

## 日本の英語教育における CEFR の受容

### CEFR in the Context of Japan

拝田 清

Kiyoshi Haida

四天王寺大学

Shitennoji University (3-2-1, Gakuenmae, Habikino-shi, Osaka 583-8501, Japan)

**要旨:** 拝田(2012)では、当時の CEFR の受容の在り方について、「日本の英語一辺倒主義は複言語主義と相容れないのではないか」、そして「CEFR の理念が正しく理解されていないのではないか」という問題提起を行った上で「展望は明るい」と結論づけた。5 年以上を経た現在において、当時の予測が正しかったのか、その後の CEFR の受容の展開を文献資料から後追しし、検討を加えてみた。

**キーワード:** 英語教育, ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR), 複言語主義

**Keywords:** English Language Education, Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), Plurilingualism

#### 1. はじめに

2017 年 3 月に公示された小学校及び中学校の新学習指導要領では、外国語科において「ヨーロッパ言語共通参照枠(Common European Framework of Reference for Languages, CEFR)」(以下 CEFR)に多くを依拠しているとす<sup>1</sup>。その法的拘束力については議論もあるが、公教育における国としての方針を示す学習指導要領が CEFR を参考にしているということは、その受容が順調に進んでいるということだろうか。本稿が助成を受けている科研プロジェクトに先立つ科研報告書<sup>2</sup>所収の拝田(2012)では、その結語を「展望は明るい」としていた。この時の予測が当たったということだろうか。まず、少し長い引用になるが、拝田(2012:101-102)を再掲しておきたい。

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」

<sup>1</sup> 文部科学省(2017:7)「学習指導要領解説(外国語編)」では、「…外国語学習の特性を踏まえて「知識及び技能」と「思考力、判断力、表現力等」を一体的に育成するとともに、その過程を通して、「学びに向かう力、人間性等」に示す資質・能力を育成し、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 を参考に、「聞くこと」、「読むこと」、「話すこと [やり取り]」、「話すこと [発表]」、「書くこと」の五つの領域で英語の目標を設定している。その目標を実現するために行う後述の言語活動についても、CEFR を参照しながらその内容を設定している。」と明記している(下線は本稿筆者による)。

<sup>2</sup> 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, p.200)

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か。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。こちらでも 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。…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。

拝田(2012)では、当時の CEFR の受容の在り方について、「日本の英語一辺倒主義は複言語主義と相容れないのではないか」、そして「CEFR の理念が正しく理解されていないのではないか」という問題提起を行った。上述のように、その上で「展望は明るい」と結論をしたわけだが、さて、5 年以上を経た現在において、当時の予測が正しかったのか、その後の CEFR の受容の展開を後追いし、検討を加えてみたい。

以下では、まず第 2 節で、筆者が先行研究において CEFR の日本への導入に際してこれまで提起してきた問題点を整理する。

つぎに第 3 節では、2013 年以降から現在までの CEFR の受容の在り方を、文献資料を基に検証していく。検討の対象とするのは、投野由紀夫編(2013)『CAN-DO リスト作成・活用 英語到達度指標 CEFR-J ガイドブック(CD-ROM 付)』、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～』、中央教育審議会(2016)『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)』、そして文部科学省(2017b)『中学校学習指導要領解説 外国語編』である<sup>3</sup>。

## 2. 先行研究における問題提起

本節では拝田(2011a), 拝田(2011b), 拝田(2011c)で行った問題提起を振り返っておくことにする。

### 2.1. 拝田(2011a, 2011b, 2011c)における問題提起

拝田(2011a:3)では、CEFR の理念・特徴として「個人の言語運用能力のあり方として、母語話者の言語運用能力を最終到達目標とはするのではないことも特徴として挙げられる。しっかりとした母語の基盤を持った成人が、さらに第 2 言語や第 3 言語の運用能力を有することが期待されるのである。しかも、それぞれの言語運用能力は完全なものではなく、部分的なものでも容認され、加えて言語構造の範囲外で行われる身振り手振りや顔の表情などのいわゆるパラ言語(paralanguage)の利用も許容する。また、言語学習が生涯にわたって行われるべきものであることが明記されて」いるとまとめた上で、課題として①複言語主義という理念の具現化、②実用志向への傾斜の是正、そして③CEFR 策定の理念の咀嚼を問題点として指摘した。具体的には、「①複言語主義という理念の具現化」については、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かという問題提起である<sup>4</sup>。つぎに、「②

