

ヨーロッパにおける言語運用能力評価の 共通フレームワーク

——「コミュニケーション能力」の新しい理解をめぐって——

藤原三枝子

0. はじめに

日本の大学における外国語教育，とりわけ初修外国語では多くの場合，学習の各段階での到達目標が明確に定められておらず，初級・中級・上級などの段階付けがあってもそれらの科目の名称に客観的な指標があるわけでもなく，語種間での不統一は言うに及ばず，同言語内でさえ学部間やクラスごとあるいは担当教員間で科目の内容が異なる状況がある。単位の取得も客観的な評価・認定基準に従って行われるよりも，むしろ，一定時間の授業参加によって単位が与えられる場合が多い。これでは学習者の言語能力を社会に証明するはずの評価が有名無実となり，大学における外国語教育に対する信頼の回復は望むべくもない。このような状況を改善するために言語教育のガイダンス作りや国際的検定試験の導入が図られたりしているが，それらの改革はせいぜい各大学内の努力にとどまっている。大学のあるいは生涯にわたる語学教育全般を貫く統一的基準作成は急務であるにもかかわらず，日本ではいまだ始まってもない。

本稿は，日本における外国語教育整備の可能性を探るために，①多文化・多言語の共存を目指して早くから外国語教育の共通の枠組作りを進めてきたヨーロッパの言語政策および②統合が進むヨーロッパにおける人々の言語観を概観すること，③生涯にわたる複数外国語の学習を促進するためにヨーロッパ協議会（Europarat/Council of Europe）が中心となって作成した言語共通運用能力評価基準 „Common European Framework of Reference for Languages“ の基本的概念，とりわけコミュニケーション能力の新しいコンセプトを明らかにすること，最後に④ヨーロッパが目指す外国語習得の到達目標について考察することを目的としている。このために，この共通能力評価基準に記述された理念を具体的な使用に供するため個別言語としてはじめて作成されたドイツ語のためのレベル記述書 „Profile deutsch“ および近年注目を浴びているアメリカ外国語教育協会（The American Council on the Teaching of Foreign Languages）作成による外国語能力評価基準 „ACTFL Proficiency Guidelines“ の基本概念を参照する。

1. ヨーロッパの統合と外国語教育

1.1 ヨーロッパの言語政策

ヨーロッパにおける統合を進めても、参加国の固有の文化を尊重するのがヨーロッパ連合（以下EU）の基本姿勢である。この原則は外国語教育の分野にも大きな影響を与えている。EUは加盟国すべての文化や言語を相互に理解しその多元性を維持することではじめて成立可能であるとする「多文化・多言語主義」の思想に基づき、従来の「母語+1外国語」からすべてのヨーロッパ市民が自分の母語のほかに2外国語を習得する「母語+2外国語」を提唱している。欧州委員会（Europäische Kommission/The European Commission）は、1995年の教育白書「教育と学習 *Lehren und Lernen*」の中で、ヨーロッパ全体が目指すべき教育目標の5つの柱のひとつとして、「3つのヨーロッパ言語の習得を達成すること *das Erlernen von drei europäischen Sprachen zu erreichen*」を挙げている。「白書」は、複数外国語を習得することにより、EU市民が域内での様々な個人的あるいは職業的な可能性を広げることができること、多様な文化をもつヨーロッパへの帰属意識を高めると同時に、EU市民の相互理解につながることで、母語の他に2つの域内言語を習得するためには早期に外国語学習を始める必要があること、さらに、この可能性が一部のエリートや地理的に有利な立場にある人々にだけでなくEU市民皆に与えられるべきことを明言している¹⁾。EU域内ではすでに外国語教育の早期開始や中等教育段階での第2外国語の開始、バイリンガル教育の促進²⁾など様々な試みが始まっている。

最近では、欧州委員会が後に述べるヨーロッパ協議会（Europarat/Council of Europe）³⁾とともに、2001年を「欧州言語年」（*das Europäische Jahr der Sprachen*）と定め、各種展示会や講演会、「欧州言語の日」（2001年9月26日）の設定、言語教育機関でのオープンスクールの企画など多彩な行事を通じて外国語教育への人々の関心を促した。このキャンペーンの目的は、（1）ヨーロッパの文化遺産の中心と考えられる言語的多様性（*sprachliche Vielfalt*）に対して一般の人々の関心を促す。（2）EU域内の諸言語の習得（*Erlernen von Fremdsprachen*）を促す。（3）グローバル化した社会の中で生き抜くために異文化間理解（*interkulturelle Verständigung*）を促進する。（4）外国語学習を特定の年齢層に限られたものではなく生涯にわたるプロセス（*lebenslanger Prozess*）と捉え、あらゆる社会的グループの人々を言語習得のプロセスに取り込むことであった。

1.2 ヨーロッパの多言語政策の成果

上で述べたような国境を越えたヨーロッパレベルでの外国語教育に対する取り組みの成果として近年とくに注目を浴びているのが、コミュニケーション能力評価のための言語共通フレームワーク（*Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen/Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching,*

assessment) の作成と個人の生涯にわたる言語学習を記録し能力を証明するヨーロッパ言語ポートフォリオ (Europäisches Sprachenportfolio/European Language Portfolio, 以下 ESP) の開発である。両プロジェクトとも、ヨーロッパ協議会の下部組織でストラスブルクに本部を置く言語政策局 (Language Policy Division) が、ヨーロッパ現代語センター (European Centre for Modern Languages) (本部：グラーツ) とともに中心的役割を果たしている。

1.2.1 コミュニケーション能力評価の言語共通フレームワーク

協議会は、ヨーロッパにおいて国境を越えた人々の交流を促進するためには外国語によるコミュニケーション能力が重要であることを早くから認識し、1971年に A. van Ek や D. A. Wilkins を中心として新しい外国語教育のためのプロジェクトを発足させ、そこから概念・機能シラバスが生まれた。„Threshold Level“ (1975/1990, ドイツ語は „Kontaktschwelle“ 1980) は、この概念・機能シラバスに基づいて、外国へ行ってその目標言語で必要最低限のコミュニケーションを図るためにはどの程度の言語的な能力を必要とするかを設定したものである。このような到達レベル設定の試みはこれまで一定の成果を上げてきた。

さらに協議会は、1990年より語種を超えて複数外国語の運用能力を客観的に評価するための枠組として、『諸言語の教育と学習のためのヨーロッパ一般フレームワーク』を開発し試行していたが、2000年に、『言語の学習・教育・評価のためのヨーロッパ共通フレームワーク „Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment“』(以下『共通フレームワーク』)の英語版およびフランス語版を完成させた。ドイツ語版は2001年に完成している。

『共通フレームワーク』は外国語教育一般についての基準設定であるから、個別言語の実用化のためには、さらに当該言語に合ったレベル記述や必要な言語材料の選定などによって具体化されなければならない。2002年には個別言語としてははじめてドイツ語のためのレベル記述書 „Profile deutsch“ が完成をみた。この作業は、Goethe-Institut Inter Nationes と協議会のイニシアティブで、ドイツ・オーストリア・スイスの三国共同で実行された。

