

発表要旨

〈第1部〉

日本語教育スタンダードの目的と理念

国際交流基金

1 「第三の場」をめざして

～「相互理解のための日本語」スタンダードの提案～

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2 ふりかえり

～ジャパンファウンデーションの知財～

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

(1) 専門家派遣

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

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

以下、教育段階または派遣形態にもとづいて、専門家派遣事業を概観する。

イ 初・中等教育

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

ロ 高等教育

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

ハ 予備教育

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

二 学校教育以外

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

ホ アドバイザー型派遣

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

(2) 研修事業

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

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

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

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

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

(3) 教材開発

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

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

『日本語初歩』(1981)『日本語中級』(1990)

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

『基礎日本語学習辞典』各国語版(1986～)

ロ 海外では開発できない視聴覚教材の開発提供

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

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

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

『Let's Learn Japanese Basic II』(1996)

ハ 海外で教える日本語教員のためのハンドブック

『教師用日本語教育ハンドブックシリーズ』(1974～)

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

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

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

(4) ネットワークの形成の支援

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

(5) 日本語能力試験

イ 日本語能力試験

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

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

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

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

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

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

ロ Web日本語試験「すしテスト」

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

3 多様性へのまなざし

「相互理解のための日本語」スタンダード 理念(案)

「相互理解のための日本語」スタンダードとは

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

本「スタンダード」の使用者

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

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

多言語のひとつとしての日本語

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

相互理解のための日本語とは

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

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

相互理解のための日本語の使用者

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

相互理解のための日本語の発信者と受信者の態度、そういう「日本語」とは

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

相互理解のための日本語学習・教育

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

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

参考文献

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

「相互理解のための日本語教育スタンダードの理念」について

李 徳奉（イー トクボン）

1) スタンダードの位置づけ

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

2) 相互理解の意味と要素

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

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

3) 相互理解の解釈についての疑問点

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

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

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

4) 相互理解の範囲

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

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

5) おわりに

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

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

海外における日本語教育のためのスタンダードと テストに関する政策的展望

リチャード・D・ブレクト

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

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

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

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

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

今後に向けて

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

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

そのほかの考察点

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

と分析が必要である。

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

注

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

〈第2部〉

“Profile deutsch”—多目的ツールを開発する

パウル・ルッシュ

我われはどこから始めたのか？ 基本的背景

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- “Profile Deutsch auf einen Blick”(“Profile deutsch”概観)の章は、内容構成のあらまし、このプログラムの簡単なガイドライン、背景についての情報(対応するCEFRの章)、

関連リンクなどを挙げている。

- “Die 6 Niveaus” (6つのレベル)の章は、共通参照レベルの概略、グローバル・スケール(CEFR 表 1)、自己評価のためのグリッドを示し、さらに、これがもっとも画期的なことだが、学習者のための会話表現を各レベルに3例ずつ、なぜこれらの例がそのレベルの標準と考えられるのかについてのコメントとともに挙げている。
- “Kannbeschreibungen” (can-do statements)の章は、口頭および筆記でのインタラクション、口頭および筆記での受容理解、口頭および筆記での表現、異なる言語間の媒介、といった活動を説明する章である。これらの活動はそれぞれ以下の2つの部分から成る。
 - ▶ “Detaillierte Kannbeschreibungen” (詳細なcan-do statements)は、“学習者はその参照レベルにおいて何ができるか”を述べている。これらのcan-do statementsを教室での実践と試験に緊密に結びつけるために、少なくとも3つの異なる具体的領域において学習者が行なうべきタスクの例を、学習者が果たす役割とともに示している。(※訳注:「何ができるか」を詳細に示す。)
 - ▶ “Globale Kannbeschreibungen” (グローバルcan-do statements)は、“学習者がタスクをどれくらい達成できるかを示している。またそのためにどんな側面を考慮すべきかを示している。
- “Sprachliche Mittel” (言語手段)の章は以下の項目を含む。
 - ▶ “Thematischer Wortschatz” (トピック別語彙)は、A1からB2までのいずれかのレベルに割り当てられる。さらに、ドイツ語が多極的言語であるために、この語彙にはドイツ語の地域的差異も示される。
 - ▶ “Allgemeine Begriffe” (概念)は、A1からB2までのいずれかのレベルに割り当てられる。
 - ▶ “Sprachhandlungen” (発話行為)は、A1からB2までのいずれかのレベルに割り当てられる。
 - ▶ “Wörterbuch” (辞書)には、*e-Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*, (Langenscheidt publishers 2003)の33,000項目が収められている。これによって“profile deutsch”の利用者は(それぞれ実際のニーズにしたがって)独自のリストを作成し、“Sammelmappe” (集積ポイント)に保存しておくことができる。そこにあるデータは“Word”にも“Excel”にも送ることができる。
- “Grammatik A1-B2” (文法)は、各レベルのドイツ語使用者が“タスク”を解決するうえでドイツ語文法のどのような構造が役にたつのかを示す、言語手段から派生した章である。“機能文法”のパートでは、さまざまな文法手段が概念(表現意図)と結びつけられている。
- そのほかの章については、ここではタイトルだけを挙げる。“Texte” (テキスト)、“Strategien” (方略)、“Gruppenprofile” (使用者グループのプロフィール)、“Sammelmappe” (集積ポイント)。

“Profile deutsch”はさまざまな目的のためのツールになることが実践の場において明らかにされている。これまでの利用法としては以下のような例が挙げられる。

- テキストブックの企画・デザイン (can-do statementsをそれぞれの課に割当てそれに、“タスク”のための方略やテクニックを加える)。
- 学生が必要とする語彙をチェックすることによって所定のテストの妥当性を確認する。
- 特別コースのためのカリキュラムの作成。例: ミュンヘンのパン販売チェーンのための非ドイツ語話者である店員の訓練コース。

我われはいかにしてそれを受容するに至ったか？

“Profile deutsch”のような多目的ツールの開発は、そこに関わるすべての人(プロジェクト推進者、専門家委員会、著者、プログラム開発者)に新たな方法を見いだそうとする意欲を要求する。

- CEFRの目標をかなり異なる程度まで具体化した。例えば、それぞれの方略をひとつ以上のテクニックによって具体的に示すことによって、方略の概念と折り合いをつけようと試みた。
- CEFRの内容はかなり抽象的で、教育、教室、テストでの実践により緊密に結びつける必要がある。そのために我われはすべてのcan-do statementsについて少なくとも3つの例を挙げることにした。

