

「CEFR(言語のための欧州共通参照枠)Bレベルの  
言語活動・能力を考えるプロジェクト」における連携とその成果

Collaboration and Accomplishment of the Project: Language Activities and Competences of the  
CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) B level

櫻井直子 (ルーヴァン・カトリック大学)  
SAKURAI Naoko (Catholic University of Leuven)

要 旨

CEFR Bレベルの汎用性・信頼性・実践性のあるカリキュラムの構築を目指し「CEFR Bレベル言語活動・能力を考えるプロジェクト」を進めている。Bレベルの把握は多様な視点からの分析と考察が求められ1機関だけの活動には行き詰まりを感じていた。そこで、異なる機関の教師間の連携を保ちながらBレベルの解明を進めている。本稿では、その活動内容と連携の実践を紹介し、連携の成果、および、課題を考察したいと考えている。

The Project "Language Activities and Competences of the CEFR (Common European Framework of Reference for Languages); level B" is being carried out aiming at the development of a general, reliable and practical curriculum for the B level of CEFR. This is done through collaboration of teachers at several institutions. This paper will explain the method and process of the collaboration and present the results of this project.

【キーワード】 CEFR (欧州共通参照枠), 連携, カリキュラム, 教師の成長

1. プロジェクトの背景と概要

1-1. 連携の必要性

欧州の行政・試験・教育機関では、2001年に欧州評議会から出版されたCEFR (*Common European Framework of reference for Languages : learning, teaching and assessment*) の理念に基づく言語教育の再編成が行われ、日本語教育の現場でもCEFRに基づいたコース編成、カリキュラム作成、評価基準作成など日本語教育への文脈化が進められている。

本プロジェクトもCEFRの日本語教育への文脈化に取り組むものであり、4年間計画で2010年に開始し、複数の機関<sup>(1)</sup>が連携を保ちながら活動している。本節ではその背景とプロジェクト開始の経緯を述べる。本プロジェクト開始以前、参加機関では独自にCEFRの文脈化に取り組んでいたが、その過程で、中級にあたるBレベル<sup>(2)</sup>のカリキュラム構築が難しいと感じていた。その難しさは、次の2点、「Bレベルとは何ができることを目指しているのか」「そのために必要な能力は何か」という点を客観的に、明確に把握するのが困難であることに起因していた。また、その要因としては次の3点「CEFRでは学習者のコミュニケーション能力を、言語構造的な能力、社会言語能力、言語運用能力の3つに分けている<sup>(3)</sup>が、Bレベルに入ると学習者の言語経験やストラテジーなど、社会言語能力、言語運用能力が学習者のコミュニケーション能力に関わる割合が増えること」「Bレベルの学習者の言語活動の領域が格段に拡大することに伴い、学習者の動機も多岐にわたることからAレベルと比較して、指導項目や場面が設定しにくくなること」「学習者の言語

活動間（主に口頭と筆記）の能力差が大きくなること」が挙げられる。その不明確なレベル把握の結果、カリキュラム構築の際、教師の知識・経験、及び、各機関の従来のレベル設定に頼らざるを得なくなり、できあがったカリキュラムの客観的な裏づけが不十分であること、普遍性・汎用性が低くなることが懸念されていた。そして、結果的に、各機関で作成したBレベルのカリキュラム設定レベルが同じではない可能性も指摘されていた。

その問題点を解消するためには、CEFRを熟読し内容を深く読み取り、実際の学習者の言語活動を分析することが必要だと考えた。しかし、この活動も1つの機関内だけで行うと、ある機関でB1と評定した学生の言語活動の分析の結果は、果たして他機関でのB1の学習者の言語活動と同じだと言えるのか、そもそも、ある機関のB1のレベル設定は妥当なのかなどという疑問点が浮上し、なかなか進展しなかった。そして、B1レベルの把握のためB1レベルの学習者の活動を分析する際、分析前に対象となる学習者のレベルをB1であると客観的に評定しなければならないといった悪循環に陥り、行き詰ってしまったのである。

