

文化審議会国語分科会日本語教育小委員会
「日本語教育の参照枠」補遺版の検討に関するワーキンググループ（第2回）議事録

令和4年7月15日（金）
15時00分～17時00分
WEB会議

〔出席者〕

（委員）大木委員、近藤委員、島田委員、長沼委員、福島委員、真嶋委員、松岡委員
（計7名）

（文化庁）圓入国語課長、増田日本語教育調査官、松井日本語教育調査官、北村日本語教育専門職、
ほか関係官

〔配布資料〕

- 資料1 「日本語教育の参照枠」補遺版の検討に関するワーキンググループ（第1回）議事録（案）
- 資料2 ヒアリング①大木委員資料：CEFR、CEFR-CVとフランスの研究者のCEFR、CEFR-CV批判から学ぶ
- 資料3 ヒアリング②近藤委員資料：入門レベルに関するフランスでの取り組み—成人移民に対するフランス語教育に注目して

〔参考資料〕

- 参考資料1 「日本語教育の参照枠」（報告）
- 参考資料2 「日本語教育の参照枠」の活用のための手引

〔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）について、「日本語教育の参照枠」補遺版の検討に関するヒアリングを行った。
- 3 議事（2）について、「日本語教育の参照枠」補遺版についての検討を行った。
- 4 次回のワーキンググループは9月21日（木）15時からであることについて確認した。
- 5 審議の内容は以下のとおりである。

○島田座長

定刻となりましたので、ただいまから第2回「日本語教育の参照枠」補遺版の検討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。円滑な進行の観点から、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いただくようお願いします。事務局側のカメラは定点設置となっており、発言者の顔が映らない場合があります。傍聴者の皆様におかれましても、御理解をお願いいたします。議事に入る前に、事務局から、定足数及び配布資料の説明をお願いします。

○松井日本語教育調査官

事務局より、定足数及び配布資料の確認をいたします。本ワーキンググループは、委員3名、協力者4名の合計7名で構成されており、本日は全員御出席いただいております。定足数を満たしていることを報告いたします。

配布資料は次のとおりです。配布資料1「「日本語教育の参照枠」補遺版の検討に関するワーキンググループ（第1回）議事録（案）」、配布資料2「ヒアリング①大木委員資料」、配布資料3「ヒアリング②近藤委員資料」、参考資料1「日本語教育小委員会（22期）における審議内容について」、参考

資料2「日本語教育の参照枠」補遺版の検討に関するワーキンググループの進め方」、参考資料3「日本語教育の参照枠」（報告）」、参考資料4「日本語教育の参照枠」の活用のための手引」、本日の配布資料は以上でございます。

○島田座長

次は、議事録の確認です。配布資料1議事録（案）については、御確認いただきまして、修正の必要がある箇所がありましたら、本日より1週間をめどに事務局までお知らせください。なお、最終的な議事録の確定につきましては、座長一任とさせていただきますと思いますが、よろしいでしょうか。

では、本日の議事に入ってまいります。まず、議事（1）「日本語教育の参照枠」補遺版の検討に関するヒアリングについてです。前回のワーキンググループでは、日本における就労者に対する日本語教育と、日本国内の学校教育における英語教育についての発表の後、審議を行いました。続いて本日は、大木委員、近藤委員から、CEFR及びCEFR補遺版をめぐるフランスの状況について御発表いただきます。お二人の発表から、フランスにおいて、CEFR及びCEFR補遺版をめぐるフランスの研究者の間でどのような議論があるのかについては大木委員から、フランスの教育現場におけるフランス語能力の評価については近藤委員から、それぞれ25分程度御発表いただきまして、その後、CEFR補遺版の日本語教育への文脈化について御審議いただければと思います。

それではまず大木委員、よろしくお願いたします。

○大木委員

では始めさせていただきます。まず「はじめに」ですが、傍聴者の方の中には、ふだん、共通参照レベルとか、そういう言葉にあまりなじみのない方もいらっしゃると思います。今日の話は、メインになっているのがこの共通参照レベルですので、ざっと説明をさせていただきますと思います。この名前が体を表しているのが、共通で、かつ参照すべきものであるということなのです。私の場合、これ（尺度と能力記述文で構成されている表）全体を共通参照レベルと呼んでいます。この共通参照レベルの構成素の一つである尺度には、これは日本でも大学入試などでもおなじみで、A1からC2までの6段階評価があります。これがレベルですが、全体を私は共通参照レベルと呼んでいます。共通参照レベルの構成で大事なものは、この能力記述文と言われるものです。CAN-DO型というのはこの文が、何々ができる、という表現で出来上がっており、これをCAN-DO型能力記述文と皆さんは呼んでいます。

もう一度繰り返して申し上げますと、これは共通で使うものであるということ、日本語だけ、フランス語だけという意味ではなく、世界の全ての言語に共通しているレベルであるということなのです。それから、参照ということは、必ずこうでなければならないという意味ではありません。あくまでも参照して使うものであるということを表しています。そこで、今回の試みは、日本語用を作っているということになるわけです。

続けていきます。これはCEFR日本語版の冒頭のところで訳者の一人である大橋先生が書いておられることで、大抵、この共通参照レベルが日本で、あるいは世界で批判されるときに誰でも言っていることなのです。少し読んでみますと、「最近の風潮として、このCEFRに書かれている例示的能力記述文のみに関心が向いてしまう」。CEFR全体ではなくて、このレベルだけに関心が向いて、レベルだけを使っていく。これはおかしいのではないかと、というのが皆さんの批判です。どうしてかと言いますと、その下に大橋先生が書いたものを続いて引用しているのですが、そもそもCEFRを作ったのは、欧州評議会の複言語主義、複文化主義を進める、推進するためのものだからです。ところが、これを忘れて、全然見向きもしないで共通参照レベルだけを使っている。これはおかしいのではないかと。しかし、今日私が申し上げたいのは、実はそんなことはないということです。そのところを今日は御理解をいただきたいと思っています。

日本だけではなく、この点に目を付けて批判しているというのは、フランスでも同様に、CEFRの重要な概念として複言語・複文化主義があるのに、これが軽視されてしまっている。この共通参照レベル

にばかり目が行って、大事なところが無視されてしまっているという批判があります。

この複言語主義、複文化主義、簡単に言うと、要するに多様なのです。言語の多様性、文化の多様性が大事で、これを推し進めるというのが欧州評議会の趣旨です。しかし、これを忘れて共通参照レベルだけに注目しているのはおかしいのではないかと、ということです。さらにCEFRの補遺版では、2001年版のCEFRにはなかったこの複言語・複文化能力に関する共通参照レベルが加わっています。

我が国では、厚生労働省で作られた「就労場面で必要な日本語能力の目標設定ツールー円滑なコミュニケーションのためにー使い方の手引き」というものがあります。これは補遺版を考慮に入れて作られたということです。補遺版には既に複言語・複文化能力の共通参照レベルはあるわけですが、厚生労働省で作られたものには入っていません。そこで、なぜ入っていないのかということになるのですが、入れなくてよかったというのが私の考えです。なぜ入れなかったことが賢明であったかということについては、後ほどお話をさせていただきます。

もう一つの論点は、今度は、先ほど共通参照レベルは6段階と申し上げましたが、補遺版では9つに増えました。ところが、先ほど引用させていただいた厚生労働省のものでは、A1は一つしかないのですが、A2、B1、B2は複数になっています。なぜA1.1はないのか、ここ（CEFRの補遺版）のPre-A1に当たるものはないのかというのが疑問になるかと思いますが、この点についても賢明だったと思います。このことに関しては、後で簡単に話をさせていただきたいと思います。

では、本論に入っていきます。まず、CEFRはオリジナルが二つあります。英語で書かれたものとフランス語で書かれたもの、二つともオリジナルです。それ以外は全部翻訳です。フランス語については、あまり見る機会がないかもしれません。こちらは英語版です。左側が古い2001年版で、右側が2018年版です。古い方の版では、現代言語部門で作っていますが、解散しました。この補遺版は、新しい部門で作っています。

