

日本の大学言語教育における CEFR の受容 — 現状・課題・展望 —

拝田 清

1. はじめに
2. CEFR 受容の現状
 - 2.1. CEFR の応用のための諸研究
 - 2.2. CEFR の導入実態
3. CEFR の「文脈化」における課題
 - 3.1. 複言語主義と英語一言語主義
 - 3.2. CEFR の哲学・理念の咀嚼
4. おわりに：今後の展望

1. はじめに

欧州評議会(Council of Europe)が 2001 年に発表した「ヨーロッパ言語共通参照枠(以下、CEFR)」を日本に導入しようという試みはその緒に就いたばかりであると言える。その是非論も含めて、最終的な CEFR 導入に関する評価を下すにはまだ時間を要するだろう。しかし、以下に引用する酒井(2011:46)が指摘しているように、CEFR 導入の試みの現状と課題が明らかになりつつある。

「はじめに Can-do リストありき」だった。その用語は、いつの間にか英語教育で普通に耳にする言葉になっていた。... 中略 ... CEFR が重視している複言語主義や、行動志向の言語観については、CEFR を研究している英語教育関係者の口から聞くことはまれであった。つまり、日本では、CEFR の評価の枠組みだけが取り上げられているという状況ではないかと思うようになった。

本稿は日本の言語教育における「ヨーロッパ言語共通参照枠 Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)」の受容の実態を現状・課題・展望という枠組みで報告するものである。なお、当然のことながら、日本国内での CEFR 受容の試み全てを本稿が網羅することは望むべくもなく、多くの遺漏がありうることをあらかじめご海容頂きたい。

2. CEFR 受容の現状

本章では CEFR の応用のための研究動向と大学での CEFR 導入の実態を見ていくことにする。

2.1. CEFR の応用のための諸研究

(1) 英語教育における CEFR

日本における CEFR の包括的な研究の嚆矢となったのは、日本学術振興会の科学研究費補助金基盤研究 A「第二言語習得研究を基盤とする小、中、高、大の連携を図る英語教育の先導的基礎研究」(以下、「小池科研」)であろう。小池科研は 2004 年度から CEFR の調査を始めている。

...急激なグローバル時代の到来によって、欧州以外でも外国語、特に英語については、欧州にとどまらず、日本も含め世界に影響を及ぼすのは必至であると予想する。我々は、この Common European Framework of Reference(以下、CEFR)の日本版を作成し、これによって、日本人の英語能力が国際社会に通じる基準を設定し、学校教育に導入する時期に備える必要があるという認識で一致した。(小池 2008a:iv)

この日本版 CEFR は‘CEFRjapan’と呼ばれた。CEFRjapan 作成の理由のひとつに、CEFR の持つ尺度の普遍性と基準の汎用性があるとする。また、CEFR を支える理念のひとつでもある生涯教育としての外国語教育という視点が、日本の小、中、高、大のいわば離散的な英語教育に一貫性を与えることが可能となるとする。具体的には、日本のビジネスパーソンの職務上に必要な英語によるコミュニケーション能力の実態調査を行い、国際業務で十分に役に立つ英語コミュニケーション能力を設定し、その後逆算するような形で到達すべき英語力を高校卒、中学卒、小学校卒の順に割り出していく(小池 2008b:15)。

境(2009:24-25)は、小池科研の CEFRjapan に関して、(1)ビジネスマン対象の調査によって、彼らが必要とする英語運用能力のレベルと実態の乖離を明らかにしたこと、(2)日本の英語教育が高校卒業時に設定しているレベルが近隣諸国と比較して低いことを CEFR の共通参照レベルに照らして明らかにしたことを評価している。

この小池科研を引き継ぐ形で現在進行しているのが東京外国語大学の投野由紀夫氏を研究代表とする「投野科研」と、明海大学の川成美香氏を研究代表とする「川成科研」である。投野科研の研究課題は、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」である。投野科研では、CEFRjapan を CEFR-J と呼び変え、到達度レベルの細分化や能力記述(Can-do statement)の精緻化、さらには能力記述に対する学習者の自己評価と実際の運用能力の相関を検証している(投野 2010:60-63)。

