

日本の高等教育における CEFR 導入の

現状、実態、課題及び提言

宮原 万寿子 渡辺 敦子

1 はじめに

2001年に欧州評議会（Council of Europe）が「ヨーロッパ言語共通参照枠」（CEFR）を発表して以来、日本の教育現場にもその影響は大きい。本稿では高等教育における CEFR 導入の現状、実態、課題について報告する。ただ、本稿はウェブ上の CEFR 関連文献、及び、ウェブ上で公開されている各校の情報のみに基づくものである。本国内での実態をすべて把握し、網羅することは困難であったため、その結果多くの漏れがあるかもしれないことはお許しいただきたい。

2 大学の外国語教育における CEFR 導入の現状・実態

グローバル化が急速に進む社会において、英語を科目としてではなく、コミュニケーションツールや学びの一つの方法として考えられることが求められるようになってきた。日本人の TOEIC, TOEFL の平均スコアが近隣のアジア諸国に比べて低いこと、および国際化する社会で十分に役立つ英語コミュニケーション能力を備えている人材を大学が輩出していない実態に危機感を覚え、政府や多くの企業から英語教育の強化を大学に要求される。（小池 2013）。そのような要請に応える一つの施策として、大学における本格的な外国語教育プログラムを導入することが考案され、近年は CEFR(Common European Framework of References ヨーロッパ言語共通参照枠)の導入が着目を浴びている。従来の高等教育における外国語教育は同大学の同学部であっても、評価、課題もまちまちで一貫性のある評価の尺度をもった外国語教育プログラムが少なかった。そうした現状で CEFR が提示する共通参照レベル（Common Reference Level）に多くの研究者や教員が着目したのは当然であったかもしれない。CEFR のような参照枠があることで言語教育に対する一定の統一した評価、客観性や透明性、共通性が国内外的にも出てくることで安心感があるのかもしれない。また、CEFR 導入は外国語運用能力に国際基準を与える一方で、その理念の根底に流れる生涯教育としての語学教育が日本の教育の土壌と一致したことも多くの学者、研究者、教員から受け入れられる主な要因となったのではないかと考えられている（拝田 2010）。

CEFR に対する関心が高まっている一方で、実際にその理念、概念、目的をいかに日本

の大学語学教育というコンテクストに文脈化していくかについては各大学模索している様子が、今回の限られた調査の中ではあるが、明らかになったと思われる。すなわち、教育機関の多くはその機関での CEFR 応用可能性を探っているものがほとんどであった。

さらに下記のような特徴がみられる。

- 1) 英語教育に特化している大学と、CEFR の複言語主義の理念を反映させ、他の言語も視野に入れて取り入れている大学
- 2) 外国語(英語)教育を大学共通科目としている大学と各学部それぞれ独自の外国語(英語)プログラムを設けている大学
- 3) 多くの大学では CEFR を取り入れたプログラムに着手したという段階で、現在進行形であること
- 4) 大学のみならず、小中高大の連携を視野に入れて CEFR 導入を試みている大学
- 5) CEFR 全体ではなくそれを部分的に取り入れている(例 Can-do リストのみを採用している。また、Can-do リスト を CEFR においての元来の目的である、「到達目標」としているところと、このリストを「評価基準」として定めている言語プログラム)

次に CEFR の導入校の実態をいくつかの具体的な例を挙げる。ただ、これは公表されている論文(拝田 2010 等)と各大学が公開しているウェブ上の情報からまとめたものであり、至らぬ点が多々あることをご了承いただきたい。

A 群は CEFR の複言語主義、複文化主義の理念を反映させた例で、B 群は外国語教育と唱えていても、実質、英語教育のみに焦点をあてている試みである。

A 群

1) 大阪大学 (旧大阪外国語大学)

