

[総論]

日本における CEFR 受容を問い直す  
—CEFR 受容への批判と富盛科研の取り組みを対置しつつ—

Reexamining the Application of CEFR in Japan  
— In Contrasting Criticisms of the Acceptance of CEFR with Tomimori Kaken Group’s Research —

拝田 清  
Kiyoshi Haida

和洋女子大学  
Wayo Women’s University (2-3-1, Kounodai, Ichikawa-shi, Chiba 272-8533, Japan)

**要旨:** 本稿では、日本における CEFR 受容の在り方に対する批判と本富盛科研の研究目的とを対置させてみることで、本科研の意義を検証し、併せて日本における CEFR 受容を問い直すことが当面の関心であり課題でもある。この問題意識を背景として、本研究の目的は、(1)富盛科研のこれまでの取り組みを整理し、その成果を明らかにすること、(2)日本における CEFR 受容の実際を瞥見し、その現状を明らかにすること、そして、(3)日本における CEFR 受容批判を概観し、その妥当性を明らかにすることと設定した。結論としては、本科研は一貫した立脚点として、複言語・複文化主義の理念には賛同しつつも、その導入や応用に際しては細心の注意を払いつつ、非 EU 諸語、特にアジア諸語への適用可能性を探ってきた。安易に CEFR が「国際基準」であるというような扱いはしてこなかったと言える。その意味では、日本の文科省を中心とした CEFR の受容方法に対する批判は、本科研には適合しないと言えることが明らかとなった。本科研は決して世間の流行に乗って CEFR を調査・研究してきたわけではなく、富盛研究代表を中心として、地に足のついた研究活動を行ってきたと自負するものである。

**Abstract:** This research aims to reconsider the appropriateness of the Japanese understanding of CEFR by counterposing the criticism of its application in Japan to the research objectives of Tomimori Kaken group. Firstly, it reviews Tomimori Kaken group’s research over past decades, and evaluates the results achieved by them. Secondly, it overviews and clarifies the actual conditions of the application of the CEFR in Japan. Finally, it surveys and assesses the validity. In conclusion, as a consistent standpoint, Tomimori Kaken group agrees with the idea of plurilingualism and pluriculturalism, but pays attention to its introduction and application, and applies it to non-EU languages, especially Asian languages. It can be said that the CEFR has not been easily treated as an “international standard”. In that sense, it became clear that criticisms of the CEFR acceptance method centered on the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology of Japan are not suitable for Tomimori Kaken group’s research.

**キーワード:** ヨーロッパ言語共通参照枠, CAN-DO リスト, 文部科学省, 複言語・複文化主義

**Keywords:** Common European Framework of Reference (CEFR), CAN-DO List, MEXT, Plurilingualism/pluriculturalism

## 1. はじめに

### 1.1. 研究の背景

このところ「ヨーロッパ言語共通参照枠 (Common European Framework of Reference, 以下、CEFR)」の評判が芳しくない印象がある。日本国内での話だが、CEFR という用語は否定的な文脈で使用されることが目立っている。もちろん「否定的な文脈で使用される」からと言って CEFR の理念やそれ自体の価値に瑕疵があるわけではない。問題があるのは、受容する側の CEFR に対する理解の仕方や適用方法である。たとえば、羽藤 (2018:44-45) では、以下のように CEFR を「欠陥」のあるものと位置付けてい

る（なお、引用文中の数字は、元は漢数字であったが、読みやすさを優先して、本稿筆者が算用数字に修正した。以下、すべて同じ）。

そもそも CEFR は多様な場所で多様な母語をもち多様な教育を受けた人たちの第二言語能力を、大まかに評価するための目安として開発された。…言い換えれば、CEFR は科学的な正当性が証明された指標ではない。…2001年に発表されてからの15年あまりでCEFRが広く用いられるようになったのは、多様な言語の習熟度やテスト、教科書などの難易度を共通の指標で表せるという便利さ（言い換えれば、教育や商業上のニーズ）が、上述のような欠陥<sup>1</sup>を上回ったからである。（下線は本稿筆者による）

羽藤氏の批判の矛先は、実はCEFR自体ではない。大学入試センター試験の英語試験を廃止し、TOEFLやGTEC、そして英検などの民間試験を導入する際、各試験間の成績の比較対照をするためにCEFRが利用されようとしていることに向けられている。羽藤氏の批判については4.1で詳しく見ていくが、そもそもCEFRの設計理念とは相容れない目的で使用している特定集団に対する批判であったのが、返す刀でCEFR自体にも瑕疵があるかのように断じられているのである。羽藤氏が「CEFRの目的外使用」（羽藤2018:44）とも指摘していることを勘案すると、本富盛科研（以下、「本科研」）<sup>2</sup>が目的としているCEFRの非EU諸語への適用可能性の検証には、日本におけるCEFR受容へのさまざまな批判も踏まえておく必要があるだろう。すなわち、日本におけるCEFR受容の在り方に対する批判と本科研の研究目的とを対置させてみることで、本科研の意義を検証し、併せて日本におけるCEFR受容を問い直すことが当面の関心であり課題でもある。

## 1.2. 研究の目的

1.1における問題意識を背景として、昨今のCEFR受容の在り方への批判を整理し、本科研における取組みを相対化することにしたい。したがって、本研究の目的は、具体的に以下の3点となる。

- (1) 富盛科研のこれまでの取組みを整理し、その成果を明らかにする。
- (2) 日本におけるCEFR受容の実際を瞥見し、その現状を明らかにする。
- (3) 日本におけるCEFR受容批判を概観し、その妥当性を明らかにする。

## 1.3. 研究の方法

1.2で提示した研究の目的を達成するために、本稿では以下の章立てをとる。本論第2章では、科研報告書の記述をもとに、富盛科研のこれまでの取組みを整理して、研究の目的や成果について検討を加える。続く第3章では、日本におけるCEFR受容の実際を公文書などにおける扱いを参照しつつ瞥見する。そして、第4章では、日本におけるCEFR受容に対する各方面からの批判を概観し、その妥当性について検討する。

## 1.4. 先行研究

日本におけるCEFRの受容実態については、栞田(2011a)、栞田(2011b)、栞田(2011c)、そして栞田(2012)

<sup>1</sup> 羽藤氏が指摘している「欠陥」とは「①言語使用、言語能力、言語発達を単純化している、②第二言語の発達過程を踏まえていない（実証的な裏付けが欠けている）、③下位レベルの識別が不十分である」の3点である（羽藤2018:45）。

<sup>2</sup> 科学研究費助成事業基盤研究（B）「アジア諸語の言語類型と社会・文化的多様性を考慮したCEFR能力記述方法の開発研究」（2018年度-2020年度、研究代表者富盛伸夫、研究課題/領域番号18H00686）

で問題提起を行った。また、それ以降の CEFR の受容の在り方を追跡し整理したものが拝田(2018)である。詳細については各論考に譲るが、概略は以下のようになる。

日本における CEFR 受容の在り方については、一貫して複言語主義という理念の具現化、実用志向への傾斜の是正、そして CEFR 策定の理念の咀嚼の3点を課題として指摘してきた。1点目は CEFR の根底にある複言語主義を英語一辺倒の傾向が強い日本において実現できるのかという問題提起である。2点目は CEFR における能力記述文、いわゆる「CAN-DO リスト」に対して過度に大きな関心が示されていることについての懸念を表明したものである。学習した言語で何ができるかを可視化するために CAN-DO リストという指標を（実際は「目標」として）使うということは、外国語を学んだ以上、目に見える形で何かができなければならない、ということでもあり、これは外国語を学んで知識は増えたが、特に何かができるわけではないという外国語学習の1つの在り方が否定されることになる<sup>3</sup>。そして最後の「CEFR 策定の理念の咀嚼」は、そもそも CEFR は学習した外国語の熟達度を示す指標であって、けっして到達目標ではないにもかかわらず、CEFR を外国語能力に関する「到達目標」としてしているものが少なからず存在することを批判的に検証した。

