

2018-2020年度 科学研究費助成事業 基盤研究 (B)

研究プロジェクト

アジア諸語の言語類型と社会・文化的多様性を 考慮したCEFR能力記述方法の開発研究

－ 研究成果報告書 (2018 – 2020) –

研究代表者 富盛伸夫

東京外国語大学

令和3 (2021年) 3月

はじめに

本書は、2018年度より2020年度まで日本学術振興会科学研究費助成事業の支援を得て推進した基盤研究(B)「アジア諸語の言語類型と社会・文化的多様性を考慮したCEFR能力記述方法の開発研究」(Research and Development of CEFR Proficiency Description Methods with special consideration for linguistic types and socio-cultural diversity of Asian Languages) (研究代表者富盛伸夫、研究課題/領域番号18H00686)の研究成果を報告書としてWeb上に公開するものです。

本課題研究では、EUの言語教育改革の中核をなすCEFR(Common European Framework of Reference for Languages「ヨーロッパ共通言語参照枠組み」)の再評価と問題点を包括的に検証しています。EU地域から日本を含む世界各地に受容が拡がりつつある中で、特に我が国と近い関係にあるアジア諸国での言語教育の実情に合わせた導入の経緯と実績を調査し、CEFRの思想的基盤の再検証を試みるとともに、より柔軟なCEFRの適用を可能にする枠組みと工夫をアジアからの発信として研究を続けてきました。

本研究プロジェクトは、東京外国語大学語学研究所を拠点にして遂行した先行する基礎的研究を継承し、その実績の上に計画されました。まず、2006年度より基盤研究(B)「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」(3年間、代表者富盛伸夫)、及び、続く2009年度より基盤研究(B)「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」(3年間、代表者富盛伸夫)では、EU加盟各国での現地調査をとおして、その理念と実施面でのギャップなどに光を当てました。この問題意識を出発点として研究の対象を拡大し、2012年度より基盤研究(B)「アジア諸語を主たる対象にした言語教育法と通言語的学習達成度評価法の総合的研究」(3年間、代表者富盛伸夫)では、アジア諸国へのCEFRの浸透度と通言語的枠組みの有効性を調査しました。前回の研究プロジェクトは2015年度より2017年度まで基盤研究(B)「アジア諸語の社会・文化的多様性を考慮した通言語的言語能力達成度評価法の総合的研究」(代表者富盛伸夫)として推進され、「非EU諸語」への適用には多様な言語類型や社会・文化的背景を考慮した適切な運用が必要となる、という認識が得られました。今期の科研活動では、言語能力測定方法の開発のみならず、CEFR評価の難問である複言語・複文化社会での「社会文化的適切性」の検討と、「社会文化的要素を重視した教材開発」を多くのアジア諸語教育の専門家の協力を得て行うことができました。

EU評議会(Council of Europe)の側でもCEFRの検証作業は続けられており、2018年2月にCEFR, *Companion Volume with New Descriptors*として2001年版CEFRの改訂追補版を提示し、2020年5月には、より具体的で整備された*Companion volume*が公開されました。これらでは、複言語・複文化的背景を前提とする様々なコミュニケーション能力と仲介能力の研究に新たな方向性を取りつつあります。本科研プロジェクトが十数年間抱いてきた基本的問題意識はこれらに示されたものとまさに同質のものであり、私たちの研究はさらに、アジア諸地域での研究を軸足のひとつとして、新たな異文化間言語コミュニケーション能力測定方法の開発から教育現場への還元へと展開される可能性を持つのではないかと期待しています。私を企画代表者とする研究活動は、研究分担者・研究協力者、また、国内外からの講演者など、多彩で優れた関係者のお陰で順調に遂行できたことを報告するとともに、皆様のご協力に心より感謝いたします。

この成果報告書と合わせて2020年3月に以下のURLに公開した中間報告書もご参考になれば幸いです。
(http://www.tufs.ac.jp/common/fs/ilr/Asia_CEFR2020/index.html)

最後に、研究拠点として多大な便宜を図っていただいた東京外国語大学語学研究所と、研究補助や本報告書の編集作業に尽力して下さった東京外国語大学語学研究所補佐の深尾啓子さんと東京大学大学院のYI Yeong-ilさんに深く御礼申し上げます。

2021年3月

研究代表者 富盛伸夫(東京外国語大学)

「アジア諸語の言語類型と社会・文化的多様性を考慮した CEFR
能力記述方法の開発研究」
— 研究成果報告書 (2018 - 2020) —

目 次

はじめに	研究代表者 富盛 伸夫
第一部 研究成果：論文・研究ノート	
[論文] Putting CEFR into Malaysian English Language Education	Stefanie Pillai 1
[研究ノート] CEFR Companion Volume の複文化能力の適用 — 「商品購入」場面の比較分析から—	根岸 雅史 7
[研究ノート] カンボジア語の買い物の会話例	上田 広美 29
[論文] ラオス語初級会話学習書の比較研究 — 文化的社会的特質に着眼して—	鈴木 玲子 35
[論文] 社会・文化的要素を踏まえたタイ語教授法に関する一考察 — 一人称表現・呼びかけ表現を事例として—	スニサー ウィッタヤーパンヤーノン (齋藤) 49
[研究ノート] マレー語教科書における人称代名詞と代名詞代用表現	野元 裕樹 67
[研究ノート] 韓国語の社会文化的特性に基づいた コミュニケーション機能別の言語項目表の試み — 日本語話者のための大学教材開発の予備的考察—	南 潤珍 77
[研究ノート] ベトナム語オンライン授業の覚え書き	田原 洋樹, グエン・ホアン・ミン 89

[研究ノート] KANDA×TUFS 英語モジュール「アジア英語版」にみる 社会的・文化的特質：インド、フィリピン、マレーシア版を中心に	矢頭 典枝	99
[研究ノート] マカオのポルトガル語系話者（マカエンセ）の エスニシティ研究に関する調査報告	内藤 理佳	115
[研究ノート] 海外の日本語学習者の動向からみえてくること －2018 年度海外の日本語教育機関調査結果をもとに－	藤森 弘子	121
[研究ノート] 高大接続と複言語教育 －大学入学共通テスト、文科省の複言語推進事業、 英語以外の外国語検定試験－	山崎 吉朗	133
第二部 総論：課題研究の総括と展望		
日本における CEFR 受容を問い直す －CEFR 受容への批判と富盛科研の取り組みを対置しつつ－	栢田 清	153
言語・文化・社会から見た CEFR 評価 －現代日本の社会課題問題解決に向けて－	峰岸 真琴	171
CEFR 思想の根底にあるものを考える －積極的受容と無関心との間で－	富盛 伸夫	191
第三部：本科研課題研究の概要と活動報告		
科学研究費助成事業 基盤研究（B）（2018 年度–2020 年度 研究課題/領域番号 18H00686） 「アジア諸語の言語類型と社会・文化的多様性を考慮した CEFR 能力記述方法の開発 研究」の概要と活動実績（2018–2020）	研究代表者 富盛 伸夫	229

**Research and Development of CEFR Proficiency Description Methods with
special consideration for linguistic types and socio-cultural diversity
of Asian Languages :
Final Report 2018 – 2020**

Table of Contents

Preface by Nobuo Tomimori (Project leader, Tokyo University of Foreign Studies)

Part 1 Treatises and Research notes

[Treatise]	Putting CEFR into Malaysian English Language Education	
	Stefanie Pillai	1
	(Faculty of Languages and Linguistics, Universiti Malaya)	

Keywords:

CEFR, Malaysia, English language education, language policy, English Language Roadmap

Abstract:

The Roadmap for Malaysian English Language Reform 2015-2025 recommended the adoption of the Common European Framework of Reference or CEFR to align English language education to international standards and as a framework for curriculum development. The CEFR describes what learners can do in four language skills at three bands (Basic, Independent, and Proficient) and six levels. This paper will, first, provide a brief description of languages and recent education policies in Malaysia. This will include the key recommendation emerging from the English Language Roadmap. Next, findings from several studies on the implementation of the CEFR in Malaysia will be discussed. The paper concludes by suggesting that the inherent ideologies in the implementation of the CEFR in Malaysia needs to be addressed.

[Research note]	Pluricultural Competence in the CEFR Companion Volume in Action – Comparative Analyses of Purchase Situations –	
	Masashi Negishi	7
	(Tokyo University of Foreign Studies)	

Keywords:

CEFR, Companion Volume, pluricultural competence, purchase of goods, negotiation

Abstract:

In May 2020, the Council of Europe published *the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, and Assessment: Company volume* (CEFR CV 2020). This article reviews the descriptors on pluricultural competence strengthened by the CEFR CV 2020 and discusses them in terms of intercultural encounter. Analyses of the dialogue scripts that include the function of “asking about the price” of the TUFs language module revealed that they were classified into “purchase without price negotiation” and “purchase with price negotiation”. Purchases of goods in many Asian languages are classified as the latter, and pluricultural competence is involved in situations where different

types of transaction occur. The CEFR CV 2020 includes a relevant descriptor “Can, in an intercultural encounter, recognise that what one normally takes for granted in a particular situation is not necessarily shared by others, and can react and express themselves appropriately” at B2 level. Pluricultural concepts such as recognizing differences and choosing appropriate actions in intercultural encounters will broaden the perspective for language education in the future.

[Research note] **Shopping Conversations in Cambodian**

Hiromi Ueda 29
(Tokyo University of Foreign Studies)

Keywords:

Cambodian, Khmer, Conversation, Shopping

Abstract:

This article provides Khmer (Cambodian) data of making simple purchases by stating what is wanted and asking the price.

[Treatise] **Comparative Study of Lao Elementary Conversation Textbook
– Focus on Socio-cultural Characteristics –**

Reiko Suzuki 35
(Tokyo University of Foreign Studies)

Keywords:

The purpose of this article is to clarify what socio-cultural characteristics are necessary for Lao language learning at the elementary level by comparing Lao conversational parts of Lao elementary textbook and Japanese textbooks. It is elucidated that acquiring socio-cultural knowledge and cross-cultural adaption skills are closely related to acquiring the communication skills, and it corresponds to acquiring the language skills. On the basis of the analysis of five textbooks, it can be concluded that; 1) the assessment of cross-cultural communication ability should be considered from the standpoint of various instructors, 2) the commonly used expressions in Lao textbook are related to Lao socio-cultural characteristics.

Abstract:

This paper provides a snapshot of Languages Education in Australia including policy, perspectives and diversity within the context of the Australian Curriculum.

[Treatise] **A Study of Thai Language Teaching Methods Considering Social and
Cultural Elements
– A Case Study of Person Terms and Address Terms –**

Sunisa Wittayapanyanon(Saito) 49
(Tokyo University of Foreign Studies)

Keywords:

Teaching Thai as a Foreign Language, CEFR, Person Terms, Address Terms, Politeness in Thai

Abstract:

This study aims to propose teaching methods for person terms and address terms in order to contribute to the creation of global standards of teaching Thai as a foreign language, as person terms and address terms are social and cultural elements specific to the Thai language that must be incorporated into the Thai language curriculum. The appropriate use of such terms is integral for communication in Thai because of the language's inherent diversity; however, the explanation of these terms in Thai education programs is not sufficient from a pragmatic perspective. This paper suggests teaching methods for this topic based on survey results from Thai native speakers regarding such terms; the methods include criteria and priority and the process of selecting appropriate expressions corresponding to various situations. In addition, it would be useful to apply a framework that visualize two axes of politeness specific to the Thai language; one axis is "vertical politeness," which shows the relative age difference and social roles between the speaker and the interlocutor/third person, and the other axis is "horizontal politeness," which shows the closeness or intimacy between the two.

[Research note] **Personal pronouns and pronoun substitutes in Malay textbooks**

Hiroki Nomoto 67
(Tokyo University of Foreign Studies)

Keywords:

Malay, personal pronouns, pronoun substitutes, textbook analysis, error analysis

Abstract:

The acquisition of speaker- and addressee-referring expressions in Malay is by no means an elementary matter. This is because they consist not only of personal pronouns but also of pronoun substitutes such as proper names, kinship terms and titles. This article discusses how personal pronouns and pronoun substitutes are treated in existing Malay textbooks.

[Research note] **Matching linguistic items with communication functions based on sociocultural characteristics of Korean – A preliminary study on making a university textbook for Japanese speaking students –**

Yunjin Nam 77
(Tokyo University of Foreign Studies)

Keywords:

CEFR, Korean language learning, sociocultural characteristics, university text, linguistic items

Abstract:

This paper attempts to implement a matching list of Korean language items with communication functions that reflect the sociocultural characteristics of Korean, in order to develop a Korean language textbook for Japanese university students. Section 2 introduces a previous study that presented a CEFR(2018)-based list of evaluation criteria for sociocultural adequacy in Asian languages. Section 3 examines the list of communication functions in *International Standard Curriculum of Korean Language*. In section 4, a communication functions list that reflect the sociocultural characteristics of Korean is set up. Then, the related language items are matched with each communication function. In addition, some points of matching are discussed. Finally, Chapter 5 summarizes the remaining issues and the significance of this study.

[Research note] **Observations on teaching Vietnamese online**

Hiroki Tahara, Nguyen Hoang Minh 89
(Ritsumeikan Asia Pacific University)

Keywords:

online teaching, hybrid learning, Vietnamese

Abstract:

This paper describes how on-line lectures of Ritsumeikan Asia Pacific University were realized, especially the course of Vietnamese as a foreign language.

[Research note] **Social and Cultural Features of Asian Englishes as seen in the KANDA×TUFS English Modules: Emphasis on the Indian, Philippine and Malaysian Versions**

Norie Yazu 99
(Kanda University of International Studies)

Keywords:

English Modules, Asian English, Indian English, Philippine English, Malaysian English

Abstract:

This article attempts to describe how the three newly created Asian versions of the “KANDA×TUFS English Modules” turned out to be different from the original template which was based on the American version. Following the Singapore English version, the Indian, Philippine and Malaysian English versions were created and compared with the English versions of the “Inner Circle.” The author argues that detailed description of the social and cultural features of these Asian countries was crucial in creating the Asian versions, which may be of use as a reference to the application of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) to Asian languages.

[Research note] **Report on the recent research of the ethnicity of “Macaenses” – Macanese people of Portuguese descent**

Rika Naito 115
(Sophia University, Keio University, Asia University)

Keywords:

Macau, “Macaenses”, ethnicity, Portuguese Creole language in Macau (Patuá or Maquista)

Abstract:

“Macaenses”(in Portuguese) are the Portuguese descendants born in Macau, where Portugal had colonial rule since the mid-16th century until 1999. In Macau, where Cantonese-speaking Han Chinese account for 90% of the population, “Macaenses”, who are Portuguese-speaking and united under cultural and spiritual ties with Portugal, have kept their community as an ethnic minority. However, after the transfer of sovereignty of Macau to China in 1999, with the rapid Sinicization of Macau, the ethnicity of “Macaenses” has changed drastically, and their community is in danger of survival. In this article, I first analyze the current situation of the community of “Macaenses” . Second, I will report on the

succession of Portuguese Creole language in Macau (called Patuá or Maquista), which had been spoken within the community and now is considered as an endangered language. Third, I will report the results of my research since 2006, before and after the period of this KAKEN, and will explore future research prospects.

[Research note] **Trends among Overseas Students of Japanese
– with a Focus on the Results of the Survey Report on
Japanese-Language Education Abroad 2018 –**

Hiroko Fujimori 121
(Teikyo University)

Keywords:

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR), Action-oriented Approach, Can-do Lists, Japan Foundation, Survey Report on Japanese-language Education Abroad 2018

Abstract:

Since being made public in 2001, the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR) has come to serve as a reference for educators in large number of countries and areas. The influence of CEFR on Japanese language education can be seen most prominently in how the action-oriented approach in CEFR is primarily reflected in the goal-delineated Can-Do lists of such pedagogical topics as academic Japanese, business Japanese, and nursing Japanese. Following the principles espoused in CEFR, The Japan Foundation released its own standardization scheme, the JF Standard for Japanese-Language Education (JFS) in 2010, followed by a series of educational materials based on the JFS. The Japan Foundation is engaged in disseminating the JFS, such that it is now a significant part of Japanese language education. With these developments in mind, this paper seeks to examine trends in Japanese language education as seen in the results of the Survey Report on Japanese-Language Education Abroad conducted by the Foundation. First, the author examines changes in the number of students of Japanese in the 10 countries/regions with the greatest number of students, and attempts to investigate the causes behind those changes, following which the author investigates the ratio of Japanese language students according to level of achievement, with the ultimate goal of examining the future state of Japanese language education, as well the state of foreign language education in Japan.

[Research note] **High School-University Transition and Plurilingual Education
– Common Entrance Examination for University Admission,
MEXT's Project to Promote Plurilingual Education, and certification
tests of foreign languages other than English –**

Yoshiro Yamazaki 133
(Education Institute for Private Schools in Japan)

Keywords:

High School-University Transition, Common Entrance Examination for University Admission, Certification tests, Secondary Education, CEFR, Plurilingual Education

Abstract:

I will report three points regarding foreign language education other than English in secondary education: 1) university entrance examinations, which are the key to connecting high school and university, 2) MEXT 's plurilingual education promotion project, and 3) certification tests other than English. The newly launched Common Entrance Examination for University Admission specifies the implementation of four languages other than English until 2024, but after 2025, it has not yet been decided. In this report I will organize the conflicting information that has been circulating since the fall of last year (2020). There are concerns about cost-cutting, a policy that has nothing to do with education. While various budgets have been cut, MEXT has continued the project to promote plurilingual education. This report discusses the history of the project and the reasons for its continuation. In the case of certification tests of foreign languages other than English, which play a major role in plurilingual learning, the financial burden has increased due to COVID-19, and the very existence of some certification tests is in jeopardy. We will discuss the current situation and the significance of these certification tests.

Part 2 General discussion: Summary and prospects of our research project

Reexamining the Application of CEFR in Japan

**– In Contrasting Criticisms of the Acceptance of CEFR
with Tomimori Kaken Group’s Research –**

Kiyoshi Haida 153
(Wayo Women’s University)

Keywords:

Common European Framework of Reference (CEFR), CAN-DO List, MEXT,
Plurilingualism/pluriculturalism

Abstract:

This research aims to reconsider the appropriateness of the Japanese understanding of CEFR by counterposing the criticism of its application in Japan to the research objectives of Tomimori Kaken group. Firstly, it reviews Tomimori Kaken group’s research over past decades, and evaluates the results achieved by them. Secondly, it overviews and clarifies the actual conditions of the application of the CEFR in Japan. Finally, it surveys and assesses the validity. In conclusion, as a consistent standpoint, Tomimori Kaken group agrees with the idea of plurilingualism and pluriculturalism, but pays attention to its introduction and application, and applies it to non-EU languages, especially Asian languages. It can be said that the CEFR has not been easily treated as an “international standard”. In that sense, it became clear that criticisms of the CEFR acceptance method centered on the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology of Japan are not suitable for Tomimori Kaken group’s research.

**An assessment of the CEFR viewed through the lens of language, culture, and
society – Exploring solutions for social agendas in Japan –**

Makoto Minegishi 171
(Tokyo University of Foreign Studies)

Keywords:

CEFR, language policy, assessment of language abilities, social cohabitation

Abstract:

This paper discusses the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR) in connection with language, culture, and society. The CEFR reflects the EU’s educational policies of seeking to enhance the communicative abilities of EU citizens as social agents. At the same time, the EU encourages citizens to preserve sociocultural harmony and diversity through education. We compare the EU with India in terms of its multi-lingual and multi-cultural aspects, but the former presupposes Christianity, whereas the latter officially accepts religious diversity.

As more and more foreign residents from Asian countries have formed communities in Japan, they have sometimes caused conflicts with local Japanese communities. Japanese policies should seek sociocultural harmony by helping foreign residents to maintain their language and respecting their sociocultural backgrounds, not by forcing them to assimilate into traditional Japanese society. To implement such policies, cultivating the abilities of sociocultural agents—such as translators, socio-cultural mediators—will become more important.

Evaluation generally has two aspects: objective evaluation, which is generally used for selection, and subjective evaluation. Because language communication is made of complicated factors such as language skills and sociocultural understanding, the use of objective evaluation requires a high degree of prudence. Self-assessment of communicative abilities, on the other hand, is useful for developing one’s second or third language competence and understanding of different cultures.

What one cannot accomplish using one’s first language cannot be done using any foreign language. First-language education in modern Japanese society, therefore, has the highest priority in the public education policy.

Thinking about what underlies the CEFR idea

– Between positive acceptance and indifference –

Nobuo Tomimori 191
(Project Leader)

Keywords:

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR), Social and cultural characteristics of Asian Languages, Research on language use and function, Assessment method for linguistic communicative competence, Study on Asian Language as a reference axis

Abstract:

In this study, we discussed the ideological implications of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and explored the potential for CEFR research to contribute to the solution of various problems in language education in modern society. In Chapter 1 we re-examined the pioneering significance in our research trajectory and sorted out the misconceptions surrounding CEFR acceptance. In Chapter 2, the applicability of the CEFR to the teaching of Asian languages was evaluated through the research practices of Asian language educators, arguing for the importance of considering the linguistic, social, and cultural characteristics necessary for the acceptance of the CEFR. In Chapter 3, we discussed the significance of respect for social and cultural diversity, which is a key pillar of CEFR thought and the basis for the emphasis on plurilingual and pluricultural education in the *CEFR Companion Volume* (2018). Chapter 4 examines the concept of sociocultural appropriateness in the context of assessing language proficiency in

CEFR Companion Volume (2020). In Chapter 5, in light of the severe situation of language education in Japan today, we emphasized that it is important for the future of Japanese society to confront the CEFR ideology, which is one of the European educational principles, with the study of Asian language education as one of the reference axes.

Part 3 Outline of the research project and activity report (2018 – 2020)

Summary and Activities of the Research Project:

“Research and Development of CEFR Proficiency Description Methods with special consideration for linguistic types and socio-cultural diversity of Asian Languages:2018 – 2020”

Nobuo Tomimori 229
(Project Leader)

List of Contributors

第一部

研究成果：論文・研究ノート

[Treatise]

Putting CEFR into Malaysian English Language Education

Stefanie Pillai

Faculty of Languages and Linguistics, Universiti Malaya
(50603 Kuala Lumpur, Malaysia)

Abstract: The Roadmap for Malaysian English Language Reform 2015-2025 recommended the adoption of the Common European Framework of Reference or CEFR to align English language education to international standards and as a framework for curriculum development. The CEFR describes what learners can do in four language skills at three bands (Basic, Independent, and Proficient) and six levels. This paper will, first, provide a brief description of languages and recent education policies in Malaysia. This will include the key recommendation emerging from the English Language Roadmap. Next, findings from several studies on the implementation of the CEFR in Malaysia will be discussed. The paper concludes by suggesting that the inherent the ideologies in the implementation of the CEFR in Malaysia needs to be addressed.

Keywords: CEFR, Malaysia, English language education, language policy, English Language Roadmap

1. Introduction

There are an estimated 137 languages in Malaysia with 80% of them being indigenous languages (Lewis, Simons, & Fennig, 2014). These indigenous languages include Jakun, Semai, Mah Meri, Temiar and Temuan in Peninsular Malaysia, and Bidayuh, Kadazan and Iban in the states of Sabah and Sarawak on the island of Borneo (Austin & Pillai, 2020). Unfortunately, 70% of the living languages in Malaysia are categorized as being in danger with decreasing numbers of fluent speakers and a lack of intergenerational language transmission (Pillai, Soh, & Kajita, 2014). Amidst the tapestry of languages and culture in the country, some languages will inevitably take precedence over others because of, for example, their status as the national (Malay) and global (English) language, and because of national language and education policies.

2. Education in Malaysia

Despite the multitude of languages in Malaysia, at the primary level of public-school education there are only three main media of instruction: Malay, Mandarin and Tamil, while English is taught as a compulsory subject throughout primary and secondary education. There are provisions to allow other local languages to be taught if there are enough students and resources, but in practice, this is not always possible. In fact, at the moment, only three indigenous languages are taught in selected schools: Iban in Sarawak; Kadazandusun in Sabah and Semai in Peninsular Malaysia (Smith, 2010). However, the importance placed on English can be seen through the various policies that have been put in place throughout the years. The key among them was the controversial teaching of Science and Mathematics subjects in English from 2002 to 2012 in all national schools. Falling grades among students was a key factor in the demise of this policy. In 2012, the policy of ‘Upholding the Malay Language and Strengthening the English Language’ was introduced as part of the Malaysia Education Blueprint (MEB) 2013–2025 (Ministry of Education Malaysia, 2013). Two roadmaps, one each for Malay and English language education were formulated under this policy (Ministry of Education Malaysia, 2015; Ministry of Education, 2017).

As part of the MEB, the Dual Language Programme was initiated in 2016, the, where schools could

choose to teach Science and Mathematics related subjects in English provided that they fulfilled particular criteria. One state, Sarawak decided that this policy would be implemented in all public schools, except for Chinese-medium ones, throughout the state from 2020. Amidst all these policies, the government's bid to make Malaysia an education hub in the region has resulted in the mushrooming of international schools, where there are reported to be more Malaysian students than non-Malaysian ones (Nasa & Pilay, 2017). Given that the main medium of instruction in these school tends to be English, there is now a growing number of young Malaysians who are not only studying different curricula but doing so in English. This has implications for the differing levels of English proficiency in the country by different segments of the population as it can be assumed that international schools are generally attended by those from higher middle to higher income groups. At the same time, the falling levels of English language proficiency among students and graduates from the national education sector continue to be a challenge in Malaysia.

3. English Language Roadmap

The lack of English proficiency is constantly cited as among the top reasons for graduate unemployability in Malaysia (Pillai, Khan, Ibrahim, & Raphael, 2012; Zainuddin, Pillai, Dumanig, & Phillip, 2019). This is not a new phenomenon as a significant link between English and career advancement has been reported elsewhere (Euromonitor International, 2010; Gribble, 2014). Yet, baseline studies in Malaysia have indicated that the proficiency among students, and even teachers, is worryingly low (Ministry of Education Malaysia, 2015). To address this decline, the key recommendation from the English Language Roadmap (Ministry of Education Malaysia, 2015) was the implementation of the Common European Framework of Reference (CEFR) to align English language education throughout the education system, from pre-school to teacher and tertiary education. The rationale for using CEFR is articulated as follows:

The adoption of the CEFR as the exemplar of international standards gives access to a sequence of procedures which can be guaranteed to lead to a substantial improvement in language education, and if carried out with sufficient determination and rigour, can also lead to excellence at the international level.

(Ministry of Education Malaysia, 2015: 62).

While Freeman (2017: 34) states that, "(b)y describing languages in terms of how speakers could use them, in a set of can do statements, the CEFR is meant to move away from simplistic assertions of competence as native-speakerism", he also highlights the point that "the CEFR has been operationalized as a set of English language standards that are now invoked prescriptively around the world". The use of a more top-down prescriptive form of the CEFR is likely to be among the challenges faced in its implementation in the Malaysian English language education eco-system. This system comprises, among others, policy makers, school administrators, teachers, teacher educators, student teachers, in-service teachers, students, the curriculum, textbooks, teaching and learning practices, teaching materials, physical and digital resources, assessment criteria, and adequate professional training and development for teachers.

4. Issues and Challenges

The Roadmap contains a series of time-aligned strategies for the implementation of the CEFR in English language education with recommended CEFR levels at various checkpoints. For instance, at the tertiary level, students are expected to graduate with B2/ C1 CEFR level. Given the diverse socio-economic, linguistic and geographical

profiles of Malaysian students and teachers, as well as the varying levels English language proficiency, professional training and experience of the latter, there are bound to be issues and challenges arising from the policy to adopt the CEFR in Malaysia.

Abd Aziz and Mohamad Uri (2017) highlight several of these issues. Among them is that the level of proficiency among teachers is still an area of concern. The fact that English is not the first language of the majority of English teachers is not the core issue here. Previously lax entrance requirements, especially for English language proficiency, for teacher education is more likely to be the root cause. There have been attempts to address this by making teachers sit for proficiency tests and to undergo intervention programs. However, such attempts can lead to frustration and demotivation among teachers. Another issue pointed out by Abd Aziz and Mohamad Uri (2017) is that the majority of Malaysian students barely obtain a pass for English in public examinations. They also suggest that “Malaysia still lacks qualified local English teachers who are capable of implementing the Education Ministry’s new Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) aligned curriculum and assessment system” (ibid.: 7). Mohamad Uri and Abd Aziz (2018: 181) further point out that despite teachers’ somewhat positive views about the adoption of the CEFR, they displayed “limited knowledge, minimum exposure and low level of awareness about CEFR”. This is despite the training sessions provided by the Malaysian Ministry of Education.

Abdul Aziz, Ab Rashid and Wan Zainudin, (2018) discuss the issues related to the Malaysian CEFR Cascade Training Model which is based on the transmission of information and training from a smaller core group to increasingly larger groups. This ripple effect was meant to train as many among the estimated 60,000 English language teachers as possible on the implementation of the CEFR in the teaching and learning of English in Malaysia (Ministry of Education Malaysia, 2015). Abdul Aziz et al. (2018) found several issues with the training model. These included the logistics of planning and organizing the training sessions such as the physical setting of the training and the number of teachers involved. These in turn affected the delivery styles that tended not to be participant-centered and reflective in nature. The materials used were also not always culturally relevant. Further, Abdul Aziz et al. (2018) also report that the attempt to cover too much content over a limited number of training days affected the effectiveness of the training sessions. The training of the trainers also appeared to be inadequate, and this affected the sessions in consecutive tiers of the model, leading to a possible “watering down of content as it is passed on to participants” (ibid., 2018: 412).

At the tertiary level, there are also challenges as each public institution has its own English language curriculum (Ahmad Afip, Hamid, & Renshaw, 2019). The implementation of the CEFR at this level of education does demand reviewing and revising the various English language courses at these institutions. However, the absence of a common curriculum, a lack of training for English language educators at the tertiary level, a lack of student contact hours, large numbers of students with low levels of English language proficiency, coupled with the lack of teaching staff, are likely to affect the targeted CEFR level upon graduation. As previously mentioned, low levels of English language proficiency can affect graduate employability, which means that this issue may remain unresolved despite the adoption of CEFR. On the whole, Ahmad Afip et al. (2019: 11) highlight the fact that “although the CEFR policy in Malaysia has seen a comprehensive implementation plan, producing the outcomes of the policy may still pose enormous challenges for policymakers and stakeholders”.

5. Summary and Conclusion

The comprehensive top-down implementation of the CEFR across English language education in Malaysia is a bold move to address the low levels of English proficiency among students, in particular the products of the

national education system. As mentioned in the previous section, there were issues and challenges in implementation as the policy kicked off nationwide. Ideologically, the focus on English has to be seen within a global context as it is seen as an empowering tool to obtain further knowledge, for employability, career and social advancement, and for regional and international communication. However, at the same time, the underlying ideology of the variety of English to be used and the ‘power’ afforded to English as a gatekeeping tool has yet to be addressed adequately (Pillai, 2017; Pillai and Ong, 2018). Thus, apart from enhancing training modules and developing home-grown contextually relevant materials and physical and digital platforms, it may also be time to take a less prescriptive, and instead a more reflective stance on the implementation of the CEFR, with more teacher-autonomy and teacher-empowerment across various levels of education. The multilingual context, and socio-economic disparities also need to be taken into account in the entire English language education eco-system if the aspirations of the Roadmap to increase English language proficiency in the country are to be met.

References

- Abd Aziz, Mohd Sallehudin, & Mohd Uri, Nurul Farehah. 2017. CEFR in Malaysia: Current Issues and Challenges in the Implementation of the Framework. *Proceedings of the 3rd International Conference on Language Testing and Assessment and the 5th British Council New Directions in Language Assessment Conference*, 2-3 December 2017. Shanghai, China.
- Abdul Aziz, Abdul Hakim Ali, Ab Rashid, Radzuwan, & Wan Zainudin, Wan Zhafrah. 2018. The Enactment of the Malaysian Common European Rramework of Reference (CEFR): National Master Trainer’s Reflection. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 8(2): 409-417.
- Ahmad Afip, Liyana, Hamid, M. Obaidul, & Renshaw, Peter. 2019. Common European Framework of Reference (CEFR): Insights into Global Policy Borrowing in Malaysian Higher Education. *Globalisation, Societies and Education*, 17(3): 378-393.
- Austin, Peter K., & Pillai, Stefanie. 2020. Language Description, Documentation and Revitalisation of Languages in Malaysia. *Journal of Modern Languages*, 30(1): 1-5.
- Freeman, Donald. 2017. The Case for Teachers’ Classroom English Proficiency. *RELC Journal*, 48(1): 31-52.
- Lewis, Paul M., Simons, Gary F., & Fenning, Charles D. 2014. *Ethnologue: Languages of the World*. Dallas: SIL International.
- Ministry of Education Malaysia. (2013). *Malaysia Education Blueprint 2013–2025*. Putrajaya: Ministry of Education Malaysia.
- Ministry of Education Malaysia (2015). *English Language Education Reform in Malaysia: The Roadmap 2015-2025*. Putrajaya: Ministry of Education Malaysia.
- Ministry of Education Malaysia (2017). *Hala tuju pendidikan bahasa Melayu 2016–2025* [Directions for Malay language education]. Putrajaya: Ministry of Education Malaysia.
- Mohamad Uri, Nurul Farehah, & Abd Aziz, Mohd Sallehudin. 2018. Implementation of CEFR in Malaysia: Teachers’ Awareness and the Challenges. *3L: The Southeast Asian Journal of English Language Studies*. 24(3): 168-183.
- Nasa, A., & Pilay, Suzanna. (2017, April 23). International Schools: Why Their Numbers are Growing. *New Straits Times*. Retrieved from <https://www.nst.com.my/news/exclusive/2017/04/233140/international-schools-why-their-numbers-are-growing>.

- Pillai, Stefanie, & Ong, Lok Tik. 2018. English(es) in Malaysia. *Asian Englishes*, 20(2): 147-157.
- Pillai, Stefanie. 2017. Local Features of English Pronunciation: To Embrace or Ignore in the ELT Classroom? *Journal of English Language, Literature, and Teaching (J-ELLiT)*, 1(1): 1-8.
- Pillai, Stefanie, Soh, Wen-Yi, & Kajita, Angela S. 2014. Family Language Policy and Heritage Language Maintenance of Malacca Portuguese Creole. *Language & Communication*, 37: 75-85.
- Pillai, Stefanie., Khan, Mahmud. H., Ibrahim, Ida Syahirah., & Raphael, Sharmane. 2012. Enhancing Employability through Industrial Training in the Malaysian Context. *Higher Education*, 63(2): 187–204.
- Smith, Karla. 2010. Minority Language Education in Malaysia: Four Ethnic Communities' Experiences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6(1): 52–65.
- Zainuddin, Siti Zaidah, Pillai Stefanie, Dumanig, Francis P., & Phillip, Adriana. 2019. English Language and Graduate Employability. *Education + Training*, 61(1): 79-93.

Author contact information: stefanie@um.edu.my

Special notification (acknowledgement): This paper is published as one of the contributions promoted by the Grant-in-Aid for Scientific Research (B) “Research and Development of CEFR Proficiency Description Methods with special consideration for linguistic types and socio-cultural diversity of Asian Languages” (18H00686, Research Representative Nobuo Tomimori).

[研究ノート]

CEFR Companion Volume の複文化能力の適用 - 「商品購入」場面の比較分析から -

Pluricultural Competence in the CEFR Companion Volume in Action - Comparative Analyses of Purchase Situations -

根岸 雅史
Masashi Negishi

東京外国語大学
Tokyo University of Foreign Studies (3-11-1, Asahi-cho, Fuchu-shi, Tokyo 183-8534, Japan)

要旨: 2020年5月に Council of Europe より *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Companion volume* (CEFR CV 2020) が出版された。本稿では、CEFR CV 2020 で強化された複文化能力に関するディスクリプタを振り返り、それらを異文化接触場面の観点から考察する。TUFS 言語モジュールの「金額についてたずねる」という機能を含む会話スクリプトを分析した結果、「価格非交渉型商品購入」と「価格交渉型商品購入」に分類されることが分かった。アジア諸語の「商品購入」の多くは後者に分類され、異なる交渉のタイプが交わる場面では、複文化能力が関わってくると考えられる。CEFR CV 2020 では、B2 レベルに「異文化接触場面において、ある文化圏で常識となっているものが必ずしも別の文化圏で共有されているわけではないと認識し、適切に反応し自己表現することができる」というディスクリプタがある。異文化接触場面において、違いを認識しそれに応じた行動を選択するというような複文化概念は、今後の言語教育の視野を広げるものとなるだろう。

Abstract: In May 2020, the Council of Europe published *the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, and Assessment: Company volume* (CEFR CV 2020). This article reviews the descriptors on pluricultural competence strengthened by the CEFR CV 2020 and discusses them in terms of intercultural encounter. Analyses of the dialogue scripts that include the function of “asking about the price” of the TUFS language module revealed that they were classified into “purchase without price negotiation” and “purchase with price negotiation”. Purchases of goods in many Asian languages are classified as the latter, and pluricultural competence is involved in situations where different types of transaction occur. The CEFR CV 2020 includes a relevant descriptor “Can, in an intercultural encounter, recognise that what one normally takes for granted in a particular situation is not necessarily shared by others, and can react and express themselves appropriately” at B2 level. Pluricultural concepts such as recognizing differences and choosing appropriate actions in intercultural encounters will broaden the perspective for language education in the future.

キーワード: CEFR、Companion Volume、複文化能力、商品購入、交渉

Keywords: CEFR, Companion Volume, pluricultural competence, purchase of goods, negotiation

1. CEFR CV 2020 の公開

2020年5月に Council of Europe より *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Companion volume* が出版された。2018年には、*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. とサブ・タイトルが少し異なる版が公開されていた。

2020年版では、2018年版のことを Preliminary Version と呼んでいるが、2017年9月には Provisional Edition と銘打たれた版も出ている。したがって、私が知る限りでは、Companion Volume は、2017年と2018年と2020年に出ている。また、2020年版をすでに new CEFR と呼んでいる人たちもいる(e.g. Foley,

2019; Barry O’Sullivan, personal communication).

2020年版のもととなっているプロジェクトは5つあるが、Stage 1が2014-15、Stage 2とStage 5が2014-16、Stage 3が2015-16、Stage 4が2015-19の期間に行われており、Stage 4以外のプロジェクトが終了した時点で取りまとめたものを2017年にProvisional Editionとして公開し、そのフィードバックに基づいて2018年にPreliminary Versionとして公開した。2020年には、Stage 4の手話能力のためのディスクリプタ開発の成果を含め、それ以外の箇所も部分的な修正を行って、Companion Volume（以下、これをCEFR CV 2020とする）としての最終版とした。

CEFR CV 2020が生まれた理由はいくつかある。1つは、CEFRが発表された2001年から20年近くが経とうとしており、世の中の変化に対応した修正が必要となっていること、もう1つは、この間にもたらされた新しい知見を反映する必要があると判断されたこと、などが考えられる。CEFR CV 2020 (pp 24-25)には、例示的ディスクリプタ(illustrative descriptors)の修正が一覧でまとめられているが、そこには、媒介や複言語・複文化能力・手話能力などが挙げられている。

CEFRの読みにくさがその普及を妨げているという声にもCVは対応したようだ。CVはCEFRと比べるとはるかに読みやすくなっている(user-friendly)と言える。CEFRの記述で分かりにくかった目的や主要原理などは、実に明解に説明されている。

わかりやすさと言えば、それぞれの言語活動のどのような中心概念が操作化されて、ディスクリプタの困難度が調整されているのか箇条書きになっている。例えば、後述するBuilding on pluricultural repertoireでは、次の3つの中心概念を操作化したとされている。

- recognising and acting on cultural, socio-pragmatic and sociolinguistic conventions/cues;
- recognising and interpreting similarities and differences in perspectives, practices and events;
- evaluating neutrally and critically.

こうした中心概念はすべてのディスクリプタで示されており、今後私たちが新しいディスクリプタを作るときには、その困難度の調整に大いに参考になるだろう。

2. CEFR CV 2020の複文化能力

CEFR CV 2020は、複言語主義と複文化主義という概念はCEFR 2001を出発点としており、複言語的な視点は、個人のレベルでの文化的・言語的多様性に価値をもたらしているとしている。この点に関して、CEFR 2001は次のように述べている。

... the plurilingual approach emphasises the fact that as an individual person’s experience of language in its cultural contexts expands, from the language of the home to that of society at large and then to the languages of other peoples (whether learnt at school or college, or by direct experience), he or she does not keep these languages and cultures in strictly separated mental compartments, but rather builds up a communicative competence to which all knowledge and experience of language contributes and in which languages interrelate and interact. (CEFR 2001 Section 1.3)

さらに、CEFR CV 2020 (p. 123)では、複言語・複文化能力のディスクリプタの開発にあたって、特に注目した点の1つとして、やはり ‘languages and cultures are not kept in separated mental compartments’ を挙げている。これは、言語使用場面にあたっては、言語知識と文化知識が不可分の関係にあることを示唆している。

表 1 は、複文化能力に関する CEFR CV 2020 (p. 125) のディスクリプタである。これは、複文化能力がどのように発達しているのかを示したもので、極めてユニークな試みである。ちなみに、この中には、文化的に決定された行動パターンとして、ジェスチャーだけでなく、話声の大きさ（手話の場合は、身ぶりの大きさ）などを含めているのは、興味深い。本研究に関連する、複文化能力のディスクリプタ開発で参照された最近の研究としては、次の 3 つがあるだろう。

- capacity to deal with “otherness” to identify similarities and differences, to build on known and unknown cultural features, etc. in order to enable communication and collaboration;
- willingness to act as an intercultural mediator;
- readiness and capacity to expand linguistic/plurilingual and cultural/pluricultural awareness through an attitude of openness and curiosity.

CEFR CV 2020 (p. 124)

表 1 Building on pluricultural repertoire (CEFR CV 2020, p. 125)

C2	Can initiate and control their actions and forms of expression according to context, showing awareness of cultural differences and making subtle adjustments in order to prevent and/or repair misunderstandings and cultural incidents.
C1	Can identify differences in sociolinguistic/-pragmatic conventions, critically reflect on them and adjust their communication accordingly. Can sensitively explain the background to and interpret and discuss aspects of cultural values and practices drawing on intercultural encounters, reading, film, etc. Can deal with ambiguity in cross-cultural communication and express their reactions constructively and culturally appropriately in order to bring clarity.
B2	**Can describe and evaluate the viewpoints and practices of their own and other social groups, showing awareness of the implicit values on which judgments and prejudices are frequently based. **Can explain their interpretation of the cultural assumptions, preconceptions, stereotypes and prejudices of their own community and of other communities that they are familiar with. **Can interpret and explain a document or event from another culture and relate it to documents or events from their own culture(s) and/or from cultures with which they are familiar. **Can discuss the objectivity and balance of information and opinions expressed in the media about their own and other communities. Can identify and reflect on similarities and differences in culturally determined behavioural patterns (e.g. gestures and speech volume or, for sign languages, sign size) and discuss their significance in order to negotiate mutual understanding. Can, in an intercultural encounter, recognise that what one normally takes for granted in a particular situation is not necessarily shared by others, and can react and express themselves appropriately. Can generally interpret cultural cues appropriately in the culture concerned. Can reflect on and explain particular ways of communicating in their own and other cultures, and the risks of misunderstanding they generate.
B1	Can generally act according to conventions regarding posture, eye contact and distance from others. Can generally respond appropriately to the most commonly used cultural cues.

	<p>Can explain features of their own culture to members of another culture or explain features of the other culture to members of their own culture.</p> <p>Can explain in simple terms how their own values and behaviours influence their views of other people's values and behaviours.</p> <p>Can discuss in simple terms the way in which things that may look "strange" to them in another sociocultural context may well be "normal" for the other people concerned.</p> <p>Can discuss in simple terms the way their own culturally determined actions may be perceived differently by people from other cultures.</p>
A2	<p>Can recognise and apply basic cultural conventions associated with everyday social exchanges (e.g. different greetings, rituals).</p> <p>Can act appropriately in everyday greetings, farewells and expressions of thanks and apology, although they have difficulty coping with any departure from the routine.</p> <p>Can recognise that their behaviour in an everyday transaction may convey a message different from the one they intend, and can try to explain this simply.</p> <p>Can recognise when difficulties occur in interaction with members of other cultures, even though they may not be sure how to behave in the situation.</p>
A1	<p>Can recognise differing ways of numbering, measuring distance, telling the time, etc. even though they may have difficulty applying this in even simple everyday transactions of a concrete type.</p>
Pre-A1	<i>No descriptors available</i>

本稿では、多言語での「金額についてたずねる」という言語機能の実現の仕方を比較することで、複文化的な分析を試みる。CEFR 2001 において、「金額についてたずねる」という機能に関わるものとしては、以下の Can Do ディスクリプタが挙げられる。

TRANSACTIONS TO OBTAIN GOODS AND SERVICES

A2

Can give and receive information about quantities, numbers, prices, etc.

Can make simple purchases by stating what is wanted and asking the price.

(CEFR 2001, p. 80)

ここから、ヨーロッパ言語を前提とした CEFR では、「金額についてたずねる」ことに関する Can Do ディスクリプタは A2 という基礎的なレベルにあるとされていることがわかる。これは、ヨーロッパ言語においては、商品やサービスを手に入れる場面においては、「数量や価格等についての情報をやり取りすること」や「ほしいものが何かを言うこととその値段を尋ねることで、購入をする」などから成っているからだ。

しかしながら、本科研の会議でもたびたび指摘されたように、アジア諸語における「買い物」場面では、多くの場合、「金額についてたずねる」という行為は「価格交渉」を意味する。となると、世界の「商品購入」は、「価格交渉」の有無で分けられることになる。本稿では、「価格交渉」が不要なタイプを「価格非交渉型商品購入」、「価格交渉」が必要なタイプを「価格交渉型商品購入」とする。後者のタイプの価格交渉では、商品やサービスの売り手と買い手が、交渉を通して条件の合意に至るならば、取引は行われることになる。価格交渉は、固定価格に代わる価格決定行為であるということができる。

3. 研究

3.1. 研究に用いた言語資料

「21 世紀 COE プログラム 言語運用を基盤とする言語情報学拠点 (2002-2006 年度) は、その目的を「世界の様々な言語について言語運用データを集積し、情報工学を活用して分析し、「言語情報学」を構築すること、さらにはこの成果を実際的な言語教育へと応用することによって社会的貢献を可能とする拠点を形成すること」(<http://www.coelang.tufs.ac.jp/outline/goal.html>)としている。そのプログラムにおいて開発された TUFSS 言語モジュール (<http://www.coelang.tufs.ac.jp/mt/>) は、「17 言語 (英語、ドイツ語、フランス語、スペイン語、ポルトガル語、ロシア語、中国語、朝鮮語、モンゴル語、インドネシア語、タガログ語、ラオス語、カンボジア語、ベトナム語、アラビア語、トルコ語、日本語) を擁し、世界に類例のない多言語 e-learning 環境が実現する」としている。このうち、本研究において分析対象とした主な言語資料は、「ベトナム語、カンボジア語、ペルシア語、ラオス語、ウルドゥー語、アラビア語フスハー語 (正則語)、中国語、ブラジルポルトガル語、フランス語、ドイツ語」における「金額についてたずねる」という機能場面の会話 (付録参照) である。これらの教材は、東京外国語大学の教員、大学院生および学外協力者によって開発されており、すべての会話教材の開発には各言語の母語話者が関わっている。

3.2. 分析手法

上述の言語における「金額についてたずねる」という機能場面の会話を「価格交渉型商品購入」と「非交渉型商品購入」のどちらに分類されるかを見ている。「商品購入」の会話中で、売り手によって最初に提示された価格を買い手がそのまま受け入れていれば「価格非交渉型商品購入」とし、最初に提示された価格を買い手が受け入れずに、金額についての交渉を行ってれば、「価格交渉型商品購入」としている。場合によっては、複数個購入することで、単価を下げさせるケースもあるが、こちらも「価格交渉型商品購入」としている。なお、付録のバイリンガルの会話テキストでは、「価格交渉場面の発話」の部分は、波線を引いて示してある。

3.3. 分析結果

各言語における購入商品と交渉の有無を総括すると、表 2 のようになる。

表 2 各言語における購入商品と価格交渉の有無

言語	購入商品	価格交渉の有無
ベトナム語	バッグ	有
カンボジア語	T シャツ	有
ペルシア語	伝統工芸品	有
ラオス語	シャツ	有
ウルドゥー語	ペン	有
アラビア語フスハー語 (正則語)	シャツ	有
中国語	靴	無
ブラジルポルトガル語	シャツ	有
フランス語	くだもの	無
ドイツ語	衣類	無

価格交渉が行われているものは比較的安価なものであり、総じて、アジア諸語においては、価格交渉が

行われていることがわかる。ただし、書籍や新聞の購入の場合は、いずれの言語（英語・日本語・ロシア語・マレーシア語・インドネシア語）でも、価格交渉は行われていない。

価格交渉があった場合の、価格交渉のディスコースは、おおむね以下のとおりである。

1. 価格の確認
2. 価格の評価
3. 値引きの交渉
4. 価格の合意

ウルドゥー語とドイツ語の例を日本語訳で示すと、次のような流れとなっている。ウルドゥー語の値引きの交渉には、実に 10 のターンが費やされている。それに対して、ドイツ語は、購入する商品の決定までに、多くのやり取りがなされていることがわかる。

表 3 ウルドゥー語とドイツ語における購入商品のディスコース

	ウルドゥー語	ドイツ語
0. 購入商品の決定		<p>A こんにちは！</p> <p>B いらっしゃいませ！</p> <p>A すみません、ちょっとお願いできますか？</p> <p>6歳の子供のものを探しているんですが。</p> <p>ワンピースとか何か。</p> <p>木綿のがあればベストなんですけど。</p> <p>B はい。</p> <p>ご予算はおいくらぐらいでしょうか？</p> <p>A そうですね。</p> <p>50ユーロぐらいですかね。</p> <p>B でしたら...</p> <p>このワンピースなどはいかががでしょうか？</p> <p>とてもかわいいですよ。</p> <p>A 素敵ですね！</p> <p>とてもいいですね。</p> <p>おいくらですか？</p> <p>B 45ユーロです。</p>
1. 価格の確認	<p>A あの、このペンはいくら？</p> <p>B このペンは 500 ルピーです。</p>	
2. 価格の評価	<p>A <u>それは高すぎる。</u></p> <p>B <u>でも、これは外国製ですよ。</u></p>	
3. 値引きの交渉	<p>A <u>それにしても高すぎる。</u></p> <p>B <u>おいくらなら？</u></p> <p>A <u>いいえ、このペンはいらないわ。</u></p> <p>B <u>では、このペンをご覧ください。</u></p> <p><u>これは安いし、品もいいですよ。</u></p>	

- A これはいくら？
B この値段は 300 ルピーです。
A これも高いわ。
もう少し安くしてよ。
B お客様のために、250 ルピーにいた
しましょう。
A いいえ、もう少し安く。
B 200 ルピーにいたしましょう。
これ以上はまけられません。

4. 価格の合意
(購入決定)

- A ええ、いいわ。
包んでちょうだい。

- A そう、じゃあ、それください！
B ありがとうございます！
では、レジの方へお願いします！

4. 考察

「商品購入」に関しては、CEFR 2001 では、いわゆる「価格非交渉型商品購入」を前提としているために、A2 レベルとなっているものと思われるが、アジア諸語では「価格交渉型商品購入」となっているものが多く、そこでは相対的に複雑なディスコースが展開されていることがわかる。したがって、そうしたディスコースの実現には、ある程度の言語能力(linguistic competence)のみならずディスコース能力(discourse competence)が必要とされる。それゆえ、その場合の「商品購入」に関するディスクリプタは、A2 レベルよりは上のレベルに設定される可能性がある。事実、前述の CEFR 2001 の TRANSACTIONS TO OBTAIN GOODS AND SERVICES では、単に「金額について尋ねる」ことは A2 とされていたが、CEFR CV 2020 では B1 に次のようなディスクリプタがある。

Obtaining goods and services

B2

Can cope with less routine situations in shops, post offices, banks, e.g. returning an unsatisfactory purchase. Can make a complaint.

(CEFR CV 2020, p. 78)

このような場面で展開されるディスコースは、「価格交渉型商品購入」のディスコースに近いものと考えられる。

CEFR は、行動指向アプローチを採用し、そのディスクリプタはヨーロッパの諸言語に適用できるようになっているが、ここで見たように、それらがヨーロッパを超えて適用された場合に、その困難度が異なってくる可能性を示唆している。Negishi (2013)でも、日本人学習者の自己評価データで分析した場合、A1 の I can understand short, simple messages, e.g. on postcards. というディスクリプタの困難度が A2 の I can understand short, simple texts containing the most common words, including some shared international words. の困難度を上回っており、これは日本における「葉書」のテキスト量の多さに起因している可能性があるとしている。

次に、「商品購入」のための交渉を複文化主義の観点から考察する。ある文化圏では、所与の文脈での「商品購入」は「価格非交渉型商品購入」が一般的と考えているのに対して、別の文化圏では、その文脈での「商品購入」は「価格交渉型商品購入」が一般的と考えている。以下では、前者の文化圏を文化圏 A (価格非交渉文化圏)、後者の文化圏を文化圏 B (価格要交渉文化圏)とする。文化圏 A の言語使用

者が文化圏 B で商品購入を行った場合、買い手側は交渉可能であるということに気づかず、売り手は予想していた価格交渉が起こらないうちに商品の販売を終えることになるかもしれない。逆に、文化圏 B の言語使用者が文化圏 A で商品購入を行った場合、買い手側は価格交渉不可であるということに気づかず、売り手は予想しない価格交渉を経験することになるかもしれない。

こうした場面の言語使用には、社会言語学的適切さが関わっていると言える。本稿で着目したような「商品購入」場面での慣習の違いの「認識」などは、CEFR 2001 では、以下のようなディスクリプタが B1 に設定されている。

SOCIOLINGUISTIC APPROPRIATENESS

B1

Is aware of, and looks out for signs of, the most significant differences between the customs, usages, attitudes, values and beliefs prevalent in the community concerned and those of his or her own.

(CEFR 2001, p. 122)

さらに、前掲の Building on pluricultural repertoire (CEFR CV 2020, p. 125)の3つの中心概念を「商品購入」場面で考察してみる。まず1点目は、「商品購入」における文化的、社会語用論的および社会言語学的な慣習を認識し、それに基づいて行動すること、2点目は、「物品購入」における慣習の類似点と相違点を認識して解釈すること、3点目は、「商品購入」の慣習を中立的かつ批判的に評価すること、となるだろう。

CEFR CV 2020 における、異文化接触場面の「商品購入」に直接的に関わりそうなディスクリプタとしては以下のものが B2 にある。

Building on pluricultural repertoire

B2

Can, in an intercultural encounter, recognise that what one normally takes for granted in a particular situation is not necessarily shared by others, and can react and express themselves appropriately.

(CEFR CV 2020, p. 125)

異文化接触場面の「商品購入」であれば、ある文化圏で常識となっている商品購入方法が必ずしも別の文化圏で共有されているわけではないと認識し、それに応じて商品を購入することができる、となるだろう。

ただし、このような認識を持ち、それに基づいて行動することは、Plurilingual and pluricultural competence の観点からは比較的高度なものであるが、Communicative language activities や Communicative language strategies のレベルが低い言語使用者・学習者に不可能なものではないかもしれない。このことは、CEFR CV 2020 でより強化されたプロファイリングという概念に関わってくる。

Levels are a necessary simplification. We need levels in order to organise learning, track progress and answer questions like “How good is your French?” or “What proficiency should we require from candidates?” However, any simple answer like B2 – or even B2 receptive, B1 productive – hides a complex profile. The reason the CEFR includes so many descriptor scales is to encourage users to develop differentiated profiles. Descriptor scales can be used firstly to identify which language activities are relevant for a particular group of learners and, secondly, to establish which level those learners need to achieve in those activities in order to accomplish their goals.

この意味では、言語学習の基礎的な段階から、複文化的な視点を取り入れることは可能であると同時に意義のあることと言えるだろう。

5. おわりに

本研究では、商品購入場面での価格交渉における文化的差異を見てきた。商品購入場面は、大きく「価格交渉型商品購入」と「価格非交渉型商品購入」に分けられることがわかった。しかしながら、本調査で用いられた言語資料は、母語話者が関わって作られたとはいえ、教材として作られたものであり、オーセンティックなものではない。したがって、今後は、多様な国や地域での実際の発話データの収集と分析が行われる必要がある。今回の国ごとの分類は、過剰般化の可能性もあり、国や地域以外に購入場面・購入商品によっても、その交渉の有無やそのディスコースは異なるだろう。例えば、同じ日本国内であっても、「価格交渉」が多くの場面で頻繁に行われる地域もあれば、ほとんど行われない地域もある。また、日本では、家電などの値引き交渉が行われることがあるが、そうした商品の値引き交渉は一般的ではない国や地域もあるだろう。さらに、こうした交渉には個人差もある。

ヨーロッパ生まれの CEFR における「価格を尋ねる」機能のレベルは、「価格非交渉型商品購入」を前提としていると思われるために、A2 レベルとなっているが、「価格交渉型商品購入」となると、言語的困難度はより高いものとなる可能性がある。さらに、異文化接触場面では、単なる商品購入と見える行為であっても、「価格非交渉型商品購入」を一般的と考える言語使用者と「価格交渉型商品購入」を一般的と考える言語使用者のやり取りでは、様々な困難が予想される。CEFR CV 2020 では、複文化能力に関するディスクリプタが尺度化されており、それらは異文化接触場面での「商品購入」という具体的言語使用に当てはめて考察することができることが示された。

今回の分析は、「価格交渉」という目に見える行為であるが、目に見えない行為においても、このような文化的差異が存在するはずだ。ネット上も含めて、グローバル・コンテキストでのコミュニケーションが拡大する中、複文化能力という観点から言語教育の視野を広げていくことがこれからも必要となるだろう。

参考文献

欧文

Council of Europe 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press, Cambridge, available at <https://rm.coe.int/1680459f97>, accessed 27 January 2021.

Council of Europe 2018. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Companion volume with New Descriptors*, available at <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>, accessed 27 January 2021.

Council of Europe 2020. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Companion volume*, available at <https://rm.coe.int/1680459f97>, accessed 27 January 2021.

Foley J. A. 2019. “Issues on the initial impact of CEFR in Thailand and the region”, in *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 9, pp. 359-370: DOI: <https://doi.org/10.17509/ijal.v9i2.20233>.

Jatmiko, H. T. P., Setiawan, B., & Sulisty, E. T. 2017. The Language Function in Oral Discourse at Sell-Buy Transaction in Klewer Market Surakarta and its Relevance as Indonesian Learning Materials in Senior High School. In *Proceeding of International Conference on Art, Language, and Culture* (pp. 478-494).

Negishi, M., Takada, T., & Tono, Y. 2013. A progress report on the development of the CEFR-J. In *Exploring language frameworks: Proceedings of the ALTE Kraków Conference* (pp. 135-163).

付録

ベトナム語

A

Chị ơi.

すみません、

Cái túi đỏ này bao nhiêu tiền ạ?

この赤いバッグはいくらですか？

B

Bốn mươi nghìn em ạ.

4万ドンです。

A

Đắt quá!

高い!

Bớt được không ạ?

まけてくれませんか？

B

Không được đâu.

まけられませんよ。

A

Thế thì ba mươi lăm nghìn nhé.

じゃあ、3万5千ドンで。

B

Thế thì rẻ quá.

それでは安すぎます。

Nhưng mà thôi, bán cho em vậy.

でも、しかたがない、いいですよ。

カンボジア語

A

អាវយីតនេះ ថ្លៃប៉ុន្មាន?

このTシャツ、いくらですか。

B

ចាស មួយថ្លៃ មួយម៉ឺនប្រាំ។

1枚、1万5千リエルです。

A

មួយម៉ឺនប្រាំពាន់រៀលឬ? ថ្លៃម៉្លះ?

1万5千ですか。高いなあ。

B

លោកយកប៉ុន្មាន? បើយកច្រើន ខ្ញុំចុះជូន។

何枚お買い上げですか。たくさん買うならまけますよ。

A

យកបួន យ៉ាងម៉េចដែរ?

では、4枚でどうでしょう。

B

ជួយទិញដប់ទៅ។ ខ្ញុំលក់ជូនមួយម៉ឺនបួន។

10枚買って下さいな。1枚、1万4千でいいですよ。

A

មួយម៉ឺន បានទេ?

1万になりませんか。

B

ចូលដើមហើយ។ មួយម៉ឺនបីចុះ។

赤字になっちゃうわ。1万3千でどうですか。

A

អញ្ជើង ខ្ញុំយកដប់។

じゃあ、10枚もらいます。

B

អរគុណលោក។

ありがとうございます。

ペルシア語

A

سلام. بفرمایید.

こんにちは。いらっしゃいませ。

B

سلام. ببخشید یک کار سنتی برای سوغاتی میخوام.

こんにちは，すみません，お土産用に何か伝統工芸品が欲しいんですけど。

A

بسیار خوب... این ظرف چطور؟

わかりました...この器はいかがですか？

B

خیلی قشنگه!

とっても綺麗ですね！

این کار مال کجاست؟

これは何処製ですか？

A

کار اصفهونه.

イスファハーン製ですよ。

پر فروش ترین کارمونه.

こちらで一番人気の品です。

B

قیمتش چنده؟

いくらですか？

A

قابل شمارو نداره.

そうですね。

صد و بیست هزار تومانه.

120 万リヤールです。

B

خیلی گرونه ارزون تر چی دارین؟

とても高いですね。もう少し安いのは何がありますか？

A

این یکی کوچیک تره و قیمتش هم صد هزار تومانه.

こちらは少し小さいもので、値段は 100 万リヤールです。

B

اگه تخفیف بدین اینو بر میدارم.

負けてくれたらこれをいただくわ。

A

باشه، شما نود و پنج هزار تومان بدید.

分かりました。95 万リヤールにしましょう。

خوبه؟

いいですか？

B

بله. دست شما درد نکنه.

ええ，どうもありがとう。

A

مبارک باشه.

おめでと。

ラオス語

A

ສະບາຍດີ.

いらっしやいませ。

ຢາກໄດ້ ຫຍັງນໍ?

何になさいますか?

B

ຂໍເປີ້ງເສື້ອໂຕນັ້ນແດ່

あのシャツを見せてください。

ໂຕນີ້ ລາຄາເທົ່າໃດ?

いくらですか?

A

40,000 ກີບ

4万キープです。

B

ແພງແທ້!

とても高いですね!

ຫາໄດ້ບໍ່?

まけてくれますか?

A

ຊື້ຫາໃຫ້ 5,000 ກີບ.

5千キープおまけしましょう。

B

ຍັງແພງຢ.

まだ高いなあ。

ຖ້າຊື້ 2 ໂຕ, ໂຕລະ 30,000 ກີບໄດ້ບໍ່?

2着買ったら、1着3万キープにしてくれますか?

A

ບໍ່ໄດ້.

できません。

ຂາດທຶນ.

赤字になっちゃいますよ。

2 ໂຕ 65,000 ກີບຊື້.

2着6万5千キープにしましょう。

တံ့ကံ့ဂဏး

値切るのが上手ですねえ！

ဟံ့စဟံ့ဂံ့ဂံ့စစံ့ကံ့ဂံ့ဂံ့

またいらしてくださいね。

ウルドゥー語

A

جناب، یہ قلم کتنے کا ہے؟

あの、このペンはいくら？

B

یہ قلم پانچ سو روپے کا ہے۔

このペンは 500 ルピーです。

A

یہ تو بہت مہنگا ہے۔

それは高すぎる。

B

لیکن جناب، یہ باہر کا ہے۔

でも、これは外国製ですよ。

A

لیکن پھر بھی بہت مہنگا ہے۔

それにしても高すぎる。

B

آپ کتنے دیں گی؟

おいくらなら？

A

نہیں، مجھے یہ قلم نہیں چاہیے۔

いいえ、このペンはいらないわ。

B

اچھا، یہ قلم دیکھیے۔

では、このペンをご覧ください。

یہ سستا اور اچھا ہے۔

これは安いし、品もいいですよ。

A

اس کی کیا قیمت ہے؟

これはいくら？

B

اس کی قیمت صرف تین سو روپے ہے۔

これの値段は 300 ルピーです。

A

یہ بھی مہنگا ہے۔

کچھ کم کرو۔

B

آپ کے لیے صرف ڈھائی سو روپے کا ہو جائے گا۔

A

نہیں، کچھ اور کم کرو۔

B

دو سو روپے کا ہو جائے گا۔

اس سے کم نہیں ہو گا۔

A

اچھا، ٹھیک ہے۔

یہ دے دو۔

アラビア語 フスハー(正則語)

A

بكم هذا القميص، إذا سمحت.

B

هل أعجبك هذا القميص؟

إنه بستين ديناراً.

A

!!ستون ديناراً!

هذا غير معقول.

سأخذه بأربعين ديناراً.

B

لا،

سأعطيك اياه بخمسة وخمسين ديناراً

5.5ディナールで差し上げましょう。

A

لكنه ما زال غالياً

でも、まだ高いなあ。

B

حسناً

わかりました。

سيكلفك خمسين ديناراً

5.0ディナールでいかがでしょう。

A

هل هذا سعر نهائي؟

これがファイナル・プライスですか。

B

نعم، أنه سعر نهائي

ええ、ファイナル・プライスです。

A

حسناً،

わかりました。

سأشتريه

これを買います。

تفضلني، النقود

代金をどうぞ。

B

شكراً

ありがとうございます。

تفضل، القميص

シャツをどうぞ。

مبروك

おめでとうございます。

A

بارك الله فيك

アッラーがあなたを祝福なさいますように。

中国語

A

欢迎光临。

いらっしゃいませ。

您买点儿什么？

何をお探しですか。

B

鞋在哪儿卖？

靴はどこに売ってますか。

A

在那儿。

あちらにあります。

B

这双多少钱？

これいくら。

A

一双一百五十块。

一足 150 元です。

B

有便宜点儿的吗？

もっと安いのないですか。

A

这双怎么样？

これはどうでしょうか。

九十块钱一双，

一足 90 元です。

又便宜又结实。

お安くしかも丈夫です。

B

那我要这双。

では、これを。

A

收您一百块钱，

100 元おあずかりいたしました。

找您十块钱。

10 元のお返しです。

欢迎再来。

またのお越しを。

ブラジルポルトガル語

A

Quanto custa esta camisa?

このシャツはいくらですか？

B

Custa 50 reais.

50 レイスです。

A

Tudo isto?

そんなに？

B

Mas ela é de seda.

だって、絹ですよ。

A

Mas eu encontrei uma camisa também de seda numa outra loja perto daqui e era bem mais barata.

でも、この近くの店でやっぱり絹のシャツをみつけたけど、もっと安かったわよ。

B

Quanto eles tavam pedindo?

いくらだって言ってた？

A

35.

35。

E era como esta daqui.

それで、これと同じだったわよ。

Se você fizer pelo mesmo preço, eu levo.

同じ値段にしてくれたら、いただくわ。

B

Eu faço por 40.

40ならできますけど。

Pode ser?

それでいいですかね？

A

38.

38。

B

Então, tá.

わかりました。

É sua.

どうぞお持ち下さい。

フランス語

A

Bonjour, monsieur !

こんにちは！

Vous désirez ?

何になさいます？

B

Bonjour !

こんにちは！

Je voudrais un kilo de fraises, s'il vous plaît.

イチゴを1キロお願いします。

A

Et avec ça, ça sera tout ?

それとあとは？それで全部ですか？

Ça fait quatre cinquante.

4ユーロ 50 サンチームです。

B

Quatre euros cinquante ?

4ユーロ 50 ?

C'est cher !

高いねえ！

A

Oui, la saison est finie...

ええ。シーズンが終わりましたからね…。

B

C'est pour l'anniversaire d'une amie.

友だちの誕生日にと思ったんだけど…。

Elle adore les tartes aux fraises...

彼女、イチゴのタルトが大好きなんですよ。

A

Et les abricots, elle n'aime pas ?

アンズは、好きじゃないですか？

Faites donc une tarte aux abricots !

それならアンズのタルトを作ってくださいよ！

B

C'est vrai, je n'y avais pas pensé.

なるほど、それは思いつかなかったな。

C'est combien le kilo ?

1キロいくら？

A

Deux euros.

2ユーロです。

Ils sont très mûrs.

よく熟れていますよ。

B

Alors mettez m'en deux kilos.

じゃ、2キロください。

Je ferai aussi un sorbet.

ついでにシャーベットも作るから。

Elle adore ça.

これも彼女、大好きなんですよ。

ドイツ語

A

Guten Tag!

こんにちは！

B

Guten Tag!

いらっしゃいませ！

A

Entschuldigung, können Sie mir bitte weiter helfen?

すみません、ちょっとお願いできますか？

Ich suche etwas für ein sechsjähriges Kind.

6歳の子供のものを探しているんですが。

Ein Kleid oder so was.

ワンピースとか何か。

Am besten aus Baumwolle.

木綿のがあればベストなんですけど。

B

Ja, gerne.

はい。

Und welche Preislage sollte es sein?

ご予算はおいくらぐらいでしょうか？

A

Ja...

そうですね。

Hmm...

Ungefähr 50 Euro?

50ユーロぐらいですかね。

B

Aha...

でしたら...

Wie finden Sie dieses Kleid?

このワンピースなどはいかがでしょう？

Das ist doch ganz niedlich.

とてもかわいいですよ。

A

Sehr schön!

素敵ですね！

Das gefällt mir wirklich gut.

とてもいいですね。

Was kostet das denn?

おいくらですか？

B

45 Euro.

45 ユーロです。

A

Gut, das nehm' ich.

そう, じゃあ, それください!

B

Vielen Dank!

ありがとうございます!

Dann kommen Sie mit zur Kasse.

では, レジの方へお願いします!

執筆者連絡先: negishi@tufs.ac.jp

本稿は科学研究費助成事業基盤研究 (B)「アジア諸語の言語類型と社会・文化的多様性を考慮した CEFR 能力記述方法の開発研究」(2018 年度-2020 年度、研究代表者富盛伸夫、研究課題/領域番号 18H00686) の研究成果のひとつとして公開するものである。

[研究ノート]

カンボジア語の買い物の会話例 Shopping Conversations in Cambodian

上田 広美
Hiromi Ueda

東京外国語大学
Tokyo University of Foreign Studies (3-11-1, Asahi-cho, Fuchu-shi, Tokyo 183-8534, Japan)

要旨：本稿は、カンボジア語の買い物の会話例を紹介したものである。

Abstract: This article provides Khmer (Cambodian) data of making simple purchases by stating what is wanted and asking the price.

キーワード：カンボジア語，クメール語，会話，買い物

Keywords: Cambodian, Khmer, Conversation, Shopping

1. はじめに

本稿では、科研 B 「アジア諸語の言語類型と社会・文化的多様性を考慮した CEFR 能力記述方法の開発研究」2019 年度第 1 回目研究会（2019 年 5 月 24 日金曜日）における、「アジア諸語の社会文化項目アンケート回答シート案：コミュニケーション機能シラバスと社会・文化的シラバスの相関（カンボジア語の例）」の発表中で紹介した映像資料である、カンボジア語の買い物の会話例を紹介する。

2. 会話例

本稿で紹介する会話例の作成にあたっては、カンボジア王立プノンペン大学社会人文学部国文学科の教員である VAN, Sovathana 先生，同学科学生の ROS, Chantra 氏のご協力を得た。会話の場面は、本科研の「アジア諸語の社会文化項目アンケート回答シート案」を参考に，以下の設定で，お二人に買い物の場面を演じていただき，それを収録する形で行った。

- 相手との社会関係・人間関係(Tenor)：あまり親しくない関係
- 設定する場面 (Field)：定価のない商業取引
- 社会・文化的言語表現・文体差・レジスタなど (Mode シラバス)：商品価値に対して適切な価格を交渉する

商品としては、お二人が日常的に経験しており、自然に売買の場面を再現できる果物と衣服を選んだ。収録にあたっては、実物もしくは模型を手に取りながら会話をしていただいた。以下、本稿の表記は音韻表記で、坂本（1988）に従う。また、話し相手に対する呼びかけに下線を付す。

2.1. 果物を買う会話例

- (1) kmuoj cuoj tɛŋ bɔnlæ plæ chəə srɔh srɔh təəp mɔək dɔl tməj tməj
 姪 助ける 買う 野菜 果物 新鮮な ~ばかり 来る 至る 新しい
 <届いたばかりの新鮮な野菜や果物はいかがですか。>
- (2) jɔək mɔək pii khaaŋ naa dae ʔii
 取る 来る から 側 どれ PTCL 叔母
 <産地はどこですか。>
- (3) nəv pɔnəm pɛŋ nih tɛə kmuoj miɪŋ dam nəv ptəəh kluon ʔaɛŋ
 に PLN これ PTCL 姪 叔母 植える に 家 自身 自分
 <ここプノンペンですよ、私が自分で植えたんです。>
- (4) lʔəə nah coh mnɔəh nih tlaj ponmaan
 良い とても では パイナップル これ 価値がある いくつ
 <いいですね、ではこのパイナップルはいくらですか。>
- (5) mnɔəh muoj tlaj 3500 riəl kmuoj
 パイナップル 1 価値がある 3500 リエル 姪
 <ひとつ3500リエルです。>
- (6) tlaj pèek tɛə dəŋ
 高い すぎる PTCL 知る
 <高すぎませんか。>
- (7) ʔət tlaj tɛə mnɔəh thəəmmèəcèət kmèən cèət kiimii
 NEG 高い PTCL パイナップル 自然 NEG 要素 化学
 <高くないです。無農薬の自然のパイナップルです。>
- (8) kɔm tɛŋ tae 2500 riəl 2500 riəl baan haəj miɪŋ
 1SG 買う だけ 2500 リエル 2500 リエル 得る PRF 叔母
 <2500リエルなら買います。2500リエルでいいですよ。>
- (9) ʔəjləv 3000 riəl jɔək coh kmuoj
 今 3000 リエル 取る PTCL 姪
 <では、3000リエルにしましょう。>
- (10) thəənèə cɔŋ tɛə miɪŋ
 保証する 美味しいQ 叔母
 <本当に美味しいですか。>
- (11) cɔŋ pʔaem haəj cəə mnɔəh tuk kmom tiət
 美味しい 甘い CONJ COP パイナップル 蜜 更に
 <甘くて美味しくて蜜入りです。>
- (12) ʔəŋcɛŋ kɔm jɔək muoj nih
 では 1SG 取る 1 これ
 <では、これをひとつください。>
 soom cuoj crɔək thəŋ ʔaəj kɔm phɔəŋ
 願う 助ける 入れる 袋 CAUS 1SG PTCL
 <袋に入れてください。>

(13) caah

はい
<はい.>

(14) ʔəw kòn

喜ぶ 恩
<ありがとう.>

2.2. 服を買う会話

(15) cool m̀ə̀l ʔaav sən tèe ʔii

入る 見る 服 ちょっと PTCL 叔母
<服を見ていきますか.>

(16) ʔaav 10000 riəl j̀òk m̀òk tməj tməj sʔaat sʔaat nah

服 10000 リエル 取る 来る 新しい きれい とても
<1万リエルです。新入荷で、とても素敵ですよ.>

(17) ʔaav juut koon kmeen nih muoj tlaj ponmaan

Tシャツ 子ども これ 1 価値がある いくつ
<この子ども用のTシャツはいくらですか.>

(18) muoj tae 5000 riəl tèe ʔii haəj sac krəonat laəj ʔəw

1 だけ 5000 リエル PTCL 叔母 CONJ 布地 なる 良い
<たったの5千リエルです。良い生地ですよ.>

(19) tlaj mleh muoj tae 4000 baan haəj

高い こんな 1 だけ 4000 得る PRF
<高いですね。4000リエルでいいでしょう.>

(20) ʔəjləv 4000 j̀òk coh ʔii

今 4000 取る PTCL 叔母
<では、4千リエルにしましょう.>

(21) ʔii cəj m̀ə̀l ʔəvəj pseen tiət tèe

叔母 たい 見る 何 他の 更に PTCL
<他にも何かいかがですか.>

(22) 4000 j̀òk pəə pkaa chuuk

4000 取る 色 ピンク
<4千リエルですか、ピンクにしよう.>

ʔoo pəə nih m̀ə̀n pii j̀òk pəə
INTJ 色 これ ある 2 取る 色

<ああ、この色は2種類ある、この色は……>

(23) pəə nih sʔaat ʔii

色 これ きれい 叔母
<この色は素敵です.>

(24) ʔət tèe srəoləj pəə nih c̀əəj

NEG PTCL 好む 色 これ より
<いいえ、こっちの色の方が好き.>

(25) coh ʔaav juuut mɔ̀nuh thom
 では Tシャツ 人間 大きい
 <大人用の Tシャツはいかがですか。>

ʔaav nih seerii thom thom tlaj 10000
 服 これ 型 大きい 価値がある 10000

<この Tシャツは、大きいサイズで1万リエルです。>

haəj serii nih tlaj 8000 ponnɔh
 CONJ 型 これ 価値がある 8000 だけ

<そしてこの型は8千リエルです。>

seerii thom thom pɛək baan dɔl mɛət 60 70 kiiloo ʔae nɔh
 型 大きい 着る 得る 至る 体格 60 70 キロ 方 それ

<大きいサイズで、60キロか70キロくらいの方でも着られます。>

piʔbaak rɔ̀k nah ʔii
 難しい 探す とても 叔母

<探してもなかなかありませんよ。>

(26) ʔee muoj 8000 8000 tɔ̀v baan haəj dooc knɛə
 INTJ 1 8000 8000 PTCL 得る PRF 同じ 互いに

<ええ、1着8千リエル、8千リエルでいいでしょう、同じくらいだし。>

(27) dac 9000 haəj ʔii
 切れる 9000 PRF 叔母

<9千リエルにしましょう。>

pɪi prɔ̀h kɾom jɔ̀k mɔ̀k cɔ̀mneɲ tae 1000 tɔ̀v 2000 riəl ponnɔh
 CONJ 1SG 取る 来る 利益 だけ 1000 行く 2000 リエル だけ

baə ʔii ʔaoj coh craən
 もし 叔母 CAUS 下げる 多い

kɾom mun cɔ̀mneɲ tɛə haəj khaat tiət
 1SG NEG 利益 PTCL CONJ 損する 更に

<私の儲けは千リエルか2千リエルなので、あまり値下げ交渉されると私は儲けがなくなります。損をします。>

(28) huuu 8000 dooc knɛə tɔ̀v
 INTJ 8000 同じ 互いに PTCL

<うーん、8千でいいでしょう。>

(29) muoj nih 9000 haəj muoj nih kɾom lɔ̀k ʔaoj tae 7000 tɛə
 1 これ 9000 CONJ 1 これ 1SG 売る CAUS だけ 7000 PTCL

<これは9千リエルで、こっちは7千リエルにしましょう。>

kɾom coh ʔaoj 1000 riəl jɔ̀k mɔ̀k ʔɔt cɔ̀mneɲ tɛə
 1SG 下げる CAUS 1000 リエル 取る 来る NEG 利益 PTCL

<千リエル値下げしますよ。売っても儲けがないけど。>

(30) 9000 ʔɔ̀ncəŋ jɔ̀k ʔaa nih muoj nuŋ ʔaa nih muoj
 9000 それでは 取る NMLZ これ 1 と NMLZ これ 1

<9千リエルなの、じゃあ、これとこれをください。>

- haəj lèek thom nih sot tae pəə sɔɔ
CONJ サイズ 大きい これ だけ 色 白い
<それで、大きいサイズは白だけですか。>
- (31) caah ʔaa nih səmrap kiirɔ tɣòn tɣòn
はい NMLZ これ ための キロ 重い
<はい、これは大柄な人用です。>
- (32) ʔaa nih lèek
NMLZ これ サイズ
<このサイズは... >
- (33) caah ʔaa nih lèek haəj ʔaa nih
はい NMLZ これ サイズ CONJ NMLZ これ
<はい、これはサイズは、こっちは……>
- (34) ʔəncəŋ jòk ʔaa nih muoŋ
それでは 取る NMLZ これ 1
<じゃあ、これにします。>

以上の買い物の会話の特徴を挙げると、まず、第一に、相手に対する呼びかけが頻出する。カンボジア語の呼びかけには、相手と自分との社会的関係を考慮した親族語彙が用いられる。実際の年齢ではなく、自らの親族として考えるとどの世代にあたるかで語彙を選ぶ。日本語と異なり、目上の親族への名称だけではなく目下の親族への名称も用いることができる。この会話の2例では、/miinj/もしくは/ʔii/<叔母>と/kmuoj/<姪>が用いられていた。また、同じ語を1人称の代わりに用いている文も観察された。

第二に、この会話例で求められる情報としては、定価のない商品の金額のみならず、産地、鮮度、味、大きさ、栽培方法、色、生地の高品質といった情報があった。

第三に、頻出する文型としては、「いくらですか」、「他に何かいかがですか」といった疑問文や、「これをください」、「袋に入れてください」といった依頼文がある。また、会話の最後に、売り手だけではなく買い手からも感謝の表現が用いられる。さらに、複数の種類の文末詞が多用されること、商品に対して、形容詞の繰り返し表現が用いられやすいことが挙げられる。

3. おわりに

本稿で紹介した会話例の特徴から、カンボジア語学習において、定価のない商取引を扱う場合には、話し相手に対して適切な呼称を選択できることが必要な項目である。疑問文、依頼文、感謝の表現といった定型表現に加え、文末詞の用法も学習すべき項目である。また、本稿では扱わなかったが、日常生活への応用を目指すには、イントネーションについても学習する必要があると考えられる。

参考文献

坂本恭章. 1988. 「クメール語」, 『言語学大辞典第1巻世界言語編(上)』, pp. 1479-1505, 亀井孝, 河野六郎, 千野栄一編, 三省堂.

略語は以下の通り. 使役 CAUS, 接続詞 CONJ, コピュラ COP, 1人称 1, 間投詞 INTJ, 否定 NEG, 名詞化 NMLZ, 文末詞 PTCL, 完了 PRF, 複数 PL, 地名 PLN, 2人称 2, 単数 SG

執筆者連絡先: uedahiromi@tufs.ac.jp

本稿は科学研究費助成事業基盤研究(B)「アジア諸語の言語類型と社会・文化的多様性を考慮した CEFR 能力記述方法の開発研究」(2018 年度-2020 年度, 研究代表者富盛伸夫, 研究課題/領域番号 18H00686) の研究成果のひとつとして公開するものである。

[論文]

ラオス語初級会話学習書の比較研究 －文化的社会的特質に着眼して－

Comparative Study of Lao Elementary Conversation Textbooks － Focus on Socio-cultural Characteristics －

鈴木 玲子
Reiko Suzuki

東京外国語大学
Tokyo University of Foreign Studies (3-11-1, Asahi-cho, Fuchu-shi, Tokyo 183-8534, Japan)

要旨:本稿は、初級ラオス語学習のためのラオスの学習書と日本の学習書の会話部分を比較検討し、どのような社会的文化的な特質への着眼点が必要か、ということをも明らかにすることを目的としている。社会文化的知識や異文化適応技能を身につけることは、コミュニケーション能力の獲得に通じており、広い意味での言語技能を身につけることであると言える。5冊の学習書の検討をとおして、1)異文化コミュニケーション能力の指標は、さまざまな教育者の立場から考えるべきであるということ、2)ラオス語学習書においてよく使われる表現は、ラオスの社会的文化的特質と関係がある、という結論が導き出される。

Abstract: The purpose of this article is to clarify what socio-cultural characteristics are necessary for Lao language learning at the elementary level by comparing Lao conversational parts of Lao elementary textbook and Japanese textbooks. It is elucidated that acquiring socio-cultural knowledge and cross-cultural adaption skills are closely related to acquiring the communication skills, and it corresponds to acquiring the language skills. On the basis of the analysis of five textbooks, it can be concluded that; 1) the assessment of cross-cultural communication ability should be considered from the standpoint of various instructors, 2) the commonly used expressions in Lao textbook are related to Lao socio-cultural characteristics.

