

【特別寄稿】

CEFRの日本の外国語教育への応用
For the meaningful application of CEFR to foreign language education
in Japan

吉島 茂（東京大学名誉教授）

ABSTRACT

When we import something from one culture to another, there is a tendency to focus on single parts rather than the whole. These parts are usually the visible, formal ones, while the enabling background social factors are often ignored. When considering the *CEFR* we need to analyze the societal factors behind the *CEFR* and compare these with the social context in Japan in order to find the optimal conditions to implement those concepts we would like to adopt.

Within the context of the *CEFR*, the issues that have attracted the most attention are Can-do Statements and the European Language Portfolio. This Can-do Statement method of evaluation is not an innovative one, as it has been already implemented in fields, such as the world of diplomacy, where actual, practical language competences are desired. If the sole function of measuring competences is selecting and categorizing citizens, then this method is not necessary, as evaluators are already comfortable with traditional methods of evaluation. The need to adopt this method of evaluation in Europe can be explained through social developments there.

In my paper I will analyze this background and consider to what extent we Japanese share these developments or preconditions. I will do so from the perspectives of *the knowledge society*, *lifelong learning*, *population mobility*, and supported by some pedagogical /educational considerations including the *quatre savoirs* concepts.

始めに

異文化間で何かが輸入されるとき、往々にして起こりがちなのは全体を対象とするのではなくその一部しか見ないことである。それは普通可視的な形式面であることが多い。そしてその現象・事象の背後にあるもの、それを必然的なものとしている背景は無視するか、気がつかないでいる。

本論では*CEFR*のそうした背景を分析し、日本のそれと比較し、*CEFR*の中から我々が取り入れたいと考える事柄を理想的な形で実現するための条件を考えたい。

*CEFR*との関係で注目を集めているのは、専ら Can-do statement と European Language Portfolio (以下ELP) のように見える。前者の評価方法はELPにも共通であるが、この方法は実は必ずしも*CEFR*が初めてではない。言語を使って実際に仕事をしなければならないところでは、例えば外交の世界ではすでに導入されていたものである。もし、能力評定が単に市民のクラス分けと選別だけにあるのであれば、この方法は必要ではない。伝統的なや

り方の方がずっと評価者にとっては楽なのである。このCan-do statementを採用する必然性はヨーロッパの社会的発展から説明出来よう。

本論では、この発展と展開を分析し、日本が同様の発展をしているか、あるいは前提条件を備えているかを見てみたい。その時の視点は「知識社会」「生涯学習」「人口移動」とそれらを支える教育哲学的な*quatre savoirs*に関する考察である。

社会的背景

CEFRの誕生の背景には誰でもが言うようにヨーロッパの統合がある。さらにその背後には経済を先頭にした世界全体のいわゆる「グローバル化」がある。

それと並行して、ヨーロッパと言わず、世界中どこでも共通の現象になってきている「知識社会」の出現がある。以前とは比べものにならない程度に、市民は知識の獲得を要求されている。かつて公教育、義務教育が導入されたとき、義務教育で獲得した知識で社会の基本的要求に対応でき、一般の市民が特段の追加学習をする必要はないと考えられていた。しかし、現在社会が求める知識、能力はそうした枠組みの中では最早充足出来なくなっている。それは教育の充実、高度化につながり、それは場合によると義務教育の延長の形で、または就学年齢の早期化として表れ、さらに高等教育進学者の数の増大に繋がる。さらにその延長上で「生涯教育」が頻繁に議論されることになる。外国語教育はその生涯教育の代表的な例として考えられるものである。外国語の能力は、かつては一部エリートに期待されるものでしかなかった。現在でも企業の上位に行こうとすれば、少なくとも中級幹部にでも昇ろうとすれば、英語力がその要件の一つとして挙げられるようになっている。しかし、その要求はヨーロッパではCouncil of Europe (以下COE) の提言をうけて、市民全員に向けられているのである。全市民が母語の他に最低2つの外国語能力を獲得するよう強く要求されているし、参加国はそれに従って制度を改革している。今や関係者の関心はこの2外国語の条件をどう実現するかに集まっているとさえ言える。

このヨーロッパの外国語能力に対する要求は、現実の社会的状況を反映したもので、理念的なものでも、日本の文科省のAction Planのような将来を前提にしたものでも、世界社会への貢献といった抽象的な次元から出たものでもない。

現在EU内では事実上国境がなくなっている。以前のような国境を越えるときの緊張感はいらないし、境に国旗が立っているだけである。スイスのようなEUに参加していない国でも税関は事実上ないし、パスポートの検査も、EU以外の地域からEUに入る非EU市民だけが対象になっている。

国境コントロールがまだあった頃でも、国境を越えて就職することは稀ではなかったが、今やそれは極当たり前のことになった。EU全体が事実上一つの国・マーケットになったと言える。そうした中で、人口移動が盛んになることは当然である。有利な職を求めて移動するのである。さらに加えてEU外からも移民の形で多くの人々が流入してきている。具体的例を挙げると、スイスの例だが、Geneva, Lausanne, Zurichでは教室の生徒の60%以上が移民の家族の子弟からなり、ドイツのHamburgでは30人クラスの生徒の内2, 3人しかドイツ人はいないということである。ロンドンでもパリでも状況はそう変わらないであろう。

かつての植民地からの移民も加わるのである。Hawkins¹が“Language awareness”を提唱したのも、まずはこうした言語状況に対応し、外国語、異文化の人々に対する恐怖感を取り去るためだったのである。

ヨーロッパでは地域間の差があっても多種の言語と文化が入り交じっているということは現実なのである。それに対してこの多民族併存状態は日本ではまだそれほど極端な形では表れていない。文科省が言う英語の必要性も現実には日常的に要求されるものではなく、社会統計的調査²によれば、英語を使う必然性があるのは、それが職業上であれ、趣味の上であれ、10%程度であるという。ましてやそれ以外の言語の日常での必要性はゼロに近いと言えるであろう。日本はまだ「遠い外国」の言語の学習が問題になる世界なのである。そうは言っても、日本でもその兆がないわけではない。大阪のある地域では、日本語を話せない移民家庭の生徒の言語教育が問題になっている。

