

ヨーロッパ社会政策からみた『ヨーロッパ言語共通参照枠』 と日本の第2外国語教育の展望

西山教行 Noriyuki NISHIYAMA

1. はじめに

本稿は『ヨーロッパ言語共通参照枠』*Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001) (以下本稿では『参照枠』と略記)をヨーロッパ統合へ向けた社会政策の一環という観点から考察し、『参照枠』が日本の外国語教育、とりわけ英語以外の、いわゆる「第2外国語教育」に対してどのような可能性を開きうるかを検討する。『参照枠』という言語教育装置の意義や役割を理解する上で社会政策という視座は不可欠だが、日本の言語教育はあまり社会政策という視座より論じられることの少なかつたためか、『参照枠』を社会政策との関連で論じた考察は少ない¹⁾。しかし現在、ドイツ語やフランス語などの第2外国語教育の置かれた危機的状況をわずかなりとも切り開くためには、教授法といったマイクロ次元の問題意識だけではなく、言語教育を社会政策に位置づけるといったマクロ的視座も要求されていると筆者は確信しており、小論はこのような試みの一端である。

2. 『参照枠』構想の社会政治的文脈

『参照枠』はヨーロッパの言語教育学者が実験室の中で生み出した教育装置ではない。第2次世界大戦以降50年あまりに及ぶ欧州政策の中で生み出された社会政策の一環であり、その歴史的構築の過程を考慮に入れなければ『参照枠』の社会政治的意義を理解することはできない。そこで、長年にわたり欧州評議会の言語教育政策に関わってきたTrimの論考に基づき、欧州統合ならびに欧州の言語教育政策の歴史を簡潔に振り返り、欧州政策の中から『参照枠』を考察したい(2007)。

2.1 欧州統合への歩み

欧州統合の歩みは1951年の欧州石炭鉄鋼共同体の結成にさかのぼる。当初の加盟国は、フランス、西ドイツ、イタリア、ベネルクス3国で、加盟国の半数(フランス、ベルギー、ルクセンブルク)はフランス語を公用語としており、

1) 日本における『参照枠』の受容については、西山(2009a, 2009b)を参照。

英語が支配言語になっている現代と異なって、初期の欧州政策ではフランス語が基幹言語の役割を果たしていた。

その後、1957年のローマ条約により、欧州経済共同体と欧州原子力共同体が成立する。1967年には3つの共同体が統合し欧州共同体が結成され、翌年には関税が撤廃され、経済統合が進められる。欧州統合はきわめて実利的関心から進められ、資源やエネルギーといったハード面での統合が先行していることに注目したい。

1973年以降には、加盟国の拡大が引き続く。英国、デンマーク、アイルランドの加盟した第一次拡大に引き続き、1981年、1986年、1995年、2004年、そして2007年の第6次拡大に至り、東欧や中欧諸国を含む27カ国、23公用語の共同体へと発展した。この間の1985年にはシェンゲン協定が締結され、協定加盟国間(2008年現在28カ国)の人的移動がより簡便かつ迅速になった。この措置は、欧州政策を構成する言語教育の目的の一つを人的移動の促進とする上での要因の一つといえる。そして1993年にはマーストリヒト条約により欧州連合が誕生し、2002年にはユーロが導入され、政治統合、通貨統合は飛躍的に前進した。

とはいえ、欧州連合は資源や経済、そして政治統合を専権分野としてきたことから、言語教育についての取り組みは比較的遅い。1987年以降、Erasmus計画やLingua計画、Socrates計画などの導入により、学生や教員の域内交流を促進し、主に財政面から多言語主義を推進することに努めてきた。しかし2007年になってようやく、欧州連合は多言語問題担当委員(閣僚級)のポストを設置し、言語教育分野に対して財政支援だけではなく、具体的な政策立案をとる方向へ向かいつつある。2008年には欧州委員会の主導のもとに作られた「異文化間対話を目指す知識人グループ」が*Un défi salutaire: comment la multiplicité des langues pourrait consolider l'Europe* (『意義ある挑戦: 言語の多様性はヨーロッパの結束をどのように強めるか』)と題する提言をバローゾ委員長に提出した。この提言は、母語プラス2言語という多言語主義の思想を推進する上での第2異言語(第2外国語)についての考察を深化させており、今後この提言をどのように施策に生かすか、その動向が注目される。

