

ヨーロッパの外国語教育を教育観・言語政策から見る

吉島 茂

キーワード：ヨーロッパ共通参照枠 ELP 例示的能力記述 Can Do Statement
複言語主義・複文化主義

1. はじめに

ヨーロッパ評議会 (Council of Europe) の *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* (以下 *CEFR*) が 2001 年に刊行され、日本語版 (訳) も 2004 年¹⁾には出版された。それを契機にこの *CEFR* を巡る議論が起き始めた。筆者も *CEFR* の訳者として何度か話をする機会を得た。その中で、*CEFR* 自体から話を起こして行ったのではとうてい持ち時間に収まらないような体験をした。また、*CEFR* に焦点を絞ったのでは、この日本言語政策学会の趣旨に必ずしもそぐわないことも明らかになってきた。そこでこの小論では、もう一つのヨーロッパ評議会の言語政策を支える両輪である European Language Portfolio をまず考察し、そこから逆に *CEFR* を見ることにする。

2. European Language Portfolio

2.1 ELP とは

European Language Portfolio (以下 ELP) については *CEFR* の中ではホンの数行しかふれていない。しかし、ヨーロッパ、特に EU の言語政策、外国語教育政策にとって ELP はその理念の実現に向けての具体的な手段として絶対的な意味を持っている。これなくしては、またこの ELP の実践なくしては、全てが机上の空論、絵に描いた餅になってしまうのである。

Portfolio という表現自体はいろいろな所でいろいろな意味で使われている。辞書にある中で、このコンテキストに一番合うのは「《画家などの》代表作品選集」；金融機関の用語として「個人、機関投資家が保有する有価証券の (明細一覧表)」²⁾ であろう。前者の場合は、「画家」を「一人一人の外国語学習者」に置き換えればよい。そして、その個人が学習中に産出した外国語での作品をファイルにとじたものを考えればよい。後者の場合は、「有価証券」の代わりに「外国語資産・能力」

で置き換えて見ればよい。特に後者の場合はそれによって、個々人の外国語の能力が明らかになる。こうしたものを実際に、個々の学習者、それも子どもから成人までに持たせようというのが、ヨーロッパ評議会の企てである。

ヨーロッパ評議会には46カ国が参加し、その中には現在EUに入っていない国々もある。スイスはその代表例と言える。しかしスイスはこのCEFR作成作業の中で非常に大きな役割を果たしている。一般に関心を集めている言語能力のレベル表の策定に当たっては、その実験を引き受けているのである。4つの公用語を持つスイスでこそ出来た仕事だと言えようか。

そうして、参加国の文部関係の大臣、責任者が集まって、いくつかの声明文(Recommendation)を出している。R(82)18、R(98)6などである。その結果、ヨーロッパ評議会の方針は参加国を拘束する力を持つことになる。ELPについてもその実施の責任は各国の政府、教育行政の責任機関が実施の任に当たることになる。これは英語版、フランス語版³⁾のCEFRをもとに各国がそれぞれの言語の版を出したのと並行している。

ただ、同じ言語であれば、国は違っても一つのCEFRで済むはずだが、Portfolioの場合は、各国、各教育行政単位の仕事となるため、非常に多くの種類が出来ることになる。つまり、フランス、イギリスでは国全体で1つ作ればよいのだが、例えばドイツでは、教育権は各州が持っているので、共同作成の形を取らない限り、その数だけのPortfolioが出来ることになる。スイスの場合は4つの公用語毎に作られることになる筈である。しかし、現実には現在のところドイツ語、フランス語、英語版はできているが、イタリア語版は作成中の模様である。レトロマン語について予定があるかないかは不明である。

また、レイアウトなど、具体的な実現の仕方もそれぞれに異なる。筆者は全てのPortfolioに目を通したわけではないが、それらをいくつか比較するだけでも、Glocalization⁴⁾の具体的な表れとして興味深いものがある。

そうした具体的例を見る前に、ELPの構成を見ることにする。それは、

- 言語パスポート language passport
- 外国語学習履歴書 language biography
- 作品集 dossier

の3部からなる。

言語パスポートに記録される事項は、以下の通りである。

- ・ 習得した全言語の名前
- ・ その言語の能力の *CEFR* の言語能力記述のレベル表の A1 - C2 による評価
- ・ 公的な能力評価と検定
- ・ 外国滞在経験と文化体験

外国語学習履歴書には、

- ・ 学習した（覚えた）言語。
- ・ 学習の進捗状況を記録し、能力評価をする。
- ・ チェックリストで自己評価を確かめる。
- ・ 適用した学習方略と練習方法を記録する。

作品集の役割、使用法は：

- ・ 言語学習の記録を集める。
 - 外国語で書いたもの
 - 外国語プロジェクトの報告、学習成果
 - E-mail の記録
 - 学習日誌
 - ビデオ、写真、カセットレコード/CD
 - 学習ゲーム、コラージュ
- ・ 言語学習に関する考察と反省を記録する。
- ・ 転校や就職の際に提示する。