もう一つ注目していただきたいのは、誰がメインになって作ったかということです。3名が中心になって作っていますが、共通しているのは、このブライアン・ノースという人が古い方も新しい方も作っています。誰が抜けたかと言いますとコストというフランス人、私が尊敬する教育の専門家ですが、この方が抜けています。新しく誰が入ったか。グディアという人とピカルドという人が入っています。詳しくは、私たちが作った二冊の本（『CEFRの理念と現実』）の理念編で西山氏がCEFRの成立とその構造について、非常に詳しく書いてありますので、興味のある方はここを読んでいただければと思います。この本には、先ほど出たダニエル・コストと補遺版を作っている3人が書いてくれたものがあります。それから、フランスの研究者でエマニュエル・ユヴェールという方も入っています。

もう一冊の現実編の方ですが、外国語の自律学習というのは実はフランスで始まっています。アンリ・オレックという人が考えたもので、まだ御存命です。それから真嶋委員が書かれたものもあります。これが「日本語教育におけるCEFRとCEFR-CVの受容について」です。それから私の書いたものもこの本にあります。

このスライドは、この二冊の本と同じく「CEFRの理念と現実」というタイトルで国際研究集会を京都大学で開いて、ピカルドさんとユヴェールさんを招待したときのものです。それで、2001年版と2018年版で大きく変わっているのは、メディエーション（仲介）のところに共通参照レベルが出来ているということです。それから、先ほど申し上げた複言語・複文化能力の部分にも共通参照レベルが加わっている点です。このメディエーション（仲介）について、先ほどの新しい版では抜けたコスト氏が、2015年の論文で「メディエーション（仲介）にほかの活動のような共通参照レベルがなかったのにはそれなりの理由がある」と言っています。

複言語・複文化能力に関してはこれから詳しく見ていきます。これに対する批判ですが、中心になっているのは、先ほどのスライドの写真でも見ていただいた、エマニュエル・ユヴェールという人です。その批判をまとめると、10項目あります。今から詳しく見て行きます。

まず、4番目の項目と10番目の項目、（4番目の項目は）「共通参照レベルによるアセスメントは、集団を対象に標準テストとして実施することが可能で、教育、学習の成果が数値化されているので、そ

の成果が一目瞭然になる。場合によっては共通参照レベルが教育組織の予算削減、民営化、移民の流入規制に使われてしまう」ということです。10番目は、既に見ていただきました。

その批判に対する反論を一つひとつしていきたいと思います。まず、コスト氏が言っていることは非常に大事なことだと思います。フランスにおける研究者は、共通参照レベルのようなルーブリック型の評価に慣れていないということがあると思います。それだけではなく、コスト氏の批判は、この道具そのものよりも、この道具の特定の目的への使用条件について十分理解しないで批判していると言っているのです。この二つの問題は大きな問題ですが、先ほど私が申し上げた本の中に既に詳しく書きましたので、興味のある方はここを御覧いただきたいと思います。この共通参照レベルによって画一化されてしまうというのが、フランスにおける大きな批判の一つのうねりですが、私が本の中で言っているのは、そんなことないのだということです。

CEFRは参照枠です。参照だから文脈化して用いることができます。今日の一つのキーワードは文脈化して用いる、CEFRとか共通参照レベルというのは文脈化して用いるのだということです。詳細は発表資料の方で細かく見ていただきたいと思います。

次に評価です。形成的評価や総括的評価に関しても、CEFRをきちんと読めば分かりますが、ここでの批判は、共通参照レベルに基づいた授業をした教師が高い評価を得るということです。そこで⑥、⑦、⑧のような問題が起きてしまいます。もう一つは、共通参照レベルが過大評価されているという点です。先ほどから申し上げていますが、人々はそのみにしか目を向けなくなってしまうということです。CEFRはアメリカ型のスタンダードではありません。先ほどから申し上げているように、CEFRはあくまでも参照すべきものということです。アメリカ型のトップダウンではありません。

まとめはこちらです。一つ目は、複言語・複文化能力をCEFR-CVのように共通参照レベルに加えるべきなのかということところです。これが今日の大きな問題です。核心のところに入っていきたいと思います。まず、補遺版によると、複言語・複文化能力を共通参照レベルに加えたことは、非常に評判がよいと言われていて、79%の人がこれを好意的に見ているということです。そして、これは私の論文からの引用ですが、要点は多様な価値観や視点が実際にはあり得る、複言語・複文化能力には多様な視点があり、文化的背景に影響される、これは言語活動とは違っているということです。

多様な視点とか価値観というものをまとめてみると、このようになります。まずは、雇用者なのか、雇用される側なのか、指導者なのか、生徒の方なのかということです。先ほど見た厚生労働省の手引には「仕事の面で必要な日本語のやり取りをどのように教育・評価すればいいのか分からない。」と書いてあります。これは今問題になっている複言語・複文化能力なのですが、これは雇用する側なのか、雇用される側なのか、どちらの立場になるかによって随分違ってしまいますので、注意が必要です。

これは、評価できないものを評価しようとしているのではないか、優劣を付けるべきではないものに優劣を付けようとしているのではないか、ということがフランスでの複言語・複文化能力に対する批判です。複言語・複文化能力は、三つに整理できます。knowledge、skill、attitudeというふうに分けられるわけですが、認知的側面である知識とskillは数値化することができます。数値化できるから問題だという人もいますが、数値化できるから、相対評価ができるからいいと考える人もいます。それからattitudeは情緒的側面で、これは数値化には不適當であると考えられます。補遺版でも、このことに関してはきちんと述べておらず、CARAPというものを見てくださいます。CARAPは英語版ではFREPAという名前になっています。

では、具体的にどういうものなのか。今までの私の話の中で複言語・複文化能力というのが具体的にお分かりにならなかった方は、これ（CARAPの能力記述文）を見ていただければと思います。

次の点は重要です。黄色い字のところ態度、attitudeということところです。肯定的に受容したり、寛容さや尊重したり敬意を払ったりすることや適応することです。これは雇用者なのか、雇用される側なのかによって随分評価は変わってしまいます。もっと興味のある方は、CARAPのサイトにちゃんとエクセル版（大山万容訳日本語版）が載っていますので、詳しく見ていただければと思います。

複言語・複文化能力をCEFR-CVのように共通参照レベルに加えるべきなのかということについては、

この能力の中には、先ほどの資料で黄色い字になっていたところのように、態度、attitudeがあるということを知ることが大事です。ちなみに、補遺版でも、実際に取り上げているのは、認知的側面ではskillのところだけです。これも賢明です。knowledgeはあった方がいいと思いますが、他の部分は取り上げていない。

次の資料の「落とし穴」というところですが、全ての学習者が複言語・複文化能力についての教育を受けなければいけないように思われていますが、そんなことはないと思います。言語への目覚め教育や、異文化間教育というものがありますが、必ずしも全ての学習者にこれが必要ではないと思います。この点はCEFRに書いてありますが、教室で教えずとも経験によって、例えば外国人の方が日本にいただけでも、既に複言語・複文化能力について学んでいる（後述する「複言語養成」と「複言語主義教育」をしている）のだということです。

経験の価値については、補遺版では（さまざまな出自の生徒がいる）classrooms、教室の価値が書いてあります。もう一つは教育方法です。ダイレクト・メソッド、これの何が問題かということ、母語を使わないので比較する機会がないということです。そうすると、複言語・複文化能力の育成につながらないのです。

伝統的な文法・訳読形式の場合は母語を使って教える、あるいは翻訳をするので異なる言語を比較する機会があります。言語が2種類あるので、言語の数を増やす「複言語養成」になるということと、多様性に関心を持たせ、「複言語主義教育」になるということになります。しかし、「複言語養成」と「複言語主義教育」の二つは全く別物で二項対立しているように考えてしまいがちですが、実はそうではないのです。実際には例えば私たちが英語を勉強するだけでも、フランス語を勉強するだけでも、既にこの「複言語主義教育」の方にもなっている、関心を持っている、言語の多様性に気づいているということが言えるのではないかと思います。ですので、全く別物ではないということです。つまり、複言語・異文化間教育が実際に軽視されていることになるかどうかは疑わしいということです。

次は尺度に入っていきたいと思います。CEFRでは、尺度は、文脈化し設定すればいいと言っています。フランスの教科書は表紙にA1.1などと表示されています。DELTA・DALFという試験もCEFRの共通参照レベルに沿っています。

