

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—¹

富盛伸夫、YI Yeong-il

1. はじめに

1.1. CEFR のグローバル化と受容の問題

EU統合を象徴する言語政策のひとつ、CEFR(Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment、以下 CEFR)は2001年に言語能力評価参照枠組みとして欧州評議会から正式に公布²されて約15年を経て、EU諸国および周辺国において理念と現場の若干の齟齬を生みつつも、言語教育施策を推進する原動力として機能してきた。言語教育においてEU域内の諸言語に適用しうる通言語的な枠組み自体を新たに提案したCEFRは、急速に進みつつある教育のグローバル化とともに、日本を含む世界各地に拡大の傾向を見せている。

本稿執筆者らの組織する共同研究³による現地調査で得られた認識では、EU域内でCEFRが実践される過程でそれ自体の見直しが進む一方で、グローバル化に伴う新たな問題として、CEFRに内在する言語・文化・社会的特質と、非EU世界のそれとの隔たりの自覚が生まれつつある。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知れないが、アジアの

¹ 科学研究費助成事業基盤研究(B) [50122643] 2015-2017年度「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)による研究成果のひとつとして本学会で発表し、この学会誌に投稿するものである。

² 参考文献Council of Europe (2001)を参照。

³ 本発表に関わる共同研究は、先行する以下の科学研究費研究プロジェクトで遂行された。科学研究費助成事業基盤研究(B) 2012-2014年度「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」(研究代表者富盛伸夫)。

科学研究費補助金基盤研究(B) 2009-2011年度「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)。

科学研究費補助金基盤研究(B)2006-2008年度「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」(研究代表者富盛伸夫)。

本稿は、2015(平成27)年11月29日に開催された外国語教育学会(JAFLE)第19回研究報告大会において富盛伸夫とYI Yeong-ilが行った口頭発表をもとに、外国語教育学会紀要『外国語教育研究』No.19(2016)pp.1-18.に掲載された論文を転載しているのでレイアウトはオリジナルのままである。

諸言語にはそのまま適用できるかどうか？といった反応が見られる⁴。世界各言語地域の多様な言語・社会・文化の実情に合わせて変容する可能性をもつか、あるいはどのようにもたせるべきかどうかという、ヨーロッパの社会・文化的土壌で形成されたCEFR自体の可変性・柔軟性が問われている⁵。なかんずく、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よう。

加えて、言語教育政策的側面では、各国でのCEFRの導入にあたりいかなる受容の様態を示すか、が俎上にのぼる。例えば、Parmenter and Byram (2010)で指摘されているように、アジアの多くの国⁶と同様、日本でもCEFRは単なる言語能力をレベル記述する上で簡便な測定尺度として捉えられがちである。特に英語教育研究が進んでいる諸国では、先行するCan-do Statementsなどの能力評価システムと連動して、従来の教育課程とのすり合わせをしつつ通言語的指標としての利便性から導入される可能性がある⁷。

1.2. 問題設定と調査の構想

本研究は以上のような背景から構想され、CEFRの非EU言語への適用可能性を検証するための調査を計画した。その問題設定は以下のとおりである。

- (1) CEFRが適用範囲をEU域内の諸言語から、それ以外の言語類型に拡大するとき、どのような問題が生じるのか？
- (2) 非EU言語⁸地域には多様な社会的・文化的特質をもつ言語習慣があることを考慮するならば、CEFRの世界的拡大に際して、どのような要素を考慮すべきか？
- (3) 非EU言語にも広く適用しうる、通言語的かつ透明性の高い妥当な言語能力測定尺度を構想しうるのか？あるいは、言語的特質に応じた個別的枠組みを想定すべきなのか？

⁴ 富盛伸夫(2014a)、富盛伸夫(2015)所収の各国高等教育機関への調査報告を参照。

⁵ EU域内の非印欧語的類型をもつ言語への適用事例は研究の価値が大きい。ハンガリー語への適用事例はSzirmai(2015)参照。

⁶ 韓国延世大学校の事例報告は、Won and Kang (2015) 参照。

⁷ 富盛伸夫(2014b)のpp. 63-72. を参照されたい。

⁸ 「EU言語」とした表現の定義は厳密には困難であるが、本稿ではEU参加国で使用される言語を指す。ただし言語類型はいわゆる印欧語族のそれには限らない。

アジア諸語では文字・書記体系、音声組織（音韻体系、声調、アクセント等）、文法・構文・談話ストラテジー・語用論的慣用の観点からその差は一樣ではなく、学習言語の、特に言語類型により学習進度において獲得能力に大きな差があるであろうことが予測された。特に、アジア諸国の人間関係の言語的反映（敬語、性差等）や社会的反映、商慣習などが、関係する調査項目の分析結果に反映するのではない。このような問題意識をもとに調査票を整理し分析した結果を以下にまとめる。

2. 本調査の概要と実施方法など

2.1. アンケート調査の概要

本調査は、東京外国語大学、神田外語大学、四天王寺大学の外国語を学習する学生を対象に、2014年10月から11月にかけて実施された。以下の分析と考察の対象は、東京外国語大学における言語能力自己評価アンケートのデータに限定している⁹。

ここで扱うデータは、東京外国語大学でアジア諸語を主とする非EU言語の学習者の外国語科目学習中の学生（主として1・2年生）の回答を対象にした。言語の種別は合計24言語（朝鮮語、中国語、ベトナム語、ラオス語、カンボジア語、タイ語、マレーシア語、インドネシア語、ビルマ語、ベンガル語、ヒンディー語、ウルドゥー語、ペルシア語、アラビア語、英語、ドイツ語、スペイン語、イタリア語、ポルトガル語、ロシア語、チェコ語、ポーランド語、トルコ語、日本語（留学生））を含むが、その中にいわゆるEU言語の学習者を参考指標として加えている。

2.2. アンケートの質問票と調査手順

言語科目の授業の一部時間を割愛して質問票を配布し、記入後に回収する方式をとった。A4用紙に印刷された質問票（資料参照）では、CEFRの言語能力自己評価段階であるA1とA2の2レベルにおいて独自に作成した能力記述文

