

平成 17 (2005) 年度

**日本語教育スタンダードの構築をめざす
国際ラウンドテーブル
会議録**

**A Report on
the International Roundtable on the Establishment of
Standards for Japanese-Language Education**



国際交流基金

目 次

発刊に寄せて

「日本語教育スタンダード(仮称)」の構築をめざして——なぜ、いまなのか……………	1
Building <i>Standards for Japanese-Language Education</i> (tentative title)—Why Now?— ……	4

開催趣旨 Outline

「日本語教育スタンダードの構築をめざす国際ラウンドテーブル」……………	7
International Roundtable on the Establishment of Standards for Japanese-Language Education ……	9

【第1回】(First Session)

プログラム……………	12
Program……………	14

基調報告

日本語教育スタンダード構築のための国際ラウンドテーブル第1回 開催趣旨……………	16
First International Roundtable on the Establishment of Standards for Japanese-language Education —Prospectus— ……	21

発表要旨

〈第1部〉

言語と文化の分かちがたい結びつき——異文化対応能力育成のための言語教育……………	26
海外における日本語教育のためのスタンダードとテスト： アメリカからのひとつの見解……………	29
韓国の言語政策におけるスタンダードについて： 学習指導要領と大学修学能力試験外国語テスト基準を中心に……………	32
欧州評議会の言語能力スタンダード……………	35

〈第2部〉

リフレクティブ・オンライン評価と経験的教育……………	37
成功を目指してランゲージズ・ラダーをのぼる外国語のための国家認定制度……………	39
AP(アドバンスト・プレースメント)の外国語テスト……………	41
ドイツ語試験の最良実施(ベストプラクティス) ——ゲーテ・インスティトゥートの場合……………	42
フランス文部省による外国語としてのフランス語認定: DELF・DALF、およびTCF……………	44

漢語水平考試(HSK)のスタンダード	47
日本語能力試験の課題	49

Abstract

〈Part 1〉

The Inextricable Language-Culture Connection: Teaching Languages for Intercultural Competence	51
A U.S. Perspective on Standards and Testing for Overseas Japanese Language Education	53
Standards in Language Education Policy in the Republic of Korea: Official Curriculum Guidelines and the College Scholastic Ability Test on Foreign Languages	55
The Council of Europe's Standards of Language Proficiency	58

〈Part 2〉

Reflective Online Assessment and Empirical Pedagogy	60
The Languages Ladder—Steps to Success the National Recognition Scheme for Languages	61
Advanced Placement (AP) World Language Exams	63
German Language Tests—Goethe-Institut's Best Practice	64
Certifications of French as a Foreign Language of the French Ministry of Education: DELF, DALF and TCF	65
Standard Setting in Chinese Proficiency Test (HSK)	68
Issues in the Evolution of the Japanese Language Proficiency Test	70

会議録

「日本語教育スタンダードの構築をめざす国際ラウンドテーブル」	72
〈第1部〉 「世界各国におけるコミュニケーション能力を中心とする ナショナルカリキュラムスタンダード策定に関する新しい理論」	72
〈第2部〉 「言語能力基準を反映させた言語テストの導入へ —世界の言語テストをめぐる—」	91
〈第3部〉 「日本語教育における新しい言語能力基準策定へ向けた課題設定」	111

【第2回】

プログラム	123
-------	-----

参加者	124
-----	-----

【第3回】 (Third Session)

プログラム	125
Program	126

発表要旨

〈第1部〉

日本語教育スタンダードの目的と理念	127
「相互理解のための日本語教育スタンダードの理念」について	137
海外における日本語教育のためのスタンダードとテストに関する政策的展望	139

〈第2部〉

“Profile deutsch” —多目的ツールを開発する	142
フランス教育省DELF・DALF試験の改革	146
ナショナル・スタンダーズ	149

〈第3部〉

日本語教育スタンダード 基本的な考え方	152
---------------------------	-----

Abstract

〈Part 1〉

The Objectives and Principles of Standards for Japanese-Language Education	169
The Idea of Standards of Japanese Language Education for Mutual Understanding	180
“A Policy Perspective on Standards and Testing for Overseas Japanese Language Education”	183

〈Part 2〉

“Profile deutsch”—Developing a Multipurpose Tool	185
Reform of the French Ministry of Education DELF and DALF Examinations	189
National Standards	192

会議録

第1部：日本語教育スタンダードの目的と理念	196
第2部：先行事例に学ぶ	209
第3部：日本語教育スタンダードの基本的な考え方	219

参加者プロフィール Profile	229
-------------------------	-----

本会議録は、第1回と第3回それぞれ取りまとめのプロセスが異なるため、文体も異なります。

発刊に寄せて

「日本語教育スタンダード(仮称)」の構築をめざして ——なぜ、いまなのか

国際交流基金 日本語事業部長
嘉数勝美

日本は、厳密な社会言語学的分析を別にすれば、いまのところ単一言語社会であると言ってよい。ただし、いまのところと断るとおり、この先も日本語だけで社会生活が営まれるだろうという楽観的な予測の上に、遠からず日本語だけでは立ち行かなくなるだろうという現実的な予測が、その影を落としはじめている。現実的な影とは、地球規模での国際化、すなわちグローバル化の伸張によるものにほかならない。日本にとってのグローバル化は、これまではせいぜい政治や経済での国際関係の深まりぐらいの認識であったと思う。したがって、そのツールとして抜きん出た国際通用性をもつ英語の習熟が以前にも増して重視され、2009年からは小学校への英語教育の導入も計画されている。より先鋭的な取組みには、早くは小学校課程から英語によるイマージョン教育を行ない、その目標を欧米の有名大学進学に据える私立学校すらある。やはり英語教育を重視する公立高校における国際科・学級の設置も、少なくない。これらの取組みに共通することは、いずれもそのベクトルが日本から見て外向きであり、英語に拘泥するあまり、国際観が単眼的であることだ。

しかし、グローバル化は、単に政治や経済の領域で国境を越えて相互に浸透するのではなく、人々の大規模な国際間移動が常態化することによって、各国固有の文化や社会に影響を与えたり、個人のアイデンティティの変容を誘発したりするモメンタムともなる。このように、グローバル化には双方向のベクトルも認められるので、その対応には複眼的な視座も必要である。言い換えれば、多文化共生の空間や環境が国際的に広がることが、グローバル化の最大の特徴であろう。例えばその典型を、いま国際的統合・協調が進むヨーロッパに見出すことができる。政治、経済、文化等の広い領域で統合や協調を進める要諦の1つは、人々の相互理解を促進することであり、その根幹となる言語コミュニケーションを円滑にするための政策と具体策の共有であろう。多文化共生において文化相互の優劣を問うことがタブーであるように、個々の言語の優劣(通用性)を問うこともまた同様である。そこで欧州評議会が、特定の言語に共通語としての地位や役割を付与することではなく、むしろ域内の20余りの言語間における共通参照枠であるCEFR (Common European Framework of Reference for Languages) を構築し、域内における多言語主義と、個人における複言語主義を推進する道を選択したのである。

いま日本も、このようなグローバル化の浸透と無縁ではない。自らの国際化の意

識が外にばかり向いている間に、国内では200万人を超える外国人との共生環境が各地で顕在化し、更に拡大する勢いを感じられることである。とりわけ、少子化と高齢化によって社会基盤が揺らぎはじめた日本が、これまでどおり政治的にも経済的にも国際競争力を持続して発展するためには、1つの対策として、外国人労働力に頼らざるを得ない状況も予測されている。目下FTA(自由貿易協定)やEPA(経済連携協定)による国内市場開放のための規制緩和が次々に進められているのは、紛れもなくその表れである。こうして、身の回りに日本語を日常語としない人々との共生の波がひたひたと押し寄せる現実の前では、日本がいつまでも単一言語社会のままにいられる保障はない、と言わざるを得ない。内発的な必要性から非日本語話者の受入れが進めば進むほど、国際的責務は増し、その履行を監視する圧力も加わり、日本語のみによる社会生活という枠組みでは立ち行かなくなることが予想されるからである。

翻って、我々の多くは劣等感と優越感とをない交ぜ、日本語は世界有数の難解で異質な言語であると自認してきた。また、あたかもそれが日本人の外国語学習を妨げる要因であるかのような弁解も平然とする癖がある。しかし、それらに科学的な根拠がないことは明らかであり、むしろグローバル化の波に乗って海外で日本語を学ぶ人々が急速に増えている現実には、我々をしてこれまでの日本語観を改めることを余儀なくするのである。グローバル化の只中では、現実的には英語が更に国際化するという蓋然性がある一方で、ユネスコなどが提唱するように、国の内外という枠組みを越えて拡大する国際社会では、文化的多様性の重視という観点から、ヨーロッパの例に見るように、社会における多言語の共存と、個人における複言語能力とが、普遍的な価値を有するようになるであろう。日本語を巡る国内外の状況にも、遠からず似て非なるものが現出すると考えられる。

いま世界的に見られる日本語教育の盛り上がりを前に、我々自身が、学習者にとって日本語を学びやすい環境や制度を整備しないで、いったい誰ができるというのであろうか。英語の比ではないが、日本語も、日本人が介在しない場面や領域でも使われるほど国際的に広がり、もはや日本人だけの占有物ではなくなりつつある。世界の至る所で多言語使用や複言語使用の環境が顕在化するなかで、日本語も確実にその1つのツールとなっている。このような状況を目の当たりにして、国際交流基金は、日本語教育の国際的水準を構築しなければならないという国際的責務と、その国際的公共性を自覚するに至ったのである。去る2005年5月の第1回を皮切りに、「日本語教育スタンダード(仮称)の構築」をテーマに都合3回に亘る国際ラウンドテーブルにおいて議論や検討を行ない、今後その具体化を図ろうとするのは、まさにグローバル化によって日本に伸びた影の実像をくっきりと認めたからにほかならない。

第1回は、限定公開の形式で、すでに言語教育の標準化や政策化が進んでいるアメリカ、オーストラリア、ヨーロッパ、そして日本語教育が活発な韓国、中国から、言語教育政策の研究者や行政関係者を招聘して、それぞれの現状と展望を聴取した。併せて基金の「日本語

教育スタンダード」の理念や在り方について助言や提言を求めたのである。その結果を基に、第2回は基金部内関係者と国内専門家とによる非公開研究会として開催し、＜相互理解のための日本語＞という基本理念を創出し、かつ＜課題遂行能力＞と＜異文化理解能力＞を基礎とする言語運用能力のレベル別、場面・コンテキスト別標準枠組みを、既出のCEFRによる＜can-do statements＞を参照して構築する方針をまとめた。第3回は、はじめて一般公開の形式で、それまでの検討結果と今後の展望について、再び内外の関係者による相互検証や評価を行ない、構築への第一歩を公に印した。本会議録は、その経緯と成果を集約したものである。

「言葉は保守的な趣味を大事にしながら、新しい事態に適応してゆかなければならない」というある作家の言は、こちらの岸で自らの日本語を見つめ直すということと、向こう岸の日本語にも目を向けるということが、実は新しい地球時代の同じ波に洗われている日本語のいまの姿なのだ、と示唆してくれている。

**Building Standards for Japanese-Language Education
(tentative title)
—Why Now?—**

Katsumi Kakazu

Managing Director, Japanese-Language Department

The Japan Foundation

Strict socio-linguistic analysis aside, it is correct to say that Japan today is a mono-lingual society. However, a shadow is beginning to spread over the optimistic notion that our society can continue to exist using the Japanese language alone, a shadow cast by the more realistic expectation that society will soon not be able to function smoothly on the basis of a single language. This more sober assessment stems from one development: globalization. I believe that up to now, Japan has considered globalization solely as a deepening of international relationships in the sphere of politics and economics. For this reason, Japan now places even greater emphasis on proficiency in English—the world’s most frequently used medium of cross-cultural communication—as a tool for conducting affairs in economics and diplomacy. Indeed, Japan plans to introduce English-language education into primary school beginning in 2009. There are some private schools that are taking an even more radical approach, placing the focus on preparing students for advancement to prestigious Western universities, through immersion classes in English early in the primary grades. Many public schools, which emphasize English education, have also set up international departments and classes. But adopting uniform measures to improve English education by private and public school will, in either case, divert the many pathways of globalization toward a single vector which, as seen from Japan, only points outward. This obsession with English constitutes a somewhat narrow international perspective.

Globalization, however, does not simply mean mutual incursions into each other’s countries to pursue political and economic objectives. Increasing numbers of people regularly traveling across borders will affect the characteristic cultures and societies of other countries, generating a momentum that drives the transformation of individuals’ identity. Thus, the vector of globalization can be perceived as pointing in two directions, and adapting to globalization requires more than a single point of view. In other words, the most important characteristic of globalization is its effect of creating a larger international space and environment for the co-existence of cultures. This characteristic of globalization is most clearly exemplified by the international integration and harmonization of Europe. One method of advancing integration and cooperation in the broad realm of politics, economics and culture is promoting people’s mutual understanding and sharing policies and concrete measures for facilitating communication through language, which is the basis of this understanding. As it is taboo to question the superiority of one culture over another when cultures exist side by side, it is also taboo to question the

superiority of one language over another as a universal medium of communication. Recognizing this imperative, the Council of Europe put together a Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) for the more than 20 languages spoken in the region, in which it does not assign the status or role of a lingua franca to any specific language. Rather, the Council of Europe has selected the path of promoting multilingualism within the region and plurilingualism for individuals.

Japan today is not immune to the influence of globalization. While the country was clinging to the notion that its own internal globalization had meaning only in terms of external relations, within the country, in districts everywhere, the Japanese people were increasingly living side by side with foreigners, who now exceed two million, and the energy of this expansion of co-existence is palpable. Japan is now being shaken by major demographic changes, particularly a low birth rate and an aging population, and in order to maintain and expand its political and economic competitiveness, Japan will likely have to rely on foreign labor. The ongoing promotion of deregulation measures for opening domestic markets through free trade agreements and economic partnership agreements is undoubtedly an adaptation to this new reality. One would have to say that as the Japanese people increasingly share the same space with people who do not use Japanese as their daily language, there will be no assurances that Japan can maintain its status quo as a mono-lingual country. This is because it is expected that the more non-Japanese speakers Japan accepts in response to this internally-generated necessity, the more its international responsibilities will increase and the greater the pressure will be to monitor performance of these responsibilities. Consequently, Japan will probably no longer be able to function smoothly within the framework of a society that runs on a single language.

To approach this issue from a different angle, many Japanese alternate between feelings of inferiority and superiority toward other countries and cultures and are convinced that they speak a language which, because of its difficulty, is of a different nature from other languages. Oftentimes they casually make the excuse that the language they speak precludes them from studying foreign languages. Clearly, however, there is no scientific basis for this notion. Given the contrary fact that the number of people learning Japanese abroad has risen sharply with the tide of globalization, the Japanese must take a different view of their language. In the midst of globalization, English most likely will become even more of an international language. But, as advocated by UNESCO and other organizations and witnessed now in Europe, there is a new movement underway, one which regards the coexistence of many languages in society and the plurilingual capacity of individuals in an expanding international community that transcends national borders as a goal that, from the perspective of cultural diversity, has universal value. Something akin to this movement will probably soon emerge from the situation surrounding the Japanese language both in Japan and in other countries.

Given the expansion of Japanese-language education seen around the world, if we do not create an environment and systems that facilitate students' learning of Japanese, who else will be able to do it? The situations and domains where Japanese is used without actual contact with Japanese people are expanding around the world, though not to the same extent as with English,

and the Japanese language is gradually being released from the sole possession the Japanese people. In places everywhere around the world, multilingualism and plurilingualism are taking hold, and Japanese is surely becoming one tool to advance this process. This development has captured the interest of the Japan Foundation, which realizes that it has the responsibility to build an international standard for Japanese education and is aware of the public nature of this responsibility. Accordingly, the Japan Foundation has initiated a program of international round table discussions to study this issue. The first session was held in May 2005 under the theme “Building *Standards for Japanese-Language Education* (tentative title),” and to this date a total of three sessions have been held. Efforts to give concrete shape to these standards are an indication that we clearly perceive the true nature of globalization as it sweeps even further across Japan.

For the first session of this program, which was only partially open to the public, invitations were extended to researchers in language education policy and administrative experts from the US, Australia and Europe, where standardization and policy implementation for language education has already advanced, and from Korea and China, where Japanese is taught extensively. In this session, participants discussed the status and outlook concerning the standardization of foreign-language education. The Japan Foundation also requested advice and proposals concerning the philosophy and modality that should be adopted for its Japanese-language education standards. Based on the results of these discussions, the second session, a closed research conference attended by staff of the Japan Foundation and domestic experts, was held, in which basic principles were created under the name “Japanese for Mutual Understanding.” In addition, guidelines were prepared for building the framework of standards geared to the level of language utilization capacity, which is the basis of the “capacity to accomplish priorities” and “the capacity to understand other cultures,” and also geared to situation and context, using the “Can-do statements” prepared through CEFR as reference. In the third session—the first open to the public—mutual examinations and evaluations were once again performed by people involved from both Japan and overseas concerning the results of studies and the outlook for success, marking the first public step toward building these standards. This report outlines the course of these sessions and their accomplishments.

In the words of one author, “Language must simultaneously be preserved and adapted to new circumstances.” This observation hints at the present state of the Japanese language, now being reexamined by the Japanese at home but also attracting their interest for its use abroad, swept along by the wave ushering in a new global era.

開催趣旨

「日本語教育スタンダードの構築をめざす国際ラウンドテーブル」

世界中の人々のさまざまな生活領域でグローバル化、ボーダレス化が益々進展するにつれて、外国語教育及び第二言語教育の重要性が増大し、いま北米や欧州では言語教育の新たな取組みが見られる。

これらの政策策定のうえで特に重視されているのは、学習対象言語の「スタンダード」とその「評価基準」との包括的・有機的な連関である。アメリカの共通基準に基づく言語別「スタンダード」(1999年)や、欧州共通の「スタンダード」ともいべきCEFR(2001年)において、その典型を見ることができる。むろん、これらに先んじて国家的プロジェクトとして1988年からLOTEを導入したオーストラリアの取組みは、今日の状況を見据えた画期的な試みであったといえよう。

そして、アジアでは、いま、経済連携協定交渉が各国間で進展し、アジア域内での人の移動は、今後ますます増加していくであろう。そうした状況下で重要となるのは、行動志向的なコミュニケーション能力に加え、多言語、多文化の中で、お互いの言語文化を理解し、他の言語文化に対して寛容な精神風土を醸成することである。いま世界中で235万人もの人々に日本語が学ばれていて(国際交流基金 2003年「海外日本語教育機関調査」)、日本に対する関心は今後益々高まることが予想される。また、経済成長著しい中国は、その国際展開の戦略として世界各地に100カ所もの中国語教育拠点の設置を計画しており、関係各国との協調を図っている。韓国語能力試験も、16カ国において年間2万人弱の受験者を対象に行なわれるようになってきた。そんな状況下、中国語、韓国語をはじめとするアジアの諸言語を視野に入れつつ、日本語の世界における「スタンダード」を構築していくことによって、アジア域内の多言語主義、多文化共生社会の実現に大きく寄与することを、国際交流基金は希望してやまない。

ついでに、アメリカ、オーストラリア、韓国、中国、そしてヨーロッパから、この分野で優れて主導的な学者・専門家等を招聘し、2005年度に3回のラウンドテーブルを開催することとする。

1. 背景：世界の日本語教育の全体的傾向

・「学習者の若年化」

初中等教育課程の学習者が全体の6割強を占め、その割合は今後更に増すと予想される。初中等教育から高等教育へのスムーズでむだのない橋渡しが、米国でも欧州でも豪州でも中国でも韓国でも、現下の大きな課題となっている。

・「目的・目標の多様化」

上記のとおり、従前の高等教育における日本研究・日本学の枠組みでの取組みから初中等教育への大幅なシフト(学習者の若年化)によって、さまざまな個人的・日常的な関心による学習の動機付けと目標設定が顕著になっている。

・「達成・習熟度の具体化」

したがって、目標学習言語である日本語で「何ができるようになるか」、「何に役に立つか」という言語能力基準とそれに基づく標準シラバスの構築が望まれている。

2. 目的：日本語教育スタンダードの構築

- ① 言語能力を示す新しい基準の策定
- ② それにあわせた言語テストの模索
- ③ 上記2点を反映させた標準シラバス、標準教科書の開発

3. 実施形態：

上記の目的を念頭に、2005年度に3回のラウンドテーブルを開催し、今後の方針を策定するための課題設定を行なう。

<第1回> 2005年5月14日(土)～15日(日)
ラウンドテーブル

国際交流基金国際会議場

各国の外国語教育において、コミュニケーション能力を中心とするナショナルカリキュラム、ナショナルスタンダード策定に関する新しい考え方とその基準を反映させた能力測定試験導入の先行例を紹介し、そこから見えてくる日本語教育の言語能力基準、評価基準へ向けての課題設定を行ない、そのなかで外国人研究者からの注文・助言と、日本語教育関係者からの日本語に特化した場合の問題点の指摘を受ける。

第1部：世界各国におけるコミュニケーション能力を中心とするナショナルカリキュラム、ナショナルスタンダード策定に関する新しい理論

第2部：言語能力基準を反映させた言語テストの導入へー世界の言語テストをめぐって

第3部：日本語教育における新しい言語能力基準策定へ向けた課題設定

Outline

International Roundtable on the Establishment of Standards for Japanese-Language Education

The importance of foreign-language and second-language education is increasing worldwide amid globalization and emergence of a “borderless” society that affects daily life in various ways. Currently, new steps are being taken in North America and Europe to address this issue.

In bringing these new steps into government policy, the comprehensive and organic connection between “standards” for languages being learned and “proficiency assessment standards” for these standards receives particular emphasis. Typical examples of this can be seen in American “National Standards” (1999) for each language that are based on criteria that are shared throughout the US, and in the CEFR (2001), which can be described as “standards” that are shared throughout Europe. And of course, LOTE—an Australian national project that was implemented ahead of these standards in 1988—can be described as a revolutionary approach that is matched with today’s situation.

Looking at Asia, negotiations of economic agreements are underway among the countries of the region, and it is expected that movement of people within the region will continue to increase in the future. Thus, given today’s multilingual and multicultural environment, it will be important to foster mutual understanding of language and culture as well as broad-minded attitudes toward other languages and cultures, while at the same time further developing active-oriented communicative proficiency. Today, there are 2.35 million people around the world studying Japanese (2003 “Survey of Overseas Organizations Involved in Japanese-Language Education,” The Japan Foundation), and it is expected that interest in Japan will continue to grow in the future. Furthermore, China—a country that is experiencing dramatic economic growth—has a plan to establish Chinese-language education bases in 100 sites overseas as an international development strategy, and it is currently working to coordinate this plan with each country concerned. And the Korean Language Proficiency Test is now being provided to slightly less than 20,000 people each year in 16 countries. It is against this backdrop that The Japan Foundation hopes to make a major contribution toward realization of a multilingual and multicultural society in Asia by establishing “standards” for the Japanese-language world, while at the same time keeping an eye on other Asian languages, such as Chinese and Korean.

In this connection, The Japan Foundation will host three Roundtables in FY2005, to which it will invite extremely prominent academics and experts in this field from the United States, Australia, South Korea, China, and Europe.

1. Background: Overall trends surrounding international Japanese-language education

- “Younger language learners”

Students in primary and secondary education courses make up over 60% of all Japanese-language learners. It is expected that this percentage will increase going into the future. How to smoothly and efficiently connect primary and secondary language education to higher education is a major issue currently facing the United States, Europe, Australia, China, and South Korea.

- “Diversifying purposes and goals”

The above-mentioned major shift (i.e., the increasing youth of learners) in the traditional framework for Japanese research and studies from the higher-education level to primary and secondary education is bringing motives for study and the setting of goals that are based on individual and everyday interests into the spotlight.

- “Substantiation of levels of achievement and proficiency”

Accordingly, formulation of language proficiency standards that ask “what will the learner be able to do” in Japanese and “how will this ability be useful”, and standard syllabi that are matched to proficiency standards have become desired.

2. Purpose: Establish Japanese-education standards

- a. Formulation of new proficiency standards
- b. Pursuit of language tests that are matched to the new proficiency standards
- c. Development of a standard syllabus and standard textbooks that reflect the two points above

3. Implementation:

Bearing the above-mentioned purpose in mind, three Roundtables will be held in FY2005 to set an agenda for formulating future policies.

First Session: May 14 (Sat) to May 15 (Sun), 2005

The Japan Foundation Conference Hall

Roundtable

This session will feature new philosophies for formulation of national curricula and standards (with focus on communicative proficiency) as well as leading examples of proficiency assessment tests that reflect these curricula/standards in the foreign-language education of each country. The session will then establish themes for proficiency and assessment standards in Japanese-language education as they emerge from this discussion. Requests and suggestions pertaining to these themes from overseas researchers, as well as comments on problems in adjusting these themes to Japanese from people concerned with Japanese-language education, will be accepted at this time.

Part 1: New theories pertaining to national curricula and standards, with focus on

communicative proficiency in each country

Part 2: Introduction of proficiency assessment tests that reflect language proficiency standards with reference to language tests around the world

Part 3: Discussion of themes to be set in establishing new proficiency standards in Japanese-language education

【第1回】 プログラム

5月14日(土) 13:30~17:30

司会：嘉数勝美(国際交流基金日本語事業部長代理)

13:30 第1回開催趣旨説明：岡真理子(国際交流基金前日本語事業部長)

〈第1部〉 モデレーター：大橋理枝(放送大学助教授)

世界各国におけるコミュニケーション能力を中心とするナショナルカリキュラム、ナショナルスタンダード策定に関する新しい理論

14:00~(各発表者 発表20分+質疑応答10分)

Joseph Lo Bianco (Professor, University of Melbourne, Australia)

Richard Brecht (Executive Director, Center for Advanced Study of Language at the University of Maryland, U.S.A.)

(15:00~15:15 休憩)

李 徳奉 (Professor, Dongduk Women's University, Korea)

Johanna Panthier (Administrator, Language Policy Division, Council of Europe)

16:15~ デイスカッション

17:30 終了

5月15日(日) 9:00~17:00

司会：嘉数勝美(国際交流基金日本語事業部長代理)

〈第2部〉 モデレーター：伊東祐郎(東京外国語大学教授)

言語能力基準を反映させた言語テストの導入へー世界の言語テストをめぐって

9:00~(各発表者 発表20分+質疑応答10分)

Carl Falsgraf (Director, The Center for Applied Second Language Studies, University of Oregon, U.S.A.)

Kate Green (Project Director, The Languages Ladder, The National Recognition Scheme for Languages, DfES, U.K.)

David Baum (Assessment Specialist, Arts & Languages, Assessment Development, Educational Testing Service)

(10:30~11:00 休憩)

Katharina von Ruckteschell (Head, Language Department, Goethe-Institut, Germany)

Bruno Mègre (Program Manager, CIEP, France)

Xie, Xiaoqing (Deputy Director, Center of Chinese Proficiency Test, China)

松井嘉和 (大阪国際大学教授、日本語能力試験企画小委員会主査)

13:00 軽食(ビュッフェ)

〈第3部〉 モデレーター:平高史也 (慶応大学教授)

日本語教育における新しい言語能力基準策定へ向けた課題設定

14:00 ファシリテーター:大坪一夫 (麗澤大学教授、日本語能力試験実施委員)

14:20 ディスカッション

17:00 終了

First Session Program

Saturday, May 14 13:30-17:30

MC: **Kakazu, Katsumi**

(Acting Managing Director, Japanese-Language Department, The Japan Foundation)

13 :30 Prospectus for First Session: **Oka-Fukuroi, Mariko**

(Former Managing Director, Japanese-Language Department, The Japan Foundation)

Part 1 Moderator: **Ohashi, Rie** (Associate Professor, The University of the Air)

New theories pertaining to national curricula and standards, with focus on communicative proficiency in each country

14:00~ (Presentation 20 min. + Q & A 10 min.)

Joseph Lo Bianco (Professor, University of Melbourne, Australia)

Richard Brecht (Executive Director, Center for Advanced Study of Language at the University of Maryland, USA)

(15:00~15:15 Coffee Break)

Yi, Dok Bong (Professor, Dongduk Women's University, Korea)

Joanna Panthier (Administrator, Language Policy Division, Council of Europe)

16:15~ Discussion

17:30 End of the Session

Sunday, May 15 9:00-17:00

MC: **Kakazu, Katsumi**

(Acting Managing Director, Japanese-Language Department, The Japan Foundation)

Part 2 Moderator: **Ito, Sukero** (Professor, Tokyo University of Foreign Studies)

Introduction of proficiency assessment tests that reflect language proficiency standards— with reference to language tests around the world

9:00~ (Presentation 20 min. + Q & A 10 min.)

Carl Falsgraf (Director, Center for Applied Second Language Studies, University of Oregon, USA)

Kate Green (Project Director, The Languages Ladder, The National Recognition Scheme for Languages, DfES, UK)

David Baum (Assessment Specialist, Arts & Languages, Assessment Development Division,
Educational Testing Service, USA)

(10:30~11:00 Coffee Break)

Katharina von Ruckteschell (Head, Language Department, Goethe-Institut, Germany)

Bruno Mègre (Program Manager, CIEP, France)

Xie, Xiaoqing (Deputy Director, HSK Testing Center of China)

Matsui, Yoshikazu (Professor, Osaka International University, and Chairman of the
Japanese-Language Proficiency Test Planning Subcommittee)

13:00~ Lunch (buffet)

Part 3 Moderator: Hirataka, Fumiya (Professor, Keio University)

Discussion of themes to be set in establishing new proficiency standards in Japanese-language education

14:00 Facilitator: **Otsubo, Kazuo** (Professor, Reitaku University and member of the Japanese-Language Proficiency Test Administration Committee)

14:20 Discussion

17:00 End of the Session

基調報告

日本語教育スタンダード構築のための国際ラウンドテーブル 第1回 開催趣旨

国際交流基金 前日本語事業部長
岡 真理子

海外における日本語教育の変遷

国際交流基金は、1972年の設立以来一貫して、海外における日本語教育に力を注いできました。それは、国際文化交流の原動力が人と人との交流であり、人々の相互理解の増進は言語を通じたコミュニケーションによって推進されるからにはかなりません。基金設立当時、世界で日本語を学ぶ人の数はせいぜい10万人程度に過ぎず、当時の日本語は、大学などの高等教育機関における教育と日本研究者の学術研究のための手段としての位置づけでした。

しかし、東西冷戦構造が崩壊し、メディアの画期的な発達が発達となった90年代初頭から、世界各国・地域における社会、文化、経済のボーダレス化、グローバル化の大波は、この日本語教育をめぐる環境にも大きな変化をもたらしました。多くの国々で、外国語教育政策の刷新が図られ、その流れの中で日本語に対する関心が急激に高まり、日本語学習者数が初めて100万人を越えました。バブル経済崩壊後もこの数は順調に増えつづけて、学習者が高等教育から初等中等教育へと大きく広がることと相まって、90年代後半には200万人の大台を突破しました。

2003年に国際交流基金が行なった最新の海外日本語教育機関調査によれば、日本以外の127の国や地域で236万人もの人々が機関に所属して日本語を学んでいます(図1参照)。しかもその65%が小学生、中学生、高校生であり、学校教育での定着が進んでいます。特に、学習者数上位10カ国(図2参照)のうち、韓国、オーストラリア、インドネシア、ニュージーランドでは、初等・中等教育機関での学習者が大半を占め、現代日本が発信する文化力に惹かれて日本語を学ぶ若者の存在が増えています。

数の増加に伴って、学習者の動機や目的も、受験、留学、就職という実利的理由だけにとどまることなくますます多様化しており、「日本文化に対する興味」、「日本語によるコミュニケーション」、「日本語そのものへの興味」の3つがどの教育段階でも共通の主要な学習動機となっています。近年目覚ましい勢いで進む文化のグローバル化は、日本文化に対する関心や評価を高める契機ともなり、海外における日本語教育にとっても大きな転換をもたらしています。日本製のマンガやアニメ、ゲームや音楽は、欧米のみならずアジアや中東でも広く受け入れられているようです。

日本語能力試験の見直し

海外の日本語ブームを象徴するもうひとつの枠組みに、国際交流基金が日本国際教育支援協会と共同主催している日本語能力試験があります。日本語能力試験は、国内と海外において日本語を母語としない学習者を対象として日本語能力を測定し、認定することを目的として、年1回全世界で同日に実施される試験です。1984年に第1回を実施して以来、20年を経て、初回には7000人だった受験者数が、2004年の第21回には30万人を突破しました(図3参照)。

特に海外では、39の国/地域、99都市で実施され、中国では9万人を記録し、国内受験者の5万9千人を大きく上回っており、韓国の受験者も5万8千人にのぼります(図4参照)。

この数字はまた、英語のTOEFL CBTの58万人(2003/2004)、TOEICの340万人(2003/2004)と比べるとまだまだ大きな違いがありますが、英語・フランス語以外の外国語能力試験の受験者数を越える数字となっていることは、主催者にとってもうれしい驚きです。今後さらに海外から日本への人の移動が増え、海外における日本企業の活動が盛んになっていくなかで、唯一の国際標準としての日本語能力試験の必要性はますます高くなっていくことと思います。

他方、多言語・多文化を抱えるヨーロッパ地域に目を転じれば、大欧州統合へ向けて着々と地歩を固めるこの地域で、2001年に欧州評議会(Council of Europe)が言語のためのヨーロッパ共通参照枠(Common European Framework of Reference for Languages)およびそれに基づいた言語学習、異文化学習の記録を学習者自身が行なう欧州言語ポートフォリオ(European Language Portfolio)を完成しました。これは、ヨーロッパにおける外国語教育の共通基準(シラバス・カリキュラム・教科書・試験作成、および学習者の能力評価)の実用化によって、留学や就職など人の移動の際に参照される資格の透明性を高め、外国語教育における域内協力を推進するものであると聞いています。

アジア域内の経済連携協定が各国間で進展し、アジア通貨統合も話題に上る現在、ヨーロッパに倣って、アジア域内での人の移動を支援するため、日本と日本語が率先してアジア主要言語のための統一的な外国語教育基準、能力測定基準をまず東アジア地域に導入し、日本語、中国語、韓国語を中心にその活用を推進することが今後の課題となってくることでしょう。日常生活に密着した多言語、多文化の中で、お互いの言語文化を理解し、他の言語文化に対して寛容であることが可能になれば、アジアにおける多言語主義、多文化共生社会の実現に大きく貢献するにちがいません。

それにはまず、言語能力基準についての考え方を、何に役立つ能力か、それによって何ができるのか、という行動志向的コミュニケーション能力に重点をおいて再定義することから始めなくてはなりません。日本語の能力基準の緻密な見直しが必要であり、それを測定する日本語能力試験そのものも、言語教育の世界的潮流を見据えながら改定していくことが求められています。国際社会に伍して、非西洋言語である日本語の位置を確立することは、わが日本文化を理解してもらおうということにとどまらず、多様な言語のひとつとして、世界の文

化的多様性に寄与することでもあります。日本人自身も、日本語を世界の中の多様な言語のひとつとして、韓国語や中国語と並んで客観的に捉える視点を身につけることが期待されています。

日本語教育スタンダードの構築へ向けて

日本語は日本人が想像している以上に、中国や東欧の工場でモノ作り文化を伝え、中央アジアの学校であこがれの異文化として学ばれ、オーストラリアの子供たちにゲームやマンガをとおして親しまれていますが、それらの現実に日本人自身がもう少し目を向けることはできないでしょうか。

2004年12月1日、国内の学者、文化人、経済人等の有識者によってまとめられた共同アピール「世界における日本語教育の重要性を訴える」が、内閣官房長官に提出されました。その中で強く主張されたのは、日本語に対する私たち日本人自身の認識の重要性であり、それは今後の日本語教育の捉え方と進め方を明確に示唆するものでもありました。すなわち、「世界の文化財としての日本語」、「魅力ある日本文化を映す日本語」、そして『『モノづくり』文化を伝える日本語』を謳うものであり、日本語教育の国際的意義を改めて問い直すものと言えます。これに呼応して、国際交流基金の目ざす日本語教育も、量的な需要拡大に対応する「支援型」事業から、質的な変化も捉えながら需要を発掘していく「推進型」事業へ、徐々にその重点を移していく時期に差しかかっていると思われまます。

はたして、この「支援」から「推進」への転換点に立ってみると、今日、豪州、欧州、そして米国、英国などの外国語教育政策において共通認識とされている「スタンダード」と「評価基準」との連関システムが、実は日本語教育においては未だ不在であることを認めざるを得ないのです。日本語をより学び易くし、日本語の有用性を明確にすること、すなわち「支援」による成果を、これからの国際相互理解の促進に繋げられるか否かは、ひとえに「スタンダード」と「評価基準」の包括的な構築にかかっているというのが、私たちの新たな自覚であり、日本語教育の新時代の幕開けに課されたテーマであります。

今回の第1回ラウンドテーブルでは、一方で各国の外国語教育において、コミュニケーション能力を中心とするナショナルカリキュラム、ナショナルスタンダードの策定をめぐる新しい考え方や、その基準を反映させた能力測定試験の先行例を紹介し、他方ドイツ語、フランス語、中国語、日本語などの世界統一試験のこれからの方向性を検証し、そこから見えてくる日本語の言語能力基準、評価基準への課題設定を行ないたいと考えています。今回ご参加の外国人研究者の方々からその洞察に富んだ知見を生かした貴重なご助言をいただくとともに、日本語を初めとする非西洋言語に特徴的な問題点の指摘を新たに共有できれば幸いです。

図1 2003年海外日本語教育機関調査：学習者の推移

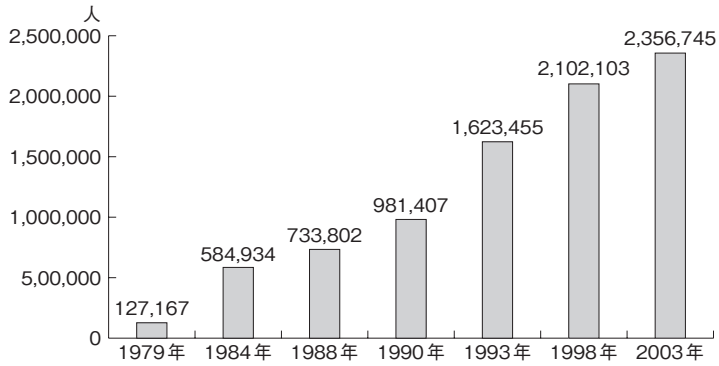


図2 学習者数の国別構成

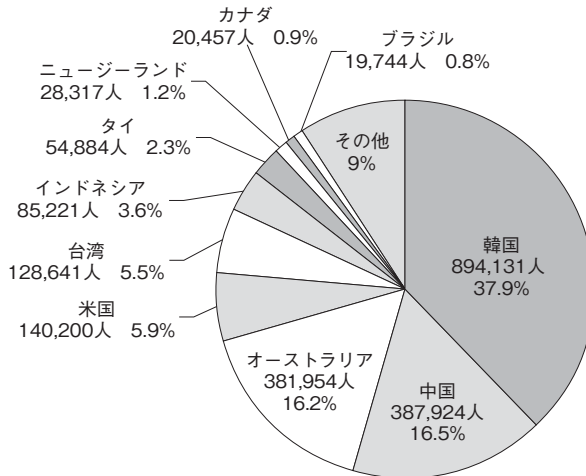


図3 日本語能力試験受験者数の推移

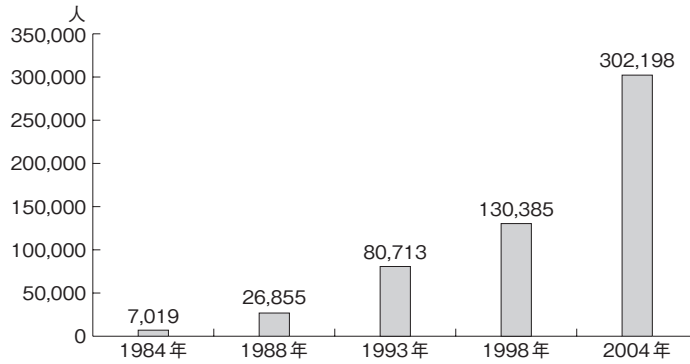
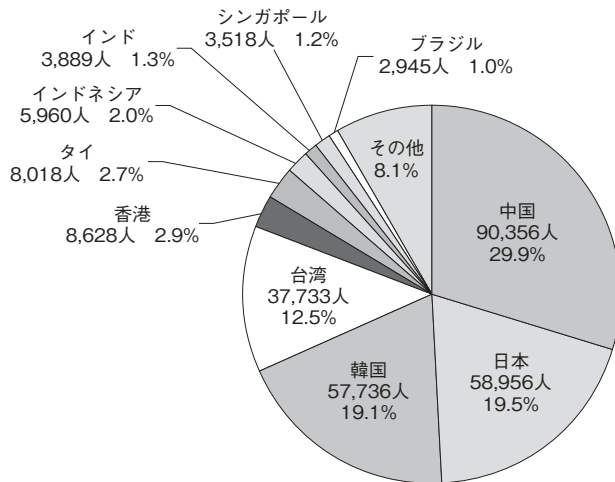


図4 2004年度 日本語能力試験受験者数



Towards Global Proficiency Standards

First International Roundtable on the Establishment of Standards for Japanese-language Education

—Prospectus—

Oka-Fukuroi, Mariko

Former Managing Director, Japanese-language Department

The Japan Foundation

Changes in Overseas Japanese-Language Education

Since its establishment in 1972, the Japan Foundation has been active in fostering Japanese-language education abroad. Contact and interchange among people is the driving force behind international exchange, and language is the key to communication for promoting mutual understanding. At the time the Foundation was set up, there were only around 100,000 people worldwide studying Japanese and Japanese-language learning was considered a subject for university or similarly advanced level study and a tool of scholarly research by Japan scholars.

After the collapse of the Cold War political structure and rapid advances in the mass media beginning in the early 1990s, societies, cultures, and economies around the world have become borderless and globalized. These developments radically changed the Japanese-language education environment as well. Many countries revised their foreign-language education policies. Concurrently, there was a rapid surge of interest in the Japanese language, and the number of foreign students of the Japanese language exceeded one million for the first time. The number of Japanese-language learners continued to grow even after the collapse of the bubble economy in the early 1990s, exceeding 2 million by the latter half of the decade.

According to the latest Survey of Overseas Organizations Involved in Japanese-Language Education by the Japan Foundation in 2003, 2.36 million people in 127 countries and regions outside of Japan are studying Japanese in institutions (Fig. 1). Moreover, 65 percent of these people were elementary, middle, or high-school students, which shows that Japanese-language education is becoming an established subject of study in the schools. In particular, of the top ten countries in terms of number of Japanese-language learners (see Fig. 2), the majority of students in South Korea, Australia, Indonesia, and New Zealand study the language at the elementary or secondary education level, and more young people are studying the language because they are attracted by contemporary Japanese culture.

As the number of overseas Japanese-language learners has increased, the motivations and aims of the students have moved beyond purely practical reasons such as taking exams, studying abroad, or employment. Today, the three main motivations among students learning Japanese

at all levels of education are interest in Japanese culture, communication in Japanese, and interest in the Japanese language itself. The rapid globalization of culture in recent years has also contributed to increased interest in and more positive evaluations of Japanese culture. It has also brought about major changes in Japanese-language education abroad. Japanese *manga* comics, animation, video games and music have become very popular not only in Europe and the United States but also in Asia and the Middle East.

Review of Japanese-Language Proficiency Tests

One other framework symbolizing the popularity of the Japanese language abroad is the Japanese-Language Proficiency Test administered jointly by the Japan Foundation and Japan Educational Exchanges and Services. The aim of this proficiency test is to assess and certify in Japan and abroad Japanese-language proficiency among individuals whose mother tongue is not Japanese. The test is administered once a year on the same date throughout the world. The first test, held in 1984, was taken by 7,000 people, and 20 years later, in 2004, the number of test-takers exceeded 300,000 (Fig. 3). In 2004, the test was given overseas in 99 cities in 39 countries and regions. In China, 90,000 people took the test, far exceeding the 59,000 who took it in Japan. There were also 58,000 test-takers in South Korea (Fig. 4).

Although 300,000 may be a small figure in comparison to the 580,000 people who took the TOEFL CBT in English in 2003-2004 and the 3.4 million who took the TOEIC test in 2003-2004, it came as an unexpected surprise to the joint organizers of the Japanese-Language Proficiency Test that the number of test-takers in Japanese exceeded that of test-takers who sat for other languages proficiency test than English and French. As more and more people move to Japan, and as Japanese companies continue to expand their activities overseas, there will be an even stronger need for this, the only Japanese-language proficiency test recognized as an international standard.

In multilingual and multicultural Europe, meanwhile, which is moving toward pan-European unification, the Council of Europe established a Common European Framework of Reference for Languages and a European Language Portfolio based on this, where language-learners themselves record their learning of other languages and cultures. Implementing common framework/standards for foreign-language education in Europe (syllabi, curricula, textbooks, compiling of test questions, and assessment of language-learners' abilities) improved the transparency of the qualifications presented by individuals moving from one place to another for schooling or work, and has promoted regional cooperation in foreign-language education.

In Asia, various countries in the region are negotiating economic partnership agreements and there is even talk of creating a common Asian currency. To facilitate the movement of people throughout the region, as in Europe, an issue for future consideration would be the introduction of uniform foreign-language education standards and proficiency testing standards, with Japan and the Japanese language taking the initiative, and mainly the Japanese, Chinese, and Korean languages promoting their use. Helping people to understand each other's language/culture and become more open to other languages and cultures would contribute greatly to creating an Asian community embracing a multilingual stance and coexistence in a multicultural context.

To accomplish this, the first thing that must be done is to redefine ideas concerning language proficiency standards, focusing on active communication ability: how language proficiency can be helpful, and what proficiency can help individuals accomplish. This will require a thorough review of Japanese-language proficiency standards and necessitate changes to Japanese-language proficiency tests themselves in the light of global trends in language education. Establishing the position of Japanese, a non-Western language, in the global community is not just a means of promoting understanding of Japanese culture; it is also a way of contributing to the world's cultural diversity as one of many languages. I hope that Japanese themselves will look at their language more objectively, along with Korean and Chinese, as one of the world's many languages.

Establishing Standards for Japanese-Language Education

The Japanese language is being used to communicate manufacturing culture in factories throughout China and Eastern Europe; it is studied as an aspect of an appealing foreign culture in the schools of Central Asia, and it is more familiar to children in Australia through video games and *manga* comics than Japanese often imagine. Japanese themselves need to develop more awareness of this reality.

An appeal making a case for “The Importance of Japanese-Language Education Around the World” signed by prominent scholars, intellectuals, and members of the business sector was submitted to the Japanese Government’s Chief Cabinet Secretary on December 1, 2004. The appeal underlined the importance of the perceptions of Japanese themselves toward the Japanese language and presented clear directions for positioning and encouraging Japanese-language education. Various aspects of the Japanese language—Japanese—as a global cultural asset, Japanese reflecting a “cool” Japanese culture, and Japanese to communicate manufacturing culture—were described in the appeal, which reexamined the international significance of Japanese-language education. Echoing this view, a point has now been reached where the Japanese-language education activities of the Japan Foundation should gradually shift from reactive support in response to the increase in the number of Japanese language-learners to assertive promotion for developing demand while also keeping qualitative changes in mind.

As we move from support to promotion, we must admit that Japanese-language education has so far lacked a system for relating teaching “standards” to proficiency assessment standards, something that is a shared notion in foreign-language education policies in Australia, Europe, the United States, and Britain. We have reached the new realization that the results obtained through support for Japanese-language education—making Japanese easier to learn and clarifying its usefulness—and whether this can be linked to promoting international understanding will depend entirely on the comprehensive establishment of “standards” and assessment standards. This is the topic we must pursue as a new era of Japanese-language education begins.

This first roundtable will explore, in the first session, new ideas for formulating national curricula and standards with an emphasis on communicative ability in participant countries’ foreign-language education, and review leading examples of proficiency assessment tests

reflecting those standards in the second session. The roundtable will also examine future directions for worldwide-standardized tests for German, French, Chinese, Japanese, and other languages, and finally identify issues for setting Japanese-language proficiency standards and assessment standards emerging from those discussions. We hope to receive useful advice from the foreign experts gathered here based on their broad knowledge and perspicuous insight and to bring new focus to the specific problems of non-Western languages such as Chinese, Korean, and Japanese.

Fig. 1 Trends in Numbers of Students

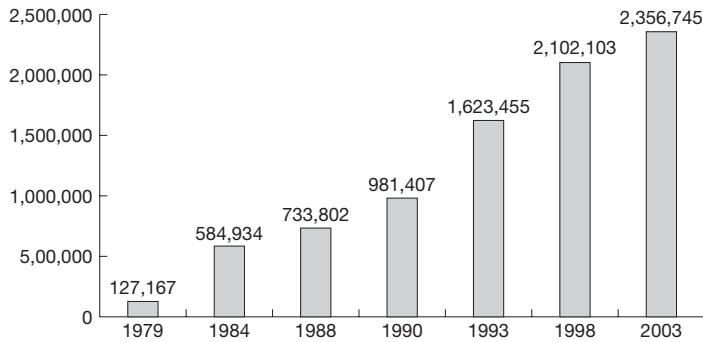


Fig. 2 Composition of Students by Country

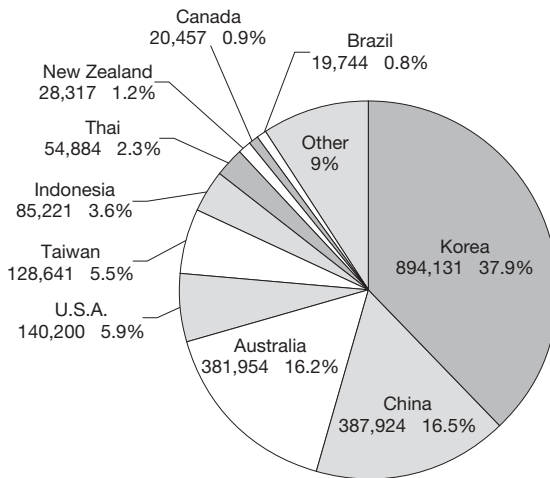


Fig. 3 Trends in Numbers of JLPT Examinees

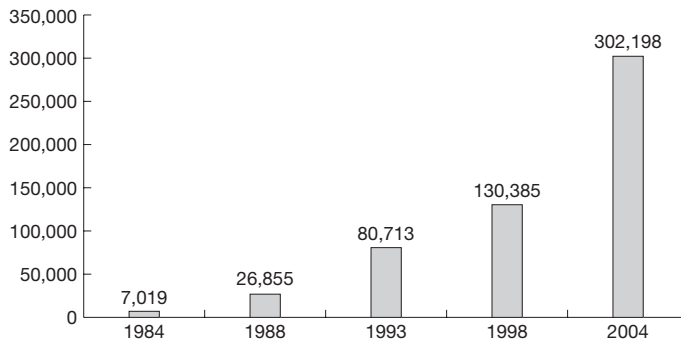
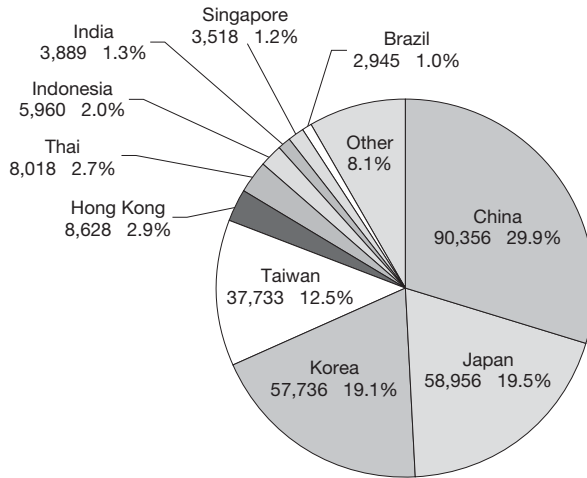


Fig. 4 Number of JLPT Examinees by countries 2004



発表要旨

<第1部>

言語と文化の分かちがたい結びつき—— 異文化対応能力育成のための言語教育

ジョゼフ・ロ・ビアンコ

本論は今回のラウンドテーブルに設定された3テーマにあわせて、スタンダード/カリキュラム、異文化間の言語教育の進展に沿った言語テストおよびアジェンダ設定、オーストラリアにおける最近のカリキュラムやシラバスの改定、について論ずる。

なかでもとくにカリキュラム改定、テスト、全体的なアジェンダ設定について、言語教育に関わる以下のような3つの進展を糸口に論じる。

- ・ビクトリア州主要科目スタンダードの非英語言語のための枠組み(2005)
- ・The Learning Federation of Australia(オーストラリア学習連盟)のアジア言語デジタル学習目標プロジェクト(2003-2005)

そして、全般的なこととして、

- ・オーストラリアにおける最近の文化・言語教育政策の進展、なかでもとくに、アジア言語異文化教育ナショナル・ガイドライン

本論では、こうした進展を例証として、教育制度、教師、コミュニティ全体が義務教育での言語学習の成果として受容でき、評価できるとみなすようになっていくものに、文化についてふつうのことばで表される新思考がどのようなインパクトを与えているのかを考える。とくに、英語が主流言語となっている国において、異文化間の言語学習への関心の高まりのおかげで、学校教育で文化的洞察力や異文化意識が優先され、その結果、測定可能な言語能力への関心が薄らぐという影響がでているかどうか、と問いかける。

アメリカ合衆国のクレア・クラムシュ(Claire Kramersch: 1993)、イギリスのマイケル・バイラム(Michael Byram)、フランスのジュヌヴィエーヴ・ザラト(Genevieve Zarate)などによる画期的な仕事に触発されて、言語教育における文化は急速かつ深い再概念化の過程にある(Lo Bianco and Crozet: 2003)。

ふつうの会話においても、ほかのいかなるレベルにおける言語とその使用においても、言語と文化は互いに関わり合うものである。異文化間の言語教育(Intercultural language teaching)という用語が生まれたのは、コミュニケーション習慣は文化的に固有なものだと思われていることを表し、言語における文化についての情報を学習者に向かってもっと発信せよと教師たちに促すためである。異文化間の言語教授法の台頭は、言語そのものが新たなかたちでイメージされるようになってきていることの反映かもしれない。文化の「表現」に携

わるのは国語の「所有者」たるその国の当局であるのがふつうだった。しかし、グローバリゼーションのもと、言語と国家の結びつきはどんどん緩くなっている。従来は、外国語を教えるための教材、シラバス、各国語の推進をはかる各国の文化機関の活動や言説などが、その対象言語の文化的情報を識別し、推進する「場」となっていた。

結局のところ、ナショナルであるとして、すなわち、ナショナルに限定された独自の文化表象として識別される言語が、もっとも多く教えられてきたのだ。それは、弁別的な、あるいは単一の、民族からなる区切られた存在がネーションだ、とする支配的な概念に基づいていた。しかし、国語とは、まさにコミュニケーション連続体のなかのひとつの部分——いまや言語学や社会学の専門家たちによって「分離した」存在であることをしきりと疑われるようになってきている部分——である。そしてそうした専門家のほとんどが、この分離した存在はたんに政治的に決定されたか、あるいは、政治的に生成された文化的プロセスの結果にすぎない、という結論にいたっている。国家も、グローバリゼーションによって、さらには、文化形成的な慣行やグローバリゼーション——とくにインターネット——がもたらした新たな情報や資料の無制限な流れによって、もっとも厳しい試練にさらされる文化的形成段階にあるのだろう。そうした影響は広範囲に見ることができる。いくつか例を挙げれば、ソマーズの *Bilingual Aesthetics: A New Sentimental Education* (2004) は、グローバルな世界が提供する多言語国家であるがゆえに不可避免的にもたらされる相互作用、混成、過誤、交渉の滑稽さ、トラブル、喜びに光を当てている。強力な国家が台頭してきて以来この方、言語使用が区切られた権威ある国語の束縛から今ほど自由になったことはなかった。ランプトンの「マイクロ相互作用の分析」(2005) は、この混成のひとつの効果を子どものおしゃべりのなかの「クロッシング」、すなわちコード・スイッチングに見る。ランプトンはこれを混合も、切り替えも、過度の混成も望まない権威付けシステムにたいする学習者の一種の「トークバック (talking back)」と解釈する。

こうした進展とともに、多様ではあるが中途半端な言語能力を身につける人が多くなっていることもまた明らかである。わたしたちはみんな、ほんのわずかな時間内に、あるいは特定の状況や領域で、あるいは一定の機能的目的のために、多様な言語に遭遇することが多くなった。その結果が、異なる言語、異なる目的、異なる対話者、異なる場合のあちこちで理解スキルと表現スキルの不均衡が見られるように、たくさんの言語能力が複雑に集まっている状態である。

さらに、外国語学習者とその言語を母語とする人とがコミュニケーションをはかるとき、両者が「第三の場」を創りだす傾向があることもますます認識されるようになってきている。すなわち、両者のダイナミックな相互作用のなかで、コミュニケーション規範が相互作用しているふたつの言語的・文化的な基本システムの混合、妥協、あるいは混成になることが多い、ということである。今ではカリキュラム文書のなかでもこの概念を見かけることがあり、その影響は、どんなスタンダードを策定するのか、スタンダードをどう考え、評価するのか、というこ

とも及んでいるのかもしれない。

本論は、言語の教育と学習におけるスタンダードの理論化についての以上のような批評、傾向、実践などから生じるジレンマを考察する。

参考文献

- Kramsch, C. 1993, *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lo Bianco, J and C. Crozet. 2003, *Teaching Invisible Culture, Classroom Practice and Theory*. Melbourne: Language Australia Publications.
- Rampton, B. 2005, *Crossing: Language & Ethnicity among Adolescents*. 2nd Edition. Manchester: St Jerome Press
- Sommer, D. 2004, *Bilingual Aesthetics, A new sentimental education*. Durham and London: Duke University Press

海外における日本語教育のためのスタンダードとテスト： アメリカからのひとつの見解

リチャード・D・ブレクト

「海外における日本語教育のためのスタンダードとテスト」プロジェクトのような重要な言語イニシアティブに部外者がなにか進言するなど僭越ではあるが、そのような仕事になんらかの経験をもつ世界の政策担当者、教育者、研究者の見解にも見るべき価値は多少あるかもしれない。これまで外国語教育にあまり優れた実績をあげてこなかったアメリカ合衆国だが、グローバルゼーションや2001年9月11日の事件の結果、言語能力の重要性はかつてなかったほど高い認識を得るに至っている。現状では、言語能力のあるアメリカ市民の必要性は広く一般に理解されるようになり、国としての言語能力、とくに連邦政府における言語能力の充実拡大に相当な財源が注ぎこまれている。以下は、こうした観点から申しあげる意見である。

「海外における日本語教育」のための新たなスタンダードとテストが必要なことは明白である。世界各地で日本語教育が人気を得ているためもあるが、それだけではなく、この20年ほどのあいだにさまざまな国で言語のスタンダードやテストが実施されるようになって、スタンダードやテストについての理解が進んだためもある。どのような理解が進んだのか？

1. 第二言語の熟達度を、その言語をどれほど知っているか、ではなく、その言語をどのように使うことができるか、によって定義する。
2. 言語教育がこれまでのように読解中心ではなくなり、コミュニケーション能力が重要な役割を担っている。
3. 言語能力について、「皆無」から「完璧な流暢さ」まで、熟達度を明確に示すスタンダードがある。
4. 言語学習者のある時点での熟達度を有効かつ信頼できるかたちで証明するテスト手続きや方法がある。
5. 集団基準準拠テストから目標基準準拠テストへと移行した。
6. 若年層の学習成果のためのガイドラインがあって、教師や教育管理者に、カリキュラム策定、教材開発と選択、教員育成などについて明確な方向を示す。
7. 学習成果スタンダードに、学習成果の評価を早くから試みるよう規定されている。

以上のような進展は「海外における日本語教育」のためのスタンダードとテストの開発・作成にとって堅固な基盤となる一方で、以下のような重要な問題にとりくんだ前例はほとんどないか、成果が不確実であるために、このプロジェクトがとりくむべきだろう。

8. グローバルな熟達度テストにはどのような機能が意図されているか？ たとえば、共通尺度によって測った言語能力レベルは、職業的な業績評価、学校での進級、などに使われるはずなのか？ それとも、意図しているのは、日本語学習を続けるとか、日本に行くとかいった、学習者の動機づけなのか？ 学習者や学校に向けて、学習、授業、プログラム作成などの向上に有意義なフィードバックをすることで、明確な形成的評価を図るという機能は備えているか？
9. そのスタンダードの基本的な考慮事項は何か？ すなわち、「話す、聞く、読む、書く」なのか、それとも「相互作用、発表、解釈」なのか？
10. そのスタンダードでは段階(5段階?)式スケールを用いるのか、それともスレッシュホールド(しきい)式か？
11. 子ども、青少年、成人の学習成果のあいだにどのような違いをつけるのが適切なのか？ その違いは、全体的な熟達度スタンダードや単一の熟達度テストと、どのように関連するのか？
12. 新しい世界共通テストを行なうことでどのような「波及効果」があり、どのような「波及効果」はないと予想されているのか？ 熟達度とコミュニケーション能力への授業の重点の移行が意図されているのか？ 世界共通テストはどのように誤用されるのか？ 誤用された場合の是正措置はあるのか？
13. そのスタンダードは、どのような文化的価値を伝達するものとして策定されるのか？ 日本にたいすどのような態度を醸成することになるのか？
14. このようなテストを行なうことによって教材、カリキュラム、教師教育などの変化が必要になるが、それをサポートするどのような手だてがあるのか、あるいは今後用意されるのか？
15. 学習者の母語や動機などは世界的にさまざまな違いがあるが、それは世界的な熟達度テストの内容をどのように左右するのか？
16. 策定にどのような配慮をすれば、初等、中等、高等教育のそれぞれで日本語プログラムを効果的に展開していくうえで役にたつのか？
17. 熟達度スタンダードやテストにおいては、方言や言語使用域による違いは考慮の対象となるのか？ それとも、教育のあるネイティブスピーカーの標準的な日本語だけになるのか？
18. 世界的な熟達度テスト実施のさいに、日本語と同系言語を母語とする学習者や、ある程度の日本語のスキルをもって生まれた学習者と、そうした利点のない人たちのあいだに公平性を保つためには、どうすればいいのか？
19. 強い承認のもとに世界中で実施されるテストの安全保障については、どのような問題が生じてくるのか？

20. このようなスタンダードとテストのセットを、国際交流基金による投資はもちろん、主催国の特権も認識されるかたちで、世界中に広めるにはどうすればいいのか？

プロジェクト推進の過程で、このほかにも多くの疑問が提起されるにちがいないが、ここに挙げた疑問でさえ、満足いくかたちでの対応は不可能である。それでも本論では、こうした疑問や問題点を、ラウンドテーブルでの討論に、ひいては、「世界における日本語スタンダード」の開発・策定にも、役だつように提示する所存である。

韓国の言語政策におけるスタンダードについて： 学習指導要領と大学修学能力試験外国語テスト基準を中心に

李 徳奉(イー トクボン)

1) はじめに

韓国の言語政策から読み取ることのできるスタンダードを視野に入れた言語観は、中等教育の学習指導要領により定まるものであり、大学修学能力試験外国語テスト基準などにその具体像がよく表れている。本稿では、学習指導要領における学習目標と、大学入試における出題基準を紹介することにより、韓国における言語観を概観したい。

2) 学習指導要領

韓国の言語政策的特長は、中等教育の学習指導要領によく表れている。中等教育では、英語をはじめ日本語、中国語、ドイツ語、フランス語、スペイン語、ロシア語、アラビア語などの外国語が教えられている。現在適用されている第7次学習指導要領に表れている言語教育の目標としては、全ての言語に共通している点として、コミュニケーション能力を大事にしていることが挙げられる。とりわけ、コミュニケーション機能中心の外国語教育が強調され、流暢さが大事にされている。

意思疎通機能は、言語4技能を中心に述べられているが、中でも、言語行動の理解が目立つ。意思疎通機能の材料についても、挨拶機能、情報伝達機能、要求の機能、態度の伝達機能、談話の展開機能などを中心に具体的な機能が挙げられている。

また、英語以外の言語教育においては、異文化理解教育がより強調されており、中でも、日本語の場合は、異文化に接する際の態度の教育に力を入れている。いわゆる、交流のための外国語教育に徹しているといえる。学習指導要領における言語観の具体像は、大学修学能力試験に詳しく表れている。

