

【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

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ない形での「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、強制をとまなわない形での「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。)

□ 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、理解しようとする事である。

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事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事は、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の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。

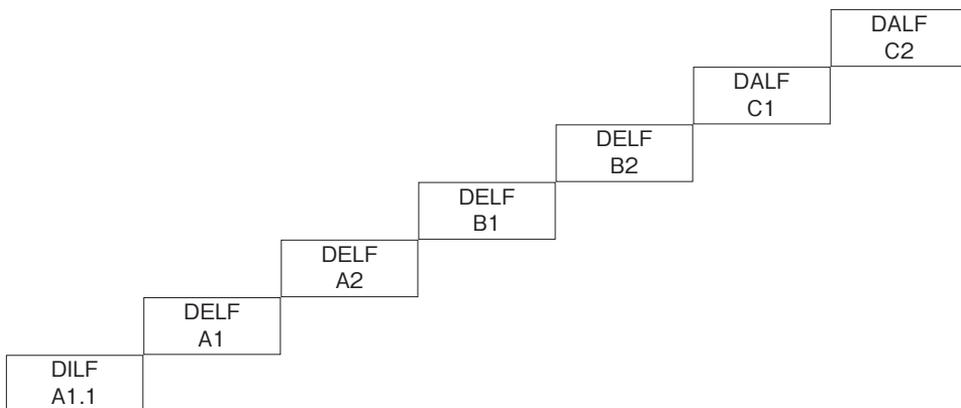
この改革はさらに、世界各地に散らばるCIEPの試験会場での受験者の成績評価プロセスを改善する好機にもなった。現在、試験官と採点者はCIEPから認定を受けなければこの

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

渡邊真紀

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用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ー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

教育スタンダードズ開発においても、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ズ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ズ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ズは、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ズでも、コミュニケーション・スタンダードズや文化・スタンダードズ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ズにおいても、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ズは、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、このスタンダードズ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ズ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

