

ヨーロッパ共通参照枠とフランス語教育

—レベル設定・自己評価表・行動主義—

Le Cadre européen commun de référence et l'enseignement du français : **Echelle globale, grille pour l'auto-évaluation, principe actionnel**

太 治 和 子

Dans notre article, nous analysons *Le Cadre européen commun de référence* et *Le Portfolio européen des langues*, afin de présenter l'objectif précis et concret de chaque niveau de l'apprentissage, l'auto-évaluation des apprenants selon la notion de compétence et afin également d'introduire la perspective actionnelle du langage. La description du niveau A, traduite en japonais par l'auteur, dans laquelle il s'agit d'expressions simples et fréquentes qui portent sur des sujets familiers et qui s'échangent avec un interlocuteur coopératif dans le but de remplir des besoins concrets et immédiats, nous fournira des idées utiles pour un enseignement efficace et motivant du FLE ainsi que pour dégager une conception plus systématique et plus continue du programme d'études dans le cadre universitaire. L'introduction du principe actionnel nous mène pour sa part à considérer nos apprenants comme des actants sociaux et à réorganiser nos cours dans une direction plus interactive et plus ouverte sur le monde extérieur, afin d'être en mesure de répondre aux exigences pratiques qui sont celles de notre monde actuel.

1. はじめに

前号で、フランス語コミュニケーションクラスでの授業活動を報告した際¹⁾に、ヨーロッパ共通参照枠*Le Cadre européen commun de référence*²⁾(以下、原書からの引用はCECRと略す)を紹介し、これからの外国語教育についての展望を述べた。ところで、2005年に DELF (Diplôme d'études en langue française)・DALF (Diplôme approfondi de langue française)³⁾はこのヨーロッパ共通参照枠に基づいて改正され、DELFはA 1、A 2、B 1、B 2の4レベル、DALFはC 1、C 2の2レベル設定となった。また、最近フランスで出版されるフランス語教材は、ヨーロッパ共通参照枠に基づいたレベル表示が明記されるようになっている。こうした状況の中で、フランス語教育について論じる際にこのヨーロッパ共通参照枠の存在を無視することはもはやできないであろう。

本稿では、まずヨーロッパ共通参照枠とポートフォリオ(言語学習記録ファイル)*Le Portfolio européen des langues*について述べ、その中で提唱されているレベル設定と自己評

価表を分析し、最後に行動主義について論じることにする。

2. ヨーロッパ共通参照枠とポートフォリオ（言語学習記録ファイル）

『ヨーロッパにおける日本語教育とCommon European Framework of Reference for Languages』⁴⁾によると、ヨーロッパ共通参照枠は、1970年代から始まった欧州評議会の言語教育プロジェクト（特に1975年の *The Threshold Level*）を背景に、1991年、ルシュリコンのシンポジウムにおいてヨーロッパ共通の言語能力を規定する設定案が出され、その後およそ10年間の検討を経てでき上がったものである。1996年に初版が、1998年に改訂版が出され、さらに議論を経て現在の形のヨーロッパ共通参照枠（英語版とフランス語版）が2001年に出版された。

このヨーロッパ共通参照枠の理論的背景となった欧州評議会の言語教育政策の基本原則をこの『ヨーロッパにおける日本語教育とCommon European Framework of Reference for Languages』（p.21）から引用する。

- ・言語学習は万人のためのものである。
- ・言語学習は学習者のためのものである。
- ・言語学習は異文化コミュニケーションのためのものである。
- ・言語学習は生涯のものである。
- ・言語教育は常に調整され、包括的にされなければならない。
- ・言語教育は一貫性と透明性がなければならない。
- ・言語学習と言語教育は、状況や使い方の変化、体験に応じて変わる、生涯にわたるダイナミックなプロセスである。

また、欧州評議会の言語政策の目標は次の5つに集約される（p.20）。

- ・複言語主義の促進
- ・言語の多様性の促進
- ・相互理解の促進
- ・民主的市民の促進
- ・社会的結束の促進

ヨーロッパ共通参照枠が掲げる目標は次のように要約される。同じくp.38から引用する。

- ・目標、内容、方法を明確に記述し、共通の基盤を規定することによって、コース、シラバ

ス、資格の透明性、外国語教育の分野における国際協力を推進する。

- ・言語達成度を表す客観的な基準を設けることによって、異なった学習環境で得た資格を相互認定することを容易にし、結果としてヨーロッパ内の人の移動を促進する。

すなわち、外国語を学ぶことは学習者の権利であり、そのために客観的な単位制度が設けられなければならないこと、また外国語を学ぶことは相互理解のためであり、自国語を否定することではないこと、外国語学習は学校教育だけにとどまるものではなく、全生涯を通じて行われるものであることがうたわれている。こうした理論を背景にヨーロッパ共通参照枠は誕生した。