大阪外国語大学では 2004 年国立法人化により、大阪大学と統合された。CEFR 導入はその時期に検討され実施された。4 年後、2008 年より、大阪大学の外国語学部において、この時の CEFR の枠組みが継承された。真島(2010)は 2004 年当時の大阪外国語大学では 25 専攻語から成り立っていたが、何一つ共通項がなく、「たこつぼ化」状態であったことを踏まえ、特定の言語の領域を越え、教員間で共通のメタ言語確立の必要性から CEFR 導入を決定し、大幅な言語教育改革を行ったと述べている。ただ、Can-do リストは専攻語の特性を生かしたものが求められ、それぞれの言語に応じて作成された。

2) 東京外国語大学

東京外国語大学では 2008 年に設立された英語学習センター (English Learning Center

通称、ELC) と 2009 年に設置された世界言語社会教育センター (World Language and Society of Education Center, WoLSEC) において CEFR が導入された。ELT では個々の学生の目標に応じて、全学学生の「英語自立学習支援プログラム、評価システム」の開発、運用を進めている。評価方法としては TOEICIP テストを入学時、一、二年次末に実施し、各学生のリスニング及びリーディングにおける発達指標として参考にし、スコア履歴を CEFR における該当レベルで示した「TUFSe 言語パスポート」を 2 年次に発行している。また、ライティングとスピーキングの能力評価情報は「TUFSe 言語パスポート」において、ウェブ上でアクセス可能になっているようだ (長沼、工藤、吉富 2011)。一方、WoLSEC では、27 専攻語を視野に入れて、公平な評価方法を保障する制度構築のため CEFR を導入し、その分析と応用のための基礎研究を行った。複言語主義の理念の体現として 2011、2012 年と国際学会、国際シンポジウムを開催し、様々な言語を教育する研究者を招聘し意見交換を行った。

3) 国士舘大学

国士舘大学では 2009 年にカリキュラムにある全言語においてポートフォリオ導入を実現した。英語、ドイツ語、フランス語、中国語、韓国語、スペイン語、ロシア語、日本語の 8 言語を包括する「外国語ポートフォリオ」と CEFR 共通参照レベルの到達レベルを参考に「外国語学習到達レベル」を考案した (鷲巣 2011)。

4) 室蘭工業大学

2009 年度よりドイツ語、中国語、ロシア語の授業で使用する CEFR を元にした教材と Can-do-list の開発、統一試験の実施に主に第二外国語教員が携わっている。また、CEFR 準拠教科書作成など教材作成に力を入れている (クラウゼ=小野 2010、2011)。

5) 名古屋外国語大学

CEFR の理念の一つである複言語主義の観点から同大学外国語学部の副専攻語学では学生は 1, 2 年次にフランス語、スペイン語、ドイツ語、ポルトガル語、中国語、英語の中から一つ継続して履修し、8 単位が必修化されているようだ。狙いは複数の外国語を自在に使いこなすということである (大岩、西川 2013)。

B 群

下記は英語教育に特化して CEFR の枠組みを採用している大学プログラムである。

7) 茨城大学

茨城大学の総合英語プログラムは一、二年生を対象とする教養英語教育プログラムである。日本初の教養英語プログラムの開発にだずさわった大学とも言われている。同プログ

ラムは4技能を総合的に取得するのが目的で、専門的な英語能力への橋渡しとなるEAP(English for Academic Purposes)プログラムである。CEFR導入へと至ったのはア) 個々の学生が受講する週2回の授業それぞれに連動性が欠けており、イ) 同じレベル設定の授業でも評価基準や方法が異なるためであった(福田 2009)。

8) 名城大学

全学共通教育英語プログラムがCEFRを基盤として設計されている。農学部、経済学部から試行され、6学部体制となり、2007年から実施されている(只木 2010)。

9) 慶応大学

慶応大学では2003年に設立された外国語教育センターにおいて、2006年に「行動中心複語学習プロジェクト」が私立大学学術研究高度化推進事業の一環として立ち上がった。特徴は大学のみならず、小中高大での連携を目指しているところである。ただ、その多様なニーズに対応するためカリキュラム、指導内容は統一化はせずに英語教育の基本的な枠組みを作り、学校間の情報交換共有や、学習者による記述で熟達レベルを把握し、学校間で共通認識をもつことを目標としている。そのためにCEFRを参考にし、Can-do statementsや言語ポートフォリオの開発に従事している。

