

日本の大学における第2外国語教育と CEFR  
— 「実用性」から考える意義と課題 —

“CEFR” in the Foreign Language Learning in Japan  
— On its Significance and Applicability —

湯浅 博章

YUASA Hiroaki

投稿日：2020年3月30日  
受理日：2020年12月24日

(要約)

日本における第2外国語教育は、過去数十年間に研究が進むに連れて「実用性」を重視した教育へと移行し、方法論も「コミュニカティブ・アプローチ」が一般化するまでになってきた。こうした流れを受けて、近年では日本においても「ヨーロッパ言語共通参照枠」(CEFR)が重視され、採り入れられてきている。しかし、CEFRが目指している「実用性」と日本の学習者が求める「実用性」には乖離している点があり、授業を行う際に様々な問題も生じてきているのが実情である。そこで本稿では、筆者の携わるドイツ語教育を手掛かりとしてCEFRの内容を再検証し、日本の高等教育機関でCEFRに即した第2外国語教育を実践するにはどのような問題点があるのかを明らかにして、それらを克服するための方策を模索する。

キーワード：ヨーロッパ言語共通参照枠、CEFR、第2外国語教育、実用性

## 0. はじめに

日本における第2外国語教育は、過去数十年の間に大きく改善されてきた。その中で求められてきたのは「実用的」な外国語教育であり、第2言語習得や外国語教育に関する研究が進むに連れて、主流となる方法論もそれまでの「文法訳読形式」から「オーディオ・リンガル・メソッド」へ、さらに「コミュニカティヴ・アプローチ」へと移り変わってきた。こうした流れを受ける形で、近年では日本の外国語教育においても「ヨーロッパ言語共通参照枠」(Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment; 以下ではCEFRと略記する)が重視され、採り入れられてきた。今日では、後に詳述するように文部科学省が英語教育の到達度評価にCEFRの例示的能力記述文である「CAN-DO」リスト形式を採用したり、NHKの語学講座のレベル設定にCEFRが採り入れられたりすることによって、日本においてもCEFRは定着してきていると言える。筆者の関わるドイツ語教育においても、CEFRに即したドイツ語圏の教材やそれらに準拠して作成された日本の教材が多く用いられるようになり、多くの教員がCEFRに合わせた授業に日々取り組んでいる。

こうして日本の外国語教育においてもCEFRが定着してくる一方で、実際に授業を行う際に教員が様々な問題に直面することも増加している。筆者自身も、CEFRに準拠した教材を使用して多様な授業を行う中で、目指しているはずの「実用的」な教育内容とCEFRの間で矛盾を感じることも何度もあった。そこで本稿では、ドイツ語教育を手掛かりとしてCEFRの内容を再検証し、日本でCEFRに即した第2外国語教育を実践するにはどのような問題点があるのかを明らかにして、それらを克服するための方策を示すことを試みたい。

## 1. 外国語教育の目的について

### 1.1. CEFRにおける目的設定

周知のように、「ヨーロッパ言語共通参照枠」は2001年にヨーロッパ評議会(Council of Europe)が定めたものである。ヨーロッパ評議会は第2次世界大戦後のヨーロッパに民主的で法的な地域を生み出すことを目指して1949年に設立され、1950年に調印された「欧州人権条約」に署名・批准した加盟国によって構成されている。日本も1996年にオブザーバー国となっている。ヨーロッパ評議会はその目的の達成のために加盟国間の協力・市民の相互理解を促進することに努めており、その一方策として「すべての言語の価値・文化の価値は同等であるという認識を育成し」、「他言語への障壁を減らし」、「異文化への違和感を解消するとともに」「ヨーロッパ内での人の移動を円滑にする」ことによって、ヨーロッパを一つの文化圏とするために言語教育政策を遂行してきた。(奥村/櫻井/鈴木 2016: 29-30 参照)

こうした目的の下に外国語・異文化理解を促進する現代語部門が設立され、成人向けの言語教育を具体的な場面での言語活動に繋げることを目的とし、具体的な場面(概念)で目的のあるコミュニケーション(機能)を行うためにどのような語彙・表現・文型が必要であるかを記述した概念シラバス・機能シラバスであるThreshold Level(1975; CEFRのB1レベル)、Waystage(1977; A2レベル)が出版された。(同上書 pp.32-33 参照)そして、これらを発展させる形でまとめられた

ものがCEFRであり、1996年に初版が出版され、2001年に英語版・フランス語版が出版された<sup>1</sup>。その後、CEFRはヨーロッパのみならず国際的なスタンダードとなったが、それに伴って「CAN-DO リスト」だけが独り歩きしたり、CEFRのレベル設定や理念が誤解されたりすることが多くなってきたため、2018年に改訂版が出されている<sup>2</sup>。

