

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5回）議事録

令和3年1月15日（金）
10時00分～12時00分
WEB会議

〔出席者〕

（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6名）

（文化庁）柳澤国語課長，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4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録（案）

資料2 「日本語教育の参照枠」二次報告（案）－日本語能力評価の考え方について－

資料3 「日本語教育の参照枠」の策定に向けたスケジュール（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

参考資料2 日本語の能力判定に係る試験等一覧に掲載する情報に関する調査

〔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「『日本語教育の参照枠』二次報告（案）－日本語能力評価の考え方について－」について説明を行った後，意見交換を行った。
- 3 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の実施予定について確認した。
- 4 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

ただいまから第5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を開会いたします。本日も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定となっており，発言者の顔が映りません。よって，御発言いただく際にはお名前を言ってから御発言くださいますよう，委員の皆様のご協力をよろしくお願いいたします。また，傍聴の皆様にも御理解のほどお願いいたします。

それでは配布資料の確認をお願いします。

○松井日本語教育専門職

本日は，伊東委員，櫻井委員が欠席ですが，会議の定足数を満たしておりますことを御報告いたします。

配布資料といたしましては，配布資料1が前回のワーキンググループの議事録になっております。配布資料2が「『日本語教育の参照枠』二次報告」，日本語能力の評価の考え方についての資料になります。配布資料3が「『日本語教育の参照枠』の策定に向けたスケジュール（案）」でございます。参考資料1が「『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」でございます。参考資料2は日本語の能力判定に係る試験等一覧に掲載する情報に関する調査についての資料でございます。以上でございます。

○根岸座長

ありがとうございました。配布資料1の前回議事録案については御確認いただき、修正の必要のある箇所がありましたら、本日より1週間を目途に事務局まで御指摘をお願いいたします。なお、最終的な議事録の確定については座長一任とさせていただきたいと思いますが、よろしいでしょうか。

(「異議なし」の声あり)

○根岸座長

ありがとうございます。

それでは議事に入りたいと思います。本日の議事は「日本語能力の判定基準について」です。主に配布資料2について検討を行っていくこととなります。まず、配布資料2『日本語教育の参照枠』二次報告案、日本語能力評価の考え方について」を御覧ください。これは、第4回のワーキンググループにて検討を行った結果を踏まえた変更のほか、12月17日に開催された日本語教育小委員会委員の皆さんの指摘等を踏まえ、加筆・修正を加えております。それでは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

事務局から配布資料2について説明いたします。加筆と修正箇所を赤字で示しておりますが、主な変更点について順を追って説明させていただきます。

まず1ページ「日本語能力評価の現状と課題について」です。二つ目の丸のところをより分かりやすく明確にするため、「就労等の働く現場の日本語能力評価」を加筆させていただきました。

次に丸の四つ目、「地域の日本語教室では、様々なレベルの外国人を随時受け入れている状況にある」ということについてです。前回の委員会で、地域の日本語教室でも評価ツールがあると良いという御意見がございましたので、その旨を加筆いたしました。

丸の五つ目は、多様な評価があるということ等々、自己評価との組合せによる評価等々について加筆させていただきました。

続きまして、1ページ、下から三つ目ですが、生活者や就労者、留学生などの対象及びニーズや学習目的に応じて日本語教育機関や日本語教師等が評価の内容や方法を選ぶことが出来るような選択肢が示されていないということです。また、大規模テストにおける試験問題の漏えいや合格証の偽装などの問題についても委員の御指摘を踏まえ書き加えております。1ページ、一番下です。実際に日本にいる外国人の日本語使用の実態が不明であるということ。その在住外国人の日本語使用の状況調査を全国的に実施してはどうかということも御意見として頂いておりましたので、書き加えさせていただきました。

続きまして2ページ、「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三つの理念についてです。ページ約下半分の部分です。こちらは評価の言語教育観の柱として三つ掲げていただきましたところ、丁寧にそれぞれの項目に説明を加えました。説明の内容は、「日本語教育の参照枠」一次報告から写し書き加えたものです。表現は一次報告として確定したものでございます。多様な日本語使用ということに関しては注で説明も加えております。

続きまして3ページです。この三つの言語教育観の柱に基づく評価の理念、この黄色の枠で示させていただいたところですが、三つ目の、評価基準と評価手法の透明性の確保については、前回「言葉があまり専門的になり過ぎないように」とのご指摘を受け、「評価基準」といたしました。段階的な尺度あるいは尺度など多様な表現の御提案を頂きましたが、大枠の説明として「評価基準」と揃えております。

続いて4ページです。「日本語教育の参照枠」における日本語能力観と評価についてです。日本語能力観といわゆる熟達度を構成する能力及び言語能力といった概念の示し方、ここが少し概念的に整理できていないという指摘を頂いておりましたので、まず、(1)に日本語能力観として行

動中心アプローチを示したところでございます。下の赤字の丸三つですが、こちらについては行動中心アプローチとタスクについての説明を加えました。こちらにつきましても「日本語教育の参照枠」の一次報告の説明をそのまま持ってきたところでございます。

まず(1)で日本語能力観について説明した上で、言語使用者・学習者の熟達度を構成する能力及び言語能力として、CEFRで示しております①から④の一般能力、コミュニケーション言語能力等々を配置する形で整理させていただきました。

続きまして5ページ、6ページ、信頼性についての説明も、御指摘を踏まえて少し修正を行っております。かつ、その下、6ページの代替的評価についても、その下半分の文も加筆いたしました。さらに、多様な評価の方法があつていいということ、多様な評価の方法を組み合わせることについても、評価の方法を組み合わせたり取捨選択したりして評価を行うことを推奨しているというように、言葉を補いました。

大きなところといたしましては、6ページの参考で書いてある囲みのところです。CEFRにおける評価、いわゆるassessmentとevaluationにどういう訳語をつけるかということに関して、今までは「総括・広義の評価」としておいたのですが、ここも分かりにくいということで、「広義の評価」という表現のみにさせていただきました。それで「総括」については、もともとCEFRの翻訳がこのevaluationを「総括」と翻訳しておりますので、この「総括」についての説明を脚注に加えたところでございます。

続きまして7ページ、8ページはそのまま変更なしでございます。

9ページ、代替的評価の事例の部分は、「評価の在り方については、筆記試験によるものとそうでないものがある」という一文を加えさせていただきました。

続きまして11ページです。5、日本語能力の判定試験と「日本語教育の参照枠」の対応関係を示す方法のところですが、ここも委員の委員から、これは非常に小さいところなのですが、今までは英語の単語を冒頭に示して、括弧で例えば①でしたら習熟化と示しておったところなのですが、この表記の仕方を統一した方がいいという御指摘を頂きましたので、以降、この二次報告については初めに日本語の言葉で、括弧書きで英語の用語を示すように統一させていただきました。以降、尺度への対応付けのための五つの手続に関して、全て日本語での名称で、括弧英語での用語という表記に変更しております。

続いて14ページになります。基準設定手順、Standard settingのところですが、ここに関して、前回のワーキングで意見を頂きました項目のとおり項目の名称を少し修正いたしました。

1)「テスト項目を専門家が評定して判定する手法」、2)「受験者集団を焦点にした手法」、3)「IRTを使用する手法」と、委員の御発言を基に修正させていただいた上で、「各グループについての具体的な手法については、Council of Europe (欧州評議会) (2009)に示されている」という一文を加えさせていただきました。

続きまして6、社会で活用される日本語能力の判定試験に求められる要素についてです。ここで16ページの真正性、authenticityのところ、「言語活動の場面やタスクにおいては、現実の言語使用場面を反映しているか」という一文を加えました。