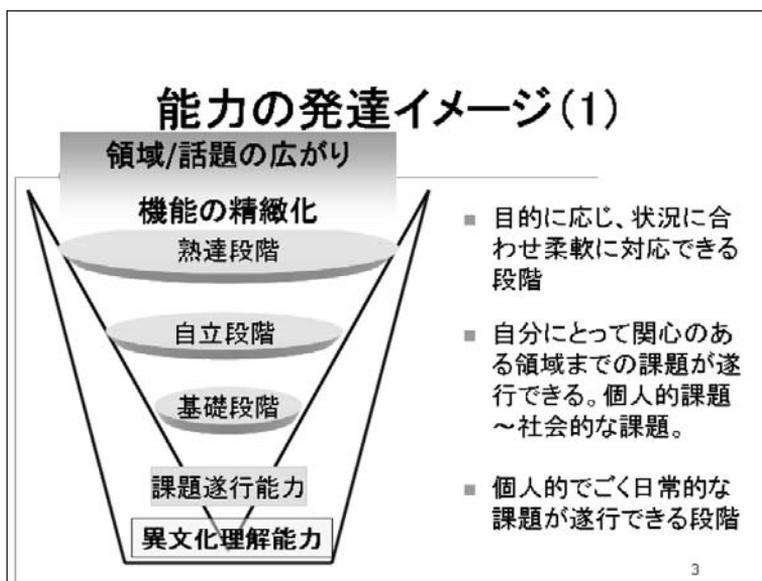
第1部で発表された理念をまとめるこの3つになる。

「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。

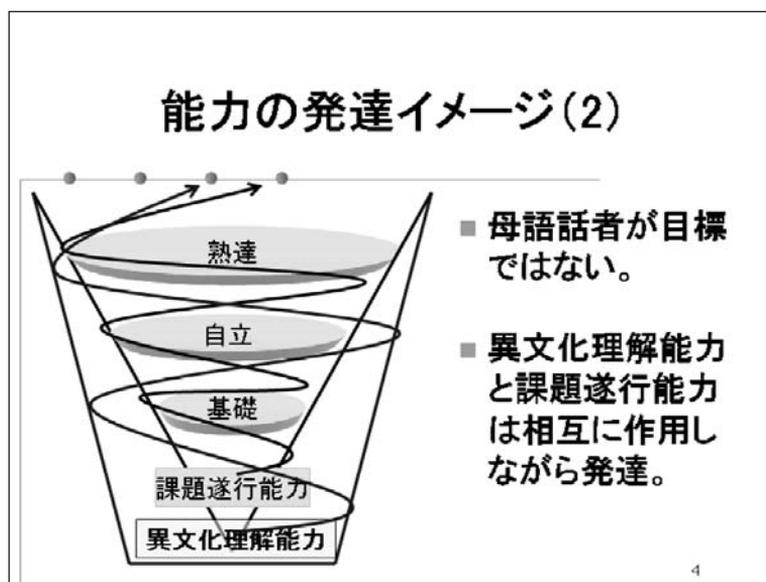


いろいろなレベル分けがあるが、このラウンドテーブルの段階では仮にヨーロッパ共通参照枠(CEFR)のレベル分けを使用している。すなわち、基礎段階の言語使用者(basic user)、自立段階の言語使用者(Independent user)、熟達段階の言語使用者(Proficient user)の3段階である。基礎段階(basic user)は、個人的でごく日常的な課題が遂行できる段階、自立段階(Independent user)は、自分にとって関心のある領域までの課題が遂行できる、個人的な課題のみならず社会的な課題が遂行できる段階である。熟達段階(Proficient user)は、社会的、学問的、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。

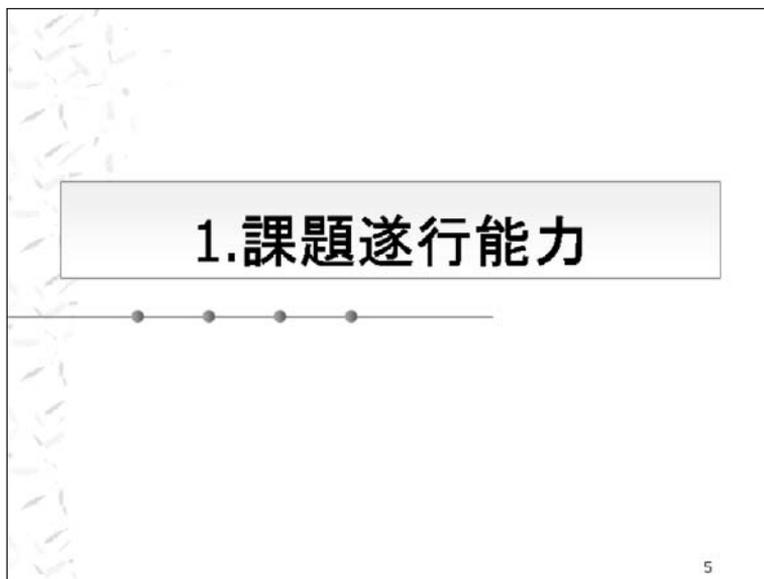
2つ目は、最終的に、母語話者の言語能力を目指すのではなく、必要な課題を遂行できるようになればよいと考えていることである。この図で、熟達段階の上の部分が開かれているのはそれを意味する。

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。

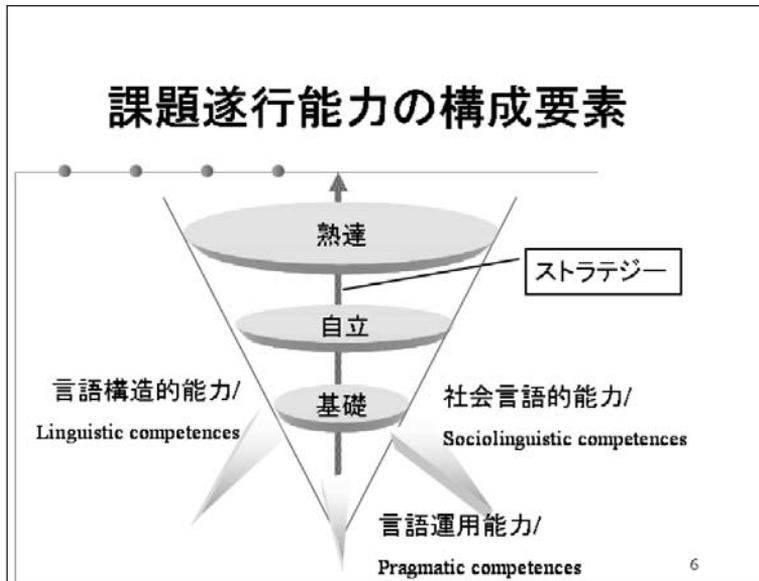
ただその一方で、「日本語学習とは文法や語彙など日本語に関する知識をたくさんおぼえ