⁹ アンケート調査実施については、本科研の分担者・協力者・研究補助者、および東京外国語大学言語文化学部で地域言語A（以下では、従来の通称「専攻語」）科目や他の言語科目担当の多くの教員各位の貴重なご協力を得たことを、この場を借りて感謝申し上げたい。

(descriptors)を使用した¹⁰。また、質問票はフェイスシート項目(匿名で、所属学部・学年、性別、回答する言語名、学習歴、その他の学習歴のある言語名等6項目)を含み、A1は44項目、A2は84項目となっている¹¹。能力記述文は、数項目ずつ『理解する(reception)』(「聞く」「読む」)『表現する(production)』(「話す」「書く」)の基本的4技能に加えて、さらに本アンケートの特徴として、『コミュニケーションする(interaction)』(「話し言葉」「書き言葉」)の項目を大幅に増加させてある¹²。

その理由は、CEFRでは、言語構造の知識習得のみならず社会内人間としての相互行為的言語運用能力が評価され、「言語活動」の概念規定に「行動中心主義」を第一の理論的基礎に据え、言語を使用してのコミュニケーション行動の達成機能を重視するからである。CEFRが採用する4つの主要領域(domains)、すなわち Educational, Occupational, Public, Personalのそれぞれにおいて、言語運用能力には発話のコンテキストの中で発話者個人の外的・内的コンテキストでの適切な運用が目指されており、対人間の「コミュニケーション遂行能力」はその中核的なものである¹³。

回答部分の自己評価における能力レベルは、「できない」「あまりできない」「難しいがなんとかできる」「できる」の4段階で、データ処理上は便宜的にそれぞれ1点から4点に配分した。

回答者数は、A1レベルの質問票には740人、A2レベルには736人、延べ1476人であったが、ごく一部にはフェイスシート項目や記述文項目に未回答のデータがあったために、数値処理からは外している。回収した質問票は順次入力・入力チェック・集計・統計処理・図形化などの処理手順を経て、分析と考察に利用した¹⁴。

¹⁰ なお、初習言語として学ばない英語科目について回答すると予想される学習者(東京外国語大学の英語専攻や第2外国語科目、あるいは四天王寺大学と神田外語大学学生)には、英語学習に対応した別種の質問票を作成し配布したが、本報告では取り上げない。東京外国語大学の日本語専攻の留学生もA1とA2レベルには該当しないので考慮外である。

¹¹ A2レベルの調査票はスペースの制約から掲載しないが、富盛・ソ(2015)の末尾資料を参照されたい。なお、A2の項目55と56は印刷ミスのために重複していたため、その項目を削除して計算した。

¹² Mediationの技能評価法はEUの担当部署で目下開発中のため本調査では除いている。

¹³ Council of Europe (2001) 第2章以下、特に「コミュニケーション遂行能力」の重要性については第4章と第5章を参照。

¹⁴ 教室で授業の出席者に記入させるという調査方法から、イタリア語やタイ語などでは1年生と2年生の学生数が著しく不均衡となったり、ビルマ語ではクラスの4名しか回答していなかったケースもあったため、言語ごとの標準偏差値を算出したが、特性の比較上、その有意性が低いと判断された。そのため、本稿では主として平均値を提示している。

3. 調査結果の分析

3.1. 言語技能別にみた調査言語の全般的傾向

この分析では、CEFRのA1とA2レベルの能力項目について、「できる」から「できない」までの4段階から選択した学習者の自己評価（詳細は論文末尾の資料を参照）を数値化し、基本的4技能に加え、対人的やりとりを含む『コミュニケーションする』を「話し言葉」と「書き言葉」にグループ化し、これらの平均値を棒グラフ化した。作図において学習期間別の棒に示したのは、初習の1ヶ月から8ヶ月まで（大学では一般的には学年暦上1年生の4月から11月末までを想定）と、9ヶ月から24ヶ月（3年生以上では2年間の学習歴を含む）とでは、能力的に大きな自己評価上の差がであることを確認したためである。

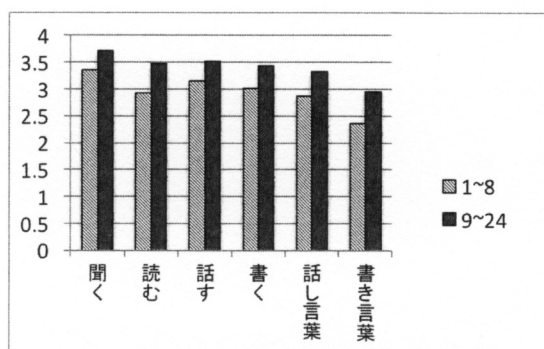


図 1 全ての言語の学習歴別平均値 (A1)

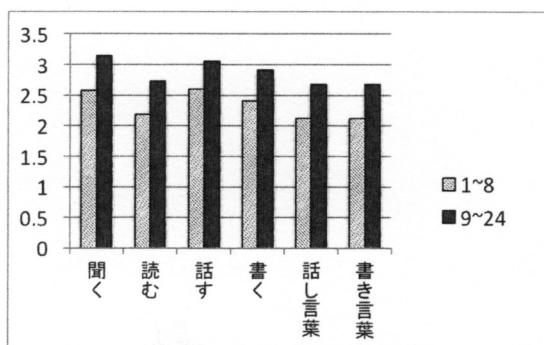


図 2 全ての言語の学習歴別平均値 (A2)

図1と図2をみると、A1レベルの能力では、8ヶ月までの学習歴の学生に比して24ヶ月までの学習歴では、顕著に自己評価が高いことがわかる。相対的には「聞く」能力より「読む」と「書く」能力が、「話す」能力より、対人的・相互的な「話し言葉」が数値的に低く示されている。さらに「書き言葉」では、8ヶ月までの学習者では2.37ポイントであるが、このレベルはおおよそ「できる」側の評価と「できない」側の評価が半々であることを示す。9ヶ月以上の学習者では平均値が2.96ポイントであるが、「できる」と「難しいがなんとかできる」とが半々いることを示す。

