

言語教育における到達度評価制度に向けて
—CEFR を利用した大阪外国語大学の試み—

真嶋 潤子

0 はじめに

近年日本語教育の分野では「スタンダード」「学習基準」「能力評価」「到達度」等が、以前にも増して取り上げられる機会が増えている¹ (伊東 2005、柴原 2007、他)。日本語教育では国内の外国語教育と比較しても、早くからコミュニケーション能力の養成が重視されており、口頭能力の評価のために ACTFL-OPI (The American Council on the Teaching of Foreign languages-Oral Proficiency Interview)の有資格テスターも増加し普及してきている²。しかし教育機関が異なると学習者の総合的な日本語能力は比較しにくく、国内外の日本語教育を俯瞰しても必ずしも到達度評価に関して共通基盤や共通認識があるとは言えない。

大阪外国語大学 (以下大阪外大と呼ぶ) では、90 年代後半以降、外国語学部の日本語を含む 25 専攻語³の教育改革に取り組む中で、ヨーロッパ言語共通参照枠(Common European Framework of Reference for Languages、以下本稿では略称で CEFR と呼ぶ)⁴に準拠した「到達度評価制度」を構築すべく「教育推進室語学教育ワーキンググループ」を中心に、事業を展開してきた⁵。大阪外大の言語教育における「到達度評価制度」は、CEFR というヨーロッパで育まれた枠組みを、日本の大学として初めて取り入れた全学的試みであり、言語の違いを越えた共通の到達度評価を大学の言語教育に設定しようとするものである。米国の National Standards (以下 NS と表記する)⁶とも比較しながら、欧州評議会 CE⁷で開発された CEFR の理念と概要を紹介しつつ、広く外国語教育の枠組みでの教育改善に CEFR が利用できる可能性を示すことで、日本語教育の到達度評価を考える材料を提供することが本稿の目的である。⁸

1 大阪外大における外国語教育の問題の所在

創立 86 年を迎えた大阪外大という外国語教育をその根幹とすべき大学で、どのような改善が必要かを知るためには、まず現実を見つめるところから始めなければならないと考える。大阪外大の各言語プログラムに関わる問題は、広く外国語教育一般に共通する問題を含んでいる。

問題点を列挙すると、「教授法」、「到達度目標」、「教員の態度や専門性」、「教員の言語能力」、「カリキュラム」、「教材」など言語教育にかかわる広い範囲に及び、また単純でない。これに学内の言語教育研究会での議論も踏まえると、以下のようにまとめることができる。

- ・カリキュラムに改善の余地があること：学生のニーズに合っているか？
- ・教育実践の目標が明確でないこと： 学生あるいは社会のニーズに合っているか？ 4 年間あるいは卒業後を見通しているか？
- ・既習者 (False beginner) の処遇の問題：クラスに実力の異なる学生が混在していることへの対応。特に 1 年生クラスに、既習者が入っていること。また留学から戻った学生の処遇。
- ・教員の専門性：言語教育を専門としない教員、自分の専門分野を教えたい教員の希望をどうするか。
- ・教員間のコミュニケーション不足： 同じ学年、あるいは他の学年の担当者間のコミュニケーションが不十分であること。

問題は個別的なものも、普遍的なものも絡まっている。このような言語プログラムの問題について検

討する際には、【目標設定→カリキュラム開発→教材・教授法決定→教育実践→評価→反省／改善→目標設定見直し...】というサイクルで廻るコースデザインの原則に沿うのが基本的である。そこでまず大阪外大の各言語プログラムがどのような到達度目標を立てて教育に当たっているのかを、全学的に把握することから始めた。

しかし、H15 (2003) 年に、学内の各専攻語担当者により提出された「語学教育プログラム素案」では、「1年生は初級、2年生は中級、3、4年生は上級を目指す」とのような記載が多く、何が目指されているのかが具体的にはわからず、言語間の比較をすることもかなわない状態であった。例えば、専攻語中国語で言う「上級」と、スペイン語で、あるいはウルドゥー語で言うところの「上級」が同じである保証はどこにもないということである。

この問題を打破するために、学内の研究会で議論を重ねた。アメリカで広まりつつある NS、ヨーロッパで開発された CEFR を検討し、最終的には「共通性」「透明性」をうたう CEFR を参考として、25言語の担当者に「同じ言語」「同じ物差し」を使って到達度目標とする具体的な能力記述を行うよう、再度依頼することになった。共通の基準による記述に必要な CEFR に関する全学的な理解を得るために、学内説明会や欧州への派遣調査の報告会、国際シンポジウムなどの催しを行った。⁹ NS、CEFR についての詳細と、NS ではなく CEFR を採用した理由については以下で述べる。

2 ナショナル・スタンダード (NS)

大阪外大の言語教育改革を考えて、諸外国の先進的な取り組みを探している時に、アメリカの「ナショナル・スタンダード(NS)」に出会った。これは K-16 (「幼稚園から大学4年生まで」の意)¹⁰の外国語教育の理念を示したもので、カリキュラムデザインの道具ではないが、指針とすべきものとして推進されている。

NS は、連邦教育省などの支援を受け、異なる地域や教育機関、言語を代表する 11 名の委員によってなされたプロジェクトで、その成果は *Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century* として 1996 年に初版が出版された。その目的は「外国語教育の内容的なスタンダード、すなわち生徒が何を知り何ができるようになるべきか content standards – what students should know and be able to do」ということについて定義することであると明確に述べられている。¹¹

グローバル化の進んだ現代社会において、「英語は世界語だ」とまで言われる中、アメリカにおける外国語学習の推進は国民の能力や教養を高めるのみならず、特に「9.11」以後の国家安全保障戦略としてもブッシュ大統領が特別予算をつけるほど、政治的にも重要なことだと認識されている。¹² そのような社会的背景の中で、K-16 の教育全体を視野に入れて、外国語教育の標準・スタンダードを提示して底上げをしようという取り組みが、90 年代後半から教育省の主導で、ACTFL (アメリカ外国語教育協議会) を中心として「ナショナル・スタンダード」として提案されてきたが、昨今はそれにいっそう拍車がかかっているようである。

NS では、外国語学習には 5C と呼ばれる 5 つの側面が大切だと説き、視野を広く持って外国語教育が孤立しないよう、他教科や異文化、学校と地域の統合、ということに目配りしているのが特徴である。5C というのは、コミュニケーション Communication, 文化 Culture, 連結 Connection, 比較 Comparison, 地域社会 Community (訳は菅 2004 による) の 5 つの C で始まる概念である。これはアメリカの K-16 で外国語教育を実施したり論じたりする際に、考慮に入れるべき方針、理念であるとされている。

NS は、学習者の到達度を直接的に論じるものではなく、またその名前からも明らかのように、これ

まで全米各地でバラバラに、せいぜい州毎にしかまとまりがなかったものに、全国標準の指針を与えて、異言語・異文化に寛容でコミュニケーション能力のある米国市民の育成を目指そうとするものである。