3) 修学能力試験とは

韓国の4年制大学に進学するためには、全国レベルの共通試験である「修学能力試験(略称:修能試験)」の成績を提出しなければならない。それぞれの大学では、もっぱらこの成績によるか、論述試験を加える形で合格を決めている。したがって、この「修能試験」の成績は大学入試の決め手になるわけである。この試験に、2001年から日本語等のいわゆる第二外国語科目の試験が復活し加わることになり、そのための出題指針の研究報告書が1999年12月にまとまった。以降の試験は、この指針に従って出題されている。

4) 意思疎通能力とは

意思疎通能力とは、言語体系に対する知識と、これを実際の意思疎通の状況において活用する能力を指す。言語体系には、音韻論、形態論、統辞論などの言語規則であり、規則の活用は語用論が相当する。語用論の範疇には、社会言語学的、社会文化的能力、談話的能力、戦略的能力等が相当する。

5) 意思疎通能力の出題指針

「修能試験」の意思疎通能力評価の要素は、Lussier (1992,p.53)に基づいている。ルシエによると、意思疎通能力には、言語学的能力、社会言語学的・社会文化的能力、談話的能力、戦略的能力等が含まれる。このような評価目標を達成するためには、実際のコミュニケーション場面において問題を解決する課題中心のテストが望ましい。しかし、大学入試という制約的な状況を考えると、間接的な評価方法を取るしかない。したがって、外国語能力のテストには、外国語発音の識別能力、語彙力、文法理解力、コミュニケーション機能の理解や活用能力、異文化理解能力などが含まれる。

6) 評価目標二元分類表

評価目標二元分類表は、内容領域と行動領域からなるが、その項目の構成は次のとおりである。

(1) 内容領域

- ①発音と表記法(10%)、②語彙力(10%)、③文法理解力(10%)、
- ④コミュニケーション機能の理解と活用能力(60%)、⑤文化理解能力(10%)

(2) 行動領域

- ①聞く、②読む、③話す、④書く

それぞれの能力は、知識、理解、応用に分かれる。出題率は、聞く・話す能力40%、読む能力50%、書く能力10%からなる。

7) レベルの設定

言語レベルについては、現在のところ、「1」と「2」に分けて設けられているが、「1」は、入門や初級に相当するものであり、「2」は、中級に相当する。ただし、学習語彙数以外は、その基準はなく曖昧なままである。というのは、中等教育における学習レベルが初級レベルに止まっているからだと思われる。

8) 今後の課題

今後の課題は、言語教育のスタンダードを確立することや、それぞれの言語観別特徴を生かすことを中心に研究が行なわれている。

参考文献

Lussier, D.(1992) Evaluer les apprentissages, Hachette

韓国教育課程評価院研究陣(1999) 大学修学能力試験第二外国語領域出題指針開発研究、韓国教育課程評価院

欧州評議会の言語能力スタンダード

ジョアナ・パンティエ

欧州評議会の尺度に使われている能力記述文は、Swiss National Science Research Council（スイス国立科学研究機関）が1993年から1996年にかけて実施したプロジェクトの成果を基盤として策定された。このプロジェクトは、1991年に欧州評議会が開いた、言語の学習、教授、評価における一貫性と透明性をめぐるシンポジウムのフォローアップ作業として行なわれたものである。その目的は、*Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*の能力記述スキームのさまざまなパラメータによる能力尺度を策定することにあった。

この能力記述スキームによれば、言語の使用および学習のいかなる形態も以下のように記述できる、とされている。

言語の使用というとき、言語学習をも包括して考える。これは人によって遂行される行為の一部である。人は個人としてまた社会的存在として一連の能力(competence)を持っているが、それには一般的能力(general competence)と、特別なものとして、コミュニケーション言語能力(communicative language competences)の二者がある。そして、各自が利用できる能力を使いながら、さまざまなコンテキスト(context)で、さまざまな条件(conditions)下で、さまざまな制約(constraints)の下に言語活動(language activities)に携わる。その際テキスト(texts)を産出するか、あるいは受容するという言語処理(language process)に携わることになる。そこで作られるテキストは特定の生活領域(domains)に属するテーマ(themes)と関連する。またその際課題(tasks)の成就を目指して最も有効と思える方略(strategies)を使う。こうした行為を当事者自らが観察・モニターする中で、上述の能力はそれぞれ強化されたり、修正されたりするのである(翻訳注:この一節は吉島・大橋他訳:2005による)。

言語の使用と学習の複雑さを考えれば明らかなことだが、いかなるコミュニケーション言語活動にもそれぞれ独自の性格があり、一般的な言語能力を規定するのはきわめて困難な仕事である。

ALTE (Association of Language Testers in Europe)のメンバーが作成した用語集によれば、言語能力は、ある言語についての知識とそれを使用するためのスキルの程度と一致する。しかし、CEFRの能力記述スキームにおいては、ある言語について高い知識とその使用上の高度なスキルを有していても、状況、条件、制約によってある特定の瞬間における能力が左右されたり、テーマや生活領域によって変化したりする可能性のあることが明確にされている。学習や使用のための方略の開発も、人によって、また、異なるパラメータによって、

違ってくるだろう。

しかし、言語の学習、教授、評価における一貫性と透明性を向上させるためには共通スタンダードが重要である。そのためにCEFRは言語能力のための共通の尺度と能力記述を行なうためのスキームを提供することを目的としている。

尺度はそれぞれの言語能力によってもたらされる成果に応じて設定された6段階の能力レベルから成る。レベル数を6と決めたのは、異なる領域での上達を明示しながら、無理のない範囲で首尾一貫した区別もするために適切な数だからである。しかし、地域のニーズに対応しながら共通システムとも合致させるためには、より細かなレベルやカテゴリーを規定する必要があり、「ハイパーテキスト」から枝分かれするアプローチを提案している。

CEFRは、3つの「メタカテゴリー」——コミュニケーション活動、方略、コミュニケーション言語能力——のための尺度表も記述文一覧に掲載している。

これらの「can-do statements」は、Swiss National Science Research Councilのプロジェクトにおいて、国際的な公共領域で使われている言語熟達の尺度や1993年に欧州評議会の関係筋から入手できた言語熟達の尺度を綿密に分析した結果、直感的、量的、質的の3つの手法を組み合わせ、一定の基準で尺度化された。「スターティング・ポイント」となった特定のレベルはなかった。

その後これらの尺度はALTEによって、学習者1万人による自己評価アンケート、および、一連のアンカー項目を使った測定が行なわれ、その妥当性が確認された。ALTE と CEFR の記述文のあいだの相関度は0.97だった。

さらに、CEFR に基づいた自己診断を目的とする言語評価システム、DIALANGによる妥当性の確認も行なわれた。測定の結果、信頼性係数が0.899であるという結果もでた。

CEFRの言語熟達尺度はあくまで例示的なものであり、さらに手を加えて進化させるべき余地を残している。また、(CEFRに基づいた) European Language Portfolioのための記述文バンクが用意されていて、これは一般に公開されて誰でも自由に使うことができる。

さまざまなコミュニケーション言語スキル(聞く、読む、口頭での産出、口頭でのやり取り、書く)のための尺度が存在すれば、モジュール方式コースの構成のためにも、市民の複言語能力の開発のためにも役にたち、明確な学習目標を設定することも達成度を評価することもできる。

現在欧州評議会は*Relating Language Examinations to the CEFR* (CEFR関連言語試験)のマニュアルのパイロット版を刊行しており、それに付随する例示資料集も開発中である。

参考文献

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment,
Cambridge University Press, ISBN 0 521 80313 6

吉島茂/大橋理枝他訳『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社(上記
図書の日本語訳)

〈第2部〉

リフレクティブ・オンライン評価と経験的教育

カール・フォルスグラフ

教師も、学習者も、教育内容と成果についての明確なスタンダードがあってはじめて具体的な教育・学習目標を設定することができる。さらにスタンダードがあることで、学習成果を厳密に測定し、試験結果について意義のある解釈を下すこともできる。本論では、オンライン試験が生み出すフィードバックの循環をとりあげる。すなわち、オンライン試験によって成績データが教師や学習者にリフレクト(反映)され、その結果として、評価が教授内容をつくり、それによって学習者もよりよい評価達成に向けて備えができる、という積極的な循環がいかにして可能になるのかを考察する。

従来の試験の特徴は、情報の流れが学習者から試験者へと一方的なことである。たとえば、現在行なわれている日本語能力試験では、受験者は、質問にたいする解答というかたちで膨大な量の情報を発信する。しかし返されるのは、1か、2か、3か、4という、たったひとつの数字だけだ。ところがオンライン試験では、成績データがつねに中核サーバーに保存されているために、学習者、教師、研究者、学習者の親など、誰でもアクセスし、分析することができるのが、その大きな利点のひとつである。関係者に成績評価情報を提供するこのプロセスがリフレクティブ・オンライン評価と呼ばれている。

しかし学習者、教師、管理者などに評価やデータについての基本的理解がなければ、このデータも正確には解釈できない。したがって、教師や管理者に高度な評価リテラシーがあることと、試験設計者が情報をはっきりと提示して結果の意義ある解釈ができるように教師や管理者を教育することが不可欠である。

教育者に評価リテラシーがあれば経験的教育ができる。すなわち、学習者の成績データに応じてカリキュラムや指導法を調整するプロセスが可能になるのである。教師が経験的教育を実践すれば、カリキュラム内容を学習者にインプットするのではなく学習者の成果に焦点を置いた、学習者中心の授業ができる。この意味で、スタンダードと評価は学習者中心の教育のカギとなる。

本論では、スタンダードに基づいたリフレクティブ・オンライン評価の一例として、Standards-based Measurement of Proficiency (STAMP)(スタンダードを中心とした熟達度測定)をとりあげる。とくに、学習者と教師に成績データを報告する通知メカニズムを重点的にとりあげる。さらに、アメリカの教師たちがこうしたデータ報告をどのように利用して、指導法の向上、学習者の親とのコミュニケーション、言語プログラムの推奨を行なっているかも考察する。

日本語能力試験にとっても潜在的な意義は大きい。日本語能力試験も、明確なスタンダードが策定されれば、受験者を大まかにレベル分けするという現行の機能を越えて、微妙なニュアンスでの診断を可能にするデータをプログラムそのものにも、個々の教師にも提供できるだろう。評価だけではなく、日本語教育そのものにも著しい効果があるかもしれない。

成功を目指してランゲージズ・ラダーをのぼる 外国語のための国家認定制度

ケイト・グリーン

2002年12月に発表されたイギリスの「国家言語戦略」は、言語能力と異文化理解はもはや「随意のオプション」ではなく、市民であるために不可欠な要素であることを明確にしている。言語能力は、経済活動にとって重要なものというまでもないが、職業的将来性の幅を拡げたり、国内でも、広く世界においても、人びとの相互理解を深め、文化やことばの障壁を壊してグローバルな市民意識を育てたりと、わたしたちの生活のじつに多くの側面で決定的に重要な働きをする。

「国家言語戦略」の中心にあるのは、既存の資格認定の枠組みを補完する選択制の認定システムを導入して、国民の言語スキルを証明しようという意図である。外国語の能力を証明するために作られるこの新しい認定スキームは「ランゲージズ・ラダー(言語学習のはしご)」と呼ばれる。学習者はひとつ以上の外国語のひとつ以上のスキル(聞く、話す、読む、書く)について「はしご」を一段ずつ上がっていくのである。

6つのステージ(National Qualifications Framework のEntry レベルから Level 8 までと、Common European Framework のA1から C2 までに対応する)については外部評価が行なわれる。各ステージ内の各スキルについてはcan-do statementsが用意され、担当教師はそれを形成的評価として裏書する形で使うことができる。

2006年までには、20以上の言語について最初の3ステージ、すなわちBreakthrough、Preliminary、Intermediateの外部評価の利用ができるようになる。Advanced、Proficiency、Mastery の3ステージの導入と、さらなる言語の提供に向けた開発プログラムは現在進行中である。

「ランゲージズ・ラダー」の主な特徴を以下に挙げる。

- ・各スキルの各グレードにcan-do statementsがある
- ・4つのスキルがそれぞれ個別に評価される
- ・学習者はひとつ以上の言語のひとつ以上のスキルについて評価を受け、ステージを上がっていくことができる
- ・ステージとステージの境界については外部評価がある
- ・オンライン及びいつでも必要な時に受験できる方式の試験が開発される
- ・各ステージ内の各グレードについて担当教師が評価することもある
- ・国および国際的な既存の資格レベルと対応している

can-do statementsは、ひとつ以上の言語のひとつ以上のスキルについて、その上達と熟

達度をモニターするために、学習者も教師も使うことができる。

教師は、教師評価モデルを利用して、教室用教材や各スキルの各グレード用の can-do statements に関連した中核的なタスクセットを使い、学習者の上達をモニターし、グレード・アワードを認めることができる。受容的なスキルの課題はすべて事前テスト済みである。この認定スキームを採用したい教師は、研修に参加して、各レベルで要求されているスタンダードを熟知し、認識できるようになり、Accredited Teacher (有資格教師)として認定されなければならない。

各スキルの外部試験の問題は、各ステージの全グレード用の can-do statements に対応している。受容的なスキルの問題はすべて事前にテストされ、産出的なスキルの問題は試行中である。現在はフランス語、ドイツ語、スペイン語で Breakthrough、Preliminary、Intermediate の各ステージの外部資格試験が、初等、中等、成人教育部門において、試験的に実施されている。2005年5月には全国規模での実施が開始され、2005/6年度には中国語、フランス語、ドイツ語、イタリア語、日本語、パンジャブ語、スペイン語、ウルドゥー語の8つの初期導入言語の評価ができるようになるだろう。

試験実施中のこの資格認定については、現在、言語機能および広範なコンテキスト領域に関連した内容規定があり、国が定める中等教育のための現代外国語カリキュラムに対応している。この内容規定は実験段階終了時に再検討されるだろう。現在は初等教育部門の試験と、中等教育と成人教育の共通試験とが区別されており、さらに成人学習者専用の教材の開発も進められている。

余暇と観光旅行、健康と社会的ケア、ビジネスなど、職業に直接結びついたコンテキストの試験が開発される可能性もある。

AP (アドバンスト・プレースメント) の外国語テスト

デイヴィッド・バウム

AP (アドバンスト・プレースメント) プログラムとは、主としてアメリカ合衆国で行なわれている、中等教育機関とカレッジや大学との共同の教育的取り組みである。1955年の発足以来、意欲ある高校生に高校に居ながらにして大学レベルのコースを履修する機会を提供してきた。また、外国語など多くの科目に共通する信頼性の高い評価法をはじめ、カリキュラムについての的確なガイドラインも提示してきた。外国語については、現在フランス語、ドイツ語、ラテン語、スペイン語のコースが実施されているが、近い将来は、中国語、日本語、イタリア語、ロシア語のコースと試験が新設されることになっている。これらの新科目は Evidence - Centered Design (根拠を中心としたデザイン) モデルにしたがって企画プロセスが進められている。これによってそれぞれのAPコースの目標が——ひいてはそれぞれの試験から引きだされる根拠が——対応するカレッジ・コースのカリキュラムと調整され、中等教育レベルでも適切に実施できるものになる。

新しいコースと試験の細目は、カレッジや大学の教職員と高等学校レベルの熟練教師で構成されるタスクフォースによって決定される。中国語および中国文化、日本語および日本文化、イタリア語およびイタリア文化のタスクフォースは、それぞれ独自に、コース内容をカレッジのカリキュラムと結びつけ、さらにはその試験と Standards for Foreign Language Learning (外国語学習スタンダード) との調整もはかりながら、作業を進めている。

Standards for Foreign Language Learning (外国語学習スタンダード) は、1990年代後半に合衆国内の語学教師の組織の連合体によって開発されたもので、その後、カリキュラム策定権限をもつ各州の教育省によってさまざまなかたちで実施されるようになった。この「スタンダード」は、コミュニケーション、文化、関係、比較、コミュニティの5つを重点的な目標分野としているが、新たなAP外国語テストには、スタンダードの構成基本原理となるこれらの目標分野のなかでもコミュニケーションと文化についての目標が明確に反映されている。

ドイツ語試験の最良実施(ベストプラクティス)—— ゲーテ・インスティトゥートの場合

カタリーナ・フォン・ルックテッセル

ゲーテ・インスティトゥートはドイツ共和国の文化機関である。世界的に活動を展開し、世界の80以上に及ぶ国に付属機関を置いている。その主要な目的のひとつが、海外でドイツ語教育を奨励することをとおして、ドイツと各国とのあいだに文化的交流を促進することである。ドイツの海外文化および教育に関する政策を担当しているゲーテ・インスティトゥートが、語学コースの運営や語学試験の実施をその使命のひとつとしていることは驚きかもしれない。それは、政府の仕事というより、明らかに商業ビジネスと思われるからだ。じつは、ゲーテ・インスティトゥートがドイツ語試験を開発し、市場供給するには3つの理由がある。

- 1) ゲーテ・インスティトゥートが語学コースを提供する目的は、ドイツ語を教えることだけではなく、外国語教育のための最先端モデルを提供することにある。ドイツ語コースを実施すれば、その成果をはかるための試験が必要になる。これまで世界の多くの国々で、ドイツ語コースを実施する最初で唯一の機関がゲーテ・インスティトゥートだった。そのため、試験の開発でも当然ながら最初であり、唯一であった。そして、ゲーテ・インスティトゥートの試験はすぐさま国際的に広く知られ、認知される場所となり、最終的にはドイツ語の知識を公式に証明するものとなった。興味深い事実としては、最初に公式に実施された試験が基礎レベルではなく、現在ならCEFRのC2レベル、あるいはC2+レベルに相当する試験だったことを挙げておきたい。
- 2) ゲーテ・インスティトゥートは語学教育機関としてばかりではなく、研究開発の面でも先進的であり、教育・訓練のための教材のほかにも、必要とされるさまざまなレベルの試験を作成している。現在はCEFRを有し、ALTEの一員でもあり、すべての認定をそれらのA1からC2までのレベルに対応するかたちで実施している。
- 3) ここ10年ほど政府予算が一貫して削減されており、ゲーテ・インスティトゥートとしても、作成した製品の販売にますます力を入れて、コストをカバーする必要に迫られてきた。そうしなければ、活動規模を大幅に縮小しなければならないからだ。言語能力認定が大きな市場になっていることには驚かされる。どうやらグローバル化が進む現代世界においては、特別な知識をもっているだけでは十分ではなく、特別な資格をもっていることを認定によって証明しなければならないようだ。人びとが言語を学ぶだけではなく、検定試験に合格してその能力を証明する書類を手に入れたがるのも無理はないのかもしれない。

質的なスタンダードを維持するかぎり、ゲーテ・インスティトゥートの商業的意欲がその公的
使命と衝突するとは思わない。したがって、言語能力認定について語ることは、すなわち、
その開発、実施、販売のあらゆる分野におけるクオリティ・コントロール・システムについて語
ることになる。それにはゲーテ・インスティトゥートが過去半世紀にわたって獲得してきたよう
な評価や経験が必要とされるだろう。今回のラウンドテーブルの討論では、ゲーテ・インス
ティトゥートがどのような質的スタンダードを維持しているか、この分野でどのように活動して
いるのか、という内容でお話することになる。

フランス文部省による外国語としてのフランス語認定： DELF・DALF、およびTCF

ブリュノ・メーグル

フランス文部省は、フランス語を母語としない成人および十代の人たちを対象に、外国語としてのフランス語についてのあらゆる種類の公式認定を提供しており、世界160カ国以上で承認されている。Centre International d'Études Pédagogiques（国立国際教育研究所、略称CIEP）は文部省の国際行政機関で、そうした認定の開発、運営、商業取引の責任を負っている。

2002年以降CIEPは、認定機関としてAssociation of Language Testers in Europe（ALTE）会員としても認められている。

外国語としてのフランス語（FLE）能力にたいしてフランス国内と国外で提供している認定には2種類ある。

- ・ ディプロマ
 - DELF (Diplôme d'Études en Langue Française) フランス語認定ディプロマ
 - DALF (Diplôme Approfondi en Langue Française) 上級フランス語認定ディプロマ
- ・ 試験
 - TCF (Test de Connaissance du Français) フランス語能力試験

DELF・DALFの2つのディプロマとTCF試験はフランス文部省による公式の認定であり、フランス国内の全大学に承認されているのはもちろん、ベルギーとスイスの教育担当省庁にも認められている。

現在フランス文部省の提供している外国語としてのフランス語能力認定（DELF・DALF、TCF）は、すべてCommon European Framework of Reference for Languages（CEFR）およびALTEのスタンダードと完全に合致している。

1. DELF と DALF

1985年以降、DELF・DALFは次の3つのレベルで認証されている。

- ・ DELF第1レベル—4つの試験に合格した受験者に発行されるディプロマ。
- ・ DELF第2レベル—さらに2つの追加試験に合格しなければならない。
- ・ DALF—さらに4つの追加試験に合格しなければならない。

上位レベルの受験に期限はない。

1985年以降に10の評価科目をひとつ以上受験した人の数は2,700,000人（最近の4年間の

年平均は350,000人)にのぼる。

しかし2005年9月1日からはシステムが変更され、ディプロマのレベルが6つに分けられる。以下のように、DELFが4つのディプロマに、DALFが2つのディプロマに分かれ、その結果、CEFRとALTEとに完全に対応するかたちになる。

- ・ DELF A1
- ・ DELF A2
- ・ DELF B1
- ・ DELF B2
- ・ DALF C1
- ・ DALF C2

それぞれの試験の内容もEuropean Framework(ヨーロッパ共通言語参照枠)のcan-do statementsに正確に対応して、以下のようなになる。

- ・ 各試験で4つのスキルが評価の対象になる。
- ・ 受験者は能力に応じてどのレベルでも受験できる。
- ・ 試験で50%以上の点数を取った受験者が合格し、ディプロマを取得する。
- ・ 認定に有効期限はない。

DELFの初級レベルであるA1とA2、B1とB2では、成人用と十代用の2種類の異なる試験が行なわれる。

DELFもDALFも、世界960カ所(フランス国内60カ所、海外900カ所)にある試験会場で受験できる。海外でのDELFとDALF試験はフランス大使館(文化部)によって実施される。試験会場として通常は以下の施設が使われる——Instituts Français、Centres Culturels Français、Alliances Françaises、および、現地大学のフランス語科。

2. TCF®

TCFはCIEPが2002年に発足させた。以来70,000人が受験している。また、発足当初年に国際的な品質認定であるISO 9001, version 2000を取得した。

TCF受験者は試験結果によって、言語学習、教授、評価のためのCommon European Framework of Reference for Language(ヨーロッパ共通言語参照枠)に規定されている6レベルのどれかに分類される。TCFは信頼できる、厳正な公式試験で、すべての項目は事前にテスト・分析されて初めて妥当と認められ、基準化される(試験に使われるのは事前テスト済の項目だけである)。

TCFの必須セクションでは実施が容易な多項式選択問題が80問(聴解力30問、言語構造20問、読解力30問)出題される。

必須試験(1時間30分)—聴解、言語構造、読解

選択試験—話す(15分)、書く(1時間45分)

採点はCIEPによって集中管理され、およそ2週間で成績が出て、成績票が発行される。

- ・ 成績票の表面には、点数と全体的な言語レベル、さらに、受験した言語スキルごとの can-do statementsが記載される。
- ・ 成績票の裏面には、欧州評議会の6段階の言語能力レベルを総合的かつ詳細に説明した記載がある。

TCFの有効期限は2年である。これは、フランス語を母語とせず、なんらかの理由で DALFディプロマをもたない学生のためにフランス文部省が実施する唯一の公式試験である。そのため、フランスの大学に出願する外国人学生はすべて受験しなければならない。

DELFとDALFと同じく、TCFについても、試験は各国のフランス大使館、Instituts Français、Centres Culturels Français、Alliances Françaises、および現地大学のフランス語科を会場に行なわれる(およそ150カ国にはほぼ500カ所の会場がある)。フランス国内にある大学はすべて正式な試験会場になる。

漢語水平考試(HSK)のスタンダード

謝 小慶(シェ シャオチン)

中国の漢語水平考試(略称HSK)は、外国人、海外在住中国人、中国内の少数民族など、中国語を母語としない人びとの中国語能力認定を目的として企画・開発され、標準化された国家試験である。

HSKは基礎、初等、中等、高等の4つのレベルの漢語水平考試で構成されている。高等レベルでは口答試験と筆記試験の両方が行なわれる。漢語水平考試は中国国内と諸外国において毎年定期的実施され、一定以上の成績をおさめた受験者には漢語水平証書が発行される。HSK試験は現在のところ、国内33都市の59会場と、海外33カ国の92の会場で実施されている。2004年には92,995人の外国人が受験したが、そのうち32,423人は国外の会場で、60,572人は国内で受験した。さらに、国内の少数民族も120,000人が漢語水平考試を受験した。

HSKは、アメリカ合衆国のACTFLガイドラインとヨーロッパのALTE/CEFRをモデルとし、さらに、さまざまな調査に基づき、独自のスタンダードを確立したか、あるいは、確立に向けた作業を進めているところである。以下にその調査研究項目を挙げる。

1. 『中国語能力のための漢字と単語のレベル別シラバス』を制作・刊行した。そこでは、漢字2,905字と単語8,822語を、もっとも易しいAからもっとも難しいDまでの4レベルに分類した(漢字については、Aが809字、Bが804字、Cが601字、Dが700字、単語はAが1,033語、Bが2,018語、Cが2,202語、Dが3,569語となっている)。レベル分け作業は、大規模コーパスによる客観的頻度統計と、経験豊かな学者や中国語教師による主観的な判断とを組み合わせて行なわれた。このシラバスはHSKの発展にきわめて重要な役割を果たしており、随時見直しが行なわれている。第一版が1992年に刊行され、2001年には改訂版が出版された。2003年には中国国内の少数民族向けの改訂版が刊行された。
2. 『中国語能力のためのレベル別文法シラバス』を制作・刊行した。1,168の文法項目を難易度別にAからDの4レベルに分類しており、Aは129項目、Bは123項目、Cは400項目、Dは516項目である。
3. 『中国語能力のためのレベル別コミュニケーション機能シラバス』については制作中である。すでにおおまかな言語機能リストは固まっていて、リーディングおよびリスニングによる情報収集、評価、ナレーション、説得、感情表現、思考の方略的表現など42項目が含まれている。
4. HSK試験の有効性検証とともに、成績をより詳細に解釈する方法も探っている。

TOEICの*Can-do Guide*を参考に、経験的調査と研究を実施した。たとえば、HSK受験者のコミュニケーション能力について*Can-do Guide*の自己評価アンケートを使って調査した。

5. HSK試験の重要な機能のひとつに、中国の大学への入学志願者の中国語能力判定がある。理工系に入学するにはHSK3級の能力が最低基準であり、文科系には6級の能力が必要である。HSKでは、Angoff法、境界線グループ法、グループ対照法などさまざまな経験的基準設定法を用いて、妥当な合否ラインを設定している。
6. 中国語学習者の目的に合わせたスタンダード確立に向けた作業を進めている。HSK(ビジネス用)、HSK(秘書用)、HSK(観光用)など、新たな試験群を開発する一方、こうした新たな試験のための新たな語彙やコミュニケーション機能リストを作成している。
7. HSKの高等レベル試験には、口答と筆記の2部門があり、それぞれの試験について、明確に規定された基準にしたがって合否の判定をしなければならない。口答試験についても、筆記試験についても、ACTFLおよびALTEの基準を参考にして、評点のための詳細にわたる基準を設定している。能力レベルの異なる受験者の典型的な解答例を注意深く選びだして、評価基準として用いている。
8. 試験基準の確立もたしかに難しいが、その基準を安定的に維持することも同じくらい難しい。基準を維持する上で重要な手法が等化である。われわれは大きな努力をはらってテスト得点の等化をはかってきた。
9. 10年以上にわたる努力の積み重ねの結果、1998年は、項目応答理論(IRT)にもとづき、コンピューター試験問題作成システムに支えられたHSK 項目バンクが稼動を始めた。項目バンクからコンピューターで自動的に試験フォームを作成する場合に重要になるのが、試験の言語的側面のコントロールである。HSKでは、統計的パラメータに加えて、試験内容のバランスにも配慮し、項目バンクに蓄積されている項目ごとに、評価の対象となる言語スキル、知識の内容、関連する言語機能、の3つの言語パラメータを規定した。

日本語能力試験の課題

松井 嘉和

日本語能力試験は、広い受験者層を対象にした大規模一斉試験であり、実施に際しては、問題の妥当性や信頼性の確保という観点からの自己点検および情報公開という観点からの透明性の確保を方針としてきた。

年1回全世界で同時に行なう日本語能力試験は、1984年に約7,000人の受験者で開始して以来、順調に受験者数が増加し、21回目の2004年には、海外39の国・地域、99都市において243,242人、国内18都市で58,956人、合計302,198人を数えている。

この試験は、4つのレベル(1級～4級)、3つの類別(文字・語彙/読解・文法/聴解)からなっており、受験者は、各類と合計の素点を通知される。また、合格者(1級70%以上、2～4級60%以上の得点を得た者)には認定書が交付される。

この試験は、情報公開を行ない、透明性を保つことに努めてきた。シラバスは、「出題基準」の名によって、問題作成者の手引きとして1994年に出版された。それによって、教育の一定の基準とされ、現場に様々な影響を及ぼすこととなった。また、試験問題は、初期の一時期(1985年から1989年まで)を除き、出版物の形で公開されている。さらに、検証作業として、初年度から『分析評価に関する報告書』がまとめられていて、項目分析など様々な観点からの分析結果が記載され、妥当性、信頼性が検討されている。この報告書は、1990年からは一般に公開され、日本語試験の研究のための資料にもなっている。

既に、第一回の試験を分析した1984年の『分析評価に関する報告書』以来、様々な課題が指摘されて来たが、このほど、最新の学術的成果を踏まえて、現代社会の様々な場面で必要となる課題遂行能力とそのためのコミュニケーション能力を測定するための試験へと改定する作業が、2004年に始まった。2008年には改定後の新試験を実施することを計画している。

20年ほど前は、初・中・上級のレベルの暗黙の共通理解つまり経験上のイメージとしてのスタンダードが日本語教師の間に存在し、それに基づいて1級～4級の基準が設けられたが、それが通用しなくなってきた。それは、従来のスタンダードが専ら大学の予備教育に基づいていたため、学習者の多様化に対応できなくなったためである。

そこで、多様化した受験者が自分の日本語能力で具体的に何ができるかを確認し、以後の学習に資することができるよう、課題遂行能力の観点から、can-do statementsの形で記述する方向で検討を行なっている。すなわち、積み上げ(項目列挙)から「課題遂行能力」へと基準の転換を探ることとなった。先行事例としてCEFRをはじめ他の言語の能力基準の事

例を調査中であるが、日本語能力を測る上では漢字の存在が大きな検討課題となると思われる。試験科目も再編することを検討中であり、口頭能力試験、作文試験についても実施の可能性を検討する。得点表示についても、尺度得点表示を検討している。現在は予備テストを使用した事前等化(pre-equating)は行なっていないが、モニター試験などにより、新しい試験では何らかの形で等化を図ることを検討している。

Abstract

<Part 1>

The Inextricable Language-Culture Connection: Teaching Languages for Intercultural Competence

Joseph Lo Bianco

This paper will discuss the three set themes of the Roundtable: Standards/Curricula, Language Testing and Agenda Setting informed by developments in intercultural language teaching and recent curriculum and syllabus innovation in Australia.

Specifically, the author will discuss curriculum innovation, testing and general agenda setting drawing on the following three developments in language education:

- The Languages other than English framework of the Essential Learning Standards for Victoria (2005);
- The Asian Languages Digital Learning Objects project of The Learning Federation of Australia (2003–2005); and more generally on
- Recent policy developments in culture and language teaching in Australia, specifically the national languages intercultural teaching guidelines.

The paper will use these developments to exemplify the impact that new thinking about culture as expressed in ordinary language is having on what education systems, teachers, and the community in general are coming to regard as acceptable and assessable achievements for compulsory language learning. Specifically, the paper asks whether in English-dominant nations the increased interest in intercultural language learning is having the effect of lessening interest in measurable language proficiency as an outcome of schooling in preference to cultural insight and intercultural awareness.

Culture in language education is undergoing a period of rapid and deep re-conceptualization (Lo Bianco and Crozet 2003) stimulated by seminal work from Claire Kramsch (1993) in the United States, Michael Byram in the United Kingdom and Genevieve Zarate in France.

Language and culture intersect in ordinary speech as well as at all other levels of language and its usage. Intercultural language teaching has arisen as a term to cover the ways in which practices of communication are seen as culturally particular and to encourage teachers to make information about culture in language increasingly explicit to learners. The emerging pedagogy of intercultural language teaching may also reflect the new ways in which languages themselves are starting to be imagined. Typically it has been national authorities, classically the “owners” of *national* languages, who engage in “representation” of culture. Under globalization, languages have become increasingly loosened from their national state connections. Classically foreign language teaching materials, syllabi, and the operations and discourses of national cultural

institutions that do the promoting of national languages, have been the “sites” where cultural information about target languages was identified and promoted.

After all, it has been languages identified as *national*, that is, expressive of unique nationally bounded cultures, that have been most taught, based on dominant notions that nations are bounded entities comprised of distinctive or unique peoples. But national languages are precisely that segment of the communicative continuum whose “separate” existence linguists and sociologists are now increasingly contesting, mostly concluding that this separate existence is either only politically determined, or the outcome of cultural processes that are politically generated. National states too are probably the level of cultural formation most challenged by globalization and the unregulated flows of culturally forming practices, as well as the new information and material that globalization, and specifically the Internet, make possible. We can see these effects very widely. To take only a few examples, Sommer’s *Bilingual Aesthetics: A New Sentimental Education* (2004) throws light on the humor, trouble and delight that this global world of interaction, hybridity, errors and negotiation makes inevitable in the multilingual states that the global world offers. Language use is less rigidly tied to bounded and authorized national languages like at no other time since the rise of the dominant national state. Rampton’s (2005) micro-interactional analyses show one effect of this hybridity in children’s talk, the “crossings” or code switching. Rampton interprets this as a kind of “talking back” that learners do to the authorizing systems that desire no mixing, no switching, and not so much hybridizing.

Alongside these developments, it is also clear that many people are gaining multiple but partial competencies in languages. Increasingly we all encounter diverse languages for small amounts of time, or in specific settings and domains, or for limited functional purposes. The result is a kind of complex nesting of proficiencies in a range of languages, such as unequal comprehension and production skills that are variably located across different languages for different purposes with different interlocutors and different times.

There is also a growing sensitivity to the idea that learners of foreign languages and native speakers tend to produce a “third place” when they communicate. This notion refers to a dynamic interaction between the two in which the norms of communication are often an amalgam, a compromise, or a hybrid of the two interacting base linguistic and cultural systems. This notion is now also encountered in curriculum documents and it too may have an impact on what standards are set, how standards are thought about and assessed.

This paper will discuss dilemmas arising from these critiques, tendencies and practices on how to theorize standards in language teaching and learning.

References:

- Kramsch, C. 1993, *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lo Bianco, J and C. Crozet, 2003, *Teaching Invisible Culture, Classroom Practice and Theory*. Melbourne: Language Australia Publications.
- Rampton, B. 2005, *Crossing: Language & Ethnicity among Adolescents*. 2nd Edition. Manchester: St Jerome Press
- Sommer, D. 2004, *Bilingual Aesthetics, A new sentimental education*. Durham and London: Duke University Press

A U.S. Perspective on Standards and Testing for Overseas Japanese Language Education

Richard D. Brecht

It is presumptuous for an outsider to offer recommendations for a language initiative of such importance as is the project on “Standards and Testing for Overseas Japanese Language Education.” Nevertheless, there may be some value in the perspectives of policy makers, pedagogues, and researchers from around the world who have experience with such efforts. In the United States, a country with a traditionally poor record in foreign language education, the importance of language ability for the nation has reached unprecedented status as a result of globalization and the events of September 11, 2001. It is now the case that the need for linguistically competent U.S. citizens has been generally accepted, and significant resources are being directed to expanding the language capabilities of the country, particularly in the federal government. Therefore, it is with these perspectives in mind that I offer the following remarks.

The need for new standards and testing for Overseas Japanese Language Education is evident, as it stems from the growing popularity of Japanese language education around the world as well as from the developed understanding of language standards and testing that has resulted from implementation in various countries over the past two decades. This deepened understanding includes:

1. a definition of proficiency in a second language that is based on what people can do with the language as opposed to what they know about it;
2. communicative competence assuming a prominent role in language education, as opposed the traditional focus on reading;
3. standards for language proficiency that communicate a clearly demarcated progression from no ability to full fluency;
4. testing procedures and instruments that in a valid and reliable way document the level of proficiency reached at any given moment by a language learner;
5. shifting from norm- to criterion-referenced testing;
6. guidelines for performance among younger learners that provide clear direction for teachers and educational administrators on curriculum design, materials development and selection, and teacher education;
7. early attempts at assessment of performance as described in performance standards.

While these developments provide a strong basis for the development of standards and testing for Overseas Japanese Language Education, there are important questions that the proposed project must address and for which there is little or uncertain precedent. Among them are:

8. What is the intended function of a global proficiency test? For example, is the determination

of the level of language ability on a common scale meant to be used in assessing job performance or educational advancement? Is it intended to incentivize students to continue study and/or visit Japan? Does it have a clear formative evaluation function by providing feedback to students and to schools that can be of value in improving learning, teaching, and programming?

9. What are the basic terms of reference of such standards? E.g. Speaking, Listening, Reading, Writing vs. Interaction, Presentation, Interpretation?
10. Will the standards reflect a graduated (5-point?) scale, or will it focus on a thresholds?
11. What are the relevant differences between child, adolescent, and adult performance, and how do they relate to standards for general proficiency or to a single proficiency test?
12. What are the intended and unintended “wash-back” effects of a new global test? Is it intended to shift instructional emphasis to proficiency and communication? How can it be misused and can anything be done to mitigate any such misuse?
13. What are the cultural values that such standards will be designed to convey, and what attitudes towards Japan will it foster?
14. What resources are or will be available to support the changes in materials, curricula, and teacher education that such a test will require?
15. How does the global variation in student native language and motivation affect the content of a global proficiency test?
16. What design considerations can assist in the articulation of Japanese language programs in elementary, secondary, and higher education?
17. Should dialect and register variation be included in proficiency standards and testing, or should these standards and testing focus exclusively on the standard language of educated native speakers?
18. How can a global proficiency test be fairly applied to learners with cognate native language or inherited Japanese skills or knowledge as well as to those without these advantages?
19. What issues concerning test security will arise with a test that receives strong approbation and implementation around the world?
20. How can such a set of standards and test be promulgated around the world in a way that will acknowledge the prerogatives of the host country as well as the investment of the Japan Foundation?

It must be said that many other questions could, and will, be raised in the course of this project. It will, however, not be possible to address in a satisfactory way even those raised above. However, an attempt will be made here to frame these issues and questions in a way that is helpful to the Roundtable discussion and to the design and development of “standards for the Japanese-language in the world.”

Standards in Language Education Policy in the Republic of Korea: Official Curriculum Guidelines and the College Scholastic Ability Test on Foreign Languages

Yi, Dok Bong

Introduction

The standards-oriented approach evident in the language education policy of the Republic of Korea (South Korea) is based on official curriculum guidelines for secondary education and is embodied in the criteria applied to the foreign-language components of the national College [University] Scholastic Ability Test (CSAT). The aim of this paper is to outline this approach to language education in South Korea through a description of the educational goals stipulated in the curriculum guidelines and the standards applied in formulating university entrance examinations.

Curriculum guidelines

The key features of the South Korean government's language education policy are clearly apparent in its official curriculum guidelines for secondary education. Various foreign languages are taught at the secondary-school level in South Korea, including English, Japanese, Chinese, German, French, Spanish, Russian, and Arabic. Among the goals of language education stipulated in the Seventh Curriculum Guidelines (currently in effect), communicative competence is identified as a crucial skill for all languages. Particular emphasis is given to foreign-language education focusing on communicative competence, and great importance is placed on speaking.

While communicative competence is referred to mainly in terms of the four basic language skills, competence in understanding linguistic behavior figures particularly prominently. In regard to the elements of communicative competence, the guidelines stipulate specific functions, including exchanging greetings, conveying information, making requests, communicating attitudes, and developing conversations.

In regard to education in languages other than English, the guidelines stress understanding of other cultures. Particularly in the case of Japanese, emphasis is placed on teaching appropriate attitudes in cross-cultural interactions. South Korea can thus be said to be thoroughly committed to foreign-language education geared to international and intercultural exchange. The approach to language education taken in the curriculum guidelines is manifested in detail in the CSAT.

College Scholastic Ability Test

In order to gain admission to any four-year university in South Korea, applicants are required to submit their scores received on a standard, national examination called the College Scholastic

Ability Test. At some universities, applicants' results for this exam are the sole criterion for admission, while at others they are combined with results of essay-style examinations. In any case, CSAT scores are thus a deciding factor in the university entrance system. Tests on Japanese and other foreign languages were reincorporated into the CSAT in 2001, and in anticipation of that change a report on guidelines for formulating the exam was compiled in December 1999. Since then, the questions on the CSAT have been devised in line with those guidelines.

Communicative competence

The term “communicative competence” denotes knowledge of the relevant language system and the ability to apply that knowledge in actual communicative situations. A language system is a set of language rules—phonology, morphology, syntax, and so on—and the pragmatics of the language consist in the application of those rules. The categories of pragmatics include sociolinguistic and sociocultural competence, conversational competence, and strategic skills.

Test-setting guidelines for testing communicative competence

The elements of evaluation of communicative competence in the CSAT are based on Lussier (1992, p. 53). According to Lussier, communicative competence includes linguistic competence, sociolinguistic and sociocultural competence, conversational competence, and strategic skills, among other skills. In order to attain the goals of evaluation of these skills, it is preferable to conduct tests focusing on problem-solving in actual communicative situations. However, given the constraints of the university entrance exam context, in the case of the CSAT an indirect evaluation methodology must be adopted. Accordingly, the foreign-language proficiency components of the CSAT cover such areas as ability to distinguish between different elements of pronunciation, breadth of vocabulary, grammar comprehension, comprehension and application of communicative functions, and understanding of other cultures.

Dual classification table of evaluative goals

The dual classification table of evaluative goals consists of a content field and an activity field, comprised as follows:

- (1) Content field
 - (i) pronunciation and notation (10%)
 - (ii) vocabulary (10%)
 - (iii) grammar comprehension (10%)
 - (iv) comprehension and application of communicative functions (60%)
- (2) Activity field
 - (i) listening
 - (ii) reading
 - (iii) speaking
 - (iv) writing

In the activity field, each skill is broken down into knowledge, understanding, and application.

The composition of questions in the activity field is 40% on listening and speaking, 50% on reading, and 10% on writing.

Delineation of levels

At present, the system delineates two levels of language proficiency, Levels 1 and 2. Level 1 corresponds beginner level and Level 2 to the intermediate level. However, except in regard to the number of words in the prescribed vocabulary, these levels remain ambiguous due to the lack of distinguishing criteria. This can be attributed to the fact that foreign-language study in secondary education does not go beyond the beginner level.

Future challenges

Studies are currently under way toward establishing standards for language education and applying the characteristics of each language's distinctive linguistic milieu.

References:

- Denise Lussier, *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative* (Paris: Hachette, 1992).
Korea Institute of Curriculum and Evaluation, *Development of Basic Guidelines for the College Scholastic Ability Test on Foreign Languages* (in Korean) (Seoul: Korea Institute of Curriculum and Evaluation, 1999).

The Council of Europe's Standards of Language Proficiency

Johanna Panthier

The Council of Europe scales of descriptors have been drawn up on the basis of the results of a Swiss National Science Research Council project which took place between 1993 and 1996. This project was undertaken for the Council of Europe as a follow-up to its 1991 symposium on coherence and transparency in language learning, teaching and assessment. The aim was to develop scales of proficiency for the different parameters of the descriptive scheme in the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR).

According to this descriptive scheme, any form of language use and learning could be described as follows:

Language use, embracing language learning, comprises the actions performed by persons who as individuals and as social agents develop a range of **competences**, both **general** and in particular **communicative language competences**. They draw on the competences at their disposal in various **contexts** under various **conditions** and under various **constraints** to engage in **language activities** involving **language processes** to produce and/or receive **texts** in relation to **themes** in specific **domains**, activating those **strategies** which seem most appropriate for carrying out the **tasks** to be accomplished. The monitoring of these actions by the participants leads to the reinforcement or modification of their competences.

Given the complexity of language use and learning, it is obvious that every communicative language activity has its own characteristics and that the definition of general language proficiency is a very difficult task.

According to a glossary developed by ALTE members, **Language proficiency** corresponds to the **knowledge of a language, and degree of skill in using it**. However, the CEFR descriptive scheme makes it clear that, in spite of a good knowledge of a language and a high level of skill in using it, contexts, conditions and constraints may influence the proficiency at a particular moment, which may also vary according to themes and domains. Learning and user strategies may also be developed by some persons more than by others, and may vary according to several parameters.

However, to promote coherence and transparency in language learning, teaching and assessment it is important to have common standards. Therefore, the purpose of the CEFR is to offer a descriptive scheme and a common scale of language proficiency.

The scale is composed of six ascending proficiency levels couched in terms of outcomes. The number of levels was determined in order to be adequate to show progression in different domains, whilst allowing for reasonably consistent distinctions to be made. However, a 'hyper-text' branching approach is proposed to define finer levels and categories to suit local needs and yet still relate back to a common system.

The CEFR presents scales for three of the metacategories in the descriptive scheme, i.e.

Communicative activities, Strategies and Communicative language competences.

These 'can do' descriptors were scaled in the Swiss National Science Research Council project through a combination of intuitive, qualitative and quantitative methods following a detailed analysis of the scales of language proficiency in the international public domain or obtainable through Council of Europe contacts in 1993. There was no particular level used as a 'starting point'.

The validity of these scales has been confirmed by ALTE (Association of Language Testers in Europe) through a self-assessment questionnaire completed by 10.000 learners as well as by a calibration project using a series of anchor items. The correlation between the ALTE and the CEFR descriptors was of 0,97.

The validity has also been confirmed by DIALANG, a language assessment system for diagnostic purposes based on the CEFR. A calibration study confirmed a reliability indice of 0,899.

The scales of language proficiency in the CEFR are meant to be illustrative and open for further developments. A bank of descriptors for the European Language Portfolio (based on the CEFR) has been set up and is freely available.

The existence of the scales for the different communicative language skills (listening, reading, oral production, oral interaction and writing) allows for clear learning objectives to be set and achievements to be assessed, for modular courses to be organised and for the development of the plurilingual competence of citizens.

A Manual for *Relating language examinations to the CEFR* is currently being piloted by the Council of Europe and illustrative material to accompany it is under development.

Reference:

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment, Cambridge University Press, ISBN 0 521 80313 6

Abstract

<Part 2>

Reflective Online Assessment and Empirical Pedagogy

Carl Falsgraf

Clear content and performance standards allow teachers and students to focus on specific teaching and learning goals. Standards also make it possible to measure student performance in a rigorous manner and then to interpret test results in a meaningful way. This paper will discuss how online testing makes it possible to reflect performance data back to teachers and students to create a positive feedback loop in which assessment informs instruction which prepares students for success on the assessment.

Traditional testing features a one-way flow of information: from the student to the testers. In the current Japanese Language Proficiency Test, for example, students provide voluminous amounts of information in the form of test answers. What they receive back, however, is just one number (1, 2, 3, or 4). One of the great advantages of online testing is that student performance data resides on a central server, where it can be analyzed and accessed by students, teachers, researchers, or parents. This process of providing stakeholders with assessment performance information is called Reflective Online Assessment.

Unless students, teachers, and administrators have a basic understanding of assessment and data, they may not be able to interpret this data correctly, however. It is essential, therefore, that teachers and administrators have a high degree of assessment literacy and that test designers present information clearly and educate them on how to interpret results in a meaningful manner.

Educators with assessment literacy can practice empirical pedagogy: the process of adjusting curriculum and instructional practice according to student performance data. Empirical pedagogy allows teachers become more student-centered by focusing on student performances rather than curricular inputs. In this sense, standards and assessments hold the key to student-centered education.

This paper will present an example of a standards-based reflective online assessment: the Standards-based Measurement of Proficiency (STAMP). Particular emphasis will be placed on reporting mechanisms that provide students and teachers with performance data. It will also discuss how these data reports have been used by teachers in the U.S. to improve instruction, communicate with parents, and advocate for language programs.

The implications for the Japanese Language Proficiency Test are potentially profound. If clear standards can be articulated, JLPT results could go beyond its current function of sorting students into gross levels and provide nuanced diagnostic data to programs and individual teachers. The effect on Japanese language instruction—not just assessment—could be significant.

The Languages Ladder—Steps to Success

The National Recognition Scheme for Languages

Kate Green

England's National Languages Strategy, published in December 2002, makes clear that language competence and inter-cultural understanding can no longer be seen as 'optional extras'. They are an essential part of being a citizen. Language skills are not just vital to the economy, but to so many aspects of our lives—broadening career prospects; improving understanding between people in our own country and in the wider world; and supporting global citizenship by breaking down cultural and language barriers.

A central element of the National Languages Strategy is to introduce a voluntary recognition system to complement existing qualification frameworks, and give people credit for their language skills. This new recognition scheme—The Languages Ladder—is designed to endorse competence in foreign language learning, it will allow learners to progress in one or more language skills (Listening, Speaking, Reading, Writing) in one or more languages.

Each of the 6 stages (covering Entry to Level 8 in the National Qualifications Framework and A1-C2 in the Common European Framework) is externally assessed, the can-do statements for each skill within each stage can be used for formative assessment and can be endorsed by the tutor.

By 2006 external assessment will be available in more than 20 languages at Breakthrough, Preliminary and Intermediate stages (which are the first three stages) and there is a staged development programme for the introduction of the Advanced, Proficiency & Mastery stages & for the provision of additional languages.

Key features of the Languages Ladder are :

- Can-do statements for each grade in each skill;
- Discrete assessment for each of the four skills;
- Learners can be assessed & progress in one or more skills in one or more languages;
- External assessment at the interface between 'stages';
- Development of online & just-in-time testing;
- Possibilities for tutor assessment at each grade within each 'stage' and
- Equivalence to existing national and international qualification levels.

The can-do statements can be used by learners, teachers and tutors to monitor progress and benchmark achievement in one or more language skills in any language.

The teacher-assessed model allows teachers/tutors to monitor progress and endorse Grade Awards using classroom materials plus a core set of tasks related to the can-do descriptors for each grade at each skill—all tasks in the receptive skills will have been pre-tested. Teachers/tutors wishing to use this scheme will have taken part in training activities and, having successfully completed this training, subsequently endorsed as Accredited Teachers to ensure

that they are familiar with and can recognise the standards required at each level.

The external tests in each skill relate to the can-do statements for the whole set of grades within each stage. All receptive skill tasks will have been pre-tested and all productive skill tasks trialled. The external qualifications are currently being piloted in the primary, secondary and adult education sectors in French, German and Spanish at the Breakthrough, Preliminary & Intermediate stages. The national launch takes place in May 2005 and assessments in eight initial languages—Chinese, French, German, Italian, Japanese, Panjabi, Spanish and Urdu—will be available in the academic year 2005/6.

At present the specifications for the pilot qualifications describe the content in terms of language functions and broad context areas although these relate to the national curriculum for modern foreign languages for secondary schools.

The specification of content will be reviewed following the pilot phase.

At present there are a discrete set of tests for the primary sector and a general secondary/adult version, although specific materials for adult learners are in development.

There is also the possibility of developing tests in work-related contexts eg leisure and tourism, health and social care and business.

Advanced Placement (AP) World Language Exams

David Baum

The Advanced Placement (AP) program is a cooperative educational endeavor between secondary schools and colleges and universities, principally in the United States. Since its inception in 1955, the Program has provided motivated high school students with the opportunity to take college-level courses in a high school setting. The program offers rigorous curricular guidelines with a reliable common assessment in multiple disciplines, including world languages. The current offerings in French, German, Latin, and Spanish will be augmented in the coming years by new courses and exams in Chinese, Japanese, Italian, and Russian. The design process for these new subjects follows an Evidence Centered Design model to ensure that each AP course's objectives, and therefore the evidence elicited by each exam, match the curriculum of the corresponding college course in a way that can be appropriately implemented in secondary schools.

A task force comprising college and university faculty and master teachers at the high school level determines the specifications for each new course and exam. In addition to linking their work to college curricula, the Chinese Language and Culture, Japanese Language and Culture, and Italian Language and Culture task forces, working independently, have each oriented their exam in different ways to the Standards for Foreign Language Learning.

The Standards for Foreign Language Learning were developed in the late 1990's by a coalition of professional organizations serving language teachers in the United States, and subsequently implemented in various ways by individual state departments of education, where curricular authority resides. The Standards focus on five goal areas: Communication, Cultures, Connections, Comparisons, and Communities. The principle components of the Standards explicitly reflected in the new AP world language exams are the Communication and Culture goals.

German Language Tests—Goethe-Institut's Best Practice

Katharina von Ruckteschell

The Goethe-Institut is the cultural institute of the Federal Republic of Germany. It operates world wide and has subsidiaries in more than 80 countries. One of its main goals is to foster the German language abroad in order to support communication and enhance cultural exchange between Germany and the various countries in the world. Being in charge of the foreign cultural and educational policy of Germany, it might be surprising, that also running language courses and offering language tests is part of the Goethe-Institut's mission, as this is naturally more a commercial business than a political one. Actually there are three reasons why the Goethe-Institut is developing and marketing German language tests:

- 1) The Goethe-Institut offers language courses with the target to not only teach students the German language but also to provide a leading edge model for teaching foreign language. The consequence of course is that you need tests to measure the results. As the Goethe-Institut in many countries was the first and only provider of German language courses, it naturally also was the first and only one to develop tests. Very quickly these tests became internationally known and accepted. They finally became the official certificates for German language knowledge. It might be interesting to mention, that the first official tests were not for the basic levels but for the highest ones which you would now describe as the C2 or even C2+ level of the CEFR.
- 2) The Goethe-Institut not only advanced being a language teaching operation, but also a department for research and development, where apart from teaching and training materials also the needed tests for the different levels are produced. Having now the CEFR and being a member of the ALTE the certificates now all are based on these levels from A1 to C2.
- 3) As the funding of the government has constantly been reduced over the last 10 years, the Goethe-Institut more and more needs to market its products with the aim to cover the costs. Otherwise it would have to reduce its operations drastically. It is astonishing that especially certification is a growing market. In a globalized world it is obviously not enough to have special knowledge but to proof your qualification with certificates. No wonder students not only want to learn a language, but also to pass an examination to own a paper proving their abilities.

I wouldn't say that the commercial interest of the Goethe-Institut collides with its official mission, as long as it sticks to its quality standards. Speaking about language certification therefore means talking about quality control systems in all areas: development, practical doing and marketing. For this you need a name and an expertise which the Goethe-Institut earned in the last 50 years. How this quality standard looks like and how the Goethe-Institut operates in this field will be the contents of the speech during the roundtable discussion.

Certifications of French as a Foreign Language of the French Ministry of Education: DELF, DALF and TCF

Bruno Mègre

The French Ministry of Education proposes to non-French speakers (adults and teenagers) a complete variety of official certifications of French as a foreign language that are recognized all over the world by more than 160 countries. The CIEP (Centre international d'études pédagogiques) is the international administration body of the Ministry in charge of the development, the administration and the commercialisation of such certifications.

Since 2002, the CIEP is a well-recognised certification institution and member of the Association of Language Testers in Europe (ALTE).

Two kinds of certifications in French as a foreign language (FLE) are proposed to the public, in France and abroad:

- Diplomas:
 - DELF (Diplôme d'études en langue française > Certificate in French Studies)
 - DALF (Diplôme approfondi en langue française > Certificate in Advanced French Studies)
- Test:
 - TCF (Test de connaissance du français > Test of Knowledge of French)

The diplomas (DELF and DALF) and the test (TCF) are the official certifications of the French Ministry of Education recognized by all the universities in France and also by the Education Authorities of Belgium and Switzerland.

Now, all the certifications in French as Foreign Language proposed by the Ministry of Education (DELF, DALF and TCF) are in perfect alignment with the Common European Framework of Reference for languages and ALTE standards.

1. DELF and DALF

Since 1985, DELF and DALF certificates have been proposed in 3 levels:

- DELF (First degree): the candidate needs to achieve 4 test reports to get this diploma.
- DELF (Second degree): the candidate needs to achieve 2 supplementary test reports.
- DALF: the candidate needs to achieve 4 supplementary test reports.

There is no time limit to get the reports.

Since 1985, 2.7 millions candidates have taken either one of the 10 assessments (about 350 000 candidates each year for the last 4 years).

From September 1st, the system will change to 6 different levels: 6 different diplomas in perfect alignment with the Common European Framework of Reference for languages and ALTE. Therefore 4 different diplomas for DELF and 2 for DALF:

- DELF A1

- DELF A2
- DELF B1
- DELF B2
- DALF C1
- DALF C2

Each exam will have specific content that relate to the Can-do statements of the European Framework:

- The 4 skills are assessed in each exam
- The candidate can take any level exam in accordance to his level
- The candidate needs 50 % of the points to pass the exam and get the diploma
- The certificate has no time validity

The first levels (DELF A1, A2, B1, B2) exist in two versions: one for adults and one for teenagers.

Candidates can take DELF or DALF in one of the 960 examination centres around the world (60 in France and 900 abroad). DELF and DALF exams are organized under the responsibility of French Embassies overseas (Cultural services). The examination centres are usually as follows: Instituts français, Centres culturels français, Alliances françaises, University, Departments of Foreign Languages.

2. TCF®

The TCF was created by CIEP in 2002. 70 000 persons have been assessed ever since. After its first year TCF was awarded the international quality certification ISO 9001, version 2000.

The TCF places candidates in one of the six levels of the Common European Framework of Reference for language learning, teaching and assessment. This official test is reliable and rigorous: all items are pre-tested and analyzed before validation and calibration (only pre-tested items are used in the tests).

The TCF has a compulsory section that is easy to administer: **80 multiple choice items** (30 for listening comprehension, 20 for language structure and 30 for reading comprehension):

Compulsory tests (duration: 1h30): Listening, Language structures, Reading.

Optional tests: Speaking (duration: 15 minutes), Writing (duration: 1h45).

The marking is centralised by the CIEP and TCF report forms are issued, 2 weeks later, once results have been obtained:

- On the front of the test report appears a score and the overall language level plus detailed can-do statements for each language skill tested.
- On the back of the test report appears the Council of Europe's comprehensive and detailed six level proficiency scale.

The TCF has a two year validity. It is the only official test for the Ministry of Education for foreign non-French speaking students that for any reason do not have a DALF diploma, thus rendering TCF obligatory for all students applying to French Universities.

As for DELF and DALF, TCF testing centres are French Embassies, Instituts français, Centres culturels français, Alliances françaises or language departments of universities (about 150 countries thus nearly 500 centres). In France, all universities are official testing centres.

Standard Setting in Chinese Proficiency Test (HSK)

Xie, Xiaoqing

China's Hanyu Shuiping Kaoshi, known as the HSK or the Chinese Proficiency Test is a standardized test at the state level designed and developed to measure the proficiency of nonnative Chinese speaker, including foreigners, overseas Chinese and the Chinese national minorities.

HSK has four levels: Basic, Elementary, Intermediate, and Advanced Chinese Proficiency Test. Both oral and written tests are included in the Advanced HSK. Test administration is held regularly in China and other countries each year. Certificates of proficiency are issued to those who achieve the minimum score and above. So far, HSK has established 59 testing centers in 33 cities within China and 92 testing centers in 33 countries. In 2004, 92,995 foreigners take part in HSK test; 32,423 took the test at an oversea testing center and 60,572 took the test at a testing center in China. In 2004, there are also approximately 120,000 minorities took part in Chinese Proficiency Tests.

Using the development of ACTFL guidelines in US and ALTE/CEFR in Europe as a model, HSK has established or is working on its own standards based on various research and considerations. These research and considerations are as follows:

1. Developed and published a *Graded Character and Word Syllabus For Chinese Proficiency*. 2905 Chinese Characters and 8822 Chinese words were graded in A,B,C,D 4 levers, A is easy and D is difficult. (for characters: A 809, B 804, C 601, D 700, for words: A 1033, B 2018, C 2202, D 3569) The grading procedure combines objective frequency statistics of large scale corpus and subjective judgment by experienced scholar and Chinese teachers. This syllabus is played a very important role in the development of HSK. This syllabus undergoes continuous revision. The first edition of this syllabus was published in 1992. A revised version was published in 2001. Another revised version for minorities in China was published in 2003.
2. Developed and published a *Graded Grammar Syllabus For Chinese Proficiency*. 1168 Chinese grammar items were graded in A,B,C,D 4 levers of difficulty, while A 129, B 123, C 400, D 516.
3. Working on a *Graded Communication Function Syllabus For Chinese Proficiency*. We have already established a rough language function list including 42 items, such drawing information via reading an listening, evaluation, narration, persuasion, expression of emotion, expressing ideas with strategy, etc.
4. Combine with the validation of HSK tests, we are working on richer interpretation of HSK test score. Enlightened by *CAN DO GUIDE* of TOEIC, we conducted some empirical investigations and research, such as investigations regarding the communication

competency of HSK test taker using Can Do self-assessments questionnaires.

5. One of the important functions of HSK is to measure whether the candidates applying for a university in China receive sufficient Chinese language proficiency. Respectively, HSK Grade 3 is set as standard in the field of science and HSK Grade 6 in the field of literature. We use various empirical standards setting methods to establish a reasonable cut-off score for HSK, such as Angoff's Procedure, Borderline Groups Method and Contrasting Groups Method, etc.
6. Working on establishment of standards for Chinese learners with different purpose. While developing the new test batteries such as HSK (for Business), HSK (for Secretaries), HSK (for Tourism), we are developing new vocabulary and communication function list for these new test batteries.
7. There are both oral and written sections in the Advanced HSK. The rating of oral and written tests must be based on clearly defined standards. In regard to ACTFL and ALTE standards, we formulated detailed standards for rating oral and written test performance. Some typical answers by examinees at different ability levels were carefully selected as benchmarks.
8. While establishing test standards is certainly difficult, keeping the standards stable is equally difficult. Equating is a very important measure in keeping the standards. We have paid great effort on test score equating.
9. After more than 10 years of continuing efforts, HSK item bank based on Item Response Theory (IRT) and supported by a computer test form generation system was put in actual operation in 1998. An important aspect of generating test forms automatically by computer from the item bank is to control the linguistic features of the test. We have given attention to the balance of the test content in addition to the statistical parameters. We defined three linguistic parameters for every item in the item bank. These are as follows: the linguistic skills to be evaluated, the content of knowledge, and the related linguistic functions.

Issues in the Evolution of the Japanese Language Proficiency Test

Matsui, Yoshikazu

The Japanese Language Proficiency Test (JLPT) is a test administered simultaneously in many countries and to a wide variety of examinees. Efforts have continuously been made to improve and ensure the validity and reliability of the test by means of self-evaluation as well as the transparency of the test in terms of information disclosure.

In 1984, the first JLPT was administered simultaneously to roughly 7,000 examinees in various countries around the world. Since then, the number of examinees taking the test has steadily grown. In 2004, a total of 302,198 examinees—58,956 in 18 cities in Japan and 243,242 in 99 cities in 39 countries and regions overseas—sat for the twenty-first annual JLPT.

The JLPT is given at four proficiency levels (Levels 1–4), each level consisting of three sections (characters-vocabulary; reading-grammar; and listening). After taking the test, examinees are notified of their scores for each section and their aggregate score for the test as a whole. Those with passing scores—at least 70% for Level 1 and at least 60% for Levels 2, 3, and 4—receive Certificates of Proficiency.

Efforts have been made to disseminate information about the JLPT and maintain the transparency of the testing system. Under the title *Shutsudai kijun* [Test Content Specifications], a syllabus was published in 1994 as a guide for those involved in compiling the test questions. These guidelines came to be regarded as providing a degree of standardization in Japanese-language education and have influenced actual classroom practice in a variety of ways. Except for the first few years of the JLPT's implementation (1985 to 1989), each year the test questions have been subsequently made available as a printed publication. In addition, as part of the self-evaluation, an analytical evaluation report (titled *Bunseki hyoka ni kansuru hokokusho*) has been compiled every year since the first year the test was administered. Presenting the findings of item analyses and analyses conducted from various other perspectives, the report examines the test's validity and credibility. Published since 1990, the report has become a reference in research relating to Japanese-language testing.

Various issues have been raised about the JLPT since the 1984 report on the test's first round. In light of recent scholarship in this field, in 2004 work began on revising the test so as to reorient it toward measuring task accomplishment and communicative abilities required in various contemporary social situations. The first round of the revised JLPT is scheduled to be administered in 2008.