A2レベルの言語能力では、当然の結果ながら、8ヶ月までの学習者

は総じて評価が低く、なかでも「読む」と「書く」能力および相互的能力「話し言葉」「書き言葉」が低い。黒の棒で示された9ヶ月以上の学習歴のある者は平均して能力の伸びが大きいと評価している。

3.2. 調査言語の全般的傾向

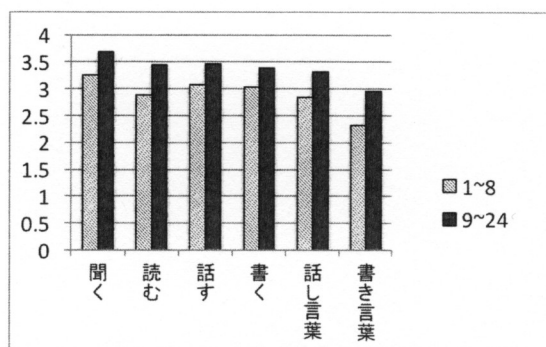


図 3 アジアの諸言語の学習歴別平均値 (A1)

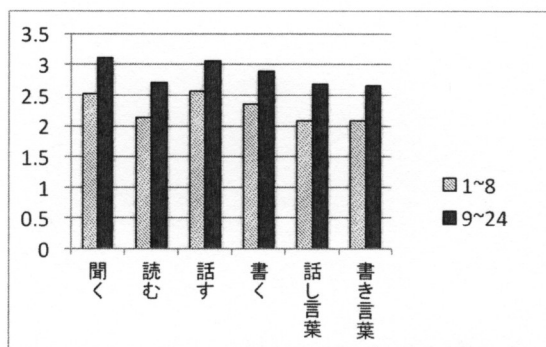


図 4 アジアの諸言語の学習歴別平均値 (A2)

調査対象言語からアジア諸語を抽出して学習者の学習歴別の自己評価をみると¹⁵、4技能のうち、A1レベルでは、聞く能力は学習歴8ヶ月以内でも平均して3.25ポイントで、「難しいがなんとかできる」の評価より高い。これに「話す」能力が続き、平均が3.08ポイントで「難しいがなんとかできる」の評価であった。学習開始から約半年の時点で音声面で声調言語を含むアジア諸語の学習で、これほど自己評価が高いことは注目し値する。反面、多様な(非アルファベット系の)文字体系をもつアジア諸語の学習に関して「読む」「書く」「書き言葉」で自己評価が低いことは、文字学習に大きな障壁があることを示唆している。24ヶ月までの学習者においてもなお、A1、A2ともに文字を扱う能力の自己評価点が低い。これは学習進度に伴

い実際の現地の使用場面を体験する機会をもった学生が、教科書で学ぶ活字体ではなく、手書きを含む多様な変異体をもつ文字種に触れた経験が影響し、A2レベルにおいても未だ難易度の高さを実感し続けていることが原因であると考えられる

¹⁵ EU 言語の学習者の自己評価は、A1、A2ともにアジア諸語の学習者の自己評価より相対的に高かった。後で見るように、英語既習者にとって文字体系の容易さと EU 言語への抵抗が少ないことも要因として想像される。本稿では EU 言語のグラフは割愛した。

る。この点については、言語クラスの担当教員や留学生からの助言や示唆が有益であった。

もう一つ注目すべきは、「話す」能力に対して、対人的・相互的にやり取りするコミュニケーションの「話し言葉」に関わる能力記述文に対して自己評価が低いことである。この結果は、社会・文化的側面、語用論側面が反映していると予想されるが、これについては後章でみることにする。

3.3. アジア諸語の言語特徴と学習歴との関係

EU言語と相対的にみて文字種が多く複雑な運用規則をもつアジア諸語では、学習の諸段階から多くの障壁があることは上のデータから推測できる。そこで、日本語母語話者にとって初習時における

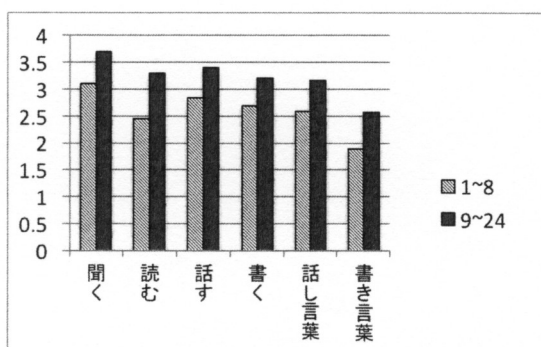


図 5 文字の習得が難しい諸言語の
学習歴別平均値 (A1)

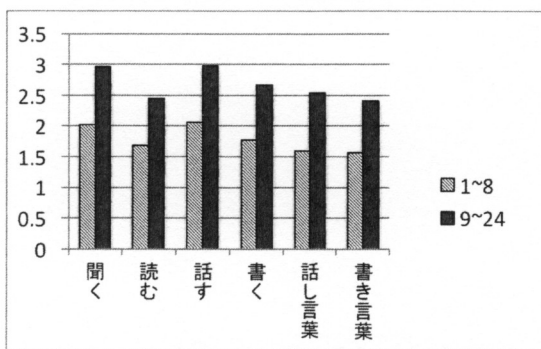


図 6 文字の習得が難しい諸言語の
学習歴別平均値 (A2)

語母語話者にとって初習時における文字学習の負担が大きいカンボジア語、ビルマ語、タイ語、ベンガル語、ペルシア語をまとめて、他の言語的特質をもつグループと相対比較し、CEFRの枠組みがアジア諸語の言語的特質に機能するかどうかを検討することにする。

図5と図6では、上記5言語の学習者による到達度自己評価を言語技能ごとにグラフにした。この図からは初期の文字習得の難易度が高い言語では、8ヶ月までの学習者では、「読む」と「書き言葉」の能力が著しく低い。「読む」は2.45ポイント、「書き言葉」では1.89ポイントである。これは平均して「あまりできない」以下の評価を示す。上にみた、アジア諸言語の学習歴別平均値のグラフと比較すると、この5言語のグループは顕著にこれらの能力の到達度が低いといえ