続きまして(2)でございます。社会的ニーズに応える日本語能力判定の在り方について、18ページです。下二つの項目について新たな項目を加えさせていただきました。一つ目は、「CEFRレベルと試験との対応付けの方法を示すだけでなく、レベル尺度を体験し、レベル感覚をつかむためのスタンダードセッティングのワークショップを開催するなど、活用に向けた研修機会の確保や評価担当者の育成に対する支援も必要である」ということ。次、日本語の大規模テストにおいては、試験実施機関は試験実施に向けて一層の対策が求められる、という部分でございます。

以上が赤字で加筆・修正させていただいたところでございますが、7ページで項目を整理したところがございました。この説明をしておりませんでしたので、説明させていただきます。7ページと8ページに関して、以前のものと試験によらない評価と試験による評価という項目を立

てで、それぞれパフォーマンス評価やポートフォリオ評価などについて、示しておったところなど。例えばパフォーマンス評価が試験による評価と試験によらない評価の両方にあることなど、非常に分かりにくい整理になっておりましたので、ここは試験による・試験によらないという項目を取って、熟達度評価の在り方として筆記試験、パフォーマンス評価、ポートフォリオ、自己評価、相互評価（ピア評価）を順番に示す方法にさせていただきました。

事務局から資料の説明につきましては以上でございます。

○根岸座長

ありがとうございました。全体的に加筆・修正が加えられておりますので、改めて章ごとに検討していきたいと思えます。

1、日本語能力評価の現状と課題の部分です。日本語教育小委員会等で上がった主な意見を中心に加筆されました。いま一度、現状と課題を整理したいと思えます。併せて、18ページにある6章の(2)社会的ニーズに応える試験の在り方についての書き分けについて、委員の皆様から御意見を頂きたいと思えますが、いかがでしょうか。

○長沼委員

1の現状と課題の5個目の「地域の日本語教室等で」が始まる場所です。3行目に「評価とはいわゆる試験と同義ではなく、本来多様で豊かなものである」ということを加筆されたということで、趣旨としては非常に共感する場所でありますが、全体のこの本論自体がどちらかというと大規模試験の人たちにきちんとした手続きを基に多様な資料を公表してほしいといった、そういう手順を説明しているようにも思えます。

この対象としては教室などでの教師や、その管理者といったレベルの個人やもう少し小さいレベルの団体へのメッセージも含まれるという理解でよろしいでしょうか。対象についてどこで示すべきなのか分からないのですが、少し曖昧な場所がありそうだと思います。

○根岸座長

ありがとうございます。今、かなり広い読者層に向けて書かれているようにも読めますが、この点は事務局としてはどうでしょうか。

○増田日本語教育調査官

事務局から失礼します。この報告は評価団体・試験団体向けに作られるものとは考えておりません。目次を見ていただきますと全部で6章あるわけですが、1章から4章までは日本語能力評価を非常に広く捉えていただいております、対象は日本語教育に関わる全ての者、教師ばかりでなく学習者の自己評価を含んでおります。

一方で、5章と6章では、既存の試験や評価について記載いただいておりますので、お読みになる方が5章、6章の視点を持って読むとすれば、1章の範囲として疑念を持たれるかと思えます。例えば、現状と課題についても、全般に関することと試験に関することと分けることも考えられるかと思えます。

○長沼委員

ありがとうございます。分けた方がよいかもしれませんし、あるいは対象となる読者層がどこかで明記されていると誤解がないのかなと思えました。ありがとうございます。

○根岸座長

ほかにございますか。

○野口委員

野口です。長沼委員の御指摘はそのとおりだと思います。この一番上の丸で「国内外で様々な試験（約20の機関・団体）が実施され」と言っています。これがどうしても印象として後に響いてしまうところがあります。約20の機関団体が後に示されるわけですが、大部分は大規模テストです。あくまで国内外で現在約20の試験が実施されているけれども、より一般的な評価の話をしているのだと読んでもらえるかどうか。

○根岸座長

確かに、現状は大規模テストの現状と課題を述べています。しかし、先ほど長沼委員が述べた部分ではもっと広げた対象に言及されていますね。いかがでしょうか、事務局。

○増田日本語教育調査官

これは大きな問題から書かせていただいております、この一つ目の丸は二つ目の丸にというように、つながっているつもりで書かせていただいております。現在多様な試験が行われていますが、それについて国としての共通の枠組みがない。そして二つ目に、本来生活者や就労者など、その試験の対象でない方がその試験を受けてしまっている現状がある。そういった方々はもっと別の評価があり得るのではないか。そのような形で論を立てていきたいと思ったために、今ある試験をそのまま使えばいいというものではないという論点で始まったという経緯がございます。

○野口委員

分かります。それは大事なことだと思います。ないから仕方なく使っているという実態もあるのかもしれませんが。しかし試験というのはジェネラルパーパスのものもあればスペシフィックパーパスのものもある。それに応じたものを使わなければいけないということです。結局、そのところを言っていきたいということなのでしょう。

その上で、今、足りないものがあるとしたらどんなものを開発していく必要があるか。豊田や浜松のようにある程度は地域を対象としているものもある。そうするとほかでもそういうものが必要だという話ですね。

○根岸座長

読み手としてはテストを作っている団体への情報提供と、生活者としての外国人や就労等の働く現場で日本語教育をされ評価を行っている人たちに対する情報提供と、2種類あると思います。

○眞嶋委員

新しく書き加えてくださった赤字の部分は非常によくなったと評価したいと思っています。

今のお話で、やはり学習者、外国人の方の人数、受益者の数を考えますと、大規模テストを受けて何か資格なりを得たいと思う人もいますが、丸の4で挙げてくださっている地域の日本語教室の「生活者としての外国人」や就労等の方が大変増えていて、その人たちに合う大規模テストが今までないので、違ったものを流用してしまっている現状を何とか変えていきたい。そのための現状と課題ということなので、現状把握するのにこういう論の立て方で話が流れていったのは、よく分かると思って読んでいました。野口委員がおっしゃるように、確かに最初の1行目でまず約20の機関・団体と言ってしまうと、そちらに引っ張られる感じはしました。

しかし、重要な点は4番目の丸の、就労者、あるいは地域の日本語教室の人たちのための良い評価ツールがないのだということです。それをその人たちにとってフェアで有益なものが作られると良い。その時のガイドラインがこのように提案できる、CEFRを参照すると良いのではないかなというように理解でいければ、それが広がればいいのかと思います。

○野口委員

そのとおりです。今はとにかく約20の機関・団体のやっている試験があって、逆に言うとそのしかないという話かと思えます。今、議論を聞いていてよく分かりました。確かにこれは全体として流れはいいかなと思えます。

○長沼委員

私も地域の教室とか教室での評価の在り方は、英語教育の方でも学習指導要領が改訂されて非常に注目されているところで、その指針が示されることの有用性はすごく共感するところであると同時に、ただ、この「日本語教育の参照枠」はやはりどうしても解決策のところは教室向けに書かれていないというか、大規模試験をしている人たちはこういうような解決策を基にきちんと情報を整理して公表してくださいという枠組を示しているように思います。

そのような視点に立つと、教室にいる人たちが、管理者や教師がこの「日本語教育の参照枠」を見たときに何が有益で何が出来るかという、恐らく大規模試験団体がきちんとこういった検証手続を基に情報公開することによって、その試験をきちんと見極めて、自分たちの教室の学習者が選択すべきレベルの、もしくは正しいテストを選べるといったテストリテラシーのようなものが多分上がってくるのが、より直接的な効果なのかとも思っています。

その副産物として「日本語教育の参照枠」は直接的に教室でも参照して、自前のテストを開発することもあっていいと思いますが、そこへの直接的なアプローチというか解決策があまり提案されていないようにも思うので、恐らく2段階あるように思いました。

したがって、この「日本語教育の参照枠」を教室できちんと使いこなすという視点を、どう使ったらいいか、例えば対象を大規模試験開発者向けだけではなく、教室等の小さい団体へのメッセージも発するとすれば、この「日本語教育の参照枠」を使うことで大規模試験をきちんと読み取って適切なものをやる、というのがまず一つ。それが無い場合もしくは部分的である場合は自前の評価で補完する、そういった具体的なステップを示してあげると、教室でこの「日本語教育の参照枠」を参照するときの使い方がより分かりやすくなるのではないかと思います。