1.2.2 ヨーロッパ言語ポートフォリオ

もともと「ポートフォリオ」とは「紙挟み、書類かばん」といった意味で、バラバラの情報や知識をある意図により一元化して俯瞰するものと解釈できる。日本の教育界でも「総合の時間」の導入とともに、新しい評価や学習を可能にするものとして広がっている。ESPの基本主張は「学びの過程の重視」である。1998年から2000年の3年間にわたる試行的実施の結果が2001年の「欧州言語年」に合わせて発表され、その効果が認められてヨーロッパの多くの国々で独自の開発が進められている。

ESPの目的は、言語学習を促進し、学校教育やそれ以外で習得したすべての言語の知識

とスキルを記録し言語能力を明瞭にすることである。学習者は複数言語について言語能力を自己評価し、言語学習の到達度を各種検定試験など客観的な資料によって証明できる。また、習得した言語を使って何ができるのかを具体的に述べることもできる。

ESPは上記の目的のために、次の3部から構成されている：

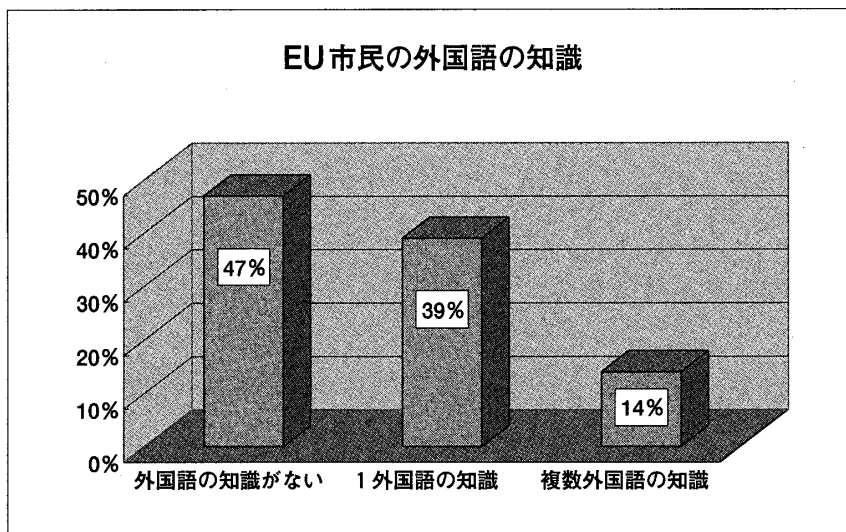
- 1) 言語パスポート：検定や証明書あるいは他の公の書類によって、所有者が『共通フレームワーク』で定義された6レベルのどのレベルに属するかを証明する。
- 2) 言語学習の記録：所有者自身によって、当該の言語を学習した状況が纏められる。必ずしも公の書類に基づく必要はない。
- 3) ファイル：検定合格証明書、言語能力証明書、他の重要な書類を収める。

ESPは随時補足・更新され、所有者の現在の言語能力を示す大事な記録となる。このようなシステムにより、学習者に複数言語の自立的な学習とその管理が可能となり、生涯にわたる言語学習の高いモチベーションが維持されると考えられる。また、EU市民の就職の際にも、客観的な能力証明材料として有効である。今後、学校や大学の語学センターあるいは語学学校などでESPはますます導入されるだろう。

2. ヨーロッパ人の言語観

EUの多文化・多言語政策やヨーロッパ協議会の長年にわたる外国語教育促進の努力が結実するかどうかは、ヨーロッパの人々の言語観に大きく左右されると思われる。欧州委員会が2000年12月6日から12月23日までEU加盟15カ国で実施したアンケート調査「オイロバロメーター：報告54 ヨーロッパ人と言語」は、EU市民の言語スキルと外国語学習に対する態度を明らかにしている⁴⁾。

報告書によると、20才未満の子どもをもつ親の93%が、子どもが母語以外の域内言語を学習することを希望している。その理由としては、子どもたちの職業上の可能性を広げるためという回答が一番多かった(74%)。また、以下の表のように、現在EU市民の半数以上が一つあるいは複数の外国語の知識を有している。EU市民は誰でも母語に加えて域内のもう一つの言語を話す能力を身につけるべきだと考える人の割合は71%を超えている。ただし、その言語は英語であると考える市民が非常に多いことが明らかになった。しかし、母語に加えて2つの言語を習得すべきだと考える人の割合は32%にとどまり、そうは思わないと回答した人の割合(53%)を大きく下回っている。外国語の学習を妨げる理由として、外国語習得の困難さと習得には長期間を要することをあげている人が多い。現在どの外国語も話さない人(47%)の半数以上(54%)は、機会が与えられたとしても学習しないだろうと回答している。外国語の知識は自分たちにとって役に立つ(だろう)と信じている割合は72%に上り、そうは思わないと回答している割合(22%)を大きく上回っているが、ドイツの新連邦州では39%が役に立たない(だろう)と回答している。また、EUの拡大に



に伴い、自分の母語をより強く保護しなければならないと考える市民は63%に上り、とりわけギリシャとフィンランドではその割合が90%にいたっている。

報告書は、EU域内では外国語習得がかなり一般化してい

ることを示すと同時に、多くのEU市民にとって第1外国語が英語であること、また、外国語学習に対する態度が、EU域内でも国によってあるいは同じ国内でも地域によってかなり偏りがあることを示している。さらに、EUの拡大に伴い、外国語習得を前向きに考える人々が同時に自分たちの母語を保護する必要性を強く感じていることも浮き彫りになった。

3. コミュニケーション能力評価の基準

外国語教育では言語形式の正確さよりも、むしろ、言いたいことを言うことができ言われたことがわかる能力を養成することが大事であると考えられるパラダイムへの移行に伴って、70年代以降は「聞く・話す」という技能の養成が強調された。言語学習において「読み」の重要性が意識されるようになったのは、多くの理解可能なインプットによって第2言語を習得できると主張するKrashenのインプット仮説が登場してのちのことである。「書く」技能が他の3技能と同様にその重要性を認識されるためには、言語習得におけるアウトプットの重要性が理解されるのを待たなければならなかった (Swain 1985)⁵⁾。

しかし、D. Hymesによる民族誌的なコミュニケーション行為の観察に基づく現代型パラダイムへの移行によって、適切なコミュニケーションを行うためには4技能の能力のみを問題とする狭義の言語能力だけでは不十分であり、「いつ、どこで、誰が、誰に、何について、どのように、どのような場面で、どのような言語形式で伝えるのが適切か」⁶⁾ という社会言語学的能力も含めたコミュニケーション能力の養成と、それを評価するシステム作りの必要性が高まっていった。

3.1 アメリカ外国語教育協会による外国語能力評価基準ACTFL

アメリカ外国語教育協会 (The American Council on the Teaching of Foreign Languages, ACTFL) 作成による外国語能力評価基準 (ACTFL Proficiency Guidelines) は、学習者

の学習目標や学習期間、学習方法などの枠を超えた、外国語運用能力の実力測定を目的とするもので、近年注目を浴びている。1986年にはじめて開発され、「ある外国語話者がそのことばが自然に話されている場に置かれた場合、どれだけ、そして、どのようにそこでの言語生活を保持できるか」⁷⁾をコミュニケーション能力と定め、4技能についてその到達度 (proficiency) を段階別に示している。

