外国語教育Ⅱ

外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠

追補版

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment

訳・編 吉島 茂／大橋理枝（他）

Council of Europe
Conseil de l'Europe
Europarat

COUNCIL OF EUROPE　CONSEIL DE L'EUROPE

朝日出版社

GOETHE-INSTITUT JAPAN

外 国 語 教 育 Ⅱ

外国語の学習、教授、評価のための
ヨーロッパ共通参照枠

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment

目　　次

まえがき ix

日本語版第三版の出版に当たって x

日本語初版まえがき xii

日本語版重版に当たって xiv

本書の利用者のために xvi

第一章　*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* の政治的および教育的背景

1.1 *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* （*CEFR*） とは何か？ 1

1.2 Council of Europe の言語政策のねらいと目標 2

1.3 複言語主義（plurilingualism）とは何か 4

1.4 *CEFR* の必要性 5

1.5 *CEFR* の使用目的 6

1.6 *CEFR* の満たすべき基準 7

第二章　*CEFR* の理論的背景

2.1 行動中心の考え方 9

2.1.1 個人の一般的能力（general competences） 11

2.1.2 コミュニケーション言語能力（communicative language competences） 13

2.1.3 言語活動（language activities） 14

2.1.4 言語活動の領域（domains） 15

2.1.5 課題（tasks）、方略（strategies）、テクスト（texts） 15

2.2 言語熟達度の共通参照レベル（common reference levels） 16

2.3 言語学習と言語教育 18

2.3.1 *CEFR* で取り上げる範囲 18

2.3.2　*CEFR* の果たす役割　18

2.3.3　各章の主題　19

2.4　言語能力評価　19

第三章　共通参照レベル（Common Reference Levels）

3.1　共通参照レベルの能力記述文（descriptors）の基準　21

3.2　共通参照レベル（common reference levels）　23

3.3　共通参照レベルの提示方法　24

3.4　例示的能力記述文（illustrative descriptors）　24

3.5　枝分かれ方式の柔軟性　27

3.6　共通参照レベルの内容の一貫性　34

3.7　実例を含んだ能力記述文の尺度の読み方　36

3.8　言語熟達度の能力記述文の尺度の使い方　38

3.9　熟達度のレベルと達成度の成績　41

第四章　言語使用と言語使用者／学習者

4.1　言語使用のコンテクスト　45

4.1.1　領域（domains）　46

4.1.2　状況（situations）　47

4.1.3　条件（conditions）と制約（constraints）　50

4.1.4　言語使用者／学習者の心的コンテクスト　51

4.1.5　対話の相手の心的コンテクスト　52

4.2　コミュニケーションのテーマ　53

4.3　コミュニケーション課題とコミュニケーションの目的　55

4.3.1　コミュニケーション行為の目的　55

4.3.2　コミュニケーション行為の種類　55

4.3.3　教育領域　57

4.3.4　言語の遊び　58

4.3.5　美的な言語使用　59

4.4　コミュニケーション言語活動（communicative language activities）と方略（strategies）　60

4.4.1 産出活動（productive activities）と方略　61

4.4.1.1 口頭での産出活動　4.4.1.2 書く産出活動　4.4.1.3 産出的言語活動の方略

4.4.2　受容的活動（receptive activities）と方略　69

4.4.2.1 聞く受容的活動（聞くこと）　4.4.2.2 視覚的な受容的活動（読むこと）
4.4.2.3 視聴覚による受容的言語活動　4.4.2.4 受容的言語活動の方略

4.4.3　相互行為活動（interactive activities）と方略　76

4.4.3.1 口頭のやり取り　4.4.3.2 書かれた言葉でのやり取り　4.4.3.3 対面のやり取り

4.4.3.4 人間と機械の間のコミュニケーション　4.4.3.5 やり取りの方略
4.4.4　仲介活動（mediating activities）と方略　91
4.4.4.1 話し言葉での仲介　4.4.4.2 書き言葉での仲介　4.4.4.3 仲介の方略
4.4.5　非言語コミュニケーション（non-verbal communication）　92
4.4.5.1 非言語行為　4.4.5.2 パラ言語　4.4.5.3 パラテクスト的特徴
4.5　コミュニケーションの言語処理　95
4.5.1　計画　96
4.5.2　実行　96
4.5.2.1 産出　4.5.2.2 受容　4.5.2.3 やり取り
4.5.3　モニター　97
4.6　テクスト　98
4.6.1　テクストとメディア　98
4.6.2　メディアの種類　99
4.6.3　テクストタイプ　100
4.6.4　テクストと活動　103

第五章　言語使用者／学習者の能力

5.1　一般的能力　107
5.1.1　叙述的知識（savoir：declarative knowledge）　107
5.1.1.1 世界に関する知識　5.1.1.2 社会文化的知識　5.1.1.3 異文化に対する意識
5.1.2　技能とノウ・ハウ（savoir-faire：skills and know-how）　110
5.1.2.1 実際的な技能とノウ・ハウ　5.1.2.2 異文化間技能とノウ・ハウ
5.1.3　実存的能力（savoir-être：‘existential’ competence）　112
5.1.4　学習能力（savoir-apprendre：ability to learn）　114
5.1.4.1 言語とコミュニケーションに関する意識　5.1.4.2 一般的な音声意識と技能
5.1.4.3 勉強技能　5.1.4.4 発見技能
5.2　コミュニケーション言語能力（communicative language competences）　116
5.2.1 言語能力　116
5.2.1.1 語彙能力　5.2.1.2 文法能力　5.2.1.3 意味的能力　5.2.1.4 音声能力
5.2.1.5 正書法の能力　5.2.1.6 読字能力
5.2.2　社会言語能力　134
5.2.2.1 社会的関係を示す言語標識　5.2.2.2 礼儀上の慣習　5.2.2.3 金言・ことわざ
5.2.2.4 言語の使用域の違い　5.2.2.5 方言や訛
5.2.3　言語運用能力　145
5.2.3.1 ディスコース能力　5.2.3.2 機能的能力

第六章　言語学習と言語教育

6.1　学習・習得の対象　154
6.1.1　学習目標設定の条件　154

6.1.2　学習過程の把握 155
6.1.3　複言語能力と複文化能力 156
6.1.3.1 能力の偏りと変化　6.1.3.2 言語の切り替えを可能にするさまざまな能力
6.1.3.3 意識を高めることと言語使用､学習の過程
6.1.3.4 部分的能力（partial competence）と複言語・複文化能力
6.1.4　*CEFR* のさまざまな目標 158
6.1.4.1 *CEFR* と目標の種類　6.1.4.2 部分的目標の持つ補完的性格
6.2　言語学習の過程 161
6.2.1　習得（acquisition）か、学習（learning）か？ 161
6.2.2　学習者の学び方 161
6.2.2.1 対立する理論　6.2.2.2 折衷的実践　6.2.2.3 学習者側の要因
6. 3　*CEFR* の利用者が言語学習促進のためにできること 162
6.3.1　試験・資格検定関係者 162
6.3.2　行政機関 163
6.3.3　教科書執筆者、授業コース立案者 163
6.3.4　教師 163
6.3.5　学習者 163
6.4　外国語の学習と教育の方法に関する選択肢 164
6.4.1　一般的アプローチ 165
6.4.2　教師、学習者、メディアの役割 165
6.4.2.1 作業のための時間配分（予定）　6.4.2.2 教師の役割
6.4.2.3 学習者への期待　6.4.2.4 教育用メディア利用の可能性
6.4.3　言語の学習、教育におけるテクストの役割 167
6.4.3.1 テクストからの学習　6.4.3.2 学習者に与える話し言葉・書き言葉のテクスト
6.4.3.3 テクストの産出　6.4.3.4 テクストの種類
6.4.4　課題や活動の役割 169
6.4.5　コミュニケーション方略の育成 169
6.4.6　一般的能力の育成 170
6.4.6.1 世界に関する知識　6.4.6.2 社会文化的知識と異文化適応技能
6.4.6.3 一般的能力の扱い　6.4.6.4 実存的能力　6.4.6.5 学習能力の育成
6.4.7　言語構造的能力 172
6.4. 7.1 語彙力　6.4.7.2 語彙の量、範囲、およびその使いこなし　6.4.7.3 語彙の選択
6.4.7.4 文法能力　6.4.7.5 文法項目以外の要素を学習する順序
6.4.7.6 文の言語構造的側面　6.4.7.7 文法能力を伸ばす方法　6.4.7.8 形態練習
6.4.7.9 発音　6.4.7.10 正書法
6.4.8　社会経験と社会言語能力 177
6.4.9　言語運用能力の発達 178
6.5　誤り（error）と間違い（mistake） 178
6.5.1　誤りの解釈 178
6.5.2　誤りや間違いへの対応 179

6.5.3 誤りの観察・分析 179

第七章 言語教育における課題とその役割

7.1 課題とは何か 181
7.2 課題の実施 182
7.2.1 学習者の能力 182
7.2.2 条件と制約 182
7.2.3 方略（strategies） 183
7.3 課題の難易度 183
7.3.1 学習者の能力と性格 184
7.3.1.1 認知的要因 7.3.1.2 情意的要因 7.3.1.3 言語構造的要因
7.3.2 課題の条件と制約 185
7.3.2.1 やり取りと産出 7.3.2.2 受容

第八章 言語の多様性とカリキュラム

8.1 定義と予備考察 191
8.2 カリキュラム作りの選択肢 192
8.2.1 概念全体の中での多様性 192
8.2.2 「部分的な」ものから「複数言語にまたがる」ものへ 192
8.3 カリキュラム作成に向けて 193
8.3.1 カリキュラムとさまざまな目標 193
8.3.2 カリキュラムの実例 194
8.4 評価と学校教育、学外学習と生涯学習 196
8.4. 1 学校カリキュラムの位置づけ 196
8.4.2 European Language Portfolio（ELP）と能力の輪郭図 197
8.4.3 多次元的モジュール方式 197

第九章 評価（Assessment） 199

9.1 はじめに 199
9.2 評価課題作成のための資料としての *CEFR* 200
9.2.1 テストや試験の内容の詳細 200
9.2.2 学習目標の達成度のための基準 201
9.2.2.1 コミュニケーション活動の能力記述文
9.2.2.2 特定の能力に関する熟達度の能力記述文
9.2.3 比較を容易にするためのテストや試験における熟達度レベルの記述 204
9.3 評価の種類 205
9.3.1 達成度評価／熟達度評価 205

9.3.2　標準準拠／基準準拠　206

9.3.3　合否型基準準拠／連続型基準準拠　206
9.3.4　継続的評価／定点評価　207
9.3.5　形成的評価／総括的評価　207
9.3.6　直接評価／間接評価　208
9.3.7　運用評価／知識評価　209
9.3.8　主観的評価／客観的評価　209
9.3.9　尺度査定／チェックリスト査定　210
9.3.10　印象／指針に基づいた判断　211
9.3.11　全体的／分析的　212
9.3.12　シリーズ評価／分野別評価　212
9.3.13　他人による評価／自己評価　213
9.4　実行可能な評価と上位システム　214

一般参考文献　218
付録Ａ：言語熟達度の記述文の開発　226
抜粋文献表　言語熟達度の尺度　234
付録Ｂ：能力記述文の例示的尺度　238
索引　247
用語（訳語）対応表　252
訳者紹介　261

ま え が き

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment の改訂版は、1971 年来続けられた作業の最新の成果を示すものであり、多くのヨーロッパ内外の教育専門家の共同研究、協力に負うところが大きい。

Council of Europe はここに心からの感謝の意を次の諸方面に表するものである。

- Language Learning for European Citizenship のプロジェクトグループ、すなわち Council for Cultural Co-operation の全員、およびオブザーバーとして参加したカナダのメンバーに対して、本計画推進に当たって行った全般的監督・指導に関して。
- 作業グループ、プロジェクトグループとさまざまな専門分野の関心を体現する EU 諸国の 20 の代表、並びに European Commission とその LINGUA 計画の代表者に対して、このプロジェクトへの計り知れぬ貴重な助言とその指揮に関して。
- 実行グループ中の執筆班、Dr. J. L. M. Trim（プロジェクトリーダー）、D. Coste 教授（Ecole Normale Supérieure de Fontanay／Saint Cloud, CREDIF, フランス）、Dr. B. North（Eurocentres Foundation, スイス）並びに Mr. J. Sheils（事務局）。Council of Europe はここに挙げた諸機構に対し、関係専門家がこの重要なプロジェクトに従事できるよう配慮されたことに謝意を表する。
- Swiss National Science Foundation には Dr. B. North と G. Schneider 教授（Fribourg 大学）による共通参照レベルの言語熟達度の能力記述文の開発と尺度化作業への援助に関して。
- Eurocentres Foundation に対しては言語熟達度の尺度レベルの精密化のためにその経験を提供していただいたことに関して。
- このプロジェクトでの遂行に当たって Dr. Trim と Dr. North が充分仕事をすることができたのは、U. S. National Foreign Language Center の Mellon 奨学金のお陰である。
- また、求めに応じて草稿段階に関する意見を細心の注意と具体的性とをもって寄せて下さったヨーロッパの同僚各位および諸機関に心から感謝する。

寄せられた意見は、この「参照枠」と「利用者手引書」を、特にヨーロッパ全域内での採用に適するよう改訂する際に参考にした。改訂に当たったのは Dr. J. L. M.Trim と Dr. B. North の両氏である。

日本語版第三版の出版に当たって[1]

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment(以下*CEFR*)の日本語版の重版を出してから6年が経ち、在庫が切れて新しい版を出す必要が出てきた。この間*CEFR* の知名度は外国語教育の関係者の間では大分高くなってきたようである。本書のシリーズの一つ『外国語教育 VI —言語(外国語)教育の理念とその実践指導案—』を覗いていただければ分かることだが、収録した11の外国語の指導案のうち、この*CEFR*の影響を受けていないのは、韓国の『幼稚園・第一教育課程における「カリキュラム」』とアメリカのS*tandards for Foreign Language Learning in the 21st Century* だけである。もちろんヨーロッパ諸国はCouncil of Europe(COE)のメンバー国であり、当然合意の上で*CEFR*に則った言語教育を推進しているのだから、指導案が*CEFR*の影響を受けていても不思議ではない。一方、*CEFR*は中国、台湾の公教育の英語教育の柱となるに至り、日本でも*CEFR*から大きな示唆を受けて、外国語としての日本語教育の新しい独自の構想を生みだし、国際交流基金の『JF日本語教育スタンダード』(2010)が出版され、それに沿った実践が行われているのである。今や*CEFR*は世界を席巻しつつあると言っても過言ではないだろう。

*CEFR*は複言語・複文化主義を標榜している。つまり英語とのような一つの言語のために書かれたものではない。従って個別言語に*CEFR*の考え方を応用しようとすると、様々な対応が必要になる。例えばドイツ語の*Profile Deutsch*には、*CEFR*に準拠して外国語としてのドイツ語教育を進めるのに必要な事項が編纂され、また各言語の検定試験[2]もそれに対応して改訂、平準化されている。しかし日本では、英語教育にのみ余りにも多くの関心が集まるせいか、英語教育との関連でしか*CEFR*を見ようとしない傾向がうかがわれる。最近日本でも複言語主義を実現しようとの動きも出てきたが、そうした時に*CEFR*をどう位置づけるかの問題がある。そのコンテクストの中で『JF日本語教育スタンダード』が持つ意味は大きい。ヨーロッパ諸言語以外に*CEFR*をどの程度適用できるか、何が更に必要かの例を示すものだからである。