キーワード: 初級会話, 学習書, 社会的文化的特質, コミュニケーション言語能力

Keywords: Elementary Conversation, Textbooks, Socio-cultural Characteristics, Communicative Language Competence

1. はじめに

ラオス語¹の学習書は他の東南アジア諸国で話されている公用語の学習書に比べて極端に少ない。現在、日本語で書かれ、一般書店で入手できるラオス語学習書は語彙集を除くと4冊²である。このような現状を踏まえ、本稿ではまず、ラオスの最高学府であるラオス国立大学の外国人留学生のための初級教科書と日本で使用されている学習書の会話部分を比較する。そして両者の異同を検討し、コミュニケーション能力に関して、初級ラオス語学習ではどのような社会的文化的な特質への着眼点が必要か、ということをも明らかにする。

¹ 言語学的には「ラオ語」ということが多いが、本稿では一般書や教育言語の呼称として筆者の本務校である東京外国語大学で使用されている「ラオス語」を用いることにする。

² 再版の予定がないものも含むので、在庫があれば入手可能である。

2. ラオス語学習書

2.1. ラオス語で書かれた学習書

ラオスの書店にはラオス語学習書が数冊市販されているが、主に英語で書かれたものである。ラオス語で書かれた本格的な学習書は下記の3冊であり、これらは全てラオス国立大学文学部ラオス語学文化学科教員が共同で執筆と編集を行ったものである。

① Dept. of Lao language & Culture (2019) /phaasaalaaw baep lenglat samlap khon tang patheet/ Faculty of Letters, National University of Laos

② Dept. of Lao language & Culture (2018)/phaasaalaaw samlap khon tang patheet : kaanfang, kaanwaw, kaankhian, kaanaan/ Faculty of Letters, National University of Laos

③ Dept. of Lao language & Literature (2016) /phaasaalaaw samlap khon tang patheet/ lem 1-3, Faculty of Letters, National University of Laos

①から③は、いずれもラオス国立大学文学部の/pīikiam/と呼ばれる入学準備コースで使用されている。これらは対象者や学習期間が異なる。①は、短期間でラオス語を習得したい外国籍の者で、大学の受講条件を満たす者が対象者である。主に NGO・NPO の職員や短期留学生が多いそうである。学習時間合計 90 時間のラオス語速習クラスで用いられている教科書である。②は、1 年後に同大学の正規学生として在籍する予定の留学生が対象者である。実際には中国やベトナムからの国費留学生が大半を占めるが、日本人が在籍することもある。本書は「聴く」「話す」「書く」「読む」の4技能を意図して作成された「聴解」「会話」「作文」「読解」の4冊を1セットとして前期と後期で学習する³。各学期とも聴解のみ週2コマ、合計64時間で、会話、作文、読解編は週3コマ、合計96時間かける。なお、1コマは2時間である。③は、中国雲南省にある Honghe University(紅河学院) からの留学生が対象者である。学生たちは中国本国でラオス語を1年間学んだあとにラオス国立大学に在籍し、第2巻と第3巻を9か月かけて学習し、帰国後、本クラスで学んだ単位を卒業単位に組み込むという形をとっている。

初版本から2019年版の編集・改訂まですべての学習書に関わってきたセーンファー・ホーラーヌパー氏によれば、いずれもよく使われる基本的な表現と初級文法を身につける目的のほか、ラオス社会や文化への理解を深めることを配慮して編纂したということである⁴。

①から③のうち、初級会話が学習教材として用いられている①と②「会話1」の2冊を本稿で検討する。これら2冊の構成は表1のとおりである。

表1 ラオ語で書かれた会話学習書

	ページ (サイズ)	構成
①	74 (A4版)	はじめの5ページにラオス文字と発音記号の対応表があり、会話編と続く。会話は12課から成る。各課の構成は、テーマに即した単語・熟語・例文→会話スキット→会話の新出単語→練習→文法→宿題の順となっている。
② 会話1	60 (A4版)	第1課はラオス文字と数字の発音練習で、第2課から第25課が会話編である。各課の構成は、1~3つの会話スキット→会話の新出単語→テーマに即した単語・熟語・例文の反復練習や作文→会話空欄補充問題・応用練習→宿題の順となっている。

³ 年によっては各々を第1巻、第2巻にわけて前期と後期で使用することもある。

⁴ /pīikiam/入学準備コースについてはラオス国立大学文学部教員のマイポーン・ドゥアンパシー学科長、セーンアー・ホーラーヌパー前学科長から詳細な情報をご教示いただいた。記して心よりお礼申し上げます。

2.2. 日本語で書かれたテキスト

現在、日本語で書かれ、一般書店で入手できるラオ語学習書は語彙集を除くと4冊であると第1章で述べたが、本稿ではこれらのうち、会話が初級の学習教材として用いられている下記の①②、さらには③として東京外国語大学言語モジュール会話編を検討する。なお、この③は書籍ではなく、ネット上に公開されている学習教材である。

- ①吉田英人(2012)『ゼロから話せるラオス語』三修社
- ②鈴木玲子(2019)『ニューエクスプレスプラス ラオス語』白水社
- ③東京外国語大学言語モジュール (2003)『ラオス語会話モジュール』東京外国語大学
<http://www.coelang.tufs.ac.jp/mt/lo/dmod/>

①②はいずれも日本人で初めてラオス語を学ぶ者を対象としているが、ある程度、語学学習を経験している高校生相当の年齢以上の者でないとは理解しにくい。③は初めて語学を学ぶ大学生や社会人を対象としている。各学習書の構成は表2のとおりである。

表2 日本語で書かれた会話学習書

	ページ数 (サイズ)	構成
①	157 (A5版)	「覚えるフレーズ」「ダイアログで学んでみよう」「発音と文字」「文法」「ヴィジュアルラオス語」「単語リスト」から成る。「覚えるフレーズ」では基本的な表現を20挙げている。「ダイアログで学んでみよう」では20課の会話のスキットを通して語彙や文法を学ぶようになっており、「会話→キーワード→いろいろな表現→ポイント」で構成されている。「発音と文字」で発音と文字の読み方を学び、「文法」ではダイアログでの文法事項をあらかじめ14項目に分けて説明している。「ヴィジュアルラオス語」ではイラストと共に8つのテーマの単語を紹介している。巻末に所収の単語リストがある。なお、本書はシリーズものであるため、他の言語のゼロから話せるシリーズとほぼ同じ構成をとっている。
②	168 (A5版)	「文字と発音」「会話20課」「練習問題」「単語力・表現力アップ」「単語リスト」から成る。「文字と発音」で発音と文字の読み方を学ぶ。「会話」では、20課の会話のスキットを通して語彙や文法を学ぶようになっており、「会話→重要表現・熟語→新出単語→文法説明」で構成されている。2課ごとに「練習問題」と「単語力・表現力アップ」がある。さらに巻末にスピーチ集、文法チェック問題、短い読み物が載っている。巻末に所収の単語リストがある。なお本書はシリーズものであるため、他の言語のエクスペンスシリーズと全く同じ構成をとっている。
③	http://www.coelang.tufs.ac.jp/mt/lo/dmod	東京外国語大学21世紀COEプログラム「言語運用を基盤とする言語情報学拠点」の成果物として開発したネット上の言語教材。ラオス語は「発音モジュール」「会話モジュール」「文法モジュール」「語彙モジュール」の4種類がある。「会話モジュール」にはすべての言語に共通の40の場面が設定されている。2020年12月現在、「教室用」「学習者用」「学習者用new」の3パターンが公開されており、音読やロールプレイなど、学習者の目的に応じたスタイルで会話練習ができるようになっている。

3. 比較調査

本章では、2.1と2.2で挙げた合計5冊のラオ語学習書の会話の内容を比較する。まず、3.1で各課のタイトルを示し、3.2で会話の場面、3.3で言語行動のタスクについてみていく。

5冊の書籍名を以下に再掲する。便宜上、今後は書籍名ではなく、各誌の冒頭の数字を使用する。黒地がラオス語で書かれたもの、白地が日本語で書かれたものである。

❶ /phaasaalaaw baep lenglat samlap khon tang patheet/ (外国人のための速習ラオス語)

❷ /phaasaalaaw samlap khon tang patheet : kaanwaw 1/ (外国人のためのラオス語 : 会話1)

① 『ゼロから話せるラオス語』

② 『ニューエクスプレスプラス ラオス語』

③ 『ラオス語会話モジュール』

3.1. 各課のタイトル

各学習書における各課のタイトルは表 3 のとおりである。

表 3 各課のタイトル

	❶	❷	①	②	③	
1	挨拶	文字とラオス数字	どこへ行きますか?	こんにちは	挨拶する	
2	知る・わかる	挨拶	私の先生です	どこへ行くのですか?	感謝する	
3	人物についてたずねる	知る・わかる・人物についてたずねる	お名前は何ですか?	これは何ですか?	注意をひく	
4	物・人・動物について問う	物・人・動物について問う	いつラオスにいらしたのですか?	この方はどなたですか?	自己紹介する	
5	時・季節・天候	乗り物と場所	トゥクトゥクに乗る	おいくつですか?	謝る	
6	レストラン	レストラン	これは何ですか?	いくらですか?	人にものをあげる	
7	店	市場	ドルで買えますか?	とても暑い	さよならを言う	
8	市場	時・季節・天候	英語で話しましょう	何時ですか?	金額についてたずねる	
9	乗り物	体と健康	何か飲みませんか?	いつですか?	経験についてたずねる	
10	病院	観光	タートルアンはどこですか?	あります	予定を述べる	
11	ホテル	ホテル	一緒に食事をしませんか?	なぜですか?	程度についてたずねる	
12	観光	私の家	何時に待ち合わせますか?	できますか?	時間についてたずねる	
13		ラオス人の家族	頭が少し痛みます	もうご飯食べた?	数字についてたずねる	
14		ラオス国立大学	シンダートを食べませんか?	ビールを1本ください	手段についてたずねる	
15		入学準備コースのクラス	ルアンパバーンにいったことはありますか?	忘れないで	能力についてたずねる	
16		郵便局と通信事情	飛行機で行きます	無理やり飲まされました	場所についてたずねる	
17		銀行	何泊しますか?	より難しいです	順序についてたずねる	
18		病院	何かおすすすめのお土産はありますか?	あなたにあげます	意見を述べる	
19		スポーツ	忘れ物をしました!	おもしろそうですね	好きなものについて述べる	
20		交通事情	またお会いしましょう!	もうすぐ帰ります	好きな行動について述べる	
21		首都ビエンチャン				順序について述べる
22		田舎と都会				状況についてたずねる
23		ラオス料理				条件をつける
24		社会のマナー				比べる
25		ルアンパバーン				提案する

③の続き

26	理由を述べる	27	依頼する	28	例を挙げる	29	妥協する
30	許可を求める	31	しなければならないと言う	32	禁止する	33	指示する
34	しないでくれと言う	35	しなくともよいと言う	36	招待する	37	助言する
38	要求する	39	希望を述べる	40	人を紹介する		

①は、語彙リストを最初に挙げている構成のためか、語彙カテゴリーがタイトルになっているものがほとんどで、第6課、第10課、第11課は会話をしている場所がタイトルになっている。②も①と同様の視点でタイトルがつけられているが、第12課や第25課のようにわずかではあるが、会話の題材がタイトルになっているものもある。一方の①と②は、会話の登場者の発話そのものがタイトルになっている。③は、言語行動のタスクがタイトルになっている。これは東京外国語大学の21世紀COEプログラム「言語運用を基盤とする言語情報学拠点」の活動の一環として、当時の専攻語26言語⁵全てに対して統一した言語行動タスクを設定し、それをタイトルにしたからである。これらのことから会話の内容を直接的に反映したタイトルは①と②であると言ってよいが、②は短く、会話の場面がわかりやすいのは①であろう。また、内容をみると、①も②もタイトルの文は会話スキットの中で日本人（あるいはメインキャスト）が最も伝えたい一文であると言える。

3.2. 会話の場面

各学習書における場面については、場所、登場者の属性と互いの人間関係を比較する。

①②は1つの課に付、会話スキットが1~3つあるので、場面も複数設定されている場合がある。特に前半は短い会話が複数個挙げられており、後半にいくほど会話の長さは長くなり、1つのみとなっている。一方の①②③は1つの課に付、会話スキットは1つのみとなっている。

各会話の場面は表4のとおりである。なお、登場者のL, J, Fは順にLがラオス人、Jが日本人、Fが両国以外の外国人を意味する。また、場所の記載がないものについては、場所の指定が読みとれないためである。

表4 会話の場面

	①	②	①	②	③
1	1.初対面のFとLが挨拶し、別れる 2. 知人同士のFがLと久しぶりに会って挨拶し、別れる	文字とラオス数字の発音練習	空港で旅行者Jが従業員Lに挨拶し、行き先を告げる。	初対面のLとJが挨拶、氏名を述べる。	友人同士のL1とL2が久しぶりに偶然会って挨拶する。食事に誘う。
2	1.FがLに初対面の挨拶と自己紹介をする。 2.Lが友人Fに既婚か未婚かをたずねる。	1-3.全てLとF, 知人同士で、1.一般的 2.親しい間柄 3.公式的な挨拶のやりとり。近況や健康状態をたずねる。	Jが知人L1に氏名を確認し、L2は誰かたずねる。L1はL2について自分との関係を伝える。	Lと友人Jが偶然路上で出会い挨拶、お互いの行き先をたずねる。食事に誘う。	喫茶店でJが友人Lにラオス料理をご馳走してもらったお礼とその時の感想を言う
3	1. 学生Fが教員Lに初対面の挨拶をし、教員L、氏名、職業、出身などをたずねる。 2.初対面のLがFに氏名やラオス滞在の目的、宿泊先などをたずねる。	1.FがLに初対面の挨拶と自己紹介をする。 2. 学生Fが教員Lに初対面の挨拶をし、教員L、出身国、居住地などをたずねる。	初対面のJとLが互いに氏名や友人関係や出身地をたずねる。	Jが市場で初めて見るモノを知人のLにたずねる。	田園風景の中でJが友人Lに初めてみる水牛についてたずねる。
4	1.Lの家で友人Fがトイレの場所をたずねる。 2.Lと友人Fが互いの家族について話す。 3.Lが友人Fに自分の家について紹介する。	1.Fが友人Lに兄弟について人数や職業をたずねる。 2.Fが友人Lにラオスにいる野生/家畜動物についてたずねる。	Lが知人Jにラオスにきた日や宿泊先をたずねる。	L1が家族写真を友人L2に見せて家族について話す。	歓迎会でラオスに留学に来た大学生Jと大学生Lの初対面の挨拶と自己紹介
5	1.Lが友人Fにラオス語の時間割や授業についてたずねる。 2.Lが友人Fに自国の季節、気候や時差についてたずねる。 3.Lが友人Fに今日の	1.Jがラオスに到着し、空港で見知らぬLとラオスにきた目的や観光地への旅行計画につい	路上でJがトゥクトックに乗ろうとして、ドライバーLに行き先を告げ、値	L1が年上の知人L2に年齢をたずねる。職業を確認する。	待ち合わせ場所でJが約束の時間に遅れて友人Lに謝る

⁵ 現在は27言語。

	気温について話し、遊びに誘う。	て話す。 2.Fが友人Lに南ラオス旅行の相談をする。	段交渉する。		
6	1.Fがレストランで店員Lに料理を注文する。 2.Fと友人Lがレストランで料理を注文する。 3.Fが店員Lに料理のテイクアウトを頼む。	1.Fが食堂でフォーを店員Lに注文する。 2.友人JとL1がラオス料理レストランで店員L2に料理を注文する。Jがご馳走し、L1がお礼を言う	Jがお店で店員Lにシルクの布や店に置いてあるものをたずねる。感想を述べる。	Jがお店でシンを買うために店員Lと値段交渉をする。	大学でJと友人Lが共通の友人の誕生日プレゼントをあげる相談をする。
7	1.Fがショッピングモールに洋服を買いに行き、店員Lと値段交渉をする。 2.Fが寝具売り場の行き方を店員L1に聞き、その後店員L2と寝具についてやりとりをする。 3.Fが電気屋に行き、店員Lと値段交渉や購入後の配達について話す。	1.Fが市場で肉を買うために売り子Lとやりとりをする。 2.Fが市場で野菜と果物を買うために売り子Lと値段交渉をする。	Jがお店で店員Lに楽器ケーンを買うために値段交渉し、外貨が使えるかをたずねる。	室内。JがLに暑いのが好きか気持ちいをたずねる。	喫茶店でJが友人Lに帰国を前にお礼と別れの挨拶を言う
8	1.Fが市場で肉を買うために売り子Lとやりとりをする。 2.Fが市場で果物を買うために売り子Lと値段交渉をする。 3.Fがラオス料理を作るために友人Lに材料などの確認を求める。	1.Lが友人Fにラオス語の時間割についてたずねる。 2.友人LがFにラオスとの時差や気候についてたずねる。	友人LはJにJの両親はラオス語ができるかをたずねる。Jは英語で話すことを提案する。	室内。友人LがJにルアンパバーン行きの手段や時刻などの予定をたずねる。	Jが店に洋服を買いに行き、店員Lに値段交渉する。
9	1.Fがタクシーに乗ってバスターミナルに行くためにドライバーL1と値段交渉をする。到着後、窓口で従業員L2にバスの情報を確認し、切符を購入する。 2.警察官Lが運転中のFに免許の確認をする。 3.Fが郵便局に荷物を出しに行き、郵便局員Lが送付方法を説明する。	F1が同じ国の友人F2に昨日の授業の内容をたずねる。F2はF1に身体名称や栄養素と食べ物に関する単語を説明する。	レストランでLが友人Jに飲み物を勧め、店員に注文する。	Jが飛行機のチケットを予約するためにカウンターで従業員Lと日時、時刻、人数についてのやりとりをする。	Jが友人L1とレストランに行くとうエイターL2がテーブルまで案内する。JはL1に来たことがあるかどうか経験をたずねる。
10	1.Fが病院に診察に行く。病院の窓口L1、医師L2と病気や薬についてのやりとりをする。 2.Fが友人の見舞いに病院に行く。病院の窓口L2に病室を聞き、友人L1を見舞う。 3.Fがクリニックに行き、医師Lと病気について話す。	Fがルアンパバーンのホテルにチェックインし、ホテル従業員Lに同地の観光地やツアーについてたずねる。	友人LがJにターゲットの場所を説明する。	寺院近く。早朝のおばあさんLの喜捨の様子を述べる。	L1が友人L2に電話で予定を聞き、結婚式に誘う。
11	1.Fが電話でホテル従業員Lにホテルを予約する。 2.Fが従業員Lに換金できる場所や方法をたずねる。 3.Fが従業員Lに鍵やホテルのサービスをたずねる。	Lが上司Fのために電話でホテルの窓口Lに部屋を予約する。	Jが友人Lを食事に誘い、お互いに何を食べたいか情報交換する。	電話でLが友人Jを結婚式に誘う。J、謝罪し断る。	大学でJと友人Lが日本語やラオス語の難易度について意見を交換する。
12	1.Fがルアンパバーンのホテルにチェックインし、従業員Lに同地の観光地やツアーについてたずねる。 2.Lが友人Fを自宅に招待するために待ち合わせする。 3.Fが友人Lの家を訪問し、食事をしながら談笑する。	Lが友人Fに自分の家について紹介する。	Jは友人Lと一緒に市場へ行くことを依頼し、待ち合わせ時刻を相談する。	インターネットカフェでJが店員Lにサービスなど、何ができるかをたずねる。	L1が友人L2にアメリカ出張について出発日や所要時間、目的などについてたずねる。
13		Fが友人Lの家を訪問する。LはFに自分の家族を紹介する。	室内。具合が悪いJが友人Lに症状を説明し、買い物頼む。	待ち合わせ場所でLが友人Jにラオス料理に関する経験を聞いた後、食事に誘う	Jが友人Lの家族構成、年齢や職業についてたずねる。

14		F が入試に合格したことを受けて友人 L がラオス国立大学について学部などを説明する。	J が友人 L を夕食に誘う。食事場所を相談する。	友人 L と J がレストランでラオス料理を注文し、食事中感想を述べ、最後に勘定をお願いする。	J が友人 L にラオスのお菓子や食べ物についてたずねる。
15		1. 大学生 J と入学準備クラスの F がお互いの教室について話す。 2. 大学生 J と入学準備クラスの F がラオス語の授業について話す。	L が友人 J にルアンパバーンに行った経験をたずねる。 J は行く予定の日にちを述べる。	空港で J が友人 K の海外出張の目的を聞き、お土産を頼む。	大学の食堂で L1 が友人 L2 をピクニックに誘い、運転できるかどうかをたずねる。
16		L1 が郵便局に手紙を出しに行く。郵便局員 L2 からおおすすめの送り方を教えてもらって送る。	友人 L が J にルアンパバーン行飛行機の所要時間やチケット購入について説明する。	L が友人 J に体調が悪いと告げる。 J が助言する。	大学で J が友人 L にお正月の予定をたずねる。 L がルアンパバーンの様子を説明する。
17		L1 が銀行で口座を開けし、預金をするため、銀行員 L2 から説明を受ける。	J が電話でホテルの従業員 L にホテルを予約する。	大学で L1 と友人 L2 がラオス語と日本語の難易度を比べる。	大学で J が友人 L に本の所有者をたずね、その人の特徴を L が説明する。
18		お互いに親せきを見舞う友人同士の L1 と L2 が病状や診療科についてやりとりし、一緒に行くことにする。	J がお店で店員 L におおすすめのお土産をたずねたり、服を試着する。	L がビエンチャン市内観光について J に場所やスケジュールを説明する。	大学で L が友人 J に何語を勉強したらよいか相談し、 J が助言する。
19		F1 が友人 F2 をバドミントンに誘う。また、いろいろなスポーツ観戦をすることを誘う。	J が友人 L に忘れ物をしたことを告げると L が状況を聞いて助ける	J に頼まれて友人 L がラオスの地方の特徴を説明する。	大学で J と友人 L が好きな食べ物について述べる。
20		友人 L が J に自分が関わっている道路開発事業や北部ラオスの交通事情について話す。	友人 L が J にラオス観光の感想をたずねる。お互いに別れの挨拶をする。	J が日本に帰国するので友人 L にお別れとお礼を述べる。	食堂で J と友人 L が家族の好きな行動や男女の違いについて述べる。
21		F が友人 L に授業で学んだ首都ビエンチャンの内容について話す。			L が友人 J にラープ（料理）の作り方を説明する。
22		L が友人 J にラオスの田舎の良さや特徴について説明する。			路上で L1 と友人 L2 が久しぶりに出会い、職業や近況についてたずねる。
23		L が友人 F に主なラオス料理の特徴、ラオス人の食生活について説明する。			教室で L と友人 J が授業がない場合どうするか相談する。
24		1. L が友人 J に場所や相手に応じたラオス式挨拶について説明する。 2. L が友人 J に目的に沿った服装のマナーについて説明する。			教室で L と友人 J が日本とラオスの気候を比べる。
25		L が友人 F に世界遺産ルアンパバーンの観光地や特徴を説明する。			大学で具合の悪い L に友人 J が医者に行くことを提案する。

③の続き

26	大学でLが友人Jに共通の友人の授業欠席の理由を述べる.	27	ラオス駐在のJがホテルにチェックインする際、ロビー係Lにいろいろ頼む.	28	大学でJが友人Lにラオスの諺の意味をたずねる.	29	場所不明. L1が友人L2と夕食に何を食べるか相談する.
30	オフィスでLが上司Jに仕事の休暇の許可を求める	31	食堂でLが友人Jに大学の制服について説明する.	32	オフィスでL1が同僚L2にドアを開けないでと頼む.	33	自宅で兄L1が妹L2に約束の時間に送れるので急いで行くことを勧める.
34	妹L1が自宅の兄L2に鍵をかけないでと電話で頼む.	35	大学で学生Jが教員Lに宿題を相談する.	36	オフィスでLが上司Jを結婚式に招待する.	37	大学でJが友人Lに日本留学の助言をする.
38	大学でLが友人Jにパソコンを貸してほしいと頼む.	39	大学でLが友人Jに将来の夢を述べる.	40	路上でL1が友人Jに兄L2を紹介する. L2とJ, 初対面の挨拶をする.		

上記の場面对比表(表4)について、場所、登場者の属性と互いの人間関係の順にみていく。

まず場所に関する特徴は、①②、①②③共に大学や職場、ホテル、レストランや市場などの店舗が多いということが挙げられる。さらに詳細にみると、①②は郵便局や銀行など、ラオスで生活する上で必要なさまざまな場所の設定に富んでおり、①②③は空港やお土産店など、一時的にラオスに滞在する上で必須の場所があるということと、場所が未指定という設定が多いことが特徴である。なお、表中で特に言及がないものは室内でも室外でも可能な会話であるということを示している。

次に登場者は、いずれの学習書も大学生以上の学生、あるいは社会人である。1つの会話スキットにつき、人数は2名がほとんどで、3名を超えることはない。また、性別は男性と女性であることが多い。お互いの関係について言えば、①②はラオスに長期滞在するさまざまな国籍の外国人とラオス人という設定が多く、一方の①②③は、ラオスを観光や仕事で訪問、短期滞在する日本人とラオス人という設定がほとんどである。②と②③は少ないがラオス同士のやりとりもある。いずれもほぼ同年齢の友人同士、その次に客と店員という関係が多い。①②③には年齢が明らかに異なる者同士のやりとりもある。③にのみ上司と部下のやりとりが設定されている。

3.3. 言語行動のタスク

前節で挙げた会話の場面を検討すると合計45のタスクが認められる。言語行動のタスクについては東京外国語大学言語モジュールにあるタスク項目と鈴木(2019)を参考にした。これらをさらに「情報のやりとりをする」「人にはたらきかける」「人と付き合う」「考えや感情を述べる」という大分類タスクにグルーピングし、順に緑、ピンク、黄、青に色分けをしたものが表5である。

表5 言語行動タスクの種類

色	緑	桃	オレンジ	水色
類	情報のやりとりをする	人にはたらきかける	人と付き合う	考えや感情を述べる
言語行動のタスク	-金額についてたずねる	-提案する	-挨拶する	-予定を述べる
	-経験についてたずねる	-依頼する	-感謝する	-意見を述べる
	-程度についてたずねる	-許可を求める	-注意をひく	-好きな物・事について述べる
	-時間についてたずねる	-義務を勧める	-自己紹介する	-気持ちを述べる
	-数字についてたずねる	-禁止する	-謝る	-理由を述べる
	-場所についてたずねる	-指示する	-人にものをあげる	-条件をつける
	-特徴についてたずねる	-許可する	-さよならを言う	-妥協する
	-手段についてたずねる	-勧誘する	-情報を求める	-希望を述べる
	-能力についてたずねる	-助言する	-招待する	
	-順序について述べる	-要求する	-人を紹介する	

	-比べる	-話しかける	-ほめる	
	-例を挙げる	-交渉する	-受け入れる	
			-断る	

各学習書の会話内容のタスクを表 5 にもとづいて色分けすると表 6 のようになる。1つの会話に1つのタスクとは限らず、2分割してあるものは、1つのスキットの中に複数個のタスクが含まれている場合や会話のスキットが複数個あることを示している。

表 6 言語行動のタスク

	①	②	①	②	③
1		(文字と発音)			
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					
29					
30					
31					
32					
33					
34					
35					
36					
37					
38					
39					
40					

表 6 からいずれの学習書も概ねオレンジの「人と付き合う（黄）」類がまず配置され、次に「情報のやりとりをする（緑）」類、そして「考えや感情を述べる（青）」類の順であることがわかる。「人にはたらしかける（ピンク）」類は③のみ後半に、他の4冊は後半に多いが分散して配置されている。

4. 考察とまとめ

4.1. ラオスの学習書と日本の学習書の異同

本節では、ラオスの学習書と日本の学習書の異同を考察する。

まず、会話のタイトルについてはラオス語版①②と日本語版①②③で大きく異なっている。①②では語彙カテゴリーや会話の場所がタイトルになっており、名詞1語であるものが多い。そのことにより、どのような題材、あるいはどのような場所で使用される会話であるかがわかるタイトルとなっている。一方の①②ではメインキャストであるラオスのことを知らない日本人の発話そのものがタイトルになっているためか、ラオス人にたずねる疑問文1文であるものが多い。それはとりもなおさず、その場面で聞き手に最も伝えたいこと、伝えるべき情報であり、換言すれば言語行動のタスクを表している文であるといえる。これは単なる発話そのものではなく、③と同様の言語行動のタスクがよみとれる文である。このことから①②も言語行動タスクそのものをタイトルにしている③もどのようなことを伝えるための会話であるかがわかるタイトルとなっている。

次に会話の場面についても①②と①②③で異なりが見られる。先の3.2で述べたように、①②は大学生活、生活用品の買い物や銀行・郵便局での手続きなど、ラオスで生活する具体的な場所の設定に富んでおり、その題材には衣食住に関するものが多く、日常生活に慣れる意図が組み込まれている。一方の①②③は空港、レストラン、ホテルの他に具体的な場所の明示がない中で初めての経験やモノに対するやりとりが多く、さまざまな場所に応用が利く工夫がなされ、ラオス滞在に慣れる意図が組み込まれている。これらの違いは、当該学習書の対象者や学習する場所がラオスと日本であるという違いを踏まえた「学習しやすさ」を考えれば当然の違いであろう。

このような違いがある一方で、登場者については①②と①②③に大きな違いは見られない。登場者の多くはラオス語を初めて学ぶ外国籍の人とラオス人で、ほぼ同じ年齢の2名である。会話スキットは少ないものの、敢えて相違点を挙げると、①②③には初級段階で習得が難しいといわれている親族名称を人称詞に使用することがわかることを意図して、年齢が明らかに異なる者同士のスキットがある。一方、②には知らない人とのやりとりが入っているが、これは知り合いでなくても目が合ったら話しかけることがよくあるという、ラオス人の帰属文化に対する経験からの内省を学習者に伝えているものと思われる。

言語行動のタスクについては、先の表6の①②と①②⑥の色分布を見ると、両者にある程度の共通点がみてとれる。それは、挨拶や自己紹介という「人と付き合う」類がまず導入され、その後に「情報のやりとり」と続き、「考えや感情を述べる」が少なく、比較的難しい構文が多い「人にはたらしかける」類が意外にも早い段階から配置されている点である。謝罪をタスクにしたスキットがないのも特徴的である。

4.2. 言語行動と社会的文化的特質との関連

本節では、ラオス語を学ぶ上でどのような内容や表現を重要視すべきかという観点から言語行動と社会的文化的特質との関連を考察する。なぜならこれまでのラオス語版①②と日本語版①②③の比較検討

⁶ ③について述べないのは、ラオス語だけではなく、他の25言語を横並びにしてリストアップしたタスクの順であるという理由による（3.1参照）。

によって、ラオス語の言語活動が社会的文化的特質と深く連動していることが読みとれるからである。

各学習書において何度も取り扱われているということをもとに社会的文化的特質と連動していると思われる内容や表現を以下に挙げる。

- 1) 初対面の挨拶は、自己紹介よりも相手のことを知るために相手の氏名、出身地(国籍)などをたずねてそれに応えるスタイルをとる。同時に相手をほめる一言を添える。
- 2) 挨拶は「こんにちは」などの定型句と共に「どこ行くの?」「もうご飯食べた?」という行き先や食事が済んだかをたずねる出会いのフレーズを使う。
- 3) 家族構成、居住地、宿泊先、職業など、プライベートなことを初対面など早い段階でたずねる。年齢は直接聞くのではなく、職業や家族構成を聞いて、自分との年齢差を推し測る。
- 4) 親しくなったら、あるいは親しくなるために人称詞に親族名称を使う。けれども並行して中立的な人称代名詞「私・あなた」も使用してもよい。
- 5) 時間、気候など、自分たちの直接的なことではなく、周縁的なことをたずねてお互いを比較し、異同を明らかにする。
- 6) ラオス独特のイベントへの参加を誘う、自宅へ招待する、食事に誘う、家族を紹介するなど、ラオスの人がよく行う行動や自分にとって身近なことを相手に対してはたらきかける。
- 7) 買い物場面には必ず値段交渉を題材にするが、交渉は1, 2回で妥協し、最後は必ず購入するというスタイルをとる。つまり値段交渉は購入することが前提である。
- 8) シン(ラオス衣装)の特徴、服装のマナー、レストランでのラオス料理の食事、住居に関する内容が多く、衣食住についてラオス独特の文化社会を知ることができる。
- 9) 観光地、主要都市を挙げ、ラオス特有の文化やラオス社会について知るようになっている。
- 10) 相手に何かをさせる内容ではなく、自分に何かをさせるという内容で使役表現を学ぶ。
- 11) レストランや食堂での注文とおして依頼や提案の表現を学ぶが、同時に同調する表現、「～てもよい」という婉曲表現、相手と気持ちを共有する表現を学ぶ内容になっている。

これらはいずれも同一学習書の中に何度も出てくる内容や表現で、「親しくなる」「関係を構築する」「情報を得る」「状況を理解する」というコミュニケーション上の社会的文化的方略を意図した学習要件であると解釈できる。①②③にはなく、**①②**のみから抽出されたことは、1)の初対面の際に自己紹介ではなく、相手について知ろうとする姿勢やほめるということ、3)の年齢を推し測ること、6)の自分の好きなことや身近なことを相手にはたらきかけることである。これらはいずれもラオスの社会において「親しくなる」「関係を構築する」するために重要視すべき内容である。3)4)は、年齢を推し測ることによって、相手との上下関係を把握し、正しく親族名称を使って相手との距離を縮めることが意図されている。換言すれば親族名称を使うと相手との距離を縮める効果があることを示している。「親しくなれば皆、親戚」「一緒に行く」「一緒に食べる」ということがラオス社会では大切なこととされていると聞くが、まさに2)から6)はそのような社会的文化的特質が見て取れる内容である。また、4)の中立的な表現も並行して最後の課まで使用してもよいというのは、年齢差や社会的立場がわからない場合は、間違っ使用とかえって失礼にあたり、中立的な表現を使えば失礼にあたらないことを表しており、相手に対する礼節を配慮した語彙使用である。また、7)の値段交渉は全ての学習書でとり上げられていたが、「交渉をして値切る」ことが必要なのではなく、実際には親しくなるためのコミュニケーション上のやりとりのためである。この親族名称の使用と値段交渉の設定は富盛(2019)でも述べられているように、東南アジア諸語の社会的文化的特質としてよくとり上げられている点である。「情報を得る」「状況を理解する」を意図した8)や9)も全ての学習書で扱われている内容である。これらはラオス社会や文化への理解がコミ

コミュニケーションを円滑にする役割の一端を担っていると考えられていることの証である。10)は、文法的には使役であるが、自分の動作について、相手の立場に立った言い方を使う表現は一種の謙譲表現にあたる。ラオス社会で重んじられている相手に対する礼節といった配慮を意図する表現である。11)も依頼や提案表現を学ぶというよりは、婉曲表現や丁寧な表現を学習し、そのことによって礼儀正しい言動で相手に接する意図があると思われる。

上記で述べたことはいずれもコミュニケーションを円滑に遂行し、相互理解を促進するためのものであり、社会的文化的特質を知らなければ理解できないやりとりである。このように考えると、社会的文化的特質はラオス語コミュニケーション能力の獲得・向上にとって重要なことであると言える。

4.3. まとめ

①②と①②③の異同からラオスの学習書は社会文化的知識や異文化適応技能の取得に重点が置かれており、日本の学習書は異文化理解、異なる社会形態の容認に重点が置かれていることがわかった。むしろ、このような違いはそれぞれの学習書の対象者や学習地が異なるということが影響しているであろう。また、出版社の事情や経済的制約があり、割愛しなければならなかったこともある。しかしながらこれらを差し引いても両者の差異を看過することはできない。筆者は2019年にラオス語の社会・文化コミュニケーション能力評価表の作成を試みたが、今回、ラオス人によるラオス語学習書を検討することによって考慮すべき新たな社会的文化的特質を見出すことができた。このことから異文化コミュニケーション能力の指標は、さまざまな教育者の立場を勘案して考えるべきであるという結論が導き出される。さらには社会文化的知識や異文化適応技能を身につけることは、コミュニケーションを円滑に遂行する上で不可欠であり、広い意味での言語技能を身につけることであると言える。

5. おわりに

本稿ではラオス語と日本語で書かれた初級学習書の会話部分を比較し、社会的文化的なコミュニケーション能力に関して、どのような社会的文化的な特質への着眼点が必要か、ということ进行を明らかにすることを試みた。ある異文化社会に属する構成員として身を置いたときに、適切な表現や対応ができる言語能力の獲得のための語学学習は、相互理解と自己表現のために必須であると言っても過言ではなからう。むしろ社会的文化的な特質への配慮が不十分なまま学習言語の当該国に在住し、社会文化に精通していなければ問題が起こるか、という必ずしもそうではないが、ラオス語を学習する上で、ラオス社会や文化を知ることは言語技能の獲得・向上にとって無関係ではない。ラオス語の教育に携わっている一人として、本研究の内容を今後のラオス語教育、学習書作成に活かしたい。

参考文献

- Council of Europe (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Cambridge University Press. (<https://rm.coe.int/1680459f97>)
- Council of Europe (2018). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, *Companion Volume with new descriptors*. (<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>)
- 富盛伸夫. 2019. 「社会・文化的特質を考慮したコミュニケーション能力評価法をめぐって：アジア諸語版の試み(2018-2019)ーアジア諸語を対象にしたCEFR受容で見えてきたものと捉えがたいものー」, 『アジア諸語の言語類型と社会・文化的多様性を考慮したCEFR能力記述方法の開発研究ー中間報告書2018-1019ー』73-111.
- 富盛伸夫, YI Yeong-il. 2017. 「TUFS言語モジュールを活用したアジア諸語の社会・文化的特質の指標化」

『外国語教育研究』 20: 207-217.

執筆者連絡先: reikos@tufs.ac.jp

本稿は科学研究費助成事業基盤研究 (B) 「アジア諸語の言語類型と社会・文化的多様性を考慮した CEFR 能力記述方法の開発研究」(2018 年度-2020 年度, 研究代表者富盛伸夫, 研究課題/領域番号 18H00686) の研究成果のひとつとして公開するものである.

[論文]

社会・文化的要素を踏まえたタイ語教授法に関する一考察¹
— 人称表現・呼びかけ表現²を事例として —

A Study of Thai Language Teaching Methods Considering Social and Cultural Elements
— A Case Study of Person Terms and Address Terms —

スニサー ウィッタヤーパンヤーノン (齋藤)
Sunisa Wittayapanyanon (Saito)

東京外国語大学
Tokyo University of Foreign Studies(3-11-1, Asahi-cho, Fuchu-shi, Tokyo 183-8534, Japan)

要旨: 本研究は、外国語としてのタイ語教育のグローバル・スタンダード化への貢献を見据え、教育カリキュラムの中に反映すべきタイ語特有の社会・文化的要素の1つとして人称表現・呼びかけ表現に焦点を当て、その教授法に関する提案を試みたものである。タイ語では多様な人称表現・呼びかけ表現の適切な運用が重要となるが、現在のタイ語教育ではそれらのプラグマティクスの側面からの説明が不十分である。タイ語母語話者を対象とした人称表現・呼びかけ表現の使用意識に関する調査結果をもとに、様々な場面に応じて使用される語の選定基準・優先順位・プロセスを学習するための教授法案を提示している。加えて、タイ語特有の社会・文化的特性を反映した発話者と対話者/第三者との年齢差・社会役割などを示す「垂直的ポライトネス」と、両者の親疎を示す「水平的ポライトネス」の2軸を可視化したツールが有用であるとも述べている。

Abstract: This study aims to propose teaching methods for person terms and address terms in order to contribute to the creation of global standards of teaching Thai as a foreign language, as person terms and address terms are social and cultural elements specific to the Thai language that must be incorporated into the Thai language curriculum. The appropriate use of such terms is integral for communication in Thai because of the language's inherent diversity; however, the explanation of these terms in Thai education programs is not sufficient from a pragmatic perspective. This paper suggests teaching methods for this topic based on survey results from Thai native speakers regarding such terms; the methods include criteria and priority and the process of selecting appropriate expressions corresponding to various situations. In addition, it would be useful to apply a framework that visualize two axes of politeness specific to the Thai language; one axis is "vertical politeness," which shows the relative age difference and social roles between the speaker and the interlocutor/third person, and the other axis is "horizontal politeness," which shows the closeness or intimacy between the two.

キーワード: 外国語としてのタイ語教育、CEFR、人称表現、呼びかけ表現、タイ語のポライトネス

Keywords: Teaching Thai as a Foreign Language, CEFR, Person Terms, Address Terms, Politeness in Thai

1. はじめに

本研究は、ヨーロッパ言語共通参照枠組み(Common European Framework of Reference for Languages: 以下、CEFR)を、外国語としてのタイ語教育に効果的に適用するための検証の一環となるが、本稿ではそ

¹ 本研究は JSPS 科研費 JP18H00686、JP17H02331、JP20H01255 の助成を受けたものである。

² 本稿では次に挙げる(1)~(4)をまとめて「人称表現・呼びかけ表現」と呼ぶこととする。

(1) 人称代名詞 personal pronoun 例) chán 「女性の一人称表現」、kháw 「三人称表現」

(2) 親族名称 kin term 例) phii 「兄/姉」、nóng 「弟/妹」

(3) 愛称、名前などの固有名詞 personal names 例)ニックネーム、本名

(4) 職業名称 occupational titles 例) ?aa-caan, khruu 「先生(教職)」、mǎo 「医者」

の中でもタイ語のコミュニケーションの要素として特に重要と筆者が捉えている人称表現と呼びかけ表現に焦点を当てている。

タイでは、2015 年末の ASEAN 経済統合体の発足による地域社会の変化と、それに伴う語学教育のニーズの変化への対応が求められている。東南アジア地域での共通語は基本的には英語となるが、この地域社会の変化により、訪タイ目的が、観光や知的階層の英語での交流にとどまらず、労働者の流入など多様化が進み、外国語としてのタイ語教育に注目が集まっている。そういった状況も踏まえ、2015 年 5 月、タイ教育省高等教育局(the Office of the Higher Education Commission, Ministry of Education)が主催し、ASEAN+3(日本、中国、韓国)におけるタイ語教育に関する国際会議が開かれ、筆者も含め、各国の大学でタイ語教育に携わる関係者が参加した。その中の議題の 1 つとして外国語としてのタイ語教育のグローバル・スタンダードの設定が重要な課題の 1 つとして位置づけられ、国語教育の延長ではなく、外国語としてのタイ語教育の重要性が政府、及び教育関係者の間で確認された(スニサー 2017a:171)。しかしながら、タイ国内には未だ言語学会やタイ語教育学会は存在せず、言語学者によるタイ語の理論的研究とタイ語教師によるタイ語教育の実践を強く結びつけるものがない状態であり(高橋 2014:486)、外国語としてのタイ語教育メソッドは体系化されておらず、関連する研究もタイ国内を含め、あまり見当たらない状況であるとともに、外国人向けの教材・教育法の開発も個々の研究者、教育者の裁量に委ねられている状況である。

そこで、本研究では外国語としてのタイ語教育のグローバル・スタンダード化に貢献するためのアプローチの 1 つとして、CEFR を参照することを試みている。EU の地域統合の目標が、国家間の垣根を下げ、地域間の経済・人的交流の活性化を促進して全体の発展を目指すことであり、この目標が東南アジア諸国連合の目標と共通しているためである。2001 年、欧州評議会が EU 内の外国語教育基準として採択された CEFR は、多くの国で取り入れられ、語学講座や授業計画、教育課程、資格取得などに適用されている。CEFR は 2001 年に出版されたドイツ語版を始め、各国で翻訳された他、日本では 2004 年に、韓国では 2007 年に翻訳版が出版されるなど、アジア地域における CEFR の応用も活発になりつつある(ソ 2014:39)。東京外国語大学では 2008 年に設立された英語学習センターと、2009 年に設置された世界言語社会教育センターにおいて、CEFR を日本の高等教育へ応用するための準備研究を行ってきたが、アジア地域に関しては、特に 2012 年より「アジア諸語を主たる対象にした言語教育法と通言語的学習達成度評価法の総合的研究」プロジェクトが推進されている。CEFR の適用は欧州圏内から世界各地の教育関係機関に広がりつつあり、言語教育の理念を問い直す機会を与えている一方で、EU では CEFR の大幅な見直しを進めており、2018 年 2 月には CEFR, Companion Volume with New Descriptors として改訂・追補版(以下、CEFR2018)を公開して、新たに多様な社会文化的背景を前提とする言語コミュニケーション能力の測定法に関わる能力記述項目を提案している。CEFR は生まれ故郷である EU 地域の言語・文化・社会的特質を受け継ぐ以上、CEFR のアジア諸語への適用可能に際しては、非 EU 世界のそれとの隔たりの自覚が生まれつつあり、非 EU 諸国、特にアジア諸国での CEFR 導入については、直感的な反発、すなわち EU では有効な基準かもしれないが、アジアの諸言語にはそのまま適用しうるのか、といった反発が見られている。そのため、書記体系や音声組織、さらに文法構造や談話ストラテジーが大きく異なるアジア諸語への適用には、言語社会文化的な特徴を勘案して柔軟な適用が必要となることが想定され(富盛 & Yi 2016:1-2)、CEFR を効果的にタイ語教育に活用するためには、タイ語特有の要素を鑑みる必要がある。

タイ語特有の要素には、大きく声調を含む音韻体系やタイ文字による独自の書記体系といった言語的要素とコミュニケーション的側面からの社会・文化的要素がある。スニサー(2017b:231-250)では、特にタイ語でのコミュニケーションの中で見られる特有の社会・文化的要素に焦点を当て、タイ語特有の社会・文化的要素の検証を行った。次に、そこで提示されたタイ語特有の社会・文化的要素と CEFR2018

で新たに提示された Sociolinguistic Appropriateness とを組み合わせ、暫定版としてのレベル分けと能力評価項目の作成を試みた。これらの検証を通して見えてきたものとして、タイ語でのコミュニケーションにおいては、縦方向と横方向から成る 2 軸のポライトネス構造を踏まえた言語運用が必要となること、そして、この 2 軸のポライトネス構造が顕著に表れ、それを適切かつ便宜的に示すことが可能な人称表現や呼びかけ表現がタイ語運用においては非常に重要な要素となっている(スニサー&富盛 2020:101-112)。

今後、タイ語版 CEFR の検討を進めていくに当たっては、その中に人称表現・呼びかけ表現の教授方法を適切に織り込むことが必要であると考えているが、その教授方法の一案について本稿では提案を試みている。また、人称表現・呼びかけ表現に関する教授方法を確立するためには課題もいくつかあると捉えており、それらの課題に加え、タイ語版 CEFR 構築に向けたその他の課題についても言及している。

2. タイ語コミュニケーションに見られる社会・文化的特徴

CEFR のアジア諸語への適用を検証する研究のひとつとして、タイ語をケーススタディとするスニサー(2017b:242-250)では、日本語母語話者を対象としたタイ語教育に CEFR を効果的に適用するために考慮すべきタイ語特有の社会・文化的要素の検証を行っている。その中で、タイ語でのコミュニケーションに見られる社会・文化的特徴として、(1)相手との位置関係の確認、(2)距離の操作、(3)人間関係を保つための配慮、(4)相手に負担をかける場合の働きかけ、(5)文体の操作、の 5 点を指摘している。そして、富盛(2020:110)の中では、タイ語コミュニケーションにおける社会文化的適切性のレベルと能力評価項目の検討を行っている。CEFR2018 で新たに提示された Sociolinguistic Appropriateness とスニサー(2017b:242-250)で示されたタイ語特有の社会・文化的要素を組み合わせ、暫定的ではあるが、タイ語版としてのレベル分けと能力評価項目「タイ語コミュニケーションにおける社会・文化的適切性のレベルと能力評価項目」を作成した。本稿では便宜上、以降これを言及する際は「タイ語暫定版 2018」と仮称する。「タイ語暫定版 2018」でのレベル分けは、CEFR に準じて A1~C2 の 6 段階とし、各レベルでのタスク項目数は A1=14、A2=8、B1=5、B2=4、C1=7、C2=4 となっている。「タイ語暫定版 2018」の全容については、表 1 の通りである。

表 1 タイ語コミュニケーションにおける社会・文化的適切性のレベルと能力評価項目 (タイ語暫定版 2018)

A1

言語行動のタスク	社会文化的方略	能力を判断する手がかり (Descriptors)	タイ語の社会文化的特質の補足的説明 (Thai Supplements)
定型句で挨拶する	定型表現により人間関係を配慮する	人間関係に応じて、定型句など失礼にならない程度の挨拶表現を使うことができる。	挨拶の構成要素＝定型句、 <u>人称表現</u> 、終結小辞。
相手についてほめる	言語的に好意を示すことで円滑になる	相手の外見、言動で気付いた点を一言、ほめることができる。	気付いた点を単語一言で良いので、コミュニケーションのきっかけとする。
<u>人称表現</u> を使う	相手との社会的位置的關係で礼儀を保つ	相手との関係を考慮し、失礼にならない程度、 <u>人称表現</u> を使うことができる。	自己紹介したり、簡単なやりとりをする際には相手との関係で失礼にならない程度の <u>人称表現</u> を用いる。(注：親族名称、愛称については個別に以下の 2 タスクで言及)
<u>親族名の呼称</u> を用いる	<u>親族名</u> で呼ぶことで相手との距離を縮める	相手との心的距離を縮める適切な <u>呼称</u> を使える。	疑似親族意識が強く、「おばあさん」「おじいさん」「子どもたち」といった親族名を使って相手を呼ぶ範囲が広い。表現上の丁寧さを示す呼称を使い続けていると、相手との距離が縮まらない。

愛称を用いる	相手の愛称を知り、積極的に用いることで相手との個人的距離を縮める	相手の愛称を尋ねて、愛称を適切に使うことができる。	ほぼ全てのタイ人は生まれた時に愛称をつけられる。家族、友人だけではなく、職場でも普通に愛称が使用され、状況によっては一人称としても愛称を使うことが一般的。本名よりも愛称で呼び合う方が、距離が近い印象となる。逆に相手の愛称を聞かないと、距離を置かれている印象となる。
丁寧小辞を使う	丁寧小辞を使うことで人間関係に配慮する	丁寧小辞を適切に使うことができる。	終結小辞として、節や語の末尾につける他、単独で返事に使用し、話し手の発話を、丁寧、礼儀正しい、思慮深い、柔和といった印象を与えるものとする。そのため、自らの高い社会的地位や立場に相応しい印象を与えるためにも使用する。
文体差(性別)を区別する	男女の文体の違いを理解して配慮する	終結小辞や人称表現により男女の文体の差を区別できる。	終結小辞や人称表現で差別化を行うが、語彙に大きな差はない。
自分のことを説明する	自身のプライバシーを共有することで心理的距離を縮める	名前や年齢、職業などの基本的な自己紹介が出来る。	年齢や職業、出身地など、出来る限り、具体的なことを自発的に言うことで、相手との距離が縮まる。
年齢を話題にする	社会的立場の確認。	自分の年齢を伝えることができ、相手の年齢を聞くことができる。	タイ語の特徴として、相手の年齢に応じて、人称表現を変化させる必要がある他、言葉遣いや行動も変化する。
家族を話題にする	相手のプライバシーに敢えて踏み込むことで心理的距離を縮める	家族構成などプライベートなことを尋ねて、または返答ができる。	具体的かつ個人的なことを聞くことで相手との距離を縮めた上で、そこで入手した情報をもとに、今後のコミュニケーションにも活用し、より良い関係構築を行う。
住んでいるところや出身地を話題にする	相手のプライバシーに敢えて踏み込むことで心理的距離を縮める	失礼にならないレベルで相手の住んでいるところや出身地を確認できる。	具体的かつ個人的なことを聞くことで相手の距離を縮める。
社会的地位を話題にする	社会的立場の確認をして適切な社会関係を構築する	相手の社会的立場(職業、学歴など)を確認できる。	社会的地位、特に職業については、適切な呼称のために必要。学歴も相手との距離感を形成する上で大きな影響を及ぼす。同窓の場合、仲間意識、共感が強まり、それによって付き合い方や言語行動(人称代名詞、終結小辞)などが変わる。
謝罪する	定型句を用いつつ謝罪を受け入れる態度を示して相手との関係を保つ	謝罪の定型句とそれに応える定型句を使うことができる。	対人関係や謝罪の度合いによって定型句は異なるため、適切な表現を使用する必要がある。謝罪を受ける場合、相手側に責任がある場合であっても、まずこちら側が許すということを伝えるのが一般的な行為。
感謝する・理解する	定型句を用いて謝意を大きく示して相手との関係をよりよくする	感謝の定型句とそれに応える定型句を使うことができる。	対人関係や感謝の度合いによって定型句は異なるため、適切な表現を使用する必要がある。

A2

言語行動のタスク	社会文化的方略	能力を判断する手がかり (Descriptors)	タイ語の社会文化的特質の補足的説明 (Thai Supplements)
一言添えて表現・行動をする	相手との心理的距離を縮める	対話者に応じて、適切な合掌礼、及び定型句+αの一言を添えることができる。	+αの一言=家族の近況を聞く、外見をほめることなどで対話者との距離を縮めることができる。
年齢確認をする	相手との社会的立場の確認ができる	相手の年齢を婉曲的に聞くことができる。	単純に年齢を聞くだけでなく、相手との関係性によって、卒業年、誕生年、干支等、聞き方を変えることもある。
年齢差による表現を用いる	タイ語特有の文体差により人間関係を保つ	相手との年齢差で文体を変えることができる。	目上の相手には、終結小辞の1つである丁寧小辞を使用する。年下の方は一人称も変化する。また、年上の方は、相手に気を使わせないため、カジュアルな終結小辞を使用する等。

社会・文化的要素を踏まえたタイ語教授法に関する一考察
 - 人称表現・呼びかけ表現¹を事例として - (スニサー ウィッタヤーパンヤーノン(齋藤))
 A Study of Thai Language Teaching Methods Considering Social and Cultural Elements
 - A Case Study of Person Terms and Address Terms - (Sunisa Wittayapanyanon (Saito))

家族の話題を取り上げる	相手との心理的距離を縮める	家族に関する話をする事ができる。	家族孝行の話は好意的に受け止められ、話題となることが多い。
趣味・好みを話題にする	相手との距離を縮める	相手の趣味や好みを聞くことができる。	具体的かつ個人的なことを聞くことで相手の距離を縮める。
(売買などで)交渉する	タイの慣習にあった表現で円滑に交渉する	市場などでものを買う時、値段、数量や品目の交渉ができる。	市場等での値引き交渉は一般的であるが、定価が表示されているデパート、スーパー、コンビニ等では行わない。
依頼をする・理解する	人間関係に従った定型句で礼儀を保つ	定型句を用いて失礼にならないよう依頼することができる。	相手との心的距離によって定型句は異なるため、適切な表現を使用する必要がある。
勧誘を受け入れる	謙遜な態度を示して相手に負担をかけない	礼儀正しく勧誘を受け入れることができる。	すぐに勧誘を受け入れるのではなく、数回遠慮した後を受け入れるのが一般的。

B1

言語行動のタスク	社会文化的方略	能力を判断する手がかり (Descriptors)	タイ語の社会文化的特質の補足的説明 (Thai Supplements)
依頼をする・理解する	適切な表現で相手に受け入れてもらう	内容に応じて適切に表現で依頼することができる。	依頼内容の重軽に応じて、対価を予め提示するなど、相手が快く依頼を受け入れる表現。
勧誘・提案をする	誠意を見せ相手に好意を示して誘う	相手に伝わるように、積極的な勧誘・提案ができる。	謙遜はあまりせずに、ポジティブな要素を述べて、誠意を全面的に見せながら誘う。かつ相手側の社交辞令の遠慮を理解した上で積極的に対応する必要がある。
依頼・勧誘・提案を断る	避けられない事情を話して負担をかけない	相手が納得できる内容で依頼、勧誘・提案を断ることができる。	直接的な断り方はあまりしない。どうしても断らざるを得ない時には、丁寧に断り、謝罪した後、断りの理由を添える。納得し易い理由として、お寺に行くことや家族の事情などがある。
謝罪をする・理解する	適切な表現で相手との関係を保つ	タイでの謝罪行動を理解し、適切に応じることができる。同時に、自らも適切に謝罪することができる。	「すいません」に該当する直接的な謝罪表現だけではなく、むしろ婉曲的な表現が好まれる場合も多い。
感謝する・理解する	適切な表現で人間関係を良好に保つ	タイでの感謝行動を理解し、適切に応じることができる。同時に、自らも適切に感謝することができる。	感謝は一度に大きく言い、後日、改めて言うことは少ない。定型句の謝辞表現の代わりに、ほめることなどで感謝を表すことがある。

B2

言語行動のタスク	社会文化的方略	能力を判断する手がかり (Descriptors)	タイ語の社会文化的特質の補足的説明 (Thai Supplements)
仏教用語を理解し適切に使う	タイ人との心理的距離を縮める	仏教用語を理解し、適切に使用することができる。	仏教の用語を正しく理解し、日常生活のコミュニケーションに織り込む。前世、現世、来世における転生、死んだ人のために徳を積むといった仏教の世界観に基づく語彙を多用する。
人称表現を効果的に使う	人間関係を対話者の心理をつかむ	社会的立場、年齢、親疎に応じた関係性を総合的に踏まえ適切な人称表現を使用することができる。	相手が喜ぶ、満足、そして応じることができ、対話者とのコミュニケーションを上手く運べる。
終結小辞を効果的に使う	小辞により表現効果を高める	社会的立場、年齢、親疎に応じた関係性を総合的に踏まえ適切な終結小辞を使用することができる。	終結小辞には、話し手と聞き手の属性や両者の関係、聞き手に対する働きかけ、話し手の出来事に対する心的態度を表す機能がある。
口語・文語の文体差を使い分ける	文体差で発話場面に最適化する	場面に応じて、話し言葉と書き言葉を適切に使い分けることができる。	話し言葉と書き言葉で語彙、語順などの各種要素が多岐に渡り、非常に大きく異なる。

C1

言語行動のタスク	社会文化的方略	能力を判断する手がかり (Descriptors)	タイ語の社会文化的特質の補足的説明 (Thai Supplements)
終結小辞を効果的に活用する	モダリティや語用論的な効果をもつ	多様な終結小辞の文脈に応じた意味を正しく理解し、効果的に多様な終結小辞活用することができる。	終結小辞には、話し手と聞き手の属性や両者の関係、聞き手に対する働きかけ、話し手の出来事に対する心的態度を表す機能がある。
公式な文体で文書を書く	多様な文体を用いて効果を上げる	公式な挨拶文や依頼文などを書くことができる。	書き言葉体特有の表現や定型文がある。
王語を理解する	王族特有の文体を理解する	王族だけが使用する言葉を理解することができる。	王族にしか使用しない語彙がある。
婉曲的表現を効果的に使う	間接的発話行為により礼儀を保つ	婉曲的な表現を理解するとともに、言い難いことを失礼のない形で言うことができる。	苦情を言う、不同意、指摘などをする場合。
仏教の話題を取り上げる	宗教の話題で相手との距離を縮める	宗教、特に仏教の話題をすることができる。	仏教を中心によく話される。特に寺で徳を積んだ経験、仏教の教え、僧侶の説話などは話題となることが多い。タイでは話し手がムスリムやキリスト教徒であったとしても、お寺で徳を積んだ話などは共感を持って、好意的に聞き入れられる。
目上として気遣いのある文体を使う	目下の対話者に、距離の近さと安心感を与える	目下の相手の緊張を緩和する人称表現や終結小辞、語彙、表現を使うことができる。	目上の者から目下の相手に胸襟を開く態度を示すことで、目下から共感を得られる。
社会的に不同意・注意・批判する	相手の面子を保ちつつ、批判的言語行動をする	批判的言語行動を行うための適切なプロセスと場面設定を行うことができる。	人前で注意・叱責することは相手の面子を損なうことになるので、マイナス意見を言う時は、人前を避け、加えて相手を気遣っている/好意を持っている内容も織り交ぜつつ、相手の意見もきちんと聞くことが求められる。

C2

言語行動のタスク	社会文化的方略	能力を判断する手がかり (Descriptors)	タイ語の社会文化的特質の補足的説明 (Thai Supplements)
仲介する	社会・文化の差異を理解できる	タイと話者言語の社会・文化の差異を理解し、ビジネスやトラブル解決などの場面で効果的に仲介することができる。	お互いのコミュニケーションストラテジーの差異などを理解し、タイのストラテジーに則した形で効果的にコミュニケーションを行う。
ユーモアなどを効果的に使う	人間関係を潤滑にする	物事を円滑に進めるための潤滑油的表現を理解し、発することができる。	タイの社会・文化に基づく笑いのツボや言葉遊びの理解と運用。
慣用句などを効果的に使う	タイ特有の表現で理解を助ける	対話者の理解を深めるための手段として、効果的に慣用句を使うことができる。	自他双方が自身の意図の理解促進のために使用するタイのことわざや慣用句の高度な運用。
タブー的話題を回避する	禁忌的表現を避けて人間関係を保つ	タイでタブーとされる話題を回避したコミュニケーションの展開することができる。	注意を要する話題＝王室批判、政治的主張など。

3. タイ語の人称表現・呼びかけ表現

タイ語では、社会的人間関係が文法的に顕在化して文法・語彙標識に現れ、一種の社会文法として発話の産出に必須の要素となる。高橋(2005:78-80)では、対人配慮に関わる語彙として、敬語、丁寧小辞、呼称を取り上げており、特に呼称については、話し手と聞き手の地位関係、親疎の度合い、性差、状況によって、細かく使い分けられるため、適切に呼称を用いることが出来なければ、円滑な人間関係を作ることができない、と述べている。表1の「タイ語暫定版2018」では、人称表現・呼びかけ表現に関連する語に下線を引いているが、特にA1レベルにおいては、14タスク中の7タスクが該当している。これらのタスクは、タイ語特有の社会・文化的要素となる「距離の操作」や「人間関係を保つための配慮」

に関連するものとなり、人稱表現・呼びかけ表現がポライトネスを調整する機能を担っていることが分かる(スニサー&富盛 2020:103)。

タイ語の人稱表現・呼びかけ表現には人間関係が反映され、相手や状況、自身の属性に応じて、それらは多様に変化するため、タイ語のコミュニケーションにおいては重要な要素となる。しかしながら、現在のタイ語教育で教えられている人稱表現だけでは、タイ語で円滑なコミュニケーションを取るには十分ではない可能性があると考えている。一例として、日本人留学生在がタイの大学で先生との対話の中で、現在の日本のタイ語教育の中では一般的に丁寧な語として教えられている人稱代名詞である di-chán 「女性が用いる一人稱表現」や khun 「二人稱表現」を使用していたが、これらの語をタイ人の先生に対して用いると、実は失礼な印象を与えることになってしまっており、後日、その先生から筆者へ対して、日本での人稱表現の教え方について、質問を頂いたことがある。但し、この事例を裏返せば、人稱表現や呼びかけ表現は、それらを適切に運用すれば、円滑な人間関係を構築するには、非常に有効なツールであることを意味しており、外国語としてのタイ語教育でも重要な要素となると捉えている。そこで、タイ語教育の中に人稱表現・呼びかけ表現の運用方法を適切に組み込むことを目的に、まず 2018 年に筆者はタイ語母語話者 580 名を対象に人稱表現・呼びかけ表現に関するアンケート調査(内 34 名にはインタビューでの補完調査)を実施し、現在、どのような意識の下で各人稱表現・呼びかけ表現が使用されているかを明らかにすることを試みた。

詳細な調査結果については、一人稱表現(スニサー2019b:99-117)、二人稱表現・呼びかけ表現(スニサー2019c:173-191)、三人稱表現(スニサー2020a:269-285)と、各人稱表現グループ別に別稿にて示しているが、全人稱表現グループ共通で見られた特徴としては、大きく 2 点ある。1 点目として、一人稱表現、二人稱表現・呼びかけ表現、三人稱表現とも、20%以上の回答が見られた使用頻度の高い表現だけでも、それぞれ 7 語以上あり、タイ語の人稱表現・呼びかけ表現は非常に多様であるということである。そして、どの人稱表現グループにおいても、人稱代名詞以外の表現が多く用いられる傾向があり、かつ用いられる語が非常に多様であることである。本調査では、基本は選択式として各種人稱表現を回答の選択肢として提示する形式としたが、それに加えて、自由記述式の「その他」の回答も設けた。「その他」には少数意見のものも含め、親族名称や職業名称といった人稱代名詞以外の語/句で話し手・聞き手を指示する代名詞代用表現(スニサー2020b:2)を中心に、実に多様な回答を観察することができ、一部の限られた人稱代名詞のみでタイ語のコミュニケーションを適切に成立させることが難しいことが伺える。次に 2 点目の共通の特徴としては、人稱表現・呼びかけ表現の選択において特に影響が強い要素は、一人稱表現、二人稱表現・呼びかけ表現では対話者との年齢差であり、三人稱表現では発話者と第三者の年齢差であるということである。それに加え、職業や役職といった対話者/第三者の社会的立場の影響も強く働いていることも合わせて確認できた。また、発話者と対話者/第三者の親疎、場面のフォーマル度といった要素も各人稱表現グループに共通して、ある程度の影響を有している。一方、発話者や対話者/第三者の性別については、人稱表現グループ別に違いが見られる。発話者の性別については、一人稱表現では影響が大きいものの、二人稱表現・呼びかけ表現と三人稱表現での影響は一部のケースを除き、限定的であった。また、一人稱表現、二人稱表現・呼びかけ表現における対話者の性別や三人稱表現における第三者の性別の影響も限定的であるという結果であった。このようにタイ語では対話者や第三者の属性や発話者との上下も含めた人間関係、加えて場面や文脈といった複数の要素が合わさり、適切な人稱表現・呼びかけ表現を選択するメカニズムが働いていることが本調査結果から示唆された。

タイ語の人稱表現・呼びかけ表現は多様であり、かつ複雑なメカニズムを持って選択されていることから、スニサー&富盛(2020:104)では、タイ語において、適切なポライトネスを保ったコミュニケーションを行うためには、適切な人稱表現・呼びかけ表現を使い分ける必要がある、としている。ポライトネスには相手との距離を縮めるポジティブ・ポライトネスと、それとは逆に距離を置くネガティブ・ポラ

イトネスとがあるとされており、タイ語での人称表現・呼びかけ表現の選択においても、対話者/第三者との親疎や場面のフォーマル度が影響することもあり、ポジティブ・ポライトネスとネガティブ・ポライトネスの枠組みはタイ語にも該当すると予測される。さらに、タイ語でのコミュニケーションにおいては、対話者/第三者との親疎といった「横」の人間関係に加え、年齢差や社会的立場に基づく「縦」の人間関係が非常に重要となる。つまり、タイ語での適切な人称表現・呼びかけ表現も含めたポライトネス・ストラテジーを理解するためには、年齢差・社会役割を表示する上下関係による縦軸、そして対話者との距離を示す横軸の2軸が必要となり、スニサー&富盛(2020:104)ではこの2軸をそれぞれ「垂直的ポライトネス」と「水平的ポライトネス」と呼ぶこととした。特に垂直的ポライトネス観点で、相手との上下関係の位置決めを行うことは、タイ語の人称表現・呼びかけ表現の選択において非常に重要であるからこそ、この2軸のポライトネス構造をタイ語教育プログラムの中に組み込みことが効果的であると考えている。

4. 人称表現・呼びかけ表現に関する教授方法案と課題

人称表現・呼びかけ表現のタイ語学習プログラムの反映方法として、本稿では大きく2つの点を提案したい。まず1点目は、人称表現・呼びかけ表現の選定基準の学習である。第3章で述べた筆者が実施した人称表現・呼びかけ表現の意識調査では、回答の選択肢となる人称表現・呼びかけ表現を検討するに当たって、複数のタイ語教材³を参照したが、そこでの説明はニュアンスとして最も近い日本語訳やその語の意味の説明にとどまるものが大半を占めている。例えば、二人称代名詞の *khun* について「丁寧な二人称表現」、「あなた」といった説明のみでの教材への記載、または同様の内容で指導者が教授するだけでは、第3章の事例で示した通り、学習者が実際のタイ語でのコミュニケーションで誤解を招きかねないという懸念がある。タイ語特有の要素の1つとして、特に人称表現・呼びかけ表現については、語彙の意味に加え、場面ごとに各表現がどのような選定基準・優先順位・プロセスによって、使用される表現が決定されるかを可視化した内容を教育プログラムに組み込むことで、タイ語学習者がより適切に人称表現・呼びかけ表現を運用していくことが可能になるのではないかとと思われる。そして、人称表現・呼びかけ表現の選定基準の教授方法に「垂直的ポライトネス」と「水平的ポライトネス」の2軸から成るタイ語特有のポライトネス構造を援用することが本稿での2点目の提案となる。ポライトネスの概念を援用し、人称表現・呼びかけ表現の選定メカニズムへの理解を深めることで、各語のプラグマティクスの側面からの基本的な理解が深まり、実際のコミュニケーションにおける応用力も向上するものと考えられる。これら2点を踏まえ、人称表現・呼びかけ表現に関する教授方法案について示していきたい。注意点としては、ここで提示する各人称表現の教授方法案については、スニサー(2019b:99-117)、スニサー(2019c:173-191)、スニサー(2020a:269-285)で示した2018年に筆者が実施した調査結果を中心に据えた内容であり、最終的には、後述の課題を踏まえた上での改善が必要と考えている。

4.1. 人称表現・呼びかけ表現の選定基準

まず、一人称表現の調査結果であるが、スニサー(2019b:113)によると、一人称表現の選択において影響力が最も強い要素は、発話者の性別と対話者との年齢差となる。対話者との年齢差が明確な場合、使用される一人称表現はある程度絞られる傾向が見られた。対話者との親疎については、対話者が同年代の場合、相手によって最も多様に使い分けがなされている。これは年齢差の次に来る要素で決定的なものがなく、発話者と対話者の関係性が不明瞭かつ不安定であるが故に、相手によって多様な人称表現を

³ 参照先は、参考文献にある次の文献となる。“*Thai reference grammar : the structure of spoken Thai* (Higbie, Thinsan 2003)”, “*A Reference Grammar of Thai* (Iwasaki, Ingkaphirom 2009)”, 『タイ語の基礎 増補新版(三上 2014)』, 『表現を身につける初級タイ語(スニサー2016)』, 『タイ語(宮本、村上 2014)』, “way-yaa-koon thay (Navavan2016)”

使い分けざるを得ないためと考えられる。また、対話者の性別の違いやフォーマルな場面/カジュアルな場面の差異による影響はそれ程大きくない結果であった。これらの点を踏まえ、一人称表現については、次のような選定基準を示すことが可能であると考えられる。

一人称表現選定基準

(1)対話者の年齢が明らかな場合

【発話者＝男性】

- ・ 対話者が年上=phǒm を使用。
- ・ 対話者が年下=phîi、phǒm を使用。

【発話者＝女性】

- ・ 対話者が年上=nǎu、ニックネームを使用。
- ・ 対話者が年下=phîi を使用。

(2)対話者が同年代の場合

【発話者＝男性】

- ・ 自身と対話者の属性と関係性に鑑み、いずれかの語を使用。
phǒm : 幅広く使用可。
raw : 幅広く使用可。比較的親しくない対話者に対して。
kuu : 若年層が仲間内で使用。乱暴な言葉遣いとなるため、注意が必要。

【発話者＝女性】

- ・ 自身と対話者の属性と関係性に鑑み、いずれかの語を使用
ニックネーム : 幅広く使用可。比較的親しい対話者に対して。
kháw : 幅広く使用可。比較的親しくない対話者に対して。
raw : 幅広く使用可。比較的親しくない対話者に対して。
kuu : 若年層が仲間内で使用。乱暴な言葉遣いとなるため、注意が必要。

(3)個別ケース

- ・ 発話者が次の職業/役職の場合は、職業名も使用。
先生(教職)、医者 など

なお、(3)個別ケースについては、本調査結果からは得られなかった内容であるが、後述の二人称表現、三人称表現の内容に鑑み、タイ語母語話者として必要と判断し、追記している。また、前述の通り、対話者の性別の違いやフォーマルな場面/カジュアルな場面の差異は影響力が小さいため、ここでは反映していない。

次に二人称表現・呼びかけ表現であるが、スニサー(2019c:188-189)によると、一人称表現と同様、二人称表現の選択において影響力が最も強い要素は、対話者との年齢差となる。なお、一人称表現では大きな影響力を持つ発話者の性別については、二人称表現では一部のケースを除き影響力はそれ程大きくないという結果であった。対話者が年上であることが明確である場合、発話者の性別や年齢、そしてフォーマル/カジュアルといった場面設定を問わず、最も選択される表現は phîi「兄/姉」といった親族名称で、さらに対話者との距離が近い場合は、そこにニックネームなどの固有名詞を加えることもある。カジュアルな場面において、年齢が大きく離れた対話者に対しては luŋ「おじさん」、pâa「おばさん」を意味する親族名称も多く用いられている。これらの親族名称は実際の親族だけでなく、疑似関係の場合でも多用されている。年下の場合は、ニックネームや nǎu「弟/妹」が多くのケースで用いられている。一方で、対話者が同年代になると、発話者の性別や年齢、対話者の性別、対話者との親疎、そして場面設定が複

雑に反映されることになる。例えば、*muŋ* は発話者が若い世代の男性と女性が親しい男性の対話者に対して最も使用する表現であり、*thəə* はあまり親しくない女性の対話者に対して女性だけでなく男性も使用する表現であった。また *kɛɛ* については、親しい人へだけでなく、親しくない/知らない同年代の対話者にも同様に使用されている。呼びかけ表現においても、対話者との年齢差の影響力は強く、*phii* 「兄/姉」、*nóŋ* 「弟/妹」が多用されることに加え、二人称表現では使用されるケースは限られている *khun* が広範囲で選択されることが明らかになった他、年齢差が不明瞭の場合、失礼にならないようにゼロ代名詞での対話や、対話者が年上であることを示す *phii* 「兄/姉」を同年代や年下と思われる対話者へも使用しているという結果も見ることができた。また、「先生(教職)」や「医者」など、一部の職業や役職については、二人称表現・呼びかけ表現として、職業名や役職名を使用することが最も適切であるということも確認できた。これらの点に基づく、二人称表現・呼びかけ表現の選定基準は次の通りとなる。

二人称表現・呼びかけ表現選定基準

(1)対話者の年齢が明らかな場合

- ・ 対話者が年上 = *phii* を使用。
対話者と親しい場合や親しくなりたい場合、*phii*+ニックネームも使用。
インフォーマルな場面で、大きく年齢が上の人に対しては *luŋ*、*pâa* も使用可。
- ・ 対話者が年下 = *nóŋ*、ニックネームを使用。

(2)対話者が同年代の場合

- ・ 自身と対話者の属性と関係性に鑑み、いずれかの語を使用。
ニックネーム : 使用範囲が最も広く、誰に対しても使用可。
kɛɛ : 大人は親しい対話者へ使用するが、若年層は親疎に関係なく幅広く使用可。
thəə : 親しくない/知らない女性に対して比較的多く使用可。
khun : 二人称表現としては、知らない人などに使用する堅苦しい表現。
呼びかけ表現ではフォーマル/カジュアルな場面で幅広い対象に使用可。
muŋ : 若年層が仲間内で使用。乱暴な語であるため、使用には注意が必要。

(3)個別ケース

- ・ 対話者が次の職業/役職の場合は、職業名/役職名を使用。呼びかけ表現としても使用可。
先生(教職)、医者、マネージャー、仏教の僧侶 など
- ・ 仏教の高僧や大企業のトップなど、社会的立場が極めて高い人に対しては *thân* を使用。
- ・ 呼びかけ表現で対話者との年齢差が不明瞭の場合、*phii* を使用することも可。
もしくは呼びかけ表現は敢えて使用せず、*thôot ná? khráp/khá?* 「すみません」のみを用いることも可。

三人称表現についても、スニサー(2020a:280-281)での調査結果を見ると、最も強い影響のある要素は一人称表現や二人称表現と同様、発話者と第三者の年齢差となる。但し、一人称表現や二人称表現とは異なり、三人称表現では対象者を特定する必要がある性質上、ニックネームなどの固有名詞を使用することが多い。第三者が発話者より年上の場合は、疑似関係も含めた親族名称 *phii* 「兄/姉」を名前の前にタイトルとして付加し、垂直的ポライトネスを示す必要がある。そして、第三者が同年代であれば、ニックネームだけを用いるという回答が多数を占めるが、第三者が年下の場合は、ニックネームの前に *nóŋ* 「弟/妹」を意味する親族名称をタイトルとして付加するという回答も見られた。疑似関係も含めた親族名称以外では、敬称としてのタイトル *khun* 「～さん」やより敬意が高い敬称となるタイトル *thân* 「～様」を名前の前に付加するが、これはネガティブ・ポライトネスに作用する。また、「先生(教職)」

や「医者」など、一部の職業や役職については、三人称表現として、職業名/役職名を使用することがより適切であるということも調査結果から確認できた事象となる。一方、人称代名詞について、参照した教材では *kháw* が最も一般的で汎用性がある三人称代名詞として総じて説明されているが、回答率はそれ程高いものではなかった。*kháw* は確かに第三者の性別や発話者との年齢差を問わずに、幅広い対象に対して使用は許容され、調査結果でも広い範囲で回答が確認できたが、アンケートの補完インタビューでは、非常に無機質な印象となるといった声が聞かれ、文脈によっては対話者に悪印象をもたらす可能性があることも留意しなくてはならない。その他の三人称代名詞としては、*thəə*、*kɛɛ*、*man*、*thâan* といった語は対象となる第三者や場面によってはある程度の高い回答率が見られた。また、第三者が年齢や社会的立場によって、「縦」の関係で発話者より上に位置する場合は、*phii*+名前「兄/姉+名前」、*thâan*+名前「～様」、*thâan*「(高い敬意を示す三人称代名詞)」、*ʔaa-caan*「(教職の)先生」、*khun mǎo*「お医者さん」といった語がカジュアル/フォーマルの場面を問わず多く用いられており、三人称表現でも目上の人には敬意つまりは垂直的ポライトネスを示す表現を用いることが求められることが示された。そして、社会人の回答結果では、自組織・他組織のトップに関する回答で、大きな差異が見られなかったことから、内外問わずにタイ語のポライトネスは上下の関係を適切に示すことが言語的規範としてある可能性が考えられることも留意しなくてはならない。これらを踏まえた、三人称表現の選定基準は次の通りとなる。

三人称表現選定基準

(1) 第三者の年齢が明らかな場合

- ・ 第三者が年上 = *phii*+ニックネームを使用。
文脈上対象者が明らかな場合は、*phii* のみも可。
- ・ 第三者が年下 = ニックネームを使用。
親しみを込める場合は、*nóɔŋ*+ニックネーム。
若い世代が親しい人に対しては *man* も使用。

(2) 対話者が同年代の場合

- ・ 自身と第三者の属性と関係性に鑑み、いずれかの語を使用。
ニックネーム : 使用範囲が最も広く、誰に対しても使用可。
kháw : 使用範囲が最も広く、誰に対しても使用可。
但し、無機質な印象があり、失礼となるケースもある。
thəə : 対象者の性別は問わないが、発話者が女性の場合に使用することが多い。
man : カジュアルな場面で使用可。

(3) 個別ケース

- ・ 第三者と発話者の距離が遠い場合は、*khun*+本名「～さん」を使用。
- ・ 第三者が次の職業/役職の場合は、職業名/役職名を使用。
教職、医者、マネージャー など
- ・ 第三者が仏教の高僧や大組織のトップなど、社会的地位が非常に高い場合は、所属組織の内外を問わず、*thâan*+本名「～様」を使用。
文脈上、第三者が特定できる場合は、三人称代名詞 *thâan* のみでの使用も可。

4.2. 人称表現・呼びかけ表現の学習におけるタイ語特有のポライトネス構造の活用

前節では人称表現・呼びかけ表現の選定メカニズムを言葉で説明したが、さらに視覚的な手法も加えることで、各語の意味範囲や実際の運用に向けて学習者の理解をより深めるのに効果的になると考えており、そこで有用となり得るものがタイ語特有のポライトネス構造である。具体的には「垂直的ポライ

トネス(Vertical Politeness)」と「水平的ポライトネス(Horizontal Politeness)」の2軸から成るタイ語特有のポライトネスの概念を可視化した上で、各人称表現・呼びかけ表現の位置付けを示すことで、各語の相対的意味の理解を深める一助になるのではと考えている。

図1は、スニサー&富盛(2020:105)の中で、ポライトネスの考えを用いながら、人称表現の意味・機能を可視化して示すために提示したタイ語のポライトネス構造の概念図となる。第3章で述べた通り、タイ語では対話者との親疎といった「横」の人間関係に加え、年齢差や社会的立場に基づく「縦」の人間関係が非常に重要となる。タイ語におけるポライトネスの仕組みを可視化するためには、対話者との上下関係を示す縦軸「垂直的ポライトネス(Vertical Politeness)」と対話者との心的距離を示す横軸「水平的ポライトネス(Horizontal Politeness)」の2軸が必要となる。例えば二人称表現において、対話者が発話者よりも年上であれば、垂直方向で上方に位置し、この状態を「アッパー・ポライトネス(Upper Politeness)」と本稿では仮称する。逆に対話者が発話者よりも年下であれば、「ローワー・ポライトネス(Lower Politeness)」と呼ぶ。水平方向については、親しければ右寄りに位置することし、右方向が「ポジティブ・ポライトネス(Positive Politeness)」、左方向を「ネガティブ・ポライトネス(Negative Politeness)」とする。なお、二人称表現の場合、図1中では発話者は縦軸と横軸の交差点に位置するものとする。

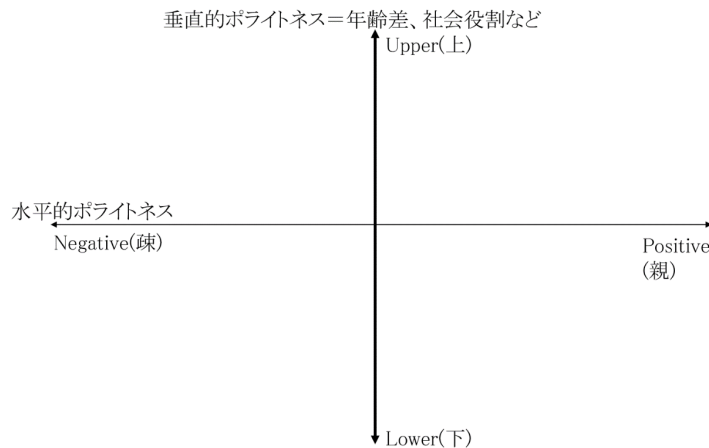


図1 タイ語の人称表現・呼びかけ表現におけるポライトネス構造概念図

スニサー(2019c:188-189)によると、タイ語の二人称表現を決定する要素は複数あるが、まず対話者が明らかに発話者より年齢が上である場合、相手が年上であることを示す表現を用いることにより、上下の位置関係を明確にする必要がある。そのための二人称表現のひとつとなる *phii* 「兄/姉」を用いて、「垂直的ポライトネス(Vertical Politeness)」の中の「アッパー・ポライトネス(Upper Politeness)」を示さなくてはならない。そして、心理的距離が近い、つまり親しい人間関係を示したい場合には、この語の後に、ニックネームも付加する。これは相手との距離の操作をする「水平的ポライトネス(Horizontal Politeness)」の作用であり、その中でも両者の心理的距離が近いことを示す、もしくは近付きたいという意図があるので、「ポジティブ・ポライトネス(Positive Politeness)」が働いていると言えるであろう。また、*luj/paa* 「おじさん/おばさん」は、親しみを込めて大きく年の離れた年長者に対してよく使用される人称表現・呼びかけ表現となるが、これはひとつの語で同時に「アッパー・ポライトネス(Upper Politeness)」と「ポジティブ・ポライトネス(Positive Politeness)」を示すことが可能な表現となる。なお、日本語では状況によっては、「おじさん/おばさん」、「お兄さん/お姉さん」は、年下の対話者に対しても使用することもあるが、タイ語では明らかに年下と分かる相手には原則使用しない。これらの語を図1に組み入れて示したのが図2となる。

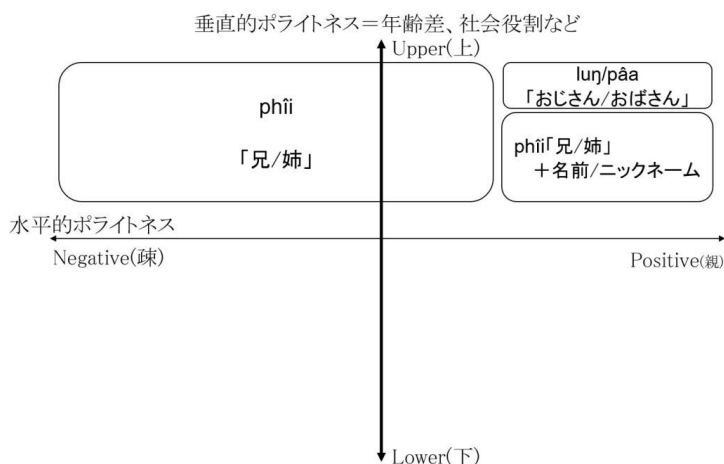


図 2 対話者が年上の場合のタイ語・二人称表現におけるポライトネス構造概念図

このように、単に言葉による説明だけではなく、視覚的ツールも活用することで、学習者が各人稱表現・呼びかけ表現の意味をより相対的かつ俯瞰的に理解する一助となると考えている。ただ、ここでの注意点としては、これら年長者への各二人称表現がプロットされている位置・範囲は絶対的なものではなく、その位置が変化する語もあるということである。例えば、図 2 で用いた **phii**「兄/姉」、**luŋ/pâa**「おじさん/おばさん」の位置付けは、実際には親族ではない一般的な人に使われた場合、つまりは疑似親族関係を前提としたものである。これに対して、対話者が実際の親族の場合には、図の中の **luŋ/pâa** の位置は異なってくる。まず、年齢差がそれ程大きくない場合でも、親族としての「おじさん/おばさん」の関係であれば、**luŋ/pâa** を使う必要がある。さらに、実際の親族に対しては、より距離の近さを示すことも求められるため、**luŋ/pâa** の後に名前やニックネームも付加することが多い。実際の親族である「おじさん/おばさん」に対応する人稱表現・呼びかけ表現は図 3 の位置関係となり、図 2 で示した疑似親族名称での使用範囲⁴をと大きく異なることが分かる。こういった意味の変化の説明も、図 2 と図 3 を視覚的に比較参照することで、同じ人稱表現・呼びかけ表現でも、発話者と対話者との関係性によって、その語のポライトネス機能が異なって作用することを、より学習者が理解し易い手法で明示することが可能となるものと考えている。

⁴ 比較のため、図 3 中にも図 2 における **luŋ/pâa** の使用範囲を点線枠で掲載している。

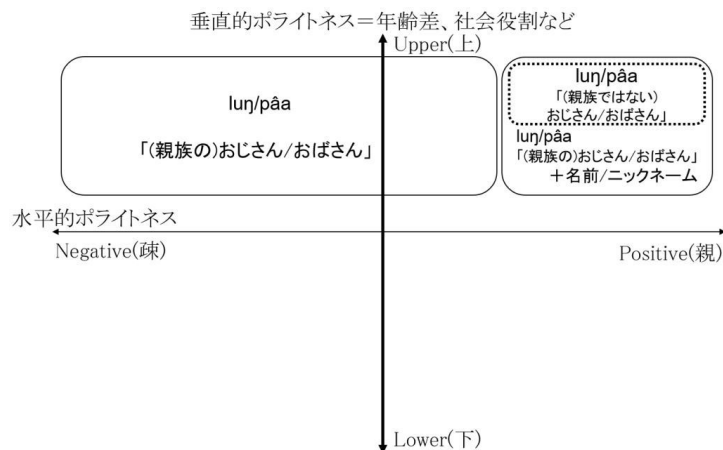


図 3 対話者が年上の親族の場合のタイ語・二人称表現におけるポライトネス構造概念図

また、二人称表現の中で、対話者が同年代のケースも見ていきたい。同年代の場合、年齢による「垂直的ポライトネス(Vertical Politeness)」がなく、基準となる軸が水平の1軸のみとなる。そのため、対話者との関係性が年上や年下の相手の場合とは異なり、年齢という最も強い影響力のある要素がないため、対話者との親疎や対話者の性別などの影響度が強まり、使用される表現がより多様化しているのが特徴的である。図 4 では同年代の対話者に対して使用される二人称表現の中で、調査結果の中で回答率が高かった表現をプロットしているが、相手との距離に応じて使い分けられていることが分かる。但し、実際には発話者の年齢や性別、また対話者の性別によって、使用される表現がより多様化していることは留意しなくてはならないが、本稿では詳述しない。なお、図 4 中にある二人称表現について、ニックネーム以外は、全て二人称を意味する人称代名詞となるが、語積として「あなた」、「君」、「おまえ」といった日本語での近いニュアンスの二人称表現を記すと誤解を招く可能性があるため、敢えて図 4 では語積は表記しないものとする。

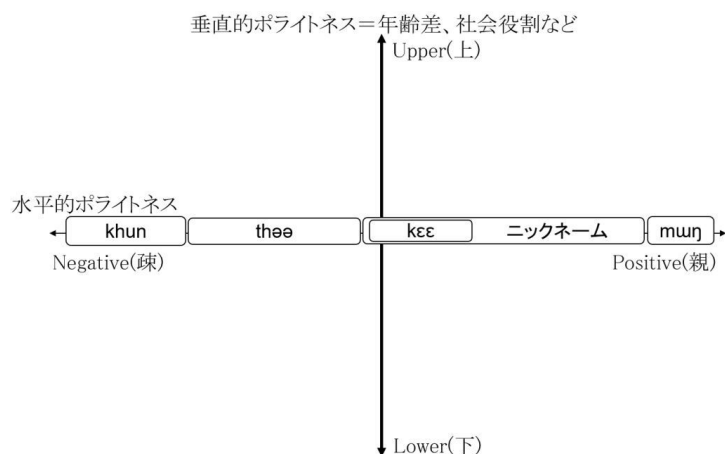


図 4 対話者が同年代の場合のタイ語・二人称表現におけるポライトネス構造概念図

一人称表現の場合も、プラットフォームとなるポライトネス構造概念図は、二人称表現と同様、図 1 を使用できるものと考えている。但し、一人称表現の場合は、対話者が縦軸と横軸の交差点に位置し、発話者が図の中で各所にプロットされることになる。発話者が女性で、対話者が年上を示すケースを事例として掲載したのが図 5 となる。スニサー(2019b:115)によると、対話者が年上の場合、ニックネーム

もしくは *nũu* という 2 語が回答の大半を占めるものであった。*nũu* とは「ねずみ」の意味のタイ語であるが、女性の一人称表現、もしくは二人称表現で、「ローワー・ポライトネス(Lower Politeness)」を示すケースで広く使用されている語となる。ニックネームと *nũu* の運用における差別化ポイントとしては、*nũu* は年齢差や社会的立場の差が大きい場合に使用されることが多い傾向があるものと筆者としては捉えている。

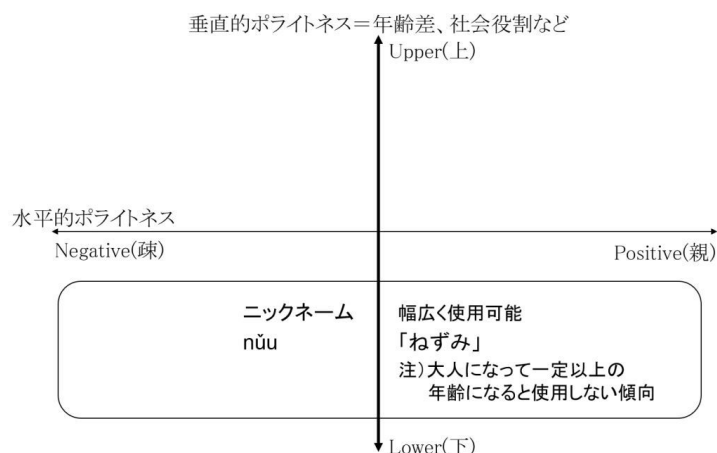


図 5 対話者が年上の場合のタイ語・一人称表現におけるポライトネス構造概念図
 【発話者＝女性】

次に三人称表現についても、同様に図 1 に用いることが可能であるが、縦軸と横軸の交差点に来るのは発話者となり、図中の各所にプロットされるのが第三者となる。三人称表現では、第三者が年下の場合を事例として図 6 に掲出する。スニサー(2020a:280-283)によると、対話者が年下の場合、一人称表現や二人称表現とは異なり、三人称表現では対象者を特定する必要がある性質上、ニックネームなどの固有名詞を使用することが多く見られたが、*nóon* 「弟/妹」を意味する親族名称をタイトルとして付加するという回答も見られた。また、特に若い世代では親しい関係の人を指し示す場合は、ニックネームの他にも、*man* という代名詞を用いるという回答も一定数見られ、これらを図示したものが、図 6 となる。

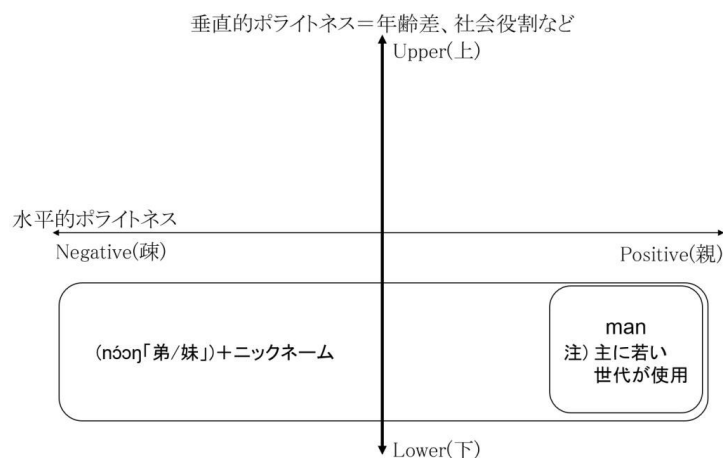


図 6 第三者が年下の場合のタイ語・三人称表現におけるポライトネス構造概念図

ここまでは「垂直的ポライトネス(Vertical Politeness)」が作用する場合を年齢差による上下関係という側面で見えてきたが、相手の属性によっては、職業名などの使用によって「垂直的ポライトネス(Vertical Politeness)」を示さなくてはならない場合もある。タイ社会に深く根付いている仏教の僧侶に対しては、僧侶を意味する言葉を使用するのが一般的であるが、僧侶に対して使用する人称表現は細分化されており、二人称表現では発話者と対話者との年齢差に応じて、*lǎaŋ taa*、*lǎaŋ phǎw*、*lǎaŋ phǐi* などを使用している。他にも、教職者や医者などは社会役割としては、タイでは社会通念的に上位に位置しており、年齢に関係なく職業名で呼ぶことにより「垂直的ポライトネス(Vertical Politeness)」を示すことが言語規範として存在している。

タイ語における多様かつ複雑な人称表現・呼びかけ表現の特徴を適切に説明するためには、本稿で提示したようなポライトネス構造概念図のようなイメージを活用したツールを都度用いることが、学習者の理解を深める上で有用になるのではと考えている。

4.3. 人称表現・呼びかけ表現の教育プログラム反映に向けた課題

今後、包括的に人称表現・呼びかけ表現の学習を外国語としてのタイ語教育プログラムに組み入れていくにはいくつかの課題がある。まず、人称表現・呼びかけ表現として使用される語の検証である。前述の通り、タイ語の人称表現・呼びかけ表現は多様性に富み、そこには人称代名詞に加え、親族名称や職業名称、役職名称などの代名詞代用表現もよく使用されている。*ʔaa-caan*「先生(教職)」や *mǎw*「医者」などは、よく知られており、現在の学習教材にも対話例の中にも頻繁に登場する語であるが、他にもタイ語では人称表現・呼びかけ表現として使用されている代名詞代用表現が多数存在する。しかしながら、各語の運用方法の詳細は未整理の状況である。例えば、*phǐu-càt-kaan*「マネージャー」や *hǔa-nâa*「上司」といった役職名称は、二人称表現では使用されるものの、一人称表現としては使用しないという傾向が見られるなど、語によっては使用できる人称に制限があるものもある。また、語自体が敬意の意を有する職業名称の *khruu*「先生(教職)」や *mǎw*「医師」は、呼びかけ表現の場合、語単体での使用法と敬称タイトル *khun* 付きの使用法のいずれも可能であるのに対し、*phǐu-càt-kaan*「マネージャー」や *hǔa-nâa*「上司」といった役職名称は、立場が上の者への呼びかけ表現であるにも関わらず、一般的には敬意を示すタイトル *khun* を付加した形で使用することはないといったケースもある(スニサー2020b:3)。今後、人称表現・呼びかけ表現を外国語としてのタイ語教育プログラムの中へ適切に組み込んでいくには、特に代名詞代用表現の実態を精査し、広範かつ実用的な形で教育プログラムへ組み込んでいく必要がある。さらに、第2章で示した「タイ語暫定版2018」では、A1～A2レベルに人称表現・呼びかけ表現に関する内容が集中していたが、より複雑なコミュニケーションになるほど、これらの表現の細かな使い分けが微細なニュアンスを表す役割を果たすものと考えられ、学習段階に応じた人称表現・呼びかけ表現の段階的学習方法も検討していく必要があると考えている。

5. おわりに

CEFR は、外国語としてのタイ語教育のグローバル・スタンダード化、さらにはグローバル・スタンダード化による全体的な底上げのために、有用なツールになる可能性を大いに秘めているものの、CEFR をそのままタイ語教育に当てはめることは適切ではないと考えている。CEFR をタイ語教育に適用するに当たっては、コミュニケーション的側面からの社会・文化的要素を鑑みる必要がある。考慮すべきタイ語特有の社会・文化的要素として、スニサー(2017b:242-250)では、(1)相手との位置関係の確認、(2)距離の操作、(3)人間関係を保つための配慮、(4)相手に負担をかける場合の働きかけ、(5)文体の操作を提示した。そして、タイ語を運用する際において、これらの要素を反映させる上で効果的なツールの1つとなるが人称表現と呼びかけ表現であると本稿では述べてきたが、効果的なツールは勿論、他にもある。

タイ語においては、終結小辞も非常に重要なタイ語運用のツールである。終結小辞は多様で、かつ高度な運用になればなるほど、微細な意味を表現する重要な役割を担っており(スニサー2017c:135)、適切な学習段階において、包括的かつ系統的に教授していく必要がある。今後、終結小辞についても、各語の運用や意味などの詳細を精査し、終結小辞に関する学習において、タイ語特有のポライトネス理論の活用可否についても検証を試みたい。今後、タイ語特有のポライトネスの考え方や人称表現・呼びかけ表現の学習方法を外国語としてのタイ語教育のグローバル・スタンダード・プログラムの中に組み込んでいくための考察を深めていくとともに、こういったポライトネスや人称表現・呼びかけ表現の視点がアジア諸言語で共通する言語運用能力評価基準を検証する上で、汎用的に活用できる可能性についても探っていきたい。

参考文献

- スニサー ウィッタヤーパンヤーノン. 2016. 『表現を身につける初級タイ語』 三修社
- スニサー ウィッタヤーパンヤーノン. 2017a. 「CEFR を参照とした日本人タイ語学習者向け教材に関する考察－「外国語としてのタイ語教育」スタンダード開発に向けて－」, 『東京外国語大学論集 no.94』, pp.169-188.
- スニサー ウィッタヤーパンヤーノン. 2017b. 「タイ語教育における CEFR 適用に向けたタイ語特有の社会・文化的要素に関する考察」, 『東京外国語大学論集 no.95』, pp.231-250.
- スニサー ウィッタヤーパンヤーノン. 2017c. 「タイ語話し言葉コーパスから見た「語用論的終結小辞」」 『アジア・アフリカ言語文化研究』 94 号, pp.111-136.
- スニサー ウィッタヤーパンヤーノン. 2018. 「タイ語教育スタンダード化に向けての効果的な CEFR 導入の検証」, 『平成 27-29 年度 科学研究費助成事情 基礎研究(B) 研究プロジェクト アジア諸語の社会・文化的多様性を考慮した通言語的言語能力達成度評価法の総合的研究－成果報告書(2015-2017)』, pp.105-115.
- スニサー ウィッタヤーパンヤーノン. 2019a. 「CEFR を参照した日本人タイ語学習者の到達度レベルに関する考察－学習者アンケート調査分析から－」, 『東京外大 東南アジア学』 第 23 号, pp.20-36.
- スニサー ウィッタヤーパンヤーノン. 2019b. 「タイ語での一人称表現の使用意識とタイ語教育への活用」, 『外国語教育研究 外国語教育学会紀要 22 号』, pp.99-117.
- スニサー ウィッタヤーパンヤーノン. 2019c. 「タイ語での二人称表現の使用意識とタイ語教育の課題」, 『東京外国語大学論集 99 号』, pp. 173-191.
- スニサー ウィッタヤーパンヤーノン. 2020a. 「タイ語での三人称表現の使用意識とタイ語教育の課題」, 『東京外国語大学論集 100 号』, pp. 269-285.
- スニサー ウィッタヤーパンヤーノン. 2020b. 「タイ語での代名詞代用表現・呼びかけ表現に関する考察」, 『東京外大 東南アジア学 第 26 号』, pp.1-23.
- スニサー ウィッタヤーパンヤーノン、富盛 伸夫, 2020. 「タイ語教育における社会文化的適切性と CEFR への適用－ポライトネス理論の視点から見た人称詞・呼称表現を中心に－」, 『外国語教育研究 外国語教育学会紀要 23 号』, pp.96-114.
- ソ アルム. 2014. 「韓国の外国語教育及び外国語としての韓国語教育における CEFR 応用の現状に関する実態調査」, 『科学研究費補助金研究 基盤研究(B) 研究プロジェクト中間報告書(2012-2013)「アジア諸語を主たる対象にした言語教育法と通言語的学習達成度評価法の総合的研究」』, pp.39-50.
- 高橋清子. 2005. 「タイ語の配慮表現」, 『多言語多文化時代の文化リテラシー：配慮表現をめぐって (科学研究費補助金基盤研究(B)研究成果報告書, 佐々木倫子編, 桜美林大学)』, pp.77-88.
- 高橋清子. 2014. 「「外国人のためのタイ語教育」における初級文法の扱い」. 『神田外語大学紀要 第 26 号』, pp.465-488.
- 富盛伸夫. 2020. 「社会・文化的特質を考慮したコミュニケーション能力評価法をめぐって：アジア諸語

版の試み（2018–2019）－アジア諸語を対象にした CEFR 受容で見えてきたものと捉えがたいもの－。『「アジア諸語の言語類型と社会・文化的多様性を考慮した CEFR 能力記述方法の開発研究」－中間報告書（2018-2019）－』, pp.73-112.

富盛伸夫、Yi Yeong-il . 2016. 「アジア諸語学習者における CEFR 自己評価の傾向と社会・文化的コミュニケーション能力に関わる諸問題－学習者アンケート調査(2014)の分析から－」, 『外国語教育研究 外国語教育学会紀要 No.19』, pp.1-19.

三上直光. 2014. 『タイ語の基礎 増補新版』 白水社

宮本マラシー、村上忠良. 2014. 『タイ語 (世界の言語シリーズ)』 大阪大学出版会

Navavan, Bandhamedha. 2016. “ไวยากรณ์ไทย way-yaa-koon thay”. Chulalongkorn University

James Higbie, & Snea Thinsan. 2003. “*Thai reference grammar: the structure of spoken Thai*”. Orchid Press

Shoichi Iwasaki & Preeya Ingkaphirom. 2009. “*A Reference Grammar of Thai*” Cambridge. Cambridge University Press

執筆者連絡先: sunisa@tufs.ac.jp

本稿は科学研究費助成事業基盤研究 (B) 「アジア諸語の言語類型と社会・文化的多様性を考慮した CEFR 能力記述方法の開発研究」 (2018 年度-2020 年度、研究代表者富盛伸夫、研究課題/領域番号 18H00686) の研究成果のひとつとして公開するものである。

[研究ノート]

マレー語教科書における人称代名詞と代名詞代用表現

Personal pronouns and pronoun substitutes in Malay textbooks

野元 裕樹

Hiroki Nomoto

東京外国語大学

Tokyo University of Foreign Studies (3-11-1, Asahi-cho, Fuchu-shi, Tokyo 183-8534, Japan)

要旨: マレー語学習において、話し手・聞き手を指示する表現の習得は、決して入門段階にとどまらない。これは、人称代名詞だけでなく、固有名、親族名称、敬称なども代名詞代用表現として用いられるためである。本稿では、既存のマレー語教科書において人称代名詞・代名詞代用表現がどのように扱われているかを論じる。

Abstract: The acquisition of speaker- and addressee-referring expressions in Malay is by no means an elementary matter. This is because they consist not only of personal pronouns but also of pronoun substitutes such as proper names, kinship terms and titles. This article discusses how personal pronouns and pronoun substitutes are treated in existing Malay textbooks.