牧野 (1991) によればACTFLの言語能力評定の拠り所となっている基準は次の4つである：

(1) 機能タスク (tasks and functions)。言語を使って何ができるかという伝達機能のことである。

(2) 場面・内容 (context/content)。場面とは人が言語を使う状況をさし、内容とは話題やテーマである。

(3) 正確さ (accuracy)。この概念は、文法、語彙、発音、社会言語学的能力、語用論的能力、流暢さの6つの下位能力に細分化される。文法は形態的規則と統語論的規則ばかりでなく、いわゆる談話文法規則をどの程度正確に使えるか、理解できるかも評価される。語彙はその大きさ及びその適確な使用、発音は単音の発音ばかりでなく、単語のアクセント、文のイントネーションの正確さも問題になる。社会言語学的能力は様々な発話場面でスピーチレベルをいかに正確に処理できるかが評価される。語用論的能力とはコミュニケーションを少しでも成功させる手段—例えば、相槌とか言い換えなど—を能用する能力が評価の対象となる。流暢さは発話が流れるかどうかを問題としている。

(4) テキストの型。1989年の手引書で初めて基準の柱のひとつとして独立したもので、学習者が単語あるいはフレーズ・文・段落・複段落のうちどの形式を主として使っているかで能力レベルが評定できると考えられている⁸⁾。

コミュニケーションの上記の概念にフォーカスを当てて4技能はそれぞれ超級 (superior) 上級 (advanced) 中級 (intermediate) 初級 (novice) に大別され、技能によってはさらに上 (high), 中 (mid), 下 (low) に分けて定義されている。スピーキング能力は1999年の修正版では以下のように要約されている⁹⁾。

SUMMARY HIGHLIGHTS

ACTFL PROFICIENCY GUIDELINES — SPEAKING (REVISED 1999)

SUPERIOR	ADVANCED	INTERMEDIATE	NOVICE
<p>Superior-level speakers are characterized by the ability to:</p> <ul style="list-style-type: none"> • participate fully and effectively in conversations in formal and informal settings on topics related to practical needs and areas of professional and/or scholarly interests • provide a structured argument to explain and defend opinions and develop effective hypotheses within extended discourse • discuss topics concretely and abstractly • deal with a linguistically unfamiliar situation • maintain a high degree of linguistic accuracy • satisfy the linguistic demands of professional and/or scholarly life 	<p>Advanced-level speakers are characterized by the ability to:</p> <ul style="list-style-type: none"> • participate actively in conversations in most informal and some formal settings on topics of personal and public interest • narrate and describe in major time frames with good control of aspect • deal effectively with unanticipated complications through a variety of communicative devices • sustain communication by using, with suitable accuracy and confidence, connected discourse of paragraph length and substance • satisfy the demands of work and/or school situations 	<p>Intermediate-level speakers are characterized by the ability to:</p> <ul style="list-style-type: none"> • participate in simple, direct conversations on generally predictable topics related to daily activities and personal environment • create with the language and communicate personal meaning to sympathetic interlocutors by combining language elements in discrete sentences and strings of sentences • obtain and give information by asking and answering questions • sustain and bring to close a number of basic, uncomplicated communicative exchanges, often in a reactive mode • satisfy simple personal needs and social demands to survive in the target language culture 	<p>Novice-level speakers are characterized by the ability to:</p> <ul style="list-style-type: none"> • respond to simple questions on the most common features of daily life • convey minimal meaning to interlocutors experienced with dealing with foreigners by using isolated words, lists of words, memorized phrases and some personalized recombinations of words and phrases • satisfy a very limited number of immediate needs

ACTFL 能力基準はどの外国語にも通用するもので、日本語能力評価基準（ACTFL Japanese Proficiency Guidelines）をはじめ、各言語用の能力基準が作られている。ACTFL の基準に基づいて作成された会話能力テスト Oral Proficiency Interview（OPI）は、現在、英語やフランス語、ドイツ語、イタリア語などの欧米諸語だけでなく、日本語や韓国語、中国語などアジアの言語も含む 37 国語について実施され、外国語能力評価の統一基準の一般化に大きな貢献を果たしている。

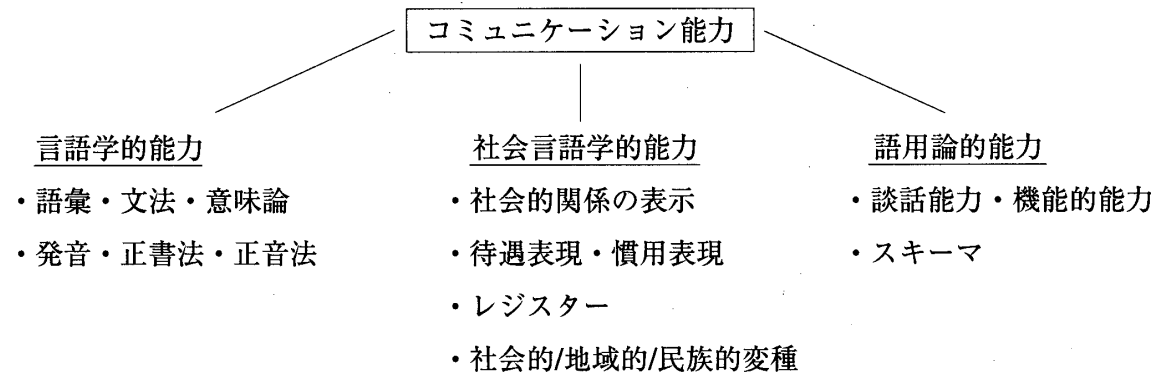
3.2 ヨーロッパ協議会による能力評価基準

ヨーロッパ協議会は、幅広い言語知識と技能および応用領域を示し、カリキュラムや教材および試験等の作成のための土台となるコンセプトの開発をめざしていたが、先に述べたように2000年に『言語の学習・教育・評価のためのヨーロッパ共通フレームワーク』を作成し、一応の完成をみた。ドイツ語バージョンは2001年に出版されている。2002年に作成された „Profile deutsch“ (以下Pd) は、この言語共通のコンセプトに基づき、ドイツ語のために書かれた、個別言語としては最初の具体的なレベル記述書である。1998年より協議会と Goethe-Institut Inter Nationes のイニシアティブにより開発が進められていた。目的は『共通フレームワーク』で規定されたドイツ語運用能力基準6レベル (A1,A2,B1,B2,C1,C2) のうちの最初の4レベル (A1,A2,B1,B2) について拘束力のある土台を作ることにあった。Pdによって、ドイツ語教育のカリキュラム開発や教科書作成、テスト作りの共通の土台が示されたことになる。以下、Pdを参考にしながら、『共通フレームワーク』の基本的概念について述べていく。