以上、このようにここ数年のCEFR導入の試みは欧州評議会の複言語主義に基づいて、他の言語も視野に入れて取り入れている大学もあれば、英語に特化しているところもある。大学全体で取り組んでいる大学と学部がいくつか連携している大学もあるなどその導入の形態は千差万別である。そこで①何を到達目標にするのか(例CEFR-J等)、②どの教授法のアプローチ(例CLT, CLIL, Task Based, EAP等)を指針とするか、③どう評価するのか(例TOEFL, IELTS, TEAP等)などの点につき一貫性が当然必要となってくる。それに伴いカリキュラムやその路線に沿った教材作成、学習ストラテジー等をも吟味していかなくてはならない。また、それと同時に教師養成の再構成(例EPOSTL)をする必然性がでてくるであろう。CEFRであればCEFRの意義を正しく理解し、その実践における教師教育は必然となる。

上に記載した例は各教育機関でCEFRをそれぞれにカスタマイズした試みである印象が残る。従って、CEFR導入の広がりやCEFR全体を取り扱うのではなく、その一部であるCan-doリストにとりわけ集中しているように見受けられる。酒井(2011)が唱えているように「はじめにCan-doリストありき」で示されるようにCEFRの評価の枠組みだけが一人歩きしているところもあるように見られる。今ひとつ、ここで欧州評議会の目指したCEFRの元来の意義に立ち返る時期であるかもしれない。

(宮原 万寿子)

3 今後の課題と提言

上記2でCEFRの日本の高等教育における導入について概観し、その定着、活用にあたり課題としていくつかの点が挙げられることを述べた。学習者の熟達度レベルを6つに分け、具体的記述で表した明瞭性、チェック機能も用いて学習者の学習進度を測定可能にするCEFRは、日本の大学の英語教育の授業設定、評価システムなどにおいて導入が容易であったと言えよう(大岩他 2013)。CEFR導入の学習効果を報告する例(石崎 2016、中野他 2011、真嶋 2010)もあるが、ここでは敢えてその課題を論じ、より効果的な実践にあたり幾つかの提言をまとめる。

3.1 課題

3.1.1 複言語主義・複文化主義

CEFRの日本への導入への課題として先ず論じられるのがその理念である複言語主義・複文化主義の日本への適切性、適応性であろう。上記2でCEFR導入にあたり、複言語主義、複文化主義を反映させている大学(A群)を紹介したが、その導入を英語一言語においてのみ適用している大学(B群)もみられた。この点について、一言語の教授に強化、特化することによりCEFRの本来の意義を狭義にしているのではないか(遠藤 2011)、英語のみを特化する言語政策を推進するのは問題があるのではないか(寺内 2011)等、様々な意見がある。またCEFR導入に関してその基盤となる理念である複言語主義や行動志向の言語観に触れる英語教育関係者は少ないという点も指摘されている。(酒井 2011、Permenter & Byram 2010)。日本で複言語主義・複文化主義を言語教育政策として導入、定着されるには日本版のCEFRを英語に限定するのではなく、A群の大学に見られるように、英語以外の外国語教育においてもCEFRの適用の研究と実践を行い、言語の枠を超えた協働の必要性(石崎 2016)も唱えられている。

しかし複言語主義・複文化主義を導入する際に懸念される点があることは否めない。まず、果たしてヨーロッパとは異なった文化を持つ日本という土壌に導入することが可能であるかという点(真嶋 2010)。さらに英語一辺倒である日本の外国語教育の現状ではCEFR、及び複言語主義は英語教育促進の道具とされかねないのではないかという点(拝田 2010)。また、実際のところ日本は「複言語主義」、「複文化主義」というよりはその対立概念である「多言語主義」、「多文化主義」の傾向があり、CEFRの目指す理念とは逆の結果を招いてしまうのではないか(石崎 2016)という点が指摘されている。西山(2010)はCEFRが移民受容の制限のツールとして悪用されるのではないかと、また教育機関に入学する際の受験者の足切りのツールとして使用されるのではないかとこの点を危惧している。