2.2 欧州評議会と『参照枠』

欧州の言語教育政策の出発点には1949年の欧州評議会の設立があげられる。この国際機関は英仏伊ならびにベネルクス三国、デンマーク、スウェーデン、ノルウェー、アイルランドにより、チャーチルの唱えた「欧州合州国」の理想のもとに結成された。現在までに欧州連合諸国ならびにロシア、および旧ソ連

諸国やトルコなどを含む47カ国から構成されており、「民主主義と法の支配の保護」「人権の保護」「ヨーロッパの文化的アイデンティティと多様性の促進」などを目的として掲げている。この理念から出発して、1954年には「欧州文化協定」が締結され、加盟国に自国語の教育のみならず、加盟国相互の言語文化教育の振興を求めることが確認され、言語教育を通じた相互理解が明文化された。この協定が欧州評議会の言語教育政策の出発点となっており、いわば『参照枠』の原点にあたる。

欧州評議会の政策は欧州連合と異なり、政治的強制力をともなうものではなく、あくまでも勧告や推奨という緩やかな形態を取っているが、それはこの文化協定についても例外ではない。この協定は1963年以降、さまざまなプロジェクトや専門家によるワークショップ、出版物の刊行、政府等への勧告などといった形での言語教育政策として展開し、その特色は次の5点に集約される。まず、ヨーロッパ市民は複数の言語によるコミュニケーション能力の獲得をめざすとする多言語主義の促進が確認されている。第二点として、言語の多様性の促進があげられており、多言語社会ヨーロッパにおいて言語の価値が平等であるとの思想が確認されている。第三にあげられているのは、異文化コミュニケーションを通じて相互理解を進めることである。第四に、民主的市民の育成が訴えられており、多言語能力は民主的社会への参画を可能にすると考えられている。最後に、社会的結束をめざし、言語学習が社会での機会均等の確保に結びつくことが確認されている。このような原則は言語学習を学校教育に閉じこめるものではなく、それをむしろ生涯学習に位置づけ、社会政策の一環として位置づける狙いと考えられる。

欧州評議会の言語教育プロジェクトは主に「現代語教育」「移住者の言語教育、移住者の子弟の就学」ならびに「欧州市民教育」の三つの柱から成り立ち、それぞれは密接に関連している。1963年から第I期プロジェクトが始動し、ヨーロッパの言語文化の多様性を振興するため、応用言語学の成果を受けて、視聴覚教授法による現代語教育の改善が進められた。第II期プロジェクトは1971年から始まり、このプロジェクトにおいて *The Threshold Level* (1975)、*Un niveau-seuil* (1976) という概念・機能シラバスが考案され、ヨーロッパにおける人的移動の促進、成人による言語学習の振興、そしてコミュニケーション・アプローチの発展に多大の寄与をもたらした。

この教育資料は、自律的個人が特定言語を使用して、単なるサバイバルレベルを超えて個別的にコミュニケーションを実現しうる、機能的な言語運用能力のレベルを記述したもので、「学習者はひとたびその敷居を越えれば、新たな活動の世界が開かれる」(Coste et al.: 1976, iii) ことができ、外国語運用能

力レベルという点では『参照枠』の「共通参照レベル」B1に相当する。その内容を見ると、特定言語について一般概念と特殊概念及びスピーチアクトによる分類を行い、特定場面のコミュニケーションに動員すべき、社会文化的能力、方略、発話行為、イントネーションならびに文法などを分析している。このプロジェクトは『参照枠』成立の重要な一歩となっており、ヨーロッパの大言語だけではなく、小言語にいたるまで、現在も22言語について刊行されている。