CEFRの目的は「全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、教科書などの向上のために共通の基盤を与えること」であり、ヨーロッパに生活する一人一人の市民が生活の中で遭遇する様々な場面で必要に応じて外国語でもコミュニケーションが行えるような言語教育を推進し、そのためのガイドラインを示すことである。(CEFR 1.1.<sup>3</sup>; 前掲書 pp.8-10 参照) このようにCEFRが想定しているのは、市民の一人一人が持っている複数の言語の知識・運用能力の総体が個人の言語コミュニケーション能力を構成している状態であり、母語と外国語それぞれの「部分的能力」(partial competence)が相互に関係し合いながら共存している状態を「複言語能力」(plurilingual competence)と呼んでいる。こうした「複言語主義」(plurilingualism)、「複文化主義」(pluriculturalism)がCEFRの根本理念である。こうした根本理念は、誤解を避けるためにCEFR(2018)でも改めて強調されている。

こうした理念・目的から明らかなように、CEFRはヨーロッパに生活する個人が生活の中で必要に応じて外国語を用いたコミュニケーションが行えるように教育するためのものであり、基本的には目標言語が用いられている国で生活する場面を想定している。(CEFR 1.2.)このような状況は現在のEU圏内では容易に生じるものであり、ヨーロッパ域内で用いられている諸言語の教育に共通の枠組みを与えるという意味では非常に優れたものであり、必然性のあるものだと言える。そして、国際共通語となっている英語教育についてもCEFRが適用されるため、CEFRは一気に国際的なスタンダードとなったのである。

## 1.2. 日本における外国語(英語)教育とCEFR

日本における外国語教育を巡っては、文部科学省が2013年12月に「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」を発表し、その具体化を進めるために「英語教育の在り方に関する有識者会議」が設置され、その議論の中でCEFRに言及されるようになった。(「英語教育の在り方に関する有識者会議」参照)前者の「実施計画」では高等学校卒業時の到達目標がCEFRのB1～B2程度(英検2～準1級、TOEFL iBT 60点前後以上等)とされた。そして、文部科学省は2013年3月に「各中・高等学校の外国語教育における『CAN-DO リスト』の形での学習到達目標の手引き」を取りまとめ、CEFRの自己評価表である「CAN-DO リスト」を具体的な到達目標に採り入れた。また、後者の有識者会議の議論では「CEFRを日本の英語教育の中でどのような位置付けをするかということについては、更にどのような評価を行い、位置付けるのかについて体系的な議論が必要である」(「今後の英語教育の改善・充実方策について 報告 ～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～ 3.2. 改革1(3)改善の方向」参照)としながらも、やはり「読む」「書く」「聞く」「話す」というコミュニケーション能力の養成に係る具体的な学習到達目標はCAN-DO形式で設定している。文部科学省では(少なくとも外国語教育に関しては)この会議の提言に基づいて学習指導要領の改訂を行い、2020年度からは小学校・中学校・高等学校で段階的に新しい学習指導要領が全面的に実施される。こうして、少なくとも英語教育については事実上CEFR(のCAN-DO リスト)

が日本においても政策として採用され、外国語教育の基準として位置付けられることになった。(文部科学省「英語力評価及び入学者選抜における英語の資格・検定試験の活用促進に関する連絡協議会基礎資料」(2016年12月2日)参照)

英語以外の外国語については学習指導要領で「その他の外国語については、英語の目標及び内容等に準じて行うものとする」とされているが、文部科学省が意識しているのは明らかに英語教育のみである。その背景には「国際共通語としての英語力の向上は日本の将来にとって不可欠であり、アジアの中でトップクラスの英語力を目指すべきである」という考えがあり、文部科学省は「現在、学校教育で学ぶ児童生徒が卒業後に社会で活躍するであろう2050年頃には、我が国は多文化・多言語・多民族の人たちが、協調と競争する国際的な環境の中にあることが予想され、そうした中で、国民一人一人が、様々な社会的・職業的な場面において、外国語を用いたコミュニケーションを行う機会が格段に増えることが想定される」と考えている。(上記の有識者会議報告「3.1.(2)」)つまり、国際共通語となっている英語は日本でも多くの人に必要となる可能性があり、そのための「実用的」な英語教育を行うにはCEFRが指標として便利なものに映ったので、文部科学省が教育行政の中に採り入れたというのが実情である。