こうした言語状況が、知識社会の教育にどのような影響を及ぼすかは容易に想像できよう。彼らはかつての外国人労働者、出稼ぎではなく、定住し、そこで市民として生活するのである。そうした状態を放置すれば教室がバベルの塔になりかねない、そしてそうやってしまつては、教室はバベルの塔のように崩壊し、知識社会は構築できなくなることは目に見えている。さらにそれ以上に言語的に、結果として知識面で階層化された差別社会が生まれることになる。

このヨーロッパの状況は、最早外国語、第二言語、母語の教育といった区分けされた言語教育の限界をも意味していると言えよう。

国境が事実上なくなると、職を求めての人口移動が活発になり、子供たちも親に伴って移住することになる。移住先で通う学校で、またEUが組織的に薦めている留学で、行き先の学校、大学での言語能力が大きな問題になる。それぞれの子供たちが持ってきた言語能力を前提に教育が行われねばならないことは当然である。それにはその言語能力を査定する基準が必要になってくる。そうしたときCan-do statementによる共通の物差しによる能力記述があれば、またEuropean Language Portfolio (以下ELP) があれば、以前のようにいちいちテストをしなくともすむ。留学生もいちいち行き先の大学で言語試験を受けなくともすむのである。ここにCan-do statementの実際的な意味が一つ大きくある。

前節でELPにふれた。このELPはCOEあるいはEUの言語政策を推進するための、CEFRと並ぶ二つの車輪の一つである。ただ、このELPはCOEが直接は制作していない。各教育権のある機関(国、州)が責任を持って作り、生徒達に配る、ないしは安価で売ることになっている。COEはそうしたELPを検定して認知することになっている。

このELPの記述もCan-do statement方式になっている。さらにその言語はそれぞれの地域の言語で書かれ、さらに大抵の場合成人用と、高校生まで、小学生用といった3種類が用意されている。COEの用意したELPの見本は成人用で、その記述はCEFRの自己評価の記述文

¹ Hawkins, Eric (1978): *Awareness of Language: an Introduction*. Cambridge

² 寺沢拓敬(2014):「日本社会における英語使用の必要性:社会統計に基づく英語教育政策/目的論の検討」『外国語教育V ―一般教育における外国語教育の役割と課題―』p.231朝日出版社

をそのまま使っている。成人が対象の場合はそれで済むが、小さい子供がELPに自分で記入するとなると、その言語は難解でしかない。従って各国、州はその記述を工夫して子供でも分かるようにしている。さらにそれぞれのELPの制作元によって差があるが、*CEFR*の6段階は子供にも対応出来るように細分化されていることが多い。スイスの例ではA1.1, A1.2とA1をさらに二段階に別けている。イギリスではCiLT³社がMy Language Portfolioを出している。そこでは能力記述は非常に具体的に、絵入りで提示されている。例えば、“I can sing a song”あるいは“I can say a rhyme”, “I can name some foods”という具合である。注意すべきはここには一見事物そのものが示されているように見えるが、実は、子供達の持っているメタ言語を使っているのである。子供が、具体的に何がsong, 何がrhymeかを知っていることが前提となっている。Foodも実はメタ言語である。Drinkとは別物であることを知っており、具体的に例をあげることができなければならない。しかもこのメタ言語は英語のそれであり、必ずしも対応するものが目標言語に存在するとは限らないのである。Rhymeが何かを日本語で考えてみればすぐ分かることである。

そうした工夫をしても、このPortfolioは子供たちに任せて、自分で全部記入出来るかどうかは分からない。中等教育課程の生徒でも同様である。当然教師、ないしは保護者が手伝うことになり、具体的に何が出来るかを考えることになる。例えば実際に口に出した文言がrhymeなのかsongなのか区別するのを手伝う必要があるかも知れないのである。目標言語で事物が食べ物か飲み物かも相談しなければならないかも知れない。しかし、重要なのはむしろそうしたELP記入の時のやり取りの中で、学習者の子供と第三者としての教員あるいは保護者の間に共通の合意された評価が生まれ、また言語行為に対する感覚も育ってくることである。もしこれが従来のような減点方式で記述されていたとしたら、満点の状態を知っている教師はともかく保護者も具体的には何も考えられないだろうし、評価に合意し、共有することは不可能でしかない。

こうしたCan-do statement方式による評価がELPだけでなく、普段の評価方法でも確立すれば、今まで一方的であった、ただ通告されるだけの成績が、学習者自身でも検証ができるものとなり、自分の学習を自分で評価し、振り返り、将来に向けての目標設定の足がかりとすることもできるようになるであろう。

そしてこのELPに幼い時から慣れていれば、学校を修了した後も、学習目標を自ら設定し、そのためには何をすれば良いかも見えてくるであろう。そうして自律的な生涯学習へと繋がって行くことが期待されるのである。

Can-do statementは述べたように、その機能を十分に発揮させれば、学習者の言語学習を支える大きな働きをする。しかしその反面、教える側にとってみれば、つまり具体的にカリキュラムや教材作成、授業計画の段階でその意味するところを実現しようとする、まだ具体的に埋めてゆかねばならないものが多くある。これは*CEFR*自体が持っている宿命であり、実際*CEFR*に則って教育を考えようとすると突き当たる問題点である。その理由は*CEFR*が特定の言語の学習を意識して書かれたものではなく、どの言語 – ヨーロッパの、

³ Centre for Information on Language Teaching and Research

アルファベットを使う言語ーにも該当するような抽象概念⁴，専門概念とまでは言わなくとも，日常生活の中のメタ言語で記述しているからである。

言語教育は具体的な個別言語を対象として行われるものであるから，まず何よりも，*CEFR*で挙げられている諸事項を個別言語，個別文化のレベルに降ろしてくる必要がある。まずは抽象的な記述は具体性のあるもので埋められねばならない。そうやって初めて，現場の教師は教材を作り，授業計画も立てられるのである。