Twenty or so years ago, most Japanese-language teachers shared a tacit understanding of beginner, intermediate, and advanced levels of language proficiency—that is, a general idea of standards based on experience—and the standards for the four levels of the JLPT were formulated

on that basis. Since then, however, those standards have lost currency and applicability. This is because the testing standards applied so far have been based entirely on the experience of university preparatory education and thus are no longer suitable to the diversifying needs of today's JLPT examinees.

Accordingly, the JLPT administration is considering incorporating criterion in the form of "can-do statements" so that today's increasingly diverse JLPT examinees can be informed what they can do with their Japanese-language abilities, thus making the test more useful to their subsequent studies. In other words, it is looking for ways to reorient the testing criteria away from a grammar/structure syllabus toward a task-based syllabus. While the CEFR system and other proficiency standards for other languages are being studied as precedents in this regard, it is expected that *kanji* (Chinese characters) will be an important factor in the formulation of standards for measuring Japanese language proficiency. The administration is also considering a reshuffle of the test subjects, the feasibility of testing for proficiency in speaking and composition, and the adoption of a graded scoring system. Although pre-equating by means of preliminary tests is not currently carried out, discussions are under way toward incorporating some form of equating into the new test system.

会議録

「日本語教育スタンダードの構築をめざす 国際ラウンドテーブル」

〈第1部〉

「世界各国におけるコミュニケーション能力を中心とする ナショナルカリキュラムスタンダード策定に関する新しい理論」

2005/5/14 13:30~17:30

司会： 嘉数勝美(国際交流基金日本語事業部長代理)
主催者主旨説明： 岡真理子(国際交流基金前日本語事業部長)
モデレーター： 大橋理枝(放送大学助教授)

発表者：

ジョゼフ・ロ・ビアンコ (Professor, University of Melbourne, Australia)
リチャード・D・ブレクト(Executive Director, Center for Advanced Study of Language at the
University of Maryland, U.S.A.)
李 徳奉(Professor, Dongduk Women's University, Korea)
ジョアナ・パンティエ (Administrator, Language Policy Division, Council of Europe)

嘉数：定刻になりましたので日本語教育スタンダードの構築をめざす国際ラウンドテーブル第1回を開会いたします。本日は世界各国から10名のスピーカー、日本国内から3名のモデレーター、1名のファシリテーターをお願いしておりますのでご紹介をいたします。それでは、次に今回の主旨につきまして日本語事業部長の岡よりご紹介申し上げます。

岡：今回「日本語教育スタンダードの構築をめざす国際ラウンドテーブル」という非常に野心的なタイトルのシンポジウムを開催するにあたり、私たちがどういうことを考えて開催するに至ったかということをお話したいと思います。私たち国際交流基金は1972年に設立以来、海外における日本語教育を事業の柱として力を注いでまいりました。それは、国際文化交流の原動力というのは人の交流であり、人々の相互理解の増進は言語を通じたコミュニケーションによって行なわれるからに他なりません。国際交流基金の設立当時は世界で日本語を学ぶ人の数は10万人程度でしたが、2003年度の調査では約235万人の方々が日本語を勉強しているということです。学習者の動機や目的も受験など実利的なものにとどまらず、多様化しています。文化のグローバル化は日本文化に対する関心や評価を高める契機ともなり、

日本語教育にとって非常に大きな展開をもたらしています。

もうひとつの枠組みに、国際交流基金が日本国際教育支援協会と共催して行なっております「日本語能力試験」というものがございます。この試験は、国内と海外において日本語を母語としない学習者を対象に日本語能力を測定し、認定し、証書を出すという行なっています。年1回世界で同じ日に実施しています。1984年から実施して以来20年を経まして、第1回のときは7,000人の受験者でしたが、2004年には30万人を突破しました。海外では39の地域、99の都市で実施されています。今後、唯一の国際標準としての日本語能力試験の必要性はますます高くなっていくと思います。

他方、多言語・多文化を抱えるヨーロッパ地域で2001年に欧州評議会が言語のためのヨーロッパ共通参照枠(CEFあるいはCEFR)、それに基づいた言語学習や異文化学習の記録を学習者自身が行なう欧州言語ポートフォリオ(ELP)が完成されました。これはヨーロッパにおける外国語教育の共通基準の実用化によって、留学や就職といった、人の移動の際に参照される資格の透明性を高めて、外国語教育の域内の協力を推進するものであると聞いております。

アジアに目を転じますと、ヨーロッパにならってアジア域内での人の移動を支援するために、日本と日本語が率先してアジアの主要言語のためのある意味で統一的な外国語の教育基準、能力基準というものを中国や韓国とともに東アジア地域に導入して、日本語で活用を推進することが課題になってくるのではないかと想定されます。

そのためには、日本語の能力基準の緻密な見直しが必要であり、それを測定する日本語能力試験そのものも言語教育の世界的な潮流を見すえながら改定していくことがおそらく急務であろうと思います。

今回の第1回ラウンドテーブルでは、外国語教育においてコミュニケーション能力を中心とするナショナルカリキュラム、ナショナルスタンダードの作成をめぐる新しい考え方から見えてくる日本語の言語能力基準や評価基準への課題を設定していきたいと考えております。

〈セッション1〉

ロ・ピアンコ : 本日は言語能力をオーストラリアではどのようにとらえているかということをお話したいと思います。

オーストラリアでは、多くの投資を行なって言語を多文化教育の中でとらえようとしています。グローバル化もかかわってきていますが、言語能力に対する新しい哲学、新しい考え方が必要です。

私はビクトリア州に住んでいますが、ビクトリア州では47言語を扱っています。ひとつの教育制度のもとで47言語を扱っているわけです。まず、私たちが言語を教えているのは、言葉というのは人間の違いを表すものであるからです。この点が非常に重要なことであり、学習

者に学んでいただきたいことです。さらに、流暢に話せるようになる以上にそのことをわかってもらうのが重要です。

すべての言語は双方向で使われます。双方向性というのが大切です。言葉の使い方を双方向性ということから考えますと、常に別の人がかかわっています。また、異文化間の交流があります。言葉はすべて文化にかかわる行為です。すべてのコミュニケーションは双方向のものである、そして文化間にまたがるものであるということなのです。

今現在多くの学校ではコミュニカティブ・アプローチを採用しています。一方、異文化間のアプローチがあります。このアプローチは文化と言語は常に切り離せないというものであるという考え方です。もうひとつ大事なものは新しいコミュニケーションの哲学にかかわっています。すべてのコミュニケーションは文化と切っても切り離せないというものです。

グローバル化によって言語による双方向性のやりとりが普通に行なわれることになってきていますが、マイナスの影響もあります。話している言語の90%は今消えようとしています。これも経済のグローバル化の結果でもあります。世界の言語がどのように変わってきているか見てみますと、共通性を持つものが増えてきているのがわかります。これは自分達の違いを超えてやりとりが行なわれているからです。グローバル化は、少子化と高齢化と共に起こり、社会が高齢化しますと移民を受け入れ、社会も変わります。その国で使われている言語もさまざまなバリエーションが生まれ、ひとつの言語の中にも多様性が出てきて、今までの方言とは違うものが出てくるわけです。これは世界中の言語で出てきている現象です。こういったことをもとに私たちは言語能力を考え、もっと行動・活動をベースにした言語学習を組もうとしています。学校教育を通して、少なくともビクトリア州では学習者に対して、その言語について背景的な知識を多少持っているか、それとも全く背景がないところで学んでいるかということに基づいて、期待されたことをどの程度学んでいるかということの評価をしています。ビクトリア州では言語を文字(アルファベットか、非アルファベットか、漢字を含む言語か、手話か)によって4種類に分類しています。この4種類の言語について、レベル1～レベル6の6段階のスタンダードが決められています。ビクトリア州ではこのスタンダードに基づき47言語の新しいカリキュラムを組もうとしています。

こうした形で文化というものを交渉するダイナミックな面として取り込んでいき、コミュニケーションとは切り離せないものである、言葉を学んだあとで学ぶものではないということからカリキュラムに取り入れようとしています。つまり、日本の文化をコミュニケーションのシステムの中でとらえてもらいたいと思っているわけです。ですから、教師にもコミュニケーションは常に文化的な意味合いがあり、それを表現するものだという認識をもってもらおうとしています。人間の違いを深く理解することから始めなければなりません。言葉をひとつ覚えるとその違いを生きることになるわけです。それぞれの視点から言葉をとらえることとなります。世界を深く別の視点から見る科目というのは他にはないと思います。言語学習では、世界中で英語が話されているから、つつい熱心ではないということもありますけれども、だ

からこそ、それが重要になると思います。

ルックテッセル:言語教育の中で文化は大切だと思います。言葉によって文化を伝えるのですから、言葉を教える意味があると思います。カリキュラムの中でどのように文化を教えているのでしょうか。

ロ・ビアンコ:すべてを網羅しているとはいえないと思います。生徒たちにもいろいろなものに触れてもらい、文化を比較し、それについて議論をしてもらっています。それはランダムな違いではなく、その裏には歴史的な背景があるのだということを含めて生徒たちに学んでもらおうとしています。カリキュラムの分野を越えて積み上げ、異文化的な言語教育ということは何年かかかりで今広げようとしているところです。

バウム:違いには理由があるのだということをおっしゃっていますけれども、もう少し詳しく教えていただけませんか。カリキュラムを通じて現実的にいろいろと期待できるものがあると思いますか。

ロ・ビアンコ:あまり成績が良くない生徒達を見ますと、言語についてマイナスのイメージを持っているというわけでは必ずしもありません。言語プログラムの中でお互いに敵対関係を持つようにはしたくないわけです。期待どおりの成績が出ないからといって言葉を嫌いになってほしくありません。私たちは言葉を話せる人だけをつくらうとしているわけではありません。コミュニケーションの実践の中に文化というものを取り込もうとしているわけです。

フォルスグラフ:もう少し評価の面について具体的にお話しいただけますか。

ロ・ビアンコ:ロールプレイや、ものを書いてもらったり、ビデオ発表したりしてもらうことで少しずつ文化と言葉のかかわりをわかっているのかどうか測れると思います。先生たちにも充分そういうことが観察できるように訓練しているところです。外部の評価として開発をしているものもあり、委託も行なっています。

パンティエ:ヨーロッパの枠組みの中でも異文化間のアプローチが抜けているということがわかり、そこに私たちも力を入れるようにしてきております。カリキュラムの中の6つのレベルはヨーロッパの枠組みのレベルと似ているのでしょうか。

ロ・ビアンコ:大きな違いもあるが、CEFRとかなり似通っているところもあります。

大橋:次にブレクトさんお願いします。

ブレクト:皆さんは、できるだけ包括的にスタンダードを設定しなくてはなりません。そのために、多くのことを取り込むことが必要です。そしてテストの仕様は、いちばん实际的に考えて、「これこそが重要である」ということに狭めて、特化してやるべきであるということが、私のメッセージです。

まず、アメリカの歴史において言語能力基準の設定をどのように進めてきたかということについてお話したいと思います。1950年代国務省は、職員の外国語能力のレベル評価が大きな問題でした。そこでそれを明らかにしようと、1950年代、60年代に言語能力に尺度をつけました。1985年、政府のレベルでアメリカ政府の「省庁間言語ラウンドテーブル、言語能力記述文」というものが作られ、このスタンダードがいまだに使われています。学術・教育の分野では、80年代初頭、全米外国語教育協会(ACTFL)がガイドラインを打ち出そうとしました。1985年に入りますと、一般的なガイドラインが教育目的のためにつくられ、86年以降には具体的なガイドラインが、中国語、ヘブライ語、日本語、韓国語、ロシア語のためにつくられました。

アメリカでは、言葉や言語は本来学校で教えるべきであるという考えがありました。そして、先生たちは言語能力のガイドラインを学校へどんどん取り込もうとした結果、大人を対象とした言語能力のガイドライン、テストはアメリカの子供たちに適さないことがはっきりしました。子供の言語能力は、本来パフォーマンスをベースにしなければならないわけです。言葉について何を知っているかではなく、何ができるかがポイントなのです。言葉を使って何かをするために、2つのスキルが必要になります。言語能力、タスクをこなせるということが必要です。大人向けの言語能力のガイドライン、テストをそのまま子供に使うことはできません。そこで、ACTFLをはじめとする全米の教職員の組織は、あらゆる教材を集め、もともとのスタンダードをもっと教育にあったものにしようと思いました。そして、21世紀の外国語学習のスタンダードが出てきました。ACTFLパフォーマンスガイドラインというものを幼稚園から12年生(K to 12)の子供たちを対象につくった訳です。そこで皆さんに質問したいと思います。そもそもみなさんのグローバル・スタンダードの機能は何なのでしょう。また、みなさんは意識的に波及効果というものを考えるのか。テストを行なうと、波及効果は必ずあります。こういうことを考えずにスタンダードもテストもつくることはできません。いずれもプラス面、マイナス面を考えるべきです。どうすれば学習者のキャリアを促進することができるでしょうか。また、文化的な価値は何なのか、どういった文化的価値を伝達したいのか。ぜひこういったことを考えていただきたいと思います。そうでなければ、スタンダードはつくることができません。方言はどうするのでしょうか。言葉のバリエーションとして、スタンダードとして受け入れるのでしょうか。

もうひとつ重要なことは、どういったリソースを提供するのかということ。こうした路

線を走り始めた場合、日本語を世界に広めようとした場合、その責任を取らなければなりません。その責任を果たすためにはリソースが必要です。教えるためには、先生の教育が必要であり、教材をつくらなくてはならない。カリキュラム、評価等々について協議も必要です。テストのセキュリティをいかに保持するか。国のスタンダードによるテストとして実施した場合、どうやってそのセキュリティを保持するかという問題があります。

ここでみなさんスタンダードをつくらうとしていらっしゃるわけですが、日本文化とある程度日本語を勉強する人を対象にするのか、それとも国連の通訳を目指す人を対象にするのでしょうか。どういったやりかたをするにしろ、こういったことを学んだこと、これをどうやって生かしていけるようにするかを考えなければなりません。アメリカは初等教育から高等教育まで日本語があり、特に初等教育において、英語圏では最多の学習者が日本語を勉強しています。私たちは外国語をそれだけ真剣に受け止めていますし、初等教育にそれを導入しようとしている訳です。そこでアーティキュレーション(articulation、初・中・高等教育間の連携)が非常に重要になります。

ここで、文化の話に戻りたいと思います。ポップカルチャー、漫画に関心があるのではないかと思いがちです。しかし、それらだけに関心を持っているだけでよいのでしょうか。あるいは、いわゆる多様性、双方向性をもつ文化だけでよいのでしょうか。それらだけでは子供たちや成人の学習者だけでなく先生も関心を失ってしまうでしょう。やはり、音楽や芸術などを含む高い文化的レベルを目指すべきです。

こういったスタンダードを設定する中で、生涯学習という考え方を推進することができるのかということがあります。言葉は教室で学ぶものではありません。言葉は生活の中で学ぶものです。もちろん、教室できっかけをつくることはあるでしょうが、本来学ぶのは一般の生活の中です。そのためにはツールを提供しなくてはなりません。

ここではっきりさせたいのは、スタンダードは、このヨーロッパの共通参照枠は人に押し付けるようなものではないと思います。日本語能力試験が今のままでいいと言っているわけでもありません。新しいテストもすばらしいものですが、新しいテストとスタンダードを混同しないでほしい、というのが私のメッセージです。一緒に日本語の新しいスタンダードならびにテストを構築できればと思います。

ルックテッショナル:新規に学ぶ人たちとこれまで学んできた人たちの継続性の違いがあるとおっしゃいましたが、学習者のなかで既に他の言語や似ている言語を学んできた人たちのほうが簡単ということはあるうと思います。そういった違いについては、どういう対応をされるのでしょうか。

ブレクト:経験的なデータはたくさんあります。その中で、第二外国語のほうが第一外国語よりもはやく学べるというデータがたくさんあります。そこで出てくるのは、メタ認知的な能力

というものがあります。テストや言語能力の問題ではなく、教育的な問題です。

大橋: それでは、ひとつ私からみなさんにお伺いしたいと思います。大人と子供では精神的な発達の段階が違うので、大人と子供を同じ基準で言語能力を測ることはできないというご指摘がありましたけれども、この点についてアメリカ以外の他の国々や地域ではどのように扱われているのか教えてください。

バンティエ: 欧州の共通参照枠も、かなりの部分で15歳以上の学習者を念頭におきながら記述文を書いております。一方、ELPのためには、各国が小さい子供たちを対象にした記述文を作っています。

大橋: 韓国ではいかがでしょうか。

李: 中学、高校、大学のことだけを考えると申し上げますと、中学・小学生の場合は、外国語と外国の文化に対して関心を持たせる、主に興味中心に内容を組んでいます。高校の場合は、交流型教育となります。韓国の場合は、東アジアの今後の連携を目指して交流のための日本語教育を目指しています。

大橋: ビクトリア州ではいかがですか。

ロ・ビアンコ: 大人の部分は分けています。大人のためのものを考えている最中ですが、今現在は大人と子供を分けていますので、整合性について作業が必要です。

バウム: 質問ですが、この問題の根源はどこにあるのでしょうか。枠組みですか。枠組みだけではこのような認知上の違った発達段階は反映できないのでしょうか。それぞれの認知レベルに応じてはつきり定義しなければならないということでしょうか。

ブレクト: 言語能力はパフォーマンスを中心に考えなければならないと思います。パフォーマンスの幅があると思いますが、大人しかできない部分もあると思います。それぞれの発達段階、認知レベルに応じて評価ができる環境をまずつくり、評価をすることが必要です。

大橋: それでは、李先生発表をお願いします。

李: 韓国ではスタンダードはまだ決まっていますが、韓国の外国語教育または学習において、学習指導要領がスタンダード的な働きをもつということは間違いのないと思います。2001

年から第7次学習指導要領が適用されていて、今年に入り改訂作業が始まっています。

世界中の日本語学習者の数は236万人ということですが、今年に入って日本語学習者の中学生の数が大幅に増え、その数字は17万人になります。また、2009年からすべての学校で週5日制になりますので、それに合わせて改訂作業を進めています。

韓国における学習指導要領の特徴と、それがどう改善されていくのかについて申し上げます。韓国教育課程評価院(KICE)という学習指導要領を決め、研究する機関があります。日本語を含む8つの言語の専門家たちが同じセッションで同時に研究を進め、言語政策にその結果が反映されます。第7次学習指導要領において一番大きな変化は、言語教育を機能中心にしたことです。言語学習内容の中に文化を大幅に取り入れたことが、大きな特徴といえます。また、文法的な正しさを控えめにし、流暢性を強調したことも特徴です。日本語の場合は、言語4技能を中心に組んでいたものに、インターネットによる情報収集能力も加えました。そして、日常生活の言語生活と文化に関する関心と理解をかなり高めたこと、理解しようとする態度を教育目標に取り入れたことなどが、第7次の大きな特徴でした。

その6つの日本語科の目標において、読む、書く、話す、聞く能力はすべて扱われていますが、情報収集に興味をもつ—これはインターネットのことです—更に、異文化に対して深い関心をもってそれを理解しようとする態度をもつということが、第7次の一番目立つ特徴といえます。第7次の内容には文化が入っていますが、次の学習指導要領の傾向は、もっと文化というものが強調され、学習内容を言語技能と文化学習の二本立てにする予定です。第7次よりも次の学習指導要領では、異文化理解のほうがもっと強調されるということがいえます。「生活日本語」という中学校の教科書では、学習内容の7割近くを文化が占めています。今後日本語に限らず、英語以外の7つの外国語はすべて同じ方向へ変わると思います。

翻訳についてですが、去年の統計では、46%は日本語から韓国語に訳したもので、翻訳量は日本語の場合が一番多い。そういう現状を踏まえて、学習についても書くだけでなく、書く能力のなかに翻訳のことも入れておくことを検討中です。

また、韓国における日本語教育は交流に集中しています。交流のことを考えた場合、方言のこともおろそかにすることはできません。方言を教えるわけにはいきませんが、代表的な表現くらいは入れておいてもいいのではないかとということも検討中です。今までの指導要領では東京の共通語にするとしていましたが、この制限を今後は少し控えめにしようと思っています。

最近の外国語学習における一番大きな変化は、英語の場合、英語村の流行です。大学などの教育機関よりも、市役所などの行政機関で競って英語村をつくっており、英語を生活のレベルで経験することを狙っています。日本語村は、済州島に1カ所あります。韓国社会では、外国語を学んでも、教室ではその言葉が使えても、日常生活でネイティブに会うことはあまりありません。日常生活において単一文化の経験しかしていないので、異文化を紹介しても身につけることは、ほとんど不可能といってもいいくらいむずかしいことです。異文化

教育の効果を高められるかということについて、悩んでいる最中です。最近力を入れているのは、インターネットによる国際的な学習者のネットワークです。授業または個人の生活において外国の学生との交流を深めることで、完璧とはいえませんがメディアを借りた国際交流ができれば、ある程度の目標は達成できるのではないかと思います。また、日本と同じように韓国にも外国人労働者たちが増えていますので、韓国の中にある外国文化、外国語というリソースを利用できるか期待しています。

韓国におけるカリキュラムは、政治と非常に関係が深いかのように思われていますが、大きな誤解です。私は、1985年から20年間改訂作業に携わっていますので、生き証人としてそれは言えると思います。第7次になって、日本文化の指導内容がかなり増えています。それは2001年または2002年から始まっていますが、ちょうどそのとき金大中政権が始まっています。これは、金大中政権によってかなり日韓関係が政治的にいい方向に動いた影響ではないかという解釈がいたるところに書いてありますが、1997年から金大中政権は始まっていますが、第7次学習指導要領は、1996年12月に報告書ができていました。ですから、金大統領が選挙で大統領に立候補する前に決まっています。適用したのは政権中なのですが、政権とはまったく関係がありません。教育課程評価院という独立した研究機関においてカリキュラムの開発やテストの基準をつくることなどが、独立した活動として進められています。政治的な影響はまったくないとはいえませんが、ほとんどありません。最近また日韓関係に変化がありましたが、言語政策や研究はそういうことには関係なく進めていますのでご安心ください。

ブレクト: インターネットの話は大変おもしろいと思いました。インターネットの言語については、私たちもいろいろとやりました。インターネット言語は、一般の文法に従っているわけではなく、一般のやりとりとは少し違うようですが、どのように教育、学習というパターンの中に織り込んでいるのでしょうか。

李: おっしゃるとおり、かなり変わった文体が飛び交っているのは事実です。それを非常に心配している声も上がっています。メディアは言語と同じ運命を持っていて、メディアの発達と言語の変化というのは離して考えることができません。メディアが変わるたびに現れる現象ですので、私は心配していません。それがどこに落ち着くかはかなり時間がかかりますので、落ち着くことと、新しいメディアが生まれることとは時間がたってみないとわからないことです。

松井: 教科書の事情はどうなっているのか、それが日本語教育のスタンダードを提供しているのかどうか、ということをお聞かせいただきたいと思います。

李：1970年代には教科書が国定だった時期がありました。いまだに国定のところもあります。どういところが国定かといいますと、学習者が少ない場合、学習者の予測ができないので会社として教科書をつくるができない場合は、まだ国定です。現在、一般高校用に10種類以上の会社から教科書が出ています。一方、外国語高校という専門の高校が19校あり、15校くらいのところで日本語科が設けられています。しかし、15校合わせても学生の人数はそれほど多くないので、国で予算を費やしてすべて教科書をつくっています。外国語高校のための教科書は当分国定のまま続くと思います。

平高：韓国では、確か1973年から英語以外の外国語を導入しておられますが、高校で英語以外の外国語も勉強した学生たちが、その後大学や社会に入ってどういう効果があるのか、先生の目からご覧になっていかがでしょうか。

李：高校で教えられる英語以外の第2言語というのはそのまま使いものになるのか、本当は悲観的です。現在、韓国の国籍を持った人が163カ国くらいに出ているそうです。学校教育において使い物にはならないけれども、いろいろな外国の情報が入っていたという教育の効果はあったのではないかと私は解釈しています。中学・高校において異文化教育に重点をおくようになったのもそういうことと関係があるのですが、できるだけ楽しませる、関心を持たせるところに重点をおいて、今後大学、または社会人になってから自立学習に走らせようという狙いで進められています。

ロ・ピアンコ：昨年、京畿英語村に行きましたが、びっくりしたのは英語に対する投資です。そこで、学生さんにもインタビューをして、学校のカリキュラムと村で住むことを比較してもらったところ、大きく違うのでびっくりしました。学校ではできなかったことをやるということは、外国語を学校で学ぶことに何か影響をおよぼすと思いますか。

李：英語の場合、大きな2通りのニーズがあります。1つは大学入試、もう1つは会社などで使われる英語のニーズとなります。なぜか、試験用の英語は読解の比重が大きくなります。先生たちは、どうしても受験用の勉強をさせてしまう。そうすると、受験用の勉強をしている学生たちの成績が高くて、実際に社会では使えない。ですから、会社ではTOEICの点数をかなり大事にしまして、TOEICのための勉強をする学生が増えていきます。そこで、行政機関側としては、学校教育ではあまりにも受験中心の勉強なので、社会のニーズに従って生きた英語が勉強できる設備をつくろうということになります。ある意味では3つくらいのニーズが共存することになります。入試の影響力が強いことは英語産業の力につながり、韓国で英語産業は不況を経験していない分野でもあります。

フォルスグラフ:日本語能力試験の効果は、日本語教育にはプラスになっているのでしょうか。それともマイナスでしょうか。英語の場合と同じでしょうか。それとも違いますか。

李:英語とは太刀打ちできませんが、日本語も現在大学入試に選択科目として入っています。ですから、入試においてもかなり力を発揮しています。テストの市場効果、テストそのものが市場をつくる、ということが韓国の場合言えると思います。日本語の場合も、市場づくりに貢献できるような試験はぜひあってほしいと、ずっと前から願い続けています。今回スタンダードをつくることで、そのようなテストができれば、日本語市場を大きくすることに貢献するのではないかと期待しています。

ブレクト:1つだけコメントをしたいと思います。私たちは、50年前に文法に基づく翻訳という考えを捨てましたが、深い理解をしたかどうかを評価する上で、やはり翻訳は重要だと思っています。

大橋:パンティエさんの発表のあとで全体のディスカッションができると思いますので、パンティエさんに発表をお願いしたいと思います。

パンティエ:欧州評議会は、1949年に結成され、現在の加盟国は46カ国です。EUとは別の組織で、EUが経済を中心とした組織であるのに対して、民主主義と人権尊重主義に基づく政治的な組織です。また、ヨーロッパの文化的アイデンティティーと多様性を守ることが最優先課題となっています。もちろん、ヨーロッパにおいても、グローバリゼーションの影響で、英語が最も多く教えられ、学ばれる言語には変わりありません。そこで、2001年を、「ヨーロッパ言語年」とし、ヨーロッパ市民が、複言語市民をめざすようにという運動を展開しました。以降、毎年9月26日を「ヨーロッパ言語の日」としています。

多様性を擁護する一方で、私たちは、一貫性、透明性、学習・教育・評価の品質保持が大切であると考えています。そこで、1991年の欧州評議会のスイスにおけるシンポジウムにおいて、「外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠(CEFR)」を開発することが決定されました。そして、いろいろな試行を経て、2001年に共通参照枠が公表されました。現在までに日本語を含む23カ国語に訳されています。このCEFRは、何をしろと言っている文章ではありません。あくまでも記述スキームです。言語の使用、学習について、できるだけ包括的にしようとする努力がなされました。このスキームに合わせて尺度を用意しています。記述スキームがあると同時に、尺度があることが強みです。

実際に言語の使用と学習の複雑さを考えると、どのコミュニケーション言語活動にもそれぞれ独自の性格があるので、一般的な言語能力を規定するのはきわめて困難な仕事です。そこで、91年の会議のあと、93年から96年にかけて、ストラスブールに多くの国の人々が集

まって作業を進めました。一方、スイス研究プロジェクトが、41の言語尺度について分析を行ってくれました。直観的検討、質的検討(教師に対するアンケート)、量的検討(学習者に対するアンケートおよびテスト)の3つのフェーズで行なったのです。

この結果、can-do statementsによる6段階の能力レベルが設定されたのです。この6段階の表は、3つの「メタカテゴリー」——コミュニケーション活動、方略、コミュニケーション言語能力——に対応するものとなっています。しかし、地域のニーズに対応しながら、共通システムとも合致させるためには、より細かなレベルやカテゴリーを規定することが必要となってきます。ですから、私たちは、この共通システムから枝分かれするアプローチを提案しています。

さて、その後、この尺度は、ALTE (Association of Language Testers in Europe) の尺度との比較を1万人の学習者のモニター試験によって行ない、0.97という非常に高い相関があるという結果を得ました。また、自己診断のためのDIALANGとの相関は0.899と、これも非常に高いものでした。

しかし、私たちは、これがバイブルのような存在ではない、これこそが真実というものではないということも強調しております。これは、今現在市場にあるものとしては最善のものでしょうけれども、まだ更に発展させる余地は十二分にあると。特に、評価の面においては、やらなくてはいけないことがたくさんあります。

この共通参照枠の実用化のひとつとして、ヨーロッパ言語ポートフォリオ(ELP)というものがあります。これは、学習者の自己診断や教師の評価などを記録する学習記録、言語パスポート、認定書などが保管できる資料集の3部から成っていて、私たち欧州評議会が認定するものです。(現在、約70種類のポートフォリオが認定を得ています。)このポートフォリオのために、私たちは、ホームページに能力記述文のデータバンクを掲載しています。

評価の問題ですが、各言語の試験機関が作成している試験のレベルと共通参照枠のレベルとが必ずしも一致していない可能性があります。そこで、私たちは、マニュアルを作りました。試験のコンテンツ、判断基準および実証的検証といったことについて記しています。更に、ビデオやDVDでレベルのサンプルを出しています。

これらの作業は、今までは第二言語習得ということで行ってきましたけれど、移民の子供たちの場合は、学校教育の中で考えなければならなくなります。学校教育については、各国の教育省の管轄になりますので、教育省との連携、協力ということが必要になってきます。また、その際に、ロマの人たちや社会的弱者の人たちへの視点を失わないようにしなければなりません。

ウェブサイトを見ていただければ、みなさんの役に立つ最新のものが書いてあると思います。専門家にも学習者の方々にも、参考になるポートフォリオが載っています。枠組みそのものも載っていますし、マニュアルも掲載されています。テストに関連するもの、電子媒体で提供できるものはどんどん掲載していきたいと思っています。

フォルスグラフ: ポートフォリオと外部の評価はどう補完しあっているのですか。もしくは対立しているのですか。

パンティエ: ヨーロッパ言語ポートフォリオの特徴、これは学習者にすべて委ねられているということです。ポートフォリオに何を入れるかは学習者が決めます。ですからヨーロッパ言語ポートフォリオにおいては、自己評価と指導をする側の評価の両方を記載することが可能です。いずれの場合も言語パスポートがあります。これは、人に見せるためのものです。言語バイオグラフィーもありますが、学習者がいろいろなところで使うことができます。最後の部分は、ドシエ、すなわちポートフォリオの資料集となっていますが、ツールボックスのようなもので、ビデオを入れておいて人にインタビューをした場合や外国語で書いた論文などを取っておくこともできるのです。自己評価を通じて、それをアピールすることができます。

ブレクト: テストの認証は行なうのですか。試験の有効性をヨーロッパの枠組みに照らし合わせて行なうのですか。

パンティエ: 欧州評議会はツールをつくるだけで、あとは加盟国に委ねるとというのが私たちの伝統です。今のところは、認証は行なっていません。リクエストは来ております。ストラスブルで、パイロットフェーズについて話し合うことになっています。

フォルスグラフ: アメリカでも同じようなことが起きています。ある程度授業が進むと、学生たちは100%それを習得したと先生たちは考えがちです。ただ、そこで知っていることとやれることは違います。私たちは、何ができるかということを考えて、日常的に変わるわけです。同じ経験をして個人差は大きい。これはなぜかということ、その人が何を知っているかということが非常に大きいわけです。背景知識が重要です。言語においては、何ができるかということが重要です。日本語のスタンダードを考えた場合、その区別をつけるべきでしょう。

バウム: このプロジェクトをやった結果、レベル間の連続性が出てきたのでしょうか。他の言語とのつながりが出てきたのでしょうか。統計データはありますか。

パンティエ: 日本語で本があります。国際交流基金のおかげでヨーロッパの枠組みの影響を調査してくださいました。もうひとつ調査をやっておりまして、来週くらいからスタートしますが、大使館にアンケートを配布してデータを集めようとしています。もっと具体的なデータをこの調査で集めたいと思います。フランスの場合は、先生たちのための本をつくっています。

大橋: 今日ご発表いただいた方々に対する質問、コメントなどありましたらお願いします。

ブレクト: アーティキュレーションという言葉について補足説明をしたいと思います。このアーティキュレーションは、決して発音の明瞭さの意味ではありません。特にアメリカの教育制度においてアーティキュレーションといいますと、お互いにいかに連続性を持つかということの意味します。中等教育が、常に高等教育との連携を持たなくてはならない。同じようなスタンダードを持つべきであるということを言いますが、その連続性があるということで、アーティキュレーションという言葉を使っています。

ルックテッセル: 李先生にお伺いしたいのですが、カリキュラムについてお話しになりましたが、国際交流基金と相談や協力をされたのでしょうか。それとも独自にやられたのでしょうか。

李: これからは、相談してみてもいいのではないかと思います。今までは、一切相談はしておりません。

大橋: 私からお伺いさせていただきたいことがあります。韓国の学習指導要領の話がありましたが、韓国以外の国々でも、何らかの基準がある場合に、どれくらいの拘束力があるのかについて教えていただきたいと思います。

李: 学習指導要領は、法律と同じですので教育に関しては絶対的な力を持っていますが、教育現場の先生方がそれに従って教えているわけではない、というも現状です。学習指導要領を前に走らせ、行政の方である程度引っ張っていくという状況があります。

大橋: ありがとうございました。他のところはどうか。

ブレクト: 大事なことは、ヨーロッパ共通参照枠もそうだと思いますが、スタンダードというのは、プロセスであってプロダクトではないということです。そして、そのプロセスは終わることのないプロセスで常に人々の参加を促すということです。ですから、国際交流基金がスタンダードづくりに一歩踏み出したということは、この終わりのないプロセスを開始したということなのです。

ロ・ビアンコ: 私たちの国の場合、連邦政府が資金を出しているけれども、やっているのは州政府であり、各学校区で運用されています。郡レベルではありません。そこは、アメリカと違います。スタンダードに関しては各教育省、州、連邦、それぞれのテリトリーでも合意し

ています。だいたいの人たちは参加しています。どういう言語を教えるのかは学校が決めますし、先ほどアーティキュレーションという話が出ましたが、自分たちが提供できるもの、小学校、中学校で教えているものにつながりがあるものにしていかなければならないということになります。パフォーマンスのスタンダードがありますが、このなかでも異文化間の学習ということが強調されています。

グリーン: 私たちには、カリキュラムの指針というものが全科目にありまして、言語については、学校はEUで使われている言語をひとつは提供しなければならない、そして、生徒もひとつは学ばなければならないというものでした。この2年で、それは変わりまして、この2年で中国語、日本語を11歳から学べるようになりました。中国語、日本語、トルコ語、アラビア語を学んでいる生徒の数が増えています。一方で、全国のガイドライン、これには従わなくてはなりませんし、非常に頻繁に報告もすることが義務付けられています。何か変われば常に評価をするというのが、イギリスです。常に何らかの形で評価を受けています。学校外部の評価でも、学校の教育内部でも行なわれています。

ルックテッセル: スタンダードというのは、常に変わっているものです。その一方で、ある意味では市場には、商品のような形で出ております。ドイツには15の州が小さな国の中にありますが、それぞれがスタンダードを持っています。ドイツに住んでいる人たちは、どこで教育を受けるのかということに常に頭を悩ませております。あまりがんにがらめにしないほうがいいと思います。全国のスタンダードはあるべきでしょう。しっかりとしたものでなければなりません。スタンダードは、ある意味ではパワーになります。スタンダードは、実際のスタンダードだけではなくて、市場に出た商品というふうにも同時に考えるべきではないでしょうか。

ブレクト: そのとおりだと思います。プロセスと私が言ったのは、スタンダードは常に変わるというつもりで言ったわけではありません。それを使いながら常にいろいろなことをやる、ということです。そのようにして、多くの人たちを引き入れることができます。

パンティエ: 私たちはヨーロッパが共通参照枠(CEFR)と呼んでいます。参照枠であると、スタンダードは参照にするべきものだという意味で、最近ではそう呼んでいます。

フォルスグラフ: スタンダードのインパクトについて答えたいと思います。まず、先生たちの生活が変わりました。以前はどの教科書の何ページをやっているかでコミュニケーションしていました。違う教科書であればそこで話が終わりました。先生たちが意思疎通をはかる上でよかったと思います。また、学校間、親との間のコミュニケーションもできるようになりました。

た。先生と生徒の間のコミュニケーションも多くなりました。つまり具体的にこういうことができるようになりますということを伝えることができるわけです。ミクロのレベルで、また政策レベルでも、非常に大きなインパクトがあると思います。

謝:スタンダードにも、いいものと悪いものがあると思います。中国のケースで考えた場合、試験中心の教育です。何年にもわたって政府が制定したスタンダードがありますが、それぞれの先生、学校が独自のスタンダードを持っています。彼らはほとんどの場合そのスタンダードに基づいて授業を進めていますが、英語と中国語の学習に関するスタンダードが、その中で最も上手くいっているのではないかと思います。

暗記中心のスタンダードは悪いと思います。そんなスタンダードが、英語学習やマイノリティの人たちにも大きな影響をもたらしていると思います。今現在10万人のマイノリティの人たちが、第二の言語として中国語を学んでいます。ネイティブではありません。また、56の国籍の人たちがいます。スタンダードばかりを追って無駄をしていると思います。私たちとしては、このCEFRまたガイドラインに基づいて学ぶべきだと思います。あくまでも能力を中心にしてスタンダードを考えるべきでしょう。タスクベースのスタンダードが必要だと思います。とにかく、第一歩として優れたスタンダードづくりが必要です。外国語の学習にもプラスの効果をもたらされると思います。

バウム:どんなスタンダードを導入するにせよ、いかに実践するにせよ、影響を考えなくてはなりません。いいスタンダード、悪いスタンダードといった場合に、具体的に考えるべきでしょう。予測はむずかしいかもしれませんが、どういった影響がありうるのかということです。

伊東:連続性ということを考えると、スタンダードとテストにも連続性がなければいけないのかなと思いました。連続性というのはそういう意味でとらえてもいいのでしょうか。

ブレクト:両者の間には互換性が必要だと思います。2つの間の連続性があるということ、整合性があるということが必要です。

李:韓国の学習指導要領をスタンダード的な、スタンダードに発展できる可能性として、すべてをファンクション中心に分けているということ、それは確かに実際に使える日本語、英語というふうにできていまして、かなり細かく分かれていますので、それを学習者の年齢、分野ごとにそれぞれ新しいスタンダードをつくることはできると思います。これからはスタンダードを設けておくことも大事ですが、実際にはそれをどうやってテストで測定できるのかということも併せて考えていかなければならないと思います。

大橋: フランスと日本のことを少しお伺いしたいのですが。メーグルさん、フランスのことを紹介していただけないでしょうか。

メーグル: ヨーロッパ共通参照枠は、フランスにも大きな影響をもたらしております。来年ないしは2年後でしょうか、フランス政府は外国語の認証を卒業証書のようなもので考えております。バカロレアというセンター試験のようなものがありますが、この試験はもはやフランスの教育省がつくるのではなく、ケンブリッジ試験機関によってつくられることになります。ドイツ語、またイタリア語についても同様になるのではないかと思います。

大橋: 何か付け加えることなどあればお願いします。

金田: 日本語能力試験も1つのスタンダードのようなものを提供してしまっています。日本語能力試験の概要に書いてある能力基準も非常に抽象的な能力の記述をしています。1つのスタンダードとなっているのです。日本語能力試験は多様なクライアントを抱えていますが、そういう人たちになるべく合うような形で記述するようにしていきたいと思います。

岡: 日本語教育のスタンダードという非常に大それたことを今回のテーマに掲げているところで、たいへん責任は重いと思っておりますが、考え方としては唯一の絶対のものというものではなくて、みなさんがそれに戻ってきていろいろ考えられるような指針、スタンダードと思っております。CEFRが参考になると思われるのは、国を越えてというところが、世界に向かって国際標準を立てていくというときの参考になると思います。教科書の問題は、そこからいろいろな教科書ができればいいと解釈していいのだと思っていますので、国際交流基金もその中で何かひとつのスタンダードを立てて、それを能力試験の基準として立てていけるような、それに基づいて教科書を日本として提示できるようなそういうことができなければ一番いいのではないかと思う次第です。

“Cultural diversity”というEUのフィロソフィーが一体どういうふうにかan-do statementsには表れてくるのか、どういうところで汲み取ることができるのか。インタラクティブな場面で、段階表に“Cultural diversity”がどのように表れるのかということをお二人にお聞きしたいと思います。

ロ・ビアンコ: デジタル学習目標を100以上の言語でもつくろうとしています。そのうちの1つであるインドネシア語に関してですが、これはバリ島の火山を登るというものです。ユーザーの方がデジタルオブジェクトとかかわるわけです。自分のアイデンティティのもとで名前とか年齢を偽ることもできますが、自分自身のことをそのまま記入したりします。そうすると、そのプロセスの中でそれがその人のアイデンティティになるわけです。数週間山を登るという経

験をして、その過程の中で人々と知り合います。文化、言語などのリソースを上手く使わなければ先に進めないことになります。その過程を通して文化的な情報を組み立てているわけです。自分たち自身がどのくらい進捗したかということをご自己評価しながら、先生たちも評価しながらやっています。これはすべてスタンダードに基づいてやっています。山を登るという基準、山頂まで登るのであればこういうパフォーマンスが必要なのだ、文化的知識が必要なのだというふうになっているわけです。

文化的な知識、これは異文化間の知識もあります。相手の気持ちということもかかわってきます。異文化の中には好きなものばかりあるわけではないと思います。そういう気持ちも真摯に伝えられるように、受け入れがたいと思うのであれば、それもちゃんと伝えられるように、ということもデザインの中に含まれています。スタンダードはそれぞれの年齢に合わせて、能力に合わせてセットされています。常に自分と相手との双方向のやりとりに基づいて登っていきます。

パンティエ: 私たちの共通参照枠、これは言語特定のものではありませんので異文化間のものではありませんが、参照レベル、たとえばドイツ語や一部フランス語でやっておりますが、そこでは異文化間の要素が非常に強くなっております。記述もあります。ですから can-do statements のすべての記述は異文化間的な場における活動として表現されています。

李: 異文化理解という観点からスタンダードのことを考えると、日本語のようにハイコンテキスト言語の場合、非常に大きな2つの問題があります。ひとつは日本国内に来て日本人と話す場合のスタンダードと、日本語で中国人と話す場合のスタンダードはまったく違うと思います。将来、東アジアの一体化をめざしてその中の公用語のひとつとして日本語を教える場合、もう1つは日本に入ってきて居住者として住むための日本語のことを考える場合は、そのスタンダードがまったく違うと思います。これをどう調整していくのか。アメリカ、ヨーロッパとも違うところだと思しますので、その点をぜひこれからも検討して行ってほしいと思います。

グリーン: ヨーロッパ言語における資格なのですが、言語レベルが上がれば、高いレベルが要求されます。その国の文化についての知識、その言語を使う複数の国の文化について知っていることが期待されます。文化的な知識がどんどん上乘せされることが期待されています。ポートフォリオ、また枠組みもそういうものを使っていると思います。言語レベルが高くなるにつれてもっとその国の文化に関する知識を高めることが期待されていると思います。

メーグル: フランスの教育省は、これまで充分文化的要素を考えてこなかったとの反省に立って、第二言語の認定制度を改革しようという決定をしました。文化的側面をこれまで充分に考えてこなかったということで、ヨーロッパ共通参照枠のおかげでようやく共通のレベル

で文化的要素を含む課題遂行能力を評価することができるようになりました。

大橋: スタンダードの問題は非常に大きな問題なので、明日も続けたいと思いますが、フロアからも質問を頂戴しておりますので、ちょっとここでお答えをお願いしたいと思います。

ロ・ビアンコさんへの質問ですが、ある人の言語能力を異文化プロセスで測ることはできるのでしょうか。もし、できるのであればどうやってやるのでしょうか。

ロ・ビアンコ: 努力する限りはできると思いますし、その可能性はあると思います。すべての文化はインサイダーとのコミュニケーションによるデザインが一方にあり、外部の人たちとコミュニケーションを図る別のデザインがあると思います。異文化主義というのは、学習者がインサイダーあるいはアウトサイダーとして立場を変えると、方向性を調整できるようなそういう人々になることをめざすものだと思います。

ブレクト: できるものだけを測るのだということがあります。めざしているものが価値がない、測れないからということはないのです。多様性、これは理想としてはみんな受け入れていると思います。ただ、個人のレベルで測るか、あるいは測れるか、スタンダードに入れるかどうかというのは全く別だと思います。個人のところで測るというよりは、その制度におけるインパクトにおいて測るということになると思います。たとえば多様性のスタンダード、多文化のスタンダードをつくれれば、海外に出たいという人がどれくらい増えるかというのがひとつの指標になると思います。上手く測れないからと言って、スタンダードに入れるべきではないということでは必ずしもない、ということだけ申し上げたいと思います。

ロ・ビアンコ: 測るといっても文脈が違うと思います。1つは座ってやる形式的なテスト。これでは非常にむずかしいと思います。それは今すぐできないと思います。ヨーロッパのポートフォリオもひとつの評価だと思います。それから、インサイダー、アウトサイダーという議論も先ほどありました。日本のスタンダードでは、非常にむずかしいところではないかと思います。漢字の問題だけではなく、それもやはり日本のスタンダードづくりにおいては大きな課題のひとつになると思います。

フォルスグラフ: 測ることができるかということについてですが、確かにテストをして意図しないものを測るような結果にはしたくありません。きちんと測るべきものを測りたいと思います。ただ、その方法を探っていくべきだと思うのです。実際に何ができるかによって具体的なテストが変わってくると思いますが、何を測りたいのかということを考えてつくるべきだと思います。

ルックテッセル: 私たちが測ろうとしているゴールを考えるべきだと思います。異文化能力について測るというのは、むしろ学校における教育は本当に異文化間の態度を教えているのかということです。ですから、生徒たちの評価というよりは学校、先生、また生徒がちゃんとやっているかという評価だと思います。

大橋: 時間も過ぎておりますので嘉数さんに最後をお願いします。

嘉数: 今日はおつかれさまでした。非常に熱い話が始まって、ここで切ってしまうのは申し訳ないのですが、続きは明日朝9時からです。明日だけはいつもより早く起きて、頭の体操をしましょう。よろしくお願いします。本日は長い間おつかれさまでした。

〈第2部〉

「言語能力基準を反映させた言語テストの導入へー世界の言語テストをめぐって」

2005/5/15 9:00~12:00

司会: 嘉数勝美(国際交流基金日本語事業部長代理)

モデレーター: 伊東祐郎(東京外国語大学教授)

発表者:

カール・フォルスグラフ(Director, The Center for Applied Second Language Studies, University of Oregon, U.S.A.)

ケイト・グリーン(Project Director, The Language Ladder, The National Recognition Scheme for Languages, DfEs, U.K.)

デイヴィッド・バウム (Assessment Specialist, Arts & Languages, Assessment Development, Educational Testing Service)

カタリーナ・フォン・ルックテッセル(Head, Language Department, Goethe-Institut, Germany)

ブリュノ・メーグル (Program Manager, CIEP, France)

謝 小慶(Deputy Director, Center of Chinese Proficiency Test, China)

松井嘉和(大阪国際大学、日本語能力試験企画小委員会主査)

嘉数: おはようございます。これから1日非常に長いですが、昨日同様熱い議論があると思いますので、耳と目を良く開けてお聞き、またご覧ください。それではモデレーターの伊東さん、よろしくお願いします。

伊東:おはようございます。昨日に引き続き活発な議論をしていきたいと思います。よろしくお祈りします。まず最初にカール・フォルスグラフさん、よろしくお祈りします。

フォルスグラフ:最初にご招待をいただいたときは驚きました。アメリカ人が外国語教育の話をするというのはなぜだろうと。もっと深く考えてみますと、もしかしたら、国際交流基金とアメリカで直面している問題に共通点もあるかもしれないと思うようになりました。アメリカでは、学校区それぞれがほとんど自主的にやっています。日本、韓国、中国といった中央集権できっちりとやっているとところはまったく違います。日本語能力試験は確か39カ国で実施されていると聞いております。それらは独立した国で、共通のカリキュラムで日本語を教えているわけでもありません。先生たちも生徒たちもニーズも訓練の度合いも違います。そういう点でアメリカの状況と似ているのではないかと思い、その点についてお話をすると建設的ではないかと思いました。

まず、背景についてお話します。アメリカでは一部に全国スタンダードがあります。これは内容スタンダードです。どれくらいのパフォーマンスをするべきかということには触れずに、これを教えなさいという標準になっています。これは5つに分かれています。コミュニケーション、文化、コネクション、比較、コミュニティとのかかわりになります。

コミュニケーションは3つに分けられます。まず、個人間でギブアンドテイクで情報のやりとりがある。プレゼンテーション、一方的なコミュニケーションです。一方、理解すること、解釈することの違いは大切です。理解とは、どういう意味なのか、何が言われたのかを理解することです。次に文脈に合わせて、また文化的背景も合わせて、それはどういう意味なのかを解釈するということになります。

さて、文化も3つに分けています。プロダクト、プラクティス、パースペクティブです。

プロダクト、これは文化がつくっているモノです。プラクティスは実践です。その文化に属する人々がやることです。これらはすべてパースペクティブ、視点につながります。どういうものがその製品や行為につながっているかに対する深い理解です。

そこに至るまでILR(Interagency Language Roundtable Language Skill Level Descriptions)という基準を使いました。これは能力記述ですが、歴史的にACTFLにつながって学術的意味のあるものになり、そこから我々のベンチマークへとつなげてきました。ベンチマークはとても重要です。具体的であり、何が意味されているか疑いがなく、誰にでも理解でき、透明性があり、隠されているものは何もないというのが、いいベンチマークです。

では、評価の具体例についてお話したいと思います。Standards-based Measurement of Proficiency (STAMP)についてお話します。ベンチマークに基づいてやっております、私が今お見せしたスタンダードに基づいて外国語教育センターでつくられたものなのです。日本語の他にスペイン語、ドイツ語、ヒンズー語、韓国語、など今現在8カ国語をやっております。これはオンラインでやっております、学生達にはパスワードが配布され、セキュリティを確保

しています。パスワードはどの言語をとっているかでコーディングされています。それによって、正しい項目についてテストが受けられるようになっていきます。

まず、生徒たちは読む部門から始めます。実際の日本の広告やウェブからとってきたものを使っています。問題についての指示は英語で書かれています。これはコンピュータ適応型テストとなっています。つまり、生徒の成績が良ければ良いほど、次の問題はむずかしくなるわけです。各学生が自分自身の実力に合わせて試験を受けることができます。時間の節約にもなります。

次に書くセクションに入りますが、まず読むセクションのスコアに合わせたレベルから始まります。私たちの最初の仮説は書くレベルは比較的読むレベルに近いということでした。ほぼ90%そのとおりでだろうと思います。画面下にはスコアをつけるときのガイド、つまり採点者がこういう基準で採点しますということが書かれています。これは非常に重要で、学生たちも何が期待されているかこれで理解できます。これも透明性ということにつながります。これが終わりますと会話のセクションに入ります。これもオンラインでやっていますので、生徒たちはヘッドセット、マイクロフォンが必要になります。これは書く試験とも似ていて、プロンプトは英語で、そしてビジュアルなものも入っております。比較的現実的なタスクを与えます。

オンラインテストのすばらしいところは、技術ではなく、試験そのものでもなく、試験のあとの成果です。集まった情報は中央サーバに全部入っています。コンピュータは分析をすることには長けています。また、それをいろいろな人に説明したり、データを集積・伝達したりするのも利用価値が高い。これを見ると、校長先生や教育長も自分たちがめざしているレベルに生徒たちがいる、もしくは少し遅れているということをはっきりとつかむことができますので、教え方が上手くいつているのかいないのかをつかむことができます。生徒たちのパフォーマンスがどこか間違っているのではないかということで、先生たちの訓練がここで関わってくるわけです。先生たちも自分達のやり方を振り返って、さらに成長することができます。

では、まとめに入りますが、スタンダードはすべてを変えます。このシンポジウムのテーマはスタンダード、それから評価ということですが、良いスタンダードがあれば評価をより良くするだけではなく、カリキュラム、教え方、専門性の開発なども改善することができます。先生、親、生徒、政策決定者にとってもたいへん有効です。パフォーマンス・スタンダードが一番公平に生徒たちを評価する方向だと思います。共通のカリキュラムを持っていないのであればなおさらです。アメリカの場合は教育制度に全国的なものはありません。日本語能力試験でもいろいろな国でやっているのが共通のカリキュラムがありません。同じ状況だと思います。どういうパフォーマンスを目指すのか、どういう背景を持った人達なのかにかかわらず、何をしてほしいかをスタンダードで決めるわけです。

パンティエ：聴解についてはどうですか。

フォルスグラフ: 聴解については、ビデオを伴っていることもありますし、コンピュータ適応型で読解力テストに似た形式をとっております。

謝: 6つのベンチマークがありました。テストとベンチマークはどのようにつなげるのでしょうか。どうやってベンチマークと解答結果はつながるのでしょうか。そして、正しいベンチマークだということをどうやって保証するのでしょうか。

フォルスグラフ: 検証ということですね。私たちもベンチマークづくりにたいへん時間をかけました。おそらくヨーロッパ評議会のプロセスと似ていると思います。ブレクトさんが昨日言ったとおり、どちらかというプロセスなのです。私たちは継続的にデータを見ながら、調整していかなければならないと思います。スタンダードは変えませんが、具体的な内容については時を経るにつれてそれに合わせて変えていきます。

ブレクト: どうすれば他のプログラムでこのベンチマークをしっかりとらえてやっているということを保証するのでしょうか。

フォルスグラフ: どこかの組織が、何らかの権威をもっているところがやるべきです。私には権威がありません。ですから、ACTFLやヨーロッパ評議会のようなところから、これは標準を満たしている、満たしていないと言ってもらわなくてはなりません。私たちはプロバイダーなのです。

大橋: オンラインでテストをした場合に、どうやってパスワードを持っているその人自身が回答をしているということが保証できるのでしょうか。

フォルスグラフ: セキュリティはたいへん重要な問題です。学校区が私たちのクライアントです。私たちがパスワードを学校区に送ります。そのあと、具体的な詳細な取扱い説明書のようなものを送ります。こういう状況になっていますよという情報を学校側に送って、セキュリティを確保します。

伊東: まだまだお聞きしたいことはありますが、午後のディスカッションに移したいと思います。それではケイト・グリーンさん、お願いします。

グリーン: 私たちがやっているのは、日本語能力試験が求めていることと正反対だと思います。ひとつの言語をたくさんでテストしようとしているところが違うわけです。

現代外国語に関するアセスメントですが、これは11歳から14歳なのですが、教師の評価が

レポートされます。学生たちは、読み・書きの能力、すべての4つのスキルに関して評価されることが必須です。今私たちは個々のスキルを測ろうとしています。

2002年12月、私たちは全国言語戦略を策定しました。つまり、みんなのための外国語であり、一生使う外国語ということです。カールさんが言ったように、イギリス人はあまりいい言語能力があるとは評価されていません。すべての子供たちはみんな外国語を勉強しているわけですが、みんなそれを自覚していません。終生のスキルということが問題です。キャリアのためだけではなく、あらゆる目的のために外国語を勉強することができます。異文化の研究、理解を進めることができます。これは私たちが市民であることの重要な意味なのです。EUの一部ではありますけれども、私たちは島国の国民です。ヨーロッパの一部ではありますけれども、ヨーロッパの市民でありたいわけです。そのためには、外国語能力を身につけなければならないわけです。言語の参照枠とは、ヨーロッパ語だけに共通のものではなく、世界のあらゆる言葉を対象とすることが可能だと私達は考えているのです。

これまで、国境に近い国、隣国の外国語にしか興味を持ってきませんでした。ですから、言語戦略というものを策定したわけです。これには3つの目的があります。教育法、外国語学習法の向上、人の数を増やすということです。それで認定制度を策定するということです。私たちがやらなければならないことは、既存の資格認定の枠組みを補完する認定制度を導入して国民の言語スキルを承認するということです。私たちは全国資格フレームワークの中で活動しなければならないのです。can-do statementsを各スキル——読み、書き、話す、聞く能力——すべてにおいて導入しました。個別のスキルの評価について、学習者が準備できたときに評価できるということです。ヨーロッパ評議会、ナショナルスタンダードを見て、また海外からアドバイスを受け、私たち自身のcan-do statementsをつくりました。今では第42次案をつくっています。ケンブリッジ大学についてはよくご存じだと思います。UCLES (University of Cambridge Local Examinations Syndicate)というところがありますが、そこと協働して評価法をつくりました。実際のテストを一緒につくったわけです。ケンブリッジのESOLの経験をシェアして、共にテストシステムを改良しています。すべてのタスクに関しては事前に予備テストされ、検証され、レーティングを受けています。どのような成績が出てくるのかがわかります。これから全国のLanguage Ladderというものが始まります。ビギナーから大学院レベルまでのものです。外国語能力に関して、かなり総括的な評価になっています。どの外国語であっても、自己評価をし、そして成績向上評価をすることができるようにしています。言語によってはヨーロッパの言語とは違う機能があるわけですが、私たちのステートメントは、日本語、中国語、韓国語にも適用されています。比較テストをするというのはむずかしい面がありましたが、今現在取り組んでいるところです。

カールさんが言っていたように、先生が評価するための材料があります。教室でスタンダードを使っているものもありますし、先生達が自分達でつくったテキストがあります。そうすることができるように先生達を訓練しています。教師が評価を行なうこともできますし、評

価を受けることもできます。全国のテストですが、ケンブリッジ大学と一緒にAsset Languageをつくっています。財産としての言語というスキームです。

ブレクト: Can-do statementsで、たとえば「新聞を読むことができる」という記述があるとして、フランス語と日本語のレベルが同じだとどうやって言えるのですか。

グリーン: この場合のレベルはタスクではなくテキストの種類によります。すべての言語についてスタンダードは同じスタンダードなわけです。ヨーロッパ系の言語と中国語を比べるとイギリス人には中国語の方がむずかしいと言えるでしょうが、同じタスクを達成できることは同じレベルであると言えます。学習者の特性に左右されないということです。

伊東: グリーンさん、ありがとうございます。次にデイヴィッド・バウムさん、お願いします。

バウム: Advanced Placement (AP) プログラムですが、これは中等教育機関、大学機関が共同で取り組んでいるものです。このスポンサーはカレッジ・ボードです。カレッジ・ボードは非営利の会員制の協会であり、教育機関で構成されています。学生が上手く大学に就学できるようにという狙いを持っています。1950年以降、APプログラムは意欲のある高校生に対し、高校にいながらにして大学レベルのコースを履修できるようにしています。カリキュラムのガイドラインを厳密に設定しており、信頼性の高い共通する評価を34のコースで設けています。大学の教職員、中等教育機関の優秀な教職員で構成される開発委員会がこれらのカリキュラムのコースの改訂を定期的に行なっています。これらの委員会は科目別に設定されています。また、コース・ディスクリプションという冊子があり、その中で目標が設定されています。

APコースの実施にはいろいろな方式があります。それを結びつけるのが標準化されたAP試験です。そのフォーマットもコース・ディスクリプションの中に含まれています。エデュケーショナル・テストング・サービス (ETS) がカレッジ・ボードにかわってテストを開発しています。全国的に5月のある日に試験が実施されます。大学もAPコースを高く評価しています。学生にとって一番重要なのは、APグレードというテストの成績です。これは5段階評価です。この成績に基づいて、この学生の入学を認めるか、単位を認めるかが決まります。大学側はコースを履修した学生に対し、どのような単位を認めるかなどを事前に細かく決めています。1年前の5月、約1万5千の学校から110万人の学生が合計180万のAPテストを受けています。この中には、3つの外国語、フランス語、ドイツ語、スペイン語の語学テストの10万が含まれております。ですからこれは外国語プログラムとして非常に大きなプログラムです。カリキュラムをベースとした評価ですので、AP外国語テストは言語熟達度テストではありません。フランス語、ドイツ語、スペイン語の場合、APプログラムを修了すると大学で3年生の授

業を受けることができる能力を得られるよう設計されています。外部の基準としてかなり使われているものとしてACTFLガイドラインがあります。話す、書くというところでこのガイドラインを使っています。聴解、読解にはあまり使われていません。このガイドラインは教職員がある学生の能力について話す場合、共通言語として使われています。しかし、実際の評価基準はいろいろなアプローチを反映しています。

APプログラムは、今現在外国語のコースを拡大しています。イタリア語とイタリア文化を来年、中国語と中国文化は2年後、日本語と日本文化も同じく2年後です。スペイン語のコースも改定中です。これはAP中国語、日本語のコース導入と同じ年に改正されます。

さて、私たちのデザインプロセスは、根拠を中心としたデザインモデル(Evidence-Centered Design)を使っています。学生がどういった能力があるかを証明できるようなデザインになっています。APテストは中等教育機関と高等教育機関を結びつけるものです。アメリカにおいては全国共通のカリキュラムはありません。中国語、中国文化、日本語、日本文化、イタリア語、イタリア文化のタスクフォース、スペイン語開発委員会は、それぞれ独自にACTFLのガイドラインと外国語の21世紀学習スタンダードの両方を踏まえながら、設計開発を進めています。

外国語学習スタンダードは、1990年代後半につくられました。そこから直接的に採用しているものがあります。今現在のテストは、読み・書き・聞く・話すの4つのスキルのカテゴリーだけを設定しています。新しいテストにおいては、先ほどの3つのモード、解釈型、プレゼンテーション、個人間のやり取りという設定を設けています。しかしながら、スタンダードは表面的なものではありません。スタンダードの枠組み、これは言語能力だけではなくコンテキスト、コミュニケーションの目的を中心に考えています。中国語、日本語のテストの中には、次のようなものが含まれます。解釈型の聴解力、読解力、プレゼンテーション、自らを表現する書く能力、話す能力、個人間の読み書き、個人間の話をしたり、聞いたりという能力をテストします。

さて、文化も重要な要素です。中国語、イタリア語、日本語の中にも文化の知識を含めています。たとえば、聴解力、読解力のテストの中で、受験生に対して文字どおりそれを解釈できるか、そこに暗示的に示されている情報を読み取ることができるか、行間を読めるかどうか。そこに含まれている文化的な背景を十分に理解できるかということ进行测试することができます。このレベルのスタンダードを考えなくてはなりません。実際に先生が大学でどういったスタンダードを使ったかということをベースにしなくてはなりません。それがAPプログラムの特徴でもあると思いますし、常識的なことでもあるでしょう。あるアセスメントをデザインする場合、まずは明確な基準が必要です。フォーカスを保つことはむずかしいでしょう。利害関係者のニーズもさまざまでしょう。カリキュラムと言っても、対象としている人たちによって枠組みが違います。領域も違うだろうということを踏まえてデザインをすることが必要でしょう。アセスメントのデザインにおいては、こういった基準を忘れてはいけません。常識的

なことではありますが、これを強調し続けてもしすぎることはないでしょう。きちんと現実を表すようなテストでなければ、テストの成績と現実の世界でその人がコミュニケーションをとった場合の実力とは大きく違ってくるでしょう。また、カリキュラム、教科書もこの基準に基づいたものでなければなりません。

金田: テストの作成と分析評価の関係について教えてください。

バウム: すべてのAPの科目、たとえば外国語ではフランス語、ドイツ語、スペイン語、中国語の全部をすべて別々のグループが手がけていますので、調整は図られていません。開発委員会は6人から7人がおりまして、大学レベルの教授、そのコースを教えている人、APコースを教えている高校の先生が同じ数います。彼らが3週間くらいかけて設問を書き、改訂、手直しを行ないます。テストは年に1回5月に実施し、すぐに解析を行ないます。

ブレクト: 私はAPテスト(ロシア語)の仕事をしてきました。これはETSではなく、ロシア語の団体がつくっているのです。ETSに問題があるわけではありませんが、ロシア語は3年前にイニシアティブとして出てきたのは、スタンダードの問題があったからです。ここで理解しなくてはならないのは、スタンダードが日本語であれ中国語であれ大きく影響してくるだろうということです。スタンダードとは押し付けるものではありません。しかし、APやカレッジボード、ETSがやっているような厳格なものと同じくらいの効果を持つと思います。APはまさに連携を可能にするものです。みなさんのスタンダードを強調してくれるものです。APはすばらしいメカニズムで、この連続性を持たせるという意味で思春期から成人へと結びつける、高校から大学へと進学する際の橋渡しになります。ぜひ日本語においても検討していただければと思います。

