

## 日本の外国語教育における複言語主義導入の妥当性 —CEFRの理念と実際から—

拝田 清

### キーワード

外国語教育, 言語文化観, 複言語主義, ヨーロッパ共通参照枠, CEFRjapan, 日本版EPOSTL

### はじめに

公教育における外国語教育の目的とは何か。この問いに対する答えは自明のようでありながら、実は明確になっていない。本稿では外国語教育の目的を、多元性・相対性に対して開かれた柔軟な言語文化観<sup>(1)</sup>の育成にあるとしたい(大谷2007:152)。ここでの「開かれた言語文化観」とは、言語を取り巻く社会経済的な環境によって言語間に優劣をつけない態度を指し、最終的には健全な言語相対主義に結びつく心的態度のありようを意味する。究極的には、異質な存在を排除することなく共存の道を探る精神を涵養することを目指す。すなわち、日本国憲法及び教育基本法に示されている、教育全般の目的でもある人格形成と恒久平和につながるものになる(森住2010:4)。

さて、公教育における外国語教育の目的を開かれた言語文化観の育成、ひいては人格形成と恒久平和への寄与としたところで、これらの目的を達成するのに是非とも参考にしたい理念として本稿は『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠 (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, CEFR)』<sup>(2)</sup>を取り上げる。特に、CEFRを支える理念である複言語主義(そして、その包摂概念である複文化主義)に焦点を当て、日本の外国語教育への導入の妥当性を考察するものである。

CEFRにおける複言語主義とは、個人が母語以外2つ、あるいはそれ以上の言語能力を有し、状況に応じて使い分ける状態を望ましいものと捉える考え方と定義される。類似の概念としては多言語主義があるが、こちらは異なる言語を使用する話者が共存している状態をいい、お互いの存在を認めはするが、個人が他の言語の運用能力を所有することは含意されていない。

本稿における立脚点は、前者の複言語主義を是とするもので、開かれた言語文化観の育成には複言語主義の理念が必要不可欠であるということになる。これは、CEFRが言語と文化の不可分性を前提としているため(CoE 2001: 4, 吉島・大橋 2004:4)、個人が複言語能力を有するということは、同時に複文化能力を有することを意味し、これが多様性に対して開かれた言語文化観に結びついていくと考えられるからである。ここで言語文化を不可分とする考えは、古くはサピアに求められる。「言語は文化であり、文化は言語である」(Wright 1996:37)という観点からは、言語を教えることは必然的にその言語が属する文化をも伝えることになるだろう。つまり、予期せぬ先入観や偏見を生みださないためにも、「言語と文化は、言語教育の理論と実

践において、別々に扱うことはできない」(Byram 1997:52) という自覚が必要なのである。

もう一点、本稿における立脚点として、実際の言語使用に際しての「ことば」の役割について、過度の機能主義的・道具論的言語観には反対の立場をとる。外国語を学ぶことは恒久平和に寄与することは上述の通りだが、外国語が文化と切り離されて単なる道具としてのみ学習される場合、「なんら平和の保証にはならない」(境 2009:22) からである。

以上のような問題意識と立脚点から導き出される、本稿における研究の目的は以下の3点となる。

- (1) CEFRの理念を支える複言語主義がEU内ではどのように受容されているか検証する。
- (2) CEFRの日本への導入の試み(CFERjapanや日本版EPOSTL)が妥当かどうか検証する。
- (3) 上記の検証から、本稿における現状の評価と問題提起を行い、今後の方向性を考察する。

以下では、第1章で研究の目的(1)を、第2章で研究の目的(2)に関して順次検討していくことにする。第3章で研究の目的(3)について言及し、本稿における結論とする。

なお、CEFRを日本に導入しようという試みはその緒についたばかりである。いくつかの先駆的な事例<sup>(3)</sup>もあるが、本稿での引用は必然的に公刊された文献のみに頼るわけにはいかず、学会や研究会での発表・報告に多くを負うことになっている。また、同様の理由から、EU内における複言語主義の受容に関する調査報告も一部地域に限られていることもあらかじめお断りしておきたい。さらに、上述の理由から、本稿ではCEFRの理念とその導入に際しての問題提起を中心として論じ、具体的な代案は紙幅の都合もあるため、稿を改めて論じることとしたい。

