

文化審議会国語分科会日本語教育小委員会
「日本語能力の判定基準」等に関するワーキンググループ（第2回）議事録

令和2年7月17日（金）
10時00分～12時00分
WEB会議

〔出席者〕

（委員）伊東委員，櫻井委員，島田委員，長沼委員，根岸委員，野口委員，南風原委員，眞嶋委員
（計8名）

（文化庁）高橋国語課長，津田地域日本語教育推進室室長補佐，増田日本語教育調査官，北村日本語教育専門職，松井日本語教育専門職ほか関係官

〔配布資料〕

- 資料1 第1回日本語能力の判定基準に関するワーキンググループ議事概要
- 資料2 能力記述文の作成方法及び検証方法に関するガイドライン（案）
- 資料3 「日本語教育の参照枠」における評価の考え方について（案）

- 参考資料1 日本語能力の判定基準に関するワーキンググループの進め方について（案）
- 参考資料2 「日本語教育の参照枠」に関する調査研究協力者会議における調査（案）
- 参考資料3 日本語教育関係の閣議決定等（抜粋）
－外国人の受入れ・共生のための総合的対応策（令和2年度改訂）－

〔経過概要〕

- 1 事務局から配布資料の確認があった。
- 2 議事1の日本語能力の判定基準について，事務局から資料2「能力記述文の作成方法及び検証方法に関するガイドライン（案）」及び資料3「日本語教育の参照枠」における評価の考え方について（案）」について説明を行った後，意見交換を行った。
- 3 議事2として，事務局から参考資料3「日本語教育関係の閣議決定等（抜粋）」について説明を行った。
- 4 次回「日本語能力の判定基準」等に関するワーキンググループは8月31日（月）に行うことを確認した。
- 5 質疑応答及び意見交換における各委員の発言は次の通りである。

○根岸座長

ただ今から第2回「日本語能力の判定基準」に関するワーキンググループを開会いたします。

本日は遠隔による審議となります。本日の会議では，カメラは定点設置となっており，発言者の顔が映りません。御発言いただく際にはお名前をおっしゃってから御発言くださいますよう，委員の皆様の御協力をよろしくお願いいたします。また，傍聴者の皆様にも御理解のほど，よろしくお願いいたします。

新型コロナウイルス感染症の影響で，前回第1回ワーキンググループはメール審議となりましたので，実質的な審議は本日からとなります。私は本ワーキンググループの座長に御指名いただきました根岸と申します。東京外国語大学で研究領域は英語教育を中心としておりますが，言語能力一般の評価も研究領域としております。皆様，どうぞよろしくお願いいたします。

委員の皆様からも一言ずつ頂けますか。五十音順で，伊東委員からお願いいたします。

○伊東委員

伊東祐郎と申します。秋田の国際教養大学で教えています。いよいよ日本語教育推進法が公布され、方針も閣議決定され、制度設計の第一歩を我々が踏み出すことになりました。微力ではありますが、全力投入して頑張っていきたいと思えます。どうぞよろしくお願ひします。

○櫻井委員

櫻井千穂と申します。広島大学に所属しております。専門は、子供の日本語教育、子供のバイリンガル教育です。この度の閣議決定の中には、子供の指導に関しても様々な要件が書かれております。このワーキンググループは評価全体に関わることでありますから、その点に関しても考えていかなければならないと思えます。成人に対する教育と子供に対する教育というものは大きく違ひますので、棲み分けをしっかりと考えていく必要があるだろうと思っております。微力ですが、貢献させていただけたらと思えます。どうぞよろしくお願ひします。

○島田委員

島田めぐみです。所属は日本大学です。専門は日本語教育、特に言語能力の評価、テストなどを専門としております。今回は、国として日本語教育の全般的な評価について検討するという非常に重要な場だと存じます。そのような場に協力させていただくことを大変ありがたく思っております。緊張感を持って取り組んでいきたいと思えます。どうぞよろしくお願ひいたします。

○長沼委員

東海大学の長沼君主です。専門は英語教育ですが、主に言語テスト論と、動機付けの研究をしております。このような機会に関わるのは、英語教育の方で以前、Can-do形式による到達目標の設定のガイドラインを作るとき、中高生向けのガイドラインを作った際に関わらせていただきました。このようなCan-do評価について日本教育の場でも一緒に議論させていただくのを非常にうれしく思っております。微力ですが、貢献させていただけたらと思えます。よろしくお願ひいたします。

○野口委員

野口裕之と申します。名古屋大学で、名誉教授と客員教授をやっております。専門について話しますと、もともとは心理学の中で、心理測定理論あるいはテスト理論に関心を持って研究しておりました。その後、大規模言語テストに関心を持って、それでCEFRに行き当たりました。特にCEFRは、理念にひかれるものがあります。何かの基準を押し付けるのではなく、外国語の学習・教授・評価測定に関する欧州共通の参照枠を示していることに魅力を感じました。そして現在は、CEFRが外国語教育の世界標準のような扱いを受けるようになって、非欧州圏の言語、特に日本語にCEFRを適用する際に必要な調整事項や、あるいは新規に導入すべき事項が何かということに関心を持って研究をしています。こういう審議会は初めてなので、緊張しております。微力ではありますが、よろしくお願ひいたします。

○南風原委員

南風原朝和と申します。昨年の春まで東京大学におりまして、現在は東京の私立中高一貫の広尾学園に勤めております。専門は心理統計学、その中のテスト理論ということで、そのような立場から協力できればと思えます。どうぞよろしくお願ひします。

○眞嶋委員

大阪大学の眞嶋潤子と申します。CEFRを長年追い掛けておりまして、その共通性、透明性、強制しないという理念の部分に非常にひかれております。それが日本語教育でも参照されることになり、緊張もしておりますが、うれしく思っております。どうぞよろしくお願ひいたします。

○根岸座長

ありがとうございました。それでは、本日の議事に入る前に、配布資料の確認をお願いいたします。

○松井日本語教育専門職

事務局より本日の配布資料について説明いたします。本日は、資料が6点ございます。資料の1は、「第1回『日本語能力の判定基準』等に関するワーキンググループ議事概要」です。資料の2は、「能力記述文の作成方法及び検証方法に関するガイドライン（案）」です。資料の3は、『『日本語教育の参照枠』における評価の考え方について（案）」です。続きまして、参考資料の1は、『『日本語能力の判定基準』等に関するワーキンググループの進め方について（案）」です。参考資料の2は、『『日本語教育の参照枠』に関する調査研究協力者会議における調査（案）」です。最後、参考資料の3は、日本語教育関係の閣議決定等抜粋、「外国人材の受入れ・共生のための総合的対応策（令和2年度改訂）」です。以上です。

○根岸座長

資料について、不足あるいは御質問がある方はいらっしゃいますか。

それでは、本日の議事は「日本語能力の判定基準」についてです。まず、このワーキンググループの議論の範囲について、改めて確認したいと思います。

参考資料1「ワーキンググループの進め方について」を御覧ください。経緯と現状と課題は省略します。目的ですが、国内外の日本語学習者が、日本語の習得段階に応じて求められる日本語教育の内容及び方向を明らかにし、外国人が適切な日本語教育を受けられ、評価できるようにするため、「日本語教育の参照枠」の考え方にに基づき、外国人日本語能力の判定基準及び評価の在り方について検討を行い、令和2年度末に2次報告を取りまとめるとしています。検討事項は四つあります。1、ガイドラインの策定について。こちらが本日の資料2にあたります。2から4の検討事項は資料3に含まれております。本日は、資料2と資料3について検討を行う予定です。

それでは、資料2「能力記述文の作成方法及び検証手法に関するガイドライン（案）」について、事務局から説明をお願いします。

○松井日本語教育専門職

資料2について説明させていただきます。資料2は、昨年の「日本語教育の参照枠」一次報告（案）において、「標準的なカリキュラム案Can-do」を作成いたしました。今後は、この表紙の図にあるとおり、領域別の能力記述文が様々なところで作成されていくことが想定されます。その中で、能力記述文をどのように作成し、検証していくかということについて、ガイドラインをまとめる必要があるのではないかと考えて、その案を作成しております。こちらにつきましては、一次報告（案）に追加されるイメージで作成をしたものです。

