

## 学位論文

題 目 『ヨーロッパ共通参照枠』における外国語教育の概念の  
言語間の翻訳移行は可能か  
—フランス語版、英語版および日本語訳における評価に関する  
概念と専門用語の比較対照—

指導教員 西山教行准教授

平成 22 年 1 月 15 日

京都大学大学院人間・環境学研究科  
修士課程 共生人間学専攻

宇仁和人

# 論文要旨

京都大学大学院人間・環境学研究科

共生人間学専攻 修士二年次

宇仁和人

本論文は『ヨーロッパ共通参照枠』(以下『参照枠』)の英語版、フランス語版および日本語訳における専門的概念を同一の意味で翻訳し、異なる言語圏に移行可能かという問題を議論する。そのために、この三つの資料における評価分野の専門用語を比較対照し、概念の翻訳移行の可能性を検証する。

第1章では本研究の目的と方法を明示した。第2章では、先行研究として、英語版とフランス語版における概念の差異を比較した姫田(2005)を始めとして、『参照枠』日本語訳の訳語の意味を「原文」の意味と比較する Himeta(2009)と、フランスと中国の間に存在する外国語教育・学習の差異を論じた Fu(2009)を検討した。

第3章では翻訳のメカニズムを分析し、専門用語の意味の差異が翻訳行為に起因しているのかを検証し、その差異が各地域に固有の「教育文化」に起因するか否かを分析した。第4章では、英語圏の英語教育学における“evaluation”と“assessment”の概念に加え、フランスの教育学および外国語教育における«*évaluation*»と«*contrôle*»の概念を分析し、各用語の意味を明らかにした。さらに『参照枠』における“evaluation”、“assessment”、「評価」、「総括評価」の意味を検討し、外国語教育における一般的な意味と比較した。

第5章では、「*évaluation*»が“evaluation”、“assessment”、“testing”などの意味を含むために、どの概念とも正確に一致しないことを検証し、また“assessment”は«*évaluation*»と部分的に意味を共有しているものの、意味範囲が異なることを解明した。

このような語義上の差異ならびに専門用語の概念規定の差異を踏まえて、本稿は『参照枠』の評価分野の専門的概念を他の言語圏に全く同じ意味で翻訳移行することは困難だと結論づける。

## 序論

本論文は、*Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment* (英語版)、*Le Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer* (フランス語版)およびその日本語訳(以下では、英語版、フランス語版、日本語訳の総称として『参照枠』を用いる)における外国語教育の概念を同一の意味で翻訳可能か、さらに、その概念を異なる言語圏に移行可能かという問題を探究する。

『参照枠』は学習、教育、評価の三分野を論じている。本研究に先立ち、筆者は『参照枠』で使用されている複数の専門用語を比較対照した。例えば、「学習」を意味する用語は英語版において“learning”であり、フランス語版において« *apprentissage* »である(Council of Europe, 2001, p. 1; Conseil de l'Europe, 2001, p. 1)。また、『参照枠』において主に使用されている「教育」を意味する用語は英語版の“teaching”とフランス語版の« *enseignement* »である(Council of Europe, 2001, p. 131; Conseil de l'Europe, 2001, p. 104)。学習と教育に関する用語については、英語版とフランス語版における意味の差異はほとんど見られない。それに対し、評価に関する専門用語の言語間の差異はより明白である。『参照枠』の英語版において“assessment”と“evaluation”という二つの用語が「評価」を意味するのに対し、フランス語版では« *évaluation* »のみが主に「評価」を意味している(Council of Europe, 2001, p. 177; Conseil de l'Europe, 2001, p. 135)。

そもそも『参照枠』の英語版とフランス語版における専門用語の表す概念は、言語の違いに関係なく同一だろうか。英語版ならびにフランス語版と日本語訳の間には差異が存在するのみならず、英語版とフランス語版の間でさえも、厳密に考えると全く同一の概念を伝えていないのではないだろうか。なぜ「評価」をめぐる英語版とフランス語版では一対一の対応を示さず、差異が存在するのだろうか。

そこで『参照枠』のフランス語版、英語版および日本語訳における評価分野の専門用語を比較対照し、概念の翻訳移行の可能性を検証する。

第1章では本研究の目的と方法を明示する。第2章では、先行研究として、英語版の“social agent”とフランス語版の« *acteur social* »の概念を比較した姫田 (2005)を始めとして、『参照枠』日本語訳の訳語を「原文」と比較する Himeta (2009)と、フランスと中国の間に存在する外国語教育・学習の教育的差異と制度的差異を論じた Fu (2009)を検討する。

第3章では翻訳のメカニズムを分析し、翻訳に関する問題が専門用語の意味の差異を反映しているのかを検証する。続いて、その差異が各地域に固有の「教育文化」に起因する

か否かを分析する。第 4 章では、『参照枠』および外国語教育学の分野における「評価」、*“assessment”*、*“evaluation”*、*« évaluation »*などの概念を分析する。第 4 章での分析を基に、第 5 章では『参照枠』フランス語版、英語版および日本語訳における評価に関する概念を比較対照し、異なる言語や教育文化への翻訳移行の可能性を考察する。これにより、*« évaluation »*が*“evaluation”*、*“assessment”*、*“testing”*などの意味を含み、どの概念とも正確に一致しないことを論証する。また、*“assessment”*は*« évaluation »*と部分的に意味を共有しているものの、意味範囲が異なり、日本語の「評価」が*“assessment”*と*“evaluation”*の意味を含むもので、フランス語の*« évaluation »*と類似した意味範囲を持つことを論証する。

最後に、『参照枠』における専門的概念を異なる言語および教育文化の間で翻訳移行することは困難であると結論づけ、教育文化の相違を考慮した上での専門的概念の適用の重要性を主張する。

## 第1章 問題提起と仮説の提示

### 1.1 問題提起

ヨーロッパの言語教育政策の提案を任務の一つとする Council of Europe (以下「欧州評議会」)は、英国の John L. M. Trim、スイスの Brian North およびフランスの Daniel Coste を著者として 2001 年に *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment* (英語版, Council of Europe, 2001)と *Le Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer* (フランス語版, Conseil de l'Europe, 2001)を発行した。以来、同書は欧州評議会加盟国<sup>1</sup>の諸言語に訳されているが、欧州評議会の公用語は英語とフランス語である<sup>2</sup>ことから、英語版とフランス語版は両方とも「原文」であり、一方が他方の翻訳ではない。

日本では、2004 年に日本語訳(吉島 他 訳, 2004)<sup>3</sup>が出版されたが、これは「翻訳」である。日本語では、『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』、『ヨーロッパ(言語)共通参照枠』、『欧州(言語)共通参照枠』などの呼称が存在し、英語版の略称である CEF および CEFR も使用される。本論文では以下『参照枠』という呼称を用いる。

日本語訳の出版を皮切りに、日本の外国語教育および日本語教育の研究者などは、それぞれの言語教育への『参照枠』の適用可能性に関する研究を行っている。

何人かの研究者は、ヨーロッパ諸語の言語技能の評価を共通化するために欧州評議会が開発した評価尺度である『参照枠』第3章の「共通参照レベル」(Council of Europe, 2001, p. 24; Conseil de l'Europe, 2001, p. 25)に関心を寄せており、中島・永田 (2006)および根岸 (2008)はこの尺度を、TOEIC や TOEFL と同じく英語教育の改善にとって有益な評価尺度と捉え、日本の英語教育への導入の可能性を検討してきた。また、大阪外国語大学は全 25 言語の各カリキュラムに適した「到達度目標記述表」を「共通参照レベル」に基づいて作成し、2006 年に導入を始めた。

---

<sup>1</sup> 2010 年 1 月現在、欧州評議会に 47 ヶ国が加盟している。アルバニア、アンドラ、アルメニア、オーストリア、アゼルバイジャン、ベルギー、ボスニア・ヘルツェゴヴィナ、ブルガリア、クロアチア、キプロス、チェコ、デンマーク、エストニア、フィンランド、フランス、グルジア、ドイツ、ギリシャ、ハンガリー、アイスランド、アイルランド、イタリア、ラトヴィア、リヒテンシュタイン、リトアニア、ルクセンブルク、マルタ、モルドヴァ、モナコ、モンテネグロ、オランダ、ノルウェー、ポーランド、ポルトガル、ルーマニア、ロシア、サンマリノ、セルビア、スロヴァキア、スロヴェニア、スペイン、スウェーデン、スイス、マケドニア、トルコ、ウクライナ、英国が現在の加盟国である。

<http://www.coe.int/aboutcoe/index.asp?page=47pays1europe&l=en> を参照。

<sup>2</sup> 欧州評議会は英語とフランス語に加えて、イタリア語、ドイツ語、ロシア語を作業言語として使用する。詳細は <http://www.coe.int/aboutCoe/index.asp?page=leSaviezVous#droits> を参照。(2010 年 1 月 5 日参照)

<sup>3</sup> 本論では、『参照枠』の英語版とフランス語版をいずれも「原文」と捉える。原本と、その後に翻訳され、出版された『参照枠』を区別するために、翻訳に『参照枠』～語訳」という名称を用いる。

しかし日本人研究者の関心が「共通参照レベル」へ集中するにつれ、新たな問題が起こり始めている。それは、『参照枠』の提唱する概念を言語や教育文化などの違いを越えてヨーロッパから日本に適用することが可能かという課題である。

しかしそもそも『参照枠』の英語版とフランス語版における専門用語の表す概念は言語の違いに関係なく同一だろうか。英語版ならびにフランス語版と日本語訳の間には差異が存在するのみならず、英語版とフランス語版の間でさえも、厳密には全く同一の概念を伝えていないのではないだろうか。実際のところ、英語版とフランス語版の表す概念は同一のものではない。その一例が、英語版とフランス語版における「評価」の捉え方の違いである。『参照枠』において「評価」を意味する英語は“assessment”と“evaluation”があるのに対し、フランス語版では«évaluation»という一つの単語が主に「評価」を意味している(Council of Europe, 2001, p. 177; Conseil de l'Europe, 2001, p. 135)。

なぜ「評価」をめぐる英語版とフランス語版では完全な対応を示さず、差異が存在するのだろうか。この課題を解明するために、まず仮説、研究の目的および方法を提示した後、日本における『参照枠』の適用に関するいくつかの研究をふり返り、問題点を明らかにする。

## 1.2 仮説の提示

『参照枠』の目的の一つはヨーロッパの言語教育、学習、評価に関する専門用語の標準化および透明化にある。しかし『参照枠』の評価分野における用語には言語間の差異が反映している。この差異は何に起因するのか。そもそも、言語や教育文化の異なる地域で、外国語教育の専門的概念を全く同じように適用することは可能なのか。本研究は、『参照枠』の提唱する概念を日本語に翻訳し、全く同じ意味で日本の外国語教育に適応させる事は難しい、という仮説から出発し、この仮説を検証すべく『参照枠』における「評価」の概念を分析する。

## 1.3 研究の目的

本論文では、『参照枠』における評価分野の専門的概念が、英語版、フランス語版および日本語訳においてどのように翻訳移行されているかを分析する。加えて、『参照枠』における「評価」に関する概念間にどのような共通点と相違点があるかを考察し、同じ意味で翻訳移行が行われているか否かを検証する。仮に、仮説で述べたように翻訳移行が困難であ

るならば、このような考察は評価分野の概念に関わるより一般的な移行可能性に関して有益な示唆をもたらすだろう。本研究の結果からのみでは一般化は困難だが、外国語教育の概念移行に関する研究は、教育文化の相違を考慮した上での概念の適用方法の開発に寄与することが可能であろう。

#### 1.4 研究の方法

本稿では『参照枠』の英語版、フランス語版および日本語訳を比較対照する。そこで、まず『参照枠』で使用されている複数の専門用語を比較対照した。例えば、「学習」を意味する用語は『参照枠』英語版において“learning”、フランス語版において« apprentissage »である(Council of Europe, 2001, p. 1; Conseil de l’Europe, 2001, p. 1)。また、英語版では“assessment”と“evaluation”が「評価」の意味で用いられており、フランス語では主に« évaluation »が用いられる(Council of Europe, 2001, p. 177; Conseil de l’Europe, 2001, p. 135)。また、英語版における用語“assessor”に対応するフランス語は« examinateur »である(Council of Europe, 2001, p. 37; Conseil de l’Europe, 2001, p. 35)。英語版における用語“existential competence”はフランス語版の« savoir-être » (« savoir »は動詞“(to) know”あるいは名詞“knowledge”を意味し、« être »は動詞“(to) be”を表す)に対応する(Council of Europe, 2001, p. 105; Conseil de l’Europe, 2001, p. 84)。

比較対照したこれらの専門用語のうち、特に評価分野に関する概念の間に差異が著しい。加えて、評価分野の概念は評価尺度の一つである「共通参照レベル」とも密接に関連していることから、本論文では、「評価」、「総括(的)評価」、「assessment」、「evaluation」、「évaluation」などの用語の意味の差異に焦点を当て、分析する。

#### 1.5 「共通参照レベル」への関心の集中

日本における『参照枠』に関する論文の大部分は『参照枠』の“Common Reference Levels” (以下「共通参照レベル」) (Council of Europe, 2001, p. 24; Conseil de l’Europe, 2001, p. 25)の適用可能性を論じている。この「共通参照レベル」は『参照枠』第3章3節および4節(Council of Europe, 2001, p. 24; pp. 26-29)で取りあげられ、欧州評議会加盟国の諸言語の学習者の能力を共通の評価尺度で測定することを目指すものとして作成された。『参照枠』第3章1節(Council of Europe, 2001, p. 21; Conseil de l’Europe, 2001, p. 23)は「共通参照レベル」の Can Do Statements が異なる教育環境への適用が可能であると主張する。

“A common framework scale should be *context-free* in order to accommodate generalisable results from different specific contexts. [...] Yet at the same time the descriptors in a common framework scale need to be *context-relevant*, relatable to or translatable into each and every relevant context [...]” (Council of Europe, 2001, p. 21)

『参照枠』の尺度は、個々の異なるコンテキストで一般化された結果を配慮するため、あらゆるコンテキストから独立したものであるべきである。また同時に、『参照枠』の能力記述文はコンテキストと関連している必要もある。個別的に、しかも全ての重要なコンテキストを反映可能である必要があり、かつ、それぞれのコンテキストへ翻訳可能でなければならない。」(吉島 他 訳 2004 を参考に拙訳)

このように「共通参照レベル」は「それぞれのコンテキスト」に適用可能と想定されている。とはいえ『参照枠』は欧州評議会加盟国の外国語教育を念頭に置いて作成された資料であるため、ヨーロッパ以外の国々の教育に『参照枠』および「共通参照レベル」が適用可能か否かを論じていない。

そこで以下では、二つの例を挙げ、日本の外国語教育への適用可能性を検討したい。一番目の研究は日本の大学英語教育への『参照枠』の適用可能性を論じており、二番目の研究は大阪外国語大学における『参照枠』の適用経緯を記述している。

### 1.5.1 日本の英語教育への『参照枠』適用の試み

中島・永田 (2006)と根岸 (2008)は日本の大学英語教育への『参照枠』とりわけ「共通参照レベル」の適用可能性を論じており、日本の英語教育へ適用可能であるとの立場を取る。中島・永田 (2006)は、108 の文章から成る DIALANG self-assessment statements<sup>4</sup> (Council of Europe, 2001, pp. 231-234)を質問項目とするアンケート調査を東京外国語大学の1年生から4年生までの372人の学生に実施した。DIALANG とは、ヨーロッパの14言語の能力を診断するオンライン・システムであり、DIALANG self-assessment statements は外国語のリーディング、リスニング、ライティング能力の自己評価表であり、DIALANG self-assessment statements の示す評価尺度は『参照枠』の「共通参照レベル」と同じ尺度である。初級から上級にかけて、A1、A2、B1、B2、C1、C2 の六つの尺度で構成されており、これは『参照

<sup>4</sup> DIALANG のホームページ <http://www.dialang.org/>は、2010年1月6日現在、一時的に利用不可能である。



枠』の付録 C の一部(Council of Europe, 2001, pp. 231-234)にも掲載されている。

中島・永田 (2006)の調査は「DIALANG self-assessment statements における各項目の難易度は日本人学習者にとっての難易度の順序と一致するか。」を課題としている。“I can ...”という文体で始まる 108 個の質問に対する「できる」か「できない」の回答をもとに、Xcalibre というプログラムを用いて、DIALANG self-assessment statements の各項目の難易度を項目応答理論に基づいて算出している(中島・永田, 2006, p. 7)。その結果、七項目において、アンケート回答者の判定した項目の難易度が、DIALANG self-assessment statements の示す評価尺度と異なっていた(中島・永田, 2006, pp. 10-12)。

例えば、A2 レベルのリスニング能力に関する項目 A2-1 “I can understand enough to manage simple, routine exchanges without too much effort.” (Council of Europe, 2001, p. 233) (私はそれほど努力を払わなくとも、単純で定型的なやり取りを行えるほど英語を理解できる)を Xcalibre は B1 レベルと判定した。DIALANG self-assessment statements の想定するレベルより低く判定された例は、C2 レベルのライティング能力に関する項目 C2-1 “I can provide an appropriate and effective logical structure, which helps the reader to find significant points.” (Council of Europe, 2001, p. 232) (読者が重要な点を発見することを助ける的確な論理的構文を作成できる)である。Xcalibre は調査対象者の回答を分析し、この項目を C1 レベルと判定している。

質問紙の 108 項目のうち、101 項目について、DIALANG self-assessment statement および『参照枠』の示す難易度とアンケートの回答者の判定した難易度が一致したことから、中島・永田 (2006, p. 15)は「CEFR(『参照枠』)が日本人学習者に対しても適用可能であることが明らかになった。」と結論づける。ただ、同じ結論部(中島・永田, 2006, p. 15)で「[...] 困難度に差が生じた項目があり、多少のぶれも見受けられた。これは、被験者である日本人特有の学習者態度、学習背景が多少なりとも結果に影響を及ぼしたことによると考える。」とも述べており、「困難度の差」はヨーロッパと日本との間の外国語学習の文脈の違いに起因している。ただし、中島・永田 (2006)と根岸 (2008)は文脈の差異を問題と考えていない。