この理念そのものには異論はないものの、これを大阪外大の言語教育改革のために利用するには少し無理があると考えた。というのも、大阪外大では大学教育における外国語教育の改善が求められているので、アメリカの K-16 の教育制度のために考案された理念を、そのまま借りて来ることには妥当性、説得力に欠けると思われた。また NS の核である 5C の理念が、大阪外大の 25 言語プログラムに不足しているものと思えなかったのであるが、それは 5C を謳えば前述した問題が解決するのか道筋が見えず、むしろ我々は「到達度評価」という学習者の言語能力のいわば縦の物差しを必要としていたからであろう。

また 2007 年 3 月に米国へ視察調査研究に赴き、協定校 3 校の言語教育担当者と意見交換する機会があったが、米国大学が一枚岩でなく、様々な意見が聞かれた事は興味深かった。極端な意見としては、「NS は大学教育には何のインパクトもない。それにうちの学生は非常に優秀なので、そもそも「スタンダード 標準」であってはいけないので、関係がない。」というものや、「大学教員や院生向けに、昨年 NS のワークショップを行って情報共有した。大統領がらみの予算は、少数言語を学ぶ学生への奨学金という形で大学へも来ている。また、Flagship というプロジェクトに応募することを検討したが、K-16 全体の取り組みが要求されるので、当地では高校までの外国語教育が十分でないので、応募は見送った。Flagship はオレゴン州などが採択された。」という具体的な話も聞いた。¹³

ここで、「スタンダード」という概念について、見ておきたい。‘Standard’という言葉は、Davidson ら (1997) によると、教育の分野、ことにテスト開発の文脈においては、4 つの意味で使われているという。その 4 つとは、1) 具備すべき要素、2) 期待される最低基準、3) 標準的なテスト、4) 言語規範という意味で使われるということである(p.303)。NS のスタンダードは、これに従って言えば 1) 2) の意味を合わせ持つような使い方になっている。

日本語教育においては、まだ世界スタンダードの到達目標はないことをふまえ、柴原 (2007) は、「「スタンダード」とは、「標準・規範」であり、学習者が目指す言語運用能力はどんなものか、そのために教室指導や学習環境はどうあるべきか、そのような言語運用能力をどう測るか、について記述された包括的な指針である」(p.113) としている。「標準・規範」は「目指すべきゴール」にも、学習者が「当然クリアすべき最低基準」にもなりうるし、またある学習者グループの「平均的な像」ともとれるものではないだろうか。あるいは、もっとゆるやかで包括的全体枠組みをイメージしたものかもしれない。前述のように、言語教育に携わる米国の教員の間でも、この点について理解にばらつきが認められる。

「スタンダード」という概念を言語教育に持ち込む場合、「標準規格」として極端な例として JIS (日本工業規格) のように「その基準を満たしていなければ資格・認定を与えない」ものとしたり、「学習指導要領」(文科省) のように「最低基準性」¹⁴ をうたうものとすることもできるだろう。しかしそのような規格化、統一化、単純化は、言語教育に必要なのか疑問である。少なくとも、大阪外大における改革においては、まずそれぞれの部署(専攻語)でこれまで営々と積み上げられてきたものを土台とした「到達度目標」を、だれにでもわかるような「言語」で記述して現状の共通理解をするところから始めることが大切だと考えた。そのために利用できる包括的な「道具」が CEFR であると捉えたのだが、それを次節で説明する。

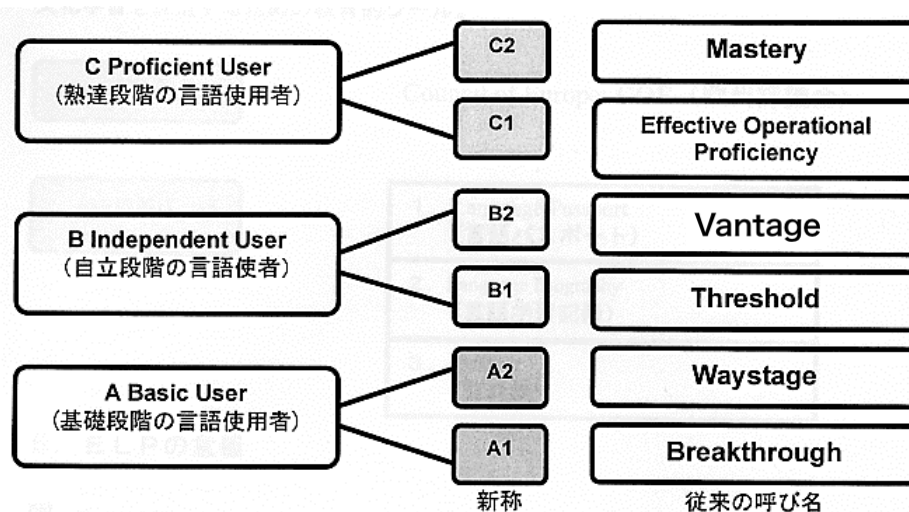
3 ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR) : その理念と概略

CEFR は、ヨーロッパにおける過去数十年の研究を基盤として、1991 年のスイスでの会議を皮切りに作成努力が重ねられ、2001 年に欧州評議会言語政策部門 (Council of Europe Language Policy Division) が発表したもので、外国語教育のシラバス、カリキュラム、教科書、試験の作成、および学習者の能力評価時に共通の基準となるものである。そもそも欧州域内の学術的・経済的人的交流を促進するため、言語能力比較を容易にしようということから始まったものである。各国で異なる言語能力資格試験を行っているのは、ヨーロッパ域内の教育機関や雇用者が試験結果の解釈に迷う。「私はドイツ語を6年やった」「レベル3である」「大学でドイツ語を専攻した」「私のドイツ語は上級である」といった比較不能な言語能力表現が行われている状況への解決策として、長年の研究と議論がなされてきたものである。大阪外大での25言語に共通の枠組みがないという問題に共通する出発点であると言える。

CEFR の作成に向けて欧州評議会が動き出した1991年当初は、言語能力の資格試験がヨーロッパ域内で通じるようにしようという必要性から出発したというが、CE の現代語プロジェクトのディレクターであった J. Trim は、CEFR がカバーする範囲をテスト評価 (assessment) だけにとどめず、一つの教授法に縛られずに言語の教育と学習全体に広げることとし、同時に「ベルリンの壁」崩壊による東欧諸国が欧州評議会に加盟することを見越して、異なった教育制度の国々も共に対話ができるようになるための道具としての意味付けも CEFR に与えたと述べている。(Trim 2007, Coste 2007)

CEFR で採用されたのは、学習者の言語能力を「目標言語 (Target Language : TL) で何ができるのか」について「～できる」という「能力記述文 (Can-do statements)」で全て書き表し、図1のように大きく6つのレベルに分けるという方法である。

