

『言語教育ヨーロッパ共通フレームワーク： Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen』の評価をめぐって¹⁾

藤原三枝子

0. はじめに

本稿は、ヨーロッパ協議会 (Europarat/Council of Europe) の文化協力協議会 (Rat für kulturelle Zusammenarbeit/Council for Cultural Co-operation) が2000年にまず英語およびフランス語で、続いて翌2001年にドイツ語で発表した『言語教育ヨーロッパ共通フレームワーク：学習・教授・評価 „Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen“』(Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit; J. Trim, B. North, D. Coste, J. Sheils; übersetzt von J. Quetz, R. Schieß, U. Sköries, G. Schneider) (以下、『共通フレームワーク』とする) の評価をテーマとしている²⁾。そのために、まず、第1章でこの『共通フレームワーク』の成立が外国語教育全体に対してもつ意義を考える。第2章では、作成の目的と、想定されている利用者について述べ、続いて第3章では最大の功績と思われる点を、第4章では再考が必要と思われる箇所について述べる。最後の第5章では、ヨーロッパの共同作業で成立した言語教育に関する共通のコンセプトとその応用が、今後、日本における外国語教育、とりわけドイツ語教育にどのような新しい視点をもたらさうのかを考える。

1. 外国語教育における『言語教育ヨーロッパ共通フレームワーク』成立の意義

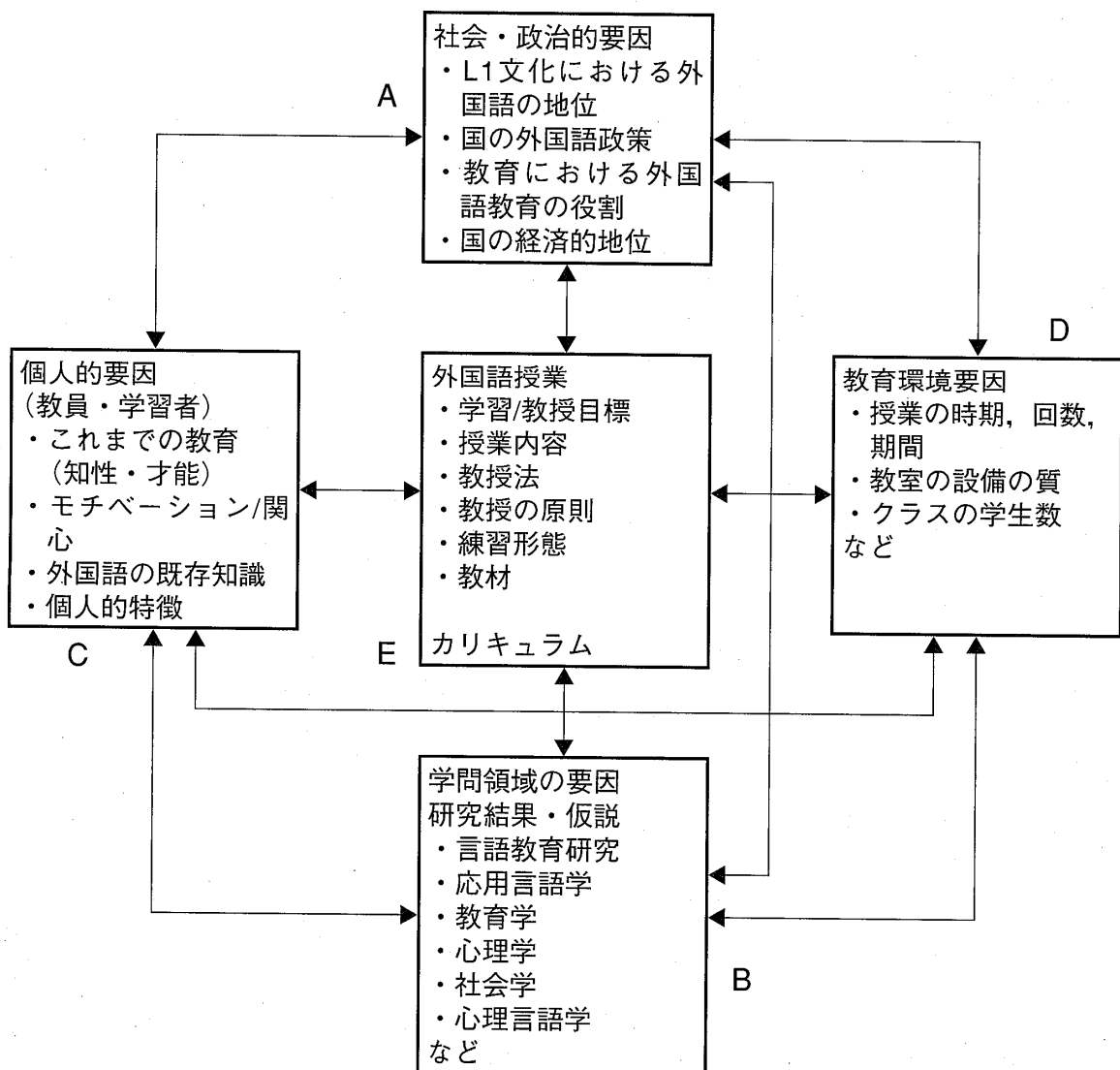
1.1 複合体としての外国語教育

外国語学習者の学習過程および到達度はどのような要因によって影響を受けるのだろうか。ドイツ語教育の分野で言えば、例えばゲーテ・インスティトゥート (Goethe-Institut Inter Nationes)³⁾ や日本独文学会が、ドイツ語教員の研修を目的に「教授法ゼミナール」を開催するのは、教室での学習目標・学習内容・教授法・練習問題・教材などが学習者の言語能力養成に直接的な影響を与える要因と考えているからである。ここでは、外国語教育は教師と学生が直接関わる授業内活動として、他の要因からは独立したものと考えられている場合が多い。しかし、私たち教員は毎日の授業活動から、どんなに教授者の教授能力を磨いても、必修科目として半ば義務的にドイツ語を学習している学生にドイツ語力をつけるの

