

CEFR の日本の外国語教育・日本語教育における応用

浜津大輔

1. はじめに
2. 英語教育
 - 2.1 CEFRjapan
3. 英語以外の外国語教育
 - 3.1 大阪大学外国語学部 (旧大阪外国語大学)
 - 3.2 行動中心複言語学習プロジェクト (慶応義塾大学)
4. 日本語教育
 - 4.1 JF 日本語教育スタンダード
 - 4.2 「生活者としての外国人」に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案
 - 4.3 JLC 日本語スタンダーズ
5. CEFR の応用に関する議論
 - 5.1 CEFR の機能面への注目
 - 5.2 CEFR の応用への批判
 - 5.3 複言語・複文化主義の応用の試み
6. 考察
7. おわりに

1. はじめに

CEFR (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching and assessment、邦題:外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠(邦訳:吉島他 2004)) は世界の外国語教育分野で注目されているが、日本の外国語教育分野でもそれを応用する種々の取り組みがある。近年の大きな動きでは、文部科学省が『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 2013 年 3 月に発行した。これはグローバル化に対応できる人材育成のために外国語科目の学習目標を「～することができる」という能力記述文¹を利用して記述することで、生徒と教師の両方が学習目標を明確に把握できるようにするための試みである (文部科学省初等中等教育局 2013)。この文書は策定の参考資料として CEFR に直接言及している。このことから CEFR が個別の研究教育機関の関

¹ この表記について日本では、「能力記述文」(吉島他 2004、ヨーロッパ日本語教師会 2005、国際交流基金 2009)、「descriptor」(小池 2009)、「Can-Do-statement」(東京外国語大学留学生日本語教育センター 2011b) など様々なものがある。本稿では「能力記述文」とする。

心にとどまらず、外国語教育の新たな枠組みとして政府レベルで大きな関心を集めていることがわかる。

日本の外国語教育の各分野にはこれまでも、CEFR を研究し、それを日本の外国語教育の問題の改善に結びつけようとする試みが多くあった。それらには、能力記述文や共通参照レベルといった CEFR を構成する各システムを応用する研究や、複言語・複文化主義の研究など様々なものがあるが、一方で CEFR を日本に应用することが妥当であるかどうかといった議論も絶えない。小稿ではこれらの試みや議論の中の代表的なものを概観し、日本における CEFR の影響の概略を把握する。以下では第 2 章で英語教育、第 3 章で英語教育を除く外国語教育、第 4 章で日本語教育について、それぞれの分野での CEFR を応用する取組について概観する。第 5 章では CEFR の応用についての議論について述べ、第 6 章でそれらについて考察を行う。第 7 章では今後の研究の展望について述べる。

2. 英語教育

2.1 CEFRjapan

CEFRjapan²は小池生夫氏を研究代表者とする日本学術振興会科学研究費補助金の取り組みで、正式名称を基盤研究 (A)「第 2 言語習得を基盤とする小、中、高、大の連携をはかる英語教育の先導的基礎研究」(課題番号：16202010、研究代表者：小池生夫)という。小池 (2008, 2009) は、英語が事実上、国際社会でのコミュニケーションツールとして最も重要な言語であるとの認識から出発し、日本人の TOEFL スコアの伸び悩みや、教科書の分量、教科書における提出語彙数などを中国、台湾、韓国と比較調査した上で、日本が国際コミュニケーションの世界から取り残されるとの危機感を主張し、日本の英語教育の改革の必要性を主張している。その中で CEFR を、外国語能力評価指標として国際的に最も注目されている枠組みとして評価し、それに準じた英語指導・学習システムの開発を進めている。

具体的には、世界に通用する最高の目標英語運用能力として CEFR の C2 を設定し、そこに至るまでのプロセスとして、大学 4 年修了時には B2 から C1、高校卒で B2 前後といったように、初等教育から高等教育までの各学校段階での中間目標を設定している。小池 (2008, 2009) は、これに従って従来のカリキュラムや教授法、学習法などを見直すことで、初等教育から高等教育までの英語教育に一貫性を持たせ、学習者の英語コミュニケーション能力の効率的な向上を図るシステム作りを目指している。具体的な研究として、ビジネスパーソンの英語力の調査や、Super English Language High School (SELHi) へのアンケート調査、英語教科書の国際比

² 小池科研は 2007 年度をもって終了し、その後 2008～2010 年までは基盤研究 (A)「小、中、高、大の一貫する英語コミュニケーション能力の到達基準の策定とその検証」(課題番号：20242011、研究代表者：投野 由紀夫)が引き継ぎ、2010～2012 年度までは基盤研究 (B)「外国語コミュニケーション能力育成のための日本型 CEFR の開発と妥当性の検証」(課題番号：22320108、研究代表者：川成美香)が引き継いでおり、名称は変わっているが研究は進んでいる。

較、文法構造の習熟度と習得順序の研究など、英語学習や英語力評価において多くの研究成果を残している。

3. 英語以外の外国語教育

3.1 大阪大学外国語学部（旧大阪外国語大学）

大阪大学外国語学部（旧大阪外国語大学）は、CEFR を参考にして学部内の各専攻語³に共通する外国語能力指標を公開している。これを策定した際の問題点として真嶋（2007, 2010）は、以下のような点を挙げている。

