

第3章

これからの日本語教育の可能性

3.1 ヨーロッパにおける日本語教育の課題

ヨーロッパ各国での日本語教育の現状を第2章で概観したが、ヨーロッパ全体としてどのような状況が浮かび上がってくるだろうか。国際交流基金「2003年海外日本語教育機関調査」結果概要¹から世界の日本語教育の現状を統計的に見ると、機関数12,222機関、教師数33,124人、学習者数2,356,745人で、前回の1998年調査と比較すると、5年間に、機関数は11.8%、教師数は20.0%、学習者数は12.1%増加している。東欧（旧ソ連の中央アジア諸国含む）も含めたヨーロッパの日本語教育は、機関数1,361機関（世界全体の11.1%）、教師数3,080人（9.3%）、学習者数81,002人（3.4%）となっている。この数字は韓国、中国、オーストラリアと比較して決して大きい数字ではない。しかし、前回1998年の調査結果より学習者数が29.5%も大きく伸びていることは特筆に値する。また、教師に関しては、世界の日本語教師のうち非母語話者教師が約7割を占めているが、日本語教師養成のための科目を設けている高等教育機関は34か国293機関しかない。上記2003年調査では、ヨーロッパの日本語教師のうち非母語話者は、42.2%を占めるにとどまっているが、前章の調査結果から、ハンガリー、フランス、ベルギー、英国などヨーロッパにおいても非母語話者教師が増えていく傾向にあることが分かる。しかしながら、日本語教師養成に関しては、コースの設置は少なく、その必要性が高まっている。そのことも含め、以下で本プロジェクトのヨーロッパ8か国の事情調査から、日本語教育の課題を検討していきたい。ただし、この考察は今回の調査対象国8か国の結果を元に行っているため、ヨーロッパにある全ての国に当てはまるとは限らないことを断っておく。

3.1.1 日本語教育の広がり

国際交流基金調査結果から分かるように、ヨーロッパでは学習者が増えている。現実には、2004/05年度新学期が始まった際、多くの国の現場から、「学習者が非常に増え、教室の定員を超え廊下で聴講している」「学生が教師の足元の床にまで座っている」「従来のクラスサイズの2倍で授業をしている」などの声が聞かれた。しかし、この学習者の増加がそのままヨーロッパにおける日本語教育の拡大と言えるのだろうか。第2章にあるように国の財政難からアイルランド、オランダ、英国、ドイツ、ハンガリーのように大学の日本（語）学科の廃止、統合、日本語教育機関の閉鎖、初等・中等教育でのコースの廃止が見られる。機関数、教師数の伸びと学生数の伸びが対応していないのは社会的理由からではなく、むしろ、財政的、行政的理由からである。それは、日本語教育に限らず、言語教育また教育全般の傾向と言えるであろう。しかし、現在、EUや欧州評議会はヨーロッパの発展のためにヨーロッパ市民の言語習得が鍵を握るとしてさまざまな形でそれを推進している。例えば、すべての欧州市民の「母語+2言語」習得の提唱や、言語の多様性、多文化への関心の提示、生涯教育の推奨などがある。さらに高等教育制度も学生、研究者の国を越えた移動を促進させるための改革を実施しており、今後、ヨーロッパにおける言語教育の必要性はますます高まり、拡

¹ 国際交流基金 国際交流基金（2005）『海外の日本語教育の現状＝日本語教育機関調査・2003年＝』凡人社
『海外の日本語教育の現状＝日本語教育機関調査・2003年＝ 概要』はHPに掲載有。
http://www.jpff.go.jp/j/japan_j/oversea/survey.html

張していくものと見られている。このようにヨーロッパ全体が言語教育に関心を向け、日本文化への関心も高まり、日本語学習者が増大している現在、日本語教育関係者が一体となって行政に対し必要性を訴え、財源を確保し、日本語教育の振興を図っていく好機であると思われる。

3.1.2 日本語の学習者像の変容

a) 低年齢化

ヨーロッパにおける日本語教育は日本研究、文献研究の一部として発展してきたことから、いまだに多くの国で日本語学習者の大半は高等教育での学習者である。国際交流基金の2003年の調査では、高等教育の学習者数は37,562人で、初等・中等教育では25,348人が学んでいる。しかし、1998年の調査と比較すると初等・中等教育で機関数(+30.9%)、教師数(+28.3%)、学習者数(+45.2%)共に増加しており、この5年間で日本語の初等・中等教育への浸透が顕著であることが分かる。第2章で報告されているように、英国、フランス、ドイツ、スイスなどでは、外国語教育が初等教育段階から開始されるようになってきている。また、今回調査を行った8か国のうち5か国では、中等教育修了試験、大学入学資格試験の正規の科目として日本語が取り入れられている。このことは日本語が中等教育段階において、言語教育の選択肢の一つとしての地位を確保してきていることを示していると言えよう。つまり、ヨーロッパにおいても他地域の現状と同様、日本語教育が正規の科目として初等・中等教育に徐々に取り入れられ、学習者が低年齢層に広がってきている。

b) 大衆化

従来、日本語教育は、学術的に日本研究者の育成を目的として大学教育の中で発展してきた。しかし、世界的に見られる傾向であるが、ヨーロッパでも最近の学習者のニーズや目的はより実地的なことに移ってきている。日本に関する興味の対象が、仏教、文学、歴史などの分野だけでなく、現代社会現象、漫画、アニメ、音楽などに広がり、日本語学習の動機が変化している。日本語教育を提供している機関も、大学のみならず、成人教育、初等・中等教育へと広がりを見せ、日本語教育の機会も増えている。ごく一握りのエリートのための教育として考えられてきた日本語教育が、一般的になり、大衆化したと言える。学習者の興味、目的に合った教育をすることはもとより、大衆化による学習者の適性や背景知識の差異を考慮する必要もある。

c) 多様化

一方、日本語学習者の低年齢化、大衆化、日本に接する機会の増大から、背景の異なる学習者が多くなってきた。例えば、親が日本人、日本滞在経験者、日本からの帰国者、親が日本語を勉強した、初等・中等教育での既習者、成人学校での既習者、日本旅行経験者、配偶者が日本人などである。これら学習者の日本語力はさまざま、一人ひとりが持っている日本語の知識(構造的能力)、日本語の運用能力、社会言語能力において差があり、学習者の多様化が進んでいる。一般的に指摘されているのは、話すことと聞くことは母語話者と比べて遜色はないが、読み書き技能が劣っている、コミュニケーションはできるが言語の正確な知識はない、などの傾向がある。