はそう容易いことではないことを体験的に知っている。あるいは、どんなにモチベーションの高い学生が多くても、大学が授業時間数の削減を決定すれば目標言語の十分な習得に至らないことは明らかである。ましてや外国語の授業そのものが廃止されることになれば、外国語教育の改善について考える土台そのものを失うことになる。このように、外国語教育は授業内の問題に限定されるものではなく、それを取り巻く様々な要因によって強い影響を受ける複合的な存在であることが理解される。

外国語教育が複合体であることを示すために、例えば Edmondson (2000) は、外国語の授業に大きく影響を与えるものとして、「社会・政治的要因」「教員・学習者の個人的要因」「学習環境」「学問的要因」の4大要因を考え、以下のように図式化している：⁴⁾

図1 諸要因の複合体としての外国語教育
(Edmondson 2000に基づく)



矢印が示しているように5つの領域はお互い相互作用関係にある。例えば、学習者の既存知識やモチベーションの高さによって、目標とする到達度や教授法も異なってくる（C→E）。授業時間数が少ない場合や大クラスでの授業では、練習形態や教授目的も制限される可能性が高く、学生のやる気も減少してしまうことになりかねない（D→E→C）。また、外国語の早期導入の効果について、公的機関が研究所に調査・研究を依頼し、その結果、学習開始時期や学習時間数の見直しが行われることもある（A→B→D）。このように、外国語授業は決して独立した分野ではなく、かなり複雑な複合体であると考えべきである。

図1で示したように、個々の作用要因はお互いに総合的に関係し合っているので、諸要因を外国語授業に対して影響力の強い順に並べることは難しいと思われるが、ドイツ語教育を取り巻く最近の厳しい状況を考えると、「社会・政治的要因」がこの循環に最大の影響力を持つように思われる。日本の多くの大学で実際起こっているように、外国語、取り分け英語以外のいわゆる第2外国語と呼ばれている外国語の授業の大学における存在価値が疑問視され、廃止されることにでもなれば、どのように素晴らしい教授法もそれを発揮する場を失ってしまうからである。日本の大学における外国語授業は、1991年の文部省による「大学設置基準の大綱化」以来、縮小傾向が顕著であり、さらに国立大学独立行政法人化の影響を受けてますます合理化の波に晒されている。

1.2 ヨーロッパの最近の言語政策

上述したように、外国語教育は授業以外の様々な要因によって影響を受ける複合体である。諸要因のなかで外国語教育にもっとも根本的な影響を与える要因は、社会が外国語および外国語教育にどのような価値を認めているか、政府がどのような言語政策をとっているのかなど、社会的・政策的要因であることは述べた。日本では国際的に通用する人材の育成が重要な教育目標とみなされるようになり、このためには外国語（ただし英語）のコミュニケーション能力の養成が急務とされ、カリキュラムの見直しが行われている⁵⁾。2002年度からは小学校、中学校、2003年度からは高等学校において「総合的な学習の時間」⁶⁾が全面的に導入され、国際理解に関する学習の一環として外国語会話（英語会話）を小学校段階から導入することがやっと可能となった。

ヨーロッパでは、EUの拡大により国や地域を越えての活動が日常になっている。ヨーロッパは通貨統合など経済的面で統合だけでなく、文化・教育政策に関しても共通の指針を明確にしている。言語教育に関しても、個別国家がすべてを決定する時代ではなくなった。ヨーロッパはあらゆる面で統合のスピードを速めている。しかし、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。複数外国語を習得することにより、EU市民が域内で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⁷⁾。ドイツを始めEU域内ではすでに外国語教育の早期開始⁸⁾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⁹⁾など様々な試みが始まっている。

1.3 ヨーロッパ協議会を中心とした外国語教育の枠組み作り

ヨーロッパにおいて、多言語や異文化理解を促進する政策はかなり以前に始まっている。その中心となって活動しているのがヨーロッパ協議会 (Europarat/Council of Europe) である。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、人権の保護や文化的多様性を認める人々の意識を促進し、さらにヨーロッパの社会的諸問題を解決し、民主主義の安定を確立するためには、言語教育が重要であることを早くから認識して様々な活動を行ってきた。

すでに1971年に、同協議会は、国境を超えた各国の交流を保障するためには外国語の実践的な運用能力が必要であると認め、J. A. van EkやD. A. Wilkinsを中心とする新しい外国語教育を考案するプロジェクト・チームを発足させた。このプロジェクトから生まれたのが、言語学習において最初の段階から意思の伝達を最重要視する概念/機能シラバスであった。言語を用いて何をしたいのかという伝達目的を重視し、言語が社会において果たしている機能と言語機能を遂行する際に表現される意味の枠組みである概念 (例: 時間, 量, 場所など) を中心にすえたシラバスである。このシラバスにおいて設定された5段階の言語運用能力レベルのうち、外国語でコミュニケーションする際に必要な最低限の能力を定義するために考案されたのが英語では *Threshold Level* (1975)、ドイツ語では *Kontaktschwelle für Deutsch* (1976)¹⁰⁾ である。

外国語の能力を言語行為能力中心に (*handlungsorientiert*) 記述するアプローチは、『共通フレームワーク』に引き継がれている¹¹⁾。ヨーロッパ協議会の文化協力協議会は1990年より、外国語の運用能力を語種を超えて評価するための新たな基準を開発し改善を繰り返してきた。その成果が、2000年に英語およびフランス語で、2001年にドイツ語で公式発表された „Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching,

assessment; Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen“である。これによって、協議会は、1971年に始まった言語行為能力に関する統一基準作成の30年に渡るプロセスを完了したことになる。

