

## 「フランス語の学習指針」策定のために —その理論的位置づけ—

古石篤子・茂木良治<sup>1</sup>

### 1. はじめに

日本言語政策学会の SIG「多言語教育推進研究会」(古石篤子代表)は、2014 年 2 月に文部科学省(以下、文科省)、及び関係諸機関に向けて「グローバル人材育成のための外国語教育政策に関する提言—高等学校における複数外国語必修化に向けて—」を送付したが、その提言には、主張の内容を具体的に示すために、7 言語の「『第 2 の外国語』学習指導要領(案)」を添付した<sup>2</sup>。というのも、現在の日本の外国語教育は英語一辺倒で、その結果として、中学高校ともに英語以外の外国語の学習指導要領は存在せず、「その他の外国語に関する科目については、第1から第7まで及び第3款に示す英語に関する各科目の目標及び内容等に準じて行うものとする」(文部科学省 2009:90)とされているからである。

本稿の目的は、その学習指導要領(案)作成がきっかけで動き出した「フランス語の学習指針」(以下、「指針」)策定の動きを紹介しつつ、その「指針」がより今日的に意味のあるものになるように、策定に必要な主要概念を整理することにある。本稿執筆者は実際に「指針」策定に関わっているが、この目的のために、これまでに世に出ている外国語教育に関する主要な参照枠組みを分析し、それぞれの特徴を抽出し、次にそれらを「指針」策定に生かせるかどうかという観点から整理することとしたい。こうすることにより、「指針」の理論的位置づけを明確にできると考える。

扱う参照枠組みは *Un niveau-seuil, 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』、以下『ヨーロッパ言語共通参照枠』、あるいは CEFR)、*Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century* (『21 世紀の外国語学習スタンダード』)、『外国語学習のめやす—高等学校の中国語と韓国語教育からの提言』等である。

<sup>1</sup> 執筆担当は次の通り。古石:1, 2, 3, 5, 7.2、茂木:4, 6, 7.1, 8。

<sup>2</sup> 詳細は森住他編著(2016)参照。7 言語というのはアラビア語、韓国・朝鮮語、スペイン語、中国語、ドイツ語、フランス語、ロシア語(言語名の五十音順)である。

## 2. 「フランス語の学習指針」策定

### 2.1 策定に向けた動き

2016年4月に第1回会合がもたれた「フランス語の学習指針」策定研究会は日本フランス語教育学会会員有志の集まりであり、同年11月末現在で既に5回の会合をもっているが、そこに至るまでに、次のような3回の勉強会を経ている。

- ① 2013年8月11日「学習指導要領(フランス語版)作成をめざして～『外国語学習のめやす』勉強会～」日本フランス語教育学会・日本ドイツ文学会ドイツ語教育部会共催(於慶應義塾大学日吉キャンパス):参加者はフランス語、ドイツ語教員。當作靖彦氏の講演の後、議論がなされ、学習指導要領については教育活動を制約しないものであるべきとする一方で、フランス語教育の指針・めやすは必要であることが確認された。「指針」という用語はこの会合でフランス語教員の多くの支持を得た。
- ② 2014年1月5日『『フランス語学習の指針づくり』勉強会』(於国際文化フォーラム):参加者はフランス語、ドイツ語の他に、スペイン語、イタリア語等教員。大森洋子氏による「スペイン語学習のめやす策定の試み」についての講演の後、グループディスカッションにおいて、指針の目指すべき方向へと話が展開した。
- ③ 2014年7月28日『『フランス語学習の指針づくり』研究会』(於慶應義塾大学三田キャンパス):参加者はフランス語教員のみ。「フランス語学習の指針」の構成内容について具体的に検討を開始し、意見交換を行なった。

### 2.2 「フランス語の学習指針」の意義・目標

大学におけるフランス語教育にも問題が山積しているが、中等教育においては学習指導要領の不在が多くの問題を引き起こしている。まず、学内において公的科目としての認知度が低いことが挙げられる。教員も専任教員は極めて少ない。また、何をどこまでやれば良いのかということが担当教員に任されているため、到達目標や教授法の極端な不統一、そしてそれによる学内外の連携の困難さ、特に高大連携の難しさは看過できない状況にあるといえる。

そうしたなか、「フランス語の学習指針」を策定することで、フランス語教育の目的をその理念レベルからとらえ直し、具体的な目標設定をすることにより、上述の問題点が少しでも克服されることが期待される。

「指針」の目指すところとして、策定に関わる有志の間でこれまでに合意に至っている事柄は、フランス語を単に記号の体系として教えるのではなく、フランス語を通じて、学習者に社会文化能力に裏打ちされたコミュニケーション能力をつけてもらう道筋を示すことである。また、批判精神と共に、考える力の育成も重要な課題である。外国語学習の効用のひとつとして、自文化・自言語の相対化が挙げられるが、多くの場合「第二外国語」として教えられるフランス語を学ぶことを通じて、「外国語」自体の相対化、そして「外国文化」の相対化も期待できよう。こうしたことが、異なる他者との共生につながることは疑いえない。このような教育の実現に役立つ「指針」策定のために、以下、既に存在する主要な参照枠組みを参考とするために分析することにする。

