

第2章 CEFR の衝撃

「ヨーロッパは、ギリシア＝ローマ時代から民主主義を継承してきたという点に、全体としての同一性を見出している」というのは、ザラト (2007: 118) のヨーロッパ観である。〔傍点は筆者〕否、「ヨーロッパ人」に現在も共通する意識なのかもしれない。だとすれば、ヨーロッパの植民地開拓史上に出自をもつアメリカ、カナダ、オーストラリア、ニュージーランド、あるいはブラジルやアルゼンチンなどの国々にも、そのままの意識や残滓があるのだろう。換言すれば、民主主義を脈々と継承してきたという「ヨーロッパ・アイデンティティ」(European identity) があるに違いない。それが、今日たまたま EU という形で体现されていると考えれば、同一性のない異民族間の契約や相互依存によって成り立つ国連や ASEAN の心許なさの理由の一端が分かる。そのヨーロッパ・アイデンティティから唯一逸脱したといえるのが、民主主義ではなく、「血統」の継承を至高のこととした「ナチズム」である。「ヨーロッパ」との対照で、同じ括りを「アジア」に当てはめてみようとする、その無意味を知ることになる。そもそもアジアという概念自体が、ヨーロッパ人にとっての “Terra incognita” (未知の大地) に付与された大雑把な命名なのであるから、当然である。唯一、そのヨーロッパに一步も引けを取らない歴史と文化を誇る中国だけが例外的存在であったことは、ヨーロッパにおける中国研究の位置づけが、いわゆる「アジア諸国」の研究とは別格であることから知られる。かつて “Terra incognita austral” と呼ばれたオーストラリアがヨーロッパの一部となったのは、ヨーロッパの一員であるイギリスによって領有され、そして文化、社会が継承、あるいは複写されたからにはほかならない。

とはいえ、そのヨーロッパに、民族的結束 (アイデンティティ) と域内での普遍性 (ユニバーサリティ) を保障する最強の道具の 1 つである共通言語の「ヨーロッパ語」があるわけではない。敢えていえば、ザラトがヨーロッパにおける同一性の起源をギリシア＝ローマ時代に遡ったのは、ヨーロッパが形成される過程でのギリシア＝ラテン語の存在を当然含意してのことであろうと考えられ、その意味ではかつてヨーロッパ語は存在したといえよう。その後、ギリシア＝ラテン語がどのように枝分かれし、各々が異言語との接触によってどのような変容を来したかについては、すでに比較言語学や対照言語学、および言語史に詳しいので、ここで述べるまでもない。ヨーロッパにさまざまな近代国家が成立する過程で、たとえばフランスがその典型であるが、最大の命題の 1 つは、国民の言語的統合であった。フランスは、フランス語という「国家語」を得る (創出する) ことによってそれに成功したのではあるが、しかし、国内には今日もなお複数の民族語 (少数言語⁶⁶)

⁶⁶ ここでいう少数言語は、生態的・人文地理学的にその存続が危ぶまれる言語を指すのではなく、社会的・政治力学的に「周縁」に位置づけられる言語を指し、話者の少なさを基準とするものではない。逆説的にいえば、その存在こそが「中心」(権力) による単一言語

が継承されていて、けっして完全な言語的統合が実現されたわけではない。アンダーソン（2007：321）が「19 世紀のヨーロッパの主要国は巨大な多言語政体であり、その境界は言語共同体とほとんど一致しなかった」とする現状は、いまでも変わっていないのである。およそヨーロッパでは、国家という人工的な枠組みと、言語共同体という自然の枠組みとの間の不一致を、いまだに至る所で垣間見ることができる。したがって、ヨーロッパにおける多言語状況が、グローバリゼーションの顕在化に端を発したとする立論は、ありえない。ヨーロッパ自身が、改めてその多言語状況を強く再認識したのが、第二次世界大戦の終結から復興への再出発の時点においてである。ただし、戦争終結によってヨーロッパが 1 つになったわけではけっしてなく、むしろ「東」と「西」に明確に分断されてしまった事実からすれば、それがヨーロッパ全体の再出発（再興）でなかったことは、確かである。社会主義イデオロギーによる復興をめざす一方の側では、当時その総帥であったソビエト連邦の国家語であるロシア語の教育への傾斜が顕著になり、いわば言語の面では、＜社会主義の真っ直中での「帝国主義」＞という矛盾が生じている。他方、「ヨーロッパ」という名の下に社会的復興をめざす側では、各々の国が古く「ギリシア＝ローマ時代」に遡り紐帯を結んでいることをよすがとすれば、無残にも引きちぎられたそれを再び結び直すことは可能だった。のちの EU に繋がる政治・経済的統合のダイナミズムの始動とほぼ同時に、人権尊重と民主主義を法の支配の下に確立することを標榜して設置された CE（ヨーロッパ評議会）が、その命題の 1 つに掲げたのが、＜ヨーロッパ的文脈における多言語主義＞であった。そして、その 1 つの結実こそが、本論文における日本語教育政策への提言に大きな示唆を与えた CEFR なのである。

1. CE の言語政策

EU における「ヨーロッパ議会」と「ユーロ」とを車両とその駆動軸に喩えれば、CE による CEFR はその軸への「潤滑油」であり、乗客に快適な旅を約束する「車内サービス」に喩えてよいだろう。EU と CE は、「統合に向けた流れが二筋あったにせよ、二度の世界大戦で疲弊し、かつ東西冷戦構造によって分断されたヨーロッパにおける恒久平和の実現をめざして、超国家的協調関係を構築しようとする理念は、底流で一筋に繋がっている」（嘉数 2006b：47）からである。本節は、そのような認識の下、CEFR の基本理念と構造などの主な特徴を、嘉数（前掲書）および Conseil de l'Europe (2001) に依拠しつつ論述する。

まず、CEFR 自体の解説の前に、既述の＜ヨーロッパ的文脈における多言語主義＞について、その概念が形成される経緯を通時的に概観することが不可欠である。CEFR への直接的言及は、その過程で 1971 年に初出する。実にその起点は、1954 年の CE の言語政策局の設置に遡ることができ、CEFR の完成と加盟国への導入は、1971 年に計画が着手され、