また、ヨーロッパの場合では、複数言語の生活環境にいる学習者も多く、日本語が何番目

の言語であるのか、また、どの言語を媒介として日本語を学習していくのかなどといった日本語学習環境の要素が加わる。このような学習者の多様化にともない日本語教育そのものの個別化が求められている。

このような学習者を巡る変化に対して、日本語教育を提供する側は、以下の二つの視点から対応していく必要がある。一つは、学習者の年齢、動機、背景の多様化に対応するため、学習者にあった個別の日本語教育を提供することである。すでにヨーロッパ言語については、個別学習 (individualized learning) が進んでいるところもあり、学習者一人ひとりが、時間、場所の制約なく学習できる仕組みとなっている。もう一つは、学習者が初等教育から成人教育まで長期にわたり学習し続けられ、学習場所が変わっても同じ基準に基づいて学習できるための、日本語教育全体を鳥瞰的に把握できる日本語教育基準の設定である。そして、これら2点に加え、教師が、個々の学習者の求めていることが認識できる柔軟な思考能力を有し、その上で、学習者の言語能力を判断して、教室活動の中に取り入れていける応用能力を身につけていることが不可欠である。そのような能力の習得を助けるためには、日本語教師を目指す人に対しては教師養成コースの設置、すでに教育経験のある教師には、最新情報の提供、技術の普及、レベルアップのための教育指導が必要である。

3.1.3 外国語教育の中での日本語教育

a) 初等、中等教育

初等・中等教育段階への日本語の導入は前述のように増加傾向にある。その位置づけは、第1外国語から、第2、第3外国語とその国によって異なるが、多くの場合教育行政機関の要綱に則って行われるため、ヨーロッパ言語と同等の扱いを受けている。日本語が重要視され、選択肢の中に入ることは、喜ばしいことであるが、反面、ヨーロッパ言語と並んでいることで同時にマイナス面もある。日本語は非ヨーロッパ言語であるため、語彙の互換性がなく、表記が全く異なるなどの相違点が多く、ヨーロッパ言語と同じカリキュラムに基づいてプログラムや到達目標を立て、授業をすすめることにはかなり無理がある。現場で、日本語教育の固有の問題、例えば表記の問題に対して、無理解な対応を受ける場合も少なくない。

日本語がヨーロッパの初等・中等教育の中で正当な立場を確立していくには、教員や支援団体がヨーロッパの言語教育関係者に日本語について説明し、非ヨーロッパ言語としての特別な措置が必要であることを主張することが、ますます重要になってくるであろう。そのため、高い語学力を有し各国の現状に精通している日本語教育関係者が、日本語教育のあるべき姿について信念を持ち、各国の教育界で発言権を獲得し、関係者に働きかけることが望まれる。また、各教育レベル間の連携、機関、国を越えたりソースの共有が学校教育への日本語教育浸透のために重要になってくる。

b) 大学教育

大学における日本学の一部としての日本語教育の歴史は長く、主に文献研究を行うための教養として扱われてきた。したがって、日本語教育という学問領域はなく、日本語教育は、日本学の各専門分野と同等に扱われていない場合が多い。つまり、日本語は日本学各分野の学問を修めるための手段であって、それ自体を研究するものではないという考え方である。さらに、大学教育において、日本語教育が東洋学部、アジア学部などの中にある場合が多く、

日本（語）学科の長は、概ね日本文学の専門家である。非ヨーロッパ言語としての日本語には、専門の教員また独自のカリキュラムや評価が必要であるため、費用がかかり、経済的ではないとされている上、学習者獲得、財源獲得、教員獲得など、ほかの言語、特に中国語との競争がある。このような中、日本（語）学科としての大きな発展はあまり望めない。

一方で、選択科目としての日本語を提供し始める機関の増加が顕著であり、日本（語）学以外を専攻しながら日本語を学習する学生が増加しており、今後も増えることが予想される。財政面、人員面での対策として、日本語教育が、日本（語）学科の外で行われる傾向も見られる。例えば、大学の語学センターと呼ばれるような語学専門部門が、種々のコースを提供し、その中の一部に組み入れられる、あるいは、一つの大学で、周辺の他大学の学生にも門戸を広げた言語教育を行う場合である。

大学教育において、日本語教育は何が提供できるのか検討し、より効果的、経済的な方策を考えるべき時期ではなかろうか。日本語能力を身に付けた人々の雇用機会を増やすことを、雇用者側に働きかけることも一案である。企業からの日本語教育への支援、日本語学習者の日本企業でのインターシップなど、産学協働の取り組みも視野に入れ、日本語を学ぶ利点を広めていかなければならない。

3.1.4 日本語能力の評価基準

日本語学習者の多様化とともに、年少者から成人までの学習者が、自己の日本語能力を知りたいとき、または、それを提示したいとき、あるいは、日本語学習を続けていく上で次の目標を定めたいときに利用できる尺度、基準の必要性が高まってきている。次の2点から考察して行きたい。

a) モビリティ（mobility）

ヨーロッパ内でのモビリティ、すなわち人の移動が、欧州統合の一つの結果であり、目標でもある。EUが助成しているエラスムス・プログラムなどのヨーロッパ域内留学制度（1.1参照）、ボローニャ・プロセスによる新しい大学制度の構築（1.2参照）により、学生の移動は増える一方である。また、EU市民は、EU内のどの国の大学でも進学が可能であるため、他国で中等教育を修了した学生、また、大学の学部を卒業し他国の修士課程へ入学する者も多い。このように、既にEU内での移動は自由であり、多様な学生を受け入れているのが現状である。現に英国では、2004年秋から新規EU加盟国の旧東欧諸国からの新入生が増えた。国境を越えて来る人の中に、もちろん日本語学習者も入っている。例えば、ポーランドから日本語学科に入学した学生、ユーゴスラビアの高校で4年間日本語を学んで、英国の大学の日本語学科に入学した学生、イタリアの大学で1年日本語を勉強した後、英国の大学へ転入した学生、ブルガリアで学部を修了し、ベルギーで修士課程を終え博士論文を準備している学生などがいる。一方、エラスムス・プログラムを活用し、他国の大学に1年間留学する学生の例も多く、これからますます増えていく傾向にある。フランスのINALCOからロンドンのSOASへ、ベルギーのルーヴァン・カトリック大学からイタリアのベネチア大学やドイツのベルリン自由大学へ、と枚挙にいとまがない。また、日本語、日本学専攻の学生の多くは、交換留学生制度を利用したり、文部科学省の奨学金を獲得したりして、日本の大学へ留学する。あるいは、純粋の留学ではないが、Working Holidayと呼ばれる制度を利用して1年間の労働許可を得、日本で働きながら日本語を学習することを選択する学

