

文化審議会国語分科会日本語教育小委員会  
日本語教育の標準に関するワーキンググループ 第4回 議事録

令和元年11月20日(水)  
15時00分～17時00分  
旧文部省庁舎2階文化庁特別会議室

〔出席者〕

(委員) 宇佐美委員, 金田委員, 島田委員, 松岡委員 (計4名)  
(文化庁) 津田日本語教育専門官, 増田日本語教育専門職, 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〕

- 1 第3回ワーキンググループ議事録(案)
- 2 日本語教育の標準に関するワーキンググループの進め方について
- 3 日本語教育の標準に関する検討事項(案)
- 4 CEF R 共通参照レベル: 全体的な尺度(案)
- 5 CEF R 共通参照レベル: 自己評価表(案)
- 6 レベル別・言語活動別の能力記述文例(案)
- 7 ヒアリング②「生活者としての外国人」についての文字とリテラシー
- 8 ヒアリング③ 漢字出現頻度数調査について

〔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「日本語教育の標準(仮)」の策定に向けた検討を行った。
- 3 議事2「日本語教育の標準(仮)」における漢字の扱いに関するヒアリングを行った。
- 4 ヒアリング内容についての質疑と漢字の扱いに関する検討を行った。
- 5 12月以降の審議日程についての確認を行い、次回の公開ワーキンググループは1月に行うことになった。
- 6 資料説明等の内容は以下のとおりである。

○金田座長

ただいまから第4回日本語教育の標準に関するワーキンググループを開会いたします。よろしくお願いいたします。

まず、前回のワーキンググループでの議事録ですが、それぞれ御確認いただきまして、変更が必要でしたら、来週27日水曜日までに御連絡ください。最終的な議事録の確定は座長に御一任くださいますようお願いいたします。

それでは、議事に入ります。一つ目です。「日本語教育の標準」、これはまだ仮称ですが、この標準の策定に向けた検討についてです。今、松井専門職の説明にもありましたように、資料3「日本語教育の標準に関する検討事項(案)」, 資料4「CEF R 共通参照レベル: 全体的な尺度(案)」, 資料5「CEF R 共通参照レベル: 自己評価表(案)」, 資料6「レベル別・言語活動別の能力記述文例(案)」を順番に確認していきたいと思っています。

資料3「日本語教育の標準に関する検討事項(案)」については、前回の御意見を踏まえまして、修正されております。事務局から修正箇所の説明をお願いいたします。その上で、委員の皆さんに御意見を頂戴したいと思います。

### ○松井日本語教育専門職

個別の部分は指摘せずに、大きな修正箇所だけ指摘させていただきたいと思います。

まず、3ページです。これが日本語教育の標準の理念に関するところですが、1、2、3とございまして、3番を、「多様な日本語使用を尊重する」と直させていただきました。下の説明文に関しても、大きく変わっております。

次、5ページ目の一番初めの丸です。ここは「CEFRは、言語の枠や国境を越えて、外国語の運用能力を同一の基準で測ることができる国際的な枠組みであり」と直させていただきました。「国際的な標準であり」という表現が使われておりましたが、「標準」という言葉について御意見がございましたので、「枠組み」と直させていただきました。

次、6ページにつきましては、新たに書き加えさせていただいた部分として、「一次報告（案）の検討範囲」の6）に一次報告案の骨子を1番から9番まで追加させていただきました。

### ○金田座長

今の主な修正点に関して、何か御意見あればお願いいたします。

### ○松井日本語教育専門職

1点事務局から、御検討いただきたい点を述べさせていただきます。3ページの緑の枠の中の2番です。「言語を使って『できること』に注目する」という項目についてですが、前回の検討では、最後の行の「能力評価」という言葉について御意見が出ました。この「評価」という表現が適切かどうかについて、御検討いただければと思います。

### ○金田座長

それ以外、先ほど御説明くださいました言語教育観の柱の三つ目の多様な日本語使用を尊重するという表現、そして5ページ目の「国際的な枠組み」と直した点、6ページ目の一次報告の骨子案の表現について追加事項がありました。これに関して特になければ、今、松井専門職から「能力評価を可能とする」という表現が適切かどうか、御意見いただければと思います。

二つ目は、表題にもあるように、できることに注目する、言語活動別の能力に注目をするという部分について御意見をお願いいたします。最後、言語活動別に能力を評価することが重要であるという意味の文章ですが、これについてはいかがでしょうか。

### ○宇佐美委員

前回、「評価」という言葉は使わない方がいいのではないかと議論について、ここで「評価」という語を残したのは、この言葉を使いたいという意思があったということでしょうか。どういう理由で、「評価」という語を残したということでしょうか。

### ○松井日本語教育専門職

事務局から説明いたします。この点につきましては「評価」の代わりにどのような言葉を使うべきかという候補が複数出ました。しかし、代案が確定しませんでしたので、暫定的に「評価」という言葉を残しました。継続的な審議をお願いいたします。

### ○宇佐美委員

これは、まだ変わる可能性があるという意味でしょうか。

### ○松井日本語教育専門職

代案で確定したものが出ませんでしたので、継続審議をお願いいたします。

○金田座長

前回会議の前半に、「評価」という言葉を広く捉えることは可能ではないかという意見が出ました。しかしながら「評価」と聞くと、テスト自体が目標になってしまうことが想定されてしまうという懸念が、宇佐美委員の御意見よりも前に出ていました。

○宇佐美委員

もし「評価」という言葉を使うのであれば、誤解を受けない説明を加えた上で使うということになりますが、現時点では、まだ代案ができていないということでしょうか。

○金田座長

はい。

○宇佐美委員

分かりました。

○金田座長

これに関しては、資料2「日本語教育の標準に関するワーキンググループの進め方について」を御覧いただくと、来月、日本語教育小委員会があります。このときには、日本語教育の標準のワーキンググループの進捗状況についての報告を行いますが、そこが最終報告ではないので、文言の修正が可能です。特にこの部分は意見も分かれたところですので、簡単には決められないと思います。

○宇佐美委員

分かりました。時間を掛けて議論することには賛成です。そして、その次の4ページ目の3番ですが、見出しで出していることと、その下で書かれていることと、ずれている気がします。下の方には、日本語学習の目標設定が多様であってもいいということと、見出しの日本語使用そのものが多様であることを尊重する、ということとは、ずれがあります。

実質的には重なるということかもしれませんが、「多様な日本語使用を尊重する」というと、日本語をどのように使っても良いというようにも読めます。もちろん、そういう考え方もあるとは思いますが、下で書いてあるのは、目標設定が一律である必要はないということだと思しますので、それを反映した見出しになると良いと思います。

○松岡委員

これは、目標が母語話者ではないということを言いたいのか、今、宇佐美委員が指摘した多様な日本語使用を尊重するということを言いたいのか、どちらでしょうか。

○松井日本語教育専門職

この部分は、CEFRの基本的な考えに基づいて、母語話者を理想的な言語話者としなないという考え方を取り入れたいという意味がありました。その後の議論で、その意味合いが拡散してしまったのではないかと思います。宇佐美委員の御指摘通り、ずれが出てきたと思いますので、引き続き調整を行っていきたいと思っています。

○金田座長

前回の会議の時は、タイトルのところに母語話者を学ぶべき規範あるいは最終的なゴールとしな入っていました。しかし、それは説明文の中にあるべき言葉であろうということで、「多様な日