への指向性を高めるのである。

その30年後、2001年に実現したのである。

1.1 草創期：1954～63年

CE、すなわちヨーロッパ評議会は、二次に亘る世界戦争からの物理的、精神的復興を希求する主要10カ国⁶⁷により、1949年に設立された。しかし、ジョージ・オーウェル(1903-50)の時代描写によれば、1984年当時でも、ヨーロッパはまだ核武装へ突き進む世界の緊張に曝されていたという。とりもなおさず、「鉄のカーテン」が引かれたソ連、中・東欧の社会主義諸国と隣り合わせという状況の中で、である。(Conseil de l'Europe 2001：5) そのような政治状況にドラスティックな変化が訪れるまでには、あと一步の所にいた。しかしこの間、ただ手をこまねいていたわけではなく、西側の社会的統合のためには、市民レベルでの相互理解の増進が不可欠であるとして、すでに50年代後半以降から、中等教育における言語教育の重要性に注目していた。60年のフランスのCREDIF (Centre de Recherches et d'Etudes pour la Diffusion du Français) による実験的な取組みが、その嚆矢である。⁶⁸ その特徴は、視聴覚教育 (audiovisuelles) の導入による、いわゆる「オーディオ・リングアル法」⁶⁹にあった。

翌61年には、評議会議決 (la Résolution n°6) によって、その後のCEFRにつながる«*langues vivantes*» という概念が初めて発表されている。なお、前掲書がこの概念に関して具体的な範疇を明示していないのは、ラテンやサンスクリットのような歴史的言語や、絶滅した諸言語との対比で、「現に使用者のいる言語」というほど自明なことを意味しているからだろう。いわば、普通名詞が固有名詞的あるいは代名詞的に使われているといってよい。逆説的にいえば、いわゆる少数言語も当然のこの範疇に加えられているということである。事実、いくつかの大言語集団(「大国」)からすれば取るに足らない小言語集団(「小国」)の言語も、のちのCEFRに「対等に」加わっているし、CEFR自体が特定の言語にその基準や指針を据えていないことで傍証されている。したがって、この概念は、従来の教養主義に基づく言語教育からの脱却をも意味し、同時にCREDIFによる旺盛な研究と実践に触発された加盟各国の言語教育政策(施策)を誘発するものともなった。実際、フランスの学校教育では、この概念が教養語としてのラテン語と並んで新たに重視されることとなった「現代語」(外国語)を指すものともなっている。いずれにしても、実社会(生活)での言語使用によりやく光が当てられたのであり、ここに至るフランスの役割は、きわめて大きなものである。(前掲書：10-11) むろん、これにはフランスの伝統的な「国語教育」

⁶⁷ ベルギー、デンマーク、フランス、アイルランド、イタリア、ルクセンブルグ、オランダ、ノルウェー、スウェーデン、イギリス。2008年現在、47カ国が加盟。

⁶⁸ フランス語の基礎語彙集としてまとめられた *Le Français fondamental* (1959)は、オグデンによる *Basic English* に依拠している。(伊ヶ崎 2007：46)

⁶⁹ 第二次大戦時に米陸軍によって行われた外国語教育 (ASTP: Army Specialized Training Program) もこれに準拠している。(伊ヶ崎 2007：48)

と「フランス語の海外普及」の並々ではない経験が大いに役立てられたわけであり、それが他言語の振興につながるとは、「歴史の皮肉」あるいは「歴史的諧謔」とでもいうべきなのだろうか。いわば、この *langues vivantes* は、広義には「生活のためのすべての言語」を指し、狭義には「学校教育で扱われる現代語」を指している。上述のとおり、前者に含まれる少数言語が、後者では含まれていないことが、その分岐点である。しかし、CEFR では、どちらも競合するものではなく、また一方が排除されるものでもないで、その両義性を損なわないように、以下本論文では、あえて一義的な訳語（呼称）を付与せず、原語のまま *langues vivantes* として表記する。ただし、論旨を明確にする必要がある場合には、たとえば、「常用の言語」あるいは「現代語」など、適宜訳出(傍点)することになる。

1.2 発展期：1964-74 年

この時期に入ると、「Le Projet Majeur dans le domaine des langues vivantes」、すなわち「常用言語の使用領域における重点計画」の名の下に、さまざまな実践研究が始められている。同計画は、65年から70年にかけて実施されたが、67年にその成果の1つとして「*Les langues vivantes dans le monde actuel*」（『現代の常用言語』：私訳）が刊行された。この計画の考え方の基礎となったのは、言語と文化の多様性を利用してヨーロッパ統合を実現するうえで、互いを「ライバル」と見なすことではなく、「パートナー」とするという認識である。それは、域内のすべての *langues vivantes* を対象とすることを意味する標題にも表れている。そのために、以下の4つの主要目標が設定されている。

- 1) ヨーロッパの言語教育界を拘束していた伝統の壁を取り除くこと
- 2) 言語学習相互の一貫性を実現すること
- 3) 言語・文化の多様性を尊重すること
- 4) 外国語学習が母語学習にも資することを考慮すること

(Conseil d'Europe 2001:11)

以上を「*généralisation de l'étude des langues vivantes*」（「常用言語の学習の普遍化」）という理念に要約している。これはまさに、域内での<ユニバーサリティ>に通じる考え方ではないだろうか。また同時に、「*multiplication des échanges internationaux*」（「国際交流の多元化」）という姿勢も見られ、端的に言えば、このような考え方が、草創期（1954-63年）にも主唱された「高級・高尚なもの」を超えて、「エリートから大衆へ」の言語教育の移行と、そのメリットを前面に押し出すモメンタムともなった。

次に、段階別（年齢別）対応の必要性和具体性が勧告された。（Recommendation (69)2）すなわち、1) 初中等教育、2) 高等教育、3) 成人教育、4) 研究の4段階である。1) に関しては、草創期と同様に「オーディオ・リンガル法」が重視され、2) では言語のみならず、