一方、川成科研の正式名称は、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」で、研究課題の英語タイトルは‘Japan Standards for Foreign Language Proficiency — based on CEFR(以下、JS)’である。JS の能力記述文は、フィンランドでの CEFR 導入の知見に学んでいるという。フィンランドは CEFR を国内事情に合わせる形で導入する際に、「...ができる(can)」という表現のみを用いるのではなく、「...しない(not)」や「...しなければならない(must)」のような表現も取り入れたそうだ(Takala 2010)。JS もこのようなフィンランド式の能力記述文を開発しているという。また、CEFR における能力記述文が抽象的で使い勝手が悪いという問題の克服のため、JS では語彙・文法・表現という言語材料を具体的に明示している(岡・川成・吉田 2011:347)。

(2) ドイツ語教育における CEFR

日本におけるドイツ語教育で CEFR の本格的導入は、平高(2010)によれば、2003 年 10 月のドイツ語教員養成・研修講座である。これは日本独文学会、同学会ドイツ語教育部会、東京ドイツ文化センター(Goethe-Institut Tokyo)、そして独協大学が連携して開講された。その後、学会主催のシンポジウムでは、ドイツ語以外に英語やフランス語教育の専門家も交え、議論が行われた。当時、複言語主義には共感するものの、日本の外国語教育に移入するには様々な問題があるというのが議論の中心であった。

具体的な CEFR の受容例として、ドイツやオーストリアの出版社が刊行する教科書やドイツ語検定試験があり、CEFR に準拠することが一般的になっている。一方で、日本の出版社が刊行する教科書で CEFR に準拠したものはほとんどないようだ。主な理由としては、①ドイツ語教師の間での認知度の低さ、②授業スタイルが文法訳読式中心で、行動主義的な CEFR の理念と相容れない、③第 2 外国語としての授業時数の少なさから、A1 レベルにさえも到達できない学生が大半である、などとされる。ドイツ語教員の間では CEFR よりもポートフォリオ(European Language Portfolio, ELP)の方が広まっていると平高(2010)は報告している。

(3) 日本語教育における CEFR

平高(2010)によると、2001 年に CEFR が発表されたとき、いち早く反応したのはヨーロッパの日本語教師であった。そして、国際交流基金(Japan Foundation)がヨーロッパ日本語教師会に委託し、CEFR 及びポートフォリオ(ELP)の開発や目的、活用例などを調査してまとめたものが『ヨーロッパにおける日本語教育と CEFR』(2005)である。さらに国際交流基金は海外での日本語普及のために、2009 年にまず試行版を作成し、翌年に『JF 日本語教育スタンダード 2010』(以下、JF スタンダード)を CEFR の理念に基づき刊行した。JF スタンダードは教師にとっても学習者にとっても「内省」と「対話」のツールとなっているという。

以下に国際交流基金による JF スタンダードのポータルサイトから、JF スタンダードの策定理念を説明している箇所を引用する(<http://jfstandard.jp/top/ja/render.do>)。

JF 日本語教育スタンダード (以下、JF スタンダード) は、日本語の教え方、学び方、学習成果の評価のし方を考えるためのツールです。

JF スタンダードを使うことによって、日本語で何がどれだけできるかという熟達度がわかります。また、コースデザイン、教材開発、試験作成などにも活用できます。

同サイトの中で、JF スタンダードは CEFR の理念に基づいて開発されたため、日本語の熟達度を CEFR に準じて知ることができるとしている。

2.2. CEFRの導入実態

(1) 茨城大学

福田(2009:26)によれば、日本で最初の事例として、茨城大学では2002年度よりCEFRを参考にしながら、学部1、2年生を対象とする教養英語教育プログラムである「総合英語」を開発し導入しているという。高等教育では茨城大学に続いて、大阪外国語大学(現大阪大学外国語学部)、名城大学などがCEFRを取り入れたとしている。