## 2. 富盛科研の取り組み

### 2.1. 先行する科学研究の取り組み：2006-2017

本科研の富盛伸夫代表は、EU に加盟こそしていないが複数言語文化主義に立脚するスイスを「多言語共存のための制度設計と次世代の言語使用者を教育する言語教育政策に関してはヨーロッパの中でも一歩先んじており、少数言語教育政策のモデルケースとして参照しうる」（富盛 2008:261）として、1995（平成7）年度から2005（平成17）年度まで10年以上にわたり科学研究で調査してきた<sup>4</sup>。そこから得た知見を基盤として、2006年度から2017年度まで、東京外国語大学の学内共同利用施設「語学研究所」を主な研究拠点として、EUの複数言語教育政策の検証を実施してきている。以下では2006年度以降の3期にわたる科学研究の概要を表に整理しておく。なお、本稿筆者は第2期（2009-2011年度科学研究）の途中から共同研究者に加わっている。

<sup>3</sup> この見解は「英語教育の在り方に関する有識者会議(第2回)」における大津由紀夫委員の発言、すなわち、「目標として考えたときに、CAN-DO というわけですから、DO ですよ。表に出なきゃ駄目で、何かできる。頭の中に変化が起きて、外に出てこなかったら、それは CAN-DO にはならないわけです。だから、CAN-DO を目標にしてしまったら、それは危険です。」に通底するものである。

<sup>4</sup> 平成7年度「レト・ロマンス諸語のマルチメディア言語地図作成のためのプログラム開発研究」文部省科学研究費補助金重点領域「人文科学とコンピュータ」、

平成8年度「レト・ロマンス諸語のマルチメディア言語地図作成のためのプログラム開発研究」文部省科学研究費補助金重点領域「人文科学とコンピュータ」、

平成9年度「スイス・ロマンシュ語の三次元マルチメディア型言語地図作成プログラムの開発研究」文部省科学研究費補助金重点領域「人文科学とコンピュータ」、

平成10年度「三次元マルチメディア型言語地図作成プログラムの開発と他分野への応用研究」文部省科学研究費補助金特定研究「人文科学とコンピュータ」、

平成11年度文部省科学研究費補助金基盤研究(C)「三次元マルチメディア型言語文化情報地図作成プログラムの開発と言語教育への応用研究」、

平成14～15年度文部省科学研究費補助金基盤研究(C)「スイス・ロマンシュ語における新語形成と受容プロセスの研究」、

平成16～17年度文部省科学研究費補助金基盤研究(C)「多言語併用状況におけるスイス・ロマンシュ語統語構造の動態的研究」

表 1 富盛科研の概要

期別	年度	研究課題
第1期	2006-2008	拡大 EU 諸国における外国語教育政策とその実効性に関する総合的研究
第2期	2009-2011	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
第3期	2012-2014	アジア諸語を主たる対象にした言語教育法と通言語的学習達成度評価法の総合的研究
第4期	2015-2017	アジア諸語の社会・文化的多様性を考慮した通言語的言語能力達成度評価法の総合的研究
第5期	2018-2020	アジア諸語の言語類型と社会・文化的多様性を考慮した CEFR 能力記述方法の開発研究

### 2.1.1. 第1期（2006-2008年度 科学研究<sup>5</sup>）

EU における言語政策、および言語教育は、史上初で最大規模の実験をしている例であるとの認識に立ち、CEFR の浸透度・実効性の検証、および我が国の外国語教育への適用可能性の検討は緊急の課題であるとして、ドイツ、イタリア、スペイン、ポルトガル、英国、フランス、ベルギー、チェコ、スロヴァキア、スイスなどで臨地調査を実施し、研究対象国の多様な言語教育機関における CEFR の適用と地域言語教育を含め、実施上の問題点を検討した。特に、理念と実践とのギャップについては多くの国で観察され、現場の教育者から指摘された問題点も確認でき、EU の言語教育政策の検証から、日本の外国語教育の改革に通言語間の共通性と透明性を高めるための重要な参照例として明確な指針を与えることができるとしている（富盛 2008）。

### 2.1.2. 第2期（2009-2011年度科学研究<sup>6</sup>）

本研究課題は、先行する3年間にわたる科学研究を継承し、さらにEUを中心とする高等教育レベルでの外国語教育制度・能力評価システムと、日本のそれとの対照研究を行うものであった。本研究では、まず、EU諸国の外国語教育政策、特に、高等教育における言語能力評価システムと大学等での具体的実践を調査・検証しつつ、我が国の高等教育における外国語能力評価方法の調査をもとに対照研究を実施した。また、社会的責任をとまなう通言語間の共通性と透明性の観点から、CEFR など欧米の能力検定試験の評価基準を日本の中等・高等教育へ適用することの可能性・問題点を検証した。

EU 諸国における第1外国語教育・第2外国語の能力評価基準と測定方法に関する動向の調査報告では、高等教育機関での教育・研究の現場ではEUの標榜する複数言語主義の原則とは逆の方向に進んでいる状況を指摘している。ポローニャ・プロセスが徹底すればするほど、非英語圏でも Bachelor-Master 体制の導入により授業での使用言語としての英語が第1言語の地位を多くの加盟国で占める傾向が強まっているという。

また、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—」を本科学研究プロジェクトと東京外国語大学「世界言語社会教育センター (World Language and Society Education Centre, WoLSEC)」の共同で開催し、欧米及びアジア諸国から13名の言語教育学分野での指導的研究者を招聘して研究交流を行った。

そして、本科研が始まってからの3年間で、日本の言語教育を取り巻く環境が急速に変化したことを受けて、本科研の最終報告書では「このような新たな状況の中で、今こそ、外国語教育の理念を問い返し、目標（単数とは限らない）を設定し直し、評価システム自体の検証を喫緊の課題とすべきであろう」（富盛 2012:193）との提言を行っている。

<sup>5</sup> 平成 18-20 年度 科学研究費補助金基盤研究 (B)「拡大 EU 諸国における外国語教育政策とその実効性に関する総合的研究」(課題番号 18320088)

<sup>6</sup> 平成 21-23 年度 科学研究費補助金基盤研究 (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」(課題番号 21320101)

### 2.1.3. 第 3 期 (2012-2014 年度科学研究<sup>7)</sup>)

先行する2009-2011年度の科学研究は、ボローニャ・プロセスの進む欧州の大学を中心にCEFRの浸透度と通言語的枠組みの有効性を批判的に考察するものであった。ボローニャ・プロセスによって学生の域内モビリティが高まる中、言語能力評価基準の共通性を掲げたCEFRの適用は理論面・実践面ともに急速に進んだ。しかし、その一方で、EUにおけるアラビア語、中国語、日本語などの、いわゆる非印欧語へのCEFRの適用可能性の研究は一定範囲でなされているものの、文字体系・音声・文法の隔たりなどによって、CEFRの拡大版、あるいは通言語的測定尺度がまだ有効なものとしては設定されていない。この面では日本やアジア諸国の我々研究者が、研究領域を先鋭化して、CEFRを包括するような新たな国際的な共通枠組みを開発・提案する可能性がるといふ問題意識の下、本科学研究は進行した。

本研究プロジェクトを通して実施したアジア地域への現地調査では、英語教育と日本語教育の一部を除いてはCEFRに対する理解度が高いとは言えず、「能力レベル設定に便利な国際的な標準」という受容が多く、国ごと、言語ごとの評価基準に変えて、あえて導入する必要性が見いだせなかった。一方で「EUローカルの土壌に育った言語政策・言語教育政策、そのアウトプットのひとつであるCEFR自体を批判的に問い直すこと、そして世界各地の言語的、社会・文化的与件に適応した柔軟な評価システムをこちら側から提案することで相互作用の動きを創出する必要がある」(富盛 2014:134) るといふのも本科学研究が打ち出した方向性である。そして富盛 (2014:133) は「本科研では、…いわばCEFR-EU自体の再検討がありうること、続いて複数のCEFR-ASIAの可能性もありうること、そして、…日本での、社会的要請から来る能力評価法の技術論のみではない、言語・文化コミュニケーション能力教育の総合的な理念と展望をもつ志向性が必要であると感じられる」と指摘している。