○眞嶋委員

長沼委員がおっしゃった、まだ出来ていない部分については、ドイツの移民・難民のクラス分けのテストがあり、その和文がまだ公開されていないので、日本語での使用許可を取ろうとしているところです。このようなドイツ的試験用に妥当性も信頼性もあるテストで、簡便で無料に近いもの、あるいは公的な運営であるものが理想的なのではないかと思っています。先進事例としてドイツの例があると思いますが、日本語バージョンの試験の開発が待たれますし、必要であるということについて報告に言及があってもい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。大体整理されたと思うのですが、きちんとした大規模テストを選ぶための指針という側面と、教室の中でこれまで出来ていなかった評価をするという、ことが混じっていると思います。今まで評価については皆さんがあまり行ってこなかったのが、なるべく広くお伝えしようという部分と現実に解決しなければいけない部分とが、二つ一緒になっているようです。もしかすると、大きな構成の変更が必要となると、今、この段階としては難しそうな感じもしないでもないですが、いかがでしょうか。

○長沼委員

教室向けの場合は大規模試験で測れない部分を測る、こういう考え方で評価すると、そこでは総括的な評価と、やはり形成的な側面が重要になるかと思えます。その場合、理念など、そうい

ったものも必要になる気がします。

今、英語の方では、小中学校向けにはマニュアルのようなものとして、国立教育政策研究所から学習評価に関する参考資料が出ていて、議論されているところで、3月には高校版も出るはずです。そういったものがようやく、かなり詳しいレベルでの評価のマニュアルが出てきました。

場合によっては、そういう資料も参照していただいていると思います。そういう形で事例に加えてマニュアル的なものがあれば、ここの段階で大幅な加筆・修正は難しいにしても、確かに教室できちんと有益にこれを使ってもらえることが示せるのではないのでしょうか。事例をもっと明示的に、主体的に使ってもらえるように示すと、今あるものが最大限生かせるかなと思いました。その中に先ほど眞嶋委員がおっしゃっていた追加の、参考になるようなものが入ると有意義だと感じました。

○根岸座長

ここは、もし一、二行足すことで少し全体が見えるような形の整理が出来たら、事務局の方と、私ももし必要であれば相談してやりたいと思いますが、いかがでしょうか。その他の点で、この1でありますでしょうか。

○島田委員

二つ目の丸、新たに加わった部分です。元のものがある『生活者としての外国人』の日本語能力評価』となっていたのが、『外国人』や就労等の働く現場の日本語能力や』となっています。そうすると、外国人と現場が並ぶような文章で書かれていると思うのですが、分かりにくいと思いました。

○根岸座長

日本語教育の中でどう表現されるのが一般的なのか分かりません。『生活者としての外国人』と就労者等』と言ってしまっているのでしょうか。

○増田日本語教育調査官

事務局で修正させていただきます。小委員会での意見を受けて反映したものなので、委員に確認して修正いたします。

○島田委員

島田です。五つ目の丸の最後の部分で、「自己評価との組み合わせによる評価」と書かれているのですが、自己評価は必ず何かと組み合わせなくてはいけないというように読み取れますが、そういう意図なのかどうか確認したいと思いました。

○根岸座長

これはどうでしたか。今の御指摘のとおり、別に自己評価でも独立して行われてもいいとは思いますが、このもともとの意図はどうでしたか。

○増田日本語教育調査官

こちらについては、小委員会でも御指摘があったものです。自己評価は分かっている、自己評価と教師評価の組み合わせによる評価など具体的な活用方法が教育現場ではあまり浸透していないのではないかと、そういう評価方法があるということを示していく必要があるのではないかと御発言からです。

○根岸座長

この前に自己評価のことが触れられていれば、それプラス多様な自己評価も含めて組合せと分かるのですが、自己評価について触れられていないので、何か自己評価はほかと組み合わせるような感じのものなのかなと読めるので、整理をした方がいいかもしれません。

○増田日本語教育調査官

自己評価について前もって記載を入れたいと思います。ありがとうございます。

○根岸座長

それでは頂いた御意見を踏まえて、更に整理・修文をさせていただきます。続きまして2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三つの理念に移ります。言語教育観に関する記載を再掲する提案が小委員会から出たため加筆されていますが、この評価の三つの理念については特に変更はありません。ここは本ワーキンググループとしては大切にしたいところです。委員の皆様から示し方に関する御提案などを積極的に頂きたいと思いますが、いかがでしょうか。

2ページの一番の③で「多様な日本語を尊重する」の意味ですが、ここはC E F Rの複言語主義や複文化主義に関わっているというのが、下にも少し注もあります。そしてここで言っているようなことをC E F Rで言っていないわけではないのですが、複言語主義ということであろうと、特に注の「また、標準語を模範とするのではなく、地域の多様な言語使用を尊重する意味も含まれる」ということが、日本における複言語主義ということなのではないでしょうか。私も改めてCompanion Volume (C E F R 2020補遺版)のこの複言語主義や複文化主義の部分を読みましたが、日本における方言を認めようというのが、日本語教育という文脈で複言語主義を考えたときにそれにあたるのかどうかについて、やや疑問があるところです。

多様な言語的なバックグラウンド、文化的なバックグラウンドを持った人たちが日本語という共通の言語を使ってコミュニケーションするとき、それぞれの文化から引き継がれたものがそこに持ち込まれているいろいろなやり取りをするという感じだとすると、改めて見ると、皆さんはどうお考えなのかと思っているのですが、いかがでしょうか。

○真嶋委員

C E F Rの方で言われているのは、多様な言語を背景に持ってきた人たちのことを念頭に置いて、その人たちの言語を否定するのではなく、あるいは社会での少数言語を否定しないでというような文脈が大きいということではないかと思います。ここで今議論している「日本語教育の参照枠」の中であえてその考えを敷衍しようとすると、今、根岸委員がおっしゃったような東京方言だけを規範として、それだけに固執するのではなくて、方言の大切さといいますか、活力も否定しないで、実際に生活のための日本語を学ぶ人たちは東京方言が全然話されていない地域で生活することもあるので、そういうことをあまり角が立たないような書き方で工夫されているのだろうと思いました。

工夫されてよかったのではないかと考えているのですが、「母語話者が使用する日本語の在り方を必ずしも学ぶべき規範、最終的なゴールとはしない」、これもC E F Rで書かれていることをメディアートすればこういうようになるという気がするのですが、初めて読まれる方には誤解があるのでしょうか。

○根岸座長

この母語話者モデルではないという話と複言語主義の話は少し違う感じがして、それがここに複言語主義、特に注で「複言語主義の」と言ったところでこれが出てくると、話が若干すれ違っているかなという感じもしないではないのですが、どうでしょうか。

○島田委員

根岸委員の今の御説明を伺うと、確かに違う要素が入ってきていると思います。この注を外したら解決するのでしょうか。

○根岸座長

ただ、今までの会議の中でもこの3がCEFRのどれに当たるかが分かりにくいということもあって、注を入れて、複言語主義と入ったのは分かりやすいかなと思います。ただ、複言語主義を参照するようにしたものの、必ずしも日本の中の日本語教育という話になった途端、議論が進まなくなってしまったという感じでしょうか。問題を正しくそもそも自分が認識しているのかと、皆さんに伝えられているのか自信がないのですが。

○野口委員

野口です。複言語主義は専門ではないのですが、例えば関西から出てきて関西弁がネイティブであるが、大学は東京に入って東京方言になじんでいって変わっていく。関西方言と東京方言と、この二つに慣れていているというのは、複言語、二つの言語が話せるということかという、それは言わないだろうと思います。

