

フランス語教育における「文化」の転回、停滞、課題

姫田 麻利子

Vers une reconnaissance de la subjectivité en didactique des langues

HIMETA Mariko

Du fait notamment de sa méconnaissance de la subjectivité de l'apprenant, le *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)* ne paraît pas enclin à suivre l'évolution théorique actuelle en matière de prise de conscience interculturelle (*intercultural awareness*). Or, en tant que base commune des critères d'évaluation, le *CECR* doit, nous semble-t-il, prendre en considération non seulement cette évolution sur le plan théorique, mais aussi la perplexité qu'éveille sur le terrain la notion de « prise de conscience interculturelle ». Quant à la relation entre la culture cible et celle de l'apprenant, plus l'enseignant laisse le soin de sa définition à la subjectivité des apprenants, moins il a accès à la dimension culturelle durant le cours. De plus, la prise de conscience interculturelle est une compétence dont il est difficile d'évaluer le développement en classe. L'urgence réside donc dans l'élaboration d'un outil permettant à l'apprenant d'exprimer sa conscience interculturelle renouvelée et à l'enseignant de mesurer les changements intervenus.

『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 *CEFR* と略記）は、ヨーロッパ評議会現代言語部による 1971 年以來の研究成果である¹。外国語教育における言語と文化の結びつきへの注目は、ちょうど 70 年代に始まる。*CEFR* が、言語学習の目標は言語的なものに限定されないと強調するのは 30 年間の知見による確信があるからだ。しかし、2001 年版 *CEFR* の文化に関わる能力定義には、近年の研究成果が生かされていないようにも見える。それはなぜか。

CEFR 開発のねらいは、異なる環境で外国語教育にたずさわる者同士が共通基盤のもとに各取組みを明示できるようにし、より効果的な国際的共同作業を進めること、そして異なる言語能力資格の相互認定を容易にし域内の活発な人的移動を保証することにある。言語学習の目標は、社会的行為の遂行を可能にする知識、技能、意志すべてに関わるという視野の下、目標／評価対象能力が多角的に策定、体系化され、各能力は基礎段階 A1 から熟達段階 C2 まで 6 レベルに分けられ詳細な例示とともに定義されている。これを共有し、欧州約 40 ヶ国における外国語教育のコースデザイン、シラバス、教材、資格試験の基準にするという提案である。*CEFR* はあくまでも提案で「決定を先取りするものではない」と繰り返されるが、欧州評議会加盟国内に限らず日本の欧州語教育現場でも、その例示的能力記述文を（象徴的）権威的基準として受け止める向きもある（Cf. *Rencontres* 21）。なかでも「聞く」「読む」「会話参加」「話す」「書く」能力を A1～C2 のレベルごと例示した自己評価表は、簡便な「共通参照枠」として活用され始めている。

とはいえ *CEFR* は、やはりまだ多くの論点を今後の議論のために残している。以下では、*CEFR* の文化に関する能力定義において、とくに「異文化間の気づき」に関する理論上の進展が生かされていない理由を、日本の大学初習フランス語教育現場に見られる文化接近の消極性に照らして考えてみたい。*CEFR* は広範囲のコンセンサスをねらう以上、理論上の進展だけでなく実践の停滞とも連携の必要があっただろう。

1. 文化接近法の多様性

教授法の変遷ごと、言語と文化の関係性は問い直されてきた。フランス語教育分野を例に取るなら、その過程は理論的には次のように整理できる。

Coste (1994, p.119) の言うように、フランス語教育はもともと教養文化と深い関係にあった。文法訳読法は文学・思想・芸術の「傑作」をフランス文化の真髄として紹介し、偉大な作家たちを模倣すべき理想とした。口頭コミュニケーションは、書きことばの能力から困難なく派生すると言われた。規範化されたフランス語の普及が「文明の光」をもたらすという信念が生き残っていた。50年代のAV法が、話しことば、リズムやイントネーションに扉を開き、「文化」を教養文化から(フランス中流家庭の)生活の仕方にまで拡大した。他方、言語の形態重視の姿勢は変わらず、文明論を効率的に摂取させる講義が、主に中上級者のために独立して設けられていた。社会的、心理的文脈ごとの多様性への着目はAV第二世代を待たなければならない。70年代になって、言語と文化の緊密な結びつきは学習の初期段階から考慮すべきと言われるようになった。コミュニケーション能力の概念が、言語の学習と、非言語や社会的手続きなど文化の学習を等価にした。文法体系のような文化の体系化が模索された。文化の恣意的な選択提示を避けたいからである。

学習者のニーズ分析が行なわれるようになっていたが、ネイティブ(として一般化される人々)の言語能力、価値・信条を模範とする前提を問い直すほどには、学習者主体ではなかった。

学習者の文化に光があたるようになったのは、80年代半ばである。ヨーロッパでは70年代に増加する移民の子供の受け入れに関係して、interculturalの概念が学校教育に導入され、それが外国語としてのフランス語教育にも及んだ結果である。とはいえ、interculturalをいかに言語教育現場に生かすか決定的な具体案はない。視点をどこまで相対化するかによって文化接近法は多様である。文化間の優劣を取り消すだけか、目標文化と学習者の文化の境界を本質的とするか否か、それぞれの内部は均質とするか否か。学習者の文化に注目するのはコンセンサスだとしても、そもそも誰が文化を語るのか。社会学や人類

学も、被調査者＝社会的行為者の主観的世界とどのような関係を結ぶかによって諸派の分布を見せる。外国語の教室で、学習者の文化と目標文化の境界は誰が引くのか—学習者の主観をいかに認めるか。

日本のフランス語教育に関する意見交換の場には、SJDF（日本フランス語教育学会）、Journée pédagogique de Dokkyo（獨協大学フランス語教授法研究会）、Rencontres Pédagogiques du Kansai（関西フランス語教育研究会）がある。1996年、後者二研究会はそれぞれ「フランス語教育における civilisation の位置づけ」「civilisation と教室活動」を年間テーマに掲げた。SJDFは、1998年に「フランス文化の何が問題か」「社会文化的なことがらを授業でどう扱うか」という題でシンポジウムを行なっている。文明・文化流行の90年代後半だった。しかし、理論上の進展を総括するためではなかった。背景はこうだ。

臨時教育審議会答申（1985-87）を受け、文部省は80年代後半から「国際化」への対応として、帰国子女・海外子女教育の推進、留学生受け入れ制度の整備、日本語教育の充実の他、外国語教育に関して「コミュニケーション能力」を奨励するようになった。