### 2.1.4. 第 4 期 (2015-2017 年度科学研究<sup>8)</sup>)

ヨーロッパの言語的あるいは社会文化的に均質な土壌に生まれたCEFRではあるが、日本語を含む非EU言語への適用可能性の先行的研究は十分ではなく、かつ、文字体系・音声・文法など言語類型の特徴の差異や社会・文化的ギャップを考慮した通言語的測定尺度としては成熟していないという問題意識の下、本科学研究の第1の目的は、アジア諸語を主たる対象とし、その社会・文化的多様性を考慮した言語コミュニケーション能力評価方法を研究することにより、より汎用性が高く通言語的かつ透明性の高い言語能力評価システムをデザインすることとした。

年間数回の書面アンケート、あるいは直接の聞き取り調査によって、語用論的ストラテジーや談話構成、また欧米地域とは異なる言語行動や「社会的・交感的な(phatic)な」要素などアジア諸語の多様な社会的・文化的特質を分析的に把握した上で、CEFRの能力記述項目に反映するような指標抽出の試みを行なった(富盛 2018:153)。

### 2.1.5. 第 5 期 (2018-2020 年度科学研究<sup>9)</sup>)

先行する科学研究(2015年-2017年)で行った「定量的分析」、「直感的分析」、「定性的分析」の③つの検証作業から、EU世界と異なる社会内人間関係の言語的反映(敬語や丁寧体を含む待遇表現、性差など)や顕在的、潜在的な社会序列の反映、商慣習における談話ストラテジックな言語行動、語用論的操

<sup>7</sup> 平成 24-26 年度 科学研究費補助金基盤研究 (B) 「アジア諸語を主たる対象にした言語教育法と通言語的学習到達度達成度評価法の総合的研究」(課題番号 24320104)

<sup>8</sup> 平成 27-29 年度 科学研究費補助金基盤研究 (B) 「アジア諸語の社会・文化的多様性を考慮した通言語的言語能力達成度評価法の総合的研究」(課題番号 15H03224)

<sup>9</sup> 2018-2020 年度 科学研究費補助金基盤研究 (B) 「アジア諸語の言語類型と社会・文化的多様性を考慮した CEFR 能力記述方法の開発研究」(課題番号 18H00686)

作など、東南アジア諸語圏に共通点の多い社会・文化的多様性を考慮した能力記述項目を加える必要がある、という認識に達した。アジア諸語の社会・文化的多様性と非均質性をみれば、アジア諸語に適用可能な「ひとつの統合的 CEFR-Asia」を構想することは困難であるが、EU の高等教育機関で学位記に採用されている Diploma Supplement (学位記補足説明) の概念に近い、アジア諸語それぞれの社会・文化的特質についての能力レベル付きの付加的事項を能力記述文に添付する方法が有効ではないか、と着想するに至った。

そして、本科学研究では、言語行動におけるコミュニケーション能力とは個別の言語技能による伝達能力にとどまらず、異文化間に仲介として相互作用的に働くコミュニケーション能力 (Intercultural Communicative Competence) の育成が必須で重要なものであるという認識を確認し、CEFR の導入が単に新たな語学能力到達度の成績評価ツールとして言語教育現場での利便性が高い、という誤解が国内ですでに広くあるなかで、CEFR を適切に参照しつつ個人の中で生涯にわたり複言語・複文化性を養うことが我が国の異文化適応性の醸成へと促す契機となるという期待が、本 CEFR 研究のもたらす大きな意義であると認識している。その上で、本科学研究の目的は以下の 3 点に集約されている (以下は本科研サイトにおいて確認できる<sup>10)</sup>)。

- (1) CEFR の東南アジア諸語への適用に際して必要となる言語類型論的、社会・文化的特質を考慮した新たな言語能力記述方法を提案して日本および世界の言語教育分野に研究成果を発信し、より柔軟な CEFR の可能性を拓けることに貢献すること。
- (2) 複層的な言語使用地域で言語学習者の複言語使用状況を配慮した言語コミュニケーション能力の新たな評価法構築に向けて研究すること。
- (3) CEFR-J の実施を進める日本の言語教育政策および現代社会のニーズ、特に中等教育や生涯教育との接続も視野に入れ、日本における CEFR の受容の様態を検証し発信すること。

## 2.2. 本章のまとめ

本節では本科学研究に先行する研究の変遷を瞥見してきた。その結果、一貫した立脚点として、複言語・複文化主義の理念には賛同しつつも、その導入や応用に際しては細心の注意を払いつつ、非 EU 諸語、特にアジア諸語への適用可能性を探ってきたことが挙げられる。

「2.1.5 第 5 期 (2018-2020 年度科学研究)」で整理した科学研究は本稿が収録される報告書をもって一応の完結を見る。本科学研究の成果については富盛研究代表の「総括」に譲るが、当該科研の完成年度となる 2020 年は、新型コロナウイルスの感染拡大に翻弄された 1 年となり、様々な面で研究に制約が生じたことは、あえて付記しておきたい。それでも本科学研究の当初の目的はおおよそ達成できたものとする。

## 3. 日本における CEFR 受容の実際

本章では、日本の公教育における外国語教育政策を統括する文科省が CEFR をどのように認識しているのかを、公文書に記載されている CEFR の説明のための文言をもとに検討していくこととする。

### 3.1. 文科省 (2011) 「国際共通語としての英語力向上のための 5 つの提言と具体的施策」<sup>11</sup>

同文書の「提言 1<具体的施策>」において、「○国は、国として学習到達目標を CAN-DO リストの

<sup>10</sup> URL : [http://www.tufs.ac.jp/common/fs/ilr/Asia\\_CEFR2020/index.html](http://www.tufs.ac.jp/common/fs/ilr/Asia_CEFR2020/index.html)

<sup>11</sup> 正式には「国際共通語としての英語力向上のための 5 つの提言と具体的施策英語を学ぶ意欲と使う機会の充実を通じた確かなコミュニケーション能力の育成に向けて」という名称で、「外国語能力の向上に関する検討 2011(平成

形で設定することに向けて検討。○学校は、学習到達目標を CAN-DO リストの形で設定・公表し、達成状況を把握。と記載している（下線は本稿筆者による）。ただし、「CAN-DO リスト」とは何かという説明や注釈はなく、同文書に添付されている「参考資料集」の「4. データ集」の中に「6-2『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』（抜粋）」として、吉島・大島（2004）の「1.1 Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEF)とは何か」と「3.3 共通参照レベルの提示方法」、そして「表 1」と「表 2」が PDF の切り貼りと思われる形で提示されているのみである。なお、「提言 1<具体的施策>」と「参考資料集」との相互レファレンスはなく、また、「参考資料集」の中で表 2 が「CAN-DO リスト」の説明であるという補足も一切ない。とはいえ、「学習到達目標を CAN-DO リストの形で設定する」ということは、CEFR を「到達度指標」としてではなく「到達目標」として利用しているということは明白であろう。

### 3.2. 文科省（2013）「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」

文科省 HP では「文部科学省では、初等中等教育段階からのグローバル化に対応した教育環境作りを進めるため、小中高等学校を通じた英語教育改革を計画的に進めるための「英語教育改革実施計画」を平成 25 年 12 月 13 日に公表しました。」として、PDF 形式で「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」を公開している。文章形式ではなく「概要」を図表化して示す形式になっている。「2020 年（平成 32 年）の東京オリンピック・パラリンピックを見据え、新たな英語教育が本格展開できるように、本計画に基づき体制整備等を含め 2014 年度から逐次改革を推進する。」という前文に続けて、小学校中学年からの英語活動の導入と高学年からの教科としての英語教育の実施、中学校における英語授業でも「授業を英語で行うことを基本とする」こと、さらに「大学入試においても 4 技能を測定可能な英検、TOEFL 等の資格・検定試験等の活用の普及・拡大」などの提言が盛り込まれている。