る。8ヶ月以下の学習歴の「読む」では、A2レベルのタスクでは1.68から2.44ポイントまでしか平均値があがらず、文字習得に多くの労力を要しているか、あるいは文字そのものの習得が適切な運用に至っていないことを意味しているのかもしれない。この点の解明は、今後の研究課題としたい。

ただし、文字習得の難易度が高い言語をグループ化して検討したが、その学習上の困難さの質は様ではないことは明白である。グラフには入れていないが、例えばハングルは音素表記文字の組み合わせが形態音韻単位を形成するタイプであるために、朝鮮語学習では当初の習得が終われば、以降の学習はほとんど文字自体に由来する障壁が少ないといえる。また担当教員によると、東京外国語大学でのペルシア語教育では、学習初期の文字学習は短期間で終え、殆どの学生は文字習得に困難を感じない、という。反対に、中国語のように、語彙単位そのものが文字習得

と平行してゆき、さらに語形成・文構成が意味と絡んで複雑で成語表現が豊富な言語では、文字習得のみならずその運用が大きな学習障壁となり続ける。漢字をもつ日本語も同様な特質をもつといえる。従って、この言語特徴からまとめるグループ化そのものは、暫定的な意味しかもたず、今後、より形態音韻論的構造・形態統語論的規則、さらには言語運用に related 個別の言語ごとの分析と評価をせねばならないと考える。

アジア諸語のうち音声修得面で特に初学者に難しいとされる言語は声調パターンとその運用規則が複雑な言語であろう。共同研究者との検討から、中国語、ビルマ語、タイ語をとりあげることにした。(これら以外の言語の音声修得が容易であるということではもちろんないことは留意している。)技能別、学習歴別に棒グラフ

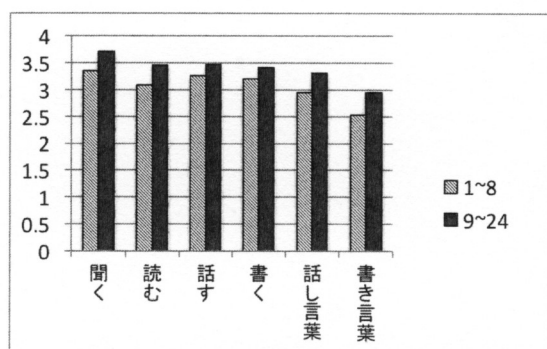


図 7 音声の習得が難しい諸言語の
学習歴別平均値 (A1)

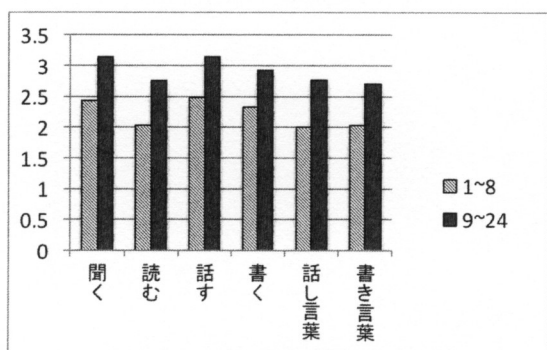


図 8 音声の習得が難しい諸言語の
学習歴別平均値 (A2)

にしたのが、図7と図8である。「聞く」能力は、言語能力獲得プロセスのうちでは最も進度が早く半年で3.36ポイント、続いて「話す」と「読む」能力が平均して3ポイントを超えている。学習して半年の学生で、A1レベルの対話「話し言葉」では3ポイントに達していることは予測以上であったが、半年の学習内容ではコンテンツが平易であることも関係していると判断される。その証左に、A2レベルのタスクでは、図8のように、4技能のどれも3ポイントで「難しいがなんとかできる」に達しておらず、「読む」と「話し言葉」では、2ポイントで「あまりできない」が平均である。つまり、学習内容や社会内の対人関係上のタスクが大きくなったことを示唆している。

A1レベルとA2レベルを比較すると、学習歴の違いが生む技能達成度の差、つまり学習進度によって技能ごとにできるタスク達成度の差が大きくなっていることがわかる。なお、上でみた文字習得の難易度が高い言語での技能別の低い達成度と比較すると、音声修得の難易度が高い言語では「読む」と「話し言葉」の自己評価が低いものの、文字習得の困難な言語よりも総合的な上達が速いことは興味深い¹⁶。この傾向はCEFRの統一アジア版を構想する場合に、重大な問題を提示しているかも知れない。日本語学習者については本調査のデータでは対象外のため用意されていないが、日本語教育での同様な調査が待たれる。

4. 学生による記述式回答からの示唆

自己評価の選択記入による本調査へのフィードバックとして、富盛の担当する2014年度後期科目「EUの言語政策と言語教育政策の研究（特にCEFR研究）」を受講し、本調査に回答者としても協力してくれた学生の一部11名から直接あるいは書面で意見が回収できた。上に示唆された論点との関連で、以下に筆者の考察を加えつつ、学生たちから指摘された論点を抽出することで学習者意識を探りたい。

(1) EU言語の均質性に対する非EU言語の多様性の認識：

- ・ 回答のあった多くの受講学生から第一に挙げられたのは、「EU言語に対してアジア諸語の文字学習の負担と習熟進度の差が大きい」ことである。

¹⁶ 自己評価データによると、アジア諸語の学習者のなかで、いわゆる「EU言語」学習者の学習進度と比較すると、8ヶ月以下では差が大きいものの、24ヶ月までには到達度に大差がなくなる傾向がある。とりわけ、音声習得の難易度が高い言語では、2年生までの伸び率が高いとみえる。反面、文字習得の難易度が高い言語では、24ヶ月程度では同じ到達度とは認められない。学部全体の通言語的な統一評価システムに関わる大きな問題をはらんでいるように思える。

「現代中国語の漢字やハングルについては比較的短期間に学習の成果が現れるが、大陸アジア諸語の多くは文字や声調等が関与して難易度の高さが強く意識」されている。データの統計処理からすると、書き言葉の運用についての標準偏差は高く、平均値が低いという結果からも、学生の強い難易度意識の傾向は確認できた。