- ・ 国立大学の独立行政法人化による外部評価の向上。
- ・ カリキュラムや教育目標の学生のニーズとの乖離。
- ・ 1 年生クラスにおける既習者の存在や、留学帰りの学生の適切なクラス分け。
- ・ 言語教育を専門としない教員の希望の掬い上げ。
- ・ 教員間のコミュニケーション不足による学習項目の非連続性。

（真嶋 2007, 2010 をもとに浜津が整理）

このような問題を解消するため、真嶋（2007, 2010）は CEFR を参考にした大学の教育改革に取り組んだ。その一つとして、各専攻語科が個別的教育実践の中で独自に設定してきた到達目標を、CEFR の共通参照レベルを参照した上各学年間で連続性を持たせ、4 年間で一貫した目標を設定するという試みがある。ここで特に考慮されたのは、CEFR を用いて記述することは義務化せず、あくまで現実的な到達目標を記述し、公に開示することであるとされている。（真嶋 2007, 2010）この結果、25 専攻語科のうち 11 専攻について CEFR の共通参照レベルに準じた到達目標が開示された⁴。また共通参照レベルを採用しなかった専攻語科についても能力記述文を用いた到達度目標が開示された。このシステムを構築した成果として真嶋（2007, 2010）は、CEFR をもとにして各専攻語科横断的な語学学習の評価に関する共通基盤を構築できたこと、学習者にとっての学習目標が明確になり、自律的学習の促進や学習の動機づけにも貢献できたこと、ホームページ上で公開することで社会への説明責任がある程度達成されたことなどを挙

³ 大阪大学外国語学部では、出願時に 25 の専攻語から 1 つを選択し、4 年間履修するシステムがとられている。25 の専攻語は 2013 年度現在、中国語、朝鮮語、モンゴル語、インドネシア語、フィリピン語、タイ語、ベトナム語、ビルマ語、ヒンディー語、ウルドゥー語、アラビア語、ペルシア語、トルコ語、スワヒリ語、ロシア語、ハンガリー語、デンマーク語、スウェーデン語、ドイツ語、英語、フランス語、イタリア語、スペイン語、ポルトガル語、日本語である。

⁴ 開示当初は 9 専攻語のみだったが、現在では 11 専攻語が CEFR に準じた到達度目標を開示している。具体的には、朝鮮語、インドネシア語、フィリピン語、アラビア語、スワヒリ語、ロシア語、デンマーク語、ドイツ語、英語、フランス語、日本語が開示している。詳細は、大阪大学外国語学部のホームページ「専攻語について」（<http://www.sfs.osaka-u.ac.jp/user/kyoumu/ns/st.html>）で確認できる。（2013 年 10 月 23 日アクセス）

げている。一方で今後の課題として、公開された到達度目標が適切かどうかの検証と、この枠組みにのっとった評価システムの開発を挙げている。

3.2 行動中心複言語学習プロジェクト（慶応義塾大学）

慶応義塾大学外国語教育研究センターは文科省私立大学学術研究高度化推進事業として2006年度から2011年度にかけ、行動中心複言語学習プロジェクト（Action Oriented Plurilingual Language Learning Project、以下 AOP と表記）を行った。このプロジェクトは、グローバル化する社会で活躍できる人材育成のため、学生の英語運用能力の効率的な向上を図るとともに、国内における外国人労働者の流入や企業の国際化に伴う日本の複言語・複文化状況に対応できるような異文化対応能力を育成することを目的とした試みで、具体的な課題を以下の3点としている。

- ・ 小学校から大学院、さらには卒業後までの学習ステージを包括的に捉え外国語学習の一貫性を高めること。
 - ・ 行動中心自立学習を支援・促進すること。
 - ・ 異文化交流の機会を大幅に増やし複言語・複文化能力を開発すること。
- （慶応義塾大学外国語教育研究センター 2011 をもとに浜津が整理）

AOP は 1) 言語教育政策提言ユニット、2) 行動中心・複言語複文化能力開発ユニット、3) 自律学習環境整備ユニットの3つの研究ユニットから成る。1) はプロジェクト全体を統括し、2) は塾内の英語教育を各教育段階間で一貫性を持たせるための研究を行うとともに、英語以外の外国語に関する学生の複言語・複文化能力を開発するためのカリキュラムデザイン、教授法研究、実験授業などを行った。3) は学習者の自律学習および他者との協働学習を促進するための設備の整備と教授法、教員養成を行った。

このように AOP は、初等教育機関から高等教育機関まですべての教育段階の機関を設置する慶応義塾の特徴を生かし、CEFR の理念とシステムを参考にして塾全体で外国語教育システムの変革の実験を行った。その最終的な成果として、1) 言語教育基本方針、2) カリキュラム、3) 共通参照レベルと評価、4) 授業、5) 学習・教育環境の5点に関し、日本の言語教育政策に対する「慶応義塾の外国語教育グランドデザイン」を「提言」としてまとめた。

一方今後の課題としては、初等教育から一貫した複言語・複文化能力を開発することを挙げている。慶応義塾大学外国語教育研究センター（2011）によると、AOP は英語教育については教育段階を超えて学習の連続性を図ることに一定の成果を上げたが、英語以外の外国語に関する取り組みが主として大学生だけを対象に行われたため、教育段階を超えた複言語・複文化能力の開発に課題を残したとのことである。