私たちの*CEFR*日本語版では、複言語主義を意識して、初版でも第五章で英語以外の幾つかの言語を参照・例示するようにした。この試みをこの第三版では日本で対象となる主な外国語に広げた。即ち、初版のドイツ語、フランス語、日本語に加えて、スペイン語、イタリア語、ロシア語、そしてCOEの意識には入っていなかった中国語と朝鮮語(韓国語)の対応例を取り入れることにより、多次元的な見方が更に可能になるように期待したのである。当該箇所で挙げた例の大部分はそれぞれの言語の版を参照して引用したものだが、ロシア語のように当該言語の版が入手できなかったものや当該の言語の版でその言語の例が挙げられていなかったものについては、例示をその言語の識者に依頼した。この加筆は、*CEFR*の本質に何らの変更を加えるものではもちろんないが、一つの構想を異なる言語に当てはめようとすると、どういう問題が出てくるかを垣間見るためには多少の貢献ができるであろう。

この第五章の加筆に際しては以下の方々の協力をいただいた。記して謝意を表したい。

フランス語関係：大嶋 えり子（早稲田大学大学院　政治学研究科　博士後期課程）

---

1) この第三版のPDF版は東京ゲーテインスティトゥートのホームページからアクセスできる。
http://www.goethe.de/ins/jp/tok/jaindex.htm

2) 『日本語教育JFスタンダード』とは別に日本語検定試験は*CEFR*を参照はしたが、独自の方針で新しい5段階の検定を導入したとのことである。

イタリア語関係：大澤 麻里子 （東京大学総合文化研究科 国際交流センター 特任講師）

スペイン語関係：四宮 瑞枝 （早稲田大学文学学術院 講師）

ロシア語関係：北岡 千夏（大阪大学 非常勤講師）

中国語関係：林 淑璋（台湾 元智大学人文社会学部　応用外国語学科 助教授）

朝鮮語(韓国語)関係：金　菊熙（松山大学准教授　人文学部 准教授）

重版では、誤植・誤訳はもちろん、指摘を受けたところ、また意味の取りにくいところをより「明示的 transparent」な表現に改めたつもりだったが、まだ見落としていたところが一カ所あった。それは "can be made to understand if …"という構文を持つ文のうちの一カ所である。この表現は何カ所かA2 レベルの受容行為の関係で出てくるが、英語版と原本の一つであるフランス語版(peut être aidé)以外の版では調べたところすべて能動態の文になっている。この用法についてイギリス人の同僚に尋ねたが、最初は誤植だと思ったという。またフランス語関係でも母語話者を含めて尋ねたが、はっきりした意味は分からなかった。イギリス人の同僚は学習者の受動的な立場を強調するためだと解釈した。そうなるとまた何故 A2 に出てきて、A1 ではないのか。普通の文法理解では、能動態と受動態は同じ proposition を表すとされる。そうなるとこの can は話し相手の能力を表し、学習者の能力ではないことになる。一方 be made to understand を一つのまとまりの自動詞あるいは他動詞的動詞句と考えると、can は学習者の能力、つまり A1 ではまだ身につけていなかった受動的能力(「受け皿」的能力)を表しているとも思える。訳自体はしかるべく訂正したが、このような書き方がなされた真の意図は我々としても推測するしかない。ちなみに中国語では受動態の使用は不可能だという。「被害」(日本語文法では「迷惑の受け身」)を表すからである。

2001 年に *CEFR* が世に出てから 10 年が経った 2011 年に、ヨーロッパでは中等教育段階の生徒 56,000 人を対象にした外国語教育に関する大規模な国際調査が行われた[3]。参加した 16 の教育地区[4]が *CEFR* という共通基盤に基づいた外国語教育を行っていることを前提にしてこそ実施可能であったこの調査は、それぞれの教育制度での外国語教育の成果を比較することができるのみならず、現在のヨーロッパにおける外国語能力の全体像を示すものでもある。この調査結果によれば、第一外国語を読む能力が B2 レベルの生徒が 28%、第一外国語を聞き取れる能力が B2 レベルの生徒が 32%、第一外国語を書く能力が B2 レベルの生徒が 14%いる一方、第一外国語の読み・聞き・書きの能力がそれぞれ A1 レベルであるとされる生徒もそれぞれ 32%、23%、24%いるとのことである。一方、第二外国語に関しては、B2 レベルの読み・聞き・書きができる生徒はそれぞれ 16%、15%、6%であり、第二外国語の読み・聞き・書きが A1 レベルの生徒はそれぞれ 40%、35%、35%である。この結果を見る限り、上位レベルでは第一外国語で成果が出ているものの、初歩的なレベルでは第一外国語と第二外国語との差は余り大きくないと言うこともできる[5]。複言語主義という概念が提示されてから 10 年間を経て出たこの成果に鑑み、その実現に向けた参加国の努力に敬意を表したい。

2014 年 4 月　　　　吉島　茂、 大橋 理枝

---

[3] http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/language-survey-final-report_en.pdf
(終参照日:2014 年 4 月 4 日)

[4] 外国語教育に関しては同一国内でも地域によって第一外国語の指定が異なる場合などがあり(ベルギーの場合、フラマン語地域とドイツ語地域では第一外国語はフランス語だが、フランス語地域では英語となっている)、「16 か国」とは言えない。

[5] 但し、A1 レベルに達しない生徒の割合は、第一外国語では読み・聞き・書きがそれぞれ 14%、16%、9%であるのに対し、第二外国語ではそれぞれ 18%、20%、20%となっている。

日本語初版まえがき

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment（以下 *CEFR*）[1] がヨーロッパ共同体内部の種々の政治、文化、教育の必要性の中から生まれてきたものであることは、本書の序文および第一章に説明がある。そうした特殊な背景をもつ本書を日本語に訳し出版することの意味についてはそれなりの説明が必要であろう。

この翻訳をすることになったきっかけは、どちらかといえば偶然が働いたといった方がよい。訳者代表の吉島は、ドイツ語教師として、外国語教育一般にも興味を持ち、ヨーロッパの教育事情などをも調査の対象としていた。そのコンテクストの中で、1997 年に出たこの本の試行版を手にする機会があったのだが、特に気には留めなかった。ヨーロッパに限定されたものとして、深く読んでみなかったのである。

そうしたなかで、2000 年の暮れに東京 Goethe-Institut の Pädagogische Verbindungsarbeit（教育広報部）のドイツ人の友人から、本書の日本語訳を考えているのだが、誰か候補者はいないかとの問いかけがあった。当初は全訳でなく、日本の状況に照らして重要と思われるところだけでよい、ただし訳を Internet に載せるというのが条件であった[2]。当時、ドイツ語教員養成講座を東京 Goethe-Institut の協力を得て Internet 講座として開こうという話が進んでおり、そこへ参考文献として載せればよいとの目算もあったので、他の人を紹介するよりも自分でやろうと気楽に思い立ったのである。

本書はなんといっても英語版が「原典」と見なされている。ドイツ語版やフランス語版も英語版を基にしている。そこで、吉島が東京大学総合文化研究科言語情報科学専攻在任中に知り合った、言語習得論関係の卒業生に声をかけ、分担して翻訳することにした。

実際始めてみると、部分訳は非常に難しいと分かった。全体が絡み合っているのである。場合によっては、言語能力の例示的記述の尺度表だけを独立して訳すことも可能であったかもしれない。この尺度表を 100%認めれば、それはそれなりに意味もあろう。しかしそれでは、その尺度表の裏にある様々な言語政策上の、言語教育上の考察・配慮が生きないことになってしまう。そもそも、この *CEFR* は完成されたものとしては見なされていないのである。したがって許された版権の及ぶ範囲を全て訳すことにした。

結局 2 年余りを費やして、ようやく出版にこぎ着けたのだが、そのための作業の中でこの *CEFR* のおかれている位置をいくつか感じさせられることになった。一つは、この *CEFR* の一大眼目となっている「明確性（transparent）」が必ずしもその文言通りには明確ではないことである。共同訳者は、それぞれが英語力に関しては充分な力を持っていると確信しているが、彼らの感想によると、この *CEFR* の文体は英語

---

[1] 英語版を軸にして、すでにイタリア語、カタラン語、スペイン語、フランス語、ポルトガル語、チェコ語、ドイツ語、ハンガリー語、モルダヴィア語版ができている。
詳しくは : http://www.culture2.coe.int/portfolio/documents_intro/common_framework.html

[2] この日本語版は http://www.dokkyo.net/~daf-kurs/library/cef_verzeichnis.html でも見ることができる。

として必ずしもそう馴染みのあるものではない、つまり、心情的に「明確」な information を受けた気にはならないというのである。この *CEFR* が、それこそ EU の共同作業であり、その言語も結局は、「生粋」の英語を超えた所に位置しているとの印象が強い。これを言い換えれば、高度な形態の Global English が顔を覗かせているのかもしれない。もう一つの可能な解釈は、こうした広い地域、文化横断型に有効なものを作るとなると、悪く言えば八方美人型の、良く言えば全ての方面に有意な受け取り方ができるものにせざるを得ないということなのかもしれない。この *CEFR* を利用するに当たっては、本書に何度も出てくる plurilingual な、pluricultural な能力そのものが問われるところなのであろう。

ヨーロッパで出版されている各バージョンは、この *CEFR* の直接の翻訳ではない。基本的な線は確保しながらも、各言語の視点から記述している。従って、細部の構成に至ってはズレが見られるし、具体的な例が提示される箇所では、それぞれの言語にふさわしいものに入れ替えられている。それは、EU の枠内で、それぞれの言語にどういう能力が要求されるかを示すものでもあった。もし日本が EU の一員であるとしたら、同じように日本語の典型的な例を出して、日本語として要求できる水準を示すこともできるであろう[3]。一方、この日本語版を出す意義は、外国語教育を考えるとき、それが何語であるかを問わず、共通の目標、評価を考えることができるかどうかを問いかけることであると思う。そうしてみると差し当たって、日本で外国語として考えられている言語、伝統的な英語、フランス語、ドイツ語などに加えて、新興（?）の「外国語としての日本語」も視野に入れて考える必要があると思い当たる。そうした考慮から、第四章、五章、六章では英語版で挙げられている英語の例以外にも、フランス語、ドイツ語、日本語の例を提示した。フランス語、ドイツ語はほとんどをそれぞれの版から転記した。日本語版は訳者グループの判断による。さらに諸外国語教育に関わるものの間での議論、意見交換に資するよう、巻末に英語、フランス語、ドイツ語、日本語の用語対応表を添付した。この部分と索引は前頁註に記した Internet 上に EXCEL ファイルで提供してあるので、download すれば、検索・照応も楽になるであろう。

出版に当たっては、吉島が大橋の協力を得て、訳の統一、例などの編集を行った。各章の訳の分担は以下の通りである。

吉島　茂	まえがき、本書の利用者のために、第一章、第二章、付録A、付録 B
奥　聡一郎	第三章、第四章、第九章
大橋　理枝	第五章、第九章
松山　明子	第六章、第七章、第八章

なおフランス語の索引、用語対応については竹内京子氏の協力を得た。

この翻訳、出版に当たっては前述の東京 Goethe-Institut にそのきっかけを負うだけでなく、大きな経済的支援を受けた。記して感謝の意を表したい。この出版が、日本の外国語教育、外国語としての日本語教育、またひいては日本語（国語）教育にも貢献することができればと願う次第である。

2004 年 9 月　　吉島　茂

[3] この意味ではアメリカ外国語教育審議会（ACTFL）が政府の補助を受け、1993 年から 1996 年にかけて American Association of Teachers of French, German, Spanish の 3 団体と共同で作成した *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century* の各言語に対する能力基準の記述が興味深い。

日本語版重版に当たって

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment（以下*CEFR*[1]）の日本語版を出版してから4年たった。出版社に在庫がなくなっていると聞いたのは、6月の慶應義塾大学での『行動中心複言語学習プロジェクト』の中間報告会（外部審査）のあとの懇親会の席であった。この企画は、慶應義塾全体の外国語教育を見直すことを目的としたものだったが、そのよりどころの一つとして*CEFR*の考え方を取り上げている。この書が最初に注意を引いたのはヨーロッパの日本語教師の会の人たちであったらしい。まずその会から訳者に問い合わせがあった。訳者として*CEFR*の紹介を何度か頼まれたが、その多くは日本語教育の関係者であった。考えてみれば無理もないことで、外国語としての日本語教育の市場の大きな一つがヨーロッパであり、ヨーロッパの諸言語の外国語としての教育がこの*CEFR*を参照することになっている上、そのヨーロッパ圏で、他の外国語と全く違った考え方で日本語教育をすることは方略的に決して有利だとはいえないからである。現にヨーロッパから日本に日本語を学びにくる留学生たちは、日本での学習達成目標をこの*CEFR*のレベル表に換算して理解したいと言うのである。日本国際交流基金でも、日本語検定の基準、内容をこの*CEFR*の言語能力表を参照しながら改訂しようとしていると聞く。

日本で外国語教育と言えば、たいていの人がまず英語を考える、というより英語しか考えないとさえ言える。当然英語関係の人たちの*CEFR*に対する関心も決して小さくはない。しかし、その関心は言語能力表に集まっているようで、*CEFR*全体に及んでいるとは言い難い。*CEFR*の背景にある文化、言語事情を共有する所まで日本の社会は行っていないのがその理由かもしれない。あるいは明治以来の日本の外国語との取り組み方にその遠因があるのかもしれない。

訳者代表の吉島が属している日本独文学会では、この書の意味を知っている人はまだまだ少ない。それでも2008年6月の独文学会でドイツ語教育部会の主催するシンポジウムで、吉島の*CEFR*紹介に続いて、英語関係者による大学英語教育への*CEFR*の導入・実践の報告、フランス語関係者の言語政策からの論評があり、EUのようにハード面からの統合でなく、アジアではむしろ言語教育というソフト面から始めてAsian Unionを考える可能性が指摘された。さらにはドイツ語関係者の*CEFR*の直接的な導入への懐疑が披露されると同時に、今後外国語教育で*CEFR*の存在を無視できない状態になっているとの見解が披露された。少しずつながら、*CEFR*は日本の外国語教育界の関心を集めてきているようである。

ヨーロッパでは、04年に日本語版の初版が出された当時はまだ9カ国語でのバージョンがあっただけだが、08年8月末の段階では合計28の言語のバージョンがCouncil of EuropeのHPに紹介されている[2]。さら

---

[1] 04年の版では略称を*CEF*としたが、日本、他での大勢が*CEFR*に向いているので、この重版ではそれに倣うことにした。

[2] アルバニア語、アルメニア語、バスク語、ブルガリア語、クロアチア語、オランダ語、エスペラント語、フィンランド語、フリウリ語、ガリシア語、グルジア語、ギリシャ語、ポーランド語、ロシア語、セルビア語、スロバキア語、ウクライナ

に筆者の知る限りでは、韓国ではドイツ語からの訳があるそうだし、台湾でも華語訳があるという。今後ますます増えて行くであろう。(吉島)

CEFR を初めて紹介されたとき、ある種の感動を覚えた記憶がある。それは、各自が身につけた外国語能力を共通の基準に載せて評価できるようにすべきだという理念もさることながら、そこに掲げられている複言語主義・複文化主義の考え方に共鳴したからだった。初版を訳していた当時は、ここで謳われているようなことが日本の社会にとって必要不可欠になるのはいつ頃のことだろうと思っていたが、どうもその時期は私がかつて予想したより早く到来しているように思える。

日常的に異文化と接している社会であれば、わざわざ声高に複言語主義や複文化主義を唱えなくても、それらは半ば当然のものとして受け入れられるかもしれない。しかしながら、そのような状況にない社会でも、今後異文化との日常的な接触は間違いなく増えていくであろう。そうなったときに、いかにして異文化と共存し、摩擦を減らして行くことができるかは、少々大袈裟な言い方をすれば、その社会の存亡に関わる問題になるであろう。

