

『ヨーロッパ言語共通参照枠』(CEFR)は 日本の外国語教育に何をもたらしたか？¹

境 一三

1. はじめに

2004年に『ヨーロッパ言語共通参照枠』(Common European Framework of Reference for Languages 以下 CEFR とする)が吉島茂らによって日本語に翻訳されて以来、この著作は日本でも外国語教育の分野で注目されるようになった。それ以来今日まで、CEFR、Can-do Statements(能力記述文、以下 Can-do とする)、共通参照レベル、中等教育並びに高等教育における導入可能性について、多くの論文が書かれた²。日本学術振興会によると、2004年から2012年まで合計57のCEFRに関係する研究プロジェクトが、科研費補助金を得た。これらのプロジェクト以外にも、このテーマに関するさらに多くの研究があるものと思われる。

これまでに出版された論文や報告書から、研究の重点は主に共通参照レベルと Can-do に置かれていることがわかる³。これらにより、2001年にCEFRがヨーロッパで出版されて以来数年の間に見られ、今日でもなお散見されるのと同様の傾向が、日本でも存在することが見て取れる⁴。

ここから分かるのは、共通参照レベルと Can-do が、授業における重要な問題に対する解決策を与えるものと捉えられていることである。例えば、生徒の学習到達レベルの判定に困難を抱えている教員、またカリキュラム作成時に目標設定をする際などに、共通の尺度や術語を必要とするすべての人びとに対して、解決策を提供するように思われたのである。

それに加え、共通参照枠の中心的なコンセプトである複言語・複文化主義、行動中心主義、生涯学習、4つの *Savoirs* などに取り組む研究も現れた⁵。しかし、現在のところ、これらを扱うものはまだ数が限られている。

¹ 本論文は、Sakai (2013)を著者本人が日本語に翻訳し、若干の修正を加えたものである。

² 西山教行による文献リストを参照。

http://www.flae.h.kyoto-u.ac.jp/~nishiyama/Biblio_CECR_japon.htm 2014/01/15

³ 小池(2010)、長沼(2008)、Schmidt et al.(2010)参照。

⁴ Parmenter & Byram(2010)14頁参照。

⁵ 境(2009)、西山(2009)、吉島(2007)など。

真嶋(2010, 52)は、それまでに公表された CEFR の応用を、7つのカテゴリーに分けている。

- (1) CEFR の共通参照レベルと、教育機関の言語プログラムの到達度目標を関連づけようとしたもの(到達度目標を CEFR に基づいた能力記述 Can-do statements で行おうとしたもの)
- (2) シラバス・デザインとカリキュラム・デザインに CEFR を利用したもの
- (3) ポートフォリオを学習促進(動機づけ)と代替評価(代替アセスメント)のツールとして使おうとするもの
- (4) 標準テスト、大規模テスト、検定試験を CEFR に関連づけようとするもの
- (5) アセスメントと評価に CEFR を活用するもの
- (6) 教材開発に CEFR を活用したもの
- (7) 教員研修(FD 研修)に CEFR を利用するもの

次章以下では、CEFR の影響がはっきりと見られるプロジェクト、また能力判定やカリキュラムにおける目標設定に Can-do が応用されているプロジェクトについて略述する。これによって、CEFR と Can-do が日本における外国語教育にどのように適用されているかを示す。以下では、具体的な応用例に主眼が置かれる。従って、CEFR-j⁶ のような研究プロジェクトには立ち入らない。

2. 外国語としての日本語

日本人教員の中で、最初に CEFR に関心を持ったのは、ヨーロッパ日本語教師会(AJE)に属する教員たちであった。ヨーロッパで仕事をする彼らは、ヨーロッパの最新の状況に適應しなければならず、欧州評議会とその周辺で何が起きているかに

⁶ <http://www.tufs.ac.jp/ts/personal/tonolab/CEFR-j/whatis-CEFRj.html> 2014/01/15

大きな関心を寄せていた。彼らは、ヨーロッパにおける日本語教育の現状と、言語政策の最新状況を研究するために、研究会を立ち上げた。この研究の成果は、国際交流基金の援助を得て、2005年に『ヨーロッパにおける日本語教育と Common European Framework of Reference for Languages』として出版された。

他の言語と同様、ヨーロッパにおける日本語の専門家たちも、CEFRによって、教育理念とクラス・教材・試験のためのレベル設定を共通化するための道具立てを、地域による条件の違いを乗り越えて、獲得したのである。