キーワード: マレー語、人称代名詞、代名詞代用表現、教科書分析、誤用分析

Keywords: Malay, personal pronouns, pronoun substitutes, textbook analysis, error analysis

1. はじめに

本科研課題が対象とするアジア諸語はいずれも、話し手・聞き手を指示する人称代名詞が複数存在するだけでなく、さらに親族名称なども代名詞代用表現 (pronoun substitutes) として用いられるような言語である。具体的には、日本語、朝鮮語、インドネシア語、マレーシア語 (マレー語)、タイ語、ラオス語 (ラオ語)、ベトナム語、カンボジア語 (クメール語)、ビルマ語である¹。Helmbrecht (2013)がまとめているように、印欧語の多くは親疎によって異なる2つの二人称代名詞を持つ。いわゆる T/V distinction である (仏 tu/vous、露 ty/vy)。しかし、上記の言語では人称代名詞の数は2つより多く、二人称以外の代名詞にも複数の形式が存在する。代名詞代用表現は、ほとんどの言語に存在する。しかし、上記の言語では、その使用は幼児語 (例: mummy) やごく一部の使用域 (例: 学術領域における the author) に限定されない。

このような言語では、話し手・聞き手について述べることは実はかなり難しいことになる。I/my/me, you/your という形式を覚えて終わりではない。相当数の形式を覚え、さらにそれぞれを話し手・聞き手の特性や状況、文体などに応じて使い分けられるようにならなければならない。さらに、いわゆる主語・目的語の省略 (専門的には pro 脱落と呼ばれる) も存在する。従って、基本的な表現の適切な使い分けは、上級から超級レベルの事項と言えよう。

本稿では、まずマレー語の聞き手指示表現の誤用例を検討する (第2節)。その後、話し手・聞き手指示の表現が既存のマレー語教材でどのように扱われているかをまとめる (第3節)。

¹ 野元他 (予定) では、日本語、朝鮮語、インドネシア語、マレー語、タイ語、ビルマ語とジャワ語の代名詞代用・呼びかけ表現の先行研究を通言語的視点から整理し、批判的に検討している。

2. 聞き手指示表現の誤用例

本節では、聞き手指示表現の誤用例として、定期試験における学生の解答を取り上げる。具体的には、東京外国語大学で筆者が担当するマレー語文法の授業の1年次最後の試験である。この試験では、学生達が1年間マレー語会話の授業などでお世話になってきたファリダ先生へのお礼の手紙を書くことをボーナス問題として出題した。履修者17名中8名がこの問題に解答した。8名中1名の解答には、手紙の読み手であるファリダ先生を指示する表現が含まれなかった。別の1名はファリダ先生宛ての手紙ではなく、別の宛ての手紙の中でファリダ先生に言及していた。よって、6名の解答が考察対象である。以下、用語の一貫性のために、読み手を「聞き手」に置き換えることにする。

聞き手を適切に表現できたのは6名中1名のみであった。

学生 A の解答（抜粋）

Selamat tengah hari, Puan Faridah. Saya hendak mengucapkan terima kasih kepada **puan**.

ファリダ先生、こんにちは。先生にお礼申し上げます。

1文目の Puan Faridah 「ファリダ先生」は呼びかけである。呼びかけを間違える学生はいない。問題となるのは2文目最後の **puan** 「先生」である。マレー語では、聞き手が大学教員の場合、英語の **you** に相当する人称代名詞を使うのは不適切である。その代わりに、大学教員の職階、最終学位、性別、婚姻状況に応じた代名詞代用表現を用いる。教授の職階の場合には **prof.**、教授でなく博士号がある場合には **Dr.**、博士号がない場合には男性が **encik**、既婚女性が **puan**、未婚女性が **cik** となる。ファリダ先生は准教授、博士号なし、既婚女性なので、**puan** を選択するのが適切である。

学生 B の解答（抜粋）

Puan Faridah yang saya hormati,

Saya ingin mengucapkan ribuan terima kasih kepada **Puan** yang mengajar bahasa Melayu selama setahun.

尊敬するファリダ先生、

1年間マレー語を教えて下さった先生に大変感謝しております。

学生 B の選択は間違っていないものの、綴り方が間違っている。代名詞代用表現としての **puan** は小文字で始める。大文字で始める **Puan** もある。それは、1行目の Puan Faridah の Puan のように、敬称として用いる場合である。代名詞代用表現と敬称の綴り方の違いを間違えた学生は他に2名いた。

学生 C の解答（抜粋）

Pn. Faridah, terimah kasih selama setahun. Kelas **awak** sangat menarik, jadi saya boleh belajar bahasa Melayu dengan seronok. [Pn.は Puan の省略表記]

ファリダ先生、1年間ありがとうございます。君の授業はとてもおもしろくて、私は楽しくマレー語を勉強できました。

学生 C は聞き手指示に二人称代名詞の一つである **awak** 「君」を用いている。**awak** は対等か目下の人間に対して用いるもので、大学教員に対して用いるのは不適切である。代名詞 **awak** を用いた学生は他に1名いた。

標準マレー語の二人称代名詞には他に、**anda**、**kamu**、**engkau**、**kau** がある。これらを用いた学生はい

なかった。ちなみに、話し手指示は全員が一人称代名詞 *saya* 「私」を用いており、これは大学教員への手紙においては適切な選択である。標準マレー語の一人称代名詞には他に、*aku* 「僕、俺、あたし」がある。

このような結果になった背景を考えたい。まず、聞き手指示の表現について説明が与えられるのは、1年次の第2週である。例えば、文法の教科書 (野元 2020) には、以下のような記述がある。

awak、*kamu* は対等または目下の人物に対して用い、*anda* は相手を目の前にして使うことはまれです。初対面や目上の話し相手を指すには、代名詞でなく「人を呼ぶときのその他の表現」(§1.1.2) に挙げた様々な表現を用います。(p. 13)

マレー語では、親族名称や称号・職位を 2 人称の代名詞に相当する表現として用いることが普通に行われます。多くは後に名前を続け「～さん」という敬称としても用いられます。敬称として用いられる場合には、語頭が大文字になります。(p. 14)

ただし、例としては *Puan Faridah* 「ファリダさん／先生」、*Prof. Soda* 「左右田先生」のような敬称としての使用しか挙げられていない。これは人称代名詞が最初の文法事項であるために、文を用いた例が出せないことによる。また、野元 (2020) における聞き手指示表現は基本的には *awak* である。*puan* が登場するのは、第 25 課 (全体は 30 課ある) の *Puan ada bawa rokok?* 「タバコは持って来ていませんか？」という例文のみであった。

野元 (2020) に対応する会話の教材 (野元 & ファリダ 2020) には、代名詞代用表現としての *puan* の使用は一度もない。これは、この教材の会話がほぼすべて大学生の友人間でのくだけた会話であるためである。そこで使用される聞き手指示表現は *awak* 「君」のみになっている。その他に会話の授業で使用している教科書 (ファリダ & 山本 2016) では、後述のように、より多用な聞き手指示表現が用いられている。しかし、*puan* は一度も登場しないようである。

学生が *puan* を聞き手指示表現として用いる機会が最もありそうなのは、ファリダ先生と話す時である²。ファリダ先生が学生に対して用いる聞き手指示表現は、人称代名詞 *awak* または代名詞代用表現としての固有名詞のはずである。一方、学生がファリダ先生や他の母語話者教員に対して普段どのような聞き手指示表現を用いているのかは、今後客観的に調査する価値がある。

3. 既存のマレー語教材における話し手・聞き手指示表現

本節では、既存のマレー語教材、特に会話教材において話し手・聞き手指示表現がどのように扱われているかを整理する。時代により異なる傾向が見てとれるので、20 世紀と 21 世紀に分けて紹介する。

3.1. 20 世紀：文法を前提とする会話、*anda* の時代

3.1.1. Zaharah & Atmosmarto (1995) *Colloquial Malay* (初版)

このテキストは英語で書かれたマレー語の教科書で、文法事項に沿った構成になっている。まず Lesson 1 の Language points で人称代名詞の *saya* 「私」と *anda* 「あなた」が導入されている。その後の会話では基本的にこれらが話し手・聞き手指示表現として用いられる。

Lesson 2 では、会話の説明中で *Saying 'you' and 'yours' is almost avoided* と述べられ、固有名詞が代名詞代用表現として使われる会話が出ている。

² 1 年次のマレー語を担当する他の 2 名は男性。

Susan: **Annie** tak ada anak lelaki?

Annie: Tak. Anak saya semua perempuan.

スーザン: アニーは息子はいるの?

アニー: いないよ。私の子供はみんな女の子。

続く Lesson 3 では、Language points でくださった人称代名詞として、aku/ku「僕、俺、あたし」、kamu/mu「君」、engkau/kau「お前、あんた」が導入されている。これは恐らく、人称代名詞の接語形を導入するのと合わせた形にしたのではないかと思われる。Lesson 1 で導入した saya、anda はマレー語固有の人称代名詞ではなく、接語形が存在しない。くださった人称代名詞が実際に会話の中で用いられるのは Lesson 7 である。Lesson 7 では、Fatimah と Chong という二人の同僚の間での会話で、Fatimah が Chong を kau で指示している。逆に、Chong が Fatimah を指示するような文はない。Chong は自らを saya で指示している。Fatimah が自らを指示するような文はない。この課の別の会話では、友達同士が互いに kau を使い合っているものがある。これ以降、saya-kau の会話が増えるが、やはり saya-anda も並存し続ける。

Lesson 11 では、文法事項として受動文が導入される。それに伴い、受動文を使用することで、明示的な話し手・聞き手指示表現を出さないという方略が会話を通じて示される。下の引用では、話し手・聞き手指示表現が生起することが可能な位置を[]で示す。

Asmah: Sani, buku-buku cerita sudah dimasukkan [] ke dalam beg?

Sani: Sudah, Mak. Buku kerja sekolah juga sudah disimpan [] dalam beg.

アスマ: サニ、物語の本はもうかばんに入れた?

(直訳: ~ [あなたに] かばんに入れられた)

サニ: もう入れたよ、お母さん。学校のワークブックももうかばんに入れたよ。

(直訳: ~ [私に] かばんに入れられた)

話し手指示にくださった人称代名詞 aku「僕、俺、あたし」が初めて使われるのは Lesson 13 においてである。いずれも友達同士の間のくださった会話で、話し手が aku、聞き手が kau で指示される。

Lesson 14 では、固有名以外の変名詞代用表現が初めて登場する。下の会話では、聞き手である医者指示するのに Tuan Doktor「お医者様」という表現が用いられている。これは、dokter「医者」という普通名詞に敬称 tuan「~様」が付いたものである。

Bapak: Pada pendapat **Tuan Doktor**, penyakit ini boleh menjangkiti orang lain?

Doktor: Tidak!

父: 先生のお考えでは、この病気は他の人にうつる可能性はありますか?

医者: ありません!

固有名詞以外の変名詞代用表現はこの他には、Lesson 16 で kakak「姉」が用いられている。下の会話では、姉である Hasnah は自らを kakak「姉」で指示し、妹の Rozi は自らを固有名 Rozi で指示している。

Hasnah: **Kakak** mesti telefon pejabat untuk memberitahu mereka **kakak** terpaksa pulang. Apa sekali pun kata mereka, **kakak** akan pulang juga.

Rozi: **Rozi** akan telefon sekolah untuk memberitahu Mak sakit kuat. Sekarang pun **Rozi** boleh telefon Encik

Ismail di rumahnya.

ハスナ： 姉さんは帰らなきゃいけないと伝えるために職場に電話しなければなりません。何と言われようと、姉さんは帰ります。

ロズィ： 私は母さんが大変な病気だと伝えるために学校に電話します。私は今すぐにでも家にいるイスマイルさんに電話できます。

まとめると、話し手・聞き手指示表現は基本的には saya-anda で、くだけた会話では saya-kau または aku-kau が用いられている。代名詞代表表現も用いられているものの、それほど頻繁とは言えない。

3.1.2. シャイク・オマー&山崎 (1997) 『オマー・アズーのマレー語講座』

このテキストは日本語で書かれた初めての本格的な総合的なマレー語のテキストではないかと思われる。やはり文法事項に沿った構成になっている。

話し手・聞き手指示表現としては、第 1 課の会話で saya 「私」と anda 「あなた」が導入され、以降 saya-anda の会話が基本となる。その他に文法コーナーで敬称を基とする代名詞代用表現 cik (未婚女性)、puan (既婚女性)、encik (男性) が提示されている。

会話文中で代名詞代用表現が実際に用いられるのは第 3 課のホテルにおけるスタッフと客の間の会話である。スタッフが男性客を指示するのに encik を用いている。第 3 課ではくだけた人称代名詞 3 つと代名詞代用表現 8 つが新たに登場する。

- 人称代名詞
aku 「僕、俺、あたし」、awak 「君」、kamu 「君」、engkau 「お前」
- 代名詞代用表現
 - 主従関係を表す普通名詞
tuan 「主人」(「～様 (男性)」という敬称にもなっている)
 - 親族関係を表す普通名詞
saudara 「親戚、兄弟」、saudari 「親戚、姉妹 (女性)」、pak cik 「おじさん」、mak cik 「おばさん」、abang 「兄」、kakak 「姉」、adik 「弟、妹」

様々な話し手・聞き手指示表現の使用に関して、「外国人がマレー語を話す場合は、日常会話では親しい相手に対しても pak cik/mak cik, abang/kakak, adik を用いるのが無難」と述べて、指針を示している。二人称代名詞に関しても、「awak, kamu, engkau は個人差、地域差がある」と注意を促している。

とはいうものの、第 6 課では結婚式の招待の電話のやりとりの会話の中で、マレーシア人の Nasir と日本人の多賀が互いを anda 「あなた」で指示し合っていたりし、やはり saya-anda が基本と考えられているようである。以降、encik/cik/puan と anda を混ぜた会話が続く。

3.2. 21 世紀：より実際の会話、脱 anda の時代

20 世紀末から、マレー語教科書の中で基本となる二人称代名詞に変化が見られる。言語計画の中で英語の you に相当する中立的な代名詞となるべく作り出された anda は、実際には聞き手が不特定であることを符号化するようになった。それゆえ、特定の聞き手が目の前に存在する対面の会話での使用は不適切となる。20 世紀のマレー語教材では、実際の言語使用ではなく、規範上の理想が非母語話者の習得すべきマレー語として想定されていたと考えられる。20 世紀終わりになると、anda がマレー語教

科書の会話の中で登場することはほとんどなくなる³。二人称代名詞の変化と同様に、教科書の設計自体もより実際的な方向に向かう傾向が見られる。20 世紀には、体系的な文法項目の学習が前提となり、関連する文法項目を用いた会話が用意されていた。21 世紀には、マレー語教材はより機能主義的になり、まず会話があり、文法はその中で出てきた項目を個別につまんでいくような補助的位置付けになる傾向がある。

3.2.1. ファリダ & 近藤 (1999) 『エクスプレス マレー語』⁴

このテキストは文法事項に沿った構成である。第 1 課で人称代名詞と代名詞代用表現を「人称代名詞」として提示している。二人称代名詞として **anda** は登場すらしない。話し手指示には一貫して **saya** が用いられている。会話はマレーシアに赴任する佐藤夫婦が現地の人々と職場や店などで行うという設定になっている。

聞き手指示表現が会話中に初めて登場するのは第 2 課で、敬称 **encik** 「～さん (男性)」が代名詞代用表現として用いられている。

Sila tulis nama, alamat dan nombor telefon **encik** di sini.

ここに**お客様**のお名前、住所、電話番号を書いて下さい。

第 3 課では敬称+固有名の **Encik Sato** 「佐藤さん (男性)」が代名詞代用表現として用いられている。

Staf hotel: Ini beg **Encik Satokah**?

ホテルのスタッフ: これは**佐藤さん**のかばんですか？

その後は基本的にこのような敬称+固有名が聞き手指示表現として用いられている。第 10 課では、レストランでウェイトレスが佐藤さんに対して、**abang** 「兄」という代名詞代用表現を用いている。下のセリフの 2 文目では **pro** 脱落も用いられている。

Pelayan restoran: Pandai sungguh **abang** berbahasa Melayu.

[] Belajar dengan siapa?

レストランのウェイトレス: **お客様**はマレー語が本当にうまいですね。

[あなたは] 誰に習ったんですか？

第 12 課では **cikgu** 「先生」が代名詞代用表現として用いられている。

Puan Sato: Saya hendak meminjamkan video bahasa Jepun ini kepada anak-anak **cikgu**.

佐藤さん: **先生**のお子さんたちにこの日本語のビデオを貸してあげます。

初めて会話文中に二人称の人称代名詞が登場するのは第 13 課で、**awak** 「君」が用いられている。下のセリフは佐藤さんが職場の部下と思われる **Cik Noni** 「ノニさん」に向けて言うものである。

³ マレーシアで出版される教科書には一部いまだに **anda** を使うものもある (Robiah 2009 など)。

⁴ 続編であるファリダ & 近藤 (2010, 2019) 『ニューエクスプレス (プラス) マレー語』は初級者向けではなく、中級～上級者向けであるので取り上げないが、話し手・聞き手指示表現については本節の内容と基本的には変わらない。

Encik Sato: Nasib baik **awak** mengingatkan saya.
佐藤さん: 君が思い出させてくれてよかったよ。

興味深いことに二人称代名詞が会話文中で用いられるのはこの一度だけである。おそらくこれは、会話の主人公である佐藤夫妻がある程度の年齢に達しており、さらに駐在員であることから、現地人との間に若干の距離があるからだろう。

3.2.2. Zaharah (2012) *Colloquial Malay* (第2版)

このテキストは上で取り上げた Zaharah & Atmosmarto (1996)の第2版という体裁にはなっているが、その中身は全く別物になっている。まず、初版の文法に沿った会話を改め、機能・場面別の会話による構成になっている。練習問題も初版では文法の練習問題が中心であったのに対し、第2版では学習者が自らセリフを考えるような、会話の練習問題が中心に変わっている。さらに、挿絵や写真もふんだんに盛り込まれ、より現代的な語学教材に仕上がっている。

話し手・聞き手指示表現は、まず Unit 1 の Language point で人称代名詞を導入している。話し手指示には saya「私」と aku「僕、俺、あたし」、聞き手指示には anda「あなた」、kamu「君」、awak「君」、engkau「お前」、kau「お前」を提示している。これらの使い分けは Culture points の中で説明している。二人称代名詞の選択に関しては、依然として anda の使用を勧めている: it is best to use *anda*, especially when you are speaking to a person whose status you do not know. Unit 1 の最初の会話では実際に anda が用いられている。

Badrul: **Anda** dari England?

Sarah: Ya, saya dari England. Saya orang Inggeris.

バドルル: あなたはイギリスから来ましたか?

サラ: はい、私はイギリスから来ました。私はイギリス人です。

しかしながら、Unit 2 以降では anda は会話文中に全く登場しなくなり、代わりに awak と kamu が用いられている。この点が初版と大きく異なり、明らかに脱 anda の姿勢が見てとれる。

代名詞代用表現については、初版と同様であるが、Unit 1 の段階でかなりの種類を取り上げている点で変化が見られる。以下はマリアと彼女の母との会話である。

Maria to her mother: Mak, **Maria** nak makan.

Mother to Maria: **Maria** nak makan apa? **Mak** masak kari.

マリアから母へ: お母さん、**私**、ご飯食べたい。

母からマリアへ: **マリア**は何が食べたいの? **お母さん**はカレーを作るけど。

ここでは、マリアは自らを固有名 Maria で指示し、母も聞き手であるマリアを Maria で指示している。母は自らを mak「お母さん」という代名詞代用表現で指示している。著者は、このような親族名称の代名詞代用表現としての使用を、文化に関連付け、Culture points のコーナーで Malaysian society is one that readily 'adopts' other people と述べている。そのようなことが実証的な裏付けを得られるかは定かでないが、少なくとも親族名称の代名詞代用表現としての使用の存在を学習者の記憶にとどめるのには効果的であろう。Unit 1 では、さらに練習問題を通して、代名詞代用表現（と呼びかけ表現）の定着を図って

いる。

Exercise 4 (抜粋)

How would each person address the other?

1. a child speaking to an elderly woman at a fruit stall
2. a woman speaking to a gentleman at a post-office counter

3.2.3. ファリダ & 山本 (2016) 『Jom Belajar Bahasa Melayu』

このテキストも会話を中心としており、文法事項の学習を前提とし、それに沿うような会話文にはなっていない。話し手・聞き手指示表現は、上述のファリダ・近藤 (1999) と同様である。その理由は筆頭著者が同一ということもあろうが、会話文の設定がほぼ同じということが主たる理由であろう。駐在員の田中さんがマレーシアに赴任してから帰国するまでの現地人とのやりとりにより各課の会話が作られている。その中には、友達同士のような対等の関係はなく、会話の相手との間にはいつも社会的・心理的な距離がいくらかある。

話し手の指示には一貫して一人称代名詞の *saya* 「私」が用いられる。聞き手の指示は代名詞代用表現が中心で、二人称代名詞の *anda* は一切用いられず、人称代名詞は第 13 課で代名詞 *awak* 「君」が一度登場するだけである。*awak* は、医者が田中さんに対して用いている。

Doktor: Aaa....., kenapa muka **awak** nampak pucat benar ini?

医者: う～ん……、どうして**君**はそんなに青ざめたような顔なのかな?

以下は、第 5 課の会話における代名詞代用表現の使用例である。

Encik Honda: **Kak Timah** balik ke kampungkah?

Kak Timah: Ya, **kakak** balik kampung.

本田さん: **ティマさん**は帰省するんですか?

ティマさん: はい、**私**、帰省するんです。

本田さんは聞き手のティマさんを敬称+固有名の **Kak Timah** で指示している。**kak** は年上の女性に親しみを込めて用いる敬称で、普通名詞 **kakak** 「姉」に由来する。ティマさんは自らをこの **kakak** で指示している。

4. 結び

本稿では、マレー語教材における話し手・聞き手指示の表現について見てきた。話し手の指示には教科書間で揺れは見られず、人称代名詞 *saya* 「私」が基本となっている。一方、聞き手の指示に関しては、教科書により立場が異なる。人称代名詞と代名詞代用表現のどちらも用いるという点では、どの教材も共通している。一方、人称代名詞をどの程度用いるか、どの人称代名詞を用いるかでは教材により違いが見られた。20 世紀には *anda* 「あなた」が中心であったが、21 世紀には *anda* はほぼなくなり、*awak* 「君」や *kamu* 「君」が主流となった。これらの二人称代名詞は対等または目下の人物に対して用いるものなので、会話文の参加者がそのような関係にない場合には不適切となる。従って、会話文の状況設定により、二人称代名詞の頻度が変わってくる。

以上を踏まえて、筆者はマレー語会話教材では以下のような点に留意する必要があると考える。

1. 聞き手指示表現は数が多く、その選択条件も複雑なので、何度かに分けて提示し、かつ繰り返し学習できるようにする。
2. 適切な話し手・聞き手指示表現は会話の参与者により異なるので、会話文は学習者の目的に合わせ、できるだけ多様でありながら、過多にならない程度の、様々な状況のものを示す。

参考文献

- ファリダ・モハメッド, 近藤由美. 1999. 『エクスプレス マレー語』 白水社.
- ファリダ・モハメッド, 近藤由美. 2010. 『ニューエクスプレス マレー語』 白水社.
- ファリダ・モハメッド, 近藤由美. 2019. 『ニューエクスプレスプラス マレー語』 白水社.
- ファリダ・モハメッド, 山本佐永. 2016. 『Jom Belajar Bahasa Melayu マレー語を勉強しよう 会話中心』 Penerbit Universiti Sains Islam Malaysia.
- Helmbrecht, Johannes. 2013. Politeness distinctions in pronouns. In Dryer, Matthew S. & Haspelmath, Martin (eds.) *The World Atlas of Language Structures Online*. Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. (Available online at <http://wals.info/chapter/45>, アクセス日: 2021年1月16日.)
- 野元裕樹. 2020. 『マレー語の教科書 詳解文法』 Next Publishing Authors Press.
- 野元裕樹, ファリダ・モハメッド. 2020. 『Bahasa Melayu TUFSS』 東京外国語大学.
- 野元裕樹, スニサー ウィッタヤーパンヤーノン (齋藤), 岡野 賢二, トウザ ライン, 南 潤珍, スリ・ブデ イ・レスタリ. 「代名詞代用・呼びかけ表現研究の現状—タイ語, ビルマ語, マレー語, インドネシア語, ジャワ語, 朝鮮語—」 『語学研究所論集』 25.
- Robiah K. Hamzah. 2009. *Bahasa Melayu Perniagaan untuk Penutur Asing*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- シャイク・オマー・モハメッド, 山崎あずさ. 1997. 『オマー・アズーのマレー語講座』 めこん.
- Zaharah Othman. 2012. *Colloquial Malay: The Complete Course for Beginners*. London: Routledge, 第2版.
- Zaharah Othman & Sutanto Atmosmarto. 1995. *Colloquial Malay: The Complete Course for Beginners*. London: Routledge, 初版.

執筆者連絡先: nomoto@tufs.ac.jp

本稿は科学研究費助成事業基盤研究 (B) 「アジア諸語の言語類型と社会・文化的多様性を考慮した CEFR 能力記述方法の開発研究」 (2018 年度-2020 年度、研究代表者 富盛伸夫、研究課題/領域番号 18H00686) の研究成果のひとつとして公開するものである。

[研究ノート]

韓国語の社会文化的特性に基づいたコミュニケーション機能別の言語項目表の試み
- 日本語話者のための大学教材開発の予備的考察 -

**Matching linguistic items with communication functions based
on sociocultural characteristics of Korean**
- A preliminary study on making a university textbook for Japanese speaking students -

南 潤珍
Yunjin Nam

東京外国語大学
Tokyo University of Foreign Studies (3-11-1, Asahi-cho, Fuchu-shi, Tokyo 183-8534, Japan)

要旨: 本稿は、日本の大学で使う韓国語教材の開発のため、韓国語の社会文化的特性を反映したコミュニケーション機能と韓国語の言語項目の対応表の作成を試みるものである。2章ではCEFRを参考しつつアジア諸言語における社会文化的適切性の評価基準を提示した先行研究を紹介し、3章では韓国で提案された、韓国語教育用のコミュニケーション機能別リストを検討する。4章では、2つの表を統合・調整し、大学生のための韓国語教材で取り上げるべき韓国語の社会文化的特性を反映したコミュニケーション機能をリストアップする。そして各コミュニケーション機能に関連言語項目を対応させる。また、対応表の作成における注意点を検討すると同時に、対応表の作成で見えてくる韓国語の社会文化的特性をも再確認する。最後に、残された課題と本稿の意義をまとめる。

Abstract: This paper attempts to implement a matching list of Korean language items with communication functions that reflect the sociocultural characteristics of Korean, in order to develop a Korean language textbook for Japanese university students. Section 2 introduces a previous study that presented a CEFR(2018)-based list of evaluation criteria for sociocultural adequacy in Asian languages. Section 3 examines the list of communication functions in *International Standard Curriculum of Korean Language*. In section 4, a communication functions list that reflect the sociocultural characteristics of Korean is set up. Then, the related language items are matched with each communication function. In addition, some points of matching are discussed. Finally, Chapter 5 summarizes the remaining issues and the significance of this study.

キーワード: CEFR, 韓国語学習、社会文化的特性、大学教材、言語項目

Keywords: CEFR, Korean language learning, sociocultural characteristics, university text, linguistic items

1. はじめに

本研究は、言語学習を言語使用の1つと捉える「ヨーロッパ言語共通参照枠組み(Common European Framework of Reference for Language)¹の言語・言語教育観に基づき、日本の大学における韓国語教育の実践方を模索するものである。

CEFRでは言語使用を以下のように定義する。

(1) 言語使用とは、①言語活動だけでなく、言語活動のベースとなる②「言語によるコミュニケーション

¹ 「ヨーロッパ言語共通参照枠組み」は2001年に公開されてからEUのみではなく、世界各国の言語教育に拡大しつつあるが、2018年に発表された改訂・追補版では、異文化・異言語コミュニケーションにおける社会文化的側面が強調されるなど新たな観点、方向性が提示されている。以下では、必要に応じてCEFR2001またはCEFR2018またはCEFRと示すことにする。

ン能力²」、実世界における③「一般的な能力³」、そして言語活動を行う際に関与する要素である④「言語活動の領域・テキスト・方略・タスク」が総合的に関与して行われるものである(CEFR2018. pp.29-30)。

そして言語学習も言語使用の1つであるとし、実際の指導や教材・カリキュラムに開発においてはこれらの相互関連性についての理解が基盤とならなければならないと述べている(投野 2013:13)。結果的に言語学習には、コミュニケーション能力、一般的な能力、言語活動の構成要素についての能力をバランスよく身につけることが要求されるようになり、コミュニケーション能力においても言語構造の知識に加えて社会文化的適切性を身につけることが強調されるようになった。

本稿では、言語使用・言語学習に対する CEFR のこうした考え方にに基づき、大学生用の韓国語教材開発の材料となる韓国語の社会文化的適切性の指標と、その実現に必要なタスク・機能、それに用いられる言語項目の組み合わせを試みる。その手順の詳細は以下の通りである。

- (2) a. 先行研究で提案された、アジア諸言語のコミュニケーションにおける社会文化的適切性の評価基準、そして関連タスクのリストを検討する(2章)。
- b. 韓国の『国際通用韓国語標準教育課程』で提案された、韓国語教育のためのコミュニケーションタスク・機能リスト及びその学習レベルを検討する(3章)。
- c. 日本の大学生のための韓国語教材で取り上げる社会文化的適切性の評価基準とその実現に必要なタスク・機能および言語項目のマッチングを行う。また、そのマッチングにおける注意点や課題を語彙・文・談話レベルに分けて検討する(4章)。

(2)の過程において本稿で注目するのが、学習者の属性である。外国語学習においては、学習対象である外国語社会の社会文化的特性や言語構造の知識が強調されるのが当たり前のように考えられている。しかし、実際の学習、特に成人学習者の学習は、学習対象と自分の母語・母社会との比較を通じて進められることになるため、学習者の属性、すなわち日本語社会の社会文化的特性および日本語の構造についての理解に基づかないと、韓国語社会や韓国語の特徴の理解に到達することは難しいと言える。

2. アジア諸言語の社会文化的特性を反映したコミュニケーション能力の評価表

アジア諸言語の多様な社会文化的特質を背景に、CEFRをアジア諸語へ適用する際に考慮すべき点として富盛・Yi(2017)、岡野・他(2018)では、TUFS言語モジュールの機能シラバスを対象に個別言語の社会文化に関与的な指標を抽出した。なお富盛(2020)では、これらの指標を材料にアジア諸語版「社会文化的特質を考慮したコミュニケーション能力評価表」を作成した。この評価表は、①言語行動のタスク、②社会文化的方略、③CEFRの目安、④能力を判断する手がかり(descriptor)、⑤個別言語の社会文化的特質の補足的説明(supplement)で構成される。韓国語の評価表は以下の通りである。

² CEFR では、言語によるコミュニケーション能力を①音声・文法・語彙などの言語構造に関する能力、②社会言語的能力、③言語運用能力で構成されるものと定義している。

³ 一般的な能力は実世界に関する①知識、②技能、③姿勢や態度で構成される。

表 1 韓国語の社会文化的特質を考慮したコミュニケーション能力評価表

言語行動 タスク	社会・文化方 略	CEFR 目安	能力を判断する手がかり (Descriptors)	韓国語の社会・文化的特質の補足的説明 (Korean Supplements)
挨拶する	適切な表現で 人間関係を良 好に保つ	A1	人間関係に応じて、定型句など失 礼にならない程度の挨拶表現を使 うことができる。	朝、昼、晩の挨拶の定型表現が同じであるため、基 本的な定型表現は単純である。その場を離れる際の 表現の使い分けを必要。
		A2	場面に依じて適切な、定型句では ない挨拶表現を使うことができる。	基本的な定型表現の代わりに食事や用事の確認など の表現を用いることができる。
会話する	適切な表現で 人間関係を良 好に保つ	A1	相手との関係を円滑にするために 固有名や職位などの使用ができる	人称代名詞をあまり使わない。
		A1	相手との心的距離を縮める適切な 呼称を使える。	疑似親族意識が強く、「おばあさん」「おじいさ ん」といった親族名を使って相手と呼ぶ。
		A1	相手との関係や場面により格式体 と非格式体の使い分けができる	終結語尾の使用により格式体と非格式体の差を区別 することができる。男女の違いはあまりない。
感謝のや り取りを する	適切な表現で 人間関係を良 好に保つ	A1	感謝の定型句とそれに応える定型 句を使うことができる。	感謝は一度に大きく言い、後日、改めて言うことは 少ない。
自己紹介 のやり取 りをする	相手との距離 を縮める	A1	相手の年齢を聞くことができる。	相手の年齢に応じて、敬語など言葉が変わるため、 円滑なコミュニケーションのためには年齢情報が必要 である。
		A1	家族構成などプライベートなこと を聞いて、または返答ができる。	具体的かつ個人的なことを聞くことで相手との距離 を縮めた上で、入手した情報をもとに今後のコミュ ニケーションにも活用しより良い関係構築を行う。
		A1	相手の住んでいるところを確認で きる。	具体的かつ個人的なことを話したり聞くことで距離 を縮める。
		A1	自分や相手の出身地、出身校など について情報を求めたり与えるこ とができる。	同窓や同郷の場合、仲間意識、共感が強まり、それ によって付き合い方や言語使用などが変わる。
		A1	自分や相手の職業について情報を 求めたり与えることができる。	社会的地位、特に職業については、適切な呼称のた めに必要。
		A2	卒業年、誕生年、干支等を聞くこ とができる。	単純に年齢を聞くだけでなく、相手との関係性によ って卒業年や干支等、聞き方を変えることもある。
褒めのや り取りを する	適切な表現で 人間関係を良 好に保つ	A1	相手の外見、言動で気付いた点を 一言、ほめることができる。	社交辞令的に相手の外見で気付いた点を単語一言で 良いので、コミュニケーションのきっかけとする。
謝罪のや り取りを する	適切な表現で 人間関係を良 好に保つ	A1	謝罪する、または謝罪されたとき に、定型句を使ってやり取りする ことができる。	謝罪を受ける場合、相手側に責任がある場合であつ ても、まずこちら側が許すということを伝えるのが 一般的な行為。

(売買などで) 交渉する	適切な表現で人間関係を良好に保つ	A2	市場などでものをかう時、値段、数量や品目の交渉ができる。	市場等での値引き交渉は一般的であるが、定価が表示されているデパート、スーパー、コンビニ等では行わない。
依頼・勧誘・提案に対する意思表示をする	対話者の心理をつかむ	A2	礼儀正しく依頼、勧誘・提案を受け入れることができる。	場面によってはすぐに勧誘や提案を受けるのではなく、数回遠慮した後に勧誘・提案を受け入れることもある。親しい関係では素直に受け入れる。
		A2	相手が納得できる内容で依頼、勧誘・提案を断ることができる。	受け入れるか断わるかを分かりやすく伝える。丁寧に断り、断りの理由を添える。
依頼・勧誘・提案をする	対話者の心理をつかむ	B1	適切な表現で依頼・勧誘・提案することができる。相手の反応から相手の意図を把握し適切に反応することができる。	対価を予め提示するなど、相手が快く依頼を受け入れる表現ができる。間接的な拒絶・受け入れなどもあるのでその意図把握の必要がある。
趣味・好みを話題にする	適切な表現で人間関係を良好に保つ	A2	相手の趣味や好みを確認できる。	具体的かつ個人的なことを聞くことで相手との距離を縮める。
謝罪のやり取りをする	対話者の心理をつかむ	B1	適切に謝罪したり応じることができる。	場合によっては提案を提示することもある。親しい関係での些細なことに関しては明確な謝罪はせず、相手の気持ちに対する共感表現を使うことが多い。
文章を書く・理解する	文体差で発話場面に最適化する	A2	相手を想定しない文書や指示文を書いたり理解することができる。	終結語尾の使用により格式体と非格式体の差を区別することができる。新聞記事や公文書などの文体を使い分けができる。
文章を書く・読む	多様な文体を用いて効果を上げる	B1	メールや手紙などにおいて相手との関係や脈絡に合う、丁寧かつ気持ちが伝わるあいさつが書ける。	対話者との距離を縮めることができる。
		C1	公式な挨拶文や依頼文などを書くことができる。	書き言葉特有の表現や定型文がある。
文章を書く・口頭で表現する。文章や話を理解する	多様な文体・言語資源を用いて効果を上げる	B2	場面に応じて、話し言葉と書き言葉の適切な使い分けができる。	話し言葉と書き言葉では文末だけでなく、副詞や代名詞なども異なる。
		B2	聞いた内容を伝えたり自分の体験を目撃したかのように話すことで臨場感のある表現ができる。	2つの場面を1つの文に表現する韓国語の文の特徴を理解し、使うことができる。用言1語の活用形で表現され、人称や待遇法が変わる。
		B2	相手の理解を深めるために慣用句を効果的に使用できる。	自他双方が自身の意図の理解促進のために使用することわざや慣用句の高度な運用。
		C1	婉曲的な表現・反語的表現・ユーモアの理解、使用ができる。	皮肉・反語法などを使うことで親近感を表現したり、場を和らげようとする場合が多い。
		C2	物事を円滑に進めるための潤滑油的表現を理解し、発信できる。	韓国の社会・文化に基づく笑いのツボや言葉遊びの理解と運用。
	社会・文化の差異を理解できる	C2	タブーとされる話題を避ける・スラング・悪口に適切に対応することができる。	注意を要する話題＝地域差別・出身学校差別など若者は悪口やスラングをたくさん使う傾向があるため、それに対する自分の戦略が必要。

仲裁する	社会・文化の 差異を理解で きる	C2	韓国話者言語の社会・文化の差異 を理解し、ビジネスやトラブル解 決などの場面で効果的な仲裁がで きる。	お互いのコミュニケーションストラテジーの差異など を理解し、ストラテジーに則した形で効果的にコミ ュニケーションを行う。
------	------------------------	----	--	--

3. 「国際通用韓国語標準教育課程」の韓国語学習のコミュニケーション機能に関する記述

「国際通用韓国語標準教育課程(以下、国際通用)」は、2010年から2017年まで韓国語院で開発されたものである。韓国国内や世界各地で行われている韓国語教育に対し、標準的なカリキュラムと教育資料の提供を目的として、①レベル分け⁴、②レベル別の目標記述、③教授テーマ、④コミュニケーション機能(function)の記述、⑤言語知識や言語行動のスキル、文脈運用の詳細、⑥文化能力の記述、⑦評価の基準及び方法で構成される本体に語彙リスト・文法項目リストの言語資料が付いている。

各レベルの目標記述では、言語使用や言語学習における社会文化的適切性についての部分的記述がある⁵。そしてHalliday(1973)やvan EK, J.A.(1980)、van EK, J.A. & Trim, J.L.M.(2011)⁶を参照し、韓国語学習に必要なコミュニケーション機能リストを抽出し、韓国語教材の分析結果との対照及び専門家による定評を経てレベル別のコミュニケーション機能リストを表2のように提示した。

表2 「国際通用」韓国語コミュニケーション機能表

区分		レベル						区分		レベル					
大 範 疇	項目	1	2	3	4	5	6	大 範 疇	項目	1	2	3	4	5	6
情 報 の 要 請 と 伝 達	説明する				●			態 度 表 現	問題提起する					●	
	陳述する						●		意図表現する					●	
	報告する					●			望み・希望・期待を表す		●				
	描写する				●				可能・不可能を表す		●				
	叙述する			●					能力を表す		●				
	記述する						●		義務を表す		●				
	確認する			●					謝る	●					
	比較する				●				拒絶する				●		
	対照する			●					満足・不満を表す				●		
	修正する				●				心配を表す				●		
	質問応答する		●						悩みを表す					●	
	提案する	●							慰める				●		

⁴ レベル分けは、初級(1級、2級)、中級(3級、4級)、高級(5級、6級+)としているが、上級は5級と6級以上を含める開放型に設定されている。

⁵ 初級の目標には日常生活の問題解決、中級の目標には馴染みのある社会的コンテキストでの問題解決及び日常文化や行動文化への理解が挙げられている。そして上級では、馴染みのない社会的コンテキストでの問題解決及び多様な行動文化、成就文化、観念文化の理解を通じて文化の多様性や特殊性についての理解を目標と設定している(金重燮(2017):15-16)。

⁶ Halliday(1973). Explorations in the Functions of Language. London: Edward, van EK, J.A. & Trim, J.L.M.(2011). Vantage. Cambridge University Press., van EK, J.A.(1980). Threshold level English. Oxford: Pergamon Press.

説 得 と 勧 告	勧誘する			●					不評・不満を表す				●			
	要請する		●						後悔する			●				
	警告する				●				安堵する				●			
	忠告する・求める				●				驚く				●			
	助言する・求める				●				好みを表す				●			
	許諾する・求める		●						喜怒哀楽を表す		●					
	命令する	●							心情を表す						●	
	禁止する		●						挨拶する	●						
	注意する							●	紹介する	●						
	指示する					●			感謝する	●						
態 度 表 現	同意する					●			お祝いする	●						
	反対する					●			ほめる				●			
	否認する					●			歓迎する		●					
	推測する			●					呼びかける	●						
								社交活動								

ここに提示された52の機能は、表1の言語行動タスクに当たるものであり、表1と表2の共通の項目は黄色で表示した⁷。それぞれの目標が異なるため、通言語的な観点から言語使用の社会文化的特性に焦点を当てる表1では社会文化的特性が現れやすい項目だけが提示されているのに対し、韓国語学習の汎用的基準を模索する表2では韓国語のコミュニケーション機能が網羅的に提示されている。そのため、共通項目は一部に限られている。そして表1では、ひとつのタスク(機能)が「能力判断の手がかり(descriptor)」によって細分化しているが、表2では、むしろ52の機能を5つの大範疇に束ねている。しかし各機能のレベルを1つに限定せず、ある機能が使われるレベル(オレンジ色塗り)と重点的に学習されるレベル(●で表示)を合わせて提示することで、各機能(タスク)の細分化の余地を残している。

4. 大学教材における韓国語の社会文化的適切性の具現: 言語項目の抽出及びその記述

4.1. 韓国語の社会文化的適切性を実践する大学教材開発の前提

ここからは上で紹介した韓国語の社会文化的適切性に関与するコミュニケーション機能を大学生用の教材に取り入れるため、各コミュニケーション機能と言語項目のマッチングを試みる。この作業においては以下の3点に注意する。

(3) a. 言語学習の構成要素として知識・理解と機能・実践を区別する

: 社会文化的特性を反映する事象には、知識や理解を通じて社会文化的適切さが担保されるものと、身につけた機能を実践することで社会文化的適切性が得られるものがある⁸。社会文化

⁷ 「国際通用」では「機能」を「タスク」の上位概念としている。タスクは談話参加者の特性・関係・コミュニケーションの状況などによって定義される具体的な行為にことであり、機能は複数のタスクに共通する抽象的な概念を指し示す。表1のタスクは、「国際通用」の「機能」に近い用語であるため、以下では「機能」を術語として使用する。

⁸ 例えば、大学生の学習者にとって商取引において店の人が取りかける言語行動は、理解さえできれば十分であり、実践の必要性はない。一方、店の人に対し適切な単語を選んで呼びかけるためには、理解(知識)と実践(使用)の両方の能力が必要である。

Matching linguistic items with communication functions based on sociocultural characteristics of Korean
－A preliminary study on making a university textbook for Japanese speaking students－ (Yunjin Nam)

を構成する全ての部門の機能・実践を学習者、特に大学生がこなせることは現実的に難しい。全ての項目や内容に対して同じ水準の知識理解と機能実践を要求するのではなく、学習レベルや学習者の特性に配慮した選択または比重の調整が必要である。

b. 韓国国外の大学という学習環境に適した学習項目・学習内容の設定が必要である。

: a.とも関連するが、韓国国外で行われる韓国語学習でのコミュニケーションは、教材、メディアなどを通じた間接的・疑似的なものがほとんどである。機能の実践がロールプレイに留まるのではなく、中身のある社会的体験にする工夫が必要である⁹。また、知識・理解は異文化コミュニケーションの土台を形成していくことも重要である。

c. 日本語の構造、社会文化的特性との対照言語学的観点から学習項目や内容を構成する¹⁰

: 成人学習者の外国語学習には、常に母語や母文化との対照が起きると言われているが、日本語と韓国語は語彙・文法・言語使用・社会文化の面で類似点が多いながらも微妙なずれがあるため、注意が必要である。特に言語構造の面では同じであるが、社会文化的適切さの評価では異なるケースも多いので、「似ていて異なる」部分を把握し対応する能力を高める必要がある。

4.2. 社会文化的特性を反映するコミュニケーション機能と言語項目の対応表

ここからは、韓国語教材開発のために作成した社会文化的特性を反映するコミュニケーション機能と言語項目の対応表について述べる。まず、表 1 と表 2 を材料として社会文化的特性を反映するコミュニケーション機能を抽出した。前述の通り、表 1 と表 2 に共通するコミュニケーション機能は 12 項目のみと少なかったため、2つの表のコミュニケーション機能を合わせることにした。そして表 2 のようにそれぞれの機能を話し手・聞き手・命題の関係に基づいて7つの大範疇に分類した。ところが表 2 のコミュニケーション機能の中には、複数の言語項目の連鎖またはその意味の組み合わせによって実現されるため特定の言語項目と結び付けることが難しいものが多数あったためマッチングから除外した¹¹。その結果、(4)のようなコミュニケーション機能のリストが確定した。

- (4) a. 社交活動 (挨拶する、会話する、自己紹介する、お祝いする、感謝のやり取り、歓迎する)
- b. 説得と勧告(命令する、許諾する、禁止する、否認する、助言する、忠告する、警告する)
- c. 態度表現(褒めのやり取り、謝罪のやり取り、趣味・好みを話題にする、推測する、望み・希望・期待を表す、義務を表す、可能・不可能を表す、能力を表す、(売買などで)交渉する、依頼・勧誘・提案を受け入れる、依頼・勧誘・提案を断る、依頼する、勧誘する、提案をする、意図表現する)
- d. 情報の要請と伝達 (確認する、質問応答する、修正する、対照する、比較する)
- e. 感情表現(慰める、満足・不満を表す、後悔する、心配を表す、悩みを表す、不評・不満を表す、驚く)
- g. 書き言葉と話し言葉の区別(文章を書く・理解する、文章を書く・読む、文章を書く・口頭で

⁹ 教室でペアを組んで行う教科書のスキット練習や朗読、暗唱などは言語構造的機能の習得には効果的であるが、社会文化的特性が反映されないことが多い。留学生との交流や地域社会での活動、ネット交流など実際の社会活動の機会を提供する必要がある。

¹⁰ 日本の学習者の置かれた言語・社会文化的状況の特性に注目する必要があるについては、多くの研究で指摘があった。その一つである李・南(2018)によると、日本の韓国語学習者向けの検定試験と世界の韓国語学習者向けの検定試験とは目標設定、学習時間、言語知識の量など様々な面で異なるとの指摘があった。

¹¹ 例えば「感情表現」範疇の「喜怒哀楽を表す」に関与する特定言語項目の特定は難しい。

表現する、文章や話を理解する)¹²

(4)のリストに対し、その遂行の際に使う言語項目をマッチングさせた。言語項目は、①語彙、②助詞、③句型、④(用言の)活用形、⑤複合構成、⑥定型表現と分類し、その機能を担うと判断される特定の語彙項目も提示した。コミュニケーション機能別と言語項目のマッチングに対し、表 1 に合わせて社会文化的方略、能力を判断する手がかり、韓国語の社会文化的特質の補足的説明を加えた。紙面の関係上、その一部を表 3 に提示する。

表 3 韓国語の社会文化的特性を反映したコミュニケーション能力と言語項目の対応表(一部)

コミュニケーション機能	CEFR目安	社会・文化方略	能力を判断する手がかり (Descriptors)	言語項目		韓国語の社会・文化的特質の補足的説明 (Korean Supplements)
				種類	項目	
社交活動	A1	適切な表現で人間関係を良好に保つ	相手との関係を円滑にするために固有名詞や職位などが使用できる	語彙	○○○선생님, ○○○선배, ○○○씨	人称代名詞をあまり使わない。
	A1	適切な表現で人間関係を良好に保つ	相手との心的距離を縮める適切な呼称を使える。	語彙	어머니, 이모, 삼촌, 언니, 오빠, 형, 누나,	疑似親族意識が強く、親族名を使って相手を呼ぶ範囲が広い。
	A1	適切な表現で人間関係を良好に保つ	相手との関係や場面により格式体と非格式体の使い分けができる	活用形	해요체・합니다체	格式体と非格式体の差の区別ができる。終結語尾と代名詞の待遇レベルを合わせる。
	A1	適切な表現で人間関係を良好に保つ	感謝の定型句とそれに応える定型句を使うことができる。	定型表現	고맙습니다	後日、改めて言うことは少ない。 謝りの表現で感謝の気持ちを伝えることはしない。
説得と勸告	A1	適切な表現で人間関係を良好に保つ	適切な表現で命令することができる。	活用形	~아/어라, ~(으)십시오	話し手の利益となる場合、授受表現を用いる場合もあるが基本的に命令形を用いる。目上や親しくない人に対しては、疑問形や中途終了文を用いることもある。
	A2	適切な表現で人間関係を良好に保つ	ある事態や命題を否認することができる。	複合構成	안 ~ ~지 않다	2つの否定文を話し言葉と書き言葉で使い分ける傾向があることに注意して適切に使う。上級になると反語表現を頻繁に使う。
態度	B1	対話者の心理をつかむ	適切に謝罪したり応じることができる。	複合	~ 대신 ~겠습니다	場合によっては代案を提示することもある。親しい関係での些細なことに関しては明確な謝罪はせ

¹² この範疇は、「国際通用」すなわち表 2 では設定されていない。この範疇を設定することで「国際通用」で提示されたコミュニケーション機能の設定が変わってくる可能性もあるが、本稿では、修正せずもとの機能リストを利用することにした。

す る				構 成		ず、相手の気持ちに対する共感表現を使うことが多い。
情 報	質 問 応 答	A1	適切な表現で人間関係を良好に保つ	適切な表現で質問を表現することができる。 また質問意図にあった応答ができる。	活 用 形	疑問文・応答文 質問に対して明確な答えを返すことが望ましい。曖昧な応答もありうるが、一般的には明示的な返答が好まれる。否定疑問の使用は限定的である。

表 3 で注目されるのが、韓国語の社会・文化的特質の補足的説明(Korean Supplements) において「～を使わない」のような記述である(赤字で表示)。従来の教材や学習資料では、「何を、どう使うか」にのみ注目しているのがほとんどである。このような記述は、社会文化的適切性を考えたからこそ気付くものであり、特に(3c)に挙げた、日韓対照の視点に立ってから得られる知見であると言える。以下では、実例を通じてこのような側面を詳しく検討していく。

4.3. ケース・スタディ1: 語彙レベル

語彙はその言語の社会文化的特徴を示してくれるものと言われている。外国語学習においては、語彙学習を通じて学習対象言語の社会相や文化の学習が行われるとの見方が強い。日韓の言語学習においても語彙と社会文化的特性は密接につながっている。日本語話者のための韓国語教育用語彙を検討した南潤珍(他)(2019)によると、日本語教育用語彙リストに載っている単語(すなわち日本語の基本単語)のうち、その韓国語対応語が「国際通用」の韓国語教育用語彙リストに載っていない単語は 2,198 語であり、その中 68 語が「門松、下駄、わさび、都内」のような日本社会・文化に関する語であった。数そのものが多いとは言えないが、語彙と社会文化の関連性の一端を示してくれるものといえる。

また、言語使用の場面において社会文化的適切性を確保するために語彙をめぐって気を付けなければならない事項として挙げられるのが「代名詞及び呼称の使用」である。韓国語は日本語同様に、人称代名詞より親族名詞や名前+職位などを使うのが一般的である。そのため、日本語の呼びかけ表現を直訳して使っても問題ないと思われがちであるが、似ていながら異なる部分があるので気を付けなければならない。例えば、名前に尊称の接尾辞(-さん、-氏、-씨、-님等)を付けて呼びかける場合、日本語では「佐藤さん」のように「苗字+さん」の構成を使うのが一般的である。韓国語にも日本語の「-さん、-氏」に対応する「-씨」があり、人名も日本語と同じく「苗字+名前」で構成される。これらの事実だけを見ると、韓国語でも日本語と同じように、「苗字+さん」の構造の「김씨(キムさん)」を使うことができると思うようになる。しかし新聞記事やニュースを除き、ほとんどの韓国語のコミュニケーションでは、김철수씨(キム・チョルスさん)や「철수씨(チョルスさん)」のような「フルネーム+さん」や「名前+さん」の組み合わせが使われる。「김씨(キムさん)」のように「苗字+씨」を使ってしまうと相手に失礼を犯すこととなり、人間関係が難しくなる恐れがある。

このような事実は、言語構造だけを見ては気づきにくく、また韓国語だけに注目しても見えてこない。コミュニケーションにおける社会文化的適切さについての認識に基づき、学習者の母語を軸とした対照の観点に立ってはじめて把握できる現象である。

4.4. ケース・スタディ2: 文レベル

コミュニケーションにおける社会文化的適切さが文レベルで問題となる例として①「質問応答」のやりとりおよび②「命令」における授受表現の使用が挙げられる。日本語では、「明日、時間ありませんか。」

のように否定疑問文を使って相手の状況を問うことが好まれる。相手に負担をかけずにほしい情報を得るやり方として評価される。しかし、韓国語の場合、否定疑問文を使った「내일, 시간 없어요?(明日、時間ありませんか)」は、挑戦的な態度ととらえられる。否定疑問は、韓国語文法規則に沿った構文である。そして否定疑問を使用することがすべての場面で社会文化的適切さに欠けるわけでもない。否定疑問の使用が制約されるのは、「意向を尋ねる」場面においてのみである。韓国語で、否定疑問はある事態が成り立たないことを前提すると捉えられており、事態が成り立たないと思いながらそれに対して相手の意向を探ることは失礼であると思われる。

もう一つの例は、命令の場面での授受表現の使用である。日本語も韓国語も「本用言+授受動詞(くれる: 주다, もらう)」の複合構成があり、丁寧な命令の表現として使われている。しかし、韓国語の授受表現を使った命令は、「그 우산을 잡아 주세요(その傘を取ってください)」のように、話し手が利益を受ける場合に限られて使われる。そうでない場合には命令形を使う(例えば「風邪に気を付けてください」を表す自然な韓国語は、直訳の「감기 조심해 주세요」ではなく、命令形を用いた「감기 조심하세요(風邪に気を付けなさい)」である。この場面で授受表現を使うと、話し手は「聞き手が風邪に気を付けること=話し手の利益」と思っていることと捉えられ、話し手と聞き手の関係についての誤解が生じる可能性が高くなる。

コミュニケーションにおける社会的適切性、日本語と韓国語の対照の観点、といった2つの要件を満たすことで、文レベルでも「使わない方が良い」言語項目の特定ができたと言える。

4.5. ケース・スタディ 3: 談話レベル

談話レベルにおいて社会文化的適切さが問題となるケースとして①挨拶と②謝りのやり取りを挙げられる。

挨拶は、入門段階から学習されるコミュニケーション機能であり、韓国語では定型表現「안녕하십니까/안녕하세요」を使うのが一般的である。この定型表現は朝・昼・晩、何時でも使うことができる点で朝、昼、晩の挨拶表現がそれぞれ定まっている日本語とは異なる部分である。しかし、韓国語の挨拶にも、時間に合わせて異なる表現を用いる方法がある。代表的なのが朝・昼・晩の食事の状況を問う方式である。「아침/점심/저녁 드셨습니까?/드셨어요?(朝食/昼食/夕食はお済でしょうか)」は、「안녕하십니까/안녕하세요」に代わって使われる挨拶であり、ことば通りの意味を表さない、ただの儀礼的な挨拶である。そのため返事の際には、食事の状況に言及せず、同じ質問で言い返すだけでも良いとされる。食べることを重んじる韓国語の社会文化的特性を示してくれる例としても教授されるべき表現である。

謝りのやり取りは、入門段階から学習される、定型表現によるものと、複雑かつ長いやり取りを通じで行われるものがある。謝る事案の軽重によっては、ことばによる謝りだけでなく、代案や代価を提案することも珍しくない。代案を提示することは日本語では社会文化的に適切な行為と認められ難いが、韓国語の場合、最後まで責任を果たす姿勢の表明として評価される。

一方、日本語では「すみません、悪い」など謝りの定型表現を用いて感謝の気持ちを表すことも可能であるが、韓国語では謝りの定型表現を用いて感謝を表すことは成り立たない。

以上の記述から分かるように、入門段階から学習する単純なコミュニケーション機能においても韓国語と日本語の社会文化的特性の違いのため生じる使用上のずれがある。そのため、言葉そのものだけでなく社会文化的適切さを意識し、なおかつ日韓の言語・社会文化の対照の観点を取ることが必要である。

5. おわりに

本稿では、先行研究で提案された、アジア諸言語のコミュニケーションにおける社会文化的適切性の評価基準、そして関連タスクのリスト、そして韓国で提案された韓国語教育のためのコミュニケーショ

ン機能リストを検討することで日本の大学生のための韓国語教材で取り上げるべき社会文化的適切性に
適したコミュニケーション機能を抽出し、言語項目とのマッチングを行った。また、そのマッチングに
おける注意点(知識理解と機能実践を区別すること、大学生のための教材に相応しい学習項目の設定であ
ること、日韓対照の観点に立つこと)を提示し、コミュニケーション機能と語彙項目のマッチングから確
認された社会文化的観点と日韓対照の観点を取ることで把握できた事項を語彙・文・談話レベルに分け
て検討した。

以上の議論で残された問題点をあげることで本稿の結論とする。

- ① 表 1 と表 2 を統合してコミュニケーション機能を抽出する過程で項目の重複や基準がやや鮮明
性化した。これを補う、より整合性の取れたコミュニケーション機能の抽出のための明確で一貫
性のある基準の提示が必要である。
- ② 第 4 章で提示した言語項目とコミュニケーション機能のマッチングは筆者の内省によるものが多
く、その基準と手順を客観化する必要がある。
- ③ 教材開発に必要な要素としては各課のテーマリスト、語彙や文法項目など言語材料のリスト、評
価の基準などが必要である。本稿で試みたコミュニケーション機能と言語項目のマッチングを含
め、総合学習教材に必要な材料を明細していく必要がある。

参考文献

欧文

Council of Europe. (2001). Common European Framework of Reference for Language: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge University Press. (<https://rm.coe.int/16802fc1bf>)

Council of Europe. (2018). Common European Framework of Reference for Language: Learning, Teaching, Assessment, *Companion Volume with new descriptors*. (<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>)

和文

岡野賢二・トゥザ ライン・富盛伸夫. (2018). アジア諸語への CEFR 導入に関する諸問題－ミャンマー
での言語教育調査からの示唆－. 平成 27-29 年度 科学研究費助成事業 基盤研究 (B)「アジア諸語の
社会・文化的多様性を考慮した通言語的能力達成度評価法の総合的研究」－成果報告書 (2015-2017)
－. pp. 117-134.

投野由紀夫(編). (2013). 『CAN-DO リスト作成・活用 英語到達度指標 CEFR-J ガイドブック』. 大修館
書店

富盛伸夫・Yi Yeong-il. (2017). TUFUS 言語モジュールを活用したアジア諸語の社会・文化的特質の指標
化. 『外国語教育研究』 20. 外国語教育学会. pp. 207-217

富盛伸夫. (2020). 社会・文化的特質を考慮したコミュニケーション能力評価法をめぐって:アジア諸語
版の試み－アジア諸語を対象にした CEFR 需要で見えてきたものと捉えがたいもの－. 「アジア諸語
の言語類型と社会・文化的多様性を考慮した CEFR 能力記述方法の開発研究」－中間報告書 (2018-
2019)－. pp. 73-111.

南潤珍・YI Yeong-il. 2019. 語彙情報に基づいた日本語話者のための韓国語教育用語彙目録の開発.
『朝鮮語教育－理論と実践－』 第 14 号. 朝鮮語教育学会. pp.25-44.

韓文

金重燮. (2017). 『국제 통용 한국어 표준 교육과정 적용 연구(国際通用韓国語標準カリキュラムの
適用研究)』. 국립국어원(韓国国立国語院).

李安九・南潤珍. (2018). 社會的 關係 形成을 志向하는 韓國語 教材의 開發에 대한 豫備的 考察(社

会関係形成を目指す韓国語教材の開発についての予備的考察). 『韓国文化教育研究』4. pp.121-139. 台湾』. 国立政治大学.

執筆者連絡先: namyj@tufs.ac.jp

本稿は科学研究費助成事業基盤研究(B)「アジア諸語の言語類型と社会・文化的多様性を考慮した CEFR 能力記述方法の開発研究」(2018 年度-2020 年度、研究代表者富盛伸夫、研究課題/領域番号 18H00686) の研究成果のひとつとして公開するものである。

[研究ノート]

ベトナム語オンライン授業の覚え書き

Observations on teaching Vietnamese online

田原 洋樹, グエン・ホアン・ミン

Hiroki Tahara, Nguyen Hoang Minh

立命館アジア太平洋大学

Ritsumeikan Asia Pacific University (1-1, Jumonjibaru, Beppu-shi, Oita 874-8577, Japan)

要旨: 2020年、立命館アジア太平洋大学は、新型コロナウイルスの世界的な感染拡大を踏まえて、会議システム Zoom を利用したオンライン授業を実施することになった。本稿では、オンライン化へ向けた全学的な議論と教学施策を記録し、ベトナム語オンライン授業の経験を振り返って今後の展望を述べた。

Abstract: This paper describes how on-line lectures of Ritsumeikan Asia Pacific University were realized, especially the course of Vietnamese as a foreign language.

キーワード: オンライン化、ハイブリッド方式、ベトナム語

Keywords: online teaching, hybrid learning, Vietnamese

1. はじめに

立命館アジア太平洋大学 (以下、APU) は、新型コロナウイルスの世界的な感染拡大を受けて、2020年度春 semester のすべての授業をオンラインで開講した。また、秋 semester には、講義科目の一部について教室での対面授業とオンライン開講のいわゆる「ハイブリッド式」で実施している。

本稿は、大学の教務政策としてのオンライン開講への舵切りの様子と、筆者らが担当したベトナム語オンライン授業の光と影を「覚え書き」として記録するものである。そして、短期間とはいえ、初めてのオンライン授業によって得られた知見から、今後の展望についても述べおきたい。

2. コロナ禍におけるオンライン開講への舵切り

APU で大学運営に責任を持つ議決機関は大学評議会である。「オンライン授業」「Zoom システムを利用」など、我が国において新型コロナウイルスが最初に確認されてから1年以上が経過した今日では当然視されている語句が、審議および議決を経て、正式に運用され始めたのは2020年3月10日の大学評議会以後である。

この会議では、まず2020年度春 semester の開講日変更が議論された。各国の出入国政策が目まぐるしく変化し、さらに国際線航空機の運行スケジュールが極めて不透明であり、留学ビザで日本に入学し、APU に入学してくる新入生の渡航日程が決まらないことや、出身国に一時帰国している国際学生¹の再来日にも多くの問題が生じていることにより、当初予定の4月8日開講が困難になったからである。同時に、単位認定に必要な授業時間を確保しつつ、対面授業に代わる授業提供のシステム構築や授業準備に最低限必要な時間を捻出するべく、開講日をひとまず4月22日とすること、ゴールデンウィーク前の1週間をオリエンテーション期間として授業を行いながら「慣らし運転」し、明けて5月7日をもつ

¹ APU では留学ビザで入学する学生を国際学生と呼ぶ。

て正式に開講とすることになった。

合わせて、授業の提供方法については、オンライン会議システム Zoom を導入し、原則としてすべての開講科目のオンライン化を追求することが決定された。本学のみならず、多くの大学において同期型でかつ双方向性を確保したオンライン教育の手段として Zoom が選ばれた背景には、錦織ら(2020)が述べるように「Zoom は直感的に利用方法をマスターできることが強みで」あり、「いつもと同じ授業時間に、いつもと同じ教員が、いつもと同じ内容を、対面の授業ではなく Zoom を使って教える、という形は、オンライン教育に不慣れた教員には想像しやすい」点に依るところが大きいだろう²。

さて、この決定を受けて、大学内の教育活動に責任を持つ教学部（他大学の教務部に相当）は、極めて短期間でのシステム導入、環境整備という大きな課題を背負うことになり、教員はオンライン化のための授業の再設計、シラバスの再執筆や成績評価のしくみの再検討など、いくつもの「再」を抱えることになった。なお、職員についても触れておくと、教員がこれらの「再」を自宅や個人研究室で練ることができるのに対して、学生の個人情報を含む、極めて機微なデータを「いじり」ながら作業する必要があるため、オフィス内における執務機の分散化は当然として、会議室、図書館、カフェテリアなど学内の諸施設への臨時移転によるオフィス内人員の密集回避、テレワークの推進など、ソーシャルディスタンスの確保に工夫した。さらに、当時は小学校なども休校措置が取られたので、子連れ出勤環境を急ぎ整備すべく、学内には「子どもを見ながら、執務できるスペース」が設けられた。保護者の目のみならず、新たに雇用された監督者による安全および衛生確保があり、子どもたちはいきいきと過ごしていた。

この緊急事態を「学生の学びの機会を保証した未来型の APU 教育構築に向けた貴重なイノベーション機会である」と捉えた教学部は、3月19日に「オンライン会議システム"Zoom"の正課科目導入に向けた基本方針について」をメール議決に付して、基本事項と実際の運用方針の骨子を決めている。

<方針に先立って確認すべき基本事項>

- ・多文化協働学修の環境は APU の特長であって、あくまでオンキャンパスで混ざりながら授業・教育が展開されることが前提であり、これを変えるものではないこと。
- ・可能な限り学びの機会を保証し、学びの提供を止めないためのツールであること。
- ・したがって、オンライン授業の実現によって、学生・教職員がキャンパスに来る必要がない、来なくても良いという考え方ではなく、すべての学生・教職員がそれぞれ自由な場所で授業を提供・受講できる前提にはないこと。
- ・未来志向の教育環境を作る貴重な取り組みであり、創意工夫とプラクティスを積み上げていかなければならないが、一方で法令等に即した運用も必要となることから、秋以降の運用については慎重に検討すること。

実際の運用方針について定めているのが以下の表現である。ただし、感染拡大阻止に目途が立たず、第2クォーターもオンライン開講を維持することとなり、最終的に春semesterは全科目が開講期間全日程を通してオンライン開講となった³。

<zoom 導入にあたっての基本方針>

(1)導入対象科目

² 錦織ほか「オンライン教育の展開における学修弱者への配慮」『医学教育』, 2020年51(3), p.309.

³ 秋semesterについて、対面授業再開を模索する期間となり、講義科目の一部では、教室での授業とそれを Zoom でリアル発信する「ハイブリッド」形式が導入された。

2020年春セメスター開講科目のうち、セメスター開講および第1クォーター開講の全科目とし、第2クォーター科目については対象外とする。なお、言語科目については別途検討の上、対象科目とするか決定する。科目の性格上、オンラインによる授業実施が困難な科目については学部長・センター長・教育学部長と協議の上、対応を決定することとする。

(2)導入期間

今次のZoomの導入は、新型コロナウイルスの影響による緊急的措置であり、オンラインとして実施する授業については開講後3週間分とし、5月13日(水)以降は通常の授業で実施することとする。Zoomによる授業の1コマの授業時間については通常の授業と同様に95分とする。

(3)シラバスについて

シラバスについては、5月12日までのZoomによる授業内容を踏まえ、各教員が修正のうえ、初回授業において学生において説明を行うこととする。

(4)オンライン授業の実施場所

導入当初にはさまざまなトラブル等も想定されるため、それらに即時対応する必要性から、原則として教員研究室にて行う。なお、教員研究室を持たない教員については通常利用している教室を割り当てるが、これらの教室での学生の受講は認めないこととする。

また、遠隔地在住の非常勤教員による授業については、教員本人からの申し出を受け、教育学部長の判断によりキャンパス外での授業実施を認める場合がある。なお、教員研究室で授業を行う教員に対してはWebカメラとヘッドセットを貸与し、教室で授業を行う教員については教卓にWebカメラとヘッドセットを配置する。

(5)テキストについて

学生に対しては遅くとも開講日である4月22日(水)より1週間以内に別府へ戻り、経過観察を行いながら5月12日(火)までオンラインで授業を受けるように周知する。テキストについては学生が別府に戻ってきてから生協で購入することを想定しており、教員に対しては現在のシラバスに記載してあるテキストからの変更は求めないこととする(教員が希望する場合は認める)。

ただし、4月22日(水)より1週間以内に帰ることが困難な学生がいる可能性があるため、4月22日(水)からの1週間についてはテキストを使用する機会を少なくしてもらうように教員に依頼する。

(6)配布資料等について

配布資料等がある場合は原則として教員が準備の上、オンラインで提供する。ただし、大量の資料のPDF化などが必要な場合についてはアカデミック・オフィスでサポートを行う。

(7)中間試験について

第1Q科目で5月13日(水)以前に中間試験を実施する予定の科目については原則としてレポートなど試験以外の評価方法で成績評価を行うこととする。

(8)学生のキャンパスでの受講について

オンライン授業実施期間中、学生がキャンパスにてオンライン授業を受講することは原則として不可とする。なお、Wifi環境にない学生に対しては濃厚接触とならないように配慮した上でF棟教室を中心に教室を開放することとする。オンライン授業を受講するために必要な端末を保持していない学生に対してはMMR、IPS、CAI⁴を開放することとする。

(9)教員・学生に対しての支援体制について

Zoomの導入にあたり、教員・学生それぞれに対してマニュアルを整備する。

⁴ いずれも教室名称の略。MMRはライブラリー内のMultimedia Room、IPSはInformation Processing Seminar Room、CAIはComputer Assisted Instruction Roomを意味する。

教員に対しては説明会を実施するとともに、開講までに Zoom を実際に使用できる期間を設ける。また、導入後に質問やトラブルが発生することを想定し、Zoom の利用をサポートする学生スタッフを育成し、トラブル発生時に迅速に対応できる体制を整える。

さらに、4月20日の臨時大学評議会では、「春semesterの学年暦の変更について」が審議、議決されて、授業提供スケジュールや期末試験の実施などに関して大規模に変更することが決まった。以下は、この変更を全教員に知らせる文書の一部である。

<変更に伴い必要となる対応>

今回の変更により、開講期間が当初予定より短縮されるため、通常の授業週を確保することができなくなる。本来であれば大学設置基準にて定められた授業時間分（1単位あたり15時間）の授業を行う必要があるが、今回の新型コロナウイルスの感染を受け、文部科学省も3月24日に「令和2年度における大学等の授業の開始等について（通知）」において、授業回数について一定程度柔軟に対応することを認めている。通常の学年暦ではsemester開講科目については14週の授業週（授業は14回）と1週の試験週、クォーター開講科目であれば7週の授業週（授業は14回）と1週の試験週としている。今回の変更により、semester開講科目については13週の授業週（授業は13回）、第1クォーター科目については6週の授業週（授業は12回）、第2クォーター科目については7週の授業週（授業は14回）のみとなるため、1単位あたりの学習時間を確保するために以下の対応を行う。

(1)試験週の廃止

可能な限り授業週を確保するために試験週を確保することが難しいため、試験週については設定しない。期末試験を実施する場合等については各科目の授業週の中で行うこととする。

(2)授業内容の変更（全科目共通）

通常の学年暦と比較して授業回数が少なくなることから、各回の授業において追加課題（リーディングなど）の設定など授業内容の変更をおこなう。

(3)オンラインでのガイダンス実施

5/7（木）以降の Zoom によるオンラインでの授業実施を見据え、4/22（水）～28（火）の期間において当初予定されていた各科目の初回授業において受講生に対して Zoom 上でガイダンスを行う。ただし、当該期間中はキャンパスへの入校を禁止する期間となっており、Zoom を使用できない学生も一定数存在することを想定し、実際の講義は行わないものとする。なお、ガイダンスにおいては授業の進め方やテキストの説明などを行うとともに、教員・学生の両方が Zoom を実施に使用し、Zoom の動作状況や接続環境を確認する場として位置付ける。学生に対しては 5/7（木）以降に円滑に授業を受講するためにガイダンスに参加するように強く推奨する。

<今後の検討事項など>

- ・言語科目については通常の講義科目と異なり、1単位当たりの授業回数が講義科目の倍必要であるため、上記以外の対応について別途検討を行う
- ・授業週の短縮により、1回の授業に対して講師料を支払っている非常勤講師については不利益が発生するため、補償等について別途検討を行う
- ・manaba への負荷増大が懸念されるため、検証等を進める

オンライン化と書けば6文字に過ぎないが、教員は授業内容の練り直しや教材再作成に忙殺され、授業を支える教務部門のスタッフはシステム構築に心身を磨り減らしたのである。

目の前に学生がいない環境でいかに授業を運営していくのか、講義しながらパソコンをどのように操作していくのかなど、教員が戸惑いがちな点については、教学部が雇用した学生アルバイトを受講生に見立てて模擬授業する機会があった。声の聞こえ方、共有画面の見え方など、文字通り学生目線の感想やアドバイスを得ることができて、大いに助けられた。

3. ベトナム語授業のオンライン化に向けて

APU 言語教育センターが提供する言語科目は 8 言語である。うち、必修の日本語および英語を除いた 6 言語が「AP 言語科目」と位置付けられ、中国語、マレー・インドネシア語、韓国語、スペイン語、タイ語、ベトナム語が含まれる。

ベトナム語を担当するのは筆者らとチャン・トゥイ・ヴィン講師の 3 人である。田原は 2 月 20 日に出張先のベトナム・ホーチミン市から帰国、3 月中旬に予定していた出張をキャンセルして開講に備えた。また、ミンは休暇を利用してホーチミン市の自宅に帰省中であったが、ベトナム政府が出入国停止措置を取る直前のタイミングで再来日、別府に戻ることができた。他方、ヴィンは再入国が間に合わないため、ホーチミン市の自宅から Zoom で授業を行うことになった。

従って、開講前のベトナム語担当者打ち合わせも Zoom で実施した。打ち合わせの中で、通常は生協書籍部で冊子販売としている教科書については、PDF 形式で受講生に無料配布して、コロナ禍の学習に便宜を図ること、中間試験および期末試験は筆記形式ではなく個別の会話試験とすることを決めた。また、通常授業では、学生は教室内のホワイトボードを利用して作文を書き、提出物も手書きで作成するが、オンライン開講に伴ってパソコン上でのやり取りに移行するために、ベトナム語入力ソフト unikey⁵ のインストールや入力方法などをオリエンテーション期間中に指導することも確認した。

また、授業は、APU 全学方針に基づき、時間割通りに教室ないし教員の個人研究室（または自宅）からリアルタイムで発信することとし、田原は自宅⁶、ミンは教室で授業を行うことになった。

4. オンライン授業の光と影

リアルタイムで授業を行うことを確認した後は、授業で使うパワーポイントを作成することと実際に授業をすることの、いわば自転車操業の日々が始まった。

接続を確認するために、授業開始 5 分前には Zoom のミーティングルームを開けた。授業は定刻に始めて、冒頭では音声やカメラの確認を兼ねて受講生全員に対して個別にベトナム語で話しかけて出席を取った。授業時間中はカメラをオンにしておく、通信事情により「Zoom 落ち」した場合には欠席扱いにしないので慌てずに復帰してくることなど、オンライン授業のルールを周知した。学生の反応はおおむね好意的であった。体調不良でカメラをオフにする場合には事前に連絡を入れて教員に許可を求めるといった新しいマナーも生まれた。チャット機能を利用して「トイレに行ってきます」「宅配便を受け取ってきます」などのコミュニケーションも取り合うようになった。一度も顔を合わせたことがない受講生同士、そして受講生と担当教員間にも自然とあたたかい人間関係が醸成されるようになった。

Zoom によるオンライン授業の長所は、時間通りに授業が始められること、早朝の 1 時限目や最終校時の 6 時限目でも遅刻や欠席がほとんどないことである。前者については、教室での授業でも担当教員の心がけ次第であるが、実際に授業開始時刻ちょうどにスタートするのは難しい⁷。Zoom の場合はパソコンに表示されている時計に合わせて、クラスの雰囲気や学生の準備状況に左右されることなく、「機械

⁵ フリーソフト。http://unikey.vn/vietnam/.

⁶ 大分県外に居住していて、県境を跨ぐ移動の自粛が要請されたために、出勤が困難になった。

⁷ 筆者（田原）の長い学生時代を振り返って、定刻開始を徹底されていたのは原誠先生のみ。スペイン語専攻の学生には当然のことだったのかもしれないが、他学科から聴講した筆者には衝撃的なカルチャーショックだった。

的に」スタートできる。2 週目には、学生は定刻前にミーティングルームに入るようになり、受講生全員が揃って定刻に授業を開始できるようになった。

さらに、語学授業のツールとして優れているのは、学習者が教員の口元を容易に見られることであろう。今回の授業経験では、特に初修クラスの発音指導において効果を発揮した。学習者は照れや緊張感なしに、教員の口元を観察することが可能になった。しかも学生のパソコンのモニターに映る教員の顔は、教室で見るよりもアップである。バーチャルだからこそ得られる至近距離であり、実際の教室ではそれぞれの学生の前にこれほどアップで立つことは不可能である。教員にとっても同様に、学生の口元がよく見えるようになり、発音指導を効果的に実施できた。

オンライン化によって学生の発音指導が難しくなるだろう、クラスでの授業に比べて学生の発音は上達しにくいだろうという筆者らの予測は、よい方向に外れた。

また、定期試験は通常は教科書の内容に即した筆記試験(80%)と面接試験(20%)を Semester 中間と期末に実施していたが、今年度はオンラインでの面接試験のみとした。内容は、教科書の音読、教員との会話で、いずれも問題を 3 パターン用意した上で試験 10 日前に公表した。面接試験の冒頭に、教員が試験パターンを選び、学生に出題した。

さて、オンライン授業の短所については、特に論う意図はないが、「無駄がない」ことに尽きるのではないかと考えている。先に、クラスの雰囲気などに左右されず、「機械的に」授業を開始できると書いたが、果たしてそれが効果的なのか、不安である。というのは、学生は通学時間が無くなった分だけゆっくり寝ているし、人前に出るわけでもないから、洗顔や着替えなどの身支度も省力化できる。朝起きてから外の空気を一度も吸うことなく、寝床からモニター前に直行できる。午後の授業にしても、教室間移動がないために、やはり朝から「寝起き」気分が続いている学生も散見される。だから、オンライン化による定刻開始がニューノーマルとなるのは好ましいが、通学時間や教室間移動のようなアイドルタイムを意識的に設ける必要があると考えるようになった。

そこで、筆者らは授業開始前の時間にベトナム音楽のクリップを流すことにした⁸。ベトナムには関連がある、しかし授業には直接の関係がない、いわば「ちょうどいい無駄」な時間の演出を心がけた。授業開始後に音楽や映像について話したり、メールでやり取りしたりと、授業前後の教室内の自由な雰囲気を再現してみた。

通常、オンキャンパスの授業でも授業中にベトナム音楽を流して小休止を取ることがある。取り上げる音楽は現在のベトナムで人気があるポップスではなく、筆者（田原）の研究テーマである「ボレロ」と呼ばれるジャンルで、1975 年以前の旧南ベトナムで流行した楽曲である。若者の音楽的嗜好に合致しているとは言い難いのだが、学生は授業中に聞いた音楽の話題をベトナム人留学生に持ち掛けることで、ベトナム音楽シーンの最新情報を得てきて、次第に音楽のリクエストを出してくる。当然、リクエストには応えるので、学生たちは自分のリクエスト曲がかかるのを楽しみに教室へやってくるし、ベトナム語履修中の学生とベトナム出身の学生が音楽を介して交友を広め、教室とベトナム人留学生コミュニティも繋がりを持つようになる。ただし、残念ながら、オンライン授業ではこの広がりまでは得られなかった。

5. 気配を伝えることの難しさ

Zoom を利用したオンライン授業は、全学的に見てひとまずは成功を収めた、というのが、学生および教職員間の共通認識である。本学内のみならず、この間に発表されている論文や実践報告の多くには、元来保守的で、急な変革にアレルギー反応を示しがちな高等教育の現場が、これほど短期間に、これほ

⁸ 幸い、筆者らには音楽家や歌手の知人が多く、彼らの好意に甘えることで、著作権をクリアすることができた。

ど劇的な対応を迫られて、それを乗り切ったことについて、かなり好意的な表現が見られる。

このような「オンライン授業賛歌」に光を奪われてしまった、オンキャンパスでの授業の光、すなわち長所は何か。ややリリカルな言いかたが許されるなら「人影があること」だと考えている。逆に言えば、オンライン授業では教員も学生も、自分以外の存在を意識することが難しく、孤独感を抱きしめながらパソコンのモニターと「睨めっこ」しなければならなかった。セメスターの進行に合わせて、筆者らは「人影を見せる」ことや「気配を感じ合う」ことを意識するようになった。具体的に述べれば、筆者らが特に留意し、工夫したのが次の点である。

第一に、教員同士が緊密に連絡を取り合い、授業運営している姿を学生に示した。APUのベトナム語は、各レベル週4回の授業⁹で、いずれも2人の教員によるペア授業である。2人の担当者が進度や展開について常時連絡を取り合うことは、授業に対する学生の信頼を高めることに直結する¹⁰。したがって、授業前後に進度や授業内容を連絡し合い、学生の学習状況について細かく情報交換するように心がけた。また、緊急事態宣言の合間を縫って2人が教室に入り、ひとつの授業を2人で実施して、教員同士が良好な人間関係を持っている様子を見せた。オンキャンパスであれば、学生たちには、ベトナム語担当者がカフェテリアで打ち合わせを兼ねて食事を取っているのを見たり、学内で談笑している姿を見かけるチャンスがある。また、例年春セメスターに開催されるベトナム文化紹介週間『ベトナムウィーク』の準備作業をする学生たちと教員が楽しそうに話す姿を見て、学生は教員のさまざまな表情を知ることができる。これに代わり、筆者らが教室内でベトナム語を話す様子を発信し、同じ時間、同じ空間に2人が揃って授業を行う機会を設けた。Zoom画面に2人の教員が映るとき、学生の表情も明るく見えたのが印象的だった。この時間は、学生には質疑応答の時間として与え、ベトナム語はもちろん、英語や日本語でも構わないので自由に発言することを奨励した。その発言を2人で受け止め、ベトナム語で協議しあう様子も見せた。



第二に、学生に対して、声を出す時間を十分に与えることである。これは、発音や会話の練習にとどまらず、授業中に質問することや、授業前後にもミュートを解除して発言しやすい雰囲気を醸成することも含めて、である。授業自体も、学生が目の前にいないので、理解できているのかどうかが見えにくく、よほど気を付けないと、教員が一方的に話してしまうことになる。「ここまで分かりますか」「どんな小さなことでもいいから質問をどうぞ」と、初めは日本語で、後にはベトナム語で、小まめに呼びかけを行った。また、授業は定時10分前にいったん終了として、残り時間を質疑応答に充てた。初めの2週間は質疑応答に残る学生はなく、「Chào tạm biệt.」(さようなら)、「Gặp lại nha!」(またね)のあいさつを交わして「退出」をクリックして出ていった。徐々に学生が残るようになり、授業で聞き逃した点を質問したり、自分の母語との相違をコメントしたりと、活発化してきた。語学とは関係なく、ベトナム料理や文化風習に関する質問が出てくることもあり、こうしたやり取りは授業自体の活性化にも大きく役立った。

「無駄がない」ことをオンライン授業の短所として取り上げたが、もっとも困難だったのは「気配を感じる」ことができなかった点である¹¹。例えば、教室での授業中にはさまざまな物音が聞こえる。時

⁹ レベル1から3までは週4回。レベル4のみ週2回で、1人の教師による授業。なお、授業は1コマ95分である。

¹⁰ ペア授業における担当者間の「連絡不足」は、例えば授業内容の重複、宿題の確認忘れなどにつながり、これが続くとセメスター末に実施する授業評価アンケートで手痛い評価を受けることになる。

¹¹ 田浦ほか(2020)には「授業中に手応えが得られない」という表現がある。本論では「どこまで理解できているのか」という教育的な意味での「手応え」ではなく、人気(ひとけ)や物音などを「気配」とした。

に、私語や笑い声も聞こえてくる。これらは集中を妨げるような雑音ではあったが、果たして Zoom で教員が発する声以外には何も音が聞こえないのは、心地よい学習環境であったのか。教室で授業をしていたときには、学生の私語、授業時間内の出入り、椅子や机を動かす音に顔を顰めていたが、いま響くのは自分の声だけという居室で授業するのは快適であったのか。教室内なら、机間巡視しているときや学生に個別対応しているときでも、ほかの学生の気配を背中に感じることもできたし、グループ練習をさせるときには目はグループ A を追い、耳ではグループ B の様子をフォローすることも可能だった。ブレイクアウトルーム機能は確かに便利であったが、教室では当たり前になれた、別の学生の、あるいは別のグループの気配を感じながら、複数の学生を相手に同時展開していくことは不可能だった。

ベトナム語の授業のうち受講生が少ないクラスや、筆者（田原）のゼミクラスなど、学生数が 10 名前後の場合には、自分が発言しないときにもミュートを解除しておくことを提案し、試行してみた。学生たちのマイクは、インターフォンの音、ペットの鳴き声、母親と思しき女性の「ちょっとお。焼きそばができていのに、もう。先生、まだ授業やってはるのん？」という大声など、「無駄な」音を拾い続けた。その度に笑いが起き、集中が途切れるのだが、一方で緊張も解けるのであった。学生から「先生、質問してもいいですか」と声が上がるのはこのタイミングで目立つようになった。

考えてみれば、雑音がない、いわば真空状態で会話することは稀で、わたしたちはさまざまな雑音の中で、互いの、あるいは第三者の気配を感じ合いながら生きていて、コミュニケーションしているのである。オンライン授業の当初、決定的に欠けていたのはこの「気配を感じ合うこと」ではなかったのか、自問している。そして教室というのは、これほど愛おしい空間なのかと身につまされることが多かった。

最後に、「実用的な会話練習」という授業のセールスポイントが悲しく感じられたのもコロナ禍における語学の授業の影として記録しておきたい。以下は、ベトナム語 1 の教科書に出てくる会話練習のスキットである¹²。

Hội thoại 3: Nam rủ Takashi cùng đi ăn tối

会話 3: ナムはタカシを夕食に誘う

Nam : Tôi nay anh Takashi đi ăn tối với chúng tôi nhé.

今夜、タカシさん、わたしたちと一緒に夕ごはんを食べに行こうね。

Takashi : Ồ, hay quá. Tôi rất thích đi ăn tối với các bạn Việt.

おお、いいですね。ベトナム人のみんなと食事に行くのは大好きだよ。

Nam. Thế, chúng ta sẽ ăn ở đâu?

じゃあ、どこで食べようか。

Nam : Ở gần ga Beppu. Anh có biết nhà hàng Beppu không?

別府駅の近く。ベップレストランを知っている？

Takashi : Biết. Tôi thường đến đó với ba mẹ tôi.

知っている。そこにはよく両親と行く。

Nam : Vậy há? Tôi ít khi đến đó nhưng tôi thích món ăn ở đó.

そうなんだ。わたしはあまり行かないけれど、あそこの料理は好きだな。

Takashi : Thế tối nay chúng ta sẽ gặp nhau lúc mấy giờ?

何時に会う？

Nam : Lúc 7 giờ.

7時にね。

¹² Nguyễn Văn Huệ, et.al, 2020. *Tiếng Việt cho sinh viên APU, Trình độ 1*, 立命館アジア太平洋大学. p.87.

Takashi : Được, lúc 7 giờ. Ăn xong, chúng ta có đi đâu không?

いいよ、7時ね。食べ終わったら、どこかに行くの？

Nam : Có. Ăn xong chúng ta sẽ đi hát karaoke.

うん。食べ終わったらカラオケに行こう。

Takashi : Nhưng... tôi phải về nhà trước 10 giờ đêm.

でも、夜10時前には家に帰らなければ。

Nam : Tại sao? Anh không thích hát karaoke à?

どうして？カラオケは好きじゃないの？

Takashi : Không phải. Tôi thích hát karaoke nhưng tôi thích đi ngủ sớm hơn.

違うよ。カラオケは好きだけど、早く帰って寝たいんだ。

本学のベトナム語教育の特長は、500人以上在学しているベトナム出身の学生と、ベトナム語履修者を混ぜ合うことにある。母語話者学生が会話のパートナーとして教室に来る時間を設定したり、インタビューを宿題にしたり、学内環境を活かした教育を心がけている。よって、教材に出てくる会話練習のスキットは、ベトナム国内での会話ではなく、学生生活を過ごすキャンパス内や大分県別府市を場面としている。そして会話の内容も、学生のリアルなやり取りを反映させるように工夫した。一緒に食事をする、カラオケに行くなどは、そんな学生生活の一風景である。

しかし、この会話を練習する学生の様子を見ながらハッとした。「ごはん会」もカラオケも、今の世の中では最も非実用的ではないか。のみならず、『自粛警察』には反社会的な教育だと糾弾されかねない内容ではないかと思い、まずは可笑しくなり、そして底抜けに悲しくなった。期せずして「実用」の危うさを痛感するのであった。

6. おわりに

今般のオンライン授業化は、そもそも非常時における授業提供という、いわば緊急措置であったことを忘れてはならないだろう。例えば、山本(2020)は、非常時のオンライン授業について「平常時の授業形態の緊急代替案にしか過ぎず」と述べた上で、今後議論されるであろう平常時のオンライン授業を「遠隔教育、e-learning、面接型授業とオンライン授業を組み合わせたブレンディッド・ラーニングなどの取組み、教育理論、学習理論等の成果を基盤とした人財の育成をミッションとする教育形態の有力な教育方法」と期待を寄せている¹³。

筆者らは「授業のオンライン化に成功した」とついつい思いがちであったが、こうした今後の課題を見るときに、成功したのは単に「授業をZoomという会議システムを利用して実施すること」であったと自らを戒めている。新型コロナウイルスは依然として猛威を振るっている。「教室のみ」の授業には戻ることができない感すらある。そんなときに、森田ら(2020)の「オンライン授業と従来の対面授業は、相互に代替できるだけでなく、補完し合う異なる教授法でもあり、双方をうまく組み合わせることによってより効果的な教授法になり得ます¹⁴」という一文は、上に引用した山本(2020)と同様に、新たな挑戦へと導いている。

今後始まるであろう、オンライン授業と対面授業のいわゆるハイブリッド型授業においても、気配を感じ合う授業運営をより意識していきたいと考えている。

¹³ 山本ほか「関西大学のオンラインを活用した授業の取組みと課題」『JUICE Journal』2020年度 No.1, p.8.

¹⁴ 森田ほか「早稲田大学のオンライン授業の取組みと課題」『JUICE Journal』2020年度 No.1, p.17.

参考文献

欧文

Nguyễn Văn Huệ, Trần Thị Minh Giới, Tahara Hiroki. 2020. *Tiếng Việt cho sinh viên APU, Trình độ 1*, 立命館アジア太平洋大学, 132p.

和文

田浦健次朗ほか. 2020. 「東京大学におけるオンライン授業の始まりと展望」, 『コンピュータソフトウェア』 Vol.37, No.3, pp.2-8.

錦織宏、西城卓也. 2020. 「オンライン教育における学修弱者への配慮」『医学教育』, 2020年 51(3), pp.309-311.

森田裕介、向後千春. 2020. 「早稲田大学のオンライン授業の取組みと課題」『JUICE Journal』2020年度 No.1, pp.17-22.

山本敏幸、岩崎千晶、柴田一. 2020. 「関西大学のオンラインを活用した授業の取組みと課題」『JUICE Journal』2020年度 No.1, pp.2-10.

執筆者連絡先 : tahara@apu.ac.jp, minhnh28@apu.ac.jp

本稿は科学研究費助成事業基盤研究 (B) 「アジア諸語の言語類型と社会・文化的多様性を考慮した CEFR 能力記述方法の開発研究」 (2018 年度-2020 年度、研究代表者富盛伸夫、研究課題/領域番号 18H00686) の研究成果のひとつとして公開するものである。

[研究ノート]

KANDA×TUFS 英語モジュール「アジア英語版」にみる社会的・文化的特質：
インド、フィリピン、マレーシア版を中心に

**Social and Cultural Features of Asian Englishes as seen in the KANDA×TUFS English Modules:
Emphasis on the Indian, Philippine and Malaysian Versions**

矢頭 典枝
Norie Yazu

神田外語大学
Kanda University of International Studies (1-4-1, Wakaba, Mihama-ku, Chiba, 261-0014, Japan)

要旨：本稿では、KANDA×TUFS 英語モジュールの最新の三つの「アジア英語版」が、雛形とされたアメリカ英語版や他の欧米版に比べ、いかに異なるモジュールに仕上がったのかという点について解説する。アジア版の第一弾となったシンガポール版に続いて開発されたインド、フィリピン、マレーシア版では、日本人にはなじみのないアジアの食文化、衣装、慣習、社会事情、宗教などが登場し、さらにアジア英語には他の言語からの語彙的・音韻的・語法的要素が転移しているため、学習者が理解できるように、これらを説明する記述が欧米版に比べて圧倒的に多くなった。CEFR のアジア諸語への適用を進めるにあたって、英語モジュールのアジア版の開発研究と同様に、アジア諸国の多様な社会的・文化的特質に合わせた柔軟性をもつことが重要だと論じる。

Abstract: This article attempts to describe how the three newly created Asian versions of the “KANDA×TUFS English Modules” turned out to be different from the original template which was based on the American version. Following the Singapore English version, the Indian, Philippine and Malaysian English versions were created and compared with the English versions of the “Inner Circle.” The author argues that detailed description of the social and cultural features of these Asian countries was crucial in creating the Asian versions, which may be of use as a reference to the application of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) to Asian languages.