最近、まるで流行り言葉のように、「共存」「共生」という言葉を耳にする。真の意味での共存・共生の道を探るためには、複言語主義・複文化主義の考え方は決してないがしろにできないはずである。現時点では基本的に日常生活を全て日本語でこなしていける社会である日本、その中で生活していればこそ、少なくともこの複言語主義・複文化主義の考え方だけにでも真剣に取り組むべきではないかと思う。

その意味で、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にのみ関心が向いてしまうことに対しては、大きな危惧を覚えざるを得ない。確かに利用するには便利な道具ではあるかもしれないが、根本的に何のために作られた道具なのかを常に念頭に置いて使うべきだと思う。釘を打つための道具として作られた金槌を他の用途に使うことは物理的には可能であろうが、もともとは木工作の釘を打つために作られた道具であったことを忘れないでいたいものである。(大橋)

重版に当たっては、誤植・誤訳はもちろん、指摘を受けたところ、また気がついた範囲で意味の取りにくいところをより「明示的transparent」な表現に改めた。

この訂正には思ったより時間をとった。訳者たちの力不足がそもそもの原因だろうが、一つの訳語を直せば、それが他に波及し、それがさらに影響を与えるといったこともあった。特に evaluation と assessment には苦労した。Aquisition と learning についても同じことが言えるのだが、結局は概念内容が専門家たちの間でも明確な統一的輪郭を持っていないのが一番の問題なのである。その上、そうしたものを包括的に comprehensive に取り上げようという *CEFR* の欲張りも問題を増幅しているのだろう。それでも何とか見直しを終えた。その作業には、日本国際交流基金の方々からいただいた、言語能力表の訳についての貴重なご意見が非常に参考になったし、さらに茨城大学の福田浩子教授からも訳語等に関する指摘をいただいた。ここに記して感謝の意を表したい。

2008年9月

吉島　茂
大橋理枝

語が加わったのである。04年当時の版は「日本語版へのまえがき」xiii 頁脚註参照。

本書の利用者のために

ここでは *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*（以下 *CEFR* ）を利用する際の助言、注意を述べておきたい。*CEFR* が対象として考えているのは言語を学習している人か、言語教育、試験・検定などの職業に携わる人々である。しかしながら、教師、試験出題者、教材著者、教員養成関係者、教育行政関係者などが *CEFR* を自分たち個々の目的のためにどう利用したらよいかという問題には立ち入らない。それは当該分野の利用者のために特別に書かれた手引書の役割だからである。そこの詳しい User Guide を参照すればよいし、それらは Council of Europe に申し込めば入手できる。またその Website で見ることができる。以下はこの *CEFR* を利用するに当たって、導入の第一段階として利用者全体を念頭に置いて記したものである。

まず読者は、他の一般の出版物と同様に、この *CEFR* をそれぞれの考えに従って利用して差し支えない。むしろ、読者が、私たちの予見していなかったやり方でこの書を利用するほどの刺激や機会があったらいいと思っている。ともあれこの *CEFR* の二大目的は以下の通りである。

1. 言語という分野・領域の実践の場で活動しているものは誰でも次の問いに考えをめぐらすよう勧めること。学習者自身も例外ではない。

   － お互いに話し合ったり、手紙を交換しているとき、我々は一体何をしているのだろうか。
   － このような行為を可能にさせているものは何だろうか。
   － もし新しい言語で同じことをするとしたら、その中の何を新たに学習しなければならないだろうか。
   － 全くの無知の状態から上手な使い手になるまでの学習の進歩の道程の中で、どう目標を定めたらよいか、またどうすれば進歩の過程が分かるだろうか。
   － 言語学習・習得の過程はどうなっているだろうか。
   － 自分自身であれ他人であれ、言語をもっとうまく学べるように手助けするには、何をしたらよいだろうか。

2. 教育の現場関係者たちは、生徒たちが何を達成することの手助けをしようとしているのか、およびその達成方法を相互に話し合い、また生徒たちにも説明しやすくするようにすること。

予めはっきりさせておきたいことが一つある。本書では、教育の現場関係者たちに何をすべきか、どうすべきかを指示しようとは考えていない、ということである。問題提起はするが、答えを提示することはしない。*CEFR* の役割は、この本の利用者にどういう目的を追求すべきか、どういう方法を採るべきかを指示することではないので

ある。

しかしCouncil of Europeがこの種の問いに無関心だということではない。実際、Council of Europeの現代語プロジェクト(Modern Languages Projects)で一緒に仕事をしている参加国出身の多くの同僚たちが、この言語学習と教授法とその評価を研究対象に、その原理と実践の探求に力を注いでいるのである。この領域の基本的原理と実践面での推論は第一章に紹介してある。そこを読めば、Council of Europe が、さまざまな異なった言語と文化的背景をもつヨーロッパ市民の間のコミュニケーションを質的に改善することを課題としていることが明らかになるであろう。その努力の背後には、改善されたコミュニケーションは人口移動に拍車をかけ、それが直接的接触の機会を多くし、このことがまた相互理解を改善し、共同作業をやりやすくすることになるという認識がある。Council of Europe は若い学習者、年輩の学習者にも役に立つ学習法・教授法を研究し、自主的な思考・行動の上に立って、他の人々との関係においても、責任感に基づいた協力を実現するために不可欠な態度、知識、技能の開拓をする人には援助を惜しまない。こうした営為は民主的、国民国家的意識の涵養に寄与しうるはずである。

原理的な目的をこう規定した上で、Council of Europeは言語学習と教育に従事する全てのものに、その仕事を始める前に、学習者側の必要性、動機、特徴、また学習教材について反省をめぐらすことを強く勧める。つまり以下の質問に答えてほしいということである。

- 学習者は言語を使って何をしなければならないか。
- その目的を学習対象の言語を使って達成するためには、学習者は何を学習しなければならないか。
- 学習者を学習に向かわせるものは何か。
- 誰が学習するのか(年齢、性別、社会的背景および教育歴、など)。
- 教師が持っている知識、技能、経験は何か。
- 学習者が入手できる教材は何か(辞書、学習文法書、など)。また視聴覚機器はどうなっているか、コンピュータとソフトウェアはどうか。
- どれほどの時間をかけられるか、あるいはかけるつもりか。

こうした言語学習および言語教育の状況を分析した上で基本的に我々が重要だと考えるのは、学習者の要求・需要から見て有意義であり、同時に個々の学習者の技能と資質(resources)を考慮してみて、到達可能だと判断できる学習目標を定め、それを明確に、明示的に言語で表現することである。言語学習に携わるのは、教師とクラスの学習者だけではなく、教育行政機関、試験出題者、教科書著者とその出版社などである。これらの人たちが考えていることが一致しているならば、たとえ、それぞれが別々に動いていたとしても、仕事に一貫性が生まれ、学習者の目標達成に一役買うことができるであろう。そうなれば彼らも自分が設定した目的と方法を明瞭にはっきりと言い表すことができるであろう。そしてそれが、彼らが作り出したものを使うことになる学習者たちの利益にもなるのである。

第一章で述べるように、*CEFR*はまさに上述の目的のために作られたのである。その使命を全うするためには、満たさねばならない条件がある。「包括性」、「明示性」、「一貫性」である。

この三条件については第一章で詳しく説明するが、その中で「包括性」については先にここで説明するのが適切であろう。この「包括性」の意味するところは、この *CEFR* にはその利用者がそれぞれの目的、教授法、教育材料を記述(describe)するのに必要とするもの全てが収められているということにすぎない。第二章で概要を説明するパラメータとカテゴリーおよび事例(章の初めにそれを端的にまとめて枠に入れてある)については、第四章、第五章で詳細な説明を加えるが、それは「能力(competence):知識、技能、態度」の意味するところをはっき

りイメージできるようにしたものである。この能力は言語使用者の言語経験の蓄積に伴って成長し、言語や文化の境界を超えて行われるコミュニケーションの際の諸要求を受け止めることを可能にするものである。（つまりその場面次第で生じる諸条件や制約の中で、生活の諸領域におけるコミュニケーション上の課題と行動を果たすことである。）第三章で紹介する共通参照レベル（common reference levels）は、その能力記述表のパラメータと照合することによって、学習者の言語能力の進歩を位置づける方法を提供するものである。

どんな外国語教育でも、その目的が学習者に目標言語（target language）の言語能力をつけさせることにあるとすれば、*CEFR* がなさねばならないことは、その学習目的の明確かつ包括的な定義・記述を可能にすることである。その際読者はこの *CEFR* のシステムが、自分自身にとって必要以上のものを含んでいることに気がつくであろう。第四章以降では読者は各節の末尾に設けられている設問に答えるようになっているが、それはその節の記載事項が読者の目的と要求にとって重要なものかどうかを考えるためである。もし重要となれば、どういう意味で重要なのかを考えてほしい。不必要という判断が下されることもあろう。それは、読者が関わっている学習者のグループにとって当てはまらないという理由からかもしれないし、あるいはそれが、たとえ有意義であったとしても、時間の制限や資質の関係で最重要課題にはならないから、という理由も考えられるであろう。こうした場合には読者はその節をとばしても差し支えない。もし反対に重要だというのであれば（前後との関連で、その節の重要性が読者が認識されることもあるだろう）、第四章、第五章で取り上げる重要なパラメータとカテゴリーの概念名や、例を挙げての説明が役に立つであろう。

もっとも、カテゴリーも例についても全てを網羅するつもりは全く無い。特定の領域を記述しようとするならば、ここに取り上げられている分類よりもっと詳細な下位カテゴリーを展開させる必要がある。ここの例は単なる提案にすぎない。そのうちのいくつかを採用し、他を捨て、あるいはまた自分でいくつかを付け加えてもよかろう。その点は自由に行っていただきたい。なぜなら、何の目的で本書を使い、何をそこから生み出すかを決めるのは本書の利用者自身なのだから。ただその場合でも利用者自身が重要でないと思うことでも、異なった状況で仕事をし、異なる種類の学習者のグループに対して責任を負って働いている他の人にとっては、本質的なことと考えられることがある、まさにその観点から、その事項がこの *CEFR* で言及されているのだということは考えて欲しい。例えばコミュニケーション上の「条件と制限」という点を考えてみる。雑音などは、学校などで教えている教師は考慮の対象にする必要がないと考えるであろう。しかし航空機操縦士に言葉を教えている教師にとっては、生徒が管制塔とのやり取りでどんな騒音があってもその詳細を理解する術を身につけるまでに訓練できなければ、それはパイロット自身に、またその乗客に、死の判決を下すのと同じだと言えるのである。

一方、本書の利用者が、追加が必要だと判断したカテゴリーも、その具体的な言語事象も、他の人にも有用だと受け止められる可能性も大いにあるのである。その意味でこの *CEFR* の第四章、第五章で挙げられている分類は閉じられたシステムではなく、経験に基づいて改良される開かれたシステムなのである。

この原則は熟達度の記述にも当てはまる。第三章でも明言しているが、何段階に区別するかは、何故その区別が必要なのかによって決まる。ある特定の利用者が必要と思うだけの段階数を区別すればよいのであって、そこから得られる情報を何のために使うかということと関係しているのである。基準段階は、全ての場合と同様に、不必要にその数を増やしてはならないのである！　第三章5節で記述してあるようなHypertextによる枝分かれ方式の詳細分化は、教育の現場関係者にその基準を広くも狭くも適応することを可能にしている。それは自分が担当している学習者の中でどの程度細かな、あるいは大まかな能力分けが必要かということと関連している。また同時に、（実際普通に行われていることだが）学習目的をレベル別に設定し、その到達度を成績表の形で確認することもできる。

ここでは6段階の基準システムを一貫して採用しているが、一連の公的な検定団体が通常採用しているやり方を基に作られている。ここで提案されている能力記述文（descriptors）は、「さまざまな教育の分野を扱う、言語知

識にも教師経験にも差のある、母語話者と非母語話者の教師グループによって、明確性があり、有用で、しかも重要だと判断された」ものに基づいている（第三章4節）。しかしながらそれは単なる提案であり、義務でも押しつけでもない。それは「考察、議論、そして更なる行動化のための基盤であり、… 例示の目的は新しい可能性を示すことであり、決定を先取りするものではない」（同上）。しかしながら、これまで出ている反響に照らして、この共通参照レベルのシステムが測定手段として全ての種類の教育の現場関係者によって特に歓迎され、受け入れられているという結果が認められる。この言語学習の分野でも、他の分野と同様、安定した、広く認められた測定基準や測定形式が使えることを、非常に歓迎しているのである。

この *CEFR* を利用する読者は、ここでの尺度と記述項目を批判的に捉えて使って欲しい。Council of Europe の「現代語部門（Modern Languages Division）」は実践に当たっての経験報告を歓迎する。一般的な能力が記述、提示されているだけではなく、第四章、第五章で説明してある言語能力の個々の、より特殊な特徴パラメータも含まれていることにも注意して欲しい。それによって、個々の学習者や学習者グループの詳細な輪郭像を描くことが可能になるのである。

第六章では教授法の問題に立ち入る。言語はどのように習得され、あるいは学習されるのか。この習得、学習の過程を容易にするには何をしたらよいのか。ここでも *CEFR* は一定の方法を指示したり、推奨することはしない。むしろいろいろな選択肢を与え、本書の利用者自身が現在実際に行っていることに反省を加え、それに応じて必要な決定を下し、その内容を説明・記述することを勧めたい。もちろん自ら扱う目標や目的を考える際にも、大臣会議の推奨を考慮に入れることを勧めはするが、*CEFR* の目的はむしろ、本書の利用者が必要な判断を下す際の助けとなることである。第七章では言語学習と教育の際における課題（task）においてのさまざまな意味・役割を扱う。これは最近大きな進歩を見せた領域の一つである。

第八章では学習目的の差別化を踏まえたカリキュラムの作成原理を取り上げる。特にヨーロッパのような多言語、多文化の生活が求めるコミュニケーション上の要求を満たすために必要な複言語主義的、複文化的能力（pluriculturalism）の養成を念頭に置いた場合のカリキュラム作成を扱う。この章は、いくつもの言語を含むカリキュラムを作成し、多種多様な背景をもつ学習者の限られた資源を最上の方法で配分する方法を考える際に、そして与えられた選択肢を検討・吟味しようとするときには、特に注意して読んでもらいたいところである。

第九章は評価の問題に割かれる。言語熟達度、学習成果の評価にとって *CEFR* の果たす重要性や、評価基準と評価手順に関して種々の方法論を取り上げている。

付録では、尺度化の他の側面を取り上げ、関心があれば参照できるようにしてある。付録 A では、特定の学習者グループのために専用の測定尺度を作成しようとする場合の全般的かつ理論的な問題が取り上げられている。付録 B では本書の能力測定記述文を開発したスイスプロジェクトを紹介する。また、本書とは別のやり方の DIALANG の言語能力評価と Association of Testers in Europe（ALTE）の 'Can Do' 尺度も紹介する。[1)]

1) DIALANG と ALTE の部分は版権の関係で翻訳していない。

第　一　章

外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠
Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment
の政治的および教育的背景

1.1　*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*（*CEFR*）とは何か？

CEFR の目的はヨーロッパの言語教育のシラバス、カリキュラムのガイドライン、試験、教科書、等々の向上のために一般的基盤を与えることである。言語学習者が言語をコミュニケーションのために使用するためには何を学ぶ必要があるか、効果的に行動できるようになるためには、どんな知識と技能を身につければよいかを総合的に記述するものである。そこでは言語が置かれている文化的なコンテクストをも記述の対象とする。*CEFR* はさらに学習者の熟達度のレベルを明示的に記述し、それぞれの学習段階で、また生涯を通して学習進度が測れるように考えてある。

CEFR は、ヨーロッパのさまざまな教育制度の差が原因となって、現代語の分野で働いている専門家間相互の対話が妨げられている現状の打開を意図している。教育行政関係者、授業コース設計者、教師、教師養成者、試験機関、等々が、自らの日常の業務に反省をめぐらし、それぞれがなす努力の意味・位置を確認し、その成果を共有できるように、さらに、彼らが学習者に対して責任を負っている以上、学習者の現実の必要性に適合した仕事ができるよう、そのための手段を提示するものである。