参考資料の2については、今年度、本ワーキンググループと並行して調査研究協力者会議を立ち上げまして、主に二つの調査を委託で行っていく予定です。一つはCEFR Can-doの量的検証、もう一つは「参照枠」におけるA2及び基礎漢字案策定のための基礎調査、この二つを委託にて調査研究を行う予定です。つきましては、資料2と参考資料2について御意見を頂ければと思います。

なお、参考資料2および資料2で挙げている様々な用語の訳語については、現状、CEFR日本語版の訳語を当てています。この訳語が妥当であるかどうかについても御意見を伺いたいと思います。また、Can-doの量的調査のガイドラインに関しては、誰を想定して書いているのかなどを明確にして作成するべきではないかという御指摘が既にありました。また、漢字調査とCan-do量的検証については職種にも配慮する必要があるのではないかと、児童生徒をこの調査に含めるかということについても既に御指摘を頂いておりますので、御意見を頂きたいと思っております。

まず資料2について御意見を頂きたいと思っております。よろしくをお願いいたします。

○根岸座長

ありがとうございました。それでは、一つずつ検討を行ってまいりましょう。

まず、一つ目のガイドラインの目的について、(1) 目的、(2) 能力記述文とは、に関して、事務局から示された案について、委員の御意見を頂きたいと思います。

○伊東委員

ガイドラインの目的に、想定される使用者を含めてはどうかと思いました。

○根岸座長

これは誰が何のために使うのかというところだと思うのですが、この点についてはいかがでしょうか。ローカルに作ったものが全体の枠組みに入っていくようなものなのか、ローカルで作られて、その場で使われるだけなのかという点について明確にした方がよいのではないかと思います。

○眞嶋委員

伊東委員がおっしゃったとおりだと思います。それに加えて、(1) 目的の2行目に、「生活、就労、留学等の領域別」という表現があるのですが、領域というのは、CEFRでは言語使用領域、**domain**ということの訳として使われており、この書き方はおかしいのではないかと思います。「生活、就労、留学等の学習者の日本語学習目的別の能力記述文が作成される」ということであれば、分かります。

昨年、ブライアン・ノースさんと話したときに、CEFRのCVの話もしていたのですが、学習者の学習目的を考えていくと、目的別言語教育、ESPやJSP、**Specific Purposes**のための言語教育の考え方が適しているとおっしゃっていました。そこで、CEFRが学習目的別の能力記述文、あるいは学習目的別に使われていくことが分かるように書いてはどうかと思いました。

○根岸座長

確かに領域、英語で言う**domain**というのはかなり特徴的に使われているので、領域という表現を使う場合は注意して、混乱しないようにしなければいけないと思いました。なお、今、眞嶋委員がおっしゃったブライアン・ノースというのは、CEFRを作られた中心的な4人のうちのお一人になります。

○長沼委員

伊東委員のおっしゃることに非常に共感します。目的については、最初に下読みしたときに気になっていました。目的の最後の下から2行目に、「教育機関や企業等が参照できる能力記述文の作成」と書いてあります。しかし、次のページの(2)の「能力記述文とは」の項では、能力記述文は学習者等が使うことも想定されています。これは教育機関を通して学習者が使うということだと思いますが、主な目的はハイステークスな使い方であり、個々の学習者が参照するものではないという理解でよろしいでしょうか。

○根岸座長

全体に目を通すと、学習者が評価できるようにするためと書いてある部分があります。そのまま読めば自己評価のことであると読める部分もありますが、その一方でハイステークスなテストの評価のことであると読める部分もあります。この部分については整理が要るのではないかと思います。

○眞嶋委員

CEFRでは言語を使用する言語領域を私的、公的、教育、職業と分けています。学習目的別の能力記述文という考え方ではなく、言語領域に基づいた能力記述文が作成されると、どのような学習者でも自分の目的に関わる部分がありますので、そのような書き方にしてもよいのではと思いました。

○根岸座長

今挙げてくださった言語領域については、四つの形でdomainというものを定義しています。もしその意味でdomainを使うということであれば、そのような形に沿った方がよいのではないかと思います。

○伊東委員

バックマン (Bachman) が以前本に書いていたTarget Language Useについて、私たちは目標言語使用領域と訳すことが多いのですが、目的や学習よりも、使う場所という部分に焦点を当てた言語使用領域の方が、今後の汎用性を考えたときに、目的や学習よりもいいのではないかと思います。

○根岸座長

今日は時間もあまりないので、この点は検討事項として引き取りたいと思います。

○松井日本語教育専門職

目的に関してですが、一番上の表、生活・就労・留学Can-doについては、主に作り手の視点で能力記述文の作成方法・検証方法を書かせていただきました。しかし、委員の委員方の御意見を反映しまして、CEFRにおける領域、domainの考え方、自己評価とハイスタークスのテスト、これらを再度整理して示していきたいと思います。

○島田委員

このガイドラインは能力記述文の作成方法と検証手法に関するガイドラインということですので、その意味で、この使用者は教育機関や企業等となっているのかと把握しました。学習者が使用するものではなく、教育機関・企業が能力記述文を作成し、検証するためにこれを作っていると思いました。特に下から2行目、これでいいのかなと思いましたが、いかがでしょうか。

○松井日本語教育専門職

事務局からお答えいたします。資料2については一義的には作り手を想定したのですが、この文章は広く様々な方に読まれるものですので、委員の委員から御意見を頂いたような印象は多くの読み手の方が持たれるかと思います。従いまして、一義的には作り手ということを示しつつも、委員の委員方から御指摘がありました学習者との関連についても、丁寧に書き込んでいきたいと思っております。

○根岸座長

ありがとうございます。目的はとても大切ですが、もう一つの方も結構大きなトピックでして、能力記述文の方はいかがでしょうか。長沼委員、どうぞ。

○長沼委員

細かい点ですが、用語で気になっていたのが、能力記述文の一つ目の白丸にあるdescriptorsです。タイトルにあるのですが、白丸にはstatementsという言い方も併記していて、これは混乱を来さないかと懸念します。CEFRは恐らく、statementsよりdescriptorsという形に統一しているのかと思うのですが、この辺りについて、いかがでしょうか。

○根岸座長

実はCan-do statementsというのはALTE (Association Language Testers in Europe) の資料だけです。ALTEというのはヨーロッパのアソシエーションですが、そこにしか出てこなくて、ほかは、descriptorsと単独で出てくることがむしろ多いと思います。いずれにしても、この文章の中で近いところに、訳語がほぼ同じで使われているから混乱すると思うので、長沼委員の御指摘のように統一した方が

いいと思います。ただ、もし統一するとすれば、どちらでしょうか。ほかでもstatementsはよく出てきていますね。伊東委員。

○伊東委員

私としては、能力をノービスという低いレベルから徐々に漸増性を持って記述していくということであれば、descriptorsの方がよいのではないかと思います。例えばクライテリアや、ある一つの目標やある一つの明確に方向性を示すものであれば、statementsはいいと思いますが、様々なレベルの様々な側面の能力を表現するとすれば、私はdescriptorsでよいのではないかと思います。

○根岸座長

C E F R本体の中ではdescriptorsが多いですが。長沼委員。

○長沼委員

今の伊東委員の御発言に関連して、私もC E F Rの方のものがいいのではないかと思います。その考え方として、describeというのが、prescriptiveではなくてdescriptiveにするという、Can-do statementsの作り方が強調されていて、規定してしまわないという意味では、statementsよりはdescribeという語感が残った方が好ましいのかなとは思っています。

○根岸座長

確かにA L T Eの中にしか出ないと申し上げたのですが、テストングの人たちのための中のドキュメントではstatementsとなるということです。野口委員、どうぞ。

○野口委員

私はあまりdescriptorsかstatementsかというのは詳しくはないのですが、ベースになるものではdescriptorsという表現をして、それが具体的な何か、例えばテストあるいは学習成果等を見る道具になったときにはCan-do Statementsという使い方をすると漠然と感じていました。ここはどちらかというところと基本というか、ガイドライのですから、descriptorsという方が馴染むように感じております。