この概念・機能シラバスの日本語版(『新しい英語教育への指針』)は *The Threshold Level* 改訂版(1990)に基づき1998年に刊行されたが、日本におけるコミュニケーション・アプローチは1980年代半ば以降、主に英米の言語教育学から輸入されたもので、この点で日本語版 *The Threshold Level* をコミュニケーション・アプローチの先駆的移入例に位置づけることはできない。またこの概念・機能シラバスは、作成当初ヨーロッパにおいて「最も低いレベルと考えられた」(Trim, 2007: 23)ものだが、日本においては中級レベルと見なされ、さらにこれは英語を記述した資料体であり、他の言語への適応を前提としていなかった。そもそも個別言語に即した概念・機能シラバスの作成こそが欧州評議会の言語政策の目標であり、現在22言語の版があるとはいえ、それらは英語版やフランス語版からの翻訳ではない。

欧州評議会のプロジェクトは1981年からの第III期、1989年からの第IV期と続けられ、1991年のスイスでのシンポジウム「ヨーロッパにおける言語学習の透明性と整合性：目標、評価、証明書」において『参照枠』と『ヨーロッパ言語ポートフォリオ』*Portfolio européen des langues*の作成が決定された。これを受けて、『参照枠』は1996年に初版、1998年に改訂版を公開し、2001年に最終版が刊行された。『参照枠』構想の時期、すなわち90年代初頭のヨーロッパでは1989年のベルリンの壁崩壊を受け、ドイツの統一が実現し、ソ連の解体へと突き進むヨーロッパ統合の激流の中にあり、統一ヨーロッパという理念が強力に働いていた時期であったと同時に、冷戦の終結が民族紛争を招きつつある時代でもあった。

『参照枠』の目的は、各国の教育機関の協力を促進し、各国の評価を相互承認するための基礎となるもので、いわば国民国家の言語教育制度を超えた超国家的教育制度の組織化に向けられている。つまり言語教育の目的を国民の創成ではなく、「ヨーロッパ人」というこれまで存在していないアイデンティティの創出としている。ヨーロッパ諸国の学校教育制度は多様性に富んでおり、その教育文化に応じて、就学年限の違い、免状制度の相違など、域内の移動を促進する上での条件が整備されていなかった。域内の人的移動、とりわけ学生交流の促進により相互理解を進めることは欧州評議会の重要な課題の一つであり、

これは、ヨーロッパ諸国の高等教育の標準化を進める方向を確認した1999年のボローニャ宣言に引き継がれている。また教授法からみると、『参照枠』は学習者、教師、教育関係者などそれぞれの行動の位置づけを助けるものである。

さらに各国が外国人向けに行っている自国語教育の評価制度は個別的で、標準化されていなかったため、第三者が学習者の多言語能力を判断する場合に、客観的評価を下し難かった。とりわけ、就職活動の中で、企業が求職者の多言語能力を適正に評価し、職能として指標化するために多言語能力の評価基準を共通化することは重要な措置で、これにより言語能力は職能の一部という考えがさらに進められた。

とはいえ社会政策としての言語教育という側面は、人材の移動を促進するだけでなく、場合によっては、人間の自由な移動を抑圧するケースをも生みかねない。ヨーロッパ各国は域外からの移住者の流入を抑制する装置として「共通参照レベル」の導入を始めている。フランスの場合、A1よりもやさしいA1.1を新設し、そのレベルへの到達を滞在資格に連動させると同時に、そのレベルに到達するまでに必要な言語研修の費用を国庫負担とするなど、社会統合の装置の一つとして『参照枠』を活用している。またドイツやデンマークではB1、オランダではA2など、各国の評価基準は共通化されていないものの、言語と滞在許可の連動化が進みつつある(Délégation générale à la langue française et aux langues de France 2005)。今後は、移民政策をヨーロッパ全体に拡大し、社会統合に必要な言語能力基準の共通化がすすめられるかもしれない。