生もいる。さらに、アメリカの学生が、アメリカの Junior Year Abroad 制度でヨーロッパの大学へ半年から1年留学してくる例など、大学提携の数も増え、日本とヨーロッパ、アメリカとヨーロッパの学生の行き来も多い。他方、現在構築が始まった“International Joint MA Program (国際共同修士課程プログラム)” (2.1.5 参照) では、他国の大学での教育課程履修が組み込まれている。

このように学習者の移動が増加し、広範囲になっている中、多様な日本語学習歴および背景をもった学習者の日本語能力を正しく捉え、広域にわたる異なる教育機関間、関係者間の連携を図っていくためには、言語能力を評価する共通の基準を設定することが必要である。それは、学ぶ側にとっても、教える側にとっても明瞭であり、また、どの機関、どの国へ行っても通用するものでなければならない。

b) 透明性 (readability)、比較可能性 (comparability)

上で見たように、流動性が高まっている中、各学習者の日本語能力をどう測るか、お互いのコースをどう規定するか、単位や資格をどう認めるか、などの問題が生じている。分かりやすく、比較可能な記述用語で書かれ、言語達成度を表す能力記述の枠組みが必要である。そして、枠組みを設けることは、学生の能力を測るだけでなく、国を越えた互換性のある教育課程の構築、縦・横の広がりのあるネットワーク作り、教育機関間の透明性にもつながる共通基盤の確立となる。

具体的な例を挙げよう。日本語のコースをとりたい留学生が、自国の大学で既に2年間学習し「中級日本語」を履修しているので、自国の制度では留学先での2年次のコースおよび「中級」と名がつくコースは単位とならないので取れない、と言う。しかし、受け入れ側としては、日本語能力からして、「中級」コースにしか入れられない、というケースがある。また、日本留学中の履修科目は、内容が不明で評価基準がはっきりしないからと、単位を認めないヨーロッパの大学もある。ここで、各機関のコースが共通の基準で記述されていれば、そして、学習者が自己の能力を比較可能な基準で記述できれば、より学習の継続がしやすくなる。

現在、上述の状況で日本語能力を判定するのに、「日本語能力試験」が拠りどころとなっている場合が多い。日本語能力試験は1984年に開始され、2004年度は世界各地での受験者数は302,198人³で、年々増加しており、国際的に信頼性の高い試験として定評を得ているといえる。日本語能力試験は、「日本国内および海外において、原則として日本語を母語としない人を対象として日本語の能力を測定し、認定することを目的として行う試験」²とされ、その認定基準は表1のとおりである。出題者の便宜を図るために作成された「出題基準」も1994年に公開されており、漢字、語彙、文法項目のリストが目安として具体的に記載されている。

しかしながら、日本語能力試験の認定基準は、1984年に定められて以来、基本的には変わっておらず、現在、更に信頼性の高い、時代のニーズにあった試験とするために、新しい基準を作成する作業が行われている。

³ 国際交流基金・財団法人日本国際教育支援協会『平成15年度日本語能力試験 結果の概要』

² 国際交流基金 <http://momo.jpf.go.jp/jlpt/j/about.html>

表 1 日本語能力検定試験 認定基準

級	構成			認定基準
	類別	時間	配点	
1級	文字・語彙 聴解	45分	100点	高度の文法・漢字（2,000字程度・語彙（10,000語程度）を習得し、社会生活をする上で必要な、総合的な日本語能力（日本語を900時間程度学習したレベル）
	読解・文法	45分	100点	
		90分	200点	
	計	180点	400点	
2級	文字・語彙 聴解	35分	100点	やや高度の文法・漢字（1,000字程度）・語彙（6,000語程度）を習得し、一般的なことがらについて、会話ができ、読み書きできる能力（日本語を600時間程度学習し、中級日本語コースを修了したレベル）
	読解・文法	40分	100点	
		70分	200点	
	計	145分	400点	
3級	文字・語彙 聴解	35分	100点	基本的な文法・漢字（300字程度）・語彙（1,500語程度）を習得し、日常生活に役立つ会話ができて、簡単な文章が読み書きできる能力（日本語を300時間程度学習し、初級日本語コースを修了したレベル）
	読解・文法	35分	100点	
		70分	200点	
	計	140分	400点	
4級	文字・語彙 聴解	25分	100点	初歩的な文法・漢字（100字程度）・語彙（800語程度）を習得し、簡単な会話ができて、平易な文、又は短い文章が読み書きできる能力（日本語を150時間程度学習し、初級日本語コース前半を修了したレベル）
	読解・文法	25分	100点	
		50分	200点	
	計	100分	400点	

国際交流基金 <http://momo.jpf.go.jp/jlpt/j/about.html>

このように、日本語能力試験では、認定基準に達しているかどうかの判定が得られ、学習者にとっては一つの評価が得られる。しかし、認定基準、出題基準を以って、上記の例のような「中級日本語」が何であるかの問題の解決とはならない。そのためには、カリキュラムの組み立て、コースの目標設定、教材や試験問題の作成の基準となる誰が見ても分かるような、段階別の日本語能力の記述、そして共通の枠組みによる基準が必要である。さらに、学習者の移動が広範囲に、頻繁になっている現在、能力基準はすべての関係者、機関、国で通用する用語で記述され、他の基準と比較可能なものでなければならない。全レベルが具体的に見える枠組みがあって、評価基準を設定することが可能となるであろう。この共通の枠組みは、学習者、教師に有効である。まず、日本語学習者にとっては、自己の日本語能力を見極め、証明できる手段となる。それは、小学生、中学生、あるいは年配者が日本語を学習し、自分は今のレベルにいるのか、学習を続ければ何ができるようになるのかが見え、さらに、自己の言語能力を他者に説明できることである。教師にとっては、その共通の枠組みを元に、汎用性、妥当性、信頼性のあるシラバス、教材作り、コースの目標設定、そして評価基準と試験問題作成などが可能になる。要するに、日本語能力の基準が記述されていれば、透明性も比較可能性をももたらし、全ての日本語教育関係者に意義深い。一方、学習者にとっては、能力基準があることによって、試験の有無に関わらず、常に学習したことが評価され、認められ、提示できるため、学習の動機付け、継続、そして熟達へとつながっていくと考えられる。

