

# JF 日本語教育スタンダード 試行版



国際交流基金



# **JF 日本語教育スタンダード**

## **試行版**



## はじめに

国際交流基金（ジャパンファウンデーション）は1972年の創立以来、国際文化交流を通じて国際相互理解を増進するという目的の下、海外における日本語普及に資するべく、専門家を派遣、教師研修、教材制作等のさまざまな事業を展開してきました。近年、特に80年代以降顕著になったグローバル化の進展に伴い、世界の各地で日本の文化や社会に関心を抱き日本語を学ぶ人の数が飛躍的に増え、さらには学習ニーズも非常に多様化してきました。さまざまな方法やアプローチによる日本語の学習と教育実践が行われる一方で、日本語を学習する人も、教師も、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、を考えるためのよりどころを必要としているのが今の実情ではないでしょうか。このような新しい状況に対応し、多言語化する国際社会の中に日本語を位置づけるために、国際交流基金は、「JF 日本語教育スタンダード（以下、JF スタンダード）」の構築に着手しました。JF スタンダードは、日本語教育・学習・評価について議論する際のひとつのよりどころであり、日本語教育の多様な現場の実情に応じて参照できる枠組みです。

現在、国境を超えた人の移動の速度と量は増加する一方で、多言語・多文化の状態がいたるところで見られるようになりました。そのような状況を踏まえ、国際交流基金はJF スタンダードの中心となる理念として「相互理解のための日本語」という考え方を提案します。価値観が多様化し、さまざまな人と人との接触や交流が拡大する社会では、互いに相手を理解し、関心や意見を伝え合う姿勢が大切です。この考え方では、日本語学習を教室の中に限定せず、広く社会の中で、生涯にわたる視点でとらえていきます。

以上の考え方に基づき開発され、2010年3月に公開予定のJF スタンダード第1版（以下、第1版）は、能力記述文データベース、ポートフォリオ・サンプル、事例集の3つから構成されます。

### ・能力記述文データベース：

JF スタンダードが開発する能力記述文は、社会生活におけるさまざまなコミュニケーションの場面（買い物をする、ニュースを聞いて理解する、人と知り合う、商談をするなど）で発揮される能力を「～ができる」という can do の形式で記述したものです。第1版ではそれをウェブ・データベースとして提供します。

・ポートフォリオ・サンプル:

ポートフォリオは、学習者が、言語の学習過程を自己評価し、異言語・異文化体験などを記録するものです。そして、日本語教育を通じて、言語能力だけでなく異文化理解能力をも育成するためのツールとなるものです。

・事例集:

JF スタンダードを、多くの教育現場の実践者の方々に活用していただけるように、海外日本語講座や教師研修での実践例、ポートフォリオの活用例など、国際交流基金内での取り組み例をまとめたものです。

これらは、さまざまな教育現場の実情に応じて取捨選択し、組み合わせたり加工するなどして利用していただくことができます。そして、今までの日本語教育の現場実践を見直したり、新たな日本語コースをデザインする際の参考にするなどの新しい可能性を考えたりすることができます。

この試行版では、JF スタンダードの理念と開発過程を報告します。開発の過程で行った先行研究レビューの結果と、国際交流基金内の日本語国際センター、ソウル日本文化センター、ケルン日本文化会館での共同研究の結果、そしてそこで利用された能力記述文とポートフォリオの例を紹介します。

JF スタンダードは、世界の言語教育の動向に目を向け、日本語教育に携る方々が自らの実践を見直し、デザインするための内省のツールであり、各現場の異なる状況を共通のことばで語り合うための対話のツールでありたいと思います。目まぐるしく変化する国内外の社会情勢の中で、日本語コミュニケーション能力の育成につながるような、より優れた教育を実践するために、JF スタンダードは各現場での状況やニーズに応じて柔軟に活用される汎用性の高い枠組みとなることをめざします。国際交流基金は、これからも引き続き第1版の公開に向けて教育現場との協働により、理論と実践のあり方を検証しながら開発を進めていきます。

2009年3月

国際交流基金 (ジャパンファウンデーション)



JAPAN FOUNDATION

# 目 次

理念編	1
I. 背景と理念	3
II. JF 日本語教育スタンダードの全体像	17
開発編	25
III. 開発過程	27
IV. 先行研究レビュー	33
IV-1 言語のためのヨーロッパ共通参照枠：学習、教育、評価 (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment)	33
IV-2 ヨーロッパ言語ポートフォリオ (European Language Portfolio: ELP)	68
IV-3 ドイツ語プロフィール (Profile deutsch)	94
IV-4 先行研究レビュー まとめ	123
V. 教育現場との共同研究	129
V-1 研究の目的と方法	129
V-2 日本語国際センター海外日本語教師短期研修 —「総合日本語」における JF スタンダードの試行—	132
V-3 ソウル日本文化センター一般上級日本語講座	179

V-4 ケルン日本文化会館日本語講座 .....	209
V-5 教育現場との共同研究 まとめ .....	234
VI. 日本語使用行動および意識調査 .....	247
VII. JF 日本語教育スタンダード第1版開発に向けて .....	259
参考資料 .....	265



# 理念編

---



# 1. 背景と理念

本章では、日本語教育をめぐる諸状況について、「1. 社会状況」、「2. 世界の言語教育の潮流」、「3. 日本語教育の状況」、「4. 国際交流基金のこれまでの取組み」に分けて述べ、最後に JF 日本語教育スタンダードが目指す方向性について述べる。

## 1. 社会状況

1980 年代後半、世界に大きな変化が訪れた。東西冷戦構造の崩壊である。それをもたらした一因といわれるメディアと交通網の飛躍的な発達、ヒト・モノ・カネ・情報の広範囲にわたる移動をさらに加速している。その結果、世界のそこかしこで異なる価値観が出会い、文化を異にする人々が共に生活するという社会・文化的状況が生まれている。グローバル化の顕在化と言い換えてもいいだろう。そこでは、さまざまなアイデンティティの衝突が少なからず発生するものである。そのような状況をどのように調整・統合するかが、各々の社会政策のカギとなる。グローバル化する国際社会で文化的多様性を尊重することは、UNESCO (2001) の「文化的多様性に関する世界宣言」が謳うように、人権と自由に関わることである。また、それは安井・平高 (2005) が主張する「ヒューマンセキュリティの基盤」にも通じることである。たとえばヨーロッパでも、文化的多様性を念頭に置いたさまざまな社会政策が講じられている。それを言語政策の面で具体化したものの成果の 1 つが、私たちがいま構築を進めている JF 日本語教育スタンダード (以下、JF スタンダード) に大きな示唆を与えた言語教育政策「言語のためのヨーロッパ共通参照枠：学習、教育、評価 (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment)」(以下、CEFR) なのである。ヨーロッパにおいて、文化的多様性の尊重に基づく国際協調を実現するためには、言語の多様性を生かしつつ統合の推進力とするべきであろうとの考え方に至り、その実現に「共通参照枠」というゆるやかな枠組みを共有する選択をしたのである。

では、日本および日本語をめぐる国内外の環境は、どのような現状にあるのだろうか。国際交流基金 (以下、基金) の調査 (2006 年) によれば、海外における日本語学習者の総数は約 300 万人にまで増えている。学習者の学習動機や目的も、留学、就職という実利的な理由だけでなく、異文化に対する関心や日本語そのものに対する興味などますます多様

化している。また、日本語を授業科目に取り入れる海外の教育機関は着実に増えており、多言語・多文化化が進む世界で、日本語は多言語社会構築の選択肢の1つとして認知されてきているといえよう。

一方、日本国内でも「内なる国際化」が進み、外国人との共生空間が確実に広がっている。このことは、定住者資格の創設による日系人などの大量受入れ、経済連携協定（EPA）による看護・介護福祉分野へのインドネシアやフィリピンからの受入れなどに見ることができる。そして、駅の案内に漢字かな混じりの表記に加えて、ローマ字、簡体字、ハングルが併記されているのをしばしば目にするように、日本国内の多言語化も徐々に進んでいる。しかし、「内なる国際化」が進んでも、生活や就労、また子女教育の面において、日本語を習得するための施策の多くは、自治体や地域のボランティアに委ねられているのが実情である。言語政策、言語教育の面では課題が少なくない。

冷戦構造崩壊から今日に至るまで、国や地域を越えた人々相互の対話はいっそうその必要性を増している。円滑な対話は、言語および価値観の背景や根底にある文化の多様性を互いに尊重することによって成り立つものである。グローバル化が進む今日、日本語を含む言語政策の整備は急務である。

## 2. 世界の言語教育の潮流

言語政策には均一性と多様性という相反する志向性をもったベクトルが存在する。たとえば、特定の言語に世界の多くの地域で通用する機能を与えたり、国家の建設や統一の過程で国としてのまとまりを強化するために国語の教育に力を入れたりすることがある。そのときに求められるのは、1つの言語に重点を置き、人々の視線を1つの言語に収斂させようとする言語（教育）政策である。一方、地域、国家、あるいはEUのような国家の連合体などに存在する複数の言語を尊重する場合は、言語（教育）政策も多様性を志向したものとなる。いわゆる少数言語の維持のための活動などは、こちらの例である。現在の世界の言語教育にもこの2つの潮流を見ることができる。前者は英語支配の構図であり、後者は多言語・多文化主義の流れである。

英語の絶対的優位が確立されたのは、19世紀のイギリスの植民地支配や20世紀に入ってからアメリカの強大化によることはいままでもない。英語を学んだり、使ったりする国や地域は、①母語話者の多いイギリスやアメリカ、②第2言語や公用語として重要な役

割を果たしているインドやフィリピン、③外国語としての学習者の多い日本や中国の3つに分けられるという<sup>1</sup>。英語は母語話者の数は中国語などに比べるとはるかに少ないが、第2言語としての使用者や外国語としての学習者の数は非常に多く、圧倒的な力をもって外国語教育の世界に君臨している。この構図は英語至上主義にはかならないという批判もあるが、インターネットでの使用頻度や、学校における外国語（＝英語）教育の導入の早期化などを考えると、英語の勢力はしばらくこのまま保たれるのではないと思われる。

一方、言語の多様性を重んじる立場も外国語教育には存在する。多言語・多文化社会は19世紀、いや、それよりもはるか昔からあったという見方もできようが、近年しばしばいわれる国際的な規模での多言語・多文化社会の到来の直接の契機は、第2次世界大戦後の政治や経済の動きにあると見てよいだろう。西欧諸国に例を求めれば、EUの形成は第2次世界大戦の反省にもとづく独仏協調路線に端を発したものであり、現在多数の移住者を抱えて、社会統合の問題に直面しているのは、戦後まもない時期に、経済復興の担い手として移住労働者を数多く移入したからである。また、戦後数十年続いた冷戦構造の崩壊もこの動きに拍車をかけた。言語教育はこうした政治や経済の動きと無縁ではいられない。特に70年代以降、言語教育に関する政策が注目されるようになってきたのも必定であるといえよう。

主として経済、社会の面からヨーロッパの拡大と統合を進めるのがEUなら、人権や文化の面からそれを推進しているのがCouncil of Europe（以下、欧州評議会）である。その欧州評議会が2001年にCEFRを発表し、言語学習の理念や共通の評価基準を提示している。それより以前に、アメリカでは1999年にACTFL（American Council on the Teaching of Foreign Languages）のStandards for Foreign Language Learning in the 21st Centuryが刊行されている。さらに、オーストラリアでは1987年にNational Policy on Languagesが発表されている。そのいずれにも共通しているのが、複数の異なる言語や文化の共存と維持を図ろうとする多言語・多文化主義である。特にヨーロッパでは、特定の区域に複数の言語が並存する状態を指す多言語主義（Multilingualism）とは異なる概念である複言語主義（Plurilingualism）が提唱され、複数の言語能力をもち、異なる文化の間を円滑に行き来できる市民の育成を進めている。複数の言語を知り、他者の言語や文化を知るということは、心の広い、柔軟性をもった、教養のある人間として成長するためには不可欠なことであり、言語以外の能力や技術の発達にも好ましい影響を及ぼす。そして、複数の言語能力をもった人間の集まる社会はそれ自体が豊かになる。Byram（2008）

は、欧州評議会の言語教育政策は、複言語主義、言語の多様性、相互理解、民主的な市民性、社会的結束の5つを促進するものであるとしている。

世界のグローバル化やネットワーク化が進めば、言語や文化を異にする人たちが接触する機会はいっそう増える。さまざまな違いを持った人たちの接触は新たなコンフリクトを生むのか、それとも、互いにその違いを尊重しあい、共存していくのか。言語や宗教、民族などの背景の異なるさまざまな人間の交流は、人間の安全保障（ヒューマンセキュリティ）に問題を投げかけるのか、それとも、より豊かで成熟した社会を作るきっかけとなるのか。言語はそのどちらにも働きうる力を持っている。その意味では言語観を問われる時代になったのであり、言語教育も言語政策も、こうした問題を常に意識しなくてはならなくなった。

言語学習は個人のアイデンティティや人格形成に資するものであり、言語によるコミュニケーションは社会の安定や、平和の構築、人間の安全保障の確立に貢献する力を持っている。「多言語主義」や「多文化共生」といった概念がしばしば聞かれる社会では、複数の言語によるコミュニケーション能力と異文化適応能力をもった人間の育成こそが言語教育の使命なのである。

こうした多文化共生社会における言語観は、言語教育にも大きなパラダイム転換をもたらした。すなわち、言語教育とは単なる言語コミュニケーション・スキルの習得を目標とするのではなく、社会的な存在としての人間に必要な異文化理解能力、社会文化的能力、学習能力などの一連の能力の育成をも含むものなのである。さらに、言語学習は生涯学習や学校教育外の学習も視野に入れるなど、時間的、空間的広がりが見られるようになっていく。

私たちはJFスタンダードの構築の作業でCEFRに範を求めた。それは、CEFRの特徴である共通参照レベルや能力記述文とともに、上述のByramの挙げる5つの理念に共鳴するところが大きいからである。

### 3. 日本語教育の状況<sup>2</sup>

日本語学習者の数は国の内外で増加し、年齢構成や学習の動機・目的も多様化している。

国内の日本語学習者は増加の一途をたどっており、文化庁の調査によれば、2007年現在の国内の日本語学習者数は163,670人となっている。このうち一般の施設・団体の学習者が122,541人と、およそ4分の3を占める。国内の学習者では定住者や日本人の配偶者

など、地域の日常生活に必要な日本語を学ぶ人が多いのが特徴である。出身地で見ると、アジア地域が73%と圧倒的多数を占めており、上位10カ国・地域もアメリカとブラジルを除けば、アジアの国や地域となっている。

表1 日本国内の学習者数(国・地域別)(上位10カ国)

国・地域名	大学等機関	一般の施設・団体	学習者数
中華人民共和国	23,415	42,158	65,573
大韓民国	4,868	15,960	20,828
アメリカ合衆国	1,835	4,239	6,074
ブラジル連邦共和国	151	5,780	5,931
台湾	1,262	4,076	5,338
ベトナム社会主義共和国	753	3,771	4,524
フィリピン共和国	207	3,970	4,177
インドネシア共和国	498	3,252	3,750
タイ王国	707	2,663	3,370
日本国	524	1,333	1,857

一方、基金の調査によれば、2006年現在、海外の日本語学習者数は2,979,820人(133カ国・地域)、教師数は44,321人となっており、2003年の調査と比べると、学習者数は26.4%、教師数は33.8%増加している。学習者の6割強が東アジアに集中しており、アジアと大洋州で9割以上を占めている。特徴的なのは、およそ300万人の日本語学習者数のうち、初等・中等教育機関での学習者が6割近くを占めていることで、日本語が学校教育で扱われる複数の言語の1つとして浸透していることを意味している。これは、多言語・多文化化が進む世界の国々の学校教育機関で、日本語が多言語社会構築の選択肢の1つとして認知されていることの証でもある。

図1 海外における学習者数の推移

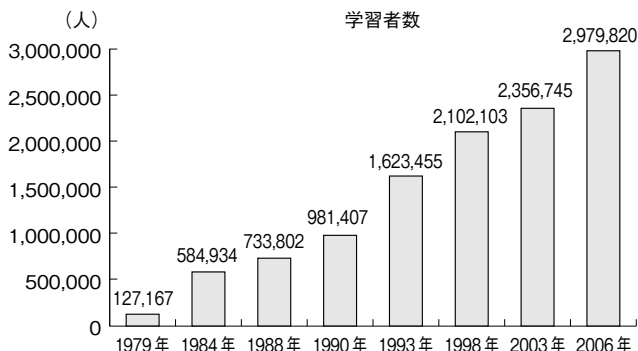


図2 海外における学習者数の地域別割合

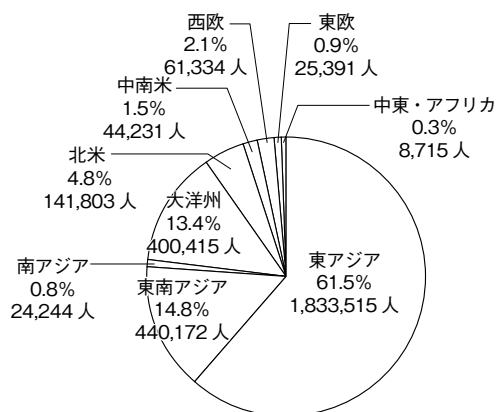
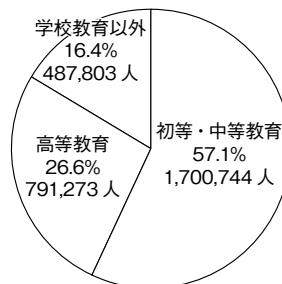


図3 海外における教育段階別学習者数



次に、日本語学習者の学習目的を見てみよう。近年では、地域で生活していくために必要な日本語能力の習得を目的に学習している定住外国人が増えている。総務省が2005年度に「多文化共生の推進に関する研究会」を発足させ、文化庁が2007年度に『『生活者としての外国人』のための日本語教育事業』を始めたのもこの流れを受けたものと見ることができよう。また、定住外国人の増加にともなって、その子弟の、いわゆる「日本語指導を必要とする子ども」の日本語教育も問題になることが多くなった。この分野では日本語の教育だけではなく、教科の教育との関連も問い直されている<sup>3</sup>。

海外の学習者の動機や目的については、同じく基金の調査がある。それによれば、「日本文化に関する知識を得る」、「日本語でコミュニケーションができるようになる」、「日本語という言語そのものに興味がある」の3つが海外の学習者の最も大きな目的となっている。このうち日本文化に関する知識には伝統文化だけではなく、マンガに代表されるポップカルチャーなどへの関心も含まれている。さらに、初等・中等機関では「異文化理解」、



「受験準備」、高等教育機関では「将来の就職」、「留学」、「日本の政治・経済・社会に関する知識の獲得」、学校教育以外の機関では「将来の就職」、「仕事で必要」、「留学」、「観光」といった目的が比較的高い比率になっている。もちろん、このほかにも研修、外交関係、ビジネスなどを目的とした学習者も依然として少なくないことから、日本語学習の目的は総じて多様化したといえることができる。

このように、日本語学習者は数が増加しただけではなく、属性や動機、目的も多様化している。そして、年齢構成も小学生から大学生までの児童、生徒、学生だけではなく、一般成人から高齢者まで幅広くなっている。

こうした学習者や学習動機が多様化に対応するべく、教材や教授法もさまざまなものが開発されるようになった。一昔前のように、多かれ少なかれどの機関でも、初級の教科書を用いて直接法で1課ずつ順番に教えていく、という画一的な日本語教育像は今やどこでも見られるわけではない。一方では、来室する機会も少なく、しかも不規則な、就労を目的として滞在している労働者に対してモジュール的な教材を1回完結で教えている教室もあれば、他方、日本語を母語としない海外の日本語教員に対する教師研修用の教材を使って、読解教育の方法を教授している機関もあるというように、もはや同じ「日本語教育」という枠組みでくくるのが困難なくらい相違が大きくなってきている。

ここ20年ほどの間の日本語教育の大きな変化を如実に物語るのは、日本語教員養成のための教育内容ではなからうか。「日本語教員の養成等について」(1985年)と「日本語教育のための教員養成について」(2000年)に掲げられている教育内容を比較してみよう。前者では、「標準的な教育内容」が1-(1)日本語の構造に関する体系的、具体的な知識、1-(2)日本人の言語生活等に関する知識・能力、2日本事情、3言語学的知識・能力、4日本語の教授に関する知識・能力の5つに分けられている。大きくいうと、日本語、日本事情、言語学の体系的な知識と、日本語教授能力の2本立てであったといえよう。それが、後者になると、教育内容が「社会・文化に関わる領域」「教育に関わる領域」「言語に関わる領域」の3つに分けられ、さらに、「社会・文化・地域」「言語と社会」「言語と心理」「言語と教育」「言語」の5つのセクションから成っている。この根底にあるのは、日本語教育も「広い意味で、コミュニケーションそのものであり、教授者と学習者とが固定的な関係でなく、相互に学び、教え合う実際的なコミュニケーション活動<sup>4)</sup>」であるとする考え方である。日本語教育を体系的な知識をベースにした4技能養成の場ではなく、教師と学生との間で行われる実際的なコミュニケーション活動の場ととらえている。この教育内容

の変化には、コミュニケーションや言語学習の根底にある見方が、知識・能力中心主義から活動・行動中心主義へと移ってきたことが見てとれよう。

その教員について見てみると、海外の日本語教師のうち約7割が非母語話者である。国内の日本語教師はボランティア等が最も多く、55.8%と半数以上を占めている。それだけ日本語教育も裾野が広がっているということであろうが、逆に、日本語教育の世界では、教師の間ですら同じ言葉で語るのが難しくなってきたともいえよう。非母語話者やボランティアの教師が多いということは、教員養成や再研修の必要性が高くなっているであろうことが推察される。また、このデータは、教員養成などの人的リソースの確保だけではなく、カリキュラムやコースデザイン、教材開発などのソフト面の見直しや新たな政策の立案が求められていることも示唆している。

#### 4. 国際交流基金のこれまでの取組み

基金は、1972年の設立以来今日に至るまで、その基幹事業の1つとして日本語教育を実施してきた。2003年には、行政改革の一環として、それまでの特殊法人から独立行政法人へと組織再編が行われたが、国際文化交流を通じた国際相互理解の増進の一環として日本語教育を行うことには変更はない。これまでは相手国の要請や事情に応じて「支援」することに主眼を置き、柔軟な対応ができるようにという趣旨から、独立行政法人化した時点での事業プログラム数は47種類<sup>5</sup>にもおよび、ほとんどどのようなタイプの要請にも応え得る体制をとっていた。そして、その支援本位の日本語教育のありかたに「推進」という補完がなされる状況が生まれてきた。その最たるものが、「1. 社会状況」で述べたグローバル化によるパラダイムの変化である。世界のあちらこちらで外国語教育強化の必要性が謳われ、その中心をなす考え方も伝統的な「規範・文法主義」から実用本位の「機能・概念主義」へと転換し、日本と地理的、経済的に関係の濃密なアジア・大洋州での日本語教育が飛躍的に伸び、その余波は他の国や地域にも及んでいった。とりわけ、公教育において、しかも初中等教育課程において広がりが見られた。その頃から、基金の支援も、たとえば日本語教育専門家の派遣に見られるように、大学等個別の教育機関への教授型派遣から、教育省等へのアドバイザー型派遣へと、当事国による教育基盤整備に寄与する方向へと大きく転換したのである。

他方、海外の外国語教育現場では、英語は別としてそれ以外の言語を第2外国語として

積極的に導入する傾向にある。教師養成や研修、教育現場に即した教授法や教材の開発などは当該国が主体となって進めるが、日本語の場合、日本側と協働で行うケースも増えている。

基金は、時代の要請と状況の変化に応じて次第に主体的な取り組みを始めてきたが、その代表的な事例として最初に挙げられるのが、1984年に開始された「日本語能力試験」であり、今では国内外からの応募者が60万人を超える規模にまで発展している。次いで1989年には、海外の日本語教師に対する訪日研修を中心に、教材開発、情報交流などの関連事業を集中的に実施する専門機関として、「日本語国際センター」（埼玉県）が開設された。これまで年間平均延べ500名の日本語教師を世界中から招へいし、教授法や教材開発に関する研修の機会を提供できるようになったが、各参加者が教育現場に戻りその成果を還元することで、大きな影響と効果をあげてきたものと考えられる。同センターでは、2001年から次世代の指導者を自ら養成するという目的で、政策研究大学院大学および国立国語研究所との連携からなる「修士コース」を開設し、その3年後には「博士コース」を併設して、いまや世界最大規模の国際日本語教育研修センターとなっている。さらに、中等教育レベルで進展著しい国々における現地での支援を強化するため、1991年から2002年にかけて海外8カ所に日本語センターを設置した。この間、1997年には、日本語教育以外の専門領域で日本語能力を必要とする人々、たとえば外交官・公務員、図書館司書、日本研究者などを対象とする専門日本語の研修を行う「関西国際センター」（大阪府）を開設した。同センターが実施する研修では、成人学習者の個別・多様なニーズに応えるため、専門性・実用性の重視、個別性の尊重、主体的学習の奨励を研修の基本方針とし、これまで毎年平均延べ500名が研修を受けている。そこでの成果を生かした教材作成、辞書ツールの提供なども行われている。この他、『日本語教育紀要』や『日本語教育論集 世界の日本語教育』等の論文集を発行し、日本語教育分野の研究の発展にも貢献してきた。以上の諸事業・諸活動は、海外の日本語教育の総合的環境整備を目指したものであり、〈日本語教育の「現地化」と「自立化」〉の実現のための支援であった。また、上記の取組みに先立つ数々の事業の中には、当時の日本語教育における画期的なものとして記され、現在の基礎となるものも少なくない。とくに、教材開発における『日本語初歩』、『母語別入門シリーズ』、『基礎日本語学習辞典』、『スライド・バンク』、そしてテレビ講座『ヤンさんと日本の人々』などは、その時代のニーズに適したモデルとなる存在であった。基金が開発してきた教材は表2のとおり。

表2 国際交流基金の開発教材<sup>6</sup>

	1970年代	1980年代	1990年代	2000年代
教師用参考書	『教師用日本語教育ハンドブックシリーズ』(1974～1988)		『外国人教師のための日本語教授法』(1992) <sup>*</sup> 『日本語教授法実践の手引』(1993) <sup>*</sup> 『初心者のための日本語講座開設マニュアル』(1997) <sup>*</sup>	『国際交流基金日本語教授法シリーズ』(2007～刊行中)
(主教材・補助教材) 学習者用教材	『日本語かな入門』(1978) 『日本語はつおん』(1978) 『日本語漢字入門』(1978)	『日本語初歩』(1981)	『日本語中級Ⅰ』(1990) 『日本語中級Ⅱ』(1996) 『中級読解－日本理解へのステップ』(1996) <sup>*</sup>	『初級からの日本語スピーチ』(2004)
辞書		『基礎日本語学習辞典』(1986)		『基礎日本語学習辞典第二版』(2004) 『日本語でケアナビ』(2007) <sup>*</sup>
視聴覚教材		『日本語教育用ビデオシリーズ』(1981～1988) 『日本語教育用スライドバンク』(1983～1988) 『ヤンさんと日本の人々』(1983)	『続ヤンさんと日本の人々』(1991) 『写真パネルバンク』(1995)	『写真パネルバンク CD-ROM』(2000) 『日本語教育用 TV コマーシャル集』(2002、2005) <sup>*</sup> 『日本語教育用 NHK テレビ番組集』(2002) <sup>*</sup> 『DVD で学ぶ日本語エリンが挑戦！にほんごできます。』(2007)
素材集			『教科書を作ろう』(1999) <sup>*</sup>	『(続)教科書を作ろう』(2001) <sup>*</sup> 『教科書を作ろう(改訂版)』(2002) <sup>*</sup> 『みんなの教材サイト』(2002) <sup>*</sup> 『児童・生徒のための日本語わいわい活動集』(2005) 『日本語教師必携すぐ使える「レアリア・生教材」アイデア帖』(2006)

	1970 年代	1980 年代	1990 年代	2000 年代
素材集				『日本語教師必携すぐ に使える「レアリア・ 生教材」コレクション CD-ROM ブック』 (2008) 『日本語ドキドキ体験 交流活動集』(2008)

一方、学習者の到達度や、その能力を一定の尺度で適時に測ることを個々の教師や教育現場に委ねることは難しい。そこで、公的で多くの人に共有される評価の仕組みとして、前述の「日本語能力試験」を財団法人日本国際教育協会（現財団法人日本国際教育支援協会）と創設したのである。世界の日本語学習者の増加にともない、同試験の受験者数も高まってきたが、世界の言語教育の主潮が、コミュニケーション能力の獲得と異文化理解との連関に向かうにしたがい、言語知識を問う部分が全体の約半分の配点を占めるそれまでの試験の見直しが必要となってきた。2005 年から数次にわたり検討が重ねられた結果、ついに 2010 年から改定新試験が実施される運びとなり、その円滑な実施のための体制強化として、2008 年には「日本語試験センター」が新設された。この間、試験の年間複数回実施も図られ、限定的ながら、2009 年から年間 2 回実施されることとなった。

今後は、JF スタandard を軸に「JF にほんごネットワーク」（通称：さくらネットワーク）を通じたグローバルな連携の推進をはかっていきたいと考えている。

## 5. JF Standard が目指すもの

I-3 で述べたように日本語教育がますます多様化する今、教員養成・再研修、カリキュラムやコースのデザイン、教材開発などについて議論する際には、同じ言葉で語るための議論の基盤や拠り所が必要である。その役割を果たすのが JF Standard である。

これまで述べたように、それぞれの時期の国際的趨勢や個々の状況に即して、基金は、さまざまな日本語教育事業を実施し、その結果、各国との協働を深めることで日本語教育の基盤整備を進めてきた。しかし、それは 1 つの到達点に過ぎず、この先グローバル化が一層進展すれば、言語教育に関する国際社会の要請も変化することが予想される。日本語教育も、その対象が海外にあらうが、国内にあらうが、その必要性がグローバル化のダイナミズムによって増幅されれば、平高（2006）が指摘するように「多言語社会の中に日本

語を位置づける」という対応が求められる。このような観点からの「内省」と「対話」を具体化するツールを構築することが重要であり、JF スタンダードの構築は、まさにそのような現状認識と将来予測から着手されたのである。

基金が JF スタンダード構築の第一声を発したとき、組織の内外から 2 つの疑問の声があがった。第 1 は、〈基金が海外の日本語教育の範囲を一方向的に規定する立場にはない〉ということである。第 2 は、〈日本語教育スタンダードの構築は基金のみで行える範囲を越えているのではないか〉というものであった。確かに、基金自身も、また日本語教育界自体もが、いまだかつて海外の日本語教育の実施に関して、普遍性の高い基準なり方針なりを公示した事実はない。また、第 1 の懸念の背景には、おそらく「スタンダード」という表現に、絶対的な基準と拘束力を読み取るといった誤解があったのではないか。「スタンダード」という英語の原意にそのような拘束性があるかと言えばそうではなく、「スタンダード」はアイデンティティを象徴するものであり、主体や目的、あるいは理念によって複数のスタンダードが存在するのが実際である。むしろ、独自のスタンダードを持たずに、言い換えれば、明確な方針や基準なしに事業が実行されることの方が不都合に違いないし、ことに公的な事業においては、なおさらのことではないだろうか。英語、フランス語、ドイツ語など、それぞれの政府系機関が運営する講座ではスタンダードが設定されている。JF スタンダード構築の試みは、基金がこれまで海外で取り組んできた日本語教育事業を国際社会の新たな文脈に即して再考することであり、それを通じて汎用性が高い日本語教育のための参照枠組みを提供し、各教育現場での多様な実践をより効果的なものにしたとの念願から出発しているのである。端的にいえば、日本語を「多言語化する国際社会の中で位置づけ」ることであり、JF スタンダードの構築は基金の日本語教育事業の最優先課題であると認識する。

基金は、日本語教育そのものを特定の枠組みで規定しようとするためではなく、自らの責務として、多言語化する国際社会へ参画するために、まず他者にとっても有用で汎用性が認められる自らの方針と基準を整備することとしたのである。JF スタンダードはあくまでも 1 つのモデルであり、また CEFR の基本理念に謳われるところと同様に「過程であり、完成品ではなく、強制すべきものではない」（嘉数 2006）のである。日本語も欧州の諸言語と同様にそれをめぐる時代や環境の変化に応じて随時更新される可変性を持つものであり、JF スタンダードも常に途上にあるといえるであろう。この意味で、基金が日本語教育をめぐる環境変化の全てを単独で把握することは困難であり、JF スタンダード

も CEFR と同様、基金と関係者との連携・協働によって調整・補完してゆきたいと考える。

最後に、JF スタンドアードの実施と検証という観点から言及しておかなければならないことは、まず自らの関連事業における導入の具体化である。それは、試験よりも日常的な教育現場における導入であり、日本語国際センターおよび関西国際センターでの各種研修や、基金海外事務所の日本語講座において、可能なものから順次 JF スタンドアードを展開して行くことにほかならない。各教育現場にはこれまで積み上げられてきた知財がある。JF スタンドアードを「内省」と「対話」のツールとして利用し、①これまでの実践をふり返り、成果や課題を明確にし、今後の実践を改善するために内省し、②他の教育現場と対話することで、基金内部の知識と経験の継承、個人知を組織知へと変換していくことが可能になる。また、基金から海外への日本語教育専門家派遣に際しても、シラバス・カリキュラムの策定、教授法や教材の選定等において、連携機関との協働で JF スタンドアードを適宜運用することが求められていく。

注：

- 1 Kachru (1985) 参照。
- 2 本章のデータは国際交流基金 (2008) および文化庁のウェブサイトによった。
- 3 たとえば、文部科学省の JSL カリキュラムなど。
- 4 日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議 (2000:9)
- 5 2009 年 3 月の段階では 21 種類に統合整理されている。
- 6 赤澤ほか (2009:120) を一部改訂。※は非売品。

参考文献：

- 赤澤幸・高野千恵子・磯村一弘・三原龍志 (2009) 「日本語教師のための素材提供型サイト「みんなの教材サイト」の運用と再構築」『国際交流基金日本語教育紀要』第 5 号、pp. 119-134、国際交流基金
- 嘉数勝美 (2006) 「ヨーロッパの統合と日本語教育—CEF (「ヨーロッパ言語教育共通参照枠」) をめぐって—」『日本語学』第 25 巻第 13 号、pp. 46-58、明治書院
- 国際交流基金 (2008) 『海外の日本語教育の現状 = 日本語教育機関調査・2006 年 = 概要』
- 日本語教育施策の推進に関する調査研究会 (1985) 『日本語教員の養成等について』
- 日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議 (2000) 『日本語教育のための教員養成について』
- 平高史也 (2006) 「言語政策としての日本語教育スタンダード」『日本語学』vol.25、pp. 6-17、明治書院
- 安井綾・平高史也 (2005) 総合政策学ワーキングペーパーシリーズ 「「ヒューマンセキュリティの基盤」としての言語政策」慶應義塾大学大学院政策・メディア研究科
- UNESCO (2001) 「文化的多様性に関する世界宣言」
- Byram, Michael (2008) *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Kachru, Braj B. (1985) Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the

outer circle. In: Quirk, R. and H. G. Widdowson (eds.) *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures*, 11-30. Cambridge: Cambridge University Press and the British Council.

参考ウェブサイト：

文化庁「日本語教育実態調査等」

〈[http://www.bunka.go.jp/kokugo\\_nihongo/jittaichousa/index.html](http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/jittaichousa/index.html)〉 2009年1月11日検索



## II. JF日本語教育スタンダードの全体像

I章では、国際交流基金がJF日本語教育スタンダード（以下、JFスタンダード）を構築するに至った経緯を述べた。本章では、私たちが構築しようとしているJFスタンダードの全体像と、活用の方向性について述べる。

### 1. JFスタンダードとは何か

#### 1.1 「言語教育スタンダード」とは何か

言語教育における「スタンダード」とは何かについては、まだ共通の理解があるわけではない。しかし、それには当該言語の教育や普及に関する目的や理念が語られていなくてはならない。この抽象化されたレベルにある目的や理念から、それを支える言語観や言語教育観が導かれ、さらに、その言語観や言語教育観を基盤として、学習者が身につけるべき知識や能力の指針が記述されるというのが、「言語教育スタンダード」の骨組みであろう。

ここでは、「言語教育スタンダード」を「当該言語の教育や普及に関する一定の目的や理念とともに、その言語の教育の環境をデザインするのに必要なある種の枠組みないしは目安を提供するもの<sup>1</sup>」とごく大まかに定義しておく。ここで重要なのは、「スタンダード」は言語教育環境をデザインする際の枠組みや目安を提供するものであって、規範性や拘束力があるものではないということである。

#### 1.2 JFスタンダードと「相互理解のための日本語」

文化を異にする人々が共に生きていく社会状況の中で、多言語の1つとして日本語を位置づけることを目指し、国際交流基金（以下、基金）はJFスタンダードの開発に当たって「相互理解のための日本語」という基本的な視座を持つこととした。

JFスタンダードは、基金が「相互理解のための日本語」教育の政策や目的、理念を枠組みとして提示し、シラバスやカリキュラムの作成、教材・教授法の開発、能力評価などの具体的な教育活動の指針にしようと考えたものである。ここでいう「相互理解のための日本語」とは、「発信者と受信者がある領域や場で特定の課題を共同で遂行するための日本語」ということができる。「相互理解のための日本語」は4つの特徴がある。

まず、「相互理解のための日本語」は共同行為を前提とする。発信者と受信者が互いの

理解のために言語を使用するという事は、共同行為そのものにほかならない。この共同行為とは、発信者と受信者が日本語を使ってある領域や場で特定の課題を共同で遂行することである。この課題を共同で遂行するときに必要な能力を「課題遂行能力」と呼ぶ。課題遂行能力とは、日本語に関する知識だけではなく、日本語を使って何かを行うという言語行動を中心に据えた概念である。

次に、「相互理解のための日本語」は、国籍や民族を超えた日本語使用者のコミュニケーションに資するものである。日本人と外国人の間のコミュニケーションばかりでなく、外国人どうしが日本語でコミュニケーションするというケースも含まれる。

3つ目に、共同行為の行われる領域や場がある。言語使用者は特定の課題を遂行する領域や場によって言語や言語変種を選択する。たとえば、家では方言を使うが、職場では共通語を使うという人は少なくないことだろう。これは領域や場によって日本語の変種を使い分けているのである。また、たとえば、韓国人が韓国の食文化について紹介するときには韓国語を使うかもしれないし、英語を使うかもしれない。あるいは、その人が日本語ができて、相手も日本語を理解する場合は、日本語を使う可能性もある。そのように、多様な選択肢の中から日本語を選んで使用する領域や場というものがある。「相互理解のための日本語」ではこの領域や場という考え方を非常に重視する。

最後に、「相互理解のための日本語」を学んだり、使ったりすることで、学習者は母語とは異なる言語や文化に触れる機会を得ることになる。それによって、複合的な視野を得て、自文化を相対化して新しい視点を持つことができるようになる。その際に求められる能力を「異文化理解能力」と呼ぶ。ここでいう異文化理解能力とは、日本語による発信者と受信者が互いに柔軟に調整しあう能力のことである。その柔軟性を生み出す能力が多様性へのまなざしにつながっていく。人は異文化理解能力を通じて人間的な豊かさを獲得することができるようになる。

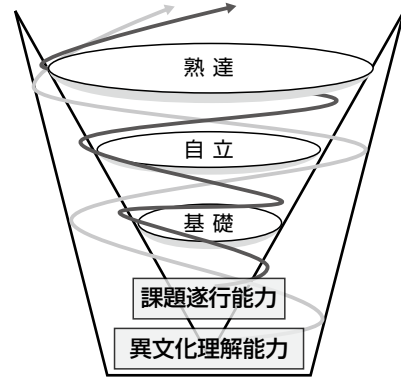
「相互理解のための日本語」は人間としての豊かさを獲得するための1つの有効な手段といえよう。

### 1.3 言語教育観・言語学習観・発達観

こうした「相互理解のための日本語」を学習し、教育することとは、共同行為の実現を推進するために発信を精緻化し、受信の精度を高める営為ということができよう。つまり、日本語の学習者は自分が日本語で発信するメッセージができるだけ理解されるよ

うに、日本語を磨くべきであろうし、受け手は日本語の母語話者であろうと、なかろうと、学習者・使用者の言語変種をできる限り理解できるような姿勢を養わなくてはならない。そして、発信と理解が相互にかみ合うように、日本語ならではの領域や場で共同行為を展開することが日本語使用であり、その独特の領域や場で日本語を用いて共同行為を展開できるようになるための学習が日本語学習である。

図1 異文化理解能力と課題遂行能力の発達観



「相互理解のための日本語」を達成するには、1.2で述べた「課題遂行能力」と「異文化理解能力」が求められる。「相互理解のため

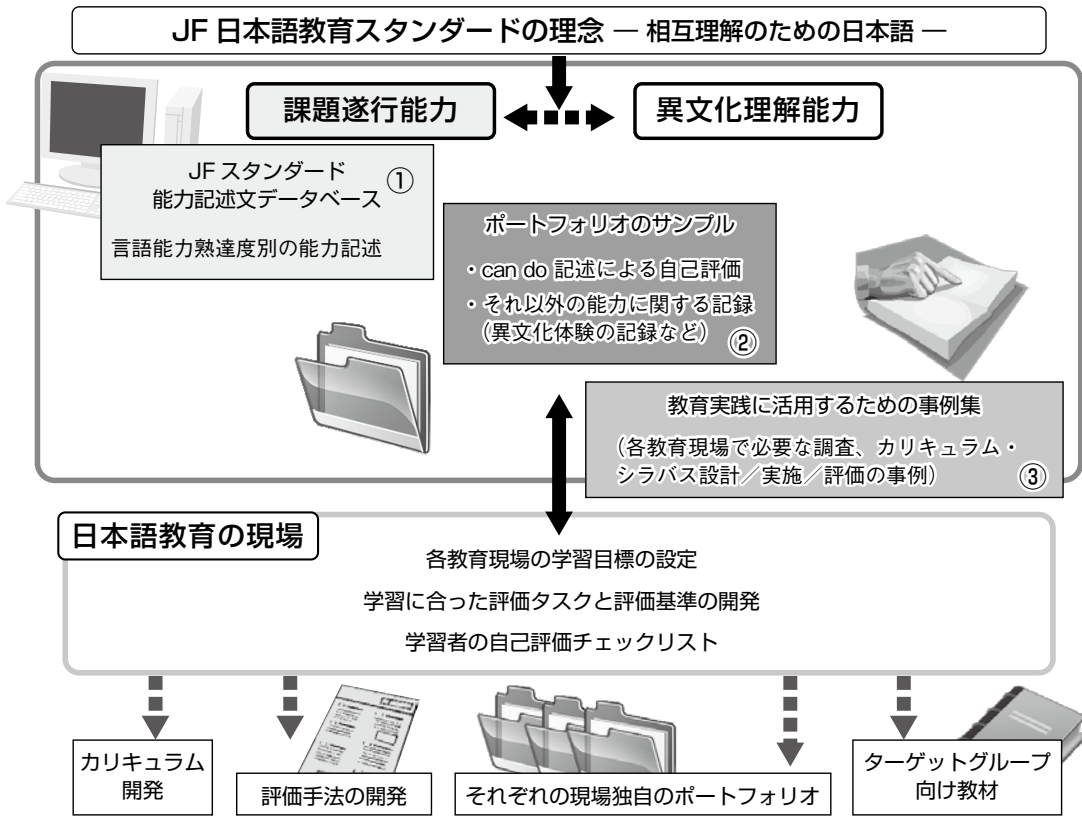
の日本語」能力を学習し、身につけることとは、この2つの能力を基礎段階から自立段階を経て熟達段階へと発達していくように養成することにほかならない。図1で示したように、この2つの能力は一直線に伸びていくのではなく、スパイラルに行きつ戻りつして発達していくものであり、また、多くの場合、母語話者と同等のレベルにまで達することを目指す必要はない。各々の段階で必要な課題を遂行できるようになればよい。さらに、両者は相互にゆるやかに関連しあいながら発達していくものであろう。

近年、言語学習とは、言語能力の養成だけでなく、知的な能力の向上や、寛容性や柔軟性の向上にも寄与するものであるという考え方が強調されている。また、言語学習は学校教育の場だけに限らず、人生のいずれの時期から始めてもよく、生涯つづけられうるものであるということがしばしばいわれる。そして、学習者とは、自ら問題を発見し、解決できる自律的な存在であり、同時に社会的アクターでもあるという見方が浸透しつつある。

## 2. JFスタンダード第1版で提供するもの

1.1でも述べたように「言語教育スタンダード」を「当該言語の教育や普及に関する一定の目的や理念とともに、その言語の教育の環境をデザインするのに必要なある種の枠組みないしは目安を提供するもの」（平高 2006）としたとき、JF スタンダードは、何を提供するのか。JF スタンダードがその理念である「相互理解のための日本語」の達成を図るためには「課題遂行能力」と「異文化理解能力」という2つの能力の発達が不可欠であると考えられる。

図2 JFスタンダードの全体像



そしてこれら能力の発達を教育や学習の場で支援していくために、以下の3つを提供する。

上の図2は、第1版で提供するものとそれらを教育現場でどのように利用することができるかを示したものである。

### ①能力記述文データベース

「～ができる」という can do 形式の記述による能力記述文データベースを提供する。これは、国際的な言語教育の枠組みである CEFR の共通参照レベルおよび例示的能力記述文を参考にして、A1、A2、B1、B2、C1、C2 の6段階で日本語の能力記述文をデータベース化したものである。このデータベースの能力記述文は、国内外の基金のさまざまな教育現場との共同研究から得られた知見や、CEFR の例示的能力記述文を特定の言語にあてはめた『ドイツ語プロフィール』の知見に基づき、利用者にとって使いやすい形で提供する。

各教育現場は、データベースで提供される能力記述文をコースデザイン（目標設定、教授項目の選定、評価デザイン）や、コースの見直し、教材開発、テスト開発に利用することができる。

### ②ポートフォリオサンプル

学習者が、自らの学習を「計画・モニター・評価」（内省）し、将来にわたって自分の日本語学習を自律的に進めるためのツールとして、ポートフォリオサンプルを提供する。ポートフォリオは、能力記述文データベースで提供する can do 記述を利用した自己評価チェックリスト、can do 形式では測りにくい異言語・異文化体験の記録、学習の成果を保存する資料集などから構成される。学習者は、ポートフォリオを使って他者に自分の学習成果を説明することもできる。

### ③教育実践に活用するための事例集

JF スタンダードの理念である「相互理解のための日本語」を各教育現場で具体的に実践するための方法を提示するものである。JF スタンダードを導入するために各教育現場で行う必要のある調査の例、カリキュラムやシラバスの見直しの例、新しいカリキュラムやシラバスの設計から実践、評価までのコースデザインの例など、さまざまな教育現場の参考となるよう多様な事例を提供したいと考えている。

## 教育現場での運用

「相互理解のための日本語」を教育現場において実現していくためには、各現場の教育実践の「内省」と「対話」、そして他の現場との「対話」が不可欠である。JF スタンダードで提供する上記の3つは、現場の教育実践を見直し、あるいは整備し、他機関との連携を図るための「内省」と「対話」のツールとなるものである。

図2にあるように、それぞれの現場では、この3つのツールをたとえば次のように利用することができる。

①の例示的能力記述文を参照し、「教育現場に適した学習目標の設定」「タスク達成の評価手法の開発」「評価基準の開発」を行う。そして、②のポートフォリオサンプルを参考にし、can do 記述による学習者の自己評価チェックリストや、異文化体験や学習成果の記録など、学習の多面的な評価の方法を考え、それぞれの現場にあったポートフォリオを開発し使用する。このような各教育現場の目標設定や評価手法の開発などカリキュラム開発は、各現場の教材開発にも結びついていこう。

以上のように JF スタンダードで提供する①②③のツールは、教育現場からのフィードバックを得て検証し、より豊かなものとしていくことを目指している。言い換えれば JF スタンダード自体が、現場との「内省」と「対話」を通じて成長していくものである。

### 3. JFスタンダードを利用して国際交流基金は何をするか

JF スタンダード構築の経緯および目的は、多言語化するグローバル社会における相互理解の増進に資するための日本語教育の基盤整備であるということは前章の「5. JF スタンダードが目指すもの」で既に述べた。JF スタンダードは包括性、開放性、柔軟性、創造性などを具えた枠組みとして、基金内外に向けた次のような機能を持っている。

#### ①国際交流基金の日本語教育現場での活用

基金が実施する、日本語教師研修、日本語教育専門家派遣、一般向け日本語講座などの海外に向けた日本語教育事業において、JF スタンダードを利用し、現場間や過去・現在・未来にわたり一貫性と透明性を備えた取り組みが行えるようにしていく。そして適用事例の集積と分析を図ることで JF スタンダードの検証とさらなる改訂につなげていく。

#### ②「JF にほんごネットワーク(通称：さくらネットワーク)」の拡充強化

基金が創立以来実施してきた各種支援プログラムは、これまで記述したように、各国・各機関の主体性を尊重しつつ、時々状況に応じて実施される、いわば単線的なものであったが、基金による一定期間の支援の結果、当該国や周辺地域において中核的な機能を果たす機関も見られるようになってきた。それらの機関と有機的、計画的に連携することが、日本語教育全体の基盤強化につながることは明らかである。そのような観点で、2008 年度から展開を始めた「JF にほんごネットワーク(通称：さくらネットワーク)」の機軸として JF スタンダードを位置づけることもできよう。さらなる具体化としては、各現場の状況を踏まえて JF スタンダードに準拠する新シラバスや連動する教材を開発し、メンバー機関における利用に供することなどが考えられる。

#### ③新「日本語能力試験」との有機的連動の具体化

現行の「日本語能力試験」は、1984 年の開始以来四半世紀の経験の過程で、時代の要請に即した試験への改革が常に検討されてきた。すなわち、従来の「言語知識を問う部分が全体の約半分の配点を占める試験」から「実際の言語運用能力を測る試験」への改定で

ある。その際、レベル設定や設問形式の新基準が検討されてきたが、世界の言語テストの潮流でもある「can do 記述」を得点解釈のために導入する。したがって、JF スタンダードと新試験の「can do 記述」は性格や役割を異にするものであるが、基金が実施する日本語教育の枠組みの中において、JF スタンダードと新「日本語能力試験」との関係性の具体化は、中長期的な視点から段階的に進めたいと考えている。

#### ④ CEFR 等国際的枠組みとの連携

グローバル化する国際社会において多言語教育の必要性を認識し、各言語間における教育上・社会政策上の透明性ないし横断性を高めることは、各言語教育の発展にとって有益である。例えば CEFR は、長年の研究と検証を経て、言語相互の構造上の差異と使用される社会・文化的文脈の差異を超えて共通参照枠として構築され、欧州全域において共有されている。そのような国際的枠組みとの連携を図っていくことは、日本語を多言語の中に位置づけていく上で意義がある。

JF スタンダードは現場の実践と研究をつなぐ役割を持っており、アカデミックな領域で貢献する可能性をもつ。JF スタンダードの機能や基準を広く公開することにより、それらが内外の教育現場で応用され、日本語教育全般の質の向上に寄与したいと考える。また、将来はアジア地域における他言語の中で位置づけるためにもアジア共通参照枠組みの構築を視野に入れて検討を進めていくことも考えられよう。

注：

1 平高 (2006: 6)

参考文献：

平高史也 (2006) 「言語政策としての日本語教育スタンダード」『日本語学』第 25 巻第 13 号、pp. 6-17、  
明治書院





# 開發編

---



### III. 開発過程

本章のねらい：JF 日本語教育スタンダード試行版公開までの過程と、試行版を公開してから第1版公開までの概略を示す。

キーワード：理念・役割・意義、能力記述文データベース、ポートフォリオサンプル、事例集、教育現場との共同研究

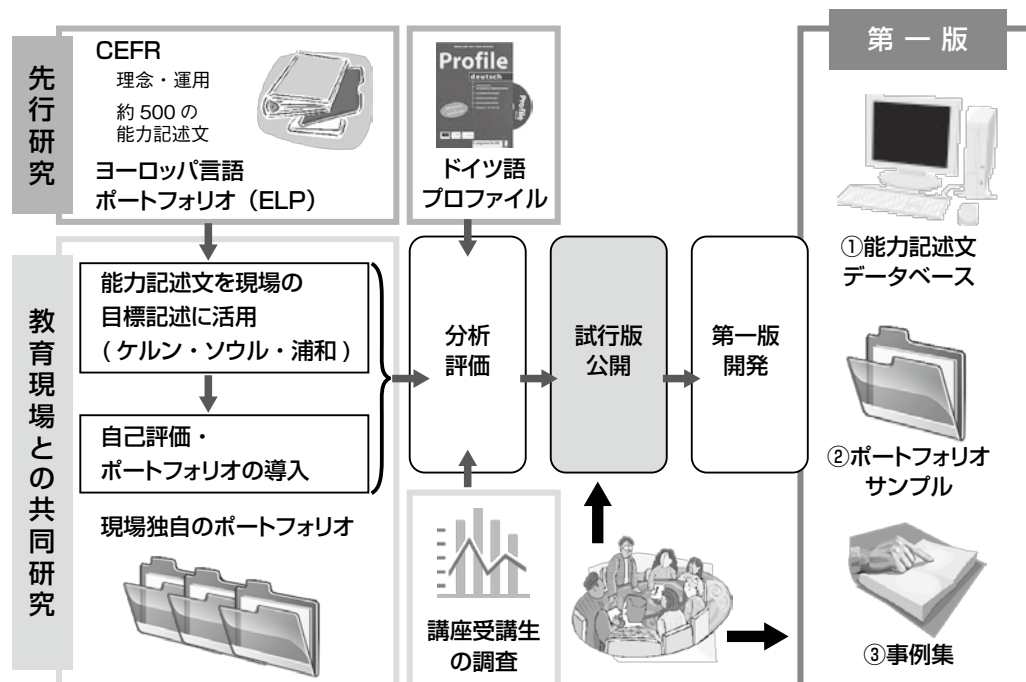
#### 1. はじめに

JF 日本語教育スタンダード（以下、JF スタンダード）試行版「理念編」において、JF スタンダードの理念として、文化を異にする人々が共に生きていく社会状況の中で、多言語のひとつとして日本語を位置づけることを目指し、「相互理解のための日本語」という基本的な視座を持つと述べた。そして、「相互理解のための日本語」を習得するためには、「課題遂行能力」と「異文化理解能力」の2つが必要であると考えていることを述べた。また、JF スタンダードに求められる役割は、日本語教育が多様化する現状において、教員養成・再研修、カリキュラムやコースのデザイン、教材開発などについて議論する際に、同じ言葉で語るための議論の基盤や拠り所となることであると述べた。さらに、JF スタンダード構築の意義は、国際交流基金がこれまで海外で取り組んできた日本語教育事業を国際社会の新たな文脈に即して再考し、それを通じて汎用性が高い日本語教育のための枠組みを提供し、各現場の教育実践の「内省」と「対話」、そして他の現場との「対話」を促進することで、各教育現場の多様な実践をより効果的なものにするにすることであると述べた。

私たちは、JF スタンダードの開発過程において、これらの「理念・役割・意義」を念頭に、日本語教育現場に具体的かつ実践可能な形で JF スタンダードを提供するために、参照可能な先行研究の知見を概観した。その結果、グローバルな観点で日本語を多言語のひとつとして位置づけるためには、ヨーロッパの言語教育政策 CEFR に JF スタンダードの範を求めることが最適な選択であると考えてに至り、CEFR に関する先行研究の詳細な分析を行った。試行版の開発編は、JF スタンダードの「理念・役割・意義」を、各教育現場に具体的かつ実践可能な形で提供するための要件をまとめたものである。今後、これらの要件にもとづいて、JF スタンダード第1版開発の作業に着手することとする。

図1は、試行版公開までの過程と、第1版で提供する3つの提供物の関係を表したもの

図1 試行版公開までの過程と、第1版で提供する3つの提供物の関係



である。理念編の「JF スタンダードの全体像」ですでに示したように、第1版で提供するものは次の3つである。

- ① 能力記述文のデータベース（能力記述文 DB）
- ② ポートフォリオサンプル
- ③ 教育実践に活用するための事例集

JF スタンダード第1版として、これら3点を提供するのには、「CEFR、ELP、ドイツ語プロフィール等の先行研究レビュー」と「教育現場との共同研究」<sup>1)</sup>の2つの過程を通して、その必要性を認識したからである。以下、試行版の開発過程について述べる。

### 1.1 先行研究レビュー

CEFR を JF スタンダードの範とした理由として、グローバルな観点で、多言語化する国際社会に日本語を「多言語の1つとして位置づける」ためであるということはすでに述べた。CEFR が、「多様な教育実践の内容を明確に説明できる透明性と教育実践の比較や連携を可能にする一貫性を持っている」とともに、「言語教育とは言語コミュニケーション・スキルの習得を目標とするだけでなく、社会的存在としての人間に必要な異文化理

解能力、社会文化的能力、学習能力などの一連の能力の育成をも含むものであるとする」という考え方に、私たちが共感するからである。グローバル化が一層進展すれば、言語教育における国際社会の要請も変化することが予想されるが、日本語教育においてもグローバル化のダイナミズムの中でその方向性を検討していくことが必要であると考えられる。

先行研究として、まず CEFR の理念と運用及び例示的能力記述文について詳細な分析を行った。次に、その CEFR の理念を教育・学習において具現化するためのツールとして、ヨーロッパ言語ポートフォリオ (ELP: European Language Portfolio) の考え方や活用事例について検討した。そして、能力記述文の分析と ELP の検討結果をふまえ、教育現場との共同研究に着手した。また、教育現場との共同研究と並行して、CEFR の共通参照レベルに基づいて開発されたドイツ語教育のためのツールであるドイツ語プロフィール (Profile deutsch) の分析を行った。ドイツ語プロフィールの分析は、JF スタandardで提供する能力記述文 DB 開発の方向性を検討するために必須の作業であると考えた。CEFR、ELP、ドイツ語プロフィールのレビューの結果は、「IV. 先行研究レビュー」で詳しく述べる。

## 1.2 教育現場との共同研究 —JF Standardの試行—

JF Standardは、国際交流基金がこれまで取り組んできた日本語教育事業を国際社会の新たな文脈に即して再考することから始め、その作業を通じて汎用性の高い日本語教育の枠組みを示す。したがって、「JF Standardの試行」とは、「基金がこれまで取り組んできた日本語教育事業を国際社会の新たな文脈に即して再考すること」と位置づけることとする。将来的には、その枠組みを共通の「ものさし」や「ことば」として、各現場の教育実践についての「内省」と「対話」や、他の現場との「対話」を促進することで、多様な実践をより効果的なものにすることを目指している。

試行版で報告する JF Standard試行は、国際交流基金内の複数の教育現場との共同研究という形で進め、各講座の現状分析を行った後、目標設定と評価を CEFR の枠組みで見直すとともに、CEFR の枠組みを日本語教育に適用しようとした場合どのような効果や課題があるかを探求することを目的とした。共同研究を行った講座は、浦和の国際交流基金日本語国際センターで行われている外国人日本語教師を対象とした海外日本語教師短期研修、国際交流基金ソウル日本文化センターの上級日本語講座、国際交流基金ケルン日本文化会館の初級日本語講座、の3講座である。具体的な取り組みとして、① CEFR の能力

記述文を各講座の目標記述に利用する、②自己評価を中心としたポートフォリオ評価を導入するという2つの試みを行った。ただし、それぞれの現場には、これまでの豊富な実績と蓄積があると同時に、それぞれの現場が抱える課題や様々な制約事項も存在するため、各現場の状況を把握するために講座担当者との協議を重ね、それぞれの現場にあった進め方を選択した。「V. 教育現場との共同研究」で、講座ごとに詳しく報告する。

### 1.3 講座受講生の調査

前述の共同研究では、既存の講座の枠組みを大きく変えることなく、CEFRの枠組みで各講座の取り組みを見直すことに重点を置いた。したがって、CEFRの先行研究から得られた、言語学習者を「社会的な存在 (social agents)」と見なし、生涯という時間的な流れの中で言語を学び、様々な形で言語学習を展開し、様々な領域において言語を使用するという、時間的・空間的広がりにおいて、言語活動を包括的に捉えていくという観点での見直しは含まれていない。そのため、国際交流基金ケルン日本文化会館の日本語講座の受講生を対象に、受講生が日本語学習にどのような動機を持ち、どのような意識で日本語を学び、これまで日本文化や日本語をどのように体験してきたかを把握するため、日本語の使用行動や日本語に対する意識に関する調査を取り入れた。本調査は、独自の調査を新たに実施するのではなく、国際交流基金総務部企画・評価課等が国別評価手法の研究・開発の目的で収集したデータを、日本語学習レベルと日本に関する体験、日本への関心・イメージ、日本に対する認知度・好感度といった観点から再分析する二次分析の手法をとった。そして、分析結果をケルンの講座担当者にフィードバックすることで、カリキュラムやコースデザインの改定に役立てることを目的とした。調査の結果は、「VI. 日本語使用行動および意識調査」で報告する。

### 1.4 試行版公開から第1版開発に向けて

試行版では、先行研究レビュー、先行研究レビューに基づいた教育現場との共同研究、講座受講生の調査の結果から得られた成果と課題について報告する。開発編の終章である、「VII. JF 日本語教育スタンダード第1版開発に向けて」では、JFスタンダードの第1版で提供する、①能力記述文データベース、②ポートフォリオサンプル、③事例集の3つを、今後どのように開発していくのかについて述べることとする。

注：

- 1 「教育現場との共同研究」は、これまでに公開された JF スタンドアードの説明資料「講座内容の再検討調査」と同義である。





## IV. 先行研究レビュー

### IV-1 言語のためのヨーロッパ共通参照枠：学習、教育、評価 (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment)

本節のねらい：JF日本語教育スタンダードの開発において参考にしたCEFRの理念、背景、開発過程、内容と、「対話」と「内省」のためのツールとしての活用について紹介する。

キーワード：言語教育・学習の枠組み、複言語主義、学習者中心、行動中心の考え方、透明性と一貫性、「対話」と「内省」<sup>1</sup>

#### 1. CEFRの背景

「言語のためのヨーロッパ共通参照枠：学習、教育、評価 (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment)」(以下、CEFR<sup>2</sup>)は、欧州評議会を始めとするヨーロッパの言語教育関係者による30年近くに及ぶ研究と実践の成果の1つである。CEFRはヨーロッパの言語教育・学習という文脈に位置づけられ、その開発背景にはヨーロッパの社会状況の変化、それを受けての欧州評議会による言語教育・学習に対する方針、およびコミュニケーションに主眼を置いた言語・言語教育研究の成果などがある。

##### 1.1 CEFRとは

CEFRとは、複言語主義に基づき、「ヨーロッパの言語教育のシラバス、カリキュラムのガイドライン、試験、教科書、等々の向上のために一般的基盤を与えること」(Council of Europe 2008: 1)を目的とした、ヨーロッパの言語教育・学習の場で共有される「枠組み (framework)」である。中でも特筆すべき点は、言語能力の熟達度を描く共通参照レベル (Common Reference Levels) と例示的能力記述文 (illustrative descriptors) を示したことである。CEFRはさまざまな教育実践の内容をわかりやすく説明できる透明性と、教育実践の比較や連携を可能にする一貫性をもたらす。同時に、CEFRは言語教育関係者が

自らの実践をふり返ることも可能にする。CEFR はあくまでも規範ではなく、言語教育にかかわる人に「対話」と「内省」を促すツールである。

## 1.2 欧州評議会とヨーロッパでの言語教育

言語教育・学習は欧州評議会 (Council of Europe) にとって長年重要な課題となっている。欧州評議会は人権・民主主義・法の支配の保護という価値観のもと、加盟国同士の協調を促進し、ヨーロッパとしてのアイデンティティを作り上げることを目的として、1949 年に設立された (Little 2006)。ヨーロッパ各国では複数の言語が日常的に使用されており、言語の多様性が国家間、地域間の協調を阻む要因でもあったが、欧州評議会は 1 つの共通言語の使用を推進するという道を選択しなかった。むしろ、言語と文化の多様性はヨーロッパの財産であるとし、言語教育・学習はすべての人のためであるという信念の下、多様性の中での協調や交流を促すためにさまざまな言語の教育やそれに関する研究の推進を重要課題と位置づけている (Morrow 2004, Council of Europe 2008)。

欧州評議会は現代語 (modern languages)<sup>3</sup> に関する諸活動において、①ヨーロッパの言語的、文化的多様性は保護され、発展すべきであること、②ヨーロッパで使用されている言語をよりよく知ることを通じて人の移動、相互理解、協力を推進できること、③言語学習・教育の領域で加盟国間の協調が求められること、の 3 原則を堅持している (Council of Europe 2008: 2)<sup>4</sup>。ここにも、多様な言語や文化の尊重、ヨーロッパ社会に貢献する言語教育・学習、加盟国間の協調の重視、という欧州評議会の価値観を見ることができる。そして、CEFR 本文中に「CEFR は Council of Europe の総合目標に奉仕するものである」(Council of Europe 2008: 2) と明記されているように、CEFR の開発や運用もこれらの原則に基づいており、ヨーロッパ内の協調や統合に資する言語教育・学習という文脈の中で行われてきた。CEFR は多様な言語と文化を内包するヨーロッパの社会状況の中で、欧州評議会のこのような方針を土台として作られたものなのである。

CEFR は欧州評議会が推進してきた言語教育・学習に関する研究成果の影響も受けている<sup>5</sup>。1970 年代から、学習者のコミュニケーションに関するニーズ分析と、そのニーズを満たすために必要な言語の記述に関する研究が行われてきた。これは、言語学習を通して母語話者に匹敵する能力を身につけるのではなく、多様な言語が使用されるヨーロッパの社会的文脈の中でコミュニケーションが円滑に行えるようにする、という視点から行われた研究である。この研究の過程で学習者にはさまざまなニーズがあることが認められ、学習者

の視点から言語教育・学習を考える立場が確立された。そして、Little (2006) や Morrow (2004) によると、これらの研究の成果はコミュニカティブ・アプローチや概念・機能シラバスの開発と、ヨーロッパで生活するために必要とされる言語能力<sup>6</sup>のレベル—Threshold Levelの記述につながった。Threshold Levelは成人学習者がさまざまな場面で英語を使って行う言語活動や、そのために必要な概念的・機能的表現などの一覧であり、1975年に欧州評議会から出版された<sup>7</sup>。Little (2006)によると、Threshold Levelの設定はその後の英語以外の言語を含む言語教育研究や実践に大きな影響を与えることとなった<sup>8</sup>。CEFRではThreshold Levelに基づいて言語能力の熟達度 (language proficiency) のレベルが設定されているだけでなく<sup>9</sup>、言語知識だけでは言語の運用は行えないという考え方や、言語能力の熟達度を言語活動を通してレベル別に記述するという方法が受け継がれている。

さらに、これらの研究を通して発展した学習者中心 (“learner-centredness”) の考え方や自律した学習者 (autonomous learner) という概念は、欧州評議会が推進する言語教育・学習において重要視されるようになり、CEFRにも取り入れられた。Little (2006: 175、筆者訳) は、

欧州評議会の理想の1つは、学習者のニーズ、動機、特徴に適合したコースの計画、構築、実施のためのツールを提供し、学習者が可能な限り自身の進歩を方向づけ、コントロールできるようにすることによって、言語学習の過程をより民主的にすることである

としている。学習者中心の考え方は、言語教育が個々の学習者のニーズ、動機、特徴を考慮したうえでデザインされることを重視し、自らの学習を計画、モニター、評価する自律性の育成は、学習者が自らの意志で学習を継続することを可能にするため、言語学習を民主的にするとしている。そして、このような言語教育・学習は「人に気づきや自由の感覚を呼び起こすための道具、そして生活環境そのものを変えるための道具」(Little 2006: 175、筆者訳) となり、社会を創る個人の育成にも貢献するとしている。CEFRは、言語教育・学習に対するこれらの欧州評議会の信念も反映している。

以上のように、CEFRはヨーロッパの文脈の中で開発され、ヨーロッパの社会状況、欧州評議会の方針、それまでの言語教育界の知見を反映した1つの到達点なのである。

### 1.3 CEFRの開発の経緯

CEFRの構想が初めて登場したのは、1991年にスイスのルシュリコン (Rüschlikon) で

開催された政府間シンポジウム「ヨーロッパの言語学習における透明性と一貫性：目標、評価、認定 (Transparency and Coherence in Language Learning in Europe: Objectives, Evaluation, Certification)」である。このシンポジウムではヨーロッパ域内の人の移動や相互理解の促進のために、生涯にわたる言語学習の重要性が再確認されたうえで、言語学習の目標を定義する際に参考になるような言語能力の熟達度の共通枠組みと、学習者が自身の学習や発達を記録するヨーロッパ言語ポートフォリオ (European Language Portfolio; 以下、ELP)<sup>10</sup> の開発が提案された (North 2007)。この共通枠組みの目的は、ヨーロッパの教育実践を規定する単一の規準を提示することではなく、さまざまな教育実践の内容を明確に説明できる透明性 (transparency) と、教育実践の比較や連携を可能にする一貫性 (coherence) をもたらすことである。CEFR の開発に携わった Brian North も、「[CEFR の開発は] 調和のためのプロジェクトとして考えられていたのではない。人々にどうあるべきかを指示する規格ではなく、人々が自分について説明するためのツールを提供することを意図していた」(North 2007: 16、筆者訳) と説明している。

ルシュリコン・シンポジウムでの成果を受け、言語能力の熟達度を記述する方法や客観的で妥当性のある枠組みの開発手法について議論が繰り返された後、1993年にCEFRの開発チームが発足した。CEFRはNorthに加え、John L. M. Trim、Daniel Coste、Joseph Sheilsが執筆することになり、Northが言語能力を記述した共通枠組みの開発を担当することになった (North 2002)。ルシュリコン・シンポジウムやその直後に開催された研究会で、共通枠組みでは言語能力の熟達度をコミュニケーション言語活動と学習者の言語能力を記述した能力記述文 (descriptors) で表わすこと、そのために「～ができる」という can do 記述を採用することが議論された。Northは1993年から96年にかけて、それらの議論の成果、自身がアメリカで行った先行研究の調査の成果、Cambridge ESOLの試験開発から得られた知見、言語・言語教育・言語学習に関する諸理論などを用いて、言語能力の熟達度をレベルごとに記述するという大がかりな研究<sup>11</sup>を行った。この研究の成果として、CEFRの共通参照レベル (Common Reference Levels) と例示的能力記述文 (illustrative descriptors) が完成した<sup>12</sup> (North 2002、2007)。

North (2002) の能力記述文の開発過程を見ると、CEFRに例示的能力記述文として掲載された記述文が言語教育関係者にとって使いやすく、客観的で、多くの人が同様に解釈できる記述文であることを重視して開発されたことがよくわかる。能力記述文は言語能力などに関する理論に関連づけられたものだが、研究者以外の人にとってわかりにくかったり、

教育現場と無関係なものであってはならない。そのため、言語能力を示す既存の尺度<sup>13</sup>から選出された約 2000 の能力記述文は語学教師が参加した合計 32 回に及ぶワークショップで質的に検証された。教師が教育について話す際に使用するメタ言語も、新たな能力記述文の開発に活用された。さらに、能力記述文の言語能力熟達度による尺度化が行われたが、その過程でも、300 人近くの教師による能力記述文を使った熟達度の評価活動からデータを収集した。また、教育現場で利用しやすいだけでなく、能力記述文やその尺度化が作成者の意識や意図に左右されない客観的なもので、誰にでも同様に解釈されるものである必要もあったので、North は統計的な手法を用いて量的な検証も行った。検証の結果、客観性に欠けていたり、人によって解釈が異なると見なされた記述文は削られた<sup>14</sup>。ヨーロッパの多様な教育現場が参照し、透明性と一貫性を確保するための枠組みは特定の文脈や属性の制約を受けてはならない (Council of Europe 2008: 21) という意識から、能力記述文の使いやすさだけでなく、その客観性や解釈の一致が重視されたのだと考えられる。

このような活動を経て、CEFR は 2001 年に英語とフランス語で出版され<sup>15</sup>、現在では 30 以上の言語<sup>16</sup>に翻訳されている。その開発過程からも、欧州評議会の方針やこれまでの研究成果が CEFR に強く反映されていることがわかる。CEFR の能力記述文は欧州評議会の方針に沿って、その汎用性を追求した結果生まれたといえるだろう。したがって、CEFR を利用する際にはヨーロッパの文脈や CEFR の開発過程を十分理解したうえで解釈し、活用方法を考える必要がある。

#### 1.4 CEFR の全体像

欧州評議会は単に CEFR を開発したのみではなく、それがヨーロッパの言語教育・学習の場で広く活用されることを想定して、具体的な支援を行っている。ここまで述べてきた、CEFR の背景にあるヨーロッパの状況、欧州評議会の方針、これまでの研究成果、CEFR の開発の経緯を図式化したものが図 1 である。図の下の部分にある CEFR の内容については「2. CEFR とは」で述べる。そこでは CEFR の基本理念、CEFR の中心的な構成要素とも言われている共通参照レベルと例示的能力記述文、開発者が意図したと考えられる CEFR の活用方法について述べる。図 2 は CEFR の「運用」を図式化したものである。CEFR の運用、すなわちヨーロッパの言語教育の現場で CEFR がどのように活用され、そのためにどのような支援がなされているかに関しては、「3. ヨーロッパにおける CEFR の運用と影響」で述べる。また、図 1 と図 2 に含まれている ELP については、「3.4 ヨーロッパ

言語ポートフォリオ」で簡単に紹介するが、次節で詳細に述べる。そして、「4. 考察とまとめ」では CEFR の全体像を見直し、JF スタンダードを開発するうえでどのように参照することができるかを考察する。

図1 CEFR の開発過程

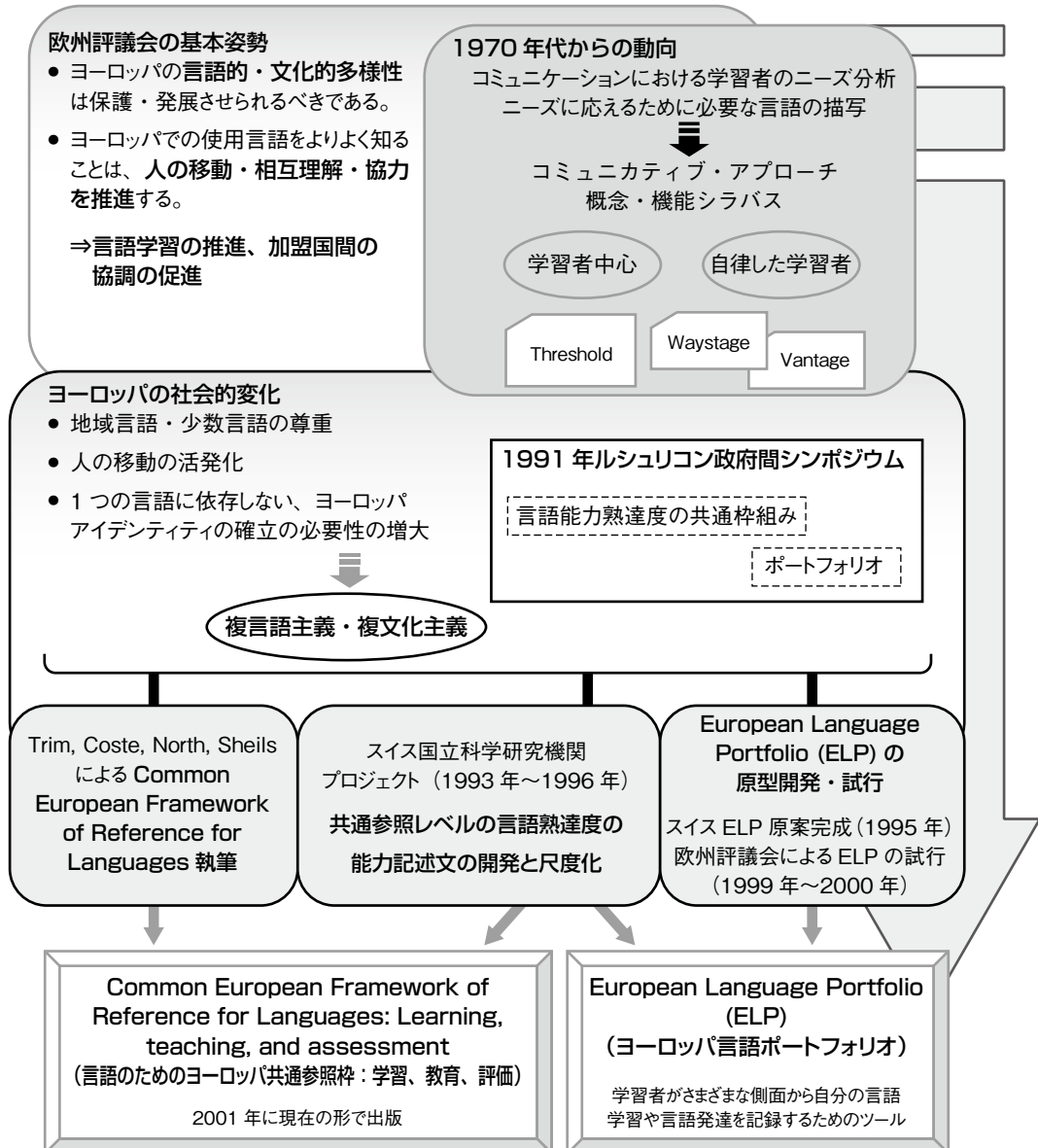
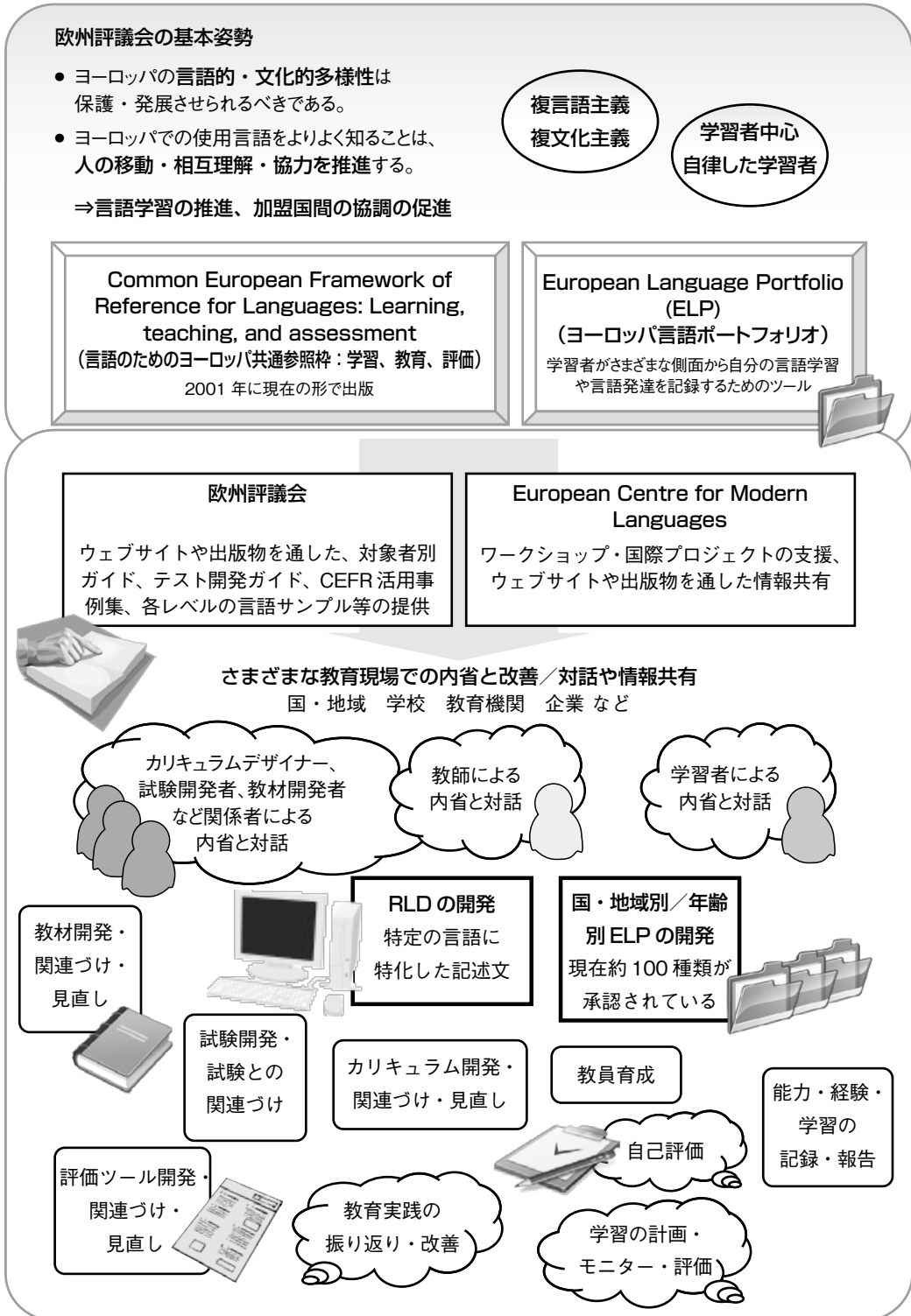


図2 CEFR の運用



## 2. CEFRとは

CEFR は、英語版で 260 ページにも及ぶ文献であり、その内容の全体像を把握することは容易ではない。CEFR が開発されたヨーロッパの読者からもそのような反響があるようで、「出版された CEFR は使い勝手がよいとは言い難い」(Morrow 2004: 7、筆者訳)とも指摘されている。ここでは CEFR がどのような前提のもと、何を提示しているのかを整理し、説明する。

### 2.1 CEFR の理念

ルシュリコン・シンポジウムで提案されたように、CEFR の目的はヨーロッパの言語教育実践に透明性と一貫性をもたらす、参照のための枠組みを提供することである。ここで留意しなければならないのは、CEFR は学習者や教育現場の「あるべき姿」を規定しているのではなく、言語使用や言語使用者の姿を実態に即して記述していることである。この点は CEFR でも「本書では、教育の現場関係者たちに何をすべきか、どうすべきかを指示しようとは考えていない」(Council of Europe 2008: xiv) と明記されている。CEFR はあくまでも記述的で説明的 (descriptive) であり、規定的 (prescriptive) ではない (Morrow 2004)。また、さまざまな現場に対応できるように多目的で (multi-purpose) 柔軟で (flexible)、さらなる発展の可能性を持つように外部に開かれていて (open)<sup>17</sup>、ダイナミックで (dynamic)、使い手に親切で (user-friendly)、1 つの理論や実践に固執しないよう非教条的 (non-dogmatic)、という特徴が、CEFR の満たすべき基準として挙げられている (Council of Europe 2008)。これらの点からも、CEFR が規定的ではないということは理解できる。

しかし CEFR が規定的でなくても、そこには言語教育・学習や言語使用に関する何らかの視点や価値観が含まれていることは否定できない。CEFR がヨーロッパの状況と欧州評議会の方針に基づいていることは先に述べたが、これに加えて CEFR は、近年欧州評議会が推進している複言語主義 (plurilingualism)<sup>18</sup> を理念として掲げている。Morrow (2004) によると、複言語主義とは、「人はコミュニケーションをする際に使用言語による能力だけでなく、母語や他の言語を使用または学習した経験から得た能力、知識、技能、意識などを活用する」という考えに基づいている。つまり、母語やそれ以外の言語に関係する能力や知識は個人の中で互いに作用しながら存在し、人はコミュニケーションに必要



なものをその都度自分のレパートリーの中から引き出して活用する。そうすることによって、特定の言語で高い能力を有していなくても、言語の壁を越えたコミュニケーションが可能になる。ここで、「部分的能力」という概念にも価値が与えられる。CEFR は部分的能力を「狭い範囲、または限定的な範囲の外国語習得」とし、「複言語能力を豊かにする構成要素として位置づける」(Council of Europe 2008: 148)。複言語主義では、たとえコミュニケーション活動の種類によって言語能力に偏りがあっても、その運用が特定の場面や状況に限られていても、その能力を「複言語能力」の一部として評価するのである<sup>19</sup>。このような複言語能力を育成するために、欧州評議会や CEFR は複数言語の学習やさまざまな言語との接触が必要だとしている。欧州評議会が全面的に複言語主義を推進するようになった理由として Little (2006) は、地域言語や少数言語のさらなる尊重、ヨーロッパ域内の人の移動の活発化、英語の台頭への対応として特定の言語に依存しないヨーロッパのアイデンティティ確立の必要性の増大、という近年のヨーロッパの状況を挙げている。

また、CEFR が学習者中心という考え方や自律的な学習者という概念を過去の研究から受け継ぎ、欧州評議会の言語教育・学習に対する方針を反映していることはすでに述べたが、さらに Heyworth (2004: 13、筆者訳) は「CEFR は規定的でない」と主張するが、とても中立的であるとはいえない」とし、CEFR は言語教育・学習について以下のことを前提としていると指摘する：

- 言語教育は、複数の言語を理解し、さまざまな国や人の文化について知識を持ち、敬意を示すヨーロッパ人の市民性を発達させる。
- 言語学習は偏見のない、柔軟な態度や考え方を育み、さまざまな技能の発達に寄与することを通じて、知的な成長の一要因となる。
- 学習者のニーズに応えるためには生涯にわたる言語学習が必要であり、言語教育は必要に合わせて言語を習得することができる学習者の育成を目指す。
- 言語を学ぶことは、学習者としての自律性を身につける機会である。

(Heyworth 2004、筆者による抄訳。下線は筆者による。)

ここから CEFR の根底には、変動するヨーロッパにおける言語教育の意義と重要性だけでなく、言語学習は他の能力や技能の発達にもつながり、言語学習を通して人は成長することや、生涯にわたって言語を学習することの重要性に対する認識もあり、それらが CEFR の理念の一部となっていることが明らかになる。

最後に、CEFR を理解するうえで忘れてはならないのが、言語教育・学習に対する行動

中心の考え方 (action oriented approach) である。これは知識中心の考え方と異なり、人が言語を使って何ができるのか、という問いに基づいた考え方である。この考え方では、言語使用者／学習者は「一定の与えられた条件、特定の環境、また特殊な行動領域の中で、(言語行動とは限定されない) 課題 (tasks) を遂行・完成することを要求されている社会の成員」、つまり「社会的に行動する者・社会的存在 (social agents)」(Council of Europe 2008: 9) とみなされている。したがって、社会的な文脈の中で活動する言語使用者／学習者の能力も、どのような課題を、どれぐらい満身に達成できるか、という視点から考えている。この考え方は先に述べた「自律した学習者」「言語学習を通じたさまざまな能力や技能の発達」「生涯にわたる学習」という概念に相通じる。人生のさまざまな場面で遂行すべき課題に必要な能力をすべて予測することは不可能であるため、人は生涯にわたって学び続け新たな課題に対応する必要がある。そして、学校などの教育機関に学習者として所属していなくても学び続けるためには、学習に対する自律性が必要である。また、行動中心の考え方は、言語的な活動を含めさまざまな課題を遂行するためには、言語にかかわる能力以外の能力も重要であるとする。「活発な言語使用には、知能、情意、意志、実用的な技能の行使など、人間のさまざまな能力が関わってくる」(Council of Europe 2002a: 13、筆者訳) と説明されているように、課題の遂行には一人の人間が持つさまざまな能力、資質、技能などが関わってくるのである。

以上が、CEFR を支える言語教育・学習や言語使用に関する理念の概略である。CEFR の根底には複言語主義があり、その姿勢は、言語教育での異文化理解能力や学習能力なども包括する能力観の拡大と、教室に限定されない生涯にわたる自律的な学習という学習の空間的・時間的広がりを反映している。CEFR は規定ではないが、このような理念に基づいて開発されたものであり、また教育現場での活用を通してこれらの理念が実現されるものでもある。

## 2.2 共通参照レベルと例示的能力記述文

欧州評議会が加盟国を対象に 2006 年に実施した調査によると、CEFR の中で最もよく知られ、最も頻繁に活用されているのは共通参照レベルの部分であった (Waldemar and Noijons 2007)。共通参照レベルは ELP で利用されている他、大規模テストの関連づけ、カリキュラム・デザイン、教材開発など言語教育・学習のさまざまな場で利用されている。この共通参照レベル (表 1 参照) とそのレベルに対応して尺度化されている例示的能力記

述文（表2参照）は、言語能力の熟達度（language proficiency）に応じて言語使用者／学習者がどのような課題を遂行することができるかを描いたものである。

表1 CEFR 共通参照レベル：全体的な尺度（Council of Europe 2004: 25）

熟達した言語使用者	C2	聞いたり、読んだりしたほぼ全てのものを容易に理解することができる。 いろいろな話し言葉や書き言葉から得た情報をまとめ、根拠も論点も一貫した方法で再構成できる。自然に、流暢かつ正確に自己表現ができ、非常に複雑な状況でも細かい意味の違い、区別を表現できる。
	C1	いろいろな種類の高度な内容のかなり長いテキストを理解することができ、含意を把握できる。言葉を探しているという印象を与えずに、流暢に、また自然に自己表現ができる。 社会的、学問的、職業上の目的に応じた、柔軟な、しかも効果的な言葉遣いができる。 複雑な話題について明確で、しっかりとした構成の、詳細なテキストを作ることができる。その際テキストを構成する字句や接続表現、結束表現の用法をマスターしていることがうかがえる。
自立した言語使用者	B2	自分の専門分野の技術的な議論も含めて、抽象的かつ具体的な話題の複雑なテキストの主要な内容を理解できる。 お互いに緊張しないで母語話者とやり取りできるくらい流暢かつ自然である。 かなり広汎な範囲の話題について、明確で詳細なテキストを作ることができ、さまざまな選択肢について長所や短所を示しながら自己の視点を説明できる。
	B1	仕事、学校、娯楽で普段出会うような身近な話題について、標準的な話し方であれば主要点を理解できる。 その言葉が話されている地域を旅行しているときに起こりそうな、たいていの事態に対処することができる。 身近で個人的にも関心のある話題について、単純な方法で結びつけられた、脈絡のあるテキストを作ることができる。経験、出来事、夢、希望、野心を説明し、意見や計画の理由、説明を短く述べることができる。
基礎段階の言語使用者	A2	ごく基本的な個人的情報や家族情報、買い物、近所、仕事など、直接的関係がある領域に関する、よく使われる文や表現が理解できる。 簡単で日常的な範囲なら、身近で日常の事柄についての情報交換に応ずることができる。 自分の背景や身の回りの状況や、直接的な必要性のある領域の事柄を簡単な言葉で説明できる。
	A1	具体的な欲求を満足させるための、よく使われる日常的表現と基本的な言い回しは理解し、用いることもできる。 自分や他人を紹介することができ、どこに住んでいるか、誰と知り合いか、持ち物などの個人的情報について、質問をしたり、答えたりできる。 もし、相手がゆっくり、はっきりと話して、助け船を出してくれるなら簡単なやり取りをすることができる。

表2 CEFR 例示的能力記述文（一部）  
 （英文は Council of Europe (2001) より、和訳は Council of Europe (2004) より引用）

レベル	CEFR Descriptor	CEFR Descriptor 和訳
口頭での産出活動		
長く一人で話す：経験談		
C2	Can give clear, smoothly flowing, elaborate and often memorable descriptions.	明瞭で滞りなく、詳しく、多くは記憶に残るような経験談ができる。
C1	Can give clear, detailed descriptions of complex subjects.	複雑な内容を明瞭かつ詳細に述べるができる。
C1	Can give elaborate descriptions and narratives, integrating sub-themes, developing particular points and rounding off with an appropriate conclusion.	彫琢された描写と語りができる。そして、下位テーマをまとめ、要点の一つを展開して、適切な結論で終わらせることができる。
B2	Can give clear, detailed descriptions on a wide range of subjects related to his/her field of interest.	自分の関心のある分野に関連した広範囲な話題について、明確で詳しく述べるができる。
B1	Can give straightforward descriptions on a variety of familiar subjects within his/her field of interest.	自分の関心ごとで、馴染みのあるさまざまな話題について、簡単に述べるができる。
B1	Can reasonably fluently relate a straightforward narrative or description as a linear sequence of points.	比較的流暢に、簡単な語りができ、事柄を直線的に並べて述べるができる。
B1	Can give detailed accounts of experiences, describing feelings and reactions.	自分の感情や反応を描写しながら、経験を詳細に述べるができる。
B1	Can relate details of unpredictable occurrences, e.g. an accident.	予測不能の出来事（例えば事故など）を、順序だてて詳細に述べるができる。
B1	Can relate the plot of a book or film and describe his/her reactions.	本や映画の筋を順序だてて話し、それに対する自分の考えを述べるができる。
B1	Can describe dreams, hopes and ambitions.	夢や希望、野心を述べるができる。
B1	Can describe events, real or imagined.	現実や想像上の出来事を述べるができる。
B1	Can narrate a story.	物語を順序だてて語るができる。
A2.2	Can tell a story or describe something in a simple list of points. Can describe everyday aspects of his/her environment e.g. people, places, a job or study experience.	事柄を列挙して簡単に述べたり、物語るができる。自分の周りの環境、例えば、人や場所、仕事、学習経験などの日常を述べるができる。
A2.2	Can give short, basic descriptions of events and activities.	出来事や活動の要点を短く述べるができる。
A2.2	Can describe plans and arrangements, habits and routines, past activities and personal experiences.	計画、準備、習慣、日々の仕事、過去の活動や個人の経験を述べるができる。
A2.2	Can use simple descriptive language to make brief statements about and compare objects and possessions.	事物や所有物を比較し、簡単な言語を用いて短く述べるができる。
A2.2	Can explain what he/she likes or dislikes about something.	好きか嫌いかを述べるができる。

A2.1	Can describe his/her family, living conditions, educational background, present or most recent job.	家族、住居環境、学歴、現在やごく最近までしていた仕事を述べるができる。
A2.1	Can describe people, places and possessions in simple terms.	簡単な言葉で人や場所、所有物を述べるができる。
A1	Can describe him/herself, what he/she does and where he/she lives.	自分について、自分が何をしているか、自分が住んでいる場所を、述べるができる。

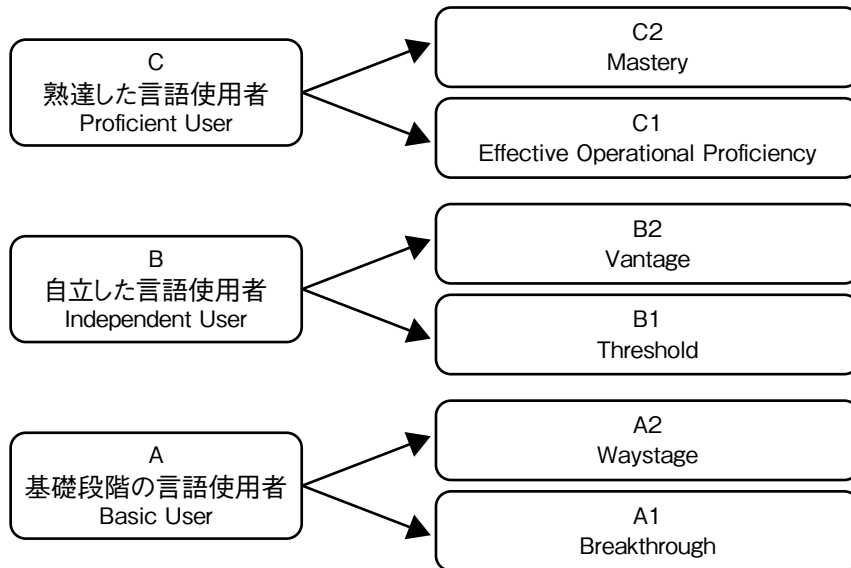
牧野 (2008: 19) によると、proficiency とは「ある技能が求めるタスク (課題) の中でどんなことが『できるか』という『できること』の束で示す熟達度」であり、「熟達度を決めるには『基準』が必要」である。共通参照レベルや例示的能力記述文は、言語能力の熟達度を見るための1つの枠組みといえるだろう。CEFRの共通参照レベルは、欧州評議会が研究に基づき独自に定めた言語能力熟達度のレベルであり、例示的能力記述文はそれに沿って行動中心の考え方の立場から見た言語使用者／学習者の想定される姿を描いたものである。また Little (2006) は、これらはある一定の期間をかけた学習の成果 (learning outcomes) を記したものであり、言語習得のプロセスやその順序をとらえたものではない、と指摘している。

CEFR が描く言語熟達度の様相には縦の次元と横の次元がある (Council of Europe 2008)。縦の次元は欧州評議会が参照のために提示した言語能力熟達度のレベルである。このレベルは熟達度をまず「A：基礎段階の言語使用者 (Basic User)」、 「B：自立した言語使用者 (Independent User)」、 「C：熟達した言語使用者 (Proficient User)」の3つに分け、それぞれをさらに2つに枝分かれさせた6つの段階 (A1、A2、B1、B2、C1、C2) から構成されている。

これらのレベルの設定は1970年代からの研究成果に基づいており、A1からB2レベルは欧州評議会が規定した Breakthrough、Waystage、Threshold、Vantage<sup>20</sup> という熟達度のレベルを反映している。CEFRはヨーロッパで共有できるこのような参照レベルを設定することにより、言語教育の透明性と一貫性の確保を試みている。

横の次元は、さまざまな視点から見たコミュニケーション活動とコミュニケーション言語能力の要素から構成される (Council of Europe 2008)。例示的能力記述文は、行動中心の考え方にに基づき言語能力の熟達度を①コミュニケーション言語活動、②コミュニケーション方略、③コミュニケーション言語能力、の3つの視点から記述している。横の次元にこれら3つの視点から見た要素を用いることによって、必要に応じてさらに詳細に熟達

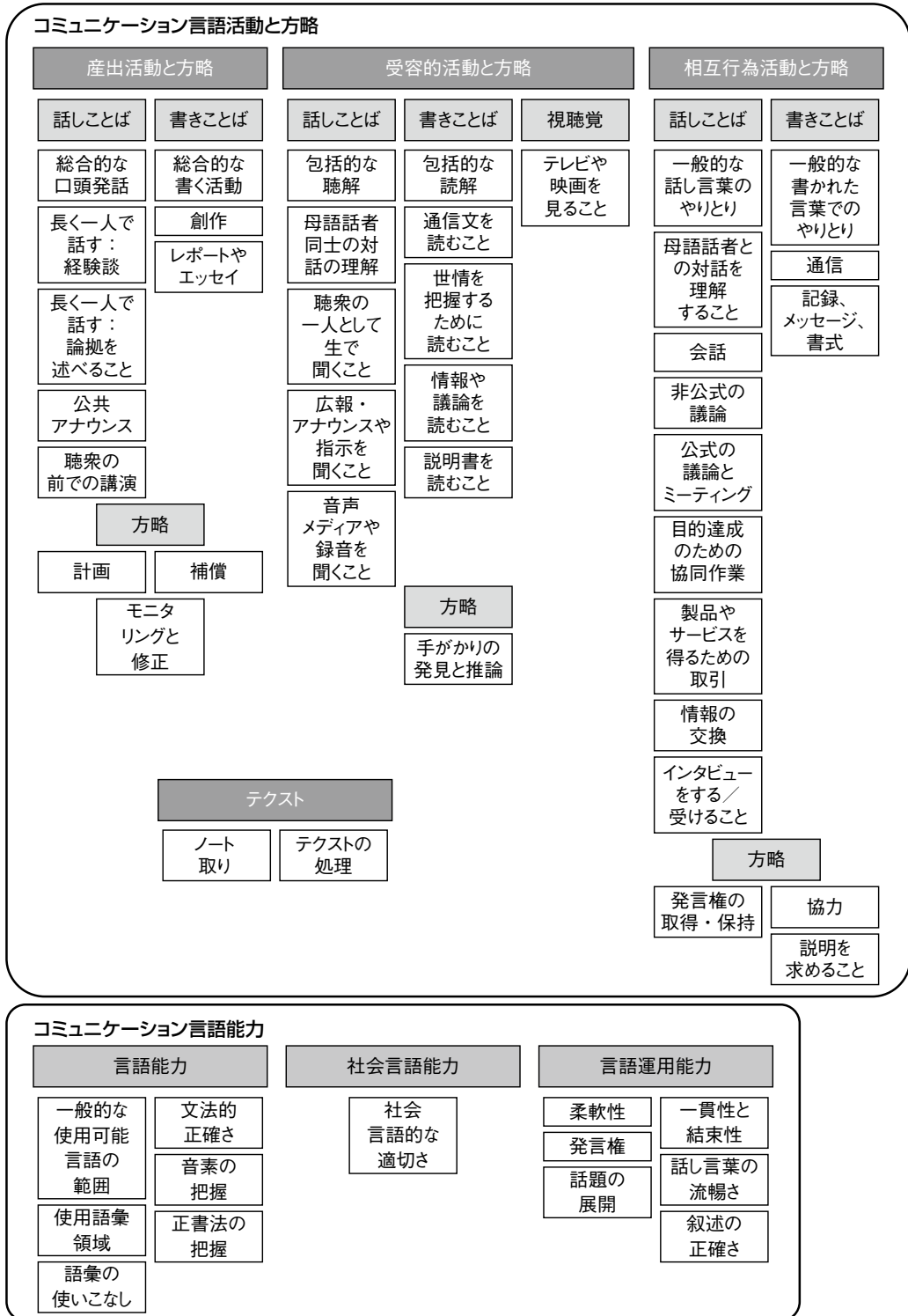
図3 熟達度の6レベル (Council of Europe (2008) をもとに作成)