学習者が「中級日本語」を終わった、と言ったとき、それは何を意味するのだろうか。得られる情報は限られることが明らかになってきた。そして、他のプログラム／組織／国におけるレベル設定をより明瞭に理解するためには、レベルを記述し、日本語学習者の熟達度を測るための共通のことばが必要なのである。(AJE 2005, 7: 境訳)

言語教育は、今日ではもはや一国の問題として考える事はできない。それは、労働市場が国境を越え、言語学習者が国際的に移動するからである。このことは、CEFRにおいて正當にも考慮されている。CEFRを読んで、ヨーロッパの日本語教師は、日本語学習者の熟達度を測るために、共通の道具立てが必要であることを認識した。

これは、彼らが CEFR から得たことの一つの例にすぎない。第一章では、「ヨーロッパにおける言語学習の傾向」が扱われている。比較的早い時点、すなわち2004年の末には、彼らは CEFR の重要性と、その周辺領域で議論されていた基本理念を良く認識していた。すなわち、複言語・複文化主義、共通参照レベル、そしてヨーロッパ言語ポートフォリオ (ELP) である。

第二章「ヨーロッパ各国の言語教育と日本語教育」では、ヨーロッパの8カ国(ベルギー、フランス、ドイツ、ハンガリー、アイルランド、オランダ、スイス、英国)における外国語学習と教育の現状が報告されている。第三章「これからの日本語教育の可能性」では、ヨーロッパにおける日本語教育が変容し、段々と困難になっていることが描写されている。この問題を解決するために、以下の点が強調されている。

- ・透明性があり、統一的なアセスメントの基準が必要である。
- ・流動化する労働市場で職を得るためには、学習成果の認定や記録が、透明で比較可能なものでなければならない。
- ・教員の研修機会の増大が必要である。(AJE 2005, 11:境訳)

この書物で扱われていることは、部分的には日本語教育特有の問題もあるが、生涯学習など、外国語学習一般やヨーロッパ言語の学習目標設定に共通する事柄も扱われている。

第三章は、次のようなまとめで締めくくられている。

1. 日本語の能力を記述すること。その記述は十分な理論の裏付けが必要であり、科学的に検証された記述方法でなければならない。
2. 記述された能力を、社会文化的コンテキスト、技能、言語活動などからレベル分けするための枠組みを設定すること。それは国際的に通用する基準と比較可能であることを目指さなければならない。
3. 教師、学習者、雇用者など、この枠組みを使用する全ての人が、各人の日本語能力レベルを把握しうるような評価基準を設定すること。それには、例えばレベルチェックリストや試験があげられる。この評価基準は、透明性と一貫性を持たなければならない。(AJE 2005, 12:境訳)

これは、確乎とした理論と実証的研究が、効果的で意味のある言語教育の条件であることを示している。また、政治経済的な必要性も考慮されなければならないが、その際、人的移動に対しては透明性と比較可能性が必要不可欠なのである。

日本語においても、ドイツ語の“Profile Deutsch”やフランス語の“Référentiel”のように、CEFR を基にしたガイドラインが作られなければならない。

われわれは、日本が、信頼性を持ちかつ実証的に検証された日本語 **Can-do**

を作るイニシアチブを取ること、言語レベルに関する透明で比較可能なフレームワークを作ること、そしてそれを活用するためのチェックリストや試験のような道具を提供するよう提案する。そのような確乎たる基礎があってはじめて、日本語教師は世界で自信をもって日本語教育を推進することができるのである。(AJE 2005, 13: 境訳)

AJE (2005)の著者たちは、日本語以外の言語に関する議論でも最も重要な課題であると捉えられているテーマに取り組んでいる。

かれらがヨーロッパの外国語教育にいかに関与を受けているか、またヨーロッパの専門家と歩みを共にしようとしているかがここに見て取れる。そして、かれらがこの書物で述べたことは、国際交流基金の JF スタンダードによって、部分的にはあるが実現している。次節以下では、このスタンダードについて述べる。

2.2 国際交流基金(JF)

ここでは、国際交流基金の活動、とりわけ日本語能力試験と JF スタンダードの開発を紹介する。

国際交流基金は、日本の対外文化政策の公的な担い手である。本部は、東京にあるが、京都に支部がある他、国内に二つの下部組織を持つ。海外には、21 カ国に 22 の出先機関を有する。

国際交流基金の活動には、日本語能力試験の実施や日本語教材の開発、日本語授業の支援、日本語教育の専門家の派遣と海外の日本語教師の支援が含まれる。その機能から、ドイツのゲーテ・インスティトゥートや英国のブリティッシュ・カウンシルと類似の組織である。