キーワード：英語モジュール、アジア英語、インド英語、フィリピン英語、マレーシア英語

Keywords: English Modules, Asian English, Indian English, Philippine English, Malaysian English

1. はじめに

本科研では、「EU という比較的均質な言語・文化・社会的土壌で構想が生まれ育まれた CEFR が、果たしてアジア諸地域の言語教育にそのまま適用しうるかどうか、といった研究課題を設定」(富盛、2019)し、アジア諸語にその多様な言語および社会・文化的特質を考慮に入れた新たな能力評価記述法を開発している。

筆者は、前・富盛科研¹の最終報告書のなかで、KANDA×TUFS 英語モジュール (以下、「英語モジュール」) のシンガポール英語版²を取り上げ、その開発過程と CEFR がアジア諸語に適応される状況に共通点を見出すことを試みた。EU 域内の諸言語に有効な通言語的な枠組みとして開発された CEFR が

¹ 科学研究費助成事業基盤研究(B)「アジア諸語の社会・文化的多様性を考慮した通言語的言語能力達成度評価法の総合的研究」(2015年度-2017年度、研究代表者：富盛伸夫、研究課題：15H03224)。

² 科学研究費助成事業基盤研究(B)「社会言語学的変異研究に基づいた英語会話モジュール開発」(2012年度-2015年度、研究代表者：関屋康、研究課題：24320106)を受領し、2015年に公開された。

アジア諸語に適用された場合、一筋縄では行かないことが示唆されているが、同様に、英語を母語あるいは第1言語とする英語圏の国々の英語を想定して開発した英語モジュールの雛形がアジア英語として初めて開発されたシンガポール英語版にそのまま適用できないことが分かった。シンガポール英語モジュールの開発にあたっては、特にシンガポールの社会的・文化的特質にかかわる点において変更を余儀なくされ、結果的にアメリカ英語版をはじめとする欧米の英語変種版に比べ、かなり異なるモジュールに仕上がったことについて論じた(矢頭、2018)。本稿では、その後開発された3つのアジア英語のモジュール—インド版、フィリピン版、マレーシア版—にみられる各国の社会的・文化的特質を抽出することによって、これらがどのような点において欧米の英語変種版と異なったモジュールに仕上がったのか、という点を解明する。

2. 「KANDA×TUFUS 英語モジュール」アジア英語版(インド・フィリピン・マレーシア版)の開発

「KANDA×TUFUS 英語モジュール」、あるいは「TUFUS 言語モジュール英語」と呼ばれる本ウェブ教材³(以下、「英語モジュール」とする)は、日本人が学校教育だけでなく、ビジネスの世界でも世界各国の多様な英語に接する環境に置かれていることを踏まえ、発音、語彙、文法、つづり字などが異なる多様な英語変種の特徴についての学習を可能にする教材として開発されている(その詳細な背景、特徴、使い方については関屋、矢頭、マーフィー(2015)、矢頭(2018a)、矢頭(2018b)などを参照)。

各「英語モジュール」には40の言語機能を表す会話を動画にしているが、そのうちの前半の20会話(動画#1-20)は各英語変種で異なる各国独自のスクリプトであり、後半の20会話(動画#21-40)は全英語変種で共通のスクリプトとなっている。後者を活用することによって異なる英語変種を同列に置いて、それぞれの発音、語彙、表現の特徴を容易に比較できることがこの英語モジュールの最大の特色である⁴。

開発にあたっては、World Englishesの研究分野でKachruが提唱した「三つの円」の概念(Kachru, 1985)を念頭においてモジュール開発する英語変種を選定した。この概念では、英語を国民の大半が母語あるいは第1言語として使う国々を「内部圏(Inner Circle)」、公用語としてあるいは第2言語として使う国々や地域を「外部圏(Outer Circle)」、外国語として学校教育のなかで教えている国々や地域を「拡張圏(Expanding Circle)」と称している。これまで、内部圏からアメリカ、イギリス、オーストラリア、ニュージーランド、カナダ、アイルランドの英語、外部圏からシンガポール、インド、フィリピン、マレーシアの英語を取り上げ、2021年現在、これらの10モジュールを公開している。

本稿では、インド、フィリピン、マレーシアの三つのアジア英語モジュール⁵に焦点を当てる。各英語モジュールの40会話のスクリプトの作成は当該国の研究協力者が担当した。インド英語モジュールはデリー大学、フィリピン英語モジュールはデラサル大学、マレーシア英語はマラヤ大学の教員と大学院生がスクリプトを作成した。アジア版初となったシンガポール英語モジュールの開発と同様に、これらの三つのアジア英語版のモジュールも、最初に開発したアメリカ英語版のスクリプトが雛形となった。スクリプトの作成にあたり、スクリプト発注者である筆者は、前半の20会話の各英語変種で異なるオリ

³ 本ウェブ教材のなかの動画付きの「会話モジュール」は科研費(基盤研究(B)平成24-27年度、課題名:「社会言語学的変異研究に基づいた英語会話モジュール開発」、課題番号24320106、研究代表者:関屋康)を受けて開発され、「語彙モジュール」と「発音モジュール」は神田外語大学研究助成金および同大学のグローバル・コミュニケーション研究所研究プロジェクト助成金を受けて開発された。

⁴ 英語モジュールで扱う言語機能とスクリプトの番号については矢頭(2018a) http://www.tufs.ac.jp/common/fs/ilr/site/0008/_src/7176/6_yazu.pdfを参照。

⁵ インド、フィリピン、マレーシア英語モジュールの開発にあたっては科学研究費助成事業基盤研究(B)「多様な英語への対応力を育成するウェブ教材を活用した教育手法の研究」(2018年度-2021年度、研究代表者:矢頭典枝、研究課題:18H00695)を受領した。

KANDA×TUFUS 英語モジュール「アジア英語版」にみる社会的・文化的特質：
インド、フィリピン、マレーシア版を中心に（矢頭典枝）

Social and Cultural Features of Asian Englishes as seen in the KANDA×TUFUS English Modules:
Emphasis on the Indian, Philippine and Malaysian Versions (Norie Yazu)

ジナルのスク립トには「自分の国の社会的・文化的特質」を盛り込むように注文した。

「外部圏」に属するシンガポール英語版では、「内部圏」に属する英語のモジュールとは同じように開発が進められず、結果として「内部圏」の英語変種版とはかなり異なる英語モジュールが誕生したことはすでに論じた。主な相違点は次の2点であった。1)「内部圏」の英語変種版では、アメリカ英語版に特有な語や表現を各英語変種版に特有な英語の語や表現に変えたのに対し、シンガポール英語版では中国語諸語やマレー語の語や表現、あるいは独特な語法の英語に変える箇所が相当数あった。2)「内部圏」で起こりうる場面設定がシンガポールでは起こりえず、後半20会話（動画#21-40）の「共通スク립ト」のいくつかは場面設定自体を変える必要があった（矢頭、2018a）。

では、インド、フィリピン、マレーシアの三つのアジア英語版の開発にあたって英語モジュールの雛形をなぜ、どのように変える必要があったのか。そして、どれくらい「内部圏」の英語モジュールと異なるものに仕上がったのか。これらの点についてこの三つのアジア英語版から各国の社会的・文化的特質および主な言語的特質を抽出して整理したうえで考察したい。

3. 「独自スク립ト」にみるインド、フィリピン、マレーシア英語モジュールに反映された社会的・文化的特質

英語モジュールの開発に当たっては、学習者たちが、各国の社会の事情や文化的慣習などについて理解し、興味を持ってくれるように、様々な工夫を凝らしている。各英語モジュールの40個の動画の背景の多くには当該国で撮影した写真を使用し、当該国の雰囲気を醸し出している。インド英語版ではニューデリーのコンノート・プレイスやヒンズー教の寺院、フィリピン英語版ではマニラのビジネス街やイントラムロス歴史地区、マレーシア英語版ではクアラルンプールの商業施設やセントラルマーケットなどである。また、各モジュールの40の会話には、当該国の地名、食べ物、交通機関、慣習、商業施設、余暇の過ごし方などが登場し、「語彙説明」のなかで解説されている。特に前半の20個の「独自スク립ト」は、なるべく「自分の国の社会的・文化的特質」を盛り込み、当該国でよく展開されるオリジナルのストーリーラインにするよう筆者がスク립ト作成者たちに注文を付けた会話である。本節ではこれらの前半の各国「独自スク립ト」（動画#1-20）に焦点を当てる。

3.1. インド英語モジュール

表1は、インド英語モジュールの前半の「独自スク립ト」にみられるインドの社会と文化が表れている語の一部を示す。

表1 インド英語モジュールにみられる社会と文化を表す語と表現の説明例

動画	使われている語・表現	説明
#2	sari	"sari"はインドで女性が身につける、体を包み込むような形状をした綿あるいは絹製の伝統衣装のこと。縦は5~9ヤード、幅は2~4ヤード。
	Kancivaram	"Kancivaram"はインドのタミール・ナドゥ州にあるカーンチープラム県の織工職人が作る伝統的な絹のサリーのこと。
#3	roti	"roti"は丸い形状をした平たいパンの一種で、チャパティとも呼ばれている。主要な料理の一つで、たいてい豆類や野菜と一緒に食べられる。
#5	pulao	"Pulao"は米と野菜を炒めて作る料理で、ピラフのようなもの。「ブラオ」
#6	Radha	"Radha"はヒンドゥー教ヴィシュヌ派の神話に出てくる牧女で、クリシュナの恋人。「ラーダ」
#10	Dilli Haat	"Dilli Haat"はデリーで政府観光局が運営している、常設の屋外クラフトマーケットのこと。「ディリ・ハート」

#12	Have some water.	インドでは、家に客が来た時、まず水を出すのが礼儀とされる。
#13	Bahubali	"Bahubali"は『バーフバリ』2部作のことで、古代インドの架空の国“マヒシュマティ王国”を舞台に、王位をめぐる壮大な争いを描いたアクション映画。一作目の『バーフバリ 伝説誕生』は2015年に、後編の『バーフバリ 王の凱旋』は2017年に公開され、インド映画史上、最も高い興行収入を記録し、インド内外で商業的な成功を収めている。
	PVR	"PVR"はインド国内でチェーン展開をしている複合型映画館のこと。 "PVR"は"Priya Village Roadshow"のことで、インドの映画会社のこと。
	Sarvana Bhavan	"Sarvana Bhavan"は南インド料理のレストランチェーンのこと。「サラヴァナ・バヴァン」
#15	Taj Hotel	ニューデリー市内にある高級ホテル。ムンバイを拠点とするインドの高級ホテルチェーン Taj Hotels Resorts and Palaces の一つ。
#16	leather goods and mobile phones are not allowed inside the temple	ヒンドゥー教の寺院では、牛を神聖なものとみなし、死んだ動物の皮を宗教的に汚れたものとして扱うため、革製品の持ち込みを禁止することが多い。
#19	farmhouse	インドでは、近年、結婚式と披露宴を風光明媚でのどかな農村地帯にある農家"farmhouse"の敷地内で行うことが流行している。

表 1 が示すように、食べ物、衣服、商業施設、流行りの映画などが盛り込まれている。動画#2 では、インドの女性の伝統衣装である「サリー」が紹介され、デリーにある実際のサリー専門店の内部を背景写真に使っている (図 1)。

The screenshot shows a learning interface for an Indian English module. At the top, there are navigation elements including '神田外語大学 × 東京外国語大学 英語モジュール' and 'インド英語'. A dropdown menu shows 'JP' and '02 注意をひく'. Below this are controls for 'テキスト表示' (Text Display) and 'ムービー表示' (Movie Display), both set to 'ON'. There are also checkboxes for '表示 / 非表示切替' (Show/Hide Toggle) and language options for '英語' (English) and '日本語' (Japanese). The main content area is split into two panels: 'TEXT' on the left and 'MOVIE' on the right. The 'TEXT' panel contains a dialogue between a customer and a shopkeeper about saris, with Japanese and English subtitles. The 'MOVIE' panel shows a video of the same scene, with a play button and volume controls at the bottom.

図 1 インド英語モジュール「#02 注意をひく」の動画
(http://labo.kuis.ac.jp/module/module/en_in.html#/jp-02)

また、筆者が特筆したいのは動画#12 で取り上げられている“Have some water.”である。友人が家に来たときになぜ「水をどうぞ」と言うのか、学習者にはわからないと思うが、語・表現の説明を見れば「イ

KANDA×TUFS 英語モジュール「アジア英語版」にみる社会的・文化的特質：
インド、フィリピン、マレーシア版を中心に（矢頭典枝）

Social and Cultural Features of Asian Englishes as seen in the KANDA×TUFS English Modules:
Emphasis on the Indian, Philippine and Malaysian Versions (Norie Yazu)

インドでは、家に客が来た時、まず水を出すのが礼儀とされる。」と記述しているため、これがインドの習慣であることが理解できる。

動画#5 と#16 でインドの宗教にかかわる語と文が盛り込まれている。#16 では、ヒンドゥー教の寺院に入ろうとする女性に対し、寺院の職員が「革製品と携帯電話は寺院内への持ち込みが禁止されています。」と言って注意している（図 2）。語・表現の説明では「ヒンドゥー教の寺院では、牛を神聖なものとし、死んだ動物の皮を宗教的に汚れたものとして扱うため、革製品の持ち込みを禁止することが多い。」と記述しているため、学習者たちはインドの宗教的側面を垣間見ることができる。



図 2 インド英語モジュール「#16 禁止する」の動画
(http://labo.kuis.ac.jp/module/module/en_in.html#/jp-16)

3.2. フィリピン英語モジュール

表 2 は、フィリピン英語モジュールの前半の「独自スクリプト」の動画にみられるフィリピンの社会と文化が表れている語の一部を示す。

表 2 フィリピン英語モジュールにみられる社会と文化を表す語と表現の説明例

動画	使われている語・表現	説明
#1	pamanhikan	"pamanhikan"は、フィリピンで新郎側から新婦側への正式な結婚の申し込みのこと。新郎が両親とともに新婦の家を訪ねて正式に結婚を申し込む。日本の結納に近い。「パマニカン」
#2	kare-kare	"kare-kare"はフィリピン料理の一つで、ピーナッツバターがベースとなっている煮込み料理。牛肉、チンゲン菜、ナスが一般的な具材だが、鶏肉やシーフードを入れることもある。
	carinderia	"carinderia"はフィリピンの大衆食堂のこと。ご飯とおかずを選び、食事をすることができる。「カリンデリア」

#3	jeepney	"jeepney"とはフィリピンの乗り合いバスのこと。「ジプニー」
	piaya	"piaya"はフィリピンのお菓子で、小麦粉でできた薄皮でマスコバト糖の餡を包んだもの。バコロドとその周辺地域で人気のお菓子。
#4	pancit	"pancit"「パンシット」はフィリピンでは一般的な麺料理の一つで、焼きそばのようなもの。中国からの移民が広めた。
#5	adobo	"adobo"はフィリピン料理の一つで、肉と野菜を醤油や酢で味付けして炒めたもの。
#8	dirty ice cream	"dirty ice cream"とはフィリピンの路上でソルベテロスというアイス売りが移動式の屋台で売っているアイスクリームのこと。スーパーで売っているブランドのアイスクリームと比べて工場で作られていないものなので「汚い」というイメージがついてしまい、このような名前がついた。昔懐かしの味ということでこちらを好むフィリピン人も多い。
#10	Boracay	"Boracay"はフィリピン中部に位置する島のこと。人気のある観光地・リゾート地の一つ。
	Underground River	"Underground River"はパラワン島のプエリト・プリンセサ地下河川国立公園にある全長 8.2km に及ぶ世界最大級の地底河川のこと。洞窟内をボートで移動して河川を見学するコースが人気。
#11	Baguio	"Baguio"はフィリピン北部ルソン島のコンディリエラ行政地域にある都市のこと。
	dirty kitchen	"dirty kitchen"は住み込みのメイドが使うキッチンのこと。フィリピンでメイドを雇う家庭の場合、家主のキッチンとメイドのキッチンを分けることがある。
#13	Paracetamol	"Paracetamol"はフィリピンで一般的に使用されている解熱鎮痛剤のこと。「パラセタモール」
#16	houseboy	"houseboy"は"house"と"boy"を組み合わせた語で、「(男性の)ハウスキーパー、お手伝いさん」の意味。
#18	ML	"ML"は"Mobile Legend"の略。若者に人気のあるスマートフォンゲームのこと。

フィリピン英語モジュールでは“kare-kare”や“pancit”などフィリピン固有の食べ物やフィリピン国内の観光地などの地名が盛り込まれている。フィリピン固有の乗り物として有名な「ジプニー」は動画#3の会話に出てくるだけでなく、動画#1の背景写真にも使われている（図 3）。

KANDA×TUFUS 英語モジュール「アジア英語版」にみる社会的・文化的特質：
 インド、フィリピン、マレーシア版を中心に（矢頭典枝）
 Social and Cultural Features of Asian Englishes as seen in the KANDA×TUFUS English Modules:
 Emphasis on the Indian, Philippine and Malaysian Versions (Norie Yazu)

The screenshot shows the user interface of the KANDA×TUFUS English Module. At the top, it indicates the user is in the 'フィリピン英語' (Philippine English) section, lesson #01 'あいさつする' (Greeting). The interface includes a search bar, a status indicator, and controls for text and movie display, both set to 'ON'. There are also checkboxes for '英語' (English) and '日本語' (Japanese). The main content area is split into two panels: 'TEXT' on the left and 'MOVIE' on the right. The 'TEXT' panel contains a dialogue between two characters, A and B, with Japanese and English text. The 'MOVIE' panel shows a video of two women talking on a street in front of a yellow and blue jeepney.

図 3 フィリピン英語モジュール「#01 あいさつする」の動画
 (http://labo.kuis.ac.jp/module/module/en_ph.html#/jp-01)

フィリピンでは、高所得者に限らず一般家庭でも住み込みまたは通いのメイドを雇うことは珍しくなく、海外にも積極的にメイドを派遣していることが知られている。フィリピン英語モジュールの動画#11では、集合住宅に住む男性がメイドに掃除を依頼するという場面設定でフィリピンのメイド文化を紹介している（図 4）。また、動画#16 では“houseboy”と呼ばれる男性のお手伝いさんにも言及している。

The screenshot shows the user interface of the KANDA×TUFUS English Module for lesson #11 '依頼する' (Requesting). The interface is similar to the previous screenshot, with the 'TEXT' panel containing a dialogue between a man (B) and a woman (A) in a hallway. The 'MOVIE' panel shows a video of the same two characters in a hallway setting.

図 4 フィリピン英語モジュール「#11 依頼する」の動画
 (http://labo.kuis.ac.jp/module/module/en_ph.html#/jp-11)

3.3. マレーシア英語モジュール

表 3 は、マレーシア英語モジュールの前半の「独自スクリプト」にみられるマレーシアの社会と文化が表れている語の一部を示す。

表 3 マレーシア英語モジュールにみられる社会と文化を表す語と表現の説明例

動画	使われている語・表現	説明
#1	tuition	"tuition"は"tutoring school"の意味で、放課後に生徒が通う学習塾あるいは家庭教師のこと。試験科目の学習サポートが行われる。
#3	baju kurung	"baju kurung"はマレーシアの女性用の伝統衣装のこと。「バジュクロン」
#4	Kuantan	"Kuantan"はマレーシアのパハン州にある州都のこと。「クアantan」
#6	rendang	"rendang"は伝統的なマレー料理で、鶏肉あるいは牛肉をココナッツミルク、唐辛子、ハーブとスパイスで煮込んだもの。「ルンダン」
	Raya	"Raya"はインドネシア語で「偉大な」という意味の語で、この場合はイスラム教の断食月が明けたお祝いの期間のことを表す。「ラヤ」
#8	Pavillion	"Pavillion"はクアラルンプールの繁華街ブキッピンタンにあるショッピングモールのことで、高級ブランド店が多く入っている。
#9	Hartamas	"Hartamas"はクアラルンプールにある高級住宅街や富裕層向けの施設がある地域のこと。「ハルタマス」
	Government school	"government school"は"public school"の意味。「公立学校」
	Cannot afford international school.	"Cannot afford international school."は"I can't afford to pay tuition for an international school."の意味。「インターナショナルスクールの学費を払う余裕がない」
#10	Legoland	"Legoland"は"Legoland Malaysia Resort"の意味で、2012年にアジアで初めてオープンしたレゴランドのテーマパークのこと。「レゴランド」
	nasi kandar	"nasi kandar"はマレーシア北部の料理で、カレーとご飯に好みのおかずをのせたワンプレート料理のこと。「ナシカンダー」
	Georgetown	"Georgetown"はペナン島の中心街のこと。「ジョージタウン」
	Batu Feringgi	"Batu Feringgi"はジョージタウン郊外にあるビーチのこと。「バトゥ・フェリングギ」
#11	can send me to the LRT Station tomorrow at seven?	"can send me to the LRT Station tomorrow at seven?"は"can you send me to the LRT Station tomorrow at seven?"の意味。「明日の朝7時にLRTの駅に送ってくれないかな」 "LRT"は"Light Rail Transit"の略で、クアラルンプールの主要なスポットを結ぶ路線のこと。「軽量高架鉄道 (LRT)」
	Kelana Jaya station	"Kelana Jaya station"はLRTのケラナ・ジャヤ線の駅の一つ。「ケラナ・ジャヤ駅」
	Grab	"Grab"は東南アジアのUberともいえる配車サービスで、アプリのこと。ここでは「Grabで車を呼んで乗る」という動詞として使われている。
#14	JB	"JB"は"Johor Bahru"の略で、マレー半島南端にある都市。シンガポールの対岸にある。
	SmartTag	"SmartTag"はタッチアンドゴー・カードを挿入する装置のことで、日本で高速道路のETCレーンを利用する際に必要となるETCカードを入れる装置のようなもの。
	Touch'n Go card	"Touch'n Go card"はマレーシアで高速道路の料金所を通過する際に必要となるカードのこと。日本のETCカードのようなもの。
#16	Masjid Jamek	"Masjid Jamek"は1909年に建造されたクアラルンプールにある最古のモスクの一つである。「マスジッド・ジャメ」

	Sri Maha Mariamman Temple	"Sri Maha Mariamman Temple"は1873年に建造されたクアラルンプール最古のヒンドゥー教の寺院のこと。「スリ・マハ・マリアマン寺院」
	Central Market	"Central Market"はクアラルンプール中心部に位置する巨大なショッピングモールのこと。「セントラルマーケット」
#18	Durian kan heaty!	"Durian kan heaty!"は"Durians are so heaty!"の意味。「ドリアンで（体が）熱くなるよ！」 "kan"はマレー語で"so"の意味。「すごく」
	durian skin	ドリアンそのものも強烈な匂いがするが、食後も口や皮膚から独特の匂いがすることがある。そのため、食後の口臭を抑制するために、ドリアンの皮の内側の白く柔らかい部分に水を注いで飲む、あるいは匂いがいをする。手の消臭のためによく手洗いをすることも併せて行うことが多い。
#20	Chindian	"Chindian"は中国系とインド系の両親を持つ人物のこと。「チンディアン」
	Mat Salleh	"Mat Salleh"は"Caucasian"の意味で、コーカソイド系の人々のこと。「マツサレー」

マレーシアは、三大民族のマレー系、中華系、インド系によって構成される。人口の約7割を占めるマレー系が多数派であるが、少数派の中華系が経済活動において優勢であり、そのため、マレー系を優遇する条項がマレーシアの憲法にある。マレーシア英語モジュールでは、こうした多文化社会マレーシアの社会事情、宗教、文化についての言及がみられる。まず動画#3でマレー系の伝統衣装「バジューロン」について登場人物が話している。また、動画#6では伝統的なマレー料理の「ルンダン」とイスラム教の断食月が明けたお祝いの期間「ラヤ」について話している（エラー! 参照元が見つかりません。）。

The screenshot displays the user interface for the English module. At the top, there are navigation elements including the university name (神田外語大学 × 東京外国語大学 英語モジュール) and the module title (マレーシア英語). A language selector is set to JP (Japanese) with a progress indicator of 06. Below this, there are controls for '能力についてたずねる' (Ask about ability), including a status indicator and buttons for 'テキスト表示' (Text display) and 'ムービー表示' (Movie display), both set to ON. There are also checkboxes for '表示/非表示切替' (Show/Hide toggle) for '英語' (English) and '日本語' (Japanese). The main content area is split into two panels: 'TEXT' on the left and 'MOVIE' on the right. The 'TEXT' panel shows a dialogue transcript with alternating lines for characters A and B. The 'MOVIE' panel shows a video player with a play button, a progress bar, and volume controls. The video shows a man in a pink shirt and a woman in a hijab and patterned jacket talking in a museum-like setting.

図 5 マレーシア英語モジュール「#06 能力についてたずねる」の動画
(http://labo.kuis.ac.jp/module/module/en_ms.html#/jp-06)

また、動画#16 では、クアラルンプールにある最古のモスクの一つ「マスジッド・ジャメ」が話題にのぼり、観光客はイスラム教徒の礼拝の時間にモスクに入ってはならないというルールについて言及している。また、同じ動画でヒンドゥー教の「スリ・マハ・マリアマン寺院」も話題にのぼり、寺院には土足で入ることが禁止され、入るときに靴を脱いで入り口のラックに靴を置くことになっていることも言及されている。

動画#18 では、マレーシアを代表する果物ドリアンが話題に上がり、ドリアンを食べすぎて具合が悪くなった男性に対して、女性がドリアンには体を温める効果があると注意している。また、この女性のセリフでは、ドリアンの果実を外したあとの皮のくぼみに水を入れて飲めば体の火照りが抑えられること、さらに、その水で手を洗うとドリアンのおいが取れる、というマレーシアの民間伝承も紹介されている。

4. 「共通スクリプト」におけるアジア英語版の変更点

後半の「共通スクリプト」の20会話（動画#21-40）は基本的に同じスクリプトであるが、各英語変種間で異なる社会事情と文化が表れる点のみを変更した。こうすることによって、発音や語彙の違いのみではなく、各国の社会的・文化的特質をはっきり対比させることができる。表4は、欧米の英語モジュールとシンガポール英語モジュールの動画#25、#32、#38に表れる各英語変種固有の語や設定の例を示した矢頭（2018a）の表3と表4にインド、フィリピン、マレーシア版の例を加筆し、対比させたものである。

表4 「共通スクリプト」#25、#32、#24、#26における各英語変種固有の語や設定の例

英語変種	#25			#32	#24	#26
	商業施設	大規模セール	注文した飲食物	余暇の場所	引っ越し先	スポーツ観戦など
アメリカ英語	Central Plaza	Black Friday Sales	tea	Malibu	New York	baseball game
イギリス英語	Churchill Square	January Sales	tea	Hove	London	footie
豪英語	Myers	Boxing Day Sales	flat white	Sorrento's back beach	Melbourne	footy
NZ 英語	Kirkcaldie & Stains	New Year's Day Sales	long black	Mount Taranaki	the Waikato	the ABs
カナダ英語	Eaton's Centre	Boxing Day Sale	double-double	Grande Prairie	Vancouver	hockey game
アイルランド英語	Stephen's Green Centre	January Sales	tea	Brittas Bay	Galway	hurling game
シンガポール英語	Ion	GSS	teh tarik	Punggol	Melbourne	zoo
インド英語	Big Bazaar	Diwali	Samosa	Dharamshala	Bangalore	Dolls Museum
フィリピン英語	SM	the Year-End Sale	kapeng barako	Baguio	Cavite	basketball game
マレーシア英語	Mid Valley	Raya Sale	teh tarik	Langkawi	Kuchin	football

例えば動画#25では、商業施設、大規模セール、カフェで注文する飲食物をその国特有のものにしている。インド英語版では、それぞれ Big Bazaar、Diwali、Samosa、フィリピン英語版では SM、the Year-End Sale、kapeng barako、マレーシア英語では Mid Valley、Raya Sale、teh tarik に変えている。表4のイン

ド、フィリピン、マレーシア版のそれらの語の説明を表 5 に示す。#26 では、雛形となったアメリカ英語版では「子供を連れて当該国の人気スポーツを観戦する」という設定であり、アメリカ版では野球、イギリス版ではサッカー、カナダ版ではアイスホッケーを使ったが、アジア諸国ではこの設定が不自然であるとスクリプト作成者たちが指摘したため、シンガポール版では動物園、インド版では人形博物館とした。

表 5 「共通スクリプト」#25、#32、#24、#26 のインド、
フィリピン、マレーシア版に見られる固有の語の説明

英語変種	動画	固有の語	語彙説明
インド英語	#25	Big Bazaar	"Big Bazaar"はウォルマートのようなスーパーマーケットのこと。インド中に店舗がある。
		Diwali	"Diwali"はヒンドゥー教で新年を祝う祭りのことで、毎年10月末～11月初旬に開催される。この時期に買い物をする福を呼ぶとされている。
		Samosa	"samosa"は朝夕に食べる伝統的なインドの軽食のこと。サモサの主な材料はスパイス入りのマッシュポテトとマイダという中力粉。マイダで作った生地ポテトを入れて、油で揚げる。
	#32	Dharamshala	"Dharamshala"はインドのヒマーチャル・プラデーシュ州にある都市のこと。「ダラムシャーラー」
	#24	Bangalore	"Bangalore"はインド南部のカルナータカ州の州都。
フィリピン英語	#25	SM	"SM"は"Shoe Mart"の略で、フィリピン国内でチェーン展開をしているデパートのこと。「シューマート」
		kapeng barako	"kapeng barako"はリベリコ種のコーヒー豆を使ったフィリピン産のコーヒーのことで、コクが強く味が濃いのが特徴。「バラココーヒー」
	#32	Baguio	"Baguio"はフィリピン北部ルソン島のコンディリエラ行政地域にある都市のこと。「バギオ」
	#24	Cavite	"Cavite"はフィリピンのルソン島中西部にある都市のこと。「カビテ」
マレーシア英語	#25	Mid Valley	"Mid Valley"は"Mid Valley Megamall"の意味で、クアラルンプールにある巨大なショッピングモールのこと。
		Raya Sale	"Raya"はマレー語で「偉大な」という意味の語で、"Raya sale"はイスラム教の断食月が明けた後に開かれるセールのこと。
		teh tarik	"teh tarik"は「引いたお茶」の意味で、準備の際に飲み物を「引く」動作で注ぐことに由来する。温かいミルクティーでマレーシアの屋台やレストランでよく見かける。
	#32	Langkawi	"Langkawi"はマレーシア北西部のアンダマン海にある島のこと。「ランカウイ島」
	#24	Kuchin	"Kuching"はボルネオ島にあるサラワク州の州都のこと。「クチン」
	#26	football	"football"は"soccer"の意味。「サッカー」

また、インド、フィリピン、マレーシア版の開発にあたり、いくつかの共通スクリプトにおいて語や設定の変更を余儀なくされた。その一部を表 6 に示す。

表 6 「共通スクリプト」 #21、#26、#27、#32 における各英語変種固有の語や設定の例

英語変種	#21	#26	#27	#32
	クッキー、その他	週末に行く予定の場所	メインディッシュ	週末明けの挨拶
アメリカ英語	cookies	driving up to my parents' house	grilled clams	Nice tan!
イギリス英語	biscuits	driving up to my parents' house	steak	You caught the sun.
豪英語	bickies	driving up to my parents' house	toasted sanga	Nice tan!
NZ 英語	bikkies	driving up North to see the in-laws' at their bach in the Coramandel.	toasted sandwich	Looks like you gotta tan over the weekend!
カナダ英語	cookies	driving up to my parents' house	grilled clams	Nice tan!
アイルランド英語	cookies	driving up to my parents' house	toasties	Nice colour!
シンガポール英語	cookies	going for a family picnic at Marina Barrage	salted egg crabs	Nice tan, man!
インド英語	idli and chutney	going to my parents' house	paneer tikka	How was your weekend?
フィリピン英語	kare-kare	going to my parents's house, spend time with them, and of course cook their favorite, pinakbet.	kilawing labanos	Oh, nice shirt!
マレーシア英語	kuih	balik kampung	roast lamb	Eh, nice tan wei!

動画#21 では、雛形となったアメリカ版の「家でクッキーを焼いた」という設定に基づき、その他の欧米版とシンガポール版でも「クッキー」を使った。ただし、「クッキー」はイギリス英語では biscuits、オーストラリア英語とニュージーランド版では bickies (bikkies) と言う。しかし、インド、フィリピン、マレーシア版の開発にあたり、家でクッキーを焼くのは一般的ではないと各国のスクリプト作成者が指摘したことを受け、インド版では idli と chutney、フィリピン版では kare-kare、マレーシア版では kuih に変更した。これらの語はモジュールの中では表 7 が示すように説明されている。

動画#26 では、雛形では「両親の家に運転していき、そこで週末を過ごす」という設定だった。その他の欧米版はこの設定をそのまま使ったが、シンガポール英語を含め、アジア版では、(長距離) 運転をして両親の家で週末を過ごすことは一般的ではないとアジア各国のスクリプト作成者に指摘されたため、その部分を変更した。表 6 をみると欧米版はすべて driving up to という表現が使われているが、アジア版では使われていない。フィリピン版の文ではタガログ語の語が挿入され、マレーシア版ではマレー語の表現を使っている。モジュールの中で記述されたこれらの語と表現の説明も表 7 が示す。

動画#27 では、雛形となったアメリカ版ではレストランでよく注文するメインディッシュとしてグリルした貝料理が登場し、その他の欧米版でもステーキやサンドウィッチ (オーストラリア英語では sanga と言う) など、日本人にもなじみのある食べ物が登場した。しかし、アジア英語のシンガポール版では salted egg crabs (アヒルの卵を塩漬けにした味付けのカニ料理)、インド版では paneer tikka (表 7 参照)、フィリピン版では kilawing labanos (表 7 参照)、マレーシア版ではイスラム教のマレー系がよく食べる roast lamb (ローストしたラム肉) など、その国固有の食べ物に変更した。

さらに、動画#32 では、雛形のアメリカ版を開発したときには想像もしなかった変更を余儀なくされた。「週末の行楽で日焼けし、職場で日焼けした肌を褒められる」というアメリカ版の設定に基づき、他の欧米版とシンガポール版ではこの設定をそのまま使った。しかし、インド版では、インド人の肌の色の関係でこの設定が不適切であるとインド人のスクリプト作成者が指摘したため、How was your weekend? に変更した。この文はフィリピン版でも変更し、T シャツをお土産として渡して Oh, nice shirt!

と登場人物に言わせた。

表 7 「共通スクリプト」 #21、#26、#27 のインド、フィリピン、
 マレーシア版に見られる固有の語と表現の説明

英語変種	動画	固有の語	語彙説明
インド英語	#21	idli	"idli"は南インドの料理で、発酵させた米粉から作る蒸しパンのこと。朝食に食べることが多い。「イドゥリ」
		chutney	"chutney"は豆と香辛料で作るペースト状の調味料のこと。日本のふりかけのようなもの。「チャツネ」
	#27	paneer tikka	"paneer tikka"はローストしたカッテージチーズをスパイスで味付けしたインドのベジタリアン料理。「パニール・ティッカ」
フィリピン英語	#21	kare-kare	"kare-kare"はフィリピン料理の一つで、ピーナッツバターがベースとなっている煮込み料理。牛肉、チンゲン菜、ナスが一般的な具材だが、鶏肉やシーフードを入れることもある。
	#26	pinkabet	"pinakbet"「ピナクベット」はフィリピン料理の一つで、様々な種類の野菜をバゴオン（アミエビを発酵させたものをペースト状にした調味料）とナンプラーで炒めたもの。豚肉やエビを入れることもある。
	#27	kilawing labanos	"kilawing labanos"は大根を酢と香辛料で煮たシンプルな料理のこと。「キラウィン・ラバノス」
マレーシア英語	#21	kuih	"kuih"は一口サイズのデザートやお菓子のこと。マレーシアの伝統菓子であるニョニャ・クエだけでなく、ケーキ、クッキー、点心、ペーストリー、ビスケットなど一口サイズのお菓子全般に使用される語。"kueh"と表記されることもある。「クエ」
	#27	balik kampung	"balik kampung"は"go back to one's hometown"の意味で、マレー語で"balik"は「家に帰る」で、"kampung"は「故郷」という意味。「帰省（郷）する」

5. おわりに

アジア英語モジュールの第一弾となったシンガポール英語モジュールと先に開発した6つの欧米版の英語モジュールを比較した矢頭（2018a）では、シンガポール英語モジュールはシンガポールの社会的・文化的特質を色濃く反映し、シンガポール英語には欧米版にはみられない他の言語（中国語とマレー語）からの語彙的・音韻的・語法的要素が転移しているため、欧米版とはかなり異なったモジュールに仕上がったと論じ、具体例を示した。本稿では、その後開発したインド版、フィリピン版、マレーシア版の社会的・文化的特質を抽出することによって、これらがどのような点において欧米の英語変種版と異なったモジュールに仕上がったのか、という点について具体例を示して解説した。その結果、シンガポール英語モジュール以上に社会的・文化的特質が色濃く反映したモジュールに仕上がった。なお、これらの三つのアジア版英語モジュールにおいても民族的・言語的多様性に基づく言語要素の転移がみられたが、それらの音韻的、語彙的、語法的特徴については、個別に分析しても壮大なスケールの研究となるため、稿を改めたい⁶。

インド版、フィリピン版、マレーシア版がシンガポール版と根本的に異なる点の一つ指摘したい。それは、これらの英語モジュールにみられるような英語による会話が実際に社会で広く聞かれるのはシンガポールのみだという点である。英語の位置づけが、これらの4つのアジア諸国において異なるからである。4つの公用語（英語、華語、マレー語、タミル語）を有するシンガポールのみが英語を第一公用語

⁶ インド英語モジュールにみられるインド英語の発音の特徴についてはすでに論考がある（関屋、矢頭、2020）。

とし、社会の共通語および学校教育の言語として公的に定め、英語を正しく話すことを奨励する国策まで施行している⁷。他方で、インドとフィリピンでは英語が社会の共通語になっていない。インドでは、英語は準公用語的な扱いを受け、公的部門だけでなく、教育、商取引、メディアなど社会で広く使用され、エリート層の共通語として使われているものの、英語を話せるインド国民は人口の約 10%のみであり、彼らの共通語はヒンディー語をはじめ、各地域の多様なインド諸語である（関屋、矢頭、2020）。フィリピンはフィリピン語（タガログ語の標準形）とともに英語を公用語とし、英語話者は多いが、フィリピン国民の共通語はタガログ語をはじめ、国民が母語とする各地域の多様な現地語である。マレーシアは、かつては英語を公用語としていたが、現在ではマレー系優遇策によりマレーシア語（マレー語）が公用語として定められ、大学教育とビジネスでは英語が重視されるものの、社会の日常的な共通語としては英語よりもマレーシア語が支配的になっている。したがって共通語として最も英語が話される国はシンガポールであり、若年層を中心に英語を母語とする国民が増加している現象もみられる（矢頭、2015）。裏を返せば、特にインド版とフィリピン版の英語モジュールに見られる英語による会話は通常の日常会話では生じない。

アジア版では、日本人にはなじみのないアジアの食文化、衣装、慣習、社会事情、宗教などが登場し、さらにアジア英語には他の言語からの語彙的・音韻的・語法的要素が転移しているため、学習者が理解できるように、これらを説明する記述が欧米版に比べて圧倒的に多くなった。CEFR をアジア諸語に適応する手法を課題とする本科研では、重要項目として「アジア諸語の社会的・文化的特質の補足説明 (Supplements)」を打ち出し、各言語の社会・文化的特質を踏まえた、Descriptors を適用して能力段階を判断する上で考慮すべき事柄が具体的に付記することを提案している（富盛、2019）。CEFR のアジア諸語への適用を進めるにあたって、アジア諸国の多様な社会的・文化的特質に合わせて変容させる柔軟性をもつことが重要だと考えられるため、本稿で論じた筆者の英語モジュール開発研究の軌跡が本科研の今後の展開に示唆する点があろう。

参考文献

<英文>

Kachru, B. B. 1985. "Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the Outer Circle," in R. Quirk and H. Widdowson (eds.), *English in the World*, pp. 11-30. Cambridge University Press.

<和文>

関屋康、矢頭典枝、フィリップ・マーフィー. 2015. 「KANDA×TUFS 英語モジュール ー開発の意義と特徴ー」『グローバル・コミュニケーション研究』第 2 号、神田外語大学、pp.1-17.
https://www.kandagaigo.ac.jp/kuis/labo/gci_top/common/pdf/gcs_2015/gcs_001-017.pdf

関屋康、矢頭典枝. 2020. 「KANDA×TUFS 英語モジュールにみるインド英語の発音の特徴」『言語教育研究』第 30 号、神田外語大学、pp.99-133.
https://kuis.repo.nii.ac.jp/?action=repository_uri&item_id=1712&file_id=22&file_no=1

富盛伸夫. 2019. 「社会・文化的特質を考慮したコミュニケーション能力評価法をめぐって：アジア諸語版の試み (2018-2019) ーアジア諸語を対象にした CEFR 受容で見えてきたものと捉えがたいものー」『アジア諸語の言語類型と社会・文化的多様性を考慮した CEFR 力記述方法の開発研究 ー中間報告書 (2018-2019) ー』pp.78-111.
<http://www.tufs.ac.jp/common/fs/ilr/images/kaken2020/table%20of%20contents%20JP.pdf>

⁷ シンガポールは 1999 年以降、“Speak Good English”運動をシンガポール政府主導のもとで推進している（矢頭、2015）。

KANDA×TUFUS 英語モジュール「アジア英語版」にみる社会的・文化的特質：
インド、フィリピン、マレーシア版を中心に（矢頭典枝）

Social and Cultural Features of Asian Englishes as seen in the KANDA×TUFUS English Modules:
Emphasis on the Indian, Philippine and Malaysian Versions (Norie Yazu)

矢頭典枝. 2015. 「シンガポールの言語状況と言語教育について —現地調査から—」科学研究費助成事業 基盤研究 (B) 研究プロジェクト『アジア諸語を主たる対象にした言語教育法と通言語的学習達成度評価法の総合的研究 —成果報告書 (2014) —』 pp.59-75.

http://www.tufs.ac.jp/common/fs/ilr/ASIA_kaken/_userdata//59-75_Yazu.pdf

矢頭典枝. 2018a. 「KANDA×TUFUS 英語モジュール「シンガポール英語版」にみる社会的・文化的特質」科学研究費助成事業 基盤研究 (B) 研究プロジェクト『アジア諸語の社会・文化的多様性を考慮した通言語的言語能力達成度評価法の総合的研究 —成果報告書 (2015-2017) —』 pp.59-70.

http://www.tufs.ac.jp/common/fs/ilr/site0008/_src/7176/6_yazu.pdf

矢頭典枝. 2018b. 「英語の多様性について教える観点からみるグローバル人材育成」『グローバル・コミュニケーション研究』第6号、神田外語大学、pp.73-97.

https://www.kandagaigo.ac.jp/kuis/labo/gci_top/common/pdf/gcs_2018/gcs_073-097.pdf

<英語モジュールのウェブサイト>

神田外語大学専用サイト：<http://labo.kuis.ac.jp/module/index.html>

東京外国語大学専用サイト：<http://www.coelang.tufs.ac.jp/mt/en/>

執筆者連絡先：yazu-n@kanda.kuis.ac.jp

本論文は科学研究費助成事業基盤研究(B)「アジア諸語の言語類型と社会・文化的多様性を考慮したCEFR能力記述方法の開発研究」(2018年度-2020年度、研究代表者：富盛伸夫、研究課題：18H00686)、および科学研究費助成事業基盤研究(B)「多様な英語への対応力を育成するウェブ教材を活用した教育手法の研究」(2018年度-2021年度、研究代表者：矢頭典枝、研究課題：18H00695)の研究成果のひとつとして公開するものである。

[研究ノート]

マカオのポルトガル語系話者（マカエンセ）のエスニシティ研究に関する調査報告

Report on the recent research of the ethnicity of “Macaenses”- Macanese people of Portuguese descent

内藤 理佳
Rika Naito

上智大学・慶應義塾大学・亜細亜大学 非常勤講師
Sophia University, Keio University, Asia University (Part-time Professor)

要旨: 「マカエンセ」(ポルトガル語) とは、ポルトガルが 16 世紀半ばから実質的な植民地支配を行ったマカオで誕生したポルトガル人子孫とその後裔を指す。広東語話者の中国人(漢人)が人口の 9 割を占めるマカオの中で、ポルトガル語話者であり、ポルトガルとの文化的・精神的紐帯のもとに結束していたマカエンセはエスニック・マイノリティとしてコミュニティを存続させてきた。しかし、1999 年の中国返還後、マカオの急激な中国化とともに、マカエンセのエスニシティは大きく変容し、コミュニティは存続の危機を迎えている。本稿では第一に、中国返還後のマカエンセの現状を分析する。第二に、かつてコミュニティ内で話されており、現在消滅危機言語となっているポルトガル語系クレオール語の継承活動について報告する。第三に、2006 年から行っている筆者の研究上の成果を、本科研期間以前ならびに以後に分けて報告し、今後の研究展望を探る。

Abstract: “Macaenses”(in Portuguese) are the Portuguese descendants born in Macau, where Portugal had colonial rule since the mid-16th century until 1999. In Macau, where Cantonese-speaking Han Chinese account for 90% of the population, “Macaenses”, who are Portuguese-speaking and united under cultural and spiritual ties with Portugal, have kept their community as an ethnic minority. However, after the transfer of sovereignty of Macau to China in 1999, with the rapid Sinicization of Macau, the ethnicity of “Macaenses” has changed drastically, and their community is in danger of survival. In this article, I first analyze the current situation of the community of “Macaenses”. Second, I will report on the succession of Portuguese Creole language in Macau (called Patuá or Maquista), which had been spoken within the community and now is considered as an endangered language. Third, I will report the results of my research since 2006, before and after the period of this KAKEN, and will explore future research prospects.

キーワード: マカオ、マカエンセ、エスニシティ、ポルトガル語系クレオール語 (パトゥア語またはマキスタ)

Keywords: Macau, “Macaenses”, ethnicity, Portuguese Creole language in Macau (Patuá or Maquista)

1. はじめに

マカエンセ(澳門土生葡人)とは、16 世紀半ば、ポルトガルがゴア・マラッカに次いでマカオを東アジア貿易の根拠地と定めて以降、約 450 年間にわたって事実上の植民地支配を行ったポルトガル人と、マカオならびに近隣諸国出身者との間に生まれた「マカオ生まれのポルトガル人子孫」とその後裔を指す名称である¹。

人口の 9 割以上を中国人(漢人)が占めるマカオ社会の中で、マカエンセは常にエスニック・マイノ

¹ 「マカエンセ」(macanese, 複数形はマカエンセス macaenses)はポルトガル語、「澳門土生葡人」はマカオで話されている広東語の名称である。なお、日本のテレビ番組等で使用されている英語のマカニーズ(Macanese)はマカエンセのみならず、文脈によってはマカオ生まれの中国人を含む「マカオ人、マカオ住民」を指す場合があるため、本稿では使用しない。

リティでありながら、支配階級である少数のポルトガル人との婚姻や仕事上の忠誠を通じて準支配階級としての立場を維持するとともに、「東洋のポルトガル人」として、ポルトガルとの強い文化的・精神的な紐帯を基盤としたエスニシティ²のもとにコミュニティを存続させてきた。しかし 20 世紀以降、中国とポルトガルで起こったさまざまな社会変動と、1999 年 12 月のマカオ中国返還の影響によって多数のマカエンセがディアスポラとして海外移民の道を選び、現在、世界規模ではマカオ在住者よりも海外在住者のほうがコミュニティの多数派を占めている³。

筆者は 1996 年から約 10 年間、ポルトガル外務省の外郭団体カモンイス・インスティトゥート(Instituto Camões)の日本支部であったポルトガル文化センター（ポルトガル大使館文化部）に職員として勤務した。当時、東アジアの文化センターは在マカオの東洋ポルトガル院(Instituto Português do Oriente) が統括しており、マカオ関連の業務やマカオからの訪日団の受け入れに携わる中で、明らかに東洋系の風貌を持ちながら、ポルトガル人としての強いエスニック・アイデンティティを持つマカエンセたちに出会った。それをきっかけに 2006 年から中国返還後のマカエンセのエスニシティの変容に関する研究を開始し、2008 年 3 月、初めてマカオで約 2 週間のフィールドワーク（聞き取り調査）を実施した。その際、わずか返還 8 年後のマカオ社会において中国化が急速に進むとともにポルトガルの「痕跡」が消失しつつあることを痛感した。マカエンセ・コミュニティにおいて、それが如実に表されていたのが若い世代の教育言語の変化であった。返還前、マカオ生まれのポルトガル人子孫であること以外に、マカエンセの必要条件のひとつとして考えられていたのが「ポルトガル語で教育を受け、ポルトガル語を話す（多くの場合母語とする）」ことであった。ところが、香港とならぶ中国特別行政区のひとつとして生まれ変わり、ラスベガスをしのご勢いで成長し続けるギャンブル産業やユネスコ世界遺産の街並をセールスポイントとした世界的な観光地となったマカオにおいて、中国語が第一言語⁴、次いで英語が重要視されるようになり、親の世代がポルトガル語教育を受け、ポルトガル語を母語としていても、子女の教育言語を英語または中国語に転換するマカエンセの家庭が急増していた。若い世代の教育言語がポルトガル語でなくなることにより、ポルトガルとの精神的なつながりやポルトガル文化への興味関心が薄れ、かつてマカエンセ・コミュニティが中心となっていたカトリック祭事に参加するマカエンセの若い世代も少なくなり、コミュニティはかつての集結力を失って、2008 年当時、聞き取り調査を行ったマカエンセたちの多数がコミュニティの将来を悲観視していた。筆者自身も、マカエンセ・コミュニティの「中国人化」が加速していく中、彼らがポルトガルの価値観やポルトガルとの紐帯を守り続けることは非常に困難であり、現体制の継続（一国二制度）が約束されている 50 年間で終了する 2049 年以前に、マカエンセ・コミュニティとそのエスニシティは事実上消えていく可能性が大きいのではないかと考察した⁵。

² 「ポルトガルとの強い文化的・精神的な絆が自らのエスニック・アイデンティティの中核にある」という独特の精神性を、マカエンセはしばしば「ポルトガル性」「ポルトガルのもの」を意味するポルトガル語の造語「ポルトガリダーデ」(portugalidade)で表現する。

³ 「マカエンセ」というエスニシティは統計上には現れない。世界に散在するマカエンセの総数に関する統計は存在せず、研究者によって 2 万人～15 万人と大きな幅がある。最新のマカオの人口統計は 2016 年に実施され、エスニシティ人口別で「ポルトガル系」と申告した住民は総人口 650,834 人の 1.8%にあたる 11,715 人であったが、その中には近年増加傾向にある、経済が低迷するポルトガルからマカオに出稼ぎに来たポルトガル人が含まれている。筆者はマカオ以外にカナダ、アメリカ、ブラジル、オーストラリア、香港、ポルトガル、イギリスに設置されているマカエンセ協会の会員総数が 4 千人強であることから推計して 4~5 万人（マカオに 1 万人弱、マカオ域外に 2~3 万人）と考えている。

⁴ 中国返還以前、マカオの公用語はポルトガル語のみであったが、返還後は中国語・ポルトガル語の二か国語が公用語となった。

⁵ 内藤理佳.2009.「中国返還後のマカエンセ (Macaenses) のアイデンティティの変容—マカオ在住のマカエンセ 16 名の聞き取り調査から—」放送大学大学院修士論文。

2. マカオのポルトガル語系クレオール語の継承活動

大航海時代と呼ばれたヨーロッパ人による海外進出の時代、ポルトガル人は「新発見」した世界の諸地域において、ポルトガル語を現地における国際共通語（リングア・フランカ）とした。16世紀半ばから極東貿易の拠点としてポルトガル人が定住し、事実上の植民地支配を行ったマカオにおいても同様であった。当時、マカオには現地の中国人のほか、インド・マレーシアなどのアジア諸国やアフリカ出身のさまざまなエスニック集団の人々が混在していた。ポルトガル人および母語が異なるエスニック集団との間のコミュニケーションツールとしてポルトガル語文法が単純化されたピジン言語が生まれ、広東語・マレー語・英語・コンカニ語・タミル語・サンスクリット語・ペルシャ語・アラビア語・ヒンドゥー語・オランダ語・スペイン語・フランス語・ドラヴィダ語・日本語⁶など、多様な言語の語彙と文法体系を持つクレオール語となり、マカエンセ・コミュニティの話し言葉として受け継がれてきた。同言語を指す最も古い名称であるパトゥア（*Patuá, Patoá*）の語源はフランス語で「農村のことば」を表す *Patois* とされているが、その理由は定かではない。コミュニティ内ではマカエンセそのものを指す言葉でもある「マキスタ」（*Maquista, Macaista*）が一般的に使用されている。また、パトゥア語で「マカオで話されているキリスト教徒の言葉」を指すパトゥア語「パピア・クリスタン・ディ・マカウ」*Papiâ Cristám di Macau* や「話し言葉」を意味する「パピアサン」*Papiaçám* などの名称もある。

1887年、中国（清）とポルトガルの間には結ばれた葡清友好通商条約によってマカオにおけるポルトガルの治外法権が公認されて以降、ポルトガルから教師（多くはキリスト教の神父）が派遣され「正統な」ポルトガル語教育が一般化されるとともに、パトゥア語は「間違ったポルトガル語」とみなされて次第に話されなくなった。現在、パトゥア語はマカオもしくは海外在住の高齢のマカエンセの一部によって話されている、もしくは記憶されているに過ぎず、ユネスコ指定の消滅危機言語のひとつとなっている。

コミュニティ存続の危機的状況のもと、中国返還の数年前から、パトゥア語を豊かなマカオ文化の一要素として再認識させようとする継承運動が在マカオのマカエンセ関連団体を中心に行われてきた。その代表的な人物が「アデー」の愛称で知られたパトゥア語詩人、ジョゼ・ドス・サントス・フェレイラ（1919-1993）である。アデーは多くの詩・演劇・オペレッタなどさまざまな作品を執筆し、ラジオやテレビ番組を通してパトゥア語の朗読を行った。1993年、パトゥア語によるアマチュア劇団が設立され、アデーも発起人の一人であったが、病気により初回公演を待たずに死去し、劇団の将来は当時、マカエンセ・コミュニティの重鎮のひとりであった小説家で弁護士のエンリケ・デ・セナ・フェルナンデス（1923-2010）の長男ミゲル・デ・セナ・フェルナンデス（1961~）に託された。父と同様ポルトガルで法学を修めマカオで弁護士として活動しているミゲルは、現在マカエンセ・コミュニティのリーダー格のひとりとして、マカエンセ協会（*Associação dos Macaenses*）会長をはじめさまざまな関連団体の要職を兼任し、パトゥア語劇団主宰として作品制作から演出まで全てをこなし、毎年5月にマカオで開催される国際文化フェスティバルに参加してパトゥア語演劇公演を定期的に行っている。

また、パトゥア語はマカエンセの伝統家庭料理の名称にも多用されている。マカエンセ料理⁷は、ポルトガル料理をベースにして、アフリカ、インド、マレー（インドシナ）、そしてマカオ地元の広東料理の原材料やスパイス、料理法を混合させたいわゆる「究極のフュージョン料理」である。かつて、各家庭に伝わる秘伝のレシピとして門外不出の料理であったが、20世紀後半に商業化されてマカエンセ料理を提供するレストラン⁸が軒を並べるようになった。マカエンセ関連団体のひとつであるマカエンセ・ガス

⁶ パトゥア語の語彙の中には、17世紀、鎖国後の日本からマカオに逃れ、一時的に滞在していた日本人キリシタンが使っていたと思われる言葉から、「キマン（着物）」*quimám* 「アワビ」*auábe* 「ミソ」*missó* などがある。

⁷ 日本では「マカオ料理」の名称で紹介されることが多いが、マカオ住民の9割を占める中国人の家庭料理ではないため、筆者は「マカエンセ料理」という名称を使用する。

⁸ 実際にはポルトガル料理のメニューの一部として提供されている場合が多い。

トロノミー協会 (Confraria da Gastronomia Macaense) を中心に地道に継承活動が行われてきた結果、2012年に「マカエンセ料理」と「パトゥア語演劇」がマカオ無形文化財に認定された。さらに2017年11月、「東西の民族・文化が融合し、特別な食文化を持つ都市」として、マカオが中国で三都市目となるユネスコ食文化創造都市に登録された。「特別な食文化」の中にはもちろんマカエンセ料理も含まれており、彼らの継承運動が実を結んでいることが見て取れる。

3. 本科研期間以前の研究上の成果について

2014年、筆者はそれまでのマカエンセのエスニシティに関する研究と聞き取り調査の内容をまとめた書籍⁹を出版した。また同年から3年間にわたり、上智大学外国語学部ポルトガル語学科の3・4年生対象の選択科目「総合ポルトガル語」を担当し、マカエンセによってポルトガル語で書かれた20世紀文学作品を日本語に翻訳しながら背景となるマカオ社会を理解するという内容の授業を行った。マカエンセ文学は一般的に難解であると評されるポルトガル文学の流れを汲み、婉曲的な文章表現や一文が長い文章構成が多く、さらにブラジルのポルトガル語を中心に学習してきたポルトガル語学科の受講生にとって、欧州ポルトガル語の語彙や文法表現は目新しくかつ難解で、講読する以前に原文翻訳に時点で困難を感じる学生が多かった。そのため、事前に作品で使われている語彙や文章表現の詳細な解説や時代背景に関する受講生に配布してから講読を始めると、作品の内容理解が深まり、最後には「ポルトガル語という〈西洋〉の言葉を使用しながら、マカオという〈東洋〉の社会を描くマカエンセ独特の世界観に触れるのは楽しい経験だった」という肯定的な意見を得られた。

2016年、筆者は友人のマカエンセ料理研究家カルロス・カブラルが2013年にポルトガル語・パトゥア語・英語・広東語で執筆したマカエンセ料理レシピ・エッセイ集¹⁰の日本語版制作にあたり、ポルトガル語とパトゥア語の翻訳に携わった。パトゥア語の翻訳作業は困難を伴ったが、2001年にミゲル・デ・セナ・フェルナンデスが言語学者アラン・バクスターと共著で出版したパトゥア語とポルトガル語の語彙集¹¹などを参考にして実現することができた。また、前述の上智大学での担当授業で作成した翻訳教材をもとに、2017年、アデー (ジョゼ・ドス・サントス・フェレイラ) がパトゥア語で執筆した詩作品数編の翻訳を含めた4名のマカエンセによる20世紀文学作品の翻訳集¹²を出版した。

4. 本科研期間中の研究上の成果について

2018年度 (2018年4月~2019年3月)、筆者はマカオに2回、ポルトガルに1回渡航した。1度目の渡澳は5月19、20日に行われたパトゥア語演劇公演の観劇を主目的とした短期間のフィールドワークであった。2度目は11月5日、マカオ大学ポルトガル・アジア研究センター (CIELA-Resarch Center for Luso-Asian Studies) の招聘を受けて同センターポルトガル語学科主催シンポジウム “Identities in Interaction: multidisciplinary perspectives” に参加し、「翻訳におけるマカエンセの言語、文化、アイデンティティの考察」の題目で発表を行った。発表では、それまでのマカエンセのエスニシティに関する研究内容と、上智大学外国語学部ポルトガル語学科の前述のマカエンセ文学の授業メソッドと学生の反応および成果について言及した。2019年3月には在マカオのマカオ国際研究所 (Instituto Internacional de Macau)

⁹ 内藤理佳. 2014. 『ポルトガルがマカオに残した記憶と遺産—「マカエンセ」という人々』 上智大学出版。

¹⁰ Cabral, Carlos A.A. 2016. *Comê Qui Cuza? What To Eat? 何を食べようか?*, Macao. (自費出版)

マカオ域内でのみ販売されている。2016年11月、著者の来日に合わせ、マカオ観光局とポルトガル大使館の協力を得てポルトガル大使公邸でマカエンセ料理の紹介を行い、参加者に無料で同書を配布した。

¹¹ Senna Fernandes, Miguel and Baxter, Alan N. 2001. “Maquista Chapado – vocabulário e expressões do crioulo português de Macau” Instituto Internacional de Macau.

¹² Fernandes, Henrique de Senna (et al.) 内藤理佳訳. 2017. 『マカエンセ文学への誘い—ポルトガル人子孫によるマカオ二十世紀文学』 上智大学出版。

の招聘を受け、ポルトガル・アヴェイロ大学で開催された孔子学院主催の国際学会に参加し、「マカエンセと言う人々アイデンティティ、文化、言語と文学の日本語への翻訳」と題する発表を行った。ポルトガルではマカオと異なり「マカエンセ」というエスニック・グループそのものの存在が知られていないため、マカエンセの定義、歴史、現状と彼らが抱えているエスニシティ消失の問題とパトゥア語演劇、伝統料理を通じた文化継承活動に重点を置いて発表した。

また、同年3月、マカエンセのエスニシティ研究以前から行ってきた大学・社会人講座における欧州ポルトガル語（ポルトガルで話されているポルトガル語）教育の集大成として、初級から中級レベルの欧州ポルトガル語独特の文法・会話表現を発音とともに解説した参考書を出版した¹³。

2019年度（2019年4月～2020年3月）には、6月に華南学会、6月に科研（基盤B）「フランス語圏におけるパトワ(patois)概念についての歴史・地理横断的研究」¹⁴研究会で発表をする機会を得た。中国華南地域を専門とする研究者が多く所属する華南学会では「澳門土生土語話劇團（マカオのポルトガル語系クレオール語劇団）定期公演のフィールドワークから」と題し、マカエンセのエスニシティとパトゥア語の歴史と現状、さらにパトゥア語を使った演劇活動について、中国語で制作された映像資料を交えて解説した。科研発表会では「パトワ」のフランス語圏外での使用について、マカオの事例についての専門的知識の提供という形で発表を行った。

中国返還後、マカエンセ・コミュニティの衰退と消滅の危機を迎えていると言っても過言ではない状況下、2001年以降、世界のマカエンセ・コミュニティの紐帯を強める目的のもと、3年に一度、マカオを会場としてマカエンセ世界大会が行われており、マカオ中国返還20周年直前の2019年11月23日から29日にかけて、返還後第7回目となるマカエンセ・コミュニティ世界大会が開催された。基本的にマカエンセとその関係者のみを対象とする大会であるが、筆者はマカエンセ研究者として前大会（2016年）に初めて参加を許可され、この年、常任理事会以外の大会プログラムに参加することができた。本大会の参加者は総計1,310人、うち海外からの参加者971人、マカオからの参加者339名であった。2017年にマカオがユネスコ食文化創造都市に登録されたことを受け、マカエンセの伝統家庭料理（マカエンセ料理）にフォーカスを置き、マカエンセ料理に関する講演会やマカエンセ・コミュニティ協会対抗の料理コンクールが開催された。また、2019年2月に中国が発表した、広東省・香港・マカオの3地域11都市を統合し世界のベイエリアとして発展させることを目標とした「グレートベイエリア構想¹⁵」の中でマカオが担う重要な役割が大会全体を通じて強調された。

筆者は本大会にはあくまでオブザーバーという立場で参加しており、特に研究発表の予定はなかったが、マカエンセ研究者として唯一の日本からの参加ということで地元テレビ局（TDMポルトガル放送）から依頼され、急きょインタビュー番組に出演することになった¹⁶。思いがけない体験ではあったが、これまでの自分のマカオ地域研究や日本におけるポルトガル語教育の現状、今後の展望などを自分の言葉で話すことで、さらなる研究意欲をかきたてられた。

5. おわりに

コロナ禍に襲われた2020年度は予定していたマカオでのフィールドワークを実施できず、実質的な研究成果を残すことができなかった。しかし、これまでまったく日本で知られていなかったマカエンセ

¹³ 内藤理佳.2019.『ポルトガルのポルトガル語』白水社.

¹⁴ 研究代表者：佐野直子（名古屋市立大学）.

¹⁵ 中国広東省（9都市）・香港・マカオをベイエリアの中核として位置づけ、面積約56,000km²（東京湾地域の約1.5倍）、人口約7,100万人、GDP規模約1.6兆米ドルの地域（数字は2018年末）を国際金融・輸送・貿易の三大センターとし、2022年までに世界的ベイエリアとしての基礎を形成し、2035年までに完成してGDP規模で東京・ニューヨークを追い越そうとするものである。<https://www.bayarea.gov.hk/>（2021年3月17日確認）

¹⁶ 2019年11月27日TDMマカオポルトガル語放送ニュース。

の存在が、少しずつメディアに取り上げられ、「マカエンセ」という名称を使って紹介されるようになって¹⁷ことを受け、マカオで限定販売されているパトゥア語演劇公演のDVDや、YOUTUBEにアップされたマカエンセのエスニシティに関する映像資料の日本語字幕の作成に取り組んでおり、最終的に大学・社会人教育の教材として役立てたいと考えている。また、今後もマカオ在住のマカエンセのみならず、ディアスポラのマカエンセたちとのコンタクトを維持し、実際に各地を訪問しフィールドワークを行なうという長期的目標を掲げ、2022年の世界大会にも継続して参加することで、引き続きコミュニティの動向を追いながら、引き続きマカエンセのエスニシティ研究を継続していきたいと考えている。

参考文献

- Amaro, Ana Maria (1988). *Filhos da Terra. Review of Culture* No.20 (2nd series) July/September 1994, English Edition, Instituto Cultural de Macau, pp.13-67.
- Cabral, João de Pina and N. Lourenço (1993). *Em Terra de Tufões – Dinâmicas da Etnicidade Macaense*, Instituto Cultural de Macau.
- Costa, Francisco Lima da (2005). *Fronteiras da Identidade: Macaenses em Portugal e em Macau*, Fim de Século-Edições, Sociedade Unipessoal, Lda.
- 内藤理佳. 2009. 「中国返還後のマカエンセ (Macaenses) のアイデンティティの変容 – マカオ在住のマカエンセ 16名の聞き取り調査から –」 放送大学大学院修士論文.
- 内藤理佳. 2014. 『ポルトガルがマカオに残した記憶と遺産 – 「マカエンセ」という人々』 上智大学出版.
- Cabral, Carlos A.A. (2016). *Comé Qui Cuza? What To Eat? 何を食べようか?*, Macao. (自費出版)
- Senna Fernandes, Miguel and Baxter, Alan N.(2001). *Maquista Chapado – vocabulário e expressões do crioulo português de Macau*, Instituto Internacional de Macau.
- Fernandes, Henrique de Senna (et al.) 内藤理佳訳. 2017. 『マカエンセ文学への誘い – ポルトガル人子孫によるマカオ二十世紀文学』 上智大学出版.

執筆者連絡先 : linda@muj.biglobe.ne.jp, r-naito@sophia.ac.jp

本稿は科学研究費助成事業基盤研究 (B) 「アジア諸語の言語類型と社会・文化的多様性を考慮した CEFR 能力記述方法の開発研究」 (2018 年度-2020 年度、研究代表者富盛伸夫、研究課題/領域番号 18H00686) の研究成果のひとつとして公開するものである。

¹⁷ NHK-BS 「おはよう日本」 ワールドレポート 「マカオ大航海時代の文化を守れ」 2018 年 12 月 15 日放映。マカエンセに関する取材は内藤が協力した。

[研究ノート]

海外の日本語学習者の動向からみえてくること —2018 年度海外の日本語教育機関調査結果をもとに—

Trends among Overseas Students of Japanese
— with a Focus on the Results of the Survey Report on Japanese-Language Education Abroad 2018 —

藤森 弘子
Hiroko Fujimori

帝京大学
Teikyo University (359, Otsuka, Hachioji-shi, Tokyo 192-0395, Japan)

要旨: 「ヨーロッパ言語共通参照枠組み (CEFR)」は 2001 年の出版以来、世界中の多くの国・地域で参照されている。日本語教育では、アカデミック日本語、ビジネス日本語、介護の日本語など主に目的別の Can-do リストに、CEFR の行動中心アプローチの影響がみられる。国際交流基金(JF)は CEFR に準拠して、日本語学習者向けの「JF 日本語教育スタンダード(JFS)」を 2010 年に公開し、その後教材等も開発している。JF は海外への JFS の普及活動をしており、その影響力は大きいと思われる。そこで、本稿では同基金による「海外の日本語教育機関調査」結果から最近の日本語教育の動向を探ることとする。まず、日本語学習者数上位 10 か国・地域の学習者の増減の背景要因を調べ、次に教育段階別に学習者数割合の傾向をみることにより、今後の日本語教育ひいては日本社会における外国語教育の在り方について検討する。

Abstract: Since being made public in 2001, the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR) has come to serve as a reference for educators in large number of countries and areas. The influence of CEFR on Japanese language education can be seen most prominently in how the action-oriented approach in CEFR is primarily reflected in the goal-delineated Can-Do lists of such pedagogical topics as academic Japanese, business Japanese, and nursing Japanese. Following the principles espoused in CEFR, The Japan Foundation released its own standardization scheme, the JF Standard for Japanese-Language Education (JFS) in 2010, followed by a series of educational materials based on the JFS. The Japan Foundation is engaged in disseminating the JFS, such that it is now a significant part of Japanese language education. With these developments in mind, this paper seeks to examine trends in Japanese language education as seen in the results of the Survey Report on Japanese-Language Education Abroad conducted by the Foundation. First, the author examines changes in the number of students of Japanese in the 10 countries/regions with the greatest number of students, and attempts to investigate the causes behind those changes, following which the author investigates the ratio of Japanese language students according to level of achievement, with the ultimate goal of examining the future state of Japanese language education, as well the state of foreign language education in Japan.

キーワード: ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR)、行動中心アプローチ、Can-do リスト、国際交流基金、2018 年度海外の日本語教育機関調査

Keywords: Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR), Action-oriented Approach, Can-do Lists, Japan Foundation, Survey Report on Japanese-language Education Abroad 2018

1. はじめに

CEFR¹は欧州評議会によって制定され、2001 年に出版された。その後、2018 年に改定・追補版 CEFR,

¹ Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment の略。

Companion Volume with New Descriptors(以下、CEFR2018)が提示された。今や世界中の多くの国・地域で CEFR の枠組みが参照されている。日本の英語教育においては、CEFR に準拠しながらもより日本人の学習に合うように「CEFR-J」が開発され、中等・高等教育等で参照されている。日本語教育においては、CEFR に準拠して、国際交流基金が日本語及び日本の社会文化により適した「JF 日本語教育スタンダード² (以下、JFS)」を開発し、2010 年に公開している。他にも、行動中心アプローチをとる CEFR の言語教育観は、アカデミック日本語³ (藤森・鈴木 2017、藤森 2019)、ビジネス日本語 (葦原 2019、葦原他 2020)、介護の日本語⁴ といった目的別評価指標にも応用されている。

本稿では、国際交流基金が 3 年ごとに調査している「海外の日本語教育機関調査」2018 年度版の結果をもとに、教育段階別 (初等・中等・高等教育) 及び学校教育以外で学んでいる日本語学習者数の割合傾向と、同基金による「日本語教育国・地域別情報⁵」をもとに当該地域での日本語教育の傾向を探ることを目的とする。最後に、日本語並びに日本における外国語教育の今後の課題について述べる。

2. CEFR の日本語教育への影響

CEFR のそもそもの目的は、第二次世界大戦後 1949 年に設立された欧州評議会が欧州内における国家間の相互理解・異文化理解を促進することであった。つまり、外国語教育をヨーロッパの平和を維持するための重要な手段として位置付けたのである (奥村他 2016)。さらに、吉岡 (2016) によれば、CEFR の目的は 2 つあるという。1 つは、欧州社会を視野に入れた目的であり、もう一つは言語教育に直接携わる者を視野に入れた目的である。前者がヨーロッパ内の人の移動をしやすくし、ヨーロッパ社会の結束性を強めることであるのに対し、後者の場合は言語教育に関わる者がそれぞれ自己の言語観・言語教育観を持つことであり、CEFR の行動中心主義の理念に基づいた教育を目指すものである。最近の日本語教育では、後者の利用が多く、日本語能力を測る際に、知識よりも運用能力を重視、すなわち「わかる」から「できる」能力観へシフトしてきている。

日本語教育への CEFR の影響を考える際、まず国際交流基金による日本語学習者向けの共通評価指標開発のために CEFR を参照したことが挙げられる。そして、CEFR の誕生の地であるヨーロッパ地域では日本語教育はどのように教えられているのかについて、日本語を教えている教師のネットワークである「ヨーロッパ日本語教師会」の取り組みについて紹介する。

2.1. 国際交流基金の役割と CEFR の概念

独立行政法人国際交流基金 (The Japan Foundation) は 1972 年に発足し、世界の様々な地域において総合的に国際文化交流を実施する専門機関である。本基金の設立目的は、「日本の友人をふやし、世界との絆をはぐくむ」ことであり、「文化芸術交流」「日本語教育」「日本研究・知的交流」の 3 部門からなる。

「JF 日本語教育スタンダード (以後、JFS)」は日本語教育の部門で、学習者の課題遂行能力と異文化理解能力を育成する実践をサポートするためのツールとして、コースデザイン、授業設計、評価を考えるための枠組みが、CEFR の考え方にもとづいて示されている。JFS の指標により、日本語の熟達度を CEFR に準じて知ることができ、他言語と比較することも可能となる。「日本語で何がどれだけできるか」という課題遂行能力をレベル指標にしており、日本語教育界には大きなパラダイムシフトをもたらした。

² <https://jfstandard.jp/top/ja/render.do?jsessionid=EF68A00B4C7B9E480049A50495E2B90F> 参照(2021 年 1 月 16 日閲覧)

³ 『JLPTUFS アカデミック日本語 Can-do リスト』は東京外国語大学によって開発された(2017)。
<http://www.tufs.ac.jp/common/jlc/kyoten/development/ajcan-do/index.html> 参照(2021 年 1 月 16 日閲覧)。

⁴ JF 日本語教育スタンダードを参照した『介護の日本語 Can-do ステートメント (KCDS)』が東アジア・アセアン経済研究センター (ERIA) の委託により、首都大学東京と国際交流基金のチームによって開発された。
<http://nihongo.hum.tmu.ac.jp/KCDS/>

⁵ <https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/index.html> 参照(2021 年 1 月 16 日閲覧)。

「～ができる」という文で表され、CEFRと同様にA1、A2、B1、B2、C1、C2の6レベルに分かれている。教育現場でコースの設計、授業の設計、評価の設計などを行う際に参照されることを想定している。JFSに準拠した教材⁶も開発し、海外拠点⁷ではJFSの普及及び現地の在外公館、教育省、学校教育機関等と連携して日本語教育支援活動が行われている。

例えば、同基金海外拠点において、JFSに準じたシラバスデザインで「JF日本語講座」が、一般成人を対象として開講されている。世界28か所で約15,000人が日本語を学んでいるという。これまでにJF日本語講座で教える現地講師が事例集⁸を出している。そこには各地域に合わせた取り組みと課題などが報告されており、実際にJFSを参照する際の参考となる。

2.2. ヨーロッパ日本語教師会(AJE)の活動

ヨーロッパ日本語教師会(以後、AJE)は、欧州各国の日本語教育の現状を把握し、情報交換や教師間の相互協力関係を築くためのネットワークであり、日本語教育の発展に寄与するという目的のもと、2009年に発足した団体である。活動としては、ヨーロッパ各国日本語教師間のネットワークの確立、ヨーロッパ日本語教育シンポジウムや研修会などを開催し、ニュースレターやその他刊行物などの発行を行っている。これまでに、欧州内での日本語教育に携わる人たちのネットワーク機関として、CEFRの浸透具合についても自ら調査を行っている(ヨーロッパ日本語教師会2005)。

その後、AJE内にあるAJE-CEFRプロジェクトのメンバーは、教員向けに『日本語教師のためのCEFR』(奥村他2016)を執筆し、CEFRをどのように参照すればよいかについて、具体例を挙げながらわかりやすく説明されているのが特徴である。CEFRはあくまでも参照のための規範であり、スタンダードではないと強調している。章立てとしては、①CEFRの基本概念的説明、②CEFRが欧州で生まれた背景、③CEFRが目指す言語教育、④CEFRが考える言語能力、⑤CEFRから教育実践へ、から構成されており、その後に実践編として実際にCEFRを参照した8つの教育実践例が紹介されている。実際の現場でどのようにCEFRを参照すればよいか具体的に提示されており、日本語教師にとって便利な参考書となっている。

3. 国際交流基金による「海外の日本語教育の現状(2020)」からみえること

3.1. 2018年度版海外の日本語教育機関調査結果の概要

国際交流基金は、1974年より海外の日本語教育の現状を把握するために、3年ごとにサーベイ調査を行っている。ちなみに、2018年度調査によれば、142か国・地域から回答を得ており、海外における日本語教育機関数(以下、機関数)は18,661機関(前回比15.3%増)、日本語教師数(以下、教師数)は77,323人(前回比20.6%増)となり、いずれも過去最多を更新している。日本語学習者数(以下、学習者数)は3,851,774人(前回比5.4%増)となり、前回調査から約20万人増加している。【図1】は国・地域別日本語学習者数を示したもので、アジア地域を中心として、環太平洋地域で学習者数が多いのが特徴であると言える。

本稿では、2018年度の調査結果のうち、日本語学習者数上位10か国・地域の学習者数の増減の傾向とその原因を考え、次に教育段階別データをもとに、どの教育段階で増減が起きているのか、その要因を探ることを目的とする。

⁶ 『まるごと』A1からB1までの教材が開発されている。(https://www.marugoto.org/about/) (2021年1月16日閲覧)

⁷ 24か国に25の海外拠点があり、国内の機関・支部、世界各国の在外公館、日本語教育機関や文化交流機関等と連携をとりながら、活動を展開している。

⁸ 「『JF日本語教育スタンダード』準拠コース事例集2014・2015ーJF日本語講座における実践ー」が以下のサイトで閲覧できる。https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/education/jf/index.html (2021年1月16日閲覧)

ったことが挙げられる。第9位のフィリピンでは、基礎教育段階を2年延長するという「Kto12」政策が法制化され、公立高校では第二外国語学習を含んだ特別カリキュラムが履修の選択肢に入ったことから増えたものと思われる。第10位のマレーシアは前回比微増となっているが、東方政策の一環として、レジデンシャルスクールにおける国際語選択科目として日本語学習がより推進され、その中等教育修了者が日本留学のための予備教育を受ける人数が増えたことが挙げられる。

一方、前回比最も減少しているのは、第7位の台湾で、第3位の韓国も減少傾向にある。両者とも急速な少子化が大きく影響していると思われる。そのほか韓国では、英語教育の強化及び第二外国語科目の必修から選択科目への変更、文系の定員を削減し、理工系の定員を増やすといった高等教育政策も減少の理由として挙げられる。第2位のインドネシアの前回比減少は、教育課程改訂により、第二外国語が必修から選択科目になったため、日本語科目の閉講やクラス規模の縮小などが影響したと思われる。第8位の米国の場合、義務教育課程であるK-12⁹段階で外国語教育予算の削減傾向が続いていることが、日本語プログラムの閉鎖や縮小へという動きにつながり微減傾向になったのではないと思われる。

以上のように、学習者数の増減には、当該国・地域の教育政策の転換や少子化といった問題が影響していることが窺える。

4. 教育段階別にみた国・地域の日本語学習者数の傾向

先にみた日本語学習者数上位10か国・地域及びその他アジアの諸地域の教育段階別傾向をみる。

4.1. 日本語学習者が初等教育に多い国・地域

オーストラリアの初等教育における日本語学習者数の割合は63.9%である（【表2】参照）。他の教育段階別に比して多くなっている。全豪統一のカリキュラム政策における外国語の必修化という方針が、学習者数にも反映されているためだと思われる。国際交流基金の調査によると、全世界の初等教育の学習者のうち、8割をオーストラリアが占めているとのことである。

オーストラリア	学習者数								
	合計	初等教育		中等教育		高等教育		学校教育以外	
		人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合
	405,175	258,794	63.90%	131,223	32.40%	11,353	2.80%	3,805	0.90%

オーストラリアは、LOTE政策（Languages Other Than English; 英語以外の言語）により、継承語・コミュニティ語としてアジアの言語を学ぶ政策をとった。日本語は80年代当時の経済力の強さから「外国語」として優先地位を得た（嶋津 2010）。中等教育での日本語教育は1970年代から行われているが、最近は他のアジアの言語（特に中国語）の人気に押され、微減傾向にある。また、高等教育では割合は少ないものの、アジアからの留学生が日本語学習者数の大部分を占めているとの報告がなされている。

4.2. 日本語学習者数が中等教育に多い国・地域

【表3】は中等教育の学習者数の割合が多い国・地域である。

インドネシアは第2位の学習者数であり、教育段階別にみると中等教育が92%を占める。韓国も中等教育が7割と多い。韓国の高校では、ドイツ語、フランス語、中国語、スペイン語の次に、1974年から

⁹ 幼稚園から高校修了までを指す。

日本語が第二外国語として加えられた。以下は、第7次教育課程にある韓国の日本語教育スタンダード（指導目標）の抜粋である。

- 1) 韓日間に資する人材を育むための基礎課程として、4 技能を扱い、バランスのとれた意思疎通能力を養う。
- 2) 日本文化への関心と理解しようとする姿勢を育てる。
- 3) 日本との交流に積極的な態度を養うこと。
- 4) 日常のコミュニケーションをとる上でのやさしい日本語を 4 技能の視点から理解し、積極性ある態度を持つ。

上記をみると、若者の交流レベルでは両国の良好な関係が期待できそうだ。それに対して、日本の学習指導要領には英語以外の外国語教育のスタンダードが明示されていない。このような文化理解を志向した指標の策定が望まれる。実際、韓国からの教員研修留学生¹⁰の成果発表では、日本映画を取り入れた教材作りに力を入れるなど、日本文化理解に比重を置いた指導シラバスを立てていた。

次に、タイでは約 8 割が中等教育の学習者である。これにはタイ教育省が中等教育機関の教育レベルを国際化に対応できる水準にすることを目標に 2010 年から設置を進めてきた World Class Standard School (WCSS) の数の増加が寄与していると考えられる。WCSS においては、文系のみならず理系においても第二外国語の履修できるようになっており、これにより学習者数が増加したと思われる。(国際交流基金 2020:35)。

【表3】中等教育の割合が多い国・地域									
インドネシア	学習者数								
	合計	初等教育		中等教育		高等教育		学校教育以外	
		人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合
709,479	7,148	1.00%	650,215	92.00%	28,799	4.10%	23,317	3.30%	
韓国	学習者数								
	合計	初等教育		中等教育		高等教育		学校教育以外	
		人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合
531,511	480	0.10%	411,255	77.40%	39,774	7.50%	80,002	15.10%	
タイ	学習者数								
	合計	初等教育		中等教育		高等教育		学校教育以外	
		人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合
184,962	4,028	2.20%	143,872	77.80%	20,506	11.10%	16,556	9.00%	
スリランカ	学習者数								
	合計	初等教育		中等教育		高等教育		学校教育以外	
		人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合
8,454	517	6.10%	6,768	80.10%	584	6.90%	585	6.90%	

スリランカは学習者数こそ少ないものの、中等教育での学習者割合が 8 割と多いのが特徴である。1979 年から高校での日本語教育が始まり、現地教員と国際交流基金の派遣専門家によって独自の教科書も開

¹⁰ 日本の国費教員研修留学生制度は、海外の中等教育機関の現職教員を 1 年半日本の大学で研修するもので、筆者はその指導教員として研修を担当した。

発されている。A レベル試験（高校卒業資格試験）の第二外国語（アラビア語、日本語、フランス語、ドイツ語、中国語、ロシア語他合わせて10言語）の選択科目になっており、学習者数はアラビア語について二番目に多いとのことである。

4.3. 日本語学習者が高等教育に多い国・地域

高等教育の学習者数が多い国として中国が挙げられる（【表4】参照）。高等教育の学習者数が全体の約6割を占め、中・上級レベルの学習者が非常に多いことが特徴である。さらに、日本語科目は3つの種類に分けられる。まず、ゼロで初めても3年次でN1に達するものが多い「日本語専攻」、中等教育で学修した外国語を継続して履修する必修科目で、到達目標はN2、N3程度である「非専攻第一外国語」、第一外国語で英語を履修したものが3年生から学習する「非専攻第二外国語」の3つである。中国の高等教育における日本語学習者の多様性が窺える。

中国	学習者数								
	合計	初等教育		中等教育		高等教育		学校教育以外	
		人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合
	1,004,625	3,892	0.4%	90,109	9.0%	575,455	57.30%	335,169	33.40%

4.4. 日本語学習者が中等・高等教育に多い国・地域

台湾・米国・マレーシアは中等・高等教育とも学習者割合が多い地域として挙げられる（【表5】参照）。中等教育から高等教育へ学習を継続する割合が高いと考えられる。米国では全米の大学入試で行われるテストの一つAP(Advanced Placement)に2006年からAdvanced Placement Japanese Language and Culture(以下AP日本語)が加わり、学習者が増えたことが挙げられる。中等日本語教育のレベル向上及び中等教育と高等教育機関のスムーズな接続が実現できている。また、AP日本語試験の合格者は大学進学後に初級レベルの日本語コースが履修免除となったり、クラスを履修せずに高校の単位が認められたりするなどの特典がある。AP日本語プログラムの導入は学習者とその保護者たちへのアピールとなっており、日本語の普及を推進している。

台湾	学習者数								
	合計	初等教育		中等教育		高等教育		学校教育以外	
		人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合
	170,159	2,574	1.50%	54,551	32.10%	70,433	41.40%	42,601	25.00%
米国	学習者数								
	合計	初等教育		中等教育		高等教育		学校教育以外	
		人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合
	166,905	17,609	10.60%	70,455	42.20%	68,237	40.90%	10,604	6.40%
マレーシア	学習者数								
	合計	初等教育		中等教育		高等教育		学校教育以外	
		人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合
	39,247	45	0.10%	19,417	49.50%	14,720	37.50%	5,065	12.90%

マレーシアでは、優秀なマレー人のための全寮制の学校で、国際語の一つとして日本語が認定され、履修されている。それに加えて、日本留学のための予備教育コースがあり、日本語学習者が増加している。台湾は、中等・高等教育とも学習者数は前回比減少傾向にあるが、日本への観光旅行などは人気が高く、学習の動機づけになっているようだ。

4.5. 日本語学習者が学校教育以外に多い国・地域

「学校教育以外」というのは、民間の語学学校や公的機関が運営する生涯教育機関、国際交流基金などが行っている一般向けの日本語講座、民間企業や公的機関がその従業員向けに行っている組織内教育、継承語教育、技能実習生の送り出し機関などが含まれている。【表6】は学校教育以外の学習者数割合の多い国・地域である。

【表6】 学校教育外の学習者数の割合が多い地域									
ベトナム	学習者数								
	合計	初等教育		中等教育		高等教育		学校教育以外	
		人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合
174,521	2,054	1.20%	26,239	15.00%	31,271	17.90%	114,957	65.90%	
フィリピン	学習者数								
	合計	初等教育		中等教育		高等教育		学校教育以外	
		人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合
51,530	1,217	2.40%	11,412	22.10%	13,508	26.20%	25,393	49.30%	
インド	学習者数								
	合計	初等教育		中等教育		高等教育		学校教育以外	
		人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合
38,100	7,983	21.00%	5,526	14.50%	7,553	19.80%	17,038	44.70%	
ミャンマー	学習者数								
	合計	初等教育		中等教育		高等教育		学校教育以外	
		人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合
35,600	21	0.10%	23	0.10%	1,760	4.90%	33,796	94.90%	
カンボジア	学習者数								
	合計	初等教育		中等教育		高等教育		学校教育以外	
		人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合
5,419	35	0.60%	1,205	22.20%	931	17.20%	3,248	59.90%	
ネパール	学習者数								
	合計	初等教育		中等教育		高等教育		学校教育以外	
		人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合
5,326	0	0.00%	0	0.00%	200	3.80%	5,126	96.20%	

まず、ベトナムでは、政府が日本語教育の拡大に積極的であることなどから、全ての教育段階において機関数、教師数、学習者数のいずれも大幅に増加している。特に、学校教育以外は全体学習者数の約3分の2を占め、大幅な増加となっており、日本での就労や現地の日系企業への就業、技能実習制度等を利用した渡日を希望する学習者が現地の日本語学校等に通うケースが多くなってきたことが要因と思われる。また、企業内でも日本語能力が高ければより良い待遇が得られるため、民間の語学センターなどで日本語を学習する人も増えているという。

フィリピンでは、近年日本語能力試験の受験者が増加しており、特に N4 の受験者の増加が著しいと

報告されている。技能実習や特定技能に学生を送り出す機関では、N4取得が渡日の条件であることなどの理由からの応募者が増えているため、今後もこの傾向が続くことが予想される。

インドでは、日印間の経済関係の緊密化が進む中で、ベトナムと同様に日系企業への就労機会の増加とそれに伴う日本語学習への需要が増していることが反映されている。

ミャンマーとネパールは、学校教育以外の学習者数がいずれも全体の9割以上を占めている。まず、ミャンマーでは、学校教育以外の日本語教育機関が400程度確認されており、2019年度より開始された「特定技能」の在留資格を見据えて、新しくクラスを開設する日本語学校も多い。例えば、ミャンマー政府の認可を受けた大手の送り出し企業のHPには、「介護以外の職種は学習時間700時間でN4レベルの口頭表現能力を身に付けさせ、介護職種は1400時間の学習時間でN3を目指す教育を提供します」とあり、性教育・給与計算試験まで行うとされる。また、「日本語教育のみならず、礼儀や「5S」(授業終了後、毎日15分間掃除を実施)、報告・連絡・相談といった、日本の実習現場で適応できる教育を行っています」とあり、日本の企業文化に適した教育を行っていることをアピールしている。

ネパールの日本語学習者の多くは、就職して仕事をしながら、または他の大学で専門の勉強をしながら日本語を学んでいる人が多く、そのため、大部分の日本語学校は、朝と夕方だけの開講となっている。多くの学習者は、私立の学校教育以外の機関で留学・就職希望者を対象とする「短期コース」を受講しており、基礎コースが修了すると日本の教育機関などに渡日する学生が多い。

カンボジアの学校教育以外の学習者数は全体の6割ほどである。最近の傾向としては、日本への研修生送りだし機関が増えており、その数は100前後だと言われている。2011年ごろから日本企業の進出が急増し、日本語学習者の採用に向けた問合せが急増しているとのことである。

以上、学校教育以外の学習者数が多くを占める国・地域の背景をみてきたが、共通しているのは、日本での就労機会や日系企業での就業を目的とした学習者数の増加である。2019年から「特定技能制度¹¹」が始まったことが、今後もこのカテゴリーの学習者が増加する傾向を促進すると言えるだろう。ちなみに、国籍・地域別特定技能在留外国人数の最も多いのはベトナムで、次いで中国、インドネシア、フィリピン、ミャンマー、カンボジア、タイとなっている¹²。

5. まとめと課題

5.1. 日本語教育へのCEFRの影響

本稿では、CEFRの影響を受けた日本語教育の例として、国際交流基金の開発した「JF日本語教育スタンダード」とヨーロッパ日本語教師会の取り組みを取り上げた。そして、国際交流基金による2018年度海外の日本語教育機関調査から、日本語学習者数上位10か国・地域を中心に、アジア地域及び豪州・米国に焦点をあて、学習者数の増減の背景及び教育段階別傾向をみた。学習者数の増減には、当該国・地域の外国語教育の選択科目から必修化への転換による増加、または、その逆による学習者数の減少、英語教育の強化といった教育政策の変化や少子化といった問題も減少に影響しているようだ。一方、豪州や米国では、アジアからの留学生が日本語科目を履修するケースが増えているとの指摘もあった。教育段階別傾向からは、中等教育の学習者が多い地域では、政府の外国語教育政策が色濃く影響していることがわかった。また、最近の顕著な傾向としては、アジア地域において学校教育以外すなわち民間の日本語学校などで、技能実習生や介護士などを目指す学習者が、渡日前教育として日本語を学ぶケース

¹¹日本政府が2019年4月に打ち出した在留資格制度のことで、特定技能制度と呼ばれる。中小・小規模事業者をはじめとした深刻化する人手不足に対応するため、人材を確保することが困難な状況にある産業上の分野において、一定の専門性・技能を有し即戦力となる外国人を受け入れていくものである。

¹²法務省出入国在留管理庁『新たな外国人材の受入れ及び共生社会実現に向けた取組』資料より。

<http://www.moj.go.jp/isa/content/001335263.pdf>(2021年1月16日閲覧)。

が増えていることである。

戦後、日本語教育の日本国内での需要が特に高まったのは、高度経済成長を遂げ、知的国際貢献としての「留学生 10 万人計画」及び「留学生 30 万人計画」によるものであった。それらの目標は既に達成されたが、次の施策として、2019 年度から新たな外国人材の受け入れのための在留資格「特定技能」が創設されるなど、留学生の他にもさまざまな目的を持った外国人の受け入れが今後ますます増えることが予想される。したがって、4.5 節でみたように、学校教育以外での学習者が増えている状況はその裏返しとみてよい。ただ言語教育に携わる者として、日本の受け入れ側と相手国の送り出し側の仲介業者が雇用主が好むように日本的な習慣を一方的に押し付けることにならないことを願うものである。以前に、ある東欧の大学教授から、「CEFR は外国人をドイツの工場で正確に働かせるために作られた基準なのだ」という批判を聞いたことがある。実際の現場ではそのように扱われている例があるのかもしれない。CEFR のような参照枠をどのように活用するのかが、今後はより厳しく問われるであろう。

5.2. 多文化共生社会へ向けての今後の課題

日本語教育では、CEFR の理念の中でも「行動中心主義」の考え方から影響を受けたと言えよう。先にも述べたとおり、日本語教育では主に目的別の Can-do リストが出されているが、いずれも「～できる」という文で示されるようになったことが、直接的ではないにしろ、CEFR からの影響があると言えるだろう。日本語学習者のための試験で、国内外で最も利用されている「日本語能力試験」も以前は知識を測る試験であったが、CEFR 等の影響を受け、各レベルの学習者は、どんなことができるのかを調査し、2010 年以降は N1～N5 の認定の目安¹³として言語行動指標を取り入れたレベル標記になっている。

現代はまさに、グローバル人材として「何ができるか」が問われる時代となってきた。その影響が最も強く表れているのが、「ビジネス日本語」であろう。CEFR2018 では、仲介者の記述が付加されているが、葦原他(2020)では、日本の大学及び大学院で学び日本企業等に就職した高度外国人材にインタビュー調査を行った結果、実際のビジネス現場において、高度外国人材には異文化コミュニケーターとしての仲介スキルが求められていることが明らかになった。そこで、筆者らは CEFR2018 を参照しつつ、ビジネス場面に合うようにその例示的能力記述文を書き換えた試案を作成している。

それに対して、CEFR のもう一つの理念である「複言語・複文化主義¹⁴」は、日本のように多言語話者が少ない地域では実現は難しいかもしれない。4.2 節で述べたように、韓国やタイでは、英語教育を強化しているが、第二外国語をなくしているわけではなく、それぞれの言語を学ぶ目標が外国語政策として明示されている。大谷他(2004:15)は、韓国の英語教育政策は実施する目的が明確であり、実施方法も評価できるとしている。一方、日本の外国語科目の学習指導要領には英語教育について書かれているが、その他の外国語教育については「英語教育に準ずる¹⁵」としか書かれていない。日本の外国語教育もより言語ごとの多様性を重視するべきではないだろうか。

今後、渡日・定住していく外国人の数が増えるであろうと予測される。多文化共生社会へ向けた日本の言語政策への提言の一つとして、中等教育から英語だけでなく、特にアジアの言語を学習できるよう

¹³ <https://www.jlpt.jp/about/levelsummary.html> 参照(2021 年 1 月 16 日閲覧)。

¹⁴ 複言語主義とは、個人の言語活動・能力の中で複数の言語が相互に関連し合って補完的に存在しているという考え方で、複文化主義というのは、自分の中にも他者の中にも様々な文化が存在し、そのことを互いに認め合うという考え方のことである(奥村他 2016)。

¹⁵ 文部科学省【外国語編】中学校学習指導要領外国語科をみると、「第 3 節その他の外国語」に「その他の外国語については、英語の I に示す五つの領域の目標、2 に示す内容及び 3 に示す指導計画の作成と内容の取扱いに準じて指導を行うものとする」とあり、中央教育審議会答申において、英語以外の外国語教育の必要性をさらに明確にすることが指摘されたとある。指摘されたと述べただけで、それに対する具体的な方策は書かれていない。

外国語教育政策を強化するべきだと考える。外国語科目を増やし、A1、A2 レベルで挨拶や身近なことが言い合えたりするような異文化コミュニケーション教育を推進してほしいと願う。

富盛 (2020) は、場面や文化背景などを解説した社会文化的サプリメントとして、CEFR アジア諸語版を活用することを提案し、さらに「参照サンプル」を付加することで言語教育プログラム設計者や評価者の理解を助けることになると述べている。アジアの言語を日本の中等教育の第二外国語科目として取り入れ、そのシラバスを考える場合、富盛(2020)が提案する社会・文化的適切性を考慮した、CEFR アジア諸語版を社会・文化シラバスとして活用できる可能性があると考え、今後を期待したい。

参考文献

- 葦原恭子. 2019. 「高度外国人材に求められるビジネス日本語能力の評価ービジネス日本語 Can-do statements からビジネス日本語フレームワーク構築へー」, 『日本テスト学会第 17 回大会発表論文抄録集』, 日本テスト学会.
- 葦原恭子, 塩屋由美子, 嶋田めぐみ. 2020. 「高度外国人材に求められる「仲介」スキルとはーCEFR2018 補遺版における mediation の分析を通してー」, 『琉球大学国際教育センター紀要(4)』, pp.11-35.
- 大谷泰照他. 2004. 『世界の外国語教育政策ー日本の外国語教育再構築にむけて』, 東信堂.
- 奥村三菜子他. 2016. 『日本語教師のための CEFR』, くろしお出版.
- 嶋津拓. 2010. 「オーストラリアにおける「教育革命」とアジア語教育政策ー日本語教育に焦点をあててー」, 『日本言語文化研究会論集』 第 6 号.
- 投野由紀夫編. 2013. 『英語到達度指標 CEFR-J ガイドブック』, 大修館書店.
- 国際交流基金. 2010. 『JF 日本語教育スタンダード』, <https://jfstandard.jp/summary/ja/render.do>(2021 年 1 月 6 日閲覧).
- 国際交流基金. 2020. 『海外の日本語教育の現状 2018 年度日本語教育機関調査より』, 国際交流基金.
- 富盛伸夫. 2020. 「社会・文化的特質を考慮したコミュニケーション能力評価法をめぐって: アジア諸語版の試み(2018-2019)ーアジア諸語を対象にした CEFR 受容で見えてきたものと捉えがたいものー」, 『アジア諸語の言語類型と社会・文化的多様性を考慮した CEFR 能力記述方法の開発研究ー中間報告書(2018-2019)ー』(科研費(B) 研究代表者: 富盛伸夫), pp.73-111.
- 藤森弘子, 鈴木美加. 2017. 「国内外の日本語学習者による Can-do 自己評価の比較分析」, 『アカデミック日本語能力到達基準の策定とその妥当性の検証ー成果報告書(2017)』平成 26-28 年度科研費基盤研究(B), pp.48-69.
- 藤森弘子. 2019. 「アカデミック日本語 Can-do リスト活用の可能性と展望」, 『日本テスト学会第 17 回大会発表論文抄録集』日本テスト学会, pp.98-101.
- 藤森弘子. 2020. 「社会・文化的特質を考慮したコミュニケーション能力評価法: アジア諸語版ー日本語版作成の試みー」, 『アジア諸語の言語類型と社会・文化的多様性を考慮した CEFR 能力記述方法の開発研究ー中間報告書(2018-2019)ー』科研費基盤研究(B), pp. 9-19.
- 吉岡慶子. 2016. 「ヨーロッパの日本語教育における CEFR 事情」, 『アカデミック日本語能力到達基準の策定とその妥当性の検証ー成果報告書(2017)』平成 26-28 年度科研費基盤研究(B), pp.1-13.
- ヨーロッパ日本語教師会. 2005. 『日本語教育国別事情調査: ヨーロッパにおける日本語教育と Common European Framework of Reference for Languages』, 国際交流基金.