対象言語の「文明」(文化)へのアプローチや、そのための訪問学習も重視されている。また、言語教育を専門とする学生のためには、「言語教育センター」の設置が提案された。しかし、この計画で最も重視されていた対象層は、実は次項で概観するように、3)の成人教育である。とりわけ「生涯教育」の必要性が強く謳われたのは、やはり域内でのこの層の移動性を高めることによって、経済的にも社会的にもヨーロッパの統合が醸成・促進されるという観点からにはほかならないと推測する。後述する CEFR は、必ずしも通常の学校教育課程に特化するものではなく、むしろこのような生涯教育での活用を重視しているのである。次に、4)の研究分野においては、はじめて「評価法」(テスト)の重要性が言及された。これもやはり、CEFR における能力標準の設定にも深く関連するものであり、的確な評価が行われなければ、教育の一貫性(効果)が保てないことが認識されているからであろう。そのほかには、「口語」と「文語」に関する基礎リストの作成や、専門領(職)域の語彙に関する言語分析(およびリスト化)などが盛り込まれ、汎ヨーロッパを視野に入れて、*langues vivantes* の包括的な研究・整備が進められていった。

1.2.1 成人教育向け学習ユニットに関するヨーロッパ・システムの創出

«Le Projet Mejeur」、すなわち「常用言語の使用領域における重点計画」は、当初は「水平的」に(それ自体単独で)始動されたが、成人向け教育の重要性に関する認識が高まるにつれ、組織的に「垂直的」な検討が行われることになった。Conseil de la Coopération culturelle(「文化協力評議会」)が計画を主導するものの、実務は、Comité de l'Education générale et technique(「普通教育・技術教育委員会」)と、Comité de l'Education supérieure et de la Recherche(「高等教育・研究委員会」)とに委ねられたのである。そのメイン・テーマは、「リカレント教育」であった。そこでは、「移動性」、「社会的ニーズ」、「領(職)域」、「メディア」という観点から、成人のリカレント教育を通じた経済性の向上が眼目とされており、とりもなおさず、ヨーロッパ・システムの<ユニバーサリティ>が求められていたことが分かる。71年、この具体化を検討する国際シンポジウムがリュシリコン(スイス)で開催された。実は、この会合こそが、CEFR 構築の基点となったのである。J. Trim を議長とし、R. Richterich、J. van Ek、D. Wilkins など錚々たる研究者をメンバーとする特別小委員会の設置が決められ、同年ストラスブール(CE本部)で、当面の作業課題の設定がなされた。それを要約すれば、「グローバル・コンセプト」、「言語の位相化」、「一貫性の核」を、言語主体ではなく、「学習者主体」で構築しようというものである。

1.2.2 「意味・文法主義」から「概念・機能主義」へ

同委員会は、«Le Projet Mejeur」の勧告を支持し、その具体化を図ろうとしたが、しかし同勧告に盛り込まれた「オーディオ・リンガル法」に関する当時の国際的論議が、そこにも影を落としていた。すなわち、L. ブルームフィールド(1887-1949)や B. スキナー(1904-90)などの構造主義・行動主義に強い影響を受けていた「オーディオ・リンガル法」

に対する、いわゆる機能主義の側からの批判である。換言すれば、同手法の典型の1つである「パターン・プラクティス」の反復に象徴される「意味・文法主義」への批判でもあり、どのような学習者を対象とするにしろ、あたかも生活感のない *langues vivantes* の学習を強いるような矛盾だという批判とも受け取ることができよう。実際、パターン・プラクティスは、学習言語の基礎（語彙・発音・構造）の定着という面では初中等教育課程向きである。それには「オートメーション機能」もあり、往々大規模になりがちな同課程での生産性という観点から効率性や平均値を上げるには有効な場合もある。しかし、成人の外国語によるコミュニケーションが「パターン」で済むことは、まずないといえる。これに代わるのが、前出の van Ek も大いに関与した「コミュニケーション・ランゲージ・ティーチング」(CLT) である。特に、文化人類学、社会人類学、民俗誌学との連関から、D. ハイムズ (1927-) が提唱した「コミュニケーション能力」⁷⁰ の重要性が浮かび上がってきた。これに関し、伊ヶ崎 (2007: 46) が、「構造言語学ではなく、発話行為と、社会言語学の分野にも注意を払った実用的な言語学の原則に基づく言語の特徴描写」〔傍点は筆者〕が採用されたと述べているのは、コミュニケーション能力が優先されたということと同義であろう。またこのとき、CE 自身が、構造主義や意味・文法主義によってもたらされる「ユートピアニズムのレトリック」や「暗黙の拘束」を避けるべきであり、それぞれの共同体のアイデンティティを尊重しつつ、<1つのヨーロッパ・アイデンティティ>を構築しなければならないと明言したこと (Conseil d'Europe 2001: 20) は、注目すべきである。はたしてユートピアニズムのレトリックについての詳述は不明であるが、後置の暗黙の拘束との連関からすれば、この計画（構造）での言語教育がすべての障壁を取り除くという、行き過ぎた理想を戒めたもの、と筆者は考える。いわば、この時期に CE のめざす同計画に<最初のパラダイムの転換>がもたらされた、ということである。実にこれが、同計画におけるアイデンティティへの具体的言及の初出であった。なお、この意味・文法主義 (*sémantico-grammaticales*) から概念・機能主義 (*notionnelles + fonction communicative*) への移行は、ヨーロッパという文脈に止まらず、言語教育史における一大潮流であったことは、いうまでもない。

1.2.3 «Niveau seuil» (敷居) と “Threshold” (敷居)

この2つの「敷居」は、似て非なるものである。前者がフランス語教育から、後者が英語教育から、それぞれ産出されたというだけの理由からではない。「Niveau seuil」は、ごく一般的なコミュニケーションにおいて話者が達成できる<最も低いレベル>の能力を示すものと考えられていた。(前掲書: 22) 一方 “Threshold” は、話者が<自立的・自律的

