

『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

西山 教行

キーワード：『ヨーロッパ言語共通参照枠』 言語政策 言語教育 文脈化 北東アジア

要 旨

本稿は、『ヨーロッパ言語共通参照枠』が欧州統合の中でどのような社会政策の一環として構築され、日本の言語教育界においてどのように受容され、どのような影響を与えつつあるのかを探る。そのために、まず『参照枠』成立の過程をたどり、この教育装置が社会政策の一環として創出された文脈を確認する。その上で、日本における『参照枠』の受容を検証し、いくつかの問題点を明らかにし、『参照枠』の理念を生かす試みとして「北東アジア言語共通参照枠」の可能性を展望する。

1. はじめに

2004年に日本語訳が刊行されて以来（吉島他 2004）、『ヨーロッパ言語共通参照枠』 *Un Cadre européen commun de référence pour les langues*（以下、本稿では『参照枠』と略記）は日本の言語教育関係者の関心を喚起し続けてやまない。しかし、その関心の多くは「共通参照レベル」という評価表に還元されがちで、この言語教育装置の潜在的構想力を十二分に消化しているとは言い難い。そして、このヨーロッパ起源の教育装置を日本ならびに北東アジアの社会政治的あるいは言語文化的文脈にどのように適応すべきかといった、言語教育学がその使命とすべき考察や、さらにそのような考究に基づく実践は決して多くない。

そこで本稿は『参照枠』を欧州統合の社会政治的文脈から検討し、日本における受容の過程をたどり、その問題点を摘出するとともに、それを踏まえて、北東アジアの社会政治的ならびに言語文化的文脈において『参照枠』を統合するには、あるいは固有の「参照枠」を構想するにはどのような視座が要求されるかを批判的に展望する。

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研究室の試験管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、欧州統合と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 (Trim 2007)。

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、ベネルクス三国で、加盟国の半数はフランス語を公用語としており、初期の欧州政策において、英語ではなくフランス語の果たした役割が大きかった。また、欧州連合の起源は、日米に対抗する第三の経済的極を構築することではなく、戦争の原因とも道具ともなった資源の共同管理であったことを改めて確認する必要がある。

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、ハード面での統合が先立っていることに注目したい。これは次に述べる欧州評議会の動きと対照的である。

1973年以降には、加盟国の拡大が引き続き、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。この間に、1993年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。

ところが、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ため、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、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、財政支援だけでなく、具体的な政策立案をとる方向へ向かいつつある。

一方、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。この協定が現在までに至る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年以降にプロジェクト形式の言語教育政策として展開し、その特色

は次の五点に集約される (Conseil de l'Europe, sans date)。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、民主的市民の構築が訴えられており、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ことなく、むしろ生涯学習に位置づけ、社会政策の一環として構想していることを示している。

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」三つの柱から成り立ち、その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コミュニカティブ・アプローチの発展に多大の寄与をもたらした²。

この教育資料体は、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ある。「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) ことができるもので、外国語能力レベルという点では「共通参照レベル」の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。

プロジェクト自体は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*の作成が決定される。これを受けて、「参照枠」は1996年に初版、1998年の改訂版を公開し、2001年に最終版が刊行された。

「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、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。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。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、学習者の多言語能力を第三者が判断する場合に、客観的評価を下し難いという問題があった。『参照枠』は、評価の共通性や透明性を高めることによりこのような課題に対応し、相互理解をめざした域内交流に裨益する道具として構想されたもので、この意味で社会政策の一環という役割を担っている。

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、抑圧するケースも生みかねない。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」の導入を始めており、フランスでは A1.1 (A1 の下位レベル)、ドイツでは B1、デンマークでは B1、オランダでは A2 など、言語能力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)。

3. 日本における『参照枠』の受容

2004 年の日本語版刊行以来、日本社会で『参照枠』はどのように受容されているだろうか。『参照枠』は欧州統合の運動における、言語教育面での統合の成果とも考えられ、フランスやフィンランドなどいくつかの国では教育課程の指導要領に導入されている。しかし、日本はそのようなヨーロッパ諸国と異なり、欧州評議会や欧州連合の加盟国ではないことから、『参照枠』に関する政治的法的拘束力が発生しない。つまり日本の文部科学省は学習指導要領に『参照枠』を導入するよう勧告を受けることもなければ、その義務もない。とはいえ、日本の言語教育学研究者は『参照枠』を遠いヨーロッパで生み出された教育資源で、日本には関係がないと捉えるのではなく、これをヨーロッパ発の新たな言語教育思想として移入する必然性があるかのように受けとめている。