### 3. *Un niveau-seuil* (1976)

#### 3.1 *Français élémentaire* から *The Threshold Level* / *Un niveau-seuil* まで

外国語教育のあり方は世界や社会の動き、そして技術の進歩と無関係ではありえない。外国語としてのフランス語教育 (FLE) の歴史のなかで、単語あるいは表現の目録が出版されたことが 2 度ある。最初は *Français élémentaire* で 1954 年、次が *Un niveau-seuil* で 1976 年である。

*Français élémentaire* は基本語彙(約 1,500 語)のリストと簡単な文法事項の列挙から成るが、テープレコーダーの使用による話し言葉の録音と統計処理による資料に基づいているため、FLE の規範が書き言葉から話し言葉へと大きくシフトしたことは特記されるべき事柄である。1959 年に第 2 巻目が出版されるに際して、名称が *Français fondamental* へと変わった。これらはフランス語の海外普及、とりわけ植民地の人々や国内の移民労働者たちのフランス語学習を助けることが目的のひとつであった(古石 1995 :65-66)。

その後、ヨーロッパ統合の動きが進み、ヨーロッパの成人が互いに意思疎通するための最低限レベル(敷居レベル)の外国語能力を習得するために、欧州評議会の文化協力審議会(Conseil de la coopération culturelle)から、1975 年に *The Threshold Level*、翌年にはフランス語の *Un niveau-seuil* が出版された。その後、スペイン語、ドイツ語、イタリア語と続く。それぞれの言語の「敷居レベル」の内容は全く同じではないが、概念・機能シラバスや学習者のニーズ分析をベースにコミュニケーション能力を育成することに重きを置き、コミュニケーション・アプローチのもととなった。

なお、欧州評議会は平和と民主主義の実現を目標とする国家間組織であり、そこで

は言語教育は相互理解を促進するための最重要事項であると認識されている。「敷居レベル」は初歩レベルを対象としているが、単なるサバイバルや旅行時のお決まりの言い回しではなく、ヨーロッパ人が互いの文化的多様性を保ちつつ、「人間として」自由に意思疎通し、相互理解に至ることができるようになることを目指している(「まえがき」J.L.M. Trim 1976 :iv)。

### 3.2 *Un niveau-seuil* の特徴と「指針」に生かせる点

電話帳のように分厚い *Un niveau-seuil* であるが、その主要な部分はスピーチアクト (actes de parole)、コミュニケーションのための文法、そして一般概念・特殊概念の詳細な目録である。また、対象とする人々や分野についても洗い出している。

外国語学習で重要な 3 つの基本理念は、1) ニーズに合わせること、2) 学習者中心、3) 機能的であること(「まえがき」J.A. van Ek 1976 :v)とされているように、教えるものが、状況や多様な学習者のニーズに合わせて設計し、彼らがフランス語を使って何かができる (faire) ようにすることが重要だと考えられている。したがってこの分厚い資料集のような文書は、ひとつの教授法を提示するものではなく、そのための「概念の道具箱」(outils conceptuels) のようなものであるとされる。そして、それまでの外国語教育と画期的に異なるのは、目標言語の言語的形式に注目するのではなく、スピーチアクトを中心とした機能的なシラバスであることである<sup>3</sup>。これは言語学における語用論の進歩に負うところが大きい、このことがその後の外国語教育のパラダイムシフトを誘発したのである。

「指針」はひとつの教え方、学習の仕方を押し付けるものではなく、学習者や状況に合わせて適宜利用できるようなものにしたいと考えているが、その意味では、*Un niveau-seuil* が、シラバスデザイン、カリキュラムデザイン作成のための「道具箱」であるという考え方は生かしたい。また、言語を知識として学ぶのではなく、「言語を使って何かをする」ことができる学習者を育成する意味でも、スピーチアクト中心の機能シラバスはその膨大な目録、そして概念シラバスと共に多に参考にすべきものである。

逆に、不足な点を挙げるとすれば、文化の扱い方について、特殊概念のリストだけでは十分ではないこと、異なるレベルの学習者を対象とした場合のレベルの差異化をどう

---

<sup>3</sup> J.A. van Ek の「まえがき」によると、*Un niveau-seuil* は *The Threshold Level* (1975) と比較して、異なる点が 3 つあるという。その 1 つは「actes de parole のカテゴリーの導入」、2 つ目は文法が「コミュニケーションの文法」を提示していること、そして最後が、どのような学習者にも対応できるように幅広く多様な材料を提示していることであるという。(J.A. van Ek 1976 :v)