## 1. CEFRと複言語主義の理念とその実際

本章では、CEFRの成立過程とその理念を支える複言語主義を概観する。

### 1.1 CEFRの成立と複言語主義の理念

CEFRは欧州評議会(Council of Europe, CoE)の下部組織であるModern Language Divisionが、2001年の「欧州言語年」に公刊した外国語能力の共通参照枠である。具体的には言語学習の到達目標と評価に関する共通の評価基準の大枠を提示したものである<sup>(3)</sup>。欧州を荒廃させた数次にわたる戦争の反省から、CoEは地域間(国家間)摩擦をできる限り小さくし、紛争を回避するひとつの手段として、お互いの言語文化を学びあうことを標榜した。それによって母語と文化を異にするもの同士の間で意思の疎通が図られ、融和的・平和的な欧州が構築できると考えられていたからである<sup>(4)</sup>。この考え方の延長にあるものが、複文化主義であり、複言語主義である。前者は後者の上位概念であり、包摂概念でもある。個人の複文化能力が高まれば、文化の相対性・多元性に開かれた状態になり、異文化接触に際しての摩擦は小さくなる。また、その目的達成の際に重要な役割を果たすのが複言語能力(plurilingualism)なのである(境 2009:22)。

複言語主義という概念は、個人の中に多言語が有機的に存在し、異文化の人と接するときに円滑に相互理解が進められる状態を指す。そのため母語以外に2つの言語(外国語)を学習す

ることが奨励され、また、これによって英語という言語の国際コミュニケーションの場での支配的地位を弱めると CEFR では明記されている (CoE 2001:4)。この概念の特徴としては、行動主義的な言語習得観があり、Can-do 項目による能力指標に顕著に表れている。また、個人の言語運用能力のあり方として、母語話者の言語運用能力を最終到達目標とするのではないことも特徴として挙げられる。しっかりした母語の基盤を持った成人が、さらに第2言語や第3言語の運用能力を有することが標榜されるのである。しかも、それぞれの言語運用能力は完全なものではなく、部分的なものでも容認され、加えて言語構造の範囲外で行われる身振り手振りや顔の表情などのいわゆるパラ言語 (paralanguage) の利用も許容する。また、言語学習が生涯にわたって行われるべきものであることが明記されており、これがヨーロッパ言語ポートフォリオ (European Language Portfolio, ELP) 作成の下支えとなっている。

## 1.2 欧州地域での CEFR と複言語主義の実際

さて平和を希求し、人権としての言語権を保証する複言語主義は、CEFR が刊行されて約10年がたった現在、どのような形で欧州に受容されているのだろうか。境 (2009:23) によれば、欧州における複言語主義は十全に機能しているとは言えないとする。「母語+最低2つの外国語」の理念が、実際は「母語+英語+その他の言語」となっているからだと指摘する。たとえば、4つの公用語 (内、ロマンシュ語は準公用語) を持つスイスである。ドイツ語圏である東部のチューリッヒでは、2003年以降、従来行われてきたフランス語教育より英語教育を優先することが住民投票の結果、制度化されている。また、スウェーデンでも、CoE に加盟している以上、「母語+最低2つの外国語」を政策として推進する義務があるにもかかわらず、政府も国民も英語にしか関心がないという現状が報告されている。ここに境 (2009) の指摘を裏付ける報告がある。2010年7月に東京外国語大学で行われた研究報告会における報告<sup>(5)</sup>である。

まず、フランスにおける中等教育および高等教育における CEFR の受容に関する報告では、大学では依然として語学を講読中心に行っており、その評価に関しても CEFR はあまり意識されていないという。むしろ、高等学校の方が CEFR の理念導入に積極的である。全般的には CEFR は、その理念とは相容れないのだが、実用志向の指標として位置づけられているとの報告がなされた。

次に、イタリアの現状として、CEFR を移民労働者の語学力を示す指標と扱われている傾向があることが報告された。フランスの大学と同様に、イタリアの大学の語学教育は教養主義的な訳読方式の講義が展開されている。学生が実用語学を身につけたい場合は、街の語学学校へいくべきであるといった風潮が大学人の中にあるという。

## 1.3 複言語主義が有する構造的課題

複文化主義、および複言語主義が標榜するのは、異なる言語文化を学ぶことを通じ、自らの言語文化との差異を知り、これによって多様性や異質なものに対する開かれた言語文化観を育てようとするのである。だが、多様性を保証するには「コスト」がかかる。たとえば、EC における欧州委員会の全体会議では、23の公用語全てに対して通訳を配置するため、通訳コストだけで EU 枠内の約5億人の市民は一人あたりが年間2ユーロを負担しているという (西山

2010a:45)。CoE 自体は、この種のコストに関して、複言語主義が相互理解を深め、他者とその人たちの言語文化を尊重し平和が得られるなら、その投資は決して高くはないとしている (CoE 2007:16)。しかし、理念の具現化に限らず、物事を進めていく場合には常に経済的な効率性も要求される。これが、欧州委員会でも実際の作業レベルでは英語・ドイツ語・フランス語が作業言語となっている理由であるし、複言語の実態が「母語＋英語＋その他の言語」に傾いている理由であろう。