○根岸座長

ありがとうございます。いずれにしても、使い分けるとすれば、それぞれ定義して使うことが必要だと思われました。実際にはCan do statementsとCan do descriptorsというのは、同じように同じ場面で使われてしまうことも現実としてはありますが、公的な報告になることですから、ここでは、きちんと分けたいと思います。ほかにはいかがですか。伊東委員。

○伊東委員

目的の「このガイドラインを使う人が教育機関のみならず企業の人たちも使ってもらいたい」ということを踏まえると、今の「能力記述文」という表現ですが、個人的には、言語を前に付けて、「言語能力記述文」にした方がよいのではないかと思います。「能力記述文」というと、一般企業や社会の人たちが、言語以外の社会性や仕事というスキルも含めて広範囲に取られてしまう懸念があります。ここが、私が気になったところです。以上です。

○根岸座長

ありがとうございます。読み手を考えたときにどのようにしたらいいかということは大きい問題ですが、そもそも「能力記述文」や「言語能力記述文」も、概念としては馴染みがないかもしれません。野口委員。

○野口委員

そんなに経験はないのですが、こういうことに関して書くときに、「言語能力記述文」と書いていると煩雑になってくるので、文脈で理解できるときには、途中から「能力記述文」と省略してしまいます。でも、大本になるものを作ろうとしているわけですから、「言語能力記述文」と書いておいた方がいいかもしれません。

伊東委員がおっしゃったように、例えば特定技能などでは、技能の能力記述なのか、それを使って仕事をするときの言語の問題なのか、区別が付かなくなることが出てきます。そういうときに、言語能力記述文と能力記述文を分けるようにすることも必要になるのではないかと思います。

○根岸座長

これは大きな論点だと思いますが、皆さんはいかがでしょうか。

○長沼委員

明確さを出すという点は同意するところではありますが、CEFRのカテゴリーの記述文の中では、一般的能力でジェネリックスキルも範疇としてはあった上で、言語に特化したところがより詳しく述べられていると思っています。また、昨今のCEFRの改訂を見ても、メディアーションといった、もう少しジェネリックスキルに近い仲介的な活動も入ってきており、線引きが難しいように感じています。

○根岸座長

そうですね。そこは悩ましいと私も思います。一般の人が見たときに、ジェネリックのところとメディアーションについては、今御指摘いただいたような点が、言語に固有のことなのか、そうとも言えない、というようなところも最近入ってきていますね。野口委員、いかがでしょう。

○野口委員

私も言語の方が専門というわけではないのですが、C1、C2レベルになっていくと、言語能力なのか、それ以外の認知的な能力も相当大きく絡んでくるように感じます。B2ぐらいまでは言語能力で整理できるような感じですが、Cレベルはなかなか難しく、言語のスケール上に乗ってはいても、それ以外のものが相当入ってきているという気がいたします。その辺りをうまく整理していけたらいいとは思いますが、これは私が何か提案できるということではありません。感じていたことです。

○根岸座長

ありがとうございます。時間が迫ってきていますので、申し訳ないのですが、もし御発言いただけなかったことがありましたら、メール等で1週間以内に事務局まで送っていただければと思います。

次の点ですが、二つ目の「CEFRの尺度に基づいた能力記述文の作成方法」についてです。(1)作成の原則、(2)作成方法、(3)作成事例が挙げられています。訳語も含めて御意見をお願いいたします。

○野口委員

(3)の作成事例のところから話してもいいですか。

○根岸座長

どうぞ。

○野口委員

カリキュラム案とJF日本語教育スタンダード、これはどちらかというと教師が見たり、学習の場で使うものとして示されていますが、試験やテストに関するものを入れておいた方がいいのではないかと思います。

ます。

J L P T（日本語能力試験）という試験の J L P T Can-do では、詳しい作り方等も明示しています。どのように取り入れるかは別ですが、バランスとして入れてはどうかと思いました。もちろん J L P T にこだわるものではありませんが、テストの Can-do も何か入れた方がいいのではないかという意見です。

○根岸座長

ありがとうございます。もしよろしければ、時間の関係で、三つ目の検証手法も含めて検討いただけませんか。内容も一般の方には難しい上に、訳語もやや分かりにくいところがあるので、今後の改善に向けて御意見、御指摘をお願いします。

丸1, 丸2, 丸3とあって、もともと C E F R ではメソッド1やメソッド2となっていたと思いますが、このようにあると、一見、直感的手法として、この順番で三つ行うように見えてしまうことを危惧します。例えば1の直感的手法としては、C E F R の場合は、これらの中から各直感的手法のうち、一つ選ぶように作っているので、順序性があるように皆さんが読み取らないような形の記述がいいように思います。

○長沼委員

作成の原則ですが、簡潔さと独立性のところに「教師向けには短い能力記述が」や「教師用チェックリストに」というのが強調されているのが気になっています。学習者向けにもそうかなと思いますので。C E F R に載っているものそのものをそのまま持ってきたということであれば、そのままの方が望ましいのかもしれない。少し気になりました。

○根岸座長

簡潔さのところで言うと、C E F R の中には、何語程度の単語数と、文の長さの二つがあったように思います。長さであれば日本語でも適用されますが、単語数は日本語でどう数えるか。何文字がふさわしいか分からないのですが、そういうのも場合によっては検討してもいいように思いました。非常に長いものも世の中には恐らく存在するのではないかと思いました。ほかにありますか。眞嶋委員。

○眞嶋委員

眞嶋です。このガイドラインの読者は教育機関や企業等ということですが、検証方法とは、企業や教育機関が、自分たちが作った C E F R の妥当性を検証するという意味でしょうか。大規模テストの検証という話ではないのですね。誰が何を何のために検証するのが、目的のところに書かれるべきかもしれません。少し分かりにくいように思いました。

○根岸座長

確かにかなり専門的な事柄が入っているので、これは企業が御自分たちで行うのは難しいのではないかとと思われるところもありました。いかがでしょうか、島田委員。

○島田委員

検証手法の種類と書かれている内容は、言語教育を専門にしている者にとっても分かりにくいですし、文の意味や用語がこれでいいのかというところもあるのですが、それはここで述べる場ではないですね。

○根岸座長

そうですね。それはメールでお知らせいただくと有難く思います。ただ、私も同じ印象を持ちました。書き方やスペースの関係もありますが、C E F R には、簡潔さなどもっといろいろ書いてありますが、その中の一部を持ってきているので、逆に何のことを言っているか分からないという問題が生じています。どの程度までここに書き込むのが読み手に対して親切かを考えると、もう少し情報を増やした方がかえっ

て分かりやすいかもしれないという印象を持ちましたが、いかがでしょうか。櫻井委員。

○櫻井委員

私も分かりにくいという印象を持ちました。検証手法の前の、作成方法から作成事例では、それぞれの機関が作成するということを前提に、方法が示されているかと思うのですが、その中に能力記述文の妥当性を検証するための工程が入っていません。そのため、作成する側は検証しなくていいというメッセージを伝えているようにも読めるわけです。そうすると、どんな記述文が出てきても良いということになってしまい、次の検証手法が非常に専門的であるため、対応できないことになるのではないかと危惧しました。

○野口委員

検証方法は1から12までありますが、実際に検証した例はどのぐらいあるのでしょうか。確かフランスの国際教育研究センターCIEP (Centre International d'Études Pédagogiques) のスピーキングがこの手順に従って検証して、Council of Europe から御墨付きを得ていたかと思うのですが、この手順を全部やるのか、一つの検証方法を適用する必要があるのかが、分かりにくいです。これは例を並べているだけなのかもしれませんが、いずれにしても少しコンパクトにして、分かりやすい表現に直さないと使えないのではないかと思います。

○根岸座長

ありがとうございます。整理が必要だと思います。今までの御指摘、課題を踏まえて、再度資料を練り直していくこととしたいと思います。事務局、よろしいでしょうか。

○松井日本語教育専門職

はい。眞嶋委員から御指摘がありました、検証は誰が行うのかということについて、事務局から御説明をさせていただきます。一義的には、作ったCan-doの検証は、作った側が検証を行っていただくものと考えております。櫻井委員からお話がありましたとおり、作って検証まで行う、これが作り手の一連のプロセスとして示せたらと思っております。