<sup>3</sup> 2017 年公示の中学校学習指導要領には CEFR の影響と考えられる表現や記述は散見されるものの、CEFR そのものへの言及は存在しないため、本稿の分析対象からは外している。

<sup>4</sup> 参考までに吉島・大橋(2004:4-5)から CEFR の理念を支える複言語主義についての記述を引用する。「究極目標とし

実用志向への傾斜の是正」とは、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現したものである。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使うのだと言えば、聞こえはいいかもしれないが、これは同時に、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、ということでもあるのだ。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在り方は否定されることになる。そして最後に「③CEFR 策定の理念の咀嚼」だが、そもそもが 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 について言及した論考の内、CEFR を外国語能力に関する到達目標であるとしているものが少なからず存在していることを指摘し、「理念の咀嚼ができていないのではないか」と批判したわけである。

拝田(2011b), および拝田(2011c)における問題提起も、分析対象となる論考や文献には違いがあるけれど、基本的な主張は拝田(2011a)と同じである。これらで提起された問題意識は、拝田(2012)では「複言語主義と英語一言語主義の矛盾」と「CEFR の哲学・理念の咀嚼」の 2 つに収束したが、これは、「②実用志向への傾斜の是正」については、実用志向への傾斜自体が CEFR の理念に照らして是正されるべきであるということから、「CEFR の哲学・理念の咀嚼」の問題に含めた形になっている<sup>5</sup>。

### 3. 2013 年以降における CEFR の導入・受容

本節では拝田(2102)以降に出版・公刊された CEFR 関係の文献資料や政策関連文書を瞥見しながら、CEFR の日本への導入・受容の在り方を検討する。分析の対象とする資料は、投野編(2013)『CAN-DO リスト作成・活用 英語到達度指標 CEFR-J ガイドブック(CD-ROM 付)』(以下、『CEFR-J ガイドブック』)、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～』(以下、『五つの提言』)、中央教育審議会(2016)『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)』(以下、『答申』)、そして文部科学省(2017b)『中学校学習指導要領解説 外国語編』(以下、『解説』)である。なお、『五つの提言』に関しては、必要に応じてそれに先行する有識者会議の議事録にも言及、および引用を行う。

#### 3.1. 『CEFR-J ガイドブック』(投野編 2013)

拝田(2011a:6)では、当時日本の外国語教育への CEFR の導入について先進的な研究を進めていた小池科研と、それを引き継いだ投野科研の研究について、「最終的な評価は小池科研を引き継いだ投野科研の報告書を待たねばならない」としていた。投野科研はその成果である CEFR-J は 2012 年に発表され、一般には『CAN-DO リスト作成・活用 英語到達度指標 CEFR-J ガイドブック(CD-ROM 付)』として市販された。本稿では、この『CEFR-J ガイドブック』を分析対象に検討を進めることにする。

まず、「英語到達度指標」と書名にあるように、英語に特化している点については、CEFR の複言語主

---

ては「理想的母語話者」を考えるといったようなことはなくなる。新しい目的は、全ての言語能力がその中で何らかの役割を果たすことができるような言語空間を作り出すということである。…さらに、言語学習が一生のものであることが認識された以上…教育をつかさどる人々や、検定試験委員、そして教師の責任は、単に一定の言語について一定の期間に一定の熟達度に到達させることのみ限定されるものではないのである(それ自体が重要なのは間違いないが)。(下線は本稿筆者)