我われは——そして著者たち、専門家委員会のメンバーたちも——この成果の理解にいくつかのリスクが伴うことを認識している。

- 言語手段のリストを掲げることは、合意された目標を実践に移すことを容易にするために必要である。だが、これらのリストはひとつの試み、ひとつの提案であると理解している。それと同時に、提案ではあるが、必須であるとも我われは理解していた。
- Cレベルのための言語手段リストに関する質問——要求とは言わないが——がひんばんに寄せられる。しかし、Cレベルに見合うだけの、恣意的ではない基準がほとんどみあたらない。合意できる共通の核というべきものがない。外国語のCレベルでの使用は、かなりの程度まで、個別的である。例えば、ビジネスの分野でのコミュニケーションのニーズは、ドイツ語の教師になるためにドイツ語を学ぶ、といったときのニーズとは大幅に異なる。
- テキストブックや標準テストはCEFRの目標を行動に移すための主要な手段である。しかし、“初級者のためのドイツ語”テキストブックが、ほんの短期間で“ドイツ語レベルA1”となって登場したように、内容は同じで形が短期的に変化したものもある。しかし教授法やテスト法への行動中心のアプローチにはラベルの貼り直し以上のものが要求される。

フランス教育省DELF・DALF試験の改革

ブリュノ・メーグル

Centre International d'Etudes Pédagogiques (国際教育学センター: CIEP)は1987年以来、教育・高等教育・研究省の傘下にある政府機関として、おもに言語教育・学習・評価(外国語としてのフランス語およびフランス人のための近代外国語)と、国外におけるフランス語教授の専門技術(教育工学)の2つの分野で活動している。

CIEPの評価・検定セクションは、複数の省庁に代わって、外国語としてのフランス語について2種類の資格試験を管理運営している——ディプロマ(フランス語学習ディプロマ: DELFと、フランス語上級ディプロマ: DALF)と、テスト(フランス語能力テスト: TCF)である。このセクションはヨーロッパ評議会の言語部門の活動にも参加している。さらにCIEPは、ケンブリッジ大学、ゲート・インスティテュート、セルバンテス協会などと並ぶ資格を有するとして、外国語の能力評価を専門とするALTE (Association of Language Testers in Europe)の一員にもなっている。

DELF と DALFの2つのディプロマは、外務省と教育省の要請によって、1985年に発足した。それ以来、この2ディプロマ試験の受験者総数は300万を超える。試験会場は世界156カ国に1000カ所あり、毎年世界中で350回の試験が実施され、CIEPのディプロマが年に7万人以上に授与されている。

DELF と DALF は、以前はDELF レベル1および DELF レベル2、そしてDALFと、3つの異なるディプロマになっていた。この3ディプロマのそれぞれが、変換可能なユニットで構成され(履修単位スキーム)、ひとつのディプロマを取得するためには一定数のユニットの試験に合格しなければならなかった。各ディプロマが外国語としてのフランス語能力の特定のレベルに対応し、それぞれのユニットがコミュニケーションや語学上の個別の内容をもつ、という構成だった。

DELF と DALF は、発足当時からヨーロッパ評議会の研究成果に基づいて構成されていた(例えば、ヨーロッパ評議会の“Threshold”)。2001年にヨーロッパ評議会がCommon European Framework of Reference for Languages(ヨーロッパ共通参照枠(CEFR))を公表したあと、DELF・DALFの各ユニットをおおよそCEFRのレベルに調整した。

さらに2003年にはCIEPは、CEFRの記述文によって規定された6レベルに正確かつ確実に対応するよう、これらの試験を大幅に改革した。この改革は以下の目的のために必要と考えられた。各ディプロマのレベルを明確にする。上達レベルをより正確に規定する。ヨーロッパの他の機関、とくにALTEのメンバー機関による外国語資格検定とCIEPディプロマと

の同調をはかる。

そこでCIEPは、変換可能なユニットから成る3つのディプロマ、というそれまでの構成を破棄して、CEFRの6レベルにより明快かつ柔軟に対応する、6つのディプロマから成る構成を採用することにした。

CEFRの レベル	新たな DELF-DALF システム
A1	DELF A1
A2	DELF A2
B1	DELF B1
B2	DELF B2
C1	DALF C1
C2	DALF C2

そして2005年9月に、新しい6ディプロマが従来のディプロマに置き換えられた。変換可能なユニットから成るシステム(履修単位スキーム)をなくし、それぞれが独立して、スキル全般にわたって系統的に評価するディプロマを導入したことで、システムは大幅に簡略化された。新たなDELFとDALFの試験では、従来から一般的に評価されていたスキル(読むこと、聞くこと、書くこと、話すこと)にくわえて、各レベルにおいて書かれた言葉でのやり取りと口頭でのやり取りが系統的に評価されるようになった。

このDELF および DALF試験の改革のために必要だった作業としては、それまでの試験を(それらの試験をCEFRに結びつけるために作られたヨーロッパ評議会のマニュアルに基づいて)包括的に分析すること、CEFRによって規定された能力レベルに合致する新しい試験を考案すること、世界各地のパイロット・センターで(事前にTCFによって評価された)多くの受験者を対象にパイロット試験を実施すること、その結果を計量心理学的に分析すること、そうした計量心理学的および教育的な分析結果を参照しつつ実験試験を最終的に認可すること、などがあった。

この再編作業は何カ月もの期間にわたって行なわれたが、そこから、従来のDELF・DALFディプロマについて非常に有益な情報が得られた。まず、CEFRの6つのレベル間の隔たりが均等な隔たりではないことが判明した。また、今までDELF・DALFでは最端レベル(CEFRのA1レベルおよびC2レベルの一部)について評価が行なわれていなかったことがわかった。従来のシステムで評価・検定されていたのは、A2レベルからC2、1レベルまでの能力だけだったのである。そこで新しいシステムでは、これら最端レベルについても評価・検定ができるようにし、ひいてはこれが、学習者がはじめのディプロマ取得に要する時間の短縮にもつながった。