そのため、客観的な裏づけのあるBレベルのカリキュラムを作成するためには、複数の機関の教師が、CEFRの記述、学習者の言語活動を様々な視点から考察・分析することが必須ではないかと考えた。このような背景から、2010年3月グルノーブル・スタンダード第3大学（フランス）とルーヴァン・カトリック大学（ベルギー）を中心とした共同プロジェクト「CEFR（言語のための欧州共通参照枠）Bレベルの言語活動・能力を考えるプロジェクト」（代表：東伴子・櫻井直子）が発足し、連携を保ちながら作業を進めることとなった。本稿では、本プロジェクトの連携の形態、及び、プロジェクトの結果から考えられる連携を成果と課題を述べる。

## 1-2. プロジェクトの目標と特徴

本プロジェクトの目標は、CEFR Bレベルの汎用性・信頼性を持つ実践的なカリキュラムを構築することである。このプロジェクトの特徴は次の点である。

- 連携を保ち、教師の持つ共通点、相違点を尊重して作業を進めること。
- 既存の日本語教科書・教材、及び、教師の経験・知識から離れ、CEFRの記述と学習者の言語活動のデータ分析、及びカリキュラム作成のための基礎研究2方向のアプローチからBレベルを捉え直すこと。
- 従来、取り上げられることが少なかった仲介活動を積極的に取り上げること。その理由は、CEFRの基本的姿勢である行動中心の考え方に沿ってカリキュラムを作成するのであれば、欧州の学習者が日本語を使用する可能性が高い場面の指導が求められる。そして、欧州の日本語学習者の言語活動では日本人のために通訳・翻訳などの仲介活動をする比重が高いと考えたためである。仲介活動はあまり馴染みのない用語だが、CEFRでは次のように定義されている。「受容的活動、産出的活動のどちらの場合でも、書き言葉でも口頭でも、何らかの理由で直接の対話能力を持たないもの同士の間でのコミュニケーションを可能にする（吉島・大橋訳 p15）」活動で、「第三者が直接入手できない原資料が表現するものを、翻訳、通訳、書き換え、要約または記録の形で与えるのである（前出）」。さらに、CEFRは仲介活動を、受容的言語活動、産出的言語活動、（言葉の）やり取りと並ぶ言語活動の一つと規定した上で(4)、その重要性を「仲介の言語活動は既存

のテキストの再構成であり、現代社会における通常の言語機能の中でも重要な位置を占める。(吉島・大橋訳 p15)」と明示している。

また、本プロジェクトは、B レベルを明確に把握することにより、その前後の A レベル、C レベルへの理解を深めることも視野に入れている。

## 2. 本プロジェクトにおける連携

プロジェクト初年度の 2010 年度は、グルノーブル・スタンダード第 3 大学 とルーヴァン・カトリック大学以外にベルギーのブリュッセル商科大学、及び、成人教育機関の GLTT、現代語センター、マリーアップス外語学院の教師が参加した。その活動を見ると様々な連携の形態が認められる。

### 2-1. 教育目的・学習者の背景が異なる機関の連携

まず、教育目的が異なる機関の連携である。上述の参加機関を分類すると各国に同様の二つのグループがあることがわかる。

表 1 プロジェクト参加機関の特徴

機関の特徴	フランス	ベルギー
独立したコースデザイン 学位取得が目的 学術的分野 全ての言語能力の向上	グルノーブル・スタンダード第 3 大学外国語学部外国語応用コース	ルーヴァン・カトリック大学文学部 日本学科
選択科目・成人向け日本語教育 他言語と関連付けた CEFR 準拠の カリキュラムに基づく 多様な動機と分野 口頭能力向上の重視	グルノーブル・スタンダード第 3 大学 ノンスペシャリスト用選択科目	ブリュッセル商科大学第 3 外国語 選択科目 GLTT 現代語センター マリーアップス外語学院

