

**CEFR のグローバル化と  
異文化間コミュニケーション能力の諸問題：  
Michael Byram and Lynne Parmenter (ed),  
*The Common European Framework of Reference  
– The Globalisation of Language Education Policy –  
(Bristol, 2012)* を読んで**

富盛伸夫

1. はじめに：小論の扱う範囲と目的
2. Byram-Parmenter (2012) の著者、構成、内容について
  - 2.1 共編著者について
  - 2.2 Byram-Parmenter (2012) の構成と内容など
3. CEFR の現在とグローバル化
  - 3.1 CEFR の現在に関わる諸問題
  - 3.2 CEFR のグローバル化が内包する諸問題
4. CEFR のグローバル化から「他者」の発見へ
5. CEFR のグローバル化の双方向性と複言語教育の重要性

**1. はじめに：小論の扱う範囲と目的**

以下に小論の扱う範囲と目的は、第一に、本科研第3回研究会でとりあげた近刊書、Michael Byram and Lynne Parmenter (ed), *The Common European Framework of Reference – The Globalisation of Language Education Policy –* (Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2012)<sup>1</sup>の主要な骨子の簡潔な紹介をして、広く本書のもつ意義を共有することである。第二には、CEFR (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment、以下 CEFR) の現在に関わる最新の情報を加えつつ、CEFR が EU 以外の言語圏に拡大する、いわば CEFR のグローバル化とそれに伴う新たな諸問題を整理して、若干の筆者個人の見解を述べることとする<sup>2</sup>。

筆者が上記の書とその著者に直接出会ったのは、2012年12月にシンガポール国立大学言語研究センター (NUS、Centre for Language Studies) 主催の国際シンポジウム The Fifth CLS International Conference CLaSIC 2012 の席上であった。CEFR 開発当時から中心的な役割をになっ

---

<sup>1</sup> 以下、必要に応じて Byram-Parmenter (2012) と略記する。

<sup>2</sup> 以下の内容は、2013年2月1日開催の本科研プロジェクト第3回研究会にて執筆者本人が行った発表記録と資料をもとに大幅に加筆して書きなおしたものである。

た言語教育研究者である Michael Byram<sup>3</sup>氏は、このシンポジウムに基調講演を行うために参加していた。懇親会の同じテーブルで話しを交わす中で、同氏が数年前に東京学芸大学に客員教授として2004年秋から約半年間滞在したことがあったこと、しかし東京外国語大学には訪問する機会がなかったことなどを伺った。

そこで筆者は、東京外国語大学世界言語社会教育センターにおいて言語教育改善活動の一環として、翌2013年3月に国際シンポジウム「外国語教育と異文化間教育」という統一テーマで講演とセミナーを企画していることを紹介し、同氏に講演者として参加依頼をした。シンポジウム日程（2013（平成25）年3月7日、8日）が定まったが、正式依頼をする段階で、Byram氏はすでに同時期に先約があるため来日は不可能であることがわかり、ご自分の共同研究者で日本での英語教育に経験の深い Lynne Parmenter 氏を紹介してくださった。結局、Parmenter氏も勤務先がイギリスからカザフスタンの大学に変わる前後の日程と重なり、両先生のシンポジウム参加は不可能となったのは残念というほかはない<sup>4</sup>。

この経緯もあり Byram 先生から、Parmenter 先生との共編著である上記の書物を献本として送付していただいたのが契機となり、筆者としては本科学研究の参考資料として取り上げ、2013年2月1日の第3回研究会で書評をかねて紹介することとなったのである。