## 2. CEFR と複言語主義の日本への導入の試み

本章ではCEFR、および複言語主義の日本への導入の試みを取り上げ、CEFRの理念との整合性を検討する。検討の対象は世界基準の英語の共通参照枠の作成を目指したCEFRjapanと、教員養成のためのEPOSTLを日本的文脈に翻案しようという日本版EPOSTLである。

### 2.1 CEFRjapan

#### (1) CEFRjapan の制度設計と理念

CEFRjapan は「第2言語習得を基盤とする小、中、高、大の連携をはかる英語教育の先導的基礎研究」(平成16年度～19年度日本学術振興会科学研究補助金、基盤研究(A)、研究課題番号16202010、以下「小池科研」)において作成された、CEFRの日本版である。

…急激なグローバル時代の到来によって、欧州以外でも外国語、特に英語については、欧州にとどまらず、日本も含め世界に影響を及ぼすのは必至であると予想する。我々は、このCommon European Framework of reference (以下、CEFR)の日本版を作成し、これによって、日本人の英語能力が国際社会に通じる基準を設定し、学校教育に導入する時期に備える必要があるという認識で一致した。(小池 2008: iv)

CEFRjapan 策定の大きな動因のひとつは、それが有する尺度の普遍性と基準の汎用性にあるという。国際共通語としての英語の運用能力に国際標準としての評価基準を与えるばかりでなく、CEFRの理念にある生涯教育としての外国語教育という視点が、日本の小、中、高、大のいわば離散的な英語教育に一貫性を与えるものとの期待がある。具体的には、まず、日本のビジネスパーソンの職務上必要な英語によるコミュニケーション能力の実態調査を約7,300名を対象に行い、国際業務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た。次に、それを最高到達基準値として明示する。そこでは、国際ビジネスパーソンにとって適切なレベルを3段階基準で定め、そこから逆算して大学4年終了時までに到達すべき英語力を設定する。以下、さらに逆算を続けて、達すべき英語力を高校卒、中学卒、小学校卒での英語コミュニケーション能力到達基準を割り出していく。これによって、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案していくとする(小池 2008:15)。

境 (2009:24-25) は、小池科研の試みとしてのCEFRjapan作成に関して、①ビジネスマン対象の調査によって、彼らが必要とする英語運用能力のレベルと実態の乖離を明らかにしたこ



と、②日本の英語教育が高校卒業時に設定しているレベルが近隣諸国と比較して低いことを CEFR の共通参照レベルに照らして明らかにしたことを評価している。

小池科研は2010年現在、投野由紀夫氏を研究代表とする「投野科研」に引き継がれている。投野科研では CEFRjapan を CEFR-J と呼び変え、到達度レベルの細分化や能力記述 (Can-do statement) の精緻化、さらには能力記述に対する学習者の自己評価と実際の運用能力の相関を検証している (投野 2010:60-63)。

## (2) CEFRjapan の課題と方向性

長期展望に立った一貫した言語政策がないと言われている日本にあって、小池科研による CEFRjapan の試みは大変意義のあるものと言えよう。しかし、そこには今だ試行錯誤の段階であるが故の課題も存在する。現時点で次の3つを今後の課題として提起したい。その3つとは、①複言語主義という理念の具現化、②実用志向への傾斜の修正、そして③CEFR 策定の理念の咀嚼である。

①に関しては、物理的制約から仕方がない面もあるが、CEFRjapan が英語にのみ限定して作成されている点である。日本社会が直面しつつある多言語・多文化化を踏まえ、複言語・複文化能力を養うための項目が必要である (境 2009:25)。小池 (2009:19) では CEFRjapan が英語教育を中心に作成されていることを指して「複言語主義、複文化主義には違いが、この考えは日本だけのものではない」と認めている。この問題は、CEFR の根源的理念に照らしても、今後 CEFRjapan、あるいは CEFR-J において乗り越えてほしい課題である。たしかに、英語という言語に有用性があるということは動かしがたい事実である。しかし、だからといって現状追認でよいということにはならない。CEFRjapan あるいは CEFR-J の記述の至る所で、言語文化の多様性を肯定し推奨する文言を入れることや、英語を窓口として多様な言語文化に目を開かせる工夫は可能であるはずだ。