これは非常に個人的なものであり、どれを取っておいて、Portfolio に収録するかは最終的には各学習者の決定に委ねられている。もちろん入れ替えも可能である。Portfolio 自体に学習者がどの程度個々人の趣味を反映させることができるか、その可能性は認められているのだが、具体的な「作品」例は作者の手元にはない。

こうして3つの構成部分を見て、これらが実際に機能しうるか疑問に思う向きも多いだろうと思う。確かにこの Portfolio は始まったばかりであり、ヨーロッパ評議会の参加国全てで出そろっているわけではない。現に作成中の所もある。しかし、

いくつかの国では既に実施されていて、その関係者からは好意的な反応が返ってきているという。

その成功のためには、実は大きな行政的努力が求められるのである。まず、第一にこの ELP は、子どもから大人までを対象にしている点である。上で述べた言語サポート、言語学習履歴書では、自己の言語能力を記述するように求められている。しかし、その記述が可能になるためには、その物差しが、しかも全ての人が共通にもつ物差しがなければならない。理論的にはそれは CEFR によって、その言語能力を記述したレベル表によって与えられていると言える。しかし、5歳、6歳の子どもがその記述を見て容易に理解できるとは期待できない。そうした低学年用に言語能力を記述した Portfolio を開発せねばならないのである。当初第二教育段階（日本での中学生、高等学校生）の学習者を対象にした Portfolio が開発されたという。それに続いていくつかの国では低学年用の開発にも成功している。具体的な例としては英国の Portfolio を挙げる事が出来る。インターネットでダウンロード出来るので、見てみるとよいであろう。さらに、生涯学習を掲げているヨーロッパでは、大人向けの Portfolio も必要である。英語に関しては EAQUALS ALTE electric European Language Portfolio (eELP) が開発され、インターネットから誰でも登録し、アクセス出来るようになっている。オーストリアでも6歳から10歳、11歳から16歳、そして16歳以上を対象とした3種類を用意することになっている。

2.2 例示的能力記述文/表 (Illustrative Descriptor)

Portfolio の記入には CEFR の能力記述表が大きく関わっているので、ここで簡単に紹介する。非常に詳しく言語使用の場面、領域に分けて能力記述がなされているので、なかなか全体像がつかみにくい。一般には自己評価のための能力記述表⁵⁾を使うことになろう。個々の能力について詳細な評価をし、あるいは教育カリキュラム、シラバスを作成するときに、他の表を参照すればよいと思われる。

この表では、言語能力を5つの技能に分けて評価することになっている。従来の「聞く」「読む」「話す」「書く」にもう一つ加えて、「やり取り interaction」である。5番目の「やり取り」は、いわゆる「会話」であるが、これを独立させた裏には、この技能が単に「聞く」「話す」を合わせた以上の技能、つまり話し相手、場との関係によって生じる様々な問題を解決するための技能を含むからである。

能力のレベル⁶⁾としては合計6段階を考えている。一番初歩のレベルが A1 (Breakthrough)、A2 (Waystage) で、両者を併せて「基礎段階の言語使用者 Basic User」に対応するとしている。次の段階は、B1 (Threshold)、B2 (Vantage) で、「自立した言語使用者 Independent User」に対応し、一番上級が C1 (Effective Operational Proficiency) と C2 (Mastery) で、この二つが熟達した「言語使用者 Proficient User」に対応している。これらのレベルは必ずしもヨーロッパ評議会の独自のものではなく、世界で行われている様々な検定のレベルを参考にして設定されたもので、大方に受け入れられ易いものになっている。

2.3 能力レベルの Portfolio における扱い

具体的にこのレベル表を Portfolio の言語の能力を記入する際に使用するとして、子どもを対象にした場合、考慮しなければならないことがある。実際の外国語学習は学校で行われるのが普通で、そのことを考えると、外国語学習のカリキュラムとの関係を考える必要が出てくる。小学校1年から学習を始めた場合、その初期の段階では進度は非常にゆっくりしている。その時 CEFR のレベル表を適用すると、1年目も2年目も例えば A1 のままということになる。これは「進歩なし」とも解釈され、児童の外国語学習欲を大いに殺ぐことになる。そこで、筆者の手持ちのスイスの例では A1 をさらに2段階に分け、その能力記述を独自に開発している。とは言っても CEFR を無視している訳ではなく、同じ A1 の枠の中で、さらに細かく2段階に分けているのである。現物は手元にないが、フィンランドの場合には3段階に細分しているという。さらにフィンランドでは、カリキュラムも、計13に細分化されたレベル表に沿って作成されている⁷⁾。

こうしてみると、現実的に Portfolio が施行されると、それぞれの教育行政機関の裁量でバラバラなものが出てしまう心配が出てくる。確かに段階の数に差が出ることはあるが、内容的には CEFR の枠を壊すことはないし、細分化した場合、あるいは2段階をまとめた場合⁸⁾でも、ヨーロッパ評議会にそれを提示して承認をもらわねばならず、所期の目的がメチャメチャになることはないようになっているのである⁹⁾。要するに、評価が相互に翻訳可能になっていれば良いのである。