「1. グローバル化に対応した新たな英語教育の目標・内容等（案）」(p.3)では、『英語を用いて何ができるようになるか』という観点から目標を具体化し、小中高を通じて一貫した学習到達目標を設定し、『英語を用いて～することができる』という形式による目標設定（CAN-DO リスト）に対応する形で 4 技能を評価<sup>12</sup>するとして、中学校の到達目標を「CEFR A1～A2 程度（英検 3 級～準 2 級程度等）」、高等学校での到達目標を「CEFR B1～B2 程度（英検 2 級～準 1 級、TOEFL iBT 57 点程度以上等）」としている（下線は本稿筆者による）。

また、同ページ右下には「※CEFR（外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠）では、『共通参照レベル』として、言語能力を A1, A2 レベル（基礎段階の言語使用者）、B1, B2（自立した言語使用者）、C1, C2（熟達した言語使用者）の 6 段階に分け、『読むこと』、『聞くこと』、『やりとり』、『表現』、『書くこと』の 5 つの能力カテゴリー<sup>12</sup>に分けて言語活動の内容を表している」という注釈が掲載されている。

引用文中で下線を付した箇所からは CEFR を「到達目標」として利用していることがわかる。一方、意図的ではないと信じたいが、この CEFR の注釈だけでは CEFR、および CAN-DO リストの本来の理念がわからないようになっているのが非常に気になる。

23)年 6 月 30 日付で出されている。なお、同文書は PDF 形式で文科省の HP よりダウンロードが可能だが、目次はあるがページ数が振られておらず、加えて文書の保護設定のためか文言検索もできない形になっている（2021 年 1 月 18 日現在）。

<sup>12</sup> 「やりとり」と「表現」については、現行の学習指導要領では、それぞれ「話すこと [やり取り]」と「話すこと [発表]」に修整されている。

### 3.3. 文科省（2014）「今後の英語教育の改善・充実方策について 報告」<sup>13</sup>

本報告は2014（平成26）年2月26日から9月26日までに9回にわたって開催された「英語教育の在り方に関する有識者会議」の最終報告書である。冒頭に「本有識者会議は、文部科学省の「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」を受けて平成26年2月に設置され…これまでの議論を審議まとめとして整理した」と述べているように、本稿3.2で取り上げている「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」（文科省2013）をなぞるような内容になっている。本報告中、「CEFR」の文言は8回登場している。「改革2. 学校における指導と評価の改善」における「『英語を使って何ができるようになるか』という観点からの到達目標と評価」の中で、「各学校では、4技能に関し、『英語を使って何ができるようになるか』という観点から、生徒に求められる学習到達目標（CAN-DO形式）を作成することが望まれる」（下線は本稿筆者による）という記述に続けて、補足の形式で「『CAN-DOリスト』は、もともとヨーロッパ共同体における複言語主義を背景とするCEFR（外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠）において学習到達指標として提案されたものであり、それが、我が国では学習到達目標として用いられていることに関して指摘があった（「詳細」を参照）」と続けている。なお、引用文中の最後にある「詳細」とは、同報告書「3 英語教育の在り方に関する有識者会議における審議の詳細」<sup>14</sup>のことで、その項では有識者会議の中で問題提起された内容が「～との指摘があった」という形で記載されている。たとえば、「生徒の英語力の目標設定」に関する委員からの意見には以下のようなものがあり、その中の「CEFR」の文言に注釈がついている。

なお、平成25年12月に文部科学省で取りまとめた「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」では、今後の新たな方向性として、最終的に高等学校卒業段階における目標にCEFR（※10）B1～B2程度（英検2～準1級、TOEFLiBT60点前後以上等）が示されている。このような目標を掲げる場合、学校教育だけで全ての生徒が達成する目標として設定するのは難しく、学校外で英語に触れる機会、様々な学習の場や支援を得ながら高等学校卒業段階における英語力の目標として設定することに留意すべきとの指摘があった。

また、CEFRのレベルと資格・検定試験の目標設定は、現段階では検証が十分できていないので難しいとの指摘があった。

（※10 CEFR（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」）は、語学シラバスやカリキュラムの手引きの作成、学習指導教材の編集、外国語運用能力の評価のために、包括的な基盤を提供するものとして、20年以上にわたる研究を経て2001年に欧州評議会が発表。）

「改革2. 学校における指導と評価の改善」の引用文中で下線を付した箇所からは、CEFRを「到達目標」として利用していることがわかる。また、CEFRの注釈についても、3.2で検証した「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」（文科省2013）に同じく、誤った内容ではないが、なぜ「高等学校卒業段階における目標にCEFR」なのかという、本質な問いかけをはぐらかしているような印象が否めない。

### 3.4. 文科省（2015）「生徒の英語力向上推進プラン」

本文書は3.2で検証した「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」（文科省2013）を受けて

<sup>13</sup> 正式名称は、英語教育の在り方に関する有識者会議（2014）『今後の英語教育の改善・充実方策について 報告 ～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～』である。

<sup>14</sup> 本報告書は文科省のHPで閲覧可能であるが、PDF形式では提供されておらず、また、ページ番号もない。



2015 (平成 27) 年 6 月に公表されたもので、文科省の HP より PDF 形式でダウンロードが可能である。ただし、ページ数は確認できない。本文中で CEFR への言及は各所にみられるが、注釈はない。ただし、「参考資料 2」の中に以下の文言があり、そこには「(別紙参照)」の文言がある(以下、下線は本稿筆者による)。

### 3 調査の特徴

- 高校生の英語力を幅広く測定するため、①世界標準となっている CEFR (Common European Framework of Reference for Languages : ヨーロッパ言語共通参照枠) の A1 から B2 のレベルを測定できるように設計。(別紙参照)

なお、「別紙」とは、本文書 9 枚目に「(別紙)」とされている資料があり、そこに「(出典) ブリティッシュ・カウンシル、ケンブリッジ大学英語検定機構」として、以下に引用する説明と、CEFR の「共通参照レベル」の表が示されている。なお、本文中の CEFR の文言への参照表示はない。

- ・ CEFR は、語学シラバスやカリキュラムの手引きの作成、学習指導教材の編集、外国語運用能力の評価のために、透明性が高く、包括的な基盤を提供するものとして、2001 年に欧州評議会 (Council of Europe) が発表した。現在、欧州域内外で使われている。
- ・ ②欧州域内では、国により、CEFR の「共通参照レベル」が、初等教育、中等教育を通じた目標として適用 されたり、欧州域内の言語能力に関する調査を実施する際に用いられたりしている。

引用文中で下線②を付した部分では、「国により…目標として適用」の表現に注意をしたい。ここでは CEFR を「到達目標」として利用する根拠を示しているかのようだが、実は CEFR を「到達目標」として適用しているのは欧州域内という限られた地域で、しかも「国による」のである。本章 3.8「本節のまとめ」でも言及するが、引用文中の下線①「世界標準となっている CEFR」の文言も含めて、極めてミスリーディングな表現である。そもそも文科省の公文書における資料中、最重要概念となる CEFR の説明を、文責を回避するためなのか、ブリティッシュ・カウンシルのものを引用するというのは違和感しかない。それ以前は、その妥当性は一先ず措くとしても、「自前の説明」を文科省の文責で載せていたことを考えると、後退しているように思えてならない。

### 3.5. 文科省 (2016) 「中央教育審議会教育課程部会外国語ワーキンググループ審議の取りまとめ」

2014 (平成 26) 年 11 月の中教審総会において、初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について諮問があり、中教審初等中等教育分科会教育課程部会の下に教育課程企画特別部会を立ち上げ、14 回の審議を経て論点整理がまとめられた。この論点整理を受けて外国語ワーキンググループは、先行する「英語教育の在り方に関する有識者会議」の報告における議論も踏まえつつ、小・中・高等学校を通じた一貫した教育目標の在り方や、小学校における英語教育の早期化、教科化に向けた具体的な対応などについて検討を行うとしていた。