②については、CEFRjapan の最終到達目標を「国際ビジネスの場面で必要とされる英語運用能力」としていること、また、CEFRjapan に関する小池 (2008:15, 2009:19) の説明の中に「役に立つ」という文言が散見されることから明らかであろう。もちろん、英語という教科の特性としては技能として使えなければ仕方がないという面もある。しかし、高等教育や社会教育における語学としての英語学習と、義務教育を含む初等・中等教育までもが、「国際業務で役立つ英語運用能力」を一律に目指すような制度設計は、再考の余地があるかもしれない。1.2 で見たように、CEFR のお膝元でさえもたやすく実用的・道具論的言語文化観に流されてしまうのであるから、理念実現に向けては意図的な、相当程度の教養主義的・精神論的言語文化観への傾斜があってもよいのではないかと思われる。

最後に③に関して、小池 (2008:16) にやや気になる記述がある。

…CEFRjapan の作成によって、国内、国外で国際基準の可能性が高い CEFR を利用する価値が得られた。これは6段階にわかれ、A1が最低でC2が最高でNative speaker並というコミュニケーション能力を評価し、育成することが期待されている。(下線は本稿筆者による)

下線部冒頭の「これは」が指すのは「CEFR」であっても「CEFRjapan」であっても、本来のCEFRの理念に反するものであることは疑いないだろう。C2レベルがネイティブの話者を想定したものでないことはCEFR自体に明記されているし (CoE 2001:36), 「読めるが話せない」といった「部分能力」をも肯定的に認めるのもCEFRの理念であるはずである。

最終的な評価は小池科研を引き継いだ投野科研の報告書を待たねばならないが、総じて根本理念としてCEFRjapanは極めて先進的な価値を持っていると考えられることは、やはり疑いのないことであると考えられる。

## 2.2 日本版 EPOSTL

### (1) 日本版EPOSTL (第1次翻案) の制度設計と理念

EPOSTL (European Portfolio for Student Teachers of Languages) (Newby *et al.*, 2007) は、EUにおける言語教育に携わる教員養成課程履修学生の成長を促すために開発された自己評価型リフレクション用教育実践ツールである (神保他, 2010:1)。EPOSTLの開発基盤となっているのはCEFR, ヨーロッパ言語ポートフォリオ (ELP), そして「ヨーロッパ言語教師プロフィール (Profile: European Profile for Language Teacher Education)」である。

EPOSTLの構成はPersonal Statement (個人履歴), Self-assessment (自己評価), そしてDossier (個人資料) の三部構成となっており, Can-do項目による「自己評価」がEPOSTLの核心となっている。「自己評価」は大きく7分野からなる。①教育環境, ②教授法, ③教授資料の入手先, ④授業計画, ⑤授業実践, ⑥個別学習, そして⑦評価である。これら7項目がさらに下位分類されて, 合計197項目に及ぶCan-do項目が示されている (久村2010:13)。EPOSTLに依拠して, 自己診断的に自分の教育能力や教育実践を振り返ることによって, 自らが身につけるべき教授能力や情報検索能力が具体的な形で把握できる。197に及ぶCan-do項目は, 欧州33カ国の教職課程履修生及びその指導教員によって同意されて, 履修生にも現職教員にも向上を図るべき専門能力として位置づけられている。

このEPOSTLを日本的文脈を勘案して翻案しようという試みが, 大学英語教育学会教育問題研究会が中心となっている「英語教員の質的水準の向上を目指した養成・研修・評価・免許制度に関する統合的研究」(平成21年度文部科学省科学研究費補助金 基盤研究 (B) 研究課題番号19320086) である。

EPOSTLはEU内における多言語環境を前提に, 複文化複言語主義の観点から言語教師の身につけるべき資質や能力がまとめられている。もちろん, CEFRと同じく, あくまでも大まかなガイドラインという位置づけではある。それでも, 今後, 日本における多様な外国語教育の統一的評価枠組みを策定する際に, 多くの知見や手がかりを与えてくれることが期待される。

通言語的な教授方法がある程度具体的な形で提供され, 教授方法に共通基盤が生まれれば, その評価方法にも共通性を持たせることがより容易になると予想される。つまりは, 日本におけるEPOSTLの翻案は, 日本版CEFRの構築にも寄与することになり, いわば相補的な効果が期待できる。

日本版EPOSTLの第1次翻案の開発基準は以下の通りである。

- ① 日本の中学・高等学校の英語指導内容・方法と合致しない項目を削除又は修正する。
- ② 日本人の英語教師の英語運用力(英検準1級程度)や授業力レベルを超えた、高度な内容を含む項目を削除又は修正する。
- ③ 日本の教職課程履修生の実態から、大幅な内容修正を必要とする項目は原則として修正又は削除する。
- ④ 日本の教職課程履修生にも理解可能な用語や表現を用いる。
- ⑤ 日本の教育環境では内容的に重複すると判断される項目は統合する。