執筆者連絡先: h-fujimori@main.teikyo-u.ac.jp

本稿は科学研究費助成事業基盤研究(B)「アジア諸語の言語類型と社会・文化的多様性を考慮した CEFR

能力記述方法の開発研究」(2018年度-2020年度、研究代表者富盛伸夫、研究課題/領域番号 18H00686)の研究成果のひとつとして公開するものである。

[研究ノート]

高大接続と複言語教育

—大学入学共通テスト、文科省の複言語推進事業、英語以外の外国語検定試験—

High School-University Transition and Plurilingual Education — Common Entrance Examination for University Admission, MEXT's Project to Promote Plurilingual Education, and certification tests of foreign languages other than English —

山崎 吉朗

Yoshiro Yamazaki

一般財団法人日本私学教育研究所

Education Institute for Private Schools in Japan (4-3-8,Kudan-kita, Chiyoda-ku, Tokyo, 102-0073, Japan)

要旨：中等教育での英語以外の外国語教育について3点報告する。高大接続の要である大学入試、文科省の複言語教育推進事業、英語以外の検定試験についてである。新たに始まった大学入学共通テストでは、2024年までは、英語以外の4言語の実施は明記されているが、2024年度（2025年1月実施）以降は未定である。それについて、昨年（2020年）秋以降、情報が錯綜しているため、それを整理する。経費節減という、教育とは無縁の政策になった場合が懸念されている。いろいろな予算が削減される中、文科省の複言語推進事業は継続した。これまでの事業の経緯と継続の理由について考察する。複言語学習に大きな役割を果たしている英語以外の外国語の検定試験は、コロナの影響で財政負担が増し、存続そのものが危ぶまれている試験もある。その現状と、検定試験の意義について考察する。

Abstract: I will report three points regarding foreign language education other than English in secondary education: 1) university entrance examinations, which are the key to connecting high school and university, 2) MEXT's plurilingual education promotion project, and 3) certification tests other than English. The newly launched Common Entrance Examination for University Admission specifies the implementation of four languages other than English until 2024, but after 2025, it has not yet been decided. In this report I will organize the conflicting information that has been circulating since the fall of last year (2020). There are concerns about cost-cutting, a policy that has nothing to do with education. While various budgets have been cut, MEXT has continued the project to promote plurilingual education. This report discusses the history of the project and the reasons for its continuation. In the case of certification tests of foreign languages other than English, which play a major role in plurilingual learning, the financial burden has increased due to COVID-19, and the very existence of some certification tests is in jeopardy. We will discuss the current situation and the significance of these certification tests.

キーワード： 高大接続、大学入学共通テスト、検定試験、中等教育、CEFR、複言語教育

Keywords: High School-University Transition, Common Entrance Examination for University Admission, Certification tests, Secondary Education, CEFR, Plurilingual Education

1. はじめに

中等教育での英語以外の外国語教育について3点報告する。

一番目は、大学入学共通テストについてである。特に、昨年（2020年）の秋からの錯綜した報道についてまとめる。

二番目は文科省の複言語教育を巡る事業の意義や内容についてである。残念ながらコロナの為に2020年度の複言語教育推進事業は中止になり、次年度（2021年度）の予算化も厳しいと言われていたが、ありがたいことに予算化された。なぜ、複言語教育推進事業が継続しているのか、今後のためにその背景も整理しておきたい。

最後に、英語以外の検定試験の意義や役割、窮状について触れる。英語以外の検定試験が複言語学習に果たして来た役割は大きい。さらには高大接続改革にも大きく関わっている。しかし、コロナの中、元々受験者数が少なく、毎回の受験料で運営している団体は試験中止によって窮地に立たされている。その状況について考える。

2. 大学入学共通テスト

本年度（2021年1月実施）から、従来の大学入試センター試験に替わる大学入学共通テストが実施されている。「外国語」は、大学入試センター試験同様、英語、ドイツ語、フランス語、中国語、韓国語の5言語である。英語程大きな変化はないが、資料を読み解いて解答する問題が増えて「英語に準ずる」改革が実現されている。しかし、実施が明記されているのは2024年までである。新学習指導要領下で実施される2025年以降については未決定で、関係者の不安材料となっているのが現状である。

そのような状況の中、昨年（2020年）の10月から11月に、英語以外の4言語の実施についての報道が相次いだ。両極の内容の報道もあり、関係者は一喜一憂した。4言語の試験実施は大海に漂う小舟のようなものである。大きな風や波で沈んでしまう。まさに昨年の秋は大きな風が吹き荒れ、大波が来た。その経緯を記しておく。

2.1. 錯綜する情報

(1) NHKの報道「大学入学共通テストの再編案「情報」新設へ 2025年から¹」2020年10月21日

ニュースの中心は「情報」新設に関してであったが、報道の最後に、『外国語』の報道があった。

「『外国語』は、「英語」「ドイツ語」「フランス語」「中国語」「韓国語」の5科目のままとなっている。」

関係者一同安堵した。NHKで英語以外の外国語が報道されたこともたいへん嬉しく感じ、NHKの報道なので間違いないだろうと関係者は考えた。ここで終われば大団円であったのだが、この報道は一連の報道の始まりであった。

(2) 大学入試センター 平成30年度高等学校学習指導要領に対応した大学入学共通テストの出題教科・科目等の検討状況について 2020年10月20日

NHK報道の後に、10月20日付けの文書「平成30年度高等学校学習指導要領に対応した大学入学共通テストの出題教科・科目等の検討状況について」が、大学入試センターから関係団体に送られ、検討中の事項について意見聴取をしているということがわかった。11月30日締切の意見聴取だった。

その文書の6ページに『外国語』は載っている。教科『外国語』の中で、5科目は並記され、等価な科目として扱われている。特殊な科目として扱われているのではなく、『外国語』はこの5言語で実施するという事なのである。重要な記述である。

出題科目は『英語』、『ドイツ語』、『フランス語』、『中国語』及び『韓国語』の5科目としてはどうか。

¹ <https://bit.ly/2TaIzyD> (2021年1月16日現在)

(中略 『英語』 についての記述)

『ドイツ語』、『フランス語』、『中国語』及び『韓国語』は、『英語』に準ずることとしてはどうか。
 『英語』の試験形態は、引き続き“リーディング”及び“リスニング”としてはどうか。また、
 外国語“リスニング”については、『英語』のみ実施することとしてはどうか。

現行と同じである。「英語に準じた」出題で、リスニングについては英語のみの実施が提案されている。
 しかし、その後、「(検討の考え方)」があり、ここに不安を生む要素が載っている。前半には英語に
 ついての詳しい説明が書かれており、その後、次の様に記述されている。

なお、『英語』以外の外国語については、『ドイツ語』、『フランス語』、『中国語』及び『韓国語』
 を『英語』の出題範囲に準じて出題する。ただし、『ドイツ語』、『フランス語』、『中国語』及び『韓
 国語』については、受験者数が極めて少ないことなどの課題があり、将来的には、これらの科目
 の出題について検討する必要がある。(下線筆者)

「出題について検討」は衝撃だった。「受験生の数」を理由にされると、それに対抗することは出来な
 い。本年度(2020年度)の受験者は中間報告では表1の通りである。当然、英語とは、学習者数が全く
 違う。高校生の学習者の大半は、週1、2時間が基本の第二外国語で、「英語に準ずる」試験の学力には
 到底達していない。英語の代わりに受験出来る人数は極めて限られている。「受験者数が極めて少ない」
 となる。しかし、それを理由に廃止されると、熱心に学習している生徒達が門前払いされることとなる。
 文科省が金科玉条のように掲げている「多様性」にも「個別最適化」にも逆行する。

表1 大学入学共通テスト受験者数(大学入試センター中間集計 2月4日)

	第1日程	第2日程	計
英語(リーディング)	474,977人	1,606人	476,583人
英語(リスニング)	474,300人	1,622人	475,922人
ドイツ語	110人	4人	114人
フランス語	89人	3人	92人
中国語	627人	14人	641人
韓国語	110人	3人	113人

前述の大学入試センターからの意見聴取がどこの団体に対して行われているのかはわからないが、少
 なくともドイツ語やフランス語の団体には届いていない。従って、自主的にこちらから4言語維持の要
 望書を送ることにした。「意見聴取」、「検討」の段階で、専門家や関係者からの意見提出は重要であらう
 と考えたのである。4言語維持の必要性を説明出来る材料を提供するという意図である。熱心に学習し
 ている生徒達がいるということ、高校で英語以外を学習した意義(卒業生の声)、中等教育における英語
 以外の外国語教育の重要性など、それぞれの団体の立場で作成した。当初は、4言語すべてからと考
 えていたのだが、独仏と中韓はかなり事情が異なり、結果的に、独仏から送る事になった。後述する3団
 体から要望書を送った。

- (3) 読売新聞 見出し「共通テスト スリム化模索」小見出し「外国語課題に」11月6日朝刊
 急ぎ要望書を送る準備をしていたところで、11月6日朝刊の読売新聞に驚くべき記事が載った。

また、英語以外の外国語も検討課題に上がった。今年1月のセンター試験では、ドイツ語の受験者数が116人、フランス語が121人などで、入試センターは「受験者数が極めて少ないなどの課題がある」と指摘。中国語と韓国語を含む4か国語について「将来的に出題を検討する必要がある」とし、削減を示唆した。(下線筆者)

大学入試センターでは、「将来的には、これらの科目の出題について検討する必要がある。」となっていたのに、読売新聞では、いきなり「削減を示唆」したと書かれていた。「検討」段階から、一挙に「削減」まで大きく飛躍している。

(4) 中央教育審議会「大学入試のあり方を考える(第18回)」部会 11月27日

読売新聞報道の後に、中央教育審議会でも驚くべき意見が飛び出して来た。中央教育審議会「大学入試のあり方を考える(第18回)」部会である。昨年の報告で詳しく述べたように、2019年11月に大学入学共通テストでの外部試験導入が中止になり、12月には記述式問題導入が中止になった。この部会では、改めてその二つをどうするかが検討されている。当初は12月中に結論を出す予定であったが、3月に延びている。

その第18回の委員会(2020年11月27日)で、山口大学学長、一般社団法人国立大学協会入試委員会委員長の岡正朗委員からとんでもない意見が出て来た。

「国立大学協会入試委員会」からの、「大学入試のあり方に関する検討会議」における各検討事項についての基本的考え方の整理」という資料の9ページである。「共通テストの実施教科・科目の精選(情報Ⅰの扱いを含む)」というタイトルで、「作問コスト、大学入学共通テストのスケジュールの過密さ等を踏まえると、そもそも教科・科目数の適正化についての検討が必要」と記された後に、外国語について次の様に書かれている。

【外国語】

「ドイツ語」「フランス語」「中国語」「韓国語」は、

- ① 英語がリスニングも含めて実施されていることとの兼ね合いからの不公平さ
- ② 受験者数とコストの見合いという課題が存在

検定試験の活用等も組み合わせれば大学入学共通テストの枠組みで取扱う必要性は乏しい

これまでも中教審で、科目数について言及されることがあっても、この4言語が名指しで取り上げられたのは初めである。

部会の質疑応答で、関西大学学長の芝井敬司委員が質問した。

「受験生の中の全体の中でマイノリティーであることを持ってやめるというのもちょっと理屈に合にくいのではないかという感じがする。どう考えているのか。」

岡正朗委員が回答した。

「あくまでセンターの経営状況を考えた。同じようなレベルの入試をしていない。こういう考え方もあろうかということをお願いだけ。」

経済状況から考える発想に筆者は驚いた。この4言語が設置された経緯や、その試験を受けるために熱心に学習している高校生達がいるということは考えずにこのような発言をしているのだろうか？芝井委員が指摘したように「理屈に合いにくい」。

「国立大学協会 入試委員会」でどのような検討が行われ、提出された意見なのかかわからないが、岡正朗氏自身、このような質問があるとは思っていなかったように感じられた。経営状況のために少数を排除することに反対意見は出ないと思ったのだろうか？東京大学、京都大学はじめ、英語以外の4言語の受験者を受け入れている国立大学の協会から、このような意見が出て来る事自体が不思議であり、遺憾である。外部試験導入は格差を増すことになる、平等ではないと、議論されている「大学入試のあり方に関する検討会議」で、少数の受験者だから外部試験でいいだろうという意見が出て来るのは検討会議に対する冒涇であるとさえ思う。

それに対して、芝井敬司委員の存在は心強い。これまでも英語だけ考えるのはおかしい、英語ありきに変だ、今は英語だけでよいという時代ではない等の発言を続けて来られた。委員会の中での唯一の防波堤である。

そもそも、英語教育以外の関係者が誰もいないところで、4言語の廃止が語られることが問題である。日本では英語だけでよいと思っている委員達の中で話し合われたら、結果は火を見るより明らかである。弁護士のいない裁判のようなものである。公平な裁判が行われない。

(5) 朝日新聞「受験生にしわ寄せ？ 大学入試センター、揺らぐ経営」11月28日朝刊

この委員会の翌日には、岡委員への反論のような記事が載った。関係者にとってはたいへん心強い記事だった。

共通1次時代は5教科17科目だったが、現行は6教科30科目。センターは現在、22年度からの高校の新しい学習指導要領に基づく25年1月以降の共通テストの出題科目を検討し、素案では7教科21科目に再編するとした。英語以外の受験者が少ない外国語科目の再編も検討したが「外交問題になりかねない」などの理由で縮小は難しいという（下線筆者）

読売新聞同様、前述の大学入試センターの文書を元に書かれた記事だと推測されるが、結論は真逆である。「削減を示唆した」と「縮小は難しい」は、どちらが正しいのだろうか？読売新聞は、検討されれば削減されるだろうという思い込みで記事にしたのだろうか？取材した記事とは思えない。一方、朝日新聞は取材した内容を元に記事にしたように思える？

「外交問題になりかねない」が払拭されない限り、「廃止」の方向性はないと思いたいところである。「外交問題」という点では、この件に関して、既にフランス大使館からは文科省に申し入れをしている。ドイツ大使館についても関係者を通して依頼をしている。「外交問題」で熱心な学習者が守れるならいろいろと働きかけたい。

(6) まとめ

錯綜した記事のポイントを時系列でまとめておく。

10月20日 大学入試センターから各団体への意見聴取の文書

『ドイツ語』、『フランス語』、『中国語』及び『韓国語』については、受験者数が極めて少ないことなどの課題があり、将来的には、これらの科目の出題について検討する必要がある。」

10月21日 NHK 報道

『外国語』は、「英語」「ドイツ語」「フランス語」「中国語」「韓国語」の5科目のままとなっている。」

11月6日 読売新聞報道

「入試センターは「受験者数が極めて少ないなどの課題がある」と指摘。中国語と韓国語を含む4か国語について「将来的に出題を検討する必要がある」とし、削減を示唆した。」

11月27日 中教審「大学入試のあり方に関する検討会議」

山口大学学長、一般社団法人国立大学協会入試委員会委員長の岡正朗委員の意見

「ドイツ語」「フランス語」「中国語」「韓国語」は、

- ① 英語がリスニングも含めて実施されていることとの兼ね合いからの不公平さ
- ② 受験者数とコストの見合いという課題が存在

検定試験の活用等も組み合わせれば大学入学共通テストの枠組みで取扱う必要性は乏しい」

質疑応答で、関西大学学長の芝井敬司委員が質問。

「受験生の中の全体の中でマイノリティーであることを持ってやめるというのもちょっと理屈に合にくいのではないかという感じがする。どう考えているのか。」

岡正朗委員が回答

「あくまでセンターの経営状況を考えた。同じようなレベルの入試をしていない。こういう考え方もあろうかということを上申しただけ。」

11月28日 朝日新聞報道

「英語以外の受験生が少ない外国語科目の再編も検討したが「外交問題になりかねない」などの理由で縮小は難しい。」

錯綜している。朝日新聞報道の「縮小は難しい」を関係者としては信じたい。熱心に学習している高校生達を守りたい。

2.2.3 団体の要望書

3 団体の要望書は今後の重要な資料であると考えるので、本報告書の最後に提出順に掲載する。各団体の了解は得ている。

日本フランス語教育学会² (2020年11月28日提出)、高等学校ドイツ語教育研究会／日本独文学会³ ドイツ語教育部会 (2020年11月30日提出)、中高フランス語教育連絡協議会⁴ (2020年12月8日提出) の3団体である。なお、中高フランス語連絡協議会は、提出した要望書の最後に各学校の校長の署名と公印を捺してあるが、その部分は省略している。

3. 文科省の拠点事業

これまでも本報告で文科省の拠点事業については報告してきた。

ざっと時系列で並べてみる。

² <https://sjdf.org/> (2021年1月16日確認)

³ <https://www.jgg.jp/> (2021年1月16日確認)

⁴ フランス語を第一外国語で学習している私立の中学高等学校の集まり。所属校は、カリタス女子中学高等学校、白百合学園中学高等学校、聖ドミニコ学園中学高等学校、雙葉中学高等学校、暁星中学高等学校の5校。

3.1. 拠点事業以前（1991年度から2008年度）

(1) 「外国語教育多様化研究推進校」(平成3年度(1991年)から)

平成3年度から「外国語教育多様化研究協力校」を指定し、実践的研究を開始した。複数の外国語教育を行う高等学校を2年間指定し、その指導体制、指導内容・方法、教材開発について研究を行うものであり、指定された学校では、フランス語、ドイツ語、スペイン語、中国語、韓国語などを第2外国語として扱う学校をそれぞれ指定して研究を行った。

この事業は10年間実施され、平成14年度(2002年度)からは、学校ではなく、地域を指定した事業に変わる。

(2) 「高等学校における外国語教育多様化推進地域事業」(平成14年度(2002年度))

英語以外の外国語教育に取り組んでいる都道府県を推進地域に指定し、地域連絡協議会を設置する。その地域内の高等学校を推進校として2年間指定する。地域の関係機関との連携の下で、教育課程上の課題や地域人材の活用方法の在り方など、外国語教育多様化の推進について実践的な調査研究を行い、外国語教育の振興に資することを目的とする。

開始した平成14年度からは、中国語推進地域として、神奈川県、兵庫県、和歌山県の3県と韓国・朝鮮語推進地域として大阪府の計4府県を指定している。

残念ながらこの二つの事業は、6年後の平成20年度(2008年)には廃止される。公式ではないが関係者の話では、小学校の外国語教育(実際にはほぼ英語)など、英語教育充実のためにすべての予算がつかい込まれた結果の廃止ということであった。

3.2. 事業の復活（2017年度～）

一度廃止された事業の復活は困難であった。文科省の関係者にも何度も相談し、筆者が代表を務めるJACTFL⁵からも要望書を出し⁶、ようやく、平成29年(2017年)に新たな事業として復活する事が出来た。10年が経過していた。

- (1) 平成29年度(2017年) 外国語教育強化地域拠点授業(英語以外の外国語3拠点)
- (2) 平成30、31年度(2018年、2019年) グローバル化に対応した外国語教育推進事業(英語以外の外国語)5件
- (3) その後、令和2年度(2020年)も予算は継続し、採択された各拠点では取り組みが続いていたのだが、5月27日に文科省から文書が事業担当者へ届き、コロナの為の中止が決定した。復活して4年目であった。ここで廃止されると、復活は難しい。あくまでコロナの為の中断であってほしいと関係者は願った。

そして、関係者の思いが通り、次年度(2021年度)はコロナ関連以外の予算化は厳しい中で、何とか予算化された。文科省の担当部署に感謝する。

(4) 令和3年度(2021年度)「教員養成機関等と連携した外国語教育専門人材育成事業」

この事業の中に、「英語以外の外国語における専門性の高い外国語指導者の養成・確保のための講習や教材確保等」という項目が入っており、事業は継続したのである。

⁵ 一般社団法人日本外国語教育推進機構 <https://www.jactfl.or.jp>

⁶ 山崎吉朗.2015.「声をあげる」『複言語・多言語教育研究』第3号, 一般社団法人日本外国語教育推進機構, pp.107-127

3.3. 事業継続の背景

ここでは、今後の継続の為に、なぜこの事業が継続出来たのかを分析しておきたい。

まず、今回の事業名は、「小・中・高等学校を通じた英語教育強化事業」である。事業名には英語しかない。この事業の趣旨を、少し長くなるが引用しておく。

新学習指導要領の全面実施、「第3期教育振興基本計画」等に掲げられた目標の実現に向けて、2020年度から新しい英語教育が始まった小学校において質の高い指導体制の構築、全国学力・学習状況調査等で課題が明らかとなっている中学生・高校生の英語での発信力（話す・書く力）強化が喫緊の課題。各地域の課題を踏まえた取組の推進や新たな指導法等の開発等を進め、全国的な英語教育の水準の向上、効果的かつ持続可能な体制を構築する。（下線筆者）

事業名同様、英語のことしか書いていない。3回「英語」が出て来るものの、どこにも英語以外の外国語という文言はない。二重下線をひいた箇所を二つ見て頂きたい。「新学習指導要領下」、「第3期教育振興基本計画」である。この後説明するように、そこには「英語以外の外国語」について言及がある。その文言があるので、国の政策としては「継続しなければいけない」ということだと、我々は考えている。

3.3.1. 最初の「新学習指導要領下」について

2016年12月21日の学習指導要領の答申⁷の中の「英語以外の外国語教育の改善・充実」に明記されている。

英語以外の外国語教育の必要性を更に明確にするとともに、学習指導要領の改訂に向けて、外国語教育における指標形式の目標設定を踏まえたカリキュラム研究、研修、教材開発などの取組について支援することが必要である。（下線筆者）

この答申を踏まえて学習指導要領は作成され、「高等学校学習指導要領解説 外国語編・英語編」の「第8節 その他の外国語に関する科目について」では、次の様に記述されている。

グローバル化が進展する中、日本の子供たちや若者に多様な外国語を学ぶ機会を提供することは言語やその背景にある文化を理解することにつながるため、平成28年12月の中央教育審議会答申においては、英語以外の外国語教育の必要性を更に明確にすることが指摘された。（下線筆者）

3.3.2. 「第3期教育振興基本計画⁸」について

やはり外国語は英語だけでないことが記されている。

図1を見て頂きたい。「2. 社会の持続的な発展を牽引するための多様な力を育成する」の「グローバルに活躍する人材の育成」に、「英語をはじめとした外国語教育の強化」という文言が入っている。

⁷ 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」（2016年12月21日）

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf（2021年2月6日閲覧）

⁸ https://www.mext.go.jp/content/1406127_002.pdf（2021年2月6日閲覧）

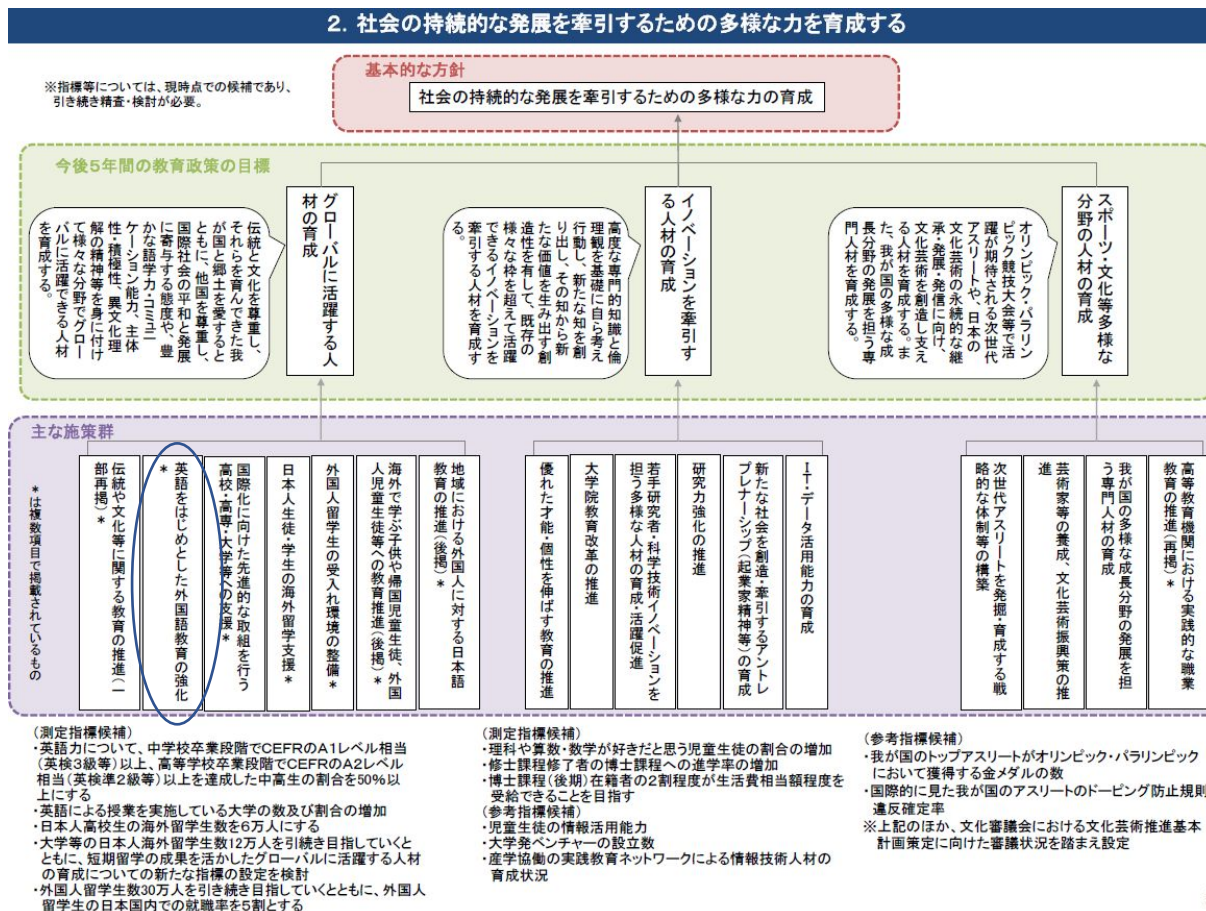


図1 第3期教育振興基本計画 「2. 社会の持続的な発展を牽引するための多様な力を育成する」

第3期の教育振興基本計画は、平成30年6月15日付で、閣議決定され、対象期間は平成30(2018)年度～令和4(2022)年度の5年間である。そこに「英語をはじめとした外国語教育の強化」が明記されているのは重要である。

その為に、英語以外の外国語教育推進事業は継続すると考えている。

4. 英語以外の外国語検定試験

英語以外の外国語検定試験について、大学入試との関連、コロナによる窮状について述べる

4.1. 大学入試の外部試験導入

前述の、中央教育審議会「大学入試のあり方を考える」部会では、英語での外部試験導入について既に一年以上議論が続いている。

中止になる前の文科省の計画では、今年(2021年)の大学入学共通テストで英語の外部試験を導入し、新しい学習指導要領で学んだ高校3年生が受験する2025年には、大学入試センターは英語の問題を作成せず、すべて外部試験にするという事になっていた。

しかし、2019年11月に外部試験導入は中止され、現在進んでいる部会での話し合いでも、外部試験導入の問題点が多く指摘されている。部会には、外部試験導入の中止を決めた萩生田文科大臣も出席しており、外部試験導入には否定的な発言をしている。外部試験導入そのものがなくなりそうな現段階で

は、2025年以降に大学入試センターの英語の試験を廃止するという方向にはなっていない。外部試験は導入されず、大学入試センター作成の英語の試験は2025年以降も残ると予想される。

4.2. 大学入試と英語以外の外国語検定試験

当初、2025年以降は外部試験だけになるという計画だったし、そもそも2017年7月13日に「大学入学共通テスト実施方針策定に当たっての考え方」が発表されるまでは、今年（2021年）から、外部試験だけになるという選択肢も文科省は用意していた。その位、外部試験には大きな比重がかかっていた。

当時、英語以外の4言語の外部試験導入はどうなるのだろうと関係者では情報収集を進めていた。

2017年の時点では、外部試験導入は英語のみと明記されたが、2025年に大学入試センター作成の英語がなくなった場合、他の4言語も外部試験のみとなるのだろうか？何も決定していない状況だが、この2017年前後では、外部試験のみになることも想定して、4言語の関係者と動いた。内部の話しなので、ここでは記さないが、外部試験だけになっても4言語を使った大学への道を閉ざさないようにしようという点では一致しており、たいへんありがたかった。当然、「英語に準ずる」試験でなくてはいけないので、CEFRに対応した試験であるということは確認していた。CEFRとの対応については各言語がホームページ等で公表している。大きな費用をかけられない中で各団体は工夫をしている。

そのような中でコロナが襲った。

英語以外の検定試験は、コロナの影響で深刻な状況になっている。英語の検定試験同様、特に春の試験はすべて中止になった、秋も中止になったところもある。仮に実施出来ても、大学を借りることができずに高額な民間施設を借りたり、コロナ対策をしたりと、費用負担が増した。実用フランス語技能検定試験（以下、仏検）を実施している公益財団法人フランス語教育振興協会（以下、APEF）も、春の試験を中止した時点で赤字となり、寄付を募っている状態である。何とか秋の試験は実施したが、どこまで体力が持つかかわからない。まして、仏検より規模の小さい団体では、資金難で廃止されてしまうところが出て来るかもしれない。極めて深刻な状況である。検定団体からの要望もあり、前述のJACTFLのホームページには多くの外国語検定試験のリンク集を作っている⁹。

前述のように、大学入学共通テストに外部試験が導入される可能性は薄いですが、大学入試そのものが大きく変化し、2月に実施される入試以外での定員の増加が予想される。推薦入試での進学者が多い私立大学だけでなく、国立大学でも3割を推薦入試等の定員にすることを文科省は要求している。大学入試そのものが多様化していく流れは今後変わらないであろう。その中で英語以外の外国語の検定試験を評価する大学入試も増えていくことが予想されるし、そう望みたい。

5. おわりに

本科研で報告するようになって以降も、英語一辺倒の外国語教育が続き、ますます英語教育の支配が強まっている。その中にある数少ない“よい兆し”を本報告では取り上げて来た。今回も文科省の事業継続は朗報であるし、中教審で防波堤になっている委員の存在はたいへんありがたい。少しでも英語以外の外国語の重要性を理解する委員が増えることを願っている。

手前味噌になるが、筆者が代表を務める2012年設立のJACTFL（一般社団法人日本外国語教育推進機構）は、昨年は3回の臨時オンラインシンポジウムを実施して毎回150名から200名の参加者があった。英語以外の外国語に対する関心の高まりを感じる。3月には、毎年実施している9回目のシンポジウムをオンラインで開催し、『複言語・多言語教育研究』第8号を発刊する。日本学術会議の協力団体の認可も受け、論文はJ-STAGEでも読めるようになっている。文科省や東京都にも要望を出し、今回の大学入

⁹ https://www.jactfl.or.jp/?page_id=3279（2021年2月6日閲覧）

試センターへの要望書提出も JACTFL の提案である。

コロナ禍の中、グローバル社会の中で日本が取り残されないための手段は英語ではなく多言語であると考えている。世界を広げる事が何より大切である。

仏検のホームページには次のように記されている。

「Le français m'ouvre le monde. フランス語はわたしに世界を開いてくれる」

他の言語も同様である。決して英語だけではない。その信念を持って今後も活動していきたい。

参考資料（大学入試センターへの要望書 3 団体）（pp.144-152 に掲載）

- (1) 日本フランス語教育学会¹⁰（2020 年 11 月 28 日提出）
- (2) 高等学校ドイツ語教育研究会／日本独文学会¹¹ ドイツ語教育部会（2020 年 11 月 30 日提出）
- (3) 中高フランス語教育連絡協議会¹²（2020 年 12 月 8 日提出）

参考文献

- 文部科学省. 2016. 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」答申 概要、p.15
- 文部科学省. 2016. 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」答申 pp.199-200
- 山崎吉朗. 2015. 「声をあげる」『複言語・多言語教育研究』第 3 号, 一般社団法人日本外国語教育推進機構, pp.107-127
- 山崎吉朗・臼山利信・茂木俊浩. 2019. 「声を届ける－東京都への要望」『複言語・多言語教育研究』第 7 号, 日本外国語教育推進機構, pp.183-190

執筆者連絡先 : yamayamay@me.com

本稿は科学研究費助成事業基盤研究 (B) 「アジア諸語の言語類型と社会・文化的多様性を考慮した CEFR 能力記述方法の開発研究」(2018 年度-2020 年度、研究代表者富盛伸夫、研究課題/領域番号 18H00686) の研究成果のひとつとして公開するものである。

¹⁰ <https://sjdf.org/> (2021 年 1 月 16 日閲覧)

¹¹ <https://www.jgg.jp/> (2021 年 1 月 16 日閲覧)

¹² フランス語を第一外国語で学習している私立の中学高等学校の集まり。所属校は、カリタス女子中学高等学校、白百合学園中学高等学校、聖ドミニコ学園中学高等学校、雙葉中学高等学校、暁星中学高等学校の 5 校。

2020年11月28日

独立行政法人 大学入試センター 理事長 山本 廣基 殿

日本フランス語教育学会

会長：西山 教行

日本フランス語教育学会 初中等教育委員会

委員長：中野 茂

大学入学共通テストにおける2025年度以降外国語出題科目に関する要望書

2025年度以降の大学入学共通テスト出題科目において、英語以外の外国語を入試科目として維持していただきたく、下記のように要望いたします。

1. 要望の趣旨

11月6日付の読売新聞において、2025年度以降の大学入学共通テスト出題科目の「スリム化模索」という記事の中で、現行の英語・ドイツ語・フランス語・中国語・韓国語による5言語の外国語科目のうち、例年の受験者数が少ない英語以外の科目については、「将来的に出題を検討する必要がある」と書かれており、大学入試センターが「削減を示唆した」という報道がなされました。

国が主導で準備される全国規模の大学入学共通テストで何を出題科目に設けるかは、国のメッセージにもなります。外国語科目を英語だけに限定すると、「英語さえできれば良い」というメッセージを国が発していると受け取られかねません。

2025年度以降の大学入学共通テストにおいても、外国語の入試科目を英語に限定せず、さまざまな学びをしてきた生徒達に対応できるように、またグローバルに活躍する生徒を育成するためにも、フランス語、ドイツ語、中国語、韓国語を出題科目として維持するよう要望いたします。そして大学入学共通テスト受験者の多様性を踏まえた入試を望みます。

2. 要望の理由

グローバル化がますます進む現在、国際共通語とされる英語は、コミュニケーションの道具として有用かつ必須であることは誰もが認める事実です。しかし、変化が激しく先の読めない時代である今後は、以下に提示する理由から英語以外の外国語ができる人材の育成がさらに重要になってくると私達は考えます。

- (1) 先が読めない時代だからこそ、複数の言語教育を進めていく必要があります。実際、30年先の2050年の言語話者ランキングを各国のさまざまな機関が予想していますが、アメリカで使われる言語としては、スペイン語が英語を抜くという予想もあり、英語圏ですら英語がこのまま国際共通語であり続けられるかを危惧し、30年後に重要度が増すと予想される言語の学習の推進を検討しています。私達の教えているフランス語の話者も、フランス語圏が特に多いアフリカの人口増加にともない、2050年には現在の約3倍にあたる7億1,500万人に使用されるだろうと推測されています（フランコフォニー国際機関調べ）。

そんななか日本は英語の1言語の教育ばかりに躍起になってよいのでしょうか。英語教育が成功するのを待って、他の言語教育の促進をするのでは到底遅すぎるのではないのでしょうか。どんな時代が到来するかわからないからこそ、リスクを回避するために、さまざまな言語ができる人材を育てておくことが肝要です。

- (2) 最近の国際情勢では、新型コロナウイルスの感染拡大、環境汚染や大規模な自然災害、イスラム国の台頭、国際テロの脅威、難民問題など、国境を越えてさまざまな問題が起きています。そのような問題を解決するには、さまざまな言語や文化、宗教、価値観などの事情に詳しい人材の育成が必要です。

しかし、英語以外の言語を大学から学び始めるのでは間に合いません。中学校から大学の10年間では世界に通用する英語力が身につかないと判断し、小学校からの英語教育を始めたことを考えれば、大学の4年間だけで国際舞台で活躍できる高度な語学力を身につけることがどれほど困難なことかは想像に難くないはずです。

教育で学ばれる外国語学習が英語の1言語だけという国は、世界の中でも少数派です。近隣の韓国でも、中学や高校で第二外国語（英語以外の言語）を設置しており、ヨーロッパでも中等教育で「母語＋2言語」の習得を目標にしています。すでに英語教育に成功している中国では、外国語専攻の学生に関しては第二外国語が必修であり、さらに他の言語も学ばれ始めています。グローバル化で他国との競争がますます激しくなる時代であるのに、英語ができる人材しか育てない日本は、今まで以上に語学の面で他国に大きな遅れを取るようになります。

cf. 高大接続システム改革会議中間まとめ（H27. 9. 18）

p. 38 ウ 多様な背景を持つ受験者の選抜

- (3) 国内外でさまざまな背景知識を持つ人と共存、協働することが求められる時代です。多感な中等教育段階までに英語以外の外国語に出会うことで、「外国語＝英語」、「国際的＝アメリカ的」といった狭い世界観にとらわれることなく、多様な文化や価値観を受けとめ、相手の母語や文化を尊重し、相手と好ましい関係を築ける生徒を育成できます。

cf. 中教審答申（H26. 12. 22）p. 9

グローバル化の進展の中で、言語や文化が異なる人々と主体的に協働していくためには、（中略）また、英語のみならず、我が国の伝統文化に関する深い理解、異文化への理解や躊躇せず交流する態度などが求められることにも留意が必要である。

- (4) 情報化が進み、世界各地の情報を簡単に手に入れることが可能な今の時代は、いかに正しい情報を得て、それをいかに利用するかが重要です。しかし、日本語や英語の情報だけに頼ることは危うさが伴います。少なくとも母語の日本語と英語に加えてもう1つの言語で情報を得ることができれば、より多角的な視点を持って国内外の出来事を考える生徒が育成できます。
- (5) グローバル化が進み、日本人の海外勤務が増えています。それに伴い、子供達の生育環境もますます多様化しています。必ずしも英語が使われるわけではなく、英語教育を十分に受けられる環境にない地域で育つ生徒もいます。多様な背景を持つ生徒に対応するためにも、外国語の入試科目に複数の選択肢を設ける必要があります。

cf. 高大接続システム改革会議中間まとめ (H27. 9. 18)

p. 38 ウ 多様な背景を持つ受験者の選抜

- (6) 英語以外の言語学習は、実は英語学習にも良い影響を及ぼします。もう1言語学ぶことで、ことばへの認識が深まり、母語も含め、3言語が補完しあい、言語能力が向上するのです。実際、英語に苦手意識を持つ生徒がフランス語を学んだことで、英語の成績が伸びたというケースを高校の現場ではよく目にしています。
- (7) 今までのセンター試験が果たしてきた役割として、問題作成に人材を割く余裕がない大学の負担を軽減してきたという点があります。実際、英語以外の外国語の問題を独自に作成できないために、センター試験での英語以外の外国語の点数を利用するシステムを採用している大学が複数存在します。英語以外の外国語が共通テストの設置科目から外れたら、今まで英語以外の外国語ができる学生を求めていた大学は共通テストに頼れなくなり、本来望んでいる学生の確保が困難になります。

cf. 「大学入学共通テスト」検討・準備グループ（平成30年度～）（第14回）議事要旨
(R1. 5. 29)

実際に大学で選抜あるいはセンターを利用するときどういう配点にするかというのは大学が決めてそれを公表すれば良く、英語以外の外国語にも大学は英語と同じウェートを置いていいということかと思う。特に私立大学は、英語以外の外国語を受験した受験生を優先的に選抜しているところはああると思う。

cf. 文科省 HP「これまでの意見の概要」(R2. 9. 11)

https://www.mext.go.jp/content/20200807-mxt_daigakuc02-000004110_1-1.pdf

(今後のあり方)

入試においては、一人一人の高校生にあらゆる能力を求めるのではなく、それぞれの 特色、強みを生かして、持てる可能性を大学で最大限実現できるような多種多様な選抜方法を用意することが重要。

大学入試はそもそも高校生の学びの全てを評価しているわけではなく、高校生の学びや進路も多様であるため、受験者がそれぞれ頑張ったこと、得意なことでチャレンジできるような入試にしてあげるべきではないか。

大学入試の在り方は、高等学校までの教育、つまりは今後長期的に日本の未来を形づくる人材の育成に大きな影響を与えます。英語以外の外国語の受験者数が少なく、人件費の採算の面で問題があることは私達も認識しています。しかし、「受験者数が少ないから廃止して人件費を削減する」となれば、英語以外の外国語を大学受験レベルまで伸ばす高校生、すなわち将来の各言語における「スペシャリストのたまご」の消滅につながります。これでは、費用の採算面での問題解決にはなっても、本来国が目指す「グローバル人材の育成」を退行させ、長期的には国力の低下といったさらなる甚大な問題を招きます。そうであるならば、必要な問題設定は、「さまざまな言語のスペシャリストを育成するために、いかに高等学校の段階のうちから英語以外の外国語の学習者を増やすか。」ではないでしょうか。

以上

2020年11月30日

独立行政法人 大学入試センター 理事長 山本 廣基 殿

高等学校ドイツ語教育研究会 会長 能登 慶和
日本独文学会 ドイツ語教育部会長 太田 達也

大学入学共通テストにおける外国語科目の取り扱いに関する要望書

グローバル化が一段と加速する昨今、日本においても多くの外国人労働者あるいは外国籍を持つ児童・生徒が増えていく中で、私たち高等学校ドイツ語教育研究会および日本独文学会ドイツ語教育部会の会員は、教育や研究を通してドイツ語やドイツ語圏の言語・文化を伝え、自分たちとは異なる背景を持つ人々との相互理解および平和的共存を可能とするための人材育成に注力しております。

そのような最中、11月6日付の読売新聞において、2025年度以降の大学入試共通テスト出題科目の「スリム化模索」なる見出しで、現行の英語・ドイツ語・フランス語・中国語・韓国語による5言語の外国語科目のうち、英語以外の科目については例年の受験者数が少ないため将来的な検討の必要性があるとして大学入試センターが「削減を示唆した」という報道がなされました。この報道の真偽は定かではありませんが、仮に事実だとすると、ドイツ語（あるいはその他の外国語）教育という現場に直接携わっている私たちにとっては非常に困惑する内容であり、また、到底受容することもできないものであります。

上述の通り、我が国の外国人労働者の数は年々増加の傾向にあり、先の改正出入国管理法によって今後は一層多くの外国人が日本を拠点とすることになると考えられ、それに伴って日本国籍を持たない児童および生徒数の増加も加速することが見込まれます。一方で、既に日本の学校に在籍する外国籍の児童・生徒のうち、英語を母語とする児童・生徒の割合はわずか3%とも言われています。つまり、現状においてもそれほど多種多様な外国籍の人々が日本で生活しているということになります。このことを考慮すると、高等教育以前の中等教育、ひいては初等教育においても英語以外の複数外国語に触れることは、加速度的に多言語社会へと変容しつつある日本において多様な人々と平和的に共生していくうえで、一つの重要な契機となるはずで

です。現在の中等教育においては、ドイツ語も含め比較的多くの学校で英語以外の外国語科目が設置されており、また、実際にそれらの科目を受験科目として選び進学を目指す生徒も少なくありません。大学入試センター試験あるいは大学入学共通テストは、まさにそのような生徒にとっての登竜門であります。確かに、英語と比して他の外国語における受験者数の少なさは顕著であるかもしれませんが。しかしながら、「受験者数が少ないから」という理由で外国語の受験科目が狭められることになれば、受験科目にならぬという理由で、学びたい言語の学習を諦めたり、他の科目の学習を優先させねばならない事態が生じるかもしれません。そのようにして、生徒が学びたい言語の学習機会を逸することになってしまうならば、日本の今後の成長にとっても損失と考えられます。

平成28（2016）年度の中央教育審議会答申では、グローバル化時代における英語以外の外国語教育の必要性について、「言語やその背景にある文化の多様性を尊重することにつながる」と記されています。さらに言えば、文部科学省も外国語教育の抜本的強化に取り入れた『ヨーロッパ言語共通参照枠』（CEFR）の基本的な理念のひとつである複言語・複文化主義は、母語以外に複数の言語を学ぶことにより自文化の相対化と他者に対する寛容性を促進し、民主的市民性に基づく平和的な共生社会の構築に寄与するこ

とにつながるという考えを基盤としています。実際、初等・中等教育において複数言語教育を実践している学校では大きな成果が報告されており、今後ますますこうした取り組みが拡大されることが期待されます。こうした事情に鑑みると、大学入学共通テストにおける外国語科目においても、複数の外国語において受験可能である現在の体制を維持することは、多様な人々との対話を通して協力できる人を育てるうえできわめて重要であると、私たちは考えます。そしてこれらのことは、受験する外国語科目としてドイツ語を選択し、大学入試センター試験や各大学作成の入学試験を経て、現在は社会人として活躍している卒業生から私たちのもとに寄せられた声（添付資料をご参照下さい）からも、十分にその成果を見て取ることができます。

以上のような観点から、将来有望な若い世代の多様な学びの機会を保障するためにも、大学入試センターにおかれましては今後も外国語5言語による入試を継続的に実施していただきたく、ここにお願い申し上げます。

(添付資料：卒業生の声)

ードイツ語受験という選択肢のお陰で、10代半ばから英語圏以外の異文化、言語への新たな認識を広げることができました。現在海外の同僚と仕事をする上でも当時の学びは生かされております。学力を測る第一外国語は英語のみ、と画一化してしまうのは、多様性が求められる現代社会に対しての矛盾であり、それ以外の言語への特性を持つ学生の可能性を狭めることにほかならないのではないのでしょうか。

ードイツ語受験をしたうちの1つに、英語への苦手意識があった身としては、ドイツ語を学ぶことで、点数だけではない語学習得の楽しさを学ぶことができました。ドイツ語受験で英語以外の外国語を学んだことをきっかけに、英語へも取り組む意欲が湧き、現在の仕事ではドイツ語と英語の両方を使用しています。インターナショナルな人材への需要が高まる中、受験時に英語のみという選択肢は少なすぎるというのが個人的な意見です。

ー元々「海外は怖い、日本は安全」という固定観念を持っていたのですが、ドイツ語の授業や語学留学を通じて海外に興味を湧き、大学では英語で論文を執筆し海外で学会発表を行うなど、積極的に対外交流を行いたいという志向に変わっていきました。ドイツ語受験が廃止されると、ドイツ語の履修を取りやめる学校が出てくると思います。海外に触れる機会を絶やさないためにも、ドイツ語受験を継続して頂きたいです。

ー私は、英語は近いうちに使えることが当たり前になる時代がくるということを聞いていたため、英語ではない言語を学びたいと思い、第二外国語が学べる高校、そして、ドイツ語受験を選びました。現在もドイツ語、英語の学習を続けていますが、そこで感じることは、英語に関しては、豊富な参考書、レッスンがあり、いつからでも、独学でも学習ができますが、ドイツ語に関しては、熱心な先生方のもと、高校で受験科目として必死に勉強したからこそ、今の知識があると感じています。今思うとかなり恵まれた環境でした。思い立った時に学べる環境、その強みを受け入れてくれる環境が整っていたからこそ今の自分があると思います。ドイツ語受験の廃止は、学生の意欲を削ぎ、可能性を狭めるものだと思います。

ーもともと英語で挫折しかけていたところ始めたドイツ語学習ですが、ドイツ語の歴史そのものに興味を持つようになり、それが大学での専攻を決めるきっかけとなりました。第二外国語受験の廃止によって、学習者のきっかけになり得る可能性を摘んでしまうのは、非常にもったいないことだと感じます。

ー法律事務所での勤務にて、例えば外国法は、その国の言葉が分からないと調べることが非常に難しいと実感しております。第二外国語は、新たな市場を開拓する力を持っています。大学に入ってから第二外国語を学んだという話はよく聞きますが、そこで学んだことを「覚えていない」という人が大半です。大学受験という目標に向かって高校時代に学ぶことによって、しっかりとした力がつきました。各大学のみでの第二外国語受験だけでは難易度等にも大きな波があります。センター試験で選択できることに大きな意義があります。センター試験は社会的に大きな役割を持っているからこそ、個々の特性にも着目した第二外国語受験をぜひこれからも継続していただきたいです。

—高校でドイツ語を学んだことにより、様々な世代、そして国内外のドイツ語学習者と交流することができました。そこで出会った人たちから、学びの姿勢に刺激を受けただけでなく、様々な文化や習慣を知ることができました。さらに、英語以外の外国語(ドイツ語)を学び、それぞれの言語の比較ができたことで、私たちの母語である日本語についても、より深く考えることができたと思います。「いつも使っている言葉が、外国語ではどのような言い回しになるのか？」外国語に興味を持ち、勉強したからこそ、日本語の語彙を増やすことや、相手に話す・伝える力を培うことができたのではないかと考えます。現在、私は高校・大学で学んでいたドイツ語を使う仕事には就いていませんが、あの時にドイツ語を勉強し、異言語でコミュニケーションをとる経験が、社会人になった今、別の形でしっかり活かしていると思います。仕事の際、難しい内容をわかりやすく表現したい時、説得力のある伝え方をしたい時、外国語学習は言葉の引き出しを自然と増やしてくれていたことを日々実感しています。

英語以外の外国語の受験を廃止することは、海外の言語や文化に興味を持つ高校生の可能性だけでなく、彼らの視野や世界を確実に狭めてしまうと思います。なぜなら外国語を学ぶことは、日本にいて日本語で表現される言葉に囲まれているだけでは、絶対に出会うことのできない世界を経験できると考えるからです。特に、10代のうちに英語以外の言語を学び、文化に触れたことで、私は自分自身の考えの幅を広げることができました。だからこそ、英語以外の外国語受験を廃止せず、継続してほしいと強く思います。

2020年12月8日

独立行政法人大学入試センター理事長 山本廣基 殿

中高フランス語教育連絡協議会 加盟校一同

大学入学共通テストにおけるフランス語入試の存続について 要望書

私どもはフランス語を第一外国語として選択した生徒を指導しております学校の団体、「中高フランス語教育連絡協議会」と申します(加盟校はカリタス女子中学高等学校、聖ドミニコ学園中学高等学校、雙葉中学校・高等学校、暁星中学高等学校、白百合学園中学高等学校)。

私どもの学校で第一外国語としてフランス語を自ら選択し、学習している生徒は、従来大学入試においても外国語はフランス語を選択してきました。また現在在籍している高校生もこれまでと同様に、フランス語による受験を予定しております。

私ども協議会の加盟校は中高一貫校であり、可能な限り中高を通じて充実したフランス語教育を生徒に行い、大学入試を視野に入れた指導を行うべく、入試制度の変更は少なくとも2年前に告知することを従来各大学に要望してきました。しかしながら、いくつかの私立大学は独自試験の代わりに、共通テストを採用することを旨とする入試制度変更を今年になって発表しました。

フランス語を選択した生徒は、長い場合は中学高等学校の6年間フランス語の勉強に励み、フランス語での大学受験とその後の進路や職業選択など、将来設計をしています。生徒たちはもちろん、保護者も教員もこれらの突然の制度変更には困惑せざるを得ませんでした。生徒においては首尾一貫した受験指導を受ける機会を、教員においてはそうした生徒への学習支援を担保する可能性を奪われるのではないか、このような状況を前に我々は深く憂慮しています。

以上のような種々の危機的状況を鑑みて、この度、私どもの共通の認識として次のことをお伝えしたいと思います。

- ・フランス語を始めとする英語以外の多言語において、中等教育の現場では多様な教育活動を行い、高度な外国語能力を有する生徒を養成すべく日々研鑽に励んでおり、かつそれに応える意欲的、熱心な生徒がいます。ゆえに教育的観点からもそのような熱意を称揚こそすれ、決して蔑ろにすべきではないと考えます。
- ・私ども連絡協議会を構成する学校は、いずれもフランス及びカナダで育まれた教育的使命のもとに創立されました。学校の創立理念にも大きく関わる多様性という掛け替えのない価値を今後も力強く擁護し、後世へ継承していく大きな意義を信じています。
- ・コロナ禍に象徴される国際社会のさらなる混迷と閉塞感の高まりのなかで、世界に存する多種多様な言語及び文化リテラシーの涵養が将来においてこそ必要不可欠であり、英語重視のあまり、世界の主要な公用語のひとつであるフランス語等の言語を少数派と見なし、これを以って大学受験の機会までも廃そうとする動きは時代錯誤的態度であると言わざるを得ません。
- ・まさに政治経済外交等の分野において、多様性の価値を理解する有為な人材の育成が、中長期的

視点において国家の利益につながり、学習者及び受験者数のみを基準に外国語教育を画一化することは人材育成の観点において大きな損失になりかねないと考えます。

以上、私どもの教育活動をこれまで支え、現在もまた今後も支えていくであろう共通の信念を踏まえ、最後に「中高フランス語教育連絡協議会」はとくに今回、以下の一点を強く要望いたします。

- ・貴センターにおかれては、将来の大学入試制度改革のための施策立案のなかで、フランス語を始めとする英語以外の外国語での受験機会を最大限維持継続すること。

以上を切にお願い申し上げます次第です。

第二部

総論：課題研究の総括と展望

[総論]

日本における CEFR 受容を問い直す
—CEFR 受容への批判と富盛科研の取り組みを対置しつつ—

Reexamining the Application of CEFR in Japan
— In Contrasting Criticisms of the Acceptance of CEFR with Tomimori Kaken Group’s Research —

拝田 清
Kiyoshi Haida

和洋女子大学
Wayo Women’s University (2-3-1, Kounodai, Ichikawa-shi, Chiba 272-8533, Japan)

要旨: 本稿では、日本における CEFR 受容の在り方に対する批判と本富盛科研の研究目的とを対置させてみることで、本科研の意義を検証し、併せて日本における CEFR 受容を問い直すことが当面の関心であり課題でもある。この問題意識を背景として、本研究の目的は、(1)富盛科研のこれまでの取り組みを整理し、その成果を明らかにすること、(2)日本における CEFR 受容の実際を瞥見し、その現状を明らかにすること、そして、(3)日本における CEFR 受容批判を概観し、その妥当性を明らかにすることと設定した。結論としては、本科研は一貫した立脚点として、複言語・複文化主義の理念には賛同しつつも、その導入や応用に際しては細心の注意を払いつつ、非 EU 諸語、特にアジア諸語への適用可能性を探ってきた。安易に CEFR が「国際基準」であるというような扱いはしてこなかったと言える。その意味では、日本の文科省を中心とした CEFR の受容方法に対する批判は、本科研には適合しないと言えることが明らかとなった。本科研は決して世間の流行に乗って CEFR を調査・研究してきたわけではなく、富盛研究代表を中心として、地に足のついた研究活動を行ってきたと自負するものである。

Abstract: This research aims to reconsider the appropriateness of the Japanese understanding of CEFR by counterposing the criticism of its application in Japan to the research objectives of Tomimori Kaken group. Firstly, it reviews Tomimori Kaken group’s research over past decades, and evaluates the results achieved by them. Secondly, it overviews and clarifies the actual conditions of the application of the CEFR in Japan. Finally, it surveys and assesses the validity. In conclusion, as a consistent standpoint, Tomimori Kaken group agrees with the idea of plurilingualism and pluriculturalism, but pays attention to its introduction and application, and applies it to non-EU languages, especially Asian languages. It can be said that the CEFR has not been easily treated as an “international standard”. In that sense, it became clear that criticisms of the CEFR acceptance method centered on the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology of Japan are not suitable for Tomimori Kaken group’s research.

キーワード: ヨーロッパ言語共通参照枠, CAN-DO リスト, 文部科学省, 複言語・複文化主義

Keywords: Common European Framework of Reference (CEFR), CAN-DO List, MEXT, Plurilingualism/pluriculturalism

1. はじめに

1.1. 研究の背景

このところ「ヨーロッパ言語共通参照枠 (Common European Framework of Reference, 以下、CEFR)」の評判が芳しくない印象がある。日本国内での話だが、CEFR という用語は否定的な文脈で使用されることが目立っている。もちろん「否定的な文脈で使用される」からと言って CEFR の理念やそれ自体の価値に瑕疵があるわけではない。問題があるのは、受容する側の CEFR に対する理解の仕方や適用方法である。たとえば、羽藤 (2018:44-45) では、以下のように CEFR を「欠陥」のあるものと位置付けてい

る（なお、引用文中の数字は、元は漢数字であったが、読みやすさを優先して、本稿筆者が算用数字に修正した。以下、すべて同じ）。

そもそも CEFR は多様な場所で多様な母語をもち多様な教育を受けた人たちの第二言語能力を、大まかに評価するための目安として開発された。…言い換えれば、CEFR は科学的な正当性が証明された指標ではない。…2001年に発表されてからの15年あまりでCEFRが広く用いられるようになったのは、多様な言語の習熟度やテスト、教科書などの難易度を共通の指標で表せるという便利さ（言い換えれば、教育や商業上のニーズ）が、上述のような欠陥¹を上回ったからである。（下線は本稿筆者による）

羽藤氏の批判の矛先は、実はCEFR自体ではない。大学入試センター試験の英語試験を廃止し、TOEFLやGTEC、そして英検などの民間試験を導入する際、各試験間の成績の比較対照をするためにCEFRが利用されようとしていることに向けられている。羽藤氏の批判については4.1で詳しく見ていくが、そもそものCEFRの設計理念とは相容れない目的で使用している特定集団に対する批判であったのが、返す刀でCEFR自体にも瑕疵があるかのように断じられているのである。羽藤氏が「CEFRの目的外使用」（羽藤2018:44）とも指摘していることを勘案すると、本富盛科研（以下、「本科研」）²が目的としているCEFRの非EU諸語への適用可能性の検証には、日本におけるCEFR受容へのさまざまな批判も踏まえておく必要があるだろう。すなわち、日本におけるCEFR受容の在り方に対する批判と本科研の研究目的とを対置させてみることで、本科研の意義を検証し、併せて日本におけるCEFR受容を問い直すことが当面の関心であり課題でもある。

1.2. 研究の目的

1.1における問題意識を背景として、昨今のCEFR受容の在り方への批判を整理し、本科研における取組みを相対化することにしたい。したがって、本研究の目的は、具体的に以下の3点となる。

- (1) 富盛科研のこれまでの取組みを整理し、その成果を明らかにする。
- (2) 日本におけるCEFR受容の実態を瞥見し、その現状を明らかにする。
- (3) 日本におけるCEFR受容批判を概観し、その妥当性を明らかにする。

1.3. 研究の方法

1.2で提示した研究の目的を達成するために、本稿では以下の章立てをとる。本論第2章では、科研報告書の記述をもとに、富盛科研のこれまでの取組みを整理して、研究の目的や成果について検討を加える。続く第3章では、日本におけるCEFR受容の実態を公文書などにおける扱いを参照しつつ瞥見する。そして、第4章では、日本におけるCEFR受容に対する各方面からの批判を概観し、その妥当性について検討する。

1.4. 先行研究

日本におけるCEFRの受容実態については、栞田(2011a)、栞田(2011b)、栞田(2011c)、そして栞田(2012)

¹ 羽藤氏が指摘している「欠陥」とは「①言語使用、言語能力、言語発達を単純化している、②第二言語の発達過程を踏まえていない（実証的な裏付けが欠けている）、③下位レベルの識別が不十分である」の3点である（羽藤2018:45）。

² 科学研究費助成事業基盤研究（B）「アジア諸語の言語類型と社会・文化的多様性を考慮したCEFR能力記述方法の開発研究」（2018年度-2020年度、研究代表者富盛伸夫、研究課題/領域番号18H00686）

で問題提起を行った。また、それ以降の CEFR の受容の在り方を追跡し整理したものが拝田(2018)である。詳細については各論考に譲るが、概略は以下のようになる。

日本における CEFR 受容の在り方については、一貫して複言語主義という理念の具現化、実用志向への傾斜の是正、そして CEFR 策定の理念の咀嚼の3点を課題として指摘してきた。1点目は CEFR の根底にある複言語主義を英語一辺倒の傾向が強い日本において実現できるのかという問題提起である。2点目は CEFR における能力記述文、いわゆる「CAN-DO リスト」に対して過度に大きな関心が示されていることについての懸念を表明したものである。学習した言語で何ができるかを可視化するために CAN-DO リストという指標を（実際は「目標」として）使うということは、外国語を学んだ以上、目に見える形で何かができなければならない、ということでもあり、これは外国語を学んで知識は増えたが、特に何かができるわけではないという外国語学習の1つの在り方が否定されることになる³。そして最後の「CEFR 策定の理念の咀嚼」は、そもそも CEFR は学習した外国語の熟達度を示す指標であって、けっして到達目標ではないにもかかわらず、CEFR を外国語能力に関する「到達目標」としてしているものが少なからず存在することを批判的に検証した。

2. 富盛科研の取り組み

2.1. 先行する科学研究の取り組み：2006-2017

本科研の富盛伸夫代表は、EU に加盟こそしていないが複数言語文化主義に立脚するスイスを「多言語共存のための制度設計と次世代の言語使用者を教育する言語教育政策に関してはヨーロッパの中でも一歩先んじており、少数言語教育政策のモデルケースとして参照しうる」（富盛 2008:261）として、1995（平成7）年度から2005（平成17）年度まで10年以上にわたり科学研究で調査してきた⁴。そこから得た知見を基盤として、2006年度から2017年度まで、東京外国語大学の学内共同利用施設「語学研究所」を主な研究拠点として、EUの複数言語教育政策の検証を実施してきている。以下では2006年度以降の3期にわたる科学研究の概要を表に整理しておく。なお、本稿筆者は第2期（2009-2011年度科学研究）の途中から共同研究者に加わっている。

³ この見解は「英語教育の在り方に関する有識者会議(第2回)」における大津由紀夫委員の発言、すなわち、「目標として考えたときに、CAN-DO というわけですから、DO ですよ。表に出なきゃ駄目で、何かできる。頭の中に変化が起きて、外に出てこなかったら、それは CAN-DO にはならないわけです。だから、CAN-DO を目標にしてしまったら、それは危険です。」に通底するものである。

⁴ 平成7年度「レト・ロマンス諸語のマルチメディア言語地図作成のためのプログラム開発研究」文部省科学研究費補助金重点領域「人文科学とコンピュータ」、

平成8年度「レト・ロマンス諸語のマルチメディア言語地図作成のためのプログラム開発研究」文部省科学研究費補助金重点領域「人文科学とコンピュータ」、

平成9年度「スイス・ロマンシュ語の三次元マルチメディア型言語地図作成プログラムの開発研究」文部省科学研究費補助金重点領域「人文科学とコンピュータ」、

平成10年度「三次元マルチメディア型言語地図作成プログラムの開発と他分野への応用研究」文部省科学研究費補助金特定研究「人文科学とコンピュータ」、

平成11年度文部省科学研究費補助金基盤研究(C)「三次元マルチメディア型言語文化情報地図作成プログラムの開発と言語教育への応用研究」、

平成14～15年度文部省科学研究費補助金基盤研究(C)「スイス・ロマンシュ語における新語形成と受容プロセスの研究」、

平成16～17年度文部省科学研究費補助金基盤研究(C)「多言語併用状況におけるスイス・ロマンシュ語統語構造の動態的研究」

表 1 富盛科研の概要

期別	年度	研究課題
第1期	2006-2008	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
第2期	2009-2011	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
第3期	2012-2014	アジア諸語を主たる対象にした言語教育法と通言語的学習達成度評価法の総合的研究
第4期	2015-2017	アジア諸語の社会・文化的多様性を考慮した通言語的言語能力達成度評価法の総合的研究
第5期	2018-2020	アジア諸語の言語類型と社会・文化的多様性を考慮した CEFR 能力記述方法の開発研究

2.1.1. 第1期（2006-2008年度 科学研究⁵）

EU における言語政策、および言語教育は、史上初で最大規模の実験をしている例であるとの認識に立ち、CEFR の浸透度・実効性の検証、および我が国の外国語教育への適用可能性の検討は緊急の課題であるとして、ドイツ、イタリア、スペイン、ポルトガル、英国、フランス、ベルギー、チェコ、スロヴァキア、スイスなどで臨地調査を実施し、研究対象国の多様な言語教育機関における CEFR の適用と地域言語教育を含め、実施上の問題点を検討した。特に、理念と実践とのギャップについては多くの国で観察され、現場の教育者から指摘された問題点も確認でき、EU の言語教育政策の検証から、日本の外国語教育の改革に通言語間の共通性と透明性を高めるための重要な参照例として明確な指針を与えることができるとしている（富盛 2008）。

2.1.2. 第2期（2009-2011年度科学研究⁶）

本研究課題は、先行する3年間にわたる科学研究を継承し、さらにEUを中心とする高等教育レベルでの外国語教育制度・能力評価システムと、日本のそれとの対照研究を行うものであった。本研究では、まず、EU諸国の外国語教育政策、特に、高等教育における言語能力評価システムと大学等での具体的実践を調査・検証しつつ、我が国の高等教育における外国語能力評価方法の調査をもとに対照研究を実施した。また、社会的責任をともなう通言語間の共通性と透明性の観点から、CEFR など欧米の能力検定試験の評価基準を日本の中等・高等教育へ適用することの可能性・問題点を検証した。

EU 諸国における第1外国語教育・第2外国語の能力評価基準と測定方法に関する動向の調査報告では、高等教育機関での教育・研究の現場ではEUの標榜する複数言語主義の原則とは逆の方向に進んでいる状況を指摘している。ポローニャ・プロセスが徹底すればするほど、非英語圏でも Bachelor-Master 体制の導入により授業での使用言語としての英語が第1言語の地位を多くの加盟国で占める傾向が強まっているという。

また、2011年3月には国際シンポジウム「高等教育における外国語教育の新たな展望 —CEFR の応用可能性をめぐって—」を本科学研究プロジェクトと東京外国語大学「世界言語社会教育センター (World Language and Society Education Centre, WoLSEC)」の共同で開催し、欧米及びアジア諸国から13名の言語教育学分野での指導的研究者を招聘して研究交流を行った。

そして、本科研が始まってからの3年間で、日本の言語教育を取り巻く環境が急速に変化したことを受けて、本科研の最終報告書では「このような新たな状況の中で、今こそ、外国語教育の理念を問い返し、目標（単数とは限らない）を設定し直し、評価システム自体の検証を喫緊の課題とすべきであろう」（富盛 2012:193）との提言を行っている。

⁵ 平成 18-20 年度 科学研究費補助金基盤研究 (B) 「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」(課題番号 18320088)

⁶ 平成 21-23 年度 科学研究費補助金基盤研究 (B) 「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」(課題番号 21320101)

2.1.3. 第 3 期 (2012-2014 年度科学研究⁷⁾)

先行する2009-2011年度の科学研究は、ボローニャ・プロセスの進む欧州の大学を中心にCEFRの浸透度と通言語的枠組みの有効性を批判的に考察するものであった。ボローニャ・プロセスによって学生の域内モビリティが高まる中、言語能力評価基準の共通性を掲げたCEFRの適用は理論面・実践面ともに急速に進んだ。しかし、その一方で、EUにおけるアラビア語、中国語、日本語などの、いわゆる非印欧語へのCEFRの適用可能性の研究は一定範囲でなされているものの、文字体系・音声・文法の隔たりなどによって、CEFRの拡大版、あるいは通言語的測定尺度がまだ有効なものとしては設定されていない。この面では日本やアジア諸国の我々研究者が、研究領域を先鋭化して、CEFRを包括するような新たな国際的な共通枠組みを開発・提案する可能性がるといふ問題意識の下、本科学研究は進行した。

本研究プロジェクトを通して実施したアジア地域への現地調査では、英語教育と日本語教育の一部を除いてはCEFRに対する理解度が高いとは言えず、「能力レベル設定に便利な国際的な標準」という受容が多く、国ごと、言語ごとの評価基準に変えて、あえて導入する必要性が見いだせなかった。一方で「EUローカルの土壌に育った言語政策・言語教育政策、そのアウトプットのひとつであるCEFR自体を批判的に問い直すこと、そして世界各地の言語的、社会・文化的与件に適応した柔軟な評価システムをこちら側から提案することで相互作用の動きを創出する必要がある」(富盛 2014:134) るといふのも本科学研究が打ち出した方向性である。そして富盛 (2014:133) は「本科研では、…いわばCEFR-EU自体の再検討がありうること、続いて複数のCEFR-ASIAの可能性もありうること、そして、…日本での、社会的要請から来る能力評価法の技術論のみではない、言語・文化コミュニケーション能力教育の総合的な理念と展望をもつ志向性が必要であると感じられる」と指摘している。

2.1.4. 第 4 期 (2015-2017 年度科学研究⁸⁾)

ヨーロッパの言語的あるいは社会文化的に均質な土壌に生まれたCEFRではあるが、日本語を含む非EU言語への適用可能性の先行的研究は十分ではなく、かつ、文字体系・音声・文法など言語類型の特徴の差異や社会・文化的ギャップを考慮した通言語的測定尺度としては成熟していないという問題意識の下、本科学研究の第1の目的は、アジア諸語を主たる対象とし、その社会・文化的多様性を考慮した言語コミュニケーション能力評価方法を研究することにより、より汎用性が高く通言語的かつ透明性の高い言語能力評価システムをデザインすることとした。

年間数回の書面アンケート、あるいは直接の聞き取り調査によって、語用論的ストラテジーや談話構成、また欧米地域とは異なる言語行動や「社会的・交感的な(phatic)な」要素などアジア諸語の多様な社会的・文化的特質を分析的に把握した上で、CEFRの能力記述項目に反映するような指標抽出の試みを行なった(富盛 2018:153)。

2.1.5. 第 5 期 (2018-2020 年度科学研究⁹⁾)

先行する科学研究(2015年-2017年)で行った「定量的分析」、「直感的分析」、「定性的分析」の③つの検証作業から、EU世界と異なる社会内人間関係の言語的反映(敬語や丁寧体を含む待遇表現、性差など)や顕在的、潜在的な社会序列の反映、商慣習における談話ストラテジックな言語行動、語用論的操

⁷ 平成 24-26 年度 科学研究費補助金基盤研究 (B) 「アジア諸語を主たる対象にした言語教育法と通言語的学習到達度達成度評価法の総合的研究」(課題番号 24320104)

⁸ 平成 27-29 年度 科学研究費補助金基盤研究 (B) 「アジア諸語の社会・文化的多様性を考慮した通言語的言語能力達成度評価法の総合的研究」(課題番号 15H03224)

⁹ 2018-2020 年度 科学研究費補助金基盤研究 (B) 「アジア諸語の言語類型と社会・文化的多様性を考慮した CEFR 能力記述方法の開発研究」(課題番号 18H00686)

作など、東南アジア諸語圏に共通点の多い社会・文化的多様性を考慮した能力記述項目を加える必要がある、という認識に達した。アジア諸語の社会・文化的多様性と非均質性をみれば、アジア諸語に適用可能な「ひとつの統合的 CEFR-Asia」を構想することは困難であるが、EU の高等教育機関で学位記に採用されている Diploma Supplement (学位記補足説明) の概念に近い、アジア諸語それぞれの社会・文化的特質についての能力レベル付きの付加的事項を能力記述文に添付する方法が有効ではないか、と着想するに至った。

そして、本科学研究では、言語行動におけるコミュニケーション能力とは個別の言語技能による伝達能力にとどまらず、異文化間に仲介として相互作用的に働くコミュニケーション能力 (Intercultural Communicative Competence) の育成が必須で重要なものであるという認識を確認し、CEFR の導入が単に新たな語学能力到達度の成績評価ツールとして言語教育現場での利便性が高い、という誤解が国内ですでに広くあるなかで、CEFR を適切に参照しつつ個人の中で生涯にわたり複言語・複文化性を養うことが我が国の異文化適応性の醸成へと促す契機となるという期待が、本 CEFR 研究のもたらす大きな意義であると認識している。その上で、本科学研究の目的は以下の3点に集約されている (以下は本科研サイトにおいて確認できる¹⁰⁾)。

- (1) CEFR の東南アジア諸語への適用に際して必要となる言語類型論的、社会・文化的特質を考慮した新たな言語能力記述方法を提案して日本および世界の言語教育分野に研究成果を発信し、より柔軟な CEFR の可能性を拓けることに貢献すること。
- (2) 複層的な言語使用地域で言語学習者の複言語使用状況を配慮した言語コミュニケーション能力の新たな評価法構築に向けて研究すること。
- (3) CEFR-J の実施を進める日本の言語教育政策および現代社会のニーズ、特に中等教育や生涯教育との接続も視野に入れ、日本における CEFR の受容の様態を検証し発信すること。

2.2. 本章のまとめ

本節では本科学研究に先行する研究の変遷を瞥見してきた。その結果、一貫した立脚点として、複言語・複文化主義の理念には賛同しつつも、その導入や応用に際しては細心の注意を払いつつ、非 EU 諸語、特にアジア諸語への適用可能性を探ってきたことが挙げられる。

「2.1.5 第 5 期 (2018-2020 年度科学研究)」で整理した科学研究は本稿が収録される報告書をもって一応の完結を見る。本科学研究の成果については富盛研究代表の「総括」に譲るが、当該科研の完成年度となる 2020 年は、新型コロナウイルスの感染拡大に翻弄された 1 年となり、様々な面で研究に制約が生じたことは、あえて付記しておきたい。それでも本科学研究の当初の目的はおおよそ達成できたものとする。

3. 日本における CEFR 受容の実際

本章では、日本の公教育における外国語教育政策を統括する文科省が CEFR をどのように認識しているのかを、公文書に記載されている CEFR の説明のための文言をもとに検討していくこととする。

3.1. 文科省 (2011) 「国際共通語としての英語力向上のための 5 つの提言と具体的施策」¹¹

同文書の「提言 1<具体的施策>」において、「○国は、国として学習到達目標を CAN-DO リストの

¹⁰ URL : http://www.tufs.ac.jp/common/fs/ilr/Asia_CEFR2020/index.html

¹¹ 正式には「国際共通語としての英語力向上のための 5 つの提言と具体的施策英語を学ぶ意欲と使う機会の充実を通じた確かなコミュニケーション能力の育成に向けて」という名称で、「外国語能力の向上に関する検討 2011(平成

形で設定することに向けて検討。○学校は、学習到達目標を CAN-DO リストの形で設定・公表し、達成状況を把握。と記載している（下線は本稿筆者による）。ただし、「CAN-DO リスト」とは何かという説明や注釈はなく、同文書に添付されている「参考資料集」の「4. データ集」の中に「6-2『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』（抜粋）」として、吉島・大島（2004）の「1.1 Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEF)とは何か」と「3.3 共通参照レベルの提示方法」、そして「表 1」と「表 2」が PDF の切り貼りと思われる形で提示されているのみである。なお、「提言 1<具体的施策>」と「参考資料集」との相互レファレンスはなく、また、「参考資料集」の中で表 2 が「CAN-DO リスト」の説明であるという補足も一切ない。とはいえ、「学習到達目標を CAN-DO リストの形で設定する」ということは、CEFR を「到達度指標」としてではなく「到達目標」として利用しているということは明白であろう。

3.2. 文科省（2013）「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」

文科省 HP では「文部科学省では、初等中等教育段階からのグローバル化に対応した教育環境作りを進めるため、小中高等学校を通じた英語教育改革を計画的に進めるための「英語教育改革実施計画」を平成 25 年 12 月 13 日に公表しました。」として、PDF 形式で「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」を公開している。文章形式ではなく「概要」を図表化して示す形式になっている。「2020 年（平成 32 年）の東京オリンピック・パラリンピックを見据え、新たな英語教育が本格展開できるように、本計画に基づき体制整備等を含め 2014 年度から逐次改革を推進する。」という前文に続けて、小学校中学年からの英語活動の導入と高学年からの教科としての英語教育の実施、中学校における英語授業でも「授業を英語で行うことを基本とする」こと、さらに「大学入試においても 4 技能を測定可能な英検、TOEFL 等の資格・検定試験等の活用の普及・拡大」などの提言が盛り込まれている。

「1. グローバル化に対応した新たな英語教育の目標・内容等（案）」(p.3)では、『英語を用いて何ができるようになるか』という観点から目標を具体化し、小中高を通じて一貫した学習到達目標を設定し、『英語を用いて～することができる』という形式による目標設定（CAN-DO リスト）に対応する形で 4 技能を評価¹²するとして、中学校の到達目標を「CEFR A1～A2 程度（英検 3 級～準 2 級程度等）」、高等学校での到達目標を「CEFR B1～B2 程度（英検 2 級～準 1 級、TOEFL iBT 57 点程度以上等）」としている（下線は本稿筆者による）。

また、同ページ右下には「※CEFR（外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠）では、『共通参照レベル』として、言語能力を A1, A2 レベル（基礎段階の言語使用者）、B1, B2（自立した言語使用者）、C1, C2（熟達した言語使用者）の 6 段階に分け、『読むこと』、『聞くこと』、『やりとり』、『表現』、『書くこと』の 5 つの能力カテゴリー¹²に分けて言語活動の内容を表している」という注釈が掲載されている。

引用文中で下線を付した箇所からは CEFR を「到達目標」として利用していることがわかる。一方、意図的ではないと信じたいが、この CEFR の注釈だけでは CEFR、および CAN-DO リストの本来の理念がわからないようになっているのが非常に気になる。

23)年 6 月 30 日付で出されている。なお、同文書は PDF 形式で文科省の HP よりダウンロードが可能だが、目次はあるがページ数が振られておらず、加えて文書の保護設定のためか文言検索もできない形になっている（2021 年 1 月 18 日現在）。

¹² 「やりとり」と「表現」については、現行の学習指導要領では、それぞれ「話すこと [やり取り]」と「話すこと [発表]」に修整されている。

3.3. 文科省（2014）「今後の英語教育の改善・充実方策について 報告」¹³

本報告は2014（平成26）年2月26日から9月26日までに9回にわたって開催された「英語教育の在り方に関する有識者会議」の最終報告書である。冒頭に「本有識者会議は、文部科学省の「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」を受けて平成26年2月に設置され…これまでの議論を審議まとめとして整理した」と述べているように、本稿3.2で取り上げている「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」（文科省2013）をなぞるような内容になっている。本報告中、「CEFR」の文言は8回登場している。「改革2. 学校における指導と評価の改善」における「『英語を使って何ができるようになるか』という観点からの到達目標と評価」の中で、「各学校では、4技能に関し、『英語を使って何ができるようになるか』という観点から、生徒に求められる学習到達目標（CAN-DO形式）を作成することが望まれる」（下線は本稿筆者による）という記述に続けて、補足の形式で「『CAN-DOリスト』は、もともとヨーロッパ共同体における複言語主義を背景とするCEFR（外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠）において学習到達指標として提案されたものであり、それが、我が国では学習到達目標として用いられていることに関して指摘があった（「詳細」を参照）」と続けている。なお、引用文中の最後にある「詳細」とは、同報告書「3 英語教育の在り方に関する有識者会議における審議の詳細」¹⁴のことで、その項では有識者会議の中で問題提起された内容が「～との指摘があった」という形で記載されている。たとえば、「生徒の英語力の目標設定」に関する委員からの意見には以下のようなものがあり、その中の「CEFR」の文言に注釈がついている。

なお、平成25年12月に文部科学省で取りまとめた「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」では、今後の新たな方向性として、最終的に高等学校卒業段階における目標にCEFR（※10）B1～B2程度（英検2～準1級、TOEFLiBT60点前後以上等）が示されている。このような目標を掲げる場合、学校教育だけで全ての生徒が達成する目標として設定するのは難しく、学校外で英語に触れる機会、様々な学習の場や支援を得ながら高等学校卒業段階における英語力の目標として設定することに留意すべきとの指摘があった。

また、CEFRのレベルと資格・検定試験の目標設定は、現段階では検証が十分できていないので難しいとの指摘があった。

（※10 CEFR（Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment「外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠」）は、語学シラバスやカリキュラムの手引きの作成、学習指導教材の編集、外国語運用能力の評価のために、包括的な基盤を提供するものとして、20年以上にわたる研究を経て2001年に欧州評議会が発表。）

「改革2. 学校における指導と評価の改善」の引用文中で下線を付した箇所からは、CEFRを「到達目標」として利用していることがわかる。また、CEFRの注釈についても、3.2で検証した「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」（文科省2013）に同じく、誤った内容ではないが、なぜ「高等学校卒業段階における目標にCEFR」なのかという、本質的な問いかけをはぐらかしているような印象が否めない。

3.4. 文科省（2015）「生徒の英語力向上推進プラン」

本文書は3.2で検証した「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」（文科省2013）を受けて

¹³ 正式名称は、英語教育の在り方に関する有識者会議（2014）『今後の英語教育の改善・充実方策について 報告 ～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～』である。

¹⁴ 本報告書は文科省のHPで閲覧可能であるが、PDF形式では提供されておらず、また、ページ番号もない。

2015 (平成 27) 年 6 月に公表されたもので、文科省の HP より PDF 形式でダウンロードが可能である。ただし、ページ数は確認できない。本文中で CEFR への言及は各所にみられるが、注釈はない。ただし、「参考資料 2」の中に以下の文言があり、そこには「(別紙参照)」の文言がある(以下、下線は本稿筆者による)。

3 調査の特徴

- 高校生の英語力を幅広く測定するため、①世界標準となっている CEFR (Common European Framework of Reference for Languages : ヨーロッパ言語共通参照枠) の A1 から B2 のレベルを測定できるように設計。(別紙参照)

なお、「別紙」とは、本文書 9 枚目に「(別紙)」とされている資料があり、そこに「(出典) ブリティッシュ・カウンシル、ケンブリッジ大学英語検定機構」として、以下に引用する説明と、CEFR の「共通参照レベル」の表が示されている。なお、本文中の CEFR の文言への参照表示はない。

- ・ CEFR は、語学シラバスやカリキュラムの手引きの作成、学習指導教材の編集、外国語運用能力の評価のために、透明性が高く、包括的な基盤を提供するものとして、2001 年に欧州評議会 (Council of Europe) が発表した。現在、欧州域内外で使われている。
- ・ ②欧州域内では、国により、CEFR の「共通参照レベル」が、初等教育、中等教育を通じた目標として適用 されたり、欧州域内の言語能力に関する調査を実施する際に用いられたりしている。

引用文中で下線②を付した部分では、「国により…目標として適用」の表現に注意をしたい。ここでは CEFR を「到達目標」として利用する根拠を示しているかのようだが、実は CEFR を「到達目標」として適用しているのは欧州域内という限られた地域で、しかも「国による」のである。本章 3.8「本節のまとめ」でも言及するが、引用文中の下線①「世界標準となっている CEFR」の文言も含めて、極めてミスリーディングな表現である。そもそも文科省の公文書における資料中、最重要概念となる CEFR の説明を、文責を回避するためなのか、ブリティッシュ・カウンシルのものを引用するというのは違和感しかない。それ以前は、その妥当性は一先ず措くとしても、「自前の説明」を文科省の文責で載せていたことを考えると、後退しているように思えてならない。

3.5. 文科省 (2016) 「中央教育審議会教育課程部会外国語ワーキンググループ審議の取りまとめ」

2014 (平成 26) 年 11 月の中教審総会において、初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について諮問があり、中教審初等中等教育分科会教育課程部会の下に教育課程企画特別部会を立ち上げ、14 回の審議を経て論点整理がまとめられた。この論点整理を受けて外国語ワーキンググループは、先行する「英語教育の在り方に関する有識者会議」の報告における議論も踏まえつつ、小・中・高等学校を通じた一貫した教育目標の在り方や、小学校における英語教育の早期化、教科化に向けた具体的な対応などについて検討を行うとしていた。

同文書の「育成を目指す資質・能力と小・中・高等学校を通じた指標形式の目標の設定」(p.5) の項では、「外国語教育においては、それらの育成を目指す力について、…①国際的な基準である CEFR⁶などを参考に、次期学習指導要領において、…小・中・高等学校で一貫した目標を実現するため、そこに至る段階を示すものとして段階的に実現する②指標形式の目標を設定する」(下線は本稿筆者による)としていいる。下線①においてまず注目しておくべきは「国際的な基準」という文言であるが、こちらの検討は本章 3.8 に譲ることにして、脚注を以下に引用しておきたい。これまでになく丁寧な説明となっている。

6 CEFR (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment 外国語の学習・教授・評価のためのヨーロッパ共通参照枠) は、語学シラバスやカリキュラムの手引きの作成、学習指導教材の編集、外国語運用能力の評価のために、透明性が高く、包括的な基盤を提供するものとして、20年以上にわたる研究を経て、2001年に欧州評議会によって発表された。^③国により、CEFRの「共通参照レベル」が、初等教育、中等教育を通じた目標として適用されたり、欧州域内の言語能力に関する調査を実施するに当たって用いられりするなどしている。^④CEFRの精神としては、学習者、教授する者、評価者が共有することによって、外国語の熟達度を同一の基準で判断しながら「学び、教え、評価できるよう」開発されたもの。「話すこと」のやりとり (interaction) は、少なくとも2人以上の個人が言葉のやりとりをする。その際、産出的活動と受容的活動が交互に行われ、口頭のコミュニケーションの場合は同時に行われることもあり、対話者が同時に話し、聞くだけでなく、聞き手は話し手の話を先回りして予測し、その間に答えを準備しているものであるなど、やりとりは言語使用と言語学習の中でも大きな重要性が認められ、コミュニケーションにおける中核的役割を果たしていると考えられている。

下線③に関しては、前節 3.4 の引用文中の下線②に対する検証と同じことが言える。しかし、本節の引用文中の下線②「指標形式の目標」というのはいかがなものだろうか。詭弁と言っては言い過ぎだろうか。なお、引用文中の下線③「CEFRの精神としては…」の一文は、体言止めが気になるところだが、内容的にはCEFRの理念に言及していると考えられる。

3.6. 文科省 (2017) 『中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 外国語編』

現行の『中学校学習指導要領 (平成 29 年告示)』にはCEFRへの言及はない。しかし、『中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 外国語編』(文科省 2017) では、「(2) 改訂の要点 ①目標の改善」の項で「…小・中・高等学校で一貫した目標を実現するため、そこに至る段階を示すものとして国際的な基準である CEFR¹を参考に、…英語の目標を設定している」(pp.7-8) としている。『学習指導要領』は「中央教育審議会教育課程部会外国語ワーキンググループ審議の取りまとめ」(文科省 2016)、および『中央教育審議会 答申』(文科省 2016)¹⁵を踏まえて策定されているため、内容や文言の重複はかなりあるが、微妙な表現の変更もあるので注意が必要である。上記引用部分の下線における「国際的な基準」については本章 3.8 で検討することにし、注釈を以下に引用しておく。

1 国際的な基準:CEFR (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment 外国語の学習・教授・評価のためのヨーロッパ共通参照枠) は、語学シラバスやカリキュラムの手引の作成、学習指導教材の編集、外国語運用能力の評価のために、透明性が高く、包括的な基盤を提供するものとして、20年以上にわたる研究を経て、2001年に欧州評議会が①複言語主義の理念の下、発表した。②CEFRは、学習者、教授する者、評価者が共有することによって、外国語の熟達度を同一の基準で判断しながら「学び、教え、評価できるよう」開発されたものである。^③国により、CEFRの「共通参照レベル」が、初等教育、中等教育を通じた目標として適用されたり、欧州域内の言語能力に関する調査を実施するに当たって用いられりするなどしている (…以下略)。

上記の引用中、下線①「複言語主義の理念の下」については、本稿におけるこれまでの文科省の公文

¹⁵ 正式名称は『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申)』である (文科省 HP : https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm)。

書の検証では出てきていない文言である（なお、今回は取り上げていない『中教審 答申』（文科省 2016:194）でも、脚注 188 に CEFR の解説があるが、『教育課程部会外国語ワーキンググループ審議の取りまとめ』（文科省 2016:5）の記述内容と同じで「複言語主義の理念の下」の記述はない）。また、下線部②は、前節 3.5 では「④CEFR の精神としては、学習者、教授する者、評価者が共有することによって、外国語の熟達度を同一の基準で判断しながら『学び、教え、評価できるよ』開発されたもの。」となっていた箇所である。「CEFR の精神としては」の「精神」を「複言語主義の理念の下」と踏み込んで記述している点は評価に値する。ただし、注釈における記述であって、本文ではないところが残念でもある。