今日の国際社会は、交通・情報手段の目覚ましい発達や経済・文化活動の国際化に伴い、その相互依存関係が深まり、人物、情報などのあらゆる面で国際的なつながりが強まっている。[...] 国際社会の中で生きていくためには、外国の人々との相互理解を深めることができるコミュニケーション能力が必須であり、その育成を図ることが急務。[...] 大学・短期大学における外国語教育については[...] 講読等の形態に偏重しているとの批判があり、会話等の実践的能力の育成をより充実することが求められている。（文部省1988, p.400-405）

「コミュニケーション能力」の検討から、文化的目標の検討に至るのは必然だろう。しかし、その経路とは別に、経済活動の「国際化」が直接に「異文化—」という術語をすでに時代の新キーワードに押し上げていた。

日本企業の輸出競争力と市場の閉鎖性を「文化」で説明しようとして、あるいは「経済大国」日本の文化基盤を求めて、どちらかと言えばまず世界の日本理解のために、「日本文化」をあらためて切り出し「異文化」との境界を引こうとした。国鉄の「エキゾチックジャパン」（外国人のイメージの中の「日本」を切り出す）キャンペーン開始が1984年、国際日本文化研究センター設立構想に対する中曽根首相（当時）の賛意表明、同首相の「単一民族国家発言」と同センターのナショナリズム追求装置化への危惧をめぐる議論は、84年から86年にかけてのことだ。さらに85年からの円高と日本企業の海外進出、在日外国人の増加が、「異文化一」という術語を社会に浸透させた²。暗黙のうちにアメリカや西欧を指していた「異」は相対化されて、しだいにアジア・中東・アフリカ・中南米諸国にも向くようになった。「異文化一」という術語は、「〈異文化体験〉の驚きを具体的に例示したうえで、日本の常識を問い直し、〈国際人への条件〉として、〈異文化理解〉の大切さを説き、その手段としての〈コミュニケーション〉の技術を示し、〈異文化〉への〈適応〉のノウハウを論じ」遍在した（稲賀2000, p.14）。

ギアツは1995年の講演で「自己だけが持つ本質と内なる独自性の権化のはずのあの〈日本〉でさえもが、部分的にのみ秩序だった類似性らしきものの集まりをつかむ上でのその場限りの分類語のように見え始めている状況（p.56；傍点筆者）」と言ったが、逆に言えば「日本」とそれ以外に客観的本質的境界を探る傾向が、おそらく現在まで主流ということだ。「異文化間教育学会」は学際的立場から、教育の国際化をめぐる問題に接近する場であり、「国内に〈異文化〉という言葉や概念、またそこから生まれてきた多くの議論の隆盛におおいに寄与してきた」と言える同学会だが、馬淵の指摘によれば、そこで従来行なわれてきたような「異」を前提とした「文化」の考察は文化本質主義から逃れにくい（pp.51-3）。「異文化一」という術語は、境界の流動性や軽やかな越境への想像力というよりは、境界の内か外かの所属を迫る言説とむしろ親しかった。

さて、1989年に日本フランス語フランス文学会が行なった調査によれば、

73.8%の教員が、大学における初習フランス語教育の目標を「英語圏以外の文化との接触により人間的視野を広げる」と回答している。次いで「知的訓練に役立つ」49.2%、「日本や日本人のあり方について考える視点を提供する」46.7%だった。フランス語圏の文化と日本の境界があらかじめ用意されている。日本で概念・機能シラバスに基づくフランス語教材が最初に作られたのは87年から³、この前後ちょうど文法訳読かコミュニカティブか熱心に議論されていたはずだ。「文化」は、そうした場で二者を止揚する高次の目標に見えて（実際は具体的な決定を先送りする）便利な理念だった。遍在する「異文化」概念が、その選択を励ましただろう。91年の大学設置基準の大綱化により外国語カリキュラムの見直しが始まると、フランス語内の目標を統合するというより、初習言語としてのフランス語を存続させる理由を探す中で⁴、「文化」戦略は拠り所だった。あらかじめ文化の境界を引くことを疑問視する潮流も余裕もない中での「文化」流行だったと思う。

90年代後半「文化」流行時の主な提案は、地理・歴史といった文明論講義に関するものの他、入門段階で学ぶべき行動様式・生活習慣・社会的手続き、未加工資料（広告、雑誌記事、シャンソン、テレビ放送等）の利用法だった（Cf. *Rencontres* 10；『第10回フランス語教授法研究会報告』）。単なる戦略としてでなく、「コミュニケーション能力」概念を経由した「文化」接近も少なくなかったが、他方、文学講読教材も相変わらず健在だった（Disson, p.38）。この頃、interculturel 概念も輸入されたが、フランス本国だけでなく海外県やフランス語圏アフリカ諸国へ視点を向ける提案に用いられたりした。「異文化一」という術語が西欧、アメリカだけでなく、アジア・中東・アフリカ・中南米への視点を促した、それと同じ種類の呼びかけと見なされたのかもしれない。

さまざまな教授法が併存し「文化」が拡大したが、学習者の主観と向き合うための提案はなかった。

細川によれば、日本語教育における「文化」も、60年代に「日本事情」という術語が使われて以来フランス語教育と似た問い直し過程をたどった。言語教育とは別に「文明」講義が行われていた段階から、「コミュニケーション能力」

および「異文化一」概念の導入、日本人の行動様式・ものの考え方体系化の模索を経て、「学習者主体」の提案に至る。細川は、日本語教育分野で1960年代から90年代末までに発表された「日本事情」「日本文化」関連の論文、実践報告131点を、「A 日本文化を実体のあるものと考えているもの」「B 日本文化の内容はある程度固定して考えているが、学習者の活動を中心に置いているもの」「C テーマ自体を学習者の選択に任せ、そこから一人一人の問題として文化を捉えさせているもの」の三型に分類している (pp.69-71)。1985年「国際化」施策のひとつとして日本語教員養成の制度化が発表され、その標準的な教育内容に「日本事情」が含まれたことも影響しているだろう、131点の内120が80年代以降の出版である。それ以前の11点はA型。80年代以降でも、A型は53点。B型65点、C型13点である。「学習者主体」という問題意識が主に教室活動の形態をめぐって普及する一方、本質的境界の追求がやはり主流である。

「学習者主体」という考え方は、かなり多くの実践の中に取り込まれ、ことばと文化の関係理解の方法の一つとして定着しつつあると思われるが、形としては学習者主体であるとしても、しかし本当に教育方法の根本にある「日本事情」の把握の仕方自体の転換を認識した上での実践なのかは今後の発展の課題でもある。(細川, p.64)