対象領域、内容、方法を明示的に記述するための共通基盤を示すことによって、*CEFR* は、コース授業、シラバス、能力検定の透明化を促進し、そうすることによって現代語の領域で国際的共同作業を前進させようとするものである。言語熟達度を表す客観的基準を提示することにより、さまざまな学習環境の下で与えられている資格の相互認定も容易になるはずである。これはまたヨーロッパ内における人的移動を助長するものであろう。

この *CEFR* が分類学的方法を採用した必然的結果として、巨大な複合体である人間の言語をいくつかの別個の要素に分解することになった。その結果、心理学的あるいは教育学的にもある程度深く立ち入らざるを得なくなる。コミュニケーションには人間の存在全体が関わっている。以下で分類し、個別に取り上げている言語能力の間には、個々の人間の人格形成にあたっての複雑な相互作用が見られる。社会的存在（social agent）として、個人はそれぞれが一定の広がりを持つ、いくつかの社会集団と関係を持っているが、これらの集団はその社会のグループの中でお互いに重なり合う面を見せている。そして、その社会集団は全体として、その個人にとってのアイデンティティーを作り上げている。異文化を意識した教授法の中心的目標は、学習者が言語と文化に見られる異質性を経験することによってその人格全体を豊かにし、アイデンティティー感覚が好ましい方向に発展するよう手助けすることである。それらの部分を、健全な形で成長していく自己全体の中に取り入れ、再統合することが、教師と学習者自身にそれぞれ残された課題である。

CEFR は「部分的」資格認定（'partial' qualifications）も許容する立場を取る。かなり限定された形での言語知識だけが要求される環境であれば、それをよしとするのである。(例えば「話す」ことより「理解する」ことが求められるような場合である。）あるいは、第三、第四の言語を学習するための時間的制限がある場合、例えば、学習した技能自体が使えることより、学習したことが分かることを目指した方が学習結果としてより有意義かもしれない。このような能力にも公の認知を与えることは、さまざまな種類の言語が存在するヨーロッパの中で、より多くの種類の言語を学ばせることにつながり、そのことは複言語主義（plurilingualism）を浸透させるのに寄与するであろう。

1.2　Council of Europe の言語政策のねらいと目標

CEFR は Council of Europe の総合目標に奉仕するものである。大臣会議の R(82)18 と R(98)6 に記されているところによれば、「より大きな統一性をそのメンバー間にもたらす」こと、また「文化領域における共通行動を採用して」この目標の達成を狙うことである。

Council of Europe の文化協調会議（Cultural Co-operation）は、開設以来、現代語に関する一連の中期的プロジェクトを行ってきたが、三つの原則を堅持することでその一貫性と連続性を全うしてきた。それは Council of Europe の大臣会議の勧告文 R(82)18 の前文にまとめられている。

- ヨーロッパにおける多様な言語と文化の豊かさは価値のある共通資源であり、保護され、発展させるべきものである。また、その多様性をコミュニケーションの障害物としての存在から、相互の豊饒と相互理解を生む源へと転換させるために、主たる教育上の努力が払われねばならない。
- 異なった母語を話すヨーロッパ人の間のコミュニケーションと相互対話を容易にし、ヨーロッパ人の移動、相互理解と協力を推進し、偏見と差別をなくすことは、ヨーロッパで使われている現代語をよりよく知ることによってのみ可能になる。
- 加盟国が現代語の学習と教育の領域で、国家政策を展開・施行するに当たっては、ヨーロッパ全体というレベルでの一致を今まで以上に目指して、政策の協調、協同が進展するように図られたい。

この原則の追求に当たって、大臣会議は加盟国政府に次の呼びかけを行った：

（F14）一国の中で、あるいは国際間で、現代語の教育と総合的評価に携わる政府機関や民間の機関および教材の制作・使用に関わる機関の間の共同作業を推進すること。これはマルチメディア教材の制作・使用に携わる機関にも該当する。

（F17）言語の学習、教育、調査のあらゆる分野をカバーした情報を交換するヨーロッパ的システムを確立するために必要なステップを踏み、情報技術を十全に活用すること。

従って、CDCC（Council for Cultural Co-operation）、その教育委員会およびその現代語部会は、加盟国の政府機関および民間機関に対し、こうした基本的原則と並行して、言語学習を推進するよう、奨励、支援、また調整の活動に当たってきた。特に、R(82)18 の付録で述べられている一般的な手段を実施するためのステップに従って言語学習を改良するよう強調してきたのである。

A. 一般的方策

1. 可能な限り、全ての層の人々が他の加盟国（あるいは自国の他の共同体）の言語知識を習得するための効果的な手段を利用できるよう保証を与える、と同時に、これらの言語を使う技能を身につけさせ、それぞれのコミュニケーション上の必要性に応える：具体的には
   - 1.1 他の国での日常的なビジネスに関わるため、および自国に滞在する外国人が同様の活動を行えるように援助を提供すること。
   - 1.2 異なる言語を話す若者、成人との情報、考えを交換し、また自分の考えていることや感情を彼らに伝えること。
   - 1.3 他の人々の生活様式、考え方、また文化の由来についてより深い理解を得ること。
2. 全てのレベルにおいて教師や学習者が、それぞれの状況において、Council of Europe の「現代語部会」で開発進展を見せている言語学習システムの構成原理を採用しようとする努力を推進、奨励、支援すること：そのための方法として
   - 2.1 学習者の必要性、動機、性格、資質に言語教育と学習の基盤をおく。
   - 2.2 可能な限り明示的に、やりがいのある現実的な目標を設定する。
   - 2.3 適切な教授法と教材を開発する。
   - 2.4 学習プログラムの総合的評価のために適当な形式と手段を開発する。
3. あらゆる教育レベルにおいて、さまざまなクラスやいろいろなタイプの生徒が、各々の個別の必要性に応じたコミュニケーション能力を身につけるために、最も適した方法と教材の導入につながる研究と開発のプログラムを推進すること。

R(98)6 の序文では、現代語の領域において、それまで提言してきた活動の政治的目的を再確認している。

- 盛んな人口移動と共同作業が要求される中で、ヨーロッパ市民に単に教育、文化、科学の領域のみならず、商業および工業の領域においてもそれに対応する能力を授けること。
- より効果的な国際コミュニケーションにより、相互理解と寛容性、アイデンティティーと文化的差違を尊重する心を育てること。
- ヨーロッパの文化生活の豊かさと多様性を維持し、さらに発展させること。そのためには、お互いが今まで以上に各国の言語、地域言語についての知識を、あまり教えられる機会のない言語についても、持つことが必要である。
- 多言語・多文化のヨーロッパの需要に見合うよう、言語および文化境界を越えたヨーロッパ市民相互のコミュニケーション能力を具体的成果が出るまでに高める。そのためには持続的に、また生涯にわたって学習をする努力を奨励することが必要である。当該責任機関により教育の全ての段階で予算化、制度の整備・確立が求められる。
- 相互対話を求めるヨーロッパの中で、必要なコミュニケーション能力を持たない人々を疎外することから生まれかねない危険を回避すること。

第一回国家代表会議で緊急の課題として、上述の目的に加えて、ヨーロッパの自由な移動と統合を阻む最大の障害要因として、特に外国嫌いと超国家主義的反動を、ヨーロッパの安定と民主主義の健全な機能の遂行をおびやかす脅威と認識した。第二回の代表会議では民主的市民社会の構築を準備するものとして、教育目的に優先権が与えられた。こうして、従前のプロジェクトで追求されてきた目的に将来的な重みが

加わったのである。つまり：

> 現代語の教育の方法を改善すること。それは、社会的技能と責任性と結びついて、思想、判断、行動の自立性を強化するであろう。

ということである。

この目的に照らして、大臣会議は「現在、および将来における特定の行動分野、例えば、凡ヨーロッパ的コンテクストの中で複言語主義を推進するために、言語学習の多様化と強化の方略を進展させることが、政治的に重要性をもつ」ということを強調している。また、教育上の連携と交流・交換とを更に発展させ、新しいコミュニケーション技術と情報技術を最大限に開発することの価値に注意を向けるよう促している。

1.3　複言語主義（plurilingualism）とは何か

Council of Europe の言語学習との取り組みの近年の流れの中で「複言語主義」の構想が大きくなってきている。複言語主義は多言語主義（multilingualism）と異なる。後者は複数の言語の知識であり、あるいは特定の社会の中で異種の言語が共存していることである。多言語主義は単に特定の学校や教育制度の中で学習可能な言語を多様化すること、または生徒たちに一つ以上の外国語を学ぶように奨励したり、あるいは国際社会における英語のコミュニケーション上の支配的位置を引き下げることで達成され得る。一方、複言語主義がそれ以上に強調しているのは、次のような事実である。つまり個々人の言語体験は、その文化的背景の中で広がる。家庭内の言語から社会全般での言語、それから（学校や大学で学ぶ場合でも、直接的習得にしろ）他の民族の言語へと広がって行くのである。しかしその際、その言語や文化を完全に切り離し、心の中の別々の部屋にしまっておくわけではない。むしろそこでは新しいコミュニケーション能力が作り上げられるのであるが、その成立には全ての言語知識と経験が寄与するし、そこでは言語同士が相互の関係を築き、また相互に作用し合っているのである。いろいろな状況の下で、同じ一人の人物が特定の相手との対話で効果を上げるために、その能力の中から一定の部分を柔軟に取り出して使うこともする。例えば、対話の当事者たちは会話の途中で言葉を別の言語に変えることもあるし、方言を使い出すこともある。互いに、自己をある言語で表現し、また別の言語を理解することができる能力を利用するのである。さらに、「未知の」言語の場合は、いくつかの既知の言語に関する知識を動員し、書かれたものであれ、話されたものであれ、そのテクストの意味を理解しようとする。それは国際的な商品を扱う店で、馴染みのものが別な包装・形で陳列・販売されているのを買うようなものである。こうした知識がある人は、仮にその知識がほんの少しだったとしても、それを使って言語知識のない人を助け、共通言語のない個人同士の間を取り持って、コミュニケーションを可能にするのである。そうした仲介になる人がいない場合でも、こうした人たちは手持ちの言語知識・装備を総動員して何らかのコミュニケーションを取ることができるかもしれない。その際、別の言語や方言の表現形式の別形を使ってみたり、物まね、身振り、顔の表情、等々のパラ言語的な表現を動員したり、その言語使用を極端に簡単にしたりして、何とかコミュニケーションを図るのである。

　この観点を採るならば、言語教育の目的は根本的に変更されることになる。もはや従前のように、単に一つか二つの言語（三つでももちろんかまわないが）を学習し、それらを相互に無関係のままにして、究極目標としては「理想的母語話者」を考えるといったようなことはなくなる。新しい目的は、全ての言語

能力がその中で何らかの役割を果たすことができるような言語空間を作り出すということである。もちろん、このことが意味するのは、教育機関での言語学習は多様性を持ち、生徒は複言語的能力を身につける機会を与えられねばならないということである。さらに、言語学習が一生のものであることが認識された以上、若い人たちが新しい言語体験に学外で向き合ったときの動機、技能の成長、自信の強化が核心的な意味を持つようになる。教育を司る人々や、検定試験委員、そして教師の責任は、単に一定の言語について一定の期間に一定の熟達度に到達させることのみに限定されるものではないのである（それ自体が重要なのは間違いないが）。

このようなパラダイムの変化が持つ意味は、これから全体的に解析され、実行に移されねばならない。Council of Europe の言語教育プログラム構想は、言語教育に携わる全ての人々が使用可能な道具（tools）を作成することにあったが、これらの道具は複言語主義を推進するように作られている。特に European Language Portfolio（ELP）は、多種多様な子供たちの言語学習や異文化経験を記録し、それを公的な形で認める仕組みである。この目的のために *CEFR* は一定の言語の総合的熟達度を測るだけではなく、言語使用と言語能力についてより細かく記述している。これによって、現場での目的を特定し、非常に多様な広がりを見せる学習者の達成成果を、学習者のさまざまな必要性、性質や資質に応じて記述することができるはずである。

1.4 *CEFR* の必要性

1991 年 11 月にスイスの Rüschlikon でスイス連邦政府の主導で行われた政府間シンポジウムで "Transparency and Coherence in Language Learning in Europe : Objectives, Evaluation, Certification" に関する言及がなされた。

1. 加盟国が言語学習と教育を更に強化する必要性は、より活発な移動、より効果的な国際間コミュニケーションの観点から明らかである。それはアイデンティティーと文化的多様性の尊重、情報のより軽便な入手、より親密な人的交流、より良いビジネス関係や、より深い相互理解に対する関心とも結びついている。
2. この目標を達成するために、言語学習は必然的に一生の課題となる。従って学齢前教育から成人教育に至るまで、教育制度全般にわたって言語教育を推進し、受けやすい身近なものにせねばならない。
3. ヨーロッパ共通参照枠組みを全てのレベルでの言語学習・教育用に作ることが望ましい。それは :
   - 国際間で教育機関相互の協力を推進し、容易にし、
   - 言語能力資格を相互に認定するための堅実な基盤を提示し、
   - 学習者、教師、授業コース設計者、検定機関、教育官庁を援助し、その仕事の位置づけを行い、調整する。

複言語主義はそれ自体としては複文化主義（pluriculturalism）のコンテクストの中で見る必要がある。言語は文化の主要な側面であるばかりでなく、さまざまな文化的表出に至る道でもある。これまで言ってきたことの多くは、より広い範囲においても当てはまることである。ある人の文化的能力の中では、その個人が接した種々の文化（国家的、地域的、社会的な文化を含む）は、ただ単に並列的に存在しているのではない、それらは比較・対比され、活発に作用しあって、豊かな統合された複文化能力（plurilicultural

competence）を作り出すのである。そうした複文化能力の中で、複言語能力（plurilingual competence）はその一部分として、他の要素・成分と相互に作用しあう。

1.5 *CEFR* の使用目的

CEFR の使用範囲は言語学習プログラムの作成に関する次の項目である：

- 既得知識に関する前提、以前の学習との調整。特に、小学校、中学校、高等学校とそれ以上/以降の教育との接点
- その目標・目的
- その内容

言語能力検定に関する次の事項：

- 試験の内容的シラバス
- 評価基準：欠陥の否定的認定でなく、むしろ出来ることを肯定的に評価すること

自律的学習の計画に関して：

- 学習者に彼らが現時点で持っている知識の実情を認識させる。
- 到達可能な、しかもやりがいのある目標の設定
- 教材の選択
- 自己評価

学習計画と言語能力検定試験に関しては次の視点が考えられる：

- **総合的**（global）：言語熟達度とコミュニケーション能力の全ての面で学習者のレベルの向上を図る。
- **モジュール的**（modular）：限定された分野・領域で学習者の特殊な目的との関連での言語熟達度を向上させる。
- **荷重的**（weighted）：学習を一定の方向に向け荷重をかけ、その結果一定の知識あるいは技能が他に勝るような「輪郭像（profile）」が生まれる。
- **部分的**（partial）：一定の言語活動と技能（例えば受容的技能）だけでよしとし、他の面を考慮しない。

CEFR はこうしたさまざまな形態に適合するように構成されている。

こうした共通の枠組みが、さらに進んだ段階での学習との関連で果たすべき役割を考慮する時には、学習者が必要としていることの内容・性質、彼らの生活、学習、労働環境が変化していくことを視野に入れる必要がある。Threshold レベルを超えた一般的な資格検定が必要であるが、それは *CEFR* と照合することで可能になろう。それは当然のことながら厳密に定義されたものでなければならないし、その国のおか