フランス語版ヨーロッパ共通参照枠CECRの構成は次の通りである。

- ・まえがき
- ・はじめに
- ・概略
- ・第1章 政治的・教育的背景におけるCECR
- ・第2章 取り上げられているアプローチ
- ・第3章 共通参照レベル
- ・第4章 言語使用と学習者／使用者
- ・第5章 学習者／使用者の能力
- ・第6章 言語教育と学習の作業
- ・第7章 言語教育と学習におけるタスクとその役割
- ・第8章 言語の多様性とカリキュラム
- ・第9章 評価
- ・付録A, B, C, D
- ・一般参考文献

一方、ポートフォリオ（言語学習記録ファイル）は、ヨーロッパ共通参照枠に基づいて作成され、外国語学習者が携帯して自分の学習の過程を記録するための小冊子である。ヨーロッパ共通参照枠と同じく、1991年のルシュリコンでのシンポジウムで発案された。先述の『ヨーロッパにおける日本語教育と Common European Framework of Reference for Languages』によると、ポートフォリオとは、「学習者が、取得した資格をはじめ、重要な言語的、異文化的経験を、国を越えて明瞭な形式で記録でき、そして生涯にわたり使用できる言語学習に関する個人の記録」（p.52）であり、「言語パスポート、言語学習記録、資料集の3部構成で作成することが条件とされる」（p.57）。また、このパスポートは、就職や就学の際に、自分の外国語能力を

証明するものとして提示される。現在、使用する国や教育施設、学習者の年齢に応じてさまざまなポートフォリオが出版されている⁵⁾。

フランスでは、小学生用、中学生用、若者・大人用の3種類のポートフォリオが出版されている。若者・大人用のポートフォリオは、自分で必要な書類を挟んでいくポケット（「ファイル（資料集）」Dossier）が裏表紙になったA4版36ページの「言語の履歴（言語学習記録）」Biographie langagièreに、A5版別冊「言語パスポート」Passport de languesがついている⁶⁾。「言語の履歴」は、

- ・学習した言語の記録（pp.3-8）。学び始めた日時、受けたクラス、課外学習、研修や旅行などの社会・文化体験記録（読んだ本、読んだ新聞、見た映画、手紙やメールなどのやり取り、発表、出版、クラブ参加など）を自分で記入する。第1外国語・第2外国語用のページがあり、巻末には予備のページもついている（pp.33-36）。
- ・言語能力自己評価（pp.9-32）。「聞く」「読む」「会話に参加する」「続けて自分の意見を述べる」「書く」の分野に分け、A1、A2-1、A2-2、A2-3、B1-1、B1-2、B1-3、B2、C1、C2の10段階評価表が6外国語分ある（A1についての具体的な評価目標は次章参照）。学習者は達成できた項目をチェックすることによって自分の現在のレベルを知ることができる。

から構成される。一方、言語パスポートには、ヨーロッパ共通参照枠の「自己評価のための表」Grille pour l'auto-évaluationのフランス語版と英語版が載っていて、各レベル・分野の目標に達成したらその欄を塗りつぶしていくための縮小サイズの表が6外国語分ついている。また、学校や語学講座、留学等の記録を記入する表が同じく6外国語分あり、最後に取得した卒業証書や資格を書き込む表がある。もちろん、このポートフォリオは外国語を学ぶフランス人のために開発されたものであって、日本の外国語教育現場にそのまま導入することは不自然で無理がある。しかしながら、ヨーロッパから遠く離れた日本においても、無視できない基本的な考え方があつた。たとえば、明瞭・具体的に記述されたレベル設定は、透明で首尾一貫したプログラム開発へとつながっていくだろう。3章ではこのレベル設定について論じるが、レベル分類・評価に関する記述はすべて筆者による和訳引用とする。

3. ヨーロッパ共通参照枠におけるレベル設定と教育学習プログラム

ヨーロッパ共通参照枠で展開される理論の中で、学習者と教員にとって最も重要で直接関係のある問題は、学習段階の厳密なレベル設定であろう。これまでのようなあいまいなレベル記述ではなく、「～できる」という具体的でポジティブな書き方が採用されている。また、英語