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。

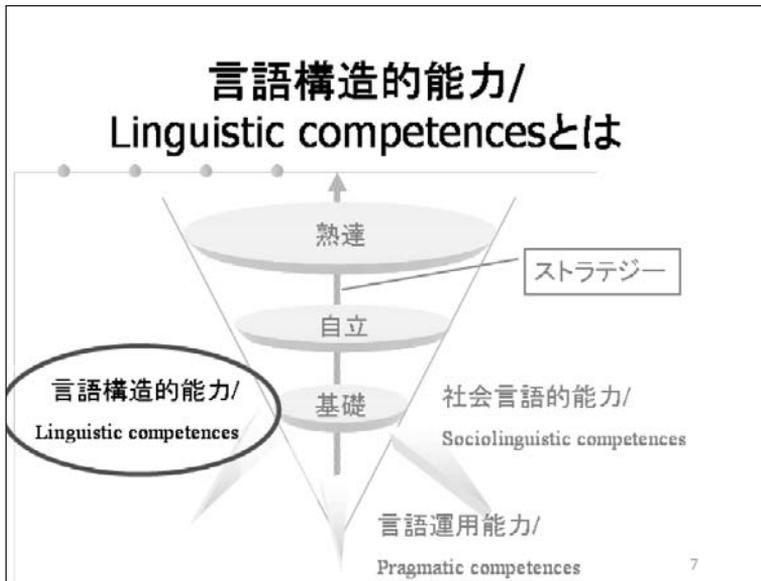
相互理解のためには、課題遂行能力と異文化理解能力がともにバランスよく発達することが望ましいと考えている。