3.2.1 『共通フレームワーク』におけるコミュニケーション能力の基本概念

『共通フレームワーク』ではコミュニケーション能力 (kommunikative Sprachkompetenzen, communicative language competences) を、①言語学的能力、②社会言語学的能力、③語用論的能力の総合的な能力と理解している¹⁰⁾。言語学的能力は、語彙、文法、意味論的要素、発音、正書法、正音法の各要素を含むが、ここでは、例えば音声をきちんと識別できるか、適切な語彙を選択することができるかなどの、いわゆる宣言的な知識の量や質のみを問題にしているのではない。一つの語がどのような連想的ネットワークの中に埋め込まれているか (語のコノテーション) など学習者が成長した言語共同体の文化に関わる認知の営みも包含している。実際の社会で用いられている限り、言語使用は様々な社会的習慣や規範に依存している。社会言語学的能力に関しては、状況や相手、目的などに合わせて適切に言語を使い分けるために、社会的関係の表示 (例えば、挨拶表現のバリエーションとして Auf Wiedersehen, Tschüs, Bis bald. などの使い分けができるか)、待遇表現、慣用的言い回し (諺や引用を含む)、レジスター (例えば、形式的表現: Die Verhandlung ist geöffnet. 中立的表現: Können wir anfangen? 非公式の表現: Wie wär's, wenn wir anfangen? の違いが認識できるか)、社会的・地域的・民族的な変種の5つの要素を区別している。最後の語用論的能力は、談話能力と機能的能力、スキーマに区別されている。談話能力とは文法的にも意味的にも結束性のあるテキストを産出したり理解したりする能力をいい、機能的能力とは様々な行為 (インフォメーションを与えたり尋ねたりする、事柄に対する自分の意見を述べたり尋ねたりする、説得する、挨拶や他者の紹介などのルーチン、ディスコースの構成など) を言語を通して遂行する能力をいう。スキーマの能力とは、コミュニケーションの土台となっているインターアクションのパターンに関する知識をいい、例えば「質問」と「答

え」、「要請」と「同意また拒絶」のパターン、あるいは品物を購入する場合の買い手と売り手の双方向的な行為のパターンに関してどの程度の知識をもっているのかを問題にしている。



言語使用は人間の行為のひとつである。『共通フレームワーク』では、言語使用と言語学習とを包括的な視点から捉えて、言語使用者あるいは言語学習者を「社会的に行為する者」(sozial Handelnde, social agents) とみなし、コミュニケーション能力を従来の4技能中心のアプローチではなく行為中心のアプローチ (handlungsorientiert, action-oriented) から評価している。われわれは多様なコンテキストの中で言語活動 (sprachliche Aktivitäten, language activities) を行っている。この言語活動に参加するために上述のような様々なコミュニケーション能力を駆使している。

3.2.2 言語活動の概念

先に紹介したACTFL外国語能力評価基準は、学習者が習得した言語知識を様々な状況の中で、正確に、流暢に、適切に使いこなす度合い (proficiency) を測定することを目的とし、学習者個人のスキルを向上させることが外国語教育の目的となる。しかし、『共通フレームワーク』は、多くのコミュニケーション行動 (kommunikative Handlungen) は双方向的である、という認識に基づいて、インフォメーションの送り手と受け手の相互行為を重視し、「受容」「産出」「言語仲介」と並んで「インターアクション」を独自の言語活動領域に位置づけている。実際、ラジオを聴いたり本を読んだりする「受容」(hören, lesen) や、講演で一方的に話したり講演原稿を作成する「産出」(sprechen, schreiben) の一方向の言語活動よりも、ことばを通じてメッセージを伝え合う双方向の言語活動の方がより頻繁である。最近ではインターネットやパソコン通信のチャット機能を使い、リアルタイムで複数の人と文字による会話を交わすことも可能となった。ヨーロッパの言語教育は、アメリカの proficiency 中心の外国語教育に対して、相互行為能力の育成も視野に入れた言語教育を目指しているといえよう。

書いたり話したりする際には、それによって言語使用者の何らかの意図が表される場合が

多いが、われわれの日常の言語活動を観察すると、意図の表現以外に、互いにコミュニケーションを取れない人々のために通訳者や翻訳者の役割を果たしたり、あるいはある講演に参加できなかった人のために内容を要約してあげたりすることも多い。ここで意図されているのは従来の正確な翻訳や通訳の意味ではなく、むしろ意識や要約などであり、われわれはさまざまな状況の中で「仲介者」として働くために言語能力を利用しているという事実である。このようなコミュニケーションの実際に基づいて、『共通フレームワーク』ではじめてこの「言語仲介 Sprachmittlung/mediation」が言語活動の独自の領域として認められた点は注目に値する¹¹⁾。ただし、他の活動領域のような下位分類やレベル別の記述は行われていない。

Pdは、この領域も他の3領域：「インターアクション」「受容」「産出」と同等に重要な言語活動とみなし、4つの活動領域を口頭によるのか文字によるのかによって以下のように分類している。

言語活動 Sprachaktivitäten	表現形態 Form	技能 Fertigkeiten
インターアクション Interaktion	口頭による	聞く・話す
	文字による	読む・書く
受容 Rezeption	口頭による	聞く
	文字による	読む
産出 Produktion	口頭による	話す
	文字による	書く
言語仲介 Sprachmittlung	口頭による	通訳
	文字による	翻訳

言語仲介については、口頭か文字かの表現形態による区別に加えて、言語間の仲介のあり方の観点からさらに以下のように細分化されている。

形態	使用言語	
口頭による仲介	1	ドイツ語から他の言語へ
	2	ドイツ語以外の言語からドイツ語へ
	3	ドイツ語からドイツ語へ
	4	ドイツ語とそれ以外の言語間で
文字による仲介	1	ドイツ語から他の言語へ
	2	ドイツ語以外の言語からドイツ語へ
	3	ドイツ語からドイツ語へ

口頭による仲介の第4領域は、言語仲介者が複数の人々の間で行われる会話やディスカッションの場面で、ドイツ語とそれ以外の言語を使って交互に通訳する場合を想定している。

Krumm (2001) が指摘しているように、オーディオリンガル法の影響を受けたコミュニケーションタイプな言語教授法の初期の段階では外国語の習得は、理解（受容）の訓練から段階を経て表現（産出）へと至るといった順番で考えられていた。例えばNeunerのÜbungstypologieでは、段階A：理解の発達と吟味（聞く・読む訓練）、段階B：伝達能力の土台作り（再生的な話す訓練）、段階C：伝達能力の発展（再生的・産出的な話す訓練）、段階D：自由な表現の発達、の順番での技能の獲得が提案されている。技能は、授業において順番に体系的に習得されるもので、習得の後に実際の状況に移し変えるべきものである、と考えられていた¹²⁾。『共通フレームワーク』では、教室での技能の総合的なマスターを言語習得の目標とするのではなく、実際の社会文化的なコンテキストの中で言語学習者が行為可能となるためには、どのような言語能力が必要なかを問題にしている。このような機能的アプローチにおいては、受容から産出へという習得の段階付けはなく、受容も産出も同時に養成されるべき能力と捉えられている。

3.2.3 コミュニケーション能力の記述方法：Kann-Beschreibungen

『共通フレームワーク』は、言語能力をA：基礎的な言語使用、B：自立的な言語使用、C：能力のある言語使用に分け、さらにそれぞれを2段階に区別することで6レベルの区別を提案している。各レベルで要求される言語能力は抽象的に定義されるのではなく、外国語学習者が遭遇する可能性の高いコンテキストの中で、「～ができる can-do」という形で具体的に記述されている。このKann-Beschreibungは、自分の言語的レベルに合わせて克服することができる様々な状況を表している。レベルが上がればそれほど困難なく言語的に行動できる状況の数が増えることになる。