3.7. 文科省（2018）「各資格・検定試験と CEFR との対照表」

本文書は 2018（平成 30）年 3 月 27 日に開催された『『大学入学希望者学力評価テスト（仮称）』検討・準備グループ（～平成 29 年度）』第 12 回会議の配布資料である¹⁶。同グループは第 13 回会議（2018 [平成 30] 年 7 月 25 日）から、会議名を『『大学入学共通テスト』検討・準備グループ』に改称されている。

本文書では「各資格・検定試験と CEFR との対照表（付属資料①）」（p.2）に CEFR の解説がついている。これは 3.4 で取り上げた「生徒の英語力向上推進プラン」（文科省 2015）の説明とほとんど同じである。なお、下線は本稿筆者によるもので、「生徒の英語力向上推進プラン」（文科省 2015）に新たに付け加えられた文言を示している。

■ CEFR は、語学シラバスやカリキュラムの手引きの作成、学習指導教材の編集、外国語運用能力の評価のために、透明性が高く、分かりやすい、包括的な基盤を提供するものとして、20 年以上にわたる研究を経て、2001 年に欧州評議会が発表した。…（以下、省略）

（出典）ブリティッシュ・カウンシル、ケンブリッジ大学英語検定機構

すでに本稿 3.4 でも言及したが、文科省の公文書における資料中、最重要概念となる CEFR の説明を外部団体のブリティッシュ・カウンシルの引用に頼るといふ姿勢は非常に残念である。しかも、前年に出された『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 外国語編』（文科省 2017）の CEFR の解説に比べると、再び後退してしまった感がある。なお、「本家」のブリティッシュ・カウンシルの HP で CEFR の解説を確認したところ、以下のようになっていた¹⁷（下線は本稿筆者による）。

「外国語の学習・教授・評価のためのヨーロッパ言語共通参照枠 CEFR: Common European Framework of Reference for Languages」は、言語の枠や国境を越えて、①外国語の運用能力を同一の基準で測ることが出来る国際標準です。②CEFR は、学習者、教授する者及び評価者が、外国語の熟達度を同一の基準で判断しながら、学び、教え、評価できるように開発されました。CEFR の等級は A1, A2, B1, B2, C1, C2 の 6 段階に分かれており、その言語を使って「具体的に何が出来るか」という形で言語力を表す「can do descriptor」を用いて分かりやすく示しています。

③外国語の熟達度を表す CEFR の等級には、コミュニケーションの状況や話題、人が行う行為、目的に関する分析のほか、コミュニケーションに用いられる能力について等級別の解説も記載されています。そのため、④単に言語の熟達度を示すことに留まらず、教員研修や、教育課程の改革、教材開発等において CEFR がますます用いられていると考えられます。

CEFR は欧州評議会（@ Council of Europe）によって、20 年以上にわたる研究と実証実験の末に開発され、

¹⁶ 本文書は「4. 配布資料」の「資料 4」として文科省の HP から国立国会図書館のホームページへリンクする形で閲覧ができる（https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/083/gijiroku/1403746.htm）。

¹⁷ URL : <https://www.britishcouncil.jp/programmes/english-education/updates/4skills/about/cefr>（2020 年 12 月 29 日閲覧）

2001年に公開されました。現在では38言語で参照枠が提供されています。また、^⑤CEFRは言語資格を承認する根拠にもなるため、国境や言語の枠を越えて、教育や就労の流動性を促進することにも役立っています。

本章は文科省の公文書におけるCEFRの解説の適否を検討するのが目的であるので、ブリティッシュ・カウンシルによるCEFRの解説の是非を検討することは差し控えるが、良くも悪くも気になる文言には下線を付した。適否の判断は読者に委ねたい。

3.8. 本章のまとめ

本章では、日本の公教育における外国語教育政策を統括する文科省がCEFRをどのように認識しているのかを、公文書に記載されているCEFRの説明のための文言を見てきた。CAN-DOリストや外部検定試験の対照表などは、日本の言語教育政策に大きな影響を持っているにもかかわらず、その概念規定は一貫しておらず、また、CEFRの理念自体も正しく理解されていないか、あるいは、理解はしていても、自己都合で曲解して使用している感がある。

また、「世界標準となっているCEFR」（「生徒の英語力向上推進プラン」、文科省 2015）や「国際的な基準であるCEFRなど」（「中央教育審議会教育課程部会外国語ワーキンググループ審議の取りまとめ」、文科省 2016）、そして「国際的な基準であるCEFR」（『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 外国語編』、文科省 2017）など、CEFRが「世界標準」・「国際基準」であるという文言が繰り返されている。しかし、CEFRの名称自体にもあるように、もともとが「ヨーロッパの（European）」ために策定された、いわば「EUローカルの土壌に育った言語政策・言語教育政策、そのアウトプット」（富盛 2014:133）がCEFRなのである。したがって、いたずらにこれを「世界標準」・「国際基準」と位置付けて、日本の言語教育へ無批判に導入することには要注意である¹⁸。

文科省のCEFR、およびCAN-DOリストにかかわる文言を見ると、「グローバル化がすすむ国際社会で日本人が生き残るためには、世界標準・国際基準で抜きんでなければならない。英語力もしかりで、世界標準・国際基準であるCEFRを英語学習の到達目標に据えるのは当然である」という考えが見え隠れする。さらにその裏には、「そのためには国際的な英語試験を受験させて…」という思惑もあるのかもしれない。いずれにせよ、CEFRの理念が日本の外国語教育政策においては正しくは反映されていないと結論付けざるを得ない。

4. CEFR受容に対する批判

本章では日本におけるCEFRの受容に対する批判を取り上げて検討を試みることにする。CAN-DOリストやCEFRの導入については、その最初期から批判的な立場を表明している教育者・研究者は少数派

¹⁸ 念のため「世界」、「国際」、「標準」、「基準」の各定義を確認しておく。「世界」は「地球上の人間社会のすべて」（広辞苑 第7版）、「地球上のすべての国家・すべての地域。全人類社会」（大辞林 第4版）となっている。「国際」の定義は「諸国家・諸国民に関係すること」（広辞苑 第7版）、「1つの国だけではなく、いくつかの国にかかわっていること」（大辞林 第4版）となっている。また、「諸国家」などにおける「諸」については「もろもろ、多くの、様々の」（新漢語林）の意味がある。CEFRの受容については「世界」を冠するのは不適切であり、「国際」にしてもミスリーディングではないだろうか。

さらに、「標準」については、「①判断のよりどころ。比較の基準。めあて。めじるし。②あるべきかたち。手本。規格」（広辞苑 第7版）、「①物事を行う場合のよりどころとなるもの。②基準。手本。模範。③およその目安。目標」（大辞林 第4版）で、「基準」については「ものごとの基礎となる標準。比較して考えるためのよりどころ」（広辞苑 第7版）、「物事を比較・判断するよりどころとなる一定の標準」（大辞林 第4版）となっている。「標準」と「基準」は意味的に重なる領域が大きく、「標準」には「それに向けて同化するべき」といった強制力が感じられる。CEFRの理念やその本質を考えた際、「CEFRは世界標準 / 国際基準である」という文言は無批判に使用するべきではないだろう。

であった。2014 年度に開催されていた「英語教育の在り方に関する有識者会議」でも、CAN-DO リストや CEFR の受容の在り方について疑問を呈したのは大津由紀夫委員一人であった (拝田 2018:4-6)。それがにわかに活気づいてきたのは、文科省が「高大接続改革の進捗状況について」を発表した 2016 年 8 月 31 日あたりであろう。南風原 (2018:5-14) によれば、これに先立つ「高大接続システム改革会議 (以下、「システム会議」) (2015 年 3 月～2016 年 3 月) では大学入試センター試験の英語に関する議論はほとんど行われず、「最終報告」でもスピーキングテストの導入は民間に丸投げするのではなく、大学入試センターが作成する方向であった。ところが、「システム会議」の最終報告から 5 ヶ月後に上述の「高大接続改革の進捗状況について」が発表され、「システム会議」ではまったく議論がなかった「センター試験英語の廃止」、および、それに代わる「民間の資格・検定試験を積極的に活用する必要」が打ち出されたという。これ以降の騒動に関しては周知のとおりであるが、本章で取り上げる CEFR 受容への批判というのは、「民間の資格・検定試験の活用」に際して CEFR を利用することに向けられたものである。

なお、原典では漢数字を使用しているものがあつたが、読みやすさを優先して本稿では算用数字に変更した。

4.1. 羽藤 (2018)

羽藤 (2018:44-45) は、大学入試センターが 2018 (平成 30) 年 3 月に民間各試験のスコアと CEFR の段階 (A1～C2) を対応付けた対照表を公開したことを受けて、「CEFR の目的外使用」との小見出しの下、以下の指摘を行っている。

そもそも CEFR は多様な場所で多様な母語をもち多様な教育を受けた人たちの第二言語能力を、大まかに評価するための目安として開発された。…言い換えれば、①CEFR は科学的な正当性が証明された指標ではない。…2001 年に発表されてからの 15 年あまりで②CEFR が広く用いられるようになったのは、多様な言語の習熟度やテスト、教科書などの難易度を共通の指標で表せるという便利さ (言い換えれば、教育や商業上のニーズ) が、上述のような欠陥¹⁹を上回ったからである。その便利さゆえに欧州の大学でも、海外からの入学希望者の足切りに、CEFR を軸とする対照表が使われることがある。…しかし、これらは皆、外国からの入学希望者を対象とする制度である。志願者が各国に散らばっていることや、言語能力が留学の基盤であることを考えると、複数のテストを便宜的に使って留学希望者の足切りをするのを一概に否定はできない。一方、今回の英語入試改革は、同じ国に住み同じ母語をもち同じ学習指導要領の下で教育を受けた生徒を主な対象とするものである。ましてや他の科目については厳正な評価を行いながら、英語だけに根拠希薄な対照表を持ち込むことに正当性は認められない。(下線は本稿筆者による)

下線①については、実際に CEFR の策定にかかわった研究者や教育者が「科学的な正当性が証明されている」と言ったわけではないはずなのだが、本稿 3 章でみたように、日本における CEFR の受容に際して、CEFR を国際的に承認された基準、あるいは国際標準であるかのような言い回し、あるいは、誤解させるような表現がなされていることに対する、羽藤氏のいら立ち、あるいは憤りの表出であろう。CEFR 自体に瑕疵があるというよりも、CEFR の受容・導入をする側の理念の咀嚼の問題、あるいは、何らかの意図で曲解していることに問題があると思われる。

¹⁹ 羽藤氏が指摘しているのは「①言語使用、言語能力、言語発達を単純化している、②第二言語の発達過程を踏まえていない (実証的な裏付けが欠けている)、③下位レベルの識別が不十分である」の 3 点である。(p.45)

4.2. 藤原 (2019)

藤原 (2019) は 2018 年 6 月 16 日に愛知大学名古屋校舎にて開催された、第 34 回大学英語教育学 (JACET) 中部支部大会の特別講演, シンポジウム発表, そして登壇者²⁰による合同ディスカッションの総括である。大会テーマは「大学英語入試で何を測るべきか」で、文部科学省 (2017) の「大学入学共通テスト実施方針」で発表された TOEFL, IELTS, 英検等の民間 4 技能試験 (7 団体 23 試験) の大学入試としての流用案を受けての企画である。藤原氏は一連のイベントの企画・運営に携わり、シンポジウムのモデレーターを務めた。

藤原 (2019:5) では、文科省が公表した民間試験と CEFR の対照表について、一見、異なる試験を容易に換算できるように見えるが、実はできないのだと指摘する。

「体力テスト」に準えると、「50 メートル走」, 「走り幅跳び」, 「長距離走」の異なる種目は、「体力」の大きな目安にはなり得るが、各種目の記録を相互に換算することはできないのと同じである。

また、CEFR の受容についても以下のように指摘する。

たしかに、誰かが意図した訳ではないかもしれないが、CEFR が「国際基準」とされ³, 日本の英語教育に導入される過程で、ご都合主義的に金看板が利用された感は否めない。そもそもヨーロッパの言語文化事情で生まれた理念を日本に移植することに無理があるのかもしれない。(p.6, 下線は本稿筆者による)

上記引用文中の下線部には注釈が付され、以下の内容が記載されている。

3 なお欧州評議会は、CEFR は「国際標準」であることを否定し、「対照表は標準化のツールではなく、調整や監督の機関もない」(Council of Europe, 2018; 鳥飼 2018.9.17) と明言している。(p.26)

なお、引用文中の鳥飼 (2018.9.17) は、日本経済新聞 (2018 年 9 月 17 日付) の「複数の英語試験を入試活用『欧州基準』で換算、不適切」の記事である。

続けて CEFR の 2018 年版において、「理想的な母語話者」が目標ではないことを明確にするため、すべての能力記述文から “native speaker” の文言と、その母語性を示唆するすべての文言が削除されたことに言及しつつ、議論の時点で日本の CEFR 受容対象がすでに旧版となっている 2001 年版であることについて、「この乖離にどう対応するか。CEFR という看板を使用した以上、その責任を負うのではないか」と指摘する。併せて、CEFR 2018 年版では通訳翻訳などの「仲介」を重視する方向へシフトしていることにも触れ、「もとより複言語・複文化話者特有の能力は言語間の仲介である。その能力を大学英語入試で測るべきか。改めて検討すべき課題と言える」(p.6) としている。

本科学研究では当初より、「仲介」を意識した調査・研究を行っている。手前味噌になりかねないが、本科研が一貫して CEFR の理念に忠実であろうとし、無批判に枠組みだけを受容することには距離を置いてきたことも含めて、藤原氏の批判の対象には当たらないことに安堵している。

4.3. 鳥飼・斎藤 (2020)

鳥飼 (2020: 18-19) は、羽藤 (2018) における「CEFR の目的外使用」の指摘に通じる批判とともに、

²⁰ 登壇者は鳥飼玖美子氏 (立教大学名誉教授), 塩崎修健氏 (公益財団法人日本英語検定協会), そして法月健氏 (静岡産業大学教授) の 3 名である。

羽藤 (*ibid*) が「CEFR の欠陥」に対して別の側面からの捉え方を展開している。

しかし、実は CEFR は、欧州評議会の「複言語主義」を実現するために作られたものなのです。…CEFR では、どの言語を学んでも、たとえば「私は日本語 A1、スペイン語 C1」などと共通の尺度で評価ができることを目的としています。ですから、6 つの等級は、あくまで参考として、ざっくり分けただけのものなのです。民間試験に換算することが目的ではなく、能力記述文によって自己評価をすることと、教師による客観的評価で今後の学習をどう指導するか判断に使います。欧州評議会は、次のようにはっきりと書いています。「この参照レベルは絶対的なものではない。各教育機関で自由に変えてよい」。すなわち、CEFR の尺度はどの言語にも共通に使える枠組みであって、レベル分けが重要なものではない。だから、同じ「A2」でも、たとえばスペインとスイスとイタリアで違うことがあります。(下線は本稿筆者による)

また、藤原 (2018) が「この乖離にどう対応するか」と迫った内容ばかりでなく、さらなる「乖離」が鳥飼 (2020:46-47) によって指摘される。

「4 技能」は長らく外国語教育の基本であり、常識でした。ところが、日本で「4 技能」が脚光を浴び始めていた頃、欧州評議会は「4 技能」は古いとして、新たに「7 技能²¹」を提唱しました (CEFR Companion Volume, 2018)。…日本では CEFR を、国際指標だ、国際基準だ、と持ち上げ、世界に追いつこうと各種英語民間試験の対照表に使ったくらいですが、あっけなく置いてきぼりになりました。

本科学研究では CEFR の 2018 年版が公刊される以前から、CEFR の改訂および「仲介」重視の方向性を見越して調査・研究を行ってきた。ここでもまた、本科学研究は鳥飼氏の批判の対象には当たらないであろう。

4.4. 日本学術会議 (2020)

2024 (令和 6) 年度実施の大学入試から「新たな英語試験」を導入するために、文部科学省が 2019 (令和 1) 年 12 月から 1 年を目途に「大学入試のあり方に関する検討会議」を設置し検討を行うとしている。この会議の検討結果となる英語入試改革の方向性は、日本における言語教育・外国語教育に大きな影響を与えることになる。そこで、日本学術会議の言語・文学委員会と、文化の邂逅と言語分科会は、2024 (令和 6) 年度の「新たな英語試験」導入に向けての「大学入試のあり方に関する検討会議」の議論に資することを目的として、言語教育・外国語教育の問題を扱ってきた分科会として重ねてきた議論をまとめ、「提言 大学入試における英語試験のあり方についての提言」として公表するとしている。

以下では、「(4) CEFR (欧州言語共通参照枠) を入学試験に用いることの問題点」(pp.7-8) を取り上げる。まず、CEFR の Can Do 記述文は言語学習の行程を明確化し、学習者や指導者などが共有するためのものであるため、これを大学の入学試験に採用することには大きな問題があると指摘する。

そもそも CEFR は、欧州評議会が平和構築のための相互理解を目指して提唱している「複言語主義」を学習者の立場に立って具現化するために策定されたものである。^①文部科学省が述べているような「国際指標」ではなく、各教育機関が自由に変更して使える外国語教育改善のための枠組みである。^②評価のための Can Do 記述文や緩やかに分類されたレベル (2001 年は 6 段階、2018 年には 11 段階に変更) について調整したり監督し

²¹ 鳥飼氏は、「CEFR 増補版、次の 4 つのコミュニケーション様式 (mode) を提案しました。技能の数で言えば七技能になります」と解説し、受容 (聞くこと・読むこと)・産出 (話すこと・書くこと)・やりとり (話すこと・書くこと)・仲介 の下線を付した 4 つモードに、内 3 つに下位 2 技能が設定されているため、7 つの技能としている。

たりする機関は設けられていない。(下線は本稿筆者による)

CEFR の Can Do 記述文は、その複言語主義の原則に従い、特定の言語に依存することなく一般的に言語運用能力を記述するための、「これこれのことができる」という大変緩やかな柔軟性のある判断基準になっている。このため、CEFR は学習者が自らの言語運用能力を把握するためにも利用することができるのだが、それはとりも直さず CEFR が厳密な基準とはなりえないことも意味する。Can Do 記述文自体も CEFR の例に従う必要はなく、むしろ各機関の教育目的に合わせて新たに作成することが当然とされている。③Can Do 記述文は、検定試験のスコアなどの数値では見ることのできない能力の評価を目的としており、これに民間試験の 1 点刻みの点数を結びつけることは CEFR の趣旨とは正反対の発想である。(下線は本稿筆者による)

下線①と②については、すでに 4.2 の藤原 (2019) でも指摘されている。また、下線③について、かつて大学入試センター試験は 1 点刻みの合否判定を助長しているのを廃止し、代わりに TOEFL のような民間試験を入試に導入すべきであると主張していた教育再生実行本部や教育再生実行会議に対する皮肉のようで興味深い²²。

4.5. 本章のまとめ

本章では日本における CEFR の受容に対する批判を取り上げて検討を試みた。日本の、特に文科省の CEFR の取り扱いについて、非難の声が上がったのは「センター試験英語の廃止」、および、それに代わる「民間の資格・検定試験の積極的活用」に端を発している。グローバル化には英語力が必要、英語力をつけるには大学入試を変えるべき、大学入試では 4 技能を測る民間の資格・検定試験を使おう、評価のすり合わせには国際基準である CEFR の CAN-DO リストを使えば対照表ができる…といった、極めて乱暴な議論がまかり取ってきたことが改めてわかる。すべては CEFR 自体に問題があるのではなく、その理念やシステムを歪めて利用しようとしたことに起因する。しかも本家の欧州評議会が CEFR が国際標準でも国際基準でもなく、対照表は標準化のツールではないし、調整や監督の機関もないと明言したことで、文科省が固執してきたほとんどの前提が崩れてしまっている。

5. おわりに

5.1. 結論

本稿では、日本における CEFR 受容の在り方に対する批判と本富盛科研の研究目的とを対置させることで、本科研の意義を検証し、併せて日本における CEFR 受容を問い直すことが当面の関心であり課題でもあった。この問題意識を背景として、昨今の CEFR 受容の在り方への批判を整理し、本科研における取組みを相対化するため、本研究の目的を、(1)富盛科研のこれまでの取組みを整理し、その成果を明らかにすること、(2)日本における CEFR 受容の実際を瞥見し、その現状を明らかにすること、そして、(3)日本における CEFR 受容批判を概観し、その妥当性を明らかにすることと設定した。

上記研究の目的を達成するために、本稿では本論第 2 章で、科研報告書の記述をもとに、富盛科研のこれまでの取組みを整理して、研究の目的や成果について整理してきた。続く第 3 章では、日本における CEFR 受容の実際を公文書などにおける扱いを参照しつつ瞥見した。そして、第 4 章では、日本における CEFR 受容に対する各方面からの批判を概観し、その妥当性について検討した。

²² たとえば、教育再生実行会議 (2013) 「高等学校教育と大学教育との接続・大学入学者選抜の在り方について (第四次提言)」 (p.6)には「…若者の力を引き出していく上で重要なこの時期に知識偏重の 1 点刻みの試験のみによる選抜や、…また、現在の大学入試センター試験は、…1 点刻みの合否判定を助長している、試験結果が志願先の選択に直結するため受験生にとって大きな心理的圧迫になっているなどの課題があるとも指摘されています」とある。

結論としては、「2.2 本章のまとめ」でも言及したが、本科研は一貫した立脚点として、複言語・複文化主義の理念には賛同しつつも、その導入や応用に際しては細心の注意を払いつつ、非 EU 諸語、特にアジア諸語への適用可能性を探ってきた。安易に CEFR が「国際基準」であるというような扱いはしてこなかったと言える。その意味では、「4. CEFR 受容に対する批判」で検討した日本の文科省を中心とした CEFR の受容方法に対する批判は、本科研には適合しないと言えることが明らかとなった。本科研はけして世間の流行に乗って CEFR を調査・研究してきたわけではなく、富盛研究代表を中心として、地に足のついた研究活動を行ってきたと自負するものである。

5.2. 今後の課題

一研究分担者の立場で、本科研の今後の課題に言及することは憚れるが、個人的な研究課題としては以下の3点が挙げられる。まず、CEFR 導入の経緯とともに、大学入試改革周辺の迷走の要因を英語教育政策史の視点で解明していく必要がある。次に、欧州評議会に突き放されたような形になっている文科省の CEFR、および CAN-DO リストの受容の在り方が今後どのようになっていくの、注意深く追っていくことも重要である。最後に、今回改めて見えてきた日本の、あるいは日本人の異文化・異言語の摂取の在り方の特徴を、原始・古代から現在に至るまで、通史的に辿ってみることに大きな意義を感じている。3 つ目の課題は、浅学菲才の身には手に余る遠大なテーマではあるが、取り組む価値は大いにありと思われる。

参考文献

- 富盛伸夫. 2008. 「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: 本プロジェクトの目的, 範囲, 成果と総括」, 平成 18-20 年度 科学研究費補助金プロジェクト『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報告書』研究代表: 富盛伸夫, pp.259-270.
- . 2012. 「『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』の目標, 意義および成果と展望」, 科学研究費補助金 基盤研究 B 研究プロジェクト報告書『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』研究代表: 富盛伸夫, pp.187-199.
- . 2014. 「『アジア諸語を主たる対象にした言語教育法と通言語的学習達成度評価法の総合的研究』(2012 年~2014 年)の総括および成果」, 科学研究費助成事業 基盤研究 (B) 研究プロジェクト『アジア諸語を主たる対象にした言語教育法と通言語的学習達成度評価法の総合的研究 – 成果報告書 (2014) –』研究代表: 富盛伸夫, pp.127-140.
- 鳥飼玖美子・斎藤兆史. 2020. 『迷える英語好きたちへ』, 集英社インターナショナル新書 060.
- 日本学術会議. 2020. 「提言 大学入試における英語試験のあり方についての提言」, 日本学術会議言語・文学委員会文化の邂逅と言語分科会.
(URL: <http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/kohyo-24-t292-6-abstract.html>, 2020.11.19 閲覧)
- 拝田清. 2011a. 「日本の外国語教育における複言語主義導入の妥当性 –CEFR の理念と実際から」, 『言語教育研究』創刊号, 桜美林大学大学院言語教育研究科, pp.1-12.
- . 2011b. 「Japan Standards に関する覚書 川成科研中間報告会に参加して」, 『多言語・複言語教育研究』第 1 号, 財団法人 日本私学教育研究所 複言語教育研究会, pp.19-22.
- . 2011c. 「複言語主義の理念と大学英語教育 ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR) 導入のあり方を考える」, JACET 第 50 回記念国際大会予稿集, p.152.
- . 2012. 「日本の大学言語教育における CEFR の受容 –現状・課題・展望」, 平成 21-23 年度科学研究費補助金研究 基盤研究 (B) 研究プロジェクト報告書『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』, 研究代表者: 富盛伸夫, 東京外国語大学, 平成 23 年 3 月, pp.93-103.

- . 2018. 「日本の英語教育における CEFR の受容」, 平成 27-29 年度科学研究費補助金研究 基盤研究 (B) 研究プロジェクト報告書『アジア諸語の社会・文化的多様性を考慮した通言語的言語能力達成度評価法の総合的研究』, 研究代表者: 富盛伸夫, 東京外国語大学, 平成 30 年 3 月, pp.49-58.
- 南風原朝和編.2018.『検証 迷走する英語入試 –スピーキング導入と民間委託–』, 岩波ブックレット No.984, 岩波書店.
- 南風原朝和. 2018. 「第 1 章 英語入試改革の現状と共通テストのゆくえ」, 南風原朝和編『検証 迷走する英語入試 –スピーキング導入と民間委託–』, 岩波ブックレット No.984, 岩波書店.
- 羽藤由美. 2018. 「第 3 章 民間試験の何が問題なのか –CEFR 対照表と試験選定の検証より」, 南風原朝和編『検証 迷走する英語入試 –スピーキング導入と民間委託–』, 岩波ブックレット No.984, 岩波書店.
- 藤原康弘. 2019. 「大学英語入試で何を測るべきか」, 『JACET 中部支部紀要 (16)』, 大学英語教育学会中部支部, pp.1-32.
- 吉島茂・大橋理枝 (訳) .2004.『外国語教育〈2〉外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』, 朝日出版.

執筆者連絡先 : k-haida@wayo.ac.jp

本稿は科学研究費助成事業基盤研究 (B) 「アジア諸語の言語類型と社会・文化的多様性を考慮した CEFR 能力記述方法の開発研究」 (2018 年度-2020 年度, 研究代表者富盛伸夫, 研究課題/領域番号 18H00686) の研究成果のひとつとして公開するものである。

[総論]

言語・文化・社会から見た CEFR 評価
—現代日本の社会課題問題解決に向けて—

An assessment of the CEFR viewed through the lens of language, culture, and society
– Exploring solutions for social agendas in Japan –

峰岸 真琴
Makoto Minegishi

東京外国語大学
Tokyo University of Foreign Studies (3-11-1, Asahi-cho, Fuchu-shi, Tokyo 183-8534, Japan)

要旨:本稿は、外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠 (CEFR) の言語能力評価について、言語、社会、文化の観点から論じる。CEFR 策定には「社会的行為者」としての個人のコミュニケーション能力を高めるという EU の教育政策が反映している。同時に、EU は教育を通じ、社会文化的な調和と多様性をともに高めようとしている。複言語文化社会であるインドと比較すると、EU がキリスト教社会を暗黙の前提としているのに対し、インドは宗教の多様性を許容する点で EU と異なっている。

複言語社会化が都市を中心に進行し、時に摩擦を生じている日本においても、在留者に同化を強いるのではなく、彼らの言語文化を尊重し、社会文化的共存を図る政策を取るべきである。そのためには通訳者、社会文化コンサルタントなど、仲介者の役割を担う人材の養成が重要である。

評価には、選抜目的など社会の側の都合から行う客観評価と、個人の側から行う主観評価という二面がある。コミュニケーションは言語能力、社会文化の理解など複雑な諸要素からなっており、客観評価を行うことには慎重を期すべきである。一方、コミュニケーション能力を自己評価することは、自身の第二、第三言語能力や異文化理解力を開発するために有用である。

母語でできないことは外国語でもできない。従って、コミュニケーション言語能力の向上の前提として、母語である日本語の能力を育成することが現代日本の最優先の課題である。

Abstract: This paper discusses the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR) in connection with language, culture, and society. The CEFR reflects the EU's educational policies of seeking to enhance the communicative abilities of EU citizens as social agents. At the same time, the EU encourages citizens to preserve sociocultural harmony and diversity through education. We compare the EU with India in terms of its multi-lingual and multi-cultural aspects, but the former presupposes Christianity, whereas the latter officially accepts religious diversity.

As more and more foreign residents from Asian countries have formed communities in Japan, they have sometimes caused conflicts with local Japanese communities. Japanese policies should seek sociocultural harmony by helping foreign residents to maintain their language and respecting their sociocultural backgrounds, not by forcing them to assimilate into traditional Japanese society. To implement such policies, cultivating the abilities of sociocultural agents—such as translators, socio-cultural mediators—will become more important.

Evaluation generally has two aspects: objective evaluation, which is generally used for selection, and subjective evaluation. Because language communication is made of complicated factors such as language skills and sociocultural understanding, the use of objective evaluation requires a high degree of prudence. Self-assessment of communicative abilities, on the other hand, is useful for developing one's second or third language competence and understanding of different cultures.

What one cannot accomplish using one's first language cannot be done using any foreign language. First-language education in modern Japanese society, therefore, has the highest priority in the public education policy.

キーワード: CEFR, 言語政策, 能力評価法, 社会的共存

Keywords: CEFR, language policy, assessment of language abilities, social cohabitation

1. はじめに

本稿の目的は、峰岸 (2020) (以下、前稿と呼ぶ) で提起した論点を整理し、それぞれに関する議論を深めることである。

前稿は外国語の学習、教授、評価のために策定された「ヨーロッパ言語共通参照枠」(Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment, 以下 CEFR) について、その策定の背景にある理念、ヨーロッパ共同体 (European Union: 以下, EU) 以外の、特に社会的、言語文化的な背景を異にする日本における CEFR 受容の在り方といった問題を考察の中心に置いたものである。

本稿の第 2 節以下では次の論点を取り上げる。

1. CEFR 策定の目的と EU の社会文化的特質
2. CEFR 言語能力評価と複言語政策
3. CEFR 言語能力評価と言語研究
4. 「評価」の在り方
5. 現代日本社会におけるコミュニケーション能力の養成

これらのうち、論点 1, 2 は前稿で述べたことを補足するものである。論点 3 は言語能力評価の観点から言語学の射程を考えようとするものである。論点 4 は「評価」という行為そのものを社会と個人の両面から見ようとするものである。論点 5 は、複言語社会化が進む日本社会にとって、ますます重要性を増している社会文化的仲介者の養成について考察するものである。

2. CEFR 策定の目的と EU の社会文化的特質

以下では、CEFR 策定の目的および策定の背景にある EU の社会文化的特質について述べる。

2.1. CEFR 策定の目的

前稿で述べたように、CEFR の策定および改定には以下のような理念、目的と政策的背景がある。

- (a) CEFR 策定の本来の目的は EU 内の人材の移動・交流を円滑化することであり、その策定の背後には、EU 内の統一を維持しながらも、その成員の言語文化の多様性を保つという理念がある。
- (b) CEFR は教育改革計画を円滑に進めるための道具であり、標準化の道具ではない点に注意すべきである。
- (c) CEFR は、複言語能力 (plurilingual competence) を養うための言語学習の根本的な変革を政策的に実現するための一施策である。
- (d) 欧州市民が「社会的行為者」(social agent) として移住先で必要な言語、社会、文化の知識を身につけ、円滑な人間関係を築くことが理想であり、社会文化的な参照枠がその指標となることを目指している。

このうち、(d) は Council of Europe (2018) (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. 以下, CV2018) の社会文化的な参照枠で強調されたもので「社会的行為者」という EU 成員の個人としての役割が明示されており、「域内を自由に移動する個人が移動先での円滑な人間関係を築く」という現代 EU の理念を教育政策を通じて実現することが CEFR の策定の目的であると考えられる。

2.2. CEFR 策定の背景となる EU の社会文化的特質

前稿では、EU の理念はヨーロッパ独自の歴史文化・政治経済的な地域性が反映したものであり、一地域に特有の理念である事を指摘した。また CV2018 で加えられた社会文化的記述項目には、宗教に関わる項目が存在しないことを指摘した。しかし EU の世俗性は、EU 内の政教分離を意味するばかりでなく、EU が全体としてキリスト教的な価値観を共有するような形での結束の維持を含意する。その結果、例えば EU 域外からイスラム教徒が移住してきたような場合には、イスラム教徒と共存するよりも、むしろ少数の異教徒コミュニティを排除する方向に EU 社会が向かうと懸念される。近年の EU 各地の移民排撃とテロリズムの応酬は、この推測を裏付けているようである。例えばイスラム教徒が多数を占めるトルコには EU との経済上の強い結びつきがあり、EU への加盟を望む動きもあるが、EU はトルコ政府による自国内の少数民族に対する人権侵害などを理由に拒み続けており、トルコが EU に加盟できる可能性は低いであろう。

世俗性については、EU と同様に多民族、多言語からなるだけでなく、ヒンドゥー教、イスラム教、仏教、シーク教、ジャイナ教、キリスト教など複数の宗教が存在するインド社会の在り方に注目すべきである。もちろんインドにも社会、政治、文化、宗教などのさまざまな側面でヒンドゥー至上主義の運動がある。特に多数派のヒンドゥー教徒と少数派のイスラム教徒が各地で対立し、時に暴力的な衝突を起こすことは事実である。しかしインドは理念上、多様な宗教の共存を前提としている。イスラム教徒ばかりでなく、民族的、宗教的マイノリティーに属する個々人の人権およびマイノリティー集団の文化的権利はインド制憲議会以来のアジェンダであり、マイノリティーの諸権利は憲法制定以来、拡大が続けている (板倉 (2014) 参照)。

このように、CEFR の社会文化的背景には成員の社会文化的多様性の尊重がある。社会文化的記述項目に宗教に関わる項目が存在しないことは、CEFR の世俗性を示している。しかしインドと比較すると、EU の世俗性にはキリスト教的価値観による統一の維持という暗黙の前提があり、その意味で一定の限界がある。

3. CEFR 言語能力評価と複言語政策

本節では、CEFR 言語能力評価が目指す EU の言語政策の特徴を、インドの言語政策と比較することによって明らかにする。日本国内での複言語社会化は、日本人一般の認識を超えて進んでいるという現実がある。このため、地方行政レベルを中心に複言語化への対応が必要となるとともに、在留外国人コミュニティとの摩擦を未然に防ぐための政策もまた必要となっている。在来・外来のコミュニティを仲介するために、高度なコミュニケーション言語能力もつ人材をどのように養成すべきであろうか。本節では、CEFR のコミュニケーション言語能力の評価の特徴を見た上で、EU とは異なる形で進行する日本の複言語社会化に対応するために、日本においてどのような社会文化的仲介の能力が必要とされるかについて検討する。

3.1. CEFR の評価が実装を目指す EU の言語政策

ヨーロッパ日本語教師会 (2005:20) は、EU の言語教育政策の目的を次の 5 点にまとめている。

- (1) 複言語主義 (plurilingualism) の促進
- (2) 言語の多様性 (linguistic diversity) の促進
- (3) 相互理解 (mutual understanding)
- (4) 民主的市民 (democratic citizenship) の推進
- (5) 社会的結束 (social cohesion) の促進

EUは加盟する諸国家の連合であり、国や国境という制度は依然として保たれている。EUの言語教育政策が想定する社会では、ある一市民個人について、例えば次のような複言語文化空間での生活がありうるだろう。EU内のA国に生まれた子供Aは、両親から母語A国語を獲得し、初等、中等教育の過程において、母語に加えてEU内の言語あるいは英語を外国語として学んで複言語主義の教育を受ける。市民Aが高等教育を受ける際には、A個人の適性と関心に応じて、EU内のどの国の大学で学んでもよい。B国に留学し、大学卒業後に専門性を高めるためにC国の大学院に進み、D国で職を得たAは、そこで出会ったE国出身の配偶者と結婚し、D国内で家庭生活をスタートする。そこで生まれた子供は家庭内ではA国語、E国語の二言語使用者で、学校では主にD国語で教育を受けて三言語使用者となる。

こういった形で形成される市民Aの言語能力は、子供時代はA国語、結婚後の配偶者とはA国語あるいはE国語、D国内の職場ではD国語あるいは英語、家庭外の生活空間ではD国語といった多言語能力であり、家庭、職場、地域社会といった言語文化使用域に応じた複言語のコードスイッチングを行うことができる。

以上のように、CEFR言語能力評価が目的とする言語政策は、EU成員個人が市民として成長する過程のそれぞれにおいて複言語社会を経験し、家庭、職場、地域など、生活の場面に応じて適切なコミュニケーションを行うことで、最終的には社会全体の結束性が保たれることである。

3.2. EUとインドの言語政策の比較

EUの想定する複言語生活を想像してみると、我々日本人の言語空間とは全く異なっているため、我々とは無関係の「絵空事」のように見えるかもしれない。しかし、これは現代インドの高学歴層によく見られる「現実」である。インドには29の州があり、その多くは言語を異にしており、州内の多数言語が州公用語となっている。さらにインド国内で話されている言語の数は800とも言われるから、家庭内でこれら少数言語のうちの一つを母語として習得する民族も多い。各州の公教育はそれぞれの州の公用語と連邦公用語であるヒンディー語で行われるが、早くから英語教育を受ける場合も多い。母語の他に二つの言語を学ぶことを定めた「三言語政策」が行われているが、英語とヒンディー語を選ぶ場合が多いようである。母語がヒンディー語であれば、英語のほかにサンスクリットを学ぶ場合もある。同一の「生まれ」(jāti)のコミュニティー(カーストは公的に廃止されている)出身者から配偶者を選ぶというインド特有の婚姻慣習により、家庭内では単一の言語で話すことが多いが、子供が就学期に達すると、家庭内でも英語やヒンディー語を話す機会が増えていく。大学の専門教育は、地域の文学研究を除いてほとんどが英語で行われる。大学は州の内外あるいは英語圏の大学に進学し、上級公務員試験や外交官試験に相当するIAS (Indian Administrative Service) や IFS (Indian Foreign Service) の合格者はインド全域での転勤生活を送る。公共・民間を問わず、職場では英語あるいはヒンディー語がインド全域で通用する。

このようにEUとインドを対比してみると、EUの言語政策は外見上はインドの現実を後追いしているかのようにも見える。インドとは異なるEUの独自性を探すとすれば、それは上記3.1節の(4)「民主的市民の推進」、即ちEU市民個人の域内での自由な生活を保障するという理念ではないだろうか。一方、インドの言語政策は、多言語、多文化を前提としてインド全体の統一性、「社会的結束性」を高めることに重点があり、「民主的市民」あるいは「個人」という概念は表に出てこないようである。

3.3. 複言語状況への日本の認識

3.1節に挙げたEUの目指す複言語社会の観点から日本の言語・社会文化環境を見てみよう。EUの言語教育政策のうち、(1)「複言語主義の促進」は、大方の日本人には実感の湧かない政策である。日本では初等教育から高等教育までを日本語だけで享受できる。中等教育課程の外国語(ほとんどは英語だが)

教育は必修だが、社会生活上外国語を使用しなければならない場面はほとんどなく、大多数の日本人が生涯を日本語だけで暮らせる「単一言語文化環境」を当然のことと感じている。

(2)「言語の多様性の促進」については、日本国内の複言語促進政策は十分とは言えないであろう。1997年のいわゆる「アイヌ文化振興法」の制定以来、アイヌの人たちの民族の誇りを尊重する社会を目指す政策の一環として、アイヌ語の普及活動が文化振興政策に含まれている。日本の法体系の中に複文化振興政策が公的に組み込まれるのは初めてのことであろう。その後2000年に、小渕恵三首相の私的諮問機関『「21世紀日本の構想」懇談会』が、英語を日本の第二公用語とはしないまでも、「第二実用語」の地位を与えてはどうかという構想を発表したことがある¹。この第二実用語の構想は、政府官公庁や裁判所などの公的機関のサービスや民間各セクターの文書、通訳活動などのうちのどこまでを二つの言語で用意すべきかを具体的に検討した構想ではなく、「公用語」あるいは「実用語」を二つ持つためにどれだけの経済的、人的コストがかかるかを想定した上での構想とはとても思えないもので、その後同構想の実現に動く気配もないのは幸いである。

このように、現代の複言語状況についての日本の認識は、個人レベルでも政府レベルでも不十分であると言えよう。

3.4. 現代日本の複言語社会化

以下では、現実の日本で進行している複言語化の状況を確認する。日本国内の複言語化が進めば、CEFRに相当する言語文化能力評価法の必要性も高まるはずである。ここで在留外国人、在外邦人の動向を見ておきたい。

出入国在留管理庁によれば、2020年6月現在、日本には2,885,904人の在留外国人がいるが、そのうち出自がアジア各国である者が2,424,534人、84パーセントを占める。国別総数が10万人以上を数えるのは、中国(786,830人)、韓国(435,459人)、ベトナム(420,415人)、フィリピン(282,023人)、ブラジル(211,178人)である。

大都市や観光地を中心として、外国からの短期来訪者のための交通や地図などの案内文に、英語のほか、中国語、ハングルの表記が増えてきており、二度目の東京オリンピック開催の準備もあって、複言語での案内は充実してきた。また長期在留外国人が多く住む地域の地方公共団体などでは、住民用の刊行物をブラジル・ポルトガル語、ベトナム語、タイ語版でも用意している。

それでもなお日本人一般にとっては、ビジネス現場などの英語運用能力の重要性は高まっているとはいえ、日常生活での外国語の必要性を感じることはない。日常的にコンビニやレストランで接する店員が、以前は多かった韓国人、中国人からネパール人やベトナム人に代わっていることなど気にもとめず、ましてや彼らの労働、生活がどのようなものか考えたこともないというのが実情であろう。外国人の在留労働や生活が長期にわたれば、結婚し、子供が生まれるだろうし、次には子供達の世代の養育、言語生活、教育、就労などが新たな問題となることは明白である。

このように考えると、今や日本経済において重要な役割を果たしている在留外国人を視野に入れての(3)「相互理解」、(4)「民主的市民の推進」、(5)「社会的結束の促進」は、今後の日本にとってますます大きな課題になると推測できる。

一方、外務省の海外在留邦人数調査統計によれば、2019年10月1日現在、海外在留日本人の総数は1,410,356人で、地域別で多いのは北米(518,755人)、アジア(414,380人)、西欧(223,049人)、大洋州(131,555人)が10万人を超える。とりわけ米国(444,063人)、中国(116,484人)、オーストラリア

¹ 「21世紀日本の構想懇談会第一分科会報告書」を参照。ちなみに同報告書の発表当時は和文、英文のほか、在韓国および在中国日本大使館のwebサイトを通じて、それぞれ韓国語、中国語版も公表されたようだが、2020年1月現在、和文と英文以外はアクセスできないようである。

(103,638 人) の三カ国がそれぞれ 10 万人を超え、タイ、カナダ、英国、ブラジルがこれに続く。一般の日本人の海外への関心は欧米に偏りがちであるが、中国、韓国 (45,664 人)、台湾 (25,678 人) や、東南アジア連合 (10 カ国合計で 211,477 人) などのアジア各地に滞在する日本人も多いのである。

日本国内の在留外国人の使用言語における中国語、韓国・朝鮮語の重要性、および欧米や大洋州に多い海外在留邦人にとっての英語の重要性は言うまでもないが、国内のベトナム語や東南アジア各国語の重要性にも注目すべきである。

以上のように、日本国内の複言語社会化は、東アジア、東南アジアとの結びつきが強まるにつれて進んでいる。一方で欧米に次ぎ、東アジア、大洋州、東南アジアの海外在留邦人を通じての国際的な結びつきも強くなっている。従って、一般の日本人の目に見えない形で国内の複言語化が進んでいると言っているのではないのか。

また以上のことから、従来の、日本語母語話者の (英語に限らない) 外国語コミュニケーション言語能力評価の必要性が高まるとともに、東アジアだけでなく、東南アジアなどからの在留外国人のための日本語コミュニケーション言語能力の評価の重要性が今後高まることが推測される。

3.5. CEFR のコミュニケーション言語能力評価とは何か

富盛 (2020) によれば、「コミュニケーション言語能力」(communicative language competences) は次の 3 つの基本的能力からなると定義されている。(CEFR 2001: p.13 [§ 2.1.2])

- (1) 言語構造的な能力 (linguistic competences)
- (2) 社会言語能力 (sociolinguistic competences)
- (3) 言語運用能力 (pragmatic competences)

概ね、言語構造的な能力とは、語彙や文法を用いて言語の「カタチ」を形成し、運用する能力である。CV2018 でいう「社会言語能力」は、コミュニケーション能力と同時に、文化的背景の理解と橋渡しを可能にする「社会文化的な能力」をも含むとされる。言語運用能力とは、3.1 節で想定したような言語空間において、社会文化環境と場面に応じて複数の言語体系を適切にスイッチしながら、言語・非言語のコミュニケーションを行う能力である。

こうして見ると、CEFR の理想とするコミュニケーション言語能力は大変高度なものであることが分かる。言語には、言語の持つ「理の側面」と同時に「情の側面」があり、コミュニケーションの運用には、この両面の運用が不可欠だからである。2.1 節で見た CEFR の意図する言語政策のうちの (d)「欧州市民が社会的行為者として移住先で必要な言語、社会、文化の知識を身につけ、円滑な人間関係を築くこと」という目的と併せて考えると、いわゆる語学力を超えて、家庭や地域社会、職場などの公共の言語文化空間における社交、交渉、議論といった言語活動を可能にする高度の社会文化的言語の運用能力を、しかも母語以外の言語に、さらには複言語について CEFR は評価しようとしているのである。

同時に、この能力評価が、EU 市民である「個人」に何ができるかという Can Do 能力として定義されていることにも注目すべきである。言いかえれば、EU 社会の結束性の維持、共同体としての発展は、その成員である EU 市民の活動の場、それぞれの言語文化空間においてどのような役目を果たすことができるかという「共同体に果たす個人の役割、貢献」の観点から能力記述の枠組みが示されているのである。共同体における「個人の尊重」という理念は、EU の政策を理解する上で重要な要素である。

3.6. アジア諸語・社会の特性を念頭に置いてのコミュニケーション言語能力記述

以上見てきたように、CEFR のコミュニケーション言語能力評価は、EU における個人の人權、活動を

保証するための言語政策の一環として策定されている。EU は多様な民族、言語文化からなる国家の連合であるとはいえ、宗教上はキリスト教を、政治上はいわゆる民主主義という共通性を持つ国家の連合であり、この一体性がコミュニケーションの前提となっている。一方、日本の複言語化を考えるには、在留外国人が主として東アジアや東南アジアからの在留者であることを考慮すべきである。アジア諸語は多様な言語類型からなり、それら諸言語の背景にあるアジアの諸社会には、それぞれ固有の社会文化的背景、政治体制、現代的課題が存在する。比較的均一な社会文化的特徴を共有する EU 内での評価の指標である CEFR を基にして、日本やアジア諸国における使用目的に適ったコミュニケーション言語能力の記述方法を開発するには、アジア諸地域の言語類型および社会・文化的多様性を十分に考慮しつつ、増補なり改定をすべきである。

4. CEFR 言語能力評価と言語研究

3.5 節で見たように、CEFR 2001, CV2018 で評価の対象としているコミュニケーション言語能力は、いわゆる「語学力」の枠を大きく超えるものである。この CEFR の言語能力評価の分析を行うために、既存の言語学とその理論は有効な方法論および射程を持っているのだろうか。さらには、どのような視点から言語とコミュニケーションを分析すれば、コミュニケーション言語能力の評価を適切に行うことができるだろうか。

4.1. 言語理論の射程と限界

現実の言語には歴史的、社会的、文化的、認知的などさまざまな側面における特質がある。20 世紀に成立した近代言語学は、その後の研究の進展において、これらそれぞれの側面に着目して理論化を進めてきた。主な言語理論が着目した特質には次のようなものがある。

- (1) 社会（共同体）の共有する言語の構造的・体系的
- (2) 言語を運用する人間固有の記号を生成する能力
- (3) 言語を運用する人間のもつ認知あるいは認識作用

(1) はソシュールの創始した構造主義言語学に代表される着目点である。ソシュールは、言語の社会制度としての側面であるラング (*langue*) と個人によるラングの運用としてのパロール (*parole*) とを区別した。ラングの構造的、体系的に着目しての記述は、CEFR 2001 の評価でいう「言語構造的な能力」に相当すると考えてよいだろう。ソシュール以降のヨーロッパ構造主義言語学は、音韻論、形態論を中心としたラングの構造的の研究に主眼を置くが、反面、パロールの個人性、言語の実際の運用の面は重視してこなかった。

アメリカの構造主義言語学の研究も (1) に着目する研究であり、アメリカ先住民言語の音韻論、形態論（本稿で言う言語の「カタチ」の構成法）の研究に大きな貢献があったが、同時代の行動主義心理学の影響もあり、人間の目に見えない内面に関わる意味論には関心を向けなかった。

(2) は 20 世紀後半に登場したチョムスキーの変形文法（後に生成文法と呼ばれる）の着目点である。生成文法は、統語的な構造の生成とそれを生み出す人間の言語能力 (*competence*) に着目した。その反面、言語の運用 (*performance*) を言語理論の射程外にある複雑なものと考えた。言語の運用面を重視しない点では、先行する構造主義言語学と同様である。

(3) は生成文法から分岐して成立した生成意味論と、それに続いて西洋哲学、修辞法に影響を受けながら発展した認知言語学の着目点である。認知言語学の関心は、言語記号の運用の背景にある認識、類推、メタファーといった人間の知的能力にある。

以上のように、構造主義および生成文法に代表される言語理論は、目に見えるカタチ（より正確に言えば、聴覚を経て認識される音のパターンの連続）の分析を研究の中核として発展したものである。構造主義言語学は言語の形式面の体系性を扱う形態論が中心であり、生成文法は個人の言語能力の生成する記号連鎖の構造性を扱う統語論が中心である。従って、ともに言語のカタチを手がかりとした研究であるという共通点をもつと言えよう。これらカタチを手がかりとした理論研究は、CEFR 評価という言語構造化能力のうち、語彙や文法構造に関する客観的評価を行うための基本的情報を提供する点で有用である。

一方の認知言語学の関心は、言語記号とその運用に反映する規則性を通して、その背後にある人間の認知機能、認識作用そのものの解明を目指す点にある。個人の内面に関心を持っている点で、構造主義や生成文法とは異なるが、その射程は言語運用行動の背景にある社会文化との相関関係にまでは及んでいないようである。

このように、上記の3つの言語理論は、CEFR 評価のコミュニケーション能力に関わる「社会言語能力」あるいは「言語運用能力」の解明を中心的な課題とするものではない。

4.2. アジア諸語の社会文化的多様性と言語類型論の可能性

4.1 節で見た言語理論が想定する「社会」とは、例えば構造主義の仮定する時間性を捨象した均質な「共時態」のように、分析の過程では背景化される「理論的な仮構物」に過ぎず、複雑に流動する現実社会を捉える道具立てとなるものではない。現実存在する多様な言語や、一つの言語の中に認められるさまざまな変種に関する主な研究領域としては、社会言語学と言語類型論が挙げられよう。

社会言語学は、現実の社会の言語およびコミュニケーションに現れるさまざまな変異を年齢、性別、職業、地域、階級などの社会学要因との相関から分析するものである。とはいえ、社会言語学はある一つの共同体の内部の社会階層の現れとしての変異を扱うのが一般的であり、異なる複数の社会・文化共同体が互いに接触、衝突、共存しながら変容を続けるような複雑な動態を扱うものではない。この点でインドにおける社会言語学の研究動向が注目されよう。

言語類型論の分野では、言語の音韻、形態、統語、意味のレベルでの類型性に着目して研究を行う。このような類型の分布の地理的なパターンを分析するのが言語地理学である。言語地理学的研究の例として、Dryer & Haspelmath (eds.) (2013) の *The World Atlas of Language Structures Online (WALS Online)* がある。WALS において、社会文化的記述内容と関係するものとしては、Helmbrecht (2013) による Map 45 「代名詞に於けるポライトネス」の項目がある。主な代名詞類型としては、ヨーロッパ同様の「親称、敬称 (T/V) の二分法」、「使い分けなし」が世界各地にあるが、中でも「代名詞使用を避ける」という用法が東アジアの日本、韓国、東南アジアの諸言語に存在することが特徴的である。一方で、日本を始め、アジアの諸言語の多くには、「オジ、オバ」などの親族名称を他者への呼称に転用するという共通性が認められるが、このような親族名称の呼称への転用が、東アジア、東南アジア、さらには南アジアのどのくらいの範囲にわたって分布しているかといった地図は用意されていない。

このように、WALS が取り上げている言語の類型は、原則的に構造主義的な「カタチ」に関する類型分類とその地理的分布が中心で、社会文化的項目に関わるものはごく少ないのが現状である。しかし言語研究の方法論としては、「カタチ」から類型を見る方法とは逆に、言語のさまざまな「機能」が、言語の音韻、形態、統語、語彙レベルといった、どのレベルにどのようなカタチをとって現れるかという観点からの機能主義言語学の方法論もある。

日本語でよく知られている現象としては、例えば敬意表現、丁寧表現が現れやすいのは、「代名詞、呼称」だけでなく、動詞の活用、終助詞などである。さらに、「あなたは報告書で問題点を指摘しなかった」という行為者を明示した能動表現の代わりに、「この報告書には問題点が指摘されていない」という、結

果状態を述べる受身表現を使うことによって行為者をあからさまに咎めることを避けることは、他者へ非難を婉曲化するための戦略として用いられる言語表現法であるとも考えられる。

このように、例えば敬意、丁寧を表現する機能の現れを分析する場合、特定の品詞や文法形式についての地理的分布を見るだけでは不十分である。機能主義的な観点から今後の研究を進めることによって、言語のさまざまなレベルに現れる敬意表現、丁寧表現の地理的な分布を重ね合わせることができるようになれば、地域に特有な現れ方、普遍的な現れ方に関する興味深い結果が見えてくる可能性もある。今後のこのような分野での研究の進展が期待されよう。

4.3. 語用論, コミュニケーション学の可能性

CEFR 評価の枠組みの分析に役立つ研究の手法としては、具体的な言語運用の場の会話を録画、録音、文字化して大量のデータを収集し、分析を加えるコーパス言語学の手法にも期待できそうである。

このようなコーパス分析手法の応用として、「法言語学」(Forensic linguistics) の一分野としての「法的手続きにおける言語」の研究がある。この分野では、法廷での尋問、反対尋問のプロセスに現れる表現をコーパス化して分析を行うことがありうる。検事あるいは弁護士が、どのような根拠を以て被告を尋問し、また裁判官が被告の応答を通じてどのように心証を形成してゆくかを、コミュニケーションの実証的な分析に基づいて研究するのである。このような法廷でのやり取りは、「主張、反論、判決、判決理由」といった論理的な談話構成要素が限定されている点で、基本的な言語運用の格好の研究対象になりうる。しかし、法廷内の文書を資料として扱うには法務に関わる資格上の制限がある上に、研究成果の公開にも一定の守秘義務が生じる点で、法学研究者との共同研究を行うなどの工夫が必要であるため、一般の言語研究者が研究を行うことには困難がある。

法廷内の言語でなくとも、国会その他公開の会議の議事録をコーパスにした「説得、主張、反論、非難」の行為、あるいはレトリックに関する語用論的研究も、理論的には可能であり、また政治学研究や政治活動の分析に貢献するものにもなりうるが、今後の研究の発展に待たねばならない。

以上は、広い意味での「語用論」分野の研究であり、それはコミュニケーション学の一分野を形成しうる研究であると考えられる。

5. 「評価」の在り方

以下では、コミュニケーション言語能力の評価に限らない、より一般的な問題として、「評価」の方法と目的とは何かを考えておきたい。具体的には以下の観点から考察を行う。

1. 評価はどのような形式と方法によって行うのか？
2. 評価は何の目的で行うのか？
3. 評価行動において、誰が評価の行為者となり、誰が評価の対象となるのか？

5.1. 評価の形式および方法について

既に 3.5 節で見たように、コミュニケーション言語能力はさまざまな要素から構成される多面的な概念であるため、その直接的な評価法を具体的に考えることは困難である。このような場合、一般に行われているのは、まず評価対象を構成するいくつかの要素に分割し、次に各要素と相関の高いと考えられる何らかの数量化可能な要素を測定し、その結果を統計的に処理して「客観評価」と見なすという手法である。

コミュニケーション言語能力の構成要素の一つである言語構造的な能力(3.5 節の言語の「カタチ」を形成し、運用する能力)の場合は、言語(母語あるいは外国語)を「話す能力、聞く能力、読む能力、書

く能力」という構成要素に分割して評価することができるであろう。

5.2. 大学入試センター試験に見る「客観評価」

我々に身近な客観評価である「大学入試センター試験」(以下、「センター試験」と呼ぶ)の外国語(英語)科目を例にして考えてみよう。数十万人の評価対象について客観評価を行うのは大変な作業であり、上記の4つに分割した能力全てを評価することは時間的、人的コストの面でも難しい。そこで「読む能力」と相関の高い紙媒体での読解テストと、「聞く能力」と相関の高い録音音声によるリスニングテストとの2種のテストに評価対象を絞ることで、これらが全体としての言語を運用する能力と相関すると見なして評価を行っている。

センター試験は、複数の選択肢から正解を選ぶ「選択問題」を用いた客観評価である。選ばれた正解の数を集計し、受験者の得点をランクに分け、統計的に処理をして評価したものを客観的な外国語能力と見なすわけである。

筆者は個人的な関心から過去数年分のセンター試験の英語科目の問題を調べたことがある。細かい内容はともかく、問題から受けた印象は「英語の運用能力があれば、センター試験の英語問題で高得点をとることは当然できるが、センター試験の英語問題ができれば英語ができるといわけではない」というものである。言い換えれば、英語の能力のある一面はセンター入試の成績に反映するが、それは英語の運用能力のごく一面でしかないということである。

5.3. 「東ロボくん」プロジェクトの失敗

センター試験に代表される客観評価に関しては、国立情報学研究所が中心となって2011年から2016年頃まで行った「東ロボくん」プロジェクトの結果が興味深い。同プロジェクトではAI「東ロボくん」の性能評価のための一つの課題として、センター試験問題を解かせた。同プロジェクトについては、報道(広報?)の際に「AIは東大に合格できるか?」といったあざとい見出しがしたが、東京大学の独自入試は主観評価の論述方式であり、読解力も論述力もないAIには解けないので、独自入試と多少は相関のあるセンター試験問題を解かせたのである。

案の定、同プロジェクトは途中で断念された。その理由は「そもそもAIが「意味」を理解できない以上、性能向上には限界があり、東大合格は不可能と判断」されたというものである²。

客観評価を考える上で興味深いのは、むしろNTTのAIプロジェクトの成果である。「NTT 持株会社ニュースリリース」によれば、「東ロボくんの一環として行われたNTTの人工知能プロジェクトは「2019年センター試験の英語筆記本試験において、185点(偏差値64.1)の極めて高い成績を達成した」という。この英語筆記試験は200点満点である。NTTがAIのアルゴリズムにどのような改良を施したのかも興味深い。言語の意味が理解できないAIの(ある種の性能の)偏差値が64を超えたのである。これは、先に述べた「センター試験の英語問題ができれば英語ができるといわけではない」という個人的な印象が正しいことを裏付けている。

しかしさらに興味深いというか、憂慮すべきはAIの進歩のほうではなく、現行の入学者選抜法の信頼性である。意味を理解しないAIが高得点を取れるような方法だけに頼って大学が学生を選抜すれば、

² 言語学の観点からは、「東ロボくん」プロジェクト発足当初から、その失敗は明白なものと予測されたが、この予測は的中した。AIのn-gramアルゴリズムを中心とした方法で言語の意味を理解することが不可能なことは、人間の言語運用・意味解釈の複雑さを分析した経験があれば、実験するに及ばないことである。プロジェクトディレクターの新井紀子氏自身も失敗は予想していたのではないかと推測される。仮に結果を予測していなかったのであれば、自然言語の実態についてあまりに無知であることになるし、失敗を予測しているにも関わらずプロジェクトを上げたのであれば、予算と計算機資源の無駄遣いを承知の上での企画であったということになる。

AI 同様、読解能力がない学生も合格する可能性がありはしないか。センター試験に限らず、「こんな問題で何が測れるのか」というのは、ほとんどの「ランク付け」あるいは「選抜」を目的としたテストから受ける印象である。例えば TOEIC は、生活からビジネスまでの幅広い話題についてのコミュニケーション能力を評価することが目的とされるが、リスニングでの成績が話す能力と強い相関があるという建前で評価を行っている。しかし受動的な理解と能動的な生産は別物だから、聞き取れば話せるというものではないことは、読み取れば話せるものではないということと同様に自明であろう。客観評価という評価形式には一定の限界があることを素直に認め、評価を行う際には慎重を期すべきである³。

5.4. センター試験の目的と語学力の育成

評価を行う際には、誰が、誰を対象に、何のために評価を行うのか、つまり評価行為者、評価対象者、評価目的を明確にしておく必要がある。センター試験を例にとれば、入学選別試験は教育を行う側の教育機関が、自らの教育研究内容に即した人材を選抜することを目的に行うものである。例えば大学が入学希望者の外国語能力を選抜評価に用いるのは、大学入学後の学生が専門書を原書で読む能力を必要とし、さらに学生が専門的な研究を行うようになれば、研究内容の発表を外国語で行う能力が必要だからである。大学での教育に必要な語学力の基礎が入学希望者に備わっているかどうかを予め知るため、語学力と一定の相関を持つと考えられるセンター試験を受験科目に指定することになる。センター試験は膨大なコストをかけて開発・運用されてきたが、高度な読解力、表現力、さらには思考力を測るためには、これとは別に独自の試験問題を作成する必要がある。独自問題では論述式の主観評価が中心になる。公平で正確な主観評価を行うために大学側はそれぞれ大変な人的・時間的コストをかけて独自問題を作っているが、これは個々の大学がそれぞれの教育研究目的を達成するために必須のものであり、大学入試センターへの外注などで代替できないものである。

2021 年から、センター試験は共通テストへと衣替えした。これは主に「日本の英語教育は実用の役に立たない。TOEIC での得点が低い」という実業界からの苦情に応えるためである。筆者の個人的な予測では、試験の設問や評価内容を、例えば TOEIC に似せた「反射的回答」を要求する設問に変えても、「実用的な英語力」が身につくことにはならないだろうが、読解力および読解力と関連する思考力は確実に低下するだろう。英語教育に限らず、公教育は自ら考える能力を養うことで人間を育てる場であって、今あるビジネスを能率的にこなす「すぐ使える人材」を育成する場ではない。ましてや人間の能力育成にかかるべき教育コストを惜しんで、能力評価の方法に手を加えてお茶を濁すのは本末転倒である。

実業界が自分たちのビジネスのために英語の運用能力を要求するのであれば、国家予算に頼らず、自力で人材育成の投資をすべきである。なお、コミュニケーションの能力は、生活、社交、仕事の実際の場において人間相手のコミュニケーションを通じて向上を図るのが、遠回りに見えて一番の近道であって、機械を相手に受動的に学んでも効率は上がらない。結局のところ、研究、ビジネスの分野を問わず、本当に必要とされる人材は「自ら考え、行動する人間」であり、表面的な実用英語能力を高めたところで、育つ人材は、実用上の要件を伝えることはできても、外国語を通じて多様な文化、世界観に触れることのない、結局は異文化社会からの尊敬を勝ち得ない人間である⁴。ちゃんとした思考力のある人材を獲得し、後から実務に必要な語学力を身につけさせた方がむしろ効率的ではないか。

³ 大学入試と「総合的・かつ多面的な評価」については木村 (2007) を参照。

⁴ 内田 (2018) は、少なくともかつての外国語学習には、「目標文化」にアクセスするための「目標言語」という意味づけがあったことを述べている。内田の下世代の大学生には、これを揶揄した「バルトかフーコーか...、みんな訳して大きくなった」などという戯れ歌があったが、その世代もまた「構造主義言語学」を学ぶためにフランス語を学ぶことを当然視する世代であった。

5.5. 評価の目的は何か

3.5 節で見たように、CEFR でいうコミュニケーション言語能力は、言語構造化能力だけでなく、コミュニケーション言語能力および社会文化的な能力をも含む、幅広い高度な能力であり、いわゆる語学力を超えて、さまざまな言語文化空間における社交、交渉、議論といった言語活動を可能にする運用能力である。このような「社会言語的適切性」と「文化的適切性」の能力の評価には、語学教育学、コミュニケーション学に加えて文化人類学や社会学の観点からの評価が必要になる。

5.4 節でセンター試験と大学の独自試験を例に客観評価と主観評価の特質の相違を論じた際に、入学選抜試験は教育機関がその教育目的を達成するために行うべきものであると述べた。入学試験、就職試験、人事評価などの際の「テスト」について、我々があまり良い思い出を持っていないのは、その経験が「ランク付けされ、選ばれる」という受身の立場を強制された不愉快さと結び付いていることにもよると思う。入学試験やその後の進級試験による評価は、例えば高校卒業者のうち、大学への入学を希望する者全員の入学を無試験で認めるといった、思い切った制度改革がない限り必要な活動であり、その目的は、限られた高等教育の資源を学生に振り分けるためという、もっぱら大学という教育機関側の観点から行う「選抜」である。一方、例えば自動車運転免許試験は、自分で運転したいと希望する者を対象とし、適性が認められれば合格者の数に制限がない。こちらの受験には不愉快な思い出が少ないのではないか。

多くの能力評価は、社会制度や企業団体の側の都合で行われるという側面がある。CEFR の理念も、EU という人工的な国家連合が、あるべき人間像をその成員に示すという側面が確かにあるが、特に選抜とランク付けに慣らされた現代の日本人は、その側面にばかり着目する傾向がありはしまいか。

高度なコミュニケーション言語能力とは、言語文化の境界を超えてさまざまなコミュニケーションを円滑に進めるための方略を駆使する能力である。ある個人が、自身の直面する課題の解決のために特定の方略を選択する際には、客観的な正解は存在しないし、社会制度が個人に対して一定のプロトコルを強制するわけでもない。また選択する個人のアイデンティティ、個性、過去の経験などが方略の選択を左右する面もある。このため、方略を選択する能力の評価は、規範的な「正誤」の白黒的评价でなく、濃淡を含んだ「適切性」(appropriateness)の問題になる。従って、センター試験のような「語学に関する客観テスト」では測れない。

評価の目的・方法は、社会の側の観点からの選抜目的の評価ばかりではない。それ以外にも、自己評価、ピア評価(peer assessment)やグループ評価という評価方法もある。例えば、個人が主観的に、あるいはグループでの話し合いを通じて自分自身のコミュニケーション言語能力について評価を行い、その評価活動を通じて自分自身への理解を深め、また自分の将来像に応じて能力を開発すれば、それは社会文化環境における個人の自由な活動の発展に結びつくであろう。特に社会文化的仲介者としての能力を開発することは、個人個人を結びつけることで社会での協同を円滑にすると期待されよう。この意味で、コミュニケーション言語能力のような高度な社会文化能力を評価する際には、客観評価よりもむしろ、個人の主観的自己評価の方が有益であろう。

6. 日本社会におけるコミュニケーション能力の養成

以上、評価活動とは何かを論じたのは、CEFR のコミュニケーション言語能力を、社会の観点からだけでなく、個人の観点からも考察するためである。第5 節で見たように、CEFR のコミュニケーション言語能力評価を社会の側から考えると、そこには教育目標を示すことで具体化する EU 社会の理想像が見いだせる。一方で、個人の側から考えると、自己のコミュニケーション言語能力についての主観的评价を通じて、社会文化的仲介者としての能力を開発し、複文化社会で活躍するという人間像が見いだせる。

EU の社会的課題としては、EU 域内の国境を超えた連合の一体性を高めると同時に、社会文化的多様性を互いに尊重する社会を実現するという理想があった。この理想に反し、現実の EU 内部には EU 域内からの労働者に加え、EU 域外から受入れた少数者コミュニティと在来コミュニティとの軋轢が生じている。

この現代 EU の問題は、日本や他のアジア諸国にとって決して無縁の問題ではない。CEFR の評価指標にアジア地域の社会文化特性を加味した指標を示すことは、我々アジアの諸社会それぞれの社会文化的課題の解決に役立つのではないか。またその際、社会の都合による選抜の側面からだけでなく、個人の自己理解、能力開発の指標の側面からも考慮すべきではないだろうか。

6.1. 共同体幻想と複文化社会の実像

3.3 節、3.4 節で見たように、複言語社会化が進行する日本の課題の一つには、外国人との共生の問題がある。以下ではこの課題の解決について考察する。この問題への地域の行政の取り組みは、従来の個々の外国人への対応に留まらず、近年は外来者のコミュニティというまとまりに対する対応も進んでいる。

EU であれ日本であれ、国家に代表される共同体は、在来の共同体が不変であるという成員の幻想に支えられている。構造主義的な観点からすれば、ある共同体という「体系」に、外来集団が新たな体系の要素として加わると、結果として共同体は「新たな体系」へと変容を遂げる。どんな社会も時間とともに常に変わり続けているが、変化の渦中にある成員はそれを認識せず、「伝統的な在来社会」がずっと続くものだと信じがちである。実際、たいていの「伝統」は、たかだか数十年程度の個々人の経験に根ざしているものである。過去の歴史と現代とを自覚的に比較して学べば、「伝統」と信じることの多くは万古不易のものではないこと、それらの多くは批判力の十分でない学童期に受け入れた「正しいこと」の記憶に過ぎないことに気付くだろう。

在来の社会への外来のマイノリティーの流入による問題が顕在化するごとに、共同体の普遍幻想を脅かす要素と見なして、マイノリティーを排除しようとする力が働く。世界各地に見られる「分断、軋轢、衝突」の背後にはこの保守的な共同体幻想がある。3.4 節で見たように、日本国内の複言語化が目に見えない形で進んでいるという現実があり、農業、工業から解体・建築工事、都市部での消費生活、社会インフラの維持など、我々の日常生活に必須の労働力までも、もはや外国人なしには維持できなくなりつつあるのに、大方の日本人はそれを認識することを無意識に拒否している。

「普遍の共同体幻想」に浸る「保守的」な立場から見ただけならば、在留外国人に対して「郷に入っては郷に従え」と在来の日本社会への同化を強制する結果になる。しかし在留外国人は、在留資格の種類や在留の目的、就労の有無など、それぞれ異なる目的を持ち、また異なる問題を抱えている。とりわけ留学生や専門知識を活かして働く労働者は原則として「日本人になりに来る」のではないため、単に「日本の社会文化への同化」を求めることでは軋轢は解決しない。3.4 節で見たように、在留者数がそれぞれ 10 万人を超えるような中国、韓国、ベトナム、フィリピン、ブラジル出身者を中心に、地域コミュニティ単位への配慮も地域社会の課題となっている⁵。

外国人を単なる労働力として便利に使い、用が済んだら帰ってもらう、というような都合のよい考えは捨てて、在留者コミュニティのそれぞれを尊重し、個々人の人権擁護に留まらず、彼らが「市民」として活躍できるように環境を整備するべきである⁶。

⁵ 東京都江戸川区のインド人コミュニティの例については周、藤田 (2007) を参照。

⁶ 山本 (2019) を参照。

6.2. 多文化の共生と仲介者の役割

異文化コミュニティへの対応は、地域の自治体レベルを中心に進みつつある。一方国レベルでは、出入国管理は法務省、労働者管理は厚生労働省、共生のための政策は総務省、外国人児童生徒への日本語指導は文部科学省と、それぞれの所管に応じて関係省庁の政策が実施されている。各省庁の web サイトから公開されている資料を見る限り、省庁単位のそれぞれの政策のあらましは理解できるが、国全体としての理念を含めた政策の統一的全体像を把握することは難しい。

佐久間 (2014:35-36) は、政府の報告書の多くが各省庁の課長クラスによってまとめられていることを指摘している。報告書に限らず、政府の公文書の暗黙の主語は「国」であるから、公文書において所管官庁の官僚が個人としての立場から意見表明をすることはあり得ない。自身の意見を表に出す立場にない官僚に作文のまとめをさせることが、国の理念や政策実施の意図が公文書に見えない一つの理由であろう。本来、政策提案の理念なり具体的な政策について語るべきは官僚ではなく政治家であり、国のレベルの場合は内閣総理大臣とその率いる内閣であろうが、日本の政治家個人個人の発信力は主要先進国と比べて貧弱に感じられる。

・ 社会文化的仲介者の役割

社会のさまざまな問題において、ステークホルダーの利害が対立する場合、あるいは対立から将来の問題が予見できる場合には、ステークホルダー同士の間で立って、議論によって対立を未然に防いだり、課題の解決を図る必要がある。そのためには、仲介者の役割は重要である。

在留者コミュニティとの共生の問題の場合、在来・外来のコミュニティ同士を結ぶ仲介者の養成は、通訳者、翻訳者などの専門職業人の養成に留まらない。ことばの問題だけでなく異文化のコミュニケーションと理解に関する専門教育研究者や、異文化との対照を視野において日本語・日本文化の研究を行う教育研究専門家の養成が必要である。特に地域社会での仲介活動に期待される人材として、佐久間 (2014:37) の指摘する「日本語教育に関心があり、検定試験に合格している者や中国語、スペイン語等に優れた知識をもつ教員免許保持者」がある。ブラジル系在留者への対応にはブラジル・ポルトガル語が必要になるが、ともあれ異言語、異文化のコミュニケーションに積極的に関わる人材を登用することが必要であろう。

多文化共存への理解と促進の活動は、学校教育だけでなく、コミュニティや企業内での仲介者として社会福祉やコミュニティ支援に携わる専門人材も求められる。このように、さまざまなコミュニティの仲介と融和を図るには、社会制度の整備が重要である。特に質の高い仲介者の継続的、組織的養成には、相応の社会的な教育コストがかかることを覚悟しなければならない。

6.3. 集団の合意形成とコミュニケーション能力

CEFR でいうコミュニケーション言語能力は、異なる言語文化の橋渡しの重要性を指摘している。コミュニケーション言語能力が重要なのは、外国語ばかりではない。そもそも母語でできないことが外国語でできるはずはない。CEFR のいう高度な外国語コミュニケーション能力、社会文化仲介能力を身につけるのは一定数の専門家でも良いだろうが、それ以前に我々の母語である日本語でのコミュニケーション能力を国民全体として高めることが重要である。

初等・中等教育から一般社会に至るまで、スマートフォンやタブレットを用いた SNS などの媒体による手軽な短文（単文？）コミュニケーションが一般的となった。このことは、何でも簡単で分かりやすい説明を求める傾向や、さらには簡単に理解できない内容を学ぶことを安易に諦めたり、あるいは敵視したりする「反知性主義的」風潮を助長しているのではないか。

安易なコミュニケーションの普及とともに、複数のパラグラフ単位にまたがる長文の読解力、作文力の養成が重要な課題となってきている。高等教育レベルでも、議論よりも暗黙の同調を強いる学生間の

社会的圧力があるのか、教室での対面での質疑や主張を憚り、批判や異議申し立てを避ける傾向がある。初等・中等教育課程で、教科書や教師に与えられた「正しい知識」を受動的に受け入れる訓練を積む一方で、不合理、矛盾、理不尽を抱える一般社会のあり方や過去の経験や将来のあるべき世界像について議論する機会が少ない。この結果、大学進学後になって、教師にテキストの批判的読解力を求められ、データを検証した上で自己の主張を論文にまとめるように求められると、学生が戸惑いを覚えることになる。

・社会全体に及ぶコミュニケーション能力の欠如

一国の、さらには国際政治のレベルにおいて、利害の対立するコミュニティの仲介に重要な役割を果たすのは、政治家の役割である。2020年以来の新型コロナウイルス感染症への対応をめぐって、我々が日々の報道を見ながら実感するのは、第一に日本の政治家のコミュニケーション言語能力の貧しさである。

政府による政策の理念や意図が見えてこない理由の一つは、行政府の長が自身のビジョンを発信し、政治判断の根拠を説明する能力が不足していることである。畑村(2005)が述べるように、「失敗」による被害を最小限に食い止めるには、最悪の事態を想定して備えることが重要なのに、「仮定の問題には答えられない」と言って恥じることがないのは、言論を武器とする政治家に必須の訓練あるいは資質に欠けることの証しである。

一方、民意によって選ばれ、国政に携わる国会議員は、社会の現状を示すデータを収集・分析し、課題を解決するために立法を行う一方で、政策に関する討論を通じて行政府を監視する立場にある。個別の政策の有効性を議論し、政策を立案し、法制化するのに必要な国会議員のコミュニケーション言語能力も貧弱で、十分に行政府を監視する機能を果たしているとは言えない。

また一方で、報道を通じて時のアジェンダが何かを国民に示すべき報道機関が、社会の現状の調査を怠って報道内容を政府発表に頼り、政治への批判力が低下していることも責めを負うべきである。これらはまた、我々国民が議員を選ぶ際に、彼らのコミュニケーション能力を評価し、監視する努力を怠ってきた結果でもある。

実際、コロナ対策に限らず、原発安全対策も大学入試改革も人口問題も、古くは戦前の軍部独走から敗戦に至る過程も、以下の失敗に通じるサイクルの繰り返しである。その意味で明治以来の日本社会の失敗の根は同じであって、もはや「日本の伝統」と言ってよい。

1. 将来に予見されるリスクへの事前対応策を考えず、議論しない。
2. 現実に生じつつある問題の存在を認めない。
3. 新たな問題が顕在化すると隠蔽する。
4. 事態が悪化しても問題を軽視し続け、迅速な判断、対策を講じられない。
5. 露見した問題の実情を分析、議論しない。
6. 議論を尽くさず思いつきの政策を実行する。
7. 政策の実施によって生じた新たな問題を隠蔽する。

上記の3から7のサイクルを繰り返すごとに、事態は悪化し、問題の解決は困難になってゆく。畑村(2005)が「成功事例をマネすることが、成功への近道だった時代」というのは明治維新あるいは昭和の高度成長時代に相当するのだろうが、成功体験は記憶に残りやすい一方で、敗戦や重大事故の検証を怠るのが人間の性である。論語学而編の「巧言令色鮮仁」の戒めは人との表立った議論を避ける言い訳に使われ、また「故人の過ちや悪行を追求しない」ことを美風とすることで、失敗の検証が不十分で終わる慣習を生み、結果として責任をとるべき人間が責任を免れる。

気候変動やグローバル化の進行とともに、我々は新たな社会問題に日々直面しており、旧来型の政治手法はもはや通用しなくなっている。市民レベルでのアイデアを膨らませてアジェンダに育て上げ、さまざまな議論を通じてステークホルダーの利害を見極めながら解決を図ることが重要である。

EUに限らず、主要先進国の政治家は、幼いときから学校教育、地域社会、職場、所属政党内外の議論を通じてコミュニケーション言語能力を開発し、言葉の戦いを勝ち抜いてきたエリートである。そのような育成過程を経ずに選ばれた日本の政治家が、会議で海外の政治家に対峙しても「国際的なリーダーシップ」を取れるわけがない。実際、報道を見る限り、国外の政治家との会談で行われているのは「既定の政策について合意していること、あるいは合意が得られていないこと」の確認であり、その場の議論や交渉で何かが進むことは少ないようである。

・コミュニケーション教育の在り方

大学入試と同様、選抜評価よりも前に教育による能力の育成が重要である。選挙で当選したからといって突如としてコミュニケーション言語能力が開花することはあり得ない。我々国民は政治家を選挙で選抜する以前に、国民それぞれの能力を開発する過程にコストをかけるべきである。

国民の育成と同時に、我々が怠ってきた「政治家の育成」を真面目に考えるべき時が来ている。「万機公論に決」することを怠ってきた日本では、母語である日本語でのコミュニケーション能力を養うことの重要性が十分認識されてこなかった。かつての農耕を中心とする社会では、農事暦を参照しながら自然の徴候を読みとる経験を積んだ年長者の判断に従い、「右に倣え」的に共同作業をすることで、収穫がある程度保証された。このような伝統的なムラ社会の合意形成の仕組みを国政レベルに適用すると、年齢あるいは当選回数に基づく「権威」によって議論を抑え、国の安定を図るといった傾向が生まれるのではないか。現代社会の直面するさまざまな問題に対して、この伝統的な手法が通じるわけがないことは、妥協を許さぬコロナという自然の現実を前にすれば明白である。

一見遠回りであっても、日本語、外国語でのコミュニケーション言語能力を高める教育に投資し、課題を見だし、その課題の解決のために、議論を通じて合意を見いだす教育を学童期から進める必要がある。その際、現実の社会を良い方向へと促すのは、権威でもなく、相手を言い負かすディベート競技的な「論破」でもなく、データに基づくディスカッションを通じて意見の対立を乗り越え、合意を見いだすことである。議論を良い方向に導くためには、彼我の相違を乗り越えて共感を得ることが重要であり、「論」と「情」の両面のコミュニケーション言語能力が必要である。その過程の延長として、異文化の価値観を互いに理解するためのコミュニケーション言語能力や、異なる文化を仲介する力を養う教育を位置づけることもできよう。

このような教育が根付き、立憲制、議会制の民主主義が安定して機能するまでには、長い時間を要するし、仮にうまくいっても、民主的な制度を維持するためには、辛抱強い努力をし続ける必要がある。議論を尽くして社会全体の納得を得ることを軽視して、権威・権力と恫喝あるいは金銭で人間を従わせようとする権力は長続きしないことは歴史が証明している。

7. まとめ

本稿ではCEFR策定の目的とその背景の社会文化的特質について考察を試みた。

CEFR策定の目的は「域内を自由に移動する個人が移動先での円滑な人間関係を築く」という現代EU特有の理念を教育政策を通じて実現することである。CV2018の社会文化的な参照枠で強調された「社会的行為者」という概念には、社会文化的多様性とEU内の個人の尊重が反映している。

EUの言語政策の目的は、EU成員個人が市民として成長する過程のそれぞれにおいて複言語社会を経験し、家庭、職場、地域など、生活の場面に応じて適切なコミュニケーションを行うことで、最終的には社会全体の結束性が保たれることである。EUの政策をインドの政策と対比すると、EU市民個人の尊

重という理念に EU の特徴がある。

CEFR の言語能力評価は複言語社会の私的・公的な社会文化空間における高度なコミュニケーション言語能力を評価するものであるが、それは一方で、EU 市民が共同体において果たす一定の役割を果たすことで社会に貢献するという、個人の活動を中心においた EU の社会観を反映したものである。一方、日本国内の複言語社会化は、東アジア、東南アジアとの結びつきが強まるにつれて進んでいる。しかし、社会変化についての一般の日本人の認識は不十分である。

一方、アジア諸語とその背景であるアジアの諸社会には、当然ながら、固有の社会文化的背景、政治的課題がそれぞれに存在する。日本やアジア諸国における使用目的に適ったコミュニケーション言語能力の記述方法を開発するには、アジア諸地域の言語類型および社会・文化的多様性を十分に考慮すべきである。

近代・現代の言語学あるいは言語理論は、言語構造化能力に関わる理論ではあっても、「社会言語能力」あるいは「言語運用能力」の解明を直接的な目的とするものではない。しかし、社会言語学、言語類型論、語用論、あるいはその発展としてのコミュニケーション学の可能性の発展に期待すべきであろう。特に、CEFR の枠組みの分析に貢献する研究手法としては、コーパス言語学の手法に期待することができそうである。

本稿では、より一般的な問題として、「評価」とは何かについて考察を試みた。その結果、客観評価という評価形式には一定の限界があることを認めるべきであると主張した。評価を行うに際しては、その評価活動を誰が何のために行うのか、目的を明確に定義する必要がある。入学選抜試験のような社会の側の都合から行う客観評価活動があるが、それ以外にも、個人が自分のために行う主観的自己評価もある。自己評価の場合、評価活動を通じて自分自身への理解を深め、また自分の将来像に応じて能力を開発することは、最終的には、社会文化環境における個人の自由な活動の発展に結びつくであろう。

CEFR の評価対象であるコミュニケーション言語能力は、外国語に関する高度な言語運用能力を評価するものであるが、そもそも母語でできないことを外国語でできるわけがない。外国語能力の評価以前に母語の運用能力の育成が重要である。社会のさまざまなステークホルダーの間に立って利害関係を調整し、社会の協同を図るためには、政治家に限らず、国民全体の母語のコミュニケーション言語能力の向上を目指す必要がある。そのような教育体制を整備するには、社会的なコストがかかることを覚悟しなければならない。これは一見遠回りのようではあるが、議論を通しての合意形成という民主的な社会での協同を円滑にすることに結びつくことが期待できよう。

外国語のコミュニケーション言語能力の評価を行う前提として、コミュニケーションに関する学際的な研究を進めることが重要である。コミュニケーションの研究は、言語学だけでなく、社会学、社会心理学、政治学、歴史学、文学などの多くの専門領域において考察することが可能である。この研究を学際的に進めるためには、個々の専門家コミュニティの研究領域を越境する仲介者の役割を担う者が必要である。本稿は言語学から非専門領域への越境の試みとして、敢えて現代社会と政治の問題にも言及したが、これらは筆者の個人的な見解にすぎないことをお断りしておく。

参考文献

欧文

Council of Europe. (2001). Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press.

Council of Europe. (2018). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. Strasbourg: Council of Europe.

(Available online at <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>)

Accessed on 2021-01-13.)

Johannes Helmbrecht, Chapter 45 Politeness Distinctions in Pronouns. In: Dryer, Matthew S. & Haspelmath, Martin (eds.) (Available online at <http://wals.info/chapter/45>,

Map 45 available online at <https://wals.info/feature/45A#2/23.1/149.1>, Accessed on 2021-01-13.)

Dryer, Matthew S. & Haspelmath, Martin (eds.) 2013. The World Atlas of Language Structures Online. Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. (Available online at <http://wals.info>, Accessed on 2021-01-13.)

和文

板倉和裕 (2014) 「インド憲法制定過程におけるマイノリティの政治的権利をめぐる論争 —ムスリム留保議席の撤廃と「集団の権利」概念の形成—」『現代インド研究』第4号, pp.113-132.

https://www.indas.asafas.kyoto-u.ac.jp/static_indas/wp-content/uploads/pdfs/04-07_itakura.pdf

内田樹 (2018) 「外国語学習について —2018-10-31 mercredi」内田樹の研究室.

http://blog.tatsuru.com/2018/10/31_1510.html

岡本薫 (2011) 『なぜ日本人はマネジメントが苦手なのか』中経出版.

木村拓也 (2007) 「大学入学者選抜と「総合的かつ多面的な評価」—46 答申で示された科学的根拠の再検討」教育社会学研究第80集, pp. 165-186.

近藤美佳 (2021) 「在日ベトナム人年少者のための継承ベトナム語カリキュラム実践の試み」(東京外国語大学アジア・アフリカ言語文化研究所主催リンディフォーラム「日本におけるベトナム語研究の今」発表資料, 2021/1/23.)

佐久間孝正 (2014) 「文部科学省の外国人児童生徒受け入れ施策の変化」専修人間科学論集. 社会学篇第4巻2号, pp.35-45.

富盛伸夫 (編) (2020) 『アジア諸語の言語類型と社会・文化的多様性を考慮した CEFR 能力記述方法の開発研究』—中間報告書 (2018-2019) —』

http://www.tufs.ac.jp/common/fs/ilr/Asia_CEFR2020/pg600.html

富盛伸夫 (2020) 「社会・文化的特質を考慮したコミュニケーション能力評価法をめぐって: アジア諸語版の試み (2018-2019) —アジア諸語を対象にした CEFR 受容で見えてきたものと捉えがたいもの—」, 『アジア諸語の言語類型と社会・文化的多様性を考慮した CEFR 能力記述方法の開発研究』—中間報告書 (2018-2019) —」 pp.73-111.

<http://www.tufs.ac.jp/common/fs/ilr/images/kaken2020/Tomimori.pdf>

畑村洋太郎 (2005) 『失敗学のすすめ』講談社文庫.

平田オリザ (2018) 「22世紀を見る君たちへ —国を捨てる学力— 後編」2018.9.11. mi-mollet, 講談社.

<https://mi-mollet.com/articles/-/13532?page=2>

峰岸真琴 (2020) 「CEFR の日本社会における受容について」『アジア諸語の言語類型と社会・文化的多様性を考慮した CEFR 能力記述方法の開発研究 —中間報告書 (2018-2019) —』 pp.113-120. 科研費基盤研究 (B) 課題番号 18H00686. 2020.4.

<http://www.tufs.ac.jp/common/fs/ilr/images/kaken2020/Minegishi.pdf>

周飛帆, 藤田秀央 (2007) 「地域社会における外国人の集住化に関する調査報告 —江戸川区のインド人コミュニティを中心に—」言語文化論叢1号, pp.81-102.

<https://www.cphe.chiba-u.jp/ge/activity/archive/pdf/plc01-05.pdf>

山本浩司 (2019) 「外国人労働者を巡る最近の動向と施策について」

https://www.jetro.go.jp/ext_images/jetro/activities/support/ryugakusei/pdf/report_20190228/5.pdf

オンラインリソース (最終アクセス 2021/1/12)

Wikipedia 「東ロボくん」

<https://www.itmedia.co.jp/news/articles/1511/16/news061.html>

NTT 持株会社ニュースリリース 「2019 年大学入試センター試験英語筆記科目において AI が 185 点を獲得！」

<https://www.ntt.co.jp/news2019/1911/191118a.html>

外務省海外在留邦人数調査統計

<https://www.mofa.go.jp/mofaj/toko/tokei/hojin/index.html>

出入国在留管理庁 website

http://www.moj.go.jp/isa/policies/statistics/toukei_ichiran_touroku.html

内閣府「21世紀日本の構想懇談会第一分科会報告書」

<https://www.kantei.go.jp/jp/21century/houkokusyo/6s.html>

外国人材の受入れ・共生のための総合的対応策 (総務省)

https://www.soumu.go.jp/main_content/000596848.pdf

ヨーロッパ日本語教師会 独立行政法人国際交流基金 2005. 『日本語教育国別事情調査：ヨーロッパにおける日本語教育と Common European Framework of Reference for Languages』

<https://www.jpf.go.jp/j/publish/japanese/euro/pdf/ceforfl.pdf>

執筆者連絡先: mmine@aa.tufs.ac.jp

本稿は科学研究費助成事業基盤研究 (B)「アジア諸語の言語類型と社会・文化的多様性を考慮した CEFR 能力記述方法の開発研究」(2018 年度-2020 年度, 研究代表者富盛伸夫, 研究課題/領域番号 JP18H00686) の研究成果のひとつとして公開するものである。

[総論]

CEFR 思想の根底にあるものを考える ―積極的受容と無関心との間で―

**Thinking about what underlies the CEFR idea
– Between positive acceptance and indifference –**

研究代表者 富盛 伸夫
Nobuo Tomimori (Project Leader)

東京外国語大学
Tokyo University of Foreign Studies (3-11-1, Asahi-cho, Fuchu-shi, Tokyo 183-8534, Japan)

要旨:本研究では「ヨーロッパ言語共通参照枠組み」(CEFR)が我々に投げかけた思想的意味を再検討することの意義を考え、現代社会における言語教育上の諸課題を解決する上でCEFRの研究が寄与しうる可能性を探った。第1章では我々の研究の軌跡を再確認し、CEFR受容をめぐる誤解を整理した。第2章ではCEFRのアジア諸語教育への適用可能性を、アジア諸語教育担当者の研究実践を通し、CEFRの受容に必要な言語的・社会的・文化的特質を考慮することの重要性を主張した。第3章では、CEFR追補版(2018年)で強調された複言語・複文化教育がCEFR思想の主要な柱であり、我々にとってその基礎となる社会的・文化的多様性の尊重がもつ意義について考察した。第4章ではCEFR改訂版(2020年)における言語能力の評価をめぐる社会文化的適切性の概念を検討した。第5章では、現代日本の言語教育の厳しい状況に鑑み、アジア諸語教育の研究をひとつの対極の軸として、欧州の教育原理であるCEFR思想と向き合うことが日本社会の将来にとっても重要であると強調した。

Abstract: In this study, we discussed the ideological implications of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and explored the potential for CEFR research to contribute to the solution of various problems in language education in modern society. In Chapter 1 we re-examined the pioneering significance in our research trajectory and sorted out the misconceptions surrounding CEFR acceptance. In Chapter 2, the applicability of the CEFR to the teaching of Asian languages was evaluated through the research practices of Asian language educators, arguing for the importance of considering the linguistic, social, and cultural characteristics necessary for the acceptance of the CEFR. In Chapter 3, we discussed the significance of respect for social and cultural diversity, which is a key pillar of CEFR thought and the basis for the emphasis on plurilingual and pluricultural education in the *CEFR Companion Volume* (2018). Chapter 4 examines the concept of sociocultural appropriateness in the context of assessing language proficiency in *CEFR Companion Volume* (2020). In Chapter 5, in light of the severe situation of language education in Japan today, we emphasized that it is important for the future of Japanese society to confront the CEFR ideology, which is one of the European educational principles, with the study of Asian language education as one of the reference axes.