するかという問題が残る。また、評価やルーブリックについての記述もないこと、などを挙げる事ができるだろう。

#### 4. 『ヨーロッパ言語共通参照枠(CEFR)』(2001)

##### 4.1 *Threshold Level* から CEFR へ :ヨーロッパにおける言語教育の基盤

1975年に出版された *Threshold Level* が1990年に *Threshold 1990* (van Ek & Trim 1991)として改訂され、その後、下位レベルの *Waystage* (van Ek & Trim 1991)、上位レベルの *Vantage* (van Ek & Trim 2001)が発行された。これらのレベル<sup>4</sup>がベースとなり CEFR が2001年にヨーロッパ評議会から出版された。

CEFR は、ヨーロッパにおける多様な言語と文化を尊重し、異なった母語話者同士の相互理解を促進するという言語政策のもと、「ヨーロッパの言語教育のシラバス、カリキュラムのガイドライン、試験、教科書、等々の向上のために一般的基盤を与える」(吉島・大橋(訳・編)2004 :1)という目的のために策定された。理念として複言語主義を掲げ、複数の言語を学び、複数の文化に触れ、それらの知識や経験が相互作用し合うような能力を養成する言語教育を推奨している。

CEFR が外国語教育に最も影響を与えたのは、言語熟達度の共通参照レベルである。6段階のレベル(A1~C2)を設定し、レベル毎に5つのコミュニケーション能力のパラメーター(聞くこと、読むこと、やり取り、表現、書くこと)における *can-do* 記述文を示し、学習到達目標を明示している。この共通参照レベルにより、異なる言語間においても熟達度に関する議論が可能になった。

また、CEFR では行動中心主義アプローチを採用し、学習者を言語使用者とみなし、学習者が課題を遂行するために言語を使用することを言語活動と捉えている。その言語活動として「受容(reception)」、「産出(production)」、「相互行為(interaction)」、「仲介(mediation)」の4種類を想定している。最初の3つは『21世紀の外国語学習スタンダードズ』のコミュニケーション形態(本稿 5.2 参照)とも共通しているが、通訳や翻訳活動を意味する「仲介」をコミュニケーション活動に含めているのは、複数言語共存の状況が多く想定されるヨーロッパならではの特徴といえる。

CEFR はあくまでも参照物(reference)であり、教師やカリキュラム立案者が各々のコンテキストを考慮して、必要な改訂を加えながら活用することを推奨している。そのため、

---

<sup>4</sup> *Threshold* が CEFR の B1 レベル、*Waystage* が A2 レベル、*Vantage* が B2 レベルに相当する。

言語や言語教育環境に合わせたガイドラインを開発する必要がある。たとえば、外国語としてのフランス語教育では、CEFR の考えに基づいたフランス語ガイドラインとして *Niveau B2 pour le français – un référentiel* (Beacco et al. 2004)の出版を皮切りに、A1.1 レベル(2005)、A2 レベル(2006)、A1 レベル(2008)、B1 レベル(2011)が出版された。

#### 4.2 CEFR の特徴と「指針」に生かせる点

CEFR の掲げる複言語主義は、現在の日本の英語一極集中の言語政策に警鐘を鳴らす研究者や外国語教師の理論的基盤ともなっているように、複数の言語・文化を体験することで学習者は民族中心主義を克服しやすくなり、学習能力が豊かになることを主張したものである。グローバル社会においてこのような言語や文化の多様性を尊重する態度を養成することは必要不可欠であり、「指針」においてもこの理念を踏襲する必要がある。

次に、**can-do** 記述文による学習到達目標の提示は、既に日本の外国語教育に浸透している。文科省初等中等教育局(2013)により、中等教育の外国語教育においても活用が推奨されており、日本語教育の分野で「JF 日本語教育スタンダード」(国際交流基金 2010)、英語教育の分野では「CEFR-J」(投野 2013)が開発されている。一方、フランス語教育においては、このような指標は今のところ存在しない。そのため、「指針」では日本の文脈に即した形でレベル・能力別 **can-do** 記述文を提示し、到達目標の明示化を図る必要があるだろう。

CEFR の特徴といえる「仲介」については検討が必要である。CEFR では「仲介」に関するレベル毎の **can-do** 記述文は具体的に提示していない。CEFR に準拠した外国語としてのフランス語のガイドライン (Beacco et al. 2004)を参照すると、A1 の仲介活動として「友人・家族のために掲示板や献立を通訳する」、A2 では「自分の国で外国人旅行者のために掲示板や献立を通訳する」と書かれている。その他にも、仲介はペアワークやグループワークで他の学習者のために仲介者になることも想定できうる (Beacco et al. 2011)。また、Byram(2008)に、仲介に当たっては相互文化的コミュニケーション能力 (intercultural communicative competence) の存在を前提にする必要があるという指摘があるように、相互文化的コミュニケーション能力を発揮する場としての「仲介」について「指針」では検討していきたい。