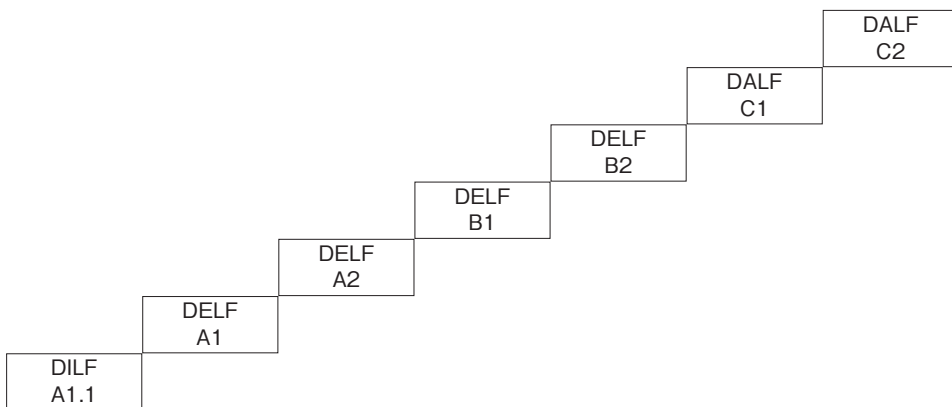
この改革はさらに、世界各地に散らばるCIEPの試験会場での受験者の成績評価プロセスを改善する好機にもなった。現在、試験官と採点者はCIEPから認定を受けなければこの

仕事ができないのだが、その認定のためには、研修コースを履修して、CEFRと、新ディプロマの口頭および筆記試験の評価法に習熟しなければならない。

以前のディプロマと同様、新しいDELFディプロマにも成人用とティーンエイジャー(12-18歳)用のふたつの版がある(DALFにはない)。後者は学校用DELFと呼ばれ、レベルA1からレベルB2までの4レベルがある。学校用DELFは青少年の興味とニーズを勘案した内容になっているが、標準的な成人用DELFで要求されているのと同じスキルを、同じ基準と尺度にしたがって評価する。

最後になるが、CIEPは別のプロジェクトにおいて、Diplôme Initial en Langue Française(フランス語初等ディプロマ:DILF)と呼ばれる新しいディプロマを開発している。このDILFはCEFRで規定されているレベルA1のさらに下のレベルであるレベルA1.1のスキルを検定するディプロマで、読み書きなど、いくつかのスキルをまだ習得していない受験者のための資格検定を目的としている。

以上のように、この新しいシステムは全体として以下の表のようになる。



ナショナル・スタンダードズ

渡邊真紀

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応すべき基準として設けられたが、アジア言語など幾つかの言語教育には現実にはそぐわないのではないかと疑問が上がった。これをうけて、新たに米国イタリア語教師会、米国古典協会、米国ロシア語教師会、初中等学校中国語協会、中国語教師会、全米日本語教師会(現在のNational Council of Japanese Language Teachers; 以下NCSTJ)、日本語・日本文学学会(以下ATJ)の7団体5言語が加わり各言語の学習スタンダードズが作成され、1999年版の外国語学習スタンダードズが出版されるに至った。

日本語学習スタンダードズ(以下日本語スタンダードズ)は、NCSTJとATJで組織された実行委員会によって作成され、実行委員は幼稚園から大学までの日本語教育を代表する教師達であった。元実行委員の片岡裕子氏によると、実行委員会の調査と議論の結果、意外なことに一般スタンダードズは日本語教育を的確に反映していることが判明し、最終的に日本語スタンダードズとして独自に作成しなければならなかったのは、言語によって習得難易度の到達内容が変わってくる、学習到達指導サンプルのみであった。一般スタンダードズは外国語でのコミュニケーション能力を習得するために何を知り何ができるようになるべきかを提示してい

る。従って、古典言語であるラテン語を除く他の言語のスタンダードにおいても同様の結果となった。

一般スタンダードが発表されて以来、ACTFLによるスタンダードの出版、研修会、年次総会での研究発表等々、さまざまな形で啓蒙活動が行なわれてきた。また、各州の外国語教師会総会でも発表や研修などが開催された。日本語スタンダードにおいては、主にATJ、NCSTJ、地方教師会、または国際交流基金ロサンゼルス事務所等の主催による研修会や関連資料の配布を通して普及活動が行なわれた。また、教員免許プログラムなど教師養成に携わる機関がスタンダードの理念を基にしたカリキュラム作りの指導を実施する機会を提供してきた。

一般スタンダードが発表されて10年目を迎える現在、外国語教育においてスタンダードはさまざまな形で適用されている。まず、多くの州や学区における外国語教育のスタンダードやフレームワークに採用または応用されている。Paul Sandrock氏の「ACTFL Professional Issues Report: State Standards: Connecting a National Vision to Local Implementation」によれば、外国語学習スタンダードを何らかの形で採用あるいは応用して州の基準を作成している州は22州に上っている。また、カリフォルニア州立大学ロングビーチ校のカリフォルニア州日本語教員免許プログラムで教師養成に携わる片岡裕子氏によると、日本語スタンダードの普及につれて文法を教えるだけのアクティビティーしか作れない教師が減り、コミュニケーション能力習得のために学習者個々の文脈を設定したアクティビティーが作れる教師が増えている。

さらに米国では現在、2007年初夏に第一回目の実施が予定されているAP Japanese Language and Culture Exam (AP日本語)の開発がスタンダードに基づいた学習内容を前提に進められている。AP日本語試験は、2006年秋に開設されるAP日本語コースのアーチブメントテストであるため、当然ながらこのコースもスタンダードに基づいたカリキュラムとなる。AP日本語の開始は初中等日本語教育機関での日本語スタンダードの浸透に拍車をかけることが予想されるが、それ以上に、AP主催団体であるカレッジボードがAP日本語の質を維持するために、K-16教師を対象にAP日本語研修を積極的にサポートしていることから、AP日本語試験受験者の高校卒業後の受け入れ先である大学においても今後より一層日本語スタンダードの普及が進むものと思われる。

以上、外国語学習スタンダードの経緯と現状についてかいつまんで紹介した。このような米国における学習内容の基準化と普及の過程から、基金の日本語教育スタンダード開発について次のことが言える。

- (1) 何かを教えたからといって学習者がそれを習得するとは限らない。外国語学習スタンダードが基準化したものが学習者が習得すべき内容であり、教師が教えないければならない内容ではないことから、米国の外国語教育の真の目的が外国語を教えることではなく学習者が外国語を習得することであることが理解できる。基金の日本語

教育スタンダード開発においても、まず基金の日本語教育の目的がなんであるか、つまり日本語教育を通じて誰にどうなって欲しいのかを明確にしたうえで、その対象に求める内容の基準化を図ることが肝要である。