A1～C2の大まかなレベル分けの指標は次のとおりである。

基礎的な言語使用 Elementare Sprach- verwendung	A1	身近で日常的な表現や、具体的な要求を満たすことを目的としたごく単純な文ならば理解したり使用したりできる。自分や他者を紹介でき、他の人々に、例えばどこに住んでいるのか、どのような人々を知っているのか、どのような物を所有しているのか、などの質問をすることができるし、その種の質問に自分で答えることもできる。相手がゆっくりと明瞭に話し、会話を助けてくれようとするならば、簡単な意思疎通が可能である。
	A2	ごく身近な領域に関して（人物や家族についてのインフォメーション、買い物、仕事、近所のこと）ならば文や頻繁に使用される表現を理解することができる。単純で日常的な状況におい

		て、身近で一般的な事柄に関するインフォメーションが直接的・単純にやりとりされるのであれば、意思疎通ができる。簡単な言語手段で自分の素性或教育、身の回りの世界や直接的な要求に関わる物事を述べることができる。
自立的な言語使用 Selbstständige Sprach- verwendung	B1	明快な標準語が使用され、仕事や学校、余暇などの身近な事柄がテーマであれば、要点を理解することができる。言語圏内での旅行の際に遭遇する大抵の状況に対応できる。身近なテーマや個人的に関心のある分野について、簡単に理路整然と述べることができる。経験や出来事について報告したり、夢や希望、目標を描写し、計画や意見について簡単に理由付けしたり説明したりすることができる。
	B2	具体的および抽象的テーマの複雑なテキストの主旨を理解することができる。自分の専門分野であればディスカッションも理解できる。母語話者と会話する場合に、双方がそれほど努力を払わなくても通常の会話が十分可能であるほどに、自発的で流暢に意思疎通ができる。幅広く多様なテーマについて明確で詳細に自分の考えを表現でき、アクチュアルな問題について立場を説明し、様々な可能性の長所と短所を挙げることができる。
能力のある言語使用 Kompetente Sprach- verwendung	C1	様々な種類の内容の濃い、長いテキストを理解し、暗示的な意味も把握できる。目立つほど頻繁にことばを探ることなく、自発的で流暢に表現できる。社会生活や職業生活あるいは職業教育や大学教育において言語を効果的かつ柔軟に使用することができる。複雑な事柄について明確に、組み立てを考えて詳細に自分の意見を述べ、その際、テキスト結合のために様々な言語手段を適切に使用することができる。
	C2	読んだり聞いたりするものすべてを難なく理解することができる。多様な出所をもつ文字や口頭の情報を要約し、その際、理由付けと説明を、関連性をもたせて述べることができる。自発的で非常に流暢にかつ正確に自分の考えを表現し、かなり複雑な事柄でも意味のより細かいニュアンスを明らかにすることができる。

Zertifikat Deutsch (ZD, 以前のZDaF) や Threshold/Kontaktschwelle は、B1に相当する。

『共通フレームワーク』は、言語活動が行われる場所はどこか、どのようなテキストの種類を含むのか、産出だけ行われる状況、受容だけ行われる状況あるいは双方が統合される状

況など具体的な状況を設定して、当該レベルでできることを記述している。以下、Pdを参考にしてKann-Beschreibungを詳細に考察する。

Pdでは、上記の6レベルのうちの最初の4レベルA1～B2について、4つの活動領域と文字か口頭かの区別、関連している技能の区別に基づいて、それぞれ2種類の能力記述を行っている：

- 1) 大まかな能力記述：当該レベルでは、「インターアクション」「受容」「産出」「言語仲介」の4つの言語活動に関して何をどれほどよく行うことができるかを、特定の言語使用状況とは結びつけずに一般的に定義している。
- 2) 詳細な能力記述：当該レベルでは、4つの言語活動領域に関してどのような言語的課題をこなす事ができるかを特定の言語使用状況との関連で具体的に記述している。どの能力記述もさらに、「プライベート」「オフィシャル」「教育」「職業」の領域で起こりうる実際の課題を3例付け加えることで詳しく説明されている。

以下、具体的に記述例を紹介する。

大まかな能力記述の例：インターアクション (A1～B2)

言語活動領域：インターアクション，形態：口頭，技能：聞く・話す

A1

単純で、暗記した少数の表現や文を使って、日常的で具体的な欲求に関わる身近な状況を処理することができる。誤解を招く場合もある。

Kann mit wenigen, einfachen und auswendig gelernten Ausdrücken und Sätzen vertraute Situationen bewältigen, die ganz alltägliche und konkrete Bedürfnisse betreffen, wobei es zu Missverständnissen kommen kann.

A2

日常的な欲求に関わる、短く簡単な表現を使ってコミュニケーションできる。しかし、身近な状況を離れたコミュニケーションはしばしば困難で誤解を招くこともある。

Kann mit kurzen, einfachen Ausdrücken, die alltägliche Bedürfnisse betreffen, kommunizieren, wobei die Kommunikation in nicht vertrauten Situationen oft schwierig sein und es zu Missverständnissen kommen kann.

B1

文法や語彙の領域において母語の影響が強いが、一般的に、誤解を生み出さないようにドイツ語の知識を使うことができる。

Kann im Allgemeinen seine/ihre Kenntnisse in der deutschen Sprache so korrekt

anwenden, dass es trotz deutlicher Einflüsse seiner/ihrer Muttersprache im Bereich der Grammatik und Lexik nicht zu Missverständnissen kommt.

B2

ドイツ語を話す相手と双方とも特別に大きな努力を払わなくても普通の会話が十分に可能なほどに自発的および流暢に意思疎通ができる。誤解に至った場合でも間違いを大抵の場合自分で修正できる。

Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit deutschsprachigen Gesprächspartnern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist, und kann dabei Fehler, die zu Missverständnissen geführt haben, meist selbst korrigieren.

詳細な能力記述の例：産出

レベル：B1, 活動領域：産出, 形態：文字, 技能：書く

身近なあるいは個人的に関心を持っている事柄を簡潔明瞭に表すことができる。

Kann ihm/ihr vertraute oder ihn/sie persönlich interessierende Dinge einfach und klar beschreiben.

例1) Eメールで招待客に自宅への来方を手短かに説明することができる。

Kann in einer E-Mail einem eingeladenen Gast kurze Erklärungen zum eigenen Wohnort geben. (プライベートな領域)

例2) 学生新聞やクラブ新聞に自分の故郷を紹介することができる。(教育の領域)

Kann für eine Schüler- oder Klubzeitung ihre Heimatstadt beschreiben.

例3) 報告書で自分の仕事場について描写することができる。(職業の領域)

Kann in einem Arbeitsbericht ihren Arbeitsplatz beschreiben.

詳細な能力記述の例：言語仲介

レベル：B1, 活動領域：言語仲介, 形態：口頭, 言語：ドイツ語—ドイツ語

身近なテーマについてドイツ語で書かれたテキストの重要な内容を、ドイツ語で他の人々に簡単に説明できる。

Kann wichtige Inhalte deutschsprachiger schriftlicher Texte über vertraute

Themen für andere Personen auf Deutsch vereinfachen.