CEFR は多様な言語に共通する枠組みを提案しているため、*Un niveau-seuil* とは異なり、特定のテーマを扱うのに必要な語彙・表現・スピーチアクトなどの材料はほとんど

見られない。CEFR はコミュニケーションのテーマや課題(CEFR4.2、4.3)については、すべてを規定するのは不可能であるという立場をとり、*Threshold 1990* に挙げられた個別概念の分類や、特定のテーマに沿った課題例を提示するに留まっている。そして、教育現場の関係者や学習者が自身のニーズを考慮しコミュニケーション課題を特定すべきであるとしている。「指針」はフランス語に特化したガイドラインのため、コミュニケーションテーマから語彙・表現などを参照したいときには、*Niveau B2 pour le français – un référentiel* (Beacco et al. 2004)などの CEFR に準拠したガイドラインや、*Un niveau-seuil* を参照する必要があるだろう。

## 5. *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century* (1999)

### 5.1 アメリカ合衆国の外国語教育国家基準

アメリカ合衆国では 1990 年代に、21 世紀をにらんで全教科の国家基準(national standards)策定の動きがあり、外国語教育もその一環として 1999 年に最後の教科としてその国家基準 *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century* (『21 世紀の外国語学習スタンダードズ』以下、「スタンダードズ」)が発表された。この文書には全外国語に共通する部分(generic)といくつかの言語の言語別基準・授業実践例が収録されており、様々な点において示唆に富んだ内容が多く見られる(詳細は 5.2 参照)。

この「スタンダードズ」は、幼稚園から高校卒業まで(K-12)をカバーし(実際には K-16 を念頭におきつつ)、「外国語学習者が何を知り、何ができるようになるべきか」を示している(外国語学習ナショナル・スタンダードズプロジェクト 2002 :21)。しかも、外国語能力を「一人前の社会構成員として機能するために必要な基本的技能のひとつ」(大橋・四宮 2015 :4)ととらえており、「スタンダードズ」が策定されることでそれが社会的に認知されることにつながると考えていることに注目したい。

また、興味深いのは、「外国語」という用語が「英語以外の言語」という意味で用いられており、対象となる言語として古典語や継承語／家庭言語や手話なども視野に入っていることである。これは「実用性」を度外視しても、英語以外の言語をひとつでも学ぶことの重要性を表していると思われるし、同時に、英語以外の言語を母語とするものがそれを保持する必要性も含め、国外だけではなく国内の多言語・多文化状況にも十分配慮した結果ともいえる。

そして、北米は第二言語習得論(SLA)研究が盛んであるだけに、その研究成果に言及している箇所が随所に見られるのも興味深い点である。上述の国内の多言語性に目

配りが利いていることもこの延長線上にあるともいえる<sup>5</sup>。

## 5.2 「スタンダード」の特徴と「指針」策定に生かせる点

その大きな特徴を3つの主要な基本原理、すなわち目標領域、カリキュラム要素の組み入れ、そしてコミュニケーション形態の順に挙げたい。

まず目標領域としては「5つのC」が挙げられる。これは「コミュニケーション (Communication)」、「文化 (Culture)」、「比較 (Comparison)」、「関連づけ (Connection)」、「コミュニティ (Communities)」の頭文字をとったものである。それぞれ外国語を学ぶ目標としてはその意義は明白であると思われるが、「Connection」は他教科との関連づけの重要性を表す<sup>6</sup>。

また、それぞれの目標領域に2つ、あるいは3つ、合計11の詳細な指導基準(スタンダード)が提示されている。例えば、「Communication」には「スタンダード 1.1:対話を通して他の人と情報のやりとり、感情の表出、意見の交換をする」「スタンダード 1.2:様々な話題について、書かれたものや話しことばを理解し、解釈する」「スタンダード 1.3:様々な話題について、自分の考え、意見及び情報などを口頭で、あるいは書いて発表する」の3つのスタンダードがある。「Connection」には「スタンダード 3.1:外国語を用いて他の教科分野の知識を習得・補強する」「スタンダード 3.2:学習言語及び文化を通して情報を得、特有な視点を認識する」という2つのスタンダードが想定されている。

次に、外国語学習を通じて「言語システム」のみではなく、「文化的内容」「コミュニケーション・ストラテジー」「学習ストラテジー」「批判的思考能力 (critical thinking skills)」「他教科の領域」「テクノロジーの技能」も身につけることも重要視されている。これらは「カリキュラム要素」と呼ばれ、「5つのC」を経糸(たていと)とすると、緯糸(よこいと)として「5つのC」とからめていくことが不可欠であるとされる。

最後に、コミュニケーション形態は次の3つの枠組みを基本としている。すなわち「対人 (interpersonal)」「理解・解釈 (interpretive)」「表現・伝達 (presentational)」である。それぞれ、「相手とのコミュニケーション」「相手をどのように解釈するか」「相手にどのよ

