

広島市立大学博士審査学位論文

グローバル時代の日本の外国語教育
—CEFRの導入が日本の教育現場に示唆するもの—

2016年3月

広島市立大学大学院
国際学研究科 博士後期課程
国際学専攻
村上 泰介

目 次

謝 辞	i
序 章 本研究の目的、課題、論文の構成	1
1. 問題の所在	
2. 研究の課題	
3. 研究方法と論文の構成	
第1章 CEFR とは何か.....	12
1. CEFR と Can-Do リスト	
2. CEFR と Can-Do リストに関する先行研究	
3. 第1章のまとめ	
第2章 日本における外国語教育の変遷.....	54
1. 英語教育史の循環説と英語教育の二項対立説	
2. 近年の英語教育の構造的変化	
3. 第二外国語教育と日本語教育の変遷	
4. 第2章のまとめ	
第3章 ドイツの学校における CEFR の受容と評価の実態.....	81
1. ドイツにおけるアンケート調査	
2. アンケート調査結果データの集計	
3. アンケート調査の研究課題への応答	
4. ドイツにおける訪問調査	
5. ドイツにおける調査の分析と考察	
6. 第3章のまとめ	
第4章 日本の学校における Can-Do リストの受容と評価の実態.....	125
1. 日本におけるアンケート調査	
2. アンケート調査結果データの集計	
3. アンケート調査の研究課題への応答	
4. 日本における訪問調査	
5. 日本における調査の分析と考察	
6. 第4章のまとめ	
第5章 Can-Do リスト導入の問題点と対策.....	167
1. 現場の教員が指摘する共時的な問題点	
2. 先行研究で取り上げた問題点	

3. CEFR が示唆する問題点	
4. Can-Do リスト導入の限界と可能性	
5. 第5章のまとめ	
終章 グローバル化時代の言語教育へ向けて	213
1. 本研究の特徴	
2. 残された課題	
3. 初めに行動があった	
参考文献・参考サイト・付録	223

謝 辞

エコール・ノルマルの教授資格を有しながら、終生、リセの一哲学教師として中等教育の現場にとどまったアランは次のように語っている。

精神のあらゆる手段は言語のなかに含まれている。言語について省察したことがない者は、全然省察と言うことをしたことがない者である。この考えをたどってゆくと、一つの国語しか知らぬ者には精神は明白にならないだろうということが容易にわかる。 (アラン 1981『アラン著作集』第7巻 教育論 八木晩訳 白水社)

外国語教育に関する本研究はじめ私の知的関心はアランに啓発されたものである。今から半世紀前、銀行論を学ぶかたわらアランを教えて頂いた故長澤惟恭先生（元一橋大学教授）を謝辞冒頭に掲げる所以である。「勉強とは何をすることでしょうか」という愚問に「本を読むことだよ」と笑って答えられ、「何のために本を読むのでしょうか」という俗問には「騙されないためだよ。否、騙さないためだよ」とまた笑われたが、都下原宿にあったお住まいの一室で、ケインズの一般理論、ロビンソンの資本蓄積論、シュンペーターの経済発展論等、多くは後に大銀行の幹部となったゼミテン仲間と膝つき合わせての教えを受けてから半世紀、先生の学恩に思いを致すとき、黙して白頭を垂れるばかりである。

さらに遡れば、中学生だった私に家庭教師（当時は阪大工学部学生）として英語を教えて頂いた（後に大手石油会社の役員になられた）安藤俊彦氏には、なお一層の感謝の念を禁じ得ない。応用化学の学徒でありながら『英語青年』の読者でもあった氏の、モームからラッセルに及ぶ、中学生の視野を拓けるには十分過ぎるご指導が無ければ、その後の数十年間、英語との接点も無く、既に半分は退役した私が仮にも大学院に籍を置くようなことは決してなかったことだけは確かである。氏の学恩は時空を超えてなお余りあるものである。

とはいえ、本学に籍を置いてはみたものの、体力、気力、知力ともに衰えて修学の継続を怪しんでいた時、思いがけなくも奥深い知恵の森に迷い込む幸運に恵まれた。法哲学がご専門のミネルヴァは概念と論理の世界に在って近寄り難かったが、ロールズ、サンデル、ケティ、仲正等を読む2コマ続きのゼミは当に問いを学ぶ時間であった。申し遅れたが、博論の副指導と、京都に移られたあとも外部審査員を務めて頂いた京都薬科大学の野崎亜紀子教授（当時は本学准教授）である。先生の知的な刺激に謝するに適切な言葉を知らない。

本学の青木信之先生（現学長）には修士課程における英語教育学ゼミを機縁に修論副指導と、その後ご多忙な公職に就かれたあとも博論副指導を務めて頂き、構内でお会いする都度、

親しく励ましのお言葉を賜り、思い通りに進まない研究の疲れをしばし、また大いに忘れさせて頂いた。心からお礼を申し上げる。

同じく本学のヴェール・ウルリケ教授には博論の副指導とともに修士博士両課程のゼミに参加させて頂いた。それまで私はまったく無知だった差異と不平等に目を向けたジェンダー論はとても新鮮で、アランが「野蛮なことに対する断固たる拒否」と名付けたもうひとりのソクラテスに耳を傾ける思いであった。ドイツがご出身の先生は日本語もご堪能で、しかも上下感や距離感を与えない寛容さを兼ね備えておられるので、フェアとシェアの実践の場とも言える先生のゼミに陪席しているだけで学窓ならではの充実感を味わうことができた。

Vielen herzlichen Dank!

加えて、本稿を仕上げるまでには、外部委員として実に多くの適切なコメントを頂戴した尾道市立大学の高垣俊之教授はじめ、訪問調査に快く応じて頂いた ECML（欧州現代語センター）のシルヴェンスキー副所長、ウプレングェン校のゲルデス・ウフケン校長、ESK（ヨーロッパ学校カールスルーエ校）のピアグロウ副校長、道立上ノ国高校の草瀬教諭、私立かえつ有明中・高等学校の山田教諭の皆さん方の他に、本学内においても、書き出せばキリがないほど多くの方々のお世話にもなった。この場にて謹んで深くお礼申しあげる。

そして謝辞の掉尾に、修論と博論を通じて主査（主指導教員）を務めて頂いた本学の岩井千秋教授。岩井先生に主査をお願いすることが出来た僥倖は特筆に値するものである。俗に軍隊とは上官のことである、という謂いがあるが、これに倣って言えば、大学院とは主査のことである。もし主査が岩井先生でなかったなら、私は早々に本学を去っていたに違いない。学部長や副学長の公職に就かれてからも、ご多忙な時間を割いて、本研究の主題はもとより論文の方向性と方法論について常に適時適切な示唆を頂いたことは、当然とは仰せながらも実は滅多にありうる幸運ではない。先生には前後期7年に涉って私の CEFR 研究の起点と終点を見守って頂いた。しかも若い院生と違って敬遠されて然るべき場違いな老生に親しく接して頂いたことに衷心からの深甚の謝意を申し述べて擱筆する。



日本の大地と亡き父母と今なお戦友である妻に。

序章 本研究の目的、課題、論文の構成

1. 問題の所在

1.1. 問題の背景

近年、外国語教育の分野においては「Can-Do リスト¹⁾」という言葉が広く喧伝されている。この言葉の出所となっているのは、2001年に欧州評議会（Council of Europe、以下、COE と略称する）の言語政策部門が公刊した『欧州言語共通参照枠』（“Common European Framework of Reference for Languages : Learning, Teaching, Assessment”²⁾ 以下、CEFR）と『欧州言語ポートフォリオ』（“European Language Portfolio ”、以下、ELP）の2つである。日本においては、特に前者の CEFR（セフ・アールまたはセファールと呼称される）が取りあげられ、「CEFR 基盤の Can-Do リスト」或いは「CEFR 準拠の Can-Do リスト」と称されている。「CEFR 準拠の Can-Do リスト」（以下、この言い方を用いる）は、文部科学省の初等中等局（以下、文科省、初中局）が 2013 年に発表した「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設定のための手引き」（以下、「到達目標設定のための手引き」または（文脈上明らかな場合は）単に「手引き」とする）がこれからの中等教育の外国語教育に指針として導入されることになり、この「手引き」を契機に外国語教育の分野において一層広く人口に膾炙するようになった。

本研究は、この中等教育校に導入されようとしている Can-Do リストを切り口に、CEFR が日本の外国語教育の分野にもたらす示唆についての多面的な考察を試みようとするものである。なぜ、この CEFR を取りあげるかという点、戦後一貫して英語というよりはむしろ英米語とも言うべき米語重視型であった文科省主導の日本の英語教育に、突如として Can-Do リストが取りあげられ、多言語主義を標榜する拡大ヨーロッパの CEFR に目が向けられたことに驚きを覚えた³⁾からであり、また、これが日本の外国語教育政策の大きな転換点になると思われたからである。折りしも 2010 年代の日本は 1990 年代のバブル崩壊に始まる「失われた 20 年」と呼ばれる超長期のデフレ経済の低迷からようやく脱却する気配を見せ始めた転換期にも重なっている。本序論は、この日本経済の大きな転換期という文脈の中で以下の各章にわたって展開する議論の大筋を明らかにしておこうとするものである。

「外国語教育」という表現について付言すると、文科省は常に「外国語教育」とは言うが、

1 日本では一般に「Can-Do リスト」と呼称される（本研究もこれを用いる）が、CEFR では “illustrative descriptors” である。海外文献では “Can-Do statements” とされることも多い。

2 本研究では原則として ©Cambridge University Press 2001(8th printing 2006) を使用する。

3 実際は後述の説明で明らかになるが、CEFR ではなく Can-Do リストが着目されたのである。

文科省が想定している日本の「外国語」教育とは、他でもなく「英語」教育のことである。実際に「Can-Do リスト」という言葉が取りあげられているのは、英語教育の分野にとどまらず、第二外国語⁴ならびに外国語としての日本語教育を含む語学教育の広い分野であるが、現在、日本の社会で、特に中等教育の分野においては、外国語と言え、まず英語のことである。とはいえ、現に僅かではあるが、歴史的経緯と制度的根拠もあって英語以外の外国語の教育が行われている学校がある以上⁵、文科省は、教科名を外国語科から英語科に変えることはできない。むしろ英語以外の外国語にも僅かな適用の余地を残すことによって「国語教育」に対応する「外・国語教育」としての教育行政上の包括性と整合性を維持することができるのであるから、ことさら英語とは特定せず広く「外国語」と称しているわけである。

このヌエ的な僅かな適用余地は、本研究がこれから進める考察と論述の最終到達点において重要な意味を有することになるということも予め付言しておきたい。なお、言語と国家は必ずしも一体化していないので、このことを明示するために、「外国語」に代えて「異言語」という術語を使う場合もあるが、本研究では一般的な「外国語」の呼称を使用する。

上述の文科省が発表した「手引き」では、中等教育校の英語教育において、すべての生徒が各学年各技能に応じて到達目標とする Can-Do 形式の能力記述文を、それぞれの学校の状況と実情に応じて自主的に作成して運用することが求められている。しかし、自主的とはいえ、Can-Do 形式のリストは CEFR や ELP で示されているような「(何々が) できる」という行動中心の具体的で客観的な能力記述文から成り立っているので、各教員や各学校が作成するためには直接的であれ間接的であれ、CEFR や ELP を参照する必要がある、また自校生徒の英語学習に関する環境や意識についての教員相互間の（場合によっては近隣または類似の他校とも）擦り合わせが必要であり、最終的には自校教員の運用能力と自校生徒の習得能力の両面における実績及び評価との継続的な PDCA⁶が不可欠である。

つまり、本件に関して各中等教育校に期待されている自主性とは、決して独断ではなし得ない協働性を要するハードルの高いものであると言えるであろう。事実、Can-Do リストが準拠している CEFR は、COE において 10 年余にわたる年月の PDCA を経て生まれたものであるが、後述するように公刊後 15 年を経た今もなお普及と深化を重ねているのである。

1.2. 語学力の指標としての Can-Do リスト

Can-do リストとは能力 (competence) の記述文 (descriptors) である。英語を使って「何ができるか」を具体的かつ例示的に (illustrative) に記述したものである。すなわち、

⁴ 制度上は英語以外の外国語を第一外国語とすることも出来るが、ここでは一般的呼称に従う。

⁵ 2012/2013 科研費基礎研究：山崎吉郎「高等学校における複言語教育の現状・展望と大学教育との連携について」によると 729 校 (14.1%) の学校で独仏西中韓語が実施されている。

⁶ 計画 Plan・実行 Do・点検 Check・改善 Act という「仕事のサイクル」を指す品質管理論由来の用語。経営管理論では PDS (計画 Plan・実行 Do・統制 See) と呼ばれることもある。

あるひとの外国語の能力を多面的に評価する際に、実際に何がどの程度できるかを段階的に記述するものである。それは例えば、初歩レベルの「話す」場面而言えば、“I can say who I am.”、「聞く」場面而言えば、“I can understand short simple texts.”というような、I can do で始まる能力記述文、つまり Can-Do リストである。

文科省は、この Can-Do リストの作成を全国の中等教育校に要請している⁷。しかし、「(何々が)できる」領域は地域特性や学習目的によって異なる、つまり多様性があるので、学習者ニーズが具体化されてきていないこれまでの日本の中等教育校においては、学校毎に学習者のニーズを再確認する必要がある、さらには彼または彼女たちの適性や動機を把握してクラス分けやレベル分けをする必要が生ずる可能性が少なくないだろう。

しかも、こうした中等教育校における Can-Do リストの個別具体的な作成と整備の作業は煩雑かつ膨大なものになると推測されるので、日々目の英語の授業や課外の業務に追われている各学校現場の英語科の教員に、そうした煩雑で膨大な作業が出来るのだろうかという素朴な疑問が直ちに湧いてくる。

文科省は、教員や学校にではなく教育委員会を当てにしているのだろうか、或いは学外の大学等における専門家の研究や英検協会等の教育産業の開発活動に期待しているのだろうか。本稿の第4章のアンケート調査と訪問調査等において、こうした素朴な疑問が当たらずといえども遠からざると思われる学校現場の実態の一端の解明を試みる。

もし上述のように学校毎の自校独自の Can-Do リストの作成が容易ならざるものとすれば、暫定的にも、外部で作成されているリスト、例えば英検や GTEC for STUDENTS⁸のような外部テストを活用する必要性が高まることが予測される。さらに付度して言えば、仮に自校独自の主体的な、したがって主観的な Can-do リストができあがったとしても、これらの外部テストによる客観的評価の必要性が無くなるとは思われない。外部テストによる客観的評価は大学入学試験にも関わってくるからである。

事実、後述(第2章、2.6.)するように、文科省は入試における外部テストの活用についても問題提起をしている。したがって、もし入試改革が外部テストの活用の方向で行われるならば⁹、後述する文科省期待の「TOEFL®(iBT)¹⁰の国別順位の引き上げ」に直結する可能性が高い。換言すると、語学能力指標としての Can-Do リストは、入試を介して、各中等教育校の学校独自の主観的な評価により Can-Do リストに基づく PDCA サイクルによる英語力の向上とあわせて、英検 Can-Do リストや GTEC for STUDENTS Can-Do リスト等の外

⁷ 文科省の資料によると、例えば宮城県においては教育委員会の強力なリーダーシップにより拠点校指定、指導主事学校訪問、講演会、CAN-DO 研修会、全県立高校に学習到達目標の作成要請(2014年3月期限)の手順で行われている。ベンチマークの拡散方式であろう。

⁸ 教育関連企業大手のベネッセが開発した中高校生対象の3技能中心のスコア型英語テスト

⁹ 本稿執筆中にも事態は進行しており外部テストの活用はほぼ既定の事実となりつつある。

¹⁰ TOEFL®は米国の非営利組織 Educational Testing Service(ETS)の登録商標で、iBT 版は ETS が実施する英語圏留学の判定条件となるインターネット形式のテストである。

部テストによる客観的な評価とつながって渾然となる可能性がある。

1.3. 問題の2つの側面

ここで、Can-Do リストの導入をめぐる問題には2つの側面があることを改めて指摘しておきたい。前項でも触れたように、ひとつは客観的な評価の側面であり、もうひとつは主観的な学習と教授の側面である。前者の客観的な側面は、グローバリズムが進展するこんにち、日本の英語教育がおかれている極めて深刻な事態に端を発している。具体的に言うと、他の諸国に比べ非常に低い現在の日本の TOEFL®(iBT)の国別順位を何とかして引き上げなければならない、ということである。というのも、日本がグローバル時代に乗り遅れないためには国際共通語となっている英語を自在に操ることの出来る語学能力の高いグローバル人材を育成することが不可欠であるが、その重要な指標のひとつである TOEFL®(iBT)の国別順位が日本は他の諸国に比べて余りにも低いのである。

この「TOEFL®(iBT)の国別の順位」は、2013年の「手引き」に先立って文科省が2011年に発表した「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策」¹¹と題する「外国語能力の向上に関する検討会」における「審議まとめ」の参考資料(1)のデータ集の冒頭に記載されている。これによると2010年の時点で、日本は世界163か国のなかで135位、アジア30か国のなかで27位である。これでは日本は今後ますます進行するグローバル化についてゆけないという危機感を文科省が覚えてもおかしくない低い順位である。

ではどうすればよいのか。最も安直な方法は、TOEFL®(iBT)の「傾向と対策」の特訓を集中的に行うことであろう。目標をテストの成績順位を引き上げるという一点に絞ってみれば、出題傾向を見極めて正答対策を立てる受験対策学習ほど効果の上がるものはないだろう。しかしながら、それは予備校や語学学校がすることであって公立学校の正規の学科には馴染まない。学校は広く教養と社会性を育む場であって受験対策の場ではないからである。ならば税金を投じて行う公立学校の英語教育ではどうすればよいのか、どういう言語教育政策を取ればよいのであろうか。

この問題に前後して着目されたのが上述の「5つの提言」の第1の提言¹²に上げられたCan-Doリストの活用、すなわちCEFR準拠の6段階の共通参照レベルとそれぞれの能力レベルを具体的な行動中心主義に基づいて例示するCan-Do形式による能力記述文のリスト、つまり、Can-Doリストを学習到達目標の設定に用いる方法である。このCan-Doリストは、英検協会のCan-Doリストであれ、ベネッセのGTEC for STUDENTS Can-Doリストで

¹¹ 詳しくは文科省ウェブサイト参照 HP : http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/07/13/1308401_1.pdf

なお、「ホームページ」(HP)は本来、「ウェブサイト」のトップページを意味するが、ウェブサイト全体を意味するものに日本語化しているので、本稿ではHPと略称する。

¹² この「提言1」に「生徒に求められる英語力について、その達成状況を把握検証する。国として学習到達目標をCAN-DOリストの形で設定することに向けて検討する」とある。

あれ、基本的には CEFR 準拠のツールであり、CEFR であれば、かたわらには学習者用の ELP と教授者用の EPOSTL¹³が開発されており、自律学習（autonomous learning）と生涯学習（lifelong learning）という時代に即した学習思想も備わっている。また、その土台には母語以外の他の言語を身につけて楽々と国境を越える「複言語主義（plurilingualism）¹⁴能力をもつヨーロッパ市民」という CEFR の根本理念も築かれている。

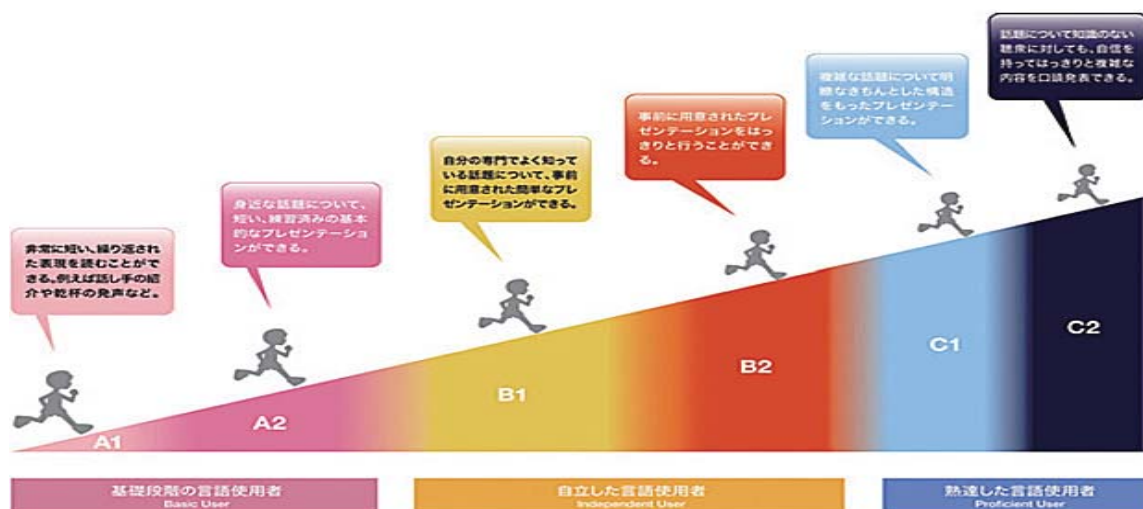
この CEFR 準拠の Can-Do リストは、2001 年の CEFR 刊行の直後から、日本においても多くの外国語教育の分野の専門家や関係者の注目と関心を集めており、むしろ文科省の熟知するところである。つまり Can-Do リストというヨーロッパ発の教育資源の導入はグローバル化という時代状況の中で始められたのであり、それは国際的な評価方法の導入である、と同時に、現行の日本の公立中高等学校の（基準の漠然とした）英語教育の方法を改め、基準と目標を明らかにして目標を実現するという教育方法への転換の使命を帯びたのである。

一方、後者の Can-Do リストの主観的な側面は、前述の客観的側面の基底にある、より個別性の高い学習的／教授的な側面である。それは Can-Do リストの本来的な側面であり、観察者としての客観的な側面とは違って、行為者としての側面、端的に言えば、客観的な集団基準の側面ではなく主観的な目標基準の側面である¹⁵。すなわち各学校現場が個別具体的に自校の Can-Do リストに取り組む際の制作や活用の側面である。そして各学校現場が独自の Can-Do リストを導入するに際して、そこにはどのような困難があるか、また、果たして Can-Do リストを使った英語教育／学習の方法が日本の英語教育に本当に定着するのかわか、さらには、Can-do リストが準拠するヨーロッパ発の CEFR の言語教育政策が日本の語

¹³ 後述する COE/ECML 作成の “European Portfolio for Student Teachers of Languages”

¹⁴ 複言語主義は個人に視点を置いた CEFR 独自の多言語主義の概念。第 1 章で詳述する。

¹⁵ 目標基準とは下図の A1 から C2 までの右肩上がりの坂道を登っている人々ひとりひとりの目線で見える基準であり、集団基準とはこれらの人々の側面に立って見る観察者の基準である。



学教育に与える示唆は何か、等々が問われる、教育現場的な側面である。本研究はこれらの2つの側面を念頭に議論を進めるものである。

なぜ、これらの2つの側面の所在をことさらに指摘するのかと言えば、**Can-Do** リストは本来的に個別性の高い、従って多様な学習者に対応する柔軟なものとして構想されているにもかかわらず、これを受けとめる現実の学校現場においては必ずしもそうではなく、むしろ集団性の高い客観的な側面として受容されることが多いからである。

2. 研究の課題

2.1. 中心となる問い

ヨーロッパで生まれた **CEFR 準拠**の『**CAN-DO** リスト』の形で学習到達目標を設定するという文科省初中局の主導する英語教育政策は、本当に日本の教育制度や英語教育の在り方にうまく適合するのだろうか。そこにはどういう困難や制約があり、どういう対策が可能なのであろうか。またヨーロッパ発の **CEFR** の考え方とやり方は、日本の外国語教育の在り方にどのような示唆を与えるのだろうか。

前述の「問題の所在」から導かれるとおり、本研究の「中心となる問い」はここにある。そして、これらの問いは、実は日本における外来文明の受容に関して共通する、言わば月並みな問いの類であって、総じてその答えは懐疑的または否定的である。例えば、国語学者の大野晋（1999：173）は、敗戦後の国語の「コア・カリキュラム教育¹⁶」について次のように述べている。

日本人は欧米の考え方、制度を輸入するときに、その背後にはどんな由来があるのか、どんな条件によってそれは成り立っているのかという吟味を欠いたまま形だけに飛びつく。そして一過性の発熱そのまま、時がたつと忘れる。

むしろ本研究はこうした否定的な予断をもって進めるものではない。また、いわゆる文明論的に「日本異質論」を唱えようとするものでもない。むしろ基本認識としては、それらの反対である。本研究の基底に置くのは、人々の自由な生き方を保障する「よい世の中」¹⁷の優れた統治体制としての自由主義思想であり、その核心となる個人の尊厳と自律を尊重した社会的秩序を構成する諸文化・諸言語の本質的な多様性と平等性に対する信任である。

もし **CEFR 準拠**の『**CAN-DO** リスト』の形で学習到達目標を設定するという英語教育／学習政策が日本の社会をより「よい世の中」にする、そして人々のより自由な生き方を約束する、そうした方向性を有するものならば、導入にともなう困難や制約等が生み出す軋轢や

¹⁶ コア・カリキュラム教育。米国発の社会的知見を核に据えた教育計画。

¹⁷ 米国の経済学者、**J.K.ガルブレイス**は『よい世の中』の本質は「社会の一員である人間が、性別、人種、民族に関わらず価値ある生き方を追求できること」と述べている(1998:48)。

摩擦はむしろ摩擦熱として前向きに受けとらねばならないだろう。軋轢や摩擦によって生じた熱エネルギーを「よい世の中」の「よい外国語教育へ」という運動エネルギーに振り向けるにはどうすればよいかを考えなければならないだろう。

2.2. 具体的な問い

「中心となる問い」に戻る。果たして **CEFR 準拠**の『**CAN-DO リスト**』の形で学習到達目標を設定するという文科省が主導する英語教育政策は日本の教育制度や英語教育の在り方に本当に適合するのだろうか、ありていに言えば、うまく収まるのだろうか。この「中心となる問い」に対する実際の答えは（本稿を書き終えたところでは）まだ分からない。しかし現時点で分かっていることも少なくはない。

したがって、分かっていることから分かっていないことの周辺や背景にある問いを立てて論拠をもって答えること、つまり幾つかの「具体的な問い」に組み替え、もって「中心となる問い」への応答に代えることは出来るのではないか。このとき、先に引用した大野の「背後にはどんな由来があるのか、どんな条件によってそれは成り立っているのか」という吟味を欠いたまま形だけに飛びつく」という批判的指摘にも留意して、本研究がまず取りあげるべき問いを挙げれば、1) **Can-Do リスト**が準拠する **CEFR** とはどのような歴史や理念をもち、導入されようとしている **Can-Do リスト**はどういった性質と特徴をもつものなのか、と問うこと、また、2) この **CEFR** はこれまでヨーロッパと日本の外国語教育の分野ではどのように受容され評価されてきたか、を問うこと、である。

1) の **CEFR** については対象そのもの、および関連の先行研究を調べることによって分かる。また、2) の受容と評価については、前述の 2013 年の「手引き」にいたる日本の近年の **CEFR** のような外部資源を活用した英語教育政策がどこで始まりどこでどうなり今どこに居るのか、さらには、これからの政策展開について当局がどう考えているかについては文科省のウェブサイトで公開されている会議資料などによって少なからず分かる。この両者の「分かる」ことを応答として、これらの応答に先立つ設問を「具体的な問い」（以下、「問い」という）の形にすれば次のとおりである。

問い 1 : **Can-Do リスト**が準拠する **CEFR** とはどのようなものか？また **Can-Do リスト**や **CEFR** はヨーロッパと日本の外国語教育の分野ではどのように受容され評価されてきたのか？

問い 2 : 「手引き」にいたる近年の外国語教育政策はどのようになされて来たか？

しかしこれだけでは **CEFR** と **Can-Do リスト**の受容のおぼろげな全体像は観察されるとしても実際の学校現場における導入と評価の実態については何も分からない。そこで

新たに次の3つの「具体的な問い」を立てることにする。

問い3：ヨーロッパの学校現場におけるCEFRの受容と評価はどのようなものか？

問い4：日本の学校現場におけるCan-Doリスト受容と評価はどのようなものか？

問い5：CEFR準拠のCan-Doリストを日本の外国語教育に導入するにはどんな問題点があるのか、その対応策は何か、またCEFRが日本の英語教育に示唆するものは何か、その対応策は何か？

問い3に答えるべく本研究がとりくんだのは、ヨーロッパ（実際にはドイツ）の中等教育校におけるCEFRの受容と評価に関するアンケート調査と訪問調査であり、同じく問い4は、日本の中等教育校（実際には高等学校）におけるCan-Doリストの受容と評価に関するアンケート調査と訪問調査である。問い3のアンケート調査と類似の調査はオランダで行われているが、問い4に類似する調査が国内で行われているか否かは寡聞にして知らない。

問い5は、以上の調査結果を分析したうえで、現時点での日本の学校現場における問題点と対応策を考察し、教育現場と先行研究並びにCEFRの与える示唆という観点からこれらが現在進行中の英語教育にどのような形で関わってくるのかを問うこととする。

本研究の拠って立つ基本認識は、グローバル時代を迎えて、日本のモノリンガリズム（単一言語主義状況）を前提とする言語教育政策は構造的な転換点を迎えているのではないかということであり、この認識は英語教育や第二外国語教育を越えて広く国語教育の分野にも及ぶ言語教育全体の課題ではないだろうかということである。現時点では、文科省は対象領域を英語教育の分野に限定し、しかも議論をCan-Doリストという方法論の活用に限定している。問い5への応答においてこうした文科省による問題の矮小化についても検討を加えたい。

3. 研究方法と論文の構成

3.1 研究方法と立脚点

本研究の「中心となる問い」は、「CEFR準拠の『CAN-DOリスト』の形で学習到達目標を設定するという文科省初中局の主導する英語教育政策は、本当に日本の教育制度や英語教育の在り方にうまく適合するのだろうか。そこにはどのような困難や制約があり、どのような対策が可能なのであろうか。ヨーロッパ発のCEFRの考え方とやり方は、日本の外国語教育の在り方にどのような示唆を与えるのだろうか。」であり、これを敷衍した「具体的な問い」は前述の5項目である。この5項目のうち「問い1」については、COEおよびCEFRその

ものと関連資料ならびに文献に拠っている。「問い 2」については、該当の文献と文科省の各種の検討会及び有識者会議等の議事録を活用している。「問い 3」と「問い 4」については、日欧におけるアンケート調査による実証的資料と付随的な訪問調査を行うことにより、「問い 5」については、これまでの調査と分析を交えての日本の外国語教育に関する CEFR の示唆は何か、という考察である。

本研究は「問い 3」と「問い 4」への応答としてのアンケート調査にハイライトをあてて研究のオリジナリティーとしているが、しかし、これらのアンケート調査だけに研究の全面的な軸足を置くものではない¹⁸。補完的な軸足に置こうとするのは「よい世の中」における「よい言語教育政策」とは何か、を照らし出す応用言語学に隣接する諸分野の文献である。また、本研究は、理論、歴史、政策という三分法で言えば、政策（付随的に歴史）に主眼をおいているが、その政策の立ち位置を近時と近未来の日本に置いている。そうした近時と近未来の日本と日本人独自の立場を明らかにする論者の一人である、比較制度分析の理論経済学者、青木昌彦は、通説の「失われた 20 年」という表現に対して次のような意見を唱えている¹⁹。

私の常々の考えは、むしろ「移りゆく 30 年」というものだ。バブルが破裂した 1993 年を画期として、日本は大いなる制度改革の時期²⁰に入ったからだ。(中略)
「失われた」というのはむしろ気分の問題で、社会が、経済が、政治がこう動き、こう動くだろうという共通の理解、その中で個々人の立ち位置の安定感に、高度成長期にはなかった揺らぎが生じたのではなかったか。

青木の計算によると、2023 年、つまり東京オリンピック開催 3 年後には次の画期が来る。2015 年現在から数えて 8 年後である。そしてこの「移りゆく 30 年」の仕上げには、以下の

-
- ¹⁸ 英語教育学の量的研究について広島大学の柳瀬（2014：128）は次のように述べている。
「多くの英語教育学研究はいまだに研究者が任意に選んだ少数の集団で教授法を比較し、事前事後のテスト得点に統計学的な有意差が出たら、その教授法は、あたかもどんな教師がどんな学習者集団にどんな発達段階で教えても有効だと言わんばかりの主張をする。(中略) こういった研究は、本来はランダムサンプリングなどで組織的かつ大規模に被験者を抽出し (中略) さらに、学習者はおろか教師にもその実験の趣旨を知らせない二重盲検法で実験を行わねば、上記のような普遍的な有効性を主張できない。だが、ほとんどの英語教育学の量的研究は、そこをうやむやにしたままに「科学」であることを標榜している。」なるほど、そうである。しかし、そもそも社会科学は、自然科学と同列の「科学」なのだろうか。
- ¹⁹ 出典：2014.1.6 日本経済新聞「経済教室」：「日本の針路『エリート』の競争促せ」なお、青木昌彦（1938-2015）はスタンフォード大学教授、京都大学教授を歴任した経済学者。
- ²⁰ 「大いなる制度改革の時期」は「我が国の財政に関する長期推計」（財務省 HP）によっても裏付けられる。1990 年には適正であった社会保障費負担率と国民負担率の GDP 比率はバブル崩壊後は大きく毀損し、2060 年に適正化するには 2020 年に基礎的財政支が均衡していなければならない、以後も税制と労働市場と社会福祉制度の抜本的な改革が必至である。

重要な3つのことがあると言う。

- 1) 女性の社会参加率・キャリアと出産率の上昇を両立させうるような仕組みの充実。
- 2) 就労移民の緩和とその予備軍たる留学生の拡大。
- 3) ますます集積が進む都会と人口は減少するが活力のある地方の相補的なすみ分け。

この3つが不可欠であり、なかでも2)については、「日本語とともに外国語をしゃべり、日本人とカルチャーを部分的に共有する人たちが都会、農漁村や学校に増えることは生活を活性化する」と述べている。これは、私たちがこれから迎える日本社会の言語状況がこれまでのモノリンガリズム（単一言語主義的状況）とは違ってくることを示唆する指摘であり、本研究の方向性を照らした卓見である。

3.2. 本論文の構成

本稿は、前述（第2節）の5つの「具体的な問い」の順に、以下のように第1章から第5章まで原則として各1章が各「問い」に対応するように構成する。

・問い1：第1章「CEFRとは何か」

本研究の出発点にあたり、第1章では、以後の論述のキモとなる事柄等について説明する。第1節では、CEFRを生んだCOEの歴史と使命を概観した後に、CEFRの生い立ち、CEFRの理念である複言語主義とヨーロッパ市民について、またCEFRの具体的なツールとしての参照レベルとCan-Doリスト及びCEFRの理論背景である行動中心主義と社会的な行動者の概念について、さらにCEFRの関連ツールであるELP（ヨーロッパ言語ポートフォリオ）とEPOSTL（ヨーロッパ語学教員研修生ポートフォリオ）ならびにCEFRの普及と深化のためのECML（欧州現代語センター、COEの附属機関）について、以降の議論展開に必要な範囲内における概要の説明を加える。第2節では、CEFRとCan-Doリスト関連の先行研究を選択的に渉猟する。具体的にはCEFRの公刊後、CEFRが加盟各国によってどのように評価されているかに関するCOE自体によるアンケート調査、ヨーロッパにおける導入事例としてのオランダにおける調査、そして日本の英語教育、第二外国語教育及び外国語としての日本語教育の3分野における評価について整理分析する。これらは第3、第4章の日欧におけるアンケート調査を実施する際の予備知識となるものである。

・問い2：第2章「日本における外国語教育の変遷」

第2章では、日本における外国語教育がどこからどのように来て、今どこにいるか、これからどこに向かおうとしているかを観察する。そのために第1節では、日本の英語教育史の40年循環説史観と「教養か実用か」の二項対立説を取り上げ、第2節では、日本経済の盛衰と軌を一にして、1987年のJETプログラムに始まり2013年の「手引き」に至る政策展

開に見られる急速に外部教育資源の活用の方向に向かっている日本の英語教育の動きを明らかにする。そして第 3 節では、英語教育への偏重を背景に高等教育機関における第二外国語教育が削減または廃止の方向にあること、日本語の学習者は国内外で急増傾向にあること、この新たな主役は欧米でなくアジア地域とその出身者であることなどを取りあげて、これからの日本の外国語教育が英語偏重の流れのままでよいのだろうかという疑念を提起する。

・問い 3：第 3 章「ドイツの学校における CEFR の受容と評価の実態」

・問い 4：第 4 章「日本の学校における Can-Do リストの受容と評価の実態」

本研究のハイライトとなる第 3、第 4 章では、日欧（実際は日独）の中等教育校を対象とした実証的調査結果、具体的にはドイツにおける CEFR の受容に関するアンケート調査と日本における Can-Do リストの評価に関するアンケート調査と付属的な訪問調査を報告する。

・問い 5：第 5 章「Can-Do リスト導入の問題点と対応策」

第 5 章では、前二章のアンケートによる調査結果を受けて、CEFR 準拠の Can-Do リストの導入に関する広範な問題を考える。第 1 節では学校現場の問題点と対策を、第 2 節では先行研究に基づく問題点と対応策を、第 3 節では CEFR の示唆を視点にした問題点と対策を、第 4 節では Can-Do リスト導入の限界と可能性についての考察を加え、一般的な問題点を解決するための包括的な改善提案を行って、第 5 節でとりまとめる。なお、終章ではグローバル化時代の日本の外国語教育に向けてアンドレ・モロワ²¹の著書名、『初めに行動があった』に啓発されて、自由で主体的な行動の中にこそ幸福がある、という真理に思いを致し、1 から 2 へ、2 から 3 へ、と進む知識習得による学習に先立って、まず 0 から 1 へ進むには、自由な主体による信念としての自覚的な行動が必要であることを確認して議論を終えたいと思う。

本研究と筆者の関わりについて、ひと言述べておきたい。筆者には英語教育や教育政策に携わった経験が一度もない。半世紀前の大学在学中に金融論と経済学を学んだことはあるが、その後、事実上退役して本学の応用言語論研究室に籍を置くまでは一貫して実業界にあったからである²²。つまり、筆者は英語教育の現場と実態に関してはまったくの素人なのである。したがって本研究は特定の学派や学説に沿うものではなく、内外の調査や訪問先についても何らの人脈も伝手もなく独自に行ったものであることを明確にしておきたい²³。

²¹ フランスの伝記作家(1885-1967)。著書に『初めに行動があった』(大塚幸男訳 2002 岩波新書)がある。リセ時代の師であったアランの意志の哲学に強く影響を受けている。

²² 1941 年東京都生。1964 年一橋大学商学部卒業。ハンブルク大学(当時西独)留学。1965 年帰国。小売業経営に従事。2008 年広島市立大学大学院国際学研究科入学。国際学修士。

²³ 本稿において個人名を明記した訪問先面談者の聴取事項はいずれも同意を得たものである。

第 1 章 CEFR とは何か。

本章では、まず、以後の議論の展開に必要な CEFR に関する基本的な事柄の説明を行い、次に CEFR がどのように評価されているかを先行研究にもとづいて考察する。すなわち第 1 節で、CEFR を生んだ COE（欧州評議会）の歴史と使命および CEFR の生い立ち、その理念と具体的ツールとアプローチ並びに関連する ELP（ヨーロッパ言語ポートフォリオ）と EPOSTL（ヨーロッパ語学教員研修生ポートフォリオ）および CEFR の普及のための研究研修機関である ECML（ヨーロッパ現代語センター）¹ について概説する。

第 2 節では、CEFR の受容と評価に関する先行研究等を精査した結果を概観する。内容的には、CEFR 公刊後の COE 自身によるアンケート調査とオランダの中等教育校における調査ならびに日本の外国語教育の 3 分野（英語教育、第二外国語教育²および外国語としての日本語教育）における CEFR 導入の実情とその特徴について分析と考察を加える。

1. CEFR と Can-Do リスト

1.1. COE の歴史と使命

CEFR について説明する前に CEFR 公刊の母体である欧州評議会（COE : Council of Europe、独 : Europarat）の歴史と使命について概観しておこう。COE の生みの親は英国首相だったチャーチル（Winston Churchill, 1874-1965）である。彼は、未だヨーロッパ大陸が、大戦による破壊の瓦礫の中にあって戦争の疲弊から立ち直る間もない 1946 年、チューリッヒ大学における講演で次のように述べている。

I am going to say something that will astonish you. The first step in the recreation of the European family must be a partnership between France and Germany... If we are to form a United States of Europe, or whatever name it may take, we must begin now... and the first practical step will be

¹ それぞれ英文の表記では、ELP : European Language Portfolio（既出 p.1）
EPOSTL : European Portfolio for Student Teachers of Languages（既出 p.3）
ECML : European Centre for Modern Languages（既出 p.9）、である。

² 言語教育学的には必ずしも正確ではないかもしれないが、本稿では、便宜上、「英語以外の外国語」という意味で一般的に用いられているこの用語を用いることとする。

to form a Council of Europe... — Sir Winston S. Churchill (川崎 2004)

皆さんを驚かせるような発言をします。ヨーロッパという家族を再生する第一歩はフランスとドイツの協力でなければなりません。・・名称はともかく「ヨーロッパ合衆国」を作るとするなら、私たちは今すぐに始めなければなりません、そして、その第一歩は **Council of Europe** を設立することです。(引用者訳)

このときチャーチルが構想した「ヨーロッパ合衆国」は、その後、フランスのシューマンやジャン・モネの努力によって 1952 年に設立された欧州鉄鋼石炭共同体 (European Coal and Steel Community) が、欧州経済共同体 (European Economic Community) 等とともに欧州共同体 (European Community) を経て、東西ドイツの統一を契機に成立した現在の欧州連合 (European Union、以下、EU と略称する) として結実する。つまり、「今すぐ」どころかチャーチルの講演から 45 年後の 1991 年によようやく実現されることになったのが歴史の現実である。

彼の講演がなされた第二次大戦直後のヨーロッパの政治情勢、すなわち、ソビエト連邦 (以下、ソ連) の急激な台頭と米ソの対立の激化、その結果としての東西ドイツの分裂という厳しい政治情勢を直視すれば、いかにチャーチルをもってしても、この時代に直ちにヨーロッパ合衆国を構築することは不可能であったことが分かる。

結果的には、EU の先兵として、後には EU 加盟の前衛として、チャーチルが名づけた「冷戦」という政治情勢の中で、自由主義的な価値観を共有するヨーロッパ諸国の統合をめざして、加盟国の諸問題を協議し、その解決案を提言するヨーロッパの国際機関として独自の役割を担うことになったのが 1949 年に設立された COE である。

したがって、EU 成立後のこんにちでは混同されることの多い COE と EU であるが、両者はまったく別の組織である。COE が討議と諮問の機関となり EU が決議と執行の機関となったという点でも両者は大きく異なっている。すなわち、COE は、加盟国に対する強制力を持たないが³、EU は強制力を持っている。当然ながら、本研究対象のヨーロッパにおける外国語教育のガイドラインとして開発された CEFR にも加盟国に対する強制力はない。CEFR を自国の外国語教育政策として採用するか否かは各国の教育当局の裁量に委ねられている。

こうして大戦後のヨーロッパでいち早く生まれた COE の当初の加盟国は、英仏とベネルクス諸国を中心とする 10 か国であったが、のちにドイツ (当時は西ドイツ)

³ 但し、COE の欧州人権裁判所は加盟国の裁判所の決定を破棄させる強制力を有する。参考サイト、ECHR : http://www.echr.coe.int/Documents/Court_in_brief_ENG.pdf

が加わり、現在では 47 か国（総人口は 8 億 2,000 万人）が加盟する⁴ヨーロッパでは 2 番目に加盟国の多いヨーロッパの国際機関⁵である（図 1 参照）。因みに 2015 年現在、EU に加盟している 28 か国で COE に加盟していない国はひとつも無い。COE への加盟は EU 加盟への事実上の前提条件だからである。

この COE と EU が主眼点として置く視点の違いは明瞭である。COE はヨーロッパの市民の問題を扱い、EU はヨーロッパの国家の問題を扱う。市民の問題とは、特に文化や教育や人権の問題であり、国家の問題とは、特に政治と経済の問題である。

COE は、人権の尊重、法による支配、議会制民主主義の堅持という 3 つの価値観の共有を加盟の条件としており、この 3 つの価値観のうえに立ってヨーロッパとしての共通の社会的、法的慣行の規範を確立すること、そして異文化の壁を越えたヨーロッパ・アイデンティティの自覚を促進することを目標としている。なかでも人権については、COE ではただひとつ強制権を有する欧州人権裁判所（European Court of Human Rights）⁶を擁して、少数言語や人権としての言語権の擁護にも強い影響力を有している⁷。言語は人種、性別、宗教とならんで人権の主要な要因だからである。



図 1 欧州評議会（COE）47 加盟国（斜線国含む）と欧州連合（EU）28 加盟国

（出典：<http://en.strasbourg-europe.eu/member-states,44987,en.html>）

⁴ 日本は米国、カナダとともにヨーロッパ域外のオブザーバー国として参加している。

⁵ 1 番はソ連崩壊後に成立したロシアを含む欧州安全保障協力機構（Organization for Security and Co-operation in Europe、OSCE）である。現在、欧州最多の 57 か国の加盟国を持っている。参考サイト、OSCE：<http://www.osce.org/states>

⁶ 詳しくは欧州人権裁判所 <http://www.echr.coe.int/Pages/home.aspx?p=home&c=>

⁷ ドイツ統一後の 1992 年「地域言語または少数言語のための欧州憲章」が採択された。詳しくは http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/default_en.asp

そしてもうひとつ重要なヨーロッパの国際機関を補足すれば、軍事面を担っているのが、米国とカナダを含む 28 か国からなる NATO（北大西洋条約機構）である。この NATO を加えて大戦後のヨーロッパは、複合的な「EU-NATO-COE 体制」と呼ばれることがある（遠藤 2013:185）。

COE の恒久本部はフランスのストラスブールにあり、ここにはブラッセルと並ぶ EU 議会⁸も置かれている。独仏間でしばしば帰属を変えて来たアルザス地方の首都であるストラスブールは歴史的な多言語都市である⁹。また、文化の中核である言語の問題は COE にとっても重要な課題であり、CEFR がフランス領となったストラスブールで生まれたことも故なきことではないと思われる。

というのも CEFR は、フランス共和国憲法第 2 条に「共和国の言語はフランス語である」とフランス語を高く掲げるフランスにとって、ラテン語に代わる国際共通語（リンガ・フランカ）としてのフランス語の長年の歴史的な栄光の地位をおびやかしている英語に対抗するための冷徹巧緻な政治判断としてストラスブールに置かれた COE で生まれたとも言えるからである。

また、後述する CEFR の重要な理念である市民に視点を置いた「複言語主義・複文化主義（Plurilingualism・Pluriculturalism）」と「ヨーロッパ市民（European citizen/ship）」の 2 つの概念はストラスブールの市民文化とも決して無縁ではないと思われるからである。

このストラスブール所在の COE の掲げる「複言語主義」とは別に、ブラッセル所在の EU は「L1+2」、すなわち、母語（L1）+2 言語という多言語教育政策を掲げている（平尾 2003）。チャーチルが思い描いた「ヨーロッパ合衆国」のモデルはアメリカ合衆国だと思われるが¹⁰、こと言語に関する限り、EU の拠って立つ言語に関する基本政策は米国とはまったく異なっている。

米国は「英語だけ（English-Only）」の単一言語主義であり¹¹、英語を、言わば国家語¹²とする合衆国（正確には合州国）であるが、国家の連合体である EU には連合

⁸ EU 議会はストラスブールとブラッセルに、事務局はルクセンブルグに置かれている。

⁹ 詳しくは E.フィリップス（宇京頼三訳）『アルザスの言語戦争』（1994 白水社）

¹⁰ 「ヨーロッパ合衆国構想」はビクトル・ユゴーが 1850 年に唱えている。チャーチルは R.クーデンホーフ・カレルギーの汎ヨーロッパ運動にも関心を寄せている。チューリッヒ講演半年前の米国で有名な「鉄のカーテン」演説がある。出典：倉智（2003：176）

¹¹ 米国では全米 50 州の半分が英語を州の公用語とする法案を可決しているが、こうした同化主義的な傾向に対し、教育の平等を謳う憲法修正第 14 条や公民権法を根拠とする English-Plus のバイリンガル教育を求める多文化主義運動は根強い（吉川 2009）。

¹² 「国家語」は「国語」と同じく仏 langue nationale、独 Staatssprache からの翻訳語（田中 1981：108）。オーストリア・ハンガリア帝国の言語法について研究した保科孝一が『国家語の問題について』（1933）の中で公用語、教育語、裁判語、軍隊語の 4 つの

体語はない。あるのは多数の国家語とその他の地域語と少数言語である。つまり「ヨーロッパ合衆国」は多言語主義（multi-lingualism）の国家連合なのである。

事実、EU は 1958 年の閣僚理事会（EU 理事会）の規則第 1 号として、EU 発足の当初より加盟国の公用語をすべて EU の公用語とする、という多言語主義を標榜しており、2015 年現在、加盟国は 28 か国、公用語は 24 言語である¹³。言語の多様性への尊重は EU 基本権憲章第 22 条にも明記されている¹⁴。

この憲章の精神は、2001 年の欧州言語年（European Year of Languages）の啓蒙活動に引き継がれて、2002 年の欧州委員会で「L1+2」の学習機会を自国民に保障することが加盟国の具体的な教育目標とされることになった。「L1+2」、つまり、母語（L1）に英語や近隣言語または少数言語の 2 つの言語を加えた多言語政策である¹⁵。

EU 加盟国ではこの多言語教育政策の実現に向けて初等教育からの早期言語学習が重点的に取り組まれている。EU の調査（Special Eurobarometer 2006¹⁶）によると、最も多く学ばれているのは英語であり、最も多く使われているのも英語である。

したがって、非英語母語国においては、L1+2 の「2」のうちのひとつの L2 は実態としては英語であり、残る L3 はフランス語とドイツ語に（総じて西ヨーロッパではフランス語に、東ヨーロッパではドイツ語に）なることがほぼ確実である¹⁷。

同じく EU によるその後の調査（Special Eurobarometer 386 2012¹⁸）によると、回答者のヨーロッパ市民の 54%が母語以外の外国語で会話ができること、なかでも比率が高いのは、ルクセンブルグ 98%、ラトヴィア 95%、オランダ 94%、マルタ 93%、スロヴェニアとリトアニア 92%、スウェーデン 91%であることが報告されている。

この調査では、母語以外に 2 つの外国語で会話ができる回答者は 25%、母語以外に 3 つの外国語で会話ができる回答者は 10%となっており、EU の目標とする「L1+2」の会話能力があるヨーロッパ市民は全体の四分の一にとどまっていることになる。

またヨーロッパ市民の 88%が外国語を学ぶことは有用であると思ひ、子どもの将来にとっては 98%が有用と思っていること、さらに、もっとも有用な言語としては、英語 67%、ドイツ語 17%、フランス語 16%、スペイン語 14%、中国語 6%の順になっていること、外国語学習の障壁になっているのは、モチベーション（動機づけ）の不足

領域を統括する法的概念としたが、その政治性が嫌われ、他方「国語」はその政治性を隠し言語を自明化し自然化するので受け入れられた（イ 1996 : 269-281）とされている。ここでは欧米の「国の言葉」は「国語」より「国家語」に近いという理解で用いている。

¹³ 詳しくは EU 委員会ウェブサイト（以下ホームページの HP と略称する）、参照 HP : http://ec.europa.eu/languages/policy/linguistic-diversity/official-languages-eu_en.htm

¹⁴ EU 基本権憲章 同議会 HP : http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_en.pdf

¹⁵ 駐日 EU 代表部の資料によると L1+2 レベルに達している EU 市民は 25%とされている。

¹⁶ EU 委員会 HP : http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf

¹⁷ 上記 HP p.12 記載「EU の東方拡大にともなって独語の比率は増え仏語は減っている。」

¹⁸ EU 委員会 HP : http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf

34%、時間の不足 28%、おカネの不足 25%となっていることを報告している。

1.2. CEFR の誕生

CEFR は 2001 年に COE の言語政策部門¹⁹によって出版された欧州各国に共通の語学学習のためのガイドライン（指針／手引書）である。刊行はケンブリッジ大学出版会（Cambridge University Press、以下、CUP）によってなされ、現在、39 言語に翻訳されている。日本では『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ参照枠』（2004 吉島他、以下、日本語版）と訳されている。

この CEFR 誕生の経緯について説明すると、CEFR の嚆矢となったのは CEFR にも記載されているように（CUP CEFR : 5）、CEFR 公刊 10 年前の 1991 年にチューリッヒ郊外のリュシリコンで行われた「ヨーロッパの言語学習における透明性と一貫性：目的、評価、証明」を議題とする政府間シンポジウム（以下、リュシリコン・シンポジウム²⁰）である。リュシリコン・シンポジウムでは、次のような言及がなされており、これらは CEFR を開発する根拠であり、また、目標ともなったものであり、きわめて重要な指摘であるので以下に CEFR より転載する（CUP CEFR : 5、訳文は日本語版）。

- 1) 加盟国が言語学習と教育を更に強化する必要性は、より活発な移動、より効果的な国際間コミュニケーションの観点から明らかである。それはアイデンティティと文化的多様性の尊重、情報のより軽便な入手、より親密な人的交流、より良いビジネス関係や、より深い相互理解に対する関心とも結びついている。
- 2) この目標を達成するために、言語学習は必然的に一生の課題となる。従って学齢前教育から成人教育に至るまで、教育制度全般にわたって言語教育を推進し、受けやすい

¹⁹ Language Policy Unit。かつて Modern Language Division と呼ばれ、その後に Language Policy Division、と呼ばれた時代もある。

²⁰ CEFR 日本版には、1991 年 11 月に Rueschlikon で スイス連邦政府の主導で行われた政府間シンポジウム（Intergovernmental Symposium）とあるが、COE の HP によると、“It was organized by several Swiss institutions: the Swiss Conference of Cantonal Ministers of Education (EDK/CDIP), the Federal Office for Industry and Labor (BIGA/OFIAMT), the Federal Office for Education and Science (BBW/OFES), Eurocentres, the Coordination Office of the Migros Club Schools (KOST)” とされているので、これは COE 主催のシンポジウムである。したがって「政府間で」とは「国家間で」ではなく「スイス連邦政府内部の、カントン教育大臣会議や連邦政府の教育・労働部局、民間の教育機関等の間で」と解すべきものと思われる。Canton はスイス連邦を構成する 23 州と 6 準州の地方行政区画である。Eurocentres はチューリッヒに本部を置く語学学校で世界中に 29 校あり、学習対象言語が母語として使用されている国・地域で教えている。日本は金沢にあり日本語を教えている。既述の ELP は 1990 年に同校主催のロンドン会議でその原型が固まった。Migros はスイス最大のスーパーマーケットチェーンで、1944 年から Migros Club Schools (KOST) を運営して成人教育に取り組んでいる。

身近なものにせねばならない。

3) ヨーロッパ共通参照枠組みを全てのレベルでの言語学習・教育用に作ることが望ましい。それは：

- ・国際間で教育機関相互の協力を推進し、容易にし、
- ・言語能力資格を相互に認定するための堅実な基盤を提示し、
- ・学習者、教師、授業コース設計者、検定機関、教育官庁を援助し、その仕事の位置づけを行い、調整する。

これを受けて COE は 1993 年に英国のトリム (John Trim) をリーダーとする「欧州市民のための言語学習」研究グループを結成し、その成果は ELP (European Language Portfolio、欧州言語ポートフォリオ) として 1996 年に初版が刊行された。この ELP は多くの実証データに基づいた「(何々が) できる」形式の例示的 (具体的) な能力記述文によって能力レベルを判定するもの、すなわち本研究が対象とする Can-Do リストである。

これに先立つ 1991 年、トリムは、オランダの共著者、ヴァン・エック (van Ek) とともに *Threshold 1990* を刊行して、ヨーロッパで通用する能力レベルの明確な “threshold”、つまり、能力レベルの合格ラインとしての閾値を表す例示的能力記述文 (Can-Do リスト) を作成して語学学習の基準とすべきことを明らかにした。

『応用言語学事典 (小池 2003 : 92-98)』によると、これは 1976 年に英国のウィルキンス (D. Wilkins) によって提唱された概念・機能シラバス (Notional Functional Syllabus) の概念・機能アプローチ (Notional Functional Approach) の発想に基づくものであり、それまでの文法・構造シラバス (Grammatical Structural Syllabuses) にもとづく伝統的な語学教授法からの大きな変化をもたらすものであった。

概念・機能シラバスについて補足すると (出典、同上) 従来の文法・構造シラバスが、文法や文構造などの言語の型に注目して構成されるのに対し、概念・機能シラバスは話者間の相互理解を進めるために言語の意味を重視して構成されるものである。つまり、前者 (文法・構造シラバス) は教授者中心的であり、後者 (概念・機能シラバス) は学習者中心的である。概念・機能アプローチは、後にこのアプローチから学習者に視点をおいた、具体的な文脈の中でメッセージを重視していかに社会的に適切なコミュニケーションを図るかを目的とするコミュニカティブ・アプローチが生まれたように、生きた話し手が一人も居ない古典ギリシャ語やラテン語の古典語を学ぶのとは違って、あくまでも生身の人同士の会話や行動を中心においた現代語の学習であるからであり、また現代語の学習においては言葉の意味が分かるだけでなく、言葉を用いて何が出来るか、を客観的能力として明示する Can-Do 形式の能力記述文の開

発が要請されることになったのである。

なお、研究者によっては CEFR 誕生までの孵化期間として前述の 1991 年のリュシロン・シンポジウムではなく、この「概念シラバス」の登場の時点にまで遡る見方もあり（2013 小池：38）、この見方に立てば、2001 年公刊の CEFR は、公刊までにほぼ 40 年近い歳月の孵化期間を要したことになる。

ところで、このコミュニカティヴ・アプローチに繋がる概念・機能シラバスに始まる教授メソッドに CEFR の端緒を求める場合には、時代的な背景についても押さえておく必要がある。というのも、それは当時のヨーロッパの先進諸国における大戦後の急速な経済復興と発展にとって移民労働力が不可欠となったという社会背景があるからである²¹。スイスや英国やドイツなどの移民の受け入れ国は、受け入れ基準としての語学力の判定基準が必要になっており²²、CEFR の開発が待たれていたという事情がある。CEFR が基盤とする概念・機能シラバスにはヨーロッパ市民の移動性（mobility）を高めるという理念的な見方とは別に、もうひとつ現実的な見方として、移民や外国人労働者が急増した職場や生活の場においてすぐに役立つ語学教育の必要性が増したという事実が契機となっていることも押さえておくべきであろう。

1.3. CEFR の理念と具体的なツール

1.3.1 CEFR の理念：ヨーロッパ市民と複言語主義

CEFR そのものの内容を説明すると、CEFR 全体は 9 つの章²³と付録・索引との 260 頁から成り立っていて、決して「分かりやすいとはとても言えない」（モロー 2013：15）専門性の高いガイドラインである。それは言語教育の面において COE の目標である “to achieve greater unity among its members”（CUP CEFR：2）、すなわち「より大きな統一性をそのメンバー間にもたらすこと」（日本版：2）に資するものであって、その目標を達成するための前提として、包括性（comprehensiveness）、明確性（transparency）、一貫性（coherence）の 3 つの条件を満たしていなければならないとされている。

この「包括性」とは、CEFR が、言語知識、機能、使用のすべての領域にわたって可能な限り明確にしようとすることを意味し、「明確性」とは、書かれていることがはっきりしていて明白でなければならないと同時に、この枠組みを使う人にとって実際に利用可能であり、理解できるものでなければならないこと、そして「一貫性」とは、書かれてある内容が内部

²¹ 文化庁 HP：海外における移民に対する言語教育

http://www.bunka.go.jp/publish/bunkachou_geppou/2011_08/special/special_04.html

²² フランス語教育学研究室：西山教行 <http://d.hatena.ne.jp/jnn2480/20120529>

²³ 第 1 章：政治的および恐育的背景、第 2 章：理論的背景、第 3 章：共通参照レベル、第 4 章：言語使用者/学習者、第 5 賞：言語使用者/学習者の能力、第 6 章：言語学習と言語教育、第 7 章：言語教育における課題とその役割、第 8 章：言語の多様性とカリキュラム、第 9 章：評価、となっている。これに文献と付録の A から D が付いている。

で矛盾をきたしていないということである (CUP CEFR : 7)。

CEFRは、これら3つの条件を満たすとともに、多目的 (multi-purpose) で、柔軟 (flexible) で、開放的 (open) で、動的 (dynamic) で、使い勝手が良く (user-friendly)、教条的でない (non-dogmatic) ガイドラインでなければならないとしている (CUP CEFR : 7-8)。

「教条的でない」ということを補足すると、CEFRには (末尾にRの無い) CEFと呼ばれていた時期があったが²⁴、このガイドラインはあくまでも「枠組み (Framework)」であって教則的なスタンダードではないということを強調するために、後に「参照 (Reference)」のRを加えてCEFRと呼ぶように改められたという経緯にも表れている。

以下に述べるCEFRの「理念とツール」は本研究上の理解と解釈によるもので、CEFRにおいて、「これが理念とツールである」と明示されているものではない。以降の議論をより分かりやすくするために、後述の (1.4.) ELPやEPOSTLを含めて、CEFR全体の思想を大掴みしたうえでの本「理念とツール」である。

CEFRではこの理念とツールに一貫する考え方を「行動志向アプローチ (Action-oriented Approach)」と呼んでいるが、これについては以下の理念とツールの説明の後に詳説する。なお、本稿では、この「行動志向アプローチ」には、以後「行動中心主義」という訳語を用いることにする。

1.3.2. CEFR の理念：ヨーロッパ市民と複言語主義

CEFR には2つの理念がある。ひとつは、CEFR の宣言的な理念としての「ヨーロッパ市民」 (European/European Citizen/EU Citizenship) であり、もうひとつは、CEFR の言語能力的な理念としての「複言語主義」 (plurilingualism) である。

前者の「ヨーロッパ市民」は、法制度的には未確立だが、COE や EU が目指している拡大ヨーロッパの理念であり²⁵、後者の (日本語訳としては新語の) 「複言語主義」はフランス語に類似語 (仏 plurilinguisme²⁶) を求めることが出来るとはいえ、実質的には CEFR の位置づけにもとづく新解釈の用語と言うべきであろう²⁷。

宮島 (1992, 1997, 2004a) によると、「ヨーロッパ市民」とは、広くは「ヨーロッ

²⁴ 例えば、モロー編著の日本語訳 (2013) では CEFR となっているが、原著: *Insight from the Common European Framework* (2004 CUP) では CEF と略されている。

²⁵ 例えば EU 委員会 HP 参照: http://ec.europa.eu/citizenship/index_en.htm

²⁶ 平高他編 (2005) 『慶應 SFC の現場から外国語教育のリ・デザイン』所収、古石篤子「SFC 外国語教育の変遷」に多言語主義を表す単語として (CEFR の用語とは異なるが) 共同体の plurilinguisme と 個人の multilinguisme の 2 種類が挙げられている (p.30)。

²⁷ 『複言語・複文化主義とは何か』(2010 細川・西山編)の第2章「複言語・複文化主義の形成と展開」に詳しい。ドイツ語版では Mehrsprachigkeit と訳され、その教育・文化・経済面については <http://www.goethe.de/ges/spa/prj/sog/deindex.htm> に詳しい。

パ人」、一般的にはヨーロッパという共同体への帰属意識による「ヨーロッパ市民」、国際法的には 1992 年のマーストリヒト条約で「連合市民権」と呼ばれているもので²⁸、市民の、EU 域内における、①移動、居住の自由、②居住地の自治体と欧州議会における選挙権と被選挙権、③自国公館のない第三国における加盟国公館による被保護権、④EU 議会への請願権である。しかしながら現時点では、この連合市民権は法制度的にはヨーロッパ各国の市民権と異なる EU 独自のものではなく、あくまでも各国の市民権を前提とする「擬制の市民権」(宮島 2004b)に留まっている。

多様な人種でありながらアメリカ合衆国で「アメリカ人」と認識されているように、やがては「ヨーロッパ合衆国」においても「ヨーロッパ人」として認識されるのであろう。多くの移民を受け入れ、もはや民族国家とは言いきれないドイツやフランスを見れば、これらの国々が拡大ヨーロッパを離脱して単独の民族国家に復帰することは、もはや、あり得ないだろう。

そもそも Common European という CEFR の名称自体がきわめて理念的であり、CEFR の複言語主義の担い手が市民個人である以上、CEFR が含意する市民の自律学習と生涯学習を通じて世代を経ながら次第に、フランス系やドイツ系のヨーロッパ市民となる日が来ることに CEFR を作成した COE は確信をもっているように見える。上述の宣言的な理念と呼ぶ所以である。

CEFR の、もうひとつの中心的な理念である「複言語主義 (plurilingualism)」は、多言語主義 (multilingualism) とは異なる CEFR 独自のものである。多言語主義は多数の言語が共存している社会の状況を示すか、或いは個人の持つ複数の言語知識のことであるが、この場合の複数の言語は相互に無関係のままであり、それぞれの言語能力が “ideal native speaker” (CUP CEFR : 5)、つまり「理想的な母語話者」²⁹ (日本語版) を考えるということになる。

しかし複言語主義はそうではなく、市民個人に特有の多様な言語が共存していて、しかも言語同士が相互に関係しあっている状態であり、この場合の「言語教育の目的は、すべての言語能力がその中で何らかの役割を果たすことが出来るような言語空間 (linguistic repertory) を作り出すということである。」(日本語版 : 4-5))

この linguistic repertory は「言語的な知識の蓄え」という意味であると思われるが、要するに、言語学習は生涯にわたるものであるから実社会に出ても役立つ複言語主義的な教育を目的としなければならない、ということである。そして複言語主義の考え方の背景にあるのは複文化主義 (pluriculturalism) であるが、複言語主義と複

²⁸ 同条約 8 条と同 a-d 項参照。詳しくは <http://www.eurotreaties.com/maastrichtec.pdf>

²⁹ ここでは、チョムスキーが唱えたような「理想的な母語話者」は現実には居ないという文脈で使われている。参照：“What Is An Ideal Native Speaker?!” (A.Saniei 2011)

文化主義については次のような分かりやすい例があげられている。

例えば、ある町に日本語、中国語、朝鮮語、ポルトガル語の母語話者が生活していて、それらが互いに交わらない場合、その町は単に多言語状況の町ということができます。しかし、日本人 A が中国語を学習し、同じ町内の少々日本語ができる中国人 B と中古車の売買を行う場面を考えると、彼らが適宜コードスイッチングを行いながら交渉をし、売買の目的を達するならば、二人とも複言語能力を身につけているということができるわけです。また、両者はその場における商習慣などの文化的コードも身につけていると考えられ、その点では必要程度の複文化能力があると考えられるのです。（出典：慶応義塾大学外国語教育研究センター、「行動中心主義言語学習プロジェクト」³⁰）

この例が示すところは、複言語主義が多言語主義と異なるのと同じく複文化主義も多文化主義（multiculturalism）とは異なっている、ということである。前者はある社会における多文化状況やある個人における静態的な多文化能力を指すものではなく、動態的に複数の文化を身につけた重層的なアイデンティティをもつ市民個人に視点をおくものである。すなわち移動する、行動する市民に視点がおかれているのである。

1.3.3. CEFR の理論的背景：行動中心主義

前述のように CEFR の理念とツールを結ぶ考え方を CEFR では、行動中心主義³¹（Action-oriented Approach）と呼んでいる。それは簡単に言えばこういう考え方である。英語学習中の A さん、フランス語学習中の B さん、ドイツ語学習中の C さん、スペイン語学習中の D さん等、有力な言語が多数存在するヨーロッパ市民の語学能力は、どのようにすれば、各言語共通の公平公正な方法で評価できるか、と問われた場合、A さんは貴族出身であるとか、B さんは大学を出ているとか、C さんは ICT のエンジニアであるとか、D さんは牧師であるとかの「状態の Be」や「所有の have」による評価ではなく、言語を使って「(何が) できるか (Can-Do)」による「行動の Do」による評価の方がより公平かつ公正な判断基準となる、ということである。

つまり、行動中心主義の言語学習者観は、言語の使用者と学習者をまず「社会的に行動する者・社会的存在」³²（social agent、独 sozial/gesellschaftlich Handelnder）と見なす

³⁰ 詳しくは http://aop.flang.keio.ac.jp/section_1/page_1.html または下記ページ参照。
http://fp-page.xsrv.jp/hrp-test02/wp-content/uploads/2015/09/kindaichi_masumi.pdf

³¹ 心理学の行動主義 behaviorism とは異なる。「行動志向主義」と訳されることもある。

³² 「Agency は言語使用の機会をつかむことであり、学習者は agent として「自らの学習の条件を積極的に構築する」（高田 2012）agency は CEFR の重要な概念である。

(CUP : 1、日本語版 9, 250)、というところにある。そして行動というダイナミズムを通じて CEFR の「複言語主義」と「ヨーロッパ市民」という 2 つの理念の促進・育成と CEFR の「共通参照レベル」と「Can-Do リスト」という 2 つのツールによる語学力の基準・評価が相互に結びつけられる、という考え方を理論的な背景としているのである。

もし市民が「行動する市民」または「移動する市民」でなく、「行動しない市民」または「定住する市民」を言語学習者の中心に据えるならば、「何ができるか」ではなく「何を知っているか」が語学力の基準と評価になるだろう。そして語学の学習は、第二言語習得 (Second Language Acquisition、略称 SLA) ではなく単なる外国語習得 (Foreign Language Acquisition、以下、FLA) になるであろう。さらに、「何ができるか」、「何をするか」という行動中心主義という理論的な背景が無ければ、CEFR の複言語主義という旗幟は引き降ろされて、母語主義あるいは国家語主義への後退を余儀なくされるであろう。

行動中心主義とは、こうした母語主義や国家語主義の揺籃或いは桎梏から逃れて、自由な社会の成員としてそれぞれの生活のなかで求められている課題を主体的な行動を通じて達成することにより、複文化能力と複言語能力を身につけてゆくことを目指そうとする拡大ヨーロッパの語学学習パラダイムなのである。

1.3.4. CEFR の具体的な教育基準：共通参照レベルと Can-Do リスト

CEFR の教育基準 (ツール) は 2 つある。共通参照レベル (Common reference levels) とそのレベルを具体的に例示的な表現するための Can-Do リスト (Can-Do descriptors) である。以下 CEFR (COP 2001) を参考にこれらの 2 つを中心にその特徴をまとめておこう。

1.3.4.1. 共通参照レベル

共通参照レベルとは、語学力を A (初級、CEFR では Basic User)、B (中級、同じく Independent User)、C (上級、同じく Proficient User) の 3 段階に分け、各段階をさらに難易度の高低で 2 区分した A1 から C2 までの 6 段階に分けたものである。CEFR では、この中の B1 レベルをヨーロッパ市民としての語学力の閾値 (敷居、threshold) としている。

CEFR は、各段階の全体的な尺度 (global scale) に関して、既述のリュシリコン・シンポジウム (1991) を受けて企画されたスイス研究プロジェクト³³ (1993~96) の成果を用いている。このプロジェクトは、直観的な考察、質的な検討、量的な検討、解釈、という 4 段階を経る方法で行われている (CUP CEFR : 219-225 Appendix B)。

6 段階の共通参照レベルは次のように図示 (図 2) されている。

³³ 300 人近い教師と 500 前後のクラスから成る 2,800 人ほどの学習者が参加している。

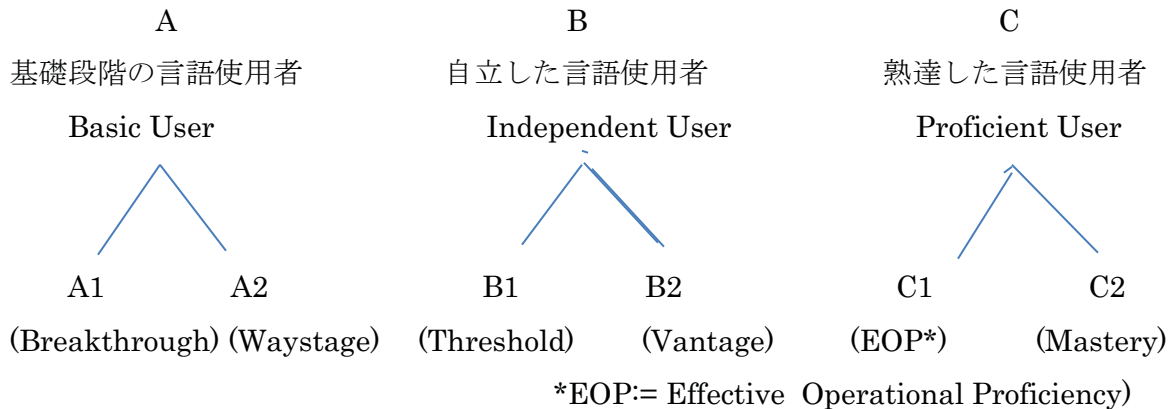


図 2 : 6 段階の共通参照レベル (出典 : CUP CEFR : 23 , Figure 1)

上図の通り、語学能力は A1 から C2 までの 6 段階の共通参照レベルに区分されている。共通とはヨーロッパ諸言語に共通するという意味であり、この共通が言わんとするところは汎欧州 (pan Europe) という意味合いである。前述のように A は初級者、B は中級者、C は上級者で、それぞれに枝分かれ方式 (hypertext) による高低 2 レベルがあり、A1 は Breakthrough (サバイバル³⁴) と呼ばれ、CEFR に先立つ研究では Formulaic Proficiency (定型文対応レベル) あるいは Introductory (入門レベル) と呼ばれたレベルである。A2 は Waystage (スタートライン)、B1 レベルは Threshold (ベーシック)、B2 は Vantage (プログレッシブ) とされている。C1 は Effective Operational Proficiency (優れた運営力を持つレベル)、C2 は Mastery (マスター) と称されている。この 6 段階の共通参照レベルは、特定のスキルでなく、全体的な尺度 (global scale) であり、その尺度の説明としては、以下のようにまとめられている (CUP CEFR:24、訳文は日本語版 : 25、表 1)³⁵。

CEFR の共通参照レベルの (全体的な尺度の) 説明 :

レベル A1 : Can understand and use familiar everyday expressions and very basic phrases aimed at the satisfaction of needs of a concrete type. Can

³⁴ 以下の各レベルの () 内の日本語訳表記はヒダシ (2004:58) の訳語に拠っている。

³⁵ なお、A2、B1、B2 には、それぞれ A2+、B1+、B2+ という上位 (strong) レベルが想定されているが、目的に応じては幾らでも分岐が可能であるとされている。実際には 80% の人が A レベルに属する日本では上位レベルではなく 6 レベルのさらに下位のレベルが必要である。そこで NHK ラジオ英語講座は A1 の下位レベルとして A0 レベルを設定しており、後述する日本版 JEFR-J は A1 を A1・1 から A1・3 までの 3 つのレベルに枝分けして、さらにその下位の preA1 を設定している。日本人の英語力のレベルについては詳しくは下記の文科省 HP : 「外国語教育における『CAN-DO リスト』の形での学習到達目標設定に関する検討会議」第 1 回会合参考資料 (東京外国語大学教授・投野由紀夫)、「CEFR-J とは」参照。なお同大学は以下、東外大と略称する。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/092/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2012/09/24/1325972_2_1.pdf

introduce him/herself and others and can ask and answer questions about personal details such as where he/she lives, people he/she knows and things he/she has. Can interact in a simple way provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help.

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、質問したり、答えたりできる。もし、相手がゆっくり、はっきり話して、助け舟を出してくれるなら簡単なやりとりをすることができる。

レベル A2 : Can understand sentences and frequently used expressions related to areas of most immediate relevance(e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography, employment) Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters. Can describe in simple terms aspects of his/her background, immediate environment and matters in areas of immediate need.

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、良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。

レベル B1 : Can understand the main points of clear standard input on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. Can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. Can produce simple connected text on topics which are familiar or of personal interest. Can describe experiences and events, dreams, hopes and ambitions and briefly give reasons and explanations for opinions and plans.

仕事、学校、娯楽で普段出会うような身近な問題について、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、たいいてい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。

レベル B2 : Can understand the main ideas of complex text on both concrete and abstract topics, including technical discussions in his/her field of specialization. Can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible without strain for either party. Can produce clear, detailed text on a wide range of subjects and explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options,

自分の専門分野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、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。

レベル C1 : Can understand a wide range of demanding, longer texts, and recognize implicit meaning. Can express him/herself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. Can use language flexibly and effectively for social, academic and professional purposes. Can produce clear, well-structured, detailed text on complex subjects, showing controlled use of organizational patterns, connectors and cohesive devices.

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。複雑な問題について明確で、しっかりした構成の、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。

レベル C2 : Can understand with ease virtually everything heard or read. Can summarise information from different spoken and written sources, reconstructing arguments and accounts in a coherent presentation. Can express him/herself spontaneously, very fluently and precisely, differentiating finer shades of meaning even in more complex situations.

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。

具体的な Can-Do リストではさらには外的な条件や制約に応じた個別具体的な「出来ること」が叙述されている。例えば「包括的な読解」(Overall Reading Comprehension) の場合としては、基礎レベル (A1 と A2) は次のように記述されている (CUP CEFR : 69、訳は日本語版 : 73)。

A1 : Can understand very short, simple texts a single phrase at a time, picking up familiar names, words and basic phrases and rereading as required.

非常に短いテキストを、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出来る。

A2 : Can understand short, simple texts on familiar matters of a concrete type which consist of high frequency everyday or job-related language.

Can understand short, simple texts containing the highest frequency vocabulary, including a proportion of shared international vocabulary items.

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で身近な事柄なら、短い簡単なテキストが理解できる。

よく使われる語で書かれた、国際的共通語彙も多い、短い簡単なテキストを理解できる。(訳文は日本版、p.73)

以上は学習言語の一般的な能力 (general competence) のレベルを示したものであるが、CEFR では、複言語主義・複文化主義を掲げる CEFR ならではの、独特の視点に立って「部分的能力 (partial competence) という能力についても評価をしている (CUP CEFR:135)。例えば、航空機のパイロットは、彼または彼女がバイリンガルな英語話者でなくても、航空界の専門用語と表現に関しては熟知・熟達していることは当然であり、CEFR はこうした特定の領域における機能的な能力をも積極的に評価するという立場を支持している。複言語主義は国家や社会の言語能力でなく、あくまでも市民個人の言語能力だからある。CEFR 独自の「能力」の捉え方を示すものとして付記しておきたい。

1.3.4.2. Can-Do リスト

もうひとつのツールである Can-Do リストは、例示的能力記述文 (illustrative descriptors) と呼ばれ、語学力を 5 つの能力のカテゴリーに区分して、理解のための「聞くこと」、「読むこと」、表現のための「やりとり (interaction)」、「話すこと」及び「書くこと」としている。この「やりとり」は、日本の英語教育の分野で通常 4 技能と呼ばれるものには入っていない技能で、「話すこと」を「対話すること (dialogue)」と「独話すること

(monologue)」とに区別した CEFR 独自のものである。

これらの 5 つの能力について、A1 から C2 までの 6 段階のそれぞれのレベルで、私的領域、公的領域、職業領域、教育領域の 4 つの領域 (domain) ごとに、さらには各領域で発生しうる外的な状況に応じて分類化された能力の記述文が作成されている。ここで言う私的領域 (personal domain) とは、そこでひとが私的に従事する日記や読書や趣味などのほか、家庭や友人との生活に中心がある領域であり、公的領域 (public domain) とは、そこでひとが社会一般や特定組織の一員として行動する領域である。職業的領域 (occupational domain) とは、そこでひとが自分の仕事や専門業務に携わる場合であり、教育領域 (educational domain) とは、そこでひとがある教育制度のなかで組織だった教育を受ける場合である。これらの 4 つの領域は独立したものではなく、相互に重なったり入り込んだりする状況で起こり得るものである。例えば、学校の教員の場合には、職業と教育の領域が同時に関わっている。

ここで Can-Do リスト (例示的能力記述文) のイメージを把握するための一例を挙げておこう。例えば、「やりとりすること」の A1 レベルの Can-Do リストは、以下のような能力記述文が含まれ、これが出来れば、やりとりの能力は A1 レベルだということである。

I can say who I am, ask someone's name and introduce someone.