第1次翻案開発は以下のような手順で進められた。第1段階として、教育問題研究会でオリジナルの英語版を日本語に翻訳し、第2段階では、同研究会にて討議した結果、144項目にまとめた。そして、第3段階では、同研究会以外で英語教員養成に携わっている研究者・教育者に、上記144項目に対する意見を求め、その結果に基づき100項目にまとめた。

第3段階での調整は、第2段階でまとめた144項目について、教育実習生と身近に接する機会のある大学教員33名に意見を求めた。その結果、多くの解答者が「適切」と判断した項目は、そのまま採用された。「無理」と選択されたものは、項目から削除された。また、「若干の変更が必要」または「大幅な検討が必要」とされた項目は、文言が再検討された。最終段階として、再度項目を確認し、「大幅」とされたものは原則として削除し、「若干」とされたものは原則として修正したが、修正が不能と判断された項目は削除したとする(酒井他 2010)。

## (2) 日本版EPOSTL (第1次翻案) の課題と期待

日本版EPOSTLは「第1次翻案」という名称からも分かる通り、あくまで暫定版である。翻案作成者によれば、今後、いくつかの研究会やシンポジウムでこの翻案を紹介し、そこで提出された意見や批判を勘案して、修正が加えられていく予定であるとしている。それを踏まえて、日本版EPOSTLの現段階での課題を指摘してみたい。

まず、EPOSTLの策定者であるNewby (2010) が述べているように、197を数えるCan-do項目は教員養成課程の学生を圧倒してしまうだろう。しかし、だからと言って、安易な項目の削除は避けなければならない。今回の第1次翻案作成にあたって、なぜ「100」という数字にこだわっているのかと言えば、酒井(2010)によると、マークシートで解答可能な問題数が最大で100までだからだという。たしかに、Can-do項目は「自己評価」形式であるし、マークシート形式にしておけば、その後の統計処理も圧倒的に楽である。しかし、統計処理の便宜を優先して、本来は削ってはならない項目が削られたり、他の項目と統合されて、意味をなくしてしまったりすることがないように、できる限り注意する必要があるだろう。

次に、削除項目の中には、「これは現場ではとてもできない」とか「教育実習生には無理」などとして削除された項目がある点について、再度検討が必要であろう。たしかに、教育実習生には知識も経験も不足しているが、はじめから「できない」と決めつけられない方がよいのではないかということである。削除項目のいくつかは、中高の現場で普通に行われている実践である。

また、この種の項目は教育実習生がその時点ではできなくとも、近い将来、あるいは5年後、10年後にはできる、またはできていなければならない項目もある。到達目標と捉える視点も必要ではないだろうか<sup>(6)</sup>。

最後に、複言語主義、複文化主義の理念に関する問題がある。そもそも EPOSTL を日本へ文脈化しようという試みは、その根底にある複言語主義や複文化主義への共感や賛同があったからのはずである。ところが、Can-do 項目の修正版を見ると、たとえば「英語学習を通して、自分たちの文化と英語圏の文化に関する興味・関心を引き起こすような活動を指導できる」や「日本の文化と英語圏の文化を比べ、その相違への生徒の気づきを評価できる」などの文言は、英米文化圏に限定した記述に修正されている。このような記述では、複文化・複言語主義とどのような整合性がとれるのか疑問である。英語教育の専門学会で英語教育に特化して発表したのだとしても、今後の再検討が必要であろう。

しかし、だからといって日本版 EPSOTL 作成の試みの意義が損なわれることはない。日本版 EPSOTL 作成に向けてのシンポジウムが開催された際<sup>(7)</sup>、開会の挨拶や基調講演者の紹介はすべて英独仏日の4言語で行われた。発表者の使用言語、および質疑応答の際の使用言語もすべて個人が4言語の内から任意に選択した言語が使用可能とされた。さらに、発表要綱にも日英の翻訳が付けられていた。英語教育の専門学会である大学英語教育学会が中心となっている日本版 EPSOTL は、英米語・英米文化に偏るのは否めないが、それでも英語教育、ドイツ語教育、フランス語教育、そして日本語教育の研究者や教員が一堂に会して議論することの意義は計り知れない。

さらに、第2回の合同シンポジウムが2011年3月に計画されているという。EU 圏で生まれた EPOSTL の日本への移入、すなわち「文脈化」に際して、解決すべき問題は数多くあるだろう。しかし、「多様性の中の統一」を標榜しつつ、協働して事に当たる姿勢が求められている現在、本合同シンポジウムの存在自体が、すでに複言語主義の顕現であると言えるだろう。