<sup>5</sup> このあたりの議論は「総論」と「各論」の関係を示していると言えるかもしれない。つまり、総論としては、日本における CEFR の導入・受容は、CEFR の哲学・理念を十分咀嚼しないままに行われていると抽象的に批判し、各論として、たとえば日本における事実上の「英語一言語主義」は「複言語主義」理念にそぐわないと批判を展開しているということだ。これに関しては、いくつの問題を提起するのが妥当かというよりも、紙幅の制約という物理的な問題を考慮しつつ、その時点で何を焦点化して議論し、批判するかによって恣意的に問題点が選択されたということである。

義に照らして矛盾ではないかという懸念もあるが、まずは英語を足掛かりとして構築された CEFR-J を多言語に徐々に拡大するという試みも現在は進んでいる<sup>6</sup>。

つぎに、書名に「到達度指標」と明記されているのは極めて妥当であり、CEFR の本来の哲学・理念が CEFR-J にも具現化されていることがうかがえる。「到達度指標」と「到達目標」は似て非なるものである。前者はその時点での学習者の言語運用能力の熟達度を確認し、それ以後の学習計画を立てたり見直したりすることに使われることが含意される。一方で後者は、その時点での学習者の熟達度に関わりなく、目指すべき到達点を示し、そこに向けて刻苦勉励することが求められることを含意する。その意味で、書名における「到達度指標」という文言は大きな意味を持っていると言える。

しかし、『CEFR-J ガイドブック』の本文では、まだ理念の「ゆれ」が見られる。本書は CEFR-J について Q&A 方式で説明が進められていくのであるが、各単元の執筆者によって、「到達度指標」という文言を使うか、「到達目標」という文言を使うかで揺れが見られるのである。たとえば小池生夫氏が執筆担当をしている Q.1(pp.11-12)では「CEFR の共通参照レベル (common reference level) の構成は、縦軸と横軸の構成になっている。縦軸は言語能力のレベルの記述であり、一番下のレベルは「基礎段階の言語使用者」、第 2 段階では「自立した言語使用者」レベルであり、一番上のレベルでは「言語に熟達している」レベルである。さらにそれらをそれぞれ 2 分割にして、全部で 6 レベルの言語コミュニケーション能力の到達目標の基準を設定した。」(下線は本稿筆者)と「到達目標」が使われている。その一方で、椎名紀久子氏が担当する Q.9(p.51)では「…そこで本節では、はじめに CEFR の外国語熟達度指標の理念と作成の基準を概観する。」(下線は本稿筆者)のように、「熟達度指標」という表現になっている。

さらに、寺内一氏が担当する Q.6(p.37)「まとめ：CAN-DO の基本となるレベルである B1 や C2 とは、国際基準として認められた到達レベルである。個人的な到達目標となることはもちろんだが、教育機関や国家レベルとしての到達目標を日本国内だけでなく国際的なスタンダードとして設定することができるものである。」(下線は筆者)という記述や、笹島茂氏が担当している Q.29(p.166)では「\*B1 レベルの指導：一般的にこのレベルは、大学生の英語力の到達目標と考えるのが現状を反映しているが、高校卒業程度の到達目標と設定することも妥当であろう。」(下線は本稿筆者)のように、「到達度指標」あるいは「熟達度指標」を状況に応じて「到達目標」と読み替えることができるという記述もある。

### 3.2.『五つの提言』(英語教育の在り方に関する有識者会議 2014)

2013 年 12 月 13 日に文部科学省により「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」が公表された。同計画において示された方向性の具体化に向けて、専門的な見地から検討を行うために「英語教育の在り方に関する有識者会議」(以下、有識者会議)が 2014 年 2 月に設置された。同年 2 月 26 日の第 1 回会議から 9 月 26 日まで、都合 9 回にわたる会議を経て、『五つの提言』がまとめられた。

有識者会議では 5 つの検討事項(すなわち、(1)英語教育に関する現状の成果と課題、(2)小中高を通じた英語教育の目標・内容及び評価、(3)小学校における英語教育の在り方、(4)今後の英語教育における教材の在り方、そして(5)今後の英語教育における指導体制の在り方の 5 つ)が掲げられていたが、このうちの「(2)小中高を通じた英語教育の目標・内容及び評価」に関連して CEFR が複数回にわたって会議の中で言及されている。