2. 『言語教育ヨーロッパ共通フレームワーク』の作成目的

『共通フレームワーク』作成の目的のひとつは、コミュニケーションな言語能力をさまざまな観点（パラメーター）に基づいて記述する柔軟なシステムを構築することによって、現在実施されているヨーロッパ諸言語の検定試験を比較可能とすることである。個別言語の運用能力検定試験については、例えばドイツ語では、先に述べたゲーテ・インスティトゥートや、ドイツ市民大学連盟（Deutsche Volkshochschul-Verband）の属する試験センターWBT（Weiterbildungs-Testsysteme）がドイツ語能力判定のために厳正な基準に基づく試験を実施している。個別言語間のレベル比較は、近年では1990年にAssociation of Language Testers in Europe（ALTE）¹²が設立されたことによって可能となった。ALTEは23言語について27団体から構成され、ドイツ語に関しては上記の2つの機関、英語についてはUniversity of Cambridge ESOL Examinations、フランス語に関してはAlliance FrançaiseとThe Centre international d'études pédagogiques（CIEP）が属している。ヨーロッパ協議会の『共通フレームワーク』は、ヨーロッパ諸言語に適応可能な言語運用能力測定基準を設定しようとするこれまでの流れの集大成といえよう。

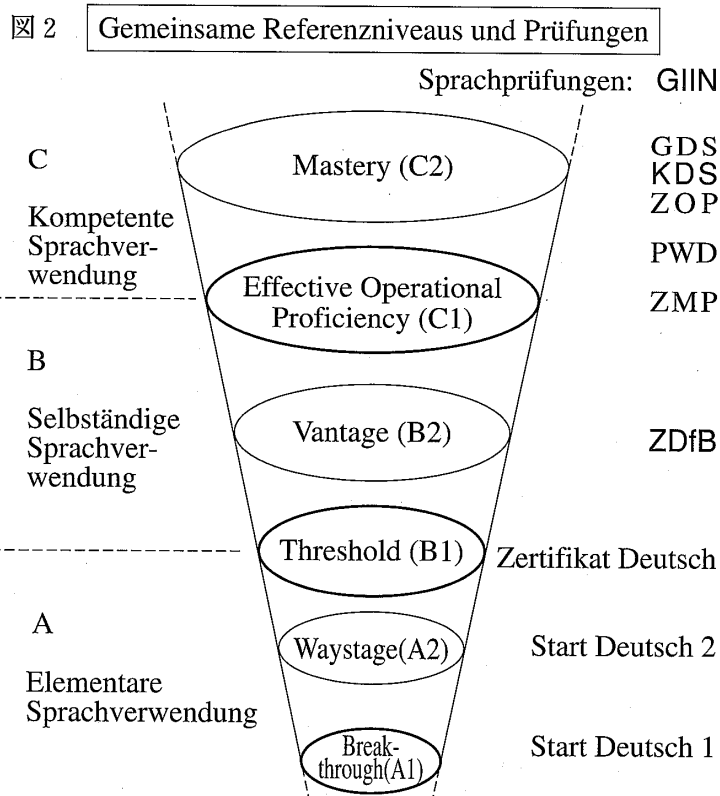
『共通フレームワーク』の目指すものは、その正式名称 „Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen“ が示すように、言語能力を「評価する beurteilen」だけでなく、言語を「学習し lernen」、「教授する lehren」ために重要なカテゴリーを記述し、指標を作成することでもある。従って、使用者として想定されているのは、検定試験関係者だけではない。ヨーロッパにおいて、学習者の言語習得プロセスと言語教授法をテーマとする教員養成講座では『共通フレームワーク』は必須の参考書となるだろうし、ヨーロッパ以外の地域で開催される教員研修でも、少なくともヨーロッパ言語に関する限り、重要なテキストとして使用されるだろう。実際、2003年秋から東京のゲーテ・インスティトゥートで院生を対象に開講されている教員養成講座は、『共通フレームワーク』を教科書的に使用している。ただし、これは言語運用能力に関係する様々なカテゴリーを専門的・体系的に分類したカタログ的なものであるから、外国語学習者一般が特定の目標言語の習得に役立てる目的でこれを参考にすることは難しいように思われる。

『共通フレームワーク』で定義された言語運用能力の大枠を、DaF（Deutsch als Fremdsprache）あるいはDaz（Deutsch als Zweitsprache）の領域で実際の使用に供するために関発されたのがProfile deutsch（2002）¹³である。今後、『共通フレームワーク』とともに、初級・中級ドイツ語レベルの教科書作成や副教材作成に指針をあたえる記述書となるだろう。

3. 『共通フレームワーク』の成果

3.1 言語能力評価基準の設定

『共通フレームワーク』の核心部分は6段階の言語レベルを紹介している第3章である。ここでは、基礎的な言語使用段階を表すA1 (Breakthrough), A2 (Waystage), 自立した言語使用段階を表すB1 (Threshold), B2 (Vantage), 能力のある言語使用段階を表すC1 (Effective Operational Proficiency), C2 (Mastery) の6レベルの大きな定義づけがなされている。この結果、ヨーロッパ諸言語に関して実施されている多様な検定・資格試験が比較可能となり、概観しやすくなった。学習者の言語運用能力の証明もより細かくより透明になったと言えよう。例えば、ドイツ外務省の委託を受けて世界中でドイツ語およびドイツ文化の普及を行っているゲーテ・インスティトゥートは、ドイツ語運用能力証明のために多様なレベルの統一検定試験を開発してきた。これまでは、Zertifikat Deutsch (B1 = Kontaktschwelle) が最初の段階の能力証明試験であったが、移民法との関連で『共通フレームワーク』のA1レベルを証明する Start Deutsch 1z, A2レベルを証明する Start Deutsch 2zを開発し、これらは間もなくドイツ全国で導入される予定である。ゲーテ・インスティトゥートのこれらの検定試験を『共通フレームワーク』で定められたA1~C2の6段階の基準に当てはめると以下ようになる：¹⁴⁾



G(K)DS = Großes (Kleines) Deutsches Sprachdiplom
 ZOP = Zentrale Oberstufenprüfung
 PWD = Prüfung Wirtschaftsdeutsch

