

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6回）議事録

令和3年2月10日（水）
10時00分～12時00分
WEB会議

〔出席者〕

（委員）長沼委員，根岸委員，野口委員，南風原委員，眞嶋委員（計5名）

（文化庁）柳澤国語課長，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5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」の活用のための手引き等の作成について（案）

参考資料1 第20期の日本語教育小委員会の審議内容について

参考資料2 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

〔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－」説明を行った後，意見交換を行った。
- 3 次回日本語教育小委員会にて本ワーキンググループの報告を行うことを確認した。
- 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6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置となっており，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，今回はワーキンググループとして最後の審議となります。「日本語教育の参照枠」二次報告につきましては，本日の審議が取りまとめに向けた最後の審議となりますので，どうぞよろしくお願いいたします。

それでは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

配布資料1は「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議事録」になっております。資料2は「『日本語教育の参照枠』二次報告（案）」となっております。資料3は「『日本語教育の参照枠』の活用のための手引き等の作成について（案）」となっております。参考資料1は「第20期日本語教育小委員会の審議内容について」でございます。参考資料2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」でございます。

なお，本日は伊東委員，櫻井委員が御欠席ですが，定足数を満たしていることを御報告いたします。事務局からは以上でございます。

○根岸座長

資料１の前回議事録案については御確認を頂き、修正の必要が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１、日本語能力の判定基準についてです。本日の議事は日本語能力の判定基準についてです。主に資料２について検討を行っていくことになります。

まず、資料２『日本語教育の参照枠』二次報告－日本語教育の参照枠における評価の考え方について－を御覧ください。資料２については、第５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、１月２８日に開催された日本語教育小委員会の皆様の御指摘を踏まえ、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

資料２『日本語教育の参照枠』二次報告－日本語教育の参照枠における評価の考え方について－について、前回からの加筆・修正箇所について説明いたします。

目次に関してですが、前回、委員の先生方の御指摘を受けまして、章立てを大幅に変更しております。前は６章立てであったところを、今回は４章にまとめる修正を行いました。具体的に申し上げますと、３章の（４）多様な評価の在り方と事例が、古い版でいいますと４章に当たる部分でございます。旧５章・旧６章のタイトルを一つにまとめて４章と修正いたしました。理由は、主に評価全般を大きく捉える部分と試験に関する部分について、明示的に分かるような内容にすべきという御指摘を踏まえ、試験については４章にまとめております。

資料２の中の参考資料についても情報を補足・修正しております。参考資料の２につきましては、「日本語の能力判定に係る試験等に対する調査項目」となっておりますが、こちらは誤りでございます。正しくは「日本語の能力判定に係る試験等一覧」という名称です。修正いたします。

続きまして、主な修正箇所について説明いたします。１ページ、日本語能力評価の現状と課題ですが、ここで内容的に修正した点は、１ページ「日本語能力の評価について」の一番下の丸です。この最後の文ですが、「そのため、日本語教育の個々の現場で実施できるパフォーマンス評価の方法と事例及びポートフォリオによる評価や自己評価などの多様な評価の方法と事例」と書いてございます。こちらは以前、「代替的な評価の事例」と書かれておりましたが、この報告全体において「代替的评价」という文言を削除いたしまして、「多様な評価」という言い方に変えた経緯がございます。代替的という言葉についていかがかという御指摘がございましたので、代替的という言葉は今回の版からは全て除いているということでございます。

続きまして、少し飛びますが１０ページからでございます。１０ページ、パフォーマンス評価の例として、ＪＦ日本語教育スタンダードに準拠したローブプレイテストの例、テスター用ガイドラインを事例として掲載させていただいております。

続きまして、１１ページの事例としては、とよた日本語学習支援システムのレベルと能力記述についての例を挙げさせていただいております。委員の先生からは個別の地域で使われている個別の事例まで示すことはいかがかという御意見がありましたが、特にとよた日本語学習支援システムは地域日本語教育における先進的な事例の代表となるものですので、この例におきましては、やはり国内の日本語教育の先進的な事例として掲載して周知を図っていこうと考えております。

続きまして、１２ページです。スイスプロジェクトの自己評価チェック表、Self-assessment checklist、こちらのＡ１の一部ですが抜粋を示しております。こちらは自己評価だけでなく、教師やほかの人、学習者周りの方々からも評価を受けることができる事例として、こちらに掲載させていただきました。

続きまして、１４ページ、相互評価（ピア評価）の事例として、近藤ほか２０１２という、これは

日本語教育におけるビジネスコミュニケーションを扱った教材でございますが、この教材にピア評価の活動の例がございますので、日本語教育における先進的な事例として新たに掲載しておるところでございます。

続きまして、17ページです。こちらポートフォリオの事例について、JF日本語教育スタンダードのポートフォリオの構成の例を挙げております。

続きまして、18ページ、第4章でございます。(2)日本語能力の判定試験と「日本語教育の参照枠」の対応付けの手続きの部分ですが、こちらの2段落目、「以下の対応付けの手続きは、Council of Europeが示したものであり、『日本語教育の参照枠』に対応付ける場合にも重要な手続きとなるが、これをひな形としつつもテストの開発実施機関が独自の方法を工夫し実行することを妨げるものではない。なお、その場合、どのような手続きを実行したかについて、その結果とともに公表することが必要である」という一文を説明として加えております。

続きまして、21ページでございます。対応付けのステップの④基準を設定し、CEFRの段階別表示に位置付ける(Standard setting Procedures)の1), 2), 3)についてこのように示しておりますが、委員の先生方からも、これでもまだ少し分かりにくく、各1), 2), 3)について具体的な説明を付した方がいいのではないかという御意見を頂いておりましたが、なかなか事務局で簡潔かつ適切な説明を加えることが非常に難しいところございましたので、ここについて御提案がある場合は、具体的な説明文の案等も示しながら御指摘を頂ければと思います。

続きまして、27ページでございます。こちらは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です。27ページの上から四つ目の丸、「試験及び評価を実施する機関・団体に求められる主要素として以下の(1)から(10)が挙げられる。在留資格及び進学や就職などのキャリアにつながる日本語能力の証明を行う各機関・団体は、これらの要素を満たすよう努めることが望まれる」という項目です。この項目以降、(1)から(10)について、それぞれの項目と項目の説明についての記載をいたしました。こちらは参考資料の2の必要になる各項目の説明に当たる部分でございますので、こちらについても改めて御確認いただければと思います。

続きまして、29ページ、参考資料でございます。参考資料として、評価の種類と、先ほどの日本語の能力判定に係る試験等一覧、こちらタイトルを修正いたしますが、それと参考文献を挙げております。1の評価の種類に関しては、二次報告の中でこの参考資料の1をどのような意図と目的、方向性を持って提示するかということについて御意見を頂いております。これについては、あくまでもCEFRからの翻訳を一部修正して資料として示す位置付けでこちらに掲載しておるところでございますが、そのような評価の種類、この資料についての目的についての説明を一文加えた方がいいという御意見を頂いております。そこについても少し具体的に文案等を頂ければ加筆させていただきたいと思っております。

最後、37ページ、参考資料の2、日本語の能力判定に係る試験等一覧についてでございます。こちら37ページの2、社会で活用される試験に望まれる主要素、緑で示しているところでございますが、こちらの(1)から(10)が先ほど加筆したと説明いたしましたものと対応している部分でございます。続く一覧表に関しては各試験団体様から頂いた情報を掲載しておりますが、特に44ページ、45ページにつきましては、表示の方法を有・無という漢字一文字から、丸と斜線に表示を変更し、少し見やすくする修正を行っております。以上です。