グリーン: 2つの言語のコースを学生が同時に取った場合、異なったスタンダードに基づいて違う種類のタスクを与えられたとすると、混乱するということありませんか。

バウム: イエスでありノーです。APプログラムは教育制度をそのまま反映するものです。おっしゃるとおりです。現在米国の大学3年生に期待されているスペイン語の能力とフランス語や日本語などのアジアの言語とでは違っているという現実もあります。

嘉数: ここで休憩をとります。

— 休 憩 —

伊東:2部の後半を始めさせていただきます。それではゲーテ・インスティトゥートのカタリーナさん、お願いします。

ルックテッセル:ゲーテ・インスティトゥートは全世界でドイツ語を教えています。ドイツ語の試験とゲーテ・インスティトゥートのベスト・プラクティスについてお話します。ゲーテ・インスティトゥートはドイツの文化機関で、附属機関が80カ国以上にある全世界的な機関です。主な目的はドイツ語教育を海外で奨励し、それによってコミュニケーションと文化交流を促進することにあります。これはドイツと世界各国の間で果たすことです。ドイツの海外文化教育政策を担っているゲーテ・インスティトゥートですが、その使命の中に語学コースの運営、語学試験の提供が入っていることに驚かれるかもしれません。これはどちらかというと、政府がらみというよりも商業ビジネスだからです。ドイツ語テストの開発・提供を行なうのは3つの理由があります。第1に外国語を知るといのは、現在、そして将来の世代にとっては重要な資質になります。このため私たちはヨーロッパの他のパートナーと密接に協力をし、ヨーロッパそして世界の多言語化を目指しています。第2に、ゲーテ・インスティトゥートは、語学教育だけで進んでいたというわけではなく、研究開発部門もありまして、教育・訓練用の教材だけではなく、必要なテストもさまざまなレベルのものをつくっておりました。3つめの理由は、政府の予算は常に削減されてきていますので、製品を販売することでコストを賄わなければならなくなりました。そうしなければ、運営そのものを大きく縮小しなければならないでしょう。生徒たちは言語を学ぶだけではなく、試験に合格して、それを証明する証書を欲しがっているようです。こうした商業的な利益はゲーテ・インスティトゥートの公的な使命と衝突することはないと思います。質的なスタンダードさえ保てばいいと思います。この語学の認定制度においては品質管理制度が重要です。ゲーテ・インスティトゥートは50年にわたって、評判を得て、専門知識も培ってきました。私たちの品質管理制度がどのようなものかを今度は説明していきたいと思います。

ゲーテ・インスティトゥートは、CEFRのA1に相当する Start Deutsch 1から、C2+のGroßes Deutsches Sprachdiplomまで、12種類のドイツ語テストを行なっています。学校、大学、会社から認められており、40年前に開始してから、常に改善を行なっています。ALTE (Association of Language Testers in Europe)に依頼してCEFRとのレベル合わせを行なっています。現在B2に相当するものは、ビジネスドイツ語しかありませんが、一般向けの試験も現在開発中です。

多くの試験の開発は、国内の団体や、オーストリア、スイスと共同で行なっています。ゲーテ・インスティトゥートの試験はすべてテスト・シラバスに基づく熟達度テストであり、コース・シラバスに基づく到達度テストではありません。テスト問題の作成は、テスト毎の難易度を一定に保つため、すべてミュンヘンの本部で集中的に行なっています。最近、ALTEが公式のテストのための品質管理システムを発表しましたが、試験開発から実施にいたるすべてのプロ

セスにわたって、この品質管理システムに基づいて実施しています。

すべてのテストの課題と項目とは、世界中のゲーテ・インスティトゥートや私たちが試験センターと認定した機関の学習者を対象としたプリテストの結果により、品質管理されています。通常、200人分の解答を分析することになっています。プリテストには、ケンブリッジESOLが持っているLocal Item Banking System (LIBS)から取り出したアンカー項目が入っており、それにより新しい項目の難易度を測ることができるようになっています。ケンブリッジESOLにペルージャ大学とサラマンカ大学と共同で作った試験分析部署では、古典的分析法およびラッシュモデルにより、各項目の難易度を測定し、項目の品質管理を行なうと同時に、テストの尺度がCEFRの尺度にいかんにかんじているかも検証し、試験の作成者(ミュンヘンの本部)に情報を提供します。ケンブリッジESOLでは、プリテストだけではなく、試験結果の分析報告も行なっています。それにより、試験の信頼性と妥当性を確保しています。新しい試験の開発には大体2年くらいかかります。それは、こうしたことをやっているからです。

ゲーテ・インスティトゥート独自あるいはパートナーとともに試験を開発するだけではなく、政府・省庁からの委託を受けてつくる場合もあります。適応型テストも開発しています。適応型テストは、数年前、ドイツ学術交流会のためにつくられました。これはTestDaFという試験です。また、ビジネス型の適応テストも開発しています。ケンブリッジのESOL、それから2つのALTEのパートナーでありますサラマンカ大学、アリアンス・フランセーズと共に開発しています。紙を使った適応型テストとCD-ROMを使ったコンピュータ適応型テストの2パターンがあります。これも読解、聴解、文法、語彙を試すものとなっています。初心者から上級者まで試験を受けることができます。結果は0から100までの尺度で出され、ALTE、CEFRの枠組みのレベルにも合わせて出されます。こうしたコンピュータプログラムは非常に複雑なもので、開発コストも高くなります。適応型テストのフォーマットとしては紙を使ったもののほうがまだ需要が高いでしょう。

では、今度は世界の試験実施会場についてお話をしたいと思います。ドイツ語テストを144の機関で行なっておりますが、ゲーテ・インスティトゥートは今ではパートナー機関を253もその傘下に抱えています。108カ国にありますが、こうしたところはライセンスを取得してゲーテ・インスティトゥートのテストを提供しています。ライセンスは3年間有効です。ただ、質的な基準を満たしていれば、延長も可能です。質的な基準そのものはゲーテ・インスティトゥートが管理をしています。では、どういうパートナーたちがライセンスを得ているかご説明したいと思います。ゲーテ・インスティトゥートはこのパートナーは信頼できるところであると確認しなければなりません。さらに教室にはオーディオ、ビデオなどの設備も必要です。資質のあるドイツ語の講師、教師がいなければなりません。試験とは、開発をし、研究する上で興味深いだけではなく、やはり多くの人たちに受けてもらえるものです。昨年、27,000人がドイツ語試験を受けてくださいました。また、多くの企業もゲーテ・インスティトゥートの認定証が能力を示す証拠だと受け入れてくれています。

平高:ゲート・インスティテュートが最初に開発したのは、一番高いレベルというお話がありました。これはどうしてなのでしょう。たとえば、大学入学に十分に足るドイツ語能力をほかるとかいう目的が最初にあったからなのでしょう。

ルックテッセル:ゲート・インスティテュートは50年前に主にドイツ語講師の訓練の場として始まったものです。能力テストはドイツ語を教える人たちのレベルに合わせてつくった枠です。ですから、最初にそのレベルで試験を開発しました。

ロ・ピアンコ:なぜ認定証が欲しいのでしょうか。文化的な背景が知りたいと思います。市場価値があるからか、それともプロフェッショナリズムに対する信頼性がない、公的教育に対する信頼性がないからでしょうか。なぜ、認定証によって能力を示そうとしているのでしょうか。

ルックテッセル:私の印象では、グローバル化された世の中ではさまざまなスタンダードがあります。世界的に有名なゲート・インスティテュートの認定証を持っているということで、いろいろと説明をしなくてもいいわけです。

ブレクト:共通参照枠が既存のテストをどう変えましたか。それからどのようにしてそれらを取り込んでいったのでしょうか。こうしたスタンダードができたことで既存のテストにどのような影響を及ぼしたのでしょうか。

ルックテッセル:一部の試験はまったく枠組みに合致していました。しかし、さまざまな種類があったので、レベルが高くなればなるほどいろいろな問題が出てきて、調整が複雑になりました。高いレベルの試験については、いろいろな変更が必要となりました。

フォルスグラフ:ドイツ国内の移民の人たちにもこの試験は提供されているのでしょうか。もしそうであれば、同じように文化的にも心理測定的にも上手くいっているのでしょうか。世界中で受けている人たちと同じように機能しているのでしょうか。

ルックテッセル:移民向けのテストをつくりました。文法などは同じですが、中身そのものはかなり違います。ターゲットグループは、ドイツに住みたい人ではなく、ドイツ語を学びたい人です。

パンティエ:2つ質問があります。移民向けのテストは、ゲート・インスティテュートが責任を持って試験をやっているのでしょうか。そしてB2のレベルを移民が得ることを求めているのでしょうか。ドイツ国籍をとるためにはB2レベルが求められるのでしょうか。

ルックテッセル: 私たちは政府から予算は得ていますが、政府機関というわけではありません。みんなが知っているからみんなに受け入れられているということです。政府認定の試験というわけではありません。外国語としてのドイツ語のドイツ政府認定のものではありません。移民のレベルはB1です。

謝: コンピュータ適応型テストに関する質問です。テストセンターが100カ国以上にあるということでしたが、みんなコンピュータテストをやっているのでしょうか。

ルックテッセル: 100以上の国でライセンスを持ったパートナーがいて、そこでテストそのものが行なわれています。

李: 114のパートナーにおいて2万9千人の受験ということは、開発費用を考えると赤字の心配がありますが、それはどう解決されていますか。

ルックテッセル: 250ほどのパートナーがいて、144のゲーテ・インスティテュートに加えて、全部で400ほどの施設で試験が受けられるようになっています。コストを私たちが全部請け負っているわけではありません。テストに対して投資はしておりますが、まだ回収は出来ていないかもしれませんが、いずれ回収できるものと期待しております。

ブレクト: セキュリティについて質問します。ウェブを通した試験もいずれできると考えますか。

ルックテッセル: 全世界を念頭においていますので、コンピュータ適応型テストというのは、非常に有効ではないかと思えます。ただ、紙を使った試験というのも全世界を考える上では重要だと考えます。

伊東: それでは、グリーンさん、どうぞ。

グリーン: コンピュータ適応型テストについて私たちも同じような問題を抱えています。紙のテストに関連しても同じです。大人の学習者はイギリスでは非常に多いのですが、語学コースはとても人気が高いのです。技術的な設備がないからということもありますが、中には、能力を測るのにコンピュータを使うということを心配する人もいます。ですから、全世界のことを考えるのであれば、その点を念頭におかなければならないでしょう。コンピュータと共に育っていない高齢者であれば、コンピュータ恐怖症という人もいると思えます。

伊東: 最後に岡さん、どうぞ。

岡:日本語能力試験では、奨励の意味もあり、世界の国によって受験料は変えています。最近見直しを始めていますが、ドイツ語の場合は全世界統一されているのでしょうか。もしそうだとしたら、考え方の基本に何があるのでしょうか。

ルックテッセル:一定の料金というわけではありません。その国で試験をするのであればいくらくらいかということ想定しています。フランス語、イタリア語、英語の試験がいくらかということを見ながらやっています。ですから、一定の費用というわけではありません。今の形で保っていきたいと思います。全世界一律というわけにはいかないと思います。

伊東:続きましてメーグルさん、お願いします。

メーグル:私は、フランス教育省が行なっている、外国語としてのフランス語の認定試験について紹介するとともに、その認定試験をどのようにしてヨーロッパ共通参照枠に沿うように照準合わせをしているか、について説明したいと思います。

CIEP (Centre International d'Études Pédagogiques) は、DELF・DALF (Diplôme d'Études en Langue Française, Diplôme Approfondi en Langue Française) と TCF (Test de Connaissance du Français) という2種類の認定試験を実施しており、両方とも、フランスの大学への入学資格認定試験として、あるいは留学ビザの受給の条件として公的に認められています。

2001年以来、CIEPはゲーテ・インスティトゥートやセルバンテス・インスティテュートなどとともに、ALTEの会員となっています。ALTEは、ケンブリッジESOLが運営しています。ALTEは、各言語の認定スケールをcan-do statementsから成っているヨーロッパ共通参照枠に合わせて共通化するための作業を行っており、これは、外国語の評価の国際的な比較を行なう上で、大変重要なことだと思います。この結果、たとえば、フランス語のテストでも、以前は、4つの言語技能——聞く、読む、話す、書く——だけが対象となっていました。共通参照枠を導入することで、話し、書くやりとりが加わり、更に方略能力が加えられることとなりました。

DELF・DALFについてお話します。このテストは、1985年に創設され、1986年にモロッコのカサブランカとフランスのヴィシーではじめて行なわれました。今では、900の試験センターが世界中にあります。応募者数も、当初の500人から、現在は、毎年37万人以上に増えています。DELF・DALFは3段階に分かれています。すなわち、DELF第一段階および第二段階並びにDALFです。2005年の9月には、DELF・DALFをヨーロッパ共通参照枠の6段階に完全に照準合わせして、6つのディプロマとする予定です。すなわち、DELF A1、A2、DELF B1、B2そして、DALF C1、C2となる訳です。この照準合わせのために、専属の専門家チームが、1年間、ヨーロッパ評議会が出した「Relating Language Examinations to CEFR」というマニュアルに基づき作業をしました。いくつかのステップを踏みました。第1の

ステップとして、ベトナム、チェコ、スペインおよび国内5カ所のパイロットセンターにおいて、教師による新バージョンの評価を実施しました。次に、受験者に、既に共通参照枠に基づいて構築されている、TCFと新バージョンの両方を受験してもらい、その結果をラッシュモデルを用いて分析しました。新バージョンは、共通参照枠のcan-do statementsにより、レベルを表示しているため、雇用者や、大学等にとって、より意味のあるものとなりました。

最後にTCF、フランス語能力試験についてご説明します。TCFは資格試験ではありません。ディプロマは与えられません。2年間の有効期限があります。つまり、TCFは受験生の人生のある時点におけるフランス語のスキルの写真であると言えます。TCFはフランス語の能力に関するフランス教育省のテストであり、フランス語を母国語としない人のためのものであり、非常にシンプルで正確な試験です。TCFは新しい試験です。2002年1月1日に始まりました。それ以降、75,000人の受験生が評価されています。TCFは短時間の試験で、そのため運営も簡単なものです。80項目の試験をして、1時間半のリスニング、文法構造のテスト、読む能力が試験されます。必須のテスト以外にも選択科目があります。ライティング、スピーキングテストです。録音したインタビュー、さらには3つの論文を書きます。DELF・DALFと同様にTCFは、フランスに留学したい外国の留学生が受けなければなりません。TCFの内容ですが、研究者及び教授が設計しています。500人の受験生で予備テストを行なっています。この事前試験のあと、計量心理学的計測が行なわれます。いくつかの科目は、項目バンクに送られています。きちんと予備テストされた項目のみが試験に使われています。パリのCIEPで中央集約的に行なわれています。必須科目は採点機により採点し、選択科目は、訓練された経験のある採点者が、標準化された基準で採点を行なっています。受験生は通常15日間で成績表を受け取ります。成績表の裏にヨーロッパ共通参照枠のスケールが書かれています。この情報は、利用者にとっては非常に有用です。2004年、日本では700人の受験生がTCFを受け、3,520人がDELFとDALFを受けました。

フォルスグラフ: TCFは大学受験のために必要ですが、DELF・DALF、TCFはそれぞれどういう生徒が受けるのですか。

メーグル: DELF・DALFは単位をとろうとする場合には、4つの単位を修了することが重要なわけです。資格を取ってフランスの大学に留学するためにはTCFのほうがより簡単です。

フォルスグラフ: つまり、DELFとDALFはカリキュラムの単位と関連しているわけですね。

メーグル: はい、そうです。通常、TCFには準備は必要ありません。

フォルスグラフ: 技術的な質問です。分析評価について、古典的分析およびラッシュ・モデル

についてお話がありました。どう関連づけますか。

メーグル:分析についてはむずかしいのですが、専門家ではないのでうまく説明できません。この2つのモデルを使ってベンチマークを比較し、枠組みとのギャップを評価しました。2つのモデルを使うのが重要だと考えています。

大坪:一般的なフランス語という言葉でどういう内容のことを表そうとしていらっしゃいましたか。

メーグル:「一般的なフランス語」と言ったのはなぜかという、専門家のためのフランス語と言いたくないからです。専門的なフランス語に関してはフランスの他の研究所がやっています。

パンティエ:モロッコとカナダでDELFとDALFをやっているわけですね。

メーグル:はい、学校でやっています。

パンティエ:これは学校のカリキュラムの違いによって違ってくるのでしょうか。

メーグル:今は同じです。カナダには公式にフランス語を採用している州があります。問題はパリで作られるのですが、様々な国のコンテキストに合うようにしたいと考えています。

ロ・ビアンコ:特にアフリカでは、フランス語が公式な教育の場で使われていますが、どう適用されているのですか。

メーグル:アフリカの人達というのは、フランスの大学に入るためにはディプロマを必要としていませんが、モロッコ、アルジェリア、チュニジアでは特殊な問題があります。フランス語は実際に流通していても、公式な言語ではありません。学校で使われている言語ではありません。

ロ・ビアンコ:このテストですが、特にフランス語圏の組織の中でプロモーションがされているのでしょうか。フランス語圏以外の外国人のためのものなのでしょうか。

メーグル:国内外の外国人すべてを対象に幅広く行なっています。

伊東:よろしいでしょうか。引き続きまして謝さん、お願いします。

謝：中国語の能力試験についてお話をしたいと思います。日本語能力試験、中国語の能力試験、これはかなり似ているところがあります。共通の特徴があり、共通の問題があると思います。

まず、簡単に中国における中国語の能力試験についてお話します。略してHSKとっています。これは国家試験であり、標準化された試験です。ネイティブでない人たち、外国人、ならびに中国における少数民族の人たちのための試験です。これは今現在開発中のものですが、2004年、国内において33都市、59会場、外国においては33カ国、92都市において試験を行ないました。2004年には、外国人の受験生が9万人以上、それに12万人以上の少数民族の人たちが受験しました。受験生の数は年々増えています。

HSKは、11レベルをカバーする4つのカテゴリーのテストで、基礎がレベル1～3、初級がレベル3～5、中級がレベル6～8、レベル9～11が上級となっています。

まず、スタンダードの設定についてお話します。HSKテストセンターは、1996年に中国語能力基準を発表しました。この基準は、5つのレベルに分かれており、レベル1が初級下、レベル2が初級上、レベル3が中級、レベル4が上級下、レベル5が上級上となっています。次の3つの観点から記述されています。(1)トピック、たとえば、レベル1は日常生活のみを扱っているのに対し、レベル5は専門分野およびビジネス分野を扱っています。(2)漢字、語彙、文法項目などの言語知識、(3)流暢さ、口調、心的状態、文化的配慮などに関する言語能力、です。実際には、この5つのレベルは、現在のHSKテストの11レベルと符合していません。ほとんどの受験者が、したがって、この5つのレベルからなるスタンダードについて知らないというのが現実です。

第2番目に漢字・語彙シラバスについて。2,905の漢字と8,822の語彙がA～Dの4段階に分類されています。Aが最も易しく、Dが最も難しいレベルです。このシラバスは、問題作成に際して、重要な役割を与えられています。HSK基礎レベルの問題には、CとDの語彙リストからの語彙の使用は5%以下に制限されており、解答は、すべてAとBの語彙に限っています。HSK初級、中級の場合、Dの語彙リストからの語彙使用は5%以下で、解答は、A、BおよびCの語彙に限られます。レベルの決定には、大規模コーパスの中からの使用頻度によるしほりこみと、経験豊富な研究者と教師による主観的評価とが組み合わされています。使用頻度のみによる判断では、非常に基本的な単語、たとえば茶碗、鉛筆、黒板などは拾えないのです。これらは、使用頻度は低いが、Aの語彙リストに入れました。このシラバスは、1992年に最初に発表され、2001年に改訂されました。また、2003年には、より多くの漢字と語彙を含むMHK (Chinese Proficiency Test for Minorities in China) のための漢字・語彙シラバスが発表されています。

第3番目に文法シラバスについて。1996年にHSKテストセンターは、このシラバスを発表しました。1,168の文法項目がA～Dの4段階に分類されています。先のスタンダードと同じように、このシラバスは、実際のテスト作成には余り使われていません。

アメリカのACTFLガイドライン、ILRやCEFRやカナディアン・ベンチマークなどを参考に、現在、コミュニケーション機能シラバスを作成中です。42の項目からなる大雑把なリストを作りました。たとえば、読んだり聞いたりしてどのような情報を引き出すか、叙述、説得、感情の表現、一定の方略をもった意見表明などです。現在、このシラバスを問題作成に活かすべく、分析を行なっています。

スコアの解釈について、現在can-do statementsによるHSKのスコア解釈についての調査・研究を進めています。TOEICのCAN DO GUIDEに触発され、HSK受験者へのアンケート調査を実施しました。同時に教師へのアンケートや、受験者の学校での成績調査なども行ないました。それらの資料の相関関係を計算した結果、HSKのスコアとcan-do statementsのリストとの間にはかなり強い相関関係があることが判明しています。

HSKのもう1つの大事な使命は、大学への入学資格を認定することです。レベル3は、理科系の大学の、レベル6は文科系の大学の資格認定となります。様々な分析手法を用いて可否判定を行なっていますが、分析の結果今分かっていることは、レベル6の文科系はよいが、理科系に入るのに、レベル3では不十分ではないか、ということです。

私たちは、現在、HSKビジネス試験、HSK秘書試験、HSK観光試験なども準備しています。

HSKの上級には、口頭試験と記述試験が含まれていますが、評価結果を一定にするために、詳細な評価基準を定め、代表的な解答例をベンチマークとして提示したり、複数評定者による評価をしたりする努力をしています。また、等化についても、これは、私の専門分野ですが、重要な課題として実施しています。更に項目プールについても、1998年以来、項目応答理論とコンピュータのシステムの助けを借りて実施しています。

最後になりましたが、HSKは、CEFRの方向と逆で、CEFRは始めにcan-do statementsがあり、それに基づきテストを構築していくというのに対して、HSKの場合は、始めにテストがあり、スコアの解釈のためにcan-do statementsを作る、TOEICと共通の方法を取っている、ということが言えると思います。私は、この機会に、CEFRに倣って、私たちもCAF(Common Asian Framework)ないしはCEAF(Common East-Asian Framework)というものを創ろうではないか、ということをご提案したいと思います。

グリーン: テストの解釈としてcan-do statementsを作るのか、can-do statementsからテストを作るのか、この部分が非常に重要だと思います。我々も同じようなことをやろうとしているが、やりかたが違うということがあると思います。テストを作り直す場合は、エンドユーザーが何を求めているか、何のために使うかを、まず定義として最初に設定すべきだと思います。この点についてもっと議論を深めたいと思います。

フォルスグラフ: これがいいかどうかご意見をお聞きしたいのですが、私たちもまたcan-do

statements からスタートし、テストをやる方式をとっています。ベンチマークを見て、それぞれのレベルの学生にどういつトピックが必要であるかを考えました。このアプローチについて何かご意見をいただければ、また中国語、日本語にそれが採用できるかどうかについてお話しください。

謝: 私たちはかなり似たことをしていると思います。新しいテストとは言いませんが、評価プログラムをカリキュラムのために、先生のためにつくっています。頻度云々というよりは、今現在は評価システムとしては先生を対象にやるべきではないかと思っています。can-do statements リストや、単語、漢字のシラバスもお互い比較し合うというのも有効かもしれません。

李: 中国語の場合は他のどの言語よりも発音の正しさがコミュニケーションに大きく影響すると思いますが、先ほどのオーラルテストの開発と今のHSKにおける発音テストの問題はどう解決されているのでしょうか。

謝: オーラル試験の場合、一番重要なのは発音であると思っています。これは非常に主観的なことになってしまいますが、第一にはオーラルの場合は発音です。

松井: 等化という問題についてですが、私ども日本語の試験は問題を全部公開していますが、HSKの場合は公開しているのかどうかということについてお聞かせいただけますか。

謝: テストの等化のために公開していません。問題の漏えいと言うことですが、私たちは巨大な項目プールを持っています。仮に全ての項目を暗記することができる人がいるとしたら、その人は大変な中国語能力を持っていると言えるでしょう。

ブレクト: スコアに関してですが、項目の話ではなく、それぞれのレベルにおいてどういった機能、漢字、パフォーマンスが必要だということは公開しているのですか。たとえば、文法、語彙がレベルごとにどれくらい必要であるかということは全員に知らせているのでしょうか。

謝: その努力はしていますが、まだです。TOEICの例に倣って、現在リサーチ中です。

伊東: 謝さん、ありがとうございました。最後になりましたが、松井さん、お願いします。

松井: お話しする内容としては、日本語能力試験の概観となります。日本語能力試験は1984年に始まりました。年1回、全世界で同時に行なう、大規模一斉試験です。一斉というのは、日本で問題をつくり、それを全世界で同じ日に実施するということです。試験の目的は日本

語を母語としない人を対象として、日本語能力を測定し、認定することとなっております。この試験を実施するに際して、問題の妥当性や信頼性の確保という観点から自己点検を初年度から行ない、情報公開という観点から透明性の確保をしなければならないということの方針としてやってまいりました。

1984年の受験者数は約7,000人で、15カ国・地域、21都市で行なわれました。それ以来順調に受験者数は増加し、昨年21回目を実施し、海外39カ国・地域、99都市で行なわれ、海外の受験者は24万人を越え、国内では18の都市で行なわれ、受験者数は5万9千人近くでした。受験者数の合計は30万人を越えています。これだけ大きな試験ですから第二言語教育、外国語試験というものに対する世界的社会的な責任を果たす重要な試験であると認識し、このシンポジウムもガイドラインという共通の枠を求めて開かれているのだらうと思います。

日本の場合、試験の実施機関は2つありまして、財団法人日本国際教育支援協会が国内の実施を担当し、国際交流基金は海外における実施をそれぞれの国の機関を通して行なっています。試験の内容は4つのレベルに分け、文字・語彙、聴解、読解・文法の3つの類で成り立っています。結果は各類と合計の素点が本人に通知されます。1級の場合は70%以上、2級から4級は60%以上で合格としています。合格点を得た受験者には認定証が交付されています。

次に公開・非公開ということについてお話したいと思います。試験問題は1985年から89年までは非公開でした。試験実施の方針として情報公開と透明性を保つという立場から、各問題群の10%を上限として公開しておりました。1990年からは全面公開しています。印刷物として市販されています。なぜ全面公開したのかといいますと3つの理由があります。まず第一に問題そのものが受験生を通して広く流布していたということがあります。実施の実務において、何万人という受験者がいる地域もありますので、問題を秘匿する業務が非常に煩瑣で、実施機関からも何とかならないかという意見も寄せられていたようです。試験実施当初は明文化されたシラバスがありませんでした。そういう状況の中で試験の顔が見えないということを特に海外から言われまして、問題を出してわかってもらおうということもあったのではないかと思います。

検証作業についてですが、これは第1回から実施されています。当初のものは問題が非公開ですので公開されていませんが、分析評価に関する報告書がつけられてきていて、様々な課題が指摘され、対応をどうするかというのが私どもの現在の課題です。

最後に検証作業の結果からなされてきた対応の主な点についてお話します。漢字というのは大きな問題としてありまして、試験の類の中に文字というものを設けてあります。初年度のテストには漢字の筆記試験がありました。これが2年目から無くなったのは、量的な対応が問題だったのだと思います。2年目からは4択問題にすべて統一されています。この試験は大学入学の選抜にも利用されておりまして、選抜試験なのか能力認定試験なのかという問題を抱えておりました。2002年に留学選抜試験というのが別途行なわれるようになり、日本

語能力試験が本来の能力認定に専念できるようになりました。これから一般的な言語能力を定めつつ試験をしていかなければなりません。

2004年に新しくこの試験を改定しようという作業を始めました。2008年にはその試行試験をやりたいと思っております。その第一歩として試験の目的の見直しを行ないました。その案は「日本語能力試験は日本語を母語としないすべての人々を対象に、最新の学術的成果に基づいて、現代社会のさまざまな場面で必要となる課題遂行能力とそのためのコミュニケーション能力を測定し、その能力によって何ができるかを設定します」というものです。この文言からもわかるようにcan-doということが非常に意識されています。

日本語教育の多様化に伴って、年少者についての対応も必要となってきました。年少者については特に海外での需要が多いので、コンピュータを使用した30分で行なえるテストを用意しています。等化の問題等についても充分意識しています。

金田:主催者として補足させていただきます。日本語能力試験は(財)日本国際教育支援協会(JEES)という団体と国際交流基金の共催でやっております。JEESは国内の実施と問題の作成を行なっています。一方、国際交流基金は、海外での実施と試験の結果の分析、全体の企画を担当しています。この試験は日本の公的な試験です。文化庁と外務省の後援によって成り立っています。

李:日本語能力試験は、文字・語彙100点、聴解100点、読解・文法200点ということで、結局75%は読解に通じる試験となっています。最近、韓国では能力試験の1級をとっている生徒が一向に話せない。というのも、400点満点で300点取ってしまえば1級になりますので、最初から聴解は勉強をやっていないのです。コミュニケーション能力からすると落とし穴があるように思いました。今後テストの性格づけの際にそういうところも考慮に入れてほしいと思います。

フォルスグラフ:アメリカでも同じような問題があります。有名なTOEFLテストです。学生が500点、550点をとってアメリカの大学に入っても、全くコミュニケーションがとれない。それは世界中の問題だと思えます。

ブレクト:全面情報公開ということに興味をひかれています。学生は熟達度試験というよりも到達度試験としてとらえてしまうのではないかと思います。ですから今後はそういうことも踏まえて新しいテストを構築されるのでしょうか。もし研究をされているのであれば、全面公開をされた結果どうなるのか。

伊東:テスト問題の等化やアイテムバンキングのことを考えると、全面公開をすることによって

テストの可能性が狭まってしまうと思っていますので、これはある意味大きな課題かなと思います。

グリーン: イギリスのGCSEなどについても非常にセキュリティを高めた形で行なっています。透明性というのはスタンダードが透明であるということで、テストの種類がどうなのかということ transparent にし、公開する必要はないという理解があります。

フォルスグラフ: 私たちも同じような経験をしました。スタンダードがよく書かれていれば公開できると思います。能力テストですので、答えを出すわけではありません。我々もアイテムバンクをつくっていますが、実際のアイテムは公開していません。

伊東: テスト問題は公開していないけれども、プリパレーションブックというものがあります。あれは過去の問題でも実際に使われた問題でもないわけです。中国のテストもプリパレーションブックもどういう形でつくられているのか、あとでお聞かせいただければと思います。それではこれで終わりにいたします。ありがとうございました。

〈第3部〉

「日本語教育における新しい言語能力基準策定へ向けた課題設定」

2005/5/15 14:00~17:00

モデレーター: 平高史也(慶応大学教授)

ファシリテーター: 大坪一夫(麗澤大学教授、日本語能力試験実施委員)

嘉数: 第3部に移ります。モデレーターとして平高先生、ファシリテーターとして大坪先生にお話しいただきます。よろしくお願いいたします。

平高: 第3部では、第1部、第2部で出た共通の理解と考えていい点を整理いたします。続きましてファシリテーターの大坪先生にコメントをいただきます。それを踏まえまして、私がいくつかのディスカッションポイントを出すというかたちで前半を進めさせていただこうと思います。

昨日、今日の主要な論点をまとめてみました。まず、今回のテーマである「スタンダードとは何か」という点に関する理解です。スタンダードとはカリキュラム、試験、教材とは異なるものであるということ。もっと包括的で多くの人の使用あるいは多目的に使われるべきものであろうということです。決して拘束力があったり、強制すべきものではなく、ヨーロッパ共通参

照枠のリファレンスが大事だというお話が昨日ありました。さらに、キーワードとしては、オープンエンディッド、フレキシブル、クリエイティブという単語が出てきました。昨日の議論ではスタンダードはプロセスであってプロダクトではない。常に変化するものである。こういったところがほぼコンセンサスができたところと考えております。スタンダードの影響として先生方の生活や態度が変わってきている。それは教師が話せる共通の場としてのスタンダードの意味があるのではないかとということでした。ネットワーキングのためにも役に立つということです。プロセスであるという点に関して、国際交流基金の金田さんより補足をお願いします。

金田:スタンダードはフレキシブルなもので強制力を持たないものだと考えますが、一方でこのような立体的なものを考えてみました。それに付随してRということを強調するべきだということ。平面が深さを持っているということです。全体をプロセスとしてとらえるべきだということが非常に大事ではないかと思いました。

平高:ありがとうございました。スタンダードの理解はこのようなことでいいのではないかと思います。次にスタンダードの対象についても議論がかなりありました。子供向けなのか、青少年、あるいは大人向けなのかということです。これについては、対象は明確に分けるべきだということが大勢を占めていたように思います。発達段階の問題が根拠としてあがっていました。どうすればいいかというと、まず大人を対象としたスタンダードをつくって、子供へと進むべきではないかという議論がありました。フランスのDELF・DALFでは大人向けと子供向けのスケールが違うということでした。やや性格が違いますが、中国ではマイノリティのためのスタンダードも用意しておられるということでした。もうひとつ問題になったのは、整合性、連続性の問題です。たとえば中等教育から高等教育への連続性が問題になっていますが、この部分の連続性を確保することが大事であるということです。以上、このような共通理解を踏まえてこのあと議論をしていきたいと思います。

大坪:文化の教育が重要であるということについては反対する方はいないと思います。特に日本語は相手との関係性を表現しないでは使えない言語なのです。文化をきちんと教えないと使えない言語であるわけです。ひとつ問題になるのは、ステレオタイプを学習者に押し付けることが起きる怖れがあるということです。

2番目に文字の問題です。1993年に米国で出された「A Framework for Introductory Japanese」という本があります。この本に「日本語を学ぶ目的は日本人になることではない。日本についてよく知った外国人になることである。その結果として日本社会で日本人に不快感を与えずに仕事の上でも日常生活でも実際的な目的を達成できるようになることである」と書いてあります。この本は「日本語の教材はオーセンティックでなければならない」ということも強調しています。オーセンティックとは何かというと外国人のためにつくった日本語と

いうのはまったくオーセンティックではないわけです。日本語教師としての経験では、教科書の最初から漢字かな混じりのテキストを与えても問題はありません。

3番目は、スピードテストの重要性です。SPOT (Simple Performance Oriented Test) というテストがあります。これは筑波大学の小林典子を中心となって開発したテストです。このテストのフォーマットは非常に簡単なものです。このテストは約10分間で終了します。言語テストはスピードテストであるべきです。つまり、言語テストとは言語処理の自動化の速度を測るものなのではないかということです。

最後ですが、外国語学習の目的が実際的な目的が達成するようになることであれば、聴解、読解において理解の深さが重要になるのだらうと思います。そこで、ひとつの同じテキストからどれだけ多くの情報を引き出せるかを推測することは、受験者の実際上の目的達成の度合いを予測するのに不可欠な情報ではないだらうかということです。

平高: ありがとうございます。大坪先生のコメント以外にも昨日、今日の議論でいくつかディスカッションのポイントになる点がありました。まず、異文化の扱い、文化の多様性です。インター・カルチャラル・アプローチに対して、フォーリン・カルチャラル・アプローチ、つまり文化を別のものとして教えるという可能性もあるのではないかということもありました。異文化理解をスタンダードあるいは言語教育の中に反映していこうという動きがあります。これに関して韓国の学習指導要領のお話もありました。文化的要素をスタンダードにどう反映させるべきなのかといった点について議論ができればと思います。can-do statementsを含むスタンダードがまずあって、そこからテスト、教材、カリキュラムが導き出される。スタンダードが基になるという考えが主流かと思っておりましたら、謝さんのお話の中に、まずテストがあってそこからスタンダードをつくっていくというやりかたもあるのではということがありました。そもそもスタンダードというものをパフォーマンスやアクションを基にしたものと理解してよいのかどうか。一方では文字や文法などというものもおろそかにはできないと思いますので、そのあたりももう一度確認をしていただければと思います。スタンダードが仮に根本にあり、そこからテストなどが導き出していけるとしたら、テストとパフォーマンス、テストとスタンダードの整合性はどうやって確保するのかということも大きな問題になるのではないかと思います。

アジア言語のひとつである日本語がスタンダードの構築を目指して動き始めましたが、スタンダード構築のためには何を参照するべきなのか。アジアでCEFRならぬCAFRは可能なのかということについてもお話いただければと思います。

ロ・ビアンコ: 具体的にどのように文化を理解しているか、また文化が言語にどう関わっているか、ということを理解することができると思いますし、評価することも可能だと思います。評価するにあたっては、大きなスケールでできると思います。最初の学習者のプロセスは、

まず文化の違いに気付くことです。次にその違いについて判断をし、評価を下すことをします。文化的な知識を暗示的な学習だけに任せておいたら、人が違いを発見したらマイナスの判断を下す可能性があるわけです。そうであってはならないと思います。そういう文化を持っているのは、その文化の中で機能があるのだということを理解してほしいのです。これは比較的容易に評価システムの中に取り込んでいけるのではないかと思います。

書くことについては、ローマ字に頼って教えるというふうにはならないと思います。学校に対しても漢字やかなをすぐに導入するように奨励しています。書くシステムについても方向性の違いが見えてくると思います。上から下なのか、右から左なのか、ということです。違った方法で書くシステムがあると気が付くということが一番大きな一歩であって、「どうして」という疑問に続くのだと思いますし、それに対して答えを提供するのも大事なことだと思います。通常に使われている言葉であっても、その中に文化的な背景があるのだということを知子供たちに気付いてもらうことができるわけです。一番高いレベルまでいかななくても、プログラムを通して何かを学んだのだということが大切だと思いますし、文化を学んだということも大切だと思います。

ブレクト:いろいろなタイプの文化がありますが、何がインフォメーションなのか、達成度なのか、知識なのか、行動上の文化は何なのかということを考える必要があります。行動文化については、「Cultural Intelligence」という本があります。違いを認識し、違いを尊重することですけれども、感情的な要素は重要です。その違いを認識しなければなりません。プラグマティックスや発話行為において文化間の差異を認識することが重要です。たとえば「家庭」「友人」と言ったとき日本では何を話すか、米国では、ロシアでは、といったことについて認識しなければなりません。

もうひとつは、人生を決めるスピードテストについてですが、重要なのは妥当性であり、信頼性です。

ルックテッセル:私の仕事はドイツ語を広めることであって、多くの言葉をドイツ人のために取り入れるということではありません。この点は重要だと思います。私が反対するのは、文化的な能力、知識を評価することです。グレードを文化につけるようなものです。文化的な能力、異文化間の能力ということの評価するためには注意しなければなりません。教育のコンテキストの中ではとても重要な側面ではあります。

フォルスグラフ:評価とテストに関して区別するべきです。評価と測定についても区別するべきだと思います。同じことではありません。文化について多項目の選択式で質問で評価するべきなのかどうか。一番いいのは自己評価であり、教師が時間をかけて生徒を評価するというやり方に適しているかもしれません。何かを評価をすることは必ずしもテストをするこ

とと同義語ではないということです。

メーグル: CIEPでも、この文化の問題について、議論がなされました。評価における文化の定義は大変に困難であると思います。そして、文化に関する能力を測るための基準を作ることは、不可能だという結論に達しました。唯一可能であったのは、1万人いる私たちの試験官に対し、文化能力の点数をつけるのではなく、評価の過程で文化のアスペクトを考慮に入れるよう伝えることでした。

グリーン: 英語を話すものにとってカルチャーという言葉は多くの意味があります。芸術、音楽、歴史などのほか、物事に対する態度などを考えなければなりません。文化については、ほとんどの国の言語学習において既に内包されている課題だと思います。しかし、文化的な規範に反したとき、スペインでは、余り問題にならないが、日本では許されないというような差異はあると思います。それはコミュニティが決定することです。また、上級においては、文化は言語学習の中に不可避免的に内包されていると考えられます。

スピードテストについてですが、私たちもやはり、かつて15分だけのテストというものを持っていましたが、これは、やはりハイ・ステークスなものにはならないと思います。

バウム: スピードということに関してですが、ある程度の自動化も必要ですが、じっくり考えることも必要です。そういったものに対して時間制限を設けるというのはあまり賢明ではないと思います。

文化についてですが、前進はあると思います。現場において改善もはかっていますが、そんなに簡単にあきらめてはいけないと思います。できるところからスタートするべきです。

李: 言語能力と異文化理解、文化のことを考えるとき、前提として考えなければならないのは、日本語の場合、日本人と同じような行動、文化をとるべきなのかということです。国内で日本語を話すときは当然そうでしょうが、アジアで共通語として日本語を話す場合、どこに焦点をあわせるべきなのかという2つの違いを考えていくべきだと思います。多文化主義的な教育が背景にないと導いていくことができません。行動を見て同じ判断を下すのは何かがあるからだだと思います。ある方は行動文法と呼んでいます。そうするとそれを評価することはできないでしょうか。測定もできなくはないと思います。そういう情報をこれからどう集めていくべきなのか。日本語の場合、最近社会言語学的な研究がさかんですが、社会言語学的な研究だけでは行動文法は究明できませんから、これからそういう情報をどう知識化していくのか、そういう知識の蓄積の上で行動文法に関する評価のことや教育のことが話題にならないと順番が前後してしまうと思います。

パンティエ:異文化間のことについてお話をしたいと思います。欧州協議会では何度か会合をひらき、スキルを使って能力を測ろうということになりました。現在、私たちは物差しをつくらうと思っていませんが、ランゲージ・バイオグラフィーをつくり、ポートフォリオの中に入れてようとしています。現在パイロットテストをやっている最中です。異文化学習においては、違いに気が付くことがポイントです。同時に類似点についても認識することが重要なのです。

ロ・ビアンコ:まず違いに気付くというところからスタートして、なぜそういった違いが可能なのかと、その文化においてどうしてその違いが機能するのかということです。文化間の違いは多様性を持っています。この違い、類似点、これはすべて協力の原則の上に成り立っています。コミュニケーションにおいて理解しようという協力の精神がなければ、コミュニケーションは図れません。言葉が存在するためには相手が必要です。如何なる言語であってもそこには協力があるのです。歴史上何かきっかけがあつてこういう違いが生まれたのだという説明をまず伝えなければなりません。それが大きなスキームになります。相互作用はダイナミックなインターアクションです。コミュニケーションにおいて、どちらかに合わせなければならない、どちらかが完全に犠牲になる、ということはないでしょう。

パンティエ:たとえば、異文化に関するアンケートで類似性に関する質問を入れますか。

ロ・ビアンコ:類似点にはなかなか気が付かないものです。最初に気が付くのはそこでなくて、違いからまず気が付くものなのです。そこから異文化から多文化に移るのだと思います。

李:23年間現場で異文化を教えていた経験についてお話したいと思います。異文化について教えていると類似点を感じるものがひとつあります。もうひとつは違いに気が付くことです。それは発見としてとてもいいと思います。問題は違いに気が付くことが理解につながるのか、誤解につながるのかということです。この違いに気が付いたことをどう導いていくかということが大事です。正解はありませんがその原因を考えさせることが大切です。機能によってある行動に対する理解を気付かせるということです。

ブレクト:言語を通して教えられることには限りがありますから、注意深くしなければなりません。言語を教えることを通して人間としてどうふるまうべきか教えるところまで広げてしまつてはいけないと思います。

文化に尺度を設けようとする人はいます。普遍的な文化の側面があるべきだといいますが、そんなものは見つかりません。評価したりポートフォリオに入れるのはいいかもしれませんが、もっと大事なものは、言語行動、文化の中の役割が発話行為、実際の言語のパフォーマンスに表れている、そこに焦点を当てるべきだと思います。

ルックテッセル:そのとおりだと思います。類似点と相違点についての議論ですが、文化が違えば思えば思うほど、類似点を探そうとするものだと思います。理解の深さについて話したいと思います。外国語教育あるいは試験において大事だということだけではなく、どうやって誰が理解したことを試験するかということにもつながると思います。科学的なテーマでもありうるし、言語的なテーマでもありえます。問題は本当に理解してもらえるのかということです。言語が他の分野にもかかわる問題だと思います。

フォルスグラフ:文化と理解の深さはお互いに大きくかかわっていると思います。理解の幅にも広げてみるべきです。私たちが得た情報を理解したら次に何をするのか。理解をして、解釈して、適用していくのが次のステップです。それには理解の幅が必要です。文化のコンテキストを理解することがどういうことなのか。自分の知識を使って、実際に世間ではどういう行動をするかということにつながっていくと思います。

ブレクト:深さについて少し補足します。アメリカ政府は、今や初級～上級には興味を持っていません。超上級に、最も優秀な人たちに興味を持っている訳です。スケールが逆さのピラミッドのようなものとする、下のレベルに行くにしたがって領域は狭まっている。上に行けば行くほど、広がっている。最上級に行くと、領域が広いために、言語能力とその他の能力の区分というものが分からない。今、こういったことについて、認知論的な見地から研究がなされているので、その成果が出たら、ぜひ皆さんと共有したいと思います。

平高:ここでブレイクをとる前にバウムさんにお話しいただき、最後に大坪先生にお話しただけですでしょうか。

バウム:確かに評価とテストは区別しておくべきだと思います。言葉と文化は別個に教えられるべきだと思います。理解の深さは確かに文化的な理解と深く結びついています。文化的な解釈を事前に理解しておくことで理解が深まることは確かにそうかもしれません。

大坪:まあ、そういうことでしょうか。

— 休 憩 —

平高:それでは、最後のセッションに入りましたが、ここで、やや本質的なテーマに戻りたいと思います。

スタンダードがまずあって、そこからテストなり教材なりが導かれるのか、それとも、その逆も可能なかどうか、という議論です。それから、その際、スタンダードというものをどうい

ふうに理解するのか。パフォーマンス・ベース、あるいはアクション・ベースというふうに理解してよいか、という問題。更に、スタンダードから導かれたテストとそのパフォーマンスとの整合性、あるいはスタンダードとの整合性をどういうふうに確保するのか、といった問題について、議論をしたいと思います。

それからもう1つ。アジアの言語の1つである日本語のスタンダード構築のためには、何を参照すべきなのか。あるいは、アジアで、CEFRならぬCAFRというのは可能かどうかといったような問題。この2つ、3つのテーマを扱って議論をし、最後にパネリストの方に一言ずつコメントをいただくという形で進めていきたいと思います。

フォルスグラフ：スタンダードが先にあって、テストを行なうということを強く主張したいと思っています。そうでなければ、本当に何をテストしているのかが分からないからです。

私は、CEFRをカスタマイズしてアジアの言語に適用していただきたいと思います。アメリカでは、ACTFLのガイドラインが、ジェネリックなガイドラインとしてあり、各言語がそれを適用したという例があります。いくつか具体的な要素を付与しなければならないという面はあるにしても、参考にするべき要素は多いと思います。こんなに素晴らしい参照枠があるので、利用しない手はありません。

バウム：スタンダードは確かに先にあるべきものです。そして、それに基づいて個々のプログラムたとえばAPプログラムならAPプログラムの固有の目標や内容を考慮し、その目標に添った形でどういったテストにするかを決定していけばよいのだと思います。

伊東：スタンダードがまずあって、それでテストを実施した方がいいということに賛成です。ただ、実際、現在の日本語能力試験のように30万人が一斉に受ける試験の場合、作成の段階でかなり制約が出てくるのが心配です。スタンダードでパフォーマンス・ベースということが強くうたわれた場合に、スピーキング・テストが必要ということになると思います。一体どうやって何十万人の受験者を対象に行なうか、ということが問題になります。

グリーン：まず、can-do statementsによるスタンダードがあるべきだと思います。しかし、can-do statementsの表だけでは、テストはできません。その目的に応じて、レベルや、測る対象、コミュニケーションとして成功することを重視するのか、正確性を重視するのか、といったことに応じて、決定していくべきであります。

李：日本語能力試験は、従来、アチーブメントテスト的性格が強かったと思いますが、それを改定するとき、熟達度テストとするのか、あるいは、パフォーマンステストとするのか、何を基準にcan-do statementsを作っていくのかを考えなければなりません。韓国の場合は、現在、

コミュニケーション・ファンクションを基にして作っています。日本語では、挨拶機能、情報伝達機能、要求機能、意思および態度の伝達機能、談話展開機能の5つに分けています。

ブレクト:ヨーロッパのフレームワークは、20年、30年、40年の成果で、素晴らしいものだと思いますが、これを検討した上で、別のところで行なって、もう1回ゼロから考え直したらどうなるか、ということも考える価値があるでしょう。その上で両方を照らし合わせれば、素晴らしいものが出て来るのではないかと。

パンティエ:ヨーロッパの場合は、発音を要素として出しておりません。これに関するコンセンサスが得られなかったからです。しかし、アジアのフレームワークを考えると、例えば中国語では発音が重要であるということがあり得ると思います。

謝:試験の方から、試験の解釈のためのcan-do statementsができて来る、TOEICのような方法もあると思います。そして、試験の中身とスタンダードを同時に改善していくというやり方もあると思います。

大橋:パフォーマンススペースの基準があって、そこからテストを作る、そして学習者がそのテストの勉強をする、ということについて。特に幼い子供たちの言語学習の目的の1つとして、自分の第1言語を客観的に見るができるようになる、メタ言語的な認識を持つということがあるとすると、そのことを阻害する状況が生まれはしないか、ということについて、特に、パフォーマンススペースのスタンダードを持っている地域の方々にかがいたいと思います。

グリーン:私たちのキーステージ2では、7歳から11歳の子供を対象にしています。何を他の言語で学ぶべきか書いてありますが、母語である英語のリテラシーと結びついています。ですから、自分たちの言語について学んでいながら、次のステップでは今度はそれを振り返りながら、外国語を学ぶのです。この枠組みの中に、リテラシー、それから言語についての知識、異文化理解が入っています。しかし、この異文化の能力について測るということは、教室の中以外では、非常に困難でしょう。

パンティエ:ネイティブ・スピーカーではない人が教えたり、テストを作るということにも大きな意味があることを付け加えておきたいと思います。特にヨーロッパのフレームワークでは、多くの人たちがネイティブ・スピーカーのようになるということだけを目標にはしていません。

李:だいたい前のラダーの実験の結果をもって答えてみたいと思います。流暢にしゃべれる人は、結局、文章の分析とか読解もかなり上級のレベルでできる。しかし、文章の分析とか読

解もかなりできる人が流暢にしゃべれるとは限らないと。

ブレクト:「教養あるネイティブ・スピーカー」をゴールにするというのは、実は西洋の概念であると思います。また、スタンダードというのは、目的地であるかもしれませんが。目的地に行くまでには、いくつもの道があるんですね。ですから、本当にたくさんのことを考えなければなりません。

バウム:教室では測ることが必要だけれど、テストにはふさわしくないような項目というものがあるのだと思います。テストの中に入れるのに妥当でないものは、入れることができないということです。

平高:今回のラウンドテーブルは「日本語教育スタンダードの構築をめざす」というタイトルですが、今回の会合は第1回であり、今年度もラウンドテーブルが何回か計画されているようですし、実際の作業もこれから進んでいくのかなと思います。

最後に今回の議論から国際的な日本語教育スタンダードに還元できるポイントは何か、アドバイスは何かということについてご意見をいただければと思います。今後どんな点を注意して検討するべきか。また、国際交流基金の方にはこれからの作業に対する夢や期待、覚悟について聞かせていただければと思います。

パンティエ:ゼロからスタートするわけではないと思います。枠組みも日本語に翻訳されていますし、ヨーロッパにおける日本語教育についてもご覧になっています。しかしながら、ヨーロッパ共通参照枠は完璧なものではなく、オープンで完成されなければならないものです。文化的な要素は非常に重要です。今後はぜひ異文化間の理解に対するスペシャリストに参加していただきたいです。

メーグル:私たちCIEPの活動は簡単なものでした。私たちはスタンダードをつくったのではなく、スタンダードを使って資格をつくったのです。枠組みなくしては、このような資格制度をつくることはできなかったでしょう。私たちは新しい資格制度をやろうとしています。若い人達や移民のためにです。新しい資格制度には新しいパラメータが必要です。枠組みはその情報は与えてくれません。その要素は考えなければなりません。この2日間の討議は今後考えていくべき点を多く提案してくれました。

ルックテッセル:ゲート・インスティテュートとして、今後とも運営に関する情報交換を続け、品質保持のためにお互い努力していきたいと申し上げます。

グリーン: 私達のcan-do statementsはすべての年齢、すべてのセクターのための基本的な基準です。一方、私たちがつくろうとしているテストは個別の語彙や文法というよりも言語の機能面を重視しています。can-do statementsによる基準をこのテストに落とししていくときに、テスト・スペシフィケーションが必要となってきます。日本語も一般的なスタンダードからテストを構築しようとしていると理解しています。その面で、今後とも情報交換をしていきたいと思えます。

ロ・ピアンコ: 言語の研究をすればするほど言語の相互作用についてわかってきます。技術を活用して人々が何ができるのか、can-do statementsということを反映し、もっと現実の言語を反映したcan-do statementsをつくることができます。相互作用性は常に異文化間の側面をもっているということも忘れてはなりません。従来のテストとはずいぶん様変わりする可能性もあると思えます。

フォルスグラフ: ふたつほどアイデアがあります。まずひとつは日本語はどこまで特異性があるのかということです。日本語に対して何が必要なのかということで、微調整が必要になるかもしれませんし、ゼロからスタートすることになるかもしれません。もうひとつは、構成概念をどうするのか、何を測定したいのかということです。コミュニケーションは言語だけではなく文化です。何をめざすのかということについてももっと広くとらえることが必要ではないでしょうか。

謝: 言語はもっとも重要な知性の部分です。言語を学ぶことはコミュニケーションのためだけではなく、人材育成にもつながりますし、すべての人類のためになることだと思います。もっといい方法を編み出して、言語を教え、学べるようになることが必要です。グローバル化においてはこれは重要です。

李: 日本語はハイコンテキスト言語です。そうした言語である場合どうしても文化と切り離して考えることができません。しかし、どこまで広く考えるかということがこれからの課題になると思えます。スタンダードを理解するためにはかなり幅広く教えなければならない。教育はより広く、スタンダードはより狭くという両方向性を持って進んでいったらどうかなと思えます。

松井: 日本語の特徴をしっかりと踏まえろというご指摘が印象に残りました。これからは外を見ないで自分達がやってきたことを再検証すれば、そこから何かできて、次の機会に日本語能力試験の立場から何か提示できるのではないかという思いを抱きました。

バウム: みなさんが進めてきたプロセスを誠実に進めていただきたいと思えます。一方では

いろいろなチャレンジに立ち向かっていただき、改善を図っていただきたいと思います。クリエイティビティも必要だと思います。自らの目的を設定していただきたいと思います。

ブレクト: 私たちは言葉で遊びます。言葉遊びは楽しいのです。これがまた言葉のすばらしいところだと思います。アイデンティティの機能もあります。認知的な機能もあります。コミュニケーション機能だけが言語の機能と考えていただきたくはありません。スタンダードはプロセスであるということに立ち返りたいと思います。誰かがスタンダードをつくるまで待つのではなく、もっとダイナミックにやるほうがいいと思います。

大坪: アジアのフレームワークをつくるためには日本だけでやっても駄目です。少なくとも中国、韓国、台湾あたりと一緒にやっていくべきだと感じました。

金田: ラウンドテーブルに集まってくくださった方々に共通しているひとつの精神があると思います。教育は学習者中心であるべきだ、試験は受験者のためのものだという事です。対象者の問題についていろいろ教えていただきました。年少者の問題も大事です。

岡: 日本語能力試験を20年間やってきて、グローバル化等の動きがある中で日本語能力試験を改定するという切実な命題がありました。これがラウンドテーブルを立ち上げた基にあったわけです。コミュニケーション能力を測るというのが、私たちの改定の主要な中身なのです。Can-do statements、あるいはそういうものから構成されているスタンダードというのが日本語にはありません。みなさんのご意見をいただきたいということでこのラウンドテーブルを開きました。今後調査も必要になると思います。言語をやっている方々が集まったということで非常にインタラクティブな2日間だったと思います。今後いろいろな新しい要素を持ち寄って、2回目、3回目をやっていきたいと思っておりますのでよろしく願います。

平高: ありがとうございます。

嘉数: みなさん、ありがとうございます。2日間でこんなに濃い、刺激的な議論を行ない、円満に終わった会議はなかったと思います。スタンダードはプロダクトではなくプロセスだということです。日本語教育のスタンダードをつくるというプロセスに入ったということです。実はプロダクトもありました。みなさんをこの「フレームワーク」に囲ったことです。これから頑張りましょう。どうもありがとうございました。

【第2回】 プログラム

11月18日(金)午後

13:00～ 宿泊、施設説明

13:30～17:30 1. 開会挨拶(嘉数課長)

2. 勉強会及び情報共有:

- ・ スタンドの目的・理念と基金の役割
⇒なぜ作るの?ユーザーは誰?メリットは?どんな影響が?
- ・ CEFRの概要:作られた背景、活用の現状と影響
- ・ 海外の日本語教育現場におけるスタンドの意味
- ・ 日本語能力試験改定⇒なぜ改定?なぜ今?

18:00～19:00 懇親会

19:30～21:30 夜の検討会:19日の検討内容について

11月19日(土)全日

午前 9:00～12:00

午後 13:30～17:30

(夕食 18:30～20:00)

夜 20:30～22:00

スタンドに何を盛り込むのか

ワークショップ(グループワーク)形式で検討の予定(分野別、テーマ別など)

※詳細は18日の「夜の検討会」において協議

11月20日(日)午前

午前 9:30～12:30

第3回RTで議論すべき内容の検討

- ・ 第3回RTの内容を決める
- ・ 今後のスケジュールを決める

閉会

参加者

伊東 祐郎 (東京外国語大学教授日本語教育センター教授／日本語教育)
大橋 理枝 (放送大学助教授／異文化コミュニケーション)
大坪 一夫 (麗澤大学教授)
長沼 君主 (清泉女子大学講師／英語教育(テスト理論))
平高 史也 (慶応義塾大学教授／日本語教育、ドイツ語教育)

王 崇梁 (日本語事業部企画開発課専任講師)
大隅 敦子 (日本語事業部試験課専門員)
柴原 智代 (日本語国際センター専任講師)
島田 徳子 (日本語国際センター専任講師)
篠崎 摂子 (日本語国際センター専任講師)
磯村 一弘 (日本語国際センター専任講師)
羽太 園 (関西国際センター専門員)
浜田 盛男 (関西国際センター専門員)
矢澤 理子 (関西国際センター専門員)
来嶋 洋美 (ロンドン事務所専任講師)
藤光 由子 (マニラ事務所日本語教育アドバイザー)

嘉数 勝美 (日本語事業部企画調整課長)
金田 泰明 (日本語事業部試験課長)
高橋 正和 (日本語事業部企画調整課長補佐)

塩澤 真季 (慶応大学大学院生／19、20日記録係)

*所属、役職名等は実施当時のもの。

【第3回】 プログラム

10:00～10:05 開会の挨拶

10:05～12:10 **第1部：日本語教育スタンダードの目的と理念**
国際交流基金が考える「相互理解のための日本語」スタンダードの理念を発表する。

モデレーター： 平高史也(慶應義塾大学)

発表者： 嘉数勝美(国際交流基金)、平高史也

コメンテーター： 李徳奉(韓国 同徳女子大学校)

リチャード・ブレクト(米国 メリーランド大学)

12:10～13:00 昼食休憩

13:00～15:25 **第2部：先行事例に学ぶ**

Profile Deutsch(独)、DELF/DALF(仏)、ナショナルスタンダード(米)の事例発表を受けて討論を行なう。

モデレーター： 大橋理枝(放送大学)

長沼君主(清泉女子大学)

発表者： パウル・ルッシュ(オーストリア インスブルック大学)

ブリュノ・メーグル(フランス 国際教育研究センター)

渡邊眞紀(米国 国際交流基金ロサンゼルス事務所)

15:25～15:40 休 憩

15:40～16:55 **第3部：日本語教育スタンダードの基本的な考え方**

「相互理解のための日本語」スタンダードの基本的な考え方を紹介するとともにパネルディスカッションを行なう。

モデレーター： 伊東祐郎(東京外国語大学)

発表者： 柴原智代(国際交流基金)

金田泰明(国際交流基金)

〈質疑応答〉

16:55～17:00 閉会の挨拶

Third Session Program

10:00-10:05 Opening Remarks

10:05-12:10 **Part 1: The Objectives and Principles of Standards for
Japanese-Language Education**

In this part of the Symposium, we present the principles of a “standard” for what we consider to be “Japanese for mutual understanding”.

Moderator: Fumiya Hirataka, Keio University

Speakers: Katsumi Kakazu, The Japan Foundation
Fumiya Hirataka

Commentators: Yi, Dok Bong, Dongduk Women’s University, Korea
Richard Brecht, University of Maryland, USA

12:10-13:00 Lunch Break

13:00-15:25 **Part 2 : Lessons to be Learned from Previous Cases**

Presentation on 3 previous cases Profile Deutsch (Germany), DELF/DALF (France), and the National Standards for Foreign-Language Education (USA) are provided followed by panel discussion.

Moderators: Rie Ohashi, The University of the Air
Naoyuki Naganuma, Seisen University

Speakers: Paul Rusch, University of Innsbruck, Austria
Bruno Megre, CIEP (Centre international d’études
pedagogiques), France
Maki Watanabe, The Japan Foundation, Los Angeles, USA

15:25-15:40 Intermission

15:40-16:55 **Part 3 : Basic Concepts of Standards for Japanese-Language Education**

After introducing our preliminary draft on the basic idea of a “standard” for “Japanese for mutual understanding,” we will seek feedback from panelists.