## 2. Byram-Parmenter (2012) の著者、構成、内容について

### 2.1 共編著者について

共編著の形をとっている Byram-Parmenter (2012)の第一編者は、現在イギリスのダラム大学（University of Durham、School of Education）名誉教授の Michael Byram である。1980年以來同大学で比較教育学、外国語教育学などの教鞭をとるなかで、次第に少数者言語問題や異文化間理解教育に関わるようになった。同大学大学院博士課程では、共編著者の Lynne Parmenter をはじめ、多くの学生を育てている。彼は言語教育学、比較文化学、異文化間教育では数々の著書があり、主著は Byram, M.S. (2008) . *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. Essays and Reflection.* Clevedon. などのほか、*Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* の編者でもある。Byram 氏は世界各国の大学等で講演・セミナー等を担当しているほか、日本でも、東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センターの客員教授（2007～2008年の半学期）や京都大学・北海道大学など多くの大学で言語教育と異文化間コミュニケーション教育について講演者などをつとめている。

共編著者である Lynne Parmenter 氏は、現在カザフスタンの Nazarbayev University 大学教育学

<sup>3</sup> <https://www.dur.ac.uk/education/staff/profile/?id=613>

<sup>4</sup> 世界言語社会教育センターの国際シンポジウム「言語教育と異文化間教育」は、幸いにシンガポール国立大学から W. M. Chan 氏、マレーシアのポルトガル語系継承言語 Kristang 語の専門家 Joan Marbeck 氏を含む国内外から11名を招聘して多くの貴重な成果を上げることができた。その報告集は『国際シンポジウム報告集2013』（東京外国語大学世界言語社会教育センター、2014年）としてまとめられている。

大学院で副院長を務めている。彼女は言語教育学、教員養成、グローバル化と異文化間教育の専門家として福島大学や早稲田大学など日本で 17 年もの間教鞭をとった経験があり、Byram の指導のもとダラム大学で日本の言語教育政策分野で博士号を取得している。

両共編著者の協働はこの書の編集が初めてではなく、近著では東京の朝日出版社から邦題『日本と諸外国の言語教育における Can-Do 評価 –ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR) の適用–』<sup>5</sup> として出版されており、日本の読者も多い。

## 2.2 Byram-Parmenter (2012) の構成と内容など

本書 Byram-Parmenter (2012) は、イギリス・ブリストルにある出版社 Multilingual Matters 社ほかから「言語教育学シリーズ」のひとつとして刊行された。総ページ数は 270 ページで、上記両氏が共同編集の CEFR の現在と世界的展開を知る上で情報量の多い論文・報告集である。(以下、著者名としては敬称略とする。)

冒頭に上記シリーズの総編集企画者 Alison Phipps の序文があり、続いて Byram と Parmenter 共著の 11 ページにわたる Introduction のあと、総論として John Trim による CEFR の背景である文化政治面が教育に持つ影響をケーススタディとして論じている<sup>6</sup>。この論文が全体の基調をなすが、以下の各論については、世界各地域・各国の担当者による詳細な CEFR 受容に関わる情報のレポート集といった構成となっている。最後に、Byram と Parmenter 共著の結論が 8 ページほどにまとめられ、両氏の言語教育観、とくに言語学習による人格形成や市民性の涵養、文化教育面を重視した、彼ら本来の問題意識が展開されている。

各論は、2 部構成となっており、Part 1 はヨーロッパ地域 (フランス、ドイツ、ブルガリア、ポーランド) の CEFR の言語政策面 (Policy Perspectives) と教育研究面 (Academic Perspectives) での最新動向がそれぞれ異なる担当者から報告され、まとめとして、Byram と Parmenter 両氏の短い論評が掲載されている。筆者が多少事情を知るフランスのケースをみると、伝統的・保守的な言語教育の現場では CEFR は行政側から下に押し付けられている、との感覚もあって広く教員側が積極的に CEFR 適用に取り組む、という顕著な動きは乏しく、むしろ汎ヨーロッパ的な教育圏を共有する高等教育レベルでの評価システムとしてのテクニカル・ツールとして受け止めが特徴的である。従って、フランスでは一般的に、異文化教育の側面は意識化されない、忘れられて (forgotten) いる、という指摘が興味を引いた。この点では、後に検討するような、Byram 氏の異文化間コミュニケーション教育の問題提起が取り上げられてしかるべきであろう。

Part 2 は、ヨーロッパ域外での CEFR 導入についての実績報告が、アメリカ地域 (アルゼンチン、コロンビア、アメリカ合衆国) と、アジア太平洋地域 (中国、日本、台湾、ニュージー

<sup>5</sup> 原題は Parmenter, L. & Byram, M. (2010). An overview of the international influence of the CEFR. In M. Schmidt, N. Naganuma, F. O'Dwyer, A. Imig & K. Sakai, eds. *Can do statements in language education in Japan and beyond*. Tokyo: Asahi Press, 2010, pp. 9-17.