根岸 (2008)は教師の視点からも適用可能性を分析している。複数の日本人英語教師に対し、「共通参照レベル」の Can Do statements (Council of Europe, 2001, p. 24)を授業の評価に活用し得るかを質問するアンケート調査を行っている。多くの教師はアンケートに対し、Can Do statements の活用は困難であると回答した。なぜなら、回答者の大半は文法訳読法の授業

を行っているからである。根岸 (2008, p. 54)は、『参照枠』を適用するために教師は目標言語の使用状況を教室に持ち込む必要がある、と主張している。言い換えれば、文法訳読法による授業を変更し、目標言語で授業を行う教授法の実践を推奨している。

また、アンケートの質問項目の中には回答者が判断しがたい項目も存在した。現行の授業において、Can Do statements で示されている諸々のタスクは、教師の担当する授業の受講者に実行させていないため、Can Do statements に記述されたタスクを受講者たちが実行可能かを判断することは教師の大部分にとって困難という結果が出た。

たしかに、『参照枠』の「共通参照レベル」の適用可能性を分析した中島・永田 (2006)と根岸 (2008)の研究には統計とアンケートを用いて適用可能性を検討した点で意義がある。しかし、『参照枠』を適用するためには教師が目標言語で授業を行う必要があるという根岸の主張は、『参照枠』の適用そのものを目的化している。

『参照枠』はヨーロッパにおいて複言語主義に基づく教育を普及させるために作られた文書である。したがって日本の外国語教育への『参照枠』の直接的適用が可能であるという保証はない。根岸 (2008, p. 54)は「共通参照レベル」の適用方法のみに焦点を当てており、「共通参照レベル」を日本の英語教育に適用する必要性について根拠を示していない。根岸 (2008, pp. 53-54)は、「私たちが(日本における)英語の評価枠組みの開発を目指すのであれば、[...]英語の文法・語彙といった具体的な記述が可能であろうし、日本という文脈についていえば、特定の言語使用状況や場面などを記述に含めることも可能であろう。」と結論づけ、「共通参照レベル」の直接的適用の限界を自ら指摘している。

そもそも、ヨーロッパ諸国の教育と日本の教育との間には、外国語の教師と学習者が外国語教育・学習に関して持っている意見、表象、価値観などの側面や、外国語の授業で行われる習慣的活動、教師が用いる教材、教授法、教授アプローチなどの側面において、さまざまな違いがある。

欧州評議会の発行した *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe* (英語版), *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (フランス語版) (Council of Europe, 2007; Conseil de l'Europe, 2007, 以下 *Guide*)はその違いを例証している。*Guide* はヨーロッパの言語教育政策の策定者および政治的決定権を持つ人々を対象とする資料であり、複言語主義や複文化主義に基づく教育を提案している。*Guide* (Council of Europe, 2007, p. 10; Conseil de l'Europe, 2007, p. 10)によれば、複言語能力および複

文化能力とは、単に複数の外国語の運用能力や複数の文化経験を持つことではない。複数の言語と文化に関する統合的な能力なのである。そして、この能力の養成を目指す教育はヨーロッパ市民が共通の文化的アイデンティティを獲得することを促進すると主張する (ibid.)。このような教育理念は日本の学校教育の目指す方向性と必ずしも一致していない。

『参照枠』の根底に流れる理念を考慮せずに「共通参照レベル」のみを導入することは当該大学の言語教育の改善を保証するものではなく、TOEFL や TOEIC の点数式尺度よりも国際的な尺度を教育に適用するに過ぎない。中島・永田 (2006) と根岸 (2008) の検討する適用範囲は英語教育に限定されているため、ヨーロッパ諸語を対象とする『参照枠』より、むしろ TOEFL のような英語に特化した国際的尺度を適用する方が容易であろう。

次節では、25 言語を専攻語として教育する大阪外国語大学(2007 年 10 月より大阪大学外国語学部)での『参照枠』の導入の経緯を考察する。

### 1.5.2 日本の大学の外国語教育への『参照枠』の適用例

次に挙げるのは、日本の大学教育への『参照枠』の適用の一例である。2006 年、大阪外国語大学は、「共通参照レベル」の Can Do Statements に基づく言語能力記述文を 25 言語<sup>5</sup>の教育プログラムに導入し、同大学の「授業科目履修案内」に掲載した(真嶋, 2007, p. 15)。複数の外国語の教育への「共通参照レベル」の適用例としては、日本で初めてである(真嶋, 2007, p. 3)。これはどのような経緯から実現したのだろうか。

1990年代後半、大阪外国語大学はカリキュラム改善のための具体策を検討し始めた。議論を進めるにつれ、より学生のニーズに適合した授業の実施や25言語全ての教育に資する共通基盤の構築などの必要性を認識した。教育プログラムに関する問題の主たる原因の一つは、各言語プログラムで定められている到達度目標の曖昧性にあったと真嶋 (2007, p. 5) は指摘する。

大阪外国語大学は自らの教育を刷新すべく Standards for Foreign Language Learning という基準の導入を一時検討した。これは、1996年に米国が国内の外国語教育をより標準化するために発表した基準であり、幼児教育から大学教育までの一貫性の向上と、外国語教育と他の科目の教育との連携改善を目的としている。しかし「アメリカのK-16の教育制度のた

---

<sup>5</sup> 真嶋 (2007, p. 20)によれば、25 言語とは日本語、アラビア語、イタリア語、インドネシア語、ウルドゥー語、英語、スウェーデン語、スペイン語、スワヒリ語、タイ語、中国語、朝鮮語、デンマーク語、ドイツ語、トルコ語、ハンガリー語、ビルマ語、ヒンディー語、フィリピン語、フランス語、ベトナム語、ペルシア語、ポルトガル語、モンゴル語、ロシア語である。

めに考案された理念を、そのまま借りて来ることには妥当性、説得力に欠けると思われた。[...]むしろ我々は『到達度評価』という学習者の言語能力のいわば縦の物差しを必要としていた[...]。(真嶋, 2007, p. 6)そして、2001年より『参照枠』を「参照」した到達度評価制度の構築を検討しはじめた(真嶋, 2007, p. 12)。この箇所では真嶋が強調するのは、大学が「共通参照レベル」およびCan Do Statementsの盲目的適用ではなく、「参照」を意図していた点である。

2005年から翌年にかけて、大阪外国語大学の「教育推進室語学教育ワーキンググループ」と他の部局は、「共通参照レベル」に着想を得て、25の専攻語全ての「到達度目標記述表」を作成した。2006年、同大学は全25言語の授業それぞれに適合させた「到達度目標記述表」を完成させ、同年に実施を始めた(真嶋, 2008)。その後、2007年10月、大阪外国語大学は大阪大学に統合され、大阪大学外国語学部として改組された。そこでは九つの専攻語のシラバスにおいて「共通参照レベル」に基づくレベル別記述が使用された。他の専攻語のシラバスへの「共通参照レベル」の適応には、大学の授業内容に合わせた調整が必要であったため、「共通参照レベル」が部分的に採用された。真嶋 (2007, p. 14)は、大阪外国語大学の到達度目標記述表の特徴として、九言語の到達度目標に『参照枠』の「共通参照レベル」が利用されていることと、全ての専攻語の到達度目標記述が『参照枠』の「～できる」型の表現を利用していることを挙げている。

しかしながら、「共通参照レベル」あるいはCan Do Statementsの導入は以下のような問題を引き起こす。例えば、「到達度目標記述表」は、学生に欧米の諸言語の資格の取得を促し、その他の外国語への関心や学習意欲を低下させる可能性がある。大阪大学外国語学部資料 (p. 11)にあるように、副専攻語としての英語の授業は、受講生に対し、英検、TOEIC、TOEFLのいずれかについて、指定のレベルの資格もしくはスコアをある期間内に取得することを単位認定の条件としている。指定の資格およびスコア取得の義務化は、学生の英語能力の平均を高い水準に保持することに貢献する。また「到達度目標記述表」の評価尺度は「共通参照レベル」の評価尺度と原則的に一致するため、学生は、他大学の学生に比べ、「共通参照レベル」に準拠した試験(ゲート・インスティテュートの実施する資格試験やフランス国民教育省認定の資格試験など)の評価基準に対応可能である。そのため「到達度目標記述表」に基づいた同大学のカリキュラムは、学生に対し、ドイツ語、フランス語、スペイン語などの資格の取得を容易にしている。それに対し、欧米の言語に比べて資格試験や評価基準の整備されていない言語を学習する学生は資格取得によって利益を得る可能性

が低く、相対的に不利な状況に置かれる。このことから、大阪大学の『参照枠』の導入の目的の一つは複数の外国語学習の効率化であり、『参照枠』の提示する複言語主義や複文化主義などの理念の実現ではなかったと推測される。

それでは『参照枠』の理念を実現するためには、どのような方法が存在するだろうか。複言語主義および複文化主義の実践にとって有力な道具の一例として、European Language Portfolio (Council of Europe, 2001, p. 175; CRDP Basse-Normandie & Didier, 2006, 以下『ヨーロッパ言語ポートフォリオ』)という資料が挙げられる。これは、欧州評議会が複言語主義を推進するために開発したものであるが、「共通参照レベル」に関する議論に比べて、『ヨーロッパ言語ポートフォリオ』は日本の言語教育分野で十二分に議論されていない。『参照枠』日本語訳の訳者の一人である吉島 (2007, p. 61)によれば、『ヨーロッパ言語ポートフォリオ』は、欧州評議会の推進する理念(例 複言語主義、生涯学習としての言語学習、外国での滞在経験を言語学習の一部として評価)の実現に向けての具体的な手段として重要性を持つ。換言すれば、『ヨーロッパ言語ポートフォリオ』は『参照枠』の目標を教育・学習の現場で具現化するために不可欠な道具なのである。『参照枠』第8章4節(Council of Europe, 2001, p. 174)によれば、言語学習は生涯にわたって継続可能であるため、各人が就学期間内に『ヨーロッパ言語ポートフォリオ』によって複言語能力を自己評価する能力を習得することは、その後の人生にとって重要である。自己評価能力の向上は『参照枠』第5章1.4節(Council of Europe, 2001, pp. 106-107)の重視する“ability to learn”(「学習能力」あるいは「自律学習能力」)の向上とも密接に関連している。なぜなら、自己評価とは自分自身が学習している対象を内省し、意識することによりの確に行えるからである。『参照枠』における自律学習能力の重視について、Susó López (2004, pp. 363-364)は以下の点を強調する。

- 「a) 内省の必要、学んでいる内容への気付き(awareness)の必要性。 [...]
- c) 学習者は、学んでいる方法についても熟考する必要がある。 [...]
- e) 学習が行われる方法と、学習に責任を持つことが学習者の自律という概念へ導くという意識を持つこと。(学習することを覚えることは自律と深く結びついている[...])」(Susó López, 2004, pp. 363-364, 拙訳)

これまでの考察から判断すると、『参照枠』の目標の一つは単に「共通参照レベル」による言語教育・学習の効率化にあるのではなく、むしろ自律学習と自己評価の能力を養成

する言語教育・学習の普及にある。

日本において「共通参照レベル」の適用の可能性に関心が集中するにもかかわらず、『参照枠』の中の諸々の理念や専門的概念がヨーロッパ以外の国々あるいは言語圏に忠実に移行可能か、可能だとすれば、その意義は何なのかという議論は非常に少ない。

しかし、日本においても、複言語主義と複文化主義に関する集会が少なくとも二例存在する。京都大学では、2009年4月3日から5日にかけて「国際研究集会2009 外国語教育の文脈化: 『ヨーロッパ共通参照枠』+複言語主義・複文化主義+ICTとポートフォリオを用いた自律学習」が開催され、早稲田大学では、2009年9月18日に「リテラシーズ研究集会2009 複言語・複文化主義と言語教育」が行われた。京都大学の国際研究集会では、英語が圧倒的優位な立場を占める状況において、複言語主義および複文化主義が英語以外の言語教育にどのような示唆を与えるかという問題が主たる議題の一つとして議論された(大会予稿集を参照)。また、早稲田大学の研究集会においては、日本人学習者への言語教育に加え、日本語教育への複言語・複文化主義の視点の導入可能性も議論された(研究集会予稿集を参照)。

北東アジアでの『参照枠』のインパクトを論じる Nishiyama (2009, p. 65)は、『参照枠』および複言語主義が隣国語の教育・学習を規定していると主張する。『参照枠』の目的の一つは相互理解の促進にある。ヨーロッパでは言語教育を通じた相互理解が進みつつあるのに対し、日本での『参照枠』適用の議論において隣国語の教育・学習への適用が未だ重視されていないと指摘する。加えて、現在の日本における移民の母語である中国語、朝鮮語、ポルトガル語、スペイン語の重要性を強調し、アジア系言語、スペイン語およびポルトガル語の教育を視野に入れた議論の必要性を訴えている。

このように、複言語主義および複文化主義に関する議論は始まったばかりである。日本の高等教育あるいは中等教育への『参照枠』の適用可能性と意義を検討するには、『参照枠』の提唱する複言語・複文化主義に基づく教育の目的が言語運用能力の養成に加え、ヨーロッパ人のアイデンティティの涵養にあることを理解した上で、日本の外国語教育の目指すべき方向性と『参照枠』の根本理念との間の共通点と相違点を分析することが必要である。

## 1.6 まとめと考察

本章では『参照枠』の問題を提起し、本研究の仮説、目的、およびその方法を提示した。続いて、『参照枠』の日本の大学英語教育への適用可能性を論じた中島・永田 (2006)および根岸 (2008)を分析し、両研究にヨーロッパと日本の間の外国語教育の文脈の違いに対する意識が不足していることを指摘した。加えて、大阪外国語大学(2007年10月より大阪大学)における「共通参照レベル」に基づく評価尺度の導入経緯を論じた真嶋 (2007)および真嶋 (2008)を検討し、『参照枠』の適用における問題点を考察した。次節では、『参照枠』の英語版とフランス語版における概念の差異、概念の翻訳移行に関する問題などに関する先行研究を検討し、外国語教育の専門的概念の差異を明らかにする。

## 第2章 先行研究批判

1.5.1 および 1.5.2 では、日本の言語教育への『参照枠』適用に関する研究を分析した。中島・永田 (2006)と根岸 (2008)は適用が可能という立場に立った研究であり、大阪外国語大学での『参照枠』の導入例は、『参照枠』の適用可能性を部分的に実証している。本章では、『参照枠』の英語版とフランス語版における概念の差異、概念の翻訳移行に関する問題、『参照枠』の中国への適用可能性に関する先行研究を分析し、移行の可能性を探る。

### 2.1 英語版とフランス語版における概念の差異

姫田 (2005)は『参照枠』で提示された“social agent”と« acteur social »という概念の差異を考察し、外国語学習者が« acteur social »になる重要性を強調する。『参照枠』は外国語学習者を“social agent”(「社会的行動主」あるいは「社会的存在」と捉える。この観点は、学習者が社会における多様なタスク(課題)の遂行によって言語能力を向上させることを狙っている。

そこで、英語版 p. 1 と p. 9 における“social agent”に関する箇所を検討し、問題の所在を明らかにしたい。姫田 (2005, p. 12)によれば、『参照枠』第2章はフランス語版が英語版に先立って完成した。その後、フランス語から英語に翻訳された。

“Communication calls upon the whole human being. The competences separated and classified below interact in complex ways in the development of each unique human personality. As a social agent, each individual forms relationships with a widening cluster of overlapping social groups, which together define identity.” (Council of Europe, 2001, p. 1) (下線は本論文の筆者による)

“The approach adopted here, generally speaking, is an action-oriented one in so far as it views users and learners of a language primarily as ‘social agents’, i.e. members of society who have tasks (not exclusively language-related) to accomplish in a given set of circumstances, in a specific environment and within a particular field of action.” (Council of Europe, 2001, p. 9) (下線は本論文の筆者による)

一般的に、英語の“agent”に対応するフランス語は« agent »である。しかし、フランス語版では« acteur »が採用された。そのことから、英語版では“social agent”、フランス語版では«



acteur social » (文字通りの英訳は“social actor”)という用語が使われている。この二つの概念には若干の差異がある。姫田 (2005)は“social agent”と« acteur social »の概念を意味論的観点から比較、分析し、社会科学分野における“agent”と« acteur »の概念を整理し、外国語学習者に対する新しい定義としてそれぞれを活用した場合の差異を検討している。

姫田 (2005, p. 13)の根拠とする社会学事典(Akoun & Ansart, 1999, p. 3)によれば、「agent」は「社会的構造によってその行為を規定される個人」を示し、「acteur」は「自由な意思決定を許された個人」を意味する。しかし、これらの定義は学問分野や研究者によって不一致も認められる、と姫田は主張する。そして「能動的に状況を解釈し自由意志により行動する個人を暗示するという点に、(« acteur »の定義の)おおよその一致が見られる」というGaudin (2001, p. 7)の主張を支持している。

『参照枠』フランス語版は英語版の用語よりも能動性と自発性を含む語として« acteur »を敢えて採用したが、「acteur」が用いられる第1章1節と第2章1節(Conseil de l'Europe, 2001, p. 9; p. 15)以外では« apprenant » (学習者)という語が同義語として使われている。Zarate (2003, p. 117)は、この用例から『参照枠』における« acteur social »の概念はほとんど効果を発しておらず、『参照枠』が、実際のところは、各個人を学習活動の制約により規定していると批判する。姫田 (2005)および Zarate (2003)は英語版とフランス語版における専門用語の表す概念の差異を指摘した。この指摘は本論の仮説を補強する。

このように、姫田 (2005)は、“agent”と« acteur »をめぐって『参照枠』の「原文」である英語版とフランス語版の間に存在する概念の差異を検証した。次節では、「原文」から日本語訳への概念の翻訳と移行に関する課題を考える。