図1： 共通参照レベル CEF『言語のためのヨーロッパ共通基準枠』



© 2003 ヨーロッパ日本語教師会 (AJE) CEF プロジェクト委員会作成

CEFR は言語は何かをするために使うものだという行動中心主義に立っており、言語によってどんな課題の遂行が可能であるのかに重きを置いている。そして言語学習というのは一生続くかもしれない長期的な営みであること、学習者自身が自律的に学習主体としての役割を果たす事を期待し、自律的学習者の育成という点も重視している。

CEFR では、言語活動の広範囲に渡る領域を大きく4つ（公的領域、私的領域、職場、教育環境）に分けて、それぞれの領域で言語を使って何ができるのかを記述したものを6つの共通参照レベルと呼ぶ段階別に明記している。学習者一人一人は、それぞれの領域で異なった能力を持っているのが普通である。その個人の具体的なイメージを利用したのが、ドイツ語の「プロフィール・ドイチュ」というデータベースである¹⁵。フランス語教育においても、似た試みがなされている。日本語教育ではこのようなデータベースはまだないので、参考になる取り組みである。

また学習者個人の生涯にわたる言語運用能力をヨーロッパのどこに住んでいても継続的に伸ばし、測定することができるよう、言語学習記録帳と訳されている「ヨーロッパ言語ポートフォリオ (ELP)」の活用を奨励している（稿末関連サイト参照）。これは筆者の個人的意見としては、大阪外大の学生はもちろん、外国語を学ぶ人みんなが作って持つ価値があるのではないかと考えている。

CEFR は、個別言語をこえた「共通性」と「透明性」を打ち出しており、「能力記述文」によって学習者の言語能力を記述することで、ひとつの言語だけでなく異なる言語間の能力を「共通参照レベル」で比較することが可能であることと、普遍的な言語教育のありかたを考えるのに、非常に参考になる。CEFR 自体が柔軟であり、上から押し付けようとする姿勢を持たないことも賛同できる点である。

「能力記述文」は、従来「初級」「中級」などと記述していたものを、具体的にその言語で何ができるのかを「～ができる」という形で記述したもので CEFR の枠組みに沿ったレベル別の能力記述文と比較することで個々の学習者がどのレベルにあるのか知ることができるというものである。「1年生は初級」「2年生は中級」「3、4年生は上級」という表現でなく、例えば「特に努力なしにテレビ番組や映画を理解できる」(C1)というように何ができるかを具体的に記述すればかなり比較しやすくなる。

表1に示す「全体的な尺度」の例を見ると「なにができる」のかが記載されているが、能力記述には54の項目が使われている（North 2007 ほか）。この尺度は非常におおまかな部分であり、これ以外に6つの段階の中をまたさらに言語領域と4つの技能で分けて記述している。

表1：共通参照レベル：全体的な尺度

| | | |
|---------|----|--|
| 熟達した使用者 | 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？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することができる。 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つくることができる。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伺える。 |
| 自立し | B2 | 自分の専門分野の技術的な幾輪も含めて、抽象的かつ具体的な話題の複雑なテキストの主な内容を理解することができる。 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。 かなり広汎な範囲の話題について、明確で詳細なテキストをつくることができ、様々な選択 |

| | | |
|--------------------------------------|----|--|
| た 使 用 者 | | 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, 大抵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つくることができる。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 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を理解できる。 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, 助け船をだ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：共通参照レベル：例示的能力記述文

| | 理解すること | | 話すこと | | 書くこと |
|----|---|---|---|--|--|
| | 聞くこと | 読むこと | やりとり | 表現 | 書くこと |
| C2 | 生であれ, 放送されたものであれ, 母語話者の速いスピードで話されても, その話し方の癖に慣れる時間の余裕があれば, どんな種類の話し言葉も難無く理解できる。 | 抽象的で, 構造的にも言語的にも複雑な, 例えばマニュアルや専門的記事, 文学作品のテキストなど, 事実上あらゆる形式で書かれた言葉を容易に読むことができる。 | 慣用表現, 口語体表現をよく知っていて, いかなる会話や議論でも努力しないで加わるることができる。 自分を流暢に表現し, 詳細に細かい意味のニュアンスを伝えることができる。 問題があっても, | 状況にあった文体で, はっきりとすらすらと流暢に記述や論述ができる。効果的な論理構成によって聞き手に重要点を把握させ, 記憶にとどめさせることができる。 | 明瞭な, 流暢な文章を適切な文体で書くことができる。 効果的な論理構造で事情を説明し, その重要点を読み手に気付かせ, 記憶に留めさせるように, 複雑な内容の手紙, レポート, 記事を書くことが |