一つは、高等教育機関における専攻科目としての日本語教育であり、独立したコースデザインで授業がなされているものである。そして、対象となる学習者は全て大学生で学位取得を目的としている。これは、グルノーブル・スタンダード第 3 大学外国語学部外国語応用コースの日本語コースとルーヴァン・カトリック大学文学部日本学科の日本語コースが該当する。もう一つのグループは、選択科目・成人向け語学教育としての日本語教育であり、複数の外国語教育の一環という位置づけのものである。グルノーブル・スタンダード第 3 大学ノンスペシャリスト用選択科目の中の日本語コース、ブリュッセル商科大学の第 3 外国語選択科目の中の日本語コース、及び、上記成人向けの 3 教育機関の日本語コースがこれにあたる。この機関の多くは、同機関内の他言語と共通の CEFR 準拠のコースデザインが要請されている。また、このコースの学習者は年齢は高校生から社会人と幅広く、その動機もマンガが読めるようになること、日本は憧れの国だから、職場の同僚と日本語でコミュニケーションがとりたいなど多岐にわたる。

したがって、前者は、学術的分野で全ての言語活動を平均して指導していくことを目的としており、そのカリキュラムは日本語コース独自のものであるのに対して、後者は、目的は学習者によって異なるが多くの機関の場合口頭能力の指導で、そのカリキュラムは同

機関内の他言語のものに関連付けられている機関である。

## 2-2. 言語環境の異なる機関の連携

本プロジェクトにはフランスとベルギーの機関が参加しているが、両国の言語環境は大きく異なっている。フランスはフランソワ 1 世が 16 世紀にフランス語を公用語と定めて以来、単一言語国家である。空港、駅、ホテルなど旅行者が利用するような特別な箇所を除き一般的に公共の表示はフランス語のみで、学校の授業もフランス語で行われるのが通常である。それに対して、ベルギーは、1963 年に言語境界線が法定され、現在フランス語・オランダ語・ドイツ語が公用語である多言語国家である。各言語地区ではその言語の使用が義務付けられているものの、首都ブリュッセル地域とその周辺のフランス語・オランダ語 2 言語併用地域では、公共施設などの標記は両言語併記が義務化され、ドイツ語地区でも多くの場合フランス語標記が併記されている。更に、大きな国際機関の本部が置かれているブリュッセル市では商業活動も盛んであり、その現場では英語などの公用語以外の言語も多く使用されている。

つまり、単一言語社会の中で言語活動をしている学習者に対して教育を行っている機関と、多言語社会の中で個人差はあるものの複数言語を日常的に使用し、すでに複言語的な活動を行っている学習者に教育している機関が連携していることになる。

## 2-3. 異なる背景を持つ教師の連携

参加している教師は、母語、日本語教育経験、日本語教育に従事したきっかけ、日本語学研究的立場・経験、主に指導に当たっている言語能力など、様々な点で相違点があった。それはプロジェクト発足当初意識していなかったが、活動を進める中で、日本語教育観に影響を与えていることが明らかになった。そして、その違いを肯定的に捉えながら作業を進めていったことにより、視点が一方に偏らず、多方面からの意見交換が可能になった。

具体的な例としては、日本語母語話者教師と非日本語母語話者教師では、学習者に求める能力の基準や、教師から見て学習者に難しいと思われる点などで相違点があった。また、媒介語を用いて文法を中心に指導してきた教師と、日本語使用を前提として主に口頭能力の指導に当たってきた教師では、教室活動の目的、評価の観点が異なっていた。また、分析結果に関する意見交換の場でも、研究的観点から出されたコメント、教育経験からの知見を基にしたコメントがあった。

## 3. 2010 年度の実践内容と連携

B レベルには、B1 と B2 があるが、B1 は A レベル（初級）が終了したレベルであること、また、B1 と B1<sup>+</sup>に分けられることも多く、到達に時間のかかるレベルであることから、プロジェクトではまず B1 の解明から始めた。初年度 2010 年度は B1 レベルの口頭能力の考察と、カリキュラム構築の基礎研究として、学習者の言語行動、指導項目の把握を進め、計 37 回の会議が持たれた。その内容と結果は 2011 年 3 月『CEFR B1 言語活動・能力を考えるプロジェクト 2010 年度活動報告書』と、『同報告書 内省レポート』にまとめ、活動報告書はサイト上に公開されている (5)。下記にその内容を連携の観点でまとめる。