総合英語プログラムは、英語の4つの技能(聴く・話す・書く・読む)を総合的に習得させる4技能習得型の授業と一定水準に4技能が到達した学生を対象に、各学部で必要とされる専門的な英語能力への橋渡しを目的としたEAP(English for Academic Purpose)の授業からなっている(阿野他 2007:2)。

CEFRを参考にして教養英語教育プログラムを開発するに至ったのは、主として2つ問題点、すなわち、(1)ある学生が受ける週2回の授業それぞれに連動性がなく、レベルや進度に極端な差がある、(2)同じレベル設定の授業でも、評価基準が異なるため学生の到達度に差異が見られる、による(福田 2009:27)。

(2) 大阪外国語大学 (現・大阪大学)

大阪外国語大学では、2004年の国立大学法人化の激震に加えて、ちょうどそのときに大阪大学との統合の話があり、外部評価に堪え得る改革の実行が求められていた。また、学内においては、教育改善の余地が大いにあるということが一部教員と学生から指摘されていたという。教員の中には語学教育は専門ではないと公言する者もあり、25専攻語の状況は「棲み分け主義」、「分裂割拠状態」、あるいは「たこつぼ化」とも表現されるような状況だったようだ。学生の不満としては、「訳読が中心で、話すためには留学が必要」、「1年次より2年次の教科書が簡単であった」など、大阪外大の言語教育改革の必要性は急を要していた(真島 2010:3-4)。

そこで、大阪外国語大学では、2003年に全学の25専攻語の担当者から語学教育プログラム素案を提出させたところ、専攻ごとの目標が比較不能で内容不明の記載が非常に多かったという。例えば大阪外大の中国語の上級とヒンディー語の上級の、その上級の中身は同じなのかどうか比較ができないということである。ここに各教員の専門性を越えて、改革に乗ってもらうために、教員間に共通のメタ言語が必要なのではないかとということで、CEFRの導入に行き着いたとされる(上掲書:4-5)。

Can-Do Statementsに関しては、専攻語の特性を反映した記述が求められた。文字から学ばなければいけない言語、例えばビルマ語やタイ語、ロシア語などは、高校までで知っている文字では対応できないため、文字習得などを含め、何に時間をかけるか、何が日本人学習者にとって難しいのかという言語ごとの差異を反映した記述が求められた。一方で、外国語学習ポートフォリオはまだ導入されていないそうである(上掲書:9-11)。大阪外大の「到達度評価制度」は、大阪大学の外国語学部でも正式に継承されることが2008年に決っている。

(3) 名城大学

名城大学の全学共通教育は全学部を対象とした共通教養教育プログラムで、2005年に始まった。当初は経済、経営、農の3学部で導入され、理工学部と法学部はまだ加わっていないが、現在ではそれに薬、人間、都市情報の3学部が加わった6学部体制となっている。そして全学共通教育における英語、すなわち全共英語は、CEFRに基づいて設計されている。2006年に統一テキスト、統一シラバス、統一評価を基本とする試行コースを農学部と経済学部の一部で実験的に立ち上げ、その成果が認められて翌2007年このシステムで全学共通教育英語プログラムが統一された(只木 2010:20)。