その上での問題が残っている。いくら子ども用の能力記述が出来たといっても、それだけで、子どもが Portfolio に記入できるとの保証はない。当然周りの人たち、

特に教師が手伝う必要がある。また教師の参与は、この Portfolio が単なる記録のためだけではなく、生徒の指導のための基盤、足がかりになるから不可欠である。教師は従って、CEFRをよく理解し、そこでのレベル表と、具体的に児童用に開発されたレベル表との関係が分かっているなければならないのである¹⁰⁾。そのための解説書、運用マニュアルは、児童用の開発より楽なのかも知れない。英語はもちろん大体の言語で出来ている。

2.4 教師にとっての Portfolio の意味

この Portfolio は、教師にとっても、新しいだけでなく、重要な意味を持っている。多分小学校低学年に外国語教育が導入された頃から問題になってきたことと思うが、小学校と上の学校とのギャップである。これは一つには両校種の教員たちがお互いに何をしているか分からないまま、従来のやり方を踏襲してきたことにある。その問題の解決の方法としては、フィンランドのような一貫性を持った教育制度に変えることがあるが、それ以前に、この Portfolio を利用する方法があるのである。Portfolio は A1 から C2 までの値を使って生徒の言語能力を評定する。ただ評定するだけでなく、その詳しい能力の分布 (partial competence) も、さらに生徒の個人個人の学習方法の特徴もかなり分かるようになっている。これを上級の学校の教員が見ることで、また生徒と話し合うことで、今まで存在していたギャップが大きく埋められると期待できるのである (注9参照)。

以上 Portfolio について論じてきたが、その理論的根拠となっている CEFR には、今までにない言語、言語教育に関する考え方があるので、それを教師は十分に把握する必要がある。そうしたものの内重要なものをここでも挙げておく。それは我々日本の外国語教師にとっても多分に新しい考え方だからである。

3. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment の重要な考え方

3.1 Can Do Statement

CEFR のレベル表を一瞥すれば分かることだが、ここでの記述はすべて「…ができる」となっている。これを Can Do Statement と呼ぶのだが、これは、CEFR が初めての方法ではない。既に前からアメリカの国務省 (外務省) の外交官たちの外国語

能力を査定するときの方法でもあった。その直接の影響かどうかは筆者の知るところではないが、この持つ意味は二つの点で非常に大きい。

通常教師は設定した目標に照らして、学習者が何処まで到達したかを測る。その際目標を、例えば100とし、出来なかった部分を引いて評価する。いわゆる減点法、否定的な能力の見方、つまり「まだ…が出来ない」である。それを逆転して、学習者が出来ることを前面に出し、肯定的に加算して行って評価するのである。

次頁に従来の否定的評価による記述を、*CEFR*¹⁾から紹介する。この表の左の欄には、肯定的な評価による記述が紹介されていたのだが、その部分は消しておいた。読者には、右の記述を、肯定的な表現に替えてみて欲しいのである。筆者も *CEFR* のレベル表を訳す過程で、英語の肯定的表現を日本語に置き換えるのにかなり苦勞した。その理由は、筆者自身が教師として、今まで否定的評価法に慣れていたことも大いに影響していたであろう。それを差し引いても日本語ではどうしても否定的な表現になり易いことを実感した。訳の中でどうしても良い表現が見つからず、否定的要素が残ってしまったものもある。

この評価の方法は、他の *CEFR* が掲げる指導理念同様、教師の発想法の転換を迫るものである。

もう一つは学習者にとっての意味である。*CEFR* のレベル記述は、これを参照しながら、学習者にそれぞれ独力で自分の言語能力を評定させることを目指している。そのためには、学習者が具体的に判断できるよりどころが必要である。教師にとっては同じことを意味する肯定的記述「自分の名前は言える」と否定的記述「自分の名前しか言えない」も、学習者にとっては大きな差がある。

まず、学習者の心理的な問題であろう。一般的に、「できない」と言われれば、叱られた感じが、自分の欠点を指摘された感じがする。「…出来る」と言われれば、自分の能力を認められたのであり、その次の段階に進む動機も出てくると期待できる。しかし、それ以上の実際的な問題だが、学習者は、「出来なければならぬこと」の全体像を持っていないのである。教師はいわばそうした能力の一覧表のようなものを頭の中に持っていて、それを参照しているから、否定の部分に何が含まれているか分かるのである。学習者にはそのような表はない。特に最近の外国語教授法では、一直線の進行は考えられず、螺旋状の、いくつもの要素が絡み合って進んで行く方法が採られるから、学習者には余計見通しがつけにくくなっている。

もし学習者がそうした見通しを持っていれば、およそ間違えることもないだろうし、例え手が滑って、あるいは口が滑って犯すミスティクはあっても、それを自分で修正することも出来るはずである。

表 A1 評価：肯定的および否定的基準	
肯 定 的	否 定 的
	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 言語的レパートリーが少なく絶えず言い換えや語を探さねばならない。(ESU Level 3) ▶ 言語熟達度が低いため日常的な状況をはずれると対話が挫折したり誤解をする。(Finnish Level 2) ▶ 言語語的制約が話の内容にまで及び、コミュニケーションが成立しなくなる。(ESU Level 3)
	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 限られた語彙しかない。(Dutch Level 1) ▶ 語彙と表現が限られているため、考えやアイデアが問われる対話はできない。(Gothenburg U)
	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 公式的な口上文や表にあることを言い、並べ上げることしかできない。(ACTFL Novice)
	<ul style="list-style-type: none"> ▶ ごく基本的な言語的蓄積しかなく、言語を機能的に使用できているとは(ほとんど)言えない。(ESU Level 1)