4. 日本語教育

4.1 JF 日本語教育スタンダード

国際交流基金は、海外での日本語教育に関し『JF 日本語教育スタンダード』（2009 年に試行版刊行、2010 年に第 2 版刊行。以下『JF スタンダード』と表記）を刊行した。策定の際の問題意識として国際交流基金（2009）は、世界の日本語学習者数の増加⁵や、学習者ニーズと年齢構成の多様化を挙げている。また国際交流基金の日本語教育事業が、最終的には現地主導で当該地域の日本語教育事業を展開できるようにすることが目的であったため、各国・地域での日本語教育事業に共通する統一的施策や標準が無かったとされる。このような問題を挙げた上で国際交流基金（2009）は、グローバル化する世界の中で日本語の位置づけを明確にする必要があるとの認識に立ち、学習者と教師の両方に対して、日本語を学んで何ができるようになるのか、どのようなことを目標に教えていくのかといったことをそれぞれが考えるための共通基盤が必要であるとしている。

このような認識のもとで『JF スタンダード』は、国際社会における日本語を「相互理解のための日本語」（国際交流基金 2009, 平高 2006a, 2006b ほか）と位置づけている。この概念は国籍や母語が異なる人間同士が互いにコミュニケーションをとるため、多様な選択肢の中から日本語を選択する場面を想定し⁶、発信者と受信者が共同で課題を解決するための手段として用いられるような日本語を指している。国際交流基金（2009）は、このような日本語は同時に発信者と受信者の異文化理解の心を育てることに寄与することを挙げている。平高（2006b）によれば、このような日本語は、「正しい日本語」や「標準語」といったものとは異なり、多様性へのまなざしや、学習者、教授者に対する柔軟な姿勢が求められるとしている。また嘉数（2008）は『JF スタンダード』が CEFR を参考にして策定されたことに関し、これを利用することで、将来的に日本語が実際に CEFR の枠組みに参入する可能性を示している。

『JF スタンダード』では言語能力の熟達度を A1 から C2 までの 6 段階で示している。またそれぞれの段階で、日本語を使って何ができるかということを、能力記述文を使って表し、それをデータベース化している⁷。このデータベースは、必要に応じて現場の教師が新たに能力記述文を設定することも可能であり、教師によるコースデザインや授業設計のサポートになるよう作られている。また『JF スタンダード』は、学習者が自ら日本語の熟達度を記録する「ポートフォリオ」の使用も奨励している。これは学習者が自身の学習の振り返りや自己評価のために使用するものであり、これを学習者と各教育機関で共有することで、進学や留学などで学習者が学ぶ場を移動した際にも、それぞれの現場で学習者の熟達度が明確にわかるようになって

⁵ 1998 年は 2,102,103 人だったのに対し、2006 年には 2,979,820 人まで増えている。
（国際交流基金 2009）

⁶ 平高（2006b）はこのように非母語話者も含む日本語使用者を「日本語人」としている。

⁷ 国際交流基金「みんなの Can-Do サイト」（<http://jfstandard.jp/cando/top/ja/render.do>）参照。
（2013 年 11 月 2 日最終アクセス）

いる。

『JF スタンダード』の刊行以降、国際交流基金は世界各国で『JF スタンダード』に準拠した日本語教育事業の展開を徐々に始めている。例えばタイで用いられている日本語教科書『あきことともだち』の各学習項目を『JF スタンダード』の能力記述文で記述した『あきこ Can-Do ハンドブック』の開発（渋谷 2012）や、ベトナムの日本文化交流センター（ハノイ市）における『JF スタンダード』に準拠した日本語コミュニケーション能力養成を重視した授業の展開などがある⁸。

4.2 「生活者としての外国人」に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案

国内に定住する外国人が直面する日本語能力の不足、およびそれによる地域社会との摩擦の問題への対策として、2007年に文化庁文化審議会国語分科会に日本語教育小委員会（以下、小委員会とする）が設置され、日本語教育のシステム整備の検討が行われている。同委員会は2010年5月に『「生活者としての外国人」に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案について』（文化審議会国語分科会 2010、以下『標準的なカリキュラム案』と表記）を発表した。

この活動の背景として平高（2009）は、国内の日本語教育の状況について次のように整理している。それによれば、国内の外国人は長くビジネスマンや技術研修生、留学生といった形で滞在する人びとが典型であったが、80年代以降のインドシナ難民受け入れや円高による外国人労働力の増加、1990年の入管法改正による日系外国人の増加などを経て、国内外国人の属性が多様化している。それに伴い、日本語学習者の属性もビジネスマンや留学生といった「古典的な」（平高 2009, p.13）学習者から、地域で日常生活をともにする「生活者」としての日本語学習者が加わってきたとする。このことは外国人に接する日本人の多様化（企業や日本語教育機関関係者に加え、地方自治体、地域企業、学校関係者も）と日本語教育関係者の多様化（日本語学校や大学に加えボランティア教室や国際交流協会）も引き起こし、全体として国内の日本語教育を取り巻く情勢全体が大きく変化してきているとする。このような状況を受け、平高（2009）はマクロレベルの変化として、日本語教育が言語学や教育学の一分野としてだけでなく、政策の一つの課題として認知され始めたと指摘し、「生活者としての外国人」に対する文化庁の施策をその政策の一つとして位置づけている。

『標準的なカリキュラム案』の策定にあたり、小委員会は「生活者としての外国人」のための日本語教育の目的として「日本語教育の充実に向けた体制整備」「関係機関の連携」「生活者としての外国人」に対する日本語教育の内容等」（西原 2009）を審議したが、その結果は次の1)から3)にまとめられている。（西原 2009）すなわち、