本語使用を尊重する」という言葉にしてはどうかという意見が出ました。改めて見ますと、不一致があるように思います。

#### ○宇佐美委員

分かりました。今のお話を聞きますと、日本語学習の目標設定が多様であってもいいというよりは、母語話者と同じような日本語使用でなくても構わない、それを広く認めるということになるのかと思います。そうしますと、この表題で良いのかと思いますし、本文についても調整の必要が出てくるのではないかと思います。

#### ○金田座長

ここは柱になるところですので、改めて全体を見渡してしっかり調整をしたいと思います。これはまた継続で審議するということでよろしいでしょうか。

(「はい」の声あり)

#### ○金田座長

それでは、資料3「日本語教育の標準に関する検討事項(案)」に関しては、以上でよろしいでしょうか。引き続き、細かい文言の部分も含めまして、是非御検討いただければとは思っていますので、よろしく願いいたします。

では、資料4「CEFR 共通参照レベル：全体的な尺度(案)」の検討に入ってもよろしいでしょうか。これについて説明をお願いいたします。

#### ○松井日本語教育専門職

資料4「CEFR 共通参照レベル：全体的な尺度(案)」を御覧ください。日本語教育の標準に関する最も大きな尺度がこちらです。六つのレベルに対して、言語技能に関係なく、そのレベルで何ができるかというものを説明した資料で、国際交流基金の訳を使わせていただいております。

ただし、先ほどの議論の通りに、この指標に「母語話者」という言葉が出てきております。母語話者を全ての学習者のゴールにしないという「日本語教育の標準(仮)」の理念とは矛盾があります。CEFRの補遺版では、「母語話者」という用語は「目標言語の話者」などの言葉で言い換えております。「日本語教育の標準」でも、今後、言い換えをするべきなのかということについて御検討いただけたらと思います。

#### ○金田座長

この「母語話者」という表現はほかの資料にも出てきますが、先ほどの理念の柱や方針等を踏まえまると、避けるべき言葉であろうと思います。CEFR補遺版では、既にネイティブスピーカーという表現は消えていて、別の言い方になっています。それを日本語に翻訳しますと、「目標言語の話者」という言い方になるとのことです。そのような言葉の言い換えで問題ないかというのが、資料4「CEFR 共通参照レベル：全体的な尺度(案)」のB2レベルの部分です。

「母語話者」という表現は、資料5「CEFR 共通参照レベル：自己評価表(案)」にもありますので、一緒に御覧ください。C2レベルの「聞くこと」の部分も赤字で示してありますし、B2レベルの「話すこと やり取り」の部分にも出てきますが、いかがでしょうか。

大きな反対がないようでしたら、とりあえず「目標言語の話者」と単純に置き換えをまずしていただいて、最終的に全体を調整するということでよろしいでしょうか。

次は資料6「レベル別・言語活動別の能力記述文例(案)」に関してです。お願いします。

○松井日本語教育専門職

続きまして、資料6「レベル別・言語活動別の能力記述文例(案)」の説明です。こちらは、先ほどの資料5「CEFR 共通参照レベル:自己評価表(案)」の各ボックスに、CEFRのCan-doを入れ込んだものです。この資料は前回の会議と同じものでございますが、前回の検討で、Can-doの数が多いB2・B1のCan-do、特に「やりとり」の部分に関しては、事務局でCan-doを選択させていただきましたが、全てのCan-doを掲載するよにとの御意見を頂きましたので、全て掲載するという方向で調整させていただいております。

○金田座長

ありがとうございました。お手元のものは、全て載っているわけではありませんが、ここに全てのCEFR Can-doの日本語訳を入れ込むということです。

○松井日本語教育専門職

このCan-doの中にも幾つか「母語話者」というものが出てきますので、その扱いに関しても、御検討いただきたいと思います。

○金田座長

「母語話者」に関しては、必ずしも単純な単語の置き換えではないものが、補遺版の場合があります。そこも見渡した上で、適切な文に直すということになりますでしょうか。

○松井日本語教育専門職

個別のCan-doに関しては、補遺版でそのまま言い換えたCan-doが収録されておりますので、それを翻訳して差し替えるということも可能です。

○金田座長

御提案については、基本的にそれでよろしいですか。次のときは、それが替わったもので網羅されたものをいただくということをお願いします。

そして、基本的にはCEFRのCan-doについては国際交流基金さんで訳してくださっているものを使用するということになりますが、それでよろしいでしょうか。

○松井日本語教育専門職

はい。

○金田座長

CEFRが示しているCan-do以外に、これと別に名称は検討する必要がありますが、詳細版というものを示してはどうかということが挙がっています。これはJF日本語教育スタンダードと、標準的なカリキュラム案のCan-doです。標準的なカリキュラム案のCan-doは国際交流基金さんがCEFRに準じてレベルを分けてくださっています。それを詳細版という形で、資料6「レベル別・言語活動別の能力記述文例(案)」を全体版として、これに付随する資料として提示するというものを検討いただければと思いますが、いかがでしょうか。

また、資料6「レベル別・言語活動別の能力記述文例(案)」のCan-doの示し方については変わるということでもよろしいでしょうか。

○松井日本語教育専門職

はい。

## ○金田座長

今はA1からC2までの6段階で、言語活動別に横に五つの欄がありますが、実際の資料としては、この一つ一つのコラムが1枚あるいは2枚のシートで示されるという形になるということです。A1からC2までの全体的な尺度は、飽くまでも資料4「CEFR 共通参照レベル：全体的な尺度（案）」、資料5「CEFR 共通参照レベル：自己評価表（案）」で、きちんと把握していくということによろしいでしょうか。

特にこの資料6「レベル別・言語活動別の能力記述文例（案）」に関しまして、今見ていらっしゃるものと、見た目が大分変わりますので、イメージが作りにくいかもしれませんが、そのように進めさせていただくということによろしいでしょうか。事務局からは、新しい形になった資料を全体版・詳細版ともに示していただくということで、お願いいたします。

次は懸案事項になっている日本語教育の標準という名称です。これはワーキンググループが始まって以来、名称に関しては変更した方がいいという意見が出ていましたので、方向性を具体化した方が良く考えています。前回あるいは前々回も、例えば日本語教育の目安という言葉が出てきたり、フレームワークという言葉が出てきたりしていますが、幾つか提案があります。

そのまま標準という言葉を使うということもあり得ます。ただし、絶対的な基準であると誤解される可能性もありますので、もともとのCEFRの考え方を踏襲する形で、日本語教育の参照枠とするということもあり得ると思います。そこにもう一言加えて、日本語教育の共通参照枠とするという考え方もあるのではないのでしょうか。

これ以外にも、私が口頭で申し上げました幾つかの案に加えて、皆さんの方で何か良い案がありましたら、是非御意見を頂ければと思いますが、いかがでしょうか。

これも引き続きの審議事項として、今日決定ということではありません。これからたたき台として幾つか案をお出しいただいた上で、次回の日本語教育小委員会には、こういう名称で考えていますということがお伝えできればと思っていますところです。

## ○島田委員

日本語能力試験が目安という言い方を使っていたのではないかという記憶があります。それを思い出しましたという感想を申し上げます。それから、参照枠というのが一番じっくりくるのかなと私は思いますが、共通という意味はどういう意味になりますでしょうか。ヨーロッパの言語の共通とは、また意味が違うと思います。ここに共通を使うというのは、どのような意味合いがあると考えられますか。

## ○金田座長

日本語教育ということで、言語の範囲が決まっていますので、そこに共通という言葉を使わなくてもいいのかなと思っています。ただ、共通の捉え方も様々あると思いますので、皆さんがどのように御判断なさるか、あるいはどのような印象を受けるのかということをお検討いただければと思います。