Can-Do リスト (例示的能力記述文) は、1) コミュニケーション活動 (communicative activities)、2) 方略 (strategy)、3) コミュニケーション言語能力 (communicative language competences) の 3 つのカテゴリーにまとめられて作成されている。1) のコミュニケーション活動は、受容 (reception)、やりとり (interaction)、産出 (production) からなり、受容は、聞くこと (listening) と読むこと (reading) であり、産出は、話すこと (speaking) と書くこと (writing) である。2) の方略は、例えば、やりとりでは予測計画、発言権保持、不測事態対応、救援要請などの方略からなり、3) のコミュニケーション言語活動は、語彙・文法・意味・音声・正書法・読字などの言語構造能力、社会関係・礼儀・慣習・諺・方言・訛りなどの社会言語能力 (sociolinguistic competences) およびディスコース・ミクロ機能・マクロ機能・やり取りスキーマ・流暢さ・正確さなどの言語運用能力 (pragmatic competences) のことである。

そして、これらのレベルはすべて Can-Do 表現で、それぞれの言語が使用される (公的、私的、教育、職業などの) 生活領域 (domain) と (場所、時間、制度、組織、関係者、周辺事物、イベント、オペレーション、テキストなどの) 言語使用状況 (situation) に応じて、さらには外的な条件や制約に応じて個別具体的に叙述されている。(以上の本項の記述は CEFR の記載事項を整理したものである。)

1.4. ELP と EPOSTL、そして ECML

ELP と EPOSTL は、CEFR に前後して COE が開発した外国語教育／学習のためのガイドラインである。そして European Centre for Modern Languages (ECML)は CEFR に先立って COE によって設立された外国語教育専門家の教育／研修機関である。この 2 つのガイドラインと 1 つの機関は CEFR とは密接な関係にあるので以下、簡潔に説明を加える。

1.4.1. ヨーロッパ言語ポートフォリオ (European Language Portfolio、ELP)

CEFR の誕生についての経緯で触れたとおり、ELP の初版は 1996 年に発表されている³⁶。ELP は、COE が実施した「ヨーロッパ市民のための言語学習 (Language Learning for European Citizenship)」プロジェクト (1989-1996) を通じて基礎固めがなされたもので (駒形 2008)、1997 年には「ヨーロッパ言語ポートフォリオ：開発への提言 (European Language Portfolio : proposals for the development)」という報告書をまとめている。その後の大規模なパイロットプロジェクト (1998-2000) を経て ELP の現行版が出版されたのは CEFR と同時期の 2001 年である。この ELP は、ひとつの ELP がある、というものではなく (公的に ELP と認められるためには、COE/LPU の ELP 委員会の認証を得る必要があるが)、学習者、学習環境、学習目的などに応じて多様多様な ELP が考案されており、2001 年から 2010 年までに COE に認証された ELP は 118 件がある (COE HP³⁷より)。

ELP は、学生であれ社会人であれ、外国語学習者が内省的自律的学習能力の育成を図るために各教育現場が作成する報告的機能と教育的機能をもった学習用ツールであり、これを媒介に学習者と教師と雇用主の三者によって活用されることを意図したものである。

ELP は「言語パスポート (language passport)」と「言語バイオグラフィー (language biography)」と「資料集 (dossier)」の 3 部から成り立っている。「言語パスポート」は使用または学習している各言語について CEFR の 5 つのスキルの (共通参照レベルと各レベルに相応の Can-Do リストに基づいて) 熟達度を記録するためのものである。「言語バイオグラフィー」は、例えば、学位記や証明書や免許状などの語学学習の到達度テストの結果等を自伝的に記録したものである。「資料集」は留学や国外研修やホームステイの受け入れ記録などを保管するものである。

ELP の目的として、愛知大学の平尾 (2003) は次の 8 点を挙げている。

³⁶ COE HP European Language Portfolio the story so far (1991-2011) : http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Publications/ELP_StorySoFar_July2011_Final_EN.pdf

³⁷ <http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/> の accredited ELP models 2000-2010 または ECML の Using the ELP : <http://elp-implementation.ecml.at/>参照。

- 1) 学習者が、現在の自分の言語スキルと運用能力のレベルを、6段階の参照レベルに基づいて記録することによって、学習意欲を高め言語コミュニケーション・スキルを伸ばしてゆく。
- 2) 学習者に、自分の目標を掲げ、学習プランを立てさせることによって、自己認識と自己反省力を刺激する。
- 3) 学習者の自立心、自律心を刺激して、自ら考え、自ら学習するようにサポートする。
- 4) 学習者のこれまでの言語学習体験や、異文化体験を記し、やる気を起こさせる。
- 5) 学習者の言語学習のプロセスの記録を保存する。
- 6) 学習者の語学能力検定試験の公式スコアの証明書、学習成績の公式文書とする。
- 7) 学習者が異文化理解への興味・関心をもつようになる。
- 8) 学習者にヨーロッパ市民としての意識が高まる。

ELP は本来的には社会人を含む自律学習ツールではあるが³⁸、実際には学校現場での使用が中心であり、後述の ECML において、例えば、“Preparing teachers to use the ELP – arguments, materials and resources –” や “The ELP, a guide to the planning, implementation and evaluation of whole-school projects” に見られるように、学校現場への普及が意図されている。

ELP と CEFR は同じ年に出版されているが、実際には ELP の方が CEFR より早く開発されているので、CEFR は当然 ELP の知見を前提としている。と、いうことは、CEFR における記載が不十分だと思われる「学習」部分の各論は CEFR に先立つ ELP に盛り込まれている、と見ることができる。同様に CEFR において記載が不十分だと思われる「教授」部分の各論は、次の EPOSTL によって 6 年後に充足されたと見ることが出来る。こうした解釈を援用すると、本来の、あるべき CEFR はこれら (ELP と CEFR と EPOSTL) の 3 部作であると捉えることができる。

1.4.2. 言語教育実習生のためのヨーロッパポートフォリオ

(European Portfolio for Student Teachers of Languages, EPOSTL)³⁹

EPOSTL は、COE 加盟国の言語教育に携わる教員養成課程にある実習生の成長を促すために 2007 年に後述の ECML によって開発された自己省察用のツールである。「個人履歴」、「自己評価」、「資料集 (実践記録)」の 3 部で構成されており、「自己評価」が中核である。これは 7 つの分野 (環境、教授法、資料の資源、授業計画、授業実践、自律学習、学習評価)

³⁸ 現在、ELP は義務教育期の生徒による使用が中心となっているが、開発の当初においては (就職を希望する) 学生と成人が想定されていた。駒形 (2010 報告) 参照。

³⁹ 詳しくは ECML 作成の動画による解説: understanding EPOSTL を参照されたい。
<https://www.youtube.com/watch?v=jow9aJWlZO4>

から成り、その下位領域ごとに作成された合計 195 項目の Can-Do リスト⁴⁰で構成されている。これは、実習生が学習者に ELP を指導するに先立ってまず自らが実践するための教授サイドに立った、言わば実習生のための ELP だと言えるであろう⁴¹。

また同じく教授関係者を対象にした言語と文化への複数的アプローチとしての新しいツールである、FREPA (Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures) も開発されている。この FREPA では「知っている」「気づいている」「出来る」の表現形式で必要な知識、態度、スキルが列挙されている。

なお、これらの COE によるものとは別に、EU による教員用の「欧州言語教師教育プロフィール」(European Profile for Language Teacher Education A Frame of Reference⁴²) も作成され、次に述べる ECML において共同研究がなされている⁴³。

1.4.3. ヨーロッパ現代語センター (European Centre for Modern Languages, ECML)

ECML の詳細は同センターの HP⁴⁴に掲載されている。これによると ECML は 1994 年にオーストリアのグラーツに設立された CEFR の言語教育政策の実践をサポートする COE/LPU の実働部隊である。設立当初は 8 か国であった加盟国は現在、33 か国に広がっている。ECML は、4 年単位の中期プログラムに取り組んでおり、2012 年から 2015 年のプログラムのテーマは「言葉を通じて学ぶ – 包括的な複言語的異文化教育を促進する –」(Learning through languages – Promoting inclusive, plurilingual and intercultural education –) である。

2013 年秋、筆者が同所を訪問した際、在日経験もある同センター副所長の S.Slivensky 博士に、「なぜ ECML はグラーツに設置されたのですか？」と尋ねると、ここがドイツ語圏であり、東欧と南欧へ拡大している COE にとって立地上の都合が良いから、とのことである。また「ECML の最も重要な活動は何でしょうか？」と尋ねると、「ワークショップですね。」という明確な即答を得た。ECML は本来的に加盟各国の語学教師のトレーニング・コ、

⁴⁰ 例えば、語学教師の役割として I can promote the value and benefits of language learning to learners, parents and others. のような具体性のある Can-Do 内容が記述されている。実物は ECML・HP : http://archive.ecml.at/mtp2/fte/pdf/C3_Epostl_E.pdf

⁴¹ 日本においても EPOSTL に倣って 100 項目の Can-Do リストから成る『言語教育履修生のためのポートフォリオ』として大学英語教育学会 (通称 JACET) 教育問題研究会によって 2012 年に作成されている。

⁴² ヨーロッパ委員会 (EU の行政府) の教育文化局が、英国サウサンプトン大学の研究プロジェクト (Michael Kelly と Michael Grenfell が指導) に基づいて新しい学習法である CLIL を含む 40 項目からなる教員訓練用冊子を刊行している。詳しくは同大学サイト : <http://www.lang.soton.ac.uk/profile/report/MainReport.pdf> 後に ECML においてこの Profile と CEFR や ELP の合同研究が行われている。

⁴³ 詳しくは ECML : http://archive.ecml.at/mtp2/fte/html/FTE_E_pdesc.htm

⁴⁴ ECML の HP : <http://www.ecml.at/Home/tabid/59/language/en-GB/Default.aspx>



ECML 副所長・J.Trim コレクション前にて

ンサルティグ機関なのである。そして確かに言えることは、CEFR という高遠な理念を掲げた、また手間のかかる COE の言語政策の普及をはかるという ECML の使命は一朝一夕に成るものではない、ということであろう。

新旧の多くの加盟国から次々と ECML に派遣されて来る語学関係者によって重ねられるワークショップの議論と結論、そしてその繰り返しと積み重ねの中から CEFR の理念とツールが、副所長の言のごとく、ゆっくり着実に加盟国の語学教育に浸透してゆくのであろう。ECML が、ELP と CEFR よりも 7 年も前に設立されているということは、同所が早くから ELP と CEFR の開発と普及に継続的に関与してきたということであり、そしてその関与はこれからも長く続くであろうと予感される。

1.5. CEFR の完成と普及

CEFR は、正確に言うと、主題に『言語のための欧州共通参照枠 (European Framework of Reference for Languages)』があり、副題として『学習・教授・評価 (: Learning, teaching, assessment)』が添えられている。先に CEFR 全体は 260 頁から成り立っていると述べたが、CEFR の実態は、この「学習・教授・評価」の 3 項目のうちの「評価」に大きく偏っている。事実、CEFR の第 8 版 (2006) における記述量 (頁数) で見ると、「学習・教授」と「評価」の比率は、本文部分では 1 : 2 で、付録部分を加えるとほぼ 1 : 3 になっている。

また CEFR には、CEFR の理念や理論的背景に関する総論と共通参照レベルや Can-Do リストなどの各論が記載されているが、細かい分類の記述や一覧表が延々と続く CEFR の本文すべてに実際に目を通す教育関係者はそれほど多くはないだろうと思われる。つまり、多くのひとは次のような間接的な説明を読んでいると思われるので、結果として、「CEFR とは語学の能力レベルの表示である」と理解することになる。因みに以下の説明はドイツ政府のドイツ文化センター (独 Goethe Institut) のウェブサイト (日本語表示版) と NHK の『ラジオ英語講座』(2014) のテキストのものである。

レベル A1 - C2 は欧州語学力評価基準に対応しています。レベル設定は欧州評議会の定めた語学力評価基準に合わせたものとなっています。(Goethe Institut HP⁴⁵)

CEFR とは、Common European Framework of Reference for Languages の略称。語学のコミュニケーション能力別のレベルを示す国際標準規格として、欧米で幅広く導入されつつあります。NHK 英語講座は、この CEFR に対応して以下のレベル分けをしています。(以下略) (NHK 出版 2014)

CEFR には度重なる戦禍を経験してきたヨーロッパならではの不戦の決意と共生の思想に則した理想主義的な理念があり、決して共通参照レベルや Can-Do リストのような実用的なツールだけではない。このことは多くの論者が語っている⁴⁶。しかし、CEFR 自体に問題が無いわけではない。CEFR は副題に、「学習、教授、評価」と明記されているにも関わらず、前述のとおり、「評価」の各論部分に較べると「学習」と「教授」の各論部分の記述が相対的に少ないと言えることは明らかである。

こうした視点で COE/LPU と ECML の活動を追ってみると、前述の 2 つの関連資源が開発されて、この少なさを補っているのではないかという推測が成り立つ。2 つの関連資源、それが上述の学習者用の ELP (ヨーロッパ言語ポートフォリオ) と教授者用の EPOSTL、(語学教育実習生のためのヨーロッパ・ポートフォリオ) という 2 つのポートフォリオである。さらにこれらの教育資源を普及させるために設立されたのが ECML という研究研修機関である。CEFR はこうして本来のあるべき CEFR として充実され深化して、今なお 4 年単位の ECML プロジェクトを通じて拡大ヨーロッパへの浸透を図っているように思われる。

1.6. グローバル化する CEFR

CEFR は COE 加盟のヨーロッパ各国においては、もちろんであるが、その影響力は広くヨーロッパを越えて広がっている。Parmenter and Byram (2012 : 262) は次のように述べている。

Traditionally, the Ministry of Education of a particular country may have ‘borrowed’ and adapted the policy of another specific country, where the policy is closely identified as belonging to the country of origin. Recent policy developments

⁴⁵ 詳しくは <http://www.goethe.de/ins/de/ler/kst/jaindex.htm>

⁴⁶ 例えば、Parmenter and Byram は、“An overview of the international influence of the CEFR”において“CEFR is much more than a set of lists of levels of language proficiency.”と述べている。(JALT・SIG 編 2010 『日本と諸外国の言語教育における Can-Do 評価』朝日出版社.p.16) なお、同書は日英独 3 言語の論文で構成されている。

such as the CEFR are quite different, in that they never specifically ‘belong’ to a particular country.

伝統的なやり方として、ある国の教育当局は他の特定の国の、その国独特の事情を内包している教育政策を「借用」してきたが、近年の CEFR による言語政策の発展／拡張は、この「借用」とは全く異なっている。CEFR は特定の国に属していないからである。(引用者訳)

同書は、また、ヨーロッパ以外のアルゼンチン、コロンビア、米国、中国、日本、台湾、ニュージーランドにおける CEFR の適用の事例を挙げ、CEFR がグローバル化する要因として、CEFR が共通言語枠 (common language framework) を提示していることと、それぞれの能力レベル毎に、明瞭な目標点 (clear goals) と測定可能な達成度 (measurable achievement) を掲げていることの 2 点を挙げている。

確かにこの 2 点はグローバル化の進む現代において不可欠な要因である。なぜなら従来の自文化中心主義の文脈に沿った自閉的な言語政策では、グローバル時代においては、もはや自文化さえ守ることが出来なくなりつつあり、多数の言語が併存するヨーロッパで生まれた汎言語 (普遍言語) 政策としての CEFR が国際標準化する可能性はきわめて高いと思われるからである。国際貿易の分野と同様に言語教育の分野においても国益を守るためにも国際益を優先しなければならない時代が目前に迫っていると言えるかも知れない。

1.7. 第 1 節のまとめ

CEFR は 2 度の大战の惨禍からヨーロッパが学んだ平和と共生のための特定の言語に限定されない汎言語の言語教育の枠組みである。その理念は、社会的に行動するヨーロッパ市民に視点をおいた複言語主義であり、そのツールとしては、言語を使って何が出来るかという具体的な Can-Do リストによって区分される 6 段階の参照レベルである。

そして近年、急速に進行するグローバル化の流れの中で、CEFR は、その汎言語性ゆえにヨーロッパを超える国際標準として日本はもとより多くの国々において広く普及しつつあると言えるだろう。以上の第 1 節において CEFR と Can-Do リストの概要を明らかにして、続く第 2 節において先行研究を渉猟することにする。

2. CEFR と Can-Do リストに関する先行研究

2.1. ヨーロッパにおける評価

2.1.1. COE によるアンケート調査

2.1.1.1. 教育関連機関レベルの調査

CEFR は 2001 年の公刊後、ヨーロッパの多くの国の多くの教育分野で参考にされ運用さ

れてきたが、その運用状況についての組織だった情報はなかった。そこで COE の言語政策部門（現在 LPU、当時は LPD）は、2005 年にヨーロッパ中心の 39 か国の教育関連機関に対して英語とフランス語でアンケート調査（The use of CEFR : A Survey 2005⁴⁷）を行っている。

このアンケート調査は、調査対象こそ異なるものの、本研究とほぼ目的を同じくする調査なので同報告書に拠って以下にその内容を詳述する。回答があったのは 111 機関、具体的には、高等教育機関：9、中央官庁当局：29、教員研修機関：18、教員教育／教員学功：18、テスト供給者：16、語学学校：14、成人教育：12、その他の教育・出版・小中学校等および文化センター：28、である。

質問項目は次の 10 項目である（訳はすべて引用者による）。

- 1) 貴機関で CEFR はどれくらい広く知られていますか？
- 2) 貴機関で CEFR はどれくらい広く使われていますか？
- 3) 誰が使っていますか？
- 4) どういう領域で、ですか？
- 5) CEFR のどの部分をもっともよく知られ、もっとも頻繁に使われていますか？
- 6) CEFR は既に貴国の言語に翻訳されていますか？翻訳の予定がありますか？
- 7) 貴機関にとって CEFR は全体としてどの程度有用か評価して下さい。
- 8) 貴機関にとって CEFR が以下の目的と内容においてどの程度有用か評価して下さい。
 - a. カリキュラム／シラバスの編成
 - b. プレ・サービス（教員養成）訓練
 - c. イン・サービス（教員研修）訓練
 - d. テスト・評価・証明
 - e. 教科書作成／教育資材製作
 - f. 関与者（学習者、父兄、教員、発注者等）との意思疎通
 - g. その他（内容を詳しくお願いします）
- 9) 貴機関において CEFR に関して何か問題点がありますか？
または貴機関において従来使われてきた方法と支障が生ずる点、或いは貴機関が意図する国家的／国際的な文脈において問題となる点がありますか？
- 10) 今後、CEFR のキットが、こういう方向で拡張／発展したらよいということについて何かご意見はありますか？

以上の、質問 1) から 8) に対する応答結果は以下のとおりである。

- 1) CEFR は広く知られ（3.16／0~4 の 5 段階尺度で、以下、0-m 尺度という）、よく使われ（2.24／0-4 尺度）ている。

⁴⁷ 参照 COE・HP : <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/surveyresults.pdf>

- 2) CEFR は教員、教員訓練者、テスト作成者、教材作成者に多く使われている。
- 3) CEFR は教員訓練（プレ・インともに）、教科書、教材、テスト・評価、カリキュラム編成、関与者との意思疎通の領域で多く使われている。
- 4) もっとも良く知られ良く使われているのは共通参照レベルである。
- 5) CEFR の有用度は 0-3 尺度で 2.44 に評価されている。
- 6) CEFR がもっとも有効に使用されている領域はテスト・評価・証明（2.70/0-3 尺度）とカリキュラム／シラバス編成（2.66/0-3 尺度）である。
- 7) CEFR は試験を供給する機関にとって非常に有用(2.88/0-3 尺度)であることが証明された。

また以上の、質問 8a から 8g の目的と状況に対する評価の記述には、規制（legislation）、政策決定／教育（policy-making/ education）、調査研究（research）、という応答があった、とされている。さらに以上の、質問 9 の CEFR に関する問題点については、多くの自由記述回答が列記されているが、要点は次のとおりである。

- ・回答者のなかで多いのは CEFR の複雑性（テキストもアプローチも難しい）である。
- ・利用者のためにはもっと深く実践的な内容を加える必要があるという指摘も少なくない。
- ・参照枠（descriptive reference framework）なのに、規範（prescriptive norm）であると判断されるリスクがある。

最後の質問 10 では今後の発展に関する意見について自由記述回答が求められているが、CEFR の最重要ポイントを示した簡潔なダイジェスト版が欲しい、という声が多い。他には具体的提案として次のようなものがある。

- ・ワークショップやセミナーがあるとよい。
- ・子どものための Can-Do リスト、ティーンエイジャーのための Can-Do リスト、成人の移民労働者のための Can-Do リスト、交換留学生のための Can-Do リスト等や、レベル毎の学習者の事例をみせてくれるビデオがあればよい。
- ・CEFR 用語の用語集があればよい。

2.1.1.2. 国家レベルのアンケート調査

COE は、上述の（A Survey 2005）の教育機関を対象とするアンケート調査に次いで、2006 年には対象を国とする“The use of the CEFR at national level in the Council of Europe Member States”と題する加盟 46 か国へのアンケート調査⁴⁸を行って 30 か国から

⁴⁸ 参照 COE:[DOC]資料：Executive summary of results of a survey on the use of the

回答を得ている。以下、同報告について纏めておく（筆者訳）。質問は次の6項目である。

- 1) **CEFR** は貴国の公用語に翻訳されていますか？まだなら、その予定はありますか？
- 2) 貴国の公的文書（例えば大臣布告、国定カリキュラム、入学試験のガイドライン）において特に **CEFR**（アプローチ、レベル、スケール、例示文等）を参照するようにとするものがありますか？
- 3) 貴国では以下の目的と状況のためにこれまでにどの程度 **CEFR** が有用であったかを評価して下さい。
 - 3a) 教育セクター（初中等、高等、職業、成人）のカリキュラム／シラバス計画と開発
 - 3b) 教員教育／訓練の計画と開発
 - 3c) 教育セクターにおけるテスト／評価／証明に関する計画と開発
 - 3d) その他の状況で（記述して下さい）
- 4) 以上の 3a から 3d までのニーズについて緊急性の高い順にランクづけをして下さい。
- 5) 貴国の言語教育に **CEFR** がどのように影響するかについてのご自分のお考えを要約して下さい。
- 6) 貴国で以下の **CEFR** 関連文書がこれまでどれだけ有用であったかを評価して下さい。
 - a) **CEFR—Guide for Users**⁴⁹
 - b) **CEFR—Case Studies**⁵⁰
 - c) **Manual for Relating Language Examinations to CEFR**⁵¹
 - d) **Guide for the development of language education policies in Europe—From linguistic diversity to plurilingual education**⁵²
 - e) **ELP—Guide for ELP developers**⁵³
 - f) **ELP—Guide for Teachers and Teacher Trainers**⁵⁴
 - g) **Other related COE documents**（記述して下さい）

CEFR at national level in the Council of Europe

⁴⁹ 参照 [DOC] Download - Conseil de l'Europe : **CEFR—Guide for Users**

⁵⁰ 参照 EAQUALS 文書 :

http://clients.squareeye.net/uploads/eaquals2011/documents/EAQUALS_CEFR_Case_Studies_Final.pdf

⁵¹ 参照 COE HP :

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/manualrevision-proofread-final_en.pdf

⁵² 参照 COE HP:

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/FullGuide_EN.pdf

⁵³ 参照 COE HP:

http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Publications/Developers_guide_EN.pdf

⁵⁴ 参照 COE HP:

http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Publications/ELPguide_teacherstrainers_EN.pdf

以上の質問に対する応答結果は次のように要約されている。

- 1) **CEFR** は現在 36 の言語に翻訳されている。5 か国では翻訳されていないが、うち 3 か国は現在翻訳中または近い将来に翻訳されることになっている。
- 2) **CEFR** は公的文書で全国レベルと地域レベルで参照するようにとされている。
- 3) **CEFR** はカリキュラム／シラバス編成において非常に有用であることが証明された。29 か国の回答者のうちの 26 か国 (90%) がこの目的には「非常に有用」または「かなり有用」であると認めている。同様に有用性はテスト／評価／証明に関する計画と開発についても 30 か国の回答者のうちの 26 か国 (87%) によって認められている。教員の教育訓練についても 27 か国中の 21 か国 (78%) で同様の評価がなされている。
- 4) **CEFR** 関連文書の有用性については、「非常に」と「かなり」の回答者合計の百分比は高い順に並べると次のようになる。**CEFR** 関連文書のなかでも **ELP** の有用性が高く評価されていることが分かる。
 - ・ **ELP – Guide for ELP developers** : 93%
 - ・ **ELP – Guide for Teachers and Teacher Trainers** : 82%
 - ・ **CEFR – Guide for Users** : 74%
 - ・ **Manual for Relating Language Examinations to CEFR** : 67%
 - ・ **Guide for the development of language education policies in Europe – From linguistic diversity to plurilingual education** : 63%
 - ・ **CEFR – Case Studies** : 41%
- 5) **CEFR** は次の 3 つの分野において有用性が認められ、多く用いられている。
 - ・カリキュラム／シラバスの計画と編成
 - ・教員養成／研修の計画と開発
 - ・テスト／評価／証明の計画と開発
- 6) **CEFR** の言語教育に与えたインパクトについては多くの国が認めている。幾つかの国は、**CEFR** がこれまでのコミュニケーション・アプローチがより一層行動中心主義的になったことを強調している。

2.1.2. その他の先行資料

以上の **CEFR** についての 2 つの教育関連機関および国レベルの 2 つのアンケート調査から読み取れることは、一方で **CEFR** の理念と方法論は教育や政策の面では高く評価され、教科書教材やシラバス編成を通じて次第に間接的に教育現場に浸透しつつあるが、他方で **CEFR** の難解さゆえに現場ではなかなか具体的な取り組みにはいたっていない可能性があるということである。後述 (2.2.3.) のオランダにおける中等教育校の調査でも同様の傾向が

認められるが、これらの調査事例以外には、本研究の目的に合ったヨーロッパの中等教育の学校現場における CEFR の実態と評価に関する先行研究は多くはないのが実情である。

例えば、在間（2009）と山本（2009）によるドイツとイタリアにおける実情について次のような記述がある。つまり、2009 年の時点では、CEFR の学校現場における情報は非常に少なく、認知と普及も今ひとつと思われるということである。

CEFR 構想の理念については、様々な形で様々な情報を得ることが出来るが、CEFR 構想が実際にヨーロッパ（例えばドイツ）の外国語教育現場でどのように受け入れられどのように実践されているかなどに関する教育現場での情報はほとんど得ることができない。（在間 2009：157）

一般に大学のイタリア語教育関係者の間では CEFR についての認識およびその言語教育の場での応用は、もはや常識となりつつあるようである。（中略）大学の外では、今回の調査旅行で見聞きした限りにおいては、CEFR についての知識普及度は今ひとつであるように見えた。（山本 2009：206）

しかるにその後、本研究の調査時点とほぼ同時期にオランダの研究者による中等教育校の教育現場における調査（2013）が行われていることが明らかになった。本研究にとっては、貴重な資料なので、項を改めて次項に記述する。

2.1.3. オランダの中等教育校の調査

この調査は、ユトレヒト大学の M. Moonen、R. de Graaff とライデン大学の A. Corda による “Implementing the CEFR in Dutch secondary education : impact on FL teachers’ educational and assessment practice”（「オランダの中等教育における CEFR の活用－外国語教員の教育と評価の実践に対するインパクト－」）⁵⁵（2013）と題する、オランダの 3 タイプ（職業、普通、進学）の学校種の中等教育校⁵⁶の外国語科教員を対象にして行われたアンケート調査（対象教員 373 名）とインタビュー（同 18 名）および事例調査（対象校 2 校）である。

⁵⁵ ライデン大学 HP 参照：<http://media.leidenuniv.nl/legacy/alte-implementing-the-cefr-indutch-secondary-education.pdf> 詳しくは下記の論文本体を参照。

Implementing CEFR in secondary education: impact on FL teachers' educational and assessment practice (International Journal of Applied Linguistics Volume 23, Issue 2, pages 226–246, July 2013)

⁵⁶ オランダの中等教育は 12 歳から始まり職業訓練中学校 (VMBO)、上級一般中等教育 (HAVO)、大学進学中等教育 (VWO) の 3 種類がある (出典：オランダ大使館 HP)。

以下、この論文の記載事項を参考にオランダの中等教育校の言語教育事情等についてまとめてみよう。対象とされた外国語は、英語（必修科目）とフランス語とドイツ語（いずれも選択科目）の3言語である。この調査は、本研究によるアンケート調査（第3章）の約1年後（2013年）にヨーロッパ（COE発足時からの加盟国であるオランダ）の中等教育校の英語科教員を対象として行われている。

オランダではCEFR関連の教育政策として教育省が、外国語教員、関連出版社、学校の経営者、教員トレーナーを対象にCEFRの周知と使用を促進するためのプログラム（2008-2011）を実行している。中等教育校の生徒の卒業時の4技能の目標レベルは教育省が定めているが、教える内容や教え方については各校の自由裁量に任されている。卒業時のテストは読解は国レベルで行われるが、他の3技能については各校レベルで行われる。

因みに上述の目標レベルは、英語については、4技能ともB2、フランス語は、読む・書くはB1、話すはB1+、聞くはB2であり、ドイツ語は書くがB1、それ以外の3技能は全てB2である。こうした技能別の目標レベルの設定は、目標言語習得の必要度、言語距離、難易度に応じた精密かつ現実的な設定となっているのだろうと思われる。

この調査の研究課題は、1) CEFRに関する教員の考え (belief)、2) 授業実践 (class instruction) 3) 評定 (assessment) の実践、4) 自己啓発、の4点に関してCEFR活用政策の影響 (インパクト) は何か?を問うものであり、以下のような調査結果を得ている。

(以下に%で示す数値の分母は回答者である。)

1) CEFRに関する教員の考えについては以下の6項目である。

- ①ヨーロッパ全体での比較が出来るようになる。
- ②語学力熟達度の要求と期待を洞察できる。
- ③全般的な印象は肯定的または中立的である。
- ④CEFRを日常の授業で使うことは困難である。
- ⑤CEFRを教育上の実践で使うことにどういう意味があるのかと思う。
- ⑥6段階レベルは幅が広すぎる。

2) 授業実践については以下の6項目である。

- ①42%がCEFR関連の教科書を使っている、
- ②59%が近い将来にはCEFRをもっと頻繁に使う予定である。
- ③CEFRは主にオーラル技能に使われていて、書く技能に使われることは少ない。
- ④外国語教育はコミュニケーション重視に変わってきている。
- ⑤CEFRは従来の教育実践と両立する。
- ⑥CEFRは多くの学校でテスト等に組み込まれている。

3) 評定の実践については以下の2項目である。

- ①Goethe、Delf、Cambridge などの国際テスト⁵⁷や ELP を使う教員もいる。
 - ②生徒の達成すべき熟達度、個人差を勘案する可能性、文法的な正確さから流暢さへのシフト等気づくことが増えている。
- 4) 自己啓発については以下の 2 項目である。
- ①72%が授業実践の情報、78%が評定実践の情報がもっと多く必要である。
 - ②成功事例、実践事例、もっと詳細な査定基準・規程、カリキュラム展開に関する情報、もっと多くの授業教材とテスト教材等が必要である。

また、全体としての CEFR のインパクトについては以下の 4 項目の応答がある。

- ①2 年前に較べて 55%が授業実践に CEFR に注意を払うようになった。
- ②同じく 40%が評定実践で CEFR に注意を払うようになった。
- ③評定に関しては、語学熟達度の期待・要求水準、CEFR のグレードとのリンク、生徒の個人差の注意、“Can’ t” の代わりに” Can-do “に焦点を当てること等気づくことが増えた。
- ④教授に関しては、語学技能と語学力を重視することが増えた。

以上の調査結果に基づく CEFR の主要な要素として次の 3 点が挙げられている。

- 1) 教員にとっての相対的有利性 (Relative advantages for teachers)
- 2) 同じく両立性／置換可能性 (Compatibility)、
- 3) 複雑性 (Complexity)

敷衍すると、1) の有利性としては、汎ヨーロッパ性、オーラル技能への有益性、コミュニケーション・アプローチを目指す教員への支持支援、教員それぞれの固有のニーズと状況への適用性、の諸点にある。2) の両立性としては、語学力中心の教授法であれば、CEFR を知っても知らずとも、CEFR と両立すること、CEFR は教員が個別に導入しても、教科として使用しても、学校としての語学政策として有していても置換可能であることにある。3) の複雑性としては、以下 8 つの問題がある、としている。すなわち、

- ①ある生徒たちにとってはレベルの幅が広すぎる。
- ②評定の基準が曖昧である。
- ③「私の B1 と君の B1 は同じなの？」という疑問がある。
- ④カリキュラム開発に CEFR レベルをどう使うのか分からない。
- ⑤CEFR システムをグレード化する関係性が複雑である。
- ⑥生徒と父兄への CEFR 評定の説明が必要である。

⁵⁷ Cambridge は同大学 ESOL test と思われる。それぞれ順にドイツ、フランス、英国の公式または事実上国際的に承認されている国際標準テストを表している。

⑦テスト資材が足りない。

⑧試験（卒業時の国のテスト）で等しく全技能を含む必要がある。

この調査の結論として、CEFR は、次第にオランダの外国語教育の一部になってきており、結果として、教員は、1) CEFR を評定やカリキュラム・デザインや外国語教育における叙述的な枠組みとして採用しなければならず、2) CEFR 経験のある教員については、教員自らのニーズや実践に則して（CLIL⁵⁸やタスクベースの授業や先進的な学習プログラムなどで）CEFR を適用／使用している、という 2 点を上げている。

2.2. 日本における評価

CEFR は、日本でも様々な角度からの研究が進められている。例えば CEFR の歴史や複言語主義に関するもの（e.g. , 境, 2007; 山川, 2008; 西山, 2009）, 少数言語に関するもの（e.g. , 柿原, 2009; 拝田, 2012）、さらに移民教育や市民権に関するもの（e.g. , 金田, 2007; 真嶋, 2008; 櫻井, 2010）等がある。しかし、本研究の射程を超えるものについては除外し、以下本節においては拙稿（村上 2014）に沿って、日本における英語教育と第二外国語教育並びに日本語教育の 3 分野別の評価に的を絞り、それぞれの教育分野において CEFR がどのように評価されているかを検討する。

2.2.1. 英語教育の分野

近時、催行された大学英語教育学会（JACET）の日本版 CEFR に関するセッションで⁵⁹、ある発表者から「なぜそれほど日本では CEFR にこだわるのか」という質問がヨーロッパの人からなされたという発言があった。むべなるかなの思いがしないでもない。というのも CEFR の受容に最も熱心なのは、本家のヨーロッパ諸国よりも実は日本の語学教育界ではないかと思わせる節がないでもないからである。

事実、英語教育の分野では Can-Do リストの開発やその使用を検証した研究が数多く行われている。例えば、酒井（2011）が代表になって行なわれた JACET 会員に対するアンケート調査においては、その報告書の冒頭に「はじめに Can-Do リストありき、だった。その用語は、いつの間にか英語教育界で普通に耳にする言葉になった。」（p.46）との記載がなされている。しかしアンケートの集計結果の事実として JACET 会員間における CEFR の認知度は決して高くない⁶⁰。調査の行われた 2011 年の時点では JACET 会員のような英語教育の

⁵⁸ CLIL : Contents and Language Integrated Learning 学習言語を使って他の学科を教授する内容言語統合型学習。

⁵⁹ JACET 第 51 回国際大会、愛知県立大学（2012.8.31）発表者：川成美香（明海大学）他、テーマ：『『ジャパン・スタンダード』の開発－CEFR の日本への適応－Part 2』

⁶⁰ JACET 教育問題研究会『英語教師の成長に関わる枠組みの総合的研究』所載「CEFR についての意識調査」（酒井 2011:46-61）のアンケート調査によると CEFR という用語等の認知度は 4 段階尺度で平均 2 点台、最頻値 3（ある程度知っている）となっている。

現場にある人々の間においても Can-Do リストこそ良く知られているが、CEFR についてはまだ余り知られていなかったようである。

Can-Do リストが良く知られている理由は、「英検テスト」で周知されている日本英語検定協会が 2003 年から 3 年をかけて行った大規模アンケートの知見から「英検 Can-Do リスト」を作成していることによるものと思われる。ベネッセでも GTEC for STUDENTS に Can-Do リストを作成している。

しかし、CEFR については、2004 年に CEFR の日本版が出版された後に、英語教育の分野においては投野由紀夫東外大教授の研究チームによる CEFR-J (2013)⁶¹として結実したものの、文科省の「手引き」にいたった 2013 年までは「知る人ぞ知る」の状況であったし、中等教育の分野では今もまだ「知る人ぞ知る」の状況にあるからであろう（この裏付けとなる本研究の調査結果は第 4 章で示す）。欧米においては、CEFR に先行して開発された語学力の基準とテスト等は早くから CEFR との関連づけがはかられているが⁶²、日本においては、「手引き」を推進している文科省自体が Can-Do リストを CEFR と関連づけるよりは、英検や GTEC for STUDENTS あるいは TOEFL や TOEIC の集団的客観テストとの関連づけに重きを置いているように思われる。

上述の投野東外大教授を研究代表者とする「小、中、高、大の一貫する英語コミュニケーション能力の到達基準の策定とその検証」研究の一環として笹島茂他(2007)が行った「CEFR Self-Assessment Grid に関する高校英語教員意識調査」と題する CEFR-J の妥当性の検証に関する予備的な調査が報告されている。この調査報告は本研究の参考になるので、先行研究のひとつとしてこれを見ておこう。

この調査は、Self-Assessment Grid（自己評価表）を分かりやすく使用するために開発された Self-Assessment Checklist の日本語に訳した Can-Do リストの記述内容や記述表現がどのように 6 段階のレベルに分類されるか、1 回目の分類作業のあとに行った話し合いが 2 回目の分類作業にどのように影響するかを CEFR の 5 技能にわたって教職経験の長い現役の 7 名の英語教員を対象に調査したものである。

結果として、1) 7 人の 6 段階仕分け（分類）の一致率は 55%から 69%で、2) ヨーロッパで使われている Can-Do リストをそのまま導入しても使い勝手が悪いこと、3) 記述内容や記述表現に具体性があれば仕分けが容易であること、4) 分類に関する話し合いには「気づき」効果はあるが、それだけでは影響がプラスにもマイナスにもなること、5) 教師が学習に対し

⁶¹ CEFR-J は、日本の学習指導要領に該当するフィンランドの National Core Curricula と Cambridge ESOL (Educational Service Overseas Limited) が実施している YLE (Cambridge Young Learners English Tests) をモデルにして開発されたものである。詳しくは、東外大・投野研究室 HP : <http://www.cefr-j.org/>

⁶² 例えば、英国 : <http://www.cambridgeenglish.org/jp/images/126130-cefr-diagram.pdf>
ドイツ : <http://www.goethe.de/lrn/prj/pba/bes/enindex.htm>
あるいは米国 : http://www.ets.org/s/toeic/pdf/toeic_cef_mapping_flyer.pdf

て持っている考え方によっても分類の結果に相当の違いがあること等が明らかになった、とされている。

この調査では上述の仕分け作業後に行われた **CEFR** の利用に関する感想と意見の聴取結果が報告されている。質問は以下の4項目があり、回答のなかでも本研究の目的に沿った（現場への導入と評価に関する）肯定的、否定的および中立的（留保的）な意見の幾つかを取り上げておく。

□質問 1：CEFR の全体尺度、自己評価表、自己評価チェックリスト、それぞれについて、英語を実際に教える立場としてどのような活用が考えられるか。

■肯定的意見：

- ・学習者が自分の目標がわかり、学習をする動機づけになる。
- ・今やアジアを含んだ世界基準であること（英検や TOEIC とは違う）、完璧（C2）でなくとも途中段階（例えば B1）でも堂々と「自分の英語力」として掲げられる、ということは新たなモチベーションを与えてくれるはずです。

■否定的意見：

- ・クラスを成績順に2つ3つに展開すると劣等意識を植え付けてしまう。
- ・現在は、新カリキュラム移行を控えており、教え方を見直すチャンスではありますが、高校では科目が「コミュニケーション英語」に変わり、実際に教えたことと大学入試対策とのギャップにますます苦しみそうです。

■中立的（留保的）意見：

- ・自己評価表によるクラス分けで生徒の抱く思いが変わる。

□質問 2：CEFR の全体尺度、自己評価表、自己評価チェックリスト、それぞれについて、どのような点が現場には不向きであり、改善が必要であるか。

■肯定的意見：

- ・英語教師として、「自立した学習者を育てたい」というのが常に夢なので。これらの評価表・チェックリストが導入されたらどんなによいかと思います。

■否定的意見：

- ・実際に街角で英語を話したり、銀行や店で英語を使って用を足すような場面がほとんど期待されない環境で「公共交通機関を利用できるか」「私信が書けるか」などのチェックは実用的ではない。
- ・すべてについてですが、言語の使用環境があまりにも違う。

■中立的（留保的）回答：

- ・ESL と EFL では求められるレベルも変わってくるはずだ。

- ・私が **CEFR** を使うとしたら、ぜひ生徒の自己評価として使いたいと思います。例えば楽器の初めに自分のレベルを自己評価させて学期の最後にどのようになったかを生徒たちに自己評価させるのです。生徒たちは自分自身のことをかなり冷静に評価しますので、自分のレベルが客観的にわかり、向上していることがわかるのは彼らにとってとても励みになることだと思います・

□質問 3 : **CEFR** の言語能力レベルを、教師としてどのように理解し、利用していく必要があるのか。

■肯定的意見 :

- ・語学はやはり 4 技能万遍なくが理想。日本の英語教育をもう少し実用英語にシフトするためにもこのようなスケールをぜひぜひ導入していただきたい。
- ・**CEFR** の枠組みにある表記にしたがってスキルを高める教育法に全面的に賛成です。個人的に体育会系思想と生活の実践者であり、スポーツ科学や脳科学に関心を持っています。

■否定的意見 :

- ・日本では「英語の学習時間は限られています。小学校で多少やったからと言っても、中学で週 3 時間、高校でたとえ週 6 時間やっても 6 年間で 1,890 時間です。この時間以外は英語に接しようもない日本ではヨーロッパと同じではいけないのではないのでしょうか。
- ・受験校の先生方はいまだに教養英語だ。論文を読めてナンボ。

■中立的（留保的）意見 :

- ・英語をどの分野でどのように修得していきたいのか、外国で暮らすためなのか、日本に居て情報を受信したり発信したりしたいのか、目的別の学習も必要になってくる時期なのかなとも思います。
- ・日本語、英語を含んだ日本の言語教育全体に関わることで、その解決には日本語、英語を問わず、言語教育に携わる者全員で取り組んでいかなければならないことだら思います。

□質問 4 : その他

■肯定的意見 :

- ・日本の英語教育は明確な習得レベルの指標がありません。本来ならその役目を負うべき学習指導要領はよく分からないあいまいな表現に終始しています。
- ・学習指導要領と英検の中間のような **CEFR** のレベル別の概念が広まれば便利だと思います。まだ問題があるとはいえ、自由度を残しつつ、ある程度のレベルの概念を具体的に述べているからです。

■否定的意見 :

- ・学校の現状というものはなかなか煩わしくできており、担任業務や部活動をメインで支えていたりすると、英語の研究、教材研究する間もままなりません。
- ・日本を見ていると、ヨーロッパでは個人を成熟させようと教育するのに対して、日本は支配に適するよう未熟なままにしておくのが日本の現行の教育政策の真の目的なのかなとさえ勘ぐりたくなります。

■中立的（留保的）意見：

- ・フランス語や英語のようなダイアログ言語ではお互いの意図をよりよく伝えるための論理性が必要だと思いますが、モノログ言語の日本語では論理性を養う訓練はあまりされていないと思います。日本人が英語でコミュニケーションを取ろうとしたときに、そこがすごく問題になると思います。日本語から英語に移行する過程では「論理的な日本語」というのを一度つくる必要があると思います。

「高校英語教員意識調査」に関する調査については以上である。では元に戻って、ここで英語教育の分野における CEFR の評価を学術研究の文献数という観点で、具体的な文献等について検証しておこう。

京都大学西山研究室による「日本における『ヨーロッパ言語共通参照枠』に関する文献」(2012)⁶³には、2002年から2011年までに発表された合計221点の文献が収集されているが、英語教育の分野の文献は130点あって、その研究対象は上述のとおり多岐にわたっているが、うち表題に「Can-Do 評価」または「Can-Do statement」等の Can-Do という表題を持つものが27点(21%)である。すなわち、ほぼ5点に1点が Can-Do リスト関連の文献ということである。CEFR は、本来、複言語主義やヨーロッパ市民という理念の下に、それらを具体化するための手段或いはツール、つまり道具としての6段階の共通参照レベルと Can-Do リストを活用しているのである。しかし、日本の英語教育の分野においては、複数の言語能力を持ち、国境を越えて行動する移動性の高い市民という未来志向的な理念よりも、Can-Do リストのような実利性のあるツールを重視する構図になっている。英語教育の分野においてはそうした傾向が顕著であり、そうした傾向は近時、文科省の「手引き」によって加速していると思われる。

2.2.2. 第二外国語教育の分野

第二外国語教育の分野における CEFR の評価に関しては、例えばドイツ語教育の分野では、山川(2008)や境(2009)や藤原(2010)によって、フランス語教育の分野では、藤田(2010)や大木(2011)や細川・西山(2010)によって論じられている。これらのうち、大木(2011:17)は、英語以外の外国語を学ぶことによって、CEFR が唱える国際社会の

⁶³ 詳しくは、http://www.flae.h.kyoto-u.ac.jp/~nishiyama/Biblio_CEFR_japon.htm 参照。

相互理解、民主的市民性、社会的結束という 3 つの目標の達成を促進できる、ということを経評価している。

また、西山（2010：32）は、複言語・複文化主義の「能力としての」側面よりも「価値としての」側面を取り上げ、カナダ等における事例から「日本における複言語・複文化とは何か」という問いを投げかけている。これらが示すように、第二外国語教育の分野における研究の関心は、CEFR のツールよりは理念に向かっているとと言えるだろう。

文献的にも、前記の西山研究室の文献収集リストのうち第二外国語教育の分野のものと判断される文献は 55 点あるが、表題に Can-Do リストを掲げているものは僅か 2 点（4%）だけで、残りはすべて CEFR の概要か理念か或いは導入に関するものである。この点でも英語教育の分野とは大きく異なっていることが分かる。

日本では、初めて第二外国語を学ぶのが概ね大学においてであり、加えて母語国に当該言語のツールとして Can-Do リストのスタンダードが開発されている場合が多い。こうしたことから日本の第二外国語の分野においては、ツールよりも理念が重視されているようである。すなわち、上述の英語教育の分野との対比で言えば、英語教育の分野ではツール（道具）としての共通参照レベルや Can-Do リストが評価されるのに対して、第二外国語教育の分野では理念としてのヨーロッパ市民や複言語主義・複文化主義が評価される傾向にあると言えるだろう。

以上の第二外国語教育の分野における評価はすべて高等教育機関である大学におけるものであるが、中等教育校における CEFR の評価に関する先行研究としては、2012 年に上述の西山研究室が全国の英語以外の外国語の外国語教育を行っている中等教育校の当該教育担当者を対象に行ったアンケート調査⁶⁴（長谷川 2013）がある。2012 年と言えば、文科省によって「手引き」の出される前年である。

この調査の研究課題は、1) 教育現場がどのような状態にあるのか、2) 担当者はどのような課題を感じているのか、3) 外国語教育の新しい流れの影響をどのように受けているのか、という 3 点である。そして、この 3) の新しい流れのひとつとして CEFR が取り上げられている。以下にこの調査の結果について少しく見てゆくこととする。なお、以下の記述では、各言語の表記はすべて略語（例：ポルトガル語＝葡）で行う。

回答数は、中学校 9 校、高等学校 153 校、中高一貫校 16 校の合計 178 校（開設高等学校の 11.5%）となっている。学校種は、国立 6 校、公立 112 校、私立 54 校、株式会社 1 校、不明 5 校であり、開設言語は、中 50 校、韓 29 校、仏 21 校、独 15 校、西 14 校、葡 5 校、日 4 校、露 3 校、伊 2 校、その他 11 校である。これらの外国語の開設理由は、設立母体（設置者）に関わるが多い（例えばフランスの宗教法人が設立しているので仏語を教えている白百合学園など）ほかに、隣国、往来頻度、集住地域等の地域的特性が反映している。

⁶⁴ 共通言語教育枠の総合研究：http://www.education-langue.com/reerca_zenkoku

外国語の担当教員は半数近くが非常勤で、常勤者で担当言語の免許状を有する者は1名のみで、他はすべて英語か国語か社会の免許状を所持している。担当教員の母語は、仏語1名を除き独仏語はすべて日語で、中韓西葡語は半数または半数以上が担当言語を母語としている。

教員が感じている課題としては、1) 研修機会の不足、2) 入試科目でないことによる動機づけの低さ、3) 他の教員との連携の不在、4) 教育情報の不足、5) 指導要領の不在、がある。CEFRの認知度については、CEFR関連の次の8用語の認知度を4段階回答（よく知っている◎、ある程度知っている○、聞いたことはある△、聞いたことがない×）で質問している。結果は以下のとおりで、全体としての周知度は低いが、ヨーロッパ発なので露・仏・独語担当者には広く認知されているが、西語は低く、むしろ日語の方が認知度は高い。

- | | |
|-----------------------|-----------------------|
| ① CEFR（ヨーロッパ言語共通参照枠）： | ◎18名、○16名、△40名、×86名 |
| ② 6段階（A1~C2）の共通参照レベル： | ◎19名、○29名、△41名、×71名 |
| ③ Can-Doリスト（能力記述文） | ： ◎11名、○21名、△46名、×82名 |
| ④ 複言語・複文化主義 | ： ◎10名、○40名、△50名、×60名 |
| ⑤ 行動主義的言語教育観 | ： ◎11名、○21名、△42名、×82名 |
| ⑥ 言語活動の領域（公・私・職・学） | ： ◎11名、○27名、△53名、×68名 |
| ⑦ 学習者自律 | ： ◎9名、○31名、△47名、×73名 |
| ⑧ 学習者用ポートフォリオ | ： ◎12名、○26名、△44名、×77名 |

次いで、上記の質問に◎か○で答えた回答者にCEFRの活用について質問されている。結果は、「大いに活用している」6名、「部分的に活用している」28名、「活用していない」47名、「その他」1名、で、「活用していない」との回答者に、その理由を尋ねると、「教育現場の実態に合っていない」18名、「活用方法が分からない」16名、であったとされている。

最後に「まとめ」として、学習指導要領の不在、外国語の開設校の少なさ、教員待遇の悪さ等を指摘するとともに、制度と環境が整えられれば学習ニーズはさらに増えること、またグローバル人材を育成するには英語以外の身近な言語を第二外国語として中等教育校でとり入れる制度改革が必要であること、しかしながら、そのような人材を生み出すには程遠い現状であることが述べられている。

中等教育校における複言語教育の現状に関する先行文献としては、上記のほかに、大学教育との連携について山崎（2013）がある。内容的に多くは文科省調査の解説にとどまっているが、上述のアンケートで動機づけとして挙げられていた入試については、現行のセンター試験において英語以外の外国語の試験としてドイツ語、フランス語、中国語韓国語が選択可能であること、これらの言語を選択する受験者は全体の1%未満で、独仏語は進学校の受験生、中韓は在日の受験生であること、を指摘するとともに、現在中教審で検討されている大

学入試センター試験の廃止にともなう新制度に関して次のような危惧が述べられている。

すなわち大学入試時の評価を点数制から段階制にすることはともかく高校在学時に行われる基礎学力テストの共通必修科目が（学習指導要領では「外国語」であるにもかかわらず）「国語、数学、外国語」ではなく「国語、数学、英語」となっていることへの危惧と不安である。はしなくも現れた英語重視の文科省の本音とも、隠しようもない日本の外国語教育の厳然たる実態とも言える表現ではある。

この厳然たる事実に対峙して見れば、第二外国語教育の分野における CEFR の評価に関する先行研究の掉尾にふさわしいのは慶應義塾大学でドイツ語を講じる境（2009）の所論である。境は、英語一辺倒になっている日本の外国語教育の現状を冷静に受けとめたうえで、これからの第二外国語教育の在り方について次の 2 点を述べている。

すなわち第 1 に、英語と言うスーパーパワー言語を前にしてはドイツ語がマイナー言語であり、ひとりでは生きてゆけない、だからドイツ語教育は他の初習言語教育とともに、CEFR の唱える複言語・複文化能力養成の文脈のなかで共存共栄を図らねばならないこと、第 2 に、国際的な標準に合うように英語のみならず英語以外の外国語教育も主に中等教育で行うようにすべきである、そのためには、現在 6 年間行っている中等教育の英語の必修授業を前半の 3、4 年をコアとして、残りの期間を生徒の希望と適性によって英語以外の外国語を選択できるようにすること、の 2 点である。

2.2.3. 日本語教育の分野

日本語教育の分野では、三枝(2003)、ヨーロッパ日本語教師会（2005）、真嶋（2005）、井の川（2006）、嘉数(2011)などが CEFR の受容に関する研究を行っている。三枝(2003)は、CEFR に準じた日本語の Can-Do リストを開発し、かつ従前の「日本語能力試験」と比較して日本語能力の評定尺度として有効に機能するか、に関する研究を行っている。

ヨーロッパ日本語教師会（Association of Japanese Language Teachers in Europe、以下、AJE）は、国際交流基金（Japan Foundation、以下、JF）からの受託調査を行い、また真嶋（2005）は、ドイツの外国語教育機関における CEFR 適用について聞き取り調査を、井ノ川（2007）は、日本語の会話教材との関連の研究を行っている。

なかでも JF とのつながりが強い AJE の『ヨーロッパにおける日本語教育事情と CEFR』は CEFR が日本語教育に及ぼす影響について詳説したもので、その後の CEFR に倣った「JF 日本語教育スタンダード」の開発に当初から深く関わった嘉数（2011：14）は、CEFR が日本語教育のテキスト開発に与えた強い影響について「CEFR からのインスピレーションと具体的な知識や情報を得ていなければ、おそらくはまだその緒にもついていなかったらう。」と述べている。

こうした経緯については CEFR 日本版に翻訳者の吉島他（2004 日本版：xii）が「訳者

として **CEFR** の紹介を何度か頼まれたが、その多くは日本語教育の関係者であった。」と記していることから、**CEFR** と日本語教育との強い関係は明らかである。

上記の西山研究室の文献リストによると、日本語教育の分野の論文 36 のうち **Can-Do** リストに関する文献は 6 点 (17%) あったと報告されている。これは英語教育の分野の比率にやや近い比率である。つまり日本語教育の分野は、**CEFR** の理念を尊重する傾向の第二外国語教育の分野に較べて、**CEFR** のツールを重視する傾向の英語教育の分野との中間にあって、どちらかと言えば英語教育の分野に近い傾向にあると言えるだろう。

上述の「**JF** 日本語スタンダード⁶⁵」は **CEFR** をベースに 2010 年に刊行されている。その出来栄は、モロー (2013:15) が言うように「分かりやすいとはとても言えない」原本の **CEFR** と比較すると非常に分かりやすいもので、**Can-Do** リストとポートフォリオに加えてロールプレイトストや活用事例も作成されている。

分かりやすさの一例として、次頁・図 6 の「**JF** スタンダードの木」が挙げられるだろう。この木は、基礎となる「コミュニケーション言語能力」を地中の根として、「コミュニケーション言語活動」という幹に、「産出」と「受容」と「やりとり」という枝になる技能の関係を分かり易く描いた「**JF** 日本語スタンダード」全体の見取り図である。**JF** が「スタンダード」という **CEFR** が避けているように思われる表現を用いている理由はよく分からないが、**CEFR** がヨーロッパの多様な言語を汎言語的に扱っているのとは違い「**JF** スタンダード」は日本語限定なのだから、まずは標準を示しておき、運用面で脱標準化を図ってゆけばよいという考え方に立っているものと思われる。この **JF** スタンダードには、**ELP** に倣った「ポートフォリオ」も具体化されており、これらの資料はすべて **JF** ウェブサイトからダウンロードできるようになっている。

2.2.4. 第 2 節のまとめ

第 2 節では、ヨーロッパと日本における **CEFR** の受容と評価に関する先行文献について探ってきた。ヨーロッパにおける **CEFR** の受容は教育行政や教材関係者や大学レベルでは広く行われているが、中等教育校等の現場レベルでは、限られた情報ではあるが、オランダにおける調査では **CEFR** の周知と実践は限定的であることが報告されている。

また、日本における **CEFR** の評価は、教育分野によって理念重視か実用重視かの色合いが異なっている。英語教育の分野においてはツール重視であり、第二外国語の分野においては理念重視である。日本語教育の分野においては理念も意識しつつもややツール重視に傾いている。

⁶⁵ 詳しくは **JF**・HP <https://jfstandard.jp/summary/ja/render.do>

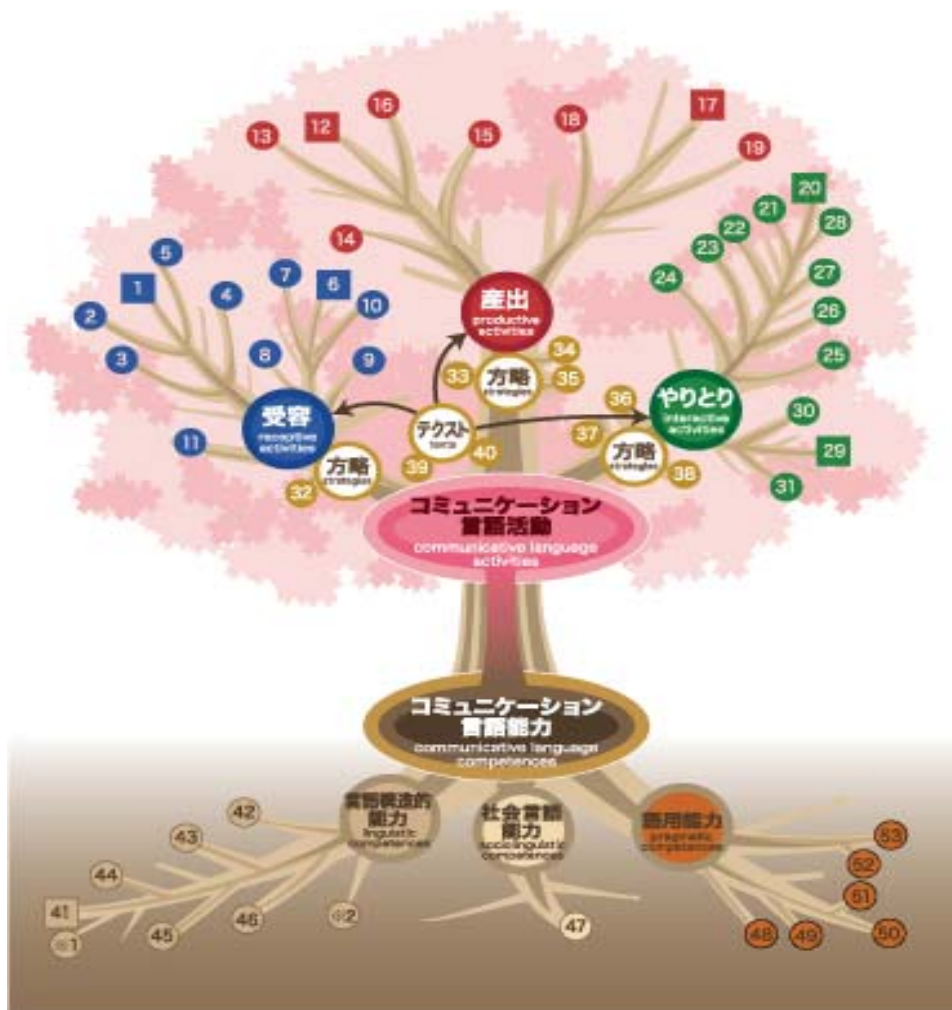


図 6 : JF スタンダードの木 (出典 : JF・HP)

3. 第1章のまとめ

「問い 1」は、1) Can-Do リストが準拠する CEFR とはどのようなものか、また、2) Can-Do リストや CEFR はヨーロッパと日本の外国語教育の分野でどのように評価されてきたのか、である。本章の論点とまとめとして以下の 2 点をもって応答する。

1) CEFR とは何か？

ヨーロッパは多言語社会である。毎年 9 月 26 日は「ヨーロッパ言語の日」(European Day of Languages、略称 EDL)⁶⁶であるが、筆者の手元にある 2014 年の EDL のポスターには「話して！」(英語では“Talk to me!”)という表現が、なんと 39 の言語で書かれている。世界大戦後の灰燼の中から「ヨーロッパとは何か」が問われたとき、応答されたのは言語と文化の多様性であり、すべての言語と文化は平等であるという価値観であった。

⁶⁶ COE/ECML 作成 : European Day of Languages
<http://edl.ecml.at/Home/tabid/1455/language/en-GB/Default.aspx>

この価値観に立って欧州評議会（COE）は 1992 年に「地域言語／少数言語のための欧州憲章」（European Charter for Regional and Minority Languages）を採択し、言語の問題を政治的権利から切り離して、地域語／少数語の国家語との領域内共存の方向性を明らかにした。そして 2001 年に拡大ヨーロッパの言語教育政策としての ELP と CEFR を公刊して、言語は言語共同体を形成する市民のものであり、国家は言語に関して中立的でなければならないとの認識のもとに、語学習得はヨーロッパ市民の自律的な手に委ねられ、加盟国はこれを支援することが要請されたのである。

市民の語学習得はすべて行動中心主義に基づく Can-Do リストによって示され、複言語主義の語学力と複文化主義の文化観を持った社会的行為者（social agent）としてのヨーロッパ市民が国境を越えて暮らす自由で平和なヨーロッパ合衆国を形作ることがグランドデザインとされたのである。つまり CEFR は、COE に加盟する 47 か国 8 億 2,000 万人のヨーロッパ市民が、何語であれ通用する汎言語的な Can-Do リストを介して、それぞれの資質と必要に応じた目標レベルを定め、それを自律生涯的に達成出来るようにするための言語学習／教育のガイドラインとして作成されたのである。

具体的には、ヨーロッパ市民と複言語主義という 2 つの理念と、6 段階の共通参照レベルと Can-Do リストという 2 つのツール、および、これらの理念とツールを結ぶ理論的背景としての行動中心主義がある。また学習者向けの ELP のほかに教職研修生向けの EPOSTL が開発されているが、いずれも Can-Do リストの形式を使って作成されている。

複言語教育はヨーロッパ現代語センター（ECML）の活動に象徴されるように着実に進められているが、ベルギーの言語共同体やドイツの移民に対する言語教育の複雑さや難しさをあげるまでもなく、その前途はむろん多難かつ遙遠である。そして「L1+2」の多言語教育政策を掲げる欧州連合（EU）自体にも暗雲が漂いはじめている。

例えば、2005 年にはフランスとオランダが国民投票によって「EU 憲法条約」を否決した結果、ひとつの憲法下での連邦国家としての EU の進化は止まったように見えるからである。しかし、それでもなお EU は統治機構として機能を続けており⁶⁷、フランスもオランダも EU から脱退する気配は見せていない。EU が本当に試されるのは、むしろこれからだろう。

ユーロの問題はじめ域内の独立や離脱の問題やテロや右傾化の問題、さらには近年急速に増加する中東や北アフリカからの難民の問題を抱える EU は内からも外からも激しく揺さぶられている。それでも、世界の人口が 72 億を超えるグローバル時代において、ヨーロッパ・アイデンティティは意外に堅固なのではないだろうか。そして、そうである限り、またそうであればこそ CEFR もそう簡単に無視されたり反故にされたりすることはないだろう。CEFR は言語政策のガイドラインに過ぎないがその根底にあるのは平和政策だからである。

⁶⁷ その後、2009 年に「EU 憲法条約」を緩和修正したリスボン条約が発効している。

2) 先行研究における CEFR の評価はどうか？

上述のように拡大ヨーロッパの高邁な理想を内包する CEFR ではあるが、現実には ECML の活動の遅々たる進捗や EU 憲法条約の暗雲にみられるようにその評価は決して満場の喝采を浴びているとは言えない控えめなものである。

確かに COE 自体による国家レベルの教育当局および各国の教育関連機関に対するアンケート調査は CEFR に対していずれも前向きな受けとめ方を示しているが、数少ない事例であるオランダの中等教育校の現場教員に対するアンケート調査の結果報告にうかがわれるのは但し書き付きの賛同姿勢である。

一方、本研究で先行研究を包括的に分析した結果からすると、日本においては CEFR 準拠の Can-Do リストは英語教育の分野では総じて前向きに受けとられていることが分かった。次章で見るように、学校現場への浸透と定着についてはまだ明らかではないが、少なくとも Can-Do リストを用いて学習目標を設定する、これまでになく具体的な方法論をともなった英語教育政策が文科省によって推進されようとしていることは明らかである。

しかし日本では、Can-Do リストが準拠する CEFR の歴史や理念に関してはほとんど注意が払われていないばかりか、CEFR とは単なる 6 段階の共通参照レベルのことであり、Can-Do リストとは行動基準で示される英語学習／教育の到達目標を設定するときの目安であるとして CEFR を矮小化する傾向にあることも事実である。

他方、第二外国語教育の分野では、グローバル化の進行とともに強まる英語偏重の流れに抗すべく多様性を重んずる CEFR の理念が高く評価されていて、日本語教育の分野では CEFR の理念と政策性にも強く影響を受けているが、あくまでも日本語という単一言語の教育であるので英語教育と同じく行動基準の Can-Do リスト活用への関心が高い。

第2章 日本における外国語教育の変遷

本章では近年における日本の外国語教育の変遷について概観する。CEFR 準拠の Can-Do リストを活用する英語教育政策が導入されつつある現在の日本の外国語教育の状況が、歴史的に見てどういう状況とどういう位置にあるかを明らかにしておくためである。言うまでもなく現在、我が国はグローバル時代のただ中にある。百年一日のごとくこれまでと同じように、何も変えず誰も変わらずに、やり過ごすことは出来ない時代にある。生き残るためには進むべき方向を見定めてやり方や考え方を変えなければならない。そして大きな要素として教育改革、なかでも言語教育の改革が求められていると言えるだろう。そのためには近年の日本における外国語教育の推移を押さえておく必要がある。

本章で言う外国語教育とは、英語教育、第二外国語教育及び日本語教育の3つの分野の外国語教育のことである。日本語教育は、日本国内における第二言語教育としての日本語教育（JSL）と国外における外国語としての日本語教育（JFL）¹を含むものである。日本では、外国語教育と言う場合に日本語教育の分野を含めるのは一般的ではないが、本研究の基本姿勢は異言語としての外国語という問題意識にあること、加えて既述（第1章 2.2.3.）のように、日本における CEFR の導入に際して日本語教育が果たした役割が大きいことから本研究にて取り扱うべきこととした。については以下に英語教育と第二外国語教育及び日本語教育について、それぞれの近年における変遷を概観する。

なお、ここで言う近年とは、むしろ近時というべきかも知れないが、具体的には後述の JET プログラムが導入された 1987 年以降、現在にいたるまでの 30 年足らずの期間である。しかし、その前に第1節においては幕末から現在にいたる英語教育の 150 余年の歴史と英語教育観の論争を展望しておきたい。そして第2節において「近年の英語教育の構造的変化」、第3節において「第二外国語と日本語教育の変化」を総括した後に、第4節において本章の論点の整理を行って以後の各章への展開に備えることにする。

1. 英語教育史の循環説と英語教育の二項対立説

本節においては、福沢諭吉以来の²英語と日本人の 150 余年におよぶ歴史を踏まえて、近年における日本の外国語教育の変遷について展望する。ただし、この 150 余年の歴史を単に時系列的に列記するのではなく、異文化教育研究の権威である大谷泰照の「40 年循環説」とも言うべき史観に基づいて展望することにする（第1項）。次いで、史観とは別に英語教

¹ English as a Second Language (ESL) に倣って JSL、English as a Foreign Language (EFL) に倣って JFL と略称される。

² 1859 年、蘭学を修めた福沢諭吉は横浜居留地に出向いて英語の必要性に強い衝撃を覚えた。

育観として常に底流的議論がなされてきた 1974 年の平泉渉（当時、参議院議員）による問題提起と、これに対する渡部昇一（当時、上智大学教授）による批判的答からなる「英語教育は教養か実用か」の論争、いわゆる「英語教育大論争」について検討する（第 2 項）。これら第 1 節の 2 つの項は、本研究が基本に置く日本の単一言語主義的な言語教育は大きな転換期を迎えているという認識にとって重要な歴史観であり教育観である。

1.1.「反英」と「親英」の 40 年循環説

大谷（2007: 75）は、幕末以来の約 150 年余にわたる日本の英語教育の歴史を遠望して、英語教育は、決して趨勢的な上昇曲線を描いてきたのではなく、ほぼ 40 年周期の「反英」と「親英」が繰り返す循環的変動をしながら今日に至っている、と指摘している。「反英と親英」の循環、それはつまり、日本人の国際的姿勢が、軍事や経済が攻勢なときは自信過剰の結果、外国と英語への優越感（superiority complex）になり、また政治や経済が守勢のときには自信喪失の結果、外国と英語への劣等感（inferiority complex）になるという 2 つのコンプレックスによる循環を繰り返していると指摘している。

大谷の指摘によると、古くは明治維新以前の攘夷運動が薩英戦争（1863 年）と馬関戦争（1864 年）で示された圧倒的な軍事力の差によって喫した敗北体験を経て、福沢諭吉の『西洋事情』（1866 年）のベストセラー化とその後の英語ブーム（1872 年）に代表される英語一辺倒の「親英」の 20 年間が続くが、その後の富国強兵策とともに帝国憲法公布（1889 年）と日清戦争の勝利（1895 年）という国力充実の時代を反映した親英から反英への転換が始まり、日英同盟締結（1902 年）と日露戦争の勝利を経て反英の 20 年間の流れに反転する。大谷は、この明治元年（1868 年）から日露戦争（1905 年）までが第 1 回目の 40 年循環である、と述べている。

その後、いわゆる大正デモクラシーの時代を迎えて「新しい女性」運動や水平社運動、さらには共産党の結成などの民主化運動のなかで、再び英語や中国語の学習熱が高まり英国の英語学者、ハロルド E. パーマー³が文部省の英語教授研究所所長として招聘される（1922 年）。しかし、昭和に入る頃には再び国家主義的傾向が強まって東京帝国大学教授、藤村作の英語教育廃止論（1927 年）が反響を呼ぶようになり、ついには日中戦争・太平洋戦争に突入して（1941 年）英語は敵性言語として忌避されるようになる。しかし、結局、日本は米国の巨大な経済力に支えられた圧倒的な軍事力には抗すべくもなく、ポツダム条約を無条件受諾しての敗戦（1945 年）を迎える。この明治末期から敗戦までが第 2 回目の 40 年循環である、と述べている。

そして敗戦直後の空前の大ベストセラーとされる『日米会話手帳⁴』（1945 年）の出版に

³ 文部省顧問として来日。英語教授研究所初代所長となる。今日の CEFR につながる、EFL としての日本人英語学習者のための「オーラル・メソッド」を開発した（小池 2013: 20）。

⁴ 小川菊松『日米会話手帳』（科学教材社）1945 年 10 月 1 日に発売、同年末までに 360 万部

始まる親英期に入り、英語は義務教育の中学校の教科に取り入れられるようになる（1947年）。しかし、所得倍増政策の成功による日本経済の驚異的な発展とともに英語偏重教育に対する見直しが始まり、英語を学ぶよりも日本語を広める（国際交流基金 1976 年創設）という海外政策も始まって米国の政治学者、E.フォーゲルに『ジャパン・アズ・ナンバーワン』（1979 年）ともてはやされ、ついには円安是正のプラザ合意（1985 年）を契機とするバブル景気に突入する。円高メリットを得た日本の金融資産は、株式や不動産の投機に向かい、銀座の土地は 1 坪 1 億 2,000 万円に、日経平均株価は 39,000 円弱（1989 年）に高騰した。大谷によると、この敗戦からバブル崩壊（1991 年）に至るまでの 40 年が第 3 回目の循環である、と述べている。事実、プラザ合意前に 1 ドル 240 円であった円レートは 1 年後には 1 ドル 154 円に約 56%も切り上がって日本の経済を大きく揺さぶることになった。

1987 年、NHK の特別番組が地価高騰問題を取りあげて社会問題化したことに対し過敏に反応した大蔵省（現財務省）によって行われた銀行融資の総量規制（1990 年）を契機に、バブル景気は、収束を乗り越えて一気に崩壊に向かい、すべての長期信用銀行と都市銀行が破たんして再編成に追い込まれて、その後、「失われた 10 年」、さらに「失われた 20 年」と呼ばれる未曾有の超長期の平成デフレ不況に陥ることになった。

そして、それまで自信過剰気味であった日本は再び英語への急接近を始めることになる。しかし、大谷説には述べられていないが、バブル崩壊に始まる循環を第 4 回目とするなら、この第 4 回目の近年の英語への急接近にはこれまでと異なる特徴がある。それは、大正デモクラシー期はもとより、明治維新期の『西洋事情』や戦後の『日米会話手帳』のベストセラー等にみられたような国民主導の英語熱ではなく、政府主導で英語教育強化政策が始まったことである。上からの政策であって、下から沸き起こったものではない。

こうした政策の先鞭をつけたのが、当時の小渕首相の私的諮問機関、「21 世紀日本の構想」懇談会（2000 年）である。結果的には実行に移されることは無かったが、この懇談会では「英語を第二公用語にすることを検討しよう」という画期的な提案がなされている。この政府主導の英語教育強化政策の流れはその後、文科省の『英語が使える日本人』の育成のための行動計画（2003 年）から本研究が対象とする Can-Do リスト活用の「手引き」（2013 年）を経て今日に至るまで変わっていない。

上述の通り、大谷の 40 年循環説にあてはめると現在は第 4 回目の「親英」期にあたっているが、ではバブル崩壊から 20 年後の、40 年周期の中ほどである 2011 年頃から、取りも直さず昨今の時代そのものであるが、では昨今の日本は 4 度目の「反英」期にさしかかっているのだろうか。

1.2.「英語教育大論争」: 教養か実用かの二項対立

を売ったが、類書が追随して発売中止になった。僅か 36 ページの小冊子である。

前述の大谷説の第 3 サイクルの反英期にあたる 1974 年、当時、与党の自由民主党の政務調査会国際文化交流特別委員会副委員長であった外交官出身の参議院議員、平泉渉が提案した「外国語教育の現状と改革の方向— 一つの私案 —」に対して、上智大学文学部教授の渡部昇一が、雑誌『諸君！』誌上で「亡国の『英語教育改革試案』— 平泉渉氏の改革試案を批判する —」と題する反論を寄せて始まった往復 2 回の誌上論争があり、論争の締めくくりとして、鈴木孝夫（言語学者、慶応義塾大学教授）をはさむ座談会が開催されている。

この論争は「英語教育の目的は教養か実用か」をめぐる「英語教育大論争」として知られているが、この「英語教育大論争」の実態は、座談会に加わった鈴木が「どうも議論の噛み合わないところが多少残った」（平泉・渡部 1995 : 162）と述べているように、論争としては面白いが、議論としては余り噛み合っていない。

鈴木は、その噛み合っていない理由を、ひとつには、これからの日本が国際社会のなかで応分の繁栄を維持していくためにどのような語学教育政策が望ましいのかということに対する前向きな展望が無いという点において、また、もうひとつは古いヨーロッパの大学の教養理念で大衆化の進む日本の大学を論ずるのは時代遅れではないか、という点において、渡部の保守的で静態的な所論を問題視している。（平泉・渡部 1995 : 10）⁵。

この「教養か実用か」という論争は、「真面目な英語教育は、語学学校におけるお遊びの英会話とは違う（the strongly held belief that *eigo* is different from *eikaiwa*: the former is serious, important study, the latter is just for fun）」（Aspinall 2013:183 筆者訳）」との「強固な信仰（strongly held belief）」にも関わる問題でもあり、本研究の問題意識に深く関わる課題であるので、以下により詳しく検討しておきたい。

平泉試案は次の 6 項目で問題の指摘と解決案を提言している。（平泉・渡部 : 1995 9-14）

- 1) 高度の英語の学習が事実上全国民に対して義務的に課されている。
- 2) その成果は全くあがっていない。
- 3) その理由は、第一に学習意欲が欠如していること、第二に「受験英語」のレベルが高すぎること、第三に英語という、国語とは全く異なる語系に対して欧米と同様な不効率な教授法が用いられていることである。
- 4) 検討すべき問題点は、i) 国民皆学習は妥当か、ii) 外国語として英語の独占は妥当か、iii) 成果をたかめる方法はないか、である。
- 5) 改革方向の試案：
 - i) 外国語は社会科や理科のように国民生活上必要な知識ではなく、数学のように知的訓練となるものでもなく、時間のかかる暗記の体系であって義務教育には向いていない。
 - ii) 義務教育ではむしろ「世界の言語と文化」というような科目にすべきである。

⁵ 平泉渉・渡部昇一（1995）『英語教育大論争』文春文庫
渡部昇一（2014）『英語の早期教育・社内公用語化は百害あって一利なし』李白社

- iii) 高校全入時代の現状から高校の外国語は行う課程と行わない課程とに分離する。
 - iv) 中等教育における外国語教育を英語とすることは妥当である。
 - v) 高校の外国語教育は志望者に限定し毎日 2 時間以上、毎年最短 1 か月の集中訓練を行う。
 - vi) 大学の入試に英語は課さない。
 - vii) 外国語能力検定試験制度を実施し「技能士」の称号を設ける。
- 6) わが国の国際的地位と国情に鑑み国民の約 5%が英語の実際的能力を持つことが望ましい。

これに対する渡部による批判の骨子は次の 3 項目である。(渡部 2014 : 21)

- 1) 英語の勉強は「知力」を鍛えるという重大な意味を有している。
- 2) 従って「使える英語」という視点だけから英語教育を論ずるのは完全な誤りである。
- 3) よって、大学入試から英語を外すことも間違っている。

平泉私案と渡部批判は確かに論点が噛み合っていない。平泉が、裕福になった子弟が押し寄せてくる大衆教育の時代の語学のあり方を喫緊の課題として問題視しているのに対して、渡部は、当時の英語教育のあるべき姿として伝統的な語学学習手法の堅持を唱えているからである。外交官出身の政治家でもある平泉が、コミュニケーションの時代が来ている、受験秀才では間に合わない、と叫んでいるのに対して、学者の渡部は書斎でひとり黙々と研究を続けているように見える。

当時、この論争は大いに話題になったが、山田 (2005 : 86) が残念がるように、「これを機会に日本の外国語教育を根本的に見直す」ことにはならなかった。論争は渡部教養説の優勢のうちに沈静化し、やがて忘れ去られたというのが事実である。なぜそうなったかと言え、それは恐らく平泉案が語学教育の現場に受け入れられなかったからであろう。

そのことは「論争をふり返って」と題する渡部の後日の記述 (1995) からもうかがい知ることが出来る (p.237)。論争のあった 1974 年当時の教育現場における多くの英語教員の意識としてはまだ、前述の *Aspinall* の言う「真面目な英語教育は語学学校におけるお遊びの英会話とは違う」という日本的な強固な信仰が根強かったということであろう。現に「コミュニケーション」という名称を冠した学科が、中学校、高等学校の学習指導要領に始めて登場したのは、論争のあった 1974 年から 15 年後の 1989 年である⁶。翌年の 1990 年には中学卒業生のほぼ 95%が高等学校に進み、2009 年には高等学校卒業生の 50%以上が大学へ進むという教育大衆化時代を迎えることになった。

世界に目を向ければ 1989 年は東西ベルリンの壁が崩壊し、米ソの冷戦が終結した年であり、2008 年には、“Yes, we can !” の選挙キャンペーンで知られる黒人初のオバマ米国大統領が誕生している。欧米は多極的なグローバル社会に向かったのである。

⁶ 「オーラル・コミュニケーション (A~C)」が新設され、いずれかを必修することになった。

この論争から 13 年後、次第に実用説が優勢になる 1987 年には、次節で取り上げる JET プログラムが実施に移されることになる。平泉（1995）は「文庫本のためのあとがき」において、JET プログラム実施と合わせて、その前々年に文部省が中高等学校の学習指導要領を改定して「外国語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てる」という目標を掲げたことを見て、「やっとここまで変わってきた。」（p.245）との感慨を吐露するとともに、以下のような希望を述べている。少し長いが、以下に引用する。

これからの日本人は、世界の人々と出来るだけ自由に議論し、話し合っ、世界の人々とお互いに学び合う、良き隣人になってゆく必要を痛感している。外国の本ももちろん読んでほしい。しかし、それだけでは世界は承知しないだろう。ミーティングにもコンパにも一切参加しないで一人だけ運動場のすみで本を読み、試験にだけは断トツの一番でパスすると言うやり方では、友人は出来ない。（平泉・渡部 1995：246）

日本の英語教育の分野におけるグローバリズムの受容は、米国が対日貿易赤字に苦しんだ時代に端を発する後述の 1987 年の JET プログラムに始まり昨今の Can-Do リストの導入に至るものであるが、この僅かな期間に世界における日本の存在感は大きく変わった。そして英語との距離感も大きく変わった。1990 年をピークに減少に転じた生産年齢人口、1991 年のバブル崩壊、その後の超長期のデフレ不況、2008 年のリーマンショック、そして中国の台頭などによって日本の GDP が世界第 3 位に転落した 2011 年に至る「失われた 20 年」の間に、日本をとりまく実用英語の価値は日増しに高まってきたと言えるだろう。日本人海外旅行者は激増し、情報通信技術（ICT）の革命をもたらしたインターネットは、1980 年代には 10%代の普及率（一般世帯）であったが 2010 年代には 80%を超えている。もはやインターネットの無い社会は考えられない時代になった。そして情報化社会の進行とともに世界共通語としての英語の重要性は飛躍的に高まったのである。

2. 近年の英語教育の構造的変化

2.1 本研究の問題意識と基本認識

本研究の対象とする CEFR 準拠の Can-Do リストの導入政策は、日本の英語教育がグローバル化の流れの中で大きな転換期を迎えたことを象徴するものと言えよう。その背景には、これまでの日本の一国平和主義的な戦後政治体制（樋口 1993 など）と工業品輸出主導型の成長経済体制が大きな転換期を迎えている（野口 2010 など）という政治経済的な現実がある。西の冷戦は終わったが東の冷戦が始まったと言われる国際政治的な転換もある。

大幅な赤字の国家財政の面においては、全国一律の平等配分から特定の特区と拠点への重点配分に転換しつつあり、社会面においては生産年齢人口の減少にともなって人々の価値観

が、「画一性」から「多様性」へ、「公助」から「共助」と「自助」へ、「中央集権」から「地域主権」へ、「国内規格」から「国際規格」へ、「モノの豊かさ」から「ココロの豊かさ」へ、「成長から成熟へ」（天野 2013 など）との転換が指摘されている。教育面においては「教える」から「学ぶ」へ（経済同友会 1997）、学びの場所も「教室」から「社会」へ、学習時間も「生涯」への転換が行われようとしている。

CEFR の日本への導入に関して先駆的な貢献のあった小池（2013：67）は、「ガラパゴス化とは、孤立した環境で、内向きに独自の進化・発展を遂げたため、国際的に通用しなくなった状態を意味している」としたうえで、「日本の英語教育ほど、この言葉に当てはまるものはないと言ったら言い過ぎだろうか。」と述べている。

本研究はこうした問題意識を共にするものであるが、果たして私たちはガラパゴス化した英語教育を前述の鈴木が期待したように「これからの日本が国際社会のなかで応分の繁栄を維持していくために」（平泉・渡部 1995：167）望ましい語学教育政策に変えてゆくことが出来るのだろうか。

本研究の基本認識は、日本の単一言語主義的な言語意識、より具体的に言えば国内は国語、国外は英語という単一言語主義的な言語意識は現在大きな転換期を迎えているのではないかと、ということであり、本研究の最終目的はこの転換に役立てる解決案を提示することである。

そしてまた、この大きな転換は前述の「親英と反英」⁷というような循環的なものでも、また「教養か実用か」⁸というような二項対立的なものでもないのではないだろうかということである。それは優れて構造的なものではないか。例えば、景気循環論⁹に則して言えば、現下の日本は技術革新による長期循環の次に想定される人口の減少による超長期の波動上にあり、あるいは経済発展段階説¹⁰に則して言えば、日本は高度大量消費期の次に想定されるサステナブル期とも言うべき環境維持順応段階にあると思われる。

しかも、生産年齢人口が急速に減少する日本は、もはや均質な一枚岩でも1億総中流でも護送船団方式の金太郎飴の国でもなくなりつつある。富は偏在し所得と教育の格差は広がり、格差は流動性を失って構造化しつつあり、日本全体が同時単一の循環的な動きや二項対立的な動きをすることはもはやあり得ないのではないか。単一言語主義的な言語教育から複数性と多様性を前提とした言語教育に切り替えなければならないのではないかと思われる。

そして何よりも大きな構造的な国際環境の変化にアジアの台頭がある。かつて雁行形態

⁷ 大谷泰照『日本人にとって英語とは何か 異文化理解のあり方を問う』（2007 大修館書店）pp83-98

⁸ 1974/5 年、平泉渉参議院議員と渡部昇一上智大教授の間で行われた「教養か実用か」論争

⁹ キッチンの波と呼ばれる 40 か月周期の在庫投資（短期）循環、ジュグラーの波と呼ばれる 10 年周期の設備投資（中期）循環、クズネッツの波と呼ばれる 20 年周期の建設投資（中期）循環、コンドラチエフの波と呼ばれる 50 年周期の技術革新（長期）循環が立証されている。

¹⁰ 米国の経済学者、W.W.ロストウの唱えた、伝統社会、離陸先行期、離陸期、成熟期、高度大量消費期、の順に発展するという発展段階説。

論¹¹の拠点はアジアの優等生の日本であったが、既に今もこれからもそうではなくなりつつあるのが現実である。日本は「ともに生きる」時代のアジアの一員なのである。当然、言語教育も欧米ではなくアジアを強く意識したものに切り替えなければならないだろう。

以下に、「プラザ合意バブル」の仇花とも言える財政的大盤振る舞いの JET プログラムに始まる日本の英語教育の変遷を追ってゆくと、変化のポイントは、政府の介入、外部資源の積極的な活用、早期教育の推進、そして目には見えないが、学習指導要領という実務法の限界の表れかも知れない。また日本をとりまく変化も優れて構造的なものである。一方に英語の国際的地位の構造的な上昇があり、もう一方には日本の国際的地位の構造的な下落がある。