⁸ 国際交流基金「世界の日本語教育の現場から～日本語専門家の声～」（ベトナム日本文化交流センター）より

（URL: http://www.jpf.go.jp/j/japanese/dispatch/voice/tounan_asia/vietnam/2012/report06.html）

（2013年11月2日最終アクセス）

- 1) 今後日本国内で展開される地域社会への外国人受け入れに伴う日本語教育に関して、国、都道府県、市町村が負うべき責任を明らかにすること。
- 2) 生活者としての外国人に対する日本語教育の目的・目標を設定し、標準的内容についての考え方を示すこと。
- 3) 日本語を媒介として日常生活における意思疎通を行う際に必要な日本語コミュニケーションが、どのような生活上の行為を含むのかを具体的に示すこと。

としている。これらの目的を参考に、委員会は外国人の日本語学習の目標として以下の4点を定めた。(文化審議会国語分科会 2010, p.2)

- ・日本語を使って、健康かつ安全に生活を送ることができるようにすること
- ・日本語を使って、自立した生活を送ることができるようにすること
- ・日本語を使って、相互理解を図り、社会の一員として生活を送ることができるようにすること
- ・日本語を使って、文化的な生活を送ることができるようにすること

これらを達成するために文化審議会国語分科会(2010)は、外国人が日本で生活する上で必要とされる「生活上の行為」をリストアップし、そこにどのような言語活動が必要とされるかを検証して、基礎資料としている。その各言語活動項目において、コミュニケーションに関わる人物や場面を具体的に設定した上で、学習項目として設定している。例えば、「生活上の行為」の大分類として「健康を保つ」という項目を挙げ、それを達成するための下位分類として「医療機関で治療を受ける」がある。これはさらに「問診票に記入する」「初診手続きをする」といった詳細な項目に分類された上で、例えば「初診手続きをする」ための言語活動項目には「初診であることを伝えることができる」のように能力記述文による記述がなされている。

『標準的なカリキュラム案』のこのような構造について、西原(2009)は、日本語の構造や体系の知識を与えるのではなく、あくまで生活文化に密着した日本語コミュニケーションこそが、「生活者としての外国人」の学ぶべき日本語であるとし、それを評価する指標としてはどのような生活上の行為ができるか、という能力記述文を目安とすることが現実的であるとしている。これについて金田(2010)は、言語を用いて課題を解決するという行動中心的な視点がCEFRと共通していることを指摘しており、CEFRでの能力記述文の重要性とリンクしているとする。

またこれに加えて文化審議会国語分科会(2012)では「日本語学習ポートフォリオ」を提案している。これは学習者の学習成果を記述、蓄積するファイルで、学習者が自分の学習記録を自ら記述することで自分の学習履歴を振り返り、自主的な学習計画の策定を促すことを狙ったものである。同時に、指導者が必要な教授項目を把握し、日本語教育プログラムや計画の改善に役立てられるようになっている。さらに、学習者が転居した場合など、移動先の日本語教室

でも継続的に学習支援が受けられるようになっている。このような取り組みを通じ、学習者の日本語学習への意欲の向上を図り、社会参加の支援につなげていけるようにしている。

4.3 JLC 日本語スタンダード

東京外国語大学留学生日本語教育センター（以下 JLC と表記）は、2006 年に『JLC 日本語スタンダード』を発行した。これは、留学生が日本の大学等で学び生活するために必要な日本語能力に関し、「大学等の勉学に直接的に必要な日本語」を「アカデミック・ジャパニーズ⁹」として設定して、各学習段階における到達目標を技能別に示したものである。

『JLC 日本語スタンダード』作成の動機について東京外国語大学留学生日本語教育センター（2011b）は、JLC の国費学部進学留学生予備教育プログラム¹⁰（通称：1 年コース）に所属する留学生の出身国や質が多様になり、従来の直接法による文法積み上げ式の学習方法に合わない学生が増えてきたことによる教育方法の変革の必要性や、JLC で行われてきた教育内容や教員の持つノウハウを可視化していく必要性があったことを挙げている。また、当時アメリカや欧州などの諸外国で外国語教育の基準作りが進められていた背景を挙げ、JLC でも日本語教育の一つの基準を作ることに議論が集中していったとしている。

『JLC 日本語スタンダード』では、言語技能について「読む」、「聞く」、「話す」、「書く」、「聞く話す」の 5 つが設定され、それぞれについて初級前半、初級後半、中級前半、中級後半、上級の 5 段階で学習が進むようになっており、技能別に設定された「ゴール」を最終目標とするようになっている（例えば、「聞く」技能のゴールは「講義、口頭発表がわかる」とされている。

（東京外国語大学留学生日本語教育センター 2011a））。また各技能には、「ゴール」に至るまでの各段階での「行動目標」と、それぞれの段階で必要とされる「スキル」が設定されていて、その中の個別の項目はすべて能力記述文であらわされている。東京外国語大学留学生日本語教育センター（2011b）はこれに関し、指導者側の視点でどの段階で何を教えるかと記述するのではなく、学習者の視点で「何ができるか」と示した方が、学習者のアカデミック・ジャパニーズの習得に寄与し、また見やすいものとなると述べている。さらに『JLC 日本語スタンダード』では、教授項目や使用教材、教室活動に直接関わる「言語的要素」、「テーマ・素材」、「教育活動」も設定され、初級前半から上級までの授業のあり方まで言及されている。