2.2.1 「日本語能力試験」(JLPT)

日本語能力試験は、国際交流基金と日本学生支援機構によって、1984 年に最初の試験が実施された。その時の受験者数は 7 千人であった。2011 年には、受験者数は 62 カ国で 61 万人に達した。これは、最大の受験者数を誇り、最も認知された日本語試験である。日本への移住に際して、日本語能力試験 1 級を持つ者には優

遇措置がある。

「高度人材に対するポイント制による出入国管理上の優遇制度」で、日本語能力試験N1の合格者は、10ポイントが付き、ポイントの合計70点以上の場合に、出入国管理上の優遇措置が与えられます⁷。

この試験は、当初は1級から4級までであったが、2010年の改訂で5級までとなった。(N1が最高でN5が最低レベルである。)旧試験では、言語知により重きが置かれていたが、改訂後は問題解決のためのコミュニケーション能力により大きな比重が置かれるようになった。

2.2.2 「日本語能力試験 Can-do 自己評価リスト」

この試験の新機軸は「日本語能力試験 Can-do 自己評価リスト」である。それは、日本語能力試験の改訂と並行して開発され、2012年に公開された。

このリストは、「日本語能力試験各レベルの合格者が、日本語でどんなことができるかと考えているか」を、受験者の自己評価調査の結果に基づいてまとめたものです。(中略)このリストは、受験者やまわりの方々が「このレベルの合格者は日本語を使ってどんなことができそうか」というイメージを作るための参考情報としてご活用いただくことができます⁸。

ここにも国際交流基金がCEFRに影響を受け、Can-doを使った自己評価の考えを取り入れたことが見て取れるだろう。自己評価リストを作成するために、国際交流基金は質問紙によるアンケートを行った。

2010年9月から2011年12月まで、日本国内と国外の日本語能力試験の受験者、約65,000人に対してアンケート調査を行いました。この調査では、「聞く」「話す」「読む」「書く」の4つの技能について、「駅やデパートでのアナウンスを聞いて、だいたい理解できる」(「聞く」の一例)のような行動を記述し

⁷ <http://www.jlpt.jp/about/merit.html> 2014/01/15

⁸ http://www.jlpt.jp/about/pdf/cdslist_all.pdf 2014/01/15

た文 (Can-do 項目) 約 30 個ずつを見て答えてもらいました。質問は、①その内容をしたことがあるか(経験)と、②どのくらいできるか(自己評価)の 2 つで、①の回答は「ある」または「ない」、②は「4:できる」「3:難しいがなんとかできる」「2:あまりできない」「1:できない」の 4 段階で答えます⁹。

CEFR の自己評価リストと同様、このリストは学習者ばかりでなく、教師の使用も考慮されたものである。

学習者の方は、自分ができることとできないことを確認して、今後の学習の目標を持つことができます。また、自分が合格したレベルについて、他の人に説明するときにも使えます。

日本語教育関係者の方は、各レベルに合格している学習者が自分の日本語能力をどうとらえているかをイメージすることができ、教授活動を組み立てる際の参考にすることができます¹⁰。

2.2.3 『JF 日本語教育スタンダード 2010』(JFS)

「日本語能力試験 Can-do 自己評価リスト」の作成は、CEFR の影響の下に行われたが、日本語能力試験そのものは、2010 年の改訂でも本質的な変更はなかった。それは相変わらず、1980 年代のテストと同様に、他言語のレベル設定との比較はなく、日本語教育の統一基準を目指すものでもなかった。

しかし、グローバル化の時代に、日本語教育はさらなる進展を図らなければならないと国際交流基金は考えていた。「相互理解のための日本語」の旗印の下、日本語教授、学習、評価のための『JF スタンダード』(JFS)が開発された。JFS が CEFR を基にしたものであることは、はっきりと述べられている。

JF スタンダードは、ヨーロッパの言語教育の基盤である CEFR の考え方を基礎にして作り直した。

⁹ <http://www.jlpt.jp/about/candolist.html> 2014/01/15

¹⁰ Ibid.