「学習者」という呼び名自体、社会的行為者を学習に閉じ込めるものだとし、てこの術語に抵抗する研究者もいる。しかし実践は、学習者主体へ転回しきれない。

2. 多様性の実際

その停滞を、現場のことばに探ってみよう。2002年3月に東京および近郊の大学で初習フランス語を担当する教員9名に対し、フランス語教育における文化的目標に関するインタビューを行なった⁵。インタビューに先立ち質問紙にも回答してもらった。

質問紙への回答では、初習フランス語教育の授業目標としてもっとも重視されたのは「自律学習能力」で、次いで「コミュニケーション能力」「教養」「異文化に対する理解力」の順だった。先に紹介した学会アンケート結果に比べ「文化」の支持率が低い。さらに別の質問で「(初習) フランス語を学習する学生にとって、以下のことができるようになるのは重要」かどうか訊くと、9名全員が「重要」か「少し重要」と回答したのは次の項目だった(番号は重要度順)。

1. 外国の言語や文化を勉強するときのさまざまな方法を知る
2. 日常生活によく現れる場面や状況の表現パターンを理解し、使用することができる
3. フランス文化やフランス語圏の国々の文化に関する情報を提供するさまざまな機関やメディアにアクセスできる
4. 文法規則を適用して辞書を使いながらフランス語を日本語に訳することができる
5. フランス人の行動様式、生活様式を知って、より円滑なコミュニケーションがとれるようになる
6. フランスと日本の文化の中で似ているところ、ちがっているところを見つけられる
7. フランスの地理を知る
8. 日本とフランスの影響関係を知る

1, 3, 4 の重視は「自律学習能力」重視と対応するし、2, 5 は「コミュニケーション能力」重視の反映だろう。であれば、この質問で「あまり重要でない」とされた項目が、教員たちの考える「異文化に対する理解力」に対応するはずだ。重要度の低かったのは以下の項目である。

9. 食事や衛生面でのタブーを知って、より円滑なコミュニケーションがとれるようになる
10. 社会階層、家族の重要性、性的役割について知る
11. フランス人がよくする身振りを知って、より円滑なコミュニケーションがとれるようになる
12. フランス語圏の国々の地理を知る

13. フランスの芸術、文学を知る
 14. フランスの歴史を知る
 15. フランス語圏の国々の歴史を知る
 16. 日本とフランス語圏の国々の影響関係を知る
 17. フランス語圏の国々の芸術、文学を知る
 18. 外国から来てフランスに住んでいる人々について知る
 19. フランス人が日本や日本人にどんなイメージをもっているか知る
 20. 日本人が抱きやすいフランスやフランス人に対するイメージはどんなものか知る
- フランスに住んでいる日本人について知る

調査に協力してくれた 9 名においては、「異文化に対する理解力」という語はどちらかという固定的文化知識の積み上げを連想させるようだ。現場ではもう文化知識体系化の夢を手放している。彼らは 1 や 3 等「自律学習能力」項目優先であり、客観的本質的目標文化か学習者主体かの逡巡は見えない。むしろ後者寄りに見える。

ところがインタビューでは、目標文化と学生の文化の間に本質的境界を引こうとする発言もあったし、さらに興味深いのは、本質的境界を引くにしろ、学生固有の視点を尊重するにしろ、教室における文化接近を躊躇する・しない二型に分かれたことだ。以下のように図式化できる。

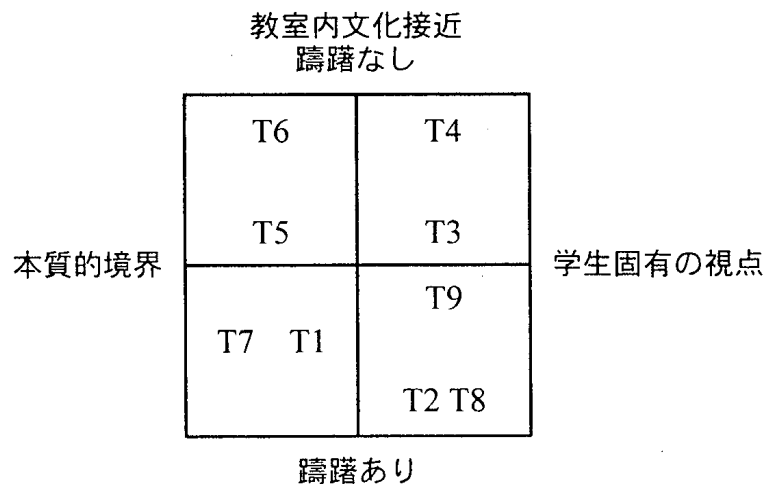


図 1 教室内文化接近の態度

T4 と T3 は同じく、教員の主観を主観として提示することで学生にも「自分なりの視点」を促す。

私はこうだったっていうのを話すかな [...] 経験談を話す... その方が多いでしょうね... 客観的に見て、フランス人はこういうものだからっていうのはあんまり。なんか抽象的になっちゃう気がして、実体験だけ... [...] フランス人がどうか... っていうのは、情報っていうのは、人によって全然違うじゃない？そういう点で、だから直に行って友達からとか、知るっていうのは重要だけど、一般的にステレオタイプだけ聞く分には、あまり役に立たないかな... って。(T3, f30)

(フランスに行って困ったことやあるいは楽しかったことなんかを、授業で話すことがありますか?) ある。(どんなこと?) 全てのものが固くできてるでしょ? 固く押すとか。キーボードのタッチも固いし... 相対的に、部屋の大きさ、体の大きさ、動かし方が違って。[...] フランスはこうだから、日本はこうだ... とか、そういうことは言わない... [...] フランスに対して憧れを持たせるような授業はしてないし、むしろ、そういう風なことは、壊すことが仕事だと思っているし... [...] 「教養」っていうのは、伝達性と創造性を両方兼ね備えている。伝達性だけが高くてもただの情報... 独創性イコール自分のこととしてやるってこと。じゃないとただの情報。「フランスの通貨はユーロだよ」とか... 自分で獲得して、仲間うちに伝えて行けることが「教養」。自分なりの視点が入っていないと「教養」ではない... (T4, m40)