そこで『参照枠』について、いくつかの先行研究を振り返り、日本での受容を検討したい。受容のプロセスは、およそ紹介、利用ならびに着想の三種類に類型化できる。

3.1. 『参照枠』の紹介

まず『参照枠』についてどのような紹介が行われてきたのかを検討する。藤原 (2003) は日本語版の刊行に先立って『参照枠』を紹介し、その 3 章に提示されている「共通参照レベル」をアメリカ外国語教育協会 The American Council on the Teaching of Foreign Languages 作成の「外国語能力評価基準」ACTFL Proficiency Guidelines との比較を試みた。第一の紹介者が「共通参照レベル」に注目したのは偶然ではなく、これ以降、日本人研究者の関心を惹きつけるのは何よりも「共通参照レベル」であり (山本 2008)、そこでの特定レベルに向けた具体的教材での取り扱いの分析や (江澤 2007)、ある特定レベルのコミュニケーション能力が日本人学習者の到達目標として妥当であるかなどを検討する考察が進められてきた (太治 2007、太治 2008、トゥルンマー 2005)。また『参照枠』の訳者である

吉島(2007)は「ヨーロッパ言語ポートフォリオ」との関連で「参照枠」を紹介した。石橋(2006)は「参照枠」の提示する、「言語能力」「社会言語能力」「語用論的能力」から構成されたコミュニケーション能力を論じ、その構造を紹介している。さらには「参照枠」の関連資料を出発点として、あるレベルの語彙に注目し、日本で実施されている検定試験の語彙との比較を進める研究も行われてきた(平手2004)。

多くの先行研究は「参照枠」が欧州評議会の策定した言語政策の一環であることに言及するものの、社会政策というマクロ的問題意識からその意義を考察するものは比較的少ない。その中でも藤原(2008)は「複合体としての外国語教育」の視座を訴え、外国語教育を社会全体の中において考察する必要性を提起し、また山川(2007)は、欧州評議会の言語教育政策の歴史を回顧し、複言語主義の実施状況をドイツにおいて検討し、あわせて日本での意義を検討している。著者は、近代日本の言語政策がヨーロッパに範を得たこと、また教科教育と言語教育の連携を進める上で、欧州評議会の知見は有益であることなどをあげ、欧州言語教育政策研究の重要性を訴えている。

「参照枠」の紹介という点では、これをコミュニカティブ・アプローチと混同する動きも認められる(伊川2007)。しかしこのような「誤解」をいたずらに貶める必要があるだろうか。教授法の次元で考えるならば、「参照枠」が新たな教授法を提唱するものではないとしても、これはコミュニカティブ・アプローチを否定するものではないし、むしろその延長線に位置づけられる。

言語教育学は新興の学際的分野であるために、その概念をめぐる理解は一様ではない。「参照枠」やこの教育装置の提唱する「行動主義アプローチ」などの概念は、これまで言語教師が慣れ親しんできたものではなく、従来の「教授法」「教授学」「教育学」といった概念とどのように異なっているのか、多くの教師にとっては、必ずしも自明ではない。フランス語についてみると、「*approche*」「*cadre*」「*méthode*」「*méthodologie*」「*pédagogie*」「*didactique*」「*éducation*」「*enseignement*」「*formation*」などの概念を明示的に理解することは必ずしも容易ではない。

しかし、西洋起源のコミュニカティブ・アプローチが1980年代以降の日本において市民権を獲得し、程度の差こそあれ、様々な教育機関で活用され、日本の言語教育を刷新したのは確かであり、ある意味でこれは西洋より輸入された教授法が普遍性を獲得した証左ともいえる。とはいえ、日本の言語教師がコミュニカティブ・アプローチを移入したように、「参照枠」もまた日本に移植可能な普遍的な教授法上の概念として理解できるだろうか。確かに、この新たな教育装置は、研究が進めば、ヨーロッパ以外の地域でも活用されうるかもしれない。しかしヨーロッパ起源のこの装置を十全に活用することはヨーロッパ以外の地域で可能なのか、何らかの文脈化などを必要とするのか、あるいはそもそも移入は妥当なのかなど、議論は端緒についたばかりであり、「参照枠」を普遍的な教育概念として受容するには、まだ時期尚早であると考えられる。