度について記述することが可能になる。たとえば、CEFRに掲載されている3つの共通参照レベルのうち表1の「全体的な尺度 (global scale)」は熟達度の大きな記述となっているが、「自己評価表 (self-assessment grid)」は言語活動別の能力記述文、「話しことばの質的側面 (qualitative aspects of spoken language use)」は「正確さ」「流暢さ」など「どれだけよく話せるか」に関する要素別の能力記述文を使って熟達度をより詳細に記述している。また、CEFRの第4章や第5章に掲載されている例示的能力記述文はコミュニケーション言語活動、方略、言語能力というメタカテゴリー、さらに図4で表記されている53の詳細なカテゴリーに分けられている<sup>21</sup>。

このような横の次元を設けることには、より詳細に熟達度を記述すること以外にも2つの意義がある (Council of Europe 2008)。1つは、言語使用者／学習者の部分的能力 (partial competence) への考慮が可能になることである。言語能力の熟達度を考える際、横の次元に複数の要素を用いることにより、たとえば「この学習者は産出活動ではB1、受容的活動ではB2、相互行為活動ではB1」など、その人の熟達度の特徴についても述べることができる。もう1つは、横の次元を用いることにより、ある人の言語能力の発達を、熟達化という垂直方向の伸びだけではなく、言語活動の範囲の拡大という水平方向の伸びも認識できる点である。学習者が必要に応じて「横方向に、隣り合うカテゴリーの領域へと進み、行動の幅を広げるといった進歩」 (Council of Europe 2008: 17) をとげる様子、

図4 CEFR 例示的能力記述文のカテゴリー (Council of Europe (2008) を元に、Morrow (2004: 9) を和訳・追加)



例えば相互行為活動で「非公式の議論」だけでなく「公式の議論とミーティング」でも B1 レベルに到達することも、能力の向上として認識できるようになる<sup>22</sup>。

ここで、共通参照レベルや例示的能力記述文を用いて CEFR で描かれているものは、言語能力の熟達化の絶対的な尺度や定義ではないことを忘れてはならない。ヨーロッパのどの言語教育現場でも共有できる汎用的な枠組みを目指したことから、記述の正確性や妥当性が重視され、開発過程でも繰り返し検証が行われた。したがって、North (2002) が強調するように共通参照レベルや例示的能力記述文に十分な研究や実証を行わずに手を加えることは許されない。しかし、共通参照レベルや能力記述文はあくまでも「経験に基づいて改良される開かれたシステム」(Council of Europe 2008: xvi) であり、実際の教育現場では、教育関係者が現場の必要に応じて改善するものであると考えられる。たとえば共通参照レベルの枝分かれ方式を活用して、A1 を A1.1 と A1.2 に分割して下位レベルを充実させることも可能である。また、例示的能力記述文自体も、包括的 (comprehensive) ではあるが「全ての状況での言語使用の可能性を全て事前に予測しようというのではない」(Council of Europe 2008: 7)<sup>23</sup> ため、必要に応じた新しい能力記述文の開発が前提とされている<sup>24</sup>。共通参照レベルや例示的能力記述文を十分に活用するためには、利用者による積極的な活動が求められているのである。

### 2.3 CEFR 活用に対する姿勢

ここまで CEFR の理念と、共通参照レベルと例示的能力記述文について説明してきたが、次に開発者が意図する CEFR の活用方法から CEFR の内容の特徴を明らかにする。

North (2007) によると、CEFR の開発には 3 つの目的がある。

- (1) 言語学習の目標や言語能力のレベルについて話す際に、教育機関、国境、言語を越えて使用できる共通のメタ言語を確立する。
- (2) 言語教育の実践者に、特に学習者の実際的な言語学習のニーズ、適切な目標の設定、学習者の進捗状況把握などに関連づけて、自らの実践を内省することを促す。
- (3) 1970 年代から欧州評議会の現代語プロジェクト (Council of Europe Modern Languages projects) の研究に基づいて考案された共通参照項目に同意する。

(North 2007: 16、筆者による抄訳)

ここでは CEFR の運用という観点から(1)と(2)に注目したい。



(1)は、ルシュリコン・シンポジウムでヨーロッパの言語教育での透明性と一貫性を確保する枠組みが提案されたことと関連しており、共通参照レベルや例示的能力記述文が共通のメタ言語の一部ともいえる。Morrow (2004: 7, 筆者訳) は(1)に関して CEFR が言語教育の実践を明確にし、その説明を容易にすることにつながるとし、「CEFR のコンテンツは、さまざまな資格の説明、学習目標および到達基準の設定の根拠として参照される枠組みとして機能するようデザインされた」と述べている。したがって CEFR を使えば、言語学習者の熟達度、学校のコースのレベル、資格試験のレベルなどを比較し、互いの関係性を説明することができるようになる。個人の言語能力を他者にわかりやすく説明することもできる。CEFR は教育実践の内容や学習者の能力の明確化、説明、比較を可能にし、「対話」のために活用されるものといえるだろう。CEFR は教師、カリキュラムデザイナー、資格試験の提供者、学習者、人事評価で言語能力を考慮する雇用主など、言語教育に関係する人や機関をつなぐために利用されるものなのである。

(2)に関しては、CEFR 開発当初には目的とされていなかったようである (Morrow 2004)。しかし、実践内容や学習者の能力の説明を可能にする CEFR を利用する際に、視線を自分の実践へと内側に向ければ、同じメタ言語を自身のふり返りのために活用できることは容易に想像できるだろう。Morrow (2004: 8, 筆者訳) は、

教師、コースデザイナー、カリキュラム開発者、試験委員は、自身の現在の実践を説明し、自分なりの視点から批判し、CEFR に含まれたアイデアやリソースを利用しながら改善するために CEFR を活用することができる

と述べる。たとえば、教師は共通参照レベルを使って学習者のレベルを見定め、自分の教授内容のレベルと一致しているか確認することができる。そして一致していない場合は、例示的能力記述文などをよりどころに教授内容を学習者のレベルやニーズに近づけることができるだろう。つまり、CEFR は「内省」のためにも活用されるものなのである。

このように、CEFR は「対話」と「内省」のために活用されることが意図されている。これは、CEFR が1つの完成したモデルではなく、CEFR の利用者が言語教育について「考える」ための枠組みを提供していることを意味する。規定的ではなく説明的な CEFR を即時に、直接的に自らの実践に流用しようとするのは間違いである。CEFR には言語使用、言語使用者／学習者、言語能力、言語教育・学習の諸相が詳細に描かれている。教師をはじめとする CEFR の利用者はその記述を自らの文脈に落とし込み、必要であれば新しい内容を開発しながら、「対話」や「内省」のために自らの実践や教えている学習者について

考えることが期待されているのである。

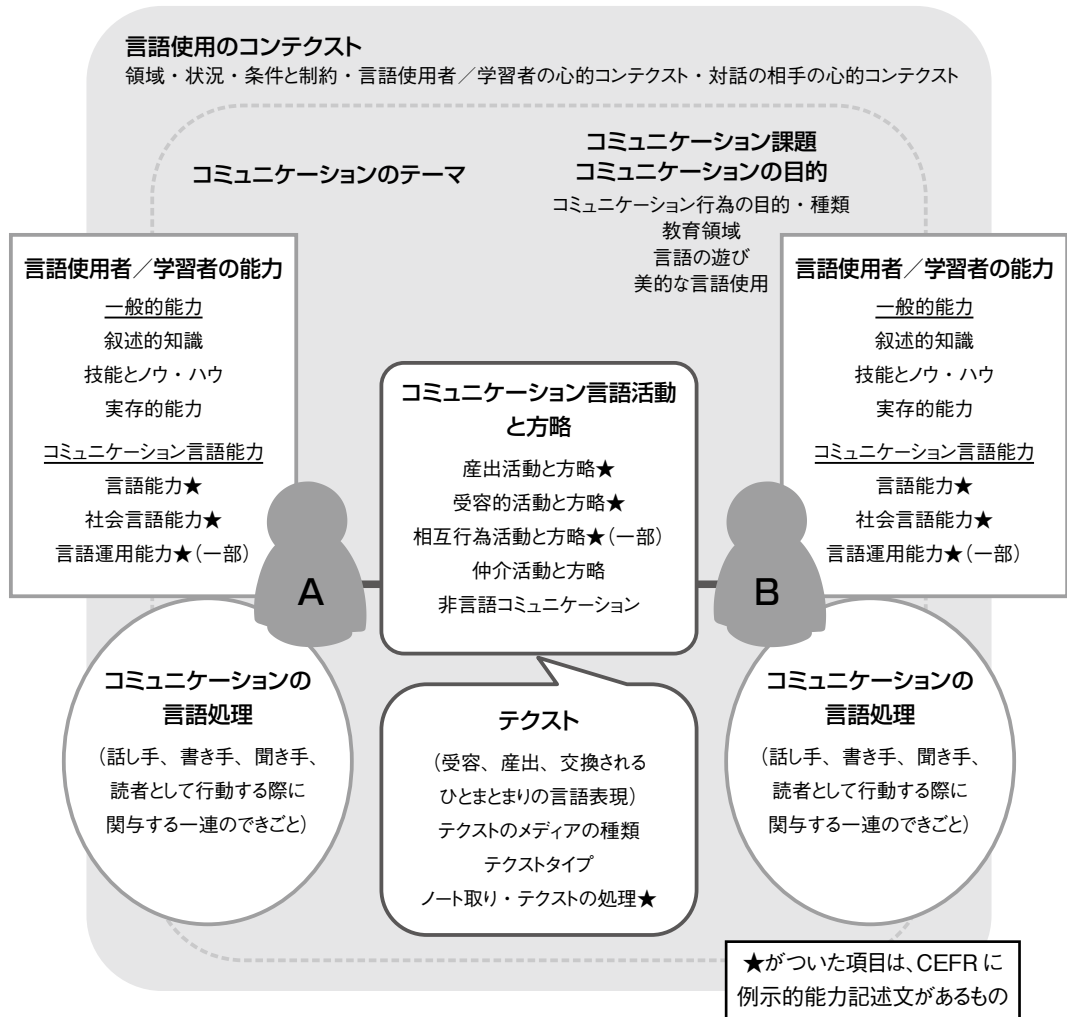
CEFR の利用者自身が「考える」必要があることは、CEFR 自体も、それに関する文献も指摘している。共通参照レベルや例示的能力記述文は、十分な研究や検証を経て、利用者がさらに発展させるものであることは先に述べた。また Heyworth (2004: 20、筆者訳) も CEFR は「教師は、情報を踏まえて決断し、それに基づいて行動することができる、自律的で責任のある個人であることを前提とする」と、学習者と同様に教師も自律的に考え、行動できることが前提とされていると指摘する。そして、利用者に考えることを最も率直に求めているのが CEFR の「質問箱 (Question boxes)」である。質問箱には利用者が自分の実践や教えている学習者についてふり返るための質問が列挙されており、CEFR の第 4 章以降の各節に必ず掲載されている (Council of Europe 2008)。質問箱は CEFR の各章に書かれている内容を利用者が自分の文脈に即して考えるための手がかりであるともいえる。利用者がこの質問箱を用いて、まずその内容が自分と関係あるかを判断し、「関係がある」と判断した場合は質問箱を手がかりに考察を深める仕組みに CEFR はなっている。

CEFR が「対話」と「内省」のために活用されるものであり、利用者に言語教育について「考える」ことを促していることから、「CEFR には共通参照レベルと例示的能力記述文しかない」と考えるのも誤った認識であるといえる。これらの重要性と有用性は否定できないが、言語能力の熟達度のレベルと尺度化された能力記述文だけで言語使用、言語使用者／学習者、言語教育・学習の諸側面をすべてとらえ、言語教育関係者が考えるべき項目を網羅的に提示することは不可能である。CEFR はレベルや能力記述文以外にも豊富な視点から、言語教育について考えるための枠組みを提供している。

能力記述文が記載されている第 4 章と第 5 章は、言語使用と言語使用者／学習者<sup>25</sup>をさまざまな側面から描いており、例示的能力記述文はその全体像 (descriptive scheme) の一部である。ただし、全体像といってもすべての言語使用や使用者の姿を網羅することはできないため、CEFR は言語使用と言語使用者／学習者、言語能力について考える際に考慮しなければならない項目とその例を提供する。CEFR が描く言語使用と学習の全体像をまとめると図 5<sup>26</sup> のようになる。

CEFR によると言語使用は、あるコンテキスト<sup>27</sup>の中で行われる。そのコンテキストは「私的」「公的」「職業」「教育」の 4 領域、状況、条件と制約、言語使用者／学習者の心的コンテキスト、相手の心的コンテキストによって規定され、言語使用の制約要件となる。さらに、言語使用はその時のコミュニケーションの話題 (テーマ) や目的にも影響される。

図5 言語使用と言語使用者の様相 (Council of Europe (2008) をもとに作成)



言語使用者／学習者に視点を転じると、言語使用では言語に直接関係するコミュニケーション言語能力だけでなく、知識、技能、態度などを含む、例示的能力記述文としては記述されていない一般的能力も活用される。言語学習は一般的能力も育成し、特に人は言語の学習を通して「異文化に対する認識、技能、ノウ・ハウを習得」し、「それらの能力によって、個人個人が豊かで、より複合的な個性を身につけ、その言語学習能力もより強化」される (Council of Europe 2008: 44)。CEFR の利用者はこれらの項目について考えることにより、学習者の言語使用やそれに対するニーズ、学習者の諸能力やこれから必要となる能力を分析し、教育実践に反映させることができる。また、この全体像を使って学習活動

の目標や評価基準を明確化し、自分は主にどの部分の学習に力を入れているのかを確認することもできる。

CEFR の他の章も重要な内容を含んでいる。第 6 章から第 9 章でも同様に、利用者の考察を促すための項目が記されている。「言語学習と言語教育」と題された第 6 章では、言語教育では何を学ぶのかという視点から第 4 章や第 5 章で述べられたことを説明したうえで、それらをどのように学習でき、誰がどのようにその学習を支援することができるかについて述べている。言語教育・学習のさまざまな理論や教授法にも触れているが、CEFR は 1 つの考え方や方法を推奨しているのではなく、利用者が自身の言語教育に対する信念や方法を意識化し、他の考え方や方法も認識するための項目を提供しているといえるだろう。第 7 章「言語教育における課題とその役割」では、行動中心の考え方で重要な課題やそれに影響を与える諸要因について説明し、CEFR の利用者が自らの教育実践で課題をどのように位置づけ、どのように活用するかを考える仕組みになっている。第 8 章「言語の多様性とカリキュラム」では、CEFR の理念でもある複言語主義に基づいたカリキュラム開発のためにどのような論点について考慮すべきかを述べている。複言語主義に基づいたカリキュラムの設計、実行については、実現可能な形で言語的多様性を確保したうえで、各言語のカリキュラムを横断的に見る必要性を説明し、学校教育でのカリキュラムの例を提示した後、何を目的にどのようなカリキュラムを作るのか、利用者問いかけている。最後の第 9 章「評価」は、評価に関する CEFR の 3 つの活用方法（①テストや試験の内容の詳細化、②学習目標の達成度を定める基準についての記述、③既存のテストや試験での熟達度のレベルの記述による、さまざまな資格制度の比較（Council of Europe 2008: 191））を述べ、言語教育で活用されるさまざまな評価の種類に触れている。この章は利用者に「何が評価されているか、どのように言語運用が解釈されているか」（Council of Europe 2008: 191）という視点から、自らの評価にかかわる実践の考察を促している。CEFR の各章の内容を簡単にまとめたものが表 3 である。

このように CEFR の内容は多岐にわたる。CEFR を活用することは、その膨大な記述の中から利用者が自分に関係する部分を選び、教育実践の「対話」と「内省」について考えることを意味する。CEFR は、そのような「考え」を促す、言語使用や言語教育に関する参照枠なのである。

以上が、欧州評議会がヨーロッパの言語教育における共通参照枠として構築した CEFR の運用を踏まえた全貌である。何度も述べてきたが、CEFR は 2001 年の出版で完成した

表3 CEFR 各章の内容 (Council of Europe (2008) をもとに作成)

章	題名	概要
1	Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment の政治的および教育的背景	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 欧州評議会の言語政策・言語教育政策とその目標</li> <li>・ 複言語主義、複文化主義</li> <li>・ CEFR の必要性と目的</li> </ul>
2	CEFR の理論的背景	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 行動中心の考え方</li> <li>・ 個人の一般的能力とコミュニケーション言語能力</li> <li>・ 言語活動、課題、方略、テキストの関係性</li> </ul>
3	共通参照レベル (Common Reference Levels)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 言語能力の熟達度の6つのレベルと各レベルの概略</li> <li>・ 共通参照レベルの提示方法の例 (全体的な尺度、自己評価表、話し言葉の質的側面)</li> <li>・ 共通参照レベルの柔軟性、言語能力の熟達度の尺度の使い方</li> </ul>
4	言語使用と言語使用者／学習者	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 言語使用と言語使用者／学習者の全体像</li> <li>・ コミュニケーション言語行動と方略に関する、共通参照レベルに対応して尺度化された例示的能力記述文</li> </ul>
5	言語使用者／学習者の能力	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 一般的能力 (叙事的知識、技能とノウ・ハウ、実存論的能力、学習能力) の概略</li> <li>・ コミュニケーション言語能力 (言語能力、社会言語能力、言語運用能力) の概略と、共通参照レベルに対応して尺度化された例示的能力記述文</li> </ul>
6	言語学習と言語教育	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 学習者が能力を伸ばしていく過程のさまざまな側面</li> <li>・ 言語学習を促進する、支援の方法の例 (支援者、学習者、メディア、テキストの役割; 5章で挙げた能力の育成を支援する方法の例)</li> </ul>
7	言語教育における課題とその役割	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 課題の説明</li> <li>・ 課題の難易度に影響する条件や制約</li> </ul>
8	言語の多様性とカリキュラム	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 言語の多様性と複言語主義を推進するカリキュラムを作成する際に考慮する点</li> <li>・ カリキュラムの実例</li> </ul>
9	評価 (Assessment)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 評価活動において可能な CEFR の活用方法</li> <li>・ さまざまな評価の種類の概略</li> </ul>

のではなく、今後の研究や実践を経てさらに改善、拡張されるものである。JF スタンダードの構築に CEFR の経験を取り入れるには、各現場での CEFR の主体的な活用とその成果物を含め、CEFR とその構築、運用を総体的に理解する必要がある。次項では、CEFR の活用について複数の側面から見ることにする。

### 3. ヨーロッパにおけるCEFRの運用と影響

2001年にCEFRが出版され、ヨーロッパの言語教育界で実際の運用が始まってから

今年で8年になる。CEFRの影響を正確に把握することは困難であるが、Little (2006)によると、2006年の時点ではCEFRが最も活用されているのは試験や評価の分野であり、教師研修、カリキュラム・デザイン、教授法などでの活用は限られていた。ここではCEFRがこれまでヨーロッパでどのように活用され、どのような影響をもたらしたかを概観する。

### 3.1 欧州評議会による支援

CEFRの活用を支援するため、欧州評議会はさまざまな資料を作成し、ウェブサイトや出版物で提供している。以下、それらの書籍を目的別に列挙する。まず、欧州評議会が提供している資料にはCEFRを活用するためのガイドライン<sup>28</sup>がある。*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Guide for Users*は、想定されるCEFRのさまざまな利用者に向けて書かれたCEFRの解説本である。想定された利用者には、成人学習者、教師、教師研修の担当者、カリキュラム・デザインの責任者、教科書などの教材の開発者などが含まれている。*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Language examining and test development*は評価や試験開発に関するガイドラインで、試験開発の過程が詳細に説明されている。CEFRが評価や試験に関する理論や言語使用と言語使用者／学習者の解釈の仕方を提供するのに対して、このガイドラインは試験の開発過程や方法を詳細に説明する(Council of Europe 2002b)。また、既存の試験をCEFRの共通参照レベルと関連づけるためのマニュアル*Relating Language Examination to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR): A Manual*も作成されている。North (2007)によると、このマニュアルは試験をCEFRに関連づけるために①テスト内容と目的の特定、②CEFRの共通参照レベルの解釈の共有、③客観的な実験を通じた妥当性の検証、を実施することを提案している。

次に、CEFRの構築過程で行われたプロジェクトの報告や、出版されたCEFRをさまざまな教育現場で活用した事例をまとめたものが2種ある。欧州評議会の委託によって作成された*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Case Studies*<sup>29</sup>には、CEFRに掲載された例示的能力記述文の開発とその妥当性の検証の報告、ヨーロッパのさまざまな言語教育の現場におけるCEFRの使用の報告などが含まれている。一方、*Insights from the Common European Framework* (Morrow

ed. 2004) には CEFR の活用の事例のほかに、CEFR の構築の背景、CEFR の意義、CEFR における言語学習観など CEFR 自体の解説も含まれている。

これらの文書に加え、欧州評議会は共通参照レベルの各レベルの言語サンプルやそれらの入手方法をウェブ上<sup>30</sup>で公開している。これらは CEFR のレベルで判定された話しことばや書きことばの産出のサンプルであり、各レベルではどのような産出が想定されるかをわかりやすくするための資料である。話しことばの産出のサンプルに関しては、英語、フランス語、ドイツ語、イタリア語のサンプルが DVD に収録されている。また、書きことばに関しては、英語、フランス語、ドイツ語、イタリア語、ポルトガル語のサンプルが PDF としてウェブ上に公開されている。

最後に、European Centre for Modern Languages of the Council of Europe (以下 ECML)<sup>31</sup> の活動を紹介する。ECML は 1995 年に、欧州評議会の言語教育政策を施行し、加盟国で実践されている言語教育を改善するため欧州評議会と現場をつなぐことを目的として設立された機関である。4 年を 1 単位として実施される公募による 20 の「プログラム」の支援を通して、CEFR に基づく言語教育関連の研究活動とその成果の普及を図っている。ECML では毎回プログラムにテーマを設定し、それに沿ったプロジェクトをヨーロッパ中から募集する。採択されたプロジェクトの多国籍のメンバー<sup>32</sup>は、4 年間研究を進めると同時に、ワークショップの開催や報告書の作成を行い、研究成果を教育現場に還元することが求められている。その結果、プロジェクト内で CEFR が活用されたり、CEFR と並行して開発された ELP の活用方法が研究されたりと、CEFR や ELP を活用していくうえで参考になる事例や研究成果も蓄積されてきている。

### 3.2 RLD の開発

CEFR の共通参照レベルや例示的能力記述文は、その有用性が特定の言語に偏らないように十分な配慮がなされたうえで開発されている (North 2002)。数多くの言語が学習されているヨーロッパで、目標言語に制約されない共通枠組みを作成するためには、一般化の必要性は明白である。しかし、実際に言語教育に携わっている人にとって、テスト開発や教材作成などの具体的な作業の際には、CEFR の記述は抽象的過ぎることも否定できない。そこで、Reference Level Descriptions for national and regional languages (以下、RLD)<sup>33</sup> の開発が開始された<sup>34</sup>。RLD とは CEFR の記述を特定の言語にあてはめたものであり、CEFR に基づいて開発されるものである。しかし、CEFR と異なり、RLD は言

語活動や言語能力だけでなく、レベルに相応する語彙や文法などの言語項目、言語表現なども特定言語の文脈で記述する。

欧州評議会は 2005 年に RLD の開発を支援するためのガイド (Council of Europe 2005) を作成した。このガイドによると、共通参照レベルに合わせた RLD に含まれる内容は、必要性に応じて複数の段階に分けられている。「共通する特徴」として RLD に必ず含まれていなければならないものである「言語項目の一覧表 (inventory of linguistic material)」が挙げられているが、それ以上の具体的な説明はない。「最低限の共通する特徴」として、できる限り含まれるべき内容としては「一般概念、談話行動、特定概念の言語表現、語彙、形態、構文に関する要素の一覧表」(Council of Europe 2005: 5, 筆者訳) が挙げられており、それらと能力記述文との関連性も明確であることが求められている。「任意の特徴」「望ましい特徴」として RLD に含まれる内容には、コミュニケーションの場面や状況の一覧、談話の種類、異文化に関する知識の一覧、発音やイントネーションの一覧、文字の一覧などが挙げられている。

RLD の開発は欧州評議会ではなく、各言語の専門家集団が行うことが想定されている。Council of Europe (2005) は、RLD の内容の一貫性や妥当性、CEFR との関連の妥当性、その言語を使用する社会での適合性を確保するために、言語に関係するさまざまな分野の専門家が、既存の研究成果、蓄積されたテキスト・談話サンプル、コーパスなどを最大限に活用して RLD を開発すべきだとしている。現時点ではドイツ語の RLD が完成し、ドイツ語プロフィール (Profile deutsch)<sup>35</sup> として出版されている。そのほかにも、スペイン語では全 6 レベルでの RLD が完成しており、イタリア語では A1 から B2、フランス語では B2・A1・A1.1<sup>36</sup>、チェコ語では A1 から B2 が開発されている。これらの言語のほかにも、英語<sup>37</sup>、ギリシャ語、グルジア語、ポルトガル語の RLD の開発が現在進んでいる。

### 3.3 ヨーロッパの試験の動向

言語能力を評価するヨーロッパの試験や資格も CEFR による共通参照レベルの提示から大きな影響を受けている。ヨーロッパでの 1 つの大きな動きは、既存の試験や資格を CEFR の共通参照レベルと関連づけ、「この試験は CEFR の○レベルに相当する」と説明するための研究活動や実証作業である。たとえば Cambridge ESOL、CIEP<sup>38</sup>、ゲーテ・インスティトゥート等は、それぞれの試験と CEFR の共通参照レベルを関連づけ<sup>39</sup>、以前から実施されてきた試験や資格が測定している言語能力のレベルを、CEFR の枠組みで



より明確にしようとしている。Threshold Level の開発と同時に該当レベルの英語の試験を改定し、試験を CEFR に関連づけるためのマニュアル作成に参加するなど、以前から欧州評議会の研究活動にかかわってきた Cambridge ESOL<sup>40</sup> は、can do 記述やアイテム・バンキング法<sup>41</sup> を用いて自身の試験と CEFR のレベルとの関連性を実証している。また、CIEP はフランス語の試験を CEFR に関連づけただけでなく、DELFI と DALFI が A2 から C1 のレベルしか評価していなかったことが明らかになったため、A1 から C2 まで評価できるようにこれらの試験を改定したり、社会的要請に応えるため A1 より下の A1.1 レベルを評価する試験 DILFI を開発し、2007 年から実施している。これらの 3 機関以外の機関が実施している試験や、イタリア語やポルトガル語の既存の試験でも CEFR のレベルに関連づける作業が進められている。

また、ヨーロッパには CEFR の内容を活用して新たな試験や評価手法を開発する動きもある。ヨーロッパで共有される言語能力の熟達度の枠組みが開発されたため、それに基づいて、さまざまな目的や対象のための新たな試験が開発されている。その 1 つの事例がインターネット上で公開されている、ヨーロッパの 14 言語での言語能力を学習者自身が診断 (diagnose) するためのシステム DIALANG である。Huhta and Figueras (2004) によると、DIALANG は当初 CEFR を普及するため、学校や社会における学習者の利害に関係のない<sup>42</sup>、どの現場でも簡単に使える、IT を活用したツールとして開発された。アイテム・ライティングの過程では CEFR 以外の先行研究が参照されたが、DIALANG は CEFR の共通参照レベルやコミュニケーション活動の解釈を応用するなど、CEFR の内容に基づいて開発された。自己評価という方法を使い、診断結果では、現時点での言語能力だけでなくその後の学習に関するアドバイスなどを含めた、さまざまな視点からフィードバックすることで、学習者の言語能力に対する意識を高め、自律的な学習者の育成にも貢献すると Huhta and Figueras (2004) は説明する。また、一国内での言語能力の評価手法を開発、改善する際に新しい試験を CEFR のレベルに対応させた事例も報告されている (Eckes et al 2005)。たとえば、国内で統一した評価システムがなかったギリシャでは、ギリシャの文脈に合わせた外国語能力<sup>43</sup> の資格試験である KPG<sup>44</sup> が 2003 年から導入された。CEFR の B2 レベルに相当する試験が最初に開発され、現在では 5 つの言語での能力を A1 から C1 レベルまで評価することができる (Hellenic Republic Ministry of National Education and Religious Affairs 2008)。

一方 Weir (2005) は、CEFR の共通参照レベルに基づいた、互いに比較可能な試験を開

発するためには CEFR は不十分であるとし、さらなる長期的な研究活動の必要性を主張する。試験の開発者は、CEFR の各レベルで学習者が「何ができるか」だけでなく、それらの活動がどのような状況下で行われ、活動の質的側面では何が求められているかも理解しなければならない。したがって、「現在の CEFR よりも徹底的に、理論に基づいた妥当性、文脈に基づいた妥当性、スコアリングの妥当性に関する問題に取り組まなければならない」と、Weir (2005: 297、筆者訳) は指摘する。比較可能な試験の開発で CEFR の有用性を高めるためには、言語能力や言語処理に関する理論、言語活動の文脈、言語活動の評価基準などをより詳細に記述し、それに基づいた検証が必要となる。これらは個々の試験を開発する際に、個々の言語、文化、目的、文脈に合わせて考慮しなければならない点であり、CEFR がすべての現場に直接あてはめられるような答えを提供するものではない以上、実際に試験を開発している人が考えなければならない点でもある。しかし、現場での活動を支援するため、考えるための手がかりである CEFR 自体にも、これらに関するより詳細で包括的な記述を Weir は求めている、と考えることができるだろう。

### 3.4 ヨーロッパ言語ポートフォリオ (European Language Portfolio ; ELP)

ヨーロッパの言語教育に透明性と一貫性をもたらすことを目的とした CEFR の開発と同時並行で、ELP の開発が行われた。ELP は、CEFR がその理念の根幹として掲げる複言語主義、さらには複文化主義を教育現場で実現するための 1 つの主要なツールとして開発された。共通参照レベルは言語能力の熟達度を客観的に記述したものであるが、ELP はその共通参照レベルを使って個人が自らの言語能力を自己評価し、さらには言語学習、言語使用の経験、異文化体験等を記録し、振り返ることを目的とした評価のツールである。ELP は 1 人の学習者の複数の言語での能力や経験を評価するため、複言語主義や複文化主義を推進しているといえる。また、試験のスコアなどだけでなく、自己評価や今までの学校内外での経験の記録を可能にすることにより、ELP は学習者の能力や経験のより豊かな記述となる。そして、自己評価だけでなく自己の学習の振り返り、目標設定、計画を通して学習者の自律性の育成にも役立つとされている (Little 2006)。

ELP が構想されたのは、CEFR と同様、前述した 1991 年のルシュリコン・シンポジウムにおいてであった (Lenz and Schneider 2002)。ELP の開発の背景には、言語教育においては、人が生涯言語学習を続けていくために必要な自律性と自己評価能力の養成を重視するという欧州評議会の基本姿勢があったといえるだろう。現在、ヨーロッパ内の多くの

地域で、さまざまな言語用の ELP が開発され、初等中等教育の言語教育の現場を中心に広く活用されている。ELP については、次節で詳述する。

### 3.5 教育現場での実践

ヨーロッパの言語教育の現場も、さまざまな分野で CEFR の影響を受けている<sup>45</sup>。語学学校は自身のコースのレベルを CEFR の共通参照レベルを用いて説明し、出版社は CEFR のレベルに合わせた教材を出版している。留学制度を利用してヨーロッパ内を移動する学生を受け入れる多くの学校は、自身のコースだけでなく、留学生に求める言語能力のレベルも共通参照レベルを用いて提示している。また、学校教育でも学年目標を CEFR のレベルや CEFR ないしは独自の能力記述文を用いて記述したり、カリキュラム全体を CEFR を参照しながら再編したりする事例もある<sup>46</sup>。さらに、「CEFR のレベルを使って試験やコースのレベルや内容を説明してほしい」(Manasseh 2004) という社会的要請の高まりが、CEFR の影響力をさらに大きくしていることも事実である。

CEFR の影響力は確かに大きいものの、CEFR の利用方法や影響力は現場によってさまざまである。たとえば、さまざまな母語を持つ移民の児童を対象とした英語教育を支援するために、アイルランドの小学校の ESL プログラムでは、CEFR を用いて児童の言語能力の熟達化を記述し、それに基づいた教授、学習活動の改善を行っている (Little and Simpson 2004)。この試みでは、まず各児童の言語能力を見極め、彼らが英語での学校生活を送るために必要な言語能力を明確にするために、言語能力の熟達度のレベル (“benchmarks”) を記述した。この ESL のための熟達度レベルは、CEFR の共通参照枠の A1 から B1 レベルの例示的能力記述文をアイルランドの初等教育の内容と関連づけ、児童の年齢にふさわしいものに変更した記述文から構成されている。この熟達度レベルは教師研修での紹介を経て 2000 年から初等教育で導入され、2003 年に改定された。また、コミュニケーション能力という視点から児童の言語能力を正確に評価し、育成することを支援するため、現場の教師に向けたさまざまなガイドラインが熟達度のレベルをもとに開発された。これらのガイドラインには、熟達度レベル記述の使用手法、コミュニケーション能力の評価手法、新入生や転入生の英語能力の診断など、言語教育・学習に直接かかわる内容を取り上げたものもあれば、ESL プログラムの支援や非英語話者の保護者とのコミュニケーションなど、学校教育ならではの内容も含まれている。

一方、ミラノのブリティッシュ・カウンシルでは、子供から大人までさまざまな学習者

が英語を学んでいるが、提供するコースやサービスをイタリア人学習者によりわかりやすく説明し、学習者の言語能力の発達を継続的に把握するため CEFR を活用している (Manasseh 2004)。ブリティッシュ・カウンシルでは、まず学習者やその保護者の要望に応えるために、提供しているコースのレベルを CEFR のレベルに関連づけた。そして、CEFR の例示的能力記述文に基づき、各コースの学習者に適した学習目標 “Student Learning Aims” を作成した。これらの学習目標を学習者にも提示することで、学習者自身が自分の言語能力やその向上を把握することを目指したのである。また、教授活動を支援するために、コースで使用している教材の CEFR のレベルとの関連づけ、教科書やカリキュラムの内容とコースの学習目標を関連づけた、教師用の “Student Learning Aims” の開発なども行われた。

これらの事例からもわかるように、CEFR を教育現場で活用する際には現場が主体となって行動を起こさなければならない。現場での言語教育・学習の目的やニーズを明確にし、それに応じて CEFR の必要な部分に必要な変更を加えながら応用し、言語能力の熟達度のレベルや学習目標を設定していく必要がある。

### 3.6 2007 年政府間フォーラムの成果

2007 年 2 月に、欧州評議会で政府間フォーラム “The Common European Framework of Reference for languages (CEFR) and the development of language policies: challenges and responsibilities” が開催された。このフォーラムはヨーロッパでの CEFR の普及にともない新たに明らかになった課題を加盟国間で議論するために開かれ、欧州評議会と各加盟国の代表が出席した<sup>47</sup> (Goullier 2007)。このフォーラムでは、CEFR をさらに普及し、その活用を推進するためには以下の 4 点が必要であることが合意された (Goullier 2007: 10、筆者が再構成)。

- (1) ガイド、研修用のキット、さまざまな学習者グループの共通参照レベル別の産出活動のサンプル、よい実践 (good practice) の事例の提供
- (2) さらなる能力記述文の作成
- (3) CEFR 本体の中で、教育現場で活用するための手法がまだ開発されていない部分の充実 (特に第 8 章「言語の多様性とカリキュラム」)
- (4) 専門家の支援や議論の場の提供

CEFR の内容があまりにも複雑で多岐にわたり、現場の教師や意思決定者にとって扱いつ

らしいものであるためこのような要望が出た、と Goullier (2007) は分析している。CEFR がヨーロッパで普及しつつも、それぞれの国、地域、機関、教室で具体的にどう利用すればよいのか想像できない、という言語教育関係者の悩みを反映しているともいえるだろう。

ここで興味深いのが、フォーラムではこれらの課題に対して “[h]ow and by whom should the answers to these needs be sought?” (Goullier 2007: 10) と、さまざまな関係者が負うべき責任範囲へと話題が転じた点である。このフォーラムでは「やるべきこと」だけを決めて誰かが行動をとるのを待つのではなく、行動の責任の所在まで明確にしようと試みたのである。議論の結果、CEFR の普及に関する課題を解決するためには、欧州評議会による行動も欠かせないものの、常に欧州評議会に答えを求めるのではなく、各加盟国やその関係機関が互いに協力し責任を分け合いながらも積極的に行動すべきであることが確認された。欧州評議会の責任範囲については、①欧州評議会の言語教育政策と CEFR の関係性とその意義を明確にする、②言語教育に関する国際的な研究プロジェクトを発足させ、③国際的な活動をコーディネートする、の3点が挙げられた (Goullier 2007: 12-14)。そして、加盟国やその関係機関の責任については、① CEFR は各国や各機関のニーズに応えるために利用されるもので強制的な規範ではないという認識を広める、② CEFR の可能性の認識を教育関係者に広め、CEFR を活用するためにそれぞれの責任を明確にする、③複言語主義を言語教育や評価の目標とする、④共通参照レベルの利用には特に注意し、必要な妥当性の検証がなされたことを確認する、の4点が挙げられた (Goullier 2007: 15-16)。しかしながら、加盟国の教育行政の代表が出席するフォーラムであったため、地域、教育機関、現場レベルでの責任までは明確にされていない。今後、欧州評議会と加盟国の責任の分担もさらに具体化されるだろう。しかし、欧州評議会がすべての課題を解決するのではなく、加盟国やそれぞれの機関や現場にも行動する責任があると明言されたことは、利用者が活用の目的や方法を定める、という CEFR の基本的な性質と一致しているといえる。

#### 4. 考察とまとめ

以上、本節では CEFR の文脈、開発、活用の全体を見てきた。さまざまな形で実施されている言語教育に一貫性と透明性をもたらす「共通参照枠」というあり方は、「対話」と「内省」のためのツールとしての共通のことばとなりえることが理解できた。また、その

ような枠組みを各現場が主体的に現場に適合させながら活用しなければならないことと、現場での運用のためにはそれなりの支援が必要であることがわかった。また、共通参照レベルと例示的能力記述文は非常に有用なツールであることと同時に、言語使用や言語使用者／学習者の部分的な記述であること、CEFR はレベルや記述文だけでなく言語使用や言語学習についてより包括的に考えるための枠組みや問いを提供していることも明らかになった。そして、CEFR には複言語主義をはじめとする欧州評議会の言語教育・学習に対する方針、長年の研究活動を通して構築された「学習者中心」の考え、言語教育における能力観の拡大、学習の空間的・時間的広がりを反映していることも確認できた。

CEFR の研究を進めていくうえで、日本語を多言語の1つとして位置づけるために、機関、国境、言語を越えて言語教育・学習に透明性と一貫性をもたらす CEFR を参考にする意義を再確認することができた。さらに、複言語主義や学習者中心の考え方などの理念、包括的に言語活動や言語能力をとらえようとする視点、言語教育・学習を通して言語能力だけでなく異文化理解能力や学習能力など社会的存在としての個人に必要な諸能力が育成されるという考え方、は強く共感できる。CEFR のような「対話」と「内省」のためのツールとしての言語教育・学習の枠組みが、日本語教育の実践にとってどのような可能性をもたらすのか、JF スタンダードの開発を進めていくうえで見極めていきたい。

注：

- 1 本書では、「人はまず自分の中で内省してから他者と対話する」という理由から、『「内省」と「対話」』の順序でこのキーワードを挙げている。しかし本節に限っては、CEFR は当初「対話」のツールとして開発されたという理由から、『「対話」と「内省」』の順序とする。
- 2 本節では、特別に示さない限り、CEFR の内容に関する和訳はすべて Council of Europe (2008) (吉島・大橋訳) に従う。
- 3 「現代語 (modern languages)」とは現在使用されている言語のことを指し、古典ギリシャ語やラテン語などを指す「古典語 (classical languages)」と対比して使われる。
- 4 欧州評議会の言語政策の目的は、複言語主義の促進、言語の多様性の促進、相互理解の促進、民主的市民の促進、社会的結束の促進の5点にまとめることもできる (ヨーロッパ日本語教師会、国際交流基金 2005)。複言語主義については、本節 2.1 で詳細に述べる。
- 5 欧州評議会の研究成果は、CEFR と同時進行で開発された ELP にも大きな影響を与えている。詳細は次節で述べる。
- 6 本節で「言語能力」とは、linguistic competence に限定された能力ではなく、ある言語でのより全体的な能力を指す。
- 7 1990 年に改訂版が出版された。最近の研究で Threshold Level について詳しく論じたものに Little (2006) がある。また、Threshold Level の改訂版は (Van Ek, J. A. and J. L. M. Trim. (1998) 『新し

い英語教育への指針—中級学習者レベル「指導要領」』米山朝二、松沢伸二（訳）大修館書店）として出版されている。

- 8 1976年にはフランス語で *Un Niveau Seuil* (Coste, D. et al. (1976) *Un Niveau Seuil*. Strasbourg: Council of Europe) が、1980年にはドイツ語で *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache* (Baldegger, M. et al. (1980) (Europarat/Council of Europe) *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt) が出版された。これらは Threshold Level の翻訳ではなく、それと同様に社会生活を営むことが可能となる最低レベルの言語能力を各言語で記述したものである。
- 9 Threshold Level に基づき、熟達度の下のレベルとして Breakthrough と Waystage、上のレベルとして Vantage がその後設定、記述された。CEFR の熟達度のレベルはこれらに基づいているが、この点に関しては本節 2.2 で述べる。
- 10 ELP の開発については次節で詳細に述べる。
- 11 North の能力記述文の研究はスイス国立科学研究機関のプロジェクトとして行われた。研究内容は〈North, Brian (2000) *The Development of a Common Framework Scale of Language Proficiency*. New York: Peter Lang〉や North (2002) に詳しい。
- 12 この研究の成果は European Language Portfolio の開発にも活用された。
- 13 資格、試験、学校やその他の教育機関、教師などによって開発、使用されていたさまざまな尺度。使用された尺度の名称は CEFR の付録 B (Council of Europe (2008: 236-237)) に掲載されている。CEFR の共通参照レベルや例示的能力記述文の開発では、これらの尺度に含まれていた記述文をそれぞれの尺度の枠組みからはずし、ばらばらにして、記述文のプールを作成した。
- 14 社会文化的能力 (socio-cultural competence)、仕事関係 (work-related)、否定概念 (negative concept; 対話の相手による支援や調整の必要性への言及) に関する能力記述文が削除された (North 2002)。
- 15 1996年に初稿が完成した。
- 16 日本語や韓国語など、欧州評議会加盟国以外の言語にも翻訳されている。
- 17 Council of Europe (2008) では、“open” は「非閉鎖的」と訳されている。しかし、本節ではよりわかりやすくするために「開かれた」とする。
- 18 言語に対するこの考え方の背景にあるのが「複文化主義 (pluriculturalism)」である。CEFR は、「言語は文化の主要な側面であるばかりでなく、さまざまな文化的表出に至る道でもある」と言語と文化が分けられないとし、「複言語主義はそれ自体としては複文化主義 (pluriculturalism) のコンテキストの中で見る必要がある」と説明する (Council of Europe 2008: 5)。
- 19 部分的能力は複言語能力として評価されるが、そのことは「学習者が (限定的な能力で) 満足して良いということを意味するものではない」 (Council of Europe 2008: 148) とも CEFR に明記されている。
- 20 Breakthrough 以外は、文献として欧州評議会から出版されている。
- 21 この図からもわかるように、CEFR は言語能力を細かく分類している。この点について、CEFR では「分類学的方法を採用した必然的結果として、巨大な複合体である人間の言語をいくつかの別個の要素に分解することになった。(中略) コミュニケーションには人間の存在全体が関わっている。以下 (CEFR の中) で分類し、個別に取り上げている言語能力の間には、個々の人間の人格形成にあたっての複雑な相互作用が見られる」 (Council of Europe 2008: 1) と、分類された能力が個々に孤立していると考えているのではないことが明記されている。また、「それらの部分を、健全な形で成長していく自己全体の中に取り入れ、再統合することが、教師と学習者自身にそれぞれ残された課題である」 (Council of Europe 2008: 1) と、社会的存在 (social agent) である学習者の中で能

- 力が統合されることが期待されている。しかし、能力間に具体的にどのような相互作用が見られるのか、どのように能力が再統合されるのか、までは言及されていない。
- 22 学習者中心の視点に立つと、学習に対する動機を維持することが重要になる。学習者が自らの進歩を実感できることは、動機の維持に貢献すると考えられている。North (2002) によると、CEFR の能力記述文の開発過程でもこれに対する配慮がなされた。
- 23 この点を証明する1つの例が、CEFR がコミュニケーション言語活動の1つとして挙げている仲介活動 (mediation) に能力記述文がないことが挙げられる。
- 24 共通参照レベルや既存の能力記述文の正確性や妥当性を保護するために、North (2002) は新たな能力記述文を開発する際には既存の能力記述文が開発された方法、もしくはそれに準ずる方法を取ることを求めているが、この作業は大掛かりで困難なものである。しかし、その必要性を感じたヨーロッパの言語教育関係者、特に各国や年齢層に応じた European Language Portfolio の開発者によって、多くの新しい能力記述文が作成されている。それらの能力記述文は、CEFR の共通参照レベルに関連づけられ、“A bank of descriptors for self-assessment in European Language Portfolios (2004)” として、ウェブ上 (<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/descripteurs.doc>) で公開されている。
- 25 CEFR 第5章は言語使用者／学習者の能力を描いているが、本文では能力も「言語使用者・学習者」の一部と見なしあえて「能力」を明記しない。
- 26 図5の表記について補足する。テキストを「書きことばのやりとり」、談話を「話しことばのやりとり」と区別することもある (町田 2004)。しかし、CEFR では「(話された、あるいは書かれた) ディスコースの一部、あるいは全体」(Council of Europe 2008: 10) として、そのような区別はなされていない。したがって、言語活動を行う際には何らかの形でテキストが必要となる (Council of Europe 2008)。また、「言語処理」とは「文章を話したり書いたり、それらの文章を聞いたり読んだりする際に関与する脳神経学的かつ生理学的な一連の出来事である」(Council of Europe 2008: 10)。
- 27 「言語使用の文脈」と称することもできるが、Council of Europe (2008) に倣って「言語使用のコンテキスト」とする。
- 28 これらのガイドラインは欧州評議会の European Language Portfolio に関するウェブサイト ([http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/documents\\_intro/common\\_framework.html](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/documents_intro/common_framework.html)) からダウンロードできる。
- 29 Case Studies は書籍として入手することも可能だが、欧州評議会の European Language Portfolio に関するウェブサイト ([http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/documents\\_intro/common\\_framework.html](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/documents_intro/common_framework.html)) からダウンロードすることもできる。
- 30 ([http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main\\_pages/illustrationse.html](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/illustrationse.html))
- 31 ECML に関する情報は、ECML のウェブサイト (<http://www.ecml.at/>) と European Centre for Modern Languages (2007) で参照できる。
- 32 プロジェクトメンバーの構成が多国籍であることが、申請条件の1つとなっている。
- 33 RLD に関する情報は、欧州評議会のウェブサイト ([http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/DNR\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/DNR_EN.asp)) と Council of Europe (2005) を参照したものである。
- 34 RLD の開発の際には、英語の Threshold Level、ドイツ語の Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache など、既存のリソースや研究成果などを活用することが前提とされた (Council of Europe 2005)。
- 35 ドイツ語プロファイルについては、3節で詳細に述べる。
- 36 A1.1 は A1 よりも下のレベル。



- 37 英語の RLD English Profile は、ケンブリッジのコーパスを使用して開発されている。ウェブサイトは <http://www.englishprofile.org/index.html>。
- 38 CIEP (Centre international d' études pédagogiques) は DELF、DALF、DILF、TCF などフランス語の試験を開発・運営している機関である。フランス語教師の派遣や、言語教育と評価活動の支援も行っている。なお、CIEP に関する情報は公式ウェブサイト <http://www.ciep.fr/en/index.php> と本書の著者が行ったヒアリングの結果を参照している。
- 39 この関連づけの作業からは、欧州評議会のウェブサイトで公開されている、CEFR の各レベルの書きことばの産出のサンプルも得られた。
- 40 Cambridge ESOL に関する情報は、公式ウェブサイト <http://www.cambridgeesol.org/index.html> を参照した。
- 41 アイテム・バンキング法とは、試験の信頼性の保障や等価のために項目応答理論 (IRT) をテスト開発に応用した方法である。この方法では、あらかじめその難易度が分かっている項目 (item) のバンクが構築され、そのアイテムバンクから試験が作成される。この結果、難易度の異なる試験の結果をアイテムバンクに基づいた 1 つの尺度の上に位置づけることが可能になる (Jones 2007)。
- 42 言語の試験は high stakes と low stakes に分類されることがある。試験が high stakes である場合、結果が入国、滞在資格の取得、入学、就職、昇進など、受験者の利害に影響する。Cambridge ESOL や CIEP の試験がその例である。一方、DIALANG のように試験が low stakes である場合、試験結果にはそのような影響力がない。
- 43 評価の対象となっているのはギリシャ語ではなく、ギリシャで外国語として学習される言語。
- 44 Kratiko Pistopiitiko Glossomathias (State Certificate of Language Proficiency) の略。
- 45 ヨーロッパ日本語教師会、国際交流基金 (2005) は、欧州評議会やヨーロッパ諸国の言語教育政策についてだけでなく、各国での CEFR の利用状況についても述べている。国別の言語教育の状況については、こちらを参照されたい。
- 46 教育現場で CEFR を活用する際、同時に ELP を利用して学習者中心の語学教育を推進するという事例が多く見られる (Little 2006)。本節で紹介する事例でも、ELP がそれぞれの方法で活用されている。ELP の利用に関しては次節で詳細に述べる。
- 47 加盟国以外の国からも、オブザーバーとして出席することができた。

#### 参考文献：

- Council of Europe (2004) 『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』初版第 1 刷 吉島茂、大橋理枝 (訳、編) 朝日出版社
- (2008) 『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』初版第 2 刷 吉島茂、大橋理枝 (訳、編) 朝日出版社
- 国際交流基金 (2008) 『海外の日本語教育の現状－日本語教育機関調査・2006 年－概要』国際交流基金
- 牧野成一 (2008) 「OPI、米国スタンダード、CEFR とプロフィシェンシー」、鎌田修、嶋田和子、迫田久美子 (編) 『プロフィシェンシーを育てる：真の日本語能力をめざして』凡人社
- 町田健 (編) (2004) 『シリーズ・日本語のしくみを探る 6：日本語語用論の仕組』研究社
- ヨーロッパ日本語教師会、国際交流基金 (2005) 『ヨーロッパにおける日本語教育事情と Common European Framework of Reference for Languages』国際交流基金
- Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

- (2002a) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Guide for Users*. Strasbourg: Council of Europe. 〈[http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/documents\\_intro/common\\_framework.html](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/documents_intro/common_framework.html)〉 2008 年 12 月 29 日検索
- (2002b) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Language examining and test development*. 〈[http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/documents\\_intro/common\\_framework.html](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/documents_intro/common_framework.html)〉 2009 年 1 月 6 日検索
- (2003) *Relating Language Examination to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR): Manual: Overview of Preliminary Pilot Version*. Strasbourg: Council of Europe. 〈<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Overview.doc>〉 2009 年 1 月 6 日検索
- (2005) *Reference Level Descriptions (RLD) for National and Regional Languages*. Strasbourg: Council of Europe. 〈[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/DNR\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/DNR_EN.asp)〉 2009 年 1 月 6 日検索
- (2009) *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR): A Manual*. Strasbourg: Council of Europe. 〈<http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Manual%20Revision%20-%20proofread%20-%20FINAL.pdf>〉 2009 年 1 月 30 日検索
- Eckes, Thomas, et al. (2005) Progress and problems in reforming public language examinations in Europe: cameos from the Baltic States, Greece, Hungary, Poland, Slovenia, France and Germany. *Language Testing*, 22: 3, 354-377.
- European Centre for Modern Languages (2007) *Call for Proposals 2008-2011: 3rd Medium-Term Programme of the European Centre for Modern Languages 2008-2011 'Empowering Language Professionals: Competences, Networks, Impact, Quality.'* 〈<http://www.ecml.at/call/docs/calle.pdf>〉 2007 年 7 月 31 日検索
- Goullier, Francis (2007) *Intergovernmental Language Policy Forum. "The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the development of language policies: challenges and Responsibilities." Report*. Strasbourg: Council of Europe. 〈[http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/SourceForum07/ForumFeb06\\_%20Report\\_EN.doc](http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/SourceForum07/ForumFeb06_%20Report_EN.doc)〉 2009 年 1 月 11 日検索
- Jones, Neil (2007) Assessment and the National Languages Strategy. *Cambridge Journal of Education*, 37:1, 17-33.
- Hellenic Republic Ministry of National Education and Religious Affairs (2008) *The Greek Certificate of Language Proficiency*. 〈<http://www.cc.uoa.gr/english/rcel/texts/KPGdescription-2008.pdf>〉 2009 年 1 月 11 日検索
- Heyworth, Frank (2004) Why the CEF is Important. In Morrow, Keith (ed.), *Insights from the Common European Framework*, pp. 12 -21. Oxford: Oxford UP.
- Huhta, Ari and Neus Figueras (2004) Using the CEF to Promote Language Learning Through Diagnostic Testing. In Morrow, Keith (ed.), *Insights from the Common European Framework*, pp. 65-76. Oxford: Oxford University Press.
- Lenz, Peter and Günter Schneider (2002) Developing the Swiss model of the European Language Portfolio. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Case Studies*. pp. 68-86. Strasbourg: Council of Europe.
- Lenz, Peter and Günther Schneider (2004) *A bank of descriptors for self-assessment in European*

*Language Portfolios (2004)* Strasbourg: Council of Europe. <<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/descripteurs.doc>> 2009年1月5日検索

Little, David (2006) The Common European Framework of Reference for Languages: Content, Purpose, Origin, Reception, and Impact. *Language Teaching*, 39: 3, 167-190.

Little, David and Barbara Lazenby Simpson (2004) Using the CEF to develop an ESL curriculum for newcomer pupils in Irish primary schools. In Morrow, Keith (ed.), *Insights from the Common European Framework*, pp. 91-108. Oxford: Oxford University Press.

Manasseh, Andrew (2004) Using the CEF to develop English courses for teenagers at the British Council Milan. In Morrow, Keith (ed.), *Insights from the Common European Framework*, pp. 109-120. Oxford: Oxford UP.

Morrow, Keith (2004) Background to the CEF. In Morrow, Keith (ed.), *Insights from the Common European Framework*, pp. 3-11. Oxford: Oxford UP.

Morrow, Keith (ed.) (2004) *Insights from the Common European Framework*. Oxford: Oxford University Press.

North, Brian (2002) Developing Descriptor Scales of Language Proficiency for the CEF Common Reference Levels. In Alderson, J.Charles. (ed.), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Case Studies*. pp 87-105. Strasbourg: Council of Europe.

— (2007) The Common European Framework of Reference: Development, Theoretical and Practical Issues. 真嶋潤子、山崎直樹 (編) (2007) 『日欧国際シンポジウム報告書：これからの外国語教育の方向性：CEFRが拓く可能性を考える』平成17年度文部科学省海外先進教育実践支援採択プロジェクト「国際標準・言語教育到達度評価制度の構築」成果報告書Ⅰ、15-44、大阪外国語大学教育推進室

Waldemar, Martyniuk and José Noijons (2007) *Executive Summary of Results of a Survey on the Use of the CEFR at National Level in the Council of Europe Member States*. Strasbourg: Council of Europe. <[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Survey\\_CEFR\\_2007\\_EN.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Survey_CEFR_2007_EN.doc)> 2009年1月15日検索

Weir, Cyril J. (2005) Limitations of the Common European Framework for developing comparable examinations and tests. *Language Testing*, 22: 3, 354-377.

#### 参考ウェブサイト：

Cambridge ESOL. <<http://www.cambridgeesol.org/index.html>> 2009年1月11日検索

CIEP. <<http://www.ciep.fr/en/index.php>> 2009年1月11日検索

Council of Europe Language Policy Division. <[http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Default\\_en.asp](http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Default_en.asp)> 2009年1月11日検索

English Profile. <<http://www.englishprofile.org/index.html>> 2009年1月11日検索

European Centre for Modern Languages. <<http://www.ecml.at/>> 2009年1月11日検索

European Language Portfolio. <<http://www.coe.int/t/dg4/portfolio/>> 2009年1月11日検索

## IV-2 ヨーロッパ言語ポートフォリオ (European Language Portfolio: ELP)

本節のねらい：ヨーロッパ言語ポートフォリオの意義や活用法を紹介し、JF スタンダードで開発するポートフォリオの可能性を探る。

キーワード：学習者中心、自律した学習者、自己評価、複言語主義、複文化主義、異文化間能力、生涯学習

### 1. ヨーロッパ言語ポートフォリオとは

#### 1.1 ヨーロッパ言語ポートフォリオとは

ヨーロッパ言語ポートフォリオ (European Language Portfolio、以下 ELP) は、欧州評議会と「言語のためのヨーロッパ共通参照枠」(以下、CEFR) の理念を教育現場で実現するための道具である (Schärer 2004: 5)。ELP は、言語能力をヨーロッパ共通の尺度で自己評価し異言語・異文化体験を簡潔に示す「言語パスポート (Language Passport)」、言語能力のほか、言語学習履歴や学習目標、異文化・異言語体験を詳細に記録する「言語バイオグラフィー (Language Biography)」、学習成果や検定証明書を保存する「資料集 (Dossier)」の3つで構成される。ELP は、言語学習の過程や異言語・異文化体験など「非常に多種多様な広がりを見せる学習者の達成成果を、学習者のさまざまな必要性、性質や素質に応じて記述」することができ、「それを公的な形で認める仕組み」である (Council of Europe 2008: 5)。学習者は、言語能力の熟達度 (language proficiency) や異文化間能力 (intercultural competence) を記録し自己評価することを通じて、複言語能力を育成し、生涯にわたり学習を続ける力と学習動機を得ることができる (Lenz and Schneider 2002: 68)。

#### 1.2 ポートフォリオ評価とは

まず一般的なポートフォリオ評価の特徴について述べる。ポートフォリオとは元々紙バサミという意味で、ルネッサンス期の芸術家が自分の作品を綴じ、就職の際に示す目的で使用されていた。現在は、金融資産の組み合わせという意で使われることが多いが、教育においては 1980 年代後半の英国や米国で、それまでの標準化されたテストや試験に代わる代替的な (alternative) 教育評価のあり方として提唱されてきた。

ポートフォリオ評価の特徴として主に以下の4点があげられる。

- 学習者自身が管理する学習経験、学習成果、成果物の記録である。
- 定量的に測定可能な能力のみを測るという標準化されたテストの限界に対し、現実の文脈の中での真正な課題達成の能力を、その過程の中で評価することが可能である。
- ポートフォリオを媒介に学習者・教師・同僚などが話し合うことが、内省・自律的な学習能力の養成につながる。
- 学ぶ人は知識の受容者ではなく社会的活動を通じて知識を構成する主体であるとする構成主義 (constructivism) の学習理論に基づいている。

(シャクリー他 2001、田中 2008)

ポートフォリオ評価は、後述する形成的評価の代表的な手法の1つであり、定量的な客観的データのみでは表すことのできない人間の能力を、内省を通じて包括的に評価する手法として学校教育以外の分野でも広く活用されている。

## 2. ヨーロッパ言語ポートフォリオ

### 2.1 背景・目的

CEFR は、ヨーロッパの言語学習・教育に透明性と一貫性をもたらす目的で、欧州評議会の言語学習・教育観とともに共通参照レベルおよび例示的能力記述文を提示した参照枠組みである。そこには複言語主義、学習者中心の考え方、生涯にわたる言語学習といった欧州評議会の理念が大きく反映されている。一方、ELP の大元となる考え方は 1980 年代半ばにスイスで誕生している。スイス教育評議会（以下、EDK）<sup>1</sup> は、スイス国内の人の移動を促進するため、また、義務教育から後期中等教育への移行を円滑に行うために、各州協力体制のもと、「共通のものさし」で生徒の言語能力を測る必要性を説いた。この考え方は“points of encounter”（接触点：義務教育から後期中等教育への移行時点）と呼ばれるが、移行時点での言語能力を記述し他者に明確に説明するという必要性は、次第に教育機関を超えた領域でも支持されるようになり、一方、「自己評価」を含む内省的な評価のあり方は、従来の評価手法に代わるものとして、種々の教科（例：数学）で受け入れられていく。

1991 年のルシュリコン・シンポジウム<sup>2</sup>において、ヨーロッパ内の一貫性と透明性を実現するためにポートフォリオを導入することが決定され、「ELP は、共通参照レベルに基

づいており、個人が持つもので、そこにそれぞれの個人が、現代語に関するそれまでの累積的な経験や資格認定を記録していくもの」(Council of Europe 1992: 40 筆者訳)であることが確認された。「共通のものさし」に関しては、1996年からスイス国立科学研究機関プロジェクト(Swiss National Science Foundation-SNF Project: 以下、スイス・プロジェクト)として、共通参照レベル、例示的能力記述文、およびELPの開発が同時並行的に進められた。同年よりスイスポートフォリオの基本モデルの検証作業が開始され、1999年欧州評議会による公式パイロットテストを経て、2000年にスイスのEDKポートフォリオが欧州評議会の第1号として認定を受けている。

ヨーロッパ日本語教師会がまとめた『ヨーロッパにおける日本語教育と Common European Framework of Reference for Languages』(2005)では、欧州評議会の“European Language Portfolio: Principles and Guidelines”(Council of Europe 2004b)を引用してELPの目的を以下のように列挙している。

- ヨーロッパ市民の相互理解を深める
- 多種多様な文化、生活を重んじる
- 言語的、文化的多様性を保護すると同時に促進する
- 生涯にわたり複言語主義を身につける
- 言語学習者を育成する
- 自立学習 (independent language learning)<sup>3</sup>ができる能力を開発する
- 言語学習プログラムに透明性および一貫性を持たせる
- 移動を容易にするために、言語能力および資格を明瞭に記述する

(小木曾 2005: 53)

当初、スイス・プロジェクトの目的は共通参照レベルを構築することであったが、次第に、共通参照レベルや例示的能力記述文だけでは実現し得ない欧州評議会の理念を具現化することに重きが置かれるようになった。中でも、基本的な理念となる自律した学習者、生涯学習、複言語・複文化主義、異文化間能力について以下に整理する。

#### • 自律した学習者

Lenz (2004) は、欧州評議会が民主的な社会を構成する市民の資質として、自律性 (autonomy) と自己評価 (self-evaluation) の2つの概念を重視しており、欧州評議会がポートフォリオ評価を採用した背景を説明している。自律性に関しては、Holec (1981) を

引いて、「自身の学習の責任を持つ能力」と定義し、自律的な学習者は「目標を設定する」「学習の内容と進度を定める」「学習の方法やテクニックを選ぶ」「(リズム、時間、場などの側面から)適切に話せるようになる過程をモニターする」「何が習得できたか評価する」(Lenz 2004: 22、筆者訳)といった観点で自らの学習を進めていく能力を持つとしている。ELPは、自律した学習者を育てる装置を備える必要があり、学習者自身によって管理されるものである。

#### •生涯学習

CEFRでは、言語学習を生涯にわたるものと考え、学校などの教育機関以外での言語学習や異言語・異文化体験に価値を置いている。言語学習者は、社会における言語使用者として、生涯を通じて言語を使用し、学んでいく主体的存在と見なされる。

#### •複言語主義・複文化主義と異文化間能力

1998年に開催された欧州評議会参加各国の大臣会議において以下の点が確認された。

- より効果的な国際コミュニケーションにより、相互理解と寛容性、アイデンティティと文化的差違を尊重する心を育てること。
- ヨーロッパの文化生活の豊かさと多様性を維持し、さらに発展させること。そのためには、お互いが今まで以上に各国の言語、地域言語についての知識を、あまり教えられない機会のない言語についても、持つことが必要である。

(Council of Europe 2008: 3)

複言語主義、複文化主義は、ヨーロッパ市民が複言語能力(plurilingual competence)や複文化能力(pluricultural competence)を身につけることにより実現するとされる。これらの能力は「コミュニケーションのために複数の言語に、すべて同じようにとは言わないまでも、習熟し、複数の文化での経験を有する状態」であり、「この能力は、別々の能力を重ね合わせたり、横に並べたりしたものではなく、複雑で複合的」なものである(Council of Europe 2008: 182)。

さらに、複言語能力を身につけた複言語使用者について次のように述べている。「言語学習者は複言語使用者(plurilingual)となり、異文化適応性(interculturality)を伸ばすのである。それぞれの言語や文化を身につける能力は、他の言語の知識によって変化を受け、異文化に対する認識、技能、ノウ・ハウを習得する上での助けとなる。また、それらの能力によって、個人個人が豊かで、より複合的な個性を身につけ、その言語学習能力もより強化され、新しい文化を体験できるようになる」(Council of Europe, 2008: 44)。つまり、

言語教育を通して身につくとされる異文化適応性 (interculturality)<sup>4</sup> は、1つの言語・文化に付随する能力ではなく、他の言語に応用可能な汎用性のある能力として捉えられる。個人の中の複言語性を養うことが異文化適応性の育成につながるのである。

また前節で述べたとおり、個人の中の複言語性を言う際には、言語使用者／学習者の部分的能力 (partial competence) が考慮されている。部分的能力とは「狭い範囲、または限定的な範囲の外国語習得」(Council of Europe 2008: 148) であり、「複言語能力を豊かにする構成要素」として位置づけられるものである。

## 2.2 ELP の機能と構成

### 2.2.1 ELP の機能

ELP は、「知識と技能を認知し評価する際には、複言語と複文化の能力・技能が発達する環境と経験を考慮に入れねばならない。European Language Portfolio の作成により、学習者一人一人がさまざまな面から自分の言語発達を記録できるようになったことは一つの進歩である。」(Council of Europe 2008: 188) と説明される。また、透明性・一貫性を実現し、自律的な学習者、生涯学習、複言語・複文化主義、異文化間能力などの基本概念を、実際に教育現場や利用に関わる様々な機関で共有していくために、報告的機能 (documentation and reporting function) と教育的機能 (pedagogic function) の2つが ELP の役割として示されている (Lenz 2004, Lenz and Schneider 2001)。

報告的機能とは、人の移動を保障し円滑にするために、地域や国独自の認定方式を CEFR というヨーロッパ共通の参照枠に関連づけるものである。言語能力の熟達度を共通のものさしで総括的に評価することで、就学や就労に際して言語能力や学習の成果を分かりやすく証明できるという透明性を確保することができる。一方、教育的機能とは、学習者の内省と自律性を促進し生涯学習を支援するものである。言語学習の過程を記録し可視化することで、内省を通じた自己評価を実現すること、自分の学習に責任を持つこと、さらには学習動機を高めることが期待される (Little and Perclová 2001: 3)。

上記の機能とその特徴をまとめたものが表1である。



表1 ELPの機能の特徴 (Lenz and Schneider 2001: 5 筆者訳、一部改編)

記録・報告上重視する点 (報告的機能)	教授・方法上重視する点 (教育的機能)
学習の結果と成果物 総括的評価 (summative assessment) 透明性 比較可能性	学習過程 形成的評価 (formative assessment) 学習動機 学習機会

総括的評価 (summative assessment) とは「授業コースの終わりにこれまでの成果を成績としてまとめるものである。それは必ずしも熟達度の評価ではない。事実、総括的評価の多くは標準型型の定点評価であり、達成度評価である」(Council of Europe 2008: 198)。一方、形成的評価 (formative assessment) は、「学習の進み具合や学習者の強み、弱点に関する情報を集める継続的な評価である。教師はこれらの情報を授業コースの計画や学習者へのフィードバックに役立てることができる。形成的評価という言葉は、広い意味で用いられることが多く、質問紙や話し合いから得られた数量化できない情報も含まれる」ものである (Council of Europe 2008: 198)。形成的評価は主に教育的側面で重要である。

### 2.2.2 ELPの構成

欧州評議会が認定する ELP は基本的に「言語パスポート」「言語バイオグラフィー」「資料集」の3部から構成される。その特徴をまとめたものが表2である。

主に報告的機能を担う「言語パスポート」は、CEFRの共通参照レベルに基づく言語の熟達度の概要、試験結果、資格認定など、ある時点での総括的評価のほか、留学や海外研修、旅行などの異言語・異文化体験を簡潔に記録する部分である。言語能力の証明書としてヨーロッパでの汎用性を持たせるためには、ある程度統一した形式を用いる必要があり、欧州評議会はスイス EDK の成人向け ELP (15歳以上) の言語パスポートを Standard Language Passport (以下、標準言語パスポート) として認定している。標準言語パスポートは他機関の ELP にも広く利用されている (Lenz and Schneider 2001: 17)。

「言語バイオグラフィー」には、言語学習歴や異言語・異文化体験を詳細に記録する。主な項目は、「言語学習と異文化体験の個人史」「チェックリスト (共通参照レベルに関するもの)」「チェックリスト (共通参照レベルに関係ないもの)」「目標・学習計画」であるが、「チェックリスト (共通参照レベルに関係ないもの)」は各 ELP で自由に追加できる項目で、表2では、Lenz and Schneider (2001) に掲載されていたノルトライン=ヴェス

表 2 ELP の主な構成要素<sup>5</sup>

構成	内容の概要	内容				備考	
		自己評価表	教師による評価	機関による評価 (資格や試験など)	特徴	異文化間能力の扱い	
言語 ハスポート	言語の熟達度の概観 (CEFR の 6 レベル)				<ul style="list-style-type: none"> <li>• 報告的機能</li> <li>• 総括的評価</li> <li>• 学習者の言語能力や言語的・文化的経歴を概観するのに便利である。</li> <li>• ヨーロッパ内で通用する言語の身分証の役割がある。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 自己評価表の高いレベル (B2 以上) になると、コミュニケーションにおける社会語用論的な気づきや文化的要素も can do 記述に含まれる。</li> <li>• 現時点で、自己評価表は非言語的な社会文化的習慣には対応していない。</li> </ul>	
	異文化体験	異文化体験、 言語使用状況、 言語接触の経験					
言語 ハイオグラフィ	言語学習と異文化 体験の個人史	言語学習 (母語も含む、 学校内外)	社会・異文化経 験 (学校内外)	異言語体験 (TV、新聞など日 常的な言語接触 も含む)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 教育的機能</li> <li>• 形成的評価</li> <li>• 多言語状況を想定している。</li> <li>• CEFR の自己評価表を学習者・ELP 使用者対象にカスタマイズする必要性がある。</li> <li>• 自分の言語能力や言語学習を客観的にみつめ、メタの視点を養う。</li> <li>• 内省 (学習計画・目標設定や自己評価も含む) を通じて自分の言語学習に積極的に関わる。</li> <li>• 複言語性・複文化性に対する視点を養う。</li> <li>• 学習者自身についてより詳細な情報を記録する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 自己評価表の高いレベル (B2 以上) に関する can do 記述がある。</li> <li>• 大人の学習者向け ELP モデルの多くは、異文化的な体験を内省して自由に記録する形式をとる。</li> </ul>	
	チェックリスト： 共通参照レベルに 関係あるもの <sup>1)</sup>	自己評価チェッ クリスト (学習者 が自由にチェッ ク項目を追加で きるものもある)	社会・異文化経 験 (学校内外)	異言語体験 (TV、新聞など日 常的な言語接触 も含む)			
	チェックリスト： 共通参照レベルに 関係ないもの <sup>1)</sup>	(例) 学習ストラテ ジー (学習方法、将来 の夢)	言語に対する気 つき (言語に対し て何を気づいた か)	(例) 異文化的・社会 文化的能力 (社 会文化知識、異 文化対応)			
目標・学習計画	学習の計画や目 標の設定				<ul style="list-style-type: none"> <li>• 報告的・教育的機能</li> <li>• 学習者が自ら、学習の成果や経験を選 択して収集する。</li> <li>• 学習者がその言語で何ができるのか目 に見える形で保存できる。</li> <li>• 更新・再構成されることもある。</li> <li>• 複言語性・複文化性を養う。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 資料集に何を収集するかは所有者 (学 習者) の責任であるため、資料集に収 集された資料がどの程度異文化間能力 を描写するかは、異文化間能力が個人 の学習体験によってどの程度重視され たかによる。</li> </ul>	
資料集	学習成果の収集 フォルダ	分類につき特に 指定はない。 • 報告的 / 教育的 • プロジェクト / 作文 / 映像など 資料 • 時系列 など					

<sup>1)</sup> 「共通参照レベルに関係のないチェックリスト」は個々の ELP が独自に付加できる項目で、本表ではノルトライン州 (ドイツ) の ELP を参考にした。

トファーレン州（ドイツ）の ELP モデルから項目を抜粋している。学習者は、CEFR の共通参照レベルに基づいて言語能力の熟達度を測る自己評価チェックリストのほかに、自分の言語学習の目標や学習計画、学習ストラテジーに関して記録することができる。複数の言語や文化を扱うことは複言語・複文化能力の育成につながり、学習の経過を記録して内省を繰り返すことは、形成的評価という観点から教育的機能を果たす。

「資料集」は、言語パスポートや言語バイオグラフィーで記述した異言語・異文化体験や言語学習の成果物を取める部分であり、本来の意味のポートフォリオの役割を担う。資料集には、プロジェクトワークの結果や「目標言語を使用し、実際の生活で達成できるもの、たとえば、手紙のサンプル、メモ、レポートのようなものを保管しておく。」（小木曾 2005: 56）だけでなく、スピーチ・発表・会話などの音声・映像データなども取めることができる。

ELP は学習者に所属し、学習者が自己管理するものであるが、教師もその情報を共有する。さらに、進学先の教育機関、留学等の受け入れ先、インターンシップ、就職の受け入れ先など、様々な相手に対して、言語に関する情報を伝える仕組みだといえる。

### 2.3 教育現場での利用

欧州評議会は、学習者集団に適した ELP モデルを個々の地域、教育機関が開発することを推奨している。各教育現場で ELP を効果的に活用するためには、まず教師が ELP の役割を理解し、形成的評価と総括的評価という 2 つの視点を適切に授業に取り入れることが求められる。Kohonen et al. (2002) は、教師が (ELP の利用を) 授業中に積極的に支援する必要性を指摘している。ただし、ELP の運用について書かれた様々な文献に「コースのどの時期に利用するか」「コースの中でどう学習者に説明するか」などの例示はあっても<sup>6</sup>、いわゆる標準的な使用マニュアルのような記述は見られない。これは、多様な言語教育の現場において独自の ELP を開発し、各自の文脈で利用することが求められるからであろう。

Little and Perclová (2001) による “The European Language Portfolio: a guide for teachers and teacher trainers” (以下、教師用ガイドブック) は、ELP を実際に教室で利用する教師や教師指導者向けに作られた手引書である。教師用ガイドブックでは、教師の時間や労力の制約を考慮したうえで、ELP 活用が中長期的には必ずや学習者や教師にメリットを与えることが指摘される (Little and Perclová 2001: 25)。そして ELP の教育的機能の根幹は、内省 (reflection) と自己評価 (self-assessment) であると述べ (同、p. 3)、

ELP をそれぞれのコースの目的や状況に応じてカリキュラムに統合させていくことを推奨している（同、pp. 25-34）。内省は、「着目点を決めて、意識的に、考えること<sup>7</sup>」（同、p. 45）と定義づけられ、すなわち、言語学習・使用において、学習活動やコミュニケーション課題の前に内省すること（計画：planning）、学習や言語運用の最中に内省すること（モニター：monitoring）、学習や課題が完了した後に内省すること（評価：evaluation）であり、ELP を使うことによってこれら3つの内省が相互連関的に実現するとしている（同、p. 45）。たとえば、言語バイオグラフィーにある「目標・学習計画」を利用して学習計画を立て、それに基づき学習者が自身の学習をメタの視点からモニターし、また、資料集に収集する材料を自ら評価の視点を持って選択し、自分が立てた学習目標・学習計画をふり返し、自己評価表やチェックリストに自分の言語能力を書き込む作業を通じて、自らを評価する、という具合である。計画・モニター・評価の3つの内省が互いに作用し合っていることがわかる。また、自己評価に関していえば、学習者は、主に言語パスポートで総括的評価を行い、言語バイオグラフィーと資料集では形成的評価を行うとする（同、p. 55）。学習者が学習経験を通じて形成的評価を経験することで、自身の総括的評価の力も熟達していくという。さらに、学習者が評価する対象を「学習過程 (learning process)」「コミュニケーションの熟達度 (communication proficiency)」「言語の熟達度 (linguistic proficiency)」に分類し、自己評価と他者による評価（試験や検定を含む）を互いに補完しあうことの重要性を説いている。

ELP を教室で利用するにあたり、それぞれの教師が背景理念を理解し、その理念に基づいて個々の現場で利用の仕方を考えることが必要となる。欧州評議会は現場への ELP 導入をテーマにした教師向けのセミナーを開催し<sup>8</sup>、さらに、European Centre for Modern Languages (ECML) は支援プロジェクトの一環で、教師養成向け ELP 導入・活用のための教材<sup>9</sup>を開発するなど、教師の支援の方策が考えられている。

## 2.4 認定

欧州評議会は、各地で作成されたモデルの質の保証を図るために、欧州評議会 ELP 認定委員会を設置し、委員会の承認を受けなければ公的に発行・使用ができない体制をとっている。認定方法は欧州評議会のウェブサイトに記載され<sup>10</sup>、審査には10名の委員があたっている。資料1は、欧州評議会がウェブで公開している認定申請書である。

### 3. ELPの運用

#### 3.1 多種の ELP

##### 3.1.1 ELP の種類

Lenz and Schneider (2001) による“European Language Portfolio Guide for Developers” (以下、「開発者用ガイドブック」)では、ELPは学習者の年齢、学習者集団の社会的性質、導入先機関の学習環境や文化的・教育的伝統など、それぞれの文脈によって独自に開発することが強く推奨される (pp. 10-38)。特に年齢は重要な要因である。「開発者用ガイドブック」では年齢別に3つの基本形(幼児・児童期、青年期、成人向け)に分類し、各段階における言語学習観や学習環境の特徴を挙げている。「幼児・児童期の言語学習」では複言語や異文化に対する気づきを深め、言語学習の動機を高めることが優先される。「青年期の言語学習」では学校内外の言語接触が頻繁になり、学習者の自律性が強く求められ、また言語能力の熟達度が重視される。この頃から他者や他機関に自分の言語能力を説明・報告する必要性も増してくる。「成人のための言語学習」では、職業的なニーズにより専門性の高い言語能力が求められるようになり、言語学習は自主的に (self-directed) かつ自己管理型 (self-organized) で行われるようになる。ELPの作成にあたっては、年齢ごとに異なる言語学習の特徴を構成内容に反映させるだけでなく、デザインや形式にも工夫を加えることが推奨される。

フランスの子ども向け ELP “Mon Premier Portfolio (わたしのはじめてのポートフォリオ)”<sup>11</sup> は対象者別の ELP デザインを見るうえでの好例といえる。約 40cm 四方に色彩豊かにまとめられた、すごろく形式のポートフォリオは、子どもが楽しく記述できる工夫が施されている。2つの主要機能である報告的機能、教育的機能を意識しながら、自己評価チェックリストを含む言語バイオグラフィーに重点を置き、家族や友人、好み(映画・テレビ、音楽、スポーツ、食事など)、言葉を使ってできること、旅行など身近な異言語・異文化体験等を簡単に記す内容となっており、成人向けモデルとの違いは顕著である。

##### 3.1.2 ELP 実例：チューリンゲンモデル

ELP 実践例としてチューリンゲン州(ドイツ)が開発した ELP<sup>12</sup> モデル(以下、チューリンゲンモデル)<sup>13</sup>を紹介する。チューリンゲン州では2001年度より小学校3年生<sup>14</sup>からの外国語教育が義務付けられ、CEFRの共通参照レベルに基づいた外国語教育政策を

打ち出している<sup>15</sup>。チューリンゲン文化省と州全域の教育機関から集められた教員・研究者チームによって開発されたチューリンゲンモデルは、「初等教育向け」「前期中等教育向け」「後期中等教育向け」の3種があり、「教師のための手引書」とあわせて2002年10月に欧州評議会から認定を受けている。2003年2月から24の学校<sup>16</sup>でパイロット事業が実施され、子どもから大人まで多くの教育現場にELPが浸透しつつある。

学習者中心の考え方に基づいたチューリンゲンモデルには以下の目的がある<sup>17</sup>。

- ポートフォリオは学習者に属する。学習者自身が記録し、資料をまとめ、管理していく (pflegen) ものである。
- 学校内外の言語の学びを意識化し、言語学習状況や言語能力を自ら認識、評価、記録することで「自己管理能力 (Selbstkompetenz)」を育成する。
- 異文化体験を含めた学校内外の言語活動を記録する。
- 複言語性に対する気づきの視点を養い、異文化間能力を育てる。
- CEFRの6つの共通参照レベルに依拠することにより、ヨーロッパ内での評価の同等性を保障する。
- 進級、転校、卒業あるいは外国語教師の交代に際し、自分の言語能力を明白に提示することができる。転じて、ELPは教育機関を越えて個人の言語情報を伝える「橋渡し (Brücke)」の役割を果たす。

一方、チューリンゲンモデルの構成については、基本の3部構成（言語パスポート、言語バイオグラフィー、資料集）であることに加え、次のような特徴がある。

- 対象者別（初等教育、前期中等教育、後期中等教育）にポートフォリオモデルを3点提示するが、その中で使うロゴや主要な構成項目は統一する。
- 言語パスポートに関して、ヨーロッパ内の公平を期す目的から「標準言語パスポート」を活用するが、次の2項目が付加されている。

①言語能力の熟達度と異言語・異文化体験の概要（履歴書形式）<sup>18</sup>

②チューリンゲン州教育制度の説明

チューリンゲンの対象者別ポートフォリオは、①初等教育向け「わたしのはじめてのポートフォリオ (Mein erstes Portfolio)」、②前期中等教育向け「私の言語ポートフォリオ (Mein Sprachen-Portfolio)」、そして③後期中等教育向け「ヨーロッパ言語ポートフォリオ (Europäisches Sprachen-Portfolio)」である。表2であげた言語ポートフォリオの構成に

表3 チューリンゲンモデル概要

チューリンゲンモデル 対象	①わたしのはじめてのポートフォリオ 初等教育 (8～11歳)	②私の言語ポートフォリオ 前期中等教育 (10～16歳)	③ヨーロッパ言語ポートフォリオ 後期中等教育 (15歳以上)	
特徴	<ul style="list-style-type: none"> <li>はじめて文化的背景について考える。</li> <li>「わたしのことば」(言語は財産という考え方): 言語的、非言語的接触が少しずつ増えていく。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>学校内外で習得された異文化間能力についての内省が増える。</li> <li>学校外で得られた「財産」の意識化: 学校外の場面で様々なふれあいの可能性があり、そこで得られた結びつきが財産である。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>実社会の異文化体験について内省する。</li> <li>財産目録を確認し、言語パスポートに書き写す。</li> </ul>	
言語パスポート	言語の熟達度の概観 (CEFRの6レベル) 異文化体験	<ul style="list-style-type: none"> <li>「標準言語パスポート」を3モデル全てに適用</li> <li>言語パスポート概観(履歴書形式)とチューリンゲン州教育システムは追加項目。</li> </ul>		
言語バイオグラフィー	言語学習と異文化の個人史	<ul style="list-style-type: none"> <li>私のことば(文化)</li> <li>私が知っていることば</li> <li>行ったことのある国</li> <li>知っている国・人、外国の好きな映画・本、外国の友達との交流などの異言語体験</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>私が理解できる・話せる言語</li> <li>言語学習歴(学校内・外)</li> <li>外国での言語体験</li> <li>文通・チャット友達</li> <li>興味のある外国文化</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>私の言語体験</li> <li>外国での言語体験</li> <li>言語学習の道のり(方法、重点の置き方)</li> </ul>
	チェックリスト: 共通参照レベルに関係あるもの	<ul style="list-style-type: none"> <li>ことばをどのくらい理解しているか、どのくらいできるか</li> <li>「聞く」「読む」「話す」「書く」について自己評価(A1～B1/B2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>私の言語学習(言語学習者としての私)</li> <li>「聞く」「読む」「会話に参加する」「まとまった話をする」「書く」について自己評価(A1～C2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>私の言語学習: 高学年</li> <li>「聞く」「読む」「会話に参加する」「まとまった話をする」「書く」について自己評価(A1～C2)</li> </ul>
	チェックリスト: 共通参照レベルに関係ないもの	<ul style="list-style-type: none"> <li>私の学習に役立つこと</li> <li>例: 「聞く」時に～をしている、～に気をつけている→学習ストラテジー</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>私の学習に役立つこと</li> <li>例: 「聞く」時に～をしている、～に気をつけている→学習ストラテジー</li> </ul>	
	目標・学習計画	<ul style="list-style-type: none"> <li>私の目標</li> <li>その言語で、もっと何が/他にどんなことができるようになりたいか、教師からのコメント</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>私の学習計画と振り返り</li> <li>その言語で、もっと何ができるようになりたいか、どんな機会を生かしたいか、教師からのアドバイス→達成できた目標、達成できなかったこと、その理由、教師からのコメント</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>私の学習計画と振り返り</li> <li>その言語で、もっと何ができるようになりたいか、どんな機会を生かしたいか、教師からのアドバイス→達成できた目標、達成できなかったこと、その理由、教師からのコメント</li> </ul>
資料集	学習成果の収集フォルダ	<ul style="list-style-type: none"> <li>私の成果</li> <li>私の経験</li> <li>私の趣味(異文化・異言語)</li> <li>私の言語プロジェクト</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>私の成果</li> <li>私の経験</li> <li>私の趣味(異文化・異言語)</li> <li>私の言語プロジェクト</li> <li>私の言語修了書</li> </ul>	
その他	<ul style="list-style-type: none"> <li>教師からの評価(共通参照レベル)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>教師からの評価(共通参照レベル)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>教師からの評価(共通参照レベル)</li> </ul>	
教師のための手引書	目次: <ul style="list-style-type: none"> <li>ELPとは何か</li> <li>ELPの3部構成と意義</li> <li>ELPの運用</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>「言語学習者としての私」という視点が重視されるようになり、学習者の自律性が求められる。</li> <li>様々な言語活動を行うため他教科(歴史、地理、芸術、スポーツ、音楽等)との連携が望ましい。</li> <li>can do記述が分からない場合は教師や親が手助けしてよい。</li> <li>転校時や進学時に役立つ資料集も重要で、自分で分類し保存する作業にも価値が置かれる。</li> <li>高学年になるにつれ、職業的な方向付けや留学などの希望と言語学習が結びつくようになる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>他科目での言語活動を含むプロジェクトが盛んに行われる。</li> <li>留学や交換プログラム参加など実際のニーズから欧州内で通用する言語パスポートの重要性が増す。</li> <li>①、②に比べバイオグラフィーが簡素化される。共通参照レベルに基づいて自己評価することにも慣れてくる。</li> </ul>	

(参考資料) Thüringer Kultusministerium (2002a) Mein erstes Portfolio

Thüringer Kultusministerium (2002b) Mein Sprachen-Portfolio

Thüringer Kultusministerium (2002c) Europäisches Sprachen-Portfolio

Thüringer Kultusministerium (2002d) Europäisches Sprachen-Portfolio: Leitfaden für das Thüringer Modell

従って3種のポートフォリオの中身と特徴、および「教師のための手引書（Europäisches Sprachen-Portfolio: Leitfaden für Thüringer Modell）」の内容を表3にまとめる。

「教師のための手引書」にはポートフォリオの目的と意義と各種ポートフォリオの構成の内容と重点が説明されている。たとえば、「わたしのはじめてのポートフォリオ」は、対象が小学生であることを考慮して「言葉を学び続けたい」という学習継続の動機につながるよう、時に家族や友人の力を借りながら楽しくELPを利用することが求められている。また、基本的に学校側による管理が推奨されている。中学生対象の「私の言語ポートフォリオ」では、言語（学習）体験が多様化する中で自己の言語能力や異文化体験を記録し、学習ストラテジーをどのように学習に盛り込むかを計画していくことに重きが置かれる。ここでいう学習ストラテジーとは、「聞くときには自らメモを取るようにする」「会話をするときには相手のジェスチャーや表情に気をつける」など、言語活動を円滑に行ううえで「助けになること」である。この時期になると、欧州内で通用する言語や文化体験の証明書として言語パスポートの役割が増してくる。高校生向けの「ヨーロッパ言語ポートフォリオ」になると、職業や進学といった実質的なニーズから言語学習が捉えられるようになり、ポートフォリオの管理は完全に学習者の自己責任となる。試験や検定といった外部機関の評価も重視されるようになる。

チューリンゲン州は予算削減にも関わらず積極的にポートフォリオ導入プロジェクトを継続し、2007年には40%の普及率を達成している（Schärer 2008: 6）。教育現場が連携しながら州レベルの改革を綿々と進めてきた成果だといえる。

ドイツでは各州が義務教育にELPを導入するだけでなく、Volkshochschule（VHS）と呼ばれる市民大学が中心となって成人向けELPの開発を進めている。2003年秋に行われた州内の言語教育関係者の専門家会議において、市民大学主導で成人向け言語ポートフォリオを共同開発することが決議され、チューリンゲンモデルを土台としたELPの研究が進められた<sup>19</sup>。市民大学の成人向けELPは2006年6月に「成人向けチューリンゲン市民大学モデル」

ELP チューリンゲンモデル





として ELP 認定委員会の承認を受け、一部の市民大学講座で導入されている。

## 3.2 ELP の運用

### 3.2.1 ELP の運用の現状

Little and Perclová (2001: 65) は、ELP を用いて言語的・文化的多様性を保護し、複言語主義を促進するためには、様々なレベル、たとえば学校、町、地方、国の間での相互作用が必要であることを述べ、Lenz (2004: 30) は「個を超えた効果」として ELP が教育現場にもたらす波及効果を指摘している。

2007 年ポートフォリオ中間報告 (Schärer 2008) による ELP の活用状況は、表 4 にまとめたとおりである。

表 4 ELP の作成・配布・使用数<sup>20</sup>

学年度	作成・配布された ELP 累積数 <sup>1</sup>	報告された ELP 利用件数 (学年度別) <sup>2</sup>	認証された ELP モデル (暦年別) <sup>3</sup>		認証された ELP の平均複製数 <sup>4</sup>	波及効果 (multipliers) <sup>5</sup>	
			単年	累積数		単年	累積数
-2000	～	～ 30,000	6		5,000	300	300
2001-2002	～	～ 135,000	19	25	5,400	950	1,250
2002-2003	～	～ 220,000	16	41	5,400	800	2,250
2003-2004	～	～ 315,000	17	58	5,400	850	3,100
2004-2005	～ 1,250,000	～ 514,000	11	69	7,500	550	3,650
2005-2006	～ 2,000,000	～ 504,000 rev.	4	73	6,900	200	3,850
2006-2007	～ 2,500,000	～ 584,000	15	88	6,600	750	4,600
2007-2008	～ 3,000,000	～ ?	11	99	?	550	5,150

\*1 作成された全ての ELP が配布されているとは限らず、配布された ELP の全てが利用されているとは限らない。

\*2 ELP 利用合計数は進行中・計画中のプロジェクトも含む。

\*3 ELP は、共通の原則と指針によって認証される。

\*4 ELP 複製数は反響の指標として使われる。

\*5 ELP の開発、導入によって波及効果をもたらしたもの (たとえば、教材開発やカリキュラム改善につながった報告例など)。

2007 年時点で、合計 93<sup>21</sup> の ELP が 28 カ国の様々な研究チームによって開発され認定済みだが、そのうち 16 カ国が年少者から成人教育にわたって ELP を導入している (Schärer 2008: 4)。ヨーロッパ共通のガイドラインに基づきながら個々の文脈に当てはめる取り組みが各地で行われていることがわかる。

### 3.2.2 ELP の運用への支援

ELP を現場に導入し、さらに定着させるためには、教員研修、研究会、ワークショップ

の開催といった教師やコーディネーターを育てるための継続的な支援が欠かせない。「ELP をテーマにした研究会やワークショップは年々増加し、関係者間で ELP の目的や概念を共有する重要な場」となっていることは Schärer (2008) にも報告され、国や言語を超えた大小様々なプロジェクトが実施されている。

たとえば、ECML の中期プロジェクトである「ELP 活用のための教員養成 (Training Teachers to Use the European Language Portfolio : 通称 ELP\_TT)」<sup>22</sup> は 2004 ~ 2007 年にわたって進められ、2008 年からは後続プロジェクトとして ELP\_TT<sup>23</sup> が始動している。プロジェクトの目的は、ELP の教育実践を支援するために教材を開発したり、ワークショップや教員養成イベントを開催したりすることであり、ELP\_TT の成果は Little et al. の報告書 (2007) にまとめられている。報告書の付録にある CD-ROM には、「教員養成キット」(英・仏語) として、CEFR や ELP の重要な概念や、それらを教育現場で運用するための留意点<sup>24</sup> が紹介されるほか、ELP パイロットプロジェクトの情報、ワークショップ、研修会などのイベント情報 (英・仏・独語のうち 1 言語)、さらには ELP 関連論文 (英・仏語) が収録されている。

情報を交換し互いを支援し合うという意味で、ELP 関係者のネットワーク構築は重要である。ネットワークの例として、ELPNet- European Network for Implementing the European Language Portfolio for Adult Learners (以下、ELPNet) という国際プロジェクトがある。ELPNet は、オーストリア<sup>25</sup>、チェコ<sup>26</sup>、ドイツ<sup>27</sup>、ラトビア<sup>28</sup>、スペイン<sup>29</sup>、スウェーデン<sup>30</sup>、スイス<sup>31</sup>、イギリス<sup>32</sup> から集まった成人教育機関のメンバーによって構成される。プロジェクトの目的は、各機関が持っている経験知を交換し合い、ELP を用いた効果的な教育実践とその可能性をともに探ることである。「学びのパートナーシップ (Learning Partnership)」と自らを称し、成人向け言語教育のネットワークを確立すべく活動している。具体的な議題としては、教育システムに根付かせるための ELP 導入戦略の検討、教員養成プログラムや教材開発との連携、異文化間教育の一環としての ELP 導入手法、などが挙げられ、様々な国や教育機関から集まったメンバーが議論を重ねることで、ELP の更なる社会的価値を見出そうとしている。

### 3.2.3 ELP 導入の効果と課題

一般社会への ELP 浸透について、Schärer (2008: 5、筆者訳) は、「[ELP を用いることで] コミュニケーションをとるための言語や異文化間能力につながる複言語主義という考え方

が、従業員に求められる資質として、一般の大・中企業から注目されるようになった」と報告している。教育現場でも、ELPがヨーロッパ内で年々普及していることが表4からも伺える。以下に、各地域、各現場で実施されてきたELPプロジェクトの成果について、Schärer (2008)をもとに概括する<sup>33</sup>。

まず、ELPは複雑な概念を教師や学習者に具現化して示すものである。欧州評議会が掲げる概念、たとえば複言語主義、部分的能力、自律した学習者、異文化間能力など、を現場に浸透させる「仲介役 (mediator)」として機能している。さらに、ELPの役割として「教育実践にプラスの変化をもたらす」ことが挙げられる。ここでいう変化とは、個人の中で起こる変容と、個を超えた効果がある。

① 個人の中で起こる変容

- 学習者の自律性を促進し、学習の動機づけにも効果的である。
- 内省のためのツールとして役立ち、自己評価能力の発達にも寄与する。

② 個を超えた効果

- ELPの導入がカリキュラム改善につながる。
- ELPを利用することにより、教師を含めた学校内の対話が促進され学校全体の言語教育の方針策定につながる（ここでいう方針には、教育のための言語 (language of education) やカリキュラムを越えた言語使用も含まれる。）。

「①個人の中で起こる変容」に関して、Little et al. (2007) では、ELP活用によって学習者の自律性が育成されるだけでなく、教師自身の意識も変容することが述べられている。これは、ELPを自分の現場に導入することが、これまで教師が持っていた言語学習・教育の価値観やベリーフを再考する契機になるという指摘である。これまで実施されたELPプロジェクトでも、研究会やワークショップに積極的に参加することで、教師が互いから学び合い成長できたという肯定的な意見が多く寄せられている (Kohonen 2004 他)。すなわち、教師同士の対話が実現したということができる。

「②個を超えた効果」については、ポートフォリオを教育実践に導入することでカリキュラムやシラバス改善の動きへとつながった事例が多く報告されており<sup>34</sup>、この波及効果については、先に挙げた表4の右欄でその報告数が記されているとおりである。ELPが教育現場に変化をもたらし、さらには「促進剤 (catalyst)」となって個人や機関を超えた協働が実現されるのである (Schärer 2008: 6)。

しかしながらすべてのELPプロジェクトが成功事例となるわけではない。Schärer

(2008) は、プロジェクトが停滞してしまう要因として次のような点をあげている。

- カリキュラムの方向性と ELP の理念に隔たりがある場合、プラスの効果を期待することは難しい。
- ELP を効果的に活用するためには、授業の中で ELP のための時間を確保する必要がある。
- 学習者中心の考え方がすべての教師や学習者の選好に合うわけではない。

また、ELP は時間の浪費であり教師に負荷がかかるのではないかという消極的な意見も時に見られるが、Schärer (2004: 18) は、短期的に特筆すべき変化がなくとも長期的に見ると先行事例のようなプラスの効果がみられ、結果的に教師の負担軽減にもつながると指摘する。また Little et al. (2007) では、変化にはストレスがつきものであり、教師の意識改革や学校文化におけるパラダイム転換には時間と労力がかかることに言及している。

### 3.3 ELP の広がり

ELP は常に発展の過程にあるものである。各教育現場で、あるいは機関や地域を越えたレベルで様々な取り組みが行われているが、ここでは、電子化、ヨーロッパ共通の尺度という切り口、ヨーロッパ外の取り組みから ELP の可能性を探る。

#### ① 電子版ポートフォリオ

EAQUALS<sup>35</sup>-ALTE<sup>36</sup> とオランダの国立現代語局 (National Bureau of Modern Foreign Languages) はそれぞれ 2000 年、2007 年に電子版ポートフォリオを公開している<sup>37</sup>。電子版ポートフォリオも紙媒体 ELP と同様、「言語パスポート」「言語バイオグラフィー」「資料集」の 3 部で構成されている。EAQUALS-ALTE は世界で初めて電子版ポートフォリオ (ePortfolio あるいは eELP と呼ばれる) を手がけており、同時に「eELP の利用ガイド (The EAQUALS-ALTE eELP Guided Pathway)<sup>38</sup>」をウェブ上で公開し、ELP 電子化の利点を挙げている。たとえば、ELP のバージョンを適宜更新できること、自分のデータを eELP プログラム上の資料集に保存できるだけでなく、簡単にエクスポート・インポートしたりメールに添付したりメモリースティックに保存したりできること、(必要ならば履歴書の形式で) 印刷可能なこと、などである。eELP のウェブサイトメンバー登録し、eELP ファイルをダウンロードして指定プログラムを起動させるとインターネットに接続しなくても作業ができるが、更新時はネットワーク環境が必要となる。特に成人向け (あるいは中等教育以上) の ELP 導入を考えたとき、利便性の高い eELP は今後も発展が期待

できるであろう。

## ② ユーロパス (Europass)<sup>39</sup>

2004年に欧州議会 (European Parliament) と欧州理事会 (European Council) によって議決されたユーロパスは、資格・能力の身分証である。特に、職業領域と教育領域におけるヨーロッパの人的流動性を円滑にするために、個人の能力を明確かつ簡潔に示す機能、すなわち欧州各国が独自に持つ資格制度、試験・検定を誰の目にも明らかにする役割を有している。ウェブサイトには5つの資料が記入サンプルとともに掲載されている。これまでの学歴、職歴、業績を示した「ユーロパス：履歴書 (Europass CV)」と言語能力を共通の尺度で端的に示す「ユーロパス：言語パスポート (Europass Language Portfolio)」は各人が作成し、留学先や就職先など受け入れ機関に提示するものである。各種資格や検定の補足説明をする「ユーロパス：証明書の補足資料 (Europass Certificate Supplement)」、各種卒業資格の補足説明をする「ユーロパス：卒業資格の補足資料 (Europass Diploma Supplement)」、他国での教育・職業経験の概要と成果を記録した「ユーロパス：モビリティ証明書 (Europass Mobility)」は組織・機関側が作成するものである。「ユーロパス：言語パスポート」は本節で述べてきた ELP の言語パスポート部分をさらに簡略化したものであり、共通参照レベルを用いた自己評価と海外滞在経験を記すことができる。これらユーロパスの資料はすべてヨーロッパの標準文書として認められており、各国のユーロパスセンターによって支援されている。

こうしたヨーロッパの動向を見ると、人の移動を効率よく公平に行う手立てを講ずるとい実質的なニーズから、資格や能力の尺度標準化を推し進めた経緯がわかる。

## ③ その他の地域の取り組み

近年、ヨーロッパとは別の文脈で ELP の意義が認められるようになった。たとえば米国バージニア州の Linguafolio は、米国の American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) のレベル記述に則った自己評価チェックリスト、言語バイオグラフィー、資料集をウェブサイトで提供している。また日本では、地域の日本語教育のために青木直子氏らが作成した「日本語ポートフォリオ」の取り組みがある。ここで重視されるのは、ELP の教育的機能であり、たとえば、「学習者が日本語ができるようになったら何をしたいかという長期的な目標と、具体的で現実的な短期目標をもつ」ことや「学習者

と学習支援者が定期的に学習の進行状況をふり返り、問題があれば解決するための方策を考える」<sup>40</sup> ことなどに重点が置かれている。

以上から、共通の尺度を用いることで対外的な「わかりやすさ」を求める動き、またポートフォリオ評価の有効性を認め ELP に例を求めながら独自のポートフォリオを開発する動きがあると見てとれる。

#### 4. 考察とまとめ

ELP は「言語パスポート」「言語バイオグラフィー」「資料集」の3部から構成され、学習者の言語学習を支援し、保障する仕組みである。CEFR の共通参照レベルや例示的能力記述文に基づくことで、所有する個人が、別の教育機関や職場に移動するとき、さらに地域や国を越えて移動するときに、自己の学習や経験の記録を対外的に示す証明書として利用することができる。これは ELP の報告的機能であり、人的流動性をともなう今日の社会で強く求められる役割である。一方、生涯を通じて内省を繰り返しながら、言語学習の継続動機を獲得し、複言語能力・複文化能力を身につけていくことができる教育的機能も重視されている。

Little and Perclová (2001) は、教師用ガイドブックの中で、教育的機能の根幹が「自己評価」と「内省」であることを主張する。自身の言語能力の熟達度を自ら認識し、評価し、記録するという作業を通じて自分の学習を管理する能力が育成され、学習の実際を客観的に把握するというメタの視点を養うことができる。また、言語学習をするうえで、3つの内省、すなわち、〈学習計画を立てること〉、〈学習状況をモニターすること〉、〈学習を評価すること〉、という一連の流れを継続的に行うことで、自律的な学習者を育てることができるとする。さらに、このような内省的な自己評価を通じて、学習の動機付けを実現することもできるだろう。

また、学校内外での言語活動や異文化とのふれあいを意識的に記録することは、異言語や異文化に対する気づきの視点を与えることであり、異文化間能力の育成につながる。このように個人の中に存在する複言語性・複文化性を確認して意識化するという作業が、CEFR の理念である複言語主義の具現化につながるといえるだろう。

教育現場での活用を考えたときに、教師の負担が増える点は否めない。ヨーロッパの先事例に挙げられるような効果（個人の中で起こる変容、個を超えた効果）を期待するた

めには、カリキュラムやコースのデザイナー、各教師が ELP の意義を理解し、自分の文脈で解釈し、それ相応の時間を授業中に確保し、ELP を使った教育実践をふり返ることが求められる。ヨーロッパでは教師を支援するための仕組みとして、ECML が中心となり教員養成プロジェクトやワークショップが開催されている。こうしたプロジェクトの成果はウェブページに掲載され、ガイドブックや報告書の形で参照することができる。このような体系的な支援体制があってはじめて、多くの教育現場での運用が可能になるといえるよう。

JF スタンドアードは、多言語化する国際社会の中に日本語を位置づけるための 1 つの施策である。学習者中心の考え方、自律性の促進、異文化間能力の育成、複言語・複文化主義といった新しい言語教育観・言語学習観の中で発展した ELP に価値を認め、日本語教育の文脈で解釈し、これまでの国際交流基金の実践をふり返りながら、自らのポートフォリオサンプルを開発していきたいと思う。それは現行の日本語教育を新しいパラダイムで捉え直す作業だともいえるだろう。

注：

- 1 Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) は、スイス各州の教育委員会代表者が集う評議会。
- 2 前節で述べたとおりルシュリコン・シンポジウムとは、1991 年にスイスのルシュリコンで開催された政府間シンポジウムである。テーマは「ヨーロッパの言語学習における透明性と一貫性：目標、評価、認定 (Transparency and Coherence in Language Learning in Europe: Objectives, Evaluation, Certification)」であった。このシンポジウムでは、ヨーロッパ域内の人の移動や相互理解の促進のため、生涯にわたる言語学習の重要性が再確認され、言語能力の熟達度の共通枠組みと、学習者が自身の学習や発達を記録する ELP の開発が提案された。
- 3 ここでは、Council of Europe 2004b で使われていた “independent” という語を「自立的」と訳した小木曾訳を用いる。
- 4 本書では、intercultural competence の訳語として「異文化間能力」を用いるが、ここでは Council of Europe (2008) の訳に拠る。
- 5 Lenz and Schneider (2001) および Lenz (2004) を元に筆者が作成。
- 6 Little and Perclová (2001)
- 7 筆者訳 (“thinking about something in a conscious and focussed way”)
- 8 ELP のホームページ上に 2001 年から 2007 年までのセミナーの記録が掲載されている。  
([http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main\\_pages/events.html](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/events.html)) 2009 年 1 月 23 日検索
- 9 Little et al. (2007) などがある。
- 10 欧州評議会ヨーロッパ言語ポートフォリオ HP 参照のこと
- 11 Didier (2001)
- 12 ドイツ語で「ヨーロッパ言語ポートフォリオ」は Europäisches Sprachenportfolio で、略として

Portfolio あるいは ESP が用いられる。

- 13 Thüringer Kultusministerium (2002a; 2002b; 2002c; 2002d)
- 14 Grundschule は「基礎学校」と訳されるがわかりやすさを優先し本節では「小学校」の訳を充てる。
- 15 チューリンゲン州の外国語教育政策は松尾 (2005) に詳しい。
- 16 約 8500 人の児童生徒が試験的に ELP を利用した。チューリンゲン州文化省ウェブサイトより。
- 17 チューリンゲン州文化省 HP および Thüringer Kultusministerium (2002d) より筆者が抄訳。
- 18 言語学習歴、各言語の熟達度 (CEFR の共通参照レベル)、職業領域での言語使用経験、異文化体験を簡単に記述できる形式。証明写真貼付もできる。
- 19 SprachenPortfolio HP 参照。
- 20 Schärer (2008:3) を筆者が抄訳。
- 21 欧州評議会の HP によると、2009 年 2 月現在、97 件の ELP が認定済みである。
- 22 詳細は ECML ELP\_TT プロジェクト HP を参照のこと。
- 23 詳細は ECML ELP\_TT2 プロジェクト HP を参照のこと。
- 24 Little et al. (2007: 33-39) に記される点は以下のとおり。ELP に対する個人・集団の内省、ワークショップでの経験を踏まえ、ワークショップ参加後に行う活動の計画、CEFR の共通参照レベルの研究・考察、共通参照レベルに基づいた自己評価、学習に関する内省の可視化、「自律した学習者」の研究・考察、複言語主義を踏まえた使用言語に関する議論、学習者の異文化経験を発展させる活動例の考案、ELP とカリキュラム・教材を一致させる方法の考案、評価活動の研究、など。
- 25 Verband Österreichischer Volkshochschulen (VÖV; オーストリア市民大学連盟)
- 26 EDUCA - vzdelávací centrum
- 27 Thüringer Volkshochschulverband e. V. (チューリンゲン州市民大学)
- 28 PSCL, the Public Service Language Centre
- 29 Escuela Oficial de Idiomas de Palma de Mallorca
- 30 Folkuniversitetet Lund
- 31 Migros-Genossenschafts-Bund
- 32 CILT (the National Centre of Languages) はイギリスの言語教育に関する事業を行う機関。
- 33 筆者が編訳。
- 34 たとえば、Little and Perclová (2001)、Lenz and Schneider (2001)、Lenz (2004)、Schärer (2000, 2008)
- 35 1991 年に設立された EAQUALS (the European Association for Quality Language Services) はヨーロッパの言語サービスの品質管理を担当する機関である。
- 36 1989 年設立の ALTE (Association of Language Testers in Europe) はヨーロッパ語学検定協会として、ヨーロッパの諸言語を対象とした様々な試験を実施し、能力評価基準を提供している。
- 37 EAQUALS-ALTE 電子版ポートフォリオ HP、オランダの国立現代語局の電子版ポートフォリオ HP を参照のこと。
- 38 EAQUALS-ALTE 電子版ポートフォリオ HP を参照のこと。
- 39 ユーロパスについては、Europass HP を参照のこと
- 40 青木 (2006) 「日本語ポートフォリオ 改訂版」HP を参照のこと。



## 参考文献：

- Council of Europe (2004a) 『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』初版第1刷 吉島茂、大橋理枝(訳、編)朝日出版社
- (2008) 『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』初版第2刷 吉島茂、大橋理枝(訳、編)朝日出版社
- 小木曾左枝子 (2005) 「ヨーロッパ言語ポートフォリオ」『ヨーロッパにおける日本語教育と Common European Framework of Reference for Languages』ヨーロッパ日本語教師会 (AJE)、52-62、国際交流基金
- B.D. シャクリー、N. バーバー、R. アンブローズ、S. ハンズフォード (2001) 『ポートフォリオをデザインする 教育評価への新しい挑戦』田中耕治監訳、ミネルヴァ書房
- 田中耕治 (2008) 『教育評価』岩波書店
- 松尾馨 (2005) 「テューリンゲン州の外国語教育政策と外国語特別ギムナジウムでの ELP 活例」『ヨーロッパにおける日本語教育事情と Common European Framework of Reference for Languages』ヨーロッパ日本語教師会 (AJE)、121-130、国際交流基金
- Byram, Michael (2008) European Approaches to Language (Education) Policy: Historical and Contemporary Perspectives. 第10回日本言語政策学会大会基調講演資料
- Council of Europe (1992) North, Brian (eds.) *Transparency and coherence in language learning in Europe: objectives, assessment and certification. Symposium held in Rüschtikon. 10-16 November 1991*. Strasbourg: Council of Europe.
- (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2004b) *European Language Portfolio (ELP) Principles and Guidelines – with added explanatory notes (Version 1.0)*. Strasbourg: Council of Europe. <[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guidelines\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guidelines_EN.pdf)> 2009年1月21日検索
- Didier (eds.) (2001) *Mon Premier Portfolio: Portfolio européen des langues*. CIEP, Conseil de l'Europe
- Holec, Henri (1981) *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon
- Kohonen, Viljo and Gerard Westhoff (2002) Enhancing the pedagogical aspects of the European Language Portfolio (ELP). Strasbourg: Council of Europe. <[http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/studies\\_kohonen\\_westhoff.doc](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/studies_kohonen_westhoff.doc)> 2009年1月18日検索
- Kohonen, Viljo (2004) On the pedagogical significance of the European Language Portfolio: findings of the Finnish pilot project. In Mäkinen, K., Kaikkonen, P. and Kohonen, V. (eds.) *Future perspectives in foreign language education*. Studies of the faculty of education of the University of Oulu 101, pp. 27–44. Oulu. <<http://www.kknjo.univ.gda.pl/podstrony/PDF/Kohonen13.5.04.pdf>> 2009年1月25日検索
- (2006) On the notions of the language learner, student and user in FL education: building the road as we travel. In Päivi Pietilä, Pekka Lintunen and Heini-Marja Järvinen (eds.), *Kielenoppija tänään – Language learners of today* 38-66. AFinLAN vuosikirja 2006/n:o 64. Jyväskylä: University of Jyväskylä. <[http://www.ecml.at/mtp2/Elp\\_tt/Results/DM\\_layout/Reference%20Materials/English/VK%20The%20language%20learner.pdf](http://www.ecml.at/mtp2/Elp_tt/Results/DM_layout/Reference%20Materials/English/VK%20The%20language%20learner.pdf)> 2009年1月25日検索
- Lenz, Peter (2004) The European Language Portfolio Guide for Developers. In Morrow, K. (ed.), *Insights from the Common European Framework*. Oxford: Oxford University Press.
- Lenz, Peter and Günter Schneider (2001) European Language Portfolio Guide for Developers. Strasbourg:

Council of Europe.