同文書の「育成を目指す資質・能力と小・中・高等学校を通じた指標形式の目標の設定」(p.5) の項では、「外国語教育においては、それらの育成を目指す力について、…①国際的な基準である CEFR<sup>6</sup>などを参考に、次期学習指導要領において、…小・中・高等学校で一貫した目標を実現するため、そこに至る段階を示すものとして段階的に実現する②指標形式の目標を設定する」(下線は本稿筆者による)としていている。下線①においてまず注目しておくべきは「国際的な基準」という文言であるが、こちらの検討は本章 3.8 に譲ることにして、脚注を以下に引用しておきたい。これまでになく丁寧な説明となっている。

6 CEFR (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) は、語学シラバスやカリキュラムの手引きの作成、学習指導教材の編集、外国語運用能力の評価のために、透明性が高く、包括的な基盤を提供するものとして、20年以上にわたる研究を経て、2001年に欧州評議会によって発表された。<sup>③</sup>国により、CEFRの「共通参照レベル」が、初等教育、中等教育を通じた目標として適用されたり、欧州域内の言語能力に関する調査を実施するに当たって用いられたりするなどしている。<sup>④</sup>CEFRの精神としては、学習者、教授する者、評価者が共有することによって、外国語の熟達度を同一の基準で判断しながら「学び、教え、評価できるよ」開発されたもの。「話すこと」のやりとり (interaction) は、少なくとも2人以上の個人が言葉のやりとりをする。その際、産出的活動と受容的活動が交互に行われ、口頭のコミュニケーションの場合は同時に行われることもあり、対話者が同時に話し、聞くだけでなく、聞き手は話し手の話を先回りして予測し、その間に答えを準備しているものであるなど、やりとりは言語使用と言語学習の中でも大きな重要性が認められ、コミュニケーションにおける中核的役割を果たしていると考えられている。

下線③に関しては、前節 3.4 の引用文中の下線②に対する検証と同じことが言える。しかし、本節の引用文中の下線②「指標形式の目標」というのはいかがなものだろうか。詭弁と言っては言い過ぎだろうか。なお、引用文中の下線③「CEFRの精神としては…」の一文は、体言止めが気になるところだが、内容的にはCEFRの理念に言及していると考えられる。

### 3.6. 文科省 (2017) 『中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 外国語編』

現行の『中学校学習指導要領 (平成 29 年告示)』にはCEFRへの言及はない。しかし、『中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 外国語編』(文科省 2017) では、「(2) 改訂の要点 ①目標の改善」の項で「…小・中・高等学校で一貫した目標を実現するため、そこに至る段階を示すものとして国際的な基準であるCEFR<sup>1</sup>を参考に、…英語の目標を設定している」(pp.7-8)としている。『学習指導要領』は「中央教育審議会教育課程部会外国語ワーキンググループ審議の取りまとめ」(文科省 2016)、および『中央教育審議会 答申』(文科省 2016)<sup>15</sup>を踏まえて策定されているため、内容や文言の重複はかなりあるが、微妙な表現の変更もあるので注意が必要である。上記引用部分の下線における「国際的な基準」については本章 3.8 で検討することにし、注釈を以下に引用しておく。

1 国際的な基準:CEFR (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) は、語学シラバスやカリキュラムの手引の作成、学習指導教材の編集、外国語運用能力の評価のために、透明性が高く、包括的な基盤を提供するものとして、20年以上にわたる研究を経て、2001年に欧州評議会が①複言語主義の理念の下、発表した。<sup>②</sup>CEFRは、学習者、教授する者、評価者が共有することによって、外国語の熟達度を同一の基準で判断しながら「学び、教え、評価できるよ」開発されたものである。<sup>③</sup>国により、CEFRの「共通参照レベル」が、初等教育、中等教育を通じた目標として適用されたり、欧州域内の言語能力に関する調査を実施するに当たって用いられたりするなどしている (…以下略)。

上記の引用中、下線①「複言語主義の理念の下」については、本稿におけるこれまでの文科省の公文

<sup>15</sup> 正式名称は『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申)』である (文科省 HP : [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm))。

書の検証では出てきていない文言である（なお、今回は取り上げていない『中教審 答申』（文科省 2016:194）でも、脚注 188 に CEFR の解説があるが、『教育課程部会外国語ワーキンググループ審議の取りまとめ』（文科省 2016:5）の記述内容と同じで「複言語主義の理念の下」の記述はない）。また、下線部②は、前節 3.5 では「④CEFR の精神としては、学習者、教授する者、評価者が共有することによって、外国語の熟達度を同一の基準で判断しながら『学び、教え、評価できるよ』開発されたもの。」となっていた箇所である。「CEFR の精神としては」の「精神」を「複言語主義の理念の下」と踏み込んで記述している点は評価に値する。ただし、注釈における記述であって、本文ではないところが残念でもある。

### 3.7. 文科省（2018）「各資格・検定試験と CEFR との対照表」

本文書は 2018（平成 30）年 3 月 27 日に開催された『『大学入学希望者学力評価テスト（仮称）』検討・準備グループ（～平成 29 年度）』第 12 回会議の配布資料である<sup>16</sup>。同グループは第 13 回会議（2018 [平成 30] 年 7 月 25 日）から、会議名を『『大学入学共通テスト』検討・準備グループ』に改称されている。

本文書では「各資格・検定試験と CEFR との対照表（付属資料①）」（p.2）に CEFR の解説がついている。これは 3.4 で取り上げた「生徒の英語力向上推進プラン」（文科省 2015）の説明とほとんど同じである。なお、下線は本稿筆者によるもので、「生徒の英語力向上推進プラン」（文科省 2015）に新たに付け加えられた文言を示している。

■ CEFR は、語学シラバスやカリキュラムの手引きの作成、学習指導教材の編集、外国語運用能力の評価のために、透明性が高く、分かりやすい、包括的な基盤を提供するものとして、20 年以上にわたる研究を経て、2001 年に欧州評議会が発表した。…（以下、省略）

（出典）ブリティッシュ・カウンシル、ケンブリッジ大学英語検定機構

すでに本稿 3.4 でも言及したが、文科省の公文書における資料中、最重要概念となる CEFR の説明を外部団体のブリティッシュ・カウンシルの引用に頼るといふ姿勢は非常に残念である。しかも、前年に出された『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 外国語編』（文科省 2017）の CEFR の解説に比べると、再び後退してしまった感がある。なお、「本家」のブリティッシュ・カウンシルの HP で CEFR の解説を確認したところ、以下のようになっていた<sup>17</sup>（下線は本稿筆者による）。

「外国語の学習・教授・評価のためのヨーロッパ言語共通参照枠 CEFR: Common European Framework of Reference for Languages」は、言語の枠や国境を越えて、①外国語の運用能力を同一の基準で測ることが出来る国際標準です。②CEFR は、学習者、教授する者及び評価者が、外国語の熟達度を同一の基準で判断しながら、学び、教え、評価できるように開発されました。CEFR の等級は A1, A2, B1, B2, C1, C2 の 6 段階に分かれており、その言語を使って「具体的に何が出来るか」という形で言語力を表す「can do descriptor」を用いて分かりやすく示しています。

③外国語の熟達度を表す CEFR の等級には、コミュニケーションの状況や話題、人が行う行為、目的に関する分析のほか、コミュニケーションに用いられる能力について等級別の解説も記載されています。そのため、④単に言語の熟達度を示すことに留まらず、教員研修や、教育課程の改革、教材開発等において CEFR がますます用いられていると考えられます。

CEFR は欧州評議会（@ Council of Europe）によって、20 年以上にわたる研究と実証実験の末に開発され、

<sup>16</sup> 本文書は「4. 配布資料」の「資料 4」として文科省の HP から国立国会図書館のホームページへリンクする形で閲覧ができる（[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/koutou/083/gijiroku/1403746.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/083/gijiroku/1403746.htm)）。

<sup>17</sup> URL : <https://www.britishcouncil.jp/programmes/english-education/updates/4skills/about/cefr>（2020 年 12 月 29 日閲覧）

2001年に公開されました。現在では38言語で参照枠が提供されています。また、<sup>⑤</sup>CEFRは言語資格を承認する根拠にもなるため、国境や言語の枠を越えて、教育や就労の流動性を促進することにも役立っています。