3.1.5 日本語教師

本調査では、どの国からも日本語教師の地位が不安定であるという指摘があった。初等・中等教育においては、日本語教師がその国で定めている教職課程を修めていないため、他の言語の教員と同等の待遇が期待できないというアイルランドやフランスの事例があった。教育機関に日本語教師が一人しかいないところも多々あり、孤立無援で日本語教育を行っている教師も多いと、ドイツからの報告もあったが、他国でも同様の状況があると考えられる。このような日本語教師の抱える問題を以下に概観する。

a) 日本語教師の地位

語学は学問をするための手段であるという考えの下に立つヨーロッパでは、日本語教育という学問領域はまだ確立されていないとはいえない。したがって、ヨーロッパにおいて、日本語教師は、研究職ではない地位にある教師が大多数である。研究業績が何よりも重視される大学環境では、このような語学教師は他の専門科目の教官より地位の低いものとして扱われる傾向がある。この傾向は、言語教育全般で見られることであり、多くの国において同じであるが、ヨーロッパ言語に関しては、日本語に比べて歴史も古く規模も大きいため、さまざまな分野における研究者の層が厚いので全く同じではない。このような状況下、教材開発、実践研究は学術研究として認められず、教育業績に妥当な評価が与えられないため、日本語教育学以外の言語学、応用言語学、教育学、社会学などの学問領域において、研究を進める必要がある。よって、日本語教育学を専門とする教授は見当たらない。しかし、フランスでは、同じ状況であった中国語の分野で、中国語教育学を専門とする教授が少数ながら現れ始めた。一方、語学教師は、研究は不要とみなされていることから授業時間数が多く、そのために、研究する時間がないという劣悪な環境に甘んじている。このような状況を打開するには、日本語教育が学術分野として認められるように研究を重ね、業績を世に出していく必要がある。外国語としての英語教育には多くの研究業績が認められており、学ぶべきところが多いと思われる。

次に、初等・中等教育に関してであるが、専任の日本語教員が少ないという現状がある。専任として雇用するだけの日本語教育が行われていないこと、専任として雇えるための資格がないことが主な理由である。実際、専任の教員は、フランス語と日本語、地理と日本語のように日本語以外の担当教科を持っている場合が多い。あるいは、地域の数校を掛け持ちする雇用形態となっている。また、現職の他教科の教員が多少の日本語の知識を持っているというために教えている場合がある。

b) 日本語教師の教員資格、養成

日本語教師の地位の確立、質の向上のためには教員資格の設定や、教員養成、教員研修の整備が急務である。どの国でも公立の初等・中等教育の中で正規教員となるには、教員免許が必要である。知見の限り、今回の調査国で日本語教師として正規の教員資格を取得できるのは英国のノッティンガム大学 PGCE (Post Graduate Certificate of Education) コースと、ベルギー・オランダ語共同体の教員資格単科大学、ルーヴァン・カトリック大学 (オランダ語共同体)、ハンガリーの国立の ELTE (エオトヴェシ・ロラーンド) 大学文学部日本学科ならびに私立のカーロリ大学文学部日本学科の教職課程のみである。英国のシェフィールド大学でも同様の PGCE コースが 2004 年秋に開講された。英国の PGCE は、学部卒業生のた

めの1年間の教職課程であり、半年ほどの日本語教育の実習を含んでいる。日本語母語話者を含む卒業生が中等教育で日本語教師として活躍している。ベルギーでは、日本語の中等教育教員資格が取得できるが、初等・中等教育で日本語は教えられておらず、数名の卒業生が同共同体の成人向け公立言語教育機関で勤務している。また、ハンガリーでは ELTE 大学教育学部初等教員養成学科の外国語教員養成課程を修了し、少数ではあるが、外国語教師としての教員免許で日本語を教えている教師がいる。

公の資格とは結びつかない日本語教員養成は、多くはないがいくつか行われている。民間語学学校が行っているコース（ロンドン、パリ）もあり、ロンドン大学 SOAS が一般成人向けに日本語教師養成講座を開講している。また、研修の機会は、国際交流基金の事務所および各国の日本語教育教師会や学会が主体となって、定期的にセミナーや勉強会を催しているが、十分とはいえない。

c) 母語話者と非母語話者

その国に滞在し教員免許を取ったとしても、教職に就くためには、その国で就労できる許可が必要である。日本語教師として訓練を受けていても、日本人が就職するには、ビザや国籍の問題がある。また、雇用側としても、言語や文化の障壁を少なからず考えてしまうだろう。中等教育での日本語教師に、日本語非母語話者が多いゆえである。こういった中で日本語を、日本を、次世代に教える非母語話者日本語教師は、その国にとっても、日本にとっても貴重な存在であり、非母語話者日本語教師を育成し、支援する施策が必要である。

日本語母語話者と非母語話者との関係は多元的である。まず、非母語話者の学生と母語話者の教師、非母語話者の学生と非母語話者の教師、職場や教育行政面での非母語話者の上司や関係者と母語話者の教師、そして母語話者と非母語話者日本語教師との関係がある。このように日本語教育に関するさまざまな場面で母語話者と非母語話者が接触をし、お互いに刺激を与え向上していきながらも、時には、意識のずれから摩擦が起こる場合もある。日本語母語話者教師と非母語話者教師が協力できる体制の構築を目指すことが望ましい。

以上、日本語教師の現状をまとめてみた。地位向上、待遇改善へ向かって日本語教師自身にとっての課題は、正しい知識、情報を把握した上で、立場を表明できる語学力と交渉能力の研磨に取り組んでいくことであろう。そのためには、教師会、教育団体などによる教師の質的向上のための研修・情報交換の機会のさらなる提供が望まれるとともに、地位・待遇改善などに関する関係機関への働きかけも必要である。一方、日本語教師自身が、教壇に立つだけではなくその経験、実践をまとめ、世に出し、業績として認められるようにしていく努力が求められている。