○松井日本語教育専門職

この問題に関して、「複言語主義の、『理想的な母語話者を想定しない』」というところに関しては、日本語訳の4ページの複言語主義とは何かという、第1章第3節に複言語主義の説明があるのですが、そのところで、「この観点を取るならばもはや従前のように日本語学習をすることは考えられないし、究極目標としては理想的母語話者を考えるといったようなことはなくなる」と書かれています。複言語主義の観点に立てば理想的な母語話者を想定することはなくなるのだというように言っているところで、ある意味敷衍（ふえん）してそこを結び付けたということにはなっております。ですので、それがイコール複言語主義ということではやはりないかもしれません。ただ、この観点を取るならば、このような多様な日本語も理想的な母語話者を想定しない多様な日本語使用を尊重するのだというような説明だったかとは思いますが。

ここに関して、複言語主義の敷衍（ふえん）との関係はある意味明示的に示さずに、CEFRというよりも「日本語教育の参照枠」として多様な日本語使用を尊重するというような見せ方が逆にすっきりするようであれば、そういう見せ方もあるのかなと思う反面、①と②がCEFRの概念からの非常に直接的な参照であるので、③だけが日本語教育だけで考えた概念ですと示すところのアンバランス感もある中で、これをどう示していくかというところが難しいと思っています。

○増田日本語教育調査官

この「多様な日本語を尊重する」という理念は、前期から日本語教育小委員会で御審議いただき「日本語教育の参照枠」一次報告として御提言いただいたものです。本ワーキンググループにおいては、どのように言葉を尽くせば、生じる可能性のある誤解を防げるかというところで御助言をいただければ有難く思います。

○根岸座長

いろいろ制約もあるわけですが、共通語を規範とするのではなくて地域の多様な言語使用と言ったときに、バリエーションの話になっているのですが、上の③にある「母語話者が使用する日本語の在り方を必ずしも学ぶべき規範、最終的なゴールとはしない」という話は、日本語のバリ

エーションであってもそれは母語話者のモデルです。このもともとの話は複言語的にいったら中国語母語話者の人が日本語を使うであるとか、ポルトガル語母語話者が日本語を使うとか、そういう話かと思います。中国語母語話者の人が日本語を話すときに日本語母語話者みたいに話さなくてもいいという話を、共通語を模範ではなくて方言でもいいと言ってしまうと、何かずれてしまったという気がしますが、いかがでしょうか。

○長沼委員

Companion Volume (C E F R 2020補遺版)には該当ページの青の囲みの中にリンクが埋め込まれていて、そこにPlurilingual and Pluricultural Competenceという1997年に出た文書を参照していて、そちらも見ました。

重要なのはそういった複数の言語、dialectという書き方もしているので、必ずしも言語という政治的なバウンダリーで決められたものだけでないようなものも含むのは大丈夫かという気もするのですが、やはりplurilingual competenceとは、複言語間で共通した根底のコンピテンスがあって、それが必要に応じて多様な言語でそれぞれ少しずつ使われたり、必要に応じたレベルのところまで持っていくような価値観と理解しています。

ネイティブスピーカーモデルというのは、その地域に溶け込んでいって、そこでネイティブ規範にアコモデート(適応)していく中で、溶け込んでいくような規範で、それとは違うのだという、大きい哲学があつての議論だと思います。そうでないと、最初のメインの本文での議論とこの注の議論に齟齬があるような印象を受けました。

もし方言ということであれば、そこは基盤となるようなplurilingual competenceがあつて大事にされているのではないかと思います。

○松井日本語教育専門職

御指摘のように中国語母語話者の方が簡体字の読み書き能力を生かして日本語の漢字を讀んでいくとか、日本語の漢字交じりの文書を読み取っていくというのが本来の複言語・複文化能力のエッセンスだと思います。

ここに関しては、方言をどうするかということは日本語教育小委員会で委員の御指摘を受けたところでもございますので、この問題については一旦事務局預かりとさせていただきます、根岸座長と御相談させていただいた上で、次のワーキンググループで御提案させていただければと思いますが、いかがでしょうか。

○根岸座長

分かりました。

○眞嶋委員

今の③「多様な日本語使用を尊重する」ということの具体的な利用場面としては、②の「言語を使って『できること』」、何か課題が出来る、あるいは言語使用目的を達成するときに、必ずしも母語話者あるいは理想的な母語話者がするようにしなくても、しようと思ふことが出来ればそれは出来ていると見ていいというような、②との関わりがあるのではないかと考えたので、そこは確認しておきたいと思いました。

○松井日本語教育専門職

眞嶋委員がおっしゃるとおり、例えば多様な言語使用をどのように尊重して、どのように実際の現場に落とししていくのかに関しては、来年検討予定の手引きで詳しく書き込めればと思っております。

○根岸座長

そのような形で進めたいと思いますが、よろしいでしょうか。

それでは、3のところ、「日本語教育の参照枠」における日本語能力観と評価ですが、(1) 言語能力観についてと(2) 評価についての二つに分かれています。記載はCEFRからの引用が中心になっています。御指摘などありましたらお願いします。

○長沼委員

(2)の「言語使用者・学習者の熟達度を構成する能力及び言語能力」を読んでいくと、学習者の熟達度にかかっているようにも読めます。そうすると、学習者としてのプロフィシエンシーというのは言語能力のプロフィシエンシーと違って、やや曖昧さがあるのかなと思いました。学習者を併記すること誤解が生じないかというのが懸念で、確かにCEFRでは自律的学習者ということは尊重しているので、あながちそれ自体を否定するものではないのですが。プロフィシエンシーという概念をどう捉えるかというときに、特に言語能力に特化してここを議論すると思うので、誤解がないように記載を少し工夫してもいいかなと思いました。

○根岸座長

原文はlanguage user/learnerというところを生かしていますが、英語の場合だと固まりになりますが、日本語だとどうでしょうか。根本的な修正が必要ですか。

○長沼委員

もしくは言語能力を前に持ってきて、「使用者と学習者の言語能力の熟達度」としてはどうでしょうか。情報は全部そろっている気がするのですが、その並んでいる順が直接近いところにかかっている感じになると、誤解が及ばないといいなという懸念があります。

○根岸座長

確かに読み手が英語をイメージした状態で、日本語だけで読まれたときにどうなるかというはあるかもしれません。

○野口委員

③のコミュニケーション言語活動のところですが、改めて読んでみると、コミュニケーション言語活動でいうと下から2行目、話すことにやり取りはありますが、書くことにやり取りがありません。ここに入ってこないというのは分かるのですが、現在の社会状況を考えたら、メールやチャットなどでやり取りをしているわけです。それはどこに入るのかという疑問を、読んだ人が持たないかという単純素朴な疑問です。この点はどう考えたらいいでしょうか。CEFR2020補遺版だとこれははっきりしてくるのですが。

○根岸座長

これは2001を基にしているので、Companion Volume (CEFR2020補遺版)のことをどう取り入れるかは今後検討することになっています。2001ですと、correspondenceはあるのですが、それほど明確にないので、ここで留めています。例えばCompanion Volume (CEFR2020補遺版)の方のonline communicationなども当たるのですが、ただ、まだCompanion Volume (CEFR2020補遺版)でさえまだwritten interactionというところが前面に出てはなくて、まだ限定的ではあると思います。

ただ、ここを変えると、付随して今まで書くことのやり取りのディスクリプターも作っていな

いので、取りあえず今の段階ではこのままかなと思っています。意図はよく分かりますし、私も会議ではそのことは発言しております。

○長沼委員

文言は今、Companion Volume（CEFR2020補遺版）にそろってきていて、方略とかもコミュニケーション言語とかを付けていただいて、それは賛成なのですが。多分Companion Volume（CEFR2020補遺版）によってきているが、中身は本体が2001年度版になっているので、注釈を入れることは可能でしょうか。本体のところの5領域のような考え方はCEFRの2001年度版によっているが、Companion Volume（CEFR2020補遺版）ではここが拡張されて、online and written interactionのようなものまで拡張されていると明記しておく。Companion Volume（CEFR2020補遺版）の中ではフレームワークの一部として枠が増えてるので、大きいボリュームではあるとは思いますが。確かに項目は限られているのですが、存在は大きくて、そういう意味では書いてもいいかと感じました。