ZMP = Zentrale Mittelstufenprüfung
 ZDfB = Zertifikat Deutsch für den Beruf

ヨーロッパ協議会の定めた言語運用能力評価基準に従ってクラス編成を行っているのはゲーテ・インスティトゥートだけではない。ドイツ国内において外国語教育では最大のクラス数を提供しているドイツ市民大学（Volkshochschule）では、現在30種を超える言語の講座を提供しているが、ヨーロッパ諸言語に限らず、中国語や日本語などアジア諸言語についても、A1～C2にそったクラス分けを行っている。また、これまで授業課題項目の達成度（achievement）に評価の基準が置かれ、言語運用能力一般の客観的な熟達度（proficiency）とは無関係だった公的学校教育でも、外国語教育の成果を測るためにこの評価基準が導入され始めている。ドイツでは、文化政策や文化行政の領域、従って教育制度についての統括権は連邦ではなく各州に属している（文化高権 Kulturhoheit der Länder）が、2000年に実施されたOECDの学習到達度テストの結果が不本意なものに終わったことに端を発して、これまでの州単位の教育行政に修正を加えようとしている。そのひとつが、義務教育終了にあたる10学年終了時での最低到達度をドイツ全国統一で明確にするというもので、まずは国語であるドイツ語と外国語（英語・フランス語）および数学を対象科目として、一斉に到達度テストが行われる方針である。このテストで、10学年終了時に身につけておかなければならない外国語能力として要求されているのが、『共通フレームワーク』のB1レベル（Threshold）である。

3.2 言語運用能力の具体的な記述

第3章のレベル紹介に基づいて作成した上記の円錐形の図式は、学習者が言語的にできる行為の質と量を視覚的に表示したものである。実際、どのレベルではどのような状況でどのような言語行為をどの程度よくできるかを記述しているのが第4章の「言語使用、言語使用者、言語学習者」と第5章の「言語使用者および言語学習者の運用能力」である。この2つの章では、学習者の言語能力を判断する尺度となる50余りのカテゴリーについて、「～できる kann-tun; can-do」という肯定的な表現を用いて、各レベルごとの記述が行われている。これらの記述の土台となったのは、1993年から1996年にかけて実施されたスイスの国家研究プロジェクトの結果である。『共通フレームワーク』作成のために、言語運用能力をさまざまなアспектから判断するための透明な記述を行うことを目的としたこのプロジェクトには、中等教育、職業教育、成人教育で言語教育を受けている学習者約2800名がデータの提供に協力し、約300名の教師が、言語運用能力を判断する指標となるカテゴリーとデータの分析に参加した。プロジェクトの開始時点で一般に普及していた言語能力評価基準も大いに参考にされた¹⁵⁾。参加者の規模と分析方法および記述の具体性の観点から、『共通フレームワーク』の記述文（Deskriptor）は、妥当性、信頼性、実用性の基準を概ねクリアしていると一般的に考えられている。

学習者の言語能力は、非常に個別的で、まったく同じ言語能力を持った人はいないと言っても過言ではないだろう。たとえ二人のドイツ語学習者が同じB1レベルに属すると判定さ

れたとしても、この二人の能力を詳しく分析すれば、4技能に関する到達度は全く同じではないだろうし、「話す」技能の中でもいわゆる日常会話能力とディスカッション能力は二人の間で異なる可能性が大きい。一人の学習者の能力についても、技能によって得手・不得手があるのが普通である。言語行為、言語ストラテジー、テキスト作業、言語能力に関する50余りのカテゴリーについてレベルごとに述べられた記述文は、学習者個人の細かい言語的プロフィールの作成を可能にし、ヨーロッパ言語ポートフォリオ (Europäisches Portfolio der Sprachen)¹⁶⁾ 開発の土台ともなった。

1, 2, 3章で述べたことから、言語教育における『共通フレームワーク』成立の意義を纏めると以下のようになるだろう：

- ① ヨーロッパ協議会およびEU委員会という公的組織が多言語教育の重要性を認め、国際的な協力関係によって作業が行われたことにより、言語教育の重要性がヨーロッパ全体ではっきりと認められたこと。
- ② 1971年から具体的に始まった「ヨーロッパにおける多言語主義促進」の動きが、Thresholdレベルの設定を経て、ここに一応の成果を見たこと。
- ③ ヨーロッパで実施されている個別言語の多様な検定試験が同じ基準 (A1～C2) で測定されることにより、相互の位置関係が明確になったこと。
- ④ 語種を超えた評価基準であること。ヨーロッパ言語に限らず、ヨーロッパで教授される言語すべてに同様の評価基準が適応され始め、個別言語で実施されている検定試験の相互比較が可能となったこと。
- ⑤ 具体的で詳細な記述文によって、個人の複数言語についての細かいプロフィール作成が可能となったこと。
- ⑥ 成人対象の外国語教育だけでなく、これまで統一評価とはほとんど無関係だった公的学校教育にも適応され始めていること。
- ⑦ 言語教育のカリキュラム作りや教材開発、教員養成などに、どの言語教育機関でも使用可能な共通の基盤ができたこと。

4. 『共通フレームワーク』の問題点

4.1 言語運用能力評価の際に重要な能力とは何か

『共通フレームワーク』は、言語知識、技能、言語使用についてできるだけ詳しくしかも包括的に記述することを目的としている。言語運用能力についても、言語学的能力、言語社会的能力、語用論的能力に大別され、それぞれのカテゴリーがさらに細かく分類されている。このような分類学的な記述は確かに理路整然としていて、言語運用能力の全体像を掴むのには適しているとしても、運用能力を判断する際にいったいどの能力が重要でどの能力

がそれほど重要ではないのかの、重要性の度合いに関する基準が見えてこない。外国語運用能力の実力測定を目的としたアメリカ外国語教育協会（The American Council on the Teaching of Foreign Languages, ACTFL）作成によるガイドライン（ACTFL Proficiency Guidelines）では、学習者のアウトプットが、単語あるいはフレーズ・文・段落・複段落のなかでどの形式が主となっているのかという「テキストの型」が、言語能力判定の4つの柱のうちの一つの指標となっている。『共通フレームワーク』では、このテキストを構成する談話能力は言語運用能力判定の際にさほど重要視されていないように思われる。6.4.7.6にあるように、文法的記述の中心はあくまで「文」であり、文を超えた繋がりを表すもの（照応表現や文副詞など）は、談話能力の問題としてよりもむしろ言語学の問題として考えられている：*Im Allgemeinen steht der Satz im Mittelpunkt der grammatischen Beschreibung. Jedoch können auch einige Relationen über Satzgrenzen hinweg (z.B. Anaphora: Verwendung von Pronomen und Verbersatz, der Gebrauch von Satzadverbien usw.) eher als Teil der linguistischen als der pragmatischen Kompetenz angesehen werden.*