3.2 ヨーロッパにおける日本語教育の展望

これからのヨーロッパにおける日本語教育は、どの方向に照準を定めて進んでいけばいいのだろうか。ヨーロッパでは欧州委員会が「言語学習と言語多様性の推進：行動計画 2004～2006年 (Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: Action Plan 2004-2006)」を2003年7月に出している(1.1参照)。この行動計画、および欧州評議会の言語政策、EUの教育政策などから、今後の日本語教育の方向性を示唆する動きが多く見られる。いくつかのキーワードから日本語教育の展望を探ってみる。

a) Life Long Learning (LLL：生涯学習)、Early Language Learning (早期言語学習)

これは言語学習を生涯にわたるものと捉え、正規の学校教育であるかどうかや年齢に関わらず、早期に開始し、継続するものとする考え方である。EUは加盟国に、言語学習を継続するための道具となるELPを利用して、CEF参照レベルを基礎にした生涯言語学習制度を確立すべきであると提唱している。日本語教育は、この中での位置を確立しなければならない。どこでもいつでも日本語学習ができる環境、教材の開発、連携体制が必要である。学習者にとって、日本語学習が魅力的で、意義のあるものでなければ、日本語を学習言語として選ばないであろう。

b) E-Learning (eラーニング)、ICT (情報通信技術)

現在の情報化時代において、言語教育でもICTの活用は必須である。EUでは、2002年までに全教師がICT技術を擁していることを目標にしていた。現在もその方向で進んでおり、さらに、ICT技術を利用した学習の研究を奨励している。EUでは、e-learningのウェブサイトを作成し(<http://www.elearningeuropa.info>)、加盟国からコンピュータ、インターネットを活用した教育、学習の情報を集め、広めている。ヨーロッパ内のすべての学校が、言語学習のため、また多言語、多文化を経験するために、ヨーロッパ内の他地域の学校とインターネットで結ばれる計画(e-twinning)がある。このような機運の中、日本ともリンクを結ぶことが可能であるので、積極的に働きかける必要があるのではなかろうか。

c) Content and Language Integrated Learning (CLIL)

CLILは、ある科目を外国語を媒体として教えていく授業形態である。ヨーロッパでは、イマージョン教育、バイリンガル教育、二言語教育など、従来唱えられてきた用語とは別に新たな概念として打ち出されている。これは、言語を教えるという観点ではなく、学習している外国語を使用する効果的な機会を提供する方策と捉えている。利点は、外国語の授業を時間割に組み入れることなく、外国語に触れることができることである。EUは、今後、CLILの研究を広く進め、CLILに取り組む学校には助成するとしている。英国の教育技能省も、同様にCLILを今後推進していくと発表している。日本語教育では、日本語能力を持つ現職の他教科の教師が日本語を教えているケースが多い現状を利用して、自分の教科を日本語を用いて教えるという方向に持っていける可能性がある。この教師の日本語力、日本語教育能力養成をし、そのための教材、教具などの支援をすることによって、CLILに日本語を参入させることが可能であろう。

d) Language teacher training (語学教師の教育)

新しい概念ではないが、ヨーロッパでの言語政策には欠かせない施策として、語学教師の育成とその供給をあげている。ここで注目したいのは、語学教師はその言語が話されている国に一定期間過ごすべきだとしていることである。言語面での上達もさることながら、その社会文化の理解を深めることが目的である。日本語教育の発展の鍵がここにあると思われる。日本での語学研修の機会を増やし、参加しやすいようにすること、そしてその機会があることをより広める必要がある。また、各教育段階において教員レベルでの交流を図ることも一法である。

以上、ヨーロッパの言語教育の現状を鑑みながら、日本語教育の課題および展望を述べてきた。日本語教育を拡大し、向上させていくための多くの可能性が秘められていることが見えた。可能性の実現は、財政的な支援が必要なこともあり、個人レベルでは、難しいことが多いが、日々日本語教育を支え、これからも日本語を推進していくのは、実際に現場にいる日本語教師たちである。関係各所、当該官庁の日本語教師への積極的な支援が強く望まれている。

3.3 CEF が日本語教育へ示唆するもの

本プロジェクトの目的の一つに CEF の把握があった。ヨーロッパにおける言語の共通参照枠組みである CEF は、理論的裏づけがあり、綿密に検証され、長年議論し、開発されてきたものであることが判明した。このような CEF から何が学べるかを、日本語教育を念頭に置きながら、見ていきたい。

3.3.1 言語観、言語学習観、言語教育観

- ・ CEF は複言語主義、複文化主義を謳っている。「言語教育の目標はもはや、それぞれが独立した一つ、二つ、あるいは三つの言語の、理想的な母語話者をモデルとした習得ではない」(Council of Europe 2001, p5 より筆者訳) とし、言語教育のパラダイムが根本的に変化するべきだとしている。複言語主義は、言語を学ぶことにより言語経験が広がるにつれ、一つひとつの言語の知識を個別に増やすのではなく、複数の言語が関連し、相互に作用しながらコミュニケーション能力を培っていくことを目指す。それにより、未知の言語や文化に出会ったときでも、既存の知識と方略を駆使してコミュニケーションをとることが可能だと考える。このように複数の言語および文化の習得、受容を視野に入れ、複数の言語および文化に対応できる能力を育てていくことを考えるのが CEF の基本姿勢である。

言語教育の目標を母語話者と同じように当該言語を使いこなせることとせず、言語教育を通してコミュニケーション能力を培うとする考え方は、日本語教育にも示唆するところが大きい。さらに、言語教育を文化と切り離していないことも注目し得る。CEF では、例えば、価値観、人間関係、社会的慣習などのような社会文化知識を言語教育の一部として捉え、どのような場面が想定され、どのような言語活動があるかなどを見極め、枠組みの中に含めていくことを謳っている。具体的な例は Threshold レベルの記述に見ることができ、位相、各地方の方言やアクセント、ポライトネスも取り上げている。