例えば，「身近な」「簡単な」「短い簡潔な」とかの記述はAレベルでよく見かける記述だが，何が「身近な」ものか，実は文化によって，さらに個々人の間でも，生活環境次第で違ってくる領域である。小学校の子供にとって身近なものは，成人の社会・職業生活の中での「身近な」ものとは異なる。実際カリキュラムを作るときには，*CEFR*の諸(メタ)概念を学習者に合わせて書き直す必要がある。成人がある外国語を学習し始め，Aレベルの課題に挑戦するとして，その時「身近な」事柄を話すのに必要な語彙は当然，子供が必要とするものとは違う。*Infantilisms*を避け，あるいは逆に過度の要求を避け，概念*notion*を具体的な学習者に合わせて，さらには言語使用の状況に合わせて，選択して行くことが教員には求められるのである。現にそのためにカリキュラム，ELP作成の段階で，学習者に合った表現の選択は行われている⁵。もちろんそれらは，多分に常識の範囲で判断出来ると考えられるが，現場の教員の間で相互の了解は絶対必要であり，協働作業が要求されるところである。教員養成の課程のなかでそうした協働作業への準備がなされなければならない。

一方こうした抽象的記述は，自己評価の場では，充分機能すると考えられる。学習者本人は，自分の現在の生活世界から判断すればよいのであって，何が「身近」かは，この概念が学習者の語彙にある限り，充分はつきりしているのである。

現在そうした意味で，開発が進んでいるのは，英語のEnglish Profileとドイツの*Profile Deutsch*である。前者は<http://www.englishprofile.org/>からアクセスできる。後者はWEBには載せていないが，CD-ROM付きの書籍の形でLangenscheidt社から販売されている。English Profileは現在のところ語彙面の開発が進んでいるが，文法，コミュニケーションの機能に関しては開発中である。ただ英語の場合すでに*Breakthrough (A1)*，*Waystage (A2)*，*Threshold (B1)*，*Vantage (B2)*が書籍の形で公開されているので，それを進展させてWEBに載せることが課題であろう。さらにC1レベルの機能については新たに開発の必要があるとしている。

もう一つ*CEFR*と連動した形で，開発されているのは，フランスの文部省の*Primlangues, enseignement des langues dans le premier degree*⁶で，小学校の外国語学習が対象になっているが，フランスの小学校で学習出来る8つの言語（英語，ドイツ語，ロシア語，スペイン語，ポルトガル語，イタリア語，アラビア語，中国語）について(1) 関係公文書，(2) 授業

⁴ 古川嘉子(2014予定)：「言語教育ツールとしてのJF日本語教育スタンダードが日本語教師教育にもたらすもの」『外国語教育VII－21世紀，グローバル時代の外国語教育』朝日出版社

⁵ 参照：古石篤子(2014予定)：「解説 フランスの初等・中等教育における外国語教育」『外国語教育VI－カリキュラム集(小学校英語を中心に)－』(仮題)朝日出版社

⁶ 参照：<http://www.primlangues.education.fr/>

用リソース類, (3)メディア情報, (4) 教員養成に関する情報, (5) 国際交流サイト, (6) 意見交換のフォーラムにアクセスできるようになっている。

個別言語に特化されたものとしては, 日本の国際交流基金がCEFRに基づいて開発した, 日本語学習用の『JFスタンダード』がある。個別言語用に何をしなければならないかを示す見本とも言える。

次に必要なことは, 学習者の出発点となる言語と学習対象となる外国語, 目標言語の間の橋渡しであり, 調整である。ELPや自己評価の項目は学習者の言語世界から見たもので, 目標言語の世界には必ずしも対応していない。前出のrhymeを思い起こして欲しい。

さらにこれからの外国語教育がコミュニケーションに重点をおくようになると, すなわち旧来の外国語がほとんど受容的言語能力の修練で事足りていたのに対して, 産出型の言語能力が大きな比重を占めるようになる。その両言語行為が会うところがinteraction, 言葉の「やり取り」だが, そこでの第一の目的は相手の言うことを理解し, こちらの意図を正確に理解してもらうこと, つまり「成功裏にコミュニケーションをする」ことであるが, この双方向の言語行為のための能力をCEFRでは特別に取り上げ, 自己評価の対象にもしている。従来は, 「聴く」「話す」「読む」「話す」の4技能しか考えていなかったのだが, 「やり取り」を加えたのである。もちろんinteractionは口頭言語だけで起こるものではないが, 書き言葉の場合は, やり取りの往復の間に時間的余裕がある。口頭の場合はそれが非常に時間的に制限されているため, もし理解が十分にできなければ, それを解消するために, いわゆるnegotiation of meaningは即座に行わねばならない。それが特別にこのカテゴリーをたてた理由である。

理解の不一致は, 産出された言語表現がその話者の意図に従って受容・解釈されない場合に起こる。もちろんこれは同じ母語を話す者同士の間でも起こるのだが, 異なる言語の話者の間では, そのコード化の慣習のずれが質的にも, 量的にもより大きく, 頻繁にあると予想される。それは, 基本的なnotion⁷の領域でも起きるが, connotationの段階でも, さらにillocution/speech actのレベルでも起こる⁸。特にspeech actに代表されるpragmaticsの領域では, 起きやすい。それは, この領域では言語行為とそれに付随する非言語行動の裏にある社会的慣習が知覚され難いからである⁹。異文化間の差違は, それが人間の五感で感知できるものであれば, あらかじめ予防処置を講じたり, 用心をすることができる。予習することさえ可能である。その慣習の原理が感知できない水面下に隠れていると一文化を氷山の一角に喩えるのもそのせいである。感知できる表面だけで, 理解をしようと試み, その際自分の文化のコード化, 解読の法則に従うのである。つまり自分の文化内ですのと同