(4) 慶応大学

慶應大学では研究・教育・学習者と教員の支援を行う全塾的な組織として2003年に外国語教育センターが設立された。そして、2006年から文部科学省私立大学学術研究高度化推進事業の助成により「行動中心複言語学習プロジェクト(Action Oriented Plurilingual language Learning Project, 以下 AOP プロジェクト)」が始められている。AOP プロジェクト HP によれば、幼稚園(小学校)から大学までを有する慶應義塾ならではの多様な学習者への言語教育に一定の指針を与えるために、指導内容やカリキュラムの統一化は採用せず、①英語教育の基本的な枠組みをつくり、学校間の情報共有や交流の仕組みを整えること、②そのために、学習者がその言語で出来ることを具体的に記述して、熟達レベルを把握し、学校間で互換性のある共通認識を持つこと、③そのひな形として CEFR の慶應版を Can Do Statement や言語ポートフォリオの開発の形でまとめ、学習者が言語利用者として自立するまでの道のりや現時点での立ち位置がわかるようなスケール(物差し)を作ることが当面の目標となってきた。まずは日本における外国語教育史の中で中心的存在であった英語を対象とし、その研究成果は他言語の教育体制の改善にも資することになると期待されている。

(5) 東京外国語大学

東京外国語大学では、2008年に設立された英語学習センター(English Learning Center、ELT)と、2009年に設置された世界言語社会教育センター(World Language and Society Education Centre, WoLSEC)において、CEFRを日本の高等教育へ応用する研究と実践を行っている。

前者のELTは、個々の目標に応じた全学学生の英語力最適化を目指して「英語自立学習支援プログラム・評価システム」の開発と運用を行っている。評価のためのシステムとしては、TOEIGIP テストを入学時、1年次末、2年次末に実施し、リスニング及びリーディング力の発達指標として活用し、スコア履歴とともにCEFRにおける該当レベルを明示的に示した「TUFSe言語パスポート」を2年次末に発行している。また、ライティング及びスピーキング能力評価についても、国外研究機関との共同研究を進めながら、評価タスク開発及び評価者訓練を行い言語パスポートへの記載を行っている。これらの能力評価情報は、現在開発中の「TUFSe言語ポートフォリオ」において、ウェブ上でのアクセスが可能となる予定である(長沼・工藤・吉富 2011:141-142)。

後者のWoLSECでは、本学の27専攻語を視野に入れつつ、透明性と公平性を保証する通言語的な評価制度の構築のため、CEFRの分析と応用のための基礎的研究を続けている。その連関で、2011年3月には、国際シンポジウム「高等教育における外国語教育の新たな展望—CEFRの応用可能性をめぐって—」を開催した。これは本科研である基盤研究B「EUおよび日本の高等教育における外国語教育政策と言語能力評価システムの総合的研究」(研究代表者：富盛伸夫)との共催でもあった。そこでは、欧州・東アジア・東南アジアの諸地域で、フランス語、ドイツ語、ベンガル語、ヨルバ語、シンハラ語、トルコ語、インドネシア語、中国語、そして日本語を外国語として研究し教育されている研究者を招聘して知見を共有し意見交換を行った。

また、2011年12月には、複言語主義の理念に鑑み、少数民族語の教育実践を報告するための国際シンポジウム「豪州における先住民語教育と日本の少数民族語教育」を開催した。ここでは、オーストラリア先住民語の授業をSkypeというテレビ電話システムを利用して、米国ピッツバーグ大学と本学東京外国語大学へ提供している豪州チャールズ・ダーウィン大学から、先住民教員を含む5名を招聘した。加えて、本学でアイヌ語、マリ語、オーストラリア先住民語の授業を担当している教員も参加し、それぞれの言語文化の概要と授業実践を報告した。

そして、2012年3月には、日本の外国語教育政策と複文化・複言語主義の理念との折り合いを考える上では避けて通れない「国際共通語としての英語」を考えるために、国際シンポジウム「越境する人と英語—日本人のための国際英語を考える」を開催した。ここでは、ベトナム、シンガポール、トリニダード・トバゴ、そして日本の国際英語論の研究者と、日本の小・中・高・大で国際英語論の授業実践を試みている教員が講演や発表、そして報告を行った。ここでなぜ国際英語論かと言えば、日本の国策としては英語重視であることは否定できない。一方で、英語という言語は日本語との差異が大きいため、外国語として学ぶ際には習得しづらい言語でもある。ここにおいて、CEFRの哲学・理念である「部分的能力」の許容や、「母語話者を理想的モデルとはしない」といった言語観が、英語の多様性を積極的捉える国際英語論(World Englishes)と親和性を持つことになる。