やフランス語といった一つ一つの言語に対してではなく、全言語を対象としている。つまり、あらゆる外国語の運営能力を客観的に評価するための共通尺度を持つことになったのである（「全体的なレベル」Échelle globale、CECRのp.25）。特に、3つのコミュニケーション行為（理解する・話す・書く）の目標を詳細に設定することによって、学習者が自分で自分のレベルを客観的に知ることができるようになったことは画期的なことである（「自己評価のための表」Grille pour l'auto-évaluation、CECRのp.26）。これは、学習時間、母国語が対象語と近いかどうか、どの施設で学習したか、といった条件は一切考慮に入れずに適応される尺度でもある。

このレベル設定のおかげで、全ての教員は一定のガイドラインに沿って授業のカリキュラムを組み立てることができるようになった。特に、数年にわたって長期の学習プログラムが立てられる際には、学習内容の一貫性と連続性が保障されることになる。

L'apprentissage à moyen ou long terme doit s'organiser en unités qui tiennent compte de la progression et assurent un suivi. Les programmes et les supports doivent se situer les uns par rapport aux autres. Un cadre de référence de niveaux peut faciliter cette opération.

(CECR, p.20)

また、学習者の方も詳細で具体的な目標を設定されたことで、学習に対する動機付けが強化され、自分の現在の学習レベルを知ることができ、将来の自分の姿も容易にイメージすることができるようになった。「これまで修得したこと」と「これから修得すること」を明確に意識することは、外国語学習に伴う不安と絶望（「少しは話せるようになったのだろうか?」、「いつまでたっても自分はちっとも進歩していないのではないか?」、「外国語をマスターするためにはあまりに時間がかかりすぎて、そもそも自分には無理なのではないか?」など）から解放され心の安定を取り戻すことを可能にする。

« ... Quand on lui (à l'homme) donne la possibilité d'évaluer son expérience d'apprentissage, cela restaure son équilibre naturel, souvent perdu dans la tension de l'expression en langue étrangère... »⁷⁾

さらに、異なった教育環境においても学習達成度の比較を可能にし、大学教育を終了した後も、学習者が希望した時にいつでも外国語学習を再開することが容易になるであろう。

それでは、実際にヨーロッパ共通参照枠CECRの中で展開されるレベル設定について見ていくことにする。まず全体は3つのレベルに分けられる。Aは基本レベルの言語使用者、Bは自立レベルの言語使用者、Cは熟練レベルの言語使用者と定義されている。この3つのレベルはさらに2つに細分される（A1・A2・B1・B2・C1・C2）。たとえばAは、A1「始

めたばかりの・発見段階」*introductif ou découverte* と A 2 「中間の・サバイバル段階」*intermédiaire ou de survie* に分けられる。A 2 の次のレベル B 1 は「入り口の段階」（フランス語では *Niveau seuil*、英語では *Threshold* とよばれる）にあたる。ところで、関西大学で使用されていた教科書 *Champion 1* は A 1・A 2 レベル、現在使用中の教科書 *Taxi ! 1* は A 1 レベルと設定されている⁸⁾。

したがって、大学の外国語科目フランス語において一般に設定される目標は、高くても A 2 レベルであることがわかる。（もちろん、既習者や、他のフランス語専門科目・選択科目を履修している学生は、さらに高い目標設定も可能であろう。また「読む」レベルだけが B レベルに達することも十分に考えられる）。参考までに、A 1 レベルに達するには 80-100 時間の学習が、そして次の A 2 レベルに達するにはさらに 100-120 時間の学習が必要とされている。したがって、本稿では A 1、A 2 レベルについての全体的な尺度および自己評価表を紹介することにする。

まず、CECR から、A 1 と A 2 についての記述を和訳引用する (p.25)。

A 1 (始めたばかりの・発見段階 *Introductif ou découverte*)

具体的な必要事を満たすためによく使われる日常的な表現やごく単純な文を、理解し使うことができる。自分や第三者を紹介できる。相手に関する（たとえば、住んでいるところ・家族や友人関係・持ち物について）質問ができ、同様の質問に答えることができる。相手がゆっくりはつきり話してくれて、助け舟を出してくれるならば、簡単なコミュニケーションをとることができる。

A 2 (中間の・サバイバル段階 *Intermédiaire ou de survie*)