### 3-1. 能力記述文の読み合わせでの連携

日本語版 CEFR の読み合わせ、及び、CEFR 例示的能力記述文と『JF 日本語教育スタンダード 2010』「Can-do」(6) の比較という活動を行った。その活動では、異なる言語の CEFR 版を読み合わせる必要が何度も生じた。それは、各国語訳には逐語訳であってもその言語の持つ意味合いの違いがあり、日本語版の読み合わせにおいて教師間で言葉の解釈に相違が出た場合、英語版・フランス語版・オランダ語版など可能な異なる言語の CEFR を参照し、その意味合いを話し合うことが必要だったからである。一例として「非公式の議論(友人との)」というカテゴリー(吉島・大橋訳 p81)の B1 の能力記述文「…などを議論し、代案を比較し対照できる」を挙げる。「議論する」という日本語の言葉は「ある問題に関し何人かの人が自説の陳述や他説の批判を相互に行い、合意点や結論に到達しようとする(やり方)。(新明解国語辞典第5版,1997)」と定義されており、B1 ではまだ難しいのではという意見がでた。そこで、他言語版を参照する(7)と、英語では "discussing…", フランス語では "en discutant…", オランダ語では "bespreken…" となっておりいずれも「議論しながら/話し合いながら」という意味で付帯状況を示している。フランス語の "discuter" は日本語より意味が広く「公式・非公式の場面で対立する意見を言い合う」と「おしゃべりする、語り合う」という意味を持つ。また、オランダ語には、"bespreken" と "discussiëren" という2つの動詞があり、前者は「公式・非公式の場面で何かを決めるためお互いに意見を言う」という場合に用い、後者は「対立する意見を戦わせる」という意味合いを持っている。そして、オランダ語版では前者を用いていた。これらのことから日本語の「議論する」というのは、「日常的な場面で話し合う」という意味であると解釈した。

このように、CEFR の理解には母語、言語能力の異なる教師の連携が不可欠であった。その結果、B1 レベルとは、時系列に事実が列挙された、あるいは、ある事柄に対する一つの視点からの意見・気持ちが記述された単段落のテキストを産出したり、理解したりするという言語活動であり、その達成には自分の言いたいことを正確に焦点をあてて叙述でき、メリハリのある文章が作成できることが必要であるという共通見解が構築できた。

### 3-2. 学習者の口頭産出活動観察での連携

B1 と評定された学生のビデオを「実際に日本語を使ってどのようにふるまっているか」という点に注目して観察し、CEFR 例示的能力記述文と照らし合わせながら B1 レベルの口頭産出能力を考察した。資料は、グルノーブル大学、ルーヴァン大学で B1 と判定された学習者の言語活動(母語話者によるインタビュー形式の対面会話、授業中の口頭発表)をビデオに収録したものである。グルノーブル大学9名、ルーヴァン大学7名で、ビデオの長さは一人30~40分である。

活動内容は、ビデオ観察と意見交換、及び、ビデオとその書き起こし文の CEFR の5章言語運用能力の中の6項目(吉島・大橋編, 138-139, 143-144)に関する質的な分析である。

このビデオ観察時の機関を超えた連携として、各教師から自分自身の言語教育観に基づいた様々な意見が出されたことが挙げられる。その結果 B1 を多角的に捉えることができ、当初、経験的に学生を B1 と判定していたが、CEFR の記述に基づく根拠をつけて B1 と述べられるようになり、B1 レベルの頭産出能力への理解が高まったと同時に、メンバーに共通認識ができた。さらに、言語運用能力の分析が談話分析の手法によりその研究を行って