本章は文科省の公文書におけるCEFRの解説の適否を検討するのが目的であるので、ブリティッシュ・カウンシルによるCEFRの解説の是非を検討することは差し控えるが、良くも悪くも気になる文言には下線を付した。適否の判断は読者に委ねたい。

### 3.8. 本章のまとめ

本章では、日本の公教育における外国語教育政策を統括する文科省がCEFRをどのように認識しているのかを、公文書に記載されているCEFRの説明のための文言を見てきた。CAN-DOリストや外部検定試験の対照表などは、日本の言語教育政策に大きな影響を持っているにもかかわらず、その概念規定は一貫しておらず、また、CEFRの理念自体も正しく理解されていないか、あるいは、理解はしていても、自己都合で曲解して使用している感がある。

また、「世界標準となっているCEFR」（「生徒の英語力向上推進プラン」、文科省 2015）や「国際的な基準であるCEFRなど」（「中央教育審議会教育課程部会外国語ワーキンググループ審議の取りまとめ」、文科省 2016）、そして「国際的な基準であるCEFR」（『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 外国語編』、文科省 2017）など、CEFRが「世界標準」・「国際基準」であるという文言が繰り返されている。しかし、CEFRの名称自体にもあるように、もともとが「ヨーロッパの（European）」ために策定された、いわば「EUローカルの土壌に育った言語政策・言語教育政策、そのアウトプット」（富盛 2014:133）がCEFRなのである。したがって、いたずらにこれを「世界標準」・「国際基準」と位置付けて、日本の言語教育へ無批判に導入することには要注意である<sup>18</sup>。

文科省のCEFR、およびCAN-DOリストにかかわる文言を見ると、「グローバル化がすすむ国際社会で日本人が生き残るためには、世界標準・国際基準で抜きんでなければならない。英語力もしかりで、世界標準・国際基準であるCEFRを英語学習の到達目標に据えるのは当然である」という考えが見え隠れする。さらにその裏には、「そのためには国際的な英語試験を受験させて…」という思惑もあるのかもしれない。いずれにせよ、CEFRの理念が日本の外国語教育政策においては正しくは反映されていないと結論付けざるを得ない。

## 4. CEFR受容に対する批判

本章では日本におけるCEFRの受容に対する批判を取り上げて検討を試みることにする。CAN-DOリストやCEFRの導入については、その最初期から批判的な立場を表明している教育者・研究者は少数派

<sup>18</sup> 念のため「世界」、「国際」、「標準」、「基準」の各定義を確認しておく。「世界」は「地球上の人間社会のすべて」（広辞苑 第7版）、「地球上のすべての国家・すべての地域。全人類社会」（大辞林 第4版）となっている。「国際」の定義は「諸国家・諸国民に関係すること」（広辞苑 第7版）、「1つの国だけではなく、いくつかの国にかかわっていること」（大辞林 第4版）となっている。また、「諸国家」などにおける「諸」については「もろもろ、多くの、様々の」（新漢語林）の意味がある。CEFRの受容については「世界」を冠するのは不適切であり、「国際」にしてもミスリーディングではないだろうか。

さらに、「標準」については、「①判断のよりどころ。比較の基準。めあて。めじるし。②あるべきかたち。手本。規格」（広辞苑 第7版）、「①物事を行う場合のよりどころとなるもの。②基準。手本。模範。③およその目安。目標」（大辞林 第4版）で、「基準」については「ものごとの基礎となる標準。比較して考えるためのよりどころ」（広辞苑 第7版）、「物事を比較・判断するよりどころとなる一定の標準」（大辞林 第4版）となっている。「標準」と「基準」は意味的に重なる領域が大きく、「標準」には「それに向けて同化するべき」といった強制力が感じられる。CEFRの理念やその本質を考えた際、「CEFRは世界標準 / 国際基準である」という文言は無批判に使用するべきではないだろう。

であった。2014 年度に開催されていた「英語教育の在り方に関する有識者会議」でも、CAN-DO リストや CEFR の受容の在り方について疑問を呈したのは大津由紀夫委員一人であった (拝田 2018:4-6)。それがにわかに活気づいてきたのは、文科省が「高大接続改革の進捗状況について」を発表した 2016 年 8 月 31 日あたりであろう。南風原 (2018:5-14) によれば、これに先立つ「高大接続システム改革会議 (以下、「システム会議」) (2015 年 3 月～2016 年 3 月) では大学入試センター試験の英語に関する議論はほとんど行われず、「最終報告」でもスピーキングテストの導入は民間に丸投げするのではなく、大学入試センターが作成する方向であった。ところが、「システム会議」の最終報告から 5 ヶ月後に上述の「高大接続改革の進捗状況について」が発表され、「システム会議」ではまったく議論がなかった「センター試験英語の廃止」、および、それに代わる「民間の資格・検定試験を積極的に活用する必要」が打ち出されたという。これ以降の騒動に関しては周知のとおりであるが、本章で取り上げる CEFR 受容への批判というのは、「民間の資格・検定試験の活用」に際して CEFR を利用することに向けられたものである。

なお、原典では漢数字を使用しているものがあつたが、読みやすさを優先して本稿では算用数字に変更した。

#### 4.1. 羽藤 (2018)

羽藤 (2018:44-45) は、大学入試センターが 2018 (平成 30) 年 3 月に民間各試験のスコアと CEFR の段階 (A1～C2) を対応付けた対照表を公開したことを受けて、「CEFR の目的外使用」との小見出しの下、以下の指摘を行っている。

そもそも CEFR は多様な場所で多様な母語をもち多様な教育を受けた人たちの第二言語能力を、大まかに評価するための目安として開発された。…言い換えれば、①CEFR は科学的な正当性が証明された指標ではない。…2001 年に発表されてからの 15 年あまりで②CEFR が広く用いられるようになったのは、多様な言語の習熟度やテスト、教科書などの難易度を共通の指標で表せるという便利さ (言い換えれば、教育や商業上のニーズ) が、上述のような欠陥<sup>19</sup>を上回ったからである。その便利さゆえに欧州の大学でも、海外からの入学希望者の足切りに、CEFR を軸とする対照表が使われることがある。…しかし、これらは皆、外国からの入学希望者を対象とする制度である。志願者が各国に散らばっていることや、言語能力が留学の基盤であることを考えると、複数のテストを便宜的に使って留学希望者の足切りをするのを一概に否定はできない。一方、今回の英語入試改革は、同じ国に住み同じ母語をもち同じ学習指導要領の下で教育を受けた生徒を主な対象とするものである。ましてや他の科目については厳正な評価を行いながら、英語だけに根拠希薄な対照表を持ち込むことに正当性は認められない。(下線は本稿筆者による)

下線①については、実際に CEFR の策定にかかわった研究者や教育者が「科学的な正当性が証明されている」と言ったわけではないはずなのだが、本稿 3 章でみたように、日本における CEFR の受容に際して、CEFR を国際的に承認された基準、あるいは国際標準であるかのような言い回し、あるいは、誤解させるような表現がなされていることに対する、羽藤氏のいら立ち、あるいは憤りの表出であろう。CEFR 自体に瑕疵があるというよりも、CEFR の受容・導入をする側の理念の咀嚼の問題、あるいは、何らかの意図で曲解していることに問題があると思われる。

<sup>19</sup> 羽藤氏が指摘しているのは「①言語使用、言語能力、言語発達を単純化している、②第二言語の発達過程を踏まえていない (実証的な裏付けが欠けている)、③下位レベルの識別が不十分である」の 3 点である。(p.45)

#### 4.2. 藤原 (2019)

藤原 (2019) は 2018 年 6 月 16 日に愛知大学名古屋校舎にて開催された、第 34 回大学英語教育学 (JACET) 中部支部大会の特別講演, シンポジウム発表, そして登壇者<sup>20</sup>による合同ディスカッションの総括である。大会テーマは「大学英語入試で何を測るべきか」で、文部科学省 (2017) の「大学入学共通テスト実施方針」で発表された TOEFL, IELTS, 英検等の民間 4 技能試験 (7 団体 23 試験) の大学入試としての流用案を受けての企画である。藤原氏は一連のイベントの企画・運営に携わり、シンポジウムのモデレーターを務めた。