- (2002) Developing the Swiss model of the European Language Portfolio. In Alderson, J. Charles. (eds), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Case Studies*. pp. 68-86. Strasbourg: Council of Europe
- (2004) *A bank of descriptors for self-assessment in European Language Portfolios*. Council of Europe. Strasbourg: Council of Europe <<http://commonweb.unifr.ch/cerle/pub/cerleweb/portfolio/downloadable-docu/collection-of-ELP-descriptors-feb-04.pdf>> 2008年12月24日検索
- Little, David and Radka Perclová (2001) *The European Language Portfolio: a guide for teachers and teacher trainers*. Strasbourg: Council of Europe. <[http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/ELPguide\\_teacherstrainers.pdf](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/ELPguide_teacherstrainers.pdf)> 2009年1月15日検索
- Little, David and Hans-Peter Hodel, Viljo Kohonen, Dick Meijer and Radka Perclová (2007) *Preparing Teachers to Use the European Language Portfolio – arguments, materials and resources*. Graz: European Centre for Modern Languages. <[http://www.ecml.at/mtp2/Elp\\_tt/html/ELPTT\\_E\\_Results.htm](http://www.ecml.at/mtp2/Elp_tt/html/ELPTT_E_Results.htm)> 2009年1月15日検索
- Schärer, Rolf (2000) Final Report: A European Language Portfolio: Pilot Project Phase 1998-2000. Strasbourg: Council of Europe. <[http://www.ecml.at/mtp2/Elp\\_tt/Results/DM\\_layout/Reference%20Materials/English/Final%20report%20on%20ELP%20pilot%20project%20\\_E\\_.pdf](http://www.ecml.at/mtp2/Elp_tt/Results/DM_layout/Reference%20Materials/English/Final%20report%20on%20ELP%20pilot%20project%20_E_.pdf)> 2009年1月15日検索
- (2004) A European Language Portfolio: From piloting to implementation (2001-2004): Consolidated report- Final version. Strasbourg: Council of Europe. <<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Consolidated%20report%20rev%20030904.doc>> 2009年1月6日検索
- (2008) European Language Portfolio: Interim Report 2007. Strasbourg: Council of Europe. <[http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/DGIV-EDU-LANG%20\(2008\)%201%20Eng%20Interim%20Report%20ELP.doc](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/DGIV-EDU-LANG%20(2008)%201%20Eng%20Interim%20Report%20ELP.doc)> 2009年1月6日検索
- Thüringer Kultusministerium (2002a) *Mein erstes Portfolio*. Saalfeld: SDC Satz + Druck Centrum Sasalfeld GmbH
- (2002b) *Mein Sprachen-Portfolio*. Saalfeld: SDC Satz + Druck Centrum Sasalfeld GmbH
- (2002c) *Europäisches Sprachen-Portfolio*. Saalfeld: SDC Satz + Druck Centrum Sasalfeld GmbH
- (2002d) *Europäisches Sprachen-Portfolio: Leitfaden für das Thüringer Modell*. Saalfeld: SDC Satz+ Druck Centrum Sasalfeld GmbH
- (2007) “Implementing an ELP in Thuringia, Germany” (発表資料) European Centre for Modern Languages セミナー “Languages for social cohesion” <<http://elp.ecml.at/LinkClick.aspx?link=document%2F6-13+ELP+in+Thuringia+Graz+March+2007.Pdf&tabid=83&mid=391&language=en-GB>> 2009年1月15日検索

参考ウェブサイト：

EAQUALS/ALTE 電子版ポータルフォリオ HP <[www.eELP.org](http://www.eELP.org)> 2009年1月20日検索

ELPNet: European Network for Implementing the European language Portfolio for Adult Learners HP <<http://portfolio.network.grundtvig.googlepages.com/>> 2009年1月20日検索

ELP\_TT プロジェクト HP <[http://www.ecml.at/mtp2/Elp\\_tt/](http://www.ecml.at/mtp2/Elp_tt/)> 2009年1月25日検索

ELP\_TT2 プロジェクト HP <<http://elp-tt2.ecml.at/>> 2009年1月25日検索

Europass HP 〈<http://europass.cedefop.europa.eu/>〉 2009年1月25日検索

SprachenPortfolio 〈<http://www.sprachenportfolio-deutschland.de/>〉 2009年1月16日検索

青木直子 (2006) 「日本語ポートフォリオ 改訂版」 〈<http://www.let.osaka-u.ac.jp/~naoko/jlp/jlpjp.html>〉  
2009年2月10日検索

欧州評議会ヨーロッパ言語ポートフォリオ HP

〈[http://www.coe.int/t/dg4/portfolio/default.asp?l=e&m=/main\\_pages/welcome.html](http://www.coe.int/t/dg4/portfolio/default.asp?l=e&m=/main_pages/welcome.html)〉 2009年1月10日検索  
オランダの国立現代語局の電子版ポートフォリオ HP

〈<http://www.europeestaalportfolio.nl/TaalPortfolio/show.do?ctx=10010,10020>〉 2009年1月20日検索  
境一三「ヨーロッパ共通参照枠の基本理念と日本における受容の問題 2007年12月5日神奈川大学横浜キャンパス外国語教育協議会講演会」(慶應義塾大学外国語教育研究センター) 〈<http://web.hc.keio.ac.jp/~skazumi/Jindai071205.pdf>〉 2009年2月20日検索

チューリング州文化省 HP

〈[http://www.thuringen.de/de/tkm/eu\\_internationales/bildung/allgemein\\_bildende\\_schulen/mobilitaet\\_mehrsprachigkeit/sprachenportfolio/](http://www.thuringen.de/de/tkm/eu_internationales/bildung/allgemein_bildende_schulen/mobilitaet_mehrsprachigkeit/sprachenportfolio/)〉 2009年1月16日検索

資料 1：ヨーロッパ言語ポर्टフォリオの認定申請書記載項目

<b>0</b>	<b>一般情報</b>	<b>2</b>	<b>言語パスポート部分について</b>
0.1	貴機関の名称	2.1	Standard Language Passport (成人向け) または Europass Language Passport と一致しているか。
0.2	住所	2.2	任意の時点での個人の熟達度が言語別に概観できるか。
0.3	代表者氏名 (コンタクトパーソン)	2.3	定期的な更新が可能か。
0.4	ELP の概要説明、対象者	2.4	学校教育の内外で習得した、学習者のすべての言語能力の記録と内省を可能にしているか。
0.5	実施範囲	2.5	学校教育の内外で得た、正式な認定とすべての言語の能力の記録が可能か。
0.6	国家レベルの委員会や関連機関の通知 (該当する場合)	2.6	学校教育の内外で得た、異文化的な能力と経験の記録と内省が可能か。
0.7	提出された ELP モデルは、最終版と同じものか。	2.7	重要な言語体験、異文化体験の記録が可能か。
0.8	認定作業のため、ELP モデルは英語/仏語に完全に翻訳されているか。最終版で使用する言語は明記されているか。	2.8	言語の部分的能力や特定の能力の記録が可能か。
<b>1</b>	<b>貴機関の ELP モデル全体について</b>	2.9	自己評価、教育機関や試験による評価、そして適当とされる場合は教師による評価の記録が可能か。
1.1	学習者が所有するものであるか。	2.10	自己評価を、教師による評価や他の外部からの評価から完全に区別することは可能か。(ELP の所有者として、外部評価を含むかは学習者が判断する。)
1.2	ヨーロッパ中で認識され、理解されるよう、Guidelines に記載された最低限の共通項目を含んでいるか。	2.11	いつ、誰によって、どのような基準に沿って評価が行われたか記録することが可能か。
1.2.1	3 部構成 (言語パスポート、言語バイオグラフィアー、資料集) を順守しているか。	2.12	CEFR のレベルに沿って技能や能力の概観を記述することは可能か。
1.2.2	表紙と各部分の始めに、欧州評議会のロゴがあるか。	2.13	CEFR の自己評価表を含んでいるか。(年齢に即した記述文と一緒に含まれている可能性もある。)
1.2.3	ELP の用語 (言語パスポート、言語バイオグラフィアー、資料集) が使用されているか。	2.14	さまざまな教育機関、領域、地域間での学習の継続性を保障するか。
1.2.4	言語政策部門によって提供された、欧州評議会に関する標準文書を含んでいるか。	2.15	学習者の年齢、学習目的、文脈、背景などに応じて、学習者のニーズを考慮しているか。
1.3	表紙は、ELP のヨーロッパ的な特徴を反映しているか。	2.16	英語/仏語/他の地域の言語でのルーブリックを含んでいるか。
1.4	自己評価表など CEFR から抜粋された部分の翻訳は、CEFR の正式な翻訳か。もし正式な翻訳が存在しない場合、使用された翻訳は国家レベルの委員会に承認されているか。	<b>3</b>	<b>言語バイオグラフィアー部分について</b>
1.5	使用された ELP の用語 (タイトルや見出し) は、既に認定され同じ言語を使用している ELP モデルと同じか。	3.1	学習者が日常的に自身の学習計画に関わることを手助けしているか。
1.6	対象者に特有のニーズを満たしているか。	3.2	学習過程の内省を、日常的に、向上するように手助けしているか。
1.6.1	デザインや使用言語は、対象者にとって適切か。	3.3	学習の進歩の日常的な内省と評価を手助けしているか。
1.6.2	言語パスポートや言語バイオグラフィアーのレベルは、対象者にとって到達可能か。	3.4	学習者が各言語でできることを述べる場所と手段を提供しているか。
1.6.3	言語バイオグラフィアーの記述文は、対象者にとって適切か。	3.5	学習のための学びや学習者の自律性を促進しているか。
1.6.4	全体的なデザインは Principles and Guidelines に従っているか。	3.6	学校教育の内外で得た言語的・文化的体験について学習者が述べる箇所、手段を提供しているか。
1.7	ELP モデル内に一貫性はあるか。	3.7	複言語主義、つまり個人における複数の言語での能力の発達を促進しているか。
1.7.1	使用されている用語に一貫性はあるか。	3.8	自己評価表に含まれている概要的な記述文を拡張する、記述文のチェックリストを提供しているか。
1.7.2	3 つの構成部分のつながりは明確か。案内ガイドはあるか。	3.9	レベルと内容に関して対象となっている学習者に適切な記述文があるか。
1.7.3	ページ番号は明確にふられているか。	3.10	一人称の形式 (私は～ができる) の記述文があるか。
1.8	貴機関の教育システムで使用されているほかの ELP モデルとの一貫性はあるか。		
1.9	言語学習者としての、創造的な個人の成長を促すか。		
1.10	貴機関の ELP モデルは、学習者の自律性を促進しているか。(正式な文脈では、ELP は学習者に自身の学習の計画、モニター、評価に関わらせることを意図している。)		

3.11	使用された記述文の出典を明記しているか。(新しい記述文が開発された場合、その開発過程を書いてください。)	5	<b>一般原則</b> どのようにすれば学習者は貴機関の ELP を入手、使用することができるか。(配布方法や学習者 1 人当たりの費用を述べよ。) どのように、ある学習者が彼／彼女の ELP の所有者であることがわかるか。 ELP の目的、意義、内容を学習者が理解できるかどのように確認するのか。 必要であれば先住民の言語や移民の言語も含め、すべての言語能力や経験の記録を提供することにより、ヨーロッパ市民性が推進されるか。 貴機関の文脈では、学習者が所有し提示したり維持したいと考えるほかの ELP が認識、支援され、価値があるものと見なされるか。  <b>ELP 制作</b> この ELP モデルは申請者の名称で制作されるか。違う場合、誰がどんな名称で制作するのか。 商業利益が生まれるか。 ELP は何部制作されるか。 ELP に対する評価や改訂の仕組みはどうなっているか。
3.12	主要な見出しは地域の言語だけでなく、英語／仏語にもなっているか。	5.1	
3.13	CEFR と調和した測定・評価基準を使用しているか。	5.2	
3.14	他の教育領域で使用されている ELP モデルと一貫性のあるレベルや記述文を使用しているか。	5.3	
4	<b>資料集部分について</b>	5.4	
4.1	学習者に保存したい資料を選び成果や経験を説明する機会を与えているか。	5.5	
4.2	内容の更新や再編成を可能にしているか。	6	
4.3	複言語主義の発達を促しているか。どのように促しているか。	6.1	
4.4	主要な見出しは地域の言語だけでなく、英語／仏語にもなっているか。	6.2	
4.5	学習過程のための資料集と報告のための資料集の区別がされているか。(認定の条件ではない。)	6.3	
		6.4	
		6.5	

(欧州評議会ヨーロッパ言語ポートフォリオ HP より、筆者訳)

## IV-3 ドイツ語プロフィール (Profile deutsch)

本節のねらい：JF スタンダード能力記述文データベース開発の方向性を探るために、CEFR に基づいて作られたドイツ語教育のためのツールについて詳細に分析する。

キーワード：行動中心の考え方、共通参照レベル、カスタマイズ、グループプロフィール、開かれたシステム

### 1. ドイツ語プロフィールの背景と経緯

#### 1.1 ドイツ語プロフィールとは？

ドイツ語プロフィール (Profile deutsch) とはヨーロッパ共通参照枠 (以下、CEFR) の共通参照レベルに基づいて開発された、授業計画・実施・評価に役立つ外国語としてのドイツ語学習の補助ツールである。ドイツ、オーストリア、スイスの関連機関が開発にあたり、レベル別に can do (kann) の形式で記述される能力記述文、典型的なドイツ語表現、語彙、文法、ストラテジーなどを収録した、CD-ROM と解説書 (冊子) の一体型で市販されている。カリキュラムやシラバスを開発したり、授業を計画・運営・評価したり、テストや試験を開発するのに役立つ、ドイツ語学習のためのいわば「羅針盤 (Wegweiser)」の役割を担うものである。

#### 1.2 ドイツ語プロフィールの背景

多様性を維持しつつ統合を目指すヨーロッパにとって、多言語・多文化主義の促進や相互理解、ひいては平和構築のための言語学習の推進は優先課題であり、長年にわたって言語政策・言語教育政策を進めてきた欧州評議会 (Council of Europe) の理念にも反映されている。欧州評議会の研究結果として、1970 年代に発展したコミュニカティブ・アプローチを受けた Threshold Level (1975) がある。これは、英語圏で生活するために必要となる最低限の言語活動を示したもので、その後、フランス語版の “Un niveau-seuil” (1976)、続いてドイツ語版 “Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache” (1980、以下、コンタクトシュヴェレ<sup>1)</sup>) が相次いで発表された。

1991年、ルシュリコンでスイス連邦政府のイニシアチブによって開かれた政府間シンポジウム「ヨーロッパの言語学習における透明性と一貫性：目標、評価、認定 (Transparency and Coherence in Language Learning in Europe: Objectives, Evaluation, Certification)」では、ヨーロッパとして言語学習・言語教育に共通の枠組みを持たせることの重要性が改めて確認され、CEFR という共通参照枠が世に発表されることになる。ヨーロッパの言語政策・言語教育の方向性を打ち出した CEFR の考え方は欧州内外に急速に広まっていった。現在、さまざまな言語で CEFR に準拠した取り組みが行われており、言語ごとの RLD (Reference Level Descriptions for national or regional languages ; CEFR の例示的能力記述文を特定の言語にあてはめたもの) の開発が進められている。本稿で取り上げるドイツ語プロフィールは、RLD としてツール化された初めての事例といえる。

ドイツ語圏では、EU 域内の人的資源の流動化や、90 年代以降顕著になった旧東欧圏におけるドイツ語教育市場の拡充という政治的、経済的背景が相まって、「外国語としてのドイツ語 (DaF: Deutsch als Fremdsprache)」の教授・評価 (テストを含む) の一貫性と透明性が求められるようになった。1998 年に開催されたゲーテ・インスティトゥートと欧州評議会共催のワークショップがきっかけとなり、コンタクトシュヴェレをもとに CEFR の理念や視点を盛り込んだ新しいレベル別能力記述作成の取り組みが進められた。このプロジェクトは当初 ENDaF (Europäische Niveaubeschreibungen Deutsch als Fremdsprache ; 外国語としてのドイツ語のためのヨーロッパレベル別記述) と呼ばれていた。ドイツ、オーストリア、スイスから集まったドイツ語教育関連機関の専門家とゲーテ・インスティトゥート、欧州評議会 (J. Trim 氏) 他が作業にあたった。また、財政的支援はゲーテ・インスティトゥート、オーストリア科学・文化省 (現教育科学文化省)、オーストリア政府公認ドイツ語能力検定試験 (ÖSD: Österreichisches Sprachdiplom Deutsch)、スイス教育評議会 (EDK: Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) から受けている。レベル別能力記述文とその評価に関してはスイスの言語ポートフォリオ及び CEFR の例示的能力記述文をもとに、TestDaF、ÖSD が中心となって検証を重ね、ALTE<sup>2</sup> や DIALANG との共同プロジェクトも実施された。2002 年に CEFR の A1-A2-B1-B2 レベルを対象としたドイツ語プロフィール第 1 版が発表され、2005 年には C1-C2 レベルを加えた第 2 版が公開されている。

### 1.3 ドイツ語プロフィールの目的と理念

ドイツ語プロフィールプロジェクトの目的は、授業計画・実施・評価に役立つ、柔軟性の高い開かれたドイツ語教育支援ツールを開発すること、ダウンロードやカスタマイズ自在な言語学習材料のデータベースを提供することだった。それはすなわち、A1 (Breakthrough)、A2 (Waystage)、B1 (Threshold)、B2 (Vantage) をもとに、透明性の高いレベル別の能力記述文を作成することであり、コンタクトシュヴェレに収められていた語彙やスピーチアクトに加え、テキスト、ストラテジーも含む、実用的な RLD データベースとして公開することであった。

ドイツ語プロフィールの理念は欧州評議会の方針とほぼ一致している。たとえば、言語学習を「すべての人のため」、「生涯にわたって」、「学習者のため」とする捉え方はヨーロッパの言語政策の原則といえるものであり、また CEFR の理念である「多目的」「柔軟」「開かれた」「ダイナミック」「使い手に親切」「非教条的」<sup>3</sup> は、そのままドイツ語プロフィールの特徴として受け継がれている。柔軟で開かれているとは、変更自在ということであり、冊子とともに CD-ROM という電子媒体を提供することで、ドイツ語教育の現場に即したカスタマイズが可能となっている。

ドイツ語プロフィールでは CEFR と同じく行動中心 (action-oriented) の考え方を取り、外国語学習を目標達成のための過程とみなす。行動中心の考え方では、学習者を社会の一構成員とみなし目標言語で課題を遂行することが目指される。また、言語学習を人格形成の一部と考え、他者や差異に対する寛容性の醸成や民主主義的思考を促進するために必要不可欠とする欧州評議会の言語政策の見解に則っている。

一方、コンタクトシュヴェレ以降新たに強調された考え方として「複数中心地言語としてのドイツ語 (Deutsch als plurizentrische Sprache)」が挙げられる。つまりドイツ連邦共和国だけでなく、オーストリア共和国、スイス連邦を含めた主要ドイツ語圏のドイツ語が対象となり、地域特有の語彙や言い回しも収録されている。パソコンのプログラム上で、それらは「D-A-CH (ダッハ)」(ドイツーオーストリアースイス) ウィンドウで確認することができる。また、言語活動の領域 (domain) にも変化が見られる。コンタクトシュヴェレでは主に旅行者を対象とした言語材料が扱われることが多かったが、EU 統合で域内の人的流動性が高まるとともに、労働力の移動や教育機関の交換プログラムといったニーズが増加したことを考慮して、ドイツ語プロフィールでは CEFR と同様、「私的領域」「公的領域」「職業領域」「教育領域」の 4 つを言語使用領域として挙げている。



ドイツ語プロフィールは、カリキュラム作成者、教育機関の責任者、教材作成者、試験作成者、教師、学習者などさまざまな利用者を想定しており、こうしたドイツ語教育関係者の手助けとなるようなツールを目指している。

## 2 ドイツ語プロフィールの構成

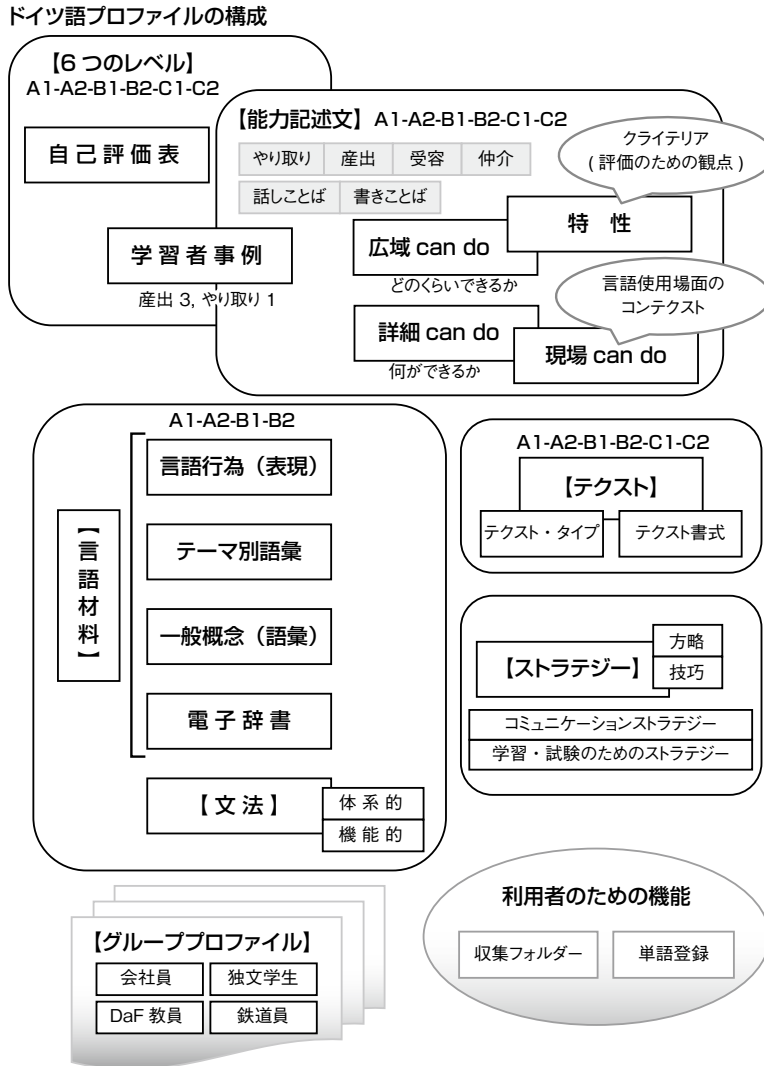
### 2.1 ドイツ語プロフィールの構成要素

ドイツ語プロフィールは最終完成品ではなく常に構築の過程にあるものとして改良開発が進められているが、これから述べる構成は現時点（2009年3月）での最新版である第2版のものである。ドイツ語プロフィールはCD-ROMと冊子の一体型で提供されており、CD-ROM内のプログラムをパソコンにインストールすれば、各種の機能を利用することができる。プログラムはツリー構造となっており、上位階層から下位階層へ、さらに下の階層へ、と次々に枝分かれしていくデータ構造となっている。

ドイツ語プロフィールの構成は図1のとおりである。A1-A2-B1-B2-C1-C2の「6つのレベル（Die 6 Niveaus）」をベースに、「能力記述文（Kannbeschreibungen）」「言語材料（Sprachliche Mittel）」<sup>4</sup>「文法（Grammatik）」「テキスト（Text）」「ストラテジー（Strategien）」と項目が並び、特定の学習者集団を対象とした「グループプロフィール（Gruppenprofile）」のほか、利用者のための機能として「収集フォルダー（Sammelmappe）」や「単語登録（Register）」が用意されている。

ここで言及しておかなければならないのは、CEFRで記述されている異文化間能力（intercultural competence）<sup>5</sup>と社会文化的知識（socio-cultural knowledge）の2つが、ドイツ語プロフィールデータベースの構成要素として組み込まれていないことである。開発者の1人のWertenschlag（2007: 62）は、異文化間能力と社会文化知識の能力記述は特定言語に適用できるほど開発されておらず、言語運用（performance）と能力（competence）、異文化間能力の関係性が十分に研究されていない点、またレベル化はほぼ不可能である点、倫理的、社会的かつ個人的な要素が関わる能力に関して汎用性のある基準を作ることはドイツ語プロフィールの目的ではない点などを理由として挙げている。しかしながら、ドイツ語プロフィールが行動中心の考え方にに基づき、ドイツ語社会で課題を遂行する者のためのツールである以上、ドイツ語使用のコンテキストで必要となる諸能力（異文化間能力や社会文化的知識も含む）が、能力記述文や言語材料に反映されていることはいうまでもない。

図 1 ドイツ語プロフィールの構成



第2版が出版されるにあたって改訂されたのは主に以下の4点である。

- 4つのグループプロフィール（特定の学習者集団の言語使用場面をまとめたもの）を例示
- 学習者事例を全6レベルで提示
- 外国語としてのドイツ語の辞書（Langenscheidt社）を収録
- 全レベルに対応した広域 can do・詳細 can do（C1-C2レベルの能力記述を新たに追加）

図2 ドイツ語プロフィールの自己評価表<sup>6</sup>

## Die 6 Niveaus: 6つのレベル Raster zur Selbsteinschätzung: 自己評価表

	Hören	Verstehen	Lesen	An Gesprächen teilnehmen	Sprechen	Schreiben
	「聞くこと」	「理解すること」 「読むこと」		「やり取り」	「話すこと」 「表現」	「書くこと」
A1	Ich kann vertraute Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, die sich auf mich selbst, meine Familie oder auf konkrete Dinge um mich herum beziehen.	Ich kann einzelne vertraute Nomen, Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, z. B. auf Schüler, Politiker oder in Katalogen.		Ich kann mich auf einfache Zielverständnisse, wenn mein Gesprächspartner bereit ist, etwas langamer zu wiederholen oder anders zu sagen, und mir dabei Hilfe zu leisten.	Ich kann einfache Wendungen und Sätze gebrauchen, um Leute, die ich kenne, zu beschreiben und um zu beschreiben, wie ich wohne.	Ich kann eine kurze einfache Postkarte schreiben, z. B. freizeitspezifisch; ich kann auf Formulare, z. B. in Hotels, Namen, Adressen, Nationalität usw. eingehen.
A2	Ich kann einfache Sätze und die gebräuchlichsten Wörter verstehen, wenn es um für mich wichtige Dinge geht (z. B. sehr einfache Informationen zu Person und Adresse).	Ich kann ganz kurze, einfache Texte lesen. Ich kann in einfachen Mitteilungen (z. B. Anzeigen, Prospekte, Spezialanfertiger oder Fluglinien) konkrete, vorbestimmte Informationen entnehmen.		Ich kann mich in einfachen, routinemässigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen, direkten Austausch von Informationen und um einfache persönliche Angelegenheiten geht.	Ich kann mit einer Reihe von Sätzen und mit einfachen Mitteln (z. B. meine Familie, andere Leute, meine Wohnsituation) meine Ausbildung und meine gegenwärtige oder zukünftige Tätigkeit beschreiben.	Ich kann kurze, einfache Notizen und Mitteilungen schreiben. Ich kann einen ganz einfachen persönlichen Brief schreiben, z. B. um mich für etwas zu bedanken.
B1	Ich kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Ich kann wenn nötig einfache Informationen zu Personen und Adressen entnehmen.	Ich kann Texte verstehen, in denen vor allem sehr gebräuchliche Abfolge- oder Beschreibungswörter vorkommen. Ich kann persönliche Nachrichten verstehen, in denen vor allem sehr gebräuchliche Abfolge- oder Beschreibungswörter vorkommen.		Ich kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebrauch begegnet. Ich kann ohne Vorbereitung ein Gespräch über Themen führen, die mich interessieren.	Ich kann in einfachen zusammenhängenden Sätzen sprechen, um Erfahrungen und Ereignisse oder meine Pläne, Hoffnungen und Ziele zu beschreiben.	Ich kann über Themen, die mir vertraut sind oder mich persönlich interessieren, einfache zusammenhängende Texte schreiben. Ich kann gerichtet Briefe schreiben und kann einen persönlichen Brief schreiben, der thematisch zusammenhängend ist.
B2	Ich kann längere Redebeiträge und Vorträge verstehen und auch konkretere Argumente folgen, wenn sie das Thema angeht. Ich kann wenn nötig einfache Informationen zu Personen und Adressen entnehmen.	Ich kann Artikel und Berichte über Probleme der Gegenwart lesen und verstehen, in denen die Schreibenden eine bestimmte Haltung oder einen bestimmten Standpunkt einnehmen.		Ich kann mich so spontan und flüssig verständigen, dass ein normales Gespräch mit einem Muttersprachler leicht zu führen ist. Ich kann mich in vertrauten Situationen ausdrücken.	Ich kann zu vielen Themen aus meinem Interessensgebiet eine klare und detaillierte Darstellung geben. Ich kann einen Text schreiben, der meine Pläne, Hoffnungen und Ziele beschreibt.	Ich kann über eine Vielzahl von Themen, die mich interessieren, klare und detaillierte Texte schreiben. Ich kann in einem Aufsatz oder Bericht Informationen wiedergeben.
C1	Ich kann längere Redebeiträge folgen, auch wenn diese nicht klar strukturiert sind und wenn Zusammenhänge nicht explizit ausgedrückt sind. Ich kann wenn nötig einfache Informationen zu Personen und Adressen entnehmen.	Ich kann lange, komplexe Sachtexte und Berichte lesen und verstehen und Sachverhalte und langfristige Zusammenhänge verstehen.		Ich kann mich spontan und flüssig ausdrücken, ohne oft deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Ich kann die Sprache in gesellschaftlichen und beruflichen Situationen verwenden.	Ich kann komplexe Sachverhalte ausführlich darlegen und dabei themenrelevante Aspekte besonders ausleuchten.	Ich kann mich schriftlich klar und auf strukturierte Weise ausdrücken und meine Argumente schriftlich darlegen. Ich kann in Briefen, Aufsätzen oder Berichten über komplexe Themen schreiben.
C2	Ich habe kein Problem, komplexe Sachverhalte zu verstehen, auch wenn diese nicht klar strukturiert sind und wenn Zusammenhänge nicht explizit ausgedrückt sind. Ich kann wenn nötig einfache Informationen zu Personen und Adressen entnehmen.	Ich kann publizistische Texte von verschiedenen Medien verstehen und sprachlich komplexe und stilistisch anspruchsvolle Texte verstehen, z. B. Handbücher, Fachzeitschriften, wissenschaftliche Artikel, etc.		Ich kann mich so spontan und flüssig ausdrücken, dass ich mich in allen Gesprächssituationen betätigen kann und mich auch in komplexen Situationen verständigen kann.	Ich kann Sachverhalte klar, flüssig und in sich zusammenhängend darstellen und meine Darstellungen logisch aufbauen und sie so darstellen, dass sie für den Zuhörer leicht verständlich sind.	Ich kann klar, flüssig und strukturiert über komplexe Themen schreiben. Ich kann anspruchsvolle Briefe und komplexe Berichte oder Artikel verfassen.

以下、ドイツ語プロフィールの構成要素ごとに解説を加えることとする。

### 2.2 6つのレベル A1-A2-B1-B2-C1-C2

「共通参照レベル：全体的な尺度」として CEFR で公開された 6 つのレベルの概要説明と、CEFR の「共通参照レベル：自己評価表」をもとにした自己評価表が収められている。自己評価表はワード形式へのエクスポート（書き出し）も可能である（図2「自己評価表」参照）。

学習者事例では、A1 から C2 までの全レベルでそれぞれ 4 サンプル（産出 3、やり取り 1）、生の音声データ事例が評価基準と評価コメントとともに収録されており、音声データを再生することで、たとえば A1 レベルの学習者の産出能力がどの程度か、またそれに対する評価はどうすればよいか、という例が紹介されている（2.4 で詳述）。

## 2.3 能力記述文

「～ができる (kann)」と記される能力記述文は、CEFR とスイスのヨーロッパ言語ポートフォリオモデル<sup>7</sup>を参考にドイツ語社会の事象にあわせて記述された膨大な能力記述データベースである。透明性と一貫性を目指した CEFR に基づいてドイツ語のレベル別能力記述の参照枠を作ることは、ドイツ語プロファイルの最重要課題であった。第1版の A1-A2-B1-B2 に続き、第2版では C1-C2 の能力記述文も公開された。言語レベルが高くなればなるほど複雑化、個別・特殊化する C レベルの言語活動において能力記述文を作成するのはひとつのチャレンジであったという (Glaboniat et al. 2005: 6)。

表1にあるとおり、ドイツ語プロファイルではコミュニケーションのための言語活動を4種(やり取り、産出、受容、仲介)に分け、それぞれ話しことば、書きことば(以下、言語活動の「タイプ」と呼ぶ)に分類している。すべての能力記述文は〈レベル;言語活動;タイプ〉で絞り込むことができる。

表1 ドイツ語プロファイルにおけるコミュニケーション言語活動の分類  
(Glaboniat et al. 2005: 58 をもとに筆者が作成)

言語活動	形(タイプ)
やり取り <i>Interaktion</i>	話しことば 書きことば
産出 <i>Produktion</i>	話しことば 書きことば
受容 <i>Rezeption</i>	話しことば 書きことば
仲介 <i>Sprachmittlung</i>	話しことば 書きことば

能力記述文は大きく分けて「広域 can do (Globale Kannbeschreibungen)」と「詳細 can do (Detaillierte Kannbeschreibungen)」の2種がある。前者が「どのくらいできるか」という熟達度を説明するのに対して、後者は「何ができるか」という具体的な言語使用、すなわち課題を示す。広域 can do には「特性 (Merkmale)」と呼ばれる評価のための観点が、詳細 can do には3～5個の「現場 can do (Beispiele)」(詳細 can do をより具体的な場面や状況に置き換えた can do の例)が付帯している。広域 can do を〈評価のための can do〉、詳細 can do を〈課題の can do〉と呼ぶこともできる。

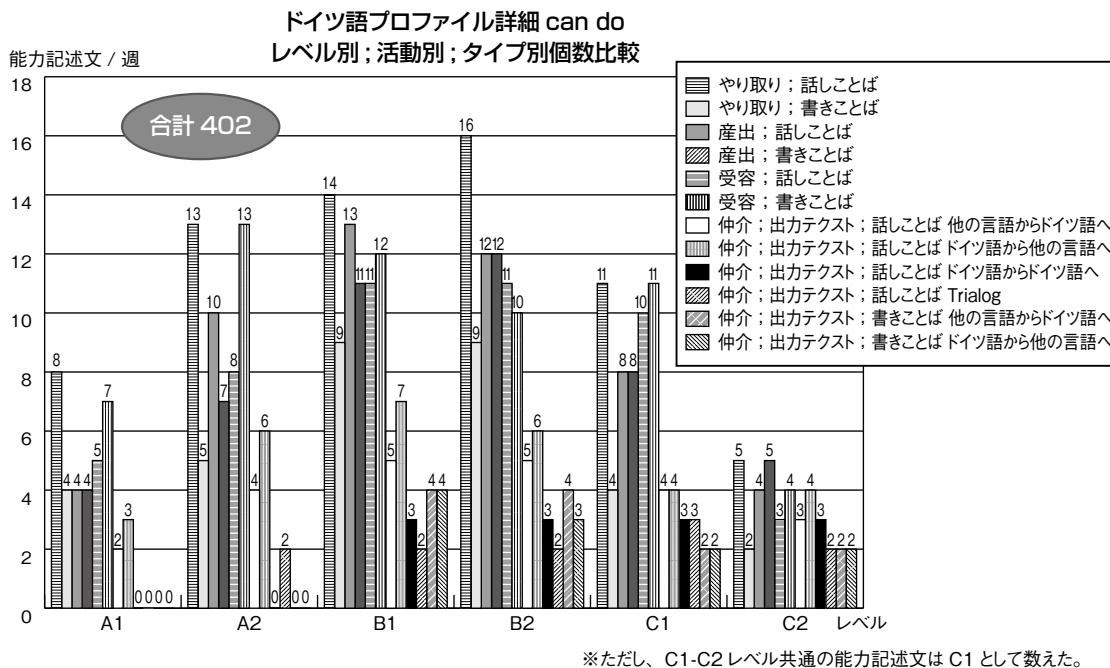
〈A2; 受容; 話しことば〉を例に取り、それぞれの能力記述文を解説する(表2)。

表2 能力記述文〈A2；受容；話しことば〉の例<sup>8</sup>

広域 can do	
特性	広域 can do
<ul style="list-style-type: none"> <li>・全般</li> <li>・対話の理解</li> <li>・視聴解（視聴者として）</li> <li>・聴解（聴取者として）</li> <li>・母語話者との対話の理解</li> <li>・主題の焦点化</li> <li>・複雑さ</li> <li>・使用域</li> <li>・テキストの種類</li> <li>・会話のテンポ、発音、イントネーション</li> <li>・標準語、変種</li> </ul>	<p>重要な日常生活の領域に関して、標準語で語られた簡単な文や、よく使われる構文や単語（知人・家族、買い物、地域、職業などの情報）を理解することができる。</p> <p>よく知っている話題に関して標準語でゆっくり、はっきりと語られたテキストの主題を認識することができる。</p> <p>よく知っている話題に関して、国際的共通語彙が含まれ、意味を理解するため所々休止符（Pause）が置かれてははっきりと語られた場合、個々の話を理解することができる。</p> <p>日常的なテーマについて語られた簡単で短いテキストならば、テーマを認知し自分にとって必要な情報を得ることができる。</p> <p>ゆっくり、はっきりと語られた場合は、一般に目前で行われる会話のテーマを確認できる。</p>
詳細 can do と 現場 can do ※一部抜粋	
<p>自分の周りで起きた出来事に関し、標準語でゆっくり、はっきりと語られた場合、主題を把握することができる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ある家族に客人として招待された時、会話の中から家族の状況についての情報を理解することができる。</li> <li>・同僚の会話に聞き手として参加しているとき、テーマを認識できる。</li> <li>・職場での休み時間にたまたま聞き手として居合わせたときに、契約のデータや期限を理解できる。</li> </ul> <p>日常生活の予測可能な事柄について、短い言葉ではっきりと語られたラジオ番組やそれに類する音声テキストなどの重要なポイントを理解することができる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ラジオのスポーツニュースで自分が興味のある試合結果を聞き取ることができる。</li> <li>・ラジオの天気予報で翌日の予想気温を聞き取ることができる。</li> <li>・ラジオニュースで関心のあった選挙の結果（どの政党が勝利し敗北したかなど）を理解することができる。</li> </ul>	

〈A2；受容；話しことば〉は、11の特性、5つの広域 can do に対して、8つの詳細 can do、24の現場 can do が例示されている。まず「特性」であるが、CEFR でいう「コミュニケーション言語能力」の中の「言語能力」（語彙能力、文法能力、意味的能力、音声能力、正書法の能力、識字能力）と似通っており、「どのくらいできるか」という学習者の熟達度を測るクライテリア（評価のための観点）ともいえる。〈受容；話しことば〉ではレベルの如何にかかわらず同様に11の特性が提示されるが、特性をもとに記述される広域 can do はレベルによって難易度や精密度が異なる。ドイツ語プロフィールでは1つの課題に対してさまざまなレベルでの対応の仕方があるとし、同じ状況や同じ話題で、「複雑さ」「使用域」

図3 ドイツ語プロファイル詳細 can do : 〈レベル；言語活動；タイプ〉別個数比較<sup>9</sup>



「発音」といった特性に変化をつけてレベル別に能力記述される。状況を揃えることでレベル間の比較が可能となり、学習者の目標や熟達度をより容易に把握することができる。

次に、広域 can do と並列されている詳細 can do について説明する。ドイツ語プロファイルではすべての詳細 can do に3～5個の現場 can do が付帯しており、抽象的な能力記述を学習者の実態に合わせた具体例で示すことにより、現場の教育目標をイメージしやすくするなどの利点がある。ドイツ語プロファイル作成者も、詳細 can do を個々の学習者の目的やニーズに合わせて利用者自身が現場化（ローカライズ）することを強く推奨しており、「柔軟」で「開かれた」という方針が現れている。

詳細 can do の個数を〈レベル；言語活動；タイプ〉別に比較したのが図3である。ドイツ語プロファイルでは合計402の詳細 can do が例示されているが、その内訳（括弧内は順に「話しことば」、「書きことば」）は、やり取り100（67, 33）、産出98（51, 47）、受容105（48, 57）、仲介99（76, 23）となっており、すべての活動でほぼ同数の能力記述文が列挙されていることがわかる。

図4はドイツ語プロファイルの能力記述文のカテゴリーを図式化したものである（Glaboniat et al. 2005: 106-107 をもとに筆者が作成）。CEFR の例示的能力記述文のカテ

図 4 ドイツ語プロフィール能力記述文カテゴリー

**【ドイツ語プロフィールの能力記述文】**

**詳細 can do**

やり取り	産出	受容	仲介
話しことば	話しことば	話しことば	目標テキスト：話しことば
職場の会話	状況・結果・経験を表現する	会話を理解する	ドイツ語へ
非公式な対話・議論	報告する、説明する	告知・アナウンス・訓示を理解する	他の言語へ
会議、公式な議論	意見・予測を表現する論証する	記事・報告・物語を理解する	ドイツ語からドイツ語へ
インタビュー・アンケートなど公式な会話	情報をまとめる	聴衆として理解する	トライアローク (ドイツ語と他言語)
情報の交換	聴衆の前で話す	ラジオ・テレビ・映画を理解する	目標テキスト：書きことば
意見・予測・論拠の交換	書きことば	意見・論点を理解する	ドイツ語へ
提案する	状況・結果・経験を表現する	情報を理解する	他の言語へ
希望・依頼の表明	報告する、説明する	書きことば	起点テキスト：話しことば
電話する	意見・予測を表現する論証する	指針・訓示を理解する	ドイツ語から
書きことば	情報をまとめる	記事・報告書・物語を理解する	他の言語から
非公式な通信	公のテキストを書く	規定・契約書を理解する	ドイツ語からドイツ語へ
公式な通信	創造的に書く	通信物を理解する	トライアローク (ドイツ語と他言語)
書類記入		文学テキストを理解する	起点テキスト：書きことば
メモ・記録の作成		意見・論点を理解する	ドイツ語から
情報の交換		情報を理解する	他の言語から
意見・予測の交換			ドイツ語からドイツ語へ
提案する			
希望・依頼の表明			

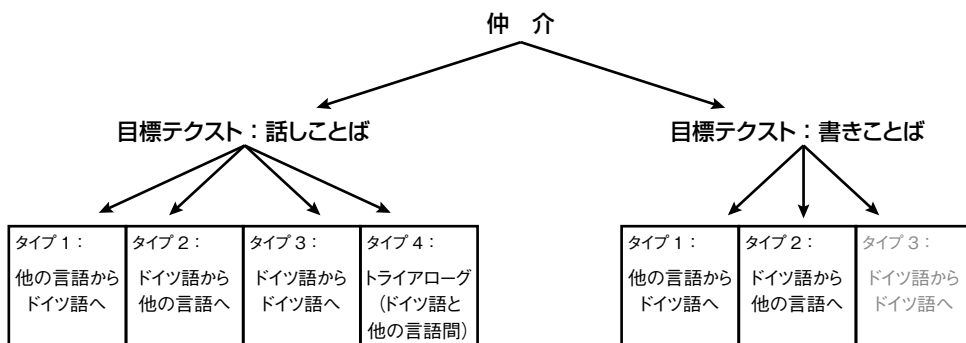
**広域 can do の特性(クライテリア)**

やり取りと産出		受容		仲介
話しことば	書きことば	話しことば	書きことば	
全般	全般	全般	全般	目標テキスト：話しことば
コミュニケーションの／社会言語的な妥当性	コミュニケーションの／社会言語的な妥当性、使用域	会話の理解	主題の焦点化	ドイツ語へ
協調、言語の切り替え	柔軟性	視聴解(視聴者)	複雑さ	他の言語へ
柔軟性	柔軟性	聴解(聴取者)	テキスト・タイプ	ドイツ語からドイツ語へ
流暢さ	柔軟性	母語話者との会話の理解	視覚情報	トライアローク (ドイツ語と他言語)
テキストの結束性	柔軟性	主題の焦点化	長さ	目標テキスト：書きことば
テキストタイプの妥当性	柔軟性	複雑さ		ドイツ語へ
語彙：	柔軟性	使用域		他の言語へ
スペクトル・妥当性	柔軟性	テキスト・タイプ		起点テキスト：話しことば
文法：複雑さ、正確さ	柔軟性	会話のテンポ、発音、イントネーション		ドイツ語から
発音、イントネーション	柔軟性	標準語、変種		他の言語から
				ドイツ語からドイツ語へ
				トライアローク (ドイツ語と他言語)
				起点テキスト：書きことば
				ドイツ語から
				他の言語から
				ドイツ語からドイツ語へ

ゴリー<sup>10</sup>と比較すると、ドイツ語プロファイルの独自性と CEFR との共通項が明らかになる。

たとえば、CEFR ではレベル別には記述されていない「仲介」という項目を、言語活動の1カテゴリーとして「やり取り」「産出」「受容」と同列に扱っている点がドイツ語プロファイルの特徴の1つである<sup>11</sup>。「仲介」カテゴリーは、目標・起点テキストのタイプによって、さらに図5のように「他の言語からドイツ語へ」「ドイツ語から他の言語へ」「ドイツ語からドイツ語へ」「トライアログ (Trialog)<sup>12</sup>」(ドイツ語と他の言語が行き交う環境でドイツ語を仲介言語として使用する)に分類される。

図5 ドイツ語プロファイルの「仲介」(Glaboniat et al.2005: 59 をもとに筆者が作成)



このうち、「ドイツ語からドイツ語へ」というカテゴリーは B1 から C2 まで 4 レベルにわたって記述されている。ドイツ語の対話をあまり理解できなかった者にドイツ語で内容を再度伝えたり、あるいはドイツ語母語話者や上級者にドイツ語で情報を申し伝えたりする場合は該当する。表3は〈仲介：ドイツ語からドイツ語へ〉の詳細 can do・現場 can do の一例である。レベルごとの差異を見てみると、B1 では、よく知っている日常的な話題に関してインフォーマルな状況で、ドイツ語で受信した内容をドイツ語で発信するという場面が想定されているが、B2 になると話題性のあるトピック（例えば、IT、環境問題、外国人政策）や専門的分野も含まれる。C レベルになると、ドイツ語を用いて職務をまとうとする社会の構成員として、フォーマルな場面や社会的責任が伴う立場での仲介行為が増え、「文法的にはほぼ正しい」「流暢な」「要点をまとめながら」「筋道立った」ドイツ語で、時には専門外の話題に対しても対処できることが求められる。



表3 詳細 can do・現場 can do の例 〈仲介；ドイツ語からドイツ語へ〉<sup>13</sup>

詳細 can do と 現場 can do ※一部抜粋	
B1	よく知っているテーマについてドイツ語で書かれたテキストの重要な内容を、他者にドイツ語で伝えることができる。 ・話題になっている政治問題について書かれたドイツ語のインタビューテキストの重要な内容を、学生寮に住む友人に簡単なドイツ語でまとめて伝えることができる。
B2	話題になっている比較的長いドイツ語の音声による情報を、簡単なドイツ語で伝えることができる。 ・外国人政策に関するラジオ報道の論点を、内容をすべては理解できなかった友人にドイツ語で簡単に説明することができる。
C1	自分の興味対象や専門分野に関するドイツ語の情報や立場を、意図が伝わらなかった場合でも、明確で流暢なドイツ語で伝えることができる。 ・(病院) 当直の看護婦から聞いた患者の症状再発に関する情報を、ドイツ語圏に長く住む他の看護士に再度説明することができる。
C2	特定の興味や分野(専門外含む)に関する情報や見地を、構成だてて、流暢に、文法的にもほぼ正しいドイツ語で伝えることができる。 ・記者会見でサッカーのクラブチームのスポークスマンが発表した選手のポジション配置を、同僚に再度ドイツ語で伝えることができる。

## 2.4 学習者事例

「6つのレベル」の下位分類となる「学習者事例」は第2版から追加された項目で、共通参照レベルに該当する学習者の発話例と、能力記述文を実際の評価にどう使えばいいのかという具体的な評価例を示したものである。

ここでは、A1 から C2 の6レベル、各4つの生の音声データ(やり取り1、産出3)が収録され、それぞれ評価コメントが掲載されている。

図6で挙げたのは、〈A1；産出；話しことば〉の学習者・評価事例である。「簡単な表現を使って自己紹介ができる(何をしているか、どこに住んでいるかなど)」という詳細 can do を「題目」として指定し、学習者を評価するための基準として広域 can do を用いている。「何ができるか」を示す具体的な詳細 can do を課題として設定し、「どのくらいできるか」を示す広域 can do のクライテリアを使って評価しているのである。具体的な学習者事例や評価事例が公開されることで、能力記述文を使った評価手法を参考にすることができる。

またドイツ語プロフィールの追加版として、2008年には冊子とDVDで学習者の発話事例が公開され(Glaboniat et al. 2008)、教師が共通参照レベルに依拠して評価するためのトレーニング教材として使われている。

図6 学習者事例 (A1; 産出; 話しことば) 自己紹介<sup>14</sup>

**Lernerbeispiel A1: Produktion mündlich 学習者事例 <A1;産出;話しことば>**  
**Aufgabenstellung: Sich vorstellen <題目:自己紹介>; Sprecher: Mughdar, 17 Jahre, Gambia <話者: Mughdar 17歳, ガンビア>**

**学習者事例**  
 音声データが、A1からC2 それぞれ4事例収録  
 (産出3つ、やり取り1つ)

評価事例	(詳細 can do)	(広域 can do)	(評価コメント)
<b>Detailierte</b> kann mit ein- wohnt. <b>Kriterien</b> Allgemein überprüfende Merk- flüssigkeit	簡単な表現 (単語の羅列でも可) を使って、自己紹介ができる (何をしているか、どこに 住んでいるかなど) (クワイテリア) 評価のための観点	よく知っている日常的な状況で、短い構文 (単語の 羅列でも可) や決まった言い回しを使って表現でき る。難しい単語を使う時に休止を取ったりもう一度 最初から始めても良い。	ほぼできている。が、当課題に対して発話が短 すぎるため判断しきれない箇所もあり。
<b>Textähnlichkeit und Textsorten</b> angemessenheit <b>Wortschatz: Spektrum und A-</b>	(全般) (流暢さ) (テキストの結束性とテキストタイ プの適切さ) (語彙: スペクトルさ、妥当性)	接続詞 (そして、または) などを使って、単語や単 語群、短い文をつなげることができる。 人や具体的状況の情報を引き出すための単語や語彙 について、数少ない語彙レパートリーから用いること ができる。	発話が短すぎたため、話者はあまり休止を取ら なかったのではないかと推測される。 部分的にできているが、発話が短いため判断し きれない。 人や具体的状況の情報を引き出すための単語や 語彙について、数少ない語彙レパートリーから 用いることができる。
<b>Grammatik: Komplexität und</b> Aussprache und Intonation	(文法: 複雑さと正確さ) (発音とイントネーション)	暗記している簡単な例文や構文を使って表現するこ とができる。 強いアクセントがあったとしても相手に理解してし らおうと限られた語彙や表現を発音することができ る (多くの場合、対話者の問い返しが必要となる) 休止や抑揚をつけたり、文の種類 (供述、問い、語 いなど) が分かるようにイントネーションをつけたり できる。	ほぼできているが、発話が短いため判断が難 しい。 ほぼできている。

## 2.5 言語材料

コンタクトシュヴェレの流れを受け継ぎ、課題達成のために必要となる言語要素をまとめた「言語材料」のカテゴリーには「言語行為 (表現)」「テーマ別語彙」「一般概念」「辞書」がある。

### ・言語行為(表現)

言語行為とは、コミュニケーションの実現のために必要なドイツ語表現を機能別にまとめたもので、機能の説明と用例が示されるほか、体系的文法に関連づけられている。「情報の交換」「判断・評価」「感情の表現」「行動の調整」「社会的慣習<sup>15</sup>」「発話の構成・理解の確認」という6機能に加え、第2版から「文化特有の側面」が提示されている。「文化特有の側面」では、ドイツ語圏に特徴的な表現、特に文化的差異から誤解を招きかねない表現が「接触の始まり・終わり」「社会的協調」「感情」という3つのカテゴリーでまとめ

られ、「受容」「産出」それぞれ、レベルごとに複雑性や丁寧度の異なる言い回しが紹介されている。たとえば、「社会的協調」の下位階層である「誤解を回避し説明する」のうち、「説明や注釈を求める」を抜粋したものが表4である。「ドイツ語の表現」の日本語訳をそのまま受け取ると語調が強いように感じられるが、ドイツ語において、誤解を避けたりその後の対話を続けたりするために、理解できなかったことについて「わからない」と表明し、相手の真意を確認するため再度尋ねることはごく一般的である。このような言語文化的な特異性をまとめた表現リストは、ドイツ語の独自性を知る上で大変役に立つといえる。

表4 文化特有の側面；社会的協調；誤解を回避し説明する；説明や注釈を求める<sup>16</sup>

受容	産出	ドイツ語の表現
A2	B1	Wie meinen Sie das? それをあなたはどういう意味で言っているのですか。
A2	B1	Was meinen Sie damit? そのことであなたは何を言おうとしているのですか。
A2	B1	Sie meinen ...? あなたは～と言いたいのですね。
A1	A2	Meinen Sie, ...? ～ということですか。
A1	A1	Was heißt das? どういう意味ですか。
A2	A2	Können Sie mir das erklären? それを説明してくれますか。
A2	B1	Können Sie (mir) das genauer erklären? もっと詳しく説明してくれますか。
B1	B2	Könnten Sie das (noch etwas genauer) erklären? (もう少し詳しく)説明していただけませんか。
B1	B2	Was wollen Sie (damit) sagen? 何を言いたいのですか。
A1	A2	Habe ich Sie (da) richtig verstanden? 私はあなた(の意見)をきちんと理解しましたか。
A1	A2	Habe ich das richtig verstanden? 私はそれをきちんと理解しましたか。
A2	B1	Ich verstehe nicht (ganz), was Sie meinen. あなたの言っていることが(よく)理解できません。
A2	B1	Ich verstehe nicht (ganz), wie Sie das meinen. あなたがどういう意味で言っているのか(よく)理解できません。
B1	B2	Ich verstehe nicht (ganz), was Sie sagen wollen. あなたが何を言いたいのか(よく)理解できません。
A2	B1	Ich habe nicht verstanden, was Sie meinen. あなたの言っていることが理解できませんでした。
A2	B1	Ich habe nicht verstanden, wie Sie das meinen. あなたがどういう意味で言っているのか理解できませんでした。
B1	B2	Ich habe nicht verstanden, was Sie sagen wollen. あなたが何を言いたいのか理解できませんでした。
A2	B1	Ich weis nicht, was Sie meinen. あなたの言っていることがわかりません。
A2	B1	Ich weis nicht, wie Sie das meinen. あなたがどういう意味で言っているのかわかりません。
B1	B2	Ich weis nicht, was Sie sagen wollen. あなたが何を言いたいのかわかりません。

## ・テーマ別語彙

コンタクトシュヴェレで「個別概念」として紹介されている語彙が一部改訂され、15に類別された語彙リスト（「個人に関する事柄」「住まい」「環境」「旅行・交通」「食事」「買い物」「公的・私的サービス」「健康と衛生」「認知と身体活動」「仕事と職業」「教育と学校」「外国語」「余暇と娯楽」「私的な交友関係」「政治と社会」）を「テーマ別語彙」と呼ぶ。ドイツ語圏で頻繁に出現する、あるいは必要とされている語彙の集合体で、それぞれの語彙に A1 から B2 のレベル情報も付与されている。レベルは前項の言語行為（表現）と同様、「受容」と「産出」に分けてそれぞれ提示されている。たとえば、マッチを表す“Streichholz”という単語は「受容」では A2、「産出」では B1 にレベル設定される。

テーマ別語彙は「複数中心地言語としてのドイツ語」にならって「D-A-CH」検索で地域特有の言い回しを確認できる。15 番目の項目である「政治と社会」では、「アクチュアルな事象（戦争、紛争解決など）」「経済（経済的な話題）」「政治・国家・国際（政府、政党、軍、国家、ナショナリティ、国際機関など）」「法（法律、裁判、刑罰）」に関する語彙が紹介されているが、「政治・国家・国際」の下位項目にある「議会・政府・官庁」ではそれぞれドイツ、オーストリア、スイスの政治システムに関連する語彙が並べられており、国ごとに異なる呼称を確認することができる。

## ・一般概念

「存在」「空間」「時間」「数量」「性質」「心的概念」「概念間の関係性」「指示表現」など、コミュニケーション活動に不可欠でありながら特定の話題や会話の意図に左右されない概念の語彙リストである。コンタクトシュヴェレで「一般概念」として紹介される語彙とほぼ同じである。

## ・辞書

第2版より、33,000語を含む Langenscheidt 社「外国語としてのドイツ語のための電子辞書 2003年版」の語彙情報がデータベースとして収録され、一部の語彙に関して、学習すべきレベル（A1 から B2）も付記されている。

## 2.6 文法

文法は体系的、機能的という側面で分類され、A1 から B2 レベルを網羅している。体系的文法は形態を中心とした文法であり、機能的文法は言語使用における言語の役割を中心とした文法である。この2つの観点はそれぞれ関連づけられており、また「言語行為」と「一般概念」にも関連づけられている。

ここでは文法構造がどのレベルと関連しているかを示しているだけであって、ある特定のレベルで習得されるべき文法を提示したわけではない。尚、C レベルについては「特筆すべき新しい文法構造はない」という理由から記述されておらず、ほとんどの文法項目は B2 レベルまでの能力に関連していることを意味している。

## 2.7 テキスト

160 以上のテキスト・タイプの一覧とともに、一般的な形式であるテキスト書式が提示されている。テキスト・タイプ一覧は詳細 can do に、テキスト書式は体系的・機能的文法とリンクしており、テキストそのものはレベル付けされていないが、他の構成要素（詳細 can do など）を確認することで、どのレベルの能力記述文でどのテキスト・タイプが必要かを参照することができる。たとえば、図 7 は公式の手紙の書式（特徴、構成、好ましい表現と文法形式などの説明）である。

図7 テキスト書式の例「公式の手紙」<sup>17</sup>

**Text: テキスト**  
**Textmuster: テキスト書式**

Profile deutsch 201

Datei Verlauf Suchen Bearbeiten Sammelmappe Hilfe

← → [Icons]

Sammelmappe dach

**Textmuster**

Die 6 Fächer  
 Kannbeschreibungen  
 Sprachliche Mittel  
 Grammatik  
 Texte  
 Textsorten  
 Textmuster  
 Info

**Textmuster**  
 テキスト書式一覧

- Anrede
- Anzeige
- Argumentation (schriftlich)
- Auskunftsgespräch
- Bedienungsanleitung
- Bericht
- Beschreibung einer Grafik
- Bewerbungsgespräch
- Bewerbungsschreiben
- Brief (offiziell)
- Brief (privat)
- Definition
- Diskussion
- Durchsage
- Erzählung
- Handout
- Interview (mundlich)
- Interview (schriftlich)
- Kaufgespräch
- Kochrezept
- Kommentar
- Lebenslauf (tabellarisch)
- Mischtext
- Nachrichten (mundlich)
- Präsentation
- Protokoll (Ergebnisprotokoll)
- Prüfung (mundlich)
- Rede
- Referat
- Schild
- Seminararbeit
- Smalltalk
- Verkaufsanzeige (privat)
- Versuchsbeschreibung
- Vertrag
- Werbeanzeige
- Wettervorhersage (mundlich)
- Wettervorhersage (schriftlich)
- Zeitungsnachricht
- Zusammenfassung

mündlich  schriftlich

Strategien  
 Gruppensprofile  
 Sammelmappe  
 Register

**BRIEF (OFFIZIELL)**

**Kurzcharakterisierung**  
 Ein offizieller Brief soll den Empfänger über einen bestimmten Sachverhalt informieren oder ihn zu einer bestimmten Handlung veranlassen. Im Gegensatz zum privaten Brief haben offizielle Briefe fast immer einen konkreten Anlass und dienen nur äußerst selten der reinen Kontaktpflege. Der Stil in offiziellen Briefen ist meist sachlich.

**Aufbau**

Adresse des Absenders	公式の手紙
Datum (rechtsbündig)	
Adresse des Empfängers	特徴の説明(事実や特定の情報を簡潔に伝えるなど)
Betreff des Briefes (linksbündig oder zentriert)	
Anrede	フォーマット紹介
Brieftext	差出人住所
Grußformel	日付(右揃え)
Unterschrift	受取人住所
ggf. Postskriptum	件名(左揃え・中央揃え)
ggf. Anlage(n)	呼称(～様)
ggf. Bezeichnung der Anlage(n)	内容
klare Gliederung durch Absätze	結び
	署名

**Sprache**

Grammatik:

Passiv und Passiversatzformen (unpersönlicher Stil)
Funktionsverbgefüge
Attribute
Konjunktiv II (höfliche Bitte)
Großschreibung der Anrede in der 2. Person Plural (Sie)

Wortsch. 他項目との関連(テキスト・タイプや体系的文法)

Ähnliche Textmuster | Textsorten | Systematische Grammatik

Bewerbungsschreiben

Textmuster | Die Sammelmappe enthält 477 Elemente. | 2009/05/08 | 15:55

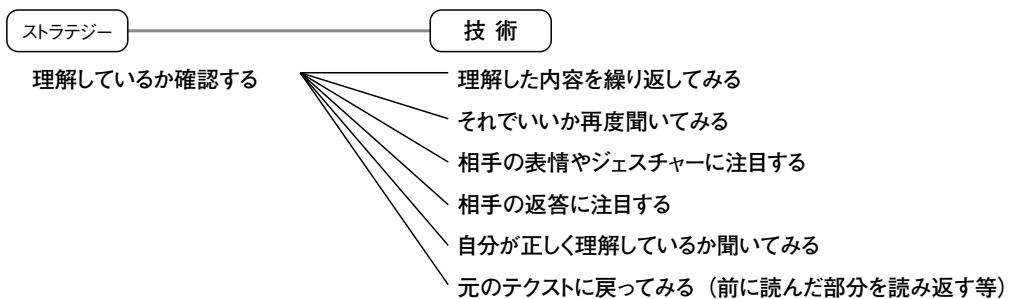
## 2.8 ストラテジー

ストラテジーはコミュニケーション・ストラテジーと学習・試験のためのストラテジー<sup>18</sup>に分類される。コミュニケーション・ストラテジーとは、コミュニケーションを円滑に行うための方略と技術（テクニック）であり、学習・試験のためのストラテジーは学習や試験の「前・最中・後」に注目し、ストラテジーと技術を紹介している。その一例を図8に示す。

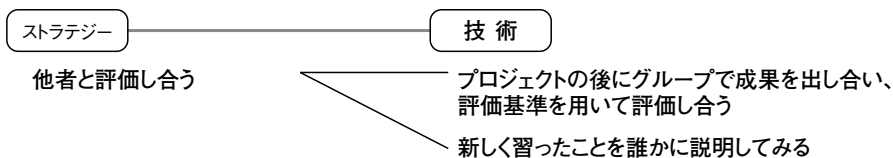
ドイツ語プロフィールでは、ストラテジーをCEFRのようにレベル別には記述していない。なぜなら、ストラテジーは純粋な言語能力以外の要因（状況、性格、言語使用経験、社会文化的知識、異文化間能力など）と密接に関わるので、単独でレベルを付加することは不可能だという立場を取っているためである。

図8 ストラテジーの例<sup>19</sup>

### コミュニケーション・ストラテジー 例：実行・制御・修正する



### 学習・試験のためのストラテジー 例：学習の後



## 2.9 利用者のための機能：収集フォルダーと単語登録

CD-ROM からダウンロードして使用するという形式を用いることで利便性を高め、作業しやすい環境を創出している。利用者の視点に立った機能がついており、たとえば「収集フォルダー」には、自分に必要な項目やデータを保存し、蓄積しておくことができる。また、「単語登録」は、自分に必要な語彙を自由に登録することができる機能である。この「単語登録」のページでは単語や概念のほか、ドイツ語プロフィールに収録されるすべての語彙を構成要素別<sup>20</sup>に検索することができる。

## 2.10 グループプロフィール

グループプロフィールとは特定の目的集団に必要となる言語使用場面を、集団ごとにまとめたものである。コミュニケーションを円滑に行うために必要となる要素を使用場面（シナリオ）ごとに束ね、能力記述文を用いた言語活動が例示されている。言語使用者・学習者を社会の一構成員とみなす行動中心の考え方にに基づき、言語使用コンテキストを重視していることがうかがえる。第2版では、以下の4つの学習者グループプロフィールが例として紹介されている（括弧内は使用場面（シナリオ）の例）。

### ①会社員のためのドイツ語

（交渉する、視察する、プレゼンテーションを行う、メッセに参加する、顧客・クレーム対応、宿泊する）

### ②ドイツ語学文学（Germanistik）専攻学生のためのドイツ語

（講義・ゼミに参加する、オフィスアワーに教授と面談する、学生寮に入居する）

### ③ DaF（外国語としてのドイツ語）教師のためのドイツ語

（再研修講座に参加する、授業の準備をする、宿泊する）

### ④鉄道員のためのドイツ語

（窓口で顧客に対応する、車内で乗客に対応する、社内研修に参加する）

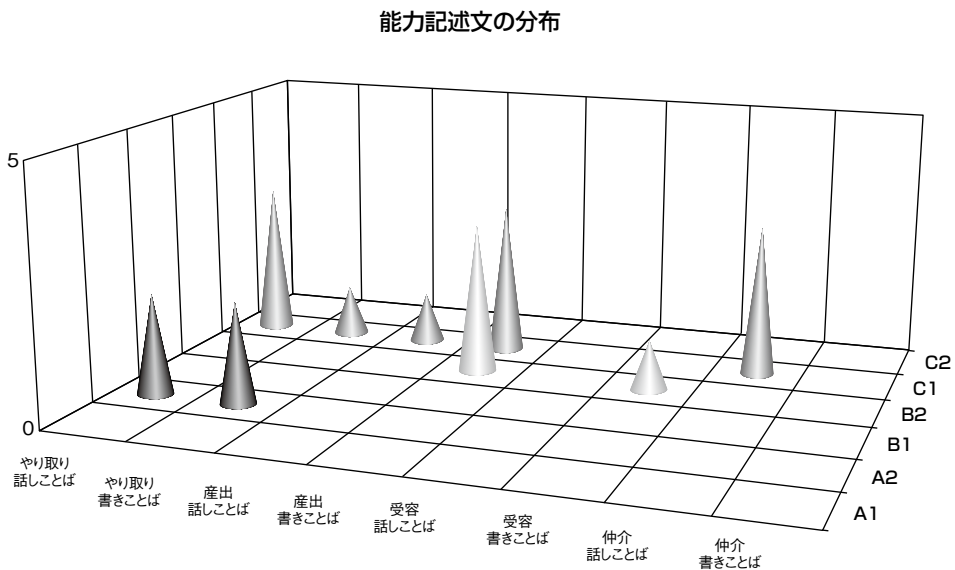
表5は「DaF（外国語としてのドイツ語）教師のためのドイツ語」のグループプロフィールを一部抜粋したものである。たとえば「授業の準備をする」という使用場面（シナリオ）に対して3つの要素（「1つのテーマに関する情報を収集する」「教育現場で使えるように情報を選別する」「課題を準備する」）が関連付けられ、レベルはB2になっている。使用場面（シナリオ）例として「再研修に参加する」「授業の準備をする」「宿泊する」が挙げられているが、各使用場面（シナリオ）で必要となる要素はさまざまであり、求められる



表5 グループプロフィールの例 「DaF (外国語としてのドイツ語) 教師のためのドイツ語」<sup>21</sup>

C1		シナリオ 1	再研修講座に参加する
C1,l,s		要素 1	応募書類を請求し、応募する
C1-2,P,m		要素 2	希望・期待を表現する
C1,l,m	C1-2,l,m	要素 3	専門的なディスカッションに参加する
C1,P,m	C1,l,m	要素 4	セミナーで発表する
C1,M,m		要素 5	他の講座参加者に伝える
C1,l,m	C1,P,s	要素 6	話しことば、書きことばで評価する
C1,P,s		要素 7	修了レポートを書く
B2		シナリオ 2	授業の準備をする
B2,R,s	B2,P,s	要素 1	1 つのテーマに関する情報を収集する
B2,P,s		要素 2	教育現場で使えるように情報を選別する
B2,P,s		要素 3	課題を準備する
A2		シナリオ 3	宿泊する
A2,l,s		要素 1	ホテルの予約をする
A2,l,s		要素 2	ホテルのチェックインをする
A2,l,m		要素 3	重要な情報を収集する
A2,l,m		要素 4	支払う

(注：l: やり取り、R: 受容、P: 産出、M: 仲介、m: 話しことば、s: 書きことば)

図9 グループプロフィール「DaF (外国語としてのドイツ語) 教師のためのドイツ語」における能力記述文の分布<sup>22</sup>

レベルも異なることがわかる。ドイツ語プロフィールでは、図9のように、言語活動・タイプ別、そしてレベル別の分布をエクセルのグラフ形式で表示することができ、特定の学習者集団に求められるコミュニケーション活動を一目で確認することができる。

次に、表6は特定の学習者集団を目的としたプロフィールをどのような手順で作成する

表6 グループプロフィールの作成手順 (Glaboniat et al. 2005: 64 をもとに筆者が作成)

手順	コメント	実例
① グループプロフィールの名称を決める。	できる限り均質な目標集団に絞る。どの学習者集団、クラス・講座のプロフィールを作成するのか。誰が見てもわかるような名称をつける。	「ドイツ語学文学専攻学生のためのドイツ語」
② 特定の学習者集団のための使用場面(シナリオ)を作成する。	その学習者集団はどのような場面でドイツ語を使用するのか。そのプロフィールにとって重要なほかの領域(例えば公的・私的領域)も時には考慮しつつ、使用場面(シナリオ)を選定する。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・講義に参加する</li> <li>・ゼミに参加する</li> <li>・オフィスアワーに行く</li> <li>・実習を行う</li> <li>・キャンパス外に住む</li> </ul>
③ 使用場面(シナリオ)に必要な要素を記述する。	1つの使用場面(シナリオ)を3つ～6つの要素に細分化する。要素を決める際、「前・最中・後(before-during-after)」を考えると作りやすい。たとえば、講義の前・最中・後に学生は何をやるか、など。	使用場面(シナリオ)：講義に参加する <ul style="list-style-type: none"> <li>・授業準備のために資料を読む</li> <li>・講義を聴いてメモを取る</li> <li>・授業後に疑問点を明らかにする</li> <li>・講義を口頭でまとめる</li> </ul>
④ 要素を能力記述文に適合させる(どのレベルに相当するか)	各要素に相当する能力記述文(詳細 can do)を探し出す。	「授業準備のために資料を読む」 → C1；受容；書き言葉 「前後の関連性、意見、立場が論じられた詳細な報告書、分析結果、コメントなどを理解することができる」
⑤ 新しい能力記述文(現場 can do)を作成する。	学習者集団が必要とする活動、コンテキスト、役割などをできるだけ要素に即して記述し、新たな能力記述文を作成する。もともとあった能力記述文は適宜、加筆修正、削除して構わない。	C1；受容；書き言葉 新しく作成した現場 can do： 「新しい小説に関する文芸記事における賛否両論についての討論を理解できる(文学に関心のある読者として)」  適宜もとの記述を削除してよい。 「外国人留学生委員会の報告にあるドイツ語の統一試験に関する賛否両論を、別科の学生として理解することができる。」

かを、「ドイツ語学文学専攻学生のためのドイツ語」を例に説明したものである。学生生活という文脈において、どのようなドイツ語使用場面（シナリオ）でどのような活動（要素）が行われているかを洗い出し、既存の能力記述文（詳細 can do）と照らし合わせながら、学習者集団のコンテキストに即した新しい能力記述文（現場 can do）を作成するという手順を踏むことによって、学習者集団に近い視点でプロフィールを作ることができる。各教育機関や個々の講座、教室が独自の学習者集団のプロフィールを開発することによって、学習者のニーズにより適合したカリキュラムデザインや教授実践、教材開発が可能となる。ドイツ語プロフィールでは、利用者が個別に作成したグループプロフィールをプログラム内に保存できる仕組みになっている。

以上、ドイツ語プロフィールの構成を概観したが、多目的ツールとして言語活動に必要なさまざまな要素を包括しているといえよう。また、CD-ROM という媒体を用いることで、学習者のニーズや学習環境に合わせて個々の利用者がカスタマイズできる便利な環境を提供している。

## 2.11 スイス国鉄のグループプロフィール

現場に合わせてカスタマイズしてこそ役立つツールとなるドイツ語プロフィールであるが、レベル別能力記述文をもとに自らグループプロフィールを作成した好例がスイス連邦鉄道（スイス国鉄）である。窓口での対応要員と乗務員という2種の業務内容に関して、当事者である職員自身が言語教育専門家と協力しながら、自分の現場で行われている言語活動を分析したうえで、「顧客対応」や「研修参加」などといった課題達成のために必要となるコミュニケーション要素を取り出し、共通参照レベルに依拠したプロフィールを作成した。具体的な職員のニーズや実際の言語使用に基づいた、現実的かつ妥当なプロフィールとなっている。現場から吸い上げた要望をもとにしたプロフィールが完成したことでスイス国鉄に次のような効果をもたらしたという。まず、コミュニケーション・トレーニングを外注していた教育機関に具体的な注文をつけやすくなり、スイス国鉄のニーズに明確に合致した言語コースのデザインが可能となった。同時に会社側も職員の到達度を客観的な視点から測定できるようになった。また、「これができます」という自己評価の申告に加えて、語学コースの修了、インターナショナル・ディプロマなどの資格をプロフィールのレベル到達の指標としたため、職員の「言語学習に対する自己責任意識」が高まった。さらに、スイス国鉄は“Lingua-cheques “（ことば小切手）という金銭面での言語学習

サポート制度を作り、特定のコース修了や外国語体験をした場合に奨励金や手当てを小切手の形で給付するという仕組みで職員の言語学習に対するモチベーションを高めることに成功している。

こうして誕生したスイス国鉄のプロファイルが、ドイツ語プロファイル第2版にグループプロファイルの一例として収録されている。

### 3. 考察とまとめ

#### 3.1 ドイツ語プロファイルの特徴

これまでドイツ語プロファイルの構成と背景にある理念を概観したが、構成内容をまとめたものが表7である。各構成要素同士の関連は「2. ドイツ語プロファイルの構成」で説明したとおりである。以下、特徴をまとめる。

##### ・レベル別能力記述文：コミュニケーション言語活動の分類

言語活動を「やり取り」「産出」「受容」「仲介」、2つのタイプ「話しことば」「書きことば」に分け、CEFRでレベル記述化されなかった「仲介」についてもA1からC2の6レベルで記述を行っている。

##### ・レベル別能力記述文：「広域 can do」「詳細 can do」「現場 can do」

ドイツ語のRLDとして、CEFRの共通参照レベルにもとづいたレベル別能力記述文を開発することがドイツ語プロファイルの大きな目的であった。第2版で全6レベル（A1-A2-B1-B2-C1-C2）の能力記述文が公開されている。レベル別能力記述文は、その性質によりいくつかの段階に分けられる。どのくらいできるかを示した「広域 can do」と、何ができるかを示した「詳細 can do」に大きく分類され、前者には評価のための観点を示した「特性」が、後者には具体的な言語使用のコンテキストに基づいた「現場 can do」が付帯している。

##### ・学習者事例

学習者事例では、学習者の生の音声データサンプル（やり取り1、産出3）がレベルごとに収録されている。評価事例も同時に公開されることから、ドイツ語プロファイルの利用者は、能力記述文を用いた課題設定・評価手法の参考にすることができる。

表7 ドイツ語プロフィールの構成内容

主な構成要素		レベル	第2版 ～	特徴	下位項目
6つの レベル	自己評価表	A1-C2		CEFRの「共通参照レベル：自己評価表」をもとにした自己評価表を収録。ワードによる抽出が可能。	
	学習者事例	A1-C2	追加	第1版の能力記述文を応用した評価事例の提示。産出3つ、やり取り1つの計4つの学習者事例をレベルごとに示し、評価手法例を紹介。	
能力記述文	広域 can do	A1-C2	C1-C2を 追加	A1-A2-B1-B2-C1-C2の6レベル全て記述。コミュニケーション言語活動を「やり取り」「産出」「受容」「仲介」の4種に分類した上で、「話しことば」「書きことば」の2タイプに分ける。「どれくらいできるか」という熟達度を測る広域 can do と、「何ができるか」という具体的な課題を示す詳細 can do から構成される。	【特性】 熟達度を測るためのクライテリア（評価の観点）  【広域 can do】 「どのくらいできるか」を示した能力記述文で、特性と関連づけられる。  【詳細 can do】 「何ができるか」という具体的な課題を示した能力記述文。  【現場 can do】 詳細 can do を、個別の言語使用コンテキストに落とし込んだ can do 例文。
	詳細 can do	A1-C2	C1-C2を 追加		
言語材料	言語行為（表現）	A1-B2	追加（一部）	コミュニケーション実現のために必要な機能とドイツ語表現をまとめたもの。	「情報の交換」「判断・評価」「感情の表現」「行動の調整」「社会的慣習」「発話の構成・理解の確認」「文化特有の側面」
	テーマ別語彙	A1-B2		ドイツ語圏で必要となる、15に類別された語彙リスト。	「個人に関する情報」「住まい」「環境」「旅行・交通」「食事」「買い物」「公的・私的サービス」「健康と衛生」「認知と身体活動」「仕事と職業」「教育と学校」「外国語」「余暇と娯楽」「私的な交遊関係」「政治と社会」
	一般概念	A1-B2		コミュニケーションに必要で、特定の話題に左右されない概念。	「存在」「空間」「時間」「数量」「性質」「心的概念」「概念間の関係性」「指示表現」
	電子辞書	A1-B2	追加	Langenscheidt社の「外国語としてのドイツ語」のための辞書を収録。	
文法	体系的文法	A1-B2		形態を中心とした文法（例：動詞文、名詞文、複文）	「テキスト」「文」「統語の単位」「語彙」「造語」
	機能的文法	A1-B2		言語機能を中心とした文法（例：依頼する、意志表明する）	「意図」「関係性」「テキスト要素」
テキスト <sup>23</sup>	テキスト・タイプ	(A1-C2)		160以上のテキスト・タイプの一覧。	「タイプ」「対話」「媒体」「目的」「表示形式」「領域」
	テキスト書式	(A1-C2)		一般的なテキストの書式を提示。	広告、報告書、スピーチ、プレゼンテーションなど
ストラ テジー	コミュニケーション ストラテジー	レベル なし		コミュニケーションを行うにあたり必要となるストラテジーと技術を紹介している。	「計画を立てる」「実行・制御・修正する」
	学習・試験のための ストラテジー	レベル なし		学習・試験の「前・最中・後」に注目し、ストラテジーと技術を紹介している。	「学習前」「学習中」「学習後」「試験前」「試験中」「試験後」
グループ プロフィール		A1-C2	追加	学習者集団ごとに言語活動のシナリオをまとめたもの。詳細 can do を用いて記述される。	「会社員のためのドイツ語」「ドイツ語学文学専攻学生のためのドイツ語」「DaF教師のためのドイツ語」「鉄道員のためのドイツ語」
収集 フォルダー	利用者の機能	-		自分に必要なデータを保存できる。	
単語登録				単語や語彙を随時登録できる。	

## • 言語材料

コンタクトシュヴェレで紹介された語彙や言語機能に、改めて A1 から B2 までの参照レベルを付記してまとめ直した言語行為（表現）、テーマ別語彙、一般語彙が収められる。同様に文法項目やテキストなどの項目も、他の構成要素と関連づけながらレベル化を実現している。また第2版から追加された電子辞書の情報も引くことができる。言語材料は能力記述文とゆるやかな関係を持っているものの、密接には関連づけられていない。

## • 言語行為(表現)

言語材料の下位項目である言語行為では、コミュニケーションを円滑に遂行するために必要なドイツ語表現が、受容、産出ごとに示された参照レベルとともにリスト化されている。特に「文化特有の側面」にはドイツ語圏に特徴的な表現がまとめられ、ドイツ語の独自性を知るうえで役立つ。

## • ストラテジーや異文化間能力の扱い方

純粋な言語能力以外の要因（ストラテジー、異文化間能力、社会文化的知識など）を重要としながらもレベル別には記述していない点は、CEFR と大きく異なる。ストラテジーについては、コミュニケーション・ストラテジーと学習・試験のためのストラテジーの2種に分け、それぞれストラテジーと技術を紹介している。

## • グループプロフィール

言語使用コンテキストを重視し、特定の学習者集団に必要な言語活動を、言語使用場面（シナリオ）ごとにまとめたグループプロフィールを4つ例示している。各教育現場の環境やニーズに合わせて、独自のプロフィールを追加していくこと、抽象的な能力記述文を実用化するためには、学習者集団ごとに現場 can do を作成することが推奨されている。

## • 提供媒体：冊子と CD-ROM

CD-ROM 内のプログラムをインストールすることで、利用者各自がデータの修正や追加削除を行える環境を提供している。利用者が独自に加工できる収集フォルダーや単語登録といった機能もあり、柔軟性に富んだ開かれたシステムとなっている。

### 3.2 JF スタンダード能力記述文データベースへの示唆

JF スタンダードの能力記述文データベース構築のために、ドイツ語プロフィールから得られた示唆をまとめる際、両者の言語政策・言語教育政策面での違いを確認する必要があるだろう。欧州統合の過程で一貫性、透明性を目指した言語政策が進められているヨーロッパと日本では、言語そのものに対する社会の認識が異なる<sup>24</sup>。

政策面での違いは意識せざるを得ないものの、JF スタンダードで提供する日本語の能力記述文を具体的に検討していく過程で、教育ツールとしてのドイツ語プロフィールは、内容面、構成面ともに大いに参考にできる。たとえば、JF スタンダードで提供する能力記述文データベースの構造、言語活動の分類、記述内容などを検討する際に有益な視点を与えてくれる。

ドイツ語の RLD として開発されたドイツ語プロフィールは、CEFR の共通参照レベルに基づく、ドイツ語学習・教授を計画し、実施し、評価するための実用的なツールである。絶対的な規範や指標ではなく、利用者はドイツ語プロフィールの中身を必要に応じて柔軟に加工することができる。「開かれたシステム」という方針には、「閉じられたシステムではなく、経験に基づいて改良される開かれたシステム」(Council of Europe 2008: xvi) であるとする CEFR の方針を踏襲し、学習者の目的やニーズによってカスタマイズ、つまり必要に応じて随時書き換えたり、新たに付け加えたりしてほしい、という作成者のメッセージが込められる。

ドイツ語プロフィールにおいて、能力記述文は、広域 can do (どのくらいできるかを示す能力記述文)、詳細 can do (何ができるかを示す能力記述文)、現場 can do (個別具体的な課題を例示する能力記述文) と、その目的別に整理される。個々の教育現場が、カリキュラムやシラバスデザイン、教授内容を「考える／考え直す」ための材料になり、たとえば、特定の学習者集団の関心、学習環境、あらかじめ持っている知識・能力を考慮しながら、より現実的な学習目標を設定するのに役立てることができるだろう。現状を見極めたうえで個々の学習者のニーズを満たすという手法は、まさに顧客志向といえる。また、特定の学習者集団に必要なドイツ語使用場面(シナリオ)と能力記述文をまとめるグループプロフィールというアイデアは、教育現場の取り組みを普遍的な枠組みと関連づけながら、教育実践につなげるのに有効な手段といえることができる。

複雑で抽象的な CEFR の能力記述文を、どのように解釈し、分かりやすく、使い勝手がよい形で提供していくか、「開かれたシステム」としてどのように発展可能性のある

仕組みを実現していくか、といった点に関し、ドイツ語プロフィールから得た知見を JF スタンダードのデータベース設計につなげていきたい。

注：

- 1 Threshold Level のドイツ語版。発話行為、一般概念、特殊概念など言語材料の一覧が収録されている。
- 2 ALTE: Association of Language Testers in Europe: ヨーロッパ語学検定協会
- 3 本節中、CEFR については Council of Europe (2008) の日本語訳に従うが、“open” に関しては「開かれた」とする。
- 4 「言語材料 (Sprachliche Mittel)」という訳は杉谷 (2008) に従う。
- 5 Council of Europe (2008) では intercultural competence に「異文化対応能力」の訳をあてているが、本稿では「異文化間能力」を用いる。
- 6 “Profile deutsch” CD-ROM 「6つのレベル：自己評価表」より抜粋し、筆者が訳注。
- 7 スイス国立科学研究機関プロジェクトが1996年より着手した共通参照レベルおよび例示的能力記述文の開発を経て、スイス教育評議会 (EDK) が発刊したヨーロッパ言語ポートフォリオ (ELP) を指す。
- 8 “Profile deutsch” CD-ROM 「能力記述文」より抜粋し、筆者が作成。
- 9 筆者作成。C レベルに関して C1-C2 レベルに共通する能力記述文は C1 として数えた。
- 10 IV-1 参照。
- 11 CEFR で「仲介」というカテゴリーは提示されているが、can do 記述はされていない。
- 12 もとは三者の対話、三者会談の意。
- 13 “Profile deutsch” CD-ROM 「能力記述文」より抜粋し、筆者が作成。
- 14 “Profile deutsch” CD-ROM 「学習者事例」より抜粋し、筆者が作成。
- 15 「社会的慣習」は、あいさつことば等を指す。
- 16 “Profile deutsch” CD-ROM 「言語行為：文化特有の側面」より一部抜粋し、筆者が作成。
- 17 “Profile deutsch” CD-ROM 「テキスト見本」より抜粋し、筆者が訳注。
- 18 CEFR では試験に関するストラテジーは言及されていない。
- 19 “Profile deutsch” CD-ROM 「ストラテジー：コミュニケーション・ストラテジー」より抜粋し筆者が作成。
- 20 「広域 can do」「詳細 can do」「言語行為」「テーマ別語彙」「一般概念」「体系的文法」「機能的文法」「コミュニケーション・ストラテジー」「学習・試験のためのストラテジー」「グループプロフィール」の構成要素別に検索結果が表示される。
- 21 “Profile deutsch” CD-ROM 「グループプロフィール：DaF 教師のためのドイツ語」をもとに筆者が作成。
- 22 “Profile deutsch” CD-ROM 「グループプロフィール」より抜粋し、筆者が作成。
- 23 「テキスト」に直接レベルは付されていないが、他構成要素との関連からレベルを参照することができる。
- 24 ドイツは自らを移民国家として認め、「移民的背景を持った人々 (Menschen mit Migrationshintergrund)」に対する種々の施策を打ち出している。たとえば2005年1月から導入された「統合コース (Integrationskurs)」は、移民のドイツ語習得を促進するため、600時間のドイツ語授業 (言語コース) とドイツ事情に関する45時間の授業 (オリエンテーションコース) の受講を義



務化し、修了試験として A2/B1 レベルに相当する「移民のためのドイツ語試験」(Deutsch-Test für Zuwanderer) を位置づけている。統合コース修了試験に関しては、もともと Zertifikat Deutsch という B1 レベルに相当するドイツ語検定試験(ゲーテ・インスティトゥート)や A2 レベルに相当する Start Deutsch 2 が統合コースの修了試験となっていたが、統合コースの内容に基づいた新試験をゲーテ・インスティトゥートと市民大学(Volkshochschule)が運営する telc が開発し、2009 年より導入している。

#### 参考文献：

- Council of Europe (2004) 『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』初版第 1 刷 吉島茂、大橋理枝(訳、編)朝日出版社
- (2008) 『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』初版第 2 刷 吉島茂、大橋理枝(訳、編)朝日出版社
- 天野正治(1997) 『ドイツの異文化間教育』玉川大学出版部
- 国際交流基金(2008) 『海外の日本語教育の現状－日本語教育機関調査・2006 年－概要』国際交流基金
- 杉谷眞佐子(2008) 特別講演『『ヨーロッパ共通参照枠』と Profile deutsch ドイツ語プロフィールの表現力の観点－日本語教育への示唆－』平成 20 年度日本語学校教育研究大会
- 杉谷眞佐子他(2005) 「EU における『多言語・多文化』主義－複数外国語教育の観点から言語と文化の統合教育の可能性を探る」関西大学外国語教育研究機構『外国語教育研究』第 10 号、35-65。〈<http://www.kansai-u.ac.jp/fl/publication/research/10.html>〉 2008 年 11 月 2 日検索
- 橋本聡(2008) 「多言語性をどうマネジメントするか? : EU 言語政策の最新動向」『北海道大学大学院メディア・コミュニケーション研究院 研究叢書』69、95-158.
- 平高史也(2008) 「ドイツにおける移民の受け入れと言語教育－ドイツ語教育を中心として－」『日本語教育』138 号、43-52 日本語教育学会
- 丸尾眞(2007) 「ドイツ移民法における統合コースの現状及び課題」ESRI Discussion Paper Series No.189 内閣府総合研究所 〈[http://www.esri.go.jp/jp/archive/e\\_dis/e\\_dis190/e\\_dis189\\_01.pdf](http://www.esri.go.jp/jp/archive/e_dis/e_dis190/e_dis189_01.pdf)〉 2008 年 11 月 2 日検索
- ヨーロッパ日本語教師会、国際交流基金(2005) 『ヨーロッパにおける日本語教育事情と Common European Framework of Reference for Languages』国際交流基金
- Baldegger, Markus, Martin Müller and Günter Schneider. In Zusammenarbeit mit Anton Näf. (Europarat/ Council of Europe) (1980) *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. Berlin, München, Wien, Zürich: Langenscheidt Verlag.
- Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- European Centre for Modern Languages “Interview with Mr. Lukas Wertenschlag: co-author of Profile Deutsch and of numerous textbooks for German as a foreign language, by Laura Muresan” 〈[http://www.ecml.at/html/quality/english/continuum/internal\\_quality\\_assurance/LM\\_Interview\\_LW.htm](http://www.ecml.at/html/quality/english/continuum/internal_quality_assurance/LM_Interview_LW.htm)〉 2008 年 11 月 2 日参照
- Glaboniat, Manuela, Martin Müller, Paul Rusch, Helen Schmitz and Lukas Wertenschlag (Europarat/ Goethe-Institut/ Österreichische Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur/ Österreichische Sprachdiplom Deutsch/ Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) (2005) *Profile deutsch. Niveau A1-A2 · B1-B2 · C1-C2*. Berlin, München, Wien, Zürich: Langenscheidt Verlag.