### 1.3. 「実用性」について

外国語教育における「実用性」の面からCEFRを設定したヨーロッパと日本の実情を比べると、上に述べたようにそれぞれで目指しているところが異なっていることに気づく。CEFRの考える「実用的」な外国語教育は、先に触れたように、ヨーロッパ域内に生活する個人が生活上の様々な局面で異なる言語を使い分けながらコミュニケーションを行うことを想定したものである。その一方で、日本で考えられている「実用的」な外国語教育とは英語教育のことであり、CEFRの理念とは大きく異なっている。それにも拘らず、CEFR(のCAN-DOリスト)を採用することには矛盾があり、その点が批判されるのは当然のことである。(拝田2012: 99-101)しかし、日本の中で生活している圧倒的に多くの日本人にとって英語以外の外国語でコミュニケーションを行う必要に迫られる場面はほとんど無いのが実情であり、その意味ではCAN-DOリストに即した英語教育が日本でも実践されれば、そうした英語教育は学習者の目には「実用的」と映るであろう。後述するように、CEFRの「行動中心主義」も一人一人の学習者が場面に応じて課題を解決できる能力を養成する外国語教育を行うことを目指しているのであるから、少なくとも英語教育に関しては文部科学省の方針もCEFRの理念に合致したものと言える。

しかしながら、日本における英語以外の外国語、すなわち第2外国語教育についてはどうか。第2外国語はほとんどの場合に大学等の高等教育機関で初修外国語として教育されているが、文部科学省の学習指導要領と同様に、多くの大学が英語に準じる形でCEFRを採り入れた教育内容に移行しつつある。(cf. 拝田2012: 95-99、遠藤2011: 49-51)けれども、上述のようなCEFRの学習者中心の外国語教育という観点から現状を見直すと、「実用性」という点で英語と第2外国語では大きく異なるように思われる。

筆者の携わるドイツ語教育に関しては、日本独文学会がドイツ語学習について全国の教員・学生に対して行った大規模アンケート調査(2014年)の結果が公開されている。(日本独文学会(2014): ドイツ語教育・学習者の現状に関する調査)その結果を見ると、現行のCEFR準拠型の教育は、学

生たちにとっては必ずしも「実用的」とはなっていないようである。ドイツ語圏の社会や文化に対する興味の有無を尋ねた質問（問11）に対しては79.9%の学生が「ある」と答えていて、具体的にどのような事柄に関心を持っているかという質問（問11-1；複数回答可）については「美術・音楽・映画・演劇」が46.8%、「建物や街の姿」が43.4%、「日常生活や人々の暮らし方」が42.7%という回答結果であった。また、ドイツ語を履修している理由（問12；複数回答可）としては「ドイツ語圏に関心を持っているから」（40.0%）、「ヨーロッパに対して憧れがあるから」（29.4%）、「英語以外の言語も学習したいから」（27.8%）、「ドイツ語圏に旅行したいから」（26.1%）という回答が上位を占めている。そして、最終的にどのような能力を身に付けたいかという学習目標について（問15；3つまで複数回答可）は、「旅行に役立つ程度の基本的な会話能力」（51.7%）、「教養としてドイツ語の基本的な知識を持つ」（48.6%）、「単位取得に十分な程度の力」（30.4%）というのが上位の回答であった。

これらのアンケート結果から考えると、学生たちは必ずしも積極的にドイツ語を学習している訳ではなく、単位取得という必要性に迫られて履修した者も多く、せっかく学ぶのであれば旅行の際に役立つ程度のコミュニケーション能力は身に付けたいと思っていて、ドイツ語圏の社会・文化に対しても旅行の際に役立つ程度の知識・情報であれば関心を持っているということである。これは、筆者が担当している様々な授業で毎年行っている調査結果と同様の結果であり、恐らく多くの第2外国語の授業を担当している教員が抱えている学生像と一致しているだろうと推察される。また、上記アンケートの「ドイツ語の授業では何を学びたいと思いますか」という質問（問23；「5（そう思う）～1（そう思わない）」の5件法）では「日常的な会話」という項目で「5」または「4」を選んだ学生の割合が88.3%と最も高かったが、彼らが想定している「日常的な会話」とはまず旅行等でドイツ語圏を訪れた際に必要になる会話であり、長期滞在して生活する中での会話ではないということになる。（このことは、上記アンケートの「学習目標」についての質問で「ドイツ語圏で基本的な生活が出来る程度の能力」（22.4%）、「ある程度ビジネスで使える程度の能力」（9.3%）、「ドイツ語圏の大学に留学できる程度の能力」（8.2%）という項目を挙げた学生の割合が非常に低いことにも示されている。）そうすると、今日の学生たちにとって「実用的」なドイツ語学習とは旅行等で現地を訪れる際のコミュニケーション能力の養成であると考えられる。他の外国語を学ぶ学生たちの意識もそれほど大差は無いと推定すると、この点でCEFRの目指す「実用性」と日本の第2外国語の学習者たちの考える「実用性」には齟齬があることが分かる。この実情を我々教員側は認識しておく必要があり、CEFRに即して学習者中心の第2外国語教育を行うのであれば、彼らの考える「実用性」に合致した教育内容を模索して行かなければならない。