これは子供用のDELTA Primと呼ばれているものですが、実はDELTAといっても3種類あり、それぞれ受験する層が違ってきます。小学生用はDELTA Prim、中学生・高校生用は、DELTA Juniorです。成人用はtout publicとなっており、全部A1がありますが問題は違うものです。もう一つ注目すべきことは、A1.1というレベルは小学生用しかないことです。先ほどから何度か引用させていただいている厚生労働省の「ツール」には、A1.1がありません。補遺版ではPre-A1がありますが、こちらにはありません。これは非常に賢明だと思います。就労場面で果たしてA1.1が必要でしょうか。日本の場合の話、あるいは日本に来る外国人労働者の場合、これでいいのだというのが私の結論です。

ただし日本語と母語との差が考慮されているか、この点は問題です。外国人の方が話す言葉は様々です。これは、アメリカ国務省、外国語トレーニングプログラムの標準時間数です。英語の母語話者がほかの外国語をマスターするのにどれだけ時間がかかるかということについて、英語話者がフランス語を勉強するには、例えば600から750時間かかるとされています。しかし、英語話者が日本語を勉強しようとしたら2,200時間かかります。逆に考えると、日本に来る外国人の方に対して日本語を教える場合、例えばブラジルからいらっしゃるポルトガル語の人はこれだけ難しいです。一方で、中国語、韓国・朝鮮語を話す方にとっては、日本語は簡単であるということです。こういうことを考慮してレベル設定がなされているかということです。

私の発表は以上です。ありがとうございました。

○島田座長

大木委員、ありがとうございました。非常に内容の濃いお話でした。まず、今から5分程度、内容についての確認や質問がありましたら、委員の皆様、お願いいたします。

○長沼委員

ありがとうございます。非常に参考になる情報を頂いたかなと思います。先ほどの中で、アメリカ型のスタンダードではないという批判に対する反論を取り上げられていました。アメリカではナショナル・スタンダードや5Cという形の中の一つにカルチャーなどがあり、コミュニケーションはそのうちの一つでしかなくて、コネクションやコミュニティーなど、様々な要素が入っています。それが教育のスタンダードとみなされ、州の予算や教育予算など、様々使われているので、トップダウン的な使い方をされるということについての懸念があるかなと思います。ヨーロッパ、特にフランスの状況で、こういったスタンダードとして取り入れるという動きがかなりあるのか、そのときに、特に異文化に関する要素は様々議論もされていると思いますが、そういったものが実際に何か使われたりしているのかななどについてお伺いしたいかなと思いましたが、いかがでしょうか。

○大木委員

まず、フランス人の国民性として、スタンダードは嫌いです。スタンダードと聞いた段階で既に反発をします。この共通参照レベルのところに関して反発があるということです。何か人に決められる、しかも標準化されることが大嫌い、そういうことがあると思います。国全体としてはあるとは思いますが、あまり守っていないということじゃないかと思えます。

それから、そもそも欧州評議会がこの共通参照レベル、CEFRを作ったのはなぜかというところです。一つは、アメリカ、英語の侵略、英語文化の侵略です。もう一つは、その当時、作り始めた当時、コミュニカティブ・アプローチが全盛でした。それに対する反発というのが、CEFRを読めば、結構出てきます。その二つに対しているということを入れたらCEFRを読むと、少し違った読み方ができるのではないかと思います。以上です。

○長沼委員

ケンブリッジ大学のイングリッシュ・プロファイル・セミナーに出たときに、ジョン・トリム先生がまだ御存命で、お話を聞きました。セントラル・ヨーロッパとイギリスは考え方が違うのだという話をされていて、特にケンブリッジは出版部門を持っているので、どうしても商業的な、英語はすごくビジネスのツールにもなり得る。そこでラベル付けなどをすることが非常に価値を持つが、セントラル・ヨーロッパはそのような形ではない。今回CEFR-CVにもメッセージとして出ていると思いますが、レベルに切らずに、プロファイルという考え方を取る方がなじみがよく、そのような価値観、ビリーフの違いが、ヨーロッパの中央と、イギリスなどの諸外国ではあるという話をされていたのを思い出しました。そのようなスタンダードの懸念というのはあるのだろうと思いつつ、異文化などを考えるときには、プロファイル的な捉え方、インターカルチャーのエンカウンターと言われたりもするものを重視したような使い方ができないのかなというふうに興味を持ちました。

○真嶋委員

大木委員、どうもありがとうございました。DELTA・DALFのところの確認をさせてください。フランスではDELTA、特に Primと、tout public、皆さんのためにというものについては、受検者の目的別には考えていないと理解してよろしいでしょうか。特に気になったのは、主にこれで想定されているのは、フランス語を母語としている子供たちが、学校、複言語・複文化のために第1・第2外国語を、言語を学ぶことを想定したテストと理解してよろしいでしょうか。

○大木委員

これは外国人用のテキストです。外国語としてのフランス語です。母語ではない人に対する試験という意味です。外国語としてフランス語を勉強している人のための試験であるということです。です

ので、これを日本でも韓国でもどこでも受けることができるわけです。

○真嶋委員

ありがとうございました。

○島田座長

それでは、事実の確認については以上で終わります。後ほど審議のときに、補足説明などをいただきたいと思っております。続いて、近藤委員から、フランスの教育現場におけるフランス語能力の評価についての御説明をお願いしたいと思います。

○近藤委員

よろしく申し上げます。先ほど大木委員から、キーワードとして文脈化という言葉が出てきましたが、私の発表も、正にその文脈化というのがキーワードになります。本発表では、CEFRに基づいたフランス語教育における具体的な実践について、入門レベル、特に成人移民に対するフランス語教育に注目してお話したいと思います。

CEFRの補遺版では、新しくPre-A1レベル、A1レベルよりも更に下のレベル、つまり、学び始めたばかりの初学者のレベルが設定されていて、それが「日本語教育の参照枠」でも検討事項の一つとして挙げられています。フランス語教育の文脈では、この入門レベルに関して、どのように今まで扱われてきたのかということを中心に見ていきます。その流れの中で、先ほどお話しにありました具体的な試験設定のことにも触れていきたいと思っております。なお、本発表では、学び始めた初学者のレベルを入門レベルと呼びます。この発表で入門レベルといった場合は、本当に学び始めたばかりの人を想定していただくとありがたいです。

それから、発表に入る前に補足がございます。お手元の資料にはないのですが、レベル説明のために、お手元にないスライドを1枚追加しました。これについては、後で詳しく御説明します。今回の資料はフランス語が基になっていますが、引用に関して、特に出典が明記されていないものに関しては、私の方で便宜的に今回の発表用に訳したもので、公式に公開されたものではないということも御承知おきいただければと思います。

本題に入ります。まず、フランスでの社会的な背景に触れ、その後、レベルについてどのように整理が行われたのか、また、外国語としてのフランス語教育の中で、どのように文脈化されていったのか、それらに関して、試験、教材、教師研修をテーマに見ていきます。この中でも特にレベル設定と試験というところが中心になります。なお、本発表では、「CEFRのフランス語教育への文脈化」という表現を使用していますが、本発表では「フランス語教育」というのは、「外国語としてのフランス語教育」を指します。また、「文脈化」という用語も意味が広いですが、発表の趣旨にあわせ、特にレベルや能力記述文、あるいは授業や試験など具体的に教育現場に関わるものに関しての文脈化、少し限定された意味で使用します。

次に、フランス語教育の中での入門レベルがどのように設定されたのか、背景についてお話しします。こちらは自治体国際化協会のパリ事務所の資料ですが、これによりますと、フランスの移民人口は、2019年の数字では、人口の10%の割合を占めています。この数字も注目すべきところですが、それ以上に、出身国の変遷というのが非常に興味深いです。当初はイタリア、スペインなど近隣国の移民が中心だったのですが、第二次世界大戦後、元フランス語圏の北アフリカの国の独立などもあり、これらの国からの移民が増えてきました。その後は、ポルトガルからの移民が増えました。1975年以降は、北アフリカ、フランス周辺国からだけでなく、留学生や移民受入れ、あるいは2004年に第5次EU拡大で東欧諸国が加わったことなどもあり、フランスに入ってくる移民のタイプが変わってきました。特に注目すべき点は、アルファベット以外の文字を母語とする人たちの増加です。この変化からどのようなことが言えるかというと、生活レベルで、まず文字が分からない人々、教育制度も全く違う、生活習慣も全く違う