## 2.2 『参照枠』に提示された概念の日本語への翻訳移行における問題

本節では、『参照枠』で提示された概念の翻訳という問題を論じた Himeta (2009)を検討する。Zarate (2003)と同様に、Himeta (2009)も“interculturality”、“awareness”、“portfolio”などの概念を異なる言語間で同じ意味で翻訳し、移行させることは困難であると主張する。以下では、“portfolio”に関する考察に焦点を当てる。

Himeta (2009)は『参照枠』の英語版、フランス語版、ドイツ語訳を基に日本語訳を作成した吉島と大橋にインタビューを行った。当初、吉島に『参照枠』の日本語への翻訳を依頼したのはゲーテ・インスティトゥート東京であり(Himeta, 2009; 吉島 他 訳, 2004)、この依頼は、日本人の外国語学習者に有益と思われる部分(例えば「共通参照レベル」)の翻訳に限

られていた。吉島はドイツ語教師であることから、日本人学習者にドイツ語を教える同僚を主な読者と想定し、『参照枠』全体の翻訳をゲーテ・インスティトゥート東京に提案し、了承を得た。『参照枠』に用いられる専門用語を訳す際、両者は可能な限り、片仮名による原語の音写を避け、日本語の語彙を当てた。その理由として、吉島は、片仮名で音写された語は外国語のままであり、訳語の内容が抽象的になってしまうと述べている(Himeta, 2009, p. 81)。例えば、『参照枠』における“portfolio”の訳語として、吉島は「学習記録帳」を用いた(吉島 他 訳, 2004, p. 188)。

しかし Himeta (2009, p. 85)は“portfolio”の概念を「学習記録帳」という訳語で正確に表すことが困難であるという観点に立ち、「ポートフォリオ」という外来語の使用がより適切と考える。なぜなら、Himeta によれば、「ポートフォリオ」という用語は日本の教育学において既に認知され、ある程度普及しているからである。加えて、ある翻訳者が外国語の専門用語を独自の訳語をもって訳する場合、「翻訳される元の語が持たない語感を訳語に付加してしまう恐れがある」と指摘する(ibid.)。

日本の小・中学校での「ポートフォリオ」の実践を紹介する加藤 (2001)によれば、近年、日本の学校教育においても自己評価の重要性への認識が高まっており、このことから「ポートフォリオ」の日本での定着に関する Himeta の主張は妥当性を持つ。

百科事典の一つである猪口 他 (1997, p. 2428)によれば、“portfolio”は本来「紙挟み」や「折り靴」を表し、金融分野では「投資家の保有する一組の金融資産」を意味する。

また静 他 (2002, p. 205)によれば、“portfolio”という語は芸術家が自分自身の作品を年代やテーマなどによって分類し、顧客に宣伝するためのファイルも意味し、後に「ある目的のために学習者が行う調査の過程で得られた資料、データ、作品などを一定の基準に基づいて保存したもの」として教育分野に導入された。このことから“portfolio”がある基準に基づく学習者の調査記録を意味し、『参照枠』日本語訳の「学習記録帳」という訳語より正確で専門的な意味を持っていることが分かる。

専門的概念の正確な翻訳移行における問題は、多くの場合、日本語に既に存在する語彙や、それらを組み合わせた造語が専門的概念の本来の意味の全体を正確に表さないことに起因する。そのようなことから「ポートフォリオ」のような既に定着した外来語の使用が専門的概念の翻訳移行に適している。

本節では、Himeta (2009)を基に、英語や他のヨーロッパ諸語から日本語に専門的概念を翻訳移行することの困難さを検討した。

次に中国の大学の外国語教育に『参照枠』を適用する困難さを指摘する Fu (2009)を分析し、ヨーロッパ以外の地域への『参照枠』の適用可能性を探る。

### 2.3 ヨーロッパと中国の外国語学習者、教師、教育環境の間に見られる相違

Fu (2009)の研究は Puren (1998, pp. 362-363)を参考に行っているため、Puren (1998)を対照させながら分析を進める。次の表は Puren (1998)と Fu (2009)を対照させたものである。

Puren (1998, pp. 362-363)はフランスにおける言語教育を外国語としてのフランス語(以下 FLE)教育・学習と外国語(現代語)<sup>6</sup>教育・学習に二分し、この二つの言語教育・学習の特徴を三つの側面から比較し、一覧表として提示する。それらは学習者の特徴、教師の特徴および外国語学習・教育の行われる環境に関わる。

表 1 フランスにおける FLE 教育と現代語教育 (Puren 1998 に基づく)

		フランスにおける FLE 教育	フランスでの現代語教育
学習者の 特徴	学習意欲	高い	低い
	必要性	高く、明確	低い
教師の特徴	言語	教授言語の母語話者	主に非母語話者
	専攻	言語教育学(理論・実践)	言語教育学(実践面を重視)
学習・教育 環境の特徴	学習期間	数ヶ月 (中断なし)	3-11 年間の継続 (休暇除く)
	クラスサイズ	10-15 人	25-40 人

Puren (1998, pp. 362-363)によれば、フランスにおける FLE 教育・学習では学習者の大部分が高い学習意欲を持つのに対し、外国語(現代語)のフランス人学習者の多くの学習意欲は低い。Fu (2009, p. 91)は、中国の外国語大学でのフランス語学習者、フランス語教師、教育環境の特徴がフランスでの外国語(現代語)の学習者、教師、教育環境の特徴に類似していると考え、Puren (1998, pp. 362-363)の提示する一覧表に類似した一覧表を紹介する。Puren (1998, pp. 362-363)におけるフランスでの現代語の教育・学習に関する位置づけは Fu (2009, p. 91)の中国の大学における諸外国語の教育・学習のそれとほぼ同じである。また、Fu (2009, p. 91)のヨーロッパの教育機関における諸言語の教育・学習も、Puren (1998, pp. 362-363)における

<sup>6</sup> 「現代語」は“modern language”の訳語である。これに対し、“classical language”あるいは「古典語」は古典ギリシャ語やラテン語などを意味する(Matthews, 2007, p. 58)。“modern language”に対応するフランス語は« langue vivante »(生きている言語、現用言語)である。ヨーロッパにおける現代語教育の発展については Byram (2004, pp. 148-150)を参照。

フランスでの FLE の教育・学習に関する位置づけに極めて類似する。

表 2 ヨーロッパでの外国語教育と中国の大学での外国語教育 (Fu 2009 に基づく)

		ヨーロッパでの外国語教育	中国の大学での外国語教育
学習者の 特徴	学習意欲	高い	低い
	必要性	高く、明確	低い
教師の特徴	言語	教授言語の母語話者	主に非母語話者
	専攻	言語教育学(理論・実践)	主に言語学や文学
学習・教育	学習期間	限定的 (中断あり)	4年以上の継続
環境の特徴	クラスサイズ	10-15 人	25 人以上

Puren (1998, p. 362)によれば、フランスにおいて、FLE の学習者の多くは自らの意思で学習し、総じて動機付けの程度も高い(表 1 を参照)。これに対して、中国の成人学習者の多くはフランス語を外国語大学の必修科目として学習し、総じて動機付けの程度が低いと Fu (2009, p. 91)は指摘する。また、Puren (1998, p. 362)によれば、フランスで FLE を学習する人々の多くは学習時期に社会でフランス語を使う機会を既に持っているか、将来に何らかの目的で使うために学習する。これとは対照的に、中国の成人学習者の多くはフランス語の基礎知識を持たない状態でフランス語の学習を始め、明確な必要性を持たない状態でフランス語を学習することを Fu (2009, p. 91)は示す。

教師の属性にも差異が存在する。Puren (1998, p. 362)によれば、フランスにおけるフランス語教師の多くは母語話者であり、外国語教育に関する理論的訓練と実践的訓練を受けている。これとは対照的に、中国では教授言語の母語話者と中国人教師が外国語を教え、中国人教師の多くの専門は言語教育ではなく、言語学や文学などである(Fu, 2009, p. 91)。

教育・学習環境にも違いが見られる。中国の外国語大学の学生は少なくとも四年間、外国語を継続的に学習するが、フランスにおいて、FLE の学習期間はより短く、かつ継続的でない場合もある。Fu (2009, p. 91)の提示する中国の外国語大学のークラスあたりの学習者数は 25 人以上であるが、Puren (1998, p. 363)によると、フランス語のークラスあたりの学習者数は 15 人以下である(表 1 を参照)。さらに Fu (2009, pp. 90-91)は中国の外国語教育への『参照枠』の適用における問題の原因を指摘し、伝統的教授法は教師中心型であり、学習者を「社会的動作主」と捉える『参照枠』の行動中心アプローチと異なると考える。さらに、コミュニケーション上のタスクの遂行をめざす教授法の普及はヨーロッパと中国の間の文

化的、地理的差異によって困難であると Fu (2009, p. 91)は指摘している。

Fu の研究はヨーロッパ以外の地域への『参照枠』の適用が困難であることを示唆するものだが、その主な要因はヨーロッパとヨーロッパ以外の地域で実践されている教育と学習形態の差異にある。このことは「『教育文化』という概念は、学習の活動と伝統がさまざまな制約の集合を成すという見解を含む。その制約は教師と学習者に部分的影響を及ぼす。」という Chiss & Cicurel (2005, pp. 6-7)の指摘と密接に関連する。つまり教育実践の差異の根底には教育文化の差異が存在するのだ。

## 2.4 まとめと考察

本章では、先行研究の検証を通じて、言語間の概念の差異と地域間の教師、学習者、教育環境の差異を考察した。第一と第二の研究は『参照枠』英語版とフランス語版における概念の差異や、「原文」から日本語訳への概念移行に関する困難を強調する。第三の研究はフランスと中国の教育・学習における相違を提示し、中国の外国語教育への『参照枠』適用に慎重な立場を取る。上記の差異は確認されたものの、差異の原因や理由は未解明のままである。そこで、各研究の論じた差異をより深く追究すべく、次節では「翻訳」および「教育文化」の意味に焦点を当て、差異の原因に迫る。

## 第3章 翻訳と教育文化

### 3.1 翻訳とは何か

#### 3.1.1 本論における「翻訳」と「概念の翻訳移行」の定義

本節では、『参照枠』第9章における「評価」に関する専門用語の意味の差異の要因を分析する。差異の主たる原因としては、言語的差異と、また教育評価に関する英語圏とフランスおよび日本の間の文化的差異が考えられる。序論でも述べた通り、『参照枠』英語版とフランス語版は両方とも『参照枠』の「原文」であり「翻訳」ではない。しかしながら、「翻訳」という語の意味や翻訳の実際のプロセスを考察することは、『参照枠』における専門用語の意味の差異が言語的問題に起因する可能性の検証に意義があると考えられる。

「翻訳」とは何か。この節では、まず「翻訳」という概念の意味を検討する。続いて、翻訳の実際のプロセスに注目する。そこで1976年に発行された外国語教育学事典、2003年に出版されたフランス語教育学事典、翻訳学を主題とする2009年の研究を分析し、「翻訳」の意味を解明する。

外国語教育学の用語全般を扱う事典 Galisson & Coste (1976, p. 566)は« traduction » (翻訳)の定義とともに、原文と翻訳の非等価性を看破する。

「ある自然言語の記号を他の自然言語によって解釈すること。[...]構造主義の諸理論[...]は、各言語が全く同一のものを形成し、かつ、ある特定の様態で各人の経験を切り取ると考える。[異なる言語の]シニフィエ[の表す概念]は決して正確に重複していないため、最良の訳であっても、全く等価の意味を表す逐語訳は存在しえないだろう。」(Galisson & Coste, 1976, p. 566, 拙訳)

構造主義によれば、存在は「シニフィアン(signifiant)」と「シニフィエ(signifié)」で構成されており、これは全ての言語における普遍的区別である。言語学事典の一つである Matthews (2007, p. 228)によれば、ある形式を持った「イメージ」であるシニフィアンと、「意味された」概念であるシニフィエは相互依存した言語記号である。構造主義の観点に立てば、翻訳はある言語のシニフィアンから普遍的概念であるシニフィエを抽出し、他の言語へ同一の意味で置換する行為である。しかし Galisson & Coste (1976)は各言語のシニフィエの非等価性を主張し、異議を唱える。

フランス語教育学事典である Cuq (2003)も同様に、翻訳を異なる言語間での等価的意味の

置換とは捉えていない。Cuq (2003, p. 239)の« traduction »の項は、「La traduction est généralement comprise comme un exercice de recherche d'équivalences entre des textes exprimés en deux langues différentes » (翻訳は異なる二言語で表現された文章の間の等価性を追求する活動であると一般的に理解されている, 拙訳)と規定する。「一般的に理解されている」という指摘は、実際の翻訳が原文と等価ではないことを示唆する。

翻訳と翻訳学の理論について論じる House (2009, p. 29)によれば、“translation”の伝統的な定義は“a process of replacing a text in one language (the source language) with a text in a different language (the target language)” (ある言語/起点言語のテキストを他の言語/目標言語のテキストに置換するプロセス, 拙訳)である。応用言語学事典の一つである小池 編 (2003, p. 408)によれば、起点言語は「翻訳の対象になる文書に使用される言語」を意味し、目標言語は「翻訳に使用される言語」を意味する。House (2009, p. 29)から判断すれば、「翻訳」概念の基本は「置換」であることが分かる。最も単純な場合、構造主義の想定するように、ある言語で書かれた文を構成する複数の語のそれぞれが一对一の対応により他の言語に置き換えられる。例えば、“She lives in Kyoto.”という英文と« Elle habite à Kyoto. »というフランス語文は同じ内容を表し、かつ、文中の各語は単語レベルで対応する。たしかに、翻訳の最も基本的要素は単語の置換である。しかし、実のところ、翻訳はより複雑な言語活動である。なぜならば、翻訳された文の意味はその言語の使用される地域の言語的および文化的文脈の中で解釈され、理解されるからである。

House (2009, p. 12)は翻訳を“a form of intercultural communication” (文化間コミュニケーションの一形式)と捉え、“culture”を“a group’s shared values and conventions which act as mental guidelines for orienting people’s thoughts and behaviour.” (ある集団が共有し、またその集団の思考と行動を方向づける精神的指標である価値と慣習, 拙訳)と定義する。そして、原文の書かれた言語と翻訳される言語の間の文化的枠組みの差異が大きければ大きいほど、翻訳者の行うべき文化的調整は重要であると強調する。つまり、文化に関連する言説を全く同じ意味で翻訳することは不可能であると House (2009, pp. 11-12)は主張する。

Galisson & Coste (1976)、Cuq (2003)、House (2009)のそれぞれの論考は、言語間の等価性から非等価性へと翻訳学の関心が時代とともに変遷したことを明らかにする。これを踏まえて、本論文では「翻訳」という語を「ある言語の単語の意味、および単語の集まりの構成する意味を、他の言語に換言する行為」と規定する。

さらに、本稿では「概念の翻訳移行」を「ある概念を他の言語に換言し、他の言語圏に

推移させること」と定義する。

本論文における「移行」は、第二言語習得の分野において普及している“conceptual transfer” (概念転移)と類似した概念である。小池 編 (2003, p. 148)は「転移」を「第二言語学習者が目標言語を学習する時、学習者の母語の類似点、例えば、ある音素を目標言語の似た音素の習得に当てはめて、学習・習得する過程」と定義する。また“conceptual transfer”の概念を論じた Odlin (2005, p. 5)によれば、多くの場合、“conceptual transfer”は言語の思考に及ぼす影響に起因するが、言語自体に内在する相対性といった問題は転移の原因の一つでしかない。本稿においては、言語習得における“conceptual transfer”ではなく、異なる言語での専門用語の表す概念の“conceptual transfer”を主題とする。そのために言語習得における「転移」と区別すべく「移行」を用いる。

### 3.1.2 英語とフランス語の間の翻訳に関する研究における翻訳行為の分析

本節では『参照枠』の英語版、フランス語版および日本語訳の間に見られる差異が翻訳に起因するか否かを検討するため、翻訳行為と言語間の語の置換を分析する。

英語とフランス語の翻訳を主題とする Vinay & Darbelnet (1958, p. 37)は« unité de traduction » (翻訳単位)という新たな概念を導入し、彼らの翻訳理論を提唱した。翻訳単位を« le plus petit segment de l'énoncé dont la cohésion des signes est telle qu'ils ne doivent pas être traduits séparément » (記号のまとまりが別々に翻訳されることを許さないような、発話の最小単位)と定義する。つまり、一語単位で翻訳するのがふさわしい場合や、文全体を一つの単位と捉え翻訳するのが適当な場合があり、翻訳単位は文章によって異なる、と彼らは考える。

Vinay & Darbelnet (1958, pp. 236-241)は翻訳を十の基本原理によって説明し、フランス語と英語の間のより自然な翻訳方法を提示する。以下ではそのうちの三点を挙げる。

その一つとして、Vinay & Darbelnet (1958, p. 236)は« l'abstrait pour le concret » (具象に対する抽象)という原理を挙げている。例えば、「カートン単位でコカ・コーラを買ってください。」を表す英語“Buy Coca-Cola by the carton.”はフランス語では« Achetez Coca-Cola en gros/à la douzaine. » (卸売りで/ダース単位でコカ・コーラを買ってください。)のように表現される。英語の“carton”と全く同じ綴りで、かつ同様の意味を持つ語がフランス語に存在するにもかかわらず、この文脈においては用いられない。Vinay & Darbelnet によれば、一般的に、英語で具体的事物を意味する語は、フランス語においてより抽象的な語で表現される傾向が



見られる。「la partie pour le tout」(全体に対する部分)の原理については、“He shut the door in my face.”「彼は私の眼前で扉を閉めた。」という英語において「顔」が用いられているのに対し、フランス語では« Il me claqua la porte au nez. »のように« au nez »(鼻で)という表現が対応する例を挙げている(Vinay & Darbelnet, 1958, p. 238)。「l’espace pour le temps」(時間に対する空間)の原理については、空間的表現と時間的表現の置換の例が挙げられている。“This in itself presented a difficulty.”(このこと自体に困難な問題が存在する)において空間のニュアンスを伴う“in itself”に対して、対応するフランス語文« Cette opération présentait déjà une difficulté. »では、時間に関する副詞« déjà »(すでに)が同様の意味を表している(Vinay & Darbelnet, 1958, p. 239)。