### 3. 複言語主義の日本への導入— その課題と方向性

本章では複言語主義の日本への導入に関して、東アジアを中心とした共通参照枠の作成をも視野に入れて、その課題と方向性を検討する。

#### 3.1 複言語主義導入への課題

一般に外国語と言えば英語を指すと捉えられているような日本の現状では、CEFR、及び複言語主義は英語教育促進のための道具とされかねない。日本は、たとえば母語である日本語と英語だけでできればよいといった「排他的バイリンガリズム」の態度が育ちやすい風土なのではないかという指摘さえある(柳瀬 2007)。「英語さえできればよい」という考え方が、CEFR、さらに複言語主義とは相容れない考え方であることを啓蒙する必要があるだろう。

また、EU 圏がキリスト教文化を背景とし、共通の祖語を持ち、主として文字はローマン・アルファベットを使用しているなど、同質的な言語文化を共有する点も忘れてはならない。CEFR の制度設計や理念を移入する際には、「複言語」を構成する外国語は英語であるとするよ



りも、中国語や韓国・朝鮮語であるべきだ。英語と日本語の言語的距離を考えると、なおさら「まず英語ありき」の複言語主義は、その理念も実現可能性も極めて疑わしいものと言わざるを得ない。

さらに、CEFRの解釈・導入に際して、機能主義的な道具論的言語観への傾斜や、CEFRが移民の選別装置としての機能してしまうことへの懸念に加えて、新植民地主義の発現の可能性までもが指摘されている(西山 2010:58-61)。実際、1.2で述べたように、CEFRの共通参照レベル(A1～C2)を移民選抜へ応用することによって、各国、とりわけ移民の送り出し国は、言語教育においてCEFRを無視できなくなり、それに準拠せざるを得なくなる。これは結果として、ヨーロッパが各国の教育制度を間接的に支配することにもなりかねない。「日本版」のCEFRやEPOSTLが近隣諸国に対してこの問題を内包する可能性も否定できないだろう。

### 3.2 複言語主義導入の方向性

本節では、複言語主義の導入、そしてその根底にある平和への希求の実現可能性について検討する。

まず、「母語+2言語」という複言語主義の導入は可能だろうか。本稿の結論は、条件付きで可能であるとした。たとえば、平高(2010)はCEFRにおけるCan-do項目に象徴される行動中心主義的言語観を「発話/会話」という観点で捉えると、これを日本の言語教育に根付かせるのは難しいと指摘する。しかし、行動主義的言語観を「言語を用いて課題を遂行する」という観点で捉え、CEFRにおける「部分的能力」の見方を援用すれば、実現可能であるとする。つまり、文献の読解をも部分的能力として積極的に評価し推進すれば、英語、ドイツ語、フランス語で書かれた文献を読み解くことによって先進国の文明や文化を吸収してきた日本でも、ある意味では行動主義的な言語学習、言語教育と融和性があるということだ。具体的には、まずは日・中・韓という東アジアの国の言語と、それ以外のアジア・西欧の言語を分けて考える必要があるだろう。日・中・韓の言語は「話す+読む+書く」ことを、西欧語を中心とするそれ以外の言語は「読む+書く」ことを教える必要があるだろう。この考え方は、日本におけるあるべき英語教育に関しての江利川(2010)、斎藤(2010)、そして大津(2010)の主張におおよそ一致している<sup>(8)</sup>。

次に、平高(2010)は、複言語主義に関しては、平和を希求するその理念は日本を含めたアジアという文脈にも妥当すると考える。しかし、平和と人権擁護を推進する欧州評議会(CoE)のような機関を持たないアジアでは、CEFRを構築するまでの過程がヨーロッパとは異なるであろうとする。仮説の域を出ないがと留保しつつ、アジア圏に成立するアジア版CEFRは、アジア共有の概念(たとえば「和」や「徳」)に基づくものとなるかもしれないと結んでいる(平高 2010:48-49)。この点に関しては、文科省の手塚(2007:25)も、東アジア共同体の可能性について、EUのように国家主権の一部を移譲するような形では難しいが、特定分野での協力・連携を図る緩やかな組織体が現実的なものだろうとしている<sup>(9)</sup>。

以上の論考を踏まえて、結論をまとめる。まず、複言語主義の導入に関しては、東アジアの諸言語、特に中国語と韓国・朝鮮語を考慮に入れてはじめて、その根底にある恒久平和の実現

可能性も現実味を帯びたものとなると言える。

そして、英語を「複言語能力」を構成する言語のひとつとすることは避けられないし、また避けるべきでもないが、英語母語話者を理想化し、英語さえできれば事足りるというステレオタイプを強化するような文言や修正は厳に避けるべきである。