すなわちグローバル化のなかで英語の世界共通語化が進み、英語はもはや英語母語国だけの言葉ではなくなっている一方で、日本語は極東の地域語に留まっているということである。急速に台頭してきた中国の力に怯える日本は、かつて高度成長期にはあった国際的存在感が著しく低下し、1989年（昭和64年）には世界第1位であった国際競争力（スイスのビジネススクール、IMDによる）ランクは2015年現在では第27位にまで低下しており、昭和の幻想¹²に耽っている時間的な余裕は限られてきたと思われる。

2.2 JET プログラム

日本における過去150余年の英語教育の歴史は、本節の起点とする1980年代から徐々に変わりつつある。その象徴的な転換点がこれまでも何度か述べた JET プログラム、すなわち1987年の「語学指導等を行う外国青年招致事業」(The Japan Exchange and Teaching Programme)の発足である。何がどう変わりつつあるのかと言えば、この1987年に政府が巨額の予算を投じて英語教育における外部資源（外国人補助教員）の活用に踏み切り、それまで内向き、すなわちガラパゴス的であった英語教育政策を外向きでグローバルに変える大きな転換点となったのである。つまり、それまでの日本の公立の中等教育の歴史において、黎明期の例外的な時期を除けば、ほぼ英語教育は日本人によるものであったが、このときから外国語指導助手（Assistant Language Teacher、以下、ALT）という教員資格を持たない母語話者（native speaker）を招致して一般の中高校生が直接、外国人から外国語を習うという制度が導入されることになったのである。このことは以後の英語教育の流れを外向きに方向づけるきわめて画期的な教育行政の転換だったと言えよう。

この JET プログラムの前身は文部省（当時）が1977年に始めた MEF（Monbusho English Fellow）プログラムであり、翌年、外務省の協力を得て BETS（British English Teachers Scheme）が行われ、最終的に JET プログラムに統合されることになった¹³と言われているが、実態は、地方の国際化の推進を意図した自治省（現総務省）が作成した原案

¹¹ 一橋大学教授、赤松要(1961)による低開発国の先進国への発展のための経済発展モデル理論。

¹² 政官学労のトップで作る日本アカデメイアは「余剰幻想」と言っている。（日経2015.2.5）

¹³ CLAIR HP:マイケル・グリーン http://www.clair.or.jp/j/forum/forum/pdf_267/10_jet02.pdf

に外務省が賛同し文部省が加わったものである¹⁴。当時、日米間の巨額の貿易不均衡（米国の赤字、日本の黒字）が米国で政治問題化しており、米国発の日本たたき（ジャパン・バッシング）が激しかったので、これに対処する貿易不均衡是正策として元日銀総裁、前川春雄の手になる、いわゆる「前川レポート」（1986）が提言された。そして、この前川レポートを下敷きにして、中曽根・レーガンの首脳会談において対米黒字減らし対策として提案され、中曽根首相の強いリーダーシップによって推進されたのが JET プログラムである。つまりきわめて政治色の強い教育政策である¹⁵。文科省は、教育現場の混乱を招くとして、当初これに反対していたが、後に ALT は教員でなく助手の身分であることを明確にすることを条件によりやく承認したと言われている¹⁶。

JET プログラムのウェブサイトによると、このプログラムの運営母体は、受け入れ先の学校に関わる地方自治体とこれを管轄する総務省および文科省、並びに海外での応募者の募集に携わる外務省の 4 つの省庁からなる自治体国際化協会（Council of Local Authorities for International Relations、略称、CLAIR）である。募集職種は、教育委員会や学校での外国語授業助手を務める ALT の他に、地方自治体で行う国際交流活動に従事するコーディネーター（Coordinator for International Relations、CIR）と特にスポーツを通じた活動を担当するスポーツ・アドバイザー（Sports Exchange Advisor、SEA）の 2 つの職種があるが、全体の 90%は ALT である。また外国語の授業にはドイツ語、フランス語、中国語、韓国語も含まれているが、実態としてはほぼすべてが英語である。参加者はこれまでに 62 か国、延べ 55,000 人を超えるもので、少なくともその規模においては「世界最大規模の」（CLAIR の HP）国際交流プロジェクトとなっている。

しかし、このプロジェクトによって地域の国際化が、どの程度進んだのか、英会話能力がどこまで向上したのかは具体的に明らかではない。招致人数は趨勢的に見て 2001 年の 6,273 人をピークに（2003 年の「構想日本」に端を発する）民主党政権下の行政刷新会議による「事業仕分け」の影響や地方自治体による自前の採用もあって漸減傾向にあり、近年は最盛時の 70%台で推移している（同上）。また、ALT 制度そのものについても、相手の外国人に合わせて自己規定を行う傾向の強い日本人特有の心理から、それだけでなくともありがちな「自己植民地化現象」（鈴木 1999：142）を推し進めることになるので「大変に危険なこと」だという批判もある。

なお、現在 ALT と呼称されている外国語指導助手は、前述の①JET プログラムに基づく者の他、②自治体が独自に直接雇用している者、③派遣契約による者、④請負契約による者、⑤その他地域のネイティブ・スピーカーなどの 5 つの任用・雇用契約形態によっている。2012 年現在、①は 3,906 人、②は 3,543 人。③1,722 人、④2,781 人、⑤1,661 人で、合計

¹⁴ 総務省 HP：国際交流の推進 <http://www.soumu.go.jp/kokusai/kouryu.html>

¹⁵ 石井秀一「続・事業仕分けの問題点 -JET プログラムは廃止すべき-」（2009）

¹⁶ 加藤浩三（2009）「グローバル化と日本の英語教育」（上智法学論集 52(3) p.155）

12,613人で、ALTの活用率（外国語授業の総時間数に占めるALT参加の授業時間数）は、小学校5、6年生が56%、中学校が22%、高等学校が9.4%となっている¹⁷。

2.3. 経済界の要請

文科省の英語教育の強化策に強い影響を与えているのは教育界だけではない。特にソ連（ソビエト連邦）の崩壊した1991年以降、グローバリズムの進展と英語の国際共通語化がめざましくなるにともなって経済界からの提言がとりわけ強まっている¹⁸。教育問題に関しては、1990年代以降、次のような提言がなされてきた。（*印の提言については、脚注の文科省HP「経済界からの提言」にそれらの要旨が記載されている。）

- ・ 日本経済団体連合会¹⁹（旧経済団体連合会、以下、日本経団連）
 - *1993：「新しい人間尊重の時代における構造変革と教育のあり方について」
 - *1996：「創造的な人材の育成に向けて－求められる教育改革と企業の行動－」
 - *2000：「グローバル時代の人材育成について」
 - *2004：「21世紀を生き抜く次世代育成ための提言」
 - *2005：「これからの教育の方向性に関する提言」
 - 2006：「義務教育改革についての提言」²⁰
 - 2011：「グローバル人材の育成に向けた提言」²¹
 - 2013：「世界を舞台に活躍できる人づくりのために」²²

- ・ 日本経営者団体連盟（2002年に日本経団連に統合）
 - *1995：「新時代に挑戦する大学教育と企業の対応」
 - *1997：「グローバル社会に貢献する人材の育成を」

- ・ 経済同友会²³（以下、同友会）
 - *1997：『学働遊合』のすすめ
 - 2005：「教育の現場力の強化に向けて」²⁴

¹⁷ ALTの数は2013年度「英語教育実施状況調査」、活用率は2011・2012年度「教育課程の編成実施状況調査」による。いずれも文科省「2014有識者会議(4)配布資料データより。

¹⁸ 文科省HP:中央教育審議会 大学教育部会（第9回）配布資料「経済界からの提言」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/015/gijiroku/07012401/002.htm

¹⁹ 日本経団連HP政策提言リスト：<https://www.keidanren.or.jp/policy/index08.html>

²⁰ 日本経団連HP提言：<https://www.keidanren.or.jp/japanese/policy/2006/018.html>

²¹ 日本経団連HP提言：<http://www.keidanren.or.jp/japanese/policy/2011/062/honbun.pdf>

²² 日本経団連HP提言：https://www.keidanren.or.jp/policy/2013/059_honbun.pdf

²³ 同友会HP政策提言リスト：<http://www.doyukai.or.jp/kyoiku/about/teigen.html>

²⁴ 同友会HP提言：<http://www.doyukai.or.jp/policyproposals/articles/2005/pdf/051019.pdf>

2013 : 「実用的な英語力を問う大学入試の実現を」²⁵

2014 : 「学習指導要領改訂に向けた意見」²⁶

これらの提言のポイントは、1) 画一性と組織優先の時代が終わり、多様性と個人が尊重される時代になったこと、2) 個人には正答解答能力よりも問題発見能力とその対処能力が問われるようになったこと、3) これまでの「教える教育」から子ども達が「自ら学ぶ教育」への転換が必要であること、4) 基礎教養と国際性を身につけ行動力とコミュニケーション能力のある主体的な人材が求められること、5) 社会全体には複眼的な評価システムと複線的な選択機会が欠かせないこと、である。具体的には、例えば同友会の「学習指導要領改訂に向けた意見」(2014) では、以下のような提言がなされている。

同友会の「学習指導要領改訂に向けた意見」(2014)

- ・読書や作文の奨励、対話や議論形式の授業の導入
- ・歴史や伝統文化の教育の充実、小中高を通じた実社会で役立つ英語教育の改革
- ・道徳・公共・キャリア教育の初中校からの導入、最新社会情勢教育の義務づけ

上述のように、経済界にとってもコミュニケーション能力と英語力は欠かせない要件だが、では、企業の採用に際して語学力は、実際にどの程度重視されているのであろうか。日本経団連(2013)が行ったアンケート調査²⁷による「選考にあたって特に重視した点」の選択肢回答を順にみると、重視されたのは「コミュニケーション能力(87%)」、「主体性」(65%)、チャレンジ精神(55%)、協調性(52%)、誠実性(41%)、責任感(28%)、潜在能力(21%)、論理性(20%)、と続く中で、語学力は6%になっている。

しかし、同じ日本経団連(2011)が行った「グローバルに活躍する人材に求められる素質、知識、能力」に関するアンケート²⁸では「既成概念にとらわれず、チャレンジ精神を持ち続けること(77%)」について「外国語によるコミュニケーション能力(68%)」があげられており、語学力とコミュニケーション能力は違うという事実認識をしながらも、希望的には語学力とコミュニケーション能力とを合わせ持った即戦力の人材を求めている、こうした人材を送り出せる英語教育を学校に求めているということである。

2.4. 求められる英語力とその向上策

英語教育行政に戻る。2003年、文科省は『英語が使える日本人』の育成のための行動計

²⁵ 同友会 HP 提言 : <http://www.doyukai.or.jp/policyproposals/articles/2013/130422a.html>

²⁶ 同友会 HP 提言 : <http://www.doyukai.or.jp/policyproposals/articles/2014/pdf/141126c.pdf>

²⁷ 日本経団連・アンケート結果 : https://www.keidanren.or.jp/policy/2014/001_kekka.pdf

²⁸ 日本経団連・アンケート結果 : <https://www.keidanren.or.jp/policy/2011/005honbun.pdf>

この結果について、「日本人の英語力を CEFR から見るとどうなるか」という根岸(2010: 186)の報告³⁶によると、「ある県で英検の相当級が判定できる英語能力判定テストをすべての高校 1、2 年生に実施していた」とのことで(高 1 生徒を中学卒業段階、高 2 生徒を高校卒業段階とみなして)、このテストに基づく次のデータを示している。これを見る限り、高 2 生徒の実情は上記の数値よりさらに厳しい。なお、「英検」と「CEFR」とのレベルの対応は、英検 1 級=C1、準 1 級=B2、2 級=B1、準 2 級=A2、3 級=A1、としている。

・中学生英検該当級の割合(高 1、9・10 月時点)

英検 4 級レベル以下	57%
英検 3 級レベル	35%
英検準 2 級レベル	7%
英検 2 級以上	1%

・高校生英検該当級の割合(高 2、9・10 月時点)

英検 4 級レベル以下	50%
英検 3 級レベル	33%
英検準 2 級レベル	13%
英検 2 級以上	4%

上記の「行動計画」に沿って、2011 年には小学校の英語活動が必修化された。文科省のウェブサイト(HP)によると、英語教育意識調査や「義務教育に関する意識調査(2005 年 3 月~4 月実施)」などの調査では、保護者の約 7 割、教員の約 4 割(但し校長は約 5 割)が小学校における早期教育に対して積極的な回答をしている。さらに義務教育意識調査では、学校評議員の約 5 割、地方自治体首長の約 6 割がこれに積極的な回答をしている³⁷。

また、上述の文科省 HP の記述には、早期教育について以下のように述べられている。

国際的には国家戦略として小学校段階における英語教育を実施する国が急速に増加している。例えば、アジアの非英語圏を見ると 1996 年にタイが必修化し、1997 年には韓国、2001 年には中国が段階的に必修化を開始した。EU においては、母語以外に 2 つの言語を学ぶべきとし、早い時期からの外国語教育を推進している。例えば、フランスは

³⁶ 投野由紀夫代表科研費補助金研究「小中高の一貫する英語コミュニケーション能力の到達基準の策定とその検証 <http://www.cefr-j.org/TonoKakenInterimReportVer1.0.pdf>

³⁷ 文科省 HP: 中教審/初中教育分科会教育課程部会(第 39 回)議事録配布資料 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuukyo03/004siryo/0604519/002/002.htm

2002年に必修化の方針を決定し、2007年から実施する方向で取組を進めている。³⁸

日本の早期教育について事実在即して正確に言えば、小学校における英語の早期教育は1992年から実験的に取り組まれており、2002年から「総合的な学習の時間」における「国際理解教育」の一環として3年生から行われている³⁹。2011年からは「小学校外国語活動」として5年生から年間35時間の必修科目となり、東京オリンピック開催年の2020年には小学校3年生からの英語教育の実施が公言され⁴⁰、また、小中高を通じた一貫した指標についても2020年を見据えて充実強化することが示されている⁴¹。

この小学校の英語教育に関しては、前述の文科省アンケートにおいても見られるように、圧倒的に多くの保護者が積極的であるのに較べて、現場の教員の賛成派はそれほどではない。さらに言えば英語教育の専門家や大学教員の中には早期教育に否定的な意見が少なくない⁴²。例えば、小学校外国語活動の実態は、「英語のお遊び」（高橋 2004）に過ぎないとも「歌と踊りと日常会話（決まり文句）」という三種の神器」（大津 2006：212）⁴³の域を出ないとも評されており、さらに英語専科教員の育成の必要性も指摘されているが具体策は未定である。

再び英語教育行政に戻る。文科省は2010年11月から翌年6月まで8回の「外国語能力の向上に関する検討会⁴⁴」を開催して、1) 英語教育の目標設定の在り方、2) 英語教員の英語力・指導力の強化、3) 英語学習へのモチベーションの向上、4) 授業改善のためのICTの活用等について検討を行っている。今後の英語教育の方向性を示唆すると思われるので、特にCan-Doリストと外部テストの活用に絞ってその内容を概観しておこう。委員は、座長の吉田研作上智大学教授、根岸雅史東外大教授、杉山愛（プロテニスプレーヤー）他の12名で、議題ごとに関連の当事者が加わって発表を行っている。要点は次の3点である。

- 1) 中学校における英語力の育成は、義務教育なのだから、理想的に言えば、ある一定以上の学力水準を保証できるようにしなければならない。しかし現在の学習指導要領の記述の仕方は具体的とは言えないので、文科省がリーダーシップを取って具体的なCan-Doリストと具体的なテスト問題を作成して生徒の学力向上を図るという方策を

³⁸ 文科省 HP：中教審初中教育分科会 教育課程部会外国語専門部会（第13回）議事録要旨
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo3/015/siryu/06032707/003.htm

³⁹ 文科省 HP 第2章(1)授業実践と言う観点から(下記 URL) 参照
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/026/houkoku/05080101/001/003.htm

⁴⁰ ベネッセ HP 何でも相談室：http://faq.benesse.co.jp/faq/show/12621?site_domain=soudan

⁴¹ 文科省 HP 「5つの提言」必要な改革について
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/attach/1352464.htm

⁴² 例えば大津由紀雄編著 2005『小学校での英語教育は必要はない』（慶応義塾大学出版会）、大津・鳥飼 2002『小学校でなぜ英語？』（岩波書店）など早期教育に否定的な著作物も多い。

⁴³ 大津由紀雄編著 2006『日本の英語教育に必要なこと』（慶応義塾大学出版会）

⁴⁴ 文科省 HP：http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/082/

考えたらよいのではないか。(太郎良委員)

- 2) 資料では、中学校の教員に求められている英語力の基準を教員の 42%くらいしかクリアしていないということだが、最近では TOEIC730 点どころか 800 点を軽く超える合格者も少なくない。しかし、コミュニケーション能力、特にアウトプットに関わる力を測定するには TOEIC の SW テスト⁴⁵若しくは TOEIC (iBT)⁴⁶を基準に含める必要があるのではないか。(吉田/広委員)
- 3) 教員は、中学校では1日当たり 3 時間半くらいの授業をやっているが、授業のための準備時間は確か 50 分くらいしかない。それだけの時間しかかけられない程、日常的な業務に追われている。これでは足りない。この授業を作り上げる力と、もうひとつ、テストづくりなどを含む学習成果を評価する力を養うためには教職課程の中にこれらを学ぶ科目を確立すべきである。(吉田/広委員)

2.5. グローバル人材の育成

グローバル人材の育成をめぐる大学を中心とする高等教育についてもひと通り見ておこう。文科省は、2009 年度から「国際化拠点整備事業 (グローバル 30)」⁴⁷を行ってきたが、2012 年国公立の全大学に対して大学のグローバル化を目的とした体制の整備を図る「グローバル人材育成事業」の公募を行い、申請を受けた 129 校から日本学術振興会 (JSPS) の審査と評価⁴⁸を経て、2014 年現在、全学推進型 (タイプ A) で北海道大学以下の 11 校、特色型 (タイプ B) は筑波大学以下の 31 校、計 42 校を採択した。

各大学はそれぞれの達成数値目標として TOEFL・TOEIC の得点と海外留学者比率を掲げている。例えば、秋田県にある国際教養大学では TOEFL (ITP) 600 点と留学者 100%の数値目標を掲げている。もうひとつの「複言語能力の向上」を掲げる上智大学では外国語学部から始めて段階的に全学部にも波及させる「3 言語×3 視座によるグローバル・コンピテンシーの育成⁴⁹」の長期的な戦略構想のもとに、学生の成績評価方式 (GPA) 制度や科目難易度のナンバリングの導入、内容・言語統合学習 (CLIL⁵⁰) の推進、主副専攻 (ダブルメジャー、メジャー、マイナー) 制度の整備、CEFR による言語能力評価の導入、e ポートフォリオ⁵¹を活用した課程管理、ウェブサイトのグローバル化等の先進的な取り組みを掲げている。

文科省は、2014 年度からは、前述の「グローバル 30 事業」をさらに拡大して「スーパー

⁴⁵ SW : Speaking と Writing のテスト。従来の Listening と Reading 中心のテストを補う。

⁴⁶ 4 技能を測定できるコンピュータを用いる TOEIC テスト。

⁴⁷ 日本学術振興会 HP : <http://www.jsps.go.jp/j-kokusaika/saitaku.html>

⁴⁸ 日本学術振興会 HP : <http://www.jsps.go.jp/j-sgu/shinsei.html>

⁴⁹ 3 言語:日本語+専攻語+英語。3 視座:本発信力+地域多様性理解力+地球課題発見解決力。

⁵⁰ CLIL は Contents/Language integrated Learning の略称。言語を言語として学ぶのではなく生教材を活用しながら 4 技能すべてを使って内容のある文章を、言語を使って学ぶ学習法。

⁵¹ 前掲、第 1 章 (1.4.2.と 1.4.3.) の ELP or/and EPOSTL を指すものと思われる。

グローバル大学創成支援」⁵²として高等教育機関を強化する計画を立ち上げた。具体的には、「世界の大学ランキング」トップ 100 を目指す力のある大学（トップ型）10 校と、教育環境の国際化推進などのこれまでの実績を基にさらに先導的試行に挑戦する大学（グローバル化牽引型）の 20 校を指定して財政的に支援する体制を整える計画であるが、2014 年にトップ型は東京大学以下 13 校、グローバル牽引型は千葉大学以下 24 校が指定された。

上で触れた「世界の大学ランキング」とは、英国の Times Higher Education（略称 THE）等の学術団体が毎年発表しているもので、THE の場合、同ウェブサイトによると、教育、研究、論文被引用（以上、各 30%のウェイト）、産業界からの収入（2.5%）、国際性（7.5%）を評価要素としてランク付けを行っており、2014/2015 年には、100 位以内に入っている日本の大学は、東京大学（23 位）と京都大学（59 位）の 2 校しかない⁵³。ランキング入りしている大学の多くは英米を中心とする英語母語国と英語母語国による旧植民地にあり、日本の大学が少ないのは、国際共通語としての英語の使用／流通度が低いからであると言われている⁵⁴。以上は、高等教育関連であるが、英語教育政策の全体図の理解のために敢えて補足しておく。

文科省は英語教育について JET プログラム以降、日本経済が好調であった 1980 年代には言わば一種の掛け声として「コミュニケーション」を唱えて来たところがある。しかし、以降の日本経済の停滞を契機として 1990 年代には「グローバル」が加わり、しかも、これまでのような単なる掛け声ではなく、本腰を入れて英語力の強化に取り組む姿勢を整えようとしているように見うけられる。そのためにはなるべく多くの教育資源を外外部化、国際化しなければならない。つまり教員も教材もテストも、さらには教授言語も教科基準も教室も学生さえも国際化しなければならない⁵⁵時代が近づいているというのが文科省の考えであろう。

もはや単なる一種の掛け声でない証拠に、文科省は 2011 年 6 月に矢継ぎ早に有識者による「外国語能力の向上に関する検討会」の審議をまとめて次の 5 つの提言を行っている。

提言 1：生徒に求められる英語力について達成状況を把握・検証する。

- ＜具体的施策＞ ・英検や GTEC などの外部検定試験の活用
- ・ CAN-DO リストの形での学習到達目標の設定

提言 2：生徒にグローバル社会における英語の必要性に対して理解を促し、英語学習のモチベーションの向上をはかる。

- ＜具体的施策＞ ・英語を使って活躍するひとからのメッセージの発信
- ・ 企業や大学の協力を得て英語接触機会の設営

⁵² 日本学術振興会 HP：<http://www.jsps.go.jp/j-sgu/>

⁵³ その後、2015/2016 年には東京大学は 43 位、京都大学は 88 位に順位を落としている。

⁵⁴ 同上 http://www.jsps.go.jp/j-kaigai_center/data/news/2013/uk_20131003.pdf

⁵⁵ 文科省は 2008 年に、2020 年を目途に「留学生 30 万人計画」を策定しているが、2013 年現在 13.5 万人で中国、韓国からの留学生の減少にともなって前年比は△1.6%と減少している。

提言3：ALT、ICT等の効果的な活用を通じて生徒が英語を使う機会を増やす。

- ＜具体的施策＞
- ・イングリッシュ・キャンプの催行
 - ・デジタル教材の活用

提言4：英語教員の英語力・指導力の強化や学校・地域における戦略的な英語教育改善をはかる。

- ＜具体的施策＞
- ・日本人若手教員米国派遣事業
 - ・英語教員養成の中核となる拠点大学の整備

提言5：グローバル社会に対応した大学入試となるように改善する。

- ＜具体的施策＞
- ・4技能を総合的に問うタイプの試験
 - ・TOEFLやTOEIC等の外部検定試験の活用

2.6. Can-Do リストによる学習到達目標

上述の提言1にも記述されているように、文科省は英語教育強化のために「手引き」の学校現場への導入を急いでいる。2013年3月の「手引き」を発表するに先立ち、前年の2012年8月から2013年3月まで、専門の研究者と関係者による月に1回程度の、計11回の「外国語教育における『CAN-DO リスト』の形での学習到達目標設定に関する検討会議」⁵⁶を開催してCan-Doリスト導入に関する議論を集約している。この検討会議の委員は以下の11名である。オブザーバーとして、英語検定協会、ベネッセコーポレーション、英国の公的な国際的な英語推進機関であるブリティッシュ・カウンシルが加わっている。

- ・尾関直子（明治大学教授）、佐久間康之（福島大学教授）、高田智子（明海大学准教授）
- ・根岸雅史（東外大大学院教授）、投野由紀夫（同大学院教授）、長沼君主（同専任講師）、
- ・本多敏幸（都立九段中学校教諭）、松尾美幸（岩手県立福岡高等学校教諭）、
- ・渡邊英裕（山梨県教育庁高校教育課主査・指導主事）
- ・松本茂（立教大学経営学部教授）、吉田研作（上智大学教授）

大学関係者のほぼ全員がCEFRとCan-Doリストの専門研究者である。東外大は、投野由紀夫教授の下で「CEFR-J」、明海大学は、川成美香准教授の下で「ジャパン・スタンダード」と称するいずれも精密なCan-Doリストを開発しており、委員の多くが両方またはどちらかに関与している。他に現場の教員と指導主事も加わっており、吉田研作委員（座長）と松本茂委員は関連会議の常連である。この検討会議では、「手引き」を作ること、「育てたい生徒像」の共有をはかること、現場教員の疑問に答える「Q&A」を作ること等が提起さ

⁵⁶ 文科省 HP 「検討会議」11回すべての配布資料と第1、第2回の議事録主要発言要旨
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/092/giji_list/index.htm

れ、「手引き」案と「Q&A」が協議され改訂を重ねて策定された⁵⁷。ここではこの「Q&A」のうち、本項の趣旨である「学習到達目標」に関する4項目を掲げておく。

Q3: 学習到達目標とは、全ての生徒が達成すべき目標ですか。或いは達成することが望ましいものにとどまる目標ですか。

答：本手引きにおける学習到達目標とは、各学校において全ての生徒に求められる英語力を達成するためのものです。

Q4: 「CAN-DO リスト」の形での学習到達目標と学習指導要領上の目標とはどのような関係にあるのでしょうか。

答：「CAN-DO リスト」の形での学習到達目標は、学習指導要領の外国語科及び外国語科の各科目の目標に基づいたものである必要があります。(後略)

Q6: 全ての中・高等学校において作成が求められるものですか。

答：「CAN-DO リスト」の形での学習到達目標は全ての中・高等学校において作成することが望まれます。

Q7: 小学校においても、今後、作成が求められるのですか。

答：(前略) 小学校の外国語活動について、作成が求められるものではありません。

こうして策定された2013年の「手引き」に続いて、文科省は2014年から「英語教育の在り方に関する有識者会議⁵⁸」(以下、「有識者会議」)を設置して、1)英語教育に関する現状の成果と課題、2)小中高を通じた英語教育の目標・内容及び評価、3)小学校における英語教育の在り方、4)今後の英語教育における教材の在り方、5)今後の英語教育における指導体制の在り方の検討を始め、特に「学校における能力記述文(Can-Do リスト)の形での学習到達目標の設定」について取り上げている。さらに同年6月には、この「有識者会議」の下に設置された「英語力の評価及び入試における外部試験活用に関する小委員会」を開催して、高等学校の入学試験における外部試験及び大学入試におけるTOEFLの導入等についての議論を開始している。

「有識者会議」は2014年9月現在、第9回目の会合が進行中であるが、委員には、学界からは内容言語統語型(CLIL)授業の日本に置ける先駆的な導入者である座長の吉田研作(上智大学教授)と『小学校での英語教育は必要ない』(2005)の著者の大津由紀夫(明海大学教授)を含む4名の大学教授の他に、教育現場からは小中高等学校の教諭と教育委員会の4名が、

⁵⁷ 文科省 HP 「手引き」目次 5 に 34 項目の Q&A が記載されている。

http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afieldfile/2013/05/08/1332306_4.

⁵⁸ 文科省 HP 「有識者会議」第1回から第9回までの議事録と配布資料：

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/giji_list/index.htm

経済界からは社内英語公用語化⁵⁹で知られる三木谷浩史楽天株式会社 CEO と在外経験の長い総合商社勤務の多田幸雄株式会社双日総合研究所社長が、教育産業界からは安河内哲也実用英語推進機構代表理事が加わっている。

この安河内氏は「英語なんか、やればできる」の台詞で有名な東進ハイスクールのカリスマ講師である。「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」を議題とする第 1 回会議において、大津、吉田 2 委員が、抽象概念としての言語と英語やフランス語などの特定言語とは異なるとして、特定言語の教育だけが外国語教育ではないという立場で、以下のように発言している。また、三木谷、安河内 2 委員は、現行の入試が「読む・書く」の 2 技能に偏っていることに異論を唱えて入試改革の持論を展開している。

大津委員：「これまでの英語教育が抱えてきた問題の多くというのは、政策を決定する側に、ことば、ランゲージ、英語でいうと無冠詞で複数語尾もつかない抽象概念としての概念が決定的に欠けていた。(中略) ということばという観点を加えれば、国語教育との連携というのも視野に入って来るはずで。(後略)」

吉田委員：「英語も日本語もフランス語も中国語も、全部ことばなのですよね。何か特殊な技術だけを学ぶのが外国語教育であるかのような印象を受けているのはやっぱり間違っていると私は思います。」

三木谷委員：「一番簡単かつパワフルなソリューションとしては大学入試を変えるということで TOEFL の世界標準の試験にすることが、大変有効な一手ではないかと考えております。」

安河内委員：「指導要領に 4 技能教育、これが明記されています。では、なぜ高校 2、3 年の時点で 4 技能教育が完全に実現されていないのかということ、それは大学受験です。大学受験が変われば英語教育は変わります。」

第 2 回の議題「小中高等学校を通じた英語の教育目標について」の会議で大津委員が認知科学の立場から行動主義⁶⁰に基づく外形的な目標設定に異論を唱え、吉田委員がこれを受け流す場面がある。大津委員は、この異論の直前に以下の発言をしている。

大津委員：「私は CAN-DO というのが何か流行のようになってから、正直とてもうさん臭いものを感じていたのです。(中略) うさん臭さの原因が何となく分かった(中略)。」

⁵⁹ 英語の社内公用語化は、ユニクロ、ホンダ、ブリジストン等の各社でも進められている。

⁶⁰ 「・・・行動だけ見ていたのでは駄目だというのは、もう行動主義が破綻した何十年前から明らかなことで・・・」と述べているので、大津委員が言う行動主義は、CEFR の行動中心主義 (action-oriented approach) を指したものではなく、心理学の behaviorism を指していると思われる。「有識者会議」第 2 回議事録 p.22

CAN-DO Statements というのは CEFR でも ACTFL でも progress indicators 「到達指標」です。だけど（中略）いつの間にか「到達目標」になってしまっている。」

吉田委員：「到達目標ということが良いか悪いかって今の議論の中にありますけれども、個人としてこういう目標、ここまで自分が出来るのだ、Yes, I can. という風に答えられるような、そういう自分なりの到達点というのも設けてあげておいた方が学習にとって効果があるのではないかとそういう発想だと私は理解しております。」

第3回の議題「小学校における英語教育の在り方について」の会議では、文科省の直山木綿子教科調査官が、研究開発学校として早期英語教育に取り組んでいる香川県直島町立小、中学校における興味深い事例を発表している。それは、低学年では英語の勉強を楽しんでいた小学生が、高学年になるにつれて興味を失うので、文字の読み書きを加えることにしたら学習意欲が回復した、というのである。

因みに、前述の『小学校での英語教育は必要ない』の著者である大津委員はこの議題について殆ど発言していない。また第3回までは委員名が明記された活発な発言が議事録として再現されているが、第4回以降は無記名の事務的な議事要旨となっている。会議規則によると、議事録は原則公開とされるものの「座長は公開することにより公平かつ中立な審議に著しい支障を及ぼすおそれがあると認めるとき他に正統な理由があると認めるときは議事録と会議資料の全部又は一部を非公開にすることができる」とあるので、詳しくは分からないが、恐らくそうした事由が生じたのであろう。

ともあれ、この「有識者会議」のまとめは、これまでの流れから見ても大筋は次のようなことになるだろう。

- ・ Can-Do リストによる目標設定と評価は進行するだろう。
- ・ 客観的評価のために外部テストを入試に活用するだろう。
- ・ 早期教育は加速されるだろう。

2.7. 内向きの風潮とグローバル化政策

ところで文科省が、グローバル人材の育成に危機感を覚えるような事態は前述の TOEFL のような広範な受験者を対象とするテストの数値に限らず、高等教育の頂点に位置している米国ハーバード大学への日本人留学生数にも表れている。かつて 1991/1992 年には 179 名が在籍した同大学の日本人留学生数は、直近の 2014/2015 年には 78 名に半減している。

他方、この間に中国は 220 名から 735 名へ、韓国は 137 名から 294 名へと激増している⁶¹。ここに見られる日本の若年世代のエリート階層の内向き志向は、生産年齢人口の減少

⁶¹ 詳しくは Harvard Univ. HP:

という構造的な問題を背景に、一般に「失われた 20 年」と呼ばれる 1990 年代のバブル崩壊を契機とする経済の長期低迷によって引き起こされた国内現象と言えよう。

つまりコストとリスクのあるハーバード大学進学よりも国内の学歴（正確には学校歴）を活かして安全確実な進路を図るという内向き発想⁶²である。こうした内向き発想は不況であればあればあるほど、また高学歴（高学校歴）であればあるほど高くなる傾向にあると思われる。しかし、まさにこの日本が内向きの風潮⁶³に向かう時に世界は、1989 年のベルリンの壁の崩壊に始まる米ソのマルタ会談（冷戦終結会談）、続く 1990 年の東西ドイツの統一、さらには 1992 年の欧州連合（EU）成立へと、ヨーロッパを軸に、外向き志向のグローバル化へ（やがて多極化へ）向けて大きく舵を切ったのである。また、アジアでは相前後してソ連崩壊を冷静に見据えた中国の改革開放政策による社会主義市場経済が、国家と国民をあげて昇竜の勢いで急成長を遂げ、経済の失政と金融無策による超長期のデフレ不況下で委縮する日本を忽ちのうちに抜き去ったのである。

バブル崩壊後の日本ではデフレ経済の長期化に「ゆとり教育」の影響も加わって、前述のような若年世代のエリート階層の内向き志向が進んだのかも知れない。これに歯止めをかけ再び海外の大学への留学生を増やして進行するグローバリズムの大波に乗るためにも、文科省は、早くから明海大学や東外大に属する専門家⁶⁴が取りあげて来た CEFR 準拠の Can-Do リストの導入に着目したのであろうと推測される。

CEFR 準拠の Can-Do リストの学校単位の導入と並行して、文科省の高等教育局は 2012 年から個人単位の、いわば短期決戦型の「グローバル人材育成事業⁶⁵」に着手して、語学力と主体性と行動力のある人材の育成に乗り出そうとしている。さらに 2014 年からは「トビタテ留学 JAPAN」事業⁶⁶を開始、中学生から社会人までの幅広い層の若い人材を海外へ送り出そうとし始めている。

送り出す留学生対策と並行して、受け入れる留学生対策も進行している。中等教育に続く高等教育である大学単位の政策としては 2013 年から「グローバル 30」⁶⁷と言う、海外からの留学生を受け入れるための（国内 783 大学の中からの）30 大学の選定事業に着手して、現在、既に 37 大学を採択している。また、さらに中等教育に先立つ初等教育における語学力強化政策として、小学校における外国語の教科化と一層の早期教育化が東京オリンピック

http://worldwide.harvard.edu/sites/default/files/worldwide/files/2014-15_international_enrollment_school_country_fromoir.pdf

⁶² 「パラダイス鎖国」というネット上の流行語も生まれ、同名の書籍も出版された。海部美知 2008 『パラダイス鎖国 -忘れられた大国-』（アスキー）

⁶³ 2008 年、WEF ダヴオス会議では Japan: A Forgotten Power? が議題のひとつになった。WEF・HP：<http://www.weforum.org/sessions/summary/japan-forgotten-power>

⁶⁴ 詳しくは CEFR-J 東外大／投野研究室 又は 文科省：CEFR-J の取り組み
⁶⁵ 文科省 HP：URL 参照。

⁶⁶ 同上参照。

⁶⁷ 同上参照。

開催の 2020 年度に予定されている⁶⁸。

しかし、英語であれ音楽であれ、「早期教育というものはエリート教育の発想であり」（斎藤 2004：16）、それを全国の全生徒に施すのは難しいという意見、或いは「英語なしでは生活に支障が出るという、のっぴきならない状況」（大津 2006：217）を作り出さない限り小学校英語にスキルを期待しても無駄だという意見もある。しかし現在、この早期教育の流れは変えられそうもなく、山田（2003：215）の言を借りて言えば、「この課題の焦点は“Why”を乗り越えて”When”と“How”に移ってしまった」と言えるだろう。

3. 第二外国語教育と日本語教育の変遷

3.1. 第二外国語教育の変遷

一般論として言えば、最初に触れた外国語は第一外国語であり、第一外国語のあとに学習される外国語が第二外国語であろう。この定義に従えば、日本の場合は義務教育として中学校から行われている英語が第一外国語で、（一部には高校から行われているが⁶⁹）、主として大学で行われる外国語が第二外国語ということである。

この第二外国語の流れは戦前の旧制高等学校からの枠組みであり、戦後は米国型のリベラルアーツとしての一般教育が導入されたために第二外国語の履修時間数は戦前に比べて 360 時間から 180 時間に半減した。1970 年代には、6 割程度の大学ではさらに短縮して 90 時間化が進行、1980 年代には、一部の私学では 45 時間に減ると同時に自由選択制のインテンシブコースや海外語学研修制の導入など履修の多様化が進むことになった。冷戦終結の 1991 年を境にグローバル化が急速に進む中で、以下に述べる大学設置基準の大綱化を機に第二外国語と第一外国語の英語との距離は大きく開くことになったと言われている。

1991 年、大学審議会の答申を受けた文科省は大学設置基準法を改正し自由化と多様化を図るために、従来極めて詳細であった教育課程などの規制を緩和した。これによって各大学のカリキュラムの編成が弾力化され、大学自身による自己評価と自己責任が問われることになった。これは「大学設置基準の大綱化」または単に「大綱化」と呼ばれている。この結果、教養部は廃止されて多くが専門教育となり、教養課程はスリム化され、必修であった第二外国語は大学、学部によっては、必ずしも必修とされなくなった。また、戦前は学問語として学ばれたドイツ語やフランス語の履修者が伸び悩むなかで、近隣言語の中国語や韓国語の履修者が増加傾向にあり⁷⁰、中には第二外国語として英語を選択するケースもあると言われている。こうした流れのなかで、第二外国語選択必修制度の廃止或いは第二外国語の削減論が唱えられる際によく聞かれる意見としては 6 パターンがある、と広島大学でドイツ語を教え

⁶⁸ 同上参照。

⁶⁹ 序章 1-1 脚注参照。

⁷⁰ 平高・古石・山本編『慶応 SFC の現場から 外国語教育のデザイン』2005 慶應義塾大学出版会 pp.46-48

る岩崎（2007）は以下の様に分類している。

- 1) 英語さえできれば、さしあたり学問・社会・経済全ての面で、国際化に対応できる。
- 2) 第二外国語の授業を減らせば、その分、英語や専門教育の面で学力を伸ばす方策が取れる。
- 3) 第二外国語の授業は成果も上がらず時間の無駄で、大部分の学生も履修をいやがっている。
- 4) 本当に必要なら自由選択制にしても、学生は第二外国語を学習する。
- 5) 別に大学で教えなくても、日本人は別の形で第二外国語を学習する。
- 6) 外国語教育よりも、まずは国語教育の方が大事だ。

これらの削減論への反論として、岩崎は、①事実誤認がある、②英語だけでは日本の文化自体が貧しくなる、③ヨーロッパでは多言語主義が進められている、④国語と外国語は両輪である、と述べている。この③で岩崎が触れているヨーロッパの多言語主義とは、本研究が対象とする CEFR の複言語主義と EU の「L1+2」の言語政策である。第 1 章の先行研究の箇所においても指摘した通り、日本で CEFR がその理念を最も高く評価されたのは第二言語教育の分野においてである。

そして評価するだけでなく実践に移した大学がある。CEFR の行動中心主義と自律的学習者という基本コンセプトを元に、2005 年に始まった慶應義塾大学の「行動中心主義複言語学習 (Action-Oriented Plurilingual Language Learning Project、以下、AOP プロジェクト)」⁷¹である。同大学では、この AOP プログラムに先立って、2001 年 4 月から湘南藤沢キャンパス (略称 SFC) における外国語教育に関して「SFC Version 2.0」と称する多言語主義教育に取り組んでいる。2001 年は CEFR の公刊された年であるが、フランス語教育の古石篤子は、複数言語使用状態にフランス語では plurilinguisme と multilinguisme の使い分けがあることを取り上げて SFC では前者の在り方を尊重し、第一外国語は英語、第二外国語はその他の言語と言う英語優先の考え方と制度に対する異議と対案を唱えている⁷²。

また、英語がコミュニケーション能力の育成と言う実用的な目標を明確にしている現状に対して、第二言語教育は、実用は無いかもしれないが教養を涵養するには最適な学習科目である (坂野 2011) との意見も少なくない。これは「英語は実用、第二外国語は教養」と割り切ったうえでの背水の陣とも言える意見ではあるが、既述 (1.2.) の平泉・渡部による「教養か実用か」論争の後継版と言えなくもない。もちろん、「文化の三角測量⁷³」(川田

⁷¹ 慶應義塾大学 http://aop.flang.keio.ac.jp/section_1/

⁷² 前記脚注 70 掲載の同書 p.30

⁷³ 人類学者、川田順造の唱えた文化研究の方法論。対比的な 2 文化の比較に全く異なる第 3 文化を加えることによって研究を立体的に行うこと。

2008) という視点も見逃せない。言語は、あらゆる文化の中核だから、切り口を東西文化と南北文化に限ることなく、米の文化と麦の文化、海の文化と河の文化、一神教文化と多神教文化など多様な三角測量があり得るだろう。

3.2 日本語教育の変遷

日本語教育の歴史は極めて新しい。しかも供給（日本語学校）が需要（日本語学習者）のあとからついてくる需要ドライブ（先導）型である。文化庁⁷⁴と国際交流基金⁷⁵の資料によると、2012年現在、日本語の学習者は、国内では大学等機関、地方公共団体・教育委員会、国際交流協会、民間日本語学校等の約2,000の施設で34,000人の教師によって140,000人（前年対比8.9%増）の学習者が学んでおり、10年前に較べると、学習者は約1.1倍に、施設数は1.2倍に増加している。学習者の約80%はアジア地域出身者で、約5%が南米地域、4%がヨーロッパ地域、同じく4%が北米地域であり、中国は全体の約46%を占めている。他方、海外では、約16,000の機関で64,000人の教師によって約400万人の学習者が学んでおり、約9%の学習者数の増加が見られる。中国が全体の21%で、中国を含むアジア地域が73%を占めている。

そして日本語の学習動機は、かつては留学や就職が中心であったが、近年はアニメや漫画、ゲームソフト、ポップミュージック、ファッションといったサブカルチャーを動機にした若年層の学習熱が高まっている。ハードウエアからソフトウエアへ、さらにはヒューマンウエア⁷⁶へと進化しつつあり、また、同時にアジア市場の成熟がはっきり見える時代になりつつあり、ここでは英語よりも日本語が尊重されている。そして今や「きれい・かわいい・かっこいい」のサブカルチャーは、「安全・清潔・便利」なメイド・イン・ジャパンの工業製品にも増して、世界から高い評価を得ている。

今後もアジア地域における日本語教育の重要性は高まってくると思われるが、米国のアメリカンセンター、英国のブリティッシュ・カウンシル、フランスのアリアンンス・フランセーズ、ドイツのゲーテ・インスティテュート、或いは、少し特殊だが、中国の孔子学院など他の主要国に較べて、残念ながら日本の国際交流基金（Japan Foundation、略称JF）の海外拠点は極めて少ない⁷⁷。日本語は習得が極めて困難な孤立言語であって、余程の必要性が

⁷⁴ 文化庁 平成24年度 国内の日本語教育の概要

http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/jittaichousa/h24/pdf/h24_zenbun.pdf

⁷⁵ JF 日本語教育機関調査2012

https://www.jpj.go.jp/j/japanese/survey/result/dl/survey_2012/2012_s_excerpt_j.pdf

文化庁 平成24年度(2012) 国内の日本語教育の概要

http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/jittaichousa/h24/pdf/h24_zenbun.pdf

⁷⁶ ヒューマンウエアに関する参照サイト：<http://www.humanware.osaka-u.ac.jp/>

⁷⁷ 2005年(一部2012年)調べの拠点数は米国のアメリカンセンター178、英国のブリティッシュ・カウンシル220、フランスのアリアンンス・フランセーズ223、ドイツのゲーテ・インスティテュート160、中国の孔子学院232に対して日本のJFは22となっている。

無い限り外国人には難し過ぎると考えられているからである。

したがって、冒頭に述べたように、歴史的に見ても布教か貿易か留学か戦争かなどの需要があつて初めて日本語学校が出来る。古くは日本で日本語が組織的に学習されるようになったのは、イエズス会のザビエルの来日 32 年後の 1581 年、宣教師ヴァリニャーノが布教のために長崎に宣教師養成学校を設立したのを嚆矢とするとされているが、これも学びたい者が現れて初めて供給が始まる需要先導型である。

以下は、国際日本語普及協会の岩見宮子氏の講演（広島 YMCA、2007 年 10 月 27 日）で聴取した内容であるが⁷⁸、幕末の開国期には、英国駐日公使オールコックによる『初学者用日本文法要説』（1816 年）、米国牧師ヘボンの『和英語林集』（1857 年）が刊行されている。いずれも先進列強による交易のためのものである。1883 年（明治 16 年）には朝鮮から 61 名の留学生が慶應義塾に学び、清の留学生は 13 名が 1896 年（明治 29 年）に早稲田大学に学んだことに始まり、最盛期には 1 万人に及んだが、満州事変の勃発により全員が帰国したと言われている。初めて供給先導型になったのは台湾統治時代（1895 年～1945 年）からで、当初は対訳法で、後には内地人の教育と一本化、朝鮮統治時代（1910 年～1945 年）は同化政策、満州国では実用主義と同化主義の混在となり、基本的には 1935 年から大東亜共栄圏を目的として「日本人になること、日本国民として国語を読み、書き、話せること」が目標とされた。いわゆる皇民教育である。

そして敗戦によって植民地を失った第二次大戦後には、日本語教育は再び閉店休業状態となり、1945 年に国際学友会が再開して日本語学校を復活、1954 年、東外大と大阪大学（旧大阪外国語大学）に留学生科が設立、1968 年に日本語教育を管轄する文化庁が設立され、1972 年に海外における日本語教育を推進する JF が発足、1984 年には JF 主催の国外の「日本語能力試験（JLPT）」、1988 年には日本国際教育支援協会主催の国内の「日本語能力試験（日能試）」が始まった、と結んで岩見の講演は終わっている。

JF は、既述のように日本語版 CEFR に強い関心を寄せた日本語教育関係者のなかでも最も組織的かつ長期的に CEFR に取り組んで、2010 年に CEFR に倣った「JF 日本語スタンダード」⁷⁹を開発している。むろん Can-Do リストの開発についても言を俟たない⁸⁰。こうした努力によって、日本語教育はようやく需要ドライブ（先導）型を脱しつつあると言えるだろう。

3.3. 国語教育と外国語教育

⁷⁸ 日本語教育の歩みについては文科省 HP、「日本語教育推進施策について」にも詳しい。
http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t19930714001/t19930714001.html

⁷⁹ JF HP : JF 日本語スタンダード
<https://jfstandard.jp/top/ja/render.do;jsessionid=612C152B3CEE62BBC05CF8584ADDE31A>

⁸⁰ みんなの Can-Do サイト : <http://jfstandard.jp/cando/top/ja/render.do>

ここで「国語」というのは私たちの母語、L1 としての「日本語」である。この国語教育の重要性については多くの識者が多くを語っているので今さら言うまでもないだろう。要は、思考に不可欠な国語力を養わないうちにコミュニケーションに必要な英語を身に付けてみたところで、ぺらぺらと薄っぺらな内容の会話しか出来ない、ということである。2003 年の文科省の『英語が使える日本人』育成のための行動計画の策定について⁸¹にも英語教育に関する諸項目に並んで「国語力の向上」という項目があり、『これからの時代に求められる国語力』の検討」という問題提起もなされている。

確かに国語の学習にも問題がある、と三森（2006：18）は日本独特の国語教育の問題点を指摘している。欧米の言語教育、限定的に読解教育は、母語であれ外国語であれ、最初にテキストを分析し、解釈し、批判的に考察する、という過程を経て、参加者が議論を交わし、その後各自が自分の意見を論文形式で記述する、という共通のルールで幼稚園から中等教育校までシステマティックに行われているが、日本ではそうでない。「ただただ質の高い文学作品を数多く読書すれば、自然に読めるようになり、作文が書けるようになると信じられている。」しかも試験問題は選択肢による解答方式が多く、正解は必ずひとつで、教師または問題作成者が考えた正解以外の答は正解とは認められない。三森（同上：23）は、この意味で「日本の国語は道徳だと考えています」と批判し、国語教育の「読み書き」には、まずクリティカル・リーディングの訓練が必要だと主張している。

そうかも知れない。いかに日本語が孤立言語だとしても言語であることに変わりはない。国語と外国語が隔絶したものとは言えない以上、欧米の言語教育と日本の言語教育が互いに孤立していて然るべきであるとは言えないだろう。しかし、こうした問題は、本章の趣旨になじまないのでは今は単に指摘するにとどめる。

4. 第2章のまとめ

「問い2」は、「手引き」に至る近年の外国語教育はどのようになされてきたか？である。この「問い」に対する本章の応答をまとめておこう。

福沢諭吉が蘭学を英学に切り替えてから約 150 余年、英語はすぐそこまでやって来ている。日本における英語の歴史は「拝英と排英の 40 年循環説」で説明出来る、と言われ、或いは、英語教育は「教養か実用か」という二項対立論争の歴史であった、とも説明されてきた。

しかし、対米黒字減らし政策で始まった 1987 年の JET プログラムを端緒に、進行するグローバル化のなかで、外部教育資源の活用に踏み切った日本の英語教育は大きく変わった。ネット情報が飛び交う今日、日本の国内と国外とを隔てる大きな海の壁がどんどん低くなり取り払われそうになってきた。否、グローバル化の始まる前にも壁などは元々無かったのだ

⁸¹ 文科省 HP : 『英語が使える日本人』育成のための行動計画の策定について
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/04031601/005.pdf

ということが確認されてきたのである。当然、英語は教養や習い事のような悠長なものではなく実用一本になった。そして米国留学用の TOEFL テストが重視されるようになり、使える英語の能力レベルのグローバル指標として Can-Do リストが導入されるようになった。

勢力を増した英語によって周辺化されそうな英語以外の第二外国語の教育分野では、CEFR の複言語思想を用いて言語超越的な理論武装を始めている。内外の、特に海外の日本語学習者が増加している日本語教育の分野では、JF が CEFR に準じた JF 日本語スタンダードを開発して対応しようとしている。さらには自閉的な国語そのもののグローバル化のためにクリティカル・リーディング教育を積極的に導入しようとしている学校もある。

日本の言語教育の、すなわち、英語教育、第二外国語教育及び日本語教育の、これらのすべての分野がグローバル化という構造的変化のただ中にある、ということである。そして、先行研究でも明らかなように、それぞれの教育分野において CEFR が示唆するところが少なくないということである。

しかしながら、文科省が「手引き」で述べているように、各中等教育校が Can-Do リストを導入する目的は、3 つの実務的な目的、すなわち、1) 各学校は生徒が身に付ける能力を明らかにすること、2) そのために Can-Do 形式の能力記述文を作成すること、3) そしてこれを教員と生徒が目標として共有すること、であって、決してこれまでの英語（正確には英米語）型の日本の英語教育から、これからのグローバル化社会への対応のために拡大ヨーロッパ型の CEFR の多言語主義言語教育へ目を向けた結果として導入されたということではない。文科省が「手引き」で意図するところは行動中心主義的な例示的能力記述文としての Can-Do リストという実務的なツールの導入であって、それ以上のものではない。

しかも、このツールは本来、ELP のように学習者個人が自らの語学力の到達指標として用いるために開発されたものであるが、文科省はこれを学校単位の達成目標として用いているようである。つまり Can-Do リストという、言わば国際的なメートル法を導入して、語学力の計測をグローバル化しようとしていると言えよう。

本研究全体の「中心となる問い」は、Can-Do リストが準拠している CEFR の語学教育の理念とツールが日本の語学教育にうまく定着するだろうか 導入に際してどんな困難と制約があるだろうか、それらを改善するにはどうすればよいのだろうか、であった。本章においても、この問いには何も答えていない。第 1 章とともに本章はその「中心となる問い」に答えるための下地となる紹介的な予備知識なのである。

本研究では、これらの問いに応答するために、続く第 3 章のヨーロッパ（実際にはドイツ）と第 4 章の日本における 2 つのアンケート調査を実施して実態の一端を把握することにしていく。もちろん第 4 章の日本における調査がメインの調査であって、ドイツにおける調査は付随的なものである。これらの 2 つの調査結果を踏まえて、第 5 章において「中心となる問い」への答えをえるべく広範な考察を行うことにする。

第3章 ドイツの学校における CEFR の受容と評価の実態

本章ではドイツの中等教育の学校現場における CEFR の評価の実態について行ったアンケート調査によって得られたデータの結果を集計するとともに、アンケート調査の後に行った訪問調査の結果も勘案して本研究の課題に沿った分析と考察を行う。

本研究の目的は、Can-Do リストを切り口にヨーロッパ生まれの CEFR が日本の外国語教育にどのような示唆を与えるかを明らかにすることである。したがって、第一義的には日本の外国語教育の現場における Can-Do リストの評価についての調査をしなければならないが、その前に Can-Do リストが準拠する CEFR が本家のヨーロッパでどのように受けとられているのかを調査するのは意味のあることだと思われる。

と言うのも近年しきりに「国際標準規格として¹⁾」或いは「国際スタンダードとして²⁾」と言われるようになった CEFR は本当に国際標準規格または国際スタンダードと言えるのだろうか、そもそも CEFR が生まれたヨーロッパにおいて CEFR は本当に国際的な標準またはスタンダードと言われるほど十分に周知され使用され評価されているのだろうか、と言う疑念が本研究全体の端緒となる動機だったからである。

以下第 1 節においてはドイツにおけるアンケート調査の内容を、第 2 節においては調査結果データの集計から明らかになる事実を、第 3 節においては本アンケート調査の研究課題への応答を、第 4 節においては訪問調査の内容を、第 5 節においては以上に基づく分析と考察を行って、当初の疑念が必ずしも的外れではないことを明らかにして本章を総括する。

1. ドイツにおけるアンケート調査

1.1. アンケート調査の対象の選定

ヨーロッパの学校現場における CEFR の評価の実態に関するアンケート調査を試みる。とは言え、ヨーロッパ全域について調査することは本研究の及ぶところではない³⁾。ついては、CEFR に関する実践研究が数多く報告されている国、具体的にはドイツを対象国に、また、学校種は中等教育校に限定し、該当校の学校長を対象にしてアンケートを行うことにした。対象国をドイツにした理由は、1) ヨーロッパで母語話者人口が最も多く、日本とほぼ同数の母語話者をもつこと、2) ヨーロッパにおける流通言語として多用される英語、フラ

¹⁾ 例えば NHK 出版のラジオ英会話テキスト、英語検定協会の検定試験、及び British Council のオンライン教材にも語学の能力レベルの「国際標準規格」「国際標準」との記載がある。

²⁾ 投野由紀夫教授（東外大）が研究代表者を務める平成 20~23 年度科研費補助研究報告書 p.1

³⁾ ドイツを対象にした本調査とは別に英語国の英国と多言語国のベルギーを対象にアンケート調査を試みたが、これら 2 国については回収データ量も少なく本研究からは除外している。

ンス語に次ぐ位置にあること、3) 日本と同じく世界大戦の敗戦国で、しかも日本と同様に大戦後大きな経済発展を遂げた国であること、4) 早くから CEFR (独 *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen fuer Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*、略称: GeR または GER) に準拠した外国語・第二言語としてのドイツ語教育 (例えばドイツ語資格試験の ZD、ZDfB、ZMP など⁴) が行われているからであり、加えて、私事ながら、1964/5 年にハンブルク大学 (当時、西ドイツ) に在学したことも機縁である。

さらに中等教育校を調査対象とした理由は、1) 「大学では常識になっている」(第 1 章 2.1.1、山本 2009) とされていることから、CEFR の受容については、より広範な中等教育校を調査するのが本研究の目的にかなっていること、2) 日本で文科省が「手引き」によって Can-Do リストを導入しようとしているのは中高等学校であり、これに対応するドイツの学制上の学校は基幹学校 (独 *Hauptschule*)、実科学学校 (独 *Realschule*)、およびギムナジウム (独 *Gymnasium*) の 3 つの学校種からなる中等教育校だからである。

なお、アンケート依頼状の宛て先は学校長とした、その理由であるが、CEFR は複数の外国語科に関わるので、統括管理者の学校長の方が適任と思われたからであり、またドイツにおいては職位を明記した方が依頼状が確実に送達されると判断したからである。

実施した調査を説明する前に、まずドイツの教育制度について概観しておこう。ドイツの中等教育は伝統的に進路に応じた三分岐型 (図 1 参照) になっており、基幹学校 (ハウプト・シューレ) は作業職や販売職に、実科学学校 (リアル・シューレ) は職業学校を経て事務職や技術職に、そして進学学校 (ギムナジウム) は専科大学や大学を経て管理職や専門職に進むことが予定されている。

近年は、この三分岐型が、移民等の社会的な背景に由来する教育の格差が問題視されて「教育の公平」という観点からも見直されつつあり (木戸 2009)、後述の訪問調査を行ったニーダーザクセン州の教育制度 (図 4 参照) においても見られるように、伝統的三分岐型とは別に混合学校 (ゲザムトシューレ、独 *Gesamtschule*) と上級学校 (オーバーシューレ、独 *Oberschule*) が制度化されている。

⁴ ZD : Zertifikat Deutsch(ドイツ語基礎統一試験)、ZDF : Deutsch fuer den Beruf (職業ドイツ語検定試験)、ZMP : Zentrale Mittelstufeneenprueffung(中級統一試験)

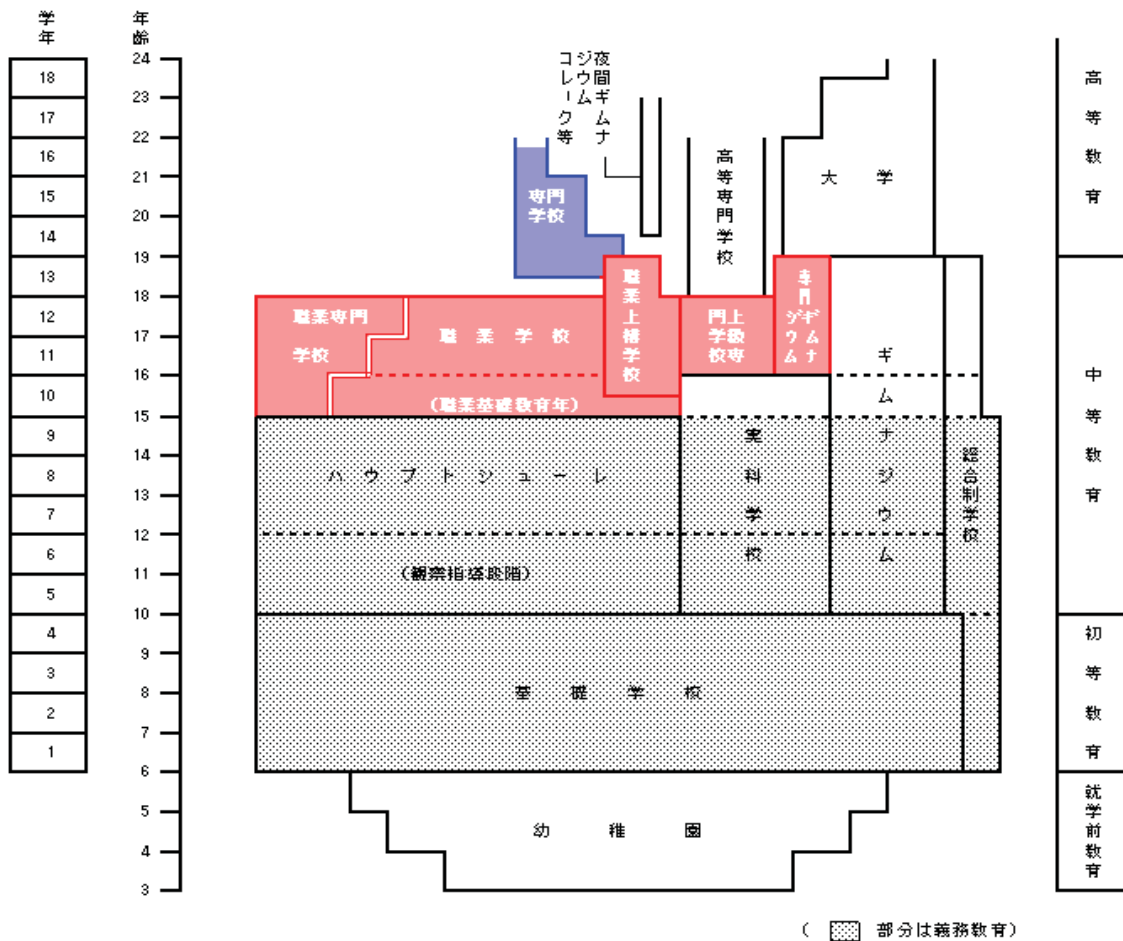


図1 ドイツの伝統的な三分岐型学校系統図（出典：文科省 HP⁵）

1.2. アンケートの研究課題

本章の初めに述べたように、本アンケート調査の主目的は、CEFR の本家であるヨーロッパ（実際はドイツ）で、CEFR およびそれに付随する ELP がどの程度周知あるいは評価されているかを調べることであった。そこでこの調査では研究課題を以下の3点に設定した。

研究課題 1. (CEFR の周知と評価)

CEFR はどの程度周知され、どのように評価されているか。

研究課題 2. (CEFR と ELP の使用)

CEFR はどう使われているか？ ELP はどのように使われているか。

研究課題 3. (CEFR の理念の理解)

CEFR の理念はどの程度理解されているか。

⁵ 文科省 HP ドイツの学校系統図：

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shougai/015/siryu/08102203/001/016/004.htm

1.3. アンケート調査の方法

アンケート調査はインターネットを利用したオンラインアンケートの方法とし、2011年11月から翌年3月にかけて実施した。まず調査対象校の選出であるが、ドイツ16州の進路別3種の中等教育校のデータベース（Schulweb⁶）に掲載された総数5,512校から、州の人口数と学校種別の学校数に応じた比例配分をしたうえで調査対象校600校を無作為に⁷選出した。対象校を決定した後、まず選出された各学校長宛に航空便で依頼状を郵送した。この依頼書には、調査の目的、所要時間などと併せ、オンライン調査にアクセスするためのアドレスを記した。質問者にはこのアドレスにアクセスしてもらい“Survey on the Use of CEFR in European Schools”と題するサイトで回答を入力してもらおうという手法を取った。回答は2012年3月に締め切り、最終的な回答者数は58校（実質回収率10.5%）であった。調査紙に用いた使用言語は英語とした。

1.4. アンケート調査紙の質問の区分と内容

調査紙の設問は回答に要する時間や回答のしやすさに配慮し、5分から10分程度で回答できることを想定して⁸、記述式の回答を最小限にとどめ、主に選択形式の設問とした。設問（実際に使用した調査紙は付録A参照）は3部構成で計30問を設定した。第1部は回答者（学校）の属性（所在地、人口、公私立、共別学、立地環境等⁹）について、第2部はCEFRに関する周知と活用について、第3部はELP（European Language Portfolio）についてである。具体的には29問が選択肢による回答形式で、これらは3部で構成されている。それぞれの質問項目と回答の詳細は以下の節で触れるとおりである。

2. アンケート調査結果データの集計

この節では、第1部の質問項目と回答の集計結果を質問項目の順に記述する。少し長くなるが、これを通じて回答先の学校そのものや学校をとりまく教育環境について全体像を把握しておくこととする。

2.1. 回答者の属性とその補足説明

(1) 所在する州

⁶ 学校ウェブサイト：<http://www.schulweb.de/de/deutschland/index.html?region=de>

⁷ この無作為抽出には下記のサイトを利用した。抽出方法は、まず上記のウェブサイトから取り出した学校全てに番号を割り当て、下記のウェブ上の無作為抽出によって得られた番号に該当する学校を調査対象とすることとした。

<http://aoki2.si.gunma.ac.jp/JavaScript/shuffle.html>

⁸ 何らの縁故も一面識もないドイツの学校長に依頼する、しかも唐突な調査依頼なので、時間を要するような調査への協力は得難いと判断して、この程度の時間で尋ねることにした。

⁹ 学校種、全日制、学校設立年数、学校長在職年数、州議会の与党名は設問に加えていない。

調査依頼をした学校数は、各州の人口に比例配分をして決定したが、実際に回答のあった学校数も人口の多い順（表 1 参照）という結果になった。人口が最も多いのは 1,784 万人を擁する西部の工業地帯のノルトライン・ヴェストファーレン州（州都デュッセルドルフ）で、以下 1,260 万人の南東部のバイエルン州（州都ミュンヘン）、南西部の 1,079 万人のバーデン・ヴュルテンベルク州（州都シュトゥットガルト）、北西部の 791 万人のニーダーザクセン州（州都ハノーファー）と続いている¹⁰。

表 1 州別回答者数

Q1 State (Sorted)		
	N	%
Nordrhein-Westfalen	13	22.4
Bayern	12	20.7
Baden-Wuerttemberg	9	15.5
Nieder-sachsen	8	13.8
Tueringen	3	5.2
Hessen	3	5.2
Berandenburg	2	3.4
Sachsen-Anhalt	2	3.4
Hamburg	1	1.7
Mecklenburg-Vorpommern	1	1.7
Sachsen	1	1.7
Schleswig-Holstein	1	1.7
Rheinland-Pfalz	1	1.7
Saarland	1	1.7
Berlin	0	0.0
Bremen	0	0.0
total	58	100.0

ドイツは連邦制国家（独 **Bundesrepublik**）であり、したがって教育制度や教育政策は連邦（独 **Bund**）ではなく各州（独 **Land**）が決定するので¹¹、州によって多少異なる場合がある。因みにドイツ全体の人口は 8,184 万人で、約 741 万人（全人口の 9.1%）の外国人がドイツ国内で暮らしている（ドイツ大使館 **HP**¹²）。回答校数は、おおよそ各州の人口に比例しているので、ドイツ全体の平均を表していると考えられるだろう。一方で 3 つの都市州（表中の

¹⁰ 1990 年、東西ドイツの統一によってドイツ連邦は旧東ドイツの 6 州を統合して 16 州となったが、統一後、東ドイツの社会主義的な教育制度はすべて旧西ドイツ方式に改められている。CEFR は、統一 11 年後の 2001 年の公刊であり、また本調査はさらに 10 年後の 2011/2012 年に行っているため、本研究では東西問題は不問に付している。

¹¹ ドイツ連邦の各州は独自の憲法を持ち「文化高権、独 **Kulturhoheit**」が認められている。

¹² ドイツ連邦共和国大使館：<http://www.japan.diplo.de/Vertretung/japan/ja/Startseite.html>

ベルリン、ハンブルク、ブレーメン)¹³からの回答はハンブルク州しか得られていないので、大都市州の状況は十分には反映していない可能性がある、と理解しておくべきであろう。

(2) 所在する自治体人口

回答者の学校が所在する自治体の人口は、「5,000 人未満」が 3 校 (5%)、「5,000~50,000 人」が 40 校 (69%)、50,000~300,000 人」が 12 校 (21%)、300,000~1,000,000 人」が 1 校 (2%)、1,000,000 人超」が 2 校 (3%)、である。

表 2 自治体人口別回答者数

Q3 Population		
	N	%
fewer than 5,000	3	5.2
5,000-50,000	40	69.0
50,000-300,000	12	20.7
300,000-1,000,000	1	1.7
over than 1,000,000	2	3.4
total	58	100.0

総務省の資料¹⁴によるとドイツの基礎自治体（市町村、独 Gemeinde）は 13,532 あって、平均人口は 6,100 人である。国土の平坦なドイツにはこうした小規模な市町村が散在していて、人口 100 万人を超える都市は 3 市、50 万人を超える都市は 20 市を数えるのみであり、日本のような都市化と都市のスプロール現象は進んでいない。

回答校の所在する自治体は人口 5,000 人から 50,000 人規模の市町村が 74%を占めていて、総務省の資料に照らし合わせても、これは予想どおりである。したがって、多くの回答校の周りは田園風景が広がっているような場所¹⁵と思われる。

(3) 設立形態

回答者の学校の 51 校 (88%) が公立、3 校 (5%) が私立、4 校 (7%) が教会による設立である。

表 3 学校設立形態

Q4 kind of School		
	N	%
public	51	87.9

¹³ ドイツには 1 都市で 1 州をなすベルリン、ハンブルク、ブレーメンの 3 つの都市州がある。

¹⁴ 総務省 HP 諸外国の広域行政組織：
http://www.soumu.go.jp/main_content/000020433.pdf

¹⁵ 後述する 2 つの訪問校のどちらもこうした立地環境である。

private	3	5.2
church	4	6.9
total	58	100.0

教会立（church）の多くはカトリック系で他にエヴァンゲリッシュ（新教）系もある。西欧諸国のなかでは遅れて近代化したドイツは歴史的に公教育が基本で、私立校は少ないとされている。公教育とは、世俗化（脱宗教）という意味合いが強い。私立校にはシュタイナー学校¹⁶のような代替学校と、これとは別の補完学校の 2 種があり、代替学校は公費負担を受けて公立校と同じ評価になるが、外国人学校の多い補完学校には公費の負担はない。回答校の私立校割合 5.2%は、文科省の資料¹⁷による 12.2%と比べて少ないが、黒田(2009)の論文¹⁸によると、この 5.2%は少ないとは言えない。標準的な割合と見るべきであろう。

(4) 設立母体

上記公立の 51 校のうち、設立母体が国立¹⁹の学校は 4 校（8%）、州立または下位自治体立の学校は 46 校（90%）、不明のものが 1 校（2%）である。

表 4 設立母体（連邦／州）

	N	%
national	4	6.9
state/provincial	46	79.3
sub total	50	86.2
unanswered	8	13.8
total	58	100.0

公立校は州(独 Land)の所管で運営されているが、設立母体が市町村なのか、上位組織の市町村連合(独 Gemeindeverband)なのか、郡(独 Landkreis)なのか、或いは郡独立市(独 Kreisfreie Stadt)なのかは自由記入とした(選択肢を示していない)ので不明である。無回答校も少なくない。国立(英 national)と回答した学校は 4 校あるが、うち 1 校はコムニウス学校で、3 校は national を州立(独 staatlich)の同義とみなした回答かも知れない。回答校の学校設立母体の特徴とすべきものは特になく標準的であろう。以下の各項目も同様

¹⁶ オーストリアの思想家 R.シュタイナー(1861-1925)が創設した初中等教育一貫校。世界各地に広まっている。独 Freie Waldorfschule 連盟本部 HP : <http://www.waldorfschule.de/>

¹⁷ 文科省 HP 教育指標の国際比較(2008) 各国の私立学校の割合 : http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/001/08030520/021/003.htm

¹⁸ 黒田 (2009 : 185) に「ハンブルクでは私立学校の割合は 8.3 %程度でドイツの中では比較的多い方である。」とある。また「多い州は 12.7%、少ない州は 3.4%」とも記されている。<http://www2.dokkyo.ac.jp/~doky0011/download/assets/5kuroda163-190.pdf>

¹⁹ 国立 national はドイツ語では州立 staatlich に解釈される場合がある。

である。

(5) 共学・別学

回答者の 58 校（100%）すべてが共学である。

表 5 共学・別学

Q5 Coed		
	N	%
yes	58	100.0

ドイツでは、60 年代の教育改革のなかで、それまで男女別学であった学校体制を、共学体制へと変えた（池谷 2003）とされている。男女比は、ギムナジウムでは女子が男子を上回り、職業学校では男子が女子を上回っている（同上）とされている。

(6) 教授言語

回答者の学校の教授言語はドイツ語が 52 校（90%）、ドイツ語以外が 6 校（10%）である。

表 6 教授言語

Q6 Medium language for instruction		
	N	%
mother tongue	52	89.7
other language/s	6	10.3
total	58	100.0

ドイツ語以外の教授言語を尋ねたところ、6 校から回答があり、英語 6 校、フランス語 2 校、ドイツ語 4 校、ロシア語 1 校、ラテン語 1 校、という重複回答があった。うち 1 校はラテン語を含む 5 言語を教授言語としている。これらの「ドイツ語以外の教授言語」の実態は語学科目の「教えられている言語」と推測される。

(7) 教科として教えられている言語

回答者の学校で教科として教えられている言語を尋ねたところ、現代語は、英語 55 校（回答校の 100%）、フランス語 48 校（同 87%）、ドイツ語 32 校（同 58%）、スペイン語 26 校（同 47%）、イタリア語 7 校（同 13%）、ロシア語 7 校（同 13%）、オランダ語 3 校（同 5%）、その他 4 校（同 7.3%）うち中国語 3 校（同 5%）、トルコ語 1 校（同 2%）、であり、古典語は、ラテン語 27 校（同 49%）、古代ギリシャ語 1 校（同 2%）、である。

表 7 教科として教えられている言語（複数回答）

Q7 Languages as a class subject

	<i>N</i>	%
English	55	100.0
French	48	87.3
German	32	58.2
Spanish	26	30.9
Italian	7	12.7
Russian	7	12.7
Dutch	3	5.5
Others	4	7.3
total	55	100.0

国際共通語だったフランス語が多く教えられていること、ヨーロッパ諸言語に続いて中国語が加わっていること²⁰、また古典語²¹が回答校の半数で教えられていることは注目に値する。

(8) 所在地環境

回答者の学校所在地の環境は、住宅地が 24 校 (41%)、市街地が 19 校 (33%)、工業地が 1 校 (2%)、農業地が 14 校 (24%)、である。

表 8 所在地環境

Q8 Location

	<i>N</i>	%
residential	24	41.4
urban	19	32.8
industrial	1	1.7
agricultural	14	24.1
total	58	100.0

回答校の所在地環境は 65%が住宅地か農業地に、33%が市街地にある。

(9) 異母語話者生徒の割合

回答者の学校におけるドイツ語以外の母語話者生徒の割合は、「居ない」が 6 校 (10%)、「少数」が 48 校 (83%)、「ほぼ半数」が 2 校 (3%)、「半数以上」が 1 校(2%)、「ほとんど全員」が 0 校 (0%)、「全員」が 1 校 (2%)、である。

表 9 非母語話者生徒の割合

Q9 Ratio of L2 students

²⁰ ドイツ経済は輸出依存度が高く、近年は中国との貿易・資本取引が活発化している。因みにメルケル首相は首相就任以来これまでに中国を 8 回（日本には 2 回）訪問している。

²¹ 古典語とは古代ギリシャ語とラテン語を指す。通常の外国語は現代語と呼ばれる。

	N	%
none	6	10.3
few	48	82.8
half	2	3.4
more than half	1	1.7
all	1	1.7
total	58	100.0

非母語話者生徒の出身国を尋ねたところ、東欧（ロシアを含む）が 37 校（回答校の 86%）、旧ユーゴスラビアが 19 校（44%）、南欧（マルタを含む）が 17 校（40%）、アジアが 15 校（35%）、中東（湾岸国を含む）が 12 校（28%）、南北アメリカが 6 校（14%）、北欧（バルト三国を含む）が 5 校（12%）、アフリカが 4 校（9%）、不詳が 1 校（2%）、である。

回答校の 90%の学校に拡大ヨーロッパ諸国の生徒が在籍している。多くは「居ない」または「少数」であるが、「ほぼ半数」がミュンヘンに 1 校、「半数以上」とした回答がドルトムント市とエッセン市の近郊に 2 校ある²²。いずれも大都市と工業地帯に所在している。木戸（2006）は、ドイツの普通教育学校では 2004/2005 年現在、全生徒の 9.9%が外国人であると述べているので、「少数」とは 9.9%未満程度と解釈できるであろう。

(10) 生徒数

回答者の学校の生徒数は、300 未満が 6 校（10%）、300~600 が 12 校（21%）、600~900 が 23 校（40%）、900 超が 17 校(29%)、である。

表 10 生徒数

Q10 Number of students		
	N	%
fewer than 300	6	10.3
300-600	12	20.7
600-900	23	39.7
more than 900	17	29.3
total	58	100.0

回答校の最大値から察すると、生徒数は 600 人から 900 人なので、後述（第 4 章）の日本国内アンケート調査回答校（高等学校）の生徒数と大きくは変わらない。ただし、ドイツは平均 25 名の学級規模²³なので、各学年は 4~6 クラスと思われる。

²² なお、回答校の中に「全員」が 1 校あるが、学校種から判断して誤入力と思われるので除外している。また、後述する訪問調査校のひとつであるヨーロッパ学校の ESK は「ほとんど全員」であるが、ドイツを対象とする本アンケート調査の結果データには含まれていない。

²³ 文科省 HP 学級規模の基準と実際 国際比較：

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/029/shiryo/05061101/003.pdf

(11) 生徒の年齢

回答者の学校の生徒の在校年齢は、10歳からが38校(66%)、18歳までが43校(74)で最も多い。

表 11-1 生徒の最低年齢

Q11 Student age from		
	N	%
6 yrs old	3	5.2
9	3	5.2
10	38	65.5
11	9	15.5
12	2	3.4
13	1	1.7
16	2	3.4
total	58	100.0

表 11-2 生徒の最高年齢

Q11 Student age To		
	N	%
10 yrs old	1	1.7
16	6	10.3
17	8	13.8
18	43	74.1
total	58	100.0

最大値は10歳から18歳で、州によって多少は異なるかも知れないが、これはドイツの標準的な中等教育の年齢幅(図1参照)に一致している。

(12) 教員数

回答校の教員数は、20人未満が1校(2%)、21~40人が13校(22%)、41~80人が25校(43%)、81~100人が15校(26%)、100人超が4校(7%)、である。

表 12 教員数

Q12 Numbers of teachers		
	N	%
fewer than 20	1	1.7
21-40	13	22.4
41-80	25	43.1
81-100	15	25.9
more than 100	4	6.9
total	58	100.0

回答校の最大値と第 2 順位値から察すると各 41~80 名の教員が在職している。

2.2. CEFR について

次は、調査紙第 2 部の CEFR についての質問項目と回答を記載する。そしてそれぞれの質問項目ごとに回答集計による定量的な分析と併せ、後述する (2.4.) 自由記述の設問に対する回答の定性的な分析を加味して考察を行う。また、調査方法や質問項目に違いがあるため、単純に比較は出来ないが、必要に応じて第 1 章の先行文献のひとつに取り上げたオランダの中等教育校の調査 (2.1.2.、以下、「オランダ調査」) との比較衡量を試みる。構成比の % 表示は、統計表では小数点第 2 位で表示するが、特に必要のない限り、第 1 位で四捨五入して表記している。さらに自由記述による回答は原文で示し、不必要と思われる場合を除き、引用者による訳文を添えている。

2.2.1 質問項目と回答集計：その分析と考察

(1) CEFR の周知度

回答者の学校における CEFR の周知度は、「全く知らない」(not at all) が 8 校 (14%)、「よくは知らない」(not so well) が 14 校 (24%)、「分からない」(can't determine) が 9 校 (16%)、「ある程度知っている」(somewhat) が 17 校 (29%)、「良く知っている」(very well) が 10 校 (17%) であった。

表 13 CEFR の周知度

Q13 CEFR: how well-known		
	N	%
1 not at all	8	13.8
2 not so well	14	24.1
3 can't determine	9	15.5
4 somewhat	17	29.3
5 very well	10	17.2
total	58	100.0

回答校、全 58 校のうち、1:「全く知らない」(not at all) が 8 校 (13.8%)、2:「よく知らない」(not so well) が 14 校 (24.1%)、3:「分からない」(can't determine) が 9 校 (15.5%)、4:「ある程度知っている」(somewhat) が 17 校 (29.3%)、5:「良く知っている」(very well) が 10 校 (17.2%) となっており、回答校、全 58 校のうち 4 と 5 の肯定的な回答の合計は 27 校 (47%)、3 の中立的な回答は 9 校 (16%)、1 と 2 の否定的な回答の合計は 22 校 (38%) である。円グラフ (図 2) で表すとよく分かるが、下部中央の中立的な回答 (15.5%) を除くと「CEFR を知っている」と「CEFR を知らない」とする回答はほぼ

半々で、「知っている」とする回答者の方が若干多い結果であった。

調査に回答した学校はそもそも CEFR に関する知識を持っているところが多いのではないかと想像されるので、この点は予め含んでおかなければならないが、以上の肯定的な回答の合計と否定的な回答の合計の比率は 55:45 となり、肯定的な意見がやや優勢になっている。大局的にみた定量的実態はこのあたりであろう。

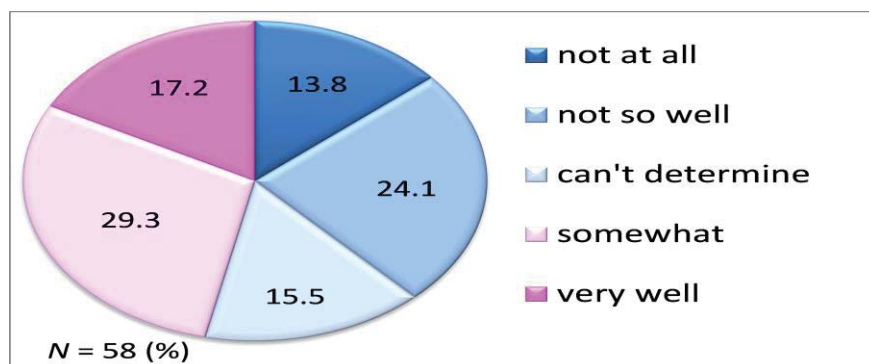


図 2 : CEFR の周知度

上の定量分析の結果に関連して、後述する (2.4.1.) 自由記述回答を見てみよう。問いは、“What do you think about the language policy proposed by the Council of Europe and/or the European Union?” (COE や EU の言語政策についてどう思うか?) つまり COE や EU の具体的な言語政策である CEFR/ELP や L1+2 に関する回答者の自由な意見を問うものである。以下の回答は、必要な COE や EU の CEFR/ELP や L1+2 の言語政策に関する知識を持っていないというものである。

- It's hardly known at all. (ほとんど知られていない。)
- don't know (知らない。)
- don't know enough about it (よくは知らない。)
- We know about the standards but not really who issued them. (スタンダードは知っているが出所は知らない。)

以上の結果をオランダ調査 (Moonen et al 2013: 233)と比較してみよう。オランダ調査では、回答者の 45%が CEFR に関する自分の知識は同僚の知識と同程度²⁴ (comparable) であると答え、34%が同程度以上 (more)、21%が同程度未満 (less) であると答えている。