人々が移民としてフランス社会に入ってきたこと、そしてフランスの社会に溶け込んでいくために必要なフランス語力を考えた場合、簡単にA1レベル、A2レベルというふうに進まずに、そこにたどり着くまでに時間がかかるため特別の支援が必要になってきたということです。これは、今回の発表に関係してきますが、このような移民の人たちが増えてきたということが、まず大きな背景としてあります。

さて、少し話が別の方向に行きますが、このような背景を踏まえたフランス語教育の入門レベルの開発を見る前に、まず、今回、「日本語教育の参照枠」にも関わっているCEFRの補遺版の入門レベルについて、先に簡単に確認したいと思います。

CEFRの補遺版では、A1よりも更に前のレベル、下のレベルとしてPre-A1が設定されています。これは、A1レベルまでの途中のレベルで、2001年のCEFRにも少し言及されていますが、補遺版で新しく例示的能力記述文が新しく追加されています。実はその前、こういったものが必要だということは、CEFRの2001年版の方にも言及されています。これらは補遺版では、1,832ある例示的能力記述文のうちの、僅かですが46項目に当たります。これが具体的にどのような部分に見られるかといいますと、特に聞く・読むについての受容活動や、やり取りに関するところに大部分が占められています。また、A1レベルとの違いに関しては、特に、絵や写真、ジェスチャーの助けがあるという点、「はい」「いいえ」「おはようございます」のような定型表現に限定されているという点であり、A1の本当にその前のレベルを規定するために、このような表現が使われています。

具体的にこれがPre-A1の能力記述文を分けたもの、表にしたものです。このように受容とやり取りの部分で能力記述文が多いということが見て取れます。この受容は、決して「聞く」に限らず、「読む」というところもきちんと設定されているということも注目すべき点だと思います。

これはCEFRの補遺版では入門レベルでPre-A1と設定されていますが、ではフランス語教育ではどうなのか、実はこのCEFR補遺版が新しい例示的尺度文が公開されたのが2018年ですが、それ以前からフランス語教育の中では取り扱われていました。CEFR補遺版が発表されるずっと前から入門レベルが設定されていました。その背景は先ほど御説明したとおりですが、やはり入門レベルをきちんと丁寧に扱う必要があったということが推察されます。

具体的にはこちらです。CEFRのフランス語教育ではA1.1と呼ばれています。A1.1というラベルが入門レベルとして説明されました。2015年に発表されたRéféréntielという、簡単に言うと、参照資料、参照ガイドという形で公開された書籍があります。CEFRには各言語に文脈化する過程の様々な資料、例えば英語ではイングリッシュ・プロフィールがありますし、ドイツ語ではプロフィール・ドイチェなどがありますが、フランス語の場合はRéféréntielになります。CEFRは汎言語的、抽象的なため、そのままではそれぞれの現場では使いにくく、共通の基盤、枠組みをそれぞれの言語に使いやすく落とし込んでいた、文脈化したものが必要となります。それはRLDと呼ばれていますが、フランス語のRLDが、このRéféréntiel、参照ガイド、参照資料です。フランス語の中でCEFRを落とし込んでいったものです。教育現場で取り扱う際に、もっと具体的で共有する必要があったので、それぞれ各レベルでどのような合意や表現、文法事項が必要なのかまで細かく明記されています。フランス語のRéféréntielは、A1.1レベルだけではなくて、2004年に、まずB2レベルのRéféréntielが発表され、その後他のレベルが作成され、最終的にはA1.1レベルからC2までの7レベルのRéféréntielが公開されました。それぞれのレベルでどのような文法項目や語彙が必要かも含めて参照ガイドとしてまとめられています。これらは、フランス語だけではなく様々な言語について開発されていて、Council of Europe、欧州評議会のページを見たところ、現在では11の言語でこの参照ガイドが開発されていると説明されています。少し遠回りになりましたが、CEFRのフランス語教育への文脈化の具体的な事例として参照ガイドと捉えていただくとありがたいです。

フランス語教育ではこのように7つのレベルがあるのですが、今回はA1.1レベルの参照ガイドについて触れていきたいと思います。これは2005年に人口移民局の要請で開発されました。現在の内務省の一つのセクションですが、つまり政治的、政府の要請で開発されました。対象はフランス語の初学者であり移民です。背景はフランス語の習得が必要な移民の増加があったと述べられています。また、参照ガイドの構成としては、3部から成っていて、まず、A1.1レベルというのはどのようなものなのか、次

に、特に読み書きに対する能力記述文がどのようなものなのか、最後に、公的試験との関連性が触れられています。ここまでが2005年に発表されたフランス語での入門レベルについてです。

ここでフランス語教育におけるA1.1レベルがPre-A1とどのような関係があるのかというところを押さえていきたいと思います。結論から言いますと、同じと考えていいと思います。実際にこれが明記されたものは見つからなかったのですが、周りのフランス語教育関係者、検証している先生などに聞いてみても、同じととらえていいと思うという答えが返ってきています。これについても、資料が見つかりましたら共有したいと思いますが、なぜ同じなのかというのをここで御説明していきたいと思います。

そもそもCEFR2001では、コミュニケーション能力において、A1からC2までの6段階が提示されていますが、それぞれのレベルは、状況に応じて、下位のレベルだったり間のレベルを設定していたりしてもいいとされています。枝分かれ方式と呼ばれていますが、2001年版の第3章5節でもこのことが詳しく述べられています。つまり、A1レベルといっても、全くの初めての段階からA1レベルに到達するまでも過程があり、これの特に前半部分にフォーカスを当てて取り上げてラベリングをしたものがPre-A1であり、あるいはA1.1と言えます。フランス語教育の中ではここをA1.1、試験では、後ほどお話ししますが、DILFという試験が設定されました。またCEFRの補遺版では、先ほど大木委員のスライドでも共有していましたが、このように下のレベルも必要である、具体的には、日付や曜日、挨拶、「はい」「いいえ」「すみません」「どうぞ」などの定形表現などですが、初学者、入門レベルにとっては有意義な目標設定にもなるし、学習を続けていく上での道しるべになるということが明記されています。これがフランス語教育におけるA1.1レベルであり、CEFRの補遺版で設定されたPre-A1レベルです。

このA1.1レベルに関して、先ほどお話しした参照ガイド、Référentielが開発されましたが、同時に、試験も設定されました。2006年です。先ほど大木委員のお話にもありましたDELFL・DALFというフランス語の公的試験ですが、これは、もともとは1985年に開発され、2005年にCEFRのレベルに合わせて大きく改訂されました。この枠組みの中に、A1.1レベルを、DILF(Diplôme Initial de Langue Française)、入門、初期段階という意味で「initial」が入っていますが、頭文字を取ってDILFという試験が設定されました。ですから、従来の枠組みの中にA1.1レベルの試験を新たに入れ込んだということになります。これを開発したのは、DELFL・DALFを開発した機関です。これはCIEPと呼ばれる機関ですが、フランスの国民教育省の監督下にある機関で、現在はFrance Éducation Internationalに変わりました。ですので、国民教育省の管轄下にある組織が開発し、つまり、国民教育省の認定資格でもあります。

この目的としては、フランス語学習への最初のコンタクトとして、A1.1レベルに行くまでの途中のレベルを設けることによって、途中のレベルの学習の価値を付け、かつ、学習者にとっては動機付けを高めるために設定したとされています。このA1.1レベルの新しい試験DILFを従来のものと関連付けさせることによって、フランス語教育の試験としての一貫性が担保され、学習者にとっては継続学習への動機付けにもつながっていると認識されます。実際に現在は、DILFは移民向けですので、フランス領土は本土と海外県がありますが、フランス領土のみ実施されていて、試験センターが現在100か所あります。試験は年6回行われています。一方、DELFL・DALFは外国語としてのフランス語の試験ですが、これは、先ほど大木委員のお話にも少しありましたが、世界中で行われておりますし、日本にも試験センターがございます。

この試験について、どのような体制になっているのか、少し詳しく説明したいと思います。DILFの試験内容について簡単に触れたいと思います。注目すべき点ですが、まず、DELFL・DALF、A1以上のレベルと違って、「聞く」「話す」の口頭能力に関して比重が置かれているという点です。それから、試験内容は、やはり現実生活の中で実際に遭遇する活動、コミュニケーション言語活動について、「聞く」「読む」「書く」「話す」の四つの技能・能力について試験が設けられているというところも特に注目すべき点だと思います。ですので、産出能力もきちんと測っています。