⁷ HumboldtやWhorf, Sapirが指摘した文化と言語の関係である。

⁸ 参照: 吉島茂 (2014): 「異文化間コミュニケーションのためのコミュニケーション・モデルー試論ー」『外国語教育Vー一般教育における外国語教育の役割と課題ー』p.83朝日出版社

⁹ 参照: National Standards in Foreign Language Education Project (訳: 吉島茂・四宮瑞枝・大橋理枝) (2014予定): 「SFLL」 In: 吉島茂・大橋理枝 (編) 『外国語教育VIーカリキュラム集(小学校英語を中心に)ー』(仮題) 朝日出版社

じ反応をし、行動するのである。

産出の言語行為ではいわゆる **interference** (母語干渉) が起きやすい。自分の文化、言語圏で通常行われているコード化の方法をそのまま外国語に当てはめてしまうのである。今 **Can-do statement** の記述に、Cレベルで「効果的にスピーチができる」とあるとする。その効果を狙って、自分の母語でする時と同じ方法を適用し、母語文化圏での時と同じ理解、効果が得られると期待するのである。ところが、スピーチに対する社会的慣習は文化によってかなり違う。例えば、日本の公式の場で、巻紙とまでは行かなくても原稿を用意し、それを読み上げるのが正式な真摯な対応とされる中で、アメリカ風のスピーチ、それもユーモアを交えた話をする、と、「効果」については疑いが出てくる。逆も真であり、用意した文書を読み上げるようなスピーチはアメリカでは、たぶんヨーロッパでも「受け」「効果」は悪いであろう。こうしたことを捨象した中立的な「スピーチ」概念は存在しないとも言える。これらの行為は知らないことによって起きることではあるが、その規範は多分に意識下に沈殿した存在であり、余計扱いにくいものである。

この類の問題は言語使用領域のテキストの種類、その要求される構造といったところでより多く見られる。それはまた個別文化の教育とも密接に結びついている。比較対照的文化研究では多くの例が取り上げられている。

こうした言語文化的差違は、どのレベルでとは言わず、適切な場で言語学習の中に取り入れる必要がある。そしてその方法の開拓はとりもなおさず、教員養成の重要な任務なのである。しかし、その意味での教員養成が成功するためには目標言語文化の知識と同時に自分の文化、言語に対する認識が基盤になる。

CEFR が言語と文化の両方を学習の対象としている理由が上のわずかな例でも分かるのだが、*CEFR* ではこの文化をさしあたって、学習対象の言語圏の文化と考えている。ヨーロッパの学習者の場合は、英語を考えるときは、最近ではその対象をアメリカ、オーストラリアまで広げてはいるが、イギリスの文化を考えることが多い。

ここで大きな問題に出会う。上で提示したスピーチの例のように、基本的に相反する原理に基づいた言語行為が出会うときどうするかという問いである。「人の話を遮らないで最後まで聴く」「途中で口を挟む」：前者は「相手を尊重し注意深く聴く」とも、あるいは「内容に関心がなく聞き流している」との相反する解釈がその文化次第で決まってくる。後者は「話の邪魔をする」と否定的にも「内容に関心を持っている徴」と好意的にもとれる。それぞれの文化の慣習と価値観によって一見同じように見える行動が全く正反対の方向に解釈され、「やり取り」の行方に影響するのである。

ヨーロッパの現在の複言語、複文化推進の立場からは、こうした異なる価値観の出会いは文化を豊かにする (*enrich*) ものとされている。異文化間だけでなく、サブカルチャーの間でも、方言についてもそのように考えられている。しかし、現実にはそう簡単に片付くものではない。解決策としては、行動パターンの選択肢を多くし、場と状況に応じて選択すること、また異種の行動を受け入れる「寛容領域」をできるだけ広げる努力をお互いにすること、特に言語・文化教育においてその訓練を重ねて行く¹⁰、と言ったことしか筆者に

¹⁰ 参照：吉島茂 (2014):「異文化コミュニケーション・モデル ―試論―」『外国語教育V』朝日出版社

は思い浮かばない。今後長い時間をかけて、異文化コミュニケーションのある種の規範が生まれてくるのを待たねばならないであろう。

この問題を英語学習とその背景の文化との関係から考えてみたい。

英語は今やLingua Francaあるいは世界共通語とさえ言われ、イギリス人、アメリカ人、あるいはオーストラリア人だけが母語として話す言語ではなくなっている。Global Englishという呼称もある。それが今後どう発展して行くか、かつて国語・標準語ができてきたような道をたどり、世界の共通標準語が成立するかは時間をかけて見ないと分からない。たとえその標準世界語が成立したとしても、それは現在の英語とはかなり違ったものになるであろう。様々な言語を取り込んだ一種の平準化された言語になると筆者は予想している。現在のGlobal English¹¹の研究は口頭言語を中心に進んでいるが、それによればコミュニケーションの当事者相互の「理解」を得ることを最大の目標として言語行為が営まれている。その中では上の例のような母語干渉は頻繁に見られるであろう。それは音声、語彙、統語論、また運用論のレベルで、さらに非言語コミュニケーション手段のあらゆる面に及ぶと考えられる。それを乗り越えて相互の理解を勝ち取るには、CEFRというsavoir-êtreの涵養が、つまり相手を許容する幅を大きくし、受け入れる態度を養うことが肝要だと考えられる。これ自体が今後の外国語教育に与えられた課題なのだと筆者は考えている。

そうした精神主義なアプローチと並んで、外国語学習の中で重要な役割を果たすのが、様々な文化が言語コミュニケーションに与える影響に関する知見である。これがあって初めて上述の寛容な態度も養いやすくなるのである。個別言語の学習の際はその当面の文化についての知識だけでよかった。Global Englishの場合はその対象を、不特定な対象、大げさに言えば世界文化誌 (World Studies)¹²に広げねばならなくなるのである。このWorld Studiesは、現在英語以外の言語の学習がたいていの場合第二外国語として学習されている状況で、その学習の文化面での出発点を与えるもの、その文化の位置付けをするものとなるであろう。個別文化的な文化誌 (Cultural Studies) の深化はその基盤の上に行えばよいのである。もちろん個別文化から入り、広く文化を考える逆の進み方もある。