3.3.2 言語政策と政治的、経済的意義

- ・ CEF 制定は教育的視点のみから始まったものではない。欧州評議会の言語政策は、政治的、経済的目的から生まれたものである。政治的目的は、ヨーロッパ内での人の移動を容易にし、相互理解と寛容性を高め、ヨーロッパの多様で豊かな文化を維持することで、そのためにはヨーロッパ市民が相互にコミュニケーションを図れることが不可欠であるとしている。また、言語学習、言語教育を通して、偏見や差別を乗り越え、安定した民主的なヨーロッパを確立することの重要性を認識している。(Council of Europe 2001, p3-4)
- ・ 多言語の国スイス、国民の言語能力を経済的に必要としているオランダやフィンランド、また、新たに EU に加盟した旧東欧諸国は、それぞれの国益を考え、共通基準の CEF を言語政策に取り入れることに熱心である。つまり、言語を政治的、経済的な面で主要な道具として捉えている。

このように、政治的、経済的意義も含んだグローバルな視野から言語政策を打ち出した点はヨーロッパ以外の地域における日本語、世界における日本語を考える上で新たな観点を提

示し、参考になるであろう。

3.3.3 実現までの協力体制

- ・ CEF はヨーロッパ規模の大掛かりなプロジェクトであり、欧州評議会から各国行政機関、現場の教育関係者を含む多くの人たちが関与し、その実現は次の要素なしには不可能であった。
 - 関係者の確固たる信念、目的
 - 教育行政機関の方針
 - 教育行政機関等の資金援助
 - 言語教育だけでなく、統計学、情報処理等の専従専門家の貢献
 - 広範囲の現場の教員、学習者の協力

第1章でみたように、CEF が作成される際には、まず理論が吟味され、言語能力記述文が選定され、共通参照レベルが確定するまでに、その妥当性が10年がかりで統計的に検証された。そのため、信頼性が高いことは特色の一つに挙げられる。指標になるためには、このように意思決定レベルでの国や当該官庁の関与、そして率先垂範することが必要である。そして、この過程にはさまざまな分野の専門家、そして多くの現場の教員や学習者の協力がなければならない。長期的、広角的視野を持ち、計画をたて、協力体制を敷いて進むことが理想的である。

3.3.4 汎用性

- ・ 共通の枠組みとなるものは、いかなるものでも、総合的 (comprehensive) で、透明 (transparent) で、一貫した (coherent) 基準を提供するものでなければならない。(Council of Europe 2001, p7)
- ・ 言語の共通参照枠組みである CEF は次の性質を持つ：多目的性、柔軟性、開放性、ダイナミズム、使いやすさ、非独断性。(Council of Europe 2001, p7)
- ・ 上のように CEF は画一化されたものを提供するのではなく、共通基盤となる枠組みを提示するもので、どのように用いるかは利用者の裁量に任せられている。CEF は国を超え、言語を超え、制度を超えたところで用いられるに耐えるものとして作成されている。具体的には CEF 自体、CEF 参照レベル、その教育ツールである ELP、言語能力チェックリストのように多くのものがオンラインで公開されており、ダウンロードが可能である。また、CEF に関する研究やプロジェクトなどの報告もオンラインで見られる。

汎用性のあるものを目指して作成された枠組みの有効性は、日本語教育に示唆するところが多い。また、オンラインでさまざまな情報、資料にアクセスできることは、開放的で、使いやすさという面を実現し、CEF の理念、基準の浸透に寄与している。

3.3.5 現場への浸透に向けての動き

- ・ CEF は現場の教師の指導書として作成されたものではないので、現場の教師にとってす

ぐに応用するのは難しい。従って、CEF の理念、参照レベルを現場に浸透させ、広範囲の共通基準とするために次の段階を経るとよい、と提唱されている。(Council of Europe 2002, p18)

- まず、CEF の内容を噛み砕いて分かりやすくする専門家の選出
 - 次に、カリキュラム、シラバスのデザイン、そして教材の開発
 - そして、教員の研修、養成をする
- ・ CEF は欧州評議会、国家主導で制定されたが、制定後それに留まらず、現場での適切な使用を助けるために、また、現場の実情により一層適応されるように、いくつかの具体的方策が提供された。その代表格が CEF を具現化する教育ツールとしての ELP である。欧州評議会は、ELP の開発、導入のパイロット・プロジェクトを実施し、ELP 作成、使用等に関するガイドラインを作成し、それをもとに言語学習に ELP を導入することを奨励している。さらに、CEF の各国語への翻訳、CEF の能力記述文バンク、語学試験を CEF 参照レベルに関連付けるマニュアル作成等が行われ、公開され、利用が奨励されている。

このように実用を目的とした枠組みは、制定、基準設定だけでは不十分で、それを実践し、監視し、修正し続けるための方策や道具をも開発し、広く提供する必要がある。

以上のように CEF は、その誕生から、制定、実践、普及と今なお発展し続けている一連の言語教育の大プロジェクトである。それが日本語教育に示唆する点は、多いと思われる。

3.4 ヨーロッパから日本語教育界への提言

本プロジェクトは、調査をとおして多くの情報、示唆を得、ヨーロッパにおける日本語教育、さらに世界における日本語教育を鑑みる機会となった。

第1章、第2章でみてきたように、多言語、多文化のヨーロッパにおいて、言語学習は欧州統合の中核的な役割を担うとの認識の下、欧州評議会の言語政策、EUの言語政策、それに各国の言語施策が存在する。ヨーロッパでは、言語はその人の財産であり、言語能力がないことは個人として不利であり、総合的にみれば社会としての損失になると考えている。また、コミュニケーション能力を持たない市民が、社会から排斥される危険を避けるためにも言語教育の機会を確保する必要があるとしている。(Council of Europe 2001, p 4) このような明確な言語観、言語教育観を持つヨーロッパと対比してみると、日本の言語教育観⁵や、言語能力基準⁶などは、明瞭でないように思われる。日本も確固たる方針を検討し、外国語としての日本語教育を含む外国語教育への施策を行うことは有用であろう。