## ○島田委員

共通と言いましても、違う意味の共通があるのかなと思ひ、少し疑問に感じました。

## ○金田座長

これについても継続審議しますので、今日は頭出しとして、具体例を御紹介しました。また次回、別の形で検討できればと思いますので、よろしくお願いいたします。

## ○増田日本語教育専門職

次回の日本語教育小委員会には、「日本語教育の標準（仮）」のままで、中間という形で出されるということでよろしいでしょうか。それとも、この後また御意見を頂いた上で、次の小委員会に出すときには、今候補に挙げていただいたものの中から、名前を変えてお示しする方向が望ましいでしょうか。

## ○金田座長

資料3「日本語教育の標準に関する検討事項（案）」についても形ができてきているので、12月23日の小委員会には、名称も具体的に提案できるのがいいだろうと思います。小委員会の場でも御意見を下さると思うので、それを踏まえて最終的にどうするかということについて、今回のワーキンググループで相談ができればと思っています。

まず今日の議題の一つでありました「日本語教育の標準（仮）」の策定に向けた検討については、ここまでとさせていただきます。

続きまして、「日本語教育の標準（仮）」では、漢字、文字の扱いをどうするかということが懸案事項になっておりました。次は、漢字に関してのヒアリングということで、3名の方にお話しいただきます。それぞれ15分ずつお話しいただきまして、その後、5分ずつ質疑応答の時間を取りたいと思います。内容に関しての審議は、3名の方の御発表が全て終わってから予定しています。限られた時間ですが、よろしくお願いいたします。

最初は日本大学大学院の島田めぐみ委員から、CEFRの日本語への適用可能性について御発表いただきます。よろしくお願いいたします。

## ○島田委員

よろしくお願いいたします。ここにありますのは、日本テスト学会第17回大会、今年の8月に発表したスライドを手直したものです。研究代表者は野口裕之先生でして、私は分担者として加わっております。学会での発表は野口先生が行いましたが、本日は私から御報告させていただきます。「CEFRの日本語への適用可能性—受容的能力の場合—」というものです。時間が限られていますので、細かいところは飛ばしながらお話しします。

まずは、Common Europeanということに注意する必要があるということです。これは欧州圏の言語の場合ですと、CEFRをそのまま学習の目標言語に適用しても、ほとんど問題ないと思いますが、日本語など欧州圏以外の言語に対して適用する場合は、注意が必要なのではないかということが出発点となっております。本研究は、CEFRを日本語に適用する場合に、日本語の特徴、独自性などに照らして、CEFRのもともとあるものに対して調整が必要なのか、また補助尺度が必要なのかを検討するというものです。

一番下の部分ですが、CEFRの言語能力記述文、Can-do Statementsには難しさの順序性というのがありますが、その順序性の難しさの順番が日本語でも同じなのか、それとも崩れるのかということ、尺度構成理論面から検討した調査報告です。今回の調査は、2001年度版CEFRの受容的能力、「聞く」と「読む」だけに絞っています。その記述文を対象としまして、順序性が日本語でも成り立つかどうか、成り立たない部分についてはステートメントの内容を検討するということが目的にいたしました。

方法については調査用紙を用いての自己評価を行いました。調査項目は、CEFRの「聞く」「読む」には73の記述文がありますが、その中の3項目を削除して、70項目について経験があるかなを4段階で自己評価してもらいました。「1」が「できない」、「4」が「できる」です。言語については、英語版、中国語版、ベトナム語版、日本語版を準備しました。日本語版については分かりにくい記述がございますので、もとのCEFRの英語の文を見まして、文意が損なわれない範囲で修正を入れました。

実施地は中国、ベトナム、オーストラリア、米国、日本国内で、昨年の10月から今年の1月まで調査をいたしました。回答者は557名です。分析の方法ですが、一つ目は、各Can-do項目の評定値平均で、1から4までで答えてもらっています。各項目の平均で、難しさに当たるものだと思っていただいていると思います。次は、それぞれの項目と、70項目の合計点との間の相関係数です。テストでいうと、識別力に当たるようなもので、それを計算いたしました。2番目として、因子分析を用いまして、次元性を確認します。3番目は、項目応答理論、IRTの段階応答モデルというものをしました。少し複雑になりますので、詳しいことは省略します。

4番目は、「聞く」と「読む」のそれぞれの項目の困難度です。これは3番目で求めたもの、それからCEFRでのレベルとの対応を検討します。もともとCan-do StatementsはCEFRでのレベルが決まっていますので、そのレベルと、今回私たちが調査した結果の困難度がどのように対応するかということを検討します。5番目に、「聞く」についてはNorth(2000)という文献で、CEFRのLogit値、難しさというのが公表されていますので、その難しさと、今回の私たちの結果がどういう関係にあるかを比較するという分析方法を取ります。

結果ですが、1番の評定平均値は、1から4で答えてもらったものの平均値です。「聞く」の場合は平均2.50、「読む」が2.68、それから相関の方ですと、「聞く」は0.54、「読む」は平均0.60ということです。これは適度な分布状況を示していると言えます。つまり、易しいものばかり、難しい項目ばかりではなくて、「聞く」は1.53から3.61まで割と幅広く、難しい項目から易しい項目まであったということです。

それから相関の方も、それぞれの項目は、全体合計点との相関がかなり高く、識別力も高いということです。全て低くても0.33で、かなり高い数値と判断できます。この結果からは、本研究での回答者データに特に問題がないということが、確認できたと言えます。

次に、因子分析を用いまして次元性を確認いたしました。「聞く」と「読む」、合計70項目で計算しまして、第1固有値と第2固有値の間の差が大きいということです。次元性、ある一つの能力を全体的に測定しているということが確認できました。3番目に、全ての項目について困難度を推定いたしました。

次に、図1の説明で、「聞く」の項目です。横軸がCEFRのレベルになっています。一番左がA1です。左からA1、A2、B1、B2、C1、C2と表します。縦軸が困難度を表しています。そうしますと、低いレベルの項目は低いところにありますが、若干差があるということが分かります。

ですので、概ね対応していることが分かります。図2が「読む」です。「読む」については、4の部分B2です。B2の項目というのが、少し易しく出ているということが分かります。C2の項目は、やはり難しい上の方に来ています。ですので、全体的には相関していますが、幅を持ちながら上がっていく様子が見られます。

この図1と図2について、横軸のA1からC2の6段階を間隔尺度とみなしまして、1から6までという数値で計算しまして、「聞く」と「読む」のそれぞれの困難度の相関係数を計算しましたところ、「聞く」が0.916、「読む」が0.913で、かなり高い値が得られています。

次に図3がIRTの困難度です。ここにNorthのLogit値が出ています。NorthのLogit値は、「聞く」ですが、情報として得られているものだけ入っています。こちらにももとの項目のCEFRのレベルが入っています。そして上から順番に、今回の結果のIRTの困難度を赤い数値で記し、順番に並べています。上が易しい、下が難しい項目になります。

そこで、A1とA2とB1などのレベルごとの線引きについては、数値ごとの固まりを見ながら行いました。しかしこの順番ですと、この部分がC1レベルと考えられますが、その中にはC2のものも入っていますし、B2のものも1個ずつ入っています、概ね一致していますが、ずれているところもあります。

そのレベルごとの固まりのところで色が付いている部分が、ほかのレベルに移動しているものです。それがどういう項目かというのをまとめたものが右側です。例えば一番上のB02という項目