コミュニケーション言語活動の③の1行目で、「上位概念として、言語活動がある」というのが正しい記述なのかが分かりません。これは上位概念でしょうか。モードなどそういうもので、書き方のレベルが違うという理解でした。上位の言語活動の下にコミュニケーションがあるということでもいいのでしたでしょうか。ただ、Companion Volume（CEFR2020補遺版）ではコミュニケーションということでは必ずしも書かれていないけれども、Companion Volume（CEFR2020補遺版）の方ではコミュニケーションということが全面的に入ってきたなという印象ではあります。こういう書き分けをしていたかどうかを確認できたらと思いました。

○根岸座長

この点はどうでしたか、事務局。

○松井日本語教育専門職

御指摘のところはCompanion Volume（CEFR2020補遺版）を参照すればごもっともかと思えます。ただし、今回一次報告を取りまとめるに当たって、今回はCompanion Volume（CEFR2020補遺版）が2018年に出たばかりということもありまして、Companion Volume（CEFR2020補遺版）は次の作業にするとした経緯がございます。

それで、なぜこの5言語活動かといいますと、これは自己評価表の整理に基づいたということがございます。ただその一方で、CEFRの2001年においてもCan doのカテゴリーとしては、書くことと話すことはやり取りとしてカテゴリーは立っているということです。ただ、自己評価表は五つになっていますので、今回はこの五つを言語活動と呼んでいますけれども、2001の自己評価表の整理に従った経緯がございます。

Companion Volume（CEFR2020補遺版）はそもそも注釈も含めて今度どういうようにこの「参照枠」に盛り込んでいくかに関しては、配布資料3でも説明しますけれども、令和3年度までが一応初めの3年度の一期工事となりますので、令和4年度以降にCompanion Volume（CEFR2020補遺版）の注釈も含めた取り込みの作業を予定しているところでございます。

○眞嶋委員

先ほどの長沼委員の御提案で注釈を入れたらいいのではないかというのを、ちょうど言おうと思っていたところです。なので、今、松井専門職がおっしゃってくださったように、今回はこれにするけれどもということ、知らないわけではないですよということ、読者の中にはもしかしたら安心させてほしい人もいないかと思いました。個人的には最近出ている音声認識でメールの本文が書けるという、あれは書いたことになるのだろうかなど、オンラインだと面

白い議論といいますか、不思議な考え方になってくるので、今後が楽しみではあるのですが。今やっていることは古くなるかなとは思いますが、注釈を入れるのはいいかなと思いました。

○松井日本語教育専門職

注釈も含めて説明が必要かと思います。ただ、そうすると今後多様な項目に全て注釈として「Companion Volume (CEFR 2020補遺版)は」という文言が入ってしまうので、例えば「はじめに」の部分で一括して説明してしまえば脚注が減るかということを考えておるところですが、いかがでしょうか。

○長沼委員

ずっと議論されているのはこのところなので、ここに入るのが一番適しているかなという気はしました。直接関係するのはこれと、同じページ内でその下の言語方略のところでも「四つの言語活動」とか書いてあるところがあるので、その用語の統一性は何らかの形で行われる必要があるかなと思います。ほかで参照されるときには多分ここが基盤になる気がするのですが、ここで注釈が入っていれば大丈夫かなと思いました。

先ほど御質問させていただいたのですが、この1行目の「上位概念として、言語活動がある」というのは、Companion Volume (CEFR 2020補遺版)を今、見ていたのですが、そうは書いていなくて、この四つのモードがコミュニケーション言語活動をというように位置付けられていると思います。なので、上位概念としてモードがあるという書き方だったら多分正しいと思うのですが、CEFRの場合は、コミュニケーション言語活動をもってしてこの四つのモードを並べているので、技能的なところはあまり前面に打ち出していないところが悩ましいと思いつつ、発言をしました。

言語活動が上位にあって、下にコミュニケーション言語活動があるというのは、そういう記載は見当たらなかったもので、慎重になった方がいいと思いました。

○根岸座長

コミュニケーション言語活動のモードとして以下のものがあるというように上下関係を言わずにおきますか。

○長沼委員

それであれば、原文に近いです。自動的に下のところも四つのモードというように、方略のところもなるのかもしれませんが。それをもってしてコミュニケーション言語活動とCEFRでは呼んでいると思います。更に細分化されたところにスキルベースのところがあるという形です。

○真嶋委員

Companion Volume (CEFR 2020補遺版)のイントロダクションのまとめの表にcommunicative language activitiesというのがあって、その下にreception, production, mediation strategyとあるので、上位概念という名前がいいと思います。

○長沼委員

同じチャートを見ていたのですが、上位概念というより、コミュニケーション活動というラベルの下にその四つがあるということだと思います。コミュニケーション活動が四つのモードに分かれているという書き方をしているので、この「上位概念として、言語活動」は改めて何か違うものがあるみたいに読めてしまうのが、少し誤解があるのではないのでしょうか。

○眞嶋委員

日本語の問題ですね。

○長沼委員

そうですね。書かれている内容自体は合っていますが、その書きぶりが上位概念ではないかなという気がします。

○根岸座長

念のためもう一度原典を当たってその文を確認し、文言に必要であれば今のような修正を行うということでもよろしいでしょうか。ほかにありますか。

○島田委員

(3)の「客観的に日本語能力」6ページの、「信頼性」「実行可能性」の次の赤い丸のところの赤く追加されたところの最初に「同時に」とありますが、「同時に」でいいのでしょうか。ループリックが使用されることがあって、同時に気付きとか個人の学び、そういう振り返り評価を行うこともあります。しかし、同時である必要はないのではないかと思います。

○南風原委員

今、おっしゃられたところのもう少し大きなことなのですが、並んでいるのは妥当性、信頼性、実行可能性ということで、これらは日本語能力を測定する際には原則となるということですね。それを更に敷衍したものが後の6番で、ここは以前から整理が進んだと思います。逆にこの部分は妥当性、信頼性、実行性を基礎的な概念、原則として挙げながら、その次の丸ではループリックによる評価や振り返りによる評価という、評価のバリエーションを次に並べています。上の方は評価の原則、後の方は評価の種類付けしということになっていて、その次の丸も含めて、上の一つ目の丸と二つ目、三つ目の丸が整合しないのではないかと思いますので、ここは整理が必要かと思いました。

○根岸座長

今おっしゃっていただいたことからいうと、ループリックやポートフォリオとかの方は、信頼性や妥当性は取りあえず脇に置いておいてと読めなくはなくて、そういう話でもないかなとは思っています。どのような経緯でこうなったのでしょうか。

○松井日本語教育専門職

評価の原則といったときにこの三つを挙げたのは、主にテストを想定している試験のもので、この次の丸が試験によらないものという整理で出させていただきました。客観的に評価する以外にも、主観的な判断に基づく評価もあるという意味合いで出させていただきました。

島田委員の「同時に」というところは、確かに時間的というよりも、組み合わせるというニュアンスで使っていると思います。誤解を招くようであればほかの表現にいたします。

○南風原委員

この前半部分がテストのことで、後の二つの丸がそれ以外ということという御説明でしたが、妥当性・信頼性というのは大原則で、その後のループリックやテスト以外の評価法を含めた共通した概念なので、その分け方は違うと思いました。