4.2 多言語運用能力の養成という目標

多言語能力（*Mehrsprachigkeit*）の促進は、ヨーロッパ連合共通の目標である。『共通フレームワーク』の第1章において多言語使用能力は以下のように定義されている：*Mehrsprachigkeit jedoch betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker (.....) Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, (.....) in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren.*

(1.3)（下線は筆者による）人間が成長過程で出会う家庭の言語・文化、地域社会の言語・文化、他民族の言語・文化は、お互いに独立した存在として個人の心的領域に蓄えられるのではなく、むしろお互いに関係し、統合することでコミュニケーション能力を形成すると考えられる。この点で、複数の言語の独立した共存を意味する *Vielsprachigkeit* とは明白に区別されている。多言語運用能力についての上記のような理解は、これまでの言語習得のパラダイムに新しい発想をもたらすものであるにもかかわらず、A1～C2のレベル設定でも、50余の項目に関する記述文でも考慮されていないので、実際は、従来の個別言語の評価基準と本質的に変わりがないという印象を受ける。また、第6章の「言語獲得と言語習得」の記述でも、例外なくL1とL2の関係が論じられているだけで（6.1.2；6.4.1；6.4.3）、言語習得および獲得におけるL1と複数外国語の関係の問題には言及されていない。

4.3 記述文の表現の曖昧さ

学習者個別の言語運用能力のプロフィールを可能にしている多くの記述文は、確かに多数の学習者から収集された膨大なデータとその分析に基づいているが、実用性について問題が残る。レベルを決定するための難解度の記述が、しばしば主観的であると思えるからである。例えば、上記の4.1で述べた談話能力については、「総括性と結束性 Kohärenz und Kohäsion」に関する段階付け (5.2.3.1) で言及されているが、残念ながら客観的なレベル判定をするのに必要な明確な記述がなされていないために、判断基準として使用することが難しい：

Kohärenz und Kohäsion	
C2	Kann einen <u>gut gegliederten</u> und <u>zusammenhängenden</u> Text erstellen...
C1	Kann sehr fließend und <u>gut strukturiert</u> sprechen...
B2	Kann <u>verschiedene</u> Verknüpfungswörter sinnvoll verwenden... Kann <u>eine begrenzte Anzahl</u> von Verknüpfungsmitteln verwenden...
B1	Kann <u>eine Reihe kurzer und einfacher Einzelemente</u> zu einer linearen, <u>zusammenhängenden</u> Äußerung verbinden.
A2	Kann die <u>häufigsten</u> Konnektoren benutzen, um <u>einfache</u> Sätze miteinander zu verbinden....
A1	Kann Wörter oder Wortgruppen durch <u>sehr einfache</u> Konnektorenverbinden.

(下線は筆者による)

この曖昧さは、Quetz (2003)¹⁷⁾ がすでに指摘しているように、レベルを決定する際の難解度の表現が、量的な特徴・質的な特徴など多様な基準に基づき、しかも判定者の主観的な解釈を許す表現(「うまく構成された」「制限された数の」「簡単な」「もっとも頻繁な」「非常に簡単な」)が多用されている結果であろう。

4.4 最高レベル C2で要求される言語運用能力—到達目標は Mehrsprachigkeit か Vielsprachigkeit か

『共通フレームワーク』で目指しているのは、個々の言語の独立した運用能力ではなく、一人の学習者の中に統一されたものとしての多言語・多文化能力である。従って、一つ一つの外国語を「理想的な母語話者 *idealer Muttersprachler*」をモデルとし、ひたすらその模範に近づくために努力することを外国語学習の目標としているのではない。その意味で、6段階のレベル分けの中で最高レベルを表す C2では、(ほとんど)母語話者のような言語運用能力が期待されているのではなく、熟達度の非常に高い学習者の言語を特徴付ける「正確さ」「適切さ」「軽快さ」が意図されている：*Niveau C2 wird zwar als kompetente Sprachverwendung (Mastery) bezeichnet, dies bedeutet aber nicht, dass eine muttersprachliche oder fast muttersprachliche Kompetenz erreicht ist. Beabsichtigt ist nur, die*

Präzision, Angemessenheit und Leichtigkeit zu charakterisieren, welche die Sprache dieser sehr erfolgreichen Lernenden auszuzeichnen. (3.6) (下線は筆者による)

しかし、このC2ではどの程度の言語運用能力が期待されているかについての理解が、言語資格試験の責任機関の間で不統一である。上述のALTE (The Association of Language Testers in Europe) ではドイツ語の検定試験に関して、ゲーテ・インスティトゥートの行うKDS (Kleines Deutsches Sprachdiplom) をドイツ語運用能力の最高レベルを示すlevel 5 (= C2) に割り当て、GDS (Grosses Deutsches Sprachdiplom) は、ネイティブスピーカーに近い運用能力を証明する資格試験であるという理由でLevel 5 (= C2) には位置づけていない：*The Großes Deutsches Sprachdiplom (GDS) is not presented in this document, because it is above level 5. This is an examination demanding near-native fluency*¹⁸⁾。他方、このALTEのメンバーでありKDS/GDSの資格試験を実施しているゲーテ・インスティトゥートは、C2の記述文は、ネイティブに近い言語能力まで網羅している¹⁹⁾ という理由で、図2のように、GDSをC2に位置づけている。ヨーロッパ協議会は多言語能力養成を目標としているが、個別言語の試験はあくまで対象となる言語のネイティブに近い能力を最終的な到達目標としているため、矛盾が起きていると考えられる。多言語能力 (Mehrsprachigkeit) 養成を目標としているのか、従来のように、複数の外国語のマスター (Vielsprachigkeit) を目指しているのか、言語資格試験責任機関の中でまず共通理解を得ることが是非とも必要だろう。