Moderator: Sukero Ito, Tokyo University of Foreign Studies

Speakers: Tomoyo Shibahara, The Japan Foundation
Yasuaki Kaneda, The Japan Foundation

< Panel Discussion and Q&A >

16:55-17:00 Closing Remarks

発表要旨

〈第1部〉

日本語教育スタンダードの目的と理念

国際交流基金

1 「第三の場」をめざして

～「相互理解のための日本語」スタンダードの提案～

国際交流基金(ジャパンファウンデーション)は、1972年の設立以来一貫して、海外における日本語教育に力を注いできた。国際文化交流の原動力が人と人との交流であり、人々の相互理解が言語を通じたコミュニケーションによって醸成・増進されるからにほかならない。基金設立当時、世界で日本語を学ぶ人の数はせいぜい10万人程度に過ぎず、当時の日本語教育は、高等教育機関におけるそれと日本研究者の学術研究のための手段としての位置づけであった。

しかし、冷戦構造が崩壊し、世界のグローバル化が急速に進んだ90年代初頭から、日本語教育をめぐる環境も大きく変化した。多くの国々で、外国語教育政策の刷新が図られ、その流れの中で日本語に対する関心が急激に高まり、日本語学習者数が初めて100万人を超えた。バブル経済崩壊後も順調に増えつづけて、学習者が高等教育から初等中等教育へと大きく広がることと相まって、90年代後半には200万人の大台を突破した。

数の増加に伴って、学習者の動機や目的も、受験、留学、就職という実利的理由だけにとどまらず多様化し、「日本文化に対する興味」、「日本語によるコミュニケーション」、「日本語そのものへの興味」の3つがどの教育段階でも共通の主要な学習動機となっている。近年目覚ましい勢いで進む文化のグローバル化は、日本文化に対する関心や評価を高める契機ともなり、海外における日本語教育に大きな転換をもたらしている。日本製のマンガやアニメ、ゲームや音楽は、欧米のみならずアジアや中東でも広く受け入れられている。

基金は、前述のような海外のニーズに応えるために、[現地主導による日本語教育への支援]を行なうことを目的に事業を展開してきた。すなわち[海外での日本語教育は、その国あるいは機関の教育方針のもとに行なわれるべきであり]、[教師についても、その国の教師が中心となるのが基本である]という考えのもと、日本語教育専門家派遣、海外の日本語教師に対する訪日研修、教材開発、教材寄贈、海外ネットワークの構築・整備、日本語能力試験といった事業を企画・実施してきた。特に、1989年、日本語教師研修、教材開発、情報収集・発信などの日本語事業を集中的に行なうことを目的に開設された日本語国際センター

は、まさにその方針を具現化した存在と言えよう。また、1997年には、第二のセンターである関西国際センターも開設され、さまざまな専門分野で必要とされる高度の日本語の研修にあたっている。このように、30有余年、営々と行なってきた事業のプロセスを通じて、基金はかけがえのない「知財」を積み上げてきたと言える。

「現地主導による日本語教育への支援」の理念は、各地のニーズにきめ細かく対応し、各地の自主性を尊重するという意味において、適切な考え方であり、また、過去に日本語教育が他国を統治する手段ともなったことへの反省の上に立つものでもあった。しかし、日本語学習者数が増え、日本語がいわゆる「国際語」の1つとして認められるようになってきた現在、需要に応ずる一方の従来の事業のあり方から、明確な指針を以って事業を質的に統御しながら、ある場合には積極的に需要を発掘するなど、日本の公的機関として、国際社会においてより能動的な立場で日本語教育を推進することが、基金に求められるようになった。2004年12月1日、国内の学者、文化人、経済人等の有識者によってまとめられ、内閣官房長官に提出された共同アピール「世界における日本語教育の重要性を訴える」では、「日本語教育をこれまでの受動的な支援から積極的な推進へと転換することにより、国際社会における日本の役割を一層強化することが可能であると考えます」と提言されている。基金の役割は、もはや「支援」のみにとどまらず、しかし強制をとまなわぬ形での「推進」へと舵とりを迫られている。

その役割を「支援」から「推進」へと舵をとるにともない、はたして推進すべき日本語とは何か、あるいは、これからの日本語教育はどのようにあるべきかという問いに答える責任が生じてくる。すなわち、これからの日本語教育の指針(「スタンダード」)を指し示す責務である。そこで私たちは、30有余年の基金の「知財」を活かし、その土台の上に、「スタンダード」の構築作業に取りかかることとし、2005年度に3回のラウンドテーブルを行なうこととした。また、第3回については公開し、広く関係者の皆様と情報を共有する機会を設けようと考えた次第である。

第1回ラウンドテーブルは、2005年5月に、アメリカ、オーストラリア、韓国、中国、そしてヨーロッパから、言語政策、言語教育、評価の分野で優れて主導的な学者・専門家を招いて開催した。このラウンドテーブルの中で、「スタンダード」とは、[総括的であること、多くの人々に供するためのものであること、無制限であること、柔軟であること、創造的であること、そして『過程』であり『完成品』ではないこと、ネットワークングのためであること、強制すべきものではないこと]という集約が認められた。特に強制されるべきものでないという観点は、先にヨーロッパ協議会が発表した「Common European Framework of References for Languages」においても、敢えて「Reference(参照)」という言葉が使われているように、私たちの、強制をとまなわぬ形での「推進」という考え方と合致するものである。第2回は、2005年の11月に行なわれ、国内の研究者・専門家と基金の派遣専門家や専任講師、専門員とが日本語国際センターに合宿して議論する場とした。そこでは、第1回ラウンドテーブルの

議論も踏まえながら、基金のめざす日本語教育とは何か、示していくべき指針はどのようなものであるべきか、について話し合った。その結果、その場の総意として、私たちは「相互理解のための日本語」をめざすこととなった。これからの日本語教育は、よりグローバルな視点から、日本語がもはや日本人のみの言語ではなく、国籍や民族を超えた多様な日本語使用者の共有物であるという認識を踏まえたものでなければならない。言い換えれば、日本人と外国人、あるいは日本語母語話者と非母語話者との区別を越えた日本語使用の「第三の場」(Lo Bianco/Crozet/Liddicoat)を共同してめざそうとするものだとも言える。国際文化交流を通じて世界の平和に貢献することを設立の理念と使命とする基金による日本語教育の本来の姿ではないだろうか。したがって、私たちは「スタンダード」の座標をそこに求め、検討することとした。

この第3回ラウンドテーブルでは、まず、第1部において、私たちが考える「相互理解のための日本語」を座標とする「スタンダード」の理念を述べ、第1回ラウンドテーブルにもご参加いただいた李徳奉先生、リチャード・ブレクト先生のコメントをいただきたい。第2部においては、優れた先行例として、ドイツ語、フランス語及び米国の事例に学ぶこととし、第3部においては「相互理解のための日本語」たるべき「スタンダード」について素案を提案し、パネリストのみならず、会場の皆様からもいろいろのご意見をいただきたいと考える。

私たちは、「相互理解のための日本語」を視座に据えた「スタンダード」の構築が、これからの国際社会とますます国際化する日本社会にとって、きわめて重要な役割を担うものと考えている。このことは、もとより基金単独でなし得るものではなく、また、単独で行なうべきものでもないと考えている。このラウンドテーブルにおいて、国内外の識者のご意見をうかがう機会を設け、特に今回を公開のシンポジウム形式とした所以である。今後の作業に当たっても、広く国内外の関係者のご理解とご協力をお願いするとともに、学界はもとより、関係各方面の協働と支援を呼びかけるものである。

2 ふりかえり

～ジャパンファウンデーションの知財～

これより、国際交流基金(ジャパンファウンデーション)の日本語教育事業を形作る主要事業に焦点をあて、これまでの実績と成果について振り返り、今後の課題についても述べたい。

(1) 専門家派遣

基金は、現在その海外事務所、各国の教育省、中・高等教育機関など113ポストに日本語教育専門家やジュニア専門家(旧・青年日本語教師)などを派遣している。派遣専門家の業務は、実際の授業のほか、講座運営管理、現地教師の育成、アドバイザー業務(例えば現地

教師へのコンサルティング、教材開発支援など)などであり、現地主導による日本語教育への協力を主眼としている。

以下、教育段階または派遣形態にもとづいて、専門家派遣事業を概観する。

イ 初・中等教育

現在、初・中等教育段階の学習者は世界全体の日本語学習者の3分の2を占めている。このため、各国教育省などにアドバイザーとして専門家を派遣し現地教師の育成に協力してきたほか、若手の教師(ジュニア専門家)の派遣も行なってきた。オーストラリアでは、1987年に制定されたLOTE (Languages Other Than English)における9つの優先言語の1つとして日本語の学習が奨励されることになったことを受け、翌1988年からクィーンズランド州教育省へのアドバイザー派遣を開始し、シラバス作成や教材・教授法についての助言や指導を行なうこととした。ニュージーランド、オーストラリアへの派遣を皮切りとして始まったこのアドバイザー型派遣は、現在では全派遣の半数以上を占めるようになった。これも、日本語教育の各地での自立化がある程度達成されたことの証左と言えよう。

ロ 高等教育

基金設立当初は、この教育段階が派遣事業の主要な位置を占めていたが、最近では、講座に対する直接支援を中心とする派遣者数は相対的に減少している。1974年に基金専門家の派遣によって始まったエジプトのカイロ大学日本語日本文学科は、いまや近隣諸国で教える人材を輩出するまでに成長し、中東における日本語教育の拠点となっている。また、1980年には、中国に「大平学校」(その後、「北京日本学研究センター」となる)を創設し、在職日本語教師のための再研修及び大学院課程(修士)を行なってきた。

ハ 予備教育

インドネシア、中国、マレーシアに対しては、各国政府との合意により、これらの政府派遣留学生に対して、留学前教育として、現地にて日本語教育を実施してきた。

二 学校教育以外

海外の公的機関や基金海外事務所での日本語講座にも専門家を送っている。また、JICAが市場経済化支援のためにウズベキスタン、ベトナムなどアジア諸国に設置している日本人材開発センター(通称「日本センター」)にも、日本語教育専門家の派遣を行なっている。

ホ アドバイザー型派遣

初・中等教育の部分でも触れたが、ここ20年ほどの間に見られる大きな変化は、現地教師への支援(例えば研修会の実施、現地教師からの質問に答えるコンサルティング、教材開発支援など)を主要業務として行なう「アドバイザー型派遣」を強化してきたことである。

(2) 研修事業

基金は、1973年から海外の日本語学習者及び日本語教師を対象として、毎年一定数を日本に招聘して集中研修を実施してきた。また、国内の日本人を対象として、教師養成のため

の研修会も行なってきた。しかし、海外から受け入れる研修生の数や、コースの種類、研修期間などの面で多くの制約があったため、1989年、浦和市(現さいたま市)に日本語国際センターを設立し、これらの訪日研修を拡充することが可能となった。

設立の前年度は、合計249名の学習者や教師を招聘していたが、設立年度には合計で348名の規模に拡大した。その後、研修担当の専任講師や事務スタッフも増え、かつ事業予算も充実するにつれて、研修コース多様になり、招聘人数も拡大していった。センターでは、長期・短期の海外日本語教師研修のほかに、日本語学習数の多い特定国を対象にした国別研修、国立国語研究所、政策研究大学院大学との連携で発展途上の若手、中堅の日本語教師を対象にした修士、博士コースも実施している。

1997年には、基金2番目の日本語教育研修施設として関西国際センターを開設し、海外の外交官、公務員、司書や大学院生、研究員などのための専門日本語研修や日本語学習者訪日研修を行なっている。

現在、両センター合わせて、年間およそ1,000名の海外の日本語教師や日本語学習者が研修を受けている。

(3) 教材開発

当初基金は、海外で使われる日本語教材は従前の来日留学生、研修生向けではなく、海外の日本語学習者を対象とした本格的な教材開発が必要であるという観点から、次の3種類の教材開発に着手した。

イ 英語以外の言語(換言すれば民間出版社では採算上興味を示さない諸外国語)版の、しかも基礎的、入門的な教材、辞典等の開発

『日本語初歩』(1981)『日本語中級』(1990)

母語別入門シリーズ『日本語はつおん』『日本語かな入門』『日本語漢字入門』(1978～)

『基礎日本語学習辞典』各国語版(1986～)

ロ 海外では開発できない視聴覚教材の開発提供

『スライド・バンク』シリーズ(1980～)『写真パネルバンク』シリーズ(1995～)

テレビスキット『ヤンさんと日本の人々』(1983)『続ヤンさんと日本の人々』(1988)

テレビ日本語講座『Let's Learn Japanese Basic I』(1986)

『Let's Learn Japanese Basic II』(1996)

ハ 海外で教える日本語教員のためのハンドブック

『教師用日本語教育ハンドブックシリーズ』(1974～)

近年は、日本語の必要性和需要が多様化していくなかで、教材開発も本来は現地化や現地主導が望ましいという前提で、また海外で汎用性のある日本語教材の開発がどうあるべきかと種々検討の結果、教師のための初級日本語素材集という形態で『教科書を作ろう』

(1999)を発行し、さらに、これをインターネット上で提供する『みんなの教材サイト』(2002)を立ち上げた。また、現在までの研修事業の経験とノウハウを活かして、関西国際センターからは、『初級からの日本語スピーチ』(2004)が出版され、日本語国際センターからは、『日本語教授法シリーズ』(2006～)の刊行が予定されている。

海外では、タイ教育省と共同して中等教育用日本語教科書『あきこと友だち』(2005)を、インドネシア教育省専門中等教育局との共同で観光・サービス業務専攻用日本語教科書『インドネシアへようこそ』(2005)などを、開発してきた。

(4) ネットワークの形成の支援

基金は、今日まで、海外日本語講座に対する助成、弁論大会の支援などを行ってきたが、とりわけ各国の日本語教師会や学会が催すシンポジウムなどへの支援は、各国内でのネットワーク作りに貢献している。また、日本語国際センターの研修参加者によるネットワークから、地域の教師会が生まれたケースも多く、フランス日本語教師会などはその一例である。最近では、2年に一度日本語教育国際研究大会が開かれるようになり、基金もその実施に大いに関わっている。今年も、ニューヨークのコロンビア大学で開かれる予定になっている。

(5) 日本語能力試験

イ 日本語能力試験

日本語能力試験は、日本語を母語としない人の日本語能力を測定し、認定することを目的として、1984年から、全世界において行なわれている、公的な試験である。毎年12月に実施され、基金と日本国際教育支援協会が共催している。この試験は、1級から4級までの4段階の試験から成り、それぞれの級は、文字・語彙、聴解、読解・文法の3つからなる。

1984年に15の国・地域、21都市において約7千人の受験者を得て開始したこの試験も、2005年には、45の国・地域、138都市において、35万6千人が受験する非常に大規模なものとなっている。

この試験の結果については、毎年「分析評価に関する報告書」を作成し、品質管理に努めている。また、1994年には「出題基準」を公刊した。日本語能力試験の問題項目作成者のために作られたこの「出題基準」は、日本語学習者、ならびに日本語教育関係者に対して日本語教育の全般的な指針となっていて、教育内容やカリキュラムの策定に少なからず影響を与えている。

しかし、現在の能力基準は、言語運用力が現実の場面と関係づけられて記述されておらず、どちらかと言えば教授する立場からの言語知識を中心とした記述になっていて、学習者が学習成果として身に付ける能力を把握するためには使いにくいものとなっているなど、問題点も多く含んでいる。また、試験ごとの評価点の等化がなされていないなどの問題も指摘されている。

このため、2009年の新生日本語能力試験実施を目指して、現在、次の方針で改定作業を進めている。

- ・課題遂行能力とそのためのコミュニケーション能力を測る試験とする。
- ・能力基準をcan-do statementsも使って表示する。
- ・評価点の等化をする。
- ・口頭能力試験を創設する。(ただし、実施方法を検討する必要がある、早くとも2010年以降の開始となる。)

ロ Web日本語試験「すしテスト」

「すしテスト」は、日本語入門レベルの海外の年少者を対象としたテストで、インターネットでアクセスしてユーザー登録すれば、無料で何度でも受けることができる。現在、月平均約2万件のアクセスがある。

3 多様性へのまなざし

「相互理解のための日本語」スタンダード 理念(案)

「相互理解のための日本語」スタンダードとは

言語の学習や教育を進めるためにはそれを支える理念や政策が必要であり、目的や目標が明確でなくてはならない。そうした理念、政策、目的、目標があってはじめてシラバスの作成、教材・教授法の開発、能力の記述などが可能になる。本「スタンダード」は、国際交流基金の日本語学習・教育の理念や政策、目的を枠組みとして提示し、シラバスやカリキュラムの作成、教材・教授法の開発、能力評価などの具体的な教授活動の指針にしようと考えられたものである。「スタンダード」とはいつても、決して規範性や拘束力の強いものではない。むしろ、基金に限らず、国の内外を問わず、一般の日本語教育機関や関係者が参照できるような枠組みを示したもので、その意味では、汎用性の高いものになっている。また、本「スタンダード」は、1つのプロダクト(「完成品」)というよりはプロセス(「過程」)である。したがって、この「スタンダード」は世界の動静や変化に応じて検証し、その成果を常に反映していくべきものである。

本「スタンダード」の使用者

本「スタンダード」は、日本語教育関係者、言語教育デザイナー、政策立案・策定者、テスト開発・実施者だけではなく、国内外の国際的企業で働く人や、留学生受け入れ担当者などのように、異文化間の交流に身を置いている人のために書かれたものでもある。また、日本語母語話者自身が日本語についてふりかえるという意味で、国語教育をはじめとする国語関

係者が、さらに外国語としての日本語という視点に立てば、外国語教育関係者が使うこともできるものとする。

多言語のひとつとしての日本語

「多言語主義」、「多文化共生」といった言葉に現れているように、近年言語や文化の多様性が注目を集めている。世界のグローバル化やネットワーク化が進めば、言語や文化を異にする人たちが接触する機会はいっそう増える。今後世界中でますます必要になるであろう相互のコミュニケーションや理解を実現するための選択肢は多様であったほうがよく、日本語もその1つとして名乗りをあげてよい。世界、とりわけアジアや環太平洋地域における良好な関係や人間の安全保障、平和構築のために果たす日本語の役割は小さくない。その意味で、日本語は国際語の1つとしても位置付けられる。

相互理解のための日本語とは

そうした日本語を私たちは相互理解のためのものにとらえる。相互理解とは、思想や信条、立場は異なっても、人間としての尊厳を重んじ、他者を認め、理解しようとすることである。

相互理解のための日本語とは「発信者と受信者が、ある領域や場で特定の課題を共同で遂行しようとすることを可能にする日本語」をいう。相互理解のための日本語には、次の3つの要素がある。

相互理解のための日本語は共同行為

第一に、発信者と受信者が互いの理解のために言語を使用するということは、共同行為そのものである。話し手がある発話意図や情報を発信するだけでは共同行為にはならない。聞き手の立場を考慮することが重要である。共同行為が実現するためには、話し手の意図や情報を聞き手が受信し、理解しなくてはならない。このことは、書き手が送ったメッセージを読み手が読み解く場合にも、言語と文化を異にする話し手と聞き手が通訳を介して意思疎通を図ろうとする場合にもあてはまる。言語使用はその発信と受信を本来の意味あるものとするための共同行為であり、その共同行為があってはじめて理解が可能になる。

相互理解のための日本語の使用者

第二に、相互理解のための日本語には、日本人が日本の文化を世界に向けて発信するための日本語だけではなく、外国人が、自分の出身国や地域の文化を日本語で発信し、日本人がそれを受信するというケースも含む。ある国の人が自分の国の文化や事情を世界に向けて発信するとき、自分の母語や英語だけではなく、日本語で発信する場合もある。つまり、国籍や民族を超えた日本語使用者（以下では、それを「日本語人」とよぶ）のコミュニケーションに資するのが、相互理解のための日本語である。海外の日本語学習者・使用者は、とりわけ現地語のできない日本語母語話者との間で重要な橋渡しの役割を果たす。その橋渡しが成功するためには、非日本語母語話者の日本語の姿を知り、また、それを受けとめる日本語母語話者の態度の問題を避けて通ることはできない。

相互理解のための日本語の発信者と受信者の態度、そういう「日本語」とは

第三に、日本語の母語話者、非母語話者を包む日本語人の中の相互理解を目指して使われる日本語は、ア priori に存在する「標準語」や「正しい日本語(国語)」ではない。「標準語」ではなく、方言でも相互理解が達成されることを考えれば、このことは自明の理であろう。そうではなくて、特定の課題を共同で遂行できるかどうか「相互理解のための日本語」の眼目である。その意味では、相互理解のための日本語を考えるにあたって求められるのは規範性の重視だけではなく、言語に対する「柔軟な姿勢」である。日本語を母語話者の視点から見るとはならず、むしろ非母語話者や学習者の日本語を理解しようとする態度、日本語のさまざまな変種に対して許容度を高めようという姿勢が求められる。母語とは異なる変種へのまなざし、言語の多様性へのまなざしである。それによって母語話者・非母語話者という区別は止揚され、「日本語人」というカテゴリーが生まれる。

相互理解のための日本語学習・教育

相互理解のための日本語学習・教育とは、共同行為の実現を推進し、発信を精緻化し、受信の度合いを深めるための営為にはかならない。つまり、日本語の学習者・使用者は自分が日本語で発信するメッセージができるだけ理解されるように、日本語を磨くべきであろうし、受け手は日本語の母語話者であろうとなかろうと、学習者の言語変種をできる限り理解できるような姿勢を養わなくてはならない。そして、相互に発信と理解がかみ合うように、日本語ならでの領域と場での共同行為を展開することが学習であり、使用であろう。

相互理解のための日本語を通して、複数言語・複数文化に触れ、より複合的な視野を得ることが可能となる。また、自文化についても新しい視点を持つことが可能となる。相互理解のための日本語は、人間的な豊かさを獲得するための有効な手段の1つとなり得るのである。

参考文献

- Clark, Herbert H. (1996). *Using Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lo Bianco, J., Liddicoat, A. & Crozet, C. (1999). *Striving for the Third Place: Intercultural Competence through Language Education*. Melbourne: Language Australia.
- ARCLE編集委員会. (2005). 『幼児から成人まで一貫した英語教育のための枠組み－ECF－English Curriculum Framework』 リーベル出版.

「相互理解のための日本語教育スタンダードの理念」について

李 徳奉（イー トクボン）

1) スタンダードの位置づけ

プロセスとしてのスタンダードの性格に共感すると同時に、「異文化間相互のコミュニケーションや理解を実現するための道具として多言語の1つとしての日本語の位置づけとアジアや環太平洋地域における良好な相互関係と平和構築のために果たす日本語の役割を考え、国際語の1つとして位置づける」という「相互理解のための日本語教育」の理念にも時代的共感を覚える。この位置づけを言い換えれば、「複言語主義的」考えに基づく「地域の公用語」としての位置づけとして読み取れる。

2) 相互理解の意味と要素

「相互理解とは、思想や信条、立場は異なっても、人間としての尊厳を重んじ、他者を認め、理解しようとする事」

- ① 発信者と受信者が互いの理解のために言語を使用するということは、「共同行為」である。
「相互理解のための日本語の発信者は受信者が理解できるようなメッセージを送り、受信者はそのメッセージを理解しようと努める」
- ② 国籍や民族を超えた日本語使用者（「日本語人」）のコミュニケーションに資すること。
- ③ 規範性だけに縛られない「柔軟な姿勢」である。

3) 相互理解の解釈についての疑問点

- ① 「相互理解とは～（中略）他者を認め、理解しようとする事」の他者を認める、理解するということは何を意味するのか。
- ② 相互理解の要素としてここに挙げられている「発信者と受信者の共同行為としての異文化間コミュニケーションにおける互いのメッセージを理解しようとする態度および言語的柔軟性」という相互理解の要素は、実際の発話場面を想定してみた場合、主に日本語の母語話者にだけ求められる言葉への理解と柔軟性のように思える。
- ③ ここで言う相互理解とは、日本語によるメッセージレベルの相互理解を意味するのか、日本語というコミュニケーション手段による文化間の理解を意味するのかははっきりしない。日本語の位置づけのところでは、文化的レベルの理解をも含んでいるようであるが、相互理解の要素からだと言語的レベルの相互理解に限られている趣があるようである。すなわち、相互理解の要素として挙げている相互性・思いやりの態度・言語的柔軟性などは、相互理解のためになくてはならない要素であるには違いないが、態度

と言語的柔軟性だけで得られる相互理解は、言語的メッセージの理解に限られてしまう恐れがある。真の相互理解になるためには、相手の立場や考え方を知ること、相手の行動の意味が分かることも求められる。

- ④ 言語的柔軟性は、あらゆる発話行動の場面において同調の原理として働く原理の1つであるが、その柔軟性を教育の内容として取り上げる場合、また別の規範性を生む恐れがある。
- ⑤ 共同的相互行為としてメッセージの調整(パラグラフ)能力と言語的柔軟性は挙げられているが、言語行動文化的柔軟性については述べられていない。すなわち、行動的言語観に基づいているとは思えない。
- ⑥ 文化間仲介者としての日本語人に求められる母語話者の態度への理解には、言語行動文化をも含まれているように思われる。
- ⑦ 柔軟性の中に文化的柔軟性をも含む場合、日本語の高コンテクスト性の問題は、教育においてどう調整すべきかの問題が生じる。

4) 相互理解の範囲

異文化間における相互理解は、3つのレベルに互っていることが考えられる。1つは、言語記号的意味の理解であり、もう1つは、言語行動のレベルの理解であり、3つ目は、文化的レベルの理解である。前の二者は、コミュニケーションの理解であり、3つ目の理解は、コミュニケーションを超えての理解と言える。文化間に目指すべき理解とは、この3つ目の理解にあると思う。ただし、言語行動文化や文化の理解を教育として取り上げる場合、ステレオタイプと個の文化の問題は避けられない。

一方的な相互理解とはあり得ず、真の相互理解は相互教育によって成り立つものである。従って、相互理解の理念の中には、「相互教育」という考え方が前提となっていると言える。

5) おわりに

相互理解によりアジア・環太平洋地域の平和構築に貢献する国際語としての日本語教育の理念を実現するために、相互理解の態度に基づいた日本語教育の提案は、今後の国際語としての諸言語のスタンダードづくりにも大いに影響を及ぼすことと思われる。

現在の理念の解釈には、言語的相互理解のレベルに焦点が合わされている傾向があるが、異文化間相互理解は、理解のレベルを言語的レベルだけでなく文化的レベルにまで広めて捕らえるのが望ましい。そのためには、言語教育スタンダードづくりの国際的協調が求められる。

海外における日本語教育のためのスタンダードと テストに関する政策的展望

リチャード・D・ブレクト

アメリカ合衆国のような国にとって、国としての言語教育政策は次の4つの異なるグループの発展にその目標をおかなければならない。まず、世界や人間認知において言語や文化の果たす役割を認識している、教育の高い市民層。次に、学校教育を終了し、ある程度まで使える言語スキルを有する、広範なすそ野を構成する層。さらに、最高レベルの言語活動ができる高度な言語スペシャリスト集団¹。そして、4番目の層を構成するのが、原住民および移民の言語共同体で、祖先から継承したアイデンティティや言語に関する権利を追求する人たちである。こうした人たちは、ほかの3つの集団にとって最大の自然資源であり重要な貢献者となることが多い。

一般的に、学生が一般教育の要件を満たすためにある言語を選択するとき、その目的は、職業上あるいは個人的な理由でその言語を使えるようになることか、あるいは、その言語のエキスパートになること、にある²。Brecht & Walton 1994は、彼らが合衆国の言語プログラムのミッション(任務)と呼ぶものに以下の4つのミッションを含めている。

1. エデュケーショナル(教育的)——言語学習が一般教育の一環となっている。
2. アプライド(実用的)——個人的あるいは職業上の利益を獲得するためのツールとしての言語学習。
3. スペシャリスト(専門的)——言語を使う専門職(教師、翻訳者、言語学者など)や、ネイティブ・スピーカーに匹敵するくらいの能力をもった専門家の育成。
4. ヘリテージ(継承言語)——文化的伝統の保存あるいは再生のための手段として、あるいは言語上の権利を主張する手段としての言語学習。

従来の言語プログラムは、これら4つのミッションにたったひとつの全般的プログラムで対応し、学生がどれくらいの期間そのプログラムに関わるかによってのみ4ミッションを区別してきた。しかし、これらのミッションに要求されるコース、教材、評価、教授法はそれぞれ非常に異なる。したがって、外国語学習のための国としてのスタンダードは、これらのミッションに個別に対応するものでなければならないのだが、ごく最近になってもこうした努力が見られない。既存のスタンダードは“アプライド(実用的)”および“スペシャリスト(専門的)”の両ミッションに対応していることは容易に見てとれるものの、“エデュケーショナル(教育的)”と“ヘリテージ(継承言語)”のミッションについてはそうも言えない。しかし幸いなことに、継承言語の学習者および学習についての文献が蓄積されつつあり³、これが新しいスタンダー

ドに活用されることになるかもしれない。さらに、“リングアカルチャー(言語文化)”や“第三の場所”について新しい仕事が見われており、これが“アプライド(実用的)”および“スペシャリスト(専門的)”ミッションの領域における文化的重点の改善に役立つだけでなく、スタンダードに“エデュケーション(教育的)”ミッションを含める上でも大いに力を発揮するだろう。ここでの主要論点を要約すれば、言語教授および学習のスタンダードは、4つの言語ミッションのすべてに配慮することによって、上記の目標を含む国としての言語政策をサポートできる、ということである。

今後に向けて

世界各国で行なわれている国のスタンダード作りの既存のイニシアティブは基盤とすべき良いモデルになるが、さらなる改善も求められる。まず、Crozet & Liddycoat 1999が指摘した点をいくつか強調したい。

- ・ “文化は外からの浸透作用によって獲得されるのではない。それは教えられなければならない……。異文化対応能力を獲得するためには概念的および経験的な学習が要求される。”文化についての深い概念的教授がカリキュラムとスタンダードの構成要素でなければならない。
- ・ “バイリンガル/マルチリンガルの話し手(の育成?)が必須である。”上級レベルの記述文にとって“教育のあるネイティブ・スピーカー”からの脱却が多く意味を含んでいる。
- ・ “異文化対応能力を評価するためには言語テストへの新たなアプローチが必要である。”例えば、文化的パフォーマンスの妥当な評価は、標準化された多項式選択テストとはなかなか相容れない。

そのほかの考察点

- ・ ACTFL(アメリカ外国語教育協会)のK-12アプローチ(5つのC)は、目標というよりむしろ方向付けではあるが、年少の学習者へのアプローチと関連性において新鮮であり、教師にとっても(多少の指導をすれば)理解しやすい。
- ・ これらのスタンダードも、そのほかのスタンダードも、現地での学習を暗に推奨しているが、スタンダード作成作業においてはまだ、対象の文化のなかでの生活、仕事、学習、旅行の経験が然るべき、かつ明示的な地位を占めるまでに至っていない。異なる文化に直接触れる体験は、少なくとも、初等教育における国内の外国文化コミュニティー文化遺産共同体に触れる体験、中等レベルでの短期の外国への見学旅行、大学レベルでの1年間の現地体験、という3形態で、学習者の履歴にプログラムされなければならない。
- ・ 文化知識を真に深めるためには、ハマリーの達成、情報、行動のモードから、対象文化の基本的な概念についての対照的理解へと移動するするために、もっと多くの研究

と分析が必要である。

- ・ 国のスタンダードは文化および文化と言語との関係(リングアカルチャー)についてのこのような深い理解を反映していなければならないし、異文化対応能力の全般的な教育的利点を強調するものでなければならないのは言うまでもない。
- ・ スタンダードにおいては、文化をその言語抜きで学ぶことができるとする想定にはっきりと疑義を呈し、そのような想定の不都合を(Crozet, Liddycoat, and Lo Bianco 1999: 12ff.にあるように)具体的に述べなければならない。
- ・ スタンダードは、文化の(単なる観察ではなく)体験を可能にするのは言語だけであることを明確にしなければならない。同じように経験的学習と“エピソードによる記憶”の効果を強調し、現地での学習と生活に結びつけなければならない。

注

- ¹ 文化には文学も含めている。Lo Bianco 1987を参照。
- ² “ヘリテージ(継承言語)”ミッションはその前の3つの能力目標に直接的に位置付けられないことで他と明確に区別される。
- ³ 加納洋子(ノースカロライナ大学ウィルミントン校)と継承言語としての日本語学習者たち。

〈第2部〉

“Profile deutsch”—多目的ツールを開発する

パウル・ルッシュ

我われはどこから始めたのか？ 基本的背景

外国語を学ぶ人、外国語を使う人はその外国語で何をするのか？ 言語教育にたいするコミュニケーション的アプローチとともに1970年代に始まった問いかけが、CEFR（ヨーロッパ共通参照枠）という成果につながった。

- Can-do statements、言語学習者・使用者が何をするのか、どのような活動に関わっているのか、どの領域でその言語能力を使うのか、を記述している。
- 言語のほとんどの分野において、能力(何ができるのか)のほうが知識(何を知っているのか)より重要である。

言語能力のコミュニケーション的側面を基本に、学習者の達成度をいかに評価するか？

- 言語使用のさまざまな質的側面を考慮しなければならない(例えば、CEFR table 3:共通参照レベル:話しことばの使用の質的側面)。
- 目的が異なれば、必要あるいは十分な能力レベルも異なる。
- 言語使用者の個別グループごとに異なるプロフィールを開発する必要がある。

言語能力を管理運用するのは誰か？ 獲得するのは誰か？ 使うのは誰か？ 失うのは誰か？ “学習者である”という以外に合理的な回答があるだろうか？

- ELP(ヨーロッパ言語ポートフォリオ)は言語学習者および利用者が言語能力を管理運用する手段である。
公式教育のなかで獲得したか、外で獲得したかに関わりなく、あらゆる言語能力に価値がある。
 - ▶ ELPは言語学習者のものである。
 - ▶ ELPには教育的機能がある。その機能とは、「言語学習者の動機を高める」「学習者を刺激して、自らの目的を考えさせ、学習を計画させる」「自己評価のためのグリッドを提供する」「学習者に多言語的・異文化間経験の獲得を促す」である。
 - ▶ ELPには記録・レポートとしての機能がある。
- そのためヨーロッパ言語ポートフォリオは、言語パスポート、言語バイオグラフィー(経歴記録)、ドシエ(関連書類)の3つの部分から成る。

言語能力を獲得しようとする目的は、所属する組織や雇用者の要求に応じるためである場合が多い。ほとんどの組織は標準試験(例えばTOEFL)にそうしたゲートキーパー(選別のための判断)機能を求めている。

- ELPの言語パスポートは記録と検定証を示す。
- テストは教室での活動がある程度まで決定する(“バックウォッシュ”効果)。
- 言語教授の主たる目的はコミュニケーション能力にあると認めるならば、コミュニケーション能力を基本とするテスト方法を認めるはずである。

学習者はいかにして言語能力を獲得するのか? CEFRは行動中心アプローチを採用した。

- 学習者は、すでに使える能力を活用して、例えば特定の分野のテーマに関連したテキストを受けとる/作成するといった言語活動に携わる。それによって、達成すべき“タスク”を実践するためにもっとも適切と思える戦略を稼働させる。
- “タスク”は教室で能力を発展させるカギである。
- “タスク”は能力をテストするための構成要素である。

“タスク”によってcan-do statementsを行動に移すことができる。

- CEFRの掲げる目標をとりいれたテキストブックを開発する際には、“タスク”が重要な役割を果たす。
- ELPで明らかになったように、自己評価のグリッドにおいて“タスク”がcan-do statementと結びつく。

我われはどこを目指したのか? “Profile deutsch”によって目標の達成に資する何を提供したのか/するのか?

上に述べたように、“Profile deutsch”はヨーロッパ評議会の言語政策の三角形の一角をなしている。CEFR(ヨーロッパ共通参照枠)は主要なガイドラインを提供し、ELP(ヨーロッパ言語ポートフォリオ)は学習者に能力を与え、“Profile deutsch”はドイツ語においてCEFRを実践するためのツールである。

- “Profile deutsch”はCD-ROM1枚とハンドブック1冊で構成されている。これはテキストブックではなく、カリキュラムでも標準テストでもない。
- “Profile deutsch”は、テキストブックのデザイン、カリキュラムの立案、テストの開発、学習者のプロフィール描写に役立てることができる。

“Profile deutsch”はCEFRの主要な項目を以下のように反映している。

- “Profile Deutsch auf einen Blick”(“Profile deutsch”概観)の章は、内容構成のあらまし、このプログラムの簡単なガイドライン、背景についての情報(対応するCEFRの章)、

関連リンクなどを挙げている。

- “Die 6 Niveaus” (6つのレベル)の章は、共通参照レベルの概略、グローバル・スケール(CEFR 表 1)、自己評価のためのグリッドを示し、さらに、これがもっとも画期的なことだが、学習者のための会話表現を各レベルに3例ずつ、なぜこれらの例がそのレベルの標準と考えられるのかについてのコメントとともに挙げている。
- “Kannbeschreibungen” (can-do statements)の章は、口頭および筆記でのインタラクション、口頭および筆記での受容理解、口頭および筆記での表現、異なる言語間の媒介、といった活動を説明する章である。これらの活動はそれぞれ以下の2つの部分から成る。
 - ▶ “Detaillierte Kannbeschreibungen” (詳細なcan-do statements)は、“学習者はその参照レベルにおいて何ができるか”を述べている。これらのcan-do statementsを教室での実践と試験に緊密に結びつけるために、少なくとも3つの異なる具体的領域において学習者が行なうべきタスクの例を、学習者が果たす役割とともに示している。(※訳注:「何ができるか」を詳細に示す。)
 - ▶ “Globale Kannbeschreibungen” (グローバルcan-do statements)は、“学習者がタスクをどれくらい達成できるかを示している。またそのためにどんな側面を考慮すべきかを示している。
- “Sprachliche Mittel” (言語手段)の章は以下の項目を含む。
 - ▶ “Thematischer Wortschatz” (トピック別語彙)は、A1からB2までのいずれかのレベルに割り当てられる。さらに、ドイツ語が多極的言語であるために、この語彙にはドイツ語の地域的差異も示される。
 - ▶ “Allgemeine Begriffe” (概念)は、A1からB2までのいずれかのレベルに割り当てられる。
 - ▶ “Sprachhandlungen” (発話行為)は、A1からB2までのいずれかのレベルに割り当てられる。
 - ▶ “Wörterbuch” (辞書)には、*e-Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*, (Langenscheidt publishers 2003)の33,000項目が収められている。これによって“profile deutsch”の利用者は(それぞれ実際のニーズにしたがって)独自のリストを作成し、“Sammelmappe” (集積ポイント)に保存しておくことができる。そこにあるデータは“Word”にも“Excel”にも送ることができる。
- “Grammatik A1-B2” (文法)は、各レベルのドイツ語使用者が“タスク”を解決するうえでドイツ語文法のどのような構造が役にたつのかを示す、言語手段から派生した章である。“機能文法”のパートでは、さまざまな文法手段が概念(表現意図)と結びつけられている。
- そのほかの章については、ここではタイトルだけを挙げる。“Texte” (テキスト)、“Strategien” (方略)、“Gruppenprofile” (使用者グループのプロフィール)、“Sammelmappe” (集積ポイント)。

“Profile deutsch”はさまざまな目的のためのツールになることが実践の場において明らかにされている。これまでの利用法としては以下のような例が挙げられる。

- テキストブックの企画・デザイン (can-do statementsをそれぞれの課に割当てそれに、“タスク”のための方略やテクニックを加える)。
- 学生が必要とする語彙をチェックすることによって所定のテストの妥当性を確認する。
- 特別コースのためのカリキュラムの作成。例: ミュンヘンのパン販売チェーンのための非ドイツ語話者である店員の訓練コース。

我われはいかにしてそれを受容するに至ったか？

“Profile deutsch”のような多目的ツールの開発は、そこに関わるすべての人(プロジェクト推進者、専門家委員会、著者、プログラム開発者)に新たな方法を見いだそうとする意欲を要求する。

- CEFRの目標をかなり異なる程度まで具体化した。例えば、それぞれの方略をひとつ以上のテクニックによって具体的に示すことによって、方略の概念と折り合いをつけようと試みた。
- CEFRの内容はかなり抽象的で、教育、教室、テストでの実践により緊密に結びつける必要がある。そのために我われはすべてのcan-do statementsについて少なくとも3つの例を挙げることにした。

我われは——そして著者たち、専門家委員会のメンバーたちも——この成果の理解にいくつかのリスクが伴うことを認識している。

- 言語手段のリストを掲げることは、合意された目標を実践に移すことを容易にするために必要である。だが、これらのリストはひとつの試み、ひとつの提案であると理解している。それと同時に、提案ではあるが、必須であるとも我われは理解していた。
- Cレベルのための言語手段リストに関する質問——要求とは言わないが——がひんばんに寄せられる。しかし、Cレベルに見合うだけの、恣意的ではない基準がほとんどみあたらない。合意できる共通の核というべきものがない。外国語のCレベルでの使用は、かなりの程度まで、個別的である。例えば、ビジネスの分野でのコミュニケーションのニーズは、ドイツ語の教師になるためにドイツ語を学ぶ、といったときのニーズとは大幅に異なる。
- テキストブックや標準テストはCEFRの目標を行動に移すための主要な手段である。しかし、“初級者のためのドイツ語”テキストブックが、ほんの短期間で“ドイツ語レベルA1”となって登場したように、内容は同じで形が短期的に変化したものもある。しかし教授法やテスト法への行動中心のアプローチにはラベルの貼り直し以上のものが要求される。

フランス教育省DELF・DALF試験の改革

ブリュノ・メーグル

Centre International d'Etudes Pédagogiques (国際教育学センター: CIEP)は1987年以来、教育・高等教育・研究省の傘下にある政府機関として、おもに言語教育・学習・評価(外国語としてのフランス語およびフランス人のための近代外国語)と、国外におけるフランス語教授の専門技術(教育工学)の2つの分野で活動している。

CIEPの評価・検定セクションは、複数の省庁に代わって、外国語としてのフランス語について2種類の資格試験を管理運営している——ディプロマ(フランス語学習ディプロマ: DELFと、フランス語上級ディプロマ: DALF)と、テスト(フランス語能力テスト: TCF)である。このセクションはヨーロッパ評議会の言語部門の活動にも参加している。さらにCIEPは、ケンブリッジ大学、ゲート・インスティテュート、セルバンテス協会などと並ぶ資格を有するとして、外国語の能力評価を専門とするALTE (Association of Language Testers in Europe)の一員にもなっている。

DELF と DALFの2つのディプロマは、外務省と教育省の要請によって、1985年に発足した。それ以来、この2ディプロマ試験の受験者総数は300万を超える。試験会場は世界156カ国に1000カ所あり、毎年世界中で350回の試験が実施され、CIEPのディプロマが年に7万人以上に授与されている。

DELF と DALF は、以前はDELF レベル1および DELF レベル2、そしてDALFと、3つの異なるディプロマになっていた。この3ディプロマのそれぞれが、変換可能なユニットで構成され(履修単位スキーム)、ひとつのディプロマを取得するためには一定数のユニットの試験に合格しなければならなかった。各ディプロマが外国語としてのフランス語能力の特定のレベルに対応し、それぞれのユニットがコミュニケーションや語学上の個別の内容をもつ、という構成だった。

DELF と DALF は、発足当時からヨーロッパ評議会の研究成果に基づいて構成されていた(例えば、ヨーロッパ評議会の“Threshold”)。2001年にヨーロッパ評議会がCommon European Framework of Reference for Languages(ヨーロッパ共通参照枠(CEFR))を公表したあと、DELF・DALFの各ユニットをおおよそCEFRのレベルに調整した。

さらに2003年にはCIEPは、CEFRの記述文によって規定された6レベルに正確かつ確実に対応するよう、これらの試験を大幅に改革した。この改革は以下の目的のために必要と考えられた。各ディプロマのレベルを明確にする。上達レベルをより正確に規定する。ヨーロッパの他の機関、とくにALTEのメンバー機関による外国語資格検定とCIEPディプロマと

の同調をはかる。

そこでCIEPは、変換可能なユニットから成る3つのディプロマ、というそれまでの構成を破棄して、CEFRの6レベルにより明快かつ柔軟に対応する、6つのディプロマから成る構成を採用することにした。

CEFRの レベル	新たな DELF-DALF システム
A1	DELF A1
A2	DELF A2
B1	DELF B1
B2	DELF B2
C1	DALF C1
C2	DALF C2

そして2005年9月に、新しい6ディプロマが従来のディプロマに置き換えられた。変換可能なユニットから成るシステム(履修単位スキーム)をなくし、それぞれが独立して、スキル全般にわたって系統的に評価するディプロマを導入したことで、システムは大幅に簡略化された。新たなDELFとDALFの試験では、従来から一般的に評価されていたスキル(読むこと、聞くこと、書くこと、話すこと)にくわえて、各レベルにおいて書かれた言葉でのやり取りと口頭でのやり取りが系統的に評価されるようになった。

このDELF および DALF試験の改革のために必要だった作業としては、それまでの試験を(それらの試験をCEFRに結びつけるために作られたヨーロッパ評議会のマニュアルに基づいて)包括的に分析すること、CEFRによって規定された能力レベルに合致する新しい試験を考案すること、世界各地のパイロット・センターで(事前にTCFによって評価された)多くの受験者を対象にパイロット試験を実施すること、その結果を計量心理学的に分析すること、そうした計量心理学的および教育的な分析結果を参照しつつ実験試験を最終的に認可すること、などがあった。

この再編作業は何カ月もの期間にわたって行なわれたが、そこから、従来のDELF・DALFディプロマについて非常に有益な情報が得られた。まず、CEFRの6つのレベル間の隔たりが均等な隔たりではないことが判明した。また、今までDELF・DALFでは最端レベル(CEFRのA1レベルおよびC2レベルの一部)について評価が行なわれていなかったことがわかった。従来のシステムで評価・検定されていたのは、A2レベルからC2、1レベルまでの能力だけだったのである。そこで新しいシステムでは、これら最端レベルについても評価・検定ができるようにし、ひいてはこれが、学習者がはじめのディプロマ取得に要する時間の短縮にもつながった。

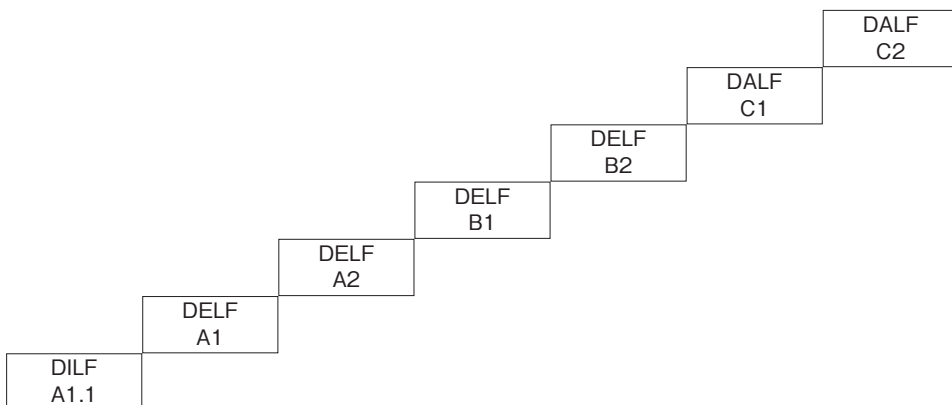
この改革はさらに、世界各地に散らばるCIEPの試験会場での受験者の成績評価プロセスを改善する好機にもなった。現在、試験官と採点者はCIEPから認定を受けなければこの

仕事ができないのだが、その認定のためには、研修コースを履修して、CEFRと、新ディプロマの口頭および筆記試験の評価法に習熟しなければならない。

以前のディプロマと同様、新しいDELFディプロマにも成人用とティーンエイジャー(12-18歳)用のふたつの版がある(DALFにはない)。後者は学校用DELFと呼ばれ、レベルA1からレベルB2までの4レベルがある。学校用DELFは青少年の興味とニーズを勘案した内容になっているが、標準的な成人用DELFで要求されているのと同じスキルを、同じ基準と尺度にしたがって評価する。

最後になるが、CIEPは別のプロジェクトにおいて、Diplôme Initial en Langue Française(フランス語初等ディプロマ:DILF)と呼ばれる新しいディプロマを開発している。このDILFはCEFRで規定されているレベルA1のさらに下のレベルであるレベルA1.1のスキルを検定するディプロマで、読み書きなど、いくつかのスキルをまだ習得していない受験者のための資格検定を目的としている。

以上のように、この新しいシステムは全体として以下の表のようになる。



ナショナル・スタンダードズ

渡邊眞紀

1983年、「教育における優秀さに関する全米委員会」が報告書『危機に直面する国家』で米国が直面する教育の危機を訴えたことを契機に連邦政府主導による教育の基準化運動が起こり、幼稚園から高校まで(以下K-12)の必須教科を対象にその学習指導内容の基準化が進んだ。外国語学習スタンダードズは、その一環として1993年に開発が始まった。

外国語教育においてK-12の学習者が学ぶべきそして習得すべき指導内容の基準を設定するために、まず、米国外国語教育協会(以下ACTFL)、全米フランス語教師会、全米ドイツ語教師会、全米スペイン語・ポルトガル語教師会の4教師会が連邦政府の補助金を得て外国語スタンダードズ実行委員会を組織した。スタンダードズの作成の過程において、実行委員会は外国語教育を受けることで学習者が何ができるようになるべきかを調べた後、その調査結果を基に決定した到達目標の分野ごとに高校卒業時に求められる言語知識や能力の基準を設定した。その成果として1996年に出版された『外国語学習のスタンダードズ: 21世紀に備えて』は、外国語学習スタンダードズ(以下一般スタンダードズ)として5つの目標領域(コミュニケーション、文化、コネクション、比較、コミュニティ)に関して2つから3つのスタンダードを設定している。各スタンダードには、学習到達指標サンプルと呼ばれる、4年生、8年生、12年生の段階で何ができるようになるべきかの具体例が提示されている。

このスタンダードズはどの言語にも共通する外国語教育一般に適応すべき基準として設けられたが、アジア言語など幾つかの言語教育には現実にはそぐわないのではないかと疑問が上がった。これをうけて、新たに米国イタリア語教師会、米国古典協会、米国ロシア語教師会、初中等学校中国語協会、中国語教師会、全米日本語教師会(現在のNational Council of Japanese Language Teachers; 以下NCSTJ)、日本語・日本文学学会(以下ATJ)の7団体5言語が加わり各言語の学習スタンダードズが作成され、1999年版の外国語学習スタンダードズが出版されるに至った。

日本語学習スタンダードズ(以下日本語スタンダードズ)は、NCSTJとATJで組織された実行委員会によって作成され、実行委員は幼稚園から大学までの日本語教育を代表する教師達であった。元実行委員の片岡裕子氏によると、実行委員会の調査と議論の結果、意外なことに一般スタンダードズは日本語教育を的確に反映していることが判明し、最終的に日本語スタンダードズとして独自に作成しなければならなかったのは、言語によって習得難易度の到達内容が変わってくる、学習到達指導サンプルのみであった。一般スタンダードズは外国語でのコミュニケーション能力を習得するために何を知り何ができるようになるべきかを提示してい

る。従って、古典言語であるラテン語を除く他の言語のスタンダードにおいても同様の結果となった。

一般スタンダードが発表されて以来、ACTFLによるスタンダードの出版、研修会、年次総会での研究発表等々、さまざまな形で啓蒙活動が行なわれてきた。また、各州の外国語教師会総会でも発表や研修などが開催された。日本語スタンダードにおいては、主にATJ、NCSTJ、地方教師会、または国際交流基金ロサンゼルス事務所等の主催による研修会や関連資料の配布を通して普及活動が行なわれた。また、教員免許プログラムなど教師養成に携わる機関がスタンダードの理念を基にしたカリキュラム作りの指導を実施する機会を提供してきた。

一般スタンダードが発表されて10年目を迎える現在、外国語教育においてスタンダードはさまざまな形で適用されている。まず、多くの州や学区における外国語教育のスタンダードやフレームワークに採用または応用されている。Paul Sandrock氏の「ACTFL Professional Issues Report: State Standards: Connecting a National Vision to Local Implementation」によれば、外国語学習スタンダードを何らかの形で採用あるいは応用して州の基準を作成している州は22州に上っている。また、カリフォルニア州立大学ロングビーチ校のカリフォルニア州日本語教員免許プログラムで教師養成に携わる片岡裕子氏によると、日本語スタンダードの普及につれて文法を教えるだけのアクティビティーしか作れない教師が減り、コミュニケーション能力習得のために学習者個々の文脈を設定したアクティビティーが作れる教師が増えている。

さらに米国では現在、2007年初夏に第一回目の実施が予定されているAP Japanese Language and Culture Exam (AP日本語)の開発がスタンダードに基づいた学習内容を前提に進められている。AP日本語試験は、2006年秋に開設されるAP日本語コースのアーチブメントテストであるため、当然ながらこのコースもスタンダードに基づいたカリキュラムとなる。AP日本語の開始は初中等日本語教育機関での日本語スタンダードの浸透に拍車をかけることが予想されるが、それ以上に、AP主催団体であるカレッジボードがAP日本語の質を維持するために、K-16教師を対象にAP日本語研修を積極的にサポートしていることから、AP日本語試験受験者の高校卒業後の受け入れ先である大学においても今後より一層日本語スタンダードの普及が進むものと思われる。

以上、外国語学習スタンダードの経緯と現状についてかいつまんで紹介した。このような米国における学習内容の基準化と普及の過程から、基金の日本語教育スタンダード開発について次のことが言える。

- (1) 何かを教えたからといって学習者がそれを習得するとは限らない。外国語学習スタンダードが基準化したものが学習者が習得すべき内容であり、教師が教えないければならない内容ではないことから、米国の外国語教育の真の目的が外国語を教えることではなく学習者が外国語を習得することであることが理解できる。基金の日本語

教育スタンダード開発においても、まず基金の日本語教育の目的がなんであるか、つまり日本語教育を通じて誰にどうなって欲しいのかを明確にしたうえで、その対象に求める内容の基準化を図ることが肝要である。

- (2) 外国語学習スタンダードはいわゆる学習内容基準である。学習者が何を学び、何ができるようになるべきかを基準化しているが、学習者が習得内容をどのように実践できるか、どれぐらい上手に実践できるか、といったスキルやスキルのレベルを基準化したものではない。また、教師がその学習内容をどのようにどれぐらい上手に指導できるかということも別途基準化すべきことであり、学習内容基準と混同することはできない。基金の日本語教育スタンダードを開発するにあたって、日本語教育の誰を対象に「ナニ」を基準化するのかを明確にする必要がある。
- (3) 外国語学習スタンダードは、移民国家である米国の学習者のプロフィールを反映して、さまざまな言語習得環境におかれている学習者を対象にしており、どの言語にも対応できるよう非常に抽象的な内容となっている。抽象性は、できるだけ多くの対象に対応するためには肝要であるが、一方で製作者の意図が伝わりにくくなり誤った解釈をされる可能性も高くなる。片岡氏によれば、日本語スタンダードでも、コミュニケーション・スタンダードや文化・スタンダードを正しく理解していない教師が多いことが現在日本語教師養成の大きな課題の1つとされている。基金の日本語教育スタンダードにおいても、ありとあらゆる日本語教育現場を対象にすればするほど、より抽象的な内容にする必要があるが、一方で抽象的な内容を教師が自分の立場にあてはめて具体化する能力がなければ正しく解釈されない可能性が高まることを念頭において普及活動の計画を立てることが肝要である。
- (4) 外国語学習スタンダードは、連邦政府主導で始められた教育政策の成果の1つである。連邦政府に教育機関や教師に対する絶対的かつ直接的な強制力はないとはいえ、このスタンダードを州や学区が公立学校教師に強制実施させている学習指導基準の参考にしたことからK-12での普及が進んだということは否めない。このような強制力と普及の相関性を考えた場合、日本語教育スタンダードが日本語教育のあるべき理想の姿を基準化したものだとしても、強制力を持たない基金がそれをどのように普及させ、そしてどこまで普及させられるかは大きな課題である。

〈第3部〉

日本語教育スタンダード 基本的な考え方

国際交流基金

この第3部では、国際交流基金の日本語教育スタンダード(仮称)の基本的な考え方についてお話する。これは、第1部で発表した理念を日本語教育の立場から具体的にイメージしたものである。

相互理解のための日本語

- 国籍や民族を超えた日本語使用者のコミュニケーションに資する。
- 特定の課題を共同で遂行する。
- 複合的視野、自文化への視点、人間的豊かさの獲得。

1.課題遂行能力

2.異文化理解能力

2

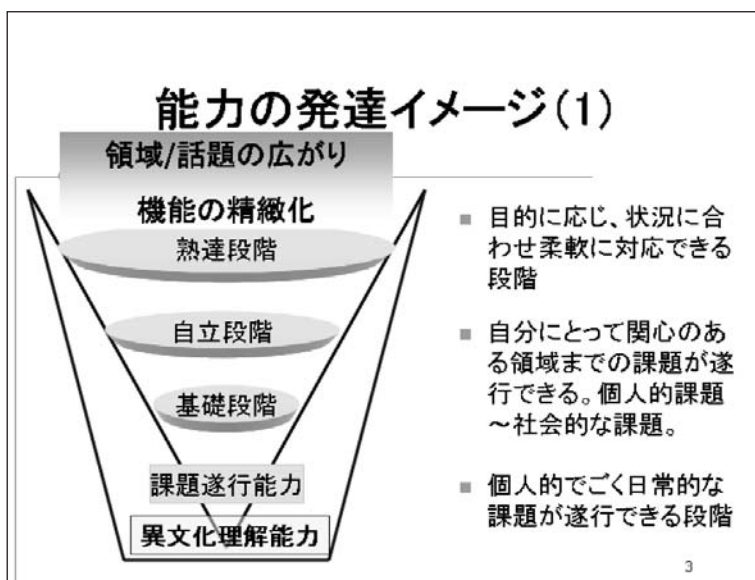
第1部で発表された理念をまとめるこの3つになる。

「相互理解のための日本語」は「国籍や民族を超えた日本語使用者のコミュニケーションに資する」ものである。すなわち、日本人と外国人が日本語でコミュニケーションするだけでなく、外国人と外国人が日本語でコミュニケーションすることも含む。日本語は日本人だけのものではなく、「国籍や民族を超えた日本語使用者」のものだと考える。

また、「相互理解のための日本語」とは、日本語を使って発信する側と受信する側が、ある場や領域で特定の課題を共同で遂行しようとする共同行為を指す。これを「課題遂行能力」と呼ぶことにする。課題遂行能力というのは、日本語に関する知識をどれだけ持っているかということではなく、日本語を使って何ができるか、ということが、コミュニケーションの中心だとする考え方である。

また、「相互理解のための日本語」を学ぶことで、学習者は複数の言語や文化に触れる機会を得、複合的な視野を得たり、自分が属する文化について新しい視点を持ったりすることが可能になる。そして、それを通じて人間的な豊かさを獲得することができると考えている。これを「異文化理解能力」と呼ぶ。異文化理解能力はある文化の規範に照らして適切に行動することではなく、日本語を使って発信する側と受信する側が、相互に柔軟に調整しあう能力を指す。

以上のことから、相互理解のための日本語を達成するためには、課題遂行能力と異文化理解能力の2つが必要だと考えている。

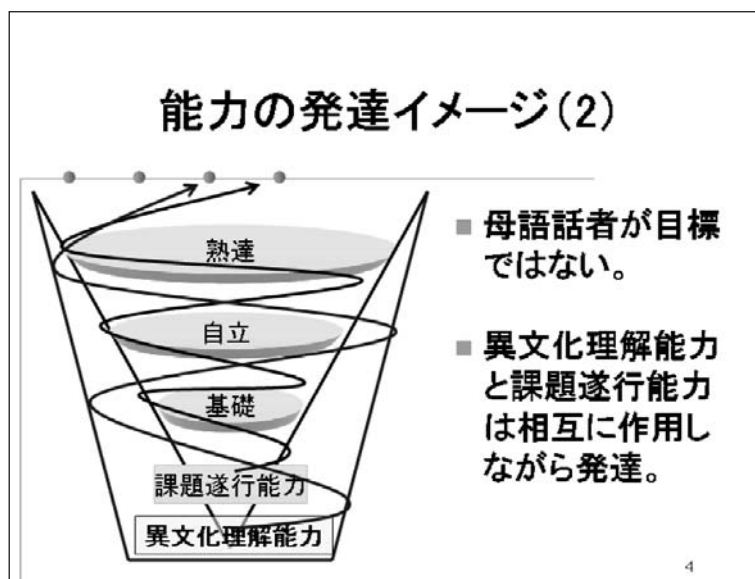


いろいろなレベル分けがあるが、このラウンドテーブルの段階では仮にヨーロッパ共通参照枠(CEFR)のレベル分けを使用している。すなわち、基礎段階の言語使用者(basic user)、自立段階の言語使用者(Independent user)、熟達段階の言語使用者(Proficient user)の3段階である。基礎段階(basic user)は、個人的でごく日常的な課題が遂行できる段階、自立段階(Independent user)は、自分にとって関心のある領域までの課題が遂行できる、個人的な課題のみならず社会的な課題が遂行できる段階である。熟達段階(Proficient user)は、社会的、学問的、職業的な目的に応じ、状況に合わせ柔軟に対応できる段階である。論理構成も巧みで、微細な表現にも通じている、とされている。これは、概ね古典的な初級、中級、上級というレベルに相当するが、課題遂行という観点から見ると、初級、中級、上級という分け方では、何ができることかの説明になっていないため、現時点ではCEFRのレベル分けを使用した。

上位のレベルになると領域や話題が広がる。遂行できる課題が個人的なものからより社

会的なものになるだろう。また、同じ課題であっても機能が精緻化する。例えば、試験前にクラスメートからノートを借りるという課題の場合、基礎レベルでは細かい説明ができずに単に「ノート貸して」としか言えないところでも、熟達レベルであれば、自分の事情をきちんと説明したり、貸し渋る相手を効果的に説得したりすることができるようになる。

CEFRでは、各段階をさらに2つずつにわけ計6段階のレベル分けになっているように、日本語教育スタンダード構築を進めるとすれば、よりこの仮のレベル分けの見直しと細かなレベル分けが必要になると考えている。



この発達イメージ図で強調したいことが3つある。

1つ目は、課題遂行能力はスパイラル(spiral)に発達するものだと考えていることである。

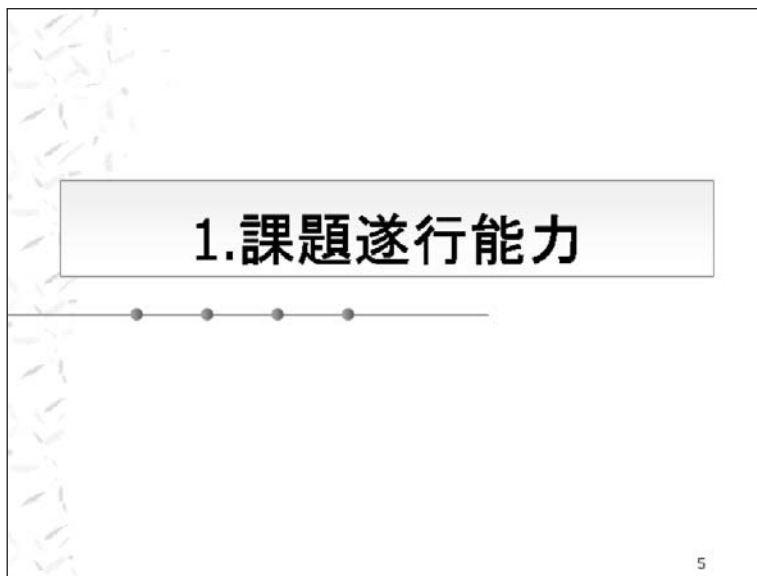
2つ目は、最終的に、母語話者の言語能力を目指すのではなく、必要な課題を遂行できるようになればよいと考えていることである。この図で、熟達段階の上の部分が開かれているのはそれを意味する。

3つ目は、異文化理解能力と課題遂行能力の間には強い相関関係はないものの、ゆるやかな関連はあり、相互作用を及ぼしながら発達するものだと考えていることである。外国語学習の経験がなくても、個人の資質としてもともと異文化理解能力が高い人もいる。また、オーストラリアの初等段階での日本語教育のように、異文化理解能力の養成をより重視した日本語教育を行なっているところもある。つまり、異文化理解能力には日本語学習が必要条件ではない。

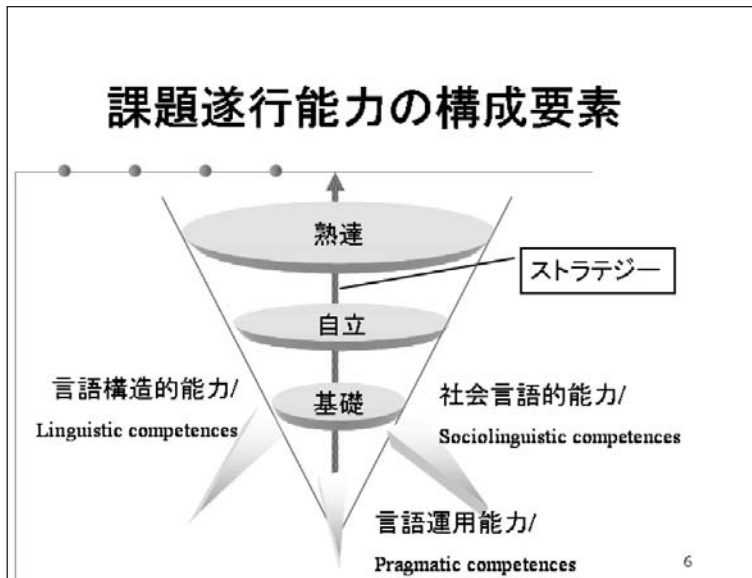
ただその一方で、「日本語学習とは文法や語彙など日本語に関する知識をたくさんおぼえ

ること」だという学習観が根強い地域もあり、そこでは日本語が流暢に話せても人間関係を築くのに苦心する日本語使用者がいる。それは、異文化理解能力が課題遂行能力にともなって発達しなかった例だと考えられる。

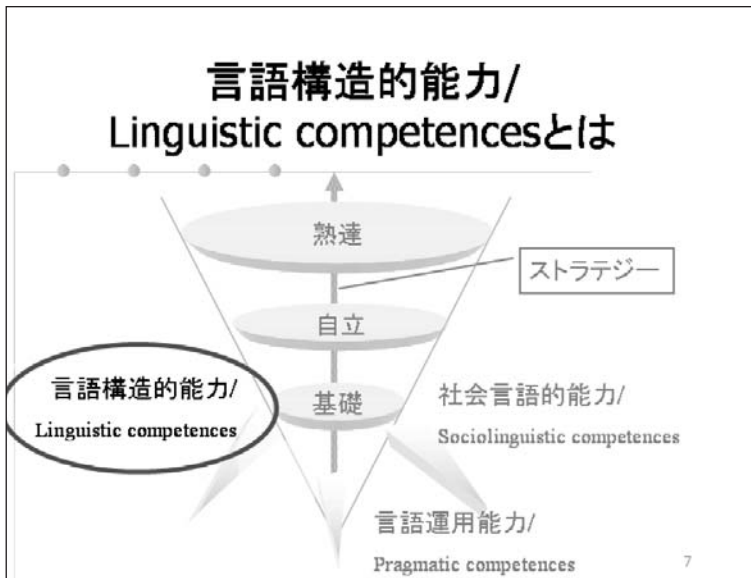
相互理解のためには、課題遂行能力と異文化理解能力がともにバランスよく発達することが望ましいと考えている。