⁷⁰ 「たとえば、英語の陳述文 *It's rather cold in here.* は、特に役割関係の低い人に対して、窓やドアを閉じたり、暖房をつけたりすることを求める要請になりうる」(『ロングマン応用言語学用語辞典』1994: 63) という解説があるが、「オーディオ・リンガル法」の得意とするパターン・プラクティスでは習得（理解）できない「コミュニケーション・ストラテジー」ともいえる。

に使用できる初期のレベル>として、「スキーマ」の考え方をもち取り入れ、のちに CEFR によって提唱される「複言語能力」(plurilingual competence) に発展する考え方に拠っていたのである。各言語が Threshold を共有することによって相互参照が可能になれば、それぞれの利用を促進することにもなり、結果として、英語への過度の依存も抑制することができ、ひいては自国(自分)の言語に対する自覚も高まる、と考えられた。特に、同時代に西側との間で文化協定を次々に批准していた中・東欧諸国にとって、この考え方が有効だったといわれている。同じ敷居でも、受動的に据える場合と、能動的に据える場合とでは、その意味に大きな差異が認められるのである。とはいえ、学習者の当面の到達目標を一律自立的・自律的に置くことには無理がある。そこで、自立的・自律的能力の一段階下に、文字どおり敷居を低くした“Waystage”が設定され、それに基づく実験的な英語プログラム“Follow Me!”がイギリスの BBC を中心とするグループによって制作された。当初は、ドイツ国内のみにおける運用であったが、やがてヨーロッパはもとより世界 60 カ国以上で放映され、500 万人以上が視聴したといわれるほどの効果を上げている。英語が実験の材料となったことは、当時の趨勢として致し方ないのだが、Threshold に端を発する Waystage への展開が上々であったことが、その後の計画推進への勢いとなったことは、いうまでもない。また、この考え方は、その後移民労働者に対する言語教育や、少数言語の復興にも活用されることになっていった。対象毎の目標設定と、その効果との相関への示唆となったからである。

1.3 拡充期：«langues vivantes» 1978-81 年

前期から継続して «langues vivantes» 計画がさらに拡充され、CEFR の最大の特徴である「枠組み」という論議が盛んに行われるようになった時期である。また、それまでの学校教育や成人教育における取組みを研究の対象とするほかに、明らかに踏み込んだ議論が行われるようにもなった。それは、枠組みの範囲や、対象の具体化（多様化）である。引き続き Trim を中心に据えた検討グループが掲げた達成目標を見れば、その実情が窺える。

「この計画の目標は、ヨーロッパにおける統合理解、協力関係、移動性促進に資することであり、langues vivantes を改善し、あらゆる層の人々に適した対策を拡充することである。」⁷¹（前掲書：26）

とりわけ、ここで強調されたのは、1) 学習者が自立（律）的な言語能力を習得するための教授法・教材・メディアを整備することであり、その結果、2) 各々の域内における移動性を促進するということである。その域内という概念も、必ずしも当該言語が使われる広

⁷¹ «L'objectif du projet est de contribuer à une compréhension, à une coopération et à une mobilité accrues en Europe en améliorant l'apprentissage des langues vivantes et en l'élargissant par des mesures appropriées à toutes les catégories de la population. »

い意味での国際環境ではなく、まずは「ヨーロッパ」という「狭い」国際環境としている。そしてここで、これまでに断片的に話題に上ることもあった 3)「移民労働者」とその家族にまで、この計画の対象を敷衍すべしとする考えが前面（同列）に置かれたことが注目される。その他にも、一例として、「観光学」、「エンジニアリング」、「獣医学」専攻の学生に対するドイツ語コースでの実験など、領域・対象の拡大が見られる。しかし、あまりに領域や対象が広がり過ぎるという状況は、必ずしも計画の順調な進行を表しているとは限らず、実際には領域間での調整には問題もあったようである。とりわけ、学校教育と成人教育、あるいは一般外国語教育と専門外国語教育との間の調整が一様でないことは、容易に想像がつく。学校教育でさえ、初等、中等、高等と、それぞれが互換できない独自（立）性という面に接点を見出すことが難しかったという報告も見られる。（前掲書：30）しかし、さまざまな矛盾や難題に直面しながらも、この時期には改めて＜多言語のヨーロッパを生きる＞という理念の確認が行われている。1981 年ストラスブールで、それまでの試行を統合する勧告 *«Across the threshold towards a multilingual Europe – Vivre le multilinguisme européen»* が発表された。筆者は、この“Across the threshold”という題名にこそ、「障壁を越えよう」という、CE の強い意志を改めて読み取るのである。

1.4 完成期：1990–97 年 *«Apprentissage des langues et citoyenneté européenne»* (言語学習とヨーロッパ市民権)

前項では、拡充期として 1978–1981 年を概観したが、その起点は「第 4 次計画」であり、1982 年から 1987 年までの間にもう 1 つの「拡充期」があった。その時点では、「第 12 次計画」を数えており、前期からの継続でさまざまな研究と試行が窺える。その集約が標題の「言語学習と市民権」という形で結実する。これをもって、本項でいう「完成期」を指す。

これに先立つ 88 年と 89 年に、ストラスブールで国際シンポジウムが開催された。前者は、「言語学習：多様性への挑戦」⁷²（私訳）であり、後者は「多文化ヨーロッパにおける市民権としての学習理論・言語教育」⁷³（同上）である。この 2 つのシンポジウムに共通した議論（テーマ）は、後者の標題にある「市民権」との関わりであった。ただし、具体的に強化すべしとされた主なテーマは、「生涯教育」と「バイリンガル教育」である。むしろ、その市民権という発想が、「生存権」とほぼ同義であるという意味を有するからなのだろう、計画の対象が更に広がりを見せることとなった。のちの勧告（R(82)18）では、相対的に＜少数言語の共同体と括られかねないバルト諸国＞への計画敷衍も言及されている。これが、ソビエト連邦の崩壊（1991 年）によってその頌木を解かれた国・地域（含む自治