5. 日本における外国語教育に対する影響

5.1 複数外国語の運用能力養成

ヨーロッパ協議会およびヨーロッパ委員会の進める多言語・多文化政策は、確かに進行するヨーロッパ統合というヨーロッパ内の特別な事情に基づくものである。しかし、世界規模で人と物の流れが加速度的に速まり、どの国民にとってもグローバル時代に対応できる言語運用能力や異文化理解能力が重要になってきている今、ヨーロッパの姿勢は、日本の言語政策や外国語教育にとって貴重な示唆を与えている。

英語は今やLingua francaとして世界の共通言語となってきた。日本では、英語のコミュニケーション能力を身に付けるだけで十分であるという考えが強い。1991年の大学設置基準の大綱化に伴う大学改革の過程で、英語以外の外国語が必修から外されたり、第2外国語そのものが廃止された大学が少なくない。多言語政策を推進するEUの市民にとっても、多くの場合第1外国語は英語であり、習得すべき外国語はまず英語であると考える人々が非常に多い²⁰⁾。しかし、ヨーロッパ協議会は『共通フレームワーク』の中で、ひとつの外国語およびその文化をマスターするだけでは自文化中心主義を克服することができないこと、場合によっては、ステレオタイプや偏見を助長する可能性さえあることを強調している：

Zudem haben die Beherrschung einer Fremdsprache und die Kenntnisse über eine fremde Kultur nicht immer zur Folge, dass Lernende den Ethnozentrismus in Bezug auf ihre Muttersprache und ‚Heimatkultur‘ überwinden; es kann sogar den gegenteiligen Effekt haben (es ist nicht ungewöhnlich, dass das Lernen einer Fremdsprache und Kontakt mit einer fremden Kultur Stereotype und vorgefasste Meinungen verstärkt, statt sie zu reduzieren). (6.1.3.3)

ヨーロッパでは複数の言語の習得を目指すカリキュラムが導入され始め、言語教育の早期開始の傾向が顕著である²¹⁾。第8章では、初等教育段階で最初の外国語を導入し、中等教育段階で第1外国語の学習を続けながら、2番目の外国語の学習を始めるカリキュラムモデルが紹介されている。日本では、「総合の時間」の導入によって英語の学習が小学校でも可能となったが、英語導入の有無・時間数・教員の教授資格など重要な決定が個々の学校に一任されている状況である。外国語学習の全国統一の明確なコンセプトが是非必要である。ヨーロッパ協議会が『共通フレームワーク』で提案している複数外国語学習のコンセプトは、日本の新しい外国語教育の土台作りに大いに参考になるように思われる。

5.2 学習者の部分的な能力の評価

『共通フレームワーク』では、学習者が自分の関心と必要性に応じて、適切な言語能力を発展させることを重視している。そのために、何が重要なのかを学習者あるいは『共通フレームワーク』利用者が自分で考える機会を頻繁に与えている：*Die Benutzer des Referenzrahmens sollten bedenken und, soweit sinnvoll, angeben, — in welchem Maße welche Fertigkeiten erforderlich sind, um die kommunikative Aufgaben, welche die Lernenden zu bewältigen haben, befriedigend zu erfüllen; — welche Fertigkeiten vorausgesetzt werden können und welche entwickelt werden müssen...* (4.5.3) 宣言的な知識 (deklaratives Wissen/savoir) を得ることが学習目標である場合も、また、手続き的な能力 (prozedurale Fertigkeiten/savoir-faire) の養成が授業の目的であることも認めている。学習目標は、対象とする言語の種類によって異なることは十分にありえる。例えば、ある学習者にとって、英語では実践的な会話能力が重要でも、他の言語の学習では文化的事情を知識として習得することが目標であっても構わないわけである。授業の目的・目標は、学習者が必要としている能力は何かの分析に基づいて決定されるべきだろう。設定された学習目標やまた学習者の文化的背景によって、当然、言語教授の方法論も教材も自ずと異なってくる。学習した複数の外国語について、どのような能力をどの程度習得したか、目標言語とその文化についてどのような体験をしたかなど、言語および文化と個人との関わりを生涯に亘って記録し、外国語学習の伴侶となるような言語ポートフォリオの導入が、日本でも望まれる。

『共通フレームワーク』は、言語習得・獲得の視点から、特定のアプローチを推薦するのではなく、従来の様々な方法論をできるだけ包括的で明確に記述することを目的としている

(2.3.2 ; 6.4)。しかし、まだ依然として行われている教師中心の一方向的な文法・訳読法などの古いアプローチが是認されているわけではないことを最後に強調したい。

注

- 1) この論文は、日本独文学会ドイツ語教育部会『ドイツ語教育』第8号にドイツ語で発表した「書評」に、新しい内容（第1章）を加え、同時に、すべての章について、「書評」では枚数の制約のため十分に言い尽くせなかった項目を追加し、さらに「書評」執筆以降の言語教育に関する最近の動向を補足して、大幅に書き換えたものである。
- 2) 英語版からの日本語訳が日本独文学会のホームページで紹介されている：http://www.soc.nii.ac.jp/jgg/jggla/library/cef_verzeichnis.html
- 3) 2003年9月現在で世界76カ国に125の支所をもち、ドイツ語講座だけでなく、教授法や教材開発、教員養成を行っている。本部はミュンヘンにある。
- 4) W. Edmondson, J. House (2000), S.27。以下の図式は、Edmondsonが1984年に英語で発表した図を、A・BおよびC・Dの相互作用関係を明瞭にする形で、修正したものである。
- 5) 高等学校学習指導要領（平成11年3月）（英語科）では以下のようにになっている：外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、情報や相手の意向などを理解したり自分の考えなどを表現したりする実践的コミュニケーション能力を養う。
- 6) 2002年度から学習指導要領に取り入れられた科目横断的、総合的、合科的な授業形式のこと。文部省（当時）は、これまでの教科中心の画一的授業に対する反省を踏まえて、児童・生徒一人一人の個性を伸ばすために、各学校が創意工夫をこらした授業を展開するための場として「総合的な学習の時間」を導入したとしている。配当時間は、小学校3・4年：105時間、5・6年：110時間、中学校1年：70～100時間、2年：70～105時間、3年：70～130時間。カリキュラムなど、授業の中身は各学校が独自に決定することができるが、答申（1998年12月の教育課程審議会最終答申）では、「国際理解、情報、環境、福祉・健康など」が具体的テーマとして挙げられている。
- 7) 「白書」Vorwort, S.62-64
- 8) ドイツでは、16州のうち12州で小学校での外国語授業が義務付けられている。多くの州では3年生から導入されている。1年生から一斉に外国語学習が義務付けられているのはBaden-Württemberg州のみであるが、Bayern, Berlin, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland, Sachsen-Anhalt, Brandenburg, Nordrhein-Westfalenの各州では、試験的に1年生からの導入が行われている。学習言語は英語が中心となるが、Bremen州では英語の他、フランス語・スペイン語・イタリア語、Sachsen州ではフランス語・チェコ語・ポーランド語の学習が可能であり、州によって語種や授業時間数、教員の教授資格などに大きな開きがある（Graß（2003）による）。
- 9) 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。
- 10) 後にThreshold Level, Kontaktschwelleよりも低い言語能力レベルを示す指標が必要となり、Waystageが考案された。
- 11) 第2章とりわけ2.1の„Ein handlungsorientierter Ansatz“を参照（S.21ff.）。
- 12) ヨーロッパ内で言語検定試験を実施している言語教育機関の協会である。1990年に4団体で発足し、現在のメンバーは27団体に成長している。対象言語はヨーロッパ内の23言語である。設立の目的は、言語資格の国際的な承認を促進するために、熟達度（Proficiency）の共通したレベルを確立すること、言語検定試験実施過程のあらゆる段階で共通の基準を確立すること、共同でプロジェクトを企画しアイデアやノウハウを交換すること、である。詳しくは：<http://www.alte.org>を参照。