- ・ いわゆる4技能の学習進度上のばらつきも3学年になる頃には平準化する傾向も示されるが、EU言語の類型的特質（文字、音声、統語構造や構文等）との相関で、「同程度の学習時間に対して同程度の達成度が見られない」との印象を学生はもつ。標準偏差値が低く平均値の近似を示すドイツ語や中国語に対し他のアジア諸語の多くは、EU言語などと異なる文法構造の学習や、聞く能力や話す能力と話し言葉でのコミュニケーションについては標準偏差値が高く、つまり、クラス内での学生間の達成度にばらつきが大きく、学生たちからは言語特徴の違いについての意見が多かった。この点については、本調査の分析から裏付けられる。

(2) EU言語の均質性に対する非EU言語の多様性の認識：

- ・ アジア諸語を学ぶ被調査者の側から、CEFRでは導入レベルで課せられるタスクに対する違和感が多く寄せられた。「A1やA2レベルで挙げられるはぎや手紙でのやりとりなど、社会・文化的コードの習得はハードルが高い。」上述の文字使用の難易度に関しても、「日本語社会ではひらがな主体の年賀状や公的書簡は良しとされないし、EUでは普通の挨拶状であっても、日本語では多くの漢字や定型的表現、敬語などの使用が要求される以上、A1レベルには不適切である」という留学生たちからの指摘は貴重であった。
- ・ 社会・文化的コードについては、「店頭での売買等商取引や依頼や断り、提案などの語用論的、談話的ストラテジーが必須な言語習慣はアジア諸語に顕著で、そのレベルまで習熟するにはAレベルでは不可能であり、Bへ持ち越すか、あるいは別のアジア的枠組みの可能性もある」というコメントが数名から出された。ここではEUの社会・文化的均質性との距離が意識されている。本研究としては、アジア地域の社会・文化的コミュニケーションに関与する語用論的要素についての課題設定ができそうである。

(3) アンケート回答者の心理の問題：

- ・「CEFRは自己評価の手段として用いられる場合、いわゆる国民性や地域性に影響されて評価の適切さに揺れが生じ得ることは排除できないかもしれない。社会によっては、個人的な問題を相手との話題にするかしないか、死んだ肉親の話を忌避するかどうかなどは、心理的でかつ文化的な問題である。」というコメントには賛同せざるを得ない。
- ・「自己評価を厳しく、あるいは低く見積もって回答する傾向が日本語話者には多いのではないか」という見解があった。学習者・回答者の社会・文化的特質に関わるかもしれない要素であるが、それを国民性だと片付けないで、自己評価と実際の能力の測定の相関性の研究を、多くの国別学習者で行うべきであろう。

(4) CEFR受容の柔軟性確保と互換性の問題：

- ・非EU諸国にCEFRを導入する場合には、各国の一定程度の裁量が必要となろう。「他の国際的な測定尺度やローカルな評価システムと整合性を求めるあまり自由度が高くなりすぎると、EUあるいは世界と共通の評価枠組みとしてのCEFRの信頼性がなくなる危険もある。」

CEFRアンケートを体験して気づいたことを自由に答えた学生のコメントのうち、(1)の諸点についてはおよそ上述のデータ解釈と矛盾しない直感であると思える。(2)に関わる、アジア諸語を取り巻く社会的文化的コンテキストの違いについては重要な指摘が多くあり、次章で本調査のデータの一部から読み取れる情報を検討したい。(3)については回答様式や質問場面に関与して極めて微妙な回答者の心理の側面が大きい。本稿では扱えないが、回答者の心理動向と実際のタスク解決能力との相関を研究する必要がある¹⁷。(4)の点は、まさに、本研究の問題設定の(3)にかかわる、CEFRの受容と通言語的妥当性の問題といえる。

5. 社会・文化的コミュニケーション能力に関わる要素

前章の学生によるコメントの中で(2)にまとめられた、社会・文化的コンテキストの「アジア的」特質が、調査データにどのように反映しているか、を以下に検討する。言

¹⁷ 日本外国語教育学会第17回大会の研究発表「フランス語学習者におけるCEFR-Jを用いた自己評価と客観評価との関係」(杉山香織、川口裕司)の研究はこの方向で重要である。参考文献参照。

語活動領域(ドメイン)が社会的関係を反映し、生活慣習が影響を与える可能性のある項目をA1レベルからとりあげる。

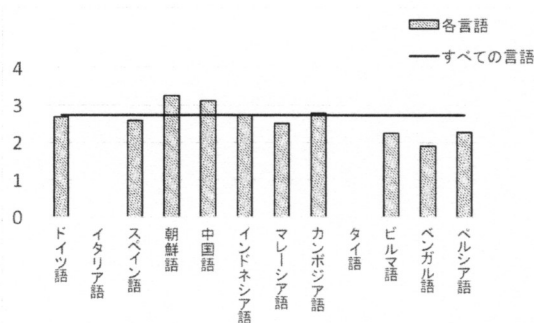


図 9 A1 記述項目 15「デパートや市場にある商品名や値段を見て、情報を把握・理解することができる」の平均値(学習歴 1~8 ヶ月)

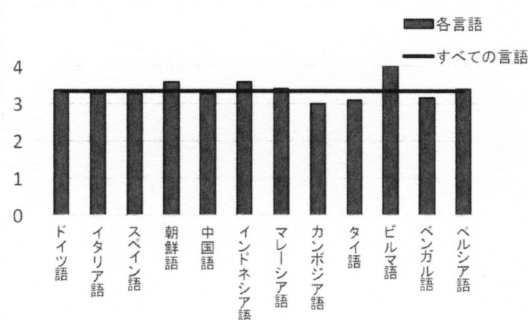


図 10 A1記述項目 15「デパートや市場にある商品名や値段を見て、情報を把握・理解する」

言語能力としては『理解する』の内にある記述項目 15「デパートや市場にある商品名や値段を見て、情報を把握・理解することができる。」については、言語ごとに異なる特質を示している。