Quatre Savoirs

今までのところで、Can-do statementが、COEの目指す、多種民族の平和的共存、そのためのPlurilingualism・Pluriculturalism (複言語、複文化状態) の実現、言語能力の自己評価を第三者と共有することによって知識社会を担う生涯学習を現実のものにするための具体的な道具としての役割を見てきた。

もう一つ非常に抽象的とも言えるのだが、こうした政治理念を実現するための、理念的、教育論、認知論的考察がCEFRにはある。すなわちCOEの目指す上記の目標を実現するために市民が養わねばならない必要条件、必要能力として4つのSavoirs、つまりSavoir, Savoir fair,

¹¹ 参照：Dewey, Martin (2014予定):「リング・フランカによる交流において「グローバル」をいかに「ローカライズ」するかー英語教育の視点からー」In:吉島茂. Ryan, Stephen(編)『外国語教育VIIーグローバル時代の外国語教育ー』朝日出版社

¹² Doyé, Peter/Saßnick-Lotsch, Wendelgard(2013):「現在の一般教育で外国語教育が果たす機能」『外国語教育V一般教育ー一般教育における外国語教育の役割と課題ー』p.24

Savoir être, *Savoir apprendre* を挙げているのである。これはCEFRを論ずるときにそれほど取り上げられない (少なくとも日本では) 事柄だが、筆者は最も重要な概念だと信じている。従来、外国語教育といわず、教育の大部分は最初の二つの*Savoir*, *Savoir faire*に焦点が当てられていた。つまり、知識とその知識の使い方・運用法 (ノウハウ) である。3つめの*Savoir être*は日本のコンテクストでは、特にスポーツや芸事では常に問題にされる精神的態度とも通じるものがあるが、学校教科との関係では大きな問題にはされていなかった。個人の性格と同一視したり、学習の副産物だとして片付け、意識してこれを育てようとすることはなかった。これが取り上げられる理由は、そもそもCEFRの目的は、*Plurilingualism*が標榜する外国語学習と、同時に他文化学習、つまり*Pluriculturalism*を通じて、ヨーロッパの全国家、全民族の平和的共存を達成・維持することにある。その基盤となる言語学習のためには、対象となる言語と文化を受け入れる用意、開かれた心がなければならない。学習対象の文化と言語に嫌悪感を持ったり反感を持っているのでは学習が進むわけではない。生涯学習も問題にならない。またその「開かれた心」は、ただ一つの言語、文化を学習対象としている時には、必ずしも期待できないと多くの外国語教育の関係者が体験を基に主張している。その「開かれた心」は、学習を早期に始め、他言語・他文化と接触することで育って行くと考えられている。代表的な例としてスイスのEOLEが挙げられよう。逆に*Savoir*, *Savoir faire*の獲得によって、新たな*Savoir être*が生み出されることも珍しくはない。つまり事実が目を開かせ、人の物事に対する態度を変化させるのである。筆者が思い出すのは、コペルニクスの天動説が人間の世界に対する見方を根本から変えた事件である。

*Savoir apprendre*は生涯学習、自律学習と異文化学習・理解と非常に深い関係がある。この考え方は筆者が知る限り、教育学の中でも表だって取り上げられたことはなかった。これは未知のものに挑戦しようとするときの、そのアプローチを考えればよいだろう。学習者自身には未知であって、誰かが知っているものであればそこへたどり着く道は*Savoir faire*として示すことができる。*Savoir apprendre*はそれが期待できないとき、自力でそこへたどり着く道を見つける能力である。元々この概念は、スペインのZarateとイギリスのByramの両氏が、*intercultural competence*との関係で提案したものだという¹³。異文化との付き合い、接触を上手に行っていくためには何が必要かを考えたもので、ByramとZarateがその書で挙げている能力とは、旅行案内にあるようなことから、ステレオタイプとの取り組みなどだが、一言で言えば予習も、教えることもかなり可能な領域ではある。さらに対象として、具体的に挙げている領域は、基本的には現代のヨーロッパから見た異文化でしかないように思われる。しかし異文化と言うのは多分に未知の世界で、そうした未知の世界にどうapproachするかが、本当は問題なのである。もし誰か分かっている人がいれば、その人は少なくともhow to approachは助言できるであろう。しかし、そうしたことも期待できない、internetでも情報が得られ得ないような場合には、自分の持っている知識と体験を総動員して臨む他ない。こうした総力戦的な取り組みの準備を具体的なカリキュラムには載せることは実際できないであろう。そうすると、この能力を培うには、普段の活動の中でそこに

¹³ Cf. Michael Byram, Geneviève Zarate, Gernard Neuner (1998): *Sociocultural competence in language learning and teaching*. COE. M. Byram (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.

向かう道を用意するほかないと筆者は考えている。そうした可能性は、外国語の授業の中では、課題の取り組み方の原則に見いだせる。一つはheuristic, 自己発見型の学習, もう一つは協調学習にある。自己発見型の学習を積み重ねて行く中で、競争型 (competitive) ではなく、協調的 (socio-constructive) な作業を積み重ねて問題解決を図って行く中で、未知の問題と出くわしたとき、その解決の方法を手探りしながら見つける能力が生まれてくると考えている。前に挙げたEOLEもこの二つの方法を学習の中心においている。

Savoirs apprendre はByram, Zarateが異文化との取り組みとの関係で考えたものだが、その領域を大きく出て、学習全般に適用できる考え方だと筆者は考えている。実際この方向に繋がる教育が無意識のうちに行われていたことは想像に難くない。教え子が自分で問題・課題を見だし、その解決法も見いだしたとき、教師として、そこまで育てることのできた喜びを思い浮かべればよい。Savoir apprendreは教育の最大の目標、終極目標と言える。