3.2. 『参照枠』の利用

次に「参照枠」の利用がどのような問題を惹起するのかを検討する。これまでのところ、現在の日本での受容を特徴づけている利用とは、主に「参照枠」の無批判的利用にとどまっております。これは共通参照レベルの特定レベルを到達目標とする教材の作成として顕在化している。フランス語教育の場合、「参照枠」に準拠することを宣伝文句とする教材の著者は、コミュニケーション・アプローチに従い、タスクの実現に向け、A1レベルに準じた教授法を「参照枠」の独自性と訴えており、「参照枠」の推進する欧州統合の課題や複言語主義、部分的な能力などは考慮に入れていない (Crépieux 2006, Crépieux 2007)。語学教材は大きな経済的市場を形成しており、毎年何十冊と刊行される商品の中で差別化が行われるためには、効果的な販売戦略が必要であり、その一環として「参照枠」が有効であることは、日本のみならず世界中の言語教育市場においても疑いを得ない。「参照枠」の準拠という宣伝文句は、少なくとも日本ではこれを特色とする商品がまだ少ないことから、他の教材との差別化に有利に働く。

また「参照枠」にもとづき、ヨーロッパ14カ国の学習者を対象としたコミュニケーション能力を診断するシステムである DIALANG³を、文字通り日本人学習者に実施し、共通参照レベルに基づくテストが日本人の学力の測定にとって妥当であるかを問う実証研究もある (斉田 2008、中島・永田 2006)。調査の結果、日本人学習者がヨーロッパの言語学習環境を前提とするテストを受験する場合、学習環境や文化、習慣の違いがあることから、それがテストの結果に影響を及ぼしたのではないかとこれらの研究は報告している。しかし、英語教育分野でのこのような研究は「参照枠」成立の社会政治的文脈を検討することなく、欧州統合における言語教育の装置が日本社会にどのような意味を持ちうるか、とりわけ何を目的として言語教育が編成されているのかなどには触れていない。

しかし、本稿の著者は、このような利用を一義的に批判する意図もなく、これには日本特有の原因があると考えます。日本人教師や研究者が共通参照レベルに認められる評価基準としての「参照枠」にもっぱら関心を寄せるのは、日本での各種検定試験などの評価基準が曖昧であることと無関係ではない。

そこでフランス語検定を例にとって検証しよう。現在日本で実施されている検定試験には以下のものがある。DELF (Diplôme d'études en langue française)、DALF (Diplôme approfondi en langue française)、TCF (Test de connaissance du français)、TEF (Test d'évaluation du français)、そして日本独自の検定試験として実用フランス語技能検定 (いわゆる「仏検」、Diplôme d'aptitude pratique au français) が実施されている。このうち、最初の三者はフランス国民教育省およびパリ商工会議所の運営するもので、TEFはテスト形式が異なるため「参照枠」との連携を行っていないが、DELF-DALF および TCF は「参照枠」の共通参照レベルに対応している。仏検については、「およそ」3級が A1、準2級が A2 に対応すると提示しているが、両者の間に互換性はなく、「およそ」の対応関係である。

さらにその対応関係にどのような根拠があるのか、明示的説明は与えられていない。すなわち仏検は「参照枠」の定める能力基準に準拠して構想されていることから、対応関係があるとしてそれを提示しているわけではない。おそらくA1の定める到達度が、仏検3級の想定する到達度に「およそ」類似しているから、「およそ」の対応が認められると考えているのではないだろうか。

これら4つの検定試験の中でも1981年に創設された仏検が最も古く、日本において最大の受験者数を誇っている⁴。入門レベルである5級を例に取りあげて、そこから評価観を検討したい。

5級の程度については、「初歩的な日常フランス語を理解し、読み、聞き、書くことができる」と規定され、これは2つの技能にわたり次のように展開する。

読む：初歩的な単文の構成と文意の理解。短い初歩的な対話の理解。

聞く：初歩的な文の聞き分け、挨拶等日常的な応答表現の理解、数の聞き取り。

文法知識：初歩的な日常表現の単文を構成するのに必要な文法的知識。動詞としては、直説法現在、近接未来、近接過去、命令法の範囲。

ただちに気がつくように、評価基準は「参照枠」の提示するようなスピーチアクトに基づくコミュニケーション能力ではなく、コミュニケーション能力の構成要素の一つである言語能力(知識)が中心となり、口頭表現や異文化(間)能力は評価対象に入っていない。また「初歩的な日常フランス語」が具体的に何を意味するのか、その指針は明示されておらず、共通参照レベルの能力記述文と比べると、その記述文は全体として曖昧であるとの印象を受ける。