図9では主要な言語を並べたが、EU言語のいくつか(イタリア語、タイ語はデータ欠如のために考慮外)に比して、朝鮮語と中国語の学習者は、8ヶ月以下の学習歴であっても突出して高成績である¹⁸。これに対しベンガル語、ビルマ語、ペルシア語では、クラスの半数ほどの学生が、「できない」側にいることが示されている。教員や学生への聞き取り調査では、一般市民の生活はデパートというより市場での買い物が普通であり、学習者も現地では市場で日常品を調達するようである。そして市場では、多くの場合、商品名や値段は手書き文字で記されており、その文字を判読すること自体、難易度が高い、という。

CEFRの生まれたヨーロッパでも市場

での買い物は手書き文字を読んで、店の人とやりとりして確認することが多い。しかし、日本人学習者にとってはアジア諸国で用いられる非アルファベット系文字による手書きという媒体が大きな障壁となっている、と判断される。

¹⁸ 調査データではイタリア語、タイ語の1年生クラスからは回答が回収されていなかったために数値が0となり、分析の対象外とした。

図10で見るように、同じA1レベルのタスクについて、9ヶ月から24ヶ月以内の学習者においては、ベンガル語、ビルマ語、ペルシア語では3ポイント以上、すなわち平均値が「できる」側に上がり、授業進度が進んでいることを示唆している。なお、朝鮮語では2年生の後半でもトップレベルの高い平均値を示している。このような調査結果は、漢字文化圏の伝統を保つ東アジア諸国の生活環境が日本のそれに近似しているのに対して、EU諸国の生活環境が均質的でありEU言語間での外国語学習の文化障壁の低いことを改めて感じさせる。EU諸語との比較において、4技能とコミュニケーション能力ともにアジア諸語では朝鮮語学習者の自己評価点が高く、かつ、学習者間での差が少ないが、日本語話者にとって朝鮮語は言語的にも社会・文化的にも負担感が少ない学習対象であるとの実感がデータからも示される。

上に述べた経済活動というドメインの買い物行動は、受動的な能力では不十分であり、相互的「やり取り」的技能が必要となる。アジアに限らず多くの国では、状況によっては値切ることを前提とした買い物行動が日常的である。今回の能力記述項目には盛り込んでいないが、CEFRのアジア諸語への適用には、そのような値段交渉の言語能力、ストラテジーなどを合した「社会・文化的コミュニケーション能力」が反映した指標が必要になるのではないかと考える。

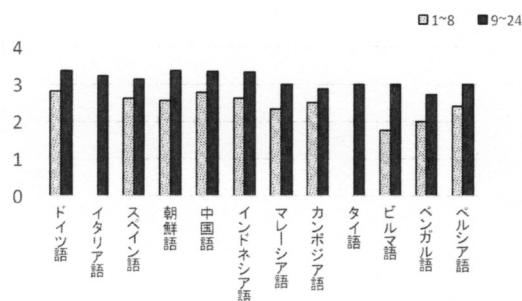


図 11 A1記述項目43「ハガキやメッセージ・カードをもらった場合、短い簡単な返事を書くことができる。」の学習歴別平均値

同様に、『コミュニケーション』の「話し言葉」と「書き言葉」にかかわる能力に関しても調査データから重要な示唆が得られる。図11はA1レベルの記述項目43「ハガキやメッセージ・カードをもらった場合、短い簡単な返事を書くことができる。」のタスクについての自己評価結果を学習歴別に対照して示したグラフである。このコミュニケーション行為は知人・友人との「書き言葉」による意思・情報の相互伝達行為である。8ヶ月までの学習歴

ではビルマ語、次にベンガル語が自己評価が低い、2年生後半になると、ほぼこれら難易度の高い言語も3ポイント、つまり「難しいがなんとかできる」までに能力が伸びている。

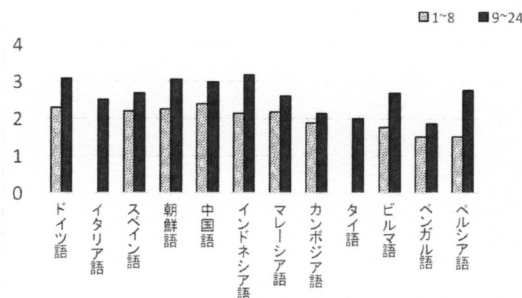


図 12 A1記述項目44「書面で個人的な具体的情報 (例: 申込書など)を求めたり、伝えることができる」の学習歴別平均値

項目44「書面で個人的な具体的情報 (例: 申込書など)を求めたり、伝えることができる。」は、すべての言語のすべての学習歴の学生において難易度が高く、学習歴の短い学生については偏差が少ない(ほとんどの学生が難しいと感じる)。

書き言葉の定形表現、待遇的表現、しかも(日本語のひらがなでは文書を一般的には書かないことから類推されるように)文字種の知識、使い分け、実行能力は、極めて難易度

が高い、と言える。さらに重要な側面として、口語と文語との乖離が大きい言語がアジアには多く、このダイグロシアの知識、運用能力を獲得するのは、並大抵な労力ではない。第4章に引用した学生の、社会・文化的に適切な運用にはEU的なCEFR基準では不十分であり、かつ、レベル設定も再検討すべきである、と思われる。

6. まとめと展望

前章まで、CEFRのグローバル化に伴う諸問題のいくつかを本アンケートで集積した調査データを利用しつつ抽出してきた¹⁹。

第1章の問題設定(1)に対しては、CEFRが多様な言語に適用される場合の予測に概ね沿った分析結果が確認された。アジア諸語では相互間の達成度のばらつきが大きく、特に東アジアの朝鮮語、中国語の学習進度は際立って高い。日本語話者学習者にとっては言語的近似要素のみならず、社会・文化的共通基盤の存在まで連想させる。文字体系や音声組織の複雑なアジア諸語では自己評価の平均値が比較的低い。しかし、学習難易度の高い言語であっても、学年進行(8ヶ月から24ヶ月へ)が進む時点で、習熟進度が平準化の傾向を示す。EU言語と比較しても、自己評価の平均値の差は大きくない。