○根岸座長

ありがとうございました。

前回は第1章から丁寧な審議を行っていただきましたので、本日は第4章から審議を行っていきたいと思います。第4章についての審議の後、1章から3章の内容について審議したいと思っておりますので、よろしくお願いします。

4章の日本語能力の判定試験と「日本語能力の参照枠」の対応関係を示す方法及び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であります。修正後の二次報告の4章は前回の資料の

5章と6章に当たります。この二つの章は試験に関する内容でしたので、今回一つの章にまとめることとしました。

18ページを御覧ください。特に(4)試験開発に関する基本的な考え方、(5)社会的ニーズに応える日本語能力判定について御意見を頂くとともに、37ページの参考資料の2、日本語の能力試験に係る試験等一覧についても委員の皆様から御意見を頂きたいと思います。よろしくお願いいたします。

これは少し細かい、レイアウト上のことですが、21ページの④のStandard setting ProceduresのPが大文字です。こういうものは小文字にそろえることでよろしいでしょうか。また、行頭がそろっていないところがあるので、最終的な校閲が必要かなと思いました。

ほかにはいかがでしょうか。

○南風原委員

南風原です。今、根岸委員が指摘された21ページの④の内容です。対応付けの統計の手法として1から3にまとめてありますが、先ほど説明があったように個々の方法ではなく、それをカテゴリにまとめたという説明がありました。1番の実証的なデータを使用せずにテスト項目を専門家が評定して判定する方法、これはイメージが湧きます。問題を見てこれが出来るということはこの程度だろうと専門家が判断するということだと思います。3番のテストの項目困難度と受験者集団についての実証的なデータをIRTにより分析する手法も、イメージができますが、2番の実証的なデータを使用せずに受験者集団を焦点にした手法が、これだけでは分かりにくいように思います。

前回の資料等を見ると、出来ているグループと出来ていないグループの境界を対照的に見るということということだと思いますが、そうだとすれば、これはデータを使っているのに、データを使わないという言い方は誤解を生むように思います。

関連して、3番だけがデータを使うようになっていますが、IRTとなっています。これはIRTに限るのでしょうか。もしかして方法を狭くし過ぎていないだろうかと思いました。

また、1, 2, 3の上の行を見ると「統計の手法」と書いてあり、データを使用しないものも統計の手法と言ってよいのか疑問に思いました。判断データを集計したりする意味では統計とも言えるので、このままでも良いとは思いますが、2番, 3番の表現を少し広くしたりする必要がある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。2009年のものを参照してもう一回確認が必要かもしれません。2番で言っているのは、実際の受験者の回答データを質的に見て判断することなので、恐らくそれを実証的なデータとは呼んでいないのではないかと記憶しています。どなたかお詳しい方はいらっしゃいますか。

○長沼委員

今、御指摘いただいた箇所について原典を見ていたのですが、やはりこれはCEFRのrating manual上でのこういう対応付けになっていますね。確かに突っ込みどころはあるのかもしれませんが、この記述の説明はマニュアルの60ページに説明されている部分が主な原典に当たるかと思います。

最初のグループに関してはThe first group will be labelled examinee-centredとなっていて、受験者集団を中心にするとしていて、次のグループがtest-centredと名付けられています。そのtest-centredの説明に対してはin the sense that it can be applied without any empirical test taking dataと言っており、やはりcan be appliedなので余地はあるように思います。ただ、必ずしも要求はしないという書かれ方をしているので、御指摘があったように、もう少し含みを出した形で書いてもいいかもしれません。

それからthird groupはクリアにthird group will be labelled IRTとなっているので、IRTを念頭に置いて、meaning that panel members use a summary of empirical data (usually provided via an IRT analysis)とあり、IRT分析を代表とする分析手法によって実証データのサマリーを作り、そのサマリーを専門家集団が議論するとされています。一応CEFR上はそういった説明がなされているようです。以上、補足でした。

○根岸座長

ありがとうございます。今回の「日本語教育の参照枠」自体も同じことが言えると思います。もともとCEFRそのものに内在している問題を引きずるのか引きずらないのか。今の部分ですと、実証的なデータというところがかなり狭く解釈されていると思います。ですから、読み方によっては本当にそうなのかなと読めてしまうこともあると思います。

悩ましいのは、詳しくは2009年を参照してくださいと言っているのですが、あまりそこから離れてここで独立して書いてしまうと、参照先がうまく伝わらなくなってしまう問題もあります。

○長沼委員

長沼です。これは以前詳しい資料も掲載されていたと思うのですが、恐らくそれは訳の方を下敷きにして出していたと思います。その時に議論したのは、カットしてしまうか巻末資料に追い込むかという話をしていて、今、最終的に専門的過ぎる内容があるので、削除という形にしています。ただ、試験団体独自の開発をするにしても、南風原委員からも御指摘があったように、部分的には比較的分かりやすい参考例があるとすれば、巻末資料に再掲載という方向もあるのかもしれないと思いました。そうでなければ、原典にあたればあるものなので、リンクがあれば十分かなとも思いつつ、再掲載の余地があるかどうかだと思います。

○根岸座長

分かりました。

○南風原委員

長沼委員から説明があった1番と2番の順番が逆になっているのでしょうか。今の2009年だと、最初がexaminee-centredです。

○根岸座長

はい、test-centredが後です。

○長沼委員

確かにそうです。CEFR上は逆になっています。

○南風原委員

その順番はいいと思いますが、3番についてはメインでIRTであれば、「IRTなど」とした方がよいと思います。

2番については、examinee-centredの説明をもう一度参照いただいて、データを使っているのであれば、わざわざデータを使わないということを強調する必要もないように思います。test-centredかexaminee-centredかがメインなので、データを使う・使わないというところが強調され過ぎない方がいいと思いました。

○根岸座長

間違っていたら訂正してほしいのですが、3のIRTベースの方には、実はテスト項目を見てス

タンダードセッティングするものと、受験者集団を見てスタンダードセッティングするものと両方含んでしまうので、取りあえず1, 2は実証データを使わないとし、3は両方含んでいるが実証データを使うもの、というのがC E F Rのロジックなのではないかと思ったのですが、どうでしょうか。

○長沼委員

補足です。今の御指摘を受けると、使わないと絶対的に言い切るというよりは、**can be applied**となっており、実証的なデータを伴わなくてもいいような書き方はしているので、実証的なデータを必ずしも使用することはないという書き方を1, 2でして、少し含みを持たせてもいいのではないかと思います。

3に関しては、**usually provided via an IRT analysis**となっています。C E F R上はI R Tという名前が明示されているので、その辺りに関して、「通常」のように、C E F Rにある記述を生かして、少し広げた書き方をしてもいいかもしれないと思います。

○根岸座長

先ほど南風原委員が「など」と言ったのは、**mainly**だから「など」という日本語でという御意見でしたね。この件は事務局で引き取ってということによろしいでしょうか。

○野口委員

今の議論、そのとおりだと思います。実証的なデータとはどこまでを実証的なデータと言うかという問題があります。

これはC E F Rの原文、C E F R 2 0 0 9年、**Relating**の原文に忠実に訳すのか、意味を取って、ただし意識するのではなく出来るだけ近いところで分かりやすく日本語に直すのかという辺りだと思います。長沼委員の御提案の訳でいいのではないかという気がいたします。