都合 9 回にわたる議論を審議まとめとして整理した『五つの提言』においても、「改革 2. 学校におけ

<sup>6</sup> 東京外国語大学は 2014(平成 26)年度に文部科学省スーパーグローバル大学創成支援(タイプ B:グローバル化牽引型)に選定され、さらなる大学グローバル化を進める過程で、ヨーロッパ共通言語参照枠(CEFR)に準拠しつつ、専攻 27 言語の達成度の指標として CEFR-J×27 が開発されつつある(プロジェクトリーダーは投野氏)。同大学の学生が学ぶ 27 の専攻言語についてその達成度を可視化し、学生各自の言語能力の向上に資することがその目標とされている。なお、「東京外国語大学スーパーグローバル大学構想」の URL は <https://tufs-sgu.com/cefr-jx27/>。

る指導と評価の改善」に関連して「学習到達目標(CAN-DO 形式)を作成することが望まれる」という記述の中で CEFR への言及がある。以下、該当箇所を引用する。なお、引用文中の下線は本稿筆者による。

○「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)。

(詳細) (大津委員による発言)「○CAN-DO 形式の目標は、もともとヨーロッパの共同体の複言語主義を背景とする CEFR を参照し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、評価規準として用いられている。CAN-DO 形式の目標を積極的に学習指導要領の中に導入するのであれば、CAN-DO 形式の目標設定をどのように位置づけていくのか体系的な議論が必要であるとの指摘があった。」

さらに、上述の大津発言を有識者会議の議事録(第 2 回, 第 6 回, 第 9 回)でも確認しておきたい。

■ 英語教育の在り方に関する有識者会議(第 2 回) 議事録(平成 26 年 3 月 19 日)

【大津委員】 ミスター CAN-DO Statements といっている吉田さんがいるので、是非聞きたいのですが、私には CAN-DO というのが何かはやりようになってから、正直なところ、とても臭いものを感じていました。しかし、こういう公式の席なので、感じだけで言っただけではいけないと思って、一応 CEFR も全部読みました、ちょっと厚かったですけれども。それから、これはアクトフル (ACTFL) っていうのですか、CAN-DO statements という報告書があって、そこにいろいろなことが詳しく書いてあります。それを読んで私が感じた臭い原因というのが何となく分かったのは、CAN-DO statements というのは CEFR でも ACTFL でも、実際に ACTFL では副題になっていますけれども、progress indicators なのです。「到達指標」です。

だけど、CAN-DO statements を巡る議論の中では、「到達指標」というものがいつの間にか「到達目標」になってしまっている。これは大した違いじゃないように思うかもしれないけれども、これは大きな違いですね。 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も、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。(下線は本稿筆者による)

■ 英語教育の在り方に関する有識者会議(第5回) 議事録(平成26年6月18日)

【大津委員】…さつき松本さんが言った、CAN-DO ということ学習指導要領の中に入れるということですが、それについては、私は反対です。到達目標を明確化する、具体化することについては賛成ですが、CAN-DO リストについては、前から申し上げているように、もともとは到達指標として設定されたもので、それを到達目標というふう読みかえるのは、とても大きな問題をはらんでいますので、この点については慎重にしたい。(下線は本稿筆者による)

■ 英語教育の在り方に関する有識者会議(第9回) 議事録(平成26年9月26日)

【大津委員】…最後の行で、それが我が国では学習到達目標として用いられているという指摘があったということが書いてあります。主に言ったのは私だと思のですが、誤解があるといけませんので、「我が国では、実質的な議論なしで」という趣旨のことを加えていただけたらいいかと思えます。CEFR に書かれている内容とか方法を日本の英語教育に生かすということがいけないというふうに言っているのではなくて、そのまま何の議論もなしに直輸入するというのがよろしくないというのが私の主張ですので、それがわかるように加えていただけたらともうれしいのですが、いかがでしょうか。