このSavoirs apprendreは、英語ではlearn to learnと訳されることが多い。フランス語のsavoirの原意は「知るknow」で、実際の使用法としては、英語のcanのように助動詞的にも使える。そもそもcanもドイツ語のkönnenも語源的にはknowの意味である。この4つのSavoirを英語に訳すと、know-howになったり、existential competenceになったりして、この4つの概念がばらばらになってしまうが、フランス語ではSavoirの語がこの4つの繋がりを形の上でも保証しているので、訳さずそのまま使うことを薦めたい。

教員養成

今までCEFR, 特にCan-do statementが直接関係するところ、つまり実際に活用するために何をすればよいかを見てきたが、それ以上にCEFRの構想が教育関係者に要求することは多い。それを見ていくことにする。

まず、CEFRの構想には従来のやり方の変更を要求する面が非常に多くある。まず、それを教育の場で実践するための準備とそれを担う人材の養成が必要になってくる。政治レベルでは、担当区域の実情を踏まえて、カリキュラムを作らねばならない。2005年頃だったが、フランスの文部省の担当者と会ったとき、聞いた言葉に「この新しい方向と一緒に進める現職教員はそう多くはない、そうした人たちの首を切るわけにもいかないから、それはそのままにして受け入れ、一方で新しいタイプの教員を育成し、時間が世代交代を促すのを待つ」と言うのである。しかしそれは実は現場の職員だけの問題ではないのである。ナショナル・カリキュラムやELPを比較しても国、地域によってもかなりの取り組みの差が見られる。ただCOE, EUが政治レベルで決定したことだから、少なくとも形の上では、揃ってきているが、内容的な差が埋まるのは時が熟するのを待つ他ないであろう。長い歴史の中で、培われた外国語教育に対するstanceの差があるからである。

ドイツはその点 ー現場の状況は今ひとつ分からないところがあるがーこうした動きにはかなり忠実に従っている。ドイツでは教育行政は各州の所轄だから、ELPも当初は各州が独自のものを作っていたが、現在ではドイツ全域で使える統一的な版ができています。

カリキュラムの統一はそこまで行っていないが、いくつかのドイツの州の共同版もできてはいる。一方カリキュラムはELPと違って現実の学習を拘束する面があるから、それぞれの地域の実情が反映されたものでもなければならぬ。中央集権的な教育行政がある国

でもlocalなカリキュラムが必要とされ、さらにそれぞれの学校独自のカリキュラムも要求される。ただ、そうした学校のカリキュラムは手に入らないのが実情ではある。

ローカルな事情に対する個々の対応を個々の教員に委ねることも多い。カリキュラムに関してもそういう対応をとる国も多い、ナショナル・カリキュラムからすぐに教室の現場へと直行するのである。そうすると、個々の教員がその構想を具体的に実現できる能力を持たねばならない。それをヨーロッパが足並みをそろえて行おうというのがBologna Processまたは European Higher Education Area (EHEA)と呼ばれ、ヨーロッパの高等教育(研究)を平準化しようという構想である。2010年までに制度上の組み替えは終わっているはずで、それによれば教職に就くには修士を終了していなければならないことになっている。

筆者と付き合いの多いドイツでもその影響を受け新しい教員養成のシステムが生まれており、それをNordrhein-Westfalen州の例を使って現在の日本の制度と比較してみる。(付録1参照)

教員養成制度の主な差違

3種類の学校別の教員養成を目指して改革を進めているようで、そうすると免許の種類は実質的には日本とそう違わない。

免許更新は運転免許と同様不必要である。最近になって取り入れられた日本の10年ごとの教員免許更新も、どの程度改善に役立つかは、研修の結果の評定が職の延長と連動していないかぎりには、その効果は分からない。研修は要求される。

担当教科の数は昔からあったもので、CEFRともBologna Processとも関係ないが、(昔は3教科?)この数は、最近cross-curriculumと言われるようになっていて、かなりの意味を持ちうる。この授業形態が効果を上げるためには教科間、教員間の協力と合意が必要だが、各教員が複数の教科を担当できる能力を持っていればそれがずっとやり易いことは確かであろう。

教職への道程：これが一番大きな差で、Bologna Processの影響が大きく出ているところでもある。ドイツでは教員になるために(昔から)第一次と二次の二度の国家試験を通過しなければならない。一次の試験は修士の資格で代替できるが、第二次に代替措置はない、国家試験を受けねばならないのである。実習期間はその国家試験の前に設定されている。

最も目新しいものとしては、CCT-Online Testがある。教員には特別な資質が要求されるから、大学での勉学を始める前に、Onlineによるテストを受けるように勧められる。その裏には、勉学の終わりになって不適格だとの判断が下されるようなことになると、時間的にもキャリアの上でも大変な損失になるので、その可能性を前もって少なくしておくというのが趣旨だそうである。これは現在まだCOMENIUSと共同の開発中のプログラムであるが、すでにドイツ、オーストリアのいくつかの大学で採用されている。将来このテストが義務化される見通しもある¹⁴。

次に資料(付録2)として、ドイツNordrhein-Westfalen州の教員セミナー、つまり実習の大枠の内容、第一半期(年)のカリキュラムの項目、テーマを挙げておく。学校での授業・実務体験と並行して、このような内容のワークショップに定期的に参加し、討論と協調学

¹⁴ 参照：<http://www.cct-germany.de/#>

習の原理に基づく授業を自分たちでやってみるのである。筆者が見学したWSではDiktoGlossという二人で一組になって行う協調型のDictationの方法を試していた。

こうした実習期間中には、何人かのmentorや指導教員が見る中で実際に授業を行い、その後でその授業の参観者を交えての評価・討論の機会がある。実習生はその授業のために20頁にもわたる授業計画書を用意し、そこで自分が考えた方法や、WSで知ったことを試してみるわけである。例えば、学生が授業をどの程度理解したか、ついて行けたかを授業の終わりに、あらかじめ生徒に配っておいた緑、黄、赤のカードのどれかを示させて、feedbackさせる；また、聴き取りの問題を二種類、ヒント付きのものとなないものを用意しておいて、生徒に選択させる等のことをするのである。その後厳しい評価的討論が30分も続く。