CEFR は、2001 年に発表されて以来、ヨーロッパのみならず世界で広く着目され、各言語で実際に利用されるようになりました。JF スタンドードも、CEFR の考え方にもとづいて開発しました。JF スタンドードを用いることにより、日本語の熟達度を CEFR に準じて知ることかできます。(国際交流基金 2010a, 6)

準備作業では CEFR が参考にされたが、それは日本語学習を他の言語学習と比較可能なものとし、さらなる普及を図るためであった。CEFR の共通参照レベルに相当する共通の指標によって、日本語能力が世界的に比較可能になったのである。

CEFR に範を取り、JFS もまた行動中心、課題中心型の学習と、異文化間理解を目指すものである。

価値観が多様化し、人と人との接触や交流が拡大していく現代社会においては、言葉によるコミュニケーションの重要性がますます高まっています。言葉を通じた相互理解のためには、その言語を使って何がどのようにできるかという課題遂行の能力と、さまざまな文化に触れることでいかに視野を広げ他者の文化を理解し尊重するかという異文化理解の能力が必要です。(国際交流基金 2010a, 1)

ここでは、単なる言語知識ではなく、日本語能力試験でもそうであるように、言語・文化能力が問題となっているのである。また、メタ認知や学習プロセスも言及されている。

2.2.4 「JF スタンドードの木」

JFS のパンフレットで目につくのは、初めの部分に「JF スタンドードの木」が図示されていることである。そこには、コミュニケーション言語能力(言語学的、社会言語学的、語用論的能力)とコミュニケーション言語活動(受容、産出、やりとり)が方略とテキスト種に結びつけて描かれている。ここでは、もはや言語知だけでなく言語運用能力が問題にされているのが明瞭である。このことは、日本の外国語教育の中では、必

ずしも自明のことではなかった。従って、この JFS は CEFR の考え方を日本の文脈に取り入れた一例と見ることができるのである。

2.2.5 「JF Can-do」

日本語能力試験と同様、JFS においても Can-do は重要な役割を果たす。その中では、Can-do は次のように理解されている。

「Can-do」を活用することによって、日本語の熟達度を客観的に把握したり、今後の学習の目標を明確にしたりすることができます。また、他の人や他の機関とも目標や熟達度を共有できるようになります。(国際交流基金2010a, 11)

2.2.4 で言及したように、「JFS の木」ではコミュニケーション言語能力とコミュニケーション言語活動の関係が示されている。そこには、Can-do の4つのグループがある。

- 1) 能力 Can-do(言語構造的な能力、社会言語能力、語用能力)
 - 2) 活動 Can-do(受容・産出・やりとり)
 - 3) テキスト Can-do
 - 4) 方略 Can-do(受容・産出・やりとり)
- (国際交流基金 2010b, 11 参照)

この4グループの下に53の具体的なカテゴリーがある。そして、このカテゴリーの中でレベル毎に様々な Can-do が作成される。

一例を挙げれば、活動 Can-do は次の構造を持つ。

「Can-do」= 条件 + 話題・場面 + 対象 + 行動

従って、カテゴリー11の「テレビや映画を観る」の Can-do は以下のように表される。

	条件	+	話題・場面	+	対象	+	行動
B1	話し方が比較的ゆっくりと、はっきりとしていれば	+	本人の関心事である話題について	+	インタビュー、短い講演、ニュースレポートなど多くのテレビ番組の	+	内容をおおかた理解できる
A2	映像が実況のほとんどを説明してくれるならば	+	出来事や事故を伝える	+	テレビのニュース番組の	+	要点がわかる

(国際交流基金 2010b, 13)

これらの Can-do は学習目標の設定にも、また学習成果の評価にも使用される。

コースデザインをする際、教師と学習者が 目標を共有し、学習者が 目標を意識して学習を進めるために、「JF スタンドの木」や「Can-do」を使って「学習目標一覧」と「自己評価チェックリスト」を作成します。「学習目標一覧」によって、目標と授業活動の関係を理解しやすくなります。「自己評価 チェックリスト」によって、学習者は自分の日本語能力をコースの前後、またはコース途中で把握することかでき、目標や学習の達成度を意識して学習を進めることかできます。(国際交流基金 2010a, 14)

2.2.6 「みんなの Can-do サイト」

JF は、Can-do を使って授業をより容易に、かつ効果的に行うために「みんなの Can-do サイト」を立ち上げた¹¹。そこには、Can-do のデータバンクがあり、教師、コーディネーターと学習者がそれぞれの目的に応じた Can-do を得ることができる。また、各自が自分自身の Can-do を作り、保存することができる。こうしてできた Can-do はクラスの設計や評価に使うことができる。それはまた、教員の側からだけでなく、学習者