(たとえば、本人や家族についての簡単な情報・買い物・身近な環境・仕事など) きわめて直接的な事柄ならば、1つ1つの独立した文やよく使われる表現を理解することができる。簡単に直接的な情報交換しか必要としない単純で身近なタスクであれば、なじみのある話題に関してコミュニケーションをとることができる。簡単な言葉で自分の生い立ちや直接関係のある身の回りのことを描写でき、直接必要のある事柄に関して話すことができる。

また、DELF・DALF が定めるレベル設定は次の通りである。DELF・DALF 試験管理センターが発行するパンフレットの 5 ページから引用する。

A 1 / レベル 1

フランス語の基礎レベル。日常生活での単純で具体的な状況を理解できる。相手がゆっくり話すなら、簡単なコミュニケーションも可能。

A 2 / レベル 2

フランス語の初歩をマスター。身近な分野の短文を理解できる。慣れた状況でならコミュニケーションが可能。自分に関する問題を単純な手段で表現できる。

次に、CECRの中にある自己評価表から和訳引用する（p.26）。

「理解すること・聞く」

A 1 ゆっくりはっきりしゃべってくれるならば、自分のこと、自分の家族のこと、具体的で直接関係のある身の回りの事柄についてのなじみのある語や非常によく使われる表現を理解することができる。

A 2 （たとえば、自分のこと、自分の家族のこと、買い物、身近な環境、仕事など）非常に密接に自分と関係のあることならば、よく使われる表現や語彙を理解することができる。簡単に明瞭なアナウンスやメッセージの要点を理解することができる。

「理解すること・読む」

A 1 たとえば、お知らせ広告、ポスター、カタログなどの中で使われているよく知っている名詞、単語、ごく単純な文を理解できる。

A 2 短いごく簡単なテキストを読むことができる。広告やパンフレット、メニュー、時刻表など身の回りによくある資料の中から特徴的・予想のつく情報を見つけることができる。短くて簡単な手紙を理解することができる。

「話す・会話に参加する」

A 1 相手が繰り返したり、もう一度ゆっくり言い直したり、こちらが言いたいことを表現するのに助け舟を出してくれるならば、簡単なやり取りができる。身近な話題や、直接必要なことならば簡単な質問をすることができ、それに答えることもできる。

A 2 簡単に直接的な情報交換しか必要としない単純で日常的なタスクならば、身近な話題や活動についてコミュニケーションをとることができる。普段は会話を続けるほどの理解力は無いとしても、ごく短いやり取りをすることはできる。

「話す・続けて自分の意見を述べる」

A 1 住んでいる場所や知っている人々を描写するために必要な表現や単純な文を使うことができる。

A 2 簡単な言葉で、自分の家族、周りの人々、自分の生活、自分の生き立ち、現在あるいは最近の自分の仕事について描写するために必要な一連の文や表現を使うことができる。

「書く」

A 1 たとえば、休暇先から簡単に短い葉書を書くことができる。たとえば、ホテルのカードに名前・国籍・住所を記入するなど、質問表にさまざまな個人情報を書き込むことができる。

A 2 簡単に短いメモやメッセージを書くことができる。たとえば礼状などごく簡単な手紙を書くことができる。

次に、第2章で紹介したフランスで出版されているポートフォリオ（外国語を学ぶフランス人若者・大人向け）から、A 1についての記述を和訳引用する（pp.9-32）。

「聞く」 私はなじみのある語や非常に良く使われる表現を理解することができる。

- ・相手が挨拶をした時、「元気ですか?」「さようなら」の表現が理解できる。
- ・わかりやすい簡単な指示文を理解できる。
- ・（承諾する、断る、お礼を言うなど）日常生活上よく出会う簡単な表現を理解できる。

「読む」 たとえばお知らせ広告、ポスター、カタログなどの中でよく使われる語やごく簡単な文を理解できる。

- ・書かれたテキストの中で、すでに知っている語や、他の言語にも共通な国際語を見分けることができる。
- ・標識のメッセージを理解できる。
- ・（たとえば、ホテル到着時に記入する）カードを十分理解でき、そこに自分の氏名・生年月日・国籍を記入することができる。