## 2. 教育内容についての課題

### 2.1. CEFRの方法論と教育内容

CEFRでは「行動中心アプローチ」（action-oriented approach）が採用されている。これは教育内容の構成や教室活動の方法、評価に至るまで、人間が実際に行っている言語活動をありのままに反映させようとする考え方であり、授業内容も言語使用者である学習者の言語活動を中心に考えることになる。（CEFR 2.1）従来の教授法では、たとえコミュニカティブ・アプローチであったとし

でも、通常は言語知識を中心とした構文・文型シラバスに基づいて「教えるべき事項」を用意して、それらを言語が使用される場面や機能に応じてコミュニカティヴに再構成することが一般的であるが、行動中心アプローチではまず「何をするか」という「課題」から出発し、「何のために言語を用いるか」「言語を使って何ができるか」ということを考えて行くことになる。従って、言語活動（課題）の達成に必要な項目を学習して行くという形式になり、例えば文法項目の易しいものから難しいものへという視点で指導を行うのではなく、学習者の達成すべき行動に必要な知識や情報を必要に応じて提供して行くことが重要となる。(cf. 奥村／櫻井／鈴木 2016: 26-29)

CEFR には、その基盤となった Threshold Level に基づいて、学習内容として取り上げられるべきコミュニケーション活動のテーマとして以下の 14 項目が挙げられている。(CEFR 4.2.) :

1. 人に関する情報
2. 住まいと環境
3. 日常生活
4. 余暇、娯楽
5. 旅行
6. 他者との関係
7. 健康と衛生（体の手入れ）
8. 教育
9. 買い物
10. 食事
11. (様々な) 仕事、サービス
12. (生活に関わる様々な) 場所
13. 言語
14. 天候

そして、それぞれのテーマには「コミュニケーション領域」（個人的な生活の場面、公的な場面、仕事上の場面、学校等の施設における場面；CEFR 4.1.）に応じてサブテーマとそれぞれのテーマに関係する諸概念が設定される。例えば、上の「4. 余暇、娯楽」というテーマにはさらに「余暇」、「趣味」、「ラジオ・テレビ」、「映画館、劇場、コンサート等」、「展覧会、博物館・美術館」、「知的・美術的活動」、「スポーツ」、「出版物」というサブテーマが挙げられ、このうちの「スポーツ」というサブテーマに関しては「場所：遊び場、グラウンド、競技場」、「制度・組織：スポーツ、チーム、クラブ」、「人物：競技者」、「対象：カード、ボール」、「出来事：レース、試合」、「行動：試合を見る、スポーツをする、レースに参加する、勝つ、負ける、引き分ける」等の関連概念が挙げられている。

こうしたテーマ／サブテーマ／関連概念に基づいて、それぞれのレベルで学習すべき項目が抽出され、教科書等の教材が作成されている。例えば、日本でも Goethe-Institut<sup>4</sup> や多くの大学で使用されている“Menschen A1.1”, “Menschen A1.2” (Hueber) という教科書では、上に例として挙げた「余暇と娯楽」というテーマは第7、8課で扱われている。第7課では余暇に行う活動（スキー／サッカー／サイクリング／ダンス／テニスをする、音楽を聴く／演奏する、歌う、料理をする、散歩する、絵を描く等）を表す語彙とともに、「自分が何をするか／何ができるか」、「どの程度できるか」、「相手に何をするか／何ができるか／何をするのが好きか／どの程度の頻度でするかを尋

ねる」、「相手の質問に答える」というコミュニケーション活動が扱われる。また、第8課では余暇活動に関する施設（映画館、劇場、博物館・美術館、展覧会、ディスコ、プール、コンサート、居酒屋、レストラン、バー等）の語彙、時間・曜日を表す語彙とともに、「自分の予定を説明する」、「相手の予定を尋ねる」、「相手を何かに誘う」、「相手の誘いに応じる／断る」等のコミュニケーション活動が扱われる<sup>5</sup>。

これらの活動を授業で扱うとすると、

- ・ 導入された語彙の発音・綴りと意味の学習
- ・ 活動を表す動詞（不規則動詞を含む）・助動詞の人称変化
- ・ 前置詞の用法と名詞・代名詞、冠詞類の格変化
- ・ 質問の受け答え／誘いかけの受け答えの表現
- ・ 程度・頻度を表す表現
- ・ 時刻・曜日等を表す表現