- (2) 外国語学習スタンダードはいわゆる学習内容基準である。学習者が何を学び、何ができるようになるべきかを基準化しているが、学習者が習得内容をどのように実践できるか、どれぐらい上手に実践できるか、といったスキルやスキルのレベルを基準化したものではない。また、教師がその学習内容をどのようにどれぐらい上手に指導できるかということも別途基準化すべきことであり、学習内容基準と混同することはできない。基金の日本語教育スタンダードを開発するにあたって、日本語教育の誰を対象に「ナニ」を基準化するのかを明確にする必要がある。
- (3) 外国語学習スタンダードは、移民国家である米国の学習者のプロフィールを反映して、さまざまな言語習得環境におかれている学習者を対象にしており、どの言語にも対応できるよう非常に抽象的な内容となっている。抽象性は、できるだけ多くの対象に対応するためには肝要であるが、一方で製作者の意図が伝わりにくくなり誤った解釈をされる可能性も高くなる。片岡氏によれば、日本語スタンダードでも、コミュニケーション・スタンダードや文化・スタンダードを正しく理解していない教師が多いことが現在日本語教師養成の大きな課題の1つとされている。基金の日本語教育スタンダードにおいても、ありとあらゆる日本語教育現場を対象にすればするほど、より抽象的な内容にする必要があるが、一方で抽象的な内容を教師が自分の立場にあてはめて具体化する能力がなければ正しく解釈されない可能性が高まることを念頭において普及活動の計画を立てることが肝要である。
- (4) 外国語学習スタンダードは、連邦政府主導で始められた教育政策の成果の1つである。連邦政府に教育機関や教師に対する絶対的かつ直接的な強制力はないとはいえ、このスタンダードを州や学区が公立学校教師に強制実施させている学習指導基準の参考にしたことからK-12での普及が進んだということは否めない。このような強制力と普及の相関性を考えた場合、日本語教育スタンダードが日本語教育のあるべき理想の姿を基準化したものだとしても、強制力を持たない基金がそれをどのように普及させ、そしてどこまで普及させられるかは大きな課題である。

〈第3部〉

日本語教育スタンダード 基本的な考え方

国際交流基金

この第3部では、国際交流基金の日本語教育スタンダード(仮称)の基本的な考え方についてお話する。これは、第1部で発表した理念を日本語教育の立場から具体的にイメージしたものである。

相互理解のための日本語

- 国籍や民族を超えた日本語使用者のコミュニケーションに資する。
- 特定の課題を共同で遂行する。
- 複合的視野、自文化への視点、人間的豊かさの獲得。

1.課題遂行能力

2.異文化理解能力

2

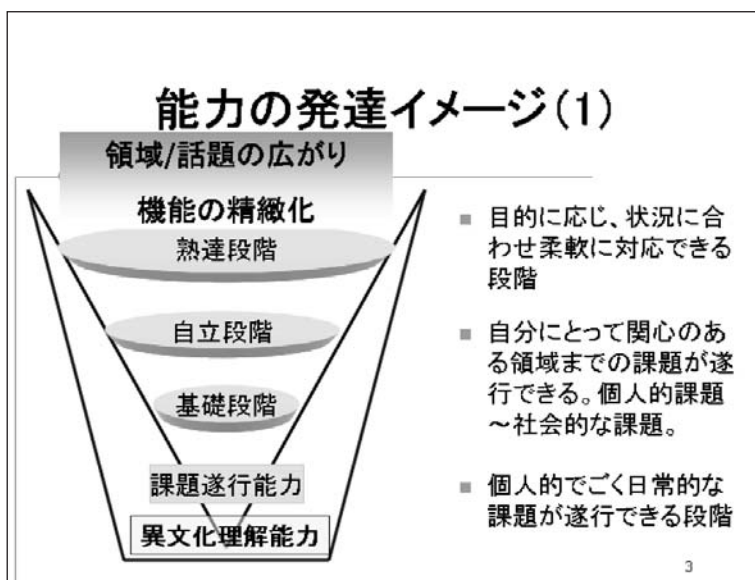
第1部で発表された理念をまとめるこの3つになる。

「相互理解のための日本語」は「国籍や民族を超えた日本語使用者のコミュニケーションに資する」ものである。すなわち、日本人と外国人が日本語でコミュニケーションするだけでなく、外国人と外国人が日本語でコミュニケーションすることも含む。日本語は日本人だけのものではなく、「国籍や民族を超えた日本語使用者」のものだと考える。

また、「相互理解のための日本語」とは、日本語を使って発信する側と受信する側が、ある場や領域で特定の課題を共同で遂行しようとする共同行為を指す。これを「課題遂行能力」と呼ぶことにする。課題遂行能力というのは、日本語に関する知識をどれだけ持っているかということではなく、日本語を使って何ができるか、ということが、コミュニケーションの中心だとする考え方である。

また、「相互理解のための日本語」を学ぶことで、学習者は複数の言語や文化に触れる機会を得、複合的な視野を得たり、自分が属する文化について新しい視点を持ったりすることが可能になる。そして、それを通じて人間的な豊かさを獲得することができると考えている。これを「異文化理解能力」と呼ぶ。異文化理解能力はある文化の規範に照らして適切に行動することではなく、日本語を使って発信する側と受信する側が、相互に柔軟に調整しあう能力を指す。