れた状況に合致したものである必要がある。さらに、文化関連領域やより特殊な領域では特に、新しい領域を考慮する必要がある。なお付け加えるならば、学習者が必要とするものの特殊性、学習者の性質、また資質と連動したモジュールの、あるいはそのモジュールの束が、重要な意味を持ってくると考えられる。

1.6 *CEFR* の満たすべき基準

この *CEFR* のような存在がその機能を全うするためには、包括的で、明確で、一貫性を持たねばならない。「包括的（comprehensive）」とは、*CEFR* が、言語知識、機能、使用の全ての領域にわたって可能な限りをカバーしようとすることを意味する。（ただしそれはもちろん、全ての状況での言語使用の可能性を全て事前に予測しようというのではない。これはもともと不可能な課題である。）また、全ての学習者が、この *CEFR* を参照すれば、その学習目的を表現できるようになっていなければならない。*CEFR* は言語熟達度を記述する際にその側面を詳しく区別しておかねばならないし、学習の進捗状況を測るための参照基準（レベルや段階）を準備しておかねばならない。また、コミュニケーションの能力の向上とは、厳密な意味での言語以外の側面（例えば、社会文化的意識、想像という経験の積み重ね、感情面での関係、学習することを学ぶことなど）をも含んでいるのだという自覚が生まれることが重要である。

「明確である（transparent）」とは、書かれてあることがはっきりしており、明白でなければならないと同時に、この枠組みを使う人にとって実際に利用可能であり、理解できるものでなければならない、ということである。

「一貫性を持つ（coherent）」とは、書かれてある内容が内部で矛盾をきたしていないということである。教育システムとの関連では「一貫性」は次の諸構成要素間で調和がとれていなければならないということである。

- 必要事項の認定
- 目標の決定・内容の定義・規定
- 教材の選択・作成
- 教授・学習プログラムの確立
- 採用されている教授法・学習法
- 総合的評価・試験・評定

言語教育と学習のための、包括的で明確かつ一貫した枠組みの作成は、単一の均一的システムを押しつけることを意味してはいない。むしろその反対で、この枠組みは開かれたものであり、かつ柔軟性に富み、必要な改訂をしながらそれぞれの個別の状況に応じて使用できるものでなければならない。*CEFR* は従って次の性格を持たねばならない。

- **多目的**（multi-purpose）：言語学習のための施設を計画し、提供することを考える際に、さまざまな目的に対応できる。
- **柔軟**（flexible）：異なる環境での使用に対応できる。
- **非閉鎖的**（open）：更なる拡張、精密化の可能性を持つ。
- **ダイナミック**（dynamic）：*CEFR* の使用経験の結果をふまえ、絶えず発展していく。
- **使い手に親切**（user-friendly）：使う側がすぐにでも理解可能で使用可能な形で提供する。

- **非教条的**（non-dogmatic）：どんな理論や実践方法であっても、それが変更の余地ない、唯一無二のものだとして、固執するようなことはしない。

第　二　章

CEFR の理論的背景

2.1　行動中心の考え方

言語の学習、教授、そして評価のための、包括的で、明確で、そして一貫性を持つことを目指す共通枠組みは、言語使用と言語学習の一般的見方と一致している必要がある。ここで採用された考え方は一般的な意味で行動中心主義である。つまり言語の使用者と学習者をまず基本的に「社会的に行動する者・社会的存在（social agents）」、つまり一定の与えられた条件、特定の環境、また特殊な行動領域の中で、（言語行動とは限定されない）課題（tasks）を遂行・完成することを要求されている社会の成員と見なすからである。発話行為は、言語活動の範囲内において行われるが、言語活動というものはより広い社会的コンテクストの一部を形成している。これはそれ自体としてその意味を持ちうるものである。「課題」というときは一人ないしは複数の個人によって、一定の結果を出すために行われる、独自の具体的（specific）な能力を方略的（strategically）に使って遂行する行動（actions）を考えている。従って、行動中心の考え方は、認知的、感情的、意志的資質と同時に、社会的存在としての個々人が所有し、また使用する特有の才能全てを考慮することになる。

従って、あらゆる言語使用と学習の形は以下のように記述することができる。

> 言語の使用というとき、言語学習をも包括して考える。これは人によって遂行される行為の一部である。人は個人としてまた社会的存在として**一連の能力**（competences）を持っているが、それには**一般的能力**（general competences）と、特別なものとして、**コミュニケーション言語能力**（communicative language competences）の二者がある。そして、各自が利用できる能力を使いながら、さまざまな**コンテクスト**で、さまざまな**条件**（conditions）下で、さまざまな**制約**（constraints）の下に**言語活動**（language activities）に携わる。その際**テクスト**（texts）を産出するか、あるいは受容するという**言語処理**（language processes）に携わることになる。そこで作られるテクストは特定の**生活領域**（domains）に属する**テーマ**（themes）と関連する。またその際**課題**（tasks）の成就を目指して最も有効と思える**方略**（strategies）を使う。こうした行為を当事者自らが観察・モニターする中で、上述の能力はそれぞれ強化されたり、修正されたりするのである。

- **能力**（competences）は、人に行動の遂行を可能にする知識、技能、性質を総合したものである。
- **一般的能力**（general competences）は、言語特有の能力ではなく、言語活動も含めた全ての種類

の行為に際して働く能力である。

- **コミュニケーション言語能力**（communicative language competences）は、人に言語という特殊な手段を使って行動することを可能にする能力である。
- **コンテクスト**（context）は、出来事と、その状況要因（物理的な要因など）の集まりを指す。この両者について個人の内的、あるいは外的なコンテクストが考えられる。コミュニケーションという行為はこうした中に置かれている。
- **言語活動**（language activities）は、ある課題を達成するために、具体的な生活領域の中で、一つあるいは複数のテクストを受容または産出するためにコミュニケーション言語能力を行使することである。
- **テクスト**（texts）は、（話された、あるいは書かれた）ディスコースの一部、あるいは全体として、具体的な（生活）領域に関連する。課題の成就を試みる中で言語活動が行われることになるが、テクストは支援手段としても、目的としても、産出物としても、また処理作業としても表れる。
- **言語処理**（language processes）は、文章を話したり書いたり、それらの文章を聞いたり読んだりする際に関与する脳神経学的かつ生理学的な一連の出来事である。
- **（生活）領域**（domains）は、社会的存在としての人間が行動している社会の中の活動領域を指す。この *CEFR* では高度に抽象的なカテゴリーを採用し、言語学習・教育と言語使用にとって重要な主たるカテゴリーを限定した。**教育領域**（educational domain）、**職業領域**（occupational domain）、**公的領域**（public domain）、**私的領域**（personal domain）である。
- **課題**（tasks）は、一定のコンテクストにおいて、解決が必要な問題、果たすべき義務、達成すべき目的があると判断された場合、一定の結果を得るために、個人がその必要性を認めた目的行為と定義される。こう定義することで、タンスの移動、本の執筆、契約交渉の際に一定条件を勝ち取ること、カードゲームをすること、レストランで食事を注文すること、外国語のテクストの翻訳、グループ作業でクラス新聞を準備することなどの幅広い行為をカバーできる。
- **方略/ストラテジー**（strategies）は、計画的な、有目的の、統制された一連の行動の中で、自分自身で設定した課題、もしくは直面しなければならない課題を遂行するために個人が選択するものである。

ここに挙げた種々の領域が、言語使用と学習の取る形態の全てと相互に関係し合っていることを認め、受け入れるなら、言語学習、言語教育のあらゆる行為が何らかの意味で以下の次元の全てと関連を持っていると認められるだろう：方略、課題、テクスト、個人の一般能力、コミュニケーション言語能力、言語活動、言語処理、コンテクスト、そして（生活）領域である。

同時に、言語学習と言語教育の中で、その目的をこうした諸次元の特定部分や下位部分にのみ絞ることもありうる。評価もまた同様である。そのような場合には、これ以外の要素は目的達成のための手段として考えられたり、別の機会に強調されるべき側面として見られたり、当該環境の中では重要でないとされるであろう。学習者、教師、授業コース設計者、教科書著者、試験出題者は必然的に、この個別の側面に焦点を当て、考慮されるべき他の側面の範囲を決定し、こうしたことを実現する方法を模索することになる。このことは以下に例を挙げて述べてある。しかしながら、すぐ分かることだが、教育・学習プログラムのねらいがコミュニケーション技能を養成することだとよく言われているものの（それは多分、これが一番代表的な教授法だからかもしれない）、現実のプログラムのあるものは外国語での言語活動を質的あるいは量的に伸ばすことに努力を傾け、一方他のプログラムは特別な（生活）領域に力を入れ、またはある種の一般能力の養成を目指し、その傍らで精細な方略を第一位に置くものがある。つまり、「全てが結びつ

いている」という主張は目的を区別できないことを意味するものではないのである。

上で述べた、主要カテゴリーは、いずれもさらに下位のカテゴリーに分類できるが、それでもまだかなり大まかな分類ではあろう。それぞれの下位カテゴリーについては、後続章の中で見ていくことにする。ここでは、一般的能力、コミュニケーション能力、言語活動、そして（生活）領域の中の、さまざまな要素についてのみ見ていくことにする。

2.1.1　個人の一般的能力（general competences）

言語を学習している、ないしは使っている者の**一般的能力**（5.1 参照）はその**知識、技術、実存的能力**（existential competence）および**学習能力**に分割できる。**知識**とは**叙述的知識**（declarative knowledge ; savoir 5.1.1 参照）で、個々人の体験に基づく知識（体験的知識 empirical knowledge）、あるいは公教育によって得られた知識（学問的知識 academic knowledge）をいう。全ての人間のコミュニケーションは当事者が世界に関する知識を共有していることを前提としている。言語使用と言語学習に関して考えると、必要な知識は言語とその文化に直接的に関係するものだけではない。科学技術の領域における学問的知識、加えて学問あるいは体験的知識が、一定の職業領域において、その領域のテクストを理解・受容する際に重要な部分を占めることは明らかである。その一方で、日々の生活に密着した体験的知識（一日の過ごし方・経過、食事の時刻、交通手段、人との話のやり取り、情報の収集）もまた、公的領域においても私的領域においても、外国語での言語行動を取り仕切るために基本的役割を担っている。他の国や地方で一定の社会グループが共有している価値観や信念、例えば、宗教上の信条、タブー、その他前提とされる共通歴史認識などを知っていることは、異文化コミュニケーションの基本的条件である。このような重層的な知識は一人一人で異なってくる。それは当該文化の特質を反映しているのかもしれないが、むしろより普遍的なルールや基本概念に通ずるものかもしれない。

どんな新知識も既得の知識にすんなりと付け加えられるわけではない。それは既得知識の構造、豊かさ、そして性質によって左右される。さらにこの新しい知識は、たとえ部分的であるにしても、既得知識を変容させ、再編成する働きを持つ。個々人の既得知識がその言語学習に直接的影響を与えることは明らかである。しかし多くの学習方法あるいは教授方法は、こうした世界認識を学習者全員が持っているとの前提の上に成り立っている。ところがある種の条件（例えば immersion 方式とか、通う学校や大学での授業中の言語が母語でないといった条件）では、言語的知識とそれ以外の知識が同時的に、また関係しあいながら増加し、増強されていく。そうした場合の知識と言語能力との関係についてはなお詳細な考察が必要である。

技能（skills）と**ノウ・ハウ**（know-how）（savoir-faire　5.1.2 参照）：車の運転であろうと、ヴァイオリンの演奏であろうと、会議の司会であろうと、その技能あるいは技術はその事柄に関する叙述的知識よりむしろその過程を遂行する能力に多く依存している。しかしその遂行は「意識しなくてもよい（forgettable）」知識を獲得することによって容易になる。そうしてそれは実存的能力の形をとって表れるであろう。（例えばその課題を遂行するに当たってリラックスした態度をとれるか、緊張するか。）上の例から車の運転を取り上げると、それは繰り返しと練習によってほとんど無意識な過程（クラッチをはずす、ギアを入れ替えるなど）となるが、そのためにはまず「ゆっくりクラッチペダルを離して、サードギアに入れる」などの、はっきりと意識的また言語化可能な行為や事柄に関する知識、例えば「マニュアル車にはペダルが三つあり、その順番は…」などの知識を習得することが要求される。しかしそれらのことは、

「運転の仕方」を覚えてしまったら意識的に考える必要がない。運転を習っている間は普通高度の集中力と自己認識を高める必要がある。それは、失敗し、無能さがばれるかもしれない、そうなると特に自己イメージが傷つく羽目になりかねない、からである。その技能を一旦身につけてしまえば、運転者はずっと気楽になり、自信ができるであろう。でなければ、歩行者や他の車を運転する者に混乱を引き起こすことになる。言語学習のある側面にこれと平行した現象を見るのも難しいことではない（例えば、発音とか、文法の語尾変化などの形態論において）。

実存的能力（savoir-être 5.1.3 参照）：これは個人の性格、人格特色と、事物に対する姿勢・態度を総合したものである。これらは、例えば、自己イメージ、他人に対する見方、他の人たちと社会的交際を行う際の積極性などに関係してくる。このタイプの能力が入れ替えの効かない個人的性格に由来するものだと単純には言いきれない。それはさまざまな種類の文化的適応（acculturation） がもたらした面が多分にあり、従って変わることもありうるのである。

こうした人格の特色、姿勢・態度、気質は、言語学習と教育の際考慮すべき要件である。それゆえ、たとえそれを特定すること自体は困難であったにしても、共通の枠組みを作るとなれば取り上げないわけにはいかなくなる。それは個々人の一般的能力の一部であると考えられ、従って個々人の才能・資質（abilities）の一側面である。例えば、一つの言語または複数の言語を学習することによって、またその言語を使うことによって、姿勢・態度を学習・習得することが可能であり、またそれらを変えることができる。その限りにおいて、「態度の形成」は教育の対象となりうるであろう。しばしば述べたように、実存的能力は文化との関連性が強い。それゆえに異文化間における互いの認知と関係把握の点に関わる微妙な問題を含む領域である。ある特定の文化で友情と関心を表す方法が他の文化では攻撃的あるいは侮辱と受け取られるかもしれないのである。

学習能力（savoir-apprendre 5.1.4 参照）は実存的能力、叙述的知識と技能を動員するもので、さまざまなタイプの能力に依っている。学習能力は「他者（新しいもの、違ったもの）を発見したいと思い、かつその方法を知っている」ことと考えてよい。その際その「他者」が他の言語であろうと、他の文化であろうと、他の人々であろうと、また新しい知の領域であろうとそれは問題にならない。

学習する能力という言い方は一般的意味でも使える言葉である。しかしそれは言語学習においてことさら意味を持つ。学習者それぞれの中で、学習能力を支える実存的能力、叙述的知識、技能、ノウ・ハウはさまざまなあり方で組み合わされる。さらにその働き具合も変わってくるのである：

- **実存的能力**： 一対一の話し合いで主導権を取ったり、多少無理もして、自分が話す機会を得られるように、または相手に発言を簡単な言葉で繰り返してもらうよう頼むなどして話し相手から助け船を出してもうこと、などがある；また、他人と話しているときの聞き取り技能、発言内容に注意し、他人との関係における文化的誤解の可能性に敏感になることもその一部である。
- **叙述的知識**： 特定の言語に関する形態統語論的現象と特定言語の語変化との対応に関する知識； またはある種の文化には食習慣や、性習慣と関連があるタブーや儀式があるかもしれないし、あるいはそれらに宗教的な意味合いが含まれているかもしれないというような意識を持つこと。
- **技能**と**ノウ・ハウ**： 辞書を使いこなす技術、図書館などで楽に目的を果たせること；オーディオ・ヴィジュアル機器やコンピュータ関連の機器（例えばインターネット）を使って情報を得るやり方を知っていること。