3.1.2 Can-do list への傾倒

上記2でも述べた通り、CEFRを導入した日本の教育現場ではCEFRの共通参照レベルの一部Can-do-listの受容、適用が顕著であり、その導入が言語の熟達レベルをCan・Doで示す記述文方式の開発に留まっているように見受けられる(遠藤 2011)。「はじめにCan-do-listありき」でCEFRの評価の枠組みだけが独り歩きしているように思われる(酒井 2011)という意見もみられる。この点は上記に述べた複言語主義・複文化主義の軽視にも繋がると考えられる。

3.1.3 「評価基準」か「目標」か

Can-do listの明瞭性ゆえかCEFRは本来の「評価基準」ではなく「到達目標」として理解、導入されている点も否めない(鳥飼 2016)。Can-do listを日本の学習指導要領に適用するという動きもあるようだが、東條(2010)はCEFRは言語教育の「目標」ではなく、言語使用の「評価基準」の記述であるということがCEFRと日本の学習指導要領の記述と決定的に異なっている点であると指摘する。到達目標とは各教育機関で異なるはずであるので各教育機関が決めるべきである(鳥飼 2016)という意見もみられる。

Can-do listが評価基準ではなく到達目標と理解され活用されることは個別性重視ではなく共通評価重視を示している。本来Can-do-listは自律性を養うために各学習者の個別性を重要視し、各学習者の自己評価を目的とした評価基準である。しかし到達度評価という、学習者の言語能力の共通の縦の物差しを必要としていた大学(真嶋 2010)ではその利便性ゆえにCan-do-listは学習者のための自己評価ではなく、教師のための到達度目標として認識され、導入されていると真嶋(2010)は述べている。

CEFRにおける学習者中心的な理念について東條(2010)は次のように述べている。

学習者を起点にして「個」にフォーカスし、具体的に行動を遂行するために必要な英語力を目指す視点は、日本の英語教育の発想の転換をもたらす一つの観点ではなかろうか。そして、国際的に通用するコミュニケーション力が学習者一人一人にとって「個人的」に意味をなすものにするために、学習者が自分の言語能力を自己評価できるような客観的で具体的な指標を示すことは効果的だ。それによって学習者の動機付けが高められ、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度が溜養されるのではないだろうか。(東條、73頁)

学習者の自律性を念頭において考案されたCan-do-listが到達度目標として認識され、本来のあり方とは異なった形で使用されていることも否めない。

上記でCEFR導入に対する課題を数点述べたが、CEFRを導入した大学からその導入が学習者にとって、教師にとって、また語学プログラムにとって有益であるという例はもち

ろん多くある。CEFR 導入により、石崎(2016)は学習者にとって外国語を勉強する目的が明らかになり、動機付けに繋がることを指摘している。また、真嶋(2010)は CEFR 導入による教師の意識の変化について次のように述べている。

教員の意識の変化にも多少貢献したのではないか。たとえ言語教育学、外国語教育学が専門だと言わない教員であっても、新しい取り組みをすることで教員の意識も少し変わったと思われます (10 頁)

さらに、グローバル化を目指す現在の大学において、大学が CEFR に準拠したカリキュラムを提示することにより、海外の学生への情報提供が容易になり、海外の大学との連携促進に繋がる点 (真嶋 2010) も挙げられている。

3.2 提言

上記課題で挙げたことを鑑み、今後の日本の教育現場における CEFR 導入に関して次のような提言が挙げられる。

3.2.1 CEFR の理念の発信

遠藤(2011)は CEFR の導入に向けて、「CEFR をわかりやすく説明するための専門家集団の形成」の必要性を述べている。専門家集団の存在により上記で述べられたような理念とのかい離、Can-do-list への傾倒、評価基準と目標の混同を避けることが可能であろう。次期学習指導要領において Can-do-list が非常に重要な位置づけを持つことになり、益々発信の必要性が求められる。幸いなことにここ数年 CEFR に関する発信はさかんになってきた。大学英語教育学会は CEFR の研究会を立ち上げ、また同学会の 2016 年度の国際大会の基調講演者として投野由紀夫氏が登壇した。今後このような発信が続けられていくことが期待される。