いる教師主導で行われたが、その際も連携が重要な意味を持った。その結果、言語構造的な能力と言語運用能力(注3参照)との能力差が明らかになり B1 レベルにおいて「手持ちの知識を駆使して言語活動を遂行する」方略の重要性がクローズアップされた。また、B1 レベルにおける指導のポイントに関しても3-1で挙げたB1レベルに関する共通見解を踏まえ「談話構成に必要な項目：取り立て表現、強調構文、接続表現など」「談話機能表現：メタ談話標識」「命題的意味を持たない要素：応答詞・あいづち・フィラー」が挙げられた。

### 3-3. 学習者の言語活動調査での連携

CEFRは、複言語主義の理念に基づき、学習者を「社会的存在(吉島・大橋訳,p9)」と捉え、社会で課題を遂行している者としている。従って、言語教育の目的は、その言語を用いての課題遂行であり、カリキュラムには学習者が課題を遂行する場面と、その課題に必要な指導項目が含まれていることが求められる。そこで、学習者の日本語使用に関する実態調査を行い、実際の日本語使用場面を加味したカリキュラム構築を目指した。

2011年10月からの本調査に向けて2010年12月に事前アンケートを行った。アンケートはCEFRの基本となったThreshold 1990(van EK & Trim:1990)から、3. The objective: extended characterizationの23の言語活動場面(前掲,p12-18)について「日本語を使用した経験があるか」「日本語は必要か」「日本語を学びたいか」「日本語で仲介活動をした経験があるか」の4点に関して「はい」「いいえ」で回答してもらった。対象者はプロジェクトメンバー所属している機関の中級以上の学生で、回答数は37名であった。

この活動では調査実施の背景となったカリキュラム試作での連携があった。まず、カリキュラムのフレームを構築するために、領域(吉島・大橋訳,表5,p48-49)から、CEFRのカテゴリーから、CEFR例示的能力記述文から、『JF日本語教育スタンダード2010』『Can-do』から、教えている学習者の活動場面からなど、様々な観点からカリキュラムを試作し、その際、各機関の事情を念頭に置いた意見交換が活発に行われた。その結果、ある機関に適したフレームと思われるもほかの機関の事情にはそぐわないという機関による違いが浮き彫りになった。そして、汎用性のあるカリキュラムの構築を目指すためには、実際の学習者の日本語使用場面から出発する必要があると考え、上述の言語活動場面を調査することになった。

2010年10月の事前アンケートはサンプル数も少なく、その結果(8)から一般化することはできないが、次のような学習者の言語活動・学習動機の一部が伺えることができた。学習者は教師が考える以上に「社会的存在」として日本語で課題を遂行しており、表現の的確性、理解の正確性が求められる医療機関でも使用経験者が高かった。全場面で一律に学習意欲があり、使用経験が低い警察などの場面も遭遇した場合にはかなり重要な用件に対処することが予想されるためか動機付けは高かった。日本語での仲介活動は、観光、買い物、食事などの余暇の場面が多く、言語活動経験が60%以上の場面で多かった。

### 3-4. B1レベルの指導項目選定のための活動での連携

プロジェクトではカリキュラムの指導項目を選定するために、表現文型マップの作成に着手した。その表は、CEFRの基本姿勢である「行動中心の考え方(吉島・大橋訳,p9)」を踏まえ、遂行されるべき課題を出発点として必要な文型を抽出しようとしたため、

Threshold 1990 (van EK & Trim:1990)の Language Functions (前掲, p28-47)の言語機能に基づき作成している。表はAレベル, B1レベル, B2レベル, Cレベルの4つのレベルに分けて記入され, 完成時には日本語表現文型の全体が概観できるものを目指している。この表の作成も, 3-3で述べた言語活動調査同様, カリキュラムの試作がきっかけである。各教師が自分の機関・学習者を念頭に指導項目を記載したところ, 使用言語の範囲, 表現の難易にかなりのばらつきが生じてしまい, 何を教えるべきか見えなくなってしまったことが背景にある。