おそらく T3 は T4 ほどには教室で教員の主観を提示する効果に自信を持っていないので、T3 を線上に位置づけている。

T6 と T5 は、学生がフランスについてステレオタイプイメージさえ知らないと考えている点と、フランスという境界内の不均質性を強調する点が共通している。主観的経験談には拠らず、目標社会を客観的遠写で見せる。違いは、T6 に比べ T5 が教室で文化に接近する頻度がやや低そうなことだ。

英語だけじゃないよっていうの、わからせるのはいいよね。って思うけど... そういう世界があるっていうこと知ってもらいたい... [...]ま、だから文化政策、お芝居をつくる時の補助金の話とかしてる... チケットの値段がこのくらい違うのはどうしてか...とか...フランス語の授業で、たとえば、オペラとか出てきたら、話すし、テレビの話とかでてくると、Emission française じゃないと放送権とりあげられちゃうとかさ、50%規制の問題とか... それちょっと、みんな信じられない感じがする...って。美術館だったら、たとえば、何曜日遅くまでやるとか... [...]ま、知らないよね...っていうのもあるけど、だから、伝統的な感覚っていうのはもうないかもしれないし... いろんな側面があるっていうことを知ってもらえばいいんじゃないの?って... ステレオタイプすらないかもしれない。ステレオタイプだと思ってるのは先生の方だけで... うん、何も知らないっていうか...今はだからサッカーが強いから[...]だから、サッカーを切り口に例えば、多民族国家になってるんだよ...っていうのは言えるよね。そういう話是可以する... (T5, m30)

[...]フランスのこと全然知らないの。[...]すごく関心がうすい、もともと。だし、知らないし。イメージみたいなものがない。[...]特に教えたいこと?フランス社会の多面性...やっぱりフランスっていうのは、おしゃれとか、ブランドとか、グルメとか、すごくできあがっていて...ステレオタイプにつけるけど、だからやっぱりそれだけじゃないんだよ、ということを言いたい... [...]移民問題とか、失業問題とか、そういうことをしよっちゅう言ってますね。楽しい話題ではないかもしれないけれど... っていうか、そもそもこのビデオの主人公の女の子の一人が、マグレビヌで、両親がモロッコの人で、フランスで生まれた 2 世っていう設定なんですけど、だから、それでイスラム教のせいでソワレにいけないとか、フランスの中のイスラムの問題とか、後はスカーフ問題を話したりとか... (T6, f30)

次の T7 も、本質的境界を見ているが自分自身をその外側に位置づけ、そこに接近しようとしなない。ネイティヴによる「根底」理解と自分の「表層的な理解」を対比し、文化接近を躊躇する。

文化的なこと[...]どうやって入れて行くかっていう、けっこう大きな問題だと思いますが... やっぱり進度との兼ね合いってというのがどうしても出てきちゃうので、結局雑談みたいになって終っちゃう授業ではやっぱりまずいと思うんですね[...]フランス文化論みたいなね、あれとうまくタイアップできるといいのかなという風に思ってる... ただ、ま、あの、フランス語の授業もあの、ただ淡々とこうマシンのように、単調に進んで行くんじゃないので... [...]グランゼコールのこととか、小学校で5人に1人は落第するとかね、ただこうしたことも、ほんとはあれなんですよ、やっぱり講義だったらきちんと話をできるんですけど... 語学の授業で、ちょこちょこっとう閑話休題でこうはさむくらいしかできないかなという気はしますけどね... [...] 何て言うかな、この根底から知ってるわけじゃないでしょ。表層的な理解だとどうしても思うんですよ... だから、もうネイティブの先生っていうのは、ある意味で、その人そのものが異文化なわけでしょ？存在そのものがね。(T7, m40)

T7と同じく図左下のT1は、境界の本質性というより、自分の中で文化を定義しそれ以外の文化に接近しようとしなない。自分の「文化」が学生の興味を引かないとしても、学生に定義をゆずる気はない。

フランスの話でしょ?... 話すとしたら、教科書に出て来た関連で、これはああだとか、こうだとか... とくにフランス人のことは、あんまりしてないよ... [...]あきらめの心境みたいなものがある... ぼくらの習った頃の、そういうフランスのある種の、文学なり、知的なものっていうのが学生にはあんまり興味ないだろうって思うし、あとだから、教科書の中にでてくる、カフェでの話みたいなものがあるけど、学生にとってもあんまり興味ないだろうっていう感じがする... (T1, m30)

図右下3名は、本質的目標文化知識を信じないからこそ学生固有の視点を求めるが、教員の主観的経験提示が学生固有の気づきの障害になると考え教室内接近を躊躇している。T9の言うことは右上T3と似ているが、教員の主観提示を許さない度合いがT3よりも強く、むしろ否定的である。

(学生たちのステレオタイプイメージについては) 本人が実際にこれからなんかのフランス人との接触の中で、自分で変えていけばいいもんだと... 私はそれが変わってほしいとか、そんな風にはあんまり思わない。自分で変えようとは思っていないかもしれない。[...]直接何か、関係の、本人が直接フランス人と話をするんじゃないかな、何か、フランスの文化に対するものと接触して変わってくるんじゃないのかな。あまり、こちらでフランス人は誇り高くないんだよ、とか言っても... (T9, m40)

T8 は、躊躇というより「あきらめ」である。自分の文化的関心が学生と同じではないことへの「あきらめ」から、彼らの「自分なり」の視点にゆずれ教室での文化接近はしないと言う。

あきらめちゃったていうか... [...] 学生に合わせるのは、もう年齢的に難しいし... 学生の興味の対象がわからない。というのは、つねにある問題意識ですね。迎合するつもりはない。言語でせめるしかない、フランス語教師は... [...]文化についての話はしませんよ、と最初に断る。そんなひまがあったら、言語っていう文化を多く伝えることが僕の役目だと思っている。メディアがいっぱいあるから、自分でしようとおもったらいくらでもできる。昔の我々なんかよりそういう意味では恵まれている。テレビ付けてれば自然に入ってくる。[...]フランスのイメージを変えてやろうというか、しっかりしたイメージを持ってくればいいなと思う。自分なりのフランスを。(T8, m50)

T2 は、「コミュニケーション能力」以降の文化接近法と自分の文化学習過程の違いを感じている。学生固有の視点に賭けるだけで、教室内文化接近には無気力だ。

今から思えば、文学作品から引用された例文からも、フランスに対するイメージが広がって行ったと思うんです。[...] 日常的な素っ気ないフランス語も必要だとは思いますが... [...]ことばをやっている限り、文化がふくまれないことはないわけですから... [...]文化を教えることは、やってもいい、試みますけど、なんだかめんどくさくな