その中で、検証の手法について、分かりやすい記述に直すということと、この検証の方法を全て示す必要があるのかについても今後検討を行っていきたいと思います。作り手にとって少なくともこのレベルまで検証を行っていただければいいだろうという最低限のラインを示していけたらと思っております。

続きまして、参考資料2「「日本語教育の参照枠」に関する調査研究協力者会議における調査(案)」についてもコメントを頂きたいのですが、量的検証の詳しい手法について、更に具体的な方法が示されております。同時に、2枚目、3ページ目は、漢字についての基礎調査、少し質が違うものですが、漢字についても少し示す必要があると考えておりますので、この二つの資料についてコメントを頂けたらと思います。

○根岸座長

事務局に確認ですが、漢字等についての議論を今、ここで行ってよろしいのでしょうか。

○松井日本語教育専門職

これにつきましては、時間に限りがございますので、申し訳ございませんが、参考資料2については、メールで後日、御意見を頂ければと思います。

○根岸座長

分かりました。これも結構様々な問題点というか、論点があるだろうかと思いますので、是非お考えをお聞かせください。

続きまして、資料3『日本語教育の参照枠』における評価の考え方について(案)の審議に入ります。事務局から資料の説明をお願いします。

○松井日本語教育専門職

資料3『日本語教育の参照枠』における評価の考え方について説明させていただきます。この資料は、今年度末に取りまとめます二次報告の目次、骨子になるものでございます。一次報告(案)に続く二次報告としてまとめるものの構成になっております。各項目について、御意見をお願いできればと思います。

○根岸座長

1の「日本語教育の参照枠」における言語教育観に基づく評価の理念について、委員から御意見、御質問などありましたらお願いします。長沼委員、お願いします。

○長沼委員

1に関してですが、このままでもいいかなと思うのですが、評価の理念の(3)の「基準(尺度)」というものがきちんと伝わると良いと思いました。評価の方では規準と基準は区別していて、Can-do statements, descriptorsの方は比較的規準に近いように思うのですが、それをどう捉えるか次第ですが、基準(尺度)にしていくという考え方がきちんと共有されると良いと思いました。

○根岸座長

今、英語の学習指導要領の規準、基準という用語が出てしまいましたが、わかりますか。2種類のキジュンの説明でした。その辺りの整理も確かにあるかもしれませんね。

それから、(1)の「社会的存在と捉える」というのはソーシャルエージェントのことだと思うのですが、これはとても重要な概念ですが、この「社会的存在と捉える」というのは、一言で訳したから分かるかというものでもないと思います。説明が足りないような印象を持ちましたが、最初のところとしては、このぐらいでもいいのかもしれません。櫻井委員、お願いします。

○櫻井委員

今、根岸委員がおっしゃったことと若干関連するのですが、このままでもいいのですが、(1)の「日本語学習者を社会的存在と捉える」といった文言は、教育観というよりも学習者観であると思います。これは既に審議されてきたことで入っていると解釈していただきましたので、学習者観も含めた教育観のことを言っているのであれば、このままで問題ないかと思ったのですが、重要な概念であるので、その点がどの程度検討されているのか気になりました。

○根岸座長

この点はいかがでしょう。

○松井日本語教育専門職

三つの言語教育観は現在意見募集中でございますので、委員方の意見も踏まえて意見募集を行った後に、組換えが必要であれば検討していきたいと思っております。今回は評価の理念、赤枠の(1)から(3)について御意見をいただけたらと思っております。

○根岸座長

いかがでしょう。

○長沼委員

気になったのは、理念の前のところの(3)の「多様な日本語使用を尊重する」という箇所、多様な日本語使用なのか、多様な日本語使用場面なのか、ネイティブ規範にならないよという意味での多様な日本語を認めるというようなものなのかが、はっきりしません。CEFRの改訂でネイティブという言葉はかなり取ったので、その辺りも理念や評価に関するかなり根本的な考え方になると思うので、ネイティブモデルを基としないということも明記するのであれば、そこに絡めてもう少し明言しても良いように感じました。

○根岸座長

ありがとうございます。恐らく(3)は後者のことだったと思いますが、それが「多様な日本語使用」で通じるかどうか、意見募集の結果も踏まえて検討が必要になるかもしれません。

それでは、次の2の「日本語教育の参照枠」における言語能力観と評価について、委員から御意見、御質問などありましたらお願いします。島田委員、お願いします。

○島田委員

2のタイトルが『日本語教育の参照枠』における言語能力観と評価となっているので、何を測るかという言語能力に関する(2)を最初に持ってきた方が分かりやすいと思いました。タイトルと中の構成が違うというか、(1)がevaluationとassessmentのことで、(3)でまた評価に戻るのですが、(2)との関連性が分かりにくいと思いました。それから、(1)のタイトルで唐突にevaluationとassessmentだけ書いてあるので、ここでは何を述べたいのかということも最初に持ってくるとうまいように思いました。

○根岸座長

もともと資料を皆さんに検討していただいた結果、evaluationとassessmentの訳語の問題などがあり、ひとまず訳語をどうするかも含めて、一度議論しようということでした。最初から日本語訳のみ掲載してしまうと、それが英語の何のことなのか分からなかったため、英語で記載しているということだと思えます。

それから、構成も議論していただくといいと思いますが、CEFRの第9章の冒頭に、このevaluationとassessmentの話がありますね。そのため、この形になったのかなと思いますが、(1)のevaluationとassessmentというのは、CEFRの日本語版で言うと189ページですが、英語版をよく読むと、evaluationは私たちが日本語で「評価」と言うよりもかなり広いものを含んでいるということが分かります。evaluationはassessmentも含む、一番広い概念だと思います。学習者や教師の満足度、プログラムの評価(program evaluation)、授業はうまくいったのかというような評価であるとか、ディスコースの種類や質などの評価にも使われています。

悩ましいのは、日本語で評価と言った場合、ここで言っているほど広い意味で評価という言葉を使うことがあまりないということです。もしこのぐらい広い意味で言うとなると、日本語の場合はプログラム評価あるいは教材評価、授業評価というように必ず評価に何かを付けて言うようになっています。

もう一つは、assessmentは教師が学習者を評価する場合に使われるわけですが、アセスメントの訳語は、別の形で何々アセスメントなどとよく使われますが、この教育場面の中でアセスメントがそれほど確立していないということがあると思います。皆様、この点、いかがでしょうか。

○伊東委員

島田委員の御意見にもあったように、私もいきなり(1)でevaluationとassessmentと示すよりも、そもそも言語能力観と言っているため、言語能力とは何かをここで提示し、何を測るのかと同時に、何のために測るのかという目的を入れるべきだと思います。

なぜならば、我々は評価した結果の情報を活用するために評価するわけで、プレースメントテストや採用などでも評価の結果を次のアクションに生かしています。ですから、何をということに加えて、何のためにということも重要ではないかと思いました。特にこの報告を第三者である企業や一般人が見る場合には、そこが必要ではないかと思いました。配列と付け加えらしたら、評価の目的です。

○島田委員

付け加えますと、伊東委員がおっしゃったことと私が言いたかったことは同じですが、(1)の **evaluation** と **assessment** で、なぜここで違いを示すのか、それは分かりますし、英語になっているというのも分かりますが、その下に、妥当性と信頼性と実行可能性の話が入っていて、この **evaluation** と **assessment** のタイトルとの関係がよく分からなかったのです。これは構成になると思いますが、本当にここでいいのか、ここであれば説明が必要ではないかと思いました。

○根岸座長

確かに、何の説明もなく、いきなり入っていて、しかも多くの人はあまり区別を意識していないところから入っているので、場合によっては、伊東委員や島田委員から御指摘のあったように、そういう順番がいいかもしれませんね。この点、皆さんはどうでしょうか。長沼委員。