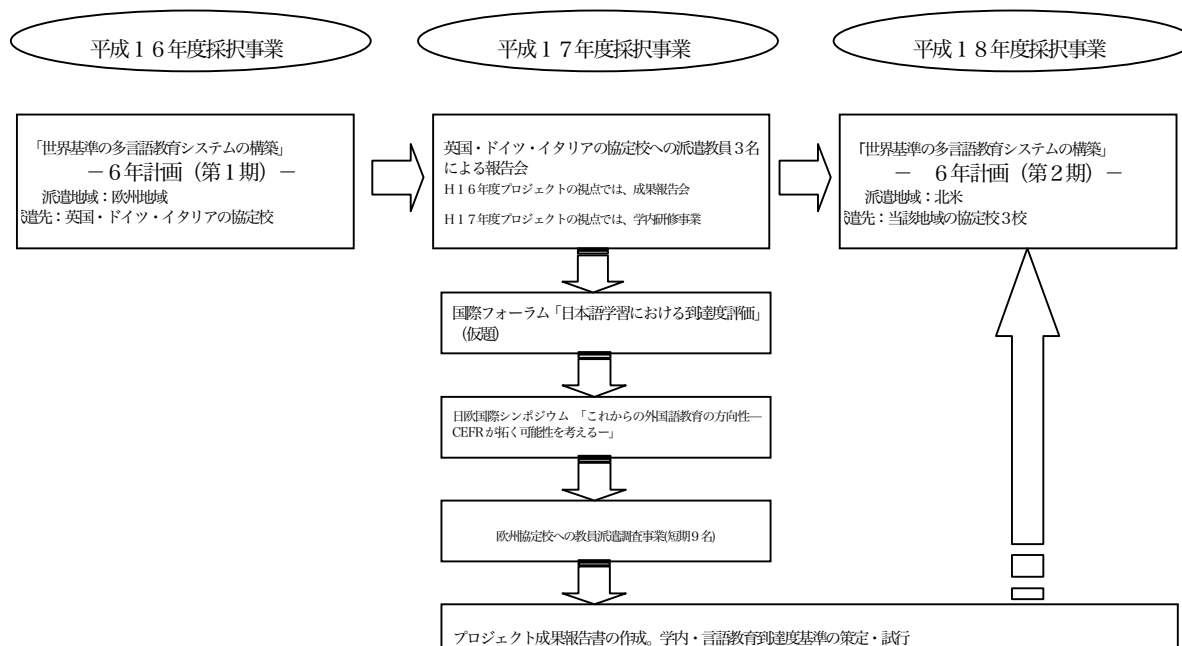
| | | | | | |
|----|--|--|---|---|---|
| | | | 周りの人がそれにほとんど気がつかないほどに修正し、問題点をうまく繕うことができる。 | | できる。 仕事や文学作品の概要や評を書くことができる。 |
| C1 | たとえ構成がはっきりしなくて、関係性が暗示されているに過ぎず、明示的でない場合でも、長い話が理解できる。特別な努力なしにテレビ番組や映画を理解できる。 | 長い複雑な事実に基づくテキストや文学テキストを、文体の違いを認識しながら理解できる。自分の関連外の分野での専門的記事も長い技術的説明書も理解できる。 | 言葉をことさら捜さずに流暢に自然に自己表現ができる。社会上、仕事上の目的にあった言葉遣いが、意のままに効果的にできる。自分の考えや意見を精確に表現でき、自分の発言を上手に他の話し手の発言にあわせることができる。 | 複雑な話題を、派生的問題にも立ち入って、詳しく論ずることができる。一定の観点を展開しながら、適切な結論でまとめ上げることができる。 | 適当な長さでいくつかの視点を示して、明瞭な構成で自己表現ができる。自分が重要だと思う点を強調しながら、手紙やエッセイ、レポートで複雑な主題を扱うことができる。読者を念頭に置いて適切な文体を選択できる。 |
| B2 | 長い会話や講義を理解することができる。また、もし話題がある程度身近な範囲であれば、議論の流れが複雑であっても理解できる。たいていのテレビのニュースや時事問題の番組もわかる。標準語の映画なら大多数は理解できる。 | 筆者の姿勢や視点が出ている現代の問題についての記事や報告を読める。現代文学の散文は読むことができる。 | 流暢に自然に会話をする事ができる。母語話者と普通にやり取りができる。身近なコンテキストの議論に積極的に参加し、自分の意見を説明し、弁明できる。 | 自分の興味関心のある分野に関連する限り、幅広い話題について、明瞭で詳細な説明をすることができる。時事問題について、いろいろな可能性の長所、短所を示して自己の見方を説明できる。 | 興味関心のある分野内なら、幅広くいろいろな話題について、明瞭で詳細な説明文を書くことができる。エッセイやレポートで情報を伝え、一定の視点に対する支持や反対の理由を書くことができる。手紙の中で、事件や体験について自分にとっての意義を中心に書くことができる。 |

大阪外大では、このCEFRの枠組を文字通り「参照」した到達度評価制度を構築することにした。その中長期的な構想としては、まず「到達度目標の設定と提示」を行い、それからそれに基づいて「カリキュラム編成・成績評価システムの確立」を行い、将来的には「標準テスト・検定試験の開発」までつなげられると良いという声が上がっている。

4 到達度評価制度への取り組み

次に大阪外大での取り組みの経緯を簡単に紹介しておく。図2に挙げてある相関図であるが、文部科学省採択の「海外先進教育実践支援プログラム」を中心とした流れを示している。

図2： 大阪外大の事業相関図 (作成：加藤均)



H17(2005)年度、この到達度目標制度の確立に向けて、学内説明会や日欧国際シンポジウムなどによって学内外へのCEFRについての情報を共有する試みを行った。またH18(2006)年3月のシンポジウムでは、CEFRの専門家5名をヨーロッパより招聘して、様々な角度からCEFRを論じ、理解しようとした。¹⁶

ここで「到達度評価制度」について我々がやろうとしたこととやろうとしていないことを確認しておきたい。大阪外大の言語教育改革で「やろうとしていないこと」は「到達度目標を設定する際に必ずCEFRに則るべきだ」というような、上からの枠をはめることや「全言語の到達度をCEFRのこのレベルにしなければならないと決めて、全専攻語に押し付けること」である。第二言語習得研究(SLA)の知見からも、例えば学習者の母語(普通は日本語)と目標言語との距離によって、学習にかかる時間や労力が異なる事は理解できるので、全専攻語で1年後に同じ到達度に達しているというような考え方は受け入れられない。CEFRは「参照」できる道具として提示したもので、各専攻語はそれを「参照しない」選択肢もあると考えた。

一方、「やろうとしたこと」は、「各専攻語のこれまでの教育実践を踏まえて、現実的な到達度目標を

CEFR を利用しながら記述することで、全専攻語の目標を開示し議論の出発点とすること」である。そこで、25 専攻語において CEFR を参照しながら「到達度目標」の記載をすることを依頼した¹⁷。その結果、H17(2005)年の夏に 25 専攻語の 1、2 年生のプログラムにおける CEFR を参照した能力記述文が提出された。その直接的成果は以下の通りである。

- ・全ての専攻語から、到達度目標記述が提出された。特に反対や反論はなかった。表3にドイツ語の例を挙げる。
- ・9つの専攻語の到達度目標に CEFR の共通レベルが利用されていた
- ・全ての専攻語の到達度目標記述が CEFR の「～できる」型の表現を利用していた

CEFR の受け止められ方をヨーロッパで調査したところでは、ヨーロッパ人にとって馴染みのない中国語などの言語の担当者から、「非ヨーロッパ語のことが考慮されていないので受け入れられない」といった声を聞くことがあった(真嶋 2005b ほか)。幸い、本学ではどのレベルの会議や説明会においてもそのような議論は聞かれなかった。このことから CEFR の普遍性に、ひとまず理解と賛同が得られたと見て良いのではないかと思っている。