こうした実践と理論の両者を備えた実習が教員の質を高めることになると期待できる一方で、こうした実習を、その背景も含めて揶揄した発言、文学作品もある。教室の子供たちのドイツ語能力の貧弱さを嘆き、実習生が生徒の反抗に遭う話である。『そんなにガンガン言わないでよ！Föhn mich nicht zu!』¹⁵と言うのがタイトルで、タイトルのドイツ語自体も辞書にも載っていない現代の若者言葉で書かれていて、筆者の現在はスペインで暮らしているもとGoethe-Institutに勤務していたドイツ人の友人も想像するだけであった。

こうした教員養成を援助する考察reflectionの道具としてEPOSTL (*European Portfolio for Teacher Student for Languages*)¹⁶がある。実習期間中にそれに4度記入することになっている。そのEPOSTLに刺激されてできた日本語の英語教師用のJPOSTLもある。さらにそれと並行して、EPLTE (*European Profile for Language Teacher Education –A Frame of Reference*)¹⁷があるが、これは教員の卵ではなく、教員養成に携わる指導者、大学関係者を対象としたものである。

JPOSTLのような試みが始まったのは大いに歓迎すべきことだが、これが単なる1グループの試みに終わるのではなく、制度として広がり定着することが望まれる。

外国語教育の制度の問題

最後に一言、ヨーロッパの教育の在り方を調査し、CEFRのようなものを参考にすることは非常に大事なことだが、その際一つ忘れてはならないのは日本とヨーロッパの外国語教育の制度の根本的な差である。

日本では外国語教育は戦後のアメリカの制度の影響を受けて大学まで続く。戦後の新制度では旧制高等学校は大学の一部となり、そして、いわゆる「学問の自由」を得ることになった。大学の外国語教員はその仕事を「学問」と理解し、つまり「語学」として、文部省の監督の外に置かれたのを良いことに、その中身を考えることを怠ってきた。もちろん1950、60年代の外国語教育はヨーロッパでも文法訳読法が主流だったから、大学での外国語を使つての営み、つまり知識の輸入には支障はきたさなかったとは言える。しかしその外国語の

¹⁵ Serin, Stephan (2010) Rowohlt Taschenbuch.

¹⁶ European-Portfolio-for-Student-Teachers-of-Languages-EPOSTL = <http://ja.scribd.com/doc/27262701/>

¹⁷ EPLTE = http://ec.europa.eu/languages/documents/doc477_en.pdf

役割は今や変わってきていることを認識しなければならない。

ヨーロッパでは一般教養としての外国語学習は大学にはない。ギムナジウム（高等学校）の最後の1、2年で大学での学業のために必要な外国語能力は付けるようになっている。大学進学のためには第一外国語でCEFRのC1、英語科のような専門科に進学するためにはC2が要求されている。

そこで考えねばならないのは、Cレベルの内容である。基幹学校や実科学校の修了のためにはBレベルでよいことである。このBレベルまで達していれば、目標言語の国に行っても日常生活で困ることはないし、かなり込み入った話も一対一ならどうにかなるであろう。

そこでCレベルの言語能力を見てみることにしたい。COEはCEFRが外国語に特化したもので、その記述は母語には当てはまらない、当てはめないと言っているが、表2の自己評価表の中からCレベルの記述を抜き出して見ると、「聴く」で「その話し方の癖に慣れる時間の余裕があれば」ということだけが、母語話者との差を示すものかも知れないが、母語話者でも相手次第で、慣れるまで時間が必要なことは充分考えられる。せいぜい母語話者との差はその能力の奥行に差があると言える程度であろう。しかしそのような差は母語話者の中にも見られるものであるからCEFRのC2レベルの能力は、母語話者との高度の交流に基本的に支障をきたさない、準母語レベルだということができる。

またこのレベルで取り上げられる能力は、特に産出の能力は、いわゆる語学力だけでは身に付けることのできない能力が含まれていることを見逃せない。これらの能力は母語の能力としても学校教育の中で育てられて行くものである。その能力は今や、外国語でも求められるようになっているのである。Berlinの英語カリキュラムのギムナジウムの進学組の記述¹⁸「複雑なテーマについて、テキストの種類に特有の形を持った、読者に対しても適切な形で、よく構造化されたテキストを自力で書くことができる」、スイスのBasel市州の言語プロフィールSprachprofile¹⁹の「V-6.1.3 テキスト類の特徴を知り、いろいろな種類のテ

¹⁸ 参照：Senatverwaltung für Bildung, Jugend, Sport（訳：吉島茂）（2014予定）「ベルリン市州英語カリキュラム」In:吉島茂・大橋理枝（編）『外国語教育 VI—カリキュラム集（小学校英語を中心に）—』（仮題）朝日出版社

¹⁹ 参照：「言語プロフィール」同上：言語論理的能力は言語的に複雑な事柄と向き合うときに要求されるものである。言語論理的能力は、例えば一貫性のあるテキストを書いたり、あるテキストを読んだりするとき、内容的関連性、事柄の理解を可能にする。高度な言語論理的能力は、読み手の本来の文脈の外で書かれるか、あるいは読まれるようなテキストを仲介して行われるコミュニケーションの場合に必要な。この言語論理的能力はある一つの言語に付随しているものではなく、従って新しく言語を学習する度に身につけねばならないものでもない。その能力は一度、それも学校教育の間で身につければよく、後に他の言語にも転移できる性質のものである。

「ベルリン市州英語カリキュラム」同上：【第五の要素の2 形式（プレゼンテーション試験/特別学習成果）】試験の第五の要素の2形式（プレゼンテーション試験/特別学習成果）に向けての準備は授業の一部として扱われる。その際、第五の要素の試験内容の教科横断的な性格は、教科横断的な内容が外国語で表現され、発表されることによって実現される。英語圏の科学世界の仕事・作業の慣習（引用、abstractの書き方）や、外国語での文章化構