以上のことから、相互理解のための日本語を達成するためには、課題遂行能力と異文化理解能力の2つが必要だと考えている。

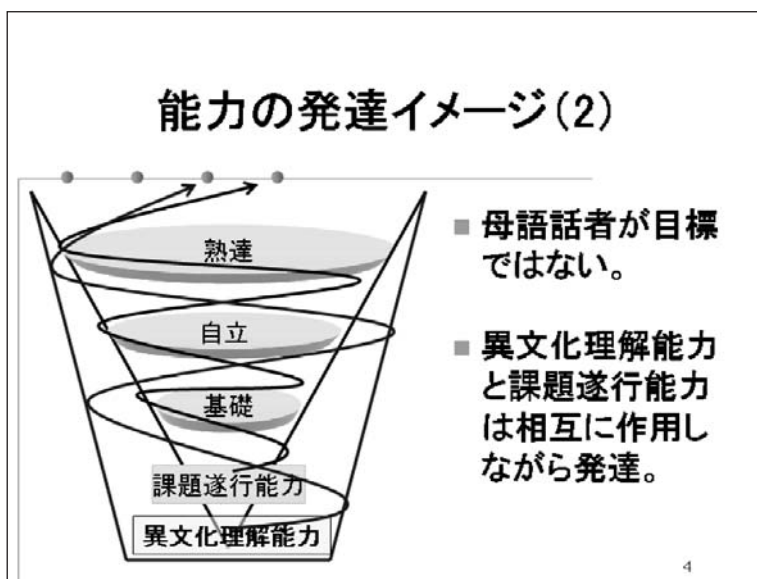


いろいろなレベル分けがあるが、このラウンドテーブルの段階では仮にヨーロッパ共通参照枠(CEFR)のレベル分けを使用している。すなわち、基礎段階の言語使用者(basic user)、自立段階の言語使用者(Independent user)、熟達段階の言語使用者(Proficient user)の3段階である。基礎段階(basic user)は、個人的でごく日常的な課題が遂行できる段階、自立段階(Independent user)は、自分にとって関心のある領域までの課題が遂行できる、個人的な課題のみならず社会的な課題が遂行できる段階である。熟達段階(Proficient user)は、社会的、学問的、職業的な目的に応じ、状況に合わせ柔軟に対応できる段階である。論理構成も巧みで、微細な表現にも通じている、とされている。これは、概ね古典的な初級、中級、上級というレベルに相当するが、課題遂行という観点から見ると、初級、中級、上級という分け方では、何ができることかの説明になっていないため、現時点ではCEFRのレベル分けを使用した。

上位のレベルになると領域や話題が広がる。遂行できる課題が個人的なものからより社

会的なものになるだろう。また、同じ課題であっても機能が精緻化する。例えば、試験前にクラスメートからノートを借りるという課題の場合、基礎レベルでは細かい説明ができずに単に「ノート貸して」としか言えないところでも、熟達レベルであれば、自分の事情をきちんと説明したり、貸し渋る相手を効果的に説得したりすることができるようになる。

CEFRでは、各段階をさらに2つずつにわけ計6段階のレベル分けになっているように、日本語教育スタンダード構築を進めるとすれば、よりこの仮のレベル分けの見直しと細かなレベル分けが必要になると考えている。



この発達イメージ図で強調したいことが3つある。

1つ目は、課題遂行能力はスパイラル(spiral)に発達するものだと考えていることである。

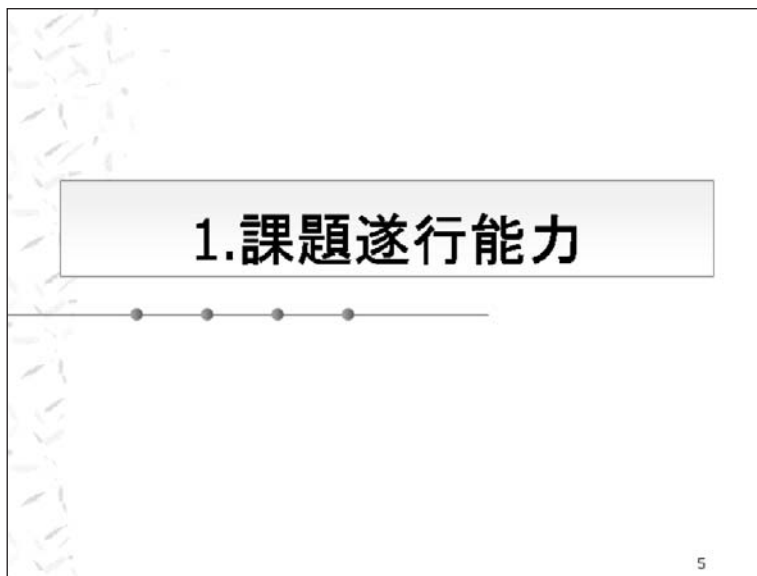
2つ目は、最終的に、母語話者の言語能力を目指すのではなく、必要な課題を遂行できるようになればよいと考えていることである。この図で、熟達段階の上の部分が開かれているのはそれを意味する。

3つ目は、異文化理解能力と課題遂行能力の間には強い相関関係はないものの、ゆるやかな関連はあり、相互作用を及ぼしながら発達するものだと考えていることである。外国語学習の経験がなくても、個人の資質としてもともと異文化理解能力が高い人もいる。また、オーストラリアの初等段階での日本語教育のように、異文化理解能力の養成をより重視した日本語教育を行なっているところもある。つまり、異文化理解能力には日本語学習が必要条件ではない。

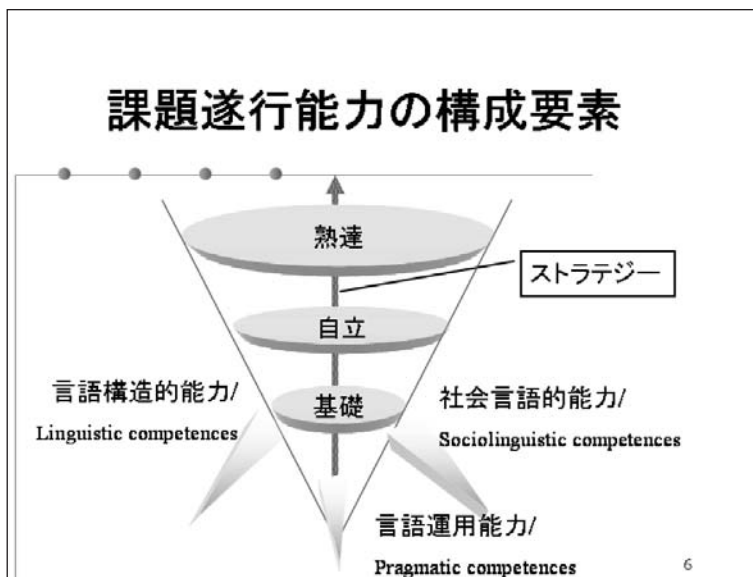
ただその一方で、「日本語学習とは文法や語彙など日本語に関する知識をたくさんおぼえ

ること」だという学習観が根強い地域もあり、そこでは日本語が流暢に話せても人間関係を築くのに苦心する日本語使用者がいる。それは、異文化理解能力が課題遂行能力にともなって発達しなかった例だと考えられる。