なお、試験サンプルが先ほどのFrance Éducation Internationalのサイトで公開されています。このDILFだけではなくて、ほかのDELFL・DALFの試験も見ることができます。その一例がこちらですが、現実

に起こり得る場面で、絵や写真などの情報を頼りに聞く、読む能力を測っています。これは受容です。例えば聴解ですと、どのような場面かを理解しているかどうかを測るというようなタイプの試験です。こちらは、少し古いですが、携帯画面の表示に関してのものが設定されていますし、A1.1レベルですけども、このような形で設定されていますし、例えば「書く」であっても、滞在許可書から実際に情報を写して書き取るというタスクで、入門レベルですが、現実的な場面でのタスク設定がされています。この点も特徴的だと思います。

ここでほかの試験とのレベルとの関係を見ていきますと、DILFというのは、年齢対象で見ると成人を対象としたもので、A1.1レベル、そして目的は、移民、あるいは仕事に関わるレベルと設定されています。先ほど大木委員のお話にあった子供向け、DELFL-Primは、A1.1レベルもありますが、もともとはA1.1レベルではなくて、子供向け試験という流れの中でA1.1、A1、A2と進んでいく、このように設定されています。ただ、縦で見ると、A1.1レベルというのは、大人であれ、子供であれ、名前を書くとか、そういったタスクレベルでは同じことができる、似たようなことができるというふうに、レベルでは設定されているところが非常に面白いと思います。縦軸で見た場合と横軸で見ていった場合で様々な見方ができる。このようにマッピングがきちんとされているというところが興味深いです。

大人、成人に注目すると、まずDILFがあり、次のステップとしてDELFLに行きます。DELFLはA1レベルからB2レベルで、その先のC1、C2レベルにDALFLがあります。したがって例えば移民として最初はA1.1レベルであっても、その後、DELFLの試験、DALFLの試験を目指すことができ、一つの試験の枠組みの中で取り込まれ、位置付けられています。

先ほど大木委員の御発表の中では、juniorが挙げられていましたが、年少者ではなくて、ティーンエイジャー、青少年に関してはこちらの試験が設定されています。縦軸で見ると、やはり同じように設定されていますが、このような形で試験全体がマッピングされているところが特徴的だと思います。

ここまでの試験についてですが、今日私がお話ししたかった重要なポイントでもあります。やはり移民が増えてきたという背景の中で、まず、参照ガイドに当たるもので、RLD、Référentielが設定されて、それに基づいて、従来の試験の枠組みの中で、きちんとDILFという試験が設定されたということが非常に興味深い、フランス語の中での文脈化の大きな流れと言えると思います。このあとは補足なので簡単に御紹介していきたいと思いますが、試験が開発されたならば、当然のことながら、現場でそれを文脈化していく流れになっていきます。ここでは、A1.1レベルの教材がどのような形で出版されていたかというものをまとめたものなのですが、主なものを挙げてみました。ここで面白いと思ったところは、このAlphabétisation、つまり、文字教育に関してのこと、アルファベット学習、文字教育、文字習得、識字教育に関しての教材が多く出版されている点です。これはやはりA1レベル、A1.1レベルでは必要な部分であり、この段階での橋渡しというか、足場がきちんとならないと次に行けないので、ここに関しての教材が非常にたくさん出版されているところが興味深いです。

それだけではなくて、自国で識字教育をきちんと受けてきた人向けの速習、早くA1レベルに上がれるレベルの教材もきちんと出版されています。あるいは最近では、現在の状況を受けて、ウクライナ語話者向けの教材、A1.1レベルですけども、特化されたものも出版されています。A1.1レベルというものがきちんと設定されているということで、教材もこのように対象者に合わせて非常に細かく開発されてきました。

また、教材開発だけではなくて、今度は教える人の養成が大切になってきます。これに関しては、今後の審議で又取り上げられることだと思うのですが、フランス語教育の中でも、オンラインして無料で受けられるコースが開発されています。これはヴィシーにある教育機関のCAVILAM、そしてAlliance Françaiseが一緒になった機関の、ニューカマー、新しく入ってきた人たち向けの外国語学習に寄り添うというタイトルのオンラインのMOOCのコースが公開されました。これは、内務省の資金援助をきちんと受けて公開されて、受講者は無料で受けられますし、受講制限ももちろんありません。対象者は、ボランティアとして教える方々をメインに、ボランティアに限らないですが、基本的に初めてフランス語を教える人を対象に組まれたコースです。入門なので、このコースではもちろん養成にはならないので、

幅広い学習教材の本当にたくさんのリンクがあります。証明書もきちんと発行され、実際にボランティアとして教えるときにも使えるという形で設定されているので、受講継続のモチベーションにもつながります。また、それぞれのボランティアで教える人たちがお互いに助け合えるように、修了者のみが参加できるコミュニティスペースも提供されています。このように、養成者、携わる方たちが実際のA1.1レベル、A1レベルの人たち、移民の人たちの言語学習をサポートする教師養成レベルもどんどん進んでいるという点も興味深いです。

こちらがプログラムですが、本当に基本的なところ、背景から、実際の教室ではどうしたらいいのかというところまで、六つのユニットで説明されています。それからもう一つの例ですが、これはDILFの試験官養成のコースで、これは既にフランス語教師としての経験者向けですが、当然ながら、試験を受ける人も増えてきますので、試験官養成コースもやはり行われているところです。

最後にまとめますが、このように移民を取り巻く社会的な状況の変化があり、それを受けて政治的な要請がまずあり、A1.1レベルというものがフランス語教育の中で発展してきました。最初はA1.1レベルに関してRéférentielという参照ガイドのようなものが開発され、それがCEFRのフランス語教育の文脈化のスタートと言えます。その後試験開発と普及へとつながり、従来の試験との関連付け、枠組みの中での文脈化があり、そこが整備された後に、今度は教材がどんどん開発され、そして教師養成に携わる人たちが、試験官養成へと進んでいきました。

これらの流れから、これはフランス語の中での文脈化ですが、「日本語教育の参照枠」を考える上でも、ここに挙げた四つのポイントが参考になるのではないかと思います。一つは、社会統合という文脈の中で言語教育が果たす役割、あるいは具体的な施策がどういうものであるのかを考えていく一つの例です。全く同じことはできないですが、こういった流れがほかの言語であったということのサンプルになるとと思います。それは具体的には、RLD、Référentiel、具体的な参照ガイドがどのような形で開発されて、試験、教材、研修という一連の流れに影響を与えてきたのかということも参考になるとと思います。

また、A1.1レベルということで、文字教育への配慮というのが、例えば日本語教育の中では、非漢字圏への漢字教育をどのように捉えていくのかということを考える上での一つのヒント、何かの考えるヒントになるのかもしれませんが、また、A1.1からスタートした人たちが、その後どのような形で学習を進めていくのかという生涯学習の観点というところでも、一つ示唆を与えるものであると思います。フランス語教育ですので、もちろんフランスと日本では文脈も違います。言語的な違いもあります。ただ、CEFRを自国の言語に文脈化していく一つのプロセスということでは、「日本語教育の参照枠」を考える上での、議論の提示にはなるのではないかと、今回まとめてみて思いました。

少し長くなりましたが、私の発表は以上です。どうもありがとうございました。

○島田座長

近藤委員、ありがとうございました。詳細にわたって、かつ、分かりやすくフランス語の教育、フランス語能力の評価についての文脈化についてお話しいただきました。では、最初に5分程度、内容についての確認や質問等がありましたらお願いしたいと思います。いかがでしょうか。

○長沼委員

御発表ありがとうございました。英語の方はケンブリッジ英検にヤングラーナー向けのものがあって、同じように、多分DELTA-Primの方と非常に近い構成になっているのですが、移民の方はなかったもので、勉強になりました。

少しそれに関してですが、比重が口頭能力に置かれていてというような御説明を頂いたと思うのですが、結果は、4技能全て50%基準を満たすと出ていましたが、4技能それぞれの、CEFRの考え方だと、本当は個別のスキルごとのレベル判定をしてもいいのかなとか、パスポートみたいな感じのことをと思うのですが、やはり試験ということもあって、4技能全て含めた統合的な判定になるのかどうかということが1点、そうすると結局、識字率は最低限押さえてないと、社会的生活を移民としても営