¹⁹ 実施上様々な不備のあった調査方法やデータの統計処理方法の改善、留学などの現地体験の考慮など学習歴のきめの細かな記述を加えることが必要だと認識している。

問題設定(2)については、言語行動における社会的・文化的要素への配慮との関わりが、今後の研究で重要になると示唆された。次の研究ステップでは、多様性の中での通言語的妥当性を担保する、新たな社会・文化的能力の測定枠組み(scales)の方法論的模索が必要とされるであろう。折しもEUではMediation能力の再定義と測定方法の開発が進んでいる。本稿で焦点を当てたようなEUとアジアの差異を強調するまでもなく、言語行動における異文化間コミュニケーション能力(Intercultural Communication Competence)は、個別の技能によるタスク遂行能力のみにとどまらない。Byramが言うように²⁰、それは認知的・社会内存在としての人間関係形成的なディアレクティックな能力であって、全人格的能力を育成し発現させつつ遂行するものであろう。言語教育という社会的、対人的、教師と学習者の相互的行為を批判的な思考をもって測定し直す姿勢が望まれる。

最後に、問題設定(3)で掲げたCEFRの柔軟化、アジア諸語版の可能性の検討は、今後に残された課題として検討してゆきたい。EU自体がCEFRの改定増補版を出すことが責任母体としてふさわしいのか、(本報告からは否定的に見えるが)統合的CEFR-Asia版を構想するか、あるいは固有の特性に対応したCEFR-Asia1,2, ...n、と分化するか、さらには個別学習言語 x 学習者母語の組み合わせに還元されてしまうか？ この問題設定(3)に性急な解答を求める前に、上述のように、言語教育そのものに内在する相互社会行為の特質を再度深く掘り下げるべきではないだろうか。

(東京外国語大学、東京外国語大学大学院博士前期課程)

参考文献

- Byram, Michael and Parmenter, Lynne (ed.)(2012), *The Common European Framework of Reference – The Globalisation of Language Education Policy* –, Bristol.
- Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press. (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_en.asp)
- Matsuo, Catherine (2015), 'A Dialogic Critique of Michael Byram's Intercultural Communicative Competence Model: Proposal for a Dialogic Pedagogy', in 富盛伸夫(2015) pp.3-22.
- Parmenter, L. and Byram, M. (2010), An overview of the international influence of the CEFR. In M. Schmidt, N. Naganuma, F. O'Dwyer, A. Imig & K. Sakai, eds. *Can do statements in language education in Japan and beyond*. Tokyo: Asahi Press, 2010,

²⁰ Byram and Parmenter (2012)およびMatsuo(2015)参照。

- pp. 9-17. 和訳は『日本と諸外国の言語教育におけるCan-Do評価 —ヨーロッパ言語共通参照枠(CEFR)の適用—』(朝日出版社, 2010年)
- Szirmai, Monika (2015), 'The Globalization of the CEFR Reconsidered in a Socio-Cultural Context', in 富盛伸夫(2015) pp.23-38.
- Won, Min and Kang, H. (2015), 'Foreign Language Proficiency Frameworks and Problems of Implementation of CEFR in Korea', in 富盛伸夫(2015) pp. 39-46.
- 川口裕司、杉山香織(2013)「初級フランス語における到達度指標、CEFR-Jを用いた自己評価とタスク評価との関係」, in Flambeau 39, pp.131-149.
- 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 — 中間報告書 (2012-2013) — 』(科学研究費助成事業 基盤研究 (B) 課題番号:24320104, 東京外国語大学)
- 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(2014) pp.63-72.
- 富盛伸夫(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) – 』(科学研究費助成事業 基盤研究 (B) 課題番号:24320104, 東京外国語大学)
- 富盛伸夫、ソ・アルム(2015)「非EU言語の学習者アンケート調査からみたCEFRのレベル設定と能力記述文の問題点 —特にアジア諸語学習者の事例から— 」, in 富盛伸夫(2015) pp.113-126.
- 吉島茂、他(2004)『外国語学習Ⅱ—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)

資料：学習者言語能力評価アンケート（2014）の質問票（A1 レベル）

地域言語 A(または主専攻語)に関する学習者言語能力評価に関わる調査 (お願い) このアンケートの内容は、成績には全く影響しません。 (深く考える必要はなく、直感的に出たもので答えてください) このアンケートは、科学研究費助成事業プロジェクト「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」(研究代表者:富盛伸夫)において、学習者の言語能力評価方法の改善と、今後の教育方法に活かすことを目的として実施するもので、それ以外の目的には一切使用しません。アンケート全体の集計・分析結果は、上記研究プロジェクトによりまとめられ、適切な方法で研究成果が還元される予定です。 ※お願い ① 下の欄に、学籍番号の頭 4 桁を記入してください。これは所属や地域言語 A(または主専攻語)を特定するために必要な情報となりますので、間違いないようにお願いします。学籍番号の末尾 3 桁は不要です。 ② 本アンケートで答える対象の外国語の名前と学習歴を書いてください。 ③ 下の各質問に対して、該当する解答を○で囲ってください。

アンケート回答者の属性等について					
1. 学年を選択してください。		1年	2年	3年	4年
2. 所属学部を選択してください。		言語文化学部			
		国際社会学部			
		外国語学部			
3. 性別を選択してください。		男性		女性	
4. 地域言語 A(または主専攻語)をいつ学習し始めたか(いつから使っていたか)選択してください。 1:大学入学後 2:高校 3:小中学校 4:それ以前(母語を含む)		1	2	3	4
5. 地域言語 A(または主専攻語)以外の言語を習得したことがありますか? 学習中の言語(地域言語 B、C など)を含め、次の 10 言語のうち既習の言語名を選択してください(複数選択可)。 1:英語 2:ドイツ語 3:フランス語 4:イタリア語 5:スペイン語 6:ポルトガル語 7:ロシア語 8:中国語 9:朝鮮語 0:アラビア語		1	2	3	4
		6	7	8	9
		0			
		(複数選択可)			
6. 質問 5 の選択肢以外で学習歴のある言語があれば、その言語名を右欄に記入してください(複数回答可)。					