は、CEFRではA2ですが、今回の調査ではA1のグループに入っていると考えられます。

「聞く」については、8程度あります。「読む」も同様のことを行いました。A1、きれいに固まっていますが、A2、B1、B2の間ではやや移動があるのが分かります。

ここから見えますことは、レベルの移動があった項目は、「聞く」は8、「読む」が5あったということです。逆にそれ以外のものは移動しておらず、同じレベルに配置されたということです。

2つ目に見えたことは、2レベル移動したものがあるということです。移動はほぼ1レベルの間なのですが、2レベル移動したものがありまして、「必要に応じて辞書を使えば、どんな種類の手紙やメールでも理解することができる」というのが2レベル移動しています。

3つ目は、手紙に関する項目についてです。手紙に関する能力記述文が幾つかあります。それらは、身近な内容、あるいは興味のある内容、要点かなど、表現内容によって、CEFRではレベルが異なりますが、今回は全て手紙に関係するものがB1になるという結果になりました。

次に「読む」です。漢字が日本語の特徴として、何か出てくるかもしれないということを念頭に置きながら分析しました。その中で、手紙やファクスを理解することや、簡単なパンフレットや短い説明についてそれが何なのか大体理解できるなどという項目が、難易度としてはやや高く出ているという結果が出ました。

以上、「聞く」「読む」に関して、目標言語が日本語の場合でもCEFRのレベルが適用可能な部分は多かったのですが、項目困難度の幅については「読む」のA2は幅が広いという結果になりました。また、レベル間での重なりが見られたことが検討を要する事項です。今後、実証的な研究を積み重ねることが必要だろうと思います。

最後に、Northが示したCEFRのLogit値というものがあると先ほど申し上げました。その値と今回の項目を比較しますと、かなり一致していて、相関では0.92です。全体的には一致度は高いのですが、一つ一つの項目はずれているところもあります。

まとめです。一致する部分は多いですが、一つ一つの項目を見ると、ある記述文については動くものもあります。それから、手紙など類似したものが同じレベルに来てしまっているということは、翻訳の問題ということも考えられますが、単に翻訳するだけではなくて、調整が必要なのではないかということになると思います。

本日は、「聞く」「読む」についての報告ですが、「話す（やりとり）」、「話す（表現）」、「書く」については、今現在、調査しております。全体像が見えたら、もう一度検討する必要があると考えておりますので、現在は中間発表という状況でございます。そのうえで今後は、どのような修正が必要なのか、新たな尺度が必要なのかということを検討していこうと考えています。

また、CEFR補遺版が出まして、こちらには新しい視点がありますので、それも加えながら、今、研究をしようということになっております。以上でございます。

## ○金田座長

ありがとうございました。ただいまの御発表について、確認の質問等ありましたらば、お願いいたします。充実した内容を短い時間でまとめてくださいますと、本当にありがとうございました。

レベルが2段階も動くものがあるということは、それは確実に文字、漢字の影響があるということでしょうか。

## ○島田委員

いや、確実ということは分かりません。すぐ分析できる内容ではありませんでしたので、もう少し時間を掛ける必要があると思います。

## ○金田座長

ありがとうございました。それでは、内容に関しては、この後審議する時間がありますので、次の

発表に移りたいと思います。次は、大阪産業大学の新矢麻紀子教授からです。生活者としての文字・リテラシーについて御発表いただきます。よろしくお願いたします。

## ○新矢委員

新矢です。よろしくお願いたします。資料がお手元にあるかと思しますので、そちらとスクリーンとで、進めたいと思います。

「生活の漢字をかながえる会」のメンバーは、文化庁の「生活者としての外国人」のための日本語教育事業の助成金を頂きまして、漢字教室を大阪で開催しています。そこでどういう基準で、どういうことを行っているのかということから、今回の標準、あるいは枠組み作りに、何か参考になることがあればということがこの発表の趣旨です。

ただし、それ以外に、私は識字教育として科研費で、日本語教室がない空白地域というところで質的調査とエスノグラフィーを行い、加えてアクションリサーチで自治体調査をしています。そこで見てきたことは、関西には在日コリアンや被差別部落の方がいらっしゃいますので、識字教育とも非常に関連しているということで、お話をしたいと思っています。

まず、「生活者としての外国人」の方々の日本語能力と学習の実態ということで、教室を実施したり調査をしたりした中で分かってきたこととして、日常会話レベルの口頭言語能力というのは、問題がない場合が多いということが挙げられます。しかし、やりとりはある程度できるのですが、モノログはなかなかできない場合があります。例えばインタビューなど実施して御経験を語ってもらった後で音声データを聞き返したり、文字起こしを読んでみたりしますと、論理的でなく何を言っているか分からないということがあります。

私たちは、関連付けた調査は行っていませんが、モノログの能力と文字の習得の度合いや学校教育を受けた経験とは関係があるだろうと思っています。学校などにおける学習機会がない方々については話したり聞いたり自然にできるようになりますが、文字の読み書きに関しては、ほぼ不可能に近いぐらいできないという状況が調査から見えています。

そういう意味で、やはりきちんと勉強する、これは同化政策のように、絶対に文字を皆さんやりましょうという意味ではなく、学びたい人に機会を提供することは、教育保障という人権的な意味でも必要だと思います。その場合に「生活者としての外国人」向けの教育の指針だったり指標だったり、教育内容というのが必要なのではないかと感じています。地域の日本語ボランティアの方々には、このような点は伝わっていないと感じています。

口頭言語と書記言語の違いというのは、先ほどお話ししたように、普通に話している段階では、発音が多少不正確でも、助詞を抜かしても、間違っても、単語を並べればみんな解釈をしてくれまますし、通じます。子供であれば学習言語、それから成人の場合には職業的、専門的な言語となってくると、自然習得はできません。そこであまりにもアキュラシーが低いと仕事や学校では通用しないので、職業選択にも限界があります。これは、被差別部落や在日コリアンの方々が今まで非識字者という形で抱えているのと同じ問題が、既に外国人にも起こっています。このようなことは、是非認識していただきたいと思います。

今お話ししたことと重複しますが、一つ目は、文化庁の調査によれば日本語教室が近くに全くないという方々が全国の3分の2もいらっしゃり、かつその方々には学習の機会がないということに衝撃を受けました。このことについても是非御認識いただきたいと思います。また、仕事や子育てで、教室に参加できない人もたくさんいるということも大きな課題です。

それから、教室があったとしても、週1回、2時間勉強しようという場合、「話す」、「聞く」こと、つまり会話が優先され、文字学習がほとんど行われないうことが現実的、物理的な問題としてあります。もし時間がある場合でも、漢字については私たちが小学校で学んだと同じように、音訓を全部暗記して、何回も書いて次の日にテストをするといった指導を地域の日本語教室でも実施することが多いと思います。生活者の方にとっては、苦痛を感じる事が多く、結果として漢字が嫌いに

なってしまうケースがあります。

ショックを受けた事例としては四国で行った調査でのことです。ある教室で勉強している人に、知っている漢字を書いてみてくださいということで、放出法のような調査を行ったところ、次の回から来なくなった人が何人かいました。また、ボランティアの方たちは、みなさんが嫌がるから、あるいは方法が分からないということで、漢字についての支援を避けているというところもあります。

加えて、ニーズ把握が不正確である場合もあります。教室のボランティアの方々や自治体の方も、例えば「国際結婚の人は、家族がいるから大丈夫です」、「学習者は困っていないから大丈夫です」とおっしゃることがありますが、それは実態が見えていないというケースもあります。