(6) 国士舘大学

国士舘大学では2009年4月に、政経、法、文、理工、体育の5学部の外国語教育カリキュラムに含まれる英語、ドイツ語、フランス語、中国語、韓国語、スペイン語、ロシア語、留学生対象日本語の8言語を包括する『外国語ポートフォリオ』と共通参照レベルに相当する「外国語学習の到達レベル」を導入した。つまり、国士舘大学ではカリキュラムに存在する全言語においてポートフォリオ導入したことが特筆される。

到達レベルは、外国語の学習段階ごとに達成すべき能力の目安として8言語に共通する全体的枠組みとして設定された。CEFRの共通参照レベルを参考にして、初級から上級までが10段階に分けられた。CEFRのA1レベルに相当する段階については、初修外国語の履修者が多く、1言語の週当たりの授業時間が90分という条件も考慮し4段階に分けた。同様の理由からA2レベルは2段階に区分された(鷲巢 2011:194-195)。

(7) 室蘭工業大学

室蘭工業大学では、2009 年度より、第二外国語担当教員が連携して、ドイツ語・中国語・ロシア語の授業で使用する CEFR 準拠の「教材」と「Can-Do-list」の開発、そして統一試験の実施に取り組んできた。現在、第二外国語(独・中・露)の授業を CEFR に則って実施しているが、2010 年度には CEFR に対する共通理解の更なる徹底化を図って研究会を開催、出版された中国語・ロシア語の CEFR 準拠教科書の改善、そして Can-do-list 等の内容の一層の充実化に取り組んだ(クラウゼ=小野 2010:7、2011:24)。

3. CEFR の「文脈化」における課題

本章では CEFR の日本への導入、あるいは「文脈化」の抱える課題を 2 点指摘したい。

3.1. 複言語主義と英語一言語主義の矛盾

前章で見た通り、日本における CEFR の導入は、英語教育におけるそれが圧倒的と言える。これは文部科学省による外国語教育政策の特徴を反映していると言えるだろう。初等教育においては、「外国語活動」という名称ではあるが、実質は英語活動である。また、中等教育では、学習指導要領に顕著であるが、「外国語」という科目名称であるにもかかわらず、やはり英語一辺倒で、英語以外の言語に関しては「その他の外国語については、英語の目標及び内容等に準じて行うものとする」というわずか 1 行の扱いである。元大学英語教育学会会長である森住(1992:21)は次のように指摘する。

われわれ英語教師が担当している教科は「外国語」であって、英語はその中の一科目にすぎない。本来は英語だけでなく世界に 3,000 とも 5,000 とも言われる言語が並んでしかるべきなのであるが、これは現実としては無理である。ただ、そうならば、教科名も「英語」として、言語教育課程のいわばごまかしは止めるべきなのである。

しかし、「外国語=英語」という考え方は、同じく森住(1996:8)が指摘するように、歴史的に見てもけっして新しいものではなく、それだけ根は深いと言わざるを得ない。

「外国語」という言い方が法令上初めて使われたのは、1872(明治 8)年に公布された「學制」である。... 中略...また、中学校では「外國語學」という言い方で正式な必須教科目の中に入れられた。そして、この「外國語」は英語であった。これが明確になってくるのは、法令上はじめて「英語」という言い方が出てくる明治 14 年の「中學校教則大綱」である。第三條の初等中学科の 18 科目の中に「英語」が「修身」、「和漢文」に続いて入っている。これをみてもわかるように、教育課程上の最初から<外国語=英語>で進んできた。