次に、課題遂行能力の構成要素についてお話しする。



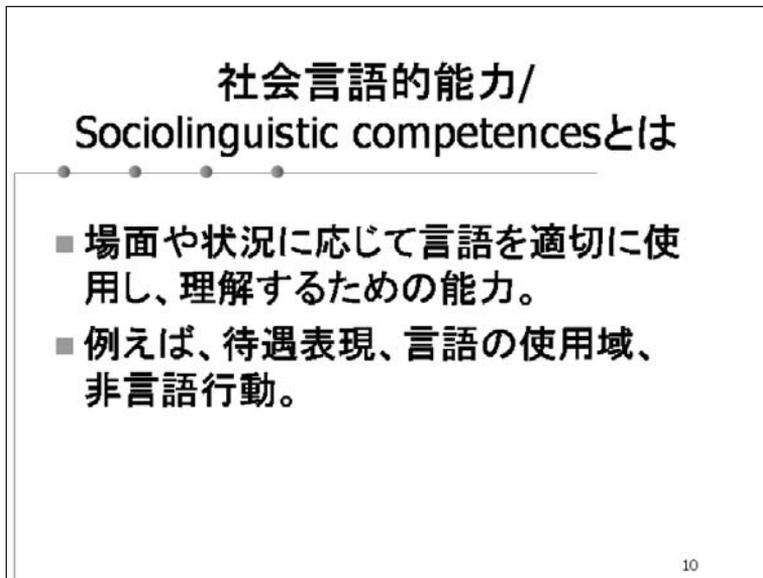
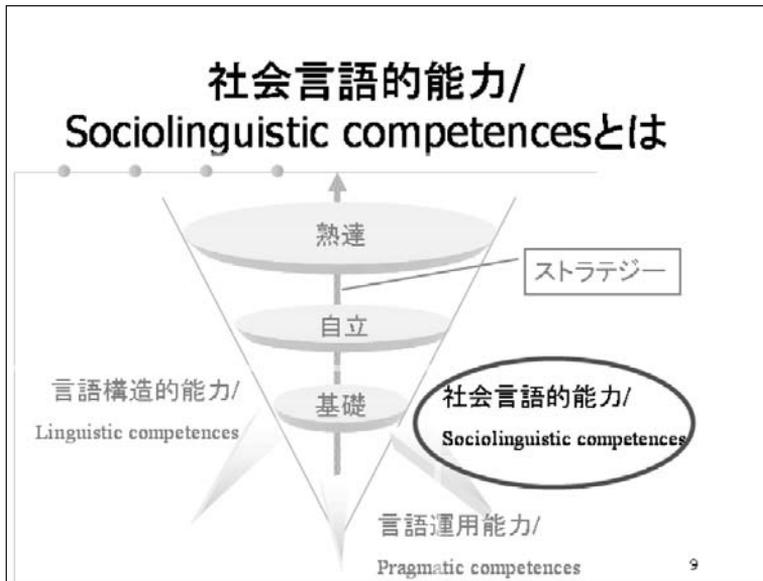
課題遂行能力の構成要素についても、現時点では、ヨーロッパ共通参照枠(CEFR)の構成要素と同様に考えている。すなわち、課題遂行能力とは、言語構造的な能力/Linguistic competences、社会言語的能力/Sociolinguistic competences、および言語運用能力/Pragmatic competencesの3つで構成される、と捉える。Pragmatic competencesは語用論的能力と訳されることも多いが、ここではCEFRの翻訳に従った。また、ストラテジーは、構成要素ではなく、課題遂行能力の発達を推進するものと捉えている。