1.2で見たように、CEFRを産み出したEU内においてさえも、実際には道具論的実用主義に流れる傾向があり、英語という大言語に偏っている。それゆえ、日本にCEFRを導入する際に、CEFRを支える複文化主義・複言語主義を理想的な状態で受容し反映させるのは至難の業と言えるかもしれない。しかし、理念を理念として形骸化させずに、CEFRを日本式に変容させながらも、本家のEU圏内でも実現が難しいことをこの日本において実現させることができれば、世界に誇れる試みとなるだろう。

## おわりに

本稿では複言語主義を是とし、開かれた言語文化観の育成には複言語主義の理念が必要不可欠であるという立場から、以下の2つの研究目的に合わせて現状の分析および考察を行った。

まず、(1) CEFRの理念を支える複言語主義は、欧州地域ではどのように受容されているのかに関しては、スイス、スウェーデンでは英語の習得に傾斜しており、また、フランス、イタリアにおいては、CEFR評価基準を大学教育に取り入れようという意識は希薄で、実用主義的な「移民労働者の言語能力証明書」になっている。つまり、CEFRの理念通りには必ずしも受容されてはいないということである。

次に、(2) CEFRの日本への導入の在り方は(CFERJapanや日本版EPOSTL)は妥当なものに関しては、現状では様々な制約もあって、英語のみに限定した研究になっており、複文化・複言語能力を養うという観点が欠落しているきらいもある。また、特にCEFRJapanに関しては、英語能力の最終到達目標を「ビジネスパーソンの職務上…役に立つレベル」(小池2009:15)に設定しているのは、実用主義・道具論的言語文化観にやや傾斜している。しかし、日本版EPOSTL作成における研究姿勢には、他言語との協働の姿勢が打ち出されており、これまでない複文化・複言語主義を実践している側面もある。総じて日本の外国語教育におけるCEFRの導入、そして複言語主義の導入には、今後の期待も込めて妥当性を有すると結論付けたい。

今後の課題としては、まず、日本の大学でのCEFR導入の事例研究を渉猟し、理念と実態の有り様を検証していく必要があるだろう。また、本稿での問題提起に対しての具体的な代案の提出、及びその有効性の検証も今後行っていく必要がある。すべての課題は英語という有用な大言語とどう向き合うのかという問題に集約されていくのかもしれない。

## 注

- (1) 大谷(2007)では「異言語・異文化の理解のためには、いわゆる「国際語」そのもの以上に、多元性・相対性に対して開かれた柔軟な言語・文化意識こそが不可欠な要件ある」とされている(下線

は本稿筆者による)。

- (2) 当初はCEFと呼ばれていたが、あくまでも緩やかな参照枠であるという位置づけを強調するために、Referenceの'R'が付加されて、現在ではCEFRが一般的となっている。
- (3) たとえば大阪外国語大学における実践(真嶋 2007)や、茨城大学の取り組み(福田 2009)、さらには国士舘大学の試み(鷺巣 2009)などがある。
- (4) 1954年制定の欧州文化憲章の第2条では、「言語・文化・歴史」を相互に学ぶことが謳われている(杉谷 2010:54)。
- (5) 研究報告会は科研基盤研究B「EUおよび日本の高等教育における外国語教育政策と言語能力評価システムの総合的研究」の連関で行われた。フランスに関する報告「CEFRとフランスの高等教育、中等教育における語学教育」は、山崎吉朗氏(財団法人私学教育研究所専任研究員)によるもので、イタリアに関する報告「イタリア・トリノ大学における言語教育と到達度評価について—日本語教育を中心に」は、アントニオマルコ・ジェンナーロ氏(トリノ大学大学院博士課程)によるものであった。
- (6) 2010年9月に宮城県で行われた大学英語教育学会(JACET)において、大学英語教育学会教育問題研究会の発表後、質疑応答の際に、東京学芸大学の馬場哲雄氏が発した質問である。
- (7) 2010年8月20日(金)に早稲田大学にて行われた『英仏独合同シンポジウム「CEFRの日本への文脈化を考える」』である。
- (8) 2010年7月11日に行われた慶應義塾大学言語教育シンポジウム「英文解釈法再考～日本人にふさわしい英語学習法を考える～」での講演での発表、および発表要旨(『ハンドブック』)による。
- (9) 手塚氏は当時、文科省初等中等教育局国際教育課に所属していた。