キーワード: ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR)、アジア諸語の社会的・文化的特質、言語運用と機能研究、言語コミュニケーション能力評価法、参照軸としてのアジア諸語研究

Keywords: Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR), Social and cultural characteristics of Asian Languages, Research on language use and function, Assessment method for linguistic communicative competence, Study on Asian Language as a reference axis

1. 本研究の背景と問題意識の変遷(-2020年度)

総論としての本稿は、本科研の研究実績を継承しつつ、いくつかの残された課題について本報告書上で General Discussion を行うことを目的としている。既に公開した研究概要や研究経過と重複しない範囲で、報告書に寄稿して下さった共同研究者の方々の言説を参考にして、筆者個人の考えを述べたい。

本章では、我々による過去数回の研究プロジェクトの問題設定の推移と得られた知見を総括した上で、日本での CEFR 受容をめぐる誤解の淵源を整理し、CEFR 研究の現代的課題について考察する。

なお、本科研研究¹の目的と概要については本報告書に掲載されている「アジア諸語の言語類型と社会・文化的多様性を考慮した CEFR 能力記述方法の開発研究」の概要と活動実績 (2018-2020)」（文筆責任者、富盛伸夫）に詳しい。また、東京外国語大学語学研究所の協働科研のリンクで 2020 年 3 月に公開した中間報告書『アジア諸語の言語類型と社会・文化的多様性を考慮した CEFR 能力記述方法の開発研究-中間報告書 (2018-2019) -』²には、研究代表者富盛が前半 2 年間について研究の経緯と問題点の整理をしているので参照されたい³。

1.1. 本研究の背景と重点領域の変遷

ヨーロッパ連合（以下、EU）の言語教育改革の基盤をなす「ヨーロッパ言語共通参照枠組み」（Common European Framework of Reference for Language、以下 CEFR；刊行物は本稿では *CEFR2001*⁴）は、公開されてから約 20 年が経た現在、非 EU 地域でも言語教育界ではそのインパクトはますます拡がりつつある。以下に紹介するように、我々の調査によると、一方では CEFR 導入の動機として簡便で通言語的な測定尺度として歓迎する国や地域や研究グループがあり、他方では、CEFR の受容には消極的か無関心から対応の動きが見えないところも多い。いずれの場合にも、関係する言語の言語教育分野での能力測定枠組みとしての功罪に注目が集まり、CEFR の公表以前から着想され設計されて以来基盤としてきた言語教育上の意義や理念についての議論が深まっていないのが実態であるようだ⁵。

EU では CEFR の再検討は常に行なっており、折しも本科研の現プロジェクトが開始した 2018 年 2 月には追補版 CEFR, Companion Volume with New Descriptors（以下、*CEFR CV2018*）を提示し、続いて 2020 年 5 月にはさらに *CEFR CV2018* の改訂版とも言える新バージョン（以下、*CEFR CV2020*）が公

¹ 科学研究費助成事業基盤研究(B)「アジア諸語の言語類型と社会・文化的多様性を考慮した CEFR 能力記述方法の開発研究」(18H00686 研究代表者富盛伸夫)。研究分担者は、藤森弘子(日本語)、南潤珍(韓国語)、田原洋樹(ベトナム語)、鈴木玲子(ラオス語)、上田広美(カンボジア語)、野元裕樹(マレーシア語)、スニサー・ウィッタヤーバンヤーン・齋藤(タイ語)、岡野賢二(ビルマ語)、降幡正志(インドネシア語)、峰岸真琴(アジア諸語類型論及び CEFR 適用妥当性研究)、根岸雅史(英語教育及び英語能力評価法)、矢頭典枝(英語変種研究及び CEFR 適用妥当性研究)、栢田清(アジア・オセアニア地域、CEFR 適用妥当性研究)。研究協力者は、荻原寛(フィリピンの社会言語学的動態研究)、内藤理佳(マカオ・ポルトガル語系話者の言語・文化・社会コミュニケーション研究)、アラールディーン・スライマーン(アラビア語圏の社会・文化的特質研究)、山崎吉朗(中等教育・複言語教育研究)である。

² 当初 2 年間の研究経過と成果は「アジア諸語の言語類型と社会・文化的多様性を考慮した CEFR 能力記述方法の開発研究」の概要と活動実績 (2018-2020)」（http://www.tufs.ac.jp/common/fs/ilr/Asia_CEFR/index.html）を参照されたい。

³ 富盛伸夫「[総論]社会・文化的特質を考慮したコミュニケーション能力評価法をめぐって: アジア諸語版の試み(2018-2019) -アジア諸語を対象にした CEFR 受容で見てきたものと捉えがたいもの-」『アジア諸語の言語類型と社会・文化的多様性を考慮した CEFR 能力記述方法の開発研究-中間報告書(2018-2019) -』, pp.73-111. (http://www.tufs.ac.jp/common/fs/ilr/Asia_CEFR/index.html) を参照。

⁴ *CEFR2001* の本文は <https://rm.coe.int/1680459f97> を参照。(2021 年 3 月 15 日確認)

⁵ Byram; Parmenter (2012) の各国における受容様態の報告を参照。

開された⁶。筆者が注目している *CEFR CV2018* の後半部分では、新たな重点領域として、社会言語的能力の重要性を強調しており、特に運用上の「社会言語的適切性」(Sociolinguistic Appropriateness) と、複言語・複文化環境下での異言語間・異文化間コミュニケーションの社会的・文化的仲介能力⁷が具体的に記述された。なお、*CEFR CV2020* においては、より整理され読みやすくなったユーザーフレンドリーな記述に書き直された。我々の研究分担者のひとりである根岸雅史氏が本報告書で最新の CEFR 研究の動向と *CEFR CV2020* に提示されている複文化能力の評価法について伝えてくれたが、日本からの数少ない CEFR の見直し作業の協力者のひとりとして関与されていることは極めて心強く感じている。なお、東京外国語大学も *CEFR CV2020* の中で、CEFR 改訂のための協力機関として記載されている。

筆者を研究代表者とする科学研究費助成事業(科研費)による本科研は、拝田(2021)が指摘するように、研究対象地域と課題設定において少しずつ変遷しており、大きな回り道をして、CEFR の現地調査研究から、さらにアジア諸語教育の領域にまでたどり着いている。以下に、企画者である筆者の問題意識の軌跡を振り返り、現在の研究の個人的意義を記してみたい。

筆者代表の一連の研究プロジェクトには、先行するスイス・ロマンシュ語の研究が1995(平成7)年度から2005(平成17)年度まで10年以上にわたり続いており、筆者はスイスの第4の国語ロマンシュ語の現地調査を通して少数者言語の社会的文化的現状を具に観察してきた⁸。スイスは独自の国策からEUに加盟せずとも個別の問題ごとにEUと連携をとっているが、言語教育についてはCEFRを構想する先駆的役割を果たしている。スイスの言語事情と言語教育政策の研究からEUのそれへと筆者の関心が広がったのは、国是として複言語・複文化主義に立脚するスイスのケーススタディーが多言語共存のための教育制度の設計と「少数言語教育政策のモデルケース」として参照しようと考えたためであった(富盛 2008:261)。筆者は次第にCEFRがよって立つEUの基本理念への共感を抱くようになり、スイス・ロマンシュ語の小さな言語空間からEU全体の言語教育制度に強い関心が生まれたのであった。

⁶ CEFR CV2020 の本文は <https://rm.coe.int/1680459f97> を参照。(2021年3月15日確認) また、根岸(2021)はCEFR CV2020の複文化能力の記述を解説し、アジア諸語における買い物行動について検証している。

⁷ 本稿で使う「仲介」とは、CEFRでいうmediationの訳である。根岸(2021:8)では「媒介」と訳している。一般的には「仲介」は何かを他者に伝達するし取りなすことで、「媒介」が触媒として別の次元の何かを生み出す契機となる働きを意味的に内包していることを考えると、本稿の趣旨ではmediationは「媒介」の意義を含む。しかし、本稿では従来から我々の研究では訳語として「仲介」を使っているために変えていないことを記す。

⁸ 平成7年度「レト・ロマンス諸語のマルチメディア言語地図作成のためのプログラム開発研究」文部省科学研究費補助金重点領域「人文科学とコンピュータ」,

平成8年度「レト・ロマンス諸語のマルチメディア言語地図作成のためのプログラム開発研究」文部省科学研究費補助金重点領域「人文科学とコンピュータ」,

平成9年度「スイス・ロマンシュ語の三次元マルチメディア型言語地図作成プログラムの開発研究」文部省科学研究費補助金重点領域「人文科学とコンピュータ」,

平成10年度「三次元マルチメディア型言語地図作成プログラムの開発と他分野への応用研究」文部省科学研究費補助金特定研究「人文科学とコンピュータ」,

平成11年度文部省科学研究費補助金基盤研究(C)「三次元マルチメディア型言語文化情報地図作成プログラムの開発と言語教育への応用研究」,

平成14~15年度文部省科学研究費補助金基盤研究(C)「スイス・ロマンシュ語における新語形成と受容プロセスの研究」,

平成16~17年度文部省科学研究費補助金基盤研究(C)「多言語併用状況におけるスイス・ロマンシュ語統語構造の動態的研究」

筆者は2001年のCEFR公表の後に研究計画を準備し、2006年以降の科学研究は研究代表者としてEU諸国でのCEFRの受容と導入実態に関する現地調査をすすめた⁹。続いて、世界各地でCEFRが非EU地域でも関心を持たれるようになり、2012年以降は非EU言語、なかでも我が国の外国語教育に深い関係のあるアジア諸国での受容に関する調査と分析を行ってきた。この関心領域の推移について、本報告書で拜田（2021:153-170）は富盛代表の研究プロジェクトの問題設定と研究成果を時系列的に手際良く紹介している。筆者もその自己評価的総括に全面的に賛同するので是非とも参照していただきたい。ここでは、同氏による以下の研究課題一覧表を引用する。（表は筆者が編集）

表 1. 富盛代表の科研の研究課題一覧(本稿のテーマに関わるもののみ)

期別	年度	研究課題
第1期	2006-2008	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
第2期	2009-2011	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
第3期	2012-2014	アジア諸語を主たる対象にした言語教育法と通言語的学習達成度評価法の総合的研究
第4期	2015-2017	アジア諸語の社会・文化的多様性を考慮した通言語的言語能力達成度評価法の総合的研究
第5期	2018-2020	アジア諸語の言語類型と社会・文化的多様性を考慮したCEFR能力記述方法の開発研究

そもそも、EUがどのようにして成立し、その主要な改革に言語政策が取り上げられ、なかんづく強力な施策としてCEFRが生まれたか、また、なぜ必要であったのか、その上位にあるEUの教育改革の理念として何が掲げられていたのか、については、当時の科研報告書やさまざまな優れた資料¹⁰があるのでここでは繰り返さない。ここで特記しておきたいのは、汎ヨーロッパ主義と現代のEU存立の基本公理ともいえる、国連憲章に掲げられた基本的価値の集合から演繹的に引き出されたEU統合の理念的概念である。欧州評議会（Council of Europe）は、主要項目3点をあげている。（ヨーロッパ日本語教師会（2005:18）から部分引用）

1. 人権、議会制民主主義、及び法の支配の保護
2. 加盟国の社会的、法的慣行の規範を確立するためのヨーロッパにおける合意形成
3. 共通の価値観に基づき、異文化の壁を超えたヨーロッパ人・アイデンティティの自覚促進

注目すべきは、一連の社会改革の中でも教育改革が重点的に進められていることである。EUの将来を担う青少年の市民意識の涵養、成人の生涯教育、非EU地域からの移入人口の増大による非母語話者への教育など、欧州評議会は現在と未来を展望して、以下の5点に要約される具体的政策を伴う理念を正式に掲げた。峰岸（2021:173-174）はヨーロッパ日本語教師会（2005:18）から引用し、制作目標の理念を、次の項目に簡潔にまとめている。（以下は筆者の簡略的表現による。）

- (1) 複言語・複文化主義 (plurilingualism and pluriculturalism)
- (2) 言語の多様性 (linguistic diversity)

⁹ EU高等教育機関への調査報告は、富盛（2014a）、内藤（2015）に掲載されている。

¹⁰ なかでも日本語での充実した資料として、参考文献にヨーロッパ日本語教師会(2005)を挙げておいた。

- (3) 相互理解 (mutual understanding)
- (4) 民主的市民意識 (democratic citizenship)
- (5) 社会的結束 (social cohesion)

この列挙された命題を EU 統合という事業に必須な課題として捉えると、言語教育政策である CEFR が目的とするのは、EU 域内の個人が理想的市民として成長する過程において、自らの複言語性を自覚し言語文化使用域に応じた複言語のコードスイッチングを行う能力を養い、民主的原理に基づく市民生活の様々な場面に応じて適切なコミュニケーションを保てる複合的能力を備えて、EU 社会全体として多様性の中での結束性が目標として達成できること、となる。背景には欧州が経験した長い間の国家・民族間の相剋と悲劇の歴史があったことは言うまでもない。

「民主的市民として EU の社会的結束」に向けて努める、という抽象的語彙は歴史的背景から考えても決して虚なものではない。たとえ社会文化的なバックグラウンドが異なろうとも EU に属する成員の個人は「社会的行為者」(social agent)としての役割が求められており、EU 域内を自由に移動する個人が移住先で必要な言語・社会・文化の知識を身につけ、円滑な人間関係を築くこととする理念を、CEFR という教育政策を通じて実現することが CEFR 策定の動機である、と判断される。

研究企画段階の筆者には、スイスの言語状況の研究と並行して、EU が、個人と人間集団 (= 社会) の基本理念を根底にしておそらくは史上初で最大の社会実験をしているという直感から、研究課題の設定を EU レベルに移したのであった。言い換えれば、同時代に生きる者として、離れた別世界の歴史的・人文地理的与件をもつヨーロッパと向き合い、汎ヨーロッパという理想の実現、宗教的・文化的に均質な土壌に育った言語の多様性の継承と複言語主義の促進等について可能性と限界を見極めてみたいという、当時は一定の距離を持った関心でもあった。さらに個人的には、言語研究者として、ある種独特の強力な科学主義の伝統をひく欧米の言語教育研究に向き合っていくべきであるとも感じていた。

2006 年から (上記では第 1 期)、スイスやいくつかの EU に正式加盟していない地域を含め、拡大 EU 諸国としてまとめ、外国語教育政策とその実効性に関する現地調査や資料調査などを行なって報告した。EU におけるいわば目玉とも位置付けられる言語教育政策である CEFR の浸透度・実効性について、公的機関 (欧州委員会、通訳総局を含む) や大学・中等学校・私立語学学校の現場当事者たちがどのような考えを持ち現場で受容しているかの臨地調査を行い、理念と実践とのギャップの存在が確認できた。他方、EU の言語教育政策の検証から日本の外国語教育の改革、特に、通言語間の共通性と透明性を高めるための重要な参照例となった (富盛 2008)。

教育現場では理念や共通に掲げる建前と実践レベルの種々の問題とはギャップがあることが多い。そこで 2009 年 (第 2 期) に、EU のはらむ諸問題と日本の実情とを比較することにより、より現実的な解決の手立てがヒントとして与えられるのではないかと想定し、EU の高等教育レベルでの外国語教育制度・能力評価システムと日本のそれとを比較対照する研究計画をたてた。EU 諸国の、特に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を調査・検証する一方で、我が国の高等教育における外国語能力評価方法の調査をもとに対照研究を実施した。また当時から話題になりつつあった、CEFR など欧米の能力検定試験の評価基準を日本の中等・高等教育へ適用することの可能性と問題点を通言語間の共通性と透明性の観点から検証した。EU 諸国における高等教育機関での教育・研究の現場では EU が標榜しているはずの複数言語主義の原則とは逆の方向、つまり、ボローニャ・プロセスが徹底すればするほど、非英語圏でも Bachelor-Master 体制の導入により、教育場面での使用言語として英語が第 1 言語の地位を多く国で占め、これが高く称揚されることが潮流となっていた。日本の言語教育でもこのような英語という世界の通用語のみを重点化する新たな状況が生まれつつあり、一種の外国語教育

の理念の崩壊を予感し、国内における言語教育の理念と実態の検証を喫緊の課題とすべきだと考えた（富盛 2012:193）。

2012年度からの科研研究（第3期）は、EU域内のアラビア語、中国語、日本語などいわゆる非印欧語教育へのCEFRの適用可能性の調査の結果、文字体系・音声・文法の隔たりが、通言語的測定尺度としてのCEFRがまだ有効なものとしてなっていないことが認識された。そこで本科研研究では日本やアジア諸国の我々研究者が率先して、アジア諸語教育¹¹という研究領域を軸足のひとつとして立てることにより、EUのCEFRを上位レベルで包括するような新たな通言語的な共通枠組みを模索することにした。このようにして、第2期から第3期にかけては、CEFRの受容を仮設定して、日本の言語教育制度やアジア諸語教育の諸課題を浮き上がらせることに注力した。

同期間中に実施したアジア地域での調査で判明したことは、多くの国ではCEFRに対する認知度が高いとはいえ、例えばミャンマーで外国語大学を調査先にしてアンケートをとった際には、初めにCEFR自体についてかなりの時間を割いて説明をする必要があり、得られた回答もCEFR関連項目では理解度が高いとは判断できず、資料としては十分に利用できなかったことを記憶する。（岡野他 2018）また、英語教育と日本語教育の多くの関係者はCEFRが「能力レベル設定に便利な国際的な標準」である、という反応を示した。そこで、「EUローカルの土壌に育った言語政策・言語教育政策、そのアウトプットのひとつであるCEFR自体を批判的に問い直す作業を始めるにあたり、世界各地域の言語的、社会・文化的与件に適応した柔軟な評価システムをこちら側から提案することで、相互作用的動きを創出する必要」（富盛 2014:134）を強く感じた。これが動機となって、CEFR-EU自体の再検討と対称軸としてのCEFR-ASIAの可能性を探るとともに、現代日本の社会的要請に応えるような能力評価法の技術論を止揚し、言語・文化コミュニケーション能力教育の総合的な理念と展望をもつ必要を認識した。

第4期とされる科研研究期間（2015年-2017年）で行った「定量的分析」「直感的分析」「定性的分析」の検証作業から、EU世界と異なる社会内人間関係の言語的反映（敬語・丁寧体・性差など）や顕在的・潜在的な社会序列の反映、商慣習における談話行動、語用論的機能など東南アジア諸語圏に共通点の多い社会・文化的多様性を考慮した補助的な能力記述項目を加えることが適切である、という結論を得た。第3期で検討したCEFR-ASIAの仮説は、CEFR-ASIA1、CEFR-ASIA2、CEFR-ASIA3...といった変種を想定し、そのそれぞれに補助的記述項目としては、EUの高等教育機関で学位記に採用されているDiploma Supplement（学位記補足説明）の概念にヒントを得た、アジア諸語それぞれの社会・文化的特質についての付加的事項を能力レベル付きの能力記述文に添付する手法（Asian Supplements）をとった。文字体系・音声・文法など言語類型の特徴の差異や社会・文化的要素を含むと、とりわけアジア諸語の多様な社会的・文化的特質が浮き彫りになり、CEFR-Korea、CEFR-Cambodia、CEFR-Vietnam...など、CEFRの個別言語・文化的変種を着想した。研究分担者は、欧米地域とは異質なアジア諸語地域に独自のものと思われる社会文化的要素の他、語用論的方略や談話シーケンス、あるいは特徴的な社会的・交感的（phatic）要素など、CEFRの能力記述項目に反映するような指標を抽出し、Asian Supplementsの記述を試みた（富盛 2018:153）。

今回（第5期）の本科研研究では、言語行動におけるコミュニケーション能力として個別の言語技能に加えて、異文化間¹²の仲介に機能するコミュニケーション能力（Intercultural Communicative Competence）の育成が必須である、という新たな認識をえた。その中でも「社会文化的適切性」を自己評価しつつCEFRを自らの学習プロセスに適用し体験することをとおして学習者が生涯にわたり複言

¹¹ 本研究でいうアジア諸語とは、日本を含む東アジア、東南アジア、島嶼部アジア、そしてミャンマーに至る地域を指すことにする。これは東京外国語大学の研究分担者の多くがその地域の言語教育担当者であることによる。

¹² 本稿ではInterculturalの訳語に「異文化間」をあてているが、他に「文化間」とする研究者も多い。

語・複文化的感性を養ってゆくこと、その持続的営為が我が国の異文化適応性と国際理解能力の育成を促す契機となりうるという知見が、本 CEFR 研究から得られたと言える。

以上の研究経過を通してみると、本科学研究の目的と意義は以下の3点に集約してきた¹³。

- (1) CEFR のアジア諸語への適用に際して必要となる言語類型論的、社会・文化的特質を考慮した新たな言語能力記述方法を提案して、より柔軟な CEFR の実現可能性に貢献すること。
- (2) 複層的な言語使用地域で言語学習者の複言語使用状況を配慮した言語コミュニケーション能力の新たな評価法構築に向けて研究すること。
- (3) 日本の言語教育政策および現代社会のニーズ、特に中等教育や生涯教育との接続も視野に入れ、日本における CEFR の受容のあり方を検証し発信すること。

本稿の副題として使った表現「積極的受容と無関心との間で」は、日本に限らず、CEFR の導入についての態度には両極の間に様々な受容の様態のあることが研究経過で見えてきたことによる。2019年9月に開催した国際シンポジウムの総合的なテーマは、「アジア・太平洋地域の言語教育 –オーストラリアとマレーシアの現在–」と設定したが、その企画意図は対照的な CEFR の導入の態度を示すマレーシアとオーストラリアとを比較することによって CEFR 受容の問題性を明らかにしようとするものであった。先立つ本研究の現地調査により、多言語社会で国家の教育政策としてマレー語、英語、中国語の教育を推進するマレーシアでは、CEFR の導入について言語教育改革への契機としての期待が大きいことの確認が取れていた。他方、オーストラリアでは英語を主とする言語教育で既に確立した教育プログラムがあり、多言語・多文化教育には熱心であるが、CEFR の導入には消極的であると拝田清氏が伝えてくれたことによる。そこで、ふたつの招待講演、マラヤ大学教授 Prof. Dr. Stefanie Pillai, «Putting the CEFR into Malaysian English Language Education: The Debates Surrounding Its Implementation» (「マレーシアにおける英語教育への CEFR 導入をめぐる議論について」)¹⁴と、南オーストラリア州教育省で教育政策責任者である Ms Antonella Macchia 氏の«Languages Education in Australia; policies, perspectives and diversity within the context of the Australian Curriculum» (「オーストラリアの言語教育 –オーストラリアン・カリキュラムという文脈における諸政策、展望、そして多様性–」)¹⁵を同じシンポジウムで並列したが、期待通りに CEFR をめぐる両国の教育界の対応において、試行的導入に前向きなマレーシアと消極的な南オーストラリア州との好対照が参考になった。

EU という比較的歴史的・地理的そしてまた宗教的にもまとまりを持ち、均質な言語・文化・社会的土壌で生まれ育かれた CEFR が、果たしてそのままアジア諸地域の言語教育に適用しうるかどうか、あるいはその場合どのような工夫が必要となるか、またそれに伴う限界と社会的影響は何か、といった研究課題を数回の科研費研究で展開しつつ、アジア諸語の多様な言語及び社会・文化的¹⁶特質を考

¹³ URL : http://www.tufs.ac.jp/common/fs/ilr/Asia_CEFR_CV2020/index.html

¹⁴ Pillai (2021) (本報告書 pp.1-5)

¹⁵ Macchia (2020) (中間報告書 pp.3-8; 著者名は Chiera-Macchia)

¹⁶ 本研究の課題名の「社会・文化的」は「社会的・文化的」という意味と同じと設定した。「社会文化的」という表現は CEFR CV2018 で強調されている社会言語的能力(Sociolinguistic competences)という概念の内に、社会的文化的コミュニケーション能力を内包していると解釈する。ただし本稿で引用中にある「社会文化」「社会・文化」は出典の表記に従った。CEFR2001 でも既に、「社会言語能力では、言語使用の社会的次元を取り扱うために必要とされる知識や技量について考察する。言語は社会・文化的な現象であるため、CEFR の内容は、特に社会・文化に係る部分は、その大部分が社会言語能力とも関りを持っている。ここで考察の対象となるのは、言語使用に係る事項に特化しており、これ以外は対象に含めていない。即ち、社会関係の言語マーカー、儀礼慣習、言語使用域の違い、方言やアクセントである。」(CEFR2001, 2.1.2. : 13)

慮に入れた新たな能力評価記述方法を開発しつつある。この作業の経過と成果は割愛するが、富盛(2020)に詳しく記録されているので参照されたい。

1.2. CEFR をめぐる誤解

拝田(2021 他)によれば、日本の CEFR 受容をめぐる議論には、いくつかの深刻な誤解があったという。ヨーロッパから来た新しい教育理念に基づく Can-Do 式的能力測定方法であるという、待つ側の期待がそうさせたのかもしれないが、CEFR が通言語的基準であり、かつ国際標準としてとらえる人々が多かった。反面、従来の評価法にとってかわり得ない、使えない枠組みとして判断し否定的な立場もかなり優勢であった。筆者も見聞したが、民間の検定試験への導入には長い間慎重論が強かった。一部メディアでは、民間試験を活用して入試評価を『欧州基準』で換算することの是非を問う記事が出ていたようである。日本における CEFR 受容のあり方を資料から綿密に検証した拝田(2021:164-157)によれば、「CEFR 自体に瑕疵があるというよりも、CEFR の受容・導入をする側の理念の咀嚼の問題、あるいは、何らかの意図で曲解していることに問題があると思われる。」(句読点は原文のまま)

我々が先行する科研の現地調査で確認したように、EU 内部でも 20 年近い CEFR 実装のプロセスで、多くの誤解があったようである。CEFR2001 の冒頭から、CEFR がもとより「国際標準」でも言語能力測定に万能な「標準化のためのツール」でもなく、実施上の監視も調整力もない、と強調するが、2018 年の手引書 *Companion Volume* でもそれを繰り返し強調している。下に掲げた引用でも、CEFR は教育改革を推進するための問題提起をしているのであって答えを与えるのではない、従わせるような強制力はない、と念を押している。(CEFR CV2018: 26)

However, it is important to underline once again that the CEFR is a tool to facilitate educational reform projects, not a standardisation tool. Equally, there is no body monitoring or even coordinating its use. The CEFR itself states right at the very beginning:

‘One thing should be made clear right away. We have NOT set out to tell practitioners what to do, or how to do it. We are raising questions, not answering them. It is not the function of the Common European Framework to lay down the objectives that users should pursue or the methods they should employ’. (CEFR: Notes to the User)

同じ CEFR CV2018 においては、C2 レベルがネイティブ並みの能力と簡略的にパラフレーズされることに対し、「理想的な母語話者」が目標ではないことを明確にするために、改定一覧表まで用意して、すべての能力記述文から“native speaker”の文言、及びその母語性を示唆するすべての文言が削除された。

ここで繰り返して強調したいのは、EU 自体、CEFR の運用をフィードバックしてモニタリングすることにより、誤解を招くような表現や重点領域の置き所を変えてきていることである。上述のように、CEFR CV2018 においては、異言語・異文化間のメディエーター(仲介者・媒介者)は通訳や翻訳者だけではなく手話使用者を含む一般市民も「社会的行為者」(social agent)として「仲介能力」を備えた複言語・複文化話者として成熟すべきである、との目標を掲げていることに注意が引かれる。

CEFR は比喩的に言えば、一種の型紙である。布から服の形を裁断し縫製する時に必要となる型紙である。これは、注文主が条件をつけてテーラーに発注するときに、まず、型紙で大方の形や大きさが設定される。しかし、裁縫の際には、条件として選択された布地、サイズ、使用目的に応じてデザインさ

れ、元の型紙から布地を切り出す。買い主が全く同じ注文をしない限り、一回ごとに型紙を調整したり布地から適宜ずらしたりする。型紙そのものを作り直すこともあるだろう。

CEFR が多くの言語に迎え入れられる時には、型紙と同じように、若干の、あるいは思い切った再デザインが必要となる場合もあるだろう。EU で設計された CEFR という型紙を「国際標準」「基準」であると便宜的に表現することは可能ではあるが、社会制度のようにリジットな型であるかのような受けとめ方がなされかねない。運用に際しては、カスタマーに合わせてカスタマイズするようにオーダーメイドの柔軟性が欲しい。仮縫いでの調整は可能であるし、実際に着てみて合わないところがあれば再調整することでも充分対応できる。上記のように、欧州評議会自身 *CEFR2001* や *CEFR CV2018*、そして *CEFR CV2020* まで繰り返して柔軟性を強調し念を押していることは周知のはずである。また、型紙そのものに寸分違わない体型の注文主が普通存在しないように、言語学習の最高目標 (C2?) が理想的なネイティブスピーカー・レベルであるかのような捉え方もはっきりと否定された。しかし、それでも上のような誤解や曲解が生じるのは、何故であろうか？

ここで、別のよく知られた比喩を引用しよう。言語学や言語思想の概論書で記号論の冒頭に引かれることの多い、記号の両面性 (形式と内容) への導入部である。『木』や『馬』などの単純な例を出して記号の恣意性を語る時にソシュール (F. de Saussure) が学生向けに使った逸話であるが、本質的に「在るもの・こと」というエンティティー概念を説明する喩として、ギリシャの哲学者ソクラテスとの対話に出てくる「名」と「実」との関係性が問題となる。機織りで縦糸と横糸を分けるために使う木製の尖った「梭 (ひ)」という道具の名前を取り上げて弟子のヘルモゲネスを問い詰める。道具としての機能 (= 意味) を持つ語「梭」をその名をあげて言う (= 発話する) ことは、その道具の本質的な意味を示すものであり不可分であるという¹⁷。もし、モノとしての梭が壊れたら、大工はまたその梭をどのようにして作るか。壊れてしまった梭を手本にはせず、元の梭が持っていた道具としての役目をなす「本来のもの」 (= 梭) を作るのである。糸の質や布の厚さなど本性上最も良く適した性状を梭に大工は与えなければならないのだ。大工は木の素材の中に梭の形が見えるのだ、作るのがギリシャであつても、外国であつても同じ梭の形に。(訳者は注に、「大工の精神が眺める梭の理念、(あるいはそう定まっているという) 理念の超越的永遠的存在を示す梭のアイデアということになるのであろう。」と記す。ちなみにプラトン全集の中で、アイデアという表現を用いているのはこの節一箇所であるという。) さて、CEFR は、プラトンのいう名実一体のアイデアではないと言えるだろう。むしろ、あえてソシュールの事例を借りれば、現在の CEFR という枠組みはその内実 = 機能と一体化した不可分のもの (記号という幻想) ではなく、(ギリシャであれ外国であれ) 場所と使用する人によって、つまり使用する状況に応じて必要な工夫を加えて使用様態を変えられるものだ、と考えた方がわかりやすい。もちろん、記号と同じく一定の形と機能の対応は基本的に共通していることが前提であるが。

最後の比喩に、近年、人口に膾炙した表現の「動的平衡 (Dynamic Equilibrium)」を使わせていただきたい。日本では生物学者の福岡伸一氏が好んで生物から社会、さらには宇宙の原理に至るまで説明原理として使う概念装置である¹⁸。実は筆者の「越境する記号たち」と題した最終講義 (2012 年 2 月) の中で記号をめぐるひとつの考え方として援用した概念でもあるが、ソシュールの死後に編集出版された『一般言語学講義』 (1916 年) に図示されて以来、誤解を後世に引きずった曰く付きの通説、記号の両面の安定性、を疑うかどうかの議論が関係する。生物学他の分野とのアナロジーはここでは避けるが、一定の形 (秩序) あるものは永続しない、早晚その秩序は壊れる、というエントロピー増大の法則

¹⁷ ここでは Web 版の『プラトン全集』 (田中美知太郎他訳、岩波書店) による。

(https://archive.org/stream/githejomur_hu4ht_13/プラトン全集%E3%80%82 クラテュロス・テアイテトス_djvu.txt) (2021 年 3 月 15 日閲覧)

¹⁸ 福岡伸一 (2009) 参照。

から発する性質であるという。筆者の目からすると、言語記号や社会制度も等しく「存在体」(エンティティー)の同一性は保ちつつも、揺れやズレ、あるいは意図的なずらしの潜在可能性を秘めており、その点では「動的平衡」の原理に従うものと考えて良いだろう。

上述のように、CEFR という制度は固定のものとしては元々設計されていないし、EU 自身が繰り返し柔軟性を持たせて運用して欲しい旨の注意を繰り返している。実は日本に CEFR が紹介された 2000 年代前半においても、充分とって良いくらいに CEFR の斬新性と思想的な基本姿勢が目を引き続けた。それにも関わらず、日本、あるいは若干の国では何故 CEFR を良いところ取りするかのように都合よく利用したり、あっさりとうんざりしようとしたりしてしまったのか。栞田 (2021:168) は、「すべては CEFR 自体に問題があるのではなく、その理念やシステムを歪めて利用しようとしたことに起因する。しかも本家の欧州評議会が、CEFR が国際標準でも国際基準でもなく、対照表は標準化のツールではないし、調整や監督の機関もないと明言したことで、文科省が固執してきたほとんどの前提が崩れてしまっている。」と手厳しい。

筆者の想像の中では、近代日本にありがちな欧米の優れた新しい言語教育理論が自分に欠ける部分を埋めてくれるかのような幻想と安易な迎合から、ひとつのパッケージとして無批判的、判断停止的に受容したかったのではないかとさえ見えてくる。昨今の大学入学試験をめぐる報道を見ると、外国語試験の評価枠組みとして CEFR が(都合の良いところだけを取って)生かしたい、という政策決定者側の効率主義や平等主義という共同幻想の旗のもとに集合しているかのような図式が浮かんでしまいか¹⁹。そのような軽い姿勢と利用の方法に対しても批判がないわけではなく、CEFR の思想とは全く別レベルで、CEFR の受け入れ方、ひいては CEFR 自体に対する反感に転じてしまっている、という可能性も否定できない。

確かに CEFR は一種のツールとして使える。理念として高く掲げておけば立派な額縁であるが、(もともとは EU の)言語教育を改革するための道具とすれば、素材としての竹が盃にも竹トンボにも竹槍にも加工され転用されるように、いかようにも利用できる潜在的な可能性を持っている。しかも、それができるような仕様が設計されている。しかし重要な視点は、CEFR を導入するにあたっては、CEFR を必要に応じて活用するのは利用者の意思次第であるが、これがもつ他の教育枠組みと差異化し有効性をもつアイデンティティーを尊重し、「梭」や動的平衡理論の比喩が意味するように、その本来の教育枠組みとしての目標と機能が発揮されるようなものとして生かして欲しい、とりわけ、間違っても逆の作用を生むような愚は避けて欲しいと筆者は願う。

本研究では、書記体系や音声組織・文法構造などに多様性が大きいアジア諸語についてのアンケート調査や資料分析から、まず言語類型的な要因から CEFR の利用には慎重さが必要であることが示唆された。さらに予備的研究では、発話の前提として対話者との社会関係をまず認知・確認するアジア的(複数の)談話ストラテジーの研究、あるいは、文脈によっては性差文体を駆使したり、適切な人称詞・呼称の体系をコードスイッチングして操作したりするような高度な語用論的・ポライトネス的な機能転化の仕組みが研究課題として見えてきた。必然の結果として、様々な特質を持つアジア諸地域の言語教育に適用するには、CEFR の修正あるいはカスタマイズするなどの工夫が必要となることも見えてきた²⁰。

¹⁹ この問題を掘り下げた論考として本報告書の山崎 (2021) や栞田 (2021) 他の議論を参照されたい。

²⁰ 特に、富盛, YI Yeong-il (2016) 及び、富盛, YI Yeong-il (2017a) を参照。

2. 20 世紀言語研究の知見と言語教育

2.1. 20 世紀言語学の3つの研究領域(峰岸 2021)

峰岸 (2021:177-179) は、その第 4 章で CEFR を論じる上で関与する言語理論のいくつかを挙げて、その時代的意義を評価している。20 世紀言語学は「現実の言語」(括弧は筆者)が持つ歴史的・社会的・文化的・認知的側面などの特質について着目して理論化を進めてきた、という趣旨には筆者も異論はない。峰岸 (2021:177) はそれを次のように簡潔に整理しているため、少々パラフレーズして解説を借用することにする。

- (1) 社会(共同体)の共有する言語の構造的・体系的
- (2) 言語を運用する人間固有の記号を生成する能力
- (3) 言語を運用する人間のもつ認知あるいは認識作用

(1) は *CEFR 2001* のいう「言語構造的な能力」に相当すると考えてよい。ソシュール以降のヨーロッパ構造主義言語学は、音韻論、形態論を中心としたラングの構造的な研究に主眼を置くが、反面、パロールの個人性、言語の実際の運用の面は重視してこなかった。しかし、ソシュールの直弟子であるバイイ (Ch. Bally) はこの側面に強い関心を抱き優れた仕事をした。また、ソシュールの授業を聴講した留学生カルチェフスキー (S. Karcevsky) はプラハにソシュールの言説を伝えたが、ブラグ学派の言語学者たちは、後述するように、言語運用とパロール(発話)の機能分析で大きな影響を後世に残したことは付記しておきたい。

(2) は 20 世紀後半に登場したチョムスキー (N. Chomsky) の変形文法(後に生成文法と呼ばれる)は、統語的な構造の生成とそれを生み出す人間の言語能力 (competence) に着目したが、言語の運用 (performance) を言語理論の射程外にある複雑なものと考え、言語の運用面を重視しない点では構造主義言語学と同様である。

(3) は生成文法から分岐して成立した生成意味論と、西洋哲学や修辞法に影響を受けながら発展した認知言語学の関心は、言語記号の運用の背景にある認識・類推・メタファーといった人間の知的能力にある。

上記の構造主義および生成文法に代表される言語理論が含まれる (1) と (2) は、ともに言語のカタチを手がかりとした研究領域であるという共通点をもつ。従ってこれらカチを手がかりとした理論研究は CEFR という言語構造化能力のうち、語彙や文法構造に関する客観的評価を行うための基本的情報を提供する点で有用である。一方の認知言語学の関心は個人の内面、つまり認知作用に関心を持っている点で構造主義や生成文法とは異なるが、その射程は言語運用行動の背景にある社会文化との相関関係にまでは及んでいない。言語理論が想定する「社会」とはどのようなものかという点、例えば構造主義の仮定する時間性を捨象した均質な「共時態」のように、分析上の「理論的な仮構物」に過ぎず、複雑に流動する現実社会を捉える道具立てとなるものではない。このように CEFR のコミュニケーション能力に関わる定義に含まれる「社会言語能力」あるいは「言語運用能力」の解明は、これら 3 つの言語学のいずれもが中心的な課題としていない、と峰岸真琴氏はまとめる。

現実に存在する多様な言語やひとつの言語の中に認められる変種に関する主な研究領域としては、峰岸真琴氏は社会言語学を挙げて、これが現実の社会の言語およびコミュニケーションに現れる変異を話者あるいは集団の社会学属性・要因との相関から分析するが、異なる複数の社会・文化共同体が互いに接触、衝突、または共存しながら変容を続けるような複雑な動態を扱うものではない、とする。筆者としては、最近のクリアル化現象の研究では、複言語社会における言語接触のプロセスに関する通時的研究が始まり、動態解析の視点が有効となっていることを付け加えたい。もう一つの言語学分野、言語

類型論研究もカタチの収集と分類作業の上に、言語の音韻、形態、統語、意味のレベルでの記述可能な類型性に着目して研究を行う、19世紀以来の、一種の分類学の延長線上にあるとも言える。つまりは、CEFRが重視する言語運用の側面はそこからは漏れているのであろうか。

続いて峰岸(2021:179)は、今世紀に開拓された、「カタチ」から類型を見る方法とは逆に、言語のさまざまな「機能」(敬意表現や丁寧表現など)に注目した機能主義言語学の方法論に触れた後、「4.3. 語用論、コミュニケーション学の可能性」で、コーパスデータを駆使した手法で制御されたディスコースを集積し談話構成要素を分析する研究が言語運用のメカニズム解明に道を開くと期待している。また筆者の視点から見ると、有用な学説としては、ハリデー(M. L. K. Halliday (1976))の提案する3つの機能要素、「発話の場」(Field)と「対人関係」(Tenor)と「様態」(Mode)を分析のツールとすることの利点が認められるが、これに第4番目の機能要素といえる「問題解決のためのストラテジー」(Strategies)が会話文の流れに埋め込まれたシーケンス・ストラテジーを加えて分析すれば、「各言語圏の社会・文化的特質」が因数分解できる、と思える。アジア諸言語の学習者は留学先で、初日の買い物で価格交渉をする時からすでにその社会的言語能力を日常的に身に付けていなければならない。ある研究分担者によれば、一旦価格交渉に入ったらその店で何らかの商品を買い取るということになるというコミットメントがあり、この種の無言の社会文化的ルールも知っておかねばならないし、そこまでの会話シーケンス能力も必要とされるそうである。(日本でも値切った末に買わないで立ち去る、という行動はあまり奨励されないし、立ち去るときのディスコース分析も面白いのではないだろうか。)では改めて、言語研究の対象とする(峰岸真琴氏の言う)「現実の言語」とはどのような視点から捉えうるのか、次節で私見を述べてゆこう。

2.2. 言語研究における発話主体論

上記に述べた、言語運用・言語使用が言語単位の価値を決定する、という言語研究上の学説について、筆者は少々捻じ曲げた観点から同じ問題に接近してみよう。

峰岸真琴氏の表現「現実の言語」を普通の語彙で、「生きたコトバ」、あるいはソシュール的に *le langage* と言い換えると、バンヴェニスト(E. Benveniste)の表現によれば言語使用者(発信者と受信者の絶えざる交代)が発話する瞬間、*l'instance de discours*²¹に光を当てる視点が生まれる。私たちヒトは、コトバを発している限りにおいて人間となっており、コトバによって初めて自らを人間主体として獲得する、と言う。自分・我 *ego* を発見するのは、コトバを使用している現実の中においてのみ、である。

「われわれは決して、自己に還元された人間、そして他者の存在を理解しようと工夫をこらしている人間には到達できないのである。この世界で、われわれが見出すものは、話している人間、もう一人の人間に話している人間であり、ことばこそ人間の定義の仕方を教えるものなのである。」
(「ことばにおける主体性について」(Benveniste 1967:243))

「ことばにおいて、そしてことばによって、人間は自らを主体 *sujet* として構成する。なぜならことばだけが、現実のなかに、それがすなわち存在の現実であるところのことばの現実のなかに、「我 *ego*」の概念をうち立てるものであるからである。」
(「ことばにおける主体性について」(Benveniste 1967:244))

²¹ Suenaga, Akatane (1997)を参照。

これを、発話する行為のみが人間主体を成立させる、発話主体論である呼んでよいだろう。この言説の中では、バンヴェニストの個々の一回ごとのパロールによる発話が一人称を生成し、聞き受けとめる側が二人称の役割を担う。(その役割は瞬間瞬間に入れ替わりうる) ヒトは発話の中で人称性

(*personne*) を有して初めて人間 (*personne, homme*) として生まれているのである。人間が初めからコトバ以前に存在しているから言葉を発するのではない、というこのコペルニクス的逆転の論理に強く惹かれる。コトバがヒトによって使用され多様な働きをもつと、それはソーシャル的に言えば *le langage* (ランガージュ) の機能を生成する。この視点から新たな言語研究の段階に入るのである。筆者には、ソーシャルが言い得なかったポイントをバンヴェニストが見事に補完した、と感じている。

ここで、上記の論旨を記号のレベルに置き換えて考えてみよう。第一に、言語体系の中でしっかりした構造内に嵌め込まれた記号は安定しているように見えるし、共時的には研究者は不安定な状態や揺れや変化の兆しはいったん捨象して考える。この構造主義言語学的な前提では、特定の共時態の仮想状態が記述研究の対象となるのであるが、言語使用者である人間が言語行為によって作動させるコトバの働き (*le langage*) である「言語の現実」は見えてこない。

言語運用や時間軸上の進化の中で記号がなぜ変性するのか、逆に、新たな時空間で変容した記号がまた同じ(または新たな)機能を獲得して生き返るのは、なぜ可能なのか、という問いかけは古来の難問である。ここで留保したいのは、ソーシャル自身の思索において幾層ものジレンマが明快な思想形成を阻んでいたようであることだ。言語の働きのメカニズムについての洞察が進み始めていたソーシャルはこれを考えねば先に進めないという強迫観念と、教師として学生を前にした授業の中では幾何学的公理のような整然とした理論体系を提示する必要との間で一種の葛藤に苦しんでいたようである。人間の学としての言語研究の本質的命題は、言語使用者が対話者との個別な特定の与件・環境・文脈の中で、一回ごとに新たに生じる発話状況の中で言葉を発し受け止めてこそコミュニケーションがおよそ可能となる事実を前に、どのようにこれを自説の体系の中に組み込みうるか、という自問自答を繰り返していたのではないかと推測される。確かに、ジュネーブ大学文学部でのソーシャル最後の授業となった冒頭では、言語研究の領域として、第一部 諸言語の研究、第二部 言語記号の性質と言語の構造、そして第三段階には言語の働き (*le langage*) についての授業を計画している、と言いながら病気のため第3部までたどり着かないで終わってしまう。構造主義の手法であるプレパラート上の言語現象を記述する共時的な研究方法ではなく、コトバ (*le langage* ランガージュ) が最も重要な研究対象であると示唆していたソーシャルの思索の軌跡は興味深い。言語の運用とコミュニケーションのメカニズムを解明することなく死んでいったジュネーブの言語学者の言説の概要は、すぐ後に、授業を聴講していたカルチェフスキーによってプラハに伝えられたとされる。言語記号の非対称性、記号の動的揺らぎを認める柔構造や認知的な働きの言語調整機能など、いくつかの斬新な言語学分野を拡張したのは、プラーグ学派であった。

2.3. 発話主体論から批判的思考に基づく対話行為論へ

前節の議論は本研究にとっては唐突ではない。なぜなら、言語コミュニケーション図式の中では双方向的やりとりが一般的であり、2.1節で述べたハリデーによる言語機能研究の観点からみると、会話文の流れ(シークエンス)では対話の参加者双方によって用いられる「問題解決のためのストラテジー」(*Strategies*) が操作され、参加者がもつ各言語域特有の「社会・文化的特質」が強く関与していると考えられるからである。

一瞬ごとに生成される発話に、メッセージの形式と内容に加えて、話者と対話者双方の関係性や発話の状況・場面、発話動機と戦略的意図、媒体などを発話のいわば与件的要素として設定するデル・ハイ

ムズ (Dell Hymes) の主張²²は正しい。文の生成を行う人間の言語能力 (competence) に着目した一方、言語の運用 (performance) を学説に取り込もうとしないチョムスキー学説に対する峰岸真琴氏の批判は理解できる。「現実の言語」を想定外にするチョムスキーはよって立つ言語観が違ふし、言語研究の目的が異なるからだ。これに対し、ハイムズは子供が文法体系を獲得する時、あらゆる与件の運用能力を含めてコミュニケーション能力を習得し、その能力を使用場面に応じて獲得して行くというモデルを設定する。常に異なる使用場面が新たに变化するコトバの行使を前提に、4つのアプローチ (systemic potential; appropriateness; occurrence; feasibility) を提示するが、第2の「適切性」とは、我々が科研課題で取り上げてきた社会文化的能力のことに他ならない。

言語人類学者ハイムズは、20世紀言語学の中でも、のちの社会言語学の興隆を予見した。社会文化的パラメーターを積極的に採用し、我々の研究テーマでもある、社会的人間関係、情意的交感、尊敬・丁寧・謙譲などの言語的装置を機能的に活用する。筆者の予測では、これら多くの社会文化的変数は世界言語の類型論的多様性、社会変種の多様性を広く認めるだけに複雑な関数 (=機能 functions) となるはずだ。発話行為論を開発したオースティン (J. L. Austin) は発話の前提や場との関係及び発話遂行力の概念から対話参加者のコミットメントを重視し、パーズ (Ch. S. Peirce) の記号理論では発信者中心のモデルから受信者の解釈モデルと双方向性に重点が置かれていることも注目される。語用論分野では対話参加者双方の前提となる遂行上の了解 (Theory of Implicature) と協調の原理 (cooperative principle) を定義したグライス (H. P. Grice) は、当事者のコミットメントが動的かつ線状的に操作してゆく双方向的関わり合いが時系列上に展開される、と考えている。以上の言語学分野での潮流は、発話者・対話者の双方向性と社会文化的要件の関与を認めるヤコブソン (R. Jakobson) の言語の機能分析・言語研究観とさほど遠くはないし、我々の言語研究と言語教育に取り組む姿勢と多くの部分で重なるだろう。

さて、後章にみることになるが、言語運用の場面における社会・文化的要素を十分に勘案した言語遂行能力は、どのようにして、どこまでの確に測定可能か、という疑問が生じる。そもそも、EUでCEFR2001の策定時から理念として掲げられている「社会文化的コミュニケーション能力」をどのように措定し、さらにCEFRの枠組みでは必然的に異言語間学習者に目標となる「異文化間コミュニケーション能力」(Intercultural Communicative Competence: ICC) を評価枠組みに組み込みうる方法については、有効で厳密な方法論的研究が必要となるはずである。この問題設定に対しては、我々の科学研究では、言語教育の場に前提となる、教師と学習者による対人的相互的創造行為に関する批判的考察から始めなければならなかった。

本研究は、その第一歩として2015年1月に東京外国語大学語学研究所と共催で、「国際シンポジウム『CEFRの非EU諸国への拡大—その展望と問題点—』(Expansion of CEFR into non-EU countries: perspectives and problems)」を開催し、国内外の研究者を招聘して「教育における社会文化的相互作用」を主題に議論をした。その中でCatherine MATSUO氏は、「A Dialogic Critique of Michael Byram's Intercultural Communicative Competence Model: Proposal for a Dialogic Pedagogy」を発表し、バフチン (M. Bakhtin) の言語論を援用しつつ、教育の現場における批判的思考 (critical thinking) と創造的理解は、他者の文化との距離を縮める異文化間話者としての教師と学習者の相互行為で得られる、とする。

Matsuoは、日本で教鞭をとる外国語教師として、自分が異文化間話者としてのアイデンティティーを用いて、自分の発話行為により、教室に「出来事 (eventness)」を創造する、そして、そのとき共同参加者である学習者によって異文化間環境が気づかれ、関わりを持たれるようになる、という対話行為

²² 言語学の概説書などで、頭文字S.P.E.A.K.I.N.Gとして紹介される要素である。Hymes (1974) 他参照。

の重要性を説く。対話行為とは、「モノ (thinglike environment) からコト (eventness)」へと「肉体化された、真の文化間相互作用行為として、瞬間の中で、瞬間ごとに」能動させる自他との発話主体の交換による。その行為主体は、声なきモノではなく、他者とのコミュニケーションに参加し創造する教師と学習者」なのである、と²³明快に論じた。

The task for teacher and learners, then, “consists in forcing the *thinglike* environment...to begin to speak” (Bakhtin, 1986, p. 164). The teacher has to turn reification (thought about culture) into personification: embodied, authentic intercultural interaction *in the moment, moment by moment*, in the *eventness* of the classroom. Instead of the activity of the one who acknowledges a voiceless thing, teacher and learners must create and participate in the activity of the one who acknowledges another subject. ...

ここで再びロシアの言語思想家バフチンの著作から引用すると、「人間存在の一回性の出来事は思索上のものではなく、確かに存在するもので、自己と他者により事実上、不可避免的に完遂されつつあるもの」である、という強い表現は、筆者にはバンヴェニストのそれを思わせる。

“once-occurrent event of Being... no longer something that is thought of, but something that *is*, something that is being actually and inescapably accomplished through me and others” (Bakhtin, 1993, pp.12-13).

...

さて、Matsuo 論文の主張は、そのような相互行為のきっかけは、「対話による認知」 (dialogic cognition) (Bakhtin) によって生まれるのだ、と続く。

My consciousness and the learners’ consciousness become answerable—responsible, ethical—in the actual deed. The teacher has to collapse the distance that students might feel towards other cultures and try to induce responsive, creative understanding through our interactions as intercultural speakers: I have to create what Bakhtin calls “dialogic cognition” (1986, p. 161). As a foreign language teacher, I make use of my own intercultural identity, which I embody, and/or which I should always be seeking to acquire or develop. I have to use this identity of Intercultural Speaker to create intercultural situations. I must use my utterances to create eventness in the classroom, and comment on it when appropriate, so that the intercultural environment gets noticed, and engaged with, by the learners (Matsuo, 2013).

Matsuo (2014) も、書評で取り上げ感銘を受けた富盛 (2014b) と同じく、バイラム (M. Byram) の CEFR 受容の調査と思想的論述を参考にしていることが、Matsuo の著作を既に読んでいた筆者が彼女をシンポジウムに招聘した理由であった。CEFR の思想的基礎を与えたバイラムの異文化間言語教育に関する言説では、「異文化間コミュニケーション能力」 (ICC) には知識、行動、態度、技能といった認知的な発現があり、言語的実現そのものが第一義的ではない。他方、「対話理論」では、「異文化間コミュニケーション能力」の教育は、知識と行動を言語的に概念化しており、対話を通してすることが最も良く実現できる、とする。なぜなら、「文化はコトバだからだ」。ここでの「コトバ」はバンヴェニストのいう *l’instance de discours* での使い方と同様、英語の *discourse* を用いており、ソシユール生涯の研究テーマでもあった (と筆者には推測できる) 「言語の現実」を動かす力を持つコトバ、としての

²³ Matsuo, Catherine (2014)を参照。

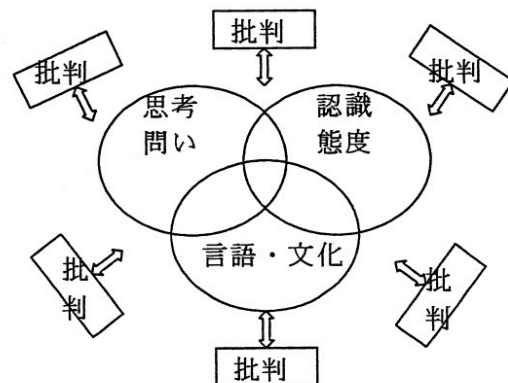
le langage に近いものである。しかも、そのコトバの働きは、人間主体が一方向的に発するのではなく、瞬間瞬間に自他が交代し線状性の上に展開する「対話行為」の中でこそ有効に働く、という主張で、筆者の言語研究観では、まさしくこの点で言語理論と言語教育研究が相互還流している、と考えたいのである。

Byram's ICC model theorizes intercultural competence in cognitive terms as knowledge, behaviours, attitudes and skills, and the new term of iCLT makes it clear that linguistic concerns are not primary for teaching it. In contrast, dialogic theory conceptualizes knowledge and action linguistically so I argue that teaching for ICC is best done through dialogue because culture *is* discourse. (筆者注：iCLT「異文化間コミュニケーション言語教育」(intercultural communicative language teaching))

Matsuo がその主張の基礎に置く人間の知的作業は「対話による認知」(dialogic cognition) であって、これは、弁証法(dialectic)ではない。後者は対立から一つに昇華するベクトルである。その結果として対立前の存在体は解消して別のものになる。他方、弁証法とは異なり、双方向的ベクトルの対話行為は対立や差異を認めながらも関与者は自己同一性を捨てない。対話行為の間に折り合いを探す。その行為のプロセスで自分も相手も僅かに確かに変質する。が、互いに別のものとしてあることには変わりはない。教育現場で、教員は学習者の異文化性に気づき、理解しようとする一方で、互いの差異を認める。この対話行為は自己も他者も否定しない。(後章で取り上げる「同化教育」ではない)むしろ、両者の関係性が変わるのである。言語教育でも「動的平衡」(1.2.)でみたように、対話行為の間に一見上の姿は崩壊するかもしれないが、存在としては変わらずあり続け、当事者たちは自分のアイデンティティを失わない。自分の位置と形態を少しずらすことによって機能的転位をすれば、新たな価値を得て生き返るのである。

もうひとつ注目したいのは、上掲の Matsuo 論文の筆者が Dialogic critique と表現した作業は、批判的思考(critical thinking)による創造的理解への導きである。この基本的思考態度「批判」は、異文化間話者としての教師と学習者に必須の相互行為である。この節でいう「対話行為」とは、単に相手と話すことではないし、井戸端会議と揶揄される長時間のおしゃべりからは、批判的思考は生まれない。もちろん「批判」とは相手を誹謗し否定し存在を抹消しようとする、いわば悪意からの発話ではない。

図1 「批判的思考」の概念図



「批判的思考」は、20 世紀では 1930 年代にアメリカの教育学で概念化され 1960 年代には教育心理学分野では注目されて一時は主流となった通説的な議論の方法論とされる、ひとつの思索の態度である。起源的には、批判的思考とは弁証法ともレベルの異なる、危機的な状況においても物事を中立的な立場で分析・判断し結論を引き出す手法を示すが、現代では、よりの確な到達点に至るための方法論としてビジネス界や産業界、人材開発などで好んで取り上げられているようだ²⁴。批判的思考の基本態度とは、第 1 に対話の当事者である対話者の発言に真摯に耳を傾け、主張に含まれる前提と根拠、データ、論理性、あるいは、相手の示す感情的言動を的確に把握し解釈すること、第 2 には、当事者である自己への自省的態度で、自分の考えに誤りや偏向がないかを批判することである。批判プロセスで重要なのは、やりとりとしての対話行為で「好意の原則（善意解釈の原理 principle of charity）」が必要とされることである。はなから相手の言動が誤りであるとか、無視すべき悪意から発しているとする態度では、成り立たないとする。別の表現では、「共感的理解の原則」ともいわれ、相手を批判する前に自分の理解そのものを批判の対象とすること、が重要となる。

我々の研究は、CEFR を研究対象とし、CEFR が投げかける設問に耳を傾け、他方、自分の領域でそれを実践的かつ批判的に検証して、EU の CEFR 側に送り返してゆくことを目標にしたが、我々が努めて取ろうとしてきた往復運動の態度は、言語教育学領域での「批判的対話行為」という思考実験そのものだった、と信じたい。

2.4. 非母語話者の外国語教師の事例

この考察の最後に、筆者はひとつの留保を付けたい。この問題から、言語教師が母語話者であるか、非母語話者であるかにより、上とは全く違う構図が現れるからである。日本の、そして多くのアジアの言語教育の現場は、非母語話者の語学教師に支えられている。筆者を含め、日本で外国語を教える教師のほとんどが中等教育以降に外国語として学んだ言語を、教育機関で職業として日本人に教えている。そこでは、Matsuo が自分の事例としてあげる図式（英国から日本に来て自分にとって異言語・異文化の国の学習者に英国人として自分の母語・母文化を教えているケース）とは異なり、大きな質的な違いがあるのだ。教師が母語話者の場合は、（滞在地での）自分の異文化性、異文化アイデンティティを学習者に見せることにより、学習者のそれとの差異や対比を示して気づきに誘導することが比較的可能である。しかし非母語話者の外国語教師の場合は、自分のアイデンティティは基本的に学習者のそれと変わらない。教師・学生双方が学習対象を異文化に属するものとして、心理的・経験的距離感には差があるにしても、異文化アイデンティティには変わりがないため、ネイティブ教師と同じアプローチを取ることはできないし、異文化への気づきには導きにくい。

筆者の経験からわかりやすい例を挙げると、日本で教えるフランス語教師として出発した経歴の途中で、フランス語圏（スイスとフランス）に滞在し日本語教師としてフランス語母語話者に教えた体験を思い起こす。日本国内で日本語母語話者がフランス語教師となって日本語母語話者に教えた時代の自分は、学習者にどのようにアプローチできるのかを終始自問自答し工夫もした。学習者に対しては、自分の学習動機や試行錯誤的アプローチを反省し、学習者に提示しうる経験にまで昇華し言語化して教授内容を作ることで授業を計画した。これはネイティブのフランス人が日本で教える態度とはおそらくは大いに異なるであろう。ネイティブ教師と違って、日本人の先生が日本語母語学習者を前に、なぜ自分がこの言語を学ぶようになったのか、なぜのめり込んでしまったのか、いま、これからどのようにこの言語・文化と付き合おうとしているのか、という類の体験の吐露は、学生を大いに刺激し知的にも活性化させる。自分の場合、フランスへの同化を無言のうちに促したり導いたりする行為を、学習者の動機付

²⁴ 小柳(2003)を参照した。図は同書 p.12 より。

けを強め教室運営の「効率化」をより高めるために暗黙的にやっていたかもしれないと反省するが、自分の意識の中では、極力、そのような教育態度は語学教師の基本として避けてきたつもりである。

他方、後に日本語をジュネーブ大学とグルノーブル大学で教えた合計約 10 年間は、上記のケースの反例として、いろいろな意味で貴重であった。日本人であることを全面に出して一種誇らしげに日本を語り、日本週間を企画したり日本文化を柄でもなく喧伝したりして、仕事上の必要な演技として（日本自体に興味を持たせ学習動機を刺激する目的）ある意味で無理をしていた。自分が母語話者・母文化の具現者として、自分にとっての異文化話者であるフランス人に向かうことは、ある意味簡単な間文化的（intercultural）構図であり、日本語の教室にいる限りにおいて異文化話者である学生たちとの関係において、自分の同一性を確保することが比較的容易であった。フランスでは「異人」として生きるが、教室の中では日本を軸足において学生たちと対話し、差異を発見させたり自ら発見したりして、知的に刺激を受ける毎回の授業が楽しくスリリングだったことを思い出すと、その理由が今になってわかってくる。

しかしながら、上のどちらのケースでも、研究・教育対象と向き合う中で母語と母文化を客観化し始めた瞬間から、次第に教育の対象者と場が相関して自己と教師役割との間でアイデンティティーに分裂を起し始める。教師が母文化話者の場合でも、非母文化話者の場合でも、教育の現場で学習者のそれとの差異の自覚やズレや再発見がありえるが、この（広い意味で）「対話行為」から生まれる相互作用的分裂こそ、新たな自己認識・他者認識へと向かう貴重な契機となりえることは、強調して繰り返したい。なお、現代では、時間空間を越える IT その他の技術が上の構図をさらに複雑化し困難にしている可能性も念頭に置かねばならないだろう²⁵。

2.5. アジア諸語におけるダイクシス要素の機能的転位と教育への応用

上節に関連した事例研究を挙げると、我々が研究対象としたアジア諸語の多くでは、相手に対する呼称として親族名称を転用して他人である対話者に対しても用いることが多い。その場合に生じている言語現象が、言語形式と指示対象をずらすことにより新たな語用論的・ポライトネス的価値を付与するという記号論的操作であることが、研究成果として（日本語を含む）多くのアジア諸語で一般的に確認できた²⁶。特に、社会文化的与件が深く関わる場合には、人称詞の文法形式がダイクシスとしての指示機能を自在に変化させる現象が顕著に現れる。これは EU 諸語では文法的・語用論的装置としてはさほど取り上げられないが、プラーグ学派の研究者たち早くから注目した言語機能研究の重要かつ生産的な研究領域といえる。対話の中で発話者と対話者が、発話の場の与件の中で交互に役割転換をし、場合によっては第三者を指示するはずの文法形態の機能を自在に操作する現象である²⁷。談話のシークエンスにおける機能を分析すると、音声面では発声の多彩化と発話理論的には役割転換・交代を促す「ポリフォニー（多声性）」（バフチン）を伴う発話主体行為かつ対話行為である。

筆者自身、タイ語教育で社会文化的特質の分析と教材開発をテーマにスニサー・ウィッタヤーパンヤーン・齋藤氏と共同研究を行ったときに、発話時に人称詞・親族名称の使い分けで対話者間の社会関

²⁵ 田原他(2021)は、ベトナム語のリモート授業の運営でネイティブの先生と協働し、いかに相互の存在の気配を感じさせるか、文化的接触と気づきを学生に起こさせうるか、を教育現場から報告していて興味深い。

²⁶ 本報告書では、上田(2021)、鈴木(2021)、スニサー(2021)、野元(2021)、南(2021)で取り上げられている。

「ビルマ語では、人称詞あるいは人物指示詞の選択は重要で、決して付加的な要素と考えることはできないことから初級者から教える必要がある。ここで対話者との関係や話題に関わる発話の動的メカニズムに注目すれば、ポライトネス概念の援用はとてむわかりやすい説明である。」(富盛 2020: 岡野賢二氏からの引用)

²⁷ Tomimori(1991: 61-76)では、非人称構文を主題とする国際シンポジウムでの発表論文で文法項目(丁寧・敬意を付与する機能を生む人称詞の単複の交代や名詞の非有生化など)日本語の事例を取り上げて、シフター操作を論じている。

係が変化するメカニズムが座標軸の上に視覚化されたことに感動を覚えた。人称詞・呼称に複雑な機能付与を生む変数には、

1. 相手との位置関係の確認、
2. 距離の操作、
3. 人間関係を保つための配慮、
4. 相手に負担をかける場合のはたらきかけ、
5. 文体の操作、を評価項目に織り込む。

などがあり、タイ語教育の効果的な方策として語用論やポライトネスの視点を交えてタイ語特有の社会文化的特徴を教材化するるのである²⁸。

これはまさに言語学者イエスペルセン (O. Jespersen) が着想し、ヤコブソンが具体的に言語機能のスイッチングの説明に援用して「シフター」(Shifters) (転換子) と呼んだ概念²⁹に関わる視点である。共同研究では、タイ語の会話文の中で呼びかけ時の呼称詞がシフターとして機能し、社会的・文化的コミュニケーションに必要な「転位」の現象が起きていることが示唆された。この転位の操作を習得することは、特定社会で文化的特質を配慮した発話に必須な相互作用的な社会文化的言語行為といえる。言語がその装置として一部分の言語形式(形態要素)にシフターの機能を与えることに注目する研究者は、シルバースティン (M. Silverstein: 1976) のように、それが言語活動・作用 (le langage) の基本的かつ必須の要件と考えるものがおり、筆者もそのひとりである。このように、対話者への呼びかけ行動における人称詞・親族名称の転位現象には、トリガーとして発話者の発話行為レベルでの語用論的方略が働くことが多く、指示対象が対話者との社会的・心情的関係において決定されるという際立った特徴をもつとってよい。上述のバンヴェニストの発話主体論の論旨と同じように、自分が発話し相手に人称詞あるいは親族名称で呼びかけることにより、初めて座標軸上の位置が確定 (= 言語社会の中で定位) され人間関係の網の目に組み込まれる。それと同時に話者と対話者は、敬意表現や親愛表現や丁寧表現の付加、という転位した発話機能を協働させ、談話ストラテジーに活用するのである³⁰。

本研究では、このような呼称の発話機能を組み込む学習プロセスのシラバスにおいて、アジア諸語教育では CEFR 的というと A1 の会話文等で既に提示することが望ましく、A2 で習熟度を高めることが期待されるが、実際に場面や対話者に応じて微妙な機能転位を理解し適切に行使するには B レベルでもかなり難易度が高いという知見を得た。アジア諸語の多くに確認できるこのような言語形式の機能転位が(人称代名詞の人称や数の転用などで相手への敬意を表現することなど) 欧米諸語にも部分的に認められることは周知されている。しかし、アジア諸語地域では学習対象社会での人間関係の様態が複雑に絡みあい、自分がどこまで相手の領域に踏み込み、何を話題化して良いか悪いのか、の線引きが学習者には困難なことが多く、相手との心理的距離感や親疎関係を測る能力、つまり、シフターの転位機能を「適切に使える社会・文化的能力」の難易度は決して低くはないのではないだろうか。

以上の筆者による考察と並行して、今期の本プロジェクトではアジア諸語の言語教材開発への応用と検証が行われている。根岸雅史氏の改訂版 *CEFR CV2020* でも重点領域のひとつに位置付けられている

²⁸ 富盛 (2020) および、本報告書に掲載されたスニサー (2021) を参照。

²⁹ 朝妻恵理子 (2009:199-205) を参照。

³⁰ ちなみに、シフターを用いた転位の操作は、幼児の言語習得においては遅く獲得されるが、反面、失語症においては早く失われるとされる、後天的な知的能力であるとされるが、問題とする言語教育とどのような関係があるのかについてはわからない。

言語教育における複言語・複文化能力の重視を取り上げ、特に東京外国語大学のサーバーで公開している TUFUS 言語モジュールでの社会文化的機能シラバス（買い物行動）についてアジア諸語の会話文から抽出し分析した研究、上田広美氏によるカンボジア語会話の中に現れる商品売買の言語行動の研究、鈴木玲子氏によるラオス語教科書の比較作業に基づいた社会文化的項目の重要性の確認、上に紹介したスニサー・ウィッタヤーパンヤーン・齋藤氏のタイ語教育に応用しうる一人称表現・呼びかけ表現を素材にした人称詞・親族名称の機能転位の研究、野元裕樹氏のマレー語教科書における人称代名詞と代名詞代用表現（親族語彙）を調査した研究、南潤珍氏の新たな社会文化的コミュニケーション機能の分類を韓国語教育に適用して機能シラバスの教育プログラムへの導入教材開発へと向かう包括的研究を成果として本報告書に掲載している。

3. CEFR における重点領域:「複言語・複文化能力」

3.1. CEFR の「複言語・複文化能力」と「仲介能力」

CEFR の基本理念である複言語・複文化主義については、既に本研究プロジェクトが発足した当初から研究の重要なテーマとして関心を持ち、その具体的施策については研究会・講演会などで毎回のように取り上げてきた。報告が多数あるので詳細をここでは繰り返さないが、以下に、概要と検討のポイントだけを簡潔にまとめておく。

まず初めに CEFR では、なかんずく言語は社会文化的な現象であることと断言し、一般言語能力・運用（語用論的）能力と並んで、主要な言語能力のひとつに社会言語能力をあげる（*CEFR CV2020*: 32）。社会言語能力は従って社会文化的なるものと関連しており、CEFR に含まれている多くの社会文化的な内容は、また社会言語能力にも関連している、とする。*CEFR CV2020*: 136 でも、この *CEFR2001* と同じ前提で項を始めている。

CEFR2001 では 1.3 節、1.4 節、及び特に 6.1.3 節（p.133-）の各項で提示されている複言語と複文化の概念規定が CEFR における定義となり³¹、第 8 章で教育カリキュラムへ実装が提示されている。複言語使用の視点からは、複数の言語の共存状態をいう多言語社会とは異なり、個人のレベルでの文化的及び言語的な多様性が重要視されている。上述したように、学習者は社会的エージェント（行為者）として既に自己の持つ全ての言語的資源と経験とを駆使して社会的及び文化的なコンテキストの中で知識を獲得し、対象言語のあるいはさらに別の言語の文化的背景への理解を深め、自分の言語的及び文化的な知識・認識・技術の幅と項目（レパートリー）を拡大する。この根底には、EU の統合に寄与する市民像があり EU 社会の健全な発展のために働く社会行為者の役割がある。*CEFR2001* が述べるように、

Beyond this, the plurilingual approach emphasises the fact that as an individual person's experience of language in its cultural contexts expands, from the language of the home to that of society at large and then to the languages of other peoples (whether learnt at school or college, or by direct experience), he or she does not keep these languages and cultures in strictly separated mental compartments, but rather builds up a communicative competence to which all knowledge and experience of language contributes and in which languages interrelate and interact. In different situations, a person can call flexibly upon different parts of this competence to achieve effective communication with a particular interlocutor. (*CEFR2001*: 1.3 節)

³¹ 複言語・複文化に関連する概念は 1996 年には CEFR の試案に提示されていた。(The linked concepts of plurilingualism/ pluriculturalism and partial competences were introduced to language education for the first time in the second provisional version of the CEFR in 1996. (*CEFR CV2020*: 30))

話者個人は単一の言語・文化の保有者ではなく、常に他者との対話の中で、あるいは学習の中で、自分のそれとは異なる異質な言語・文化のレパートリーを身につけてゆく。この言語観は、既存の言語教育の前提を大きく変えてゆくことになった。CEFR2001 が発表された当時には、個人がもつ複数の言語・文化のレパートリーという発想を言語教育上のプログラムに導入した点で斬新なものであった。

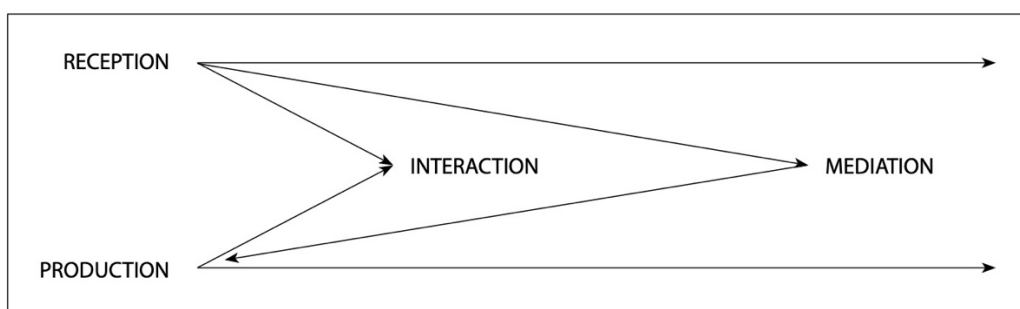
複言語・複文化の深化された概念は、CEFR CV2020 の 2.3.項 (30p.-) で明快に解説されているので、これに従う。CEFR の中で複言語性に言及している場合、強く関連しているのは「複言語・複文化対応能力」であり、2つの側面は通常深い関係にある。実際には複数文化対応能力と複数言語対応能力とのどちらかがより関与的である場合も少なくないし、教育プログラムの中では、既存の社会言語学的・語用論的能力を活用し、さらに能力を伸ばすことが可能となる

CEFR CV2020 における、この「複言語・複文化能力」の提示は、「行動中心主義」のすぐ後に置かれており、CEFR 思想の柱となっていることが見て取れる。さらに興味深いのは、CEFR CV2020 では、「一般言語能力」の評価方法の前に、「複言語能力」がおかれ、かつ、これらより前に「複文化能力」の概念規定と評価方法が優先して提示されていることである。CEFR 思想の中でも、総括的な一般的言語能力の記述より、個人の複言語・複文化環境の中でのコミュニケーション遂行能力、特に複文化能力が一段と重要視されていることがわかるのである。

CEFR CV2018 の改訂では重点領域として、Mediation というキーワードで表現される「仲介・橋渡しの能力」の育成を核心にすえる。Eurocentre は、Linguistic Mediation に加えて、Pedagogic Mediation、Cultural Mediation などを含む円が重なり合う図を示し、「新たな、他者に対して橋をかける (building bridges towards the new, the other) 」能力の養成を目標としている。この「他者につなげる、他者をつながる」ことを可能にする社会・文化的対応能力を CEFR CV2018 では改訂の柱としており、引継いだ CEFR CV2020: 34 でも RECEPTION 能力と PRODUCTION 能力との相互行為 INTERACTION が交差する先に、下図のように「仲介(MEDIATION)」能力を設定している。ここでは、特に、「文化的仲介者」という概念に注目しておきたい。

図 2 CEFR における「仲介(Mediation)」の概念図(Figure 2)

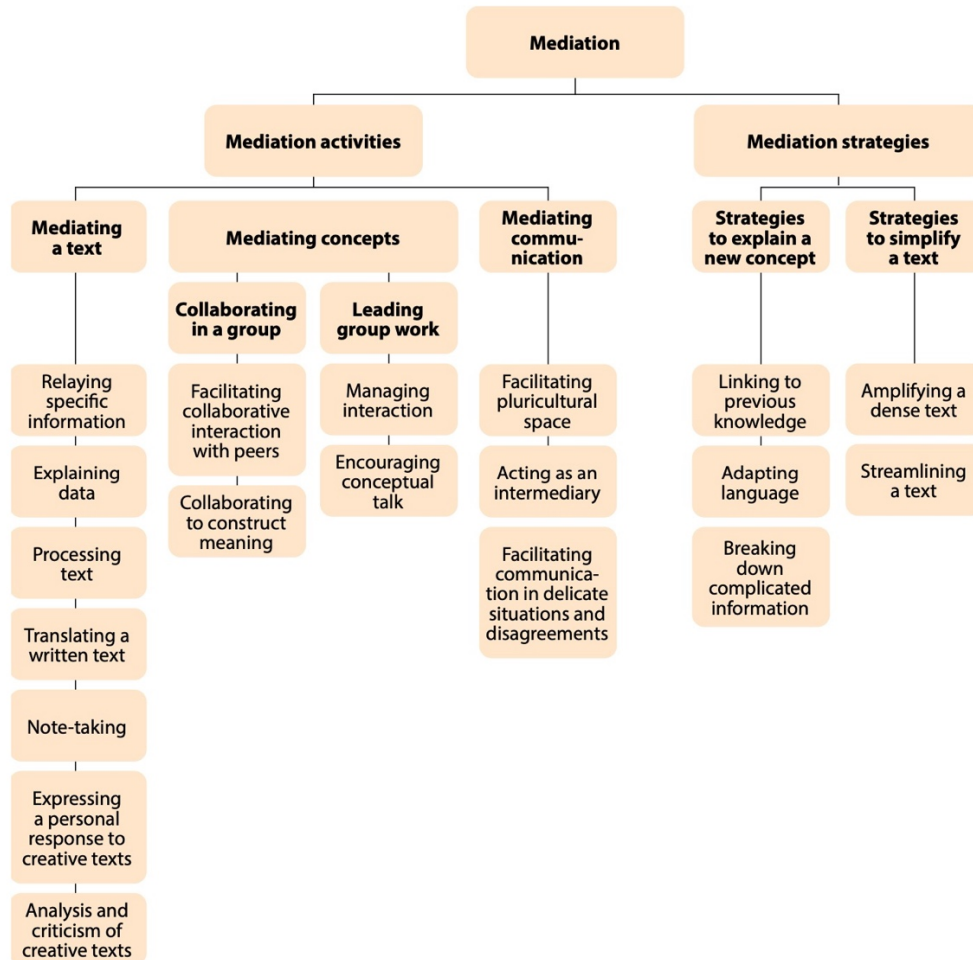
Figure 2 – The relationship between reception, production, interaction and mediation



Mediation の活動と機能の関連が CEFR CV2020: 90 の図 14 に提示されている。仲介の活動 (Mediation activities) の中では、ノートを取ったり創造的テキストに個人的意見で反応したり分析したり批判したりする「言語テキストを仲介する行為」、「概念を仲介する行為」の他に、我々の関心領域である「コミュニケーションを仲介する行為」に分けられている。このコミュニケーション仲介行為には、「複文化空間を促進する行為」、「媒介者としての行動」、そして「デリケートな状況や意見の不一致がある場合のコミュニケーションを促進する行為」があげられているが、具体的で理解しやすい。

図 3 CEFR における仲介活動とストラテジー (Figure 14)

Figure 14 – Mediation activities and strategies



3.2. 複言語・複文化により分節化される世界

言語を学ぶということは文化を学ぶことだ、とよく言われる。言語学では言語構造の分析には文化への洞察はさほど必要ないかもしれないが、領域が言語教育である場合には文化の問題とは切り離して考察できない。なぜなら新たな言語を学ぶ行為は、そのまま対象言語の世界と文化の分節化を学ぶことだからである。外国語学習とは、自分とは異質な世界の分節化を学ぶことに他ならず、外国語に上達することは、語彙や文法を駆使して文が生成できることだけではなく、異なった仕方で分節化された文化を知り（知識レベル）、感性を開放して触れてゆく（認知レベル）、そのうちに異質であった分節化（＝文化の型）が自分の一部分となって異質だった概念の組み合わせを解釈したり新しく文節された別の分節化の様式で創作したりできる（技能レベル）ようになり、異文化を自分のそれとの差異を意識化できるようになる（概念化レベル）。

幼少時に複数の言語を同時に自分の中で習得することは複数の文節の仕方を自分の内に身につけていくことから、世界の概念化の様式を複数持つと言うことになる。学齢期以降に学習する場合もある程

度、複数の分節能力の獲得は可能で、習得した言語のスイッチングは、そのいくつかの異なったやり方で自分にとって異なる世界を構築する能力ができることでもある。CEFR の複言語・複文化志向は、現実の世界を解説するのに、安定した単一方式の分節化を拒否し複数の関係性を構築することであるから、本来的には個人の自己同一性 (アイデンティティ) の持ち方とは矛盾する場合が多い。小さな均質な世界にとどまっている限り、効率が悪い、ともいえるだろう。

ソシユールは授業の中で、言語にはウチに向かう力と、ソトに向かう力の2つの力が常に拮抗して働いていると表現した。この言語自体の性質と類似して、現実の世界で生きる言語使用者のレベルでも同じようなことが言えるのではないだろうか。仮にひとつの世界の中だけで単一のコミュニティで生きるだけであれば、複数の言語を学んだり異質の文化に自分を晒したりする必要は無いし、生きる上で邪魔になるかもしれない。CEFR のみならず多くの現代の言語教育の思想的枠組みが複言語・複文化主義を標榜し、それを了解済みのこととして学習者に疑いを持たせようとならないのは、我々が生きる社会がすでに均質性・単一性では成立していないからだ。人間がソトの世界に足を踏み出し、他の言語・文化の人々と交わり (intercourse)、多種多様な世界の人間から構成された社会の中で衝突を避け理解しあいたいとする姿勢を持つとき、複言語・複文化の思想を受け入れることになる。

3.3. 単一言語・文化観と複言語・複文化主義

20 世紀の欧州を破壊した世界大戦の経験を経て汎ヨーロッパ主義が掲げられたことが先駆的となり³²、EU は比較的均質な風土・文化・言語を享受するヨーロッパでは実現に向けての熱意が現実の諸問題の困難さを上回っていたのであろうか、歴史的な国家間の対立や戦争を避け平和と民主主義、平等主義や人権、などの基本理念を実現させる力として様々な教育政策が加盟国間と欧州評議会・欧州委員会で逐次構想された。言語教育はその核心的位置に置かれているが、ここで問題にしている CEFR の複言語・複文化主義は、EU の掲げた効率の良い強い社会統合の目的とは齟齬を生じかねない、多様性の受容という別の原理である。

筆者には、小差ではあれ違いを乗り越えて統一へと向かう力と第一義的には EU 内の言語・文化の多様性の尊重が、どのように折衷されているのかに関心がある。ひとつの社会原理に他の原理を還流させ価値体系としてまとめようとする意志の力と、既に別々の複数の単位に分かれているか、あるいは複数の言語・文化が共存する状況を承認する意志とが、進化論的には合流と分岐の対立図式に見えるが、ヨーロッパの場合には、長い歴史の時間軸上では世界はすでに多様性という基本思想を受け入れ、複数性の承認をしまっている。国際連合憲章を上位として、ユネスコの多様性の尊重宣言を個別の国家・地域が否定したり無視したりすることができない世界を構築してしまっているのである。

マクロ的な世界史ではなく、個別の言語文化振興運動から一例を取ってみよう。フランス語を学ぶと、少しして、フランコフォニー (francophonie) という概念に出会う。元来はフランス語を話す地域を指す語であるが、フランス語・フランス文化称揚の政治運動をも内包することが多い。この概念はまだ世界制覇の余韻があった 19 世紀に生まれたもので、イギリスのコモンウェルス (commonwealth) とよく似ている政治的思想であったが、国家連合的な組織ではない。地球上のフランス語圏を俯瞰する概念として、帝国主義的な巨大な勢力圏を持つ宗主国の権力と威信が、言語・文化の威信に直接反映して政治・経済その他諸々の側面でも影響力を有した。世界に拡がる方向でのフランス語振興という文化運

³² 日本との関わりでは、ハインリヒ・クーデンホフ=カレルギー伯爵の妻となった光子 (旧姓、青山みつ: 1874-1941) は日本人として民族・文化・言語の違いに苦勞しながらも稀有の生涯を送ったが、その子リヒャルトは、汎ヨーロッパ運動の提唱者で EU の思想的礎を築いたとされる。そのため、EU の母とも言われることもある、というが、筆者には EU の複言語・複文化思想の先駆け、とも思える。

動は政治目的化する必然を持っていたが、フランス語へのアイデンティティー意識には、もとより単一性が暗黙の了解としてあった。帰結として、フランス国内の地域語・方言変種は中央の標準語より一段下に評価されるという典型的な政治的・文化的優越性（prestige）が排他的であった時代が長く続いた。並行して国外でも、世界各地の海外領土や旧植民地で混淆言語（いわゆるクレオール語）として発達したフランス語変種は、一貫して規範としての影響力を持っていた「フランスのフランス語」が学習目標としても文化的装飾品でもあった。

ところで、いつ頃から一元的な中央集権的な単一主義が複言語主義に変わったのであろうか？おそらくはヨーロッパの2つの世界大戦間に意識的な揺らぎがフランス国民の間にあったに違いないと推測する。この転換のひとつの引き金は外から来た相対化の波で、世界の中のフランスの立ち位置が変化したことによるだろう。植民地が次々と独立してゆき政治的・経済的に外から相対化されると、フランス語が国際語であるテーゼのあらゆる根拠が薄れていった。並行して、内からの相対化が「中央の標準語」に対して挑まれた。フランスのみならず欧州各地で地域主義が政治・経済運動として興り、地域言語・方言の復興継承運動が記述研究とともに活発となった。一般言語研究分野でも、ひとつの静態的な体系を考えるより、ヤコブソンのように言えば下位コードが複層的に折り重なっている複言語体系をモデルとするようになった。実際の言語活動・言語使用の中で動き続ける複数の体系の中で、発話者受信者が入れ替わる言語運用の中における記号の生成と変容が生起する機能主義的な研究に道を開いてきた。このように、フランス語の複数の変種が、イデア的な架空の言語を対象からはずし、むしろ現実の揺れのある規範から逸脱したフランス語変種の方が言語学としては唯一の記述研究の対象だとして措定されるようになりつつある。その潮流の中で、フランス語をめぐる理念の瓦解が進んできた。

筆者の個人的な記憶の中でも、いわゆる「フランス語」研究と自分が距離をとるようになった経緯を反芻すると、ある時期からフランス語という極端に強い観念的な共同幻想を共有できなくなったことによる。それは現実の言語事象の観察を通して内省するその先に、研究対象に（定冠詞がついた単数の）フランス語という幻想を拒否し、フランス語の変種、方言や歴史的な変種、そしてロマンス諸語とその地域語等に触れることにより、むしろ霧散された複数の言語現実の中に見出す時の自己同一性に安堵したからのように思える。ヨーロッパ地域での複言語・複文化社会の実感的認識が、自分の中に潜在化していた言語文化の複層性への関心を刺激してきたのではないかと考える。これには、筆者の最初の留学先がスイス・ロマン地方というフランス語圏でありながら地域フランス語の変種をもち、フランコプロヴァンス語の方言変種も継承している地方であったことも複層的言語観への強い方向性を与えたと自省している。

さて、フランコフォニーの概念は近年になって、つとに改変の兆しを表してきており変質したように感じる。極論かもしれないが、定冠詞＋単数の「フランス語」は現実の言語事実としては存在しないし、かつての文化宗主国としての言語権力を強調しなくなり、文化的優位性をもつとされる中央から離散した限りない多様性へと舵を切った。現代のフランコフォニーの活動団体は「平和、民主主義、人権、そして言語の多様性」を普遍的価値として掲げているが、皮肉なことに、日本のある大学ではこれらを比類のない至上の価値体系として全面に押し出し学生たちの関心をかき立てて、選択科目でのフランス語学習者の獲得に努めているのを見たことがある。

EUの設立理念である複言語・複文化的視点を社会思想面から敷衍すると、CEFRを別の価値体系を持つ世界に導入し受容する場合、果たして、EUの理念・原理を丸ごと受け入れることができるかどうか、あるいはそもそも、理念・原理まで受け入れるべきかどうか、という新たな設問の地点まで達するかもしれない。CEFR受容と同時に、これら人類の共存の繁栄を支える普遍的価値として、定冠詞＋単数名詞の総称的概念（単一性の共同幻想）を押し付けられはしまいか、と危惧してしまう。世界には複数の異なった民主主義や人権（の変種？）を主張する団体や実際の国々があるかもしれないし、

異なる複数の価値基準に準拠する能力測定スケールを設計する場合には、どのような対応をすべきなのか、今ここでは即答できない。ただし、言えることは、2.3.で検討したように、自分と異なる思想をもつ他者との差異を拡大したりいたずらに排除したりする態度を取らず、不断の「対話行為による批判的思考」(Dialogic critique)を続けて解決や折り合いを探る努力はすべきであろう。

なお、我々の研究では第2の研究設問として既にも実証研究を行っており、アジアの英語変種を現地調査し英語教育・社会言語学分野でIT教材化している矢頭(2021)や、マカオにおけるポルトガル語系クレオール語でマカエンセと称される少数話者言語・文化の継承活動を持続的に研究調査している内藤(2021)などの報告を参照されたい。

4. CEFR CV2020における言語能力の「評価」と言語教育への意味

4.1. CEFR の言語能力の評価について:連続性と離散性

日本での教育評価の問題点を鋭く指摘した峰岸(2021: 176)が強調するように、CEFRの言語能力評価の背景には、EUの基本理念である個人の平等と人権思想があり、域内移動(モビリティ)を活発にする上で通言語的評価の透明性を確保するための言語政策として設計されたことは周知の事実である。EUは多様な言語と文化を擁す国家の集合体であるが、宗教上は広い意味でキリスト教文化、政治上はいわゆる議会制民主主義という共通性と一種の均質性を持つという一体性がEU域内コミュニケーションの前提となっている。他方、日本及びアジアの複言語・複文化現象を考えると、アジア諸語は多様な言語類型からなり、言語の背景にはアジアの諸地域社会にそれぞれ固有の社会文化的背景や政治体制に由来する現代的課題が存在する複雑な地域であるが、我々の視点はこれらふたつの軸を対照的に同時に捉える研究姿勢が望ましいと考えてきた。EU内で比較的共通項の多い社会文化的特徴を有するCEFR研究と並行して、他方の比較軸である、アジア諸地域の社会・文化的多様性を考慮したコミュニケーションの特質を分析することから研究を進めた。本節では、評価の手法を提案するのではなく、筆者の調査(富盛 2020)から現場言語教師のCEFR評価方法に関わる見解を一部紹介しつつ、評価に内在する問題を考察する。

我々のアジア諸語担当教員を対象にした2019年秋のアンケート調査(富盛 2020: 73-111)の回答から判断すると、第一に、社会文化的コミュニケーション能力評価の試験的適用においてはCEFR的な6段階の能力レベルの利用が難しかったようである。一方で、能力を判断する「手がかり」としては、個々の学習者のこのタスクができるというCan-Do的な確認で記述できる、と割り切ってしまう人がいるが、6段階内部での連続性を強く感じて、あくまでも目安としては6ではなく3段階程度に振り分けるのが良識的にはせいぜいの努力であったと述懐する先生もいた。教師側の一応の判断基準は、CEFR CV2018に掲載されている社会言語的能力の評価測定やレベルの目安という記述をもとに、『A1が最低限自分のことが言える、A2が相手の言うことが聞けて最小のダイアログができる、B1は中立的な立場で日常生活に必要な表現が普通に無難に言える、B2は相手や状況によって適切で円滑なコミュニケーションができる、C1はB2よりもさらに慣習や礼儀作法に配慮した表現、やりとりができる、C2は情報上、余計なことも上手に言える、仲介・橋渡し・他人への干渉ができる、という基準』に読み替えることにより自分流に判断した方もいた。

しかし、こと対象言語の社会・文化的側面に関わると一層難しさが生じる事例も報告された。日本語教育では、A1からC2までのレベル付けに際して教育素材がいくつもの段階にまたがるケースも多い。例えば、非母語話者の学習者が日本社会のウチ・ソトの社会学的概念をA1で掴むのは難しいにも関わらず、語彙レベルで「私の父」「山田さんのお父さん」はA1レベルの初めから導入しているし、A2レベルで、やりもらい表現「私は父に時計をもらいました」「山田さんのお母さんにいただきました

た」「ホームステイのお母さんが浴衣を着せてくれました」などを運用することは学習次第では可能となる。しかし、文体差、つまり敬語やくださった表現を自由に使えるレベルはB2あたりになるかなと判断される」という。CEFRでは、素材によっては使用場面や文脈によってはレベルを越えた能力記述も考えられることは認めている。

CEFRの自己評価でレベル分けの課題を前にしたときに、一学習者として評価する自分の能力について内省をする。確信をもって自己評価シートに記入できる学習者がどれほどいるであろうか。現地への留学前と留学後では同じ設問についても全く異なる自己評価段階を付するであろうことは想像に難くないし、研究テーマとしては重要で、既にこの視点から調査研究を始めている研究グループがいくつかあるのを知っている。また、自己評価には学習者と対象言語・文化・社会の関係性が体験レベルでは「感度」と「感性」が大きく関わることから、科学的データの取りにくさがあり、有意な客観的評価にはつながっていない、と批判する立場があることも事実である。

他方で、語学教師である我々は、教師としての役割や立場が意識の全面に出て、レベル分けが学習者の能力育成にどのように使えるのかを考える性癖を持ってしまっている。どうしても教育者側の観点からCEFRのレベル設定を考えるようである。つまり、機能シラバスに応じて、レベル分けの基準について「現在のカリキュラムの中でいつ教えるべきかで判断するかを念頭に（多くの学生が到達していると判断される時期に合わせて、1年生はA1とA2、2年生はB1とB2、3年以上で2年生以後にも力を伸ばしている人はC1、3年以上で特に優れている人はC2と想定し）記述し、能力テストの作成や採点評価に反映させることも。あるいは、語彙文法の学習レベルと別途に、言語使用の場面を想定し社会文化的能力のレベルを学習者が、また教師がどう判断すべきか、どのように確認できるか、という根底からの迷いも感じるようである。具体的な言語使用では、社会文化的コミュニケーション能力は、先験的にいくつかの段階を持つと考えるのではなく、下図に見る虹の色の連続性が象徴するように能力とは連続体（continuum）であるとの認識はあるものの、言語教育上の評価においては便宜的に離散的な6つの段階を使っているに過ぎない。つまり、一言で言えば、CEFRの段階評価とは人為的に設けられた仮構物なのである。我々の先行研究の調査では、ヨーロッパでも日本でも、往々にして、CEFR批判ではこの前提を理解しない研究者・現場教師が意外に多いことも事実である。

図4 虹色の連続性と離散的段階評価の比較図(CEFR CV2020: 36)

Figure 4 – A rainbow



Figure 5 – The conventional six colours



また、本研究の分担者の中では、別の観点から、学習対象の言語類型別・言語文化別の評価基準の必然性を主張する回答者が多くいた。確かに、詳細に社会・文化レパートリーを詳細に考慮していくと、各言語で異なる評価表になる。微細に見れば、同じ言語圏でも国や国民性が異なれば「感性」面の差がありえることから、社会・文化的コミュニケーション能力の評価基準も異なってくるのかもしれない。CEFRが通言語的評価基準を掲げている、実際の運用は言語ごと地域ごとにカスタマイズされるし

³³、EU 内でも各国で言語ごとの教材に CEFR を落とし込んでいくプロセスもあり、下位区分や複数の区分法の示唆など評価方法の柔軟性も容認されている。(CEFR 2001: 19)

The chapter proceeds to consider questions of feasibility in assessment. The approach is based on the observation that a practical scheme of assessment cannot be over elaborate.

