

[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。

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 と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思いがちである。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きは理解できるが、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個人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た。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。