表3 「専攻語到達度目標記述表」 <ドイツ語コース>

| | 理解すること | | 話すこと | | 書くこと |
|-------|---|--|--|---|---|
| | 聞くこと | 読むこと | やりとり(会話への参加) | 表現(一人で行う報告や説明など) | 書くこと |
| 4年生 | B1 (注: 1年間の留学生はC1に到達可能) | B1 | B1 | B1 | B1 |
| 3年生 | A2+ ~B1 | A2+~B1 | A2+~B1 | A2+~B1 | A2+~B1 |
| 2年生後半 | <p><授業で> 明瞭に話されるなら、授業に関係する課題や説明を理解できる。 <ドイツで> ・個人や家族の情報、買い物、近所、仕事などの直接自分につながりのある領域でよく使われる語彙や表現を理解することができる。 ・生のメッセージやアナウンスの要点を聞き取ることはまだ困難が伴う。 (ほぼ A2 ~ A2+に対応)</p> | <p><授業で> ・短い簡単なテキストならその場で理解できる。 ・辞書を用いて時間をかければ、やや複雑なテーマについての文章を理解できる。 <ドイツで> ・広告やパンフレット、メニュー、予定表のような具体的なテキストなら、その場で情報を取り出すことができる。 ・簡潔で短く個人的な手紙や説明文を理解できる。 (ほぼ A2 ~ A2+に対応)</p> | <p><授業で> 日常生活についての身近な話題や活動、あるいは教科書の内容について教師のリードがあればなんとか会話ができる。 <ドイツで> 通常の会話を続けて行くだけの聴き取り力はまだないが、相手のリードによって日常生活の具体的なテーマや場面についてはやり取りをすることができる。</p> | <p><授業・ドイツで> ・家族、周囲の人々、居住条件、学歴、職歴などについて簡単な言葉で一連の語句や文を使って説明できる。 ・十分準備時間があれば、関心を持つテーマについて短いプレゼンテーションを用意行うことができる。 (ほぼ A2~A2+に対応)</p> | <p><授業で> ・簡単な内容については、文法的誤りやテキスト構造・表現上の不適切さは多少あっても、その場で簡単な報告を書くことができる。 ・十分時間をかければ、教科書やビデオの内容要約をすることができる。 <ドイツで> 簡単な事柄についての短いメモやメッセージ、あるいは礼状などの個人的な手紙を書くことができる。 (ほぼ A2~B1に対応)</p> |

| | | | | | |
|-----------------------|--|---|--|--|---|
| | | | (ほぼ A2～A2+ に対応) | | |
| 2 年 生 前 半 | CEF/A2 レ ベルに 至る 中間 点 | CEF/A2 レ ベルに 至る 中間 点 | CEF/A2 レ ベルに 至る 中間 点 | CEF/A2 レ ベルに 至る 中間 点 | CEF/A2 レ ベルに 至る 中間 点 |
| 1 年 生 後 半 | <p><授業で> 明瞭にゆっくり と話されるなら、 課題や説明を理 解できる。 <ドイツで> 身の周りの具体 的な事柄に関す る基本的な語や 表現、説明を聞き 取れる。</p> <p>(ほぼ CEF/A1 レベルに対応)</p> | <p><授業で> 簡単な教科書のテ キストを辞書の助 けを借りて理解で きる。 <ドイツで> 標示やポスター、 カタログなどに書 かれた、よく知ら れた名前や単語、 単純な文などを理 解できる。</p> <p>(ほぼ CEF/A1 レベルに対応)</p> | <p><授業・ドイツ で>教師がゆっ くり話し、繰り返 しや言い換えを し、また自分が表 現するとき助 けを出してくれ るなら、必要に迫 られた事柄やご く身近な話題に ついての簡単な やり取りをする ことができる。</p> <p>(ほぼ CEF/A1 レベルに対応)</p> | <p><授業・ドイツ で> 自分の住 んでいる所や町、 知っている人たち について、簡単な 語句や文を使って 説明できる。 ・大学生活や日常 生活の大まかな事 柄をなんとか伝え ることができる。</p> <p>(ほぼ CEF/A1 レベルに対 応)</p> | <p><授業で> 休暇中の出来事や 自分の趣味などに 関して、十分な時間 をかければ、文法的 誤りは多くても、短 い報告を書くこと ができる。</p> <p>(ほぼ CEF/A1 レベルに対応)</p> |
| 1 年 生 前 半 | CEF/A 1 レ ベルに 至る 中間 点 | CEF/A1 レ ベルに 至る 中間 点 | CEF/A1 レ ベルに 至る 中間 点 | CEF/A1 レ ベルに 至る 中間 点 | CEF/A1 レ ベルに 至る 中間 点 |

このように、25 専攻語の 1、2 年次の到達度目標が、記述され提示されたことは、外国語学部全体の取り組みとして、最初の一步としては評価できるだろう。一方で、次のステップにつながる問題点も出て来た。たとえば、ロシア語のみ全ての技能項目で 1 年次の目標を A2 に、2 年次の目標を B1 に定めていたという結果になったが、ロシア語以外の 1 年次の到達度目標が A1 で良いのかどうか、提示された目標の適切さを検証していくことが必要である。

5 到達度評価制度の成果

到達度評価制度の結果として H18 年度から、学生に配布する「授業科目履修案内」にこの 25 言語到達度目標の一覧表が掲載された。同じものが、外大の HP にもアップされているので、「学生生活」ののところから、だれでも簡単に見る事ができる(稿末 URL リスト参照)。このように各専攻語の到達度目標を公開することで、得られた点や改善できた点がいくつかあるのでまとめておきたい。

- ・「透明性」「共通性」「押しつけない」という CEFR の特徴をふまえた 25 専攻語間の共通基盤ができつつあること
- ・社会的説明責任として、各専攻語で何を到達目標として教育しているのかを社会に説明することができたこと
- ・自律的学習者の育成に貢献できること、すなわち学習者が自分の専攻語の到達目標を意識して学習できること、自分が目標言語で何ができて何ができないのかということに自覚的になることで、効率的な学習への動機づけにもなること。

- ・ 25 言語の到達度目標を見比べることで、日本語母語話者にとってどの言語が学びやすいのかといった言語間比較研究を行う資料となりうる。第二言語習得研究への貢献が可能になること。
- ・ 付随的メリットとして、一部の外国人教師（目標言語母語話者）がCEFRに興味を持ち専攻語教員間のコミュニケーションが進んだという報告を受けている。

「自律的学習者 (autonomous learner)」ということをもう少し見てみると、実はこれには教育界におけるパラダイムシフトが絡んでいると考えられる。従来の教師は自分の興味関心を中心に教授内容を決めるという教師中心主義のアプローチを取る事が、意識するかしないかは別として、特に大学では一般的であったのに比して、学習者を生涯学んで行く主体として捉え、学習者自身が自分の学びに関して主体的になり、学校や教師はその学びの一部を支援するサポート役である、あるいはサポート役でしかないという学習者中心主義という考え方である。

もちろん大学という教育機関で、いくら学習者の主体的判断を尊重すると言っても、個々の学習者一人一人に個別のシラバスやカリキュラムを提供することは現実的ではないし、そもそも言語学習の素人である学習者の言いなりになるのは目指すところではない。そうではなく、学生の専攻語の中長期的な到達度目標をきちんと提示することは、自律的な学習者を育てることにもつながり、意味のあることだと考える。

6 今後の課題

最後に今後の課題とまとめを述べておきたい。これから必要なのは、1) 25 専攻語で提示された目標が適切かどうかの議論と、必要に応じた改訂作業、2) その目標に学生が到達できたかどうかを調べる評価システムの開発、具体的には4技能のテストをどのようにするのか、現状を調査し、世界の言語教育機関の最新情報を共有して必要な改善を図って行かなくてはならないと考えている。