例1) 政治的な時事問題について書かれたインタビュー記事の骨子を、他の寮生にドイツ語で要約し簡単に伝達することができる。(プライベートな領域)

Kann wichtige Aussagen eines schriftlichen deutschsprachigen Interviews über ein aktuelles politisches Thema einer Mitbewohnerin im Studentenwohnheim zusammengefasst und vereinfacht auf Deutsch weitergeben.

例2) チームの同僚に、サッカー協会の危機について書かれたスポーツマガジンの記事内容をドイツ語で簡単に伝えることができる。(プライベートな領域)

Kann für einen Mannschaftskollegen einen deutschsprachigen Artikel in einer Sportzeitschrift über eine Krise in einem Fußballverein auf Deutsch vereinfachen.

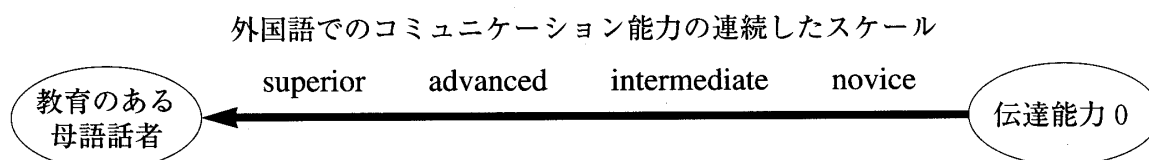
例3) 職場で新しいコンピューターについて会話をしているときに、雑誌からのインフォメーションを同僚のために簡単にドイツ語で要約し伝えることができる。(職場の領域)

Kann am Arbeitsplatz bei einem Gespräch über neue Computer Informationen aus einem Zeitschriftenartikel auf einfache Art für einen Kollegen auf Deutsch zusammenfassen und weitergeben.

Pdを構成しているのは、上記のように Kann-Beschreibung とそれを具体化する例である。『共通フレームワーク』では詳細な能力記述が行われていない言語仲介についても、上記のようにここでは他の活動領域と同様に具体的なコンテキストの中で能力記述が行われている。

4. 外国語学習の目標

先に述べた ACTFL のレベル設定の基本的概念は、言語の運用能力がまったくない人 (no ability whatsoever in the language) の場合をゼロと定め、その言語を母語として話す教育のある話者 (educated native speaker) の能力を逆の極点に定め、その連続したスケールの中のどの点に外国語話者が位置づけられているかを判定することにある。



このコンセプトは、学習者の言語体系を中間言語と呼んだSelinker (1972) の考えに一致するものである。しかし、外国語の運用能力判定の基礎となっているこのような言語観には問題点が少なくとも2つある。ひとつは、すでに母語の能力をある程度身につけた外国語学習者の場合、コミュニケーション能力をゼロと考えることができるかどうか、次に、外国語教育の目標はその言語の母語話者のようになることか、という点である。

4.1 第1言語の語用論的能力および社会言語学的能力の転移

「お腹が空いたよ」という発語行為 (locutionary act) を、母親に対するご飯を作って欲しいという「依頼」なのか、あるいはレストランでなかなか注文した料理が出てこないことに対する「不平」なのか、という発語内行為 (illocutionary act) の視点から話者の意図を理解する語用論的能力は第2言語においても母語と共通する部分がある。語用論的能力と第2言語習得の関連を論じたKasper and Rose (1999) の論文では、言語習得における発語行為を対象とした幾つかの研究結果に基づいて、日本人のESL学習者の場合もオランダ人のEFL学習者さらに広東語を話すEFL学習者の調査でも、英語の到達レベルにかかわらず、謝り表現の過程 (謝りを表現・責任認識・回復の申し出・行動の自制を約束するなど) が英語の母語話者と同様であることを述べている¹³⁾。この結果は、言語に共通する語用論的能力の存在を暗示している。また、母語をすでに獲得している人は、「空腹」について述べるときに、相手が母親であるのか、あるいはあまり面識のない叔母さんなのか、また発話はどのような状況の中で行われるのかなどによってスピーチレベルが異なる可能性があるという知識は、すでに獲得していると思われる。外国語を話す場合には、それらの母語の知識を第2言語使用にも転移させていることはこれまでの研究で明らかである。もちろん、適切な言語使用のための社会的・文化的ルールは、言語間あるいは言語内でさえも異なる部分も多いので、母語の知識が第2言語習得にプラスに働く場合 (positive transfer) だけとは限らないが、コンテキストによって適切に言語を使う必要性についての意識は第1言語の使用の経験から習得されていると考えられる。年齢等によってその能力に差はあっても、第2言語および外国語学習者にはコミュニケーションを行う土台となっているこのような語用論的能力、社会言語学的能力あるいは方略的能力がすでにあると仮定すると、コミュニケーション能力ゼロの学習者を想定することは難しい。

4.2 外国語学習の到達目標は何か

外国語習得はバイリンガルが目標だろうか。バイリンガルは、1人の中に2つの言語と文化が共存し絡み合った状況をさしているわけだが、バイリンガルの言語能力について一般的に重大な誤解がある。バイリンガルの言語能力を考えると、われわれは2つの言語を両方もとも母語話者と同程度に使用できる理想的な「均衡バイリンガル」¹⁴⁾を想定してしまう。しかし、完全な2言語使用者は非常に稀で、実態を調べてみると、自分のニーズ、環境のニ

ーズに適合した多面的な能力を発展させていることがわかる。植村（1997）によると、多言語使用者のウエルニッケ言語野では、各言語がそれぞれ異なった部位に独立分離して登録されているという¹⁵⁾。すなわち言語野の中で、言語ごとに異なった箇所を使用してコミュニケーションしていることになる。そうすると、多言語使用者は、それぞれの能力を独立的に発達させていくと考えられる。

バイリンガルの問題以外にも、外国語学習の目標を母語話者と同じコミュニケーション能力獲得に置くことには問題がある。Kasper（1997）は、第2言語学習の際に語用論的能力は誰をモデルにすべきか、についての考察の中で、目標言語の母語話者をモデルにする場合の問題点として、例えばイギリス・アメリカ・オーストラリアの英語話者を考えると母語話者は決して均質の存在ではないこと、言語学習の臨界期の問題、さらに学習者の価値観と目標文化のそれとが合わない場合のコンフリクト、さらに完全に目標言語をマスターした外国人よりもそうでない外国人の方がtarget communityに歓迎される場合があることを挙げている。最後のケースの具体例として、敬語使用を間違う外国人の方が正しく敬語を使用する外国人よりも日本の社会では肯定的に評価されるというWetzel（1994）の研究を紹介している¹⁶⁾。

また、ACTFLで想定している「教育のある母語話者」（educated native speaker）とは具体的にどのような人物であるのか。大平（2001）は、従来のネイティブスピーカーの定義を、誕生時あるいは少なくとも幼児期から当該言語に接触し、母語または第1言語として身につけている人（時間説）、当該言語の有能なスピーカーであってその言語の使い方や何が文法的・非文法的であるかについて直感的センスを有している人（能力説）に整理しているが、どちらの定義に基づいたネイティブスピーカーも生身の人間である以上、あらゆる場面において完璧な言語能力を所有しているわけではないこと、また、チョムスキーのように記憶の誤りや言い間違いをせず、様々な周囲の雑音にも左右されない理想的な話者をネイティブスピーカーと呼ぶ（理想説）ならば、実在の人物すべてがノンネイティブスピーカーに属するという矛盾が生じることを指摘している¹⁷⁾。