○長沼委員

もし事務局で再掲載となった場合に、なぜ**test**と**examinee**が逆になっていたかということで、もとの記述は第1グループは**examinee**で、第2グループは**test**でそれで間違いないのですが、実際のメソッドをまとめた表でそれぞれラベルが付いているのですが、それが最初、**test**が三つあって、その後に**examinee**が三つあって、その後にまた**test**が2つあるといった位置付けになっていて、もしかしたら、それを考慮して、原文からひっくり返しているのかなとも思いました。ただ、参考先の具体的なメソッドの説明がないので、もしなしでいくのであれば、C E F Rの記述の順番で**first group**, **second group**の順番でもいいかなと思います。

○野口委員

Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment, Highlights from the Manualという薄いものがあります。**Council of Europe**も、専門家向けに書かれては難しいから、一般の人に分かるようにまとめているので、この辺から今のタイトル三つになるような文言を拾った方がいいのかもしれません。

○根岸座長

情報提供ありがとうございます。この件はこの辺で一応取りまとめておいてよろしいでしょうか。
細かい話で申し訳ないですが、2 3ページの試験作成・評価に関する妥当性の四角の中の五つ目、「採点基準に基づいた適切な解答（回答）が得られるような問題となっているか」です。この解答・回答の使い分けの意味ですが、書き分けている意味がありますか。

○野口委員

これはどういう問題を考えるかによるのですが、例えば意見文を書かせる、あるいは短い文章を書かせてそれを評定する場合は「回答」です。また、記述式で正答が決まる場合には「解答」になるので、両方を入れておいた方がいいかなと思って修正を入れた次第です。

○根岸座長

これを見ると、そういう区別を皆さんが御存じなのか。例えば同じでいうと、スピーキングの話しかけに対するカイトウも後者の方の回答と使い分けることもあると思うのですが。これが初出ではないですね。ここで説明することなのか。分かる人に分かるということでもいいのかなと思ったのですが。どうでしょうか。

○長沼委員

個人的には、自由記述や内省記述に対して「回」をよく使用しており、それで誤解になるといけないのではという懸念は感じました。恐らくテストのような場面においては「解」の方がより好まれており、ここでの趣旨としては解の方が正しいように思われるのですが、いかがでしょうか。

○根岸座長

内省というのはquestionnaireなどでしょうか。

○長沼委員

commentとかreflectionで、Can-doなどを使いながら行う自由記述です。別のところでは、形成的な評価の一つとして自己評価について扱っているのも、それも含むのであれば「回」も正しいと思うのですが、ここは恐らくテストのことですから、「解」の方だろうと思います。

○根岸座長

そうですね。試験開発ということですから。

○南風原委員

この資料の全体を検索すると、「解」が使われている部分と「回」が使われている部分と混在しているようなので、全体を整理したほうがいいと思います。私の理解は、この23ページは「解」の方だと思っています。今、長沼委員が言われたことですが、私は正解があるもの、正解を目指して答えるものが「解」で、質問紙のように好き嫌いを問うたり、正解はなくてレスポンスを得るものを「回」というように使い分けています。それぐらいの感じでいいのではないかと思います。そういう観点から検索していただいて、「回」が2か所ぐらいあるようなので、統一していただければと思います。

○野口委員

特にこだわるわけではありませんが、言語テストの場合には書かせる、話させるということがあ
るわけです。そうすると、話す内容や書いている内容が正しいか正しくないかではなくて、文章として、あるいは発話において、極端に言えば事実として間違っただけのことを言っている、それを流暢な日本語で言っていたら得点のレベルは上がると思うのです。したがって、「回答」もあるのだろ
うと思います。

○根岸座長

分かりました。今の御意見は少し異なる御意見でしたが、二つ出していただいたので、事務局と最終的にはどちらにするか判断したいと思います。ありがとうございました。

私からよろしいですか。24ページの最後の行です。「試験問題の項目困難度のバランスが」の後にカンマが要るのではないのでしょうか。「バランスが想定される受験者の能力帯と合っているか」。

このまま読んでしまうと「バランスが想定される」と読めてしまったので、カンマを入れたほうが読みやすいと思いました。細かいことです。

それから、25ページの5の実行可能性のところの最初の行に「人的・経済的資源に関連し、テストを物理的・経済的に成り立たせるための前提条件のこと」が頭にあるのですが、下を見ると経済的な点がありません。経済的理由を口実に、やるべきことをやらないように流れない方がいいと思うのですが、要件のハードルを高くしたために高額なテストになってしまうこともあろうかと思います。この辺りについてあまり議論してこなかったと思うので、このドキュメントとしてどういう方向で書くのがいいのか分からないのですが、念のための確認です。

○島田委員

今の御指摘を伺って、なるほどとは思ったのですが、私が最初読んだときは、このチェックリストの二つ目、「どれくらいの作業、労力で」というところで、経済的に成り立っているのかということをチェックしている、ここが経済的な観点と結び付いているのだらうと理解いたしました。いかがでしょうか。

○根岸座長

人を十分配置しているかということですね。継続的にやっていくためにそんなにお金をかけたテストでは赤字になったりしないか、ということも、恐らくこの中には入っていると思うのです。それを私たちが書いていいのかどうか分からないのですが、書き方として上段で経済的にとっていて、下段が経済的な点に関わらないのはどうなのか、今の点に関わるといえば関わるのですが、むしろ逆方向と思いました。

○長沼委員

改めて読み直してみても、この枕に、これが来過ぎてしまうのは気になりました。どちらかというと、具体的になっているところはやや広いような気がしていて、ふだん議論しているときの実行可能性は、本当はこういった課題をすると実際に妥当性が高いテストになるが、実際に実施するのはいろいろな意味で作るのに時間がかかってしまったりする。チェック項目に挙がっているようなものはいいのですが、いろいろな意味で実行可能性の観点で現実的ではないという広い意味で取っているような気がします。

最初のリードを見ると、チェック項目の最後の受験者負担も入っていません。そちらの広い方をリードに持ってきて、受験者負担も考えて実行可能かということをお問うているように思います。補足として経済的な観点も含めてもいいと思うのですが、むしろ主題は後半の記述プラス学習者の負担のバランスの持ち方ではないかと思いました。

○根岸座長

例えば、人的な部分でお金がかかってしまう方で考えるとすると、採点にとってもお金がかかるケースは、関連した議論としてはありますね。本当は2人3人で採点した方がいいというのは、結果的に時間もお金もかかってしまったりします。ですから、長沼委員の整理をしたとしても、どこまで書くのかは難しいと思いますが、どうでしょうか。

○眞嶋委員

日本語能力試験が2010年に新しくされたときに、この実行可能性を考えて会話の試験は出来ないという説明を聞いた記憶があります。このfeasibilityがないことの具体的な中身としては、全世界で同時に会話のテストをするだけのマンパワーや費用ということをおっしゃっていたと思います。

したがって、もし実行しようとしたときに、たとえ実行可能であったとしても、受験生の受験料が非常に高くなるということもあるのだということが分かってもらえればいいのではないのでしょうか。

分かりにくいようでしたら、長沼委員の御提案のように分けて書くなりすれば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す。改めて今の御意見もお伺いしながら考えたことですが、これはチェックリストになっているので、これらを全部満たさなければいけないように見えるのですが、本当は特に実行可能性や妥当性、信頼性というのはトレードオフの関係になっているところもあって、妥当性を高めるには本当はこれを行った方がいいのだが、やると実行可能性がなくなるとか、そういうところがあると思います。

全体的なチェックリストといったときの意味の説明が必要なのではないかと思いました。そうでないと、上からずっとチェックしていくと、実行可能性のところの一つもチェックできなくなってしまうことになりかねないと思いました。