⁷² *«L'apprentissage des langues: le défi de la diversité»*

⁷³ *«Méthodologie d'apprentissage et l'enseignement des langues pour la citoyenneté dans une Europe multiculturelle»*

領)における、公用語・ロシア語からのそれぞれの母語・民族語への回帰を見据えてのことであるのは、疑いがない。当然のこととして、この姿勢と動向は、同様の事情を抱えた他の国や地域にも波及することになった。いわゆる「西側」だった国々の中でですら周縁に追いやられがちであった、文字どおりの少数言語の共同体⁷⁴に対しても、また同じような境遇に追いやられかねない難民や移住労働者に対しても、計画はその門戸を広げることが公宣したのである。偏見や「ゼノフォビア」の犠牲となる人々へのまなざしが、域内における人々の安全な移動を促進するだけではなく、広く国際的な意味で「ヨーロッパ市民権」と「人権」の新たな姿を強烈にアピールしたことは、いうまでもない。のちの検討では、そのような新しい対象の社会的・文化的レジスタも顧慮されることとなり、一層の充実が図られていった。こうして1996年、「*Le Projet Majeur dans le domaine des langues vivantes*」の公式な完了宣言がなされ、翌97年に最終報告書がCEに提出されたのである。このあと、それまでの研究・試行によって蓄積されてきたものの検証作業が、いわゆる大言語共同体内のみに止まらず、北欧、中・東欧、カタロニア、アイルランドなどでも進められていった。そして、次節で論述するCEFRと、その補完システム(ツール)であるELP(European Language Portfolio)⁷⁵の制定と開発が本格化していく。

2. CEFR と ELP

2.1 2つの“-ism”と2つの「能力」

ヨーロッパには、20種以上もの多様な大言語共同体と小言語共同体があり、その地理的周縁にはいわゆる「屋根のない」少数言語の共同体も複数ある。グローバリゼーションは、主要国の社会的周縁に、経済的モメンタムによってさまざまな言語をもつ移民労働者を、また政治的モメンタムによって難民を、それぞれ多かれ少なかれもたらしている。そのため、ヨーロッパでの歴史的な多言語状況は、近年より一層複雑になってきたのである。いまヨーロッパにおける多言語状況には、次の2つの位相があるといえるのではないだろうか。1つは、第二次大戦直後からCEによって行われてきた文化・社会的統合を実現するための多言語教育政策の徹底であり、その経緯は前節で明らかにした。もう1つは、「非ヨーロッパ語」にまでその統合の範囲を広げるという課題が、次第に現実味を帯びてきていることである。むろん、後者はいまのところ蓋然性のレベルでしかない。しかし、CEFRが構築されるまでの経緯が物語るように、限られた言語に公用語としての地位を与えず、多言語の相互利用を<汎ヨーロッパの言語政策のミッション>と規定した以上は、必然的な課題でもあるとはいえないか。その相互利用という観点で、CEFRが最も重視するのが、多言語間における<共通の言語能力基準>の設定と、その<運用システム>の共有である。

⁷⁴ 田中克彦がいう「屋根のない言語」の一群。固有の政治力(機構)をもたない少数言語共同体。時に、移動生活を余儀なくされる共同体を含む。

⁷⁵ これまでの文脈からすれば、フランス語表記のCECR(Cadre européen commun de référence pour les langues)およびPEL(Portfolio Européen des Langues)とすべきであるが、本論文では、より知名度・流通度が高いCEFRおよびELPを使用する。

その保障があつてこそ、域内での人々の移動や往来が促進され、多文化共生の環境や経済連携が各所で顕在化し、それがひいてはヨーロッパの統合的推進力へと収斂することになる。CEFR は、その意味ではきわめて政治的なメッセージとして、<ヨーロッパ社会における多言語主義 (multilingualism)・多文化主義 (multiculturalism)>を具現化しようとしているのである。それとシンメトリーをなすべき異文化理解について、クラムシュ (2007: 7) が「異文化教育には明確な政治的課題がある」とすることと符合する。なぜならば、「異文化学習は、文化を国家的アイデンティティのみならず、民族、宗教、階級、そして性別などに関連した事項に基づいたアイデンティティともみなす」(前掲書: 10) からにほかならない。この時期には、さまざまなアイデンティティの並立という観点から、<個々人における複言語主義 (plurilingualism)・複文化主義 (pluriculturalism)> を奨励することによって、「豊かなヨーロッパ人」の醸成をめざすという新たなメッセージも発せられている。ここに、2つの“-ism”が並び立つことになったのである。

CEFR が円滑に施行されるための社会基盤として、域内における多言語主義と複言語主義の連関と共有が不可欠であるとしても、しかし、個々人がすべて同じ能力で複数の言語を駆使し、複数の文化を理解するという状況は、実際には限られている。そこで CEFR が現実的なレベルで重視する政策化が、個々人における 2つの「能力」としての複言語能力 (plurilingual competence) と複文化能力 (pluricultural competence) の統合的な育成である。それに関して、吉島・大橋他 (2004: 182) は、「コミュニケーションのために複数の言語を用いて異文化間の交流に参加できる能力のことをいい、一人一人が社会的存在として複数の言語に、全て同じようにとは言わないまでも、習熟し、複数の文化での経験を有する状態」であるとしている。これは、必ずしも個々人の外国語能力に母語話者同等の完璧さを求めないことを意味するのであり、クラムシュが「異文化間という言葉は、同じ歴史や価値観、世界観を共有する人々の間ばかりでなく、それらを共有しない人びとの間のコミュニケーションにも有用である」(前掲書: 12) とすることとも相通じる。また、吉島 (2007: 74) が「複言語主義・複文化主義は、いわばこのバイリンガリズムを全ヨーロッパに定着させ、全ての市民が複数の言語と複数の文化を、多かれ少なかれ自分の中に保持するようにするというプランである」とする点で、傍点の部分が「一次的バイリンガル」ではなく「二次的バイリンガル」を意味するとすれば (ベーカー1996: 28)、複言語主義 (能力) の説明としては、当を得たものである。〔傍点は筆者〕なお、CEFR 自体では、複言語能力について、次のような概念の説明もある。すなわち、従来の外国語教育・学習は、「savoir」(叙述的知識)と「savoir-faire」(技能/ノウ・ハウ) のみによって行われてきたが、異言語間におけるコミュニケーション能力を向上させるためには、さらに「savoir-apprendre」(学習能力)と「savoir-être」(実存的能力)が不可欠であるとしている。(吉島・大橋他 2004: 107-115)