本題に入ります。「生活の漢字」では、教室開催、教材作成、人材養成の3つの活動を行っています。資料7「ヒアリング②「生活者としての外国人」にの文字とリテラシー」5枚目のスライド、文字教室の学習者の数を御覧ください。申し込み52名、受入れ25名とあるのは、パソコンを使った教室ということで人数を制限していることが理由です。教室がたくさんある大阪でも、文字学習に飢えている、勉強に来る人が多いということに注目いただきたいと思います。申込者の中には1週間前に来日したという人もいますし、来日して30年たって初めて教室に来るという人もいます。ここからは30年間漢字に囲まれていながらも、何も分からない中で生活をしてきたという実態があるということが分かります。

そこで、この教室では、その日に学んだことがその日から使えるようになる学習をしよう、ということ大切にしています。同時に、いつまでも漢字教室があるわけでもないですし、いつか自分も来られなくなるかもしれませんので、自分の学習を管理していけるような力を付けるための基礎的なことも行っています。

学習項目としましては、漢字を単体では取り上げていません。配布資料で漢字の語彙を「漢字語」と書いて、「熟語」と書かなかったのは、漢字・漢字の組み合わせではなく、例えば「行く」、「食べる」など、漢字を使った日常語についても漢字語と捉えて、教えているからです。

また、学習順序としても、普通は易しくて、形が簡単なものから難しいものに順に学ぶというのが、日本語教育や国語教育では一般的だと思うのですが、この教室では生活でいかに必要度が高いかということを考えて支援を行っています。ただしこれは、島田委員のお話にあったように調査をきちんと行って組まれた順序ではありません。学習者の要望や私たちが経験的に捉えてきたものの中から選んでいますので、精査が必要かと思えます。とは言いましても、やはり発想や基準は、生活者の場合には、留学生向けの日本語教育などとは変えた方が良くと思っています。

目標としては、書けるようになることは目指していません。書いた方が長く記憶に残るという心理学の調査結果も出ている通り、この教室では読んだり意味を理解したりするために、書く練習をしています。学習者の側からも漢字を書いてみたい、きれいに書けるようになりたいという要望は多いので、書く練習を行っています。

方法としては、生活場面を切り取った写真をパソコンで映し出して漢字を学びます。また、パソコンを使ってみんなが入力したり、振り仮名を振ったりということも行っています。資料7「ヒアリング②「生活者としての外国人」にの文字とリテラシー」をご確認ください。資料の通りに毎回定められたテーマに沿って漢字語を学んでいきます。

学習テーマは、「「生活者としての外国人」に対する標準的なカリキュラム案について」等を参考にしています。テーマごとに、一、二回で完結するような区切りで活動を行っています。

学習者さんたちの声については、スライドを御覧ください。ボランティアさんからの話では、漢字学習についての学習者からの要望は少ないという声が出ています。しかし、学習者に聞いてみますと、読みたい、書きたい、漢字ができないのは恥ずかしいという気持ちを持っていたようです。それが、コースが終わった後に学習者の声を聞きますと、「勉強したら勇気が出た」、「自信を持てた」などの感想が出ました。

最後のスライドは、今までの取組から分かったことについてです。まず、単漢字のレベル別の抽

出・選択は難しいということが言えると思います。生活の中では、単漢字が個別に出てくることはなく、語彙として出てきます。例えば「月」という漢字は、「1月」などのように出てきます。「1月」が出てきたときは「1月」「2月」「3月」などの語彙を勉強します。しかし、「1か月」「2か月」「3か月」などの語彙とは一緒に勉強はしません。

このように漢字は語彙としての抽出はある程度はできるのではないかと考えています。単漢字については、将来的に漢字語が積み重なってきた後に、そこから個別の漢字を抽出することができるかもしれないと考えています。

漢字語の抽出に関しては、読みと意味については共通するテーマとして、私たちが出しているものがありますので、場面別の「カリキュラム案」と同じような構成で抽出・選択が可能なのではないかと思っています。しかし、Can-do Statementsという形で文章化するということは、語彙レベルだけではない要素が関わってきますので、現時点では難しいだろうと考えています。例えば「書くこと」のCan-do Statementsについては、例えば共通して書けなければいけない事柄として、名前、住所などが書けることを挙げることになるかと思っています。このような事柄は概ねA1レベルで必要とされるのではと思います。しかしながら、このレベルで学ぶべき個別の漢字を定めるということについては、地域性（住所を書く上で必要になってくる都道府県の漢字から異なってくる）等の観点から意味がないであろうし、効果も薄いだろうと思います。

「読むこと」についての漢字は、語彙としては抽出・選択ができるかもしれませんが。ただし、まとまった文章を読むということになりますと、現時点でどこまで設定できるのかという印象を持ちます。

最後に、様々な国においてもリテラシーについての研究がされており、最近ではUNESCOでも、識字というのは非常に多面的なもので、かつ学習者ごと、人によって個別性が非常に高いもので、その人の置かれた社会的な文脈を見ていかなければならないと言われていています。つまり文脈を無視して、個別の漢字語や漢字を切り出して示すというのは難しいということが言われています。CEFRのレベルで考えますと、上のレベルになればなるほど、共通した漢字語や漢字を取り出すということが厳しくなってくるだろうと感じています。雑駁ですが、以上です。

## ○金田座長

新矢先生、ありがとうございます。また、具体的な教材を見せていただけるということですので、お願いします。

## ○新矢委員

こちらの教材は去年のものです。買い物、料理、病院などに関する漢字は、必ず扱っています。ただし、学校生活に関する漢字は、就学しているお子さんがいらっしゃらない方には必要がないので、扱っていません。

最初は、名前と住所だけは書けるようになることを目標として活動を行っています。筆順については、例えば、「一」「二」などという数字は、左から右に線を引く、縦に線を引くという指導を行っています。「口」という漢字を、「くるくると書いても大丈夫ですよ」という指導は行っていません。しかし、すごく細かいところまで直したりすると、漢字を書くことが嫌になってしまうので、個別の漢字の厳密な書き順についての指導までは行っていません。

こちらは駅での場面を扱ったものです。駅で目にする漢字として「3階改札口」などという言葉を出してきて、それを読んだり書いたりしています。書く漢字は全てではなくて、例えば「西口」「東口」などの簡単で書きやすかったり、基本的な書き方が学べたりできるものは書いています。しかし、「梅田駅」などの個別で難しい漢字までは書いていません。

駅の電車の表示の「特急」、「普通」、「快速」、などのカテゴリーは地方によって異なります。ですので、漢字の言葉は非常に地域性が高いものが多いと思います。以上です。

## ○金田座長

ありがとうございました。内容に関しては、後ほど意見交換をさせていただければと思います。

最後のヒアリングは、文化庁国語課の武田康宏国語調査官をお願いします。漢字出現頻度数調査について御発表いただきます。よろしくお願いいたします。

## ○武田国語調査官

よろしくお願いいたします。国語課の武田です。国語施策、つまり日本語を母語とする方たちのための施策の方のラインの者ですが、日本語教育の方も個人的に非常に関心がございます。今日は多少なりともお役に立てれば幸いです。よろしくお願いいたします。

資料8「漢字出現頻度数調査について」を御覧ください。まず、漢字出現頻度数調査とは何かといえますと、文化庁ではこれまでに平成9年、12年、19年の3回、漢字の出現頻度を大規模に調べております。1回目と2回目は、2000年に表外漢字字体表というものを国語審議会が作るに当たって、常用漢字表にない漢字の字の形、字体がどうなっているかについて調べて、表外の漢字の字体の標準をどうするかという議論に生かしていくことを目的として行った調査です。