¹¹ <http://jfstandard.jp/cando/top/ja/render.do> 2014/01/15

からも学習成果の確認に使用可能である。

2.2.7 日本語能力試験と JF スタンダード (JFS) の関係

国際交流基金は、日本語学習者のレベル判定のための道具として、以前は日本語能力試験しか持たなかったが、近年になって CEFR を研究して JFS を開発したことは、われわれ外国語教育の研究者にとって非常に興味深いことである。

これによって、国際交流基金は日本語能力の判定に二つの手段を持つようになった。日本語能力試験と JFS は異なる原理と理論に基づいていて、それぞれの判定は容易に換算可能ではない。日本語能力試験が、言語知 (文字、語彙、文法) と読み、聞きという三つの能力を測るものである一方、JFS は、産出 (話す、書く)、受容 (聞く、読む) とやりとり (話す、書く) の能力を判定するための参照枠である。それぞれ日本語能力を異なったパースペクティブで判定するので、互換性はない。

しかしながら、日本語教育では世界的に、日本語能力試験と JFS の級設定を統一すべきではないかと言われてきた。

国際交流基金は、2010 年にこの問題に対して一つの試みを行った。3 箇所 96 名の参加者に対して、日本語能力試験を受験させるのと同時に、JFS に基づいた運用能力判定を行ったのである。その結果、上位の級 (N1 から N3) では、二つの方法による判定に相関が見られたが、下位の級 (N4 と N5) では相関はなく、部分的には負の相関があった。従って、なんらかの摺り合わせが必要であると結論づけている。(国際交流基金 2012c, 1)

言語教育を新しい理念の下に展開させようとするとき、そこで使われる道具も更新されなければならない。マドリードでは、JFS に基づいた A1 の試験を作成するという試みがすでに行われている。(熊野他 2012)

この報告から、ヨーロッパの日本語教師は CEFR を考慮せざるを得ず、試験を JFS に準拠して新に構築しなければならないというプレッシャーを感じていることが分かる。

このような状況から、現状に適した教員研修を提供すること、また教員自身がアクション・リサーチを行い、自分たちのカリキュラムを見直すことが必須であると思われる¹²。しかしながら、われわれの経験から、東アジアでこれを実行することは必ずしも容

¹² この点に関しては、いくつかの実践例がある。クアラルンプールにおける教員研修については小

易ではないと思われる。そこでは、いまだに言語知指向の言語教育が支配的だからである。

3. 外国語としての英語

世界の大多数の国と同様に、日本でも英語は中等教育の科目として学習されている。2年間の移行期間を経て、2011年に「外国語活動」が小学校に導入された。そこでは、5年生と6年生のクラスで年間35時間英語によるさまざまな活動が行われることになっている。文部科学省によると、それは生徒の異文化対応能力を促進し、後の英語学習の基礎を作るためのものである¹³。また、高等教育においても、英語は一般教育科目の一つとして1年間、または2年間学習することが一般的である。

中等教育では英語以外の外国語は義務ではないために、多くの日本人にとって、英語は事実上唯一の外国語である。文科省によると、2013年に高等学校で英語以外の外国語を履修した生徒数は49,328人である。これは、高校生全体3,545,027人のわずか1.4%に過ぎない。(文部科学省2013)中学校では、英語に次ぐ外国語、もしくは英語に代わる外国語が教えられるのは例外的である。高等教育機関においても、英語以外の外国語は教えられなくなる傾向にあり、英語への一極集中が高まっている。企業や官庁に就職するためには、一定の英語能力を示さなければならないとされている。従って、英検やTOEICといった検定試験の需要が非常に高い。

3.1 英検

英検は1963年に日本英語検定協会(STEP)が始めたもので、現在までに約8千3百万人が受験している。今日では、毎年230万人の英語学習者が英検を受験している。級は7つで、4技能のテストが行われる¹⁴。その結果は、日本社会では広く認知されている。

松・横山(2012)を、また、ケルンにおけるシラバスの見直しについては岩澤・三矢(2010)を参照のこと。

¹³ http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/gai.htm 2014/01/15

¹⁴ <http://stepeiken.org/overview-eiken-tests> 2014/01/15

3.1.1 「英検 Can-do」

2万人の英検合格者に対する3年余にわたる調査(2003年5月から2006年)に基づいて、STEPでは英検 Can-do リストを作成した。このリストは、英検合格者の自己評価に基づくので、一つ一つの Can-do は、必ずしも同じ級のすべての合格者に妥当するものではない。