○長沼委員

個人的にも島田委員や伊藤委員に賛成です。私はこの熟達度という考え方がきちんと伝わるかが気になっています。赤枠で図示されているところは、恐らく能力の構成概念を示していると思うのですが、先ほど言ったのは、宣言的知識のようなものは外れているので、到達度というか、学習した結果を知識ベースで測るようなものは除外して、もう少し手続的な知識によった書き方で、方略まで含めた書き方をしています。そういった概念はかなり新しいというか、熟達度という考え方自体ももしかしたら馴染みがないかもしれないので、そういった能力構成概念を先に持ってくるのは賛成です。

○根岸座長

ブライアン・ノースの別の本では、プロフィシエンシー (**proficiency**) と英語でよく使っていますが、ほかの言語では必ずしもこれにぴったり当たるものがなくて苦労しているという、フランス語やドイツ語の例とか挙げていたと思います。日本語も恐らく、熟達度というのは私たちの分野でしかあまり使われず、日常的には熟達度という日本語が使われるようなことは多くはないでしょう。それが英語と同じなのかというのも気にはなるところであります。

今のところは、構成の問題が一つあるということと、そこで何を含めるかということ辺りでしょうか。ほかにはいかがですか、眞嶋委員。

○眞嶋委員

一般の方がこれを御覧になった場合、評価というと、まず何級などと示される大規模テスト、検定試験などを考えてお読みになる方が多いのではないかと思うので、**evaluation** と **assessment** の違いは丁寧に書く必要があると思います。もともと C E F R の本のタイトルも、副題の最後は **evaluation** ではなくて **assessment** ですよね。ですから、その **evaluation** ではない部分を大事にした方がいいと思うので、**evaluation** のバリューが価値付けをしない学習者の学習過程を査定し把握することで学習につなげ、貢献していくというような評価の在り方、使い方があるということも強調していった方がいいと思います。

特に(3)の「多様な **assessment** の在り方」で、「試験による評価」と「パフォーマンス評価」、「ポートフォリオによる評価」、代替の評価が挙がっていますが、ここは具体的に分かるように詳しく書かないと、見過ごされ、読み飛ばされてしまう可能性が懸念されます。特にパフォーマンス評価で産出能力である話したり書いたりすることを評価するのは大変です。先程野口委員がおっしゃった J L P T でもやって

いませんし、会話能力はテストしにくいことではあるのですが、これはAIの発達など技術革新の恩恵もあって、多言語の言語テストでは既に始めていることもあるので、将来できないわけではないと思いますし、パフォーマンス評価、産出の評価も非常に重要だろうと思っています。

国内で例えば、技能実習、就労者を受け入れたいという企業の方が、日本語で何かできるのか、できないのかを知りたいときに、何級に合格している、あるいは何レベルだと言われて話せると想像していたのに、実際は全く日本語でコミュニケーションが取れないとの批判が現場で挙がっているという話を耳にしております。よって、どのように測るのかの様々な方法を丁寧に書いた方がいいと思います。

「ポートフォリオによる評価など」と書いているのですが、ポートフォリオはもっと評価されて良い、今後も使える方法だと思います。欧州ではヨーロッパ・ランゲージ・ポートフォリオがあり、あまり日本では取り入れられていない動きが見えないのですが、これはあるといいと思います。また、欧州評議会で想定されていたポートフォリオは大体紙ベースだと思うのですが、将来的にはアプリなど、様々な形のポートフォリオがあり得ると思いますので、今後魅力的なツールになっていくと思います。

○根岸座長

ありがとうございました。ここに何を含めるかということと、先ほど出ていた順番ですね。(1)の evaluation と assessment にあたるものがここでいいのかということで、検討する必要があると思いました。

原案の(2)の中身が最初に来るのはそんなに無理がないとは思いますが、(1)が、今の原案の、(3)と一緒に、(3)の前には来ないと、多様な assessment の在り方の話になるので、その前に assessment とは何かという説明が必要になるかと思います。

次の3の活用方法についてはいかがでしょうか。どうぞ、眞嶋委員。

○眞嶋委員

活用方法の最初の白丸の二つ目、「学習対象の到達度の基準を決める際に活用できる」という表現がよくイメージできないのですが、これは人の選別に使ったりすることを想定された記述文でしょうか。

○根岸座長

事務局、いかがでしょうか。

○松井日本語教育専門職

事務局からお答えいたします。これは基本的に選別というよりも、このコースでは大体この到達度、ここまでやりましょうというところの基準というように、大きなコースの目標を定める際の物差しを求めているという意味で書かせていただきました。

○眞嶋委員

確認ですが、表現として、2の(1) evaluation と assessment の下の四角の中に、「教育プログラムの評価」という表現を使っていますが、これを想定しているということを考えたらいいですか。

○松井日本語教育専門職

プログラム評価というと、コース全体のプログラムがどうであったかということですので、その中にも含まれると思いますが、もう少し小さいというか、具体的な意味で、例えばこのコースは大体A2まで、B1までを目標にするといったクラス全体の熟達度、到達度の基準と考えております。

○櫻井委員

今の御説明を聞いていて、熟達度と到達度の関係をどのように考えておられるのかが気になりました。この活用方法の白丸は、熟達度評価の結果をどのように活用するかですね。「日本語教育の参照枠」をどう活用するかではなくて、「日本語教育の参照枠」を基に作った熟達度評価の結果を活用するということですか。2点が分からなくなってしまったので、教えていただけると有難いです。

○松井日本語教育専門職

おっしゃるとおり、用語に関しては詰め切れていない部分がございますので、二つ目の黒ポツの「学習対象の到達度」は、おおむね熟達度と同じようなものを想定しておりましたが、これに関しては再度検討して、分かりやすく整理をさせていただきたいと思います。

○根岸座長

ありがとうございます。CEFRではプロフィシエンシーとコンピテンシーという言葉を使って分けていたと思うのですが、いずれにしても、この文章の中でも複数の意味で使われてしまったり、区別が明確でないところがあるので、今後チェックしたいと思います。ありがとうございました。

○伊東委員

私は、この活用方法が曖昧だと思いました。「日本語教育の参照枠」の中に全体的な尺度、熟達度、いろいろ提示されていますが、その活用方法なののでしょうか。そもそも「日本語教育の参照枠」が、まだ抽象的な理解でしかないので、具体物が分かっていないからゆえだと思いますが、活用方法をもう少し明確にすべきだと思います。

○根岸座長

ありがとうございます。野口委員、どうぞ。

○野口委員

私自身も考えがまとまっていないので、疑問の提起です。一番下の小さい黒丸の「国や機関を超えた共通の日本語能力評価ツールとして活用できる」というのは分かりますが、テストで考えたら、ジェネラルパーパスのテストと、スペシフィックパーパスのテストとあるわけですね。大体ジェネラルパーパスのテストは、これを参照しながら作っていく。スペシフィックパーパスのテストも参照しないわけではないが、独自性を開発者に任されることになるのか、あるいは参照枠の中の一部を取り出して作っていくものなのか、どのようにこれを位置付けていくのか考えないといけないのではないかと思います。

○根岸座長

ありがとうございました。日本語教育の参照枠を作ってどうするのだという話ですが、多様な活用方法があることは示しているのですが、多様なので、誰がというのはその度に違っているわけでしょうね、そこも整理が必要になるかなと思います。

次の4の評価の種類についてはいかがでしょうか。事務局からは四つの大きな評価の種類を示し、それぞれに事例を提示してはどうかという提案が示されております。委員から御意見、御質問などありましたらお願いいたします。長沼委員。

○長沼委員

気になったのは、ルーブリックという用語とパフォーマンスという用語が混在している点です。パフォーマンス評価の評価にルーブリック評価を用いるということだと思いますが、ルーブリックが出てくるのが、学習者による評価の自己評価のところにはか出てこないのでは、誤解を呼ぶのではないかと懸念します。

○根岸座長

いかがでしょうか。C E F Rの中にルーブリックが出てくるのでしたか。

○野口委員

ルーブリックはライティングとスピーキングのみは示されてはいると思いますが、かなり特別な扱いをされているのではないのでしょうか。

○根岸座長

なぜ聞いたかという、ルーブリックはアメリカ英語だと評価基準という意味で使っていますが、C E F Rはイギリス英語で書かれていて、イギリス英語ではテストの指示文などのことをルーブリックと言うため、混乱があるようですね。私が調べたところでは、written instructionsの中の括弧にイグザミネーション・ルーブリックとあるので、ルーブリックがもしかしたら日本語教育の中で評価基準を意味していて、C E F Rの話をしながらかれを読むと、混同してしまうと改めて気付きました。