今日のお話の中心は漢字出現頻度数調査(3)、委員の方の机の上にある冊子についてです。漢字出現頻度数調査(3)は、漢字出現頻度数調査(1)と(2)が字体のことが目的だったのに対して、こちらはもう少し広い観点から世の中の漢字の使用実態を調べたものです。同時に、字体についても調べています。調査目的は、平成22年に常用漢字表が改定されましたが、その基礎資料とするためです。

漢字出現頻度数調査は3回とも、対象の中心になったのは書籍です。どのように調査をしたかといいますと、凸版印刷や大日本印刷という日本の大きな出版社、印刷会社が持っているデータを使わせていただきました。それぞれの会社の漢字、文字は、どのように管理されているかといいますと、一つ一つの漢字が全てコード化されています。ですので、一冊一冊、本にある漢字を拾い上げるというようなことではなく、コードとして処理することが可能です。

これはJISコードとは違います。どこが違うかといいますと、出版社の本は、例えばお書きになる作家の方のこだわりがありますから、そうすると、同じ文字でも別の字体を使ったりする場合があります。JISコードはある程度、字体が違っていても一つのところに、包摂といいます、一緒の場所、区点が与えられていますが、出版社においては全部分けて扱っています。

もう少し対象について詳しくお話しします。資料8「漢字出現頻度数調査について」の※印のところから、漢字出現頻度数調査(3)の凡例の抜粋があります。これを御覧ください。

漢字出現頻度数調査の(3)では、どういったものが主な対象になったかといいますと、先ほど申し上げたように、基本的には書籍です。書籍でも、この漢字出現頻度数調査(3)のときには特徴的なものとして、週刊誌、それから教科書が含まれました。特に週刊誌に関しては、毎週出版しますので、どんどんデータを捨てていくようなのです。それをお願いして、かなりの期間取っておいてもらった上で分析ができました。週刊誌というのは、その時々様々な世相を扱っていますので、世の中の漢字使用をはっきりと反映する部分があると考えられます。そのような理由で週刊誌が150冊分入っています。

これをもう少し詳しく見ていただければと思います。漢字出現頻度数調査(3)の8ページを御覧ください。8ページから、7ページにわたって調査対象の書籍が出ています。書籍の種類や内容などについては、バランスよく選んでもらい、1冊について全ページを分析してもらいました。この調査では、例えば本の中から規則的にページを抽出するといった統計学的手法は取りませんでした。データとしては、総漢字数5,000万ぐらいの漢字が対象になっています。総文字は大体その3倍少しありました。日本語は漢字仮名交じり文ですが、そのバランスというのは、大体この総文字数と総漢字数の関係で分かるのではないかということが当時話題になりました。

ここから日本語教育の観点の方に話を移していきたいと思います。漢字出現頻度数調査(3)を御

覧いただきたいのですが、例えば私たちが日頃、目にする漢字がどれくらいあるのかというのを考えてみますと、どれくらいの数の漢字で70%分をカバーしているかというのを御覧いただきたいと思えます。

86ページを御覧ください。ずらりと出現数が多い順に漢字が並んでいますが、これを見ていきますと、457のところ「横」という字があります。この「横」というところの右に目を移していただくと、累積度数というところがあり、70.013とあります。これは「横」の出現頻度が全体の457番目で、ここまでの漢字で、既に出現漢字全体のうちの70%を占めていますという意味になります。これが80%になりますと、678。更に90%になりますと、1,063となります。つまり、1,063字で、世の中で流通している漢字の90%ほどがカバーされている可能性があるということです。

ちなみに常用漢字は、この調査のときには1,945字でしたが、その1,945字で全体のうちの大体96から7%を占めているということが分かりました。つまり、漢字というのは山ほどありますが、日頃目にする漢字の70%程は、500程度の漢字を知っていればカバーできる可能性があるということです。質の問題はさておき、数字からすると、そういうことが言えるということです。

今は数字だけのお話をしたのですが、もう少し質的な面を考えたいと思えます。この調査は書籍だけではなく、いくつかほかの調査も行っています。一つは新聞で、読売新聞と朝日新聞の朝・夕刊2か月分を全部抽出するという調査を行いました。もう一つは、ウェブサイトです。

資料8「漢字出現頻度調査について」の3枚目を御覧ください。それぞれの傾向を少しだけ御覧いただきたいと思えます。例えば新聞の漢字については、朝日と読売を見えています。朝日と読売という、方向性が違うという面もありますが、実は、漢字の順位は一致していることが分かりました。

それから、ウェブのデータを見ますと、これは書籍とはかなり違っている面があります。例えば、書籍の調査では、「今」という漢字は71位ですが、ネットでは3位になります。そのほか、感情に関わるようなもの、例えば「楽しい」、「笑う」といった漢字の順位が高くなっていました。

つまり、媒体によって、漢字の使用のされ方というのは、かなり違う面があるということが分かるかと思えます。ただし、ウェブでも書籍の調査と同じように、常用漢字で96から97%を占めています。このような大枠に関しては、かなり近いところがあるということも分かりました。

もう一つ資料をお配りしています。漢字出現頻度数の順位対照表というものです。これは、今申し上げたような調査を並べて、順位を比べたものです。71ページあるうちの、4ページを御覧ください。171番に、少し物騒なのですが、「兵」という漢字があります。これを見ていただくと、「兵」というのは書籍の調査では171位です。それに対して、ウェブでは1,046位です。つまり、日常生活とは別のところにある字である可能性があるわけです。

一方で、その横に凸版(3)の第2部とあります。これは教科書です。教科書だと「兵」という漢字は255位になっています。隣の5ページに行っていただきますと、208のところ「円」という漢字があります。日本円の「円」ですが、これも凸版(3)第2部の教科書では208位になり非常に出現頻度が高いのですが、ウェブでは37位、新聞(朝日39位、読売45位)でも更に高くなっています。先ほども少し申し上げた「笑」については新聞や学校の教科書では低いですが、ウェブでは出現頻度が高いですし、その次の「品」というのも、生活に密着している言葉ですので、ウェブでは高くなっています。そのような傾向が、これを見ていただくと、見えてきます。

つまり、漢字の使用というのは、一つは先ほど申し上げたように、例えば2000、3000という漢字を知らないと本当に困るのかということ、困る面もあるかもしれませんが、例えば1000分かかっていれば、世の中で流通しているもののうちの90%は分かるという実態があります。その一方で、使われ方は場面や状況、文脈、媒体で、かなり変わってくる可能性があるということが分かるかと思えます。

そこで一つ、学校教育との関係もお話ししておかなくてはならないと思えます。学校教育では、高

校まできちんと勉強すると、常用漢字表の全体が読めるようになるということになっています。書けるようになるのは主な常用漢字ということで、これはどこからどこまでは書けなくてよいということがはっきりしているわけではありません。学習指導要領で定めているのは、全部、高校までで読めるようになるということだけです。

もう一つ、小学校では学年別漢字配当表というものがあります。現行の学習指導要領では1006字、この度1026字に増えます。なぜかという、常用漢字表が平成22年に改定され、そのときに、都道府県の漢字が常用漢字表に新たに加わりました。それに対応して、小学校で習う漢字も20字増えます。学年別漢字配当表の1006あるいは今度の1026というのは、小学校では5年生までの配当漢字は書けるようにして卒業することになっています。

中学校でどこまで書けるようにするかというと、この1006あるいは1026を書けるようになればいいことになっています。読めるようになる漢字というのは、中学校ではそれぞれの学年で数百ずつの常用漢字を学ぶことは決まっていますが、字数が決まっているだけで、この漢字を読めるようになるべきということまでは決められていません。