問題は「知らない」「分からない」で起こすエラーである。両者の間の判定には難しいものがあるが、能力評価の対象からは外す方がよい。「自分の名が言えるかどうか」とあれば、その正否を判断するのは難しくはないであろう。確かに例えば能力記述の中の表現「直接必要なこと」「身近なこと」¹²⁾などの具体的な中身は低学年の学習者に分からないであろう(「直接必要なこと」は direct needs の訳であり、日本語には対応する概念がない)。

こうした抽象的表現を具体的に子どもでも分かるようにするのが、それぞれの Portfolio 開発者の課題である。例えば、英語の子ども版では Talking to someone (speaking) として、“I can say what I like.” “I can ask where someone lives.”

などが例として上がっている。その上で、子どもたちには自分ができることを付け加える欄が設けられている。スイス版では既に述べた通り、A1がさらに2段階に分けられているが、「話す」の項で「直接必要なこと」をA1.1では「いつも食べているものや飲み物を注文できる」とし、子どもに具体的なイメージが湧くようにしてある¹³⁾。

その一方で、従来は「しかできない」と片付けていたものを、「できる」時の条件を示すことで、能力の幅・限界を明示している。例えばA1のやり取りの項で、否定的表現をとれば、「普通の早さの発話は理解できない」となるところを、「相手がゆっくり、繰り返したり、言い換えたりしてくれて、また自分が言いたいことを表現するのを助けてくれるなら、簡単なやり取りをすることができる」としてある。もちろん前者の方が教師に取っては分かり易いのだが、ここでの狙いは、学習者、子どもと教師が評価の基準を共有するという点にある。CEFRの執筆要領にある「明示性 transparent」¹⁴⁾の原理である。さらにこの能力をA1.2相当とし、A1.1の「簡単な言葉で挨拶ができる。[ハイ][イヤ][すみません][どうぞ][ありがとう]が言える」の上のレベルにおいているのである。

こうした具体化は、さらに学校別のカリキュラム、またシラバスの中、授業での取り扱いを考えることで押し進めることができる。もちろんその大前提になるのが、現場のレベルで教員間の協力、合意であり、その上の州、国のレベルでのコンセンサスも必要である。そうした共同作業は現場に任せておいても、そう進むものではない。例えばフィンランドの例のように文部省が学校当局に、コア・カリキュラムに沿って学校独自のカリキュラムを作らせるように、さらにその際、小学校、中学校教員の共同作業¹⁵⁾を義務づけ、強力に指導しなければ実現は不可能であろう。

さらにこのCan Do Statementによるレベル表が子どもにとって有意義なのは、子ども自身が自分の学習目標を設定できることである。ヨーロッパの教育政策は、外国語教育に限らないが、生涯学習を前面に打ち出しているから、外国語も学校で学習してそれで終わりといった従来のような学習の形は想定していない。それを具体的に実践させるための強力な支えとなっている。

さらに、外国語学習履歴書の記入事項として、「適用した学習方略と練習方法を記録する。」を挙げておいたが、これはまさにその生涯学習を視野に入れた発想である。Portofolioにそれを記入できるためには、普段から学習法を意識していなけ

ればならない。この学習方法の自覚・実践は、実際に学業評価、成績表のチェック項目として、例えばドイツ・ベルリン市（州）のカリキュラムに取り上げられている。

3.3 4つの *savoirs*（知識・能力）

CEFR では、学習との関連で、4つの *savoirs* を提唱している¹⁶⁾。その一つが *savoir-apprendre* である。

「最も一般的な意味において、学習能力 (*savoir-apprendre*) というのは、新しい経験を観察し、それに参加し、既に持っている知識に新しい知識を加え、必要に応じて以前から持っている知識を変えていく力のことである。言語学習力は学習という経験の中で発達していく。言語学習力は、学習者が言語学習を行っていく上で新しい課題との取り組みをより効果的に、かつ自力で行えるようにし、選択肢を見極め、与えられた機会をより有効に活用することを可能にする。学習能力には、言語やコミュニケーションに関する意識、一般的な音声技能、勉強技能、そして発見技能など、いくつかの側面がある。」としているものである。