<sup>6</sup> The Common European Framework of Reference of Languages and its Background: A Case Study of Cultural Politics and Educational Influences. In Byram-Parmenter (2012), pp.13-34.

ランド) から寄せられているが、中国と日本については言語政策面と教育研究面の2つには分かれておらず、Perspectives の1章が立てられている。特に日本については、本科研報告書にも掲載されている通り<sup>7</sup>、当時としても多くの大学での導入実績や試み、教育政策への反映もすめられていたことが紹介されているほか、義務教育と高等学校での外国語教育にかかる制約については詳しく述べられている。残念なことに日本では、言語政策上の本格的な検討には至っておらず、特に教育側である研究者も CEFR 自体の認識も部分的で、単なる言語能力のレベル記述した尺度として捉えがちで、CEFR のもつ本来の理念と意味 (implications) が看過されがちであることは、すでに Byram-Parmenter (2010) で指摘されている<sup>8</sup>。

Byram-Parmenter (2012) の構成と企画面で若干の違和感があるのは、両氏本来の言語教育観および異文化間理解教育面での問題意識が、各論の担当者の記述には強く反映されていないことであるが、この点についてはむしろ副題にあるように、各論では「言語教育政策のグローバル化」に関わる地域動向の情報提供に徹していると考えておく。両氏に共通する研究の方向性は、言語教育・言語学習を (異) 文化間 (intercultural) 関係の習得プロセスととらえ比較教育学的関心から言語学習と文化学習の相関性を分析することであり、言語教育をとおして異文化間コミュニケーション能力の育成と市民性の涵養に資するという展望がある。以下に、この部分を補足、展開して私見を述べることにする。

### 3. CEFR の現在とグローバル化

#### 3.1 CEFR の現在に関わる諸問題

本科学研究の課題を構想した 2011 年秋は、2001 年に CEFR に関する大部な概要<sup>9</sup>が公刊されてから 10 年を経た時点であった。その間に、EU 域内の各国教育機関の多くは、CEFR に対応した言語教材やカリキュラム編成をすすめて教育現場に適用してきており、CEFR 自体が一区切りとしての評価・再検討をうける時期になっている。CEFR 適用のガイドラインは当初より精緻化され、教室現場の実情にも対応しうるような柔軟性をもちはじめている。多様化する学習者が獲得すべき言語能力の定義の再検討や、我々にとっても関心の深い大学など高等教育機関での学術用途の言語能力への対応など、新たなニーズも生まれている。CEFR は実用レベル

<sup>7</sup> 本報告書の浜津大輔「CEFR の日本の外国語教育・日本語教育における応用」(pp. 23-38) における調査結果を参照されたい。

また、前科学研究の報告書『EU および日本の高等教育における外国語教育政策と言語能力評価システムの総合的研究』(東京外国大学、代表者富盛伸夫、2012 年 3 月刊) 所収の、拝田清「日本の大学言語教育における CEFR の受容 —現状・課題・展望—」(pp.93-103) にも日本の高等教育における CEFR 研究と導入実績がまとめられている。また、政策面の情報では本報告書 (pp.1-10) 掲載の富盛伸夫「日本学術会議公開シンポジウム「学士課程教育における言語・文学分野の参照基準」からみる日本の高等教育における言語教育の近未来像」には、2010 年から開始された日本学術会議での「学士課程教育の言語・文学分野の参照基準」の審議内容が紹介されている。

<sup>8</sup> 上記脚注 6 を参照。

<sup>9</sup> [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_en.pdf)