次に、課題遂行能力の構成要素についてお話しする。



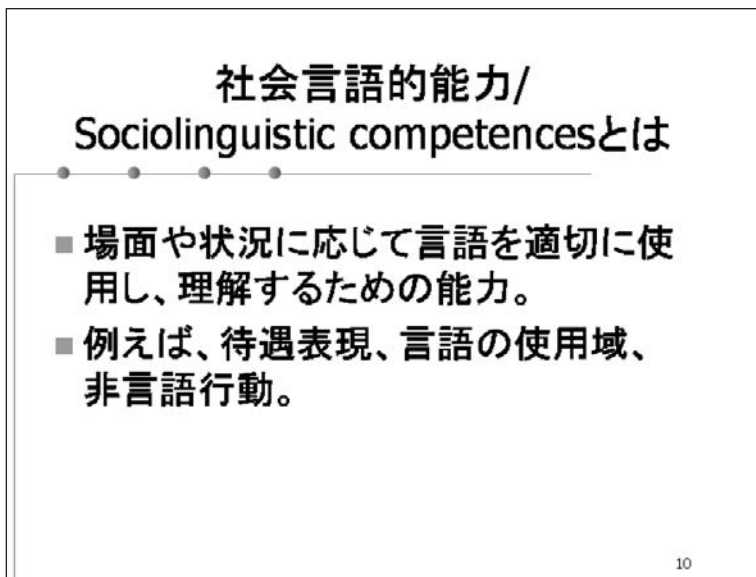
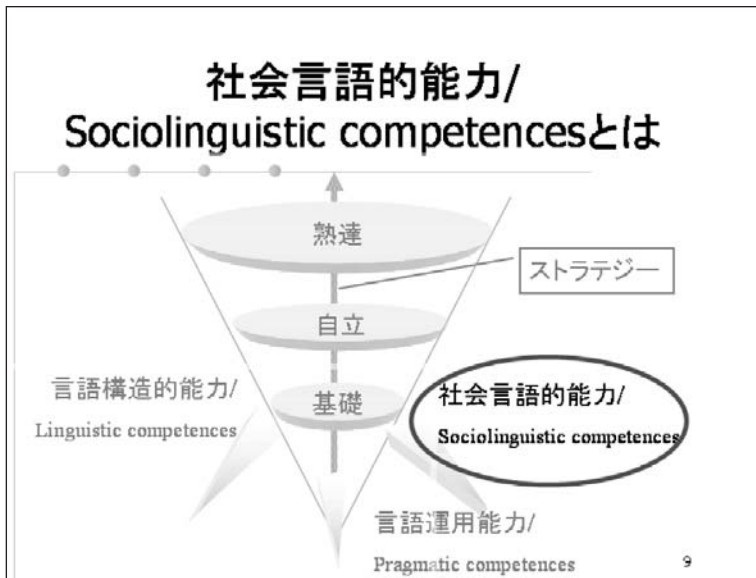
課題遂行能力の構成要素についても、現時点では、ヨーロッパ共通参照枠(CEFR)の構成要素と同様に考えている。すなわち、課題遂行能力とは、言語構造的な能力/Linguistic competences、社会言語的能力/Sociolinguistic competences、および言語運用能力/Pragmatic competencesの3つで構成される、と捉える。Pragmatic competencesは語用論的能力と訳されることも多いが、ここではCEFRの翻訳に従った。また、ストラテジーは、構成要素ではなく、課題遂行能力の発達を推進するものと捉えている。

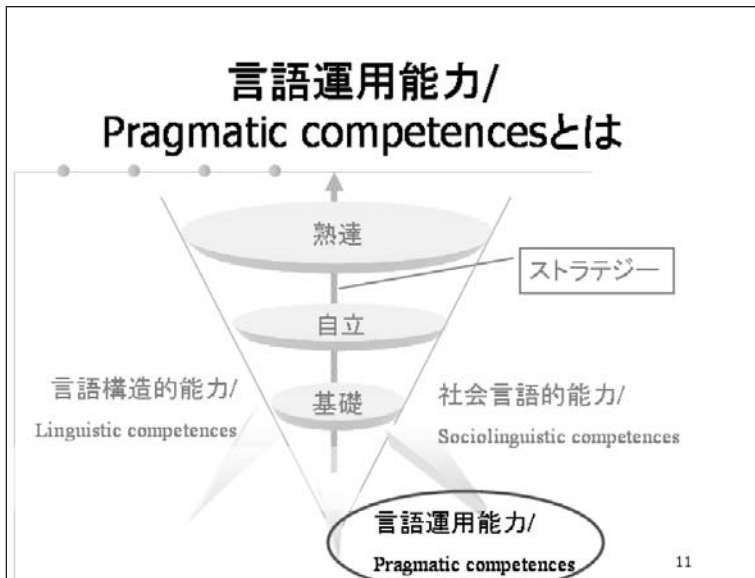


言語構造的能力/ Linguistic competencesとは

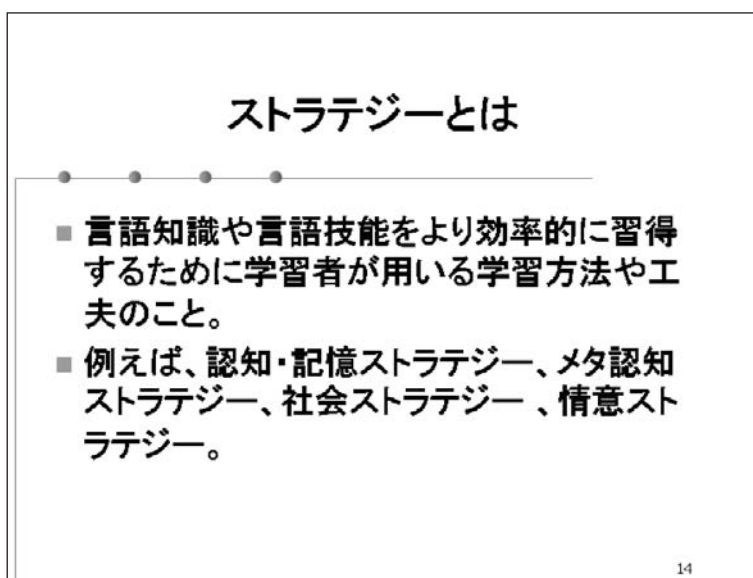
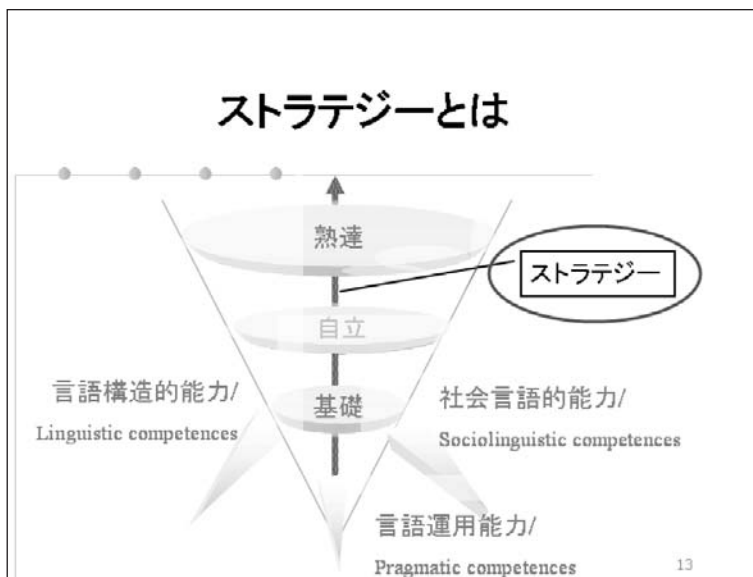
- 語彙、文法/文型、表現、音声、表記などに関する知識を正確に使用し、理解するための能力。

8





- ### 言語運用能力/ Pragmatic competencesとは
- 言語リソースを使うときの機能面に関する能力を指す。
 - 例えば、談話構成、話題の選択、談話の展開、その一貫性と結束性。
- 12



ストラテジーは一般的に学習ストラテジーとコミュニケーション・ストラテジーという分け方をされるが、両者は同一線上にあるものと考えている。コミュニケーション・ストラテジーの1つに言い換えや聞き返しがあるが、これは、言語能力の不足を補ってその場をしのぐだけではなく、使用することによって、理解可能なインプット(comprehensive input)を増やすことにつながると考えている。したがって、コミュニケーション・ストラテジーは、習得を効果的に促進する学習ストラテジーにも通じるものだ、と考える。

2.異文化理解能力

15

異文化理解能力とは 1

- 使用者が自分の目・耳・頭で、複数の文化の存在に気づき、その多様性を認めること。
- 自文化以外の考え方の相違性や共通性について知ること。
- 自国の文化と比較しながら、互いの文化について考えること。
- 考えた結果を「相互理解」や「共生」につなげること。

16

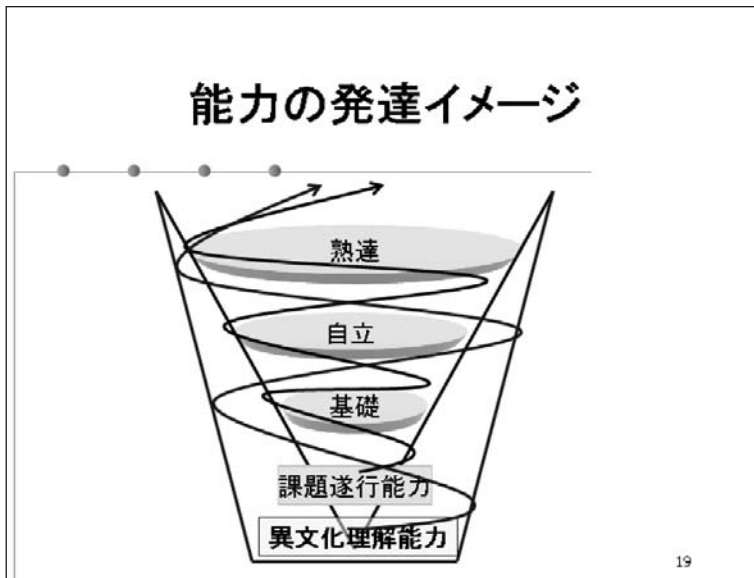
異文化理解能力とは 2

- それぞれの文化を型にあてはめて理解してしまわない。
- 互いの差異だけではなく、類似点や共通点にも眼を向ける。
- 差異に注目する場合でも、表面的なものだけではなく、それぞれの違いがどういう社会や背景のもとにあるのか考慮する。

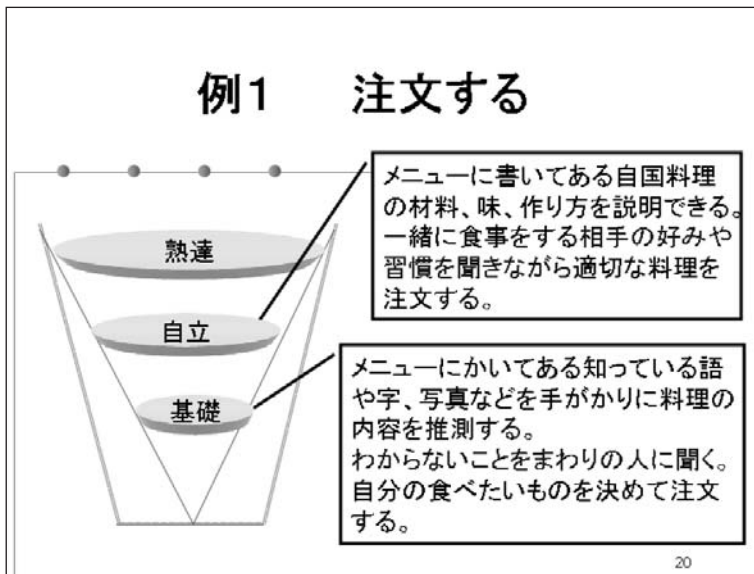
17

3.具体例

18



さきほど、課題遂行能力と異文化理解能力の2つの能力の発達イメージを表わした、この図をお見せした。次にこの能力発達イメージに照らして、具体例を説明する。

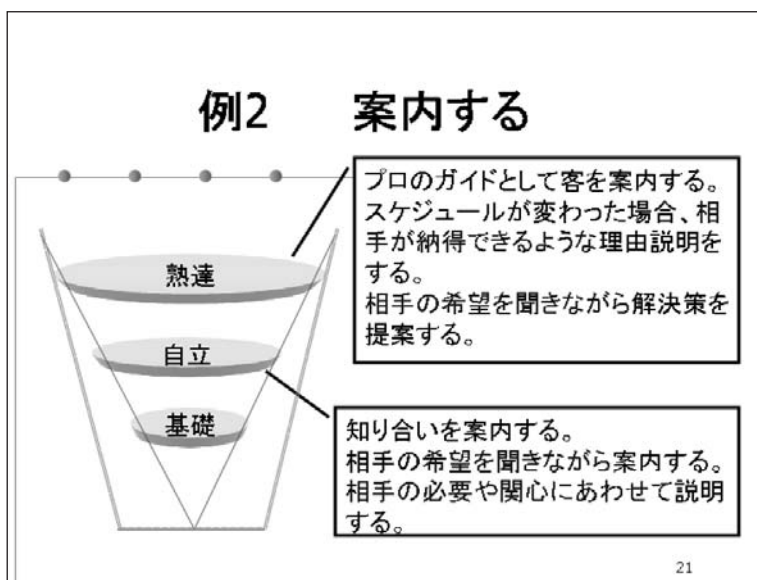


基礎段階の学習者がレストランで注文する場合、メニューにある知っている語や字、写真などを手がかりに料理の内容を推測する→わからないことをまわりの人に聞く→自分の食べたいものを決めて注文する、という行動が想定される。発信する側は、「推測する」や「周囲の人に手助けを求める」というストラテジーを使用するだろう。ここで、自分の理解が不足し

ていることを堂々と表明し、周囲の人に手助けを求めること、助けを求められた側はそれに応じることによって、共同作業による課題遂行が達成されると考える。

また、熟達段階の例では、自国を訪ねてきた日本人をもてなす場合を想定してみよう。メニューにかいてある自国料理の材料、味、作り方を説明する→一緒に食事をする相手の好みや習慣を聞く→そして、適切な料理を注文する、という行動が想定される。この自分が属する文化についても発信し、相手にも配慮するという行為の中に、異文化理解能力の要素が入っていると考える。相互理解は異文化理解能力があってこそ成り立つものであろう。

この「注文する」という課題は、自立段階までで遂行が可能であると考えるので、熟達段階の例はない。



「案内する」という課題は、少なくとも自立段階の日本語使用者でなくては遂行が難しい課題だと考えるので、基礎段階の例はない。

基礎段階の学習者が知り合いを案内する場合でも、相手の考え方を認め、希望を尊重して、相互に調整することで、共同作業による課題遂行が達成されると考える。また、熟達段階は、プロのガイドとしても通用するような高い調整能力があってこそ達成できるレベルであろう。

4. 今後の課題と展望

22

1. 基礎言語調査

- 課題遂行能力の調査・研究
- 課題遂行に必要な言語構造の調査・研究

2. 評価方法の開発

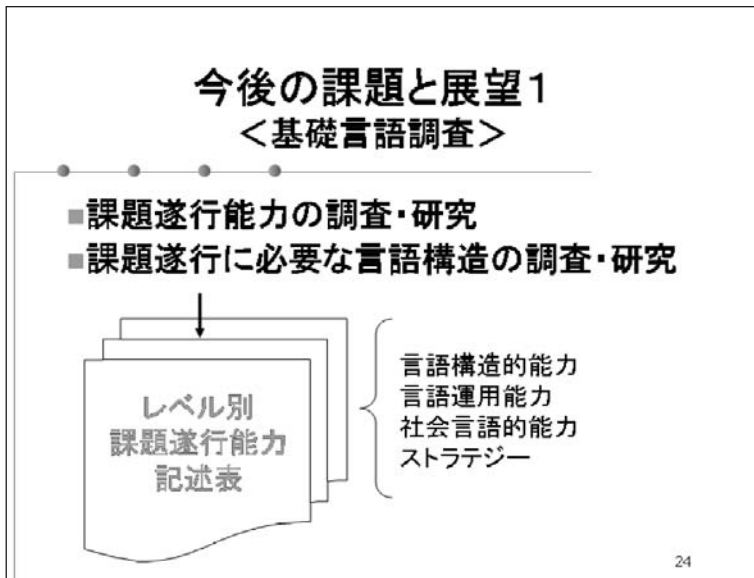
- レベル別課題遂行能力記述表の作成
- 評価方法の開発

3. スタンダードの共有

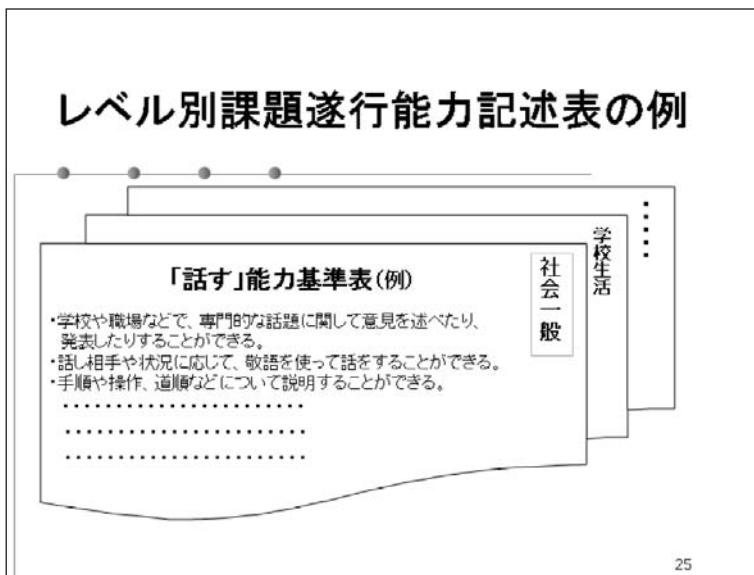
- 教材開発
- 教師教育プログラム開発及び再編成

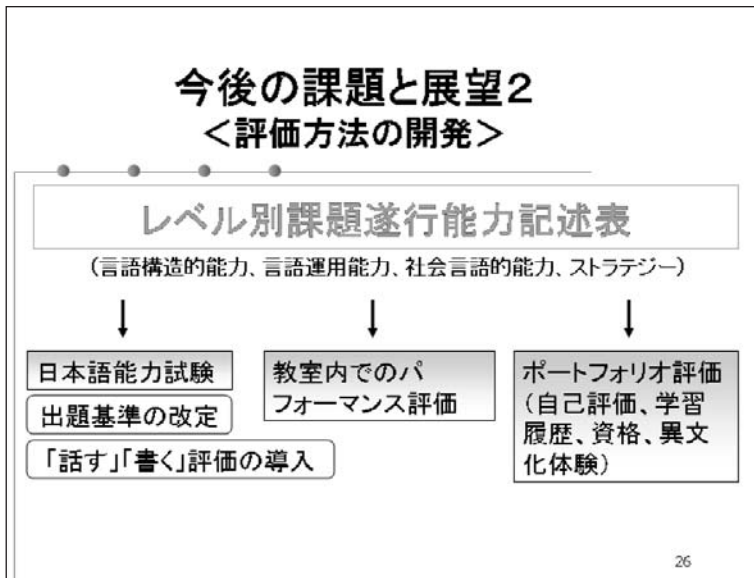
23

今後、スタンダードの構築を進めるとすれば、「1.基礎言語調査」、「2.評価方法の開発」、「3.スタンダードの共有」、が必要となってくると考えている。



まずは、海外で必要とされる課題遂行能力の調査とその課題を遂行するのに必要な言語構造の調査が必要であろう。それらの調査に基づいて、レベルごとの課題遂行能力の記述を行ない、また、各課題遂行に必要な言語構造的な能力、言語運用能力、社会言語的能力、ストラテジーについても例示していく必要がある。

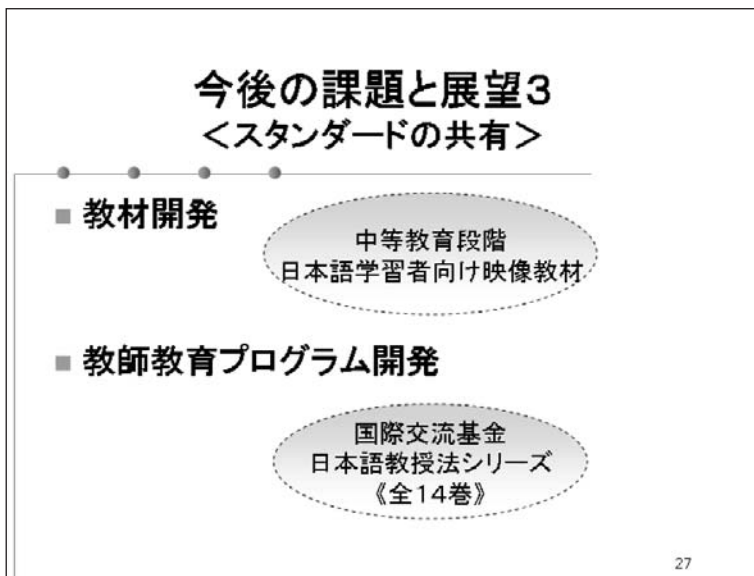




基礎言語調査と並行して評価方法の開発も必要となる。

日本語能力試験も遂行能力を測る方向へと出題基準を改訂し、「話す」「書く」評価についても導入する計画である。また、日本語能力試験のような大規模標準試験では測りにくい課題や異文化理解能力などは、ロールプレイなど教室内的のパフォーマンス評価の開発も必要となるだろう。

ポートフォリオ評価と呼ばれる学習成果をまとめた記録帳も、テストでは測りにくい能力の伸びを評価する手段として重要だと考えている。



さらに、このようなスタンダードの枠組みができたときには、共通理解を促進する方法として、教材開発や従来から行なってきた教師研修の再編成及びネットワーク形成なども含む教師教育プログラムの開発が必要となるだろう。

現在、国際交流基金日本語国際センターでは、中等教育段階の日本語学習者を対象とした映像教材の開発が進んでいる。これは、先ほど述べた異文化理解能力の考え方が反映されている。また1989年以来国際交流基金日本語国際センターで実施してきた教師研修の経験をもとに「日本語教授法シリーズ」全14巻を執筆中である。このシリーズにも、課題遂行能力と異文化理解能力の考え方が反映されている。

この第3部では、第1部で発表した理念を日本語教育の立場からお話した。これはまだスタンダードというものを考えるにあたっての出発点に立ったに過ぎず、今後皆様からのご意見を頂戴して、検討を重ねていくことが必要だと考えている。ぜひ率直なご意見をお聞かせいただきたい。

Abstract

<Part 1>

The Objectives and Principles of Standards for Japanese-Language Education

The Japan Foundation

1. Steps toward the “Third Place”: Proposal on “Japanese for Mutual Understanding” Standards

Since its establishment in 1972, the Japan Foundation has consistently supported efforts in Japanese language education overseas. The driving force in international cultural exchange is person-to-person interchange and mutual understanding fostered and enhanced through language communication. At the time the Japan Foundation was established, the number of learners of Japanese as a foreign language (JFL) was only around 100,000 worldwide and Japanese language education was viewed primarily in the context of higher education and the training of Japanese studies scholars.

With the collapse of the Cold War order and the advance of globalization since the early 1990s, the climate of Japanese language education has changed dramatically. Many countries began revising their foreign-language education policies, and one aspect of that trend was a Japanese language boom that has brought the number of JFL learners to more than one million. That unprecedented figure continued to rise even after the collapse of Japan’s “bubble” economy, and with the added spread of Japanese language learning from higher to elementary and secondary education, by the late 1990s the world population of JFL learners topped the two-million mark.

Along with this numerical increase has come a diversification of learners’ reasons for studying Japanese. Whereas most had once been concerned primarily with such pragmatic goals as passing examinations, gaining opportunities to study abroad, and finding employment, today interest in Japanese culture, in communicating in Japanese, and in the Japanese language itself are among the main motives for JFL learning at all levels of education. The globalization of culture that has swept the world in recent years has heightened interest in and appreciation of Japanese culture, and this in turn has led to dramatic changes in Japanese language education overseas. Various cultural products of Japan, such as manga, anime, digital games, and music, now enjoy widespread popularity, not only in the West but in many parts of the world including Asia and the Middle East.

In its efforts to meet the growing and diversifying needs of Japanese language education overseas, the Japan Foundation has developed and implemented programs aimed at providing assistance for local initiatives in Japanese language education—that is, assistance based on the

understanding that Japanese language education overseas should be conducted in each case in accordance with the education policies of the country or institution involved, and that teaching staff should be made up primarily of local teachers. Such assistance has included planning and implementation of programs for dispatching specialists, for giving overseas teachers opportunities for training in Japan, for developing and donating teaching materials, for building and enhancing overseas networks among people in this field, and for conducting the Japanese Language Proficiency Test. The activities of Japan Foundation Japanese-Language Institute, Urawa, established in 1989 as a body specializing in teacher-training, resource-development, information-exchange, and other Japanese language-related programs, embody this approach. A second institute, the Japan Foundation Japanese-Language Institute, Kansai, was established in 1997 and focuses on providing advanced Japanese language training as required in various specialist fields. Through the development of these programs over the past 30-plus years, the Japan Foundation has accumulated an incalculable wealth of experience and expertise in Japanese language education.

The idea of supporting local initiatives in Japanese language education was an appropriate way to fine-tune assistance to local needs and to respect the principles of local control and ownership of the programs conducted. It was also based on a sense of remorse for past approaches whereby Japan used Japanese language education as a tool for its colonial rule over other countries. As JFL learners increase in number and Japanese gains recognition as an international language, however, this approach of simply responding to demand is no longer adequate. As a Japanese public institution, the Japan Foundation is now being called on to promote Japanese language education more proactively in the international community, such as by exercising qualitative control over programs in accordance with clear standards and in some cases by actively tapping new sources of demand. In “The Importance of Japanese-Language Education around the World,” an appeal prepared by a special committee of scholars, business leaders, and other specialists in Japan and submitted to the chief cabinet secretary on December 1, 2004, the committee members stated: “We believe that switching from ‘passive support’ to ‘active promotion’ of Japanese language education could prove an effective means for further bolstering Japan’s role in the global community.” The Foundation is now expected to take a more active role in this area, not only by supporting Japanese language education but by promoting it in ways that, while not being preemptory, are nevertheless proactive.

In undertaking this shift of role from support to promotion, we must decide what kind of Japanese language should be promoted and how Japanese language education should be conducted from now on. In other words, we have a responsibility to establish standards for Japanese language education for the years ahead. Accordingly, the Japan Foundation undertook to apply the intellectual resources it has amassed over the past 30 or so years to the formulation of such standards, and to that end decided to hold a series of three roundtable discussions in fiscal 2005, the third round of which will be open to the public so that ideas and information can be shared among people from a broad spectrum of relevant fields and backgrounds.

The First Roundtable discussion, held in May 2005, involved eminent scholars and specialists

in language policy, language education, and assessment invited from Australia, China, Korea, Europe, and the United States. The consensus upheld at this meeting was that the planned standards should be “comprehensive, applicable to as many people as possible, open-ended, flexible, creative, a process not a finished product, conducive to networking, and non-binding.” The understanding of the standards’ non-binding nature, in particular, accords with our policy of promoting Japanese language education in ways that are not peremptory or dictatorial, an approach that is also reflected in the deliberate use of the term “reference” in the *Common European Framework of Reference for Languages*, published by the Council of Europe in 2001.

The Second Roundtable, held in November 2005, brought together domestic scholars and experts and Japan Foundation dispatches, language instructors, and other specialists for talks at the Japan Foundation Japanese-Language Institute, Urawa, the participants lodging at the Institute itself. Building on the progress made at the First Roundtable, they discussed what kind of Japanese language education the Foundation should aim to promote and what kind of standards should be devised for it. The consensus reached this time was that our goal should be to promote Japanese “as a language for mutual understanding.” From now on, that is, Japanese language education must proceed from a more global understanding, recognizing that Japanese is no longer confined to the Japanese people but rather is common to Japanese language users of diverse national and ethnic backgrounds. In other words, we should work together toward attaining what Lo Bianco, Crozet, and Liddicoat call the “third place” of Japanese language usage, where distinctions between “Japanese” and “non-Japanese” people, and between “native” and “non-native” Japanese speakers no longer apply. For a foundation established on the principles and for the purpose of promoting world peace through international cultural exchange, this is a fitting approach to Japanese language education. Accordingly, it is within this framework of understanding that we decided to devise a set of standards for Japanese language education.

In the Third Roundtable, Session I will be devoted to elaborating the concept of such standards based on our idea of “Japanese for mutual understanding,” a task in which we look forward to input particularly from Professor Yi Dok Bong and Dr. Richard Brecht, both of whom also took part in the First Roundtable. In Session II we will consider what can be learned from the excellent precedents provided by similar efforts in German- and French-language education around the world and for foreign language education in the United States. In Session III, we hope to formulate a preliminary draft of a set of standards for education in “Japanese for mutual understanding,” inviting input not only from panelists but also from the floor.

We believe that the formulation of standards based on the notion of Japanese as a language for mutual understanding can play an important role in international society as well as in the increasingly internationalized society of Japan itself. But this is not a task that the Japan Foundation can or should undertake unilaterally. That is why this series of roundtable discussions has been designed to include input from both Japanese and overseas experts, and why the Third Roundtable, in particular, will take the form of an open, public symposium. In the work that will follow these discussions as well, we intend to solicit the understanding, cooperation, and support of concerned parties from both within Japan and abroad, and representing not only

academia but various relevant fields.

2. Looking Back: The Legacy of Japan Foundation Programs

The following summarizes the Japan Foundation's main achievements in programs for Japanese language education and the challenges those programs face in the years ahead.

Dispatch of Japanese Language Specialists

Japanese language specialists, junior specialists, (formerly known as “young Japanese language instructors”) and related personnel are currently dispatched by the Japan Foundation to a total of 113 positions at education ministries, secondary and higher educational institutions, Japan Foundation overseas offices, and other organizations in various countries. In addition to actual classroom teaching, the duties of dispatches include course administration and management, training of local teachers, and advisory work (consulting with local educators, assisting in the development of teaching materials, and so on), the focus of their activities being to support local initiatives for Japanese language education. The following is an overview of the dispatch program in terms of the different types of dispatches and the various levels of education at which they are involved.

Elementary and secondary education

Roughly two-thirds of the total number of learners of Japanese as a foreign language (JFL) worldwide are in elementary and secondary schools. Accordingly, the Japan Foundation has dispatched advisors to education ministries and departments in various countries to assist in the training of local teachers, and has also sent junior specialists for classroom teaching. In Australia, where a languages-other-than-English (LOTE) program established in 1987 recommended the study of Japanese as one of nine priority languages, the Foundation began dispatching advisors to the Department of Education at the Government of the State of Queensland in 1988 to provide assistance and guidance in syllabus development and development of teaching materials and methods. Such advisor-type dispatches, the first of which were to Australia and New Zealand, now account for more than half of all of the Foundation's dispatches of Japanese language specialists. This statistic attests to the fact that many countries and regions have attained a certain degree of autonomy in their Japanese language education programs.

Higher education

In the early years of the Japan Foundation's activities, the bulk of its dispatches of Japanese language specialists were at the higher education level, but in recent years the number of personnel dispatched to provide focused direct assistance to language courses in the higher education level has relatively decreased. Cairo University's Japanese language and literature department, which was established through the Foundation's specialists dispatch program in 1974, has since itself become a supplier of Japanese-language-related human resources to neighboring countries and

a major center of Japanese language education in the Middle East. In China, this component of the program led to the establishment in 1980 of the “Ohira School” (the predecessor of the Beijing Center for Japanese Studies), where training programs for in-service Japanese language teachers and a master’s degree program have been carried out.

Preparatory education

By arrangement with their respective sponsoring governments, Japanese language education has been provided for exchange students from Indonesia, China, and Malaysia prior to their departure for Japan.

Non-school education

Specialists have been dispatched overseas to conduct Japanese language courses at institutions outside the framework of formal education, such as public organizations of the host country and the Foundation’s overseas offices. The Foundation also dispatches Japanese language specialists to the Japan Human Resource Development Centers (commonly called “Japan Centers”) established by the Japan International Cooperation Agency in a number of Asian countries (e.g. Uzbekistan and Vietnam) to assist them in developing the market economy in those countries.

Dispatch of advisors

As touched on above in the section on elementary and secondary education, one of the biggest changes in the Foundation’s Japanese language specialist dispatch activities over the past twenty years has been a greater focus on the dispatch of advisors, whose main task is to assist teachers in the host country, such as by conducting training courses, consulting with local teachers to answer questions, and helping to develop teaching materials.

Training Programs

Every year since 1973, the Foundation has conducted intensive training courses in Japan for a set number of Japanese language students and teachers from overseas. It also provides courses for Japanese nationals in Japan to train as Japanese language teachers. Initially, the programs for overseas trainees were limited in terms of the number of overseas students that could be accommodated and the variety and duration of the courses, but with the establishment of the Japan Foundation Japanese-Language Institute, Urawa in the city of Urawa (now Saitama) in 1989, those programs have been expanded considerably.

The number of overseas students and teachers invited to Japan jumped from 249 in the year prior to the Institute’s establishment to 348 in its first year of operation. With increases in the number of specialist instructors and administrative staff as well as in the budget, the variety of courses available and the number of trainees have grown accordingly. In addition to its short- and long-term training courses for overseas Japanese language teachers, the Institute implements country-specific courses developed to match the needs of countries with large numbers of Japanese language learners. Also, the Institute, in cooperation with the National Institute for

Japanese Language and the National Graduate Institute for Policy Studies, also offers master's and doctoral degree courses for young and mid-career Japanese language teachers.

In 1997, the Foundation established its second specialist Japanese language center, the Japan Foundation Japanese-Language Institute, Kansai, which conducts professional Japanese language training and study-visit programs for foreign diplomats, public servants, librarians, university students, researchers, and other Japanese language learners.

Today, the Urawa and Kansai institutes together provide training for a total of around 1,000 overseas Japanese language teachers and students each year.

Development of Teaching Materials

In the development of Japanese language teaching materials for use overseas, the Japan Foundation, recognizing the need to develop materials specifically for Japanese language learners in other countries, rather than for students and trainees who come to Japan, has focused efforts under the following three categories.

Development of basic and introductory teaching materials and dictionaries in various languages other than English (languages that do not attract interest from private publishing companies because of low prospects of profit)

Nihongo shoho series (1981)

Nihongo chukyu series (1990)

Nihongo: The Pronunciation of Japanese (since 1978)

Nihongo: Kana: An Introduction to the Japanese Syllabary (since 1978)

Nihongo: First Lessons in Kanji (since 1978)

Bilingual dictionaries in the “The Japan Foundation Basic Japanese-xxxx Dictionary” series (*The Japan Foundation Basic Japanese-English Dictionary, The Japan Foundation Basic Japanese-Korean Dictionary, etc.*) (since 1986)

Development and provision of audiovisual teaching materials that cannot be developed overseas

Slide Bank series (since 1980)

Photo Panel Collection series (since 1995)

Yan and the Japanese People video series (1983)

Yan and the Japanese People II video series (1988)

A Television Course Let's Learn Japanese Basic I (1986)

A Television Course Let's Learn Japanese Basic II (1996)

Reference books for Japanese language teachers overseas

Nihongo Handbook Series (since 1974)

More recently, as needs and demand for the Japanese language diversify, in keeping with the premise that materials development should be locally based and managed, and after various deliberations on how best to develop versatile Japanese language teaching materials overseas, the Foundation has published *Kyokasho o tsukuro* (1999), a collection of teaching resources for teachers of elementary Japanese, and has created the website “Minna no Kyozaï” to disseminate this and other resources via the Internet. Drawing on the experience and expertise built up from its training programs, the Japan Foundation Japanese-Language Institute, Kansai published *Shokyu kara no Nihongo supichi* [Speech for Basic Level Japanese] in 2004 and the Japan Foundation Japanese-Language Institute, Urawa plans to publish the series *Kokusai koryu kikin, Nihongo kyoju ho* [The Japan Foundation, Japanese-Language Teaching Methods] in 2006.

Related activities overseas include the publication of *Akiko to tomodachi* [Akiko and Her Friends; 2005], a secondary school-level Japanese language textbook published in collaboration with the Thai Ministry of Education; and the publication of *Indonesia e yokoso* [Welcome to Indonesia; 2005], a Japanese language textbook for people in the tourism and service sectors that was produced in collaboration with the Department of Secondary Education of the Indonesian Ministry of National Education.

Support for Networking

In addition to its assistance for overseas Japanese language courses, speech contests, and so on, the Japan Foundation’s support for symposiums held by Japanese language teacher associations and related academic groups in various countries has been particularly fruitful in promoting networks among concerned persons in those countries. Furthermore, many regional teacher associations have been created from networks among people who have taken part in training programs of the Japan Foundation Japanese-Language Institute, Urawa. One example is the Association des Enseignants de Japonais en France. Recent networking-related efforts by the Japan Foundation include its significant involvement in the organization and implementation of the biennial International Conference on Japanese Language Education, the next meeting of which is scheduled to be held this year at Columbia University, New York.

Tests of Japanese Language Proficiency

The Japanese Language Proficiency Test

Administered worldwide since 1984, the Japanese Language Proficiency Test (JLPT) is an official test to evaluate and certify the Japanese language proficiency of non-native speakers of the language. The test is held every year in December and is administered jointly by the Japan Foundation and Japan Educational Exchanges and Services (JEES). The test is given in four levels of difficulty, and at every level consists of three sections: writing and vocabulary; listening; and reading and grammar.

The JLPT is another aspect of Japanese language education that has grown dramatically in scale over the past two decades. In its first year, 1984, the test was administered to about 7,000

examinees in 21 cities in 15 countries and regions. In 2005, some 356,000 examinees took the test in 138 cities in 45 countries and regions around the world.

A key component of our efforts to improve quality control of the JLPT is the *Nihongo noryoku shiken bunseki hyoka ni kansuru hokokusho*, an annual report analyzing and evaluating the test. In 1994, the Foundation also published *Nihongo noryoku shiken shutsudai kijun* [Japanese Language Proficiency Test: Test Content Specifications], a guidebook for JLPT question writers. This guidebook has gained widespread acceptance among Japanese language students and educators as a general standard for Japanese language education, significantly influencing course content and curriculum development.

There are, however, many problems with the test's current proficiency criteria. For example, language proficiency is described not in connection with real-life situations but rather with a focus on linguistic knowledge as seen from the standpoint of teaching. This makes the criteria difficult for students to use as an indication of the actual competence they have acquired as the fruit of their studies. It has also been pointed out that the test scores are not equated from one year's JLPT to the next with the aid of item response theory (IRT).

In light of such problems, the criteria are currently being revised so as to incorporate the following guidelines by the time the new JLPT is administered in 2009:

- Make the JLPT a measure of task-accomplishment competences and of the communicative competences required for such.
- Include can-do statements in stipulating proficiency criteria.
- Equating/Standard deviation scoring.
- Devise a component testing proficiency in spoken Japanese (though implementation of such a component would not begin until 2010 at the earliest, given the need for careful consideration on how to conduct it).

Internet Japanese language test: The Sushi Test

The Sushi Test is a Japanese language test available on the Internet for young, beginner-level learners around the world. Once users register online, they can take the test as many times as they like, free of charge. The site currently receives an average of around 20,000 hits a month.

3. Appreciating Diversity: “Japanese-Language for Mutual Understanding” Standards (draft)

A Concept for “Japanese Language for Mutual Understanding” Standards

Efforts to promote the teaching and learning of a language must be based on specific principles and policies, and the purpose and goals of such education must be clear. Only after such principles, policies, and objectives have been established does it become possible to devise syllabuses, develop teaching materials and methods, and stipulate proficiency criteria appropriately.

The standards presented here are conceived as the framework of the Japan Foundation's principles, policies, and purposes for Japanese language teaching and learning, and as guidelines for a range of specific educational activities, including syllabus and curriculum design, development of teaching materials and methods, and proficiency assessment. These standards are not meant to be preemptory or restrictive. Rather, they represent a general frame of reference for not only the Foundation but Japanese language educators and educational institutions in general, both within Japan and overseas, and for that reason they are designed to be versatile. Furthermore, these standards constitute a process, not a finished product. As such, they require constant review in response to, and adjustment so as to reflect, ongoing developments and changes in the world at large.

Who Will Use These Standards

The present standards have been formulated for use not only by Japanese language educators, language education course designers, policymakers, and test developers and implementers but more broadly for all persons involved in intercultural exchange, such as student exchange administrators and employees of international companies both in Japan and abroad. The standards may also be used by Japanese who are involved in teaching the Japanese language either as a national language or a foreign language, as a way for Japanese native speakers to reflect on their own language.

The Japanese Language in a Multilingual World

Terms such as “multilingualism” and “multiculturalism” have become increasingly prominent in recent years, reflecting society's growing interest in linguistic and cultural diversity. With the advance of globalization and global networking, people are enjoying more and more opportunities for contact with languages and cultures other than their own. This situation brings with it an increasing need throughout the world for effective communication and mutual understanding. In attaining such communication and understanding, the more options available the better, and the Japanese language can of course be counted among the languages that can serve that purpose. The Japanese language has a significant role to play in promoting good relations, human security, and peace throughout the world and especially in the Asia-Pacific region. In that sense, the Japanese language can be regarded as an international language.

The Concept of the Japanese Language for Mutual Understanding

It is in this context that we regard the Japanese language as a language for mutual understanding, by which term we mean accepting, striving to understand, and respecting the human dignity of people whose views, beliefs, or situations differ from our own. “Japanese for mutual understanding” refers to the Japanese language that enables addressers and addressees of the language to work together toward accomplishing specific tasks in a given field or situation. This concept of Japanese for mutual understanding is characterized by the following three elements.

Collaborative Act

First of all, the use of language by two communicators in an effort to understand each other is a collaborative act or so-called “joint activities” as called by Herbert H. Clark. The speaker/addresser’s mere transmission of intended meaning or information does not constitute a collaborative act; it is important that he or she also take into account the listener/addressee’s circumstances and point of view. In order for collaboration to be achieved, the addressee must properly receive and understand the addresser’s intended meaning or information. This applies both to readers trying to understand written messages and to speakers and listeners from different linguistic and cultural backgrounds trying to understand each other through interpreters. Language use is a collaborative act aimed at ensuring the transmission and reception of the meanings intended, and it is only through such collaborative act that understanding is possible. In using Japanese for mutual understanding, addressers strive to send messages that addressees can understand, and addressees strive to understand those messages.

Users of Japanese-Language for Mutual Understanding

Second, the concept of Japanese for mutual understanding is not limited to the use of the Japanese language by Japanese people to disseminate information about Japanese culture to the world. Rather, it also encompasses the reverse scenario in which non-Japanese people provide information about their own native cultures in the Japanese language for reception by Japanese people. When communicating to the world about the culture or conditions in their home country, people sometimes use the Japanese language in addition to their own language, English, or some other international language. Japanese for mutual understanding facilitates communication among such users of Japanese in international and multicultural contexts (whom we shall hereinafter refer to as *Nihongojin*, “Japanese language people”). Overseas learners and users of Japanese play an important bridging role in such contexts, particularly for native speakers of Japanese who do not speak the language of the country concerned. In order for such bridging to be effective, we must confront the question of the attitude that native Japanese language speakers should adopt so as to learn about and accept the nature of the Japanese language as used by non-native speakers.

Attitudes of Speakers/Addressers and Addressees

This brings us to the third aspect of Japanese-language for mutual understanding; namely, that the Japanese-language used for mutual understanding among *Nihongojin*, “Japanese language people” is not confined to an *a priori* norm of “standard Japanese language” or “orthodox Japanese language (or *Kokugo*, ‘National language’).” This point is self-evident when we consider that mutual understanding is eventually achieved not only through the standard Japanese language but also across different dialects. Rather, the key question in Japanese language for mutual understanding is whether or not it enables communicators to work together toward accomplishing a given task. Accordingly, the concept of Japanese language for mutual understanding requires not only an emphasis on normativeness but also a flexible attitude toward the language.

Rather than viewing the Japanese language solely from the viewpoint of native speakers, what we need is a willingness to understand the kinds of Japanese language used by non-native users and learners, and to broaden our tolerance of different varieties of Japanese. This means to be aware of language varieties other than one's own, and to appreciate diversity. In this approach, the distinction between native and non-native speakers is superseded by the new, concept of *Nihongojin*, "Japanese language people". On the other hand, this does not mean that we would go along with a simplified Japanese language being artificially created and taught.

Learning and Teaching of the Japanese Language for Mutual Understanding

The learning and teaching of the Japanese language for mutual understanding are endeavors to promote collaboration in the language, to refine its transmission and enhance its reception. Learners and users of the Japanese language must improve their Japanese language proficiency so that the messages they send in the Japanese language are understood as much as possible; and the receivers of those messages, whether Japanese native speakers or not, must cultivate an attitude that will enable them as far as possible to understand the varieties of the language that such learners use. In this context, to undertake collaborative action in fields or situations specific to the Japanese-language so as to facilitate mutual understanding constitutes "learning" and "use" of the language.

Japanese language for mutual understanding enables people to experience multilingual and multicultural situations and gain a broader, more inclusive outlook on the world; they will also gain new perspectives on their own culture. Japanese language for mutual understanding is thus an effective way for people to develop the richness of their spirits as human beings.

Reference

- Clark, Herbert H. (1996). *Using Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lo Bianco, J., Liddicoat, A. and Crozet, C. (1999). *Striving for the Third Place: Intercultural Competence through Language Education*. Melbourne: Language Australia.
- ARCLE Henshu Iinkai (2005). *Yoji kara seijin made ikkan shita Eigo kyoiku no tame no wakugumi: ECF-English Curriculum Framework* [Toward a Framework for an Integrated English Education from Preschool to Adult]. Riberu Shuppan.

The Idea of Standards of Japanese Language Education for Mutual Understanding

Yi, Dok Bong

The nature of the standards

I concur with the characterization of the proposed standards as an evolving process. At the same time, I feel that the idea of “Japanese language education for mutual understanding” is particularly attuned to our times. In this approach, Japanese is regarded as an international language, that is, as one of a number of languages that can serve as tools for cross-cultural communication and understanding, and as a language that can thus play an important role in promoting friendly relations and peace in the Asia-Pacific region. In other words, this implies an approach to Japanese language education whereby Japanese serves as a regional common language in a context of linguistic pluralism.

The meaning and key elements of “mutual understanding”

“Mutual understanding [means] accepting, striving to understand, and respecting the human dignity of people whose views, beliefs, or situations differ from our own.”

- (i) The use of language as a means for speakers/senders and listeners/receivers to understand one other is a collaborative act.

“In using Japanese for mutual understanding, senders strive to send messages that receivers can understand, and receivers strive to understand those messages.”

- (ii) Facilitating communication among users of Japanese (Nihongojin) in international and multicultural contexts.
- (iii) An attitude of flexibility not constrained by prescriptive norms.

Issues concerning the interpretation of “mutual understanding”

- (i) When we say that mutual understanding involves “accepting, striving to understand, and respecting the human dignity of people whose views, beliefs, or situations differ from our own,” what exactly do we mean by “accepting” and “understanding” others?
- (ii) The key elements of mutual understanding are said to include the kind of attitude and linguistic flexibility whereby senders and receivers in cross-cultural communication collaborate in an effort to understand each other. When applied to actual communicative situations, this implies the need for linguistic understanding and flexibility mainly on the part of native speakers of Japanese.
- (iii) It is not clear whether the proposed concept of mutual understanding means message-level mutual understanding through use of the Japanese language, or cross-cultural understanding through use of Japanese as a means of communication. Although the characterization of Japanese as a language for mutual understanding appears to include

understanding at the cultural level, the description of the key elements of mutual understanding seems to be limited to understanding at the linguistic level. The factors identified as key elements of mutual understanding—reciprocity, a sympathetic, considerate attitudes, linguistic flexibility, and so on—are indeed essential, but mutual understanding based solely on the attitude and linguistic flexibility aspects runs the risk of being limited to the linguistic message. To achieve true mutual understanding, one also needs to know the other's standpoint and way of thinking and understand the meaning of his or her behavior.

- (iv) Linguistic flexibility is one of the principles that operate to facilitate harmony in all speech behavior, but incorporating such flexibility into learning contents could give rise to further norms.
- (v) Competence in paraphrasing and linguistic flexibility are cited as collaborative, reciprocal acts, but no mention is made of cultural flexibility in linguistic behavior. That is, the concept of flexibility does not appear to be based on a dynamic model of language.
- (vi) The kind of understanding that Nihongojin, as cultural mediators, need to have of the attitudes of Japanese native speakers should include an understanding of linguistic culture.
- (vii) If we incorporate cultural flexibility into the notion of flexibility, this raises the question of how the high contextuality of the Japanese language should be dealt with in Japanese language education.

The scope of mutual understanding

Mutual understanding in cross-cultural situations can be thought of as spanning three levels: understanding of the meaning of linguistic signs; understanding of linguistic behavior; and cultural understanding. The former two can be described as communicative understanding and the third as a kind of understanding that goes beyond communication. In my view, the understanding we should aim for in cross-cultural interaction is this third type of understanding. However, in incorporating culture and linguistic culture into language education, it is difficult to avoid problems involving individuals and cultural stereotypes.

Mutual understanding cannot result from any unilateral approach; true mutual understanding comes about through reciprocal learning. An attitude of reciprocal learning can therefore be regarded as axiomatic to the concept of mutual understanding.

Concluding remarks

Promoting the learning of Japanese as an international language is seen as a way to foster mutual understanding and therefore peace in the Asia-Pacific region. Aimed at realizing these ideals, the present proposal for Japanese-language education based on mutual understanding could have a significant impact on future efforts to formulate learning standards for other international languages as well.

Current interpretations of the idea of language education based on mutual understanding

tend to focus on mutual understanding at the linguistic level. This purview should be expanded so that cross-cultural mutual understanding is seen to encompass understanding at the cultural as well as at the linguistic level. To that end, international cooperation is needed in the formulation of standards for language education.

“A Policy Perspective on Standards and Testing for Overseas Japanese Language Education”

Richard D. Brecht

A national language education policy for countries like the United States should target the development of four distinct constituencies: an educated citizenry aware of the role of language and culture in the world and in human cognition; a broad base of school graduates with some functional language skills; and a cadre of advanced language specialists capable of the highest level of linguistic performance. In addition, autochthonous and immigrant language communities constitute a fourth constituency, as they pursue their heritage identity and language rights. In addition, these populations often are the greatest natural resource and a major contributor to the other three constituencies.

As a rule, students reflect these goals by taking a language to satisfy general education requirements to learn to use the language for professional and personal reasons, and to become experts in the language.¹ Brecht & Walton 1994 subsumed these under what they called the missions of a language program in the U.S.:

1. Educational, where language learning is part of the general education of the student;
2. Applied, where language is learned as a tool for personal or professional advantage;
3. Specialist, where language professions (teachers, translators, linguists, etc.) and professionals with near native ability are produced; and
4. Heritage, where language learning is a means for preserving or recapturing one's cultural heritage or for asserting one's language rights.

Traditionally, language programs respond to these four missions with one general program, distinguished between merely by the length of time a student resides in the program. However, these distinct missions call for very different kinds of courses, materials, assessment, and teaching. Accordingly, national standards for foreign language learning should address them explicitly, which has not been done even in the most recent national efforts. While existing standards can easily be seen to address the Applied and Specialist missions, the same cannot be said for the General Education and Heritage missions. Fortunately, though, there is a growing body of literature on heritage learners and learning, which can be brought to bear in the new standards. In addition, the new work on “linguaculture” and the “third place” can go a long way towards enabling the inclusion of the General Education mission in the standards as well as improving the focus on culture in the Applied and Specialist areas. In sum, the principal point to be made here is that standards for language teaching and learning can support a national language policy involving the national goals above by accommodating all four language missions.

The Way Forward

Existing national standards initiatives around the world provide good models to build on, but

there are improvements to be made. Let me first underline some points made by Crozet & Liddycoat 1999:

- “Culture is not acquired through osmosis. It must be taught.... Conceptual and experiential learning is required to acquire intercultural competence.” The deep conceptual teaching of culture has to be part of a curriculum and of the standards.
- “The bilingual/multilingual speaker is the norm.” Moving away from the “educated native speaker” has many implications for advanced level descriptors.
- “New approaches to language testing are needed to assess intercultural competence.” For example, valid assessment of cultural performance is difficult to reconcile with standardized multiple choice tests.

Other issues:

- The ACTFL K-12 approach (5 Cs), while more orientations than goals, is fresh in its approach and relevance for younger learners, and it is comprehensible to teachers (with a little instruction).
- While in-country study is implied in these and other standards, the experience of living, working, studying, touring in the target culture has not assumed its due and explicit place in standards work. Exposure to another culture should be programmed in the learner’s career in at least three modes: exposure to domestic heritage communities in elementary school; short study or touring trips at the secondary level; and a year abroad at the university level.
- True depth of cultural knowledge requires much more research and analysis in order to move from Hammerly’s achievement, informational, and behavioral modes to a contrastive understanding of the basic concepts of a target culture.
- National standards must reflect this much deeper understanding of culture and its relation to language (linguaculture), and they most certainly should stress the general educational advantages of Intercultural Competence.
- The assumption that culture can be learned without language has to be explicitly challenged in the standards, with the disadvantages clearly stated (as they are in Crozet, Liddycoat, and Lo Bianco 1999: 12ff.).
- Standards must make clear that language alone permits culture to be experienced, not just observed; and the effect of experiential learning and “episodic memory” should likewise be stressed and tied to in-country learning and living.

¹ Under culture, I include literature. Cf. Lo Bianco 1987.

² The “heritage mission” is distinct in not mapping directory onto the three national capability goals outlined above.

³ Kano and Japanese heritage learners

“Profile deutsch”—Developing a Multipurpose Tool

Paul Rusch

Where did we set off? The underlying background

What do learners and users of a foreign language do in and with the foreign language? What started in the 1970s with the communicative approach towards language teaching consequently led to the Common European Framework of Reference (CEFR):

- Can-do statements describe, what learners and users do, which activities they are involved in, which domains they use their competence in.
- Competence (what they can do) is in most fields of language much more important than knowledge (what they know).

How do we assess a learner’s performance on the basis of the aspects of communicative language competence?

- Different qualitative aspects of language use have to be considered (e.g. CEFR table 3: Common Reference Levels: qualitative aspects of spoken language use).
- For different purposes, different levels of competence are necessary or sufficient.
- Different profiles for specific groups of language users need to be developed.

Who manages the language competence? Who acquires competence? Who uses it? Who loses it? Can there be any reasonable answer but “the learner”?

- The European Language Portfolio (ELP) is the means by which learners and users manage their language competence:

All competence is valued, regardless of whether it is gained inside or outside of formal education. The ELP is the property of the learner.

The ELP has a pedagogic function: to enhance the motivation, to incite and help learners to reflect their objectives, to plan their learning, to provide grids of self-assessment, to encourage learners to gain plurilingual and intercultural experience.

The ELP has a documentary and reporting function.

- The European Language Portfolio consists therefore of three parts: the Language Passport, the Language Biography, and the Dossier.

When learners acquire language competence they often do so to meet the demands of institutions or employers. Most institutions rely on standardised tests for gate-keeper functions (e.g. TOEFL).

- The Language Passport of the ELP shows documents and certificates.
- Tests, to a certain extent, determine the classroom activities (backwash-effect).
- Whoever agrees on communicative competence as the main aim of language teaching has to

agree on methods of testing focusing on communicative competence.

How do learners acquire competence? The CEFR has adopted an action-oriented approach.

- Learners draw on the competences at their disposal to engage in language activities, such as receiving and/or producing texts in relation to themes in specific domains. Hereby learners activate strategies which seem most appropriate for carrying out the **tasks** to be accomplished.
- Tasks are the key to develop competences in class.
- Tasks are a constituent part when testing competences.

Can-do statements can be put into action by tasks.

- In developing textbooks which adopt the aims of CEFR, tasks play an important role.
- Tasks are linked to can-do statements in the grids for self-evaluation as found in ELP.

Where did we want to go to? What did/do we provide in ‘Profile deutsch’ to meet these targets?

As shown above “Profile deutsch” is one part of the triangle of language policies of the Council of Europe: The CEFR offers the main guideline, the ELP empowers the learner, and “Profile deutsch” is a tool to bring the CEFR into practice for the German language.

- “Profile deutsch” consists of a CD-ROM and a handbook. “Profile deutsch” is not a textbook; it is neither a curriculum nor is it a standardised test.
- “Profile deutsch” can be helpful in designing textbooks, planning curricula, developing tests or describing learner profiles.

The main aspects of the CEFR are reflected in “Profile deutsch”:

- Chapter “**Profile Deutsch auf einen Blick**” (“Profile deutsch” at a glance) gives a short overview of the components included, a short guideline for the program, information on the background (the relevant chapters of the CEFR) and assorted links.
- Chapter “**Die 6 Niveaus**” (the Six Levels) provides an overview of the Common Reference Levels, the Global Scale (CEFR Table 1), a grid for self evaluation and—most challenging—learners’ examples of spoken production, the examples of every level, with a commentary why these examples are calibrated to the assigned levels.
- Chapter “**Kannbeschreibungen**” (can-do statements) are provided for the following activities: interaction oral and written, reception oral and written, production oral and written and mediating between languages. All activities comprise:
 - “**Detaillierte Kannbeschreibungen**” (detailed can-do statements), which state “What can learners do on a given level of reference?” To tie these can-do statements closer to practice in class and testing at least three examples, located in different domains, show in which roles learners perform tasks that contain the can-do statement concerned.
 - “**Globale Kannbeschreibungen**” (global can-do statements) describe the quality: “How well can learners fulfil their tasks, and which aspects of quality can or must be considered?”

- Chapter “**Sprachliche Mittel**” (linguistic means) contains:
 - “**Thematischer Wortschatz**” (vocabulary assorted to topics) assigned to one of the levels A1-B2. Furthermore, as German is a pluricentric language, this vocabulary of course gives regional variations of German.
 - “**Allgemeine Begriffe**” (concepts) assigned to one of the levels A1-B2.
 - “**Sprachhandlungen**” (speech acts) assigned to one of the levels A1-B2.
 - “**Wörterbuch**” (dictionary) gives 33,000 lexical items of the “e-Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache, Langenscheidt” (publishers 2003).
This enables users of “Profile deutsch” to put together their own lists (according to their actual needs) and save them in the “Sammelmappe” (collecting point), from where everything can be exported to either Word or Excel.
- Chapter “**Grammatik A1-B2**” (grammar) has been derived from the linguistic means: Which structures of German grammar help users of German to solve their tasks according to a certain level? In the part “functional grammar,” the means of grammar are assigned to notional aspects.
- There are some more chapters, only listed here: “**Texte**” (texts), “**Strategien**” (strategies), “**Gruppenprofile**” (profiles of users’ groups) and the aforementioned “**Sammelmappe**” (collecting point).

In practice “Profile deutsch” has been shown to be a tool for various purposes. For example, it has been used for:

- Planning and designing textbooks (distributing the can-do statements of a given level to chapters and add strategies and techniques to tasks).
- Validating set tests by checking the vocabulary required by students.
- Designing a curriculum for special courses, e.g. training non-German speaking salespersons of a bakery chain in Munich.

How did we manage to come to terms with it?

Developing a multipurpose tool such as “Profile deutsch” does need the willingness of any person involved (carriers of the project, board of experts, authors and program developers) to find new ways.

- The targets of CEFR are specified to very differing extents.
We tried, for instance, to come to terms with the concept of strategies by illustrating each strategy with one or more techniques.
- The contents of CEFR are rather abstract and have to be tied closer to practice in education, classroom and testing. That is why we decided to give at least three examples of any can-do statement.

We—both the authors and the board of experts as well—were aware of some risks in the perception of the outcome.

- Providing lists of linguistic means is necessary to facilitate putting the targets agreed on into

practice. We understand these lists to be an offer, and to be a proposition. At the same time they were understood to be mandatory, albeit our suggestions.

- There are frequent questions—not to say demands—for lists of linguistic means for the C-levels. However, there are hardly any criteria to be met which are not arbitrary. There is no such thing as an agreed common core. The use of a foreign language at the C-level is to a large extent specified: the needs for communication in the field of business differ widely from the needs in a field such as studying German to become a teacher of the German language.
- Textbooks and standardised tests will be the main means to put the targets of the CEFR into action. However, the same contents have been rapidly transferred into new a shape: within a short space of time the textbook “German for beginners” emerged as “German level A1.” The action-based approach towards teaching and testing requires more than a change in labelling.

Reform of the French Ministry of Education DELF and DALF Examinations

Bruno Mègre

Since 1987, the Centre International d'Etudes Pédagogiques (CIEP) has been a government institution whose parent ministry is the French Ministry of Education, Higher Education and Research. The CIEP works in two main areas: language teaching, learning and assessment (French as a foreign language and modern languages for French people) and promoting French teaching expertise outside France (educational engineering).

The assessment and certification section, at the CIEP, manages two qualifications in French as a foreign language on behalf of a number of French ministries: two diplomas (DELF, Diploma in French language studies and DALF, Advanced diploma in French language) and one test (TCF, French competency test). This section is also involved in the work of the language division of the Council of Europe. Finally, thanks to its qualifications, the CIEP is a member of the Association of Language Testers in Europe (ALTE), along with prestigious European institutions (such as the University of Cambridge, Goethe Institut and Instituto Cervantes) specialising in assessing learners' competency in foreign languages.

The DELF and DALF diplomas were created in 1985 at the request of the French Ministries of Foreign Affairs and Education. Since then, over 3 million candidates have taken these examinations. The 1,000 examination centres are distributed over 156 countries. Every year, 350 examination sessions are organised throughout the world. As a result, the CIEP has awarded more than 70,000 diplomas each year.

Previously, DELF and DALF were structured as three separate diplomas: DELF level 1, DELF level 2 and DALF. Each diploma was originally composed of convertible units (unit credit scheme), and candidates had to pass a certain number of units in order to be awarded one of the diplomas. Each of the diplomas corresponded to a certain competency level in French as a foreign language, and each unit had specific communicative and linguistic content.

Since their creation, DELF and DALF have been based on the work of the Council of Europe (see COE threshold level). With the publication of the Common European Framework of Reference for Languages by the Council of Europe in 2001, the various units were graded in approximate terms.

In 2003, the CIEP began a major reform of these examinations to ensure that they corresponded precisely and reliably to the six levels defined in the Common European Framework of Reference descriptors. These reforms were necessary for a number of reasons: to make the diploma levels clearer; to define progress levels more precisely; and to bring the diplomas into line with foreign-language qualifications awarded by other European institutions, in particular other members of ALTE.

The CIEP therefore abandoned this structure of three diplomas composed of convertible units in favour of a clearer, more flexible structure with six diplomas corresponding to the six levels of the European Framework of Reference:

European Framework of Reference levels	New DELF-DALF system
A1	DELF A1
A2	DELF A2
B1	DELF B1
B2	DELF B2
C1	DALF C1
C2	DALF C2

In September 2005, these six new diplomas replaced the previous diplomas. The system has been simplified considerably with the disappearance of the convertible-units system (unit credit scheme) and the introduction of independent diplomas, each of which systematically assesses the full range of skills. In addition to the skills that were generally assessed previously (reading comprehension, listening comprehension, written production, spoken production), with the new DELF and DALF examinations written and spoken interaction are systematically assessed at each level.

This reform of the DELF and DALF examinations required extensive analysis of the previous examinations (on the basis of the Council of Europe Manual used to link the examinations with the European Framework); the creation of new examinations in line with the competency levels defined by the European Framework; having a large number of candidates (who were first assessed by way of the TCF) take these examinations at pilot centres across the world; psychometric analysis of the results; and, finally, definitive approval of the experimental examinations with reference to the psychometric and educational analyses supplied.