外国語習得においてノンネイティブスピーカーは最終的な到達目標としてネイティブスピーカーを目指すか、どれほど頑張ってもネイティブスピーカーにはなれないという言語観は、ネイティブスピーカー＝正しい言語使用者、ノンネイティブスピーカー＝逸脱した言語使用者という固定観念を強化することになる。先に述べたように、『共通フレームワーク』ではコミュニケーション行動においてインフォメーションの送り手と受け手のインターアクションを重要な言語活動領域と見なしている。コミュニケーションは、参加者が母語話者と学習者であってもお互いに協働的に作り上げるものであるという理念が土台にある。

文化や言語の多様性をヨーロッパの貴重な財産として維持し、多文化・多言語社会の実現を最終目標とするヨーロッパの言語政策は、外国語を母語話者のようにマスターすることを目指すものではなく、複数外国語の必要な領域のものを必要な程度に習得することを外国語

教育の目標としている。

5. おわりに

今は英語の時代であり、英語のコミュニケーション能力を獲得すれば十分であるという考えがとりわけ日本では強い。それに対して、欧州諸国の統合の実現を目指すヨーロッパは平和共存のためには外国語教育が大事であることを早くから認識し、母語以外に2言語を身につけさせることを目標とした言語教育政策をとり、一定の成果を挙げている。語種を超えた共通のコミュニケーション能力評価基準の作成や、複数言語の生涯にわたる学習を促進する目的で開発された言語ポートフォリオはヨーロッパの言語教育の現場に着実に定着し始めている。ヨーロッパの人々の言語観を見ると、小国ほど自国の言語を守る必要性を強く感じたり、国や地域によって外国語習得を歓迎する態度に程度の違いは見られるものの、EU市民全体としては、多文化・多言語政策を肯定的に受け入れている。

ヨーロッパ共通のコミュニケーション能力評価基準は、言語活動において何をどれだけよくできるのかの記述を中心としている。その際、人間の言語活動はことばを一方的に受容したり（聞く・読む）産出したり（話す・書く）するよりも、メッセージを伝え合う双方向的なやりとり（interagieren）が多いという認識から、インターアクションを言語活動の重要な領域として強調している。また、従来の「受容」から「産出」へという学習の段階付けをやめて、コミュニケーションの実際に合わせて受容も産出も同時に養成されるべき能力であることも強調している。とりわけ注目しているのはこれまでの教授法ではコミュニケーション能力の中核に属するものではないとして長い間授業から排除されてきたいわゆる翻訳や通訳を、「言語仲介能力」として外国語学習で習得すべきコミュニケーション能力のひとつとして新しく定義しなおしている点である。

アメリカで開発されたACTFL言語能力評価基準は母語話者にたえず近づくことを前提とした基準であるが、多文化・多言語主義に基づくヨーロッパの外国語教育では、すべての学習者が一つの言語を同じほど完璧に学習する必要はないという考えが基本となっている。できるだけ多くの人々が複数の外国語を学習し使用するためには「ネイティブスピーカー神話」から決別し、学習者の関心やニーズに合わせた習得の多様性が認められなければならない。寛容さと民主主義を促進するという政策的な意図を背景とした言語学習観といえよう。

ヨーロッパでは言語共通の運用能力評価基準の作成とそれに基づく個別言語ごとの使用の具体化によって、共通の尺度でカリキュラムの作成や言語学習の目標設定が可能となったばかりでなく、語種を超えて外国語教育機関全体での比較や調整が可能となった。今後、日本におけるドイツ語教育の目標設定も、従来のようにどの文法項目を扱うかではなく、どのような言語活動で何がどれほど良くできるか、に移行すべきであろう。『共通フレームワーク』でコミュニケーション能力の判定基準となっている能力の中で言語学的能力の占める割合は

3分の1である。文法だけを見ればさらにその6分の1に過ぎない。文法は必要であるがコミュニケーションを成立させるための1要素に過ぎないことを評価基準は示唆している。外国語学習を単語と構造を獲得するものとしてではなく、文化的、社会的、経済的そして平和共存というコンテキストの中により強く組み入れる新しいアプローチである。

DaZ (Deutsch als Zweitsprache) ではなく日本でのドイツ語教育のようにDaF (Deutsch als Fremdsprache) の環境の中でどこまでこの評価基準を取り入れることができるかあるいは取り入れるべきかは、学生のドイツ語学習の動機や目標を踏まえて各言語教育機関が個別に決定していかざるを得ないだろうが、今後、学生のドイツ語能力を社会に客観的に証明するために、カリキュラム作りや教材作りから能力判定を含めて、大いに参考になる評価基準である。

注

- 1) 「白書」 Vorwort, S.62-64
- 2) 中等教育段階における「バイリンガル教育」については、杉谷 (2002) に詳しい記述がある。
- 3) 1949年5月にベルギーやオランダ、フランスなどの10カ国によって設立された国際機関で現在の加盟国は44カ国である。ドイツは1950年に加盟している。同協議会は、人権の保護、文化の多様性を認める意識の促進 (Förderung des Bewusstseins um die gemeinsame kulturelle Identität in ihrer ganzen Vielfalt), ヨーロッパの社会的諸問題解決の模索, ヨーロッパの民主主義の安定を目的に設立された。上記の目的を達成するためには言語教育が重要であることが早くから認識され、協議会の下部組織である「言語政策局 Language Policy Division」(本部: ストラスブルク) や「ヨーロッパ現代語センター European Centre for Modern Languages (ECML)」(本部: グラーツ) によって具体的な活動がなされている。ECMLは、1994年にオーストリアとオランダのイニシアティブで設立された機関で、2002年4月現在でドイツをはじめ32カ国が加盟し、国際的なワークショップやセミナーの開催によって加盟国の言語政策責任者や言語教育の専門家あるいは教員研修担当者や教科書執筆者に討論の場や交流の場を提供している。
- 4) 総勢 15,900人から回答が得られた。以下の数値は http://europa.eu.int/comm/education/languages/lang/eurobarometer54_en.html および Blühdorn (2002) <http://www.ids-mannheim.de/gra/personal/texte/fremdsprachen.pdf> による
- 5) ドイツ語教育の分野で「書く」技能を中心に扱った教授法関連の最初の文献としては、Fremdsprache Deutsch Heft 1 „Schreiben“ (Juni 1989) を挙げるができる。
- 6) 岩崎 (1994), S.471
- 7) 鎌田 (1990), S.47
- 8) 牧野 (1992), S.8-9
- 9) ACTFL Webサイト: <http://www.actfl.org/> による
- 10) Gemeinsamer Referenzrahmen, S.109-130
- 11) Gemeinsamer Referenzrahmen, S.25
- 12) Krumm (2001), S.7
- 13) Kasper and Rose (1999), S.86-87
- 14) 岡 (2001), S.85-86
- 15) 植村 (1997), S.195-196