「会話に参加する」（CECRの自己評価表と同じ文なので略）

- ・自分や他者を紹介できる。
- ・挨拶、別れを言うことができる。
- ・「元気ですか?」と尋ねることができる。
- ・何かを提案・提供することができる。
- ・身振りを交えることができるならば、簡単な質問に答え、買い物をするすることができる。
- ・名前や住んでいるところなど、個人的な質問をすることができる。また、ゆっくりはつきりと話してくれるなら、それらの質問に答えることができる。
- ・たとえば、「来週」「この前の金曜日」「11月に」「3時に」などの表現を使って、日付や約束の日時をはっきり正確に言うことができる。
- ・ごく簡単な状況では会話のやり取りができるが、しばしば、相手はゆっくり繰り返したり別の言葉で言い直したりしなければならない。

「続けて自分の意見を述べる」 私は住んでいる場所や知っている人々を描写するための簡単な表現と文を使うことができる。

- ・自分が誰で、何をしていた、どこに住んでいるかを言うことができる。
- ・（氏名や年齢など）自分についての情報を筋道立てて述べることができる。
- ・人や場所についてのごく簡単な文を話すことができる。

「書く」（CECRの自己評価表と同じ文なので略）

- ・会話ですでに使っている簡単な文を正しく書くことができる。
- ・簡単な葉書を書くことができる。
- ・たとえばホテルのフロントで、自分に関する質問用紙（宿泊カード）に記入することができる。
- ・自分や他人について、どこに住んでいるか、何をしているかを簡単な文で書くことができる。

ところで、フランスで出版されている外国人向けフランス語教材の中でも、ヨーロッパ共通参照枠やポートフォリオが言及されるようになっている⁹⁾。すなわち、フランス語を学ぶ日本人もその対象となっている。特に、教科書 *Tout va bien ! 1* には別冊ポートフォリオがついている¹⁰⁾。この別冊の中には、「フランス語を学ぶのは何をするため？」（p.2）のページや、「あなたの母語は？あなたが最初に学んだ外国語は？あなたの2番目の外国語は？3番目の外国語は？あなたにフランス人の家族や友人はいますか？あなたはフランスに行ったことがありますか？」などを記入する「言語の履歴」*Ma biographie linguistique*（pp.3-4）、本体のテキストの習得度確認テストやチェック表（pp.5-22）、「パスポート」（pp.23-24）がある。最後の「パスポート」の目的は次のように定義されている。「このパスポートを用いることによって、教科書の6ユニットを通じて学んだことからの全体像をつかむことができ、自分がヨーロッパ共通参照枠のどのレベルにいるかを知ることができる。」（p.1、筆者による和訳引用）

このパスポートの中から、A1について記述されている部分（p.23）を和訳して紹介する。

「聞く」 私は次のことが出来ます。

- ・練習問題の問題指示文、先生やほかの学生の簡単な質問・説明を理解する。
- ・教室内の短い会話のやり取りを大まかに理解する。
- ・さまざまな挨拶や丁寧な言い回しを理解する。
- ・電話をかけた受けたりする表現を理解する。
- ・人の（外観や性格の）紹介や一日の活動の描写を理解する。
- ・簡単な天気予報を理解する。

- ・プライベートな、あるいは仕事上の、または旅行に関する話や会話から役に立つ情報を理解する。

「話す」 私は次のことができます。

- ・説明を求めるために質問をする。「わかりません」と言う。学習グループの仲間や先生と簡単に日常的な活動について述べる。
- ・挨拶する。(自己) 紹介する。丁寧な言い回しを使う。tuとvousを使い分ける。
- ・相手に近況を尋ね、返答する。
- ・電話で話したり答えたりするのに必要な簡単な言い回しを用いる。
- ・自分が誰で、どのような人間か、普段家で何をしているか、仕事は何か、休暇中は何をしているかを述べる。知っている人について話をする。知っている人に、上記の事柄について質問する。
- ・自分の好きなこと、嫌いなことを言う。
- ・天気について話す。
- ・道をたずねる。道を教える。
- ・頼みごとをする。日常使う品を注文する。
- ・理解できないときは、繰り返してもらったり説明してもらったり言い直してもらったりしながら、会話の中で簡単な文で自分の意見を述べる。

「読む」 私は次のことができます。

- ・練習問題の問題文や本の説明文を理解する。
- ・ごく短いテキスト（短い通知文やメール）を理解する。
- ・招待状、グリーティングカードや葉書を理解する。
- ・不動産広告を理解する。
- ・地図、道程の略図、道路標示を理解する。
- ・家庭・職場・レジャーについての短くてごく簡単な情報文を大まかに理解する。