Glaboniat, Manuela, Helga Lorenz and Michaela Perlmann-Balme (2008) *Mündlich*. Berlin, München, Wien, Zürich. Langenscheidt KG.

Trim, John (2007) "Presentation to the English Profile Seminar"

〈[http://www.englishprofile.org/threshold\\_background.html](http://www.englishprofile.org/threshold_background.html)〉 2008年11月11日検索

Wertenschlag, Lukas, Martin Müller and Helen Schmitz (2002) Chapter 12: The Common European Framework and the European Level Descriptions for German as a Foreign Language. In Council of Europe, *Common Framework of Reference for Languages: Learning, teaching assessment – Case Studies*. pp. 184-197. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Wertenschlag, Lukas (2007) Profile deutsch – Concept Application. 真嶋潤子、山崎直樹（編）(2007)『日欧国際シンポジウム報告書：これからの外国語教育の方向性：CEFRが拓く可能性を考える』平成17年度文部科学省海外先進教育実践支援採択プロジェクト「国際標準・言語教育到達度評価制度の構築」成果報告書Ⅰ』所収 61-71、大阪外国語大学教育推進室

参考ウェブサイト：

ドイツ移民・難民局 (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) 〈<http://www.bamf.de/>〉 2008年12月12日検索

ゲーテ・インスティトゥート (Goethe-Institut) 〈<http://www.goethe.de/lhr/prj/prd/deindex.htm>〉 2008年12月12日検索

オーストリア政府公認ドイツ語能力検定試験 HP (Österreichisches Sprachdiplom Deutsch: ÖSD): 〈<http://www.osd.at/profileDeutsch/profileDeutsch.asp>〉 2008年12月15日検索

telc 検定 (telc) 〈<http://www.telc.net/telc.4+M52087573ab0.0.html>〉 2009年1月6日検索

## IV-4 先行研究レビュー まとめ

本節のねらい：IV章で紹介した〈CEFR〉〈ELP〉〈ドイツ語プロファイル〉から得られた知見を、JFスタンダード開発の方向性を示しながらまとめる。

キーワード：言語教育・学習の枠組み、「内省」と「対話」、教育現場の参加、支援体制の整備

### 1. 3つの先行研究

#### 1.1 CEFR(Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment)

CEFRとは、欧州評議会の言語教育に対する方針に基づき、「ヨーロッパの言語教育のシラバス、カリキュラムのガイドライン、試験、教科書、等々の向上のために一般的基盤を与えること」(Council of Europe 2008: 1)を目的とした、ヨーロッパの言語教育・学習の場で共有される「枠組み (framework)」である。CEFRはその理念として、複言語主義、学習者中心の言語教育、自律した学習者の育成、生涯にわたる言語学習、行動中心の考え方を推進し、学習者を「社会的な存在 (social agent)」と見なす立場を取る。そして、学習の空間的・時間的広がり<sup>1</sup>や言語能力観の拡大<sup>2</sup>という、言語教育・学習におけるパラダイム転換を反映している。

CEFRはさまざまな教育実践の内容をわかりやすく説明する透明性と、教育実践の比較や連携を可能にする一貫性をもたらす枠組みである。その特徴は、言語能力の熟達度を示す、A1からC2までの6段階で構成される共通参照レベルと、①コミュニケーション言語活動、②コミュニケーション方略、③コミュニケーション言語能力、の3つの視点から熟達度を記述する例示的能力記述文を示していることである。同時に、この枠組みを利用することにより教育関係者が自らの実践をふり返ることができる。

CEFRは規範ではなく、これまでの教育実践に取ってかわるものでも、実践の多様性を否定するものでもない。言語教育・学習のあり方や、言語学習者・使用者の言語使用と能力を諸側面から描くことにより、言語教育をより広い視点から捉えることを可能にし、当事者の「対話」と「内省」を促す道具である。また、ヨーロッパのさまざまな教育現場で共有される抽象的な枠組みを教育現場で実際に活用するためには、各現場や学習者の状況やニーズに合わせた現場独自の活用を促す支援体制を考える必要があるといえる。

## 1.2 ELP(European Language Portfolio)

ELP は、言語能力の熟達度 (language proficiency) をヨーロッパ共通の尺度で示し、「非常に多様な広がりを見せる学習者の達成成果を、学習者のさまざまな必要性、性質や資質に応じて記述」するためのツールである (Council of Europe 2008: 5)。ELP は、言語能力と異言語・異文化体験を簡潔に示す「言語パスポート (Language Passport)」、言語学習履歴、自己評価による言語能力、言語学習の目標設定などを詳述する「言語バイオグラフィー (Language Biography)」、学習成果や証明書を保存する「資料集 (Dossier)」の 3 部から構成され、報告的機能と教育的機能を備えている。人的流動性が高まるヨーロッパでは、個人の言語能力や資格を共通のものさしでわかりやすく示す役割としての報告的機能が重視されている。一方、学校内外での異言語・異文化体験を記録し、自分の言語学習状況を内省的に自己評価する役割としての教育的機能にも価値が置かれている。特に、CEFR の共通参照レベルや例示的能力記述文では捉えきれない、個人の中に存在する複数の言語や文化の価値を認めることは異文化間能力の育成につながる。また、自らの言語学習の過程を計画・モニター・評価することで、学習者の自律性が促進されるとしている。ELP を教育実践に導入にすることは、教師にとってこれまでの教育実践を見直す契機となり、さらにカリキュラムやシラバスを改善する動きにつながる可能性がある。

## 1.3 ドイツ語プロフィール(Profile deutsch)

ドイツ語プロフィールは、RLD (Reference Level Descriptions for national and regional languages ; CEFR の例示的能力記述文を特定の言語に置き換えたもの) の一例である。ドイツ語プロフィールのデータベースは can do の形式で記述される A1 から C2 の能力記述文のほか、言語材料 (ドイツ語の表現・語彙) や文法、テキストなどが収録されており、授業計画・実施・評価に役立つドイツ語教育・学習の補助的役割を担っている。Threshold Level のドイツ語版であるコンタクトシュヴェレ (1980) をもとに、CEFR の理念や能力記述文を参照しながらドイツ、オーストリア、スイスの言語教育機関が開発にあたり、2002 年に第 1 版、2005 年に第 2 版が刊行されている。ドイツ語プロフィールの特徴は、コミュニケーション言語活動を「やり取り」「産出」「受容」「仲介」に分類し、CEFR ではレベル別記述されなかった「仲介」についても A1 から C2 の能力記述文を提示している点、能力記述文を「広域 can do」「詳細 can do」「現場 can do」と段階別に記述している点、「言語材料」という形でドイツ語に特徴的な表現やドイツ語圏で生活してい

く上で必要となる語彙をまとめている点、社会言語的能力や異文化間能力に関しては記述がない点、グループプロフィールとして特定の学習者集団を対象とした言語使用場面（シナリオ）を例示している点、利用者に開かれたシステムとして教育現場のニーズや環境に応じて随時カスタマイズすることを奨励している点、である。

## 2. JFスタンダード開発への示唆

### 2.1 開発過程における先行研究の位置づけ

上記3つを先行研究として取り上げた意義は以下のとおりである。

まず、CEFRで提示された共通参照レベルという国際的な枠組みをJFスタンダードが採用することで、学習者の日本語能力の熟達度を他言語と比較して客観的に見ることができるようになる。これは、多言語化する国際社会の中に日本語を位置づけることである。

そして、言語学習や言語使用の諸相をCEFRほど包括的に捉える枠組みが日本語教育界にこれまで存在しなかったという現状がある<sup>3</sup>。行動中心の考え方から、言語使用のコンテキストに基づいた言語能力をCEFRの能力記述文ほど包括的かつ詳細に記述し、その記述の検証を重ねてきた例は他になく、ここにCEFRを参照する意義を見出すことができる。

次に、CEFRを開発した欧州評議会がうたう、複言語主義の促進、言語の多様性の促進、相互理解の促進、民主的市民性の育成、社会的結束の促進、といった理念（ヨーロッパ教師会、国際交流基金2005）は、同じ言語教育事業を進める機関として共感できる。また、言語教育における能力観の拡大や、言語学習の空間的・時間的広がりを考えたとき、CEFRが言語に関連する諸能力を広域にわたって記述している点、自律的な学習者や異文化間能力の育成をも視野に入れている点は示唆に富む。特に、自己評価と内省を重視し、異文化間能力や自律した学習者を育てるELPの教育的側面も、日本語教育実践に取り入れることができるだろう。

また、CEFRで使われる抽象度の高い記述をドイツ語の文脈に落とし込み、共通参照レベルに依拠しながらドイツ語の独自性を打ち出したドイツ語プロフィールは、ドイツ語教育関係者を支援するツールとして機能している。CEFRの記述をどのように解釈するか、どのように提示するかについて、JFスタンダードの能力記述文データベース開発にあたり構成面でも内容面でも大いに参考となる。

## 2.2 先行研究レビューから得られた知見

### ・「内省」と「対話」

本章で繰り返し述べてきたように、言語教育・学習の枠組みは「内省」と「対話」を実現させるためのツールである。「内省」とはこれまでの教育実践、学習の経験やそれらの成果などをふり返ることであり、教育実践や学習の過程を客観的に把握し、課題を発見することにつながる。一方、「対話」とは互いの教育実践や経験知を比較し、共有することである。こうした「内省」と「対話」を繰り返し行うことにより、課題を発見しその解決方法を見出したり、学習目的を明確化したりと、自らの言語教育・学習をさらに発展させることができる。

### ・教育現場の主体的参加

言語教育・学習の枠組みを活用するうえで、教育現場の主体的な参加は不可欠といえる。「言語学習の基盤となる目標の選択・決定と優先順位はそのおかれた状況、対象グループ、レベルによって大いに変わってくる」(Council of Europe 2008: 184) ため、枠組みの活用方法は現場によって異なる。したがって、こうした枠組みを教育実践で有効に用いるためには、各教育現場がそれぞれの目標や状況に応じて活用方法を検討し、「誰が」「何のために」「何について」「どのように」、 「内省」と「対話」をするか考え、独自の文脈に合わせてカスタマイズすることが求められる。

一方、学習者のニーズや特性、教育方針、学習環境、利用可能なリソースなどの諸要因に応じて、現場独自のやり方で枠組みを活用し、「内省」し、他の教育現場と比較しながら「対話」することは、各実践の独自性を浮き彫りにすることでもある。教育現場では日頃の教授活動、学習活動とは別に「内省」と「対話」のための時間を確保して活用方法を検討し、自分たちにとっての価値を見出していくことができる。

### ・教育現場への支援体制

言語教育・学習の枠組みの具体的な活用方法は教育現場に任されるが、新しい枠組みの導入は決して簡単なことではない。実際に運用していくためには支援が必要である。ヨーロッパでは、CEFR や ELP を教育現場で活用するにあたり、教師研修の開催、研究成果・実践例・ガイドライン・教材の公開などさまざまな形で継続的な支援<sup>4</sup>を行っている。

また、新しいものを教育実践に取り入れる際には、see-plan-do-see という一連のプロ

セス（現状をふり返り、新しい枠組みの価値を吟味し、活用方法を考え、効果を評価し、さらに活用方法を改善する）が重要である。教育現場では、既に多くの仕事を抱えている教師にこのプロセスをすべて委ねるのではなく、そのために必要な人材や時間を新たに確保しなければならないだろう。

### 3. まとめ

国際交流基金はこれまで国や地域に特有な状況やニーズに対応し、独自のリソースを提供しながら日本語教育における実績を積んできた。今後更に多様化する学習者のニーズに対応するためにも、これまでの日本語教育実践を整理し、有効な施策を生み出していくためのツール、すなわち日本語教育・学習について〈教育現場が〉主体的に考えるための1つの枠組みとして、JFスタンダードを構築していくことは意義がある。JFスタンダードは、教育現場に「あるべき姿」を押し付ける指標ではなく、利用者に「内省」と「対話」を促すツールであると考えられる。また、先行研究のレビューから、言語教育・学習の枠組みは完成品ではなく、プロセスであること、すなわち将来的な発展可能性を持つ「開かれたシステム」であることを確認することができた。JFスタンダードも、このような継続的な発展性、拡張性を前提としたものにする必要があるだろう。

日本語教育現場の「共通のものさし」となりながらも教育現場の独自性を認め、日本語教育・学習に役立つようなツールとして、支援体制の必要性にも留意しながら、JFスタンダードの開発を進めていきたい。

注：

- 1 教室内だけでなく、教育機関外での学びや体験も重視し、言語学習を生涯にわたるものと捉えること。
- 2 能力観が、言語能力だけでなく異文化理解能力や学習能力なども包括すること。
- 3 これまで教育現場ではACTFLのOral Proficiency Interview (OPI) や日本語能力試験が、日本語能力を見るためのものさしとして利用されてきたが、これらは必ずしも日本語能力の全体像を包括的に捉えているとはいえないだろう。
- 4 本章「1. 言語のためのヨーロッパ共通参照枠：学習、教育、評価」と「2. ヨーロッパ言語ポートフォリオ」で取り上げたとおり、例えば欧州評議会やECML (European Centre for Modern Languages) が研究・実践実績を蓄積し、ウェブサイトを通して情報を共有している。

引用文献：

- Council of Europe (2008) 『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』 初版第2刷 吉島茂、大橋理枝(訳、編) 朝日出版社
- ヨーロッパ日本語教師会、国際交流基金 (2005) 『ヨーロッパにおける日本語教育事情と Common European Framework of Reference for Languages』 国際交流基金



## V. 教育現場との共同研究

### V-1 研究の目的と方法

本節のねらい：教育現場との共同研究として行った JF 日本語教育スタンダードの試行の目的と方法についてその概略を簡潔に述べる。

キーワード：CEFR の能力記述文の利用、自己評価・ポートフォリオ評価の導入、現場実践者の反応

#### 1. 目的

本章で報告する JF 日本語教育スタンダードの試行は、国際交流基金内の複数の教育現場との共同研究という形で進め、各講座の現状分析を行った後目標設定と評価を CEFR の枠組みで見直すとともに、CEFR の枠組みを日本語教育に適用しようとした場合どのような効果や課題があるかを探求することを目的とした。

共同研究の目的は、次の2つである。

- (1) 既存講座の現状分析を行い目標設定と評価を CEFR の枠組みで見直す一連の作業が、現場担当者の内省や対話の促進に効果があるかどうかを検証すること。
- (2) CEFR の枠組みを日本語教育に適用しようとした場合に、どのような効果や課題があるかを実証的に示すこと。

本研究の対象としたのは、浦和の国際交流基金日本語国際センターで行われている外国人日本語教師を対象とした海外日本語教師短期研修、国際交流基金ソウル日本文化センターの上級日本語講座、国際交流基金ケルン日本文化会館の初級日本語講座の3講座である。

#### 2. 方法

CEFR の枠組みを日本語教育に適用するために、① CEFR の能力記述文を現場の目標記述に利用する、②自己評価・ポートフォリオ評価を導入するという、2つの取り組みを行った。これらの取り組みに着手するにあたって、各現場の講座担当者と、これまでの豊富な実績・蓄積や現状の課題や制約事項を整理し、協議を重ね、各現場にあった共同研究

の目的や進め方を探りながら、実行に移していった。各現場の報告は、後続の現場ごとの報告で詳しく述べる。

共同研究の目的 (1) (2) の結果は、目標記述に利用された CEFR の能力記述文の傾向と学習者を対象とした自己評価チェックリストの結果を分析するとともに、担当講師を対象にして行った講座終了後の情報共有やふり返りのためのワークショップでの発言、質問紙調査による回答を参照しながら報告する。

## 2.1 CEFR の能力記述文の利用

CEFR の約 500 の例示的能力記述文を各現場の目標記述に活用した。各現場においては、これまでの講座担当者が見直し改善を繰り返してきたそれぞれの内部指標としての目標が存在する。これらの既存のコースの目標を、一般的な指標としての CEFR の例示的能力記述文と照らし合わせながら新しい目標記述として書き換えてコースデザインの見直しをした。具体的な作業手順は次のとおりである。

- (1) CEFR の例示的能力記述文 (約 500 項目) をデータベース化。
- (2) (1) のデータベースを使って当該講座の目標記述を行い、コースデザインを見直す。
- (3) 使用された能力記述文の確認と、講座担当者からの記述文に対するコメントを収集する。

## 2.2 自己評価・ポートフォリオ評価の導入

CEFR の約 500 の例示的能力記述文を各現場の目標記述に活用してコースデザインを行うとともに、学習者が自分の日本語能力をコースの事前・事後で自己評価するための「自己評価チェックリスト」を作成し、コースの事前・事後において学習者の自己評価を導入した。この「自己評価チェックリスト」に加え、can do で記述することが難しい異文化理解能力や学習能力などの育成を図るために、日本語・日本文化体験を記録するための「私の大切な体験」、言語学習の成果を収める「成果物ファイル」の 2 つを加えたものをポートフォリオと位置づけ、ポートフォリオ評価を導入した。各講座の事情によって、ポートフォリオ評価の導入範囲は若干異なるが、自己評価チェックリストによる事前・事後の自己評価はすべての講座で実施した。学習者に対しては、次のような手順で進めた。

### ・コースの開始時

- (1) 自己評価・ポートフォリオ評価についてのオリエンテーションを行いその目的や

意義を担当講師が説明する。

(2) 自己評価チェックリストを使った事前の自己評価を行う。

• **コース終了時**

(1) 自己評価チェックリストを使った事後の自己評価を行う。このとき、事前の自己評価チェックリストの結果は見ないで行う。

(2) 自己評価チェックリストやコース期間中に作成したポートフォリオを見ながら、自分自身の能力の伸びや学習体験について振り返る。クラス全体で振り返りが行える場合は、クラス全体でディスカッションする。

### 2.3 現場の実践者の反応

これら一連の作業が現場実践者の内省や対話の促進に効果があったかどうかということは、講座終了後、担当講師を対象にして行った情報共有や振り返りのためのワークショップでの発言や、質問紙調査による回答を参照することとするとすでに述べた。しかし、本研究が対象とした3講座のうち現在コースが終了しているのは、日本語国際センター海外日本語教師短期研修とソウル日本文化センターの上級日本語講座の2つであるため、ケルン日本文化会館の初級日本語講座の現場担当者の反応はコース途中段階での報告となる。また、地理的な条件から、自ずと日本語国際センター海外日本語教師短期研修の現場担当者の声は収集しやすい状況であったこともここで付言しておく。

## V-2 日本語国際センター海外日本語教師短期研修 —「総合日本語」におけるJFスタンダードの試行—

要旨：

国際交流基金日本語国際センター海外日本語教師短期研修の日本語授業「総合日本語」を対象として行った、JF日本語教育スタンダードの試行の結果を報告する。本試行は、JF日本語教育スタンダード導入の第一段階と位置づけ、既存の枠組みを大きく変えず、「総合日本語」の現状分析を行い目標設定や評価のあり方を、CEFRの「共通参照レベル」や「例示的能力記述文」を使って見直すことで、「総合日本語」のこれまでの教育実践をふり返り、成果や課題を明確にすることを目的とした。本試行を通して、CEFRの能力記述文の有用性と、講師間の対話と内省の重要性を確認することができた。

キーワード：総合日本語、CEFRの能力記述文による目標設定、自己評価チェックリスト、see-plan-do-see、内省と対話

### 1. はじめに

「JF日本語教育スタンダード（以下、JFスタンダード）の試行」とは、「基金がこれまで取り組んできた日本語教育事業を国際社会の新たな文脈に即して再考すること」であるということは、「III. 開発過程」で述べた。試行版で報告するJFスタンダード試行は、国際交流基金内の複数の教育現場との共同研究という形で進め、各講座の現状分析を行い目標設定と評価をCEFRの枠組みで見直すとともに、CEFRの枠組みを日本語教育に適用しようとした場合どのような効果や課題があるかを探求することを目的とした。

本研究では、国際交流基金日本語国際センター（以下、NC）で行われている海外日本語教師短期研修（以下、短期研修）の日本語運用能力の向上のための授業の1つである「総合日本語」を対象として行ったJFスタンダードの試行について報告する。

「総合日本語」は、理念編で述べたような、JFスタンダードの「相互理解のための日本語」という理念や、言語教育のパラダイム転換を意識して開発・実践されてきたものではない。将来的には、「総合日本語」を、JFスタンダードが志向する「コミュニケーション能力の獲得と異文化理解の連関を重視した相互理解のための日本語」という新しい観点で整理し改定していく必要がある。しかし、本試行は、JFスタンダード導入の第一段階と位置づけ、

既存の枠組みを大きく変えるのではなく、「総合日本語」の抱える課題を整理したうえで、CEFRの「共通参照レベル」や「例示的能力記述文」を使って「総合日本語」の目標設定や評価のあり方を見直すことで、これまでの教育実践をふり返り、成果や課題を明確にすることを目的とした。

## 2. 背景

### 2.1 短期研修と総合日本語

短期研修は、1989年のNC開所以来20年間継続して実施されてきた研修で、その間、研修を担当する講師・職員を中心にNC全体のプロジェクトとして、見直し・改善を繰り返してきた研修である（横山他1998、藤長2001、木谷他2003、木田2004、篠崎他2004）。短期研修は、年3回（春期、夏期、冬期）行われている2カ月弱の研修である。各回の研修参加者は、40～60名程度で、研修参加者の所属機関は、教育段階別に見て大きく3つ（初中等教育機関、大学等の高等機関、民間等の一般日本語教育機関）に分けられる。期によって教育段階別に参加者を限定しているが、研修参加者の国籍は多様であることが本研修の特徴であり、NCで本研修を「多国籍短期研修」と呼んでいる所以である。

本研究におけるJFスタンダードの試行は、2008年度短期研修（夏期）（以下、08夏短）の「総合日本語」を対象に行ったものである。「総合日本語」を対象とした理由は、次のような点からである。

- ① 「総合日本語シラバス」としてシラバスが整備され、コース内容が確立していること。
- ② 活動や素材などのリソースが整備され、授業記録がデータベース化され、豊富な蓄積があること。
- ③ 年間の研修参加者数が最も多く、2カ月という短期間の研修であると同時に年3回実施される研修であるため、共同研究の成果を実践に活かしやすいこと。
- ④ 「総合日本語」は、トピックシラバスの日本語授業であるが、現在NCの他の研修でもトピックシラバスが採用されることが多く、本取り組みの成果や課題を共有しやすいこと。

### 2.2 総合日本語シラバスの内容

「総合日本語シラバス」は、2002年に整備・公開され<sup>1</sup>、その後検証作業が継続して行われ、

研修実施後に研修担当者が作成する報告書においても報告がなされてきた。その作成の経緯と具体的な使用例は、木谷他（2003）に詳述されているが、本シラバスは、NC の実際の授業で行ってきた教室活動を、The American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) による言語運用能力基準を拠り所として整理・項目化して作られたものである。レベルは、その実用性から、ACTFL 本来の 10 レベルより大まかな 7 レベルに配列し、ACTFL の言語運用能力基準に基づいた口頭能力テストによって研修参加者のレベル判定を行い、テスト結果のレベルより一段上のレベルのタスクを授業に取り入れている。

木谷他（2003）によると、話題ベースのシラバス導入の経緯として、①研修参加者が、短期間といえども、達成感が味わえるような授業、②短い期間なので、研修参加者の負担を軽減するために、シラバスを提示し、授業間の関連性や授業の流れが把握できるように組み立てた授業、③日本文化や日本事情の理解を伴うような授業（特に日本語運用能力が比較的高いレベル）、④日本での研修らしい、語彙力の増強や具体的な場面での表現の練習などが多く望める授業（特に日本語運用能力が比較的低いレベル）の 4 つの要件を満たす授業として、4 技能統合型の話題ベースのシラバスが最も適しているのではないか、という結論に達したと述べられている。

「総合日本語シラバス」で採用された話題は、「自分・家族・家」「趣味」「一日の生活・労働」「旅行」「健康」「買い物」「食べ物・飲み物」「天気・季節・自然・環境」「交際」「教育」「異文化」の 11 である。但し、「一日の生活・労働」や「天気・季節・自然・環境」のように複数の話題が含まれている場合については、例えば日本語運用能力が比較的低いクラスは「一日の生活」「天気・季節」、高いクラスは「労働」「自然・環境」というように、クラスのレベルに応じて、話題全体の一部を取り上げている。表 1 は、「学校・教育」のシラバスの例である。シラバスは話題ごとに、「初級－」「初級＋」「中級－」「中級＋」「上級－」「上級＋」「超級」の合計 7 レベルにわたって「総合的タスク」の記述を行い、「読・書・聞・話」の 4 つの技能の中で、タスクを遂行するために必要な技能に○を付けている。ACTFL の OPI の判定は、超級以外のレベルではサブレベルが「Low、Mid、High」と 3 つに分かれ、合計で 10 レベルになっているが、授業のシラバスとしては細かく分けることが現実的ではないことから、シラバスでは「+、-」の 2 つに大別されている。

さらに、木谷他（2003）では、「総合日本語シラバス」導入後の評価を、5 年間 15 期の短期研修を対象に、研修参加者の事後調査票のコメント及び講師の研修報告書の中の

表1 総合日本語シラバス「学校・教育」

	総合的タスク	技能			
		読	書	聞	話
初級ー					
初級+	ごく基本的な教室表現（「わかりましたか」「立ってください」など）を聞いて理解したり言ったりすることができる。			○	○
	教室名などの学校でよく使われる表示を認識することができる。	○			
中級ー	自分の学校の訪問者に校内の施設を案内することができる。			○	○
	授業やクラブ活動、放課後の過ごし方など学校生活の一日について時系列にそって話すことができる。			○	○
	学校の一年の行事や一週間のスケジュール、クラスの数やクラブ活動などについて一問一答ぐらいで質問したり、答えたりすることができる。			○	○
	学校の規則について、一問一答ぐらいで、質問したり答えたりすることができる。			○	○
	学校訪問についての感想を1, 2文を使って話すことができる。				○
	自分の勤務校やクラスの特徴について簡単に紹介ができる。				○
	教育についての図表につけられたAタイプの説明を読んで理解することができる。	○			
	小学校訪問について数行の報告や感想を書くことができる。		○		
中級+	学校、教育に関する身近なテーマのBタイプの文章を読んで理解することができる。	○			
	学校訪問についての感想をいくつかの要点にしばって書くことができる。		○		
	学校・教育に関する答を統計資料の中から探すことができる。	○			
	制服の是非などについて意見を言ったり、簡略化したディベートなどができる。			○	○
	日本の学校や教育の問題についてDタイプのテープ教材を聞いて理解することができる。			○	
上級ー	校則、学校制度、受験、進学、進路などについて詳しく説明することができる。				○
	自分の学校について詳しく説明できる。				○
	小学校見学の様子について詳しく報告や感想を言うことができる。				○
	自分の学校と他の研修生の学校、自国の学校と日本の学校などを比べて、違いなどを説明する(話し合う)ことができる。			○	○
	統計資料などから得た情報をもとにして、学校や教育に関する問題を説明する(話し合う)ことができる。	○		○	○
	学校見学の様子を説明して、自国と比較したり感想を述べたりする文章を書くことができる。		○		
	Dタイプの文章を理解確認の質問に答えたり理解できなかったことを質問したりしながら、理解することができる。	○		○	○
	教育についての新聞記事(Eタイプ)を読んで理解することができる。	○			
	学校案内の文章(Eタイプ)などから情報を取ることができる。	○			
	教育制度について図表を描いて説明できる。		○	○	○
上級+	教育に関するドキュメンタリーや報道番組などを見て、主なポイントを理解することができる。			○	○
	教育制度や教育の問題点について、日本の状況を理解し、自国の状況を発表することができる。	○	○		○
	自国の教育制度や教育上の問題を題材にして、レポートを書くことができる。		○		
	現代の学校を背景とした小説を読んで登場人物の心理を推察するなどの鑑賞ができる。	○			
	教育に関わる日本人の中高生向けのエッセイを読んで内容をほぼ理解することができる。	○			
超級	教育に関わる問題(受験、いじめなど)について、意見を交換することができる。			○	○
	教育問題をテーマにディベートを行うことができる。			○	○
	教育に関わる問題(受験、いじめなど)に関する新聞や雑誌の記事を読んで理解することができる。	○			
	教育に関するドキュメンタリーや報道番組などを見て、理解することができる。			○	

註：テキスト(読解教材、聴解教材)タイプの指針

● Aタイプ…… 分ち書き。ふりがなつき。短い1文やその羅列、または箇条書き。

● Bタイプ…… 1文の長さは30字程度まで。複雑な構成でない1～数段落。ふりがなつき。体験談、電車のアナウンス、ホテルの説明、電話の会話、手紙など

● Cタイプ…… 1文の長さは40字程度。比較的やさしい新聞のコラム、身近な話題のわかりやすいテレビニュースなど

● Dタイプ…… 8段落ぐらいまで。社会現状、歴史、教育制度の解説文など

● Eタイプ…… 生素材にふりがなをつけたもの

「総合日本語」に関するコメントを分析することにより行っている。研修参加者の事後調査票のコメントは、(1) 4技能統合型教室活動、(2) 日本文化・日本事情理解、(3) 語彙習得、(4) 教授法観察の4つの観点から分析されているが、いずれの観点からも「総合日本語シラバス」に基づく授業は、高い評価を得ていることが報告されている。講師のコメントの分析においても、ACTFLの言語運用能力基準を拠り所として作成した統一シラバスを、OPIを中心としたプレースメントテストと授業との連携と、講師間さらには研修参加者との授業目標共有の2点において高く評価していることが確認できたとしている。これらの結果から、「総合日本語シラバス」は研修参加者と講師双方の研修後のコメントからは、肯定的に評価されていることがわかる。しかしその一方で、①上の方のレベルでは、日本文化や日本事情の理解を促すためのタスクが多く、海外で教えるノンネイティブ日本語教師という観点からタスクの種類を充実させる必要があること、②研修参加者の要望から比較的「聞く・話す」タスクに比重が置かれて「読む・書く」活動の整備が遅れていること、の2点が課題として挙げられている。

## 2.3 総合日本語シラバスの実践

### 2.3.1 計画・実施・評価の実際

これまでの総合日本語シラバスの実践を「計画・実施・評価」の3段階で整理したものが、次ページの表2である。

これまでの実践で特徴的なのは、クラス担任を兼任するコース担当者間で事前のクラス予想を立てた後、クラスごとのコースデザインは、総合日本語のクラス担任と授業担当講師の分業体制で進められることである。つまり、クラス担任は、予想されるクラスのレベルから各クラスの目標を決め、扱うトピックを決めトピックごとの授業担当講師を決める。そして、授業担当講師は、クラス担任から伝えられたクラスのレベルを意識しながら、割り振られた総合日本語のトピックの授業準備を各自行う。授業担当者は、総合日本語シラバス、共有リソースや過去の実践などを参考にしながら、授業の目標を設定し、タスクを考え、教材や宿題を

図1 クラス目標と各トピックの授業の関係





表2 総合日本語の実践 (JF スタンダード試行前)

	作業項目	担当者			具体的な作業内容	参照可能なもの / 書式等	会議 / 相談
		クラス担任	授業担当	その他			
計画	1 事前のクラス予想	○			作文・学習経験・滞日経験・過去の日本語能力試験の合格級などを含む申請書の記載事項を参照して、事前にクラス予想を立てる。	○申請書	コース担当者 (クラス担任兼)
	2 日本語授業の目標設定	○			事前のクラス予想をもとに、クラス担任を決め、各自がコーディネーターとなって、日本語授業 (総合日本語・文法) の目標設定を行う。		
	3 総合日本語の話題の選択と配置	○			クラス担任は、総合日本語シラバスの11の話題から時間数に応じた話題の選択や配置を行い、トピックごとの授業担当講師を決定する。	○総合日本語シラバス ○多国籍短期データベース ○共有リソース	
	4 クラスごとのコースデザイン	○	○		クラス担任は、コース開始前の講師会や、メール等のやりとりを通して、各トピックの授業担当者や相談しながら、おおまかな計画を立てる。総合日本語と文法の関連をどうするかは、クラス担任の方針による。		クラス担任と各授業の担当者間で個別に相談
	5 プレースメントテストとクラス分け	○			筆記試験と会話テストを実施し、クラス分けを行う。 ■筆記試験は、日本語能力試験の過去問を改編して作成した「聴解」「読解・文法」のテスト。 ■口頭試験は、ACTFL OPI を参考にしてセンターで作成した15～20分の会話テスト。会話テストの評価は、ACTFL 基準で、a: 初級、b: 中級一下、中級一中、c: 中級一上、d: 上級一下、上級一中、e: 上級一上、超級、の5段階としている。 クラス分けの結果を授業担当者に連絡する。	○プレースメントテスト結果	コース担当者 (クラス担任兼)
	6 教室活動の設計及び教材作成	○	○		クラス担任の講師によって割り振られた授業の準備を行う。研修参加者の運用能力に応じて、シラバスのトピックごとの学習項目を参照しながら、具体的な教室活動を考え必要なリソースや教材を準備する。その際、過去の授業で使われた教材を共有リソースとして参照したり、必要に応じて活用できる。過去の授業記録をデータベース化した「多国籍短期データベース」も参考にできる。	○総合日本語シラバス ○多国籍短期データベース ○共有リソース	
実施	7 授業の実施		○		授業を実施する。宿題や課題は、授業担当者が管理する。必要に応じて、クラス担任と相談しながら、授業内容や課題を調整する。		クラス担任と各授業の担当者間で個別に相談
	8 授業記録の作成		○		トピックごとに、授業実施後、授業記録のフォームに入力し、クラス担任に提出する。	○授業記録	
	9 研修参加者を対象にしたアンケート調査		○		コース終了時に、研修参加者に対して2つのアンケート調査 (事後調査票 A/B、研修終了時アンケート) を実施。 ■事後調査票 A は、日本語力が伸びたか、教授法・日本についての知識が増えたかどうかを、「4: とても伸びた / 増えた、3: 少し伸びた / 増えた、2: あまり伸びなかった / 増えなかった、1: 全然伸びなかった / 増えなかった」の4段階で、主に授業に関して自己評価をするもの。 ■事後評価票 B は、各科目についての感想を記述式で答えるもの。 ■研修終了時アンケートは、研修プログラム全体、施設・サービス・研修生活について調査するもの。	○事後調査票 A / B ○研修終了時アンケート	
評価	10 授業報告書の作成	○	○		コース終了時に、科目ごとに授業報告書を作成する。	○授業報告書	
	11 コース終了後の反省会		○	○	コース期間中の研修参加者の様子や、研修参加者のアンケート結果を参照しながら、コースに関わった講師・職員で反省会を実施する。		コース関係者全員で会議
	12 研修報告書作成	○			反省会、授業報告書、アンケート等に基づいて、コース担当者が、成果と課題を整理してまとめる。	○研修報告書	
	13 授業記録の内容を多国籍短期データベースに追加			○	授業記録の内容を多国籍短期データベースに追加	○多国籍短期データベース	

用意する。クラスの目標と各トピックの授業の関係を図示したものが図1である。クラス担任が核となり、各トピック間の連携や連絡体制が重要であるという共通認識はあるものの、2カ月という短期研修において、コース実施中の調整はなかなか難しい。従って、結果的に、授業担当者は自分が担当しなかったトピックの授業目標・内容・宿題は、授業実施後の授業記録や授業報告書の記載から推察するという状況が繰り返され、意図しない重なりや偏りが生じることもあった。総合日本語シラバスの実践において、クラス担任を中心とした授業担当講師間の連絡体制や連携が非常に重要である点については、「総合日本語シラバス」に基づいた授業が開始された当初から指摘されていたが（木谷他 2003）、シラバス開発から時間が経過し、シラバス開発者の意図とは裏腹に作業効率化のための分業が進んでしまったのではないかと推察される。分業による弊害ともいえる総合日本語の実践面の課題は、次の2点に集約できるのではないかと考える。

#### (1) 講師間の情報の共有

総合日本語の実践を講師間の情報の共有という点から見ると、レベルの異なるクラス間の目標設定の相違、各クラスのトピック間の繋がり、各トピックのタスク間の繋がり、ターゲットとする日本語運用能力（受容・産出・相互行為など）ごとの目標設定やそのバランスなど、全体と部分、部分と部分の関係を明示的に共有することが難しい。したがって、クラス担任のコースデザインに対する意識やコースデザイン能力、授業担当者の授業設計能力、クラス担任と授業担当者の連携の在り様によって、実践内容や研修参加者の満足度が異なる結果となる場合もある。

#### (2) 「学習目標—学習内容—学習の評価」の一貫性

総合日本語の実践を「学習目標—学習内容—学習の評価」の一貫性という観点から見ると、(1)の課題とも関連するが、「学習目標—学習内容」の一貫性は、各トピックを担当する授業担当者に委ねられていることはすでに述べた。そのため、「学習の評価」は、「学習目標—学習内容—学習の評価」という一貫した体系として整理されておらず、授業担当者の主観的な評価や、研修終了時に研修参加者が授業全般をふり返り、「日本語力が伸びたか」「教授法・日本についての知識が増えたかどうか」を、「4：とても伸びた／増えた、3：少し伸びた／増えた、2：あまり伸びなかった／増えなかった、1：全然伸びなかった／増えなかった」の4段階で、自己評価する事後調査票Aの結果しか参照・共有できるものはないのが現状である。

これら、総合日本語の実践上の課題である、講師間の情報共有のあり方や、担当者の意識

や能力の差による実践への影響、学習の評価方法などは、授業記録や研修報告書でも課題として挙げられてきた点でもあるが、具体的な解決策を打ち出すには至っていなかったのが現状である。

### 2.3.2 実践データの蓄積と共有—「see-plan-do-see」のサイクル—

「総合日本語シラバス」は、NC 事業を調査研究の側面から充実させるために、1993 年に NC 内に設置された調査研究部会の活動の一環として行われている「調査研究プロジェクト」の研究テーマとしてもこれまで再三取り上げられてきた<sup>2</sup>。調査研究プロジェクトでは、(1) 総合日本語シラバスの内容と繰り返し行われる教育活動の実際を照合するために実践データをいかに蓄積し共有するか、また、(2) それらのデータを総合日本語シラバスの改善や見直しにいかに活用できるか、という「総合日本語シラバス」をめぐる、いわば「see-plan-do-see」のサイクルを支援するための研究が継続して行われてきた。

2004、2005 年度の調査研究プロジェクト「多国籍短期総合日本語シラバスの改善に向けた実態調査」では、授業記録から授業で実践されたタスクと総合日本語シラバスのタスクの照合と、授業担当講師の現行シラバスに対する意見聴取から、①上級のタスクを充実させる必要があること、②シラバスにない新しいタスクが4割弱あり、シラバスの改訂を進める必要があること、③授業で実践されたタスクのレベルを確定するためには、「インプット」と「アウトプット」に関する情報を授業記録に追加する必要があること、の3点が課題であると報告されている。続く2006年度の調査研究プロジェクトでは、シラバス改訂を視野に入れ、新たに追加する項目の整備とシラバスの記述形式への提言が行われている。この調査では、総合日本語の授業記録の蓄積を総合日本語シラバスの改訂に活用するためには、授業記録の書式の改訂が必要で、①タスクのレベル判定に必要な情報（インプットのテキストタイプなど）を追加する必要があること、②タスクの「目標」と「手順」を分けて記載すること、③話すタスクの内容が「一方向」か「双方向」かが分かるように記載すること、が提案されている。そして、この2006年度の調査結果に基づいて、2007年度の調査研究プロジェクトでは、授業記録の新しい書式を作成し、総合日本語の授業記録として導入した。そして、2006年度冬期、2007年度春期、同夏期の1年分の多国籍短期総合日本語授業の授業記録のデータ（全431件）をもとに、必要な書き換えを行い271のタスクに整理し、エクセルで「多国籍短期日本語データベース」を構築し、現在まで使われてきた。表3は、データベースのサンプルである。各タスクは、トピックごとに通し番号が振られ、

目標、手順、レベル、リソース、難易度や扱われる技能に関する情報とともにデータベースに登録されている。表1の「総合日本語シラバス」の内容と比較すると、授業で行われるタスクが具体的にイメージしやすいデータであることがわかる。これら一連の調査研究プロジェクトの取り組みによる多国籍短期日本語データベース構築は、総合日本語の授業で実際に行ったタスクを蓄積・共有し次の実践に活用できる仕組みと体制を整備すること、総合日本語シラバス本体の改訂作業のための準備を進めることという2点において、大きな成果であった。しかし、年3回実施される短期研修の総合日本語の授業記録をデータベースに追加し、データベースを更新する作業は容易な作業ではない。授業記録からデータベースにタスクを追加する作業は、授業記録に記載された内容からタスクを解釈し、すでにデータベースに登録されているタスクと照合したうえで新しいものを追加しなければならない。これまで調査研究プロジェクトのメンバーが自発的にこの作業を進めてきたが、データベースを維持管理する仕組みや体制は確立していないのが現状である。

表3 多国籍短期日本語データベース

通し番号	目標	手順	タスク Lv	リソース	テキスト タイプ	理解	即時的 対話	一方向 産出	言語に 焦点
11011	自分を印象付ける自己紹介ができる	①二つのグループに分かれ、過去の自己紹介の振り返り、話題や話す順番、自分を印象付ける工夫を考える。 ②グループの人に自己紹介をする。 ③印象についてフィードバックをもらう。	中+	『日本語上級話者への道』1課	B		○	話	○
11012	性格を表すことばを含む自己紹介を理解できる	①性格を表す語彙の確認 ②聴解タスク(時間の都合で1部のみ) ③表現の確認。	上-	『J.Bridge』1課-3	B	聞			○
11013	自分を印象付ける自己紹介ができる	自分の性格を含めて再度自己紹介をする(1-2分)	中+	『日本語上級話者への道』1課	B			話	
11021	名前を覚えてもらえるような工夫した自己紹介ができる	①音声・文字・エピソードで何か工夫をする。 ②名前を覚えるためのボールゲーム(呼びかけてQ&A)	中+					話	
11022	自分を表現する語彙を増やす(性格の語彙)性格を表す語彙を覚える。	①知っている語彙をチェックし、知らない語彙は研修生同士情報交換 ②反対の意味の言葉を選ぶ ③ニュアンスで分類する。 ④自分の性格を表現する。	中+	『日本語教育における学習の分析とデザイン』の語彙学習をモデルした性格の語彙タスク	単語		○	話	

## 2.4 総合日本語の課題

ここでは、総合日本語シラバスの内容と実践について2.2、2.3で述べたことをふまえ、総合日本語シラバスの課題について整理する。

### (1) 内容面の課題

- ① 上の方のレベルでは、日本文化や日本事情の理解を促すためのタスクが多く、海外で教えるノンネイティブ日本語教師という観点からタスクの種類を充実させる必要があること。
- ② 研修参加者の要望から比較的「聞く・話す」タスクに比重が置かれて「読む・書く」活動の整備が遅れていること。

### (2) 実践面の課題

- ① 分業によって効率化が進んだことにより、コース全体の取り組みの方向性や個々の実践の関連性を講師間で共有することが難しくなっていること。
- ② ①の理由により、学習の評価を体系的に整理することが難しい状況にあること。
- ③ 教育実践の結果をシラバス充実のために活用する仕組みや体制が確立していないこと。

これらの課題を一気に解決することは難しいと思われる。まずは、総合日本語の実践面の課題である、①コース全体の取り組みの方向性、個々の実践の関連性を講師間で共有すること、②学習の評価の体系について整理すること、から着手しその後、タスクの充実や、実践と内容充実を繋ぐための仕組みや体制作りの検討を始めるのが得策であろう。

## 3. JFスタンダードの試行

### 3.1 目的

本試行は、すでに述べたとおり、JFスタンダード導入の第一段階と位置づけ、既存の枠組みを大きく変えるのではなく、「総合日本語」の抱える課題を整理したうえで、CEFRの「共通参照レベル」や「例示的能力記述文」を使って「総合日本語」の目標設定や評価のあり方を見直すことで、これまでの教育実践をふり返り、成果や課題を明確にすることを目的とした。

2.3で整理した総合日本語の実践面の課題である、①コース全体の取り組みの方向性、個々の実践の関連性を講師間で共有すること、②学習の評価の体系について整理すること、

の2つの課題を解決するために、CEFRの「共通参照レベル」や「例示的能力記述文」を活用して「総合日本語」の現状を把握できるのではないかと考えた。具体的な取り組みとして、① CEFRの能力記述文を「総合日本語」の各クラスの目標記述に利用する、②自己評価チェックリストによる学習者の自己評価を導入する、という2つの取り組みを行った。「総合日本語」におけるJFスタンダードの試行の目的は次のようにまとめることができる。

「総合日本語」におけるJFスタンダードの試行の目的

- (1) 「CEFRの能力記述文を総合日本語の各クラスの目標記述に利用する」「自己評価チェックリストによる学習者の自己評価を導入する」という2つの具体的な試みによって、総合日本語の現状を把握すること。
- (2) CEFRの能力記述文を、日本語教育における目標記述や自己評価チェックリストの作成に適用しようとした場合に、どのような課題や問題点があるかを実証的に示すこと。

### 3.2 対象

本試行の対象とした授業は、08夏短の「総合日本語」の授業である。08夏短の研修参加者は23カ国43名で、総合日本語の授業は4クラス編成で行われた。JFスタンダードの試行は、4名のクラス担任とスタンダード開発担当者1名が中心となり、総合日本語の授業担当の6名の講師の協力を得て、総勢11名の体制で行った<sup>3</sup>。表4は、08夏短で提供された科目と時間数と回数を一覧にしたものである。授業には「授業科目」と「授業関連活動」の2種類があり、授業科目は「日本語（総合日本語・文法）」「教授法」「日本事情」の3つに分かれる。「総合日本語」「文法」「教授法」は、プレースメントテストの結果により、Aコース（日本語能力試験3級程度）とBコース（日本語能力試験2級以上）に分かれる。Aコースは、日本語運用能力の向上に重点が置かれ日本語（総合日本語・文法）の授業の全体に占める割合が大きく、Bコースは教授能力の向上に重点が置かれ教授法の授業の全体に占める割合が大きい。

クラス分けは、プレースメントテストの筆記試験と会話テストの結果にもとづいて行われる。筆記試験は、日本語能力試験の過去問を改編して作成した「聴解」「読解・文法」のテストで、口頭試験は、ACTFL OPIを参考にしてNCで作成した15～20分の会話テストである。会話テストの評価は、ACTFL基準で、a：初級、b：中級－下、中級－中、c：中級－上、d：上級－下、上級－中、e：上級－上、超級、の5段階で評価することとしている。08夏短は、1クラスと2クラスがAコース、3クラスと4クラスがBコースであった。表5は、クラスの数、国籍と人数、会話テストの結果、筆記試験の得点率と日本語能力試験の2・3級合格レベルに達していた人数を示したものである。

表4 08夏短 科目一覧

科目名	時間数	
	Aコース1・2クラス	Bコース3・4クラス
授業科目		
総合日本語	48時間(20回)	39時間(13回)
文法	33時間(11回)	18時間(6回)
教授法	25時間(9回)	49時間(21回)
日本事情	12時間(5回)	
授業関連活動		
プレースメントテスト	4時間(筆記試験と口頭試験)	
コンピュータ講習	2時間(初級 2回) 1時間(中級 2回)	
個別指導	1時間(1回)	
NC教材紹介	2時間(1回)	
まとめ	3時間(1回)	
総時間数	131時間	

表5 08夏短 クラス構成

コース	クラス (人数)	国籍と人数	会話テスト 評価*1	筆記試験：得点率と 能試合格レベル人数
A	1 (10人)	インドネシア2、タイ・フィリピン・ベトナム・ラオス・インド・ブラジル・ウズベキスタン・ロシア各1	a:2人 b:7人 c:1人	3級問題：37～97% 2級問題：22～57% 3級合格レベル：8人 2級合格レベル：0
	2 (10人)	インドネシア2、ベトナム3、インド1、アイルランド1、ロシア3	c:6人 d:4人	3級問題：64～100% 2級問題：32～69% 3級合格レベル：10人 2級合格レベル：1人
B	3 (12人)	ベトナム3、インド2、モンゴル・マレーシア・ミャンマー・スリランカ・オーストラリア・メキシコ・ブラジル・トルコ各1	c:3人 d:8人 e:1人	3級問題：86～100% 2級問題：38～86% 3級合格レベル：12人 2級合格レベル：11人
	4 (11人)	モンゴル2、ブラジル2、ネパール・パキスタン・ベネズエラ・ウクライナ・ウズベキスタン・カザフスタン・UAE各1	c:1人 d:7人 e:3人	3級問題：90～100% 2級問題：76～100% 3級合格レベル：11人 2級合格レベル：11人

\*1 会話テスト評価について：a：ACTFL基準で「初級」、b：ACTFL基準で「中級一下、中級一中」、c：ACTFL基準で「中級一上」、d：ACTFL基準で「上級一下、上級一中」、e：ACTFL基準で「上級一上、超級」

### 3.3 方法

表9 (p. 148) は、2.2 の表2：総合日本語の実践 (JF スタンダード試行前) をベースにして、JF スタンダード試行後の総合日本語の実践についてまとめたものである。以下、その過程を詳述する。

#### 3.3.1 CEFR 能力記述文の「総合日本語」の目標記述への利用

講師間の分業体制が進んでいた総合日本語の実践に、スタンダード開発担当者が仲介役となって、CEFR の能力記述文を「総合日本語」の目標記述に利用するという新しい取り組みを行った。コース全体の取り組みの方向性や、個々の実践の関連性を共有するための講師間の「対話」や、コース実施後の実践のふり返りのための「対話と内省」の場と機会を、盛り込んだことが特徴的である。講師間の「対話と内省」を促進するために必要な、情報共有のための新たな書式も作成した。CEFR の知見である、「共通参照レベル：自己評価表」や「CEFR 例示的能力記述文のカテゴリー」「CEFR 能力記述文データベース」は、ケルン・ソウルのほかの講座と共有して使ったものであるが、その他の書式はすべて、「総合日本語」独自の書式である。資料1 (pp. 167-171) は、08 夏短の2クラスで使用した実際のフォーマットである。

表6 情報共有のためのツールおよび書式一覧

共通	現場独自のもの (資料1)
共通参照レベル：自己評価表 CEFR 例示的能力記述文のカテゴリー CEFR 能力記述文データベース	クラス別目標記述一覧 (資料1-1) シラバスフォーマット (資料1-2) 授業記録 (新フォーマット) (資料1-3)

JF スタンダード試行の具体的な取り組みの1つである、CEFR の能力記述文の現場の目標記述への利用は、既存の枠組みを新しい枠組みによって捉えなおす過程であるが、次のような手順で行った。

#### (1) JF スタンダード試行前の事前ワークショップ

事前のクラス予想をもとに、クラス担当が決まった段階で、クラス担任とスタンダード開発担当者で、JF スタンダード試行の適用範囲とその手順について検討し、各クラスのレベルの目安を CEFR の「共通参照レベル：自己評価表」を使って立て、研修中に伸ばし



たい能力のイメージを表7のようにコース全体で共有した。

参照したもの…CEFR 共通参照レベル：自己評価表

表7 08 夏短クラスのレベルの目安

	1 クラス	2 クラス	3 クラス	4 クラス
来日時レベル	A1	A1/A2	A2 (B1)	B1
目標レベル	A2	A2 (B1)	B1 (B2)	B2

## (2) 日本語授業の目標設定

各クラスの担任がコーディネーターとなって、日本語授業（総合日本語・文法）の目標設定を行った。目標設定を行う際には、CEFR 例示的能力記述文の53のカテゴリーやCEFR 能力記述文データベースを参照し、目標となりそうな能力記述文のめぼしをつけた。

参照したもの…CEFR 例示的能力記述文のカテゴリー、CEFR 能力記述文データベース

## (3) クラスごとのコースデザイン

クラス担任は、スタンダード開発担当者と、授業担当者と相談しながら、担当クラスの総合日本語のコースデザインを行った。講師のこれまでの実践経験や総合日本語シラバスの内容などを活用しながら、各トピックの教室活動や使用教材などについてアイデアを出し、技能や活動に偏りがないように調整しながらクラスごとにおおまかなシラバスを作成した。あらかじめクラスの目標として選んでいたCEFRの能力記述文と各トピックで行う具体的な教室活動や教材を照らし合わせ、トピックごとに目標となる能力記述文を割り当て、目標記述一覧に入力した。コースデザインが固まってから、目標記述一覧を参考にしながら、研修参加者がコースの事前・事後で自分の日本語能力を自己評価するための「自己評価チェックリスト」をクラスごとに作成した。クラスごとの「自己評価チェックリスト」の作成については次項で詳しく述べる。総合日本語と文法の関連をどうするかは、クラス担任の方針によることとした。

作成したもの…シラバスフォーマット、クラス別目標記述一覧、自己評価チェックリスト

## (4) 授業記録の作成

1トピックにつき1授業記録を作成するが、トピックの目標欄には、そのトピックで扱うとしたCEFRの能力記述文のコード番号と内容を記入したうえで、従来から記載してきた教室活動として行うタスクの目標や手順、その他の情報を記録することとした。

作成したもの…授業記録（新フォーマット）

### 3.3.2 自己評価チェックリストによる自己評価の導入

多種多様な広がりを見せる学習者の達成成果を記述するための仕組みとして ELP の考えを取り入れ、ポートフォリオ評価を導入し、学習者の「内省」を促進する取り組みを試験的に行った。ポートフォリオは、コース開始時と終了時に自らの日本語能力を自己評価するための「自己評価チェックリスト」、研修中の日本語使用や体験などを 1 行程度で記録していくための「私の大切な体験シート」、研修中に作成したものや収集したものをまとめるための「成果物ファイル」の 3 つで構成した。資料 2 は、08 夏短で使用したポートフォリオである。しかし、結果的に今回の取り組みで本格的に導入できたのは、「自己評価チェックリスト」であったため、本試行の分析の対象範囲は、自己評価チェックリストによる研修参加者の自己評価の導入までとすることにした。自己評価チェックリストによる研修参加者の自己評価は次のような手順で行った。

#### (1) クラスごとの自己評価チェックリストの作成

研修参加者自身が自分の日本語能力を評価するための自己評価チェックリストの能力記述文は、研修参加者がその内容を理解できることが重要であると考え、日本語能力のレベルによって、自己評価チェックリストの形式を次のように変えて対応した。まず、日本語能力試験 2 級合格に満たない、A コースに属する 1・2 クラスについては、CEFR の能力記述文をそのまま自己評価チェックリストとして用いることは難しいと判断した。1 クラスは、クラス担任がトピックごとの活動の目標を易しい日本語で提示し、「よくできる：◎、できる：○、すこしできる：△、できない：×」の 4 段階でチェックさせた。2 クラスは、英語訳とともに CEFR の能力記述文の日本語を研修参加者がわかるように一部文言を易しくし、「む：難しいができる、か：簡単にできる、も：目標にしたい」の 3 段階でチェックさせた。そして、日本語能力試験 2 級合格以上の B コースに属する 3・4 クラスについては、CEFR の能力記述文の日本語をそのまま自己評価チェックリストとして使用し、2 クラス同様「む：難しいができる、か：簡単にできる、も：目標にしたい」の 3 段階でチェックさせたが、3 クラスは、漢字にルビを振り英語訳とともに提示した。4 クラスは、漢字にルビを振って提示した。「む：難しいができる、か：簡単にできる、も：目標にしたい」の 3 段階でチェックする形式は、ELP (Europe Language Portfolio) の自己評価チェックリストと同じ形式で、学習者に「できない」と自己評価させないという配慮のため、このような形式で評価することが推奨されていると思われる。

## (2) コース開始時の自己評価

コース開始時にクラス担任が行うクラスごとのオリエンテーションで、ポートフォリオについてのガイダンスを行い、その意義・目的・使用方法について研修参加者に説明した。そして、コース開始時の日本語能力に対する自己評価を「自己評価チェックリスト」を使って行った。

## (3) コース終了時の自己評価

コース終了時にクラス担任が行うクラスごとのふり返りの時間に、コース終了時の自己評価を「自己評価チェックリスト」を使って行った。その際、コース開始時の「自己評価チェックリスト」の結果は見ないで行った。そして、研修参加者各自のポートフォリオ（自己評価チェックリスト、私の大切な体験、成果物）を見ながら、2カ月間の研修をふり返る時間を持った。

### 3.3.3 JF スタンダード試行後のふり返り

JF スタンダード試行後、研修中に講師が作成したクラス別目標記述一覧と授業記録、研修参加者がコースの事前・事後に記入した自己評価チェックリストの結果を参照しながら、クラス別に担当講師とスタンダード開発担当者で、本試行についてふり返るためのワークショップを行った。まず、研修参加者側のデータ（自己評価チェックリストの集計結果）と、講師側の視点からのデータ（クラス別目標記述一覧、授業記録など）を分析し、その結果を共有した。そして、データ分析・共有作業の結果わかったことや、授業実施時の状況をふり返りながら、JF スタンダードの試行（CEFR の能力記述文を現場の目標記述に利用、自己評価の導入）によって、達成できたことと課題について話し合った。

### 3.3.4 データ分析の方法

JF スタンダード試行の結果は、「CEFR の能力記述文による目標設定の結果」、「研修参加者を対象とした自己評価チェックリスト導入の結果と課題」、「研修参加者の研修中の日本語学習の達成感に見られる影響」の3つの観点から報告する。分析の観点ごとの分析対象データは、表8の通りである。

表8 分析の観点と分析対象データ

分析の観点	分析対象データ
CEFR の能力記述文による目標設定の結果	<ul style="list-style-type: none"> <li>・クラス別目標記述一覧の結果</li> <li>・試行後のふり返りのワークショップでの講師の発言</li> <li>・研修報告書の記述内容</li> </ul>
研修参加者を対象とした自己評価チェックリスト導入の結果と課題	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自己評価チェックリストの結果（事前・事後）</li> <li>・試行後のふり返りのワークショップでの講師の発言</li> </ul>
研修参加者の研修中の日本語学習の達成感に見られる影響	<ul style="list-style-type: none"> <li>・JF スタンダード試行前からコース終了時にコース評価のために研修参加者に対して行われている事後調査票 A の結果</li> </ul>

表9 総合日本語の実践（JF スタンダード試行後）

	作業項目	担当者				具体的な作業内容	参照可能なもの / 書式等 (●新しく追加したもの)	会議 / 相談
		クラス担任	授業担当	スタンダード室	その他			
計画	1 事前のクラス予想	◎		○		作文・学習経験・滞日経験・過去の日本語能力試験の合格級などを含む申請書の記載事項を参照して、事前にクラス予想を立てる。	○申請書	コース担当者 (クラス担任兼)会議
	スタンダード試行前の事前ワークショップ	◎		○		スタンダード試行の適用範囲とその手順について検討し、各クラスのレベルの目安を CEFR の「共通参照レベル：自己評価表」を使って行い、研修中に伸ばしたい能力のイメージをコース全体で共有する。	●共通参照レベル：自己評価表	クラス担任 & スタンダード室
	2 日本語授業の目標設定	◎		○		事前のクラス予想をもとに、クラス担任を決め、各自がコーディネーターとなって、日本語授業（総合日本語・文法）の目標設定を行う。目標設定を行う際に、CEFR 例示的能力記述文の категория やデータベースを参照し、目標となりそうな can do のめぼしをつけておく。	<ul style="list-style-type: none"> <li>● CEFR 例示的能力記述文の категория</li> <li>● CEFR 能力記述文データベース</li> </ul>	クラス担任 & スタンダード室
	3 総合日本語の話題の選択と配置	◎				クラス担任は、総合日本語シラバスの11の話題から時間数に応じた話題の選択や配置を行い、トピックごとの授業担当講師を決定する。	<ul style="list-style-type: none"> <li>○総合日本語シラバス</li> <li>○多国籍短期データベース</li> <li>○共有リソース</li> </ul>	
	4 クラスごとのコースデザイン	◎	○	○		クラス担任は、スタンダード室担当者と、授業担当者と相談しながら、担当クラスの総合日本語のコースデザインを行う。各トピックの教室活動や使用教材などについてアイデアを出し、技能や活動に偏りがないように調整しながらクラスごとにおおまかなシラバスを作成する。あらかじめクラスの目標として選んでいた can do と各トピックで行う具体的な教室活動や教材を照らし合わせ、トピックごとに目標とする can do を選び、目標記述一覧に入力する。研修参加者がコースの事前事後で自分の日本語能力を自己評価するための「自己評価チェックリスト」もクラスごとに作成する。総合日本語と文法の関連をどうするかは、クラス担任の方針による。	<ul style="list-style-type: none"> <li>●シラバスフォーマット</li> <li>●目標記述一覧</li> <li>●自己評価チェックリスト (クラスごとに異なる)</li> </ul>	クラス担任 & 授業担当 & スタンダード室
	5 プレースメントテストとクラス分け	◎				筆記試験と会話テストを実施し、クラス分けを行う。 ■筆記試験は、日本語能力試験の過去問を改編して作成した「聴解」「読解・文法」のテスト。 ■口頭試験は、ACTFL OPI を参考にしてセンターで作成した15～20分の会話テスト。会話テストの評価は、ACTFL 基準で、a: 初級、b: 中級-下、中級-中、c: 中級-上、d: 上級-下、上級-中、e: 上級-上、超級の、5段階としている。クラス分けの結果を授業担当者に連絡する。	○プレースメントテスト結果	コース担当者 (クラス担任兼)
6 教室活動の設計及び教材作成	○	◎			クラス担任の講師によって割り振られた授業の準備を行う。研修参加者の運用能力に応じて、シラバスのトピックごとの学習項目を参照しながら、具体的な教室活動を考え必要なリソースや教材を準備する。その際、過去の授業で使われた教材を共有リソースとして参照したり、必要に応じて活用できる。過去の授業記録をデータベース化した「多国籍短期データベース」も参考にできる。	<ul style="list-style-type: none"> <li>○総合日本語シラバス</li> <li>○多国籍短期データベース</li> <li>○共有リソース</li> <li>●シラバスフォーマット</li> <li>●目標記述一覧</li> <li>●自己評価チェックリスト (クラスごとに異なる)</li> </ul>		

実施	コース開始時の自己評価 ポートフォリオの ガイダンス	◎			コース開始時のクラスごとのオリエンテーションで、ポートフォリオについてのガイダンスを行い、その意義・目的・使用方法について研修参加者に説明する。ポートフォリオの一部となる、コース開始時の自己評価を「自己評価チェックリスト」を使って行う。	●自己評価チェックリスト (クラスごとに異なる) ●私の大切な体験	
	7 授業の実施		◎		授業を実施する。宿題や課題は、授業担当者が管理する。必要に応じて、クラス担任と相談しながら、授業内容や課題を調整する。		クラス担任 と各授業の 担当者間で 個別に相談
	8 授業記録の作成		◎		トピックごとに、授業実施後、授業記録のフォームに入力し、クラス担任に提出する。	●授業記録 (新フォーマット)	
	コース終了時の自己評価 ポートフォリオの 振り返り	◎		○	コース終了時のクラスごとのふり返りの時間に、コース終了時の自己評価を「自己評価チェックリスト」を使って行う。「自己評価チェックリスト」、研修中の体験を記録した「私の大切な体験」、研修中の「成果物」、などポートフォリオに入れたものを見ながら、2ヶ月間の研修を振り返る。	●自己評価チェックリスト (クラスごとに異なる) ●私の大切な体験	スタンダード室は、ふり返りの様子を見学
評価	9 研修参加者を 対象にした アンケート調査	◎			コース終了時に、研修参加者に対して2つのアンケート調査(事後調査票 A/B、研修終了時アンケート)を実施。 ■事後調査票 A は、日本語力が伸びたか、教授法・日本についての知識が増えたかどうかを、「4:とても伸びた/増えた、3:少し伸びた/増えた、2:あまり伸びなかった/増えなかった、1:全然伸びなかった/増えなかった」の4段階で、主に授業に関して自己評価をするもの。 ■事後評価票 B は、各科目についての感想を記述式で答えるもの。 ■研修終了時アンケートは、研修プログラム全体、施設・サービス・研修生活について調査するもの。	○事後調査票 A / B ○研修終了時アンケート	
	10 授業報告書の作成	◎	○		コース終了時に、科目ごとに授業報告書を作成する。	○授業報告書	
	11 コース終了後の反省会	◎	◎		コース期間中の研修参加者の様子や、研修参加者のアンケート結果を参照しながら、コースに関わった講師・職員で反省会を実施する。		コース関係者 全員で会議
	12 研修報告書作成	◎			反省会、授業報告書、アンケート等に基づいて、コース担当者が、成果と課題を整理してまとめる。	○研修報告書	
	スタンダード試行後の クラス別の振り返り ワークショップ	◎	◎	◎	■データ分析・共有作業：研修参加者からのデータ(自己評価チェックリストの結果)と、講師側の視点からのデータ(クラス別目標記述一覧、授業記録など)を分析し、その結果を同じクラスを担当した講師間で共有する。 ■教授実践の振り返り：データ分析・共有作業の結果わかったことや、授業実施時の状況をふり振り返りながら、JFスタンダードの試行(CEFRの能力記述文を現場の目標記述に利用、自己評価の導入)によって、達成できたことと課題について話し合う。	●自己評価チェックリストの結果(事前事後の変化) ●クラス別目標記述一覧 ●授業記録	クラス担任 & 授業担当 & スタンダード室
13 授業記録の内容を 多国籍短期 データベースに追加				○	調査研究部会のプロジェクト担当者の判断で、授業記録の内容を、多国籍短期データベースに追加する。	○多国籍短期データベース	

## 4. 結果

### 4.1 CEFR の能力記述文による目標設定

ここでは、CEFR の能力記述文が総合日本語の目標記述にどのように利用されたか、その傾向について述べる。そして、CEFR の能力記述文を総合日本語の能力記述に利用した場合の成果と課題について述べる。

### 4.1.1 CEFR の能力記述文の利用の傾向

#### (1) CEFR 能力記述文の特徴

CEFR では、全体で 493 の例示的能力記述文を提供しているが、A1 から C2 の 6 段階のレベルや、コミュニケーションのカテゴリーの種類にわたって均等に提供されているわけではない。図 2 のように、コミュニケーションのカテゴリーの種類別に見た場合、「口頭のやりとり」が突出して多いことがわかる。また、図 3 のように、レベル別に能力記述文の割合を見た場合、A2、B1、B2 の 3 つのレベルで 7 割以上を占め、A1、C1、C2 の

図 2 CEFR コミュニケーションカテゴリー別能力記述文の数

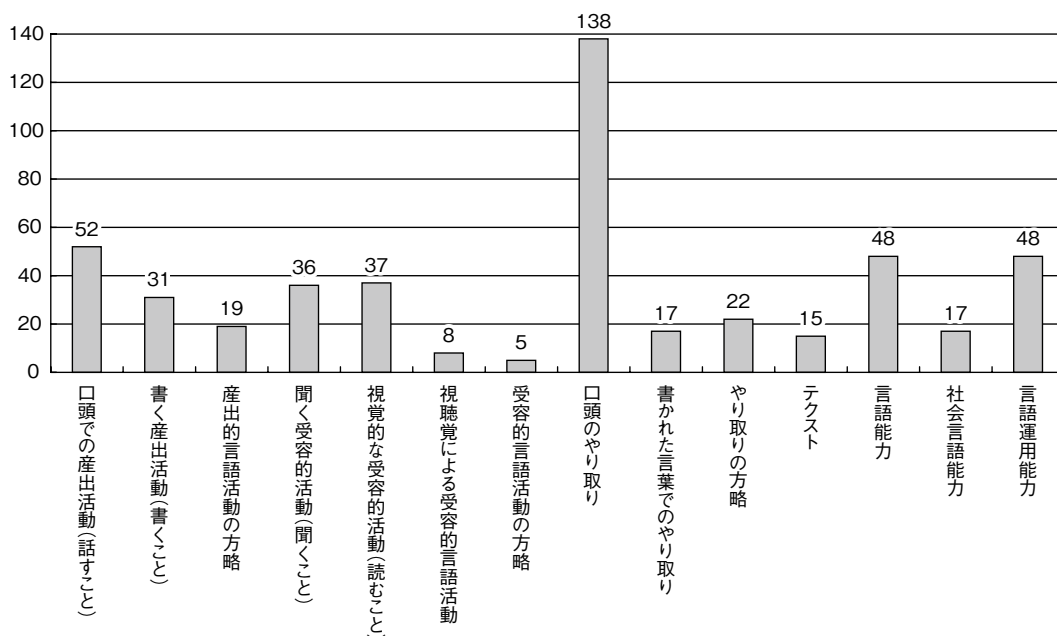


図 3 CEFR レベル別能力記述文の割合

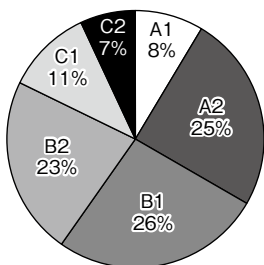
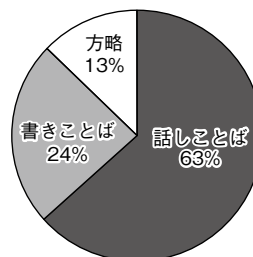


図 4 CEFR「話しことば」「書きことば」「方略」別能力記述文の割合

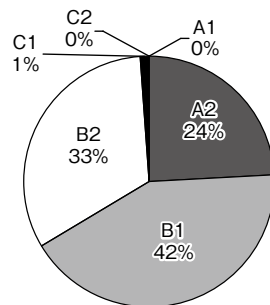


能力記述文の全体に占める割合は少ないことがわかる。さらに、能力記述文を「話しことば」「書きことば」「方略」の3種類に分類してみると、図4のように、「話しことば」が全体の6割以上を占めることがわかる。

## (2) 総合日本語全体の傾向

CEFR の能力記述文の特徴をふまえ、「総合日本語」の目標記述として利用された能力記述文の4クラス全体の傾向について述べる。1クラスから4クラス全体で目標記述として選択されたCEFRの能力記述文のレベル別の割合を示したのが、図5である。この結果から、08夏短の「総合日本語」で目標記述として選択された能力記述文は、A2、B1、B2で、99%を占めることがわかる。

図5 08夏短で選択された能力記述文の割合（レベル別）



また、図6のように、選択された能力記述文をコミュニケーションカテゴリーの種類で見た場合、CEFRの分布と同様に、「口頭のやりとり」が多いという点で共通しており、また、選択された能力記述文の分布もCEFRの分布と同傾向であることがわかる。さらに、図7のように、選択された能力記述文を「話しことば」「書きことば」「方略」の3種類で分類してみると、「話しことば」についてはほぼ同じ割合（CEFR：63%，総合日本語：61%）で、「書きことば」の割合がCEFRよりも少なく（CEFR：24%，総合日本語：20%）、反対に「方略」の割合がCEFRよりも若干多い（CEFR：13%，総合日本語：19%）ことがわかる。全体的に見ると、CEFRの能力記述文を「総合日本語」の目標記述として利用した今回の結果の分析からは、日本語独自の傾向や特徴を顕著に表すような結果は得られなかったと判断できる。

図6 08夏短で選択された能力記述文の割合（コミュニケーションカテゴリー別）

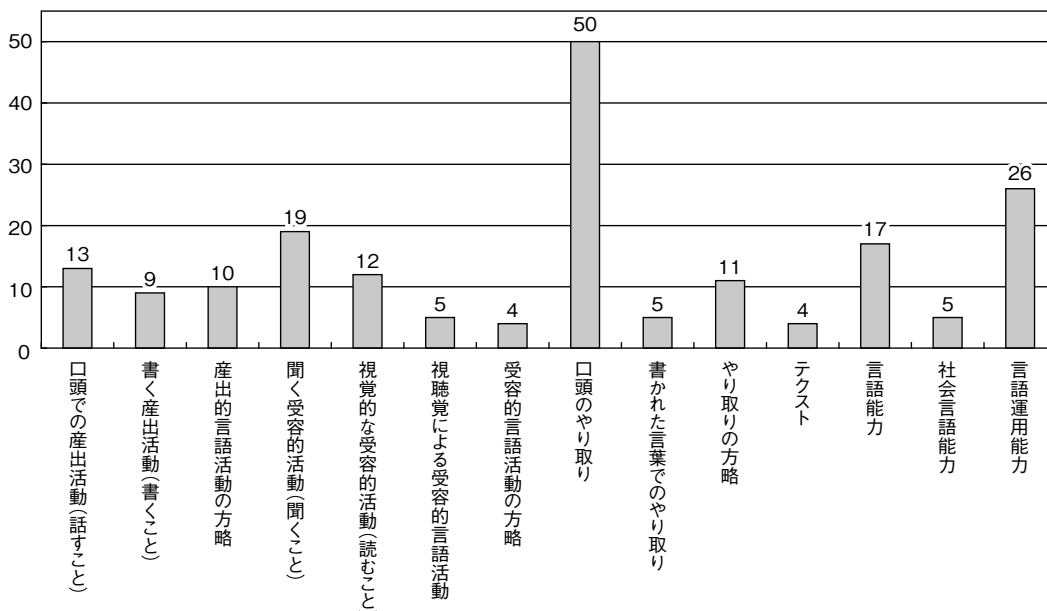
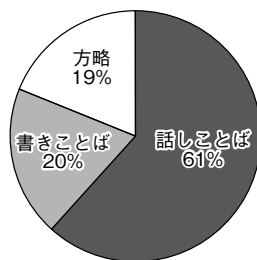


図7 08夏短で選択された能力記述文の割合（話しことば・書きことば・方略別）



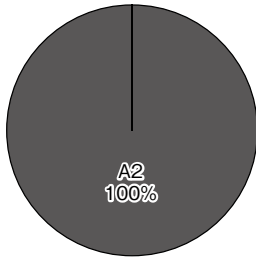
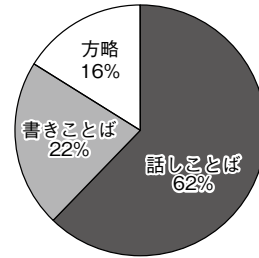
### (3) クラス別の能力記述文の傾向

対象とした08夏短のクラス編成は、3.2の表5で示したが、会話テストの評価によるACTFL基準と、筆記テストの結果による日本語能力試験3級と2級の合格レベルの人数を参照しながら、クラスの目標記述に選択されたCEFRの能力記述文の傾向をまとめる。

1クラスは、ACTFL基準では「中級-下、中級-中」、日本語能力試験では3級合格レベルの学習者で構成されていたが、このクラスの目標記述として選択されたCEFRの能力記述文はすべてA2レベルのものであったことがわかる。選択された能力記述文を、「話しことば」「書きことば」「方略」の3種類で分類すると、CEFR本来の特徴と同様、「話しことば」が6割を超えていることがわかる。

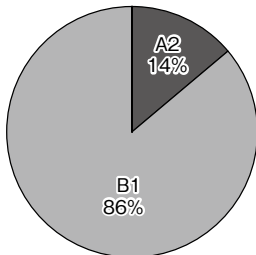
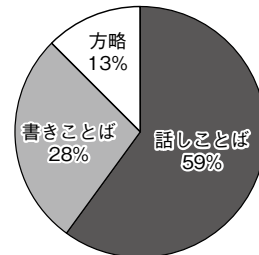


図8 1クラスの結果

NC2008夏短1クラス：選択された能力記述文  
【レベル別】NC2008夏短1クラス：選択された能力記述文  
【話しことば・書きことば・方略】

2クラスは、ACTFL 基準では、「中級－上」以上、日本語能力試験では3級合格レベルの学習者で構成されていたが、このクラスの目標記述として選択されたCEFRの能力記述文は、B1レベルのものが86%、A2レベルのものが14%という内訳であった。選択された能力記述文を、「話しことば」「書きことば」「方略」の3種類で分類すると、CEFR本来の特徴と同様、「話しことば」が6割を占めることがわかる。1クラスと比べて、若干「書きことば」の割合が大きくなっている（1クラス：22%、2クラス：28%）。

図9 2クラスの結果

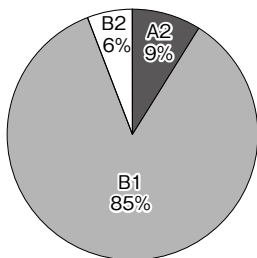
NC2008夏短2クラス：選択された能力記述文  
【レベル別】NC2008夏短2クラス：選択された能力記述文  
【話しことば・書きことば・方略】

3クラスは、ACTFL 基準では、「上級－下、上級－中」、日本語能力試験では1名を除いて全員が2級合格レベルの学習者で構成されていたが、このクラスの目標記述として選択されたCEFRの能力記述文は、B1レベルのものが85%、A2レベルのものが9%、B2レベルのものが6%という内訳であった。選択された能力記述文を、「話しことば」「書きことば」「方略」の3種類で分類すると、CEFR本来の特徴と同様、「話しことば」が6割程度を占めることがわかるが、日本語能力試験2級合格レベルに達していなかったAコース

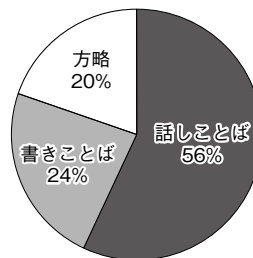
の1・2クラスに比べて、「方略」の占める割合が大きくなっている（3クラス：20%、1クラス：16%、2クラス：13%）。

図10 3クラスの結果

NC2008夏短3クラス：選択された能力記述文  
【レベル別】



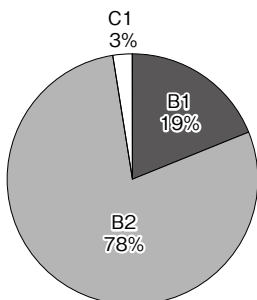
NC2008夏短3クラス：選択された能力記述文  
【話しことば・書きことば・方略】



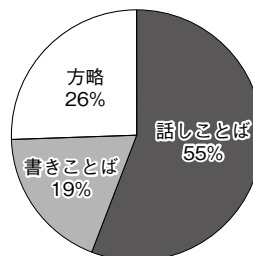
4クラスは、ACTFL 基準では、1名を除いて「上級-下、上級-中」以上、日本語能力試験では全員が2級合格レベルの学習者で構成されていたが、このクラスの目標記述として選択されたCEFRの能力記述文は、B2レベルのものが78%、B1レベルのものが19%、C1レベルのものが3%という内訳であった。選択された能力記述文を、「話しことば」「書きことば」「方略」の3種類で分類すると、CEFR本来の特徴と同様、「話しことば」が6割弱程度を占めることがわかるが、3クラス同様、日本語能力試験2級合格レベルに達していなかったAコースの1・2クラスに比べて、「方略」の占める割合が大きくなっている（4クラス：26%、3クラス：20%、1クラス：16%、2クラス：13%）。

図11 4クラスの結果

NC2008夏短4クラス：選択された能力記述文  
【レベル別】



NC2008夏短4クラス：選択された能力記述文  
【話しことば・書きことば・方略】



#### 4.1.2 CEFR の能力記述文の利用に対する講師の反応

ここでは、CEFR の能力記述文の現場の目標記述への利用について、試行後のふり返りのワークショップでの講師の発言と研修報告書の記述内容から、その効果と課題についてまとめる。

##### (1) 効果

CEFR の能力記述文の現場の目標記述への利用は、総合日本語の課題であった「コース全体の取り組みの方向性、個々の実践の関連性、学習の評価の体系などを整理すること」という点において、肯定的に受け止められていることがわかった。次のような具体的なコメントが得られた。

表 10 講師の肯定的なコメント

- ・ 活動計画の円滑化、活動目標の明確化、研修参加者の個性が明確に分かった。
- ・ コース全体としてよりバランスに配慮した内容になったと考える。
- ・ 言語運用力というものについてこれまで漠然と考えてきたきらいがあったが、CEFR の検討を通じて、それへの理解が深まった。総合日本語の授業構成を考える上で、目標と手段(教室活動)との結びつきをこれまで以上に意識するようになった。
- ・ スタンドアードがあると、授業の評価の切り口があり、共通のものさしで測ることができた。縛られることは怖いですが、測りやすくなった部分もある。

##### (2) 課題

CEFR の能力記述文を現場の目標記述に利用する際の課題として、① CEFR の能力記述文そのものに対する否定的なコメント、② CEFR の能力記述文を現場の目標記述に利用するための事前準備の負担、③ CEFR の能力記述文による目標設定と授業目標・教室活動・評価活動を関連づけることの難しさ、④ can do による目標設定に対する戸惑いや疑問、総合日本語の目標は何かという根源的な問い、などがあった。表 11 は、この 4 つの観点から講師のコメントを整理したものである。

①の CEFR の能力記述文そのものに対する否定的なコメントとしては、「記述が抽象的すぎてわかりにくい」「能力記述文の日本語が難解である」といった記述内容自体に関するものと、「目標記述に利用する能力記述文の適切な数」など能力記述文を利用する際に考慮すべき点についての指摘があった。

②の事前準備段階の負担という点では、①の CEFR の能力記述文の記述がわかりにくいこともその一因であると考えられるが、その他の要因として、500 近い能力記述文から

クラスの目標設定のために能力記述文を選択することの大変さや、新たな書式を使ってこれまでの準備段階の作業に加えて新たな作業を行う必要があるという点において、講師の負担が大きくなったと言える。

さらに、目標設定を行った後、授業準備の段階や授業実施の段階において、③の CEFR の能力記述文と具体的な授業目標・活動目標を関連づけることが難しかったという講師の声が多かった。そのため、CEFR の能力記述文による目標設定と授業や教室活動の目標を関連づけることで精いっぱい、評価活動と関連づけるところまでは至らなかったという声が多かった。

④の can do による目標設定に対する戸惑いや疑問、総合日本語の目標は何かという根源的な問いを発した講師も多かった。本試行においては、CEFR の能力記述文を「総合日本語」の目標記述に利用したが、講師間の「総合日本語」の目標設定に対する意識の差が見られた。講師によって、あるいはトピックによって、言語能力の「段階」や「レベル」の縦の次元の垂直的な向上よりも、日本での体験や日本語使用体験を重視するなど横の次元の水平的な拡がりを意識した目標設定もあるのではないかという意見もあった。そして、水平的な拡がりを意識した目標設定の場合、「～できる」という can do で目標設定や評価ができるのだろうかという疑問も出た。

表 11 CEFR の能力記述文を現場の目標記述に利用する際の課題（講師のコメント）

① CEFR の能力記述文そのものに対する否定的なコメント
<ul style="list-style-type: none"> <li>能力記述文が抽象的で、研修参加者に説明が困難なものもあった。</li> <li>能力記述文が、現場にとってわかりやすい記述、現場で使いやすい記述であることが重要である。</li> <li>目標記述に利用した能力記述文の数が多すぎた。</li> </ul>
② CEFR の能力記述文を現場の目標記述に利用するための事前準備の負担
<ul style="list-style-type: none"> <li>研修が始まるまでの事前の準備作業が非常に煩瑣なものとなり、そのことに時間がかなりとられてしまう。</li> <li>事前作業の手間（目標記述文の選択）が大変だった。</li> </ul>
③ CEFR の能力記述文による目標設定と授業目標・教室活動・評価活動を関連づけることの難しさ
<ul style="list-style-type: none"> <li>授業を行う場合、その日の授業目標をより明確に提示し、終了時にも、目標と個々の活動との関連性を研修参加者にきちんと説明できることが求められる。このことは、教師でもある研修参加者の最大の関心事の一つであることは容易に想像できるが、今回はこれが不十分だった。</li> <li>目標と教室活動との関係性があいまいであったため、活動の評価方法については、その策定、実施ともに不十分なままであった。今後の大きな課題である。</li> <li>CEFR の can do と自分の授業の折り合いのつけかたが分からないまま、研修が終わってしまった。今までは、4 技能別に授業活動をリストにした。そこから授業を組み立てたり、授業内容を確認したりしていた。しかし、CEFR で同じようなことをしようとしたら、能力記述文が 500 もありどうすればよいかわからなくなった。</li> </ul>

## ④ can do による目標設定に対する戸惑いや疑問、総合日本語の目標は何かという根源的な問い

- can do による運用力評価という発想自体、担当者自身にまだ馴染みがなく、したがってまた疑義も感じているという状況を不問にしたまま実態だけが進んでしまっているのが現状であり、とりわけ上のレベルのクラスにおいてこの問題は大きいと感じている。
- 何をもって「できる」と見なすのか、二分法（「できる」「できない」）にするのか、段階的なもの（「少しできる」など）にするのか、議論する必要がある。
- 研修が目指すものが何か、方針は何か、それを明確にしないと授業担当の先生に説明することが難しいし、研修を走らせることも大変である。
- 総合日本語では、コミュニケーション能力と言語能力の双方の向上を目指すのか？
- 日本体験や日本語使用体験を重視するのか、それとも日本語能力を引き上げることを重視するのか？
- 一つの研修を担当者がばらばらに動かして、後からお互いの活動について話すのではよくない。計画的に、研修の中身はどうするのか、文化的な項目はどの段階に入れるのか、どのようなトピックがどのクラスにふさわしいのか、など考えるべきである。
- 研修参加者のレベルが分からず、いつも不安を抱えながら授業をやっている。タスク、教材、焦点となった言語項目などの目安があらかじめあったらよい。

## 4.2 自己評価チェックリストの導入の結果と課題

CEFR の能力記述文を使った自己評価チェックリストによる自己評価の導入は、総合日本語の実践において初めての取り組みであった。能力記述文の提示方法は、日本語の能力に応じて、クラスごとに異なる形式をとったが、研修参加者が自分の日本語の能力について、コースの開始時と終了時に自己評価し、自分の日本語能力について内省する機会を持つという点では、全クラス共通の取り組みを行うことができた。

自己評価チェックリストの導入の結果から、次のような5つのことがわかった。

## ① 自己評価チェックリストの能力記述文

CEFR の能力記述文をそのまま自己評価チェックリストの項目として使うことは難しいことがわかった。特に、日本語能力試験2級合格に達しないAコースの研修参加者は、チェックしきれていない項目なども散見され、CEFR の能力記述文をそのまま提示するのではなく、研修参加者が理解し、自己評価しやすい形式で提示する必要があることがわかった。

## ② 自己評価の方法

自己評価の方法として、「よくできる：◎、できる：○、すこしできる：△、できない：×」の4段階でチェックさせる形式と、「む：難しいができる、か：簡単にできる、も：目標にしたい」の3段階でチェックさせる形式の2種類の方法をとったが、今回の試行では、どちらの形式がよりわかりやすく効果的かを判断することは難しかった。

何段階で提示するか、そしてその段階をどのように記述するかについても、今後のさらなる検証が必要である。

### ③ 自己評価チェックリストの事前・事後の変化

自己評価チェックリストの事前・事後の自己評価の変化は、研修前に比べて評価が上がった項目と、下がった項目があることがわかった。下がった要因としては、コース終了時において自己評価能力が向上し、コース開始時と比べてより自分の能力を客観的に把握できるようになったという理由も考えられる。また、研修参加者の性格や目標・ニーズによって、自己評価に差があることも予測できる。しかし、その要因を特定することは今回の試行で得られたデータのみから解釈することは難しく、推察の域を出ないため、今後のさらなる検証が必要である。

### ④ 講師と学習者の意識の差

B コースの日本語能力試験 2 級以上のレベルにある 3・4 クラスは、CEFR の能力記述文を自己評価チェックリストの項目として使用していたので、事前・事後の変化をより詳しく把握することができた。講師がクラスの目標と設定し授業で扱った項目と、研修参加者が「目標にしたい」と考えている項目とが合致しているものも多くあったが、講師の目標設定と研修参加者が目標にしたいと考えている項目とが異なる場合もあることがわかった。資料 3、4 は、3・4 クラスの自己評価チェックリストで、クラスの約 6 割の研修参加者（3 クラス:12 名中 7 名以上、4 クラス:11 名中 6 名以上）が、事前・事後で変化がなかった、あるいは下がった項目と、事後に「目標としたい」とした研修参加者が約 6 割を超えた項目を一覧表にしたものである。例えば、「テキストの処理」というカテゴリーの、「長い文章を要約して口頭で伝えたり書いたりすること」を目標にしたいと考えている研修参加者が多かったが、講師の側では総合日本語の目標設定としてあまり意識していないことがわかった。また、コミュニケーション言語能力の中の「正書法の把握」というカテゴリーにおいて、自己評価が事前より下がった研修参加者や、研修終了後も目標としたいと答えた研修参加者が多い傾向が見られた。本試行のみのデータから言えることには限りがあるが、今後このようなデータを蓄積していくことで、講師が学習者との意識差に気づき、学習者と対話することで新たな学習者のニーズを掘り起こすこともできるのではないだろうか。

### ⑤ 自己評価の有効性

「IV-2 ヨーロッパ言語ポートフォリオ」で述べたように、学習者が自身の言語能力の

熟達度を自ら認識し、評価し、記録するという作業を通じて自分の学習を管理する能力が育成され、自らの状況を客観的に把握することが可能となる。このような方向性の中で、自己評価チェックリストの使用も位置付ける必要がある。単にコースの事前・事後に自己評価を導入するだけでは不十分であり、コースデザインの段階で、どのように学習者の学習に対する新たな気づきや動機付けを促進し、自律的な学びの支援を行うかということを検討しなければならないだろう。その際重要な点として、①教師や学習者が自己評価の意味や意義を十分に理解すること、②学習者が自らの学習を「計画・モニター・評価」するための時間を確保すること、③テストや小課題など他の評価方法と自己評価の関係や関連を整理すること、が挙げられる。

以上のように、本試行では、自己評価チェックリストの有効性が確認できたとともに、多くの課題を認識することができた。今後の教育実践において改善できる点を整理し、また自己評価の意味や意義をそれぞれの実践者が十分に理解したうえで、各現場にあった自己評価のあり方を議論することが重要であろう。そして、自己評価の有用性について、その効果をはかるためのデータを収集し、検証していくことが必要であろう。

#### 4.3 研修参加者の研修中の日本語学習の達成感に見られる影響

短期研修では、コース終了時に研修参加者を対象としたコース評価のための事後調査票 A というアンケート調査を行ってきた。事後調査票 A の質問項目の中に、「日本語力が伸びたか」という質問に対して、「聞き取る力」「話す力」「読む力」「書く力」について「4：とても伸びた、3：少し伸びた、2：あまり伸びなかった、1：全然伸びなかった」の4件法で回答する項目がある。

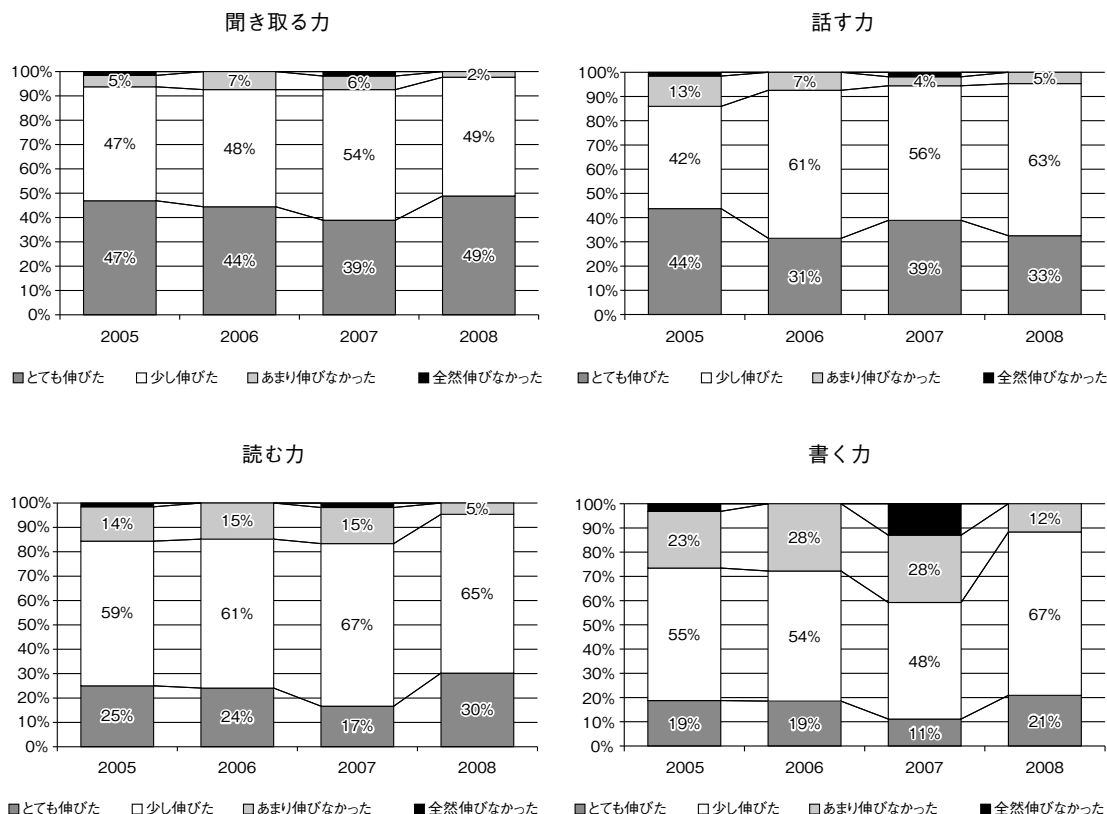
これら4項目の回答結果を、研修年度ごとに「4：とても伸びた、3：少し伸びた、2：あまり伸びなかった、1：全然伸びなかった」と回答した人数の割合をグラフにしたのが、図12である。データの見方としては、2005年度から2007年度までがJFスタンダード試行前の05/06/07夏短の研修参加者（n=172）、2008年度がJFスタンダード試行後の08夏短の研修参加者（n=43）のデータである。

まず、全体的な傾向として、2008年度の研修参加者は、「聞き取る力」「話す力」「読む力」「書く力」の4項目において、「全然伸びなかった」という回答は全くないことがわかる。また、JFスタンダード試行後08夏短の研修参加者は、「4：とても伸びた、3：少し伸

びた」と肯定的に評価している回答者の割合が、試行前のデータと比較すると、「聞き取る力」[98% (2008) > 94, 92, 93% (2005, 2006, 2007)]、「話す力」[96% (2008) > 86, 92, 95% (2005, 2006, 2007)]、「読む力」[95% (2008) > 84, 85, 84% (2005, 2006, 2007)]、「書く力」[88% (2008) > 74, 73, 59% (2005, 2006, 2007)]の4項目すべてにおいて、大きくなっていることがわかる。特に、「読む力」「書く力」が「伸びた」と感じている研修参加者の割合が大きくなっていることがグラフから見て取れる。

さらに、JFスタンダード試行後の08夏短の研修参加者 (n=43) と JFスタンダード試行前の05/06/07夏短の研修参加者 (n=172) との間で、研修終了後の日本語学習の達成感に差があったかどうかを検討するため、Mann-WhitneyのU検定を行った。その結果、「書く力」(U=2945.5, p<.05) に統計的有意差が見られ、「読む力」(U=3124, p<.10) に有意傾向が見られた。一方、「聞き取る力」(U=3420, n. s.)、「話す力」(U=3611, n. s.) に統計的有意差はなかった。これらの結果から、JFスタンダード試行前から研修参加者の自己評価

図 12 研修参加者の研修終了後の日本語学習の達成感





において達成感の高かった、「聞き取る力」「話す力」については JF スタンダード試行後も達成感の高い研修参加者が多いことには変わりがなく、JF スタンダード試行前に一部達成感の低い研修参加者が見られた「読む力」「書く力」においては、JF スタンダード試行後に達成感を感じる学習者が多くなっていることがわかった。「読む」「書く」タスクの充実が総合日本語シラバスの課題の 1 つではあったが、本試行の目的ではなかった。「CEFR の能力記述文を現場の目標記述に利用する」「自己評価チェックリストによる学習者の自己評価を導入する」という具体的取り組みによって、なぜこのような影響が出たのか、その要因を今後探っていく必要があるだろう。各クラスの授業記録に記述された教室活動の内容をより詳細に分析することで、読む・書くタスクの充実のための糸口をつかむことができるかもしれない。

## 5. まとめ

本研究の目的は、3.1 で次のように述べた。

「総合日本語」における JF スタンダードの試行の目的

- (1) 「CEFR の能力記述文を総合日本語の各クラスの目標記述に利用する」「自己評価チェックリストによる学習者の自己評価を導入する」という 2 つの具体的な試みによって、総合日本語の現状を把握すること。
- (2) CEFR の能力記述文を、日本語教育における目標記述や自己評価チェックリストの作成に適用しようとした場合に、どのような課題や問題点があるかを実証的に示すこと。

ここでは、その目的に対応する形で、結果をまとめる。まず、総合日本語の現状把握については、CEFR の能力記述文の現場の目標記述への利用と、自己評価チェックリストによる学習者の自己評価の導入の 2 つの観点からわかったことをまとめる。次に、CEFR の能力記述文を、日本語教育における目標記述や自己評価チェックリストの作成に適用しようとした場合の課題や問題点について、本試行を通してわかったことをまとめる。

### 5.1 総合日本語の現状把握

総合日本語の目標設定に CEFR の能力記述文を利用することで、これまでの日本語能力試験の級や口頭産出能力の目安となる ACTFL OPI の基準に加え、CEFR の共通参照レベルで各クラスの研修参加者の能力を捉えることができた。研修開始前に考えたクラスごとのレベルの目安は、コース終了後のふり返りのワークショップで各クラスとも妥当で

あったことが確認された。日本語能力試験3級合格者の目標として選択されたCEFRの能力記述文のレベルはA2相当のものが多く、日本語能力試験2級合格以上の学習者の目標として選択されたCEFRの能力記述文はB1、B2相当のものであることがわかった。また、CEFRの能力記述文の特徴として、コミュニケーションのカテゴリーの種類別に見た場合「口頭のやりとり」が突出して多く、そして「書きことば」よりも「話しことば」が多いという点が挙げられるが、総合日本語の目標として選択されたCEFRの能力記述文の傾向も同様で、本試行においては、全体として特に日本語独自の傾向は見られなかった。さらに、クラス別の傾向を見ると、選択された能力記述文は、日本語能力のレベルによって大きな違いは見られなかったが、レベルが高くなると、「方略」の能力記述文の割合が若干大きくなる傾向が見られた。

CEFRの能力記述文の利用に対する講師の反応を見ると、「2.4 総合日本語の課題」で述べた「コース全体の取り組みの方向性、個々の実践の関連性、学習の評価の体系などを整理すること」という、これまで総合日本語が抱えてきた課題を解決するために有効であることが確認された。一方、CEFRの能力記述文の利用の課題として、①CEFRの能力記述文そのものに対する否定的コメント、②CEFRの能力記述文を現場の目標記述に利用するための事前準備の負担、③CEFRの能力記述文による目標設定と授業目標・教室活動・評価活動を関連づけることの難しさ、④「～ができる」というcan doによる目標設定に対する戸惑いや疑問、総合日本語の目標は何かという根源的な問い、などが発せられた。この中の①②③は、次項のCEFRの能力記述文の課題と問題点で述べるが、④のcan doによる目標設定に対する戸惑いや疑問、総合日本語の目標は何かという根源的な問いは、「総合日本語」が目指す方向性を今後考えていくために有効な視点を投げかけてくれたと言える。例えば、本試行では、CEFRの能力記述文を総合日本語の目標設定や自己評価チェックリストに利用するという取り組みが主で、JFスタンダードの理念である「相互理解のための日本語」を支える「課題遂行能力」と「異文化理解能力」の2つの能力観のうち、「課題遂行能力」の観点から総合日本語の見直しを行ったと言えるのではないかと。したがって、今後の取り組みとして、「異文化理解能力」をも含めた形で、総合日本語を見直す必要がある。総合日本語の目標設定を考えると、日本語能力のレベルや扱うトピックによって、「課題遂行能力」と「異文化理解能力」のバランスを考え、必ずしもcan doで評価できない目標についても、明示的に意識し共有する必要があるのではないだろうか。そして、本試行では、全クラスにおいて自己評価チェックリストによる事前・事後の自己

評価を導入することができたが、今後は自己評価チェックリストだけでなく、学習者の言語学習の過程や異文化・異言語体験など多種多様な広がりを見せる学習者の達成成果を記述する仕組みとしてのポートフォリオ評価の導入も検討する必要があるだろう。

さらに、今回の試行の結果として、試行以前のデータと比較した場合、研修参加者の研修中の日本語学習に対する達成感に影響を及ぼしていることがわかった。JFスタンダード試行前と試行後の研修参加者の研修中の日本語学習の達成感を比較すると、試行前から達成感の高かった「聞き取る力・話す力」の結果は変化せず、試行後は「読む力・書く力」が伸びたと感じる研修参加者の割合が大きくなっていることがわかった。なぜこのような影響が出たのか、今回収集した授業記録等のデータをより詳しく分析することでその要因を今後探り、「読む・書くタスク」の充実を図ることができるのではないかと。