長年、ヨーロッパの中での言語教育では、経済市場論の下に、ヨーロッパ言語の教育を中心に議論が進んできた。しかし、「行動計画 2004～2006年」において、言語教育で提供すべき言語として、EU加盟国の地域語、移民の言語を含んだすべての言語、そしてEUの主な貿易相手国の言語を初めて加えている。したがって、日本語もその中に位置づけられるだろう。ヨーロッパにおいて、日本語教育が外国語教育の一つとして主要な位置を獲得、維持するためには、ヨーロッパの動向をしっかりと捉え、それに沿って進んで行かなければならない。こう考えると、当然、現在進行中のボローニャ・プロセスやCEFをめぐる動きは、日本語教育にとっても重要なものと認識すべきである。本調査結果にあるように、いくつかの国や機関で日本語教育とCEFを結び付けようとする動きがあるが、国ごと、機関ごとに行っているのが現状である。ヨーロッパでの日本語教育の地位の確立、発展を考えれば、統一した枠組みが是非とも必要であり、その存在意義は非常に高いと思われる。一方で現在行われている日本語教育を見ると、基盤となる能力の記述、共通の基準枠組みが制定され、浸透し、その共通枠組みに則って日本語教育が行われていると言えるだろうか。現状の多くの日本語教育機関でのカリキュラム内容、教材を見る限り、枠組みの制定の前に、各機関、各教材のレベルの設定があるように思われる。その結果、能力基準の設定などが不透明であり、一貫性がない体制となっていると言えるのではないか。日本語教育においても、理念に立脚した共通枠組みの制定が望まれる。

⁵ 日本の言語教育に関する基本姿勢は、知見の限り、指針となっているものはないようだが、平成12年の文部科学省国語審議会答申「国際社会に対応する日本語の在り方」に次のような記述がある。

「日本人としての主体性と異文化への柔軟な対応力を有し、日本語によって確かな表現と理解を行う基本的な能力と、相手に応じて柔軟に対応できる応用的な言葉の運用能力とを備えた、国際化に対応できる日本人を育てる言語教育を推進することが望まれる。」

⁶ 平成14年度文部科学白書に日本の第1外国語である英語教育の評価基準レベルが、次のように述べられている。

英語の達成目標

中学卒業段階「挨拶や応対等の平易な会話（同程度の読む・書く・聞く）ができる（卒業者の平均が英検3級程度）」

高校卒業段階「日常の話題に関する通常の会話（同程度の読む・書く・聞く）ができる（卒業者の平均が英検準2級～2級程度）」

今回の調査から、評価基準となる共通枠を設定するだけでなく、実際的な利用方法を提示することの有効性を実感した。日本語教育においても共通枠作成後、その実用に向けてのガイドライン、教育ツール作成まで手がけ、普及、浸透を促すような活動が必須であろう。そこで、注目したいのが、フランス語およびドイツ語についての動きである。これらの言語については、それぞれドイツ語圏、フランス語圏が主導をとり、CEF に基づいた具体的な能力記述を出版し、教育関係者はこの内容を元に、機関の状況や目的に合わせた教科書、教材、シラバスの作成、試験問題作成が可能となっている。

ドイツ語に関しては、*Profile Deutsch* が 2002 年に発行された。これは、外国語としてのドイツ語を A1 から B2 までの達成レベルを記述するために、CEF を基盤にし、その項目や分類を適用したものである。1998 年にゲーテ・インスティトゥート⁷ がイニシアティブをとり、着手されたプロジェクトで、ドイツ、オーストリア、スイスの専門家が協力し作成された。欧州評議会の協力のもと、ゲーテ・インスティトゥート、オーストリア・ランゲージ・ディプロマ⁸、オーストリア教育科学省が主に資金を出した。ドイツ語版の Threshold レベルである *Kontaktschwelle* (Baldegger et al 1980) から概念—機能アプローチを取り入れ、プロジェクトの目的は次の 3 つとされた。1) CEF および ELP で提示されているレベル、ならびに Can do 記述文を詳細に解説すること、2) CEF で取り上げられているタスク、テキスト、ストラテジーなどの概念を、例をあげて応用できるようにすること、3) レベルごとに語彙と文型を一覧表にすることである。そして、その結果をデータベースとして CD-ROM 化した。市販されている *Profile Deutsch* は、CD-ROM とその使用解説書である。CD-ROM はさまざまな検索機能を持ち、例えば、ある単語からそれがどの機能、技能、活動、文法などと結び付けて、どのレベルで使用することができるかが見られる。あるいは、B1 レベルでのある場面において技能別に Can do 記述文が、例を含めて並べてある。使用者は必要に応じてリストを作成して、それを印刷したり、あるいは他のプログラムに貼り付け、編集したりできる。教材をはじめ、カリキュラム、試験問題の作成時のデータベースとして、コースレベルの設定基準の資料として、そして学習者の自律学習の手助けとしてなど、利用範囲は広い。

一方、フランス語に関しても、*Un Référentiel* という本が 2004 年に出版された。これも欧州評議会の委員であるパリ第 3 大学の教授が中心となり、フランス、スイス、ベルギーの専門家、および、各国の当該省庁の緊密な協力により作成された。*Un Référentiel* は B2 レベルのみで、フランス語版の Threshold レベルを参照し、機能—概念アプローチに基づき言語を分け、項目立てし、文法、語彙を挙げている。さらに、*Un Référentiel* では正書法、音声についても例を挙げながら細かく記述している。付録の CD には、機能別に分類された例文が録音されている。

日本語も日本が主導して、日本語教育関係者との連携の下にドイツ語、フランス語にみられるような共通基準に基づいた参照本を作成することを提言したい。世界各国の教育現場事情、教育環境に応じて使用可能で、将来に向けて発展性があるものを世界に提示することを

⁷ Goethe Institut. ドイツ連邦共和国の外務省傘下の機関で、ドイツ文化、ドイツ語の普及に努めている。
<http://www.goethe.de/>

⁸ The Austrian Language Diploma (ÖSD) オーストリア政府管轄下のドイツ語試験機関。
http://www.uni-klu.ac.at/dia/exam_e.htm

望む。そのために必要となるのは下記の3点に集約されるのではないだろうか。

1. 日本語の能力を記述すること。その記述は十分な理論の裏づけがあり、科学的に検証された記述方法でなければならない。
2. 記述された能力を社会文化的コンテキスト、技能、言語活動などからレベル分けするための枠組みを設定すること。その枠組みは国際的に通用する基準と比較可能であることを目指さなければならない。
3. 教師、学習者、雇用者など、この枠組みを使用するすべての人が各個人の日本語能力レベルを把握しうるような評価基準を設定すること。例えば、レベルチェックリストや試験があげられる。この評価基準は、透明性と一貫性を持たなければならない。