○長沼委員

ここは最低限のチェック項目と書いてありますね。確かにそれを真に受けると、全部チェックが入らないといけないように、強く響き過ぎるのは懸念点だと思います。私もトレードオフになりかねない、なる可能性もあるというのは賛成で、チェックしてバランスの取れている試験であることを考える等の一文が入ると、より使いやすいチェックリストになると感じました。

○南風原委員

御意見を聞きながら見ると、ここにあるものはいろいろと良い性質、望まれる性質が並べられていて、それを満たしているというようにチェックしていくものが主ですが、実行可能性だけはお金をかけ過ぎていないかという問いになっています。要するに立場によって、自分たちが開発者であればお金をかけ過ぎるといけないと自制してやるのでしょうか、国の機関が求めるものとしては、お金をかけ過ぎていないですか、時間をかけ過ぎていないですかと聞くのは少し変ですね。お金があるならどんどんかけてほしいし、時間があるならどんどんかけてほしいので、そういった観点から、この⑤については、どういう姿勢でこれを書くのかということを座長に整理してもらえると良いと思います。

○根岸座長

最後に重い宿題かと思います。野口委員、どうぞ。

○野口委員

これは難しいのですが、やはりお金もかけなければいけません。でもテストを一回作って終わらないいいですが、繰り返して作っていくだけの体力、資金力が当然関係してくるわけです。そこにいる人がそれこそ過労状態で倒れるようではやってはいけないし、質のいいテストは出来ないわけです。

この実行可能性というのはそういう話だと思います。テスト開発機関の能力を超えたことをやると潰れるという話です。したがって継続的にテストが実施できるような作りにしないと駄目ですよということだと思います。

○根岸座長

そうですね。ただ、ここにチェックリストとして並んでいるのを改めてみると、これだけ逆方向という印象なのです。

○長沼委員

チェック項目を見てみると、ポジティブな書かれ方をしているの也有ります。文末表現が特に1項目目に関しては、テスト団体として本来はかけるべきところをかけなくていいと曲解されてしまうおそれがあるとすれば、書き方としては四つ目「安定的に実施できるか」というのが、受験者の利益を考えても、突然打ち切りになってしまうというような問題だと思います。

そうすると、必要十分な時間をかけているかということがあった上で、安定した実施を妨げるほど過度に時間をかけないようにしているかといった文言を含めつつ、少し前向きの表現を中心としてチェック項目を立てれば、全体の整合性は立つように思いました。

また、リード文に、これは全体が試験団体の実行可能性で、いわゆる一般的な意味での実行可能性とは違い、焦点化した内容になっているので、リードに「大規模試験実施における実効性としては」というように、ただし書をしておいた方が、誤解されないと思いました。

以上です。

○南風原委員

先ほど野口委員が言われたことは大事なポイントだと思います。関連して、リード文の1行目に「継続的運営」という言葉があるので、これも使えるのではないのでしょうか。継続的に運営していくために計画的に人的・経済的な資源を配分しているかというように、向こうにも寄り添いながら、継続するためには絶対必要だと客観的にも言えるような内容だと良いと思いました。

○根岸座長

具体的な御提言、助かります。

○島田委員

以前、実行可能性のチェックリストが、どのぐらい時間がかかっているか、どのぐらい人員を配置しているかというような文言だったのではないかと思います。他の項目の聞き方にそろえる必要があるのではないかということを私は申し上げたかもしれません。それでこういう形になっていて、やはり無理があったのかなと、今、責任を感じているところです。もしかしたら、もう一回検討する必要があるのかもしれないと思いました。

○根岸座長

島田委員の御提案のような形でチェックリストでなくするとしたら、この実行可能性は最後に置くというのはどうでしょうか。今、⑤としてなっていますが、波及効果を上に上げて、⑥として実行可能性として、今のような言葉で、チェックリストということではなく書くこともありか思ったのですが。

○長沼委員

ただ、議論の中ではポジティブな言い回しで書き換えれば機能しそうにも思います。チェックリストとしては試験実施機関などがどう判定すべきかという自己評価ができないと意味がないと思います。誰かが見てくれるのであればいいのですが、完全に自己チェック、点検ベースだとすると、その基準となる方向性をきちんとそれぞれの項目に出した方が、より内省にはつながりやすい、自己点検にはつながりやすいと感じました。

今、根岸委員から御提案のあった内容ですが、これを落とすという手もあるのですが、波及効果とのバランスは恐らく取れない気もするので、①②③の点のバランスを取りつつ実行可能性を担保していることが望ましいというような文言をリード文に置いておけば大丈夫ではないかと思います。その上で最大限の波及効果を狙うという流れになればいいのではないのでしょうか。このチェックリスト自体の全体構成あるいは使い方を冒頭に書くか、更にこの実行可能性のところにも①から③を踏まえた上で、実行可能なレベルに落ちているかどうかをチェックすることというような一文を付

け加えるか、いずれかの形で付記すれば、使いやすさが上がると思いました。

○根岸座長

今の形、この位置で文言をポジティブな形にして、リード文も南風原委員の御提案を参考に修正するという方向でよろしいでしょうか。事務局もそれでいけそうですか。

○増田日本語教育調査官

頂いた御指摘を踏まえて、再度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

では、お願いします。ほかにありますでしょうか。

○眞嶋委員

18ページの(2)の①、CEFRへの理解を深めるというところですが、1行目の「専門家集団(パネル・メンバー)に対し、何々を深める研修を行うこと」とあります。ここを初めて読むと、専門家集団、この後はパネル・メンバーという言葉が主語になってくるのですが、これは分かりにくいかなと思いました。

私の理解では、この文の「研修を行う」というのは、テスト開発団体がテストの開発者・グループを専門家集団、パネル・メンバーと呼び、その人たちにこのCEFRへの理解を深めたりトレーニングをしたりするという理解です。間違っていたら教えてほしいのですが、それでいいのであれば、この専門家集団はどこにいるのか、誰のことかなと読んだときに思うのではないのでしょうか。もう少し工夫が要るのではないかなと思いました。

○根岸座長

ありがとうございます。ほかでも専門家は何度か使われていたと思うのですが、ここの意味は何の専門家なのかということです。対応付けを行う専門家集団なのか、専門家ならFamiliarisationは要らないということになりますね。テスト団体で試験との対応付けを行う集団、で、括弧してパネル・メンバーだとずっと理解できますが、専門家だと何の専門家かなと思いますね。

○長沼委員

今、原典を確認していましたが、17ページにある記述を見ると、パネリストは、例えばwhole institutionみたいにその実施機関とか該当機関の全てのメンバー、もしくはその中の厳選されたチームメンバーみたいな感じで書かれています。ただ、ほかを見られていないのですが、恐らく外部専門家を招いて構成するみたいなことも、いろいろなモデル校のプロジェクトみたいなことを想定するとあるでしょうし、試験団体も恐らく外部専門家とか大学の教員であるとか研究者みたいな、いわゆるテスト分野の専門家みたいな人を招いてということはあると思うので、その辺りがきちんと厳密になった方が確かに読みやすいと感じました。

○根岸座長

ありがとうございます。その点、事務局は何かありますか。

○松井日本語教育専門職

ここで想定されている専門家集団は、各試験団体が試験を作る際に参画しているテストの作問者であるとかテストの運営者が、これからCEFRの対応付けを行うに当たって行うワークショップのことを指しています。その中にもし外部の有識者の方がいらっしゃれば外部の有識者も含むのですが、ここで想定されているのは各試験団体さんでこれからその対応付けに取り組もうとしている