---

<sup>5</sup> その他、外国語履修者の方がそうでないものよりも、他の教科の成績が高い、第二言語習得過程の経験者は言語学習能力を身につけている等の指摘がある。(外国語学習ナショナル・スタンダードプロジェクト 2002 :6)

<sup>6</sup> 以下6で扱う『外国語学習のめやす』は「スタンダード」に大きな影響を受けているが、そこにおける「つながる」は「他者とつながる」という意味合いで使われるので Connection とは異なる。



うに自分の意見を伝えるか」である。

「指針」策定に生かせる点としては、まず、目標領域(5つのC)やカリキュラム要素の組み入れなど、外国語学習を単なる文法と語彙学習から成る「スキル」と位置づけず、グローバル社会において一人前の社会構成員として機能するために必要な基本的技能と位置づけているところが重要である。特に、批判的思考能力や異文化理解能力(intercultural competence)育成を重視している点はずせない。

次に、コミュニケーションの形態を「対人」「理解・解釈」「表現・伝達」の3つに分類していることや、進度指標の例を4年生、8年生、12年生のように指導基準ごとに、学習者の発達段階に合わせて提示しているところも参考にしたい。

最後に、複数の言語別の基準と実践例が挙げられており、そのなかでもフランス語のものは大いに参考になるだろう。

一方、「指針」策定に不足な点としては、進度指標は学校教育の枠組み内で設定しているので、そのままルーブリック策定には利用できないであろうし、評価の仕方も見えない。カリキュラム要素の組み入れは大変重要であり、多くの示唆を与えてくれるが、記述がラフなのでコミュニケーション・ストラテジーや学習ストラテジーについて、もう少し細かく検討して組み込む必要があると思われる。

## 6. 『外国語学習のめやす—高等学校の中国語と韓国語教育からの提言』(2013)

### 6.1 「3領域×3能力+3連繋」

『外国語学習のめやす—高等学校の中国語と韓国語教育からの提言』(以下、『外国語学習のめやす』あるいは「めやす」)は、日本の高等学校における中国語・韓国語教育向けの共通の枠組みとして公益財団法人国際文化フォーラムから2013年に発行された。外国語の学習を通して、他者を発見し、自己を(再)発見し、自他のつながりの実現を目指し、多言語多文化が共生する21世紀のグローバル社会を創ることを教育理念として提唱している。

学習目標として総合的コミュニケーション能力の獲得を掲げ、「3領域×3能力+3連繋」をキーコンセプトとして提案している。「めやす」では、総合的コミュニケーション能力は、「言語」・「文化」・「グローバル社会」の3つの領域における「わかる」・「できる」・「つながる」の3つの能力から構成されていると見なし、これらの獲得を目指す。また、これらの3領域×3能力を強化するものとして、「学習者の関心・意欲・態度、学習スタイル」・「既習内容・経験、他教科の内容」・「教室の外の人・モノ・情報」の3連繋も目標と

している。

また、「できる」能力の獲得を目指すために、15 の話題分野(学校生活、住まい、買い物等)を設け、設定した 4 つの言語運用能力レベル(レベル 1～レベル 4)に沿ってコミュニケーション能力指標を can-do 記述文で提示している。また、このコミュニケーション能力指標は、「スタンダード」同様、対人モード(話す・聞く、読む・書く)、解釈モード(聞く、読む)、提示モード(話す、書く)の 3 つのコミュニケーションモードを踏まえて記述されている。さらに、「めやす」では上記の学習目標を達成するためのカリキュラムデザインの方法、評価方法、学習活動などを、現場の教師が「めやす」に即した実践を実現できるように、具体的な例や資料を提示しながら、段階的に紹介している。

## 6.2 『外国語学習のめやす』の特徴と「指針」に生かせる点

「めやす」は主に中国語・韓国語教育向けに執筆された指標であるが、その掲げる教育理念は日本の文脈を基盤としているため、日本におけるフランス語教育においても大いに賛同できるものとなっている。特に、21 世紀のグローバル社会で活躍できる人材を育成するために複数の外国語を学び、複眼的思考・視野を獲得することを強調している点は、CEFR の複言語主義に通じており、日本における外国語教育全体においてこのような見地が必要であると考えられる。

次に、学習目標に関しては、これまでの外国語教育では主に「言語」領域の「わかる」・「できる」能力を重点的に強化していたのに対して、「めやす」は学習目標を「文化」、「グローバル社会」の領域、そして「つながる」能力まで扱うことを明示したモデルを提案している。この提案は、外国語の学びを通して、異文化間調整力や 21 世紀スキルの養成を具体的に実現していくことを意味しており、「指針」の策定においても参考にしていきたい。また、「めやす」が提唱するモデルでは、学習目標とする領域や能力が多様化したため、評価の方法として評価ルーブリックの活用を推奨している点も興味深い。