以上のように、外国語能力が母語によるコミュニケーション能力に対して付加的なものと見なされがちな従来の外国語教育観とは異なり、両者が相互に関連し、かつ補完し合うものという観点を前面に据えているのが、CEFR の特徴の1つでもある。

2.2 CEFR(「ヨーロッパ言語共通参照枠組み」)

以上の観点から、加盟国がそれぞれの言語教育プログラムを設計し共有するに当たり、CEFR は2つの「システム」を構築することとした。1つは、文字どおりの「共通参照枠組み」(システム)を重層的に構成する「参照標準」の策定であり、もう1つは、それを運用・活用するツールとしてのシステムである ELP (European Language Portfolio) の整備である。言語教育・学習において標準あるいは基準といえ、いまやその手法が「意味・文法主義」よりも「概念・機能主義」に傾きがあるにもかかわらず、依然として学習時間と習得語彙・文法項目などとの相関を、いわゆる「4 技能」によって評価する単相垂直構造が一般的である。いわゆる、「初級」⇒「中級」⇒「上級」という垂直構造 (vertical) にその典型を見ることができる。しかし、それがどの言語についても、あるいはどの教場においても、またどのような内容においても普遍的であるとはいえない。「概念・機能主義」に基づいて、コミュニケーション言語能力を習得することに重きを置くのなら、やはりそのための具体的な参照基準 (概念) が別途必要になる。そこで CEFR は、それに代わって、「表 7」のように、<学習者がどのようなコミュニケーションができるのか>を全体的尺度 (global scale) とする新たな「共通参照レベル」を提示したのである。

表 7 CEFR の共通参照レベル (全体的尺度①)

熟達した言語使用者	C2	Mastery (第一言語レベル)
	C1	Effective Operational Proficiency (第一言語レベルに近似のレベル)
自立した言語使用者	B2	Vantage (自立レベル)
	B1	Threshold (自立への起点)
基礎段階言語使用者	A2	Waystage (自立間近)
	A1	Breakthrough (第一歩)

出典：吉島・大橋他 (2004) () 内の訳出は筆者。

上の共通参照レベルには、一瞥して、従前の垂直構造との決定的な違いを認めることができないが、実際には、各レベルの規定は、前述の下線を施した部位にある「できる」という形で、「表 8」で見ると、さらに詳細に記述されている。

表8 CEFR の共通参照レベル（全体的尺度②）

C2	聞いたり、読んだりしたほぼ全てのものを容易に理解することが <u>できる</u> 。いろいろな話し言葉や書き言葉から得た情報をまとめ、根拠も論点も一貫した方法で再構成 <u>できる</u> 。自然に、流暢かつ正確に自己表現が <u>でき</u> 、非常に複雑な状況でも細かい意味の違い、区別を表現 <u>できる</u> 。
C1	いろいろな種類の高度な内容のかなり長いテキストを理解することが <u>でき</u> 、含意を把握 <u>できる</u> 。言葉を探しているという印象を与えずに、流暢に、また自然に自己表現が <u>できる</u> 。社会的、学問的、職業上の目的に応じた、柔軟な、しかも効果的な言葉遣いが <u>できる</u> 。複雑な話題について明確で、しっかりとした構成の、詳細なテキストを作ることが <u>できる</u> 。その際テキストを構成する字句や接続表現、結束表現の用法をマスターしていることがうかがえる。
B2	自分の専門分野の技術的な議論も含めて、抽象的かつ具体的な話題の複雑なテキストの主要な内容を理解 <u>できる</u> 。お互いに緊張しないで母語話者とやり取りが <u>できる</u> くらい流暢かつ自然である。かなり広汎な範囲の話題について、明確で詳細なテキストを作ることが <u>でき</u> 、さまざまな選択肢について長所や短所を示しながら自己の視点を説明 <u>できる</u> 。
B1	仕事、学校、娯楽で普段出会うような身近な話題について、標準的な話し方であれば主要点を理解 <u>できる</u> 。その言葉が話されている地域を旅行しているときに起りそうな、たいていの事態に対応することが <u>できる</u> 。身近で個人的にも関心のある話題について、単純な方法で結びつけられた、脈略のあるテキストを作ることが <u>できる</u> 。経験、出来事、夢、希望、野心を説明し、意見や計画の理由、説明を短く述べることを <u>できる</u> 。
A2	ごく基本的な個人的情報や家族情報、買い物、近所、仕事など、直接的関係がある領域に関する、よく使われる文や表現が理解 <u>できる</u> 。簡単で日常的な範囲なら、身近で日常の事柄についての情報交換に応ずることが <u>できる</u> 。自分の背景や身の回りの状況や、直接的な必要性のある領域の事柄を簡単な言葉で説明 <u>できる</u> 。
A1	具体的な欲求を満足させるための、よく使われる日常的表現と基本的な言い回しは理解し、用いることも <u>できる</u> 。自分や他人を紹介することが <u>でき</u> 、どこに住んでいるか、誰と知り合いか、持ち物などの個人的情報について、質問をしたり、答えたり <u>できる</u> 。もし、相手がゆっくり、はっきりと話して、助け船を出してくれるなら簡単なやり取りをすることが <u>できる</u> 。