この表の作成では, 文法・会話・作文・読解を教えている教師, また初級・中級・上級を教えている教師が連携し, Threshold 1990の Grammatical summary (前掲, p125-156), 複数の日本語の文法書, 教師の経験を参照しながら意見交換を何度も行い作成している。表現一つにしてもそれをどの言語機能として分類するのか, どのレベルで指導されるべきかなど, 複数の教師の意見交換なしには判断するのは困難である。その結果, B1レベルの言語構造的な特徴は「新出文型が多くないが, Aレベルで学んだ既習事項を課題遂行のために用いることができる」「Aレベルでは別々に学習した文型が1つの文の中で同時に使える」「B1ではまとまりのあるテキストの産出が求められており, 文のつながりに必要な接続詞, 表現が使用することができる」と考察した。

今後, 表現文型マップの完成には, 学習者の言語活動データの分析結果, 言語活動調査の考察などを加味していくことが求められているが, その実現には, 言語運用能力と指導項目の関連付けを考え, 具体的にどの表現文型を選び, そのレベルに組み入れるかなどの決定が求められ, 連携による活動が必要であると考えている。

#### 4. 連携の成果

このプロジェクトの連携の成果物は, 最終目標であるカリキュラムがそれにあたるが, 現時点でも連携の成果が見られる。

##### 4-1. 悪循環からの脱出

まず, 最も重要な連携の成果として1-1節で挙げた作業が行き詰まってしまうという「悪循環」から脱出できたことである。複数の機関の教師がCEFRの解釈・学習者の言語活動の観察・分析に関して多面的に意見交換を行い, 1機関内での活動では目指すことが難しかった汎用性・一般性を考慮することができた。それによって, より客観的に, より広い視野でB1レベルを規定でき, 自分たちが行った分析・考察結果に自信が持てたために, 次の作業へ進んでいけるようになり, 行き詰まりが打開できたのではないかと考える。

##### 4-2. 連携形態から考えた成果

2節で挙げた連携の形態ごとに成果を考察し例を挙げる。

2-1節の指導目的・学習者の背景の異なる機関の連携は, 汎用性のあるカリキュラムの作成という視点に重要であった。前述のように, カリキュラム試作の際の各機関教師の異なる視点は汎用性のあるカリキュラム作成に不可欠であった。また, そのカリキュラム試作から, 言語活動調査の実施, 表現文型マップの作成が決定された。

2-2節の言語環境の異なる機関の連携では, 学習者の言語能力に関する意見交換で興味

深い点があった。ベルギーの教師からは、学習者はすでに複言語能力を無意識ではあるが活用しており言語間の相互作用はあるとして、日本語能力と欧州言語能力が互いに補完しあうという意見が出たが、フランスの教師からは、その点を疑問視するという意見が出された。また、事前アンケートの結果も今回は2カ国だけであるが各国の言語環境が異なっていたことにより結果に多少汎用性が持ちえたのではないかと考えている。

2-3節の異なる背景を持つ教師の連携では、B1レベルの把握において、会話指導を中心としている教師からは談話能力の指摘、文法指導している教師からは言語構造的能力の指摘があり把握の幅が広がった。言語能力の評定においても、正確さに重きを置く教師と課題達成に重きを置く教師間で意見が割れたためCEFRの話し言葉の質的側面（吉島・大橋編，p30-31）を再読した。それによって、「通じればいい」ということだけでは課題遂行にはならないこと、同時に、「正しい文を話すことだけではコミュニケーションが成り立たない」ことなどを確認した。さらに、表現文型マップ作成など、ある一つのことに取り組んでいると視点が近視的になってしまうが、その成果を日本語研究の立場が異なる教師と共有することでより概念的に捉えることができ、指導項目選定に役立ったなどが挙げられる。

#### 4-3. 各教師にもたらされた成果

もう一つの連携の成果として、各教師が得た気づきがあった。その内容を『CEFR B1言語活動・能力を考えるプロジェクト 2010年度内省レポート』からの引用で例を示す（下線 筆者）。内省レポートは初年度の最後にメンバー全員が自由記載し共有したものである。