このように欧州評議会の言語教育政策をたどると、『参照枠』がこの国際組織の掲げる3つの目標にいずれも深く関わっていることが確認できる。

3. 『参照枠』から考える日本の第2外国語教育

前章では欧州統合を進める上での社会政策の観点より『参照枠』という言語政策の成立を検討したが、「共通参照レベル」を機械的に導入とするといった無批判的な受容ではなく、『参照枠』の理念を日本の外国語教育、とりわけ英語以外の第2外国語教育に生かすことができるとすれば、『参照枠』はどのような可能性を示すだろうか。

『参照枠』の訴える言語教育の目的を考える上で、ヨーロッパの言語教育政策の対象に想定されている言語の属性は重要な要素となる。ヨーロッパ各国の学校教育で実施されている言語教育はヨーロッパの諸言語に限定されているわけではなく、日本語などヨーロッパ以外の言語教育も行われており、ヨーロッ

パ域外の言語教育と『参照枠』の理念との整合性をどのように図るのかといった議論は深められつつある(ヨーロッパ日本語教師会 2005)。しかし、欧州評議会の訴える相互理解の課題を言語教育に統合するのであれば、ヨーロッパの諸言語がまずその対象となるだろうし、1954年の「欧州文化協定」が構想したように、相互理解を深めるため隣人の言語を相互に学習するという方向性が重視される。フランス人はドイツ語を、ドイツ人はフランス語を学ぶことにより相互の言語文化への敬意を高め相互理解を深め、偏見や先入観を取り除くことが求められており、これは民主的ヨーロッパの構築という社会政策に通底する。しかし現実にはヨーロッパにおいても英語による市場の寡占化が進んでおり、ドイツ人とフランス人の間においても英語によるコミュニケーションが支配的になりつつある(Legendre 2003)。それゆえに英語以外の言語教育の価値を訴え、複言語・複文化主義を推進する装置として『参照枠』の導入が社会政策としても重要になる。

それでは、隣人の言語学習による相互理解という言語教育観は日本において何を意味するだろうか。これは中国語や韓国語、ロシア語といった隣国の言語や、またブラジル・ポルトガル語やスペイン語などの国内に暮らす移住者の言語の学習を意味²⁾、これまで第2外国語教育を代表してきたドイツ語とフランス語は隣人の言語の地位を享受しがたい。確かに中国語や韓国語など隣国の言語教育は、目標言語国のみならず日本国内においてもある程度の有用性を主張できるし、またブラジル・ポルトガル語やスペイン語は外国人集住地域において具体的で重要な役割を果たす。とはいえ、これらの言語教育が何らかの形で日本国内の異言語話者との具体的なコミュニケーションを視野に収めているか否かは、明らかではない。隣国の言語やスペイン語の教師が日本で当該言語を教育する場合、移住者といった負の社会的表象を担いやすい話者とのコミュニケーションを目標言語の教育に統合するのか、あるいは目標言語国にのみ焦点を当てた教育を実施するのか、今後の調査を待たねばならない。

また言語の実用性という視点から北東アジアの言語とヨーロッパの言語を比較した場合、職業生活におけるその価値には著しい差異がある。北東アジアの

2) これら英語以外の外国語学習は全体から見るとごく僅かであるが、近年、中等教育段階から増加の傾向にある。2003年の調査によれば、全国の高等学校5435校の外国語教育の実施率を見ると、中国語8.74%、韓国語4.03%、スペイン語1.86%、ロシア語0.39%、ポルトガル語0.17%と少ないながらも、1999年の数値より増加傾向にあり、また大学での実施率は中国語82.8%、韓国語46.9%、スペイン語35.5%、ロシア語27.6%となっており(国際フォーラム 2005: 29-30)、ドイツ語とフランス語が中心となっていた頃に比べると、多様化の動きは進みつつある。

言語によるコミュニケーション能力は職業生活においても実利的価値を生み、そのために、教育経済学の考え方を借りれば、言語学習に対しては自己投資という観点も発生する(小塩, 2003: 48)。実際のところ、大学のコースにおいて近年、中国語の価値が高まっているのは、その経済的市場価値の上昇を伝えているに他ならない。学習者は中国語学習にある程度のコスト、すなわち時間や資金を投資した場合でも、職業生活においてその投資を回収できると考えている。