- 13) Profile deutsch 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作成されたレベル記述書である。言語共通フレームワークで定義された6段階の言語レベルのうち, 最初のA1~B2の4段階を記述対象としている。
- 14) 『共通フレームワーク』では, 各レベルとその記述が平面的な表で表されているが, ここでは, 三次元の円錐形で表現したい。各レベルでできることは, そのレベル以下のレベルでできることをすべて含むこと, また, レベル間の差は, レベルが上がれば上がるほど大きくなることを的確に表すことができるからである。例えばB2からC1へのレベルアップはB1からB2のレベルアップに比べて, 言語的に要求される内容がより豊富であるから, より難しいこと, 従って一般的により時間が掛かることを表している。
- 15) 記述文の成立および分析方法は, 『共通フレームワーク』のAnhang Bに詳述されている。(S.210ff.)
- 16) すでに多くのヨーロッパ言語について開発されている。ドイツ語については, 2000年にNordrhein-Westfalen州のLandesinstitut für Schule und Weiterbildungで開発されたものがある: <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/portfolio/>
- 17) J. Quetz (2003): S.151参照。
- 18) ALTEのホームページ: <http://www.alte.org/> を参照。
- 19) <http://www.goethe.de> およびゲーテ・インスティトゥート本部「研究・開発」部門から筆者に対する2003年3月7日付回答による。
- 20) ヨーロッパ人の言語観については, 藤原(2003) S.106f.を参照。
- 21) 注8を参照。

参考文献

- 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
- Europäische Kommission (1995): *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. Brüssel
- Edmondson, W./House, J. (2000): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. A. Francke Verlag, Tübingen und Basel
- 藤原三枝子 (2003): 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 In: 『言語と文化』第7号, 甲南大学国際言語文化センター, S.103-124
- 藤原三枝子 (2003): Rezension: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. In: 『ドイツ語教育』第8号, 日本独文学会ドイツ語教育部会, S.95-99
- Graß, W. (2003): Aktueller Stand des Fremdsprachenlernens in den Grundschulen der einzelnen Bundesländer. In: *Lehren und Lernen*. Heft 9. Zeitschrift des Landesinstituts für Erziehung und Unterricht, Stuttgart, S.33-36
- 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
- Krumm, H.-J. (2003): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen — ein Kuckucksei für den Fremdsprachenunterricht? In: Bausch K./Christ H./König F.G./Krumm H.-J (Hrsg.): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*, Gunter Narr Verlag, Tübingen, S.120-126
- 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

Quetz, J. (2003): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen: Ein Schatzkästlein mit Perlen, aber auch mit Kreuzen und Ketten... In: Bausch K./Christ H./König F.G./Krumm H.-J (Hrsg.): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*, Gunter Narr Verlag, Tübingen, S.141-155

杉谷真佐子 (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

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen – wichtige Merkmale und kritische Anmerkungen

Mieko Fujiwara

Im Fremdsprachenunterricht spielen viele verschiedene und miteinander interagierende Faktoren eine Rolle. Neben den personenbezogenen, wissenschaftlichen, den Lehr- und Lernumgebungsbedingungen spielen insbesondere soziopolitische Faktoren eine entscheidende Rolle — bestimmen sie doch in der Regel, ob Fremdsprachenunterricht überhaupt stattfindet.

Sowohl auf nationaler als auch auf europäischer Ebene besteht Konsens über das sprachpolitische Ziel der Mehrsprachigkeit und plurikulturellen Kompetenz der Bürger. In Deutschland hat die Kultusministerkonferenz bereits in verschiedenen Entschlüssen interkulturelle Aspekte betont, wie z.B. im 1978 gefassten und 1990 erneuerten Beschluss „Europa im Unterricht“ zur Erschließung der europäischen Dimension in Unterricht und Erziehung oder in ihren am 7.10.1994 verabschiedeten „Überlegungen zu einem Grundkonzept für den Fremdsprachenunterricht“ vor allem zur Förderung der ausbaufähigen Kenntnisse in mindestens zwei Fremdsprachen. Auf europäischer Ebene hat zum Beispiel die Europäische Kommission in ihrem Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung „Lehren und Lernen“ aus dem Jahr 1995 „das Erlernen von drei europäischen Sprachen“ als ein Bildungsziel in der Europäischen Union bestimmt. Zur Konkretisierung dieses Ziels wurde deshalb in einer internationalen Expertenkommission vom Europarat, dem Rat für kulturelle Zusammenarbeit, ein europaweit gültiger Referenzrahmen vorgelegt. Dieser wird in den europäischen Ländern die verbindliche Grundlage für den Fremdsprachenunterricht bilden.