○根岸座長

ありがとうございます。構成を変える必要があると思いました。評価の種類の話と評価の原則の話というようにまとめた方がいいと思います。

○長沼委員

原則以外にというのは、やや曖昧さがあるように思います。本当は、筆記試験以外のポートフォリオ評価等の代替評価においては上記の原則を必ずしも厳密に求めるわけでもなく、主観的な判断に基づいて行われる場合もあれば、その場合でもルーブリック等を使用し、可能な範囲で上の原則をきちんと守るべきかと思います。南風原委員がおっしゃった原則であるという点に賛成ですが、厳密に大規模試験ほどは守られないけれども、原則なので、可能な限り遵守するというのは、メッセージとしてはきちんと残しておいた方がいい気がしました。ただ、実際に厳密には無理なので、その辺をどこまで詳しく書くかですね。少し書き方を変えてもいいと思います。

○根岸座長

つなぎのところで修正するか、あるいは原則の話とテストの種類というような形でという案としてはどうでしょうか。南風原委員からは御提案がありますでしょうか。

○南風原委員

やはり別物が並んでいると思いましたので、分ける方向かと思います。評価の広がりを見せるのは一つあると思いますが、それはそれとして大原則は文頭にまとめた方がいいと思います。

○根岸座長

ありがとうございます。そのような形で整理しましょう。続きまして、4章です。多様な評価の在り方と事例ということで、前回のワーキングでのコメントを基に、1、主な熟達度評価の在り方、2、代替的評価の事例の2項目に整理しました。かなり加筆・修正を頂きましたが、これらの点について御意見やコメントをお願いいたします。

また、これは座長からの提案で小委員会でも申し上げたことですが、生活・就労・教育の各分野で評価を行う場合のローカライズの方法についても言及できたらと思うのですが、いかがでしょうか。事務局からの提案として、来年度審議予定の「利用の手引き」に記載を盛り込む方向でどうかということです。

○南風原委員

今、先ほどの(3)の後半部分がこれは客観的なテスト以外の広がり、多様性を示したものだということでした。そうだとすれば、この大きな4番の中に組み込むことが自然だと思いますが、いかがでしょうか。

○松井日本語教育専門職

南風原委員の御提案のとおり、6ページの「上記の以外に」というところは7ページ以降に組み込ませていただければと思っております。

○根岸座長

そうすると、確認ですが、6ページのところは原則だけで終わる感じですか。それとも「CEFRでは」というところは残りますか。

○松井日本語教育専門職

6 ページの二つの C E F R という記述も一緒に移動するということかと思えます。この二つは関連があり、「様々な手法を組み合わせたり、取捨選択したり」と書いてあるので、ここは4に入れてはどうかと思っています。

○根岸座長

それでは入れてみて、新しい形で見えすっきり流れるかどうか御確認いただきましょう。

○島田委員

島田です。9 ページの(2) 代替的評価の事例の1 行目ですが、「評価の在り方については、筆記試験によるものとそうでないものがある。筆記試験によらない評価は、代替的評価とも呼ばれ」とありますが、正しいでしょうか。筆記でない試験は代替的評価と言ってもいいのかというところが疑問に思いました。

○根岸座長

ここはもし正しく私が理解しているならば、スピーキングテストなどをやっているが、それは試験、いわゆるテストですが、代替的評価になってしまっているかどうかということですね。

○島田委員

そうですね。ここにパフォーマンス評価とありますけれども、パフォーマンス評価まではいかなくても、筆記を使わない試験も恐らくあるのではないかと思います。ですので、筆記がここに必要なのか疑問に思いました。

○根岸座長

ただその一方、オルタナティブだから、それ以外の「それ」の方は何らか言わないと意味がないかもしれませんが、いかがでしょうか。

○島田委員

試験によるものとしてはどうでしょうか。

○根岸座長

(2) の①のところにパフォーマンス評価が来るので、これを試験と書く。そうすると、例えば ACTFL-OP I は会話能力テストと書いてあり、次もロールプレイテストとなっている。

○島田委員

また、7 ページのパフォーマンス評価のところには、試験として実施する場合と試験によらない代替的な評価があるとパフォーマンス評価について言っています。その整合性を考えると、9 ページは筆記試験ではなく、試験ではないのかと思いました。

○南風原委員

(1) に主な評価の在り方として筆記試験からパフォーマンス、ポートフォリオと全部並んでいて、(2) になって二つ目以降が又詳述される形で、入り組んでいる印象を受けます。つまり、代替という項が要らないのではないのでしょうか。もう多様なものを多様に並べる、(1) を充実させれば十分ではないかという気がします。

○根岸座長

確認ですが、代替の方はなしということですか。

○南風原委員

はい。要するに主流と代替のような分け方は、それよりも(1)にあるように、こういう方法、ああいう方法というように多様性を見せるだけで良いと思います。代替かどうかというと、どこかで線引きをしなくてはいけなくなって、今のような難しさが出てくるように思います。

主なものを並べて、次に事例編というのなら分かります。ただ、そうであれば、筆記試験の方も様々な事例があるように思います。2番目以降を詳述するというのでしょうか。英語の4技能試験というだけで、例えばスピーキングが代替だという捉え方はまずないと思います。したがって、多様なものを並べて整理するのが分かりやすいと思います。

○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

南風原委員が御提案のとおり、代替的評価という表現はなるべく避けるようにして、事例に関しては(1) 主な熟達度評価の在り方として筆記試験、パフォーマンス評価といったときに、この7ページのパフォーマンス評価の説明の下に事例という項を設けて、入れ込んでしまっただけでしょうか。次が8ページ、ポートフォリオになりますけれども、そのポートフォリオのところにも事例を入れるというようにして、(1) のところに込めてしまう形にすれば代替的評価の事例という項目がなくなるので、その線引きの問題が解決されるのではないかと思います、いかがでしょうか。

○根岸座長

確認ですが、(2) をなくすといったときに、(1) は(1) という形でなくなりますよね。そうすると、そのこの柱もなくなって、その上の2行がこれでイントロになりますか。

○松井日本語教育専門職

確かに(2) がなくなると同時に(1) もなくなりますので、項目立てとしてはなくなっていくのですが、そうすると、4の章自体とか初めの2行のリード文を調整して、在り方と事例を示すということで調整をしたいと思います。

○長沼委員

代替的評価は混乱するということですが、(2) にある後半部分のリードは上に持ってきても大丈夫でしょうか。教室内では、大規模試験とそれ以外の教室内の試験ということをきちんと打ち出して、教室内でも参照するような情報としてこういうものを示すということがここに入れば、今日の会議の冒頭で言った議論とも整合性がある、ここで使い方を示せると思いました。

○根岸座長

そうですね。私もそれがいいかと思っていました。では、その形で構成等の整理をお願いします。ほかにありますでしょうか。

○野口委員

細かいことで申し訳ないのですが、(1) の丸、筆記試験です。5行目、CBTの話が出てきて、

「C B Tが導入されており、これも広義の筆記試験に含むものとする」ですが、C B Tによるスピーキングテストはどうするかという話です。この部分を読んだ場合に、C B Tによるスピーキングテストはどこに入れられるのか、少なくともここには入らない、という疑問が出て来ると思っています。

○根岸座長

そうですね。筆記といってC B Tが挙がっている時点で違和感がありますね。これは悩ましいですね。

○長沼委員

最初読んだときに何か浮いているなという気はしていました。改めてやはり読んでみると、浮いている気がするのですが、これも注扱いにしてしまうのはどうでしょうか。注であれば筆記試験というイメージがあるが、C B Tになることもあるし、C B Tにはパフォーマンス評価やスピーキングや産出能力の試験も含むというようにすれば、更に付け加えて書くことも可能ではないでしょうか。

○南風原委員

C B Tというのはレベルが違うというか、単に併記するものと違います。多様な評価をこれまで開発されていたが、それをコンピューター化していくという流れがあるというように、例えば最後の項目として入れるということもあると思います。