それにもかかわらず、この検定試験が、透明性や共通性のはるかに高い共通参照レベルに準拠したフランスのフランス語試験よりも、多くの受験者を集めているのは、仏検検定料がフランス製検定試験よりも安価だという料金設定の問題だけではない⁵。それは仏検が、良きにつけ悪しきにつけ、外国語の運用能力よりも言語知識に重点を置く日本の言語教育文化を尊重しているためであろう。そのためにかえって、言語教育学的観点からも共通参照レベルの提示する透明性や客観性は、より魅力的であり、またより妥当なものと映る。これはフランス語だけに認められる問題ではなく、国の指針においてすら、評価の透明性と客観性は十二分に確保されていない。

文部科学省は2003年に「『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想」を公開したが、その中で国は国民全体に求められる英語力を以下のように規定している(文部科学省2003)。

国民全体に求められる英語力

「中学校・高等学校を卒業したら英語でコミュニケーションができる」

○中学校卒業段階：挨拶や応対、身近な暮らしに関わる話題などについて平易なコミュニケー

- ションができる（卒業者の平均が実用英語技能検定（英検）3級程度）
- 高等学校卒業段階：日常的な話題について通常のコミュニケーションができる（卒業者の平均が英検準2級～2級程度）

ここで「平易なコミュニケーション」や「通常のコミュニケーション」が何を意味するのか、計画案から読みとることは困難である。このように評価基準が曖昧な言語教育環境において、『参照枠』の提示する共通参照レベルや能力記述文などの透明性が高く、客観的であると判断するのは当然かもしれない（山田 2005:103）。そして、そこから「共通参照レベル」の評価基準や能力記述文を無批判的に導入しようとの企図が発生するのではないだろうか。

3.3. 『参照枠』からの着想

第三の受容として、『参照枠』からの着想が認められる。『参照枠』は日本の言語教育関係者にモデルを提供し、そこから何らかの着想を得た試みが進められ、なかでもそれは日本における独自の言語教育スタンダードの作成としてあらわれている。

国際交流基金は、国際社会における日本語学習者の拡大を受け、「日本語教育とは、どういう理念・目的で、何ができるようになればいいのかの一案を提示する」ため、『参照枠』から着想を得て「日本語教育スタンダード」の構築を進めている。これは「日本語が国際的な社会の中で国際的な機能を持つために、国際水準の一番今趨勢のっているものに学ぶべきである」との観点から進められている（嘉数 2007:31）。なかでも『参照枠』の能力記述文は透明性と客観性の点で模範となっているようだ。確かに増加する日本語学習者の評価基準が教育機関で異なり、標準化されていない現状では、具体的レベル設定や到達度といった課題を解決するために、「共通参照レベル」のような透明性の高く、客観的な評価体系は魅力的であり、機能的でもある。

しかし『参照枠』が単なる教授法上の貢献ではなく、ヨーロッパの社会政策の言語教育分野における貢献の一つであると考えた場合、「日本語教育スタンダード」は日本において具体的にどのような社会政策の成果として構想されたものといえるだろうか。

さらに言語教育観を見ると、「日本語教育スタンダード」は相互理解のための日本語を理念とし、「日本語は日本人だけのものではなく、外国人同士の日本語でのコミュニケーションもふくむ」（高島 2008:45）ことを想定している。しかしこのような日本語教育・学習観は日本国外で軋轢を生む可能性がある。台湾の東海大学日本語文学系 2008 年国際シンポジウム「ことば・ひと・越境」の開催趣旨には、次のような指摘がある。日本語スタンダードが『参照枠』を参考として策定されたのであれば、『参照枠』がヨーロッパ共同体を前提に構想されたように、日本語スタンダードも何らかの「共同体」を想定しているのではないかと問いただし、「ここに、戦前・戦中の言語政策との連続性は見えないのだろうか。そこに見え隠れしている共同体は日本を中心とした世界である」ことに懸念を深めている（東海