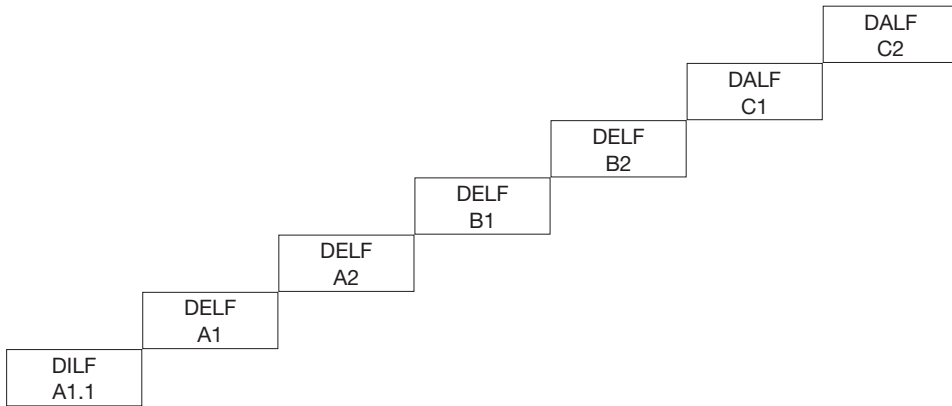
This realignment, performed over a period of months, also provided very useful information on the former DELF and DALF diplomas. It was found that, we had not been assessing the most extreme levels in the six levels of the CEFR (level A1 and a part of the level C2 of the European Framework). With the new examinations, these extreme levels can be assessed and certified, which also means that the time it takes candidates to get the diploma is reduced. The previous system assessed and certified the competency level of candidates from level A2 to level C2 partially.

The reforms were also an opportunity to improve the process by which the work of candidates is assessed at our various examination centres around the world. Scorers and examiners must now obtain accreditation from the CIEP to perform this work, by attending a training course on familiarisation with the European Framework of Reference and the assessment of the speaking and writing examinations of the new diplomas.

There are two versions of the new DELF (but not DALF) diplomas, as there were for the old diplomas: a version for adults and a version for teenagers (between 12 and 18 years old), called DELF for schools (4 independent diplomas from level A1 to level B2). The content of the DELF

for schools is adapted to the specific interests and needs of young people, but it assesses the skills required for the standard DELF in the same way and according to the same criteria and scales.

Finally, in a separate project, the CIEP is developing a new diploma called the DILF, which stands for Diplôme Initial en Langue Française [Initial diploma in French language]. DILF assesses candidates' skills at level A1.1, which is the level below level A1 as defined in the European Framework. This new qualification is intended for candidates who are not able to read and/or write, among others. The new system as a whole can be illustrated as follows:



National Standards

Isoyama Watanabe Maki

In a report titled *A Nation at Risk*, America's National Commission on Excellence in Education declared in 1983 that the United States was facing a crisis in education. The report prompted a federal government-led movement toward established standards for education, through which advances were made in standardizing curriculum content for required K-12 subjects. Development of national standards for foreign language education in the United States began in 1993 as part of that movement.

In order to establish content standards for what K-12 students should learn and master in foreign language education, the federal government provided funding for a coalition of four associations of foreign language teachers—the American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL), the American Association of Teachers of French, the American Association of Teachers of German, and the American Association of Teachers of Spanish and Portuguese—to form a task force on standards for foreign language learning. In formulating the standards, the task force first investigated what skills learners should acquire in foreign language education. From the findings of the investigations it identified specific goal areas, and for each goal area set standards for language knowledge and proficiency required by the time of high school graduation. The resulting document, *Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century*, published in 1996, stipulates two or three standards in each of five target areas (communication, culture, connections, comparisons, communities), and collectively these standards comprise the Standards for Foreign Language Learning (known as the General Standards). Each standard is accompanied by concrete “sample progress indicators” describing the knowledge and skills students should acquire in grades 4, 8, and 12.

Although these standards were intended to be generally applicable whatever the foreign language being learned, doubts were raised as to their suitability for learning certain languages, including Asian languages. Accordingly, the standards formulation process was later expanded to include seven more organizations representing five additional languages—the American Association of Teachers of Italian, the American Classical League, the American Council of Teachers of Russian, the Chinese Language Association of Secondary-Elementary Schools, the Chinese Language Teachers Association, the National Council of Secondary Teachers of Japanese (NCSTJ; now the National Council of Japanese Language Teachers), and the Association of Teachers of Japanese (ATJ). Learning standards were then formulated for each language, and this process led to the publication of a revised edition of *Standards for Foreign Language Learning* in 1999.

The standards for Japanese language learning were devised by a task force formed by the NCSTJ and the ATJ and made up of teachers representing the K-16 spectrum. According to Kataoka Hiroko, formerly a member of this task force, its investigations and deliberations

revealed that the General Standards applied surprisingly well to Japanese language learning. As a result, the only aspects that had to be revised specifically for Japanese language learning were the sample progress indicators, which vary from one language to another depending on how difficult each is to learn. The General Standards indicate what students should know and be able to do in order to communicate in a foreign language, so the efforts to refine the standards for each of the other languages (except Latin) had similar results.

Since the General Standards were announced, various kinds of activities have been conducted to promote awareness and understanding of these standards, notably through ACTFL publications and workshops and papers presented at ACTFL annual meetings. Related conferences and workshops have also been held by local foreign language teacher associations in each state. Efforts to promote the standards for Japanese language learning have been carried out mainly through workshops held and materials distributed by the ATJ, the NCSTJ, local teacher associations, and the Japan Foundation, Los Angeles. Furthermore, institutions involved in teacher credential programs and other professional development are providing opportunities for curriculum development in accordance with the standards.

Today, 10 years after they were published, the General Standards are being applied in various ways in foreign language education in the United States. They have been adopted and applied in the standards and curriculum frameworks for foreign language learning in numerous states and school districts. According to Paul Sandrock in "ACTFL Professional Issues Report: State Standards: Connecting a National Vision to Local Implementation," 22 American states have formulated standards for foreign language education either closely or partly modeled on the General Standards. And according to Kataoka Hiroko, who is involved in teacher training at the California Japanese language teaching credential program at California State University, Long Beach, as the standards for Japanese language learning become more widely adopted, the number of teachers whose repertoire of classroom activities is limited to grammar teaching is declining, while that of teachers capable of devising personalized and contextualized activities to enhance communication skills is on the rise.

Also notable is the development, with standards-based content, of the AP (Advanced Placement) Japanese Language and Culture Exam, the first round of which is scheduled to be administered in May 2007. The exam is the achievement test for the AP Japanese Language and Culture course set to commence in the latter half of 2006, the curriculum for which is also based on the standards. The launch of the AP Japanese Language and Culture Program is expected to spur the diffusion of the Japanese language learning standards among elementary and secondary schools that teach the language. Furthermore, the College Board, which administers AP programs, actively supports AP Japanese language training for K-16 teachers as a way to maintain the quality of AP Japanese Language and Culture course, which means that from now on the standards are also expected to permeate into higher education as students who take the test advance to college and university after graduating from high school.

The preceding summarizes the background to and current state of the Standards for Foreign Language Learning. From the American experience in the formulation and dissemination of

content standards, the following points can be made in regard to the Japan Foundation's efforts to develop standards for Japanese-language education.

- (1) Teaching something to students is no guarantee that they will learn or master it. What has been standardized in the Standards for Foreign Language Learning is the content that learners should learn, not the content that teachers should teach. It is evident from this that the true goal of foreign language education in the United States is not to teach foreign languages but to help learners learn them. In its efforts to develop standards for Japanese language education, it is important for the Japan Foundation to likewise clarify what its aims are—who it hopes will benefit in what ways from Japanese language education—and on that basis to formulate standards of what to expect of such learners.
- (2) The Standards for Foreign Language Learning are content standards; they define what learners should know and be able to do. They are not standards of skills or skill levels that define how or how well learners can put into practice what they have learned. How and how well teachers teach that content are also matters for a separate area of standardization, and should not be confused or equated with content standards. In the Japan Foundation's efforts to develop standards for Japanese language education, it is likewise necessary to clarify exactly what is to be standardized and for whom.
- (3) The Standards for Foreign Language Learning reflect the diversity of learners in America's highly multiethnic and multicultural society. Devised for learners in a context where various languages are studied, they are therefore expressed in highly abstract terms so as to be applicable to the learning of any language. Such abstractness is essential for ensuring that standards can be applied as broadly as possible, but on the other hand it can obscure their intended meaning and make them more susceptible to misinterpretation. According to Kataoka Hiroko, one of the greatest challenges currently facing Japanese language teacher training is the prevalence of teachers who do not have a proper understanding of the communication or culture standards for Japanese language learning. The Japan Foundation's efforts to formulate standards for Japanese language education must also address the problem of abstractness. The broader the diversity of the Japanese language learning contexts that they are devised for, the more abstract the standards will need to be. On the other hand, the more abstract the standards are, the greater the likelihood of their being misinterpreted by teachers unskilled in adapting them to their own particular circumstances. It is imperative that plans to disseminate and promote the standards be made with due consideration to this dilemma.
- (4) The Standards for Foreign Language Learning are one of the fruits of education policies initiated under the direction of the U.S. federal government. The federal government has no binding or direct authority over teachers or educational institutions, but the fact that

state and school district authorities have used the Standards as a model for the curriculum frameworks that they require public school teachers to follow has certainly contributed to the spread of the Standards at the K-12 level. If we transpose this connection between binding authority and standards diffusion to the present effort to formulate standards for Japanese-language education, there remains the formidable problem of how and to what extent the Japan Foundation, which also has no binding authority, can effect their widespread acceptance, however aptly the standards encapsulate our ideals of Japanese language education.

会議録

第1部：日本語教育スタンダードの目的と理念

モデレーター： 平高史也(慶應義塾大学)

発表者： 嘉数勝美(国際交流基金)、平高史也

コメンテーター： 李徳奉(韓国 同徳女子大学校)

リチャード・ブレクト(米国 メリーランド大学)

【主催者開会挨拶】

国際交流基金(ジャパンファウンデーション)が設立された1970年代の日本では「国際化」は経済や政治といった世界の一部で議論されるものであった。今日のように誰もが話題にしたり関わったりするような状況ではなかった。当時は共通コミュニケーション言語としての英語が国際化の前提の1つとして取り上げられ、英語の習得、英語教育の普及こそが最大の課題となっていた。しかしその後、交通機関や情報技術(IT)の飛躍的発達、さらにはベルリンの壁崩壊に見られる東西冷戦の終焉といった国際社会の画期的変動に伴うグローバル化・ボーダレス化により、国際関係は「国対国」という従来の枠組みから一歩踏みだし、多文化・多民族の共存・共栄・共生といった市民レベルにまで影響を及ぼすようになった。このような流れの中で異なる文化や言葉に対する関心も需要も多様化し、最も複雑で難解であるといわれた日本語に対する関心が急激に高まっている。

国際交流基金設立当初は10万人程度であった日本語学習者の数も1990年代には100万人を超え、2003年には235万人を突破した。学習者の大半は初・中等教育機関在籍者で、学習目的も多様化している点は注目すべき。このような日本語教育の裾野の広がりや学習方法・目的の多様化を通して能動的学習者が顕在化し、言語教育政策の整備といった課題が浮上した。そこで日本語教育の包括的体系化が求められるようになり、日本語教育スタンダードの構築に向けた取り組みが昨年より始まった。国際交流基金としては、これまで海外の日本語教育に従事してきた皆様と築いてきたかけがえのない知的・人的ネットワークを再構築して、より良い日本語教育環境の構築に貢献していきたい。本日はこれまでの研究や工夫の成果を関係者の方々に共有していただき、今後の方向性を模索する。この機会を通して海外における日本語教育のあり方を考えていければと思う。

【ラウンドテーブルの経緯と構成】

第1回ラウンドテーブルが開催されたのは、昨年5月のこと。第1回目ラウンドテーブルでは、8カ国から専門家を招き、世界の言語教育政策の実情と日本語教育における政策化との相関を概観した。第2回目ラウンドテーブルでは国際交流基金内部の日本語専門家を中

心にタスクフォースを結成し、第1回目ラウンドテーブルで抽出された情報や気づきを基に具体的検討を行ない、議論・考察を重ねた。本日は、その検討・考察の過程と現状について報告を行ない、皆様と共に考える機会にしたいと思う。

第1部では、なぜ今日本語教育スタンダードの構築を目指すのか、その背景・目的・理念を明らかにし議論する。第2部では、ドイツ、フランス、米国での先行政策との対照を行なう。第3部では、これまでの検討・考察から得た、1つの輪郭としての具体的な考え方を提示し、平成18年度から開始する本格的検討作業への課題・方向性を改めて確認する。

平高：第1部では、日本語教育スタンダードの政策・目的・理念の大枠を論じる。日本語教育の具体的側面は第3部で詳しく論じる。最初に、国際交流基金日本語事業部企画調整課長の嘉数勝美氏が国際交流基金の日本語教育に関する政策活動や、日本語教育スタンダード構築に至る経緯を紹介する。今回のスタンダードのキーワードは「相互理解のための日本語」。この理念について紹介した後、2人のコメンテーターからお話を伺う。李徳奉先生の専門は日本語教育。筑波大学で言語学博士号取得後、現在は同徳女子大学校日本語科の主任教授、明海大学の客員教授、韓国教育部学習指導要領改訂外国語系列審議委員長を務めている。2004年には国際交流基金の国際交流奨励賞・日本語教育賞を受賞。リチャード・ブレクト先生の専門はスラブ語学、第二言語習得、言語政策。メリーランド大学の教授、プリンマー・カレッジの客員教授を務めている。2003年までの4年間、米国ワシントンのナショナル・フォーリン・ランゲージ・センターの所長も務められた。メリーランド大学のセンター・フォー・アドバンスド・スタディ・オブ・ランゲージのエグゼクティブ・ダイレクターである。ご両名とも第1回ラウンドテーブルに出席していただいたが、韓国語、英語のみならず広々さまざまな外国語を含む外国語政策・言語政策・言語教育政策に取り組んでいる。

【日本語教育スタンダードの目的と理念】

嘉数：国際交流基金は国際交流を目的とする政府機関。1972年に特殊法人として誕生し、2003年には独立行政法人化された。目的・使命は「国際文化交流事業を総合的かつ効率的に行なうことにより、我が国に対する諸外国の理解を深め、国際相互理解を増進し、及び文化その他の分野において世界に貢献し、もって良好な国際環境の整備並びに我が国の調和ある対外関係の維持及び発展に寄与すること」(独立行政法人国際交流基金法第3条)。端的に言って「国際相互理解の増進」が国際交流基金の最大の使命である。

国際交流基金の文化交流事業は、大きく3本の柱を軸に活動を展開している。①文化芸術交流。ここでいう文化は大概概念の文化ではなく、いわゆる生活文化。芸術は古典から現代までを含む。②海外での日本語教育。③日本研究・知的交流。日本の根幹となる研究の推進、専門家交流支援など。この3つが連携を取りながら大きな輪を作り、相互に影響しながら事業を進めている。言語・文化を包括的に扱うことで日本についての情報・知識をバラ

ンス良く海外に発信している。

国際交流基金が行なうのは学校教育としての日本語教育ではなく、海外の人々を対象とした国際文化交流としての日本語教育である。日本語教育を通して相互理解を増進することを目指している。

国際交流基金が設立される前後に、松本重治という学者はこのように語った—「国際文化交流は人に始まり人に終わる」。国際文化交流とは人が交流を行ない、人が交流を支える、人が相互の理解を深め合うことであるというのがその根底にある考えである。この人と人との交流では必ずと言語コミュニケーションが必要となる。我々は日本の立場、日本人の考え方、日本の文化・社会に関する人々の理解を深めるために、日本人の生活を支える日本語の言語文化を通じて理解促進の増進に努めてきた。

日本語教育とは、学習者・教師に技術・知識・情報を教えることに留まらない。日本語教育とは教育を通して日本人自身が自分たちの言葉、文化、生活、海外の人々との関係を見直すことであり、このように日本文化・言語を相対的に考えるという効果もある。日本人だから日本語は分かっているという思い込みは捨て、素直に真摯に日本語を見直すという効果である。

国際交流基金が1979年から実施している海外日本語教育機関調査は、2003年で7回目を迎えた。1979年当時、世界の日本語学習者数は12万人程度であった。その後、グローバル化・ボーダレス化が進み、日本語を取り巻く環境が変化した。このような変化を受け、1985年には専門家に加え財界・政界・文化界からの有識者を招いて、いかに日本語教育を進め、広め、紹介していくかを考える「日本語普及総合推進調査会」を立ち上げた(なお「普及」という言葉を使うことに対しては賛否両論がある)。その結果として生まれたのが北浦和にある日本語国際センターで、毎年500人程度の教師が研修を受けに世界中からやって来る。

1991年からは、海外の学習者が多い地域、あるいは需要の伸びが見込まれる地域に海外日本語センターを設置し、2004年の時点では7つのセンターを構えるに至った。北浦和の日本語国際センターが教師の研修や再研修を主に行なう場であるのに対し、中高生や大学生といった学習者や、司書や外交官など日本語を職業として学習する人々のために、機能分化により効率的な研修を実施する観点から1997年に関西国際センターを立ち上げた。

日本語教育が活発化する一方で、独立行政法人化など国際交流基金を巡る国内事情も変わった。国際交流基金では機構改革に着手し、国内の各日本語教育の部署が包括的・体系的に事業を行なえるように「日本語グループ」を編成した。

国際交流基金は、それぞれの国の教育方針に沿った支援を行なっている。具体的には日本語教育専門家の海外の教育・行政機関への派遣を行なっている。現在110余のポストに専門家が派遣されている。教育機関への日本語教材の供与も行なっている。国際交流基金独自のノウハウに基づく教材開発や教授法開発の研究も進めてきた。

現場教育の拡充支援が必要との観点から、海外日本語教師を日本に招聘しての研修実施、

現地講師の給与や謝金の一部助成、教師のネットワーク形成支援、日本語能力試験を行なってきた。

日本語学習者数は1990年代冒頭には100万人を越し、2000年冒頭には200万人を超えた。国別で見ると、東アジア地域(韓国、中国、台湾)の割合が最も高く、大洋州地域(ニュージーランド、豪州)がそれに続く。

学習者の多様化は進み、学習目的にも変化が見られている。そのような現状を踏まえ、国際交流基金は、日本語教育を主体的に推進する方針に転換することを目指している。推進のためには指針や戦略が必要となるが、指針・戦略を策定するにあたっては世界の言語教育情勢を踏まえ、国際交流基金が34年にわたり蓄積してきた知的・人的財産を再構築する必要があると考えている。そこで、日本語教育の国際標準化が必要との結論に達した。

そこで我々は地域横断型の体系的な参照枠・基準枠であるヨーロッパ共通参照枠(CEFR)に着目した。昨年5月から検討を進め、CEFRを1つのモデルとすることにした。第1回・第2回のラウンドテーブルでは、「相互理解のための日本語」を目指し体系化することが日本語教育スタンダードにつながるとの理解を得た。これは、国際交流基金が実施する能力試験の国際標準化をも意味する。標準化実現に向けシラバスや教材・教授法の整備・研究を進めている。

第1回ラウンドテーブルでは、「日本語教育スタンダードの体系化・標準化(スタンダード)は、総括的で、開放的で、柔軟で、創造的である。過程であり完成品ではない。ネットワークングのために存在する、強制ではなく共有、あるいは提示するものである」という結論に達した。

スタンダードを身に着けることで新たな国際展開ができるようになることを目指している。学校や講座の運営(自主経営、共同経営、フランチャイズ等による)にも着手したいと考えている。スタンダードは、既存プログラムの拡充にも役立てることができるし、これを通して研究機能の強化を図ることも可能である。

日本語は、もはや日本人のみの言語ではなく、国籍や民族を超えた多様な日本語使用者が共有する言語である。これが、「相互理解のための日本語」の理解である。日本語使用の「第三の場」の意味するところのものである。

【「相互理解のための日本語」スタンダードとは】

平高：言語の学習や教育を進めるには、それを支える理念や政策、明確な目的と目標が必要となる。そうした理念・政策・目的・目標があって初めてシラバス作成や教材開発、能力の記述が可能となる。国際交流基金の「相互理解のための日本語」スタンダードは基金の日本語学習・教育の政策・理念を枠組みとして提示し、シラバスやカリキュラムの作成、教材・教授法の開発、能力評価といった具体的教授活動の指針にしようと考えられたもの。規範性や拘束力はなく、内外の教育機関・関係者が参照できる枠組みを示したもので汎用性は高い。完成品(プロダクト)ではなく過程(プロセス)である。

相互理解のためのスタンダードの対象は日本語教育関係者、言語教育デザイナー、政策立案者、テスト開発・実施者。これらに加え、内外の企業、留学生受け入れ担当者等異文化間の交流に身を置く人も対象としている。日本語母語話者による日本語のふりかえりという意味では、国語教育をはじめとする国語関係者、日本語を外国語の1つと捉えるならば外国語教育関係者が利用することも可能である。

近年、多言語主義、多文化共生という言葉が頻繁に耳にする。言語や文化の多様性が注目を集めている。グローバル化やネットワーク化が進めば、言語や文化を異にする人々が接触する機会は一層増加する。今後世界中で必要が高まるであろう相互コミュニケーションや相互理解を実現するための選択肢は多様な方が良いと考える。選択肢の1つとして日本語も名乗りを上げられるだろう。世界、とりわけアジアや環太平洋諸国との良好な関係と平和の構築で果たす日本語の役割は決して小さくない。日本語は国際的コミュニケーションに利用される言語としての国際語の1つとして位置づけられる。

各国との良好な関係や平和の構築のための日本語を「相互理解のための日本語」として捉えている。相互理解とは、思想、信条、立場は異なっても、人間としての尊厳を重んじ、他者の考え方を受け止め、自分の考え方と同じなのか違うのかを認識し、分かろうとすること、理解すること、と考えている。「相互理解のための日本語」とは、「発信者と受信者がある領域で特定の過程を共同で遂行しようとすることを可能にする日本語」と定義づけられる。この定義には次の4つの要素が含まれる。①相互理解のための日本語は共同行為であり、②共同行為のための領域・場があり、③使用者である日本語人がいて、④言語に対する柔軟な姿勢が求められる。

① 共同行為

ある領域・場で特定の課題を共同で遂行する行為。発信者と受信者が互いを理解するために言語を使用する行為がこれにあたる。共同行為が実現するには話し手の発話意図や情報を受け手が理解する必要がある。発信者、受信者共に相手への配慮が必要となる。書き手・読み手の関係、通訳を介しての意思疎通にも当てはまる。

② 領域・場

言語使用者は領域・場によって言語・言語変種(例:共通語と方言)を選択する。多様な選択肢の中から日本語を選んで使用する領域・場がある。「相互理解のための日本語」ではこの領域・場の考え方が重要。

③ 日本語人

日本人が日本の文化を世界に向けて発信するための日本語だけではなく、外国人が自国文化を日本語で発信し、日本人が受信するというケースも含まれる。国籍・民族を超えた日本語使用者=日本語人のコミュニケーションに資するのが「相互理解のための日本語」。

④ 言語に対する柔軟な姿勢

日本語人は日本語母語・非母語話者を問わない。「相互理解のための日本語」はアブリオリに存在する「標準語」や「正しい日本語(国語)」ではない。正しいか間違いかではなく、特定の課題を共同で遂行できるかどうか「相互理解のための日本語」の眼目となる。よって言語に対する柔軟な姿勢が必要となる。日本語を母語話者の視点からみるだけでなく、非母語話者や学習者の日本語を理解しようとする態度、日本語の変種に対し許容度を高める姿勢が求められる。これが母語とは異なる変種へのまなざし、言語の多様性へのまなざしへとつながり、「日本語人」というカテゴリーが生まれる。

「相互理解のための日本語」の学習・教育は、共同行為を推進し、発信を精緻化し、受信の度合いを深めるための営みである。学習者は日本語で発信するメッセージができるだけ理解されるように日本語を磨く必要がある。受信者は、日本語が母語である場合もそうでない場合も、学習者・使用者の言語変種をできる限り理解する姿勢を養う必要がある。発信と理解がかみ合うように日本語ならではの領域・場で共同行為を展開することが日本語学習であり、日本語使用である。相互理解のための日本語により、より複合的視野や自文化のための新しい視点が獲得できるという点では、「相互理解のための日本語」は人間的豊かさを獲得するための有効な手段である。

【「相互理解のための日本語教育スタンダードの理念」について】

李：プロセスとしてのスタンダードの性格に共感すると同時に、「異文化間相互のコミュニケーションや理解を実現するための道具として、多言語の1つとしての日本語の位置づけとアジアや環太平洋地域における良好な相互関係と平和構築のために果たす日本語の役割を考え、国際語の1つとして位置づける」という「相互理解のための日本語教育」の理念にも時代的共感を覚える。この位置づけを言い換えれば、「複言語主義的」考えに基づく「地域の公用語」としての位置づけとして読み取れる。

理念には共感するが、解釈に目を向けると、「相互理解のための」の「ための」がよく分からない。2通り解釈できるだろう。1つは相互理解の道具としての日本語。もう1つは相互理解に役立つ日本語によるコミュニケーション。どちらか一方を意味しているのか、両方を意味しているのかははっきりはしないが、理念の意味解釈では「相互理解とは、思想や信条、立場は異なっても、人間としての尊厳を重んじ、他者を認め、理解しようとする」とある。

さらに解釈はこう続く。①発信者と受信者が互いの理解のために言語を使用することは、「共同行為」である(相互理解のための日本語の発信者は受信者が理解できるようなメッセージを送り、受信者はそのメッセージを理解しようと努める)、②国籍や民族を超えた日本語使用者(「日本語人」)のコミュニケーションに資すること、③規範性だけに縛られない

「柔軟な姿勢」である。ここまでは理念としての幅広い解釈が書かれていると理解できるが、以下に相互理解の解釈についての疑問点を挙げる。

- ① 「相互理解とは～(中略)他者を認め、理解しようとする事」の他者を認める、理解するというは何を意味するのか。コミュニケーションの意図を理解することなのか、発信者の立場を理解することなのか。
- ② 相互理解の要素としてここに挙げられている「発信者と受信者の共同行為としての異文化間コミュニケーションにおける互いのメッセージを理解しようとする態度および言語的柔軟性」という相互理解の要素は、実際の発話場面を想定してみた場合、主に日本語の母語話者にだけ求められる言葉への理解と柔軟性のように思える。「分かる日本語」を意味しているようにも思える。
- ③ ここで言う相互理解とは、日本語によるメッセージレベルの相互理解を意味するのか、日本語というコミュニケーション手段による文化間の理解を意味するのかがはっきりしない。日本語の位置づけのところでは、文化的レベルの理解をも含んでいるようであるが、相互理解の要素からだと言語的レベルの相互理解に限られている趣があるようである。すなわち、相互理解の要素として挙げている相互性・思いやりの態度・言語的柔軟性などは、相互理解のためになくてはならない要素であるには違いないが、態度と言語的柔軟性だけで得られる相互理解は、言語的メッセージの理解に限られてしまう恐れがある。真の相互理解になるためには、相手の立場や考え方を知ること、相手の行動の意味が分かることも求められる。
- ④ 言語的柔軟性は、あらゆる発話行動の場面において同調の原理として働く原理の1つであるが、その柔軟性を教育の内容として取り上げる場合、また別の規範性を生む恐れがある。
- ⑤ 共同的相互行為としてメッセージの調整(パラグラフ)能力と言語的柔軟性は挙げられているが、言語行動文化的柔軟性については述べられていない。すなわち、行動的言語観に基づいているとは思えない。
- ⑥ 文化間仲介者としての日本語人に求められる母語話者の態度への理解には、言語行動文化も含まれているように思われる。
- ⑦ 柔軟性の中に文化的柔軟性をも含む場合、日本語の高コンテクスト性の問題は、教育においてどう調整すべきかの問題が生じる。

異文化間における相互理解は、3つのレベルに互っていることが考えられる。1つは、言語記号の意味の理解であり(言語概念や意味に含まれる文化性)、もう1つは、言語行動のレベルの理解であり(行動文化)、3つ目は、文化的レベルの理解である(情緒の共有)。前の二者は、コミュニケーションの理解であり、3つ目の理解は、コミュニケーションを超えて

の理解と言える。文化間に目指すべき理解とは、この3つ目の理解にあると思う。ただし、言語行動文化や文化の理解を教育として取り上げる場合、ステレオタイプと個の文化の問題は避けられない。

相互理解によりアジア・環太平洋地域の平和構築に貢献する国際語としての日本語教育の理念を実現するために、相互理解の態度に基づいた日本語教育の提案は、今後の国際語としての諸言語のスタンダードづくりにも大いに影響を及ぼすことと思われる。

現在の理念の解釈には、言語的相互理解のレベルに焦点が合わされている傾向があるが、異文化間相互理解は、理解のレベルを言語的レベルだけでなく文化的レベルにまで広めて捉えるのが望ましい理念であるので、もっと強く広く掲げて良いのではないかと考える。

【海外における日本語教育のためのスタンダードとテストに関する政策的展望】

ブレクト：イノベーションには「自己の基盤の上に築く」「流れに乗る」に加え「月を目指す」という考えが必要。国際交流基金の基盤は1972年以来の日本語教育関連事業。日本語教育のためのスタンダードでは北米、豪州、欧州といった世界各地でのスタンダードをベースにすることができるだろう。

ヨーロッパ共通参照枠(CEFR)は欧州の言語、人、教育制度を対象にしているという点で3つの共通点がある。米国の場合も米国人と米国の教育制度を対象にするという2つの共通点がある。ところが日本語教育スタンダードでは「日本語」以外に共通点はない。日本語学習者の言語背景はさまざまで、日本語は世界のあらゆる教育制度で教えられている。基盤が狭いだけに日本語教育スタンダードが直面する課題も大きいと言えるだろう。

日本語教育スタンダードは、日本国内の日本語非母語話者をも対象としている。米国では教育水準が高く言語学を理解する層、一定の言語スキルを持つ裾野の層、言語スペシャリストの層、先祖から継承してきたアイデンティティを持つ移民集団層などいろいろな層がある。米国の教育制度は、こうした状況を踏まえ教育のための言語を目指している。

日本語学習者は多民族・多言語・多文化であるという特徴がある。学習目的も、自発的関心に基づくものから、必要に迫られてのものまで幅広い。学習者の多くは成人で、民間セクターで学習する。よって学習アプローチもさまざま。そうした状況で米国、欧州、豪州の既存のモデルを基に1つの目標やアプローチを掲げた場合どうなるか。日本語教育スタンダードの基盤は、まだ確固としていない点を指摘する。

文化知識への関心が高まり、多文化を受容しようとする風潮がある今こそ流れに乗るべき時だと考える。タスク中心の言語教育が1980年代から潮流となり、関連文献も数多い。今こそ波に乗るときだ。

文化に関する議論が活発に行なわれているが、文化の定義が定まっていない。文化への取り組みに関してもコンセンサスが形作られていない。特定の言語が話せることに対する評価が求められるという潮流もある。文化的知識は豪州では異文化間言語学習、英国では異

文化間コミュニケーション能力と言われている。文化知識や第三の場という表現も出てきている。言語学習者は目標言語の文化の国の人になることを目的に学習するのではなく、第三の場で異文化を理解することになる。この点で母国語話者とは異なる。

我々は文化に関して無知であることが明らかになってきている。求められるのは対象となる文化の深い理解。そのためには自文化を知る必要がある。自らに関する理解は、第三の場で自文化と相手文化を比較し、自文化を相対化することで深められる。よって自文化・異文化を理解する能力を持つことが重要。こういった姿勢を重視することでスタンダードは変わるであろうし、どこよりも素晴らしいアプローチになるだろう。

深い文化理解に関しては、次の事例を考えることができる。ロシア人にとって「成功」は喜びや幸福を意味する。一方で、米国人にとっての「成功」は富である。2つの異なる文化的背景を持つ人々が第三の場で「成功」を論じた場合どうなるか研究を行なうべきだろう。こういった概念的な研究こそが言語文化研究と位置づけられる。

第2回目のラウンドテーブルの報告書で「相互理解」という言葉が現れた。日本語を学習することで外国人や移民は多くの利益を得られる、日本人も外国人や移民と交流することで自らを豊かにすることができるという趣旨であった。スタンダード、枠組みに関する文献でこのような考えを目にしたのはこれが初めてである。実に洗練された内容である。目指すべき月(目標)が見えてきたような印象を持った。目標達成のための方法論には共同行為や異文化理解能力の構築、双方向性重視といった点が挙げられていた。この目標と方法論をもってすれば必ずや特異なスタンダード、アプローチが実現でき、他のスタンダードやアプローチのモデルとなるだろう。

課題について述べる。文化は自然に身につくものではなく教わるものである。文化を理解するには概念だけではなく経験・体験が必要となる。母語話者のようになることが規範・目標ではない。第三の場で多言語を駆使する人間になることを目指すべき。スタンダードはリンガカルチャーを目指すべき。言語と文化を個別に扱うのではなく、融合させるということだ。文化を言葉抜きで学ぶことは難しい。人間の発達段階(子供、成人、老人等)に応じて習得方法が異なる点も理解すべき。選択肢評価・テストで異文化間理解能力を測ることはできない。スタンダードは人に優しくなければならない。5C (Communication, Culture, Connections, Comparisons, Communities)を習得する必要がある。文化にどっぷりつからない限り、その文化を理解することは難しい。こういった点もスタンダードに組み込む必要がある。日本語は世界の言語である。よって日本人の前提で日本語や日本文化を語るべきではない。文字も重視すべきだろう。

こうした課題をスタンダードで解決することは難しいかもしれない。むしろ枠組みにまとめの方が良いのかもしれない。米国ではK to 16という日本語のためのスタンダードを策定した。これが日本のスタンダードに取って代わることはないが、枠組みにはなると考える。枠組みに柔軟性を持たせれば、上の課題を克服できるだろう。言語と文化は不可分である。

平高：相互理解の解釈について文化を含むのかその範囲について問題提起された。日本語母語話者のみに力点が置かれているのではないかといった問題も指摘された。言語と文化の関係についての指摘もあった。異文化理解能力の養成をどうするのかといった問題が指摘された。

【相互理解の解釈について】

嘉数：言語だけを通じた相互理解を考えているわけではない。国際交流基金は、文化交流を全般的に捉えている。言語教育、生活文化・芸術交流、研究者交流を断片的に捉えているのではない。最近では日本が発信する最新文化(例:マンガ、アニメ、ポップカルチャー)に関心を持ち、自発的に学習を始める学習者が増えている。日本語学習者や教師のみが日本について知っているわけではない。研究者を通じて社会に何らかの形で基礎が作られ、それにより日本に関する情報が普及し、日本理解が深まることもある。現時点では言語を中心に日本語教育スタンダードの作業を進めているが、言語は文化抜きには成立・機能しえないという理解はある。言語的理解を強調し過ぎていないかとの指摘もあったが、文化を無視しているわけではない。言語教育で文化をいかに扱うかは第3部で改めて議論する。日本語を教えることで我々の側に起こる気づきを通して相互理解を進めるべきと考えている。

平高：非母語話者である学習者の相互理解や柔軟性があまり考えられていないとの指摘があったが、そうではない。「相互理解のための日本語」の対象には母語・非母語話者の両方が含まれている。相互理解の定義にもあったが、他者を認め理解することは、他者の考えを受け止め、自分との違いに気づき、違いを分かろうとすることである。そこからさらに学習者は、違いを受け入れて自分を変化させるか、異同には気づくがそれを受け入れずに自分を変化させないか、2つの選択を迫られる。日本文化と自文化をすり合わせ自分を変えることができれば相互理解にもなるし、自分を豊かにすることにもつながる。「相互理解のための日本語」は、母語話者のことのみを考えているのではない。

李：今の解釈を聞いて安心した。理念の3つの要素が強く浮き彫りとなっていたので規模に重点が置かれている感じがあった。米国や豪州での多言語国家や多文化社会という考えは英語圏を前提としており、その中での多言語・多文化は、真の意味での多言語・多文化ではない。アジアではさまざまな文化や言葉が共存している。その点ではアジアこそが多言語・多文化社会と言えるだろう。東アジアで日本語教育を考えるというのは、真の意味での多言語・多文化社会における日本語教育への挑戦となる。共同行為としての相互理解と多文化・多言語社会における相互理解を教育でどうつなげるのかは、今後の課題となるだろう。アジア言語の大半は高コンテキスト言語だけに、アジア文化間でのコミュニケーションは

難しい。東アジアで生じているさまざまな衝突も相互理解の壁を乗り越えられないために生じているのだろう。そういった状況で、言語教育を通じた相互理解の実現を目指すことの意義を考える必要がある。政治で達成できない道を言語教育で達成する志は、アジアにおける言語教育として大きな意義がある。目指すべき道は相互理解。

ブレクト：マイケル・バイラムによれば、相互理解によって新たな世界観を獲得できるという意味において、相互理解は相互恩恵とも言える。

平高：ブレクト氏の指摘は、相互教育という教育者の使命にもつながるのだろう。次に文化の問題が挙げられた。日本語などのアジアの言語は高コンテキスト言語であるため、文化をスタンダードにどのように取り込むかは難しい問題である。この問題を話し合う前に、文化や文化と言語の関係をどう捉えるか、異文化理解とはどうあるべきかに関して議論を進めていきたい。

【文化、そして異文化理解のあり方について】

李：リンガカルチャーに関して解釈してみたい。リンガカルチャーは、3つの側面から捉えることができる。1つは、概念に文化性が含まれている、あるいは言葉自体が文化性を帯びている場合（「成功」の概念に関する米国人とロシア人の考えの違いなど）。2つ目が言語行動としての文化性（日本人は応答に窮する質問を受けた時「そうですねえ……」と言う。そこで待っていても回答は得られない。日本人の行動を理解しない限り解釈はできない）。3つ目が認知的解釈。言葉には派生的・比喩的・情緒的意味合いが多く含まれている（日本語で「鶴のような女性」と言ってもそれほど抵抗はないが、フランス語ではとんでもない意味になる。あるいは韓国語での「リング嬢」といっても、日本語ではほめ言葉にならない）。こういった辞書には載っていない認知的意味という文化性をどう扱うのか。すべての言語には共通して、第三の場として設けるべき文化性と、それ以前の問題として学習しなければならない文化性がある。これらの文化性は分けて考えるべき。

ブレクト：ハマリーは、文学や芸術といった達成の文化、情報文化、行動文化の3つの文化を挙げているが、これに概念をつけ加えたい。英語でhelpという単語は危険と結びつけられるが、helpに相当するロシア語を聞いて、ロシア人は家族や友人を助ける状況を想定する。同じ単語でも概念は異なるということである。ベネックは「能力」に関して言語能力のほかに、社会言語的能力、実利的能力、発話能力、社会文化的能力、情意能力などを紹介している。文化に関して多くの文献が存在するので、こういった文献を基にパフォーマンスやタスクを作成することができるのではないか。文化をどう教えるか、あるいは文化をどう定義するかという段階には至っていない。

嘉数：豪州は多くの日本語教材を作っている。これを米国や英国にも輸出している。例えば、ある教材の中でカンガルーやコアラが出てくるとする。そうするとニュージーランドにはそうした動物がないので、これは不要とされる。ニュージーランド版としてキウイに代えてくれという声が挙がる。学習者が一番困るのは文化に関する問題。認知面や語彙、行動に違いがあることを盛り込み体系化しようとする、逆に学習者や教師の意欲をそぐ可能性もある。文化を知るということは、刺激的な経験。そうした経験を通してある国や言葉に対する関心が高まるということはよくあることである。文化を無視することはできないが、同時に文化を重視しすぎるあまり、違いを完全に理解してもらおうとしても負担になる。

ブレクト：デール・ラングは、米国人フランス語教師とフランス文化に関する優れた論文を執筆している。現場に基づいた評価方法が論じられている。

李：言語教育で文化を取り上げることは確かに難しい。一方で、言語教育こそが文化教育の最短の道であり、最も効果的方法だとも考えている。文化は交流により交わる。交流は言葉によるコミュニケーションにより始まる。コミュニケーションがない文化交流は理解につながらない接触にすぎない。言語教育で文化色を払拭することはできないし、わざわざ力を入れなくても言語教育は文化交流につながる。異文化を学ぶ楽しさが分かれば交流は増えるだろう。日本語教育で力を入れるべきは楽しく異文化を体験させることで、それにより交流を活発化させるべき。これこそが「相互理解のための日本語」教育が今後目指す道であろう。

【名称としての「スタンダード」について】

平高：「日本語教育スタンダード」の「スタンダード」が適当なのかという議論がある。結論には達しておらず当面は仮称としているが、この点についてご意見をいただきたい。

嘉数：「スタンダード」というと押し付けがましく、それ以外に選択肢はないという印象が生まれる。一方で、共通参照枠と日本語で言ってもイメージがわからない。代替案として「ガイドライン」が挙げられたが、これもまた「教師が学習者を導くべき方法」といった威圧感が生まれるので避けたいと考えている。参照枠のように懐が広く、なおかつ独善的にならない言葉を模索している。

ブレクト：「参照枠」という言葉は欧米では広く受け入れられている。枠なので強制力は持たず包括的であるという点が高く評価されている。

李：「スタンダード」も悪くはないと思う。言葉は、概念をどう定義づけるかによって意味が異なる。ここでは、スタンダードであるがプロセスであると定義づけているので、問題はないと思う。定義で柔軟性を持たせることで良いのではないか。欧州の場合は25の国の23の言葉を対象に枠組みを決めるので、「共通参照枠」が最適の概念となるが、日本だけで使う日本語に「共通参照枠」と言ってもどこどここの共通の枠組みを指しているのか混乱してしまう。

【最後に】

ブレクト：相互理解やその価値がきちんと定義づけられ、研究や経験が活かされれば、日本語教育スタンダード(仮称)は必ずや成功するだろう。

李：相互理解というすばらしい概念を理念として掲げたからには、経験・交流を重んじる日本語教育を実現する必要がある。日本語教育だけでなく相互教育も同時に行なう必要もある。

嘉数：理念や目的をさらに大きく強く掲げようと意を強くした。

平高：三分咲きの現在の取り組みが満開になるよう力を合わせていきたい。

第2部：先行事例に学ぶ

モデレーター： 大橋理枝(放送大学)

長沼君主(清泉女子大学)

発表者： パウル・ルッシュ(オーストリア インスブルック大学)

ブリュノ・メーグル(フランス 国際教育研究センター)

渡邊真紀(国際交流基金 ロサンゼルス事務所)

大橋：言語能力の記述や評価のための基準策定が世界各地で進められている。欧州ではヨーロッパ共通参照枠(CEFR)が設けられ、米国ではNational Standards for Foreign Language Educationというプロジェクトの最終成果として『Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century』が出版された。豪州でもAustralian Language Levels GuidelinesやCurriculum Frameworkの中でLanguages Other than Englishという枠組みが提示され、英国ではNational Recognition Schemeが、カナダではThe Canadian Benchmark Systemが発表された。第2部では欧州のCEFR(ドイツとフランスの事例)と米国のナショナル・スタンダードズを取り上げる。

欧州連合(EU)加盟国は欧州評議会により策定されたCEFRに基づいて言語能力の記述・評価の基準を各国で設けている。

CEFRは複言語・複文化の理念を打ち出している。これは1人の人間が受容した複数の言語や文化が個人内で併存するレベルに留まるのではなく、より上位のメカニズムにより統合されるという考え。CEFRは言語知識を重視するのではなく、「言語を使って何ができるのか」という観点から言語能力を記述・評価するという行動主義に基づいている。初級レベルの言語能力を記述する場合も、「～ができない」ではなく「～という条件がそろえば～ができる」と記述する方式(can-do statements)を採用している。言語能力(読む・聞く・書く・話す)の発達状況にばらつきが生じる(partial competence)のは自然なことであるという考えに基づいているのもCEFRの特徴である。

米国のナショナル・スタンダードズは他の学校教科との関連を視野に入れた言語能力評価で、教育面から捉えられたものである。基本的な柱は第1部でブレクト先生から紹介のあった5C(Communication, Culture, Connections, Comparisons, Communities)で、英語以外の言語でコミュニケーションを取れること、他者文化に対する知識を獲得・理解すること、かならずしも外国語そのものを学習目的にするのではなく、特定分野の知識を得るために当該外国語を使用すること、言語や文化に対する内省の目を養うこと、国内外での多言語併存状況下でその場に参加することなどである。

こういった理念を学習者の言語能力の記述・評価にどのように適用するかが大きな問題となる。本日は、教材や試験、教員養成にこの理念をどう転換できるのかを考える。

【“Profile deutsch”—多目的ツールを開発する】

ルッシュ：Profile deutschはCEFRを教室に適用することを目的としている。

CEFRは多言語を学ぶ際のスタンダードで、現在は草案段階にある。CEFRを学習者の能力向上プロセスに結びつけるために透明性と一貫性の2つの柱を打ち立てた。言語能力を記述する際に、学習者がどのような言語知識を持つかではなく言語を使って何ができるか、パフォーマンスに焦点を絞った。これが透明性。学習者は学校を移る度に異なるレベルで改めてゼロから学習をスタートさせることになる。ここでレベルの一貫性が求められるようになった。

学習者のパフォーマンスをどう評価するか。CEFRは導入レベル、自立レベル、熟達者レベルをそれぞれAレベル、Bレベル、Cレベルとしている。「間違えても良い」がAレベルの質的要件となっている。間違いをおかさずして言語を習得することはできない。間違いは言語能力を進歩させる上での1つのプロセスとして受け入れる。求められるレベルも学習目的に応じて異なる。よってプロフィールもグループにより変化する。

欧州言語ポートフォリオ(ELP)がcan-do statementsを学習者に適用するツールとなる。ELPとは学習者の年齢や学習目的を記述したプロフィール。各国の機関がプロフィールを作成する場合、ヨーロッパ評議会の言語政策課においてまず共通参照レベルに基づいて確認しELPとしての認定を行なう。ELPは教師の評価に加え学習者の自己評価も受け入れるツールとなっている。学習者の自己評価には2つの側面がある。1つは、自己評価により自分で学習計画を策定できるという側面。もう1つは学習記録が残るといった側面。

ELPは言語パスポート、言語学習歴、関連書類の3つの部分で構成される。言語パスポートには言語に関しどのような知識を持っているかが記載される。言語学習歴にはどのような言語を学習したかが記録される。学習の進捗状況や自分のスタイルにあった学習方法も記される。関連書類では言語を使って何ができるのか、何をしたのかが記される。

学習者の能力は学校のニーズにも照らして考えるべき。テストには選別効果に加えて学習プロセスを見直す効果もある。テストの内容から逆算的に考え教授法を決定することもできる。教え方とテストの仕方は一致すべき。コミュニケーション能力は教えるだけでなくテストする必要がある。

学習者はどのように能力を身に着けるのか。CEFRはタスクベースの教室活動こそが学習者に能力をもたらすという行動主導の考えに立つ。能力開発を行なうのは学習者であり教師ではない。教師の役割はモデレーターであり、学習者の学習計画策定を支援すること。教師は学習者が自分に関する理解をさらに深めることができるように手引きする必要がある。

CEFRを実施に移すためにハンドブックとディスクが作られた。包括的なcan-do statementsでは学習者がどの程度効果的にタスクを遂行できるかを記述する。語彙面でも文法面でも熟達度が高くないレベルAの学習者であれば間違えることを受け止めるべき。レベルAだからといってタスクが何もできないわけではない。タスクこそが学習を推し進める原動力となる。

次に詳細なcan-do statementsに移る。インター・アクションが読んだり聞いたりした情報を理解しそれに反応することであるのに対し、プロダクションとは一人で「制作」していくことを指す(独り言等)。

電話を取ったとしても、どの程度のメッセージを書き留めることができるかは学習者のレベルに応じて異なる。can-do statementsを行動に移すには言語手段が必要となる。テーマ別の語彙や時間・場所といった概念を示す語彙も必要となる。発話行為も必要となる。

特定の学習者がタスクを遂行するためにどのような言語手段を持っているのかを調査した。そこから文法が導き出された。文法が始めにありきなのではなく、文法は結果として現れたもの。

Profile deutschは計画策定ツールであり、教材設計ツールでもある。試験検証ツールでもあり、カリキュラム策定にも活用できる。学習者はどのような言語手段を必要としているのかを考え、Profile deutschをツールとして学習者の必要に応じたコースを設計することができる。

CEFRの目標はいろいろな形で特定されているため、具体化は大変な作業であったが、テキスト化することで教育現場への適用を図った。テキストの各章ではcan-do statementsを記述し、どういったcan-do statementsが章の焦点となるかを示している。ここで、タスクを遂行できたか、知識が身についたかを確認することができる。

言語ポートフォリオをツールとして使用するには文化的なテクニックが求められる。学習者はそのテクニックを教室で学ぶ。スキル習得には学習者が達成可能なタスクが必要である。

こうしたツールを使うことにはリスクも伴う。我々はCEFRを日常生活にまで引き下げるツールを作ったが、義務化したと批判されることになるだろう。Profile deutschはA1～B1レベルには効果的だがCレベルには適さないとの批判もある。Profile deutschはCレベルを明確に定義することができなかった。Cレベルで共通の枠組みを作ることは難しい。CEFRが策定されてから3年が過ぎた時点で「初級者向け」ドイツ語テキストは姿を消し、代わりに「A1用」テキストが出てきたわけだが、実際にはタイトルがA1と変えられただけで、A1レベルの内容とはなっていなかった。名称だけ新しくして従来のやり方を継続させていたわけである。

大橋：次に、フランスの既存の評価システム、フランス語学習ディプロマ(DELF)とフランス語上級ディプロマ(DALF)の改定に際し、CEFRとのすり合わせをどのように行なったかをご発表いただく。

【フランス教育省DELF・DALF試験の改革】

メーグル：国際教育学センター(CIEP)は1947年以来政府機関として教育省の下で言語教育・学習・評価と、外国でのフランス語教育の専門性促進という2つの領域で教育学を進め

ている。外務省や研究開発機関との協力でフランス語教師への訓練も行なっている。教材開発、認証・評価も行なっている。CIEPが実施するフランス語能力テスト(TCF)はCEFRに基づき改めた。2003年にはISO9001認証を獲得した。

TCFは外国人のフランス語能力を測るプレースメントテストで試験結果は2年間有効とされる。DELF・DALFは外国人を対象としたディプロマ。学生ビザ取得に際してはTCFやDELF・DALFが活用される。

CIEPが1965年に評価を行なった学習者の数は約500人であったが、2005年にこの数は40万人に達した。試験は現在、162の国の約1000の試験センターで実施されている。

改革前のDELFはそれぞれ4つのユニット(レベル)で構成される第1学位と第2学位に分かれていた。1985年、欧州評議会の研究に基づき3つのディプロマが作られ、2005年にはCEFRに基づき6つの新たなディプロマが作られることになった。

国際教育学センター(CIEP)が所属する欧州言語試験学会(ALTE)の狙いの1つはcan-do statementsをベースにした共通の評価尺度で国際的認証を行なうこと。欧州評議会の狙いは共通の参照ツールで外国語評価結果の比較を行なうこと。CEFRはALTEと欧州評議会の狙いを合わせたものといえる。

旧DELF・DALFを1年をかけて、CEFRを実際の試験に適用するために欧州協議会が作成したマニュアルを用いてのベンチマーキングを行なった。旧DELF・DALFは昨年9月に廃止し、現在はcan-do statementsに基づく6つの試験・認定を行なっている。新たなDELF・DALFの策定にあたっては、通常の4つの能力(読む・聞く・書く・話す)に加え、話す、書くインター・アクション、コミュニケーション・ストラテジー、調停といったスキルの評価方法も考案した。言語の社会言語学的側面(リンガカルチャー)も考慮した。

DELF・DALFをCEFRのcan-do statementsにいかにか調和させたか。まず、新しいスキルに応じて新しいタスクを導入した。例えば書く、話すインターアクションの試験も導入した。改革は試験とCEFRを結びつけるマニュアルに基づき行なわれ、ALTEのチェックリストを参照にした。試験の改正は、構成を練り、管理し、採点し、分析し、利害関係者とのコミュニケーションを図るという5段階で行なった。フランスの参照レベルは7月までに完成させる予定。

ベンチマーキングのために受験生のサンプルを対象に試験を行なった。対象にはできるだけ多くの国籍、民族、社会・言語学的集団を含めるようにした。まず、教師が学習者の能力を評価する。その後、DELF・DALFを受ける前に学習者がどの程度のスキル・能力をもっているのかをTCFで把握する。例えばTCFでB2判定を受けた場合、DELF・DALFのB2を受けることになる。その結果について更に専門家である教師に意見を求めた。その上で計量心理学的解析も行なった。DELF・DALFで必要な項目を選別するためにラッシュモデルと古典統計処理による2つの分析を行なった。それに基づきDELF・DALFの新試験を作成した。

ベンチマーキングのプロセスで、A1は実はA2あるいはB2に近いものであったことが明らか

かとなった。逆にC2でC1はカバーできていたが、C2は部分的にしかカバーできていなかったという状況も明らかとなった。DELTA・DALFとCEFRのレベルの比較を行ない、DELTAのA1がCEFRのB2に該当しているということも分かった。そこで本当の意味での初級レベルを新たにDELTAに設定する必要があることが分かった。DALFについてもC2では書く、聞く能力はカバーできていなかったことが明らかとなった。

ベンチマーキングの結論を受けて、新しいレベル(A1とC2)を導入した。またインタラクションやストラテジーを含むすべてのスキルも各レベルに導入した。ジュニア(学校)向けDELTAについて並行して改定した。ジュニアDELTA・DALFはA1～B2レベルのみで、成人向けとはテーマを変えている。

DELTA・DALFは改定前後でどう異なるのか。各レベルの認定は独立し、ユニット制度は廃止となった。それぞれのスキルがそれぞれの試験で評価されるようになった。1万人の採点者が資格を更新するためにはCEFRの研修を受ける必要がある。また、新しい試験に導入された「話す・書く」能力の評価の訓練も必要となった。読み書き能力を身に付けていない学習者を対象としたフランス語初等ディプロマ(DILF)も導入した。これはCEFRのA1よりも下のレベルに該当する。現在、7レベルを持っている訳である。

標準化もベンチマーキングの主な柱となった。訓練やプレゼンテーションのためのツールはCEFRの各レベルに応じて作成した。試験実施者や認証者のためのトレーニングキットもある。

【ナショナル・スタンダードズ】

渡邊：米国のナショナル・スタンダードズは、全国を適応対象地域とする基準を指し、数学のナショナル・スタンダードズ、英語のナショナル・スタンダードズなどいろいろなスタンダードズがある。外国語教育の分野では3つの集団・機関のためのスタンダードズがある。1つ目に、学習者のためのスタンダードズ。これは学習者が学習を通して何を知り何ができるようになるべきかを基準化したもの。2つ目が、教師のためのスタンダードズ。良い教師になるためには何を知っておくべきか、何ができるようになるべきかを示したもの。3つ目は、教員免許を発行している行政機関のための基準。今回は米国外国語教育協会(ACTFL)が中心となり作成した学習者のためのスタンダードズを2つ取り上げる。

ナショナル・スタンダードズは学習内容の基準。換言すれば学習者を対象とし、「何を教えるべきか」ではなく「何を習得すべきか」を示している。習得したものがどのように実践されるべきか、どのくらい上手に実践されるべきかについては触れていない。ここでは外国語学習スタンダードズを一般スタンダードズということにする。

ナショナル・スタンダードズの最大のキーワードは行政改革。米国では1980年代以前から教育改革の試みがなされてきた。大きな節目として1980年代前半に「教育における優秀さに関する全米委員会」がその報告書『危機に直面する国家』で教育が危機に晒されているとの考

えを示した。危機から脱するためにはスタンダードを作る必要があるとそこで提唱された。これを機に連邦政府や経済界からの働きかけが起きた。中でも地方政府からの働きかけが大きく、州政府が独自のスタンダードを作る形が主流となった。こうした流れの中で一般スタンダードの開発が1993年に始まった。ナショナル・スタンダードの推進力は連邦政府、地方政府、経済界からの働きかけなど各方面から加えられる力。米国では地方政府に力があるため、実際のナショナル・スタンダードには州により温度差がある。

外国語学習スタンダード(『外国語学習スタンダード21世紀に備えて』)はACTFLが中心となりスペイン語・ポルトガル語・フランス語・ドイツ語の4つの全米教師会が作成した。一方で、これは主流言語の集まりで、上記4言語以外の言語には適用できないとの批判がでた。これを受け言語別の学習スタンダードの開発が始まった。開発には上記4つの教師会に加え、日本語・中国語・ロシア語・イタリア語・ラテン語の計7つの教師会(日本語と中国語はそれぞれ2つの教師会)が参加した。

最初に一般的スタンダードについて話をする。実行委員会はまず教育理念を確認した。その理念に基づき目標領域(5C)を特定し、各領域でスタンダードを策定した。次に各スタンダードについて学習到達指標サンプルを作り、サンプルに記されたことを学習者ができるようになるためのカリキュラムを記した学習シナリオを作成した。こうした段階を経てスタンダードが策定された。

教育理念では米国社会の多様性が鍵を握る。外国語教育といっても米国ではスペイン語・フランス語・ドイツ語の主流3言語に限らず、日本語などのLCTL(Less Commonly Taught Languages)や手話(American Sign Language)といった多くの言語が教えられている。学習者の動機、言語使用環境もさまざま。学校教育での外国語プログラムもイマージョンプログラムや低年齢層を対象としたプログラム、APプログラム、語学学校プログラムなど多岐にわたる。こういった現状で以下の教育理念に到達した。

「多言語・多文化社会であるアメリカは国の内外において子どもたちがこのような社会環境に適用できるよう教育できるようにしなければならない。将来すべての子どもたちが英語の能力を高める一方、少なくとも1つの外国語を習得する必要がある。英語を第二言語とする子どもたちは母語である第一言語も伸ばす機会を与えられるようにすべきである。」

この理念を前提に作られたのが5Cの目標領域。各領域で学習者が習得すべき内容について詳細なスタンダードが策定された。以下に概観する。

5Cのコミュニケーションは「対話を通して他の人と情報のやり取り・感情の表出・意見の交換をする」(スタンダード1.1)、「さまざまな話題について日本語で書かれたものや話し言葉を理解し解釈する(受信側のコミュニケーション)」(スタンダード1.2)、「さまざまな話題について自分の考え、意見および情報を口頭で、あるいは書いて発表する(発信側のコミュニケーション)」(スタンダード1.3)の3つのモードで総合的に捉えられている。カルチャーやコネクションズでも同様に細かくスタンダードが規定されている。

日本語学習スタンダードは全米日本語教師会(ATJ)と全米初等中等教育日本語教師会(NCSTJ:現在のNCJLT)が中心となって開発を進めた。目標領域とスタンダードに関しては一般スタンダードをそのまま日本語教育に適用できたが、学習到達指標サンプルのみは適用できなかった。よって日本語学習スタンダードでは学習到達指標サンプルを重点的に扱った。一般スタンダードと日本語学習スタンダードの大きな違いは、前者が4年生・8年生・12年生を対象としているのに対して、後者が幼稚園から大学までを一括りに考え、指標サンプルを16年生まで書き加えた点。

ナショナル・スタンダードは州のスタンダードの参考になり、教授法やコンテンツにおいては学校区の参考にもなる。個々の教師のレッスンプランの参考にもなっている。学習到達指標は州にとっては州内の学習者の到達レベルを測る指標となり、教室では学習者の到達を測るアセスメントの参考ともなっている。

スタンダードに関していろいろな啓蒙活動が行なわれた。ACTFL、ATJ、NCJLT等の実際に開発に従事した教師会に加え、地方教師会や国際交流基金が学会・総会等で発表をしたり、ナショナル・スタンダードを使ったカリキュラムの作成に関する研修会を開いたり、関連資料を作成したりするなどの広報活動を展開した。高等教育機関でも初・中等教員免許プログラムでナショナル・スタンダードを基本としたカリキュラム作りや教授法が指導されてきた。

こうしたナショナル・スタンダードの広報活動は州のスタンダードにも影響した。ナショナル・スタンダードを取り入れたことで教員免許プログラムに参加する教師の質は向上した。ナショナル・スタンダードにより文法重視型カリキュラムからコミュニケーション重視型のカリキュラムや教授法に転換した教師の数も増えている。学校教育システム全体に対しても大きな影響を及ぼすと見込まれている。

日本語教育スタンダードでは学習者に何をして欲しいのか目的を明確にしない限り基準化すべき側面(学習内容、スキルレベル、教師の資質等)が定まらないだろう。基準が評価可能なのかも検討すべき。ナショナル・スタンダードの5Cには文化とコミュニティが含まれているが、コミュニティは生涯教育を前提に考えられている。学習者が生涯学習として日本語を使い続け、勉強し続けるようになることがコミュニティ・スタンダードの意図。この部分は直接評価することは難しい。この問題をどう扱うか考えなければならない。

文化を定義すべき。定義がはっきりしなければ評価の際にどの文化を見るのかが定まらない(地域研究? 伝統芸能? 社会言語学的文化?)。

ナショナル・スタンダードは米国の言語環境の多様性に対応すべく非常に抽象的に書かれている。日本語教育スタンダードも全世界を対象としているので抽象的にならざるをえないとは思いますが、抽象度が強すぎると誤解を生む可能性がある。抽象性と具体性の兼ね合いをどう取るのか考えなければならない。

強制力の無いスタンダードをどう浸透させていくか広報・啓蒙活動も考えるべき。

スタンダードを作ることで逆に混乱を招かないかも考えるべき。認識的にはではないがナ

ショナル・スタンダードを取り入れている教師が、ナショナル・スタンダードを取り入れた研修を受けたことで混乱してしまうことがある。そういった事態を避けるためにはどうしたらいいのか考えなければならない。

【タスクとcan-do statements—Profile deutschから】

長沼：スタンダードではタスクやcan-doを具体化することが重要になると考える。Profile deutschではタスクとcan-doがどう関連しているのかルッシュ先生にご意見を伺いたい。職業別能力プロファイルについてもお話を伺いたい。メーグル先生には、既存のテストを改変してCEFRにあてはめる中で経験された苦勞、直面された困難について伺いたい。A1レベルとC2レベルの一部が欠けたことについても伺いたい。渡邊先生からは文化をどう考えるかについて示唆をいただきたい。

ルッシュ：どんなテストや教材でも基本的設計はcan-do statementsにある。例えばA1 can-do statementsは「簡単な挨拶が理解でき、反応できる」である。しかしイタリア語の「こんばんは」とドイツ語の「こんばんは」では使用する時間帯が異なる（イタリアでは2時半～3時頃以降、ドイツでは6～7時以降）。このようにコミュニケーションを行なう際には言葉だけが問題になるのではない。言語は言葉の意味に合わせるのではなく背景文化に合わせて使うべき。言葉を現実のコミュニケーションで使う、つまり教室でのタスクにあてはめるとそこに文化がもたらされる。我々は言葉の意味を教えただけではなく、実際に使用する際の知識をつけさせたいと考えている。始めにcan-doがあり教室でタスクを課すという教え方である。学習者をいろいろな活動に関わらせ、能力を発揮する場を作るのが教師の技術である。

スイスの連邦鉄道は母語以外に2言語が使用できることを雇用条件としている。その言語で何ができるのかを把握するために専門家の協力を得てプロファイルを作成した。業務内容に応じて求められるレベルは異なり、資格は給与に反映される。連邦鉄道がCEFRをツールとしてすぐに活用し、現場でどういう人がどういった言語を使い何を必要としているかを記述したのは大きな前進であった。母国語で自分の能力に関して自己評価させ、問題点を特定させる。そこで明らかになった問題に基づき教室でタスクを与える。タスクを通して知識・能力を身につけるとするのは効果的なサイクルである。

【DELTA・DALF改変で直面した困難】

長沼：すべての技能が等しく発達しなくてはいけないと考えがちだが、特定ニーズに合わせてバランスを考えなければならない。この点でプロファイルという考え方は非常に参考になる。話すスキルと聞くスキルが異なるなど言語スキルが異なる場合、テストとテストを結びつけようとするスキルバランスが崩れる。DELTA・DALFを改編しCEFRにすり合わせる段階でどのような困難に直面したかお伺いしたい。A1レベルとC2レベルの一部が欠けたとい

うことだが、上・下位レベルを開発するにあたり何をされたのか教えて欲しい。

メーグル：CEFRでタスクの定義はない。各国が独自にタスクを開発する必要がある。CIEPはタスク開発を評価の文脈で行なった。語彙や文法の評価はタスクに組み込んで行なっている。タスクを作る上で最も困難であったのは最高レベルのC1・C2レベル。A1レベルではタスクを容易に現実世界に結びつけることができる。しかしC1・C2レベルでは難しい。このレベルではエッセーやプレゼンテーションといったタスクを課す。大人に対するDALFとジュニアに対するDALFでは評価方式・尺度は同じでもタスクは異なる。それぞれの対象が興味を持つテーマに基づきタスクを課している。

【学習ポイントと教授ポイントの切り分け】

長沼：上位レベルでは現実生活に適したタスクが見つげにくい点は考えておかなければならない。こうしたレベルでは特定のニーズに基づいたタスクやプロフィール作りが必要となるのだろう。年齢層別にタスクを開発する必要があるというのは、ナショナル・スタンダードという「誰に対し何を」の部分にもつながってくる。スタンダードがどこまで幅広い年齢層を対象にできるのか、どのレベルの学習者まで網羅できるのかも考えておくべきだろう。