## 5.2 CEFR の能力記述文の課題と問題点

本試行では、CEFR の能力記述文を日本語教育の現場の目標記述に活用するとともに、日本語能力試験 2 級以上の合格者が在籍するクラスの学習者に対する自己評価チェックリストの項目としてそのまま利用した。実践者の間で、「CEFR の能力記述文は全く利用できない」というような反応は見られず、概ねその全体像や構成・内容について理解がなされ、目標記述や自己評価チェックリストの項目として使うことができたと言える。しかし、いくつかの課題があることもわかった。

ここでは、CEFR の能力記述文を利用する際の課題をまとめることとする。まず、CEFR の能力記述文の内容について、講師と学習者双方から、能力記述文が抽象的で理解が困難な個所があるというコメントを得た。また、講師側からは、CEFR の能力記述文を現場の目標記述に利用するための事前準備の負担や、CEFR の能力記述文を具体的な授業目標・教室活動・評価活動と関連づけることの難しさに対するコメントが多かった。これらの課題をふまえて、JFスタンダードの第1版で提供する能力記述文データベースの開発に今後取り組む必要がある。本試行と併行して行った、ドイツ語プロフィールの詳細なレビューの結果から、ドイツ語プロフィールは CEFR の能力記述文をそのまま利用しているのではなく、独自の構成・内容で提供されていることがわかった。能力記述文は、「広域 can do」「詳細 can do」「現場 can do」の3つの階層で提供され、汎用性と教育現場の独自性の両方をつなぐための工夫がなされていることがわかった。また、ドイツ語プロフィールでは、各教育現場で随時能力記述文を追加する仕組みも提供されていた。本試行で得

られたデータを、「広域 can do」「詳細 can do」「現場 can do」という階層で整理し、利用者にとって使いやすい能力記述文データベースを提供することに活かしたいと考える。

## 6. 考察

本試行は、国際交流基金日本語国際センターにおいて現在多くの研修でトピックシラバスにもとづいて行われている「総合日本語」を対象として実施した。5のまとめで述べたように、既存講座の現状を把握できたとともに、これまでの課題を解決するための方向性について検討することができた。「IV-4 先行研究レビュー まとめ」で、言語教育・学習の枠組みは、「内省」と「対話」を実現させるためのツールであることを述べた。「内省」によって、教育実践や学習過程を客観的に把握し、課題を発見することができる。そして、「対話」によって、互いの教育実践や経験知を比較し、他者と共有することができる。本試行において、「2.3 総合日本語シラバスの実践」の「表2：総合日本語の実践（JFスタンダード試行前）」と、「3.3 方法」の「表9：総合日本語の実践（JFスタンダード試行後）」を比較してもわかるように、「内省」と「対話」を生み出すプロセスと時間の確保、共通の書式の導入、言語教育・学習の枠組みを熟知した現場への介入者の存在と適切な介入、実践者の自立的な取り組みなどが、とても重要であったことがわかる。「IV-1 言語のためのヨーロッパ共通参照枠：学習、教育、評価」で述べたとおり CEFR の開発には3つの目的がある（North 2007）。

- (1) 言語学習の目標や言語能力のレベルについて話す際に、教育機関、国境、言語を越えて使用できる共通のメタ言語を確立する。
- (2) 言語教育の実践者に、特に学習者の実際的な言語学習のニーズ、適切な目標の設定、学習者の進歩状況の把握などに関連づけて、自らの実践を内省することを促す。
- (3) 1970年代から欧州評議会現代語プロジェクト（Council of Europe Modern Languages Projects）の学習目標の研究に基づいて考案された共通参照項目に同意する。

CEFRの枠組みを日本語教育に活用した本試行でも、(2)の目的は達成することができたと言えよう。また、Morrow (2004) も、CEFRを活用することによって、実践者は「自身の現在の実践を説明し、自分なりの視点から批判し、CEFRに含まれたアイデアやリソースを利用しながら、実践を改善することができる」とする。新しい言語教育・学習の枠組

みが、自動的に実践を転換したりはしない。ここで重要なのは、実践者が、多様で複雑で葛藤に満ちた新しい枠組みについて学び合い、実践の場に取り入れてみることであろう。本試行を通して、枠組みを提示すること以上に、教育現場の主体的参加を支援する体制の整備が重要であるということがわかった。

(1)の教育機関、国境、言語を越えて使用できる共通のメタ言語を確立するという目的については、多言語化する国際社会において「多言語の1つとして日本語を位置づけること」を目ざしている JF スタンダードにおいて、今後取り組むべき課題であろう。本試行で行った CEFR の例示的能力記述文を「総合日本語」の目標記述に活用するという取り組みは、教育現場に偏在するいわば既存の具体的かつ限定的な暗黙知として共有されていた現場の「スタンダード」を、言語相互の構造上の差異と使用される社会・文化的文脈の差異を超えて共通参照枠として構築された CEFR という国際的な枠組みの中に位置づけることになる。それにより、他の現場との対話が促進され、より豊かな実践を生み出すことに繋がっていくのではないかと考える。

注：

- 1 国際交流基金日本語国際センター 日本語教師の研修 海外日本語教師短期研修 海外日本語教師短期研修「総合日本語シラバス」について 2003  
[〈http://www.jpf.go.jp/j/urawa/trnng\\_t/trg\\_02\\_3.html〉](http://www.jpf.go.jp/j/urawa/trnng_t/trg_02_3.html)
- 2 国際交流基金日本語国際センター 調査研究部会／調査研究プロジェクト 2005 年度下半期 2005、同 2006 年度下半期 2006、同 2007 年度下半期 2007。調査研究プロジェクト  
[〈http://www.jpf.go.jp/j/urawa/world/wld\\_03.html〉](http://www.jpf.go.jp/j/urawa/world/wld_03.html)
- 3 スタンダード試行後のクラス別ふり返りワークショップには、文法を担当した講師 4 名も参加し、議論に加わった。

参考文献：

- 木谷直之・木山登茂子・八田直美・向井園子・築島史恵 (2003) 「海外日本語教師短期研修「総合日本語シラバス」の開発について」『日本語国際センター紀要』第 13 号、29-45、国際交流基金日本語国際センター
- 木田真理 (2004) 「外国人日本語教師研修における文法授業のあり方—文法シラバス整備に向けて—」『日本語国際センター紀要』第 14 号、51-68、国際交流基金日本語国際センター
- 篠崎摂子・八田直美・向井園子・古川嘉子・中村雅子・根津誠・島田徳子 (2004) 「初・中等日本語教師研修における教授法授業について—2003 年度海外日本語教師短期研修 (春期) の試み—」『日本語国際センター紀要』第 14 号、69-86、国際交流基金日本語国際センター
- 藤長かおる (2001) 「多国籍教師研修における教授法のコースデザイン—教師は何を共有できるか—」『日本語国際センター紀要』第 11 号、89-106、国際交流基金日本語国際センター

- 横山紀子・木谷直之・築島史恵（1998）「非母語話者日本語教師の日本語運用力の分析—海外日本語教師短期研修生を対象に一」『日本語国際センター紀要』第8号、81-94、国際交流基金日本語国際センター
- Morrow, Keith (ed.) (2004) *Insights from the Common European Framework*. Oxford: Oxford UP.
- North, Brian (2007) *The Common European Framework of Reference: Development, Theoretical and Practical Issues*. 真嶋潤子、山崎直樹（編）（2007）『「日欧国際シンポジウム報告書：これからの外国語教育の方向性：CEFR が拓く可能性を考える」平成17年度文部科学省海外先進教育実践支援採択プロジェクト「国際標準・言語教育到達度評価制度の構築」成果報告書Ⅰ』、15-44、大阪外国語大学教育推進室

資料 1-1 : 08 夏短 2 クラス クラス別目標記述一覧 (一部)

クラス:2 担当講師:向井・高・松浦・島田

【学習的活動と方略】

		目標記述		Category Code	トピック										
		能力記述文 カテゴリ 例) 包括的な理解	能力記述文 例) 母語話者にならないレベルで話せても、生であれ、放送であれ、どんな種類の話し言葉も理解できる。[巨鳥・大橋2004]	例) RS1-C2-1	自分・家族	交際・マナー	買い物	学校・教育	旅行・交通	体・健康	趣味・スポーツ	自然・環境	仕事・労働	異文化	一般
聞くこと	包括的な理解	例) CEFRの能力記述文のリストを参照しながら、クラスの目標とするCan-doを記述します。 * 開始前に必ず目標を記述し、コース内共有します。そして、授業実施後、実施した内容に合わせて、記述内容の見直しを行います。(削除や追加等)	例) 母語話者にならないレベルで話せても、生であれ、放送であれ、どんな種類の話し言葉も理解できる。[巨鳥・大橋2004]	RS1-B12-1					■						
	"	毎言や曹段の本事上の話題について、簡単な事象の情報を理解できる。もし、話が本休間体構られた話し方で発音もはっきりしていれば、一般的なメッセージも細部も理解できる。[巨鳥・大橋2004]	短い物語や、仕事・学校、茶室などの場面や書状出逢うと、ごく身近な事柄について、明確で標準的に話されたものであれば要点を理解できる。[巨鳥・大橋2004]	RS1-B11-1	4										
	"	自分の専門分野の興味に関する話題について、簡単な事象の情報を理解できる。もし、自分の専門の範囲で議論や話を理解できる。[巨鳥・大橋2004]	もし、ごく身近なテーマと内容で、プレゼンテーションが簡潔で明確な構成を持っているならば、自分の専門の範囲で議論や話を理解できる。[巨鳥・大橋2004]	RS3-B12-1										■	x
	"	アナウンスや指示 自分の専門分野の興味に関する話題について、簡単な事象の情報を理解できる。もし、自分の専門の範囲で議論や話を理解できる。[巨鳥・大橋2004]	アナウンスや指示 自分の専門分野の興味に関する話題について、簡単な事象の情報を理解できる。もし、自分の専門の範囲で議論や話を理解できる。[巨鳥・大橋2004]	RS4-B1-1											
読むこと	音声メディアと録音を聞くこと	はっきりとした発音で話された、個人的な興味がある話題であれば、録音され、放送された音声素材の大部分の情報を理解できる。[巨鳥・大橋2004]	はっきりとした発音で話された、個人的な興味がある話題であれば、録音され、放送された音声素材の大部分の情報を理解できる。[巨鳥・大橋2004]	RS5-B12-1					4						
	"	比較的確切な読みと話しとが、よく身近な話題に関するランゴの短いニュースや、比較的簡単な内容の録音された素材なら、主要な点は理解できる。[巨鳥・大橋2004]	比較的確切な読みと話しとが、よく身近な話題に関するランゴの短いニュースや、比較的簡単な内容の録音された素材なら、主要な点は理解できる。[巨鳥・大橋2004]	RS5-B11-1						■	3		■	x	4
	包括的な理解	自分の専門分野の興味に関する話題について、簡単な事象の情報を理解できる。もし、自分の専門の範囲で議論や話を理解できる。[巨鳥・大橋2004]	自分の専門分野の興味に関する話題について、簡単な事象の情報を理解できる。もし、自分の専門の範囲で議論や話を理解できる。[巨鳥・大橋2004]	RW1-B1-1							■	3		■	3
	包括的な理解	自分の専門分野の興味に関する話題について、簡単な事象の情報を理解できる。もし、自分の専門の範囲で議論や話を理解できる。[巨鳥・大橋2004]	自分の専門分野の興味に関する話題について、簡単な事象の情報を理解できる。もし、自分の専門の範囲で議論や話を理解できる。[巨鳥・大橋2004]	RW3-A2-1			■	4							
聴くこと	包括的な理解	自分の専門分野の興味に関する話題について、簡単な事象の情報を理解できる。もし、自分の専門の範囲で議論や話を理解できる。[巨鳥・大橋2004]	自分の専門分野の興味に関する話題について、簡単な事象の情報を理解できる。もし、自分の専門の範囲で議論や話を理解できる。[巨鳥・大橋2004]	RW4-B12-1									■	■	3
	"	身近な話題についての簡単な新聞記事から重要な点を取り出すことができる。[巨鳥・大橋2004]	身近な話題についての簡単な新聞記事から重要な点を取り出すことができる。[巨鳥・大橋2004]	RW4-B11-1							■	2	■	x	
	"	手紙、パンフレット、新聞の短い事件記事のような、簡単なテキストの中から特定の情報を取り出すことができる。[巨鳥・大橋2004]	手紙、パンフレット、新聞の短い事件記事のような、簡単なテキストの中から特定の情報を取り出すことができる。[巨鳥・大橋2004]	RW4-A2-1					■	3					
	テレビや映画を見ること	話し方が比較的ゆっくりと聞き取りやすいと、身近な話題についてのテレビ番組の要点をつかむことができる。[巨鳥・大橋2004]	話し方が比較的ゆっくりと聞き取りやすいと、身近な話題についてのテレビ番組の要点をつかむことができる。[巨鳥・大橋2004]	RAV-B11-2							■	3	■	x	
視聴	"	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分かる。[巨鳥・大橋2004]	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分かる。[巨鳥・大橋2004]	RAV-A22-1							■	3	■	3	
	"	映像と所作が話の大筋を伝え、はっきりとした簡潔な言語で話されていれば、かなりの程度理解できる。[巨鳥・大橋2004]	映像と所作が話の大筋を伝え、はっきりとした簡潔な言語で話されていれば、かなりの程度理解できる。[巨鳥・大橋2004]	RAV-B11-1											
	"	話題が身近なものであれば、時には知らない単語の意味を文脈から推定し、文脈を推論できる。[巨鳥・大橋2004]	話題が身近なものであれば、時には知らない単語の意味を文脈から推定し、文脈を推論できる。[巨鳥・大橋2004]	SR-B1-2											
	方眼														

資料 1-2 : 08 夏短 2 クラス シラバスフォーマット

回	日付	曜日	担当	トピック	かんれん ぎょうじ 関連する行事	じゅよう 受容	きんしゅつ 産出
1	7月15日	火	向井	じぶん かぞく 自分・家族			<ul style="list-style-type: none"> <li>自己紹介</li> <li>自分、自国、職場、家族などについて雑談できる</li> <li>聞いてきたことを整理して報告</li> </ul>
2	7月17日	木	高	さかい 交際・マナー			
3	7月22日	火	高		7/19・20ホ-ムステイ		
4	7月23日	水	高	か しいもの 買い物		<ul style="list-style-type: none"> <li>買いたいものの値段をインターネットで調べる</li> <li>場所、価格、店の地図について情報収集する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>自分のほしいものについて描写して伝える(色、大きさ、性能など)</li> </ul>
5	7月24日	木	高				
6	7月28日	月	高	がっこう きょういく 学校・教育	7/28日本事情： 「現代若者事情」	<ul style="list-style-type: none"> <li>日本の学校制度や学校のことについて理解する</li> <li>インターネットの学校のHP (ブログ、時間割、校則)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>自分の学校について他の人に紹介する</li> </ul>
7	7月29日	火	高				
8	7月30日	水	向井	りょこう こうつう 旅行・交通	7/30ピジターセッション		<ul style="list-style-type: none"> <li>自分の街について紹介する(場所、観光、気をつけたほうがいいこと)</li> <li>自分の小旅行の計画を立て、発表する(旅行先を選んだ理由と計画を説明する)</li> <li>小旅行のあと、報告文を書く(写真・日記)</li> </ul>
9	7月31日	木	向井				
10	8月4日	月	松浦(と)	からだけんこう 体・健康		<ul style="list-style-type: none"> <li>健康に関する読解 (Jブリッジ)</li> <li>ウェブの読み取り/材料を集める：補助的なツールを使って内容を理解する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>健康法についてまとめ、発表する(サイトからの要約) (書く一話す)</li> </ul>
11	8月5日	火	松浦(と)				
12	8月7日	木	松浦(と)	しゅみ 趣味・スポーツ		<ul style="list-style-type: none"> <li>オリンピックに関するニュース(新聞/TVニュース)を理解する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>スポーツのルールについて説明する(書く一話す)</li> </ul>
14	8月12日	火	松浦(と)				
	8月13日	水	島田	しぜん かんきょう 自然・環境		<ul style="list-style-type: none"> <li>世界のいろいろなニュース、主張を理解する(新聞/ニュース)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>自国で起きている現象について報告する(書く一話す)</li> </ul>
15	8月14日	木	島田				
16	8月18日	月	松浦(と)	しごと ろうどう 仕事・労働		<ul style="list-style-type: none"> <li>仕事・夢に関する読解 (Jブリッジ)</li> <li>教材から抽出したテキストを読解</li> </ul>	
17	8月19日	火	松浦(と)				
18	8月20日	水	向井	いぶんか 異文化			<ul style="list-style-type: none"> <li>異文化体験を振り返り、体験談を準備し話す</li> </ul>
19	8月21日	木	向井				
20	8月25日	月	向井		8/25: ピジターセッション(小グループ)		



<p>そうご こうい 相互行為</p>	<p>言語</p>	<p>ぶんぽう 文法</p>	<p>しゃかいぶんかてきのうりやく 社会文化的能力</p>	<p>もくひょう (た 目標 (その他)</p>	<p>教材</p>
		7/15アンケートクイズ実施		・これまでの学習方法を振り返る ・自律学習の方法を学ぶ	JBridge1課 Step3
・挨拶 ・お礼の手紙 ・へてもら/くれる(授受) ・インタビュー		7/18活用形・アンケート答え合わせ ・名詞修飾・助詞導入	・和室/日本家屋について理解する ・習慣の違い(例:挨拶)について気付く		
・買い物ができる(ジャパントイムズ) ・予想されるトラブルとそれに対する対応(品切れ、取り寄せ)		7/22授受表現 7/25比較・使役・義務	いろいろな店の特徴(デパート、100円、スーパー、コンビニ) ・店の特徴に合った買い物の仕方について理解する(値引き/フリーマーケット)		
・それぞれの学校の特色について聞き出したり自分の学校について(問題点など)話す		7/29ASPECT・視点の移動・瞬間動詞/継続動詞・意志動詞/無意志動詞	・学校についての比較(あるもの、ないもの、カバンの中身予測)		
・会話ストラテジー ・情報を相手から聞き出し、質問をし、自分の欲しい情報を得ることができる	・会話ストラテジー				JBridge2課 Step3 生中継初1 4課
		8/1条件 8/5受身・使役受身・使役授受	・日本語のサイトを見て、取り出したい情報を得ることができる		漢字語彙 11課、27課 Jbridge7課-1
		8/8接続詞・順序・副詞の呼応			漢字語彙 14課、
・現状報告を行い、各国の情報共有する(提案)		8/12自/他動詞	・地球規模のことを自分のことと関連付けて考える(温暖化)		
・仕事に対する考え(仕事観)について自分の意見を述べる(簡易ディベート)		8/15意見述べ・モダリティ・表現文型まとめ・(引用)一紹介のみ			漢字語彙 13課、25課 Jbridge 4課-1、8課172p
・異文化体験の振り返り:お互いに意見を交換する		8/22まとめ/助詞	・ポートフォリオを使って、これまでの異文化体験を振り返る	・これまでの学習方法を振り返る ・何を学んだか、(これから)何を学びたいか	

資料 1-3: 08 夏短 2 クラス 授業記録

トピック：自然・環境

このトピックの目標 (OEFR 能力記述はか) :  
 目標として提示していたにもかかわらず採わなかったものは、グレーで表示。新たに目標として追加したものは太字で追加。

はっきりと主張が示されたテキストの主要な結論を把握できる。[RW4-B1.2-1]

(1) 広告、趣意書、メニュー、参考書目録、時刻表のような、簡単な日常の資料の中から予測可能な特定の情報を見つけることができる。[RW3-A2-1]

身近な話題についての簡単な新聞記事から重要な点を取り出すことができる。[RW4-B1.1-1]

話し方が比較的ゆっくりとはっきりと述べている場合は、身近な話題についてのテレビ番組の要点をつかむことができる。[RAV-B1.1-2]

(2) 映像が状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分かる。[RAV-A2.2-1]

(3) 話題が身近なものであれば、時には知らない単語の意味を文脈から推定し、文の意味を推論できる。[SR-B1-2]

(4) 一連の短い別々になっている要素を一つの流れに結びつけることによって、自分の関心及び身近な話題について結果性のある簡単なテキストを書くことができる。[PW1-B1-1]

(5) 伝えたいことの要点を伝えることができる。使える言語能力を総動員し、メッセージ表現のための手段を思い出せる。あるいは分かる範囲内に限定する。[SP1-B1-1]

(6) 自分の関心のあるさまざまな話題のうちのどれかについて、ほどほどの流暢さで、ある程度の長さの、簡単な記述やプレゼンテーションができる。その際、事例の提示は直線的である。[PS1-B1-1]

(7) 現実のことであり想像上であれ、最近行った旅行や出来事を記述できる。[PW2-B1-3]

短い物語、記事、スピーチ、討論、インタビュー、ドキュメンタリーをまとめ、自分の意見を示すことができる。またさらに細部に答えることができる。[IS8-B1.2-3]

通し番号	活動の目標 (Can-do)	目標番号	活動の手順 (①②③…)	タスク LV.	リソース	インプット テキスト タイプ	受容	やり取り	産出	言語	評価 (* *)	備考
1	「地球温暖化」に関する背景知識を活性化し、このトピックの活動と目標を提示する。		①暑い日本の夏についてクラスで話す。②教材の表紙の絵を見て今日のトピックについて推測する。③地球温暖化についての背景知識と重要なキーワードを穴埋めクイズの形式で確認する。④このトピックの目標と活動の流れを説明する。	B	自作教材	B					4	
2	地球温暖化に関する重要語句の意味と読み方がわかる		①ワークシート 1 「地球温暖化に関する言葉」の 1 列目のチェック欄を使って、自分の知らない言葉にチェックする。②クラスで語の意味と読み方を丁寧に確認する。		自作教材・ワークシート 1 「地球温暖化に関することば」					語彙	3	抽象的な言葉が多く、苦労していたが、知っている漢字から意味を推測することや、関連のある言葉をグループ分けして覚えることなど、ストラテジ的なことも授業で確認した。このような言葉を増やすための学習ストラテジーを、コース全体で意識的に取り上げられるといいと感じた。
3	「地球温暖化」について日本の小学生向けに書かれた小冊子から、必要な情報を読み取り、報告できる。	1, 3, 5, 6	①クラスで、小冊子の最初の部分「ほんとうに地球は温暖化しているの？」を読む。②3グループ (1 グループ 3 人、4 人) に分かれて、3 つの問い (「なぜ地球は温暖化しているのですか」「温暖化が進むかどうか」「温暖化を止めるにはどうしたらいいですか」) に対する答えを探すために、小冊子に 1 人ずつ分担当して読み、各問に必要な情報をメモする。③グループ内で、何と書いてあったか 1 人ずつ報告する。④クラスで一人ずつ報告し、情報が不足していた場合はお互いに補足しあう。	上	自作教材 「小学生のための特別授業 地球温暖化防止スベシヤル・スタート 地球温暖化って何?」 <a href="http://www.team-6.jp/webseminar/seminar/0710_specialschool/index.html">http://www.team-6.jp/webseminar/seminar/0710_specialschool/index.html</a>	B	読		話	談話	3	予定では、ジグソーリーディングということで、最初は同じものを読んで、同士で内容確認を行うことを予定していたが、時間の関係で省略せざるを得なかった。小学 4, 5 年生向けに書かれた資料から、ポイントを絞って重要な情報をピックアップして、自分の言葉で報告するというタスクは、2 日目の授業の最初に全員にやってもらったが、達成度も高かった。

4	北海道洞爺湖サミットの週間子どもニュースを聞きながら、大意を把握し、各国の主張をまとめる。(評価タスク①)	2	上-	この活動は、これまでの活動でどのくらい内容理解ができるかを評価するための活動と位置付けた。①聞く前にウォームアップ。②ワークシート2「洞爺湖サミット」を使って聞き取り。③ワークシートを回収。④授業後、解答と解説を配布。	自作教材・ワークシート2「洞爺湖サミット」NHK週間子どもニュース2008年7月12日放送分「洞爺湖サミット」 http://www.nhk.or.jp/kids/hatena/08/0712.html	G	関					ワークシート2「洞爺湖サミット」の1の大意把握の問題に関しては、クラスの半数の学習者5名が全問正解(6問中)、1名が5問、3名が4問、1名が3問正解していたが、2の各国の主張をまとめる問題に関しては、完全に答えられた学習者はいなかった。番組では、テロップを出していたが、聞いた情報は整理して、それぞれの論点をまとめるとは難しいことがわかった。学習能力の評価タスクとしては、1だけで充分だったと思われる。
5	学習者の国や地域で、「地球温暖化」が原因で起きていることを、日本の小学生に手紙の形式で伝える。(評価タスク②)	4、7	上-	①本国で起きている地球温暖化の情報について調べておくこと。②ワークシート3「テーマに沿った意見文を書く」環境を考えたいことを配布し、目をおしてやること。③ワークシート4「日本の小学生への手紙」を使って、文章の構成を考え記入。④後日、評価基準(ルーブリック)を作成し、フィードバックシートを使って返却。	自作教材・ワークシート3「テーマに沿った意見文を書く」「大學生のためのライティング」・ワークシート4「日本の小学生への手紙」				書	談話	3	作文を提出したのは、10名中6名だった。評価は、内容・構成・語彙文法の3つの観点から評価したが、12点満点で、12点(1名)11点(2名)10点(1名)8点(1名)7点(1名)という結果であった。書くことへの指導は、トピックごとに行うのではなく、クラスで目標及び評価基準を共有しておいたほうが良いと感じた。
6	自分の学習について振り返る。(評価タスク③)			①ワークシート1「地球温暖化に関する言葉」の右側のチェック欄を使って、学習後の自分の語彙力をチェック。②自己評価チェックリストを使って、本トピックで扱った目標を伝える。	自作教材・ワークシート1「地球温暖化に関する言葉」・自己評価チェックリスト				語彙	4	学習能力向上の一環として、自分の学習を振り返るための活動を行った。語彙に関しては、事前事後の伸びをはっきりと実感できていた。但し、来週になったら忘れてしまうというようなコメントも学習者側から出た。自己評価チェックリストを使って、このトピックで扱った目標について最後に確認した。学習について振り返るには時間がかかることを実感した。授業時間を大幅に超過してしまい、学習能力の向上を意識して、コースの中にとどるように組み込むか、コース全体で考えるべき課題であると感じた。	

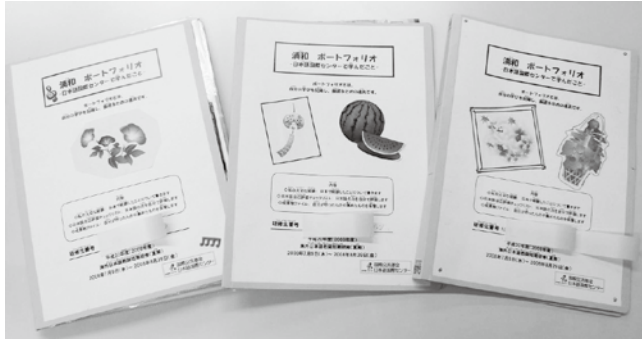
【評価】(参加者の60-70%を目安に)

- 4 かんたんにできた
- 3 難しいができた
- 2 よくできなかった
- 1 できなかった

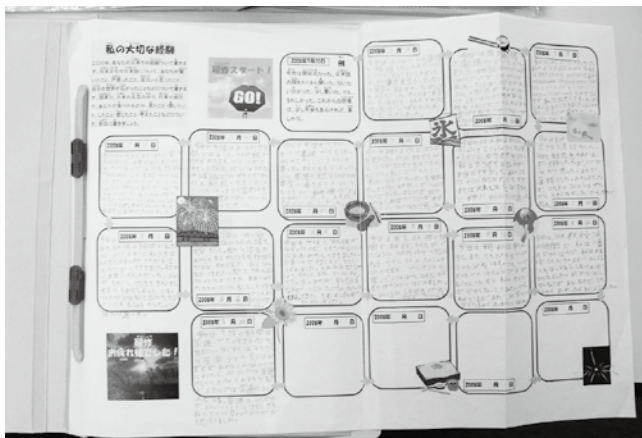
\*入力について：  
テキストタイプ：  
A 語・句の羅列  
B ごく短い文または、その羅列  
C 主として1文の長さが30-40字程度で、文の接続関係が明らかでない段落のテキスト  
D 主として1文の長さが30-40字程度で、文や段落の接続関係が明らかでない段落のテキスト  
E 主として1文の長さが40字以上の段落のテキスト  
D 短い文からなる2-3往復の対話  
D 4往復以上の対話

資料 2 : 08 夏短で使用したポートフォリオ

ポートフォリオ表紙：好きなイラストを切って、表紙を作成




私の大切な体験シート：研修中の日本語使用や体験などを 1 行程度で記録していくもの



成果物ファイル：研修中に作成したものや収集したものをまとめるためのもの



 にほんごこくさい <b>日本語国際センター</b> 多国籍短期研修 08夏短 日本語 2クラス 自己評価チェックリスト 研修生番号 名前		研修はじめ			研修おわり					
		難しい か 目 標 に し た い	簡単 に で き る	目標 に し た い	難しい か 目 標 に し た い	簡単 に で き る	目標 に し た い			
理解すること	聞くこと	Listening		む	か	も	む	か	も	
	包括的な聴解	まいにち ふだん しごとじょう わだいな かんたん じじつ じょうほう 毎日や普段の仕事上の話題について、簡単な事実の情報を理解できる。もし、話が大体聞き慣れた話し方で発音もはっきりとしていれば、一般的なメッセージの細かい点も理解できる。	Can understand straightforward factual information about common everyday or job related topics, identifying both general messages and specific details, provided speech is clearly articulated in a generally familiar accent.				1		1	1
	聴解の一人として生で聞くこと	みじか ものがたり しごと がっこう よか ぼめん ふだんで あ みぢか ことがら 身近な事柄について、はっきりと話されたものならば大切な点を理解できる。	Can understand the main points of clear standard speech on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure etc., including short narratives.				1		1	1
	発表やしじ指示を聞くこと	まいにちつか せつび とりあつせうめい かんたん せんもんてきじょうほう 毎日使っている設備の取扱説明のような、簡単な専門的情報を理解することができる。	Can understand simple technical information, such as operating instructions for everyday equipment.				1	1		1
	音声メディアと録音を聞くこと	ひかくてき 比較的 ゆっくりとははっきりと話された、ごく身近な話題のラジオの短いニュースや、比較的簡単な内容の録音された素材なら、主な点は理解できる。	Can understand the main points of radio news bulletins and simpler recorded material about familiar subjects delivered relatively slowly and clearly.		1		1	1		1
	読むこと	Reading		む	か	も	む	か	も	
	包括的な読解	じぶん せんもんぶんや きょうみ も しゆだい について ふくざでな 自分の専門分野や興味を持っている主題について、複雑でない事実関係のテキストを読んで、十分に理解できる。	Can read straightforward factual texts on subjects related to his/her field and interest with a satisfactory level of comprehension.				1			1
	世情を把握するために読むこと	こうこく あんないしょ じこくじょう かんたん にちじょう しりょう 広告、案内書、メニュー、時刻表のような、簡単な日常の資料の中から情報を見つけることができる。	Can find specific, predictable information in simple everyday material such as advertisements, prospectuses, menus, reference lists and timetables.				1			1
	身近な話題や議論を学ぶこと	ぎろん がはっきりと示されたテキストならば、主な結論をつかむことができる。 みぢか わだい かんたん しんぶんき じ たいせつ てん りかい 身近な話題についての簡単な新聞記事の大切な点を理解することができる。	Can identify the main conclusions in clearly signalled argumentative texts. Can recognise significant points in straightforward newspaper articles on familiar subjects.		1		1		1	1
		てがみ ぶんぷれつ しんぶん みぢか じけん きじ わり かんたん 手紙、パンフレット、新聞の短い事件記事のような、割に簡単なテキストの中から特定の情報を読み取ることができる。	Can identify specific information in simpler written material he/she encounters such as letters, brochures and short newspaper articles describing events.		1		1			1

資料3：08 夏短 総合日本語クラス 自己評価チェックリストの結果（3クラス）  
 クラスの約6割の研修参加者（12名中7名以上）が、事前・事後で変化なし、あるいは自己評価が下がった項目一覧

		【受容的活動と方略】			合計(計12名)		
		変化なし	1段階ダウン	2段階ダウン	1段階ダウン	2段階ダウン	目標にしたい
聞くこと	包括的な聴解						
	聴衆の一人として生						
	アナウンスや指示を						
	音声メディアと録音を						
	世情を把握するため						
読むこと	情報や議論を読むこ						
	説明書を読むこと						
	テレビや映画を見るこ						
	読むこと						
	読むこと						
視聴	総合的な口頭発表						
	長く一人で話す・論拠						
	発表の前で講演						
	創作						
	レポートやエッセイ						

		【産出活動と方略】			合計(計12名)		
		変化なし	1段階ダウン	2段階ダウン	1段階ダウン	2段階ダウン	目標にしたい
話す	自分の関心のあるさまざまな話題のうちのどれかについて、ほどほどの流暢さで、ある程度の量						
	物や所有物を比較し、簡単な言語を用いて短く述べる。[吉島・大橋2004]						
	意見、計画、行動について短い理由や説明ができる。[吉島・大橋2004]						
	自分の専門でよく知っている話題について、事前に用意された簡単なプレゼンテーションができ						
	現実のことであれ想像上であれ、最近行った旅行や出来事を記述できる。[吉島・大橋2004]						
書く	日常的な事柄の事実関係を述べ、行動の理由を説明する。極めて短い報告文を標準的な常形式						
	伝えたいことの要点を伝達する仕方を考えることができる。使える言語能力を総動員し、メッセ						
	自分の言いたかったことを、類似の意味を持つ言葉で修飾することで言い表すことができる。(例:						
	自分が使った言語形式が正しいかどうか確認することができる。[吉島・大橋2004]						
	自分が使った言語形式が正しいかどうか確認することができる。[吉島・大橋2004]						

		【相互行為活動と方略】				合計(計12名)		
		変化する	1段階ダウン	2段階ダウン	目標にしたい			
口頭のやりとり	一般的な話し言葉のやり取り		IS1-B1.1-1	5	3	0	4	
	母語話者との対話を理解すること	簡単な幅広い言葉を使い、旅行中に遭遇する可能性のあるほとんどの状況に対処できる。身近な話題の例語に準備なしでも加わることが出来る。身近で個人的関心のある事柄、または日常生活に関連する話題(例えば、家族、趣味、仕事、旅行、時事問題)について個人的な意見を表明したり、情報を交換したりできる。[吉島・大橋2004]	B1					
	会話	時々は特定の単語や表現を繰り返してもらわなければならないが、日常の会話で自分に向けられた話で、発音がいずれも理解できる。[吉島・大橋2004]	B1	7	1	0	0	
	非公式の議論(友人との)	身近な話題についての会話なら準備なしに参加できる。[吉島・大橋2004]	B1	6	2	0	0	
	目的達成のための協同作業	驚き、幸せ、悲しみ、興味、無関心などの感情を表現し、また相手の感情に反応することができ、[吉島・大橋2004]	B1	7	2	0	1	
		興味ある話題について議論する際に、自分の個人的見方や意見を示したり、尋ねたりすることが出来る。[吉島・大橋2004]	B1	7	2	0	1	
		何をしたいか、どこに行きたいか、誰、またはどちらを運ばよいか、などを議論し、代案を比較し対照できる。[吉島・大橋2004]	B1	8	1	1	1	
		言われたことばについて理解でき、必要などときにはお互いの理解を確認するために、言われたことばの一部を繰り返すことができる。[吉島・大橋2004]	B1	7	2	1	4	
		他人の見方に短いコメントをすることが出来る。[吉島・大橋2004]	B1	7	1	0	2	
		旅行や、バス、列車、タクシーなどの公共の交通機関についての簡単な情報を得ることができる。行き方を聞いたり、教えたりすることができる。切符を買うことができる。[吉島・大橋2004]	A2	8	1	0	0	
		例えば、知らない目的地に行くのに降りる駅を乗客に尋ねるなど、実際の旅行中や旅行代理店で旅行の手配に際して起きている状況に対処することができる。[吉島・大橋2004]	B1	7	2	0	2	
	書く	一般的な書かれた言葉のやり取り	直接的に関連のある簡単な情報を求めたり伝えたりする個人的な手紙、覚書を書くことができ、自分が重要だと思う点を相手に理解させることができる。[吉島・大橋2004]	B1	7	2	0	3
通信		経験、感情や出来事を多少詳細に記す個人的な手紙を書くことができる。[吉島・大橋2004]	B1	9	0	0	3	
記録・メッセージ、書式		自分の日常生活の中で重要な役割を果たす友人、サービスクラス、教師や他の人々に、直接伝える情報を簡単なメモに書き、重要と考える点を分けるよう伝えることができる。[吉島・大橋2004]	B1	7	2	0	3	
方略	発言権の取得・保持	必ずしもスマートとは言えないが、話を始めて、適切なときに発言権を得て、必要に応じて会話を終わらせることができる。[吉島・大橋2004]	B2	8	1	0	7	
		身近で個人的に興味のある話題について、対面での簡単な会話を始め、続け、終わらせることができる。[吉島・大橋2004]	B1	5	3	0	4	
	協力	誰かが述べたことを部分的に繰り返して、互いの理解を確認することができる。それによって予定の方向に発想が展開するのに寄与できる。他の人を話し合いに誘い入れることができる。[吉島・大橋2004]	B1	8	2	0	5	
	説明を求めること	誰かが言ったことの意味を明らかにするよう、詳しい説明を人に求めることができる。[吉島・大橋2004]	B1	7	2	0	2	

		【テキスト】		合計(計12名)		
		変化する	1段階ダウン	2段階ダウン	目標にしたい	
テ ク ス ト	テキストの処理	比較的に長い文章を理解して、口頭で内容をまとめることができる。	TE2 Swiss	1	2	8
		一般的な話題に関する記事の要約を書くことができる。	TE2 Swiss	1	1	7

		【コミュニケーション言語能力】		合計(計12名)		
		変化する	1段階ダウン	2段階ダウン	目標にしたい	
言 語 運 用 能 力	一般的な使用可能言語の範囲	予想外の状況でも描写できるだけの言語の幅を持っており、ある程度の正確さで考えや問題の主眼点を描写することができる。[吉島・大橋2004]	B1	0	0	7
	使用語彙領域(語彙能力)	家族、趣味や関心、仕事、旅行、時事問題など、本人の日常生活に関わる大部分の話題について、多少間接的な表現を使っても、自分の述べたいことを述べられるだけの語彙を持っている。[吉島・大橋2004]	B1	2	1	4
	語彙の使いこなし(語彙能力)	複雑な考えや、非日常的な話題や状況に関して何かを述べようとする時、大きな誤りをすることがあるが、初歩的な語彙は使いこなせる。[吉島・大橋2004]	B1	3	5	7
	文法的正確さ(文法能力)	馴染みのある状況では、割合正確にコミュニケーションを行うことができる。多くの場合、高いレベルでの駆使能力があるが、母語の影響が明らかである。誤りも見られるが、本人が述べようとしていることは明らかに分かる。[吉島・大橋2004]	B1	6	1	0
	正書法の把握(読字能力)	綴りや句読点、レイアウトなどは、ほとんどの場合読者を混乱させない程度に正確である。[吉島・大橋2004]	B1	4	3	3
		読者が理解できる、ある程度の長さの文書を書くことができる。[吉島・大橋2004]	B2	4	3	2
言 語 運 用 能 力	柔軟性(ディスコース能力)	簡単な言語を幅広く柔軟に使って、述べたいことを多く表現できる。[吉島・大橋2004]	B1	5	4	0
	発話の順番(ディスコース能力)	馴染みのある話題や、個人的興味のある話題なら、対面での簡単な会話を始め、続け、終えることができる。[吉島・大橋2004]	B1	7	1	0
	発話の展開(ディスコース能力)	要点の組み立ては直線的であるが、単純な筋や描写のある程度流暢に述べることができる。[吉島・大橋2004]	B1	6	1	1
	話し言葉の流暢さ	自由な発話で比較的長いものになると特に起きやすいが、構築する際に文法のおよび語彙的に正確であろうとして固まることが目立つが、ある程度の長さの、理解可能な発話を行うことができる。[吉島・大橋2004]	B1	6	2	0
	自分が主張したい主な点を、聞き手が理解できるような形で表現することができる。[吉島・大橋2004]	B1	4	4	0	



資料 4 : 08 夏短 総合日本語クラス 自己評価チェックリスト(4 クラス)

クラスの約 6 割の研修参加者(11 名中 6 名以上)が、事前・事後で変化なし、あるいは自己評価が下がった項目一覧

【受容的活動と方略】				合計(計11名)				
				変化なし	1段階ダウン	2段階ダウン	目標にしたい	
理解すること	聞くこと	母語話者同士の対話の理解	B2	RS2-B2.1-1	5	1	0	2
		聴衆の一人として生で聞くこと	B2	RS3-B2-1	6	2	0	2
	音声メディアと録音を聞くこと	B2	RS5-B2.1-1	4	3	0	3	
読むこと	包括的な読解	B2	RW1-B2-1	6	1	0	2	
方略	手掛かりの発見と推論	B1	SR-B1-1	5	2	0	4	

【産出活動と方略】				合計(計11名)				
				変化なし	1段階ダウン	2段階ダウン	目標にしたい	
表現すること(一方向)	話すこと	総合的な口頭発話	B2	PS1-B2.2-1	5	1	0	4
		レポートやエッセイ	B2	PW3-B2.1-1	5	0	0	6
	方略	補償	B1	SP2-B1.2-2	6	1	0	0
			B1	SP2-B1.1-1	7	0	0	0

【相互行為活動と方略】					合計(計11名)				
相互行為活動と方略	話し言葉のやりとり	非公式の議論(友人との)	身近な状況で論じられている非公式の議論に積極的に参加し、コメントすること、視点をはっきり示すこと、代わりの提案を評価すること、仮説を立てたり、それに対応することができる。	B2	IS4-B2.1-1	変化なし		目標にしたい	
						1段階ダウン	2段階ダウン	目標にしたい	
						0	5	0	6

【テキスト】					合計(計11名)			
テキスト	テキストの処理	一般的な話題に関する記事の要約を書くことができる。	B2	TE2 Swiss	変化なし		目標にしたい	
					1段階ダウン	2段階ダウン	目標にしたい	
					5	0	0	7

【コミュニケーション言語能力】					合計(計11名)					
コミュニケーション言語能力	言語の使いこなし	語彙の正確さ	音素の把握(音声能力)	正書法の把握(読字能力)	話題の展開	一貫性と統合性	変化なし		目標にしたい	
							1段階ダウン	2段階ダウン	目標にしたい	
							5	2	0	2
							4	2	0	4
							5	2	0	3
							7	1	0	1
							2	4	0	6
							2	0	0	6
							3	2	0	6
							5	0	0	6

## V-3 ソウル日本文化センター一般上級日本語講座

### 要旨：

本節では、ソウル日本文化センター一般上級日本語講座での JF 日本語教育スタンダード試行の過程を概観する。同講座は日本語能力試験 1 級合格者を対象としているが、今回は、CEFR の能力記述文に基づく目標の設定と、その目標を利用した自己評価チェックリストを含むポートフォリオの導入を図った。それが①講座の課題解決に有効であるかを検証し、② CEFR の枠組みを同講座に適用させたときどのような課題があるかを実証的に示すことが今回の目的であった。その結果、①については課題解決のための方向性の示唆が得られ、②についても能力記述文をどのように現場に合わせて利用するかという点、内省と対話のツールとなるためにどのようにカリキュラムに取り込むかという点で改善する余地があることが明らかとなった。

キーワード：日本語能力試験 1 級合格者、目標記述一覧、講座ファイル、評価、対話の機会の確保

### 1. はじめに

国際交流基金ソウル日本文化センター（以下、ソウルセンター）は 2001 年 3 月にソウル特別市の中心部に設立され「日本語教育」「文化芸術交流」「日本研究・知的交流」を柱に日韓交流を推進している。日本語教育事業は、主に中等教育段階での日本語教育支援として教師のための主催研修の実施、地域の教師会への講師派遣等を行っており、一般の日本語学習者支援として一般上級日本語講座（以下、ソウル講座）、日本語能力試験（以下、日能試）実施協力、図書館の運営等を行っている。また、日本語教育に関する情報提供・情報交流は、ウェブサイトやオンラインニューズレターの発行という形で実施している。ソウル講座は、国際交流基金の海外事務所が提供している講座の中で日能試 1 級合格レベルの上級者を対象とした唯一の講座であり、今後 JF 日本語教育スタンダード（以下、JF スタンダード）・プロジェクトを進めていく上で、日能試 1 級合格者を対象とした海外における日本語教育のあり方を考え、スタンダード開発室とソウル講座が協働していくことは重要である。

本節では、ソウル講座の概要と課題を提示し、同講座における JF スタンダード開発の

ための CEFR の枠組みを用いた取り組みを報告する。その中で、韓国の日能試1級合格レベルの一般成人を対象とした講座において JF スタンダードを導入する意義と課題について考察する。

## 2. 背景

### 2.1 沿革

1977 年、日本語教育専門家の派遣を機に在韓日本国大使館公報文化院にソウル講座が開設された。2002 年度前期よりソウルセンター開設に伴い、日本語講座が同公報文化院より移管され、毎年前期後期の 2 期、それぞれ 3 カ月のコースを開講している。2004 年度後期より、それまでの受講者の 90% 以上が日能試 1 級合格者であったことから、新規応募者の条件を日能試 1 級合格者（合格の年より 4 年以内）に限定し、継続者も含めてソウルセンターのホームページでオンラインによる受付、希望コースへの割り振り、成績順でのスクリーニングを行うプログラムを導入した。2004 年度前期までトピック中心の科目編成を採用してきたが、雑誌や新聞、映像素材等を教材として使う場合が多く、トピックによって区別しても科目間で扱う内容や言語技能の重複が認められたため、2004 年度後期から言語技能を重視した科目編成に変更した。2008 年度前期より全科目 1 回 100 分の授業を 20 回開講している。

### 2.2 2008 年度後期講座概要

2008 年度後期は、全 7 科目 8 コースを提供した。各コースの定員は 20 名、期間は、2008 年 9 月 1 日から 11 月 28 日までである。さらに、受講生の科目選択の助けとなるよう各科目の目標を表 1 のように一覧として公開している。

学期中は、中間時と終了時に講師会を開催し、中間時には主にクラスの様子を報告し合い、終了時には課題や当該期の取り組みなどの報告を行っている。修了基準は 3 分の 2 以上の出席と 60% 以上の成績を取得することである。

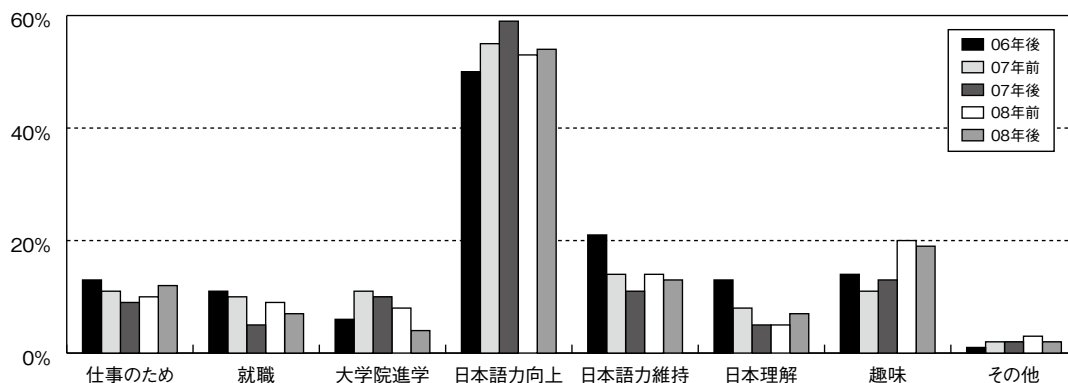
### 2.3 受講生

受講生全員が日能試 1 級合格者であることは上述した通りであるが、受講生の間でのレベル差、あるいは各受講生における言語技能間のレベル差が観察されている。また、一口

表1 講座科目一覧

科目名	授業で扱う技能および知識						主な使用教材
	話す能力	聞く能力	書く能力	読む能力	日本語の知識	日本文化の知識	
翻訳 A	○	△	◎	◎	○	○	新聞、雑誌、小説など
授業目標	多様な文章を読み、翻訳する実践を通して、日本語と韓国語の言葉の使い方や文章表現の違いなどを学び、自然な文章表現ができるようになることを目指します。韓国語から日本語へ、日本語から韓国語へ、両方の翻訳を扱います。						
翻訳 B	○	△	◎	◎	○	○	新聞、雑誌、小説、映画、ドラマ、ニュースなど
授業目標	韓日両言語の表現形式や意味領域の共通点や相違点とその背景を理解し、両言語において自然な翻訳ができることを目指します。受講生同士、お互いの翻訳について話し合いながら、よりよい翻訳について考えます。字幕翻訳も扱う予定です。						
日本文化	○	△	△	○	△	◎	市販ビデオ、実物、図版など
授業目標	現代日本の重要な社会問題となっている「少子高齢化」問題を取り扱い、新聞記事などを利用して現代社会の理解を目指します。また、日本の伝統文化を取り扱い、現代社会の歴史的文化的背景を理解することを目指します。						
対話技術 1, 2	◎	○	△	△	○	○	プリントなど
授業目標	日本語母語話者に対して失礼にならないような場面に合わせた話し方、より日本語らしいものの言い方ができるようになることを目指します。受講生同士の活動や発表を通して、自身の弱点や問題点を確認しながら、聞き手を意識した話し方を身につけます。						
テーマ討論	◎	○	△	◎	△	○	新聞、雑誌、プリントなど
授業目標	毎回様々なテーマ（社会、教育、環境、結婚、生活など）についてディスカッションします。全体討論、グループ討論を行い、意見述べ、意見聴取、反論する力を養います。討論の進行とまとめは受講生が担当します。資料の読解を通して、速読力、要約力を伸ばします。						
聴解	△	◎	△	△	◎	○	映画、テレビ番組、ニュースなど
授業目標	ドラマやニュース、ドキュメンタリーなどの映像や音声教材を通して、多様な日本語に触れ、その内容をより正確に理解する力を身につけます。音の変化や省略、文末表現に現れる話し言葉の特徴や、関西方言なども扱います。						
作文	△	△	◎	○	○	△	プリント、新聞、雑誌など。
授業目標	レポートやエッセイ、電子メールなどを書く際に、自然で適切な表現を使って自分の意見や考えが正しく伝えられるようになること、またフォーマルな文書を作成するための基礎的な知識（書き言葉と話し言葉の違いなど）を身に付けることを目指します。 (注) 翻訳は扱いません。						

\*表の記号は、それぞれ「◎主として伸ばす能力や知識／○副次的に伸ばす能力や知識／△授業の目標とはしていない能力や知識」を示している。

図1 「2006年度後期～2008年度後期講座受講生の学習目的」(複数回答可)<sup>1</sup>

に日能試1級合格者といっても、合格したばかりの学習者から日本留学、駐在経験者まで、日本語学習歴や日本語に対するニーズの幅は広い。2008年度後期の受講生の総数は160名であるが、全体の職種別内訳は、会社員・公務員(41%)、学生(29%)、主婦(13%)、教師(6%)、その他(12%)である。世代別では、20代、30代が80%以上を占める。「学習目的」は、図1の通りである。これは2006年度後期～2008年度後期のデータであるが、どの期においても同様の傾向が見られる。ただし、「日本語力向上」を目的としている中にも、実は「日本語力維持」を目的としている受講生も少なくないと思われる。

## 2.4 課題

表1に記載したように毎期コースごとに目標は設定されているが、日能試1級合格の受講生を対象に質的に一定の水準を保ちながら、科目間に整合性のあるコースデザインを行っていくことが長年の課題となっている。具体的には、以下の点が挙げられる。

- (1) 各科目の目標は、受講生の科目選択の便宜を図るため事前に公開されているが、上級レベルの学習者を対象とした講座全体の目標は、明確ではない。
- (2) 講座運営担当者は適宜各科目の授業を参観し講師と意見交換を行っているが、主に運営面の業務を行っている。ただし授業内容は各担当講師に一任しており、科目間の整合性や授業の質的妥当性の検証までは実施していない。
- (3) 受講生は、日能試1級合格者であり、一定の日本語力とコミュニケーション上の課題遂行のためのストラテジーを有しているため、授業内で提示される課題の多くを解決することができる。しかし、評価の点では、これまでどの科目も修了条件は、出席率と課題提出もしくは発表による課題評価のみで、受講生が目的としている

「日本語力向上」についての評価がなされておらず、授業の目標がどの程度達成されたのかを測る指標もない。

### 3. JFスタンダード開発の取り組み

今回の取り組みでは、表1で示したコースの中から「日本文化」と「翻訳」を除く「対話技術1」(20名)、「対話技術2」(20名)、「テーマ討論」(22名)、「聴解」(16名)、「作文」(20名)を対象<sup>2</sup>とした。「日本文化」と「翻訳」を対象から外したのは、それぞれが主たる目標としている内容が今回の取り組みで利用するCEFRの例示的能力記述文で扱われていないからである。

#### 3.1 目的

ソウル講座は、「日能試1級が受講条件となっており、上級レベルの学習者のサンプルが集めやすい」「一般成人を対象としているため、多様な日本語使用場面を背景にしている学習者であることが予想される」「上級レベルの学習者を対象としたこれまでの授業実績がある」等を理由にJFスタンダードの検証対象となったが、国際交流基金海外事務所の講座は、さまざまな実験的な取り組みを行い、その成果を地域の日本語教育関係機関に提供するという役割も期待されている。その意味でも、ソウル講座での取り組みが、海外の日本語教育の文脈で上級レベルのモデルとなり、JFスタンダードの能力記述文データベースの開発に資することが期待される。

今回の取り組みの目的は、次の2点である。

- (1) CEFRの枠組みが2.4に挙げた同講座の課題解決に有効か検証すること。
- (2) CEFRの枠組みを日能試1級合格者を対象とした講座に適用させた場合、どのような課題があるかを実証的に示すこと。

#### 3.2 方法

今回は、CEFRの約500の例示的能力記述文を利用して、各担当講師が担当コースの目標記述を作成し、それに合わせて受講生用の自己評価チェックリストを作成した。この「自己評価チェックリスト」と「学習成果物」を保存し、受講生が参照するポートフォリオを導入した。取り組みの実際は、以下の通りである。

## (1) ワークショップ(2008年7月14日実施)

ソウルセンターにおいて、日本語国際センター（以下、NC）・スタンダード開発チームの担当講師2名が各コース担当講師、講座運営担当者と講座担当職員を対象にワークショップを行った。その目的は、JFスタンダードの全体像と今回のソウル講座での取り組みを理解し、CEFRの能力記述文とコースで行う教室活動を照らし合わせることによって、今回の取り組みで必要となる作業の一部を体験することであった。内容は、今回の取り組みの説明、ソウル講座の現状確認、各科目の目標記述一覧を作成するための個別作業とそのふり返りであった。

具体的な作業は、次の通りである。

- ① NCスタンダード開発チーム担当講師がJFスタンダード、ソウルセンターのパイロット講座の位置づけ等について説明し、講座運営担当者がソウル講座の現状の確認を行った。
- ② 受講生のレベル目安付け：受講生の現在の日本語力のレベルと目標とすべきレベルを、「CEFR 共通参照レベル：全体的な尺度」「CEFR 共通参照レベル：自己評価表」から各担当講師が以下のように確認した。

表2 受講生日本語レベルおよび目標レベル一覧

	テーマ討論	対話技術	作文	聴解
講座開始時	B2、C1	B1、B2	A2、B1	B2、C1
目標	B2、C1	B2、C1	B1、B2、C1	B2、C1

- ③ 受講生の目標イメージ作り：各担当講師が前の期の授業記録と経験から20回の授業で伸ばせる日本語力を想定した。
- ④ 各科目の目標記述一覧の作成：NCスタンダード開発チーム担当講師およびソウルセンターでは講座運営担当者が中心となってCEFRの能力記述文から各授業の内容、活動に関係がありそうな項目を事前にチェックした。そこで選んだ項目数を表3に示す。



表3 科目別関連 CEFR 能力記述項目数

	テーマ討論	対話技術	作文	聴解
産出活動と方略	12	19	24	
受容的活動と方略	23			24
相互行為活動と方略	12		10	
テキスト			7	8
コミュニケーション言語能力	35	50	61	
合計	82	69	102	32

その後、NCスタンダード開発チーム担当講師が選択した表3の項目から特に重要だと思われる項目を選び、たたき台としてコース別目標記述一覧を作成した。ワークショップでは、事前課題として担当講師が作成した2回分の授業記録と照らしながら授業の実態に合わせて、事前に作成されたコース別目標記述一覧の目標記述文の加筆、修正、削除を行ったが、目標記述の選び方、扱い方を体験してもらうにとどまった。実際の授業目標記述一覧の作成は、7月31日までに各担当講師が行った。

## (2) 目標記述一覧の作成

表4 科目別能力記述数 (2008年7月31日)

		テーマ討論			対話技術				作文				聴解		
		B1	B2	C1		B2	C1	C2		B1	B2	C1		B2	C1
産出活動と方略	口頭での産出活動	7		5	2	4	2	2							
	書く産出活動								5	2	2	1			
	産出的言語活動の方略				4	4			2	1	1				
受容的活動と方略	聞く受容的活動	1			1								7	3	4
	視覚的な受容的活動	5	1	3	1										
	視聴覚による受容的言語活動												3	2	1
	受容的言語活動の方略												3	2	1
相互行為活動と方略	口頭のやり取り	4		2	2	8	6	2	2	2					
	書かれた言葉でのやり取り								1	1					
	やり取りの方略	6		5		3	2	1							

スト																
シ ョ ン 言 語 能 力	言語能力	1		1		3	2	1		4	2	2				
	社会言語能力					1			1	1		1		2		2
	言語運用能力	3		3		2		2		4	1	3				
合計		27	1	19	6	25	16	8	1	19	9	9	1	15	7	8

各担当講師がCEFRの能力記述文のデータベースから授業に特に関係ありそうな目標を選んだが、その項目数は、コースにより差があった(表4参照)。

次に各担当講師が提出した授業目標記述一覧を講座運営担当者が検討した。抽象的な記述や重複する項目について、記述の修正、加筆、削除を行った(資料1参照)。本来コース担当講師とともに行うべきであるが、開講前は長期休暇期間であり、通常開講2週間前を過ぎないと講師と連絡を取るの難しい。また韓国語訳の作業等もあったため、授業目標記述の最終版を作成、外部へ翻訳を依頼した。そして、開講前の1週間に、講座運営担当者は各講師と2時間程度打ち合わせをし、最終的に15項目程度に目標記述を絞った(表5参照)。すでに翻訳が完成していたため、この時点での内容の書き換え作業は行わなかった。この目標記述一覧は受講生の自己評価チェックリストにも利用したが、各担当講師の授業準備や一部授業評価等にも利用された。

表5 科目別能力記述数(2008年8月下旬)

		テーマ討論			対話技術1			対話技術2			作文				聴解		
			B2	C1		B2	C1		B2	C1		B1	B2	C1		B2	C1
産 出 活 動 と 方 略	口頭での産出活動	4	3	1	3	2	1	3	2	1							
	書く産出活動										4	1	2	1			
	産出的言語活動の方略				3	3		4	4		2	1	1				
受 容 的 活 動 と 方 略	聞く受容的活動	1		1											7	3	4
	視覚的な受容的活動	3	2	1													
	視聴覚による受容的言語活動														3	2	1
	受容的言語活動の方略														2	1	1

相互行為活動と 方略	口頭のやり取り	2	1	1	4	2	2	4	2	2	2	2					
	書かれた言葉でのやり取り										1	1					
	やり取りの方略	3 <sup>3</sup>	2		2	1	1	3	2	1							
ストク														1	1		
コミュニケーション 言語能力	言語能力	1	1		1	1		2	1	1	2		1	1			
	社会言語能力										1		1				
	言語運用能力	1	1		2	2		2	2		3	1	2				
合計		15	10	4	15	11	4	18	13	5	15	6	7	2	13	7	6

### (3) ポートフォリオの説明：対ソウルセンターおよび対講師

今回導入するポートフォリオの目的や内容については、NCスタンダード開発チーム担当講師が講座運営担当者および各担当講師にE-メールで方法を提示した。ポートフォリオというシステムを利用するために講座ファイルを準備し、使用した。講座ファイルの準備、使い方の指示はスタンダード開発チームが行った。講座ファイルには①自己評価チェックリスト（資料2参照）および②受講生成果物を入れ、ソウルセンターに保管した。

- ① 自己評価チェックリスト：授業目標記述から受講生に配布する自己評価チェックリストを作成、韓国語訳を併記した。受講生は、授業開始時、中間、終了時の3回、4段階で自己評価した。

- ② 受講生成果物： 各担当講師が授業で指定した資料を保存した。

### (4) 開講中の授業での取り組み

初回に、講座運営担当者と講座担当職員がコースごとに今回の取り組みおよび講座ファイルについて説明し、受講生は自己評価チェックリストに初回のチェックを行った。さらに毎回の授業では各コース担当講師が講座ファイルを受講生に配布し、授業の最初と最後に自己評価チェックリストを開いて各担当講師と受講生で目標を共有した。毎回、授業終了後に講師が講座ファイルを回収した。また受講生は、講座の中間地点である10回目前後の授業で中間チェックを、19回目の授業で最終チェックを行った。

担当講師は、毎回の授業内容を指定のフォームに記録し、CEFR のカテゴリーの各欄に活動ごとに4段階の評定を記入し（資料3参照）、さらに、講師用チェックリストの当該の授業で扱った目標の欄に評定を記入した（資料4参照）。最終日、受講生に講座ファイルを返却し、成績表を渡した。そこで、講座ファイルに関するアンケートを実施し、全授業終了後、講師は今回の取り組みについての報告書を作成した。

10月下旬、NCスタンダード開発チーム担当講師が各科目担当講師の授業見学をし、取り組みの進捗状況について半構造化インタビューによる面談を行った。科目担当講師にJFスタンダード開発の取り組みのための調査協力を依頼したが、それまでの業務以外の作業として、「事前ワークショップへの参加」「目標記述一覧の作成と運用」「講座での受講生の自己評価チェックリストの運用」「今回の取り組みのための授業記録」「事後レポートの作成」が新たに追加された。

### 3.4 結果

#### 3.4.1 全体の傾向

今回対象とした5コースで選択した目標記述について全体の傾向を見る。図2はソウル講座全体の目標記述として選択されたCEFRのレベル別の能力記述文の割合を表したものである。B1レベルの能力記述文を目標記述として選択したコースは、一部「口頭のやり取り」も含むが書きことばを中心とした「作文」のみである。それ以外のコースの目標記述文はB2レベルとC1レベルに含まれる。

また、ソウル講座全体の目標記述として選択されたCEFRのカテゴリー別能力記述文の数は、図3の通りである。CEFRでは、「口頭のやり取り」の能力記述が多いため、「口頭のやり取り」が全体の28%とほかのカテゴリーより高い数値である<sup>4</sup>が、ソウル講座では「口頭のやり取り」だけが突出して多く目標に採用されているわけではない。ソウル講座が言語技能重視の科目編成を採っており、それぞれの技能別科目を提供していることが影響していると考えられる。

図2 ソウル講座レベル別目標記述文の割合

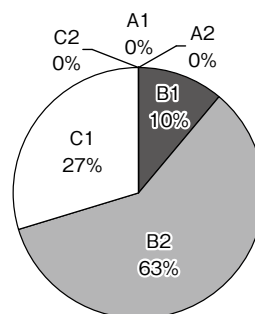
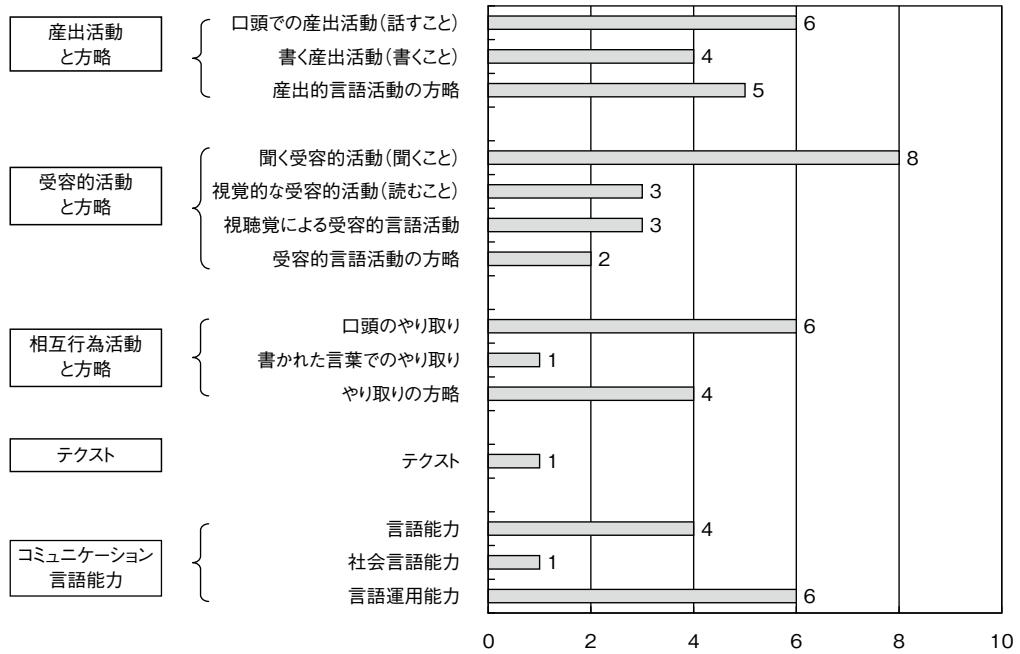


図3 ソウル講座下位カテゴリー別目標記述文の数



### 3.4.2 各コースの目標記述一覧と授業概要

図4～図13は、各コースの目標記述におけるCEFRの上位カテゴリー別の分布とレベル別の項目数を示した図と、下位カテゴリー別の割合を示した図である。コースにより選ばれたカテゴリーが異なることが観察されるが、各コースの特徴をよく表していると思われる。以下、コースごとに目標記述をどのカテゴリーのどのレベルから選択したかを提示し、合わせて授業の内容を簡単に記述する。

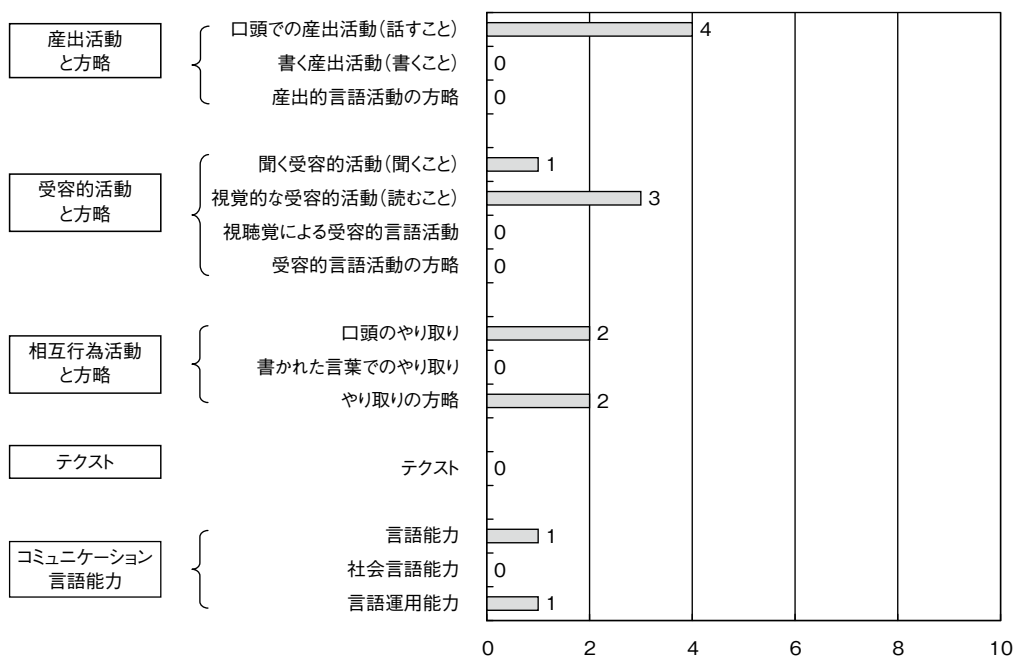
#### (1) テーマ討論<sup>5</sup>

20回の授業は、受講生によるテーマ提示と意見交換を中心に行われ、内2回は日本語ネイティブゲストを招いた意見交換が含まれる。各回の担当受講生は自由にテーマを設定して、それに関する資料(新聞記事など)と議題を準備した。当日は、担当受講生が40分程度討論を進行したが、資料に沿ったテーマ説明、議題提示、グループ討論を行い、それを経て全体討論を行うという流れで行われた。1回の授業で、1つないし2つのテーマが扱われ、今期は全部で19のテーマ討論が行われた。テーマでは「地球温暖化」や「韓流ドラマ」、「『女性専用』は男女差別なのか」、「アフガン拉致問題についての日本・韓国の反応」

図4 目標記述の上位カテゴリー別レベル別項目数



図5 テーマ討論：目標記述として選択された能力記述文【カテゴリー別】



など日本と韓国を相対化する内容が扱われることも少なくなかった。

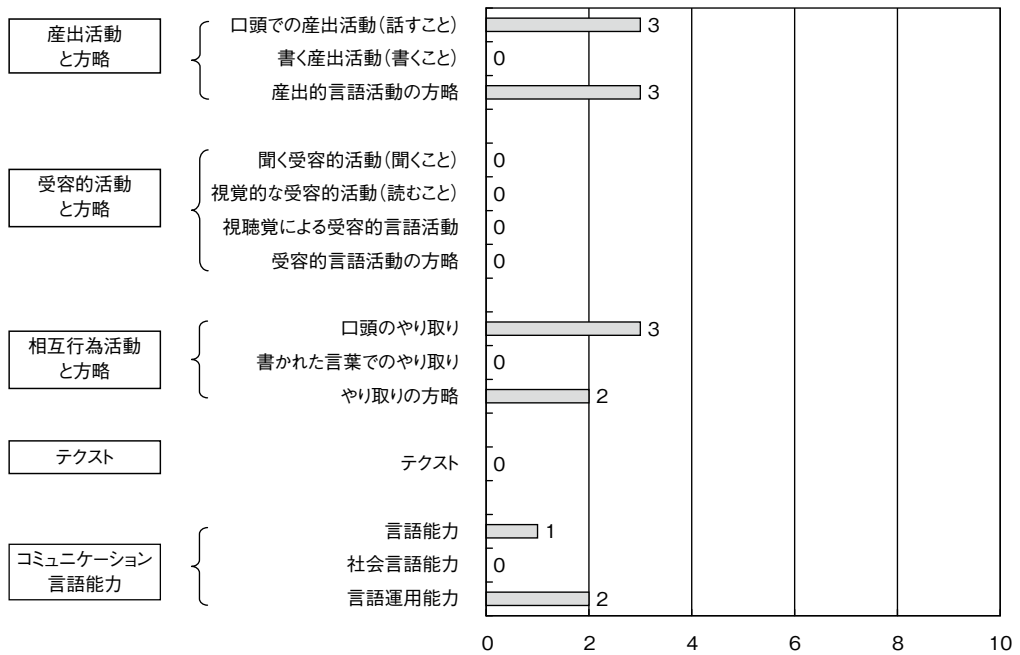
## (2) 対話技術<sup>16</sup>

教材は主に『日本語上級話者への道』（スリーエーネットワーク）を参考にした。授業では日本語ネイティブゲストへのインタビューを2回実施し、ゲストへの電話連絡も受講生が担当した。間接的な質問とその応答やほめとその返答などのロールプレイを行った。また、スピーチのほか、ビジターセッションの感想やスピーチに対するお互いのコメント書きなども扱った。最後の時間は受講生の多くが苦手意識を感じている「あいづち」

図6 目標記述の上位カテゴリー別レベル別項目数



図7 対話技術1：目標記述として選択された能力記述文の数【カテゴリー別】



「積極的、論理的な意見展開」を再度練習し、各自講座ファイルに入っているレポート、インタビューふり返りシート、発表評価シートなどを見ながら、「1番学んで良かった点」「自分が『ここが苦手だ』と気付いた点」「自分が『ここは割と得意だ』と気付いた点」「日本語ネイティブにインタビューして学んだ点」「今後の課題と目標」をシートに記入した。それを元にグループで話し合わせたあと受講生が1人ずつコメントし、学習のふり返りを行った。

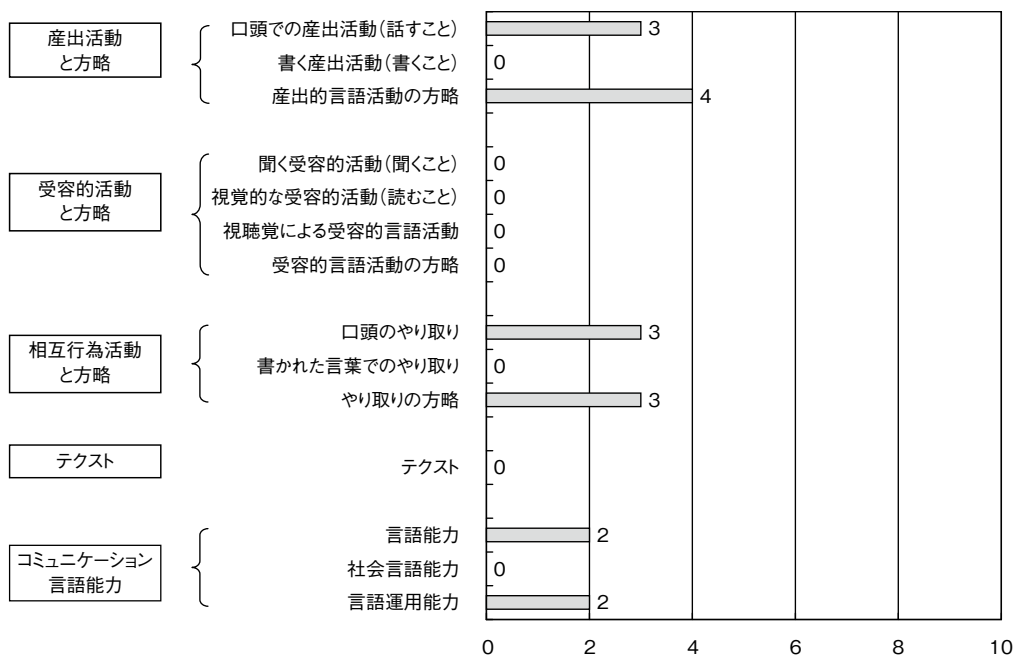
### (3) 対話技術2<sup>7</sup>

教材は、主に『日本語上級話者への道』『日本語超級話者へのかけはし』（スリーエーネットワーク）を参考に担当講師が作成した。「対話技術1」同様4回目と19回目の2回、日本語ネイティブゲストにインタビューを行い、ゲストへの電話連絡も受講生が行った。また、「対話技術1」同様、相互行為活動と方略を扱った活動では、婉曲的な質問とその応答やほめとその返答などのロールプレイを行い、スピーチのほかにも、ビジターセッションの感想やスピーチに対するコメントを書く活動なども扱った。最後の時間は、それまでの

図8 目標記述の上位カテゴリー別レベル別項目数



図9 対話技術2：目標記述として選択された能力記述文の数【カテゴリー別】





日本語学習のふり返りを基に、これからの日本語学習の目標を立て、それについて詳しく話し、聞き手は相手の話を聞き質問するという形でコースのふり返りを行った。

(4) 作文

前半は、履歴書や手紙文、E-メール、ビジネスレターなど実用文の書き方を扱い、実際のやり取りを取り入れた。後半は、「定義する」「手順・方法を説明する」「要約する」「根拠のある意見を書く」「描写文を書く」など、機能に焦点を当てた書く活動を扱い、相互に添削しあったり意見を述べ合うなどの活動を取り入れた。B1レベルの目標もあったが、

図 10 目標記述の上位カテゴリー別レベル別項目数

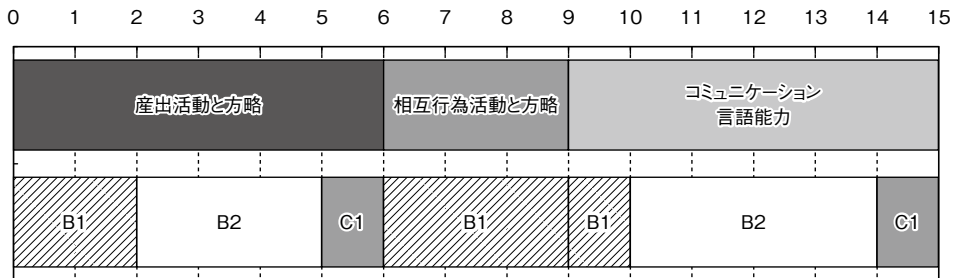
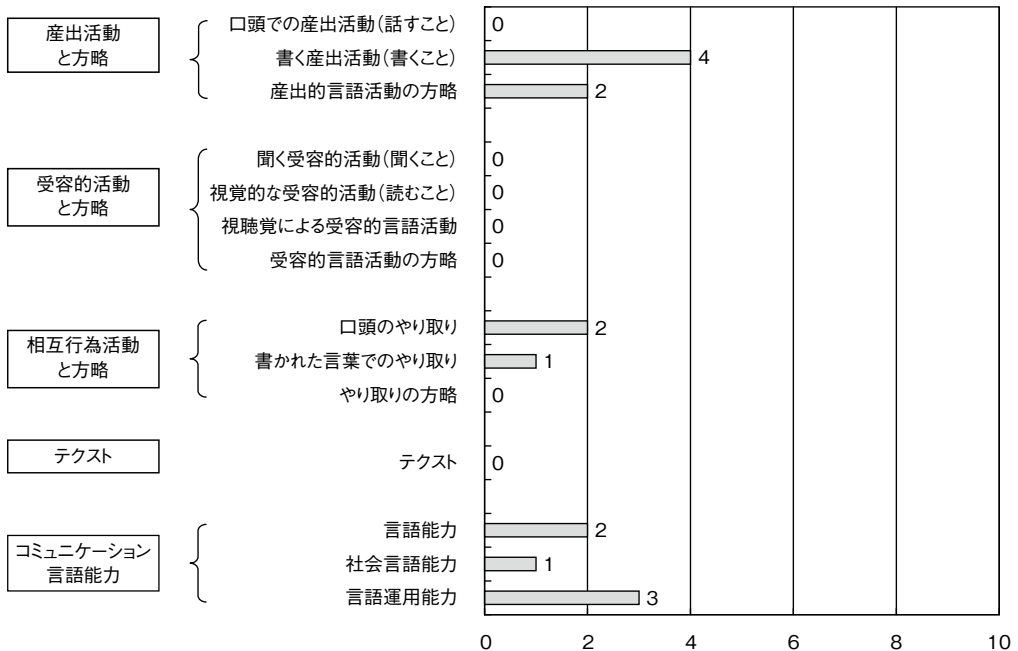


図 11 作文：目標記述文として選択された能力記述文【カテゴリー別】



日能試1級合格者でも、日本語でまとまった文章を書いたことがない者が多い。そのため、初中級の段階で作文教育を受けている学習者には不要と考えられる学習項目も扱っている。

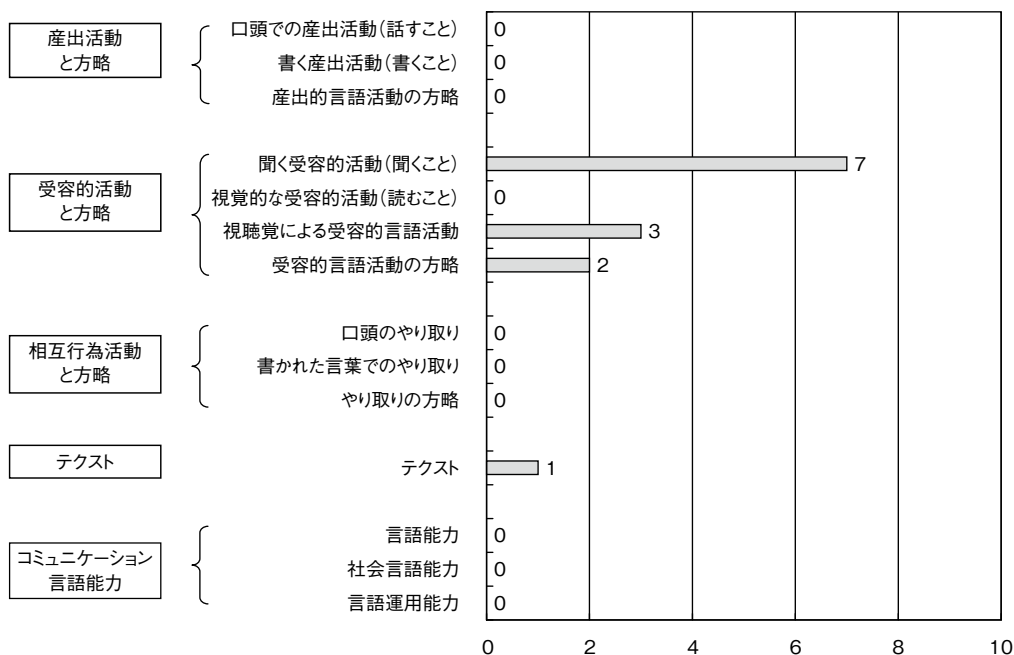
### (5) 聴解

テレビドラマ、映画、ドキュメンタリー等13種類の生の素材の視聴を全20回中17回扱い、聴解教材を含むラジオ番組等13種類の音声のみの聴解を20回中9回扱った。目的は、内容を正しく聞き取ったり、予測聞きやスキミング、スキヤニング、対面聴解における聞き返しなどのストラテジーを養成したりすることである。ノーマルスピードや方言等

図12 目標記述の上位カテゴリー別レベル別項目数



図13 聴解：目標記述として選択された目標記述文【カテゴリー別】



の音変化を含んだものなど多様な素材を用いた。授業は、受容的活動と方略を扱った活動が中心であるが、電話の伝言をメモしたり、映画を視聴したりしてその場面を要約して伝えるなどの活動も含んでいる。

### 3.4.3 CEFR の能力記述文の活用

CEFR の能力記述文について、担当講師の最終レポートから能力記述文の表現とその活用に関して以下にまとめる。

#### (1) 肯定的反応

「各授業の目標が明確に提示されるので、受講生の教室活動への取り組みがより積極的になるという印象を受けた」「能力記述文の内容を検討することにより、従来の授業で行ってきた活動の目的を改めて認識することができ、変更が必要な部分については、改善への手がかかりとなった」「授業の目標の方向性が明らかになった」「ひとつの尺度で考えることができたため、ここの教室活動の位置づけを考えやすくなった」「受講生の学習プロセス全体を見通す視点が得られた」等のコメントがあった。

#### (2) 否定的反応

表現については、「記述が抽象的で長いため内容の解釈が難しく具体的な活動とむすびつけるのが困難」「語彙や表現を具体化したり、短くしたり、複数の文に分けたりという修正をしたが、そのことで元のレベルと変わったのではないかと不安であった」「内容の重なりや類似性からどれを選択すればよいか戸惑った」等のコメントが見られた。

また「チェックリストの目標記述文の数が多過ぎたのではないか」との指摘があった。今後教室で扱うタスクに合わせて目標の数や内容を決めるなど、授業での目標の扱いについて話し合う必要があるだろう。

### 3.4.4 講座ファイルの利用

ポートフォリオとして講座ファイルを使用し、自己評価チェックリストと成果物を入れたが、自己評価チェックリストは、3.3 で述べたように講座期間中受講生に「4:よくできる。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、講座の初回、中間、最終の3回にわたってチェックさせた。表6はテーマ討論クラスの受講生5名のデータ

である。「難しいがなんとかできる：3」と「あまりできない：2」の差がわかりにくかったせいも、初回チェックで「3」をつけた受講生が比較的多かった。しかし、学習が進むに伴い、自己評価が必ずしも上がるわけではなく、項目によっては評価が下がるものもあった。自己評価が下がるのは、自分の力を客観的に見られるようになったからだとも考えられるが、人によって自己評価に対する慣れや自己認識のタイプが異なるため、傾向等を読み取ることは難しい。最初から最後まで変わらない項目、評価が上がったもの、下がったもの、上がってから下がった項目など、受講生によって、あるいは項目によって評定の結果はさまざまである。

以下、受講生のアンケート結果と担当講師の最終レポートから肯定的な反応、否定的な反応をまとめて報告する。

学期終了時に受講生に対して科目ごとに以下の5項目について4段階のアンケート調査を実施した。質問項目は以下の通りである。

- ①自己評価チェックリストはつけやすい
- ②自己評価チェックリストは内容がわかりやすい
- ③自己評価チェックリストは授業に参加する目標が明確になる
- ④自己評価チェックリストは役に立つ
- ⑤講座ファイルは役に立つ

また、自由記述<sup>8</sup>の欄も設けた。

途中脱退者やアンケート実施日の欠席者などがあり、アンケート実施時の回答率は登録者数の45.9%であった。

表6 テーマ討論の自己評価チェックリスト

項目		受講生			A			B			C			D			E		
		初回	中間	最終	初回	中間	最終	初回	中間	最終	初回	中間	最終	初回	中間	最終			
1	広汎な語彙力があり、さまざまな目的やテキストの種類にあわせて、読むスピード、読み方を変えながら、辞書を引かなくても自力で読み解くことができる。	2	2	2	3	3	3	2	3	3	3	2	3	2	3	3			
2	長くて複雑な文章でも、難しい部分を繰り返して読めるのであれば、自分の専門に関係がなくても、討論に必要な内容を詳細に理解できる。	3	3	2	2	3	3	2	3	3	3	2	2	3	3	3			
3	議論やディベートを聞いて、議論の展開や流れ、結論などが容易に理解できる。	2	3	2	3	3	4	2	4	3	3	2	3	2	3	4			
4	自分の関心のある分野に関連した広範囲な話題について、明確で詳しく述べることができる。	3	3	3	3	3	4	2	3	2	2	3	3	2	3	3			
5	はっきりとした議論を展開できる。補助的観点や関連事例を詳細に補足し、自分の視点を展開し、話を続けることができる。	3	2	3	2	4	4	2	3	2	2	2	3	2	2	3			
6	ほとんど努力する必要がいらなくらい、らくらくと流暢に、自然に言いたいことを表現できる。表現をあからさまに探すようなことや、回避の方略はほとんど見られない。	3	2	2	2	3	4	2	3	2	2	2	2	3	3	3			
7	上手に発言の順番を得ながら、うまく話を始め、続け、終わらせることができる。	3	3	2	3	4	4	2	3	2	3	2	3	2	3	3			
8	相手の反応や意見、推論に対してコメントや推論を述べて、議論の進展に寄与できる。また、自分の理解を確認したり、他の人の発言を誘発したりできる。	3	3	3	3	4	4	2	3	2	3	3	3	3	3	4			
9	はっきりとした、自然な発音やイントネーションを身につけている。	3	2	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	2	3	3			
10	細かい情報を、信頼してもらえるような精確な表現で伝えることができる。	3	2	2	3	3	3	2	3	2	2	2	3	2	2	3			
11	討論の際、相手の意見を正確に把握し、その意見を尊重した上で、自分の意見を述べるができる。	2	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	1	2	3			

表7 アンケート回収率

テーマ討論	対話技術1	対話技術2	作文	聴解	合計
12 / 22 (54.5%)	13 / 20 (65.0%)	6 / 20 (30.0%)	8 / 20 (40.0%)	6 / 16 (37.5%)	45 / 98 (45.9%)

表8 アンケート結果

	4	3	2	1
①自己評価チェックリストはつけやすい	7 (15.6%)	23 (51.1%)	12 (26.7%)	3 (6.7%)
②自己評価チェックリストは内容がわかりやすい	15 (33.3%)	22 (48.9%)	6 (13.3%)	2 (4.4%)
③自己評価チェックリストは授業に参加する目標が明確になる	19 (42.2%)	17 (37.8%)	8 (17.8%)	1 (2.2%)
④自己評価チェックリストは役に立つ	14 (31.1%)	21 (46.7%)	8 (17.8%)	2 (4.4%)
⑤講座ファイルは役に立つ	16 (35.6%)	16 (35.6%)	12 (26.7%)	1 (2.2%)

\*数値が高いほど肯定的である。

### (1) 自己評価チェックリスト：肯定的な反応

受講生のアンケートには「③自己評価チェックリストは授業に参加する目標が明確になる」については、「勉強した後の自己評価チェックリストだけでもちゃんと自分が目指している目標がはっきりわかるようになり、とても役に立った」「意識しながら自分の実力や足りないところをもっとわかってがんばることができると思う」「自身の発展をみるのができてよかった」など肯定的なコメントがあった。

「④自己評価チェックリストは役に立つ」については、「普段考えてみないことが明示されてあるので、自分の文章や能力はどうだろうともう一度考えてみるチャンスになっている」「自分の日本語の実力を客観的に考え、知ることができ、少し役に立つと思う」「項目について意識しながら聞くのができてよかった」「毎回チェックするチェックリストが含まれていて、それを授業に持ってはいるのは、授業に参加するという気分が強まった」とのコメントがあった。

担当講師が作成した最終レポートには、

- チェックリストがなかった前期と比べると、各授業の目標が明確に提示されるので、受講生の教室活動への取り組みがより積極的になるという印象を受けた。

との記述があった。

## (2) 自己評価チェックリスト：否定的な反応

受講生のアンケートには、

「②自己評価チェックリストは内容がわかりやすい」について「項目があいまいで、それらの間の弁別がなかなかできない」「内容も難しいし、自分が評価すること自体が難しい」「もっと簡単なほうがチェックしやすいと思う」などのコメントが散見された。

「④自己評価チェックリストは役に立つ」については「自分なりの評価だから、その日の気持ちによって変わるかもしれないし、あまり役に立たないと思う」「内容も難しいし、自分が評価する自体が難しい」「短い間でそんなに日本語の能力が上がりなかったのでどんなところがわたしに足りないかよくわからなかった」「私の目標と差が大きい」「1～4の点数だけではよくわからない、チェックする時間も足りない」等のコメントが見られた。

担当講師が作成した最終レポートには、以下のような記述がみられた。

- ただ広げて見ることにあまり意味が感じられなかったこと、チェック自体に時間が割かれることに無駄を感じた。
- 社会人も多く、遅れてくる受講生も多いことから、途中からやり方を変えた。
- 等、毎回の授業で目標を共有する時間やふり返りの時間、自己評価チェックリストに記入させる時間等と実際の授業時間とのバランスを懸念する記述も見られた。

## (3) 講座ファイル：肯定的反応

「⑤講座ファイルは役に立つ」については、学習過程の確認という観点から受講生の記述を挙げると、「自分の資料がまとめていて（ママ）よかった」「自分がいまどのくらいできるかがすぐわかる」「自分のことを客観的に見ることができた」「自分のこと授業でやったことを整理することができた」「先生がチェックしてくれたのを見て確認できたのはよかったと思う」「自分なりの出席表のように感じられていいと思う」等であった。

担当講師が作成した最終レポートには、

- 授業内の発表時に他の受講生および講師が発表の評価・感想を書いたプリントや、レポート数点を入れてもらった。講座最終日に講座ファイルを見ながら『今学期学んだこと、苦手であると気付いた点、今後の目標』などをグループで話し合わせたのが、授業のふり返り際にはこの講座ファイルがかなり役に立ったようである。

との記述があった。

#### (4) 講座ファイル：否定的な反応

受講生のアンケートには否定的な声はなかったが、担当講師が作成した最終レポートには、

- 講座ファイル自体が受講生の学習への動機付けになったり、日本語の学習過程を確認出来るものにまでなったかどうかについては、はっきりした手ごたえは感じられなかった。
- チェック項目と行った課題などが分かるように、講座ファイルに入れるものを検討したい。
- 受講生の学習への動機付けとなったかどうかは、十分活用した受講生とあまり活用できなかった受講生とで、大きく差が開くところだろうと思う。もちろん、講座ファイルを十分活用した受講生にとっては、講座ファイルが日本語の学習過程を確認できるものとなったはずである。今後もこのような講座ファイルを活用していくのであれば、宿題やテストだけではなく、レポート形式の課題物、講師の受講生に対する詳細な評価、およびコメントなどを表記したもの、活動後に受講生同士で評価した結果などを入れることが考えられる。講座ファイルを学習者に活用させるためには、中に入れていく成果物にも工夫が必要だと思われる。

との記述が見られた。

## 4. 考察

3.1 で示したように今年度の取り組みの目的は、

- (1) CEFR の枠組みが 2.4 に挙げた同講座の課題解決に有効か検証すること。
- (2) CEFR の枠組みを同講座に適用させた場合、どのような課題があるかを実証的に示すこと。

であったが、以下、その観点から成果と課題について考察する。

### 4.1 (1) CEFR の枠組みが講座の課題解決に有効か

2.4 で講座の課題として、講座全体の目標を明確にすること、科目間の整合性や授業の質的妥当性を検証すること、受講生の日本語能力向上に対する評価をすることを挙げた。

今回、CEFR という共通の基盤の上でこの講座がどのカテゴリーのどのレベルを扱う科目を提供しているかが明らかになったが、これは講座全体の目標を考えるための材料が提示



されたに過ぎない。今後、講座全体の目標および各科目の目標の提示のしかたについて検討していく必要があると思われる。

受講生の評価という点からは、成績をつける観点がこれまで同様「課題の提出、発表等の有無」が中心であり、日本語力や課題達成度を評価するような内容にはならなかったようである。しかし、担当講師を対象に行った事後インタビューでは「(評価に反映できなかった理由として) 記述が抽象的過ぎて、具体的に何ができればそれが達成されるのかというのが見えてこなかったから」というコメントがある一方「特別強く意識して目標記述と照らし合わせながら評価する、といった利用の仕方はしなかったが、参考になった部分が大きかった。一部の具体的な項目については、評価上でもかなり意識して付けた」、「(一部の目標記述については) 小テストでも評価したし、授業を進める上でもかなり意識はしていた。ただ、評価の結果を受講生に明確に示せるような工夫は必要であったと考える。例えば、テストの結果もただ○か×かではなく、目標記述のうち『これはできているが、これができていない』とはっきり示すようにしたほうがよかったと思う」などの報告もあった。

一部評価に使いやすい項目があったとはいえ、全体的に評価に使いにくい項目が多かったことも事実である。今後は目標記述に合わせて、どうしたら評価に結びつきやすいかという視点から教室活動を考える必要があると考える。

## 4.2 (2) CEFR の枠組みを講座に適用させた場合の課題について

### 4.2.1 能力記述文から目標記述一覧を作成するに際しての課題

各コース担当講師には CEFR の能力記述文を利用して各授業の目標記述一覧を作成するのに CEFR の約 500 の能力記述文の一覧からこれまで実施してきた授業内容に関係するものを選択するように依頼した。しかし、CEFR の記述を見るかぎり、授業内容に関係しそうな能力記述文が 100 を超える科目もあった(表3)。その中から、特に教室活動に関係があると思われる項目をリスト化し(表4)、さらに講座運営担当者が同じ項目が重ならないよう加筆、修正、削除等を加え、記述を整理したものから、15 前後の能力記述文に絞る(表5)という作業は講座運営担当者にとって煩雑であった。また、教室活動に合わせて目標を作成しようとしたはずが、煩雑な作業を経る中で、目標をただリストアップし、技能別に並び替えるという結果になってしまった。そのため、目標記述一覧はできたものの、「何をすればその目標が達成できるか」が見えにくくなり、受講生の評価とも

結びつきにくくなった可能性がある。

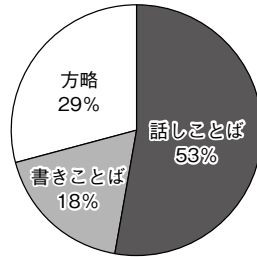
#### 4.2.2 内省と対話のツールとして活用するに際しての課題

can do 形式で目標記述を作成することによって授業の目標が具体的になり、授業の方向性や教授活動の改善の方向性が見えてきたという担当講師の意見もあり、3.4.3 の肯定的反応からも CEFR の能力記述文が授業目標や教授活動の見直しのための内省のツールとなる可能性があることが観察された。また 3.4.4 で述べたようにアンケートの回収率が登録時の半数だったとはいえ、受講生から自己評価チェックリストや講座ファイルについて 7 割から 8 割の数値で肯定的な反応がみられ、ソウル講座においても受講生の学習の内省に役立つ可能性があることが観察された。しかし「日本語力の向上」を志向する日能試 1 級合格レベルの学習者にとっても自分の日本語力を総合的かつ客観的に分析することは容易ではなく、また、その自律的な学習は学習者個々の中にとどまり、講師との間で共有されにくいとも言える。今回ソウル講座では、自己評価の 1 つ 1 つに関して、なぜそのような評価を下したか受講生と講師が対話をする機会は確保が難しく、受講生の自己評価に対し、コース担当講師がフィードバックはしなかった。全体的な傾向をつかむために Microsoft Excel ファイルを利用し、講座運営担当者が入力データや結果を処理したデータを各科目担当講師に提示するにとどまった。時間制の客員講師が担当する成人対象の一般講座で、学習に関する対話を学習者と講師間で共有するためにはそれをどのようにカリキュラムに組み込んだらよいか現実的な方法を考えていく必要があると思われる。

## 5. まとめ 日能試 1 級合格者にとっての JF スタンダード

ソウル講座の受講生は日能試 1 級合格者であるが、ニーズも多様であり、技能のレベル差や知識の幅や量の差がある。今回各コース担当講師が選択した能力記述文のレベルも B2 レベルを中心に、B1 レベルから C1 レベルまでと幅が広がった。しかし、B2、C1 レベルが 9 割を占めていたことから、日能試 1 級合格者を対象とした講座では B2 レベルと C1 レベルが学習目標の中心となる可能性が示唆される。

また、次の図 14 は、ソウル講座の目標記述として選択された「話しことば」「書きことば」「方略」別の能力記述文の割合を表したものであるが、CEFR の能力記述文全体と比べると、「話しことば」「書きことば」の割合が低く、「方略」の割合が高いことが見て取れる<sup>9</sup>。

図 14 ソウル講座目標記述の「話しことば」「書きことば」「方略」別能力記述文割合<sup>10</sup>

日本語能力のレベルが上がるにつれて授業の中で「方略」が重要視されている可能性がある。

このように今回の取り組みの中で作成した目標記述一覧から授業で扱う能力や知識のレベルやカテゴリーはある程度明らかになったが、評価を行うためにはコースごとに選択された目標記述を具体的かつ明確にする必要がある。さらに、各担当講師が受講生に現状と次の目標を提示し、そこにいたる道筋を明らかにすることが期待されるが、今期は、講座ファイルについては、JF スタンダード開発担当講師がファイルの目的や運用について各担当講師に説明する機会を持たなかったため十分な検討と理解を得られず、日能試1級に合格した学習者への効果について判断することは難しい面があった。今後自己評価チェックリストの運用方法をさらに検討し、講座ファイルへの学習成果の保管についても内容や使い方を改善する必要があると考える。

また、日能試1級合格者という上級者を対象とした授業では、生の資料や日本語ネイティブゲストを招いたビジターセッションが取り入れられているが、そこで扱われるのは言語形式の面だけでなく、異文化としての日本理解の面も含まれている。「相互理解のための日本語」はJF スタンダードの理念であり、その実現のためには課題遂行能力とともに異文化理解能力が必要であるが、受講生の中に起こっている異文化理解の深化を扱うことが可能であるかも今後の課題とする。

注：

- 1 「2008年度後期講座報告書」から抜粋。
- 2 ( )内の数字は、登録時の受講生数である。
- 3 テーマ討論の「やり取りの方略」では、オリジナルの能力記述文として「討論の際、相手の意見を正確に把握し、その意見を尊重した上で、自分の意見を述べることができる。」を追加した。
- 4 CEFR のレベル別の能力記述文の割合は、V-2を参照。
- 5 図4では、自作の目標記述も総数に含まれているため15項目になっているが、図5はCEFRの能

力記述文の数を総数としているため 14 項目となっている。

- 6 対話技術 1 では、「相互行為活動と方略」の「口頭のやり取り」の CEFR の 1 つの能力記述文を 2 つに分けてそれぞれ別の目標としたため、図 6 の総数は、図 7 の総数より 1 項目多くなっている。
- 7 対話技術 1 同様、「相互行為活動と方略」の「口頭のやり取り」の CEFR の 1 つの能力記述文を 2 つに分けてそれぞれ別の目標としたため、図 8 の総数は、図 9 の総数より 1 項目多くなっている。
- 8 母語による記述も可とした。韓国語の記述を本文に引用する際には、執筆者側で日本語訳を行った。
- 9 CEFR のレベル別の能力記述文の割合は、V-2 を参照。
- 10 CEFR の能力記述文を「話しことば」「書きことば」「方略」に整理しなおしたもの。ただし、「テキスト」「コミュニケーション言語活動」「視聴覚による受容的言語活動」のカテゴリーに属する能力記述文は含まない。

参考文献：

櫻坂英子編著 (2007) 『韓国における日本語教育』三元社

参考ウェブサイト：

国際交流基金「日本語教育国別情報」国別一覧《韓国》〈<http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/country/2007-2008/korea.html>〉2009 年 2 月 28 日検索