この一方で、これまで英語以外の言語教育の中核を占めてきたドイツ語やフランス語といった言語教育は、広い意味での西洋文明の移入を目的として編成されており、隣人の言語と主張するには地理的にあまりに遠く、その地位を正当化することは容易ではない。そもそも、『参照枠』の掲げる言語教育の目的に「西洋文明の移入の道具としての言語」という視座は見あたらない。

またドイツ語やフランス語は日本の職業生活において実用的価値に乏しいことから、将来の職業生活への自己投資は成立しがたい。教師がこれらヨーロッパ語の実用的価値を訴え、教授法を整備したところで、現場のヨーロッパ系企業は英語を共通語として使うことが大半で、教師の主張はあまり合理的説得力を持たない。ヨーロッパ系企業といえども、国際的展開を繰り広げる中で自国語を使う市場が収益に占める比率は低く、国際貿易の言語をコミュニケーション言語とする傾向は否定しがたく、これにはある程度の合理性が認められる³⁾。国内市場に特化する企業であれば、自国語の使用だけで十分だろうが、国際企業の場合、自国語の世界に安住することは経営や市場の実情にそぐわない。

さらに『参照枠』の掲げる「共通参照レベル」についても、留学希望者の比較的多いドイツ語専修やフランス語専修といった専門としての外国語教育・研究の教育課程においては「共通参照レベル」に準拠した検定試験が目標言語国への留学に当たり重要な役割を果たすことから、カリキュラムにおいて『参照枠』への準拠も何らかの合目的性を有するかもしれない。しかしこれは、日本全体の学習者から見ればごく少数である。ドイツ語やフランス語の日本における地位を考えると外国語を活用した行動を指向する「行動主義アプローチ」も説得力を持ちえない。

それでは『参照枠』は日本の第2外国語教育に何ら裨益しえないのだろうか。著者は『参照枠』の提唱する評価の透明性、客観性、共通性、および『参照枠』

3) 2006年4月26, 27日にフランス元老院の主催したシンポジウム「La mondialisation, une chance pour la francophonie」での、フランス語圏に属するレバノンの元文科相 Ghassan Salem の発言 (Wolton 2003: 130)。

の学習者版ともいうべき『ヨーロッパ言語ポートフォリオ』、さらにより一般的課題として、『参照枠』の提示する、複言語・複文化主義といった言語教育学に関する概念が日本の外国語教育に示唆や着想を与えるものと確信する。

国立大学の独立行政法人化以来の大学改革の流れは到達目標の提示を要請しているが、ここに客観性や共通性といった視座を取り入れることにより、教育改革はより効果的に前進するのではないか。たとえば、到達目標を実用フランス語技能検定試験4級と提示するだけでなく、具体的にどのような言語能力を獲得することが求められているのかを明示することも一案である⁴⁾。それも一人の教師の授業だけでなく、複数の授業に共通の到達目標を設定することや、これをさらに一歩進めて複数異言語間での到達度を共通化することも考えられる。もちろん日本の第2外国語教育の多くは、概念・機能シラバスに従って構成されているわけではないため、『参照枠』の「能力記述文」に匹敵するような到達目標の客観的提示には多くの困難を伴う。文法シラバスにおける到達度の共有はドイツ語とフランス語では比較的实施しやすいが、それらヨーロッパの言語と中国語や韓国語との間では決して自明ではない。日本語には中国語や韓国語との共通点も多いが、ヨーロッパ系の言語との距離は遠く、学習は容易ではない。週2回、90分授業を2年間実施した場合に費やされる90時間によって獲得される言語能力は、中国語、韓国語とドイツ語、フランス語で異なることが当然である。そこで、韓国語のように日本人にとって難易度の低い言語の到達目標は高く、ロシア語のように難易度の高い言語の到達目標を低く設定することで、学習者は同じ学習時間を費やした場合にも、到達度に差異があることを理解し、特定の言語学習が簡単であると単純には判断しがたくなるのではないか。このような措置は学習言語の多様化にも資するだろう。さらに学年間の接続の課題も到達目標の透明化により容易になる。このような着想は『参照枠』の著者たちの想定にあるか否かわからないが、想定を超えた利用こそ彼らの意図であるとも述べていることから (Conseil de l'Europe, 2001: 4)、この視座は『参照枠』の趣旨に遠くないに違いない。