Oustinoff (2007, pp. 49-50)は翻訳学における Vinay & Darbelnet (1958)の意義を高く評価し、翻訳理論の基本概念として、起点言語と目標言語の区別を挙げる。この観点に立つ場合、翻訳とは起点言語から目標言語への転移である。そして翻訳者および翻訳学の研究者集団において、起点言語を重視する側と目標言語を重視する側との間で主張が大きく二分されている。一方は起点言語の構造、文体、論理などを翻訳された文章に反映させることを重視する立場であり、他方は翻訳された文章の目標言語での自然さや透明性を重視する立場である。Oustinoff (2007, pp. 69-70)は異なる言語間の記号の置換以外の翻訳の過程にも焦点を当て、「起点言語から目標言語への移行」という図式よりも、むしろ「起点テキストから目標テキストへの移行」という図式で翻訳を捉えることを提案する。つまり翻訳とは、一旦、訳者がある文章を起点言語において理解し、換言を繰り返した上で、目標言語に翻訳される。その後、訳者が内容を適当な形で表現するために言い換えを再度行う。その結果、目標テキストが完成する。

Vinay & Darbelnet (1958)は英語とフランス語の慣用的表現の差異と一語から数語単位の語の置換に焦点を当て、翻訳の原理を提示した。また Oustinoff (2007)は翻訳理論の基本概念を記述した。

このような視点から見た場合、『参照枠』における用語の差異は「翻訳単位」の置換に起因すると言えるのだろうか。次節では、『参照枠』における用語の差異と翻訳による語の置換との関係を分析する。

### 3.1.3 『参照枠』における用語の差異の原因について

『参照枠』においても、Vinay & Darbelnet (1958)の例示したような数語単位の語の対応が見られる。表3に挙げるのは、「共通参照レベル」の尺度を主題とする第3章5節の一部である。この箇所は、「共通参照レベル」のA、B、Cレベルそれぞれに1と2という下位区分が設けられた意義を強調する。文中の“such narrower levels”とは、英語版 p. 32 に挙げられている九つの尺度を意味する。これは、「共通参照レベル」開発のために Swiss National Science Research Council が行った調査に基づいて作成された尺度である。「共通参照レベル」は A1 と A2 (“Basic User”のレベル)、B1 と B2 (“Independent User”のレベル)、C1 と C2 (“Proficient User”のレベル)という六つの尺度によって言語能力を分割する。九つの尺度は、さらに A2+、B1+、B2+が加えられたものである。

表3 “in examining contexts”と« en situation d'évaluation »の対応

<p>“...Proficiency). The possible existence of such narrower levels may be of interest in <i>learning</i> contexts, but can still be related to the broader levels conventional <u>in examining contexts</u>.” (英語版 3.5 p. 31. l. 40-41) (イタリックは原文のまま。下線は本論文の筆者による。)</p>	<p>« ... Le fait qu'il puisse exister des niveaux plus étroits a de l'intérêt en situation d'apprentissage mais peut encore être mis en relation avec les niveaux conventionnels plus larges en <u>situation d'évaluation</u>. » (フランス語版 3.5 p. 30 l. 50-52) (下線は本論文の筆者による)</p>	<p>「このような狭い間に独立のレベルが存在する可能性は、学習者にとっては関心のあることかもしれない。しかしそれは、<u>試験・テストで通常用いられているような</u>、より広いレベルと関連づけて考えるべきであろう。」 (日本語訳 3.5 p. 27 l. 25-27) (下線は本論文の筆者による)</p>
--	---	--

表3では、“in examining contexts”と« en situation d'évaluation »が対応し、フランス語の« évaluation »と近い意味を持つ“evaluation”ではなく“examining”が英語版で用いられている。日本語訳は英語版を基に翻訳されている。“learning”と“examining”の対比を明確にするために、この二つの語は強調されている。ここでは、文脈における自然さを考慮し、英語版の著者が“examining”を選択したのであろう。

しかしながら『参照枠』における用語の差異の主な要因は、英語とフランス語の間の語用上の差異ではない。むしろ言語教育の専門用語が各言語において、それぞれ若干異なった概念を示しているために差異が存在するのである。例えば、表4における“evaluation or

assessment”と« évaluation »の対応は専門用語の表す概念間の差異に起因すると考えられる。

表 4 “evaluation”, “assessment”/« évaluation »/「評価」、「総括評価」

<p>“• <u>what approach to evaluation or assessment</u> will make it possible to take account of and accord proper recognition to the partial competences and the diversified plurilingual and pluricultural competence of learners.” (英語版 8.4.3 p. 176 l. 42-44) (下線は本論文の筆者による)</p>	<p>« – quelles modalités d'<u>évaluation</u> permettront d'apprécier et de valoriser les compétences partielles et la compétence plurilingue et pluriculturelle diversifiée des apprenants concernés. » (フランス語版 8.4.3 p. 134 l. 36-37) (下線は本論文の筆者による)</p>	<p>「• <u>評価</u>や<u>総括評価</u>をどのようになれば、学習者の部分的な能力や多様な複言語、複文化の能力に配慮し、適切に認定することが可能になるだろうか。」 (日本語訳 8.4.3 p. 189 l. 34-35) (下線は本論文の筆者による)</p>
---	---	---

仮に英語版とフランス語版において“evaluation”と« évaluation »が用いられていれば、これらの言語上の意味は等価と見なすことが可能である。しかし英語版では“or assessment”の二語が補足されている。よって« évaluation »の概念は“evaluation”と“assessment”の概念を含んでいる。

そもそも『参照枠』は能力評価の専門的概念の透明化を同書の役割の一つとして掲げている(Council of Europe, 2001, p. 1)。しかし、実際のところ、表 4に見られる概念の差異は『参照枠』の他の箇所にも存在する。この例のように、正確に一致しない概念を並立させることは異なる言語間で一般的なものであろうか。とはいえ、この問題の解明には『参照枠』以外の文献も分析する必要がある、ここで一般化を行うことはできない。次節では、共通の概念を二つの異なる言語文化に適合した形で提示した資料を取り上げる。

### 3.1.4 共通の概念に基づいて発行された *The Threshold Level* と *Un niveau-seuil*

『参照枠』のように、欧州評議会の公用語である英語とフランス語で発行された言語教育関係の資料が『参照枠』以前にも存在する。それは 1975 年に発行された *The Threshold Level* (Van Ek, 1975)とフランス語版 *Un niveau-seuil* (Coste et al., 1976)であり、英語版は 1991 年に改訂版(Van Ek & Trim, 1991a)が発行された。改訂版の著者の一人 John L. M. Trim は『参照枠』の原著者の一人でもあり、*Un niveau-seuil* の著者の一人である Daniel Coste もまた Trim や

North とともに『参照枠』の執筆者であることを想起する必要がある。

Van Ek & Trim (1991a)によれば、同書は、英語の学習者が自分自身の感情や思考を表現し、英語話者の感情や思考について尋ね、日常生活において英語によって人間関係を構築するために必要なレベル“Threshold Level” (フランス語では« niveau-seuil »)が存在するという想定に基づいて作成された。Cuq (2003, p. 176)は« niveau-seuil »の概念を以下のように定義し、これは自律的な外国語運用に必要なレベルの第一段階であると明言する。

« [...]“seuil” fonctionnel, situé au-delà d’un simple niveau de “survie” et permettant à un sujet autonome une communication relativement personnalisée en langue étrangère. » (Cuq, 2003, p. 176)  
(単なる「サバイバル」レベルを超えたところに位置し、自律的人間がある程度個人的な事柄に関する意思疎通を可能にする機能的「境界」, 拙訳)

“Threshold Level”の特徴はコミュニケーションを構成する基本要素として「概念(notion)」と「機能(function)」を提示し、この二つの概念によって言語知識と言語の使用される場面を分類している点にある。小池 編 (2003, p. 19)によれば、「概念」とは、時間、量、空間などで構成された意味や文法に関するカテゴリーと、確実性や義務で構成された発話者の心的態度に関するカテゴリーの集合体を意味し、「(言語)機能」とは、挨拶、情報の要求、対話者の説得や勧誘、意見の主張、対話者の意見に対する賛成や反対の表明などを意味する。

*The Threshold Level* は「機能」を六つに分類している。同書の第5章(pp. 27-47)は“Imparting and seeking factual information”、“Expressing and finding out attitudes”、“Getting things done (suasion)”、“Socialising”、“Structuring discourse”、“Communication repair”という六項目によって構成される。一番目の項目では、自分自身や他人の存在を知らせる機能を果たす文として、“It is + me, you, him, her, us, them”が例示されている。二番目の項目では、意見の表明という機能に関して、“I agree.”や“I don’t think so.”などの例文が挙げられる。このように、特定の機能を果たす文や語彙が機能に関する章で提示されている。

他方、「概念」は「一般概念」と「特定概念」に分類される。同書の第6章(pp. 48-58)は「一般概念」を「存在」、「空間」、「時間」、「量」など八項目に細分化し、提示する。「存在」に関する一般概念の項目では、“There is + NP”や“**the verbs** to exist, to become, to make (太字は原文のまま)”などの文や動詞が挙げられる。「特定概念」を扱う第7章(pp. 59-81)は以下でより詳細に検討する。

1976年には、フランス語版 *Un niveau-seuil* (Coste *et al.*, 1976)が出版され、その後、欧州評議会加盟国の他の言語<sup>7</sup>の“Threshold Level”が出版された。*The Threshold Level* と *Un niveau-seuil* は、それらの事実上の雛形の役割を果たした(欧州評議会ホームページ)。1977年には、“Threshold Level”より低いレベルである“Waystage (level)”に関する英語資料 *Waystage* (Van Ek *et al.*, 1977)が発行され、その改訂版である *Waystage 1990* (Van Ek & Trim, 1991b)が1991年に出版された。『参照枠』によれば、“Threshold Level”は「共通参照レベル」のB1に相当する(Council of Europe, 2001, p. 23)。2001年には、“Threshold Level”より上位レベルである“Vantage (level)”の言語知識を記述した *Vantage* (Van Ek & Trim, 2001)が出版された。このレベルは「共通参照レベル」のB2に相当する(Council of Europe, 2001, p. 23)。

“Waystage”、“Threshold Level”、“Vantage”の概念は、ヨーロッパの複数言語に共通した言語能力尺度の一つとして提示された。実際のところ、*Un niveau-seuil* の序文の前に収録された« Note au lecteur » (読者への覚書)によれば、学習者の能力という« système d'unités capitalisables » (複数の累積可能な単位の体系)において、“Threshold Level”は体系の基礎を成す概念である。Susó López は、“Threshold Level”の概念がヨーロッパにおける言語技能の評価の共通化に大きく貢献したことを指摘している。

「Niveau-seuil という概念は、政治と教育上の最終目的の一つに基づいており、[...]それは、ヨーロッパ諸国で発行されている資格証明書がどのように対応しているかを明確に知ること、ヨーロッパ全体に有効な、言語能力の評価基準を作ることである。」(Susó López, 2004, p. 26, 拙訳)

以下では、*The Threshold Level* と *Un niveau-seuil* の一部を対照し分析する。この二つの資料の中で、「概念」と「機能」に関する章は共通の概念に基づいて作成されたことを明確に表している。例えば「概念」の分野では、*The Threshold Level* の“General notions” (一般概念)の章(Van Ek & Trim, 1991a, pp. 48-58)と *Un niveau-seuil* の« Objet et notions » (事物と概念)の部の« Notions générales » (一般概念)の章(Coste *et al.*, 1976, pp. 317-343)が共通の概念に基

---

<sup>7</sup> 欧州評議会のホームページ [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/dnr\\_EN.asp?](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/dnr_EN.asp?)によれば、2010年現在、“Threshold Level”は次の言語で出版されている。バスク語、カタルーニャ語、チェコ語、デンマーク語、オランダ語、英語、エストニア語、フランス語、ガリシア語、ドイツ語、ギリシャ語、ハンガリー語、イタリア語、ラトヴィア語、リトアニア語、マルタ語、ノルウェー語、ポルトガル語、ルーマニア語、ロシア語、スロヴェニア語、スペイン語、ウェールズ語 (2010年1月11日参照)

づく。さらに前者の“Specific notions” (特定概念)の章(pp. 59-81)と後者における« *Objet et notions* »の部の« *Notions spécifiques* » (特定概念)の章(pp. 345-401)は類似したテーマを扱う。また「機能」の分野では、*The Threshold Level* の“Language functions” (言語機能)の章(pp. 27-47)と *Un niveau-seuil* の« *Actes de parole* » (発話行為)の部(pp. 83-224)が共通の概念に基づく。表 5 に挙げるのは、前者の“Specific notions”の章(第 7 章)と後者の« *Objet et notions* »の部の« *Notions spécifiques* »の章(第 3 章)の対応である。

表 5

<i>The Threshold Level</i> 第 7 章	<i>Un niveau-seuil</i> « <i>Objet et notions</i> »の部第 3 章の対応箇所
1. personal identification	1. Identification et caractérisation personnelles
2. house and home, environment	2. maison et foyer 3. environnement géographique ; faune et flore ; climat et temps
3. daily life	対応箇所なし
4. free time, entertainment	11. loisirs distractions, sports, information
5. travel	4. voyages et déplacements 5. le gîte et le couvert : hôtel, restaurant, etc.
6. relations with other people	12. relations électives et associatives 13. actualité ; vie politique, économique et sociale
7. health and body care	8. hygiène et santé
8. education	14. éducation
9. shopping	6. commerces et courses
10. food and drink	5. le gîte et le couvert : hôtel, restaurant, etc.
11. services	7. services publics et privés
12. places	各項目の場所に関する語彙が対応
13. language	15. langue étrangère
14. weather	3. environnement géographique ; faune et flore ; climat et temps
<i>The Threshold Level</i> に対応箇所の存在しない項目	
9. positions, perceptions, opérations physiques	
10. profession, métier, occupation	

表 5 の各項目はどのように対応しているだろうか。例えば、“1. personal identification”と« 1. Identification et caractérisation personnelles »は一項目同士の対応である。“2. house and home, environment”は« 2. maison et foyer »と« 3. environnement géographique ; faune et flore ; climat et temps »に対応する。“to wake up”、“to cook”、“to wash up”などの語彙を提示する“3. daily life”に正確に対応する項目は存在しない。

*The Threshold Level* と *Un niveau-seuil* は同じ概念を扱っているが、分類法が部分的に異なる。*Un niveau-seuil* の 9 (pp. 379-381)と 10 (pp. 382-386)は、*The Threshold Level* の諸項目に比べ、より特定されたものを提示している。*Un niveau-seuil* の 10 と *The Threshold Level* の“1. personal identification”の一部はともに職業に関係するが、大部分は異なっている。例えば、« 10.1 Types d'activités professionnelles » (職業活動の種類)、« 10.2 Conditions de travail » (労働条件)、« 10.3 Recherche d'un emploi ; chômage ; licenciement » (求職、失業、解雇)、« 10.4 Revenus, aides sociales revenus » (収入、社会支援)などの七項目に分類されている。それに対して、*The Threshold Level* (pp. 61-62)では“baker, businessman, businesswoman”などの 22 の職業名と“worker, employee, boss, employer”などの単語が例示されているのみである。

*The Threshold Level* と *Un niveau-seuil* との関係と、『参照枠』英語版とフランス語版との関係にはどのような共通点や相違点が存在するだろうか。共通点としては、*The Threshold Level* と *Un niveau-seuil* が、日常生活における目標言語でのコミュニケーションに必要と想定される概念を提示する目的を共有するのに対し、『参照枠』英語版とフランス語版は欧州評議会加盟国における外国語学習、教育および評価の分野の共通の枠組みを提示する目的を共有している。『参照枠』英語版とフランス語版は両方とも 2001 年の同時期に発行され、この 2 つの版の章節の構成および各章の内容は原則として一致する。例外として英語版の第 4 章 6.3 節(Council of Europe, 2001, pp. 95-97)がフランス語版の第 4 章 6.2.2 節(Conseil de l'Europe, 2001, pp. 76-78)に対応し、同じく前者の第 4 章 6.4 節(Council of Europe, 2001, pp. 97-100)が後者の第 4 章 6.3 節(Conseil de l'Europe, 2001, pp. 78-80)に対応している。

相違点は、『参照枠』英語版とフランス語版の間の差異が *The Threshold Level* と *Un niveau-seuil* の間の差異よりも小さいことである。*The Threshold Level* には *Un niveau-seuil* (pp. 225-306)の« Grammaire » (文法)の部に対応する章が存在しない。この項目は *Un niveau-seuil* の筆者の一人である Janine Courtillon によるもので、« Actance » (行為項)、« Détermination » (限定)、« Formulation des relations logiques entre propositions » (節の間の論理関係の構築)の三部で構成されている。

一番目の項目において、Courtilion は動詞の表す行為に関係する主語と目的語を能動態と受動態、時制、統語の観点から分析する。加えて、二番目の項目においては、未完了行為と完了行為において文の意味を限定する語や空間を限定する語を記述する。最後の項目では、順接、離接、逆接の文、原因を強調した文、結果を強調した文などを例示し、論理的な文の構築方法を示す。Courtilion は上のような構成でフランス語文法を提示した意義を強調する。

「外国語学習の観点から作成された概念目録は体系的な方法で開発されている。私たちが概念を個別的、自律的方法ではなく、言語によって構築された意味の集合的要素として提示しようと試みたのはそのような理由による。」 (Coste *et al.*, 1976, p. 248, 拙訳)

つまり Courtilion はフランス語文法の特徴をふまえながら文法を細分化し、それをフランス語学習に適した方法で提示した。しかしながら、Suso López (2004, p. 31)は以下のように述べ、Courtilion の功績が小さい範囲にとどまったと指摘する。