4.2. 異言語・異文化間における「社会・文化的適切性」の評価

CEFR の適用時に従来の言語教育観の枠組みに従って能力評価できるのかと問われれば、全く別の新たな言語観から判断すべきだ、と答えたい。特に、言語能力の技能別能力測定とは別に、特定社会の価値観を意識化する「異文化間能力」については、新しい評価観を生み出し共有していかなければならないだろう。本研究では2014年ごろから、EUではこの社会・文化的コミュニケーション能力についての記述文 (descriptors) と評価表が開発されることを予想していたが、それが *CEFR CV2018* の重点領域として実現されたのである。

本節では「社会言語的適切性」(Sociolinguistic Appropriateness) の概念を再び取り上げる。*CEFR 2001* を引き継ぎ重点項目が展開された *CEFR CV2018* で注目できることは、日本の学習環境とはかなり異なる、EUのような、観察上はより顕著にはアジア諸国にあるような、複言語・複文化的 (Plurilingual-Pluricultural) 学習環境の中で、いわば細かな段階的評価が可能であるような(科学的根拠を重視するような数値的な)評価を採用していない、ということである。*CEFR CV2018*: 137 では、「社会言語的適切性 (Sociolinguistic Appropriateness)」の A1 から C2 までの段階表示を提示し、複言語・複文化環境の中でのコミュニケーション能力には、規範的な「正誤」「可不可」の白黒評価でなく、ある幅をもった表現である「適切性 (Appropriateness)」という作業上の概念を用いている。(富盛 2020: 122)

第一に確認事項としては、*CEFR CV2018* で使う「社会言語的適切性」(Sociolinguistic Appropriateness) は、「文化」面を排除したものではないということである。次に、社会言語的能力の章では文化面、特に複言語・複文化社会での文化接触を取り上げてコミュニケーション能力評価表を提示していることである。ただし、「社会言語的適切性」については、社会関係の言語マーカ―の適切な使用といった言語構造の運用的な部分、あるいは談話で機能するポライトネス表現が社会言語的であることは明確だが、概念的に「社会文化的」となると、慣習的な行動(お土産・お歳暮・お中元・お返しなど「贈り物文化」まで含む非言語的行動も視野に入るかもしれない。つまり、「文化」という語からはあまりに広い概念が外延として広がる懸念がある。しかし、文化的行動の習得まで言語教育の成果として期待する、のではなく、社会的・文化的すれ違い(例えば、訪問時に手土産を持っていくか、持たないか、での戸惑い)があったとき、「贈り物文化」にまつわる不要な誤解の原因などを会話のトピックとして自分と相手の文化習慣を語り説明する能力を持つことは、当該社会の中で円滑な人間関係を構築・維持できることにもなる。言語教育は決してどちらかの社会・文化習慣に染まる・染めることを目的とするわけではない。

よく曲解されるが、CEFR の「社会・文化的適切性」の概念は、教師側の文化に同化させるイメージのプログラムではない、ということである。我々の考える教育は CEFR の思想から辿れば、いわゆるイメージ・プログラムや同化教育には行きつかない。ここに言語教育における評価行為の特質がある。ただし、「適切性」の追求が誤って行き過ぎれば、それは言語行動規範としての「正しさを追い求める言語教育」になってしまうかもしれない。「適切さ」を測ることと、「正しさ」の教育とは理念

³³ Byram & Parmenter (2012) では共同調査により事例研究をしている。

的に異なるし、対照的である。具体例をあげると、ポライトネス行為の一種で言語的に相手を高評価して表現するお世辞、お愛想などの言語表現や、文化の違いとして引用される日本人の謙遜・譲歩・過剰な謝罪行動などネガティブ・ポライトネスを日本語学習者が、どこまで身につけるかの評価ではないのである。挨拶の付随行動（親愛の情としてハグや頬へのキスなど）が言語習得で同時に獲得するか、あるいはどこまでネイティブのように自然にできるように習得しかたか、の評価をするわけでは決していない。CEFR CV2018 の評価の判断は、上の例で説明すると、自分がそのような挨拶行動がうまくとれない、あるいは心理的な障壁がある、という気持ちを相手の言語で表現し、誤解を避け良い人間関係を構築・維持することができるか、という社会文化的対応能力をみるのである。相手に社会の慣習や歴史的背景を含めて異文化間にある差異を説明でき、相手の反応に対して相互作用的に解決する言語行動能力を評価する CEFR の視点は特に強調されていて、まさに異文化間の「仲介者」能力を育成しようとする CEFR CV2018 以降の追補・改訂版の核心である。

研究手法上の留意すべき点に戻ると、そもそも「適切性」という評価作業用の概念ツールを用いて能力を判別することの難しさや判断の微妙さを認識する前提があり、さらに多くの言語・文化を対象にケーススタディを積み重ねていく必要があるということを再確認する。上の概念図（CEFR CV2018：34）で見たように、「適切性」という社会・文化的概念自体は「連続体」であり社会文化現象の基本的な特質といえる。しかし、「適切性」の判断をするのに6段階評価をツールとして用いるのは正しい手法かどうか、妥当性があると言えるのか？評価の手法として、6段階を単純化すべきか細分化すべきか、について我々は共同研究の中で議論してきたが、「適切性」を教室という現場の教育プログラムの中で明示的に提示する必要度はどれほどのものか、言語学習者にとって「他者」の社会・文化的枠組みに学習者自身が要求される社会文化的「適切性」にどこまで同化・馴化すべきかどうか、という問題設定については明確な解答は持っていない³⁴。

4.3. 教育評価という社会行為について

教育原論的な議論になるが、評価行為については峰岸（2021）の言うように、ある教育のターゲットに応じた外部的な基準による「客観的」な第三者評価が一般的な捉え方であるが、言語教育では、主観的な評価、学習者自身の動機に基づいた評価の両側面を別にして考える必要がある。前者の捉え方では、義務教育段階での学校制度や入試・入社制度での評価、人事評価など、評価を受ける当事者は、教育内容や評価基準に主体的に結果責任を引き受ける評価行動には参加しない。この点で、CEFR の自己評価活動は特異な性質を持つ。一般的には、教育評価はあらゆるレベルの社会制度への同化と帰属の宣誓表現である。その行為に協力せず拒否すると、社会制度から外され疎外される結果を引き受けねばならなくなる。それほど、被評価者は帰属社会への馴化度をテストという形で確かめられるのである。

しかしながら同時に、教育行為自体は力が弱いもので、相手を絶対的に支配する強制力をふるわない限り、相手（学習者）に思い通りの成果を生ませることはできない、学習者にとっては矛盾した悲劇的な社会行為である。調教師は、人間の都合の良いように動物を支配するための条件付けを仕込む作業ができるが、人間が教育のパートナーであれば、ほとんど教師の描いた予想図のように相手が動くことは期待できない。しかるに、情操教育、人格教育といわれる側面では、教える側の既存の枠に当てはめることが目標とされた時代が長かった。

天性の反逆児と評されるジュネーブ人のジャン・ジャック・ルソーは、自律的な自然人として生きようとして少年時代から絶えず周囲の大人や社会から疎外され心身ともに傷つけられて一生を送ったが、無批判的に自我を捨ててまで社会規範や社会制度を鵜呑みにすることを拒絶した。実際、彼を文学・芸術

³⁴ 詳しくは富盛(2020: 100)を参照されたい。

他、学問分野で教えた家庭教師たちは、思い通りに学んでくれないルソーに手を焼いたということである。彼は先生と対立して放校されたり親方と喧嘩して出奔したり非社会的行為の連続で、家庭教師をしたり写譜をしたりすることで糊口を凌ぎ生涯放浪の生活を送った。故郷のジュネーブや西部スイスの田園地帯でさえも晩年の彼は落ち着かず、周囲の人々からも疎んじられていたという記録がある。ただ、ルソーは教育論小説『エミール』³⁵を執筆して、主人公の少年エミールの中に「自由な主体」という理想の人間像を託して表現しようとした。ルソーにとって教育評価には二面があり、名誉・権力・富・名声といった社会的・世俗の評価から自分を測る（外部からの第三者評価）のではなく、自分自身を測る「主体的な」基準（自己評価）を尊重する。ルソーは持論である、フランス特権階級の偏見や歪んだ社会を批判し、まだ大人社会に汚されていない幼い人間の本性を尊重して社会制度や既存の価値観にとらわれない自然な感性を伸ばすのが教育の根本であることを述べたため、逆に国家や宗教権力からの弾圧を受け続けた。学校制度による教育の弊害を解き、自分でも職業とした家庭教師の対一の教育、本稿のコンテキストでいう、「批判的対話行為」が最も可能な家庭教師による教育の方が優れていると主張しているのは興味深い。

知識の伝授とか技術の習得といった技能のみを習得させる目的に限定する教育では、上のケースとは別に、狭い意味で利害が一致していれば問題は少ないだろう。ルソーも語学や絵画や音楽などのテクニカルな側面では習得は早く優れた生徒であったようである。しかしながら、教育は人間同志の触れ合いで、感性の接触であり相互作用の関係である。田原（2021）は、昨今のオンライン授業の光と影を論じて、ITによる遠隔授業では一面では効率性が高く「無駄」のないものの、しかし人と人との「気配」を感じ合うことのないことの欠点に注目し、どのようにリモート授業でネイティブの先生とともに工夫をしているか、を本報告書で報告しているが、実に真をついている。ここでも、教育と効率は真逆の関係にある、と言い切っていていいであろう。学ぶ側が、学ぶ対象に強い興味を抱き自ら学びを求めて知的行動的に働きかけ始めるまで、教員は永遠の忍耐と無限の工夫をせねばならないからだ。教員が自分の関心領域に学習者を引き込ませることは決して強制ではできないし、外国語科目の必修単位で脅かしても逆効果であり、本来望ましい教育とは正反対の方向にゆく。

教師と学生との関係は、異質な他者との差異を見まいと拒絶するのではなく、また、双方の間に広がる差異を安易に乗り越えようと焦るのでもなく、まず文化的な差異を互いに認め合い、言葉と行動で理解できる範囲を広げていくこと、自らの言語と文化の特質を説明でき相手の異質なものを率直に坦懐に尋ね語り合うことができること、が重要である。これは困難な課題ではあるが、教育に関わる両者に必要な刺激的な挑戦能力である。語学の授業は毎回がこの自ら互いの矩（ノリ）をこえる越境とゆらぎの連続である、とあっていいだろう。地球という閉ざされた空間で異質な複数の言語文化が共存し接触する現代にあって、言語教育の現場からこのような発信ができるならば、嬉しいことである。

言語には人間社会という背景の与件があり、長い歴史の曲折と文化の華があり、料理の香りやその他、言語と文化を育てた全ての背景が広がる。この本来無際限な広がりの中で我々の社会的営為には種々の制約を受けているが、特に効率優先という現代的な要請が主要な現実的制約である。教育が調教ではない以上、教師自らの感性を開き表現して、学習者の異質性を柔軟に受けとめる、両者の双方向的な作用であることを意識化しておく必要がある。社会集団との折り合いをつけるのが苦手であったルソーのような学習者を前にして、教員が淡々と外国語の知識と技能の伝達をするだけでは、双方の忍耐力は長続きしない。教師自身がかつて初学者であったときの驚きや感激を体感的に伝えることも大切であろう。この点で言語教育の現場で働く我々是对話行為論的な最前線にいる、といえよう。

³⁵ 『エミール』の原題は、「*Émile, ou De l'éducation*」(エミール、または教育について)。ルソー(1962)他を参照。

4.4. 「批判的・文化的気づき」(critical cultural awareness)から「自・他」の関係性再構築へ

言語教育には、学習者と教師の自己認識が活性化されることにより、学習対象言語話者との文化的異同の発見と内省が双方向的に促される特質がある。特に外国語教育は、異なる社会・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、その先には互いの属する社会の特性や文化的認識の深まりが予測される。外国語教師は、学習者個人の世界観、知識、価値観、思考方法などを承知して、現場の教育行為を通して、学習者の主体性を引き出そうとする。また他方から、学習者側から教員の(しばしば化石化した)世界認識に影響を与え、既存の価値の枠組みを変革させることがもしあるとすれば、言語教育における双方向性の発現がある、といえるだろう。

CEFR 設計者のひとりであったバイラムは 2000 年以前の CEFR の開発当初から、この異文化間コミュニケーションの認識論的基盤を整理し CEFR に評価システムまで実装しようと考えていたようである。CEFR2001 では、このアイディアは原理的記述にとどまり、言語学習のコア的能力評価の枠組み作りの方に重点が置かれた。その後、バイラムらのグループは、「異文化間コミュニケーション能力 ICC (Intercultural Communicative Competence)」の概念を具体化し、異文化間コミュニケーション能力の評価法が *CEFR CV2018* でフォーカス化されるに至ったのである。バイラムの思想的開拓は、CEFR の全地球的に拡大してゆくプロセスにおいて、一方では様々な受容の様態を確認し、他方では、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 (cultural awareness) と、他者性 (otherness) の発見へと向かうこととなった。

Byram-Parmenter (2012) では、フンボルト哲学の *Bildung* という概念を援用し、異文化間教育のアプローチに学習者の全人格形成を入れている。ヨーロッパ人文学の伝統である、学問、特に言語学習という行為の中に豊かな人格形成に至るといふ思想を継承しているものであろう。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行為の働きである。バイラムにとって ICC は、経験世界に適切に対応した自己アイデンティティの感性を育成することが言語教育の主要な目標である。

この教育行為にある「気づき」の働きについて本研究プロジェクトでは議論したことがある。筆者が関与していた東京外国語大学世界言語社会教育センターで 2013 年に企画した国際シンポジウム「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 氏は基調講演³⁶ «Cultural Exploration and Critical Reflection: Teaching of Language and Culture in Higher Education in Singapore»で、シンガポール国立大学での外国語教育の理念を紹介し、そこでの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)の重要性を強調した。「気づき」とは、何に気づくのか、何がその先にあるのか? グローバル化の過程で多元的言語文化に組み込まれ適用されつつある CEFR そのものの思想的・理論的枠組みが変容し、一層明確になってきた、と筆者には思える。

EU で生まれた CEFR は言うまでもなくローカルであることの再確認が、我々の姿勢を正すことになる。人類普遍の価値と謳われる平等主義、人権、多様性、平和主義、民主主義などの価値パッケージを、CEFR の適用とともに受け入れ側が甘受することになる。これは場合によっては重すぎはしまいか。その結果、その芯は抜いて、美味しい身のところだけをいただくのである。言語教育が、Byram-Parmenter (2012) は、EU 統一の使命とする市民性の涵養や民主主義思想他を定着させるためにも役割を果たすべきだ、と主張をするが、筆者はかつて「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」と述べた³⁷。それは、受容者である我々が EU の市民ではないからだ。EU 市民の憲章を日本人の自分がそのまま受け入れるわけにはいかない、と。

³⁶ Chan (2014)を参照。

³⁷ 富盛 (2014b) を参照。

4.5. CEFR 思想の研究上の意義

では、CEFR をめぐる議論を続けることに、何の意義があるのか、と問いかねられるかもしれない。

本稿の議論の核心部で述べたように、言語教育研究においては、できるだけ異なる言語と文化の複数の地域を対象化することにより、自他の相対化を実質化し、双方向的な異文化理解教育の実践の場として捉え直すことが重要である。国レベルでみると、教育政策の効率化のためには世界通用語としての英語を主たる外国語とする方針に異論はないが、コミュニケーション・ツールとしての英語のほかに、歴史・文化に長く育まれたイギリスや関連地域の英語・英語文化も教育対象としてプログラムに入れておくことは合わせて重要である。また、欧米以外の英語変種に触れることは特に日本人学習者の世界観を大きく変えさせることになるから、非欧米系教員とともに学習する機会があれば、英語という文化認識の道具を十分に活用することも可能である。世界の多様な言語が、単にコミュニケーションのツールとしてではなく、学ぶ側と教える側の双方向異文化体験として考えると、欧米・アジア以外、例えばアフリカ他の諸言語も、できればネイティブ教員や留学生たちとの交流から学ぶ機会を上げたい。

CEFR の思想的意義とは、このように第三極、第四極の軸を言語教育に引き込むことで、複層的な言語文化的他者性を発見させ、その相互行為から自己の同定化 (identification) と他者との関係性の再構築へと向かう志向性が与えられることである。CEFR 研究の現在においては、むしろ、思想パッケージと語学教育パッケージがひとつになっている基本設計から両面を無理に引き剥がさないで、CEFR を試用する中で両面の関係性を思考実験的にずらしながら、ありうる CEFR の複数変種の検証の中で「批判的思考」を続けることの可能性を残しておきたい。なぜなら、時代はいずれ移り、不変のものとしてきた CEFR に普遍的価値として提示されている民主主義や平等主義、人権至上主義などが相対化され多様化される時代、CEFR の基本思想自体が問い直される時が来ないとは限らないからである。

5. 日本の多文化共生社会へ向けて言語教育からの視点

5.1. 「グローバル人材の育成」と CEFR の複言語・複文化主義

CEFR は欧州評議会が EU 内部の一連の改革政策の中で、外国語教育をヨーロッパの平和と基本理念を維持・強化するための手段として位置付けた教育政策である。吉岡 (2016) がいうように、CEFR の目的のひとつは、上記の欧州社会を視野に入れた社会政策であり、もうひとつは言語教育に直接携わる側の意識改革を視座に入れていた。後者は、言語教育に関わる者がそれぞれ自己の言語観・言語教育観を自覚し、CEFR の掲げる行動中心主義や複言語・複文化主義の理念に基づいた言語教育へと促す。藤森 (2021:122) の指摘によると、日本語教育では CEFR の理念の中でも「行動中心主義」の考え方から影響を受け、日本の社会統合や複言語・複文化状況を促進しようという方向性よりも、特に第 2 の側面、日本語教育の主要な目標に言語構造や語彙などの知識よりも運用能力を重視し、「わかる」から「できる」能力観へとシフトしてきている。日本語教育では主に目的別の Can-do リストがいずれも「～できる」という文で示されるようになったことを見ても、直接的ではないにしても、CEFR からの影響がある、と言っている。

CEFR のもうひとつの理念である「複言語・複文化主義」は、再確認となるが、「多言語社会化」の概念とは異なり、市民個々人が自分の言語活動の中で複数の言語 (方言・外国語・社会的レジスターなどの変種を含む) が相互に関連し合っただけでなく、補完的に存在していることを認識し、それらを使用条件の中で適切に運用しうる能力を開発する、という考え方で、互いの内部にある多様な文化や価値観を互いに認め尊重し合い、できれば折り合いをつけようという思想である。現代日本社会では多言語話者が身近に少ないためその認識が希薄であることは事実であるから、複言語・複文化社会の実現はいきなり難しいかもしれないし、筆者は日本でもそのようにすべきだ、と主張しているのではない。

日本では日常的にも「グローバル人材の育成」という語彙がよく使われ、ビジネス界から要請されていることもあり、教育の現代的な目標として政府から政策的に具体化されている。グローバル化した世界で日本人に高度な英語発信力を効率的に身に付けさせるためのインセンティブが強い状況に囲まれ言語教育の目的の幅が狭められてくるのを感じると、例えば峰岸（2021）の問題提起にあるように、それが「教育の目的」として掲げられてしまうことに違和感を持つことが少なくない。国際的な発信に必要な言語能力が英語のそれに事実上絞られているからである。日本の外国語科目の学習指導要領には、英語以外の外国語教育については「英語教育に準ずる」としか書かれていない³⁸。山崎（2021）が広汎な社会運動の中で主張しているように、日本では青少年への初等・中等教育では英語学習が主流であるなど、英語一辺倒の言語教育が普通の状況であり、大学入試でも外国語科目として英語がほとんど唯一の選択としてしか与えられていない現実を前に、近い将来どのような日本にしていけるのか、また、世界と日本人がどのような関係を持つことが理想なのか、などの問題について明確な説明努力が不足しており、政策としてこのまま不可逆的な強い方向に進めているように見える。しかも、CEFRがその便利な評価装置として利用されていることについては、筆者も疑問を持たざるを得ない。

既に論じたように、言語教育は同化政策ではなく、「日本人化」が日本語教育の目標であるとは到底思えない。日本人化が目標でないとすれば、反対に、日本人学習者が英語（そしてその他の欧米諸語）を学ぶときに、言語から感性まで全てが欧米人化する到達度を評価する仕事が言語教育の目的ではないことが当然であることと同じである。言語使用者が異言語・異文化間のコミュニケーションの際に双方の発話態度などの差異を自覚して、相手との意思疎通に齟齬を感じたときに社会・文化レベルの原因を認識して説明でき、また問題解決ができる能力、そしてさらに、仲介者としてもコミュニケーション・ギャップに橋渡しをする能力を測定し評価活動により適切に育成するのがCEFRの役割である。

5.2. 日本語教育と同化教育

多言語使用の状況にあって、自分と他者にある複層的な言語・文化を認識して相対化し相互補完的に運用することは、理念としてはわかりやすくとも、現実の場面では簡単ではない。それを例示するために、「同化」問題を考えてみれば複雑な背景が理解できる。シンガポールの日本企業で働く現地の社員に日本語を指導しビジネス日本語教育研究のデータをとっているシンガポール大学言語研究所のウォーカー・泉氏によれば、日本語の文法構造など以上に学習者の心理上のネックになっているのは、日本人同僚との社会文化的ギャップ（思いやり、寛容さ、共感などの強制や同化要請）の問題であるそうだが³⁹。日本人社会独特とも言われるネガティブ・ポライトネスの一種、言語的「気遣い」が海外の擬似日本人社会で人間関係調整機能を果たしているのであろうか。

It is evident from articles in business journal like the above that it is not only SBP [Singaporean Business Persons] but also JBP [Japanese Business Persons] that feel cultural difficulties and at least the management level of Japanese companies are well aware of them, and are trying to reduce such problems although it will take time to change the whole company. Therefore, it is important for SBP to understand such efforts as well as the positive and negative features of Japanese business culture. For example, as

³⁸藤森（2021:130）は、「文部科学省【外国語編】中学校学習指導要領外国語科をみると、「第3節その他の外国語」に「その他の外国語については、英語のIに示す五つの領域の目標、2に示す内容及び3に示す指導計画の作成と内容の取扱いに準じて指導を行うものとする」とあり、中央教育審議会答申において、英語以外の外国語教育の必要性をさらに明確にすることが指摘されたとある。指摘されたと述べただけで、それに対する具体的な方策は書かれていない。」と指摘する。

³⁹シンガポール国立大学言語研究所主催の国際シンポジウム CLaSIC2014 での研究発表および記録による。Walker（2020）を参照。

Mr. Shimura asserts, true understanding of “Omoiyari (consideration to others)”, “Kanyo-sa (generosity)” and “Kyokan (sympathy)” would be helpful to overcome cultural conflict between SBP and JBP although it should not be expected that SBP can behave just like JBP. At the same time, it would be helpful if JBP try to adjust their way of speaking when they are communicating with SBP. For example, reducing speaking speed, refraining regional dialects, and stating more directly would be helpful for SBP. Such mutual efforts are indeed vital to reduce communicative and socio-cultural issues. (Walker 2020:502)

([]内は筆者)

上の例で、日本語と現地語と異なる発話の態度、対話者に対する配慮、発話意図などの談話ストラテジーが重要な学習項目となり能力評価の項目ともなる場合、これが学習者の側がもつ固有の文化行動を抑えてまで同化して身につけるべきものか、それを点数評価してよいものか、考え直す余地がある。CEFR では、C1 レベルになると対話者に対し高い言語能力で「…批判的な意見を述べるかまたは、強い不同意を社会的に表明することができる」表現能力を要求している。語用論の機能タスクを見ても、あるいはポライトネス理論のポジティブ・ポライトネス優先を見ても、欧米社会を前提にした自己主張的な文化が当たり前と言語能力の設計に反映している、と考えたくなる。これまでの我々の研究でアジア諸語における言語行動を概観すると、相手に積極的に働きかけるより、相手を無用に刺激せずに自分の発言意図を理解してもらえような方策（ネガティブ・ポライトネス・ストラテジー）を好む傾向にあるようである。この発話態度まで「文化」の範囲に含めると、双方のストラテジーの相違を理解し、それがコミュニケーションの障害とならないように言語表現や言語コードを選択する能力は、異文化間コミュニケーションの「仲介者」の基本能力に含まれる、と考えられる。（富盛 2020:89-90 及び 96 を参照）

5.3. 「同化」から「文化仲介者」の育成へ

日本のような長い間外国から大量の民族流入や住民の混雑が少なかった国では、我々がその中に生きる共同体が不変であるという共同幻想ができやすく、反面、意識に上る機会は稀である。今ある社会がその本質においては永続的に伝統として続き不易なものであるかのように感じ、将来にわたっても変わらない、変わる必然がない、とする安定感を当然のものとしているかもしれない。しかし、およそ単位や個体に関する「動的平衡」的視点からすれば、同一性をもつエンティティーは存続するかもしれないが、実質的にも潜在的にも絶えず変容し続けている、と見た方がよい。

「同化」の最終的到着点が「不変の共同体幻想」であるならば、いたずらに「郷に入っては郷に従え」といった経験則的な同化への強制は不要なものである。むしろ、変化への契機を常に感じ取り、自分や帰属する社会の変革への可能性を探っておいた方が、共同体に生きる「市民」や「国民」にとって有意義ではないだろうか。社会的、意識的な分断や対立激化が危惧される時代にあって、「市民」像や「市民」意識が固定した概念（アイデア）であるかのように捉えるのは、次の時代に備える意味ではかえって障壁になるかもしれない。この思弁的言説は EU の存立原理や CEFR の基本思想を単純に批判しているのではないし、「民主主義」「平等主義」「自由」（それに「人権」も加えられるかもしれない）など現代世界の公理体系の柱的素材が、定冠詞付きの総称単数（共同幻想的アイデア）であるかのように捉えることの不自由さを強調したい。言語現象と同じく、現実には、それぞれの複数、変種があり得るからである。

国内外の日本語教育の場面でも言語と文化の複層性と多様性を重視し、CEFR CV2018 以降で具体化されている「仲介者」の役割が重視されてよい。峰岸（2021:183）が強く主張するように、「留学生や専門知識を活かして働く労働者は原則として『日本人になりに来る』のではないため、単に『日本の社

会文化への同化』を求めることでは軋轢は解決しない」のである。葦原他（2020）⁴⁰によると、日本の大学及び大学院で学び日本企業等に就職した外国人に対するインタビュー調査の結果、ビジネス現場においては異文化コミュニケーターとしての仲介スキルが求められていることが明らかになった、という。なお、このニーズを踏まえて東京外国語大学日本語教育センターでは *CEFR CV2018* を参照しつつ、ビジネス場面に適応した新たな CEFR 例示的能力記述文の試案を作成しているということである。

文化の仲介者としての教師の働きも重要である。例えば、タイ語教育の研究分担者は、宗教や王制上の社会コードの教材内での提示を行う工夫をしている。仏教の価値観に基づく考え方・行動基準（例：徳を積む考え方、無常観、仏暦）、宗教の位置づけ（タイ社会における無宗教への違和感）、王室、政治に関する話題を取り上げる際の注意が様々なレベルで示される。他にもコミュニケーション・ストラテジー（例：相手を褒める、褒められた時の反応）、お礼の言い方（日本人のように時間が経過した後に再度言わない）、謙遜の仕方（例：プレゼントをあげる時に謙遜しない、家族を低く言わない）、自分自身も低く言い過ぎない、相手や場面に応じた人称表現や小辞（特に上下関係の明確化）など、多岐にわたり言語行動に反映する教材内容に配慮し、日本人学習者にありがちな、日本とタイの社会・文化的な違いによって起こる異なる言語行動を重視して教えている。（富盛 2020:97）

日本の国内外で異質な社会文化的背景を持つ当事者間の対立や紛争などの課題解決は喫緊の課題である。多言語・多文化社会における共存の理解と促進への活動には、社会文化的な面で優れた仲介者の存在が決定的に重要であることはもちろんであるし、上記のタイ語教育の実例のように、言語教育者も大いに関わっている。EU では学校教育だけでなく生涯学習によって言語・文化の仲介者という専門的人材が育成され、高いコストを払って青少年世代の教育プログラムに CEFR 政策の徹底をはかり、質の高い仲介者を確保しようとしている、ということである。

6. おわりに: アジア諸語への CEFR 適用の妥当性研究の意義と今後の展望

本総論では課題研究に参加していただいた共同研究者の方々の成果を引用しつつ、CEFR が我々に投げかけた諸課題と思想的意味を整理して、現代社会における言語教育の問題解決とより望ましい姿を織り込もうとした。第1章で我々の研究の軌跡を再確認してその意義を総括し、CEFR 受容をめぐる誤解を整理した。第2章は研究課題の第1の設問について、特にアジア諸語教育担当者の研究実践を通して、CEFR のアジア諸語教育への適用には言語的・社会的・文化的特質を考慮することの重要性を主張した。第3章は第2の設問である、CEFR 思想の主要な柱として *CEFR CV2018* で強調された複言語・複文化教育を EU が強調する必然性について、そして第4章では教育における同化の弊害と評価行為の質について記した。第5章は第3の設問に関連して、現代日本の言語教育の状況を鑑み CEFR の研究が我が国の将来にとって寄与しうる機会になればと願いつつまとめたものである。

本研究は、十数年来研究対象としてきたアジア諸語教育の分野で、異質な社会文化間のコミュニケーション能力評価記述文に各アジア諸語の特質に応じて複言語・複文化社会での「社会文化的適切性」の概念を組み込んだ付記事項を加えることを着想し、CEFR の適応可能性を検証してきた。また、我々のアジア諸語教育研究に言語記号の機能的転化作用を活用したポライトネス概念他の装置を援用する試みや、アジア諸語の人称詞研究など、言語研究と言語教育の接点をめぐる事例研究を通じて、欧米の社会文化を前提にした CEFR の枠組みと我々の立場を対峙させて、両者の相互交流と批判的検討をする機会を持てたことも成果のひとつである。

⁴⁰ 藤森（2021）からの引用を参照した。（葦原恭子（2019）、「高度外国人材に求められるビジネス日本語能力の評価 — ビジネス日本語 Can-do statements からビジネス日本語フレームワーク構築へ」、『日本テスト学会第17回大会発表論文抄録集』、日本テスト学会。）

我々は研究手法として EU 地域から離れたアジアに軸足を求め、アジア諸語への CEFR 受容に関わる諸問題とあえて向き合うことにより、*CEFR2001* の基本理念と言語（教育）観を尊重しつつも、必要であれば柔軟化した CEFR の適用上の工夫を世界に逆提案することで、EU から長い間提示されてきた科学主義的言語教育観の相対化をはかる契機にもなることをアウトプットのひとつとして予感する。また本稿で検討した、*CEFR CV2018* 以降で掲げられ我々の関心を特に惹きつけている複言語・複文化学習者の仲介能力の育成と評価方法についても、アジア諸語地域でのケーススタディーから具体的に寄与できるかもしれない。現時点で、我々の思索のあゆみとささやかな試みが、まさに *CEFR CV2018* 及び *CEFR CV2020* で提示された新たな方向性と歩みを同じくするもので、企画者としては心を強くし、研究意欲を新たにしているところである。

本稿のタイトルに付けた副題「―積極的受容と無関心との間で―」がもつ意味的拮抗を再考すると、一方の極で、西欧の枠組みを強力な科学主義の伝統に迎合したり、日本の近現代にありがちな「学問文化の紹介者」として渡りに船と相手の枠組みを拝借しようとしたり、また、CEFR を自分の側の目的に合わせて利用するなど、我が国の脆弱な思考訓練の欠如からくる極端な無批判的態度があると言えるかもしれない。他方の極では、もともと無関心がないか、関心があっても無視しようとしたり、接点や対話を拒んだりして自分の枠組みを問い返せず既存の立場や権益を確保しようとしたりする態度がないとはいえない。もちろん、その間には様々な反応・反発を含め研究態度の違いがあることは事実であるし、ささやかでも試験的導入の工夫と試みがなされていることは評価したい。

CEFR と向き合い続けること、EU の理念・枠組みとの間にある距離を認識し、距離があることに一定の意味を感じながら、自分も相手も変わり得る相互作用的実践を考え続けていく態度、その可能性があることを信じる態度、つまり一言で表現すると、2.3.で展開した「批判的思考 (critical thinking)」の態度が重要であると思われる。CEFR を EU からの渡来物としてありがたく受け入れたり、反対に、拒否感を抑えきれずに無視したり無関心を装うのは、この問題に向き合い現代的課題を解決しようとする目的からは無用である。まさに、「批判的対話行為」を実践するかの如く、CEFR を研究し CEFR が投げかける設問に耳を傾け、他方、自分の領域でそれを実践的に検証して、EU 側に送り返してゆくことに意義があり、我々の研究が努めて取ろうとしてきた態度はそういう批判的思考の実験そのものだった。と今になって振り返ることができた。それが研究態度としては大きくは間違っていなかったと自己評価することができると思いたい。これこそ、CEFR の研究がもたらしてくれた自己確認の成果であり、望外の賜物であると思う次第である。

本稿では新たな研究展望を前にして、日本語を含めたアジア諸語の社会・文化的適切性の対照研究と一般言語学との交流も改めて視野に入れている。筆者は数回にわたり「今後はこの問題意識をアジア諸語の教育現場で検証することにより、言語教育学と一般言語学研究と相互的還流から得られる何らかの寄与を生み出せるようにめざしたい」（富盛 2020:100-101）といった期待を述べてきたが、その時期に来たようである。

最後に、多くの優れた言語研究者と困難な言語学習に挑む熱心な学生が交流する東京外国語大学が、我々の研究活動には理想の条件を満たしてくれたことを幸いに思う。加えて最高水準の言語研究者たちの集いの空間として機能する語学研究所という恵まれた研究環境が長期間にわたる本研究を支えてくれたことに、この場を借りて感謝の意を表したい。

参考文献

- Austin, J. (1962). *How to Do Things with Words*, Harvard University Press. 『言語と行為』 (坂本百大訳) 大修館書店, 1978.
- Bakhtin, M. (1993). *Toward a philosophy of the act*. (V. Liapunov & M. Holquist, Eds.; V. Liapunov, Trans.). Austin, TX: University of Texas Press, pp. 12-13. (Matsuo (2014)の引用による)
- Benveniste, Emile (1966). *Problèmes de linguistique générale, I*, Paris.
- Byram, M.; L. Parmenter (eds) (2012). *The Common European Framework of Reference – The Globalisation of Language Education Policy –*, Bristol.
- 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), pp.65-91.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge University Press.
(<https://rm.coe.int/1680459f97>)
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Companion Volume with new descriptors.
(<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>) (2021年3月15日確認)
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Companion volume*. (<https://rm.coe.int/1680459f97>) (2021年3月15日確認)
- Halliday, Michael A. K.; Ruqaiya Hasan (1976). *Cohesion in English*. London, Longman. 374p.
- Halliday, M.A.K.; R. Hasan (1985). *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*, Oxford: Oxford University Press.
- Hymes, Dell H. (1974). *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. Philadelphia.
- Macchia, Antonella (2020). «Languages Education in Australia; policies, perspectives and diversity within the context of the Australian Curriculum» in 富盛伸夫 (編) (2020), pp.3-8.
- Matsuo, Catherine (2014). «A Dialogic Critique of Michael Byram’s Intercultural Communicative Competence Model: Proposal for a Dialogic Pedagogy» in 富盛伸夫 (編) (2014d), pp.3-22.
- Pillai, Stefanie (2021). «Putting the CEFR into Malaysian English Language Education: The Debates Surrounding Its Implementation» in 富盛伸夫 (編) (2021), pp.1-5.
- Silverstein, Michael (1976). "Shifters, linguistic categories and cultural description." In K. Basso and H. Selbv (eds.), *Meaning in Anthropology*. Albuquerque: University of New Mexico Press, pp.11-55.
- Suenaga, Akatane (1997). Benveniste et Saussure: l'instance de discours et la théorie du signe. In *Linx*, 9, 1997. Paris, Nanterre. pp.123-128.
(<https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=instances+de+discours>) (2021年3月15日閲覧)
- Tomimori, Nobuo (1991). «Le degré zéro de l'impersonnel en japonais» in *Mécanismes linguistiques et fonctionnements littéraires*, Grenoble, pp.69-76.
- Walker, Izumi et al, (2020). «What are the problems with business Japanese competencies? A study based on surveys of business people working in Japan-related workplaces.» in *Proceedings of CLaSIC 2014*, pp.487-511.
(https://fass.nus.edu.sg/cls/wp-content/uploads/sites/32/2020/10/walker_izumi.pdf) (2021年3月15日閲覧)
- 朝妻恵理子 (2009). 「ロマン・ヤコブソンのコミュニケーション論—言語の「転位」—」 『スラヴ研究』 No.56, pp.197-213.
- 上田広美 (2021). 「カンボジア語の買い物の会話例」 in 富盛伸夫 (編) (2021), pp.29-34.

- 岡野賢二, トウザライン, 富盛伸夫 (2018). 「アジア諸語への CEFR 導入に関わる諸問題 – ミャンマーでの言語教育調査からの示唆 –」 in 富盛伸夫 (編) (2018), pp.117-135.
- 小柳和喜雄 (2003). 「批判的思考と批判的教育学の「批判」概念の検討」 『教育実践総合センター研究紀要』 奈良教育大学, 20, pp.11-20.
- (<https://www.nara-edu.ac.jp/CERT/bulletin2003/cerd2003-02.pdf>) (2021年3月15日閲覧)
- 鈴木玲子 (2021). 「ラオス語初級会話学習書の比較研究 – 文化的社会的特質に着眼して –」 in 富盛伸夫 (編) (2021), pp.35-47.
- スニサー ウィッタヤーパンヤーノン (2021). 「社会・文化的要素を踏まえたタイ語教授法に関する一考察 – 人称表現・呼びかけ表現を事例として –」 in 富盛伸夫 (編) (2021), pp.49-66.
- スニサー ウィッタヤーパンヤーノン, 富盛伸夫 (2020) 「タイ語教育における社会文化的適切性と CEFR への適用 – ポライトネス理論の視点から見た人称詞・呼称表現を中心に –」, 『外国語教育研究 外国語教育学会紀要 23号』, pp.96-114.
- 田原洋樹, グエン・ホアン・ミン (2021) 「ベトナム語オンライン授業の覚え書き」 in 富盛伸夫 (編) (2021), pp.89-98.
- 富盛伸夫 (2008). 「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: 本プロジェクトの目的, 範囲, 成果と総括」, in 『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報告書』 (研究代表者: 富盛伸夫), pp.259-270.
- 富盛伸夫 (2012). 「『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』の目標, 意義および成果と展望」, in 『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』 (研究代表者: 富盛伸夫), pp.187-199.
- 富盛伸夫 (2014a). 「『アジア諸語を主たる対象にした言語教育法と通言語的学習達成度評価法の総合的研究』 (2012年~2014年)の総括および成果」, in 富盛伸夫 (編) (2014d), pp.127-140.
- 富盛伸夫 (2014b). 「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」 in 富盛伸夫 (編) (2014d), pp.63-72.
- 富盛伸夫 (2014c). 「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」 in 富盛伸夫 (編) (2014d), pp.1-10.
- 富盛伸夫 (編) (2014d). 『アジア諸語を主たる対象にした言語教育法と通言語的学習達成度評価法の総合的研究 – 中間報告書 (2012-2013) –』 (研究代表者: 富盛伸夫) 125p.
- 富盛伸夫 (編) (2015). 『アジア諸語を主たる対象にした言語教育法と通言語的学習達成度評価法の総合的研究 – 成果報告書 (2014) –』 (研究代表者: 富盛伸夫) 140p.
- 富盛伸夫 (編) (2018). 『アジア諸語の社会・文化的多様性を考慮した通言語的言語能力達成度評価法の総合的研究 – 成果報告書 (2015-2017) –』 (研究代表者: 富盛伸夫) 153p.
- 富盛伸夫; YI Yeong-il (2016). 「アジア諸語学習者における CEFR 自己評価の傾向と社会・文化的コミュニケーション能力に関わる諸問題 – 学習者アンケート調査 (2014) の分析から –」 『外国語教育研究』 No.19, 1-18.
- 富盛伸夫; YI Yeong-il (2017). 「TUFUS 言語モジュールを活用したアジア諸語の社会・文化的特質の指標化」 『外国語教育研究』 No.20, pp.207-217.
- 富盛伸夫 (2020). 「社会・文化的特質を考慮したコミュニケーション能力評価法をめぐって: アジア諸語版の試み (2018-2019) – アジア諸語を対象にした CEFR 受容で見えてきたものと捉えがたいもの –」 in 富盛伸夫 (編) (2020), pp.73-112.
- 富盛伸夫 (編) (2020). 『「アジア諸語の言語類型と社会・文化的多様性を考慮した CEFR 能力記述方法の開発研究」 – 中間報告書 (2018-2019) –』 131p.
- 富盛伸夫 (編) (2021). 『「アジア諸語の言語類型と社会・文化的多様性を考慮した CEFR 能力記述方法の開発研究」 – 研究成果報告書 (2018-2020) –』 244p. (本報告書)

- 内藤理佳 (2021). 「マカオのポルトガル語系話者 (マカエンセ) のエスニシティ研究に関する調査報告」 in 富盛伸夫 (編) (2021), pp.115-120.
- 南潤珍 (2021). 「韓国語の社会文化的特性に基づいたコミュニケーション機能別の言語項目表の試みー日本語話者のための大学教材開発の予備的考察ー」 in 富盛伸夫 (編) (2021), pp.77-88.
- 根岸雅史 (2021). 「CEFR Companion Volume の複文化能力の適用ー「商品購入」場面の比較分析からー」 in 富盛伸夫 (編) (2021), pp.7-27.
- 野元裕樹 (2021). 「マレー語教科書における人称代名詞と代名詞代用表現」 in 富盛伸夫 (編) (2021), pp.67-75.
- 拝田清 (2012). 「日本の大学言語教育における CEFR の受容ー現状・課題・展望」 in 『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』 (研究代表者: 富盛伸夫), pp.93-103.
- 拝田清 (2018). 「日本の英語教育における CEFR の受容」 in 富盛伸夫 (編) (2018), pp.49-58.
- 拝田清 (2021). 「日本における CEFR 受容を問い直すーCEFR 受容への批判と富盛科研の取り組みを対置しつつー」 in 富盛伸夫 (編) (2021), pp.153-170.
- 福岡伸一 (2009). 『動的平衡』 (木楽社), 256p.
- 藤森弘子 (2020). 「社会・文化的特質を考慮したコミュニケーション能力評価法: アジア諸語版ー日本語版作成の試みー」 in 富盛伸夫 (編) (2020), pp. 9-19.
- 藤森弘子 (2021). 「社会・文化的特質を考慮したコミュニケーション能力評価法: アジア諸語版ー日本語版作成の試みー」 in 富盛伸夫 (編) (2020), pp. 9-19.
- 吉岡慶子. 2016. 「ヨーロッパの日本語教育における CEFR 事情」, 『アカデミック日本語能力到達基準の策定とその妥当性の検証ー成果報告書 (2017)』平成 26-28 年度科研費基盤研究 (B), pp.1-13.
- 峰岸真琴 (2020). 「CEFR の日本社会における受容について」 in 富盛伸夫 (編) (2020), pp.113-120.
- 峰岸真琴 (2021). 「言語・文化・社会から見た CEFR 評価ー現代日本の社会課題問題解決に向けてー」 in 富盛伸夫 (編) (2021), pp.171-189.
- 矢頭典枝 (2021). 「KANDA×TUFS 英語モジュール「アジア英語版」にみる社会的・文化的特質: インド、フィリピン、マレーシア版を中心に」 in 富盛伸夫 (編) (2021), pp.99-113.
- 山崎吉朗 (2021). 「高大接続と複言語教育ー大学入学共通テスト、文科省の複言語推進事業、英語以外の外国語検定試験ー」 in 富盛伸夫 (編) (2021), pp.133-152.
- ヨーロッパ日本語教師会 (2005). 『日本語教育国別事情調査: ヨーロッパにおける日本語教育と Common European Framework of Reference for Languages』, 独立行政法人国際交流基金. (<https://www.jpf.go.jp/j/publish/japanese/euro/pdf/ceforfl.pdf>) (2021 年 3 月 15 日確認)
- 吉島茂・大橋理枝 (訳) (2004). 『外国語教育 (2) 外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』, 朝日出版社.
- ルソー, ジャン・ジャック (訳) (1962). 『エミール』 (上・中・下), 岩波文庫.

執筆者連絡先: tomimori@me.com

本稿は科学研究費助成事業基盤研究 (B) 「アジア諸語の言語類型と社会・文化的多様性を考慮した CEFR 能力記述方法の開発研究」 (2018 年度-2020 年度、研究代表者富盛伸夫、研究課題/領域番号 18H00686) の研究成果のひとつとして公開するものである。

第三部

本科研課題研究の概要と活動報告

科学研究費助成事業 基盤研究 (B)
(2018 年度-2020 年度 研究課題/領域番号 18H00686)

「アジア諸語の言語類型と社会・文化的多様性を考慮した
CEFR 能力記述方法の開発研究」の概要と活動実績 (2018-2020) ¹

**Summary and Activities of the Research Project:
“Research and Development of CEFR Proficiency Description Methods
with special consideration for linguistic types and socio-cultural diversity
of Asian Languages : 2018 – 2020”**

研究代表者 富盛 伸夫
Nobuo Tomimori (Project Leader)

東京外国語大学
Tokyo University of Foreign Studies (3-11-1, Asahi-cho, Fuchu-shi, Tokyo 183-8534, Japan)

1. 本研究プロジェクトの研究課題と問題設定

ヨーロッパ連合 (以下、EU) 統合の象徴の一つであり言語教育改革の基盤をなす「ヨーロッパ言語共通参照枠組み」(Common European Framework of Reference for Language、以下 CEFR ; 刊行物は本稿では *CEFR2001* と呼ぶことにする²) は、2001 年に公開されてから約 20 年を経ようとする現在、その理念 (行動中心複言語主義、コミュニケーションタスクと解決能力の育成、通言語的到達度評価方法など) と実践面の実績は急速に世界各国に拡大しつつあり、言語教育の現場そのものを変容させている。本研究の目的は、日本語を含めた非 EU 諸語、特にアジア諸語への CEFR の適用可能性の検証が現時点で必要となっているという認識から、以下の 3 点に集約される。

- (1) EU で現在進行中の CEFR 改訂の動向をふまえ、国内外の研究者とも連携しつつ、CEFR の東南アジア諸語への適用に際して必要となる言語類型論的、社会・文化的特質を考慮した新たな言語能力記述方法を提案して日本および世界の言語教育分野に発信し、より柔軟な CEFR の適用可能性を拓げることに貢献すること。
- (2) 言語使用地域で言語学習者の複層的言語使用状況に配慮した言語コミュニケーション能力の新たな評価法と教育方法に向けて研究すること。
- (3) CEFR-J の実施を進める日本の言語教育政策および現代社会のニーズ、特に中等教育や生涯教育との接続も視野に入れ、日本における CEFR の受容の様態を検証し発信すること。

以上の研究目的に接近するため、我々は研究プロジェクト、科学研究費助成事業基盤研究 (B) 「アジア諸語の言語類型と社会・文化的多様性を考慮した CEFR 能力記述方法の開発研究」(2018 年度-2020 年度、研究代表者富盛伸夫、研究課題/領域番号 18H00686) を組織し、特に、EU で 2018 年に発表された

¹ 本稿は本科研プロジェクトの中間報告 (2018-2019 年度) に 2020 年度の活動報告と総括を追捕したものである。本科研の概要及び上記の中間報告書は、先行する富盛代表の科研情報とともに、東京外国語大学語学研究所の Web サイト内にリンクされている協働科研一覧から参照できる。(http://www.tufs.ac.jp/common/fs/ilr/Asia_CEFR/index.html)

² *CEFR2001* の本文は <https://rm.coe.int/1680459f97> を参照。(2021 年 3 月 15 日確認)

CEFR の追補版 Companion Volume with New Descriptors (以下、*CEFR CV2018*)³と 2020 年に発表された改訂版 (以下、*CEFR2020*)⁴の最新動向をふまえ、アジア諸国の研究者・教育者とも連携しつつ、日本および世界の言語教育分野に研究成果を還元し貢献することに努めてきた。

本研究グループに参加する科研分担者と研究協力者は本稿末尾の表を参照されたい。(上記のサイトから、参加者の氏名・所属・本科研課題に関わる研究分担分野のみを転載した。)

なお、研究の分野・範囲を示すキーワードを記すと以下のとおりである。(順不同)

(a) CEFR (b) アジア諸語 (c) 言語類型 (d) 社会・文化的適切性 (e) 言語能力評価法

2. 本研究の実施計画(3年間)および経過報告

I. 研究作業班：研究計画に対応した 3 つの作業班を組織し、分担者は専門研究領域において計画遂行に向けて協働する。以下は各作業班別に記した実施計画の概要と活動経過である。

A 班：EU の均質的な土壌に生まれ適応環境に制約のある CEFR を批判的に検討し、それとは異なる東南アジア諸語の言語的・社会的・文化的多様性を考慮した付記事項 (South Asian Supplements) 付きの能力記述項目を開発し、より適切に運用しうる柔軟な能力評価方法を提案する。

分担領域は、藤森弘子 (日本語)、南潤珍 (韓国語)、田原洋樹 (ベトナム語)、鈴木玲子 (ラオス語)、上田広美 (カンボジア語)、野元裕樹 (マレーシア語)、スニサー・ウィタヤーパンヤーン・齋藤 (タイ語)、岡野賢二 (ビルマ語)、降幡正志 (インドネシア語)、峰岸真琴 (東南アジア諸語の類型論)。

2018 年度はこの目的で、社会・文化的付記事項付きの能力記述項目を抽出し、東アジア諸語を含む言語ごとに CEFR の A1~C1 レベルに定義して EU の CEFR スケーリングと調整する。分担者は担当地域の国際連携研究機関・研究者と協働し、各地に特徴的な語用論的ストラテジー (売買などの交渉、依頼、断り、謝罪、提案など) や配慮表現など、東南アジア版能力評価記述項目に反映しうるような社会・文化的指標の抽出を行ってきた。

2019 年度は社会内関係が反映した待遇機能・談話構成や会話体・文章体の交替も研究対象として包括し、異文化間言語コミュニケーション能力 (適切な言語的対応能力) の記述方法の試案作成に向けた活動を展開してきた。

2020 年度には東アジア・東南アジア地域の各言語に適した能力評価記述項目 (descriptors) を組み込んだ CEFR のアジア諸語対応版を数言語において提案し問題点を精査した。

B 班：EU による CEFR 追補版 *CEFR CV2018* における複層的異文化間言語教育に関する動向の調査と 2020 年に発表され改訂版として位置付けられる *CEFR2020* における社会文化的仲介能力の重要性を確認しつつ、東南アジア言語圏の複層的言語使用を分析し言語学習者の複言語使用状況に配慮した言語コミュニケーション能力をスケールリングするための方法論的研究を行う。

担当領域は、根岸雅史 (CEFR 改訂調査)、富盛伸夫 (マレーシア・Kristang 語使用地域)、矢頭典枝 (社会言語学・アジアの英語変種)、拝田清 (アジア・太平洋地域の複言語使用研究)、

³ *CEFR CV2018* の本文は <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> を参照。(2021 年 3 月 15 日確認)

⁴ *CEFR2020* の本文は <https://rm.coe.int/1680459f97> で参照できる。(2021 年 3 月 15 日確認)

科学研究費助成事業 基盤研究 (B) 2018 年度-2020 年度 研究課題/領域番号 18H00686)「アジア諸語の言語類型と社会・文化的多様性を考慮した CEFR 能力記述方法の開発研究」の概要と活動実績 (2018-2020) (研究代表者 富盛伸夫)

Summary and Activities of the Research Project:

“Research and Development of CEFR Proficiency Description Methods with special consideration for linguistic types and socio-cultural diversity of Asian Languages : 2018 – 2020” (Nobuo Tomimori: Project Leader)

峰岸真琴 (東南アジア諸語の言語動態・複言語使用研究)、野元裕樹 (マレーシアの複言語併用研究)、降幡正志 (インドネシアのスダ語使用地域)、荻原寛 (研究協力者: フィリピンの社会言語学的動態研究)、内藤理佳 (研究協力者: マカオ・ポルトガル語系話者の言語・文化・社会コミュニケーション研究)、アラエルディーン・スライマーン (研究協力者: アラビア語圏の社会・文化的特質研究)。

2018 年度は A 班のメンバーと協働しつつ各言語地域の複層的言語コミュニケーションの実際についてサンプリングをして社会・文化的視点からの動態的分析とモデリングを進めた。

2019 年度・2020 年度は東南アジア言語圏の動態的・複層的言語使用と言語学習者の複言語使用状況を考慮した言語コミュニケーション能力の分析と教材などの開発を試みた。

C 班: B 班の課題研究の視点を日本の複言語学習の再検証作業に応用し、中等教育・高等教育および社会的ニーズに対応した生涯教育における複数言語の能力到達度評価法の改善に向けて成果を発信する。

担当領域は、富盛 (総括および生涯教育)、根岸 (CEFR-J、中等教育英語教育)、拝田 (言語教育政策、英語教育法)、山崎吉朗 (研究協力者: 中等教育・生涯教育)。

2018 年度は国内の CEFR 研究グループや他の言語能力評価法の研究者との研究交流により、中等教育や生涯教育を含む一般社会にも妥当性の高い複言語能力到達度測定モデルを構築するための研究を進めた。

2019 年度・2020 年度は CEFR-J 研究者などと連携して日本の言語教育政策および中等教育や生涯教育との接続も視野に入れ、日本の言語教育に適用しうる複言語使用の能力記述方法の研究を行い、担当者が各自の領域で成果発信を行う計画を立てた。

研究統括班: 上記 3 つの研究作業班の円滑な課題遂行を把握・管理し、研究代表者富盛が班長として総括的責任を持つ。統括班メンバーは、峰岸真琴、岡野賢二、上田広美、南潤珍、スニサー・ウィタヤーパンヤーン・齋藤、拝田清であり、報告書の編集委員会や予算執行の管理などに関与する。

初年度より各班との協働によりアジア諸国および国内のアジア諸語研究者の協力を得て、言語・社会・文化的特質の付記事項抽出の作業を評価してきた。

EU で進行している CEFR 研究の最新動向と複層的社会・文化的コミュニケーション研究および異文化間言語教育に関する研究情報を把握しつつ、本科学研究による成果の有効性を検証するための企画調整を行っている。

これまでに全分担者による運営委員会を 3 回、統括班委員による統括班会議 (リモート会議・メール審議を含める) を随時開催し集団運営体制の尊重と意思疎通を図っている。研究に支障が出ないように東京外国語大学語学研究所の配慮により、研究拠点の確保などに適切な対応をすることができた。

II. 研究連携体制: 国内外の言語能力評価法研究分野の専門家との協力体制により講演会、シンポジウムへの参加を含む研究協力が得られている: インド・デリー大学、フィリピン・デラサール大学、マレーシア・マラヤ大学、南オーストラリア州教育省など。

東京外国語大学が参加する「アジア・アフリカ研究教育コンソーシアム」(CAAS) 加盟大学との研究協力体制は本研究でも活用している: シンガポール国立大学言語研究センター等。

国内では CEFR 研究グループ（東京外国語大学 CEFR-J など）、JLC 日本語スタンダード研究プロジェクト、立命館アジア太平洋大学、神田外語大学など、多くの他の科学研究費助成事業による研究グループと連携している。

3. 研究活動概要

3.1. 国際研究集会の開催

3.1.1. 国際ワークショップ：「言語教育（CEFR）国際ワークショップ」

2019（令和元年）年9月27日に本科研プロジェクトが主催し、東京外国語大学語学研究所の共催により開催された。本ワークショップは「言語教育（CEFR）国際ワークショップ：アジア・太平洋地域の言語教育」と題し、オーストラリアとマレーシアから言語教育、言語教育政策の専門家を招聘し、両国の最新の言語教育改革への取り組みとその相違点を知ることができた。CEFR の受容や反響は国や関係機関ごとに多様であり、地域ごとの教育史と実情にあわせたカスタマイズの努力が続けられていることが把握できた。

「言語教育（CEFR）国際ワークショップ：

アジア・太平洋地域の言語教育 -オーストラリアとマレーシアの現在-

«Language Education in Asia-Pacific Region: Current Issues of Australia and Malaysia»

日時：2019（令和元）年9月27日（金）17:30～20:20

会場：東京外国語大学 語学研究所（府中キャンパス研究講義棟4階419号室）

<タイムテーブル>

17:30-17:40 挨拶

「科研 (B) 「アジア諸語の言語類型と社会・文化的多様性を考慮した CEFR 能力記述方法の開発研究」と、この国際ワークショップのめざすもの」

富盛伸夫（東京外国語大学名誉教授：研究代表者）

17:40-18:20 講演 1

「オーストラリアの言語教育 -オーストラリアン・カリキュラムという文脈における諸政策、展望、そして多様性-

«Languages Education in Australia; policies, perspectives and diversity within the context of the Australian Curriculum»

Ms Antonella Macchia（南オーストラリア州教育省）

18:50-19:30 講演 2

「マレーシアにおける英語教育への CEFR 導入をめぐる議論について」

«Putting the CEFR into Malaysian English Language Education: The Debates Surrounding Its Implementation»

Prof. Dr. Stefanie Pillai（マラヤ大学教授）

19:50-20:20 総合討議

※講演言語：英語（通訳なし）

※共催：科学研究費助成事業基盤研究(B)「多様な英語への対応力を育成するウェブ教材を活用した教育手法の研究」（研究代表者：矢頭典枝 神田外語大学）、東京外国語大学語学研究所

科学研究費助成事業 基盤研究 (B) 2018 年度-2020 年度 研究課題/領域番号 18H00686 「アジア諸語の言語類型と社会・文化的多様性を考慮した CEFR 能力記述方法の開発研究」の概要と活動実績 (2018-2020) (研究代表者 富盛伸夫)

Summary and Activities of the Research Project:

“Research and Development of CEFR Proficiency Description Methods with special consideration for linguistic types and socio-cultural diversity of Asian Languages : 2018 – 2020” (Nobuo Tomimori: Project Leader)

3.1.2. 国際研究集会 (講演会)

2018 年 4 月から 2019 年 3 月の間に、上記の国際ワークショップを含め、インド、フィリピン、マレーシア、オーストラリアからの言語社会学、言語教育学の著名な専門家を講師に招いて 3 回の国際研究集会を開いた。特に、インド・デリー大学の Shobha Satyanaath 准教授とフィリピン言語学会前会長でもあり多言語状況の研究者でもある Shirley Dita デラサール大学准教授からは、多言語社会研究の視点から複言語教育の実際と問題点などを学ぶことができ、本研究の B 班に関わるフス層的使用状況における言語社会学・言語教育学上の知見を得ることができた。

国際研究集会 (講演会)

«Mapping English in India in Time and Space»

「インドの英語：時間と空間から捉える」

日時：2018 (平成 30) 年 7 月 6 日 18:00~19:30

会場：東京外国語大学語学研究所 (府中キャンパス研究講義棟 4 階 419 号室)

講演者：Shobha Satyanath (インド・デリー大学准教授 / 社会言語学)

※使用言語：英語 (一部日本語通訳付き)

※共催：東京外国語大学語学研究所

«Plurilingual Situation and Language Education in the Philippines»

「フィリピンにおける複数言語使用状況における言語教育」

日時：2019 (令和元) 年 7 月 12 日 18:30~19:15

会場：東京外国語大学 語学研究所 (研究講義棟 4 階 419 号室)

講演者：Shirley Dita (フィリピン・デラサール大学准教授、フィリピン言語学会前会長 / 社会言語学、危機言語研究)

※使用言語：英語

※共催：東京外国語大学語学研究所

共催講演会

«Philippine English and World Englishes»

「フィリピン英語と World Englishes」

日時：2019 (令和元) 年 7 月 16 日 14:50~16:20

神田外語大学 クリスタルホール

講演者：Shirley Dita (デラサール大学准教授、フィリピン言語学会前会長 / 社会言語学、危機言語研究)

※使用言語：英語

※主催：科学研究費助成事業 (基盤研究 B) 「多様な英語への対応力を育成するウェブ教材を活用した教育手法の研究」研究代表者：矢頭典枝 (神田外語大学)

3.2. 研究交流の場としての研究会の開催

本プロジェクトの日常的な活動として随時研究情報の交換や交流の場として語学研究所を拠点に研究会を開催した。2018 (平成 30) 年 6 月の第 1 回研究会から 2019 (令和元) 年 11 月までに、合計 8 回の研究会・研究集会を行っている。本科研による研究会・研究集会はいずれも東京外国語大学語学研究所の共催である。詳細は、本科研の Web サイトを参照されたい。

第1回研究会

日時：2018（平成30）年6月29日（金）18:00～19:30

会場：東京外国語大学語学研究所（府中キャンパス研究講義棟4階419号室）

「アジア諸語の言語類型と社会・文化的多様性を考慮したCEFR能力記述方法の開発研究に向けて：
企画と展望」

富盛伸夫（東京外国語大学名誉教授）

※共催：東京外国語大学語学研究所

第2回研究会

日時：2018（平成30）年10月26日（水）18:00～20:15

会場：東京外国語大学語学研究所（府中キャンパス研究講義棟4階419号室）

1. 「世界の日本語教育最前線
ーヴェネツィア2018年日本語教育国際研究大会（VENEZIA ICJLE 2018）からー」
藤森弘子（東京外国語大学教授）
2. 「アジア諸語の社会・文化的ストラテジーに関わるCEFR調査指標の策定」
富盛伸夫（東京外国語大学名誉教授）
3. 「東外大生の専攻語選択に関わる要因の分析に向けて」
野元裕樹（東京外国語大学准教授）

※共催：東京外国語大学語学研究所

第3回研究会

日時：2018（平成30）年12月7日（水）18:00～20:00

会場：東京外国語大学語学研究所（府中キャンパス研究講義棟4階419号室）

1. 「タイ語での人称代名詞の使用実態とタイ語教育への活用 ータイでの現地調査資料からー」
スニサー・齋藤（東京外国語大学）
2. 「CEFR研究の最新動向とアジア諸語の社会・文化的特質に関わるCEFR項目の提案」
富盛伸夫（東京外国語大学名誉教授）
3. 総合討議（司会：富盛伸夫）

※共催：東京外国語大学語学研究所

第4回研究会

日時：2019（平成31）年1月25日（金）18:00～20:20

会場：東京外国語大学語学研究所（府中キャンパス研究講義棟4階419号室）

1. 「我が国の教育改革と外国語教育政策 ー英語以外の外国語教育への道程ー」
山崎吉朗（一般財団法人日本私学教育研究所）
2. 「シンガポール国立大学言語教育シンポジウム CLaSIC2018 報告
ー言語教育研究の最前線ー」
野元裕樹（東京外国語大学）
3. 「ベトナム語はどう教えられているのか、どう学ばれているのか
ーベトナム語教育と評価の現状ー」
田原洋樹（立命館アジア太平洋大学）

4. 総合討議 (司会: 富盛伸夫)

※共催: 東京外国語大学語学研究所

第 5 回研究会

日時: 2019 (令和元) 年 5 月 24 日 (金) 18:00~21:15

会場: 東京外国語大学語学研究所 (府中キャンパス研究講義棟 4 階 419 号室)

1. 発題: 「アジア諸語の言語類型と社会・文化的多様性を考慮したコミュニケーション能力記述方法の開発と CEFR への応用に向けて」

富盛伸夫 (東京外国語大学名誉教授)

2. 「韓国語における『感謝と謝り』の言語特徴」

南 潤珍 (東京外国語大学)

3. 「ビルマ語における『依頼と断り』の言語特徴」

岡野賢二・トゥザライン (東京外国語大学)

4. 「カンボジア語における『定価のない商取引』の言語特徴」

上田広美 (東京外国語大学)

5. 「タイ語における『挨拶』の言語特徴」

スニサー・齋藤 ((東京外国語大学)

6. 総合討議 (司会: 富盛伸夫)

※共催: 東京外国語大学語学研究所

第 6 回研究会

日時: 2019 (令和元) 年 7 月 11 日 (木) 18:00~20:15

会場: 東京外国語大学語学研究所 (府中キャンパス研究講義棟 4 階 419 号室)

司会: 富盛伸夫 (東京外国語大学)

1. 「CEFR2018 年版 (Companion Volume) で提案された社会・文化的コミュニケーション能力の評価枠組みと、アジア諸語の言語コミュニケーションにおける『適切性』 (appropriateness) について」

富盛伸夫 (東京外国語大学名誉教授)

2. 総合討議 (司会: 富盛伸夫)

※共催: 東京外国語大学語学研究所

第 7 回研究会

日時: 2019 (令和元) 年 10 月 4 日 (金) 18:00~20:15

会場: 東京外国語大学語学研究所 (府中キャンパス研究講義棟 4 階 419 号室)

1. 「アジア諸語の呼称と人称詞 -ポライトネスの視点から-」

富盛伸夫 (科研代表者)

2. 「アジア諸語の社会・文化的特質と CEFR アジア版作成の試み

-タイ語、ビルマ語、カンボジア語、韓国語-

科研統括班 (スニサー・齋藤、岡野賢二、上田広美、南潤珍)

3. 「CEFR『準拠』への道程 -立命館アジア太平洋大学での CEFR 実装例-

田原洋樹 (立命館アジア太平洋大学)

4. 総合討議 (司会: 富盛伸夫)

※共催：東京外国語大学語学研究所

第8回研究会

日時：2019（令和元）年11月29日（金）18:00～20:30

会場：東京外国語大学語学研究所（府中キャンパス研究講義棟4階419号室）

1. 「はじめに：アジア諸語教育における社会・文化的項目とCEFRを活用した評価方法について」
富盛伸夫（東京外国語大学：科研代表者）
2. 「アジア諸語の社会・文化的特質とCEFRアジア版作成の試み(2)
ーマレーシア語、インドネシア語、ラオス語、日本語ー」
野元裕樹、降幡正志、鈴木玲子、藤森弘子（東京外国語大学）
3. 「アラビア語における社会・文化的特質 ー禁忌と回避の実例を中心にー」
スライマーン・アラールディーン SOLIMAN, Alaaeldin（東京外国語大学）
4. 総合討議（司会：富盛伸夫）

※共催：東京外国語大学語学研究所

第9回研究会

日時：2020（令和2）年11月13日（金）16:00～17:30

開催：Zoomによるオンライン研究会

司会進行：栞田 清（和洋女子大学教授）

1. 「CEFRの社会文化的コミュニケーション能力測定に関わる問題点と研究展望
ーアジア諸語領域での総合的研究成果のまとめー」
富盛伸夫（東京外国語大学：科研代表者）
2. 科研メンバーからのコメント
3. 総合討論（司会：栞田 清）

※共催：東京外国語大学語学研究所

3.3. 成果発表の出張など(主なもののみ)

藤森弘子：2018年8月1日～8月6日 ヴェネツィア / イタリア

「ヴェネツィア 2018年日本語教育国際研究大会（VENEZIA ICJLE 2018）」に参加し研究発表及び他の研究者との情報交換を行った。

野元裕樹：2018年12月5日～12月9日 シンガポール / シンガポール

「シンガポール国立大学のCLaSIC」に参加し研究発表及び他の研究者との情報交換を行った。

藤森弘子：2019年8月17日～8月20日 長春 / 中国

東北師範大学「中国赴日本国留学生予備学校40周年記念日本語教育交流シンポジウム」に参加し研究発表及び他の研究者との情報交換、日本語教員へのヒアリング調査を行った。

根岸雅史：2019年8月28日～8月30日 名古屋工業大学 / 愛知

「大学英語教育学会（JACET）第58回国際大会」に参加し研究発表及び他の研究者との情報交換を行った。

野元裕樹：2019年12月7日～12月11日 シンガポール / シンガポール

シンガポール国立大学言語教育主催「東南アジア言語教育・学習シンポジウム The Southeast Asian Language Teaching and Learning Symposium (SEALTLs)」に参加し研究発表（Using MALINDO Conc for

科学研究費助成事業 基盤研究 (B) 2018 年度-2020 年度 研究課題/領域番号 18H00686 「アジア諸語の言語類型と社会・文化的多様性を考慮した CEFR 能力記述方法の開発研究」の概要と活動実績 (2018-2020) (研究代表者 富盛伸夫)

Summary and Activities of the Research Project:

“Research and Development of CEFR Proficiency Description Methods with special consideration for linguistic types and socio-cultural diversity of Asian Languages : 2018 – 2020” (Nobuo Tomimori: Project Leader)

Malay/Indonesian language classes.) 及び他の研究者との情報交換を行った。

3.4. 運営会議・統括班会議

運営会議：2018 年 6 月 29 日 (第 1 回)、2019 年 5 月 24 日 (第 2 回)

統括班会議：第 1 回 (2018 年 6 月 29 日) ~ 第 16 回 (2020 年 1 月 27 日)、他にリモートやメールにより随時開催した。

4. 研究実績の総括(2018-2019)

4.1. 2018 年度

研究統括班が研究作業の円滑な遂行を把握・管理し、EU で進行している CEFR 改訂の動向を *CEFR2018* の解析を行うことで最新情報を把握しつつ、アジア諸語の特性に対応した能力評価項目の有効性を検証する準備作業を行った。

A 班：CEFR の東南アジア諸語への適用に際して必要となる言語類型論的、社会・文化的特質を考慮した新たな言語能力記述方法を提案する目的で、東アジア諸語を含む 4 言語のヒアリング調査により言語・社会・文化的付記事項付きの能力記述項目を抽出する作業を行った。

B 班：複層的な言語使用地域での言語学習に配慮した言語コミュニケーション能力の新たな評価法構築に向けてアジア言語圏の動的言語使用を分析した。

国際研究連携事業として、Shobha Satyanath (インド・デリー大学准教授) 氏を招き、国際講演会 «Mapping English in India in Time and Space» を通してモデル構築に関わる議論を行った。

C 班：現代社会のニーズ、特に中等教育や生涯教育との接続も視野に入れ、日本における CEFR の受容様態の検証を行った。特に研究協力者山崎吉朗は日本の外国語教育政策における複数言語教育の問題点を整理した。

主な研究発信では、2018 年度は本科研の主催で年間 5 回の国際講演会・研究会を開催し、研究成果の交流に努めた。2018 年 12 月外国語教育学会第 22 回大会シンポジウム『CEFR と言語教育の現在』において研究代表者富盛伸夫が基調講演「CEFR と言語教育の現在、欧州諸語からアジア諸語への適用妥当性」を行い、本科研の研究課題に関する成果公開とともに貴重な意見交換を行うことができた。藤森弘子は 2018 年 8 月イタリアで開催された「ヴェネツィア 2018 年日本語教育国際研究大会」に参加し研究発表を行った。野元裕樹は 2018 年 12 月にシンガポール国立大学で開催された言語教育シンポジウム CLaSIC2018 でマレーシア語の学習動機に関わる発表を行った。

以上の研究経過と成果発表は、本科研の Web サイトの構築により 2019 年 3 月に発信している⁵。

4.2. 2019 年度

EU で進行している CEFR 改訂の最新動向 (*CEFR2018*) を踏まえ、アジア諸語の特性に対応した付記事項付きの CEFR 能力評価項目 (CEFR Descriptors with Asian Supplements) の原案を研究代表者と研究分担者 6 名からなる統括班のもとで具体化した。

研究の概要、課題研究の経過と中間報告書としてまとめられた成果発表は、東京外国語大学語学研究所の公式 Web サイトで協働科研のリンクにより 2020 年 3 月に発信している⁶。その概要と中間報告書に

⁵ 本科研の研究成果は研究拠点である東京外国語大学語学研究所の Web サイトに協働科研のリンク先として公開されている。(http://www.tufs.ac.jp/common/fs/ilr/Asia_CEFR/index.html)

⁶ 当初 2 年間の研究成果報告は「アジア諸語の言語類型と社会・文化的多様性を考慮した CEFR 能力記述方法の開

発表された論文（査読付き）・総論（General Discussion）を班ごとに紹介する（掲載ページ番号は Web サイト上の PDF 版に従う）。

A 班：EU 主導の CEFR を再検証し、アジア諸語の言語・社会・文化的多様性を考慮した能力記述項目を開発することにより、実態にあった柔軟な評価方法を提案した。特に、2019 年度は社会・文化的人間関係が反映した待遇機能・談話構成を含むポライトネス理論を援用した社会言語適切性（Sociolinguistic Appropriateness）の記述方法の試案作成に向けて活動した。

- [論文] 社会・文化的特質を考慮したコミュニケーション能力評価法：
アジア諸語版－日本語版作成の試み 藤森 弘子 pp. 9-19
- [論文] 『外国人に対するベトナム語能力枠』を考える
－わたしたちは、教室の先にある「社会」を見ているのか－
田原 洋樹 pp.21-31
- [総論] 社会・文化的特質を考慮したコミュニケーション能力評価法をめぐって：
アジア諸語版の試み(2018-2019) －アジア諸語を対象にした CEFR 受容で
見えてきたものと捉えがたいもの－
富盛 伸夫 pp.73-111

B 班：2019 年度以降は CEFR 改訂版における複層的異文化間言語教育に関する動向を調査するため国際研究集会を開くなどにより、アジア諸語圏の複層的言語使用の中で言語学習者の複言語使用状況に配慮した方法論的研究を行った。A 班のメンバーと協働しつつ各言語地域の複層的言語コミュニケーションについて社会・文化的視点からの動態的分析を進め、言語学習者の複言語使用状況を考慮した言語能力測定方法の開発を試みた。特記すべきは、比較対象としてエジプトのアラビア語を背景にアラビア語文化圏の特質を研究したことと、CEFR2018 版で Mediation の一つとして取り上げられている手話コミュニケーションを対象に新たな研究対象を拡げたことである。

- [論文] Languages Education in Australia
- Policies, perspectives and diversity within the context of the Australian Curriculum -
Antonella Chiera-Macchia pp. 3-8
- [論文] アラビア語の社会・文化的特質 －挨拶と邪視を中心に－
スライマーン・アラーエルディーン ... pp.33-42

C 班：B 班の課題研究の視点を日本の複言語学習の再検証作業に応用し、中等教育・高等教育および社会的ニーズに対応した生涯教育における複数言語の能力到達度評価法の改善に向けて研究した。CEFR-J 研究者などと連携して日本の言語教育に適用しうる複言語学習における能力記述方法の提案、および大学入試の外国語科目の改定案を含め研究している。

発研究-中間報告書(2018-2019)-」のタイトルで東京外国語大学語学研究所の Web サイトに公開されている。
(http://www.tufs.ac.jp/common/fs/ilr/Asia_CEFR/index.html)

[論文]	CEFR-J に基づく英語テストのアジア言語への翻訳可能性 ーリーディング・テストとライティング・テストに焦点を当ててー	根岸 雅史	pp.43-53
[論文]	中等教育における英語以外の外国語教育の現状と展望 ー大学入試、文科省の政策、東京都の政策ー	山崎 吉朗	pp.55-71
[総論]	CEFR の日本社会における受容について	峰岸 真琴	pp.113-120

主な研究交流と成果発信では、上記第 3 章で記したように、2019 年度は本科研の主催で年間 6 回の国際講演会・国際ワークショップおよび研究会集会を開催し、研究成果の交流に努めた。

国際講演会としては、フィリピンから Shirley Dita (デラサール大学准教授) 氏を招き、インドの多言語社会の中での英語教育についての意見交換を行った。国際ワークショップとしては、マレーシアから Stefanie Pillai (マラヤ大学教授) 氏とオーストラリアから Antonella Macchia (南オーストラリア州教育省) 氏を招き、「言語教育 (CEFR) 国際ワークショップ」を開催した。

2019 年 12 月外国語教育学会第 23 回大会において研究代表者富盛伸夫とスニサー・齋藤の共同発表で「タイ語教育における社会文化的適切性と CEFR への適用 ーポライトネス理論の視点から見た人称詞・呼称表現を中心にー」を発表した。

国外での研究成果発表として、藤森弘子は 2019 年 8 月に東北師範大学 (中国・長春) で開催された「中国赴日本国留学生予備学校 40 周年記念日本語教育交流シンポジウム」で研究発表および日本語教員へのヒアリング調査を行った。また、野元裕樹は 2019 年 12 月にシンガポール国立大学で開催された「東南アジア言語教育・学習シンポジウム」でマレーシア語の学習動機に関わる発表を行った。

4.3. 2020 年度

2019 年度末から 2020 年度末 (2021 年 3 月まで) にかけては、新型コロナウイルス対策のため、国内、国外での研究会・講演会・研究出張・現地調査など場所の移動を伴う活動及び集会の開催に制限がかけられ、大幅な企画の変更に迫られた。研究拠点として利用させていただいている東京外国語大学への入構及び語学研究所への入室にも強い制限が課され、事実上、会議等での会合・研究会などには禁止措置がとられたため、2021 年 3 月現在に至るまで現場的な作業は不可能になっている。その中で、統括班メンバーや研究補佐の方々の献身的な尽力で、Zoom を用いたリモート会議・打ち合わせ、リモート研究会は一定の成果に繋げることができたのは幸いである。

この厳しい状況の中で、研究活動は各参加者の主力分野においてそれぞれの自主性を持って推進していただけたことは研究代表者としては参加者と研究補助者の方々に感謝申し上げたい。上記の事情から当初計画の中にあつた国際研究集会 (シンポジウム・講演会・研究会等) の開催は本年度については見送りとなった。この対応には研究総括班の中での緊密な意思疎通を行い、次善の策を企画してこられたことに感謝している。

2020 年度の本プロジェクトの成果発信としては、東京外国語大学語学研究所の公式 Web サイトが主なるものである⁷。科研期間における最終報告ともいえる本報告書、『「アジア諸語の言語類型と社会・文化的多様性を考慮した CEFR 能力記述方法の開発研究」ー研究成果報告書 (2018 -2020) ー』やプロジェクトの概要やメンバーなどの情報が閲覧できる。

⁷東京外国語大学語学研究所の Web サイトに協働科研へのリンクとして公開されている。
(http://www.tufs.ac.jp/common/fs/ilr/Asia_CEFR/index.html)

以下に 2020 年度の各班の活動内容と、本報告書に発表された研究成果論文（査読付き）・研究ノート（査読なし）・総論（General Discussion）[査読なし]を紹介する。（ページ番号は Web サイト上の PDF 版に従う）

A 班:EU が 2018 年に発表した追補版の *CEFR CV2018* および、新たな 2020 年の改訂版 *CEFR2020* の内容を再検証するとともに、アジア諸語の言語・社会・文化的多様性を考慮した能力記述項目と評価方法と、CEFR 適用との関わりを含め各個言語の教材の開発研究を行った。

報告書に掲載されたものを挙げると、研究分担者根岸雅史氏の 2020 年の改訂版 *CEFR2020* の重点領域に位置付けられている言語教育における社会文化的側面の重視、特に異文化間の相互理解に関わる Descriptors を CEFR で確認しアジア諸語でその重要性を強調した研究、上田広美氏による商品売買の言語行動の研究、鈴木玲子氏によるラオス語教科書の比較作業に基づいた社会文化的項目の重要性の確認、スニサー・ウィッタヤーパンヤーノン・齋藤氏のタイ語教育に応用しうる一人称表現・呼びかけ表現を素材にした人称詞・親族名称の発話機能研究、野元裕樹氏のマレー語教科書における人称代名詞と代名詞代用表現（親族語彙）の提示実態を調査した研究、南潤珍氏の新たな社会文化的コミュニケーション機能の分類を韓国語教育に適用して教材開発へと向かう包括的試み、ベトナム語をベトナム人留学生とともに学ぶ授業を行う田原洋樹氏の新型コロナ対策で行われるリモート授業の功罪の分析、特に教員と学生との人間的触れ合いが欠けることへの危惧と補完的实践を報告した研究は、本研究の基礎研究から現場での応用研究まで幅広い領域での貢献度が高いものであると評価できよう。

[研究ノート]	CEFR Companion Volume の複文化能力の適用	
	—「商品購入」場面の比較分析から—	根岸 雅史 pp.7-27
[研究ノート]	カンボジア語の買い物の会話例	上田 広美 pp.29-34
[論文]	ラオス語初級会話学習書の比較研究	
	—文化的社会的特質に着眼して—	鈴木 玲子 pp.35-47
[論文]	社会・文化的要素を踏まえたタイ語教授法に関する一考察	
	—一人称表現・呼びかけ表現を事例として—	スニサー ウィッタヤーパンヤーノン... pp.49-66
[研究ノート]	マレー語教科書における人称代名詞と代名詞代用表現	
		野元 裕樹 pp.67-75
[研究ノート]	韓国語の社会文化的特性に基づいたコミュニケーション機能別の	
	言語項目表の試み—日本語話者のための大学教材開発の予備的考察—	
		南 潤珍 pp.77-88
[研究ノート]	ベトナム語オンライン授業の覚え書き	
		田原 洋樹, グエン・ホアン・ミン pp.89-98

B 班:アジア諸語圏の複言語・複文化社会で CEFR を適用することの可能性と限界を考えるとともに、言語学習者が行う複言語使用の状況を考慮に入れつつ、A 班と協働し各言語地域の複層的言語コミュニケーションの特質について言語能力測定方法の研究に従事した。

本報告書には、上記 3.1.1 および 4.2 で紹介した 2019 年 9 月に開催した国際シンポジウム

Summary and Activities of the Research Project:

“Research and Development of CEFR Proficiency Description Methods with special consideration for linguistic types and socio-cultural diversity of Asian Languages : 2018 – 2020” (Nobuo Tomimori: Project Leader)

での招待講演「マレーシアにおける英語教育への CEFR 導入をめぐる議論について」«Putting the CEFR into Malaysian English Language Education: The Debates Surrounding Its Implementation» (マラヤ大学教授 Prof. Dr. Stefanie Pillai) の内容が論文として掲載され、マレー語他の多言語社会での英語教育への CEFR の導入様態を論じている。研究分担者矢頭典枝氏はアジア各地で広く認められる英語変種の研究と IT 教材への応用研究を代表者として行っているが⁸、その研究とリンクして、社会・文化的特質からみた各英語変種の多様性を論じた。研究協力者内藤理佳氏はアジアにおける複層的言語文化研究の一環として、社会学的視点を加えて 16 世紀以来の旧ポルトガル植民地のひとつであるマカオにおけるポルトガル語系少数者言語のフィールド調査を実施し現地の話者との交流を通じて活発な保存継承運動について貴重な最新情報を報告した。

[論文]	Putting CEFR into Malaysian English Language Education	Stefanie Pillai	pp.1-5
[研究ノート]	KANDA×TUFS 英語モジュール「アジア英語版」にみる社会的・文化的特質： インド、フィリピン、マレーシア版を中心に	矢頭 典枝.....	pp.99-113
[研究ノート]	マカオのポルトガル語系話者 (マカエンセ) の エスニシティに関する調査報告	内藤 理佳.....	pp.115-120

C 班 : A 班および B 班の研究成果を日本の言語教育、特に複言語学習の再検証作業に還元し、中等教育・高等教育および社会的ニーズに対応した生涯教育における複数言語の能力到達度評価法の改善に向けて研究した。CEFR-J 研究者などと連携して日本の言語教育に適用しうる複言語学習推進への政策的提言、および変化目まぐるしい大学入試の外国語科目改訂の問題にもアプローチしている。

研究分担者藤森弘子氏は、日本語教育の世界的拡大で生ずる海外学習者のニーズの多様化と教育政策上の対応や教材開発などの諸問題についても考察を加えた。研究協力者山崎吉朗氏は昨年の中間報告書に掲載した日本の中等教育における英語以外の外国語教育の現状分析に続き、中等教育と大学教育との高大接続に複言語教育の継承と強化がグローバル化する世界で日本社会の将来に最重要課題のひとつであることを強調している。

[研究ノート]	海外の日本語学習者の動向からみえてくること —2018 年度海外の日本語教育機関調査結果をもとに—	藤森 弘子.....	pp.121-132
[研究ノート]	高大接続と複言語教育 —大学入学共通テスト、文科省の複言語推進事業、 英語以外の外国語検定試験—	山崎 吉朗.....	pp.133-152

研究統括班 : EU で進行している CEFR 研究の最新動向を把握し、複層的社会・文化的コミュニケーション研究および異文化間言語教育に関する研究情報を分析しつつ、本科学研究による成果の有効性を検証する作業を行った。統括班委員による統括班会議開催により、意思疎通

⁸ 科学研究費助成事業基盤研究(B)「多様な英語への対応力を育成するウェブ教材を活用した教育手法の研究」(研究代表者: 矢頭典枝神田外語大学教授、研究課題/領域番号 JP18H00695)

と研究遂行の潤滑な運営に配慮した。

統括班メンバーによる、総括的な総論 (General Discussion) が常時より交わされてきたが、本報告書では、拝田清氏は 20 年間に展開されてきた日本への CEFR 受容に内在する深刻な問題点の指摘がなされ、「富盛科研」と表現された本科学研究の約 20 年間の軌跡を辿りつつ日本の言語教育における位置付けを分析し整理してくれているが、代表者としては感謝している。峰岸氏は現代日本の言語教育の偏狭な効率主義を批判し、多言語文化化への意識が希薄な社会政策として実施された場合の言語能力の評価自体がもつ危うさを指摘する。CEFR の捉え方や受容の望ましい様式を考える上で唆に富む発言であろう。研究代表者富盛伸夫は、拝田氏の総括の上に立って、本科研の根底にある問題意識を、欧米の人文科学、特に 20 世紀言語学が変転を繰り返したプロセスの中で基本命題として通底する言語思想上の試みとして提示した、さらに、あえて欧米とアジアという両端を設定した座標軸を援用しつつ、EU という歴史地理的・文化的に比較的均質な土壌に育てられた CEFR の非 EU 世界との接触と受容・拒絶の狭間にある言語教育思想 (イデオロギー) を整理し研究展望を示そうとした。

[総論]	日本における CEFR 受容を問い直す —CEFR 受容への批判と富盛科研の取り組みを対置しつつ—	拝田 清.....	pp.153-170
[総論]	言語・文化・社会から見た CEFR 評価 —現代日本の社会課題問題解決に向けて—	峰岸 真琴.....	pp.171-189
[総論]	CEFR 思想の根底にあるものを考える —積極的受容と無関心との間で—	富盛 伸夫	pp.191-228

4.4. 総合的自己評価と総括

総括して、3 年の研究期間のうち当初 2 年間は、研究成果を国内外の関係学会・研究集会および Web 上で公開したことで問題の喚起を図るなど、当初の目的と計画に従って研究活動は全体として順調に進展したといえる。2020 年 1 月から深刻化した感染症の拡大に伴い、研究拠点としての東京外国語大学語学研究所へのアクセスは事実上不可能となり、研究参加者間の連携は現場的には滞りがちであったこと、研究会はもちろん、国際集会、講演会などの開催は様態の変更を余儀なくされたことは認めざるを得ない。このような想定外の状況において、7 名からなる研究総括班は常にメール等で緊密な意思疎通を行い、可能な限り最善の対応がなされてきたことには統括班リーダーかつ研究代表者として研究の良き同僚に恵まれたとありがたく思う次第である。

異例の事態が長期間に渡って続いたにもかかわらず、研究参加者各自の専門領域と分担分野での精進の成果として、本報告書の作成と発信に至ったことは、関係者各位の理解と努力の賜物であったと代表者として感謝の意を表したい。科研期間は終了するが、承継される、そして承継されるべき多くの問題の深化と広がりとを認識する現在、本科研で提起された一つ一つの設問に答え、また、研究者に課された現代社会の期待に応えてゆかねばならないと考える。

科学研究費助成事業 基盤研究 (B) 2018 年度-2020 年度 研究課題/領域番号 18H00686 「アジア諸語の言語類型と社会・文化的多様性を考慮した CEFR 能力記述方法の開発研究」の概要と活動実績 (2018-2020) (研究代表者 富盛伸夫)

Summary and Activities of the Research Project:

“Research and Development of CEFR Proficiency Description Methods with special consideration for linguistic types and socio-cultural diversity of Asian Languages : 2018 – 2020” (Nobuo Tomimori: Project Leader)

謝辞

本研究は東京外国語大学学内共同利用施設「語学研究所」を主たる研究上の拠点として利用させていただいた。研究代表者及び分担者・研究協力者の多くが所員として活動する親しい空間で長い間の共同研究が許されたことは、所長・所員をはじめ大学関係者の多くの方々のおかげである。特に、研究の遂行に必要な機器などの設備、研究会やセミナー等を開催するための研究空間として与えられ、研究コスト節減とともに研究環境の利点が与えられてきたことにも感謝したい。

また、上記研究所では Web サイト⁹を通して言語学・言語教育学の研究成果を社会に向け常時閲覧可能としているが、本科研の成果も同 Web サイトにおいて公開させていただいていることにもこの機会に謝意を表したい。

末筆ながら、このたび本報告書を研究成果刊行物として発信できたのは、日常的な研究活動の支援に加えて編集作業に携わってくださった同研究所補佐の深尾啓子さんと東京大学大学院の YI Yeong-il さんにひとかたならぬご尽力を賜ったからに他ならない。ここに深く感謝して記します。

⁹ 東京外国語大学語学研究所のサイト (<http://www.tufs.ac.jp/common/fs/ilr/index.html>) を参照。

本科研プロジェクトの参加者一覧(担当分野は本科研に関係するもののみを記す)

富盛 伸夫 (研究代表者)	東京外国語大学・名誉教授	研究統括及び CEFR 適用妥当性研究
上田 広美 (研究分担者)	東京外国語大学大学院総合国際学 研究院・准教授	カンボジア語教育およびカンボジア語能 力評価法
岡野 賢二 (研究分担者)	東京外国語大学大学院総合国際学 研究院・准教授	ビルマ語教育およびビルマ語能力評価法
鈴木 玲子 (研究分担者)	東京外国語大学大学院総合国際学 研究院・教授	ラオス語教育およびラオス語能力評価法
スニサー ウィタヤーパンヤーン 齋藤 (研究分担者)	東京外国語大学世界言語社会教育 センター・特任教授	タイ語教育およびタイ語能力評価法
田原 洋樹 (研究分担者)	立命館アジア太平洋大学アジア太 平洋学部・教授	ベトナム語教育およびベトナム語能力評 価法
南 潤珍 (研究分担者)	東京外国語大学大学院総合国際学 研究院・准教授	朝鮮語教育および朝鮮語能力評価法
根岸 雅史 (研究分担者)	東京外国語大学大学院総合国際学 研究院・教授	英語教育および英語能力評価法
野元 裕樹 (研究分担者)	東京外国語大学大学院総合国際学 研究院・准教授	マレーシア語教育およびマレーシア語能 力評価法
拝田 清 (研究分担者)	和洋女子大学国際学部・教授	アジア・オセアニア地域の言語研究およ び CEFR 適用妥当性研究
藤森 弘子 (研究分担者)	帝京大学外国語学部・教授	日本語教育および日本語能力評価法
降幡 正志 (研究分担者)	東京外国語大学大学院総合国際学 研究院・准教授	インドネシア語教育およびインドネシア 語能力評価法
峰岸 真琴 (研究分担者)	東京外国語大学アジア・アフリカ 言語文化研究所・教授	アジア諸語類型論および CEFR 適用妥当 性研究
矢頭 典枝 (研究分担者)	神田外語大学外国語学部・教授	英語変種研究および CEFR 適用妥当性研 究
萩原 寛 (研究協力者)	長崎県立大学・名誉教授	多言語社会研究、フィリピン諸語研究
アラーエルディーン ・スライマーン (研究協力者)	東京外国語大学世界言語社会教育 センター・特任教授(-2020.3)	アラビア語教育、比較社会・文化論
内藤 理佳 (研究協力者)	上智大学他・ポルトガル語非常 勤講師	マカオの複言語社会研究
山崎 吉朗 (研究協力者)	一般社団法人日本外国語教育推進 機構 (JACTFL)・理事長	中等教育および高大接続の多言語教育政 策

執筆者一覧(掲載順)

Prof. Dr. Stefanie Pillai	Faculty of Languages and Linguistics, Universiti Malaya
根岸 雅史	東京外国語大学大学院総合国際学研究院教授
上田 広美	東京外国語大学大学院総合国際学研究院准教授
鈴木 玲子	東京外国語大学大学院総合国際学研究院教授
スニサー ウィッタヤーパンヤーノン(齋藤)	東京外国語大学世界言語社会教育センター特任教授
野元 裕樹	東京外国語大学大学院総合国際学研究院准教授
南 潤珍	東京外国語大学大学院総合国際学研究院准教授
田原 洋樹	立命館アジア太平洋大学アジア太平洋学部教授
グエン・ホアン・ミン	立命館アジア太平洋大学言語教育センター講師
矢頭 典枝	神田外語大学外国語学部教授
内藤 理佳	上智大学・慶應義塾大学・亜細亜大学非常勤講師
藤森 弘子	帝京大学外国語学部教授
山崎 吉朗	一般財団法人日本私学教育研究所特任研究員
拝田 清	和洋女子大学国際学部教授
峰岸 真琴	東京外国語大学アジア・アフリカ言語文化研究所教授
富盛 伸夫	東京外国語大学名誉教授 (研究代表者)

科学研究費助成事業 基盤研究 (B) 研究課題/領域番号：18H00686

アジア諸語の言語類型と社会・文化的多様性を考慮した
CEFR 能力記述方法の開発研究
- 研究成果報告書 (2018 - 2020) -

発行 2021年(令和3年)3月

研究代表者 富盛伸夫

発行者 『アジア諸語の言語類型と社会・文化的多様性を考慮した
CEFR 能力記述方法の開発研究
- 研究成果報告書 (2018-2020) -』編集委員会

東京外国語大学 〒183-8534 東京都府中市朝日町 3-11-1

**Research and Development of CEFR Proficiency
Description Methods with special consideration
for linguistic types and socio-cultural diversity
of Asian Languages :**
Final Report 2018 - 2020

**Grants-in-Aid for Scientific Research (B: 18H00686),
JSPS (Japan Society for the Promotion of Science),
JAPAN**

**Nobuo TOMIMORI (ed.)
Tokyo University of Foreign Studies**

March 2021