STEPによると、それはこれから受験しようとする者の自己評価に資するためのものであり、受験準備を助けるものである。このリストは Web で公開されているので、自分で英語力の判定を行えば、就職活動や学校・大学の受験準備にも役立つとしている。

英検は、日本社会において認知され、影響力も大きいので、ヨーロッパの研究成果と導入実績にも影響を受けたこの Can-do の作成は、大きな意味を持つ。英検 Can-do はまだ比較的新しいので、これによって日本の英語教育がどれくらい恩恵を蒙るか、またそれが運用能力指向になるかどうか分かるには、まだ時間がかかるだろう。

3.2 文科省とその試み

この節では、中学校と高等学校における英語教育の到達目標設定に関する文部科学省(文科省)の最近の施策を紹介する。

すでに触れたように、英語は事実上全ての日本人が学ぶ唯一の外国語である。しかしながら、否、まさにそれ故に、日本の英語教育は、特に聞き話す能力に関して、満足する結果を出していないと批判される。とりわけ、経済界は学校教育により良い成果、すなわちより高い英語運用能力を求めている。すでにグローバル化した社会と労働市場においては、英語は決定的な要因だからである。この観点からは、日本の子どもたちは韓国や中国の子どもたちに遙かに遅れているとされる¹⁵。

2000年3月に発表した「グローバル化時代の人材育成について」で、日本経済団体連合会(経団連)は日本の若者の英語能力の低さを批判し、日本社会、とりわけ経済に対する英語の必要性を強調している。これは、日本の英語教育界にとって

¹⁵ 長沼・吉田(2010)参照。

http://www.arcle.jp/research/books/data/html/data/pdf/vol4_3-1.pdf 2014/01/15

大きな圧力となった。文科省もまた、産業界の意向に沿った形で英語教育を再編することを余儀なくされている。それに呼応するように、文科省は 2003 年「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」を発表した。

英語は、母語の異なる人々の間をつなぐ国際的共通語として最も中心的な役割を果たしており、子どもたちが21世紀を生き抜くためには、国際的共通語としての英語のコミュニケーション能力を身に付けることが不可欠です。また、このことは、我が国が世界とつながり、世界から理解、信頼され、国際的なプレゼンスを高め、一層発展していくためにも極めて重要な課題です。

その一方で、現状では、日本人の多くが、英語力が十分でないために、外国人との交流において制限を受けたり、適切な評価が得られないといった事態も生じています。(中略)このようなことに鑑み、文部科学省では、基礎的・実践的コミュニケーション能力の育成を一層重視した学習指導要領の改訂など様々な施策を講じてきました¹⁶。

3.2.1 Can-do による到達度目標の設定

文科省の「外国語能力の向上に関する検討会」は 2010 年、各中・高等学校が英語科の学習到達目標を Can-do を使って設定するという提案を行った。これを受けて文科省は 2012 年、全 47 都道府県に対し、中学・高校からそれぞれ2校を選び、Can-do による目標設定執筆を行うよう依頼した。さらに、2012 年 8 月には「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に関する検討会議」を設置した。この会議が上記の学校から提出された Can-do と、そこで得られた知見を検討した。

Web で公開された報告書によると、現場の教員たちは Can-do の導入に苦慮しているようである¹⁷。それは、彼らが Can-do を具体的にどのように作ったら良いか、例えば演繹的方法によるのか、帰納的に行えば良いのか、判断がつかないからのようで

¹⁶ http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/015/siryu/04042301/011.htm 2014/01/15

¹⁷ http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotoku/092/gijiroku/1326087.htm 2014/01/15

ある。報告から見る限り、多くの学校は帰納的手法、すなわち生徒を観察して、実際に生徒ができることを「私は～ができる」という形に書き込むという方法を取ったようである。

文科省はこれを踏まえ、2013年3月に「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」を公表した¹⁸。

4. その他の言語

この章では、英語以外の言語の状況について略述する。英語以外の外国語の授業がある高校は713校で、合計18の言語が教えられている。(2012年5月1日現在)最も学習者が多いのは中国語で(542校、22,061人)、韓国・朝鮮語(318校、11,441人)、フランス語(222校、8,959人)がそれに続く。その他の言語は164校で教えられ、3,519人の学習者がいる(その中でドイツ語は約106校で教えられ3,348人の学習者がいる)。(文部科学省2013)