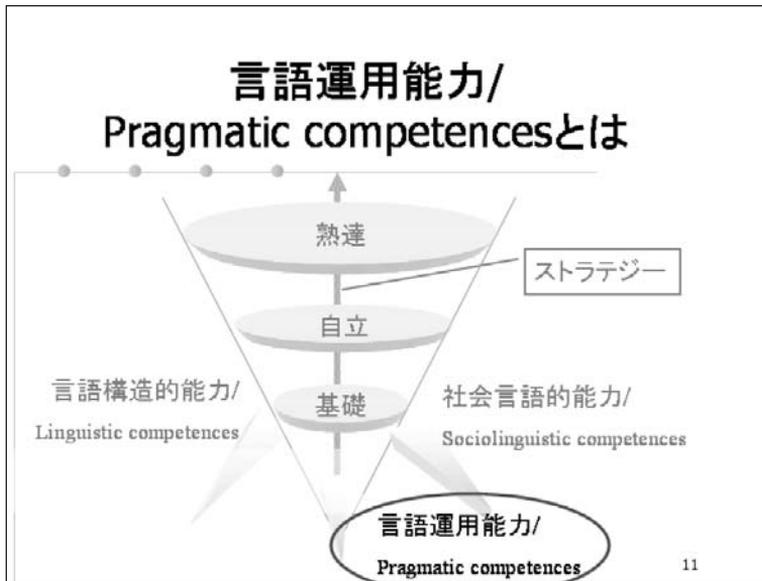


言語構造的能力/ Linguistic competencesとは

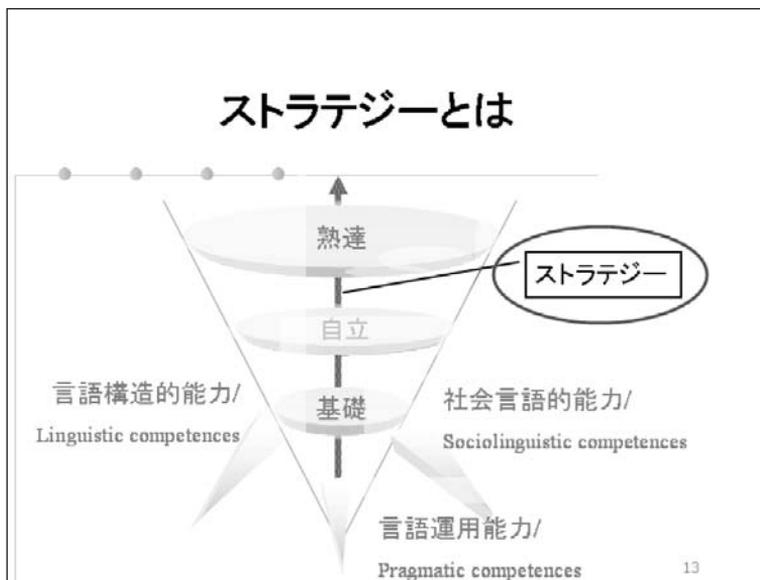
- 語彙、文法/文型、表現、音声、表記などに関する知識を正確に使用し、理解するための能力。

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。
 - 例えば、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。
- 14