『JLC 日本語スタンダード』は 2006 年に初版が作成され、JLC ではこれを参照した授業が 2006 年から実践されている。そこで得られた知見から同書は 2007 年、2009 年と改訂されており、最新版は 2011 年の改訂版となっている。また東京外国語大学留学生日本語教育センター

⁹ 「アカデミック・ジャパニーズ」の定義に関し坂本（2007）、東京外国語大学留学生日本語教育センター（2011b）は事務手続きや買い物、友人との会話など、広義の大学生活に必要とされる「キャンパス・ジャパニーズ」は除外し、あくまでも授業や研究生生活の中で必要とされる日本語と規定している。

¹⁰ JLC は学部進学予定の国費留学生に対し、日本語指導や教科指導から成る 1 年間の予備教育を行っている。

(2011a) は、今後学生用の技能別一覧表を作成することにも言及しており、学生の日本語学習や目標について教員側と学生側が共通の認識を持って活動に臨む体制作りが一層進むと思われる。

5. CEFR の応用に関する議論

これまで、日本の外国語教育分野における CEFR の応用の取り組みについて代表的なものを概観したが、本章ではこれらの応用の諸相に関する議論について述べる。

5.1 CEFR の機能面への注目

西山 (2009, 2010) は日本での CEFR の応用について、6 段階の共通参照レベルや能力記述文といった機能面に注目して取り入れたものが多いと指摘している。また境 (2009) は欧州外において CEFR がその一部である共通参照レベルと同一視されている事例が多いことを指摘している。さらに、Sugitani and Tomita (2012) は日本での CEFR の受容の多くは、能力記述文の応用とそれによる評価を取り入れたものであると指摘する。小稿で取り上げた取り組みのいずれも、特に学習の到達目標や評価の共通性、透明性、一貫性を確保するため、共通参照レベルや能力記述文を積極的に取り込もうと試みているものであると言える。

この理由について西山 (2009) は、国内フランス語検定である仏検のレベル記述を例に挙げ、日本の各種外国語の検定試験や外国語教育の現場で評価の客観性や透明性が確保されてこなかった事実があると述べている。具体的には、次のような仏検の入門レベル 5 級で要求されるフランス語能力の記述について言及している。

読む：初歩的な単文の構成と文意の理解。短い初歩的な対話の理解。

聞く：初歩的な分の聞き分け、挨拶等日常的な応答表現の理解、数の聞き取り。

文法知識：初歩的な日常表現の単文を構成するのに必要な文法的知識。動詞としては、直説法現在、近接未来、近接過去、命令法の範囲。

(西山 2009, p.67 より引用)

西山 (2009) はこれらの記述が言語知識の多寡を問う記述であると指摘し、口頭表現や異文化間能力を評価対象にしていないと述べている。また、「初歩的な日常フランス語」が何を指すのか具体的でなく、評価の透明性と客観性が確保されていないと指摘している。そしてこの理由を、外国語の能力を言語知識に重点を置いた日本の外国語教育の文化を尊重したものであるとしている。

また、金田 (2010) は日本語能力試験について、次のような旧試験 4 級の認定基準を例に挙げている。

初歩的な文法・漢字（100 字程度）・語彙（800 語程度）を習得し、簡単な会話ができ、平易な文、又は短い文章が読み書きできる能力（日本語を 150 時間程度学習し、初級コース前半を修了したレベル）
（金田 2010, p.64 より引用）

これについて金田（2010）は、言語運用能力の記述がイメージしにくいと述べている。しかしこれについては、2010 年以降の新試験で認定基準が見直され、わかりにくさがある程度解消されたと述べている。

CEFR の能力記述文は、例えば「新年の挨拶など短い簡単な葉書を書くことができる」（吉島ほか 2004, p.28）といったように、学習者の言語行動目標が非常に具体的に記述されており、わかりやすい。このような枠組みが日本の外国語教育分野で積極的に取り入れられているのは、西山（2009）や金田（2010）指摘する日本の学校教育の問題を考えれば自然であるように思える。

5.2 CEFR の応用への批判

一方で、このような応用に対する批判の声もある。西山（2010）、境（2009）は日本における CEFR の応用はその機能面にのみ着目した取り組みが多く、CEFR が持つ言語教育政策上の側面や、その理念である複言語・複文化主義を詳細に研究した取り組みがまだ少ない点を指摘している。さらに、CEFR が「母語+2 言語以上」を学習することを奨励しているにもかかわらず、CEFRjapan や『JF スタンダード』の取り組みが英語と日本語の単一言語主義に陥っていると批判している。たとえば CEFRjapan について西山（2009）は多言語への展望を欠いており、「グローバル化の中でますます多言語社会への実相を深めている日本社会の現実とは逆のベクトルを向いているのではないか」（西山 2009, p.70）と指摘する。同様の指摘は境（2009）や拝田（2010）も行っている。また西山（2009）は『JF スタンダード』についても同様の問題点を指摘しており、中国語や韓国語といった近隣地域の言語との協調なしに日本が単独的に自国語普及を推進すれば、関係各国によるナショナリズムの衝突を招くと指摘している（西山 2009）。また、山本ほか（2010）は『JF スタンダード』と CEFR において「複言語主義」や「言語の多様性」といった言葉がどの程度使用され、互いに関連付けられているかということを分析し、『JF スタンダード』が日本語一言語による相互理解を目的としている点を指摘した上で、それが CEFR の複言語主義から着想を得ているのであれば、日本語以外の言語も十分な社会的地位を持つことが謳われていてもいいのではないかと指摘している。