「[...]表現に有益な構文のカatalogに過ぎない。言語に関する Gustave Guillaume のような考察と Bernard Pottier の文法意味論の研究にヒントを得ながら、Courtilion は目録を練り上げた。論理性に基づき、伝統的な枠組みから離れて、フランス語文法を記述することを試みた類似のイニシアティブの延長線上に Courtilion は立つ[...]。教育学者たちの構築したコミュニケーションな授業に、この意味論的文法があまり影響力を持たなかったことは広く知られている。」 (Suso López, 2004, p. 31, 拙訳)

本節では、*The Threshold Level* と *Un niveau-seuil* を考察し、共通概念の提示や分類における共通点と相違点を探り、相違点には英語圏とフランスの間の言語文化の差異が反映しているのではないかと推定した。その上で、*The Threshold Level* と *Un niveau-seuil* との関係および『参照枠』英語版とフランス語版との関係を比較した。それぞれが同一の目的を共有している点では共通するが、内容の差異は *The Threshold Level* と *Un niveau-seuil* の間により明確に存在する。次節では、「教育文化」の概念の意味を分析し、概念の差異の原因であるか否かを検討する。



## 3.2 教育文化とは何か

### 3.2.1 「教育文化」(educational culture/culture éducationnelle)の定義

3.1.3において、『参照枠』の英語版、フランス語版および日本語訳の間の差異の主たる原因が言語上の問題でなく、むしろ、専門用語の意味の差異の問題にあると述べた。では、どのような理由から、言語圏や国によって差異が存在するのだろうか。この問題を解明するにあたり、それぞれの地域に固有の教育に関する文化、言い換えれば、「教育文化」という概念を導入したい。

Chiss & Cicurel (2005, pp. 6-7)は教育文化を次のように定義する。

「まず『教育文化』という概念は、学習の活動と伝統がさまざまな制約の集合を成すという見解を含む。その制約は教師と学習者に部分的影響を及ぼす。非常に特定しやすく、またある時期やある場所に特定された『ある種の練習』に具体化された伝達の実践あるいは教育学的実践は、このような教育的内省の訓練を受けていない生徒集団に理解されないか、十分に理解されない可能性がある。」(Chiss & Cicurel, 2005, pp. 6-7, 拙訳)

つまり教育および学習の場において実践されている活動などは各国あるいは各地域によって異なり、各国で異なる活動が一般化あるいは習慣化するにつれ、特定の地域における教育文化は表象として固定化されると Chiss & Cicurel (2005, pp. 6-7)は指摘する。また Beacco (2008, p. 6)によれば、教育文化という概念は複数の教育的文脈における性質を明確にするために非常に重要である。Beacco (2008, p. 7)は教育文化を以下のように定義し、この概念が、教育制度のみならず、社会や政治にも影響を及ぼしていると主張する。

「本来の意味の教育文化は、言語教育学に展開されてきた一般的な教育の枠組みに関連する。教育文化は複数の教育哲学、教育制度、知識の伝達の実践から成る。また教育文化は制度的、政治的、教育学的次元を含んでおり、その次元は社会において運用された教育文化である。」(Beacco, 2008, p. 7, 拙訳)

さらに Chiss & Cicurel (2005, p. 7)は、教師に提出する課題、言葉のやり取りに関わる取り決め、集団における個人の位置関係、評価、教育規範、模範的な教育活動の存在などにあらゆる教育文化が具体的な形で現れていると付け加えている。つまり教師から学生への一

方向的な知識の伝達によって生まれる二者間の不平等性、教師が用いる教材や教授法、課題の提出の義務など教育に関する部分に教育文化は反映すると同時に、知識の伝授とは違った側面である評価活動にも反映する。

教育文化の差異は、例えば英語圏と日本の学校におけるポートフォリオの使用状況にも反映されている。加藤 (2001, p. 5)はポートフォリオによる評価について論じ、ポートフォリオ評価が従来の日本の教育評価と大きく異なった評価であると指摘する。なぜなら、多くの場合、日本の学校教育における評価活動は各教師が定めた評価基準によってのみ行われ続けているからである。それに対し米国や英国の学校では、特定の科目の学習活動のために作られたポートフォリオが既に普及している(加藤, 2001, p. 23)。これは評価の実践における地域間の差異を表す一例である。また、教師による評価活動の中で重視される要素や評価活動の内容なども各地域および各言語圏によって異なると推測される。これらの集合がある固有の教育文化を構成する。そこで次に「教育文化」を定義し、先行研究の論じる概念の差異や教育文化の差異を明証したい。

### 3.2.2 本稿における「教育文化」の定義

本稿では、前節での考察を踏まえ、「教育文化」を「ある国、地域に固有の教育と評価の活動における実践の総体、および習慣化された活動によって形成される社会的制約の総体」と捉える。第4章では、この定義に従って、『参照枠』における概念移行の課題を分析する。

### 3.3 まとめと考察

本章では、概念の意味の差異が何に起因するのかに焦点を当て、翻訳のメカニズムを分析した。Vinay & Darbelnet (1958)の時代において、一般的に、翻訳は等価の意味を持つ各単語もしくは数語単位の置換と捉えられていたが、時代の変遷とともに「翻訳」の概念自体も変化した。Galisson & Coste (1976)および Cuq (2003)は原文と翻訳の非等価性を主張し、また、House (2009)は言語間の文化的枠組みの差異が翻訳の非等価性の原因の一つであると強調した。加えて、欧州評議会が同一の理念に基づいて発行した *The Threshold Level* と *Un niveau-seuil* を比較対照し、「機能」および「概念」という概念が英語圏とフランスの文化に適合した方法で提示されていることが分かった。以上の分析により、専門的概念の差異はむしろ各地域の文化的差異に起因すると考えられる。最後に「教育文化」という概念を検

討し、それを「ある国、地域に固有の教育と評価の活動における実践の総体、および習慣化された活動によって形成される社会的制約の総体」と捉えた。

そこで次章では、教育文化の差異が評価分野の専門的概念にも反映しているかを検証する。

## 第4章 評価に関する諸概念をめぐって

### 4.1 外国語能力の「測定」の概念が普及した経緯と“assessment”の意味

『参照枠』の中の“assessment”と“evaluation”の概念は、英語圏の外国語教育学におけるこの二つの概念の意味と共通しているのだろうか。もし『参照枠』が“assessment”と“evaluation”の概念に独自の意味を与えているのならば、外国語教育の概念の翻訳移行の可能性に関する本論文の考察は『参照枠』以外の資料には一般化できないだろう。本節では、まず外国語能力の“assessment”（測定）が始められた時期と経緯を検討する。次に、英語圏の外国語教育学における“assessment”の意味を分析する。

Spolsky (1995, p. 55)によれば、米国では1930年に初めて第二言語としての英語の能力検定試験(the English Competence examination)が実施され、この試験の対象は米国の大学への入学を希望する外国人であった。英語を読む能力、書く能力、聴く能力、話す能力を測定するための複数の部分によって構成されていることがこの試験の画期的な点であった (Spolsky, 1995, p. 56)。さらに Spolsky (1995, p. 77)は、選択式問題によるフランス語試験(Test of Ability to Understand Spoken French)が1926年に開発されたと述べる。この指摘から、1920年代には言語教育の分野で「言語能力の測定」という概念が既に存在していたと考えられる。この時期の「言語能力の測定」という概念の普及は評価分野における発展の基礎を築いた点で極めて重要である。このように言語教育における“assessment”の概念は客観的評価の追求によって生まれた。1920年代および30年代、“assessment”は「(能力の)客観的な測定」を意味していたと考えられるが、現在も同一の意味を持つのだろうか。

以下では、英語圏の外国語教育学における“assessment”という概念の意味を検討する。英語教育学における「評価」について論じる Carter & Nunan (2001, p. 137)によれば、“assessment”は「学習者の言語能力および達成度に関する情報の収集」である。これに対して“evaluation”は「言語プログラム全体に関連した評価および情報収集」であり、個々の学生の習得した知識に限定されない。言語テスト事典である Davies *et al.* (1999, p. 11)は“assessment”を次のように定義する。

「テストとしばしば置き換えられ用いられる語であるが、evaluationのための言語データ(テストデータを含む)の収集や、インタビュー、事例研究、アンケート、観察技術といった手段の理由を含む、より広義の語としても用いられる。狭義において、この用語 [assessment]はテストを含まない評価方法を意味する。」 (Davies *et al.*, 1999, p. 11, 拙訳)

「広義において、“assessment”の概念は“evaluation”のための言語データの収集を含む」という指摘は Carter & Nunan (2001, p. 137)と共通する。また、同じく言語テスト事典である ALTE Members (1998, p. 135)は“assessment”を“the measurement of one or more aspects of language proficiency, by means of some form of test or procedure” (何らかの試験や方法による言語能力の一つ以上の側面の測定, 拙訳)と定義している。「能力の一つ以上の側面の測定」という部分は Davies *et al.* (1999)の定義における狭義の“assessment”とほぼ共通している。以上の記述から判断すると、“assessment”の概念は「能力の測定」、「能力の評価」および「情報の収集」の意味を持つ。

#### 4.2 外国語教育学あるいは教育学における« évaluation »と« contrôle »の意味

次に、本節では、フランスの外国語教育学および教育学における« évaluation »と« contrôle »の意味を考察する。

フランスの人文科学事典である Thinès & Lempereur (1975, p. 364)は教育学用語としての« évaluation »を「学習者、教師、カリキュラム、教育環境を対象とする、予測あるいは教育的介入のプロセス構築に応じた質的・量的な情報収集。« évaluation sommative » (総括的評価)と« évaluation formative » (形成的評価)は区別される。」と定義する。また、Galissou & Coste (1976, p. 198)は、教師が明確な目的なしに« évaluation »を行う場合が多いことと、適切なテストと« contrôle »の実施によって« évaluation »は学習者の知識の習得レベルの評価という役割を最低限果たすことを指摘している。

評価分野の概念を考察する Ardoine & Berger (1989, p. 130)は教育用語としての« évaluation »と« contrôle »の概念を比較対照する。同書によれば、「« contrôle »は何らかのモデルや規範を用いた確認の方法の一つであるのに対し、「évaluation」はデータの評価、収集および処理作業に加え、データの主観的認定をも意味する。さらに Ardoine & Berger (1989, pp. 131-132)は、教育効果、目的の一貫性、計画などは« évaluation »の対象であり、目的の達成やプログラムの実施などは« contrôle »の対象であると指摘する。つまり« contrôle »が事実の確認に基づく客観性の高い評価であるのに対し、「évaluation」は評価者の主観を含んだ評価である点に違いが見られる。

続いて、以下では« contrôle »の概念を分析する。Galissou & Coste (1976, pp. 127-128)は、教育学用語としての« contrôle »を「生徒個人あるいは生徒集団がさまざまな側面からなる授

業『内容』を記憶し、学習する方法を教師が『評価』する、まとまった教育的時間」と定義する。さらに Galisson & Coste (1976, p. 128)は、一般的に« *contrôle* »はテストとして各授業の初めか終わりに行われるが、目的が曖昧で、単なる知識の確認の役割しか果たさない場合が極めて多いと指摘する。そのため、より長期的で明確な目的をともなった« *contrôle* »が定期的に行われるべきであると主張する。この« *contrôle* »の定義から判断すれば、「*contrôle* »は各授業の確認テストおよびテスト以外の方法による評価行為をも意味する。例えば、教師はテストによる評価以外に各生徒の出席回数や授業の内容に関する提出課題によって各生徒の習熟度を推定し、評価することが可能である。

Cuq (2003, p. 56)によれば、「*contrôle* »は« *évaluation sommative* » (総括的評価)に関連する行為であり、「*évaluation sommative* »は「特定の教育目的に基づく、学習者の産出と言語規範との照合による確認」を意味する。言い換えれば« *contrôle* »は「総括的評価」そのものではないが、類似した概念であると考えられる。

#### 4.3 フランスにおける« *contrôle* »の概念の普及

前節では、外国語教育学あるいは教育学における« *évaluation* »と« *contrôle* »の意味を分析した。続いて、本節では« *contrôle* »という用語が普及した時期を考察する。

フランスの教育学事典 Arenilla *et al.* (2007, pp. 78-79)は« *contrôle* »の内容をより具体的に解説する。同書には« *contrôle* »という見出し語が存在せず、代わりに« *contrôle continu* » (継続的評価)が一つの概念として挙げられており、これはフランスの教育学の分野において 1968 年に使用され始めた用語である。同書によれば、1960 年代以前のフランスの学校教育では、多くの場合、各学期末の論述試験によって生徒や学生の成績を決定していた。評価の公平性の向上のためにフランスの中等および高等教育機関では教育改革が実施されたと同書は述べる。現在、フランスの中等教育機関は、教師が教室内で生徒に作成させ提出させる課題を継続的評価の材料として生徒の成績に加味し、またフランスの高等教育機関では、継続的評価のために、各年度に二、三回の補助的試験が行われると同書はつけ加える。

前節と本節において検討した内容を要約すると、「*évaluation* »は「学習者、教師、カリキュラム、教育環境を対象とする評価行為」や「特定の教育目的を伴う情報収集」を意味し、「*contrôle* »は「各授業の確認テストおよびテスト以外の方法による継続的な評価行為」を意味する。また“assessment”の概念と« *contrôle* »の概念の共通点はより限定的であ

るが、第5章でより詳細にその共通点と相違点を検討する。

#### 4.4 英語教育学における“evaluation”の意味および“evaluation”と«évaluation»の比較

本節では、まず英語圏の英語教育学における“evaluation”の意味を検討する。続いて、“evaluation”と«évaluation»の意味を比較し、英語圏とフランスにおいて二つの概念が同一の意味を持つか否かを探る。

Davies *et al.* (1999, p. 56)は“evaluation”を以下のように定義する。

「[何らかの]決定を下すための体系的な情報収集。言語教育プログラムの中において、evaluation は、スポンサー、マネージャー、教師、両親といった利害関係者にプログラムに関する情報を提供するために、また、プログラムの将来に関する決定を行うために行われる場合がある。」(Davies *et al.*, 1999, p. 56, 拙訳)

ここで特徴的な点は、収集された情報の提供先として、あらゆる利害関係者(stakeholders)が想定されていることである。Davies *et al.* (1999)は言語教育プログラムの評価に焦点を当てているため、情報提供の対象者が広い範囲に及んでいると推測される。

また ALTE Members (1998, p. 144)は“evaluation”を以下のように捉える。

「意思決定の基礎として使用する意図を伴った情報収集。言語テスト分野では、教育プログラム、試験、教育計画の効率性や効果の『評価』に焦点が当てられる。」(ALTE Members, 1998, p. 144, 拙訳)

特にこの定義の「意思決定の基礎として使用する意図を伴った情報収集」という部分は、Davies *et al.* (1999, p. 56)の提示する“evaluation”の意味と重複する。言語教育プログラムに関する情報の提供を“evaluation”の目的の一つとして挙げている Davies *et al.* (1999)と比べて、ALTE Members (1998, p. 144)の定義は、ある教育プログラム、試験および教育計画の効率性と影響の評価に言及している点でより具体的である。

加えて Carter & Nunan (2001, p. 144)は“evaluation”を「教育と学習に関する情報の収集」に限らず、「情報の分析と解釈の過程」をも含む概念と捉えているが、これは Davies *et al.* (1999)および ALTE Members (1998)と若干異なっている。

「TESOL の分野における *evaluation* は、学習者の到達度を向上させ、教育プログラムの成功を促進する意思決定を行うための教育と学習に関する情報の収集、分析および解釈のプロセスである。(Rea-Dickins and Germaine, 1993; Genesee and Upshur, 1996; O'Malley and Valdez-Pierce, 1996)」 (Carter & Nunan, 2001, p. 144, 拙訳)

以上の主張を整理すると、「*evaluation*」は「何らかの意思決定のための情報の収集、分析、解釈」であると言える。本章で検討した「*evaluation*」の意味は、前章で検討した« *évaluation* »の「学習者、教師、カリキュラム、教育環境を対象とする、予測あるいは教育的介入のプロセス構築に応じた質的・量的な情報収集」という意味とほぼ一致する。

フランスにおける最新の教育学事典の一つである Raynal & Rieunier (2009, p. 185)は« *évaluation* »の「情報収集」以外の部分を強調し、« *Activité [...] qui vise à se prononcer sur la pertinence des objectifs, l'efficacité, l'efficience de l'action, en fonction des fins dernières de celle-ci et de l'optimisation.* » (活動の最終目的や最適化を考慮しながら、目的の一貫性、効率、能率について判断を下すことを目指す活動, 拙訳)と捉えている。つまり Raynal & Rieunier (2009) は、評価者が何らかの価値判断を下す側面を重視している。これを考慮すると、「*evaluation*」と« *évaluation* »の活動の中の重視される部分は英語圏とフランスの間で異なっているようであるが、両者の意味範囲は実質的に共通している。

4.1 から本節にかけて、「評価」、「*assessment*」、「*evaluation*」、« *évaluation* »および« *contrôle* »の意味を分析した。次節では、英語圏とフランスにおいて各用語がどのような移行を示したのかを分析する。

#### 4.5 「評価」に関する概念の教育分野への移行および英語圏からフランスへの移行

本節では、「*evaluation*」、「*assessment*」および« *évaluation* »の概念が同時期に発生したのか、それとも、ある地域もしくは国を中心に概念が翻訳移行されたのかという問題から検討を始める。3.1.1 と同じく、本節では「概念の翻訳移行」を「ある概念を他の言語に換言し、他の言語圏に推移させること」の意味で用いる。

フランスで近代的教育制度が整備された 19 世紀末に発行された教育学事典 Buisson (1887)および、その改訂版である Buisson (1911)の中に« *évaluation* »という見出し語は存在しない。このことは、« *évaluation* »が 1910 年代にフランスの教育学分野ではまだ普及してい



なかったことを示す証拠の一つである。しかし「évaluation」の概念に近い語としては「appréciation」(評価)が挙げられている(Buisson, 1887, p. 965)。また「examens」の項(Buisson, 1887, pp. 963-967)は、フランスの学校において伝統的に行われる 20 段階評価や「bien」(優)、「assez bien」(良)、「passable」(可)、「mal」(不可)などの評価尺度に言及している。この箇所(p. 965)での項目名は「Echelle d'appréciation」(評価尺度)である。このことから「appréciation」という語は、この事典が発行された 1880 年代には既に「教育評価」を意味する用語の一つであったと推測される。