クストを書く(例：旅行記，新聞記事，スピーチ，日記，詩)」を見るとそれがはっきりするであろう。またそのSprachprofileのVでは言語論理的能力の育成について述べ²⁰，外国語教育でそれを身につける可能性も示唆している。それと同じ方向を現に行っているのがBerlinの英語カリキュラムの要求である。卒業試験 (Abitur) の一部として従来の4技能に加えて，目標言語で，研究発表をする，いわゆる「第五の要素」が選択肢として用意されているのである。そこで要求されていることは，大学の卒業論文発表のミニチュア版だと言える。

何をCEFRやヨーロッパから取り入れるかはともかく，日本の大学の英語教育も含めて外国語教育のあり方を根本的に考えなおす時期に来ているのだと思える。

将来の課題：評価

最後に，CEFRは特定の教授法を推奨してはいない。暗黙のうちにCommunicative Approachを踏まえていると言われている。そのApproachもその枠の中で発展・進歩を遂げており，その最先端にあるのが協調学習とReflectionだと言える。Teacher seminarの実習のところでも述べたように，またELPもまたEPOSTLもこのReflectionを促すための方略だと考えられる。この方向を進めてゆくと，また，外国語の能力がすべての市民に求められる時代になると，つまり母語の能力と同じものが質的に求められるようになっていくと，教科外国語での評価，評定の仕方も大きく変わってくるのではないかと考えられる。CEFRではまだそこを正面からは取り上げてはいないが，それはCEFRが自身に課した，また我々すべての言語教育の関係者にとっての宿題だと言えよう。

想をねり，その実行が短めのプロジェクト学習の形で扱われる。

生徒たちは自分の，また同級生たちの学習成果の評価が次第に正確にできるようになり，自分で学習の進度を定めることができる。これは教科で要求されていることを理解し，またその内容の重要性を認識していることが前提となる。目的は学習者が自分の学習過程を自分でコントロールできるようになるようにすることである。その際教師は助言者の役割を担う。

評価の一般的な部分を決定するのは質と密度と授業参加に関する自立性である。後者は様々な形で行いうる。

付録 1

日本とドイツの教員養成の比較										
		ド イ ツ					日 本			
機 教 関 育		第一段階：大学，教育大学 第二段階：教員セミナーと養成学校					短 期 大 学 (250 学科)	4 年制大学 (287 学科)	大学院 (203 学科) 前期＋後期 課程	
種 免 教 類 許 員 の		学校種別：小学校，中等教育課程Ⅰ(基幹 学校，実科学学校) 中等教育課程Ⅱ(総合学校，ギムナジウム ム，職業訓練学校)					第二種 免許	第一種 免許	専修免許	
更 免 新 許		不 要					10 年ごとに大学での研修参加			
職 場		初等教育 課程	中等教育課程Ⅰ			中等教育課 程Ⅱ	幼稚園，小学校		中学校 高等学校	
		Grund- schule 小学校	Hauptschule, 基幹学校							
			Realschule 実科学学校							
			Gesamtschule 総合学校 Gymnasium ギムナジウム***							
教 担 科 当		全教科 (総合的に)	2 教科以上				全教科 (総合的に)	1 教科		
教 職 へ の 道 程		予備 段階	第一 段階	第二 段階	第三 段階	第四 段階	第一段階	第二段階	第三段階	
		CCT- online- Test* 大学 自己評価 前の	準備 期間	第二期実習	(第二国家試験 (教員免許))	学校への配属	教員免許取得 と 大学卒業	地域の教育 委員会によ る採用試験	学校への 配属	
			試験 ／ 修士号	1～24 ヶ月						
実 習		第一期：学士課程中に 1 月間 修士課程中に最低 5 ヶ月間 第二期：18 ～24 ヶ月**					在学期間中に小学校は 4 週間，中学校は 3 週間，高等学校は 2 週間の実習			
研 修		研修は義務，一部の州では書類で研修し たことを証明すればよい。					就任後 3 年目と 5 年目に地域の教育委員 会に指示された研修			

* Career Counselling for Teachers (www.cct-germany.de/) **24 ヶ月は旧制度

*** 総合学校とギムナジウムの差は，前者が基幹学校，実科学学校での修了も可能なのに対し，後者は原則として大学進学を前提としている点にある。

付録 2

ドイツNordrhein-Westfalen州 Teacher Seminar (実習) 第二期のはじめの授業の内容の 1 例	
<ul style="list-style-type: none"> ◇ 研修生に前もっての理解，経験を書かせる(EPOSTL) ◇ よい英語の授業の特徴 ◇ よい英語の授業の基準の表を仮に作成させる ◇ 多様性を認め，それとのつきあい方の最初の構想を練らせる ◇ 授業案というものを知る ➤ 研修生の授業参観 <ul style="list-style-type: none"> ◇ 授業の観察と記録，教授と学習のプロセス教師と学習者；課題：「良い英語の授業」の基準表作 ◇ 授業観察についての話し合い ◇ 結果と自己の認識の反省・考察 ➤ 基本指導要領を英語の授業の計画と文字化と結びつけて導入する <ul style="list-style-type: none"> ◇ 基本指導要領の中心的概念とその構造化 ◇ 教科の領域とその要求の特殊性 ◇ 中基本指導要領の特徴としての諸能力を見る ◇ 教材から選んだ授業テーマに必要な能力の整理 	
英語の授業の中での諸事項の分析: Think-Pair-Share, Placemat-Verfahren 英語の授業での協調学習: Think-Pair-Share, Placemat-Verfahren, Four Corners, Double Circle 授業の順序の計画，自分の学校用の指導要領の考案	
<ul style="list-style-type: none"> ◇ 業績評価の原則 ◇ 「書く」能力の基盤になる基準表を「書く」課題を基にして作成 ◇ テクストの第三者から自分自身による評価 ◇ 口頭言語能力活動において，基本指導要領の授業に対する要求の意味 ◇ 言語規範違反の扱い ◇ 個々の生徒の学習の進展 (ELP) ◇ 口頭言語活動の評価と吟味，成績表用の総合評価の作成，保護者会の準備 	