理解する		できない	あまりできない	なんとかできる	できる
聞く	7. はっきりとゆっくりと話してもらえれば、自分、家族、身近な話題に関する聞き慣れた語やごく基本的な表現を聞き取ることができる。	1	2	3	4
	8. 「お名前は?」、「どこに住んでいますか?」、「ここは(場所)です」、「(名前)さんは、(職業)で、(国籍)人です」など、注意深く、ゆっくりと表現された質問や説明が理解できる。	1	2	3	4
	9. 「読んでください」、「座ってください」、「右に曲がってください」、など、短い簡潔な指示を理解することができる。	1	2	3	4
	10. 全体の内容を聞き取り、理解することはできないが、話し相手のはっきりとゆっくりと、繰り返しを交えた、身近で日常的な話がある程度理解することができる。	1	2	3	4
	11. 非常に限られたレパートリーの、学習・練習済みの単語や言い回しなら、多少努力すれば理解できる。	1	2	3	4
読む	12. 非常に基本的な範囲で、短くて単純なテキストを、身近な名前や単語を取り上げながら読み上げ、必要であれば読み直しながら理解することができる。	1	2	3	4
	13. 指示やポスター、カタログの中をよく知っている名前、単語、単純な文を読んで、基本的な情報を把握することができる。	1	2	3	4
	14. 駅やバス停にある表示(例:「出口」、「のりかえ」、「トイレ」、駅や停留所の名前など)を見て、理解することができる。	1	2	3	4
	15. デパートや市場にある商品名や値段を見て、情報を把握・理解することができる。	1	2	3	4
	16. レストランや食堂のメニューおよび値段を見て、情報を把握・理解することができる。	1	2	3	4
	17. 友達や知人からのハガキやメッセージカードにある簡単な文章や挨拶言葉を読んで、理解することができる。	1	2	3	4
	18. 短い、簡潔に書かれた方向指示(例:「左」、「右」、「上」、「下」など)を読み取り、理解することができる。	1	2	3	4

表現する		できない	あまりできない	なんとかできる	できる
19. 身近で馴染みのある話題について簡単な語句や文を使って表現できる。		1	2	3	4

話す	20. 自分自身又は知っている人たちについて、簡単な文を使って話すことができる。	1	2	3	4
	21. 「来週、前の金曜日、11 月には、3 時に」などの表現を用いて時を知らせることができる。	1	2	3	4
	22. 間が多く空くが、非常に短い、単独の、多くは予め準備しておいた発話(例: 乾杯の音頭、スピーカーの紹介など)を行うことができる。	1	2	3	4
	23. 聴衆(2 人以上)の前で、簡単な表現を使って、ゆっくり、自分のことを紹介(名前、職業、国籍など)することができる。	1	2	3	4
	24. 基本的な挨拶表現(例: こんにちは、いただきます、すみません、さようなら、など)を使うことができる。	1	2	3	4
書く	25. 直接必要なこと、もしくはごく身近な話題(例: 旅行、これまでの経験、天気など)についての簡単なことを、自分から言うことができる。	1	2	3	4
	26. 身近で馴染みのある、日常的な事柄について簡単な表現や文法、語彙を使って、文章を作ることができる。	1	2	3	4
	27. 簡単な記号や指示、日常的な物の名前、店の名前や普段使う定型表現など、馴染みのある単語や短い言い回しを書き写すことができる。	1	2	3	4
	28. 簡単に短い挨拶言葉、「お誕生日おめでとうございます」、「お会いできてうれしいです」などのような文をメッセージ・カードやハガキに書くことができる。	1	2	3	4
	29. 求められれば、数、日付、自分の名前、国籍、住所、年、生年月日、入国日などの個人的な情報を書くことができる。	1	2	3	4
	30. 間違いはあるが、学習済みのレパートリーの中から、限られた、いくつかの単純な文法構造や構文を使うことができる。	1	2	3	4
	31. 「そして」や「それから」のような、非常に基本的な並列の接続表現を用いて単語や語句をつなげることができる。	1	2	3	4

コミュニケーションする		できない	あまりできない	なんとかできる	できる
話し言葉	32. 相手がゆっくり話し、繰り返ししたり、言い換えたりしてくれて、また自分が言いたいことを表現するのに助け船を出してくれるなら、簡単なやり取りをすることができる。	1	2	3	4
	33. 「お名前は?」、「どこに住んでいますか?」、「ここは(場所)です」、「(名前)さんは、(職業)で、(国籍)人です」など、注意深く、ゆっくりと表現された質問や説明が理解でき、必要であれば、聞き返すことができる。	1	2	3	4
	34. 「読んでください」、「座ってください」、「右に曲がってください」、など、短い簡潔な指示を理解し、適切な反応をすることができる。	1	2	3	4
	35. 直接必要なことやごく身近な話題(例: 誕生日、週末にしたこと、天気や季節など)について、ゆっくりはっきりと話してもらえらるなら、簡単な質問に答えたり、聞き返したりすることができる。	1	2	3	4
	36. 初めて会った人に、名前、住まい、出身、仕事などについて質問を受けたり、答えたりすることができる。	1	2	3	4
	37. 知人や友人に近況を聞いて、反応することができる。	1	2	3	4
	38. 挨拶や紹介、「～してください」、「どうもありがとう」、「すみません」などの、最も簡単な日常的に使われる丁寧な言葉遣いで、基本的な社交関係を確立することができる。	1	2	3	4
	39. 食堂やレストランで、簡単な表現や単語を用い、ゆっくりではあるが、店員に質問したり、注文したりすることができる。	1	2	3	4
	40. デパートや市場で買い物をするとき、簡単な表現や単語を用い、ゆっくりではあるが、店員に質問したり、答えたりすることができる。	1	2	3	4
	41. 人に物事を要求したり、与えることができる。	1	2	3	4
	42. 数や量、費用、時間を扱うことができる。	1	2	3	4
書き言葉	43. ハガキやメッセージ・カードをもらった場合、短い簡単な返事を書くことができる。	1	2	3	4
	44. 書面で個人的な具体的情報(例: 申込書など)を求めたり、伝えることができる。	1	2	3	4

※ ご協力ありがとうございました。

本稿は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/領域番号 15H03224)の研究成果のひとつとして公開するものである。