²⁴ オランダ調査では「同僚の知識と較べて」自分の知識の程度を問うという、言わば間主観的な基準を用いた設問形式をとっている。しかし、では本調査の回答者が、not at all, not so well, や very well, somewhat の基準を独我的・主観的に用いているかと言えばそうとも思われない。要は上中下の 3 分類であって、本調査の 3 分類と基本的には変わらないであろう。

そこでこの「同程度」の 45%を「中程度」と見なして「同程度以上」:「同程度未満」の 34 : 21 に比例配分すると、「中程度以上」と答えた者と「中程度未満」と答えた者の比率は 62 : 38 になる。つまり CEFR に関する知識が同僚よりも多い者が大勢になっている。

また地理的にも英国とドイツとフランスに近いオランダ人の多言語能力の高さはよく知られているので²⁵、この事実を勘案すれば、55 : 45 のドイツは 62 : 38 のオランダより割合が低いとはいえ、“How well is CEFR known ? “という本研究の問い、つまり CEFR に関する周知度に関する設問に対するドイツの回答は決して低くはないと言えるだろう。

方向としては、オランダにおける調査の結論のように、「CEFR は次第に外国語教育の一部になりつつある」と見るのが穏当であろう。上述の設問と同じ “What do you think about the language policy proposed by the Council of Europe and/or the European Union?” に対する自由記述意見にも次のような漸進性を示唆したものがある。

- some interesting ideas (興味深いアイデア)
- will hopefully spread slowly, but surely (ゆっくり確実に広がる)
- takes time to become accepted (時間をかけて受け入れられる)

(2) CEFR の使用頻度

設問は “How often is CEFR used by teachers at your school?” (CEFR をどのくらい頻繁に使うか) である。回答者の学校における CEFR の使用頻度は、「全く使わない」が 10 校 (17%)、「ほとんど使わない」が 16 校 (28%)、「分からない」が 9 校 (16%)、「時々使う」が 15 校(26%)、「頻繁に使う」が 8 校 (14%)、である。

表 14 CEFR の使用頻度

Q14 CEFR: how often used		
	N	%
never	10	17.2
seldom	16	27.6
can't determine	9	15.5
sometimes	15	25.9
very often	8	13.8
total	58	100.0

この問いは CEFR というガイドライン (を記載したガイドブック) の使用頻度を問うものである。この問いが想定する具体的な使用場面は、第 1 章 (1.3 と 1.4.) で述べた CEFR の

²⁵ Eurobarometer 2013 (欧州委員会) によると「十分に使える言語が 3 言語以上ある」と答えている市民の多い国は加盟 27 か国中、ルクセンブルグ(61%)、オランダ(37%)、ベルギー(27%) の順になっている。ドイツは 8%で EU 全体の 10%よりも低い。

2つの理念と2つのツール、或いは後述する（第5章4.2.3.）コミュニケーション方略の使用であるが、多くは、第1章(2.3.4.)で述べた2つのツールである共通参照レベルとCan-Doリストであろう。回答のおよその集計結果は肯定的40%、中立的16%、否定的45%であり、このうちの肯定的回答の比率は次の設問のCEFRの所蔵に対する肯定的回答の比率と似通っている。

(3) CEFRの所蔵

回答校におけるCEFRの所蔵について尋ねたところ、「ある」が24校(41%)、「ない」が34校(59%)、である。上述のとおり、使用している23校とほぼ同数の24校が所蔵していると回答している。

表15 CEFR所蔵の有無

	N	%
yes	24	41.4
no	34	58.6
total	58	100.0

(4) CEFRミーティングの回数

回答校におけるCEFR関連のミーティングは、「まったく無い」が41校(71%)、「ほとんど無い」が8校(14%)、「分からない」が3校(5%)、「時々ある」が6校(10%)、である。この結果からすると、語学関係の教員がCEFRの使用方法などを巡って連携しているような学校現場の状況が一般的であるようには思われない。

表16 CEFR関連のミーティングの有無

	N	%
never	41	70.7
seldom	8	13.8
can't determine	3	5.2
sometimes	6	10.3
total	58	100.0

国民教育文化研究所（2012）²⁶によると、ドイツの教育行政に関しては各州の教育大臣会議（独 KMK）が主導している。個別学校の管理と運営は校長と学校会議と教員会議によってなされ、校長は2つの会議の議長でもある。職制上、教職員に対する職務命令や学校規定や

²⁶ 国民教育文化研究所『2012年度 オランダ・ドイツ調査報告書』pp.36-40

校則の制定および適用の権限を有するが、教科書の採択は教員会議が各州の教育省（独 Kultusministerium）の検定に合格したものを採択する。また教員研修は主に州の教育研究所で行われるとされている。この設問の CEFR 関連のミーティングは学校内におけるそのミーティング実施の有無を問うものであるが、回答はきわめて否定的である。

(5) CEFR 関連文書の回覧数

ここで言う「CEFR 関連文書」は（質問には明記していないが）、想定されるものとして上述の州の KMK から学校長または該当の教員あてに開示または通達される文書、学校長が作成する文書、教員会議が作成する文書、教育研修を受けた教員が作成する文書のうち CEFR 関連文書等が挙げられる。また「回覧」は、これらの文書を掲示板掲示や E メール等を通じて該当教員に回付することを想定したものである。

回答校における CEFR 関連文書の回覧数は、「全く無い」が 28 校（48%）、「ほとんど無い」が 14 校（24%）、「分からない」が 7 校（12%）、「時々ある」が 8 校（14%）、「頻繁にある」が 1 校（2%）、である。

この回答結果は、上述の CEFR ミーティングの回数についての回答結果と類似している。なお、CEFR の回覧が「頻繁にある」と回答した 1 校は、旧東独のメクレンブルク・フォアポメルン州（州都シュヴェーリン）のバルト海に面する旧ハンザ都市、ヴィスマールに所在するギムナジウムである。ミーティングについては「まったく無い」と回答しているが、同校は既に後述の ELP も導入しているので、「(今はもう) まったく無い」ということであろうと推測される。

表 17 CEFR 関連文書の回覧数

Q17 CEFR: circulate a document

	N	%
never	28	48.3
seldom	14	24.1
Can't determine	7	12.1
sometimes	8	13.8
very often	1	1.7
total	58	100.0

(6) CEFR の利用目的

利用目的には、テスト、教材開発、シラバス／カリキュラム編成、教員研修、評価／考課の 5 項目が含まれ、それぞれに分けて質問している。「CEFR の利用目的」に関する調査結果と考察は、各項目の回答の結果数値を記述したあとにまとめて行う。

i) テスト

回答校において CEFR がテストに利用されるのは、「はい」が 27 校（47%）、「いいえ」

が 23 校 (40%)、「分からない」が 8 校 (14%)、である。ここで「CEFR をテストに利用する」が想定されるのは、作成しようとするテストの難易度レベルに応じて CEFR の 6 段階の共通参照レベルごとの Can-Do リストの例示的叙述文 (illustrative descriptions) を利用する、或いは作成したテストの内容が CEFR のどの共通参照レベルに該当するかを判断するための利用と想定される。以下の他の利用目的についても教員研修目的以外は同様である。

表 18-1 CEFR の利用目的 「テスト」

Q18-1 CEFR: use for tests

	<i>N</i>	%
yes	27	46.6
no	23	39.7
don't know	8	13.8
total	58	100.0

ii) 教材開発

回答校において CEFR が教材開発に利用されるのは、「はい」が 16 校 (28%)、「いいえ」が 29 校 (50%)、「分からない」が 13 校 (22%)、である。

表 18-2 CEFR の利用目的 「教材開発」

Q18-2 use for materials

	<i>N</i>	%
yes	16	27.6
no	29	50.0
don't know	13	22.4
total	58	100.0

iii) シラバス／カリキュラム編成

回答校において CEFR がシラバスやカリキュラム編成に利用されるのは、「はい」が 21 校 (36%)、「いいえ」が 26 校 (45%)、「分からない」が 11 校 (19%)、である。

表 18-3 CEFR の利用目的 「シラバス／カリキュラム」

Q18-3 CEFR: use for syllabi

	<i>N</i>	%
yes	21	36.2
no	26	44.8
don't know	11	19.0
total	58	100.0

iv) 教員研修

回答校において CEFR が教員研修に利用されるのは、「はい」が 14 校 (24%)、「いいえ」が 31 校 (53%)、「分からない」が 13 校 (22%)、である。

表 18-4 CEFR の利用目的 「教員研修」

Q18-4 CEFR: use for training

	N	%
yes	14	24.1
no	31	53.4
don't know	13	22.4
total	58	100.0

v) 評価／考課

回答校において CEFR が評価／考課に利用されるのは、「はい」が 30 校 (52%)、「いいえ」が 22 校 (38%)、「分からない」が 6 校 (10%)、である。

表 18-5 CEFR の利用目的 「評価／考課」

Q18-5 CEFR: use for evaluation

	N	%
yes	30	51.7
no	22	37.9
don't know	6	10.3
total	58	100.0

以上の利用目的として尋ねた 5 項目についてグラフ化すると、次のとおりである。5 項目の YES の合計に対する構成比は、評価／考課：28%、テスト：25%、シラバス／カリキュラム：19%、教材開発：15%、教員研修：13%、となっている。

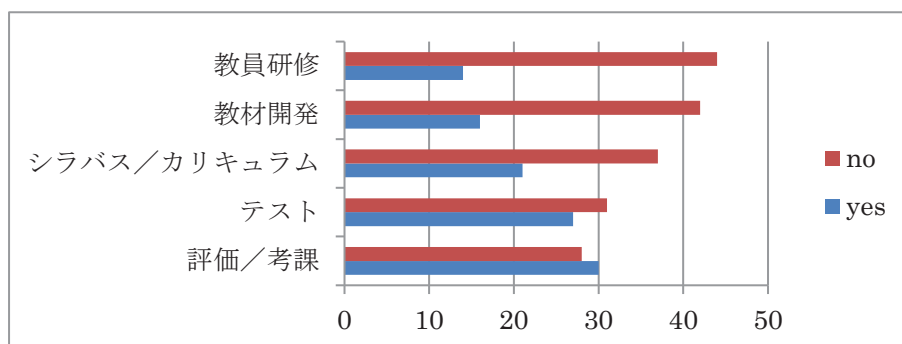


図 3 CEFR の利用目的

また、肯定的な回答 (Yes) と否定的な回答 (No) を再掲すると次のとおりであるが、「分からない」を否定的な回答に加えて、準否定的な回答の倍率 (N/Y) を計算すると、肯定的な回答が準否定的な回答を上回っているのは唯一、評価／考課だけで、1 倍に近接する

のはテストだけである。シラバス／カリキュラム編成が 2 倍前後に留まり、教材開発と教員研修は 3 倍前後である。

断定はできないが、CEFR の利用目的は評価／考課がメインであって、テストがこれに続いている。調査対象校の学校現場における CEFR の利用の主目的は「6 段階の共通参照レベル」を利用することであると推察される。

利用目的項目	Yes	No	N/Y 比	順位
i) テスト・・・・・・・・・・	27	31	1.15	2
ii) 教材開発・・・・・・・・・・	16	42	2.63	4
iii) シラバス／カリキュラム・	21	37	1.76	3
iv) 教員研修・・・・・・・・・・	14	44	3.14	5
v) 評価／考課・・・・・・・・・・	30	28	0.93	1
-	104	182	1.75	

評価／考課とテストを利用目的とする CEFR の有用性については、“What do you think about the language policy proposed by the Council of Europe and/or the European Union?”に回答する自由記述回答においても、国を越えて語学力を比較する場合の有用性に賛同する声がある。

- It is a great idea to have comparable concepts for language skills in so many countries.
(国を超えた比較可能な言語スキルの概念とは素晴らしいアイデアだ。)
- We welcome the fact that European school certificates can be more easily compared.
(ヨーロッパの学校の成績証明が簡単に比較可能になることは歓迎する。)

以上の CEFR の利用目的と有用性への評価に関連する記述をオランダ調査で探してみると、同調査では研究課題の 1 つとして評価の実践 (the use of CEFR in assessment practice) を挙げて、次の 3 つの結果を導き出している。

- ①CEFR 経験の多い教員 (high CEFR-experienced) は、読解、聴解、オーラル、ライティングの順で、生徒の CEFR レベルを評価している。
- ②CEFR 関連の 4 つの語学力テスト (ELP、Cambridge Certificate、Goethe-Zertifikat、Delf-Scolaire) に関して、これらのテストを一度だけ使った教員が (記載順に) 23%、16%、18%、14% いる。大多数の教員は、これらのいずれかのテストの名前は知っているが、使ったことはない。
- ③評価実践においてもテストにおいても高校の教員の方が中学校の教員よりも CEFR を参考にした経験が多い。

これらの結果から理解されるのは、オランダ調査の結論部分（2013：244）に “the use of CEFR-related textbooks” とか “national examination aligned to CEFR” と述べられていることから判断して、オランダでは CEFR は既に教科書やテスト教材にも適用されているということである。そして CEFR が教科書やテスト教材に適用されているというのは、ドイツにおいても同様であることが、”What do you think about the use of CEFR and/or ELP for school education?” に応答する次の自由記述回答からも読み取ることができる。

• I think public schools don't usually make use of it [CEFR] directly, only by way of foreign

language text- and workbooks. They all refer to and are based on it.

（公立の学校では直接は使わないが、CEFR ベースの教科書や練習帳は使われている。）

• It [CEFR] is very sensible, good guidelines, our textbooks are based on the CEFR; it is a good idea to have a common frame for all European countries.

（CEFR は道理にかなったよくできたガイドラインで、本校で使っている教科書も CEFR ベースだ。ヨーロッパ諸国が CEFR の共通の枠組みをもつというのは名案だ。）

以上から両国ともに CEFR は既に教科書や教材やテストに組み込まれており、なおかつ実践的或いは応用的に教員が現場において CEFR を利用する場合には、主に評価／考課とテストに利用しているということがうかがえる。

(7) CEFR の評価

「評価」についての回答は 5 択で、集計数は、1：「全く評価しない」(not evaluated at all) が 32 校 (55.2%)、2：「余り評価しない」(not so much) が 10 校 (17.2%)、3：「分からない」(can't determine) が 8 校 (13.8%)、4：「ある程度評価する」(to some degree evaluated) が 7 校 (12.01%)、5：「高く評価する」(highly evaluated) が 1 校 (1.7%) となっており、全体として 1 と 2 の否定的な回答は 42 校 (72%)、3 の中立的な回答は 8 校 (14%)、4 と 5 の肯定的な回答は 8 校 (13.8%) である。

表 19 CEFR の評価

Q19 CEFR: how evaluated		
	N	%
not at all	32	55.2
not so much	10	17.2
can't determine	8	13.8
to some degree	7	12.1

highly	1	1.7
total	58	100.0

「CEFR の周知度」と同様に円グラフ（図 4）にして見ると、肯定的な回答と否定的な回答のコントラストは明白である。中立的な回答をすべて肯定的と見なしても両者の差は歴然としている。回答校に限って言えば、CEFR の評価は高くないと言える²⁷。

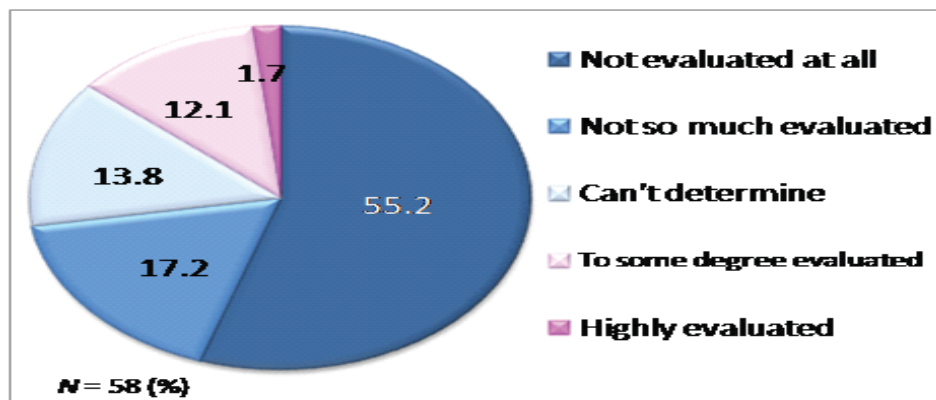


図 4 CEFR の評価

CEFR の評価に関しては、“What do you think about the use of CEFR and/or ELP for school education?”に回答する自由記述回答の中にもそうした CEFR の評価に関するやや否定的な意見も散見される。以下にその 2 例を挙げておく、

- CEFR imposes too many and too radical changes on the existing system.
(CEFR は現行のシステムに余りに多すぎ、かつ余りに過激すぎる変化を強要する。)
- So the amount of (bureaucratic) work involved in documenting all the CEFR levels etc. seems too much in comparison to the practical use for people.
(CEFR のすべてのレベルに求められるお役所的な業務分量の多さは現場で教える教員が実用的に用いるには過大である。)

次いで CEFR の評価に関するオランダ調査を見ると、インタビュー調査 (Moonen et al

²⁷ 質問そのものに否定的回答を生みやすい要因があるのだろうか。質問 (Q19) は”How does your school evaluate the use of CEFR at your school?”である。つまり”the use “と”at your school”という 2 つの限定条件下での評価 (evaluate) を尋ねているのであって、一般論としての CEFR の評価を尋ねているわけではない。したがって一般論としては CEFR を肯定的に評価しているとしても、自校でまだ利用していない場合には、その学校は否定的な回答をするのであろうか。その可能性が無いとはいえない。或いは一般論として CEFR を評価していないから自校も利用していないのだと。いずれも否定的な回答になる。

2013 : 236) の結果として以下の4点が挙げられている。すなわち、①すべての教員が CEFR に対して中立的または肯定的な態度を表明したうえで、②第1に CEFR はヨーロッパ横断的に外国語教育の比較ができること、③第2に目標言語の熟達度についてそれぞれの要求レベルがどのようなものかという洞察を備えていることの2点を評価しているが、④ CEFR を使用した経験のある教員は CEFR を日常の授業実践に適用することは難しいと指摘した、と述べている。この④の指摘は、上述のドイツにおける自由記述回答に見られる CEFR の評価の低さとは直接的ではないが、背景的には共通している教育現場の率直な指摘かも知れない。

(8) CEFR の2つのツール²⁸の活用

i) 共通参照レベル

回答校において CEFR ツールの6段階の共通参照レベルが活用されるのは、「はい」が34校(59%)、「いいえ」が24校(41%)、である。

表 20-1 CEFR ツールの活用 共通参照レベル

Q20-1 CEFR: using 6 levels		
	N	%
yes	34	58.6
no	24	41.4
total	58	100.0

ii) Can-Do リスト

回答校において CEFR ツールの Can-do リストが活用されるのは、「はい」が21校(36%)、「いいえ」が36校(62%)、である。

表 20-2 CEFR ツールの活用 Can-Do リスト

Q20-2 CEFR:using CanDo statemens		
	N	%
yes	21	36.2
no	36	62.1
unanswered	1	1.7
total	58	100.0

(9) CEFR の理念の周知度

i) 複言語主義

²⁸ 第1章(1.3.4.)参照。本研究では、CEFR の具体的な2つの教育基準(ツール、tool)として共通参照レベルと Can-Do リストを取りあげている。

回答者の学校における CEFR 理念の「複言語主義」の周知度は、「全く知らない」が 24 校 (41.4%)、「余り良く知らない」が 15 校 (25.9%)、「分からない」が 9 校 (15.5%)、「ある程度知っている」が 3 校 (5.2%)、「良く知っている」が 7 校 (12.1%)、である。

表 21-1 CEFR 理念の周知度 複言語主義

Q21-1 CEFR:Plurilingualism,how well-kown

	N	%
not at all	24	41.4
not so well	15	25.9
Can't determine	9	15.5
somewhat	3	5.2
very well	7	12.1
total	58	100.0

ii) ヨーロッパ市民

回答者の学校における CEFR 理念の「ヨーロッパ市民」の周知度は、「全く知らない」が 22 校 (38%)、「余り良く知らない」が 12 校 (21%)、「分からない」が 9 校 (16%)、「ある程度知っている」が 10 校 (17%)、「良く知っている」が 5 校 (9%)、である。

表 21-2 CEFR 理念の周知度 ヨーロッパ市民

Q21-2 CEFR:European citizen,how-well-known

	N	%
not at all	22	37.9
not so well	12	20.7
can't determine	9	15.5
somewhat	10	17.2
very well	5	8.6
total	58	100.0

以上の「CEFR のツールの活用」と「CEFR の理念の周知度」に関する質問への回答を肯定的回答 (Yes) と否定的回答 (No) を再掲して否定的回答比 (N/Y) を計算すると次のようになる。すなわち、ツールに関する回答の方が理念に関する回答よりも否定的回答比が低く、また、もっとも否定的回答比の低いのがツールの共通参照レベルであり、もっとも高いのが理念の複言語主義である。端的に言えば多くの教員にとって CEFR はツールであり共通参照レベルを意味すると結論づけられるだろう。

他方、多いとは言えないが CEFR の理念を知る教員も少なからず実在している。「ヨーロッパ市民」は COE よりは EU の理念として知られていると思われるが、「複言語主義 (plurilingualism)」は CEFR 独自の概念である。最も少ないとはいえ、「良く知っている (very well)」学校が 7 校あるということもまた事実である。

質問項目		Yes	No	N/Y 比
(8) CEFR のツールの活用	①共通参照レベル・・・	34	24	0.77
	②Can-Do リスト・・・	21	36	1.71
(9) CEFR の理念の周知度	①複言語主義・・・	10	48	4.80
	②ヨーロッパ市民・・・	15	43	2.87

量的分析上の N/Y 倍率（非評価比率）の高さにも関わらず、定性分析としての自由記述回答には、CEFR の理念への理解の声が多く寄せられている。多くは拡大ヨーロッパの多様性のある言語社会の共通言語政策への賛同意見である。以下に 4 例を挙げておく。

- It is certainly important to encourage learning each other's languages and getting to know the respective cultures.

（他言語の学習を奨励して各々の文化を知るようになることは確かに大事だ。）

- Basically I am convinced that creating common standards for teaching and studying languages is a necessary step to promote language learning and improve communication skills with students. Moreover these standards help compare the level of communication skills among the European states.

（生徒のコミュニケーション・スキルを伸ばすのに共通スタンダードをつくるのは必要なステップだと納得できる。それに他のヨーロッパ諸国と比較できるならなおさらだ。）

- Principally it seems a good idea to acknowledge plurilingualism in a globalised world and to make people aware of the richness of languages some students already have or do acquire.

（グローバル世界での複言語主義を認めて生徒たちが持つ言葉の豊かさを人々に気づかせることは良いアイデアだと思われる。）

- I strongly support any effort aiming at fostering the evolution of a plurilingual European cultural identity. The study of another people's language is the key to a deeper understanding of that people's way of thinking and can - ideally - lead to a true understanding and appreciation of the uniqueness and value of foreign cultures in general, while at the same time offering profound insights into the core of the common humanity we all share beyond cultural differences.

（複言語主義的なヨーロッパ・アイデンティティの推進は大賛成だ。他言語学習はその国を理解する鍵であり、異文化のもつ独自性と価値を真に理解することは同時に文化の違いを超えて共通する人間性を深く洞察することにもなる。）

なお、オランダ調査には、こうした **CEFR** のツールと理念とに関する研究課題や設問は設けられていない。英語、フランス語、ドイツ語教育の各教員を対象とした（日本で言えば第二外国語を含む）主要な外国語教育の教員を対象とした調査ではあるが、日本の第二外国語教育の分野でなされているような（第 1 章 2.2.2.）、**CEFR** の理念に注目した（英語に偏らない）多言語教育の必要性というような問題意識は取り上げられていない。

それは英国もフランスもドイツもいずれもオランダの隣国であり、つまり英語もフランス語もドイツ語もともに隣国の言語であるので、しかもそれぞれが **EU** の主要言語であるので、調査の対象をスペイン語やロシア語教育の教員とでもしない限り、主要言語の教員にとっての **CEFR** の関心事は主にツールであって理念は余り意識されないのかもしれない。

2.2.2. 第 2 部の回答集計のまとめ

以上の第 2 部の **CEFR** についての回答集計を改めて各質問項目ごとに肯定的な回答（Yes）か否定的な回答（No）かで 2 区分すると次のようになる。ただし、ここでは **can't determine**（分からない）は否定的な回答と見なす。

質問項目	Yes	No	N/Y 比
(1) CEFR の周知度	27	31	1.15
(2) CEFR の使用度	23	35	1.52
(3) CEFR の所蔵	24	34	1.42
(4) CEFR ミーティングの回数	6	52	8.67
(5) CEFR の回覧数	9	49	5.44
(6) CEFR の利用目的	108	182	1.69
(7) CEFR の評価	8	50	6.25
(8) CEFR のツールの活用	55	60	1.09
(9) CEFR の理念の周知度	25	92	3.68
計	285	584	2.05

以上のとおり、否定倍率（N/Y 比）の平均値（2.05）と比べると、否定倍率が平均値の半分以下（1.03 未満）だったのは 9 項目中の 1 項目、「**CEFR** ツールの活用」だけであった。次いで否定倍率が平均値の 2 倍未満なのは、「**CEFR** の周知度」、「**CEFR** の使用度」、「**CEFR** の所蔵」および「**CEFR** の利用目的」の 3 項目であった。

逆に否定倍率が平均値の 2 倍（4.10）以上なのは、「**CEFR** ミーティングの回数」、「**CEFR** の回覧数」および「**CEFR** の評価」であった。

以上の結果から、平均的回答者の **CEFR** に関する理解は「知っているが、授業内の直接

的な指導には取り組んではいない」というところであろう。オランダ調査の結果もこれに似た傾向にある。ドイツとオランダにおいては、自国一国内に視野を限定せず、グローバル化という文脈のなかで主要科目の教育内容の標準化と目標の設定という大きな流れを感じることができる²⁹。むしろ外国語教育もこの流れのなかにあり、その標準化に CEFR を活用しようとしている、と言えるであろう。

2.3. ELP について

この節では、ELP (European Language Portfolio) について調査した結果をみていくこととする。ELP は、第 1 章で述べたように、CEFR に先行して開発され、CEFR と同時期に公開されたヨーロッパにおける市民個人レベルの外国語学習ツールである。パスポート (Passport) とバイオグラフィー (Biography) と資料集 (Dossier) の 3 部で構成され、元々は成人教育用に始められた学習者の自律的かつ内省的な学習ツールであるが、現在多くは学校教育において用いられている。その開発の過程からも CEFR の理念を実践するためには ELP の導入が不可欠であると思われるが、実際には以下に見るように ELP を導入している学校の絶対数は決して多くはない。以下、それぞれの質問項目ごとの回答集計による定量的な分析を中心に、自由記述意見による定性的な分析を加味して考察を行う。なお、オランダ調査では ELP に関しては問われていないので、同調査との比較分析はできない。

2.3.1. ELP の使用

回答校における ELP 使用の有無は、「ある」が 7 校 (12%)、「ない」が 51 校 (88%)、である。なお、以下の回答のなかに原因不明の不整合な回答数 (2.3.2.1 と 2.3.3) があり、合計が 8 校となって場合があるが、前後から判断して 7 校が正しいと思われる。

表 22 ELP 使用の有無

Q22 ELP:using		
	N	%
yes	7	12.1
no	51	87.9
total	58	100.0

回答校のうち 7 校が ELP を使用している。うち (続く設問で明らかなように) 3 部構成の ELP のすべてを使用している学校は 4 校である。すなわち大多数の学校は使用していないが、その少なさに反比例するように自由記述回答は多く寄せられていた。その多くは ELP

²⁹ 教育総研 (2012) によるとドイツでは PISA ショックの影響もあって KMK が初中等教育の終了時に主要科目の全国共通の到達目標を示す教育標準を設定することを決定している。またオランダでは小学校卒業時に教育評価研究所 (CITO) が作成する達成テストが行われる。

の導入は時間がかかりすぎるので無理があるという意見で、次のようなものがあった。

- ELPs are quite time-consuming and require a level of self-reflection and dedication to observing the progress they have been making which many students are not prepared to invest. Besides, they get frequent feedback through shorter and longer tests as well as oral tasks and they are also offered the chance to prepare for international certificates like the CAE³⁰ or DELF at our school, which both assess their performance in a wider context.

(ELP 関連はとかく時間を食う。自己省察や進み具合をしっかりと観察することが要求されるが、生徒たちはそうしたやり方に慣れていない。また (ELP を使うまでもなく) 長短期のテストやオーラル・タスクからのフィードバックもあり、幅広い文脈で評価を行う CAE や DELF のような国際的な証明書の獲得に備える機会もある。)

- Not easy to handle, especially the Portfolio. Due to lack of time, teachers usually prefer spending more time on the actual teaching of language skills than on the meta level of language competence.

(特にポートフォリオは扱いにくい。時間が足りないので、教員はメタレベルの言語能力よりも現実的な言語のスキルを教える方に時間を割きたがる。)

- The ELP is too much work and time in the classroom - it could be done with students in a project. I do not think it is very realistic for students to work in every day classroom situations.

(ELP は教室でやるには余りにも過大な仕事だ。一定期間のプロジェクトならともかく、日常的に教室で、となるととても現実的とは思えない。)

また、地域によっては、ELP はまだ知られていないし必修的ではないという声もある。

- ELP and other aspects are not widely known here in Bavaria. Therefore we can't tell much about it. Working with ELP is not obligatory.

(バイエルン州では ELP 的な視角は余り知られていないので多くを論ずることはできない。ELP の取り組みは義務化されていない。)

2.3.2. ELP の使用コンポーネント³¹

2.3.2.1. Passport (パスポート)

回答校における ELP 使用コンポーネントが Passport であるのは 4 校である。

³⁰ CAE : Cambridge Certificate in Advanced English

DELF : Diplôme d'Études en Langue Française 参照 HP : <http://www.delfdalf.jp/>

³¹ 第 1 章 (1.4.1.) 参照。ELP は、パスポート、バイオグラフィー、資料集の 3 つのコンポーネント(パーツ)から構成されている。

表 23-1 ELP の使用コンポーネント : Passport

Q23-1 ELP:using Passport

	<i>N</i>	%
yes	4	6.9
no	4	6.9
N/A	50	86.2
total	58	100.0

2.3.2.2. Biography (自伝記録)

回答校における ELP 使用コンポーネントが Biography であるのは 4 校である。

表 23-2 ELP の使用コンポーネント : Biography

Q23-2 ELP:using Biography

	<i>N</i>	%
yes	4	6.9
no	3	5.2
N/A	51	87.9
total	58	100.0

2.3.2.3. Dossier (資料集)

回答校における ELP 使用コンポーネントが Dossier であるのは 7 校である。

表 23-3 ELP の使用コンポーネント : Dossier

Q23-3 ELP:using Dossier

	<i>N</i>	%
yes	7	12.1
No	1	1.7
N/A	50	86.2
T otal	58	100.0

2.3.3. ELP 使用の目標言語 (複数回答)

回答校における ELP 使用の目標言語は、英語が 8 校 (回答校の 100%)、フランス語が 4 校 (同 50%)、スペイン語が 2 校 (同 25%)、ロシア語が 2 校 (25%)、である。目標言語とは ELP を使って外国語教育/自律的学習をする場合に、どの言語で使われているか、その教育/学習目標の言語を意味するものである。

表 24 ELP 使用の目標言語 (複数回答)

Q-24 For which languages

			numbers	percent	effective	added
effective	English	1	8	50.0	50.0	50.0
	French	2	4	25.0	25.0	75.0
	others	3	4	25.0	25.0	100.0
	total		16	100.0	100.0	

2.3.4. ELP 使用の生徒の年齢

回答者の学校の ELP 使用の生徒の年齢は、13 歳からが 3 校(回答校の 43%)、18 歳までが 4 校 (57%) で最も多い。つまり 13 歳から ELP の使用を開始して 18 歳で使用を終了するケースがもっとも多いということになる。

ELP 使用生徒の最低年齢

Q25 ELP: students age from

	N	%
10 yrs old	2	3.4
11	2	3.4
13	3	5.2
N/A	51	87.9
total	58	100.0

ELP 使用生徒の最高年齢

Q25 ELP: students age to

	N	%
14 yrs old	1	1.7
15	1	1.7
16	1	1.7
18	4	6.9
N/A	51	87.9
total	58	100.0

2.3.5. ELP の使用目的

以上は ELP の実務的な質問であるが、ここでは ELP の言わば本質的な質問をしている。前述のように、ELP とは外国語学習者が内省的自律的学習能力の育成を図るために報告的機能と教育的機能を併せもった学習ツールである。そこで本問は、平尾 (2003) を参考に、以下の 5 つの選択肢について回答者の学校における ELP の使用目的を尋ねることにしたものである。多い順に並べると以下のとおりである。

①生徒の学習の動機づけ

(To motivate the students' learning) : 6 校 (回答校 7 校中の 86%)、

②生徒の学習到達度の気づきへの啓発

- (To make the students aware of the achievement of learning.) : 6 校 (同 86%)、
- ③生徒の学習経歴や語学力の証明
(To certify their learning history and ability of languages) : 6 校 (同 86%)
- ③生徒の学習目的の気づきへの啓発
(To make the students aware of the aim of learning) : 4 校 (同 57%)、
- ④生徒の他文化の気づきへの啓発
(To make the students aware of another culture.) : 4 校 (同 57%)、
- ⑤生徒の将来の職務のための多言語能力の促進
(To enhance the students' bi/multi-linguistic competence for their future job.) : 4 校 (同 57%)、

2.3.6. ELP の評価

回答者の学校における ELP に対する評価 (意見) は、「否定的」が 2 校 (回答校の 22%)、「分からない」が 1 校 (同 11%)、「肯定的」が 4 校 (同 44%)、「非常に肯定的」が 2 校 (同 22%)、である。なお、この回答校数の 9 校は ELP 使用校の 7 校より多いので、ELP 不使用校の回答が加わっているものと思われる。

表 27 ELP の評価

Q27 ELP: your opinion

	N	%
negative	2	3.4
can't determine	1	1.7
positive	4	6.9
very positive	2	3.4
N/A	49	84.5
total	58	100.0

2.3.7. ELP の CV (curriculum vitae) としての活用の可能性

前述のとおり ELP は本来的には成人教育を目的として開発されたものである。したがって仕事をしようとする場合に雇用者にとっての採否の判断材料となる履歴書 (CV) に準じた役割が期待されることになった。本質問はこうした背景においてそうした活用の可能性を問うものである。結果として、回答者の学校の ELP の CV (履歴書) としての活用に対する意見は、「大いに賛成」が 4 校 (7%)、「ある程度賛成」が 5 校 (9%)、「不賛成」が 1 校 (2%)、無回答が 48 校 (83%) である。なお、この回答校も 9 校となっている。

表 28 ELP の CV 活用の可能性

Q28 ELP: possibility as a CV

	N	%
strongly agree	4	6.9
to some extent	5	8.6
disagree	1	1.7
N/A	48	82.8
total	58	100.0

語学力の履歴書としての ELP の有用性は、多くの「無回答」の結果にも見られるように、実用には至っていないようで、このことに関しては次のような自由記述意見がある。

- Does really anyone in the economic sector ask an applicant which level he or she has achieved in which language? My impression is: No.

(経済の分野で、求職希望者がどの言葉をどのレベルまで身に付けたかを尋ねられることがあるだろうか？私の感じではノーである。)

- Good idea to aim at transparency but the instruments need to become more well-known, not only in the teaching community but also among employers, for example.

(透明性はいいことだが、ELP などは教育分野だけでなく例えば雇用者側にももっと知られる必要がある。)

2.3.8. ELP 不使用の理由

ELP 使用校の 7 校を除くほぼすべての学校 (53 校) から回答があった。回答者の学校において ELP が使われていない理由は、多い順に、次のとおりである。

- ①実用上の知識の不足 (we do not have enough knowledge about it.) : 31 校 (63%)、
- ②実践上の煩雑さ (it is too troublesome for practical use) : 9 校 (18%)、
- ③有効性に疑問がある (its effectiveness is doubtful.) : 8 校 (回答者の 16%)、
- ④実施上の教員の不足 (we do not have enough teachers who can use it) : 5 校 (10%)、
- ⑤その他の理由 (Others) の回答者に上記以外の理由を尋ねたところ、以下の記述がある。

- state curricula more important, take up some of the aspects of the ELP

(より重要な州のカリキュラムは ELP の見方を取り入れている。)

- Elements of ELP are to be found in textbooks used in class

(ELP の要素は教室で使われる教科書にも見いだされる。)

2.4. 自由記述回答の定性的な分析

最後に自由記述形式の 2 つの問い (COE や EU の言語政策についてどう思うか?) と (CEFR や ELP の学校教育における使用についてどう思うか?) に寄せられたすべての自

由記述回答（以下、自由回答）を以下の手順で定性的な分析を試みる。

- 1) まず原文のまま（ただし、個人情報に類する個所と学術調査として不適当と思われる個所は削除）巻末の付録 C に掲げ、
- 2) しかる後にこれらの自由回答の中で、これまでに例として取りあげたものを除いたうえで、発見的または再確認的な記述がある場合には下線を施し、
- 3) 最後に下線部分を論点ごとに分類して項を改めて取り纏める。

以上の手順に沿って 2 つの問い（太字）に対して得られた発見的または確認的な記述を取り纏めると以下の 5 項目になる。

COE や EU の言語政策についてどう思うか？

- 1) 教員研修と教材等が必要である。

- ・ There would be much greater use of guidelines, ELP etc if the teachers were taught how to use them and if they were given the resources.

（もし教員に ELP の使い方を学ぶ機会や使える資料があれば大いに利用できるだろうに。）

この記述が発見的または再確認的なのは ELP 等に関する研修や教材が少ないという指摘である。第 1 章で述べた ECML のような教育・研修・研究機関に求められているとも言える指摘である。

- 2) 自文化の相対化や平和構築につながる。

- ・ thus knowing foreign languages is the key to learning about others' cultures and understanding them - a key to peace!

（外国語学習は他の文化を学び理解することは平和へのカギとなるものだ。）

この記述が発見的または再確認的なのは学校現場でも CEFR の平和の理想が共有されていることである。

CEFR や ELP の学校教育における使用についてどう思うか？

- 3) CEFR は教授法と教授内容に大きな影響を与えた。

- ・ In the past 6-8 years it has influenced teaching method and contents in a dramatic way.

（過去 6 乃至 8 年の間に CEFR は教授法と教授内容に劇的な影響を及ぼしてきた。）

この記述が発見的または再確認的なのは日本と同様にドイツでも教授法が（おそらく語彙・文法中心からコミュニケーション中心へと）大きく変わってきたという指摘である。

- 4) アウトプット中心にならないように注意すべき。

- ・ it tends to be very out-put oriented concerning measurable results,! forgetting the long-term development and growth of a personality

（アウトプット志向のあまり、長い目で見た個性の発展や成長を忘れてしまう恐れがある。）

この記述が発見的または再確認的なのはドイツでも（目先的な行動中心主義に基づく課題解決型の語学教育への）危惧と問題が指摘されていることである。

5) CLIL³²のやり方もある。

- ・ But it should not be used too strictly, meaning that languages can be used in CLIL as well.

(CLILでも同様に使えるので過度に厳密にやるべきではない。)

この記述が発見的または再確認的なのはドイツでも CLIL の有用性が指摘されていることである。この記述をふくむ以上の 3 点の指摘事項は、ドイツでも日本でも語学教育の流れと課題には大きな違いはないというという発見を新たにしたと言えるだろう。

3. アンケート調査の研究課題への応答

ここでドイツにおけるアンケート調査の結果から得られる当初の 3 つの研究課題 (1.2.) への応答を改めて纏めておくと以下のとおりである。ただし、以下の記述内容は、あくまでも本調査時点における、本対象のドイツの中等教育校の校長に限って言えばという限定条件をとともなうことには留意しておかなければならない。

3.1. 研究課題 1： CEFR の周知と評価³³

「周知」については前述 (2.2.1) の (1) に、「評価」については同じく (2) に述べたとおりである。結論的には、相応の周知はされているが余り評価はされていない、と言えるだろう。以上の「周知」(質問「Q13」と「評価」(質問 Q19) の肯定的な回答校と否定的な回答校の数値を比較すると、「周知」には肯定的な回答をした 27 校のうちの 19 校が「評価」には否定的な回答をしていることになる。

3.2. 研究課題 2： CEFR と ELP の使用方法

「使用方法」については質問 Q18-1~18-5 (貴校で CEFR を使う目的は何か? 選択肢 (複数回答可) : テストの作成、教材の開発、シラバス/カリキュラムの作成、教員訓練、評価や証明書の作成) に応答する回答を回答者数の多い順に並べると「評価」52%、「テスト」47%、「シラバス」36%、「教材」28%、「教員研修」24%、の順であった。

次に ELP の使用について質問 Q22 (ELP を現在貴校で使っているか?) で尋ねた結果、88%が「使っていない」、12%の 7 校が「使っている」の回答が得られた。「使っている」と回答した 7 校には、さらに質問 Q23-1~Q23-3 (ELP を構成する 3 部のうち Passport (成績表)、Biography (学習史)、Dossier (資料集) のどれを使っているか?) を尋ねた

³² CLIL : Content and Language Integrated Learning : 内容言語統合型学習 (クリル)

³³ 「周知されている」の訳語として本アンケート調査では、“widely known”を用い、「評価する」の訳語としては “evaluate”を用いている。

ところ、4校が「Passport」（成績表）と「Biography」（学習史）、7校が「Dossier」（資料集）となっている。回答者数が少ないためこれらの回答結果を一般化は出来ないが、調査時点の対象校における限り、ELP 使用に関する調査結果は否定的である。

結論的には、CEFR は多くは評価／考課／テストに用いられているが、ELP はほとんど使用されていない、と言えるだろう。

3.3. 研究課題 3: CEFR の理念の理解

CEFR の理念の理解については質問 Q21-1（貴校教員は CEFR の複言語主義 という理念を知っているか？）と Q21-2（貴校教員は CEFR のヨーロッパ市民という理念を知っているか？）の回答が研究課題に応答する。「複言語主義」という CEFR の基本理念、正確にはそれを表すキーワードを知っているかどうかについては、否定的回答が 83%、肯定的回答が 17%で、もうひとつの「ヨーロッパ市民」という用語を知っているかどうか、については、否定的な回答が 74%、肯定的な回答が 26%である。

結論的には、本調査時点における本対象のドイツの中等教育校の校長に限って言えば、CEFR の理念は余り知られていない、というのが実態のようである。

4. ドイツにおける訪問調査

4.1. 訪問調査校の選定

上記アンケートの集計結果がどの程度実態を反映しているかを検証する目的から本研究では訪問調査も行った。調査への協力は自由記述回答（2.4.）の設問に回答し、かつメールアドレスを記してもらった学校に調査依頼のメールを送り、それに対して好意的な返答を貰った 2校である。以下では、この 2つの学校で行った訪問調査の結果について詳述する。調査を実施したのは 2012 年 11 月で、両校の責任者に対するヒアリングと授業参観とを行った。訪問先のひとつはニーダーザクセン州のウプレングェン・オーバーシュレー（上級学校）、今もうひとつはバーデン・ヴュルテンベルク州に所在する、EU が運営するヨーロッパ学校カールスルーエ校の 2校である。

次に、この 2校を訪問対象に選んだ理由は、両校から快諾が得られたことと併せ、前者はドイツの標準的かつ典型的なローカル中等教育校と思われたからであり、後者は対照的に EU が主に EU 職員と多国籍企業社員の子弟を対象としてヨーロッパ各地で（現在 14 校）運営している、言語教育の面では極めて先進的なグローバル中等教育校だからである。

この 2校を訪問した本研究上の目的は次の 3点である。1) 何よりもまず、日本の中等教育校とは異なる、ドイツの学校の実態を現地で調査し、直接校長（副校長）から語学教育の実態とそれに対する意見を聞くこと、2) CEFR に対する評価の是非について尋ねること、3) そして、EU の運営するヨーロッパ学校カールスルーエ校において、であるが、① EU の学

校が COE の開発による CEFR をどう受けとめているか、② 教育面において共同歩調をとっていると言われている EU と COE が学校現場でどのような連携をしているのか、について尋ねることである。

4.1.1 ウプレングェン・オーバーシューレ(独 Oberschule Uplengen)³⁴

同校はニーダーザクセン州³⁵の北西部にあり(地図 1 参照)、ブレーメンから約 75km 西方の(オランダの国境まで約 50km の)「森と水と沼と生垣」に代表される、のどかな低地田園地帯にある(写真 1 参照)州立の(ギムナジウム・オプションコース付きの)基幹と実科の 2 つの学校種からなるオーバーシューレ(図 5 参照)で、教職員約 80 名で(写真 2 参照)で 10 歳から 16 歳までの約 600 名の生徒を教えている。生徒は全員がドイツ人で、外国籍の生徒は調査時点ではいなかった。

校長は M. Gerdes-Ufken 氏という女性で英語教員を兼務している。同校長は、CEFR については「まったく知らない」とのことである。特に知る必要性も知っておく責任もないようで、丹念にニーダーザクセン州の教育当局(独 Niedersaechsisches Kultusministerium)からの通達集のバインダーを繰って CEFR(独 GeR/GER)に関する記述を見つけだし、参考になればとウェブサイトの URL を書き取ってくれた。後日見るとそこには ELP(独 Europaisches Sprachenportfolio、ESP)の取り組み用引き等が掲載されていた。

当然ながら、上述のアンケート調査の 3 つの研究課題に対する同校長の回答はすべて否定的である。同校では、5 学年(10-11 歳)と 7 学年(12-13 歳)及び 10 学年(15-16 歳)の 3 名の教員による英語科目の 4 つの授業(写真 3 参照)を参観したが、ロンドンの地下鉄路線図を使ったペアワークなどの授業はすべて英語で行われており、いずれも日常場面における英語を学ぶ内容であった。数年の在米経験のある新人の女子教員はじめ、英語科の教員は全員が英会話に堪能なので、日本のような英語母語話者の補助教員はもちろんいない。各学年の生徒たちは遠来の参観者に友好的で(写真 4 参照)、授業中も笑顔を見せながら先生の指示や質問に正しく英語で応答していた。訪問当日は校長の自宅に泊めてもらい、翌日はほぼ終日、日本の学校とは異なるところの多い同校の日常を垣間見ることが出来た³⁶。

基幹学校でもあり、実科学校でもあるので、工作室や理科室は整備され、構内には午後の授業と課外運動のための立派な食堂と体育館がある。結論として、上述の訪問調査の目的の、1) ドイツの学校の実態を現地で見て聞いて実情を知る、は目的を果たすことが出来たが、2) 言語政策としての CEFR に対する同校長の評価に関する証言を得る、は不首尾に終わった。

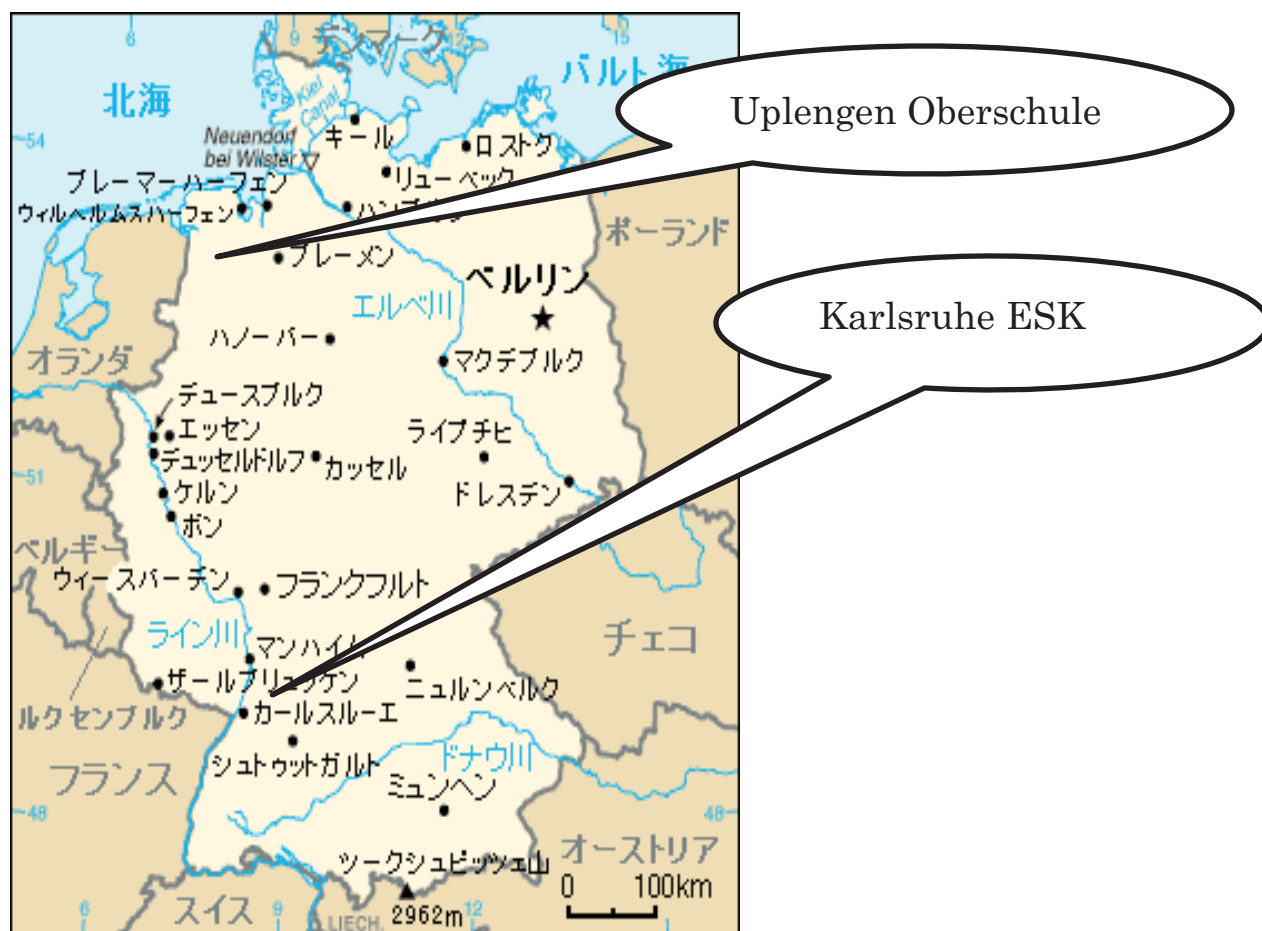
³⁴ 詳しくは同校 HP : <http://www.schule-uplengen.de/>

³⁵ ニーダーザクセン州はドイツ 16 州の中で面積は 2 番目、人口は 4 番目の、比較的人口密度の低い地域である。州都ハノーファー東部にはフォルクスワーゲン社の本部もあって一帯はドイツの自動車生産の一大拠点となっているが、訪問先の同州の北西部は農業地帯である。

³⁶ 談話室以外に職員室は無く、教室はじめすべての部屋は使用時以外には施錠されている。

優秀な生徒は隣接するオルデンブルクの大学を目指していること、外国語に関してはポーランドの学校と定期交流がある、と言う話題に留まった。

後日、確認したニーダーザクセン州教育当局のウェブサイトには、州のコア・カリキュラム（独 Kerncurricula）により 10 学年が終わるまでに B1 レベルに達していることが期待されると記されている（出典：ニーダーザクセン州教育省の「言語ポートフォリオ」手引き書³⁷ p.5）が、こうした当局の見解と同校長の現場対応との不一致については理解が及ばない。現場の個別学校長の判断が尊重されると解釈するほかはない。この学校の英語教育は CEFR とは無縁であった。



地図 1：ドイツの主要都市（Biglobe）

³⁷ 詳しくは http://www.nibis.de/nibis3/uploads/1gohrgs/files/Leitfaden_Portfolio.pdf



写真 1 : ウプレングェン遠景 (Wikipedia)



写真 2 : 教職員 前列中央に校長 (HP)



写真 3 : 教室 英語科授業



写真 4 : 生徒たちと (右端筆者)

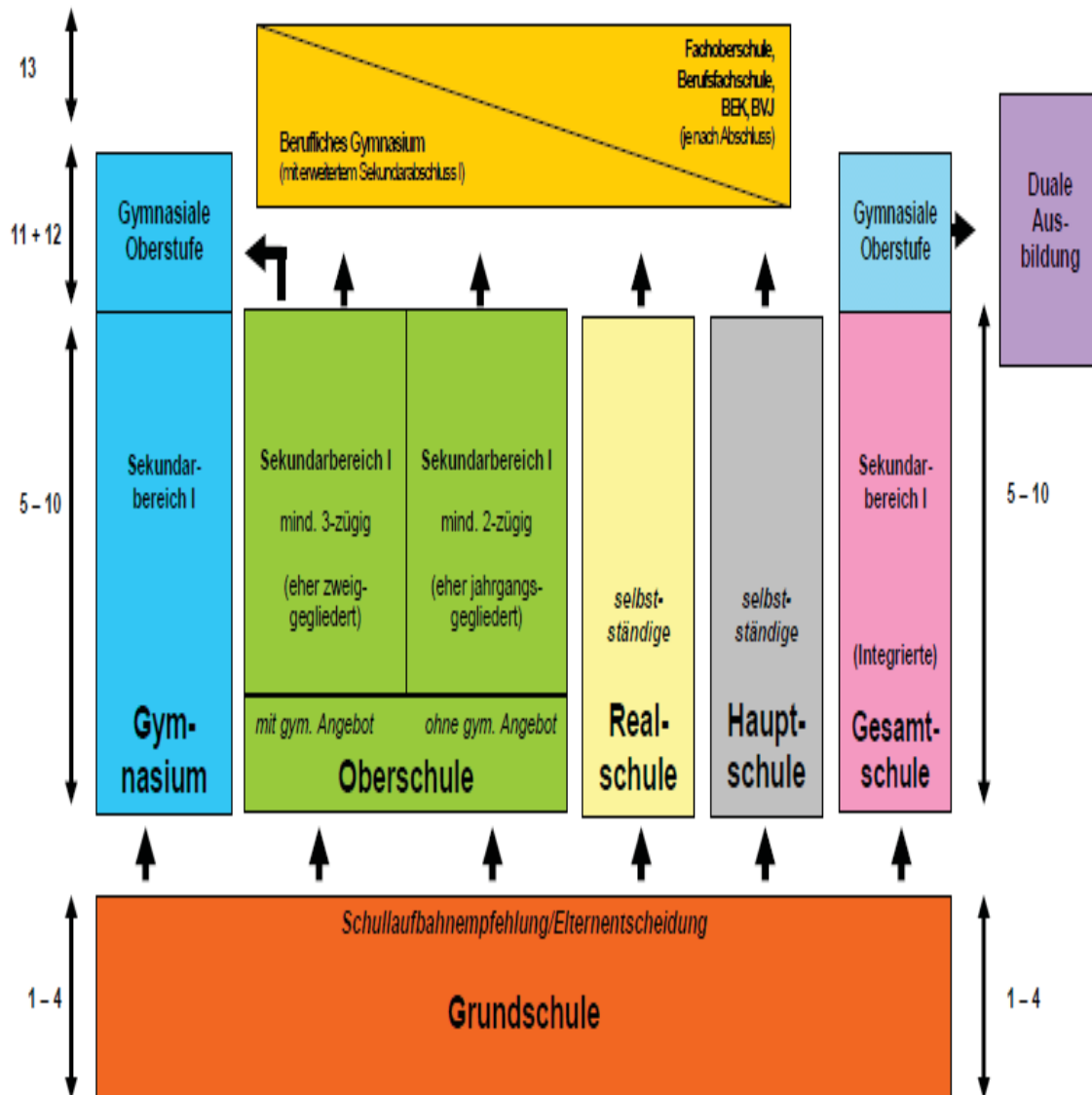


図2 ニーダーザクセン州における多様化した教育制度（出典：同州教育省 HP）

説明：三分岐型：中段左端にギムナジウム、右から2つ目と3つ目に基幹学校 Hauptschule と実科学校 Realschule、総合型：右端のゲザムトシューレ Gesamtschule（三分岐型の3校種を全て備えている）、オプション型：左から2つ目のオーバーシューレ（2タイプあって左側のオーバーシューレはギムナジウムにも進むことができる。訪問したウプレングン校はこのタイプに属している。）

4.1.2 ヨーロッパ学校カールスルーエ校(独 Europäische Schule Karlsruhe 略称 ESK)³⁸

同校は、フランクフルト・アム・マイン（ヘッセン州）から 125km 南方にあり、COE の本部のあるフランス領ストラスブールに到る途中のライン河に近い人口約 30 万の工業都市、カールスルーエ（バーデン・ヴュルテンベルク州³⁹）の北郊に広々としたキャンパスを有している。学校長はデンマーク人の T. Hoyem 氏で、中等教育校の責任者はギリシャ人の副校長、P. Pialoglou 氏である⁴⁰。同校の創立は 1962 年でヨーロッパ学校としてドイツでは一番古い⁴¹。生徒数は約 950 名で、うち中等教育校（2013 年現在）男子 270 名、女子 260 名、計 530 名、生徒の国籍は 47 か国（二重国籍者を含む）で、東アジアからは中国人 5 名、韓国人 7 名、日本人 5 名がいる。L1（母語）による教育は生徒の母語に合わせて、英語、ドイツ語、フランス語以外に 13 言語で行われている。L3（第二外国語）は英語、ドイツ語、フランス語、スペイン語、イタリア語、ロシア語（EU 圏外）が教えられている。

COE（ヨーロッパ評議会）の開発による CEFR の EU（ヨーロッパ連合）の学校としての受けとめ方は 6 段階の共通参照レベルとしての認識に留まっているようである。また同校独自の語学教授法があるので、CEFR と ELP の使用についても否定的のようである。もちろん「ヨーロッパ市民」という概念は良く理解され高く評価されているが、それは同校が EU の設立した学校だからであって、CEFR の影響によるものではない。EU と COE の関係を尋ねると、両者は、財政的にも構造的にも異なっており、EU 加盟国が全て COE にも加盟しているということ以外に両者には公式な関係は何もないという答えであった。

CEFR と比較してヨーロッパ学校の言語教育システムの進んでいる点は何かと尋ねると、「CEFR というのは異なった場所における達成レベルの表示なので、」当校の教育方法との比較は出来ない。ESK の教育は外国語の知識水準を引き上げる教育であり、3 学年から 7 学年までには外国語の授業だけでなく歴史や地理の授業でも外国語を使用しているのが特色である、またアビトゥア（卒業試験）合格後の優秀な生徒は英米の一流大学に進学している、とのことであった。

以上から、訪問調査の目的の 1) ドイツの学校の実態を現地で見て聞いて実情を知る、は

³⁸ 詳しくは同校 HP : <http://www.eskar.org/home.html?L=1>

³⁹ 同州はドイツの南西にあつて東部は黒い森と呼ばれる森林地帯でバイエルン州と、西部はフランス、南部はスイスと隣接している。州都シュツットガルトはメルセデス・ベンツ社、ポルシェ社、ボッシュ社等を抱える工業都市である。カールスルーエも石油、情報、自動車等関連企業の多い工業都市で、ドイツ連邦の最高裁判所と憲法裁判所がある司法の街でもある。

⁴⁰ 政治家（グリーンランド担当大臣）の経歴もある学校長とは訪問動機やグリーンランドやカールスルーエ市における日本の文化イベント等に関する表敬挨拶的な話題が中心であったので、上記（本文記載事項）はすべて中等教育担当の副校長からの聴取である。

⁴¹ ヨーロッパ学校は、現在ブラッセル(ベルギー)5 校、ドイツ 3 校、ルクセンブルグ 2 校の他、オランダ、イタリア、スペイン、英国等 7 か国で 14 校、計約 22,500 名の生徒を擁している。

短時間の訪問であったために十分に目的を果たすことが出来なかったが、多様な国籍の生徒が行き交うヨーロッパ学校という特殊な環境と校風を理解することは出来た。2) 校長の CEFR に対する評価の証言を得る、と 3 ①) CEFR をどう受け止めているか、については、上述のとおり、同校副校長の CEFR に対する基本認識（前述の課題 1）は共通参照レベルとしてのものであり、また ESK 自体がレベルの高い言語教育を実践しているので CEFR と ELP の使用（同課題 2）については関心が低いと思われる。EU の運営する学校であるから「ヨーロッパ市民」という概念は良く理解されているが、CEFR の影響によるものではない。そして 3 ②) 教育面において共同歩調をとっているとされている EU と COE が学校現場でどのような連携をしているのか、については、少なくとも ESK の現場レベルにおける COE の関与と影響はほとんど無いようである。文献では分からないが、カールスルーエ (ESK/EU) とストラスブール (LPU/COE) の距離は、まさに近くて遠いことが確認され、本訪問調査のひとつの収穫になった。



ESK 本館



中等教育担当副校長



学校長

(写真はいずれも同校 HP より)

5. ドイツにおける調査の分析と考察

5.1. ドイツにおける調査結果

あくまでも対象をきわめて限定したアンケート調査と訪問調査によるものであるが、以上の本調査によって明らかにされた主な調査結果についてその原因とその背景を考察する。

5.1.1. 主な調査結果①：CEFR はアンケート回答校の校長の周知度は約 45%である。

これは前述の.2.2.1.(1)の調査結果である。訪問調査で訪れたウプレングェン・オーバーシュレーの校長のように「CEFR は読んだこともない」（同氏談）、つまり知らないだけが理由かも知れない。また同校長に限らず、現場の校長が必ずしも知っておく必要はない理由の説明が自由回答にも寄せられている。すなわち学校では CEFR を直接使用することはないが、教科書や練習帳はすべて CEFR に準拠しているので間接的に使われているので必要が無いという意見である。

このことは、第 1 章の先行文献で挙げた、CEFR の追跡調査として 2005 年にヨーロッパ 37 か国の教育関係者に対して COE が行った CEFR に関するアンケートによっても明らかである。この調査結果は、第 1 章 (2.1.1.2) に記載のとおり、最もよく知られているのは、A1 から C2 までの 6 段階の共通参照レベルと例示的記述文 (Can-Do リスト) である、2) 最も有効に使われている分野は、評価・証明とカリキュラム・シラバスの作成である、3) 最も有効に使っているのはテスト業者である、となっているが、この 3) からは教材等の (供給サイドからの) CEFR 準拠の実態が推察される。学校現場に CEFR が周知されていないことによる不都合はないのである。

さらに、この①の背景として次の 2 つの重要な客観的事実を挙げておきたい。

1) ガイドラインという規範としての CEFR の法的拘束力の欠如

既述のとおり COE は EU と違い、その決議は加盟国に対する勧告であって法的な拘束力はない。CEFR は COE が加盟国に対して提案した推奨ガイドラインであって、これをどのように扱うかは加盟国に委ねられている。COE は本来的に協議し勧告する組織なのである。

2) ドイツの教育分野における強固な地域主義

COE には欧州地方自治体会議 (Congress of Local and Regional Authorities of Europe) という地方レベルにおける民主化を推進する重要な組織があり、1985 年には欧州自治憲章 (European Charter of Local Self Government) を制定し、補完性の原理 (The Principle of Subsidiarity) ⁴²を指導理念として行為主体としての地方自治体の役割を重要視している。またドイツにおいては文化教育の分野において連邦 (独 Bund) よりも各州 (独 Land) が

⁴² 補完性原則とも呼ばれるヨーロッパの地方自治の理念。第 5 章 (5.3.) において再述する。

優先する「文化高権」(独 Kulturhoheit)⁴³が基本法(独 Grundgesetz 略称 GG)上も確立しており、EUの成立後は少し変わりつつあるが、教育文化に関しては各州の教育当局が独自の判断をするのが通常である。

5.1.2. 主な調査結果②：アンケート回答校の校長の70%以上がCEFRを評価していない。これは前述の2.2.1.(7)の調査結果である。定性分析の纏めにも記載したが、これに対応する自由回答がある。すなわち、「理念は分かるが、実際の作業量に較べ社会的実用性は低い、煩雑すぎる」という指摘である。教育現場から見たCEFRは肯定的な受け取り方が少なくない一方で過度の理想主義、他方では過度の中央集権的な官僚主義と受け取られているところがある。

5.1.3 主な調査結果③：アンケート回答校でCEFRは主に評価とテストに使われている。これは前述の2.2.1.(6)の調査結果である。ここで言う評価とはEvaluationではなくAssessmentのことであるが⁴⁴、この調査結果は前述のCOEによるアンケート調査(2005)からも明らかであり、また、既述のとおり(1.6.)、CEFR自体に評価への偏重がある。CEFRの副題は、「学習(Learning)、教授(Teaching)、評価(Assessment)」の3項目であるが、その実態は「評価」が中心で「学習」と「教授」は周辺的な扱いである。

つまりCEFR自体が「評価」を重視しているのである。事実、CEFR第8版(2006)における「評価」と「学習・教授」の記述量を見ると、ページ数でも130:66で、ほぼ2:1で圧倒的に「評価」である。これに熟達度に関する付録を加えると、183:66で、ほぼ3:1になる⁴⁵。つまり、既述のようにESK(ヨーロッパ学校)の副校長さえも「CEFRとは共通参照レベルのことである」と認識している原因はCEFR自体にもあると言えるだろう。

5.1.4 主な調査結果④：アンケート回答校の80%以上がELPを使っていない。

これは前述の2.3.1.の調査結果である。必ずしもELPのみに向けられたものではないが、自由記述回答に次のような簡潔な批判的な指摘がある。

・ Good in theory, problematic in practice. (理論は分かるが実践には問題あり。)

CEFRの重要な理念である「複言語主義」の現場での使用は具体的にはELPを応用するこ

⁴³ ドイツの国家形態は日本とは異なっている。「ドイツは連邦制国家であり16の自治権を持つ州によって構成されている。(中略)各州は独自の憲法を持つが、中でも特徴的なのは「文化高権」の行使であり、これは各州が学校制度・大学制度の分野において独自の法律を定めることを意味する。」(ドイツ大使館HP)

⁴⁴ Assessmentには「多面的な視点から」という視点の多面性が含意されていると思われる。

⁴⁵ 具体的には、「評価」関連は本文196頁中、第3章から第5章まで(pp.21~130)と第9章(pp.177~196)、付録はAからDまで(pp.205~257)のすべてが「評価」関連である。

とである。しかし Little & Perclova (2001 : 25) ⁴⁶ による ELP ガイドブックにも述べられているように、ELP の使用は、教員にとっては非常に手間のかかる (making time) ものである。ELP の報告的機能と教育的機能という 2 つの機能 (既述、第 1 章 1.4.1) を果たすのは容易なことではない。個々の教員だけでは解決できないからである。ヨーロッパにおける ELP の学校現場への導入問題は教育予算の問題であり公教育コストの費用対効果の問題になるかも知れない。

5.1.5 主な調査結果⑤ : 回答校の校長の約 60%~80%は CEFR の理念を理解していない。

これは “Are these concepts known by the teachers at your school ?” という設問に対する回答なので、表面的に言えば、理解していない、でなく、知らない、であって、理解以前、とも言えるだろう。しかし、この場合の英語の Know はドイツ語で言う kennen でもあり、wissen、つまり、ゲルフォイ神託の Know yourself の Know につながるものでもあるから、広い意味の、知らない=分かっていない=理解していない、として扱っておこう。ともあれ、前述の 2.2.1.(9).の調査結果を見る限り CEFR の理念は回答の過半数が理解していない。

その社会的な背景として、近年のドイツ、特にもはや民族国家とは言えないほどに多くの移民や移民的背景の人々を抱える大都市においては、「複言語主義」や「ヨーロッパ市民」と言う CEFR の理念の実現の困難さを象徴するような事件や発言が起きていることを見逃すことは出来ない。例えば 2006 年にはイスラム系の移民の生徒が多いベルリンの基幹学校、リュトリ校において教職員会議による自校の閉校要望書が州の教育当局に提出されて大きな話題になったことがある (2008, 伊東)。また、ドイツの統合教育政策について、メルケル首相が「多文化政策は失敗した。完全に失敗した。彼らはもっとドイツ語を学ばなければならない。」(東京新聞 2010.10.21) と公言したようにドイツの統合政策は成功しているとは言えない。⁴⁷CEFR の理念を評価しない学校長が多いのは、こうしたドイツの多文化政策下の教育実態を把握したうえで、CEFR の掲げる複言語主義或いはヨーロッパ市民という理念に対し懐疑的または否定的な受け取り方をしているのかも知れない。

6. 第3章のまとめ

本章の冒頭に述べた、日本において「近年しきりに国際標準規格として、或いは国際スタンダードとして、と言われるようになった CEFR は本当に国際標準規格または国際スタンダードと言えるのだろうか、そもそも CEFR が生まれたヨーロッパにおいて CEFR は本当に国際的な標準またはスタンダードと言われるほど十分に周知され使用され評価されている

⁴⁶ 詳しくは http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Publications/ELPguide_teacherstrainers_EN.pdf

⁴⁷ 昨今(2015年9月)、同首相は、シリア難民問題に関しては、拡大ヨーロッパの指導者としての立場からこれとはまったく異なる発言をしている。

のだろうか」という疑念は、あたらずと雖も遠からず、決して的外れなものではないことが、本章のドイツの中等教育校におけるアンケート調査から読み取ることができる。

それは本研究の対象としたドイツの中等教育校に限らず、先行研究の対象とされたオランダの中等教育校における調査結果を踏まえても実情は大きくは変わらないと思われる。また、本章では触れなかった、あくまでも参考データ (p.81 脚注 3) ではあるが、ドイツと同様のアンケート調査を行ったベルギーと英国については、1) ベルギーのフランス語圏におけるアンケート回収率はゼロで、2) 英国のアンケート回収率は低く (約 3%)、3) ベルギーのオランダ語圏のアンケート回収率は高い (約 18%)、という結果であった。

これらの回収率の差は、各国/各言語圏の **CEFR** に対する関心の度合いを反映している可能性があると思われるが、言語的ジャコバン主義のフランスとフランコフォニー言語圏を除く地続きのヨーロッパ各国においては **CEFR** の受容と評価は恐らくドイツやオランダと似たような状況にあると推測される。**CEFR** は国際標準への途上にある。

では **CEFR** のメソッドやツールが学校現場に浸透してないかと言えば、決してそうではない。**CEFR** の 6 段階の共通参照レベルは広く知られているし、行動中心主義にもとづく **Can-Do** 記述は多くの教科書やテスト教材に使われている。それは、多くの国の教育当局が視点を学習者に置き、言語の使用に重点をおいた **CEFR** が多言語社会である拡大ヨーロッパに適した言語教育政策として高く評価してこれを採用しているからである。

こうした理解にもとづいて続く第 4 章においては、本研究の主眼である日本の中等教育校における **CEFR** 準拠の **Can-Do** リストの導入と評価について詳しく見て行くことにしたい。

第4章 日本の学校における Can-Do リストの受容と評価の実態

前章のドイツにおける中等教育校の調査に続いて、本章では本研究の主眼である日本国内の中等教育校に対して、CEFR 準拠の Can-Do リストの受容と評価の実態に関して行ったアンケート調査とその結果を報告する。そしてアンケート調査直後に行った訪問調査の内容も含めて本研究の課題に沿った分析と考察を行う。

本論に入る前に、この日本国内におけるアンケート調査とドイツにおけるアンケート調査の違いについて説明しておきたい。2つの調査には焦点の置き方に若干の違いがある。すなわちドイツでは CEFR そのものと ELP に焦点をおいてきたが、日本では Can-Do リストに焦点を当てており、CEFR は Can-Do リストの、言わば基盤に位置付けられている。

このようにした理由は、日本において文科省や教育関係者の関心を集めているのは、CEFR そのものではなく、ツールとしての Can-Do リストの方だからである。そして、Can-Do リストは（学習者の生徒自身を別にすると）実際に授業を担当する教員用のものであることから、日本国内における調査の質問の対象者は、ドイツにおける調査が対象とした学校長ではなく外国語科／英語科の主任教諭にすることにした。日本ではこれから学校の内部で Can-Do リスト作るものとして捉える必要があり、その作成の前線に立つのは学校長でなく各校の現場に居る外国語科／英語科の主任教諭だからである。

さらに言えば、現在進行中の文科省の Can-Do リスト導入への取り組みは極めて短絡的でいささか短兵急なので、いかに日本がドイツと異なる中央集権的な教育行政制度を有するとはいえ、各学校の現場での取り組みには地域、学校ごとの温度差が予測される。調査の回答者を外国語科／英語科の主任としたのは、各地の現場の教員レベルでの受容と評価の実態は調査に値する、と判断したからである。

1. 日本におけるアンケート調査

1.1. アンケート調査の目的と研究課題

本調査の目的は、文科省が推進している Can-Do リストの高等学校への普及政策に基づいて進められている学校現場における Can-Do リストの受容と評価の実態がどのようなものか、また学校間（正確には地域ごとの学校間）における温度差がどのようなものか、その実態を調べることである。そこで本アンケートで設定した調査課題は次の4点である。

研究課題 1. (Can-Do リストと CEFR の認知)

CEFR 準拠の Can-Do リストはどの程度認知されているか。

研究課題 2. (Can-Do リストの導入の実態)

Can-Do リストはどのように導入されているか。

研究課題 3. (Can-Do リストへの評価の実態)

Can-Do リストは授業にどの程度有効とされているか。

研究課題 4. (Can-Do リスト導入の地域による関心度の差)

Can-Do リストの導入に地域的な温度差があるか。

1.2. アンケート調査の対象

日本国内にある中等教育校は、現在（文科省、学校基本調査 2014¹）、中学校が 10,559 校、高等学校が 4,963 校である。また、全日制高等学校は全国に 4,276 校²あるが、本調査ではアンケート調査の対象校は、以下 4 都道府県の（中学だけの中学校を除く）中・高等学校（併設および一貫）ならびに高等学校の 885 校（全国の 20.7%）に限定する。対象とする 4 つの都道府県の選択基準は都道府県別の人口密度³の粗密に依拠している。

すなわち、最も人口密度の高い東京都と最も低い北海道に全国の平均値に近い広島県と長崎県を加えた 4 都道府県を選択し、この 4 都道府県に所在する上述の学校種に該当する全日制的すべての学校を対象とすることにした。人口密度を選択基準とした理由は、日本における、いわゆる「中央と地方」の開差を意識したからである。しかしそれでは開差が開きすぎる恐れがあるので、平均的な 2 県を加えることで標準値の参照と比較とを加味することにしたものである。

1.3. アンケート調査の方法

アンケート調査は都道府県別に次の方法で依頼と回答の回収を行った。高等学校の所在地等のデータベースは原則として各教育委員会のものを使った。人口密度の平均値に近い広島県 126 校と長崎県 79 校については、回収率を高めるために質問紙と切手貼付の返信用封筒を同封した依頼文書を郵送して郵便で回収したが、北海道 253 校と東京都 427 校については、経費削減のために依頼文書だけの郵便で依頼しドイツの場合と同様にウェブ上で回答してもらって回収した。

調査期間は 2014 年 3 月 1 日から 5 月 15 日である。都道府県別の回答校（回収率）は、北

¹ 詳しくは文科省 HP 学校基本調査（速報値）について：

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2015/08/18/1360722_01_1_1.pdf

² 『全国学校総覧 2013』（原書房）による。

³ 人口密度 2014 年（帝国書院）によると、東京都 6,032 人、北海道 65 人、長崎県 347 人、広島県 339 人。出典：2014 年度住民基本台帳及び 2013 年度（国交省）全国都道府県市町村別面積調）。詳しくは <https://www.teikokushoin.co.jp/statistics/japan/index03.html>

海道 39 校 (15.4%)、東京都 21 校 (4.9%)、広島県 32 校 (25.4%)、長崎県 15 校 (18.9%)、合計は 107 校 (10.1%) であった。なお、以下の結果データにおいて回答校数 (87 校前後) と回収校総数 (107 校) が一致していないのは、回答記入が無い場合または回答内容または不明確な場合に回答校数に加えていないためである。

1.4. アンケート調査紙の質問と区分と内容

アンケート調査紙は、第 1 部 (調査紙パート 1) で回答者 (回答教諭と所属学校) の属性 (教職在職年数、外国語科教員数、生徒数、設立形態、所在都道府県、授業時間、授業での英語使用比率、外部テスト活用実績、ALT 活用実績等) について、第 2 部 (同パート 2) で Can-Do リストと CEFR の周知度について、第 3 部 (同パート 3) では Can-Do リストの導入状況と有効性および軌道化について質問を行った。アンケート調査紙は以上の 3 部構成で、合計 25 問を設定した。全 25 問のうち 24 問が選択肢回答方式で、1 問が自由記述回答方式である。これは、ドイツにおける調査と同じように回答の所要時間と容易さに留意して設定したものである。なお、質問調査紙は巻末の付録に掲載 (付録 B) する。

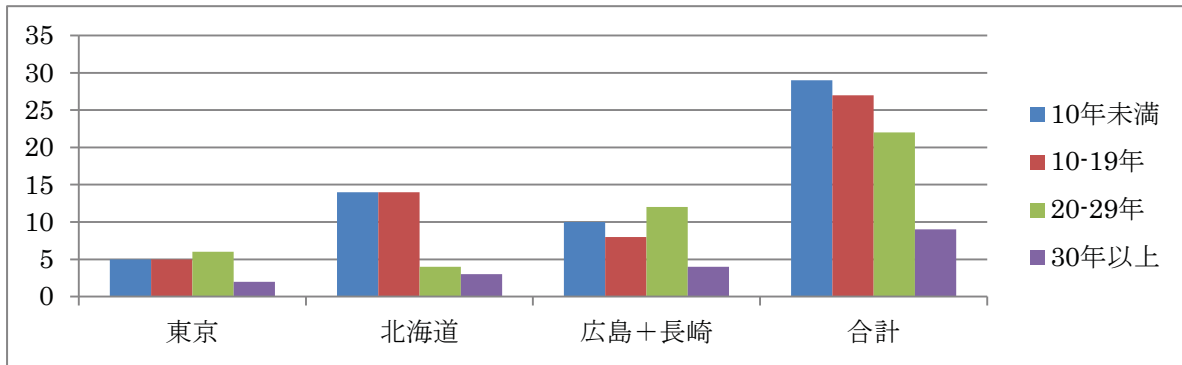
2. 回答者の属性および回答者の所属する学校について

本節では、第 1 部の回答者の質問に対して回答から、回答者の属性および回答者の所属校について以下に記述する。なお、構成比の%表示は小数点 1 位で四捨五入して整数化しているので合計が 100%にならない場合がある。また東京都、広島県、長崎県の「都」と「県」は省略する。

(1) 在職年数

回答者の在職年数は、「10 年未満」が 29 名 (33%)、「10~19 年」が 27 名 (31%)、「20~29 年」が 22 名 (25%)、「30 年以上」が 9 名 (10%) である。回答者の英語科主任の在職期間は 10 年未満、10-19 年、19 年以上の 3 階層それぞれが 1/3 程度であるので、回答者の経験年数グループ間に教員数の大きなバラつきはない。

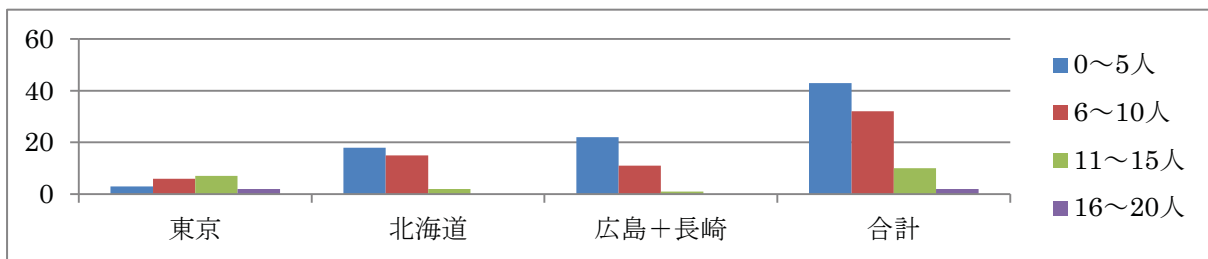
表 1 在職年数



(2) 専任教員数

回答者が所属する学校の外国語科（英語科）の専任教員数は、「0～5人」が43校（49%）、「6～10人」が32校（37%）、「11～15人」が10校（12%）、「16～20人」が2校（2%）である。すなわち大半の学校の専任教員数は10人以下である。「専任教員」とは雇用期間に定めのない正規の教員である。

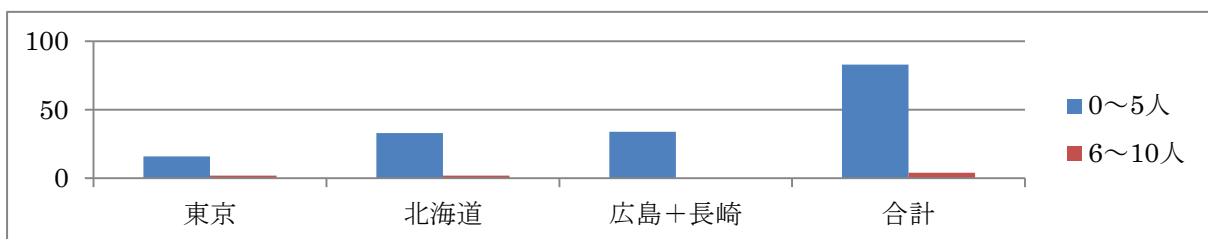
表2 専任教員数



(3) フルタイム臨時的任用教員数

回答者が所属する学校の外国語科（英語科）のフルタイム臨時的任用教員数は、「0～5人」が83校（95%）、「6～10人」が4校（5%）である。すなわち、ほとんどの学校のフルタイム臨時的任用教員は5人以下である。「フルタイム臨時的任用教員」とは雇用期間に定めのある（通常1年）非正規の教員である。

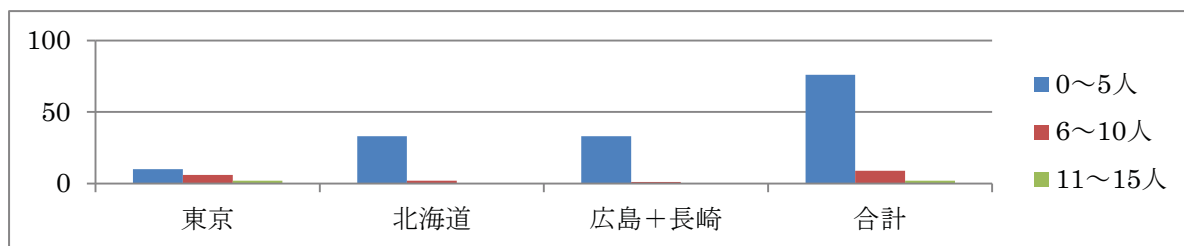
表3 フルタイム臨時的任用教員数



(4) 非常勤教員数

回答者が所属する学校の外国語科（英語科）の非常勤教員数は、「0~5人」が76校（87%）、「6~10人」が9校（10%）、「11~15人」が2校（2%）である。すなわち、多くの学校の非常勤教員は5人以下である。「非常勤教員」とは勤務時間と雇用期間のいずれか、または両方に定めのある非正規の教員である。