近年の外国語としてのフランス語の教師を対象とする学習者評価ガイドである Veltcheff & Hilton (2003, p. 7)は「critères d'appréciation」(評価基準)という用語を使用している。しかし同書の他の箇所では一貫して「évaluation」が用いられている。このことから「appréciation」は外国語教育の分野の専門用語ではなく、一般的な用語として現在でも用いられることが分かる。また「appréciation」あるいは「apprécier」(評価する)という語は『参照枠』フランス語版の第 8 章 4.2 節および 4.3 節(Conseil de l'Europe, 2001, p. 133)にも使用されている。『ヨーロッパ言語ポートフォリオ』を主に論じる第 8 章 4.2 節において、「appréciation」と「apprécier」が「l'appréciation et l'évaluation des connaissances et des savoir-faire」(知識と技能の評価)や「apprécier la compétence plurilingue et pluriculturelle」(複言語能力と複文化能力の評価)という箇所に含まれている。「l'appréciation et l'évaluation des connaissances」という概念は『参照枠』英語版(Council of Europe, 2001) p. 175 の 2 行目の“the recognition and assessment of knowledge and skills”に対応するため、第 8 章 4.2 節での「appréciation」は「認定」の意味合いを含む広義の「評価」を表していることが分かる。

Buisson (1887)および、その改訂版である Buisson (1911)において確認したように、「évaluation」は 19 世紀末ならびに 20 世紀初頭に存在しない。ではフランスにおいて、いつ「évaluation」という概念が普及し始めたのだろうか。Arenilla *et al.* (2007, p. 144)は「évaluation」の概念について次のような説明を与え、1970 年代以降、フランスで普及したとの説を唱えている。

「[évaluation は]20 世紀半ばにアングロサクソンの国々で生まれた概念であり、19 世紀にすでに経済界と産業界で適用されていた概念およびモデルが教育の分野に移行されたことに由来する。[...]フランスにおいて、評価は、1970 年代に、とりわけ幼児教育と初等教育において[...]発展した。」(Arenilla *et al.*, 2007, p. 144, 拙訳)

1970年代以降に«*évaluation*»が普及したとの説を確認するかのように、1975年にフランスで発行された人文学事典の一つ *Thinès & Lempereur (1975)*は教育学の専門用語として«*évaluation*»を「予測あるいは教育的介入の過程の計画立案による学習者、教師、カリキュラム、教育環境に関する量的および質的な情報収集。」(拙訳)と規定し、その専門性を確認している。さらに«*évaluation sommative*»(総括的評価)と«*évaluation formative*»(形成的評価)という分類を挙げ、それぞれに定義を下している。同書に«*évaluation*»が教育学用語としても掲載されていることは *Arenilla et al. (2007, p. 144)*の説の妥当性を補強する。

一方、英語圏の研究動向に目を転ずると、外国語教育事典の一つである *Byram (2004, p. 48)*によれば、教育用語としての“assessment”の概念は、1920年代以降、当時の一般的な試験よりも客観的な評価方法として米国を中心に普及した。

「英国において、外国語能力の評価は20世紀まで大抵伝統的な試験によって行われていた (*Spolsky, 1995*)。しかしながら、米国では、心理学の分野の影響が主観的評価の公平性に関する危惧と相まって、1920年代から客観的な選択試験が広く使用されるように導いた。」(*Byram, 2004, p. 48*, 拙訳)

*Byram (2004, p. 48)*の考察の他にも、教育における“assessment”や“evaluation”の概念の歴史に関する研究が存在する。

この問題については日本人の研究も見られる。高梨 (1983)は英国、米国および日本の教育における評価の変遷について論じており、約20年後に発行された *Byram (2004)*よりも“assessment”や“evaluation”の概念の普及時期を詳細に記述している。高梨 (1983, p. 254)によれば、20世紀初頭に米国において筆記試験や口頭試験の主観性が問題になり、Edward L. Thorndike が中心となり、客観的な能力測定のための試験や尺度が開発された。さらに1930年代に Ralph W. Tyler が「教育評価」の概念を提唱し始め、1950年代以降、教育評価は普及したと高梨 (1983, p. 255)は述べる。Edward L. Thorndike は米国の心理学者であり、Ralph W. Tyler は米国の教育評価の専門家である。Thorndike の専門分野であった心理学から教育学に心理テストの技術が応用され、教育学における“assessment”の基礎が作られたと考えられる。また *Byram (2004, p. 48)*と高梨 (1983, pp. 254-255)から推察すると、教育用語としての“assessment”や“evaluation”の概念は米国で普及し、その後、英国や他の国々に徐々に移行さ

れたことが考えられる。

4.1 から本節にかけて、英語圏とフランスにおける「評価」の概念を検討した。次節では、『参照枠』における「評価」の概念に考察範囲を狭め、意味の差異を精査する。

#### 4.6 『参照枠』における“assessment”、“evaluation”、「評価」、「総括評価」の定義

##### 4.6.1 『参照枠』における“assessment”および「評価」

『参照枠』における“assessment”および「評価」の意味を考察する前に、本節ではまず、『参照枠』で扱われる「評価」の種類と範囲に焦点を当てる。

『参照枠』の理論的背景を主題とする第2章4節(Council of Europe, 2001, pp. 19-20; Conseil de l'Europe 2001, pp. 21-22; 吉島 他 訳, 2004, pp. 19-20)は言語能力評価に関連し、同じく評価分野を主題とする第9章の内容を概説する。加えて同節(英語版 p. 19、フランス語版 p. 21)は『参照枠』の三つの利用法を提示する。第一は試験内容の特定化のための利用である。第二は学習対象の到達度の基準を明示するための利用である。外国語の運用に関する特定の発話行為や書記行為、さらに、教師、クラスメート、あるいは学習者自身による継続評価と関連する。第三は、異なる資格認定制度を越えて試験の比較をするための言語能力レベルを記述するための利用である。『参照枠』の扱う「評価」の範囲が、教師による評価に加えて、クラスメートとの相互評価や自己評価にまで及ぶことが特徴的である。

『参照枠』第9章は“assessment”を“assessment of the proficiency of the language user”(言語使用者の熟達度の評価)と定義する(Council of Europe, 2001, p. 177)。“assessment”は日本語訳では「評価」と翻訳されている(Council of Europe, 2001, pp. 177-193; 吉島 他 訳, 2004, pp. 190-206)。第9章3節の論じる「評価」は26種類ある。そのうち“assessment”という語の付いた項目は22種類ある。表6は英語版 p. 183 の表に基づいて、“assessment”に関する「評価」のみを掲載したものである。分類法は原文と同一である。左右の概念は対立しているが、上下関係に特別な意味はない。

表 6

“Achievement assessment (達成度評価)”	“Proficiency assessment (熟達度評価)”
“Norm-referencing assessment (標準準拠型評価)”	“Criterion-referencing assessment (基準準拠型評価)”
“Mastery learning criterion-referencing assessment (合否型基準準拠型評価)”	“Continuum criterion-referencing assessment (連続型基準準拠型評価)”
“Continuous assessment (継続評価)”	“Fixed point assessment (定点評価)”
“Formative assessment (形成的評価)”	“Summative assessment (総括的評価)”
“Direct assessment (直接評価)”	“Indirect assessment (間接評価)”
“Performance assessment (運用評価)”	“Knowledge assessment (知識評価)”
“Subjective assessment (主観的評価)”	“Objective assessment (客観的評価)”
“Holistic assessment (全体的評価)”	“Analytic assessment (分析的評価)”
“Series assessment (シリーズ評価)”	“Category assessment (分野別評価)”
“Assessment by others (他人による評価)”	“Self-assessment (自己評価)”

(英語版 p. 183 に基づく)

『参照枠』第9章3節の扱う他の四種類の「評価」は“checklist rating (チェックリスト査定)”、“performance rating (尺度査定)”、“impression judgment (印象による判断)”、“guided judgment (指針に基づく判断)”である。

“assessment”を含む語の中で、『参照枠』における“evaluation”(「総括的評価」あるいは「評価」と最も密接に関連している概念は“summative assessment”(総括的評価)である。英語版 p. 186 は“summative assessment”(総括的評価)を“Summative assessment sums up attainment at the end of the course with a grade. It is not necessarily proficiency assessment.”と説明している。つまり、総括的評価は授業コースの終わりにおける学習成果の要約であり、必ずしも熟達度の評価ではないと捉えている。第9章3.5節において“summative assessment”と対比されている「評価」である“formative assessment (形成的評価)”は、“an ongoing process of gathering information on the extent of learning, on strengths and weaknesses (学習の進み具合や学習者の強み、弱点に関する情報を集める継続的なプロセス)”である。以下では、さらに六種類の「評価」の意味を観察する。

英語版 p. 183 によれば、“achievement assessment”は“assessment of the achievement of specific

objectives” (特定の目的の達成度の評価)を意味する。それに対し、“proficiency assessment”は“assessment of what someone can do/knows in relation to the application of the subject in the real world” (現実世界での問題に関して行うことが可能なこと、あるいは知っていることの評価)を意味する(ibid.)。『参照枠』第9章の「評価」について論じる Tagliante (2005, p. 56)は『参照枠』で対立的に配置されている“achievement assessment”と“proficiency assessment”について、知識と運用能力は同一の言語タスクやコミュニケーション・タスクで評価することが可能であるという理由から、この二つの概念の配置は不適切だと主張する。また英語版 p. 184 は、“norm-referencing assessment”を“assessment and ranking [of learners] in relation to their peers” (他の学習者と比較による評価およびランク付け)と捉え、さらに“criterion-referencing assessment”に関しては、“[T]he learner is assessed purely in terms of his/her ability in the subject, irrespective of the ability of his/her peers.” (他の学習者と関係なく、学習者は自身の能力を純粋に評価される)と述べている。“performance assessment”に関して、英語版 p. 187 は、直接テストにおいて発話された言語サンプルか、書かれた言語サンプルを学習者が提供することを指摘し、“knowledge assessment”については、さまざまな種類の質問によって学習者の言語的知識の程度が評価されると述べている。

#### 4.6.2 『参照枠』における“evaluation”および「総括評価」

『参照枠』英語版は“evaluation”を次のように定義する。左側が原文で、右側が日本語訳の対応箇所である。

表 7

<p>“Evaluation is a term which is again broader than assessment. All assessment is a form of evaluation, but in a language programme a number of things are evaluated other than learner proficiency.” (Council of Europe, 2001, p. 177)</p>	<p>「総括評価 (evaluation) は評価より広い意味を持つ用語である。全ての評価は総括評価の一部であると言えるが、言語学習のプログラムでは学習者の熟達度以外にも多くの観点が総括評価される。」 (吉島 他 訳, 2004, p. 190)</p>
--	---

“evaluation”に対応する語は日本語訳では「総括評価」である(例 英語版 p. 163, 21 行目、p. 177, 6 行目、7 行目)。加えて英語版 p. 143, 33 行目、p. 145, 14 行目、p. 147, 15 行目、および 22 行目などに見られる“evaluation”は「評価」と翻訳されている。

“evaluation”の概念の主たる意味は「総括評価」であろうか。日本の応用言語学において

は「総括評価」という概念が“evaluation”に最も正確に対応すると認められているのだろうか。小池 編 (2003, pp. 748-749; pp. 757-758)は“evaluation”を含む見出し語に「評価」を当てている。それらは「診断的評価」(英語見出しは“diagnostic evaluation”)、「総括的評価」(英語見出しは“summative evaluation”)、「形成的評価」(英語見出しは“formative evaluation”)などである。したがって「総括的」を意味する“summative”という形容詞を伴わない限り、外国語教育分野の日本語では、“evaluation”と“assessment”の概念の両方を一般的に「評価」という語が意味する。小池 編 (2003)の全見出し語の中で、“assessment”を含む見出し語は p. 757の「能力に基づく言語評価」(英語見出しは“competency-based assessment”)のみである。『参照枠』英語版の第9章3.5節(p. 186)は“formative evaluation”ではなく“formative assessment”を用い、“summative evaluation”ではなく“summative assessment”を用いている。この比較から、小池 編 (2003)では、“evaluation”が“assessment”を含む語として用いられていると推測される。

第8章の扱う評価の範囲は第9章の主題である運用能力の評価と異なっている。第8章は複言語能力と複文化能力の養成に資するカリキュラムの作成方法を論じ、第8章1節(Council of Europe, 2001, p. 168)は「複言語能力および複文化能力」を以下のように定義する。

“the ability to use languages for the purposes of communication and to take part in intercultural interaction, where a person, viewed as a social agent has proficiency, of varying degrees, in several languages and experience of several cultures” (社会的動作主として複数の言語に習熟し、複数の文化での経験を持つ環境においてコミュニケーションのために複数の言語を使用し、かつ文化間の交流に参加する能力) (Council of Europe, 2001, p. 168, 拙訳)

外国語学習者の複言語能力および複文化能力を評価する道具として、第8章4.2節(Council of Europe, 2001, p. 175; Conseil de l'Europe, 2001, p. 133)は『ヨーロッパ言語ポートフォリオ』を挙げている。

『ヨーロッパ言語ポートフォリオ』は欧州評議会に加盟する国々のうち、38カ国(2006年現在)で発行されているが、その一つ(CRDP Basse-Normandie & Didier, 2006, p. 7)には« Comment je rencontre les langues et les cultures en dehors de l'École » (どのように私は学校の外で言語や文化に出会うか)という項目が存在する。このポートフォリオの使用者は、この項目に、他の言語や文化と接触する場所や、家族、友人、隣人、文通相手との関係におい

て接触する他の言語や文化を記入する。加えて、CRDP Basse-Normandie & Didier (2006, p. 10) には« La découverte des cultures grâce aux langues que j’apprends en classe » (授業で私が学習する言語のおかげで得られた文化の発見)という項目も存在する。

『参照枠』第 8 章 4 節の論ずる「評価」は上記のポートフォリオの評価項目ほど具体的ではないものの、学校以外の場所での体験に対する評価を含んでいる。このことから『参照枠』における「評価」の意味は章によって若干の差異があることが分かる。

#### 4.7 まとめと考察

本章では、英語圏の英語教育学における“evaluation”と“assessment”の概念に加え、フランスの教育学および外国語教育学における« évaluation »と« contrôle »の概念を分析し、各用語の意味を明らかにした。その結果、“evaluation”と« évaluation »は「学習者、教師、カリキュラム、教育環境を対象とする評価行為」および「特定の教育目的を伴う情報収集」という意味を共有することが判明した。また“assessment”の概念は「能力の測定」、「能力の評価」および「情報の収集」の意味を持ち、「évaluation」は「各授業の確認テストおよびテスト以外の方法による継続的な評価行為」を意味する。

4.6.1 と 4.6.2 では、『参照枠』における“assessment”、“evaluation”、「評価」、「総括評価」の意味を検討し、外国語教育学において一般的な意味との比較対照を行った。これにより『参照枠』日本語訳と小池 編 (2003)の“evaluation”の捉え方の相違が明らかになった。前者は“evaluation”の訳語に「総括評価」を当てることが多いのに対し、後者は“evaluation”に関する見出し語として「評価」を使用し、“summative evaluation”に限って「総括的評価」を当てる。このように評価分野の概念には言語間で差異が存在する。次章では『参照枠』の評価分野の用語を比較対照し、この差異をより詳細に検討する。

## 第5章 『参照枠』における評価に関する概念の比較対照

### 5.1 「評価」を主題とする『参照枠』第9章に見られる概念の差異

本章では『参照枠』における評価に関する概念を比較対照し、中でも英語の“assessment”と“evaluation”、フランス語の« évaluation », 日本語の「評価」と「総括評価」という概念を中心に考察する。『参照枠』第9章は評価を主題として論じているため、第9章を考察の中心とする。

次の表8は第9章の冒頭を対照させたものである。英語版に見られる“assessment”はフランス語版の« évaluation »に対応し、日本語訳では英語版の“assessment”と「評価」が対応する。加えて“assessment”はフランス語の« contrôle »に対応する。そのことから« évaluation »は“assessment”と“evaluation”の意味の大部分を含んでいると言える。評価を主題とする章の冒頭でこの差異が暗示されていることは、教育評価に関する教育文化の違いを予見させる。

表8 “assessment”, “evaluation”/« évaluation », « contrôle »/「評価」、「総括評価」

<p>“<u>Assessment</u> is used in this chapter in the sense of the <u>assessment</u> of the proficiency of the language user. All language tests are a form of <u>assessment</u>, but there are also many forms of <u>assessment</u> (e.g. checklists used in continuous <u>assessment</u>; informal teacher observation) which would not be described as tests. <u>Evaluation</u> is a term which is again broader than <u>assessment</u>. All <u>assessment</u> is a form of <u>evaluation</u>, but in a language programme a number of things are evaluated other than learner proficiency. These may...”</p>	<p>« Dans ce chapitre, on entend “<u>Évaluation</u>” au sens d’<u>évaluation</u> de la mise en œuvre de la compétence de la langue. Tout <u>test</u> de langue est une forme d’<u>évaluation</u> mais il existe de nombreuses autres formes d’<u>évaluation</u> (par exemple, les listes de contrôle en <u>évaluation</u> continue ; l’observation informelle de l’enseignant) qui ne sauraient être considérées comme un test. <u>Évaluation</u> est un terme plus large que <u>contrôle</u>. Tout <u>contrôle</u> est une forme d’<u>évaluation</u> mais, dans un programme de langue, la</p>	<p>「本章では、<u>評価(assessment)</u>という用語を言語使用者の熟達度(proficiency)の<u>評価</u>の意味で用いている。あらゆる言語テストは<u>評価</u>の一つの形式であるが、継続的な<u>評価</u>に使われるチェックリストやさりげない普段の教師の観察など、テストとはみなされない<u>評価</u>の形式もたくさんあるだろう。<u>総括評価(evaluation)</u>は<u>評価</u>より広い意味を持つ用語である。全ての<u>評価</u>は<u>総括評価</u>の一部であると言えるが、言語学習のプログラムでは学習者の熟達度以外にも多くの観点が総括評価される。これらの</p>
---	---	---