学習ポイントと教授ポイントをどう切りわけるとについては、教えるべき事柄ではなく習得すべき事柄を示したナショナル・スタンダードから学べる点がある。複数のスタンダードが必要となる点についてもご意見を伺いたい。

渡邊：対象や目的はうまくいけば1つのスタンダードとして統合的に表現できるかもしれないが、はっきりと切り分けたほうがわかりやすいと思う。スタンダードでは誰に対して何を求めているのか明確にしなければ究極的に何を目指しているのかがぼやけることになる。一方で、分けることで学習者のためのスタンダードと教師のためのスタンダードの関連性が見えにくくなる可能性もある。その辺りの兼ね合いが重要になるだろう。

【測定対象としての文化】

長沼：スタンダードが誰に何を伝えたいのかを今後詰めていかなければならない。別個に作る手法もあれば、統合して作る手法もある。今後の検討課題としたい。

5Cには文化スタンダードも含まれていた。文化スタンダードには学習到達指標サンプルがあり、教師養成で活用できるとあった。一方で文化スタンダードの解釈について教員間で誤解が生まれている。日本語教育スタンダードで文化スタンダードを含める場合、こういった問題をどう解決するかが課題となる。評価は難しいとあったが、この点で何か示唆や事例があれば示して欲しい。

渡邊：APプログラムには言語だけでなく文化もカリキュラムに組み込まれている。そうすると必然的に文化も試験で評価する必要が生じる。文化を試験に入れる場合、どのように試験するのかという疑問が生じる。イタリア語APの場合は文化セクションを独立して設け、英語でエッセーを書かせる。日本語APでは言語テストと文化テストを切り離すのではなく、文化的知識がなければ回答できないような問題の作成を試みている。問題は文化の定義と範囲。例えば平成を西暦に直す知識を問うことで文化を試験することができるのか。試験作成者と教師の文化の定義がかみ合わない可能性もある。日本語教育スタンダードが日本語能力試験と深く結びついているのであれば、文化を試験にどう反映させるのかが問題となるだろう。

長沼：言語と文化には知識的・認知的・行動的側面があるとのことであるが、何がテストできて、何がテストできないかはきちんとすみわけを行なう必要があるのだろう。

【最後に】

ルッシュ：文化について1つ言えるのは、概念を学習者に近づけること。学習グループの中にはさまざまな学習者がいる。言語学習歴には日常生活の中で違和感を持った点を記すべき。どういう状況で違和感を持ったかを考えることで文化に対する意識を醸成することができる。ガイドラインと質問が明確に設定され、学習者が経験を身につけなければ文化は身近な存在とはならず、テストで本質的文化を測ることも難しくなる。何に違和感を持ったか、驚いたかを分析すれば、自分の文化背景に照らして考えることができる。自分の文化背景がなければどういう反応をしていたか、そういう点を念頭に置くべき。

メーグル：DELTA・DALFに文化基準リストはない。文化的側面は社会言語の分野で評価する。DELTA・DALFではコミュニケーションの文脈に関連した文化や言語に関連した文化をみている。例えば英語の二人称はyouの1つであるが、フランス語では相手との関係に応じて変化する。この点で二人称を使い分けられるかが文化の基準となる。あるいは絵はがきを書く場合と行政機関に書類を提出する場合に用いる語彙・表現・体裁は異なる。これも文化である。こうした文化的要素は評価できるが、文化の評価に使用するチェックリストはない。

第3部：日本語教育スタンダードの基本的な考え方

モデレーター： 伊東祐郎(東京外国語大学)

発表者： 柴原智代(国際交流基金)

金田泰明(国際交流基金)

伊東：昨年5月の第1回ラウンドテーブルではスタンダードとは何なのかを把握した。本日の第3回ラウンドテーブルでは第2回ラウンドテーブル以降タスクフォースが検討を進めてきたたたき台を紹介し議論したいと思う。第1部では「相互理解のための日本語」を座標とするスタンダードの理念を議論した。第2部では先行事例に学んだ。第3部では日本語教育スタンダードの方向性を考えたい。

第3部の議論にご参加いただく長沼君主氏(清泉女子大学講師)、大橋理枝氏(放送大学助教授)、平高史也氏(慶応義塾大学教授)、柴原智代氏(国際交流基金)、金田泰明氏(国際交流基金)、嘉数勝美氏(国際交流基金)の6名はタスクフォースのメンバー。パウル・ルッシュ氏(オーストリア インズブルック大学)、渡邊眞紀氏(国際交流基金 ロサンゼルス事務所)、ブリュノ・メーグル氏(フランス 国際教育研究センター)、李徳奉氏(韓国 同徳女子大学校)、リチャード・ブレクト氏(米国 メリーランド大学)からは素案に対する質問・助言をいただきたい。

まず、柴原氏よりたたき台を紹介していただく。

【日本語教育スタンダード（仮称） 基本的考え方】

柴原：「相互理解のための日本語」の理念は、①国籍や民族を超えた日本語使用者のコミュニケーションに資する、②特定の課題を共同で遂行する、③複合的視野、自文化への視点、人間的豊かさの獲得の3つに集約される。

1つ目に「相互理解のための日本語」には、日本人と外国人が日本語でコミュニケーションするだけでなく、外国人と外国人が日本語でコミュニケーションするという含む。日本語は日本人のものだけではなく、国籍・民族を超えた日本語使用者のものとする。

2つ目に「相互理解のための日本語」とは、日本語を使って発信者と受信者が、ある場・領域で特定の課題を共同で遂行しようとする共同行為を指す。これを「課題遂行能力」とする。日本語に関する知識をどれだけ持っているかということではなく、日本語を使って何ができるかということがコミュニケーションの中心だと考える。

3つ目に「相互理解のための日本語」を学ぶことで、学習者は、複数言語・文化に触れ、より複合的な視野を得たり、自文化について新しい視点を持つたりすることが可能になる。それを通じて人間的な豊かさを獲得することができる。これを「異文化理解能力」と呼ぶ。異文化能力とはある文化の規範に照らして適切に行動することではなく、日本語の発

信者と受信者が相互に柔軟に調整しあう能力を指す。「相互理解のための日本語」を達成するには課題遂行能力と異文化理解能力の2つが必要となる。

この2つの能力はどのように発達するのか。課題遂行能力の発達過程については、現時点では、ヨーロッパ共通参照枠(CEFR)のレベル分けを援用する。基礎段階(Basic user)、自立段階(Independent user)、熟達段階(Proficient user)の3段階である。

基礎段階(Basic user)の学習者は個人的でごく日常的な課題が遂行できる。自立段階(Independent user)では自分にとって関心のある領域までの課題が遂行できる。個人的な課題のみならず社会的な課題が遂行できる。熟達段階(Proficient user)では社会的・学問的・職業的な目的に応じ、状況に合わせて柔軟に対応できる。論理構成も巧みで、微細な表現にも通じている。

(これらは古典的な初・中・上級に概ね相当するものと思われるが、課題遂行という観点から見ると、初・中・上級という分け方では、何ができるかの説明になっていないため、ここではCEFRのレベル分けを援用した。)

段階が上位のレベルになれば、領域や話題が広がる。例えば、遂行できる課題が個人的なものからより社会的なものになる。同じ課題であってもより機能が精緻化した課題遂行が可能となる。例えば試験前にクラスメートからノートを借りるという課題の場合、基礎段階では細かい説明ができずに単に「ノート貸して」としか言えないところでも、熟達段階になると、自分の事情をきちんと説明したり、貸し渋る相手を効果的に説得したりすることができるようになる。

CEFRでは各段階をさらに2つずつに分け計6段階のレベルに分けている。日本語教育スタンダードでも、より細かなレベル分けが必要だと考えている。

課題遂行能力はスパイラルに発達する。課題遂行能力は最終的に母語話者を指すものではなく、必要な課題を遂行できるようになればよいと考える。

異文化理解能力と課題遂行能力の間には強い相関関係はないもののゆるやかな関連はあり、相互作用を及ぼしながら発達するものと考えられる。外国語学習の経験がなくても個人の資質としてもともと異文化理解能力が高い人もいるし、オーストラリアの初等段階での日本語教育のように、異文化理解能力の養成を重視した日本語教育を実施しているところもある。異文化理解能力は日本語学習が必要条件ではない。

しかし「日本語学習とは文法や語彙など日本語に関する知識をたくさん覚えること」だという学習観が根強い地域もあり、そこでは日本語が流暢には話せても人間関係の構築に苦心する例もある。異文化理解能力が課題遂行能力に伴って発達しなかった例だと考えられる。相互理解のためには、課題遂行能力にふさわしい異文化理解能力がともにバランスよく発達することが望ましい。

課題遂行能力の構成要素についても、現時点では、CEFRのレベル分けと同様、言語構造的な能力(Linguistic competences)、社会言語的能力(Sociolinguistic competences)、言語

運用能力(Pragmatic competences)と捉える。ストラテジーは、構成要素ではなく、課題遂行能力の発達を推進するものと捉えている。

言語構造的な能力とは語彙、文法・句型、表現、音声、表記などに関する知識を正確に使用し、理解するための能力。社会言語能力とは場面や状況に応じて言語を適切に使用し、理解するための能力であり、待遇表現、言語の使用域、非言語行動などがこれに該当する。言語運用能力とは言語リソースを使うときの機能面に関する能力であり、談話構成、話題の選択、談話の展開、その一貫性と結束性などがこれに該当する。ストラテジーとは言語知識や言語技能をより効率的に習得するために学習者が用いる学習方法や工夫のことで、認知・記憶ストラテジー、メタ認知ストラテジー、社会ストラテジー、情意ストラテジーなどがある。ストラテジーは一般的に学習ストラテジーとコミュニケーション・ストラテジーという分け方をされるが、両者は同一線上にあるものと考えられる。コミュニケーション・ストラテジーは言い換えや聞き返しをすることで、言語能力の不足を補いその場をしのぐだけでなく、使用することで理解可能なインプット(Comprehensive input)を増やすことにつながる。つまり、コミュニケーション・ストラテジーは習得を効果的に促進する学習ストラテジーにも通じるものである。

異文化理解能力とは学習者自身が、自分の目・耳・頭で、複数の文化の存在に気づき、その多様性を認めること、自文化以外の考え方の相違性や共通性について知ること、自国の文化と比較しながら、互いの文化について考えること、考えた結果を「相互理解」や「共生」につなげることである。それぞれの文化を型にあてはめて理解してしまわないこと、互いの差異だけではなく、類似点や共通点にも眼を向けること、差異に注目する場合でも、表面的なものだけではなく、それぞれの違いがどういう社会や背景のもとにあるのか考慮することが重要だと考えている。

課題遂行の例についてお話しする。基礎段階の学習者がレストランでの注文を首尾良くこなすためには、メニューにある知っている語や字、写真などを手がかりに料理の内容を推測する。分からないことはまわりの人に聞き、自分の食べたいものを決めて注文するという行動の連鎖が想定される。その際には、「推測する」「周囲の人に手助けを求めると」というストラテジーの使用が求められると同時に、自分の理解の不足について臆することなく表明し、周囲の人に手助けを求め、助けを求められた側はこれに応じることで、共同作業による課題遂行が達成されると考えられる。自立段階の言語使用者であればメニューに書いてある自国料理の材料、味、作り方を説明できる。自文化に関する情報も発信し相手にも配慮するという行為に異文化理解能力の要素が含まれている。相互理解は異文化理解能力があってこそ成り立つ(「注文する」という課題は自立段階までで遂行が可能であると考えるので熟達段階の例は示さない)。

案内するという課題は、少なくとも自立段階の日本語使用者でなくては遂行が難しい課題であるので基礎段階の例は示さない。この例でも相手の考え方を認め、希望を尊重して、

相互に調整することで、共同作業による課題遂行が達成される。熟達段階の学習者であればプロのガイドとして客を案内することができる。

今後日本語教育スタンダードの構築を進めるためには、基礎言語調査、評価方法の開発、スタンダードの共有の3つが必要となる。

基礎言語調査については海外で必要とされる課題遂行能力の調査とその課題を遂行するのに必要な言語構造の調査が必要である。それらの調査に基づいてレベル別課題遂行能力記述表が作成される。このリストには各課題遂行に必要な言語構造的な能力、言語運用能力、社会言語的能力、ストラテジーを例示していく。

例えば「話す」能力としては「学校や職場などで専門的な話題に関して意見を述べたり、発表したりすることができる」がスタンダードとなり、基礎・自立・熟達の各段階での能力を社会・一般・学校生活等の領域別に記述することを考えている。

基礎言語調査と並行して評価方法の開発が必要である。日本語能力試験も遂行能力を測る方向へと出題基準を改訂し、「話す」「書く」評価についても導入する計画である。また、日本語能力試験のような大規模標準試験では測りにくい課題や異文化理解能力などは、ロールプレイなど教室内でのパフォーマンス評価の開発が必要となる。また、CEFRで開発されたポートフォリオ評価と呼ばれる学習成果の記録帳もテストでは測りにくい能力の伸びを測る手段として重要である。

このようなスタンダードの枠組みができたときには、共通理解を促進する方法として、教材開発や従来から行ってきた教師研修の再編成、ネットワーク形成なども含む教師教育プログラムの開発が必要となる。

現在、国際交流基金日本語国際センターでは、中等教育段階の日本語学習者を対象とした映像教材の開発が進んでいる。これは、先ほど述べた異文化理解能力の考え方を反映させたものである。1989年以来国際交流基金日本語国際センターで実施してきた教師研修の経験をもとに『日本語教授法シリーズ』全14巻を執筆中である。このシリーズにも、課題遂行能力と異文化理解能力の考え方が反映されている。

【パネルディスカッション】

ブレクト: 言語運用能力には推定・遂行能力も含まれる。能力を考える際には社会・文化的側面を検討すべき。社会・文化的文脈で文化に関する理解を深める必要がある。ストラテジーを組み込むのは良い考えだ。言語学習と認知科学に関する文献も参考となるだろう。

異文化間理解能力に関しては学習者自身の視点に立ちすぎている感がある。「私の見方」や「私の学習」ではなく、なんらかの形で相手を取り込む必要がある。相手も一緒に学習するという視点が必要だ。

文化の研究を進めるべきである。評価方法に関しては米国外国語教育協会 (ACTFL) が統合化されたパフォーマンス評価手法を開発した。これを参照にしている限り問題はないだろう。

教えるためのリソース(教材)をいかに開発するかも考えるべきである。教えるためのリソースには学習するためのリソースも含めるべきである。学習するためのリソースとしては、自己評価のためのリソース、学習計画策定のためのリソース、長期的キャリアを築くためのリソースなどが考えられる。

伊東：国際交流基金は30年以上にわたり蓄積してきた知財があるので、リソース面ではおそらく問題ないだろう。問題となるのは、現場でいかに相手を取り込んだ形で互いが変わっていくかという部分。評価の問題もある。この点は後ほど議論する。

李：CEFRのレベルを応用したことが気になる。「相互理解のための日本語」には課題遂行能力と異文化理解能力の2つの側面がある点や、能力がスパイラルに発達する点はその通りだと思う。言語構造的な能力、社会言語的能力、言語運用能力の3つ範疇は学問的においが強すぎる。この3分類には疑問を感じる。課題遂行におけるcan-do statementsの要素が見えない。社会言語的能力や言語運用能力はすべて総合的能力。構造的なのは文法・語彙・文字のみ。それでは従来の4技能(読む・聞く・書く・話す)との関係はどうなるのか。4技能が再び見え隠れすることになるのだろうか。Can-do statementsに一番近いのはコミュニケーション機能だと思う。日本語のコミュニケーション機能能力を言語運用能力から独立させ項目立てることで、can-do statementsをはっきり打ちだせる。言語構造的な能力とコミュニケーション機能能力を総合化した言語運用能力、それをさらに拡大した社会言語的能力というようにも調整できるだろう。

異文化理解に関して、「異文化」という言葉が気になる。英語ではinterculturalだから気にならないが、一時期、空港で目にした「alien(外国人)」に対するのと同じ抵抗感を持つ。異文化や同文化といったものはそもそも存在しないのではないか。異文化理解とは何か。異文化には自文化を客体化することで自文化を理解するという面と、自文化と他文化の相違・共通点を見つけ異文化を理解する面という両面がある。結局は「異文化理解」ではなく「文化理解」になる。異文化だけを理解することはありえない。文化に対する理解があって初めて、相手文化と自文化に対する理解が成り立つ。そう考えると、「異文化理解」という言葉はもう少し工夫できるのではないか。

伊東：日本人同士の間でも異文化はある。文化をどう捉えるかの検討を進めたい。コミュニケーション機能に関する議論は国際交流基金が扱う学習者がもう少し明確に浮き彫りとなった段階で出てくるだろう。学問的すぎるというのはご指摘の通りだ。

メーグル：評価ツールとしてのテストと検定試験では違いがある。テストは学習プロセスへの統合が難しい。Can-do statementsに基づくレベル別検定試験であれば学習プロセスへ

の統合は容易である。例えばテストはあらゆるレベルの学習者に同じ問題をだすことになる。検定試験ではレベル・能力別に問題を設定することができる。同じタスクを教室で実践した上で検定試験を受けることも可能だ。

伊東：テストと検定試験をどういう形で評価するかの問題提起であった。この点は後ほど金田氏からご意見を伺う。

ルッシュ：ポートフォリオ・アセスメントを統合するにあたっては、学習者のみがポートフォリオを持っているという点に注意すべきである。第三者(教師)がポートフォリオを評価することはできない。ポートフォリオに関し教師は学習者にアドバイスはできるが、最終的に決定するのは学習者。ポートフォリオに教師のコメントを書く欄はない。ポートフォリオはあくまでも外部からの評価を自己評価に切り替えるための手段。学習者を中心に置くべきであるという点を強調する。

Can-do statementsをどうタスクに反映させるのかという疑問はある。ヨーロッパ共通参照枠はタスク中心のアプローチ。しかしタスクそのものは枠組みには含まれていない。タスクをどう実践するかは教師や教科書開発者、テスト作成者の腕の見せ所である。タスクは具体的な状況に基づいている。Can-do statementsは枠組みで、あくまでターゲット。両者を混同すべきではないし、一石二鳥を狙うことはやめるべき。枠組みは枠組みとして処理をする。枠組みでは捉えられないパラメーターがあることも認識すべき。

言語的研究が基礎的言語使用にどう貢献するのも考えるべき。初等教育のAレベルの表現でも多くの場面で使用できる。例えば「私はこれが好きだ」という表現。単純なフレーズだが、自分の趣味や音楽、食べ物の好き嫌いなど幅広いコミュニケーションを網羅する。こういった例は頻度戦略よりはるかに効果的だ。

伊東：ポートフォリオに関する貴重な留意点をいただいた。Can-do statementsをタスクにどう反映させるか、悩んでいたところだ。どういうタスクを選ぶかも難しい問題である。

渡邊：異文化の「異」が気になる。李先生がご指摘になった点にさらに1つ加える。ナショナル・スタンダードの領域の1つに「比較(Comparisons)」がある。「比較」には文法比較のスタンダードと文化比較のスタンダードの2つのスタンダードがある。文化比較のスタンダードでは、違いを見つけるだけでなく、共通・類似点を見つられるようになるべきと記述されている。「異文化」というと他の文化は自分の文化とは異なるという違いの部分にしか目を向けていない。実際、ナショナル・スタンダードの日本語訳では「異文化」ではなく「他文化」という言葉が使われている。こうした点も考慮すべきだ。

伊東：評価に関してテストにするのか、can-do statementsに基づく検定試験にするのかという指摘があったが、金田氏どうか。

金田：評価には、大規模標準試験としての日本語能力試験、教室内でのポートフォリオ評価などがある。日本語能力試験のための新しい基準作りのために始めたレベル別課題遂行能力記述表の作成が先行しているのが現実。この記述表を汎用的にポートフォリオに適用したり、教室内でのパフォーマンス評価に利用したりできるのではないかというふうに議論を進めてきた。

日本語能力試験は日本国際教育支援協会(JEES)と国際交流基金が共催している。試験は1984年から始まり、このほど課題遂行能力とそのためのコミュニケーション能力を測る試験を目指し2004年夏から改定作業を進めている。新生能力試験は2009年実施を考えている。当初の受験者規模は7,000人程度であったが、2005年には35万人を超える規模にまで大きく発展した。

改定にあたりcan-do statementsによる能力基準表を作りたいと考えている。試験の信頼性を保証するために等化の実施を目指しているのが今回の改定の大きなポイント。TOEFLのような得点表示方式を目指している。世界の日本語教育に対する影響を視野に可能な範囲で口頭能力試験を実施することを目指している。

こういった点を実現させるには実施体制の強化・拡充が重要となる。国際交流基金は国内の日本語教育にも手を出しているのかという質問がフロアからあった。国際交流基金としては、現在の日本の状況を考えると、海外・国内共に重要と考えている。実際に国内で何かを実施するわけではないが、考えの中では国内の状況は大きな要素を占めている。在日外国人の数は今後増加すると見込まれる。日本語能力試験は1つのツールであるが、それだけでは担いきれない。世界の学習者が随時受験可能な試験も必要であろうし、入国希望者をどう選考するのかということで、信頼性のある試験を提供する必要もある。そういった受け皿がない中で、JEESの所管官庁である文部科学省や国際交流基金の所管官庁である外務省だけでなく、厚生労働省や国土交通省や法務省など国全体で取り組む必要がある。

伊東：相互理解のための日本語とcan-do statements、試験の測定内容の議論は今後詰めていく必要があるだろう。李先生より異文化理解で相手を取り込むことに関して問題提起があった。平高氏どうか。

平高：あまりにも自分に向きすぎている、相手を取り込み、自分だけでなく相手も学ぶという点を李先生、プレクト先生がご指摘されたが、その通りだと思う。言語観に向かうと次に「対話」というキーワードに突き当たるだろう。相互教育という概念がでたが、その前に相互学習があるだろう。課題遂行能力まで飛ぶ前に「学習とは何か」をスタンダードの視点から見

直す作業が次に求められる。

伊東：CEFRと日本語教育スタンダードは文脈が異なるとの指摘があった。CEFRのどの部分を日本語教育に応用でき、どの部分は応用できないと考えるか。

大橋：どの部分が必要ないかを現時点で判断するのは早急だと思うが、複言語・複文化というCEFRの理念を日本語教育にどう具現化するかは考えるべき。従来の日本語教育は、「1人の人間の中の複数の言語」という観点に立つものではなかった。本日のラウンドテーブルでは国際語としての日本語という表現も出てきたし、選択肢の1つとしての日本語という考え方もでてきた。今後は外国語を学習することで日本語を相対化するスタンスがでてくるのではないか。外国人は日本語を学習することで、母語に対する気づきを得たり、自分の文化的背景に対する内省の目を養ったりすることができる。

長沼：CEFRに日本語教育スタンダードが依存しすぎているという指摘はその通りであるが、先行事例として学べる点が多いというのも事実だ。すべての能力が均等に発達するわけではないというCEFRのパーシャルコンピテンスの概念は重要である。Profile Deutschではニーズを踏まえながらプロフィールを作成するというアプローチを取っている。‘Threshold’から発達してきたという経緯も看過してはならない。CEFRをProfile Deutsch やDELFI・DALFIに応用をする際に‘Threshold’の考え方、あるいは発達段階ごとに特徴が異なるという考え方は取り入れたか。日本語能力試験で級と級の間の質的な差異をどう位置づけることができるかと考えるか。級を設定するにあたり注意すべき点も教えて欲しい。例えばパーシャル・コンピテンスの立場に立てば問題構成を1級から4級まですべて変えることも考えるだろう。日本語教育スタンダードはすべてが試験ではないので、測定可能な部分と測定不可能な部分の切り分けを行ない、かつどのように統合するかという視点も必要。

ブレクト：異文化コミュニケーションが全ての基礎となる。挨拶をしたり、レストランで注文をしたりするというタスクは簡単にできるだろう。しかしそういった簡単なタスクを達成すること自体がパラダイムを転換する上で重要となるのではない。どのくらいの学習者が数年後も教室に残るかは分からない。カテゴリー4の学習者の50%は1～2年目でいなくなり、75%は3年目でいなくなる。そういう学習者が教室で何を学び、どの程度の言語スキルを得て、どの程度の共感を覚え文化を理解したのか考えるべきである。

ルッシュ：レベルを設定する上でA1は最も難しいレベル。我々が相手にしているのは人であり、当該言語のレベルがA1レベルだからという理由だけで無能というわけではない。母語では理解力もあり、2～3か国語を話せるが、自分の気持ちをドイツ語で表現できないだ

けなのかもしれない。そういう前提に立って考えることが重要である。

学習者が自分なりのアプローチや技術で学習する場合、タスクの遂行方法も学習者により異なる。タスクベースの教室活動は学習者協働での学習を促進する。そして教室での仲間が一番の先生となる。これが最も重要な点。20年前はA1クラスでの第一言語使用を禁止していたが、現在ではそういう方法は通用しない。

伊東：第1部と第2部でフロアから質問をいただいたので紹介する。

「相互文化理解という観点からもCEFRのようなCAFというアジア言語のフレームワークができ、初等教育から日本語を含めた言語に触れる機会があると良いと思うのですが、そのような構想はないのでしょうか。将来の日本語教育のサバイバルを考えると日本語だけで動くことには限界があるように感じます」

平高：李先生、いかがか。

李：相互理解を実現するには相互に理解できる必要がある。スタンダードでは国際的協力が必要となる。国際交流基金が音頭を取っているいろいろな考え方を取り入れることは重要。

平高：我々はスタートラインに立ったばかり。スイスの場合はCEFRを取り入れ始めてから十数年、'The Threshold Level' 閾値レベルから考えると20～30数年が経過している。長い目でみなければいけない仕事。

「スタンダードで目指す日本語教育は何が対象で、どこどこを対象とするのですか」

嘉数：ポイントは2つ。1つ目に、国際交流基金は海外の日本語教育を主体的に推進する唯一の政府機関である。使命と責任を持っている。34年にわたり蓄積してきた知財・人的財産を使ってこれまでの取り組みを整理していきたい。まずは日本語教育をスタンダード化したという気持ちがある。つまり国際交流基金の経験や知財を活用して再構築するというスタンダードの考え方。

2つ目に、我々は「相互理解についての日本語」という理解にたどり着いた。課題遂行能力と異文化理解能力が大きなポイントになるという観点も生まれた。今後、基礎言語調査を実施する必要がある。

一方で、スタンダードは外だけを見て内側を見ていないのかという質問があった。国内にはフィリピン人看護師・介護福祉士の問題や日系人労働者の子女の問題がある。第二言語としての日本語 (JSL: Japanese as a Second Language) の需要が高まっている。一方で国際交

流基金には外国語としての日本語 (JFL: Japanese as a Foreign Language) を教える役割もある。我々としてはまずはこれまでの経験を検証して再構築して、国際交流基金としてのスタンダードを作りたい。それが国内に波及することは十分にあり得る。事実、能力試験の内容は国内外で変わらない。国内では文部科学省、文化庁、国立国語研究所、大学、地方自治体、地方ボランティアグループとの連携が大切。我々は我々の経験や知識を用いてお手伝いをする立場にある。そういう観点でスタンダードを作成している。

東アジア、アジアの枠組みという考え方について。我々は日本語でのスタンダードを目指そうと考えている。中国では、いわば中国語版のゲーテ・インスティテュートである孔子学院を世界で100カ所設置しようという動きがある。韓国でも同様の取り組みが始まったという。中国・韓国・日本で中国語・韓国語・日本語を将来普及させる段階に来れば堂々と参照枠を作っていきたいと考えている。

伊東：現場の先生や日本語教育の普及に従事している方々の協力・助言を得ながら今後、スタンダード作りを本格化する。

【主催者閉会挨拶】

我々の取り組みはまだ始まったばかり。ブレクト氏がShoot for the moonと言われたが、Shoot for the moonとは月をめざせ、という意味だそうである。月面に着陸したニル・アームストロングは“*That’s one small step for man, one giant leap for mankind.*”と語った。日本語教育スタンダードの取り組みにこれを当てはめるとこうなるだろう——“*One small step for establishment of standard, but one large step for formation of standards.*”

参加者プロフィール Profile

Prof. Joseph LO BIANCO

Professor of Language and Literacy Education,
The University of Melbourne, Australia

◆専門分野 Specialization

Language Planning and Policy
Culture in Language Education

◆学歴 Higher Education

1975 Bachelor of Economics, Monash University
1977 Diploma—Migration Studies, Monash University
1985 Master of Arts—Bilingualism, Melbourne University
1987 Bachelor of Education, La Trobe University
2000 Doctor of Philosophy, Australian National University

◆職歴 Business Career

1990–2000 Director, National Languages Institute

◆主な業績 Major Achievements

1987 National Policy on Languages
1990 Establishment of National Language Institute of Australia
1997 Australian Literacies
1999 Order of Australia honour
1999 Wrote major UNESCO Report on literacy in South East Asia
1999 Awarded honour of election to Australian Academy of Humanities
2000–2003 UNESCO and World Bank consultancies
2001 Published *Australian Policy Activism in Language and Literacy*
2003 Appointed Professor of Language and Literacy, University of Melbourne

Dr. Richard BRECHT

Executive Director

Center for Advanced Study of Language at the University of Maryland, U.S.A.

◆専門分野 Specialization

Language Policy, Second Language Acquisition, Slavic and Russian Linguistics

◆学歴 Higher Education

M.A. and Ph.D. from Harvard University in Slavic Languages and Literatures

◆職歴 Business Career

Professor of Russian, University of Maryland

Visiting Professor, Bryn Mawr College

1999–2003 Director, National Foreign Language Center

has been a principal in the forming and development of :

American Councils for International Education/ACTR-ACCELS (Chair of the Board of Trustees)

Langnet (the Language Network)

The National Council of Organizations of Less Commonly Taught Languages

The National Flagship Language Initiative of the National Security Education Program

Project EELIAS (Evaluation of Exchange, Language, International and Area Studies)

Project ICONS (International Communication and Negotiation Simulations)

2004 took a leading role in the National Language Conference

◆主な業績 Major Achievements

〈Publications〉

Authored numerous books and articles on language policy, second language acquisition, and Slavic and Russian linguistics.

〈Awards〉

A. S. Pushkin Medal from the International Association of Teachers of Russian Language & Literature

李徳奉教授 Prof. YI Dok Bong

同徳女子大学語学教育センター長

Professor, Dongduk Women's University, Korea

◆専門分野 Specialization

日本語教育 Japanese-Language Education

◆学歴 Higher Education

ソウル教育大学校 Seoul National University of Education

国際大学日本語科 The International University

筑波大学大学院国際学修士 Master of International Studies, Tsukuba University

筑波大学言語学博士 PhD in Linguistics, Tsukuba University

◆職歴 Business Career

1983.3–present 同徳女子大学日本語科教授 Professor, Dongduk Women's University

1999–2003 韓国日本学会会長 President, Korea Association of Japanology

2001.4–present 明海大学客員教授 Visiting Professor, Meikai University

2004.9–present 韓国教育部学習指導要領改訂外国語系列審議委員長

2004.10–2005.3 お茶の水女子大学客員研究員 Visiting Researcher,
Ochanomizu University

◆主な業績 Major Achievements

〈著書〉 Major Publications

『メタファーの心理学』 東京：誠信書房(芳賀純他との共著) 1990

Psychology of Metaphors (co-author) Tokyo: Seishin Shobo

『日本語教育の理論と方法』 ソウル：時事日本語社 1998

Japanese-Language Education: Theory and Practice Seoul: Sisa Japanese
Publishing

『マルチメディア言語教育の方法』 ソウル：博文閣(金仁碩他との共著) 1999

〈受賞〉 Award

2004 国際交流奨励賞日本語教育賞受賞

Japan Foundation Special Prize for Japanese-Language Education

Ms. Johanna PANTHIER

Administrator, Language Policy Division DG IV, Council of Europe

◆専門分野 Specialization

Linguistics

◆学歴 Higher Education

Masters in Applied Linguistics

◆職歴 Business Career

Teacher of Portuguese and French as Foreign Languages

Administrator at the Council of Europe

Dr. Carl FALSGRAF

Director, Center for Applied Second Language Studies

University of Oregon, U.S.A.

◆専門分野 Specialization

Applied Linguistics

◆学歴 Higher Education

1981 B.A. Psychology, Amherst College

1986 M.A. Asian Studies, University of Oregon

1987 Certificate of Graduation, Inter-University Center for Japanese Studies

1994 Ph.D. Linguistics, University of Oregon

◆職歴 Business Career

1987–89 Program Officer, Sasakawa Peace Foundation, Japan

1989–93 Instructor of Japanese, University of Oregon

1993–94 Graduate Teaching Fellow, University of Oregon

1994–present Director, Oregon University System Japanese Language Project, and
Center for Applied Second Language Studies, University of Oregon

2000–2004 Executive Council, American Council on Foreign Languages

2000 President, Pacific Northwest Council for Languages

2001-present Task Force-Co-Chair—New Visions in Action

◆主な業績 Major Achievements

〈Publications〉

- Rounds, P., Falsgraf C., and Seya, R. (1997) Acquisition of sociolinguistic competence in a Japanese Language immersion school. *Journal of the Association of Teachers of Japanese*, 31:2
- Falsgraf, C. and Majors, D. (1996) Implicit culture in Japanese immersion classroom discourse. *Journal of the Association of Teachers of Japanese* 29:2
- Falsgraf, C. Fujii, N. and Kataoka, H. (1994) English speakers in Japanese work environment: An analysis of language functions and needs. *Journal of the Association of Teachers of Japanese*, 27:2

〈Awards〉

- | | |
|------|--|
| 1997 | Professional Service Award from the Pacific Northwest Council for Languages for distinguished service to the language profession |
| 1996 | Outstanding Contribution to the Profession Awards from the Council of Oregon for Language Teaching for outstanding work in promoting second language education |

Mrs. Kate GREEN

Project Director

The Languages Ladder, The National Recognition Scheme for Languages

Department for Education and Skills, U.K.

◆専門分野 Specialization

Assessment and qualifications

◆学歴 Higher Education

B.A. Hons (French & German)

Postgraduate Certificate in Education (Modern Foreign Languages)

◆職歴 Business Career

- Specialist secondary teacher of French and German with experience of teaching primary languages, ESOL and adult education. Examiner for French.
- Assessment Leader at Edexcel, one of the three English awarding bodies, offering GCSE and GCSE qualifications, responsible for a suite of languages.

- Principal Subject Officer for Modern Foreign Languages and Classics at the Qualifications and Curriculum Authority (QCA).
- Seconded from QCA to current role at the Department for Education and Skills (DfES).

Mr. David BAUM

Assessment Specialist, Arts & Languages, Assessment Development,
Educational Testing Service (ETS), U.S.A.

◆専門分野 Specialization

World Languages

◆学歴 Higher Education

1991 BA in American Culture, Northwestern University, Illinois, US
2002 EdM in Language education, Rutgers University, New Jersey, US

◆職歴 Business Career

1996–present Assessment Specialist, ETS
Design and develop Chinese, English, Italian, Japanese, and Spanish tests and related print and electronic materials in AP, CLEP, NAEP, Pacesetter, SAT, and other programs. Coordinate work of test development committees. Design, plan, and conduct reliability, validity, and standard-setting studies, curriculum surveys, and teacher conferences.

◆主な業績 Major Achievements

Bischof, D., Baum, D., Casabianca, J., Morgan, R., Rabiteau, K., & Tatenini, K. Validating AP® Modern Foreign Language Examinations through College Comparability Studies. *Foreign Language Annals*, 36 (pp. 616-629).

Baum, D. (1998). La historia de la comida mexicana: El maíz. In M. Haas & I. J. O'Neill (Eds.), *Project Pluma: Teaching about Mexico and writing in Spanish classes* (pp. 160-189). (Available from The Institute for Urban and Minority Education, Teachers College, Columbia University, Box 75 Teachers College, 525 West 120th Street, New York, NY 10027)

Dr. Katharina von RUCKTESCELL

Head of language department, Goethe-Institut Head Office

◆専門分野 Specialization

- 19th century European literature
- German as a foreign language

◆学歴 Higher Education

M.A.: 1987 at University of Bonn

- Comparative Literature
- History of Arts
- German studies

PhD: 1989 at University of Bonn

◆職歴 Business Career

1987–1990 Assistant professor for Comparative Literature at University in Bonn

1990–1991 Trainee at the Goethe-Institut

1992–1995 Teacher for German as a foreign language at Goethe-Institut Frankfurt and Bonn

1995–1999 Head of language department for the region East Europe, based in Moscow

2000–2003 Director Goethe-Institut Bangkok

2003–present Head of language department at Goethe-Institut head office in Munich

Mr. Bruno MÈGRE

Program Manager, CIEP (Centre international d'études pédagogiques), France

◆専門分野 Specialization

Certifications and assessment

◆学歴 Higher Education

M.A. in International Communication (Université du Québec, Canada)

M.A. in teaching French as a second language (Université de Strasbourg, France)

◆職歴 Business Career

- 1990–2001 Conseiller pédagogique (Montreal and Mexico City)
2001–present Program Manager (CIEP)

◆主な業績 Major Achievements

Publication in France (Editions Didier, Paris):

- DELF scolaire niveau A2
- DELF scolaire niveau B1

Publication in Canada (Editions Balzac, Montréal):

- Integration des immigrants au Quebec: histoire d'un kidnapping culturel

Prof. XIE Xiaoqing

Deputy Director, HSK Testing Center of China

◆専門分野 Specialization

Language Testing

◆学歴 Higher Education

Beijing Normal University, PhD, 1998

◆職歴 Business Career

- 1983–1991 teacher, associate professor, Central China Normal University
1991–present associate professor, professor, Beijing Language University
1991–present HSK Testing Center

◆主な業績 Major Achievements

Academic Title:

Director, State Chinese Proficiency Testing Program for Minorities in China

Consultant, State Chinese Proficiency Testing Committee

Civil Service Examination Consultant, State Personnel Ministry

Member, State Computer Occupational Skill Testing Commission

Member, State Technical and Method Commission for Occupational Skill Testing

Member, Notional Professional Chinese Proficiency Testing Committee

Director, Theory Committee of Chinese Association of Educational Statistics and
Measurement

Member, testing Committee of China Psychology Society

Major Publications:

- 1) On the function of examinations, *China Teacher*, 2004–11
- 2) Testing of competency and knowledge, *China Teacher*, 2004–2
- 3) Does Equating Always Improve Score Comparability? 28th International Congress of Psychology, 2004
- 4) Comparison of 1999 standards for Educational and Psychological testing with 1985, *China Examination*, 2004–4
- 5) Talk about Professional Chinese Proficiency Test, in *Syllabus of Professional Chinese Proficiency Test*, Law Press, 2004
- 6) *Syllabus of Chinese Proficiency Test for Minorities in China (2nd Level)*, Beijing Language University Press, 2003
- 7) *Syllabus of Chinese Proficiency Test for Minorities in China (4th Level)*, Beijing Language University Press, 2003
- 8) On assessment of language competency, *Middle School Language Instruction*, 2003–6
- 9) DIF analysis of 2001 Civil Service Examination, *Examination Research*, 2003–1
- 10) Instruction reform and College entrance exam reform, *China Examination*, 2003–2
- 11) *Syllabus of Chinese Proficiency Test for Minorities in China (3rd Level)*, Beijing Language University Press, 2002
- 12) Insight into testing fairness, *Examination Research*, 2002–2
- 13) Item selection strategies in computerized adaptive testing, *Psychological Development and Education*, 2002–4
- 14) Psychometrics research in HSK, *China Examination*, 2002–3
- 15) What should be tested in listening test? Symposium of examination research, *Economic Science Press*, 2002
- 16) Oral tests in Chinese Proficiency Test for Minorities in China, Symposium of examination research, *Economic Science Press*, 2002
- 17) Some new developments in educational and psychological measurement, *China Examinations*, 63, 2001
- 18) A DIF analysis: comparison of foreigner and minorities in HSK, *Exploration of Psychology*, 2002–2
- 19) New perspectives of test validity, *Examination Research*, 2002–1
- 20) Comparison of 15 equating method, *Acta Psychologica Sinica*, 32-2, 2000

- 21) Management aptitude test for manager in evaluation in business, Acta Psychologica Sinica, 31-2, 1999
- 22) Gama coefficient as an estimation of reliability, Acta Psychologica Sinica, 30-2, 1998

松井 嘉和 Prof. MATSUI Yoshikazu

大阪国際大学留学生別科長

Director, School of Japanese Studies for Foreign Students, Osaka International University

◆**専門分野 Specialization**

日本語教育 Japanese-Language Education

日本文化史 History of Japanese Culture

◆**学歴 Higher Education**

- 1969 東京外国語大学インドシナ語学科タイ語専攻卒業
Indo-Chinese Language Section, Tokyo University of Foreign Studies
- 1975-76 ワルシャワ大学歴史学研究所研究員
Research Fellow at the Institute of History in Warsaw University
- 1977 國學院大學文学研究科神道学専攻博士課程満期退学
Doctoral Candidate of Japanese Religion and Classics at Kokugakuin University

◆**職歴 Business Career**

- 1978-82 ブカレスト大学客員講師
Lecturer of Japanese Language and Culture at University of Bucharest in Romania
- 1984-1987 カセサート大学客員講師
Lecturer of Japanese Language at Kasetsart University in Thailand
- 1987-1991 国際交流基金日本語教育専門員
Japanese Language Specialist at the Japan Foundation
- 1992-present 大阪国際大学 Osaka International University

◆**主な業績 Major Achievements**

「日本語教育概観」『日本語学を学ぶ人のために』世界思想社 2005

『古事記の新しい解説——コタンスキの古事記研究と外国語訳古事記』

(New Approach to Understanding of the KOJIKI by KOTANSKI, and An Overview of

Translations of the Book) 2004

『東欧の日本語教育、日本研究』 (Japanese Language Education and Japanese Studies in Hungary, Poland, Romania and Estonia) 2003

『タイの日本語教育』 “Japanese Language Education in Thailand” 1999

Mr. Paul RUSCH

Lecturer, Department of Germanic Studies, University of Innsbruck, Austria

◆専門分野 Specialization

German-Language Education

◆学歴 Higher Education

M.A. in German Studies and Classical Studies from University of Innsbruck with appropriate teaching qualification

◆職歴 Business Career

- | | |
|--------------|---|
| 1986–1987 | Lecturer for German Language and Austrian Literature Department of Germanic Studies at the University of Sheffield, Great Britain |
| 1987–1988 | Lecturer for German Language and Austrian Literature at St. Patrick's College Maynooth, the National University of Ireland |
| 1989–present | Lecturer for German as a foreign language and Teaching methods, Department of Germanic Studies, University of Innsbruck |
| 2000–present | Examiner for the Austrian Language Diploma (das Österreichische Sprachdiplom ÖSD) |
| 2003–present | Teaching on the University of Göteborg's annual programme for students of German at the University of Innsbruck |

Freelance teacher trainer for Austrian and German Institutions: Seminars on teaching German as a Foreign Language, the effect of CEFR on teaching methods and materials, applying standards as defined in CEFR in curricula etc.

◆主な業績 Major Achievements

〈Projects〉

Co-authored:

- **Profile Deutsch**, *Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative*

Mittel, Niveaus A1, A2, B1, B2. CD-ROM mit Begleitbuch. (Profile Deutsch, Learning Targets, Can-do statements, Communicative Material, Levels A1, A2, B1, B2. CD-ROM and handbook.), Langenscheidt, 2002.

- **Profile Deutsch**, *Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel, Niveaus A1, A2, B1, B2, C1, C2. CD-ROM Version 2.0 mit Begleitbuch. (Profile Deutsch, Learning Targets, Can-do statements, Communicative Material, Levels A1, A2, B1, B2, C1, C2. CD-ROM version 2.0 and handbook)*, Langenscheidt, 2005.

(Joint work on the trilateral project group European language levels initiated by the European Council and sponsored by the Austrian Ministry of Education and the Goethe Institute, Munich)

〈Publications〉

Co-authored teaching materials 'MEMO', 'Moment mal!', 'Optimal A1-B1' published by Langenscheidt; 'Einfach Grammatik' (A1-B1) and other materials.

Authored other articles and teaching materials on German as a Foreign Language.

渡邊 眞紀 Ms. ISOYAMA WATANABE Maki

独立行政法人国際交流基金ロサンゼルス事務所日本語専任講師

Academic Specialist, The Japan Foundation, Los Angeles

◆専門分野 Specialization

言語学 Linguistics

日本語教育 Japanese-Language Education

◆学歴 Higher Education

1993 南カリフォルニア大学言語学学部修士号取得(言語学専攻)

1990 ウィスコンシン大学マディソン校東アジア言語文学学科修士号取得(日本語言語学専攻)

◆職歴 Business Career

2002-現在 国際交流基金ロサンゼルス事務所 日本語専任講師

1999-2000 南カリフォルニア大学東アジア研究センター 研究助手(カリキュラム・アナリスト)

Curriculum Analyst, East Asian Studies Center, The University of Southern California

- 1999 南カリフォルニア大学情報科学研究所 研究助手
Research Assistant (Discourse Annotation Analyst), Information Sciences Institute, The University of Southern California
- 1993–2001 南カリフォルニア大学東アジア言語文化学部 日本語講師助手
Assistant Lecturer, Department of East Asian Languages and Cultures, The University of Southern California
- 1990 Middlebury College 夏期日本語学校 日本語講師
Lecturer, The Japanese School, Middlebury College
- 1989–1991 ウィスコンシン大学東アジア言語文学学部 日本語助手
Teaching Assistant, Department of East Asian Languages and Literatures, The University of Wisconsin at Madison

◆主な業績 Major Achievements

〈著書と主な論文/Publications and major papers〉

「コマーシャルを使った日本語教育：文化と言語の窓としてのコマーシャル」, co-author with Keiko Aoki and Naoko Kurokawa, *The Proceedings of the 18th Central Association of Teachers of Japanese*, (to appear) Editor: Mayumi Oka, Ann Arbor, MI.

「生教材としての既存サイト利用に関する考察」(Some Notes on the Use of Existing Web Sites as a Realia—Case of USC Internet Activities), co-author with Yuka Kumagai, *The Proceedings of the 14th Central Association of Teachers of Japanese*, (2002) Editor: Junko Mori, Madison, WI.

「日本語教育のためのウェブサイト作り」(How to make a web site for Japanese teaching), *The Proceedings of Teachers of Japanese in Southern California Workshops*, (2002) Editor: Sachiko Matsunaga, TJSC, Los Angeles, CA

“An empirical study in multilingual natural language generation: what should a text planner do?”, co-author with Daniel Marcu and Lynn Carlson, *The Proceedings of the 1st International Conference on Natural Language Generation INLG' 2000*, (2000) Mitzpe Ramon, Israel.

The Proceedings of the 14th West Coast Conference on Formal Linguistics (1996), co-editor with Jose Camacho and Lina Choueiri, Center for the Study of Language and Information, Stanford, CA

柴原 智代 Ms. SHIBAHARA Tomoyo

独立行政法人国際交流基金日本語国際センター専任講師

Lecturer, Japanese-Language Institute, Urawa, The Japan Foundation

◆専門分野 Specialization

日本語教育 Japanese-Language Education

教材開発 Material development

◆学歴 Higher Education

1993 お茶の水女子大学 日本言語文化専攻(修士)

Ochanomizu university (Language and culture, Master Degree)

◆職歴 Business Career

1995 国際交流基金日本語国際センター専任講師

(1999年 北京日本学研究センター、2001-2003ベトナム日本人材協力センター)

The Japan Foundation, Japanese-language Institute, Urawa, Lecturer

* 1999 Beijing Center for Japanese Studies (Beijing, China)

*2001~2003 Vietnam-Japan Human Resources Center (Hanoi, Vietnam)

◆主な業績 Major Achievements

「ね」の習得-2000/2001長期研修OPIデータの分析(国際交流基金日本語国際センター紀要第12号、2002)

Analysis of acquisition “*ne*”- A case study in the Long-Term Japanese Teacher Training Program 2000-2001 -, Japan Foundation Japanese-Language Institute, Urawa Bulletin Vol.12, 2002

日本語教材作成のための三つの視点—教授設計論の適用、学習過程への注目、教室活動の分析指標—(国際交流基金日本語教育紀要第1号、共著、2005年)

Three viewpoints for creating Japanese learning materials

-Application of Instructional Design, Attention to Learning process, Task Analysis-, The Japan Foundation Japanese-Language Bulletin Vol.1, 2005

「教材の構造分析と教室活動の分析—体系的な教材作成のために—」(共著)、『ヨーロッパ日本語教師会』第10号 pp.71-76、共著、2005年

The structural analysis and the task analysis about teaching materials: For a

systematic creating, Japanese-Language Education in Europe Vol.10, pp.71-76, 2005
柴原智代(2007)「各国のスタンダード作成の意義と日本の課題－ヨーロッパ、米国、オーストラリア、中国、韓国の比較・分析－」『国際交流基金日本語教育紀要』第3号
The Meaning of “Standard Making” in Each Country and the “Standard Making” Problem in Japan: Comparison and Analysis in Europe, the United States, Australia, China, and South Korea

※以下、モデレーター、ファシリテーター

大橋 理枝 Dr. OHASHI Rie

放送大学助教授

Associate Professor, The University of the Air

◆専門分野 Specialization

異文化間コミュニケーション Intercultural Communication

◆学歴 Higher Education

2000. 3 ミシガン州立大学コミュニケーション学科にて博士号取得
Ph.D., the Department of Communication, Michigan State University,
East Lansing, MI
2001. 3 東京大学大学院 総合文化研究科 言語情報科学専攻博士課程 単位取得満期退学
left the Department of Language and Information Sciences,
The University of Tokyo Graduate School of Arts and Sciences (ABD)

◆職歴 Business Career

2000. 10–2001. 3 慶應義塾大学経済学部非常勤講師
Part-time Lecturer, Faculty of Economics, Keio University
2001. 4–present 放送大学教養学部専任助教授
Associate Professor, Faculty of Liberal Arts, The University of the Air
2001. 4–present 東京大学教養学部非常勤講師
Part-time Lecturer, College of Arts and Sciences, The University of Tokyo

◆主な業績 Major Achievements

『バイリンガル教育と第二言語習得』(共訳) 大修館書店 (1996).

- (Bilingual Education and Second Language Acquisition) [Japanese translation of *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* by Colin Baker (1993)] (co-translated) Taishukan Shoten, 1996.
- A comparison of response styles in Singapore and Taiwan [シンガポールと台湾における返答の仕方の比較] (共著) *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30 (3), 342-358 (1999).
- Assertiveness as a predictor of compliance gaining and resistance in Taiwan, Japan, and the U.S. [台湾・米国・日本における、依頼に対する受諾及び拒否を予測する要因としてのアサーティブネス] (共著) *Journal of Asian and Pacific Communication*, 11, 135-159 (2001).
- Attitudinal and affective response toward accented English [訛りのある英語に対する態度面及び感情面での反応について] (共著) *Language & Communication*, 22, 171-185 (2002).
- Responding to a friend: Perceptions of social appropriateness and liking in Japan, Korea, and the United States [友人への答え—日本・韓国・米国における社会的適切さと好感度の感じ方] (共著) *Intercultural Communication Research*, 31, 127-145 (2002).
- 『英語I ('03) —The Book of Tea—』放送大学教育振興会 (2003).
(*English I ('03)—The Book of Tea—*) The Society for the Promotion of the University of the Air
- 『英語IV ('03) —Cultural Crossroads—』 (共著) 放送大学教育振興会 (2003).
(*English IV ('03)—Cultural Crossroads—*) (co-authored) The Society for the Promotion of the University of the Air.
- 『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—』 (共訳) 朝日出版社 (2004). [Japanese translation of *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* by John Trim, Brian North, and Daniel Coste (2002)] (co-translated) Asahi Shuppansha (2004).
- 『文化摩擦における戸惑い』 pp.26-31 「沈黙と饒舌の間」 創元社 (2004).
(“Between Silence and Eloquence” in *Awkward Moments in Cultural Discord Situations* (pp. 2-31). Sogensha.
- Message Persuasiveness for U.S. Americans and Japanese Audiences: Effects of Message Sidedness and Conclusion Presentation. [アメリカ人及び日本人にとってのメッセージの説得力: 論点・結論の提示方法の影響] 『東京大学外国語教育研究会研究論集』 第8号 pp. 47-68 (2004).
- 『英語基礎A ('05) —Welcome to Japan—』 (共著) 放送大学教育振興会 (2005).
(*Basic English A ('05)—Welcome to Japan—*) (co-authored) The Society for the

Promotion of the University of the Air.

日本人・アメリカ人の縦型/横型—個人主義/集団主義:日米差と世代差について 『放送大学研究年報』 第22号 pp. 101-110 (2005).

(Vertical/Horizontal-Individualism/Collectivism of Japanese and American Respondents: Differences between countries and generations. *Journal of the University of the Air*, 22)

伊東 祐郎 Prof. ITO Sukero

東京外国語大学留学生日本語教育センター教授

Professor, Japanese Language Center for International Students

Tokyo University of Foreign Studies

◆専門分野 Specialization

日本語教育学 Japanese Language Pedagogy

応用言語学 Applied Linguistics

◆学歴 Higher Education

1983 西イリノイ大学大学院教育学修士修了

Master of Science in Education, Western Illinois University

◆職歴 Business Career

1987-1992 アラバマ大学外国語センター副センター長

Assistant Director of Critical Languages Center, The University of Alabama

1988 コーネル大学日本語講師 Japanese Instructor, Cornell University

1983-1986 ソニー企業 Sony Enterprises Co. Ltd.

◆主な業績 Major Achievements

〈著書・翻訳/Publications and translations〉

『日本語教育評価法』(NAFL日本語教師養成プログラム教本) アルク、2005

Testing in Japanese Language Education, A series of NAFL Japanese teacher training program, ALC, 2005

『言語テスト概論』(監訳) スリーエーネットワーク、2004

Translation: McNamara, T (2000) *Language Testing*, Oxford University Press.

放送大学ラジオ教材『日本語 II—外国語としての—』放送大学教育振興会 (共編著)
2003.3

Textbook: *Japanese as a Foreign Language II('03)*, The University of the Air, 2003
放送大学テレビ教材『日本語 I—外国語としての—』放送大学教育振興会（共編著）
2002.3

Textbook: *Japanese as a Foreign Language I('02)*, The University of the Air, 2002

〈主な論文/Major papers〉

「大規模口頭能力試験における分析的評価の試み」『日本語教育』122号（共著）日本語教育学会編、2004

“An Analytic Study for the Japanese Oral Proficiency Test as a Large-Scale Test”
NIHONGO KYOIKU, No.122, July 2004.

「外国人児童生徒に対する日本語教育の現状と課題」『日本語教育』100号記念号、日本語教育学会編、1999

“Current Issues in Japanese Language Education for Children with Limited Japanese Proficiency” *NIHONGO KYOIKU*, No.100, March 1999.

「プレースメント・テスト妥当性確認の試み」『留学生日本語教育センター論集第31号』東京外国語大学留学生日本語教育センター編、2005

“A Preliminary Study of Test Items and of the Validity of the Placement Test” *Bulletin of Japanese Language Center for International Students 31*, Tokyo University of Foreign Studies, 2005

〈学会発表/Paper presentations〉

2003.7 “Validating Japanese language can-do statements” The 25th Language Testing Research Colloquium, The University of Reading, England（第25回言語テスト国際会議）（共同発表）

1999.7 “Verifying the Validity of the Japanese Language Proficiency Test Using Can-do Statements” The 21st Language Testing Research Colloquium, Tsukuba, Japan（第21回言語テスト国際会議）（共同発表）

平高 史也 Dr. HIRATAKA Fumiya

慶應義塾大学総合政策学部教授

Professor, Keio University at Shonan Fujisawa, Faculty of Policy Management

◆専門分野 Specialization

ドイツ語教育 Teaching German as a Foreign Language

日本語教育 Teaching Japanese as a Foreign Language

社会言語学 Sociolinguistics

◆学歴 Higher Education

- 1981 東京外国語大学大学院外国語学研究科ゲルマン系言語専攻修了（文学修士）
Tokyo University of Foreign Studies, M.A.
- 1999 ドイツ・ベルリン自由大学哲学人文学部で博士号取得（文学博士）
Freie Universität Berlin, Dr. Phil.

◆職歴 Business Career

- 1981–1990 東海大学留学生教育センター Tokai University, Foreign Students Education Center
- 1983–1985 東ドイツ・ベルリン・フンボルト大学客員講師(国際交流基金派遣専門家)
Humboldt-Universität zu Berlin, GDR, Guest lecturer
(Japan Foundation Japanese-Language Specialists Dispatch Program)
- 1990–present 慶應義塾大学総合政策学部
Keio University at Shonan Fujisawa, Faculty of Policy Management

◆主な業績 Major Achievements

- 平高史也(2005)「日本の第二言語習得研究がドイツの研究から得るもの—日本語教育をより開かれたものにしていくために—」松岡弘・五味政信編著『開かれた日本語教育の扉』pp.36-50 スリーエーネットワーク
(HIRATAKA, Fumiya (2005) 'How can SLA Research in Germany Contribute to the Development of Teaching Japanese as a Foreign Language?', in MATSUOKA, Hiroshi and GOMI, Masanobu (eds.) *Gateway to Japanese Language Teaching Unlocked*. pp.36-50, Tokyo: 3A Corporation)
- 平高史也(2003)「言語政策の枠組み—現代日本の場合を例として—」梅垣理郎編『総合政策学の最先端』多様化・紛争・統合』pp.128-151 慶應義塾大学出版会
(HIRATAKA, Fumiya (2003) 'The Framework of Language Policy—The Situation in Japan Today', in UMEGAKI, Michio (ed.) *The Frontier of Policy Management Research: Diversity, Conflict, Unification*. pp.128-151, Tokyo: Keio University Press)
- Fumiya Hirataka (2002) "Zweitspracherwerb in Deutschland aus japanischer Sicht". 日本独文学会編『ドイツ文学』108号。pp.24-33
(HIRATAKA, Fumiya (2002) 'SLA in Germany viewed from Japan', in *German Literature*, Japan Association of Germanistic Studies, 108, pp.24-33)

Fumiya Hirataka (2001) “Der Erwerb der Temporalität im Japanischen als Zweitsprache. Eine empirische Untersuchung zu Lernervarietäten brasilianischer Immigranten.” München: iudicium verlag

(HIRATAKA, Fumiya (2001) *The Acquisition of Temporality in Japanese as a Second Language. An Empirical Study of Learner Varieties of Brazilian Immigrants* München: iudicium verlag)

Fumiya Hirataka, Atsuko Koishi and Yosuke Kato (2001) “On the Language Environment of Brazilian Immigrants in Fujisawa City”. Mary Goebel Noguchi & Sandra Fotos (eds.) *Studies in Japanese Bilingualism*. pp.164-183, Clevedon: Multilingual Matters

長沼君主 Mr. NAGANUMA Naoyuki

清泉女子大学専任講師

Lecturer, Seisen University

◆専門分野 Specialization

応用言語学 Applied Linguistics

英語教育学 English Language Pedagogy

◆学歴 Higher Education

1999.4–2003.3 東京外国語大学大学院地域文化研究科博士後期課程満期退学

Doctoral Candidate of Tokyo University of Foreign Studies Graduate School of Area and Culture Studies

1999.10–2000.9 英国ランカスター大学大学院修士課程修了

M.A. in Linguistics for English Language Teaching, Department of Linguistics and Modern English Language, Lancaster University, U.K.

◆職歴 Business Career

2003.4–現在 清泉女子大学文学部英語英文学科専任講師

Lecturer, Department of English Language & Literature, Faculty of Literature, Seisen University

2003.4–現在 東京外国語大学英語非常勤講師

Part-time Lecturer of English Language, Tokyo University of Foreign Studies

◆主な業績 Major Achievements

〈著書/Publication〉

『L&Rデュアル英語トレーニング』コスモピア(2004) (共著)

L&R Dual English Training, Cosmopia, 2004

『動機づけ研究の最前線』北大路書房(2004) (分担執筆)

Current Studies on Motivation (Doukizuke Kenkyu no Saizensen), Kitaoji Shobo, 2004

〈論文/Major Papers〉

「到達度評価のための言語能力発達段階記述の枠組みの必要性:テストで測ることができるものとできないもの」『AJALT』第28号(2005)国際日本語普及協会(pp.18-24)

“Needs for a Framework of Language Development in Evaluation of Language Achievement” *AJALT*, No. 28, 2005 (pp.18-24)

「言語学習における社会的文脈と動機づけ」(単著)『心理学評論』Vol.46(2003)心理学評論刊行会 (pp.108-120)

“Motivation and Social Context in Language Learning” *Japanese Psychological Review*, Vol.46, 2003 (pp.108-120)

「速読力とテキストの読みやすさによる英語リーディング能力の測定」(共著)『JLTA Journal』第5号(2002)日本言語テスト学会(pp.34-45)

“Measurement of English Reading Ability by Reading Speed and Text Readability” *JLTA Journal*, Vol.5, 2002 (pp.34-45)

〈学会発表/Paper Presentations〉

2005 “A Continuing Research on Can-do Abilities and Ways of Teaching across Korea, China, and Japan” The Third Asia TEFL International Conference, Beijing (共同発表)

2004 “Patterns of Motivation in Different Language Classroom Level” The 9th International Conference on Motivation, Lisbon (単独発表)

大坪 一夫 Prof. OTSUBO Kazuo

麗澤大学外国語学部教授

Professor, The College of Foreign Studies, Reitaku University

◆専門分野 Specialization

日本語教育学 Applied Japanese Linguistics

◆学歴 Higher Education

- 1954 東京教育大学文学部言語学科
Department of Linguistics, Faculty of Letters Tokyo University of Education
- 1958 東京教育大学文学部哲学科
Department of Philosophy, Faculty of Letters Tokyo University of Education
- 1961 東京教育大学大学院文学研究科修士課程
Graduate School of Letters Tokyo University of Education

◆職歴 Business Career

- 1964 米加11大学連合日本研究センター
Inter-University Center for Japanese Language Studies
- 1978 名古屋大学総合言語センター Language Center Nagoya University
- 1985 筑波大学文芸・言語学系 Institute of Literature and Linguistics
University of Tsukuba
- 1992 東北大学文学部 Faculty of Arts and Letters Tohoku University
- 1998 麗澤大学外国語学部 The College of Foreign Studies Reitaku
University

◆主な業績 Major Achievements

- 林大・大坪一夫・福地務・村上隆編(1991)『日本語テストハンドブック』大修館書店
(*A Handbook of Japanese Language Testing*)
- アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター(1971) INTEGRATED SPOKEN JAPANESE
Vols 1, 2 凡人社
- 名古屋大学総合言語センター日本語科(1983) A course in modern Japanese Vols 1, 2
名古屋大学出版会
- 筑波ランゲージグループ(1995) Situational Functional Japanese 凡人社

【日本語教育スタンダード(仮称) 検討タスクフォースメンバー】

伊東 祐郎	(東京外国語大学教授)
大橋 理枝	(放送大学助教授)
大坪 一夫	(麗澤大学教授)
長沼 君主	(清泉女子大学講師)
平高 史也	(慶応義塾大学教授)
王 崇梁	(日本語事業部企画開発課専任講師)
大隅 敦子	(日本語事業部試験課専門員)
磯村 一弘	(日本語国際センター専任講師)
柴原 智代	(日本語国際センター専任講師)
島田 徳子	(日本語国際センター専任講師)
篠崎 摂子	(日本語国際センター専任講師)
横山 紀子	(日本語国際センター主任専任講師)
来嶋 洋美	(ロンドン事務所専任講師)
藤光 由子	(マニラ事務所日本語教育アドバイザー)
菅野 貢輝	(日本語事業部長)
嘉数 勝美	(日本語事業部企画調整課長)
金田 泰明	(日本語事業部試験課長)

*所属、役職名等は実施当時のもの。

平成17(2005)年度

日本語教育スタンダードの構築をめざす国際ラウンドテーブル会議録

A Report on the International Roundtable on the Establishment of
Standards for Japanese-Language Education

発行 平成19年3月
March, 2007

発行所 国際交流基金(ジャパンファウンデーション)日本語事業部
〒107-6021 東京都港区赤坂1-12-32 アーク森ビル21F
The Japan Foundation, Japanese-Language Department
Ark Mori Bldg. 21F, 1-12-32 Akasaka Minato-ku, Tokyo,
107-6021, Japan

Tel: 03-5562-3525

無断転載を禁じます。

©2007 The Japan Foundation. Printed in Japan

ISBN 978-4-87540-080-6

(非売品)