この記述は一見言語学習について言っているようであるが、「最も一般的な意味において」の表現が示すように、実は、全ての学習に通用することなのである。また他の3つの *savoir* (叙述的知識)、*savoir-être* (実存論的能力)、*savoir-faire* (技能/ノウ・ハウ) もことさら言語学習に特化すべきものでもない。今まで、どういう教科であれ、その学習対象はほとんど叙述的知識、技能/ノウ・ハウに限定されていた。実存論的能力について *CEFR* を引用すると「言語使用者/学習者のコミュニケーション活動は、本人たちの知識、理解、そして技能からのみ影響を受けるのではなく、本人たちの性格にも関連した個人的要因によっても影響され、それは、態度、動機、価値観、信条、認知スタイル、性格タイプなど、本人の自己意識に影響を与えるものである」。この能力は、性格と混同され、学習の対象にならない、なりにくいと考えられていたが、実際人間の歴史を振り返ると、叙述的知識が人々の事物に対する考え方を根本的に変えた、コペルニクスやダーウィンの説があるように、学習の結果新しい実存論的能力を獲得することが可能なのである。同じように個人レベルでも新しい知識が、経験が人間の存在の在り方そのものを大きく変えることも多かれ少なかれ体験していることであろう。その文学的表れがゲーテのヴィ

ルヘルムマイスターを代表とする「教養小説」であり、逆の方向を描いたのが「悪漢小説」と言える。この実存論的能力は、ヨーロッパでの言語教育の大きな目標のひとつが「異文化教育」であり、そのための前提として、他の文化、言語に対して開かれた態度を養うのである。それ故にこのことには大きな荷重が賦せられている。

一つ、技能／ノウ・ハウと学習能力の間の線が引きにくい感はある。前者はいわば知識として学習可能であり、練習の対象にもなしうる。しかし savoir-apprendre 自体はいわばメタ能力であり、他の3つの能力を獲得するための方法に関する能力ということが出来よう。その意味で、この能力は自律的・自立的発展を保証するものであり、生涯学習の礎となるものである。

こうして見ると、ここで挙げた4つの能力 savoirs は、外国語学習に限られたものでないことが分かる。同時に、外国語学習が他の学習と無関係な、独立した教科であるという考えも捨て去らねばならないことになる。現にクロス・カリキュラムや working language¹⁷⁾の名の下に外国語学習と、他教科との乗り入れは既に始まっているのである。

3.3 母語教育と外国語教育

この他教科との関係でもう一つ重要な視点は母語教育との関係である。小学校に外国語教育を導入しようとしたとき、反対する根拠として、母語の定着、母文化のアイデンティティが確立する前の外国語教育は、大いに邪魔になるというのが最も大きな声であった。そして、semilingualism になる危険性もその具体的根拠として持ち出された。実際の小学校からの外国語教育でこの semilingualism が生まれたという話は聞いていない。ベルリンのヨーロッパ学校¹⁸⁾では就学前から二言語教育を実施している。ここでの生徒の能力は、いわゆるバイリンガルの二言語の能力がそれぞれ母語話者と同等の力になるという形を目指したものではない。現に、ドイツ語・フランス語学校では、フランス語の授業でフランス語を母語とする生徒¹⁹⁾が学習する母語としてのフランス語は、フランス本国の子どもたちよりは、教材も易しめのを使っている。そうした意味では、外国語の学習が、母語の能力を、特に外国にいて母語の学習をする場合は、マイナスの影響を与えることはあり得る。しかしそれが semilingualism にまでなることは、まともな教育が行われている限り考えられないのである。言語学習が生涯続くものとすれば、その遅れは回復可能な

のである。むしろ、そうした欠点より外国語の学習によって上で述べた *savoir-apprendre* が早期の内に育ち、他教科への良い影響さえ期待できるという。フランスの外国語教育のカリキュラムを見ると、外国語教育がむしろ母語教育、すなわちフランス語教育へ豊かさをもたらすものとして位置づけられているのである²⁰⁾。

こうした見方は *CEFR* の中に既に用意されている。*CEFR* では、外国語教育を外国語でコミュニケーションを行う能力を養うものとしている。そのコミュニケーション能力の養成というレベルでは母語教育でも外国語教育でも全く差がないといえる。むしろ外国語でのコミュニケーションの学習により、母語でのコミュニケーション能力の幅が広がることを期待できるとしているのである。

3.3 Nation State のイデオロギーからの脱却と異文化教育

もともところこうしたヨーロッパの動きは、EU を中心とする地域の再構築に根ざしている。現在 EU では実質的に国境が取り払われ、経済圏は計画通り一つになった。こうした経済面からの統一が次に要求するのは当然政治的統一である。今や EU 憲法を論ずるまでになっている。そうした政治面に欠かせないのが、教育の標準化である。外国語教育はその中でも特別な意味を持つようになる。人口移動が活発になり、一地域内に複数の人が、異なった文化を背景に持つ人々が共存するようになると、一定の空間のなかで相互無視の単なる空間的、物理的共存でなく、インテグレートされた共生を目指すとなると、互いの意志疎通を図るための言語が非常に重要になってくる。既に以前から外国人労働者や、移住者を対象として第二言語の教育はあるのだが、今後は、EU 内での居住の自由、職業の自由を保証している以上、そうした第一、第二の区別をつける理論的根拠もなくなるのである。

EU 内では、高校を出て大学に進学する場合、国・地域の制約がなく、何処の大学にでも行けるようになる。そうした「外国での」勉学の成功を保証するための前提条件としても外国語能力は不可欠になる。その受け入れ側と学生両方の便利性を考えると、従来のように、一々（留学生を）個人別に言語能力について査定せずとも、それぞれの国で発行される能力証明書がヨーロッパ全体、ヨーロッパ評議会の参加国の中で認められる必要がある²¹⁾。そうした背景をもって、*CEFR* も 30 年以上の協議・研究の期間を経て出来上がったのである。