H18 (2006) 年度の文科省「大学の国際化」プログラムの「海外先進教育実践支援」に採択されたので、去る 2007 年 3 月にはアメリカの協定校 3 校に、大阪外大の 5 言語（アラビア、ヒンディー、ロシア、中国、ペルシャ語）の教育に携わっている教員を中心としたチームを派遣して、評価・テストの調査研究にあたり、テストのサンプルを作成し試行するというプロジェクトに、筆者も参加する機会を得た。

アメリカでは NS が少しずつ影響をもってきているようであるが、アセスメントや評価ということが、しきりに言われるようになってきているようである。まだ結論づけるには早いと考えるが、今回話を聞いたアメリカの大学の外国語教育担当者の話からは、OPI (ACTFL の口頭能力インタビューテスト) は実施したくても、有資格者テスターが十分確保できないことと、時間がかかるため多数の学習者のテスト実施が困難であることから、敬遠されている様子が窺えた。一方で、これまでの言語学的知識だけを問うような紙と鉛筆によるテスト一辺倒であった評価から、目標言語を使って課題が達成されたかを見る「タスク (課題) に基づいた評価 Task-oriented assessment」を行う試みが始まっていることが確認された。

7 CEFR のインパクトと波及効果

言語教育における「インパクトと波及効果 (washback)」は、言語テストの分野で議論されてきていることであるが、少し触れておきたい。言語能力を測るテストや資格試験が、教育現場とりわけ教育内容やクラス運営に影響を与えることを「インパクト」と言い、テストの影響が教室を越えて、教育制度

や社会にまで変化をもたらすことを「波及効果 (washback)」と呼んでいる。¹⁸ 大阪外大で取り組んでいる「到達度評価制度」はまだ最初の段階にあり、今後プラスの「インパクト」と認められるような具体的な教育の質の向上を認めるには、時間がかかるだろうが、CEFR を利用した到達度評価制度を取り入れることは、大学における言語教育の改善につながるようなプラスの「インパクト」を与える可能性があるのではないだろうか。

すでに CEFR がいくつかの言語教育の現場にプラスの「揺さぶり」をかけていることは評価したい。大阪外大での CEFR 利用の他に、いくつか取り組みが始まっている。まず国内の「高等学校中国語教育研究会」が、高校の「外国語」の中の「中国語」「韓国朝鮮語」には「学習指導要領」が整備されていないため、現場の教員を中心として CEFR を参照した「めやす」を作成している（財団法人国際文化フォーラム 2007）。これは、高校生という学習者に特化した「学習目標と学習内容」の具体的な提言であり、労作である。これ以外にも、国内の英語教育の分野で研究が進められているようであり、また海外では台湾の文部省が英語の資格試験に CEFR の枠組みを取り入れることを決めたという¹⁹。今後の動向が注目される。

8 おわりに

わが国では、明治以来の伝統的な語学教育と最近の 30 年間あまりの間に高まった異文化コミュニケーション能力の需要との間にずれが大きいように思われる。特に大学では、教養主義から実用主義まで様々な立場が併存している。しかし、現在では文科省も外国語／英語教育の指針に「コミュニケーション」ということばを盛り込むようになった。大阪外大の「中期目標」にも「複数の外国語についてのより高度な運用能力の育成を目指す（傍点筆者）」とある。

とはいえ、伝統的な考えや言語教育観によって教育を受けて来た教員には、新たな枠組みへの移行には抵抗感が強い。また、自分の専門領域が別にある場合は言語教育に多大の労力を裂くことは難しいという事情もある。言語教育の改善を行うためには、関係する教員の負担を軽減し、取り組みやすくするためのある種の支援が必要だろう。教員の側にもこれまで言語プログラム改革のニーズはあったが、「これではいけないのだが」という思いを行動に移すためには具体的な方向性を示すものがなかった。そこに共通性、透明性のある形を与えたのが CEFR であったのではないだろうか。CEFR の枠組みを参照して到達度目標を設定するところから始めるという今回の試みで、すべてが解決するわけではないし、利用する枠組みは CEFR でなくても良かったかもしれない。しかし、少なくとも CEFR や記述の仕方や、何よりその考え方は、言語教育に携わる教員に何らかの影響を与えたはずである。

また CEFR には、ヨーロッパ各国において異なる教育システムのもとで言語教育に携わる者が国境を越えて外国語教育に取り組むことを奨励する意味も含まれている。大阪外大の教員のヨーロッパの協定校への追加派遣調査の報告書（2007）を見ても、ベルギーのルーヴァン・カトリック大学や、オランダのライデン大学などで、CEFR を取り入れた教育実践が着々と進行しているようである。そのようなヨーロッパの大学だけでなく、日本の大学で、CEFR を取り入れた取り組みが全学的に進められたという点からも、言語教育の改善の道具として CEFR の果たすダイナミックな役割として見れば、大変意味のあることではないかと考えている。

今回 CEFR の枠組みを利用したことで、全学の異なる言語の教育に携わる教員をつなぐ事がわずかながら可能になり、他の言語教育機関と話をする際にも共通の枠組みが利用できるようになった。さらには海外の教員や教育機関とも、共通の物差しと枠組みに当てはめて話をすることができる。今後も言語教育を語るための普遍性の高い道具として、CEFR を大いに利用して行くことができるのではないかと

考えている。

本稿で紹介した CEFR を取り入れた試みは、あらゆる言語の教育に共通して利用することができるものである。日本語教育は他の言語教育とは異なるものとして独立して論じられることが多いが、言語教育全体の中のひとつの言語として同じ枠組みで語ることに意味があると考えている。小論がきっかけとなり建設的な議論が進めば幸いである。

謝辞： 本稿で述べた大阪外大の取り組みは、大勢の心ある教職員の「外大の語学教育を何とかしたい」という熱い思いに支えられてきた。特に、メンバー交替もあったが、「友田研究会」、「教育推進室」とりわけ「語学教育WG」のメンバー、具体的には、友田舜三（ドイツ語）、林田理恵（ロシア語）、山崎直樹（中国語）、鈴木睦（日本語）、平尾得子（日本語日本文化教育センター）、上田功（英語）、塩路ウルズラ（ドイツ語）、トニー・スミス（英語）の各氏に感謝したい。また、文科省採択事業については企画段階から多くの人々の協力、尽力に負っているが、特に加藤均（日本語日本文化教育センター）、山根聡（ウルドゥー語）の各氏の貢献に感謝している。そして全員のお名前は挙げないが、これらの取り組みを理解して協力くださった専攻語の担当者各位の尽力に対し、ここに記して謝意を表したい。最後に、我々の試みの影響を直接受ける学生のみなさんに感謝したい。

(大阪外国語大学)

注

¹ 米国の「21世紀の外国語学習スタンダード：日本語学習スタンダード」（聖田訳 1999）が作成されたことや、2006年8月にコロンビア大学で行われた日本語教育国際研究大会の討論会ではNSの「3つのCのスタンダード」がテーマであった。（日本語教育学会HPより）