大学日本文学系 2008)。戦前・戦中の「大東和共栄圏」という「日本語共同体」の神話は、完全に払拭されたわけではない。

しかし、「日本語教育スタンダード」の最大の問題はその単一言語主義的発想である。これはあくまでも日本語一言語の普及に関わるスタンダードであり、『参照枠』が追求する複言語主義の思想はその言語政策の枠組みに入っておらず、この取り組みは、北東アジアにおける言語文化の共生に負の要因をもたらしかねない。というのも、近年になり、中国では孔子学院が、台湾では世界華語文教育学会が、韓国では韓国語世界化財団が設立され、北東アジア諸国はそれぞれ自国語普及に国益を見いだそうとする傾向にあり、日本政府の外郭団体である国際交流基金もまた単独行動的に自国語普及を推進するのであれば、これは19世紀末のヨーロッパが経験した言語普及と戦争を21世紀の北東アジアで再現することになりかねないからだ (Cortier 2005)。「日本語教育スタンダード」の構想者は、各国が個別に自国語普及を模索し、「スタンダード」を構築し、その後に「東アジア言語教育参照枠」を協調的に構築するとの希望的観測を抱いている (嘉数 2006: 57)。しかしこのような展開は言語教育政策の共有化以前に関係各国におけるナショナリズムの衝突を招かないだろうか。確かに国際交流基金は外国人に対する国外の日本語教育を主管しているため、日本語以外の言語教育に対しては権限が及ばないという行政上の制約もある。しかし『参照枠』の提起した課題は教育行政の共通化にも関わるもので、評価基準だけを利用するのではなく、教育行政への課題として『参照枠』から着想を得る必要があるのではないか。

【参照枠】は、日本国内の英語教育にも着想を与え、それはCEFRjapanと呼ばれるスタンダード構想として顕在化しつつある。日本人はアジア諸国の受験者と比較してTOEFLスコアで低迷を続け、英語による国際コミュニケーション能力に劣ると批判されていることから、英語教育研究者が中心となり、「国際基準に基づく到達目標による逆順方式の英語教育システム」の構築を検討している。これは、「国際業務の専門分野で、十分に役に立つ英語コミュニケーション能力を設定して、それを最高到達基準値として明示する」(小池 2008: 15)ことをめざし、その最上級レベルから、大学修了時のレベル、さらに高校修了時、中学修了時、小学校修了時と、上級から入門レベルへと逆の段階を追って到達目標を定め、「それぞれの目標に向かっての一貫したシステム、カリキュラム、教授法、学習法、教材、学習ストラテジー、教師養成を再構成して提示する」ことを狙ったもので、『参照枠』の構造にきわめて類似している。そして「共通参照レベルの提示する六段階それぞれの5技能の枠組みに、技能の質的側面を表す能力記述文を加えて、新たな参照枠を作成すること」(岡 2008: 21)に取り組み、またA1を細分化し、さらに子ども向けにPre-A1を設け、日本の言語事情への適応を試みている。しかし、このような取り組みは、既にヨーロッパ諸国でも見られるもので、フランスは識字能力の乏しい成人移民学習者を対象にA1.1を創設している。またCEFRjapanの特色の一つは、最終的な到達目標を「国際業務の専門家」である企業人に定めており、英語をもっぱら機能的側面から捉え、文化的側面は考慮に入れていない。

英語教育は学校教育の基幹科目の一つであるにもかかわらず、これまで統合的で客観的な到達目標の設定が行われてこなかったことから、このプロジェクト自体この欠落を補う点に大きな意義があると関係者は考えている。

だが、この CEFRJapan も国際交流基金の構想と同じく、「共通参照レベル」からの着想が中心で、複言語教育や部分的能力の問題、あるいは「参照枠」成立の政治的理念などは考慮に入れておらず、「共通参照レベル」の部分的使用にとどまっている。

日本において日本語教育と英語教育がそれぞれの立場から異なる言語教育スタンダードを構築しようと計画を進めていることは、日本の言語教育がきわめて機能的側面からのみ捉えられていることをはからずも示しているようだ。そしていずれの計画も国際社会への対応を喧伝しているながらも、単一言語主義的発想に立ち多言語への展望を欠いていることから、グローバル化の中でますます多言語社会への実相を深めている日本社会の現実とは逆のベクトルを向いているのではないと思われる。

「参照枠」を技術的観点からのみ導入しようとの動きがある一方で、その精神を生かすことに成果を上げているケースもある。それは、大阪外国語大学（2007年に統合し、現在は大阪大学）の提供する25言語のコース・カリキュラムの改革プログラムで、これはそれぞれの言語の到達目標を共通参照レベルに従って明示化し、言語間の学習の難易度を解消する、すくなくとも客観化する試みである。この改革は外国語教育・研究に特化し、言語教育の目的や到達度を明示的に示すことのできる教育機関でこそ可能な試みかもしれないが、言語の壁を取り払い、共通の評価基準を実現しようとする点において、「参照枠」の文脈化の好例と言える（真嶋 2007）。