そして、これは19世紀、20世紀の政治的行動原理であった Nation State のイデオロギーからの脱却を意味するものであり、それは具体的にヨーロッパ評議会が謳っている目標「民主主義、人権、法治国家制度と、異なる言語と文化に対する尊敬の念と寛容」に表れている。さらに具体的には

- ・ 多文化環境のヨーロッパにおける市民の複言語的能力
- ・ ヨーロッパ内におけるそれぞれの実績の相互認知
- ・ 学校教育の内外での生涯学習の成功
- ・ 新しいグローバルな世界におけるコミュニケーション能力と社会的行動能力

従って CEFR でもそうした自己文化中心主義からの脱却を目指して、また自己文化の相対化を目標とする外国語教育プランが前面に出てくることになる。

同じ理由から CEFR の理念を実践の場で実現するための手段としての Portfolio にもその扱い方において、この側面を意識するように教員たちに要求することになる。ちなみにフランスのカリキュラムでは、「技術教育であると同時に文化教育である」²²⁾と言語教育を位置づけているのである。ここではドイツ・チューリンゲン州の Portfolio に関する教員向けの指示の内、異文化教育に関するものだけをとりだして紹介しておく。

Portfolio は異文化行動を訓練するためのものである。自身の出自に誇りをもち自分の文化を育むのに資する。そのために

- ★ 1 それぞれの子供の文化的背景をまず考える：「わたし」の言葉と言葉を習う「わたし」を意識する。
多くの言語的・非言語的機会を利用して、他の文化について考える。（作品集に工作、穴埋め、絵で埋める。貼り付ける、集めるなどの作業）
- ★ 2 学校および学校の外で意識して獲得した異文化能力を次第に深く考えるようにし、学校の外での異文化接触に繋がる様々な機会を設け、学校の外で得た豊かさを自覚する。
- ★ 3 異文化体験に関する考察自体は少なめにし、むしろ実践的な異文化体験

の側面を多くする。

言語パスポートに記入できるように「現在の能力状況」を確認する。

次にこうした動き全体を支える考え方を紹介しておく。複言語主義(plurilingualism)、複文化主義(pluriculturalism)である。そして言語(外国語)教育の柱となる言語観「行動主義的言語学習」である。

3.5 複言語主義・複文化主義

この二つの概念は、多言語主義(multilingualism)、多文化主義(multiculturalism)と混同されやすい。ロマンス語圏では plurilingualism、pluriculturalism をこの意味で使っていたこともあるようだ。

多言語主義、多文化主義は馴染みの概念である。実際に世界のほとんどの地域でこの現象が見られる。その現実を覆い隠していたのが、上述の Nation State のイデオロギーであった。つまり、ある程度地域を大きく捉えるならば、大抵は、異なった言語を話す人々が共存している、いたのであり、また文化的に単一の文化が支配していることはほとんどない。日本でさえ、少数ながらアイヌ民族と、アイヌ語がある、あったのである。

こうした現実を、政治的に解決する方策として、例えばスイスのようにいくつかの公用語が認められ、あるいは少数民族の言語による教育が行われる。また、会議では複数の言語が同時に使用されるということになる。

この多言語主義、多文化主義、場合によっては多言語状態、多文化状態と言った方が精確であろうが、それがマクロ的な、大きな集団内での言語、あるいは文化の分布状況を意味していたのに対し、複言語主義、複文化主義は、極端に言えば、一人一人の中での複数の言語、文化の分布、共存状態を意味するものである。今まで知られているこの種の存在としては、バイリンガリズムがある。

複言語主義、複文化主義は、いわばこのバイリンガリズムを全ヨーロッパに定着させ、全ての市民が複数の言語と複数の文化を、多かれ少なかれ自分の中に保持するようにするというプランである。つまり現実の状態を表した概念ではなく、ヨーロッパの言語政策を進めて行く上での理念、道標なのである。

その理念の実現のために、ここで取り上げた Portfolio も導入されたのである。

よく考えてみると、Portfolio の考え方、やり方は何も外国語教育にとってだけ意味があるものではないはずで、例えば「学習日誌」のようなものが、学習を促す働きをするのであれば、どのような学習分野でも有効な筈である。それを外国語学習に特化して導入した裏には、一般に他の教科、学習対象が先に述べた叙事的知識としての *savoir* を対象としているからであろう。またヨーロッパといわず、叙事的知識の評価は相互に翻訳可能、少なくとも翻訳し易いものだからだと考えられる。数学、物理を考えてみればよい。

もう一つ重要な点は、多言語、多文化を論ずるとき、その二つを別々に見ることが可能である。しかし複言語主義、複文化主義は概念としては別のものであっても、両者を切り離して考えることは出来ないのである。(しかし、現実には言語能力が異文化能力にすぐに結びつく保証はない。最近のフランスのアラブ系フランス人(移民)に対する扱いを見るとよい。自由と平等を謳うフランスがこの状況である。)