○根岸座長

ここの列挙しているものの最後ということですか。

○南風原委員

はい、その中で筆記試験やパフォーマンス評価が対象としてきたものに関して、コンピューター化したテストが開発され利用されつつある、というような書き方です。

○根岸座長

筆記とパフォーマンスの次なのか、最後の方がいいのか。筆記とパフォーマンスを主に引き継ぐ形のC B Tですが、途中でパフォーマンス、ポートフォリオ、自己評価などが入って、C B Tというと少し離れすぎているような印象を受けます。

○南風原委員

もっと広く考えれば、例えばポートフォリオや自己評価なども電子化されている部分があるので、そういう現代的な、デジタル化というようにC B Tより大きく捉える項目も考えられると思います。

○根岸座長

そうですね。そこまで行くのであれば、最後が一番落ち着くかなと思います。どうでしょう。

○松井日本語教育専門職

C B Tに限らず、方法として、電子化という意味ではポートフォリオも電子になっていますし、試験もC B Tになっているという、技術的なところで項目を加えたいと思います。

○長沼委員

ポートフォリオ評価と自己評価ですが、書き方を見ていると、ポートフォリオの中に振り返り評価が入っているような書き方をされていて、自己評価は入れ子状態になっている気がします。ただ、種類としてはこういうように示せば分かりやすいので、このままでも結構ですが、一応懸念としてお伝えしたいと思いました。

○根岸座長

その意味では、先ほどのC B Tと似た話ですね。

○島田委員

そういった意味では、ポートフォリオによる評価は自己評価、ピア評価の後でもいいのかなど長沼委員のお話を聞いて思いました。自己評価とか相互評価の概念が分かった上で、ポートフォリオが入るといいと思いました。

○根岸座長

それでは作業上はあまり大きな変更ではないので、そうしましょう。

○長沼委員

賛成です。

○眞嶋委員

到達度あるいは熟達度を共時的にといいますか1点で測るものと、プロセスとして学習プロセスを追って行って評価していくものとの、評価のツールは重なる部分もあるし、違う部分もあると思います。そういう観点は明示的にはあまり入っていないように思います。学習者が生涯学習をする人であり、社会的な存在であると考えるのであれば、プロセスとしての評価が、到達度、修了時点の最終試験を査定するテストと、そうでないものを代替的评价と呼べると書いてある論文もあって、分からなくなってきました。paper-and-pencil testでないものが代替的かと思っていたのですが、それは別に万人が共有している考えではありませんね。何のために測るかということと学習者の目標が違うものですから。自分でもうまく整理できないのですが。

○長沼委員

2ページにも、代替的评价の話が出てきていて、そこでも眞嶋委員がおっしゃっていたような捉え方をしているとは思いますが。多分、もともとの趣旨は大規模試験でそういうものが足りないから開発してということなのか、この全体の「参照枠」でどういうメッセージをさせたいかによりますが、そういったことを強調するキーワードとして代替的评价という言い方をしていたのかなとも思えます。ただ、線引きが難しいのは、取ることは取っても構わないかなと思いつつ、この2でも述べているので、整合性を図っていく必要があるように思いました。

○根岸座長

では、事務局として引き受けて、又整理をさせていただきたいと思えます。

次に試験に関する章に移ります。5章11ページです。今回、(2)マニュアルにおける対応付けの手続についての部分、五つの手続について若干の加筆を行いました。更に追加して示すべき観点などありましたら、コメントをお願いいたします。

○長沼委員

この辺の整理をしていただきましてありがとうございました。14ページにある④の基準設定手順ですが、1, 2, 3ということで三つのグループだけを明示するというですっきりしたので、それがよいと思いつつ、3のところ「IRTを使用する手法」と書いてあると、それだけが浮いて見えていると思います。そういう意味で原典に戻ってもう一回見ていたのですが、多分この上二つはempirical data（実証的データ）を使わなくて、3個目はempirical data（実証的データ）を使いつつパネルメンバーが議論して、その時にIRTがempirical data（実証的データ）の分析において用いられるという説明が書いてあるので、注釈がないとこれだけでは読んで理解するのは難しいように感じました。

○根岸座長

そうですね、このIRTを使う場合の中にも項目の方にフォーカスしてスタンダードセッティングするのか、人の方でスタンダードセッティングするのか。野口委員の御専門ですね。

○野口委員

結局、IRT、能力値と困難度とが同じスケール上の乗るという特徴ですよ。そうすると、ここの定義に戻ると、3のIRTというのは、テスト項目の困難度と受験者集団の得点の両方を同時に見て基準を決めていく方法です。その手法としてはIRT、項目応答理論あるいは項目反応理論を使うが、ほかでも例えばテスト項目の専門家が評定したものを何かの数値に圧縮し、例えば10人のパネラーがいたらその人たちの評価したものの平均を取るなどということもやっているわけです。ただ、その使うデータがテスト項目に関するものだけでいくのか、受験者集団の方、受験者・学習者の方をよく御存じの方たちがそちらを基準にして見ていくのか、そしてIRTは、その両方を同時にスケーリングしたものを判断の材料とするという話だと思います。

IRTと言ってしまったら分からないのかもしれませんが、逆にこれを一言で言うのも難しいのです。

○長沼委員

この1, 2がempirical data（実証的データ）に基づかないもので、3がempirical data（実証的データ）に基づくものを受けているので、大きくそこを分けた上で、IRT分析を通したものをパネルメンバーが議論するのが3番という書き方をされています。その中に、今おっしゃっていた1, 2の両方が含まれると思います。だから、1, 2と3が大きく分かれているという書き方をされていました。

○根岸座長

そこは少し今の原典に近い形で書き直して、御確認いただく形でいいでしょうか。

○野口委員

ここに出ているCouncil of Europe（欧州評議会）（2009）が非常にコンパクトに書いてあるので、そこから例えば二、三行ずつ引くような形で1, 2, 3の説明を入れると、より分かりやすくなるのではないかと思います。

○根岸座長

どこまで入れられるか、相談しなければいけないかもしれませんが、方向としてはそれでよろしいでしょうか。

○増田日本語教育調査官

検討させていただきます。ありがとうございます。

○根岸座長

少し気になっていたことを申し上げますと、⑤が「検証」と赤くなっていますが、「Validation」は妥当性検証と訳されることが多いように思います。単なる検証よりは妥当性検証ではないでしょうか。それから、11ページの①です。「Familiarisation」は「習熟化」という訳語なのですが、日本語の習熟はfamiliarisationと少しずれている感じがしないでもありません。日本語で習熟というとき、ここで言うようなことに用いるのかなど。かといって、代案がないので誠に無責任な感じではあるのですが。よく知りましょうという話だと思うのですが、そのようなことを習熟と言うのかというのが、適切な表現が浮かびません。

○眞嶋委員

familiarisationというと、慣れとか場慣れというニュアンスでしょうか。何々化という言い方がなじまないように思われます。

○根岸座長

括弧で英語があるからそれで分かってもらうという形で致し方ないかという気もします。当面、代案がないので、これでいくしかないかとは思いますが。

○南風原委員

今のところですが、「習熟化」の後に書いてある「CEFRへの理解を深める」というこの言葉だけでよく分かると思います。例えば、そういう大和言葉を並べるとというのが一つあると思いました。先ほども触れられていましたが、何々の妥当性を検証するなどです。

○根岸座長

そうですね。「Specification」もそういう感じかもしれません。ただ、それでいったときに途中で大和言葉で、そのあとから漢語になってしまうかもしれませんが。

○南風原委員

習熟化というのは、これまでの熟達とか様々な学習者の側の概念と重なるので、紛らわしいと思います。

○根岸座長

そうですね。今の大和言葉というのは方法としては、読者には分かりやすいと思いました。

○野口委員

3行目の真ん中は「CEFRレベルを理解するためのトレーニングを実施する」となっています。習熟化というのはCEFRレベルの理解ということで、後ろに付いている説明と同じになってしまいます。