○長沼委員

記憶が確かではありませんが、oral や written のアセスメントクライテリアなど、クライテリアを使っていたような記憶があります。

○根岸座長

そうですね。だから、カタカナでルーブリックと書いた場合の意味はアメリカ英語のルーブリックであって、これが日本語教育の中で広まっていて、この方が通じるということであれば、この選択もなくなることはないと思います。島田委員。

○島田委員

教師による評価の視点にポートフォリオが入っていますが、ポートフォリオ評価というのは試験の下でよろしいでしょうか。代替評価だと思うので、もしかしたら一般的には入らないかと思います。

○根岸座長

確かにそうですね。一般的にオルタナティブアセスメントと言われているタイプなので、ここに入れるよりは、独立して立てた方が良いでしょう。

○島田委員

上の提出物のところにもポートフォリオがあります。

○根岸座長

そうなのです。ですから、試験（含むポートフォリオ）の意味が、元の英語に影響されているかもしれませんが、これだけで見ると、「含むポートフォリオ」はここに入れられない方がいいのかもしれない。「含むパフォーマンス評価」はありかとは思いますが。

○松井日本語教育専門職

委員方のおっしゃるとおりかと思います。試験の「含むポートフォリオ」は削除いたします。

○根岸座長

分かりました。ほかにはいかがでしょうか。長沼委員。

○長沼委員

2点、細かいことですが、優良事例の提示というのは、優良事例だけでいいのかが少し気になっています。どちらかというと、アセスメントのルーブリックがあった場合は、裏できちんとそれを例示するような、それぞれの段階の例示があるべきか、ルーブリックの解釈が揺れるので、そこをきちんと支えるようなものがあるべきというのが評価の考え方だと思うので、優良事例という言葉が誤解を生まないといいなと思いました。

それから、(3)の「学習者の周りの人による評価」には、企業等によるハイスタークスのアセスメントツールとして使うことも想定するのか、中でのインターナルな使い方を主に示しているのか、どちらの方向なのかが気になりました。

○根岸座長

どうでしょう。様々な選択肢を示してくれているという感じは持ったのですが、優良事例の提示は、これは誰が優良と認定して、どう提示するというイメージでしょうか。あまり明確に意識していなかったのですが、資料の意図としていかがですか。

○松井日本語教育専門職

優良事例というのは、これだけでは分かりにくいので、グッドプラクティスのような事例を示してはどうかと考えました。誰が優良と認めるかということに関しては、まだそこまでは詰め切れていない部分でございますので、分かりやすいサンプルを提示するという意味で現段階では書かせていただいております。

○根岸座長

全部にこの優良事例の提示があって、特に(4)のところの大規模試験なので、大規模試験を選別してしまうようなニュアンスも出かねませんし、一方で、もしかしたらそれこそが重要なことかもしれないと思ったりしました。いずれにしても、今後検討ということでもよろしいでしょうか。

次に、5の「日本語の大規模試験と『日本語能力の参照枠』の対応関係を示す方法」についてです。これは先ほど御説明しました参考資料1の本ワーキンググループの進め方の検討事項の(3)、「既存の日本語の試験と「日本語教育の参照枠」との関連付け方法について」にあたる部分です。マニュアルに基づき、CEFRの尺度との対応付けのための手続として五つ示されています。このような手順でいいかどうか、ほかに必要なことなど、御意見をお願いします。眞嶋委員、どうぞ。

○眞嶋委員

確認ですが、マニュアルといえ、これと分かるのでしょうか。

○根岸座長

それは難しいでしょうね。我々の業界用語のようなものですし、普通は違うものをイメージしますよね。

○松井日本語教育専門職

第1回目の資料には載せておりましたが、今回は出典を明らかにしておりませんでした。CEFRが出しているテストの尺度付けに関するマニュアルのことを指しております。出典を明記させていただきます。

○根岸座長

お願いします。野口委員。

○野口委員

これ自体は大事なことです。CEFRのマニュアルを全部やり切れるかということ、なかなか難しいですね。でも、CEFRに関連付けるとしたら、これをきちんとやらなければいけないということにはなるでしょう。考え方としては大事なことです。ただ、一つ一つの手順、手続が複雑で大変です。それから、これは一般的な手続を言っているのだから日本語だからどうしたということはないとは思いますが、CEFRのものをそのまま持ってくるのではなくて、最終的に出来上がる参照枠の全体の中のバランスも考えながら、もう少し分かりやすく、扱いやすいものを提示しないと現実問題として実施することが難しいという印象を持っています。

○根岸座長

ありがとうございました。実際、私も、CEFRの Standardization training and benchmarking のトレーニングに出たことがあって、1日掛けてやったものですが、そういうトレーニングをやる人がどれぐらい人材としてもいるのか。どうやってやるのかということも、一つずつ見ただけでも、Standard setting Procedures も幾つかあり、それら全てに詳しい人は多くはありません。CEFRに基づいて、一応情報提供はこういう形でされていますが、野口委員の御指摘のように、よく知っている人から見れば、結構大変だと思うのですが、この点はどうでしょうか。

一応、現段階としてこういったものが必要だということで、一旦情報提供しておき、この後、走り出したときに、実際にどうやっていくのかは考えなければいけないと思いますが、ここの記述部分としてはよろしいでしょうか。島田委員、お願いします。

○島田委員

用語のことですが、1行目に「マニュアルでは、CEFRへの対応付け」となっていて、「ひも付け」より私はこの「対応付け」のほうが良いと思いました。資料2の3ページでは、「ひも付け」が「関連付け」に言い換えられていますので、統一した方がよいと思います。「対応付け」というと、何となく、CEFRのレベルにテストの得点や級を対応付けていくというイメージがあるのですが、ここの(2)を見ると、出題範囲の関連付けとなっているので、「関連付け」の方がいいのかなと思いました。

○根岸座長

ありがとうございました。今の点は、英語でも align という動詞が使われている場合と relate というのがあって、それを事務局が訳し分けたのかどうかは分かりませんが、実態の問題もありますね。どうでしょうか。

○松井日本語教育専門職

「関連付け」「対応付け」に関しては、詰め切れていないところがございますので、用語に関しては御意見を踏まえまして検討していきたいと思います。

○根岸座長

それから、テストのタイプによっても、英語のテストで申し訳ないですが、TOEICのように一つのセットを全員が一斉に受けて、その中で様々な点数が出て、そのスコアにスタンダードセッティングしていくタイプと、ケンブリッジなどのテストのように、級ごとに、B2に達しているかどうか判断をするタイプもありますね。様々なテストがあるので、記述の仕方がどちらをイメージして書いたかによっても、違いが出てくるように思います。長沼委員。

○長沼委員

用語に関して1点気になった点ですが、6のセクションでは、実用性ということで **practicality** という単語が使われているのですが、上に遡って、2ポツのところの C E F R の三本柱、三つの概念というところでは、**feasibility** の方が使われています。似たような概念なので、どちらも同じようなものを指していることが多いとは思いますが、同じドキュメントに違うところから持ってきたものが出てきたときに、混乱を招かないか気になりました。

もう1点は、三つの概念以外のものが、大規模試験では要るが、ほかでは要らないと読み取れてしまうという問題ではないでしょうか。波及効果や真正性は、教育機関が評価を考える際にも重要な概念だと思うので、信頼性までどこまで確保できるかは別の問題ですが、5、6 辺り、特に6は学習者に及ぼす影響を考えると重要な側面なので、整理して、大切な概念ということで示した方がいいと感じました。

○根岸座長

長沼委員が既に6にコメントをいただいていたのですが、両方含めてでも結構ですので、御意見頂けますか。島田委員、お願いします。

○島田委員

長沼委員と同じ視点ですが、6の「妥当性」の説明と1ページ目の「妥当性」の説明についてです。1ページ目は構成概念妥当性の話がされていると思うのですが、6の(3)の「妥当性」はまた違う書き方になっているので、ここも気になりました。6の(4)の「信頼性」も簡単にまとめられていますが、「その試験が信頼できるかどうかの概念」の「信頼」と、「信頼性」という専門的な用語では意味が違うと思います。この試験は信頼できるかと言ったときに、妥当性も含まれる可能性もあるので、これでいいのか。野口委員にこれはお聞きしたいと思いました。

