

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、英語のみならず広く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自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100万人を超し、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。ネットワーキ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りに耳にする。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はなく、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にメッセージを送り、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、理解するということ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クスト言語だけに、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ク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、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と。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)
渡邊眞紀(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にいかにかに調和させたか。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。DELF・DALFとCEFRのレベルの比較を行ない、DELF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DELF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DELFFについて並行して改定した。ジュニアDELFF・DALFFはA1～B2レベルのみで、成人向けとはテーマを変えている。

DELF・DALFF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標準化したもの。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を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ツ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労、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。

ルツシュ：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いだけでなく、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い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を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ある。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：DELF・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。DELF・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・ルツシュ氏(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・メーゲル氏(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ことも含む。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目指すものではなく、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する。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な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つて初めて、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見ると、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、ブ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DELFL・DALF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中の質的な差異をどう位置づけることができると考えるか。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は一番の先生となる。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.*”