大津由紀夫氏の CEFR 及び Can-Do リストに関する主張の骨子は、公教育への CEFR 及び Can-Do リストの導入を十分な議論を経ずに決定していることへの異議、および、本来「到達指標」であるものが、「到達目標」に変わっていることへの違和感の表明とまとめることができるだろうか。筆者もこの有識者会議には数回傍聴したが、こういった理念や哲学の咀嚼についての議論や、用語の概念規定についての議論は、限られた傍聴での印象ではあるが、会議の参加者からは等閑視されていたように思う。

### 3.3. 『答申』(中央教育審議会 2016)

中央教育審議会(以下、中教審)による『答申』でも、CEFR への言及が随所に見られる。

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、評価できるよう」開発されたものである。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。(p.86, 脚注136, 下線は本稿筆者)

○このため、それらの育成を目指す力について、前述のような課題を踏まえつつ、外国語学習の特性を踏まえて「知識・技能」と「思考力・判断力・表現力等」を一体的に育成し、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 などを参考に、段階的に実現する領域別の目標を設定する。(p.194, 下線は本稿筆者)

この中教審『答申』を受けて、翌2017(平成29)年3月に中学校学習指導要領、および小学校学習指導要領が公示されたわけであるが、CEFRの哲学・理念に対する理解、つまり、「到達度指標」であって「到達目標」ではないということへの理解は進んでいるように思われる。要は「到達度指標」を参考にして

日本の外国語教育の土壌や文化に合わせて「到達目標」を設定するということである。ただし、実際の文言については「到達」が落ちて単に「目標」になっているところは実に巧妙な用語法である。

なお、『答申』(pp.199-200)には「iv) 英語以外の外国語教育の改善・充実」という項があり、「グローバル化が進展する中、日本の子供たちや若者に多様な外国語を学ぶ機会を提供することは、言語やその背景にある文化の多様性を尊重することにつながるため、英語以外の外国語教育の必要性を更に明確にすることが必要である」と明記されていることは、注目に値する。

### 3.4.『解説』(文部科学省 2017)

3.3 で検討した中教審による『答申』を踏まえて中学校学習指導要領が策定され、翌 2017 年 3 月 31 日に公示されたわけだが、学習指導要領自体には CEFR への言及はない。一方で、同年 7 月に公表された『学習指導要領解説 外国語編』では、CEFR への言及がなされている。

…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、「聞くこと」、「読むこと」、「話すこと [やり取り]」、「話すこと [発表]」、「書くこと」の五つの領域で英語の目標を設定している。その目標を実現するために行う後述の言語活動についても、CEFR を参照しながらその内容を設定している。(p.7, 下線は本稿筆者)

さらに、本文中の CEFR という語には脚注が付してあり、以下のような注釈となっている。

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 年に欧州評議会が複言語主義の理念の下、発表した。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、評価できるよう」開発されたものである。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。中でも、「話すこと」のやり取り(interaction)では、少なくとも 2 人以上の個人が言葉のやり取りをし、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る。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するなど、やり取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ることから、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されている。CEFR では、人間が言語を用いて行うタスク(CEFR では人間の行為全般をいう)は reception(受容), interaction(やりとり), production(産出)の 3 領域に分かれており、それらが総合的に「コミュニケーション活動(Communicative Activities)」と呼ばれている。CEFR で示されている 5 つのタスクで示されている内容は communicative competence(コミュニケーション能力)を示しており、linguistic competence(従来の語彙・文法などの知識と技能), sociolinguistic competence(社会的文脈などを考慮してことばを使える力), pragmatic competence(場面・状況・相手などを考慮してことばを使える力)と定義されている。(p.7, 下線は本稿筆者)

学習指導要領の解説書であるとはいえ、CEFR については非常に丁寧な説明となっていると言える。また、『答申』と同じく、「到達」を用いずに「目標」になっているところにも注目したい。