○野口委員

これは、その上の「妥当性」の記述も、今となつては問題ではあります。というのは、今、「妥当性」の方に行ってしまいますが、メシック以降、構成概念妥当性を中心にして、検証方法として幾つか挙げられています。ソシオ・コグニティブ・フレームワークあるいはアメリカのアーギュメント・ベースド・フレームワークなどがあるので、この「妥当性」の記述も問題です。

念のために申し上げますと、野口・大隅(2014)が引用されており、確かに三つの妥当性があると書いていますが、最近はこうなってきたという記述が後ろにあります。私がこの資料をチェックし損ねたということです。

「信頼性」ですが、どう書いたか覚えていないのですが、測定精度を表すものだとということを前面に出して、通常書いております。ですから、信頼できるかどうかは「妥当性」も関係してくるわけですね。妥当でない試験を信頼できるかという話になるわけですが、ここで言っている「信頼性」は、信頼性係数云々という測定精度の問題としての「信頼性」です。そこをもっと前面に出すように書き換えた方がいいと思います。その他も、コンパクトにするのは難しいのですが、書き換えた方がいいと思います。

○根岸座長

ありがとうございます。南風原委員、この辺は御専門だと思うので、用語が難しいところがあると思うのですが、内容はどうでしょうか。

○南風原委員

今、野口委員から補足がありましたので、そういう形で整理されればよいかなと思いました。この資料の1ページ目に、先ほど長沼委員からも指摘がありましたように、「妥当性」「信頼性」「実行可能性」という大きな三本柱が出ていますので、少なくともそれに整合させる形で整理するのだろうと思います。

4ページの六つのうちの「実用性」というのが「実行可能性」に当たるわけですね。そして、それ全体をカバーする総合的な評価として(1)の「有用性」を一番上に置くというのは、これも一つの在り方だと思います。

順番ですが、私が順番を整理するとしたら、「総合」とあるので、「有用性」を一番上に置くとして、その次には、テストそのものの良さということで、「妥当性」が来るだろうと思います。そして、「妥当性」に関連して「真正性」が来て、「信頼性」。この辺りはテストそのものの品質に関わるものということで置いて良いように思います。そうはいつでも、コストなど様々な問題もあるので、「継続可能性」「実行可能性」がその次に評価の視点として来る。最後に、より広く教育や社会への影響というところまで視野を広げるといって、「波及効果」が出てくる。これは1ページ目の三つの柱よりも幅広いのですが、大事な観点が含まれていると思いますので、こういう形の整理でよいと思いました。

○根岸座長

具体的な順番も提案していただいて、ありがとうございます。野口委員。

○野口委員

ありがとうございます。確かにきれいに整理されたと思います。一つだけ言うと、**practicality**「実用性」ですが、これはバックマンの本の訳がそうなっています。CEFRの方では**feasibility**でしたが、ケンブリッジ・アセスメント・イングリッシュのレポートを見ると**practicality**を使っています。その辺りの違いのニュアンスは分からないので、もし英語関係の方、御存知でしたらば教えていただければと思います。

○根岸座長

誰でしょう。南風原委員、お願いします。

○南風原委員

英語だったら**practical**ということでも良いのかもしれませんが、これを「実用」とした場合には、最初の「有用」と意味的にかぶりますし、最近は大学入試などにも関連して、**feasibility**は日本でも言われるようになってきておりますので、CEFRでも使っているのであれば**feasible**かどうかという観点で統一するのも良いのではないかと思います。

○根岸座長

ありがとうございます。ここはもう1回確認して整理したいと思います。先ほど島田委員がおっしゃっていた中にもありました、「信頼性」というのは我々は非常にテクニカルに使っていますが、世の中に出ていったときは、私たちのように使う人がほとんどいないという状況がありますね。時々新聞でも、このテストは信頼がおけるなど書いてあるときも、「妥当性」の話になっていることもよくあるので、短くまとめるのは難しいのですが、もう1回検討して、皆さんに私たちのこの分野での使い方を示す、良い記述を検討できたらなと思います。

ほかにはいかがでしょうか。眞嶋委員、お願いします。

○眞嶋委員

6番のタイトルに、「社会で活用される日本語能力を判定する大規模試験」というときに、皆が一つのものを考えているのか、あるいは複数、様々な目的に応じたものがあることを、一般の方はこれを読んで分かるのでしょうか。世界で最も受験者数の多い日本語能力試験を考える人が多いかもしれませんが、もう少し一般の人に分かるように、説明があった方がよいと思います。それから、6番までの6項目の下に、

上記の要素をどのように、誰が担保するのかを検討するということなので、検討をこれからすればいいとは思いますが、この点がはっきりしないように思いました。

○根岸座長

それは大きな問題で、時間を掛けて議論が必要だと思います。これは私の想像ですが、事務局がイメージしている大規模試験の意味と一般的な人が持つ大規模の意味が違うかもしれません。ここでは、特定の機関だけでしか実施されていない試験ではないものを大規模試験と言っているのではないのでしょうか。ですから、受験者数が多いなどだけではないように思いますが、事務局いかがですか。

○松井日本語教育専門職

事務局から補足説明させていただきます。根岸委員の先ほどの御発言のとおりでございます。受験者数の多寡もさることながら、どのような学習者が受けるかという学習者の範囲の広さ、これも想定に入れておりますので、一般に日本語学習者が受けることのできる試験を含むという意味合いで、示しております。

○根岸座長

意図がうまく伝わらないと、そんなに受験者がいないからこの試験は当たらないと思われてしまうこともありそうなので、注意書きか説明か何かが必要のように思います。島田委員、お願いします。

○島田委員

今の大規模試験ですが、これもテクニカルな用語の一部ではないかと思っておりますので、説明が必要だと思います。また、4、5、6に「大規模試験」とありますが、なぜここで「大規模試験の」の話をするのか分かりやすい説明があると読みやすいと思えました。それから、補足ですが、先ほどの「妥当性」に戻ります。野口委員の御著書を私も確認したのですが、メシックの言っている「妥当性」については説明があります。構成概念妥当性が中心に妥当性として扱われるということも書いてありましたので、補足しておきます。

○根岸座長

ロンドンのニュートンという研究者が、「妥当性」の下位概念を調べたら200近くあるというレクチャーを見たことがあります。研究者によって組合せも全部違うようなので、混乱してしまうかもしれませんが、多くの人が合意するようなものと、幾つかの中心的なものを入れられたらいいのではないかと思います。ありがとうございました。

本日発言できなかったことなどありましたら最後にお伺いしたいと思います。いかがでしょうか。櫻井委員。

○櫻井委員

どこで発言させていただこうかずっと考えていて、できなかったのですが、この一連の開発の流れを見ると、随所で成人だけを対象とした書き方になっています。一方で、6月の閣議決定は、国内の子供、海外在中の日本語を継承語として学ぶ人たちのことも対象になっていて、閣議決定の16ページに、評価について、このワーキンググループにおける検討に関する記載があるわけですが、その指針の中には、外国人等と全くくられて書かれています。「外国人等」には国内の子供も、海外の在留邦人の子供たちも含まれていると理解ができます。そうすると、このワーキンググループで対象となる学習者にはそういった子供が含まれるのかなど、現場にあたっている人たちは考えると思います。ワーキンググループの話合いの中には、一切子供は含まれないということは明示されていないためです。

大きなプロジェクトですから、なかなかそういったところまで踏み込むことが難しいと思うので、今まで話し合われてこなかったのではないかと、今年から参加させていただいて思うわけですが、そこについ

ては曖昧にしたまま公表したときに、大きな混乱を招くのではないかと思います。今後、どこかで検討することが明示されている若しくは考えられているのであればいいと思うのですが、気になったので、発言してみました。