みづらいので、そこもやはり認定しなくてはいけないというように識字率を考慮したりしたときに、そこでなくても、口頭能力のみを測る立場もあると思うのですが、ここは最低限押さえようとしているのかということを確認したいと思った点と、それに絡めたときに、資料の方でグローバルスケール、全体スケールの方をA1.1についてはお示しいただいていたと思うのですが、Référentielを見たときに、各技能の記述のレベル感というのが同じなのか、それとも識字率を考慮していて、読み書きについては少し落とした書き方をしているのかというのが少し気になりました。

英語教育は、文部科学省の方の学習指導要領の目標を見ると、小学校の方は読み書きはあえて落としています。ですので、CEFRとの対応も、CEFRは本当は水平なので、多分、技能領域は関係なく同じレベルのものになっているので、モードが変わって、読みと聞きだったら、多分同じようなタスクが、単に文字と音で違うけども、こなせるみたいなものがCEFRのイメージかなと思ったのですが、このDILFやA1.1という考え方の中には、そういうあえて落とすみたいな感じで乗り切るとしているのか、その辺りについて確認したいと思いました。

○近藤委員

まず1点目の試験についてですが、それぞれの技能ごとに試験科目があり、能力が測られて得点も出ます。ただ、口頭能力「聞く」「話す」と「読む」「書く」とでその比重が異なり、「聞く」「話す」の配点は70点で、「読む」「書く」が30点です。また、試験の合格基準は全体の50%以上で、「聞く」と「話す」に関しては70点のうちの半分を取る必要があるという書き方がされていますが「読む」「書く」は30点のうち15点以上でなければならぬとは書いてありません。ですから、「聞く」、「話す」の点数が高く取れば合格できるということも言えます。実は、「読む」「書く」の試験問題の中に「聞く」という部分が入っているのですが、その点も興味深いです。DILFの試験自体、「聞く」「話す」の比重が高く設定されていると言えらると思います。

もう1点、読み書きの部分をと落としているかどうかというご質問については、もう一度きちんとCan do、能力記述文を調べてみた上で、又改めて御報告させていただきたいと思います。英語教育の中では、そのように、「読む」「書く」に関してはレベルを落としているという情報をありがとうございました。フランス語の試験ではどのようにになっているのか調べた上で御報告させていただきたいと思います。

○大木委員

今の近藤委員のお答えは、CEFRにとっては当然な話です。四つの技能をバランスよくとは考えていない、凸凹があつていいということを確認しています。部分的な能力ということで、どれか必要なところが、この場合だと聞く、話すの点が多い。CEFR自体、もともとこういうものだという想定になっています。日本人は4技能のバランスよくとよく言いますが、彼らは全然そのようには考えていないから、当然といえば当然かと思つています。

○長沼委員

英語教育における文部科学省の方の教育の目標はそのようにあえて下げるようなバランスが取られているのですが、CEFRの意向となると、試験は総合的な評価でなされてしまうので、フランスの教育状況を見たときにも、やはり同じように卒業のレベルとかでCEFRで記述しているような学校もあつたりして、それは多分英語圏と似ていて、ヨーロッパを全体的に見てそのように使われていることがあるとすると、出口は何か一本化しているというのが、少し懸念なのかと思つたので、この識字率への配慮というのはすごく重要だと思つました。その辺り、柔軟なアプローチが取れるとよいと思つました。

○大木委員

例えば、業種別に試験問題というのはあるのかということですが、例えば留学生用のものと、フラン

スで働く人のためのものに分かれているのかということについて、フランスにはスタンダードはないと私は言いましたが、フランスの大学に留学するためには、レベルを設定しています。DELFL・DALFLでどれだけ以上と設定しています。だから、それがないと留学できませんというのを作っているわけです。それは労働者の方も同じ問題を受けるわけでしょうか。

○近藤委員

それに関して、フランスやフランス語圏で働く人向けにDELFL-PROというものがあります。また、同じFrance Éducation Internationalが実施している試験で、おそらくTCFの方でももう少し細かくなっていたのではないかと認識しています。ただ、DILFLに関してはA1.1の入門レベルの試験であり、それは移民であれ、そうではない初学者であれ、希望者が受験するもので、対象者別に分かれていないと思います。

○長沼委員

ケンブリッジ英検の方では、BULATSというビジネス向けと、IELTSは留学向けということで、別のものを設けながら、長く使われていると思います。それに関連した議論では、レベルとスコアのどっちがいいのかということで、最近、レベル性のももスコア性も併用して、様々IRT、項目応答理論、テスト理論も使いながら、レベルだけではなく細かい刻みが可能になるので、スコアで全部下から上まで同じスコアでつなぐような形で、そういった両方を出すような傾向があります。

DELFL・DALFLも、これはスコアも出るのでしょうか。刻みがあって、同じレベルの中でも少しスコアが違ふという情報も出たりするのでしょうか。先ほど大木委員の方からもあった形成的な目的ということを見ると、レベルで判定するのではなくて、途中でどのぐらいのスコアを刻んでいるかということが分かると、上を目指しやすくなるといった診断情報の細やかさを工夫してきているのが近年の状況です。こちらのほうではどうかと興味がありました。

○大木委員

真嶋委員にお伺いしたいのですが、業種別のDELFL・DALFLに当たるようなものというのは、留学生用とか外国人労働者としていらっしゃる方に対する問題というのは、よその外国語、言葉ではあるのでしょうか。

○真嶋委員

私の知る限りでは、語学の試験は一つで、それをどう使うかということで現場が、あるいは文脈が対応しているということではないかと思ひます。

○松岡委員

ドイツは移民の統合コースのB1までのところは試験も別に作られていて、目的別になっていますし、移民も、就労のところを目指してB2以上というのがあって、それも仕事のためのドイツ語ということで、又別の専門の試験が行われています。

○近藤委員

先ほどTCFの話が出たのですが、フランス語教育では、DELFL・DALFL・DILFLも、それぞれのレベルで受けるのに対して、TCFは、レベルごとではなくスケールで出てくる形となっています。これは、英語の試験に近い形だと思ひますが、ポイントで出てきます。TCFに関しては、移民向けと一般向けに分かれていますし、あるいは、カナダ、ケベックもあります。なぜカナダとケベックで分かれているのか分かりませんが、このような形で設定されています。少なくとも一般と移民を分ける設定がTCFの方ではされています。一方でレベルごとに試験が設定されているDELFL・DALFLではこういったものはありません。DELFL・DALFLは1985年から行われているというお話をしましたが、TCFは、CEFR公開後にこれに合わせて作ってい

き、TCFのレベルが出来てから、今度はそれに合わせて古いDELTA・DALFを関連付けて、新しいCEFRに合わせたDELTA・DALFを開発していったという経緯があるので、DELTA・DALFとTCFは違う試験のように見え、それぞれの連関についてきちんと証明されながら開発された試験のようです。余談になりましたが、このような形で提示されています。

○島田座長

ありがとうございます。一旦、内容についての確認、質問を終わらせて、その後、オープンな審議に入りたいと思います。今の皆さんのやり取りの中で、松岡委員からドイツのことが御紹介ありましたが、それぞれ目的といったときにも、職業あるいは留学等という目的なのか、それともそうではない、先ほどのTCFの試験に関しては、移民か、そうでないか、あるいはカナダとケベックというような、職業領域と教育領域という分類でもない場合もあり、やはり国によって目的ですとか、レベルですとか、対象者の分類方法において、それぞれ文脈化の方法が違うということが分かってきたかなと思います。

私から近藤委員に質問したいのですが、先ほどのDILFが出てきた背景に、アルファベットを使用しない言語の母語話者が増えたということと、もう一つのスライドに、学校教育をほとんど受けていない人対象の読み書きということと、また識字教育は、学校教育とは少し違うという説明があったと思います。読み書き能力がないということと、教育を受けた経験がないということはイコールではないと思いますが、その辺りはどういう整理になりますでしょうか。言いかえますと、アルファベット以外の国の出身者ということと、学校教育を受けていない人というのはイコールではないと思うのですが。

○近藤委員

先ほど教科書のところで少しお見せしましたが、アルファベットの習得が必要だが、ある程度母語で教育を受けた経験がある学習者向けの教材が開発されています。一方、「ALPHA」という言葉がA1.1レベルの説明や教科書の中でもよく出てきています。ALPHAという場合は、出身国で教育を受けていない人たちの教育を指しているようなので、この二つの違いについては意識されていると思います。