英語に過度に傾斜している日本の外国語教育への同様の懸念は、寺内(2011:11)にもみられる。

CEFR は 1 つの言語だけの習得に特化せず複数言語を、しかもそれぞれが違うレベルで習得することを許

容したのである。CEFR の特徴の1つであるこの複言語主義を考えれば、堺(2006)が指摘するように、現在、日本でしばしば垣間見られるようになった英語だけを特化してしまう言語政策を推進すること自体に問題があるかもしれない。(下線は本稿筆者による)

複言語・複文化主義の理念からすれば、英語にのみ特化した CEFR の導入というのは明らかな矛盾であろう。

3.2. CEFR の哲学・理念の咀嚼

CEFR の導入を検討する研究や実践を見ていくと、しばしば CEFR をそのまま取り入れるのは日本の社会文化的状況と齟齬があるため、日本の現状に合わせて変更を加える必要があるという文言に出会う。たしかに、CEFR 自体が、その ‘R’ が明らかに示しているように、‘reference’ 「参照枠組み」であり、‘standard’ 「標準/基準」ではないわけで、多少の変更は必要であり、許容されるだろう。しかし、そこにはおのずとある程度の制限があるはずである。「参照枠」が ‘common’ であるための制限である。これは当然、CEFR の哲学、あるいは理念を形作る複文化・複言語主義であり行動中心主義であろう。つまり、CEFR をたとえば日本の外国語教育に導入する際、そこに何らかの変容を加えるとしても、常に複文化・複言語主義と行動中心主義という理念に矛盾しない変容であるように心を砕く必要があるということだ。そもそも CEFR の導入を志向する研究者や教育関係者は、その根底において CEFR の理念を咀嚼し、それを是としているはずだからである。しかし、現実には少し事情が異なるようだ。Permenter & Byram (2010:15-16)は、日本の CEFR の受容の在り方について、次のように述べている。

‘...the lack of attention to the CEFR in policy discussions may simply be a reflection of the lack of awareness of the CEFR among many researchers and educators in the field of English education in Japan. ... Once the CEFR is up for discussion in the dominant circles of education policy, it will be the task of researchers / educators to ensure that policy-makers are fully aware that CEFR is much more than a set of levels of language proficiency.’ (下線は本稿筆者による)

しかし、このような状況は CEFR のお膝元でさえも同じく問題視されているようだ。たとえば、Newby (2011:81)は、欧州での CEFR の受容について次のように指摘している。

Teachers will usually be aware of the levels (A1-C2) but will often know little else about it. (下線は本稿筆者による)

本章における CEFR の導入における課題というのは、本稿の冒頭で引用した酒井(2011:46)の指摘が端的に示していると言えるかもしれない。以下、酒井の指摘を再掲する。

「はじめに Can-do リストありき」だった。その用語は、いつの間にか英語教育で普通に耳にする言葉にな

っていた。... 中略 ... CEFR が重視している複言語主義や、行動志向の言語観については、CEFR を研究している英語教育関係者の口から聞くことはまれであった。つまり、日本では、CEFR の評価の枠組みだけが取り上げられているという状況ではないかと思うようになった

4. おわりに：今後の展望

本稿では、管見のそしりを恐れず、日本の言語教育における「ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR)」の受容の実態を現状・課題という流れで報告してきた。結びに変えて、本稿の第3章で指摘した課題に対応させる形で、今後の展望(ただし、これは「今後はこのように展開してほしいという希望」の意味である)を申し述べたい。

まず、「複言語主義と英語一言語主義の矛盾」であるが、本稿で引用してきた多くが英語教育の研究者であることをここで指摘しておきたい。日本の国策としての英語中心主義に便乗することなく、あえて「英語だけでは足りない」と声を上げる英語教育プロパーが少なからずいることに期待をしたい。大学英語教育学会の現会長である神保(2011:35)の言葉を以下に引用する。

...日本の言語教育も複言語主義を採り入れ、複言語／複文化能力の養成を目的とするべきではないだろう。その際に大切なことは第二言語能力は学習者の必要度に応じた部分的能力で良いということであろう。(下線は本稿筆者による)