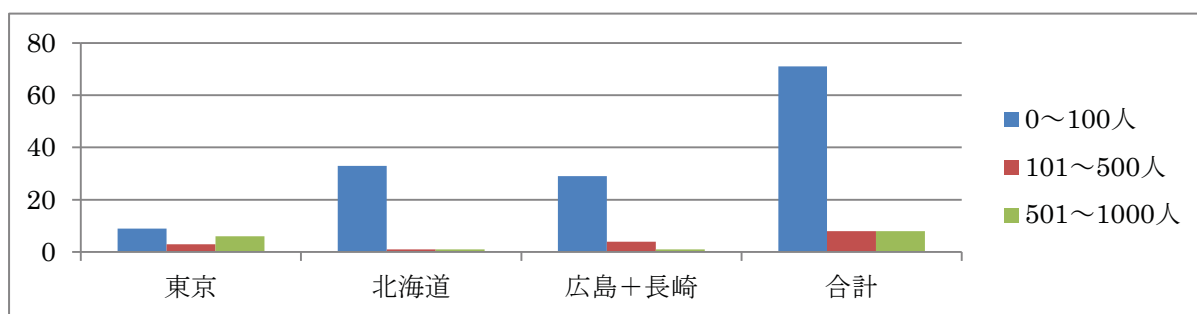
表 4 非常勤教員数



(5) 中学校生徒数

回答者が所属する学校の中学校の生徒数は、「0~100人」が71校（82%）、「101~500人」が8校（9%）、「501~1,000人」が8校（9%）である。なお、本調査は高等学校を対象として行っているため、これらの中学校は中学校だけの中学校ではなく、同じ母体による高等学校との併設または中高一貫の学校である。回答校の多くは生徒数が100人を超えていない。全国の中学校の平均生徒数は332人（学校基本調査）なので、対象の中学校の規模は極めて小さく、系列高校の入試に備える学校だと思われる。

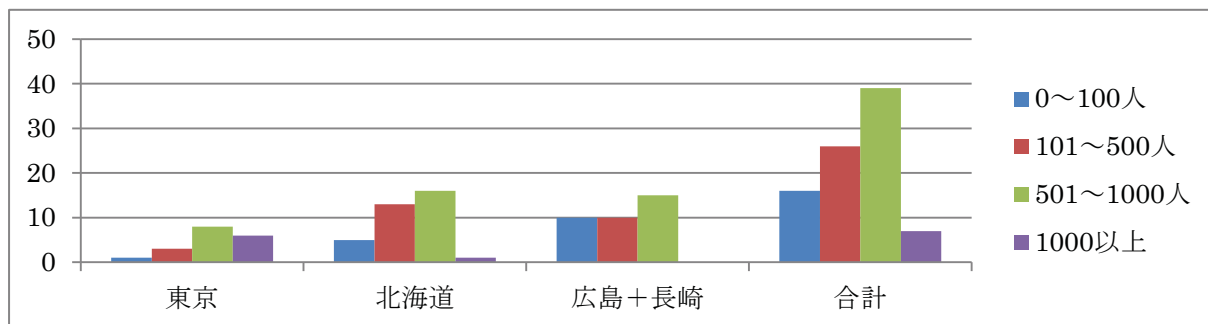
表 5 中学校生徒数



(6) 高校生徒数

回答者が所属する学校の高等学校の生徒数は、「0~100人」が16校（18%）、「101~500人」が26校（30%）、「501~1,000人」が39校（45%）、「1,000人以上」が7校（8%）である。すなわち、ほとんどの学校が1,000人以下であるが、全国の高等学校の平均生徒数は668人（同上）なのでほぼ全国平均に近いと思われる。

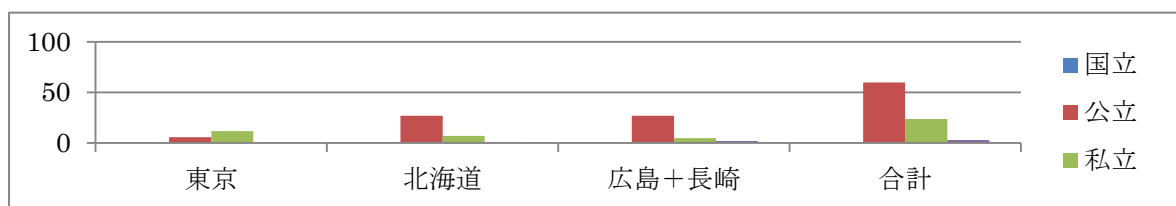
表 6 高校生徒数



(7) 設立形態

回答者が所属する学校の設立形態は、「国立」が 0 校 (-%)、「公立」が 60 校 (69%)、「私立」が 24 校 (28%)、「その他」が 3 校 (3%) である。全国の高等学校の設立形態の比率は国立 0.3%、公立 73.4%、私立 26.3%なので、ほぼ全国平均と言えるだろう。なお、「その他」の内容を点検すると村立（公立）が 1 校、無記入が 2 校あったが、修正はしていない。

表 7 設立形態



(8) 英語以外の外国語

① 中学校

回答者が所属する学校の中学校の英語以外の外国語科目は、「なし」が 84 校 (97%)、「あり」が 3 校 (3%)、である。授業科目として中国語、フランス語、の記載がある。

表 8-1 中学校 英語以外の外国語

	東京	北海道	広島+長崎	合計
なし	16	34	34	84
あり	2	1	0	3

② 高等学校

回答者が所属する学校の高等学校の英語以外の外国語科目は、「なし」が 74 校 (85%)、「あり」が 13 校 (15%)、である。授業科目として、中国語、韓国／朝鮮語、フランス語、

ドイツ語、の記載がある。文科省の調査（2011）によると高等学校における英語以外の外国語の開設は延 1,352 校（実数 713 校）で、全高等学校の 15%、授業科目は多い順に、中国語、韓国／朝鮮語、フランス語、スペイン語、ドイツ語となっているので、回答校は全国平均に近いとみなすことが出来る。

表 8-2 高等学校 英語以外の外国語

	東京	北海道	広島+長崎	合計
なし	14	29	31	74
あり	4	6	3	13

(9) 高等学校 英語の授業時間／週

回答者が所属する学校の英語授業時間数（週）は、「0~5 時間」が 31 校（36%）、「6~10 時間」が 37 校（43%）、「10~50 時間」が 12 校（14%）、「50~100 時間」が 2 校（2%）、「100 時間以上」が 5 校（6%）である。本項目は質問表現が不適正であったので、つまり 1 コマ 50 分を 1 時間とするときの授業時間数、と明示しなかったので回答も正確ではない。

表 9 高等学校 英語授業時間／週

	東京	北海道	広島+長崎	合計
0~5 時間	2	8	21	31
6~10 時間	13	11	13	37
10~50 時間	2	10	0	12
50~100 時間	0	2	0	2
100 時間以上	1	4	0	5

(10) 高等学校 他の外国語授業時間／週

回答者が所属する学校の他の外国語授業時間数（週）は、「0~5 時間」が 82 校（94%）、「6~10 時間」が 5 校（6%）、である。上記と同様に本項目も質問表現が不適正であったので回答も正確ではない。

表 9 高等学校 他の外国語授業時間／週

	東京	北海道	広島+長崎	合計
0~5 時間	18	33	31	82
6~10 時間	0	2	3	5

(11) 授業中の英語使用

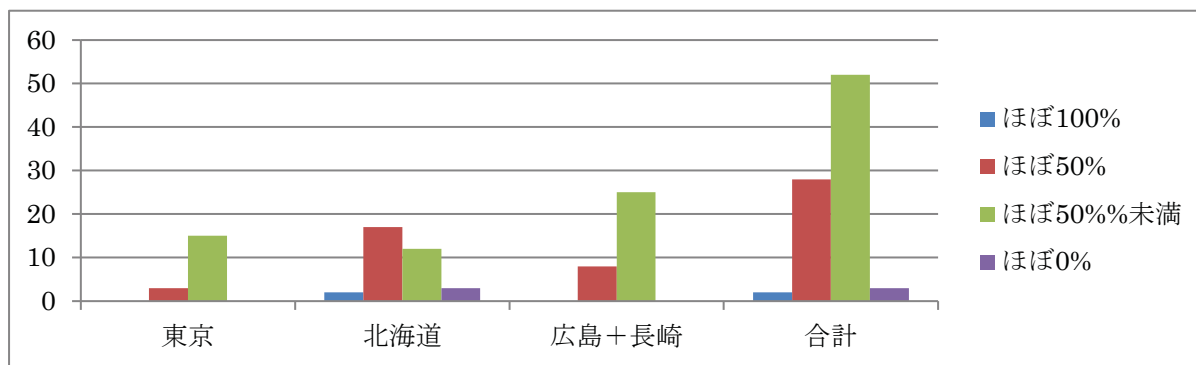
回答者が所属する学校の授業中の英語使用の割合は、「ほぼ 100%」が 2 校（2%）、「ほぼ

50%」が28校(33%)、「ほぼ50%未満」が52校(61%)、「ほぼ0%」が3校(4%)、である。すなわち、多くの学校が「ほぼ50%」から「50%未満」ということである。

2005年に実施された文科省の調査⁴によると(国際関係の学科・コースでは)オーラル・コミュニケーションⅠ・Ⅱに関しては、半数近く(47%~51%)の学校が「大半は英語を用いている」、英語Ⅰ・Ⅱ及びリーディングとライティングに関しては、多く(61%~67%)の学校で「半分またはそれ以下」となっている。

2008年の学習指導要領の改訂により2013年から「英語の授業は英語で」となっているが、本調査を行った2014年における回答校の実態もこれまでと大きく異なることはないのではないかとと思われる。

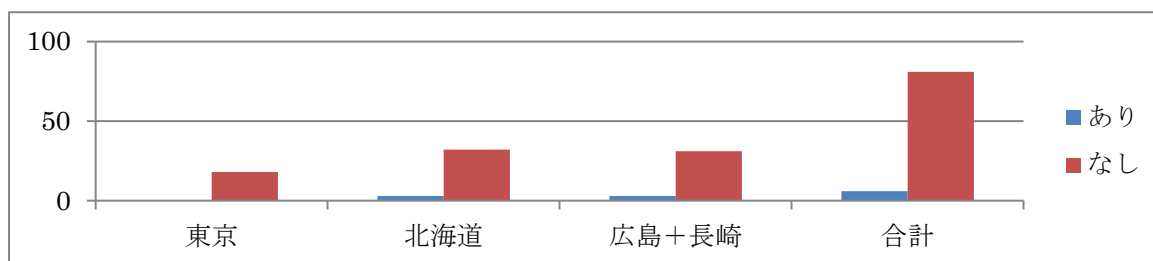
表9 授業中の英語使用



(12) SELHi (Super English Language High school) の採択実績

回答者が所属する学校のSELHiの採択実績は、「あり」が6校(7%)、「なし」が81校(93%)、である。SELHiの指定校は累計169校(2002年~2007年)で高等学校全体の3%なので、回答校が指定校とされる割合は全国平均の2倍になっている。採択実績校は本アンケート調査への関心が高いと言えるかも知れない。

表12 SELHiの採択実績

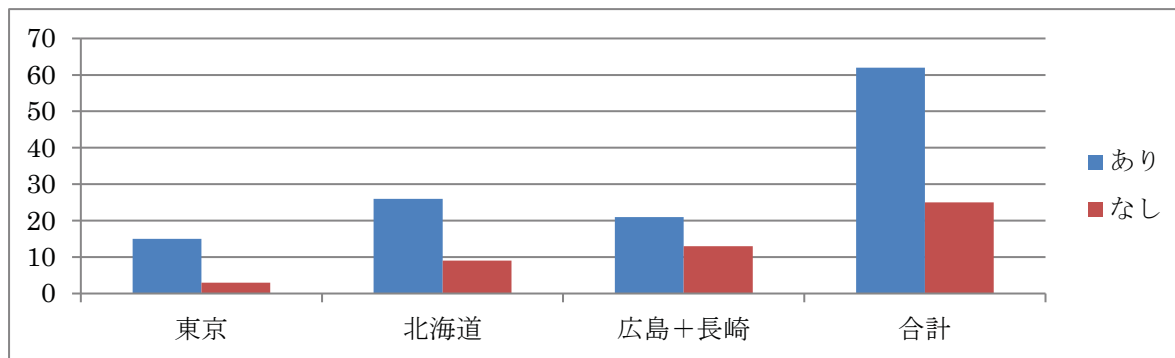


(13) 外部テストの活用実績

⁴ 文科省 HP 英語教育改善実施状況調査結果概要(高等学校): http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1261353.htm

回答者が所属する学校の外部テストの活用実績は、「あり」が 62 校（71%）、「なし」が 25 校（29%）、である。「活用」という表現はやや曖昧であるが、過半数が何らかの形で参考をしているものと思われる。自校の教室を試験会場としてテストの実施に協賛する等を含めて、「活用」を広義に解釈すれば 80%に近いと推定される。

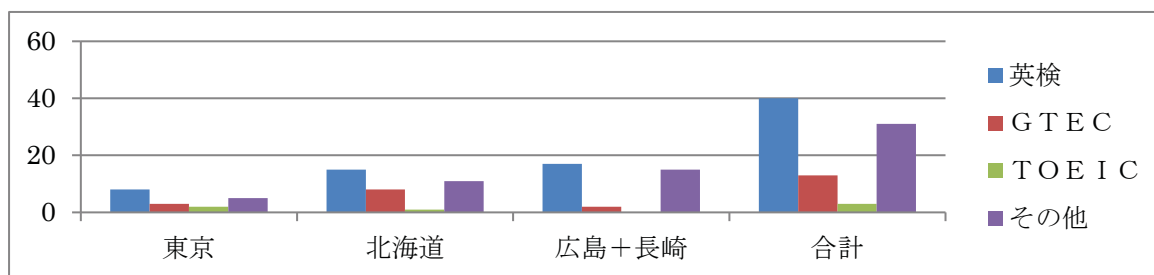
表 13. 外部テストの活用実績



(14) 外部テスト

回答者が所属する学校の活用した外部テストは、「英検」が 40 校（46%）、「GTEC」が 13 校（15%）、「TOEIC」が 3 校（3%）、「その他」が 31 校（36%）である。「その他」には、TOEFL、全商英検、ケンブリッジ英検等⁵の記載がある。

表 14 外部テスト

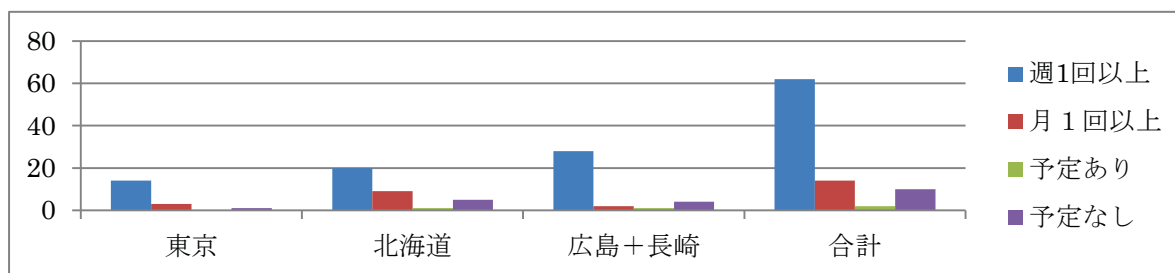


(15) ALT (Assistant Language Teacher) の活用実績

回答者が所属する学校の ALT の活用実績は、「週 1 回以上」が 62 校（70%）、「月 1 回以上」が 14 校（16%）、「予定あり」が 2 校（2%）、「予定なし」が 10 校（11%）である。すなわち、高等学校においても（予定を含むと）ほぼ 9 割の学校が ALT を活用している。

⁵ 全商英検：全国商業高等学校協会の英語検定試験。ケンブリッジ英検：同大学 ESOL（外国語話者の英語）の検定試験。レベルに応じて KET・PET・FCE・CAE・CPE などがある。

表 15 ALT の活用実績



3. 研究課題ごとの調査結果

本節では、本アンケートで設定した4つの研究課題ごとに、アンケートの第2部と第3部で得られた回答集計による定量的な分析を中心に、後述する（本章 2.4.）自由記述回答による定性的な分析を加味する。また、必要に応じて第1章の先行文献として取り上げた（2.2.1）高校英語教員意識調査（以下、「高校教員意識調査」）を参照することとする。

3.1. 研究課題1. (Can-Do リストと CEFR の認知)

CEFR 準拠の Can-Do リストはどの程度認知されているか。

(1) 文科省提唱の「Can-Do リスト」の認知度

アンケート調査の第2部の、「1）文科省提唱の「Can-Do リスト」という用語を知っているか」という質問への応答結果である。回答者の認知度は、「よく知っている」が52校（60%）、「聞いたことはある」が30校（35%）、「聞いたことがあるような気がする」が3校（3%）、「まったく知らない」が2校（2%）、である。すなわち、ほぼすべての教員が耳にしていることがわかる。これらの結果を図表化したのが図1、さらに回答都道府県別に集計したのが、表16-1である。

図1 「Can-Do リスト」の認知度（表16-1 合計）

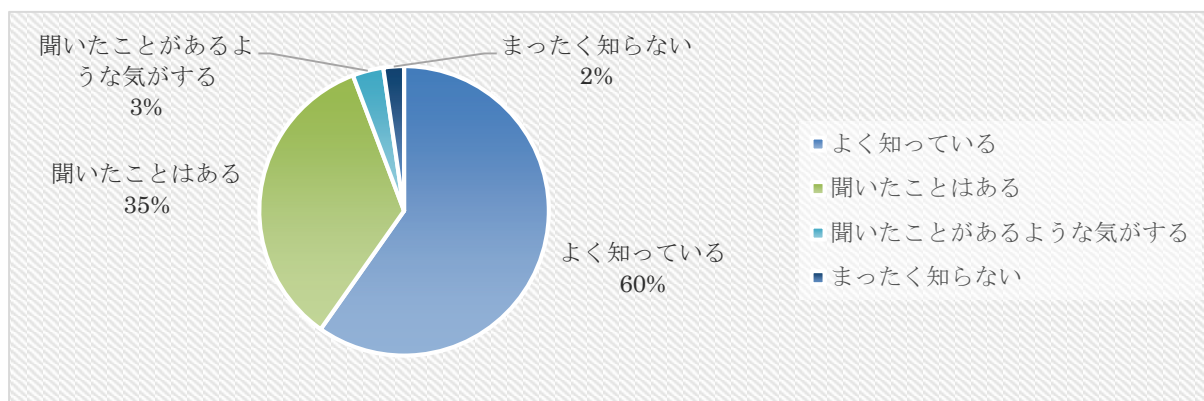


表 16-1 用語の認知度：「Can-Do リスト」

	東京		北海道		広島+長崎		合計	
	学校数	%	学校数	%	学校数	%	学校数	%
よく知っている	6	33.3	25	71.4	21	79.2	52	59.8
聞いたことはある	10	55.6	10	28.6	10	16.7	30	34.5
聞いたことがあるような気がする	0	0.0	0	0.0	3	4.2	3	3.4
まったく知らない	2	11.1	0	0.0	0	0.0	2	2.3
合計	18	100.	35	100.	34	100.0	87	100.

本調査を行った 2014 年 3 月時点では Can-Do リストを知らない高校の英語教員は居ないと推測していたが、「まったく知らない」との回答校が東京都の私立校に 2 校ある。独自性の高い私立校の多い東京都では文科省や教育委員会の意向や他校の動向が通じにくいかも知れない。東京都のものではないが、自由記述回答にも以下のような否定的な意見がある。

- ・降ってわいたように「CAN-DO リスト」なるものがあちこちから聞こえるようになりましたが、私自身は正直その目的も効用も全く理解できません。いったい誰がその能力段階について判断するのでしょうか？生徒自身としたら、きちんと把握できるのでしょうか？教員が判断するとしたら従来の評価と何が違うのでしょうか。そもそも手間暇かけてリストを作成し評価をしたとして本当に英語の運用能力を高めることができるのでしょうか？きちんと理解できていない私の理解力不足、認識不足なのかもしれませんが、いきなり現場に作れ、作れ、とせかされても全く効果が期待できません。お題目だけを唱えているような気がしてなりません。日本では定着しないと思います。
- ・教科書の指導書やかつての授業計画書（進度表）が存在しても実際の授業と書類上の計画に隔たりがあり余り有効ではなかった。よってこの Can-Do リストなるものも同じような運命をたどるものと予想される。実際、現場ではこの Can-Do リスト作成に多くの時間と労力を要するだけで全く無駄な作業である。

(2) Can-Do リストが規範とする「欧州言語共通参照枠（CEFR）」

前項と同じく、アンケート調査の第 2 部の、2) Can-Do リストが準拠する「欧州言語共通参照枠（CEFR）」という用語を知っているか、という質問への応答結果である。回答者の認知度は、「よく知っている」が 16 校（19%）、「聞いたことはある」が 40 校（47%）、「聞いたことがあるような気がする」が 11 校（13%）、「まったく知らない」が 19 校（22%）、である。すなわち、「よく知っている」教員と「まったく知らない」教員がほぼ同数で、全体としては「耳にしたことはある」という趣旨の回答者が過半数である。以下に図表化する。

図 2 CEFR の認知度（表 16-2 合計）

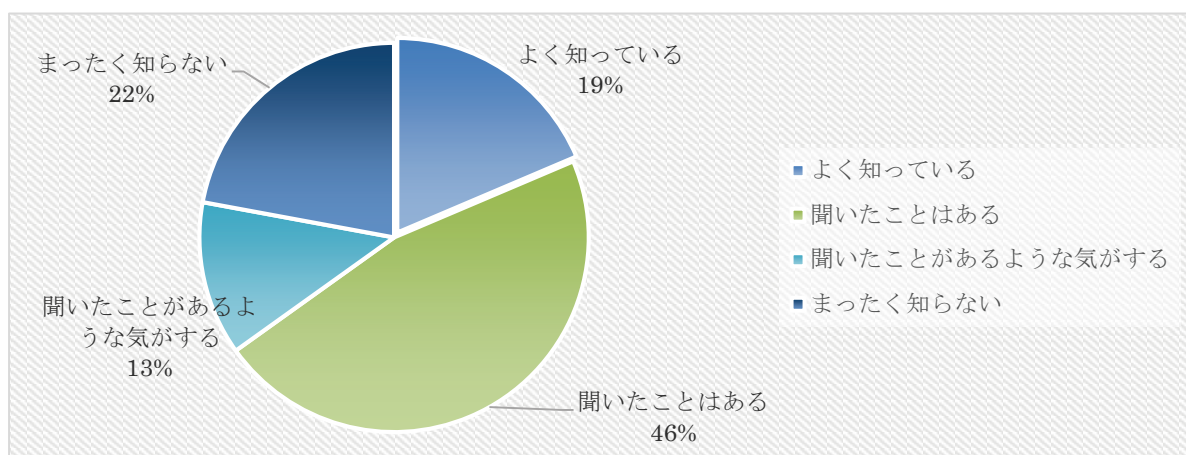


表 16-2 用語の認知度：「CEFR」

	東京		北海道		広島+長崎		合計	
	学校数	%	学校数	%	学校数	%	学校数	%
よく知っている	3	17.6	10	28.6	3	8.3	16	18.6
聞いたことはある	10	58.8	15	42.9	15	45.8	40	46.5
聞いたことがあるような気がする	2	11.8	2	5.7	7	25.0	11	12.8
まったく知らない	2	11.8	8	22.9	9	20.8	19	22.1
合計	17	100.0	35	100.0	34	100.0	86	100.0

Can-Do リストほど「よく」とは言えないが、CEFR も「聞いたことはある」という程度には知られているようである。しかし、自由記述回答にも以下のとおり多くの「知らない」という記述があり、また「高校教員意識調査」の対象になった（英語教員経験の長い）7人のうちの1人も「最近まで知らなかった」と述べていることから、「(名前だけは) 聞いたことがある」という程度であろうと推測される。

「よく知っている」Can-Do リストが「(名前だけは) 聞いたことがある」Can-Do リストが準拠する CEFR が外来のものであると知ると、条件反射的に懐疑的になるという傾向があるのかも知れない。CEFR という Can-Do リストの出自については、これまでも Can-Do リストを作成している英検協会やベネッセ・コーポレーション或いは Can-Do リストを導入しようとしている文科省においても、Can-Do リストの出自が多言語社会のヨーロッパであることを積極的に明らかにしようとする様子は見られない。東外大の CEFR-J が公開されてからは CEFR の周知度はやや高まったと思われるが、自由記述回答に見られる実態は以下のとおりである。

- ・よく分からない。
- ・知識不足なので回答を控えます。
- ・特になし。知識を持ち合わせておりません。
- ・よく知らない。ほとんどの先生が知らないのでは？

- ・よく認識していない。
- ・名前を聞いたことがあるくらい。
- ・このリストはこの **CEFR** が元になっているとある著作で読みましたが、そもそも日本とヨーロッパとでは地理的環境も文化的環境も全く異なっていると思います。それを無理やり形だけ日本に当てはめようとしても無意味なのでは？とってしまいます。

(3) NHK ラジオ英語番組で使われている「CEFR の 6 段階の能力レベル」

同じく第 2 部の 3) NHK ラジオが使用する「CEFR の 6 段階の能力レベル」という用語を知っているか、という質問への応答結果である。回答者の周知度は、「よく知っている」が 16 校 (18%)、「聞いたことはある」が 20 校 (23%)、「聞いたことがあるような気がする」が 16 校 (18%)、「まったく知らない」が 35 校 (40%)、である。すなわち、「よく知っている」回答者は前問と同数であるが、「聞いたことはある」が半減して「まったく知らない」が倍近くになっている。

図 3. 「CEFR の 6 段階の能力レベル」の認知度 (表 16-3 合計)

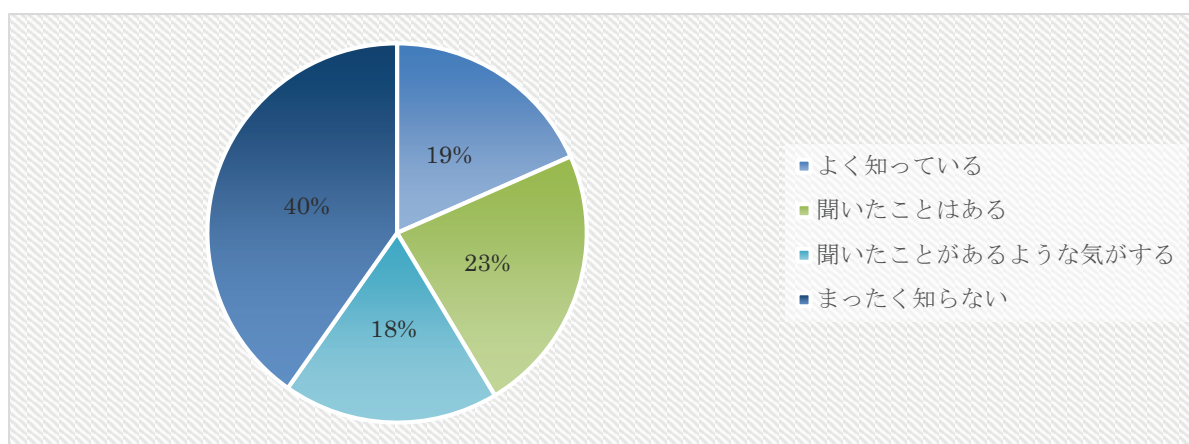


表 16-3 用語の認知度：CEFR の 6 段階

	東京		北海道		広島+長崎		合計	
	学校数	%	学校数	%	学校数	%	学校数	%
よく知っている	5	27.8	9	25.7	2	4.2	16	18.4
聞いたことはある	3	16.7	10	28.6	7	20.8	20	23.0
聞いたことがあるような気がする	4	22.2	5	14.3	7	20.8	16	18.4
まったく知らない	6	33.3	11	31.4	18	54.2	35	40.2
合計	18	100.0	35	100.0	34	100.0	87	100.0

CEFR を「よく知っている」回答者は CEFR の 6 段階も「よく知っている」。しかし CEFR を「聞いたことはある」以下の回答者は CEFR の 6 段階については、ほとんどが知らない。自由記述回答のなかには、日本版 CEFR としての東外大の CEFR-J に期待する次のような

意見とともに **CEFR** の 6 段階に関してある程度の知識があると思われる教員からの（英語以前の問題としての）自校生徒の意思表示技能そのものについての問題を提起している回答もある。

- ・ 投野由紀夫先生の **CEFR-J** ガイドブック⁶を参考にしながら勉強している。
- ・ 日本の英語教育の基準となる **CEFR-J** の確定と普及が鍵と考える。
- ・ **CEFR** のレベル分けて、特に **C** レベルになると、意思表示のトレーニングが母語でも必要になると感じている。単に英語だけの問題にとどまらず、英語でのロジカルな言語運用ができなければ英語への転移は難しいのではないかと思う。

なお、ここで「**CEFR** の 6 段階」について付言すると、上述のように、ある程度の知識があると思われる教員から **C** レベルについての生徒の「ロジカルな言語運用能力」が指摘されているが、日本の中等教育校で実際に **C** レベルが問題になることはほぼありえないと思われる。現にもっと低いレベルの生徒のコミュニケーション能力に問題があるのではないかという「高校教員意識調査」における多くの教員の指摘がある。「**CEFR** の 6 段階」という用語の認知度を問う質問への応答の議論とはやや次元が異なるが、レベルの議論に先立つ能力そのものに関わる定性的な問題提起であるのでここで取り上げておく。特に以下の意見のなかにある「モノローグ言語の日本語」という指摘は、次の第 5 章（**Can-Do** リスト導入の問題点と対応策）において取り上げる日本語の特性に通じる指摘である。

- ・ 一般的には良いことだと思うが、本校のように小規模で英語があまり必要とされない学校では特に必要ないようにも思われる。
- ・ 数少ない優秀な生徒達を教えている学校なら効果があるだろうが、本校のような標準的な生徒がいる現場ではあまり効果がないと思われる。
- ・ **CEFR** は大変素晴らしいものだと思いますが、問題点としては、中堅以下の高校生にとって **CEFR** レベルが一番下になることが多いので、少しの期間では上達したという実感を持ちにくいことだと思います。極端な言い方をすると **CEFR** はレベルの高い生徒だけに有効なものだということところが問題です。
- ・ **CEFR** が機能するためには、日本人生徒全体のコミュニケーション能力を底上げする必要

⁶ 日本における **Can-Do** リストとして「英検 **Can-Do** リスト」が良く知られているが、近年では、東外大の投野由紀夫教授チームの「**CEFR-J**」ならびに明海大学の川成美香教授チームの「**ジャパン・スタンダード**」の **Can-Do** リストも **CEFR** 準拠で開発されていて、広く公開されている。いずれも英語を対象言語とする共通参照レベルに応じた **Can-Do** リストの日本版であって、本来の普遍言語的な言語教育のガイドラインの **CEFR** の日本版ではない。日本においてもドイツにおけると同様に、**CEFR** はそのツールである **Can-Do** リストと共通参照レベルのことであると見なされているという実態の反映であろう。

があります。

- ・日本語、英語を含んだ日本の言語教育全体に関わることで、その解釈には日本語、英語を問わず、言語教育に関わる者全員で取り組んでいかなければいけないことだと思います。
- ・日本で **CEFR** を真に根づかせようとしたら、小学校から日本語のコミュニケーション能力を伸ばさせる必要があります。コミュニケーションスキルの訓練をまず日本語で始め、それを徐々に英語にもってゆくことが必要だと思います。
- ・フランス語や英語のようなダイアローグ言語ではお互いの意図をよりよく伝えるための論路性が必要だと思いますが、モノローグ言語の日本語では論理性を養う訓練はあまりされていないと思います。日本人が英語でコミュニケーションを取ろうとしたときに、そこがすごく問題になると思います。日本語から英語に移行する過程では「論理的な日本語」というのを一度つくる必要があると思います。(傍点は引用者による。)

3.2. 研究課題 2. (Can-Do リストの導入の実態)

Can-Do リストはどのように導入されているか。

アンケート調査の第 3 部の、貴校における CAN-DO リストの開発、または使用について、という質問、主として以下の (1) から (5) までの質問への応答結果に基づいて、研究課題 2 に対する調査結果を見てゆく。

(1) 使用実績

回答者が在籍する学校において Can-Do リスト (またはこれに類するもの) の使用実績は、「はい」が 24 校 (28%)、「いいえ」が 63 校 (72%)、である。

図 4. Can-Do リストの使用実績 (表 17a 合計)

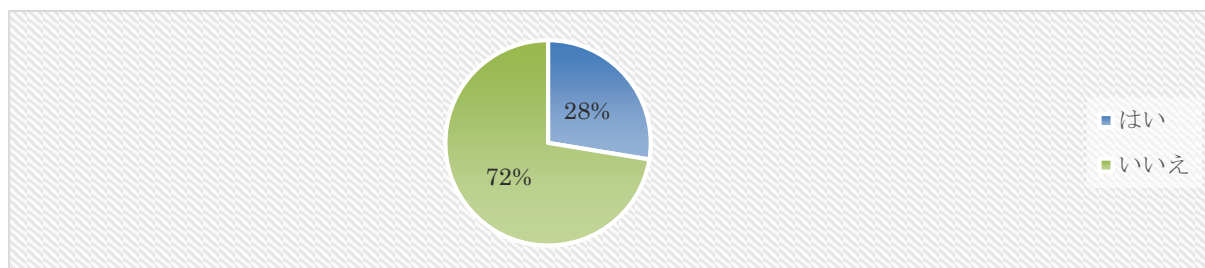


表 17a Can-Do リストの使用実績 (校数)

	東京	北海道	広島+長崎	合計
はい	3	14	7	24
いいえ	15	21	27	63

Can-Do リストの使用実績を問うこの質問に対する「はい」と回答した多くの学校では英検などの Can-Do リストが使用されたものと推測される。CEFR に類する評価に関するものとして次の自由記述回答にあるルーブリック評価の導入が、少なくとも1校はあると思われる。

ルーブリック評価⁷とは米国で開発された高等教育における創造的思考のパフォーマンスの到達レベルを評価する学習科目横断的な評価法で、本質的な側面としての Can-Do リストの活用の考え方に近いものがある。

- ・ルーブリック評価の導入に取り組んでおり、CAN-DO リストはその基準として有効だと思えます。

(2) 自校独自で開発中

回答者が在籍する学校において、自校独自で Can-Do リストを開発中の学校は、「はい」が20校(23%)、「いいえ」が67校(77%)、である。

図5 Can-Do リストの自校開発中 (表18a 合計)

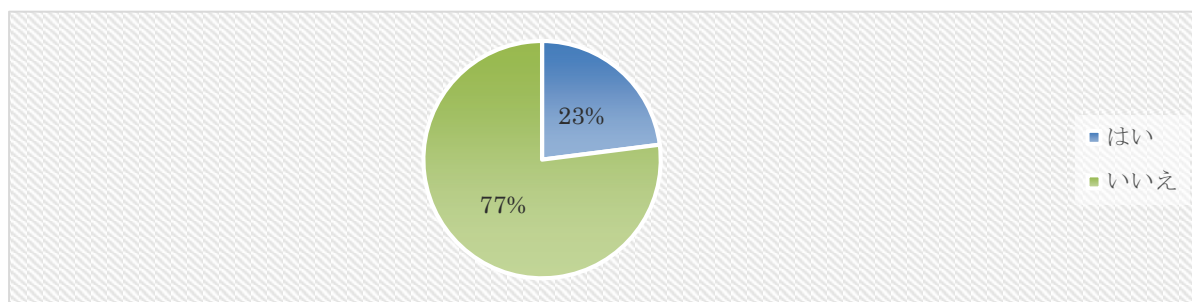


表18a 自校で開発中 (校数)

⁷ ルーブリック (Rubric) とはレベルの目安を数段階に分けて記述して達成度を判断する基準を示すものである。学習結果のパフォーマンスレベルの目安を数段階に分けて記述して、学習の達成度を判断する基準を示す教育評価法として盛んに用いられるようになった。これまでの評価法は客観テストによるものが主流を占めていたが、知識・理解はそれで判断できたとしても、いわゆるパフォーマンス系 (思考・判断、スキルなど) の定性的評価は難しい。ポートフォリオ評価などでルーブリックを用いて予め「評価軸」を示しておき、「何が評価されることがらなのか」についての情報を共有するねらいもある。熊本大学大学院 HP : <http://www.gsis.kumamoto-u.ac.jp/opencourses/pf/index.html> 或いは下記の文科省 HP、中央教育審議会大学教育部/濱名委員説明資料および高大接続特別部会 (7) 議事録参照。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/015/attach/1314260.htm
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo12/gijiroku/1337556.htm

	東京	北海道	広島+長崎	合計
はい	1	13	6	20
いいえ	17	22	28	67

(3) 教育委員会の指導で開発中

回答者が在籍する学校において、教育委員会の指導で Can-Do リストを開発中の学校は、「はい」が16校（18%）、「いいえ」が71校（82%）である。

図6 教育委員会の指導で開発中（表19合計）

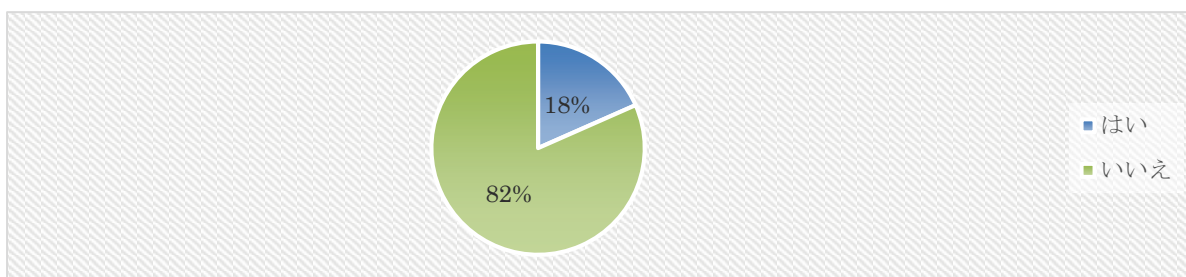


表19 教育委員会の指導で開発中（校数）

	東京	北海道	広島+長崎	合計
はい	1	6	9	16
いいえ	17	29	25	71

教育委員会への対応については自由記述回答のなかに次のようなものもある。

- ・積極的に進めたいとは思わないが、県教委の指導課へ3月14日までに提出するように指示されているので渋々作成中。

(4) 外部の Can-Do リストを参考に開発中

回答者が在籍する学校において、外部のリストを参考に Can-Do リストを開発中の学校は、「英検」が7校（14%）、「TOEIC」が2校（4%）、「その他」が41校（82%）である。この「その他」には、「まだ具体的に進めていないが、外部のリストを参考に開発しようと思っている」学校が少なからず含まれていると思われる。

表20 外部のリストを参考に開発中（校数）

	東京	北海道	広島+長崎	合計
英検の CAN-DO リスト	0	6	1	7
ベネッセの CAN-DO リスト	0	0	0	0
TOEIC の CAN-DO リスト	0	0	2	2

その他の CAN-DO リスト	16	9	16	41
-----------------	----	---	----	----

(5) 現在、進めていない理由

回答者が在籍する学校において、現在まだ Can-Do リストの開発を進めていない理由は、「知識が無い」が 8 校 (15%)、「担当者が居ない」が 5 校 (9%)、「時間が無い」が 23 校 (43%)、「必要が無い」が 13 校 (24%)、「その他」が 5 校 (9%)、である。すなわち現状で手一杯の、ヒトと時間が足りない学校が過半数を超えている。「その他」には、まだ教育委員会からそういう指導が来ていない或いは学校内でコンセンサスが得られていない等の事情があると思われる。

表 21 現在、進めていない理由 (校数)

	東京	北海道	広島+長崎	合計
CAN-DOリスト導入について全く / 又はよく知らない	3	1	4	8
担当者がいない / 又は足りない	2	0	3	5
検討 / 又は準備する時間が無い / 又は足りない	10	4	9	23
貴校には合わない / 又は導入の必要性が無い	5	4	4	13
その他	1	2	2	5

現在、Can-Do リストの導入を進めていない理由については、自由記述回答においても上記の選択肢と同様の理由を挙げている意見が多い。また、各校が独自のリストの作成することについては評価しながらも同時にまったく学校まかせでは困るという意見が少なくない。その根底には文科省や教育委員会の唐突で一方向的なトップダウンのやり方に対する不満が潜んでいるように思われる。

- ・大卒の基準は文科省が作成すべき。各校の実態は基準で示してゆける。
- ・文科省が実態を把握したうえで具体的な案を出すべき。各校まかせでは限界がある。
- ・本校には積極的に進めようという教員が居ない。自分が進めようとするれば、自分ひとりでやらなければならない、自分の仕事量が増え、他の業務に支障をきたす。
- ・急激過ぎて、形をつくることばかり急いでいる感じがします。もっと現場の実態に合ったものを日本独自に開発する必要があります。CEFR は、第二言語を容易に修得できる環境にある学習者向けのリストです。日本のように、外国語としての英語の習得を目指している学習者の多い国には独自のリストが必要ですが、英検協会などの外部機関に任せ過ぎで文科省の姿勢が見えません。方向付けもなく、現場に形だけ押し付けるのは仕事を増加さ

せるだけだと思っています。

- ・各学校に任せきりの部分が多い。
- ・リスト作成の手引きの周知だけでなく、ダウンロード版の雛形が数種類出てこない、忙しい教育現場では一からの開発は難しく、普及しない。
- ・導入に関しては反対するところではありません。あとはリストを作成する時間を確保することです（正直、様々な業務で手一杯な中での作業で、学校の規模にもよると思いますが、簡単に実行できるというわけではないのが感想です）。
- ・学校独自で作ることには評価の明確化には役立つが **CEFR** のようなレベル提示をするには、国が提示しなければ意味のないものになる気がする。
- ・文科省は教科書会社で、中学又は高校を卒業するまでに身に付けてほしい **Can-Do** リストを提示すべき。高校なら上位校、中堅校、低位校の 3 パターンくらいは用意し学校事情に合わせて修正を加えればよいようなリストを。枠も雛形も提示せず文書を配り各校 1 名を 2 回研修に呼び出した程度で作るリストに意味があるのか疑問。教科書が変わる度に作り変える必要のあるリストなのか、教科書と無関係なリストなら、それをシラバスに組み込むこと自体良いことなのか。

3.3. 研究課題 3. (Can-Do リストへの評価の実態)

Can-Do リストは授業にどの程度有効とされているか。

アンケート調査の第 3 部の、貴校における CAN-DO リストの開発、または使用について、という質問、主として以下の (6) から (9) までの質問への応答結果である。

(6) 達成目標の設定に有効か？

回答者が在籍する学校において Can-Do リストが達成目標の設定に有効か？という質問に対して「強くそう思う」が 5 校 (6%)、「そう思う」が 49 校 (56%)、「余りそう思わない」が 15 校 (17%)、「全くそう思わない」が 3 校 (3%)、「分からない」が 15 校 (17%)、である。肯定的な回答が否定的な回答を大きく上まわっていると言えるだろう。

図 7 達成目標設定の有効性 (表 22-1 合計)

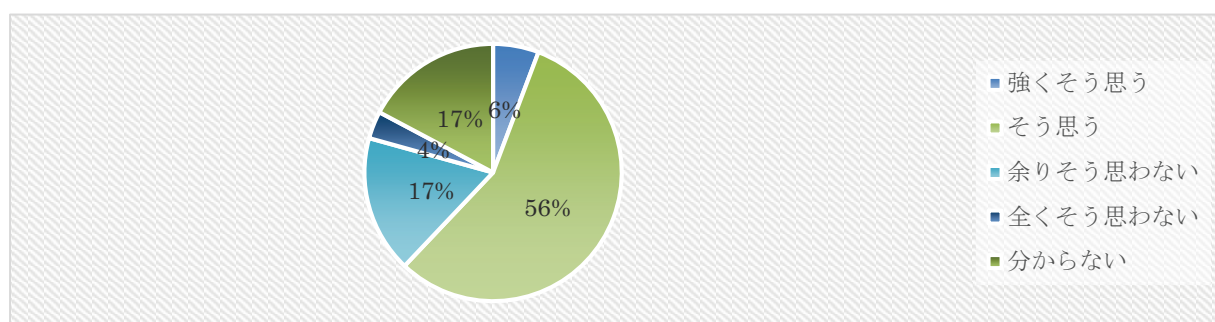


表 22-1 達成目標設定の有効性（校数）

	東京	北海道	広島+長崎	合計
強く思う	0	4	1	5
思う	7	19	23	49
余りそう思わない	3	7	5	15
全くそう思わない	1	2	0	3
分からない	7	3	5	15

文科省が Can-Do リストを導入しようとしている目的は達成目標の設定であると思われるが、このことを評価している自由記述回答も少なくない。例えば以下の回答である。

- ・非常に良い。CAN-DO リストを作ることによって、到達目標や評価基準を教員間、そして生徒間で共有でき、様々な面で授業経営がしやすい。
- ・目標が明確で指導も学習もやりやすい。一問一答的な語学勉強ではなくなってよい。
- ・学校として卒業までに生徒にどのような力を身につけさせたいか具体的な目標を共有し、その達成のために協働してゆくことに意義があるのだと考えます。
- ・自校を卒業する生徒にどのような力をつけたいかをまず考えそのためには 3 年→2 年→1 年とバックワードに考えてゆくことになるのでよいと思う。
- ・新しい評価基準として、英語学習の新たな価値基準として意味があると思われます。
- ・観点別評価をするにあたって、CAN-DO リストはとても役に立ってくれると思います。本校でもマイナーチェンジを重ね作成中です。
- ・生徒の学習意欲を高めたり、達成感を得させるには大変有効だと思います。ただ、学校独自で作成を任されており基準（記述文）や卒業達成目標が学校独自で設定されているため、学校間格差が生じ信ぴょう性が問われるのではないかと危惧しています。
- ・これがあると、担当者が変わっても指導内容や評価基準が明確なので必要だ。

i) 肯定的に思う理由

では、なぜそう思うのか、を尋ねたところ、肯定的な理由としては「評価項目が明確で使いやすいから」が 32 校（36%）、「他の先生との基準が統一できるから」が 42 校（47%）、「生徒の理解と反応が良さそうだから」が 13 校（15%）、「その他」が 2 校（2%）、である。

表 22-2 肯定的な理由（校数）

	東京	北海道	広島+長崎	合計
評価項目が明確で	2	16	14	32

使いやすいから				
他の先生との基準が統一できるから	5	20	17	42
生徒の理解と反応が良さそうだから	3	6	4	13
その他	1	0	1	2

ii) 否定的に思う理由

また、否定的な理由としては「Can-Do と言えるほどの使用機会が無いから」が 9 校 (41%)、使用 (Do) より文法知識や語彙習得の方が大事だから」が 2 校 (9%)、「高校または大学入試に役立つと思われないから」が 6 校 (22%)、「その他」が 5 校 (23%)、である。

表 22-3 否定的な理由 (校数)

	東京	北海道	広島+長崎	合計
CAN-DO と言えるほどの使用機会が無いから	2	2	5	9
使用(DO)より文法知識や語彙習得のほうが重要だから	0	2	0	2
高校または大学受験に役立つと思われないから	1	4	1	6
その他	0	4	1	5

Can-Do リストに否定的な自由記述回答には大学入試に関連する意見が少なくない。以下に大学入試に関する問題を指摘している意見を掲げておく。英語を大学入試からはずすという提案はかつて英語教育大論争(第2章,1.2.)で平泉試案に盛られたものである。

- ・ヴィジョンとしては非常に良いと思うが、大学入試との兼ね合いが解決されていない。推進派からは「CAN-DO リストはセンター試験に効果がある」という意見が聞かれるが、難関校の入試では実用的な力よりも英語を用いた思考力を求められていることが多く、これは詭弁であると思う。本気で全国的に実施する気があるのであれば、文科省は大学入試から英語を外すくらいのことをし、体育や芸術のような実技科目の一つにするくらいの大胆さをもってほしい。私立学校としては進学実績は生徒募集における重要なファクターであり、それに向けて真剣に取り組んでいる。大学入試の動向を見ながら CAN-DO リストの開発に入ろうと考えている。

(7) 定着・軌道化に必要な事項

Can-Do リストが定着・軌道化するには何が必要か？という質問に対する回答は、「文科省と教育委員会の継続的なサポート」が 24 校（20%）、「他の先生方との自主的なワークショップ」が 31 校（26%）、「PDCA サイクルの実践」が 32 校（27%）、「生徒への動機づけ」が 21 校（18%）、「分からない」が 8 校（7%）、「その他」が 3 校（3%）、である。すなわち、過半数が教員間の合意形成と試行錯誤的な継続開発を重視している。

表 23 定着・軌道化に必要な事項（校数）

	東京	北海道	広島+長崎	合計
文部科学省と管轄教育委員会の継続的サポート	2	10	12	24
他の先生方との自主的なワークショップの開催	9	13	9	31
計画・実行・点検・改善のPDCAサイクルの実践	3	15	14	32
CAN-DO 意識を高めるための生徒への動機づけ	2	11	8	21
分からない	3	5	0	8
その他	0	1	2	3

軌道化に必要な事項への自由記述回答は以上の選択肢回答と類似している。特に、教員間のコンセンサスを得ることの必要性和重要性は多くの回答に共通しているように思われる。

- ・ 学校独自の基準で設定できるのは良いことだが、校内の意思統一が必要。
- ・ CAN-DO リストの作成には教員のディスカッションが必要です。
- ・ 導入自体は大変いいことだと思うが、全教員（英語科以外の教員と管理職を含む）へのコンセンサスが不足している。十分な周知ができてから導入してはどうか。
- ・ 語学は教員によって指導法やアプローチが異なり、授業の形態も差が出来がちである。そこで CAN-DO リストのような基準の共有がなされれば教員間の差が少なくなり、より目的に沿った授業展開がなされたり教員間の指導もうまくいきやすくなるのではないか。
- ・ 必要なのは英語科教員同士の意見交換などを含めた教材研究の時間。

(8) 長期的には定着・軌道化するか？

Can-Do リストが長期的には定着・軌道化するか？という質問に対する回答は、「強くそう思う」が 0 校（-%）、「そう思う」が 36 校（49%）、「余りそう思わない」が 27 校（37%）、「全くそう思わない」が 3 校（4%）、「分からない」が 7 校（10%）、である。すなわち賛否は 49%対 41%である。これはどう理解すべきであろうか。については長期的な方向性の行方を確かめるために、次の「Can-Do リストの総合的評価」を見てみよう。

図8 Can-Do リストの長期的定着 (表24 合計)

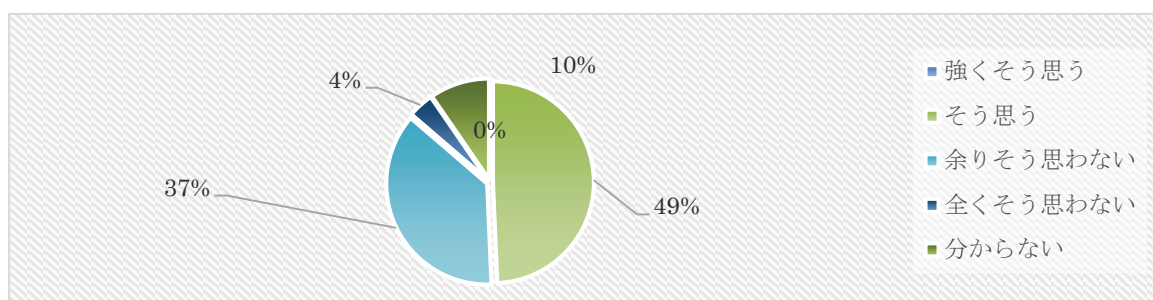


表24 長期的な定着・軌道化 (校数)

	東京	北海道	広島+長崎	合計
強くそう思う	0	0	0	0
そう思う	6	17	13	36
余りそう思わない	4	12	11	27
全くそう思わない	0	3	0	3
分からない	3	0	4	7

(9) 総合的には評価できるか。

Can-Do リストは総合的には評価できるか? という質問に対する回答は、「強くそう思う」が10校(14%)、「そう思う」が46校(63%)、「余りそう思わない」が12校(16%)、「全くそう思わない」が2校(3%)、「分からない」が3校(4%)、である。すなわち、多くの(63%~77%)の学校で前向きに評価されていると言えるだろう。したがって上述の「長期的な定着と軌道化」に対する解釈もやや肯定的なものと理解するのが穏当であろう。

図9 Can-Do リストの総合的評価 (表25 合計)

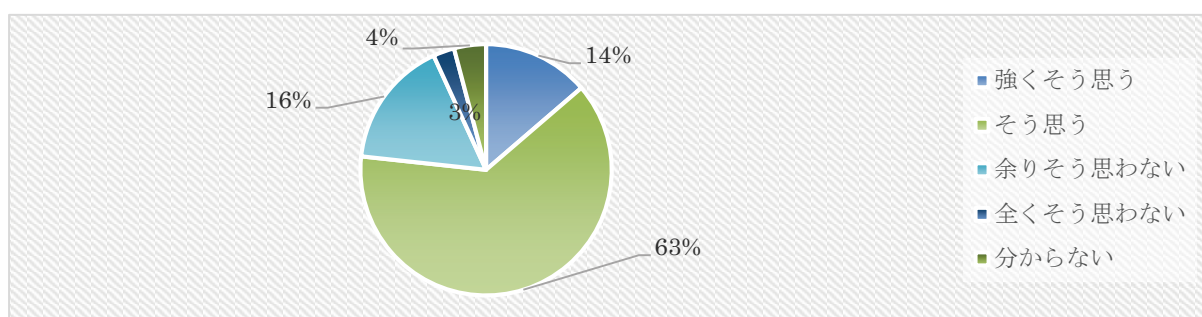


表25 総合的な評価 (校数)

	東京	北海道	広島+長崎	合計
強くそう思う	0	2	8	10
そう思う	8	23	15	46
余りそう思わない	3	5	4	12
全くそう思わない	0	2	0	2

分からない	1	0	2	3
-------	---	---	---	---

3.4. 研究課題 4. (Can-Do リストの導入の地域的温度差)

Can-Do リストの導入に地域差があるか。

この研究課題に応答するために研究課題 1 から研究課題 3 までの集計結果を 3 地域で比較してみよう。まず、研究課題 1 で尋ねた 3 つの用語に関する認知度を、項目別に「良く知っている」割合と「聞いたことはある」の割合の合計百分比（肯定的百分比）を人口密度別の 3 地域に並べると次のようになる。

質問項目	東京	北海道	広島+長崎	合計
(1)Can-Do リスト	88.9%	100.0%	91.2%	94.3%
(2)CEFR	76.4%	71.5%	52.9%	55.1%
(3)CEFR の 6 段階	44.5%	54.3%	26.5%	41.4%

3 つの項目に対する 3 つの地域の認知度は既に見てきたようにいずれも(1)は高く(2)と(3)は低い。データ量が少ないので一般化はできないが、情報のトップダウンからもボトムアップからも北海道の比率がやや高いように思われる。

次に研究課題 2 の Can-Do リストの使用実績と開発に関する質問項目ごとに「はい」の割合を 3 つの地域別について見ると次のとおりである。「自校で開発」は教育委員会等の研修を経て行われるものが多いと推測されるので「教育委員会指導で」の回答との実質的な差はさほど大きくないと思われるが、既述(1.3)で見たように、公立校が多い北海道と広島・長崎 2 県における教育委員会の影響は比較的大きく、私学の多い東京都における教育委員会の影響は他の 2 つの地域に比べて低いという傾向を読み取ることができる。

質問項目	東京	北海道	広島+長崎	合計
使用実績	16.7%	40.0%	20.5%	27.6%
自校で開発	5.6%	37.1%	17.6%	23.0%
教育委員会指導で	5.6%	17.1%	26.5%	18.4%
外部リストを参考に	88.9%	42.8%	55.9%	59.7%
内訳				
英検		17.1%	2.9%	8.0%
ベネッセ				0.0%
TOEIC			5.9%	4.6%
その他	88.9%	25.7%	47.1%	47.1%

最後に研究課題 3 の Can-Do リストは) 達成目標の設定に有効か? (8) (Can-Do リストは) 長期的には定着・軌道化するか? (9) (Can-Do リストは) 総合的には評価できるか? との 3 つの包括的な質問に対する「強くそう思う」に「そう思う」を加えた肯定的な回答の割合の合計百分比 (肯定的百分比) を人口密度別 3 地域で並べると次のようになる。

質問項目	東京都	北海道	広島+長崎	合計
達成目標設定の有効性	38.9%	65.7%	70.6%	62.6%
長期的な定着・軌道化	46.2%	53.1%	46.4%	49.3%
総合的な評価	66.7%	78.2%	79.3%	76.7%

達成目標設定の有効性については、東京都の評価は低い、他の 2 つの地域は低くはない。教員の自主性が重要なファクターであると思われる長期的な定着・軌道化については 3 つの地域ともに期待が高いとは言えない。しかし総合的な評価については 3 地域とも決して低くはない。東京都以外の 2 つの地域ではむしろ高いと言えるだろう。あくまでも限定的なデータに基づく傾向に過ぎないが、総じて地域別の温度差と言う点では北海道が前向きで広島県+長崎県がこれに続き東京都は相対的に前向きではない。東京都に私学が多いということが大きな要因ではないかと推測される。

3.5. 自由記述回答

すでに述べたように、本アンケート調査では 25 問中の 1 問を自由記述回答とした。この 1 問は 3 問に再区分されていて、具体的には、問 1 (文科省の提唱する Can-Do リストの導入についてどう思うか?)、問 2 (この Can-Do リストの規範となっている「欧州言語共通参照枠 (CEFR)」についてどう思うか?)、問 3 (この「Can-Do リスト」や「TOEFL」など欧米の教育資源を使うことについてどう思うか?) となっている。

本項では、これらに対する自由記述回答のうち、以上の第 2 部と第 3 部において既に引用した一部のものを除いた残るすべてを、各設問に対して■肯定的な意見、■否定的な意見、■中立的 (留保的) な意見、に 3 分類して以下に掲げ、しかる後に、既述の参考意見とした自由記述回答を含めて、寄せられたすべての自由記述回答の論点を、1) 量的に多いもの、2) 質的な意味のあるもの、及び 3) 意見の背景として共通するもの、という基準で 7 項目に取りまとめ、続く第 5 章の議論への補助線とする。

3.5.1 問 1. この (文科省の提唱する) 「CAN-DO リスト」の導入について

■肯定的意見：

- ・詳しくは知らないが、英語力を高める上では必要だと思う。
- ・新学習指導要領での指導が始まり、これまでと異なる授業方法で技能として英語を習得させるために、必要なことだと思う。
- ・来年度入学生より導入予定。
- ・観点的評価導入時における教師の結果に対する意識への影響があり得る。

■否定的意見：

- ・それ以前に小学校での英語導入の是非。実施にしてもその環境整備は？語学教育であれば40人学級と言った教育環境の改善が先。
- ・CAN-DO リストは、もともと「評価の枠組み」であり、「達成目標」ではないと聞いています。この達成目標に TOEFL スコアなどが加えられると、教育現場がさらに締め付けられるのではないかと危惧しています。
- ・作成運営できることを望むが本腰ではない。
- ・学校独自で作ることには評価の明確化には役立つが CEFR のようなレベル提示をするには、国が提示しなければ意味のないものになる気がする。
- ・本校では、これに類するものを独自に作成すべきという意見は出ているが、そのまま導入しようという意見は出ていない。また何であれそのようなものを導入するには抵抗があるという教員の方が多いように見受けられる。何故抵抗があるかという、導入したからにはその結果を検証しなくてはならないからである。そしてそれが教員管理（監視）につながることを警戒しているように思える。一方、賛成者は検証するために導入しようとしているのであり、この基本的態度のギャップが埋まらない限り本校での導入は困難であると思われる（個人意見）。

■中立的（留保的）意見：

- ・導入自体は大変いいことだと思うが、全教員（英語科以外の教員と管理職を含む）へのコンセンサスが不足している。十分な周知ができてから導入してはどうか。
- ・中1から高2まで、Can-Do リストでなくても、一貫性のある達成目標を作るのは意味があると思います。ただ文法や表現をとりあげて細かいリストをつくるのは大変ですし、何をリストに加えるのかという基準がわかりません。
- ・現場に合わない部分もある。しかし、大筋では参考にできるものであると考えている。
- ・専門家がまだあまりいない状況で時期尚早感はあるが、やっと思解がまとまりつつある感じがする。
- ・一定の目安にはなると思うが、本校では独自のものがあるため、そちらを活用している。
- ・検定教科書となんらかのリンクがあれば、導入しやすくなるかもしれない。コミュニケー

ション英語では ALL ENGLISH を導入したり、なんでもかんでもやるというのは効果が期待できない。昔ながらの、Reader と Grammar の授業で基本を身につけ、NHK は自学自習するやり方で十分英語はマスターできるはず。オーラルコミュニケーションで失敗し、高校生の英語力は落ちている。基本がわからなければ何もできない。

- ・特にありません。
- ・各学校に任せきりの部分が多い。
- ・どこまで細かく規定すればよいか、その結果をどのようにリストと関連させるか。何らかの指針が必要であると感じている。
- ・分かりやすい数値目標だとは思いますが、同時に数値が細かすぎる。
- ・英語を実技授業ととらえることの意識改革

□以上の3つの（肯定的／否定的／中立的・留保的）意見から：

「英語を使って何ができるか」を能力基準とみなす Can-Do リストの有用性については広く理解が進んでいるが、それを従来のやり方にどの程度どのように取り入れるかについては教員レベルでも学校レベルでも具体的にまとめきれていない。また Can-Do リストを達成目標とすることについては生徒の学習能力とともに教員の教授能力に不安感と警戒心が感じられる。ここには、教員による学習評価で生徒の留年や退学処分などが制度的に行われるドイツの学校とは違って、落ちこぼれを出さない日本の温情的な平等主義教育と Can-Do リストによる客観的な（達成目標設定／実績評価）教育との根本的な軋轢の問題が横たわっていると思われる。これは企業における年功か能力かという評価の問題にも通じている。

3.5.2 問2. この（文科省が提唱する）「CAN-DO リスト」の規範となっている「欧州言語共通参照枠（CEFR）」について

■肯定的意見：

- ・技能別に具体的な規範が示されており、各学校で CAN-DO を作成するための参考として大いに活用できます。
- ・将来普及するであろうと思われます。
- ・CAN-DO 導入にあたって知っておかなければいけないものであると思う。
- ・興味深い。
- ・統一基準でありがたい。
- ・こういうものがあるべきだと思う。

■否定的意見：

- ・さまざまな言語と歴史を持つ欧州における **CEFR** と日本語が大勢を占める日本では文脈が異なる。
- ・ヨーロッパと日本とではおかれている語学環境が異なっており、日本でそのまま応用するのは難しいのではないかな？
- ・よく知っているわけではありませんが、欧州の文化に基づいて作られたものが、日本の文化に合うのでしょうか。複数の言語を学習する欧州と、英語への偏重が見られる日本では、理念が違うのではないのでしょうか。
- ・対象者がヨーロッパ人なので、レベルが日本人の EFL 環境にはそぐわないと思う。難しすぎる。
- ・英語をコミュニケーションツールとして習得するに際しての到達レベルであり、日常的に英語を使用できる環境も必要であり、日本の中学・高校に導入することは難しい面もあるのではないかと思います。
- ・実際に英語を母国語としない人が英語圏で生活する際に必要な英語力と日本の学校現場で測れる英語力は基本的に（目的など）異なるのではないかな。
- ・あまり使う気にならない。
- ・宗教文化の違いがあるので独自なものを作成する方がベターだと考える。
- ・普通に日常生活を送る上でまず英語を必要としない日本人生徒全員に義務化し導入するようなものなのか？達成できても出来なくても事実上進級させる日本の学校には合わないものでは？
- ・国の状況が違うので全て応用することは時間がかかると思う。国民性だけでなく教育事情を考慮する必要がある。

■ 中立的（留保的）意見：

- ・ **CEFR** の枠組みについては、どのような経緯でできたのかよくわかっていないのでコメントのしようがない。
- ・参考にはできると思います。ただし前述のことがあり、すべてを日本人の英語学習者に応用できるわけではありません。
- ・知っているが、直接参照しているわけではない。
- ・わかりやすいと思います。ただ非ヨーロッパ語を母語とする話者の場合はどうなのか、検証する必要はあるのではないのでしょうか。
- ・日本の英語教育の基準となる **CEFR-J** の確定と、普及が鍵と考える。

□ 以上の 3 つの（肯定的／否定的／中立的・留保的）意見から：

CEFR を知っている教員は少ないが、知っている教員は総じて否定的な意見の持ち主が多

い。その理由として多くの教員がヨーロッパと日本との言語環境の違いを挙げている。ヨーロッパは多言語であり英語との接触機会も少なくないが日本は単一言語であり英語との接触機会も少ないからヨーロッパと日本を同列に考えることはできないという現場の現状を踏まえた意見である。しかしここにはヨーロッパがなぜ自国の言語を超えてヨーロッパの言語という汎言語的な言語政策を必要としてきているかという歴史的な視点が欠けている。

それはまたグローバル化社会に向かう日本という歴史的な視点の欠如でもある。大げさに言えば現在の外国語科（英語科）教員が担うべき歴史的使命という意識が足りない／無いとも言えるであろう。結果として、では、これからの日本の英語教育はどうあればよいのかと詰問され時に、温めてきた手持ちの解答を持つ教員はともかく、多くは CEFR 準拠の Can-Do リストの活用が良いのではと答えざるをえないようにも思われる。

3.5.3. 問 3. 「CAN-DO リスト」や TOEFL など欧米の教育資源を活用することについて

■肯定的意見：

- ・学習の到達点、そのための指導内容や評価の見通しと共通理解を行うことは必要なので c a n - d o リストには賛成。その他の資源は目的と手段が一致することが必要と考える。
- ・いいと思います。何か明確な基準がないと、講師の先生も含めて授業の進め方にばらつきがあるので。全体で生徒の英語力を真に追及するのであれば、必要なことだと思います。
- ・取得スコアによって到達レベルを知り、どのようなことができるレベルの英語力を有しているのかを把握することは、学習意欲の向上につながると思います。
- ・欧米の発想を知るには、このような教育資源を利用することは意味があると思う。ただ、何を測定するのかが不明なまま安易に利用したくない。
- ・あくまで教育活動の中の 1 つの方法であり、様々なアプローチがあっいいと思う。
- ・モチベーションを高めるために有効であると感じる。
- ・非常に良いが、そのまま使用するにはいささか難しい部分も多くある。
- ・活用それ自体は良いことかと思いますが、学校現場での認知度や普及具合はまだまだだと感じています。さらなる普及に期待します。
- ・英語が外国語である以上、欧米の教育資源を活用することは不可欠であると思いますが、その活用にあたっては、日本の社会状況や生徒に求められるものなどをきちんと見極める必要があると思います。少なくとも金儲けに有益だから、というような目先だけの目的で教育現場を混乱に陥れるようなことだけはやめてほしいと感じています。
- ・英語で授業をすることを基本としている今、求められるものも変わってくると思うので、CAN-DO リストやその他の教育資源は積極的に活用していくべきだと考えます。
- ・良いものであればどんどん活用すべきだと思います
- ・TOEIC などの試験は大いに活用すべきである。グローバルな基準で英語の力を測ってい

くことは受験者、指導者の双方に利益がある。しかしながら、TOEFL のスコアを大学入試に用いるとなると話は別である。その試験のための対策講座（学校・予備校・塾）が広まり「試験のための学習」であり「実用のための学習」とは相反することになりかねない。また、何の試験を入試として課すかにも大きな問題がある。TOEIC なのか TOEFL なのか TEAP⁸なのかどのテストが高校生の実力を反映するのにふさわしいのか。非常に強い関心を持って動向を見守っている。

- ・シラバスの中で英検の取得目標を設定しています。英語科の場合は英検をはじめとして各種検定があるのでわざわざ CAN-DO リストを作らなくても達成目標は立てやすい教科だと思っています。
- ・TOEFL TOEIC の活用は大いに刺激になりますが、いずれも目的がさまざまなので大学入試の代わりにいずれかを使うというのはおかしいと思います。
- ・必要です。TOEFL は留学用ですが。

■否定的意見：

- ・参考にはなると思うが、代わりにはならないだろう。
- ・「欧米」かどうかにかかわらず、世間一般で使われてはいるが本校の実情には合わないというものの導入には慎重に対処したい（特殊な学校なので）。基本的には独自作成の方が良いと考えている。
- ・CEFR や TOEFL をそのまま成績や英語の運用能力の指標として使う段階にある日本の生徒は少ないと考える。日本の英語教育の実情に合わせて、改善していくことが急務である。
- ・日本の大学受験との整合性をいかにつけていくかが成功への課題であると考えている。
- ・TOEFL について。TOEFL の対象はアメリカの大学や大学院への入学希望者です。実際の教育現場を知っている人なら、大多数の生徒がその俎上にも載らないことが理解できるはずですが。私たちの仕事は、目の前にいる生徒を大事にして社会性のある豊かな人間に育てること、将来自分でも学習できるように英語の土台を築いておくことです。アメリカへ留学するためのテスト対策ではありません。
- ・EFL 環境であることを前提としているものを教育資源として活用することについては危険な気がする。
- ・色々な試験が開発されていて、それぞれが優れていることは承知しているが、乱立されてしまい、不明になってしまえば本末転倒になってしまうのではないかと。
- ・あまり活用予定はない。
- ・皆目見当がつかない。
- ・学校によっては有効であろう。

⁸ 上智大学と英検協会が共同開発した大学での学習研究に必要とされる英語力の測定テスト。

- ・世界基準に合わせるのはよいが、大半の子のレベルと合っていない。
- ・必要があり、興味があり、適性がある生徒のみ目標として持ち活用すればよいものだ。
- ・積極的に進めたいとは思わないが、県教委の指導課へ 3 月 14 日までに提出するよう指示されているので渋々作成中。

■中立的（留保的）意見：

- ・生徒にとってというより、スタッフの入れ替わりがある教員集団には、毎年 PDCA サイクルに基づく CAN-DO の改善をしていくことで、意識の共有・指導の継承・改善を図っていくが必要だと考えます。
- ・目的や、個々の教育現場の実情などによると思われまます。
- ・いいことだとは思いますが、TOEFL はアメリカの大学で学ぶためのものさし、CAN-DO はヨーロッパでの外国語としての英語理解のものさしと、日本の環境で応用するには相違点が多すぎるのではと思います。世界標準も大切ですが、その辺をクリアにした日本版 CAN-DO もしくは TOEFL を教育資源として活用できればと思っています。
- ・活用すること自体に問題はありませんが、文科省、教育委員会の方針が定まっていないうちに、現場にばかりリスト作成を押しつけるのは、反対です。
- ・情報は探せば得られますので、あとはやるかやらないかの問題だと思います。
- ・日本の大学受験との整合性をいかにつけていくかが成功への課題であると考えている。
- ・皆目見当がつかない。
- ・学校によっては有効であろう。
- ・望ましいが、現状の進路実現の内容との格差が問題。
- ・来年度活用に向けて策定中のため評価については保留。
- ・発案の部分の賛成と実用化の部分の素直に賛成とイかない両者が混在しています。
- ・言語の活用を優先するならば、英語のみでなく選択できる言語を多く用意する必要がある。動機の少ない生徒達にとっては興味関心のある言語を学習する方が進歩はありえる。

□以上の 3 つの（肯定的／否定的／中立的・留保的）意見から：

外部資源の活用については賛否両論があるが、全体の意見を通じて浮かび上がってくるのは TOEFL のような欧米の外部資源を適用できるほどに現実の生徒の語学力は高くないという多くの教員の醒めたまなざしである。グローバル化する世界に対応するためにも国際基準に則した外部資源の導入に踏み切らざるを得ない文科省と、英語を学ぶ生徒は必ずしも学習のために必要な能力や動機づけを持っているわけではないという厳然たる事実との板挟みにある現場教員の本音であろう。なかでも現場の教員としてのあるべき立場と役割を強く意識している次の意見は注目に値する。本人が意図するとなしに関わらず、ここに当に CEFR

誕生の発端があると思われるからである。

「私たちの仕事は、目の前にいる生徒を大事にして社会性のある豊かな人間に育てること、将来自分でも学習できるように英語の土台を築いておくことです。アメリカへ留学するためのテスト対策ではありません。」

3.5.4 自由記述回答に見る教育現場の受容と評価

自由記述回答から垣間見えるのは、予想通り多忙な教務と校務に追われている現場の教員の当惑である。ドイツの教員は原則として教務にのみ従事するが、日本の教員はそうではない⁹。したがって Can-Do リストの導入に関して想定される今後の流れとしては、あくまでも学校ごとの自主的な作成と運用を建前としながらも、教育委員会や先進事例校等の先行モデルを参照して作成し、やがて Can-Do リストに沿った教材や外部テストや入試の変更に合わせて、学校ごとのチームとして PDCA を行って独自化してゆくことになるのであろう。こうした流れに沿って文科省は各種の検討会と審議会による手続きを経て決め手である学習指導要領と入試改革へと進むのだと思われる。

3.5.5. 自由記述回答のまとめ

以上の自由記述回答に述べられている意見に既述の参考意見として記載したものを加えて、上述の3つの基準によって、論点を項目別に取りまとめると次の8項目になる。

・英語教育以前の論点：

1) 時間が足りないこと。

・英語教育に関する論点：

2) 教員間のコンセンサス（了解と同意）を得ること。

3) 自前の Can-Do リストをつくるということ。

4) EFL（外国語としての英語教育）環境であること。

5) 入試や入試改革との兼ね合いに関すること。

6) ヨーロッパ由来のものであること。

⁹ 文科省初中局作成「教員をめざそう」の「教員の仕事内容」によると教科指導（授業計画・授業・学習評価）のほか学級経営、生徒指導、進路指導、キャリア教育、部活動などがある。
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/miryoku/icsFiles/afiedfile/2009/09/03/1283833.pdf
また OECD（TALIS2013）の調査(p.10)によると日本の教員の授業時間は OECD 平均よりも短く勤務時間は最も長い。<http://www.oecd.org/edu/school/TALIS-Teachers-Guide.pdf>

・英語教育の枠外に関する論点：

- 7) ロジカルな日本語教育に関するもの。
- 8) 英語以外の外国語の必要性に関するもの。

以上の 1)から 6)の「英語教育以前の論点」と「英語教育に関する論点」については、次の第 5 章の「現場の教員が指摘する問題点」において、また 7) と 8)の「英語教育の枠外に関する論点」については、本研究の対象範囲をやや逸脱しているので第 5 章の最後に付論として簡潔にとりあげることとする。

3.6. アンケート調査結果のまとめ

限られた対象から得られた限られたデータであるので普遍化することは出来ないが、以上のアンケート調査から得られる調査結果を改めてまとめてみると以下とおりである

1) 研究課題 1：Can-Do リストと CEFR の認知

Can-Do リストは英検 Can-Do リスト等によってよく知られているが Can-Do リストが準拠している CEFR は余り知られていない。また、近年 CEFR のレベル表示を始めている NHK のラジオ講座もほとんど知られていない。現場の時間的余裕の無さとともに、時代の動きに対するアンテナの不足も推測される。

2) 研究課題 2.：Can-Do リストの導入の実態

Can-Do リストの導入が徐々に進んでいる。ただし、自主的に独自の Can-Do リストを作ろうとする割合は全体の 20%程度で、つまりほとんどの学校は、上からのお下がりか横並びかのどちらかになる可能性が高い。

3) 研究課題 3.：Can-Do リストへの評価と期待

Can-Do リストへの評価と期待の高いことが分かる。特に Can-Do リストを介しての教員間の教授方法の共有に対する期待は高い。

4) 研究課題 4.：Can-Do リストの導入の地域的温度差

Can-Do リストの使用についての回答には地域差が見られる。すなわち、4 都道県の中では北海道が最も多く使用しており東京都が最も少ない。長崎県と広島県は中間的である。今後の自校独自の開発についても、北海道が最も高く長崎県と東京都は低い。広島県は中間である。この事実は、Can-Do リストの活用政策が受け入れられているのは、英語との接触頻度が高いと思われる人口密度の高い東京都ではなく、実は逆に最も人口密度の低い北海道においてであることを示している。そして人口密度の粗密が英語教育に影響する大きな要因は私立校の多寡であろうと思われる。

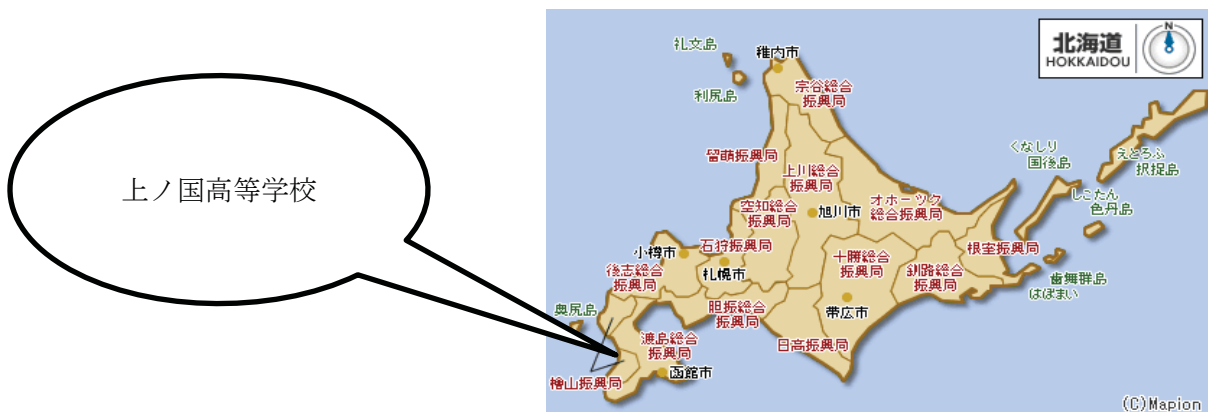
4. 日本国内における訪問調査

4.1. 訪問調査校の選定

ドイツにおけると同様に国内においてもアンケートに回答のあった学校のなかから対照的な以下の 2 校を訪問して調査を試みた。ひとつは、ほとんど「僻地」（訪問調査先高校の主任教諭談）と言える北海道檜山郡上ノ国（かみのくに）町の道立上ノ国高等学校であり、もうひとつは 2020 年の東京オリンピックを控えて各種の公共施設や高層住宅の建設が進む湾岸副都心、江東区東雲に所在する私立のかえつ（嘉悦）有明中・高等学校である。

この 2 校を訪問した本研究上の目的は次の 3 点である。すなわち、1) 「中央と地方」の開差或いは俗に「東京一極集中」と言われる実態は中等教育校の英語教育においてはどのような実情であるのか、百聞は一見に如かず、現地で観察すること、2) Can-Do リストの導入と評価について直接主任教諭から意見を聴取すること、3) 文科省の学習指導要領を中核とする外国語教育政策について質すこと、である。

4.1.1. 北海道立上ノ国（かみのくに）高等学校¹⁰



地図は MAPION より

同校は、いわゆる道南、渡島半島（正確には枝分かれした西南側の松前半島）の日本海側に面する「北海道発祥の地」¹¹の看板の立っている歴史的な町、上ノ国町にあり、すぐ北にある江差市と隣接している。この日本海側の江差と太平洋側の木古内（きこない）を結ぶ JR 江差線は訪問の 2 週間前に廃線になった。上ノ国高校は、言わば一種の限界学校であるが、北海道自体が本土からの移住民と財政支援によって成り立つ開拓地であり、道路等のインフラが優れていることもあって少なくとも外観上からはそういった印象はまったく無い。以下は同校の英語科主任の草瀬みちほ教諭（在職 15 年、小樽商科大学商学部卒）とのインタビューおよび同校の学校要覧から集約したものである。

同校は 1982 年に近隣町村による組合立で開校し、1984 年に道立に移管した比較的新しい

¹⁰ 詳しくは同校 HP 参照。 <http://www.kaminokuni.hokkaido-c.ed.jp/>

¹¹ 平安時代に同地に始めて和人が住み着き、室町時代にアイヌを制圧した武田一族が後に松前藩を築く。渡島半島の日本海側は上ノ国、太平洋側は下ノ国と呼ばれた。同町 HP より。

学校で、現在男子 40 名女子 39 名、合計 79 名、1 学年 1 学級（1 学級平均 26 名）で、英語科は 2 名の教員で多様な進路（進学と就職は 2 対 1 とのことである）の 79 名の生徒にコミュニケーション英語 I、英語表現、英語 II、英語購読の 4 教科の授業を行っている。英語に対する生徒の学習意欲と語学能力には生徒間の大きな差があり、「英検 2 級を受験するものからアルファベットも怪しい生徒まで居る」とのことである。

Can-Do リストの到達目標の設定については道立教育研究所（江別市）が主催する研究会が行われており、同校では既に前任者が作成したものを採用して、先ず 1 年次の 1 年間の指導目標として Can-Do①（英語で挨拶・自己紹介ができる）から Can-Do⑧（3 分程度の簡単な口頭説明ができる）までの活用を図っている。但し、同教諭は、英語との接触頻度の少ない同校にとっては、ESL 環境のリストよりも EFL 環境のリストの作成を考えるべきであるとの意見で、Can-Do リストの有効性と妥当性については懐疑的なように見受けられた。実際的な学習の動機づけとしては同校が上ノ国町の財政支援を得て 1997 年から毎年（生徒 5 名程度と教員 1 名とで）行っているカナダ、ニュージーランドまたはオーストラリアへの海外研修制度が極めて有効であるとの意見であった。また、同教諭は生徒の視野を広げ意識を高めるためにユネスコの企画になる「世界一大きな授業」にも積極的に取り組んでいる。

以上から研究目的の 1)の「中央と地方」に関して言えば、同校にとっての「中央」は東京ではなく札幌であって（つまり、客観的に言えば同校は東京と札幌との二重の較差のなかにあると言えるが）、実態としては、あたかも道州制下の自治体立の学校のようなのである。2)については上述のように生徒間の学力差の大きさから同教諭は Can-Do リストを使った目標設定教育には懐疑的である。3)については現行の英語教育政策に格別の異論は無いがこうした政策や制度よりもむしろ現場における個々の教諭の熱意と個々の生徒に応じた教授法の工夫によって良い結果を引き出しうると確信しているように思われる。

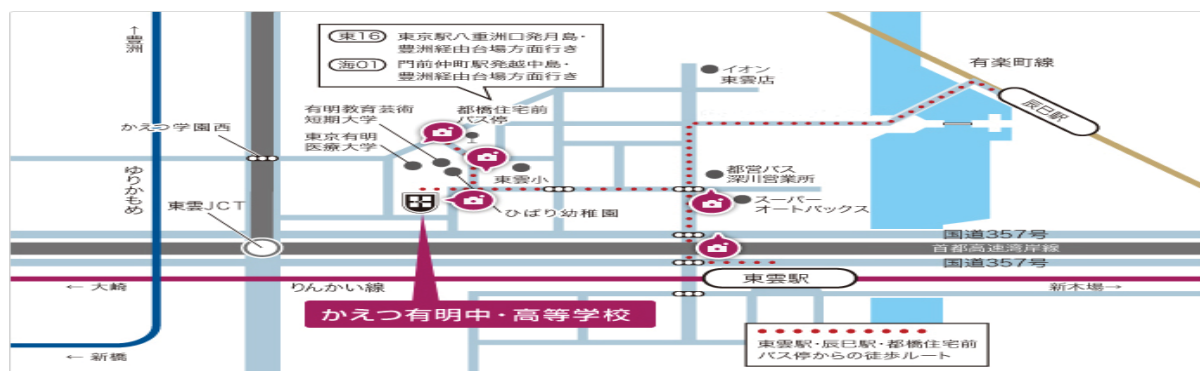
4.1.2. 私立かえつ(嘉悦)有明中・高等学校¹²



かえつ有明中高等学校

¹² 詳しくは同校 HP 参照：<http://www.ariake.kaetsu.ac.jp/index.html>

地図は東京都選挙管理委員会（上図）と同校 HP（下図）より



同校は、2020年の東京オリンピック会場となる施設を抱える、いわゆる臨界副都心の一角、次々と建設される高層住宅の建ち並ぶ有明地区に所在する私立の中高一貫の共学（授業は別学）校である。同校は、嘉悦孝（かえつ・たか）が創設した女子商業教育の草分け校として知られ、系列に嘉悦大学（都下、花小金井）を有する、2015年現在、創立111年を迎える伝統のある中等教育校であるが、私学としての独自の経営戦略としてか、2006年に都心（千代田区富士見町）から現在地に移転し、共学化もしている。したがって訪問目的の1)について言えば、同校は東京一極集中の、しかも人口急増中の湾岸エリアに所在する、当に東京一極集中の最前線に位置している私立校である。