国際交流基金ソウル日本文化センターサイト 〈<http://www.jpf.or.kr/>〉2009 年 2 月 28 日検索

## 資料1 変更例

レベル	Category Code	CEFR Descriptor 和訳	CEFR Descriptor 和訳を目標記述として使用するために変更を加えたもの
産出活動と方略			
口頭での産出活動			
長く一人で話す：経験談			
C1	PS2-C1-2	彫琢された描写と語りができる。そして、下位テーマをまとめ、要点の一つを展開して、適切な結論で終わらせることができる。	詳細な描写と語りができる。そして、下位テーマをまとめ、話の主題を展開して、適切な結論で終わらせることができる。
聴衆の前での講演			
B2.1	PS5-B2.1-2	一連の質問に、ある程度流暢に、自然に対応ができる。話を聞く、あるいは話をする際に聴衆にも自分にも余分な負担をかけることはない。	一連の質問に、ある程度流暢に、自然に対応ができる。質問を聞く、あるいは質問に答える際に無理をすることなく、相手に分かりやすい話をするすることができる。
産出的言語活動の方略			
計画			
B2.1	SP1-B2.1-1	言うことおよびその表現方法について計画を立てることができる。また、受け手に与える影響を考慮することができる。	言うことおよびその表現方法について計画を立てることができる。また、その際、聞き手のことを意識して表現を考慮することができる。
補償			
B2	SP2-B2-1	語彙やテキスト構成の空白を補う間接的な表現や言い換えを使うことができる。	適切な語彙が思い浮かばないときに、間接的な表現や言い換えを使うことができる。

資料2 自己評価チェックリスト例

2008 年度後期一般講座 科目：対話技術 1			名前：			
自己評価チェックリスト			よくできる：4 / 難しいがなんとかできる：3 / あまりできない：2 / できない：1			
	日本語	韓国語	項目	開始時	中間	終了時
1	自分の関心のある分野に関連した広範囲な話題について、明確で詳しく述べるができる。	자신이 관심 있는 분야에 관련된 광범위한 화제에 대해 명확하고 상세하게 말할 수 있다.	内容 (関心のある話題)			
2	個人的に重要な出来事や経験を中心に、関連事項を説明をし、根拠を示して自分の意見をはっきりと説明し、主張できる。	개인적으로 중요한 사건이나 경험을 중심으로 관련 사항을 설명하고 근거를 제시하여 자신의 의견을 확실하게 설명하고 주장할 수 있다.	内容 (関連づけ / 理由説明 / 意見提示)			
3	相手の反応や意見、推論に対応して、それに対してコメントや推論を述べて、議論の進展に寄与できる。	상대의 반응이나 의견, 추론에 대응하여 거기에 대한 의견이나 추론을 말하여 의논의 진전에 기여할 수 있다.	展開 (意見延べ、推論延べ)			
4	一連の質問に、ある程度流暢に、自然に対応ができる。質問を聞く、あるいは質問に答える際に無理をすることなく、相手に分かりやすい話をする事ができる。	일련의 질문에 어느 정도 유창하고 자연스럽게 대응할 수 있다. 질문을 듣거나 질문에 대답할 때에 무리하지 않고 상대방이 알아듣기 쉽게 말할 수 있다.	展開 (質問への対処)			
5	インタビューをなめらかに効果的に行うことができる。興味深い返答を取り上げ、用意した質問を変えるなどしながら、さらに興味深い答えを引き出すことができる。	인터뷰를 매끄럽고 효과적으로 할 수 있다. 흥미로운 답변이 있으면 채택하여, 준비한 질문을 바꾸는 등 보다 더 흥미로운 답변을 이끌어내도록 할 수 있다.	展開 (インタビュー / 関連づけ)			
6	インタビューする側としてもインタビューを受ける側としても、インタビューに最初から最後まで参加することができる。他の人の助けがなくても、なめらかに議論を展開させることができる。	인터뷰를 하는 쪽과 인터뷰를 받는 쪽 모두 처음부터 끝까지 인터뷰에 참가할 수 있다. 다른 사람의 도움 없이도 순조롭게 의논을 발전시킬 수 있다.	展開 (インタビュー)			
7	自分の話を、他の話し手の話にうまく関連づけることができる。	자신의 이야기를 다른 화자의 이야기와 능숙하게 관련지을 수 있다.	展開 (関連づけ)			
8	詳細な描写と語りができる。そして、下位テーマをまとめ、話の主題を展開して、適切な結論で終わらせることができる。	묘사와 이야기를 상세하게 할 수 있다. 그리고 하위 테마를 정리하여 이야기의 주제를 전개하고 적절한 결론으로 끝맺을 수 있다.	展開 (論理性、一貫性)			
9	言うことおよびその表現方法について計画を立てることができる。また、その際、聞き手のことを意識して表現を考慮することができる。	말의 내용과 표현방법에 대하여 계획을 세울 수 있다. 그때, 듣는 사람을 의식하여 표현을 생각할 수 있다.	ストラテジー (計画)			
10	特に意識している場合や、誤解を引き起こしてしまった場合、言い損ないや誤りを修正することができる。	특별히 의식하고 있는 경우나 오해를 불러일으켰을 경우에는 깜빡 못한 말이나 잘못 말한 것을 수정할 수 있다.	ストラテジー (修正)			
11	あいづちをうまく使える。	맞장구를 능숙하게 칠 수 있다.	ストラテジー (あいづち)			
12	適切な語彙が思い浮かばないときに、間接的な表現や言い換えを使うことができる。	적절한 어휘가 떠오르지 않을 때에는 간접적으로 표현하거나 다른 말로 바꿔 말할 수 있다.	表現			
13	その場の状況や、聞き手に応じて、内容、話し方を調節することができ、その場の状況にふさわしい丁寧さの言葉遣いができる。	그 장소의 상황과 듣는 사람에 맞춰 내용이나 말투를 조절하여 상황에 적합한 정도의 공손한 말씨를 사용할 수 있다.	表現 (社会言語学)			
14	複数の考えの間の関係を明確にするために、さまざまな接続表現を効果的に使うことができる。	여러 가지 생각 사이의 관계를 명확하게 하기 위해 다양한 접속 표현을 효과적으로 사용할 수 있다.	表現 (接続詞)			
15	はっきりとした、自然な発音やイントネーションを身につけている。	확실하고 자연스러운 발음과 억양을 익힌다.	発音			

資料3 講師用チェックリスト例

対話技術1 講座開始前、CEFRの目標記述を参考に授業の目標を can do の形で記入します。講座終了後、目標記述の書き換え、削除、追加等の見直しを行ってください。各授業前に前の空欄に授業で扱う目標に○をつけてください。各授業終了時に受講生の60%～70%を目安にできを目標ごとに4段階でチェックしてください。(4:よくできる。3:難しいが何とかできる。2:あまりできない。1:できない。)

「開始時」の欄には受講生のできを予想して目標ごとに4段階でチェックしてください。「修了時」の欄には、講座修了時に最終的な受講生のできを4段階でチェックしてください。

	Category Code	目標	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	終了時
1 産	口頭での 産出活動	よく一人で話 す、経験談	3	○ 4				○ 4	○ 4	○ 4	○ 4	○ 4	○ 4	○ 4	○ 4	○ 4	○ 4	○ 4					4
2 相	口頭での やり取り	簡潔な話し言 葉のやり取り	3	○ 4				○ 4	○ 4	○ 4	○ 4	○ 4	○ 4	○ 4	○ 4	○ 4	○ 4	○ 4					4
3 相	やり取り 協力	相手の反応や意見、推論に対応して、それに対してコ メントや推論を述べて、議論の進展に参与できる。	3		○ 3						○ 3								○ 3				3
4 産	口頭での 産出活動	聴衆の前での講 演	3					○ 4	○ 4	○ 4	○ 4	○ 4	○ 4	○ 4	○ 4	○ 4	○ 4	○ 4					4
5 相	口頭での やり取り	インタビュアーを すること、イン タビュアーを役 すること	3			○ 3																	4
6 相	口頭での やり取り	インタビュアーを すること、イン タビュアーを役 すること	3			○ 3																	4
7 相	やり取り 協力	自分の話を、他の話し手の話にうまく関連づけること ができる。	3																				3
8 産	口頭での 産出活動	よく一人で話 す、経験談	3	○ 3				○ 3	○ 3	○ 3	○ 3	○ 3	○ 3	○ 3	○ 3	○ 3	○ 3	○ 3					3
9 産	産出活動 計画	SP1-B2-1.1	3	○ 3	○ 3	○ 3							○ 4	○ 4	○ 4	○ 4	○ 4	○ 4					4
10 産	産出活動 計画	SP3-B2-1	3																				3
11 相	口頭での やり取り	SP9-C1-1	2	○ 3	○ 3	○ 3	○ 3	○ 3	○ 3	○ 3	○ 3	○ 3	○ 3	○ 3	○ 3	○ 3	○ 3	○ 3	○ 3	○ 3	○ 3	○ 3	3
12 産	産出活動 計画	SP2-B2-1	3	○ 3	○ 3	○ 3																	3
13 コ	音読専用 コース(能力)	LP1-B2-2.1	3					○ 3															4
14 コ	音読専用 コース(能力)	LP4-B2-2.1	3																				4
15 コ	音読専用 コース(能力)	LL5-B2-1	3	○ 3	○ 3	○ 3	○ 3	○ 3	○ 3	○ 3	○ 3	○ 3	○ 3	○ 3	○ 3	○ 3	○ 3	○ 3	○ 3	○ 3	○ 3	○ 3	3

資料 4 授業記録例

2008 年度後期一般講座 科目：対話技術 1（一部抜粋）

	活動の目標	活動の手順	リソース	テキストタイプ	理解すること			話すこと		書くこと	その他 (異文化理解な ど)	
					視聴覚によ る受容的活 動	聞く受容的 活動	読む受容的 活動	口頭のやり 取り	口頭での産 出活動			書く産出活 動
第 18 回	インタビュ ーを振り返り、 反省する	インタビュー終了後、プリントの項目に 従って各グループごとに自分達の活動を採 点する。日本語ネイティブゲストにも採点・ 反省点を記入してもらい、全体で発表を 行って情報を共有する。	プリント	6		○	3		○	4	○	4
第 19 回	インタビュ ーの振り返り	各自、インタビューした内容・感想を書い て提出。 前回の授業で学んだテーマについて、クラ スの前でスピーチする。	プリント	2						○	3	
第 20 回	人前での発表 の仕方学ぶ	発表者のスピーチを聞き、「発音」「文法」 「態度」などのいくつかの項目について点 数をつける。また、良かった点と改善点に ついてコメントを書く。		6		○	4			○	2	
	論理的に意見 を展開する	ミニ・ディベートを 2 つ準備し、グループ で「賛成派」「反対派」に分かれて討論する。	プリント	5		○	4		○	3		
	あいづちを効 果的に打つ	あいづちの種類について復習し、一緒に発 音した後、パートナーと会話をし、効果的 にあいづちを打つ練習を行う。	プリント	5		○	4		○	3		
	論理的に意見 を展開する	自分の意見の述べ方、反論の仕方の表現を プリントで確認した後、ミニ・ディベート を行う。グループで「賛成派」「反対派」に 分かれて討論する。	プリント	5		○	4		○	3		
	今学期の反省 を行い、今後 の目標を設定 する	ポートフォリオを確認しながら「1 番学ん でよかった点」「苦手だと気が付いた点」「得 意だと気が付いた点」などについてプリント にメモし、グループ内で発表する。	プリント	6		○	4		○	4	○	4

【テキストタイプ】

- 1：1 文の長さが 30～40 字程度で、文の連接関係が明らかでない 1 段落または、文の羅列
- 2：1 文の長さが 30～40 字程度で、文や段落の連接関係が明らかでない複数段落のテキスト
- 3：1 文の長さが 40 字以上の複数段落のテキスト
- 4：短い文からなる 2～3 往復の対話
- 5：4 往復以上の対話
- 6：それ以外

【授業計画】

★事前に、科目の目標を記入してください。



## V-4 ケルン日本文化会館日本語講座

### 要旨：

ケルン日本文化会館日本語講座では、JF 日本語教育スタンダードの試行として、① CEFR の能力記述文に基づく目標設定の共有、②自己評価チェックリストを含むポートフォリオの導入を図った。そこでの取り組みを、①目標記述の共有とケルン・シラバスの作成、②自己評価チェックリストを含むポートフォリオ、③講師の協働の3点について概観する。CEFR の能力記述文は、講座の改善や講師の内省と講師間の対話を促進する上で機能することがわかった。講師の協働によるケルン・シラバスの改訂作業を今後も進めていく。

キーワード：初級の日本語教育、ケルン・シラバス、自己評価チェックリスト、ティーム・ティーチング

### 1. 背景

ケルン日本文化会館は、国際交流基金（以下、基金）の行う日本文化紹介事業や文化交流、学術交流プログラムのドイツにおける拠点であると同時に、ドイツ語圏において基金日本語事業の中心的な役割を担っている。ケルン日本文化会館日本語講座（以下、ケルン講座）は、1970 年の開講以来約 40 年の歴史を持ち、1985 年以降、基金からの派遣専門家が常駐し、時間数、設備、スタッフ等の点で充実した本格的な日本語教育を行える機関として、欧州内の日本語教育の中心的な存在である。久保田・奥村（2002）にみるように、学習者のニーズをアンケート調査等により把握し、その時々言語教育の動向を踏まえ、講座の内容面の見直しを行うとともに、学習者の受け入れや広報体制、講座を支える客員講師の研修等にも力を注いできた。現行のプログラム（2003 年度に改変）では、初級からの言語学習の進展に即した 9 レベル（Stufe<sup>1</sup> 1～9）のコースを提供している。

さらに、日本から距離があり初級学習者が大半を占めるケルン講座での教育実践は、世界の多くの地域でも参考となる可能性を持つ。今後も、基金の提供する海外日本語講座のモデルとして、また CEFR の影響下にあるヨーロッパにおける日本語講座のあり方を考える上でも先駆的な取り組みが期待されている。

ケルン講座の近年の取り組みと現状の課題について、以下、派遣専門家報告書から抜粋する。

## ■ 近年の取り組み

- 2002年に、よりコミュニケーションを重視した教育を実施するため、初級段階の主教材を『日本語初歩』から、『みんなの日本語』に変更してそれに基づくカリキュラムを策定した。(久保田・奥村 2002)
- 2003年11月より通年制のコースを廃止し、冬コース、夏コースの年2回開講、初級～中上級までを全9レベルの新プログラムに改変した。
- 2005年より冬・夏コース開始前に2週間の「入門体験コース」を設置した。
- 2006年、通常約13週間で学習する内容を約6週間で集中的に学習する「新幹線コース」を導入した。作文テストを導入したほか、漢字教育の系統的な実施を開始した。
- 客員講師の中で非母語話者講師の割合を増やした。

ケルン講座で特筆すべき点として、講師間のコース内容の情報共有を積極的に行ってきたことがあげられる。ケルン講座では従来から文型シラバスに基づく教材を使用してきた。2002年の段階でやはり文型シラバスに基づく『みんなの日本語』を採用したが、Stufe 1～5担当講師で共有したのは、久保田・奥村(2002)で提言された文型シラバスに機能や場面、話題を意識したシラバスを組み合わせた新シラバスであった。授業の活動について、教科書にある文型練習も授業で利用するが、それを忠実にやるよりは、コミュニケーション上の目標を重視した活動により重点を置くという考え方をチーム・ティーチングや勉強会を通じて共有してきた。コミュニケーション上の目標を重視して授業活動を設計・実施していく場合、それぞれの講師が学習者の属性やニーズ等に合わせて、適宜教室活動を調整していくことが求められるが、その場合、その講師の教授経験や意識によって、活動の内容や質、文型練習とのバランスが変わってくる。したがって、同じ講座内の授業であるとはいえ、講師により授業の内容にばらつきが出てしまう状況であった。JF日本語教育スタンダード(以下、JFスタンダード)を取り入れた取り組みを開始した2007年度において、それまでの報告書や報告論文、さらに派遣専門家への聞き取りにより得られたケルン講座の課題は以下の通りである。

- (1) 経験の異なる講師間、非母語話者と母語話者講師間の円滑で講師の専門性の向上につながるチーム・ティーチングのあり方を探る。
- (2) 9レベルのコースのそれぞれのレベル設定を明確化する。
- (3) 増加している若い世代の学習者の、コミュニケーションにつながる、話す・聞く力の向上を求めるニーズに対応していく。

- (4) 中上級につながっている漢字学習を継続的に支援する環境を整備していく。

## 2. 目的

本取り組みでは、2008年度冬コースを対象とするが、本稿執筆時にはコース終了以前であったため、講座中間時点までの報告となる。プロジェクト全体の目的としては、JFスタンダードの試行がケルン講座の教育実践にもたらす影響について、以下の(1)~(3)の3点から具体的に見る。JFスタンダードの試行では、ケルン講座が実施する入門から初級段階における①CEFRの能力記述文に基づく目標設定の共有、②自己評価チェックリストを含むポートフォリオの導入を図り、学習者・講師への調査から現場への影響を探る。

- (1) 目標の共有とケルン・シラバス：初級段階の5レベル（Stufe 1～5）それぞれについて、CEFRの能力記述文を参照し、ケルンの環境での学習者のコミュニケーション活動を意識してcan do記述による目標を策定し、講師間、講師・学習者間で共有する。特に、多数の講師によるチーム・ティーチングを実施しているケルン講座では、目標記述を共有していくために、主教材を目標記述と関連づけて整理したシラバス（以下、ケルン・シラバス）を作成し、目標と評価の関連づけを行う。さらにそのシラバスを試用し、ケルン講座での妥当性を検証する。Stufe 1～5の目標記述、コース内容、評価と、CEFRの能力記述文との関連性の整理を行い、JFスタンダード能力記述文データベースの精緻化につなげる。
- (2) ポートフォリオの導入：自己評価チェックリストや文化体験の記述を含む、ケルンの学習者の言語使用を考慮したポートフォリオを開発し、コース内で使用することで、JFスタンダード・ポートフォリオの内容・構成・適切な運用の方法を探る。
- (3) 講師の協働：「1. 背景」で述べたとおりその時々状況を考えて改善を続けてきたケルン講座において、JFスタンダードの試行が講師の協働にどのような影響をもたらすかを探る。

本稿では、執筆時まで集められたデータ（2008年度冬コースの目標記述文、岩澤他（印刷中）、講座中間時に実施した講師インタビュー）に基づき分析を行う。以上の取り組みにより、「1. 背景」であげたケルン講座における課題の解決を図ることをめざす。ただし、今回の取り組みでは、主教材である『みんなの日本語』との関連でシラバスを検討しているが、漢字の学習については従来そのままし、今後の課題とする。

### 3. 方法

ここでは、まずケルン講座 2008 年度冬コースの概観を述べ、JF スタンダード開発のための共同研究に関し、(1)目標記述の共有とケルン・シラバスの作成、(2)自己評価チェックリストを含むポートフォリオ、(3)講師の協働について述べる。

#### 3.1 ケルン講座の概観

2008 年度冬コースの概要は以下の通りである。

実施期間は、2008 年 11 月 4 日から 2009 年 2 月 12 日であった。本取り組みで対象となる Stufe 1～5 は、1 回 2 時間、週 2 回のコースである。担当は、派遣専門家 2 名と延べ 12 名の客員講師である。

表 1 2008 年度冬コース (Stufe1～5) の概要

	『みんなの日本語』 学習する課	登録学習者数 (担当講師数)		日本語能力試験 との関連 (コース終了時)
		1 クラス	2 クラス	
Stufe 1	1～10 課	26 名 (2 名)	25 名 (2 名)	
Stufe 2	11～20 課	7 名 (2 名)	20 名 (2 名)	
Stufe 3	21～30 課	19 名 (2 名)		4 級程度
Stufe 4	31～40 課	20 名 (2 名)		
Stufe 5	41～50 課	14 名 (2 名)		3 級程度

さらに、CEFR の共通参照レベルに基づいて Stufe 1～5 の学習者の概括的な日本語の能力について、Stufe ごとに学習者の講座開始前と終了後のレベルに分けて、派遣専門家が経験から暫定的に判定したものが表 2 である。Stufe 1～3 でだいたい A1 レベルに到達し、Stufe 5 までで A2 レベルに達するものと考えられている。また、特に初期の段階において、コミュニケーション活動 (聞く、読む、やりとり (口頭)、表現 (口頭)、書く) ごとには若干の到達度の差があるものと考えられている。これはコースの授業でどのコミュニケーション活動の割合が高いかにより到達度も違うと考えられたためである。

#### 3.2 目標記述の共有とケルン・シラバスの作成

2002 年の段階で『みんなの日本語』を採用してから、Stufe 1～5 の担当講師間では

表2 派遣専門家による Stufe ごとの講座開始時のレベルのイメージと目標レベルのイメージ

	コミュニケーション活動	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4	Stufe 5
講座開始時	聞く	—	A1 —	A1	A1+	A2 —
	読む	—	A1 —	A1	A1+	A2 —
	やりとり (口頭)	—	A1	A1	A1+	A2 —
	表現 (口頭)	—	A1 —	A1	A1+	A2 —
	書く	—	A1 —	A1	A1+	A2 —
目標	聞く	A1 —	A1	A1+	A2 —	A2
	読む	A1 —	A1	A1+	A2 —	A2
	やりとり (口頭)	A1	A1	A1+	A2 —	A2
	表現 (口頭)	A1 —	A1	A1+	A2 —	A2
	書く	A1 —	A1	A1+	A2 —	A2

それに基づくシラバスを共有し、さらに同様の教授活動イメージを共有していることは「1. 背景」で述べた通りである。久保田・奥村（2002）で提言されたシラバスや『みんなの日本語』の解説書などから文型を使うコミュニケーション場面や機能を意識し、教授活動を組み立てる際に考慮した。ただし、この場合のコミュニケーション場面とは、講師が想起した一般的なコミュニケーション場面であり、必ずしもケルン講座の学習者の言語使用を踏まえたものとは言えなかった。

ケルン講座では、V-2 で述べた日本語国際センター、V-3 で述べたソウル日本文化センターの取り組みとは異なり、CEFR の能力記述文を参照して目標記述を行うのではなく、まず授業担当講師が学習者の言語使用と学習項目を考慮して can do 記述による目標記述を作成した。具体的な取り組みとして、まず授業担当講師に対して can do ワークショップを実施し、授業担当講師がドイツでの学習者の言語使用を考慮した目標を作成した。2008 年 1 月に日本語国際センター・スタンダード開発チームにより、派遣専門家を含むケルン講座担当講師全員が参加した 3 時間のワークショップを行った。ここでは、CEFR と並行して開発された「スイス国立科学研究機関プロジェクト自己評価チェックリスト」<sup>2</sup> を参照して、コミュニケーション活動ごとにグループで分担し、ドイツでの学習者の言語使用を考慮した Stufe 1 の目標記述を can do 記述で作成した。その後、ワークショップの方法を土台に Stufe 1～5 の各 Stufe の目標記述をそれぞれの授業担当講師が作成し、2008 年 3 月からの 2008 年度夏コースでは、授業担当講師間で共有を図り、クラスによっては授業の中で目標を提示するなど、学習者との共有も部分的に試みた<sup>3</sup>。また、目標記述とコース内容の一貫性を図る取り組みとして、これまで導入して、いなかった口頭テスト

図1 ケルン・シラバス (2008年度冬コースの一部を抜粋。筆者による注記を付す。)

言語行動目標				学習項目			評価など					
聞く	読む	やり取り	表現	書く	文法項目	語彙・表現	リサイクル項目	社会・文化的知識	語	読	聴	作
		日常生活の場面で身近な話題についての意見や感想が話せる IS1-A2.1-1 IS2-A2.1-1 IS3-A2.2-3 △ IS3-A2.2-4 △ IS4-A2.1-1 IS9-A2.1-1 LL1-A2.1-1	(筆者注) CEFR能力 記述文の コード		～と思います							
		人から聞いた事を他人に伝えることができる IS8-A2.2-2			～と思います							
日本の住まいについて簡単な情報を聞いて理解できる(日本の不動産で)	RS1-A2.1-1 RS4-A1-1 IS7-A2.2-1			夢、一番ほしいもの、住みたい家などについて作文が書ける PW2-A2.2-2 △ PW1-A2.1	連体修飾			日本の住まい 不動産				

を実施した。さらに、学習者の意見聴取（アンケートやインタビュー）及び、授業担当講師へのインタビューを行った。その結果をまとめて、2008年8月に開催されたヨーロッパ日本語教師会ヨーロッパ日本語教育シンポジウムで発表した<sup>4</sup>。

さらに、2008年5月から7月に、新規派遣予定の派遣専門家がCEFRの能力記述文とStufe 1～5の各レベルの目標記述との対応作業を行い、『みんなの日本語』の各課の学習項目と再び対照させながらケルン・シラバスを作成した。

2008年度冬コースでは、このケルン・シラバスを講師全員で共有し授業を実施している。各授業担当講師には目標記述の要不要についての評価を記録することが求められているほか、ケルン・シラバスを参照して授業計画をたて、授業に関して授業記録のフォームに記録することになっている。そこには、どの目標を採用しているか、どのような授業活動を行ったか、講師の所感による目標の達成度の評価、連絡事項が記述される。この他に、派遣専門家およびドイツ人客員講師による授業担当講師へのインタビューをコースの中間時及び終了時に実施し、さらに各講師による報告書からケルン・シラバス導入の影響を探ることとした。そして冬コースでのケルン・シラバスの試用の結果を受けて、目標記述の見直し、目標や学習項目の追加・削除を含めた見直しを行い改編をしていくものとした。（図1は、2008年度冬コースのケルン・シラバスの抜粋である。）

### 3.3 ポートフォリオ

ケルン講座のポートフォリオは、ケルン・シラバスのStufeごとの目標記述に基づいた「自己評価チェックリスト」、「日本体験 (Meine Japanerfahrungen)」という講座受講中の学習者の日本関係の事象・日本語との接触経験を記述する部分、さらに「資料集」の部分に分かれる。ケルン講座のポートフォリオ素案は、2008年8～9月にケルン講座のドイツ人講師1名が「自己評価チェックリスト」のフォーマットおよび「日本体験」を日本語・ドイツ語で作成した。

これまでケルン講座では学習者による自己評価を行ってこなかった。今回「自己評価チェックリスト」を導入することにより、学習者自身が自分の達成度を認識し、それがその後の日本語学習の動機付けにつながることを期待された。「自己評価チェックリスト」は、各Stufeの目標記述をドイツ語に翻訳し、それらを「できない」「少しできる」「できる」「よくできる」の4段階でチェックさせるものである。「IV-2 ヨーロッパ言語ポートフォリオ」で紹介した、ヨーロッパ言語ポートフォリオ（以下、ELP）の主なモデルでは、

肯定的な自己認識を持つことを重視するため、学習者が何かを「できる」という記述のみを採用しているが、ケルン講座では、①日本語に特化しており、初めての段階ではほとんど何もできない状態から始まること、② ELP にある「目標にしたい」を説明することが難しいこと、③「できない」が項目にあると、できるようになったという伸びがわかりやす

図2 ケルン講座自己評価チェックリスト(抜粋)


 ケルン <small>にほんぶんかかいかん</small> 日本文化会館 Stufe 08 / 09 自己評価 <small>じこひやうか</small> チェックリスト 名前 <small>なまえ</small>		Kursbeginn			Halbzeit			Kursende			
		kann ich nicht	kann ich ein wenig	kann ich, aber noch schwierig	kann ich gut	kann ich nicht	kann ich ein wenig	kann ich, aber noch schwierig	kann ich gut	kann ich nicht	kann ich ein wenig
Verstehen <small>理解すること</small>	<b>き</b> 聞くこと	<b>Hören</b>									
	(1) 授業でよく使われている簡単な指示がわかる	Kann im Unterricht oft benutzte, einfache Anweisungen verstehen									
	(2) 簡単な自己紹介を聞いて、名前・住所・好き嫌いなどが理解できる	Kann bei einer einfachen Selbstvorstellung den Namen, Adresse und Vorlieben/Abneigungen verstehen									
	(3) 人や物の位置を聞いて理解することができる	Kann Erklärungen zur Position von Menschen und Gegenständen verstehen									
	(4) カタカナ語を複数回聞いて元の言葉がわかる	Kann bei mehrmaligem Hören von Katakana-Wörtern das ursprüngliche Wort erkennen									
	(5) 誕生日・日付などの時の表現が聞いて理解できる	Kann Ausdrücke zur Mitteilung von Datum/Geburtstag verstehen									
	<b>読むこと</b>	<b>Lesen</b>									
	(6) コンピュータのカタカナ表記のコマンドを理解できる	Kann Computerbefehle in Katakana verstehen									
	(7) 駅・店・看板などで、商品の値段が読める	Kann die Preise von Waren im Bahnhof, Geschäften oder auf Plakaten etc. lesen									
	(8) 映画・イベントのポスター・ちらしなどの日付、曜日・タイトル・値段などが理解できる	Kann auf Postern und Flyern zu Filmen oder Veranstaltungen Datumsangabe, Wochentag, Titel und Preis verstehen									
(9) はがきやカードなどの簡単なあいさつが理解できる	Kann einfache Grussformeln auf Postkarten oder Grusskarten verstehen										
(10) カタカナで書かれているメニューが理解できる	Kann Speisekarten in Katakana verstehen										



図3 日本体験 Meine Japanerfahrungen während des Kurses

**日本体験** *Meine Japanerfahrungen während des Kurses*

**Wo hören und sprechen Sie Japanisch? (日本語はどこで聞いたり話したりしますか)**  
**Weiche Erfahrungen mit japanischer Kultur machen Sie im Alltag? (日常生活で日本の文化と接するのはどんなときですか)**

**Ich treffe Leute, die Japanisch sprechen**  
 (日本語ができる人と会う)

**Austausch per Email oder Post**  
 (メールや手紙での交換)

**Japanisches Essen** (日本料理)

**Japanische Bücher/ Comics**  
 (日本の本・コミックス)

**Japanische Filme / Fernsehserien**  
 (日本の映画・テレビドラマ)

**Japanische Musik** (日本の音楽)

**Japanisches Internet**  
 (日本のインターネット)

**Diesen Japaner/ diese Japanerin würde ich gerne kennenlernen** (この日本人に会ってみたいと思っている)

**Mein Lieblingsjapanisch (Schrift/ Vokabel/ Ausdruck etc.)** (好きな日本語 (字・語・表現など))

**Das interessiert mich besonders an Japan**  
 (日本で特に興味があるのは...)

いことなどから独自の4段階を設定し共有した。(図2参照)

また、図3「日本体験」については、「IV-2 ヨーロッパ言語ポートフォリオ (ELP)」、ケルンに先立ち作成された日本語国際センター多国籍短期研修 (V-2 で報告した2008年度夏期) のポートフォリオの「私の大切な体験」事例、さらに「VI 日本語使用行動および意識調査」で述べる基金総務部企画・評価課による調査の結果を考慮して作成された。ELPでは、言語パスポート、言語バイオグラフィーに異言語・異文化の体験を自ら記録することで自分の体験をふり返る、または外部に対してそれらの体験を持つことを示す材料となり、ELPの使用により異文化間能力の養成につながっている。近年、ポップカルチャーへの興味が海外の若年層の日本語学習の動機につながることは広く指摘されているが、インターネットの利用が一般化し、人の移動が頻繁となっている現在、海外においても接触しうる日本関連の情報、事物、事象は増加していると考えられる。それらの情報などを

学習者が把握し、自ら教室での学習と結びつけて考えることにより、学習者の異文化・異言語としての日本・日本語をふり返ることは、JF スタンダードの理念である異文化理解能力とつながると言える。ポートフォリオはそのための1つのツールと考える。そして講師がそれらの学習者の体験を理解し教室活動との連携を図ることは日本語教育をより広い文脈とつなげる上で意味がある。さらに、「VI 日本語使用行動および意識調査」では、ケルン講座の中上級レベルに達する日本語学習継続者のほうが、初級学習者より直接体験との関係が強いことが指摘されている。このことから、学習継続には日本あるいは日本語との接触経験が何らかの影響を与えることが考えられ、ドイツという環境での学習者の日本及び日本語との接触体験を把握することは教育上有益であると考えられた。「資料集」については、コース中の宿題や課題の成果を保存することとした。ELP では、CEFR の共通参照レベルに基づく報告的機能と教育的機能を同等に重視しているが、現状では「自己評価チェックリスト」による動機付けや、「自己評価チェックリスト」「日本体験」の両者による学習者・講師双方の学習環境への気づきを中心とする教育的機能の側面を重視することとなる。

そして2008年度冬コースでは、コースの中で、事前・中間・最後に学習者に自己評価を行わせる。全クラスで授業の際に担当講師がその授業での目標を口頭で確認するなどして、学習者に対して明示している。「自己評価チェックリスト」の利用は、コースの初め、中間、最後に学習者に能力記述文ごとの自分の能力を評価させる形である。「日本体験」については、コースの中間及び後半で記述させる。今後、「自己評価チェックリスト」「日本体験」の分析を行うほか、学習者アンケートの結果や、授業担当講師へのインタビューとその報告書からポートフォリオの導入の結果を分析する必要があるが、本稿では、2008年度冬コースの中間時点の授業担当講師インタビューの結果分析にとどまる。

### 3.4 講師の協働

通常1つのStufeの週2回の授業は2名の講師がチーム・ティーチングを行っており、お互いの連絡のために授業記録のフォーム（MSワード）を作成し電子メールやケルン日本文化会館のPCで共有している。JFスタンダード試行以前のケルン講座のコースは、コース・コーディネーターである派遣専門家1名が、講座全体の講師配置や時間割編成その他の準備作業、講師会の実施やコース中の進捗把握や連絡、コース終了時の評価のためのテスト作成の取りまとめ、成績管理、講座の報告書の執筆を行っていた。そしてアドバイザー

表3 JFスタンダード取り組み以前と以後の業務の変化

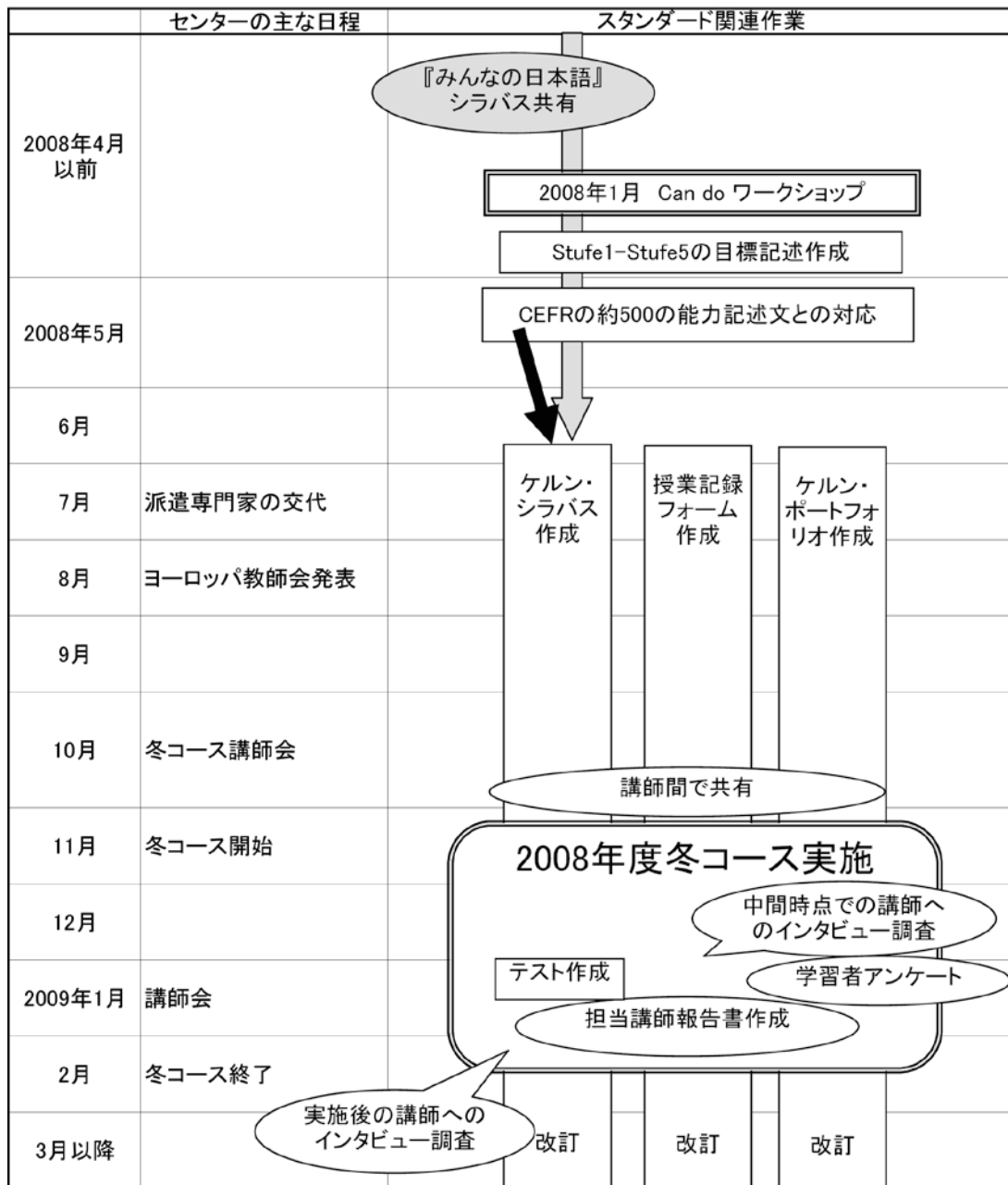
※太字は JF スタンダードの取り組みにより新たに加わった作業

	授業担当 (客員講師・派遣専門家)	コース・コーディネーター (派遣専門家)	日本語国際センタースタンダード 開発チームの関与
講座開始前	講師会・勉強会への参加 勉強会での発表 目標策定のための can do ワークショップへの参加 各 Stufe の目標記述の策定	コース設計／時間割策定 講師配置／広報文書の作成 講師会の実施(準備・運営) 勉強会の実施(計画・運営) 目標策定のための can do ワークショップへの参加 同ワークショップの実施 各 Stufe の目標記述の策定及び取りまとめ／目標記述の CEFR の能力記述文との対応づけ ケルン・シラバスの作成 ポートフォリオ・フォーマット作成、授業記録フォームの作成	can do ワークショップの実施 計画策定へのアドバイス 他の地域の実践の情報提供 フォーム類の作成についての補助
講座実施中	授業の教案(新フォーマットでの授業記録フォーム)作成 授業実施(学習目標の提示、自己評価チェックリストの目標との関連付け) 授業記録作成／同僚講師への送付 ポートフォリオへの記入(自己評価チェックリストへの記入／最初・中間・最後、日本体験への記入／中間・最後 最終テストの作成 インタビュー(中間・事後)	講座の進捗管理(授業記録、ポートフォリオの運用を含めた進捗管理) 中間時の講師会の実施(準備・運営) 最終テストの方針策定・取りまとめ 講師へのインタビューの実施(中間・事後)	進捗状況把握 データ集計補助
講座終了時	成績のとりまとめ 講師会への参加 報告書の執筆	学習者アンケートの実施 評価結果の取りまとめ 講師会の実施(準備・運営) 成績の確定 学習者アンケート・成績・自己評価チェックリスト・インタビュー結果の詳細分析 報告書の執筆	状況把握 共同での分析 報告書の共同執筆

業務を実施しつつコースに出講するもう1名の派遣専門家が上記業務をサポートする形をとっていた。JFスタンダードの取り組み以前の派遣専門家および客員講師の講座運営に関する業務分担に、JFスタンダードの取り組み以後付加された業務を加えたものが表3である。

上記のJFスタンダードの取り組みで新たに生じた作業は、大きく分けて①講師が参加する会議やワークショップ、②新しい授業記録フォーマットへの記入や報告書の作成であった。これらの作業の内、can do ワークショップについては1回のみ通常の勉強会の

図4 2008年度冬コースの準備・実施・まとめの全体スケジュール



枠組みを拡大して行った。また、報告書の作成を除いた他の作業は以前から実施していた授業記録の共有、講師会、テスト作成などの授業担当講師としてのルーティンの枠内で収まると考えられた。このような作業の量や負担を講師がどのように感じたかについては、中間と事後の授業担当講師へのインタビューと報告書で確認することとした。

図4に、2008年度冬コースでのJFスタンダードの取り組みをまとめる。

## 4. 結果

本稿では、08年度冬コース中間（2009年2月初旬）までに得られたデータをまとめる。以下、(1)目標記述の分析、(2)講師のインタビュー調査の結果からわかることを述べる。

### 4.1 目標記述

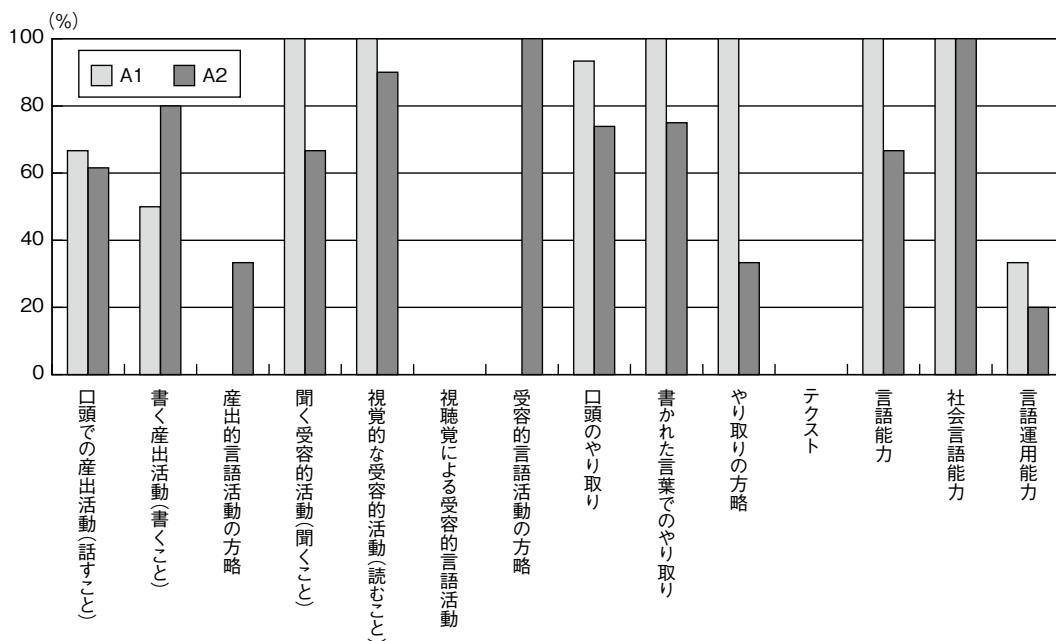
目標設定を行う前の派遣専門家によるCEFRの共通参照レベルにもとづくStufe 1～5の到達度は、5つのコミュニケーション活動のそれぞれがA2までであった。そのため、各講師が作成した目標記述をCEFRの能力記述文と照らし合わせる際には、基本的にA2レベルまでの能力記述文を対象とした。

図5は、A1・A2レベルのCEFRの能力記述文の中からケルン講座の目標記述として選択された能力記述文の話しことば、書きことば、方略の割合を示したものである。図5から、A1レベルにおいても、A2レベルにおいても話しことばの割合が多いことがわかる。「V-2 日本語国際センター海外日本語教師短期研修」で述べたとおり、CEFRの能力記述文自体にも話しことばのものが多く、ケルン講座の実践でも話しことばに関する教授活動が多く実施されており、そのためより多くの能力記述文が選択されたようである。

図5 ケルン講座のA1・A2レベルの能力記述文の割合



図6 CEFR の能力記述文 (A1・A2 レベル) でケルン講座の目標記述として選択された割合



さらに、CEFR の A1、A2 の能力記述文の内、ケルン講座の目標記述として選択された割合をカテゴリー別に整理したものが図6である。

図6によれば、A1 レベルでは「書く産出活動(書くこと)」及び「言語運用能力」がやや低いものの、CEFR の能力記述文があるカテゴリーは、ほぼ満遍なく目標記述として選択されている。ただし「テキスト」は選ばれていない。(CEFR の能力記述文では、A1 レベルに「産出的言語活動の方略」「受容的言語活動の方略」「視聴覚による受容的言語活動」の能力記述文はない。) A2 レベルでは、CEFR の能力記述文の全体数が増え、ケルン講座の目標記述との完全対応は「受容的言語活動の方略」「社会言語能力」のみだが、やはり活動にあまり偏りなく選択されている。ただし、「テキスト」「視聴覚による受容的言語活動」は CEFR の能力記述文があるにも関わらず選択されていない。さらに、方略については、「受容的言語活動の方略」(1/1) は全てが選択されているが、「産出的言語活動の方略」「やり取りの方略」は3分の1を選択しているにすぎない。

「テキスト」のカテゴリーの A1、A2 レベルの能力記述文は、「単語や短いテキストを書き写す」というもので、「テキスト」が選ばれていない理由としては、実際の授業では板書された文字をノートに書き取るなどの活動が行われているにも関わらず、これまで日本語授業で行われる活動としてあまり意識されていなかったということがあると想像される。

同様に、「視聴覚による受容的言語活動」もビデオ教材を視聴するなど授業活動で行われているが選択されていない。方略に関しても、CEFRのA2では能力記述文があるが、特に「産出的言語活動の方略」「やり取りの方略」に関しては、目標記述として選択されない傾向にある。さらに選択率が低かったコミュニケーション言語能力の「言語運用能力」には、「ディスコース能力」「機能的能力」が含まれる。このことから、技能別の活動として捉えやすい言語活動は目標記述に反映されているが、「テキスト」「視聴覚による受容的言語活動」「方略」などは、講師が意識的に目標として取り上げない限り、授業の目標には入りにくいことが考えられる。

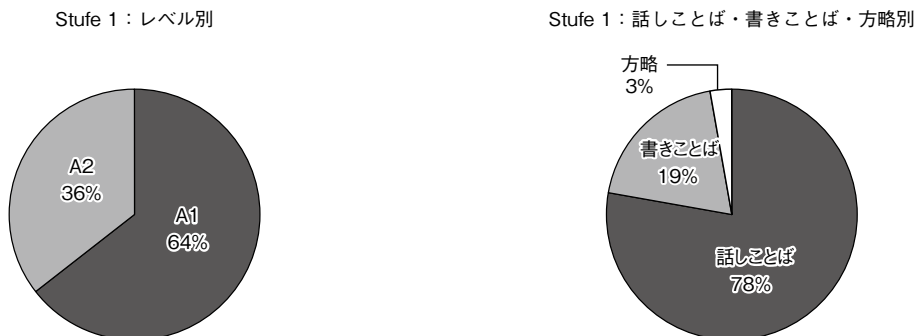
図7は、Stufeごとに目標記述として選択された能力記述文の数を、話しことば・書きことば・方略の別、レベル別にグラフにしたものである。図7から以下の点がわかる。

Stufe 1ではA1レベルの能力記述文の割合が高いが、Stufe 2・3においてA1レベルとA2レベルの能力記述文の割合が逆転する。そしてStufe 4・5においては、A2の能力記述文が8割を越え、Stufeが上がるごとにA2レベルの能力記述文の選択率が上がっている<sup>5</sup>。

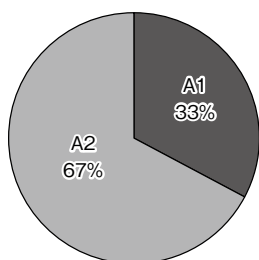
さらに、V-2で述べたようにCEFRでは「口頭のやり取り」の能力記述文(45)をはじめとして話しことばの割合が高いが、ケルン講座でも全Stufeを通じて他のカテゴリーより多く選択されている。

以上のようなケルン講座の目標記述はケルン・シラバスとして2008年度冬コースで導入されたが、それが実際の授業の目標と整合しているかどうかについては、冬コースの学習者の自己評価の推移、成績、授業担当講師のインタビュー、授業記録、講師会記録などのデータから検証する必要がある。そのような作業を通じて、これらの目標記述は、今後も講師間で検討を重ね改編していくことになっているため、追加や削除など変更される

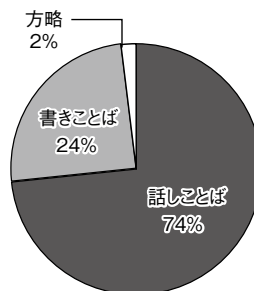
図7 Stufeごとのレベル別・カテゴリー別の目標記述文の分布



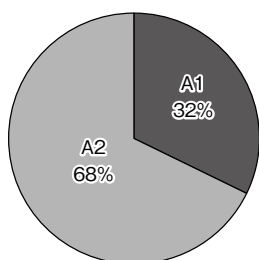
Stufe 2 : レベル別



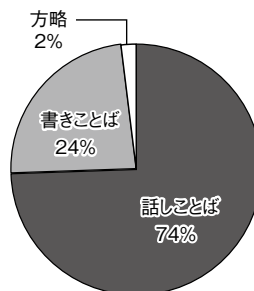
Stufe 2 : 話しことば・書きことば・方略別



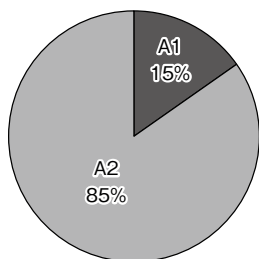
Stufe 3 : レベル別



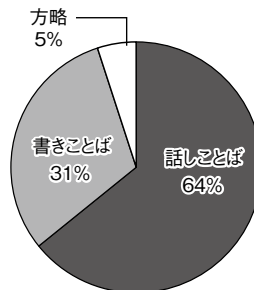
Stufe 3 : 話しことば・書きことば・方略別



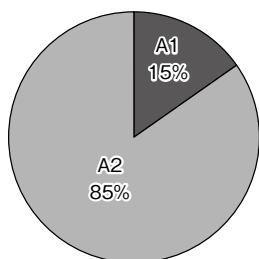
Stufe 4 : レベル別



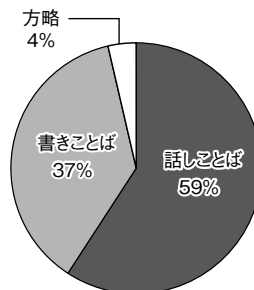
Stufe 4 : 話しことば・書きことば・方略別



Stufe 5 : レベル別



Stufe 5 : 話しことば・書きことば・方略別





可能性がある。

#### 4.2 講師へのインタビュー調査

ケルン講座での取り組みは2008年1月のcan doワークショップを機に、段階的に実施されてきた。ここでは、2008年度夏コース（2008年3月～6月）時に当時の派遣専門家が実施した講師に対するインタビュー調査の結果（岩澤他、印刷中）、及び2008年度冬コース中間時点（2009年1月）に実施された派遣専門家およびドイツ人客員講師による講師へのインタビュー調査の結果に基づきわかったことを述べる。

岩澤他（印刷中）では、can do 記述によるコースの目標共有に対する講師の反応として、以下の諸点を挙げている。

- 授業目標の意識化の進展：以前から、派遣専門家の指導等によって「この文型を使って何ができるか」を考えて授業をしていたため、今回の取り組みによる著しい変化はないようであるが、「can do 記述による目標を意識して授業をする」という意識がより鮮明になった。
- 目標にした言語活動に対する学習者の成長が実感でき面白さを感じられたこと：「can do 記述を目標にする授業を考えるのが面白くなった」、「学習者ができるようになったことが、はっきり見えるということで講師としての達成感も生まれた」という意見があった。

また、目標記述との関連において新たに導入した口頭テスト<sup>6</sup>に対して肯定的な反応があった。一方、講師から課題として以下の点があげられた。

- can do 記述による目標は、作文・口頭コミュニケーションなどアウトプットを測る試験と対応させやすいが、文法の試験には、対応させにくい。
- can do 記述に対応させた評価手法の検討（例えば総合的な試験）が必要である。課題達成を測る試験にした結果、期待される文法項目を使わなくても課題達成できてしまう場合がある。
- can do 記述の目標を重視したため、試験全体の中で、口頭と作文という産出技能の配点を重くすることになり、それまでと評価の重み付けが変わった。

上記以外に、can do での目標記述を共同で作成したことにより、講師間のコミュニケーションの内容が、目標記述やその到達度などについて、以前と比べ自らの実践をメタに語るためのことばを多用するようになり、専門職としての講師同士のコミュニケーションへ

と質的に変わってきた点があげられている。さらにインタビュー調査自体が講師の教授活動の工夫を促したり、誤解の訂正や情緒面でのサポートにつながったりした場合もあったとする。

次に、08年度冬コースの中間で実施した講師へのインタビュー（以下、中間インタビュー）の結果を述べる。インタビューで出てきた Stufe ごとに顕著な意見をまとめたものが表4である。

表4を見ると、JF スタンダードの取り組みの中で can do 記述による目標記述を授業で

表4 2008年度冬コース中間時(2009年1月)の講師に対するインタビュー結果概要

※ Stufe 1～4を担当した講師から得た回答のみ

	目標記述とケルン・シラバス	ポートフォリオ
Stufe 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• can do の目標を授業で提示することで学習者に目標を意識させることができた。</li> <li>• 扱う項目数が多すぎ、文型練習に時間がかかり、目標となる活動を授業に取り入れる時間がない。</li> <li>• 教科書が日本での学習者用に作られていることから、ケルン講座の学生に合った目標設定になっていない。 → シラバスを見直す必要がある。</li> <li>• 学習者は1つ1つの学習に忙しく、目標を意識していないのではないか。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ポートフォリオは自分の進歩を意識することが目的だろう。学習者が自分の学習に自信を持つことにつながると思う。</li> <li>• 記入する時間をとるのがたいへん。</li> <li>• (教室に保管されているが) 持ち帰らせてもいいのではないか。</li> <li>• 「資料集」に課題を入れさせるのはたいへん。</li> <li>• 背景・趣旨説明が足りなかった。</li> </ul>
Stufe 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• シラバスにより、授業計画をたてる際に以前より授業の目標が意識化できた。</li> <li>• 学習者に「今後習うことはこういうこと」と示すとうれしそう。</li> <li>• 扱う項目数が多すぎるため、教え込むことが多くなってしまう。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ポートフォリオは学習者が自分の進歩が見えて、意識化につながる。</li> <li>• 自己評価チェックリストの記述が抽象的。書き方がわかりにくい。</li> <li>• 2回目のチェックのとき、1回目を訂正する学生がいる。</li> <li>• 記入を促すなど講師からの積極的な働きかけが必要だろう。</li> </ul>
Stufe 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• シラバスにより、授業の目標を意識するようになった。</li> <li>• 授業で扱う活動が偏っていることに気づいた。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 「日本体験」をコース開始時に書かせると、日本語を使う機会を意識化できる。</li> <li>• 「自己評価チェックリスト」をコースの後半に書かせると、自己評価につながり復習の手がかりになる。</li> <li>• 学習者の反応はあまりなかった。</li> <li>• フォローに時間がかかる。</li> </ul>
Stufe 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 以前からやっていたこととあまり変わらない。</li> <li>• その場の状況に合わせて学習した項目を使わせる活動を取り入れるようになった。</li> <li>• 口頭テストを作成する際、can do の目標を意識する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 能力記述文を見て、「これが本当にできるのか」と驚く学生や「できるはずとなっていることがまだできないと」がっかりするものがあった。</li> <li>• 目標記述が抽象的すぎる。</li> <li>• 時間がかかる。</li> <li>• 講師がもっと記入を働きかけるべきだろう。</li> </ul>

取り入れたことについては、概ね肯定的に捉えているようである。さらに、ケルン・シラバスについても、目標の意識化ができる、評価を考える際の指針となる、授業で扱う活動の偏りに気づくなどとして積極的に価値を見出す意見が見られた。本節冒頭にも述べた通り、これまでのケルン講座のコミュニケーションにつながる日本語教育のあり方を模索してきた取り組みの延長と見て違和感を持たずに取り入れているとする意見もあった。しかし、特に Stufe 1 や 2 を担当した講師からは、扱うべき学習項目が多すぎたために、コミュニケーション活動につながる練習ができず、目標達成が図れないという意見が出ている。また、ケルン講座の学習者に合った目標設定になっていないのではないかという疑問の声もある。

ポートフォリオに関しては、自己評価させることの価値や「日本体験」を授業設計に活用する意見もあるが、授業で記入させたりフォローしたりする時間がない点、can do 記述が抽象的すぎる点について問題を感じるという指摘や、意義の説明や講師の働きかけに課題を感じているという声も多かった。

### 4.3 その他

2008 年度には、今回の JF スタンドの取り組みを主導的な立場で担当している派遣専門家が欧州内の教師会や教師研修（スイス日本語教師会、中欧日本語教師会、欧州日本語教師研修会）でワークショップを行ったり、ヨーロッパ日本語教育シンポジウムにおいて研究発表を行ったりしている。いずれも参加者の関心は高く、ケルン講座が欧州他地域のモデルケースとして注目を集めていることがわかる。

## 5. 考察

以上の分析に加えて、今後、冬コースの最後のインタビューや、講師による報告書、授業記録などを合わせて 2008 年度冬コースでの試行の結果をより多角的に見ていく必要があるだろう。以下、(1)目標記述の共有とケルン・シラバスの作成、(2)ポートフォリオ、(3)講師の協働環境の整備、(4)従来からの課題の解決という観点から本稿執筆時点での成果と今後の課題をまとめる。

## 5.1 成果

### (1) 目標記述の共有とケルン・シラバスの作成

CEFR の能力記述文と対照させることにより、ケルン講座の目標記述が話す活動中心になっているなど、ケルン講座の教育実践の特徴がある程度わかってきた。さらに、これまでの実践で扱われていなかった部分など講座改善につながる課題も明らかとなり（5.2 で後述する。）、CEFR の能力記述文との対照作業が、カリキュラムを見直す際の有効な手立てであることがわかった。

目標記述の作成・共有を図った段階での岩澤他（印刷中）の調査では、目標共有によって、①講師の目標の意識化が進展し、②目標にした言語活動に対する学習者の成長が実感でき、講師が教授活動の面白さを感じた点を挙げている。さらに 2008 年度冬コースの中間インタビューでも目標記述の共有は、肯定的に受け止められている。

ケルン・シラバスでは、目標記述と学習項目の関係性を明示している。2008 年度冬コースの JF スタンダードの試行に関し、中間インタビューでは、ケルン・シラバスの利用により、講師は目標の意識化ができ、シラバスの評価を考える際の指針とすることができ、シラバスと照らし合わせることにより授業で扱う活動の偏りに気づくなどとして積極的に評価する意見があった。このことから、CEFR の能力記述文に基づく目標共有がケルン講座の講師にとって、違和感なく受け入れられていることがわかる。むしろ、これまでの教育実践で見られなかった点に気づいたという意見もみられた。2つの講師インタビューから、IV-2 で ELP の機能として挙げられている「促進剤 (catalyst)」としての役割を CEFR が果たし、講師間の対話を生み出していることがわかる。

上述のように講師の中には、授業で扱う言語活動の偏りを見出し、あまり扱われていない活動を意識しようという講師もいたが、さらに、一步踏み込んで「これまでの教材に基づくシラバスは日本にいる学習者を意識したものであり、ケルン講座の学習者に合っていない」と指摘するなどシラバスの改訂に向けた意見も出てきている。このような例から、ケルン・シラバスが目標共有に効果を示しただけでなく、授業活動を内省するために機能する可能性が示されたと言える。「IV-1 CEFR」において、「CEFR は「対話」と「内省」のために活用されることが意図されている」（p. 49）と述べているが、JF スタンダードの試行により活性化された上記のような講師の内省を個人の中で終わらせず、ケルン講座全体で共有していくことにより対話が生まれて行くと考える。そのためには、ケルン・シラバスの改訂作業に個人の内省結果を取り込んでいく必要があるだろう。ケルン・シラバス

の試用→内省→内省結果の共有→改訂という流れが、講座の講師間の対話を活性化させていくことにつながるのではないか。

授業担当講師が授業で利用している目標記述は、ケルン講座の現場に合う形の目標記述として作成されたものであり、「IV-3 ドイツ語プロフィール」で言うところの「現場 can do」である。それらを派遣専門家が CEFR の能力記述文と対照し、CEFR の共通参照レベルという大きな枠組みの中に位置づけ、それにより Stufe 1～5 という長期的なコースの段階的なつながりを意識することにつながっている。すなわちケルン・シラバスの作成・共有を通して、授業の教育実践レベルと、コース全体を捉えたり、他機関との情報共有を行ったりするマクロのレベルという2つのレベルの間の対話がそこに生じたと言えるだろう。

## (2) ポートフォリオ

中間時点の講師のインタビュー結果からは、自己評価の意義を認める意見や積極的に授業に活かすアイデアが出てきている。また、学習者からも大きな問題の指摘はないようである。しかし、「自己評価チェックリスト」「日本体験」「資料集」からなるケルン講座のポートフォリオについては、その総合的な効果を見るには冬コースでのデータを分析する必要がある。現時点の状況から言えることは、コースの中で利用する上での課題はあるものの、ケルン講座においてポートフォリオが実施可能であるという点であろう。

## (3) 講師の協働環境の整備

岩澤他（印刷中）では、インタビューが行われたことや can do での目標記述を共同で作成したことにより、以前と比べ自らの実践をメタに語るためのことばを多用するようになり、講師間のコミュニケーションの質が、専門職としての講師同士のコミュニケーションへと変わった点が指摘されている。「1. 背景」で述べたとおり、もともとケルン講座では、派遣専門家の方針策定に基づきその時々状況によりカリキュラムの改訂など講座の改善に全員で取り組んでおり、そのための勉強会、授業記録の共有が行われてきた。そのため、今回の JF スタンドアードの取り組みはあまり違和感なく受け入れられた様子である。むしろ、これまでの取り組みで改善が難しかった点について、新たな視点がもたらされたことで改善策が考えられるとして好感を持って受け入れられた様子である。

ケルン講座において、従来からチーム・ティーチングを支える講師間での情報共有のために、毎コース3回の講師会とそこでの勉強会、さらに授業記録の共有などが実施され

てきた。このようなこれまでのケルン講座の情報共有の取り組みは、JF スタンダードの試行で行った目標記述の共有、ケルン・シラバスやポートフォリオの導入、新しい授業記録フォームなどを受け入れる下地となったと考えられる。このことから、JF スタンダードが講師の内省を促進し、対話を生み出すツールとして機能するためには、ケルン講座が備えているような、講師の勉強会の開催や作業環境の整備など講師の協働を可能とするために経費面、設備面等でサポートする体制が不可欠であることがわかる。

#### (4) 従来からの課題の解決

「1. 背景」で述べた、これまでケルン講座が抱えてきた課題のうち、今回の JF スタンダードの試行が関連するものは以下の3点であった。

- ① 経験の異なる講師間、非母語話者と母語話者講師間の円滑で講師の専門性の向上につながるチーム・ティーチングのあり方を探る。
- ② 9レベルのコースのそれぞれのレベル設定を明確化する。
- ③ 増加している若い世代の学習者の、コミュニケーションにつながる、話す・聞く力の向上を求めるニーズに対応していく。

現時点では、JF スタンダードの試行の中で作成されたケルン・シラバスの共有により特に②や③の解決への取り組みが行われたと考えられる。さらに2008年度冬コースの講師への中間インタビューの結果から、①の円滑で講師の専門性の向上につながるチーム・ティーチングを支えるツールとして、ケルン・シラバスは一定の機能を果たしていると言えるだろう。また、ケルン講座がヨーロッパにあるということで、講師のCEFRに対する関心も高いが、まだ教育現場に浸透しているという状況ではなかったところ、JF スタンダードの取り組みで具体的にどのようなものを理解することにつながったとする意見も派遣専門家をはじめ、客員講師からも聞かれた。ヨーロッパの文脈の中で、その地の言語政策と親和性の高い取り組みを経験していくことは、現地で応用できる専門性の向上にもつながるものと考えられる。本節冒頭にも述べたとおり、ケルン講座はヨーロッパの日本語教育においては、モデル的な役割を果たしてきている。ケルン講座での取り組み以後、担当している派遣専門家が欧州内の教師会や教師研修でワークショップを実施している。これも、JF スタンダードが他機関との対話のツールとして機能することの1つの証左と言えるのではないか。

## 5.2 今後の課題

今後、ケルン講座の取り組みを進めるにあたり、以下のような課題がある。

### (1) ケルン・シラバスの改訂

ケルン・シラバスの作成時に、作成を担当した派遣専門家から文型学習を中心に作られた教材に基づくコースをコミュニケーション活動の視点で見直していくことの難しさが指摘されていた。例えば、内容的に見ても、ある程度、語彙や文法などの知識を身につけ、より総合的な活動に向かうはずの Stufe 5 の目標記述が他の Stufe と比べて少ない。このことから、コミュニケーション活動の視点を重視し、さらに、学習者のニーズや日本語使用などの状況も踏まえて、これまでの学習項目の再編を行う必要があることがわかる。その際、講師の意見にもあるように、学習者を取り巻く環境を知る手立てとしてポートフォリオの「日本体験」を利用することが考えられる。

また、目標記述を CEFR と対照させることで見えてきたこととして、「テキスト」「視聴覚による受容的言語活動」「方略」など、通常の授業の中で行われている活動を講師が目標の1つとして意識していなかったことが挙げられる。ケルン講座の社会的な環境では、決して日本に関連する情報や事物との接触機会が多いとは言えず、日本語の教室が中心的な接触機会となることは否めない。そこで、教室も1つの言語使用場面と捉え、CEFR の能力記述文を利用しつつ授業の中での言語使用も意識していくことで、学習者の教室での学習に対する動機付けにつながる可能性がある。

冬コースの結果により、今後ケルン・シラバスの改訂を行うことは、前述した従来からの課題②の解決にもつながるものと考えられる。このシラバス改訂のサイクルをケルン講座の講師間で定着させていくためには、会議の実施や作業を支える経費面・設備面などの体制的なサポートが重要である。また、このような改訂の取り組みは、とかく、それ自体が固定化して表面的な見直しに陥る危険性もある。このような点も考慮し改訂サイクルを構築していく必要があるだろう。さらに、その延長線上に、ケルン講座の文脈を活かし、JF スタンドアードの理念や内容を取り入れた教材作成も考えられるだろう。

### (2) ポートフォリオを利用した自己評価の授業への埋め込み

講師のインタビューから「自己評価チェックリスト」については、その時々授業と直結していることから導入に対する抵抗は少ないようだが、「日本体験」「資料集」について

は、講師自身もよく意義を理解せず実施してしまったケースもあったという。その結果、学習者にとって意味が理解できず形の上で実施したにすぎなくなったケースが報告された。講師が学習者に対し、ポートフォリオの意義をどう説明し、どう方法を理解させ、さらにどの程度授業に取り込むかは、学習者の自己評価とそれに伴う内省と深く関連している。今後、講師間で自己評価や異文化経験の記述の意味を確認し、さらに授業活動のどこに、どのように入れていくことが効果的かを講師会などで共有する必要があると考える。

「IV-2 ヨーロッパ言語ポートフォリオ」では、「ELP を教室で利用するにあたり、それぞれの講師が背景理念を理解し、その理念に基づいて個々の現場で利用の仕方を考え、それぞれの内省を深めていくことが必要となる。」(p. 76) としているが、ケルン講座の講師自身がポートフォリオの意義を理解し、各々の内省のために教育実践に埋め込んでいく必要がある。コース中間時点の講師インタビュー結果では、ポートフォリオの意義や効果を認める意見もあるが、より多くの講師が授業に組み込む際の悩みをあげている。今後の対策としては、1つはポートフォリオの意義を講師間で確認し共有すること、そして、それを学習者に伝えるための方法を検討していくことが重要であろう。そして、もう1つは、講師自身が学習者の自己評価を授業活動にどう組み込むかを考え、方法などについて講師間で対話を続けていく必要があるだろう。

### 5.3 まとめ

以上見てきたように、本稿では 2008 年度冬コースの中間時点までに得られたデータ分析を中心に述べてきた。特に、ケルン講座においては、これまでその時々を実施されてきた教育実践の見直しをケルン・シラバスの構築とその見直しというシステムとして取り入れた、まさに教育実践の see-plan-do-see のサイクル導入がはじまった段階である。そして、この取り組みは JF スタンダードを踏まえた教材作成のための情報収集と分析の元となることが期待される。その点で、今後、ケルン・シラバスに基づき、学習者を取り巻く環境を知るための情報を収集できるポートフォリオをどのようにコースの実践に埋め込んでいくかも重要な課題となるだろう。

ケルン・シラバス、ポートフォリオ、授業記録、そして学習者や講師から収集した情報をさらに分析することで、ケルン講座の改善につながるより多くの知見が得られることが期待される。そこでの知見は、何よりもケルン講座の現場改善に機能するかどうかという点から検討を続けていく必要がある。そしてそれらの知見は JF スタンダードの第 1 版を、



海外の教育現場の実践で役立つ、内省と対話を促すツールとしていくために活用できる。

ケルン講座から得られた示唆の内最も重要なものは、従来から現場を改善していこうとする土壤があるところでは、JF スタンドアの取り組みがより深い内省を促し、講座の関係者内の対話を促進するツールとして効果的に機能するという点である。今後もケルン講座の講師間の協働を続け、さらなる改善の有り様を JF スタンドアが提供するツールに基づいて外部に発信していってくれることを期待したい。

注：

- 1 Stufe とは、ドイツ語で級、段、レベルを意味する。
- 2 「スイス国立科学研究機関プロジェクト自己評価チェックリスト」は、スイス国立科学研究機関プロジェクト (Swiss National Science Foundation-SNF Project) により開発された自己評価チェックリストである。これが、他の自己評価チェックリストのモデルとなった。
- 3 Stufe 6～9 の目標記述に関しても、ケルン講座担当講師によりワークショップが実施され、can do 記述による目標記述を策定している。
- 4 岩澤他 (印刷中)。
- 5 ただし、カテゴリー別に見ていくと読む・書く活動に関しては、Stufe 4・5 においても A1 から選択されている。この原因として、派遣専門家から、読む・書く活動を授業で扱うことが少ないためではないかという指摘もある。
- 6 これまでケルン講座の Stufe 1～5 では、コースの最後に文字・文法／読解・聴解・作文の試験を実施していたが、口頭テストがないことで岩澤他 (印刷中) でも報告している通り、学習者に口頭能力を重視していないという誤ったイメージを与え、授業で重点的に扱っている口頭能力の伸びが測れていないなどの問題があった。これがケルン講座の課題としてあがっているように、聞く・話す能力を重視する学習者が増加してきたことでより顕著な問題となっていたところ、2007 年度冬コースから口頭テストが実施された。先にも述べた通り、目標記述にも口頭能力が多く取り上げられていることから、授業で重点を置いているコミュニケーション活動を評価するという点で講座内容と評価が以前より一貫したものとなったと学習者・講師双方が受け止めていることが、岩澤他 (印刷中) の学習者アンケート及び講師へのインタビュー調査の結果からわかっている。ただし、具体的な目標と評価の整合性については、今後の分析が必要である。

参考文献：

岩澤和宏・沼崎邦子・古川嘉子・島田徳子 (印刷中) 「JF 日本語教育スタンダードと Can do 記述 - ケルン日本文化会館における実践 -」『ヨーロッパ日本語教育 13』ヨーロッパ日本語教師会  
久保田美子・奥村三菜子 (2002) 「ケルン日本文化会館日本語講座受講者に対するアンケート調査結果報告 - 学習者分析から新シラバスの提言へ -」『日本語国際センター紀要 第 12 号』pp. 35-50、国際交流基金

参考ウェブサイト：

スイス国立科学研究機関プロジェクト自己評価チェックリスト  
(英語版) 〈[http://www.sprachenportfolio.ch/esp\\_e/esp15plus/index.htm](http://www.sprachenportfolio.ch/esp_e/esp15plus/index.htm)〉

## V-5 教育現場との共同研究 まとめ

本節のねらい：3つの教育現場との共同研究を通して明らかになったJF日本語教育スタンダードの取り組みの成果と課題について考察する。

キーワード：NC 短期研修、ソウル講座、ケルン講座、対話と内省

### 1. はじめに

V章では、JF日本語教育スタンダード（以下、JFスタンダード）の理念を教育現場の実践の中でどのように取り入れることが可能か、日本語国際センター海外日本語教師短期研修（以下、NC短期研修）、ソウル日本文化センター一般上級日本語講座（以下、ソウル講座）、ケルン日本文化会館初級日本語講座（以下、ケルン講座）との共同研究の背景、過程と結果を具体的に報告し考察してきた。本節では、今回共同研究を行った各講座の取り組みについて概観し、今後に向けての成果と課題を報告する。JFスタンダードでは、課題遂行能力と異文化理解能力を扱うが、今回の共同研究では、課題遂行能力を主に扱った。異文化理解能力を扱った事例については、第1版として発表する事例集において報告する。また、各講座の取り組みに関する詳細な記述は、各講座の節を参照いただきたい。

### 2. 取り組みの概要

今回、取り組みの対象とした3講座の概要を整理する。

#### 2.1 目的

- (1) 既存講座の目標設定と評価をCEFRの枠組みで見直す一連の作業が、現場担当者の内省や対話の促進に効果があるかどうかを検証すること。
- (2) JFスタンダードが参照する「言語のためのヨーロッパ共通参照枠（以下、CEFR）」の枠組みを日本語教育に適用した場合に、どのような課題や問題点があるかを実証的に示すこと。

## 2.2 対象

NC 短期研修、ソウル講座、ケルン講座の対象者の属性と日本語能力試験（以下、日能試）に当てはめた場合のレベル、目標記述として選択した CEFR の能力記述文のレベルは、以下のとおりである。

表 1 各講座対象者の特徴

講座	属性	日本語能力試験	CEFR レベル
NC 短期研修	外国人日本語教師	3 級合格～2 級合格レベル	A2, B1, B2, C1
ソウル講座	一般成人	1 級合格レベル	B1, B2, C1
ケルン講座	一般成人	～3 級合格レベル	A1, A2

## 2.3 方法

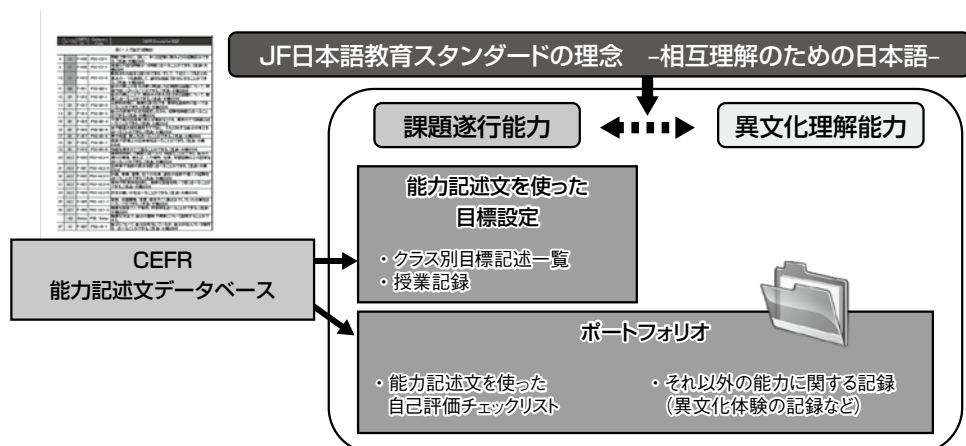
今回、3つの教育現場と共同研究を進めたが、対象者やコースの内容、その現場が抱える課題は異なるものの、

- (1) CEFR の能力記述文データベースの利用
- (2) 自己評価・ポートフォリオ評価の導入

という方法を採用し、目的の達成を図った。

図 1 は、今回の取り組みの方法を図式化したものである。「相互理解のための日本語」という理念を支える能力として課題遂行能力と異文化理解能力がある。課題遂行能力については、目標設定に CEFR 能力記述文データベースを利用し、また自己評価チェックリストを作成した。異文化理解能力については学習者に各自の異文化体験を記録させ、自己

図 1 各講座共通取り組み枠



評価チェックリストとともにポートフォリオに収めることとした。

取り組みに先立ち、各講座ごとに JF スタンダード開発チームのスタッフによるワークショップを実施し、今回の取り組みの全容の共有を図った。詳しくは、各講座の報告を参照いただきたい。

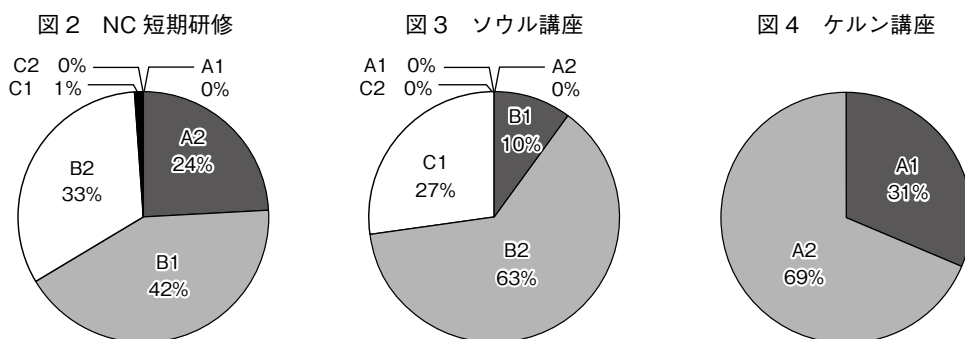
### 3. 結果

本節では、「CEFR の能力記述文データベースの利用」と「自己評価・ポートフォリオ評価の導入」の結果について各講座の傾向を報告する。

#### 3.1 各講座の傾向

##### 3.1.1 各講座の目標レベル別傾向

図 2 から図 4 は、各講座の目標記述として選択された能力記述文のレベル別の割合を見たものである。



選択された能力記述文のレベルは、A1 レベルから C1 レベルまでである。日能試 1 級合格者のみを対象としているソウル講座においても選択された能力記述文の目標レベルは、B2 レベルが 63% を占め C2 レベルの能力記述文は採られていない。CEFR において C2 レベルは、「熟練レベル (Mastery)」という位置づけであり、能力記述文全体の中でも 7% と少ないが、教室での学習ではなく専門分野における高度な実践などを通して伸ばしていくレベルだと考えられる。

### 3.1.2 各講座の目標記述の下位カテゴリ別傾向

図5から図7は、各講座の目標記述として選択された能力記述文のカテゴリの割合をレベル別に表したものである。

図5 NC 短期研修

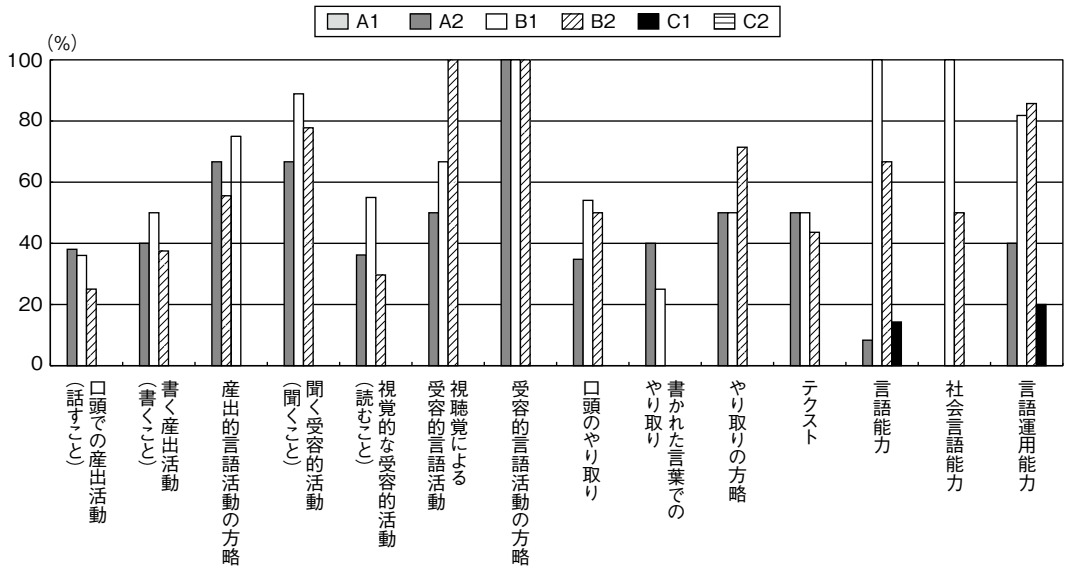


図6 ソウル講座

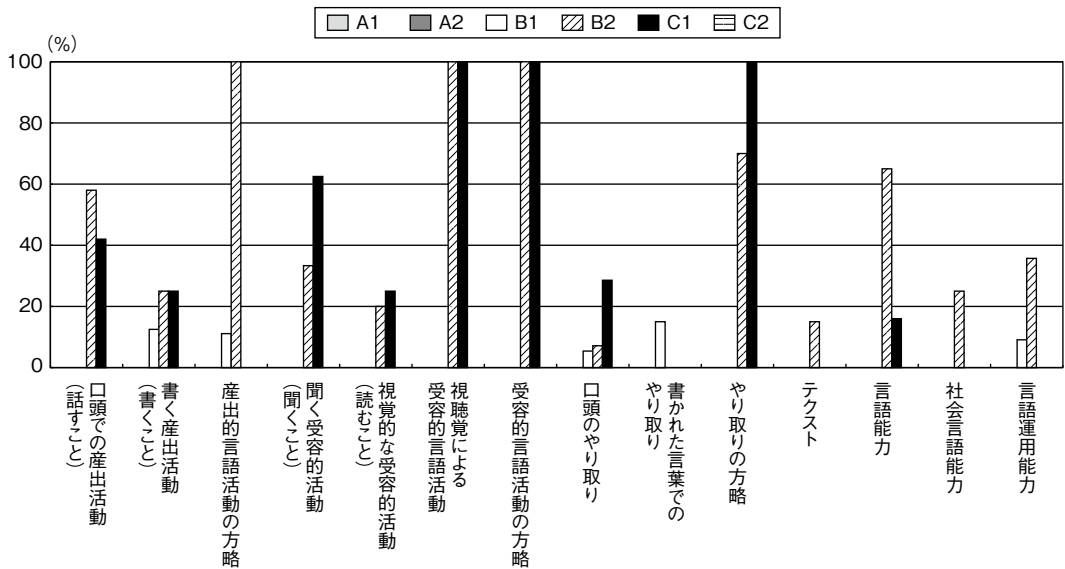


図7 ケルン講座

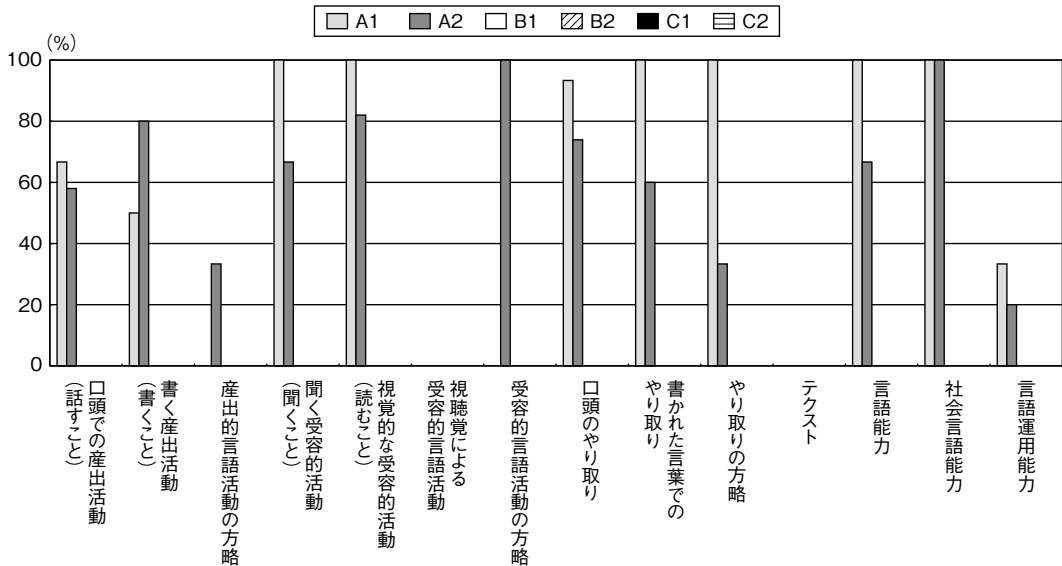


図5～図7からは、以下のような傾向があることがうかがえる。

- 「受容的言語活動の方略」は、どの講座においても高い選択率を示しているが、NC 短期研修の A2、B1、B2 レベル、ソウル講座の B2、C1 レベル、ケルン講座の A2 レベルにおいては 100% 選択されている。CEFR には、A1 レベルの能力記述文はなく、C2 レベルは「C1 レベルと同じ」となっている。「産出的言語活動の方略」、「やり取りの方略」は比較的高いレベルのほうが選択されている割合も高い。日本語力が比較的高いレベルのクラスでは、文型学習を中心とした初級段階の授業と比べ、日本語ネイティブのゲストを招いたり実際の日本語使用場面を想定した教室活動を取り入れたりする場合が増えるため、方略が授業の中で意識的に扱われる傾向にあるのではないかと考えられる。
- 「視聴覚による受容的言語活動」も比較的高いレベルのクラスで選択されている。これは、テレビ番組や映画などの生の映像の視聴を前提としているためと思われる。CEFR のデータベースでも能力記述文は A1 レベルにはなく、A2 レベルから C1 レベルまでである。
- 講義やセミナーなどのノート取りや要約を内容とする「テキスト」や、「社会言語能力」、ディスコース能力を内容とする「言語運用能力」は、CEFR のデータベースには A1 から C2 レベルまでの能力記述文があるにも関わらず、講座によって選択の割合が異なる。V-4 の「4. 結果」でも、実際に授業では行われていても「教師が意識的に目標として取

り上げない限り、授業の目標には入りにくい」と言及されているが、教師の言語観や言語教育観によって選択に違いが出ていることがわかる。

#### 4. NC短期研修

NC 短期研修は、40 名～60 名程度の多様な国籍のノンネイティブ日本語教師に対して年 3 回、各 2 カ月弱行われている教師研修である。カリキュラムの中では日本語教授法関連の授業とともに「総合日本語」という日本語授業が組み込まれており、本研究における JF スタンドアードの試行は、2008 年度夏期短期研修（23 カ国 43 名、7 月 9 日～8 月 29 日）の日本語運用力別による 4 クラス編成の「総合日本語」を対象とした。「総合日本語」を対象とした理由は、以下の通りである。

- 「総合日本語シラバス」としてシラバスが整備され、コース内容が確立している
- 活動や素材などのリソースや授業記録がデータベース化され、豊富な蓄積がある
- 年間の研修参加者数が最も多く、2 カ月という短期間の研修であると同時に年 3 回実施される研修であるため、共同研究の成果を実践に活かしやすい
- 「総合日本語シラバス」は、話題シラバスの日本語授業であるが、現在日本語国際センターの他の研修でもトピックシラバスが採用されることが多く、本取り組みの成果や課題を共有しやすい

「総合日本語シラバス」は、授業で行ってきた教室活動を ACTFL-OPI の言語運用能力基準に依拠して整理・項目化した 4 技能統合型の話題ベースシラバスであり、講師からも研修参加者からも高い評価を得てきた。しかし、開発から時間が経過するとともに、担当者のシラバスに対する慣れから作業効率化による分業化が見られ、講師間の情報共有、授業実践の一貫性に関して課題が明らかとなってきた。したがって、本試行では「コース全体の取り組みの方向性、個々の実践の関連性、学習の評価の体系などを共有すること」から教育実践の見直しを行うために、

- (1) 「CEFR の能力記述文を現場の目標記述に利用する」「自己評価チェックリストによる学習者の自己評価を導入する」という 2 つの具体的な試みによって、総合日本語の現状を把握すること
- (2) CEFR の能力記述文を日本語教育における、目標記述や自己評価チェックリストの作成に適用しようとした場合に、どのような課題や問題点があるかを実証的に示すこと

を目的とした。

ポートフォリオは、コース開始時と終了時に自らの日本語能力を自己評価するための「自己評価チェックリスト」、研修中の日本語使用や体験などを1行程度で記録していくための「私の大切な体験シート」、研修中に作成したものや収集したものをまとめるための「成果物ファイル」の3つで構成した。しかし、結果的に「自己評価チェックリスト」のみ全クラスで本格的に導入できたため、自己評価チェックリストによる研修参加者の自己評価の導入までを、本試行の対象とすることとした。

目的(1)について、今回の取り組みに参加した講師からは、コース全体の取り組みの方向性、個々の実践の関連性、学習の評価の体系などを共有できることが確認されたとする一方で、① CEFR の能力記述文そのものに対する否定的なコメント、② CEFR の能力記述文を現場の目標記述に利用するための事前準備の負担、③ CEFR の能力記述文による目標設定と授業目標・教室活動・評価活動を関連づけることの難しさ、④ can do による目標設定に対する戸惑いや疑問、総合日本語の目標は何かという根源的な問いなどが提示された。④については、学習過程や異文化・異言語体験を明示化する仕組みとしてのポートフォリオ評価の導入の必要性が示唆された。また、①②③と目的(2)については、先行研究であるドイツ語プロフィールから得られた知見を基に JF スタンダードの能力記述文データベースを開発することで解決される可能性があると考ええる。

## 5. ソウル講座

ソウル講座は、国際交流基金の海外事務所が提供している講座の中で日能試1級合格者を対象とした唯一の講座である。ソウル講座が JF スタンダード試行の検証対象となった理由は、

- 日能試1級が受講条件となっており、上級レベルの学習者のサンプルが集めやすい
- 一般成人を対象としているため、多様な日本語使用場面を背景にしている学習者であることが予想される
- 上級レベルの学習者を対象としたこれまでの授業実績がある

という点による。その点から、JF スタンダード・プロジェクトを進めていく上で、海外の日能試1級合格者を対象とした日本語教育のあり方を考え、日本語国際センター・スタンダード開発チームとソウル講座が協働していくことは重要である。本研究の JF スタン



ダート試行の取り組みは、2008年度後期（2008年9月1日～11月28日）で実施された「対話技術1」（20名）、「対話技術2」（20名）、「テーマ討論」（22名）、「聴解」（16名）、「作文」（20名）の5コースを対象に行った。ソウル講座の課題は、

- (1) 各科目の目標は、受講生の科目選択の便宜を図るため事前に公開されているが、上級レベルの学習者を対象とした講座全体の目標は、明確ではない
- (2) 日本語講座運営担当者は適宜各科目の授業を参観し講師と意見交換を行っているが主に運営面の業務に携わっており、授業内容は各講師に一任している状態で、科目間の整合性や授業の質的妥当性の検証までは実施していない
- (3) 受講生は、日能試1級合格者であり、一定の日本語力とコミュニケーション上の課題遂行のためのストラテジーを有しているため、授業内で提示される課題の多くを解決することができる。しかし、評価の点では、これまでどの科目も修了条件は、出席率と課題提出もしくは発表による課題評価のみで、受講生が目的としている「日本語力向上」に関しては特に評価がなく、授業の目標がどの程度達成されたのかを測る指標もない

ことであった。(1)と(2)に関しては、今回 CEFR の能力記述文データベースを共通の基盤として目標記述一覧を作成したため、各科目が目標としているカテゴリとレベルが明らかになった。さらに今後、これをもとに日能試1級合格者を対象とした講座として講座全体の目標を明確化し、その下に各科目をどのような位置づけで運営していくか検討していく必要があることが明らかとなった。(3)については、目標記述を意識したり一部取り入れた評価を行ったりしたという報告があった一方、評価に結びつきにくい目標記述も少なかったという報告もあった。目標記述に合わせて評価しやすい教室活動とはどのような活動か具体的に考えていく必要がある。

また、ポートフォリオには、自己評価チェックリストと資料としての学習成果物を保存したが、授業で配布された資料をすべて保存する受講生の例も見られ、今期は各コース担当講師が指定した資料を保存することとした。また、開発の資料とするため、JFスタンダード開発室からソウル日本文化センターでの保管を依頼したため、受講生は講座途中で自宅に持ち帰ることはできなかった。

今期は、講座ファイルについては、JFスタンダード開発担当講師がファイルの目的や運用について各担当講師に説明する機会を持たなかったため十分な検討と理解を得られず、日能試1級に合格した学習者への効果について判断することは難しい面もあった。

今後自己評価チェックリストの運用方法をさらに検討し、講座ファイルへの学習成果の保管についても内容や使い方を改善する必要があると考える。

また、日能試1級合格者という上級者を対象とした授業では、生の資料や日本語ネイティブゲストを招いたビジターセッションが取り入れられているが、そこで扱われるのは言語形式の面だけでなく、異文化としての日本理解の面も含まれている。「相互理解のための日本語」はJFスタンダードの理念であり、その実現のためには課題遂行能力とともに異文化理解能力が必要であるが、受講生の中に起こっている異文化理解の深化を扱うことが可能であるかも今後の課題とする。

## 6. ケルン講座

ケルン講座がJFスタンダード試行の場となった理由は、以下の通りである。

- 地理的に日本から遠い欧州にあるケルン講座は、約40年の歴史を持ち、欧州内の日本語教育の中心的な存在である
- 比較的初級の学習者が多いという海外の日本語教育の状況に照らして、初級の学習者が多いケルン講座の取り組みは、世界の多くの地域でも参考となる可能性が高い
- CEFRの影響下にあるヨーロッパにおける日本語講座のあり方を考える上で、モデルとなる

ケルン講座では、これまで派遣専門家と客員講師の協働により、時々の状況に応じて講座の改編を行ってきた。ケルン講座の課題は、①経験の異なる講師間、非母語話者と母語話者講師間の円滑で講師の専門性の向上につながるティーム・ティーチングのあり方、②9レベルの各コースのレベル設定の明確化、③コミュニケーションにつながる、話す・聞く力を求めるニーズへの対応などであった。

共同研究の対象は2008年度冬コース（2008年11月4日～2009年2月12日）で実施された初級段階の5レベル（Stufe 1～5）であったが、本稿執筆時点の冬コース中間時のデータ分析までを扱った。ケルン講座の今回のJFスタンダード開発のための共同研究プロジェクトの目的は、

- (1) 目標の共有とケルン・シラバス：講座担当講師がStufe 1～5それぞれについて、CEFRの能力記述文を参照し、ケルン講座の学習者のコミュニケーション活動を意識したcan do記述による目標を策定し、それを共有する。特に、多数の講師によ

る目標共有を図るために、学習項目である文型を目標記述と関連づけて整理したケルン・シラバスを作成し、試用を行いその妥当性を検証する

- (2) ポートフォリオの導入：「自己評価チェックリスト」、学習者が日本および日本語との接触場面を記述する「日本体験」、「資料集」を含むポートフォリオを開発し、試行することでJFスタンダード・ポートフォリオの内容・構成、適切な運用の方法を探る
- (3) 講師の協働：JFスタンダードの試行が講師の協働にどのような影響をもたらすかを探る

の3点であった。これらの取り組みによりケルン講座の従来の課題解決を図ることもめざした。

目的(1)について、CEFRの能力記述文に基づいたケルン・シラバスによる目標共有がケルン講座の講師にとって、違和感なく受け入れられ、これまでの教育実践を振り返ることにつながるなど内省を促進し、それにより講師間の教師としての対話を生み出していることがわかった。さらに、シラバスの共有により各コースのレベル設定の明確化につながった。目的(2)に関しては、意義の説明や授業への埋め込みなどに課題はあるもののポートフォリオの使用が可能であることがわかった。目的(3)について、従来行われてきていた勉強会、授業記録などのケルン講座の取り組みが、JFスタンダード試行の下地となっていることから、講師の協働を支える条件として経費面・設備面のサポート体制が重要であることがわかった。今後は講師間でのsee-plan-do-seeを取り入れたケルン・シラバス改訂のサイクルをケルン講座の文脈の中にどのように構築し、埋め込んでいくかが課題となる。

## 7. まとめと考察

### 7.1 CEFRの能力記述文の利用について

CEFRの能力記述文を実際に利用した各講座の講師からは、それを利用した目標記述一覧を作成することによって、講師および学習者双方にとって目標を明確にするという意識化が促されたという肯定的な反応がある。一方、IV-1.2.1でも述べたように欧州評議会は、能力記述文について「学習者や教育現場のあるべき姿を規定したもの」でもなければ「言語習得のプロセスやその順序を捉えたもの」でもなく、言語使用や言語使用者の姿を描写したものとして利用者が自らの社会文化的環境に合わせて使用することが必要だとしている。

このことから、各講座で教育現場の状況に合わせてコースの目標を反映したシラバスの開発が重要であると考えます。また、どの講座においても能力記述文が一般的な指標レベルの記述であるがゆえに抽象的な表現や日本語として難解である点について戸惑いの声があった。各講座のコーディネーターおよび担当講師が、他の講師や学習者が理解しやすい表現に加工・修正する必要がある。特に、比較的日本語力の低い学習者には、母語による翻訳や、十分理解できる表現に加工・修正して提供する必要があるだろう。また、IV-3に詳しいが、ドイツ語プロフィールが能力記述文を言語活動の「タイプ」に分類し、「広域 can do」「詳細 can do」「現場 can do」「特性」と整理したように、能力記述文を整理することで教育現場において利用しやすいものとなるを考える。

## 7.2 ポートフォリオの利用について

CEFR の能力記述文データベースを利用して、各講座の目標記述一覧を作成した後に、それらの目標設定に基づいて学習者向けの自己評価チェックリストを作成した。ポートフォリオでは、その自己評価チェックリストと学習過程を示す成果物や異文化理解に関する体験などの記述を記録したものなどを学習の評価のツールとして探索的に導入した。自己評価チェックリストに関しては、7.1 で述べたような記述内容の課題が指摘されたが、授業目標の明確化、学習目標の意識化という点からは教授者からも学習者からも肯定的な意見が少なくなかった。各講座のコース目標を反映しながらも能力記述文による目標の数や学習者が自己評価しやすい教室活動を考え、授業に取り入れていく必要がある。異文化理解能力の記述や学習成果物を保存した資料集については、いずれの講座も組織的な実施は今回が初めてであり、明確な目標を共有していたわけではなかったため、効果を確認するには至らなかった。

今後、各教育現場において自己評価や能力記述文では測れない学習能力や異文化理解能力などの能力をポートフォリオ評価で扱う目的や意義付け、その実施方法について具体的に検討し共有していく必要がある。また、授業中での活動と授業外の日本語使用についての関係や関連性についても明らかにしていく必要がある。さらに、講師がその結果について学習者にオリエンテーションを行って適切に伝え、学習者が意識化できるようにすることも必要である。

### 7.3 JF スタンダード導入のための環境整備

JF スタンダード導入に際しては、7.2 や各講座の節でも述べたように、開始時の授業の目標設定、途中の点検フィードバック、終了時のふり返りと一連の評価活動がコースの中に埋め込まれる必要があり、そのための時間を確保する必要がある。しかし、特に、客員講師にとっても学習者にとっても時間的な制約の大きい成人対象の一般講座では、そのような時間の確保が現実的な課題となることが予想される。そのため、各授業担当講師への支援や講座全体の連携や調整と講座内容の見直しを主導的に行うコーディネーターの役割が重要である。

### 7.4 内省と対話について

3. では、CEFR の能力記述文データベースを利用した各講座の目標記述一覧の分析結果を提示したが、CEFR の能力記述文は各講座の目標設定のための共通の指標として機能する可能性が示唆された。これは、異なる教育機関の間で教授実践について関係者の対話が可能であることを意味する。また、7.2 でも述べたように CEFR の能力記述文データベースを利用した授業の目標記述や、自己評価チェックリストを含むポートフォリオの導入は、これまで述べてきたように解決すべき課題はあるものの、どの講座においても講師側からも学習者側からも一定の評価が得られ、「内省と対話」を促すツールとなりうることが確認された。

学習者 1 人 1 人が自分の学習を内省し、自分の学習の過程とその結果に関係する人々と対話を続けながら将来にわたって自律的に日本語を学習し使用していくことで、異言語・異文化接触の機会が増えていく社会において、「相互理解のための日本語」が実現できると考える。



## VI. 日本語使用行動および意識調査

### 要旨：

国際交流基金ケルン日本文化会館の日本語講座の受講生を対象に、日本語学習に対する動機や意識、これまでの日本文化・日本語体験など、講座受講生の日本語使用行動や意識に関する調査を、国際交流基金総務部企画・評価課が国別評価手法の研究・開発の目的で収集したデータを再利用して行った。本節では、その調査結果について報告する。

キーワード：言語学習者・使用者、二次分析、直接体験、コースデザイン、ポートフォリオ

### 1. 本調査の意義と目的

海外に拠点を持つ国際交流基金（以下、基金）は、近年は学習者の多様化を踏まえて日本語教育事業を展開している。日本語学習の動機や学習年数、日本での滞在経験や日本語との接触状況は、地域によって、機関・講座によって、そして個人的事情によって、多岐にわたっている。基金が提供する講座のうち、3つの拠点（日本語国際センター、ソウル日本文化センター、ケルン日本文化会館）に関する「JF 日本語教育スタンダードの試行」の取り組みについては、「V. 教育現場との共同研究」で報告したとおりであるが、その試行において、CEFRの先行研究から得られた〈言語学習者を「社会的な存在（social agents）」と見なし、時間的・空間的広がりにおいて、言語活動を包括的に捉えていく〉という観点での見直しは含まれていない。そのため、ケルン日本文化会館の日本語講座の受講生を対象に、受講生が日本語学習にどのような動機を持ち、どのような意識で日本語を学び、これまで日本文化や日本語をどのように体験してきたかを把握するため、日本語の使用行動や日本語に対する意識に関する調査を取り入れた。本調査は、独自の調査を新たに実施するのではなく、基金総務部企画・評価課が国別評価手法の研究・開発の目的で収集したデータを、日本語学習レベルと日本に関する体験、日本への関心・イメージ、日本に対する認知度・好感度といった観点から再分析する二次分析の手法をとった。そして、分析結果をケルン日本文化会館の講座担当者にフィードバックすることで、カリキュラムやコースデザインの改定に役立てることを目的とした。