に入っていると同時に、避けられない変容を遂げる可能性をもちはじめているといえよう。

しかしながら、我々の本科研プロジェクトに先立つ 2 つの課題研究<sup>10</sup>を行った経験から判断すると、EU 域内の教育現場での聞き取り調査の結果では、EU 各国自体でかなりの CEFR 導入にあたっての温度差や認識の差が見られる<sup>11</sup>こと、また、各教育機関の特性と CEFR 導入の相関関係を分析すると、CEFR がオールマイティな枠組みとは考えられていないこと、などが確認された。とはいえ、軌を一にして稼働し始めた高等教育改革（ポローニャ・プロセス）の動きは、CEFR の意味付けを微妙に強い力を持たせる方向に変えてきていると考えられなくはない。教育システムの標準化・統一化への強い政策的縛りは、教育現場に大きな混乱を生みつつも受け入れられざるを得ないところまで来ている。

本科研の研究分担者である根岸雅史氏は次のような観察<sup>12</sup>から、CEFR の否定的受けとめを報告している。

「CEFR についての批判も出てきています。例えば Daniel Coste は、「‘Can Do’ statements を記した 6 段階の表ばかりをクローズアップして議論されており、CEFR 自体のコンセプトや、使い方などがほとんど無視されている」というような批判をしています。また Glenn Fulcher は、CEFR に対して「教員の判断をもとに作成されたものであり、第二言語習得の理論からすると、かなりおおざっぱであり論理的ではない」と批判しています。もう 1 つ、最近では CEFR がかなり大きな影響力を持つようになってきたため、権威的に使われるようになってしまっているという批判もあります（“CEFR police” と言われています）。本来の使用目的は、「参照枠としてこれをもとに使ってください」というものだったのが、「きちんと使っていない」などと非難されてしまうことがあるのです。」

本来「参照枠組み」であるはずの CEFR の持ち始めた「参照基準」（スタンダード）的権威が言語政策（Language policy）をもじって“CEFR police”という揶揄的表現を生んでいるのであろうが、教員養成や教室において、CEFR に対する期待の反面、シラバス・カリキュラム、教

---

<sup>10</sup> 基盤研究(B)課題研究「拡大 EU 諸国における外国語教育政策とその実効性に関する総合的研究」(Studies on Foreign Language Education Policy and its Effectiveness in Enlarged EU Countries: 2006-2009) (代表者富盛伸夫) と、基盤研究(B)課題研究「EU および日本の高等教育機関における外国語教育政策と言語能力評価システムの総合的研究」(Comprehensive Research on Foreign Language Education Policies and the Evaluation Systems for Language Proficiency in Higher Education in the EU and JAPAN: 2009-2011) (代表者富盛伸夫)

<sup>11</sup> EU 域内での受容問題の証言として、Newby, D. (2010). Contextualization of the CEFR and other Council of Europe instruments within a European context. In *A Comprehensive Study on the Framework of English Language Teachers' Professional Development in Japan*, (Tokyo, 2011, pp. 28-87) (上掲拝田清論文にも引用) ([http://www.waseda.jp/assoc-jacetededu/2010\\_report\\_e.pdf](http://www.waseda.jp/assoc-jacetededu/2010_report_e.pdf))

<sup>12</sup> 「CEFR がヨーロッパに与えたインパクトと日本の英語教育への示唆」  
<http://www.arcle.jp/report/2009/0002.html>