「書く」 私は次のことができます。

- ・住所・氏名・年齢の記入、団体への登録用紙に必要な事項を記入する。
- ・個人的なテーマについて短い通知文やメールを書く。
- ・招待状、グリーティングカード、葉書を書く。
- ・不動産（マンションや家の）広告を書く。
- ・買い物リストを書く。
- ・いろいろな人やその人たちのしていることについて短いテキストを書く。

以上の引用文から、A1の段階においては、「身の回りの、自分と直接関係のある事柄」がキーワードになっていることがわかる。特に、会話においては相手の協力的態度が求められている。ところで、我々教員はこうした点に十分配慮して授業運営に当たっているだろうか。学生が答えられなかった時に、質問を繰り返したり簡単な表現を用いて言い直したりして助け舟を出しているだろうか。学生にとってなじみのある話題を十分提供しているだろうか。ライティングの課題である「葉書を書くこと」と「(宿泊カードや申し込み用紙などの) 質問表への記入」が一年間の授業カリキュラムにきちんと組み込まれているだろうか。具体的な言語行為目標を明確に意識できているであろうか。こうした点を再確認しながら、学習プログラムの再検討および毎回の授業材料の工夫が必要であろう。

次章では、ヨーロッパ共通参照枠で展開される（主に第2章の15ページから19ページにかけて展開されている）行動主義について論じる。

4. 行動主義について

行動主義とは、外国語学習者／使用者を、「社会的に行動する人」*acteur social* (CECR, p.15) ととらえ、言語以外の手段も適宜用いながら現実に直面する各種課題の遂行を目指す外国語学習の考え方である。行動主義とは、次のように定義することができる。

L'approche actionnelle, reprenant tous les concepts de l'approche communicative, y ajoute l'idée de « tâche » à accomplir dans les multiples contextes auxquels un apprenant va être confronté dans la vie sociale.¹¹⁾

すなわち、行動主義とはコミュニケーションアプローチに「タスク」の概念を加えたものであると考えることができる。Courtillon¹²⁾ は、コミュニケーションアプローチについて次のような指摘をし、

L'AC(=Approche communicative) est fondée sur la linguistique fonctionnelle (au sens de fonction du langage) inspirée des travaux de J.L. Austin (...) et de J. Searle (...). (p.13)

このオースティンの機能言語学が行動主義につながっていくことを次のように説明する。

la linguistique fonctionnelle austinienne décrit le langage comme un moyen de communication permettant d'agir socialement (Speech act ou acte de parole). La définition de la parole n'est plus seulement un moyen d'exprimer sa pensée, mais de transmettre un message à un

interlocuteur – aussi bien à l’oral qu’à l’écrit – qui va l’interpréter et réagir en fonction de cette interprétation. Cette réalité est définie par l’AC comme *une perspective actionnelle* du langage : « l’apprenant est un acteur social qui doit accomplir des tâches qui ne sont pas seulement langagières » (CECR, p.15) (p.13)

言葉とは単なる表現手段ではない。メッセージを発することは相手を動かすことであり社会的行動を取ることに繋がっていく。このように、行動主義とはコミュニケーションアプローチの否定の上に成り立つものではなく、その延長線上に想定されるものである。ところで、外国語学習者が直面するタスクとはCECRの中では、次のように定義される。

Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l’acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d’un problème à résoudre, d’une obligation à remplir, d’un but qu’on s’est fixé. Il peut s’agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d’écrire un livre, d’emporter la décision dans la négociation d’un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe. (CECR, p.16)

家具を動かすこと、本を書くこと、契約を結ぶこと、カードゲームをすること、レストランで食事をする、テキストを外国語に翻訳すること、グループでクラス新聞を作ること、これら全てがタスクである。必ずしも言語行為だけで達成されるわけではない。タスクの性質に注目した次のような指摘もある。

La relation entre stratégies, tâche et texte est fonction de la nature de la tâche. Celle-ci peut être essentiellement langagière, c’est-à-dire que les actions qu’elle requiert sont avant tout des activités langagières et que les stratégies mises en œuvre portent d’abord sur ces activités langagières (par exemple : lire un texte et en faire un commentaire, compléter un exercice à trous, donner une conférence, prendre des notes pendant un exposé). Elle peut comporter une composante langagière, c’est-à-dire que les actions qu’elle requiert ne sont que pour partie des activités langagières et que les stratégies mises en œuvre portent aussi ou avant tout sur autre chose que ces activités (par exemple : confectionner un plat à partir de la consultation d’une fiche-recette).