### 3.5. 本節のまとめ

本節ではこれまでに拝田(2102)以降に出版・公刊された CEFR 関係の文献資料や政策関連文書を瞥見してきた。3.1 投野編(2013)『CEFR-J ガイドブック』に関しては、書名自体が CEFR の哲学・理念を正しく伝えるものとなっていたが、本文内では「到達度指標」と「到達目標」が混在して使われていた。CEFR は「外国語熟達度指標」であると適切に紹介している記述もあれば、CEFR は「到達目標」であるとする記述もあった。ただし、寺内・笹島両氏の記述のような文脈で、つまり、CEFR は本来「到達度指標」ではあるが、それを参考にして「到達目標」を設定するという話の流れで「到達目標」を使うのは妥当であると言えるだろう。CEFR の導入、そして受容の在り方としての是非は措くとして、CEFR の哲学・理念は正しく理解され説明されていると言えるからだ。

3.2 有識者会議『五つの提言』では、会議における当初の議論では「CEFR=到達目標」という扱いであったが、大津由紀夫氏による再三の異議申し立てによって、『五つの提言』の公表時にはずいぶんと是正されたように思う。ただし、理念・哲学の正しい理解の次の段階の議論として、CEFR、および Can-Do リストを「十分な議論もなく導入する」ことの是非については解決されないままである。

3.3 中教審『答申』については、CEFR についての理解は正しいと言えるが、「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」ていることに触れ、CEFR を参考にして「到達目標」を設定することの妥当性にも言及している。また、「英語以外の外国語教育の必要性」に言及している点は、複言語主義・複文化主義の理念に通底し大いに評価できる。ただし、この『答申』を受けて公示された学習指導要領には、残念ながらこの理念は反映されていない。

3.4 文科省『解説』についても、当然ながら中教審『答申』に倣って、「国際的な基準である CEFR<sup>1</sup> を参考に、「聞くこと」、「読むこと」、「話すこと [やり取り]」、「話すこと [発表]」、「書くこと」の五つの領域で英語の目標を設定している」としている。CEFR についての説明は極めて丁寧に行っている印象があるが、複言語主義の理念が反映されているような記述は見当たらず、CEFR を参考にして英語の目標設定を行うとしており、むしろ英語一辺倒の印象が拭えない。

また、『答申』も『解説』も、「到達度指標」である CEFR を参考にして「目標」を設定する、という表現を使っているが、ここでの「目標」は要するに「到達目標」である。

## 4. 結論—残された問題

拝田(2012)では「日本の英語一辺倒主義は複言語主義と相容れないのではないか」、そして「CEFR の理念が正しく理解されていないのではないか」という問題提起を行った上で「展望は明るい」と結論づけていたことを改めて振り返り、その後に発表・公刊された文献資料や政策文書を瞥見しながら当時の予測の妥当性を検討した結果、見込みはやや甘かったと結論せざるを得ないようだ。英語一辺倒主義に関しては、中教審『答申』では多言語教育の重要性に言及している点は十分に評価できるが、肝心の学習指導要領には反映されていない。複言語主義がなかなか認知されない理由は日本が島国であり、CEFR を生み出した EU 域内のように人の移動がなく、それゆえ、潜在的にはどうであれ、日本社会は多言語環境にはない(と認識されている)からといことになるだろう<sup>7</sup>。

また、「CEFR の理念の咀嚼」については、政策策定側の理解は確かに進んだと言えるが、その結論に変化はない。つまり、「CEFR は到達目標である」という乱暴な説明は影を潜めたが、「到達度指標の CEFR

<sup>7</sup> Szirmai(2014:24)による CEFR が EU で必要となった経緯の簡潔な説明が参考になるので引用する。‘As a result of the increasing mobility within the European Union (EU) and the growing number of member states, it became essential that qualifications and knowledge should be comparable and clearly identifiable when moving from one country to another.’