ただ、学年別漢字配当表をそのまま日本語教育に使えるかということ、そうでもない面があります。先ほど1000字で90%と申し上げましたが、ちょうどその1000字と学年別漢字配当表は重なりますが、今回この話を頂いて、学年別漢字配当表を見直してみました。例えば地震の「震」、洪水の「洪」、それから噴火の「噴」、これは全部常用漢字ですが、学年別漢字配当表には入っていません。そういう生命に関わるような漢字が入っていないということがあります。

そういった目で見えていくと、様々なものがあります。例えば「更新する」の「更」ですとか、押す・引く「押」すですとか、「違」うという字ですとか、遅刻の「遅」ですとか、これは全部常用漢字ですが、学年別漢字配当表には入っていません。しかし、これらの漢字は恐らくとても日常生活に密着したものではないかということがあると思います。

以上、常用漢字と、漢字出現頻度数調査についてお話をしてきたのですが、最後に四つ、このことに関して課題といいますか、私が今回の話を頂いて考えたことを申し上げたいと思います。

一つは、この漢字出現頻度数調査と同じ調査を行おうと思うと、数千万のお金が掛かる可能性があります。一方で、今は既にコーパスなどが整備されています。それから、電子化されたデータがあれば、こういった調査というのは比較的小さいお金でできる可能性があります。ですから、何を対象にするかということ、難しいと思いますが、よい対象が見つければ、このような頻度数調査は有効ではないかということが一つ。

それから、漢字検定のような段階を決めているものがあります。それとの比較ということで考えますが、漢字検定では常用漢字表の2136字を読み書きできるようになると、2級が取れるという形になっています。それより下の順位というのは、学校の学年別漢字配当表などとの関係で決めています。更に、2級より上の準1級、1級というのは、JISの漢字との関係で決めています。ですので、もう一つの観点として、常用漢字表の外にあるものについては、JISが一つのヒントになる可能性があるということが2点目です。

3点目、先ほどの御発表にも、単漢字ではなくて、漢字語が問題だという話があったのですが、今、国語分科会でも常用漢字表について検討しています。その中で出てきている話として、やはり単漢字で考えているだけだと、様々なことが見落とされるであろうということがあります。これは語彙の問題ではないかという話がありました。こちらについては今後の国語施策のテーマにもなっていく可能性があり、今回の話とも通ずるところかなと思いました。

4点目、先ほどの参照枠でいいますと、B2以降というのは恐らく仕事であるとか、専門性のようなものが求められる世界になっていきます。そうすると、先ほど地震の「震」、押す、更新の「更」、違うなどという、生活に密着したものという観点から、B2以降になると、これとは異なる観点が必要になり、それをどのように整理するのかということが課題になるのかと思います。そうしますと、漢字出現頻度数調査は、単純に書籍にあるものをずらっと並べたものに過ぎないのですが、ウ

ェブであるとか新聞などと比べていただくと、参考になるところがあると思います。今日は紹介しなかったのですが、対象となる漢字を真ん中に置いて、その横2文字、3文字の文字列の調査というも行っています。これをやりますと、その漢字がどのように使われているかというのが非常によく分かります。例えば藤原の「藤」という字は常用漢字ではありませんでしたが、22年に入りました。なぜそれまで入っていなかったかといいますと、この資料を見ると、「藤」の横にあるのはほとんど「藤田」ですとか、「佐藤某」ですとか、人名ばかりになっていたのでということが分かります。このような調査が常用漢字まで含めてできますと、語彙のことがかなり見えてくる可能性があります。ただし、非常に大きな調査になってしまうと思いますので、簡単ではないかもしれません。しかし、そのような調査もあるということです。

以上です。ありがとうございました。

#### ○金田座長

どうもありがとうございました。情報がたくさんあって、非常に参考になりましたが、まず確認事項がある方はお願いいたします。

#### ○新矢委員

先ほどの3文字調査が面白いと思ったのですが、調査の対象は同じようなものからですか。

#### ○武田国語調査官

そのときに調査したのは常用漢字のうち、漢字出現頻度数調査(3)で2500位よりも後ろの字と、常用漢字にその時点で入っていなかった字のみを調査対象にしました。例えば「一」という字を調査したら、1字だけでも分厚い報告書2冊ぐらいの調査結果になる可能性があります。ですから、必要なところだけを調査しました。

#### ○新矢委員

ありがとうございます。

#### ○金田座長

その資料は、冊子のものだけがあるということですか。

#### ○武田国語調査官

冊子だけで、データにはなっていません。実は、この調査報告書は様々な関係各位と、様々な約束の下で作られていますので、公開は基本的にはしていません。

#### ○金田座長

確認は以上でよろしいですか。

本当にありがとうございました。3人の方はお席に戻っていただきまして、残り時間20分で、日本語教育の標準の中で漢字をどう扱っていくか、漢字に関してどのように方向性を示していくかということについて、御意見をお伺いしたいと思います。残り時間、精一杯御意見を頂戴できたらと思いますが、いかがでしょうか。

#### ○島田委員

少し補足したいのですが、先ほどの私が御報告させていただいた調査は、大学生あるいは高等教育を終わっている、修了している方がほとんどだと思います。学歴を聞いているわけではありませんが、実施地などを考えると、そう思われます。そうすると、そういう方以外の調査も必要になる

だろうと思います。

○金田座長

ありがとうございます。

○松岡委員

この方たちの日本語能力は、どういうものだったのでしょうか。

○島田委員

A 1 から C 2 まで本当に様々です。

○松岡委員

この調査対象の 5 5 7 名の中で、A 1 が何%などという統制は取っていないということですか。

○島田委員

それは取っていません。

○松岡委員

どのぐらい入っていたか、大まかにでも分かりますか。

○島田委員

今はお答えできません。例えば、ある大学、学校教育機関で行った場合は、海外の場合ですと、1年生から4年生まで全て同じような人数を調査対象にするようにしています。しかし、4年生だからといってC 2 ということはありませんので、C 2 レベルとは若干少ないかもしれません。逆に1年生もいますので、A 1 レベルはいたはずですが、しかし、何%ということまでは分かりません。

○宇佐美委員

これは C E F R の日本語への適用可能性があるかどうかを調べたということで、ところどころレベルがずれるところはあるが、基本的にはそのまま適用可能だということでしょうか。

○島田委員

はい。

○宇佐美委員

今回ここで話ししていただいた目的としては、日本語における漢字能力をどう考えていくかという問題があったかと思います。分析の中で、「日本語にはヨーロッパ言語にはない漢字があるということによって、C E F R を日本に持ってくるにあたり、どのような調整が必要になるか」という議論に資するような発見というのは、何かあったのでしょうか。

○島田委員

漢字に関して言えば、この点については漢字の影響があり、このまま持ってくるのは難しいだろうという結論にはなっていません。

○宇佐美委員

ほかのお二方のお話からは、単漢字だと扱いが難しい、漢字語という語彙のレベルならば、扱いは

可能かもしれないという意見が出ました。それから、分野や媒体によって、頻度数はかなり変わってくるというお話もありました。書籍、新聞の漢字の出現頻度は、生活に必要な漢字とは異なる。一方でウェブのデータは、生活寄りというお話もありました。しかし、書籍、新聞やウェブに出ている漢字が、日本語を学んでいる人にとって必要な漢字かということ、それは別の話だろうということと考えますと、本日の報告をお聞きしても、今後、漢字を日本語教育の標準で、どのように扱っていくかということについての道筋が見えてきません。