同じ人でもその技能と知識の使い方がいろいろ違うだろうし、未知のこととの関わり合いの仕方も変わる

だろう。それは例えば：

- 事柄の種類によって変わる。そして新しい人たちか、全く未知の領域か、見知らぬ文化か未知の言語かに左右される。
- 状況によって変わる。同じような状況（例えば、当該地域社会における親子関係）に対した場合でも、民俗学者と、旅行者、伝道者、ジャーナリスト、教育者、医者などは、それぞれが発見するものや意味を見つけ出す過程が違うことは疑いの余地がない。それぞれが自分の専門や見通しによって行動するだろう。
- 場の状況と過去の経験によって変わる。最初の外国語を学習する際に使われる技能は五番目の言語を学習する際のそれとはおそらく違うであろう。

このような差違は「学習方法」とか「学習者の特徴」が固定的かつ不変だとは見なされない限りにおいて、それらと同様に考察の対象にされなければならない。

学習に関して言えば、与えられた課題を成し遂げるために個々人が選択する方略は、各々の学習者が利用できるさまざまな学習能力の多様性によって左右される。しかし、個人がその学習の能力を発達させていくのは学習経験の多様性を通じてなのだが、その学習経験と相互の関係がなかったり、完全な繰り返し作業でしかない場合は、学習能力を発達させていくことは不可能である。

2.1.2　コミュニケーション言語能力（communicative language competences）

コミュニケーション言語能力は、いくつかの能力から構成されていると考えられる。**言語構造的能力**（linguistic competences）、**社会言語能力**（sociolinguistic competences）と**言語運用能力**（pragmatic competences）である。それぞれの能力がまた知識と技能とノウ・ハウから成っていると考えられている。

言語構造的能力は語彙、音韻、統語論に関する知識と技能や、システムとしての言語の他の側面に関する知識と技能を含む。これらは、言語の変種形態の社会言語的な価値や、その実際の使用のもつ実用的機能とは無関係である。これらの要素は個々人のコミュニケーション言語能力の視点から見るならば、例えば音の聞き分けとか語彙の幅と精確さといった知識の広さと質に関係するだけでなく、知的組織力（cognitive organisation）や、こうした知識が蓄えられているあり方（例えば、話し相手が使用した単語表現がどのような連想のネットの中で使われたものであるか）に関係し、さらにその知識の引き出し方（どうやってその知識を活性化するか、思い出すか、そしてその知識をどう使うか）に関連がある。またその知識は意識化されていて、すぐに表現できるような形で持っているかもしれないし、そうでないかもしれない（再び音声システムの例を出せば、それを熟知しているだけで、音として表せないといったように）。その組織力と運用能力は一人一人異なるだろうし、例えば複数の言語を使用する人の場合、同じ人の中でも使用する言語について持っている能力次第で変わってくるだろう。また、頭の中での語彙の整理状況や、いろいろな表現の蓄えなどは、個々人が社会化（socialise）され、またその学習が行われた地域社会の文化が、ひときわ大きく影響してくるのである。

社会言語能力は、言語の社会文化的な条件下での言語使用と関連している。当該社会での慣習（例えば丁寧さの規則、世代、性、階級、社会的グループなどの間の規範、地域社会での機能を果たすためのある種の基本的儀礼の言語的定式化）についての感覚があるかないかによって、まさにそれぞれの異文化を背

負った人同士の言語コミュニケーションに影響が出てくる。その際当事者は往々にしてこうした事実に気がつかないものである。

言語運用能力は、言語素材を使うときの機能面に関する能力をいう（一定の言語機能を表現に盛り込む能力、スピーチアクト）。これらは話し合いや対話の進行の予測や段取り構想に発揮される。また談話の完成、結束性や一貫性とも関わり、テクストのタイプや形式、皮肉、パロディーを判別する能力とも関係している。この能力が、他の言語的要素にもまして、種々の相互作用や、そうした能力を生み出した文化的環境から大きな影響を受けることをことさら強調する必要はないであろう。

ここで使うカテゴリー、概念は全て、社会の成員の中に内在化した諸能力のタイプと領域の特徴を明らかにするためのものである。それらは即ち、それぞれの言語で特有の形をとって表れる内在的表出（internal representations）、メカニズムと能力、観察可能な行動・行為の基となる知覚的存在の諸特徴である。同時にどのような学習過程もこれらの内在的表出、メカニズムと能力が変形し発展するのを助長する。

これらの要素は各々第五章でより詳細に吟味する。

2.1.3　言語活動（language activities）

言語を学習するものも使うものも、その言語コミュニケーション能力はさまざまな言語活動の実行に表れる。その活動とは**受容的言語活動**（reception）、**産出（表出）的言語活動**（production）、**（言葉の）やり取り**（interaction）、翻訳・通訳などの**仲介活動**（mediation）の四つに分かれる。これらの言語活動のどのタイプも、話し言葉、あるいは書き言葉のテクストと関連する場合があるし、さらにその両者を含んだテクストと関連する場合もある。

言語活動を処理過程として見ると、**受容的活動**と**産出的活動**は、口頭の活動にせよ書く活動であるにせよ、明らかに基本的なものである。両者とも言葉のやり取りに必要だからである。この *CEFR* ではこの言語活動関係の用語をそれらが独立に働いた場合に限定する。受容的言語活動は黙読もメディアの報道を追うことをも含む。それはいろいろな学習の形の中で重要な部分を占める（授業内容の理解、教科書、参考書、資料の参照）。産出的活動は学問の諸分野やいろいろな職業分野で（口頭での発表、研究書や報告書として）重要な機能を受け持っているし、特定の社会的価値（書類の内容、話の流暢さ、口頭発表のやり方についての全体的な評価）が付加される。

（言葉の）やり取りでは、少なくとも二人の個人が、言葉のやり取りをする。話し言葉のことも、書き物の場合もある。その際、産出的活動と受容的活動が交互に行われ、口頭のコミュニケーションの場合には重なって同時に行われることもある。二人の対話者が同時に話し、聞くというだけではない。話者交替の規則が厳密に重んじられる場面でも、聞き手は通常話し手の話を先まわりして予測し、その間に答えを準備しているものである。やり取りの学習はこのように受容的活動を学習し、発言活動を学習する以上のものを含む。やり取りには、言語使用と言語学習の中でも通常大きな重要性が認められている。それはやり取りがコミュニケーションにおける中枢的役割を果たしていると考えられるからである。

仲介活動は、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のコミュニケーションを可能にするものである。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。仲介

の言語活動は既存のテクストの再構成であり、現在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。

2.1.4　言語活動の領域（domains）

言語活動は人間の活動の**諸領域**（domains）の中で、それぞれの状況の下で行われる。これらが多種多様であるのは確かだが、言語学習というごく身近の目的を考えれば、大きく四つに分類できる。**公的領域**（public domain）、**私的領域**（personal domain）、**教育領域**（educational domain）と**職業領域**（occupational domain）である。

公的領域とは、通常の社会的交渉（ビジネスと行政体、公共サービス、公共的性格の文化・娯楽的活動、メディア関係など）と結びついている全てのものを指す。それと相補的な関係で**私的領域**があるが、それは家族内の関係や個人の社交的な行動から成り立っている。

職業領域はその職業上の行為に関係する個人の活動とつながりのある全てのものを含む。**教育領域**は一定の知識や技能を習得することを目的とした、一般的には制度化された学習と訓練の場に関係する。

2.1.5　課題（tasks）、方略（strategies）、テクスト（texts）

コミュニケーションと学習はさまざまな**課題**の遂行を含んでいる。そうした課題は言語活動を伴い、個人のコミュニケーション能力を要求するが、単に言語的な課題だけではない。こうした課題が決まり切ったものでなく、自動的に処理可能なものでもない限り、その遂行にはコミュニケーションと学習の**方略**を使わざるを得ない。こうした課題をやり遂げる際に言語活動（受容、産出、やり取り、あるいは仲介活動）が必要となる限りにおいて、口頭のテクストあるいは書き言葉のテクストを作る必要が生じる。

上で概観した包括的な考え方は、はっきり行動中心主義である。その中心を占めているのは、一方で行為者の能力や、その場の状況の理解、もしくは予想と関連した方略の使い方であり、他方で特別のコンテクストと特定の条件の下で達成されねばならない課題との間の関係である。

衣装タンスを動かす課題を与えられた人は、それを押そうと試みるかもしれないが、運びやすいように分解し、後で組み立てるかもしれない。他の人に仕事を頼むか、仕事をほったらかして明日やってもいいのだと思いこもうとするかもしれない。これらはいずれも方略なのである。適用する方略次第で、課題の遂行、回避、延期、もしくは課題内容の定義のし直し、場合によっては（解体のための説明を読むとか、電話をかけるなどの）言語活動や、言語テクストの処理作業をしなくてはならないかもかもしれないし、またする必要がないかもしれない。それと似たことが学校でも起こりうる。外国語のテクストを訳す課題をもらった学習者のすることは、翻訳が既にあるか探してみたり、他の学習者に訳を見せるよう頼んだり、辞書を使ったり、または知っている数少ない単語や構文の知識を総動員して何かの意味を見つけだそうとしたり、与えられた課題をやらないですむように、格好の言い訳を考えるなど、これらはいずれも可能な方略上の選択肢である。これらのどのケースでも、言語活動とテクスト処理（翻訳／仲介、クラスメートとの交渉、教師に向けての手紙や口頭での釈明など）が必要であろう。

方略と課題とテクストの間の関係は課題の性質に左右される。これは主に言語と関係するかもしれない。つまり、ほとんど言語活動のみを要求し、適用される方略も、まずは、テクストを読みコメントをする、穴埋め問題をする、講義をする、講演などのノートを取るなど、その際に要求される言語活動に左右される場合もある。また言語的な面を単に含むものといったものかもしれない。つまり、言語活動が要求され

ているのは課題の一部でしかなく、その時適用される方略もむしろ言語以外の活動に関連しているかもしれないのである。例えばレシピーに従って料理をするといった場合である。また言語活動なしにさまざまな課題を成し遂げることもありうる。こうした場合には、行われる活動が言語の影響を受けなければならないという必然性は全くないし、適用される方略も言語外の活動タイプに依存する。例えば、テントの組み立ては、やり方を知っている何人かで無言のうちに行うこともできる。技術的なことで一言二言言葉を交わすかもしれないし、あるいはテントを組み立てながら、関係のない会話を交わすかもしれない。それとも一人が鼻歌を歌っている間に組み立ててしまうかもしれない。言語活動が必要になるのは、グループの一人が次にやることが分からない、または何らかの理由でやり慣れた手順通りにいかない場合である。

こうした分析をすると、コミュニケーションの方略と方略の学習は数ある方略の一つにすぎないことになる。同様に、コミュニケーション課題も学習課題も、数ある課題の一つにすぎないのである。同じように「未加工（authentic）」のテクストも、授業のために特別作られたテクストも、教科書のテクストも学習者が作ったテクストも、他の多くのテクスト中の一部にすぎないのである。

後続章ではこれらの事項の諸側面と下位カテゴリーについて、例を挙げ、必要な場合は基準尺度項目（scaling）も付けて、順次詳しく記述する。第四章では言語使用の次元を取り上げ、言語使用者あるいは学習者に要求されることを問題にする。第五章では言語使用者に行動を可能にする能力を取り上げる。

2.2　言語熟達度の共通参照レベル（common reference levels）

上で解説した記述の枠に加えて、第三章では「垂直の次元（vertical dimension）」を提示し、学習者の言語熟達度を記述するための共通参照レベルを上下に並べて概観する。第四章と第五章で導入される記述カテゴリーはコミュニケーション行為とコミュニケーション言語能力のパラメータを洗い出した「水平次元（horizontal dimension）」の見取り図を作るものである。能力のさまざまなレベルを、「水平次元」と「垂直次元」の軸に沿ったパラメータの列として並べて、一覧表にして提示するのはごく普通のやり方である。これはもちろん大いなる単純化ではある。例えば（生活）領域というカテゴリーを加えたとたんに第三の理論上の次元が加わり、この一覧表は概念の立方体となってしまう。問題になる全ての重なり合う次元を全て図示しようとするのは、不可能とは言わないまでも実際非常に困難である。

垂直方向の諸次元をこの枠組みに加えることによって、単純な形にせよ、学習空間図を描くことが可能になり、その輪郭もはっきりしてくる。その有用性については以下のような理由が挙げられる。

- この *CEFR* で用いられているカテゴリーを使った、学習者の熟達度の定義によって、それぞれの達成レベルで何が期待できるかを、より具体的に述べることが可能になる。このことは総合的学習目標を明確に、かつ現実的な形にする際に役に立つ。
- 長い期間にわたって行われる学習ではユニットに分けて、進歩と連続性が保証されなければならない。シラバスと教材は相互の有機的関係の中で位置づけられねばならない。レベルの大枠を示すことはこのプロセスを容易にする。
- こうした学習目標に関連した学習努力とこれらのユニットは、進歩状況を垂直方向で示す必要性、つまり熟達度の成果との関連で評価する必要がある。熟達度が詳しく描写されればこうした評価は容易になるだろう。
- こうした評価は偶発的な学習をも考慮する必要がある。学外での体験、上で概観したような側面からの学習強化である。特定のシラバスの範囲を超えた達成度の一連の情報を与えることはこうした意味

で役に立つかもしれない。
- 熟達度に関する情報を一連の共通の基準指標として与えることによって、異なったシステムや状況においても学習目標、レベル、教材、テスト、達成度の比較を容易にする。
- 水平方向と垂直方向の両方を同時に含んだ評価の構成方法は、部分的学習目的の定義を容易にし、不均衡な輪郭を描いている言語能力の場合や、部分的に限定された能力の認定を容易にする。
- レベルとカテゴリーから枠組みが構成されていれば、特殊な目的を持った学習対象の輪郭を映し出すのを容易にして、学校監査を楽にするであろう。こうした構成は学習者が異なった領域で適切なレベルで学習しているか否かの検討を容易にするであろう。またそれは、学習者の当該の領域における言語活動がその学習段階での基準を満たしているかどうかの判断や、言語能力の効果的発達のための、また個人的発展のための、目前の目標と遠未来の目標を定める際の参考となるであろう。
- 最後に、言語を学習する生徒たちは、その学習経歴の中で、教育関係の諸部門と言語サービスを提供するさまざまな機関を通過していくであろう。その際レベルが、共通の記述の組み合わせの形で提示されていれば、こうした諸部門間の協力も容易になるであろう。人の移動がますます激しくなる中で、ある教育過程の終わりに、または特定の教育部門に籍を置いているその最中に、異なる教育制度への切り替わりを経験することもますます普通のことになってきている。その結果、達成度を記述する共通の尺度の存在がますます広範囲な関心事になってきている。

この *CEFR* の垂直方向の次元を考える際に忘れてならないのは、言語学習の過程は持続的であり、かつ個人差があるということである。どんな言語の話し手でも、母語話者であろうと外国語を話す場合であろうと、二人として完全に同じ能力を持ったものはいないし、同じ学習の道を辿ったものはいない。熟達度のレベルを規定しようとするどんな努力も、他の知識や技能の領域における場合と同様、ある意味で恣意的だと言える。しかしながら実用性を考えると、学習の過程を明示するために、諸レベルの尺度を定義付けしておくことは、カリキュラム構想や試験の資格認定などのために有意義である。その過程の階梯数とレベルのカバーする幅は、特定の教育システムの内容と尺度を設定したその目的によって決まってくる。熟達度の連続的段階のそれぞれを特徴づけるために使われた能力記述文の形成過程と基準を書き留めておくことは可能である。これに関連する事項および選択肢は付録Aで詳細に検討されている。この *CEFR* を利用する者にはその章と文献表を参照することを強く勧める。その後ではじめて尺度に関する独自の方針を決定して欲しい。