(英語版 9.1 p. 177 l. 3-8) (下線は本論文の筆者による)	compétence de l'apprenant n'est pas la seule chose évaluée... »  (フランス語版 9.1 p. 135 l. 27-31) (下線は本論文の筆者による。太字は原文通り。)	評価には[...]  (日本語訳 9.1 p. 190 l. 4-8) (下線は本論文の筆者による)
---	---	---

表 9 に挙げる箇所は『参照枠』第 9 章 1 節の一部であり、第 9 章の論じる「評価」を明示する。つまり第 9 章は学習者の言語運用能力の評価を扱うもので、教育および学習プログラムの評価は扱わない。フランス語版では« évaluation de la performance » (言語運用能力の評価)と記されているが、英語版では“assessment”のみが使用されている。日本語訳では「評価」と訳されている。英語版 p. 177 の 3、4 行目(表 8 参照)において、既に“assessment of the proficiency of the language user”という範囲が明示されているため、表 9 における“assessment”の意味範囲は限定されていない。しかしながら、「évaluation」のみが« de la performance »という語によって特定されている理由は、次の点を対照し、比較することで推測できよう。

表 9 “assessment”/« évaluation de la performance »/「評価」

“This chapter is concerned with <u>assessment</u> , and not with broader issues of programme evaluation.” (英語版 9.1 p. 177 l. 11-12) (下線は本論文の筆者による)	« Ce chapitre est consacré à l' <u>évaluation de la performance</u> et non aux autres aspects d'un programme d'enseignement /apprentissage. » (フランス語版 9.1 p. 135 l. 33-34) (下線は本論文の筆者による)	「本章は言語学習のプログラムの総括評価という広い問題ではなく、限定的な意味での <u>評価</u> に関わる問題を扱うことにする。」 (日本語訳 9.1 p. 190 l. 10-11) (下線は本論文の筆者による)
--	---	--

表 8 に挙げたフランス語版の箇所には« Dans ce chapitre, on entend “Évaluation” au sens d'évaluation de [...]» (27 行目)および« Évaluation est un terme plus large que contrôle. » (29、30 行目)という文が含まれる。27 行目の« Évaluation »は« »付きで、さらに文中にあるにもかかわらず頭文字が大文字で表記されている。この« Évaluation »は英語版 p. 177 の 3 行目の“assessment”に対応する。また、フランス語版 p. 135 の 29、30 行目(表 8 参照)に見られる« Évaluation »(文頭にあるため、É は大文字)は、英語版 p. 177 の 6 行目の“Evaluation” (文頭にあるため、E は大文字)に対応する。このことから« évaluation »の意味範囲が英語の“evaluation”と“assessment”の両方の意味範囲と重複する可能性が考えられる。そのため、フ

ランス語版では« évaluation de la performance »と表現される必要があったと考えられる。

次節では、ほぼ同一の形式を持つ“evaluation”と« évaluation »が同じ意味を持っているか否かを検討する。

## 5.2 『参照枠』第7章における“evaluation”と« évaluation »の概念の共通点

前節では『参照枠』第9章の「学習者の能力評価」に関する用語を検討した。本節では『参照枠』第7章1節における“evaluation”と« évaluation »の対応に注目し、概念の共通点と相違点を検討する。第7章1節の主題は言語運用能力の評価ではなく、学習活動の一環として教室で生徒および学生が行うタスク(課題)である。以下に示す箇所では“evaluation”と« évaluation »が対応している。より正確に言えば、この箇所における“evaluation”は“task evaluation”(タスクの評価)を表し、「évaluation»は« évaluation de l'activité »(タスク活動の評価)を意味する。この箇所における“evaluation”と« évaluation »の概念は一致し、一般的な意味での「評価」を表すと考えられる。

表 10 “evaluation”/« évaluation »/「評価」

<p>“...carrying out the task. This includes learner contributions to task selection, management, and <u>evaluation</u>, which in a language learning context may often become integral...” (英語版 7.1 p. 158 l. 6-7) (下線は本論文の筆者による)</p>	<p>« ...contribue à la sélection, à la gestion et à l'<u>évaluation</u> de l'activité ce qui, dans la situation d'apprentissage d'une langue, peut devenir... » (フランス語版 7.1 p. 121 l. 51) (下線は本論文の筆者による)</p>	<p>「学習者が課題の選択、処理、評価に関わることも含め、言語学習の中ではメタコミュニケーションが課題自体の不可欠な部分になることも多い。」(日本語訳 7.1 p.173 l. 3-5) (下線は本論文の筆者による)</p>
---	--	--

表 10 の“learner contributions to task selection, management, and evaluation”は日本語訳において「学習者が課題の選択、処理、評価に関わること」と翻訳されている。小池 編 (2003, pp. 748-749; p. 757)が“evaluation”を含む見出し語に「評価」を当てているように、日本語訳も「評価」という訳語を用いている。つまりこの箇所の“evaluation”(あるいは“task evaluation”)の意味は「能力の評価」ではなく、「コミュニケーション上のタスク(課題)の評価」であるため、「総括評価」という訳語が用いられていない。このことから判断すると、日本語訳が「言語能力の評価」に関する部分で「評価」と便宜的に区別するために「総括(的)評価」という

訳語を使用している可能性が高い。

本節では“evaluation”、« évaluation »および「評価」の意味を検討した。次節では英語の“evaluation”、“testing”、“assessment”とそれに対応するフランス語と日本語との間の意味の共通点と相違点を分析する。

### 5.3 『参照枠』第1章および第6章に見られる複数の概念の共通点と相違点

続いて、『参照枠』の満たすべき基準を論じた第1章6節の箇所を検討する。表11では、英語の“evaluation”、“testing”、“assessment”にフランス語の« évaluation »と« contrôle »が対応している。日本語訳では、“assessment”の訳語として「評定」という語が使われているが例外的である。この箇所を除いて、“assessment”は「評価」と訳されている。

表 11 “evaluation”、“testing”、“assessment”/« évaluation », « contrôle »/「総括的評価・試験・評定」

“• evaluation, testing and assessment.” (英語版 1.6 p. 71. 34)	« – l'évaluation et le contrôle. » (フランス語版 1.6.1.3 p. 13 l. 11)	「• 総括的評価・試験・評定」 (日本語訳 1.6 p. 71. 25)
--	--	---

一般的に、「評定」という語はどのような場合に使用されるのだろうか。小池 編 (2003, pp. 766-767)では、“rater”に対応する語として「評定者」という語が使われている。また“assessment”を含む全ての見出し語は「評定」という語を含まない。このことから一般的には英語の“rate”の派生概念が「評定」という語で表現されると推測される。加えてこの箇所における“assessment”には「評定」よりも「能力測定」や「評価」という概念が対応するであろう。

上で述べた通り、英語版のこの箇所には“testing”という語が見られる。そもそも、“testing”とは何を意味するのであろうか。言語運用能力の評価を主題とする Bachman (1990)は言語能力の評価に関する複数の用語の意味の違いに焦点を当てている。Bachman (1990, p. 20)は、“testing”が個人の特徴を数量的に表示する作業を必然的に含むと訴えるのに対し、“evaluation”は「意思決定のための体系的な情報収集」を表し、試験による数量化が“evaluation”の一部に過ぎないと主張する(Bachman, 1990, p. 22)。『参照枠』第1章と第2章は第3章以降と異なり、『参照枠』の目的と理念などを総括的に記述している。よって、第1章6節のこの箇所は第9章が「評価」全般を網羅的に論じることを示すべく、英語版では三つの用語、フランス語版では二つの用語を掲載していると考えられる。しかし英語版で

は“testing”が明示されているため、フランス語版よりも『参照枠』の扱う「評価」の範囲はより明確である。「contrôle」が「各授業で実施される試験」の意味を含んでいるとはいえ、この箇所「évaluation」と「contrôle」は「評価」や(試験以外の方法を含む)「学習者の知識の確認」を曖昧に示すに留まっている。

表 12 “testing”、“assessment”、“evaluation”と« évaluation »の対応

<p>“e) understanding of and ability to handle <u>testing, assessment and evaluation</u>?” (英語版 6.4.2.2 p. 144 l. 16) (下線は筆者による)</p>	<p>« – à la compréhension de l'<u>évaluation</u> et à la capacité à la mettre en œuvre ? » (フランス語版 6.4.2.2 p. 111 l. 41) (下線は筆者による)</p>	<p>「e) <u>テスト・評価・総括評価</u>の扱い方を理解し、実践する能力」 (日本語版 6.4.2.2 p. 157 l. 10) (下線は筆者による)</p>
---	---	--

第 6 章 4.2 節は外国語教師の役割を論じている。表 12 では、“testing”、“assessment”、“evaluation”と« évaluation »の対応する箇所に注目し、各語の意味を検討する。表 11 と同じく、ここには“testing”、“assessment”、“evaluation”が現れている。日本語訳は英語版に基づき、「e) テスト・評価・総括評価の扱い方を理解し、実践する能力」と翻訳されている。それに対しフランス語版において“testing”、“assessment”、“evaluation”に対応する語は« évaluation »のみである。「à la capacité à la mettre en œuvre」という部分は「それ(évaluation)を実行する能力」を意味し、“ability to handle”とほぼ同じ意味を表す。しかし、なぜフランス語版では« évaluation »のみが用いられているのだろうか。

フランスの教育文化において、「évaluation」は試験による評価、試験以外の方法による評価、総括的評価などの総称として用いられる可能性がある。しかしフランス語版のこの箇所が極めて曖昧な「評価」を表していることは確実である。第 6 章 4.2 節の主題が「教師の役割」であることを考慮すれば、フランスの外国語教育における教師の役割の中心は« évaluation »にあると思われる。そして« évaluation »の一環として他の評価活動が実施されるようである。表 11 と表 12 における« évaluation »の意味範囲から判断すると、「évaluation」は、少なくとも“evaluation”と“assessment”の意味の大部分を含み、“testing”という語の意味の一部を含んでいる。つまり、この二つの表に挙げた箇所はフランス語と英語の間に存在する、学習者の行動評価に関する概念の差異を示している。

次に、学習者による言語使用の誤りを論じた第 6 章 5.3 節の中の箇所を取り上げる。

表 13 “evaluation”, “assessment”/« évaluation »/「評価」

<p>“c) in the <u>evaluation and assessment</u> of learning and teaching, e.g.” (英語版 6.5.3 p. 155 l. 29) (下線は本論文の筆者による)</p>	<p>« c. pour l'<u>évaluation</u> de l'enseignement et de l'apprentissage, par exemple : » (フランス語版 6.5.3 p. 118 l. 44) (下線は本論文の筆者による。太字は原文のまま。)</p>	<p>「c) 言語学習、教育を<u>評価</u>、<u>評価</u>する時に。たとえば: 」 (日本語訳 6.5.3 p. 170 l. 18) (下線は本論文の筆者による)</p>
--	--	---

表 13 では、英語版における“evaluation”と“assessment”が« évaluation »のみに対応している。日本語訳では「c) 言語学習、教育を評価、評価する時に。たとえば: 」のように翻訳されている。前節の表 10 における“evaluation”に「評価」が対応したように、表 13 における“evaluation”にも「評価」が対応する。加えて“assessment”にも「評価」が対応し、「評価」という用語が繰り返されている。この箇所の“evaluation”は言語学習の評価および言語教育の評価に関連し、言語運用能力の評価を表していない。前節の表 10 と本節の表 12 から判断すると、日本語訳における「評価」と「総括的評価」の概念が便宜的区別のために使用されているという可能性がさらに高まる。また「評価」の概念は“evaluation”と“assessment”の意味の大部分を含んでいると推測される。では« évaluation »は何を意味しているだろうか。表 12 と表 13 における« évaluation »は“evaluation”および“assessment”に対応している。つまり、この二つの箇所における「評価」と« évaluation »は同じ意味範囲を持っていることが確認される。

本節では、『参照枠』において複数の概念が対応する箇所での“evaluation”、“assessment”、« évaluation »などの概念を検討し、« évaluation »が学習や教育に関する評価活動の総称として用いられていることを検証した。次節では、『参照枠』における「評価」の専門用語の概念と非専門用語の概念の重複を分析する。

#### 5.4 『参照枠』第4章における「評価」の専門用語と非専門用語の概念の重複

続いて、コミュニケーションのテーマを論じた第4章2節に見られる英語“assessment”および“assessment”に対応するフランス語« estimation »を分析する。この箇所において、これらの語は「学習者のニーズ、動機づけ、特徴、能力の精査」あるいは「特定」を意味し、日本語では「斟酌」と翻訳されている。

表 14 “assessment”/« estimation »/「斟酌」

<p>“[...] course make their own decisions based on their <u>assessment</u> of learner needs, motivations, characteristics and resources in the relevant domain or domains with which they [...]” (英語版 4.2 p. 53 l. 3-4) (下線は本論文の筆者による)</p>	<p>«[...] les décisions appropriées en fonction de leur propre <u>estimation</u> des besoins, des motivations, des caractéristiques et des [...]» (フランス語版 4.2 p. 45 l. 39) (下線は本論文の筆者による)</p>	<p>「[...]もちろん、本書の利用者は、実際の学習者も含め、関連領域での学習者の必要性、動機、性格、資質を斟酌した上で、テーマなどを決めることになるだろう。」(日本語訳 4.2 p. 54 l. 26-27) (下線は本論文の筆者による)</p>
--	---	---

上記の箇所の« estimation »というフランス語は Galisson & Coste (1976)、Cuq (2003)および Raynal & Rieunier (2009)の見出し語に存在しないが、一般的分野の語彙を主に扱う仏英・英仏辞典である Corréard *et al.* (2004, p. 228)では、« estimation »の訳語として“estimate”、“valuation”に続き、“assessment”が掲載されている。したがって上記の箇所における« estimation »は必ずしもフランスの教育学および言語教育学の専門用語ではない。これに対し、上記の箇所における“assessment”は「精査」や「査定」を意味しており、「評価」の意味との連続性を保持している。

第6章4.2.2節(Council of Europe, 2001, p. 144; Conseil de l’Europe, 2001, p. 111, 表12を参照)と表14の箇所から、“assessment”が« évaluation »と同様に広義の「評価」も狭義の「評価」も表し、かつ« évaluation »よりも広い意味で用いられることが推測できる。

本節では、外国語教育の専門用語と非専門用語が類似の概念を表す箇所に関して論じてきたが、次節では、英語、フランス語および日本語の間に類似した概念が存在しないと推測される場合に焦点を当て、その箇所に用いられている各用語を分析する。

## 5.5 『参照枠』における“monitoring”の概念と類似概念の不在

続いて、学習者間の口頭でのやり取りの方略を主題とする第4章4.3節における二つの概念の対応を検討する。この箇所では“evaluation”と« évaluation »が同じ意味を表し、“monitoring”と« contrôle »が対応する。この例は学習者の行動評価に関する概念の差異がフランス語と英語の間に存在することを示している。日本語訳において“evaluation”は「評価」と訳され、“monitoring”は「モニタリング」という外来語として使用されている。

表 15 “evaluation”, “monitoring”/« évaluation », « contrôler »/「評価」, 「モニタリング」

“Evaluation	« <u>Évaluation</u>	「評価
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>monitoring</u> (schema, praxeogram)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <u>Contrôler</u> (le schéma et l’action)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>モニタリング</u> (スキーマに関して、行動表に関して)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>monitoring</u> (effect, success)”</li> </ul> <p>(英語版 4.4.3.5 p. 85 l. 22-24) (下線は筆者による)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <u>Contrôler</u> (l’effet et le succès)»</li> </ul> <p>(フランス語版 4.4.3.3 p. 70 l. 15-17) (下線は筆者による。太字は原文のまま。)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>モニタリング</u> (効果に関して、成功・不成功に関して)</li> </ul> <p>(日本語訳 4.4.3.5 p. 89 l. 28-30) (下線は筆者による)</p>

同じ節の中に“monitoring”は他にも三箇所あり、フランス語版では« contrôle »あるいは« contrôler »(検査する、点検する)が用いられている。日本語訳では「モニタリング」(吉島 他 訳, 2004, p. 61; p. 68; p. 89)、「吟味」(p. 88)、「モニター」(p. 89)という訳語が“monitoring”に対応している。第4章の上記の箇所の他にも“monitoring”は使用されている。

「共通参照レベル」の Can Do Statements に関する英語版の第3章4節(Council of Europe, 2001, p. 25)は、コミュニケーション上の方略と Can Do Statements の関連について、“a) planning action, b) balancing resources [...] and c) monitoring results [...]”に役立つと述べている。日本語訳(吉島 他 訳, 2004, p. 25)では「a) 行動計画、b) 資質の考慮[...] c) 結果を検討し[...]」と翻訳されている。第3章と第4章における“monitoring”とそれに対応する日本語を比較すると、“monitoring”の概念と同じ意味あるいは極めて近い意味を表す語が日本語には存在しないと推測される。小池 編 (2003, p. 85)は「モニタリング」を「(学習者の言語活動における)ミスを発見し修正すること」と定義している。

では« contrôle »は“monitoring”の意味を正確に表しているのだろうか。たしかに« contrôle »は「検査」、「点検」などを意味するため、広義において「(ミスの点検による)ミスの発見」

を意味する可能性がある。しかし「ミスの修正」の意味は含まないと考えられる。Cuq (2003, p. 56)の« contrôle »の項において「ミスを発見し修正すること」という意味は見られない。また Arenilla *et al.* (2007, pp. 78-79)の« contrôle continu »の項にも「ミスの発見」あるいは「ミスの修正」に関する« contrôle »の記述は存在しない。

Corréard *et al.* (2004, p. 1019)は“monitoring”を技術用語および医学用語と見なし、フランス語の訳語として« surveillance » (監視、監督)と、英語の“monitoring”を提示する。加えて、同書は、人間による“monitoring”の行為には« surveillance »を用い、機械による“monitoring”の行為には英語を直接用いると説明する。『参照枠』第3章と第4章の上記の箇所と Corréard *et al.* (2004)の定義から判断すると、“monitoring”の概念は技術関係の分野から英語圏の言語学および外国語教育学に移行されたが、フランス語圏の外国語教育学は一般的に“monitoring”を原語で用いないようだ。