次に、「CEFR の哲学・理念の咀嚼」についてである。こちらも CEFR の理念を理解することなく、評価枠組みにのみ注目してきたことを率直に反省している研究者の中に、英語教育プロパーが少なからずいることに期待が持てる。たとえば、本稿でも引用している大学英語教育学会 (JACET) の神保尚武氏、寺内一氏や酒井志延氏らがその代表であろう。彼らは JACET 教育問題研究会に所属し、EPOSTL (*European Portfolio for Student Teachers of Languages*) (Newby et al., 2007)、すなわち「言語教育実習生のためのポートフォリオ」を日本へ文脈化する取り組みを進めている。日本版 EPOSTL の詳細へはここでは立ち入らないが、EPOSTL とは、EU における言語教育に携わる教員養成課程履修学生の成長を促すために開発された自己評価型リフレクション用教育実践ツールであり、その開発基盤となっているのは CEFR、ELP、そして「ヨーロッパ言語教師プロフィール (*Profile: European Profile for Language Teacher Education*)」である。ここで特記したいのは、彼らの研究手法である。たとえば、シンポジウム開催に際しては、CEFR の日本への導入可能性を考えるにあたって、複言語・複文化主義の理念に照らして、英語、フランス語、ドイツ語、そして日本語の研究者や教育者がそれぞれの枠を超えて集まろうと呼び掛け、日本独文学会ドイツ語教育部会、日本フランス語教育学会、そして大学英語教育学会の共催で行われている。開会の挨拶や基調講演者の紹介はすべて英独仏日の4言語で行われ、発表者の使用言語、および質疑応答の際の使用言語もすべて個人が4言語の内から任意に選択した言語が使用可能とされた。さらに、発表要綱も英語原稿には日本語の翻訳が付けられていた。

JACET 教育問題研究会による日本版 EPOSTIL 作成の試みには、ないものねだり的な要望もな

いことはないが、極めて先駆的な試みであり、その研究手法や翻案開発の過程は、複文化・複言語主義を具現化したものとして高く評価できる。特に英語教育、ドイツ語教育、フランス語教育、そして日本語教育の研究者や教員が一堂に会して議論することの意義は計り知れないと言える。今後の CEFR 導入の「展開への希望」は決して暗いものではなく、むしろ明るいとして本報告を終えたい。