もっともそう言ったからといって、ヨーロッパ人全てを狭義のバイリンガル、バイカルチュラル、複数の言語、文化の能力を母語話者、母文化者と同じように持つように教育しようというのではない。学校教育での目標は、大学入学資格を得るには、例えばフィンランドの場合は C2、日本の小学校と中学校を合わせた9年制の「基礎学校」修了時では聴解能力：B1.1、話す：A2.2、読解能力：B1.1、書く：A2.2である。B1は普通の日常生活には困らない能力と考えてよい。

もう一つこの言語能力と関連するところで、上の目標設定からも分かるように、言語能力間に差を認めていることである。「部分的能力 *partial competence*」である。これは人間の言語能力が、母語でさえ、全て均等に備わっているわけではないこと、ましてや外国語では、その能力差は大きくてもおかしくはないという認識に立った考え方である。外国語教育でどの種の能力に力を入れ、何を後回しにするかは、教育的な配慮・決断に委ねられるし、個人人についてもそれは言えるはずである。こうした選択、差別を容認しようというのである。もちろん均等な高い能力が歓迎されることはいうまでもない。

3.6 行動主義的言語習得

部分的能力は、行動主義的言語習得と関係があると言える。それはまず言語はコ

コミュニケーションの道具であり、コミュニケーションは、人間が行動するときには必ず目的があり、その目的達成のための手段としてコミュニケーション活動を行い、またその一つとして、適切と判断した場合に言語コミュニケーションを行う、と考えるのである。もちろん数多くの人間の行動、行為の中には目的がないものも現にあるであろう。しかし、そうしたものは考察の対象から外して何ら困ることはないのだから、言語教育の中では、目的達成のための手段としての言語行動を対象にすればよいことになる。次に、個々人がどういう目的をもって、しかも外国語で行動するだろうかという問いが出てくる。それは厳密には予測出来ないものであるから、全ての能力をとという考え方もあるが、経験的にある程度絞ることは出来よう。筆者は大学で英語、第二外国語の習得の目標をアンケートで問うたことがある。そこでは四技能を総合的にという答えが最も多かった。現実には不可能な目標設定である。

4. おわりに

こうして述べてきて、*CEFR*およびPortfolioには、理想、理念の色が強い部分と、現実の在り方を直視した両面性があることがはっきり認められる。*CEFR*が刊行されてから来年で6年になる。ヨーロッパ評議会では2007年2月に参加国の教育行政当局に、またその枠を越えて広く呼びかけてフォーラムを開催した。最後にそのフォーラムの予告文から引用してこの小論を終わりたい。

行政府間フォーラム (2007年2月6～8日 Strasbourg)

*CEFR*と言語政治の展開：新たな課題と責任

主催：Language Policy Division, Council of Europe

目的とテーマ

*CEFR*が船出してから6年が経った。今、その使用状況と影響に関して、現在までの進展状況と将来の発展性を深く議論するためのよい時期である。また様々な第三者機関の役割についても同様深い議論をする時期に来ていると考えられる。

(中略)

*CEFR*の急速な広がりそれはそれ自体として上述の状況で決定的な要素となっている。この道具の使用、およびヨーロッパ評議会とその様々なパートナー

との責任分担に関して重大な問題が投げかけられている。

- *CEFR* は幅広い多様性のある事柄において使用され、またその使用の条件も様々であり、その一方で全ての利用者がこの領域でのそれぞれの責任を引き受けることを可能にしながら、*CEFR* の国際レベルでの参照価値をどう高め、どう保持して行くか。
- *CEFR* の基本的構想の実現を進めるには何をすべきか。それらの考え方はこの *CEFR* という道具を一貫して使用するには不可欠な存在である。しかし、直面する様々な新しく投げかけられた課題、例えば、言語の多様性や複言語的能力の内容などに関しては、はっきりした答えを出してはいるものの、その一方でしばしば十分な考慮が払われていないと思えることもよくあるのである。
- *CEFR* の機能や独自の守備範囲を変更することなく、しかも特殊な個別的需要に答えるには、*CEFR* に含まれている資源をどう使えば最も有効か。
- *CEFR* を違った使い方をすることから生ずる新しい需要に対してどういう答えが可能か。

こうした問いが、またそのほかの問題も含めて、フォーラムの中心テーマとなろう。そして、そこでは *CEFR* の可能性をこれから充分に利用するための第一歩が踏み出され、この参照枠の使用と共有に関して、様々な第三者機関の責任が明確になることを期待する。

注

- 1) 吉島茂・大橋理枝（訳・編）（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
- 2) 松田徳一郎編（1993）『リーダーズ英和辞典』研究社
- 3) Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues は、英語版と同じ年に刊行されている。ヨーロッパ評議会での使用言語は英語、フランス語などで、当然とも言える。ただこの両者は決して翻訳関係ではない。基本的な点で

のズレはないが、いくつか異なる所もある。フランス語版はフランス語を学習する者のための標準枠であり、従って具体的レベルになれば当然、例えば学習対象となる言語現象となれば、フランス語独自の例も顔を出すのである。