以下は同校の外国語科（英語科）主任、山田英雄教諭（教職18年、千葉大学教育学部卒）とのインタビューおよび同校の学校案内等から取りまとめたものである。同教諭は9年間の在米中に7年間、第二言語教育に従事した経験もあって視野も広く、英語教育や私学運営に関する見識も経験も深い実務能力のある理論派の教諭である。同校の外国語科（英語科）はネイティブ教員5名を含む12名（別に臨時任用3名、非常勤8名が在籍するので合計23名）が中学生568名と高校生491名の生徒を担当しているのので、教員1名あたり平均46名の中高生徒を対象に中高とも週6時間のきわめて先進的な授業を行っている。

勿論、英語科以外に国語科、社会科、理科、数学科も教科として編成されているが、同校は「リベラルアーツ型文理融合カリキュラム」を実践しており Language Arts を担う英語科にその牽引役が期待されている。そのための論理的思考力養成の手順として、1) 情報を集める、2) 客観的に批評する、3) 協働で作業する、4) 発表する、の訓練を行って、「答え」ではなく「答えを導き出すためのプロセス」を磨くことにポイントを置いているとのことである。

学校案内の冒頭に「社会が変わる。大学入試が変わる。中学・高等学校の教育も変わらなければならない。」と掲げるように、「英語が話せるだけではなく、自分の意見を相手に伝える」ためのスキルを身につけるために、中1から高1まで Critical Thinking Skills の徹底学習を行い、高2・高3は大学入試とセンター試験の受験対策を行なっている。また、同校

は英国ケンブリッジ大学のマレイ・エドワーズ・カレッジに置く嘉悦教育文化センターで高1生の春季英語研修を行い、高2生はロンドン・パリへの修学旅行を行うなどの国際体験も積ませている。

ケンブリッジ英検や日本の英検の受験も積極的に推奨しており、その成果はTOEFLのスコア（2013年度、平均517）や進学先の大学のレベルアップ（2013年度、中高一貫卒業生141名のうち早稲田・慶應・上智・東京理科大学へ68名、国公立11名）になって表れている。進学に限らず長い女子高の歴史から芸能界に進む卒業生も少なくない。

訪問目的の2)のCan-Doリストの活用に関しては、長期的には、客観性や普遍性のあるCan-Doリストの有効性は間違いないが、同校としては、現在はルーブリック評価¹³の導入に取り組んでおり、やがて行われる指導要領の改訂やこれに伴う教科書や教材等の充実を待つ対応する予定であるとの意見であった。

歴史と伝統のある都心の旧校地から続々と大型マンションが建設されている湾岸への移転、という立地戦略上の果敢な経営判断も含めて、私学は時代変化に敏感であり対応に積極的であるとの印象を抱くとともに、私立校が現下の生徒数減少の時代に生き延びるには学校経営者と現場の教員がユーザーである生徒や保護者に対してはっきりした教育ビジョンとしっかりしたカリキュラムを提示できなければならないのだとの同校と同教諭の危機感を強く感じさせられた訪問調査であった。なお、訪問目的の3)については私学や進学校が多いこともあってか、同教諭の意見からも、東京都の教育委員会の各中等教育校に対する影響力の度合いは、北海道や広島県等と較べるとかなり低いのではないかとの印象をもったことを付記しておく。

5. 日本における調査の分析と考察

5.1. 日本における調査結果

ドイツにおける調査と同様に、国内におけるアンケート調査をこの調査結果を踏まえて「それは何故なのだろうか」と問い直し、その原因と背景について考察する。

5.1.1. 調査結果の原因と背景

あくまでも対象をきわめて限定したアンケート調査と訪問調査によるものであるが、以上の本調査によって明らかにされた研究課題ごとの実態についてその原因と背景を考察する。

5.1.1.1. 実態① → Can-Do リストは52校（60%）の教員がよく知っている。

CEFR については16校（19%）の教員がよく知っている。

¹³ ルーブリック評価については前掲の本章脚注4および下記ウェブサイトの参考例を参照。
東北福祉大学 HP: <https://www.tfu.ac.jp/fd/info/pdf/rubric.pdf>

Can-Do リストという名称が「英検 Can-Do」によって早くから英語教育の分野で広く人口に膾炙しているからである。日本の英語産業界において最も歴史と影響力のある英語検定協会は 1963 年に「英検」を始めているが、2006 年には、「何級合格者は英語で何が出来るか」という「英検 Can-Do リスト」を発表しているからである。しかしそれでもなお Can-Do リストを知らない英語科の教員もいる。「まったく知らない」との回答の 2 校は東京都にあり多様性のある大都市の特性を推測させるものがある。他方、CEFR を「よく知っている」の回答の 16 校中の 10 校が北海道である。アンケート調査の対象とした北海道と広島県では、訪問調査校等からの聴取によると、これまでに 2 回の研修が行われてリストの提出が求められたようである。回答内容から判断して長崎県ではこうした研修や要請は行われていないように思われる。東京都では異なる名称で研修が行われたようである（脚注 8 参照。）

ともあれ Can-Do リストの認知度に限って言えば、現在の 60%が 80%程度に達するのにそれほど時間はかからないだろう。しかし恐らくは「英検の何級合格者は何が出来るか」というタイプの Can-Do リストであって「学習者が英語を使って何が出来るか」による「レベルを決める」という CEFR タイプの Can-Do リストにはならないだろう。使用機会が学校の授業以外にはほとんど無く、また、使用目的が必ずしも明確でない日本の学校の英語環境では英検 2 級（CEFR の B1 レベル）が自己評価の可能な平均値の上限であろうと思われる。メソッドとしての Can-Do リストの普及という面においては、文科省或いは教育委員会としては、1) 周知へ啓蒙を進める、2) 複数のモデル Can-Do リストを提案する、3) 各学校に自校の独自リスト作成を要請する、4) 学習指導要領と整合させる、5) 教育産業界に教科書や教材の開発を要請する、ということであろうし、各学校としては、1) 教員研究会を持って問題を共有する、2) リスト作成チームを決める、3) チームリーダーが近隣校と協議する、4) 自校リスト案を作る、5) チームメンバーがモデル授業を試みる、6) 自校リストを決定する、7) 改良のための PDCA を重ねる、ということであろう。現実的には、以上に加えて高校入試や大学入試を現行の知識重視型から使用重視型に変えることになるだろう。また、実際にもそうなりつつある。中央教育審議会（中教審）は 2014 年 10 月に大学入試改革の答申案を示し、大学入試センター試験に代わる新テストを 2021 年から導入することと英語は 4 技能を評価することを明らかにしている。

5.1.1.2. 実態② → Can-Do リストの導入の実態には地域差がある。

調査対象の範囲では北海道が前向きで、東京都はそうでもない。

こうした地域差の生まれる理由のひとつは各地域の教育委員会の取り組み方と周知徹底の度合いの違いによるものと推測される。また私立校の占める比率の高低が背景にあるものと思われる。私立校比率がとびぬけて高いのが東京都であり、広島県が全国平均以上で、北海道と長崎県は全国平均以下である。自校独自の特性を重んじる私立校は公立校に較べて教育

委員会の意向に従う度合いは低いものと推測される。

北海道が最も前向きである、という点については言わば歴史的な理由もあるかも知れない。国際化には「出かけてゆく」国際化もあれば「迎え入れる」国際化もあるが、北海道は北海道開拓使（現北海道庁）や屯田兵や札幌農学校（現北海道大学）でも良く知られ、その後も多くの移住者を受け入れている歴史からも後者の「迎え入れる」国際化の先進地域であるという事実と照らし合わせると、北海道は、所謂「内地」に較べて、Can-Do リスト等の外部資源の導入と評価に前向きな地域であり、今後さらに否応なく進行するであろうグローバル化対応の先進地域と言えなくもないだろう¹⁴。否、その可能性は高いと思われる。

羊蹄山とニセコ・アンヌプリの山麓にあるニセコ町¹⁵には 2015 年現在、人口 4,895 人のうち 111 人の外国人が居住しており、2013 年には、年間 1,569,204 人の観光客が訪れ、108,239 人の外国人観光客が宿泊し、この宿泊客数は前年対比 111.2%の高い伸びを示している。出身国も多様でオーストラリアを筆頭に台湾、中国、シンガポール、韓国、米国、タイと続いている。同町では外国人スタッフとして正規職員 1 名（ニュージーランド）のほか自治体国際化協会（CLAIR）¹⁶による CIR（国際交流員）4 名（中国、韓国、英国、スイス）を起用して在住外国人のサポートや町民への英独会話教室の開催ほか各国の旅行代理店等への誘客プロモーションなど様々なインバウンド需要への積極的な取り組みを行っている。¹⁷こうしたインバウンド需要がもたらす経済効果は無視できなくなるだろう¹⁸。

ところで、こうした地域差が見られるということは、日本の中央集権制は、少なくとも中等教育行政に関しては、文科省との折り合いの悪い日教組全盛の時代¹⁹が去ったとは言え、決してかつての金融機関の「護送船団方式」のように行われていないことの証左であろう。2014 年現在、47 都道府県と 1,831 市区町村のそれぞれに教育委員会があるが、これらの教育委員会ごとのバラつきはドイツほどでないとしても決して少なくないと推測される。

Can-Do リストに関して言えば、岩手県のように 2009 年という比較的早い時期から県教育委員会²⁰の指導と支援が行われた場合には当然その周知度は他県より高いと思われるが、

¹⁴ アイヌが先住する開拓使の時代の和人から見れば「出かけてゆく」国際化とも言えるが、米国やカナダ等の先住民が外来者によって制圧された国においても、北海道と同様の歴史的な逆転した二重性がうかがわれる。

¹⁵ 詳細はニセコ町 HP：http://www.town.niseko.lg.jp/machitsukuri/tokei/post_113.html

¹⁶ 第 2 章(2,2,)参照。ALT と並行して JET プログラムに基づいて運営されている。

¹⁷ 2015.5.28、同町訪問時に山本契太企画環境課長、矢元あみ主事より聞き取り。

¹⁸ 近年の訪日外国人観光客の急増を受けて、日本政府は 2020 年に 4,000 万人、2030 年に 6,000 万人という意欲的な目標を打ちだしている。恐らくこの目標は達成されるだろう。日本は観光大国のフランスより基礎条件がそろっているのだから、2030 年に年間 8,200 万人の訪日外国人観光客の誘致を目指せる、という提言をしている英国人の経済アナリストも居る。詳しくは、D.アトキンソン『新・観光立国論』（2015）参照。こうしたインバウンド需要増加は単なる経済効果を超えて日本社会の閉鎖性と後進性を大きく変える可能性がある。

¹⁹ 日本教職員組合の教員加入率は 1958 年の 86.3%から 26.8%（2011 年）まで減少している。

²⁰ 「わが校の取り組み」http://www.keinet.ne.jp/gl/13/0708/wagakou_1307.pdf

東京都は明らかに岩手県とは事情が異なっている²¹。アンケートの自由記述回答と北海道における訪問調査の聴取内容から推測すると Can-Do リストの導入については前後 2 回程度の講習会が行われたようではあるが、総じて各校の対応の温度差は各自治体の教育委員会の関与の度合いに応じて生じている可能性があると言えるだろう。

しかも教育現場には中学校には 31,487 人、高等学校には 29,255 人（いずれも 2007 年「学校教員統計調査」推計値）、合計 6 万人を越える数の、それぞれに実績と信念を有する英語教員が教育現場に居るのである。教育委員会や学校長の号令一下とは行かないだろう。

Can-Do リストのような客観性のある基準が未普及の現在、ある意味では個々の教室現場の個々の教員による自主性は失われていない。それは、経済学者の F.A.ハイエクが「自生的秩序 (spontaneous order)」と名付けたものに近いのではないか、という柳瀬 (2006) のような意見も述べられている。この理解に立てば、日本における Can-Do リストの導入は、内在的原理としての自生的秩序を有する巨大な教育複合体に対して文科省がグローバル・スタンダードという外在的原理の設計主義的合理主義 (constructivist rationalism) の横ぐしを入れようとする科学主義的 (scientific) な言語教育政策だと言えるかも知れない。

5.1.1.3. 実態③ → Can-Do リストへの今後の評価について 49%が肯定的である。

残る 51%が非肯定的であり、進退を決めかねる状態である。

肯定的な理由として 1) 評価項目が明確で使いやすいから、が 32 校(36%)、2) 他の先生との基準が統一できるから、が最多の 42 校 (47%)、3) 生徒の理解と反応が良さそうだから、が 13 校 (15%)、4) その他、が 2 校(2%)で合計は 89 校(100%)である。否定的な理由としては、1) Can-Do と言えるほどの使用機会がないから、が 9 校 (41%)、2) 使用 (Do) より文法知識や語彙習得の方が重要だから、が 2 校 (9%)、3) 大学受験に役立つと思われないから、が 6 校 (27%)、4) その他、が 5 校 (23%) である。半信半疑状態とは言え、半数近くが前向きに受け止めている。その肯定的な第一の理由は評価基準が明確で教員間で統一できることにある。これは明らかに現行の生徒の語学力の評価基準や現場の授業が個々の教員の裁量に任せすぎていることへの反省的意見であろう。

Can-Do リストを使えば英語力の評価は自動車運転免許試験のように客観的になる。交通巡査や自動車整備士を育成するのではないのだから、どれほど交通法規や車両の構造を良く知っていても坂道発進や車庫入れが出来なければ免許証は交付されない。Can-Do リストは運転免許の実技試験のチェックリストなのである。とは言え、学習者の生徒には Can-Do と

²¹ 「英語教育の在り方に関する有識者会議 (2)議事録に佐々木都立町田高等学校長による次の発言がある。「東京では Can-Do リストという言い方ではなくて、いわゆる学習到達目標の学力スタンダードという形で 5 教科でそれぞれに能力記述で始まっていて何々が出来るという形になっています。英語科でもこの 4 月からは全校でコミュニケーション英語 1 で、都の方から見本が示され、学校の状況に合わせて基礎部分と応用と発展の 3 段階に分けて、そのスタンダードを作っています。少し性急にすぎるとは思いますが。」 (2014.3.19)

言えるほどの自動車運転の機会がない。教習所内はともかく仮免許で路上に出て運転する機会がない。実際の機会が無いのに「英語で挨拶・自己紹介ができる」と評価出来るわけがない。これが否定的な理由の第一であるのはもっともなことである。それでも出来ると思うのであれば、それは可能の Can-Do でなく可能性の Can-Do リストとすべきである、ということになる。

5.2. 日独の中等教育校における調査結果から

両国とも中等教育校の現場は積極的な受け入れをしているとは思われない。どちらかと言うとドイツにおける CEFR への関心度は日本における Can-Do リストへの関心より低いように思われる。COE と EU の連携、連邦と州の連携についても前向きな連携があるようには見受けられない。教育大臣会合 (KMK²²) のレベルから現場の学校への周知徹底がなされているようには見えない。むしろ学校の自主性が尊重されているように見受けられる。背景にある大きな理由は、拡大ヨーロッパが域内で抱える厳しい経済状況と民族主義と地域主義に傾きつつある退行 (devolution²³) とも言うべき政治的社会的状況であろう。

他方、日本では学校ごとの自主性は私学に限ってのこのように思われる。公立学校では多少の遅滞はあっても最終的には受け入れられるであろう。教育の一律平等原則は維持されており、現場の教員にとっても Can-Do リストの教授方法の日本的な横並びと先送り方式の受入れは好ましいかも知れない。

文科省による国策としての教育政策と日常的な学校現場の間の分断／断絶について、日本の教育現場に詳しい英国の政治学者 R.W.アスピノールは、文科省と学校現場との分断／断絶を免れた成功事例として JET プログラムと TOEIC テストの 2 つを挙げるとともに、実際にはどちらも文科省が進んで関与したものではないとも指摘している²⁴。

しかし、この 2 つに共通する外部資源の活用という点において同次元上にある Can-Do リストの導入政策は文科省が自ら進んで行う画期的な事例と言えるのであり、うがった見方をすれば、文科省が余り関与しない方が成果は上がるかもしれない。というのも、そもそも学習／教育の主体はあくまでも生徒本人と教員と保護者であって文科省ではないからである。しかも英語の学習は、音楽や体育と同じように生徒本人の素質や動機づけ等によって成果が大きく異なる可能性が高いからである。

自由記述回答にもあるように英語を音楽や体育と同じ実技科目にして大学入試から除外する方法も考えられないではないが、そうはならないだろう。そうすると教育の一律平等主義の旗幟を失い文科省の「英語の出来る日本人」育成構想が自己矛盾に陥るからである。文科

²² KMK：各州教育大臣会議 (Kultusministerkonferenz,)

²³ Devolution：中央政府から地方への権力シフト現象。Evolution (進化) の政治的逆行現象。

²⁴ 2013“International Education Policy in Japan in an Age of Globalisation and Risk”Leiden and Boston,Global Oriental p.182

省の構想は、あくまでも日本人全員が等しく国際共通語となった英語が出来るようになることだからである。

6. 第4章のまとめ

本章は日本の学校の Can-Do リストを使った教育法の導入の評価はどうか、への応答である。現在、日本の各地で 2013 年の「手引き」に沿って教育委員会の主導で順次、各高等学校において Can-Do リストが作成されつつあると思われる。各校は総論としては導入に賛成しているが、各論としては疑問と否定的意見が少なくないので、焦点は各校の自由裁量度などの程度認められるのか、その場合、自主的な導入がどこまで進むのか、また改定が予定されている大学入試制度との連動がどうなるのか、特に新たに策定される予定の高校在学中の成績の評価基準がどうなるのか等により現場における進捗状況は異なってくるであろう。

導入と評価の地域差を見ると、少なくとも本調査時点の調査対象に選んだ 4 都道県のなかでは北海道が最も熱心で東京都が最も不熱心である。この事実は外部資源に対するニーズの大きさという動機を考えれば理解がしやすい。北海道は歴史的に内地からの移民に依存しており、今も国内外からのインバウンド需要に依存している。他方、今なお国内一極集中の利益を享受し、しかも保守化する若年層の多い東京にはそうした動機が少ないからである。

入試制度改革にともなう「真正の評価 (authentic assessment)」²⁵の議論が進むとともに、つまり定量的評価と定性的評価の融合と統合が進むにしたがって、次第に状況は変わってくると思われるが、これまでの調査結果を見る限りでは、序論で指摘した Can-Do リストの 2 つの側面（ひとつは客観的な側面ともうひとつは主観的な側面であるが）について言えば、文科省と同様に学校現場においても多くは客観的な（実務的な）側面としての受容がなされており主観的な（本質的な）側面への認識と理解は少ないように思われる。

2 つの側面について付言すると、実務的な側面とは客観テストとしての側面であり、他方、本質的な側面とは学習者（または学校）の視点に立った学習計画作成の側面であると言えるだろう。Can-Do リストはこの 2 つの側面をもった指標であるとともに目標なのであるが、文科省は到達目標として活用することを意図しているので学校現場においても実務的な側面としての受容がなされていることは予測され得る当然の結果であると言えるだろう。

²⁵ コンピテンスの概念や OECD の調査を通じて欧米で始まった、単なる客観テストでは得られない個人の統合的な能力を評価する高等／職業教育における新しい多面的な評価方法。

第5章 Can-Do リスト導入の問題点と対応策

—日本の教育現場と CEFR の示唆を視点に—

第3章と第4章の2つの調査結果を見る限り、ドイツと日本の中等教育現場における CEFR と Can-Do リストの受容と評価の実態は、前向きなものでも肯定的なものでもない、と同時に幾つかの問題はあるが決して後ろ向きなものでも否定的なものでもない。もちろん本研究の調査によって得られた結果をもって一般化することはできないが、少なくとも回答で示され、指摘された問題点が存在していると述べることはできるだろう。

一般化という点について言えば、第1章(2.1.1.)で述べたように、COE は CEFR 公刊の数年後に、その受容と評価についてアンケートによる事後調査を行って、その前向きで肯定的な評価の実態を報告している。他方、日本の状況については、文科省による「到達目標設定のための手引き」が2013年に発表されてからまだ間もない言わば導入期にあるので、筆者が調べた限りでは、文科省による受容と評価に関する本格的な実態調査は行われていない¹。当面は、簡易な形の経過報告の集計、または波及効果が期待できるモデル校の事例調査のようなものにならざるを得ないだろう。

文科省による公式な調査はともあれ、本研究の独日における現場の実態の調査によって、序章で述べた「文科省の主導する CEFR 準拠の『CAN-DO リスト』の形での学習到達目標を設定する英語教育の推進策は、本当に日本の教育制度や英語教育の在り方に適合するのだろうか」という本研究の「中心となる問い」に対する大よその答えは垣間見えてきている。それは、日本の学校現場における本研究の調査では大筋においては前向きな評価を得ているが、また同時に後ろ向きな評価も少なくない、ということである。

加えて問題は、国内調査の教育現場で語られている明示的かつ個別的な問題にとどまらず、第1章の先行研究で取り上げた一般的な問題並びに CEFR が日本の英語教育へ与える示唆という視点からの問題もあり、さらに、ではこれらの問題を改善し解決するにはどうすればよいのか、という包括的な対応策の問題がそれぞれに残されている。

本章においては、「具体的な問い」である「問い5(CEFR 準拠の Can-Do リストを日本の外国語教育に導入する際にはどんな問題点があるのか、その対応策は何か、また CEFR

¹ 文科省の「英語教育の在り方に関する有識者会議(第5回)(2014)の配布資料に「中学校における英語教育の今後の方向性」があり、英語教育実施状況調査(2013)として③Can-Do リストの形での学習到達目標設定 17.4%(1,681校/9,653校)、達成状況を把握 66.8%(1,123校/1,681校)という数値が掲載されている。公立高等学校については同じく実施状況調査(2013)として Can-Do リストの形での学習到達目標の設定状況等(該当する学科数の割合)として2013年度 16%、2014年度 49%、うち達成状況を把握している学科は順に 11%、29.3%という数字が掲載されている。

が日本の英語教育に示唆するものは何か)」に答えてゆくこととするが、問題がやや多岐にわたるため以下のような順序で議論を展開することにする。

すなわち、まず第 1 節において現場の教員が指摘する問題点と対応策を整理し、第 2 節において先行研究で取り上げた問題点に再検討を加え、第 3 節において CEFR が示唆する日本の英語教育の問題点を考察し、第 4 節においてこうして示された諸問題点の改善と解決のために有効と思われる日本の英語教育のための包括的な提案を行い、最後の第 5 節において本章の議論を総括することにする。

1. 現場の教員が指摘する問題点

第 4 章の日本における調査結果で見てきたように、学校現場で英語を教えている高等学校英語教員の Can-Do リストと CEFR に対する受け取り方はさまざまで、自由記述回答にもそれがよく表れている。回答は現場の意見であるとともに問題点の指摘でもある。

Can-Do リストに関しては、一部は前章でも述べたが、「客観性があるので導入すれば良いと思うが」との但し書きをつけた上で、「教室現場への導入に関して(中略)必要なのは英語科教員同士の意見交換などを含めた教材研究の時間」としながらも、しかし「時間が無い」、「人が居ない」、「教員間のコンセンサスが取れない」、「学校任せでは困る、文科省が具体案を出すべき」、また「どこまで細かく規定すればよいのかが課題」といった意見があり、中には「降ってわいたように、Can-Do リストなるものがあちこちから聞こえてくるようになりましたが、(中略)その目的も効用も全く理解できません。(中略)お題目だけを唱えているような気がしてなりません。日本では定着しないと思います。」という否定的な意見もある。さらに「積極的に進めたいとは思わないが、県教委の指導課へ 3 月 14 日までに提出するよう指示されているので渋々作成中」という教育現場と教育委員会との間の意識の大きな隔たりの問題の所在を思わせる率直な回答もある。

また入試との兼ね合いで「英語を実技授業と捉えることの意識改革が必要」という回答もあり、「難関校の大学入試では実用的な力よりも英語を用いた思考力を求められていることが多く、(中略)本気で全国的に実施する気があるのであれば、文科省は大学入試から英語を外すぐらいのことをし、体育や芸術のような実技科目にするくらいの大胆さをもってほしい。」という入試の在り方への問題提起とも言うべき踏み込んだ回答もある²。

或いは「数少ない優秀な生徒を教えている学校なら効果があるだろうが、標準的な生徒のいる現場ではあまり効果がない」、「高校であっても中学レベルに満たない Can-Do を設定しなければ生徒の達成が見込まれないので、学力的に厳しい学校では明文化が難しい」、「小規模で英語があまり必要とされない学校では、特に必要もない」などの批判的な回答がある。

² 同様の意見は外交官であった平泉も述べている(第 2 章 1.2.)。また外交官と同じく実務畑の新聞社特派員であった村上(2008)も「英語は体育だ」(同:79)と自著で明言している。

CEFR に関しては、最も多く指摘されている否定的／懐疑的な回答として、「ヨーロッパと異なる日本の言語事情」、「ヨーロッパとは語学環境が異なる」、「日本とヨーロッパでは地理的環境も文化的環境も全く異なっている、それを無理矢理形だけ日本にあてはめようとしても無意味」、「複数の言語を学習する欧州と英語への偏重が見られる日本では理念が違う」などの、そもそも論というべき回答がある。

以上の調査における現場教員の自由記述回答をまとめると、第 4 章(3.5.5)の「自由記述回答のまとめ」で述べたとおり、調査対象の中高等学校の現場において外国語（英語）科主任教員が指摘する英語教育に関する問題点は以下の 8 項目に集約することができる。

・英語教育以前の問題点：

1.1. 時間が足りないこと。

・英語教育に関する問題点：

1.2. 教員間のコンセンサス（了解と同意）を得ること。

1.3. 自前の Can-Do リストをつくるということ。

1.4. 入試や入試改革との兼ね合いに関すること。³

1.5. EFL（外国語としての英語教育）環境であること。

1.6. ヨーロッパ由来のものであること。

・英語教育の枠外に関する問題点：

1.7. ロジカルな日本語教育に関するもの。

1.8. 英語以外の外国語の必要性に関するもの。

これらのうち、1.1.) は英語以外の言語教育に関わる一般的な問題点であり、1.2.) から 1.4) は教員に直接関係する問題点で、1.5.) と 1.6.) は外国語教育に関わる一般的な問題点である。以下、1.1.) から 1.6.) の問題点についてはそれぞれに項を改めて、その実情と対応策を検討する。1.7.) と 1.8.) の「英語教育の枠外に関する論点」については、本研究の対象範囲をやや逸脱しているので、第 4 節の包括的な問題解決提案と終章においてとりあげる。

1.1. 時間が足りないこと。

自校独自の Can-Do リスト作成に従事する教員には、そのための多くの時間が必要である。しかし日本の学校の教員が既に多忙であることは、経済協力開発機構（OECD）が加盟 34 か国と地域の前期中等教育校の教員の勤務状況を調査した結果からも明らかである。（図 1

³ 論述の都合上、本節では問題点の 1.4 と 1.5 は第 4 章の 1.4. と 1.5 とは入れ替えている。

参照)、この調査によると、ひとりの教員の 1 週間の勤務時間は OECD 加盟国平均の 38.3 時間に対して日本は 53.9 時間で加盟国中最長であった。内容を見ると、授業とその準備に費やす時間はほとんど他の諸国と変わらないが、部活などの課外活動指導 7.7 時間（加盟国平均は 2.1 時間）、事務作業 5.5 時間（同 2.9 時間）などの授業以外に費やす時間が際立って多いことが示されている。

それは本来、教員が果たすべき役割は何かという教員の社会における役割観と教員自身の充実感にも関わる根の深い問題ではあるが、ともあれ時間が足りない、という事実はそれが当たり前すぎるからか、それほど多くの自由記述回答に明示的に述べられているというわけではないものの、それが日本の学校現場における、抜本的に解決されるべき問題点として厳然として存在していることは以下の議論に先立って押さえておく必要がある。

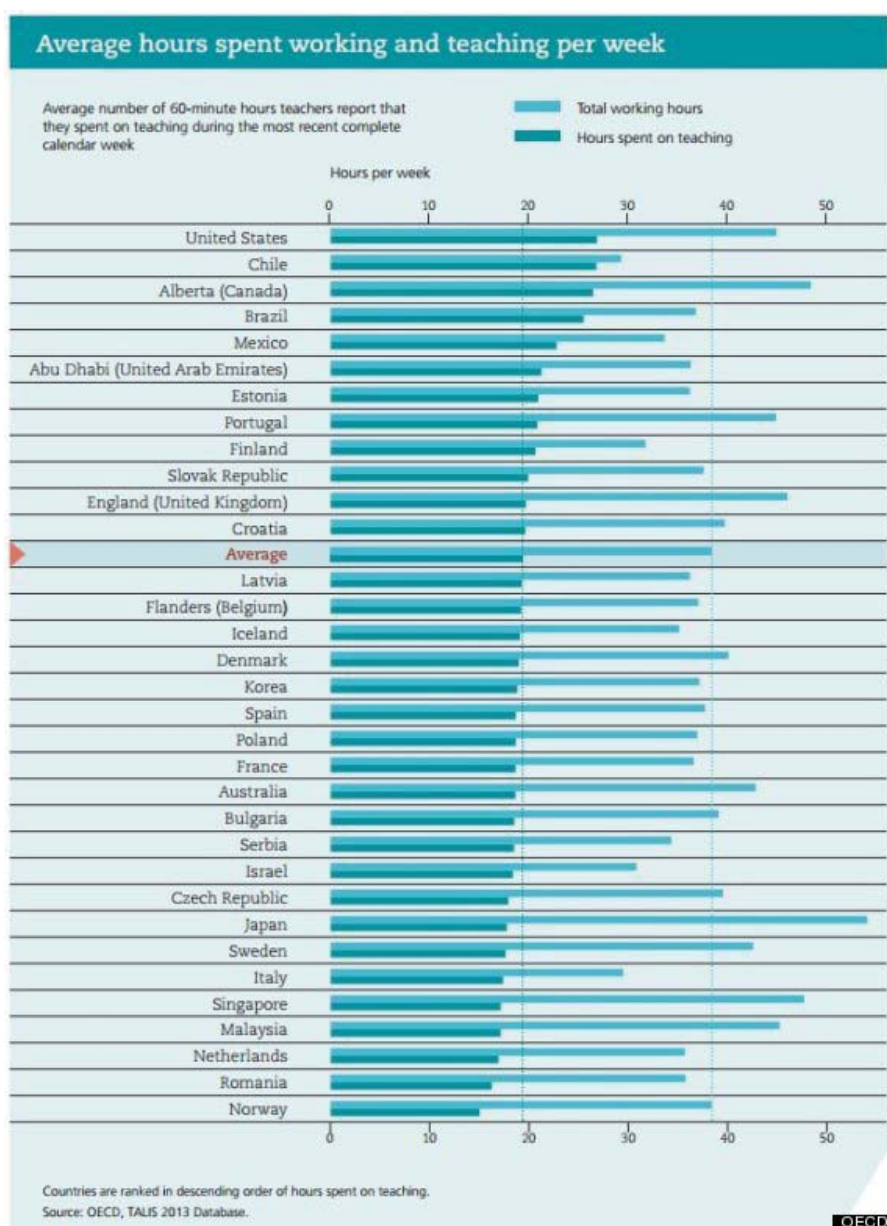


図1 教員の週あたり勤務時間数 (OECD) TALIS2013

こうした問題の解決には、英語教育にいち早く CEFR を取り入れ（伊東 2010）、PISA 調査で世界一の成績をあげて「教育大国」⁴とも言われる、人口も経済力も北海道に近い北欧の小国、フィンランドの教育制度改革の事例が参考になるかも知れない。⁵

1.2. 教員間のコンセンサスを得ること

学校現場において教員間の合意を形成することは些細な問題ではない。それは Can-Do リスト活用の根幹的メリットにかかわる問題であるだけに、教員間のコンセンサス形成に要する想定コストも相当のものだろう。というのも各教員の教室内での授業のやり方には個人差があり、しかも、それぞれの教員には相応の信念と実績があると思われるからである。そしてこうした個人差を調整して一定のコンセンサスを得るための十分な時間とコストがどれほどのものかは想像に余りあるものがある。実際にこれを裏づけるように自由記述回答にも次のようなものがある。

- ・導入自体は大変いいことだと思うが、全教員（英語科以外の教員と管理職を含む）へのコンセンサスが不足している。十分な周知ができてから導入してはどうか。
- ・Can-Do リストの作成には教員のディスカッションが必要です。学校として卒業までに生徒にどのような力をつけさせたいか具体的な目標を共有し、その達成のために協働してゆくことに意義があるのだと考えます。

各学校現場におけるコンセンサス形成のための具体的な手順を想定してみると、仮に教科主任の主導で回覧を発して会合を設定するところまでは問題がないとしても、いざ担当者や担当チームを決めて試案を作る段階になると異論や反論が出てくることもあるだろう。特に公立校では日本型の意思決定のモデルとされる「全会一致、或いは衆議一決⁶」型のコンセンサスを形成することは簡単ではないだろう。この予想される困難に対する対策としては、試案はあくまでも暫定案とし一定期間の後に暫定案の見直しをはかる漸進的な合意形成のやり方であろう。つまり時間を重ねた PDCA である。

もうひとつの対策は、以下の事例のように文科省や教育委員会が主導権をとって、トップ

⁴ 「教育大国」という国外の評価に対しては同国内では異論も少なくない（古市他 2015）。

⁵ 1995年に29歳の若さで教育大臣になったO・ヘイノネンは、大臣就任に先立つ1994年に新指導要領をまとめ、国の教育部門を教育省と教育委員会とに分け、国と地方は最低限のガイドラインを定めてあとは個々の学校と教員の裁量権を認めて教育を自由化した。「機会の平等」と「子ども中心の教育」が改革の柱であった（ヘイノネン他 2007）。

⁶ 「全会一致」或いは「衆議一決」の実態は議論がある程度煮詰まった時点で最終決定は権威と人望のあるトップに一任するかたちで、すなわち「衆議独裁」で行われることが多い。

ダウンで強力に推進することである。例えば文科省の資料（2013）⁷によると、1）岩手県では「全ての高等学校が Can-Do リストの形での学習到達目標を設定している」、2）島根県では「中学校外国語科『CAN-DO リスト』の学習到達目標作成ガイドを作成している」、さらに、3）宮城県では「英語による授業を先行実施した 7 校において学習到達目標を作成し、これを基に県内の高校を対象に研修会を実施してその後各高等学校が学習到達目標を作成した」、或いは、4）滋賀県では「中高一貫・県モデル・Can-Do リスト」とともに授業実践事例ビデオを作成していることが紹介されている。

最終的な現場での合意形成は前述の漸進的な教科主任指導型と近いものにはなるだろうが、現在の文科省の積極的な姿勢からすると、既述の自由記述回答にあった「（提出期日にあわせて）渋々作成中」に見られるように、こうした上意下達型（正確には文科省主導型）の Can-Do リスト推進校は今後、次第に、特に横並び意識の強い公立校において増えるのではないかと思われる。他方、私立校においては、前章で紹介した訪問調査の東京都下の私立校の事例に見られるように、先進的な学校が公立校に先行する可能性が高いのではないかと思われる。いずれにせよまずは現場の教員をはじめとする学校の内外において文科省が推進している英語教育強化策としての CEFR 準拠の Can-Do リストを用いた目標設定型のやり方が妥当であることを前向きかつ肯定的に受け入れられるような状況が醸成されなければならぬだろう⁸。そうした導入段階を経て、教え方の個人差を超える共通の枠組みの有用性が理解されれば、教室でも Can-Do 活用型の教育が実践されるようになるだろう。

1.3. 自前の Can-Do リストをつくること

教員間で Can-Do リスト作成の総論的コンセンサスを得られたとしても、各論的な自校独自のリストをつくることは容易ではないだろう。なぜならば、自校の生徒の実際の英語のニーズがどこにあるのか、或いは自校生徒の英語力はどこまでどうあってほしいのか等に関する具体的な教員間の考えを取り纏めることは決して簡単なことではないと思われるからである。また合意が得られたとしても、ではどこまで自校に適した条件、場面／話題、対象、行動を要素とする 4 技能別の細かい Can-Do リストの例示的叙述文（illustrative descriptors）をどのように作成するか、は一層容易なことではない。これを裏づけるように自由回答の中に次のようなものがある。

⁷ 文科省 HP 英語教育の在り方に関する有識者会議 資料 4 :

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2014/04/01/1345784_03.pdf

⁸ 文科省は 2015 年 6 月に「生徒の英語力向上推進プラン」を発表している。具体的には 2020 年度に「国及び県で明確な達成目標を定めてその達成状況を毎年公表して計画的に改善を推進する」としているが、この目標基準として CEFR の共通参照レベルを重視している。

http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afieldfile/2015/07/21/1358906_01_1.pdf

- ・中1から高2まで、**Can-Do** リストでなくても、一貫性のある達成目標を作るのは意味があると思います。ただ文法や表現をとりあげて細かいリストをつくるのは大変ですし、何をリストに加えるのかという基準がわかりません。
- ・どこまで細かく規定すればよいのかが課題である。また、生徒の到達度をどのように定量的に測定したらよいのか、その結果をどのようにリストと関連させるか、何らかの指針が必要であると感じている。

こうした意見からすると、容易なことではないというよりもきわめて困難、すなわち語彙や文法項目を定めた学習指導要領に則しながら、学年ごとの使用頻度と難易度に応じた4技能のキメ細かい自前の **Can-Do** リストを作成することはきわめて困難だ、ということである。その難しさは、例えば、東京外国語大学の投野チームが作成した『**Can-Do** リスト作成・活用 英語到達度指標 **CEFR-J** ガイドブック』(2013)の **Can-Do** ディスクリプター作成プロセス(同上書 Q4 23)、並びに付属の CD-ROM に記載されている ELP に含まれる **Can-Do** リストのデータベースを一読すれば、その分量の多さと内容の多岐さからも明らかである。ここには ELP の 2,800 項目を整理統合した 650 項目が記載されているが、日常の教務と校務を抱えた現場教員がこれらを参考にして自前の **Can-Do** リストを作成するには想像以上の労力と時間を要するだろうと思われる。この点について、例えば以下のような自由記述回答があった。

- ・一般的には良いことだと思うが、本校のように小規模であり英語が必要とされない学校では、特に必要ないようにも思われる。
- ・教科書の指導書やかつての授業計画書(進度表)が存在しても実際の授業と書類上の計画と計画に隔たりがあり余り有効ではなかった。この **Can-Do** リストなるものも同じような運命をたどるものと予想される。実際、現場ではこの **Can-Do** リスト作成に多くの時間と労力を要するだけで全く無駄な作業である。
- ・リスト作成手引きの周知だけでなく、ダウンロード版の雛形が数種類出てこない、忙しい教育現場では一からの開発は難しく、普及しない。

したがって一般的な公立校においては、標準的で無難な **Can-Do** リストが作成されはするものの、実際的な普及対策としては、**Can-Do** リストを取り入れた教科書や教材等の採用になるのではないだろうか。第1章に既述した COE による調査(2.1.1.)やオランダにおける先行研究の事例(2.1.3.)でも示されているように、教科書や教材等を通じて、レベルに応じた **Can-Do** リストが間接的に普及する可能性は非常に高いと思われるからである。

上述の『**CEFR-J** ガイドブック』によると、「現段階では、日本のコンテキストに合った

教材がないため、CEFR に準拠したものを活用することが考えられる」とあり、例えばテキストとしてケンブリッジ大学出版局による A1、A2、B1、B1+ の 4 レベルの *Four Corners*、または A1、A2、B1、B1+、B2、C1 の 6 レベルの *English Unlimited*、並びに、同じく 6 レベルの *Face2face* の 3 種類の CEFR の枠組みと整合性のあるテキストが、またテスト用教材としてはケンブリッジ英語検定 (Cambridge Exam) が挙げられている⁹。

早晚、日本の英語教科書の作成の際にも、これらのテキストやテストが教科書や教材等の作成会社に参照されることは大いにありうると思われる。そしてこうした経緯のなかで、一群の意欲的な学校と教員によって自校の生徒に適した教科書や教材の選定と並行したかたちで自前の Can-Do リストが作成され、やがてこれらに賛同追随する学校群が現れて、文科省の指導と教育市場の競争とあわせて徐々にそれが現場に根づいてゆくのではないだろうかと思われる。

1.4. 入試改革の行方が分からないこと

Can-Do リストの導入と大学入試については一見無関係のように見えるが、決してそうではない。次の自由記述回答が指摘する問題を読めば難関大学をめざす私学や進学校にとって入試改革が Can-Do リストの導入を重視して行われるのか、どう関連してどう変わるのかは大きな問題なのだということが理解できる。

・ヴィジョンとしては非常に良いと思うが、大学入試との兼ね合いが解決されていない。推進派からは「CAN-DO リストはセンター試験に効果がある」という意見が聞かれるが、難関校の大学入試では実用的な力よりも英語を用いた思考力を求められていることが多く、これは詭弁であると思う。(中略) 私立学校としては進学実績は生徒募集における重要なファクターであり、それに向けて真剣に取り組んでいる。大学入試の動向を見ながら CAN-DO リストの開発に入ろうと考えている。

確かに「大学入試との兼ね合い」は解決されていない。しかし現実には、入試に Can-Do リストを重視しようとする動きは文科省の「到達目標達成のための手引き」(2013) が発表される前後から既に現れている。例えば文科省と英国の公的な国際文化 (実際には英語文化) 交流機関であるブリティッシュ・カウンシルが共催した「Can-Do リストに関するシンポジウム」(2012) において、英語テストの専門家である根岸雅史東外大教授は、日本の英語環境の変化、すなわち英語が EFL (外国語としての英語) 環境から ESL (第二言語としての英語) 環境に変わりつつある、という主旨で次のような発言をしている¹⁰。

⁹ ケンブリッジ英検について同出版局 HP 参照: <http://www.cambridgeenglish.org/exams/>

¹⁰ 詳しく British Council HP: 文科省共催シンポジウム 根岸による基調講演②
http://www.britishcouncil.jp/sites/britishcouncil.jp/files/ji_diao_jiang_yan_2_can-

なぜ英語を学ぶのか。教室の外で英語は話されていない。英語は日本人には必要ないものなのか。また、英語はエリートだけのものなのか。いや、そうではないと言える。東日本大震災では世界の数十か国から救援隊が来て、現地で救援活動を日本人とともにいったという事実から考えても、日本の生徒あるいは日本人にとっても英語が必要ないとは言えないのではないか。今の時代では YouTube などを使えばすぐに簡単に国境を越えることができる。日本においても英語は EFL ではなく ESL になってきているのではないか。

事例として不運な東日本大震災を持ち出してくることは共感できないが¹¹、インターネットの普及やインバウンド需要の急増のようにグローバル化した世界では、英語は、決して比喩としてではなく、実態として大津波のように押し寄せてくると言うことであろう。同じ講演において続けて、根岸は、現行入試の Can-Do リストとの相性の悪さに触れて、入試の方式も以下のように変えて留学生が増えるような Can-Do リストを使った単線型化の英語教育を強く主張している。

ここで根岸が単線や複線と言っているのは、受験英語と留学英語という2つの線路のことである。つまり、現行の英語教育では、留学を希望する生徒は先ず現行の英語教育の基本路線である受験英語を終えたのちに改めて留学英語を学び直さなければならないという2段階の英語学習が必要であるが、英語教育の基本路線そのものを留学英語路線一本にしておけばこうした2段階手間の無駄（ロス）はないということである。

つまり入試と留学が同じトラック（線路）に乗っていれば、留学者数を増やすことができる。現状は、入試と留学が別のトラックに乗っている、つまり複線であり、入試から留学へ移るにはトラックを乗り換えなくてはならずロスが大きいと言える。日本の英語教育は複線型から単線型へ変わっていくことが望まれる。

根岸は文科省の検討会においても同様の意見を述べ、従来の「聞く」と「読む」に加えて「書く」「話す」などの発表技能を問う新しい入試の必要性を主張している。しかも発表技能の評価は「最終的にはフィギュアスケートの点数を出すようなもので」主観的な要因を排除できないという公平性の問題はあるが、そこは「腹をくくってでもテストに取り入れた方がよい」と断言している。

腹をくくる、とは只事ではない。問答無用の気配がある。その真意は分からないが、文科

do_risutohari_ben_noying_yu_jiao_yu_nihe_womotarasuka.pdf

¹¹ 根岸は東日本大震災で流された家族の船の捜索を英文メールで発信し、これを受信した米国海軍によって船が見つかった、という中学女生徒の事例も挙げている。詳しくは米国大使館 American View (2012.3.1) : <http://amview.japan.usembassy.gov/usfj-tomodachi/>

省がこうした推進論者に英語力向上検討会の委員を委嘱していることから察しても、相当の反動が起こらない限り、おそらく英語入試はこうした方向性で変わってゆくのであろう¹²。現に中央教育審議会（以下、中教審）は現行の大学入試センター試験そのものを変えようとしている。大学入試制度もグローバル化の方向にあるのである。

また、もし上記の「入試・留学単線型」の根岸案が実行されて軌道に乗るならば、本研究の序章（1.2.）で取り上げた **Can-Do** リストの 2 つの側面のうち、客観的な側面としての **TOEFL(iBT)** の国別順位の上昇の実現可能性が高まり、近年激減している米国の一流大学への留学生数が回復する可能性も高くなるだろう。国内の大学を経ない留学生が増える可能性もある。しかし **Can-Do** のリストのもうひとつの側面、客観的な側面の基底にある本質的で個別性の高い主観的側面は、どこかに追いやられてしまうことになるだろう。

念のために補足しておくとして、**Can-Do** リストの客観的側面とは、**CEFR** の評価 **Assessment** に関わる側面であり、英検のような客観テストに近い側面である。他方、**Can-Do** リストの主観的側面とは、**CEFR** の **Learning** と **Teaching** に関わる側面、つまり **ELP** に近い側面である。そして本研究の理解は、個別性の高い主観的な **Can-Do** リストが本質的な **Can-Do** リストであり、それは **CEFR** で言えば **B1** レベル未満の、日本の学校現場で言えば圧倒的に多くの、つまり標準的な公教育の学校である、ということである。

したがって学校現場における入試改革の対策を集約するならば、ゆっくりと自校に適した **Can-Do** リストの開発に取り組むことが賢明であろう。特に進路が必ずしも進学でない学校の場合には文科省が推進する標準的な **Can-Do** リストにこだわらない、自校の特定の生徒に特化した独自のやり方がより大きな広がりをもつ場合があるとも思われる。

1.5. EFL（外国語としての英語）環境であること

上述の引用において根岸は「日本においても英語は **EFL** ではなく **ESL** になってきているのではないか。」と述べているが、むしろそれはあくまでも動向であり予測であって現実ではない。日本における現実はこの自由記述回答が述べるとおりである。

- ・実際に街角で英語を話したり、銀行や店で英語を使って用を足すような場面がほとんど期待されない環境で「公共交通機関が利用できるか」「私信が書けるか」などの（**Can-Do**）

¹² 2014年10月、中央教育審議会は大学入試改革の答申案を示した。最大のポイントは従来のセンター試験を廃止、大学入学希望者学力評価テスト（仮称）の新テストを2021年から実施すること、英語に関しては4技能を評価することとし **TOEFL** などの外部試験の活用も検討することとした。（日本経済新聞 2014.10.25）

この新テストは国語、数学、英語の高2、高3生対象、学校単位で受験する年2回の高校基礎学力テストと記述式出題の多い年複数回実施される大学入学希望者学力評価テストの2つからなるとされているが、2015年8月の専門家会議において前者は2019年度から後者は2020年度から導入することとなった。（中国新聞 2015.8.28）

チェック（リスト）は実用的ではない。

（傍点部分は引用者補筆）

今なお日本の英語教育は、どちらかと言えば、読み書き中心の EFL（外国語としての英語）教育である。では、言語環境が日本とは異なるヨーロッパで作られた CEFR 準拠の Can-Do リストはどうやっても日本では適用できないのであろうか。確かに COE 加盟のヨーロッパ各国において、当該国の第 1 言語である言語を第 2 言語として、つまり当該国に居住して自律的な習得をめざす ELP の当初の考え方から言えば、上述の自由記述回答が指摘するような言語環境にある日本において外国語としての英語の自律的な習得を促進することは、確かに簡単なことではない。

しかし ELP に遅れて開発された CEFR の考え方は必ずしも当該国に居住して第二言語として習得することを前提としない、広くヨーロッパの空間内における広くヨーロッパ言語の習得を想定する言語習得の考え方であり、しかも CEFR は、そのヨーロッパの空間を越え、ヨーロッパの言語を超えて国際化しているのが実態である。したがって日本における英語習得で Can-Do リストの導入に関して必要になるのは、動機づけとしての制度的或いは政策的な疑似的 ESL の環境づくりと機会づくりである、ということになるだろう。

既述の（第 2 章、2.2.）JET プログラムは EFL 環境を一時的な ESL 環境に変えるための英語母語話者がやってきて英語によるコミュニケーション訓練を始めるためのものである。ここには個々の ALT の資質と能力（個人差）という大きな問題があるが、生徒に与えた実体験的なインパクトは動機づけとしても決して小さくないと思われる。¹³

ALT 以外にも、国内の学校において言語使用の機会を計画的かつ制度的に増やしてゆくことは EFL 環境を ESL 環境に変えるための有効な対策になるだろう。例えば、各中等教育校単位の常勤のネイティブ教員の採用、海外校との交流・交換制度、フィリピンやニュージーランド等への短期語学留学制度等はもちろんだが、国内においても近畿大学の「英語村」¹⁴や寝屋川市¹⁵のような常設的な ESL 環境施設、近隣校との共同イベント¹⁶等の英語接触体験は、費用効果はともかく非日常的な実体験的なインパクトを与えることになるだろう。

実現はしていないが、大掛かりな試みとして 2014 年に内閣官房の所管になる有識者会議、クールジャパンムーブメント推進会議は「公用語を英語とする英語特区」の設置を提言して

¹³ ALT の費用対効果は不明である。ペンシルベニア大学のバトラー裕子准教授は文科省の有識者会議の小委員会（第 2 回）で「ネイティブ・スピーカーは費用効果が余り良くないと予想できます。コストパフォーマンスをきちんとシミュレーションしたような研究は、私の知る限りでは、どこにもないと思います。」と述べている。詳しくは同省のウェブサイト：
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/102_1/gijiroku/1352189.htm

¹⁴ 詳しくは近畿大学 HP：<http://www.kindai.ac.jp/e-cube/>

¹⁵ 寝屋川市、門真市、守口市はパナソニック関連企業が多い。詳しくは寝屋川市 HP 英語村：
http://www.city.neyagawa.osaka.jp/organization_list/kyoiku_gakkokyoiku/kyouikukensyu/Village/1403002708600.html

¹⁶ 例えば JACET 中国四国支部研究会主宰の Oral Presentation and Performance(OPP)など。

いる¹⁷。言わば、かつて話題になった「英語第二公用語論」の特区版である。

また一部のグローバル志向の強い企業では英語の社内公用語化、すなわち疑似的な ESL 環境化を始めている¹⁸。業種と職種にもよるだろうが、英語が通商語として世界に広まったことを思えば、企業レベルでの英語の必要性は今後とも減ることはなく、むしろ必要性に応じた英語力を持つことが常識になってくるであろう。

英語科の教員には、現在とはともかく、5年、10年後にはそうした言語状況に向き合わざるをえない生徒を預かっているのだという時代感覚と責任意識が必要であろう。しかも経済のグローバル化はアウトバウンド（outbound 外へ出てゆく）だけでなく、前述のインバウンド（inbound 外から入って来る）需要の重要性も急速に増加してくるからである。

政府が付加価値の高い産業として重点化しようとしている観光産業もインバウンド需要の取り込みが成果を上げ始めている。前章で、人口 5,000 人弱の北海道のニセコ町にその 15 倍近い数の外国人観光客が宿泊している事実を指摘したが、日本全体では 2014 年に史上初めて、訪日外国人旅行者数が 1,000 万人を越え¹⁹、東京オリンピックの開催される 2020 年には 2,000 万人の達成目標の実現がほぼ確実視されている。2014 年の外国人延べ宿泊者数は 3,350 万人泊で、対前年比は 27.4%と大きく伸びている。²⁰

因みに同町における国籍別の延べ宿泊者数の伸び率をみると、タイ（前年比 76.2%増）、台湾（同 62.8%増）、香港（同 57.8%増）、マレーシア（同 54.4%増）となっている。アジアの経済成長と日本の円安（為替相場の下落）が進めば、外国からの訪日旅行者はさらに急速に増加する可能性が高い。そして訪日外国人旅行者の多くは英語の母語話者でなく、英語の能力も日本人と大きくは変わらない初級レベルと思われるアジア人であるが、それでも英語がコミュニケーションの基本になることはほぼ間違いない。英語は、受け入れる国際化においても有用なのである。

かつて「日本に居る限り日本語で一生を送ることができる。英語が出来ないからと言って不利益を蒙ることはない」と思われてきたが、これはそう遠くない将来に過去形に書き換えられる可能性が少なくない。膨大な数のアジア人観光客は目前に在り、彼／彼女らのインバウンド購買力は人口減少下の日本経済にとって無視できない要因である。入国の条件がより緩和されれば、やがてフランス並みの観光客数も不可能ではないだろう²¹。

もちろん一時的潜在的観光客に加えて、永住移民の受け入れという大きな課題を考えれば、

¹⁷ 第 5 回会議 詳しくは http://www.cas.go.jp/jp/seisaku/cool_japan/cj/dai5/siryou2.pdf

¹⁸ 英語の社内公用語化には言語権の侵害であるとする反対意見（津田 2011）もなされている。

¹⁹ その後、ビザの発行条件の緩和や円安により、政府観光局（JNTO）発表によると 2014 年 1~11 月の訪日外国人客数は 1,218 万人（前年比 28%増）となっている（日経 2014.12.18）。

²⁰ 日本政府観光局による最新の発表では、前年対比 148%の訪日外国人数（1,796 万人）は前年対比 96%の日本人出国者数（1,487 万人）を超えている。（日本経済新聞 2015.12.17）

²¹ フランスの外国人観光客数は 2012 年度に 8,140 万人、観光収入は 740 億ユーロで、2 位の米国、6,270 万や 3 位の中国、5,760 万の追従を許さない。出典：フランス外務省の資料：file:///C:/Users/%E5%AD%A6%E7%94%9F/Downloads/Tourisme_japonais.pdf

序章で掲げた青木の予言(3.1)のとおり、日本の言語環境はさらに大きく変わることになるだろう。かつてハワイや中南米への移民送り出し国であった日本が、これからは人口減少対策としても移民の受け入れ国になるということはある得ないことではない。ないどころか実際には受け入れは必至だろう。これまでのように海外に「送り出す」国際化だけではなく、アジアの彼または彼女たちを「迎え入れる」国際化が進行する可能性は大きい。当然、学校現場においてもそうした「迎え入れる」英語教育を意識することが重要である。それは CEFR 基盤の Can-Do リスト活用教育の必要性和妥当性を補強するとともに英語教育における CEFR の示唆の重要性を高めることになるだろう。

1.6. ヨーロッパ由来のものであること。

CEFR 準拠の Can-Do リストは多言語社会のヨーロッパで生まれたものである。つまり、言語環境が日本とは異なるヨーロッパで作られた CEFR 準拠の Can-Do リストが日本でも適用できるのか、できないのかという問題であり、現在の日本の言語環境は、次の自由記述回答にあるとおりである。

- ・全てについてですが、言語の使用環境があまりにも違う。

言語の使用環境については前項で述べたので、ここでは使用環境以外の問題を指摘しておきたい。違うのは使用環境だけではない。表音（音韻）や表記の体系など日本語そのものがヨーロッパの言語とは大きく違っている。

日本語は同系統の言語をもたない孤立言語である。しかも日本語の話し言葉は、親疎・上下の関係性を前提とし、書き言葉は行間の余白と余韻を尊重する。言語に対する意識も違う。そして、こうした言語的な事情の背景には、サピア・ウオーフの仮説を持ち出すまでもなく日本の文化がある。文化庁の HP²²にも「日本人の言語意識」を説明した以下の記述がある。

- ①言葉を用いるよりも心の通い合いを大切にし、言葉を用いての伝達をどちらかと言うと軽視しがちであった。
- ②世界の諸言語の中で、欧米圏の言語（特に英語）に高い価値を置いてきた。
- ③日本語は、非論理的で特殊な言語であるので外国人には習得が難しい。
- ④話し言葉よりも書き言葉が大切である。

①は、口先では何とでも言える、言葉よりも真心が大事だ、という言葉に対する不信感であり、②は、欧米語（英語）コンプレックスであり、③は、日本語コンプレックス（母語ペ

²² http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/joho/kakuki/20/tosin05/02.html

シミズム)であり、④は、表記言語の重視(表音言語の軽視)である。こうした日本人の言語意識が CEFR 基盤の Can-Do リストの導入に際して、少なからぬ影響を与えるだろうということは十分に想定できるが、ヨーロッパとは異なる日本の言語の使用環境について、CEFR と Can-Do リストに関わる問題として、ひとつだけ取り上げるとすれば、それはヨーロッパ由来の CEFR とは大きく異なる使用言語のモノリンガル性であろう²³。

先進列強に遅れて近代国家の仲間入りを果たした明治の日本は、近代の国民国家が目指す「国家・国民・国語(国家語)」の三位一体化に関しては比較的早くかつ徹底して取り組んだ国家だと言えるだろう。結果として、国語=標準語、外国語=英語、という一元的なモノリンガリズム(単一言語主義状況)が定着したのである²⁴。むしろ、この日本のモノリンガル性は、文化と言語の多様性に価値を置く CEFR の価値観とは容易には相いれないものである。ここに、グローバル化に向けてどうすれば CEFR を通じて日本のモノリンガル性を打破することができるのかできないかという問題が立ち現われることになる。

2. 先行研究で取り上げられた問題点

この見出しの問題点は複数ではない。ここで取り上げる問題点は先行研究のなかでも笹島(2010)が行なった「CEFR Self-Assessment-Grid²⁵ に関する高校英語教員意識調査」(以下、「CEFR-J の意識調査」)ひとつだけだからである。なぜ問題点としてこの調査だけを取り上げるかと言えば、この調査が本研究の調査との関連性が最も高く、また最も多くの示唆に富んでいるからである。例えば、この調査の中間報告において、笹島(2010)は現場の教員に CEFR の理念とコンセプトを理解させることの重要性について次のように指摘している。少し長いが、傍点をつけて引用する。

日本での CEFR の利用を考えると、ヨーロッパの土壌で生まれた CEFR の言語力の 6 レベルの指標は、そのままでは利用しにくいことが予想される。しかし教師が CEFR を理解して生徒に指導することは、かなり重要であることがよくわかる。ヨーロッパではここ数年で、CEFR の基本的なコンセプトは、教師がほぼ理解し、教師に浸透していると言える。しかし、細かいことを理解しているかどうかは別である。(中略)その意味で、Can Do 記述に示されるディスクリプターは具体的である必要があり、かつ学習がつねに必要なものである。それだけを示しただけでは理解にばらつきが生まれる。

しかし実質的には、CEFR のおおまかな理念とコンセプトの理解が最も重要である。日本では、この理念やコンセプトが明確に示されていないし、仮にあったとしても、教師

²³ Ethnologue では日本には 15 の言語があるとされている。また地域語(方言)も健在であり、使用言語が単一であるというのは事実ではない。ここでは国家語としての国語を指している。

²⁴ しかし標準語化の進むなかで関西弁に代表される各地の地域語が消滅したわけではない。

²⁵ 「Can-do リスト」を意味している。

や学習者がそれを共有して理解できる環境が整っていない。その面からも、CEFR-Jは教師への理解を先行させることが重要であろう。ヨーロッパで生まれたCEFRの理念は日本の言語教育でも応用可能である面が多々ある。特に、英語教育ではおおいに利用価値がある。本調査研究で得られた現場教師の現時点でのディスクリプターの理解度と率直なCEFRに対する意見から、教師に対する働きかけをより進める必要があるだろう。

(pp.54 傍点は引用者)

つまり現場の英語教員に実務的なツールのCan-Doリストの導入を進めるに当たっては、その前にCEFRの理念について十分な説明をしておかなければならないということである。この「CEFR-Jに関する意識調査」において、事前に調査しないようについての十分な説明を受けている調査協力者である現役の日本の英語教員からCan-Doリストの導入に対する自由回答意見が寄せられていることは第1章において既述(2.2.1)のとおりである。

このなかには自由回答意見の最後にあるような「日本語はモノログ言語で、仏語や英語のようなダイアログ言語ではない」という言語特性の指摘と思われるような意見も含めて、問題点の掘り出しに照らして有益と思われる指摘がなされているので、(一部は、既述と重複するが)否定的意見並びに問題提起的な意見を中心に改めて掲げると以下のとおりである。

- ・ヨーロッパでは当たり前の事が、日本ではなされていないのが使用の際の最大の難点だと思います。[自由記述のまま]
- ・対象言語が使用される環境にあるところでのコミュニカティブアプローチを使用したチェックリストは実用的ですが、残念ながら日本の学校ではそのような環境にありません。
- ・読む・聞く・発表に関してはこのままでも構わないが、教師が実際に授業で取り扱ったとしても「ごっこ遊び」に過ぎないような活動について「実際に使えるかどうか自己評価しろ」というのはどうかと思う。
- ・今回、経験ウン十年の教師たちが集まってさえ、レベル分けの答えが一致しないくらいチェックリストの文例に曖昧さが残っていることが判明したわけで、日本語話者の実態に即した明確なリストを用意する必要がある。
- ・実際に街角で英語を話したり、銀行や店で英語を使って用を足すような場面がほとんど期待されない環境で「公共交通機関が利用できるか」「私信が書けるか」などのチェックは実用的ではない。
- ・日本の英語学習者(中学～高校～大学)のほとんどは教科として教員中心の授業形態の中で学んでおり、ヨーロッパのような多文化で、生活に必要なコミュニケーションの道具としての第2言語を自発的に学ぶ学習者中心の形態とは異なる。
- ・言語体系が近く、ひとり3言語を基本としているヨーロッパ諸国内においては、実際に第

2 言語を使用する場面も想定可能で、CEFR の尺度は個人の学習到達目標の目安として有益であると思うが、言語体系がヨーロッパ言語とは異なる日本語を母語とし、英語の使用は教室内での学習の域をでないことが多い日本の一般的な高校生にとっては、全体尺度の最高レベルである C2 の到達は現実感を伴って考えられない目標であるように思える。

- 一般的な高校生の英語の学習意義は、短期的目標としては大学入試に対応する英語力をつけることの割合が多いのが現実である。自己評価表やチェックリストにある項目は実際に英語でコミュニケーションを図る具体的な場面での説明であるので、実際の授業の内容とリンクさせて有効活用するのは難しい。
- 仏語や英語のようなダイアログ言語ではお互いの意図をよりよく伝え合うための論理性が重要だと思いますが、モノログ言語の日本語では論理性を養う訓練はあまりされていないと思います。日本人が英語でコミュニケーションをとろうとした時に、そこがすごく問題になると思います。日本語から英語に移行する過程では「論理的な日本語」というのを一度つくる必要があると思います。

この「CEFR-J の意識調査」において指摘されている問題点も、前節において検討した 8 項目のうちの 3 項目、すなわち、4) 入試改革の行方が分からないこと、5) EFL (外国語としての英語) 環境であること、6) ヨーロッパ由来のものであること、に関しては一致している。また最後の「論理的な日本語」の提言は、7) ロジカルな日本語教育に関するもの、である。

この調査は本来、CEFR Self-Assessment-Grid (Can-Do リスト) のレベル分けについて、現場の複数の教員によるレベル分け判断の一致と不一致を確かめることを主目的とする調査である。ここでは既述の 8 項目の問題に加えて、以下の 9) のレベル分けの不分明の問題と 10) の日本語のモノログ性の問題とが指摘されている。

- 9) 6 段階のレベル分けが曖昧であること。
- 10) モノログ言語の日本語は論理性が足りないこと。

レベル分けの曖昧性については、同じ第 1 章の先行研究において示したオランダにおける調査においても「私の B1 は君の B1 と同じなの？」(2.1.3.) として指摘されている。CEFR-J はこの問題を克服するために様々な検証²⁶を行っているが、やはりレベルの境目の問題は残る。CEFR の 6 段階の参照レベルは階段状のものではなく、坂道状の連続的なものであって、しかも言語使用という実態面を勘案すれば、坂道の表面には多少の凹凸があるのは当然だと考えるのが实际的であろう。

日本語のモノログ性についてはフランス語や英語のダイアログ性との対比で記述され

²⁶ 詳しくは、前掲書の Q23 「Can-Do リストはどのように作られ、検証されたのか」

ている。この日本語のモノローグ的性格については荒木（1994）や斉藤（2011）にも論述があるが、日本語の人称代名詞の特異性についての研究で知られる鈴木孝夫（2009）は、「日本人は相手と自分を共に含むその場に相応しい何らかの枠組みを設定し、その中での相互の位置関係を表すような言葉を自称詞、対称詞そして他称詞として使っている」（p.178）と述べるとともに、日本語はヨーロッパ語をテニス型とするとスカッシュ型であって、それは「日本人はできる限り、話の相手との心理的対決をさげたい」（p.211）からだ述べている。

確かに日本人は、公共の場においては次第に自称詞（英語の I）や対称詞（英語の you）を使うことに次第に慣れてきているが、まだ英語やフランス語のように使われていないのではないか、日本語のさらなるグローバル化が必要なのではないかという指摘である。

また、上述のように「場」を重んじる結果として論理性に欠けることになることがあるというのは前述の文化庁の「日本人の言語意識」の③の指摘に通じている。

先行研究の分析では、上述の実証的な研究とともに、日本では対象とする言語の教育分野の違いによって CEFR の取り上げ方に違いがあることを指摘しておいた（第 1 章.2.2.3）。つまり、英語教育の分野においては CEFR のツール面が重視され、第 2 外国語教育の分野においては CEFR の理念面が重視される傾向があるということである。これらは主には高等教育における事実であるが、中等教育においても傾向は変わらないだろう。英語教育の分野の問題は次の 1 項目である。

11) 英語教育の分野では CEFR のツールが重視され理念が軽視される傾向にあるということ。

つまり視点は少し異なるが、現場の英語教員に実務的なツールの Can-Do リストの導入を進めるに当たっては、その前に CEFR の理念について十分な説明をしておくべきである、という上述の笹島の指摘点とほぼ同様の問題である。ただし、実際の CEFR を見れば明らかであるが、CEFR 自体は実務的な記述に重点を置いており、本研究の第 1 章で述べたような CEFR の理念や成立の背景を詳述しているわけではない。したがって日本の教育現場で行うべき導入の説明は、例えば CEFR—J が巻頭（part 1）で行っているような「Can-Do リストの原典：CEFR とは？」のような導入案内的な紹介がなされるべきであろう。

3. CEFR が示唆する問題点

第 1 章（CEFR とは何か）において、CEFR には 2 つの理念と 2 つのツールがあることを述べた。2 つの理念とは複言語主義とヨーロッパ市民であり、2 つのツールとは 6 段階の共通参照レベルと Can-Do リストであること、そして理念とツールを結び付けている理論は

行動中心主義であることを述べた。

現在、文科省はこの CEFR のツールである Can-Do リストと 6 段階の共通参照レベルを日本の英語教育に導入しようとしているのであるが、意図的ではないとしても結果としては等閑視されている CEFR の理念や理論が、日本の言語教育に与える示唆として優れて CEFR 的であると思われる事項を以下の 6 項目にまとめ、これらの示唆に関してどのような問題があるかを検討しておこう。

以下に取りまとめた 6 項目のうちの①と②の 2 項目は CEFR の理念からの示唆であり、③は CEFR のツールからの示唆であり、④から⑥の 3 項目は CEFR を生んだヨーロッパの国際機関である COE からの示唆である。

②行動中心主義

③語学力の数値指標化

④拡大ヨーロッパ

⑤リベラルな多言語社会

⑥共通言語としての英語

3.1. 市民主義

CEFR の理念である複言語主義は市民、つまりエンドユーザーのものである。モノと効用を介した交換システムである市場経済においては、早くからエンドユーザーの視点をはっきりしているが、CEFR はこのことを明確に意識していると言えよう。CEFR のエンドユーザーは学習者であり、学習者に最も近い教授者である。その両者をつなぐ具体的な方法が Can-Do リストであり、もちろん両者のうちの真の主体は市民個人であり、学習とは市民個人の自律的な行動である。

市民個人が、私は海外のボランティア活動に参加することができると言えば、国際社会は、その個人を育てた日本の教育を高く評価するだろう。まして語学学習である。真に市民的な、したがって多様な行動なくして成果が上がるわけがない。

ここで問題になるのは、文科省主導という父性主義的な発想と慣行によって真に市民的な自主性と多様性が失われる可能性が高いという点である。個人がそれぞれ個々の目的のために語学力を高める行動を起こすことは結果として国力を高めることになるが、下手をすれば、文科省の奉ずる国力のために国民が無目的に英語力をつけるという逆転が起こるであろう。いかに国力が落ちたとはいえ移民として送り出すことが目的ではないだろう。

3.2. 行動中心主義

CEFR は行為者 (actors) であり社会の構成員 (social agents) である市民、しかも拡大

ヨーロッパの域内を自由に移動する、進取の気性ある市民の行動（action）に視点をおいている。決して一か所に定住する移動性の低い保守的な市民の既得知識や固定観念ではない。重視されるのは、「持っている(have)こと」や「知っている(know)こと」以上に、「する(do)こと」であり、「できる(can do)」ことである。

この意味においては、文科省が Can-Do リストを取りあげて過去の知識中心主義教育から行動中心主義教育に転じたことは大いに評価すべきであるが²⁷、問題となるのは、Can-Do リストの 2 つの側面のひとつである主観的な側面の希薄化である。個々の個人や学校が本質的に持っている多様性の希薄化である。地方の学校や農業科の学校には都会の普通科の学校とは異なった自分軸があってしかるべきだが、この自分軸が希薄化することである。

前項と同じく文科省主管という官僚的特性によって Can-Do という外観的表象だけが重視され、Can-Do リストの客観的な側面だけにとらわれてしまう危惧があることである。すなわち、上辺だけ、表面だけ、一時だけでも、できればよいのだ、と見なされて、Can-Do が能力として結実化することなく記号化されてしまうことである。Can-Do リストの本質的な側面は、多様な資質と動機を有する学習者である彼または彼女らの反復継続的な自己省察的な学習活動と自己評価であることが忘れられてはならない。

3.3. 語学力の指標化

CEFR は語学力の到達指標を 6 段階の共通参照レベル化した Can-Do リストで表している。国際機関として公然化された CEFR の到達指標が日本の語学教育に与えたインパクトにはきわめて大きいものがある。これまでの日本の英語教育にはこうした国際的な到達指標が登場したことはなかったからである。CEFR に触発された国産の CEFR-J も、既述のように到達指標を Pre A、3 段階の A1、および 2 段階の A2 の 10 段階に細分化している。こうすることによって学習者は自分の現在レベルを指標的に把握することができる。と同時に自分の到達目標を指標的に設定することができる。これが Can-Do リストの主観的かつ ELP に始まる外国語学習のキモの本質的な側面である。

他方、当然ながら、この学習者を支援する教授者からも、こうした現在能力の評価と達成可能な目標の設定が可能である。教授者／教員間の評価のすり合わせはもちろん必要であろう。公立中学校の場合には生徒は、多くが主観的にも客観的にも CEFR の A1 レベル未満であると思われるが、高校卒業時には、習得の早い生徒は CEFR の C1 レベル、習得の遅い生徒は A1 レベル、という程度に到達地点が異なっているであろう。

問題となるのは、こうしたバラつきの事実を明らかにするということ、つまり実態の開示（disclosure）と学校や教員に説明責任（accountability）が求められるということである。国内アンケートの自由記述回答にもあったように、こうした開示や説明責任を文科省による

²⁷ 明治維新は幕府の儒学である知識の朱子学から志士が奉ずる行動の陽明学へと流れを変えた。

「締めつけ」と受けとめる教員が少なからず居ることも事実である。

確かにこうした実態の開示と説明責任を明らかにすることも文科省が含意するところではあろう。それは教育行政上、当然であり、大阪大学（旧大阪外国語大学）の真嶋（2010）も税金を使って行なう公教育である以上、実態の開示は必要なことだと述べている。

まず基準の標準化と動作の共有化、次に数値目標の設定、そして PDCA サイクルによる改善活動、これらは多くの日本の民間企業が実践して成果をあげてきた経営効率向上の方策である。しかも Can-Do リストは個々の学習者の動機や適性に応じてその設定目標を変えることができるから、合理化の方法としてだけでなく差別化の方法としても有効でありうる。

成熟経済下の日本では、もはやコンベアシステムのような合理化に適した人材だけが求められてはいない。むしろ差別化に適した人材こそが求められている時代環境である。こうした時代環境下の Can-Do リストを用いた到達目標の設定によるやり方は、その主観的な側面で見ると、これからの日本の英語教育の分野において、きわめて時宜にもかなった外国語教育の方法論であると言えるだろう。

とはいえ、実際の導入にあたって最も大きな懸念として残るのは「全国一律平等」という文科省の基本原則によって客観的な側面が主観的な側面よりも重視され、結果として差別化と多様性が失われる可能性が高いという点であろう。例えば文科省のお墨付きで開発されている CEFR-J は CEFR が意図している多様性に寛容なレファレンスではなく文科省スタンダードになる可能性が高いと思われることである。

最終的には、教育当局と向き合う学校長と生徒と向き合う個々の教員の独立性と独自性に依存することになるだろうから、特に公立校においては、各校長の独立性と運営力ならびに個々の教員の独自性と指導力が大いに求められるところではある。問題を革新するのは、常に企業家精神（entrepreneurship）をもった個々の個人だからである。

3.4. 拡大ヨーロッパ

CEFR は、拡大ヨーロッパ（more Europe）の未来志向の言語教育ガイドラインである。言うまでもなく COE は EU の拡大と足並みをそろえている。COE と EU との共通項は、“E” の「ヨーロッパ」である。では「ヨーロッパ」とは、どの範囲なのかと問えば、それは常識的に考えて、ギリシャ文明圏のキリスト教国であろう。つまり「ヘレニズム＋キリスト教」＝ヨーロッパであろう²⁸。CEFR はこの拡大ヨーロッパの統合を見据えて COE 加盟の各国に提案される言語教育政策である。そのためには、加盟各国は言語中立的な国家であることが要請されることになる。CEFR の原型がチューリッヒ郊外のリュシリコンにおけるシンポジウムで生まれたことから推測して、CEFR が想定している拡大ヨーロッパの原形は

²⁸ 岩田（2003:150）は、「ヨーロッパ思想は、本質的に、ギリシャの思想とヘブライの信仰という2つの基調音をめぐって展開される変奏曲である」と述べている。

スイスのような連邦国家かも知れない。

因みにスイスは、国として有名だが、国のリーダーである大統領の名前はまったくというほど知られてない。スイス国民は居るが、スイス人という人種はない。スイス語という国家語もない。ドイツ語とフランス語他 4 つの言語圏で領域的な棲み分けが出来上がっている。永世中立国であり、近年、国連には加盟したが今も EU には加盟していない。こうした理由から CEFR の複文化主義と複言語主義は実にスイス的であると思われる。

この意味で言えば、COE の本部が言語中立的なスイスではなく言語的ジャコバン主義のフランスに置かれているのは皮肉なことでもある。もっとも現時点で言えば COE 作成の CEFR は決して拡大ヨーロッパ共通の外国語教育政策ではない。近時の保守的な自国中心主義が蠢動するヨーロッパ諸国の動向から見れば CEFR 自体が画餅に帰さないとも限らない、きわめて未来志向性の高いガイドラインである。そして未来志向ということは定義的にも革新的な思想であり、現下の保守的な風潮とは相いれないからである。

論点を拡大ヨーロッパに戻そう。この観点から言えば、CEFR を日本に導入しようとする場合には、例えば、東アジアの日中韓台を中核領域とするアジアにおける「共通の枠組み」という未来志向の構想があってもおかしくないだろう。しかし旧民主党の鳩山政権が唱えたことはあるが²⁹、現在、文科省が進めている Can-Do リスト活用の政策には「東アジア」の影も形もあらわれていない。あくまでも日本単独の、あくまでも英語教育強化のためのツールとしての活用策である。

このことはグローバル時代を迎える日本にとって、「百年の計」と言われる教育の在り方としては大きな問題である。現政権は「日本を取り戻す」という国家主義的な選挙ポスターの惹句どおり未来志向ならぬ懐古主義つまり保守思想である。日本では CEFR の示唆する市民主義的な領域拡大性と未来志向性は完全に無視されていると言えるだろう。

3.5. リベラルな多言語社会

CEFR はリベラルな多言語社会を構想している。COE が構想する「よい世の中」とは、ひとびとが自由で多様な生き方を選択できることを保証する社会である。つまり人権と法治と議会制民主主義の 3 つの価値観が尊重される社会である³⁰。当然、公権力が市民の私的な選択に介入することは許されない。現在、国連加盟 191 か国のうちで、この 3 つの価値観が尊重されている国はきわめて少ない。もっとも多いのはヨーロッパであり、なかでも COE の加盟国である。ヨーロッパはリベラルな社会をめざしている。

ところが COE が管轄する欧州人権裁判所は、2013 年に信仰の自由という人権より上位の（と推測させる）教育の世俗化というヨーロッパの価値観が（暗黙裡に）重視されていると

²⁹ . 2009 年、首相となった鳩山由紀夫は友愛精神に基づく「東アジア共同体」を提唱した。同氏主宰の東アジア共同体研究所 HP 参照：<http://www.eaci.or.jp/>

³⁰ 外務省 HP 欧州評議会：<http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/ce/>

思われる判決³¹を出している。近年 CEFR がヨーロッパ域外においても関心を呼びつつあるとは言え、このことから COE が第一義的に想定する複文化社会はヨーロッパ域内であって、また当然、COE が開発した CEFR も多言語かつ多国家であるヨーロッパ域内のガイドラインであるということは明らかであると言えるだろう。

以上のことを理解したうえで、CEFR を日本に導入する際に先ず問題となるのは、近隣のアジア諸国の文化と言語に対する日本における寛容な受け入れへの意識改革であろう。なぜなら、日本では日本語がこれまでの長きにわたって唯一の国家語だからである。とは言え、大学教育における英語による授業科目の増加傾向にも見られるように、その唯一性の程度は次第に下がってきていることも事実である。近年の日本社会の言語環境の変化についても、既述（第 1 章、2.2.2.）のとおり、ドイツ語学者の境は、「社会は変化する。留まることを知らない。」に続けて、次のように述べている。

今や、私たちが昼食に入る店では、厨房から大きな中国語が聞こえてくる。工場ではポルトガル語が話されている。工事現場で、また家屋の解体現場では地下足袋を履きニッカボッカをまとった人の口からはペルシャ語が聞こえてくる。上野公園ではイスラムのしきたりに則って処理された食材を売る人たちはインドネシア語を話している。新大久保では韓国語は日本語とともに町のごく普通の言葉である。（境 2009 : 84）

しかしながら CEFR 準拠の Can-Do リストを推進している文科省は、国内では日本語、海外では英語、という単一言語主義状況の前提に留まっている。オールドカマーと呼ばれる在日韓国人はもとより南米やアジアからのニューカマーについても彼または彼女らの日本語習得の支援は地方自治体レベルで行われ、彼または彼女らの母語による公的な情報の提供はほとんどが防災や行政情報の提供に限られている。

日本では社会通念上も行政上も法律上も言語と言え日本語であって、外国語は含まれていない³²。CEFR が構想するリベラルな多言語社会は、他言語に対して不寛容³³な日本の現実からは、ほとんど炎天下の陽炎のような幻影か幻想に過ぎない。

それでも、安田（2011 : 26-29）は、現在の日本の多文化共生は「うわべの多文化主義」

³¹ 24歳のフランス在住のマグレブ女性が起こした、フランスが定めた公共の場所でのフレスカーフの禁制令は信仰の自由という人権を侵害しているとの提訴に対して、このフランスの法律は欧州人権条約に違反していないと言う判決を出している（BBC 2014.6.1）。詳しくは <http://www.bbc.com/news/world-europe-28106900>

³² 裁判所法 74 条は「裁判所では日本語を用いる」と規定し、刑事訴訟法 175 条は「国語に通じない者に陳述させる場合には通訳人に通訳させなければならない」、同 177 条は「国語でない文字又は符号はこれを翻訳とさせうる」とある。出典：渋谷他編（2007）：19 脚注

³³ 安田（2011:22）は、「そうはいつでも、英語しか話せない人びとにはなぜか寛容なのである。なぜだろうか。」と自問している。まったくなぜなのだろうか。「言語の不平等」は本研究の最深部にある重要課題であるが、本稿では上述の「ネイティブ英語の問題点」に限定する。

だという批判を受けいれながらも、多言語社会における共生が主流言語による矯正や強制、にならないためには、「社会のあり方を根底から考え直す」必要があること、「たとえそれが逃げ水のようにたどりつけない理想であり幻想であるとしても、「多言語社会は調和・統制のとれたものである必要はない、と考えることから始めるべきではないか」と論じている。

多言語社会の成立のためには、民主政国家は言語共同体の言語の選択や防衛に介入してはならないということであろう。これこそ CEFR が日本の言語教育に与える最大の示唆かも知れない。

3.6. 共通言語 (lingua franca) としての英語

CEFR をガイドラインとするヨーロッパ諸国における外国語教育の実態は「タテマエとしての多言語主義とホンネとしての共通言語主義」であり、もちろん共通言語は英語である。COE の公用語は英語とフランス語であり、EU においては加盟国全ての 24 言語³⁴とされている。しかし実際の作業言語は COE と同じ英仏 2 言語とドイツ語である。さらに言えば、効率からもコストからも英語だけが事実上の共通言語 (リング・フランカ) である。

COE においても EU においても、多言語主義を掲げてはいるものの実際には英語だけが最も多用されている。このことを梅田 (2007) は、「パラドクス」と表現している。確かにそのとおりである。しかもその傾向は強まってきている感が否めない。大衆の支持を必要とする政治家は自国語を使うだろうが、効率を求める EU 官僚は英語を用いるようになる。「EU のような共同体を作ったことで、それを動かす人々は英語に習熟したエリート層だけに限定されてゆく傾向にある」と施 (2015 : 105) は述べている。

事情は日本の外国語教育においても同じである。「タテマエの外国語、ホンネの英語」である。圧倒的な英語優勢の前には、かつて教養言語として重視されたドイツ語もフランス語も今やヨーロッパ語のひとつになりつつある。しかも今、仮にどんな言語間ででもいつでも即時に翻訳可能な軽便な自動翻訳機が開発されたとしても、共通言語としての英語の優位性は変わらないのではないだろうか。