等を学習させなければならない。そして、これらを大まかには「テーマへの導入」→「語彙・表現の発音練習」→「構文・表現の解説・練習」→「コミュニケーション活動の実践練習」という流れに組み込むことになるが、多くの大学のカリキュラム（週2回、1コマずつの授業）でこれらの課を扱えるのは4回（2週間）程度の授業であり、すべての構文・文型、表現について体系的に習得させることは到底不可能である。上に挙げた項目は他の課でも扱われるものなので、当該の課だけで習得させる必要は無いとも言えるが、少なくとも基本的な動詞・助動詞の人称変化、名詞・代名詞、冠詞類の格変化（主格・対格）、前置詞の用法程度は理解できていなければ「コミュニケーション活動の実践練習」は行えない。従って、CEFRの「行動中心アプローチ」を実践して授業を行うには、個々のテーマ／サブテーマ／関連概念についてのコミュニケーション活動を達成させるためにも、教材で扱われる構文・文型や表現を状況に応じて使いこなせるだけの（ある程度体系的な）言語知識は必要なのである。

## 2.2. 第2外国語教育への適用

上記のようなCEFRの教育内容の在り方は、先述の「複言語主義」と「行動中心主義」を背景とするものであり、学習者の「複言語能力」を養成するためのものとしてはよく理解できる。しかし、こうした教育内容・授業内容を日本における第2外国語の授業に採り入れるには、やはり克服すべき問題点が多いように思われる。大きなものとしては、まず日本の学生たちにとって「実用的」な課題をこれらのテーマや関連概念に沿ってどのように設定するかという問題があり、その課題を達成するために必要な言語知識をその都度扱うということにすると、実際に授業で扱う学習項目は断片的なものにならざるを得ず、（ある程度にせよ）体系的な言語知識を持たせることが難しい、という問題がある。こうした問題点は授業運営の根幹を成すものであり、CEFRに基づいた第2外国語教育を行うためには必ず克服されなければならないものである。

さらに、課題となるコミュニケーション活動が学習者にとって「実用的」なものかどうかについても問題がある。上に挙げた教科書では様々な人物が登場し、それぞれの人物が自分たちの余暇活動について説明したり、互いの予定を聞き合い、誘いかけを行う場面が扱われている。こうした設定はドイツ語圏の人々が日常生活の中でどのように生活しているのか、どのような言語活動を行っ



ているのかを知る異文化理解のためには「実用的」であるが、学習者たちが習得した表現を実際に用いる機会がどの程度あるかという点では「実用性」は低くなってしまふ。日本で出版されているCEFR準拠型の教材も基本的にはドイツ語圏で出版されている教材と同様の設定・内容を踏襲しており、その点では問題があると言わざるを得ない。日本で出版されている教材は著者たちの工夫もあり、第2外国語として学ぶ学生たちに「身近な」設定に見えるように、登場人物が現地に留学する日本人学生であったり、扱われる場面が日本人学生と現地の学生との対話であったりするが、そもそもドイツ語学習に対するモチベーションを持っていない学生やモチベーションを持っていたとしても「旅行等で必要になる程度の会話能力」を習得することを目的としている学生たちにとっては、そうした設定でもリアリティーが無く、「実用的」なものにはならない可能性が高い。

このように、CEFRの扱うテーマ/サブテーマ/関連概念を基にして、現地で生活する上で必要となる語彙や表現、構文を学習させるような教育内容は教員側から見れば非常に「実用性」の高いものではあるが、それぞれのテーマ/サブテーマ/関連概念に合わせて導入される場面設定や対話の内容は、そのままでは日本で第2外国語として学ぶ学習者にとって「実用的」とはならない可能性がある。つまり、教員が考える「実用性」と第2外国語の学習者たちにとっての「実用性」との間に乖離が生じることもあるということである。従って、CEFRに沿った第2外国語教育を実践するためには、やはりCEFRの理念に合わせて学習者中心に内容を工夫して、「実用性」の高い授業を実現すべきであろう。

上に示したように、それぞれの言語圏で出版されている教材も、それらに依拠して日本で出版されている教材も、そのままの形で用いると問題が生じる場合には、例えば各テーマの最終目標であるコミュニケーション活動の練習の際には現地へ旅行して遭遇するような場面設定にしたり、日本に來ている旅行者や留学生と出会うコミュニケーションを行うような設定にする等の工夫が必要なのである。そうした日本の学習者にとって「実用性」の高い内容で一貫した教材が出版されるようになることが望まれるが、そのような状況になるまではCEFRに即した授業を担当する各教員が創意工夫を凝らして、それぞれの授業に参加している学習者たちの興味・関心に従って、より「実用性」の高い教育内容を模索しなければならないのである。