高校における第二外国語の大きな問題は、学習指導要領に言語ごとの記述がないことである。指導要領の該当箇所には、これらの言語と英語とは基本条件が異なるにも拘わらず「英語に準ずる」としか書かれていない。高校生は、入学までに最低3年間の英語学習経験があるが、第二外国語は高校に入って初めて学習する科目である。ここに、日本の学校行政における大きな欠陥がある。複数言語の学習が行政の側から等閑視されていることが分かる。

4.1 国際文化フォーラム

この組織は、1987年に発足した民間団体で、東アジアとオセアニアにおける日本語教育と日本における中国語、韓国・朝鮮語教育の支援、並びにこの地域の生徒の交流活動を行っている。

上記の欠陥を補うために、国際文化フォーラムでは2006年から中国語と韓国・朝鮮語の高校教師と連携して活動している。

4.1.1 『学習のめやす』

¹⁸ http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afieldile/2013/05/08/1332306_4.pdf 2014/01/15

国際文化フォーラムは 2011 年に『学習のめやす 2011』(以下『めやす』とする)を出版した。これは、中国語と韓国・朝鮮語のための参照枠と呼ぶべきもので、具体的な実践例(モデル)が付されているのが特徴である。この著作の中では、『めやす』がどのようにして成立したかも記録されている。中国語グループは米国 ACTFL の Standards for Foreign Language Learning を、一方韓国・朝鮮語グループは CEFR を参考に徴した。現在の最終版は 2013 年版である。その中には、各能力レベルに応じた Can-do と授業モデルが提示されているばかりでなく、外国語教育に対する理念的な説明もなされている。この背景には、中国語や韓国・朝鮮語と取り組む者は常に東アジアの歴史と向き合い、なぜこの言語を学んでいるのだと自問せざるを得ないということがあるのかも知れない。これは、グローバル化が基本にあり、文化や歴史を問うことがほとんど中心的課題とならない英語教育と大きく異なるところである。このような観点から見ると、『めやす』は CEFR、特にその第一章のヨーロッパにおける言語教育の理念についての記述と平行に捉えることができるかも知れない。

『めやす』では、言語知よりも言語能力に重きが置かれているのは明白である。言語文化の理解と行動によって可能になる、人間同士の「つながり」が重要であることが常に強調されている。

この本の中では、三つの能力(わかる、できる、つながる)と三つの領域(言語、文化、グローバル社会)(+3連携)が導入され、能力と領域が掛け合わされて、9つのマス目となっている。それぞれのマス目に、例えば「文化xつながる=多様な文化的背景をもつ人びとと主体的かつ積極的に関わり、相互に作用しながら、軋轢や摩擦を乗り越えてつきあう」というような学習目標が提示されている。(国際文化フォーラム 2013, 22)

5. 結語

日本の外国語教育の教員や研究者がどの観点から、またどの程度 CEFR に関心を持つかは、それぞれの立場によろう。本稿で示したように、大多数の教員は共通参照レベルと Can-do に大きな関心を持ち、応用研究のプロジェクトも多数存在する。従って、日本における CEFR の文脈化は(それは欧州評議会も勧めるところであるが)、ある程度まで進んでいると言えよう。

しかし残念なことに、大多数は自分の目標言語だけを対象として、言語種の枠

を超えて、他領域の専門家と協働するという試みは、まだはなはだ少ない¹⁹。ここでは、今なおCEFRの理念である複言語主義と対立する単言語主義が—特に英語教員の中で—支配的なのである。いくつかのヨーロッパの国で見られたような「共通参照レベルではない他のアスペクトを認知しそれらを結びつける動き」(Parmenter & Byram, 14)が出てくるかどうか、いましばらく様子を見なければならないだろう。

この点で、国際文化フォーラムの活動は、注目に値する。中国語と韓国・朝鮮語で始まった『めやす』を、フランス語、ドイツ語やロシア語などの他言語に拓いていく試みが現在行われているが、そのためには、多様な言語の専門家の協働を活発化することが必要不可欠である。

2012年12月には日本外国語教育推進機構(JACTFL)が、複言語能力育成を旗印に発足したことは、この点から画期的なことであると言えよう。

(慶應義塾大学)