最後に、「めやす」では単元案や評価ルーブリック案の例が多数収録されていたり、国際文化フォーラムの Web サイトには文化事象例が公開されており、ガイドラインに沿って授業を設計する教師への支援リソースを多数提供し、共有しようとしているという面からも見做う必要があるだろう。

一方、「めやす」では語彙・文法など従来の外国語教育で重きが置かれていた学習項目をどのように習得するかという点については、「語彙、文法表現を習得するための 5+5」という枠組みを提案し、5 つの語彙の習得活動例と 5 つの文法表現の習得活動例を

紹介するにとどまっている(国際文化フォーラム(編)2013:80-81)。語彙・文法の難易度は言語によって異なるため、「指針」を策定する際には、この語彙・文法の学習をフランス語で効果的に実践する方法を検討し、提案する必要がある。また、語彙・文法の学習から、「めやす」が目指すようなより大きな学習目標へとつながるような授業をどのように構築していくのかも検討し、カリキュラム案や単元案などを「指針」では提案していく必要があるだろう。

## 7. その他

前章において、『外国語学習のめやす』について触れた。これは「高等学校における中国語と韓国語教育からの提言」と銘打たれているが、その他の外国語教育にも適用可能な一般的な参照枠組みを提供してくれていた。本論最後の本章においては、特定外国語の参照枠組みではあるが、スペイン語とロシア語のめやす、および、冒頭に記した文科省への提言の際に添付されたドイツ語の「学習指導要領(案)」について、「フランス語の学習指針」策定の際に参考になると思われる点に着目して簡単に触れておきたい。

### 7.1 『スペイン語学習のめやす』、『外国語学習のめやす—ロシア語教育用—』

日本の大学で第二外国語としてのスペイン語教育のための参照基準として、『スペイン語学習のめやす』がスペイン語教育研究会 GIDE により策定され、2015年に出版された。これは名前に「めやす」が入っていることから分かるように、『外国語学習のめやす』の試行版<sup>7</sup>に強く影響を受けている。『スペイン語学習のめやす』は大学での第二外国語を想定しているため、現段階では言語運用能力レベル1のみを対象にし、12のテーマ(自分、家族、友人について話す、都市と交通、体調と気分等)を設定し、そこに3つのコミュニケーションモード(対人・解釈・提示)の枠組みに沿う形でコミュニケーション目標が設定されている。それらのコミュニケーション目標を達成するために社会文化項目、機能項目、語彙項目、文法項目が具体的に提示されている。『スペイン語学習のめやす』は、これらの項目を提示する順序が初習外国語の教育でこれまで取られていた文法シラバスとは異なることを強調している。テーマ別に設定されたコミュニケーシ

<sup>7</sup> 2007年に『高等学校の中国語と韓国朝鮮語:学習のめやす(試行版)』として国際文化フォーラムより発表されたものであり、その後の「めやす」の原型となっている。

ョン目標を達成する機能的アプローチを採用することで、学習者がスペイン語を使って「できる」ことを優先した外国語教育を推奨するという立場を鮮明にしている。

フランス語教育においても、コミュニケーション中心の教授法の重要性は議論されているものの、多くの教科書は依然として文法シラバスを採用している。フランス語教育においても、機能的アプローチに重きをおいた参照基準を提示することが、このような現状を打破することになるだろう。

『外国語学習のめやすーロシア語教育用ー』は「めやす」の提案する理念を踏襲し、ロシア語教育用に編集したものである。特徴としては、コミュニケーション能力指標とは別に、学習者が文化の差異を発見できるような活動をデザインする際に、着目すべき文化事象とその扱い方の例を話題分野(テーマ)ごとに詳細に例示しているところにある。

『スペイン語学習のめやす』も『外国語学習のめやすーロシア語教育用ー』もどちらも、日本語とその当該言語の2言語で記述されており、ネイティブ教師にもこれらの参照基準に沿った教育に賛同してもらい、協力関係を築くことが可能となっている。

## 7.2 「学習指導要領(案) ドイツ語」

文科省への提言に添付された7言語の学習指導要領(案)(以下、「指導要領案」)の「第1 目的」は全言語に共通し、次のように書かれている。

**第1 目的** 複数の外国語の学習を通じて、自他の言語や文化に対する複眼的な理解を深め、文化的多様性に対する寛容な精神と、複数の価値観が出会う場所での思考や行動の基盤を育成しつつ、学習した言語による聞くこと、話すこと、読むこと、書くことなどのコミュニケーション能力の基礎を養う。