La tâche peut s’effectuer aussi bien sans recours à une activité langagière; dans ce cas, les actions qu’elle requiert ne relèvent en rien de la langue et les stratégies mobilisées portent sur d’autres ordres d’actions.

Par exemple, le montage d'une tente de camping par plusieurs personnes compétentes peut se faire en silence. Il s'accompagnera éventuellement de quelques échanges oraux liés à la procédure technique, se doublera, le cas échéant, d'une conversation n'ayant rien à voir avec la tâche en cours, voire d'airs fredonnés par tel ou tel. L'usage de la langue s'avère nécessaire lorsqu'un membre du groupe ne sait plus ce qu'il doit faire ou si, pour une raison quelconque, la procédure habituelle ne marche pas. (CECR, p.19)

すなわち、タスクの中には、①言語行為によってなされるもの（テキストを読みコメントする、穴埋め練習問題をする、講演する、発表内容のメモをとる）、②言語行為がタスク遂行の方法の一部でしかないもの（レシピを見て料理を作る）、③言語行為が無くても遂行が可能なもの（テントを張る）の3種類がある。言語によるコミュニケーションはタスク遂行の一方法に過ぎないのである。

Dans la perspective retenue, stratégies de communication et stratégies d'apprentissage ne sont donc que des stratégies parmi d'autres, tout comme tâches communicationnelles et tâches d'apprentissage ne sont que des tâches parmi d'autres. (CECR, p.19)

ところで、先にも述べたように、外国語学習者は、教室から一歩外に出れば、「社会的に行動する者」である。しばしば学生が外国語授業に無関心であり、学習意欲に欠けるように見えるのは、「日本でフランス語を学んでも、使う場所が無い」「教室は、自分たちの日常生活とはかけはなれた異空間である」と考えて、その社会的実用性を実感できないからかもしれない。Puren¹³⁾は、学習中に取り組む課題と実際に社会にでて遂行する課題を明確に区別して次のように述べている。

Distinguer clairement tâche et action, en définissant comme « tâche » ce que fait l'apprenant dans son processus d'apprentissage, et comme « action » ce que fait l'usager dans la société. (p.17)

そして、社会での現実課題は、必ずしも言語によってのみ解決されるわけではないことを次のように指摘している。

... les actions en contexte social ne passent pas toujours ou pas entièrement par le langage; les actes de parole n'ont de sens qu'à l'intérieur de ces actions — qui constituent une implicite mais très claire prise de distances vis-à-vis de l'approche communicative, dont on connaît le

rôle central qu'elle assigne à la communication langagière et aux fonctions langagières (les actes de parole). (p.17)

したがって、3章で紹介した「聞く」「読む」「会話に参加する」「自分の意見を述べる」「書く」といったコミュニケーション能力は、より具体的・社会的・現実的行動課題遂行のために獲得するものと理解されなければならない。学生が、「なぜ、こんなに苦勞して外国語コミュニケーション能力を身につけなければならないのか？」と質問してきた時に、「実際に外国の人々とコミュニケーションを取れるようになるためだ」と答えたのでは、彼らの質問に対する真の答えにはならないだろう。学生が外国語の教室から外に出て遂行したい行為（Purenのactionにあたる）とは何だろうか。たとえば、旅行したい、世界中に友人を持ちたい、外国の企業に就職したい、専門分野の研究を原語でいちはやく読みたい、外国語の歌をうたってみたい、映画を字幕なしで見たい、など想定してみることができる。クラス内の授業活動（Purenのtâcheにあたる）も、それらの社会活動とつながる可能性を持ったものにする必要があるだろう。たとえば、フランス語で作ったクラス新聞をホームページで公表する、フランスの大学、市町村、企業などにメッセージを発信する、フランス語で広告を書いてみる、フランス語の履歴書を書いた上で就職面接のシミュレーションをする、フランス語で書かれた最新の専門分野の文献を読んでフランス語を学んでいない他の学生にその内容を紹介する機会を設ける、などである。

また、CECRのpp.16-17では、外国語をマスターするために必要な一般能力として、「知識」 savoirと「ノウハウ」 savoir faireに加えて、「適切な態度を取る力」 savoir être（＝わからなければ聞き直す積極性、ペアやグループ学習に取り組むための協調性など）や、「学ぶ力」 savoir apprendre（＝新しいことを知りたいと思う知的好奇心、目標を到達できた時の達成感など）も挙げられている。これらの能力の発達は、文化的背景や教育環境などに負うところも大きい（例えば、協調性を重んじる日本人は積極性に欠けるとよく言われる）、逆に外国語を学ぶ中で学習できる能力でもある。したがって、外国語を学ぶことが他の科目を学ぶ基本的姿勢・能力をも育むのである。外国語教育はまさに国際的に通用する人材を育てるのである。

