの研究の成果として『参照枠』の初版は 1996 年に作成され、2000 人ほどの関係者から意見を聴取した。そして聞き取り調査の成果を取り入れて、大幅に改訂された第2版が 1998 年に公開され、2001 年に最終版が刊行された (Trim, 2007)。

『参照枠』の「わかりにくさ」は、これが複数言語に共通する教育資材である点に由来するだけでなく、多様な立場の研究を最大公約数的に集約し、パッチワークのように組み合わせた点にもある。さらに英語とフランス語の複言語状態の中で討議されたことも、晦渋な言説を生み出す要因となっている。とはいえ、共通参照レベルや例示的能力記述文など評価に関わる研究は主に英語によって進められ、複言語主義に関わる研究は主にフランス語によって進められた。英語による研究は経験主義に基づき、実証可能な研究に特化する傾向がある一方で、理論的研究はフランス語によって進められていったことがわかる。

研究の方法論や関心が個別言語により異なる傾向にあることと、『参照枠』全体が複数言語の協調により作成された点において、複言語主義の成果であ

ることは何を意味するのだろうか。英語とフランス語の混在する環境から作成されたことは、少なくとも言語教育学の領域において英語とのフランス語が対称性を確保されていることを示しているのだろうか。

だが、英語とフランス語は完全な対称性を保持しているわけではない。それは『参照枠』の中心思想のひとつ「複言語主義」という用語の取り扱いそのものに現れている。むしろ英語によって表現される概念とフランス語によって表現される概念の間に齟齬があり、対称性は保持されていない。そこで、英語とフランス語の対称性について「複言語主義」 plurilinguisme/ plurilingualism を通じて検証したい。

### 3. 英語とフランス語に見られる概念の非対称性

「複言語主義」は『参照枠』によって言語教育界に登場した。しかし「複言語主義」 plurilinguisme というフランス語は『参照枠』のために作られた用語ではない。plurilinguisme は 1956 年にフランス人言語学者マルセル・コーアン (1884-1974) がスイスの多言語状態を喚起するために使用した用語で、multilinguisme 「多言語主義・状況」とほぼ同じような意味として使用されていた (Cohen, 1956)。コーアンはスイス国内に共存するドイツ語、フランス語、イタリア語、ロマンシュ語を plurilinguisme という用語により解釈したのである。

政治的文脈を見ると、欧州連合は言語政策の分野で「多言語主義」 multilinguisme を使用し、欧州評議会は「複言語主義」 plurilinguisme を掲げ、ここには双方の使い分けがある程度、認められる。またフランス政府は多言語主義を言語政策に掲げるに当たって、multilinguisme と plurilinguisme の双方を使用しており、欧州評議会の提唱するような厳密な区分には従っていない。

現在では欧州評議会の主導のもとにこの 2 つの用語の差別化が進められ、「複言語主義」 plurilinguisme は「多言語主義」 multilinguisme と異なる意味を持つと考えられようになった。plurilinguisme は個人の内部での複数言語の複層的共存状態やその能力を指すのに対し、multilinguisme は社会の中での複数言語の共存を指す。

「複言語主義」 plurilinguisme はフランス語に存在していた用語であるとはいえ、『参照枠』の編集の中では最初から明確に位置づけられていたわけではない。1991 年の会議で、この計画のコーディネーターの一人は「多言語的な枠組み」 cadre multilingue や「複数国家性」 nature plurinationale という用語を使用し、ヨーロッパの諸言語に関わる評価システムの構築を提唱

している (Tosi, 1993)。さらに第 2 版の目次を見ると、7 章の概要として次の文言が掲げられている。

「7 章は、カリキュラムの構想にあたり、言語の多様化をもたらす成果に関心を寄せ、次の項目を検討する。多言語主義 multilinguisme と多文化主義 multiculturalisme、個別化した学習目標、カリキュラムを構想するための原理、カリキュラム計画、言語に関する生涯学習、モジュール型能力と部分能力」 (1993 : iv)

このように目次では、「多言語主義 multilinguisme と多文化主義 multiculturalisme を使用しているが、実際の 7 章では「複言語主義 plurilinguisme と「複文化主義 pluriculturalisme を使用しており、2 つの用語での逡巡を認めることができる。

「複言語主義」 plurilinguisme と多言語主義 multilinguisme は個人と社会のそれぞれにおける言語の共存に対応しており、pluri と multi は同義ではない。この区分はフランス語において際立っているが、英語においてこの弁別はフランス語ほど明らかではない。

『参照枠』の英語版は複言語主義を plurilingualism によって表現しているが、これは英語の造語であり、一般の辞書には記載されていないことが多い。とは言うものの、『参照枠』の刊行より 10 年以上が経ち、近年に開催された国際学会の論文集には plurilingualism という用語が採用されている (Abendroth-Timmer & Hennig, 2013)。ただし、この論集は、英語、フランス語、ドイツ語による論考を含むもので、英語学界の完全な承認と言えるかわからない。また類似の用語「多言語主義」 multilingualism を活用して、「複言語主義」の主張する複数言語の複層的状態を喚起したり、複数言語能力の統合性を検討する研究も進みつつあり、今後、英語教育学界にも次第に普及する可能性はある。