このように、日本社会における「参照枠」の受容を概観すると、学術的関心から実践的関心まで、関心の幅は次第に広がり、また深まりつつあることがわかる。しかし、現時点で多くの研究者は「参照枠」について技術的関心やその機能的側面にのみ関心を持ち、一義的な導入に終始し、その社会政策的側面や複言語教育の実践やその意義を訴える教育などについて、十分に検討を深めていない。その原因の一端は、これまでの日本の評価制度で客観性や透明性が十分に確保されていない点にある。しかし別の観点から考えると、「参照枠」の刊行に伴って、言語教育の評価に客観性や共通性が必要との論点が明確になったことは貴重な貢献である。今後は「参照枠」が異言語教育間での評価制度の共通化や社会政策への広がりへと議論を深化させることができるのか、その展開を見守る必要がある。

4. 結論として：「北東アジア言語共通参照枠」の可能性

ここまでのところで、日本における「参照枠」を巡る問題点を指摘し、分析してきたが、これらはともすれば批判的考察にとどまり、具体的展望を欠くと評されるかもしれない。本稿の著者は「参照枠」の無批判的導入に懐疑的であり批判的だが、この教育装置を教育改革

に結びつけることには意義を認めており、そのような観点から「北東アジア言語共通参照枠」の可能性を展望し、本稿を終えたい。

「北東アジア言語共通参照枠」を構想する上で、どのような問題を解決しなければならないのだろうか。ヨーロッパには欧州評議会や欧州連合という超国家組織が存在し、統合した政策を打ち出すことができるが、北東アジアに類似の組織は存在しない。従って、どのような形で、だれがイニシアティブを取るのか、課題は大きく、共通の政策決定には多くの障壁がある。それは、この地域の主権の確定すら明確ではないという事態にあらわれており、竹島、北方領土、尖閣諸島、東シナ海海底油田に加えて、台湾や朝鮮半島の地位はいずれも北東アジアの政治的不安の要因となっており、国境問題の存在しないヨーロッパと対照的である。このような政治的文脈の中での政策の共有化は自明ではない。

またヨーロッパでは、さまざまな政策プログラムを導入して、学生や市民などの域内移動を促進し、相互理解を進めているが、北東アジアの人的移動は必ずしも相互性の上に成り立つものではない。日本に留学する外国人留学生の大半は中国人や韓国人を中心とするアジア諸国からの学生だが、これとは対照的に、日本人学生の多くはアメリカを中心とする英語圏へ留学し、中国や韓国といったアジア諸国へ留学する学生は極めて少ない。言語文化の平等を説く複言語主義教育によって、英語への一極集中を是正し、アジア諸国との共存を進めることができるだろうか。

このような状況の中で、「北東アジア言語共通参照枠」構想など、絵空事のように映るかもしれない。しかし、欧州統合が「参照枠」を実現するまで50年あまりの歳月を要していることを考えると、「北東アジア言語共通参照枠」という可能性を一概に否定することはできない。ヨーロッパの統合モデルは、戦争の原因となる資源の共同管理といったハードの局面から始まり、しだいにソフト面へと歩みを深め、言語教育・学習という人間精神に直接に関わる局面へと深化したが、これが唯一の統合モデルではない。北東アジアではすでに経済交流の実績がある。そこからただちに政治的課題を解決し、資源の共有といったハード面にまで到達するには困難があるにせよ、ヨーロッパモデルとは対照的にソフト面での共通化を進めることから始めて、最終的にはハード面での統合に達することができるかもしれない。幸い、地域の各国は自国語普及に国益を賭け始めているだけに、その機運を活用し、国家レベルではなく、民間の研究者交流を活性化し、言語教育の共通化への歩みを探ることができるのではないか。そのときに議論の素材として、この「参照枠」がそれぞれの社会でどのように受容されているのかを取りあげ、ヨーロッパの言語教育の文脈と北東アジアの文脈を付き合わせるにより、対話の糸口がつかめるのではないだろうか。そしてこれこそが、北東アジアでの「言語戦争」を回避し、北東アジアを一つの共同体として承認する上での方向性を打ち出すと考える。