### 3. 評価についての課題

#### 3.1. CEFRの評価方法

CEFRの「複言語主義」、「行動中心主義」といった教育理念・教育内容から考えると当然のことであるが、評価方法についてもCEFRが目指しているものは従来の方法とは大きく異なっている。CEFRでは、前章に挙げたようなそれぞれのテーマ/サブテーマ/関連概念について想定される言語活動(課題)を学習者がどの程度達成できたかを評価することが重要なのである。以下の表に示されるように、従来は学習内容が習得できたかどうかを測る基準として「正確さ」に重点が置かれていたが、CEFRでは「課題が達成されたかどうか」、「課題がどれぐらいうまく達成されたか」に重点が置かれ、必ずしも「正確さ」が測定される訳ではない。また、評価方法も教師による一方的な評価だけで判定されるのではなく、自己評価・他者評価・相互評価も重視されることになる。(cf. CEFR 9.1, 9.2)

CEFR 参照前	項目	CEFR 参照後
初級の文法・語彙の指導	コースの目標	学習者が必要とする課題が遂行できる
・文法的正確さ ・語彙、表記の知識 ・アクセント、イントネーション ・母語話者との近さ	評価項目 ・ 評価基準	・課題が遂行されたか、されなかったか ・課題がどれぐらいうまく達成されたか <b>【評価項目の例】</b> 正確さ、結束性、語彙力、発音、表記、社会言語能力、言語運用能力
・教師評価	評価方法	・自己評価 ・他者評価 ・相互評価 ・教師評価

(奥村／櫻井／鈴木 2016: 85 参照；外国語教育全般とするために一部の表記を変更)

こうした課題ごとの総合的評価を可能にする指針として、CEFR ではそれぞれのレベルの判定基準が例示的能力記述文、いわゆる「CAN-DO リスト」の形で表されている<sup>6</sup>。

熟達した言語使用者	C2	聞いたり、読んだりしたほぼすべてのものを容易に理解することができる。 いろいろな話しことばや書きことば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ができるくらい流暢かつ自然である。かなり広範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、様々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	ごく基本的な個人情報や家族情報、買い物、近所、仕事など、直接的関係がある話題に関する、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。

(CEFR 3.3；日本語表記は、吉島・大島他訳編 2004: 25 に基づく。)

上記の表は「共通参照レベル：全体的な尺度」のものであるが、これを基に話しことばのコミュニケーションや書きことばのコミュニケーションについて、またそれぞれのテーマやコミュニケーション領域について「CAN-DO リスト」が作成されている。そして、これらは飽くまでも例示であり、どのような言語活動（課題）を扱うかによって、それぞれの授業に即した「CAN-DO リスト」型の評価基準が設定され、評価が行われることが期待されている<sup>7</sup>。

### 3.2. 第2外国語教育への適用

日本における第2外国語教育の中で CEFR に準拠した教育を実践するためには、当然のことではあるが、上のような CEFR の評価方法も導入しなければならない。しかし、こうした総合評価を行うには、筆記であれ、口頭であれ、従来の「正確さ」に重点を置いた試験だけでは不十分であり、授業で扱うテーマや課題ごとに自己評価・他者評価・相互評価を含めて評価を行う必要がある。けれども、「CAN-DO リスト」に照らして判断するとしても、「課題が達成できたかどうか」、「課題がどれぐらいうまく達成できたか」を判断する基準が曖昧で、恣意的もしくは主観的判断になってしまう恐れがあるという問題が生じる。さらに、CEFR は本来個々の学習者が課題を解決するための能力が身に付いているかどうかを自己評価してポートフォリオの形で記録し、それを外国語学習に活用することを想定しているため、突き詰めれば大学のような教育機関で他者評価を行うことが難しくなる。こうした問題を踏まえた上で CEFR に準拠した教育を行うためには、少なくとも同じ教材を用いている教員同士の情報交換、評価内容・方法のフィードバック等を行いながら、個々の学習項目について上記のような総合評価の方法を模索するしかない。また、カリキュラム上で教科書や教材、教育内容が共通化されている場合には、共通の評価基準・内容・方法を明示して共通試験を実施することも必要であろう。

それでも一人一人の教員・学習者による評価には主観的な部分が残るので、評価の客観性・透明性を確保するためには外部の試験を活用する方法も考えられる。そうした試験には、言語の試験の標準化を目指して設立された ALTE (The Association of Language Testers in Europe) のガイドラインに沿って実施されている各言語の国際的な資格（検定）試験が挙げられる<sup>8</sup>。ただ、これらの検定試験が CEFR の理想とする評価を行えるかどうかには疑問が生じる。それは、これらも本質