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

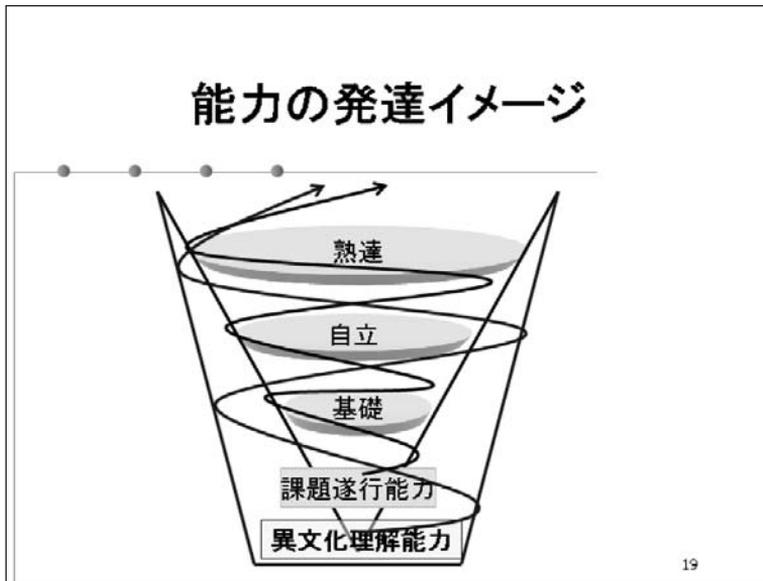
異文化理解能力とは 2

- 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。

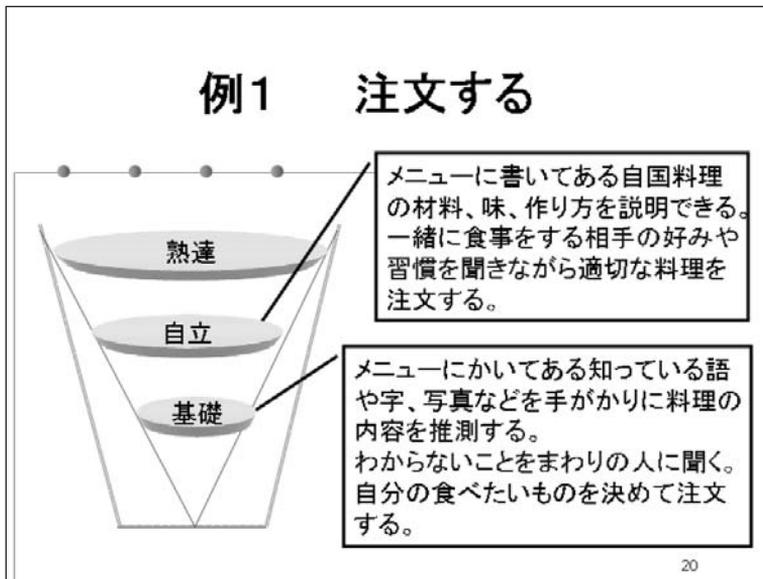
17

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。

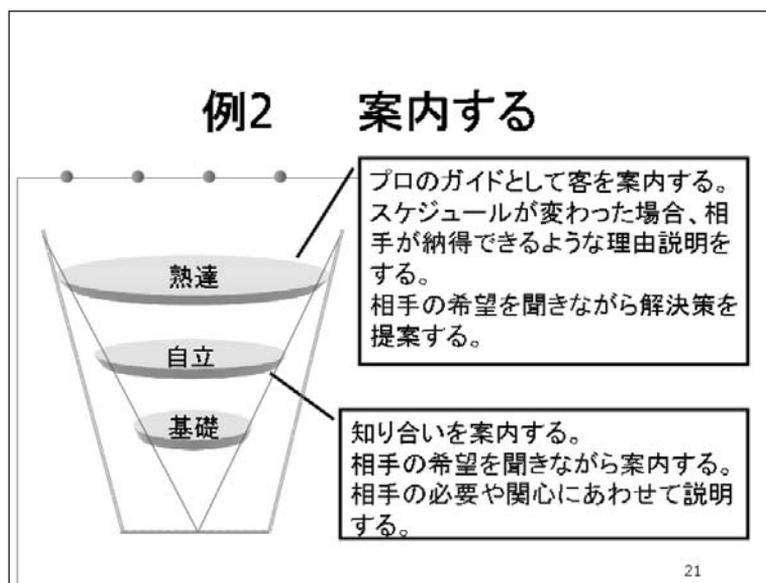


基礎段階の学習者がレストランで注文する場合、メニューにある知っている語や字、写真などを手がかりに料理の内容を推測する→わからないことをまわりの人に聞く→自分の食べたいものを決めて注文する、という行動が想定される。発信する側は、「推測する」や「周囲の人に手助けを求める」というストラテジーを使用するだろう。ここで、自分の理解が不足し