藤原 (2019:5) では、文科省が公表した民間試験と CEFR の対照表について、一見、異なる試験を容易に換算できるように見えるが、実はできないのだと指摘する。

「体力テスト」に準えると、「50 メートル走」, 「走り幅跳び」, 「長距離走」の異なる種目は、「体力」の大きな目安にはなり得るが、各種目の記録を相互に換算することはできないのと同じである。

また、CEFR の受容についても以下のように指摘する。

たしかに、誰かが意図した訳ではないかもしれないが、CEFR が「国際基準」とされ<sup>3</sup>, 日本の英語教育に導入される過程で、ご都合主義的に金看板が利用された感は否めない。そもそもヨーロッパの言語文化事情で生まれた理念を日本に移植することに無理があるのかもしれない。(p.6, 下線は本稿筆者による)

上記引用文中の下線部には注釈が付され、以下の内容が記載されている。

3 なお欧州評議会は、CEFR は「国際標準」であることを否定し、「対照表は標準化のツールではなく、調整や監督の機関もない」(Council of Europe, 2018; 鳥飼 2018.9.17) と明言している。(p.26)

なお、引用文中の鳥飼 (2018.9.17) は、日本経済新聞 (2018 年 9 月 17 日付) の「複数の英語試験を入試活用『欧州基準』で換算、不適切」の記事である。

続けて CEFR の 2018 年版において、「理想的な母語話者」が目標ではないことを明確にするため、すべての能力記述文から “native speaker” の文言と、その母語性を示唆するすべての文言が削除されたことに言及しつつ、議論の時点で日本の CEFR 受容対象がすでに旧版となっている 2001 年版であることについて、「この乖離にどう対応するか。CEFR という看板を使用した以上、その責任を負うのではないか」と指摘する。併せて、CEFR 2018 年版では通訳翻訳などの「仲介」を重視する方向へシフトしていることにも触れ、「もとより複言語・複文化話者特有の能力は言語間の仲介である。その能力を大学英語入試で測るべきか。改めて検討すべき課題と言える」(p.6) としている。

本科学研究では当初より、「仲介」を意識した調査・研究を行っている。手前味噌になりかねないが、本科研が一貫して CEFR の理念に忠実であろうとし、無批判に枠組みだけを受容することには距離を置いてきたことも含めて、藤原氏の批判の対象には当たらないことに安堵している。

#### 4.3. 鳥飼・斎藤 (2020)

鳥飼 (2020: 18-19) は、羽藤 (2018) における「CEFR の目的外使用」の指摘に通じる批判とともに、

<sup>20</sup> 登壇者は鳥飼玖美子氏 (立教大学名誉教授), 塩崎修健氏 (公益財団法人日本英語検定協会), そして法月健氏 (静岡産業大学教授) の 3 名である。

羽藤 (*ibid*) が「CEFR の欠陥」に対して別の側面からの捉え方を展開している。

しかし、実は CEFR は、欧州評議会の「複言語主義」を実現するために作られたものなのです。…CEFR では、どの言語を学んでも、たとえば「私は日本語 A1、スペイン語 C1」などと共通の尺度で評価ができることを目的としています。ですから、6 つの等級は、あくまで参考として、ざっくり分けただけのものなのです。民間試験に換算することが目的ではなく、能力記述文によって自己評価をすることと、教師による客観的評価で今後の学習をどう指導するか判断に使います。欧州評議会は、次のようにはっきりと書いています。「この参照レベルは絶対的なものではない。各教育機関で自由に変えてよい」。すなわち、CEFR の尺度はどの言語にも共通に使える枠組みであって、レベル分けが重要なものではない。だから、同じ「A2」でも、たとえばスペインとスイスとイタリアで違うことがあります。(下線は本稿筆者による)

また、藤原 (2018) が「この乖離にどう対応するか」と迫った内容ばかりでなく、さらなる「乖離」が鳥飼 (2020:46-47) によって指摘される。

「4 技能」は長らく外国語教育の基本であり、常識でした。ところが、日本で「4 技能」が脚光を浴び始めていた頃、欧州評議会は「4 技能」は古いとして、新たに「7 技能<sup>21</sup>」を提唱しました (CEFR Companion Volume, 2018)。…日本では CEFR を、国際指標だ、国際基準だ、と持ち上げ、世界に追いつこうと各種英語民間試験の対照表に使ったくらいですが、あっけなく置いてきぼりになりました。

本科学研究では CEFR の 2018 年版が公刊される以前から、CEFR の改訂および「仲介」重視の方向性を見越して調査・研究を行ってきている。ここでもまた、本科学研究は鳥飼氏の批判の対象には当たらないであろう。

#### 4.4. 日本学術会議 (2020)

2024 (令和 6) 年度実施の大学入試から「新たな英語試験」を導入するために、文部科学省が 2019 (令和 1) 年 12 月から 1 年を目途に「大学入試のあり方に関する検討会議」を設置し検討を行うとしている。この会議の検討結果となる英語入試改革の方向性は、日本における言語教育・外国語教育に大きな影響を与えることになる。そこで、日本学術会議の言語・文学委員会と、文化の邂逅と言語分科会は、2024 (令和 6) 年度の「新たな英語試験」導入に向けての「大学入試のあり方に関する検討会議」の議論に資することを目的として、言語教育・外国語教育の問題を扱ってきた分科会として重ねてきた議論をまとめ、「提言 大学入試における英語試験のあり方についての提言」として公表するとしている。

以下では、「(4) CEFR (欧州言語共通参照枠) を入学試験に用いることの問題点」(pp.7-8) を取り上げる。まず、CEFR の Can Do 記述文は言語学習の行程を明確化し、学習者や指導者などが共有するためのものであるため、これを大学の入学試験に採用することには大きな問題があると指摘する。

そもそも CEFR は、欧州評議会が平和構築のための相互理解を目指して提唱している「複言語主義」を学習者の立場に立って具現化するために策定されたものである。<sup>①</sup>文部科学省が述べているような「国際指標」ではなく、各教育機関が自由に変更して使える外国語教育改善のための枠組みである。<sup>②</sup>評価のための Can Do 記述文や緩やかに分類されたレベル (2001 年は 6 段階、2018 年には 11 段階に変更) について調整したり監督し

<sup>21</sup> 鳥飼氏は、「CEFR 増補版、次の 4 つのコミュニケーション様式 (mode) を提案しました。技能の数で言えば七技能になります」と解説し、受容 (聞くこと・読むこと)・産出 (話すこと・書くこと)・やりとり (話すこと・書くこと)・仲介 の下線を付した 4 つモードに、内 3 つに下位 2 技能が設定されているため、7 つの技能としている。

たりする機関は設けられていない。（下線は本稿筆者による）

CEFR の Can Do 記述文は、その複言語主義の原則に従い、特定の言語に依存することなく一般的に言語運用能力を記述するための、「これこれのことができる」という大変緩やかな柔軟性のある判断基準になっている。このため、CEFR は学習者が自らの言語運用能力を把握するためにも利用することができるのだが、それはとりも直さず CEFR が厳密な基準とはなりえないことも意味する。Can Do 記述文自体も CEFR の例に従う必要はなく、むしろ各機関の教育目的に合わせて新たに作成することが当然とされている。③Can Do 記述文は、検定試験のスコアなどの数値では見ることのできない能力の評価を目的としており、これに民間試験の 1 点刻みの点数を結びつけることは CEFR の趣旨とは正反対の発想である。（下線は本稿筆者による）

下線①と②については、すでに 4.2 の藤原（2019）でも指摘されている。また、下線③について、かつて大学入試センター試験は 1 点刻みの合否判定を助長しているのを廃止し、代わりに TOEFL のような民間試験を入試に導入すべきであると主張していた教育再生実行本部や教育再生実行会議に対する皮肉のようで興味深い<sup>22</sup>。