北東アジアが政治的緊張を生きているのならば、言語教育はその緊張を高める方向に働くべきではなく、むしろ言語教育研究者間の対話を積み重ねることにより、信頼を醸造するこ

とが必要となる。そのような意味での対話の素材としてヨーロッパの「参照枠」は最適だろう。「参照枠」の理解をめぐる誠実な知的対話こそ、「北東アジア言語共通参照枠」への道を開くことになる。

注

- 1) ちなみに本稿では「北東アジア」を日本、朝鮮半島、中国、台湾に限定し、ロシアを含めない。この概念は研究分野によりその対象が異なり、一義的に理解することは困難である（中見 2004）。ロシアは欧州評議会の正式加盟国であり、本稿の取り扱う言語教育問題について、ロシア語はヨーロッパの言語の一つとしてとらえることができる。したがって、北東アジアの言語として本稿が前提とするのは、日本語、中国語、朝鮮語であり、また少数言語の課題は取り扱わない。というのもこの三言語のみが各国において対外言語普及政策の対象となっているからである。
- 2) *The Threshold Level* 改訂版（1990）をもとに、1998年に日本語訳（『新しい英語教育への指針』）が刊行された。しかし日本におけるコミュニカティブ・アプローチの普及にこの日本語版教育資材がどの程度の影響を与えたのか明らかではない。「参照枠」が言語教育のさまざまなレベルに示唆や影響を与えつつある現状に比べるならば、この概念・機能シラバスそのものの影響は限定的だったと考えられる。
- 3) DIALANG とは、「参照枠」をもとに四技能、構文力、語彙力を評価することを目的として開発され、コンピューター上で受験可能なテストであり、現在 14 言語が整備され、共通参照レベルに従った自己評価を行うことができる。
- 4) 平成 19 年度の受験者総数は 34955 名である（フランス語教育振興協会サイトによる）。
- 5) ちなみに、3 級の受験料は 5000 円であるのに対し、それにほぼ対応する A1 では 10000 円の検定料となっている。

参考文献

- Conseil de l'Europe (sans date), « Politique linguistique éducative du Conseil de l'Europe », http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Division_FR.asp
- Conseil de l'Europe (2001), *Un cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier.
- Cortier, Claude (2005), « Guerre et paix des langues dans les projets de l'Alliance française. Des rhétoriques de la propagation aux médiations linguistico-didactiques », *Plurilinguisme et apprentissages, mélanges Daniel Coste*, Lyon, École normale supérieure Lettres et Sciences humaines.
- Coste, Daniel et al. (1976), *Un niveau-seuil*, Paris, Hatier/Dider.

- Crépieux, Gaël et Callens, Philippe (2006), *Spirale* (『スパイラルー日本人初心者のためのフランス語教材』), ピアソン・エデュケーション 127 p.
- Crépieux, Gaël (2007), « Apports du CECR pour la conceptualisation d'une méthode adoptée aux apprenants japonais » *Rencontres* 21 10-15.
- Délégation générale à la langue française et aux langues de France (2005), *L'intégration linguistiques des migrants adultes*, Paris, Délégation générale à la langue française et aux langues de France, 61 p.
- Trim, John L. M. (2007), *Les langues vivantes au Conseil de l'Europe 1954-1997*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- 石橋嘉一 (2006) 「ヨーロッパ共通参照枠 (CEF) における『コミュニケーション言語能力』」
『異文化コミュニケーション研究』(神田外語大学) 18号 161-179
- 伊川 徹 (2007) 「CECR、きっと来る、すぐ狂う！」*Rencontres* (関西フランス語教育研究会)
21 20-24
- 江澤照美 (2007) 「ヨーロッパ言語共通参照枠 (MCER) と日本の大学におけるスペイン語教育：読解授業と教材」『愛知県立大学紀要 言語・文学編』第39号 133-157
- 岡 秀夫 (2008) 「英語教育の基準を求めてー日本版 CEFR への取り組み」『英語展望』No. 116 18-23
- 嘉数勝美 (2006) 「ヨーロッパの統合と日本語教育」『日本語学』11月号 46-58
- 嘉数勝美 (2007) 「『日本語教育スタンダード』は誰のものか、誰のためか」『日本語教育振興協会ニュース』No. 98 27-36
- 小池生夫 (2008) 「国際基準を見据えた英語教育ー国際的な危機に対応する小池科研の研究
成果と提言」『英語展望』No. 116 14-17
- 齊田智里 (2008) 「ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR) による日本人大学生英語力診断の試
みー英語教育達成目標への CEFR 適用可能性の一検討ー」*JACET Journal* 47 127-140
- シュテファン・ツァルンマー、柘田義一 (2005) 「日本のドイツ語教育に見られる『ヨーロ
ッパ共通参照枠』への対応 その1:『能力記録』A1とドイツ語教科書」『神戸大学国際コミュ
ニケーションセンター論集』第2号 53-67
- 高島まな (2008) 「『国際交流基金日本語スタンダード』と日本語能力試験の改訂」『月刊日
本語』4月号 44-46
- 太治和子 (2007) 「ヨーロッパ共通参照枠とフランス語教育ーレベル設定・自己評価表・行
動主義ー」『関西大学外国語教育フォーラム』第6号 53-68
- 太治和子 (2008) 「ヨーロッパ共通参照枠におけるレベル B1 について」『関西大学外国語教
育フォーラム』第7号 45-56
- 東海大学日本文学系 (2008) 「東海大学日本文学系 2008 年国際シンポジウム『ことば・ひと・