方々という意味合いかと思います。書きぶりは翻訳そのままを出しておりますので、その表現の方法については検討したいと思っております。

○根岸座長

分かりました。そこはもう一回確認して、場合によっては皆さんにもう一回確認するかもしれません。

そのFamiliarisationで思ったのですが、これはもともとの文章がイギリス英語つづりで書かれていると思うのですが、judg(e)mentがeがないなど、アメリカ英語つづりになっていることがあります。最終段階なので細かい確認で申し訳ないのですが。

○松井日本語教育専門職

確かにおっしゃるとおりで、これはイギリス英語のマニュアルからのつづりになっていて、一般的なワードでスペルチェックをかけますと、エラーで出てくるものでございますが、これは2009年からの引用という位置付けでございますので、そのつづりに関してはそのままにさせていただきますかと思っております。

○根岸座長

先ほどのテストの種類のところなんかにあるjudgmentはeがない形でアメリカつづりになっているので、もしイギリスつづりで書かれた文章によっているとなると、イギリスつづりになるはずですね。もう一回その視点で、イギリスつづり設定にして全体にスペルチェックをかけるとうまくいくと思いました。

ほかにありますでしょうか。

○長沼委員

先ほどの点検項目の中の信頼性に関わるところで、24ページになります。気になったのが3項目目で、後半の「また、試験官のパーソナリティや印象が受験者のパフォーマンスに影響を与えていないか」ということです。この印象は試験官自身のパーソナリティと同義の意味での印象ということとよかったかという確認です。

それから気になっているのは、信頼性ということで全体的に読むと、何か試験官が受験者の方の逆にパーソナリティとかに引きずられて、印象評価を行ってしまうこともよくないという記述もあっていいと思ったので、ここに絡めて、一点は試験官の持つ印象というのはどういう意味かということと、もう一個、逆の意味で主観的評価にならないようにという記述は要らないかなというのも気になりました。

○根岸座長

「試験官のパーソナリティや印象」に関して、よくあるのは採点の信頼性の話で、試験官とか採点者が受験者の印象を受けないようにするべきだとか、そういうものはあるのですが、そちら側が逆に言えないので、多分両方書くのがいいかなと思います。最初の質問の「パーソナリティと印象」はどうでしょうか。パーソナリティの見え方が印象なのかもしれないです。

○長沼委員

少し思ったのは、パーソナリティは印象をもたらして、厳しめなので少し萎縮してしまって、脅威を与えられた状態でしゃべれなくなってしまうとか、そういうことはありそうなので、それはパーソナリティというか、むしろ逆に印象が影響するのかもしれませんが、両面書くのであれば、そこに誤解がないように書かれていれば大丈夫かなと思いました。

○根岸座長

威圧的な試験官で受験生が十分なパフォーマンスを発揮できないとかという研究は今までもあったと思います。

○野口委員

やはりパーソナリティは見てくれと少し違っていたりするわけですよね。実際に話を始めてみると穏やかな方が、最初に見たらひげ面の男性だったりすると受験者が萎縮してしまったりとかいうことはあったりする。それは見てくれの印象で、それから話すというか、会話の試験とは限らないですが、やり取りするうちにほぐれてくるとか、いろいろなことがあるので、別立てでやはり書いておいた方がいいように思いますが、いかがでしょうか。

○根岸座長

そうですね。ではそこは独立するかもしれません。いわゆる、テスト関係の用語で申し訳ないが、多相ラッシュみたいなものになってくる試験官の厳しさとかがあります。ここでは項目の困難度とか、内的一貫性とか、項目弁別力とか、そういう方の統計的な側面が触れられていますが、いわゆるパフォーマンステスト系で話題になってくるような統計的なことはここでは書いていないのですが、どこまで踏み込んで提供するのがいいのかは少し議論の余地はあると思います。

○野口委員

試験の対象者が子どもの場合、例えば幼稚園で試験の実施者と子どもとが一对一の面接形式で知能検査を実施する場合などでは、「眼鏡をかけていると嫌われる」ということが言われたりすることがあります。それはあくまで試験の実施者が与える印象なのですが、子どもの方は萎縮してしまって力が十分に出せなかったりします。一番いい環境でその子、その人、受験者の力が一番発揮できる状況で、環境でテストを受けてもらうことが大切ですので、パーソナリティや印象はある程度研修などによってコントロールする必要があるかもしれません。研修という意味で「テストを実施する時には受験者に与える印象に十分配慮する必要があります。具体的には以下のようなことです。」などということを研修の中に入れておく必要があると思います。特に年少者を扱うときはそうかなと思います。

○南風原委員

今の3項目めの後半は要らないのではないかともしましたが、なくなると4項目めと同じような感じになりますね。ただ、4項目めはばらつきの検証を行っているかということなので、少し違うでしょう。3項目めの後半を残すとしたら、パーソナリティは言われてもそう変えられるものではありませんから、ここは「試験官の振る舞いや印象が」ぐらいにしておけばいいのではないのでしょうか。「振る舞いに気をつけましょう」はいいですが、「パーソナリティに気をつけましょう」と言われても仕方がないですよね。

○根岸座長

具体的な提案、ありがとうございます。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（5）の①②③について御意見を頂ければと思います。26ページからになります。

○島田委員

26ページのピンクの2の下から2番目の丸です。「試験及び評価実施団体は」で始まるところで、その次の「また、試験の利用者が」から始まるところですが、「試験の利用者が適格性を有する試験を選定する際には」。この利用者、これは受験者ではなくて、試験の結果を使う人がという意味でい

いのかどうか。どういう意味でしょうか。

その人たちが「選定する際には、試験の信頼性及び妥当性に根拠資料の提出を求め」というのは、試験団体に求めてという意味かなと思うのですが、次の「試験・評価の専門家の意見を踏まえる必要がある」というのは、利用者はこの意見を踏まえる必要があるという意味なのか。そういう意味だろうなとは思いつつも、この「踏まえる必要がある」ということは、意見を聞かなくてはいけないということか、など具体的にどういうことを指しているのか疑問に思いました。

それからこの前半の部分が「試験及び評価実施団体は、何何の必要がある」と書いてありますが、次は「利用者が」となっているので、分かりにくかったのですが、いかがでしょうか。

○根岸座長

分かりました。この点は、主語がはっきりしないのと、もしかしたら変わっているかもしれないということでしょうか。この点は事務局、いかがですか。

○増田日本語教育調査官

御指摘ありがとうございます。島田委員がおっしゃった理解で文を作成いたしました。主語が分かりにくいという御指摘をいただきましたので、主語を明確にして修文したいと思います。

○根岸座長

37ページの参考資料も含めて示し方としてこれで大丈夫かということ辺りも、もしお気づきのことがありましたらお願いいたします。

○島田委員

28ページの一番上の6番です。「結果分析へのIRT活用」となっているのですが、説明文にはIRTという文言がなくて、「統計的手法を用いて分析を行っていることが求められる」となっています。この統計的手法はIRTのことを指していて、IRTを用いなさい、用いてくださいということを用意しているのかどうかお聞きしたいです。

であれば、このタイトルにIRTと書いてあるのであれば、中にも入っていた方が分かりやす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。IRTなのかどうか。もしIRT限定の話であれば、下の記述の中にIRTを入れ込む必要があるし、IRTも含めて統計的な分析ということを使うのであれば、上のタイトルを変えるというところでしょう。