参考文献・関連サイト一覧

岩澤和宏・三矢真由美(2010)「CEFRの共通参照レベルとCan-doで初級シラバスを見直す—講師の協働によるコース改善—」国際交流基金。

http://jfstandard.jp/information/attachements/000112/jirei_01.pdf 2014/01/15

欧州評議会(2004)、吉島茂他訳『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』朝日出版社。

熊野七絵・伊藤秀明・蜂須賀真希子(2012)「JFS/CEFRに基づくレベル認定試験(A1)の開発」日本語教育国際研究大会ポスター発表。

小池生夫他(2010)『企業が求める英語力』朝日出版社。

国際交流基金(2010a)『JF日本語教育スタンダード2010(第2版)』。

国際交流基金(2010b)『JF日本語教育スタンダード2010利用者ガイドブック(第2版)』。

国際交流基金(2012c)「JF日本語教育スタンダードに基づいたパフォーマンス評価と日本語能力試験の合否判定との関係—国際交流基金研修参加者を対象とした試行調査—」。

http://jfstandard.jp/information/attachements/000125/jfs__report.pdf 2014/01/15

国際文化フォーラム(2013)『学習のめやす』。

小松知子・横山紀子(2012)「『JF日本語教育スタンダード』セミナーの報告と評価—参加者による言語熟達度の記述の分析から—」『日本言語文化研究会論集』8。

¹⁹ 一例としては、慶應義塾大学におけるAOPプロジェクトが挙げられる。境(2007)参照。

- http://www3.grips.ac.jp/~jlc/jlc/ronshu/2012/5yokoyama_komatsu.pdf
2014/01/15
- 境一三(2007)「学術フロンティア推進事業「行動中心複言語学習プロジェクト」の課題と今後の活動について—CEFR をモデルとした言語教育政策の研究を中心に—」『慶應義塾外国語教育研究』4号(1-30).
- 境一三(2009)「日本におけるCEFR受容の実態と応用可能性について—言語教育政策立案に向けて—」『英語展望』117号(20-25 & 80).
- 長沼君主(2008)「Can-Do 尺度はいかに英語教育を変革しうるか:Can-Do 研究の方向性」『ARCLE REVIEW』No.2(50-77).
- 長沼君主・吉田研作(2010)「東アジア高校英語教育調査から見た日韓中高校生における英語 Can-Do 自己評価スコア比較」『ARCLE Review』No.4(6-24).
- 西山教行(2009)「ヨーロッパ社会政策からみた『ヨーロッパ言語共通参照枠』と日本の第2外国語教育の展望」『ドイツ語教育』14号(74-83).
- 日本経済団体連合会(2000)「グローバル化時代の人材育成について」.
<http://www.keidanren.or.jp/japanese/policy/2000/013/> 2014/01/15
- 真嶋潤子(2010)「日本の言語教育における「ヨーロッパ言語共通参照枠(CEFR)」と「能力記述(Can do statement)」の影響—応用可能性に関する一考察—」シュミット他『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(49-65).
- 文部科学省(2013)「平成23年度高等学校等における国際交流等の状況について」
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2013/10/09/1323948_02_1.pdf 2014/01/15
- 吉島茂(2007)「ヨーロッパの外国語教育を支える考え方—複言語・複文化主義・行動主義, 4つの Savoirs, 部分的能力, ELP(Can Do Statement)」『英語展望』増刊号(47-53).
- ヨーロッパ日本語教師会(AJE)(2005)『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.
- Japan Foundation(2010), JF Standard for Japanese-Language Education 2010 (Second Edition), Tokyo.
- MEXT(2003)“Regarding the establishment of an action plan to cultivate ‘Japanese with English abilities’”, Tokyo, 2003.
http://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/286794/www.mext.go.jp/b_menu/houdou/15/03/03033101/001.pdf 2014/01/15
- Parmenter, L., Byram, M. (2010) “An overview of the international influences of the CEFR”. Schmidt, M.S. et al. (eds.), Can do statements in language education in Japan and beyond, Asahi Press, Tokyo, 9-17.
- Sakai, K. (2013) “Was hat der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen dem

Fremdspra-chenunterricht gebracht? - Über den Einfluss und die Anwendung des GeR in Japan” Medien und Interkulturalität im Fremdsprachenunterricht: Zwischen Autonomie, Kollaboration und Konstruktion, Universitätsverlag Rhein-Ruhr, Duisburg, 205-222.

Schmidt, M.S. et al. (2010) Can do statements in language education in Japan and beyond, Asahi Press, Tokyo, 49-65.

The Impact of CEFR on Language Education in Japan

Kazumi SAKAI

In this article it is described how Japanese language education has been influenced by the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) since its publication in 2001. There have been a number of research projects and implementation attempts, in which the ‘Common Reference Levels’ and the ‘Can-do Statements’ have been emphasized, but not the ideas of plurilingualism or action-orientedness.