<参考文献・関連サイト一覧>

- 阿野幸一, ベッツ・ロバート, 福田浩子, 永井典子, 岡山陽子, 佐々木美帆, 上田敦子 (2007) 「ヨーロッパ言語共通参照枠に基づく英語能力記述尺度：茨城大学英語プログラムにおけるケーススタディ」『人文コミュニケーション学科論集』2, 茨城大学人文学部, pp.1-18
- 岡秀夫・川成美香・吉田章人(2011)「<ジャパン・スタンダード>の開発 —CEFR の日本への適用」, 大学英语教育学会第 50 回国際大会予稿集, pp.347-354
- クラウゼ=小野, マルギット(2010)「《平成 21 年度教育方法等改善経費実施報告シリーズ②》第 2 外国語の授業を CEFR で統一するための教材および Can-do-list の開発」室蘭工業大学-学報 No.493, 2010 年 7 月, pp.7-8
- (2011)「《平成 22 年度教育方法等改善経費実施報告シリーズ③》CEFR に準拠して作成・出版され、今年度より共通使用されている第二外国語教科書の改善およびそれに関わる Can-do-list 等の内容の充実化」室蘭工業大学-学報 No.506, 2011 年 8 月, pp.24-25
URL: <http://www.muroran-it.ac.jp/syomu/gakuhou/506/index.htm>
- 小池生夫(2008a)「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』No.116, pp.14-17, 英語教育協議会出版部
- (2008b)「企業が求める英語力調査報告書」平成 16 年度～平成 20 年度科学研究費補助金(基盤研究 A)「第二言語習得研究を基盤とする小, 中, 高, 大の連携を図る英語教育の先導的基礎研究」研究代表者 小池生夫, 平成 20 年 3 月
- 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」, 『英語展望』, No.117 英語教育協議会出版部, pp.20-25, 80
- 酒井志延(2011)「CEFR についての意識調査」『英語教師の成長に関わる枠組みの総合的研究』平成 22 年度文部科学省科学研究費補助金 基盤研究(B) 研究課題番号: 22320112, 研究代表者 神保尚武, pp.46-61
- 神保尚武(2011)「<英語教育学>が目指すところ —『英語教育学体系』刊行の意義」, 『英語教育』2011 年 9 月号, 大修館書店, pp.34-36
- 鈴木雅子(2010)「慶應義塾言語教育フレームワークの構築の可能性について —学術フロンティア推進事業「行動中心複言語プロジェクト」の試み」『国語教育フォーラム: 金沢大学外国語教育論集』金沢大学外国語教育研究センター, 第 4 号 2010 年 3 月発行, pp.27-35
- 只木徹(2010)「2-1-1. 全学共通教育英語プログラム」『名城大学英語多読プログラム報告書』2010 年 3 月, pp.10-15, URL: <http://202.11.0.3/edc/publication/tadoku/>
- 寺内一(2011)「日本の英語教育は CEFR をどのように受け止めるべきか」『英語教育』2011 年 9 月号, 10-12, 大修館書店
- 投野由紀夫(2010)「CEFR 準拠の日本版英語到達指標の策定へ」『英語教育 2010 年 10 月増刊号』, 大修館書店, pp.60-63
- 長沼君主・工藤洋路・吉富朝子(2011)「CEFR に準拠した TUFUS 言語フレームワーク構築の試み」『東京外国語大学論集』No.82, pp.141-182
- 福田浩子(2009)「日本の英語教育における CEFR の応用の可能性」茨城大学人文学部紀要『人文コミュニケーション学科論集』, Vol.6 p.25-41.
- 平高史也(2010)「日本における『ヨーロッパ言語共通参照枠』の受容 —ドイツ語教育と日本語教育を例に—」酒井志延編(2010)『英仏独合同シンポジウム「CEFR の日本の文脈化を考える」発表要綱』,

- pp.45-50, 日本独文学会ドイツ語教育部会, 日本フランス語教育学会, 大学英語教育学会.
- 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』第4号 2010年3月 金沢大学, pp.3-12
- 森住衛(1992)「異文化に接する正しい態度を育てる —自己批判的英語教師異文化観論」『英語教育』1992年4月号, 大修館書店
- (1996)「<外国語教育=英語教育>でよいのか?」『英語教育』1996年6月号, 大修館書店
- 鷺巣由美子(2009)「国士舘大学における到達レベルと外国語ポートフォリオ—ヨーロッパの言語共通参照枠(CEFR)とポートフォリオ(ELP)を参考にして」, 『外国語外国文化研究』(国士舘大学外国語外国文化研究会), 19, pp.1-28.
- Newby, D., et al. (2007) *European Portfolio for Student Teachers of Languages*. ECML, Council of Europe.
- Newby, D.(2011) 'Contextualization of the CEFR and other Council of Europe instruments within a European context', *A Comprehensive Study on the Framework of English Language Teachers' Professional Development in Japan*, (Eds) Hisatake Jimbo, Ken Hisamura, Yoshiko Usui, Masaki Oda, Leonid Yoffe, August 2011, JACET SIG on English Education, pp.72-87
- Permenter, L & Byram, M. (2010) 'An overview of the international influence of the CEFR', 『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, pp.9-17
- Takala, Sauli (2010) 講演資料 'CEFR in Finland — uses and adaptations: Possible implications for JS?', 講演会・中間報告会「CEFR の日本版(Japan Standards)開発に向けて」
URL: <http://kawanarikaken.blogspot.com/>