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

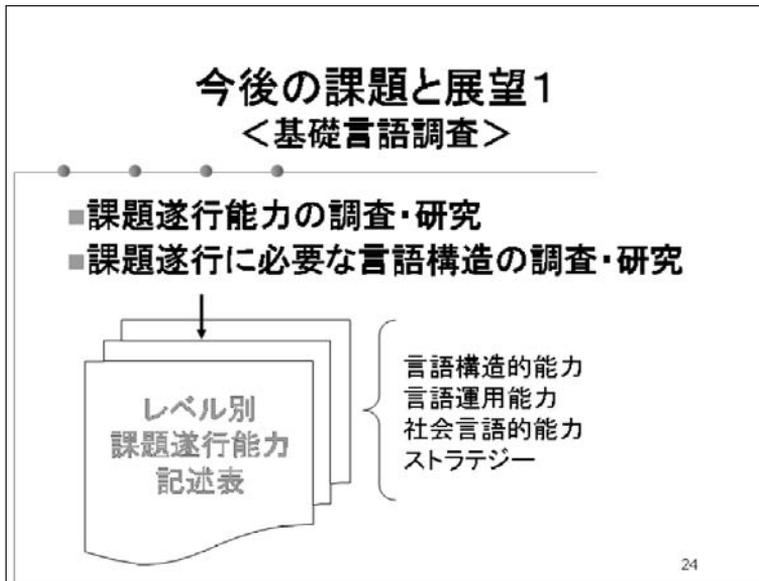
- レベル別課題遂行能力記述表の作成
- 評価方法の開発

3. スタンダードの共有

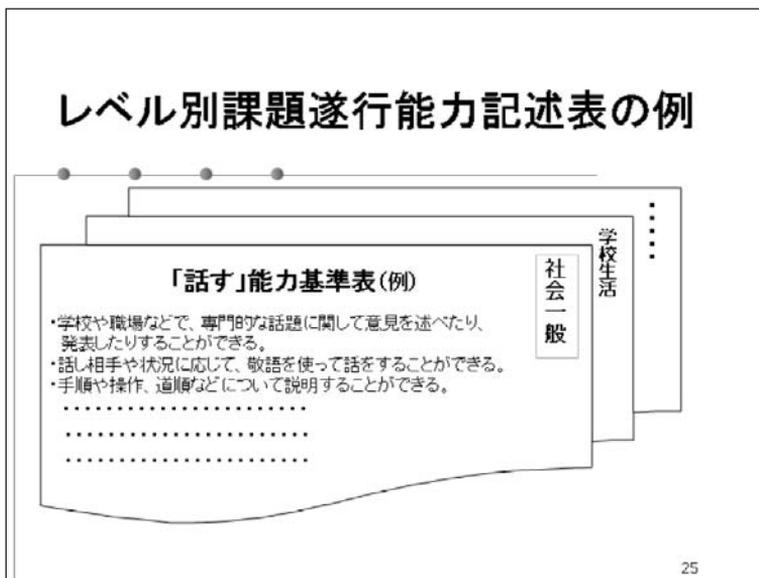
- 教材開発
- 教師教育プログラム開発及び再編成

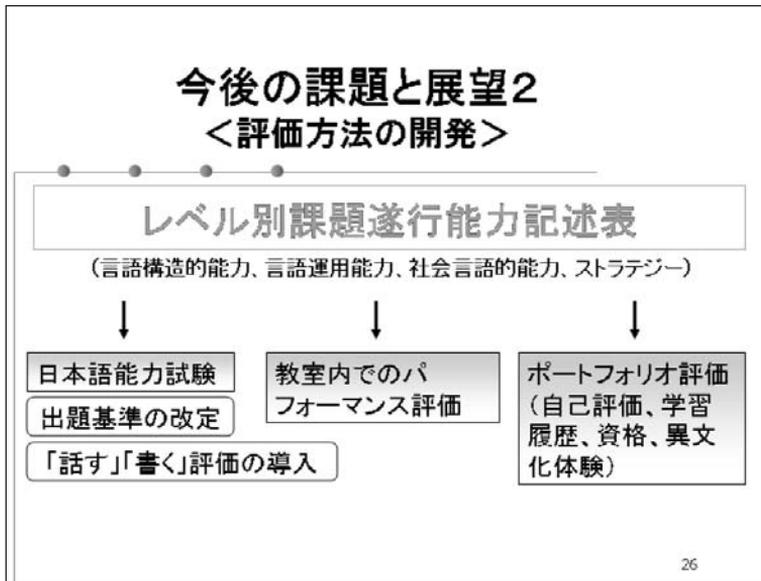
23

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。

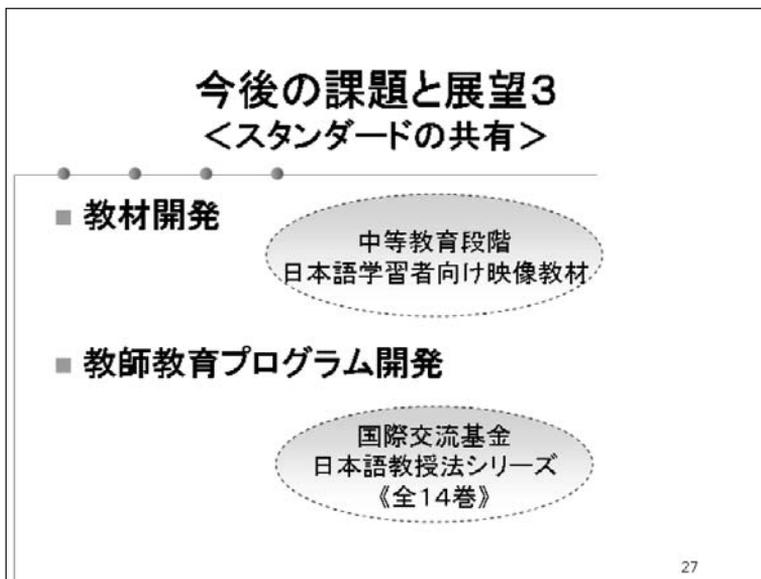




基礎言語調査と並行して評価方法の開発も必要となる。

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。

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・アドバンスト・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 priori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という事は、「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、言語記号的意味の理解であり(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ぬ。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う側面。

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CERF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。またインタラクティブ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らなければならないか、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け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 インスブルック大学)、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それに応じることで、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つてこそ成り立つ(「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.*”