先ほど挙げましたオンラインでの教師研修でも、まずそこは違うのだという説明もあり、学習者が読めない、書けないということはどういうことなのかをきちんと把握した上で教えていく必要があるということも、明示されています。

○島田座長

ありがとうございます。日本語教育の文脈化を考えていくときに、漢字圏であるかどうかということが少し出ましたが、例えば、母語は漢字を使わない国がほとんどですが、漢字を知っているかどうかよりも、アルファベットの場合は、例えば英語の教育をどのくらい受けた、あるいは、教育を受けた経験によって認知能力の差なども影響があるのではないかと考えています。

○近藤委員

おっしゃるとおりだと思います。

○島田座長

大木委員、近藤委員、ありがとうございました。次に、議事（2）「日本語教育の参照枠」補遺版の検討に入りたいと思います。これから、大木委員と近藤委員の発表から、CEFR-CVの日本語教育への文脈化において考慮すべき点について、一部もう既に議論が始まっていますが、検討を進めてまいりたいと思います。この点について、本日の発表者である大木委員と近藤委員から、CEFR-CVの日本語教育への文脈化において考慮すべき点について御発言いただいてから、残りの時間で検討したいと思います。大木委員、いかがでしょうか。

○大木委員

考慮すべきことというのは、やはり微妙なところは、補遺版に入っている複言語・複文化というところをどうするのかというところかだと思います。この点については、後から時間を頂けたら話をしようと思いますが、機械翻訳との関係で考えると面白いのではないかと思います。機械翻訳は複言語・複文化、特に複文化のところをうまくできないからです。特に日本語は日本独特の文化があるといった場合は、機械翻訳はうまくできないのです。この点を考えると、どのような共通参照レベルを作ればいいのかということは、機械翻訳をどう取り入れるかということと関係していると思うのです。

○島田座長

ありがとうございます。機械翻訳ということが出てきましたが、複言語・複文化能力のことを考える際に、機械翻訳が対応できない部分について検討すると参考になるのではないかというお話でした。近藤委員、いかがでしょうか。

○近藤委員

私の方からは、まとめの中で触れさせていただきましたが、文脈化をする中で文字教育を配慮するの難しいのかは、今、島田委員からもお話がありましたが、日本語教育への文脈を考えたときに考慮すべき点になると思います。今回はA1.1レベルに特化してお話ししましたが、文脈化を考える上で、CEFRやCEFR-CVの中で何が必要で何が不要ではないのか、現在日本が置かれている状況を踏まえて、何を優先すべきか、何はそれほど優先しなくてもいいのか、あるいは別の観点があるのかということを含めていくことがポイントになるかだと思います。フランスでは、識字教育は移民の統合の過程で非常に重要なものと認識されていて、今の流れがあると思います。では日本語教育ではどうなのか、「日本語教育の参照枠」では何を重視するのかを考えていくのかということが一つ大きなことです。

もう一点は、従来あるものとの関連付けです。新しいものを作るだけではなく、それを従来の枠組みの中でどのように関連付けていくかという配慮であり、連関の分かりやすさということも一つの大きなポイントになるのではないかと思います。既に「日本語教育」の参照枠がありますが、今後、補遺版を考えていく上でも、どのように組み込んでいくのか、あるいは「日本語教育の参照枠」自体が、それ以前の日本語教育の枠組みの中で、どのように位置付けられ、どのように関連していくのかという、従来あるものと新しいものとの連関という点が議論のポイントと認識しております。

そして最後にもう1点付け加えたいのは、今回のフランス語教育におけるCEFRの文脈化を見るとやはり政府からの要請や資金援助というのは非常に大きく、それがないと進んでいかなかったという点です。今後、「日本語教育の参照枠」も、予算的なことも含めて、どういった省庁がどのように関わっていくのか、そういった国の中での全体的な位置付けということもポイントと感じています。

○長沼委員

補遺版との関係ということで、今日、お二方の委員からいただいた複言語・複文化、識字教育というのは、どちらも議論すべきポイントであると改めて感じました。

一つは、識字教育について、児童向けのものというのと、移民向けの二つの試験があるというお話でしたが、そのかけ算のところはどうなのでしょう。移民の場合は、いわゆる移動する子供たちのように、日本語の方でもJSLバンドスケールというものが早稲田大学の川上先生の研究室の方で作られています。低学年向け児童、中学年向け児童など学校教育に適応するために習得状況等を考慮しながらどのように発達を捉えるかについては、興味があります。そこまで細分化した試験というのはニーズの関係もあり、なかなか作れないのかもしれませんが、移動する子供たちが増えてくる状況で、更に言うと、移民の子供たちという両方で考慮すべき対象者を扱うのかどうかというのが気になりました。

また、リテラシーの方でいうと、先ほどのケベック州などの試験の中にも特別な対象があつて面白いと思ったのですが、カナダの方でもカナディアン・ランゲージ・ベンチマークスというCEFR的なものが

あり、そこでは大人のアダルト・リテラシーということに注目をしていて、昔から様々なスタンダードや指標のようなものが出ていて、デジタル・リテラシー、ニューメラシー、数的処理、学習方略、社会的文化的な知識、様々なものが含まれています。そういったほかのスタンダードといったものも見ながら、更に視野を広げて議論するというのもあっていいのかなと感じました。

先ほど近藤委員から見せていただいたA1.1の記述を見ても、複言語的な要素、いくつかの言語を使いながらコミュニティーに参加できるというスタンスが入っているのが、正に仲介のところだと思ったので、このような視点はCVが出る前から出ているというのは、CEFRがもともとそういう発想を持っていたのだと改めて思いました。参考になりました。ありがとうございます。

○真嶋委員

失礼します。今の長沼委員の御指摘の前半の部分、年少者への言語教育に関して興味があるというお話ですが、この私たちのワーキンググループでは、あるいは「日本語教育の参照枠」では、年少者教育については別途取り上げる必要があるということを示唆してあり、仄聞したところ文科省の方でかなり様々なことが動いていますし、「外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメントDLA」を活用しているという動きもありますし、それは今回のお話からは少し外すということで了解しているかと思いません。認知能力が発達、成人に近くなっているティーンエイジャーについては話してもいいのかもしれませんが、この委員会では成人に対する日本語教育にフォーカスしているということだと思います。

また、近藤委員の詳細な考察では、教師養成のオンラインの無料のコースが設定されて、内務省が予算をきちんと付けて動いていることが分かりました。フランスでは、そのオンラインコースを受けた人は証明書ももらえるということでしたが、移民のフランス語コースなど、フランス語教育に関わることは資格制度になっているのか、あるいは誰でも教えてもいいのか、このようなオンライン無料コースが出来た理由の一つには、ボランティアでやりましょうということでは効率が上がらない、あまりうまくいかないという課題があったのか、現状はどんな感じなのかなということについてお伺いしたいと思いました。また、その無料のオンラインコースを受けて勉強する人たちには何かインセンティブはあるのか、それはどのように把握されているのか、フランス社会の今の課題も含めてお尋ねしたいと思いました。

○島田座長

本ワーキンググループでは、成人を対象にした議論を中心にするということをご一緒の上で、年少者の方のことも気にしながら、成人の対象の部分をどうするかということは深く検討していくというようなことでよいと思います。それから今、教員養成について、真嶋委員から具体的な質問が出ました。近藤委員、いかがでしょうか。ボランティアの先生の養成には、どのような背景がありますか。

○近藤委員

資格がないと教えられないというようなことではないと認識していますが、調べてみます。先程お話ししたオンラインのコースが終わった証明書というのは、あくまでもコースの修了証明書であるので、これが公式なもので、これがないと教えられないというものではないと認識しています。このようなコースが開講されている背景には、2016年にフランスの移民に関する法律が統合契約という形になり、それでA1.1レベルまでに達していない場合は研修を受けなくてはいけないということが明示されたということがあります。その結果、恐らく現場では移民に対するフランス語教育のニーズもどんどん増えていて、それに伴って教える人材の必要性も高まってきているのではないかと思います。教えることに対して資格が正式に必要なかどうかということに関しては、調べてみたいと思います。