出典：吉島・大橋他（2004）

この「～できる」という記述を、「例示的能力記述文」（can-do statements）（以下、CDS）といい、一見水平的（horizontal）な表現（羅列）ではあるが、実際にはコミュニケーションを行うための能力を、次の3つの視点から複合的に例示している。（国際交流基金 2009：45）

- 1) コミュニケーション言語活動
- 2) コミュニケーション方略

3) コミュニケーション言語能力

しかし、それだけではなお大づかみであるので、それを補うために、同じく CDS を用い、かつ【理解すること】(「聞くこと」と「読むこと」)、【話すこと】(「やりとり」と「表現」)、【書くこと】と再編成された 4 技能に応じて詳述した<自己評価表> (self-assessment grid) が装備された。垂直 (vertical) な全体的尺度①と、水平 (horizontal) な全体的尺度②に、この<自己評価表>が重層的に組み合わされることによって、従来の意味・文法主義の観点では提示されなかった言語運用能力 (コミュニケーション言語能力) が、具体的に明示されることになったのである。それだけに止まらず、上の 1) から 3) までの 3 つのメタカテゴリーは、下記のようにさらに細分化されている (全 53 項目)。なお各々の詳細は、(前掲書：47) を参照願いたい。

<コミュニケーション言語活動と方略>

【産出活動と方略】、【受容的活動と方略】、【相互行為活動と方略】、【テキスト】

<コミュニケーション言語能力>

【言語能力】【社会言語能力】【言語運用能力】

その結果、学習者の熟達度について、たとえば「この学習者は産出活動では B1、受容的活動では B2、相互行為活動では B1」(前掲書：46) という複合的な評価 (記述) が可能となる。言語能力についても、同様である。

CEFR が重層的に構築するこの新しい「標準」には、さらに言語使用において考慮されなければならない、次のような、<領域> (domain) と<状況> (situation) というコンテキストが加わる。

<領域>

【私的領域】【公的領域】【職業領域】【教育領域】

<状況>

【場所】【機構】【関係者】【事物】【イベント】【行為】【テキスト】

以上を総合することによって、約 500 種の「例示的能力記述文」が産出され、その重層性および複合性から、学習者の言語能力が必ずしも直線的 (linear) にではなく、実は螺旋的 (spiral) に上昇・展開するものであるということが推測される。個々人が現状の言語能力で課題 (行為) を達成する、あるいは達成するために必要な能力を習得することを目標

する複言語主義という複言語能力とは、まさにこのような過程と条件によって産出、受容され、相互行為（コミュニケーション）に供されるのである。換言すれば、【産出・受容・相互行為】のために所要の【言語能力】と【方略】を習得し、または習得した【言語能力】と【方略】によって【産出・受容・相互行為】を行うということが、コミュニケーションにほかならない。

2.3 ELP(European Language Portfolio)

次に、CEFR が標榜する複言語主義にさらなる実効性をもたらすための運用システム（ツール）としての ELP について、言及しなければならない。それは前述の「共通参照枠組み」に見るほどの複雑・精緻な骨格をもっているわけではないが、しかしそれ自体が、CEFR の理念である<ヨーロッパ・アイデンティティ>と、それに参画する個々人の<言語・文化的アイデンティティ>⁷⁶を端的に表象する道具立てとなるからである。CE は、両者の関係を、一貫性のある統合のために不可欠な「二枚の鎧戸」(deux volets) と評している。(CE 2001 : 49) 学習者が域内の移動（就学、就職、旅行、居住等々）に関するメリットを引き出すためには、習得した言語能力が客観的に証明され、かつその学習履歴や異文化経験などが記録された「ツール」が必須となる。それはまた、その移動を受け入れる側にとっても、同様に違いない。移動者の言語能力に関する一連の証明・記録を綴じたものが、文字どおりの「ポートフォリオ」(portfolio) である。そこには、学習言語の種類・能力が明示された<Language Passport>、その学習過程・履歴・成果が詳述された<Language Biography>、その他の関連資料がまとめられた<Dossier>の 3 種類が収納される。これを提示する者には、自国内はもとより、域内の他国においても、とりわけ就学や就職の際に、各自の言語運用能力と異文化経験が公的かつ公平に認定される権利が保証されるのである。むろん、個々人の言語運用能力をより客観的に証明するものの 1 つとしては、別に各々の言語テストも設計され、実施される。CEFR 導入国では、当然その評価・判定基準には、前出の A1 から C2 に至る 6 レベルの複合的・重層的尺度が適用され、フランス語の TCF (Test de Connaissance du Français) のような CEFR 導入以前から実施されてきた有力な国際的言語テストでも、それに応じた改定がなされていることは、CEFR 浸透の度合の大きさを物語っている。本稿では詳述しないが、日本語教育の場合も、テストに関する同様の措置は、国際交流基金が海外 52 カ国で実施する「日本語能力試験」⁷⁷においても講じられる予定である。現行の同試験は、1984 年開始以来、第 1 章で既述の学習者増と密接な相関関係をもって急速に拡大し、2008 年 12 月実施分では、応募者総数が約 66 万人にも達する規模に成長している。これは、TOEIC (2008 年計約 500 万人)、TOEFL (2006

⁷⁶ 固有の母語・母文化を明らかにする<出自的アイデンティティ>というよりも、この場合は、ほかにどのような言語・文化を学習したかという<機能的アイデンティティ>を指す。

⁷⁷ 国内における実施は、文部科学省所管の財団法人日本国際教育支援協会が担当。現行のレベル設定は、標準学習時間、習得語彙数を主な基準として「4 級」から「1 級」への垂直構造を成している。<http://www.jlpt.jp/j/about/result.html>

年計約 80 万人) に次ぐ規模である。しかし、コミュニケーション能力を測る試験としての仕様とはなっていないため、やはり前出の「JF 日本語教育スタンダード」が CEFR に倣い、その言語能力基準に CDS 等を導入しようとする時代的要請に呼応して、同試験も 2010 年から、そのレベル設定や言語能力基準が改定・再編されることになった。