言語の不平等は「文化の不平等」と同様に厳然と実在している。そうした言語的な現実のなかで、対抗する 2 言語間、或いは圧倒的に希少な言語を交えた諸言語間で、比較的平易な文法体系と話者間に不平等感の少ない言語として選ばれる共通言語は英語ということになるのではないだろうか。そして本来的にはヨーロッパ域内のものでしかない CEFR が、ヨーロッパの領域を超えて国際標準規格として広がりつつあるのは、そうした共通言語としての

³⁴ ブリガリア語、フランス語、マルタ語、クロアチア、ドイツ語、ポーランド語、チェコ語、ギリシャ語、ポルトガル語、デンマーク語、ハンガリー語、ルーマニア語、オランダ語、アイルランド語、スロヴァキア語、英語、イタリア語、スロヴェニア語、エストニア語、ラトヴィア語、スペイン語、フィンランド語、リトアニア語、スウェーデン語の 24 言語である。

英語活用の結果であるとも言えるだろう。CEFR は本語教育の分野でも積極的に導入されてきたが、英語版が公刊されていなければ、おうはならなかつたらう。

以上の議論に拠って、CEFR を日本に導入する場合に大きな利点になると思われるのは、それが英語を共通言語としての英語を活用しながらも、決して英米文化による直接支配的な（政治的に言えば植民地化的な）英語の普遍化ではない、非英語国の非英語国による非英語国のための外国語教育政策だという点であろう。つまり、私たちが英語を学ぶ目的は英語を母語としない多くの人びとと対等に関わるためだという方向づけが出来るということである。

相手国の言葉や自国の母語で話す場合にはコミュニケーションは真の対等ということにはならない、つまり言語の不平等から免れることはできないが、どちらの言葉でもないリンガ・フランカとしてのそれぞれが学校で学んだ学校英語（Educated English at School）を使えばこうしたことを避けうるだろう。特に日本の隣人であり、これからも発展するアジアにおいて、学校英語の共通化が進み、現在流通しているクレオール性の高い英語の表記や表音の欠点や難点を改善改版した規範的な学校英語を作り出すことが出来れば、この学校英語の持つ有用性と共生性は非常に大きいと思われる。

現在、文科省が進めている英語教育の強化政策にはこうした遠望と深慮は片鱗さえうかがうことができない。しかし、CEFR が日本の英語教育に示唆する本当の、中核にある示唆は実はこのあたりにあると言えないだろうか。そろそろ英語母語国に追従・従属する語学教育から自立・自律する語学学習へ、同化と排除の言語使用から和解と共生の言語創造へと歩を進めなければならないのではないだろうか。

4. Can-Do リスト導入の限界と可能性

これまで見てきたとおり、CEFR 準拠の Can-Do リストの導入には問題が山積している。では Can-Do リストの導入は取りやめた方がよいということなのであろうか？或いは序章で引用した（以下に再掲）大野が言うように忘れられてしまうのだろうか？

日本人は欧米の考え方、制度を輸入するとき、その背後にはどんな由来があるのか、どんな条件によってそれは成り立っているのかという吟味を欠いたまま形だけに飛びつく。そして一過性の発熱そのまま、時がたつと忘れる。

そうはならないだろう。近年日本の社会は歴史的かつ構造的な変化を余儀なくされており、英語教育はその変化の矢面に立たされている。文科省の『「英語が使える日本人」の育成のための行動計画』が加速度するなかで、この英語教育政策に反対する議論が百出している。

例えばある論者は「英語化は愚民化」（施 2015）であると言い、ある論者は「英語教育

は植民地化」(池上・佐藤 2015)であると語り、またある論者は「日本語を護れ」(津田 2013)と自説を主張してやまない状況であり、あたかも開国か鎖国かに揺れた幕末の様相を呈している。しかし鎖国という選択肢はもはやないだろう。

日本にとって可能な選択肢は、いかに幕末の開国時のように「不平等条約」を押し付けられずに開国するか、であろう。その意味において、多様性と平等性の高い CEFR は日本が選択しうる外国語教育政策として適しているのではないだろうか。CEFR 準拠の Can-Do リストには限界もあるが、それを超える可能性もあるのではないだろうか。

本節では以上の認識のもとに、これまでの教育現場の個別的な問題点とマクロな問題点を整理するとともに教育現場の個別的な問題の根にある一般的な問題点を克服するために何をどう変えればよいのだろうか、という問いに答えて CEFR の観点からの提案をすることにしたい。むろん抜本的な変化が期待できるとは思われないし、その必要もないだろう。あくまでもこれまでに検討してきた個別的な問題点とは少し視点を変えた包括的な英語教育対策として日本語と英語の距離を小さくする改善提案である。

4.1. これまでの問題点の整理

以後の議論のために、本稿でこれまでに具体的な視点で考察を試みてきた個別的な問題に☆印を、そして個別的な問題の根にある一般的な問題には★を付すことにする。

■現場の教員が指摘する問題点

・英語教育以前の問題点：

- 1) 時間が足りないこと。☆

・英語教育に関する問題点：

- 2) 教員間のコンセンサスを得ること。☆
- 3) 自前の Can-Do リストをつくるということ。☆
- 4) EFL (外国語としての英語教育) 環境であること。☆
- 5) 入試や入試改革との兼ね合いに関すること。☆
- 6) ヨーロッパ由来のものであること。

・英語教育の枠外に関する問題点：

- 7) ロジカルな日本語教育に関するもの。★
- 8) 英語以外の外国語の必要性に関するもの。★

■先行研究で取りあげた問題点：

- 9) 6段階のレベル分けが曖昧であること。☆

- 10) モノローグ言語の日本語は論理性が足りないこと。★
- 11) 英語教育の分野ではツールが重視され理念が軽視される傾向にあるということ。☆

■CEFR が示唆する問題点³⁵

- 12) 「市民主義」と「行動中心主義」ということ。☆
- 13) 「語学力の数値指標化」ということ。☆
- 14) 「拡大ヨーロッパ」と「リベラルな多言語社会」ということ。☆
- 15) 「共通言語としての英語」ということ。☆

☆印を記した個別的な問題点の視点を 2 つに分けて考察することにしよう。ひとつは教育現場である学校の視点で、もうひとつは行政当局としての文科省の視点で、である³⁶。

4.1.1. 学校の問題

学校の問題とは、各学校の生徒の語学力の問題である。第 4 章の調査結果から CEFR 準拠の Can-Do リストの導入に関して明らかになった事実は、80%近くの学校で「総合的には評価できる」とされていること、並びに半数の学校で「長期的には定着・軌道化する」とされていることであるが、それは言い換えれば、前向きの学校と後ろ向きの学校という 2 つの傾向が読み取れるということである。

また自由記述回答から読み取れる傾向として、対象とする生徒の学力差によって、つまり一方で出来る (Can-Do) 生徒が多い学校においては Can-Do リストの導入による到達目標設定型の学習方法の有効性が期待されているが、他方で、出来ない (Can't-Do) 生徒が多い学校においては Can-Do の有効性は期待されていないのではないかと、すなわち Can-Do リストを一律に公教育校に導入することには無理があるのではないかと、という傾向である。

もちろん学力差や成績差はどういうやり方でも生ずるが、Can-Do リストによるほどには明示的ではないだろう。したがって、なるべく落ちこぼれを出さないでおこうとする日本の公教育³⁷においては Can-Do リストの活用による到達目標設定型の学習方法がすべての学校には馴染まない、特に学力の低い学校には馴染みにくい、ということと言えるだろう。

ここで想起されるのはこうした Can-Do リストの 2 つの側面である。そもそも Can-Do リストを使った ELP が成人移民用に開発されたときには、個別性の強い、したがって主観的な言語習得法であったのだから、学校教育に導入する場合にも、本来的には学校単位やクラス単位での一律の学び方である必要はない。仮にクラス制だとしても小クラス制であれば個別対応性が増すだろうし、さらに外国語科が英語だけでなく近隣言語や手話などをふくむ多

³⁵ 前項の 6 項目の示唆について類似するものは 11) と 13) にまとめて 4 項目としている。

³⁶ 実際にはもうひとつ生徒の問題という重要な視点が欠けているが、本研究ではとりあげない。

³⁷ 因みにドイツの学校では進級や可否の判断は教員の権限として厳格に（非情に）行われる。

様な科目であれば個別対応性はさらに高まるだろう。Can-Do リストの本質的側面から言えば Can-Do リストに対して後ろ向きの学校にこそふさわしいと言っても過言ではない。

しかし現実には、特に学校現場では、既述の多くの自由記述回答に見られるように、Can-Do リストと言えれば直ちにその客観的な側面のものとして受け取られるのが一般的である。しかも学習／教育目標として比較的難易度の高い受験英語的なレベルを想定したものとして受け取られることが多いことも一般的である。結果として Can-Do リストは自校には向かないと速断されることが多いように思われる。

バイリンガル教育の理論的基礎を作ったとされるカナダの J.Cummins は、言語能力を伝達言語能力としての BICS (Basic Interpersonal Communication Skills) と学力言語能力としての CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) の 2 つに区分しているが、この区分で言えば、学力の高い学校は受験英語的な CALP 志向であり、学力の低い学校は英会話学校的な BICS 志向であろう。CEFR の参照レベルで言えば、学力の高い前者は C1 レベル志向であり、学力の低い後者は A2 レベル志向であると言えるだろう。

こうしたことを勘案すると、Can-Do リストの客観的な側面は、どちらかと言えば学力の高い前者に適しており、主観的な側面は、どちらかと言えば学力の低い後者に適していると言えるが、どちらを採るか、どういう Can-Do リストを導入するかは個々の学校の判断如何であって、Can-Do リストの導入が絶対的に向かない公立校があるとは思われない。あるとすれば生徒の語学力の高い進学校か私学校であろう。

では生徒の語学力の高い学校についてはどういう対策が必要だろうか。訪問調査校の私立中高一貫校の英語科主任教諭は、「単に英語音が口から出ればなんとなく良かった時代は過ぎ去りました。まず少なくともしっかりと自己表現できる人が必要です。まずは母語である日本語のトレーニングが必要。そのうえで英語を乗せていくのが一つの案ではないかと思えます。」と述べている、コミュニケーション上、条件反射的にやり取りされる外言語ではなく思考と思索に基づくオリジナルでスローな内言語³⁸を育てなければならない、そのためには母語での訓練が必要なのではないか、という意見である。

確かに B1 レベル以上であれば母語による批判的な思考 (critical thinking)、特に批判的読解 (critical reading) とそれにもとづく創造的作文 (creative writing) の訓練を経ずに適切な英語表現を行うことは難しいと思われるが、現実には英語教育と並行する形での「グローバル国語教育」とでも言うべき国語教育はまだまったく行われていない。

文科省も「英語が使える日本人」の戦略構想を作成の際にも、英語よりも国語が大事だという根強い世論に配慮してか、「あわせて国語力の涵養も図る」という文言を加えることを忘れていない。しかし、上述の英語科主任教諭が想定している「母語である日本語の思考力

³⁸ 言語学者のチョムスキーは、脳と心の中にある知識体系としての内言語 (internalized language) と外界に表出する現象としての外言語 (externalized language) として区別している。同様の区別はソシュールやピアジェやビゴツキーも行っている。

トレーニング」と文科省の想定する「国語力の涵養」にはかなりの隔たりがあると思われる。前者（英語科主任教諭）は「言語としては同じ」という認識であるが、後者（文科省）の認識では「国語と英語とは別の教科」だからである。

結論的に言えば、語学力の高い生徒の多い学校或いは学力差のバラつきの少ない学校には現実的な客観的な側面としての **Can-Do** リストの適用が適していると言えるだろう。英検や TOEFL などの外部テストを動機づけとして活用しながら現行の入試英語に見られるような競争的なレベルアップが可能だからである。と同時に同じ言語教育科としてのグローバルな国語を意識した国語科の協力が必要になるだろう。

4.1.2. 文科省の問題

文科省の言語教育政策の問題点は、1) 外国語とは英語のことであり、2) 全国一律の平等教育が良いと考えていて、3) これからの世界と時代に対する認識が米国一極中心に偏って、4) 日本はアジアに位置しているという意識が希薄であること、そして 5) 包括性のある言語政策と基本理念が不在であること、の 5 点であろう。

東西冷戦の終結後は³⁹、米国の価値観を基軸とするグローバリゼーションが進行すると言われ、事実、英語は国際共通語としての定位置を確実にしたが、リーマンショック（2005年）後の世界は、むしろ多極化に向かっているのが実態である。言語で言えば、中国語の台頭であり、アラビア語の参入であり、ロシア語の再登場である。

日本の英語教育政策に関して言えば、自然言語としての日本語があり、文科省の学習指導要領や通達という実務的な下位規範があるだけである。憲法と国際法に則った言語基本法の制定が議論されたことはないし、したがって聾啞者や外国人居住者や外国人刑事被告人等の言語保証はきわめて貧弱であり、もちろん人権としての「言語権」はほとんど話題にされたこともない（渋谷他 2007 : 103ff）。

では、国民に日本語以外の異言語に対する意識や関心が無いからと言うと決してそうとは思われない。若い日本人のアジア諸国に対する関心は高まっており、彼または彼女らの多くが求めている英語力は、これらの諸国で通用するレベルのものであって、決してロンドンやニューヨークで通用するためのものではない。また、現実にはロンドンやニューヨーク等の大都市においても急速な多民族化・多言語化が進んでおり、必ずしも正確で流暢な英米語が使われているわけではない。むしろ正確で流暢な英語を使える市民は大都市には少ない。

「英語の使える日本人」がエリートとしての日本人の養成を目指すのであれば、全国津々浦々の中等高等学校に **Can-Do** リストを導入する必要はないであろう。そもそも日本人皆英語学習政策などはまったく不必要で、エリートと見なされる職種の採用・登用条件に「TOEIC 900 点以上」を加えれば、ほとんど直ちに解決できることだからである。

³⁹ 西の冷戦は終わったが東の冷戦が始まったという声もある。中国台頭の影響は少なくない。

こう考えると、問題点の多くは文科省のやり方にあるのではないかと思料せざるを得ない。少なくともこれまでの文科省のやり方を見ている限り、CEFR 準拠の Can-Do リストの導入のやり方は余りにも短兵急である。既述の CEFR-J や JS は Can-Do リストをローカライズした日本版のものとして準備されているが、CEFR の複言語主義や行動中心主義の考え方は切り離されており、日本はアジアの一員であるという発想は見当たらず、単一言語主義状況の EFL 環境であるにも関わらず、現場の英語教員にも CEFR の全体戦略や局面ごとの戦術も知らせず、敵前の戦闘技術だけを伝えようとしているように思われる。

特に必要なのは「外国語教育を通して日本人をどう育てるのか」(山田 2005 : 96) という教育政策としての理念であろう。そうでなければ、公教育の英語科の教員に民間の英会話学校か職業訓練校の講師になれと言っていることになりかねない。

言うまでもなく民主主義の基盤は複数主義である。pluri であって mono ではない。まず文科省が、国語(正確には標準日本語)と英語(正確にはネイティブ英語)からなる日本の英語に偏狭したモノリンガリズムを打破しなければリベラルな言語教育とは言えないだろう。そのためには国語モノリンガリズムの根底に息づく空想的な万世一系の天皇制に代表される血統主義を克服する努力をしなければならないだろう。空想的なナショナリズムを打破して、内なるグローバリズムを構築するための意識改革の重責を担っているのは公教育であるが、現在の公教育はその任務に応えていないように思われる。

4.2. 一般的な問題点の改善のための包括的な改善提案

上述の問題点のうちで★印を記した一般的な問題点については、これらの改善に資すると思われる包括的な改善策を提案することにする。もちろん CEFR の視点からである。また提案の立脚点は学校でも文科省でもなく現場の教員と生徒に置いている。生徒は、公立の中等教育校における標準的な生徒⁴⁰を想定したものである。

改善策は 3 項目で、これらの提案の発想のものは、1) いかにして日本語を英語に近づけるか、2) いかにして英語を日本語に近づけるか、3) いかにして言語接触の場面においてコミュニケーション・ギャップを小さくするか、である。

4.2.1. 提案 1 : 親密語から公共語へ

CEFR は公民としての市民に視点を置いている。公民とは社会とかかわる市民個人である。当然ながら、この社会で語られる公民の言葉は個人語でなく公共語である。本提案の第 1 はここに始まる。私たち日本人は日常の場において公共語を使っていないからである。

米国の文化人類学者、E.T.ホールはコミュニケーションにおける言語と文脈の果たす割

⁴⁰ 標準的な生徒 : 既述(第 2 章 2.4.)の根岸(2010)の資料では高 1 生の 57%が英検 4 級以下とされているので英検 3 級=CEFR・A1 とすると平均は CEFR-J の A1-1 辺りと思われる。

合に基づいて「低文脈社会」と「高文脈社会」の対比を行っている（岩田他訳 1979 : 121-133）。日本とドイツを比較して言えば、日本は高文脈社会であり、ドイツは低文脈社会である（同上 : 108）。言い換えれば、ドイツ語は「低文脈言語」であり、日本語は「高文脈言語」である。英語は系統的にドイツ語に近い言語なので、低文脈言語である。つまり英語を母語とする国々は総じて低文脈社会を形成しているといえるだろう。

したがって、日英両国の話し方の違いを言えば、低文脈社会の英国では、その低文脈性を補うために論理的で客観性の高い話し方が評価され、高文脈社会の日本では、論理性と客観性には欠けるが情緒性と主観性の高い話し方が評価される傾向にあることであろう。日本は、「阿吽（あうん）の呼吸」で理解しあい「一を聞いて十を察する」社会なのである。この文脈の高低の度合いにおいて日本とドイツはその両極にあると言われている⁴¹。

ドイツ生まれの米国の政治哲学者の H.アーレントは、人間の活動空間を「公的領域（または公共圏）」と「私的領域（または親密圏）」に区分している（仲正 2009 : 92-96）。また同じくドイツの社会学者の J.ハーバーマスは、コミュニケーション空間を「(市民的) 公共圏」と「(家族的) 親密圏」に区分している（細谷訳 1923 : 197-206）。前述の高文脈社会と低文脈社会の対比で言えば、両者の「公共圏」とは、ドイツのような低文脈社会の言語圏であり、両者の「親密圏」とは、日本のような高文脈社会の言語圏であると言えるだろう。

そして対比のために単純化すると、公共圏で使われるドイツ語は「公共語」であり、親密圏で使われる日本語は「親密語」である。だから英語やドイツ語のような「公共語」を修得するには、まず「親密語的な日本語」を「公共語的な日本語」に意識的に変換しておくのが都合がよい。そうすれば同じ公共語としての英語やドイツ語への翻訳または通訳がより容易になるからである。

こうした、変換が必要となる「社会」そのものの違いについては、歴史学者の阿部謹也⁴²の所論（1995『「世間」とは何か』）からも説明することができる。阿部の所論の要点を言えば、ドイツ語で言う社会 *Gesellschaft*（英 *Society*）に該当する実態は日本には存在しない、日本にあるのは社会ではなく、関係する少数の縁者⁴³から成り立つ、いわゆる世間である、という点にある。この所論に立てば、私たちの日本語は世間語という親密語なので公共語ではないと言う説明が成り立つ。

では親密語を公共語へ変換するにはどういう意識的な手立てが必要なのだろうか。そのための具体的な 5 つの変換訓練の内容を以下に述べる。この訓練は中等教育の初修段階で正規の教科としてなされることが望ましい。なお付言すれば、この親密語から公共語への変換の

41 上述の E.T. ホールはコンテクスト度の低い例として米国文化をあげ、しかしドイツ系スイス人、ドイツ人、スカンジナビア人ほど低くはないと述べている。（上記訳書 : 108）

42 阿部謹也『「世間」とは何か』（1995 講談社現代新書）、『日本人の歴史意識－「世間」という視角から－』（2004 岩波新書）

43 縁者とは地縁や血縁あるいは社縁に代表されるご縁のある身内と仲間内のことである。

訓練は中等教育の英語科に先行して初等教育の国語科において行われるべきものであろう。明治の開国期に匹敵するような日本語のグローバル化が望まれる。

4.2.1.1 公共語への3つの訓練

1) 発話を「私」で始める。

訓練の第1は、発話を常に「私（わたくし）は」で始めることである。英語では“I”である。かつてNHKアナウンサーであった話し方の名手、鈴木健二が、「私は」で始まる発話はあとに続く言葉を正しく規制します、と言ったとおり、「私は」で始まる日本語は公共語的な日本語である。それは、私的な主体としてではなく公共的な主体としての「私」を自覚し明示することである。なお、ここでいう公共は公開と同義語である。

2) 結論を先に言う。

訓練の第2は、結論を先にしてあとから根拠を言う演繹的な（deductive）話し方の習慣を身につけることである。この場合、結論は名詞だけの単語によるのではなく、動詞を使った文章にする訓練が望ましい。膠着語である日本語では単語だけを独立させても会話が成り立つが、屈折語の英語では、文章中の単語の位置が決まらなると単語の役割が分からないからである。また、時制を持たない日本語は、静態的で植物的な性格を帯びているので、時制があって動態的で動物的な性格を帯びている英語を使うときは、傍観者的／達観的な観察者の表現でなく主体的な行為者／当事者の表現が必要である。公共的な主体の「私（わたくし）」は単なる本質的な存在者（being）でなく実存的な行為者（actor）なのである。

3) 論理的に応答する。

訓練の第3は、以下の応答の3パターンを身につけることである。応答の第1パターンは、よく言われるように、Yes/Noを明確にすることである。応答の第2パターンはYesと答えるときに留保をつけることである。留保内容は、自明なことでも些細なことでも何でもよい。低文脈社会においては、無条件に受け入れず、聞き返すこと、条件づけること、条件をつけて留保すること、が重要なのである。さいわい低文脈社会においては“No”（独”Nein”）と答えることは何ら礼を失しない。ドイツにおいては“Nein”が多用されるあまりか、“Doch”（“Nein”の否定形）という単語があるほどである。応答の第3パターンは“Why”という問いに対して、“Because ~”と具体的に理由づけることである。

4.2.2. 提案2：ネイティブ英語から学校英語へ

CEFRは規範ではない。スタンダードでもない。当然、サラブレッド主義でも血統主義でもない。複言語というハイブリット主義である。ネイティブ英語とは距離を置いている。

ここでネイティブ英語と言うのは、母語話者による英語 のことである。既述の JET プログラムによる ALT は実質的にはネイティブ英語話者であり、民間の英会話学校の教師の多くもネイティブ英語話者である。他方、学校英語と言うのは、教室英語と言いかえても広く日本英語と言っても構わないが、要するに日本の教員資格を有する（ほとんどが日本人の）非母語話者の教員によって学校で教えられる英語（Educated English at School-classroom by Japanese teachers）のことである。提案の第2はネイティブ英語信仰からの脱却である。そして学校英語を知識中心の英語から行動中心の英語に改版することである。

4.2.2.1. ネイティブ英語の問題点

英語を学習するのに、ネイティブ話者と日本人とどちらから学ぶのがより早く修得できるか、といえば、発音に限って言えば、ネイティブ話者から学ぶ方だということになっている。「学ぶ」は「真似ぶ」であって、目前にモデルがある方が真似やすいからである。伝統的な学習方法も、模倣メソッド（Mimicry Method）である。

しかし週に1回45/50分程度の頻度で、40/50人学級の生徒の一人として、ネイティブのALTに接したところで十分「真似ぶ」ことは出来ないことは明白である。非日常的なイベントとしてのインパクトはあるだろうが、やがて海外生活が必要となる生徒の場合とはともかく、実社会に出てからも英語の使用機会も必要性も少ない多くの生徒にとってネイティブ英語に何ほどの教育的な意味があるのだろうか。

正直に言って「分からない。」としか答えようがなく、ALT活用のJETプログラムは、制度自体、また始まった動機的にも公教育すなわち全国一律の平等教育に適した方法ではない。ネイティブ英語は歴史的にも日本人教師が育つまでのための間に合わせなのである。例えば幕末に加賀藩の学校でお雇い外国人による「正則英語」（direct method）を習った哲学者の三宅雪嶺（1860-1945）は、当時の正則英語について次のようにその実態を語っている（松村1977：27）。

原語のままに音読し、少しも訳読しないのであって、恰も小児が言葉を覚えるようなところから思いついたのであろうが、小児のように覚えるわけにも行かず、単に綴書を音読するのみで殆ど意義を解しない。あとはWebster小辞典の暗記である。

やがて各地に日本人の教師が育ち学校が増えるにつれてネイティブ教員も予算も足りなくなり、明治中期には日本人の教員が教える漢文訓読式の、したがって発音無視・意味重視の「変則英語」⁴⁴が中心になってゆくのであるが、JETプログラムも当時の対米貿易黒字圧縮

⁴⁴ 正則と変則の両方を経験した新渡戸稲造は「正しい発音は出来ても、知る価値のあることは少しも習得していないという場合が珍しくない」正則の学生たちよりは、通常遥かに正確厳密に意味内容を把握していた変則の学生たちを支持した、と言われている（伊村2003：61）。

のために始まった政治的なものであり、膨大な財政赤字を抱える現在の日本にとって高給取りの ALT はもはや維持可能な制度ではない。

こんにち変則英語が避けがたいだけでなく、実は変則英語こそ公教育に適した英語教育なのではないだろうか。なぜなら公教育とは日本人としてのアイデンティティ⁴⁵を第一義とするものであって、そのためには教授言語の基盤には日本語（国語）を据えた教育でなければならないと思われるからである。

この意味において 2013 年実施の「高等学校の英語の授業は英語で行うことを基本とする」との文科省の指導要領（2008）は、上述のエリート対象の正則英語にも似て G. ビゴアの描いた明治日本の風刺画を想起させるものがある。それは単に猿芝居じみた喜劇性だけでなく、日本語と外国語の間にある垣根をより高くより越えがたいものに隔ててしまう悲劇性をも生み出す可能性が高い。

こうした「言語分離主義（ideology of language separation）」と、これにともなって生まれるネイティブ話者目標の言語教育を避けるためにも、言語の垣根を低くすべきである」と（詳しくは後述する）バスク大学（スペイン）の 2 人の研究者⁴⁶は警鐘を鳴らし、CEFR の提唱する複言語主義教育に向かうべきであると述べている。

滋賀大学で教鞭をとる R. W. Aspinall（2013：181）は日本人としてのアイデンティティが侵襲（threatening）された（と受け取られている）事例として以下の実体験を記している。同氏の体験の実感を失わないために原文のまま示す。

In one extreme case, encountered after I had been in in Japan only a short while, I saw a senior high school boy, who was told to answer the teacher's question in English, reply "ore nihonjin da! (I am Japanese!). Of course, the threatening nature of English to Japanese identity is not usually expressed as blatantly as this, but there is no question that it is a powerful force.

ネイティブ英語の根本的な問題とは、「私のクラスのネイティブ ALT の先生は南部訛りの米語なので本当の英国の RP 英語話者ではありません」というような低次元の問題ではなく、上述の事例で Aspinall が指摘する「日本人は日本語を使う」という日本人＝日本語という単一帰属的な日本人アイデンティティへの侵襲の問題ではないだろうか。単に個々人のメンタリティや一時的なフェース・リスク（face risk）⁴⁷の問題に過ぎないと思われる場合もあるだろうが、いずれも根本的な理由とは言えない、もっと根源的な日本人の単一帰属的なアイデンティティである可能性がある。

⁴⁵ ここではアイデンティティの単一帰属性を前提とし後述する多様性と可変性は捨象している。

⁴⁶ 巻末の参考文献：TESOL Quarterly⁴⁷ 所載、Cenoz & Gorter（2013）を参照のこと。

⁴⁷ フェイス・リスクの大きさ＝相手との距離＋力関係＋その行為の負担の度合い、とされる。

第2章の「反英と親英の40年循環説」を思い出してもらいたい。根本的な理由は英語の勉強が「読み書き算盤」とは異質の勉強だからではないだろうか。その異質性がアンビバレントなコンプレックスを呼び起こすのではないだろうか。日本に住む日本人としての閉鎖的、自閉的なアイデンティティが刺激されるからである。同質＝善であり、異質＝悪である、という抜きがたい差異＝差別という偏見に異質な威力（power dominance）が加えられるからではないだろうか。⁴⁸

この「日本人のアイデンティティ」を取り上げたのは決して「日本語・日本人異質論」を支持するからではない。あくまでも、そうしたステレオタイプの言説が実在している以上は、これを無視することはできない。事実、英語を前にすると日本語は極東の島国の一地域語にすぎないのであり、このガラパゴス的な日本人の言語意識の閉鎖性と後進性を無視して「異質」のネイティブ英語を構築することは出来ないのではないかと思われるからである。

アイデンティティは、本来的に多様かつ可変的なものであって、単一の帰属関係に組み込まれるだけのものではない。それはA.センが指摘するように発見されるものであり、また選択されるものである⁴⁹。そしてその発見と選択の機会を与えるものこそ教育であり、なかでも外国語教育であるが、現行のネイティブ志向の英語教育では限界があるのではないか。

ではどうすればよいかと言えば、それには、単一言語主義状況にある日本に住む日本人が持つ単一帰属的なアイデンティティを侵襲することなく、学習を通じて学習者自身に内在する閉鎖性と後進性を内省的に克服してより多様性と可変性のある多重なアイデンティティを発見して主体的に選択する可能性のある語学教育を、すなわちCEFRの複文化・複言語主義にもとづく語学教育をするべきではないだろうか。

敗戦後、植民地を失った日本語は再び四圍を海で隔てられた孤立言語となったのであるが、しかし、こうした日本語の地理的な特異性に対して、鈴木（1975）は次のように述べている。

日本語の特異性とは、言語それ自体に求められるものではなく、むしろ日本人と日本語の独占的、閉鎖的な結びつき方、そして諸外国との言語交流の恐るべき片貿易性において理解されるべきだ。

つまり、日本語は地理的な理由による孤立言語なのではなく、単に相互交易性の不足した片貿易言語なのだと述べている。とすれば、この片貿易性を解消するにはネイティブ英語ならぬ「学校英語」の威信化と制度化が必要なのではないだろうか。そうすることによって、単一帰属的な「日本人としてのアイデンティティ」が多層化するのではないだろうか。

⁴⁸ この問題は突きつめると言語権という人権の問題にゆきつく。母語を使う権利、である。

⁴⁹ A.セン『アイデンティティと暴力 運命は幻想である』（2011 大門毅監訳 勁草書房）

文科省が真に「英語の使える日本人」を育成するつもりなら、上述の事例のような「日本人なのになぜ英語なのか？⁵⁰」という意識レベルの、学習動機の少ない生徒には「日本人としての学校英語」を教えるのでなければならないであろう。そしてそれには教員としての資質と技能はもちろん日本人としてのアイデンティティを理解している教師でなければならないだろう。教える英語はネイティブ英語ではなく学校英語である。変則英語であり、日本英語であり、場合によれば関西弁英語である。この学校英語こそどんなにがんばって到達したつもりでもなお不全感から逃れることのできないネイティブ英語でなく、普通の日本人が到達しうる、そして不全感の無い達成感へと導く日本の英語教育であろう。

既述（第2章.2.4）のとおり、文科省は「日本人に求められる英語力」として中学卒業段階で英検3級（A1）、高等学校卒業段階で英検準2級（A2）を掲げているが、上述の R.W.Aspinall（同上：185）は、この目標を、“ridiculously overambitious”と断じている。無理は承知で取り組まなければならない時代が来ていることは確かであるが、エリートと平均的な人びとを一体視する文科省のエセ平等主義的な発想は偽善的であるばかりでなく間違っているのではないだろうか。少なくとも「よい教育」とは思われない。

4.2.2.2. 学校英語の問題点

では学校英語に問題は無いだろうか？もちろんある。学校英語の最大の問題点は、「中学と高校で6年間も英語を習ったのに必要なときに英語で話せない」という現実である。この点に限って言えば、序章で述べた TOEFL® (iBT)の国別ランクを見るまでもなく、日本の英語教育は成果の上がっていない公教育の代表的な事例と言えなくもない。

では、中学と高校で6年間も英語を習ったのに必要なときに英語が話せないのは何故なのだろうか？ それはもちろん、聞く機会が少なく、話す必要がほとんど無く、受験英語以外のモチベーションがほとんど無いからである。しかも現在の受験英語では聞くことと話すは余り重視されていない。ゆえに、読むと書く重視の受験英語を4技能のテストに変えようという文科省の動きがあることは既に見てきたとおりである。なるほどそういう方向に受験英語を変えれば英語を聞いたり話したりすることのできる日本人が幾らかは増えるだろう。

しかし、ここには公教育としての根本的な問題が潜んでいるように思われる。それは「英語による分断（階層化）」の問題である。これまでの「みんな、英語は出来ない」の一体感が分断され、しかもエリート層と大衆層の分断ではなく分厚い中間層のなかに亀裂が生じる可能性があるからである。受験英語が4技能のテストに変わり、この対応策が標準モデルをもった形で公教育に導入された場合、学校の成績を上げるために学校外での英語接触機会を増やすことのできる経済的余裕のある家庭の子女とそうでない生徒との間に学力差が生まれ、

⁵⁰ 立教大学の鳥飼玖美子が会津若松の市立中学校の講演に先立って生徒から集めた質問で最も多かったのは「なんで英語の勉強すんの？」だったと記している。藤森千尋（2013）参照。

しかもそれが受験にもつながるようになる、ということになると果たして公教育としてどうなのかという問題が潜んでいるからである。

或いはアンケートの自由回答にあったように、英語を音楽のような実技科目にする、また英語大論争の平泉提案にもあったように、英語を受験科目からはずすということにすれば、こうした問題は解決するかも知れない。しかし現実にはもはやそうはならないだろう。英語教育は、多くの関連団体に支えられた既得権益を有する巨大産業だからである。

ここで、「英語による分断」を避けるための方策として、序論で述べた Can-Do リストの持つ 2 つの側面に着目したい。それは、こういうことであった。Can-Do リストには TOEFL® (iBT) のランクアップに関わる客観的な側面と主観的な側面である。もちろん、今ここで着目するのは後者の主観的な側面である。ここで主観的というのは、既述の有識者会議で大津委員が述べたように、Can-Do リストは、到達指標であって到達目標ではない、つまりそれぞれの学校や生徒が現在の能力レベルに応じて目標の能力レベルを主観的に設定できる CEFR の学習と教授の側面からである。

例えば、東外大の投野研究室による CEFR-J の Pre A から A2-2 までの 6 段階の各レベルに記載されている Spoken Interaction の Can-Do リストは、次のようになっている。

Pre A

I can express my wishes and make requests in areas of immediate need such as "Help!" and "I want ~", using basic phrases. I can express what I want by pointing at it, if necessary.

基本のフレーズを使って「助けて」とか「～したい」などの今すぐの希望や要求を表現することができる。必要なら指でさして、欲しいものを表現できる。(引用者訳、以下同じ)

A1-1

I can ask and answer questions about times, dates, and places, using familiar, formulaic expressions.

ごく定型的な表現を使って時間や場所について聞いたり答えたりすることができる。

A1-2

I can respond simply in basic, everyday interactions such as talking about what I can/cannot do or describing colour, using a limited repertoire of expressions.

日々の会話で、ある限られた範囲の表現ではあるが、できること／できないことや色の説明にごく簡単に応えることができる。

A1-3

I can ask and answer simple questions about familiar topics such as hobbies, club activities, provided people speak clearly

もしみんなが分かり易く話してくれれば、趣味やクラブ活動などの身近な話題に関する簡単な質問や応答をすることができる。

A2-1

I can give simple directions from place to place, using basic expressions such as "turn right" and "go straight" along with sequencers such as first, then, and next.

初めに、それから、次に、と続けて、右に回って、とか、まっすぐ行って、とかの基礎的な表現を使って方向を指示することができる。

A2-2

I can exchange opinions and feelings, express agreement and disagreement, and compare things and people using simple English.

簡単な英語を使って、意見や気持ちのやりとりや同意や不同意の表現やモノやヒトの比較をすることができる。

上記のpre AからA2-2までのCan-Doリストであれば、いずれも語彙的にも音声的にも文法的にも課題的にも決して達成できないものではない。もし主観的に設定された現在のレベルと目標のレベルが認められて、Can-Doリストのようなツールを用いて、自己評価とこれに応じた学校別、クラス別、或いは個人別の指導がなされるならば、中等教育校の6年の間に、上記のA1-1からA2-2までのどれかのレベルまででも「～できる」ようになれば、「英語が話せない」ことにはならないだろう。「Can-Doリスト」の形での現在レベルを自覚したうえで目標レベルを設定するやり方は、たとえpre Aの最下位レベルからでも小さな成功体験を積み重ねてゆく達成感（学ぶ喜び）というモチベーションが生まれるからである。目標レベルとしても必ずしも双方向的なA2-2レベルである必要はなく、英語との接触機会の少ない日本国内で暮らす限り一方向的なA1-3レベルで十分だと思われる。

「英語による分断」を避けるためには、それぞれの学校や生徒が現在の能力レベルに応じて目標の能力レベルを設定できる、という Can-Do リストの主観的な側面からの取り組み、すなわち、「評価」ではなく「学習」と「教授」の側面からの取り組みが重要であるという認識が教育政策当局や教育現場で広まらなければならない。

4.2.2.3. 「Can-Do」は可能と可能性

国内アンケートの自由記述回答にも多く見られたように日本の英語教育は EFL 環境であって、ESL 環境ではない、つまり、ネットによるアクセスや発信の機会が増えてきたとはいえ、私たちにはリアルな英語との接触機会が少ない、だから Can-Do と言える実体験が少ない、したがって Can-Do リストは到達指標にならないのではないかということである。

しかし、ここで留意すべきは「ネイティブ英語 Can-Do」でなく「学校英語 Can-Do」な

のだという認識である。つまり「学校英語 Can-Do」は「I think, I Can-Do」でも「Perhaps I Can-Do」でも構わない、という認識である。或いは、こういう理解でもよい。

多くの英和辞書によると、助動詞 **Can** の字義は、「～する能力がある、～できる、～することが可能である、～しようと思えばできる、～することがありうる、～する可能性がある」となっていて、つまり第1義は「可能」で第2義は「可能性」⁵¹である。

「学校英語 Can-Do」はこの第2義の「可能性」で構わないのであって、必ずしも第1義の「可能」である必要はない。付言すれば、日本人は完全主義的傾向が強いので、日本人が思い描く **Can** の到達レベルは、他の国の人びとが思い描く **Can** の到達レベルより高いのではないか、という客観的な認識も必要であろう。

以上の理解と認識に立って、中等教育校の学校現場において、もし学校が **Can-Do** リストの形での学校ごと、クラスごと、生徒ごとの学習到達目標の設定に取り組むならば、それが生み出す成果の可能性はきわめて高いと思われる。学校独自の **Can-Do** リスト評価を使えば、同じ1年間で、A君は **CEFR-J** の A0-1 から目標の A0-2 に到達し、Bさんは A0-1 から目標の A1-1 に到達する、次の1年間でA君は A0-2 から A1-1 に、Bさんは A1-1 から A1-3 に到達する、ということが起こるだろう。

ここまで来るには恐らく学校独自の **Can-Do** リストが必要になるだろう。工業高校には普通科とは違った **Can-Do** リストがありうるだろう。九州の学校には東京とは違った **Can-Do** リストがあつてしかるべきである。グローバルとローカルに即した喜びと教える喜びが共有されれば限りなく前進できるだろう。むろん教員の技量と貢献度も評価できるだろう。行動中心のタスク達成型 **Can-Do** リストのもつ可能性は非常に高いだろうと思われる。

問題は生徒よりはむしろ教員サイドの教室運営能力と自己啓発能力かも知れない。**EPOSTL** に準拠している **J-POSTL** が有用になり、**ECML** のような機関が必要とされるようになるかも知れない。

4.2.2.4. 提案2・付案：英語から第二外国語へ

以下は、上述の提案1（ネイティブ英語から学校英語へ）の付案である。日本学会議は「大学教育の分野別質保証の在り方」（2010）において、英語教育と外国語教育について、次のように述べている。

国際共通語としての英語は母語に根差しているわけではないので、母語の習得過程を学習のモデルとして強調せず、特に、いわゆるネイティブ・スピーカーを万能視しないこと。（p.34）

⁵¹ Oxford Dictionaries でも、1: Be able to do through acquired knowledge or skill: 2: Have the opportunity or possibility to: となっている。詳しくは <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/can>

英語は国際共通語であるばかりでなく、有力な外国語であるので、外国語教育においても重要な位置を占める。しかしグローバルな立場との癒着を避けられない英語を外国語として学ぶ場合には、できるだけそれ以外の外国語も合わせて学ぶことが望ましい。(p.35)

上記の引用文は大学教育についてであるが、英語の早期教育が具体化するに応じて、第二外国語学習の方向付けは英語学習開始後のなるべく早い時期にされるべきで、遅くとも高等学校においては、英語科とは区別される第二外国語学科が必要になるであろう。

英語以外の第二言語を修得することは、英語しか使えない英語話者に対する比較優位性を得ることが出来る。あの人の英語はあまり上手ではないけどフランス語もできるらしい、という人物評価は、英語しかできない人々から一目を置かれる可能性があるからである。

なかでも中国語は遠からずフランス語やドイツ語を越えるだろう。やがては、言語能力に関する限り、「日本語が C2 レベル、英語が C1 レベル、中国語が B2 レベル、日本手話を修得中」というような複言語話者の評価が最も高くなるのではないだろうか。

提案1の「親密語から公共語へ」の変換は、これが身につけば英語以外の他外国語の習得にも役立つであろう。さらに第二外国語の修得は、その修得レベルの高低に関わらず、英語や日本語のコミュニケーション能力の向上にも有効だと思われる。

4.2.3. 提案3：コミュニケーション方略の指導

「コミュニケーション・ストラテジー」とは、「外国語でのコミュニケーションは、どうしても力不足のためにいろいろな問題に直面する。大切な点は、足りない部分を何とか補って、コミュニケーションが途切れないようにすることである。そのためのストラテジーがコミュニケーション・ストラテジーである。」(小池生夫編 2003『応用言語学事典』)とされている。このストラテジーは、マーケティング論における「コミュニケーション戦略」と区別して、応用言語論では「コミュニケーション方略」と訳され、CSと略称されている。

CS 指導の是非については賛否両論があるとされているが⁵²、CS に詳しい岩井(2010: 119)も指摘しているように、CEFR は CS を大きく取りあげている。なぜなら、CEFR における語学力とは能力 (competence) のことであり、それは、言語を使って得ようとする目的を効率的に達成することだからである。出来なかった、では、competence とは言えないからである。しかも、現実には出来なかったとしても 100%出来なかった、ということはあるまいだろう。現実には、例えば、おおよそ 80%は出来たが、詰めの 20%足りなかった、ということであろう。この足りなかった 20%を、たとえ結果的には半分の 10%しかで

⁵² C.Iwai 2005, "Specifying the Issue of Teaching Communication Strategies in Reference to Level's Speaking Model" の「要旨」を参照している。

きなかったとしても、この不足を詰めるのが CS である。

CS を適切に学べば次の機会には 90%が 95%に、最終的には 100%出来るようになるだろう。つまり、CS はコミュニケーション活動における PDCA なのである。この PDCA 活動を、CEFR では、事前計画 (Pre-planning)、実行 (Execution)、モニタリング (Monitoring)、修正活動 (Repair Action) と呼んでいる。

CEFR は、この CS を第 4 章第 4 節 (コミュニケーション活動と方略) で詳しく説明しているが、この CS という用語は第 1 章から第 9 章までのすべての章に登場しており、この CS を操る能力が言語能レベルを観察する際の便利な基準だと CEFR は見なしている。

したがって、もちろん本提案はCSを学校教育において指導すべきであるという点にある。戦術 (tactics) だけを教えて戦略 (strategy) を教えないのは自律と生涯に必要な教育とは言えないであろうし、「コミュニケーションとは個々の、日々のタスク達成のためのパフォーマンスな発話活動であるとともに、また共同体形成のための主体的な意思表示行動である」 (『応用言語学事典』 : 392) ことからしても、特に後者の、共同体形成の一員としての主体的な行動ためにはCSは欠かせないであろう。

CEFRは、言語活動別の4つのPDCA活動ごとに具体的なPDCA方略について以下のように列記している。(CUP CEFR: p.63-64、p.72、p.85、p.88) いずれも、日本の英語教育の現場におけるCS指導の教案作成に大いに資するものである。

4.2.3.1. 言語活動別の 4 つの CS

4.2.3.1.1 産出的言語活動の方略 **Production Strategies**

計画 Planning

- ・リハーサル Rehearsing
- ・活用できる資源の探しだし Locating resources
- ・聴衆への配慮 Considering audience
- ・話題の適正化 Task adjustment
- ・メッセージの修正 Message adjustment

実行 Execution

- ・補償 Compensating
- ・既存知識の利用 Building on previous knowledge
- ・敢行 Trying out

評価 Evaluation

- ・成功のモニタリング Monitoring success

修正 Repair

- ・自己修正 Self-correction

4.2.3.1.2. 受容的言語活動の方略 **Reception Strategies**

- 計画 ・ フレーミング Framing
- 実行 ・ 手がかりの発見と推論 Identifying cues and inferring from them
- 評価 ・ 仮説検証 Hypothesis testing: matching cues to schemata
- 修正 ・ 仮説の再検証 Revising hypothesis

4.2.3.1.3. やり取りの方略 **Interaction Strategies**

- 計画 ・ 行動表の選択 Selecting praxeogram
- ・ 情報：意見のズレの認識 Identifying information/opinion gap
- ・ 前提条件に対する判断 Judging what can be presupposed
- ・ 次の一手 Planning moves
- 実行 ・ 発言権の取得・保持 Taking the floor
- ・ 対人的協力 Co-operating (interpersonal)
- ・ 観念的協力 Co-operating (ideational)
- ・ 不測の事態への対処 Dealing with the unexpected
- ・ 助けを求めること Asking for help
- 評価 ・ スキーマ・行動表のモニタリング Monitoring (schema, praxeogram)
- ・ 効果・成功のモニタリング Monitoring (effect, success)
- 修正 ・ 説明を求めること Asking for clarification
- ・ 説明を与えること Giving clarification
- ・ コミュニケーションの修正 Communication repair

4.2.3.1.4. 仲介の方略 **Mediation Strategies**

- 計画 ・ 背景の知識を増やすこと Developing background knowledge
- ・ 支えとなるものを探すこと Locating supports
- ・ 用語表の準備 Preparing a glossary
- ・ 相手の要求を推察する considering interlocutors' needs
- ・ 通訳の一区切りの単位を決めること Selecting unit of interpretation
- 実行 ・ 予見 Previewing
- ・ 訳語の可能性や同義語表現を覚えること Noting possibilities, equivalence
- ・ 隙間の補てん Bridging gaps
- 評価 ・ 原文と訳文との間の矛盾のチェック Checking congruence of two versions
- ・ 語法の一貫性のチェック Checking consistency of usage
- 修正 ・ 辞書や同義語辞典を参照すること Refining by consulting dictionaries, thesaurus
- ・ 専門家の意見を聞く、資料を調べること Consulting experts, sources

CEFRは、これらの方略についての各レベルのCan-Doリストを記述しているが、A1レベルの多くは、恐らくはCSを必要とするような困難そのものがまだ生じないという意味で、「例文なし (No descriptor available)」とされていて、A2レベル以上の記述が中心である。しかし、これは言語距離が近い言語間においてのことであって、英語との言語距離が遠い日本語話者にとってCSは欠くべからざるスキルだと言うべきであろう。従ってA1レベルでも必要性は高く、語彙問題、語用論的対処問題、記述問題などの実践的な指導が必要である。

とは言え、すべてのCSを解説するのは本節の意図するところではないので、Pre AレベルとA1レベルで特に必要と思われる初歩的な項目のみを次項で取りあげることにする。なお、これらのCSと並行して中学校で教えておくべき／知っておくべきパラ言語とフィラー言葉（合い間言葉）についても付け加えておく。

4.2.3.2 初歩的なコミュニケーション方略の訓練

4.2.3.2.1. 産出方略：メッセージの修正 Message Adjustment

「産出方略とは、自分の長所を生かし短所を抑えてバランスを取り能力資源を動員して課題と自分の能力を一致させることである (CUP CEFR:63)。」ポイントは次の2つあって、ひとつは回避方略、もうひとつは達成方略、である。

思い描いたメッセージを相手に（あるいはみんなに）伝えようとしても自分に十分な能力が無い場合には、自分が使える言語手段との折り合いをつけるために本当は表現したいことを控えねばならない。つまり成功を確実にするために範囲をより狭くしたり目標を少し下げたりしなければならない。これは回避方略 (Avoidance strategies) と呼ばれている。

逆に良い方法を見つけて（例えば、簡単な言葉を比喩的使って大体同じようなことになるように言い直したり、例外的なものやことを過度に一般化してみたり、言いたいことをこと細かく部分化して説明したりして）、より上のレベルで対処しようとすることは達成方略 (Achievement strategies) と呼ばれている。いずれもメッセージの修正行動である。教室においては具体的な状況とタスクを設定してこれらの方略を訓練することができる。

4.2.3.2.2. 受動方略：フレーミング Framing

「受動方略とは、その場にふさわしいコンテキストや世界に関する関連知識を定め、適当と思われる図式を考える課程で、これらを活性化させることである (CUP CEFR:72)。」

そして、それがフレーミングにつながっている。フレーミングとは、これから起こることの構成や内容を予測することであり、その上でそれらを活性化する行動を考えることであり、そうしたことによって自分の心構えを固めることであり、受動方略のポイントである。教室においてペア・ワークなどの際の受け答えの仕方について試みることができるであろう。

- ##### 4.2.3.2.3. やりとりの方略：① 発言権の取得・保持 Taking the floor (Turn-taking) ② 助けを求めること Asking for help

③ 説明を求めること Asking for clarification

やりとりの方略には上記の産出と受動の両方の言語活動の方略が重なっているが、「加えてやりとりに固有の方略がある (CUP CEFR:84)。」やりとりは、基本的に対面で行われるので、ポイントとなる方略は3つ：①発言権の取得保持、つまりターン・テイキング

(Taking the floor)、②助けを求めること (Asking for help) および③説明を求めること (Asking for clarification) ことであろう。ターン・テイキングの重要性については、前述(1.1.)したとおり、民主的な会話には欠かせない方略である。助けを求めることも、分からないことの再現や説明を求めることも、初習者には必須の方略である。教室においては理想的なモデル会話だけでなく、現実的な相互理解が進まないケースをもモデル化して訓練すべきであろう。やりとりに属する討論 (discussion) の場合には、定型的な表現が使われることが多いのでこうしたフレーズの反復練習は有用だろう。

因みに文科省の2009年12月の「高等学校学習指導要領解説 英語編」には以下の例文がある。対話や討論には欠かせない、したがって反復練習すべき定型的な表現である。

4.2.3.2.3.1. 自分の意見を主張するときの表現

例1 In my opinion,....

例2 The major point I'd like to make is that....

4.2.3.2.3.2. 相手の言うことを確認するときの表現

例1 Do you mean...?

例2 Would you clarify that?

例3 Am I right to say that...?

例4 What do you mean by...?

例5 Could you explain it more in detail?

4.2.3.2.3.3. 賛成するときの表現/部分的に賛成するときの表現

例1 I agree with you.

例2 I think that's a very good idea.

例3 I agree on that point.

例4 I agree with you except for a few points.

4.2.3.2.3.4. 反論するときの表現/部分的に反論するときの表現

例1 I disagree.

例2 I can't agree with you.

例3 That sounds interesting, but....

例4 You are right when you said..., but....

4.2.3.2.3.5. 付け加えるときの表現

例1 May I add something?

例2 Besides that,....

例3 In addition,....

例4 Another point is that....

4.2.3.2.3.6. 討論をまとめるときの表現

例1 Let me sum up what we've discussed so far.

例2 For all these reasons, we insist that.... 引用終わり

4.2.3.3. パラ言語 (ボディ・ランゲージ) Paralinguistics

パラ言語には、①ジェスチャー (例：握りこぶし)、②顔の表情 (例：しかめっ面)、③身体の姿勢 (例：前のめり姿勢)、④アイ・コンタクト (例：ウィンク)、⑤身体の接触 (例：ハグ)、⑥距離空間 (例：距離を置く) などがある (CUP CEFR:89)。ジェスチャーには、お辞儀をする、合掌する、などの日本的なものも加えるべきであろう。

なお、CEFRは通常の言語音以外の次のような音声 (speech-sounds) と韻律 (prosodic qualities) についてもパラ言語的なものであると見なしている (同上)。

- speech-sounds : “sh” (静粛)、“s-s-s” (否認)、“ugh” (不快)、“Humph” (不満) “tut,tut” (不承認)
- prosodic qualities : 声量、ピッチ、大きさ、長さ

こうした言わば芝居じみた非言語表現は私たち日本人の苦手とするところなので反復的に訓練するのがよいだろう。ただし、英米文化では「長い沈黙」は不快感を与えるので、次に述べる「フィラー言葉」は繰り返し訓練するのがよいと思われる。それぞれの文化で沈黙の価値観が違っており「英語では沈黙は金ではない」と群馬県立女子大学のR.L.ローズは述べている⁵³。日本の民事訴訟においても「沈黙は是認」だとみなされているので、パラ言語やフィラー言葉による意思表示の訓練は社会生活上も無駄にはならないだろう。

4.2.3.4. フィラー言葉 (Filler, Filled pause)

上述のCSの幾つかに属する用法もふくめて多様な場面が想定される。日本語で「あー」、「うー」や「えーと」の代わりになる幾つかのフレーズは身につけなければならない。

- yes、yeah、I see、um、hmm、uh、That's right、Exactly、Really?、Certainly、Maybe、Well、Let me see、I mean、you know、how do I say this?、Excuse me、could you say it again?、What did you say?、Sorry、I'm not sure.

⁵³ 詳しくは、同氏のHPを参照のこと。 http://filled_pause.org/

4.2.3.5 CS 指導の必要性と可能性

以上の「一般的な問題点の改善のための包括的な改善提案」である案1（親密語から公共語へ）と提案2（ネイティブ英語から学校英語へ）と並んで、この第3（コミュニケーション方略の指導）を取りあげたのは、それが Can-Do リストを日本の教育現場へ導入にするに際して必要不可欠かつ有用と思われるからである。

私たちの周りにはペーパーテスト高得点で英語ができると思われているが、いざとなると話すことできないというひとが少なくない。逆にペーパーテストの点数は低いがいざという場面ではちゃんと話が通じているというひとも居る。語学力とコミュニケーションの能力は別ものなのである。そしてここに CS 指導の必要性がある。

事実、母語であれ第二言語であれ外国語であれ、程度こそ違うが、方略的能力はコミュニケーション能力の中心にあるものであり、語彙や文法の知識にもまして重要なものである。それは道に迷った旅行者の問題解決能力のようなものだからである。

CS 指導の要点は、分かったことを分かったと言い、分からないことを分からないと言い、分からないことを分かるように聞いたり伝えたりすることであろう。しかも、とにかく日本語では曖昧になりがちなこうした表現を率直かつ友好的に伝えることであろう。

日本語ではできない表現が英語ならできるということは少なくない。それはやがて日本語にも変化をもたらし国際化した日本語ではできるようになるにちがいない。CS 指導の目先の必要性は英語が話せるようになることであるが、長期の可能性としては国語の高度化でもあると言えるだろう。公教育ならではの可能性である。

5. 第5章のまとめ

英語学習に限らず外国語習得には、学習者の立ち位置を明確にしておくことが重要である。つまり、学習者は日本人だということを明確に意識しておかなければならない。さもないと日本人としてのアイデンティティの侵襲を起こす可能性があり、植民地英語または無国籍英語に陥る危険性がある。日本は世界第3位の経済大国であり、日本語は世界第9位の大言語である。私たちの国語は日本語であり、外国語は英語だけではない。⁵⁴

次に重要なことは私たちが学ぶのは学校英語であって決してネイティブ英語ではないということである。なぜならば、私たち、日本人の多くが学校英語を学ぶのは広く他の学校英語学習者と意思を疎通するためであって、決して少数のネイティブ話者と意思を疎通するためではないからである。過去はともかくこれからの日本の公教育における英語は、日本社会の高文脈性と言語への不信感を変革し、日本語のモノローグ性と過剰な関係性と情緒性の重視

⁵⁴ 田辺（2015）は大学で「国際語としての英語」という教養科目の講義を行って、受講後の学生の「ネイティブ崇拜とニホン英語拒絶」の是正がなされたことを報告している。

を改善するとともに、出かけてゆく国際化よりも迎え入れる国際化の視点に立った「グローバル・コミュニケーションのできる日本人の育成」という位置づけにおくのが望ましい。

そのためには英語教育の初修段階から、遅くとも中等教育の開始時点から、1) 日本語を英語に近づけるための開示性と論理性の訓練、2) 英語を日本語に近づけるための閉鎖性と血統重視性からの離脱の訓練、3) 外国人とのコミュニケーション現場における技術的訓練、が必要であろう。そして **Can-Do** は「可能性としての」 **Can-Do** である。

CEFR では **B1** レベルをヨーロッパ標準レベルと見なしているが、**EFL** 環境の日本の英語教育では多くの日本人が **B1** レベルに到達することは不可能であろう。「英語のできる日本人」の目標到達レベルは日本に住んでいる限り **A1** レベル⁵⁵で十分ではないだろうか。

結論として標準以上の学力のある生徒を対象にした **CEFR** 活用型の英語教育法は今後の入試制度改革の進行とともに比較的短期間に相応の成果をあげる可能性があるが、標準的な学力の生徒を対象にした **CEFR** 活用型の英語教育は学習者である生徒本人の関心と動機に沿った「受け入れる国際化」を視野に置いた息の長い自律学習法の指導という方向に向かうべきであろう。また英語の早期教育において英語学習に興味の持てない或いは成果の出ない生徒に対しては接触機会の多い近隣言語や手話のような発話不要のノンバーバル言語の習得が可能なように制度を改めるべきであろう。

⁵⁵ 東外大の **CEFR-J** では後述（第5章、4.2.2.2.）するように **A1** の下位レベルとして **preA** を置くとともに **A** レベルとしては **A1-1** から **A1-3** までの3つのレベルを設定している。

終章 グローバル化時代の言語教育へ向けて

ヨーロッパで生まれた CEFR 準拠の『CAN-DO リスト』の形で学習到達目標を設定するという文科省初中局の主導する英語教育政策は、本当に日本の教育制度や英語教育の在り方にうまく適合し定着するのだろうか。そこにはどのような困難や制約があり、どのような対策が可能なのであろうか。ヨーロッパ発の CEFR の考え方とやり方は日本の外国語教育の在り方にどのような示唆を与えるのだろうか。本研究はこの問いをもって始まった。

この「基本的な問い」に対する応答は、前章の考察においてほぼ論述している。しかし、本当の答えは、少なくともあと数年間の教育現場における実態を見極めなければ分からない。そこで本章では、2015 年現在の時点におけるこれまでの調査と考察を踏まえて、第 1 節においては本研究の特徴を、第 2 節においては残された研究課題を、最後の第 3 節においてはアンドレ・モロワの言葉を借りて本研究を総括することにした。

1. 本研究の特徴

本研究の特徴は以下の 3 点である。

1) ドイツと日本におけるアンケート調査による実証研究をコアとしていること。

序章においても触れたが、本研究のドイツにおける調査にはオランダにおける類似の調査がある。しかしオランダの調査は「CEFR のインパクト」を現場の教員に問うものであって、本研究のように「CEFR の評価」を管理者の学校長から探ろうとするものではない。また、オランダの調査は CEFR の具体的活用法としての ELP については関心を寄せていない。

日本国内における類似の調査は、筆者の見聞する限りでは、まだ行われていない。早晚、政策レビューとして文科省による全国的な調査が行われると思われるが、それは恐らく学校を調査対象とするものであって、本研究のように教科の主任教諭を対象とするものではないだろう。本研究の特徴として上述の 2 つの実証研究をあげる所以である。

2) 近時の日本の英語教育政策の流れを主に文科省の資料に拠って追っていること。

連邦制のドイツとは違って、日本における教育政策は中央官庁の文科省によって決定され実施される。その決定は関連の有識者会議の意見の取り纏めによる中央教育審議会の諮問によって行われ、これらの会議の議事録は文科省のウェブサイトにおいて開示される。

本研究は、特に第 2 章の記述に際しては、上記に開示された「英語教育の在り方に関する有識者会議」の議事録と関連資料を丹念に追ってゆくことによって、公教育としての日本の英語教育政策が時々刻々と国際化と市場化の方向にある動向を詳らかにしている。こうした日めくり暦のようなジャーナリズム的方法論は理論整合性に拠って立つアカデミズム的方法論とは決して相性が良いとは言えないが、本研究が取り組むテーマが政策である以上は避け

がたい事情であるとともに、換言すれば本研究の特徴とするところでもある。

3) 「よい外国語教育」を構想して分析と考察を行っていること。

上述の実証調査データから外挿法で推論すれば、CEFRはドイツの中等教育校の外国語教育の現場にはまだ十分に定着しているとは言えず、またCan-Doリストは日本の英語教育の現場にもなかなか馴染まないだろうという結論を導き出すことになるだろう。しかし本研究の結論はそうではない。CEFR準拠のCan-Doリストの導入を奇貨として教育現場の在り方と語学教育のやり方をCan-Doリストが準拠するCEFRに沿って変えることが必要でありかつ可能であるということ結論としている。

それは本研究が「よい世の中」の「よい外国語教育」を構想しているからである。序章で述べたように本研究の基底に置くのは人々の自由で多様な生き方を保証する統治体制としての自由主義思想である。単一言語主義的な日本の英語教育はうまく行っているとは言えない。「よい外国語教育」の構想が必要なのであり、もって本研究の特徴としたい。

本研究の限界についても述べておきたい。それはとりもなおさず、上述の本研究の特徴と対をなすものである。本研究の限界は以下の3点である。

1) ドイツと日本におけるアンケート調査のデータ量が少ないこと。

具体的に言うと、文科省の文部科学統計要覧（平成27年反）によるドイツの3学校種の中等教育校数は13,508校（2012年）であるが、本研究が回答を依頼した学校数はそのうちの600校であり、さらに実際の回答校数は58校に過ぎない。また、同じ要覧による日本国内の全日制高等学校数は4,300校（2014年）であるが、本研究が回答を依頼した学校数はそのうちの885校であり、さらに実際の回答校数は107校に過ぎない。しかも一回限りのものであって時系列で調査したものではない。

つまり、回答校数の全体数に対する比率は、ドイツでは0.42%、国内では2.49%に過ぎず、この程度のデータ量では統計的手法による分析を行ってみても、そこに明確な特徴を見出すことにはならない。結果的に本研究の考察において定量的な分析結果は控えめにしてむしろ自由記述回答にもとづく定性的な分析に主眼をおいた理由もここにある。

2) 文科省の資料に拠っているので先進的な学校現場からの視点に欠けていること。

具体的に言うと、こと英語教育に関しては公立校よりは私立校の方が時代の先取りをしている。つまり、こと英語教育に関して言えば、基本政策についてはともかく、私立校は教育委員会の意向に関してはあまり関心を払っていないと思われる。結果として、意図的にはあるが、本研究には先進的な私立校からの視点を欠いている。本研究は、言わば英語教育のピラミッドの底辺を高めることに意を注ぐ結果、ピラミッドの頂点を高めることに関しては行き届いていない。

「英語を使える日本人」全体から言えば底辺を広げつつ頂点を高める必要があるが、本研

究は三角形の下半分にある台形的な位置に属する標準的な中等教育の学校や生徒に視点を置いているので上半分の頂点をもった三角形の位置に属する高等教育的な目配りは足りない。

3) 「よい外国語教育」とは何かについての深い議論が足りないこと。

本研究においては、自由主義思想を統治原理とする社会をアプリアリな前提としているが、なぜ「よい世の中」が自由主義思想なのかという問いに対しては何も答えていない。敢えて言えば、それが日本国憲法の基本思想だからだと答えておくほかない。周知のとおり、日本国憲法の三大原則とは、1) 国民主権、2) 人権の尊重、3) 平和主義、であり、その基盤は自由主義思想だからである。折しも日本国憲法が保守的な揺り戻しを受けているこんにち、「よい外国語教育」、「よい言語教育」とは何か、の議論が深められなければならない。

2. 残された課題

今後に残された課題について考える。課題は5項目、すなわち、1) 初等教育における日本版 ELP 教材の開発、2) 中等教育における外国語教育の複線化、3) 言語間の垣根を越える言語教育、4) 国語教育のグローバル化、そして 5) 言語基本法の制定、の5項目である。もちろん、いずれも簡単にできることではないので、あくまでも方向性の提起に留まる。

2.1. 日本版 ELP 「言語ポートフォリオ」教材の開発

文科省の調査¹⁾によると「英語の学習が好き」と回答している児童生徒の割合は、小学校6年生では76%だが中学校3年生では53%に低下している。しかも中学校卒業段階で英検3級以上の学力と思われるのは、第2章(2.4.)で示したとおり、33.7% (文科省調べ) から43% (根岸調べ) である。「英語を使える日本人」を育成するにはこれでは低すぎる。そのためには初修の初等教育における改善を図らなければならないだろう。

具体的には教員の育成と教材の開発であるが、Can-Do リストを使った英語教育に関して言えば、日本版の ELP 教材としての「言語ポートフォリオ」の開発が最も重要であろう。ドイツの中等教育における ELP の使用度は決して高いとは言えないが、日本語との言語距離が大きい英語を初等教育に導入した場合の使用には、その有効性が期待できる。

日本版の ELP 教材とは CEFR と同時期に COE で開発された ELP を範とする Can-Do リストによる英語学習教材の日本版である。それは例えば現在小学校の外国語活動の教員向けの指導案として使われている “Hi, Friends!”²⁾に則した生徒向けの「日本人のための第2言語よりもやや外国語に近い言語としての英語学習のポートフォリオ」であろう。

この教材は日本ではまずは初めて英語に接する小学校の児童向けのものになるが、これは英語科の教員免許を持っていない小学校の教員にとっても有益なものになるだろう。むしろ

¹⁾ 文科省 HP : 初等中等教育段階における外国語教育に関する資料 (2014)より

²⁾ 文科省 HP : http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1314837.htm

英語使用の体験や英語教育の知識が無い教員の「先生と一緒に学びましょう」という姿勢の教えの方が児童にとって好ましいかも知れない。ネイティブならともかく、日本人なのにネイティブのような発音や発話をする先生は児童に違和感と距離感を与えるのからである。この日本版 ELP 教材の開発の基本方針は以下の3点でなければならないだろう。

- 1) 単一帰属的な日本人のアイデンティティを否定しないものであること。しかし、高次のグローバル目線に立った、外国語を学ぶことによって開かれる日本人の多面的なアイデンティティを作り出すものでなければならない。まずは、クラスの児童全員が日本人であるという前提のもとで作成されるのがよいだろう。
- 2) これまでの「送り出す」グローバル化だけでなく、「迎え入れる」グローバル化を基本とした標準的な日本人に適したグローバル化であり、最終目標としては「ともに生きる」開かれたグローバル化をめざすものでなければならない。まずは訪日外国人に接する、次いで外国人児童がクラスに転校してくるという事例で作成されるのがよいだろう。
- 3) 日本人が非母語話者の一市民として公開の場で使う英語であること、すなわち公共語として個々の情意や論理を過不足なく表現することのできる学校英語でなければならない。なお、できれば国語のグローバル化を推進する外国語教育でありたい。最終的にはクラスの全員が実社会に出てゆく、そこで数々の問題や困難に主体的に立ち向かってゆくという想定で作成されるのがよいだろう。

2.2. 中等教育における外国語教育の複線化

文科省が2002年に発表した『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想』は次のように述べている。改めて要点のパラグラフのみ引用する。

経済・社会等のグローバル化が進展する中、子ども達が21世紀を生き抜くためには国際的共通語となっている「英語」のコミュニケーション能力を身に付けることが必要であり、このことは、子ども達の将来の為にも、我が国の一層の発展のためにも非常に重要な課題となっている。(中略) このため日本人に対する英語教育を抜本的に改善する目的で具体的なアクション・プランとして『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想』を作成する事とし、併せて国語力の涵養も図ることにした。

では「英語が使えない日本人」は、どうすればよいのか、という反問が直ちに湧きおこる。そもそも動機も意欲も適性もない生徒を英語が使えるように「育成」できるものであろうか。

この構想は一見私企業レベルでの予算実績管理に似ている。ポイントは数値目標である。

そのためにまず評価基準を定める。そして目標達成に向けて、事業の PDCA のサイクルをまわす。これを数年単位の中期計画に組み込む。しかし、似ているのはここまでである。

私企業では成果配分やインセンティブを制度化し、技術開発や新規事業を模索する。逆に不達成部門はリストラや部門の縮小や要員の配置転換や人員整理を行う。私企業はこうして市場競争を生き抜く。競争市場には失業と倒産という淘汰システムが働いているからである。しかし、現行の公教育には競争がなく、従ってリストラができない。

文科省の構想にはインセンティブとリストラが欠けている。しかも、部門別管理もない。英語がすべてという全体主義的構想であり、あとは現場が何とかするだろうという無責任な大本営思考である。グローバル社会はリスク社会だという基本認識が欠けている。

リスク管理には部門の多角化と細分化が有効である。外国語教育で言えば複線化であろう。中等教育における外国語教育の複線化の必要性については、既述のとおり（第 1 章、2.2.2.）慶應義塾大学の境（2009）が述べている。その骨子は、外国語教育の国際標準に合うように英語のみならず英語以外の外国語も主に中等教育で行うようにすべきであり、中等教育の英語の必修授業を前半の 3、4 年間でコアとして、残りの期間を生徒自身の選択によって英語以外の外国語を選択できるようにする、ということである。

境は挙げていないが、英語以外の外国語には例えば中国語をはじめ韓国／朝鮮語、ロシア語などの近隣言語が候補に挙げられるだろう。学校のニーズによっては ASEAN 10 か国の言語やヒンズー語やアラビア語が加わるかも知れない。手話を加えてもよいだろう。

2.3. 言語の垣根を越える言語教育

文科省は、2008 年に改定した学習指導要領で「高等学校の英語の授業は英語で行うことを基本とする」と定め、2010 年に「状況に応じて」と少し控えめの解説を加えたうえで、2013 年 4 月から実施されている。さらに 2013 年 12 月には義務教育である中学校の英語の授業も「原則として英語で行う」ことを決め、2018 年から段階的に 2020 年からは全面的に実施することを決めている。

もちろんこうした政策は前項で述べた「英語の使える日本人」戦略構想と軌を同じくするものである。教員が一方的に教えたり話したりするのではなく、生徒がグループワークやペアワークあるいはタスク・ベースのコミュニケーションによって英語との接触頻度をふやして英語との親和性を高め、英語を好きになるようにする、そして、自主的に英語で考える、使ってみる、次第に使いこなすという学習プロセスを促進する、ということである。

確かにそのとおりである。問題は、一般論ではなく個別具体的などころにあるだろう。つまり生徒のレベルとニーズに合わせた教材と教員の能力の問題であろう。結果的には「英語はすべて英語で教える」のではなく、「英語は英語を主とする複言語で教える」方向に向かうだろうとも推測される。現在も将来も日本語を L1 とする日本人に ESL としての L2 を

教える場合に日本語を使わないのは不効率で不自然だからである。

ここでの方向性の提起は既述のバスク大学の 2 人の応用言語学者による論文³に啓発されたものであり、今後の学習者中心の言語教育の在り方を示唆する有益なものと思われるので以下に該当論文の要旨を列記する。各項目のいずれも論者の提案と見解である。

1) 教授言語と目標言語を隔離する TESOL アプローチを批判し、対案として言語間の垣根を低くする革新的な複言語主義的アプローチを提案している。

2) 現在の英語教員は英語だけを使うというだけではなく L1 やその他の言語との関連づけを避けるよう要請されている。18 世紀以来、独立国家は「一国家一言語」主義であるように強いられてきた。達成目標はネイティブのようになることであったが、学習者にとってそれは達成不可能な目標だった。この言語の隔離とネイティブ話者の活用のふたつはヨーロッパの言語教育に深く根付いていて、多言語教育をめざす学校はそれぞれの外国語に別々のその言語のモノリンガルな教員を有するように努めてきた。

3) 欧州評議会 (COE) は個人次元の複言語主義と社会次元の多言語主義を区分しているが、これは同時に複言語とネイティブ話者の間にある垣根を低くする方向に向かうことになり、複言語は決して特異な能力というものではなく、幾つかが複合化した能力ではあり、なおしかも独自の一個の能力なのである。

4) 複言語的アプローチは TESOL⁴の教員と教員養成者に以下の示唆を与えている。

①達成可能な目標の設定：生徒は 2 つ以上の言語話者としての能力を目指すのであって英語だけしか出来ないモノリンガルなネイティブ英語話者を目指すのではない。

②複言語能力の活用：生徒の複言語的な能力範囲は言語的または討議的なスキルを高める優れた資源となるだけでなくメタ言語的な気づきを深める資源ともなる。複言語者は英語でのコミュニケーションにおいても語彙や文法の学習においても他言語の知識を引き出すことが出来る。

③統合シラバス：これは英語の教師と他の言語の教師とのコーディネイトが可能な統合的なシラバスの必要性について言及するものである。それぞれの言語の教員は同じ種類のテキストやコミュニケーションイベントや文法構造に関しての共同作業が可能である。テキストを書く際は L1 か L2 かまたは L3 によって達成が期待されるレベルは異なっている。

④資源の創作：これは通常、学校では無視されているが複言語話者間ではごく普通に行われているコード・スイッチングやトランス言語的なアクティビティの創作の可能性についてである

5) TESOL 教員にとって複言語主義を使うことによって学習プロセスを加速する機会を活用

³ J. Cenoz & D. Gorter (2013), Towards a Plurilingual Approach in English Teaching: Softening the Boundaries between Languages

⁴ TESOL : Teaching of English to Speakers of Other Languages

すべき時が来ている。他言語を邪魔者扱いするのではなく、複言語主義を使って学習者に達成可能な目標を設定し、その複言語的な能力範囲を活用して、シラバスを統合して学習者の言語的な創造力を資源とみなす時代が来ているのである。(以上、引用者訳)

2.4. 国語教育のグローバル化

つくば言語技術教育研究所⁵ (三森ゆりか主宰) は、既述のとおり、日本の国語教育は一種の道徳教育であると断じて欧米において共通して行われている論理的読解 (クリティカル・リーディング) と論理的思考 (クリティカル・シンキング) を取り入れたグローバルな国語教育を提唱している。中学 2 年で家族とともに渡独し 4 年後に帰国した三森は、後年、同研究所の立ち上げた動機を次のように語っている。

ドイツに行く前に、私自身は、国語が一番得意だったのです。本もたくさん読んでいました。小さいときから。作文も得意でした。日本の子供としては。ところが、ドイツのような議論をして作文を書くことが教育の中心に据えられている国に行ってみると、あちらで要求される作文が全く書けなくて、それがなぜ書けないのか、なぜ評価されないのか、書けないというか、なぜ評価されないのかが分からなかった。私が書けたのは、結局感想文だけです。小論文の書き方あるいは分析の仕方、論証の仕方、そういうものは全く日本で習わないでドイツに行って、何を書いてもあなたの感想じゃなくて意見を述べなさいと言われて、これが全く理解できないまま帰って来たんです。ですから、ずっとドイツ語ができるようにならないというコンプレックスを抱いたまま帰って来ました。(出典：2004 年、文化庁教育研究協議会における講演記録)

ここには日本人の外国語が下手な理由は国語教育にあるのではないかという発想がある。それは 5 章で述べた「親密語から公共語へ」という変換訓練の必要性の発想にも似たところがある。さらには鈴木 (1975) の指摘する日本語の社会的鎖国性 (片貿易性) を打破しなければならないという発想にも似ている。

日本語には開示性と論理性が足りないので、それが結果としての匿名性と情緒性をもたらしている。国語のグローバル化は早晚不可欠になるだろう。夏目漱石や谷崎純一郎に代表される日本文化としての日本語は守り、村上春樹や宮崎駿に代表される世界文明として通用する日本語を押し出してゆく必要があるだろう。日本語 (国語) は、外国人のための日本語と融合して世界文明としての日本語にならなければならない。国語の革新が必要である。

2.5. 言語基本法の制定

⁵ 詳しくは、つくば言語技術教育研究所 HP : <http://www.laitjp.com/>

わが国には体系的な言語政策が存在しない。言語基本法も公用語に関する法律もない。教育基本法と学校教育法はあるが言語教育に関する法律はない。それは「国語」の概念が日本国内ではほぼ確立しており、この「国語」も標準語に統一されているので言語政策の必要がない、いわば社会規範だからである。

この「国語」に集約された言語規範に類するような外国語に関する言語規範は見当たらない。ただ英語だけが歴史的に、なし崩し的に外国語を集約するものとみなされてきている、というところである。殊に戦後は、外国語＝英語に集約されている。

結果として本研究の対象とする CEFR 準拠の Can-Do リストの導入に関する教育行政は、専ら学校教育法の「施行細則」という省令（下位規範）に基づく「学習指導要領」および「学習指導要領解説」と称する行政当局（文科省）の判断による裁量的な行政命令と行政指導によって行われている⁶。こうした事情は言語教育の分野だけでなく、わが国の広範な、ほぼすべての分野においても同様である。

ともあれ日本には言語教育に関する実務規定はあるが、最高規範である日本国憲法に繋がる国民の権利や国家の義務に関する言語基本法のような中位規範は存在しない。結果として、古くは律令制以来の官僚裁量体制が網の目のように張り巡らされることになる。

策定されるべき言語基本法は以下の 3 つの公準に沿っていることが望まれる。これらは、公理と名乗るほどの確立したものではない。しかし、公理に準じる公準とみなさなければ「よい言語教育」にならないという意味においては民主政下の語学に関わる公理である。

2.5.1 公準 1：言葉は文化であり文明である。

文化は不合理で特殊である。文明は合理性と普遍性を帯びている。ところが支配的文化は広く世界に普及し普遍化するにつれて合理性を帯びて文明化する。現在の英語はすでに普遍性と合理性を帯びていると言えるだろう。だから文明としての英語と文化としての第二外国語を学ぶことは必要かつ有益である。外国語学習はまずもって多様性の学習なのである。

この公準 1 には日本語の特殊性として、人称と敬語の存在が前提とされている。日本語は話者間の上下と親疎の関係によって表現が明確に使い分けられるが、英語にはこれがない。日本語におけるこの使い分けは可能な限り英語に近づけねばならない。

2.5.2. 公準 2：言葉は公共財である。

通常財は、使えば減り使い切れれば無くなるが、言葉は逆に、使わなければ減り全く使わなくなれば無くなる財である（渋谷 2007：18 意訳）。いかなる権力者も独占できない本質的な公共財（public goods）である。話者人口が 1 億人を越える日本語のような大言語でも絶滅寸前のボルネオの小言語でも、日本の国内のどこの方言でも女性語でもオノマトペでも、

⁶ 文科 HP：学習指導要領(解説)の位置付けについて

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/016/siryu/05063002/003.htm

どの言語もどこまでも公共財である。なお付言すれば、この公準2は「わたくしの言葉」も「みんなの言葉」も等しく公共財であることを表していると同時に、「わたくし」が「みんな」に共約されるが集約はされない主体であることも表している。

2.5.3. 公準3：言葉は流動体である。

言葉は流動する。ルーマニア生まれの言語学者、E.コセリウ（1921-2002）は、「言語においては在ることと成ることが依存しあっている」（田中訳、2013：22）、すなわち言語は「機能し続けようとして絶え間なく変化する」（同：408）と述べている。したがって上述の公準2に反しない限り、つまり「共同体の提供する体系」を利用して「他者とともにあることが明らかになる」（同：106、傍点も）限り、言葉は流動体なのである。因みに E.コセリウの初訳された著書名は大和言葉の『うつりゆくこそことばなれ』⁷であった。

この公準3には、言葉は共同体の提供する体系に従う、という前提がある。だから、国内アンケートの多くの指摘のように EFL 環境の日本の学校英語でまず教える／学ぶべきことは英語の発音や語彙や会話ではなく英語の文法体系であろう。日本の中等教育校に、特に初修時期に CEFR 準拠の Can-Do リストを導入する際には文法体系とリンクすべきである。

3. 初めに行動があった —結びにかえて—

聖書は「初めに言葉があった。言葉は神と共にあり、言葉は神であった。」（ヨハネによる福音書）で始まっているが、アラン（1868-1951）のリセ時代の教え子であった伝記作家のアンドレ・モロワ（1885-1967）は、『初めに行動があった』という題名の本を書いている。曰く、ひとは行動するとき自由である、ひとの幸福の源は行動である、ひとりひとりの行動だけが未来を切り開く、と。いずれもアランの教え、そのもの⁸である。言葉が神のものであれば、行動こそ人間のものだという作者の含意が読みとれる題名である。

英語学習は、少なくとも初修段階においては、音楽や体育と軌を一にする実技科目であり、その学習方法は行動学習であるが、日本の中等教育における英語教育はこの事実を忘れていくように思われてならない。同じ1でも、「0から1への1」と「1から2への1」では同じではない。初修英語学習は、前者の「0から1への1」である。それは行動学習による手続き的知識である。

初修者の Can-Do リストを使った目標設定はこの「0から1への1」でなければならない。そして同じ1でも、分野は1a（例えばスポーツ）でも1b（例えば料理）でも1c（例えば自動車）でも構わないが、主体的な、したがって主観的な目標設定でなければならない。1を達成すれば2から3へ、やがて10から11へ進むのは難しくない。単なる知識の増加だから

⁷ 1981年に亀井孝・田中克彦訳でクロノスから出版されている。2013年の改題版は田中訳。

⁸ 哲学教師であったアランは実用語よりも教養語としてのラテン語学習を強く支持している。

である。Can-Do リスト活用の要諦はこの「0 から 1 への」能動的行動学習にある。

戦後教育は、民主政を掲げながらも、敗戦のトラウマからか、その多様な主体についての認識を深めることをしてこなかったのではないだろうか。リベラルな社会における主体とは常に CEFR が想定する複言語をもって自由に国境を越えて行動する主体的な Social agent であり、多種多様な Actor であり、その言語能力は Can-Do リストで表されるであろう。

TOEIC の点数は高いが、或いはこう言えばいいと知ってはいるが、実際にはうまく伝えられない。こうしたこれまでの受け身の Can't Do 英語教育をつかみ直して主体的な攻めの Can-Do 英語教育に改めるべきときが来ていることは確かである。端的に言えば、グローバル時代において大事なものは客観性の上に立つ主体性と主観性である。

Can-Do リストの導入は、これまでの英語科の学習者の到達目標を身の丈にあった手元に引き寄せ教員の教育努力や成果を明確化し、これまでの学ぶ者と教える者間にある暗黙の平行性を共通の目標に立ち向かう明白な相互の交差性と協働性に変える可能性がある。もちろん多くの制約と困難があるが、その限界を見据えたうえで自由で平和な「よい世の中」を築くためにもその可能性に期するところは少なくない。

本稿の執筆中にも、ヨーロッパをめぐる情勢は大きく変貌している。デフレの問題と難民の問題を抱える拡大欧州の域内諸国は COE の描く「よい世の中」からも、CEFR の理念とする「複言語主義」や「ヨーロッパ市民」からも距離を置きつつあるように見える。国内と域内に広がる不平等と格差、そして生活の不安感と異文化への恐怖心が喫緊の大きな課題として行く手に立ちはだかつてきたかのように見える。