文字ではなくて語彙が大事だという話であれば、CEFRでも、「この語彙はこのレベル」といったレベル分けは行っていないわけですし、同じようなことが漢字についても言えるのではないかなという気がしてきます。漢字をこの日本語教育の標準の中で扱うということについて、今後どのように考えていったらいいのでしょうか。

### ○金田座長

それを考えるのがワーキンググループで、今日の全体の流れから考えると、単漢字をA1からC2にレベル別に分けていくことは、恐らくできない、意味もないということは、皆さん一致した考え方かなと思います。そのことも、今回私たちが提示していく報告の中に入ってくると思います。しかし、単漢字ではなくて、語彙レベルの話はどうするのかということがあると思います。

最終的に、レベルに直結した形では付けないということも、一つの考え方でしょう。今回、資料6「レベル別・言語活動別の能力記述文例（案）」に関しての全体版、詳細版というのがあり、もう少し現場に沿った形の具体的な能力記述文が、今後様々な形で出てくることになるかもしれません。その中には、それぞれの現場で行われていることも踏まえた漢字あるいは漢字語、語彙の扱いのようなものが、外から出てくるということもあると思います。

### ○宇佐美委員

別枠として何か出すのは、あり得るかもしれませんが、今回の枠組みの中に「漢字の扱い」を入れるというのは、少し違うのかなという気がしています。

### ○金田座長

漢字をひも付けないということも、一つの結論として委員会に報告していくということは必要かもしれません。漢字については今回の日本語教育の標準の中に位置付けられないまでも、ある程度の文字数が全体の文字をどの程度カバーするかというカバー率が統計上あり、それによってある程度効率よく学習できるのではないかというメッセージを伝えていく。あるいは、領域や媒体によっても使われる漢字がずいぶん異なるということを、きちんと伝えていく必要はあると思います。

先ほどの島田委員のお話の中にもありましたが、大学生と日本に来て生活し仕事を始める人では、学ぶべき内容には違いがあるでしょうし、職種の中でも違いが出てくる可能性があります。また、保護者として、あるいは家族の一員として生活をするという場合でも、接する日本語には違いがあります。特に読み書きに関しては一律同じものを提示することには、あまり意味がないかもしれません。しかし、生活する上では最低限このような内容を扱っていて、実際に効果を上げている教室もあるということは伝えていけるのではないかと思います。

ほかはいかがでしょうか。御意見をお願いいたします

### ○松岡委員

例えば、介護ならこういうことがあるかもしれない、生活ならこういうことがあるのかもしれないというように、もし出せるのであれば、参考漢字語のような形で例を出すという程度のことはできるかもしれません。

そのときに、新矢先生が行っていらっしゃる生活漢字についての内容などは取り入れやすいもの

だと思います。その際に、参照するのであれば、Can-do Statementsで話題が出ているので、それに生活漢字を当てはめていくことはできるかもしれません。しかし、具体的に対照させてみないと、どのようなものになるのかイメージできません。今後、何らかの作業を生活者という切り口で行ってみてはどうかと思います。

#### ○金田座長

先ほど御紹介いただいたものも含め、現場レベルでは例として教材や生活に必要な漢字について複数挙げられると思います。例えば介護については教材もありますし、JICE（一般財団法人日本国際協力センター）が出した「働く人のための日本語」などは、幅広く資料を集めたうえで実際に働く人たちが共通して目にする語彙を選択していると聞いています。このような例を具体例として御紹介していくことで、実際動くかどうかは別にして、調査を分野、領域ごとにきちんと調査を行おうという動きが出てくることも期待できるかと思っています。

#### ○松岡委員

先ほどの話ですと、レベルが上に行けば行くほど個別性が出てくるというお話が出ていましたので、例えば、漢字や語彙の具体例を示すのはAレベルに区切る、B1までにするというのも考えられるのでしょうか。

#### ○金田座長

それはあるかと思っています。例えば資料6「レベル別・言語活動別の能力記述文例（案）」も、下の方のレベルしか提示できないということもありますので、漢字に関しても同様のことはあり得るかもしれません。

あとは、山内博之先生のグループが行っている『実践日本語教育スタンダード』では、語彙がABCという感じで分類されています。Aは本当に誰にとっても必要になりそうなものということで提示されています。『実践日本語教育スタンダード』は本当にデータを処理した上でのものですので、参考にさせてもらえるとと思います。

#### ○松岡委員

そのような参考になるようなものを出し合っていくと、参照枠として整理できていくかもしれません。

#### ○金田座長

今年度に全てやらなくてはいけないわけではなく、来年度に渡してもよいと思います。漢字に関しては重要な事柄でありますし、先ほどの新矢先生のお話にもあったように、漢字指導をどうしたらいいのか分からないということについては、日本語学校などで教師として働いていらっしゃる方々も同様の悩みがあるのではないかと思います。

実は「NEWS」の中にも漢字や語彙に関して、教材を提供して下さっている方々も多数おられます。そのような例をきちんと表に出して、そこから共通性のあるものや、あるいは具体例として示すと参考になるものを、うまく紹介していったらどうでしょうか。それを来年度に向けての課題にしてはどうかと思います。漢字に関しては、来年度の宿題が多々あるという御理解で、委員の方々には覚悟していただければと思う次第です。

漢字の扱いに関する意見交換についてはここまでとさせていただきます。ヒアリングに御協力くださいました3名の方々、本当にお忙しい中、ありがとうございました。

それでは、時間が少ししか残っていませんが、ここまでの内容に関しまして、何か御質問、御意見等があれば、伺いたいと思います。

### ○松岡委員

資料4「CEFR共通参照レベル：全体的な尺度（案）」、資料5「CEFR共通参照レベル：自己評価表（案）」、資料6「レベル別・言語活動別の能力記述文例（案）」の文言については、修正の可能性はあるという理解でよろしいでしょうか。

### ○金田座長

はい。それでは、私から日程に関して、確認と提案をさせていただきたいと思います。資料2「日本語教育の標準に関するワーキンググループの進め方について」を御覧ください。次回の公開ワーキンググループは12月3日の3時からということで話を進めていましたが、審議の進捗の状況を考えまして、少し先に延ばしたいと考えております。資料2「日本語教育の標準に関するワーキンググループの進め方について」では、1月には日にちが入っておりませんが、日本語教育小委員会が30日に予定していますので、それにあまり近くならない日程で調整をさせていただいているところです。

既に日程の御都合を国語課に御回答いただけているのでしょうか。もしまだということでしたら、御協力をお願いいたします。私から一方的に1月にと言いましたが、特に問題なければそれでよろしいでしょうか。また、日本語教育の標準という名称については案を提示していきたいと考えています。

12月23日の日本語教育小委員会では、ここまでの検討の中間報告を行います。それから、1月30日が第98回日本語教育小委員会です。こちらで一次報告案の最終案を提出して、審議いただくこととなりますが、よろしいでしょうか。

これからの日程に関しましては改めて調整し、公開ワーキンググループに関しては文化庁のホームページでお知らせすることにしたいと思います。最後に事務局から連絡事項等あれば、お願いします。

### ○松井日本語教育専門職

次回のワーキンググループの日程については、1月に行うということでした承りいただけたと理解しております。日程については事務局で調整し、御連絡いたします。よろしくお願いいたします。

以上です。

### ○金田座長

今日も委員の皆様のご協力、本当に感謝申し上げます。

それでは、これで第4回日本語教育の標準に関するワーキンググループを閉会といたします。どうもありがとうございました。