ELP は、以上述べたように、単に帰納法的な証明的機能に止まらず、たとえば、異言語学習によって得られた＜異文化リテラシー＞の観点からすれば、次のように演繹的な機能を助長するものともなるだろう。すなわち、「(異文化) リテラシーが情報ではなく知識であり、習得されたり所有されたりするものではなく、社会的実践であることを示している。その社会的実践とは、絶え間ない問いかけや意味の解釈、そしてその構築された意味を様々な社会的文脈において、多様な記号形態によって表現する能力を含んでいる」(クラムシュ 2007: 4) とする点に注目すべきである。〔() は筆者〕 ELP を保持する者、または保持しようとする者は、必然的に異文化間における社会的実践に積極的に参画することになり、その複合的な実践から、個人間に止まらず、異文化間における統合意識の高まりと広がり が醸成される。理念の共有が多くの場合形骸化することは、歴史が物語っていることであり、一方、実践の共有から止揚されるものにこそ、永続性が期待できるのではないだろうか。その永続性こそは、CEFR が掲げる理念の 1 つ、「生涯教育」にも深く連関するものである。クラムシュ (前掲書: 6) も、「国民的なヨーロッパ共通参照枠」が構築される過程の研究と実証によって、80 年代以降、ヨーロッパでの異文化リテラシーが大いに発達し、広まったことを評価している。

以上、概観した CEFR の完成に至るまでの労苦は、具体的には 1971 年から 2001 年までの 30 年に亘るものであるが、その端緒からすれば実に 50 年以上もの歳月を費やしているのであるから、並大抵のことではなかったはずである。それが物語るのは、長い道程において、さまざまな理論的、実証的研究が行われ、現在の形が作られてきたということにほかならない。事実日本語教育も、CEFR に直接ではないにしても、その過程の所産に多くの影響や恩恵を受けているのである。まして、これから＜日本語の国際社会におけるアイデンティティ＞と＜日本語教育の国際社会におけるユニバーサリティ＞を国際的協働で構築しようとするなら、なおのことその門を叩くべきであろう。CEFR が掲げる理念は、目先の権益のために掲げられることの多い空虚な政治的マニフェストと比べるまでもなく、その説得力と重みは群を抜いている。特筆すべきことは、それだけの労苦の末に完成したにもかかわらず、それが常に「過程」にあって検証されなければならないとすることと、その名に冠した「参照」に則って、「強制」を厳に戒めていることである。しかし、30 年の弛みない努力は、CEFR を誰もが参照できるものに磨き上げていた。CEFR は、間違いなく、世界に大きな衝撃波をいまも発している。それを「正」のエネルギーとするか否かは、ひとえに世界中の「われわれ」の理知的で、建設的な行動にかかっているといって過言で

はないだろう。

クラムシュ（前掲書：11）が「言語教師は、非母語話者が学んでいる対象言語の母語話者がどのように思考し何を評価し、またどのような世界観をもっているのかを最終的に理解するために、母語話者の広範囲にわたる行動を捉え、それに適応する方法を教えるべきである」とする指摘は、むしろ CEFR に相当する日本語教育の国際的対応を検討すべき日本の政治や行政の当事者にこそ向けられてよいものである。いま国際交流基金が先んじて構築しようとしている「JF 日本語教育スタンダード」は、この CEFR からのインスピレーションと具体的知識や情報を得ていなければ、おそらくまだその緒にも就いていなかっただろう。まだ完成には至っていないが、その「試行版」（国際交流基金 2009）の巻頭に、次のような一節がある。

「現在、国境を^{きま}越えた人の移動の速度と量は増加する一方で、多言語・多文化の状況がいたるところで見られるようになりました。そのような状況を踏まえ、国際交流基金は JF スタンダードの中心となる理念として「相互理解のための日本語」⁷⁸という考え方を提案します。価値観が多様化し、さまざまな人と人との接触や交流が拡大する社会では、互いに相手を理解し、関心や意見を伝え合う姿勢が大切です。この考え方では、日本語学習を教室の中に限定せず、広く社会の中で、生涯にわたる視点でとらえていきます。」

「相互理解のための日本語」というやや受動的に響きかねない理念ではあるが、しかしその具体化の視座を「社会」と「生涯」に据えたことは、まぎれもなく CEFR の理念に負うところである。＜日本語の国際社会におけるアイデンティティ＞と、＜日本語教育の国際社会におけるユニバーサリティ＞に関して、いまその将来像がおぼろげながらも見えはじめたのだろう。

最後に、CEFR の完成について、Conseil de l'Europe (2001) による次の 2 つの陳述を紹介して、本章を閉じることとする。

「われわれは、この改革を効果あるものとするために、コミュニケーションの改善と、文化および言語の多様性がもたらす材料の潤沢化という「対になる目標」を、十分に永い歳月、引きも切らず追い求めてきた。」⁷⁹（前掲書：51）

⁷⁸ その方向性として、「総括的であること」、「開放性があること」、「柔軟であること」、「創造的であること」、「「過程」であり、「完成品」ではないこと」、「ネットワーキングのためであること」、「強制すべきものではないこと」が挙げられている。（嘉数 2006b：55）

⁷⁹ Les «objectifs jumeaux» de l'amélioration de la communication et de l'enrichissement du matériel par la diversité culturelle et linguistique ont été constamment poursuivis

「われわれの現在の課題は、教師および学習者が、互いのアイデンティティに敬意を払いつつ、われわれが受け継いできた言語および文化の境界を越えて、コミュニケーションしようとすることを促すことである。それは最後の試練であるが、成功すれば、われわれはより良い世界で生きていけるだろう。」⁸⁰（前掲書：52）

pendant une période suffisamment longue pour permettre à la réforme de prendre effet.

⁸⁰ Notre tâche, à présent, consiste à convaincre les enseignants et les apprenants eux-mêmes à chercher à communiquer au-delà les frontières linguistiques et culturelles dont nous avons hérité, tout en respectant les identités individuelles. Il s'agit là de l'épreuve ultime. Si nous la réussissons, nous vivrons dans un monde meilleur.