を参考にして(到達)目標を設定する」という言い方になっているだけである。「到達度指標」が「到達目標」になってしまう理由については、以下の理由が今のところ考えられる。まず、CEFR の導入や需要の動機が、その哲学・理念に基づくというより、世界基準だからという点に基づいているからではないか。言語教育的な表現を使えば、道具論的・実用主義的な言語文化教育観で CEFR を捉えているということになる。CEFR はあくまでツールであって、役に立つ部分は利用するが、それ以上でもそれ以下でもない、ということであろう。さらに、CEFR における生涯学習の理念も、修了時期が明記される 6・3・3(・4)制の教育課程に落とし込まれると、当然長期的な観点ではなく短期的な観点を取らざるを得ず、指標が目標になるということだろう。これは制度的な問題と言える。加えて日本における英語学習の動機付けのかなりの部分を担ってきた「受験」という文化も、理念・哲学よりも実用を選ばせ、また、自分の人生において現時点での語学能力を確認する指標よりも、数年ごとに設定できる短期的な達成目標が必要であり、役に立つということなのかもしれない。

あまりにナイーブな物言いと批判を受けるかもしれないが、それでも CEFR の哲学・理念は重視するべきであると考え。とりわけ、「外国語学習は生涯続くもの」や「言語の部分的能力」を認めるという視点は、英語という日本語とは言語距離が遠い言語を学ぶ日本の児童・生徒・学生には、極めて重要である。CEFR の哲学・理念を等閑視したまま、「国際的な基準」を参考に「到達目標」として CEFR-J を全国の小学校、中学校、そして高等学校に普及させた場合、どのようなことが起こるだろうか。世界標準では A1 から始まるのに、日本ではさらに 4 段階の下位区分が設定され、自分は世界標準のスタート地点より 3 段階も下だ…ということが可視化されて直面させられることにより、自尊感情を損ねることにつながらないだろうか。

## 5. おわりに

本稿では、拝田(2012)において当時の CEFR の受容の在り方について、問題はありながらも「展望は明るい」としたことを、5 年以上を経た現在において、当時の予測が正しかったのかを検証してきた。結論としては、見込みはやや甘かったとせざるを得ないようだ。ただし、絶望はしていない。中教審『答申』に見られるように、多言語教育の重要性が公文書に記述されるまでには至っているからだ。

今後の課題としては、「国際基準」である CEFR を参考にして策定され、2020 年より本格的に実施される新学習指導要領に基づいた教育の在りようを、現場に即して見守っていくことが挙げられる。また、CEFR の哲学・理念をかみ砕いて発信し続けることも重要であろう。同時に、EU 域内での CEFR の中等教育への影響や使用実態も要観察である。

## 参考文献

- 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～』, 文部科学省
- 中央教育審議会 2016『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)』, 文部科学省
- 投野由紀夫編 2013『CAN-DO リスト作成・活用 英語到達度指標 CEFR-J ガイドブック(CD-ROM 付)』, 大修館書店
- 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, 200p), pp.93-103
- 2014「書評 The CEFR in an East Asian Context —正しく『換骨奪胎』をするために—」, 『言語教師教育』Vol.1, No.1, JACET 教育問題研究会会誌, pp.62-65
- 2015「アジア・太平洋地域における CEFR 導入の実態報告 —オーストラリア・ニュージーランド—」, 平成 24-26 年度 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)—』(研究代表者: 富盛伸夫, 東京外国語大学, 平成 27 年 3 月, 200p), pp.47-57
- 2017「第2特集 中央教育審議会 次期学習指導要領答申を読む 上に<政策>あれば下に<対策>あり!」, 『英語教育』4月号, 大修館書店, pp35-37
- 水口景子・長谷川由起子 2016「第12章 高等学校の多言語教育の現状—政策の貧困と現場の努力—」, 森住衛・古石篤子・杉谷眞佐子・長谷川由起子編『外国語教育は英語だけでいいのか: グローバル社会は多言語だ!』, くろしお出版, pp.172-189
- 文部科学省 2017a 『中学校学習指導要領』, 文部科学省
- 2017b 『中学校学習指導要領解説 外国語編』, 文部科学省
- 吉島茂・大橋理枝 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—』, 朝日出版社
- Monika SZIRMAI (2015) ‘The Globalization of CEFR Reconsidered in a Socio-Cultural Context’, 平成 24-26 年度 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)—』, pp.23-38

執筆者連絡先: tufs3haida@hotmail.com

本稿は科学研究費助成事業基盤研究 (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」(2015年度-2017年度、研究代表者富盛伸夫、研究課題/領域番号 15H03224) の研究成果のひとつとして公開するものである。