○根岸座長

ありがとうございました。確かに学習者が何を対象とするのかの説明が十分ではなかったかもしれません。重要な視点だと思いますので、もし何か案がありましたら、メール等でお知らせいただいても結構ですし、またこの後議論する機会はあるかと思いますので、よろしくお願いします。

○伊東委員

根岸委員，CEFRは、主に成人学習者を対象としたと、確かどこかに書いてありましたよね。

○根岸座長

そうだったように思います。

○伊東委員

その書き方を参考にするなり、誤解を招かないように、我々はどういう学習者を考えているのかという説明があった方がいいかもしれませんね。

○根岸座長

そうですね。私たちはCEFRを参照しながら進めていく、このプロジェクトの注意しなければいけない一つの観点で、私たちが使う目的がCEFRのとおりでは必ずしもないかもしれないので、そこは注意したいと思います。

○伊東委員

分かりました。

○根岸座長

それでは、議事2の「その他」に移らせていただきます。事務局からお願いします。

○高橋国語課長

国語課長でございます。参考資料3「日本語教育関係の閣議決定等」という資料を基に日本語教育施策の最近の政府の政策動向を御説明させていただきたいと思います。「外国人材の受入れ・共生のための総合的対応策（令和2年度改訂）の概要」という資料を御覧ください。「総合的対応策」と以下呼ばせていただきますが、平成30年に入管法が改正をされて、新しい在留資格として特定技能が創設をされた際に、我が国に在留する外国人に対する支援施策全体をまとめたものでございます。

この外国人に対する支援施策の中に、日本語教育に関する施策も含まれており、右上の方に赤い囲みで「日本語教育の充実(円滑なコミュニケーションの実現)」とくくられている施策が、日本語教育施策です。

このワーキンググループとの関係の箇所だけ御紹介させていただきますと、2ページの一番上の丸に、「日本語の習得段階に応じて、求められる日本語教育の内容及び方法を明らかにし、外国人が適切な日本語教育を受けられ、云々、評価できるようにするため」ということで、参照枠及び判定基準について検討・作成するということが書かれております。このワーキンググループで御議論いただいているテーマが、政府としてしっかり進めていかなければならないものと位置付けられております。このほかにも日本語教育に関する施策は様々ございますので、参考資料3を御一瞥いただければ有難く思います。

○根岸座長

ありがとうございました。委員から御意見、御質問などございましたら、よろしくお願ひします。
眞嶋委員。

○眞嶋委員

今の説明を伺いますと、基本的には国内にいる外国の方々、日本語を母語としない方への日本語教育ということが一番の中心課題だとは思いますが、海外で外国語として日本語を学んでいる人たちが、いずれは日本に来る場合もあるでしょうし、移動する動的な人たちだと思います。私たちのワーキンググループでは、海外の学習者を念頭に置いているのかいないのか分からないと思ったところもあったので、その辺の配慮が必要かと思いました。

この総合的対応策というのは受入れがテーマですので、国内のことだと思いますが、先ほどの櫻井委員の指摘の子供のことと海外での日本語教育もどこかに置いておく必要があって、報告書には記載が必要だと思いました。

○根岸座長

ありがとうございました。この点は、事務局は何かありますか。

○松井日本語教育専門職

まず、総合的対応策の中で、海外の日本語教育がどういう位置付けになっているかを御報告いたします。青い紙、概要の方でございますが、左側の2番、外国人材の円滑かつ適正な受入れの促進に向けた取組の2番がありまして、その(4)海外における日本語教育基盤の充実等ということで、ここは主に外務省が中心となる施策として海外の日本語教育の位置付けがあります。

それから、少し広がりを持って言いますと、先ほどの赤い囲みの(3)の下に、外国人の子供に係る対策という部分がございます。これは日本語教育ではありませんが、日本語教育に係る施策もこの中には入っておりますし、その下に(5)として留学生の就職等の支援ですが、ここにも、就職等の支援ですが、留学生の就職等に係る日本語教育が、施策としては含まれております。文化庁の施策の部分を中心に御紹介してしまったので、足りないところがあったかもしれません。

○根岸座長

そうすると、もう1回確認したいのですが、ワーキンググループとしての範囲はどうなりますか。

○松井日本語教育専門職

昨年度に示した「日本語教育の参照枠に関する一次報告(案)」と、そして今回御検討いただいているテーマに関しましては、国内外で参照できるものとするというのが基本的なスタンスでございます。

○根岸座長

そうすると、先ほどの櫻井委員の「子供」の部分はここに入るのでしょうか。

○松井日本語教育専門職

子供に関しては、前提として、大枠においては含まれるということでございますが、櫻井委員の御指摘のとおり、もともとの認知発達の問題等を考慮する必要があります。能力記述文が主に成人を対象として示されておりますところ、子供について大枠においては含まれるものの、現場での参照の仕方については、丁寧に行っていかなければいけないという前提で示していこうと考えております。

○櫻井委員

その点、曖昧にできないので、もう1回お伺いしたいのですが、大枠に含まれるという大枠というのは何ですか。つまり、能力記述文の全体の部分が子供を対象としてあるのであれば、今の進め方だと非常に問題で、かなり様々な点を検証しなければいけなくなります。

○松井日本語教育専門職

まさに子供をどのように含んでいくかというのは、これからの検討課題にも含まれると同時に、今回の参照枠に関しては、学校教育以外の地域における日本語教育の現場に関しては、子供も含まれております。そこに対しては、学校教育の制度外の地域の日本語教室の学習支援といった現場に関しては、ここに含まれるという前提にはなっています。それをどのように含むか、どの範囲まで含むかということについては、今後更に審議が必要な課題であると認識しております。

○伊東委員

明確に対象にする、しないと宣言していただいた方がよいのではないのでしょうか。年少者の日本語教育は一筋縄で行かないところがあるので、我々が議論している成人よりも更に複雑で、発達段階も含めた記述が必要になってくるので、ワークロードから言えば櫻井委員には残念ですが、次期に期待した方がよいのではないかと思います。事務局もこの際、今回は成人学習者に限定すると宣言された方がよいのではないかと、個人的に思います。

○櫻井委員

もし大枠で含むとなると、全体的な尺度が、学校教育にしようが外にしようが、その子供たちのことを表していることに理解されてしまいます。そうすると、全体的な尺度を見直さなければいけなくなります。これは非常に大変なことではないかと思うのですが。

○増田日本語教育調査官

事務局から失礼いたします。御指摘ありがとうございます。子供を対象に含めるかどうかですが、頂いた御意見は非常に重要なものと認識しており、十分議論が尽くされているとは言い難いと思っております。しかしながら、この議論は本ワーキンググループの守備範囲からは外れております。したがって、御指摘は一旦受け止めさせていただき、日本語教育小委員会において、一次報告（案）の意見募集を踏まえた審議の際、本件につきまして再度検討いただくこととさせていただきたいと思っております。

○根岸座長

ありがとうございます。参考ですが、Companion Volumeの方では young learners というプロジェクトがあり、成人学習者で本体を作った上で、別途プロジェクトも行っているようですね。

○眞嶋委員

Companion Volumeの方で言われている young learners は、外国語として別の言語を学ぶ中等教育の子供たちなので、日本で日本語以外の母語を持っている子供たちが日本語を学ぶ話とは違って、むしろ日本で英語を学ぶ中学生には関係するかもしれませんが、別の議論になるかと思っております。

○根岸座長

分かりました。それでは、本日のワーキンググループの議論はここまでと致します。最後に事務局より連絡事項等あれば、お願いします。

○松井日本語教育専門職

ありがとうございました。次回の第3回ワーキンググループは、8月31日(月)曜日午後3時、15時からの開催を予定しております。詳細につきましては、また改めて御連絡をさせていただきます。御出席いただきますよう、よろしくお願いいたします。

なお、開催通知は、別途、おおむね1週間前にホームページで公開するとともに、委員の皆様には書類にてお送りいたします。本日、審議事項がたくさんございましたので、まだ追加の意見等、資料に関するコメントや御意見等ございましたら、事務局までメールにて1週間以内にお送りいただければと思います。

○根岸座長

これで第2回「日本語能力の判定基準」に関するワーキンググループを閉会いたします。ありがとうございました。

— 了 —