材・テストツールの開発が思いの外進んでいない、という実情があることを示唆している<sup>13</sup>。

ひとつの EU 域内での個別ケースをとりあげると、本科研第 2 回研究会（2012（平成 24）年 11 月 22 日）で口頭発表した世界言語社会教育センター研究補佐であったミハイ・テオドラさんの調査<sup>14</sup>は、ルーマニアの高等教育機関での CEFR 受容について言及している。ルーマニアを代表する大学として「ブカレスト大学 (Universitatea din București)」と、「バベシュボヨイ大学 (Babes-Bolyai University)」を調査対象として選んでいるが、どちらも主要言語のみならずアジア諸語を含めて外国語学習が盛んであり、外国語に関する様々な研究活動が先進的に行われていることで知られている。しかし、両大学とも CEFR を積極的に導入・適用しようとする動きは見えておらず、カリキュラムなどには反映されていない。ただ、日本語教育の担当者の研究グループが CEFR 研究を行ってネット上で発信するなど、個別言語での試験的導入が見られる程度である。国際交流面では、CEFR 参照の萌芽はいくつかあり、CEFR に準拠したレベル枠組みを参照して国際協定校とのジョイント・プログラム、留学生の入学に際しての必要条件に提示するなどのケースがある。(外国語学部の専攻語である「言語 B」に関して、入学時には B1 レベルに相当する言語能力が求められ、卒業要件としては B2 レベルが必要とされている。そのため卒業時には全学生に語学検定試験の受験が義務付けられている。ほかにも、ヨーロッパ共通の言語を含む生涯学習履歴書である「ユーロパス (Europass)」のルーマニア語版が出たり、CEFR に関する研究が活発に行われたりしているということから、今後、ルーマニアにおける CEFR 関連研究や、CEFR の導入・適用が活発に行われることを期待できる、という。

このように EU 域内において、特に「周辺」各国では上記のように CEFR 導入のスタートは必ずしも一様には迅速ではないが、他方、EU 圏内で教授されているアラビア語、日本語などの非 EU 公用語についての CEFR 導入の動きは早くから始められ、教員レベルから理論開発部門まで活発化しつつある。他方、エラスムス計画の世界化 (エラスムス・ムンドゥス) や学位授与の共通/双方向制度の拡充、そして何よりも経済交流圏の広域化・地球化に伴い、言語学習の到達度評価のグローバル化が進展しつつある。

このような言語圏の拡大、人的移動、通言語間の能力評価枠組みの必要性など、CEFR のグローバル化のうねりが徐々に見られるようになってきているなかで、Byram-Parmenter (2012)は、EU 域内、域外、南北アメリカ大陸、さらには日本を含めるアジア諸国の共同研究者の協力を得て、2012 年編集時点での最新の動向をまとめたものであり、時宜にかなっている企画である。

---

<sup>13</sup> Jones, N. (2009). European Language Policy: Assessment, Learning, and the CEFR. In *Annual Review of Applied Linguistics* 02/2009; 29:51-63.

<sup>14</sup> 本科研第 2 回研究会（2012（平成 24）年 11 月 22 日）ミハイ・テオドラ（東京外国語大学外国語学部国際コミュニケーション通訳特化コース、当時）の調査報告「CEFR をめぐる EU の最新動向、およびルーマニアの主要大学における CEFR 導入の現状」の資料を参照した。

### 3.2 CEFR のグローバル化が内包する諸問題

EU の言語政策上のひとつとしての言語能力参照枠組みとして地域限定的にうけとめられていた CEFR は 10 年以上の確固たる実績を積み重ねつつ、言語教育における文化理解の側面を掘り下げ、さらに日本を含め非ヨーロッパ世界にも適用範囲を広げつつある。Byram-Parmenter (2012) が Introduction で述べているように、CEFR は、それまですでにあった能力達成度測定の各言語・各地域のローカルシステムに加え、大きく枠組み自体を新たに提案するという意味で、世界の言語教育研究に大きなインパクト (impact) を与えたことは事実である。

確かに、各国に与えつつある CEFR のインパクトは、このグローバル化への動きに応じて、まず二つの意味において重要である。一つは、CEFR 自体が各言語地域の言語・社会・文化の実情に合わせて変容する可能性をもつかどうか、という点である。EU 域内にも非印欧語的類型をもつ言語は多いが、それ以上に、アジア諸語への適用には、文字・音韻体系が異なり、文法構造や談話構造が大きく異なる言語特徴を十分に勘案しての導入が必要であろう。我々の科研課題には、第一義的にはまさに CEFR のカスタマイズ方法の開発という目標がある。これには対象国の言語研究者・言語教育者との共同研究が必要となるであろう。