Im „**Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen**“ (im Folgenden: *Referenzrahmen*) werden Wissen und Fertigkeiten definiert, die Sprachlernende in verschiedenen Lebensbereichen sprachhandlungsfähig machen sollen. Dabei werden für die kommunikative Kompetenz relevante Kategorien zusammengestellt, auf die man bei der Erstellung von Lehrplänen, Lehrwerken oder Sprachprüfungen zurückgreifen kann. Er setzt damit nach *Threshold Level* für Englisch (1975) (*Kontaktschwelle* für Deutsch, 1976) einen neuen Standard für den Fremdsprachenunterricht in Europa.

Eines der wichtigsten Merkmale des *Referenzrahmens* besteht darin, dass er sprachenübergreifend den Vergleich von Prüfungen und Qualifikationen ermöglicht und somit Transparenz hinsichtlich der Sprachkompetenz der Lernenden schafft.

Nicht nur das Goethe-Institut Inter Nationes (GIIN), sondern auch der Deutsche Volkshochschul-Verband als der größte Anbieter von Fremdsprachenkursen in Deutschland orientieren sich bei der Kursgestaltung wie den Sprachprüfungen an den sechs im *Referenzrahmen* festgelegten Referenzniveaus, die von A1 (Breakthrough) bis C2 (Mastery) reichen.

Die Sprachkompetenz eines Lernenden wird in der Regel einem bestimmten Niveau zugeordnet; tatsächlich ist jedoch die individuelle Sprachkompetenz je nach persönlichen Fertigkeiten ganz unterschiedlich beschaffen. Der *Referenzrahmen* versucht den verschiedenen Faktoren, wie ein Lernender im Einzelfall mit Sprache umgehen kann, mit mehr als 50 *Beispielskalen* und ausführlichen *Kann-Deskriptoren* differenziert Rechnung zu tragen.

Die innovative Leistung des *Referenzrahmens* liegt darin, dass er nicht nur eine Standardisierung des Fremdsprachenunterrichts ermöglicht, sondern auch eine differenzierte Analyse des individuellen Lernprofils zulässt.

Der *Referenzrahmen* versucht, ein möglichst breites Spektrum von Sprachkenntnissen, Fertigkeiten und Sprachverwendung so detailliert wie möglich zu beschreiben, so dass er Züge einer Enzyklopädie der Fremdsprachendidaktik hat. Bei der taxonomischen Darstellung der Sprachkompetenz wird die unterschiedliche kommunikative Relevanz der einzelnen Komponenten nicht genug berücksichtigt. Beispielsweise wird m.E. der textstrukturierenden Diskurskompetenz wenig Bedeutung beigemessen, obwohl sie für die verbreiteten „ACTFL Proficiency Guidelines“ des „American Council on the Teaching of Foreign Languages“ ein entscheidendes Kriterium für die Unterscheidung der Lernstufen darstellt.

Im *Referenzrahmen* wird deutlich zwischen *Vielsprachigkeit*, der additiven Kenntnis einer Anzahl von einzelnen Sprachen, und *Mehrsprachigkeit* unterschieden. Mehrsprachigkeit soll per definitionem die kommunikative Kompetenz bedeuten, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen, und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren. Diese Sichtweise stellt einen Paradigmenwechsel im Sprachenlernen dar, die jedoch weder bei den Referenzniveaus noch bei den Skalen mit den Kann-Deskriptoren berücksichtigt wird. Auch in den Erwerbs- und Lernprozessen spricht man lediglich über die Beziehung von L1 zu L2.

Die Formulierungen der Deskriptoren zeichnen sich trotz angeblich aufwändiger empirischer Validation durch fehlende Präzision und mangelnde Objektivität aus. So besteht beispielsweise unter den betroffenen Institutionen bis jetzt kein Konsens darüber, welche Kompetenz mit der Stufe C2 nachgewiesen werden soll. Bei der Association of Language Testers in Europe (ALTE) wird das **Große Deutsche Sprachdiplom** nicht auf C2 positioniert, „because it is above level 5 [=C2; Anm. M.F.]. *This is an examination demanding near-native fluency*“. GIIN hingegen setzt

dieselbe Prüfung auf Stufe C2 mit der Begründung, dass die Deskriptoren des *Referenzrahmens* für diese Stufe bis „near-native“ gingen. Die Positionierung der Prüfungen auf den unterschiedlichen Referenzniveaus soll deshalb in naher Zukunft durch weltweite Erprobung und statistische Analyse überprüft und validiert werden.

Mit Blick auf Japan könnte die Idee des Europarats, Mehrsprachigkeit und plurikulturelle Kompetenz zu fördern, gut begründbare Argumente dafür liefern, die ausschließliche Ausrichtung Japans auf die englische Sprache kritisch zu beleuchten. Die Beherrschung einer Fremdsprache und Kenntnisse über eine fremde Kultur sind nicht immer auch Garant dafür, dass Ethnozentrismus überwunden wird. Zur Umsetzung der Idee des Europarats werden im *Referenzrahmen* versuchsweise Curriculum-Szenarien vorgestellt. Sie können auch in Japan Impulse geben für die Erstellung von neuen Lehrplänen im Fremdsprachenunterricht.

Große Bedeutung wird im *Referenzrahmen* der Anerkennung von Teilkompetenzen der Lernenden beigemessen. Auch die Differenzierung von Lehr- und Lernzielen bezogen auf die jeweilige Lerngruppe und, damit zusammenhängend, die Fächerung methodisch-didaktischer Ansätze bei der Sprachvermittlung nehmen eine wichtige Stellung ein. Diese Vielfalt der Möglichkeiten sollte jedoch nicht dazu führen, beispielsweise ausschließlich auf Grammatik und Übersetzung zu bauen. Wichtig wäre es, herauszufinden, welches Lernprofil japanischen Studenten am nächsten kommt, um — in einem zweiten Schritt — darauf abgestimmte spezifische Sprachlernangebote und dafür geeignete regionale Lehrmaterialien und -methoden zu entwickeln.