² 少し古い資料であるが2002年現在でも、世界で17言語のOPI テスターが約300名いるが、その半数は日本語のテスターだということである。（ACTFLのプログラムディレクター Dr. E. Swender のコメントより。

<http://opi.jp/shokai/swender.html>. 2007年4月）

³ 大阪外国語大学外国語学部で提供している25の主専攻語は、【日本語 中国語 朝鮮語 モンゴル語 インドネシア語 フィリピン語 タイ語 ベトナム語 ビルマ語 ヒンディー語 ウルドゥー語 アラビア語 ペルシア語 トルコ語 スワヒリ語 ロシア語 ハンガリー語 デンマーク語 スウェーデン語 ドイツ語 英語 フランス語 イタリア語 スペイン語 ポルトガル語】である。

⁴ 「言語のためのヨーロッパ共通参照枠」とか「ヨーロッパ言語共通枠組み」と訳されることもある。CEF と省略されることも多いが、Panthier（欧州評議会言語政策部門）らの呼びかけであくまでも「参照 Reference」であるということを経験するねらいでCEFRと呼んでいるので、本稿でもそれに従う。

⁵ 90年代に学内の外国語教育に特に関心を持つ教員有志で通称「友田研究会」が活動を行っていたが、国立大学法人化に合わせて作られた「教育推進室」の中の「語学教育ワーキンググループ」を構成したのは、その研究会を母体としたメンバーである。本稿で取り上げた大阪外大の試みも、このメンバーの尽力に負うところが大きい。

⁶ National Standards は、「米国ナショナル・スタンダード」「全国学習基準」「学習スタンダード」などと訳されている。外国語以外の学校教育の教科でも設定されつつある。

⁷ 欧州評議会（Council of Europe）の略でCEと表記する。CEFRの構築、普及、改善に取り組んでいる母体は、CEの一組織である言語政策部門（Language Policy Division, Strasbourg）である。CEはヨーロッパ地域の46カ国によって構成される国際機関で、民主主義と人権の保護のもとヨーロッパの文化的アイデンティティと多様性の促進を目的としている。よく間違われるが、ヨーロッパの政治・経済・軍事の統合を目指す欧州連合（European Union：EU）とは異なる組織である。CEには日本も非欧州オブザーバーの立場で参加している。

⁸ 大阪外国語大学には、外国語学部のほか、日本語日本文化教育センター（CJLC）で第二言語としての日本語教育が行われているが、本稿では外国語学部の言語教育のみを対象として論じている。

⁹ 「言語教育ワークショップ」（2004、2005）、2度に渡る学内説明会（2005）や、情報共有とCEFR理解のための欧州調査帰国報告会（2005）とCJLC主催による「国際フォーラム：日本語学習における到達度評価」（2006）の開催、さらに「日欧国際シンポジウム：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-」ならびに欧州協定校への教員9名派遣調査事業（2006）などである。

¹⁰ 昔2004などではK-12（幼稚園から高校3年生まで）とされているが、2007年3月に米国訪問した際にはK-16と言う

のが一般的になっているとの指摘を受けた。(ウィスコンシン大学マディソン校 Prof. S. Magnan との会話より)

¹¹ ACTFL サイトより。(http://www.actfl.org/i4a/pages/index.cfm?pageid=3392 2007年4月5日現在)

¹² ブッシュ大統領演説 2006年1月5日。上述のサイトに掲載されている。

¹³ いずれも米国の協定校3校を訪問した際に行ったインタビューによる。(2007年3月)

¹⁴ 「学習指導要領は最低基準」であるという記述は、文科省ホームページで見られる。学習指導要領に示す「各教科、道徳及び特別活動の内容に関する事項は、特に示す場合を除き、いずれの学校においても取り扱わなければならない。学校において特に必要がある場合には、(学習指導要領に)示していない内容を加えて指導することもできる」(学習指導要領 総則(抜粋)) (文科省ホームページ: http://www.mext.go.jp/b_menu/shuppan/sonota/010801.htm#07)

¹⁵ “Profile Deutsch” は、第二言語/外国語としてのドイツ語教育のためにオーストリア、スイス、ドイツの研究者により作成されたドイツ語のカタログとも言えるデータベースである。CEFRの6レベルと使用領域、話題によって、語彙と例文を収集してある。使用者の目的によって、レベル別のリストやテーマ別のリストを作成したり、また学習者によって異なったリストを作ることができる。学習者は一人一人、顔立ちが異なるように言語の使用領域やレベルが異なることから、「(ドイツ語の)プロフィール/横顔」と命名された。

¹⁶ このシンポジウムの詳細は、大阪外国語大学教育推進室(真嶋潤子・山崎直樹編)(2007)を参照されたい。

¹⁷ 記載上の留意点や合意点については、大阪外国語大学教育推進室語学教育ワーキンググループ(代表:林田理恵)2006に詳細を譲る。

¹⁸ Taylor (2005) より。

¹⁹ 中華総合発展研究院の研究者との個人的コミュニケーションによる。(2006年11月)

参考文献

伊東祐郎 2005 「これまでの評価/これからの評価」『AJALT アジャルト』No. 28 社団法人国際日本語普及協会 pp. 12-17

大阪外国語大学語学教育研究会(代表:友田舜三) 2000 『多文化共存時代の言語教育 平成11年度教育研究学内特別経費プロジェクト研究成果報告書』 大阪外国語大学

大阪外国語大学語学教育研究会(代表:真嶋潤子) 2001 『多文化共存時代の言語教育(2) 平成12年度教育研究学内特別経費プロジェクト研究成果報告書』 大阪外国語大学

大阪外国語大学語学教育研究会(代表:友田舜三) 2002 『多文化共存時代の言語教育(3) 平成13年度教育研究学内特別経費プロジェクト研究成果報告書』 大阪外国語大学

大阪外国語大学教育推進室語学教育ワーキンググループ(代表:真嶋潤子) 2005 『2004年度(平成16年度)学内特別研究費II活動成果報告書:語学教育における到達度評価策定のための基礎研究』 大阪外国語大学

大阪外国語大学教育推進室語学教育ワーキンググループ(代表:林田理恵) 2006 『2005年度(平成17年度)学内特別研究費II活動成果報告書:語学教育における到達度評価制度確立のための調査・研究』 大阪外国語大学

大阪外国語大学国際シンポジウム実行委員会 2006 『文部科学省採択「平成17年度海外先進教育実践支援プロジェクト」日欧国際シンポジウム: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-』 シンポジウムパンフレット 大阪外国語大学

大阪外国語大学教育推進室(真嶋潤子・山崎直樹編) 2007 『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 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-』 大阪外国語大学