5.3 複言語・複文化主義の応用の試み

CEFR の応用に関しては、その理念である複言語・複文化主義を日本の外国語教育に応用しようとする動きもある。たとえば前掲の慶応義塾による AOP は複言語・複文化学習、行動中心主義といった CEFR の背景にある重要な概念を取り入れ、学習者の複数言語の運用能力を高めるためのシステム作りを行った試みである。また日本言語政策学会は、2012 年 6 月に開催された大会（於：麗澤大学）で英語以外の外国語 1 つ以上を選択必修化することと、英語以外の外国語の学習指導要領の作成を近年中に文科省へ提言する意志を示した（杉谷ほか 2012）。この動きは、学校の外国語教育が事実上、英語教育と同義である現状を「国際化時代への逆行」と批判し、国際化には「多様化が求められている」（杉谷ほか 2012, p.16）と主張して学校教育での複言語学習の奨励を主張している。

また日本語教育の分野では、宮崎（2008）が北関東圏における外国人集住地域において外国人労働者と地域住民および雇用主企業に対するアンケートを行い、外国人労働者の日本語学習機会が保証されていない実態や、長時間労働が多いために地域住民との交流の機会が少なく、関係が希薄であるといった問題を明らかにしている。また地域住民へのアンケートの結果として、地域の生活ルールを守らない、隣に誰が住んでいるかわからない、など、住民間の摩擦があることを明らかにしている。そのうえで宮崎（2008）は、外国人労働者と日本人との多様な接触場面を分析する際に複言語・複文化視点を取り入れることが必要だと述べている。また富谷（2010）はニューカマーに対する日本語教育に長く携わった経験から、地域日本語教育が含む問題を批判的に検討している。具体的には、地域日本語教育の現場の多くがボランティアによって担われていることによる不利点（各ボランティアの都合によって教室の運営が制限される、ボランティアの日本語教授能力の個人差が大きい、ボランティアに参加できる地域住民は無償で時間を提供できるだけの生活の余裕がある人に限られる、など）や、日本語学習の機会が保証されないことによる学習者の社会参加の難しさを挙げている。また学習者が外国人集住地域に暮らしているために、日々の生活で日本語の必要性を感じないという当事者性の希薄さ、子どもが親の母語を習得できないことによる家族との意思疎通の困難さを挙げている。そのうえで富谷（2010）は、日本語学習者を複言語・複文化能力を持つ人材であるにとらえ、彼らの母語・母文化を肯定的に価値づけ、日本社会に参加させるために必要な日本語の学習への動機を持たせることを主張している。

しかし、複言語・複文化主義の日本での考察はまだ端緒にすぎたばかりであり（西山 2010）、上記に挙げた議論も、具体的な取り組みまでは発展していない。

6. 考察

以上、日本における CEFR の応用の実態について、日本語教育を含む外国語教育分野について概観したうえで、それについての議論を見てきた。総じて、日本において CEFR は、共通参

照レベルや能力記述文などのシステム面が注目されている実態が明らかになった。またこのような応用の諸相の背景には、CEFR の評価システムがこれまで日本に無かったような透明性、一貫性、共通性を持っている点があることがわかった。

一方で CEFR を応用する際の問題意識に着目すると、それぞれの取組みで異なる問題意識があることがわかる。たとえば CEFRjapan と AOP は、グローバル化に対応できる人材育成のための一つの手段としての外国語能力の育成と、日本の各教育段階における外国語学習に一貫性を持たせるために開発されているものであった。一方で大阪大学外国語学部による取組みは、国立大学の外部評価および学生や教員のニーズを満たすための大学改革を行うことを目的としたものであった。日本語教育分野における各取組みもまた、それぞれの機関で異なる目標、目的があり、それらを達成するために CEFR が利用されていることが分かった。

このような応用の諸相は一見一貫性がないように見えるが、一方で CEFR が持つ汎用性を反映したものであると見ることもできる。CEFR がその本文で謳っているように、CEFR それ自体は基準ではなく、教授者と学習者が外国語を教授・学習する際の目標や目的、評価、方法などを考えるにあたって参照にする枠組みであり、現場の問題やニーズにしたがって柔軟に利用することができる汎用性のあるものである（吉島他 2004, p.7）。しかし、Quetz（2001）はその汎用性の問題点として、どのようなプロジェクトであってもそれが CEFR のレベルに準じていると言明しさえすれば権威を持ってしまう可能性もあると指摘している。CEFR を日本で応用する取組みの中には、CEFR を「国際標準」であるとするものも見受けられるが、CEFR はあくまで欧州統合に向けた取組みの一つで、地域性の強いものであることは考慮しなければならないだろう。

CEFR の機能面について多くの研究がなされている一方、CEFR が立脚する理念である複言語・複文化主義の応用についてはまだ議論が深まっていない。すでに見てきたように、慶応義塾での取り組みや、日本語教育分野の一部での議論はある。しかしそれらは外国語学習や、外国人が持つ母語・母文化に着目したものであり、複言語・複文化主義を応用する範囲を「母語と外国語」という範疇でしか議論していない。以下の引用が示すように、実際には、複言語・複文化主義は外国語の能力を個人がコミュニケーション活動を行う際に駆使する能力の一部として位置付け、必要に応じて取り出され、使用されるものである。