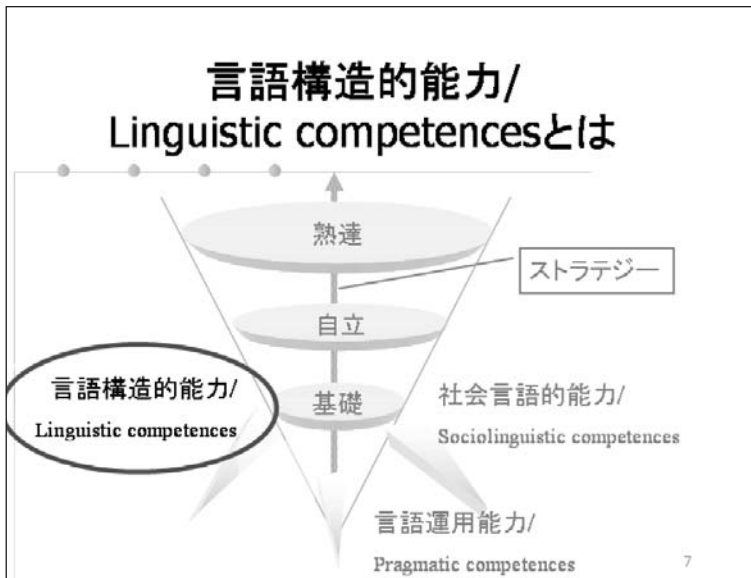
相互理解のためには、課題遂行能力と異文化理解能力がともにバランスよく発達することが望ましいと考えている。



次に、課題遂行能力の構成要素についてお話しする。



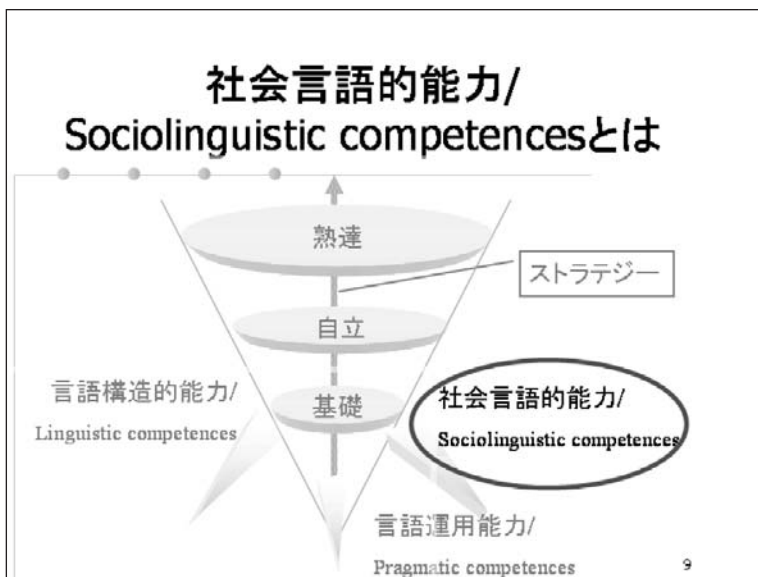
課題遂行能力の構成要素についても、現時点では、ヨーロッパ共通参照枠(CEFR)の構成要素と同様に考えている。すなわち、課題遂行能力とは、言語構造的な能力/Linguistic competences、社会言語的能力/Sociolinguistic competences、および言語運用能力/Pragmatic competencesの3つで構成される、と捉える。Pragmatic competencesは語用論的能力と訳されることも多いが、ここではCEFRの翻訳に従った。また、ストラテジーは、構成要素ではなく、課題遂行能力の発達を推進するものと捉えている。