JF 日本語教育スタンダード（以下、JF スタンダード）では、CEFRの基本的考え方と同様に、「言語学習者が、生涯という時間的な流れの中で言語を学び、様々な領域（私的、

公的、職業、教育の4領域)において言語を使用するという、時間的・空間的広がりにおいて、言語活動を包括的に捉えていくことが重要である」と考える。真鍋(2007: 72)は、これまで日本語教育において多くの場合「学校」が「教育の場」として設定されていたが、社会学的観点に立って「社会化—ここでは日本語学習—の行なわれる場(setting) / 状況(situation) / 文脈(context)」に即して考えた時、日本語教育を「『家族 / 友人(基礎社会)』『学校 / 職場 / 地域(中間社会)』『社会(全体社会)』というように射程を広げて」考えていくことの必要性を指摘している。海外で約300万人に達する日本語学習者の実際を、教室内という限定された空間を超えて、社会における言語使用の側面から把握することは日本語教育を考える上で有効といえよう。

## 2. 分析方法

### 2.1 ドイツ事業評価調査の概要

基金の企画・評価課はこれまで評価手法開発研究として、「国際文化交流という文化的背景を異にする社会や人々を対象として実施される事業や活動の成果(効果や影響)を把握・測定する方法」(国際交流基金 2007: 1)を確立することを目的に、2003年より「国別評価手法研究・開発プロジェクト」を行っている。その中で2005年度～2006年度に実施した韓国における第1次調査に続き、2007年度はドイツで第2次調査「ドイツにおける国際交流基金の事業評価調査(2007年度～2008年度)」(以下、ドイツ事業評価調査)を行っている。ドイツ事業評価調査は、「一般市民」「日本研究者」「知的交流事業参加者」「ケルン日本文化会館日本語受講者(以下、ケルン受講生)」「ケルン日本文化会館主催文化事業への参加者」といった対象グループ別に、日本体験や日本への関心・イメージなどを調査している。今回私たちは、JFスタンダード開発の一環として、ケルン受講生を対象に行った調査データを、初級・中上級という日本語能力の目安(以下、日本語学習レベル)と、日本に関する体験、日本への関心・イメージ、日本に対する認知度・好感度といった側面から、再分析した。ケルン受講生の概要は下記のとおりである。



- (1) 調査対象：ケルン日本文化会館日本語講座 計9クラス (Stufe 1～9) の受講生<sup>1</sup>

表1 クラス別質問表回答者 (ケルン受講生)

日本語講座受講生

クラス名	質問表番号	度数 (回答者数)	クラスの全人数
1A	1-18	18	23
1N	19-28	10	15
2A	29-40	12	16
2N	41-44	4	6
3	45-66	22	25
4	67-82	16	20
5	83-89	7	7
6	90-105	16	18
7	106-110	5	7
8	111-114	4	8
9	115-124	10	10
合計		124	155

表2 ケルン講座のレベル概観

クラスのレベル

クラス名	レベル
Stufe 1A (夜の部) 18:45-20:45	初級：『みんなの日本語』1～10課
Stufe 1N (午後の部) 16:30-18:30	
Stufe 2A (夜の部) 18:45-20:45	初級：『みんなの日本語』11～20課
Stufe 2N (午後の部) 16:30-18:30	
Stufe 3	初級：『みんなの日本語』21～30課 (日本語能力試験 4級 程度)
Stufe 4	初級：『みんなの日本語』31～40課
Stufe 5	初級：『みんなの日本語』41～50課 (日本語能力試験 3級 程度)
Stufe 6	初中級
Stufe 7	中下級
Stufe 8	中上級 (日本語能力試験 2級 程度)
Stufe 9	中上級 (日本語能力試験 2級 以上)

- (2) 調査方法：自記式の集合調査法  
 (3) 調査期間：2007年5月29日～6月21日  
 (4) 回収数 (率)：124/155 (80.0%)

## 2.2 二次分析の意義と方法

二次分析は、ひとつの社会調査手法として、既存データを他の側面から見直すことで新たな視点を発見できる点、調査にかかるコストを抑えることができる点に意義を見出すことができる。今回は、企画・評価課の調査データを再利用することとした。

「ケルン受講生」は、若干時期は異なるものの、「V-4 ケルン日本文化会館日本語講座」の報告対象と同じ講座の受講生である。本調査では下記に挙げる質問項目に関して、有効調査対象者 (n=124) を「初級 (n=89)」と「中上級 (n=35)」の2つにわけ<sup>2</sup>、事業評価調査の結果とクロス集計することで、日本語学習レベルによって以下の項目の回答結果の傾向に差があるかどうかを分析した (表3)。

表3 分析の方法

分析の観点	分析方法
(1) 日本についての体験・経験	「日本について体験・経験されたことのある項目をすべて選んでください」の回答結果と日本語学習レベル (初級・中上級) のクロス集計。
(2) 日本についての情報・知識源	「あなたは普段、日本についての情報や知識をどこから入手していますか」の回答結果と日本語学習レベルのクロス集計。
(3) 日本の事柄についての関心	「あなたは日本の事柄についてどの程度関心がありますか」の回答結果と日本語学習レベル (初級・中上級) のクロス集計。
(4) 日本に対する認知度 (どの程度知っているか) と好感度 (日本が好きか、それとも嫌い)	「あなたは日本について、どの程度知っていると思いますか」「日本が好きですか、嫌いですか」の回答結果と日本語学習レベル (初級・中上級) のクロス集計。

また、(1)から(4)の各項目について「初級 (n=89)」と「中上級 (n=35)」の2つの群の傾向に差があるかどうかを検討するために、(1)と(2)に関しては、Fisher の正確確率検定 (両側) を、(3)と(4)に関しては  $\chi^2$  検定 (両側) を行った。

## 3. 分析結果

分析結果を以下4点にまとめる。

### (1) 直接的な日本体験は、中上級者の方が多い。

表4のうち、網掛けされた項目 (初級と中上級で10ポイント以上差のあるもの) を見ると、中上級者は初級者と比べ、観光、仕事、留学といった目的で「日本に行ったことがある」と答える者が多く、特に観光目的の旅行経験に関してその差が約51ポイントもあった。

また、仕事等で日本との関わりを持つ者の割合も高いことがわかった（「日本企業・日系企業で働いていたことがある」は約 24 ポイント差、「日本企業・日経企業と取引をしたことがある」は約 14 ポイント差で、中上級が優位）。一方で、「日本に関する新聞や雑誌の記事を読んだことがある」「日本映画・アニメ・漫画を見たことがある」という問いに対しては両者でほとんど違いが見られなかった。日本体験を、日本・日本人との直接的な接触（直接体験と呼ぶ）、メディア等を通じた体験（間接体験と呼ぶ）に分けた場合、日本語学習レベルと直接体験には関連が見られ、間接体験にはそのような関連が見られない。

表 4 日本についての体験・経験と日本語学習レベルのクロス集計

	level	
	初級 (89名)	中上級 (35名)
1. 日本の製品や商品を購入したことがある	95.5%	100.0%
2. 日本の料理屋・レストラン・居酒屋・パブ・バーなどで飲食をしたことがある	93.3%	94.3%
3. 日本に関する展覧会・公演・講演会などに行ったことがある	86.5%	91.4%
4. 日本企業・日系企業で働いていたことがある **	15.7%	40.0%
5. 日本企業・日系企業と取引をしたことがある	20.2%	34.3%
6. 日本人作家の本を読んだことがある **	76.4%	97.1%
7. 日本に関する新聞や雑誌の記事を読んだことがある	95.5%	94.3%
8. 日本映画・アニメ・漫画を見たことがある	95.5%	100.0%
9. 日本の音楽・歌謡・Jポップ・民謡を聴いたことがある	91.0%	91.4%
10. 学校あるいは大学で日本のことを学んだことがある *	42.7%	65.7%
11. 日本人の友人・知人がいる	62.9%	80.0%
12. 観光で日本に行ったことがある **	31.5%	82.9%
13. 仕事で日本に行ったことがある **	9.0%	28.6%
14. 留学で日本に行ったことがある	6.7%	31.4%
15. 日本の柔道、華道、茶道、剣道などを習ったことがある	37.1%	40.0%
16. その他	14.6%	11.3%

※ 網掛けの項目は、初級と中上級との間で 10 ポイント以上の差があるもの。下線部は、最も差のある項目。Fisher の正確確率検定（両側）において、有意水準 5%未満で初級と中上級との間で各項目の比率に有意な差が見られる場合は「\*」、有意水準 1%未満では「\*\*」を付す。ただし、本データは、2007 年の調査実施時点でのケルンの講座受講生を対象として行った調査であり、無作為抽出によって得られたものでない。

## (2) 初級者の方がテレビなどのメディアを通して日本に関する情報を得ている。

表5のうち、網掛け部分（5ポイント以上、初級の比率が高い項目）を見ると日本や日本語に関する情報源として、初級者は中上級者より、テレビ、ビデオ・DVD、インターネット、ケルン日本文化会館をあげる者が多かった。たとえば、テレビ番組と新聞・雑誌については約11ポイント、ビデオ・DVDについては約17ポイントの違いがみられた。逆に、中上級者で比較的比率が高いのは（表5下線部）、学校の授業・教科書であった。

表5 日本についての情報・知識源と日本語学習レベルのクロス集計

	level	
	初級 (89名)	中上級 (35名)
1. 新聞記事	76.4%	74.3%
2. 雑誌記事	75.3%	71.4%
3. 本	80.9%	77.1%
4. テレビ番組	76.4%	65.7%
5. ラジオ番組	25.8%	25.7%
6. 新聞・雑誌の広告	22.5%	11.4%
7. テレビ・ラジオの広告	14.6%	11.4%
8. 劇場映画	73.0%	68.6%
9. ビデオ・DVD	68.5%	51.4%
10. インターネット	89.9%	82.9%
11. 日本の政府・政府関連機関の広報誌	23.6%	22.9%
12. 日本料理屋・レストランなどに置かれている情報誌	22.5%	20.0%
13. 学校の授業・教科書	40.4%	45.7%
14. 家族・親族	20.2%	22.9%
15. 友人・知人・職場の同僚	60.7%	60.0%
16. 在ドイツ日本国大使館・総領事館	11.2%	8.6%
17. ケルン日本文化会館（国際交流基金）	89.9%	82.9%
18. ベルリン日独センター	2.2%	2.9%
19. 独日協会、独日友好協会	4.5%	11.4%
20. その他	12.4%	22.9%

※ 網掛けの項目は5ポイント以上、初級の比率が高い場合。下線部は5ポイント以上、中上級の比率が高い場合。Fisherの正確確率検定（両側）において、有意水準5%未満で初級と中上級との間で各項目の比率に有意な差は見られない。

(3) ファッション、映画・アニメ・漫画、スポーツなどの分野においては初級者の方が高い関心を示す者の割合が高い。

表6にあるとおり、「日本の事柄についての関心」では、ファッション、映画・アニメ・漫画、スポーツ、タレント・歌手・俳優、科学技術、経済・産業・企業、宗教などの項目では、中上級者よりも初級者の方が、「とても関心がある」、「まあ関心がある」を合わせた比率が高かった。中でも、ファッションと宗教に関しては、初級と中上級で20ポイント以上の差が見られた。そのほかの項目（たとえば、美術・絵画、伝統芸能、食べ物・飲み物・料理、社会・生活・風習、歴史、日本語、ドイツとの関係など）に関してはほぼ同じ比率である。

(4) 日本に関する「知識」の程度は異なるが、初級・中上級で「選好」に違いは見られない。

表7のとおり、「日本についてどの程度知っているか」という問いに対しては、初級者よりも中上級者の方が「とてもよく知っている」「まあ知っている」の合計比率が高くなっている。しかし、「日本が好きか嫌いか」の設問に対しては、初級であっても中上級であっても、選好の傾向に差はみられない。また、 $\chi^2$ 検定（両側）において、有意水準5%未満で有意な差が見られる場合はなかった。

表6 「あなたは日本の事柄についてどの程度関心がありますか」と日本語学習レベルのクロス集計

		とても関心 がある	まあ関心が ある	あまり関心 がない	全く関心が ない	Other/ DK
1. 音楽・歌謡・Jポップ・民謡	初級 (89名)	29.2%	37.1%	23.6%	10.1%	-
	中上級 (35名)	20.0%	37.1%	31.4%	5.7%	5.7%
2. 美術・絵画	初級 (89名)	22.5%	58.4%	18.0%	-	1.1%
	中上級 (35名)	25.7%	51.4%	11.4%	5.7%	5.7%
3. 伝統芸能 (歌舞伎、能など)	初級 (89名)	21.3%	49.4%	24.7%	4.5%	-
	中上級 (35名)	8.6%	51.4%	25.7%	11.4%	2.9%
4. ファッション*	初級 (89名)	18.0%	43.8%	25.8%	12.4%	-
	中上級 (35名)	17.1%	22.9%	34.3%	20.0%	5.7%
5. 映画・アニメ・漫画*	初級 (89名)	41.6%	43.8%	13.5%	1.1%	-
	中上級 (35名)	31.4%	37.1%	17.1%	11.4%	2.9%
6. 文芸	初級 (89名)	22.5%	50.6%	18.0%	9.0%	-
	中上級 (35名)	22.9%	51.4%	22.9%	2.9%	-
7. コンピューターゲーム・ ビデオゲーム及びゲーム機	初級 (89名)	20.2%	13.5%	32.6%	32.6%	1.1%
	中上級 (35名)	11.4%	14.3%	28.6%	37.1%	8.6%
8. スポーツ	初級 (89名)	18.0%	30.3%	31.5%	19.1%	1.1%
	中上級 (35名)	14.3%	17.1%	37.1%	25.7%	5.7%
9. 流行	初級 (89名)	28.1%	42.7%	21.3%	6.7%	1.1%
	中上級 (35名)	28.6%	40.0%	20.0%	8.6%	2.9%
10. タレント・歌手・俳優	初級 (89名)	15.7%	38.2%	32.6%	12.4%	1.1%
	中上級 (35名)	14.3%	22.9%	40.0%	17.1%	5.7%
11. 食べ物・飲み物・料理	初級 (89名)	66.3%	28.1%	5.6%	-	-
	中上級 (35名)	68.6%	22.9%	5.7%	-	2.9%
12. 商品・製品	初級 (89名)	39.3%	48.3%	11.2%	1.1%	-
	中上級 (35名)	37.1%	48.6%	8.6%	-	5.7%
13. 自然・地理*	初級 (89名)	44.9%	46.1%	9.0%	-	-
	中上級 (35名)	28.6%	60.0%	5.7%	-	5.7%
14. 名所・旧跡	初級 (89名)	61.8%	37.1%	1.1%	-	-
	中上級 (35名)	40.0%	57.1%	2.9%	-	-
15. 科学技術	初級 (89名)	30.3%	43.8%	19.1%	5.6%	1.1%
	中上級 (35名)	14.3%	48.6%	22.9%	8.6%	5.7%
16. 社会・生活・風習	初級 (89名)	69.7%	30.3%	-	-	-
	中上級 (35名)	54.3%	42.9%	-	-	2.9%
17. 経済・産業・企業	初級 (89名)	18.0%	40.4%	29.2%	11.2%	1.1%
	中上級 (35名)	14.3%	31.4%	37.1%	11.4%	5.7%
18. 政治・外交・国際関係	初級 (89名)	19.1%	47.2%	30.3%	3.4%	-
	中上級 (35名)	22.9%	37.1%	34.3%	-	5.7%
19. 歴史*	初級 (89名)	34.8%	57.3%	7.9%	-	-
	中上級 (35名)	34.3%	40.0%	20.0%	-	5.7%
20. 宗教*	初級 (89名)	25.8%	41.6%	27.0%	5.6%	-
	中上級 (35名)	14.3%	25.7%	51.4%	2.9%	5.7%
21. 日本語	初級 (89名)	87.6%	12.4%	-	-	-
	中上級 (35名)	85.7%	11.4%	-	-	2.9%
22. ドイツとの関係	初級 (89名)	24.7%	49.4%	22.5%	3.4%	-
	中上級 (35名)	25.7%	45.7%	22.9%	-	5.7%
23. その他	初級 (89名)	4.5%	-	-	-	95.5%
	中上級 (35名)	2.9%	-	-	-	97.1%

※ 網掛けは、初級と中上級で関心の有無に差がある項目の内、特に特徴的な部分。 $\chi^2$ 検定(両側)において、有意水準5%未満で有意な差が見られる場合は「\*」。ただし、本データは、2007年の調査実施時点でのケルンの講座受講生を対象として行った調査であり、無作為抽出によって得られたものでない。

表7 日本に対する認知度・好感度と日本語学習レベルのクロス集計

		level	
		初級 (89名)	中上級 (35名)
日本についてどの程度知っているか	1. とてもよく知っている	9.0%	8.6%
	2. まあ知っている	57.3%	71.4%
	3. あまり知らない	29.2%	20.0%
	4. 全く知らない	-	-
	DK/Others	4.5%	-
日本が好きか、嫌いか	1. とても好き	55.1%	54.3%
	2. まあ好き	37.1%	37.1%
	3. どちらとも言えない	7.9%	8.6%
	4. やや嫌い	-	-
	5. とても嫌い	-	-

※  $\chi^2$  検定 (両側) において、有意水準 5%未満で有意な差が見られる場合はない。

## 4. 考察

### 4.1 分析のまとめ

今回の日本語学習レベル別分析で新たに分かったことは、〈日本語学習レベルと日本との直接体験度合いとの関連〉、〈日本語学習レベルによる情報源・関心の違い〉である。特に、前者の関連は興味深い。直接体験が多いから日本語が上達するのか、あるいは、中上級であるから直接体験の機会が多いのかについて、本調査からは特定できないが、日本や日本語との直接体験が日本語の学習動機に深く関係している可能性がある。この結果をケルン日本文化会館にフィードバックし、教室外の日本・日本語体験をカリキュラムに取り入れることを提案した。カリキュラムやコースデザインを考え直す上で、このような実証データを講座に還元することは、大切だと考える。

### 4.2 学習者ニーズを把握するためのポートフォリオ活用

今回はケルン受講生を対象にした調査であったが、前述のように、国、地域、機関が異なれば学習者のニーズは異なってくる。たとえば、ソウル日本文化センターの受講生（日本語能力試験1級合格者レベル）では日本語学習の継続動機も、また学習者が望むコース内容もケルンの受講生とは違って来るだろう。近年ドイツでは、「日本のテレビゲーム、アニメやマンガがブームとなり、全体的に日本語学習者が増えており、特に低年齢化して

いるのが新しい傾向である」と指摘されるように（松尾 2005: 116）、同じドイツであっても、世代によって日本語学習者の関心に差が見られる。世代によって興味の対象や情報を得る媒体が異なるというように、日常の生活態度の相違が日本語学習の動機にも関係することが推測される。

IV章で紹介したヨーロッパ言語ポートフォリオ（ELP：European Language Portfolio）は、このように複雑化する学習者の現状を把握する手立てとしても活用できるのではないだろうか。ELPは、言語パスポート、言語バイオグラフィー、資料集の3部から構成されるが、中でも言語バイオグラフィーでは、言語能力の熟達度だけでなく、言語学習履歴、異言語・異文化体験、言語の学習計画もあわせて記録する仕組みになっている。たとえば、「日本語能力<sup>3</sup>は（自己評価で）どのくらいか」という情報に加え、「日本語をこれまでどこで、どのくらいのペースで、どのくらい学んできたか」、「これまでどのような、日本語・日本文化との接触があったか」、「日本語学習の動機は何か」、「学習目標は何か」、といった内容が学習者の自己管理の下、ポートフォリオに収められることになる。学習者が自ら記録するポートフォリオを媒介に、学習者と教師が対話することで、学習者のニーズをよりの確に把握できるのではないだろうか。そして、各教育現場は、ポートフォリオを媒介にして把握できた学習者のニーズにもとづいてカリキュラムを改訂し、実践現場の see-plan-do-see のサイクルを回すことにもつながるのではないかと考える。

#### 4.3 事業展開のための調査の重要性

基金として日本語事業を展開する際には、まず学習者の学習動機や日本語・日本文化体験、日本語の学習計画といった情報を把握した上で、それぞれの受講生のニーズに即した講座を提供していくことが求められる。たとえば、テレビゲームやアニメ・マンガの影響と日本語学習については、受講生の世代や社会的・歴史的な文脈によって傾向が異なることが予想される。日本のポップカルチャーが海外に広まることで、日本語が身近なものとなり、日本語学習者が増えることは、真鍋（2007）の言葉を借りると「意図せざる結果」であるが、このような『意図せざる結果』ということにまで射程を広げ、その実証的研究をおして、その実像を明らかにすることが、基金が、今後日本語事業を効果的に展開するために重要なプロセスの一部となるだろう。

一方、本報告にあるとおり、基金が所有する基礎データ、他部署が行った調査データを二次分析の対象とすることは、コストをおさえながら、多角的側面からデータを再考察し、



新たな視点に導き出すという点で、価値を見出すことができる。これは、嘉数（2006: 54）のいう日本語教育事業の「取り組みの研究」ともいえるだろう。

## 5. まとめ

言語学習といったときに、学習者のおかれている社会的文脈を考慮せずしてコース担当者や教師が学習目標を設定することは困難である。基金が海外で開講する講座についても、学習者のニーズをコースに反映させていくことが重要であるが、こうした学習環境のデザインは、日本語教育に限定された枠内だけではなく、広い意味での日本の文化や芸術への学習者の関心や知識、学習者の体験なども考慮して、総合的にみていく必要があると考える。日本語学習の継続動機を高め、生涯学習を支援するという意味でも、また、日本語学習や日本・日本語体験を通じて人間的な豊かさを獲得するという意味でも、日本語教育・学習を多角的な視点で捉えることが重要になるだろう。このような学習環境デザインのあり方は、基金の日本語事業を推進していく上でも必要だと考える。その際、調査デザインのノウハウを構築すること、既存データを有効的に活用し自らの実践や経験を整理すること、などが今後欠かせない取り組みと考える。

注：

- 1 Stufe は「級」の意。
- 2 ケルン受講生は、Stufe 1～5が初級レベル（『みんなの日本語』1～50課に相当）、Stufe 6～9が中上級レベル（Stufe 8が日本語能力試験2級程度）に相当するため、前者を「初級」、後者を「中上級」とした。
- 3 ELPは複言語主義にもとづき、これまで自分が関わりを持った言語すべてについて記録することが求められている。

参考文献：

- 嘉数勝美（2006）「ヨーロッパの統合と日本語教育—CEF（「ヨーロッパ言語共通参照枠組み」）をめぐって—」『日本語学』11月号、第25巻第13号、46-58、明治書院
- 国際交流基金（2007）「国際文化交流の評価手法開発研究 中間報告書：国際交流基金の韓国事業を対象とする第一次調査について」国際交流基金
- 松尾馨（2005）「Germany ドイツ」『ヨーロッパにおける日本語教育事情と Common European Framework of Reference for Languages』、107-130、ヨーロッパ日本語教師会（AJE）、国際交流基金
- 真鍋一史（2007）「社会学と日本語教育学」『日本語教育』132号、68-78、日本語教育学会
- 真鍋一史、岡本真佐子、一寸木英多良（2008）「ドイツにおける国際交流基金（Japan Foundation）の事

業評価調査の分析：『一般市民』と『ケルン日本文化会館日本語講座受講者』との比較にもとづく諸知見」『関西学院大学 社会学部紀要』第 106 号、109-160、関西学院大学

## VII. JF日本語教育スタンダード第1版開発に向けて

本章のねらい：これまで述べてきたJF日本語教育スタンダード構想と「試行版」までの過程をまとめた上で、第1版に向けた開発計画を説明する。

キーワード：多言語の中の日本語、言語学習・教育の枠組み、能力記述文データベース、ポートフォリオサンプル、事例集、内省と対話、共通のことば

### 1. JF日本語教育スタンダード構想

「理念編」で述べたとおり、JF日本語教育スタンダード（以下、JFスタンダード）は「日本語教育がますます多様化する今、教員養成・再研修、カリキュラムやコースのデザイン、教材開発などについて議論する際には、同じ言葉で語るための議論の基盤やよりどころ」となるものである。これまで国際交流基金（以下、基金）は、各地域の状況に応じて「さまざまな日本語教育事業を実施し、（中略）、各国との協働を深めることで日本語教育の基盤整備を進めてきた」。このような基金の責務と世界の言語教育の潮流をふまえ、「グローバル化する国際社会で文化的多様性を尊重」する社会を構築するための言語教育への一提案として、「多言語社会の中に日本語を位置づける」（平高 2006）ことを目的にJFスタンダードは構想された。

「文化を異にする人々が共に生きていく社会状況の中で、多言語のひとつとして日本語を位置づける」ために必要な視座は「相互理解のための日本語」であり、私たちはそのために必要な能力として「課題遂行能力」と「異文化理解能力」が重要であると考え。これら2つの能力の発達を教育や学習の場で支援していくために、JFスタンダード第1版では、can do形式の能力記述文をデータベース化した〈能力記述文データベース〉、言語の学習過程の自己評価や、異言語・異文化体験など、can do形式で記述しきれない部分について記録するための〈ポートフォリオ〉のサンプル、JFスタンダードを教育実践で活用するための〈事例集〉を公開予定である。

しかし、これら3つの提供物がJFスタンダードのすべてではない。JFスタンダードとは、これら3つの提供物を媒介として、各教育現場の実践者が主体的に、実践現場において「対話」を行いながら、それぞれの教育実践について「内省」し改善するという取り組みや、複数の教育現場間でそれぞれの教育実践について共通のことばで「対話」することで

新しい視点を得るなど、日本語教育事業に関わるダイナミックな動き全体を指す。

## 2. 開発過程：第1版に向けて

第1版として①能力記述文データベース（以下、能力記述文DB）、②ポートフォリオサンプル、③事例集の3点を提供するのは、先行研究レビュー、先行研究にもとづいた教育現場との共同研究、講座受講生の調査から、その必要性和有効性を認識したためである。「開発編」では、JFスタンダードのような言語学習・教育の枠組みが「内省と対話」のツールとなりえること、JFスタンダードの言語学習観・教育観を教育現場とつなげる仕組みと継続的な体制支援が不可欠であることが確認された。

以下、2010年3月の第1版公開へ向けた各提供物の開発計画をまとめる。

### ① 能力記述文データベース

「V. 教育現場との共同研究」で報告したとおり、2008年度に実施した教育現場との共同研究の結果から、CEFRの枠組みを「内省と対話」のツールとして教育現場で利用することの意義と有効性を確認することができた。しかし、一方で「CEFRの例示的能力記述文は抽象的で使いにくく、具体的な教室活動に関連づけるのが難しい」「can doを用いた目標記述をどのように評価につなげればよいかわからない」といった声も聞かれ、汎用性の高い能力記述文を教育現場とつなぐ仕組みが不可欠であることもわかった。

私たちは第1版に向けて、日本語・日本語教育を含めた先行研究レビュー、CEFRの例示的能力記述文の検証、そして現場との共同研究をもとに能力記述文DBの開発を進めていく。具体的には、日本語教育の実践者と研究者の協力を得ながら、2008年度に基金の日本語国際センター（以下、NC）で行った取り組みをもとにCEFRの例示的能力記述文を改めて整理し、教育現場で応用しやすい形で提供する。その際、CEFRの共通参照レベルというグローバルなものさしを使うことで多言語と比較できる仕組みを維持しながら、日本語教育関係者になじみのある用語を用いて教育現場にわかりやすい記述としていく。教育現場で円滑に使えるものにするために、実際に使われた個別具体的な能力記述文も例示する。また、利用者が自らの教育現場の環境や条件、学習者のニーズに合わせて、自由に追加・削除・修正するというカスタマイズを奨励するとともに、将来、項目を追加できるような拡張性のある、開かれたシステムをめざす。

## ② ポートフォリオサンプル

JF スタンダードが目指すのは、日本語学習者の課題遂行能力と異文化理解能力の育成である。特に、後者は「相互理解のための日本語」という理念を実現するうえで必要不可欠であるが、can do 形式の例示的能力記述文の形では記述できない能力といえる。「IV- 2. ヨーロッパ言語ポートフォリオ (ELP)」の先行研究では、自律した学習者、複言語能力、異文化間能力などを育成するための手立てとして ELP を紹介している。また、「VI. 言語使用行動および意識調査」の考察より、学習者のニーズや継続動機といった情報を把握するツールとしてポートフォリオを教育実践に取り入れることに価値を見出すことができた。

2009 年度は、JF スタンダード第1版開発の一環として、基金の国内拠点である NC と関西国際センター (KC) の研修において、異文化理解能力の育成と学習者の自律性を育成するという目的でポートフォリオ評価を導入し、その効果や課題を検証することを目的として、各教育現場とスタンダード開発担当との共同研究を行う。

2008 年度に行った NC 短期研修での取り組みでは、ポートフォリオ (自己評価チェックリスト、私の大切な体験、成果物) を導入したものの、ELP の3構成すべてを試行してはならず、その効果やポートフォリオの構成を検証するには至らなかった。NC との共同研究では、2008 年度の JF スタンダードの試行の結果をふまえ、NC 短期研修ポートフォリオのプロトタイプを作成し、研修での試用と検証を重ね、ポートフォリオサンプルの1つとして完成させる。さらに、NC の取り組みは、事例集の中で、各教育現場で独自にポートフォリオを開発するための参考事例として、その開発過程と講座への取り入れ方について報告する。

一方、KC では、「理念編」で述べたとおり「専門性・実用性の重視、個別性の尊重、主体的学習の奨励」が研修の基本方針にあげられ、同センター設立以来、個々のニーズに対応し、自律的な学習者を育成するための取り組みを行っている。中でも、「気づき」「自己評価」「自律学習」といった視点をコースデザインに取り入れていることは、熊野 (2008) や石井・熊野 (2008) に報告されているとおりである。KC との共同研究では、第1版へ向けた JF スタンダードの取り組みとして、JF スタンダードの枠組みで、KC の自律学習支援のためのポートフォリオ評価の現状を整理し、これまでの教育実践では取り入れられていない自己評価チェックリストによる自己評価の可能性などを探る。そして、共同研究の結果を事例集で報告する。

### ③ 事例集

JF スタンダードはそれぞれの教育現場のニーズや現状に合わせて、各現場に適した利用が可能である。しかし、各現場の教育実践者が JF スタンダードを円滑に導入するためには、それぞれが主体的に「自分たちの現場で何ができるか」「どのように活用したらいいか」を具体的に考える必要がある。事例集は、実践者がそれぞれの現場に合った実行可能な JF スタンダードの利用法を考えると、JF スタンダードの考え方を具体的にどのように教育実践に取り入れていったらよいかを考えるために活用できるものである。第1版では、2009年度中に基金の複数の拠点で展開される JF スタンダードの取り組みを報告する。

ソウル日本文化センターの事例では、2008年度の JF スタンダード試行の結果をふまえ、特定の科目を対象をしぼり、上級日本語学習者を対象としたコースにおける JF スタンダード導入の効果と課題について報告する。ケルン日本文化会館の事例では、JF スタンダードをふまえたシラバス改訂と講師同士の協働をテーマに共同研究を行った結果を報告する。また、②で述べた NC と KC のポートフォリオ実践についてもこの事例集で取り上げる。

## 3. 将来の展望

最後に、JF スタンダードの方向性を記す。

North (2007) は CEFRL の開発目的を3つあげているが、そのうち、次にあげる2点は、言語学習・教育の枠組みとして、「多言語の中に日本語を位置づける」ことをめざす JF スタンダードの目的とも重なる。

- (1) 言語学習の目標や言語能力のレベルについて話す際に、教育機関、国境、言語を越えて使用できる共通のメタ言語を確立する。
- (2) 言語教育の実践者に、学習者の実際的な言語学習のニーズ、適切な目標の設定、学習者の進捗状況の把握などに関連づけながら、自らの実践を内省することを促す。

(North 2007: 16、筆者による抄訳)

まず、日本語学習・使用の場所が変わっても日本語能力を比較することができる、国際社会に通用する共通のものさしを日本語教育の文脈に取り入れることで、教育機関や国を越えた対話が可能となる。たとえば、V. で扱った3拠点（NC、ソウル日本文化センター、

ケルン日本文化会館)のJFスタンダード試行の取り組みでは、能力記述文を用いて講座の目標を記述することで、講師同士の意識共有が促進され、自らの実践や講座・シラバスのあり方を内省する契機となったことが報告された。基金のJFにはんごネットワーク(通称:さくらネットワーク)がその枠組み、すなわち「共通のことば」を用いることで、国や機関を越えた対話を実現することができるだろう。さらにJFスタンダードが広く使われていくことで、さまざまな日本語教育関係者、日本語教育現場同士のつながりが形成されていくだろう。図1は、このようなJFスタンダードを核としたネットワークの拡がりを図示したものである。

図1 JFスタンダードを核としたネットワークの拡がり

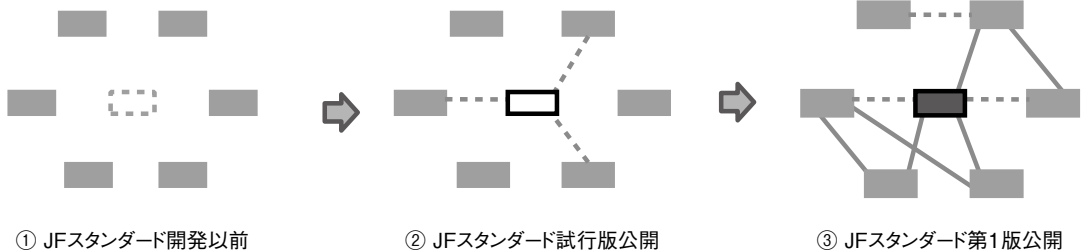


図1で示した、JFスタンダードを核としたネットワークの拡がりを実現するためには、JFスタンダードが掲げる「相互理解のための日本語」という理念に向かって、各教育現場が課題遂行能力と異文化理解能力の育成を目指した教育実践を行っていくための、支援の仕組みや体制を作っていくことも重要である。先行研究レビューで確認されたとおり、ヨーロッパの場合は、言語に関するさまざまな政策や方針を方向付ける欧州評議会と、教育現場における政策を施行する支援機関としてECML (European Centre for Modern Languages) が機能している。欧州評議会は様々な実践を報告書の形で公開し、ECMLは研究報告を収集したり、教師研修を開催したり、国際プロジェクトを計画したり、それらの研究成果を発信することで、教育現場を支援している。基金が、全ての地域を見渡し、国や地域を超えた継続的な集約・発信機能を今すぐに持つことは難しいが、今後教育現場を支える体制を作っていくことは、拠点同士をつなぐ上で重要となるだろう。

完成品でなく過程にあるものとして、JFスタンダードが「共通のことば」として異なる日本語教育の現場間をつなぐ役割を担うと同時に、各現場の実践の独自性と主体性を認めるツールとして、「日本語教育全般の質の向上」と日本語教育・学習の豊饒化に寄与でき

ればと考える。

参考文献：

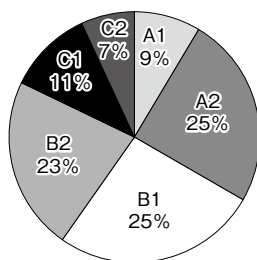
- 石井容子・熊野七絵（2008）「日本語・日本文化社会への気づきを促す「研修活動の記録」：自律学習の意識化を目指して」WEB版『日本語教育実践研究フォーラム報告』、2008年度日本語教育実践研究フォーラム  
〈<http://www.soc.nii.ac.jp/nkg/kenkyu/Forumhoukoku/2008ishii.pdf>〉2009年2月25日検索
- 熊野七絵（2008）「大学生短期訪日研修における体験交流活動型のコースデザイン」『広島大学留学生センター紀要』第18号、31-46、広島大学留学生センター
- 平高史也（2006）「言語政策としての日本語教育スタンダード」『日本語学』第25巻第13号、6-17、明治書院
- North, Brian（2007）The Common European Framework of Reference: Development, Theoretical and Practical Issues. 真嶋潤子、山崎直樹（編）（2007）『「日欧国際シンポジウム報告書：これからの外国語教育の方向性：CEFRが拓く可能性を考える」平成17年度文部科学省先進教育実践支援採択プロジェクト「国際標準・言語教育到達度評価制度の構築」成果報告書Ⅰ』、15-44、大阪外国語大学教育推進室



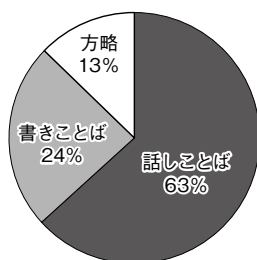
## 参考資料

### 資料1：CEFR 例示的能力記述文の傾向

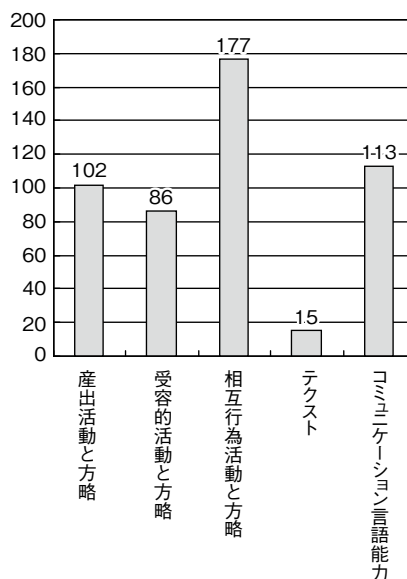
CEFR例示的能力記述文【レベル別】



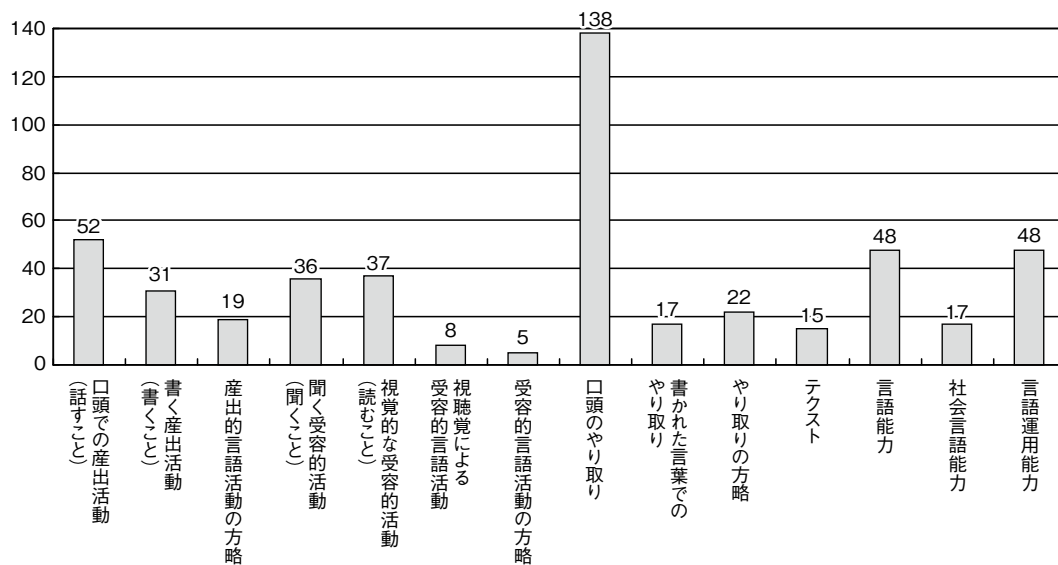
CEFR例示的能力記述文  
【話しことば・書きことば・方略】



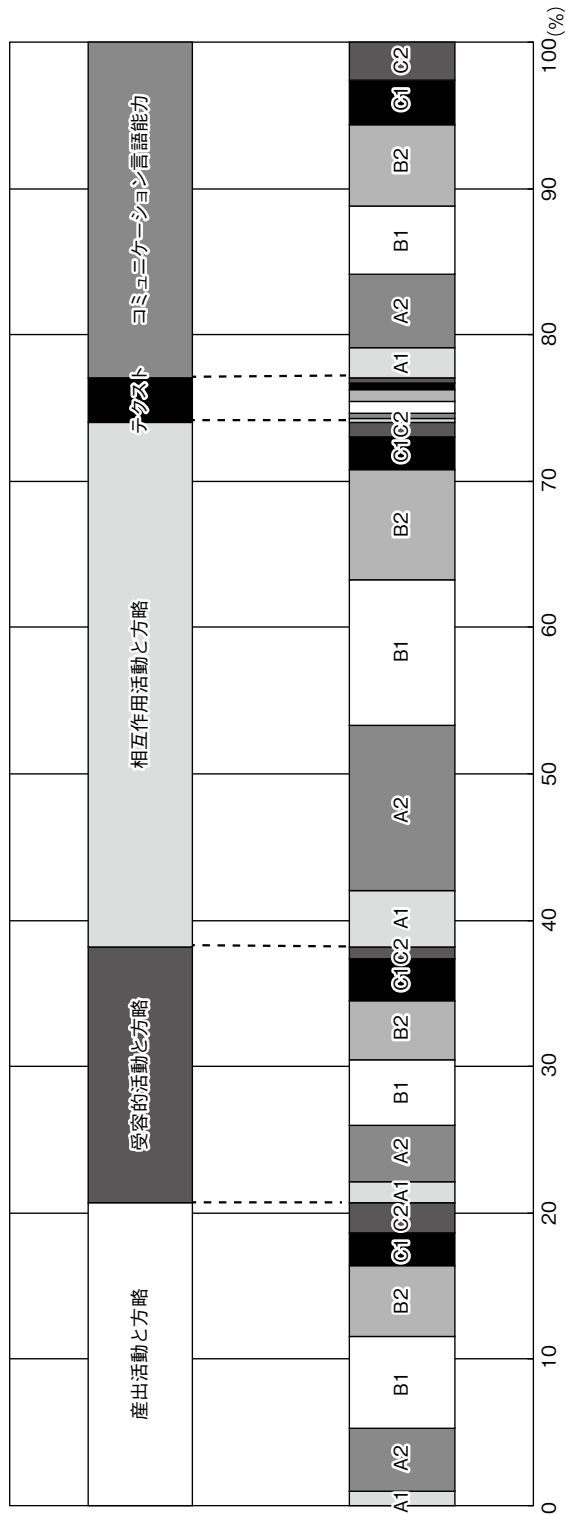
CEFR例示的能力記述文分布  
(上位カテゴリー)



CEFR例示的能力記述文分布  
(下位カテゴリー)



CEFR例示的能力記述文分布  
(上位カテゴリとレベル)



参考文献：Council of Europe (2008) 『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』初版第2刷 吉島茂、大橋理枝（訳、編）朝日出版社



## 資料 3 : CEFR 例示的能力記述文一覧

## 産出活動と方略

	レベル	CEFR Nr	Category Code	CEFR Descriptor	CEFR Descriptor 和訳
<b>口頭での産出活動（話すこと）</b>					
総合的な口頭発話					
1	C2	F-001	PS1-C2-1	Can produce clear, smoothly flowing well-structured speech with an effective logical structure which helps the recipient to notice and remember significant points. [CEF 2001]	聞き手が要点を記憶、あるいは後で思い出す際に足がかりになるような、論理的な構造を持った、流れのよい、構造のしっかりしたスピーチができる。[吉島・大橋 2004]
2	C1	F-002	PS1-C1-1	Can give clear, detailed descriptions and presentations on complex subjects, integrating sub-themes, developing particular points and rounding off with an appropriate conclusion. [CEF 2001]	複雑な話題について、明瞭かつ詳細な記述やプレゼンテーションができる。下位テーマをまとめたり、一定の要点を展開しながら、適当な結論を持っていくことができる。[吉島・大橋 2004]
3	B2.2	F-003	PS1-B2.2-1	Can give clear, systematically developed descriptions and presentations, with appropriate highlighting of significant points, and relevant supporting detail. [CEF 2001]	記述とプレゼンテーションを明確かつ体系的に展開できる。要点を見失わずに、関連詳細情報を付け加えて、内容を補足できる。[吉島・大橋 2004]
4	B2.1	F-004	PS1-B2.1-1	Can give clear, detailed descriptions and presentations on a wide range of subjects related to his/her field of interest, expanding and supporting ideas with subsidiary points and relevant examples. [CEF-2001]	自分の関心のある分野に関連した、広範囲な話題について、明確かつ詳細に記述、プレゼンテーションができる。事項を補足しながら、関連事例を挙げて、主張を強化、敷衍することができる。[吉島・大橋 2004]
5	B1	F-005	PS1-B1-1	Can reasonably fluently sustain a straightforward description of one of a variety of subjects within his/her field of interest, presenting it as a linear sequence of points. [CEF-2001]	自分の関心のあるさまざまな話題のうちのどれかについて、ほどほどの流暢さで、ある程度の長さの、簡単な記述やプレゼンテーションができる。その際、事柄の提示は直線的である。[吉島・大橋 2004]
6	A2	F-006	PS1-A2-1	Can give a simple description or presentation of people, living or working conditions, daily routines, likes/dislikes, etc. as a short series of simple phrases and sentences linked into a list. [CEF-2001]	人物の生活・職場環境、日課、好き嫌いなどについて、単純な記述やプレゼンテーションができる。その際簡単な字句や文を並べる。[吉島・大橋 2004]
7	A1	F-007	PS1-A1-1	Can produce simple mainly isolated phrases about people and places. [CEF-2001]	人物や場所について、単純な字句を並べて、述べるができる。[吉島・大橋 2004]
長く一人で話す：経験談					
8	C2	F-008	PS2-C2-1	Can give clear, smoothly flowing, elaborate and often memorable descriptions. [CEF-2001]	明瞭で滞りなく、詳しく、多くは記憶に残るような経験談ができる。[吉島・大橋 2004]
9	C1	F-009	PS2-C1-1	Can give clear, detailed descriptions of complex subjects. [CEF-2001]	複雑な内容を明瞭かつ詳細に述べるができる。[吉島・大橋 2004]
10	C1	F-010	PS2-C1-2	Can give elaborate descriptions and narratives, integrating sub-themes, developing particular points and rounding off with an appropriate conclusion. [CEF-2001]	彫琢された描写と語りができる。そして、下位テーマをまとめ、要点の一つを展開して、適切な結論で終わらせることができる。[吉島・大橋 2004]
11	B2	F-011	PS2-B2-1	Can give clear, detailed descriptions on a wide range of subjects related to his/her field of interest. [CEF-2001]	自分の関心のある分野に関連した広範囲な話題について、明確で詳しく述べるができる。[吉島・大橋 2004]
12	B1	F-012	PS2-B1-1	Can give straightforward descriptions on a variety of familiar subjects within his/her field of interest. [CEF-2001]	自分の関心ごとで、馴染みのあるさまざまな話題について、簡単に述べるができる。[吉島・大橋 2004]

	レベル	CEFR Nr	Category Code	CEFR Descriptor	CEFR Descriptor 和訳
13	B1	F-013	PS2-B1-2	Can reasonably fluently relate a straightforward narrative or description as a linear sequence of points. [CEF-2001]	比較的流暢に、簡単な語りができ、事柄を直線的に並べて述べるができる。[吉島・大橋 2004]
14	B1	F-014	PS2-B1-3	Can give detailed accounts of experiences, describing feelings and reactions. [CEF-2001]	自分の感情や反応を描写しながら、経験を詳細に述べるができる。[吉島・大橋 2004]
15	B1	F-015	PS2-B1-4	Can relate details of unpredictable occurrences, e.g. an accident. [CEF-2001]	予測不能の出来事（例えば事故など）を、順序だてて詳細に述べるができる。[吉島・大橋 2004]
16	B1	F-016	PS2-B1-5	Can relate the plot of a book or film and describe his/her reactions. [CEF-2001]	本や映画の筋を順序だてて話し、それに対する自分の考えを述べるができる。[吉島・大橋 2004]
17	B1	F-017	PS2-B1-6	Can describe dreams, hopes and ambitions. [CEF-2001]	夢や希望、野心を述べるができる。[吉島・大橋 2004]
18	B1	F-018	PS2-B1-7	Can describe events, real or imagined. [CEF-2001]	現実や想像上の出来事を述べるができる。[吉島・大橋 2004]
19	B1	F-019	PS2-B1-8	Can narrate a story. [CEF-2001]	物語を順序だてて語るができる。[吉島・大橋 2004]
20	A2.2	F-020	PS2-A2.2-1	Can tell a story or describe something in a simple list of points. Can describe everyday aspects of his/her environment e.g. people, places, a job or study experience. [CEF-2001]	事柄を列挙して簡単に述べたり、物語ることができる。自分の周りの環境、例えば、人や場所、仕事、学習経験などの日常を述べることができる。[吉島・大橋 2004]
21	A2.2	F-021	PS2-A2.2-2	Can give short, basic descriptions of events and activities. [CEF-2001]	出来事や活動の要点を短く述べるができる。[吉島・大橋 2004]
22	A2.2	F-022	PS2-A2.2-3	Can describe plans and arrangements, habits and routines, past activities and personal experiences. [CEF-2001]	計画、準備、習慣、日々の仕事、過去の活動や個人の経験を述べるができる。[吉島・大橋 2004]
23	A2.2	F-023	PS2-A2.2-4	Can use simple descriptive language to make brief statements about and compare objects and possessions. [CEF-2001]	事物や所有物を比較し、簡単な言語を用いて短く述べるができる。[吉島・大橋 2004]
24	A2.2	F-024	PS2-A2.2-5	Can explain what he/she likes or dislikes about something. [CEF-2001]	好きが嫌いかを述べるができる。[吉島・大橋 2004]
25	A2.1	F-025	PS2-A2.1-1	Can describe his/her family, living conditions, educational background, present or most recent job. [CEF-2001]	家族、住居環境、学歴、現在やごく最近までしていた仕事を述べるができる。[吉島・大橋 2004]
26	A2.1	F-026	PS2-A2.1-2	Can describe people, places and possessions in simple terms. [CEF-2001]	簡単な言葉で人や場所、所有物を述べるができる。[吉島・大橋 2004]
27	A1	F-027	PS2-A1-1	Can describe him/herself, what he/she does and where he/she lives. [CEF-2001]	自分について、自分が何をしているか、自分が住んでいる場所を、述べるができる。[吉島・大橋 2004]
長く一人で話す：論拠を述べること（例：ディベートなどで）					
28	B2.2	F-028	PS3-B2.2-1	Can develop an argument systematically with appropriate highlighting of significant points, and relevant supporting detail. [CEF-2001]	適切に要点を強調し、重要な関連のある補足事項を詳しく取り上げて、整然と論拠を展開できる。[吉島・大橋 2004]
29	B2.1	F-029	PS3-B2.1-1	Can develop a clear argument, expanding and supporting his/her points of view at some length with subsidiary points and relevant examples. [CEF-2001]	はっきりとした議論を展開できる。補助的観点や関連事例を詳細に補足し、自分の視点を展開し、話を続けることができる。[吉島・大橋 2004]
30	B2.1	F-030	PS3-B2.1-2	Can construct a chain of reasoned argument. [CEF-2001]	理路整然と根拠を並べ挙げることができる。[吉島・大橋 2004]

	レベル	CEFR Nr	Category Code	CEFR Descriptor	CEFR Descriptor 和訳
31	B2.1	F-031	PS3-B2.1-3	Can explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options. [CEF-2001]	いくつかの選択肢の利点と不利な点を挙げて、話題となる問題の視点を説明できる。[吉島・大橋 2004]
32	B1.2	F-032	PS3-B1.2-1	Can develop an argument well enough to be followed without difficulty most of the time. [CEF-2001]	ほとんどの場合、明確な議論が構築でき、他人がついていくのに苦勞しない。[吉島・大橋 2004]
33	B1.1	F-033	PS3-B1.1-1	Can briefly give reasons and explanations for opinions, plans and actions. [CEF-2001]	意見、計画、行動について短い理由や説明ができる。[吉島・大橋 2004]
公共アナウンス					
34	C1	F-034	PS4-C1-1	Can deliver announcements fluently, almost effortlessly, using stress and intonation to convey finer shades of meaning precisely. [CEF-2001]	細かいニュアンスを正確に伝えるためにアクセント、イントネーションをつけて、楽々と、かつ流暢にアナウンスができる。[吉島・大橋 2004]
35	B2	F-035	PS4-B2-1	Can deliver announcements on most general topics with a degree of clarity, fluency and spontaneity which causes no strain or inconvenience to the listener. [CEF-2001]	聞き手になんの緊張も不快さも与えることなく、一般的な話題のほとんどについて、明快に、流暢に、ごく自然にアナウンスができる。[吉島・大橋 2004]
36	B1	F-036	PS4-B1-1	Can deliver short, rehearsed announcements on a topic pertinent to everyday occurrences in his/her field which, despite possibly very foreign stress and intonation, are nevertheless clearly intelligible. [CEF-2001]	自分の分野に関連する話題について、練習しておけば短いアナウンスができる。アクセントとイントネーションには、かなり耳慣れない部分もあるが、それでもはっきりと分かりやすい。[吉島・大橋 2004]
37	A2	F-037	PS4-A2-1	Can deliver very short, rehearsed announcements of predictable, learnt content which are intelligible to listeners who are prepared to concentrate. [CEF-2001]	聞き手が集中して聞いてくれれば、練習した上で、予測可能で身近な内容の事柄について、短いアナウンスができる。[吉島・大橋 2004]
聴衆の前での講演					
38	C2	F-038	PS5-C2-1	Can present a complex topic confidently and articulately to an audience unfamiliar with it, structuring and adapting the talk flexibly to meet the audience's needs. [CEF-2001]	話題について知識のない聴衆に対しても、自信を持ってはっきりと複雑な内容を口頭発表できる。聴衆の必要性にあわせて柔軟に話を構造化し、変えていくことができる。[吉島・大橋 2004]
39	C2	F-039	PS5-C2-2	Can handle difficult and even hostile questioning. [CEF-2001]	難しい、あるいは敵意すら感じられる質問に対処することができる。[吉島・大橋 2004]
40	C1	F-040	PS5-C1-1	Can give a clear, well-structured presentation of a complex subject, expanding and supporting points of view at some length with subsidiary points, reasons and relevant examples. [CEF-2001]	複雑な話題について、明確なきちんとした構造を持ったプレゼンテーションができる。補助事項、理由、関連例を詳しく説明し、論点を展開し、立証できる。[吉島・大橋 2004]
41	C1	F-041	PS5-C1-2	Can handle interjections well, responding spontaneously and almost effortlessly. [CEF-2001]	聴衆からの不意の発言にも対応することができる。ほとんど苦勞せずに自然に反応できる。[吉島・大橋 2004]
42	B2.2	F-042	PS5-B2.2-1	Can give a clear, systematically developed presentation, with highlighting of significant points, and relevant supporting detail. [CEF-2001]	はっきりとした、体系的に展開したプレゼンテーションができる。重要な要点や、関連する捕捉となる詳細に対して焦点を当てることができる。[吉島・大橋 2004]
43	B2.2	F-043	PS5-B2.2-2	Can depart spontaneously from a prepared text and follow up interesting points raised by members of the audience, often showing remarkable fluency and ease of expression. [CEF-2001]	予め用意されたテキストから自然に離れて、聴衆によって喚起された興味ある点に対応できる。そこで非常に流暢に、楽に表現ができる。[吉島・大橋 2004]

	レベル	CEFR Nr	Category Code	CEFR Descriptor	CEFR Descriptor 和訳
44	B2.1	F-044	PS5-B2.1-1	Can give a clear, prepared presentation, giving reasons in support of or against a particular point of view and giving the advantages and disadvantages of various options. [CEF-2001]	事前に用意されたプレゼンテーションをはっきりと行うことができる。ある視点に賛成、反対の理由を挙げて、いくつかの選択肢の利点と不利な点を示すことができる。[吉島・大橋 2004]
45	B2.1	F-045	PS5-B2.1-2	Can take a series of follow up questions with a degree of fluency and spontaneity which poses no strain for either him/herself or the audience. [CEF-2001]	一連の質問に、ある程度流暢に、自然に対応ができる。話を聞く、あるいは話をする際に聴衆にも自分にも余分な負担をかけることはない。[吉島・大橋 2004]
46	B1	F-046	PS5-B1-1	Can give a prepared straightforward presentation on a familiar topic within his/her field which is clear enough to be followed without difficulty most of the time, and in which the main points are explained with reasonable precision. [CEF-2001]	自分の専門でよく知っている話題について、事前に用意された簡単なプレゼンテーションができる。ほとんどの場合、聴衆が難しく話についていける程度に、はっきりとしたプレゼンテーションをすることができ、また要点をそれぞれ正確に述べる事ができる。[吉島・大橋 2004]
47	B1	F-047	PS5-B1-1	Can take follow up questions, but may have to ask for repetition if the speech was rapid. [CEF-2001]	質問には対応できるが、質問を話すスピードが速い場合は、もう一度繰り返すことを頼まねばならない。[吉島・大橋 2004]
48	A2.2	F-048	PS5-A2.2-1	Can give a short, rehearsed presentation on a topic pertinent to his/her everyday life, briefly give reasons and explanations for opinions, plans and actions. [CEF-2001]	自分の毎日の生活に直接関連のある話題について、短い、練習済みのプレゼンテーションができる。意見、計画、行動に対して、理由を挙げて、短く述べる事ができる。[吉島・大橋 2004]
49	A2.2	F-049	PS5-A2.2-2	Can cope with a limited number of straightforward follow up questions. [CEF-2001]	話し終えた後、限られた数の簡単な質問に対処することができる。[吉島・大橋 2004]
50	A2.1	F-050	PS5-A2.1-1	Can give a short, rehearsed, basic presentation on a familiar subject. [CEF-2001]	身近な話題について、短い、練習済みの基本的なプレゼンテーションができる。[吉島・大橋 2004]
51	A2.1	F-051	PS5-A2.1-2	Can answer straightforward follow up questions if he/she can ask for repetition and if some help with the formulation of his/her reply is possible. [CEF-2001]	質問を繰り返し言ってもらい、回答するのに何らかの助け船を出してくれる人がいるなら、話し終えた後から出される簡単な質問に答えることができる。[吉島・大橋 2004]
52	A1	F-052	PS5-A1-1	Can read a very short, rehearsed statement – e.g. to introduce a speaker, propose a toast. [CEF-2001]	非常に短い、繰り返された表現を読むことができる。例えば、話し手の紹介や乾杯の発声など。[吉島・大橋 2004]

書く産出活動(書くこと)					
総合的な書く活動					
53	C2	F-053	PW1-C2-1	Can write clear, smoothly flowing, complex texts in an appropriate and effective style and a logical structure which helps the reader to find significant points. [CEF-2001]	適切で印象的な文体と理論的な構成を用いて、明瞭に調子よく、すらすらと複雑なテキストを書くことができる。読者に重要な点が見えるようになっている。[吉島・大橋 2004]
54	C1	F-054	PW1-C1-1	Can write clear, well-structured texts of complex subjects, underlining the relevant salient issues, expanding and supporting points of view at some length with subsidiary points, reasons and relevant examples, and rounding off with an appropriate conclusion. [CEF-2001]	複雑な話題について、明瞭にきちんとした構造を持ったテキストを書くことができる。関連性のある重要点を強調して、補助的事項、理由、関連する事例を詳細に加えて論点を展開し、それを維持していくことができる。最後に、適切な結論で終わることができる。[吉島・大橋 2004]



	レベル	CEFR Nr	Category Code	CEFR Descriptor	CEFR Descriptor 和訳
55	B2	F-055	PW1-B2-1	Can write clear, detailed texts on a variety of subjects related to his/her field of interest, synthesising and evaluating information and arguments from a number of sources. [CEF-2001]	自分の関心がある専門分野の多様な話題について、明瞭で詳しいテキストを書くことができる。いろいろな情報や議論を、評価した上で書くことができる。[吉島・大橋 2004]
56	B1	F-056	PW1-B1-1	Can write straightforward connected texts on a range of familiar subjects within his field of interest, by linking a series of shorter discrete elements into a linear sequence. [CEF-2001]	一連の短い別々になっている要素を一つの流れに結びつけることによって、自分の関心が及ぶ身近な話題について結束性のある簡単なテキストを書くことができる。[吉島・大橋 2004]
57	A2	F-057	PW1-A2-1	Can write a series of simple phrases and sentences linked with simple connectors like 'and', 'but' and 'because'. [CEF-2001]	「そして」「しかし」「なぜなら」などの簡単な接続詞でつなげた簡単な表現や文を書くことができる。[吉島・大橋 2004]
58	A1	F-058	PW1-A1-1	Can write simple isolated phrases and sentences. [CEF-2001]	簡単な表現や文を単独に書くことができる。[吉島・大橋 2004]
創作					
59	C2	F-059	PW2-C2-1	Can write clear, smoothly flowing, and fully engrossing stories and descriptions of experience in a style appropriate to the genre adopted. [CEF 2001]	明瞭ですらすらと流れるように、そのジャンルに適切な文体で書き、読み手を完全に引き込むことができる。[吉島・大橋 2004]
60	C1	F-060	PW2-C1-1	Can write clear, detailed, well-structured and developed descriptions and imaginative texts in an assured, personal, natural style appropriate to the reader in mind. [CEF 2001]	読者として想定した相手にふさわしい、自分の、しかも自然な文体で、自信を持って、明瞭かつ詳細な、的確な構成と展開を持つ描写文や創造的なテキストが書ける。[吉島・大橋 2004]
61	B2.2	F-061	PW2-B2.2-1	Can write clear, detailed descriptions of real or imaginary events and experiences, marking the relationship between ideas in clear connected text, and following established conventions of the genre concerned. [CEF 2001]	実際、もしくは想像上の出来事や経験について、複数の考えを相互に関連づけ、当該ジャンルの書記習慣に従って、明瞭かつ詳細に記述文を書くことができる。[吉島・大橋 2004]
62	B2.1	F-062	PW2-B2.1-1	Can write clear, detailed descriptions on a variety of subjects related to his/her field of interest. [CEF 2001]	自分が関心のあるさまざまな話題について、記述を明瞭、詳細に書くことができる。[吉島・大橋 2004]
63	B2.1	F-063	PW2-B2.1-2	Can write a review of a film, book or play. [CEF 2001]	映画や本、演劇の評を書くことができる。[吉島・大橋 2004]
64	B1	F-064	PW2-B1-1	Can write straightforward, detailed descriptions on a range of familiar subjects within his/her field of interest. [CEF 2001]	自分の関心事の身近な話題について、複雑でないが、詳しく記述することができる。[吉島・大橋 2004]
65	B1	F-065	PW2-B1-2	Can write accounts of experiences, describing feelings and reactions in simple connected text. [CEF 2001]	単純につなぎあわせたテキストで感情や対応を記述し、経験したことを書くことができる。[吉島・大橋 2004]
66	B1	F-066	PW2-B1-3	Can write a description of an event, a recent trip – real or imagined. [CEF 2001]	現実のことであれ想像上であれ、最近行った旅行や出来事を記述できる。[吉島・大橋 2004]
67	B1	F-067	PW2-B1-4	Can narrate a story. [CEF 2001]	物語を書くことができる。[吉島・大橋 2004]
68	A2.2	F-068	PW2-A2.2-1	Can write about everyday aspects of his/her environment, e.g. people, places, a job or study experience in linked sentences. [CEF 2001]	自分の周りにおける日々の諸側面、例えば、人物、場所、仕事や学習体験などについて、文を連ねて書くことができる。[吉島・大橋 2004]
69	A2.2	F-069	PW2-A2.2-2	Can write very short, basic descriptions of events, past activities and personal experiences. [CEF 2001]	出来事、過去の活動、個人的な経験の描写を短い文で書くことができる。[吉島・大橋 2004]



	レベル	CEFR Nr	Category Code	CEFR Descriptor	CEFR Descriptor 和訳
70	A2.1	F-070	PW2-A2.1-1	Can write a series of simple phrases and sentences about their family, living conditions, educational background, present or most recent job. [CEF 2001]	家族、生活環境、学歴、現在または最近の仕事について、簡単な句や文を連ねて書くことができる。[吉島・大橋 2004]
71	A2.1	F-071	PW2-A2.1-2	Can write short, simple imaginary biographies and simple poems about people. [CEF 2001]	短く簡単な想像上の伝記や、人物を題材にした詩を書くことができる。[吉島・大橋 2004]
72	A1	F-072	PW2-A1-1	Can write simple phrases and sentences about themselves and imaginary people, where they live and what they do. [CEF 2001]	自分自身や想像上の人々について、どこに住んでいるか、何をやる人なのかについて、簡単な句や文を書くことができる。[吉島・大橋 2004]
レポートやエッセイ					
73	C2	F-073	PW3-C2-1	Can produce clear, smoothly flowing, complex reports, articles or essays which present a case, or give critical appreciation of proposals or literary works. [CEF 2001]	明瞭で流れるような、複雑なレポート、記事、エッセイで、実情を説明したり、提案や文学作品の批評文を書くことができる。[吉島・大橋 2004]
74	C2	F-074	PW3-C2-2	Can provide an appropriate and effective logical structure which helps the reader to find significant points. [CEF 2001]	読者に重点が分かるように、適切で効果的に論理を構成することができる。[吉島・大橋 2004]
75	C1	F-075	PW3-C1-1	Can write clear, well-structured expositions of complex subjects, underlining the relevant salient issues. [CEF 2001]	複雑な話題について、明瞭な構想で、きちんと記述し、重要な関連点を強調しながら、書くことができる。[吉島・大橋 2004]
76	C1	F-076	PW3-C1-2	Can expand and support points of view at some length with subsidiary points, reasons and relevant examples. [CEF 2001]	補助的な観点、理由、関連する事例を詳細に加えて視点を展開し、ある程度の長さの文が書ける。[吉島・大橋 2004]
77	B2.2	F-077	PW3-B2.2-1	Can write an essay or report which develops an argument systematically with appropriate highlighting of significant points and relevant supporting detail. [CEF 2001]	議論を整然と展開して、エッセイやレポートを書くことができる。重要な点や関連する補足事項の詳細を、適切に強調することができる。[吉島・大橋 2004]
78	B2.2	F-078	PW3-B2.2-2	Can evaluate different ideas or solutions to a problem. [CEF 2001]	いろいろな考えや問題の解決法を評価することができる。[吉島・大橋 2004]
79	B2.1	F-079	PW3-B2.1-1	Can write an essay or report which develops an argument, giving reasons in support of or against a particular point of view and explaining the advantages and disadvantages of various options. [CEF 2001]	エッセイやレポートを書く時に、根拠を提示しながら、ある視点に賛成や反対の理由を挙げ、さまざまな選択肢の利点と不利な点を説明できる。[吉島・大橋 2004]
80	B2.1	F-080	PW3-B2.1-2	Can synthesise information and arguments from a number of sources. [CEF 2001]	いろいろなところから集めた情報や議論をまとめることができる。[吉島・大橋 2004]
81	B1.2	F-081	PW3-B1.2-1	Can write short, simple essays on topics of interest. [CEF 2001]	関心のある話題についての短い、簡単なエッセイを書くことができる。[吉島・大橋 2004]
82	B1.2	F-082	PW3-B1.2-2	Can summarise, report and give his/her opinion about accumulated factual information on familiar routine and non-routine matters within his/her field with some confidence. [CEF 2001]	自分の専門範囲の日常的もしくは非日常的な事柄について、事実の情報を蓄積した上で、総括し、報告できる。また、それに対し、ある程度の自信を持って自分の意見を提示することができる。[吉島・大橋 2004]
83	B1.1	F-083	PW3-B1.1-1	Can write very brief reports to a standard conventionalised format, which pass on routine factual information and state reasons for actions. [CEF 2001]	日常的な事柄の事実関係を述べ、行動の理由を説明する。極めて短い報告文を標準的な常用形式に沿って書くことができる。[吉島・大橋 2004]

	レベル	CEFR Nr	Category Code	CEFR Descriptor	CEFR Descriptor 和訳
<b>産出的言語活動の方略</b>					
計画					
84	B2.1	F-084	SP1-B2.1-1	Can plan what is to be said and the means to say it, considering the effect on the recipient/s. [CEF 2001]	言うことおよびその表現方法について計画を立てることができる。また、受け手に与える影響を考慮することができる。[吉島・大橋 2004]
85	B1.2	F-085	SP1-B1.2-1	Can rehearse and try out new combinations and expressions, inviting feedback. [CEF 2001]	新しい言葉の組み合わせや表現を、リハーサルをした上で、相手のフィードバックを頼りに試すことができる。[吉島・大橋 2004]
86	B1.1	F-086	SP1-B1.1-1	Can work out how to communicate the main point(s) he/she wants to get across, exploiting any resources available and limiting the message to what he/she can recall or find the means to express. [CEF 2001]	伝えたいことの要点を伝達する方を考えることができる。使える言語能力を総動員し、メッセージ表現のための手段を思い出せる、あるいは分かる範囲内に限定する。[吉島・大橋 2004]
87	A2	F-087	SP1-A2-1	Can recall and rehearse an appropriate set of phrases from his/her repertoire. [CEF 2001]	自分のレパートリーの中から適切な表現形を思い出して、使ってみることができる。[吉島・大橋 2004]
補償					
88	C2	F-088	SP2-C2-1	Can substitute an equivalent term for a word he/she can't recall so smoothly that it is scarcely noticeable. [CEF 2001]	すぐには思い出せない言葉を同等の表現で置き換えることができ、余りにも流暢に行うので聞いている側はほとんど気づかない。[吉島・大橋 2004]
89	B2	F-089	SP2-B2-1	Can use circumlocution and paraphrase to cover gaps in vocabulary and structure. [CEF 2001]	語彙やテキスト構成の空白を補う間接的な表現や言い換えを使うことができる。[吉島・大橋 2004]
90	B1.2	F-090	SP2-B1.2-1	Can define the features of something concrete for which he/she can't remember the word. [CEF 2001]	その言葉は思い出せないが、何か具体的なものの特徴を定義できる。[吉島・大橋 2004]
91	B1.2	F-091	SP2-B1.2-2	Can convey meaning by qualifying a word meaning something similar (e.g. a truck for people = bus). [CEF 2001]	自分の言いたかったことを、類似の意味を持つ言葉を修飾することで言い表すことができる。(例：バス＝人を運ぶトラック) [吉島・大橋 2004]
92	B1.1	F-092	SP2-B1.1-1	Can use a simple word meaning something similar to the concept he/she wants to convey and invites 'correction'. [CEF 2001]	伝えたい概念に類似した意味を持つ、簡単な言葉を使い、聞き手にそれを正しい形に「修正」してもらうことができる。[吉島・大橋 2004]
93	B1.1	F-093	SP2-B1.1-2	Can foreignise a mother tongue word and ask for confirmation. [CEF 2001]	母語を外国語化して使ってみて、相手に確認を求めることができる。[吉島・大橋 2004]
94	A2.2	F-094	SP2-A2.2-1	Can use an inadequate word from his/her repertoire and use gesture to clarify what he/she wants to say. [CEF 2001]	手持ちの語彙の中から不適切な言葉を使っても、言いたいことをはっきりとさせるためにジェスチャーを使うことができる。[吉島・大橋 2004]
95	A2.1	F-095	SP2-A2.1-1	Can identify what he/she means by pointing to it (e.g. 'I'd like this, please'). [CEF 2001]	もの自体を指し示して、伝えたいことを相手にわからせることができる。(例：「これをください」) [吉島・大橋 2004]
モニタリングと修正					
96	C2	F-096	SP3-C2-1	Can backtrack and restructure around a difficulty so smoothly the interlocutor is hardly aware of it. [CEF 2001]	難しいところを元に戻って言い直したり、言い換えが非常になめらかにでき、対話の相手はそれにほとんど気がつかないぐらいである。[吉島・大橋 2004]

	レベル	CEFR Nr	Category Code	CEFR Descriptor	CEFR Descriptor 和訳
97	C1	F-097	SP3-C1-1	Can backtrack when he/she encounters a difficulty and reformulate what he/she wants to say without fully interrupting the flow of speech. [CEF 2001]	難しいところは元に戻って言い直し、全く話しの流れを途切れさせることなく、本来言いたかったことの言い換えができる。[吉島・大橋 2004]
98	B2	F-098	SP3-B2-1	Can correct slips and errors if he/she becomes conscious of them or if they have led to misunderstandings. [CEF 2001]	特に意識している場合や、誤解を引き起こしてしまった場合、言い損ないや誤りを修正することができる。[吉島・大橋 2004]
99	B2	F-099	SP3-B2-2	Can make a note of 'favourite mistakes' and consciously monitor speech for it/them. [CEF 2001]	自分の「お得意の間違い」に気がついて、それらについて意識的に発言をモニタリングすることができる。[吉島・大橋 2004]
100	B1.2	F-100	SP3-B1.2-1	Can correct mix-ups with tenses or expressions that lead to misunderstandings provided the interlocutor indicates there is a problem. [CEF 2001]	もし対話相手から問題を指摘されたなら、誤解されるような表現や時制などの混同を修正できる。[吉島・大橋 2004]
101	B1.1	F-101	SP3-B1.1-1	Can ask for confirmation that a form used is correct. [CEF 2001]	自分が使った言語形式が正しいかどうか確認することができる。[吉島・大橋 2004]
102	B1.1	F-102	SP3-B1.1-2	Can start again using a different tactic when communication breaks down. [CEF 2001]	コミュニケーションが失敗したときは、別の方略を用いて出直すことができる。[吉島・大橋 2004]

## 受容的活動と方略

	レベル	CEFR Nr	Category Code	CEFR Descriptor	CEFR Descriptor 和訳
聞く受容的活動（聞くこと）					
包括的な聴解					
103	C2	F-103	RS1-C2-1	Has no difficulty in understanding any kind of spoken language, whether live or broadcast, delivered at fast native speed. [CEF 2001]	母語話者にかなり速いスピードで話されても、生であれ、放送であれ、どんな種類の話し言葉も難無く理解できる。[吉島・大橋 2004]
104	C1	F-104	RS1-C1-1	Can understand enough to follow extended speech on abstract and complex topics beyond his/her own field, though he/she may need to confirm occasional details, especially if the accent is unfamiliar. [CEF 2001]	特に耳慣れない話し方をする話者の場合には、時々細部を確認しなければならない場合があるが、自分の専門外の抽象的で複雑な話題についての長い発話に十分ついていける。[吉島・大橋 2004]
105	C1	F-105	RS1-C1-2	Can recognise a wide range of idiomatic expressions and colloquialisms, appreciating register shifts. [CEF 2001]	幅の広い慣用表現や口語体表現が理解できる。使用言語域の移行を正しく認識できる。[吉島・大橋 2004]
106	C1	F-106	RS1-C1-3	Can follow extended speech even when it is not clearly structured and when relationships are only implied and not signalled explicitly. [CEF 2001]	構造がはっきりしていない場合、または内容の関係性が暗示されているだけで、明示的でない場合でも、長い発話を理解できる。[吉島・大橋 2004]
107	B2.2	F-107	RS1-B2.2-1	Can understand standard spoken language, live or broadcast, on both familiar and unfamiliar topics normally encountered in personal, social, academic or vocational life. Only extreme background noise, inadequate discourse structure and/or idiomatic usage influences the ability to understand. [CEF 2001]	生であれ、放送であれ、身近な話題でなくとも、個人間、社会、学問、職業の世界で通常出会う話題について、標準語で話されれば理解できる。周囲の極端な騒音、不適切な談話構成や慣用表現だけが理解を妨げる。[吉島・大橋 2004]
108	B2.1	F-108	RS1-B2.1-1	Can understand the main ideas of propositionally and linguistically complex speech on both concrete and abstract topics delivered in a standard dialect, including technical discussions in his/her field of specialisation. [CEF 2001]	特定の専門分野での技術的な議論であっても、標準語で話されれば、抽象的な話題でも具体的な話題でも、内容的にも言語的にもかなり複雑な話の要点を理解できる。[吉島・大橋 2004]
109	B2.1	F-109	RS1-B2.1-2	Can follow extended speech and complex lines of argument provided the topic is reasonably familiar, and the direction of the talk is sign-posted by explicit markers. [CEF 2001]	もし話題がごく身近なもので、話の方向性が明示的な標識で示されていれば、長い話や複雑な議論の流れでも理解できる。[吉島・大橋 2004]
110	B1.2	F-110	RS1-B1.2-1	Can understand straightforward factual information about common everyday or job related topics, identifying both general messages and specific details, provided speech is clearly articulated in a generally familiar accent. [CEF 2001]	毎日や普段の仕事上の話題について、簡単な事実の情報を理解できる。もし、話が大体聞き慣れた話し方で発音もはっきりしていれば、一般的なメッセージも細部も理解できる。[吉島・大橋 2004]
111	B1.1	F-111	RS1-B1.1-1	Can understand the main points of clear standard speech on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure etc., including short narratives. [CEF 2001]	短い物語や、仕事、学校、余暇などの場面で普段出会う、ごく身近な事柄について、明瞭で標準的に話されたものであれば要点を理解できる。[吉島・大橋 2004]
112	A2.2	F-112	RS1-A2.2-1	Can understand enough to be able to meet needs of a concrete type provided speech is clearly and slowly articulated. [CEF 2001]	もし、はっきりとゆっくりとした発音ならば、具体的な必要性を満たすことが可能な程度に理解できる。[吉島・大橋 2004]

	レベル	CEFR Nr	Category Code	CEFR Descriptor	CEFR Descriptor 和訳
113	A2.1	F-113	RS1-A2.1-1	Can understand phrases and expressions related to areas of most immediate priority (e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography, employment) provided speech is clearly and slowly articulated. [CEF 2001]	もし、発話がはっきりとゆっくりとした発音ならば、最も直接的な優先事項の領域（例：ごく基本的な個人や家族の情報、買い物、その地域の地理、雇用）に関連した句や表現が理解できる。[吉島・大橋 2004]
114	A1	F-114	RS1-A1-1	Can follow speech which is very slow and carefully articulated, with long pauses for him/her to assimilate meaning. [CEF 2001]	意味が取れるように長い区切りをおいて、非常にゆっくりと注意深く発音してもらえれば、発話を理解できる。[吉島・大橋 2004]
母語話者同士の対話の理解					
115	C1	F-115	RS2-C1-1	Can easily follow complex interactions between third parties in group discussion and debate, even on abstract, complex unfamiliar topics. [CEF 2001]	抽象的で複雑、かつ未知の話題でも、グループ討議やディベートでの第三者間の複雑な対話を容易に理解できる。[吉島・大橋 2004]
116	B2.2	F-116	RS2-B2.2-1	Can keep up with an animated conversation between native speakers. [CEF 2001]	母語話者同士の活気に富んだ会話についていくことができる。[吉島・大橋 2004]
117	B2.1	F-117	RS2-B2.1-1	Can with some effort catch much of what is said around him/her, but may find it difficult to participate effectively in discussion with several native speakers who do not modify their language in any way. [CEF 2001]	自分の話し方を全く変えない母語話者との議論に上手に加われないかもしれないが、少し努力すれば、自分の周りで話されていることのほとんどを聞き取ることができる。[吉島・大橋 2004]
118	B1	F-118	RS2-B1-1	Can generally follow the main points of extended discussion around him/her, provided speech is clearly articulated in standard dialect. [CEF 2001]	もし、話が標準語で、発音もはっきりしていれば、自分の周りでの長い議論の要点を普通に理解できる。[吉島・大橋 2004]
119	A2	F-119	RS2-A2-1	Can generally identify the topic of discussion around him/her, when it is conducted slowly and clearly. [CEF 2001]	ゆっくりと、はっきりとした議論ならば、通常自分の周りの議論の話題は分かる。[吉島・大橋 2004]
聴衆の一人として生で聞くこと					
120	C2	F-120	RS3-C2-1	Can follow specialised lectures and presentations employing a high degree of colloquialism, regional usage or unfamiliar terminology. [CEF 2001]	かなり程度の高い口語表現や方言的な慣用表現、馴染みの薄い専門用語を利用した専門の講義やプレゼンテーションを理解できる。[吉島・大橋 2004]
121	C1	F-121	RS3-C1-1	Can follow most lectures, discussions and debates with relative ease. [CEF 2001]	たいていの講義、議論、ディベートが比較的容易に理解できる。[吉島・大橋 2004]
122	B2	F-122	RS3-B2-1	Can follow the essentials of lectures, talks and reports and other forms of academic/professional presentation which are propositionally and linguistically complex. [CEF 2001]	内容的にも言語的にも複雑な講義、話、報告、そのほかの学問的/専門的なプレゼンテーションの要点は理解できる。[吉島・大橋 2004]
123	B1.2	F-123	RS3-B1.2-1	Can follow a lecture or talk within his/her own field, provided the subject matter is familiar and the presentation straightforward and clearly structured. [CEF 2001]	もし、ごく身近なテーマと内容で、プレゼンテーションが簡潔で明確な構成を持っているならば、自分の専門の範囲で講義や話を理解できる。[吉島・大橋 2004]
124	B1.1	F-124	RS3-B1.1-1	Can follow in outline straightforward short talks on familiar topics provided these are delivered in clearly articulated standard speech. [CEF 2001]	もし、はっきりと標準語で発音されるならば、ごく身近な話題についての簡単な短い話の要点を理解できる。[吉島・大橋 2004]
広報・アナウンスや指示を聞くこと					
125	C1	F-125	RS4-C1-1	Can extract specific information from poor quality, audibly distorted public announcements, e.g. in a station, sports stadium etc. [CEF 2001]	例えば、駅やスポーツ・スタジアムのような所での、聞き取れないほど音質が悪い、歪みのあるアナウンスから、特定の情報を引き出すことができる。[吉島・大橋 2004]

	レベル	CEFR Nr	Category Code	CEFR Descriptor	CEFR Descriptor 和訳
126	C1	F-126	RS4-C1-2	Can understand complex technical information, such as operating instructions, specifications for familiar products and services. [CEF 2001]	取扱説明や、ごく身近な製品説明やサービスについての、複雑な専門情報が理解できる。[吉島・大橋 2004]
127	B2	F-127	RS4-B2-1	Can understand announcements and messages on concrete and abstract topics spoken in standard dialect at normal speed. [CEF 2001]	標準語で普通のスピードで話されていれば、具体的なことでも抽象的なことでも、アナウンスやメッセージを理解できる。[吉島・大橋 2004]
128	B1	F-128	RS4-B1-1	Can understand simple technical information, such as operating instructions for everyday equipment. [CEF 2001]	毎日使っている設備の取扱説明のような、簡単な専門情報を理解することができる。[吉島・大橋 2004]
129	B1	F-129	RS4-B1-2	Can follow detailed directions. [CEF 2001]	詳細な指示を理解できる。[吉島・大橋 2004]
130	A2	F-130	RS4-A2-1	Can catch the main point in short, clear, simple messages and announcements. [CEF 2001]	短い、はっきりとした、簡単なメッセージやアナウンスの要点は聞き取れる。[吉島・大橋 2004]
131	A2	F-131	RS4-A2-2	Can understand simple directions relating to how to get from X to Y, by foot or public transport. [CEF 2001]	徒歩や公共交通機関を使ってXからYまでどうやって行くのかという簡単な説明は理解できる。[吉島・大橋 2004]
132	A1	F-132	RS4-A1-1	Can understand instructions addressed carefully and slowly to him/her and follow short, simple directions. [CEF 2001]	当人に向かって、丁寧にゆっくりと話された指示なら理解できる。短い簡単な説明なら理解できる。[吉島・大橋 2004]
音声メディアと録音を聞くこと					
133	C1	F-133	RS5-C1-1	Can understand a wide range of recorded and broadcast audio material, including some non-standard usage, and identify finer points of detail including implicit attitudes and relationships between speakers. [CEF 2001]	いくつかの非標準的な表現があっても、録音され、放送された広範囲な音声素材を理解できる。事柄に対する話し手の、言葉に表れない姿勢や、話し手の間の関係など、細かい点が聞き取れる。[吉島・大橋 2004]
134	B2.2	F-134	RS5-B2.2-1	Can understand recordings in standard dialect likely to be encountered in social, professional or academic life and identify speaker viewpoints and attitudes as well as the information content. [CEF 2001]	社会、専門、学問の世界で普段出会うもので、標準語で記録されたものは理解できる。また、情報の内容だけでなく、話し手の視点や事柄に対する姿勢が聞き取れる。[吉島・大橋 2004]
135	B2.1	F-135	RS5-B2.1-1	Can understand most radio documentaries and most other recorded or broadcast audio material delivered in standard dialect and can identify the speaker's mood, tone etc. [CEF 2001]	標準語で話されているほとんどのラジオドキュメンタリーや、録音され放送された音声素材を理解できる。話し手の心情や調子などが聞き取れる。[吉島・大橋 2004]
136	B1.2	F-136	RS5-B1.2-1	Can understand the information content of the majority of recorded or broadcast audio material on topics of personal interest delivered in clear standard speech. [CEF 2001]	はっきりとした標準語で話された、個人的に興味がある話題であれば、録音され、放送された音声素材の大部分の情報の内容を理解できる。[吉島・大橋 2004]
137	B1.1	F-137	RS5-B1.1-1	Can understand the main points of radio news bulletins and simpler recorded material about familiar subjects delivered relatively slowly and clearly. [CEF 2001]	比較的ゆっくりとはっきりと話された、ごく身近な話題に関するラジオの短いニュースや、比較的簡単な内容の録音された素材なら、主要な点は理解できる。[吉島・大橋 2004]
138	A2	F-138	RS5-A2-1	Can understand and extract the essential information from short, recorded passages dealing with predictable everyday matters which are delivered slowly and clearly. [CEF 2001]	ゆっくりとはっきりと話されれば、予測可能な日常の事柄に関する、短い録音の一節を理解し、必要な情報を取り出すことができる。[吉島・大橋 2004]



	レベル	CEFR Nr	Category Code	CEFR Descriptor	CEFR Descriptor 和訳
<b>視覚的な受容的活動（読むこと）</b>					
包括的な読解					
139	C2	F-139	RW1-C2-1	Can understand and interpret critically virtually all forms of the written language including abstract, structurally complex, or highly colloquial literary and non-literary writings. [CEF 2001]	抽象的で構造的に複雑な、もしくは高度に口語表現を使った文学、および文学以外の書き物を含めて、書かれた言葉のあらゆる形式を実質的に理解して批判的に解釈できる。[吉島・大橋 2004]
140	C2	F-140	RW1-C2-2	Can understand a wide range of long and complex texts, appreciating subtle distinctions of style and implicit as well as explicit meaning. [CEF 2001]	意味や文体の微妙な違いを味わい、明示的な意味と同時に暗示的な意味も味わいながら、幅広い分野にわたって、長い複雑なテキストを理解できる。[吉島・大橋 2004]
141	C1	F-141	RW1-C1-1	Can understand in detail lengthy, complex texts, whether or not they relate to his/her own area of speciality, provided he/she can reread difficult sections. [CEF 2001]	長くて複雑なテキストでも、難しい節を繰り返し返して読めるのであれば、自分の専門に関係がなくても、中身を詳細に理解できる。[吉島・大橋 2004]
142	B2	F-142	RW1-B2-1	Can read with a large degree of independence, adapting style and speed of reading to different texts and purposes, and using appropriate reference sources selectively. Has a broad active reading vocabulary, but may experience some difficulty with low frequency idioms. [CEF 2001]	適切な参考資料を選択して使いながら、さまざまな目的やテキストの種類にあわせて、読むスピード、読み方を変えながら、かなり独力で読み解くことができる。広汎な語彙力を持っているが、頻度の低い慣用句にはいくらかてこずるかもしれない。[吉島・大橋 2004]
143	B1	F-143	RW1-B1-1	Can read straightforward factual texts on subjects related to his/her field and interest with a satisfactory level of comprehension. [CEF 2001]	自分の専門分野や興味に関連のある主題について、簡潔な事実関係のテキストを読んで、十分に理解できる。[吉島・大橋 2004]
144	A2.2	F-144	RW1-A2.2-1	Can understand short, simple texts on familiar matters of a concrete type which consist of high frequency everyday or job-related language. [CEF 2001]	非常によく用いられる、日常的、もしくは仕事関連の言葉で書かれた、具体的に身近な事柄なら、短い簡単なテキストが理解できる。[吉島・大橋 2004]
145	A2.1	F-145	RW1-A2.1-1	Can understand short, simple texts containing the highest frequency vocabulary, including a proportion of shared international vocabulary items. [CEF 2001]	かなりの国際的共通語彙も含めて、よく使われる語で書かれた、短い簡単なテキストが理解できる。[吉島・大橋 2004]
146	A1	F-146	RW1-A1-1	Can understand very short, simple texts a single phrase at a time, picking up familiar names, words and basic phrases and rereading as required. [CEF 2001]	非常に短い簡単なテキストを、身近な名前、単語や基本的な表現を一つずつ取り上げて、必要であれば読み直したりしながら、一文一節ずつ理解することができる。[吉島・大橋 2004]
通信文を読むこと					
147	C1	F-147	RW2-C1-1	Can understand any correspondence given the occasional use of a dictionary. [CEF 2001]	辞書を時々使えば、どんな種類の通信文でも理解できる。[吉島・大橋 2004]
148	B2	F-148	RW2-B2-1	Can read correspondence relating to his/her field of interest and readily grasp the essential meaning. [CEF 2001]	自分に興味のある分野に関連した通信文を読んで、すぐに必要な意味が理解できる。[吉島・大橋 2004]
149	B1	F-149	RW2-B1-1	Can understand the description of events, feelings and wishes in personal letters well enough to correspond regularly with a pen friend. [CEF 2001]	個人の手紙を読んで、出来事、感情、希望の表現を理解することができ、定期的にペンフレンドと文通できる。[吉島・大橋 2004]
150	A2.2	F-150	RW2-A2.2-1	Can understand basic types of standard routine letters and faxes (enquiries, orders, letters of confirmation etc.) on familiar topics. [CEF 2001]	身近な話題についての日常の手紙やファックス（照会、注文、確認など）の基本的なタイプのものを理解できる。[吉島・大橋 2004]

	レベル	CEFR Nr	Category Code	CEFR Descriptor	CEFR Descriptor 和訳
151	A2.1	F-151	RW2-A2.1-1	Can understand short simple personal letters. [CEF 2001]	短い個人の手紙は理解できる。[吉島・大橋 2004]
152	A1	F-152	RW2-A1-1	Can understand short, simple messages on postcards. [CEF 2001]	葉書の短い簡単なメッセージは理解することができる。[吉島・大橋 2004]
世情を把握するために読むこと					
153	B2	F-153	RW3-B2-1	Can scan quickly through long and complex texts, locating relevant details. [CEF 2001]	ざっと目を通しただけで、長い複雑なテキストの関連事項を見定めることができる。[吉島・大橋 2004]
154	B2	F-154	RW3-B2-2	Can quickly identify the content and relevance of news items, articles and reports on a wide range of professional topics, deciding whether closer study is worthwhile. [CEF 2001]	幅の広い専門的な話題についての情報や記事、レポートの内容やその重要度をすぐに把握でき、綿密な読解の価値があるかどうかを決めることができる。[吉島・大橋 2004]
155	B1.2	F-155	RW3-B1.2-1	Can scan longer texts in order to locate desired information, and gather information from different parts of a text, or from different texts in order to fulfil a specific task. [CEF 2001]	必要な情報を見つけるために長いテキストにざっと目を通し、特定の課題遂行のためにテキストのさまざまな部分から、または別のテキストから、情報を収集できる。[吉島・大橋 2004]
156	B1.1	F-156	RW3-B1.1-1	Can find and understand relevant information in everyday material, such as letters, brochures and short official documents. [CEF 2001]	手紙、パンフレット、短い公文書のような日常の資料の中から重要な情報を探し出し、理解できる。[吉島・大橋 2004]
157	A2	F-157	RW3-A2-1	Can find specific, predictable information in simple everyday material such as advertisements, prospectuses, menus, reference lists and timetables. [CEF 2001]	広告、趣意書、メニュー、参考書目録、時刻表のような、簡単な日常の資料の中から予測可能な特定の情報を見つけることができる。[吉島・大橋 2004]
158	A2	F-158	RW3-A2-2	Can locate specific information in lists and isolate the information required (e.g. use the 'Yellow Pages' to find a service or tradesman). [CEF 2001]	リストの中から特定の情報を見定めて、必要とされる情報を抜き出すことができる。(例えば、サービスや小売店を探すために「イエローページ」を使う。) [吉島・大橋 2004]
159	A2	F-159	RW3-A2-3	Can understand everyday signs and notices: in public places, such as streets, restaurants, railway stations; in workplaces, such as directions, instructions, hazard warnings. [CEF 2001]	日常の看板や掲示を理解することができる。例えば、公の場所では、道路、レストラン、鉄道の駅などの看板、職場では説明、指示、危険警告などの看板が理解できる。[吉島・大橋 2004]
160	A1	F-160	RW3-A1-1	Can recognise familiar names, words and very basic phrases on simple notices in the most common everyday situations. [CEF 2001]	日常のよくある状況下で、簡単な掲示の中から身近な名前や語、基本的な表現が分かる。[吉島・大橋 2004]
情報や議論を読むこと					
161	C1	F-161	RW4-C1-1	Can understand in detail a wide range of lengthy, complex texts likely to be encountered in social, professional or academic life, identifying finer points of detail including attitudes and implied as well as stated opinions. [CEF 2001]	社会、専門、学問の分野で出会う可能性のある、ある程度長い、複雑なテキストを詳細な点まで理解できる。意見表明だけでなく、合意された意見や立場も含む詳細な点まで理解できる。[吉島・大橋 2004]
162	B2.2	F-162	RW4-B2.2-1	Can obtain information, ideas and opinions from highly specialised sources within his/her field. [CEF 2001]	各自の専門分野の非常に専門的な資料から、情報、考え、意見を読み取ることができる。[吉島・大橋 2004]
163	B2.2	F-163	RW4-B2.2-2	Can understand specialised articles outside his/her field, provided he/she can use a dictionary occasionally to confirm his/her interpretation of terminology. [CEF 2001]	専門用語の意味を確認するために辞書を使うことができれば、自分の専門外であっても専門記事が理解できる。[吉島・大橋 2004]



	レベル	CEFR Nr	Category Code	CEFR Descriptor	CEFR Descriptor 和訳
164	B2.1	F-164	RW4-B2.1-1	Can understand articles and reports concerned with contemporary problems in which the writers adopt particular stances or viewpoints. [CEF 2001]	筆者が特別の立場や視点から取り上げた、現代の問題に関する記事やレポートを理解できる。[吉島・大橋 2004]
165	B1.2	F-165	RW4-B1.2-1	Can identify the main conclusions in clearly signalled argumentative texts. [CEF 2001]	はっきりと主張が示されたテキストの主要な結論を把握できる。[吉島・大橋 2004]
166	B1.2	F-166	RW4-B1.2-2	Can recognise the line of argument in the treatment of the issue presented, though not necessarily in detail. [CEF 2001]	必ずしも詳しくはなくても、提示された問題への対応に関する議論の筋道が分かる。[吉島・大橋 2004]
167	B1.1	F-167	RW4-B1.1-1	Can recognise significant points in straightforward newspaper articles on familiar subjects. [CEF 2001]	身近な話題についての簡単な新聞記事から重要点を取り出すことができる。[吉島・大橋 2004]
168	A2	F-168	RW4-A2-1	Can identify specific information in simpler written material he/she encounters such as letters, brochures and short newspaper articles describing events. [CEF 2001]	手紙、パンフレット、新聞の短い事件記事のような、簡潔なテキストの中から特定の情報を取り出すことができる。[吉島・大橋 2004]
169	A1	F-169	RW4-A1-1	Can get an idea of the content of simpler informational material and short simple descriptions, especially if there is visual support. [CEF 2001]	簡単な情報の内容や、簡潔な描写の概要を把握することができる。特に視聴覚的な補助があれば、さらに容易に概要の把握ができる。[吉島・大橋 2004]
説明書を読むこと					
170	C1	F-170	RW5-C1-1	Can understand in detail lengthy, complex instructions on a new machine or procedure, whether or not the instructions relate to his/her own area of speciality, provided he/she can reread difficult sections. [CEF 2001]	もし難しい箇所を読み返すことができれば、それが自分の専門分野に関連していなくても、新しい機械や手順についての長い複雑な説明を細かいところまで理解できる。[吉島・大橋 2004]
171	B2	F-171	RW5-B2-1	Can understand lengthy, complex instructions in his field, including details on conditions and warnings, provided he/she can reread difficult sections. [CEF 2001]	もし難しい箇所を読み返すことができれば、条件や警告の詳細までも含めて、自分の関係分野の長い複雑な説明を理解できる。[吉島・大橋 2004]
172	B1	F-172	RW5-B1-1	Can understand clearly written, straightforward instructions for a piece of equipment. [CEF 2001]	機器について、はっきりと書かれた簡潔な説明を理解できる。[吉島・大橋 2004]
173	A2.2	F-173	RW5-A2.2-1	Can understand regulations, for example safety, when expressed in simple language. [CEF 2001]	簡単な言語で表現されていれば、例えば、安全の規約などの規則は理解できる。[吉島・大橋 2004]
174	A2.1	F-174	RW5-A2.1-1	Can understand simple instructions on equipment encountered in everyday life – such as a public telephone. [CEF 2001]	公衆電話のような日常生活で見る機器についての簡潔な説明を理解できる。[吉島・大橋 2004]
175	A1	F-175	RW5-A1-1	Can follow short, simple written directions (e.g. to go from X to Y). [CEF 2001]	(例えば、X から Y へ行くための) 短い、簡潔に書かれた方向指示を理解できる。[吉島・大橋 2004]

	レベル	CEFR Nr	Category Code	CEFR Descriptor	CEFR Descriptor 和訳
<b>視聴覚による受容的言語活動</b>					
テレビや映画を見ること					
176	C1	F-176	RAV-C1-1	Can follow films employing a considerable degree of slang and idiomatic usage. [CEF 2001]	相当数の俗語や慣用表現のある映画が理解できる。[吉島・大橋 2004]
177	B2	F-177	RAV-B2-1	Can understand most TV news and current affairs programmes. [CEF 2001]	たいていのテレビのニュースや時事問題の番組が理解できる。[吉島・大橋 2004]
178	B2	F-178	RAV-B2-2	Can understand documentaries, live interviews, talk shows, plays and the majority of films in standard dialect. [CEF 2001]	標準語な言葉遣いのドキュメンタリー、生のインタビュー、トークショー、演劇、大部分の映画を理解できる。[吉島・大橋 2004]
179	B1.2	F-179	RAV-B1.2-1	Can understand a large part of many TV programmes on topics of personal interest such as interviews, short lectures, and news reports when the delivery is relatively slow and clear. [CEF 2001]	話し方が比較的ゆっくりと、はっきりしていれば、インタビュー、短い講演、ニュースレポートなど本人の関心事である話題について、多くのテレビ番組の内容をおおかた理解できる。[吉島・大橋 2004]
180	B1.1	F-180	RAV-B1.1-1	Can follow many films in which visuals and action carry much of the storyline, and which are delivered clearly in straightforward language. [CEF 2001]	映像と所作が話の大筋を伝え、はっきりとした簡潔な言語で話されていけば、かなりの映画が理解できる。[吉島・大橋 2004]
181	B1.1	F-181	RAV-B1.1-2	Can catch the main points in TV programmes on familiar topics when the delivery is relatively slow and clear. [CEF 2001]	話し方が比較的ゆっくりとはっきりしていれば、身近な話題についてのテレビ番組の要点をつかむことができる。[吉島・大橋 2004]
182	A2.2	F-182	RAV-A2.2-1	Can identify the main point of TV news items reporting events, accidents etc. where the visual supports the commentary. [CEF 2001]	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分かる。[吉島・大橋 2004]
183	A2.1	F-183	RAV-A2.1-1	Can follow changes of topic of factual TV news items, and form an idea of the main content. [CEF 2001]	事実報道のテレビニュースの話題が変われば、そのことに気がつき、内容をだまかに理解できる。[吉島・大橋 2004]

<b>受容的言語活動の方略</b>					
手がかりの発見と推論（話し言葉と書き言葉）					
184	C1	F-184	SR-C1-1	Is skilled at using contextual, grammatical and lexical cues to infer attitude, mood and intentions and anticipate what will come next. [CEF 2001]	コンテキスト上の、文法的、語彙的手がかりから、相手の態度や気持ち、意図を推測し、何が次に来るかよく予測できる。[吉島・大橋 2004]
185	B2	F-185	SR-B2-1	Can use a variety of strategies to achieve comprehension, including listening for main points; checking comprehension by using contextual clues. [CEF 2001]	要点の把握を含め、理解のために多様な方略を駆使でき、コンテキストの手がかりから理解の可否を確かめることができる。[吉島・大橋 2004]
186	B1	F-186	SR-B1-1	Can identify unfamiliar words from the context on topics related to his/her field and interests. [CEF 2001]	自分の関心領域や専門関連の話題のテキストの中で、馴染みのない単語の意味を文脈から推測できる。[吉島・大橋 2004]
187	B1	F-187	SR-B1-2	Can extrapolate the meaning of occasional unknown words from the context and deduce sentence meaning provided the topic discussed is familiar. [CEF 2001]	話題が身近なものであれば、時には知らない単語の意味を文脈から推定し、文の意味を推論できる。[吉島・大橋 2004]
188	A2	F-188	SR-A2-1	Can use an idea of the overall meaning of short texts and utterances on everyday topics of a concrete type to derive the probable meaning of unknown words from the context. [CEF 2001]	日常の具体的な内容や話題の短いテキストや、発話の全体の意味を手がかりに、知らない単語のおおよその意味を文脈から引き出すことができる。[吉島・大橋 2004]