第二には、各国での CEFR の導入にあたって、どのような受容の仕方を結果としてもたらさか、という言語社会政策的、あるいは社会文化的側面である。特に英語教育研究が進んでいる諸国では、先行していた Can-Do 評価システムと深く関係して、従来の教育課程とのすり合わせをしつつ、通言語的学習結果の到達指標としての利便性を買われ導入される可能性がある。CEFR の何が理解され、どの部分が利用されているのか。初等・中等教育を含め国家的政策<sup>15</sup>や各種の言語能力検定試験への活用<sup>16</sup>など、誤解・偏見を含め慎重に観察する必要がある。CEFR の何が理解されているか、あるいはどのように理解されてしまっているのか、どこが受容され、どの部分が軽視されているのか。問題解決能力測定ツールとしてのみ利用して評価セットとしてしまえば大学教育には当てはまるのではないか、あるいは語学学校でのコース設定に当てはまるのではないか、あるいは遠隔教育、テレビ・ラジオ等の教育メディアにも活用され利用者にも非常にわかりやすいのではないか、というような受容のされ方がすでに見られる。今こそ明確に CEFR 受容にからむ本質的問題として提起しておかないと、ある部分だけが一人歩きしてしまうということになりかねない。思考実験として、言語教育の政策化という妥当でないかもしれないが、企画側に立って考える発想も必要かもしれない。

<sup>15</sup> 本報告書掲載の富盛伸夫「日本学術会議公開シンポジウム「学士課程教育における言語・文学分野の参照基準」からみる日本の高等教育における言語教育の近未来像」(pp.1-10) 参照。

<sup>16</sup> 前科研の報告書『EU および日本の高等教育における外国語教育政策と言語能力評価システムの総合的研究』(東京外国大学、代表者富盛伸夫、2012年3月刊)には数言語の日本および対象国の言語能力検定試験と CEFR 適用についての調査結果が掲載されている。

#### 4. CEFR のグローバル化から「他者」の発見へ

上述したように、Byram-Parmenter (2012)の潜在的基調をなす主題は、文化的気づきの学習と教育である。言語教育の根底には、学習者の文化的な自己認識、および学習対象言語の相手との、あるいは第三の極との文化的異同の発見と内化が、言語学習に発生するという認識がある。Byram の ICC (Intercultural Communicative Competence) と呼んでいるものの捉え方でも同様に、外国語教育という営為は、文化間のコミュニケーション能力を育成することにほかならず、その先には互いの文化的認識の深化がある、という。Byram 氏は CEFR の開発当初からこの認識基盤を意識化して組み込もうとしていたが、発足時には言語能力評価システムの枠組み作りの方に重点を置かれてきた、との思いがあり、Byram 氏と協働研究者たちが進めているのが、異文化間コミュニケーション能力の評価法の開発で、これをあらためて CEFR の中に反映する方法を探求しているということである。

この言語教育研究者側に生まれた問題設定は、ほかならぬ CEFR のグローバル化という時代の現象から必然的にフィードバックされたものであろう。EU 域内の比較的均質な言語・文化風土にあって開発された CEFR が世界各地域に波及し受容されるにあたって、現地へのローカライズとともに、別次元での本質的な問題をはらんできた。Byram-Parmenter (2012)は、異文化間教育のアプローチでは学習者の全人格形成、フンボルトの *Bildung* という概念<sup>17</sup>を引用する。これはまさにヨーロッパに非常に深く根ざした、言語教育をとおして人格形成に向う、という思想を継承しているものといえよう。

CEFR が全地球的に拡大してゆくプロセスにおいて、一方で様々な受容の様態を生みつつ、他方で、言語教育者と学習者の両参加者に異なる言語文化への主体的気づきと、他者性 (otherness) の発見へと向かわせる。Byram-Parmenter (2012)は、豊かな経験世界に呼応した自己アイデンティティの感性を適切に育成するというのが言語教育の主要な目標ではないか、という。グローバル化し変容するなかで、多元的言語文化に適用されうる CEFR そのものの思想的・理論的枠組みを下支えしようというのである。