○長沼委員

関連してですが、例えば多くの英語系の試験団体で、日本語能力試験もそうかもしれませんが、Can-doとか得点解釈の補助となるようなデータで、かつ解釈もしくはレポートの在り方によっては、妥当性検証の一環としてひも付けをしたデータを公表していることもあると思います。そういったものも波及効果やテストに求められる要件を前節で詳しく述べているので、そういった波及効果やフィードバック可能性を高める意味で、含めた方がよいのではないかと考えていました。

中にはTOEICのようなテストタスク自体の分析結果を直接的に踏まえたようなディスクリプターをフィードバックに生かしていたり、外部で試験を受けた人が外の社会で出来ることという意味でのいわゆるパフォーマンスとしてのCan-doを妥当性の検証の一環として示したり、いろいろな意味でそういったものが盛んに使われているようになっていると思います。備えるべき資質として入れた方がよいと思いました。

そうすると、IRTというヘッダーは、もう少し広い意味でのフィードバックや様々な結果の分

析、公表といったタイトルになるべきかと思っています。

○根岸座長

事務局、いかがですか。

○増田日本語教育調査官

ありがとうございます。この10項目は、44ページにあります、「社会で活用される試験に望まれる主な要素」として10項目御提示いただいて、それに対する対応の有無について試験団体に調査をかけさせていただいたものです。この調査の結果も同時に公表していることも考慮いただきまして、タイトル名の大きな変更はせず、内容についてフィードバックの可能性や公表も含めて、(10)の下に新たな項目として追記したいと思っております。

I R Tの活用に関しては、(6) 結果分析へのI R T活用については、共有させていただきましたように、複数の試験団体から結果分析にI R T以外の方法を取っている場合は、その理由も情報として頂いております。したがって、ここには「結果分析へのI R T等の活用」ということで、「I R T等」にさせていただくのでしょうか。御検討をお願いいたします。

○根岸座長

今の御提案でいいと思います。いかがでしょうか。

こういったことを公表することが望まれるようになると、用語とともに概念も説明することが必要になります。例えば私たちの中ではもしかしたら割と一般的になっている信頼性という言葉一つを取っても、このテストの信頼性はこうだとかといったときに、世の中の人たちがテストの信頼性について全くリテラシーがない状態で言っても何も伝わりません。要するに、用語と概念と一緒に説明するようにしないと、今後私たちが奨励していることが伝わらないのではないのでしょうか。I R Tの結果を公表するとかということになればなおさらで、I R Tの結果を公開したとしても、情報の受け手がI R Tのことを知らない状態だと、公開しても少し一方的な感じになってしまうかなというのは前から気になっていたことでした。

○長沼委員

今の点は私も非常に気になっています。25ページの上から二つ目の「一般の方々の理解が深まるよう、分かりやすい伝え方を工夫」のところはテストリテラシーに配慮したような記述になっていると思い安心していたのですが、もう少し上の項目で目立つように書いてもいいと思いました。

順序性に関しては、最初の項目が不正防止から始まっていて、これ自身が一番大事といってもいいぐらい対策が取られるべきことと思います。1章の(2)でも主要な現状と課題で整理されていて、その流れに対応した回答がこのように対応した形で書かれているのかもしれませんが、この最初に不正関連が来るべきなのか疑問です。広い意味での啓蒙を図りたいような項目や妥当性、公表すること、重要性のようなことが来るべきではないかと思いました。まず読んでほしい項目が上に上がってきてもいいと感じました。一つ目はテストリテラシーが、個人的には重要だと思います。

○野口委員

28ページに「身体に不自由がある方」とありますが、身体だけではないと思います。大学入試センターのものを見たら、病気・負傷や障害等の場合は事前に打合せするという文章がありました。結局、身体不自由だけではなく精神的なもの、例えば自閉症スペクトラムなども含むということで、「障害等がある方など」と言ってはどうかでしょうか。あるいは、例えば文部科学省で常に使っているようなテクニカルタームがあれば、入れるということでもいいかと思います。

○南風原委員

用務のため、これで退室しなければなりません。今日は最後の会議ということで、去り難いのですが、国語課の皆様、委員の皆様、どうもありがとうございました。これで失礼します。

○根岸座長

南風原委員、ありがとうございました。野口委員のこの配慮の点は、今、頂いたような資料などを参照しながら、いろいろな障害の方がいらっしゃると思うので、そこが含まれるような形としましょう。先ほどの問題もあるので、上のところは「配慮を要する」というこの文言として、下のところを書き換えるというようなことでいかがでしょうか。

○眞嶋委員

一般の人への啓蒙として、日本語教育関係者ももっとテストングのことを勉強しなければいけないとか、「日本語教育の参照枠」が出るので、日本語教師の養成に関しても言及してもいいのではないかと思います。今後日本語教師・教員を養成するときにこういうことを理解しておいてもらいたいとか、テストングの専門家ももっと輩出してほしいとか、連携したような形で言及があるといいと思いました。

○根岸座長

ありがとうございました。次にも残っている課題にも関わることもかもしれませんし、事務局でその書き方、もし入れられるのであれば工夫いただいてと思います。それでは、今の頂いた御意見を踏まえて更に整理・修文させていただきます。

続きまして、1章から3章までの内容についてですが、この部分は前回丁寧に御審議いただきましたので、今回は修正部分を御確認いただければと思います。前回のワーキンググループ以降に皆さまから多くの御意見を頂き、事務局がまとめてくださったものです。よろしくお願いします。

○眞嶋委員

1ページで先ほど事務局から「多様な評価の方法」という文言にして、「代替的評価」という用語をやめたという説明を頂いたのですが、最初に、この報告書では代替的評価という言葉は使わないという注を入れておいたらいいと思います。検討していただけたらと思いました。

○根岸座長

その点はどうでしょうか。代替的評価になじみがない方には、代替的評価というワードを入れておくといういろいろ調べる際にも便利だということはあると思います。多様な評価というのはなかなかうまい表現だとは思いましたが、多様な評価から代替的評価に結び付くのは、ストレートにはいかないかもしれませんね。その書き方はどうでしょうか。事務局は何かありますか。

○増田日本語教育調査官

検討させていただきます。これは小委員会の審議を経て外した経緯がありますので、注で入れるかどうかも含めて再度検討させていただきます。

○根岸座長

分かりました。ほかにはよろしいでしょうか。

○長沼委員

5ページになりますが、3章の(1)の四つ目、最後の丸の下から2行の課題遂行に関するところで、「文法や語彙の難易度、言語活動間のバランスにかかわらず、課題を遂行するために必要な事柄から学ぶことができる」という部分です。気になるのは言語活動間のバランスというのはどういう

意味合いかで、括弧で特定の技能領域や言語活動から焦点化して学ぶということの裏を返すと、一般の教室ではバランスをもって全ておしなべて4技能全て同じように学んでいくということが、裏の含みであると思うのですが、これだけ読むと、そこまで推察するのが難しいと感じます。

私の提案は、取ってしまってもいいのではないかと考えています。後ろに括弧で入ってあれば、表の方は別に我々の教育側がどういうカリキュラムを持っているか、カリキュラムによってはもともととバランスは必ずしも想定していないので、ここに関して別に要らなくて、重要なのは難易度に関係なく、技能などで必要なニーズにあるものをまず学ぶことができるというのが課題遂行の重要な考え方で、行動アプローチの中心かと思うので、このバランスを云々のところは削除でもよいと思いました。