相互行為活動と方略

	レベル	CEFR Nr	Category Code	CEFR Descriptor	CEFR Descriptor 和訳
<b>口頭のやり取り</b>					
一般的な話し言葉のやり取り					
189	C2	F-189	IS1-C2-1	Has a good command of idiomatic expressions and colloquialisms with awareness of connotative levels of meaning. Can convey finer shades of meaning precisely by using, with reasonable accuracy, a wide range of modification devices. Can backtrack and restructure around a difficulty so smoothly the interlocutor is hardly aware of it. [CEF 2001]	慣用的な表現や口語表現をかなり使いこなすことができ、コノテーションまで気がつく。かなりの確に修飾を加えることによって正確に細かいニュアンスまで伝えることができる。表現しにくいところを上手に回避して発話を再構成できるし、対話の相手は修復がなされたことにはほとんど気がつかない。[吉島・大橋 2004]
190	C1	F-190	IS1-C1-1	Can express him/herself fluently and spontaneously, almost effortlessly. Has a good command of a broad lexical repertoire allowing gaps to be readily overcome with circumlocutions. There is little obvious searching for expressions or avoidance strategies; only a conceptually difficult subject can hinder a natural, smooth flow of language. [CEF 2001]	ほとんど努力する必要がいらぬくらい、らくらくと流暢に、自然に言いたいことを表現できる。幅の広い語彙が使いこなせ、間接的な表現を使って即座に対話の隙間を埋めることができる。表現をあからさまに探すようなことや、回避の方略はほとんど見られない。概念的に難しい話題だけが自然でスムーズな言葉の流れを邪魔する。[吉島・大橋 2004]
191	B2.2	F-191	IS1-B2.2-1	Can use the language fluently, accurately and effectively on a wide range of general, academic, vocational or leisure topics, marking clearly the relationships between ideas. Can communicate spontaneously with good grammatical control without much sign of having to restrict what he/she wants to say, adopting a level of formality appropriate to the circumstances. [CEF 2001]	一般的、学術的、職業上、もしくは余暇に関する幅広い話題について、流暢に、正確に、そして効果的に言葉を使うことができ、考えと考えの間の関係をはっきりさせることができる。言いたいことがうまく表現できない様子もなく、文法も正確で、その場にふさわしい丁寧さで、自然にコミュニケーションできる。[吉島・大橋 2004]
192	B2.1	F-192	IS1-B2.1-1	Can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction, and sustained relationships with native speakers quite possible without imposing strain on either party. Can highlight the personal significance of events and experiences, account for and sustain views clearly by providing relevant explanations and arguments. [CEF 2001]	母語話者を相手に、お互いに緊張を強いることなく、普通の対話や関係が維持できる程度に、流暢に自然に対話できる。個人的に重要な出来事や経験を前面に出して、関連説明をし、根拠を示して自分の意見をはっきりと説明し、主張できる。[吉島・大橋 2004]
193	B1.2	F-193	IS1-B1.2-1	Can communicate with some confidence on familiar routine and non-routine matters related to his/her interests and professional field. Can exchange, check and confirm information, deal with less routine situations and explain why something is a problem. Can express thoughts on more abstract, cultural topics such as films, books, music etc. [CEF 2001]	自分の関心や専門分野に関連した、身近な日常のおよび非日常的な問題について、自信を持って話し合いをすることが出来る。情報を交換、チェックし、確認できる。あまり日常的でない状況にも対処し、問題の所在を説明できる。映画、書籍、音楽などの抽象的な文化的話題について、自分の考えを表現できる。[吉島・大橋 2004]
194	B1.1	F-194	IS1-B1.1-1	Can exploit a wide range of simple language to deal with most situations likely to arise whilst travelling. Can enter unprepared into conversation on familiar topics, express personal opinions and exchange information on topics that are familiar, of personal interest or pertinent to everyday life (e.g. family, hobbies, work, travel and current events). [CEF 2001]	簡単だが幅広く言葉を使い、旅行中に遭遇する可能性のあるほとんどの状況に対処できる。身近な話題の会話に準備なしでも加わることが出来る。身近で個人的関心のある事柄、または日常生活に関連する話題（例えば、家族、趣味、仕事、旅行、時事問題）について個人的な意見を表明したり、情報を交換したりできる。[吉島・大橋 2004]

	レベル	CEFR Nr	Category Code	CEFR Descriptor	CEFR Descriptor 和訳
195	A2.2	F-195	IS1-A2.2-1	Can interact with reasonable ease in structured situations and short conversations, provided the other person helps if necessary. Can manage simple, routine exchanges without undue effort; can ask and answer questions and exchange ideas and information on familiar topics in predictable everyday situations. [CEF 2001]	もし必要がある場合に他の人が助けてくれば、予め決まっているような状況、短い会話でなら、比較的容易に対話ができる。余り苦労しなくても簡単に日常的なやり取りができる。予測可能な日常の状況ならば、身近な話題についての考えや情報を交換し、質問に答えることができる。[吉島・大橋 2004]
196	A2.1	F-196	IS1-A2.1-1	Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters to do with work and free time. Can handle very short social exchanges but is rarely able to understand enough to keep conversation going of his/her own accord. [CEF 2001]	仕事や自由時間に関わる身近な毎日の事柄について、簡単に直接の情報交換を必要とする日常の課題ならコミュニケーションできる。非常に短い社交的なやり取りには対応できるが、自分から会話を進められるほどの理解はない。[吉島・大橋 2004]
197	A1	F-197	IS1-A1-1	Can interact in a simple way but communication is totally dependent on repetition at a slower rate of speech, rephrasing and repair. Can ask and answer simple questions, initiate and respond to simple statements in areas of immediate need or on very familiar topics. [CEF 2001]	簡単な方法でやり取りができるが、ゆっくりとした繰り返し、言い換え、修正に全般的に頼ってコミュニケーションすることになる。簡単な質疑応答はできる。すぐに回答が必要な事柄やごく身近な話題についてなら、話もでき、応答もできる。[吉島・大橋 2004]
母語話者との対話を理解すること					
198	C2	F-198	IS2-C2-1	Can understand any native speaker interlocutor, even on abstract and complex topics of a specialist nature beyond his/her own field, given an opportunity to adjust to a non-standard accent or dialect. [CEF 2001]	標準的でない話し方や言い方に慣れれば、自分の専門分野を超えた専門家の抽象的な複雑な話題でも、話し相手の母語話者が言ったことを理解できる。[吉島・大橋 2004]
199	C1	F-199	IS2-C1-1	Can understand in detail speech on abstract and complex topics of a specialist nature beyond his/her own field, though he/she may need to confirm occasional details, especially if the accent is unfamiliar. [CEF 2001]	特に馴染みのない話し方の場合に、時々詳細を確認する必要はあっても、自分の専門分野外の話題について、専門家による抽象的な複雑な話を詳しく理解できる。[吉島・大橋 2004]
200	B2	F-200	IS2-B2-1	Can understand in detail what is said to him/her in the standard spoken language even in a noisy environment. [CEF 2001]	騒音のある環境でも標準的な話し言葉で自分に言われたことを詳細に理解できる。[吉島・大橋 2004]
201	B1	F-201	IS2-B1-1	Can follow clearly articulated speech directed at him/her in everyday conversation, though will sometimes have to ask for repetition of particular words and phrases. [CEF 2001]	時には特定の単語や表現を繰り返してもらわなければならないが、日常の会話で自分に向けられた話で、発音がはっきりしていれば理解できる。[吉島・大橋 2004]
202	A2.2	F-202	IS2-A2.2-1	Can understand enough to manage simple, routine exchanges without undue effort. [CEF 2001]	あまり苦労せずに簡単な日常のやり取りを何とかできるぐらいの理解はできる。[吉島・大橋 2004]
203	A2.2	F-203	IS2-A2.2-2	Can generally understand clear, standard speech on familiar matters directed at him/her, provided he/she can ask for repetition or reformulation from time to time. [CEF 2001]	時々繰り返しや言い換えを求めることが許されるのであれば、自分に向けられた身近な事柄の、はっきりとした標準的な話なら概して理解できる。[吉島・大橋 2004]
204	A2.1	F-204	IS2-A2.1-1	Can understand what is said clearly, slowly and directly to him/her in simple everyday conversation; can be made to understand, if the speaker can take the trouble. [CEF 2001]	簡単な日常会話で、自分に対してははっきりとゆっくりと、直接言われたことを理解できる。もし、話し手のほうが面倒がらねば、理解してもらえる。[吉島・大橋 2004]

	レベル	CEFR Nr	Category Code	CEFR Descriptor	CEFR Descriptor 和訳
205	A1	F-205	IS2-A1-1	Can understand everyday expressions aimed at the satisfaction of simple needs of a concrete type, delivered directly to him/her in clear, slow and repeated speech by a sympathetic speaker. [CEF 2001]	こちらの事情を理解してくれるような話し相手から、はっきりとゆっくりと、繰り返しを交えながら、直接自分に話が向けられれば、具体的に単純な必要性を満たすための日常の表現を理解できる。[吉島・大橋 2004]
206	A1	F-206	IS2-A1-2	Can understand questions and instructions addressed carefully and slowly to him/her and follow short, simple directions. [CEF 2001]	自分に向けて注意深くゆっくりと話された質問や指示を理解できる。短い簡単な指示を理解できる。[吉島・大橋 2004]
会話					
207	C2	F-207	IS3-C2-1	Can converse comfortably and appropriately, unhampered by any linguistic limitations in conducting a full social and personal life. [CEF 2001]	社会や個人生活全般にわたって、言語上の制限もなく、ゆとりをもって、適切に、自由に会話ができる。[吉島・大橋 2004]
208	C1	F-208	IS3-C1-1	Can use language flexibly and effectively for social purposes, including emotional, allusive and joking usage. [CEF 2001]	感情表現、間接的な示唆、冗談などを交えて、社交上の目的に沿って、柔軟に、効果的に言葉を使うことができる。[吉島・大橋 2004]
209	B2	F-209	IS3-B2-1	Can engage in extended conversation on most general topics in a clearly participatory fashion, even in a noisy environment. [CEF 2001]	騒音の多い環境でも、たいいてい話題について長い会話に参加できる。[吉島・大橋 2004]
210	B2	F-210	IS3-B2-2	Can sustain relationships with native speakers without unintentionally amusing or irritating them or requiring them to behave other than they would with a native speaker. [CEF 2001]	母語話者との対話でも、相手を不用意に苛つかせたり、可笑しがらせたりすることなく、相手が母語話者同士で会話している時とは別の振る舞いをしなくてもすむくらいに、互いの関係を維持できる。[吉島・大橋 2004]
211	B2	F-211	IS3-B2-3	Can convey degrees of emotion and highlight the personal significance of events and experiences. [CEF 2001]	気持ちのありようを伝え、出来事や経験の持つ個人的重要性を強調することができる。[吉島・大橋 2004]
212	B1	F-212	IS3-B1-1	Can enter unprepared into conversations on familiar topics. [CEF 2001]	身近な話題についての会話なら準備なしに参加できる。[吉島・大橋 2004]
213	B1	F-213	IS3-B1-2	Can follow clearly articulated speech directed at him/her in everyday conversation, though will sometimes have to ask for repetition of particular words and phrases. [CEF 2001]	時には特定の単語や表現の繰り返しを求めることもあるが、日常的会話で自分に向けられたはっきりと発音された話は理解できる。[吉島・大橋 2004]
214	B1	F-214	IS3-B1-3	Can maintain a conversation or discussion but may sometimes be difficult to follow when trying to say exactly what he/she would like to. [CEF 2001]	時には言いたいことが言えないこともあるが、会話や議論を続けることができる。[吉島・大橋 2004]
215	B1	F-215	IS3-B1-4	Can express and respond to feelings such as surprise, happiness, sadness, interest and indifference. [CEF 2001]	驚き、幸せ、悲しみ、興味、無関心などの感情を表現し、また相手の感情に反応することができる。[吉島・大橋 2004]
216	A2.2	F-216	IS3-A2.2-1	Can establish social contact: greetings and farewells; introductions; giving thanks. [CEF 2001]	挨拶、別れ、紹介、感謝などの社会的な接触の関係を確立することができる。[吉島・大橋 2004]
217	A2.2	F-217	IS3-A2.2-2	Can generally understand clear, standard speech on familiar matters directed at him/her, provided he/she can ask for repetition or reformulation from time to time. [CEF 2001]	時々繰り返しや言い換えを求めることが許されるなら、自分に向けられた話で、身近な事柄について、はっきりとした、標準的なものはたいいてい理解できる。[吉島・大橋 2004]
218	A2.2	F-218	IS3-A2.2-3	Can participate in short conversations in routine contexts on topics of interest. [CEF 2001]	興味のある話題の日常的なことなら短い会話に参加できる。[吉島・大橋 2004]



	レベル	CEFR Nr	Category Code	CEFR Descriptor	CEFR Descriptor 和訳
219	A2.2	F-219	IS3-A2.2-4	Can express how he/she feels in simple terms, and express thanks. [CEF 2001]	簡単な言葉で自分の感情を表現することができるし、感謝も表現できる。[吉島・大橋 2004]
220	A2.1	F-220	IS3-A2.1-1	Can handle very short social exchanges but is rarely able to understand enough to keep conversation going of his/her own accord, though he/she can be made to understand if the speaker will take the trouble. [CEF 2001]	非常に短い社交的なやり取りには対応できるが、自分から会話を進ませられるほどには理解できていない場合が多い。それでも、相手の方が面倒がらねば、理解してもらえる。[吉島・大橋 2004]
221	A2.1	F-221	IS3-A2.1-2	Can use simple everyday polite forms of greeting and address. [CEF 2001]	挨拶をするのに簡単な日常の丁寧な形式を使うことができる。[吉島・大橋 2004]
222	A2.1	F-222	IS3-A2.1-3	Can make and respond to invitations, suggestions and apologies. [CEF 2001]	招待や提案、お詫びに反応できる。[吉島・大橋 2004]
223	A2.1	F-223	IS3-A2.1-4	Can say what he/she likes and dislikes. [CEF 2001]	好き嫌いを言うことができる。[吉島・大橋 2004]
224	A1	F-224	IS3-A1-1	Can make an introduction and use basic greeting and leave-taking expressions. [CEF 2001]	紹介や基本的な挨拶、いとまぎいの表現を使うことができる。[吉島・大橋 2004]
225	A1	F-225	IS3-A1-2	Can ask how people are and react to news. [CEF 2001]	人が元気かどうかを聞き、ニュースに反応することができる。[吉島・大橋 2004]
226	A1	F-226	IS3-A1-3	Can understand everyday expressions aimed at the satisfaction of simple needs of a concrete type, delivered directly to him/her in clear, slow and repeated speech by a sympathetic speaker. [CEF 2001]	こちらの事情に理解を示してくれる話し手によって、はっきりとゆっくりと、繰り返しを交えながら、自分に直接向けられた発話ならば、具体的で単純な必要性を満たすための日常的な表現は理解できる。[吉島・大橋 2004]
非公式の議論 (友人との)					
227	C1	F-227	IS4-C1-1	Can easily follow and contribute to complex interactions between third parties in group discussion even on abstract, complex unfamiliar topics. [CEF 2001]	抽象的で複雑でよく知らない話題でも、グループ討議では第三者間の複雑な対話を容易に理解し、そこに加わることができる。[吉島・大橋 2004]
228	B2.2	F-228	IS4-B2.2-1	Can keep up with an animated discussion between native speakers. [CEF 2001]	母語話者同士の活発な議論を理解できる。[吉島・大橋 2004]
229	B2.2	F-229	IS4-B2.2-2	Can express his/her ideas and opinions with precision, and present and respond to complex lines of argument convincingly. [CEF 2001]	正確に自分の考えや意見を表現できる。また、議論の複雑な道筋を理解して、自信を持って反応できる。[吉島・大橋 2004]
230	B2.1	F-230	IS4-B2.1-1	Can take an active part in informal discussion in familiar contexts, commenting, putting point of view clearly, evaluating alternative proposals and making and responding to hypotheses. [CEF 2001]	身近な状況で論じられている非公式の議論に積極的に参加し、コメントすること、視点をはっきり示すこと、代わりの提案を評価すること、仮説を立てたり、それに対応することができる。[吉島・大橋 2004]
231	B2.1	F-231	IS4-B2.1-2	Can with some effort catch much of what is said around him/her in discussion, but may find it difficult to participate effectively in discussion with several native speakers who do not modify their language in any way. [CEF 2001]	話し方を全く変えない複数の母語話者との議論に加わるのは難しいかもしれないが、多少の努力をすれば議論の中で自分の周りで言われていることが理解できる。[吉島・大橋 2004]
232	B2.1	F-232	IS4-B2.1-3	Can account for and sustain his/her opinions in discussion by providing relevant explanations, arguments and comments. [CEF 2001]	関連説明、論拠、コメントを述べることによって、議論で自分の意見を説明したり、維持したりできる。[吉島・大橋 2004]

	レベル	CEFR Nr	Category Code	CEFR Descriptor	CEFR Descriptor 和訳
233	B1.2	F-233	IS4-B1.2-1	Can follow much of what is said around him/her on general topics provided interlocutors avoid very idiomatic usage and articulate clearly. [CEF 2001]	もし対話者が、非常に慣用的な語法を避け、はっきりと発音してくれば、一般的な話題について自分の周りで言われていることのほとんどを理解できる。[吉島・大橋 2004]
234	B1.2	F-234	IS4-B1.2-2	Can express his/her thoughts about abstract or cultural topics such as music, films. Can explain why something is a problem. [CEF 2001]	音楽や映画などの抽象的または文化的話題についての自分の考えが表現できる。問題の在処を説明できる。[吉島・大橋 2004]
235	B1.2	F-235	IS4-B1.2-3	Can give brief comments on the views of others. [CEF 2001]	他人の見方に対して簡単なコメントができる。[吉島・大橋 2004]
236	B1.2	F-236	IS4-B1.2-4	Can compare and contrast alternatives, discussing what to do, where to go, who or which to choose, etc. [CEF 2001]	何をしたいか、どこに行きたいか、誰、またはどちらを選ばよいか、などを議論し、代案を比較し対照できる。[吉島・大橋 2004]
237	B1.1	F-237	IS4-B1.1-1	Can generally follow the main points in an informal discussion with friends provided speech is clearly articulated in standard dialect. [CEF 2001]	もし、標準的な言葉遣いではっきりと発音された話であれば、友人との非公式の議論の要点をおおかた理解できる。[吉島・大橋 2004]
238	B1.1	F-238	IS4-B1.1-2	Can give or seek personal views and opinions in discussing topics of interest. [CEF 2001]	興味ある話題について議論する際に、自分の個人的見方や意見を示したり、尋ねたりすることができる。[吉島・大橋 2004]
239	B1.1	F-239	IS4-B1.1-3	Can make his/her opinions and reactions understood as regards solutions to problems or practical questions of where to go, what to do, how to organise an event (e.g. an outing). [CEF 2001]	どこに行くか、何をしたいか、イベントをどのように準備するか(例：外出)などの、実際的な問題や問いの解決に関して、自分の意見や反応を相手に理解させることができる。[吉島・大橋 2004]
240	B1.1	F-240	IS4-B1.1-4	Can express belief, opinion, agreement and disagreement politely. [CEF 2001]	信念、意見、賛成、反対を丁寧に表現できる。[吉島・大橋 2004]
241	A2.2	F-241	IS4-A2.2-1	Can generally identify the topic of discussion around him/her when it is conducted slowly and clearly. [CEF 2001]	議論がゆっくりと、はっきりとなされれば、自分の周りで議論されている話題をおおかた理解できる。[吉島・大橋 2004]
242	A2.2	F-242	IS4-A2.2-2	Can discuss what to do in the evening, at the weekend. [CEF 2001]	晩や週末にすることを論じることができる。[吉島・大橋 2004]
243	A2.2	F-243	IS4-A2.2-3	Can make and respond to suggestions. [CEF 2001]	提案を行ったり、出された提案に対して反応できる。[吉島・大橋 2004]
244	A2.2	F-244	IS4-A2.2-4	Can agree and disagree with others. [CEF 2001]	他の人の意見に賛成や反対ができる。[吉島・大橋 2004]
245	A2.1	F-245	IS4-A2.1-1	Can discuss everyday practical issues in a simple way when addressed clearly, slowly and directly. [CEF 2001]	はっきり、ゆっくりと、自分に直接向けられた発話ならば、日常的で実際的な問題を簡単に論じることができる。[吉島・大橋 2004]
246	A2.1	F-246	IS4-A2.1-2	Can discuss what to do, where to go and make arrangements to meet. [CEF 2001]	何をしたいか、どこへ行くのかを話して、会う約束をすることができる。[吉島・大橋 2004]
公式の議論とミーティング					
247	C2	F-247	IS5-C2-1	Can hold his/her own in formal discussion of complex issues, putting an articulate and persuasive argument, at no disadvantage to native speakers. [CEF 2001]	複雑な論題についての議論で自己主張できる。母語話者と比べても引けをとらず、明確で説得力のある議論ができる。[吉島・大橋 2004]
248	C1	F-248	IS5-C1-1	Can easily keep up with the debate, even on abstract, complex unfamiliar topics. [CEF 2001]	抽象的かつ複雑で身近でない話題でも、ディベートに容易についていくことができる。[吉島・大橋 2004]

	レベル	CEFR Nr	Category Code	CEFR Descriptor	CEFR Descriptor 和訳
249	C1	F-249	IS5-C1-2	Can argue a formal position convincingly, responding to questions and comments and answering complex lines of counter argument fluently, spontaneously and appropriately. [CEF 2001]	説得力をもって公式に主張を展開でき、質問やコメントに応じ、複雑な筋立ての対抗意見にも、流暢に自然に適切に応えることができる。[吉島・大橋 2004]
250	B2.2	F-250	IS5-B2.2-1	Can keep up with an animated discussion, identifying accurately arguments supporting and opposing points of view. [CEF 2001]	母語話者同士の活発な議論を理解でき、支持側と反対側の論理を的確に把握できる。[吉島・大橋 2004]
251	B2.2	F-251	IS5-B2.2-2	Can express his/her ideas and opinions with precision, present and respond to complex lines of argument convincingly. [CEF 2001]	自分の考えや意見を正確に表現できる。また、複雑な筋立ての議論に対し、説得力をもって見解を提示し、対応できる。[吉島・大橋 2004]
252	B2.1	F-252	IS5-B2.1-1	Can participate actively in routine and non-routine formal discussion. [CEF 2001]	日常・非日常的な公式の議論に積極的に参加できる。[吉島・大橋 2004]
253	B2.1	F-253	IS5-B2.1-2	Can follow the discussion on matters related to his/her field, understand in detail the points given prominence by the speaker. [CEF 2001]	自分の専門分野に関連した事柄なら、議論を理解し、話し手が強調した点を詳しく理解できる。[吉島・大橋 2004]
254	B2.1	F-254	IS5-B2.1-3	Can contribute, account for and sustain his/her opinion, evaluate alternative proposals and make and respond to hypotheses. [CEF 2001]	自分の意見を述べ、説明し、維持することができる。代案を評価し、仮説を立てたり、反応したりできる。[吉島・大橋 2004]
255	B1	F-255	IS5-B1-1	Can follow much of what is said that is related to his/her field, provided interlocutors avoid very idiomatic usage and articulate clearly. [CEF 2001]	もし対話相手が、非常に慣用的な言葉遣いを避け、はっきりと発音してくれば、自分の専門分野に関連した話の概略を理解できる。[吉島・大橋 2004]
256	B1	F-256	IS5-B1-2	Can put over a point of view clearly, but has difficulty engaging in debate. [CEF 2001]	ディベートに参加するのは難しいが、視点ははっきりと示すことができる。[吉島・大橋 2004]
257	B1	F-257	IS5-B1-3	Can take part in routine formal discussion of familiar subjects which is conducted in clearly articulated speech in the standard dialect and which involves the exchange of factual information, receiving instructions or the discussion of solutions to practical problems. [CEF 2001]	標準的な言葉遣いではっきりとした発音であれば、事実に関する情報をやり取りしたり、支持を受けたり、実際的な問題の解決策を論じたりする、定例の公式の議論に参加することができる。[吉島・大橋 2004]
258	A2.2	F-258	IS5-A2.2-1	Can generally follow changes of topic in formal discussion related to his/her field which is conducted slowly and clearly. [CEF 2001]	議論がゆっくりとはっきりなされれば、自分の専門分野に関連した公式の議論での話題の動き・変化をおおた理解できる。[吉島・大橋 2004]
259	A2.2	F-259	IS5-A2.2-2	Can exchange relevant information and give his/her opinion on practical problems when asked directly, provided he/she receives some help with formulation and can ask for repetition of key points if necessary. [CEF 2001]	直接自分に向けられた質問ならば、実際的な問題についての関連情報をやり取りし、自分の意見を示すことができるが、自分の意見を述べる際には、人の助けを借り、必要に応じて鍵となるポイントを繰り返してもらわねばならない。[吉島・大橋 2004]
260	A2.1	F-260	IS5-A2.1-1	Can say what he/she thinks about things when addressed directly in a formal meeting, provided he/she can ask for repetition of key points if necessary. [CEF 2001]	もし必要な場合に鍵となるポイントを繰り返してもらえるならば、公的な会合で直接自分に向けられた質問に対して自分の考えを言うことができる。[吉島・大橋 2004]



	レベル	CEFR Nr	Category Code	CEFR Descriptor	CEFR Descriptor 和訳
目的達成のための協同作業 (例: 車を修理する、文書を検討する、イベントを準備する)					
261	B2	F-261	IS6-B2-1	Can understand detailed instructions reliably. [CEF 2001]	詳細な使用説明を確実に理解できる。[吉島・大橋 2004]
262	B2	F-262	IS6-B2-2	Can help along the progress of the work by inviting others to join in, say what they think, etc. [CEF 2001]	他人に仲間に入るように誘ったり、意見を述べるように促したりすることによって、作業を先に進めることに貢献できる。[吉島・大橋 2004]
263	B2	F-263	IS6-B2-3	Can outline an issue or a problem clearly, speculating about causes or consequences, and weighing advantages and disadvantages of different approaches. [CEF 2001]	原因や結果を推測し、異なるアプローチの利点と不利な点を比較考量しながら、論点や問題の概略をはっきりと述べることができる。[吉島・大橋 2004]
264	B1.2	F-264	IS6-B1.2-1	Can follow what is said, though he/she may occasionally have to ask for repetition or clarification if the other people's talk is rapid or extended. [CEF 2001]	相手の話し方が速かったり長い場合には、繰り返しや説明を求めることもあるが、言われたことは理解できる。[吉島・大橋 2004]
265	B1.2	F-265	IS6-B1.2-2	Can explain why something is a problem, discuss what to do next, compare and contrast alternatives. [CEF 2001]	問題の在処を説明し、次に何をすべきか検討し、代案を比較対照できる。[吉島・大橋 2004]
266	B1.2	F-266	IS6-B1.2-3	Can give brief comments on the views of others. [CEF 2001]	他人の見方に短いコメントをすることができる。[吉島・大橋 2004]
267	B1.1	F-267	IS6-B1.1-1	Can generally follow what is said and, when necessary, can repeat back part of what someone has said to confirm mutual understanding. [CEF 2001]	言われたことはたいてい理解でき、必要ときにはお互いの理解を確認するために、言われたことの一部を繰り返すことができる。[吉島・大橋 2004]
268	B1.1	F-268	IS6-B1.1-2	Can make his/her opinions and reactions understood as regards possible solutions or the question of what to do next, giving brief reasons and explanations. [CEF 2001]	自分の意見や反応を、次にすべきことや問題解決策との関連で、簡単に理由を挙げて説明して、理解させることができる。[吉島・大橋 2004]
269	B1.1	F-269	IS6-B1.1-3	Can invite others to give their views on how to proceed. [CEF 2001]	仕事の進め方についての意見を言うよう他人を促すことができる。[吉島・大橋 2004]
270	A2.2	F-270	IS6-A2.2-1	Can understand enough to manage simple, routine tasks without undue effort, asking very simply for repetition when he/she does not understand. [CEF 2001]	理解できない場合は、単に繰り返しを求めるだけで、あまり苦勞せずに簡単な日常の課題にうまく対処できる程度に理解できる。[吉島・大橋 2004]
271	A2.2	F-271	IS6-A2.2-2	Can discuss what to do next, making and responding to suggestions, asking for and giving directions. [CEF 2001]	提案したり、出された提案に応じたり、指示を求めたり出したりしながら、次にすることを検討できる。[吉島・大橋 2004]
272	A2.1	F-272	IS6-A2.1-1	Can indicate when he/she is following and can be made to understand what is necessary, if the speaker takes the trouble. [CEF 2001]	話について行っていることを分らせることができる。もし話し相手が面倒がらなければ、必要なことを理解させることができる。[吉島・大橋 2004]
273	A2.1	F-273	IS6-A2.1-2	Can communicate in simple and routine tasks using simple phrases to ask for and provide things, to get simple information and to discuss what to do next. [CEF 2001]	簡単な表現を使って日常の課題に関するやり取りができ、物を要求したり、与えたり、簡単な情報を得たり、次にすることを話し合うことができる。[吉島・大橋 2004]
274	A1	F-274	IS6-A1-1	Can understand questions and instructions addressed carefully and slowly to him/her and follow short, simple directions. [CEF 2001]	注意深く、ゆっくりと表現された質問や説明なら理解できる。短い簡潔な指示を理解できる。[吉島・大橋 2004]
275	A1	F-275	IS6-A1-2	Can ask people for things, and give people things. [CEF 2001]	人に物事を要求し、人に物事を与えることができる。[吉島・大橋 2004]

	レベル	CEFR Nr	Category Code	CEFR Descriptor	CEFR Descriptor 和訳
製品やサービスを得るための取引					
276	B2.2	F-276	IS7-B2.2-1	Can cope linguistically to negotiate a solution to a dispute like an undeserved traffic ticket, financial responsibility for damage in a flat, for blame regarding an accident. [CEF 2001]	交通違反の不当な呼び出し状、アパートでの損害に対する金銭的責任、事故に関する責任のような争いの解決のためにうまく交渉の話し合いができる。[吉島・大橋 2004]
277	B2.2	F-277	IS7-B2.2-2	Can outline a case for compensation, using persuasive language to demand satisfaction and state clearly the limits to any concession he/she is prepared to make. [CEF 2001]	補償案件の概観を述べ、満足が得られるような説得力のある言葉遣いができ、こちらの譲歩の限界をはっきりと表明することができる。[吉島・大橋 2004]
278	B2.1	F-278	IS7-B2.1-1	Can explain a problem which has arisen and make it clear that the provider of the service/customer must make a concession. [CEF 2001]	問題が起きたことを説明し、販売業者や消費者が譲歩の義務があることをはっきりとさせることができる。[吉島・大橋 2004]
279	B1	F-279	IS7-B1-1	Can deal with most transactions likely to arise whilst travelling, arranging travel or accommodation, or dealing with authorities during a foreign visit. [CEF 2001]	旅行中に起きそうなたいていのこと、旅行の打ち合わせなどのやり取りに対処することができ、外国を訪問中に関係当局と対応できる。[吉島・大橋 2004]
280	B1	F-280	IS7-B1-2	Can cope with less routine situations in shops, post offices, banks, e.g. returning an unsatisfactory purchase. Can make a complaint. [CEF 2001]	店や郵便局、銀行で、例えば、気に入らなかった品を返品するなどの、あまり日常では起きない状況に対応することができる。苦情を言うことができる。[吉島・大橋 2004]
281	B1	F-281	IS7-B1-3	Can deal with most situations likely to arise when making travel arrangements through an agent or when actually travelling, e.g. asking passenger where to get off for an unfamiliar destination. [CEF 2001]	例えば、知らない目的地に行くのに降りる駅を乗客に尋ねるなど、実際の旅行中や旅行代理店で旅行の手配に際して起きるたいていの状況に対処することができる。[吉島・大橋 2004]
282	A2.2	F-282	IS7-A2.2-1	Can deal with common aspects of everyday living such as travel, lodgings, eating and shopping. [CEF 2001]	旅行、宿泊、食事、買い物のような毎日の生活での普通の状況に対処することができる。[吉島・大橋 2004]
283	A2.2	F-283	IS7-A2.2-2	Can get all the information needed from a tourist office, as long as it is of a straightforward, nonspecialised nature. [CEF 2001]	簡単に特別専門的でない普通の内容であれば、旅行会社から必要な情報を入手できる。[吉島・大橋 2004]
284	A2.1	F-284	IS7-A2.1-1	Can ask for and provide everyday goods and services. [CEF 2001]	日用品やサービスを求めたり、提供したりできる。[吉島・大橋 2004]
285	A2.1	F-285	IS7-A2.1-2	Can get simple information about travel, use public transport: buses, trains, and taxis, ask and give directions, and buy tickets. [CEF 2001]	旅行や、バス、列車、タクシーなどの公共交通機関についての簡単な情報を得ることができる。行き方を聞いたり、教えたりすることができる。切符を買うことができる。[吉島・大橋 2004]
286	A2.1	F-286	IS7-A2.1-3	Can ask about things and make simple transactions in shops, post offices or banks. [CEF 2001]	疑問点を質問し、店、郵便局、銀行で簡単な用を済ますことができる。[吉島・大橋 2004]
287	A2.1	F-287	IS7-A2.1-4	Can give and receive information about quantities, numbers, prices, etc. [CEF 2001]	量や数、値段などの情報を与えたり、取得することができる。[吉島・大橋 2004]
288	A2.1	F-288	IS7-A2.1-5	Can make simple purchases by stating what is wanted and asking the price. [CEF 2001]	欲しいものを言い、値段を聞いて簡単な買い物ができる。[吉島・大橋 2004]
289	A2.1	F-289	IS7-A2.1-6	Can order a meal. [CEF 2001]	食事を注文することができる。[吉島・大橋 2004]
290	A1	F-290	IS7-A1-1	Can ask people for things and give people things. [CEF 2001]	人にものを聞いたり、人にものを与えたりすることができる。[吉島・大橋 2004]
291	A1	F-291	IS7-A1-2	Can handle numbers, quantities, cost and time. [CEF 2001]	数や量、費用、時間を扱うことができる。[吉島・大橋 2004]

	レベル	CEFR Nr	Category Code	CEFR Descriptor	CEFR Descriptor 和訳
情報の交換					
292	B2.2	F-292	IS8-B2.2-1	Can understand and exchange complex information and advice on the full range of matters related to his/her occupational role. [CEF 2001]	自分の職業上の役割に関するどのような事柄についても、複雑な情報や助言を理解・交換することができる。[吉島・大橋 2004]
293	B2.1	F-293	IS8-B2.1-1	Can pass on detailed information reliably. [CEF 2001]	詳細な情報を確実に人に伝えることができる。[吉島・大橋 2004]
294	B2.1	F-294	IS8-B2.1-2	Can give a clear, detailed description of how to carry out a procedure. [CEF 2001]	どのような手順でやり遂げるか、明確な細かい指示を与えることができる。[吉島・大橋 2004]
295	B2.1	F-295	IS8-B2.1-3	Can synthesise and report information and arguments from a number of sources. [CEF 2001]	多くの情報源からの情報と論拠を統合して報告できる。[吉島・大橋 2004]
296	B1.2	F-296	IS8-B1.2-1	Can exchange, check and confirm accumulated factual information on familiar routine and non-routine matters within his/her field with some confidence. [CEF 2001]	ある程度の自信を持って、自分の専門分野の身近な日常、また非日常的な事柄について、累積された事実に基づく情報を交換、チェックし、確認できる。[吉島・大橋 2004]
297	B1.2	F-297	IS8-B1.2-2	Can describe how to do something, giving detailed instructions. [CEF 2001]	細かい指示をしながら、やり方を説明することができる。[吉島・大橋 2004]
298	B1.2	F-298	IS8-B1.2-3	Can summarise and give his or her opinion about a short story, article, talk, discussion, interview, or documentary and answer further questions of detail. [CEF 2001]	短い物語、記事、スピーチ、討議、インタビュー、ドキュメンタリーをまとめ、自分の意見を示すことができる。またさらに細部に関する質問に答えることができる。[吉島・大橋 2004]
299	B1.1	F-299	IS8-B1.1-1	Can find out and pass on straightforward factual information. [CEF 2001]	簡単で事実に基づく情報を見つけ出し、人に伝えることができる。[吉島・大橋 2004]
300	B1.1	F-300	IS8-B1.1-2	Can ask for and follow detailed directions. [CEF 2001]	詳細な説明を求め、理解できる。[吉島・大橋 2004]
301	B1.1	F-301	IS8-B1.1-3	Can obtain more detailed information. [CEF 2001]	さらに細かい情報を得ることができる。[吉島・大橋 2004]
302	A2.2	F-302	IS8-A2.2-1	Can understand enough to manage simple, routine exchanges without undue effort. [CEF 2001]	あまり苦勞しないで簡単な日常の対話をこなしていくだけの理解はできる。[吉島・大橋 2004]
303	A2.2	F-303	IS8-A2.2-2	Can deal with practical everyday demands: finding out and passing on straightforward factual information. [CEF 2001]	毎日の実際的な要求に対処できる。事実に基づく簡単な情報を見つけ出し、人に伝えることができる。[吉島・大橋 2004]
304	A2.2	F-304	IS8-A2.2-3	Can ask and answer questions about habits and routines. [CEF 2001]	習慣や日常の仕事について質問をし、答えることができる。[吉島・大橋 2004]
305	A2.2	F-305	IS8-A2.2-4	Can ask and answer questions about pastimes and past activities. [CEF 2001]	娯楽や過去の活動について質問をし、答えることができる。[吉島・大橋 2004]
306	A2.2	F-306	IS8-A2.2-5	Can give and follow simple directions and instructions, e.g. explain how to get somewhere. [CEF 2001]	簡単な説明や指示を与えたり、理解することができる。例：どこかへの行き方を説明する。[吉島・大橋 2004]
307	A2.1	F-307	IS8-A2.1-1	Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information. [CEF 2001]	直接的な情報交換を求めたり、日常の簡単な課題についてやり取りができる。[吉島・大橋 2004]
308	A2.1	F-308	IS8-A2.1-2	Can exchange limited information on familiar and routine operational matters. [CEF 2001]	身近な日常的作業について情報をある程度まで交換できる。[吉島・大橋 2004]
309	A2.1	F-309	IS8-A2.1-3	Can ask and answer questions about what they do at work and in free time. [CEF 2001]	仕事や自由時間について質問をしたり、答えたりすることができる。[吉島・大橋 2004]

	レベル	CEFR Nr	Category Code	CEFR Descriptor	CEFR Descriptor 和訳
310	A2.1	F-310	IS8-A2.1-4	Can ask for and give directions referring to a map or plan. [CEF 2001]	地図や計画を参照しながら目的地を聞いたり、答えたりすることができる。[吉島・大橋 2004]
311	A2.1	F-311	IS8-A2.1-5	Can ask for and provide personal information. [CEF 2001]	個人的な情報を求めたり、提供したりできる。[吉島・大橋 2004]
312	A1	F-312	IS8-A1-1	Can understand questions and instructions addressed carefully and slowly to him/her and follow short, simple directions. [CEF 2001]	自分に向けられた、注意深く、ゆっくり表現された質問や説明が理解できる。短い簡潔な指示を理解できる。[吉島・大橋 2004]
313	A1	F-313	IS8-A1-2	Can ask and answer simple questions, initiate and respond to simple statements in areas of immediate need or on very familiar topics. [CEF 2001]	簡単な質問を聞いたり、答えたりすることができる。直接必要なこと、もしくはごく身近な話題についての簡単なことを、自分から言ったり、相手の言ったことに反応できる。[吉島・大橋 2004]
314	A1	F-314	IS8-A1-3	Can ask and answer questions about themselves and other people, where they live, people they know, things they have. [CEF 2001]	自分自身や他人に関して、住まい、知人、所有物などについて質問を受けたり、答えたりすることができる。[吉島・大橋 2004]
315	A1	F-315	IS8-A1-4	Can indicate time by such phrases as next week, last Friday, in November, three o'clock. [CEF 2001]	「来週、前の金曜日、11月には、3時」などの表現を用いて時を知らせることができる。[吉島・大橋 2004]
インタビューをすること、インタビューを受けること					
316	C2	F-316	IS9-C2-1	Can keep up his/her side of the dialogue extremely well, structuring the talk and interacting authoritatively with complete fluency as interviewer or interviewee, at no disadvantage to a native speaker. [CEF 2001]	きわめて上手に対話の一方を務めることができる。母語話者と比べても引けをとらず、インタビューする人かインタビューを受ける人として、堂々と、非常に流暢に話や対話を組み立てることができる。[吉島・大橋 2004]
317	C1	F-317	IS9-C1-1	Can participate fully in an interview, as either interviewer or interviewee, expanding and developing the point being discussed fluently without any support, and handling interjections well. [CEF 2001]	インタビューする人としてもインタビューを受ける側としても、インタビューに完全に参加することができる。助け船を出さなくとも、なめらかに議論点を発展させることができ、間投詞やあいづちもうまく使える。[吉島・大橋 2004]
318	B2.2	F-318	IS9-B2.2-1	Can carry out an effective, fluent interview, departing spontaneously from prepared questions, following up and probing interesting replies. [CEF 2001]	インタビューをなめらかに効果的に行うことができる。興味深い返答を取り上げ、用意した質問を急遽変えるなどして、さらに興味深い答えを引き出すことができる。[吉島・大橋 2004]
319	B2.1	F-319	IS9-B2.1-1	Can take initiatives in an interview, expand and develop ideas with little help or prodding from an interviewer. [CEF 2001]	インタビューを受けるとき、相手に助けももらったり、水を向けてもらわなくても、イニシアティブをとってアイデアを伸張、発展させることができる。[吉島・大橋 2004]
320	B1.2	F-320	IS9-B1.2-1	Can provide concrete information required in an interview/consultation (e.g. describe symptoms to a doctor) but does so with limited precision. [CEF 2001]	インタビューや診察（例：医者に症状を説明する）で正確さは限られるものの、必要とされる具体的な情報を提供することはできる。[吉島・大橋 2004]
321	B1.2	F-321	IS9-B1.2-2	Can carry out a prepared interview, checking and confirming information, though he/she may occasionally have to ask for repetition if the other person's response is rapid or extended. [CEF 2001]	もし相手の反応が速かったり、長かったりすると、時には繰り返しを求めることもあるが、情報をチェックし、確認しながら用意されたインタビューをやり遂げることはできる。[吉島・大橋 2004]
322	B1.1	F-322	IS9-B1.1-1	Can take some initiatives in an interview/consultation (e.g. to bring up a new subject) but is very dependent on interviewer in the interaction. [CEF 2001]	インタビューや協議（例：新しい話題を始める）で、対話の相手に頼るところが大きいものの、いくらかイニシアティブをとることができる。[吉島・大橋 2004]

	レベル	CEFR Nr	Category Code	CEFR Descriptor	CEFR Descriptor 和訳
323	B1.1	F-323	IS9-B1.1-2	Can use a prepared questionnaire to carry out a structured interview, with some spontaneous follow up questions. [CEF 2001]	組み立てられたインタビューをやり遂げるために、あらかじめ用意した質問用紙を使うことができ、相手の答えを受けてそれに続くような質問をいくつかは出すことができる。[吉島・大橋 2004]
324	A2.2	F-324	IS9-A2.2-1	Can make him/herself understood in an interview and communicate ideas and information on familiar topics, provided he/she can ask for clarification occasionally, and is given some help to express what he/she wants to. [CEF 2001]	もし時々説明を求めたり、自分が言いたいことを表現する手助けが得られれば、インタビューで自分の言いたいことを相手に理解させられるし、身近な話題についての考えや情報を伝えることができる。[吉島・大橋 2004]
325	A2.1	F-325	IS9-A2.1-1	Can answer simple questions and respond to simple statements in an interview. [CEF 2001]	インタビューで簡単な質問に答えたり、簡単な意見に対応できる。[吉島・大橋 2004]
326	A1	F-326	IS9-A1-1	Can reply in an interview to simple direct questions spoken very slowly and clearly in direct nonidiomatic speech about personal details. [CEF 2001]	個人的なことについて、慣用的な言葉遣いもなく、ごくゆっくりとはっきりと話してもらえらるなら、簡単かつ直接的な質問に答えることができる。[吉島・大橋 2004]

書かれた言葉でのやり取り					
一般的な書かれた言葉のやり取り					
327	C1	F-327	IW1-C1-1	Can express him/herself with clarity and precision, relating to the addressee flexibly and effectively. [CEF 2001]	自分が述べたいことをはっきりと正確に表現することができ、受信人に対して、柔軟に効果的に対応することができる。[吉島・大橋 2004]
328	B2	F-328	IW1-B2-1	Can express news and views effectively in writing, and relate to those of others. [CEF 2001]	ニュースや視点を効果的に書いて表現でき、他の人の書いたものにも関連づけることができる。[吉島・大橋 2004]
329	B1	F-329	IW1-B1-1	Can convey information and ideas on abstract as well as concrete topics, check information and ask about or explain problems with reasonable precision. [CEF 2001]	具体的な話題だけでなく、抽象的な話題についても情報や意見を伝えることができる。情報をチェックし、ほどほど正確に問題を尋ねたり、説明できる。[吉島・大橋 2004]
330	B1	F-330	IW1-B1-2	Can write personal letters and notes asking for or conveying simple information of immediate relevance, getting across the point he/she feels to be important. [CEF 2001]	直接的に関連のある簡単な情報を求めたり伝えたりする個人的な手紙、覚書を書くことができ、自分が重要だと思う点を相手に理解させることができる。[吉島・大橋 2004]
331	A2	F-331	IW1-A2-1	Can write short, simple formulaic notes relating to matters in areas of immediate need. [CEF 2001]	直接必要な分野の事柄についての、短い簡単な紋切り型の覚書を書くことができる。[吉島・大橋 2004]
332	A1	F-332	IW1-A1-1	Can ask for or pass on personal details in written form. [CEF 2001]	個人的な細かい情報の要求を書いたり、文書で伝えることができる。[吉島・大橋 2004]
通信					
333	C1	F-333	IW2-C1-1	Can express him/herself with clarity and precision in personal correspondence, using language flexibly and effectively, including emotional, allusive and joking usage. [CEF 2001]	個人的な通信の中で、はっきりと正確に自分が伝えたいことを表現することができ、感情的な表現や、間接的な示唆や、冗談を交えながら、柔軟で効果的に言葉を使うことができる。[吉島・大橋 2004]
334	B2	F-334	IW2-B2-1	Can write letters conveying degrees of emotion and highlighting the personal significance of events and experiences and commenting on the correspondent's news and views. [CEF 2001]	感情の度合いを伝え、出来事や経験のもつ個人的な重要性を強調しながら、相手の最新情報や観点などに言及する手紙を書くことができる。[吉島・大橋 2004]



	レベル	CEFR Nr	Category Code	CEFR Descriptor	CEFR Descriptor 和訳
335	B1.2	F-335	IW2-B1.2-1	Can write personal letters giving news and expressing thoughts about abstract or cultural topics such as music, films. [CEF 2001]	出来事を伝え、音楽や映画のような抽象的、文化的話題についても自分の意見を表現する個人的な手紙を書くことができる。[吉島・大橋 2004]
336	B1.1	F-336	IW2-B1.1-1	Can write personal letters describing experiences, feelings and events in some detail. [CEF 2001]	経験、感情や出来事を多少詳細に記す個人的な手紙を書くことができる。[吉島・大橋 2004]
337	A2	F-337	IW2-A2-1	Can write very simple personal letters expressing thanks and apology. [CEF 2001]	感謝と謝罪を表現するごく簡単な個人的な手紙を書くことができる。[吉島・大橋 2004]
338	A1	F-338	IW2-A1-1	Can write a short simple postcard. [CEF 2001]	短い簡単な葉書を書くことができる。[吉島・大橋 2004]
記録、メッセージ、書式					
339	B1.2	F-339	IW3-B1.2-1	Can take messages communicating enquiries, explaining problems. [CEF 2001]	問い合わせや、問題を説明した伝言を記録できる。[吉島・大橋 2004]
340	B1.1	F-340	IW3-B1.1-1	Can write notes conveying simple information of immediate relevance to friends, service people, teachers and others who feature in his/her everyday life, getting across comprehensibly the points he/she feels are important. [CEF 2001]	自分の日常生活の中で重要な役割を果たす友人、サービス関係者、教師や他の人々に、直接伝える情報を簡単なメモに書き、重要と考える点を分かるよう伝えることができる。[吉島・大橋 2004]
341	A2	F-341	IW3-A2-1	Can take a short, simple message provided he/she can ask for repetition and reformulation. [CEF 2001]	もし、繰り返しや言い直しを求めることが可能なら、短い、簡単な伝言を受け取ることができる。[吉島・大橋 2004]
342	A2	F-342	IW3-A2-2	Can write short, simple notes and messages relating to matters in areas of immediate need. [CEF 2001]	直接必要なことでの用件についての短い、簡単なメモや伝言を書くことができる。[吉島・大橋 2004]
343	A1	F-343	IW3-A1-1	Can write numbers and dates, own name, nationality, address, age, date of birth or arrival in the country, etc. such as on a hotel registration form. [CEF 2001]	ホテルの予約用紙などに、数、日付、自分の名前、国籍、住所、年、生年月日、入国日などを書くことができる。[吉島・大橋 2004]

やり取りの方略					
発言権の取得・保持					
344	C1	F-344	SI1-C1-1	Can select a suitable phrase from a readily available range of discourse functions to preface his/her remarks appropriately in order to get the floor, or to gain time and keep the floor whilst thinking. [CEF 2001]	発言権を得るために、または考える時間を稼いで自分の発言権を保持するために、手持ちのディスコース機能表現の中から、適当なものを選んで、話し出しの文句を述べることができる。[吉島・大橋 2004]
345	B2	F-345	SI1-B2-1	Can intervene appropriately in discussion, exploiting appropriate language to do so. [CEF 2001]	適当な言葉を利用して議論にうまく入り込むことができる。[吉島・大橋 2004]
346	B2	F-346	SI1-B2-2	Can initiate, maintain and end discourse appropriately with effective turntaking. [CEF 2001]	上手に発言の順番を得ながら、うまく話を始め、続け、終わらせることができる。[吉島・大橋 2004]
347	B2	F-347	SI1-B2-3	Can initiate discourse, take his/her turn when appropriate and end conversation when he/she needs to, though he/she may not always do this elegantly. [CEF 2001]	必ずしもスマートとは言えないが、話を始めて、適切なときに発言権を得て、必要なときに会話を終わらせることができる。[吉島・大橋 2004]
348	B2	F-348	SI1-B2-4	Can use stock phrases (e.g. 'That's a difficult question to answer') to gain time and keep the turn whilst formulating what to say. [CEF 2001]	レパートリーとして持っている表現(例: 難しいご質問ですね…)を使うことができ、何を言うか時間を稼いで考える間、発言権を保持できる。[吉島・大橋 2004]

	レベル	CEFR Nr	Category Code	CEFR Descriptor	CEFR Descriptor 和訳
349	B1.2	F-349	SI1-B1.2-1	Can intervene in a discussion on a familiar topic, using a suitable phrase to get the floor. [CEF 2001]	発言権を得るために適当な表現を使って、身近な話題についての議論に割って入ることができる。[吉島・大橋 2004]
350	B1.1	F-350	SI1-B1.1-1	Can initiate, maintain and close simple, face-to-face conversation on topics that are familiar or of personal interest. [CEF 2001]	身近で個人的に興味のある話題について、対面での簡単な会話を始め、続け、終わらせることができる。[吉島・大橋 2004]
351	A2.2	F-351	SI1-A2.2-1	Can use simple techniques to start, maintain, or end a short conversation. [CEF 2001]	簡単な技術を使って、短い会話を始め、それを続けることも、終わらせることもできる。[吉島・大橋 2004]
352	A2.2	F-352	SI1-A2.2-2	Can initiate, maintain and close simple, face-to-face conversation. [CEF 2001]	対面で、簡単な一対一の会話を始めて、それを続けることも、終わらせることもできる。[吉島・大橋 2004]
353	A2.1	F-353	SI1-A2.1-1	Can ask for attention. [CEF 2001]	話しかけることができる。[吉島・大橋 2004]
協力					
354	C1	F-354	SI2-C1-1	Can relate own contribution skilfully to those of other speakers. [CEF 2001]	巧みに自分の話を他の話し手の話に関連づけることができる。[吉島・大橋 2004]
355	B2	F-355	SI2-B2-1	Can give feedback on and follow up statements and inferences and so help the development of the discussion. [CEF 2001]	相手の反応や意見、推論に対応して、それに対してコメントや推論を述べて、議論の進展に寄与できる。[吉島・大橋 2004]
356	B2	F-356	SI2-B2-2	Can help the discussion along on familiar ground, confirming comprehension, inviting others in, etc. [CEF 2001]	身近な範囲の議論なら、自分の理解したことを確認したり、他の人の発言を誘ったりして、議論の進展に寄与できる。[吉島・大橋 2004]
357	B1.2	F-357	SI2-B1.2-1	Can exploit a basic repertoire of language and strategies to help keep a conversation or discussion going. [CEF 2001]	会話や議論を進めるために、基本的な言葉や方略の中から持っているものを利用できる。[吉島・大橋 2004]
358	B1.2	F-358	SI2-B1.2-2	Can summarise the point reached in a discussion and so help focus the talk. [CEF 2001]	議論の中で合意点を要約し、その場の話を中心の合ったものにするよう寄与できる。[吉島・大橋 2004]
359	B1.1	F-359	SI2-B1.1-1	Can repeat back part of what someone has said to confirm mutual understanding and help keep the development of ideas on course. Can invite others into the discussion. [CEF 2001]	誰かが述べたことを部分的に繰り返して、互いの理解を確認することができ、それによって予定の方向に発想が展開するのに寄与できる。他の人を話し合いに誘い入れることができる。[吉島・大橋 2004]
360	A2	F-360	SI2-A2-1	Can indicate when he/she is following.. [CEF 2001]	理解していたとき、それを身振りで示すことができる。[吉島・大橋 2004]
説明を求めること					
361	B2	F-361	SI3-B2-1	Can ask follow-up questions to check that he/she has understood what a speaker intended to say, and get clarification of ambiguous points. [CEF 2001]	相手の発話を正しく理解したかどうかを確認するための質問ができ、曖昧な点の説明を求めることができる。[吉島・大橋 2004]
362	B1	F-362	SI3-B1-1	Can ask someone to clarify or elaborate what they have just said. [CEF 2001]	誰かが言ったことの意味を明らかにするよう、詳しい説明を人に求めることができる。[吉島・大橋 2004]
363	A2.2	F-363	SI3-A2.2-1	Can ask very simply for repetition when he/she does not understand. [CEF 2001]	分からないときは、繰り返してもらおう簡単に頼むことができる。[吉島・大橋 2004]
364	A2.1	F-364	SI3-A2.1-1	Can ask for clarification about key words or phrases not understood using stock phrases. [CEF 2001]	手持ちの表現を使って、理解できていないキーワードや表現の意味の説明を求めることができる。[吉島・大橋 2004]
365	A1	F-365	SI3-A1-1	Can say he/she didn't follow. [CEF 2001]	理解できないと言うことができる。[吉島・大橋 2004]

## テキスト

	レベル	CEFR Nr	Category Code	CEFR Descriptor	CEFR Descriptor 和訳
ノート取り (講義やセミナーなど)					
366	C2	F-366	TE1-C2-1	Is aware of the implications and allusions of what is said and can make notes on them as well as on the actual words used by the speaker. [CEF 2001]	話し手によって実際に使われている言葉だけでなく、その含意や間接的な示唆に気づき、それらを書き留めることができる。[吉島・大橋 2004]
367	C1	F-367	TE1-C1-1	Can take detailed notes during a lecture on topics in his/her field of interest, recording the information so accurately and so close to the original that the notes could also be useful to other people. [CEF 2001]	自分の興味関心のある分野の話題の講義で、詳細なノートを取ることができる。記録された情報が非常に詳細で、話された内容を忠実に再現しているから、他の人にもそのノートが役立つ。[吉島・大橋 2004]
368	B2	F-368	TE1-B2-1	Can understand a clearly structured lecture on a familiar subject, and can take notes on points which strike him/her as important, even though he/she tends to concentrate on the words themselves and therefore to miss some information. [CEF 2001]	言葉そのものに集中しすぎて、情報を時には聞き逃す傾向もあるが、身近な話題で明確に組み立てられた講義なら理解でき、重要だと感じた点をノートに取ることができる。[吉島・大橋 2004]
369	B1.2	F-369	TE1-B1.2-1	Can take notes during a lecture which are precise enough for his/her own use at a later date, provided the topic is within his/her field of interest and the talk is clear and well-structured. [CEF 2001]	もし話題が自分の興味関心の範囲であり、話がはっきりとしていて、組み立てがしっかりしていれば、後で自分が使うためには充分精確なノートを講義中に取ることができる。[吉島・大橋 2004]
370	B1.1	F-370	TE1-B1.1-1	Can take notes as a list of key points during a straightforward lecture, provided the topic is familiar, and the talk is both formulated in simple language and delivered in clearly articulated standard speech. [CEF 2001]	もし話題が身近で、簡単な言葉で表現されており、はっきりとした発音で標準的な話し言葉で話されれば、簡単な講義を聞きながらキーポイントのリストを作ることができる。[吉島・大橋 2004]
テキストの処理					
371	C2	F-371	TE2-C2-1	Can summarise information from different sources, reconstructing arguments and accounts in a coherent presentation of the overall result. [CEF 2001]	異なる情報源から情報をまとめ、論点や主張を整理して、まとまりのある全体的結論を示すことができる。[吉島・大橋 2004]
372	C1	F-372	TE2-C1-1	Can summarise long, demanding texts. [CEF 2001]	長い、難しいテキストを要約することができる。[吉島・大橋 2004]
373	B2	F-373	TE2-B2-1	Can summarise a wide range of factual and imaginative texts, commenting on and discussing contrasting points of view and the main themes. [CEF 2001]	対照的な視点や主題についてコメントしたり、議論したりしながら、事実を述べたものや想像上のことを述べたさまざまなテキストを要約することができる。[吉島・大橋 2004]
374	B2	F-374	TE2-B2-2	Can summarise extracts from news items, interviews or documentaries containing opinions, argument and discussion. [CEF 2001]	意見、論点、検討内容を含んでいるニュース、インタビュー、ドキュメンタリーからの抜粋を要約することができる。[吉島・大橋 2004]
375	B2	F-375	TE2-B2-3	Can summarise the plot and sequence of events in a film or play. [CEF 2001]	映画や劇のあらすじと流れをまとめることができる。[吉島・大橋 2004]
376	B1	F-376	TE2-B1-1	Can collate short pieces of information from several sources and summarise them for somebody else. [CEF 2001]	いくつかの情報源からの短い断片的な情報を他人のために要約してやることができる。[吉島・大橋 2004]
377	B1	F-377	TE2-B1-2	Can paraphrase short written passages in a simple fashion, using the original text wording and ordering. [CEF 2001]	元のテキストの単語を使って、元のままの順序で、短い文章の一節を簡単な形で言い換えることができる。[吉島・大橋 2004]
378	A2.2	F-378	TE2-A2.2-1	Can pick out and reproduce key words and phrases or short sentences from a short text within the learner's limited competence and experience. [CEF 2001]	学習者の限られた能力と経験の範囲内で、短いテキストからのキーワード、表現、短い文を抜き出して、書くことができる。[吉島・大橋 2004]



	レベル	CEFR Nr	Category Code	CEFR Descriptor	CEFR Descriptor 和訳
379	A2.1	F-379	TE2-A2.1-1	Can copy out short texts in printed or clearly handwritten format. [CEF 2001]	印刷物が、明瞭な手書きの短いテキストを書き写すことができる。[吉島・大橋 2004]
380	A1	F-380	TE2-A1-1	Can copy out single words and short texts presented in standard printed format. [CEF 2001]	標準的な様式で印刷された単語、または短いテキストを書き写すことができる。[吉島・大橋 2004]

## コミュニケーション言語能力

	レベル	CEFR Nr	Category Code	CEFR Descriptor	CEFR Descriptor 和訳
<b>言語能力</b>					
一般的な使用可能言語の範囲					
381	C2	F-381	LL1-C2-1	Can exploit a comprehensive and reliable mastery of a very wide range of language to formulate thoughts precisely, give emphasis, differentiate and eliminate ambiguity . . . No signs of having to restrict what he/she wants to say. [CEF 2001]	正確に自分の考えを言語化したり、特定の点を強調したり、区別したり、曖昧さを除いたりするために、包括的で確実な、非常に幅広く習熟した言語の範囲を利用することができる。言いたいことを制限する必要は全く感じられない。[吉島・大橋 2004]
382	C1	F-382	LL1-C1-1	Can select an appropriate formulation from a broad range of language to express him/herself clearly, without having to restrict what he/she wants to say. [CEF 2001]	(言いたいことを表現できないがために) 発言を制限する必要がほとんどなく、自分自身が言いたいことを明確に言語化するために、幅広い使用可能な言語の範囲から適切な表現を選ぶことができる。[吉島・大橋 2004]
383	B2.2	F-383	LL1-B2.2-1	Can express him/herself clearly and without much sign of having to restrict what he/she wants to say. [CEF 2001]	自分自身が言いたいことを明確に述べるができる。 (言いたいことを表現できないがために) 発言を制限しているという感じを与えることはまずない。[吉島・大橋 2004]
384	B2.1	F-384	LL1-B2.1-1	Has a sufficient range of language to be able to give clear descriptions, express viewpoints and develop arguments without much conspicuous searching for words, using some complex sentence forms to do so. [CEF 2001]	言葉を探していることをそれほど感じさせずに、明確な描写や、自分の視点の表明、議論の組み立てが十分に可能なだけの言語の幅を持っており、複雑な文構造を使うこともある。[吉島・大橋 2004]
385	B1.2	F-385	LL1-B1.2-1	Has a sufficient range of language to describe unpredictable situations, explain the main points in an idea or problem with reasonable precision and express thoughts on abstract or cultural topics such as music and films. [CEF 2001]	予想外の状況でも描写できるだけの言語の幅を持っており、ある程度の正確さで考えや問題の主要点を描写することができ、抽象的な内容や、音楽や映画といった文化的な内容に関しても考えを述べるができる。[吉島・大橋 2004]
386	B1.1	F-386	LL1-B1.1-1	Has enough language to get by, with sufficient vocabulary to express him/herself with some hesitation and circumlocutions on topics such as family, hobbies and interests, work, travel, and current events, but lexical limitations cause repetition and even difficulty with formulation at times. [CEF 2001]	何とか生活できるだけの言語能力は持っている。語彙的な幅の狭さのために発言内容に繰り返しが生じたり、なかなか内容を言語化できなかったりすることもあるが、多少詰まったり回りくどかったりしても、家族や、趣味や、興味のあること、仕事、旅行、そして時事問題などについて、述べるができるだけの語彙を持っている。[吉島・大橋 2004]
387	A2.2	F-387	LL1-A2.2-1	Has a repertoire of basic language which enables him/her to deal with everyday situations with predictable content, though he/she will generally have to compromise the message and search for words. [CEF 2001]	たいていの場合、言いたいことを伝えるために内容的に妥協したり、言葉を探したりする必要はあるが、予測可能な日常的な状況に本人が対応するために必要な、基本的な言語のレパートリーを持っている。[吉島・大橋 2004]
388	A2.1	F-388	LL1-A2.1-1	Can produce brief everyday expressions in order to satisfy simple needs of a concrete type: personal details, daily routines, wants and needs, requests for information. [CEF 2001]	自分自身に関すること、毎日繰り返して行われること、必要なものや要求、情報の請求など、具体的な欲求を満たすために必要な、簡潔な日常的表現が作れる。[吉島・大橋 2004]
389	A2.1	F-389	LL1-A2.1-2	Can use basic sentence patterns and communicate with memorised phrases, groups of a few words and formulae about themselves and other people, what they do, places, possessions etc. [CEF 2001]	いくつかの単語や覚えた言い回しを使って基本的な構文を使うことができる。自分自身や他人について、職業、特定の場所、持ち物などに関してコミュニケーションできる。[吉島・大橋 2004]

	レベル	CEFR Nr	Category Code	CEFR Descriptor	CEFR Descriptor 和訳
390	A2.1	F-390	LL1-A2.1-3	Has a limited repertoire of short memorised phrases covering predictable survival situations; frequent breakdowns and misunderstandings occur in non-routine situations. [CEF 2001]	覚えた短い言い回しや、限られたレパートリーを駆使して、生活していく上で予測可能な状況をカバーできる。予想外の状況では、コミュニケーションが成り立たなかったり、誤解が生じることが多い。[吉島・大橋 2004]
391	A1	F-391	LL1-A1-1	Has a very basic range of simple expressions about personal details and needs of a concrete type. [CEF 2001]	非常に基本的な範囲で、自分自身に関することや、具体的な要求を満たすための単純な表現を知っている。[吉島・大橋 2004]
使用語彙領域（語彙能力）					
392	C2	F-392	LL2-C2-1	Has a good command of a very broad lexical repertoire including idiomatic expressions and colloquialisms; shows awareness of connotative levels of meaning. [CEF 2001]	定型表現や口語表現も含め、非常に幅広い語彙のレパートリーを使うことができる。コンテキストに対する意識もある。[吉島・大橋 2004]
393	C1	F-393	LL2-C1-1	Has a good command of a broad lexical repertoire allowing gaps to be readily overcome with circumlocutions; little obvious searching for expressions or avoidance strategies. Good command of idiomatic expressions and colloquialisms. [CEF 2001]	広い語彙レパートリーを使いこなせるし、言い換えで語彙の不足を埋めることができる。言葉を探したり、回避方略がはっきりと分かることはない。定型表現や口語表現の使い方も上手である。[吉島・大橋 2004]
394	B2	F-394	LL2-B2-1	Has a good range of vocabulary for matters connected to his/her field and most general topics. Can vary formulation to avoid frequent repetition, but lexical gaps can still cause hesitation and circumlocution. [CEF 2001]	本人の専門分野や大部分の一般的な話題に関して、幅広い語彙を持っている。語彙に不足があるために、時々詰まったり、間接的な表現をすることもあるが、頻繁な繰り返しを避けられるように、言い方を変えることができる。[吉島・大橋 2004]
395	B1	F-395	LL2-B1-1	Has a sufficient vocabulary to express him/herself with some circumlocutions on most topics pertinent to his/her everyday life such as family, hobbies and interests, work, travel, and current events. [CEF 2001]	家族、趣味や関心、仕事、旅行、時事問題など、本人の日常生活に関わる大部分の話題について、多少間接的な表現を使っても、自分の述べたいことを述べられるだけの語彙を持っている。[吉島・大橋 2004]
396	A2.2	F-396	LL2-A2.2-1	Has sufficient vocabulary to conduct routine, everyday transactions involving familiar situations and topics. [CEF 2001]	馴染みのある状況や話題に関して、日常的な生活上の交渉を行うのに十分な語彙を持っている。[吉島・大橋 2004]
397	A2.1	F-397	LL2-A2.1-1	Has a sufficient vocabulary for the expression of basic communicative needs. [CEF 2001]	基本的なコミュニケーションの要求を満たすことのできるだけの語彙を持っている。[吉島・大橋 2004]
398	A2.1	F-398	LL2-A2.1-2	Has a sufficient vocabulary for coping with simple survival needs. [CEF 2001]	生活上の単純な要求に対応できるだけの語彙を持っている。[吉島・大橋 2004]
399	A1	F-399	LL2-A1-1	Has a basic vocabulary repertoire of isolated words and phrases related to particular concrete situations. [CEF 2001]	それらをうまく結びつけることはできなくても、特定の具体的な状況に関して、基本的な単語や言い回しのレパートリーを持っている。[吉島・大橋 2004]
語彙の使いこなし（語彙能力）					
400	C2	F-400	LL3-C2-1	Consistently correct and appropriate use of vocabulary. [CEF 2001]	一貫して正しく、適切に語彙が使用できる。[吉島・大橋 2004]
401	C1	F-401	LL3-C1-1	Occasional minor slips, but no significant vocabulary errors. [CEF 2001]	時には些細な言い間違いがあるが、大きな語彙上の誤りはない。[吉島・大橋 2004]
402	B2	F-402	LL3-B2-1	Lexical accuracy is generally high, though some confusion and incorrect word choice does occur without hindering communication. [CEF 2001]	語彙的な正確さは一般的に高い。多少の混乱や間違った単語の選択もコミュニケーションを邪魔しない範囲である。[吉島・大橋 2004]

	レベル	CEFR Nr	Category Code	CEFR Descriptor	CEFR Descriptor 和訳
403	B1	F-403	LL3-B1-1	Shows good control of elementary vocabulary but major errors still occur when expressing more complex thoughts or handling unfamiliar topics and situations. [CEF 2001]	複雑な考えや、非日常的な話題や状況に関して何かを述べようとすると、大きな誤りをすることがあるが、初歩的な語彙は使いこなせる。[吉島・大橋 2004]
404	A2	F-404	LL3-A2-1	Can control a narrow repertoire dealing with concrete everyday needs. [CEF 2001]	具体的な日々の要求に関する狭いレパートリーの語を使うことができる。[吉島・大橋 2004]
文法的正確さ (文法能力)					
405	C2	F-405	LL4-C2-1	Maintains consistent grammatical control of complex language, even while attention is otherwise engaged (e.g. in forward planning, in monitoring others' reactions). [CEF 2001]	(例えば、これから言うことを考えている時や、他人の反応をモニターしているような時といった) 他のことに注意を払っている時でも、複雑な言葉について常に高い文法駆使力を維持している。[吉島・大橋 2004]
406	C1	F-406	LL4-C1-1	Consistently maintains a high degree of grammatical accuracy; errors are rare and difficult to spot. [CEF 2001]	常に高い文法的正確さを維持する。誤りは少なく、見つけることは難しい。[吉島・大橋 2004]
407	B2.2	F-407	LL4-B2.2-1	Good grammatical control; occasional 'slips' or non-systematic errors and minor flaws in sentence structure may still occur, but they are rare and can often be corrected in retrospect. [CEF 2001]	高い文法駆使力がある。時には「言い間違い」や、文構造での偶然起こした誤りや些細な不備が見られる場合があるが、その数は少なく、後で見直せば訂正できるものが多い。[吉島・大橋 2004]
408	B2.1	F-408	LL4-B2.1-1	Shows a relatively high degree of grammatical control. Does not make mistakes which lead to misunderstanding. [CEF 2001]	比較的高い文法駆使力が見られる。誤解につながるような間違いは犯さない。[吉島・大橋 2004]
409	B1.2	F-409	LL4-B1.2-1	Communicates with reasonable accuracy in familiar contexts; generally good control though with noticeable mother tongue influence. Errors occur, but it is clear what he/she is trying to express. [CEF 2001]	馴染みのある状況では、割合正確にコミュニケーションを行うことができる。多くの場合高いレベルでの駆使能力があるが、母語の影響が明らかである。誤りも見られるが、本人が述べようとしていることは明らかに分かる。[吉島・大橋 2004]
410	B1.1	F-410	LL4-B1.1-1	Uses reasonably accurately a repertoire of frequently used "routines" and patterns associated with more predictable situations. [CEF 2001]	比較的予測可能な状況で、頻繁に使われる「繰り返し」やパターンのレパートリーを、割合正確に使うことができる。[吉島・大橋 2004]
411	A2	F-411	LL4-A2-1	Uses some simple structures correctly, but still systematically makes basic mistakes – for example tends to mix up tenses and forget to mark agreement; nevertheless, it is usually clear what he/she is trying to say. [CEF 2001]	いくつかの単純な文法構造を正しく使うことができるが、依然として決まって犯す基本的な間違いがある—例えば、時制を混同したり、性・数・格などの一致を忘れてしまう傾向がある。しかし、本人が何を言おうとしているのかはたいていの場合明らかである。[吉島・大橋 2004]
412	A1	F-412	LL4-A1-1	Shows only limited control of a few simple grammatical structures and sentence patterns in a learnt repertoire. [CEF 2001]	学習済みのレパートリーについて、いくつかの限られた単純な文法構造や構文を使うことができる。[吉島・大橋 2004]
音素の把握 (音声能力)					
413	C1	F-413	LL5-C1-1	Can vary intonation and place sentence stress correctly in order to express finer shades of meaning. [CEF 2001]	より微妙なニュアンスを表現するために、イントネーションを変化させたり、文の特定部分を正しく強調することができる。[吉島・大橋 2004]
414	B2	F-414	LL5-B2-1	Has acquired a clear, natural, pronunciation and intonation. [CEF 2001]	はっきりとした、自然な発音やイントネーションを身につけている。[吉島・大橋 2004]

	レベル	CEFR Nr	Category Code	CEFR Descriptor	CEFR Descriptor 和訳
415	B1	F-415	LL5-B1-1	Pronunciation is clearly intelligible even if a foreign accent is sometimes evident and occasional mispronunciations occur. [CEF 2001]	時には外国語訛りが目立ったり、発音を間違えることもあるが、大体においてよく理解できるくらい明瞭である。[吉島・大橋 2004]
416	A2	F-416	LL5-A2-1	Pronunciation is generally clear enough to be understood despite a noticeable foreign accent, but conversational partners will need to ask for repetition from time to time. [CEF 2001]	話の相手は時々、当人に繰り返しを頼まなければならないが、大体の場合、発音は明らかな外国語訛りが見られるにもかかわらず、理解できる程度にははっきりとしている。[吉島・大橋 2004]
417	A1	F-417	LL5-A1-1	Pronunciation of a very limited repertoire of learnt words and phrases can be understood with some effort by native speakers used to dealing with speakers of his/her language group. [CEF 2001]	非常に限られたレパートリーの、学習・練習済みの単語や言い回しなら、当人の言語を聞き慣れている母語話者であれば、多少努力すれば理解できる。[吉島・大橋 2004]
正書法の把握（読字能力）					
418	C2	F-418	LL6-C2-1	Writing is orthographically free of error. [CEF 2001]	正書法の誤りなしに文書を書くことができる。[吉島・大橋 2004]
419	C1	F-419	LL6-C1-1	Layout, paragraphing and punctuation are consistent and helpful. [CEF 2001]	レイアウト、段落切り、句読点の打ち方が統一されており、読者にとって読みやすい。[吉島・大橋 2004]
420	C1	F-420	LL6-C1-2	Spelling is accurate, apart from occasional slips of the pen. [CEF 2001]	綴りは、時々些細な間違いがある以外は正確である。[吉島・大橋 2004]
421	B2	F-421	LL6-B2-1	Can produce clearly intelligible continuous writing which follows standard layout and paragraphing conventions. [CEF 2001]	標準的なレイアウトや段落切りの慣習に従って、ある程度の長さのはっきりと理解できる文書を書くことができる。[吉島・大橋 2004]
422	B2	F-422	LL6-B2-2	Spelling and punctuation are reasonably accurate but may show signs of mother tongue influence. [CEF 2001]	母語の影響を見せることもあるが、綴りや句読点の打ち方はかなり正確である。[吉島・大橋 2004]
423	B1	F-423	LL6-B1-1	Can produce continuous writing which is generally intelligible throughout. [CEF 2001]	読者が理解できる、ある程度の長さの文書を書くことができる。[吉島・大橋 2004]
424	B1	F-424	LL6-B1-2	Spelling, punctuation and layout are accurate enough to be followed most of the time. [CEF 2001]	綴りや句読点、レイアウトなどは、ほとんどの場合読者を混乱させない程度に正確である。[吉島・大橋 2004]
425	A2	F-425	LL6-A2-1	Can copy short sentences on everyday subjects – e.g. directions how to get somewhere. [CEF 2001]	日常的な話題に関する短い文を書き写すことができる。例えば、道順の説明など。[吉島・大橋 2004]
426	A2	F-426	LL6-A2-2	Can write with reasonable phonetic accuracy (but not necessarily fully standard spelling) short words that are in his/her oral vocabulary. [CEF 2001]	当人が話す語彙に含まれる短い単語を、(完全に標準的な綴りではない場合もあるが) 割合に正確に書くことができる。[吉島・大橋 2004]
427	A1	F-427	LL6-A1-1	Can copy familiar words and short phrases e.g. simple signs or instructions, names of everyday objects, names of shops and set phrases used regularly. [CEF 2001]	例えば、簡単な記号や指示、日常的な物の名前、店の名前や普段使う定型表現など、馴染みのある単語や言い回しを書き写すことができる。[吉島・大橋 2004]
428	A1	F-428	LL6-A1-2	Can spell his/her address, nationality and other personal details. [CEF 2001]	当人の住所、国籍やその他の個人的な情報を正確に書くことができる。[吉島・大橋 2004]

	レベル	CEFR Nr	Category Code	CEFR Descriptor	CEFR Descriptor 和訳
<b>社会言語能力</b>					
社会言語的な適切さ					
429	C2	F-429	LS-C2-1	Has a good command of idiomatic expressions and colloquialisms with awareness of connotative levels of meaning. [CEF 2001]	慣用句的表現や口語表現をうまく使いこなせ、コンテキストも分かっている。[吉島・大橋 2004]
430	C2	F-430	LS-C2-2	Appreciates fully the sociolinguistic and sociocultural implications of language used by native speakers and can react accordingly. [CEF 2001]	母語話者が言語を使用する際の社会言語的、および社会文化的な意味を十分に理解し、適切に応じることができる。[吉島・大橋 2004]
431	C2	F-431	LS-C2-3	Can mediate effectively between speakers of the target language and that of his/her community of origin taking account of sociocultural and sociolinguistic differences. [CEF 2001]	社会文化的、および社会言語的な違いを考慮しながら、目標言語の話者と自分自身の生活地域の言語の話者との間を、効果的に仲介することができる。[吉島・大橋 2004]
432	C1	F-432	LS-C1-1	Can recognise a wide range of idiomatic expressions and colloquialisms, appreciating register shifts; may, however, need to confirm occasional details, especially if the accent is unfamiliar. [CEF 2001]	幅広い慣用句的な表現や口語表現を認識することができ、言葉の使用域の変化も理解できる。しかし、特に聞き慣れない訛りの場合、時々細かいことを確認する必要があるかもしれない。[吉島・大橋 2004]
433	C1	F-433	LS-C1-2	Can follow films employing a considerable degree of slang and idiomatic usage. [CEF 2001]	俗語や慣用句がかなり使われている映画の筋を追うことができる。[吉島・大橋 2004]
434	C1	F-434	LS-C1-3	Can use language flexibly and effectively for social purposes, including emotional, allusive and joking usage. [CEF 2001]	感情的表現、間接的示唆、冗談なども含めて、社会的な目的で、柔軟に、かつ効果的に言語を使うことができる。[吉島・大橋 2004]
435	B2.2	F-435	LS-B2.2-1	Can express him or herself confidently, clearly and politely in a formal or informal register, appropriate to the situation and person(s) concerned. [CEF 2001]	公式の言葉遣いでも、くだけた言葉遣いでも、その場や会話の参加者に応じた適切な言葉遣いで、はっきりと理解できる。礼儀正しい言葉遣いで、自分自身の述べたいことを自信を持って言うことができる。[吉島・大橋 2004]
436	B2.1	F-436	LS-B2.1-1	Can with some effort keep up with and contribute to group discussions even when speech is fast and colloquial. [CEF 2001]	その場の話の速度が速く、口語的であっても、ある程度の努力を払ってグループ討議についていくことができ、また参加することができる。[吉島・大橋 2004]
437	B2.1	F-437	LS-B2.1-2	Can sustain relationships with native speakers without unintentionally amusing or irritating them or requiring them to behave other than they would with a native speaker. [CEF 2001]	母語話者との対人関係を維持できるが、その際、本人の意図に反して母語話者が可笑しがったり、苛つくことはなく、また母語話者が本人と話す際、母語話者同士の場合と違った話し方をしなくてすむ。[吉島・大橋 2004]
438	B2.1	F-438	LS-B2.1-3	Can express him or herself appropriately in situations and avoid crass errors of formulation. [CEF 2001]	言語化する際に深刻な誤りを犯すことなく、いろいろな場面で自分自身の述べたいことを表現することができる。[吉島・大橋 2004]
439	B1	F-439	LS-B1-1	Can perform and respond to a wide range of language functions, using their most common exponents in a neutral register. [CEF 2001]	ごく普通の、中立的な言葉遣いで、幅広い言語機能を実現、対応できる。[吉島・大橋 2004]
440	B1	F-440	LS-B1-2	Is aware of the salient politeness conventions and acts appropriately. [CEF 2001]	明示的な礼儀慣習を認識しており、適切に行動できる。[吉島・大橋 2004]



	レベル	CEFR Nr	Category Code	CEFR Descriptor	CEFR Descriptor 和訳
441	B1	F-441	LS-B1-3	Is aware of, and looks out for signs of, the most significant differences between the customs, usages, attitudes, values and beliefs prevalent in the community concerned and those of his or her own. [CEF 2001]	目標言語の文化と本人自身の文化との間の、慣習、言葉遣い、態度、価値観や信条について、最も重要な違いに対する認識があり、それを配慮することができる。[吉島・大橋 2004]
442	A2.2	F-442	LS-A2.2-1	Can perform and respond to basic language functions, such as information exchange and requests and express opinions and attitudes in a simple way. [CEF 2001]	例えば、簡単な形で情報を交換、請求したり、意見や態度を表明したりするなどの、基本的な言語機能を実行でき、また応じることができる。[吉島・大橋 2004]
443	A2.2	F-443	LS-A2.2-2	Can socialise simply but effectively using the simplest common expressions and following basic routines. [CEF 2001]	最も簡単な、一般的な表現や基本的な慣習に従って、単純な形ではあるが、効果的に交際を維持することができる。[吉島・大橋 2004]
444	A2.1	F-444	LS-A2.1-1	Can handle very short social exchanges, using everyday polite forms of greeting and address. Can make and respond to invitations, suggestions, apologies, etc. [CEF 2001]	日常的に使われる挨拶や呼びかけなど、礼儀正しい言葉遣いで、短い社交的な会話を行うことができる。招待や提案、謝罪などを行ったり、それらに応じることができる。[吉島・大橋 2004]
445	A1	F-445	LS-A1-1	Can establish basic social contact by using the simplest everyday polite forms of: greetings and farewells; introductions; saying please, thank you, sorry, etc. [CEF 2001]	挨拶やいとまごい、紹介、"please"「～してください」、"thank you"「どうもありがとう」、"sorry"「すみません」などの、最も簡単な日常的に使われる丁寧な言葉遣いで、基本的な社交関係を確立することができる。[吉島・大橋 2004]

言語運用能力					
柔軟性（ディスコース能力）					
446	C2	F-446	LP1-C2-1	Shows great flexibility reformulating ideas in differing linguistic forms to give emphasis, to differentiate according to the situation, interlocutor, etc. and to eliminate ambiguity. [CEF 2001]	強調したり、その場の状況や聞き手などに応じて変化をつけたり、曖昧さをなくすために、さまざまな言語形式を使って、発言を言い直す大きな柔軟性がある。[吉島・大橋 2004]
447	B2.2	F-447	LP1-B2.2-1	Can adjust what he/she says and the means of expressing it to the situation and the recipient and adopt a level of formality appropriate to the circumstances. [CEF 2001]	その場の状況や、聞き手に応じて、内容、話し方を調節ことができ、その場の状況にふさわしい丁寧さの言葉遣いができる。[吉島・大橋 2004]
448	B2.1	F-448	LP1-B2.1-1	Can adjust to the changes of direction, style and emphasis normally found in conversation. [CEF 2001]	会話で通常見られる流れ、話し方、強調の変化に適應することができる。[吉島・大橋 2004]
449	B2.1	F-449	LP1-B2.1-2	Can vary formulation of what he/she wants to say. [CEF 2001]	自分が述べたいことを表現する仕方に変化をつけることができる。[吉島・大橋 2004]
450	B1.2	F-450	LP1-B1.2-1	Can adapt his/her expression to deal with less routine, even difficult, situations. [CEF 2001]	型通りの表現をあまり多用せず、時には難しい場面においても、表現を適應させることができる。[吉島・大橋 2004]
451	B1.1	F-451	LP1-B1.1-1	Can exploit a wide range of simple language flexibly to express much of what he/she wants. [CEF 2001]	簡単な言語を幅広く柔軟に使って、述べたいことを多く表現できる。[吉島・大橋 2004]
452	A2.2	F-452	LP1-A2.2-1	Can adapt well rehearsed memorised simple phrases to particular circumstances through limited lexical substitution. [CEF 2001]	限られた範囲でだが、語彙的な差し替えを行って、充分練習した、覚えている言い回しを使って特定の状況に合わせるができる。[吉島・大橋 2004]

	レベル	CEFR Nr	Category Code	CEFR Descriptor	CEFR Descriptor 和訳
453	A2.1	F-453	LP1-A2.1-1	Can expand learned phrases through simple recombinations of their elements. [CEF 2001]	既に学習済みの言い回しの組み合わせを変えて、使える表現を増やすことができる。[吉島・大橋 2004]
発言権 (ディスコース能力)					
454	C1	F-454	LP2-C1-1	Can select a suitable phrase from a readily available range of discourse functions to preface his/her remarks appropriately in order to get the floor, or to gain time and keep the floor whilst thinking. [CEF 2001]	ディスコース機能の中のいつでも使える範囲から、自分の発言の前置きにふさわしい言い回しを適切に選ぶことができ、発言の機会を獲得したり、話の内容を考えている間も、発言権を維持できる。[吉島・大橋 2004]
455	B2	F-455	LP2-B2-1	Can intervene appropriately in discussion, exploiting appropriate language to do so. [CEF 2001]	適切な表現を使って討論に途中から加わることができる。[吉島・大橋 2004]
456	B2	F-456	LP2-B2-2	Can initiate, maintain and end discourse appropriately with effective turntaking. [CEF 2001]	上手に発言権をとって、談話を始め、続け、終わることができる。[吉島・大橋 2004]
457	B2	F-457	LP2-B2-3	Can initiate discourse, take his/her turn when appropriate and end conversation when he/she needs to, though he/she may not always do this elegantly. [CEF 2001]	談話を始めること、適宜発言権をとり、必ずしもいつもスマートにできるとは限らないが、必要とあれば会話を終わることができる。[吉島・大橋 2004]
458	B2	F-458	LP2-B2-4	Can use stock phrases (e.g. 'That's a difficult question to answer') to gain time and keep the turn whilst formulating what to say. [CEF 2001]	(例えば「それは難しい問題ですね…」等の) 手持ちの言い回しを使って、文章を言語化している間、時間を稼ぎ、発言権を保ち続けることができる。[吉島・大橋 2004]
459	B1.2	F-459	LP2-B1.2-1	Can intervene in a discussion on a familiar topic, using a suitable phrase to get the floor. [CEF 2001]	適切な言い回しを使って、馴染みのある話題についての討論に途中からでも加わることができる。[吉島・大橋 2004]
460	B1.1	F-460	LP2-B1.1-1	Can initiate, maintain and close simple face-to-face conversation on topics that are familiar or of personal interest. [CEF 2001]	馴染みのある話題や、個人的興味のある話題なら、対面での簡単な会話を始め、続け、終わることができる。[吉島・大橋 2004]
461	A2.2	F-461	LP2-A2.2-1	Can use simple techniques to start, maintain, or end a short conversation. [CEF 2001]	簡単な方法を使って短い会話を始め、続け、また終わることができる。[吉島・大橋 2004]
462	A2.2	F-462	LP2-A2.2-2	Can initiate, maintain and close simple, face-to-face conversation. [CEF 2001]	簡単な対面での会話を始め、続け、終わることができる。[吉島・大橋 2004]
463	A1	F-463	LP2-A1-1	Can ask for attention. [CEF 2001]	他人に話しかけることができる。[吉島・大橋 2004]
話題の展開 (ディスコース能力)					
464	C1	F-464	LP3-C1-1	Can give elaborate descriptions and narratives, integrating sub-themes, developing particular points and rounding off with an appropriate conclusion. [CEF 2001]	複雑な描写をしたり、複雑な話をすることもでき、下位テーマを統合させながら、特定の点を発展させたり、適切な結論でまとめることができる。[吉島・大橋 2004]
465	B2	F-465	LP3-B2-1	Can develop a clear description or narrative, expanding and supporting his/her main points with relevant supporting detail and examples. [CEF 2001]	論拠となる詳細関連事項や具体例などによって自分の主要な論点を補強して、明快な描写や話をするすることができる。[吉島・大橋 2004]
466	B1	F-466	LP3-B1-1	Can reasonably fluently relate a straightforward narrative or description as a linear sequence of points. [CEF 2001]	要点の組み立ては直線的であるが、単純な筋や描写をある程度流暢に述べることができる。[吉島・大橋 2004]
467	A2	F-467	LP3-A2-1	Can tell a story or describe something in a simple list of points. [CEF 2001]	ポイントを簡単に並べ上げる形で、物事を語ったり何かを記述できる。[吉島・大橋 2004]



	レベル	CEFR Nr	Category Code	CEFR Descriptor	CEFR Descriptor 和訳
一貫性と結束性 (ディスコース能力)					
468	C2	F-468	LP4-C2-1	Can create coherent and cohesive text making full and appropriate use of a variety of organisational patterns and a wide range of cohesive devices. [CEF 2001]	さまざまな構成パターンや、幅広い結束手段を充分かつ適切に利用して、一貫性があり、結合性のあるテキストを作り出すことができる。[吉島・大橋 2004]
469	C1	F-469	LP4-C1-1	Can produce clear, smoothly flowing, well-structured speech, showing controlled use of organisational patterns, connectors and cohesive devices. [CEF 2001]	さまざまな構成パターン、接続表現、結束手段が使い、構成の良い、明快で流暢な話を作ることができる。[吉島・大橋 2004]
470	B2.2	F-470	LP4-B2.2-1	Can use a variety of linking words efficiently to mark clearly the relationships between ideas. [CEF 2001]	複数の考えの間の関係を明確にするために、さまざまな結合語を効果的に使うことができる。[吉島・大橋 2004]
471	B2.1	F-471	LP4-B2.1-1	Can use a limited number of cohesive devices to link his/her utterances into clear, coherent discourse, though there may be some 'jumpiness' in a long contribution. [CEF 2001]	限定的な範囲ではあるが、さまざまな結束手段を使って、自分の発話を、明快な、結合性のあるディスコースへ作り上げるができるが、長く話すとなると若干の「ぎこちなさ」があるかもしれない。[吉島・大橋 2004]
472	B1	F-472	LP4-B1-1	Can link a series of shorter, discrete simple elements into a connected, linear sequence of points. [CEF 2001]	短めの、バラバラで単純な要素をいろいろ使って、ポイントを直線的に並べ、結びつけることができる。[吉島・大橋 2004]
473	A2.2	F-473	LP4-A2.2-1	Can use the most frequently occurring connectors to link simple sentences in order to tell a story or describe something as a simple list of points. [CEF 2001]	簡単な文をつなげ、ポイントを並べるだけであるが、最も頻繁に出現する接続表現を使って物事を語ったり、何かを描写することができる。[吉島・大橋 2004]
474	A2.1	F-474	LP4-A2.1-1	Can link groups of words with simple connectors like 'and', 'but' and 'because'. [CEF 2001]	"and" 「そして」、"but" 「しかし」、"because" 「～だから」のような簡単な接続表現を用いて単語をつなげ、まとめることができる。[吉島・大橋 2004]
475	A1	F-475	LP4-A1-1	Can link words or groups of words with very basic linear connectors like 'and' or 'then'. [CEF 2001]	"and" 「そして」や "then" 「それから」のような、非常に基本的な並列の接続表現を用いて単語や単語群をつなげることができる。[吉島・大橋 2004]
話し言葉の流暢さ (機能的能力)					
476	C2	F-476	LP5-C2-1	Can express him/herself at length with a natural, effortless, unhesitating flow. Pauses only to reflect on precisely the right words to express his/her thoughts or to find an appropriate example or explanation. [CEF 2001]	自分の言いたいことを、長い発話でも、自然で、苦勞なく、詰まらずに、流れるように、表現することができる。滞るのは、考えを表現するために最適な言葉を考えたり、適切な例や説明を探そうとする時だけである。[吉島・大橋 2004]
477	C1	F-477	LP5-C1-1	Can express him/herself fluently and spontaneously, almost effortlessly. Only a conceptually difficult subject can hinder a natural, smooth flow of language. [CEF 2001]	概念的に難しい内容に関してのみ、自然で滑らかな言葉の流れが損なわれるが、自分自身の述べたいことを流暢かつ無理なく自然に、ほとんど苦勞せずに述べる事が可能である。[吉島・大橋 2004]
478	B2.2	F-478	LP5-B2.2-1	Can communicate spontaneously, often showing remarkable fluency and ease of expression in even longer complex stretches of speech. [CEF 2001]	長く、複雑な一連の発話であっても、多くの場合非常に流暢で、自由な表現が可能であることが見て取れるし、無理のない自然さでコミュニケーションを行うことができる。[吉島・大橋 2004]
479	B2.1	F-479	LP5-B2.1-1	Can produce stretches of language with a fairly even tempo; although he/she can be hesitant as he/she searches for patterns and expressions, there are few noticeably long pauses. [CEF 2001]	比較的一定の速さを保って発話を行うことができる。言い方の型や表現を探す際に詰まることがあっても、目立って長い間があくことは少ない。[吉島・大橋 2004]

	レベル	CEFR Nr	Category Code	CEFR Descriptor	CEFR Descriptor 和訳
480	B2.1	F-480	LP5-B2.1-2	Can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible without imposing strain on either party. [CEF 2001]	互いに無理することなく、ある程度の流暢さで、無理なく自然に、母語話者と普通にやり取りができる。[吉島・大橋 2004]
481	B1.2	F-481	LP5-B1.2-1	Can express him/herself with relative ease. Despite some problems with formulation resulting in pauses and 'cul-de-sacs', he/she is able to keep going effectively without help. [CEF 2001]	自分の表現したいことを、比較的容易に表現できる。言語化する際に、間があいたり、「袋小路」に入り込んだりはするものの、他人の助けを借りずに発話を続けることができる。[吉島・大橋 2004]
482	B1.1	F-482	LP5-B1.1-1	Can keep going comprehensibly, even though pausing for grammatical and lexical planning and repair is very evident, especially in longer stretches of free production. [CEF 2001]	自由な発話で比較的長いものになると特に起きやすいが、構築する際に文法のおよび語彙的に正確であろうとして間があいたり、発話の修復を行うのが目立つが、ある程度の長さの、理解可能な発話を行うことができる。[吉島・大橋 2004]
483	A2.2	F-483	LP5-A2.2-1	Can make him/herself understood in short contributions, even though pauses, false starts and reformulation are very evident. [CEF 2001]	話し始めて言い直したり、途中で言い換えたりすることが目立つが、短い発話であれば自分の述べたいことを理解してもらえる。[吉島・大橋 2004]
484	A2.1	F-484	LP5-A2.1-1	Can construct phrases on familiar topics with sufficient ease to handle short exchanges, despite very noticeable hesitation and false starts. [CEF 2001]	言葉に詰まったり、話し始めて言い直すことが目立って多いが、馴染みのある話題であれば、余り困難なく言いたいことを言葉に表現でき、短いやり取りを行うことができる。[吉島・大橋 2004]
485	A1	F-485	LP5-A1-1	Can manage very short, isolated, mainly pre-packaged utterances, with much pausing to search for expressions, to articulate less familiar words, and to repair communication. [CEF 2001]	適切な表現を探したり、余り馴染みのない言葉を言ったり、コミュニケーションを修復するために、多くの間があくが、非常に短い、単独の、多くは予め準備しておいた発話を行うことができる。[吉島・大橋 2004]
叙述の正確さ (機能的な能力)					
486	C2	F-486	LP6-C2-1	Can convey finer shades of meaning precisely by using, with reasonable accuracy, a wide range of qualifying devices (e.g. adverbs expressing degree, clauses expressing limitations). [CEF 2001]	例えば、程度の副詞や、限定を表す節などの修飾語句を、幅広く、比較的正しく使うことによって、意味の微妙な陰影を正確に伝えることができる。[吉島・大橋 2004]
487	C2	F-487	LP6-C2-2	Can give emphasis, differentiate and eliminate ambiguity. [CEF 2001]	強調したり、区別したり、曖昧さを排したりすることができる。[吉島・大橋 2004]
488	C1	F-488	LP6-C1-1	Can qualify opinions and statements precisely in relation to degrees of, for example, certainty/ uncertainty, belief/doubt, likelihood, etc. [CEF 2001]	内容の確実性 / 不確実性、信頼性 / 疑問性、可能性などに対応した修飾語句をつけて、意見や叙述を正確に述べるができる。[吉島・大橋 2004]
489	B2	F-489	LP6-B2-1	Can pass on detailed information reliably. [CEF 2001]	細かい情報を、信頼してもらえるような正確な表現で伝えることができる。[吉島・大橋 2004]
490	B1.2	F-490	LP6-B1.2-1	Can explain the main points in an idea or problem with reasonable precision. [CEF 2001]	概念や問題の主要な点を、比較的正確に表現することができる。[吉島・大橋 2004]
491	B1.1	F-491	LP6-B1.1-1	Can convey simple, straightforward information of immediate relevance, getting across which point he/she feels is most important. [CEF 2001]	直接関わりのあることについては、簡単かつ分かりやすい形で情報を伝えることができ、自分が最も大切だと思う点を、聞き手に理解させることができる。[吉島・大橋 2004]
492	B1.1	F-492	LP6-B1.1-2	Can express the main point he/she wants to make comprehensibly. [CEF 2001]	自分が主張したい主な点を、聞き手が理解できるような形で表現することができる。[吉島・大橋 2004]

	レベル	CEFR Nr	Category Code	CEFR Descriptor	CEFR Descriptor 和訳
493	A2	F-493	LP6-A2-1	Can communicate what he/she wants to say in a simple and B direct exchange of limited information on familiar and routine matters, but in other situations he/she generally has to compromise the message. [CEF 2001]	馴染みのある事柄や型にはまった事柄であれば、限られた情報を、簡単かつ分かりやすい形で交換して、自分が述べたいことを伝えることができるが、その他の場面ではたいてい内容的に妥協しなければならない。[吉島・大橋 2004]

## 参考資料

Council of Europe (2001) Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press.

Council of Europe (2004) 『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』初版第1刷 吉島茂、大橋理枝(訳、編)朝日出版社

Council of Europe (2008) 『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』初版第2刷 吉島茂、大橋理枝(訳、編)朝日出版社

Lenz, Peter and Günther Schneider. (2004) A Bank of Descriptors for Self-Assessment in European Language Portfolios. Strasbourg: Council of Europe.

<[http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/documents\\_intro/Data\\_bank\\_descriptors.html](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/documents_intro/Data_bank_descriptors.html)>2009年3月31日検索

## 執筆者・協力者 一覧

### 【執筆】

嘉数 勝美	国際交流基金日本語事業部長	I、II 章
島田 徳子	国際交流基金日本語国際センター専任講師	III、V、VI、VII 章
古川 嘉子	国際交流基金日本語国際センター専任講師	IV、V、VII 章
三原 龍志	国際交流基金日本語国際センター専任講師	II、V、VII 章
塩澤 真季	国際交流基金日本語国際センター制作事業課	IV、VII 章
石司 えり	国際交流基金日本語国際センター制作事業課	IV、VI、VII 章
長田 佳奈子	国際交流基金ソウル日本文化センター専任講師	V 章
平高 史也	慶應義塾大学総合政策学部教授	I、II 章

### 【協力】

#### V-2 国際交流基金日本語国際センター海外日本語教師短期研修

〔専任講師（クラス担任）〕

生田 守 金 孝卿 内藤 満 向井 園子

〔専任講師（授業担当）〕

高 偉建 松浦 とも子

〔客員講師（授業担当）〕

石井 陽子 稲葉 和栄 木下 謙朗 小松 知子 畠山 理恵

福谷 正子 松浦 恵津子

#### V-3 国際交流基金ソウル日本文化センター日本語講座

〔専任講師〕

北村 武士

〔客員講師〕

宇佐美 陽子 大田 祥江 検校 裕朗 白 静姫 峯崎 知子

#### V-4 国際交流基金ケルン日本文化会館日本語講座

##### 〔専任講師〕

岩澤 和宏 三矢 真由美

##### 〔客員講師〕

小松 美穂      バーバラ・コンラディー竹中      カタリーナ・ドゥツス  
メルテム・ビュユクマービ      福田 能子      松村 綾子      峰 万紀子  
フィリップ・メラー      ヘルガ・ローマン

#### VI 日本語使用行動および意識調査

真鍋 一史      関西学院大学社会学部教授  
褓岩 晶      明治学院大学非常勤講師

##### 【編集協力】

伊東 祐郎      東京外国語大学留学生日本語教育センター教授  
平高 史也      慶應義塾大学総合政策学部教授

(肩書きは2009年2月現在)

---

## **JF 日本語教育スタンダード試行版**

編集・発行 独立行政法人国際交流基金（ジャパンファウンデーション）  
〒330-0074 埼玉県さいたま市浦和区北浦和 5-6-36  
Tel：048-834-1184  
[http://www.jpf.go.jp/j/urawa/j\\_rsorcs/standard/index.html](http://www.jpf.go.jp/j/urawa/j_rsorcs/standard/index.html)

発行日 2009年6月

©2009 The Japan Foundation

---

無断転載を禁じます。