もちろん、EU の理念と統合の精神に基づき、少数者言語を含むヨーロッパの言語文化的多様性と複言語・文化価値の認識については、CEFR の開発当初から強調されていた<sup>18</sup>。この EU 域内で通用していたほぼ均質的な文化価値が、アジア諸国など多元的な価値と言語類型を持つ地域へと浸透することにより、初めて明確に言語教育と学習行為のもつ内在的な双方向性がみえてきた、ということになろう。東京外国語大学では、世界言語社会教育センターでの国際シンポジウム「外国語教育と異文化間教育」で、シンガポール国立大学から招聘した W. M. Chan

<sup>17</sup> Humboldt, von W. (1836/1988) *On Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

<sup>18</sup> 理念については、[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_en.pdf) (CEFR 概要英語版) の特に 2~4 ページ参照。



氏が基調講演<sup>19</sup>で、外国語教育と異文化間教育における「批判的・文化的気づき」(critical cultural awareness) の重要性を強調されていたが、この点において合流するのではないだろうか<sup>20</sup>。

## 5. CEFR のグローバル化の双方向性と複言語教育の重要性

前章では、言語能力到達度評価の参照枠組みとして EU で生まれた CEFR がグローバル化を契機に生じさせる積極的意義について述べたが、以下に、言語教育現場で我々が体験する教材・教授法の文化的刷り込みについて若干補足したい。

言語教育自体が教室や各種メディアで提供される教材は、学習対象言語地域の知識や情報だけでなく、それ自体で不可避的に社会文化的表象を内包し、学習者は言語学習行為をつうじて目標言語のみならず、文化的価値や社会・政治的表象を追体験し<sup>21</sup>、また、(その言葉が好きになればなるほど) 修得、場合によっては、同化してゆくのである。それを教育に利用する側、つまり教師の演ずる役割は決して小さくない。

最近 NHK テレビで放映されているアラビア語講座の教材では、使用されている語彙が「紛争」「犯罪」などにかかわる領域であることがテレビ語学講座としては不穏すぎるとする視聴者の声があったという。中東情勢を背景にした生々しい教材が何らかの不快な反応を学習者に引き起こしていることの証左である<sup>22</sup>。逆のケースとしては、フランス語教材では依然として、パリのシャンゼリゼ通りのカフェでエスプレッソを飲みながら美術館めぐりのプランをフランス人の友人と語る、といったシチュエーションが設定されたりするが、これも学習者(あるいは日本人)の通俗観念やクリシェを対象国の文化表象として教材に「活用」して教育効果をあげようとする作為がみえてしまう。(実際に留学した学生は出発前に教室で与えられた幻想からまもなく覚めるらしいことはよく耳にするが) 言語教育に携わるもの(とりわけ教員)の役割と責任は大きい。言語教師は学習者個人の知識や先入観や特性に配慮しながら、学習行為の中でその主体性を引き出しつつ、教材の素材や編集側の意図や対象国の言語文化コンテクストを

<sup>19</sup> Chan, W. M., (2014). Cultural Exploration and Critical Reflection: Teaching of Language and Culture in Higher Education in Singapore. (『国際シンポジウム報告集 2013』(東京外国語大学世界言語社会教育センター、2014年、pp. 65-91 掲載)。

<sup>20</sup> EU からアジアへの展開という方向とは逆に、さらに、アジアにおけるヨーロッパ起源のクレオール化した言語、例えば Joan Marbeck 氏が主導するマレーシアの Kristang 語の継承は、アジアから再びヨーロッパへと時間・空間を還流する貴重な言語文化活動である。Marbeck, J. (2014). The Renaissance of the Malacca-Portuguese Creole Language and Importance of its Cultural Tradition. (『国際シンポジウム報告集 2013』(東京外国語大学世界言語社会教育センター、2014年、pp. 65-91 掲載)。