○根岸座長

具体的に、「言語活動間のバランスにかかわらず」を取るということですか。

「言語使用者及び学習者は」の後を全部取るのか、どこからどこまで取るかですが。

○長沼委員

その挿入されているところのバランスにかかるところだけです。「言語活動間のバランスにかかわらず」は取ってしまっても十分に意味が伝わると思いました。

○根岸座長

御提案ですが、どうでしょうか。

○眞嶋委員

今の「言語活動間」、その五つの漢字だけを取るという意味でよろしいのでしょうか。「文法や語彙の難易度にかかわらず」ですか。

○長沼委員

失礼しました。そちらがなくなってしまうですね。機能ベースでいくので、語彙・文法の縛りではなく、機能ベースでというようなことで、「語彙・文法にかかわらず」というのは残りでいいと思います。

○眞嶋委員

残りますね。ありがとうございます。

○根岸座長

ありがとうございました。御指摘いただきました点につきましては、一旦で事務局引取りとしまして、検討いたします。大体方向性は出ているので、それを生かした形で整理・修文させていただきます。

それでは、次の議題に移ります。来年度は「日本語教育の参照枠」の活用のための手引き等の作成を予定しております。事務局から資料3について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」活用のための手引きの作成についてでございます。一次報告の64ページに令和2年度以降の検討課題として、四角の枠の中で1から11番までのことについて今後検討すると示されておるところであります。

その下、令和2年度、現在検討を行っている事項としては①②③④、飛んで⑩、これが二次報告に含まれているということでございます。次年度に取り組みます活用のための手引きに含む事項とし

ては⑤⑦⑧を含む予定でございます。⑤についてはランゲージ・ポートフォリオのひな形のようなもの。⑦はCan-do、課題遂行に基づいたカリキュラムの作成及び評価のための手引き。個々具体的なより現場の方々に分かるような評価のための手引きという意味でございます。

⑧学習者のための支援ツールでございますが、現在想定しているのはE CML、ヨーロッパの現代語センターが公開しておりますような自己評価、学習者が自分の学んでいる言語について自己評価していけるようなプログラムのようなもの。Self-evaluate your language skillsがE CMLから公開されておられると思うのですが、こういうもので自分の外国語能力を診断できるようなものを、Can-doを使って簡易に自己チェックできるようなものを想定しております。

この⑤⑦⑧以外に、来年度の活用のための手引きに含む事項として必要なもの等がありましたら、特に評価に関係する部分で御意見を頂きたいと思っております。よろしく願いいたします。

○根岸座長

これ以外ということですが、主にはこの手引きの内容につきまして特に7、教師のための支援ツールに、評価のための支援ツールに何をどの程度盛り込むべきか、御提案などありましたらお願いいたします。

○野口委員

7も8も出し方は違うのですが、日常の授業内での評価とか学校内での評価に加えて大規模テストを受験する人が多いと思いますので、そういうことを教師は学習者の変化を見ていくのに使う。どのように使えるのかというような話です。あるいは学習者に対してこういうフィードバックが大規模テストを受けると届きます、それをどのように見ていったらいいか、そして学習に役立てましょうねということ、少しでいいから書いておくといいのではないのでしょうか。

○根岸座長

ありがとうございます。その点も一つあると思います。ほかにいかがでしょうか。

○長沼委員

幾つか確認です。②の6レベル別の検証は本当に上の方のレベルまで検証するのか、6と言ってしまっているのか気になりました。本場でもCレベルの機能は大きくまとめて行われていることもあるので、本当に6と言ってしまっているのかどうか気になりました。

もう一点細かい点、「ランゲージ・ポートフォリオ」という言い方は「言語ポートフォリオ」と訳されることが多いような気がするのですが、何か特別な参照先とか理由があったのでしょうか。

付け加えるべきところで、来年度の手引きのところで⑪の下に「C E F R補遺版の分析及び云々」とあるのですが、この補遺版の中の我々のこの委員会でも議論したのはmediation skillであるとか、更に言うとやり取り、書くことのオンラインとかも含むようなやり取りの必要性という大きい課題も残っていた気がするので、それをより明示的に解決すべき課題というか、手引きに積極的にどこまでどう含められるかは難しい気もするのですが、参照枠を見直す中でそういったこともより具体的に示していくことも考えてもいいかなと思いました。

○根岸座長

ありがとうございます。その点も具体的に書くかどうかというところがありますね。ほかにありますでしょうか。事務局、どうぞ。

○松井日本語教育専門職

長沼委員の御質問に対して、現状の報告をさせていただきます。

②の一次報告の6レベル別の検証に関しては、ただいまC E F R Can-doの量的検証を進めてお

り、現在、調査協力機関の皆様に御協力いただいているところでございます。御指摘どおり、確かにCレベルの学習者はこのコロナ禍において非常に御協力いただける方の数を集めるのに非常に苦慮しているところではございますが、おおむねC2はなかなか難しいと思いますが、C1程度の学習者の方、留学生の方々に、今、なるべく幅広くお声がけして協力を頂いているところでございます。何とか分析に必要な数を集めていこうという努力をしているところでございます。

次に、CEFR補遺版の仲介等に関しては、手引きの取りまとめが終わった後に、令和4年度から検討することになっております。一期工事としては来年までこの流れで行う予定になっております。

ランゲージ・ポートフォリオという言葉に関しては、今後適切な表現に変えていきたいと思っております。

○野口委員

ランゲージ・ポートフォリオというどうしても欧州評議会のものを連想するのですね。それと同じようなもの、学習の記録を累積していくこと、それを開発するのだということですが。例えばこれは欧州評議会のランゲージ・ポートフォリオとの仕様の共通性あるいは独自性をどのようにしていくのか。その辺りが気になるころではあります。

○根岸座長

ありがとうございます。先ほどの訳語の問題も言語ポートフォリオとした場合のことと、今、野口委員の御発言とも関係あるのですが、そもそもヨーロッパのポートフォリオのように多言語で展開するようなポートフォリオをそもそも作るのか、日本語のポートフォリオを作るのかによっても大分違ってくるとは思います。そこも含めて、これは今後やるものということで挙がっているので、今後議論していく形ではないかと思えます。

7番の「教師のための支援ツール：カリキュラム作成及び評価のための手引等の作成」ですが、教材はここに入るのか入らないのか。というのは、カリキュラムを作っておいて、教材は出来合いのものを使うという発想なのか。もし出来合いのものを使うという発想だとすると、カリキュラムを作るというのは、教材があるのにカリキュラムを独自にもう一回作るという話なのか。よく分からなかったのですが、教えていただけますか。

○松井日本語教育専門職

事務局から御説明いたします。

まず、野口委員から御質問のポートフォリオに関しては、特に日本国内の地域日本語教育での実践、もろもろの先進的な事例も視野に収めつつ、これはある程度CEFRのELPを参照にしつつも、独自のものを、より現場の方々に使っていただけるようなものを作っていけたらと思っております。

支援ツールの中の教材を作るのかということに関しては、今のところは教材を作るところは想定していませんが、ただ、地域の現場においては様々な独自の教材があったりでありますとか、一部、CEFRの6レベルに基づく教材などが出ているところがございますので、そのようなものをどのように利用していくか、課題遂行の考えに基づき、既存の教材も含めてそれをどのように使っていくかということの方が実は現場のニーズが高いということでございまして、様々な学習の現場で教材を変えるのは非常に大きな作業になりますので、既存の教材を生かしつつも、どのような視点を取り込んでいけるかということについてなるべく分かりやすく示していければと思います。

そういう知見というか蓄積、実践がたまっていくことで、今後このような考え方に基づいた教材の作成が各現場で進んでいくのではないかとということも含めまして、まずはこの教師用のツールを示していったらどうかと考えております。