3.2.2 振り返りの重要性

Can-do list を教師のための到達度目標ではなく学習者の自己評価のための指標として活用するには振り返りの機会を設けることが必要であろう。国士館大学、慶応大学等はポートフォリオの導入を試みているようであるが、大学教育において生涯学習者としての素地を育むにおいては Can-do list を通して自己の学習を客観的に振り返り、課題を見つけ、その問題点を考え、解決方法を考案し、それを試すというリフレクティブサイクル(Watanabe 2016)に従事することが重要であろう。

3.2.3 大学における理念とのすり合わせ

学習指導要領の基に教育を実践する高等学校までの教育機関と異なり、大学は各大学の掲げる理念のもとに学生を育み、社会に送り出す機関である。それゆえ、大学のカリキュ

ラム開発は、既存のプログラムの一部等を援用するのではなく、各大学の理念に基づき、各大学が独自の外国語教育を考案する必要がある（ペニンントン他 2011）。CEFR 導入についても各大学の理念、文脈を考慮にいれカリキュラムを考案、実施することが重要であろう。具体的には英語運用能力や学習環境などの学生のニーズ分析さらに教師のニーズ分析を行い、大学の理念、ニーズ分析の結果に基づいて各機関が「習熟度判定方法の策定、習熟度毎の目標設定と Can-Do 作成、教材の開発や選定、学習者のポートフォリオの作成、評価方法の設定」（ペニンントン他 2011, 39 頁）を考案し、立ち上げることが求められる。

教授法、アプローチなどが他の文化に導入される際にはその文化の言語的背景のみならず社会的、歴史的背景を考慮する重要性を Canagarajah (1999)、Kumaravadivelu (2001, 2008) は提唱する。上記に挙げた提言を念頭に入れ、CEFR を各教育機関に導入、実践することにより、CEFR の成果が現れ、大学卒業後も生涯の学びを続ける自律的学習者の育成に繋がるのではないかと。

4 終わりに

大学における CEFR 導入はまだ初歩的な段階であると言えよう。それゆえ、上記で挙げた通り課題も多い。しかしここ数年日本国内における CEFR への実践的な取り組みは顕著である。グローバル化した時代に対応すべく日本の英語教育を世界基準で考えることの重要性が一層唱えられる現在、将来学生を企業、大学院等へ輩出し（小池 2013）、留学などにより海外の教育機関との交流が最も盛んである大学教育機関において、CEFR に準拠しそのレベルを明確に提示することは必至であろう。CEFR 導入は今後グローバル化に対応した大学英語教育の一つの重要な鍵であると思われる。