-
- 大阪外国語大学教育推進室(真嶋潤子・山崎直樹編) 2007『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 II 欧州高等教育機関の言語教育の現状』大阪外国語大学
- 菅 英昭 2004「アメリカにおけるK-12外国語教育の現状と展望」吉島茂、長谷川弘基編『外国語教育III -幼稚園・小学校篇-』朝日出版社 pp. 85-97
- 国際文化フォーラム 2007『高等学校の中国語と韓国朝鮮語学習のめやす(試行版)』財団法人国際文化フォーラム
- 国立国語研究所 2004『世界の言語テストI』平成15年度「日本語教育の学習環境と学習手段に関する調査研究」報告書
- 柴原智代 2007「各国のスタンダード作成の意義と日本の課題 -ヨーロッパ、米国、オーストラリア及び中国、韓国の比較・分析」『日本語教育紀要』第3号 国際交流基金 pp. 114-122
- 友田舜三 2002「外国語学習課程における「到達目標の明示と到達度評価」の意義 -「言語のためのヨーロッパ共通基準枠」を参考にして-」大阪外国語大学語学教育研究会(代表:友田舜三)『多文化共存時代の言語教育(3) 平成13年度教育研究学内特別経費プロジェクト研究成果報告書』大阪外国語大学 pp. 23-40
- 牧野成一・鎌田修・山内博之・齊藤真理子・荻原稚佳子・伊藤とく美・池崎美代子・中島和子 2001『ACTFL-OPI入門』アルク
- 牧野成一・マグロイン花岡直美 2007「2006年度日本語教育国際研究大会討論会 -全国学習基準の3C:文化・連結・コミュニティー」『日本語教育』133号 日本語教育学会 pp. 1-4
- 真嶋潤子 2006「ヨーロッパ言語共通参照枠(CEF)と言語教育現場の関連づけの一研究 -ある日本語コースの質的研究-」『ヨーロッパ日本語教育10 2005日本語教育シンポジウム 報告・発表論文集』ヨーロッパ日本語教師会 pp. 177-182
- 真嶋潤子 2005a「ドイツ出張報告 -ドイツにおけるCEF導入状況に関する予備調査」『平成16年度学内特別研究費II活動成果報告書 -語学教育における到達度評価策定のための基礎研究』大阪外国語大学 教育推進室 語学教育ワーキンググループ pp. 63-66
- 真嶋潤子 2005b「ヨーロッパ言語共通参照枠(CEF)受入状況の一研究 -ドイツの言語教育機関における聞き取り調査より-」『日本語講座年報2005』大阪外国語大学日本語講座
- ヨーロッパ日本語教師会(AJE) 2005『日本語教育別事情調査:ヨーロッパにおける日本語教育とCommon European Framework of Reference for Languages』国際交流基金
- 吉島茂、大橋理枝(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』朝日出版社
- 吉島茂、長谷川弘基編 2004『外国語教育III -幼稚園・小学校篇-』朝日出版社
- Bausch, K-R., et al. (Eds.) 2003 *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Chevallier-Wixler, Dominique, N. Gourgau, & B. Mègre. 2004 *DEL F Scolaire Niveau A2 du cadre européen commun de référence*. Paris: Les Editions Didier.
- Conseil Europe 2004 *Niveau B2 pour le français (utilisateur / apprenant indépendant): Un référentiel*. Paris: Les Editions Didier.

- Davidson, F, C. E. Turner and A. Huhta 1997 Language Testing Standards. In C. Clapham and D. Corson (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education, Volume 7: Language Testing and Assessment*, 303-311. Kluwer Academic Publishers.
- European Language Council (Ed.) 2002 *European Language Portfolio - Higher Education*. Berne: Editions scolaires du canton de Berne (BLMV).
- Glaboniat, Manuela 2005 *Profile Deutsch*. Berlin: Langenscheidt.
- Morrow, K. (Ed.) 2004 *Insights from the Common European Framework*. Oxford University Press.
- National Standards in Foreign Language Education Project. 1999. *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*. Lawrence, KS: Allen Press, Inc.
- North, Brian 2000 *The Development of a Common Framework Scale of Language Proficiency*. NY: Peter Lang Publishing, Inc.
- Panthier, J. 2005 The Council of Europe's Standards of Language Proficiency. 『日本語教育スタンダードの構築を目指す国際ラウンドテーブル (第1回) (2005年5月14日・15日)』国際交流基金 pp. 57-58
- Schneider, G. & B. North. 2000 *Fremdsprachen können - was heisst das?* Zürich: Verlag Rüegger.
- Taylor, L. 2005 Key Concepts in ELT: Washback and impact. *ELT Journal Volume 59/2*. Oxford University Press.

関連 URL (2007 年 4 月 7 日現在)

- 大阪外国語大学専攻語到達度目標一覧表
(<http://www.osaka-gaidai.ac.jp/%7Ekvoumu/LangSvl.pdf>)
- 国際交流基金『ヨーロッパにおける日本語教育事情と Common European Framework of Reference for Languages』 (http://www.jpf.go.jp/j/japan_j/publish/euro/index.html)
- ELP ヨーロッパ言語ポートフォリオに関する説明: CE のサイト
(http://www.coe.int/t/dg4/portfolio/Default.asp?L=E&M=/main_pages/welcome.html)
- 国際交流基金の報告書 (http://www.jpf.go.jp/j/japan_j/publish/euro/pdf/01-4.pdf)
- CEFR 関連: CoE サイト (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_EN.asp)
- Coste, D. 2007 Contextualising uses of the Common European Framework of Reference for Languages. “Policy Forum: CEFR and the development of language policies: challenges and responsibilities” organized by the Council of Europe Language Policy Division.
(http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Progr_Forum07_Texts_EN.asp#TopOfPage)
- North, B. 2007 *The CEFR Common Reference Levels: validated reference points and local strategies*. “Policy Forum: CEFR and the development of language policies: challenges and responsibilities” organized by the Council of Europe Language Policy Division.
(http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Progr_Forum07_Texts_EN.asp#TopOfPage)
- Trim, J. L. M. 2007 *CEFR in Relation to the Policy Aim of the Council of Europe*. “Policy Forum: CEFR and the development of language policies: challenges and responsibilities” organized by the Council of Europe Language Policy Division.
(http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Progr_Forum07_Texts_EN.asp#TopOfPage)

- ・ 米国 NS 関連 : ACTFL サイト (<http://www.actfl.org/i4a/pages/index.cfm?pageid=3392>)
- ・ 米国 NS 関連 : 「21 世紀の外国語学習スタンダード : 日本語学習スタンダード」 聖田京子訳 国際交流基金日本語国際センター
(http://www.jpf.go.jp/j/urawa/world/kunibetsu/syllabus/pdf/sy_honyaku_9-2USA.pdf)
- ・ ブッシュ大統領の国家戦略としての外国語教育の促進に関するサイト :
(<http://usinfo.state.gov/gi/Archive/2006/Jan/06-344515.html>)