○根岸座長

確認ですが、教材はある程度、今、皆さん使っているものを基にしてカリキュラムを作成する、そのための支援ツールという意味ですか。

○松井日本語教育専門職

そこは教材ありきというところもあるかもしれないですが、教材をどう選ぶかという部分と、その教材をどう使っていくかというそのヒントを、単純にある教科書の1課から順番にやっていくということではなくて、それをどう組み替えていくか、又はその現場に合わないとしたらどういう視点で教材を選んでいくかということも含めて、その考え方を示していけたらと思っています。

○根岸座長

分かりました。

○長沼委員

⑦に関してです。ここは眞嶋委員から、ほかの部会で教師養成については検討されているということなので、ここに含む必要もないのかなと思いつつ、CEFRというかそのヨーロッパの文脈では、教師養成というか、教師の能力発達に関する枠組み等も出ているかなと思います。例えばEPOLSTOLのような学生向けのものもあって、日本でもそれがJPOSTOLとか、更にそれが学生だけではなくて現場の教員の能力発達みたいなものもかなり取り組まれているのかなと思います。あと、別の団体でEAQUALSというところではブライアン・ノースも関わっていますが、教師発達に関して少し又性質が異なるグリッドを出していて、European Profiling Gridという名前で出ていてかなり使われてきているような印象もあります。なので、そういった教師に関してもCan-doみたいなものが出てきているので、そういったことももし手引きに含めるのであれば、相互参照する形になるのかもしれませんが、あってもいいのかなと思いました。

○根岸座長

ありがとうございます。どうでしょうか。大体よろしいでしょうか。

この全体ですが、どういう組織でやるのかということも、前回、眞嶋委員も御発言があったかもしれませんが、このような宿題がリスト化されていますが、継続的に誰がどういうイニシアチブでやるのかは、又更に検討が必要かなと思います。ありがとうございました。

本日の議題は以上となります。また、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本日が最後となります。御審議いただきました二次報告につきましては、2月22日の日本語教育小委員会にて報告を行います。

各委員の先生方におかれましては、この1年間精力的なる御審議を頂きありがとうございます。各委員の皆様から一言頂きたいと思いますが、いかがでしょうか。

まず島田委員、お願いします。

○島田委員

いろいろ勉強させていただきました。力不足だったと思いますが、お世話になりました。どうもありがとうございます。

○根岸座長

ありがとうございました。長沼委員、お願いします。

○長沼委員

1年間、ありがとうございました。英語教育の方でも評価に関する議論が大分注目されるようになってきている中、久しぶりに日本語教育の文脈でこういった公の委員会に参加させていただきました。

したが、非常に勉強になるものでした。ここに出てきたものは英語教育でも参照できるものだと思いますので、これが実現されて使われることをお祈りして、終わりたいと思います。ありがとうございました。

○根岸座長

ありがとうございます。眞嶋委員，お願いします。

○眞嶋委員

眞嶋です。もう1年たったのかと，時の速さを感じております。非常に勉強させていただきました。CEFRがこうやって日本の文脈で生かされるというそのプロセスを見せていただいたといえますか，目の当たりにして，非力ながらいろいろ参加させていただいて楽しかったと言ったら，不遜かもしれませんが，ありがとうございました。

○根岸座長

ありがとうございます。野口委員，お願いします。

○野口委員

こういう会議に出るのは私，初めてでした。だからこういう会議で何をやってどうするのかと思っていたのですが，非常に勉強になりました。CEFRはそれなりに勉強したつもりでも，知らないことだらけでした。

CEFRは単にスケールだけが有名になってしまっていますが，そうではなくて，その背後にあるもの，出来てきた歴史等，考え方，Council of Europeの考え方等，スケーリングの方法の話も大事です。CEFRの言語，英語はCommon Europeanに含まれる言語であるが，日本語は少し違う独自性があるが，全然違うかということそんなことはないわけです。ではどのように考えていったらいいのかと私はずっと思っていたのですが，いろいろ考える素材を頂けたように思います。

これは私が余計なことを言わなくてもいいのかもしれないですが，次にCEFR 2020補遺版に入ったときに，眞嶋委員とも昔お話ししたときにmediationにはブリッジを架ける，架橋という言葉を使いたいとおっしゃっていて，私はすごくその架橋という訳が好きなのです。

仲介もまあいいのですが，媒介というと何か病気を媒介しているようです。その点，架橋，ブリッジを架けるというのは，シドニーのあのハーバーブリッジなんかを思い出していいなと思っています。眞嶋委員は遠慮なさったのか，あまり前面に出しておっしゃらなかったのですが，ここで私が代わりに勝手に言わせていただきます。

それから忘れてはいけないことで，事務局の方々も大変な作業をありがとうございました。我々が言いたい放題言ったものを何とか文章にまとめて，遅くまで残って作業してこられて，これからもまだ続くわけですが，本当に感謝する次第です。それから座長である根岸委員，お疲れさまでした。座長はやはり大変だと思います。そして委員のみなさま，ありがとうございました。

○根岸座長

ありがとうございました。それでは最後に一言お話しさせていただきます。

今の状態でも明らかなのですが，誠にオンライン会議は全く慣れていませんで，皆さんに多くの御提言を頂きましたが，全部取り入れることができませんでした，申し訳ありませんでした。

野口委員もおっしゃっていましたが，本当に学びの多い会だったと思います。CEFRも，この間，博士の集中講義でCVを又読んでいたのですが，一人で読むよりは，いろいろな人と見たり読んだり議論したりすると，より理解が深まると思いました。ここでは日本語教育という視点で考えるということを行うことで，表面的に理解するのではなく，これが意味していることは何なのだろうということは何度も考えるきっかけを頂きました。個人的には，日本語教育の大きな節目に立ち会

えたことを大変光榮に思っております。

今後、「日本語教育の参照枠」が日本語教育の更なる充実に寄与することを期待して終わります。事務局はいつも夜のメールで、ちゃんと寝ているのかなと大変心配になっていましたが、取りあえずこの日を迎えられてよかったと思います。本当に皆さん、ありがとうございました。

それでは、第6回ワーキンググループは以上となりますが、事務局より連絡事項等があればお願いいたします。

○柳澤国語課長

国語課長の柳澤でございます。最後に一言御礼を申し上げたいと思います。

ワーキンググループの委員の皆様方には6回にわたり1年間の審議、本当に感謝を申し上げたいと思います。特に本件の日本語能力の判定基準についての審議は、文部科学省あるいは文化庁の審議会を見渡しても、非常に専門性が高いものだと思います。そんな中で、各分野にたけた委員の皆様の深い知見は大変助かりました。ありがとうございました。

また、専門性が高いがゆえに、この報告が関係者だけしか読んでもらえないような、分からないものにならないようにする点が非常に難しいことだったと思います。事務局の職員も苦労したのはその点だったと思っています。この点につきましても、委員の皆様方からも何度も、誰が読んでも分かりやすいようにという観点で御意見を頂き、特に建設的な代案を頂いたり、一言一句の言葉の整合性など詳細も含めて細かい御指摘も懇切丁寧に頂いたりもしまして、本当にありがたかったです。それに支えられて今回の報告案をまとめるまでに至ったと思っております。

来年度は本参照枠の活用に関する検討をしていくことになるかと思いますが、難しいものを分かりやすくという考えでまとめていただいた今回の報告が、その基盤になる重要なものであると考えております。改めて皆様のお力添えに感謝を申し上げてお礼とさせていただきます。どうもありがとうございました。

○根岸座長

ありがとうございました。何となく名残惜しいですが、これで第6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。1年にわたる御審議、本当にありがとうございました。