○長沼委員

「理解を深める」は、例えば小学校英語では、言語表現への「慣れ親しみ」という言い方をしていますが、慣れ親しませるとか、そこに訳語として誤解のないように、familiarの語感を残したような、コロンの後の部分を設けるのはいかがでしょうか。ほかのところは全部コロンが設け

られているわけではないですが、検証のところもコロンで補うというイメージでよいでしょうか。訳語が吉島版からきているとすると、あまり変えられないのでしょうか。そのコロンはこちらのマニュアルである程度自由が利くのであれば、そこで補うという手もあると思いました。

○根岸座長

コロンがあるものとなないものがありますね。

○松井日本語教育専門職

コロンは適宜言葉を補っているだけです。コロンがなくても構いません。「習熟化」はコロン抜きで、「CEFRへの理解を深める (Familiarisation)」でもいいですし、書きぶりは事務局で整えたいと思います。

○根岸座長

それでは、「6、社会で活用される日本語能力の判定試験に求められる要素」についての検討に移ります。社会で活用される日本語能力の判定試験に求められる要素として、(1) 試験開発に関する基本的な考え方、(2) 社会的ニーズに応える試験の在り方についての2点を挙げています。

(1) 試験開発に関する基本的な考え方としては、①から⑥までの六つの大規模試験において最低限必要となる要素を並べ、それぞれチェックできるよう、項目例を挙げています。本日はこのようなチェック項目という示し方及びその項目について検討していきたいと思いますが、いかがでしょうか。

私から一ついいでしょうか。16ページで加えた赤字ですが、「言語活動の場面やタスクにおいては、現実の言語使用場面を反映しているか」の部分です。前に「場面とタスク」と言っているのに後ろが「場面」だけなので、後ろの方は「場面」を取ってはどうかと思います。「現実の言語使用を反映しているか」という方がいいと思いました。

○島田委員

次の17ページ、5の実行可能性のチェックリストですが、ほかのチェック項目は「はい・いいえ」で答えられるのですが、ここのチェックリストは「どれくらい」というのが四つありまして、ほかのチェックリストの立て方と違うので、そろえた方がいいと思いました。

○根岸座長

ここはどうでしょう。何か御提案はありますか。

○島田委員

設問作成に必要な以上の時間が取られていないかというような内容であれば、ほかのチェック項目と並ぶのではないかとはいえます。

○根岸座長

必要な時間を掛けてほしいと思うところもありますが、どうでしょうか。ここを統一する必要があるかどうかですが。

○島田委員

そうですね、統一しないというのももしかしたらあるのかもしれませんが。

○眞嶋委員

これは実行可能性を見るので、設問に掛かる時間は実行可能であるか、あるいは実行可能な手間で実施できるかであるならば、実行可能ということを入れ込んでしまえば有無で答えられるのではないのでしょうか。それがどのぐらいの基準なのかはテスト機関によるかもしれませんが、絶対的な線引きは難しいと思います。

○南風原委員

キーワードとして「過度」とか「無理がない」などの言葉も入れられるかと思いました。

○根岸座長

では、その形で書き直してみて、次回確認という形でよろしいでしょうか。ほかにありますか。

○野口委員

野口です。実行可能性の四角の2番目で「どれぐらいの手間で実施できるか」とあります。「手間」という言い方がなじむのか疑問です。

○島田委員

例えば、実施するのに十分な人員があるか、そういうことでしょうか。

○長沼委員

6が大規模試験に求められる社会的ニーズについてということで、まとめて終わるという構成になっています。しかし、冒頭の議論を考えると、教室へのメッセージが最初に述べられて、最後は大規模試験だけで終わると収まりが悪いように思います。6章に一部でもいいので、教室へのメッセージも含む書き方が出来れば望ましいと思いました。ここのセクションはそもそも全部大規模試験のところなので難しいのですが、大規模試験の使われ方にとどまることなく、教室でも独自の方法を開発してなど、そういう書き方は出来そうな気がします。

○根岸座長

分かりました。ではこれは全体を通して見て、又その対応関係で必要な文言等を付け加える形にしたいと思います。

○野口委員

(2)を補充していくと、多様なことが必要になってきます。例えば2番目のC B Tベースの試験と紙ベースの試験がありますが、紙ベースのほかにC B Tが求められているのであれば、更にその同等性を検証した根拠資料を出すことなどが、必要であると思います。

それから「外国人材の活動や業種等による」試験であれば、職務分析などが必要になってくるわけですね。つまり業種どういう業種で、その業種に対する職務分析をする。心理学の職業適性検査でも職務分析を実施します。以前、言語テストに関しても、職業に関するあるスペシフィックな言語テストの開発に際して職務分析をするという記述を見る機会があり、その時は何故職務分析が必要なのかと考えたことがありました。ですが、例えば特定技能などの職務分析をして、どうという日本語、あるいは日本語による言語活動が必要なのかということをきちんと明示することも大事でしょう。ほかにもいろいろとあるように思います。

それから、大事なのは妥当性検証です。妥当検証は一気に出来るものでは絶対にありませんが、やはり妥当性の検証をした根拠資料を出すことが必要だと思います。結局、各試験について、一般のユーザー向けの情報を出すことと、専門家向けの情報の両方をきちんと根拠ともに出すことが必要だと思います。

○根岸座長

ありがとうございました。終了時間が近づいてきております。ほかにもし御指摘等ありましたら、事務局まで御連絡いただけますでしょうか。それでは、いただいた指摘・課題を踏まえて、改めて資料を練り直していくこととしたいと思います。

議事2のその他について、配布資料3「日本語教育の参照枠」の策定に向けたスケジュールについて御意見を頂きたいと思っております。事務局から説明をお願いします。

○松井日本語教育専門職

配布資料3『日本語教育の参照枠』の策定に向けたスケジュール(案)でございます。一次、二次とありまして、一次は令和2年11月20日に公開されました。二次、今御検討いただいているものに関しては、3月、今年度末までには取りまとめを行います。次回のワーキングが2月10日になっていますので、2月10日までは今日頂いたコメントを基におおむね完成したものを御検討いただければと思っております。

一次、二次に関しては、多様な省庁さんからの要望もありまして、令和3年度末で完成というよりも、一次はもう一次として11月20日に完成しましたという形をとっています。二次は令和3年3月に完成しますという形で、一次、二次に関してはそのような示し方で進めさせていただきたいと思っております。

そして令和3年度に関しては、「日本語教育の参照枠」を基にした、教育現場で活用できる具体的な教師用手引き、学習者の自律学習支援ツール等々の開発を行うことになっております。次回も少し時間があれば、教師用手引きや、それ以外に「日本語教育の参照枠」において作成した方がいいものなど、検討した方がいい課題についても、次回のワーキングで来年度の検討作業についての御提案なども頂けたらと思っております。

そして来年度に関しては、令和3年度末で一次報告・二次報告・活用の手引き等を合わせて「参照枠」として、今度は国語分科会として取りまとめて一期工事は完成としたいと思います。何度も御指摘いただいているCompanion Volume(C E F R 2020補遺版)に関しては、令和4年度以降の作業で検討していくということで作業を進めていきたいと思っております。こちらに関しては、何か御意見、コメントがあればメールもしくは次回のワーキングでも伺えればと思っております。

○根岸座長

ありがとうございます。時間となりましたので、本日のワーキンググループの議論はここまでといたします。最後に事務局より連絡事項があればお願いします。

○松井日本語教育専門職

次回、第6回ワーキンググループ、最終回になりますが、2月10日、水曜日、13時開催を予定しております。詳細な時間及び会場等々につきましては改めて御連絡させていただきます。なお、開催通知は別途1週間前にホームページで公開するとともに、委員の皆様にはメール等で会議資料を御送付させていただきます。

○根岸座長

よろしいでしょうか。それではこれで第5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を閉会いたします。ありがとうございました。