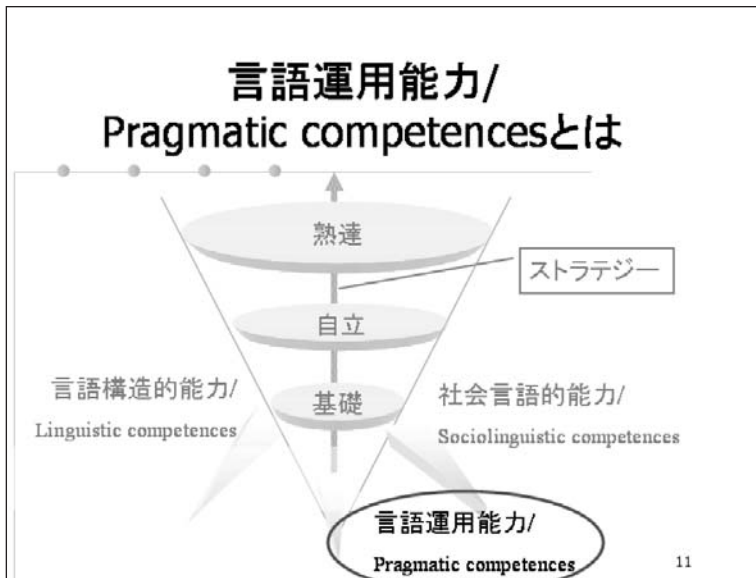
言語構造的能力/ Linguistic competencesとは

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

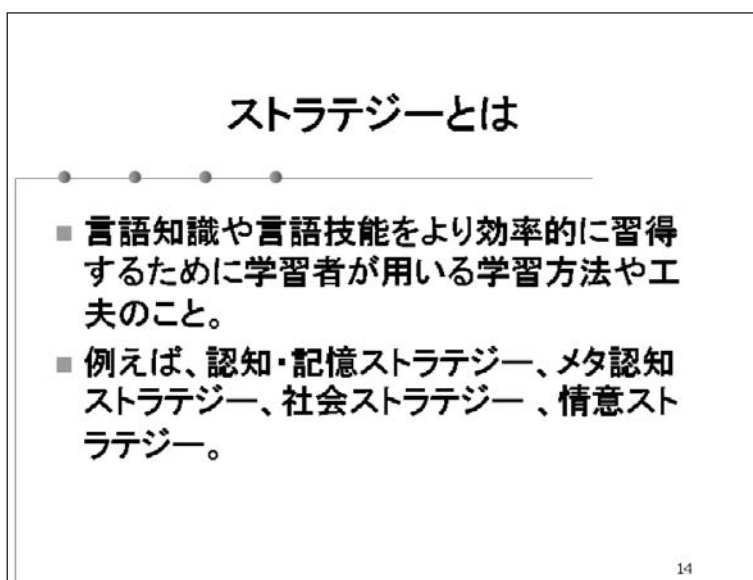
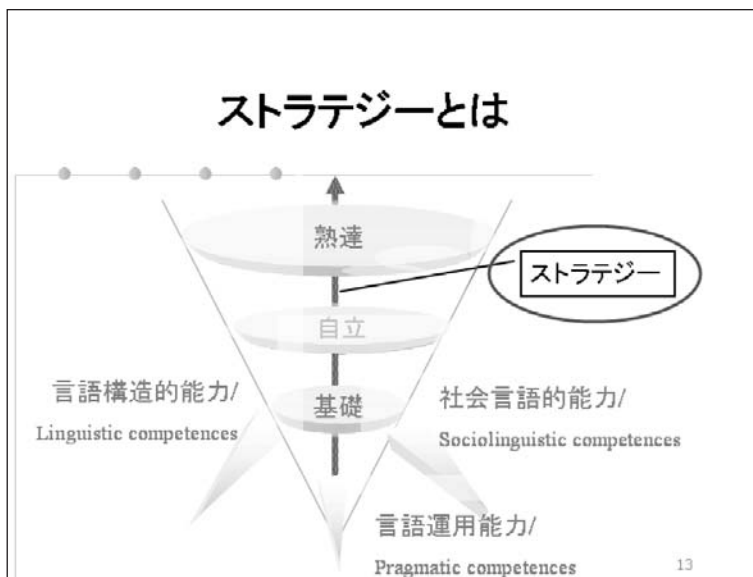
8



- ### 社会言語的能力/ Sociolinguistic competences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。
 - 例えば、待遇表現、言語の使用域、非言語行動。
- 10



- ### 言語運用能力/ Pragmatic competencesとは
- 言語リソースを使うときの機能面に関する能力を指す。
 - 例えば、談話構成、話題の選択、談話の展開、その一貫性と結束性。
- 12



ストラテジーは一般的に学習ストラテジーとコミュニケーション・ストラテジーという分け方をされるが、両者は同一線上にあるものと考えている。コミュニケーション・ストラテジーの1つに言い換えや聞き返しがあるが、これは、言語能力の不足を補ってその場をしのぐだけでなく、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

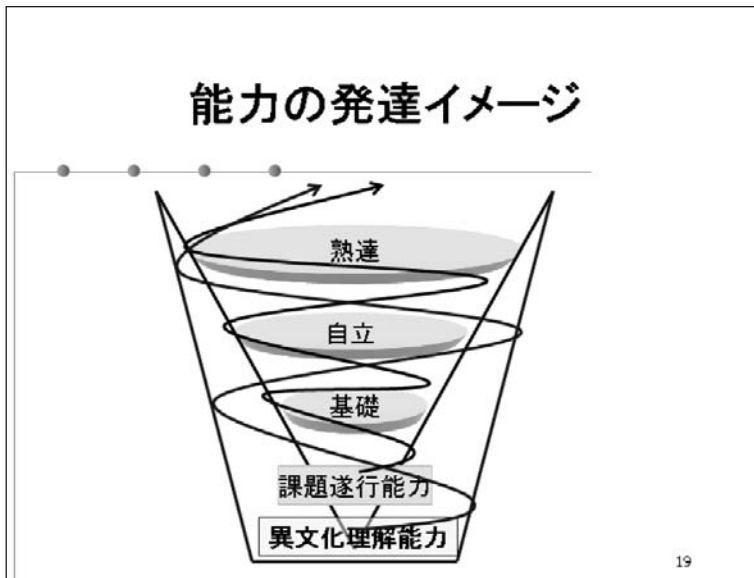
異文化理解能力とは 2

- 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。

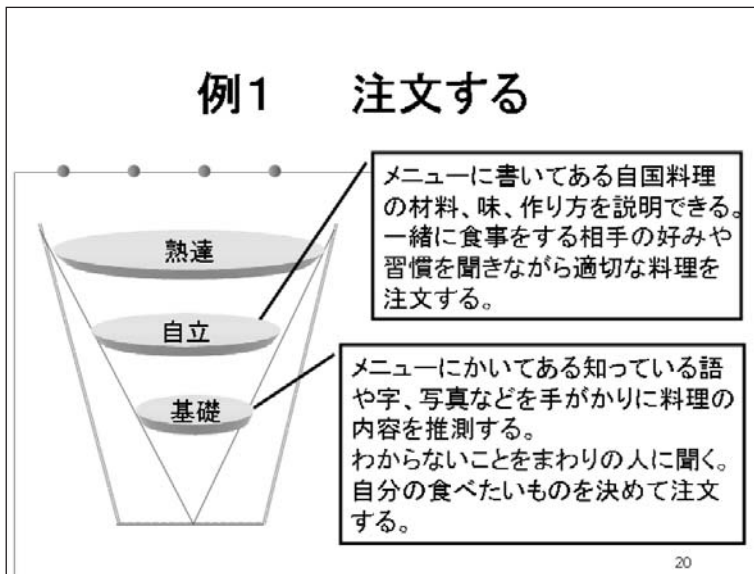
17

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。

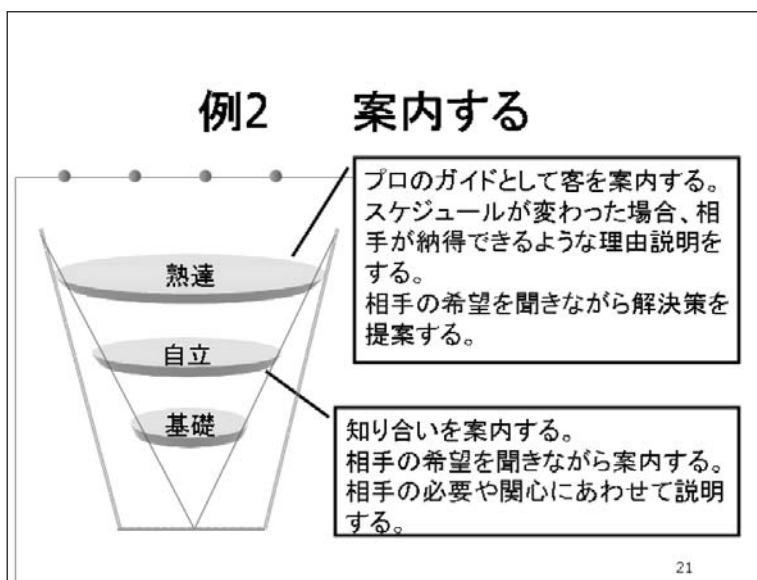


基礎段階の学習者がレストランで注文する場合、メニューにある知っている語や字、写真などを手がかりに料理の内容を推測する→わからないことをまわりの人に聞く→自分の食べたいものを決めて注文する、という行動が想定される。発信する側は、「推測する」や「周囲の人に手助けを求める」というストラテジーを使用するだろう。ここで、自分の理解が不足し