（渡辺 敦子）

参考文献

- 石崎貴士. (2016). グローバル化を目指す日本の英語教育と「CAN-DO リスト」－「複言語主義」と「複文化主義」からの再考－山形大学大学院教育実践研究科年報第7号 24-30.
- 遠藤雪枝. (2011). 日本の英語教育における CEFR の適用可能性 明治大学教職課程年報 33号 43-52.
- 大岩昌子、西川真子. (2013). 名古屋外国語大学副専攻語学の現状分析と複言語教育の提案 名古屋外国語大学外国語学部紀要第45号 89-117.
- Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35, (4), 537-560.
- Kumaravadivelu, B. (2006). Changing tracks, challenging trends. *TESOL Quarterly*, 40 (1), 59-81.
- クラウゼ＝小野, マルギット.(2010). 「《平成21 年度教育方法等改善経費実施報告シリーズ②》第2 外国語の授業をCEFR で統一するための教材およびCan-do-list の開発」室蘭工業大学-学報No.493, 2010年 7 月, pp.7-8
- (2011). 「《平成22 年度教育方法等改善経費実施報告シリーズ③》CEFR に準拠して作成・出版され、今年度より共通使用されている第二外国語教科書の改善およびそれに関わるCan-do-list 等の内容の充実化」室蘭工業大学-学報No.506, 2011 年8 月, pp.24-25. URL: <http://www.muroran-it.ac.jp/syomu/gakuhou/506/index.htm>
- 小池生夫.(2013). 「提言 日本の英語教育 ガラパゴスからの脱出」光村図書.
- 酒井志延.(2011). 「CEFR についての意識調査」『英語教師の成長に関わる枠組みの総合的研究』平成 22 年度文部科学省科学研究費補助金 基盤研究(B)研究課題番号: 22320112, 研究代表者 神保尚武, pp.41-61.
- 只木徹.(2010). 「2-1-1. 全学共通教育英語プログラム」『名城大学英語多読プログラム報告書』2010 年3 月, pp.10-15. URL: <http://202.11.0.3/edc/publication/tadoku/>
- 寺内一. (2011). 「日本の英語教育は CEFR をどのように受け止めるべきか」『英語教育』2011 年 9 月号, 10-12, 大修館書店.
- 東條加寿子.(2010). CEFR と日本の英語教育：一考 大阪女学院大学教職課程機関紙：OJC 教職活動報告・研究(1), 70-74.
- 鳥飼玖美子. (2016, 11 月). 「<グローバル人材育成>政策が英語教育にもたらすもの」大学英語教育学会関東支部月例研究会 (2016 年 11 月 12 日 於：青山学院大学)
- 中野道子・大和田和治・上田倫史・大矢政徳・筒井栄一郎・近藤悠介・吉田諭史 (2011) CEFR に基づいたスキル認定書査定への試み 大学英語教育学会関東支部学会誌 No. 848-59.

- 長沼君主・工藤洋路・吉富朝子.(2011).「CEFR に準拠した TUFSS 言語フレームワーク構築の試み」『東京外国語論集』No.82, 141-182.
- 西山教行.(2010, 8月).「日本における言語教育学の成立の課題と展望—『ヨーロッパ言語共通参照枠』からの発想と展開—」『CEFR の日本への文脈化を考える』大学英語教育学会主催（日本独文学会ドイツ語教育部会・日本フランス語教育学会共催）英独仏合同シンポジウム(2010年8月20日 於：早稲田大学).
- 拝田清.(2010). 日本の大学言語教育における CEFR の受容—現状・課題・展望— 科学研究費補助金 基盤研究 B 研究プロジェクト報告書「EU および日本の高等教育における外国語教育政策と言語能力評価システムの総合的研究」.
- 福田浩子.(2009). 「日本の英語教育における CEFR 応用の可能性」茨城大学人文学部紀要『人文コミュニケーション学科論集』Vol. 6, 25-41.
- ペニントン和雅子、鳥越千絵、雪丸尚美 (2011)日本人大学生の英語運用能力自己評価—ヨーロッパ共通参照枠(CEFR)自己評価表の応用可能性と問題点— 西南学院大学言語教育センター紀要(1), 28-43.
- Permenter, L. & Byram, M. (2010). An overview of the international influence of the CEFR, 『日本と諸外国の言語教育における Can-Do 評価—ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR) の適用—』朝日出版社, 9-17.
- 真嶋潤子.(2010). 大学の外国語教育における CEFR を参照した到達度評価制度の実践—大阪大学外国語学部の事例を中心に— 外国語教育フォーラム 第4号 2010年3月 金沢大学 3-12.
- 鷺巣由美子.(2009). 「国士舘大学における到達レベルと外国語ポートフォリオ—ヨーロッパの言語共通参照枠(CEFR)とポートフォリオ(ELP)を参考にして」, 『外国語外国文化研究』(国士舘大学外国語外国文化研究会), 19, pp.1-28.
- Watanabe,A. (2016). Reflective practice as professional development: Experiences of teachers of English in Japan. Bristol: Multilingual Matters.