しかし、であればこそ今こそ、「よい世の中」の旗をより高く掲げるべきなのではないか。目先の政治や経済の課題から身を引いて文化と言語という長期の課題にとりくむべきなのではないだろうか。現実にも貿易依存度の高いヨーロッパの諸国が自閉後退してとどまりうるとは思われない。閉鎖性と後進性のより高い日本についてももちろんである。

周回遅れの日本は今こそ「包括性」と「明確性」と「一貫性」を前提として、「多目的で、柔軟で、開放的で、動的で、利用者志向で、教条的でない」CEFR の行動中心主義に依拠する市民個人の言語教育を推進する好機であろう。「よい世の中」の「よい外国語教育」とは何かを見定めた言語教育を推し進める絶好の好機であろう。中等教育における英語教育が担うべき使命はきわめて大きい。

文献・参考サイト・付録

1. 参考文献と参考サイト

■論文・研究ノート・講演／シンポジウム記録等（五十音順）

- 青柳宏. (2010). 「＜言語活動の充実＞のために－L.S. ヴィゴツキーの言語発達論に則して－」
宇都宮大学教育学部紀要. 第1部 60, 1-14
- 阿野幸一他. (2007). 「ヨーロッパ言語共通参照枠に基づく英語能力記述尺度：茨城大学総合
英語プログラムにおけるケーススタディ」 茨城大学人文学部紀要『人文コミュニケーション
学科論集』2, 1-18
- アレン玉井光江. (2012). 「小学生の英語コミュニケーション能力測定」 ベネッセコーポレ
ーション 研究紀要 ARCLE REVIEW No.6, 68-79
- 池谷壽夫. (2003). 「ドイツにおける男女共学の問題点と＜反省的男女共学＞」 日本福祉大学
社会福祉学部・日本福祉大学福祉社会開発研究所、日本福祉大学社会福祉論集 108号,
123-144
- 池田真. (2014). 「上智大学の実践：＜内容言語統合型（CLIL）が切り拓く大学英語教育の可
能性＞」 金沢大学外国語教育センター 外国語教育フォーラム 8, 59-68
- 石井秀一. (2009). 「続・＜事業仕分け＞の問題点 －＜JETプログラム＞は廃止すべき－」
自治体総合政策研究所 政策研究レポート No.32, 2-20
- 石山文彦. (1999). 「言語政策と国家の中立性」 井上達夫他編『法の臨界 III 法実践への提
言』所収 東京大学出版会, 97-117
- 伊東治巳. (2010). 「フィンランドにおける小学校英語教育 －その多様性と一貫性に焦点を
当てて－」 鳴門教育大学小学校教育センター紀要 創刊号, 7-20
- 井上真紀他. (2007). 「Communication Strategy（コミュニケーション方略）指導の効果のテ
キストマイニングによる分析」 中京大学 中京大学教養論叢 48(2), 157-183
- 岩中貴裕. (2012). 「学習者の中間言語の発達に貢献する英語の授業」 香川大学 大学教育
開発センター 香川大学教育研究 第9号, 77-88
- 上田敦子他. (2006). アクション・リサーチ：茨城大学総合英語レベル1における指導」
茨城大学人文学部紀要 コミュニケーション学科論集 19, 143-156
- 宇田川博. (1998). 「大学問題を考える －＜臨教審の時代＞から大学設置基準の改訂へ－」
早稲田商学同攻會 文化論集 12, 21-59
- 梅田紘子. (2007). 「欧州の言語政策 －複言語主義と英語重視のパラドックス－」

- アンティエ・エマニュエル. (2014). 「CEFR および母語からかけ離れた言語の教育と学習：日本の大学のフランス語教育を例に」 金沢大学外国語教育研究センター 言語文化 論叢 18, 21-36
- 遠藤雪枝. (2001). 「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 巻 33, 43-52
- 大澤真也. (2009). 「ピアジェとヴィゴツキーの理論における認知発達概念 —言語習得研究への示唆—」 広島修道大学 広島修大論集 49(2), 1-11
- 大久保理恵他. (2012). 「ベルギー・ドイツ・ハンガリーにおける CEFR 導入状況の調査報告」 岡山大学 大学教育研究紀要 第 8 号 (2012), 1-12
- 大藪加奈. (2007) 「＜英語で教える英語の授業＞：非母語話者教員をとりまく状況分析と理論的枠組み」 金沢大学外国語教育センター 外国語教育フォーラム 1, 26-36
- 大藪加奈. (2012). 「CEFR を使った英語力および授業に関する学生アンケート —金沢大学のアンケート結果より—」 金沢大学外国語教育センター 外国語教育フォーラム 6, 63-77
- 岡秀夫. (2012). 「Plurilingualism を考える —コードスイッチングの視点から」 東京大学ポール・ロシター教授退官記念出版委員会 『West to East, East to West Study of English Education Dedicated to Professor Rossiter on His Retirement』 成美堂 3-24
- 岡秀夫. (2010). 「外国語能力のとらえ方」 目白大学 人文学研究 6, 151-161
- 岡秀夫他. (2011). 「＜ジャパン・スタンダード＞の開発 —CEFR の日本への適用 Proceedings of the JACET 50th Commemorative International Convention, 28-34
- 小川敦. (2012). 「ヨーロッパ言語共通参照話、特に複言語の考えとドイツ語教育—第二外国語教育への応用の可能性—」 一橋大学リポジトリ 人文・自然研究 7, 148-161
- 大久保理恵他. (2012). 「ベルギー・ドイツ・ハンガリーにおける CEFR 導入状況の調査報告」 岡山大学国際センター, 岡山大学教育開発センター, 岡山大学言語教育センター, 岡山大学キャリア開発センター 大学教育研究紀要 第 8 号, 1-12
- 岡本雅享, (2009). 「言語不通の列島から単一言語発言への軌跡」 福岡県立大学 福岡県立大学紀要 17(2), 11-31
- 拝田清. (2012). 「日本の大学下の教育における CEFR の受容 —現状・課題・展望—」 科研費補助金基礎研究(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
- 拝田清. (2012). 「ベトナムの言語教育政策 —CEFR の受容と英語教育、そして少数民族」 科研費補助金 基盤研究 (B) 研究プロジェクト報告書 「EU 及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 13-24

- 栢田清, (2010). 「日本の外国語教育における複言語主義導入の妥当性 —CEFR の理念と実際から—」 桜美林大学 言語教育研究創刊号 1-12
- 栢田清, (2012). 「日本の大学言語教育における CEFR の受容 —現状・課題・展望—」 科研費補助金基礎研究(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
- 織田稔, (1976). 「これからの英語教育」 大阪教育大学研究所報 第 11 卷, 47-50
- 太治和子, (2007). 「ヨーロッパ共通参照枠とフランス語教育 —レベル設定・自己評価表・行動主義—」 関西大学 外国語教育フォーラム 第 6 号, 53-68
- 太治和子, (2008). 「ヨーロッパ共通参照枠におけるレベル B1 について」 関西大学 外国語教育フォーラム 第 7 号, 45-56
- 岡崎浩幸, (2014). CAN-DO リストに基づいた英語授業に関する高校生の意識調査：拠点校 1 年目の授業実践」 教育実践研究：富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要 8, 117-125
- 河内聡一郎, (2014). 「新学習指導要領と Can-do リスト」 金沢大学外国語教育センター 外国語教育フォーラム 8, 29-37
- 嘉数勝美, (2009). 「グローバリゼーションと日本語教育政策 —アンデンティティとユニバーサリティの相克から公共性への収斂—」 一橋大学機関リポジトリ, 1-161
- 刈谷智子, (2007). 「EU の少数言語政策と言語多様性 —異文化コミュニケーションの時代に—」 早稲田大学社会科学総合学術院 紀要 ソシオサイエンス Vol.23, 62-77
- 加藤浩三, (2009). 「グローバル化と日本の英語政策」 上智大学法學論集 52(3) 137-170
- 川崎晴朗, (2004). 「<チューリッヒ演説>の一解釈 —チャーチルと戦後の欧州統合運動—」 外務省調査月報 2004 No.1, 61-90
- 木戸裕, (2005). 「ヨーロッパの高等教育改革 —ボローニャ・プロセスを中心にして—」 国立国会図書館 レファレンス(2005.11), 74-98
- 木戸裕, (2007). 「教育政策 —多様性の中の収斂と調和—」 国立国会図書館『拡大 EU —機構・政策・課題』 12 章, 207-223
- 木戸裕, (2008). 「ヨーロッパ高等教育の課題 —ボローニャ・プロセスの進展状況を中心にして—」 国立国会図書館 レファレンス(2008.8), 1-27
- 木戸裕, (2009). 「現代ドイツの教育課題 —教育格差の現状を中心に—」 国立国会図書館 出版 レファレンス(2011.8.), 5-29
- 小泉聡子, (2010). 「日英バイリンガルの言語と情意に関する一考察 —複言語主義的観点から—」 桜美林大学 桜美林言語教育論叢 6, 17-27,
- 国民教育文化総合研究所, (2012). 「2012 年度 オランダ・ドイツ調査報告書」 国民教育文化照合研究所, 1-96

- 小池生夫. (2011). 「グローバル化時代における日本の英語教育政策の課題」 広島女学院大学
公開講演会 ハンドアウト 2011.9.20 広島女学院大学ソフィア 2号館 101号室
- 駒形千夏. (2008). 「ヨーロッパ言語ポートフォリオ –開発と導入に関する一考察–」 新潟
大学 現代社会文化研究 No.42, 63-79
- 駒形千夏. (2010). 「報告：10年後の『言語のためのヨーロッパ共通参照枠組』 –欧州評議
会言語政策部局クリストフ・レイノルズ氏に聞く–」
<http://www.iess.niigata-u.ac.jp/shoshu/09material/documents/report20100324.pdf>
- 小松知子他. (2012). 「<JF 日本語教育スタンダード>セミナーの報告と評価 –参加者
による言語熟達度の既述の分析から–」 日本言語文化研究会論集 第8号, 39-56
- 佐藤文彦他. (2012). 「初修言語 A (初級) とヨーロッパ言語共通参照枠：ドイツ語・フラン
ス語を例に」 金沢大学外国語教育センター 外国語教育フォーラム 6, 51-61
- 斉田智里. (2008). 「ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR) による日本人大学生英語力診断の
試み –英語教育達成目標への CEFR の適用可能性の一検討–」 JACET Journal 47,
127-140
- 斉藤伸治. (2011). 「日本語と日本文化のモノローグ的性格について」 アルテス リベラレス
岩手大学人文社会科学部紀要 第89号 2011年12月, 49-62
- 境一三. (2014). 「『ヨーロッパ言語共通参照枠』は日本の外国語教育に何をもたらしたか？」
日本外国語教育推進機構会誌『複言語・多言語教育研究』No.1, 34-52
- 境一三. (2009). 「多言語化する社会のドイツ語教育 –複言語・複文化能力養成の文脈で
考える–」 慶応義塾大学日吉紀要 ドイツ語学・文学 (48), 慶応義塾大学日吉紀要刊行委
員会 67-89,
- 坂田浩. (2010). 「学習方略形成を中心とした英語授業に関する一考察」 徳島大学 大学教育研
究ジャーナル 7, 30-40
- 斉藤秀和. (2012). 「わが国における生殖補助医療 (ART) の現状」 母子愛育会 母子保健
情報 第66号, 13-17
- 坂野鉄也. (2011). 「第二外国語教育の<新しい発想>」 滋賀大学経済学部 滋賀大学経済
学部 Working Paper No.146, 1-14
- 在間進. (2009). 「ドイツにおける CEFR 導入の現状とその改善への基礎研究 –ドイツで
の現地調査およびドイツ語教材語彙調査に関する報告–」 平成 18-20 年度科学研究費
補助金『拡大 EU 諸国における外国語教育政策とその実効性に関する総合的研究』研究
成果報告書, 157-171
- 神保尚武他. (2011). 「21世紀の言語教育：日本における複言語・複文化主義の視点の文脈
化」 Proceedings of the JACET 50th Commemorative International Convention 28-34
- 正躰朝香. (2010). 「EU の多層統治と<地域のヨーロッパ>」、京都産業大学論集社会科学系

列 27号, 255-267

- 清水稔. (2010). 「外来文化の受容の歴史から見た日本の外国語学習と教育について」 佛教大学 文学部論集 第94号, 1-14
- 杉田陽出. (2004). 「英語の学習経験が日本人の英会話能力に及ぼす効果：JGSS-2002のデータから」 JGSS 研究論文集 3, 45-57
- 鈴木美加他. (2012). 「日本語学習における目標記述をめぐって —全学日本語プログラムの Can-do リスト作成に向けて—」 東京外大学留学生日本語教育センター論集 38, 155-166
- 杉谷眞佐子. (2005). 「EUにおける<多言語・多文化>主義 —複数言語教育の観点から言語と文化の統合教育の可能性をさぐる—」 関西大学外国語教育研究機構 関西大学外国語教育研究 (10), 35-65
- 鈴木雅子. (2010). 「慶應義塾言語教育フレームワークの構築の可能性について —学術フロンティア推進事業<行動中心複言語プロジェクト>の試み」 研究開発シンポジウム講演記録
- 園山大祐. (2007). 「複言語主義に向けた EU の言語教育政策」 日本比較教育学会 比較教育学研究第35号, 17-32
- ウルリッヒ・タイヒラー. (2005). 「<ヨーロッパ高等教育圏>に向けての収斂と多様性」 大学評価・学位授与機構 大学評価・学位研究 第2号, 1-18
- 高田智子. (2012). 「CEFR が目指す autonomy と agency に関する考察」 明海大学外国語学部論集 第24集, 75-86
- 高松正毅. (2006). 「日本人大学生への日本語教育 —日本語変革への構想—」 高崎経済大学論集 第48巻 第3号, 213-222
- 多田洋子. (2008). 「日本人が好む英語学習方略 —高橋五郎著「最新英語教習法」を読む—」 城西国際大学大学院紀要 11号, 1-12
- 高塚成信. (1995). 「コミュニケーション方略の指導 —<方略シラバス>の構想—」 岡山大学教育学部紀要『岡山大学教育学部研究集録』 98, 171-185.
- 田辺尚子. (2015). 「教養科目『国際語としての英語』は学生の英語に対する意識をどのように変えたか」 大学英語教育学会中国・四国支部研究紀要 第12号 (2015年3月), 73-87
- 館昭. (2010). 「ボローニャ・プロセスの意義に関する考察 —ヨーロッパ高等教育圏形成プロセスの提起するもの—」 名古屋大学 名古屋高等教育研究 第10号, 161-180
- 田中ゆかり. (2014). 「方言とコミュニケーション —<ヴァーチャル方言>とその効用—」 メールマガジン α —Synodos Vol.155 (2014.9.1)
- 高橋寿夫. (2004). 「<『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想>に関する一考察」

- 外国語教育学会紀要 外国語教育研究 第8号, 1-14
- 築道和明. (2007). 「日本の英語教育改革に関する一考察 ―JET プログラムを中心に―」
広島大学外国語教育研究センター 広島外国語教育研究 (10), 1-16
- 寺沢拓敬. (2013). 「戦後日本社会における英語志向とエンダー ―世論調査の検討から―」
東京大学機関リポジトリ 言語情報科学 11号, 159-175
- 鳥飼玖美子. (2012). 「<国際共通語としての英語>とは? ―多文化社会における英語使用のビジョン―」金沢大学外国語教育センター講演会記録 外国語教育フォーラム 6,
3-22
- 投野由紀夫.(2010). 「小、中、高、大の一貫する英語コミュニケーション能力の到達基準の測定とその検証」 科学研究費補助金(基盤研究)中間報告書
- ・ CEFR Self-assessment Grid に関する高校英語教員意識調査 笹島茂 4-63
 - ・ ECML の活動の目的、方針、実際の活動 小池生夫 109-118
 - ・ 日本人の英語力を CEFR レベルから見るとどうなるか 根岸雅史 185-192
 - ・ 日本人国際ビジネスパーソンの英語力の実態分析 寺内一 268-281
- 東條加寿子. (2010). 「CEFR と日本の英語教育:一考」 大阪女学院大学教職課程機関誌
OJC 教職活動報告・研究 Vol.1, 70-74
- トゥルンマー・フカダ、シュテファン. (2008). 「EU が訴えている<価値としての複言語主義> ―その精神史の背景と EU 圏外での可能性」神戸大学国際コミュニケーションセンター論集 5, 21-45
- 中野昌宏. (1998). 「多文化主義の批判的検討 公共的対話空間の理論的前提としての」
日本公共政策学会年報 1998, 1-24
- 中西千春他. (2010). 「英語到達目標としての Can-do リスト開発の試み」大学英語教育学会 関東甲信地区研究年賦(6), 14-23
- 長沼君主. (2008). 「Can-do 尺度はいかに英語教育を変革しうるか ―Can-do 研究の方向性―」ベネッセコーポレーション 研究紀要 ARCLE REVIEW No.2, 50-77
- 西原鈴子. (2002). 「日本語教育の 20 年」、明治書院『日本語学』臨時増刊号 特集号
「『日本語学』の 20 年」, 81-88
- 西山教行. (2009). 「<ヨーロッパ言語共通参照枠>の社会政策的文脈と日本での受容」言語政策学会 言語政策 第5号, 61-75
- 二五義博、(2014). 「スイスにおける外国語教育政策 ―多言語教育、CLIL,外国語教員養成の視点より―」平成 26 年度 JACET 中四国支部春季支部研究会・配布レジメ 1-12
- 根岸雅史. (2012). 「CEFR 基準特性に基づくチェックリスト方式による英作文の採点可能性」ベネッセコーポレーション 研究紀要 ARCLE REVIEW No.6, 80-89
- 根岸雅史. (2011). 「CEFR-J 開発の経緯」ベネッセコーポレーション 研究期用

- 根岸雅史. (2012). 「CAN-DO リストは日本の英語教育に何をもたらすか」 文科省－ブリタニッシュ・カウンシル共催シンポジウム基調講演② 同機関ウェブサイト：
https://www.britishcouncil.jp/sites/default/files/ji_diao_jiang_yan_2_can-do_risutohari_ben_noying_yu_jiao_yu_nihe_womotarasuka.pdf
- 野上修市. (1987). 「高等教育に関する臨教審答申の憲法・教育法的考察」『法律論叢』
巻 60(2-3), 329-361
- 原隆幸. (2011). 「日本の言語教育への CEFR の適用」 *Journal of Hospitality and Tourism* Vol.7、No.1, 62-68
- 長谷川由起子. (2013). 「日本の中等教育機関における英語以外の外国語教育の実情－＜英語以外の外国語教育の実態調査＞結果分析－」九州産業大学国際文化学部紀要 55 号,
113-139
- 林良子. (2006). 「EU の複言語主義－学力低下と移民児童の増加に対するドイツ教育現場の試み－」神戸大学近代発行会 近代 96, 35-48
- ハウシュ K.R 他. (2006). 複数外国語教育を統合的に推進するための考察－学校教育における外国語学習促進へ向けての 14 テーゼ－ 関西大学外国語教育研究機構 関西大学外国語教育研究 第 12 号 杉谷眞佐子訳注 71-88
- 八田洋子. (2004). 「日本における英語教育と英語公用語化問題」文教大学文学部紀要 第 16-2 号, 107-135
- 原田依子. (2012). 「日本における複数言語主義教育の可能性について－学生アンケートから見られる日本人大学生の外国語観－」高崎経済大学論集 第 54 巻第 4 号, 165-179
- 長谷川由起子. (2013). 「日本の中等教育機関における」英語以外の外国語教育の実情－＜英語以外の外国語教育の実態調査＞結果分析－九州産業大学 国際文化学部紀要 第 55 号, 113-119
- 平高史也. (2005). 「総合政策学としての言語政策」慶應義塾大学湘南藤沢キャンパス 総合政策学ワーキングペーパーシリーズ No.83, 1-20
- 平高史也. (2011). 「日本における『ヨーロッパ言語共通参照枠』の受容－ドイツ語教育と日本語教育を例に－」CEFR の日本への文脈化を考える「英独仏合同シンポジウム」報告 日本フランス語教育学会学会誌編集委員会 *Revue japonaise de didactique du français* 6(1), 275-280,
- 平野絹枝他. (2005). 「英語教材分析－会話教材におけるコミュニケーション方略を中心にして－」上越教育大学 教育実践研究 第 15 集, 1-10
- 廣森友人. (2009). 「愛媛大学英語運用能力判断基準(Can-do リスト)の精緻化と妥当性の検証」全国英語教育学会 Annual Review of English Language Education in Japan) 20,

- 久村研. (2001). 「最近の新聞報道における<英語>、<英語教育>及び<教員研修等に関わる世論の動向」 科研費研究成果報告書 現職英語教員の教育研修の実態と将来像に関する総合的研究 千葉商科大学 : [http://www.cuc.ac.jp/~shien/terg/hisamura\[1\].html](http://www.cuc.ac.jp/~shien/terg/hisamura[1].html)
- 平高史也. (2010). 「CEFR から見た育成すべき言語能力とは何か」 早稲田日本語教育学 第9号, 99-106
- 平尾節子. (2003). 「EU (ヨーロッパ連合) の言語教育におけるポートフォリオの研究 —フランスの外国語教育の現状—」 言語と文化 愛知大学 No.9, 1-34
- 平尾節子. (2003). 「EU (ヨーロッパ連合) における言語政策の研究 —ギリシャの外国語教育—」 言語と文化 愛知大学 No.8, 29-57
- ヒダシ、ユディット. (2004). 「EU 統合化にみる新たな多言語政策 —多文化共存とアイデンティティの相克—」 異文化コミュニケーション研究 第16号, 47-62
- 藤田友尚. (2010). 「複言語主義が社会科学系の学生に対する第2外国語教育にもたらすもの」 関西学院大学 『言語と文化』 13, 71-87
- 福田学. (2010). 「新学習指導要領における小学校外国語活動新設の目的と背景に関する一考察 —中等英語教育課程を再検討するために—」 東京大学大学院教育学研究科基礎教育学研究室 研究室紀要 (36), 25-34
- 福田浩子. (2003). 「茨城大学教養英語教育の理念と目標 —『英語が使える日本人』育成のための行動計画—の一環として—」 茨城大学人文学部紀要 人文コミュニケーション学科論集 No14, 107-134
- 福田浩子. (2007). 「自律的な言語学習に向けて —茨城大学総合英語レベル2での試み—」 茨城大学人文学部紀要 人文 コミュニケーション学科論集 2, 253-273
- 藤原三枝子. (2003). 「ヨーロッパにおける言語運用能力評価の共通フレームワーク—コミュニケーション能力—の新しい理解をめぐって—」 甲南大学国際言語文化センター 『言語と文化』 第7号, 103-124
- 福島祥行. (2011). 「外国語教育における学習ポートフォリオの活用 —初級フランス語における導入のころみ—」 金沢大学学術情報リポジトリ 外国語教育フォーラム 5, 14-26
- 牧野成一. (2008). 「OPI、米国スタンダード、CEFR トプロフィエンシー」 鎌田修他編 『プロフィエンシーを育てる』 凡人社 18-37
- 松浦依子他. (2012). 「異文化間コミュニケーション能力のための教育とその教材化について —ハンガリーの日本語教育教科書『できる』作成を例として—4」、国際交流基金、日本語教育紀要 第8号, 87-101
- 真嶋潤子. (2005). 「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

- 外国語大学の試みー」日本語日本文化研究会 間谷論集 創刊号 3-27
- 真嶋潤子. (2005). 「ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEF) の受入れ状況の一研究ードイツの言語教育機関における聞き取り調査よりー」真嶋潤子ホームページ：
http://majimajunko.sakura.ne.jp/bukosite/_src/388/cefukeire.pdf
- 真嶋潤子. (2010). 「大学の外国語教育における CEFR を参照した到達度評価制度の実践ー大阪大学外国語学部の事例を中心にー」金沢大学外国語教育センター 講演会記録 外国語教育フォーラム 4, 3-12
- 前田昭彦. (1997). 「外国語教師 夏目漱石」長崎大学」留学生センター紀要 5, 1-16
- 三上純子. (2010). 「言語技術教育教員研修の参加報告」金沢大学外国語教育センター 講演会記録 外国語教育フォーラム 4, 71-77
- 水野知津子. (2014). 「英語教師に求められるものー外国語学習方略の動機づけの観点からの考察ー」香川高等専門学校 香川高等専門学校研究紀要 5, 89-98
- 三浦淳. (2004). 「第二外国語教育を壊滅から救い、新たな制度とイデオロギーを生み出すために」新潟大学 人文科学研究 第 114 輯, 75-96
- 満尾貞行. (2014). 「学習者の英語への関心・意欲ー小学校高学年～中学校 1 年夏と 3 年夏ー」ベネッセコーポレーション 研究紀要 ARCLE REVIEW No.8, 56-70
- 宮本由美子. (2013). 「高校生の英語運用能力テストと Can-do 得点との関係ーCan-do statement 作成のための考察ー」中部地区英語教育学会「紀要」第 42 号, 211-218
- 森本治子. (2012). 「中学校英語教育における CEFR (ヨーロッパ言語共通参照枠) 応用の取り組みの事例」目白大学短期大学部研究紀要 48, 65-78,
- 望月正道他. (2007). 「英検 Can-do リストに基づく英語学科学生と教員の意識調査」麗澤大学紀要 第 85 巻, 89-105
- 山川智子. (2006). 「<複数言語主義・使用・状況>の可能性 欧州評議会とヨーロッパン・スクールの試み」くろしお出版『WEB 版リテラシーズ』第 3 巻 1 号, 41-46
- 山井徳行. (2004/2005). 「国語外国語化論の再考 I IIー森有礼の<国語英語化論>と志賀直哉の<国語フランス語化論>についてー」名古屋女子大学 紀要 50 (人・社) 179-191 同紀要 51 (人・社), 199-200
- 山口幸二. (1990). 「日本語のゆくえー日本語の<国際化>論とその言語観をめぐってー」立命館大学言語文化研究所紀要 言語文化研究 2 巻 5・6 合併号, 85-106
- 山口幸二. (2004). 「分裂する言語観ー膨張する<日本語>とその<教授法>をめぐってー」立命館大学法学会編 川上勉教授退職記念論集 315-338
- 山中敦子. (2009). 「コミュニケーション能力の基礎を養う中学校英語の指導法ー方略的能力に着目したコミュニケーション活動を通してー」神奈川県立総合教育センター長期研究員研究報告 7, 73-78

- 山西博之他. (2008). 「適切な指導と評価をめざした, 愛媛大学共通教育<英語>カリキュラム開発への取り組み: 英語運用能力判断基準 (Can-Do リスト) の開発とその意義」 *Japan Society of English Language Education Annual review of English language education in Japan* 19, 263-272,
- 山崎吉朗. (2013). 「高等学校における複言語教育の現状・展望と大学教育との連携について」 科研費助成事業 基礎研究(B)研究プロジェクト中間報告書(2012-2013) 「アジア諸語を主たる対象にした言語教育法と通言語的学習達成度評価法の総合的研究」 11-22
- 山本真司. (2009). 「ヨーロッパの言語スタンダードとイタリア北東部の言語状況について」 科研費補助金基礎研究 (B) 研究プロジェクト報告書 「EU 及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」 197-212
- 山本真司. (2012). 「CEFR 準拠による言語能力評価: イタリア語教育の現場における運用例と問題について」 科研費補助金基礎研究 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」 63-74
- 結城正美. (2007). 「教室 SLA と使用言語 英語 I (共通教育言語科目) の受講調査結果から」 金沢大学外国語教育センター 外国語教育フォーラム 1, 16-25
- ルイス、リヤード. (2005). 「講演録: ボローニャ宣言ーヨーロッパの高等教育の学位資格と質保証の構造への影響ー」 吉川裕美子訳 独立行政法人大学評価・学位授与機構 大学評価・学位研究 第3号 (平成17年9月), 77-90
- 渡部良典他. (2012). 「ヨーロッパ共通参照枠 (CEFR) からみた上智大学外国語学部学生の複言語能力自己評価」 *Bulletin of the Foreign Studies, Sophia University*, No47, 211-234

(ABC 順)

- Brown, Graham K., (2011). "Multicultural Discontent in Britain: From Cultural Racism to Political Xenophobia" 関西大学マイノリティ研究センター *Journal of minority studies* 5, 133-148
- Cabau-Lampa, Batrice. (2007). "MOTHER TONGUE PLUS TWO EUROPEAN LANGUAGE IN SWEDEN: UNREALISTIC EDUCATIONAL GOAL?" *Language Policy* 2007.6, 333-358
http://www.researchgate.net/publication/225190240_Mother_Tongue_Plus_Two_European_Languages_in_Sweden_Unrealistic_Educational_Goal
- Edison, David. (2008). "Towards a world standard of Language Proficiency: European and Asian Responses to the Common European Framework of Reference for Languages" 明海大学外国語学部論集 第20集, 93-10

- Higuchi Akihiko. (2010) . “New Challenge in European Centre for Modern Language (ECML)” 鹿児島大学教育学部研究紀要 教育科学編 62, 1-14
- Krause-Ono, Margit. (2010) . ”Introducing CEFR into the teaching of foreign language” 北海道言語研究会 北海道言語文化研究 No.8, 57-61
- Moonen, Michteld et al. (2013) . “Implementing CEFR in secondary education: impact on FL teachers’ educational and assessment practice” International Journal of Applied Linguistics Vol 23 , .226-245
- Saniei, Andisheh. (2011). “Who Is An Ideal Native Speaker?!” International Conference on Languages ,Literature and Linguistics IPEDR vol 26, 74-78

■書籍等（五十音順）

- 阿部謹也. (2006) . 『ヨーロッパを見る視角』岩波書店 岩波現代文庫 社会 145
- 荒木博之. (1994) . 『日本語が見えると英語も見える 新英語教育論』中公新書 1212 中央公論社
- アトキンソン, デービッド. (2015) . 『新・観光立国論 イギリス人アナリストが提言する「所得倍増計画」』東洋経済新報社
- アンダーソン, ベネディクト. (1997). 『増補 想像の共同体 ナショナリズムの起源と流行』白石さや他訳 NTT出版
- 青木麻衣子. (2008). 『オーストラリアの言語教育政策』東信堂
- 天野正治他編著. (2001) . 『多文化共生社会の教育』玉川大学出版部
- 池田信夫. (2008) . 『ハイエク 知識社会の自由主義』PHP 研究所 PHP 新書 543
- 井上達夫 (2008) . 『自由論』双書 哲学塾 岩波書店
- 井上達夫 (2015) . 『リベラルのことは嫌いでも、リベラリズムは嫌いにならないでください 井上達夫の法哲学入門 』毎日新聞出版
- イ・ヨンスク. (1996) . 『「国語」という思想 近代日本の言語認識』岩波書店
- 伊村元道. (2003) . 『日本の英語教育 200 年』大修館書店
- 岩井千秋. (2010) . 「コミュニケーション能力育成のための方略指導」大学英語教育協会 小嶋他編『成長する英語学習者 学習者要因と自律学習』大修館書店 pp.104-132
- 遠藤乾. (2013) . 『統合の終焉 EU の実像と論理』岩波書店
- 江利川春雄他. (2014) . 『学校英語教育は何のため?』ひつじ書房 ひつじ英語教育ブックレット2
- 岡戸浩子. (2002) . 『「グローバル化」時代の言語教育政策 — 「多様化」の試みとこれからの日本—』くろしお出版
- 大谷泰照. (2007) . 『日本人にとって英語とは何か — 異文化理解のあり方を問う—』大修

館書店

- 大谷泰照. (2012). 『時評 日本の異言語教育 ー歴史の教訓に学ぶー』 英宝社
- 大谷泰照. (2013). 『異言語教育展望 ー昭和から平成へー』 くろしお出版
- 大谷泰照他編. (2010). 『EUの言語教育政策 日本の外国語教育への示唆』 くろしお出版
- 大津由紀夫編著. (2006). 『日本の英語教育に必要なこと 小学校英語と英語教育政策』
- 大津由紀夫編著. (2006). 『日本の英語教育に必要なこと 小学校英語と英語教育政策』 慶應義塾大学出版会
- 大津由紀雄他. (2013). 『英語教育、迫り来る破綻』 ひつじ書房
- 大津由紀雄編著. (2005). 『小学校での英語教育は必要ない!』 慶應義塾大学出版会
- 大木充他編. (2011). 『マルチ言語宣言 なぜ英語以外の外国語を学ぶのか』 京都大学学術出版会
- 大野晋. (1999). 『日本語と私』 朝日新聞社
- ガルブレイス, ジョン・ケネス. (1998). 『よい世の中』 堺屋太一監訳 日本能率協会マネージメントセンター
- 桂木隆夫. (2003). 『ことばと共生』 成城大学アジア太平洋センター叢書 三元社
- カルヴェ, ルイ＝ジャン. (2000). 『言語政策とは何か』 西山教行訳 白水社
- 加藤秀俊. (2004). 『なんのための日本語』 中央公論新社 中公新書 1768
- 片岡剛士. (2010). 『日本の<失われた 20 年> デフレを超える経済政策に向けて』 藤原書店
- キムリッカ, ウイル. (1998). 『多文化時代の市民権 ーマイノリティの権利と自由主義ー』 角田猛之他監訳 晃洋書房
- クルマス, フロリアン. (1987). 『言語と国家』 山下公子訳 岩波書店
- 言語権研究会. (1999). 『ことばへの権利 言語権とはなにか』 三元社
- 『ことばと社会』 編集委員会編. (2004). 『ヨーロッパの多言語主義はどこまできたか』 『ことばと社会』 別冊1 三元社
- 小池生夫編著. (2013). 『提言 日本の英語教育 ガラパゴスからの脱出』 光村図書
- 堺屋太一他・浜田宏一 (2001). 『進むべき道』 PHP 研究所
- 三森ゆりか. (2006). 『外国語で発想するための日本語レッスン』 白水社
- サピア, エドワード. (1998). 『言語 ことばの研究序説』 岩波書店 岩波文庫青 686-1
- 佐々木倫子他. (2007). 『変貌する言語教育 多言語・多文化社会のリテラシーズとは何か』 くろしお出版 「21世紀後半の言語」 シンポジウム企画班 (2005)、 『21世紀後半の世界の言語はどうなるのか ー情報化・国際化のなかの言語』 明石書店 明石ライブラリー79
- 齋藤孝他. (2004). 『日本力と英語力』 中央公論新社 中公新書ラクレ 128

- 渋谷謙次郎編. (2005). 『欧州諸国の言語法 欧州統合と多言語主義』 三元社
- 清水崇文. (2009). 『中間言語語用論概論 第二言語学習者の語用論的能力の使用・習得・教育』 スリーエーネットワーク
- シュミット, マリア・ガブリエラ他編. (2010). 『日本と諸外国における Can-do 評価 – ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR) の適用』 ”Can do statements in language education in Japan and beyond –Application of the CEFR – “ ” Kannbeschreibungen im Sprachunterricht in Japan – Der Gemeinsame Europaeische Referenzrahmen (GeR) in der Praxis –” 朝日出版社
- 渋谷謙次郎. (2007). 『言語権の理論と実際』 三元社
- 白井恭弘. (2008). 『外国語学習の科学 – 第二言語習得論とは何か –』 岩波書店 岩波新書 1150
- 白井恭弘. (2013). 『ことばの力学 – 応用言語学への招待』 岩波書店 岩波新書 1419
- 鈴木孝夫. (1973). 『ことばと文化』 岩波書店 岩波文庫 C98
- 鈴木孝夫. (1975). 『閉ざされた言語・日本語の世界』 新潮社 新潮選書
- 鈴木孝夫. (1990). 『日本語と外国語』 岩波書店 岩波新書 101
- 鈴木孝夫. (1990). 『日本人はなぜ英語ができないか』 岩波書店 岩波新書 622
- 鈴木孝夫. (1995). 『日本語は国際語になりうるか』 講談社 学術文庫 1188
- 鈴木孝夫. (1996). 『教養としての言語学』 岩波書店 岩波新書』 460
- 鈴木孝夫. (2008). 『新 武器としてのことば – 日本の「言語戦略」を考える』 アートデザイン
- 鈴木孝夫. (2009). 『日本語教のすすめ』 新潮社 新潮新書 333
- 鈴木孝夫. (2014). 『日本の感性が世界を変える 言語生態学的文明論』 新潮社 新潮選書
- 鈴木孝夫研究会. (2010/2011/2012/2012). 『鈴木孝夫の世界 第 1,2,3,4 集』 富山房インターナショナル
- スウェンデン, ウイルフリード. (2010). 『西ヨーロッパの連邦主義と地域主義』 山田徹
- 砂野幸稔編. (2012). 『多言語主義再考 多言語状況の比較研究』 三元社
- 施光恒. (2015). 『英語化は愚民化 日本の国力が地に落ちる』 集英社新書 集英社
- ソシュール, フェルディナン・ド. (2007). 『ソシュール 一般言語学講義 コンスタンタンのノート』 景浦峯他訳 東京大学出版会
- 田中克彦. (1981). 『ことばと国家』 岩波書店 岩波新書 175
- 田中克彦. (1993). 『言語学とは何か』 岩波書店 岩波新書 303
- 田中克彦. (1993). 『国家語をこえて 国際化の中の日本語』 筑摩書房 ちくま学芸文
- 田中克彦. (1999). 『クレオール語と日本語』 岩波書店 岩波セミナーブックス 77
- 田中克彦. (1999). 『ことばのエコロジー』 筑摩書房 ちくま学芸文庫

- 田中克彦. (2003). 『言語の思想 国家と民族のことば』 岩波書店岩波現代文庫学術 100
- 田中克彦. (2008). 『言語学の戦後 田中克彦が語る①』 三元社
- 田中克彦. (2011). 『漢字が日本語を滅ぼす』 角川マーケティング 角川 SSC 新書 126
- 田中克彦他編. (1997). 『言語・国家、そして権力』 新世社
- 高橋秀彰. (2010). 『ドイツ語圏の言語政策 —ヨーロッパの多言語主義と英語普及のはざままで—』 関西大学出版部
- 田尻英三. (2009). 『日本語教育 政策ウオッチ 2008』 ひつじ書房
- 田尻英三他. (2007). 『外国人の定住と日本語教育 増補版』 ひつじ書房
- 津田幸男. (2006). 『英語支配とことばの平等』 慶應義塾大学出版会
- 津田幸男. (2011). 『日本語防衛論』 小学館
- ディクソン, B.M.W. (2001). 『言語の興亡』 大角翠訳 岩波書店 岩波印書 737
- 寺沢拓敬. (2014). 『〈なんで英語やるの?〉の戦後史 国民教育としての英語、その伝統の成立過程』 研究社
- トッド, エマニュエル. (1992/1993). 『新ヨーロッパ大全 I II』 石崎晴巳訳 藤原書店
- トッド, エマニュエル. (1999). 『移民の運命 同化か隔離か』 石崎晴巳他訳 藤原書店
- 外山滋比古. (2014). 『国語は好きですか』 大修館書店
- 鳥飼玖美子. (2011). 『国際共通語としての英語』 講談社 講談社現代新書 2104
- 鳥飼玖美子他監修. (2012). 『英語の一貫教育へ向けて』 立教学院英語教育研究会編 東信堂
- 中村敬. (2004). 『なぜ、「英語」が問題なのか? —英語の政治・社会論』 三元社
- 仲正晶樹. (2011). 『いまこそハイエクに学べ』 春秋社
- 西川長夫. (2006). 『20 世紀をいかに越えるか —多言語・多文化主義を手がかりにして—』 平凡社
- 新村出筆録. (1875). 『上田万年 言語学』 教育出版 シリーズ名講義ノート
- パッジオーニ, ダニエル. (2006). 『ヨーロッパの言語と国民』 今井勉訳 筑摩書房
- 平高史也他編. (2005). 『慶應 SFCn 現場から 外国語教育のリ・デザイン』 慶應義塾大学出版会
- 平泉渉・渡部昇一. (1995). 『英語教育大論争』 文芸春秋 文春文庫 わ 33
- ナドー, ジャン=ブノワ他. (2008). 『フランス語のはなし もうひとつの国際共通語』 中尾ゆかり訳 大修館書店
- ブレジンスキー, ズビグネフ. (1972). 『ブレジンスキーの日本論 ひよわな花・日本』 大月人一訳 サイマル出版会
- ヴァイスゲルバー, レオ. (1994). 『母語の言語学』 福田幸夫訳 三元社
- フィリップス, ウージェーヌ. (1994). 『アルザスの言語戦争』 宇京頼三訳 白水社

- 深尾京司. (2012). 『<失われた 20 年>と日本経済 構造的原因と再生への原動力の解明』
日本経済新聞出版社
- ヘイノネン, オッリペッカ他. (2007). 『オッリペッカ・ヘノネキン 「学力世界一」がもたらすもの』日本放送出版協会 NHK BS 特集「未来への提言」
- ホール, エドワード・T. (1979). 『文化を超えて』岩田慶治他訳 TBS ブリタニカ
- 細川英雄他編. (2010). 『複言語・複文化主義とは何か ―ヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ』くろしお出版
- 松下佳代他. (2015). 『ディープ・アクティブラーニング』勁草書房
- 松元雅和. (2007). 『リベラルな多文化主義』叢書 21COE-CCC 多文化世界における市民意識の動態 29 慶應義塾大学出版会
- 松本克己. (2007). 『世界言語のなかの日本語 日本語系統論の新たな地平』三省堂
- 正高信男. (1993). 『0 歳児がことばを獲得するとき』中央公論新社 中公新書 1136
- 丸山真男・加藤周一. (1998). 『翻訳と日本の近代』岩波書店 岩波新書 580
- 松村幹男. (1977). 『明治期英語教育研究』辞遊社
- 町田健. (2004). 『ソーシャルと言語学 コトバはなぜ通じるのか』講談社 講談社現代文庫 1763
- 町田健. (2008). 『言語世界地図』新潮社 新潮新書 266
- 三浦信孝他編. (2000). 『言語帝国主義とは何か』藤原書店
- 三浦信孝編. (1997). 『多言語主義とは何か』藤原書店
- 宮島喬. (1992). 『ひとつのヨーロッパ いくつものヨーロッパ 周辺の視点から』東京大学出版会
- 宮島喬. (1997). 『ヨーロッパ社会の試練 統合の中の民族・地域問題』東京大学出版
- 宮島喬. (2004). 『ヨーロッパ市民の誕生 ―開かれたシティズンシップへ』岩波書店 岩波新書 925
- 宮島喬他編. (2007). 『地域のヨーロッパ 多層化・再編・再生』人文書院
- 水村美苗. (2008). 『日本語が亡びるとき 英語の世紀の中で』筑摩書房
- 村井実. (1979). 『アメリカ教育使節団報告書』講談社 学術文庫 253
- 村上吉男. (2007). 『国際ジャーナリストの英語術』朝日新書 朝日新聞出版
- モロウ, アンドレ. (1967). 『初めに行動があった』大塚幸夫訳 岩波書店 岩波新書 F84
- モロウ, キース編. (2013). 『ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR) から学ぶ英語教育』和田稔他訳 研究社
- 安田敏明. (2006). 『<国語>の近代史 帝国日本と国語学者たち』中央公論新社 中公新書 1875
- 安田敏朗. (2007). 『国語審議会 迷走の 60 年』講談社 講談社現代新書 1916

- 安田敏朗. (2011). 『「多言語社会」という幻想』 三元社
- 山下仁他編著. (2011). 『言語意識と社会 ドイツの視点・日本の視点』 三元社
- 山田雄一郎. (2003). 『言語政策としての英語教育』 溪水社
- 山田雄一郎. (2005). 『英語教育はなぜ間違えるのか』 筑摩書房 ちくま新書 519
- 山田雄一郎. (2005). 『日本の英語教育』 岩波書店 岩波新書 943
- 矢野安剛他編. (2011). 『英語教育政策 –世界の言語教育政策をめぐって』 大学英語教育学会 英語教育学大系 第2巻 大修館書店
- 柳瀬陽介他編. (2014). 『英語教師は楽しい 迷い始めたあなたのための教師の語り』 ひつじ書房
- 柳瀬陽介他編. (2015). 『小学校からの英語教育をどうするか』 岩波ブックレット 922 岩波書店
- 柳父章. (1982). 『翻訳語成立事情』 岩波書店 岩波新書 189
- 吉島茂他編著. (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–』 吉島茂他訳 朝日出版社
- 米山朝二他訳. (1998). 『新しい英語教育への指針 中級学習者レベル<指導要領>』 (原題: Threshold Level 1990、原著: J.A.van Ek and J.L.M.Trim) 大修館書店
- レヴィ＝ストロース. (2005). 『レヴィ＝ストロース講義 現代世界と人類学』 川田順造他訳 平凡社 平凡社ライブラリー 543
- ワプショット, ニコラス (2012). 『ケインズかハイエクか 資本主義を動かした世紀の対決』 久保恵美子訳 新潮社
- 渡部良典他. (2011). 『CLIL (内容言語統合型学習)』
- 渡部良典他. (2011). 『CLIL (内容言語統合型学習) 上智大学外国語教育の新たなる挑戦 第1巻 原理と方法』 上智大学出版会

(ABC順)

- J,A.van Ek and J.L.M.Trim, (1998) “Threshold 1990 Revised Edition : Council of Europe” Cambridge University Press
- Keith Morrow ed.,(2004), “Insights from the Common European Framework” Oxford University Press
- Michael Byram and Lynne ed., (2012) “The Common European Framework of Reference The Globalisation of Language Education Policy” MULTILINGUAL MATTERS
- Robert W. Aspinnall, (2013), “International Education Policy in Japan: in an Age of Globalisation and Risk” Leiden and Boston, Global Oriental 207pp

Survey on the Use of CEFR in European Schools

Thank you very much for accessing this questionnaire site.

This questionnaire consists of three parts: Part 1, Part 2, and Part 3. Please answer the questions in each section, most of which are given in a multiple-choice format.

Part 1: This section is about your school. Please choose the one most appropriate or suitable to your school.

Q1: Country and state/region of your school location.

If your school is located in Germany, please choose one from Q1-1.

If it is in the U.K., please choose one from from Q1-2.

And if it is in Belgium, please choose one Q1-3.

Q1-1 Germany

- Berlin Hamburg Bremen Mecklenburg-Vorpommern
Brandenburg Sachsen Sachsen-Anhalt Nieder-sachsen Schleswig-
Holstein Tueringen Bayern Hessen Nordrhein-Westfalen
Rheinland-Pfalz Saarland Baden-Wuerttemberg

Q1-2 U.K.

- East Anglia Greater London Midlands North North West
Northern Ireland Scotland South East South West Wales

Q1-3 Belgium

- Dutch language community French language community German language community

Q1-4

- Others

Q2 City or town (Please write the name.)

Q3 Population

- Fewer than 5,000
 Between 5,000 and 50,000
 Between 50,000 and 300,000
 Between 300,000 and one million
 Over one million
 Don't Know.

Q4. Kind of school: Please select the one that suits your school best.

- Public Private Public service organization Church Others

(Please describe.)

If your answer to Q4 is "Public"

Q4-2 it is

- National State or provincial Others (Please describe.)

Q5 Co-educational

- Yes No

If your answer to Q5 is "Yes":

Q5-1 What is the gender balance in number?

- The numbers of boys and girls are about the same More boys than girls More girls than boys.

If your answer to Q5 is "No":

Q5-2 Which are they?

- Boys only Girls only

Q6 Language used as a medium for instruction

- Mother tongue Other language(s)

If your answer to Q6 is "Other language(s)":

Q6-2 What language is it or what languages are they? (Multiple answers possible.)

English French German Spanish Italian Russian

Dutch Others (Please describe them.)

Q7 Language(s) offered as a class subject. (Multiple answers possible.)

English French German Spanish Italian Russian

Dutch Chinese Japanese Arabic Classic language None

Others (Please explain.)

Q8 School location

Residential area Urban area Industrial area Agricultural area

Others (Please describe it.)

Q9 Ratio of the students, whose mother tongue differs from the language used as a medium of instruction

None Few Half or so More than half Almost all All

If your answer to Q9 is any other choices than "None":

Q9-2 Where are their home countries? (Multiple answers available.)

North-Europe including Baltic countries

East-Europe and Russia

South-Europe and Malta

Former-Yugoslavian countries

Middle East and Gulf countries

Africa

Asia

America

Don't know.

Q10 Numbers of students

Fewer than 300

Between 300 and 600

Between 600 and 900

More than 900

Q11 Students' ages at your school range:

Q11 From

6 7 8 9 10 11 12 13 14 15
16 17 18 years old

Q11 To

6 7 8 9 10 11 12 13 14 15
16 17 18 years old

Q12 Numbers of teachers

- Fewer than 20
- Between 21 and 40
- Between 41 and 80
- Between 81 and 100
- More than 100

Part 2: This section is about The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Please answer the following questions.

Q13 How widely is CEFR known by teachers at your school?

- Not at all Not so well Cannot determine somewhat Very well

Q14 How often is CEFR used by teachers at your school?

- Never Seldom Cannot determine Sometimes Very often

Q15 Does your school keep a copy of the CEFR guideline at your school?

- Yes No

Q16 Does your school hold a CEFR-concerned meeting at your school?

- Never Seldom Cannot determine Sometimes Very often

Q17 Does your school circulate a CEFR-concerned document to the teachers?

- Never Seldom Cannot determine Sometimes Very often

Q18 For what purposes is CEFR used at your school?

Q18-1) Making tests

- Yes No Don't know.

Q18-2) Developing teaching materials

Yes No Don't know.

Q18-3) Producing curriculum/syllabi

Yes No Don't know.

Q18-4) Teacher training

Yes No Don't know.

Q18-5) Making evaluation/certificate-document

Yes No Don't know.

Q19 How does your school evaluate the use of CEFR at your school?

- Not evaluated at all
- Not so much evaluated
- Cannot determine
- To some degree evaluated
- Highly evaluated

Q20 CEFR has two key components: "the six-proficiency levels from A1 to C2" and "Can-do illustrated descriptions". Are they used at your school?

Q20-1) six-proficiency levels from A1 to C2

Yes No

Q20-2) Can-do illustrated descriptions

Yes No

Q21 CEFR has two key concepts, "Plurilingualism" and "European citizen". Are these concepts known by the teachers at your school?

Q21-1) "Plurilingualism"

Not at all Not so well Cannot determine somewhat Very well

Q21-2) "European citizen"

Not at all Not so well Cannot determine somewhat Very well

Part 3: This section is about the European Language Portfolio (ELP).

Q22 Is the ELP used currently at your school?

Yes No

If your answer to Q22 is "No", please jump to Q29. If it is "Yes", please continue and answer Q23 to Q28.

Q23 ELP has three components, "Passport", "Biography" and "Dossier". Are they used?

Q23-1) "Passport"

Used Not used

Q23-2) "Biography"

Used Not used

Q23-3) "Dossier"

Used Not used

Q24 For which language(s) is ELP used? (Multiple answers possible.)

English French German Spanish Italian Russian

Dutch Chinese Japanese Arabic Others (Please

describe.)

Q25 From and to what age of students is ELP used?

Q25 From

6 7 8 9 10 11 12 13 14 15
16 17 18 years old

Q25 To

6 7 8 9 10 11 12 13 14 15
16 17 18 years old

Q26 For what purpose(s) is ELP used? (Multiple answers possible)

To motivate the students' learning.

To make the students aware of the aim of learning.

To make the students aware of the achievement of learning.

To make the students aware of another culture.

To enhance the students' bi/multi-linguistic competence for their future job.

To certify their learning history and ability of languages.

Others (Please describe.)

Q27 What opinion do you have about ELP ?

Very negative Negative Cannot determine Positive Very positive.

Q28 Do you agree with the idea that ELP should become a widely used document to certify the students' language ability like a CV or a personal history/Lebenslauf?

- Strongly agree Agree to some extent Cannot determine Disagree Strongly disagree Don't know.

The next question is only for the respondents who answered "No" to Q22.

Q29 Why is ELP unused?

- Because its effectiveness is doubtful.
 Because it is too troublesome for practical use.
 Because we do not have enough teachers who can use it.
 Because we do not have enough knowledge about it.
 Others (Please explain the reason.)

Additional questions: The following two questions are open-ended.

Please state your opinions, if any, freely.

Q30-1 What do you think about the language policy proposed by the Council of Europe and/or the European Union?

Q30-2 What do you think about the use of CEFR and/or ELP for school education?

As written in the cover letter, the results of this survey will be reported to the respondents once I finish analyzing collected

responses, which I expect to be around March, 2012. I would like to announce this to you by e-mail. If you wish to receive this mail announcement, please write your school name and e-mail address below. Otherwise, please leave them blank.

Your school name

E-mail address

This is the end of this questionnaire. I would like to thank you deeply from the bottom of my heart. Thank you! Dank u! Danke! Merci! Gracios! Grazie! Kiitos! And Arigatou-gozai-mashita!

////////////////////////////////////

B 国内のアンケート調査 : Web 質問票

CAN-DO リストについての実態調査(お願い)

この調査は、現在、文部科学省が提唱している「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設定のための手引き」に関連して、CAN-DO リストが日本の中等教育校の現場でどのように受け入れられているかについて(多くは選択肢形式で)お尋ねするものです。調査は匿名で行い、

調査から得られた情報は本研究の目的以外に使用することはありませんので、貴職と貴校にご迷惑がかかるようなことは決していたしません。ご協力のほど、どうぞよろしくお願いいたします。

回答方法： 選択形式の設問には該当の番号・記号に○を、記述形式の設問にはご回答をご記入下さい。

パート1：貴職と貴校に関して

1. 貴職の教職在職年数

10年未満 10-19年 20-29年 30年以上

2-1. 貴校の英語・外国語科教員数－専任教員

名

2-2. 貴校の英語・外国語科教員数－フルタイム勤務の臨時的任用教員

名 (いない場合を「0(ゼロ)」を入力)

2-3. 貴校の英語・外国語科教員数－非常勤教員

名 (いない場合を「0(ゼロ)」を入力)

■次の設問3は、中学校か高等学校の該当する方にお答えください。中・高一貫校の場合は両方にご記入ください。

3-1. 貴中学校の生徒数

名

3-2. 貴高等学校校の生徒数

名

4-1. 貴校の所在地

東京都 北海道 大阪府 京都府 県 (県名を記入くださ

い)

4-2. さらに中学校の場合

- 政令指定都市 その他の市町村

5. 貴校の設立形態

- 国立 公立 私立 その他

■次の設問 6 は、中学校か高等学校の該当する方にお答えください。中・高一貫校の場合は両方にご記入ください。

6-1. 貴中学校の「英語以外の外国語」科目

- なし あり(科目名)

6-2. 貴高等学校の「英語以外の外国語」科目

- なし あり(科目名)

■次の設問 7 は、中学校か高等学校の該当する方にお答えください。中・高一貫校の場合は両方にご記入ください。

7-1. 貴中学校の英語の授業時間一週

時間

7-2. 貴高等学校の英語の授業時間一週

時間

■次の設問 8 は、中学校か高等学校の該当する方にお答えください。中・高一貫校の場合は両方にご記入ください。

8-1. 貴中学校の他の外国語の授業時間一週

時間(実施されていない場合を「0(ゼロ)」を入力)

8-2. 貴高等学校の他の外国語の授業時間一週

時間(実施されていない場合を「0(ゼロ)」を入力)

9. 貴校では英語の授業中にどの程度、英語を使っていますか。

- A. ほぼ 100% B. ほぼ 50%以上 ほぼ 50%未満 ほぼ 0%

■次の設問 10 は、高等学校の場合のみお答えください。

10. 貴校は特別課程 SELHi の採択実績はありますか。

- あり なし

11-1. 貴校は外部テストの活用(又は実施)実績はありますか。

- あり なし

※「なし」の場合 → 設問 12 へ

11-2. その外部テストは

- 英検 GTEC TOEIC その他

12. 貴校は ALT の活用実績はありますか。

- 週 1 回以上 月 1 回以上 予定あり 予定なし

パート2: 貴校の英語科・外国語科教員の皆様の以下の用語の認知度に関して

1. 文部科学省が提唱している「CAN-DO リスト」

- よく知っている 聞いたことはある 聞いたことがあるような気がする
 まったく知らない

2. この「CAN-DO リスト」が規範とする欧州言語共通参照枠(CEFR)」

- よく知っている 聞いたことはある 聞いたことがあるような気がする
 まったく知らない

3. NHK ラジオ英語番組でも使われている「CEFR の 6 段階の能力レベル」

- よく知っている 聞いたことはある 聞いたことがあるような気がする
 まったく知らない

パート3: 貴校における CAN-DO リストの開発、または使用 について

1. これまでに CAN-DO リストかこれに類したものを使ってきた。

はい いいえ

※「はい」→設問 6 へ 「いいえ」→設問 2 へ

2. 現在、自校独自の方法で CAN-DO リストの開発を進めている。

はい いいえ

※「はい」→設問 6 へ 「いいえ」→設問 3 へ

3. 現在、教育委員会等の指導に基づいて CAN-DO リストの開発を進めている。

はい いいえ

※「はい」→設問 6 へ 「いいえ」→設問 4 へ

4. 現在、次の外部の CAN-DO リストを参考に開発を進めている。

英検の CAN-DO リスト ベネッセの CAN-DO リスト TOEIC の CAN-DO リスト
 いいえ、まだ現在具体的に進めていない その他の CAN-DO リスト(具体
名)

※「いいえ」以外→設問 6 へ 「いいえ」→設問 5 へ

5. 現在、まだ具体的に進めていない理由は以下の通りである。(複数回答可)

CAN-DO リストの導入について全く／又はよく知らない。 担当者が居ない／又は足りない。
 検討／又は準備する時間が無い／又は足りない。 貴校には合
われない／又は導入の必要性が無い。 その他(ご記入ください)

※「はい」→設問 6 へ 「いいえ」→設問 2 へ

6. CAN-DO リストは達成目標の設定に有効だと思う。

強くそう思う そう思う 余りそう思わない 全くそう思わない 分からない

※「強くそう思う」/「そう思う」→設問 6-2 へ 「余りそう思わない」/[全くそう思わない]→設問 6-3 へ 「分からない」→設問 10-3 へ

6-2. そう(肯定的に)思われるのは何故ですか。(複数回答可)

評価項目が明確で使いやすいから 他の先生との基準が統一できるから 生徒の理解と反応が良さそうだから その他(ご記入ください。)

※ →設問 7 へお進みください。

6-3. そう(否定的に)思われるのは何故ですか。(複数回答可)

CAN-DO と言えるほどの使用機会が無いから 使用(DO)より文法知識や語彙習得のほうが重要だから 高校または大学受験に役立つと思われないから その他(ご記入ください。)

※ →設問 7 へお進みください。

7. CAN-DO リストの定着／軌道化には以下のことが必要だと思う。(複数回答可)

文部科学省と管轄教育委員会の継続的サポート 他の先生方との自主的なワークショップの催行 計画・実行・点検・改善の PDCA サイクルの実践 CAN-DO 意識を高めるための生徒への動機づけ 分からない その他(ご記入ください。)

8. CAN-DO リストの活用は長期的には定着／軌道化すると思う。

強くそう思う そう思う 余りそう思わない 全くそう思わない 分からない

9. CAN-DO リストの活用は総合的には評価できると思う。

強くそう思う そう思う 余りそう思わない 全くそう思わない 分からない

以下のことについて貴職のご感想やご意見をお聞かせ下さい。(自由回答)

10-1. この(文科省の提唱する)「CAN-DO リスト」の導入について

10-2. この(文科省が提唱する)「CAN-DO リスト」の規範となっている「欧州言語共通参照枠(CEFR)」について

10-3. この「CAN-DO リスト」や TOEFL など欧米の教育資源を活用することについて

アンケートは以上です。ご協力ありがとうございました。

備考:ご希望の方には本調査集計後のデータをお送りします。

送信先 e-mail アドレスをご記入下さい。

////////////////////////////////////

C. 国内の調査：郵送質問

CAN-DO リストについての実態調査 (お願い)

この調査は、現在、文部科学省が提唱している「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設定のための手引き」に関連して、CAN-DO リストが日本の中等教育校の現場でどのように受け入れられているかについて（多くは選択肢形式で）お尋ねするものです。調査は匿名で行い、調査から得られた情報は本研究の目的以外に使用することはありませんので、貴職と貴校にご迷惑がかかるようなことは決していたしません。ご協力のほど、どうぞよろしく申し上げます。

■回答方法

選択形式の設問には該当の番号・記号に○を、記述形式の設問にはご回答をご記入下さい。

.....

パート1：貴職と貴校に関して：

.....

- 1 貴職の教職在職年数 ①10年未満 ②10-19年 ③20-29年 ④30年以上
- 2 貴校の英語・外国語科教員数 専任（ ）名、非常勤（ ）名
- 3 貴校の生徒数（一貫校の場合は中高それぞれご記入ください。）
 中学校（ ）名 高校（ ）名
- 4 貴校の所在地 ①東京都 ②北海道 ③（ ）府 ④（ ）県
 さらに中学校の場合 ①政令指定都市 ②その他の市町村
- 5 貴校の設立形態 ①国立 ②公立 ③私立 ④その他（ ）
- 6 貴校の「英語以外の外国語」科目（一貫校の場合は中高それぞれにご記入下さい。）
 中学校 ①あり（→科目名 ） ②なし
 高校 ①あり（→科目名 ） ②なし
- 7 貴校の英語の授業時間（一貫校の場合は中高それぞれにご記入下さい。）
 中学校 週（ ）時間 高校 週（ ）時間
- 8 他の外国語授業時間（一貫校の場合は中高それぞれご記入ください。）
 中学校 週（ ）時間 高校 週（ ）時間
- 9 貴校では英語の授業中にどの程度、英語を使っていますか。
 ①ほぼ100% ②ほぼ50%以上 ③ほぼ50%未満 ④ほぼ0%
- 10 貴校は特別課程 SELHi の採択実績はありますか。①あり ②なし
- 11 貴校は外部テストの活用実績はありますか。①あり（→設問11-2へ） ②なし
 11-2 ①英検 ②GTEC ③TOEIC ④その他（ ）
- 12 貴校は ALT の活用実績はありますか。
 ① 週1回以上 ②月1回以上 ③予定あり ④予定なし

.....

6. CAN-DO リストは達成目標の設定に有効だと思う。

- ① 強くそう思う ② そう思う
- ③ 余りそう思わない ④ 全くそう思わない
- ⑤ 分からない

→①又は②を選択された方は設問 6-2 へお進み下さい。

→③又は④の方は設問 6-3 へ

→⑤の方は設問 10-3 へ

6-2. そう（肯定的に）思われるのは何故ですか。（重複回答可）

- ① 評価項目が明確で使いやすいから
- ② 他の先生との基準が統一できるから
- ③ 生徒の理解と反応が良さそうだから
- ④ その他（→ご記入下さい。）

→設問 7 お進み下さい。

6-3. そう（否定的に）思われるのは何故ですか。（重複回答可）

- ① CAN-DO と言えるほどの使用機会が無いから
- ② 使用（DO）より文法知識や語彙習得のほうが重要だから
- ③ 大学受験に役立つと思われないから
- ④ その他（→ご記入下さい。）

→設問 7 お進み下さい。

7. CAN-DO リストの定着／軌道化には以下のことが必要だと思う。（重複回答可）

- ① 文部科学省と管轄教育委員会の継続的サポート
- ② 他の先生方との自主的なワークショップの催行
- ③ 計画・実行・点検・改善の PDCA サイクルの実践
- ④ CAN-DO 意識を高めるための生徒への動機づけ
- ⑤ その他（→ご記入下さい。）
- ⑥ 分からない

8. CAN-DO リストの活用は長期的には定着／軌道化すると思う。

- ① 強くそう思う ② そう思う
- ③ 余りそう思わない ④ 全くそう思わない
- ⑤ 分からない

9. CAN-DO リストの活用は総合的には評価できると思う。

- ① 強くそう思う ② そう思う
- ③ 余りそう思わない ④ 全くそう思わない

- We know about the standards but not really who issued them.//They are useful for evaluating one's own proficiency and about giving foreign employers an idea what they can expect.
- some interesting ideas// will hopefully spread slowly, but surly// takes time to become accepted
- okay
- useful guidelines for foreign language teaching; implementation at schools and comparability in different countries not always easy; exchange between schools desirable
- It's hardly known at all.
- we appreciate the language police as it focuses on communication and competences/ can dos rather than on knowledge and mastery.
- I think it is a very good idea. Language is culture and thus knowing foreign languages is the key to learning about others' cultures and understanding them - a key to peace!
- It is very sensible, good guidelines, our textbooks are based on the CEFR; it is a good idea to have a common frame for all European countries
- There should be done more for the equality of the school systems.
- don't know
- Principally it seems a good idea to acknowledge plurilingualism in a globalised world and to make people aware of the richness of languages some students already have or do acquire. The question for me is whether yet again we have to measure everything and standardize it and put it on forms and fill it in sheets. Does really anyone in the economic sector ask an applicant which level he or she has achieved in which language? My impression is: No. So the amount of (bureaucratic) work involved in documenting all the CEFR levels etc. seems to much in comparison to the practical use for people. //But that's only my personal - thus limited - view of the matter.
- I agree with it. It is necessary for working and living in the EU.
- I think this framework is an excellent guideline to all who teach and learn a foreign language. It sets standards for all levels of learning and so makes results and certificates comparable.//I think public schools don't usually make use of it directly, only by way of foreign language text- and workbooks. They all refer to and are based on it.
- I strongly support any effort aiming at fostering the evolution of a plurilingual European cultural identity. The study of another people's language is the key to a

deeper understanding of that people's way of thinking and can - ideally - lead to a true understanding and appreciation of the uniqueness and value of foreign cultures in general, while at the same time offering profound insights into the core of the common humanity we all share beyond cultural differences. As for Europe I must say that current events give ample proof that the future of the Union cannot be founded primarily on economy, but will have to be (re)founded on a shared trans-national cultural identity. A relapse into national particularism might well be catastrophic, I fear. I support any political effort aiming at strengthening this identity among Europe's young people.

- I'm not interested in it.
- It is motivating the students to use the foreign language to communicate with various other countries during projects and visits abroad (students' exchanges with several countries, Comenius projects, face-to-face projects connected with CertiLingua certificate of excellence)
- don't know enough about it
- Good in theory, problematic in practice.
- CEFR is well proven tool to determine the competencies of pupils. However, there is a risk of over-evaluating the pupils nowadays according to the framework. So overall, there are more competencies than just language learning.
- ELP and other aspects are not widely known here in Bavaria. Therefore we can't tell much about it.//Working with ELP is not obligatory.
- Honestly, I think that the proposed language policy is not effective due to the lack of human and material resources provided to the school by the local government. There would be much greater use of guidelines, ELP etc if the teachers were taught how to use them and if they were given the resources. It's not a problem to the European Union but to the the German State. I strongly believe that the language policy proposed by the EU is of great value.
- I don't have enough information for a own opinion.
- To answer this question we need more information about it.
- okay

Q30-2 : CEFR や ELP の学校教育における使用についてどう思うか？

- A common framework may provide some orientation; results, however, cannot be objective as they depend on input and level of difficulty of each individual test set for

each individual class at individual schools.

- ELPs are quite time-consuming and require a level of self-reflection and dedication to observing the progress they have been making which many students are not prepared to invest. Besides, they get frequent feedback through shorter and longer tests as well as oral tasks and they are also offered the chance to prepare for international certificates like the CAE or DELF at our school, which both assess their performance in a wider context.
- Not easy to handle, especially the Portfolio. Due to lack of time, teachers usually prefer spending more time on the actual teaching of language skills than on the meta level of language competence.
- Personally I appreciate the introduction of CEFR into the curriculum for foreign languages. It is well-structured thus useful and effective for teachers as well as students. The latter are able to evaluate their own achievement of learning language. Furthermore it provides a transparent basis for tests comparing learning success.
- It makes it easier for students to proof their competences.
- It can motivate the pupils to reach a certain standard. It is reality-orientated.
- Its aspects have to be integrated into the different curricula. Thus we will be able to reach a new common basis. There is a start in Schleswig-Holstein and also in Germany as a whole but a lot still needs to be done.
- quite useful
- an appropriate instrument to gauge student efficiency in foreign languages and to provide them with material and standards to develop their abilities in a multinational context; time exposure at times problematic
- No experience.
- Quite a practical and helpful 'tool' especially for assessment and evaluation of students' skills /abilities. Another crucial aspect is the fact that the CEFR allows for comparing peoples' language competences across the borders.
- I think the CEFR is a very good tool to determine how well a student/person knows another language. That gives some common basis of evaluation and knowledge. The ELP is too much work and time in the classroom - it could be done with students in a project. I do not think it is very realistic for students to work in every day classroom situations.//One additional remark: in the question about how well the CEFR was known at the school I put "very well", but this obviously only concerns the foreign language teachers. Maths/science teachers won't be as informed.

- You need textbooks and material that are based on the CEFR; if that is the case (as in Germany), it is very useful.
- might be helpful (if more schools use it) because of comparability
- a very positive starting point
- can be very practical to assess students' linguistic abilities especially in connection with language certificates////our school offers FCE and CAE courses and exams (English) and DELF courses and exams (French)
- CEFR is implemented in state curricula for all languages taught at schools in Lower Saxony in Germany. It is determined by those curricula (Kerncurricula Niedersachsen) at which class/year the students should reach which level (A2, B1, B2). Right now there is an initiative to redesign the A-level-examinations in that way that they fulfil the standards of international language tests (e.g. toefl, ESOL), so that B2 level can be attested to every student who succeeded in A-level examinations.
- Generally, there is a positive feeling about CEFR but teachers at school seldom work with it in their lesson plans, because there is an ongoing progression in the students' ability when teachers follow the state curricula. In the past 6-8 years it has influenced teaching method and contents in a dramatic way.
- Language lessons are far more focused on students' communication than on grammar. Listening, viewing, reading skills and thus assignments as well as speaking activities are now the foundation of every language lesson in Germany.
- It certainly helps to make standards in language teaching more similar to each other internationally but only - and that is the problem - if it is very clearly defined what each can-do illustration really should mean.
- Standardizing is always problematic in teaching as it leads to (has to do this) limiting the range of items to be tested and thus can only produce a restricted impression of a student's abilities. //Besides, it tends to be very out-put oriented concerning measurable results,! forgetting the long-term development and growth of a personality So you can easily find out for example whether someone knows about intercultural differences concerning polite behavior (expressed in special phrases in the foreign language), he or she might even be able to produce the aforementioned phrases. But you won't be able to measure his or her willingness to actively deal with such differences by using what they know...
- They are useful. I think they are the basis of the English and French textbooks our students use for studying.

では ALL ENGLISH を導入したり、なんでもかんでもやるというのは効果が期待できない。昔ながらの、Reader と Grammar の授業で基本を身につけ、NHK は自学自習するやり方で十分英語はマスターできるはず。オーラルコミュニケーションで失敗し、高校生の英語力は落ちている。基本がわからなければ何もできない。

・導入自体は大変いいことだと思うが、全教員(英語科以外の教員と管理職を含む)へのコンセンサスが不足している。十分な周知ができてから導入してはどうか。

・本校には積極的に進めようとする教員がいない。自分が進めようとするれば、自分ひとりでやらなければならず、自分の仕事量が増え、他の業務に支障をきたす。

・ヴィジョンとしては非常に良いと思うが、大学入試との兼ね合いが解決されていない。推進派からは「CAN-DO リストはセンター試験に効果がある」という意見が聞かれるが、難関校の大学入試では実用的な力よりも英語を用いた思考力を求められていることが多く、これは詭弁であると思う。//本気で全国的に実施する気があるのであれば、文科省は大学入試から英語の科目を外すぐらいのことをし、体育や芸術のような実技科目の一つにするぐらいの大胆さを持ってほしい。私立学校としては進学実績は生徒募集における重要なファクターであり、それに向けて真剣に取り組んでいる。大学入試の動向を見ながら CAN-DO リストの開発に入ろうと考えている。

・急激すぎて、形を作るばかり急いでいる感じがします。//もっと、現場の実態にあったものを、日本独自に開発する必要があります。//CEFR は、第二言語を容易に習得できる環境にある学習者向けのリストです。//日本のように、外国語としての英語の習得を目指している学習者が多い国には、//独自のリストが必要ですが、英検協会などの外部機関に任せすぎで、//文科省の姿勢が見えません。方向付けもなく、現場に形だけを押しつけるのは仕事を増加させるだけだと思っています。

・各学校に任せきりの部分が多い。

・全員が大学進学(受験)を希望している学校なので、高3は受験指導になります。中1から高2まで CAN-DO リストではなくても、一貫のある達成目標を作るのは意味があると思います。ただ文法や表現を取り上げて細かいリストを作るのは大変ですし、何をリストに加えるのかという判断基準がわかりません。リストを作る差し迫った必要性は感じていません。大学入試が変わることになれば、早急の対応を迫れることになると思います。//////////あとの項目とは関係ありませんが、アンケートのパート1-12でALTの活用の予定はないと答えましたが、本校では中1から高2までネイティブの先生の授業が週1時間あるのでALTの活用は考えていないと回答しました。

・観点別評価をするにあたって、CAN-DO リストはとても役に立ってくれると思います。本校でもマイナーチェンジを重ね作成中です。・一般的には良いことだと思うが、本校のように小規模で英語があまり必要とされない学校では、特に必要ないようにも思われる。本校では、これに類するものを独自に作成すべきという意見は出ているが、そのまま導入しようという意見は出していない。また、何であれそのようなものを導入するには抵抗があるという教員の方が多いように見受けられる。何故抵

抗があるかということ、導入したからにはその結果を検証しなくてはならないからである。そしてそれが教員管理(監視)につながることを警戒しているように思える。一報、賛成者は検証するために導入しようとしているのであり、この基本的態度のギャップが埋まらない限り本校での導入(類するもの)は困難であると思われる(個人意見)。・導入に関しては反対するところはありません。あとはリストを作成する時間を確保することです(正直、様々な業務で手一杯な中での作業で、学校の規模などにもよると思いますが、簡単に実行できるというわけではないのが感想です)。・降ってわいたように「CAN-DO リスト」なるものがあちこちから聞こえるようになりましたが、私自身は正直その目的も効用も全く理解できません。いったい誰がその能力段階について判断するのでしょうか？生徒自身としたらきちんと把握できるのでしょうか？教員が判断するとしたら従来の評価と何が違うのでしょうか。そもそも手間暇かけてリストを作成し評価をしたとして本当に英語の運用能力を高めることができるのでしょうか？きちんと理解できていない私の理解力不足、認識不足なのかもしれませんが、いきなり現場に作れ、作れ、とせかされても全く効果が期待できません。お題目だけを唱えているような気がしてなりません。日本では定着しないと思います。・教科書の指導書やかつての授業計画書(進度表)が存在しても実際の授業と書類上の計画に隔たりがあり余り有効ではなかった。よってこの Can-Do リストなるものも同じような運命をたどるものと予想される。実際、現場ではこの Can-Do リスト作成に多くの時間と労力を要するだけで全く無駄な作業である。・リスト作成手引きの周知だけでなく、ダウンロード版の雛形が数種類出てこない、忙しい教育現場では一からの開発は難しく、普及はしない。・現場に合わない部分もある。しかし、大筋では参考にできるものであると考えている。・非常に良い。CAN-DO リストを作成することによって、到達目標や評価規準を教員間、そして生徒間で共有でき、様々な面で授業経営がしやすい。

・生徒の学習意欲を高めたり、達成感を得させるには大変有効だと思います。ただ、学校独自で作成を任されており、基準(記述文)や卒業時到達目標が学校独自で設定されているため、学校間格差が生じ、信ぴょう性が問われるのではないかと危惧しています。

・専門家がまだあまりいない状況で時期尚早感はあるが、やっと思解がまとまりつつある感じがする。

・CAN-DO リストは、もともと「評価の枠組み」であり、「達成目標」ではないと聞いています。この達成目標に TOEFL スコアなどが加えられると、教育現場がさらに締め付けられるのではないかと危惧しています。

・学校独自の基準で設定できることは良いことだが、校内の意思統一が必要。・詳しくは知らないが、英語力を高める上では必要だと思う。・目標が明確で、指導も学習もしやすい。//一問一答的な語学勉強ではなくなってよい。・語学は教員によって指導法やアプローチが異なり、授業の形態も差がでがちである。そこでCAN-DOリストのような、基準の共有がなされれば、教員間での差が少なくなり、より目的に沿った授業展開がなされたり、教員間の指導もうまくいきやすくなるのではないか。・ルーブリック評価の導入に取り組んでおり、CAN-DO リストはその基準として有効だと思います。

・どこまで細かく規定すればよいのかが課題である。また、生徒の到達度をどのように定量的に測定したらよいか、その結果をどのようにリストと関連させるか。何らかの指針が必要であると感じている。

問) 10-2. この(文科省が提唱する)「CAN-DO リスト」の規範となっている「欧州言語共通参照枠(CEFR)について(自由記入型)

- ・技能別に具体的な規範が示されており、各学校で CAN-DO を作成するための参考として大いに活用できます。
- ・さまざまな言語と歴史を持つ欧州における CEFR と日本語が大勢を占める日本では文脈が異なる。
- ・将来普及するであろうと思われます。
- ・ヨーロッパと日本とではおかれている語学環境が異なっており、日本でそのまま応用するのは難しいのではないかと？
- ・CEFR の枠組みについては、どのような経緯でできたのかよくわかっていないのでコメントのしようがない。
- ・参考にはできると思います。ただし前述のことがあり、すべてを日本人の英語学習者に応用できるわけではありません。
- ・知っているが、直接参照しているわけではない。
- ・わかりやすいと思います。ただ非ヨーロッパ語を母語とする話者の場合はどうなのか、検証する必要はあるのではないのでしょうか。
- ・よく分からない
- ・(知識不足なので回答を控えます。)
- ・このリストはこの「CEFR」が元になっている、とある著作で読みましたが、そもそも日本とヨーロッパとでは地理的環境も文化的環境も全く異なっていると思います。それを無理やり形だけ日本に当てはめようとしても無意味なのでは？と思ってしまう。
- ・日本の英語教育の基準となる CEFR-J の確定と、普及が鍵と考える。
- ・特になし。知識を持ち合わせておりません。
- ・投野由起夫先生の CEFR-J ガイドブックを参考にしながら勉強している。
- ・CAN-DO 導入にあたって知っておかなければいけないものであると思う。
- ・よく知っているわけではありませんが、欧州の文化に基づいて作られたものが、日本の文化に合うのでしょうか。複数の言語を学習する欧州と、英語への偏重が見られる日本では、理念が違うのではないのでしょうか。・対象者がヨーロッパ人なので、レベルが日本人の EFL 環境にはそぐわないと思う。難しすぎる。
- ・よく知らない。ほとんどの先生が知らないのでは？

・英語をコミュニケーションツールとして習得するに際しての到達レベルであり、日常的に英語を使用できる環境も必要であり、日本の中学・高校に導入することは難しい面もあるのではないかと思います。

・CEFRのレベル分けで、特にCレベルになると、意見表明のトレーニングが母語でも必要となると感じている。単に英語だけの問題にとどまらず、母語でのロジカルな言語運用ができなければ英語への転移は難しいのではないかと、思う。この辺のポイントを専門家からの指示を仰ぎたい。

問) 10-3. この「CAN-DO リスト」や TOEFL など欧米の教育資源を活用することについて (自由記入型)

・生徒にとってというより、スタッフの入れ替わりがある教員集団には、毎年 PDCA サイクルに基づく CAN-DO の改善をしていくことで、意識の共有・指導の継承・改善を図っていくこと必要だと考えます。

・参考にはなると思うが、代わりにはならないだろう。

・目的や、個々の教育現場の実情などのよると思われます。

・シラバスの中で英検の取得目標を設定しています。英語科の場合は英検をはじめとして各種検定があるのでわざわざ CAN-DO リストを作らなくても達成目標は立てやすい教科だと思っています。

・どのような仕組みなのか、詳しくは存じ上げませんが興味はあります。

・いいことだとは思いますが、TOEFL はアメリカの大学で学ぶためのものだし、CAN-DO はヨーロッパでの外国語としての英語理解のものさしと、日本の環境で応用するには相違点が多すぎるのではと思います。世界標準も大切ですが、その辺をクリアにした日本版 CAN-DO もしくは TOEFL を教育資源として活用できればと思っています。

・TOEIC などの試験は大いに活用すべきである。グローバルな基準で英語の力を測っていくことは受験者、指導者の双方に利益がある。しかしながら、TOEFL のスコアを大学入試に用いるとなると話は別である。その試験のための対策講座(学校・予備校・塾)が広まり「試験のための学習」であり「実用のための学習」とは相反することになりかねない。また、何の試験を入試として課すかにも大きな問題がある。TOEIC なのか TOEFL なのか TEAP なのかどのテストが高校生の実力を反映するのにふさわしいのか。非常に強い関心を持って動向を見守っている。

・活用すること自体には問題はありませんが、文科省、教育委員会の方針が定まっていないうちに、現場にばかりリスト作成を押しつけるのは、反対です。・情報は探せば得られますので、あとはやるかやらないかの問題だと思います。

・TOEFL TOEIC の活用は大いに刺激になりますが、いずれも目的がさまざまなので大学入試の代わりにいずれかを使うというのはおかしいと思います。

・英語で授業をすることを基本としている今、求められるものも変わってくると思うので、CAN-DO

リストやその他の教育資源は積極的に活用していくべきだと考えます。

- ・良いものであればどんどん活用すべきだと思います。
- ・「欧米」かどうかに拘わらず、世間一般で使われてはいるが本校の実情には合わないというものの導入には慎重に対処したい(特殊な学校なので)。基本的には独自作成の方が良いと考えている。
- ・英語が外国語である以上、欧米の教育資源を活用することは不可欠であると思いますが、その活用にあたっては、日本の社会状況や生徒に求められるものなどをきちんと見極める必要があると思います。少なくとも金儲けに有益だから、というような目先だけの目的で教育現場を混乱に陥れるようなことだけはやめてほしいと感じています。
- ・CEFR や TOEFL をそのまま成績や英語の運用能力の指標として使う段階にある日本の生徒は少ないと考える。日本の英語教育の実情に合わせて、改善していくことが急務である。
- ・日本の大学受験との整合性をいかにつけていくかが成功への課題であると考えている。
- ・非常に良いが、そのまま使用するにはいささか難しい部分も多くある。
- ・活用それ自体は良いことかと思いますが、学校現場での認知度や普及具合はまだまだと感じています。さらなる普及に期待します。
- ・あくまで教育活動の中の1つの方法であり、様々なアプローチがあっというと思う。
- ・モチベーションを高めるために有効であると感じる。
- ・TOEFL について。TOEFL の対象はアメリカの大学や大学院への入学希望者です。実際の教育現場を知っている人なら、大多数の生徒がその俎上にも載らないことが理解できるはずです。私たちの仕事は、目の前にいる生徒を大事にして社会性のある豊かな人間に育てること、将来自分でも学習できるように英語の土台を築いておくことです。アメリカへ留学するためのテスト対策ではありません。
- ・EFL環境であることを前提としているものを教育資源として活用することについては危険な気がする。
- ・いいと思います。何か明確な基準がないと、講師の先生も含めて授業の進め方にばらつきがあるので。全体で生徒の英語力を真に追及するのであれば、必要なことだと思います。
- ・色々な試験が開発されてい、それぞれが優れていることは承知しているが、乱立されてしまい不明になってしまえば本末転倒になってしまうのではないかと。
- ・取得スコアによって到達レベルを知り、どのようなことができるレベルの英語力を有しているのかを把握することは、学習意欲の向上につながると思います。
- ・欧米の発想を知るには、このような教育資源を利用することは意味があると思う。ただ、何を測定するのか不明なまま安易に利用したくない。

以下余白