その後、「第2 各言語の目標および内容」と続くのであるが、ドイツ語の指導要領案は特に、言語を語彙や文法などの記号の体系として教えるのみではなく、「社会文化と関連付けてその国の言語を学ぶ」という観点から、適切な教授方法や教材開発の必要性(杉谷 2014 :35)に力点が置かれ、実際にその道筋を提示している所に学ぶべき点があると考えられる。つまり、「コンテンツから、それも学習者に近い生活環境やテーマ領域から外国語学習を進めるとい指導方法の開発」(同上 :36)に留意したという点である。他の言語の指導要領案は、フランス語のそれも含めてその点についてはいささか弱い印象をぬぐえない。いかにしてコンテンツに踏み込み、「考えさせる」外国語の授業を展

開するかということは、杉谷(同上:41)の言うように「言うに易く行うに難い」ことである。以下に具体的にそれを説明したい。

まず、高校生の言語使用領域を考慮して題材内容(テーマ)を選んでいるところは、7言語の指導要領案すべてに共通であるが、学習者の関心や学年進行を考慮しながら「基本領域」と「展開領域」の2段階方式をとっているところはドイツ語の特色である。例えば、「学校生活」というテーマをとってみる。まず、「基本領域」は2つに分かれる。「a 初級の学年」では、学校の名前や所在地、時間割や好きな科目/嫌いな科目等について紹介したり、尋ねたりする活動が中心となるが、「b 中級から上級の学年」では、「制服の有無やその理由について比較して考え、意見を述べる」とか、「大学進学や将来の職業について希望を述べる」とかのような、より複雑なテーマが取り上げられるようにデザインされている。

次に、「展開領域」では、「学習段階や生徒の関心、他の教科との関連、アクチュアルな問題などを取り上げ日本社会と比較しながら、ドイツやグローバル化する世界、そして共通の課題などへの関心を育て、複眼的な見方や考え方の基礎を養うことをめざす」(同上:43)とされる。そしてこの「展開領域」では、日本語での議論も可能とすることが提案されている点は画期的ではないだろうか。学習者の知的レベルと、それを表現する手段としての言語レベルに乖離がある場合、低い言語レベルにのみ学習を合わせていては学習はつまらないものになってしまう危険性が高いからである。

最後に、ドイツ語指導要領案のベースは上記の *Threshold Level* やそのドイツ語版の *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache* (1980)、そして CEFR であるが、なによりも CEFR の「ドイツ語のための具体化版」である *Profile deutsch* (2005) (「ドイツ語プロフィール」) に影響を受けているようであることを追記しておく。

## 8. おわりに

本稿で扱った *Un niveau-seuil*、『ヨーロッパ言語共通参照枠』、『21世紀の外国語学習スタンダード』、『外国語学習のめやす』のような外国語教育に関する参照枠組みが公刊されるたびに、それが日本におけるフランス語教育に何をもたらすのか検討されてきた。一部の特徴が影響を与えることはあったが、これらのどれかが日本のフランス語教育の基準となるということにはなっていない。そのような状況下、日本における外国語としてのフランス語教育のよりどころとすべく「フランス語の学習指針」策定の動きが始まった。

そこで、本稿では、複数の枠組みの特徴を検討することを通して、どのような点が「フ

ランス語の学習指針」に生かすことができるのかを検討した。*Un niveau-seuil* からは、シラバスデザインやカリキュラムデザイン作成のための材料を提供する点、CEFR からは能力記述文による学習目標の明示化、「スタンダード」や「めやす」などからは、文化やグローバル社会などの言語以外の領域のカリキュラムへの組み入れなど、「指針」策定に生かすことができる点が明らかになった。また、多数の枠組みを検討したことで、各々の枠組みで不足している点を補完することも可能になる。CEFR では明示されていないコミュニケーションテーマについては、*Un niveau-seuil* や「めやす」を参照することで解決する。「スタンダード」では評価の仕方が見えてこないが、「めやす」では評価ルーブリックのように具体的な評価方法を提示している。

これらの参照枠組みの特徴を参考にしながら、日本のフランス語教育の現状を踏まえつつ、「指針」策定作業を進めていきたいと考える。そのとき肝に銘じておきたいことは、今回検討した参照枠組みのどれにも共通する事柄である。それは、「外国語を学ぶ」ということを単なる語彙と文法という記号体系の学びとしてではなく、異なる他者との相互理解のためのコミュニケーションのツールとしてとらえていることであり、そこでは異文化理解能力の育成も大切な要素と考えられているということである。「指針」策定を通じて、これからの多言語・多文化社会を担ってゆく複眼的思考のできる人間の育成を目指したい。

(古石:慶應義塾大学、茂木:南山大学)

## 参考文献

- Beacco, J-C., S. Bouquet, R. Porquier (2004) *Niveau B2 pour le français – un référentiel*. Paris: Didier.
- Beacco, J-C., M. de Ferrari, G. Lhote (2005) *Niveau A1.1 pour le français – un référentiel*. Paris: Didier.
- Beacco, J-C., S. Lepage, R. Porquier, P. Riba (2006) *Niveau A2 pour le français – un référentiel*. Paris: Didier.
- Beacco, J-C., R. Porquier (2008) *Niveau A1 pour le français – un référentiel*. Paris: Didier.
- Beacco, J-C., P. Riba, S. Lepage, B. Blin, E. Houles (2011) *Niveau B1 pour le français – un référentiel*. Paris: Didier.
- Byram, M. (2008) *From foreign language education to education for intercultural citizenship: essays and reflections*. Clevedon: Multilingual Matters. (細川英雄 (監修) (2015)『相互文化的能力を育む外国語教育:グローバル時代の市民性形成をめざして』, 大修館書店.)