欧州統合は、ヨーロッパの、世界における地位を確立し、世界に存在を示さねばならないという発想から生まれた。この統合で欧州が目指しているのは、経済的、政治的な面だけでなく、文化、教育面でも調和のとれた一つのヨーロッパである。そして、その基盤となっているのは、加盟国すべての言語、文化を尊重する理念である。CEFは、この中から生まれたものであり、どの国の言語にでも応用できる柔軟さ、汎用性を備えている。しかし、上述のドイツ語、フランス語の例からも分かるように、ドイツ（ドイツ語圏）、フランス（フランス語圏）は、CEFを応用した共通参照本を作成することで、自国の言葉の教育を一層組織立った、明確なものとして提出していこうという意志を示している。つまり、他国の文化、言語もきちんと認め受容もするが、自国の文化、言語の発信にも力を入れて行うという姿勢が取られている。そして、その寛容さと自己主張が、結果として、自国の地位の確保、発展へと繋がるということが明確に意識されている。

日本も、アジアおよび世界の中での立場を鑑みると、参考となるものがあるのではないだろうか。日本も、他国の文化・言語を尊重するとともに、より一層自国の言語、文化を自負し、外へ向けて活動を続け、相互理解の推進に寄与する必要がある。その重要な任の一端を負っているのが日本語教育である。世界各地で行われている日本語教育をより効果的で体系的なものにするため、また日本語教師の支えとなるべく、日本が中心となって日本語教育の環境を整備していく必要がある。今後、内外の日本語教育関係者に対して、明確な理念に則した言語教育観に基づき、日本語はこういうものである、各レベルの熟達能力記述はこうである、ということを示していくことが重要であろう。さらに、それに則って教材、シラバス、試験問題を作成していくことができる具体性を持った、例えば共通参照本のようなものを提供することが日本語教育の発展に極めて有用である。そのような目に見える共通参照本を持つことにより、日本語教師は一段と確信をもって日本語教育に携わることが可能になるのではなかろうか。

以上、今回の調査を基に、ヨーロッパからのさまざまな観点を通して日本語教育の課題および展望を見てきた。その課題は多岐にわたり、個人レベルで取り組むもの、教師会レベルで取り組むもの、そしてより大きな機関、地域、国レベルで考えていかななくてはならないものがあることが見えてきた。今後、日本語教育推進のために何をしていくべきか、まずは、日本語教育関係者一人ひとりが現状と問題点を把握し、その解決策として課題を具体的に認識することが大切になっていくであろう。また、教師会は活動を通して認識を促し、具体的な方策を考えていく場となることがますます期待される。さらに長期的に、地球規模で日本

語教育のあり方を考え、上記に提案したような共通枠組みの制定、その実用に向けてのガイドライン、教育ツールの作成が実現できるよう、立場、専門を超えた連携、協力のあり方を探り、より良い日本語教育体制を構築していくことが望まれる。

参考文献、参考資料

Baldegger, M., Müller M., Schneider G. (1980) *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. München: Langenscheidt.

Beacco, J., Bouquet S., Porquier R. (2004) *Niveau B2 pour le Français un Référentiel*. Paris: Didier. ISBN 2-278-05576-3

Commission of the European Communities (2003) “*Education & Training 2010*” *The Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms*
http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/com_2003_605-al23013en.pdf

Commission of the European Communities (2003) *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006*
http://europa.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc.actlang/act_lang_en.pdf

Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Council of Europe (2002) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Case Studies*. Strasbourg, Council of Europe

European Commission (2003) *Implementation of “Education & Training 2010” Working Programme. Working Group “Improving Foreign Languages Learning”*
http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/language-learning_en.pdf

Glaboniat, M., Müller M., Rusch P., Schmitz H., Wertenschlag L. (2002) *Profile Deutsch*. Berlin: Langenscheidt. ISBN 3-468-49463-7

Wertenschlag, L., Müller, M., Schmitz, H. (2002) The Common European Framework and the European Level Descriptors for German as a Foreign Language. In Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Case Studies* (pp184-197). Strasbourg : Council of Europe ISBN 92-871-4983-6

国際交流基金 (2004) 『世界における日本語教育の重要性を訴える－日本が国際社会において一層の力を発揮するために』 http://www.jpf.go.jp/j/japan_j/news/0412/12-01.html

国際交流基金

日本語能力検定試験の広場 <http://momo.jpf.go.jp/jlpt/j/about.html>

国際交流基金・財団法人日本国際教育支援協会

『平成 16 年度日本語能力試験 結果の概要』 http://www.jees.or.jp/jlpt/jlpt_result.pdf

国際交流基金・財団法人日本国際教育支援協会（2004）

『日本語能力試験 出題基準〔改訂版〕』 凡人社

文部科学省（2000）平成 14 年度文部科学白書

<http://www.wp.mext.go.jp/wp/jsp/search/IndexBodyFrame.jsp?sd=hpab200201&id=null&no=>

文部科学省（2000）文部科学省国語審議会答申「国際社会に対応する日本語の在り方」平成 12 年 12 月 8 日

<http://www.wp.mext.go.jp:8080/nc/jsp/search/IndexBodyFrame.jsp?sd=t20001208003>

文部科学省（2000）新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興基本計画の在り方について（中間報告）中央教育審議会 2002 年 11 月 14 日

<http://www.wp.mext.go.jp:8080/nc/jsp/search/IndexBodyFrame.jsp?sd=t20021114001>

文部科学省（2000）平成 12 年度教育白書 我が国の文教施策

<http://www.wp.mext.go.jp/wp/jsp/search/IndexBodyFrame.jsp?sd=hpab200001&id=null&no=>

文部科学省（2004）外国語専門部会における審議状況について

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/004/04081101/006.htm

文部科学省（2003）平成 15 年度文部科学白書

<http://www.wp.mext.go.jp/wp/jsp/search/IndexBodyFrame.jsp?sd=hpab200301&id=null&no=>

文部科学省、新学習指導要領（平成 10 年度改定）外国語編（中・高等学校）英語版

<http://www.mext.go.jp/english/shotou/030301.htm>

文部科学省、高等学校学習指導要領（平成 11 年 3 月告示、14 年 5 月、15 年 12 月一部改正）

—第 2 章：普通教育に関する各教科—第 8 節：外国語

http://www.mext.go.jp/b_menu/shuppan/sonota/990301/03122603/009.htm

文部科学省、中学校学習指導要領（平成 10 年 12 月告示、15 年 12 月一部改定）

—第 2 章：各教科—第 9 節：外国語

http://www.mext.go.jp/b_menu/shuppan/sonota/990301/03122602.htm