5. 最後に

ヨーロッパ共通参照枠やポートフォリオは、ヨーロッパにおける外国語教育という文脈で作られたものであり、そのまま日本の大学外国語教育の場に導入するには無理があるという意見も多く聞かれる。しかし、客観的・具体的に学習レベルを規定し、自分で自分のコミュニケーション能力を測る尺度をもうけ、DELTAやDALFのような語学テストのレベル分けにも採用されている点を考慮すると、ヨーロッパ共通参照枠を全く無視して授業やカリキュラムを組み立

てことはもはやできないであろう。たとえば、A1のレベルの記述は、身近にある事柄がキーワードになっている。とくに、「書く」分野では、はがきと申し込み用紙の記入という具体的な課題が定められている。また、「会話」では、相手の協力的態度（言い直したり、助け舟を出したり）が必要であるとされている。1年次の授業で、教員はどのような目標を設定し、どのような姿勢で学生に接し、何を教材として提示しなければならないか、もう一度検討してみなければならないであろう。逆に、2年次の授業ではさらに上のレベルを目指した授業活動を視野に入れるべきであり、1年次と同内容の授業の繰り返しであってはならない。結局、学生にとっても一貫したカリキュラムが保障されることになる。

また、ヨーロッパ共通枠で展開される行動主義の考え方は、学生を社会的に活動する人としとらえ、大学外の社会活動も視野に入れた授業活動を促すことになるだろう。

「卒業後、実際に使える外国語」、「教室から一歩外に出て、現実社会とかわる外国語」が学生に提供されることになる。単に相手とコミュニケーションすることだけではなく、言葉や他の手段を使ってさまざまな人々と共に行動することが今日の国際社会では要求されるであろう。さらに、外国語を学ぶことは、他の科目を学ぶことにもつながっていく。

こうした考え方に立ったとき、ヨーロッパ共通参照枠は、これからの外国語教育がかかえる課題と可能性を示唆していると思われるのである。

注

- 1) 太治和子、「フランス語タンDEMコミュニケーションクラスについて」、『関西大学外国語教育フォーラム』第5号、関西大学外国語教育研究機構、2006、pp.69-79.
- 2) Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Didier, 2001.
- 3) 1985年より行われているフランス文部省認定フランス語資格試験で、セーヴルのCommission Nationaleの管理の下、150カ国以上の国々で実施されている。DALFのC1を取得すると、フランスの大学の学部に入學する際にフランス語能力評価試験が免除される。聞き取り、読解、文書作成、口頭表現の4つの能力が評価される。
- 4) ヨーロッパ日本語教師会、『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、2005.
- 5) 筆者が参加した2005年8月フランスのブザンソンでのCLA研修では、ヨーロッパ各国から来た研修生がそれぞれの国のポートフォリオを紹介し比較検討する姿が見られた。
- 6) Conseil de l'Europe, *Portfolio européen des langues, pour jeunes et adultes*, Didier, 2005.
- 7) Dickinson, L. et D. Carver, « Autonomie, apprentissage autodirigé et domaine affectif dans l'apprentissage des langues en milieu scolaire », *Études de linguistique appliquée*, 41, 1981, pp.39-63.
- 8) それぞれ、CLE International社とHachette Japon社の2006年カタログによる。
- 9) 2005年発売の教科書*Festival* (CLE International), *Tout va bien !* (CLE International)や2006年発売の教科書*Alter Ego* (Hachette)。
- 10) Augé, H., M.D. Cañada Pujols, C. Marlhens et L. Martin, *Tout va bien ! 1, Portfolio*, CLE International, 2005.
- 11) Tagliante, Ch., *L'évaluation et le Cadre européen commun*, CLE International, 2005, p.36.

- 12) Courtilon, J., « Les conditions d'application de l'Approche communicative », *Revue japonaise de didactique du français*, vol. 1, n. 1, Société japonaise de didactique du français, 2006, pp.12-32.
- 13) Puren, Ch., « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle », *Les Cahiers de l'APLIUT*, XXIII, 1, 2004.