<sup>21</sup> Byram, M., coord., (2003). *La compétence interculturelle*. Graz: Éditions du Conseil de l'Europe. 所収の L. Parmenter などを含む共著者の論文を参照。この書については西山教行氏の書評が日本フランス語教育学会会誌に掲載されているので参照されたい。(Revue japonaise de didactique du français, vol. 2, n. 1, Etudes didactiques. 2007, pp. 307-311)

<sup>22</sup> テレビ・ラジオ講座などの放送メディアでは、その一方方向性のため、視聴者＝学習者が自分の心象を客観化・相対化する手段が用意されない。教室で素材を元に議論し世界観を柔軟に転換しうる、教師が学生と結ぶ対面性と双方向性の契機が一方向型授業では持ち得ないことが問題であろう。

十分に相対化しうる議論や提示の仕方を教室内外で方略的に用意する必要があるだろう。学習者の個性が教員の枠組みを変革させることがあるとすれば、それもまた、双方向性である<sup>23</sup>。

最後に、言語教育が、Byram-Parmenter (2012)のいうように、市民性の涵養や民主主義思想を定着させるためにも役割を果たすべきであるとする強い主張があるが、筆者にはそこまでの機能をもたせるべきかどうかは判断できない。むしろ、市民性や民主主義そのものも相対化される可能性を包摂させておいたほうが良いかもしれないと思うからである<sup>24</sup>。このEUの枠組みそのものも、歴史と世界空間の中で相対化すべき対象としてなりうるのは、欧米、アジア、アフリカを含む複数の言語教育の実践の中こそ可能となるであろう。

この文脈において、EUの言語教育政策の根幹のひとつである複言語主義教育は、日本のいくつかの大学で導入が試行されているものの、理念の標榜という段階にとどまってはならない。言語教育研究において対象言語・文化の地域を複数化することにより相対化を実質化し、双方向的な異文化理解教育の実践の場として捉え直す事ができる。言語コミュニケーションのグローバル化が英語一言語を通用語として用いることと同義でないことにはもとより異論がないが、教育対象言語として英語を含む（できればアジア・アフリカを含む）複数の言語使用を実践することで、複層的な言語文化的他者性を発見し、その差異化の作業から自己の同定 (identification) と他者との関係性の構築へと向かう行為が成立するといえよう。CEFR が世界の他地域にローカライズされる時、その表層的引き写し（言語能力の評価ツールとしての活用など）に終わるのではなく、言語というわかりやすく明快な表層の教育・学習行為をとおして双方向的意味<sup>25</sup>を深化すべきであろう。これは「CEFR 受容の意味 (implications) の再定義 (redefining)」に向き合う思考実践といえるかもしれない。

---

<sup>23</sup> 東京外国語大学世界言語社会教育センターが支援している「日本語で読む中東メディア」プロジェクトでは、アラビア語・トルコ語・ペルシャ語のインターネット記事を学生・教員が選んで素材とし、日本語への翻訳・校閲のあと大学のサイトから Web 発信している。その作業プロセスで教員は、授業内で記事の背景を補足・解説し学生との相互フィードバックを行っている。富盛伸夫「海外メディア教材の授業活用と成果発信の試み -言語教育の多様化と社会貢献の観点から-」(外国語教育学会『外国語教育研究』第16号、2013年、pp. 55-71) 参照。(http://www.el.tufs.ac.jp/prmeis/news\_j.html)

<sup>24</sup> Byram, M.S. (2011). La compétence interculturelle. In *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: approches contextualisées*. Blanchet, P. & Chardent, P., Paris: Editions des archives contemporaines. pp. 253-260.

<sup>25</sup> 言語教育・学習の双方向性概念については Byram-Parmenter (2012)も引用する C. Kramersch のいう「borrowing」と「lending」がわかりやすい。Kramersch, C. (1984). *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris. や Kramersch, C. (1993) *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford. 等を参照。