また『ヨーロッパ言語ポートフォリオ』について、これが日本の言語教育にどのような可能性を開くのか、その研究も進みつつある(姫田2007)。その特色を一言で述べるならば、言語学習を通じたメタ認知能力の育成といえる。自らの学習過程や異文化体験への目覚めなどにポートフォリオを導入することにより今後の日本での第2外国語教育にすくなからぬ寄与が予想される。

4) 日本における検定試験の提示する評価基準の曖昧さについては、西山(2009a)を参照。

4. 結論

本稿では『参照枠』をヨーロッパ統合に向けた社会政策という観点より考察し、その上で、『参照枠』が日本の第2外国語教育、とりわけドイツ語、フランス語教育にどのような可能性を示しうるかを検討した。ヨーロッパと日本の社会政治的ならびに言語教育的文脈の相違から、『参照枠』は日本に固有の課題をただちに解決するものではない。しかし、そもそも『参照枠』は問題提起をする教育資源で、答えを提示するものではない (Conseil de l'Europe, 2001: 4)。とはいえ『参照枠』が言語横断的に課題を提起するという特性は、異なる言語教育の関係者に議論の基盤となる共通言語を提供し、本稿のような議論の共有を可能とするもので、これ自体大きな貢献である。われわれは『参照枠』に安易に解答や解決策を求めることなく、『参照枠』の提示する課題そのものを真摯に受け止め、日本に固有の社会的政治的文脈において解答を模索する努力を傾けるよう求められている。

参考文献

- Conseil de l'Europe (2001): *Un cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier.
- 欧州評議会, 吉島茂・大橋理枝 (他) 訳 (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.
- Coste, Daniel et al. (1976), *Un niveau-seuil*, Paris, Hatier/Dider.
- Délégation générale à la langue française et aux langues de France (2005), *L'intégration linguistiques des migrants adultes*.
- Groupe des Intellectuels pour le Dialogue interculturel (2008), *Un défi salutaire: comment la multiplicité des langues pourrait consolider l'Europe*, Bruxelles, Commission Européenne.
- 姫田麻利子 (2007): 「異文化間能力と『言語バイオグラフィ』」. 『人文科学』(大東文化大学人文科学研究所) 12: 1-20.
- 国際フォーラム (2005): 『日本の学校における韓国韓国語教育—大学などと高等学校の現状と課題』. (財団法人国際フォーラム).
- Legendre, Jacques (2003), *Les rapports du Sénat, n. 63, 2003-2004, Pour que vivent les langues ...: l'enseignement des langues étrangères face au défi de la diversification*, Paris, Le Sénat.
- 小塩隆士 (2003): 『教育を経済学で考える』. (日本評論社).
- 西山教行 (2009a): 「『ヨーロッパ言語共通参照枠』の社会政策的文脈と日本での受容」. 『言語政策』5: 61-75.
- Nishiyama, Noriyuki (2009b), «L'impact du *Cadre européen commun de référence pour les langues* dans l'Asie du Nord-Est: pour une meilleure contextualisation du CECR», *Revue japonaise de didactique du français*, vol. 4, n. 1. (à paraître).
- Trim, John L. M. (2007), *Les langues vivantes au Conseil de l'Europe 1954-1997*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

- ヴァン・エック, J. A., トリム, J. M. L. 著 (1998), 米山朝二, 松沢伸二 訳: 『新しい英語教育への指針, 中級学習者レベル (指導要領)』. (大修館書店).
- ヨーロッパ日本語教師会 (2005): 『ヨーロッパにおける日本語教育と *Common European Framework of Reference for Languages*』. (国際交流基金).
- Wolton, Dominique (sous la direction) (2006), *La mondialisation, une chance pour la francophonie colloque au Sénat, 27 et 28 avril 2006*, Paris, Sénat.