ってきちゃって、時間かかるでしょう？時間かかるし...コミュニケーション能力をつけるには、こういうのいいのかもしれない、けど、人間ってそういう場が与えられれば、バックグラウンドの知識がなくてもできちゃうから... 第一、今はなんでも利用できますからね... ラジオだって聞けるわけでしょ？インターネットで。150局くらいあるんじゃない？[...]自分のフランスを見つけられれば一番いいんじゃないでしょうかね... それが世の通念のフランスだったりすると、情けないことになるわけですが... [...]自分だけのフランスを探すためには、フランス語を読めないといけない... (T2, m60)

T2とT8は共に「言語は文化」と主張するが、それは教室で接近すべき文化が他にあることも知っているからこそである。外国語教育だけが intercultural education の場ではないし、もし外国語教育の目標が「文化」だけなら外国語教育の存在意義はなくなるとはいえ、サピア-ウォーフの仮説を単純化し、言語教育における目標文化提示は言語提示だけでよいとする考えは、よく指摘もされるように、文化接近に対する無気力の言い訳だ。(Cf. Damen125-130 ; Beacco 94-100 ; 細川 18-26)。そして、「言語は文化」と同じように、学生の「自分なりの視点」も「文化」に対する無為の言い訳になり得るようだ。

この調査から言うなら、フランス語教育の現場では、文化本質主義は（目標文化に優位性を見るという意味でも、目標文化の客観的本質的境界を見るという意味でも）もはや主流ではないが、文化接近法のコンセンサスはない。学習者の視点にゆずる方法論は確立していない。学習者の視点の重視は、文化接近しないという選択肢も正当化してしまった。「言語=文化」のように、理論的言説が単純化されて現場で流通することがある。教員による文化の恣意的な選択提示批判の言説や、学習者固有の視点重視の言説が単純化され、教員を沈黙させていないだろうか。学習者固有の視点をどのように実践の場に組込むかについて、方法論が普及しないのも文化接近への躊躇や無気力を招く要素と言える。

3. 文化に関わる目標策定の問題点

CEFR は学習者の視点を認めないことで、現場の文化接近への無気力を防ごうとしたのかもしれない。

CEFR は、「人間の全ての能力は、言語使用者がコミュニケーションを行う力に何らかの形で寄与するから、あらゆる能力はコミュニケーション能力の一部」ではあるが、言語とはそれほど緊密に関わらないものを狭義の言語能力から区別するのは（おそらく評価基準の議論においては）「意義のあること useful/utile」として、「言語使用者／学習者の能力」を、一般的能力とコミュニケーション言語能力に分けている（第 5 章）。一般的能力のどの項目にも、A1～C2 の例示的評価基準はない。一般的能力の構成は、以下の通り（下線筆者による）。

1.1 叙述的知識 (declarative knowledge/savoir)

1.1.1 世界に関する知識／1.1.2 社会文化的知識／1.1.3 異文化間の気づき

1.2 技能とノウ・ハウ (skills and know-how/savoir-faire)

1.2.1 実地的な技能とノウ・ハウ／1.2.2 異文化間技能とノウ・ハウ

1.3 実存的能力 ('existential' competence/savoir-être)

1.4 学習能力 (ability to learn/savoir-apprendre)

1.4.1 言語とコミュニケーションに関する意識／1.4.2 一般的な音声意識と技能／

1.4.3 勉強技能／1.4.4 発見技能

一般的能力と（狭義の）コミュニケーション言語能力の区別はつまり、言語教育の範囲で評価基準をどうするか議論が未熟（あるいは議論の必要性未認知）の項目と、ある程度すでに合意形成されているものの区別だ。「文化」を名称に含むのは、「社会文化的知識 sociocultural knowledge/savoir socioculturel」

「異文化間の気づき intercultural awareness/prise de conscience interculturelle⁶」「異文化間技能とノウ・ハウ intercultural skills and know-how/aptitudes et savoir-faire interculturels」である。この他にコミュ

ニケーション言語能力の中に、社会言語能力として挨拶、礼儀、ことわざ、言葉遣い (register/registre)、方言がありこの5項目も「社会文化能力」の構成要素とされる。これらについては定義の後に「社会言語的適切さ」の評価基準が用意されている。

「社会文化的知識」とは、「世界に関する知識の一部である」が「他の知識とは違い、学習者にとって今まで経験によって得る機会のなかった知識の可能性が高い」とされ、「1.日常生活に関する事柄、例えば[...]食卓での作法[...]6.社会的慣習、例えば[...]時間に対する正確さ、贈り物、服装[...]」等、7カテゴリ-41例が掲載されている。

これと同じ知識項目に、「異文化間の気づき」が分類されている。次のように定義される。

「自分が育った世界」と「目標言語が話されている地域の世界」との関係（目立つ共通点と相違点）に関する知識、意識、そして理解は、異文化間の気づきを生む。もちろん、異文化間の気づきには、両方の世界における地域的および社会的な多様性に対する意識も含まれるということも重要である。また、学習者のL1およびL2の文化を超えてより広範囲の文化を意識すれば、L1,L2 両文化を世界に位置づけることが可能になって、気づきは豊かなものとなる。客観的な知識のほかに、各社会が相手社会でどう見えているか（それはしばしば、国に対するステレオタイプで現れる）を知ること、異文化に対する気づきに含まれる。(CEFR 5.1.1.3)

「異文化間の気づき」という項目立てによって知識項目の範囲を、学習者の自文化と両文化内の不均質性まで広げている。しかし「気づき」という術語に反して、学習者固有の視点を認めるには至っていないように見える。「自分自身の文化と目標言語が話されている文化との間の関係」が、「目立つ共通点と相違点」だけに単純化されている。知識項目に関して、CEFR 利用者（教師、試験出題者、教材筆者、教員養成関係者、教育行政関係者）は次の点の考察を求められている。

本書の利用者は次の点を考慮し、必要とあれば、その結果を表明するとよいだろう。

- ・ 社会文化的経験や知識に関して、言語学習者は、事前にどのようなものを持っていることを前提とされているか。／事前にどのようなものを持っていることが要求されているか。
- ・ 学習者自身の生活圏および目標言語が話されている生活圏において、L2でコミュニケーションを行うために、学習者は、社会生活に関するどのような新しい経験や知識を習得する必要があるか。
- ・ 適切な異文化適応能力(intercultural competence/compétence interculturelle)を達成させるために、学習者にとって、自分自身の文化と目標言語が話されている文化との間の関係について、どのような気づきが必要か。(Ibid.)