また是非憶えていて欲しいのは、このレベルは垂直方向だけを考慮していることである。言語学習は垂直方向だけでなく、水平方向の過程としても考えられる。しかしながら、学習者がコミュニケーション活動の広い領域で行動する能力を獲得していくにもかかわらず、実はこれらの尺度はその側面を限定的にしか扱うことができない。進歩は必ずしも垂直方向にだけ上がってゆくのではない。学習者にとって、ある特定のカテゴリー、尺度のすべての下位レベルを通過してこなければならないという論理的要請は特に存在しない。同一カテゴリーでの熟達度を高めるより、横方向に、隣り合うカテゴリーの領域へと進み、行動の幅を広げるといった進歩を遂げることもあるのである。逆に、「知識を深める」ことは、ある時点においてこうした実用的な能力の補強を必要と感じる可能性を認めることであると言える。横滑りした先の隣の領域の中で、基本的な、つまり下位レベルの技能に関心を向けることである。

最後に、注意点をもう一つ挙げるなら、言語熟達度の尺度とレベルが物差しのような直線的測定だと解釈しないで欲しいということである。現存するどんな尺度もレベル表もこうした直線的な性質を持つとは言えない。Council of Europe の一連の用語を借りた位置づけからすれば、Waystage が Threshold Level

への途中、Threshold が Vantage Level の途中段階ということになっている。しかし、現存するいくつもの測定尺度を使って得た経験では、学習者の多くは Waystage から Threshold Level に達するまでに、Waystage に達するまでの倍の時間を要しているとの示唆がある。ということは、これらのレベル間の距離は同じであるかのように見えてはいても、学習者は Threshold Level から Vantage Level に達するには、Waystage から Threshold Level に達するまでの倍の時間を要するだろうと言えるのである。その理由は、より高いレベルに達するためには関係する活動と技能と言語の幅を広げることが必要だからである。この如何ともし難い人生の現実は、アイスクリームを入れるコーンのような、上の方が広がっている三次元のレベルの尺度の図でよく表される。どんなレベル尺度を使う場合でも特定の対象に適した平均的習得時間を計算する際には最大限の注意が必要である。

2.3　言語学習と言語教育

2.3.1　*CEFR* で取り上げる範囲

学習対象を述べあげてみたところで、学習者が要求された方法で行動できるようになるまでの過程についても、また言語活動を可能にする能力の展開と進歩の過程についても、何も語るものではない。同様に教師が言語習得と学習を容易にする過程についても何も言ってはいないのである。しかしながら、この *CEFR* の主なる機能は多種多様な仲間全てのために、言語教育、また学習への道を拓くことであり、できる限り明示的に、その目的と対象だけでなく、その方法と実際に得られた結果を知らせることである。従って、この *CEFR* では学習者が有能な言語使用者として行動するために必要な知識、技能、態度だけに対象を限定するわけにはいかない。それと並んで言語習得と学習の過程、そして教授法をも取り上げないわけにはいかないのである。これらのことは第六章で扱う。

2.3.2　*CEFR* の果たす役割

この *CEFR* の言語習得、学習と教授との関連で果たす役割について、もう一度はっきりさせておく必要がある。多元的民主主義の原則に沿って *CEFR* は包括的で、明確で、一貫性があるだけでなく、外部に開かれ、非固定的、非教条的であることを意図している。従って言語習得の性質やその言語学習との関連性について行われている理論的議論のどちらの陣営にもつくことはできない。また同様に、特定の教授方法だけを取り上げ、他を排除することもあり得ない。*CEFR* の本来の役割は、言語学習・教育過程に関係している仲間全てが、自分たちの拠り所としている理論的基盤と実際上の行程を、可能なかぎり明示的にかつ明確に提示して見せるよう奨励することである。この役割を果たすために使用可能な種々のパラメータ、カテゴリー、基準、尺度を用意している。言語学習・教育課程に携わる者はそれを利用することもできるし、またそれによって以前よりは広い選択肢を考慮に入れる可能性を獲得し、身の周りにあって、未だ検証の済んでいない前提を吟味する契機も得ることができるかもしれない。こう言ったからといって、従前からの考え方が間違っているというのではない。しかし、理論や実践を再吟味し、他の教育の現場関係者が自国で、あるいは特にヨーロッパの各地で採用している方法を考慮するならば、計画立案に責任のあるものにとって、得られるものは大きいと思われる。

このような中立的な立場を取る *CEFR* も、当然のことながら全く何の方針もないというわけにはいかない。この *CEFR* を提供することは、第一章で挙げた原則からも、各国政府にあてた大臣会議の勧告文

R(82)18 と R(98)6 からも、いかなる意味においても後退してはいない。

2.3.3　各章の主題

第四章と第五章では、主に言語使用者および学習者が当該言語の他の使用者とコミュニケーションをとるために必要な行為とその能力を取り上げる。第六章は、必要とされる能力を開発する方法とその開発を容易にする方法に関連するものである。第七章では言語使用と言語学習において与えられる課題の役割を詳しく見る。しかしながら、この *CEFR* が採っている複言語・複文化主義的アプローチが本当に意味することについてはこれまでのところでは言及されていない。従って第六章では複言語主義的能力の開発とその性質も検討することになる。言語教育と教育政策の多様化にとってそれが意味することを第八章でいささか詳細にわたって探求する。

2.4　言語能力評価

CEFR は、「外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠」である。これまで、言語使用の本質と言語使用者、そして言語学習と教授の意味するところに焦点を当ててきた。

　最後の第九章ではこの *CEFR* が言語熟達度の評価に関して果たす役割を注意深く見てゆくことになる。そこではこの *CEFR* の利用法について主な三つを挙げている。

1. テストや試験内容の特定化のために。
2. 特定の、話すあるいは書く言語行為との関連で、また教師、仲間あるいは自身による継続的評価との関係で、学習対象の到達度の基準を決めるために。
3. 異なった資格認定方法を横断する形で、現存するテストや試験の比較が可能になるようにそれらの熟達度レベルを記述するために。

第九章ではさらに評価の過程を決定する際になされねばならない選択事項の数々をいささか詳細に取り扱う。その選択事項は対照比較が可能な形で与えられている。どの場合でも用いられる用語は明確に規定され、その利点、欠点は当該の評価が行われる教育上のコンテクストの目的との関係の中で論じられる。ある選択肢を採ることの持つ意味も考察される。

　同章では続けて評価の実行可能性の問題を論じる。その議論の方法は、評価の実際上のスキーマが精緻でありすぎてはならないという観察に基盤をおいている。どの程度細かくするかについては、適宜判断を下す必要がある。例えば、公開されている試験のシラバスの場合、現実の試験問題作成やテスト用データバンクの創設に当たってなされなければならない、ごく詳細な決定との関連で判断が下されねばならないのである。試験委員は、特に口述の場合は非常にきつい時間的制限のもとに仕事をしなければならないから、数ある基準のうち、ごく限られた数しかチェックできない。自分で熟達度を評価したいと考える学習者が、例えば次に何に取り組めばよいかの示唆を得たいと考える場合、比較的時間をゆっくりとることができる。しかしその際全般的なコミュニケーション能力の中から自分にとって重要な要素を選択的に取り出す必要があるだろう。これは *CEFR* が総括的でなければならないということと、この *CEFR* を利用するものは利用する内容を選択する必要があるという、より一般的な原則の反映である。選択を行うという

ことは、より単純なクラス分けの枠組みを採用することを意味する場合もあり、既に「コミュニケーション活動」との関連で見たように、例えば全般的な枠組みでは別々に分けられていたレベル分けの分類を一緒にするというようなことである。一方、利用者の目的によっては、重要な部分に関してはそのカテゴリーとその具体例を拡大して考えるということもあり得る。この章では、浮かび上がってくるいろいろな事柄を議論し、一連の試験団体によって採用された熟達度評価の基準を紹介してその議論を解説する。

多くの利用者にとって第九章は、公の試験シラバスに対し、より深い洞察力をもって、また批判的な態度で接するのに役に立つだろう。試験団体は国内外のレベルの資格認定試験（例：ALTE、ICC）について、その目標、内容、基準および手続きについてどのような情報を与えねばならないか、という点に関しても、今まで以上に認識が深まるであろう。教師養成に関わるものにとっては、教師の養成および研修の際に、評価に関する諸問題に対する意識を教師たちに生じさせるのに有効だろう。しかしながら、教師たちは形成的（formative）な面においても総括的（summative）な面においても、あらゆるレベルにおいて自身の生徒や学生の評価に対して、ますます多くの責任を課せられるようになってきている。学習者も今まで以上に、自己評価を行うよう求められている。自身の学習経歴を表にしたり、学習計画を立てたり、正式には学習したことはない言語でのコミュニケーション能力を報告することが求められるようになっている。そうした言語能力は複言語主義的な成長の観点からは有意義だからである。

国際的に通用する**ヨーロッパ言語学習記録帳**（European Language Portfolio）の導入が目下考慮されている。この学習記録帳を使えば、広い意味での言語のあらゆる種類の学習体験を自己報告することで、学習者の複言語的な能力発達の道程を記録にとどめることができる。これがなければ、それらの言語能力や言語学習体験は証明もされなければ認知もされずに終わってしまうであろう。学習記録帳は、学習者が自身の使える言語全部についてその最新の熟達度を恒常的に自己評価し、記録することを勧めるものである。その際、そうした記録の信憑性は重要であり、責任をもってかつ明確な形で記入されなければならない。こうした場合に *CEFR* の参照は特に貴重な助けになるであろう。

職業上、テスト開発や公的試験に関する行政や実行に責任のあるものは、より専門化された試験官のための *Guide for Examiners*（記録 CC-Lang(96)10 rev）と一緒に第九章を参照されたい。このガイドは詳細に試験開発と総合的評価とに取り組んでいるが、第九章と相補的関係にある。そこにはより詳しい参考書や事項分析に関する付録や用語録が収録されている。

第　三　章

共通参照レベル

3.1　共通参照レベルの能力記述文（descriptors）の基準

*CEFR*の目的の一つは関係者が現在の基準やテスト、試験によって得られた熟達度レベルの記述作業を楽にすることである。また、そのことによって異なる資格間の比較も容易にもなるはずである。この目的のために、能力記述文一覧（Descriptive Scheme）と共通参照レベルは開発された。両者間に共通の概念一覧も示しておいたので、*CEFR*の利用者は各々のシステムの記述にそれを活用されたい。*CEFR*の共通枠組みの尺度は理想的には次の四つの基準を満たすべきであろう。前の二つは記述に関係し、後の二つは測定の問題である。

能力記述（description）**の問題**

- *CEFR*の尺度は、個々の異なるコンテクストで得られた結果を一般化しやすくする必要から、コンテクストの制約を受けないことが望ましい。つまり、共通の尺度というのは、学校向けに作り、それを成人向けに適用するといったような、またはその逆のような、個別的に作られるものであってはならない。また同時に、*CEFR*の尺度の能力記述文はコンテクストと関連している必要もある。個別的に、しかも全ての重要なコンテクストを反映できていなければならないし、それぞれのコンテクストへの翻訳も可能でなければならない。もしくは当該のコンテクストで用いられた機能に対しても適切な内容でなければならない。このことは、さまざまなコンテクストにおいて「学習者は何ができるか」を記述する諸カテゴリーが、その対象となる学習母集団の中のさまざまなグループの置かれているコンテクストでも通用しなければならないことを意味する。
- 能力記述文はまた、言語能力の理論に基づいている必要もある。これは達成するのが難しい。というのも、利用できる理論や研究は、このような能力記述文の基盤を提供するような性質のものでないからである。それにもかかわらず、カテゴリーの分類や能力記述文には理論的裏付けがなければならない。加えて、理論関連の箇所であっても、記述は利用者にとって使い易くなくてはならない。すなわち、教育の現場関係者が利用できるということである。これによって、教育の現場関係者もそれぞれのコンテクストの中でどのような能力が問題になるのか、より深く考えを進めることができるはずである。

測定（measurement）**の問題**

- それぞれの言語活動や能力が *CEFR* の尺度表のどこに位置づけられるかという測定のポイントは、測定の理論に基づいて客観的に決定されなければならない。これは根拠のない慣習や特定の教育の現

場関係者の「経験則」を受け入れたり、既存の尺度を参照することから体系化の際に犯す過ちを避けるためである。

- 測定レベルの数は、異なる分野での進歩を示すことができるだけの適当な数がなければならないが、いかなるコンテクストにおいても、いつでも無理なく、一貫して区別ができる数を超えてはならない。これは異なる次元ごとに異なる幅の測定段階を採用すること、または（共通、普通の）広めのものと（局所的な、教育領域別の）狭めのものという二系列を用意することを意味するかもしれない。

これらの基準を満たすことは難しいが、個々の置かれている立場を考える上で参考になろう。これらの条件は実際には直感的、質的、計量的な方法の組み合わせによって満たされうる。これはこれまで言語熟達度の尺度を作り上げてきた通常の純粋に直感的な方法とは対照的である。ある特定の尺度作成委員会による直感的なやり方は、特定のコンテクストのためのシステム開発には充分機能するだろうが、共通の尺度の開発となると限界がある。直感に頼る第一の弱点は、ある特定レベルに適用した、ある特定の言い回しが主観的にならざるを得ないことである。第二に、分野が異なる使用者なら、尺度について異なる見方をするだろう。しかし、それは自らの生徒の必要性から生じたものであり、正当な見方だということも有り得るのである。ある尺度、例えば、テストは、充分に有効だと示されたコンテクストの中では妥当性（validity）を持つであろう。尺度の妥当性の確認は、ある種の量的な分析を含むが、絶えず進化していくもので、これは理論的には終わりのないプロセスである。共通参照レベルと例示的能力記述文（illustrative descriptors）を開発する際に用いられた方法は、それゆえに非常に厳格なものであった。直感的、質的内容的、計量的な方法の体系的な組み合わせが用いられたのである。最初に、これまでの尺度の内容を *CEFR* の能力記述文のカテゴリーと照らし合わせて検討した。次の直感の段階で素材が編集され、新しい能力記述文が言語化され、対象となる尺度全体が専門家によって討議された。次には質的内容的方法をいろいろ使って、選択された能力記述文のカテゴリーを実際に教師たちが使えるか、それらが実際に教師たちが意図するカテゴリーを充分記述しているかを検討した。最後に、一連の能力記述文中最も優れたものについて計量的方法を用いて尺度化した。その尺度の精度はその後も反復追検証されている。

開発に関わる技術的な問題と言語熟達度における能力記述文の尺度は、付録の中で考察されている。付録Aでは尺度と尺度化、それに*CEFR*の開発に際して採用した方法とを紹介してある。付録Bは共通参照レベルを開発した Swiss National Science Research Council の概要を伝え、その例示的能力記述文を概説しているが、これはさまざまな教育分野をカバーするためのプロジェクトの一つであった。付録 C とDは二つの関連したヨーロッパのプロジェクトを紹介している。この二つのプロジェクトは似た方法を用いて青少年向きの能力記述文を開発し、有効性を検証している。付録 C では DIALANG プロジェクトが記述対象になっている。より広範囲の評価機構の一部として、DIALANG は *CEFR* から自己評価用の能力記述文を拡大適用している。付録 D では ALTEの 'Can Do' プロジェクトを取り上げている。このプロジェクトは能力記述文の体系を開発し、その有効性も検証されているが、それらは共通参照レベルとの関連で評価できるものである[訳註]。これらの能力記述文は成人にとって重要な領域との関係で作られた *CEFR* のそれを補完してくれるものである。

付録で紹介するプロジェクトの結果は、共通参照レベルとも、例示的能力記述文で尺度化された概念ともかなりの一致を見せている。これは、上記で概観した基準が、たとえ部分的であっても満足のいくものだということを示す証拠がどんどん寄せられていることが物語っている。