的には言語能力の診断を行うものだからである。しかしながら、CEFRの理想とする評価方法が確立されていない現状では、これらを活用する他はないであろう。さらに、これらの資格試験がカリキュラムに組み込まれている、もしくは組み込むことが可能であれば授業の評価として活用することができるが、現実的には各大学のカリキュラムにこうした試験を組み込むことは難しいであろう。また、たとえこれらの試験を活用することが可能になったとしても、授業での学習内容の到達度を評価し、成績を付けて単位を認定する以上は、そうした試験の結果のみで評価を行うことはできない。その上、前章に述べたように、日本における第2外国語教育の実情がCEFRの想定とは「実用性」の点で異なることもあるので、日本の学習者に合わせた教育内容を模索して行かなければならないことを考えると、それらの資格試験で正確な評価を行えるかも慎重に検討する必要がある。そうすると、やはり各大学等の教育機関ごとに評価内容・基準・方法を共通化、客観化させるという制度上の整備を急ぐとともに、教員間でも授業内容に照らして共通性・客観性を確保した評価を実現する努力を続ける他はないであろう。

#### 4. おわりに

本稿ではCEFRをその理念と教育目標、教育内容、評価法の点から再検証し、日本における第2外国語教育に適用するための問題点と課題について考察してきた。その中で明らかになったのは、学習者の置かれている状況や生活の中で外国語が必要とされる度合いという社会的・文化的背景がヨーロッパと日本では大きく異なっているため、安易にCEFRの「CAN-DOリスト」やそれに準拠した教材をそのままの形で採り入れると問題が生じるということであった。そのため、CEFRの理念に即し、かつ今日の日本で望まれている「実用性」の高い外国語教育を実践するためには、CEFRに示されている教育内容・評価法を日本の学習者の実情に合わせて柔軟に変容させながら、根本的な部分は堅持して活用することが必要である。そのためには、文部科学省が小・中・高等学校から大学教育へ向けた一貫した「実用的」な英語教育を目指しているのと同様に、第2外国語教育の世界でも（少なくとも言語ごとに）各大学等の教育機関で共通した教育内容・評価法を実現できるような制度上の改革が必要なのかも知れない。そうしたいわばトップダウン型の改革が待たれる一方で、教員側で可能なボトムアップ型の対応としては、一人一人の教員がCEFRを参照しながら日々の授業の内容と評価法を工夫し、教員間で情報を共有しながら経験的知識を蓄えて行くしかないであろう。そうした努力を続けることによって初めて、日本の第2外国語教育においてもCEFRを有効に活用することができるように思われる。

#### 注

- 1 ヨーロッパ評議会の加盟国は現在47カ国で、オブザーバー国は日本を含めて6カ国あるが、このうちCEFRは40カ国版が出版されている。詳細については<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=00900001680d8893>を参照されたい。
- 2 これについては、CEFR(2018: 31f)を参照されたい。CEFR(2001)でも理念的中核を成していた言語活動の4つのカテゴリー(Reception / Production / Interaction / Mediation)の中

で特に抽象的であった Mediation という概念が単に母語による解釈や翻訳を媒介させることと誤解される場合が増えたことが、改訂される契機の一つになったとされている。なお、CEFR (2018) にはさらに手が加えられ、(英語版の) 完成版が 2020 年に発行されている。