- 16) Kasper (1997), S.116-118
 17) 大平 (2001), S.86-92

参考文献

- Blühdorn, H. (2002): Lehren und Lernen von Fremdsprachen am Anfang des dritten Jahrtausendes — Wohin geht der Weg. <http://www.ids-mannheim.de/gra/personal/texte/fremdsprachen.pdf>
- Council of Europe, Modern languages Division (2001): Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge
- Council of Europe, Modern Languages Division, Goethe Institut Inter Nationes (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Langenscheidt, Berlin
- Council of Europe, Goethe Institut Inter Nationes, Österreichisches Sprachdiplom (2002): Profile deutsch -Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen- Langenscheidt, Berlin
- Europäische Kommission (1995): Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Brüssel 1995
- 岩崎英二郎他編集顧問 (1994): 『ドイツ言語学辞典』 紀伊国屋書店
- 鎌田 修 (1990): Proficiencyのための日本語教育—アメリカにおける「上級」の指導—In: 『日本語教育』 71号, S.44-55
- Kasper, G. (1997): The Role of Pragmatics in Language Teacher Education. In: Bardovi-Harlig, K., & Hartford, B.: Beyond Methods. New York: McGraw-Hill, S.113-136
- Kasper, G., & Rose, K. R. (1999): Pragmatics and SLA. In: Annual Review of Applied Linguistics 19. Cambridge University, S.81-104
- Krumm, H.-J. (2001): Die sprachlichen Fertigkeiten: isoliert — kombiniert — integriert. In: Fremdsprache Deutsch. Heft 24, S.5-12
- 牧野成一 (1992): ACTFLの外国語能力基準およびそれに基づく会話能力テストの理念と問題, コロンビア大学日本語教授法夏期講座 (初級) プリント教材
- 大平未央子 (2001): ネイティブスピーカー再考 In: 『正しさへの問い』 三元社, S.85-110
- 岡 秀夫 (2002): 外国語能力—「読む」「書く」「聞く」「話す」「談話的能力」—の評価 In: 松野和彦・吉島茂 『外国語教育—理論から実践まで—』 朝日出版, S.79-88
- Schmitz, H. (2001): Niveaubeschreibungen für Deutsch als Fremdsprache. In: Fremdsprache Deutsch. Heft 24, S.58-60
- 杉谷眞佐子 (2002): ヨーロッパ統合とドイツにおける多言語教育政策—その展開を中等教育段階における「バイリンガル教育」にみる— In: 『ドイツ文学』 108号, 日本独文学会, S.12-23
- 植村研一 (1997): 『脳を守り活かす』 静岡新聞社

Neue Niveaubeschreibungen für kommunikative Kompetenz der Fremdsprachen: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen

Mieko Fujiwara

Europa hat schon lange erkannt, dass zum Erreichen einer multikulturellen bzw. multilingualen Gesellschaft Fremdsprachenkenntnisse notwendig sind, und versucht deshalb durch verschiedene kulturpolitische Maßnahmen das Erlernen von Fremdsprachen und sprachbezogenen Fähigkeiten zu fördern. In ihrem Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung „Lehren und Lernen“ aus dem Jahr 1995 hat die Europäische Kommission „das Erlernen von drei europäischen Sprachen“ als eines von fünf Bildungszielen in der Europäischen Union bestimmt. Das Jahr 2001 wurde auf Beschluss des Europarats und der EU zum „Europäischen Jahr der Sprachen“ erklärt und europaweite Aktivitäten wurden durchgeführt. Ziele waren: die Sensibilisierung des öffentlichen Bewusstseins für die sprachliche Vielfalt, die Bereitstellung von Anreizen zum Erlernen von Fremdsprachen und die Förderung der interkulturellen Verständigung und des Sprachenlernens als ein lebenslanger Prozess. Ein wichtiges Ergebnis derartiger langjähriger Bemühungen des Europarats bzw. der EU um Förderung der Mehrsprachlichkeit sind m.E. der „Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen“ und das „Europäische Sprachenportfolio“, das nach den Vorgaben des Referenzrahmens die aktuellen Sprachkompetenzen und die Sprachbiographie eines Lernenden beschreibt.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich vor allem mit dem neuen Konzept der kommunikativen Sprachkompetenz im „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“, und mit dem Ziel des Sprachenlernens, das man mit Hilfe des „Referenzrahmens“ zu erreichen versucht. Zu diesem Zweck wurden die sehr verbreiteten „ACTFL Proficiency Guidelines“ des „American Council on the Teaching of Foreign Languages“ zum Vergleich herangezogen sowie, zum besseren Verständnis des Grundkonzepts, „Profil deutsch“ des Europarats bzw. des Goethe-Institutes International, in dem die ersten vier der sechs im „Referenzrahmen“ festgelegten Niveaustufen für Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache beschrieben sind.

In den „ACTFL Proficiency Guidelines“ geht es vor allem darum, das sprachliche Können eines FS-Lernenden — bezogen auf vier Fertigkeiten — durch eine kontinuierlich ansteigende Entwicklungskurve zu beschreiben, die von „no ability“ über „novice“, „intermediate“, „advanced“ und „superior“ bis schließlich „educated native speaker“ reicht. Ziel ist hier, irgendwann einmal das sprachliche Niveau eines „native speaker“ zu erreichen. In diesem Konzept wird das übliche Klischee vertreten,

dass ein Muttersprachler immer richtig spricht und ein Nichtmuttersprachler der von der Norm abweichende ist.

Im Gegensatz zu diesem fertigkeitenorientierten Ansatz geht es im „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen“ um einen handlungsorientierten Ansatz. Hier werden Sprachverwendende sowie Sprachlernende als **sozial Handelnde** betrachtet, die mittels konkreter sprachlicher Aktivitäten ihre kommunikative Aufgaben zu bewältigen haben. Da die kommunikative Sprachkompetenz eines Lernenden sich in sprachlichen Aktivitäten wie Interaktion, Rezeption, Produktion und Sprachmittlung ausdrückt, sind die Niveaubeschreibungen nach diesen Kriterien geordnet. Neu ist im „Referenzrahmen“, dass man **Interagieren** als wichtige Sprachaktivität anerkennt. Dem liegt der Gedanke zugrunde, dass Kommunikation von Sender und Empfänger zusammen aufgebaut wird und dass ihr Gelingen oder Misslingen von den Beteiligten gemeinsam abhängt. Ob es sich dabei um Muttersprachler oder Nichtmuttersprachler handelt, spielt dabei keine große Rolle mehr. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang auch, dass im „Referenzrahmen“ die **Sprachmittlung** wiederentdeckt bzw. neu definiert wird. Die genauere Betrachtung unserer Sprachaktivitäten zeigt nämlich, dass wir oft zwischen verschiedenen Gesprächspartnern als Mittler fungieren und dabei unsere eigenen fremdsprachlichen Kenntnisse anwenden.

Anders als den „ACTFL Proficiency Guidelines“ liegt dem „Referenzrahmen“ die Auffassung zugrunde, dass man, statt sich in einer bestimmten Fremdsprache immer mehr dem Muttersprachlerniveau anzunähern, sich je nach Bedürfnis und Interesse Teilkompetenz in möglichst vielen Fremdsprachen aneignen soll, da dies eher zu gegenseitigem Verstehen und dauerhaftem Zusammenwachsen in einem erweiterten und noch zu erweiternden Europa beitragen kann.