まず、連携活動への評価は下記のように非常に前向きであり、気づきが促された背景には連携への積極的な評価があったと考えられる。「欧州系言語の教師たちと活動することが多かったので、日本語ではこれでいいのかという不安が常にあったのだが、今回、CEFRの日本語への文脈化に本格的に取り組んでいる他機関の先生方と一緒に活動できたのは本当に幸運だった。」「両国の経験豊富なメンバーとの議論を通し、学習者の can-do についてより具体的な資料をもとに分析したことも、本プロジェクトの大きな成果となった。」「本プロジェクトに参加したことで他国の日本語学習者のインタビューの様子をビデオじっくりと観察したり、本プロジェクトメンバーである他国・他機関の先生方から直接お話を伺い交流をさせていただいたりしたことは大変貴重な経験、勉強となった。また、教師が集まり日本語指導について長期一定期間、一緒に検討し続けていく大切さを一層感じた。」「グループで研究することのダイナミズムはありがたかった。」「別の国、別の教育機関で日本語教育に携わる何人もの先生方にお会いし一緒に話し合いながら勉強できたのは本当にありがたかった。」「CEFRがよくわからず苦勞しているのは自分だけではといった孤立感から解放される思いも経験した。」「B1 レベル以上の学生に日本語を教えた経験が少ないためベテランの先生方のお話はいつもとても参考になった。」「評価者であることの、危うさや重大さを痛感し理念として透明さを掲げるCEFRを参照し、日本語学習者のB1レベルを捉え直すという研究を、国や機関を超えて共同研究する事の意義を感じた。」「言語文化的に違いのあるベルギー・フランスでビデオ分析やアンケート調査を行ったことで、より学習者の視点に立った分析が目指せた。」

そして、そこから得た気づきに関する記述には下記のものがある。「CEFRがわかったつもりだったが、ほかのメンバーからの質問・疑問から自分がわかってないことがわかり新



しい発見があった。」「ほかのメンバーとの話し合いのおかげで場面での文法の重要性が良くわかってきた。つまり、文型から指導項目を決めるのではなく、4つの技能及び場面から（指導項目を）考えるということだ。」「プロジェクトへの参加を通して得たキーワードの一つは「自立」という概念である。」「ヨーロッパならではの複言語主義の概念は、CEFRの記述を読み解く背景として大変重要であることを改めて認識した。」「話すことに関して、（他機関の先生のように研究手法を用いて）丁寧に分析してきめ細かな指導ができると効果的であると思った。」「CEFRの解釈は同じ機関の先生方では大体同じでも違う学校の先生とは少し違っており、それだけこの枠組みがフレキシブルであることがわかった。」

国・機関を超えて具体的な目的に向かって、同じ問題意識を持つ教師同士が、長期にわたり連絡し協力しあって何かをする連携活動は、教師への内省を促し、新しい視野からの自分の信念とそれに基づく教育活動を見直す、非常に意味のある機会なのではないかと思う。別の言い方をすれば長期にわたる教師の研鑽の場と言えるのではないだろうか。

## 5. 連携の意義

前節で連携を研鑽の場と述べたが、そこからも考えられるように連携の意義として教師の成長が挙げられると思う。教師の成長とは狭義では教師としての職能の向上、つまり、学習者の能力を効果的に高められるよう授業・カリキュラム・学習環境を設計・実践・評価・調査研究できる能力の向上を示し、広義では、教師が自身の営為が社会や政治のどのような政策意図にのっとっているか見抜き、自身の社会的立ち位置を自覚しながら、現場の教育的枠組み、方法論、内容、実践のあり方を改善していける意識と姿勢、実践力の涵養を指す（日本語教育学会：2005, p814）とされている。