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

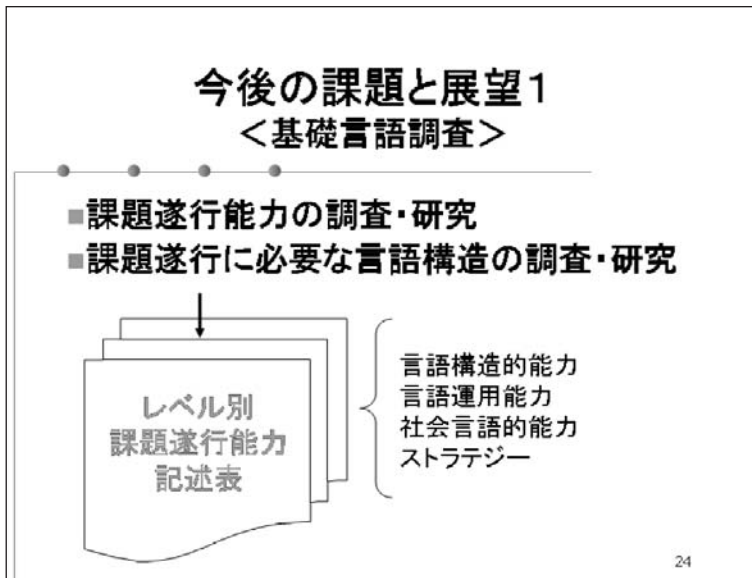
- レベル別課題遂行能力記述表の作成
- 評価方法の開発

3. スタンダードの共有

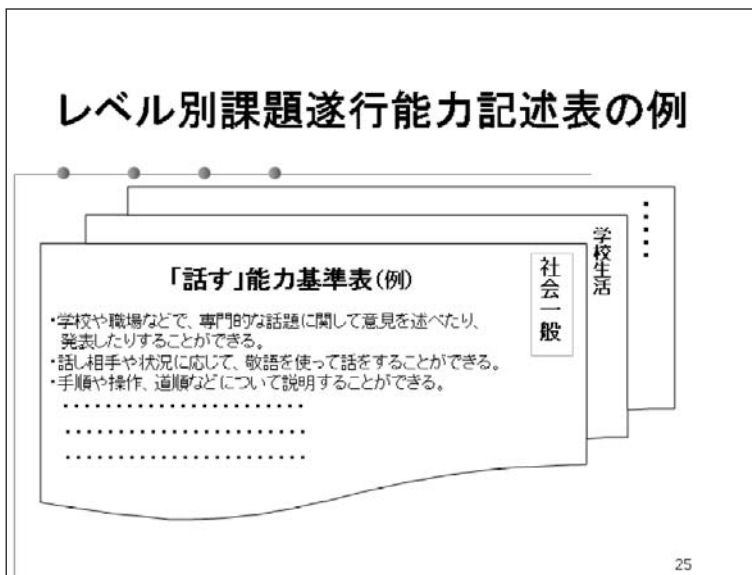
- 教材開発
- 教師教育プログラム開発及び再編成

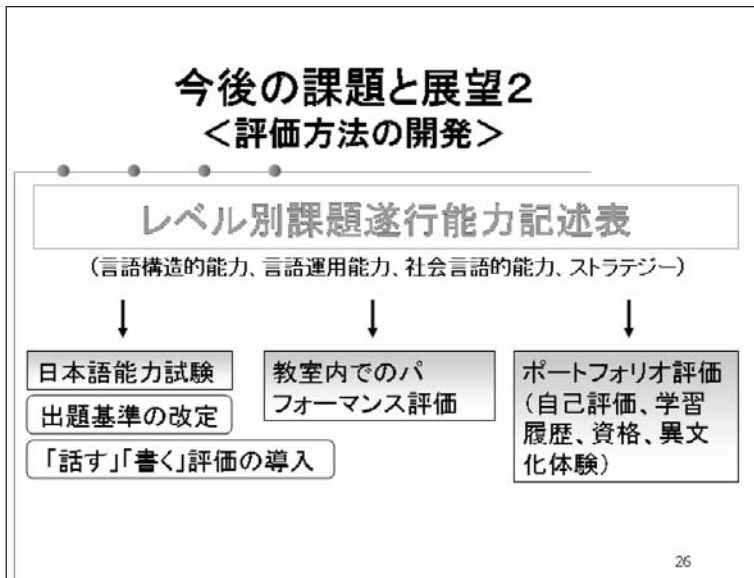
23

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。

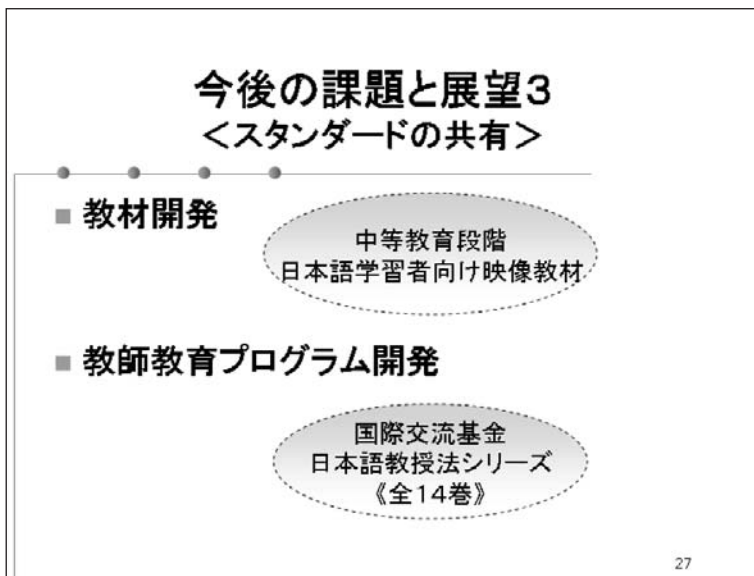




基礎言語調査と並行して評価方法の開発も必要となる。

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。