#### 4.5. 本章のまとめ

本章では日本における CEFR の受容に対する批判を取り上げて検討を試みた。日本の、特に文科省の CEFR の取り扱いについて、非難の声が上がったのは「センター試験英語の廃止」、および、それに代わる「民間の資格・検定試験の積極的活用」に端を発している。グローバル化には英語力が必要、英語力をつけるには大学入試を変えるべき、大学入試では 4 技能を測る民間の資格・検定試験を使おう、評価のすり合わせには国際基準である CEFR の CAN-DO リストを使えば対照表ができる…といった、極めて乱暴な議論がまかり取ってきたことが改めてわかる。すべては CEFR 自体に問題があるのではなく、その理念やシステムを歪めて利用しようとしたことに起因する。しかも本家の欧州評議会が CEFR が国際標準でも国際基準でもなく、対照表は標準化のツールではないし、調整や監督の機関もないと明言したことで、文科省が固執してきたほとんどの前提が崩れてしまっている。

### 5. おわりに

#### 5.1. 結論

本稿では、日本における CEFR 受容の在り方に対する批判と本富盛科研の研究目的とを対置させることで、本科研の意義を検証し、併せて日本における CEFR 受容を問い直すことが当面の関心であり課題でもあった。この問題意識を背景として、昨今の CEFR 受容の在り方への批判を整理し、本科研における取組みを相対化するため、本研究の目的を、(1)富盛科研のこれまでの取組みを整理し、その成果を明らかにすること、(2)日本における CEFR 受容の実際を瞥見し、その現状を明らかにすること、そして、(3)日本における CEFR 受容批判を概観し、その妥当性を明らかにすることと設定した。

上記研究の目的を達成するために、本稿では本論第 2 章で、科研報告書の記述をもとに、富盛科研のこれまでの取組みを整理して、研究の目的や成果について整理してきた。続く第 3 章では、日本における CEFR 受容の実際を公文書などにおける扱いを参照しつつ瞥見した。そして、第 4 章では、日本における CEFR 受容に対する各方面からの批判を概観し、その妥当性について検討した。

<sup>22</sup> たとえば、教育再生実行会議（2013）「高等学校教育と大学教育との接続・大学入学者選抜の在り方について（第四次提言）」（p.6）には「…若者の力を引き出していく上で重要なこの時期に知識偏重の 1 点刻みの試験のみによる選抜や、…また、現在の大学入試センター試験は、…1 点刻みの合否判定を助長している、試験結果が志願先の選択に直結するため受験生にとって大きな心理的圧迫になっているなどの課題があるとも指摘されています」とある。



結論としては、「2.2 本章のまとめ」でも言及したが、本科研は一貫した立脚点として、複言語・複文化主義の理念には賛同しつつも、その導入や応用に際しては細心の注意を払いつつ、非 EU 諸語、特にアジア諸語への適用可能性を探ってきた。安易に CEFR が「国際基準」であるというような扱いはしてこなかったと言える。その意味では、「4. CEFR 受容に対する批判」で検討した日本の文科省を中心とした CEFR の受容方法に対する批判は、本科研には適合しないと言えることが明らかとなった。本科研はけして世間の流行に乗って CEFR を調査・研究してきたわけではなく、富盛研究代表を中心として、地に足のついた研究活動を行ってきたと自負するものである。

## 5.2. 今後の課題

一研究分担者の立場で、本科研の今後の課題に言及することは憚れるが、個人的な研究課題としては以下の3点が挙げられる。まず、CEFR 導入の経緯とともに、大学入試改革周辺の迷走の要因を英語教育政策史の視点で解明していく必要がある。次に、欧州評議会に突き放されたような形になっている文科省の CEFR、および CAN-DO リストの受容の在り方が今後どのようになっていくの、注意深く追っていくことも重要である。最後に、今回改めて見えてきた日本の、あるいは日本人の異文化・異言語の摂取の在り方の特徴を、原始・古代から現在に至るまで、通史的に辿ってみることに大きな意義を感じている。3 つ目の課題は、浅学菲才の身には手に余る遠大なテーマではあるが、取り組む価値は大いにありと思われる。

## 参考文献

- 富盛伸夫. 2008. 「拡大 EU 諸国における外国語教育政策とその実効性に関する総合的研究: 本プロジェクトの目的, 範囲, 成果と総括」, 平成 18-20 年度 科学研究費補助金プロジェクト『拡大 EU 諸国における外国語教育政策とその実効性に関する総合的研究報告書』研究代表: 富盛伸夫, pp.259-270.
- . 2012. 「『EU および日本の高等教育機関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』の目標, 意義および成果と展望」, 科学研究費補助金 基盤研究 B 研究プロジェクト報告書『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: 富盛伸夫, pp.187-199.
- . 2014. 「『アジア諸語を主たる対象にした言語教育法と通言語的学習達成度評価法の総合的研究』(2012 年~2014 年)の総括および成果」, 科学研究費助成事業 基盤研究 (B) 研究プロジェクト『アジア諸語を主たる対象にした言語教育法と通言語的学習達成度評価法の総合的研究 – 成果報告書 (2014) –』研究代表: 富盛伸夫, pp.127-140.
- 鳥飼玖美子・斎藤兆史. 2020. 『迷える英語好きたちへ』, 集英社インターナショナル新書 060.
- 日本学術会議. 2020. 「提言 大学入試における英語試験のあり方についての提言」, 日本学術会議言語・文学委員会文化の邂逅と言語分科会.  
(URL: <http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/kohyo-24-t292-6-abstract.html>, 2020.11.19 閲覧)
- 拝田清. 2011a. 「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』創刊号, 桜美林大学大学院言語教育研究科, pp.1-12.
- . 2011b. 「Japan Standards に関する覚書 川成科研中間報告会に参加して」, 『多言語・複言語教育研究』第 1 号, 財団法人 日本私学教育研究所 複言語教育研究会, pp.19-22.
- . 2011c. 「複言語主義の理念と大学英語教育 ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR) 導入のあり方を考える」, JACET 第 50 回記念国際大会予稿集, p.152.
- . 2012. 「日本の大学言語教育における CEFR の受容 –現状・課題・展望」, 平成 21-23 年度科学研究費補助金研究 基盤研究 (B) 研究プロジェクト報告書『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, 東京外国語大学, 平成 23 年 3 月, pp.93-103.

- . 2018. 「日本の英語教育における CEFR の受容」, 平成 27-29 年度科学研究費補助金研究 基盤研究 (B) 研究プロジェクト報告書『アジア諸語の社会・文化的多様性を考慮した通言語的言語能力達成度評価法の総合的研究』, 研究代表者: 富盛伸夫, 東京外国語大学, 平成 30 年 3 月, pp.49-58.
- 南風原朝和編.2018.『検証 迷走する英語入試 –スピーキング導入と民間委託–』, 岩波ブックレット No.984, 岩波書店.
- 南風原朝和. 2018. 「第 1 章 英語入試改革の現状と共通テストのゆくえ」, 南風原朝和編『検証 迷走する英語入試 –スピーキング導入と民間委託–』, 岩波ブックレット No.984, 岩波書店.
- 羽藤由美. 2018. 「第 3 章 民間試験の何が問題なのか –CEFR 対照表と試験選定の検証より」, 南風原朝和編『検証 迷走する英語入試 –スピーキング導入と民間委託–』, 岩波ブックレット No.984, 岩波書店.
- 藤原康弘. 2019. 「大学英語入試で何を測るべきか」, 『JACET 中部支部紀要 (16)』, 大学英語教育学会中部支部, pp.1-32.
- 吉島茂・大橋理枝 (訳) .2004.『外国語教育〈2〉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.

執筆者連絡先 : k-haida@wayo.ac.jp

本稿は科学研究費助成事業基盤研究 (B) 「アジア諸語の言語類型と社会・文化的多様性を考慮した CEFR 能力記述方法の開発研究」 (2018 年度-2020 年度, 研究代表者富盛伸夫, 研究課題/領域番号 18H00686) の研究成果のひとつとして公開するものである。