### おわりに：複言語的な思考へ向けて

本稿は『参照枠』の作成過程をたどり、これが複言語・複文化主義を訴える教育資材であるだけでなく、それ自体が複言語状態の中で作られた教育資材であることを検証した。しかしながら、「参照枠」の作業語であった英語とフランス語は完全な対称性を持つものではなく、むしろ個別言語の文脈が新しい知見に結びついた可能性がある。

このような事例を見ると、単一言語による思考にはある種の限界があるのではないか。むしろ言語の交差する世界こそが、単一言語による思考を超え、新たな知見を拓くといえよう。実のところ、このような複言語的な思考はこれまでの人間の知の歴史にも認められる。

フランス人化学者のラボワジエ（1743-94）は1789年にフランス語で『科学要論』を刊行したが、その功績は、ラボワジエの妻が8言語を解したことにあるとの指摘がある。ラボワジエは論文を執筆するにあたり、その概念が他の言語ではどのように翻訳されるのかを一つ一つ妻に問いただしていたと伝えられている（Berthoud, 2009）。ラボワジエもまた、言語の交差し、混じり合う中に身体を投げ入れることにより、新たな思考を育み、科学の刷新に貢献したのである。

今後の言語教育学にもまた、このような意味での複言語主義の実践を通じた研究の刷新と深化が求められているのではないだろうか。

#### 引用文献

- Abendroth-Timmer, D., & Hennig, E.-M. (Eds.) (2013) *Plurilingualism and Multiliteracies: International Research on Identity Construction in Language Education*. Frankfurt: Peter Lang.
- Berthoud, A.-Cl. (2009) « Diversité des langues, un label de qualité de la pensée », In *Le Temps*, 2009.11.11.
- Cohen, M. (1956) *Pour une sociologie du langage*. Paris: A. Michel.
- Coste, D. (2006) « Le Cadre européen commun de référence pour les langues. Traditions, traductions, translations. Retour subjectif sur un parcours ». *Synérgie Europe*, 1, 40-46.
- Coste, D. & Hébrard, J. (éd.) (1991) *Vers le plurilinguisme ? école et politique linguistique*. Paris: Hachette Education.
- Cuq, J.-P. (éd.) (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: Asdifle/CLE International.
- Tosi, A. (1993) « Le cadre multilingue du projet de certificat européen », In Conseil de l'Europe (1993) *Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe*.
- Trim, J. (1993) « Le symposium dans le contexte des projets "Langues vivantes" du Conseil de l'Europe » In Conseil de l'Europe (1993).
- (2007) *Les langues vivantes au Conseil de l'Europe 1954-1997*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

## 地域における「ことば」の教育\*

—多言語・多文化社会を支えるボランティア活動に注目して—

服部 圭子

地域住民が「ことばの「なぜ？」」を学ぶ機会が必要な時代なのである (p. 186)。

#### キーワード

地域日本語活動、「ことば」の教育、日本語の相対化、言語意識、複言語・複文化教育

はじめに：地域住民への「ことば」の教育の必要性

グローバル化が進む中、平成25年末の在留外国人数は206万6,445人と前年末よりも増加しており（法務省, 2014）、日本社会における多文化・多言語環境および異文化接触は日常的になってきている。滞日する外国籍住民への言語・生活支援、親とともに来日した子どもたちへの日本語支援などを含むさまざまな課題が存在する中、筆者は、学校および地域における受け入れ側の人々への「ことば」の教育が重要な課題の1つであると考えます。

地域においては、滞日外国人を対象とした地域住民による地域日本語活動<sup>1</sup>が全国的に拡がってきている。この活動に携わる日本語ボランティアは、日本語の教え方に関心を持つことが多く、「正しく美しい日本語」を指導するという立場に身を置きがちである。だが、服部（2010）でも述べたように、ボランティアが活動前に準備すべきことは日本語の指導方法ではなく、日本語の相対化や客観視ができる力、および実社会における言語使用について日本語活動を通して紹介する方法を身に付けることである。一方、学校教育では、「グローバル人材育成戦略」（内閣府国家戦略室, 2012）において、外国語活動の名のもと、英語のコミュニケーション能力養成だけを推進するかの傾向が見て取れると、大津他（2013）や本論集で仲（pp. 407-416）が指摘している。そこで、地域と学校の双方において、ことばそのものを学びの対象として外国語・日本語／国語の学習をし、言語意識を養う教材や、異文化理解の意味を問い直す学習機会の提供が必要だと考える。

筆者は、このような問題意識を共有する研究者らとともに、日本国際理解