- 4) この表現が既に市民権を得たかどうかは分からない。Globalization と localism のハイブリッドである。趣旨は、globalization は単なる一面を捉えたものに過ぎず、その裏には localism が不可分についているというのである。
- 5) 『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』表2 28-29頁
- 6) 同上23、図1
- 7) Finnish National Board of Education(2004)
National Core Curriculum for Basic Education 278-295 参照
- 8) 『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』27-29
- 9) Council of Europe (2000) Resolution on the European Language Portfolio
で Portfolio の作り方に関する大臣会議の声明も出ている。具体的にはヨーロッパ評議会の Education Committee の出した Principles and Guidelines に従うようにとの指示である。両方ともインターネットからダウンロードできる。
- 10) 本論と重複する部分もあるが、ドイツのチューリンゲン州の Portfolio に関する教員向けの指示を挙げておく(強調:筆者)。

★記述の形式と Portfolio の使い方の指示は、生徒が外からの指示なしでも、つまり自己評価のための表を使えば出来るようにする。その際、既に生徒が獲得した学習方法は、Portfolio の記入に当たって絶えず取り上げられ、また深めることができるようになっている。

★能力評価に当たっては、絶えず肯定的な表現に徹し、学習を促すような効果を生むことが求められる。生徒たちには次の到達目標・段階が常に見えるようになっていなければならない。

★学習補助(学習能力)と学習計画(自律能力)は学習者がその学習過程を次第に自律的に定めて行くことが出来るように、援助するものである。教師には助言者としての役割が次第に強くなってゆく。教師は学習者の「コーチ」になるのである。

- 11) 『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』218
- 12) 同上28

- 13) 添付資料にスイスの Portfolio の例を「聞く」を紹介するので、詳しくはそちらを参照されたい。
- 14) 『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』 xiii
- 15) フィンランドでは従来の小学校 6 年、中学校 3 年の制度を改正して、2004 年から 9 年の一貫教育にした。しかし、両校種の教員たちは別々のところで働いているので、こうした強制がなければ、改革の実効は望めないであろう。また現在出版編集中の次の論文も参照されたい。
Mustaparta, Anna-Kaisa(訳：山岡洋) (2007)「フィンランドの一貫性にむけての教育改革」吉島・長谷川編『外国語教育 IV－小学校から中学校へー』朝日出版社
- 16) 『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』 107～115
- 17) 岡秀夫/Oka, Waldraud(2004)「オーストリアのバイリンガル教育(1)－ウィーン VBS の実践と日本への示唆－」吉島・長谷川編『外国語教育 III－幼稚園・小学校－』朝日出版社 139－146 頁、岡秀夫「オーストリアのバイリンガル教育(1)－ウィーン VBS の評価と日本への示唆－」同上 147－145 頁
- 18) 参照 Oka, Waldraud (2001) Staatlich Europaschule Berlin The Report on the Berlin Model of Bilingual Education. 松野和彦・吉島茂編(2001)『外国語教育－理論から実践まで－』朝日出版社 273－294 頁参照。Schumacher, Birgitte (吉島茂訳) (2007)「ベルリン、ヨーロッパ学校の場合」吉島・長谷川編『外国語教育 IV－小学校から中学校へー』朝日出版社 93－110
- 19) 同上参照。ベルリン、ヨーロッパ学校では、ドイツ語を母語とするものと、非ドイツ語(9つの言語が、ドイツ語との組み合わせであり、それだけの学校の種類もある)を母語とするものを、それぞれ同数(原則としてそれぞれ 12 名)でクラスを編成する。ドイツ語を母語とするものは、ドイツ語をそれとして学習し、またクラスの他の言語を話す Partner の言語を Partner Language として学習する。上掲 Oka, Waldraud 参照
- 20) 志賀淑子(2007)「フランスの初等学校における外国語教育」上掲『外国語教育 IV』 163－177
- 21) この教育の標準化による相互認知の動きは、高等教育、大学教育、さらに研究活動にまで及び、2001 年の Bologna Declaration、それに続く Bologna

Processによって実現が目指されている。

22) 上掲志賀(2007)参照

(聖徳大学)

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR) and European Language Portfolio (ELP): their pedagogical and political meaning

YOSHIJIMA Shigeru

This paper explores the relation between the *CEFR* and the *ELP*, in order to show how the aims of language policy of Council of Europe should be realized. The underlying idea is to be found in the concept “Pluriculturalism”, which should ensure the peaceful coexistence of different ethnic groups with different cultural backgrounds in the EU. This aim should be achieved by appropriate foreign language teaching based on the concept “Plurilingualism” and the *ELP*.

The *ELP*, recording one’s own experiences with languages and self-assessment of the language competences, should make possible for all European citizens autonomous lifelong foreign language learning. The level lists of language competences with “Illustrative Descriptors” assist this. The so-called “Can Do statement” assesses one’s competence not by negative checks of what one is unable, but by positive acknowledgement of one’s linguistic capabilities. This assessment and the *ELP* should help the teaching staffs as well, who can know exactly how the pupils have learnt and developed their language competences.

For the fulfilment of the ideal of “Pluriculturalism”, each member government must create the Curricula with more importance on the adequate integration of linguistic and cultural components of foreign language teaching.

(Seitoku University)