CEFR では、社会文化知識体系化の夢がまだ続いている。学習者の主観は「気づき」という術語にかろうじて生かされているとはいえ、気づきの方向性はあらかじめ CEFR 利用者によって規定されることが前提になっている。

Zarate (2003, pp.103-4) は、2001 年度版 CEFR について次の問題点をあげている。1.学習者を「社会的成員」と呼び、「言語使用者／学習者の能力」の表示に見られるように学習者をネイティブと対等に位置づけながら、「コミュニケーション言語能力」中の「社会言語能力」と「言語運用能力」では、ネイティブの規範・コミュニケーションストラテジーが目標になっている；2.出身文化と目標文化を対比的に捉えすぎている；3.「異文化間の気づき」が「知識」項目に含まれている；3.「自分の出身文化と外国の文化をお互いに関係づけることができる力」「自分自身の文化と外国文化との仲介役を務めることができる力量」が「異文化間技能とノウ・ハウ？」に含まれているが、「異文化間の気づき」に入れるべき；4.「異文化間の気づき」を、むしろ「実存論的能力 (savoir-être)」項目に入れるべき。Zarate の違和感は、学習者の外側で実体化される自文化と目標文化の知識に対して、また、「気づき」の定義、目に見えない「気づき」と外的に観察可能な行動のあいまいな区別に対して向けられている。

学習者の自文化と目標文化の関係は、言語学習に伴う目標文化観察の前から学習者の中ですでに構築されているとも言える。学習者の目標文化イメージの中に、所属社会と目標社会の地政学的関係、それに基づき作られる所属社会内で支配的な目標社会イメージ、さらには、学習者の所属社会での帰属感あるいは自己差異化が反映している。学習者の目標文化イメージは、知識体系化の夢においては矯正、導入すべき項目を計る指標として用いられることが多い。他方、主観に重きを置くなら、学習者の目標文化イメージは、学習者自身が目標文化と自文化について主観的定義を再構築する出発点、気づきの出発点でもある(Zarate1995)。文化間関係づけは、誰かの規定する文化間の対比的定義に則して行われなくてもいい。それまでに自分が構築してきた自文化、目標文化の主観的定義の内に、すでに関係づけが行われていて、そして主観的定義への自省＝「気づき」とその再構築に伴い、関係づけは更新される。相手社会におけるオートステレオタイプについても、それを知るだけでなく、むしろそのオートステレオタイプと主観内オートステレオタイプの齟齬または一致を知った時の自分自身の感情に気づくことで、関係づけは更新される。

金沢(1995, p.163-4)は、心理学の立場から「異文化接触能力」は「気づき(情緒的、感情的な面)」「知識(理解、情報の面)」「行い(行為の面)」で構成されると言っている。「気づき」は、Zarateの指摘と同じく知識項目とは区別される。

言語教育における cultural awareness, あるいは cross-cultural awareness は 80 年代後半から定義されていたのに、CEFR 中の awareness 定義には洗練が見られないどころか反って輪郭がぼやけたように見える。Damen(1987)はすでに、cross-cultural awareness が自文化と目標文化間の共通点・相違点の知覚だけに限らないこと、むしろその知覚の内に自文化に根ざす要素を探ることだと言っているし、Byram(1989)による cultural awareness の定義でも(inter-の接頭辞はないとはいえ)、学習者はエスノグラファーとして目標文化を観察しながら、その観察結果の内に自文化に根ざす視点を見つけこんどはその視点についてインフォーマントして語るのを求められている。付け加えるな

ら、心理学辞典(1999)にも「自らの文化的特性への気づきをあらかじめ深める文化的覚知法(cultural awareness)」とある。

「異文化間の気づき」は、自文化特性に規定された自文化・目標文化間関係への気づき、自文化特性に規定された世界イメージへの気づきである。

「気づき」という術語に反して学習者の主観認知があいまいになったのは、CEFRが第一に評価基準共通化のための道具だからだろう。言語教育に限らない範囲で行なわれる異文化間能力(intercultural competence/compétence interculturelle)に関する議論においても、「能力」としての概念化に向けて、直接観察できない、情報が自己報告に限られる側面より、客観的観察可能な行動技能面の項目調査や、目標文化における「同化 assimilation」「適応 adjustment」「順応 adaptation」「統合 integration」「調節 accomodation」をゴールとした過程観察が好まれている(山岸他 1992, p.205; Byram 2004, p.161)。学習者の自文化と目標文化の関係づけをめぐり、学習者の主観、学習者の視点に注目する理論が普及しても、それは一部に文化接近に対する消極性を招く。理論だけでなく、学習者が自分自身の文化と目標文化の関係づけを更新していく過程を、言語表現化するための道具開発を進めないといけない。その時、CEFRの intercultural awareness 定義も更新されるはずだ。Routledge *Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (Byram 2004)によれば、cultural awareness は、言語学習初期段階からの文化接近に広い視野と明確な目標を導入することをねらった概念である。主に入門者を対象とする日本の大学初習フランス語教育が、「視野を広げる」ことを目指し文化に関わる目標を実質化するなら、文化知識の量的評価、行動技能の擬似的評価よりも、「異文化間の気づき」の方が導入しやすいのではないか。フランス語教員の間で、学習者の視点重視が逆に文化接近への消極性を招いている現象を考えると、「異文化間の気づき」育成、証明のための道具開発は急がれる。

4. 「異文化間の気づき」のための日記

CEFR と共に、欧州評議会から提案された道具に「ヨーロッパ言語ポートフ

オリオ」(以下 ELP と略記)がある。学校教育の範囲に限らず異言語・異文化学習経験を記録するための教材で、各個人にとっては既得能力について公的な認知を受けるための履歴書として、また同時に将来的な能力発展の道標として機能する。ELP は「言語バイオグラフィ」「言語パスポート」「ファイル」の三部構成を原則とし、各国で対象者年齢別に作成され、現在約 90 型が欧州評議会の認定を得ている⁸。「言語バイオグラフィ」は、これまでの異言語・異文化学習経験を記録するページと CEFR に対応する自己評価表からなる⁹。「言語パスポート」は「言語バイオグラフィ」の内容を簡潔に記入する。「ファイル」は、学習記録の証明として保管しておきたいものを挟むために用意されている。