- 3 CEFR の該当箇所については、このように章・節番号を記載することにする。なお、本稿では英語版に依拠しており、日本語の表記については日本語版も適宜参照した。また、CEFR (2001) と CEFR (2018) で異なる点については、その都度年号を併記することとする。
- 4 Goethe-Institut はドイツ外務省の外郭団体としてドイツ国内・世界各国に設置されている、半官半民の教育・文化センターである。日本には東京、大阪、京都にあり、ドイツ語講座も運営している。
- 5 この他にも定評のある “Schritte international A1”, “Netzwerk neu A1.1”, “Netuwerk neu A1.2”, “Studio 21 A1” という教科書の該当箇所を分析したところ、扱われている語彙や個々の課題の長さ・量・質、必要な言語知識の項目・量、課の構成等には多少の違いが見られるものの、場面設定や対話の内容、課題となるコミュニケーション活動は基本的に共通している。
- 6 以下の表に見られる A1-C2 のレベル設定は CEFR (2018) でも基本的には変更されていない。ただ、A1, B1, B2 レベルでは基準レベルよりも高度な A1+, B1+, B2+ の「プラスレベル」が設定され、A1 の前に「プレ A1」レベルが設定された。こうした細分化は、学習者の能力を正確に測るための基準であり、絶対的なものではないことが強調されている。(2018: 31)
- 7 この考え方に従って、日本では例えば小学校から大学までの一貫した英語教育を推進するために、コミュニケーション能力の判定基準として「CEFR-J」が作成されたり、日本語教育のための「JF スタンドアード」が作成され、実用化されている。「CEFR-J」については投野 2016: 1-9, 454-456 を、「JF スタンドアード」については国際交流基金 (2017) を参照されたい。
- 8 ALTE のガイドラインについては、<https://alte.org/Setting-Standards> を参照されたい。ALTE のガイドラインに沿った各種の資格試験の他にも、自己診断型の評価法にはオンラインで活用できる DIALANG もある。これについては、モロウ編、和田／高田／緑川／柳瀬／齋藤訳 2013: 98-115 を参照されたい。また、文部科学省も英語教育に関して外部の検定試験を活用することを想定している。そのため、CEFR のレベル設定と各種の検定試験の対応表がすでに作成されている。これについては、上述の「英語力評価及び入学者選抜における英語の資格・検定試験の活用促進に関する連絡協議会基礎資料」を参照されたい。

## 参考文献

- [1] Council of Europe. (2001) *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- [2] Council of Europe. (2018) *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume with new Descriptors*. <http://www.coe.int/lang-cefr>
- [3] Dengler, S./Rusch, P./Schmitz, H./Sieber, T. (2019) *Netzwerk neu A1.1: Kurs- und Übungsbuch*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- [4] Dengler, S./Rusch, P./Schmitz, H./Sieber, T. (2019) *Netzwerk neu A1.2: Kurs- und Übungsbuch*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

- [5] 遠藤雪枝 (2011) 「日本の英語教育における CEFR の適用可能性」、『明治大学教職課程年報』No.33、43-52 頁、明治大学
- [6] Evans, S./Pude, A./Specht, F. (2012) *Menschen A1.1: Deutsch als Fremdsprache Kursbuch*. München: Hueber-Verlag.
- [7] Evans, S./Pude, A./Specht, F. (2012) *Menschen A1.2: Deutsch als Fremdsprache Kursbuch*. München: Hueber-Verlag.
- [8] Funk, H./Kuhn, Ch. (2013) *Studio 21: Das Deutschbuch A1 Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Cornelsen.
- [9] 拝田 清 (2012) 「日本の大学言語教育における CEFR の受容 ―現状・課題・展望―」、『科学研究費補助金 基盤研究B 研究プロジェクト報告書：EU および日本の高等教育における外国語教育政策と言語能力評価システムの総合的研究』、93-103 頁
- [10] 国際交流基金 (2017) 『JF 日本語教育スタンダード【新版】利用者のためのガイドブック』、独立行政法人国際交流基金
- [11] モロウ, キース編、和田稔・高田智子・緑川日出子・柳瀬和明・齋藤嘉則訳 (2013) 『ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR) から学ぶ英語教育』、東京：研究社
- [12] 文部科学省 (2013)：英語教育の在り方に関する有識者会議、[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/102/index.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/index.htm)
- [13] 文部科学省 (2013)：今後の英語教育の改善・充実方策について 報告 ～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～ 3. 2. 改革 1 (3) 改善の方向、[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/1352460.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/1352460.htm)
- [14] 文部科学省 (2016)：英語力評価及び入学者選抜における英語の資格・検定試験の活用促進に関する連絡協議会基礎資料、[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/106/shiryo/\\_icsFiles/afieldfile/2014/12/09/1353870\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/106/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2014/12/09/1353870_01.pdf)
- [15] Niebisch, D./Penning-Hiemstra, S./Specht, F. (2017) *Schritte international neu A1*. München: Hueber-Verlag.
- [16] 日本独文学会 (2014)：ドイツ語教育・学習者の現状に関する調査、[http://www.jgg.jp/modules/organisation/index.php?content\\_id=347](http://www.jgg.jp/modules/organisation/index.php?content_id=347)
- [17] 奥村三奈子・櫻井直子・鈴木裕子編 (2016) 『日本語教師のための CEFR』、東京：くろしお出版
- [18] 投野由紀夫 (2016) 『科学研究費補助金 (基盤研究 (A)) 研究課題番号 24242017 研究成果報告書：学習者コーパスによる英語 CEFR レベル基準特性の特定と活用に関する総合的研究』1-9 頁、454-456 頁
- [19] 吉島 茂・大橋理枝他訳編 (2004) 『外国語教育Ⅱ―外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠―』、東京：朝日出版社 (CEFR 日本語版)