一方、複言語主義がそれ以上に強調しているのは、次のような事実である。つまり個々人の言語体験は、その文化的背景の中で広がる。家庭内の言語から社会全般での言語、それから（学校や大学で学ぶ場合でも、直接的習得にしろ）他の民族の言語へと広がって行くのである。しかしその際、その言語や文化を完全に切り離し、心の中の別々の部屋にしまって置くわけではない。むしろそこでは新しいコミュニケーション能力が作り上げられるのであるが、その成立には全ての言語知識と経験が寄与しているし、そこでは言語同士が相互の関係を築き、また相互に作用し合っているのである。いろ

いような状況の下で、同じ一人の人物が特定の相手との対話で効果を上げるために、その能力の中から一定の部分を柔軟に取り出して使うこともする。例えば、対話の当事者たちは会話の途中で言葉を別の言語に変えることもあるし、方言を使い出すこともある。互いに、自己をある言語で表現し、また別の言語を理解することができる能力を利用するのである。さらに、「未知の」言語の場合は、いくつかの既知の言語に関する知識を動員し、書かれたものであれ、話されたものであれ、そのテキストの意味を理解しようとする。それは国際的な商品を扱う店で、馴染みのものが別な包装・形で陳列・販売されているのを買うようなものである。こうした知識がある人は、仮にその知識がほんの少しだったとしても、それを使って言語知識のない人を助け、共通言語のない個人同士の間を取り持って、コミュニケーションを可能にするのである。そうした仲介になる人がいない場合でも、こうした人たちは手持ちの言語知識・装備を総動員して何らかのコミュニケーションを取ることができるかもしれない。その際、別の言語や方言の表現形式の別形を使ってみたり、物まね、身振り、顔の表情、等々のパラ言語的な表現を動員したり、その言語使用を極端に簡単にしたりして、何とかコミュニケーションを図るのである。

(吉島他 2004, p.4 より引用)

このように、複言語・複文化主義では個人の言語レパートリーの発達を、家庭で使われる言語からその個人を取り巻く社会の言語、さらに他民族の言語へと広がっていくものと捉える。この観点に立つと、個人の言語レパートリーを形成するものとして外国語だけでなく、方言や若者ことばといった特定の集団の言葉や職場などでの専門的なことばも考慮に入れられることになる。従って、このような理念の実践を議論するには従来の外国語教育の枠組みを超えた幅広い議論が必要となるだろう。そのような試みの一つに義永（2013）がある。義永（2013）は日本社会における複言語・複文化主義の議論の試みとして、日本人による日本語の学び直しに言及している。具体的には、災害発生時の情報伝達手段などとして試みられている「やさしい日本語」や、母語話者と非母語話者との接触場面で使用される日本語、さらに岡崎（2007）による「共生日本語」といった日本語のバリエーションに関する研究を整理した上で、日本語話者の言語使用を「地域（方言）、位相、年代、性別等、さまざまなバラエティがあり、日本語話者は、そのときどきに応じて手持ちのレパートリーから適当なものを選択して用いていると考える方が適切であろう」（義永 2013, p.316）としている。そして日本語話者がこういった日本語のバラエティを外国語とともに学ぶことによって、日本社会の多様性を意識し、日本における複言語・複文化主義の文脈化の一つの可能性となりうることを示唆している。義永（2013）によるこの指摘は、複言語・複文化主義の応用の議論が従来の外国語教育にとどまらず、国語や社会といった幅広い分野での議論の可能性を示唆するものであると考える。

7. おわりに

今後は、小稿で扱えなかった CEFR の応用に関するその他の取組み（国際文化フォーラムによる『外国語学習のめやす』や豊田市と名古屋大学および豊田市国際交流協会による「とよた日本語学習支援システム」など）も概観し、日本における CEFR の応用の実態をより詳細に把握していきたい。また筆者の関心分野である国内日本語教育に関して『標準的なカリキュラム案』を取り上げ、特に日本に定住する外国人に対する日本語教育における CEFR の応用の可能性について考えていきたい。