CEFR と違って、ELP 製作では版ごとのイニシアティブが許されるから、異文化経験の記録頁はとくに多様で、(inter)cultural awareness の評価基準を含むものもある。Anquetil によれば、例えばスイス大学生・大学院生版 ELP(Forster Vosicki)の「言語バイオグラフィ」は、他に比べ intercultural competence (compétence interculturelle)を考慮した構成である。その「私の外国滞在」出発前チェックシート中の「私の異文化間能力」は、次の項目から成る。

- 1.私は他者に対する自分の視野を決定している私の文化的アイデンティティ、文化的価値観、信条について意識している
- 2.私はこれから行く国の文化について自分でどのように感じているか意識している
- 3.私はこれから行く国では私の文化についてどんなステレオタイプがあるか知っている
- 4.私はこれから行く国について大切な情報、人口や歴史について知っている
- 5.私は異文化にあり得る慣習、訪問の時の慣習や会話、ふるまいのタブーを見極めることができる
- 6.私は異文化に対するステレオタイプな見方を超えたい
- 7.私は、資料や人の話の中に、著者や話し手の所属文化中心の態度を見つけることができ、またそれに距離を取ることができる
- 8.私は、なんらかの誤解が起き、それが異文化の人々はものごとを違う風に見るということに十分な意識を向けずに起きてしまったもの時には、うまく整理することができる
- 9.私は、人の立場に立ってその人の視野について考えることができる
- 10.私は、自分の道徳的

倫理的信念にかかわらず、寛容性をもって異文化に近づくことができる

1, 2 はたしかに「私」の主観への気づきをめぐる項目で、これが異文化間能力内に認められているのは、CEFR のあいまいさに比べれば進展である。ただし、*Routledge Encyclopedia* には、cultural awareness のうち最も重要な趣旨は reflexivity (自省性／語り手の文化文脈への再帰性) とある。能力としての気づきを証明するなら、自文化・目標文化の主観的定義に「気づいた」事実だけでなく、主観的定義の自省／再構築過程の言語表現こそ重要になるはずだ。

言語学習者にとって、自省の場であり、同時に能力証明と能力発展指標の機能をもつ道具は、実はすでに定着してもいる。学習日記である。言語学習ストラテジーの研究分野で、80年代から提案されているものだ。ディディエの言うように、日記において主体は、行動する者と自分が行動するのを見て書く者とに分裂する。書くことで自省が促され、またその自省過程が報告される。同じくディディエは、日記と自伝で違うのは、自伝が不連続に見えることがらを有機的に組織する点だと言う。であれば、(学習)日記形式で自省を積みかさね、その不連続の主観に有機的関連性を見つけられたら、それを自伝＝「言語バイオグラフィ (より正式な能力証明の道具)」に書けばいい。能力証明の機能を忘れないなら、読み手 (評価者) のための有機性は重要である。

「異文化間の気づき」育成、証明のための教材を、フランス語を学ぶ日本の大学生向けに準備しようと思う。ストラテジー分野では、日記の形式に関してガイドラインを設けた方が便利だという意見と、各内容やスタイルに関して指標を与えると日記の主観性が弱まるという意見に分かれているが (オクスフォード p.177)、姫田 (2007) によれば、白紙の日記帳が自動的に自文化・目標文化の主観的定義自省を促すとは言えない。自省を促し、自省過程を証明する言語表現を導くガイドライン、指示文を考えたい。「気づき」のための教材は、(学習者の自文化と目標文化の関係は、言語学習に伴う目標文化観察の前から学習者の中ですでに構築されている以上) 最終的には入門期から導入し、初習

外国語教育と異文化間能力育成の結びつきを有効にしたいと考えるが、指示文、指標策定の第一段階にあたっては姫田（2007）と同様、初めてフランス滞在する学生を対象に試行版を作成し実験中である¹⁰。以下の質問を掲載した（配布した日記帳上では各問後記入のための空欄あり）。

A1. フランス語を習う前、私がフランスやフランス人について思っていたこととそのきっかけ

＝この頃の私とフランス／フランス人の間の距離感を表すなら

1（近い）…… 2…… 3…… 4……（遠い） 5

A2. フランスに来る前（授業を受けながら）、私がフランスやフランス人について思っていたこととそのきっかけ

＝この頃の私とフランス／フランス人の間の距離感を表すなら

1（近い）…… 2…… 3…… 4……（遠い） 5

A3. フランスに来てから、気づいたこと、感じたこと、思ったこととそのきっかけ

＝現在の私のフランス／フランス人に対する気持ちを絵文字で表すなら

A4. A1～3の間に、変化がありますか？ OUI NON どんな変化？

A5. A1～3の自分の視点には、共通性があると思いますか？（テーマ上の共通性、気持ちの上での共通性、その他…） OUI NON どんな共通性？

A6. フランス語を習う前、フランス人は日本や日本人についてどんなイメージを持っていると考えていましたか？

A7. フランス語の授業を受けながら、A6の考えに変化がありましたか？ OUI NON どんな変化？

A8. 私に関わる文化事項のうち、今フランス人に紹介したいテーマを考えてみましょう。

協力学生の負担軽減のためと、他者からのコメントが自省を促す効果調査のために、日記帳は3～4人グループの交換日記とし、見開き左頁に上記設問回答欄と「グループメンバーからのコメント欄」を設け、右頁は回答者およびコメ

ント者のための自由補足記述欄とした。上記設問は交換1周目のため、2周目以降のためには次の質問のみ置いた。

B1. フランスに来てから、気づいたこと、感じたこと、思ったこととそのきっかけ
＝現在の私のフランス／フランス人に対する気持ちを絵文字で表すなら

B2. 1周目に自分が書いたページを読み直してください。前回の1～3と今日の1の間に、変化がありますか？ OUI NON どんな変化？

B3. 前回の1～3と今日の1において、自分の視点に共通性があると思いますか？(テーマ上の共通性、気持ちの上での共通性、その他...) OUI NON どんな共通性？

B4. 私に関わる文化事項のうち、今フランス人に紹介したいテーマをあげてください。どうして、そのテーマを紹介したいと思ったのですか？

目標文化イメージに関して A1-A3 だけでなく、目標言語社会におけるオートステレオタイプイメージに対する主観も問題にした (A6-A8, B4)。

段階的に自省を促したつもりである。まず A4 によって、次に A 群回答へのグループメンバーからのコメントを読むことで (場合によっては、コメントに対するリアクションを考えながら)、また B2 で、そして B 群回答へのグループメンバーからのコメントを読みながら、自分の主観を振り返り気づきを深めてほしい。有機性への準備は A5、B3 で行なってもらうが、実際の有機的関連づけは帰国後のインタビューで引き出そうと考えている。インタビュー時の質問項目を精査して、試行版 Ver.2 上の有機的関連づけを促す指示文を検討するつもりだ。