- 越境」開催背景と意義 <http://www2.thu.edu.tw/~japan/jap/study/symposium/2008/2008THU.pdf>
- 中島正剛、永田真代 (2006) 「CEFR の日本人外国語学習者への適応可能性」『外国語教育研究』(外国語教育学会) 第 9 号 5-24
- 中見立夫 (2004) 「“北東アジア” はどのようにとらえられ、とらえられてきたか」『北東アジア研究』(島根県立大学北東アジア地域研究センター) 第 7 号、43-56
- 平手友彦 (2004) 「大学 1、2 年次におけるフランス語習得語彙の基準をめぐって: Cadre européen commun de référence、ALTE、実用フランス語技能検定試験」『広島外国語教育研究』第 7 号 63-74
- 藤原三枝子 (2003) 「ヨーロッパにおける言語運用能力評価の共通フレームワークー『コミュニケーション能力』の新しい理解をめぐってー」『言語と文化』(甲南大学国際言語文化センター) 第 7 号 103-124
- 藤原三枝子 (2008) 「言語教育ヨーロッパ共通フレームワーク: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen の評価をめぐって」『言語と文化』(甲南大学国際言語文化センター) 第 8 号 107-124
- フランス語教育振興協会 (APEF) サイト <http://apefdapf.org/>
- 真嶋潤子 (2007) 「言語教育における到達度評価制度に向けてーCEFR を利用した大阪外国語大学の試み」『間谷論集』(大阪外国語大学日本語日本文化教育研究会) 第 1 号 3-27
- 文部科学省 (2003) 「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/15/03/03033102.pdf
- J.A. ヴァン・エック、J.M.L. トリム 著、米山朝二、松沢伸二 訳 (1998) 『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
- 山川智子 (2007) 「欧州評議会・言語政策部門の活動成果と今後の課題ーplurilingualism 概念のもつ可能性ー」『ヨーロッパ研究』(東京大学ドイツ・ヨーロッパ研究センター) 第 7 号 95-114
- 山田雄一郎 (2005) 『日本の英語教育』岩波書店
- 山本弘子 (2008) 「日本語学校から見た評価の観点の見直しーヨーロッパ共通参照枠の視点からー」『日本語教育』136 号 38-48
- 吉島茂・大橋理枝 (他) (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
- 吉島茂 (2007) 「ヨーロッパの外国語教育を教育観・言語政策から見る」『言語政策』第 3 号 61-81

(京都大学)

Le Contexte sociopolitique d'un *Cadre européen commun de référence pour les langues* et sa réception au Japon

NISHIYAMA Noriyuki

【Mots clés】 *Cadre européen commun de référence pour les langues*, politiques linguistiques, enseignement des langues, contextualisation, Asie du Nord-Est

Cet article étudie l'importation et l'impact du *CECR*, ainsi que la possibilité de sa mise en place, dans le contexte sociopolitique au Japon et en Asie du Nord-Est. Nous étudions le processus d'élaboration du *CECR* en Europe pour éclairer le contexte sociétal où cet instrument éducatif a été créé. Notre analyse s'oriente, ensuite, sur la diffusion du *CECR* au Japon pour en évoquer la problématique et pour examiner la possibilité d'un *Cadre d'Asie du Nord-Est commun de référence*, éventuel projet d'innovation qui s'inspire de principes du *CECR*, sans en copier l'application qui a été faite en Europe.

(Université de Kyoto)