実は今、初めてフランス語を教える人たち向けの研修を対面で今受講中なのですが、そこに参加している28人のうちの4分の3がフランス人です。もともとはフランス語を母語としない人たち、私のような人がフランス語教師になりたい場合に受けるタイプの研修だったと思うのですが、今は4分の3がフ

ランス語を母語としている人です。クラスメートを見てみますと、定年退職をされた方とか、今ボランティアで教えているが、資格があった方がこの後いいからこのコースを受けたという人、あるいは、これから移民向けに教えたいという人がたくさんいます。現実の感覚として、それだけフランス社会の中で移民が増えてきているのだなということを感じています。

○大木委員

先ほど、真嶋委員のおっしゃったことをきちんと理解しているかどうか分からないのですが、CARAPというのを先ほど説明させていただきました。CARAPには多元的にアプローチというものがあって、言語への目覚め活動というのが入っており、それは主に子供用です。ですので、移民でフランスにやってきたばかりの人たちに教育をするのに、この言語への目覚め活動というのをやるわけです。その中にフランス語も入っていますが、子供の母語も入っています。先ほどお見せした資料の中に知識、スキル、態度がありました。ただし、どれくらいの幼児までを想定しているか分かりませんが、あれ（CARAPの参照枠）はレベル分けされていません。6段階に分けられていません。これはあまり認知能力がまだ発達していない人たちに対する対策でもあるのです。その言語への目覚め活動というのは、フランスの公立学校でもきちんとやっている、移民の子供たち、ニューカマーの人たちに対してやっているわけです。共通参照レベルに当たるようなものは、先ほどお見せした形があるのですが、果たしてそれがどの程度使われることを想定しているかは、よく分かりませんが子供用ではないかと思うところもたくさんあります。

○福島委員

お二人の発表をお聞きして、ヨーロッパの文脈において、CEFが、あるいは欧州評議会の政策がどのようになっているかということ、つまり、欧州の文脈において、政策理念から実際の教室場面での実践までが一貫して行われていて、CEF以降、移民向け、子供向けというような様々なプログラムがされていることがわかり、大変勉強になりました。

その上で、今回それを文脈化するという議論があり、（これからの話は少し形式的な話になるかもしれませんが）、大木委員が「何のためにCEFがあるのか」とおっしゃって、近藤委員は「統合のため」というお話をされていて、そのような観点からCEFの文脈化を考えると、例えば先ほどの複言語・複文化主義というものを、日本にそのまま文脈化ができるかということ、やはり議論が起こるわけです。そうすると、どの部分から考えるか、その基盤を考えると、例えば複言語・複文化主義は、いわゆる言語政策での手段であって目的ではない。では、「何が目的か」と考えたときに、欧州評議会の人権と民主主義と法の支配、この三つに立ち返れば、「なぜ欧州の政策を日本へ持ってくるのですか」と問われたときに、「共通する価値があるからです」と回答できるようになります。その中でも、例えば人権の中で自由というものが施策としての基盤とするということであれば、自由という「個人の欲望が制限されない」ということを尊重する。しかし、みんながやりたいことをやるけど、みんながやりたいことをやるとばらばらになるので、政治的に制限しなければいけないわけです。それを政治的に制限するとき、「暴力で支配せずに民主主義で行いましょう」というのは、ヨーロッパでも日本でも共有する理念ですし、昨今、最近の暴力のニュースがありますので、社会に実現すべき理念として置ける。そういった人権を守り、民主主義的な社会を実現するということに、欧州においては複言語主義が恐らく功を奏するのではないかと。大木委員もおっしゃいましたが、多様性のようなものを担保するという文脈において、複言語主義というものが出てきたということがあるかなと思いました。

ですので、民主主義でやるということになってくると、当然、言語による合意が政治的な正当性になってくるので、そういった意味で、どういう言葉を使うのか、どういう段階で政治参加していくのかということも文脈化するときの観点として出てきます。文脈化という行為をするときに、どのような価値観から始めるかというのが重要だと思って話を聞いていました。

○松岡委員

先ほどのボランティアという部分が気になりました。フランスでは、2016年の法改正の後から、言語の教育を無料で受けられるという権利が移民に認められたというふうに解釈したのですが、提供する側がどのように質を担保しているのか、どうやって選定されているのかといった辺りをもう少し詳しく知りたいと思いました。日本も、こういった議論はまだまだ先の話で、そういう政策的なところにどれぐらい関わられるのかについても、これからの議論だと思のですが、どこで使うのかというところを意識しながら、文脈化について考えていかなければならないと改めて思いました。

○島田座長

ありがとうございます。ほかの委員の皆様、いかがでしょうか。

○大木委員

先ほどの機械翻訳のところについて説明させていただきたいと思います。普通、このような内容はメタフィクションのところで扱うと思われそうですが、実はそうではないと思います。資料をご覧ください。下の文は同僚の西山氏が訳したもので、上の文がDeepLで訳したものです。

この例は非常に分かりやすいのですが、「柔道をしたり、水泳を習いにプールに行きます」という文をDeepLに翻訳させました。そうすると、「柔道をしたり、水泳を習ったりするためにプールへ行きます。」という訳になっているのです。その次は、主語が日本語ではなくなってしまうので、DeepLの方では無理やり主語を設定しています。本当はフランス人だったのです。しかし、君、私の家族という意味になっているのです。その次は、句読点がうまく解釈できていない例です。少し文の構造が複雑になると、DeepLはうまく訳ができなかったと思うのです。

今度は仏文和訳です。元のフランス語を和訳させました。そうすると、「それは共和国である。それは不可分である」となりました。フランス語にある主語を全部訳した。でも、西山氏の訳したのには「それ」がないのです。日本語で代名詞主語を繰り返すと変になります。それから、である体とます体が交ざっています。

それからこれは会話、i P h o n e で訳したのが実にうまくできるのですが、親しい間柄で使うT u と v o u s が交ざってしまっています。Je t' aimeというのはきちんとできているのですが、相手の方のところが、Si vous m' aimez ou nonというふうになっています。

つまり、文の構造の解析がうまくいってない、大きな間違いがあるということです。それから言語に関する習慣、「である」とか「ます」などの文体にも間違いがあります。もう一つは文化的背景が違うということです。というので、ポストエディットするにはどういう能力が必要だろうか、これはCEFR日本語版です。コミュニケーション言語能力のどれが必要であるか。このうちの文法能力というのと社会言語能力、これが大きく必要になってくる。CEFRも前の方にしっかり書いてあるのです。文法的正確さ、これはちゃんとランク付けされてあります。それからもう一つは、社会言語能力に関しても、6段階あります。こういうものを使ってうまくやればいいのではないかと思います。

○島田座長

大木委員、ありがとうございます。機械翻訳のことを取り上げているところはまだないということで、日本語教育の世界でいち早く扱えるかどうかというところで御提示いただきました。

今日も2時間で、あと3分を残すのみとなりましたが、今回は、日本国内における就労者の目標設定ツールと、それから長沼委員から、英語教育のPre-A1の話も含めてお話を伺いました。今日はフランス語教育、フランスでどのようにCEFR、CEFR-CVが受け入れられ、かつ、大木委員のところでは、反論に対してどのように解釈していくかという議論を伺うことができました。また、複言語・複文化について、今後、「日本語教育の参照枠」の方でどのように扱っていくかということの考えるヒントも頂けたのではないかと思います。

また、近藤委員からは、移民が増えていく社会的な背景を踏まえた上で、フランスがフランス語教育

をどのように整えていっているのか、また、どのようにシステムが運用されているかということについても、詳しいお話を伺うことができました。Pre-A1ということをも日本語教育の中で、「日本語教育の参照枠」の中でどう取り上げていくかということについては、対象者、レベル、目的などの軸で整理していくということが、一つ重要な視点として今日御提示いただいたところから出てきたかと思います。識字教育との関係や文字の扱いということも含めて、どう考えていくのかということ、今後具体的に検討をしていけたらと思います。

また、教師教育に関しましては、このワーキンググループでも後半の会議におきましてヒアリングを予定しておりますので、そのときに検討できればと思います。では、時間となりましたので、これで本日の議事は終了となります。今後の予定について、事務局からお願いいたします。

○松井日本語教育調査官

事務局から報告いたします。次回のワーキンググループ会議は9月21日水曜日、15時からの予定でございます。

○島田座長

皆様お疲れさまでした。これで第2回「日本語教育の参照枠」補遺版の検討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 —