まず、前述の内省レポートから該当すると思われるものの例を引用する（下線 筆者）。狭義の教師の成長の例としては、「CEFRを念頭に置いて自分の担当する講読授業を再解釈し、読解活動を文脈化してcan do的な課題を加えた。」「学習者は社会的存在であり、教師が教えたことができるのではなく、社会に出た時にある課題が遂行できることが一番大切だと気がついた。今後は授業を改善しCEFRをどう取り入れていくのか考えてかなければと思う。」「言語・コミュニケーションというのは語彙・文法だけでなく態度そのものや社会言語能力なども大事だと分かった。今後コミュニケーション場面を考えた文法授業をしていく。」「日々の授業に『今日のCan-do』という言葉を意識的に取り入れたことで、学習ポイントが明確になり学習者の学ぶ意識が以前より高まったように感じる。」などの言及があった。また、広義的には、社会における教師の役割、機関コースの見直し等に関し「実際に学習者がどんな場面で日本語を使用しているかを再考したことで、例えば仲介活動の支援などの新たな日本語教師の役割に気づいた。」「CEFRを日本語母語話者の年少者教育へ応用できることに気づいた。」「言語教育、コミュニケーションの原点について考えた。」等の言及があった。

次に、1年間の活動を通じて行われた会議での意見交換の内容を振り返る。すると、教師の教育観の広がりも見受けられた。プロジェクト開始時は「自分の授業からCEFRを考える」という観点からの意見が多かったが、「CEFRを参照して授業へ」そして再度「授業からCEFRへ」と相互に関連付けながら行きつ戻りつした観念に変化した。さらに、話し合いに上る話題も自身の授業のことだけでなく、コースの目標、更に教育理念のことにま

で広がった。

## 6. 課題

連携活動の最重要課題は最終目標であるカリキュラムをどのように作成していくかである。初年度の口頭産出能力把握のためのビデオデータ分析，2011年度の筆記産出能力把握のための作文データ分析，また，学習者の言語活動に関する大規模調査の結果，2012年度に予定している受容活動能力把握のため読解能力実験・聴解能力実験のデータ分析をどのようなカリキュラムに，どう反映するのかという具体化の方法である。また，そこには，どのような能力記述文が適切か，どのような教材を作成していくのか，さらに，着手した表現文型マップの完成と，その内容のカリキュラムへの反映も残っている。その実現には各機関，各教師の持ち味を生かしたより効果的な連携の形を模索していく必要がある。

また，その実現に向け対面の会議を継続していける方策を考えることも重要な課題である。メールのやりとりによる意見交換は非常に頻繁に行われたが，やはり，実際に会って話し合うことの意義深さ，効率の高さはメールの比ではなかった。本年度の活動からもこのプロジェクト達成には連携が不可欠であることが明らかであるため，今後もできるだけ実際に会って話し合う機会を多く持ちたいと考えている。

## 謝辞

本プロジェクトは，国際交流基金平成22(2010)年度・平成23(2011)年度さくらネットワークチーム日本語普及活動助成を受けている。

## 注

- (1) 2-1 節に明記
- (2) 3.2 共通参照レベル（吉島・大橋訳 p23）
- (3) 2.1.2 コミュニケーション言語能力（吉島・大橋訳 p13）
- (4) 2.1.3 言語活動（吉島・大橋訳 p14）
- (5) 2010年度活動報告書 <http://japanologie.arts.kuleuven.be/node/8566/>
- (6) 例示的能力記述文（吉島・大橋訳 p24）「Can-do」（国際交流基金 p10）
- (7) 英語版 p77：[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf)  
フランス語版 p63：<http://www.coe.int/t/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf>  
オランダ語版 p74：[http://taaluniversum.org/onderwijs/publicaties/gemeenschappelijk\\_europees\\_referentiekader/gemeenschappelijk\\_europees\\_referentiekader.pdf](http://taaluniversum.org/onderwijs/publicaties/gemeenschappelijk_europees_referentiekader/gemeenschappelijk_europees_referentiekader.pdf)
- (8) 調査票，調査結果は2010年度活動報告書：注(5)に掲載されている。

## 参考文献

- (1) 国際交流基金（2010）『JF日本語教育スタンダード』国際交流基金
- (2) 日本語教育学会編（2005）『新版 日本語教育事典』大修館書店
- (3) 吉島茂・大橋理枝他 訳編(2004)『外国語の学習，教授，評価のためのヨーロッパ参照枠』朝日出版
- (4) J.A. van EK & J.L.M. Trim(1990)*Threshold 1990*,Cambridge University