- Coste, D., J. Courtillon, V. Ferenczi, M. Martins-Baltar, E. Papo (1976) : *Un niveau-seuil*, Strasbourg; Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe.  
Council for Cultural Co-operation, Education Committee, Modern Language Division (2011) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge: CUP. (吉島茂・大橋理枝(訳・編)(2004)『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.)
- Ek, J.A. van., L. G. Alexander (1975) *Threshold Level English*. Pergamon Press.  
Ek, J.A. van., J.L.M. Trim (1991) *Threshold 1990*. Cambridge: CUP.  
Ek, J.A. van., J.L.M. Trim (1991) *Waystage 1990*. Cambridge: CUP.  
Ek, J.A. van., J.L.M. Trim, (2001) *Vantage Level*. Strasbourg: Council of Europe, CUP.

大橋理枝・四宮瑞枝(2015)「解説:『20世紀における外国語学習の基準』(抜粋)の訳に当たって」(吉島茂・大橋理枝(編))『外国語教育 VI 言語(外国語)教育の理念・実践案集』, 朝日出版社, pp.3-6.

外国語学習ナショナル・スタンダードプロジェクト(2002)『21世紀の外国語学習スタンダード』(聖田京子訳), 国際交流基金日本語国際センター.

[https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/syllabus/pdf/sy\\_hon\\_yaku\\_9-lusa.pdf](https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/syllabus/pdf/sy_hon_yaku_9-lusa.pdf) [accessed 20 November 2016]

古石篤子(1995)「フランスにおける方策と事業」(特集「外国語としての自国語の教育と普及」『日本語学』, vol.14, 12月号, pp.61-73.

国際交流基金(2010)「JF 日本語教育スタンダード」

<http://jfstandard.jp/summary/ja/render.do> [accessed 10 November 2016]

国際文化フォーラム(編)(2013)『外国語学習のめやす 高等学校の中国語と韓国語教育からの提言』, 国際文化フォーラム.

杉谷眞佐子(2014)「『外国語としてのドイツ語』学習指導要領案の試み—複数外国語教育へ向けて—」『複言語・多言語教育研究』, No.2, 一般社団法人日本外国語教育推進機構, pp.32-46.

全米外国語教育評議会(ACTFL)(2015)「20世紀における外国語学習の基準」(吉島茂・大橋理枝・四宮瑞枝抜粋訳)(吉島茂・大橋理枝(編)(2015))『外国語教育 VI 言語(外国語)教育の理念・実践案集』, 朝日出版社, pp.7-82.

森住衛・古石篤子・杉谷眞佐子・長谷川由起子(2016)『外国語教育は英語だけでいいのか—グローバル社会は多言語だ!』, くろしお出版.

文部科学省(2009)『高等学校学習指導要領(平成21年3月)』

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/youryou/kou/kou.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/kou/kou.pdf) [accessed 10 November 2016]

文部科学省初等中等教育局(2013)「各中・高等学校の外国語教育における「CAN-DO リスト」の形での学習到達目標設定のための手引き」.

『複言語・多言語教育研究』日本外国語教育推進機構会誌 No.4 (2016) pp.70-86

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/kokusai/gaikokugo/\\_\\_\\_icsFiles/afieldfile/2013/05/08/1332306\\_4.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/___icsFiles/afieldfile/2013/05/08/1332306_4.pdf) [accessed 10 November 2016]

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.



## A Theoretical Perspective for Developing a “Guideline for Teaching and Learning French as a Foreign Language”

Atsuko KOISHI, Ryoji MOGI

The purposes of this study are (1) to introduce our current project of developing a “Guideline for Teaching and Learning French as a Foreign Language,” and (2) to organize the key concepts essential to make our Guideline current in order to meet today’s needs. We first analyzed several major frameworks and standards for foreign language teaching and learning published up to the present time, e.g., *Un niveau-seuil*, *CEFR*, *Standards for Foreign Language Learning in the 21<sup>st</sup> Century*, “*Meyasu (Learning Targets)*” for *Foreign Language Learning*, etc. We then extracted the characteristics from each framework and analyzed them from the view point of whether each of them is applicable to our Guideline or not. We believe such process would render our Guideline a theoretical perspective, making it even more comprehensible and practical in classrooms.