## 引用文献

- Byram, M (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, assessment*. Cambridge University Press. (欧州評議会 吉島茂・大橋理枝 訳・編 (2004)「外国語の教育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.)
- (2007) *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe, Executive Version*, Language Policy Division, DGIV, Council of Europe, Strasbourg.
- 江利川春雄 (2010)「英文解釈法の歴史的意義と現代的課題」2010年度慶應義塾大学言語教育シンポジウム「英文解釈法再考—日本人にふさわしい英語学習法を考える」ハンドブック, pp.4-13.
- 福田浩子 (2009)「日本の英語教育における CEFR の応用の可能性」茨城大学人文学部紀要『人文コミュニケーション学科論集』, Vol.6 p.25-41.
- 平高史也 (2010)「日本における『ヨーロッパ言語共通参照枠』の受容—ドイツ語教育と日本語教育を例に—」酒井志延編 (2010)『英仏独合同シンポジウム「CEFRの日本の文脈化を考える」発表要綱』, pp.45-50, 日本独文学会ドイツ語教育部会, 日本フランス語教育学会, 大学英語教育学会.
- 久村研 (2010)「いま求められている英語教員像とは?」『英語教育』, Vol.58 No.12, pp.10-13, 大修館書店.
- 小池生夫 (2008)「世界基準を見据えた英語教育—国家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, pp.14-17, 英語教育協議会出版部.
- (2009)「CEFRと日本の英語教育の課題」『英語展望』, No.117, pp.14-19, 英語教育協議会出

版部.

- 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」『問谷論集』(大阪外国語大学日本語日本文化教育研究会) 第1号 3-27.
- 森住衛 (2010) 「大学英語教育の考え方」森住衛・神保尚武・岡田伸夫・寺内一 (2010) 『大学英語教育学—その方向性と諸分野—』(「英語教育学体系」第1巻), pp.3-11, 大修館書店.
- Newby, D., et al. (2007) *European Portfolio for Student Teachers of Languages*. ECML, Council of Europe.
- 西山教行 (2010a) 「多言語主義から複言語主義へ: ヨーロッパの言語教育思想の展開と深化」(講演), 『同志社時報』, pp. 44-51, 学校法人同志社.
- (2010b) 「日本における〈言語教育学〉の成立の課題と展望—『ヨーロッパ言語共通参照枠』からの発想と展開」酒井志延編 (2010) 『英仏独合同シンポジウム「CEFRの日本の文脈化を考える」発表要綱』, pp.56-62, 日本独文学会ドイツ語教育部会, 日本フランス語教育学会, 大学英語教育学会.
- 大谷泰照 (2007) 『日本人にとって英語とは何か—異文化理解のあり方を問う—』大修館書店.
- 大津由紀雄 (2010) 「認知科学から見た英文解釈法」2010年度慶應義塾大学言語教育シンポジウム「英文解釈法再考—日本人にふさわしい英語学習法を考える」ハンドブック, pp.16-22.
- 齋藤兆史 (2010) 「外国語学習法としての英文解釈法のすばらしさ」2010年度慶應義塾大学言語教育シンポジウム「英文解釈法再考—日本人にふさわしい英語学習法を考える」ハンドブック, pp.14-15.
- 境一三 (2009) 「日本におけるCEFR受容の実態と応用可能性について」, 『英語展望』, No.117, pp.20-25, 80, 英語教育協議会出版部.
- 酒井志延編 (2010) 『英仏独合同シンポジウム「CEFRの日本の文脈化を考える」発表要綱』日本独文学会ドイツ語教育部会, 日本フランス語教育学会, 大学英語教育学会.
- 酒井志延他 (2010) 「英語教師の成長につながる日本版EPOSTLの開発に向けての研究」『第49回(2010年度) JACET全国大会予稿集, および発表資料』.
- Sapir, E. (1949) *Language: an introduction to the study of speech*, New York: Harcourt, Brace.
- 杉谷眞佐子 (2010) 「CEFRの基本を理解するために」『英語教育 2010年10月増刊号』, pp.54-55, 大修館書店.
- 手塚義雅 (2007) 「今後の英語教育と国際理解教育—21世紀の日本を見据えて」『英語展望』, No.114, pp.22-29, 英語教育協議会出版部.
- 投野由紀夫 (2010) 「CEFR準拠の日本版英語到達指標の策定へ」『英語教育 2010年10月増刊号』, pp.60-63, 大修館書店.
- 鷺巣由美子 (2009), 「国士舘大学における到達レベルと外国語ポートフォリオ—ヨーロッパの言語共通参照枠 (CEFR) とポートフォリオ (ELP) を参考にして」, 『外国語外国文化研究』(国士舘大学外国語外国文化研究会), 19, 1-28.
- Wright, M. (1996) *The cultural aims of modern language teaching: why are they not being met?* In *Language Learning Journal*, No.13, pp.36-37.