<参考文献一覧>

- Quetz, J. (2001) „Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen“, in: *Info DaF* 28/6, pp.553-563.
- Sugitani, M. & Tomita, Y. (2012) ”Perspectives from Japan”, in: Byram, M. & Parmenter, L.(ed), *The Common European Framework of Reference – The Globalisation of Language Education Policy -, Multilingual Matters*, pp.199-211.
- 岡崎眸 (2007) 「共生日本語教育とはどんな日本語教育か」, 岡崎眸監修 (2007) 『共生日本語教育学 —多言語多文化共生社会のために—』, pp.273-318, 雄松堂出版.
- 嘉数勝美 (2008) 「ヨーロッパ言語共通参照枠組み (CEFR) と日本語教育—アイデンティティとユニバーサリティをめぐる—」, 『応用言語学研究』 10, pp.9-16.
- 金田智子 (2010) 「日本語教育における CEFR 応用の試み」, 『英語教育』, 2010 年 10 月増刊号, pp. 64-67.
- 慶応義塾大学外国語教育研究センター (2011) 『行動中心複言語学習プロジェクト Action Oriented Plurilingual Language Learning (AOP) Project』 (平成 18 年度～平成 22 年度文部科学省私立大学学術研究高度化推進事業 学術フロンティア推進事業 研究成果報告書).
- 小池生夫 (2008) 「世界基準を見据えた英語教育 —国家的な危機に対応する小池科研の研究成果と提言—」, 『英語展望』 116, pp.14-23.
- 小池生夫 (2009) 「CEFR と日本の英語教育の課題」, 『英語展望』 117, pp.14-19, p.80.
- 国際交流基金 (2009) 「JF 日本語教育スタンダード 試行版」.
- 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, pp.20-80.
- 坂本恵 (2007) 「留学生が日本の大学で学ぶために必要な日本語能力指標について」, 『東京外国語大学 留学生日本語教育センター論集』 33, pp.97-110.
- 渋谷実希 (2012) 「『あきこと友だち Can-Do ハンドブック』の作成 —JF 日本語教育スタンダードを取り入れた口頭コミュニケーション能力育成活動—」 (口頭発表), 『日本語教育国際研究大会名古屋 2012 予稿集』, 第 2 分冊, pp.154.
- 杉谷眞佐子・古石篤子・水口景子・臼山利信・森住衛 (2012) 「全体シンポジウム 日本の外国語教育政策への提言 —英語以外の外国語の選択必修化を求めて—」, 『日本言語政策学会第 14 回大会予稿集』, pp.16-17.
- 東京外国語大学留学生日本語教育センター (2011a), 『JLC 日本語スタンダード 2011 改訂版』.
- 東京外国語大学留学生日本語教育センター (2011b), 『世界的基準となる日本語スタンダードの構築 報告書』.

- 富谷玲子 (2010) 「地域日本語教育批判 ―ニューカマーの社会参加と言語保障のために―」, 『神奈川大学言語研究』 32, pp.59-78.
- 西原鈴子 (2009) 「『生活者としての外国人』に対する日本語教育のこれから―「国語分科会日本語教育小委員会における審議について」を出発点として」, 『文化庁月報』 486, pp.18-19
- 西山教行 (2009) 「『ヨーロッパ言語共通参照枠』の社会政策的文脈と日本での受容」 『言語政策』 5, pp. 61-75.
- 西山教行 (2010) 「複言語・複文化主義の受容と展望」, 細川英雄・西山教行編『複言語・複文化主義とは何か。ヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ』, くろしお出版, pp.5-9.
- 拝田清 (2011) 「日本の外国語教育における複言語主義導入の妥当性 ―CEFR の理念と実際から―」, 『言語教育研究』 1, pp.1-12.
- 平高史也 (2006a) 「言語政策としての日本語教育スタンダード」, 『日本語学』 25(13), pp.6-17.
- 平高史也 (2006b) 「相互理解のための日本語 ―日本語教育スタンダードの構築をめざして―」, 『遠近』 12, pp.49-53, 山川出版社
- 平高史也 (2009) 「外国人を取り巻く情勢と日本語教育」, 『文化庁月報』 486, pp.12-13.
- 文化審議会国語分科会 (2010) 『「生活者としての外国人」に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案について』.
- 真嶋潤子 (2007) 「言語教育における到達度評価制度に向けて ―CEFR を利用した大阪外国語大学の試み―」, 『間谷論集』 1, pp.3-27.
- 真嶋潤子 (2010) 「大学の外国語教育における CEFR を参照した到達度評価制度の実践 ―大阪大学外国語学部の事例を中心に―」, 『外国語教育フォーラム』 4, pp.3-12.
- 宮崎里司 (2008) 「北関東圏の外国人集住地域における課題 ―国交省による基礎調査及び地域環境調査から―」, 『早稲田日本語教育学』 2, pp.1-14.
- 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』.
- 山本冨里・新井久容・古賀和恵・山内薫 (2010) 「『JF 日本語教育スタンダード試行版』における複言語・複文化主義 ―日本の言語政策の『異なる可能性』を探る―」, 細川英雄・西山教行編『複言語・複文化主義とは何か。ヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ』, pp.107-118, くろしお出版.
- 吉島茂, 大橋理枝他 (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.
- 義永美央子 (2013) 「日本人・日本語母語話者による日本語の学び直し ―日本社会における複言語・複文化主義の可能性―」, 2013 年度日本語教育秋季大会予稿集, pp.314-319.
- ヨーロッパ日本語教師会 (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.

<関連サイト一覧>

- NHK 出版ホームページ「CEFR とは?」 <http://eigoryoku.nhk-book.co.jp/cefr.html> (2013 年 11 月 2 日最終アクセス)
- 大阪大学外国語学部「専攻語について」 <http://www.sfs.osaka-u.ac.jp/user/kyoumu/ns/st.html> (2013 年 10 月 23 日最終アクセス)
- 国際交流基金「世界の日本語教育の現場から～日本語専門家の声～」(ベトナム日本文化交流センター)
- URL: http://www.jpf.go.jp/j/japanese/dispatch/voice/tounan_asia/vietnam/2012/report06.html

(2013 年 11 月 2 日最終アクセス)

国際交流基金「みんなの Can-Do サイト」 <http://jfstandard.jp/cando/top/ja/render.do> (2013 年 11 月 2 日最終アクセス)

とよた日本語学習支援システム <http://www.toyota-j.com/> (2013 年 11 月 2 日最終アクセス)