## 5.6 まとめと考察

本章の考察から主に次の三点が判明した。第一点は、« évaluation »は“evaluation”と“assessment”の概念の大部分を含み、かつ“testing”の意味の一部を含むことである。つまり« évaluation »と“evaluation”の間にも差異は存在するのである。また『参照枠』第6章4.2節と5.3節から、« évaluation »は「教師の行う評価」の総称や「教育と学習に関する評価」の総称として用いられることが判明した。下の図1は« évaluation »と他の専門用語の意味範囲の関係を視覚化したもので、« contrôle »も英語の複数の概念を含んでいることが分かる。

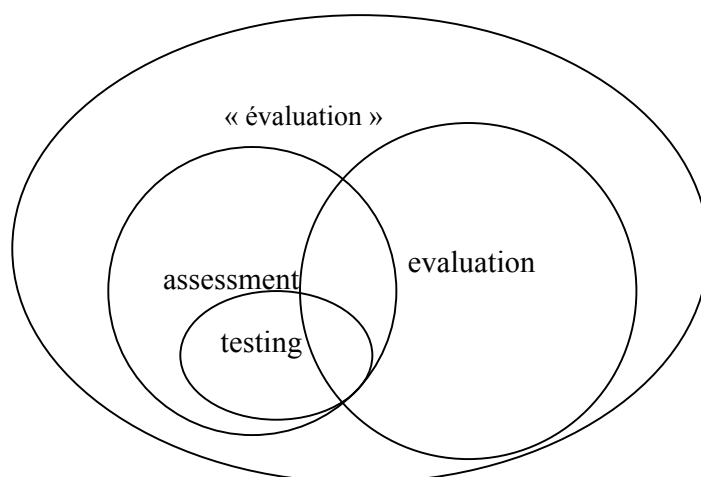
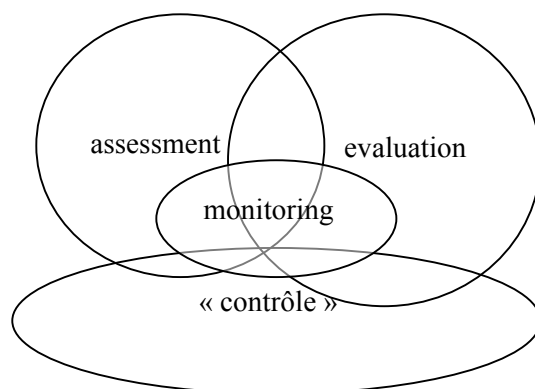


図1 『参照枠』における« évaluation », “evaluation”, “assessment”, “testing”の意味範囲

本研究の結果と Bachman (1990, p. 23)に基づく。



第二点として、“assessment”の意味が« évaluation »や« contrôle »の意味と部分的に共通していることを指摘したい。図2のように、“assessment”と« contrôle »は「能力の客観的測定」と「能力評価」の意味を含んでいるのに対し、「évaluation」は広義の「能力評価」を意味する。



**図2** 『参照枠』における« contrôle », “évaluation”, “assessment”, “monitoring”の意味範囲

本研究の結果と Bachman (1990, p. 23)に基づく。

第三点は、『参照枠』日本語訳における「評価」と「総括評価」という訳語は便宜的な区別に過ぎないということである。なぜなら言語能力に関する“assessment”と“évaluation”にはそれぞれ「評価」と「総括(的)評価」が当てられているが、それ以外の状況では、“évaluation”も「評価」と訳されているからである。

これらのことから、英語、フランス語および日本語の中の「評価」に関する専門的概念には各地域の教育文化が反映されているため、これらの概念を全く同じ意味で翻訳移行することは困難だと考えられる。

## 結論

本論文では、『参照枠』における「評価」に関する専門的概念を比較対照し、異なる言語間での概念の移行の可能性を検討した。

第1章では問題を提起し、概念の移行は困難であるという仮説を提示した。第2章では、先行研究として、英語版とフランス語版が提示する概念の差異を論じた姫田 (2005)に加えて、日本語訳に翻訳移行された概念に対する批判を行った Himeta (2009)などを分析した。続いて、第3章では翻訳学の研究をたどり、言語上の問題が専門用語の差異の主たる要因ではないことを解明した。続いて「教育文化」に関する先行研究を検証し、これが概念の移行に影響していることを予測した。第4章では、英語圏の英語教育学における“evaluation”と“assessment”の概念に加え、フランスの教育学および外国語教育学における« évaluation »と« contrôle »の概念を分析し、各用語の意味を明らかにした。“evaluation”と« évaluation »は「学習者、教師、カリキュラム、教育環境を対象とする評価行為」および「特定の教育目的を伴う情報収集」という意味を共有することが判明した。また“assessment”の概念は「能力の測定」、「能力の評価」および「情報の収集」を意味し、そして« contrôle »は「各授業の確認テストおよび、テスト以外の方法による継続的な評価行為」を意味することが明らかになった。さらに『参照枠』における“evaluation”、“assessment”、「評価」、「総括評価」の意味を検討し、外国語教育学における一般的な意味と比較し、これにより『参照枠』日本語訳と小池 編 (2003)との間に存在する“evaluation”の概念に関する相違を確認した。多くの場合、前者は“evaluation”の訳語に「総括評価」を当てているのに対し、後者は“evaluation”に関する見出し語の訳語として「評価」を使用し、“summative evaluation”に限って「総括的評価」を当てる。加えて第5章では« évaluation »が“evaluation”、“assessment”、“testing”などの意味を含み、どの概念とも正確に一致しないことを論証した。また“assessment”は« évaluation »と部分的に意味を共有しているものの、意味範囲が異なり、日本語の「評価」が“assessment”と“evaluation”の意味を含むもので、フランス語の« évaluation »と類似した意味範囲を持つことが分かった。以上のことから、本稿は外国語教育の「評価」に関する専門的概念を全く同じ意味で翻訳移行することは困難であり、教育文化の相違を考慮した上での専門的概念の適用が重要であると結論づける。

本研究の限界としては次の点が挙げられる。本稿は『参照枠』における「評価」に関するいくつかの概念のみを研究対象としたため、『参照枠』での「教育」と「学習」に関する概念などの翻訳移行の可能性を分析していない。外国語教育の概念の翻訳移行をより精密

にまた体系的に検討するためには、その二分野の概念を含め、さらに広い領域についても比較対照を行う必要がある。

## 参考文献

- Akoun, A., & Ansart, P. (éds.) (1999). *Dictionnaire de sociologie*. Paris : Éditions du Seuil (Dictionnaires Le Robert).
- ALTE Members (1998). *Multilingual glossary of language testing terms: Studies in language testing* 6. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ardoino, J. & Berger, G. (1989). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes : le cas des universités*. Paris : Matrice & ANDSHA (Association nationale pour le développement des sciences humaines appliquées).
- Arenilla, L., Rolland, M.-C., Roussel M.-P., & Gossot, B. (2007). *Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation*. Paris : Bordas & Sejer.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Beacco, J.-C. (2008). « Les cultures éducatives et le *Cadre européen commun de référence pour les langues* », *Revue japonaise de didactique du français*, vol. 3, n° 1, *Études didactiques*, pp. 6-18.
- Buisson, F. (1887). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris : Hachette.
- Buisson, F. (1911). *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. (電子版)  
<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/>,  
<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2689> (2010年1月13日参照)
- Byram, M. (ed.) (2004). *The Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London: Routledge.
- Carter, R. & Nunan, D. (eds.) (2001). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chiss, J.-L. & Cicurel, F. (2005). « Présentation générale » in Beacco, J.-C., Chiss, J.-L., Cicurel, F. & Véronique, D. (dir.) (2005) : *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris : Presses Universitaires de France, pp. 1-9.
- Conseil de l'Europe (2001). *Le Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

- Conseil de l'Europe (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. (Version intégrale). Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Corréard, M.-H., Grundy, V., Ormal-Grenon, J.-B., & Pomier, N. (eds.) (2004). *Le dictionnaire Hachette-Oxford compact / The concise Oxford-Hachette French dictionary* (3rd ed.). Paris/London: Hachette Livre & Oxford University Press.
- Coste, D., Courtyllon, J., Ferenczi, V., Martins-Baltar, M. & Papo, E. (1976). *Un niveau-seuil*. Paris : Hatier & Didier.
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*. (Main version). Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe ホームページ. Reference Level Descriptions (RLD) for national and regional languages. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/dnr\\_EN.asp?](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/dnr_EN.asp?) (2010年1月13日参照)
- CRDP Basse-Normandie & Didier (2006). *Portfolio européen des langues*. Paris : Didier.
- Cuq, J.-P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International.
- Davies, A., Elder, C., Hill, K., Lumley, T., & McNamara, T. (1999). *Dictionary of language testing: Studies in language testing 7*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fu, R. (2009). « Une étude méta-réflexive du *Cadre européen commun de référence* dans la perspective de son adaptation au contexte chinois ». *Le français dans le monde, Recherches et applications n° 46 : La circulation internationale des idées en didactique des langues*, pp. 88-97.
- Galisson, R. & Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- Gaudin, J.-P. (2001). « L'acteur : Une notion en question dans les sciences sociales ». *Revue européenne des sciences sociales, XXXIX, n° 121*, pp. 7-14.
- Genesee, F. & Upshur, J. (1996). *Classroom-based evaluation in second language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Himeta, M. (2009). « À propos de la version japonaise du *Cadre européen commun de référence* :

réflexion en compagnie des traducteurs ». *Le français dans le monde, Recherches et applications* n° 46 : *La circulation internationale des idées en didactique des langues*, pp. 78-87.

House, J. (2009). *Translation*. Oxford: Oxford University Press.

Matthews, P. H. (2007). *The concise Oxford dictionary of linguistics* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.

Nishiyama, N. (2009). « 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, *Études didactiques*, pp. 54-70.

Odlin, T. (2005). Crosslinguistic influence and conceptual transfer: What are the concepts? *Annual review of applied linguistics* (2005) No. 25, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 3-25.

O'Malley, J.M. & Valdez-Pierce, L. (1990). *Authentic assessment for English language learners: Practical approaches for teachers*. Reading: Addison-Wesley.

Oustinoff, M. (2007). *La traduction* (2e édition mise à jour). Paris : Presses Universitaires de France.

Puren, C. (1998). « Didactique scolaire des langues vivantes étrangères en France et didactique française du français langue étrangère » in *Études de linguistique appliquée*, n° 111, Paris : Didier Érudition, pp. 359-383.

Raynal, F. & Rieunier, A. (2009). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : Apprentissage, formation, psychologie cognitive* (7e édition revue et augmentée). Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Rea-Dickins, P. & Germaine, K. (1993). *Evaluation*. Oxford: Oxford University Press.

Spolsky, B. (1995). *Measured words*. Oxford: Oxford University Press.

Suso López, J. (2004). *De "un niveau-seuil" au "Cadre européen commun de référence pour les langues"*. Granada/Barcelona: Universidad de Granada & Universitat Autònoma de Barcelona.

Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris : Clé International.

Thinès, G. & Lempereur, A. (1975). *Dictionnaire général des sciences humaines*. Paris : Éditions Universitaires.

Van Ek, J. A. (1975). *The Threshold Level*. Strasbourg: Council of Europe.

Van Ek, J. A., Alexander, L. G., & Fitzpatrick, M. A. (1977). *Waystage*. Strasbourg: Council of

Europe.

Van Ek, J. A. & Trim, J. L. M. (1991a). *Threshold 1990*. Cambridge: Cambridge University Press.

Van Ek, J. A. & Trim, J. L. M. (1991b). *Waystage 1990*. Cambridge: Cambridge University Press.

Van Ek, J. A. & Trim, J. L. M. (2001). *Vantage*. Cambridge: Cambridge University Press.

Veltcheff, C. & Hilton, S. (2003). *L'évaluation en FLE*. Paris : Hachette Livre.

Vinay, J.-P. & Darbelnet, J. (1958). *Stylistique comparée du français et de l'anglais* (Nouvelle édition revue et corrigée). Paris : Didier.

Zarate, G. (2003). « Identités et plurilinguisme : conditions préalables à la reconnaissance des compétences interculturelles » in Byram, M. (coord.). *La compétence interculturelle*, Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe, pp. 89-123.

猪口邦子、尾崎秀樹、西澤潤一、柳田邦男、養老孟司 監修 (1997) 『大事典 NAVIX』  
講談社.

大阪大学外国語学部資料 (電子版)

[http://www.osaka-u.ac.jp/ja/guide/information/joho/files\\_hyouka/gaikoku%20kyouiku.pdf](http://www.osaka-u.ac.jp/ja/guide/information/joho/files_hyouka/gaikoku%20kyouiku.pdf)

(2010年1月13日参照)

加藤幸次 (2001) 「I ポートフォリオ評価の考え方」「II ポートフォリオ評価の方法」 加藤  
幸次 編著 (2001) 『総合学習に活かすポートフォリオ評価の実際』 金子書房, pp. 1-32.  
京都大学国際研究集会 2009 「外国語教育の文脈化: 『ヨーロッパ共通参照枠』+複言語主  
義・複文化主義+ICT とポートフォリオを用いた自律学習」 大会予稿集.

小池生夫 編 (2003) 『応用言語学事典』 研究社.

静哲人、竹内理、吉澤清美 共編著 (2002) 『外国語教育リサーチとテストの基礎  
概念』 関西大学出版部.

高梨芳郎 (1983) 「IV 指導と評価 1. 評価(Educational evaluation)の考え方」 青木昭六、池浦  
貞彦、金田正也 編 (1983) 『英語指導ハンドブック3 指導技術編』 大修館書店, pp.  
254-257.

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』 外国語教育学会紀要 No. 9, pp. 5-24.

根岸雅史 (2008) 「CEFRの日本人学習者への適応可能性」 『応用言語学研究: 明海大学  
大学院応用言語学研究科紀要』 No. 10, pp. 45-54.

- 姫田麻利子 (2005) 「『欧州共通参照枠』における agent / acteur の概念について」  
リテラシーズ研究会 編 (2005) 『WEB 版リテラシーズ』 2 (2) 2005 年 12 月号 くろ  
しお出版, pp. 11-18.  
<http://literacies.9640.jp/dat/Litera2-2-2.pdf> (2010 年 1 月 13 日参照)
- 真嶋潤子 (2007) 「言語教育における到達度評価制度に向けて—CEFR を利用した大阪外国  
語大学の試み—」 『間谷論集』 創刊号, 日本語日本文化教育研究会, pp. 3-27.
- 真嶋潤子 (2008) 「日本の一大学における CEFR 参照の試み」  
フランス語教育学会 2008 年度秋季大会(11 月 8 日) 発表レジュメ.
- 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 (2007 年 3 月) 日本言語政策学会.
- 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.
- リテラシーズ研究集会 2009 「複言語・複文化主義と言語教育」 予稿集.



## 目次

序論.....	1
<b>第 1 章 問題提起と仮説の提示.....</b>	<b>3</b>
1.1 問題提起.....	3
1.2 仮説の提示.....	4
1.3 研究の目的.....	4
1.4 研究の方法.....	5
1.5 「共通参照レベル」への関心の集中.....	5
1.5.1 日本の英語教育への『参照枠』適用の試み.....	6
1.5.2 日本の大学の外国語教育への『参照枠』の適用例.....	9
1.6 まとめと考察.....	13
<b>第 2 章 先行研究批判.....</b>	<b>14</b>
2.1 英語版とフランス語版における概念の差異.....	14
2.2 『参照枠』に提示された概念の日本語への翻訳移行における問題.....	15
2.3 ヨーロッパと中国の外国語学習者、教師、教育環境の間に見られる相違.....	17
2.4 まとめと考察.....	19
<b>第 3 章 翻訳と教育文化について.....</b>	<b>20</b>
3.1 翻訳とは何か.....	20
3.1.1 本論における「翻訳」と「概念の翻訳移行」の定義.....	20
3.1.2 英語とフランス語の間の翻訳に関する研究における翻訳行為の分析.....	22
3.1.3 『参照枠』における用語の差異の原因について.....	24
3.1.4 共通の概念に基づいて発行された <i>The Threshold Level</i> と <i>Un Niveau-seuil</i> .....	25
3.2 教育文化とは何か.....	31

3.2.1 「教育文化」(educational culture/culture éducative)の定義.....	31
3.2.2 本論における「教育文化」の定義.....	32
3.3 まとめと考察.....	32

第 4 章 「 評 価 」 に 関 す る 概 念 の 比 較 検 討 ..... 3 4

4.1 外国語能力の「測定」の概念が普及した経緯と“assessment”の意味.....34  
4.2 外国語教育学あるいは教育学における« évaluation »と« contrôle »の意味.....35  
4.3 フランスにおける« contrôle »の概念の普及.....36  
4.4 英語教育学における“evaluation”の意味および“evaluation”と« évaluation »の比較...37  
4.5 「評価」に関する概念の教育分野への移行および英語圏からフランスへの移行.....38  
4.6 『参照枠』における“assessment”、“evaluation”、「評価」、「総括評価」の定義.....41  
4.6.1 『参照枠』における“assessment”および「評価」 .....41  
4.6.2 『参照枠』における “evaluation”および「総括評価」.....43  
4.7 まとめと考察.....45

第 5 章 『参照枠』における評価に関する概念と専門用語の比較対 照 . . . . . 4 6

5.1 「評価」を主題とする『参照枠』第9章に見られる概念の差異.....46  
5.2 『参照枠』第7章における“evaluation”と« évaluation »の概念の重複.....48  
5.3 『参照枠』第1章および第6章に見られる複数の概念の共通点と相違点.....49  
5.4 『参照枠』第4章における「評価」の専門用語と非専門用語の概念の重複.....52  
5.5 『参照枠』における“monitoring”の概念と類似概念の不在.....53  
5.6 まとめと考察.....54

結

論.....56

参 考 文 献.....58