この試行版によって得られた結果と、試行版 Ver.2 の検討 (断片的自省頁と有機的関連づけ＝「気づき」能力証明頁をどのように分けるか、有機的関連づけを促す指示文、ヒントキーワード等) については、稿を改め報告する。

参考文献

- 稲賀繁美編 (2000). 『異文化理解の倫理にむけて』 名古屋大学出版会.
- オクスフォード, R.L. (2001). 宍戸通庸, 伴紀子訳 『言語学習ストラテジー』 凡人社.
- 金沢吉展 (1992). 『異文化とつき合うための心理学』 誠信書房.
- ギアツ, C. (2002). 小泉潤二編訳 『解釈人類学と反=反相対主義』 みすず書房.
- ディディエ, B. (1987). 西川長夫, 後平隆訳 『日記論』 松籟社.
- 中島義明他編 (1999). 『心理学辞典』 有斐閣.
- 日本フランス語フランス文学会 (1991). 『第4回フランス語教育に関する調査集計報告書』 .
- 姫田麻利子 (2007). 「異文化間能力と<言語バイオグラフィ>」 『人文科学』 (大東文化大学人文科学研究所) 第12号, pp.1-20.
- 『フランス語教育 27』 (日本フランス語教育学会) (1999).
- 細川英雄 (2004). 『日本語教育は何を目指すか 言語文化活動の理論と実践』 明石書店.
- 馬淵仁 (2006). 「<異文化間教育>の捉え直し」 『異文化間教育 24』 , pp.49-62
- 文部省編 (1988). 『我が国の文教施策 昭和63年度』 大蔵省印刷局.
- 山岸みどり, 井下理, 渡辺文夫 (1992). 「<異文化間能力>測定を試み」 『現代のエスプリ』 299, pp.201-214.
- Anquetil, M. (2004). Les compétences interculturelles sont-elles des savoir-être ?, in Zarate, G. et Gohard-Radenkovic, A.(coord.) *La reconnaissance des compétences interculturelles*. Didier., pp.77-92.
- Beacco, J.-Cl. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Hachette.
- Byram, M. (1989). *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Multilingual Matters ; - (éd.)(2004). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. Routledge.
- Coste, D. (dir.) (1994). *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Didier.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages : Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press ; Conseil de l'Europe (2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier ; 吉島茂,大橋理枝他訳編 (2004) 『外国語教育 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』 Goethe-Institut Tokyo, 朝日出版社.
- Damen, L. (1987). *Culture Learning: The Fifth Dimension in the Language Classroom*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Disson, A. (1996). *Pour une approche communicative dans l'enseignement du français au Japon, Bilan et proposition*. Presses Universitaires d'Osaka.

- Forster Vosicki, B.(2002). *Portfolio européen des langues, Education supérieure*.
Schulverlag blmv AG.
- Himeta, M. (2006). *Le paradoxe de la francophilie japonaise. Représentations des enseignants
et des étudiants de français au Japon*. Thèse de doctorat, Université de Paris 3.
- Rencontres* 10 (関西フランス語教育研究会) (1996).
- Rencontres* 21 (関西フランス語教育研究会) (2007).
- 『第 10 回フランス語教授法研究会報告』(Compte rendu de la 10e Journée pédagogique
de Dokkyo. 獨協大学外国語教育研究所) (1996).
- Zarate, G. (1995). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Didier.
- (2003). « Identités et plurilinguisme : conditions préalables à la reconnaissance des
compétences interculturelles », in Byram, M. (coord.). *La compétence interculturelle*.
Editions du Conseil de l'Europe, pp.89-123.
-

1 各国語版ダウンロードは、

[/www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=F&M=/documents_intro/
common_frameworkf.html](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=F&M=/documents_intro/common_frameworkf.html) (2007 年 9 月 14 日参照)

2 稲賀は、NACSIS Webcat で「異文化」を表題に含んだ著作数を数え「関連図書は 1980
年代前半から集中的に現れはじめ」ることを指摘している(p.14)。これにならい国立国会
図書館 NDL-Opac を検索してみると、「異文化」を論題に含む雑誌記事は 95 年から急激
に増え 2001 年がピークである。朝日新聞本紙記事を検索すると、88 年と 98 年で段階的
の増加が見られ 2002 年をピークとする；『現代用語の基礎知識』における「異文化」術語
の採用は、88 年度版の最新キーワード「異文化インターフェイス管理から」。91 年度版
から「異文化ストレス」掲載。「異文化理解」は 89 年と 90 年版にのみ掲載。99 年版か
ら「異文化インターフェイス管理」が消え、2000 年版から「異文化ストレス」も消える。

3 *106 Boulevard du Montparnasse*, 第三書房. Cf. Disson, p.48.

4 臨時教育審議会答申(1986)の「国際化への対応のための諸改革」中「外国語教育の見
直し」には「近隣諸国の言語」の積極的導入も盛り込まれていたから、フランス語の地
位は、英語ヘゲモニーに対してだけでなく第 2 外国語としての安定性も危ぶまれていた。

5 調査結果の詳細は Cf. Himeta (2006) ; T1~T9 は Himeta(2006)pp.633-664 の登場順。
m は男性、f は女性、30 は (調査当時) 年令 30 才台を表す。

6 本稿中 CEFR の引用は吉島ほか訳(2004)を借りたが、「気づき」は筆者による。静的
状態の「意識」よりも、過程に重きを置くために「気づき」とした。

7 「異文化間技能とノウ・ハウ」の定義は「自分の出身文化と外国の文化をお互いに関係づけることができる力／文化に対する高い感受性と、他文化の出身の人と接する時に使えるさまざまな方略を知っていること、また、実際に使える力／自分自身の文化と外国文化との仲介役を務めることができる力量と、異文化間の誤解や対立に対して効果的な解決ができること／ステレオタイプに基づいた人間関係を乗り越えることができる力」。

8 Cf. www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=F&M=/main_pages/portfoliosf.html

9 *CEFR* の例示的評価基準は三人称記述だが、「言語バイオグラフィ」では一人称「私は～できる」形式で示される。

10 2007年9月12日から26日まで Cergy-Pontoise 大学でフランス語現地研修を受けた大阪府立大学の学生12名。平成19年度科学研究費補助金（基盤研究C: 19520508）の交付を受けて行なう実験である。