[訳註] 付録CとDは版権の関係から本書では訳出していない。

3.2 共通参照レベル（Common Reference Levels）

言語学習の仕組みや達成度の一般的認識については、適当とされるレベルの数とその内容について、普遍的とは言えないまでも、かなりの一致が実際には存在するようである。ヨーロッパの言語学習者にとって意味を持つ学習行程の区間は、大まかに六つのレベルが適当だと考えられているようである。

- Breakthrough : 1978 年の提言の中で Wilkins が名づけた「当初の熟達度（Formulaic Proficiency）」や Trim の同年出版[1]の中の「入門（Introductory）」に相当する。
- Waystage : Council of Europe が詳述したもの（content specification）の反映。
- Threshold : Council of Europe が詳述したものの反映。
- Vantage : Council of Europe が三番目に詳述したものの反映。Wilkins では「操作能力が限定されている熟達度（Limited Operational Proficiency）」、Trim では「普通の状況での適切な反応（adequate response to situations normally encountered）」として説明されるレベルのこと。
- Effective Operational Proficiency（効果的に操作が可能な程度の熟達度）: Trim は「効果的な熟達度（Effective Proficiency）」と呼び、Wilkins は「適切な操作が可能な熟達度（Adequate Operational Proficiency）」と呼んでおり、より複雑な作業や学習課題をこなしうる上級レベルを示している。
- Mastery（熟練）: Trim「総合的な熟練（comprehensive mastery）」; Wilkins「総合的に操作できる熟達度（Comprehensive Operational Proficiency）」。ALTE で採用された概要の中で最も上位の検定目標に相当する。言語を専門とする人たちによって達成されるレベルを超えた、より高度の異文化適応能力（intercultural competence）を含むように拡大解釈することも可能である。

この六つのレベルは、古典的な初級、中級、上級という区別をさらにそれぞれ高、低の二つに分けたものと言える。また、これらのレベルに Council of Europe が与えた名前には翻訳しにくいものがあることが分かっている。例えば、Waystage や Vantage などである。それゆえ、下の図は最初に三つの大きなレベル、A、B、C に分け、それをさらに枝分かれさせる「枝分かれ方式（hypertext）」を採用している。

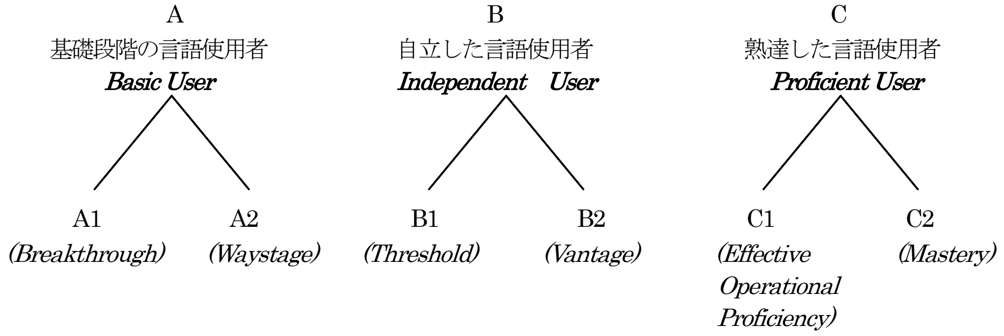

図 1

3.3 共通参照レベルの提示方法

[1] Trim, J.L.M. (1978) *Some Possible Lines of Development of an Overall Structure for a European Unit Credit Scheme for Foreign Language Learning by Adults*, Council of Europe.

CEFR が共通の参照点を決めたとしても、それは異なる教育文化の異なる担当者がどのように自分たちのレベルやモジュールの体系を構築し、記述するかを決して制限するものではない。参照点や能力記述文の正確な言語化の進展は、関係国や諸機関が、関係する専門家たちの経験に基づいて、能力記述文に統合されていくことによって実現されることを期待したい。

また、共通の参照点はそれぞれの目的によって異なる方法で示されることが望ましい。目的によっては表１で示したように、共通参照レベルの組み合わせを一つの段落にまとめて提示することが適切かもしれない。このような単純で「全体的な」提示は専門家でない利用者にとって体系が分かりやすくなるし、教師やカリキュラムの計画担当者に対しても立脚点を与えるものになるだろう。

ある実際的な目的のための教育システム内部にいる学習者、教師や他の利用者に分かってもらうためには、より詳細な一覧が必要になってくるだろう。このような全体像は、主な言語使用のカテゴリーと六つのレベルをそれぞれ縦軸と横軸にした表の形で示すことができよう。表２は六つのレベルに基づいた自己評価用の表の案である。学習者はこれを使えば、自分の主な言語技能のおおよその像が分かり、そして自分の熟達度レベルを自己評価するためには、より詳細な記述のチェックリストを使って、そのどこを見ればいいのか分かるようになっている。

目的が異なれば、特定のレベル、特定の領域・範囲、また特定のカテゴリー群に焦点をしぼることが要求されるだろう。また、あるレベルやカテゴリーを削り、その一方である特定の目的にとって意味があるところでは、より詳細な細かなレベルを設定し、新しいカテゴリーなどを付け加えることも可能であろう。このような詳細な設定によって、それぞれのモジュールがお互いに関連づけられるであろう。*CEFR* との位置関係もはっきりするであろう。

コミュニケーション活動のカテゴリーの全体像を描く代わりに、その活動の観察から推測できるコミュニケーション言語能力のいろいろな側面を基盤にして、言語行動を評価することを望む向きがあるかもしれない。表３は話す活動の評価を目的としている。また、表３は言語使用の質的な諸側面にも焦点を当てている。

3.4　例示的能力記述文（illustrative descriptors）

共通参照レベルで紹介する三つの表（表１～3）は、付録Ｂで紹介する研究プロジェクトが *CEFR* のために開発、検証した「例示的能力記述文」をまとめたものである。これらの記述文は、上述のプロジェクトが多くの学習者を対象に評価を行った際の解釈方法を、分析して数学的に尺度化したものである。

参照しやすいように、能力記述文の尺度は第四章、第五章の能力記述文一覧の重要なカテゴリーに並置してあるが、それらは次の三つの大きなカテゴリーに関連したものである。

コミュニケーション活動（communicative activities）

「ができる」型の能力記述文は受容、言葉のやり取り、産出（production）を記述するために書いてあるが、どのレベルにも下位のカテゴリーが全て揃っているわけではない。というのも、活動の中にはある能力のレベルまで達しないと行われ得ないものや、高いレベルでは評価の対象にならない活動もあるからである。

表１　共通参照レベル：全体的な尺度

熟達した言語使用者	C2	聞いたり、読んだりしたほぼ全てのものを容易に理解することができる。 いろいろな話し言葉や書き言葉から得た情報をまとめ、根拠も論点も一貫した方法で再構成できる。自然に、流暢かつ正確に自己表現ができ、非常に複雑な状況でも細かい意味の違い、区別を表現できる。
	C1	いろいろな種類の高度な内容のかなり長いテクストを理解することができ、含意を把握できる。 言葉を探しているという印象を与えずに、流暢に、また自然に自己表現ができる。 社会的、学問的、職業上の目的に応じた、柔軟な、しかも効果的な言葉遣いができる。 複雑な話題について明確で、しっかりとした構成の、詳細なテクストを作ることができる。その際テクストを構成する字句や接続表現、結束表現の用法をマスターしていることがうかがえる。
自立した言語使用者	B2	自分の専門分野の技術的な議論も含めて、抽象的かつ具体的な話題の複雑なテクストの主要な内容を理解できる。 お互いに緊張しないで母語話者とやり取りができるくらい流暢かつ自然である。 かなり広汎な範囲の話題について、明確で詳細なテクストを作ることができ、さまざまな選択肢について長所や短所を示しながら自己の視点を説明できる。
	B1	仕事、学校、娯楽で普段出会うような身近な話題について、標準的な話し方であれば主要点を理解できる。 その言葉が話されている地域を旅行しているときに起こりそうな、たいていの事態に対処することができる。 身近で個人的にも関心のある話題について、単純な方法で結びつけられた、脈絡のあるテクストを作ることができる。経験、出来事、夢、希望、野心を説明し、意見や計画の理由、説明を短く述べることができる。
基礎段階の言語使用者	A2	ごく基本的な個人的情報や家族情報、買い物、近所、仕事など、直接的関係がある領域に関する、よく使われる文や表現が理解できる。 簡単で日常的な範囲なら、身近で日常の事柄についての情報交換に応ずることができる。 自分の背景や身の回りの状況や、直接的な必要性のある領域の事柄を簡単な言葉で説明できる。
	A1	具体的な欲求を満足させるための、よく使われる日常的表現と基本的な言い回しは理解し、用いることもできる。 自分や他人を紹介することができ、どこに住んでいるか、誰と知り合いか、持ち物などの個人的情報について、質問をしたり、答えたりできる。 もし、相手がゆっくり、はっきりと話して、助け船を出してくれるなら簡単なやり取りをすることができる。

方略（strategies）

「ができる」型の能力記述文はコミュニケーション活動を行う際に採られる方略のために挙げてある。方略は学習者の資質と、できること（コミュニケーション活動）をつなげるものと見られている。a）行動計画 、b）資質の考慮と実際行動の際の不足の補完、 c）結果を検討し、必要なら修正を行うこと、これらについては、やり取りや産出的言語活動の方略と関わる第四章で取り上げる。

コミュニケーション言語能力（communicative language competences）

言語能力の諸相や言語運用能力、社会言語能力に関しても尺度化した能力記述文が与えられている。ある種の能力の側面は全てのレベルで定義可能というわけではなさそうである。意味があると見なされたときにだけ区別することにした。

　能力記述文は概観を可能にするためにいつも総括的でなければならない。ミクロ機能、文法形式、語彙

の詳細なリストについては特定の言語特有の形で示されたものがある（例：*Threshold Level 1990*）。尺度を使って、記述されているコミュニケーション課題をこなすために必要な種々の機能、概念、文法、語彙を分析することは、言語項目全体を新たに作り直す過程の一部とはなるであろう。このようなモジュールに含まれた一般的能力（例えば、世界に関する知識、認知技能）も似たような形式で表に作ることができるであろう。

第四章、第五章にテクストと併記してある能力記述文は：

- 熟達度の定義に現に関わっている複数の研究組織の経験を利用している。
- (a) 著者グループの理論的な作業、(b) 現存する熟達度の尺度の分析、(c) 教師も参加した実践的ワークショップ、この三つの相互の連絡、共同作業により、第四章、第五章で示されるモデルの開発と補完させながら開発された。第四章、第五章の表は、本文で採用したカテゴリー全てを完全に包括するものではないが、能力記述文の組み合わせのありうる一つの形を示したものである。
- 共通参照レベルの枠組みに合わせてある：A1 (Breakthrough)、A2 (Waystage)、B1 (Threshold)、B2（Vantage)、C1（Effective Operational Proficiency)、C2（Mastery)。
- 付録 A で概略を述べた基準に合わせ、効果的な能力記述文となるよう、どれもが簡潔ではっきりとし、明確で、肯定的な表現形式をとり、確定的な記述がなされ、独立性をもち、独自に用いることができるようにしてある。その解釈のために他の記述文を参照比較しなくてもよいようにしてある。
- 性格を異にする一連の教育分野の、多種多様な言語訓練、教育の経験を持つ非母語話者および母語話者の教師たちから、明確であり、利用しやすく、有用であるとの判断を得ている。教師たちは、彼ら自身も参加したワークショップで、幾千もの例を練り上げて作ったこの能力記述文を、よく理解しているようである。
- 低学年、高学年、職業教育、成人教育での実際の学習者の到達点を記述するのに有用であり、従って現実的な目標を示すことができよう。
- 共通尺度として「客観的に計測されている」(例外は記してある)。これは、尺度表に取り上げられている能力記述文の大部分は、学習者の達成度を評価し、解釈する際にとられた方法の産物であり、尺度表の作成者の見解だけに基づいているわけでは**ない**ということである。
- 外国語の熟達度の連続的な発展の基準を並べて与えてあるから、基準に基づいた評価方法を開発しようとする際、柔軟に活用できる。当該地域の制度に適合させることも、地域の経験に従って精緻化することも、また新しい学習目標を開発するのにも使えるようになっている。

この枠組み表は、完全に包括的というわけではないし、(多言語、かついろいろな領域分野の）教育の場での外国語学習という、ただ一つのコンテクストの中で尺度化されたものではあるが、以下の性質を持つ。

- **柔軟である**（flexible)：ここで行われている能力記述文の同じ枠組みを使って、Rüschlikon シンポジウムが認定した広汎な「慣習的なレベル」に編集し直せる。また、European Commission の DIALANG プロジェクトや ALTE でもこの枠組みが使われている。これらはまた、より狭い「教育的レベル」としても使うことができる。
- **内容的な一貫性を持つ**（coherent)：異なる記述文中にあっても、類似の、もしくは同じ要素は同じ尺度価値を持つことが分かっている。これらの尺度価値は、基となった言語熟達度の尺度を作成した

者たちの意図とも大部分一致している。また、これらは一貫して Council of Europe の決めた内容にも DIALANG や ALTE が提案しているレベルにも一致している。

3.5 枝分かれ方式の柔軟性

A1 レベル（Breakthrough）はおそらく、言語熟達度が生成される中での最も低い「レベル」であろう。この段階に達する前には、学習者が限られた幅の言語を効果的に用い、当該学習者の需要に欠かせない作業課題をこなすという段階があるかもしれない。1994 年から 1995 年にかけての Swiss National Science Research Council の調査は、例示的能力記述文を開発し、尺度化したのだが、一連の単独課題の遂行に際して、限定的言語使用の事例があることを確認している。それらは A1 レベルで定義されているものの前提と考えられるであろう。あるコンテクストでは、例えば、若い学習者には、「道しるべ」のようなものを細かく立ててやることも検討に値するかもしれない。次の能力記述文は、簡単で一般的な作業課題を示したものであるが、A1 レベル以下の尺度であり、初めて外国語を学習する人にとっては有意義な目標設定になりうるであろう。

- 簡単な語句を発することができるが、その際指し示すなどの身振りで言語による指示を補強することができる。
- 日、時間、日付など尋ねたり、言ったりできる。
- 簡単な挨拶の表現を使える。
- 「はい、いいえ、すいません、どうぞ、ありがとう、ごめんなさい」が言える。
- 個人的情報、名前、住所、国籍、未婚・既婚などを、簡単な書式に書き込むことができる。
- 短くて単純な葉書が書ける。

以上の能力記述文は旅行者などの「現実の生活」に関わってくる。学校教育の中、特に小学校では、言葉遊びの側面を含んだ「教育課題」のリストを別に作ることもできるだろう。

次に、スイスの研究の経験を基にした結果は、図 2 で示されたように、だいたい大きさも同じで一貫した九つのレベルの尺度を示している。この尺度は A2 (Waystage) と B1 (Threshold) の間、B1 (Threshold) と B2（Vantage）、B2（Vantage）と C1（Effective Operational Proficiency）の間に段階を設けている。このような狭い間に独立のレベルが存在する可能性は、学習者にとっては関心のあることかもしれない。しかしそれは、試験・テストで通常用いられているような、より広いレベルと関連づけて考えるべきであろう。

表２　共通参照レベル：自己評価表

		A1	A2	B1
理解すること	聞くこと	はっきりとゆっくりと話してもらえれば、自分、家族、すぐ周りの具体的なものに関する聞き慣れた語やごく基本的な表現を聞き取れる。	（ごく基本的な個人や家族の情報、買い物、近所、仕事などの）直接自分に関連した領域で最も頻繁に使われる語彙や表現を理解することができる。 短い、はっきりとした簡単なメッセージやアナウンスの要点を聞き取れる。	仕事、学校、娯楽で普段出会うような身近な話題について、明瞭で標準的な話し方の会話なら要点を理解することができる。 話し方が比較的ゆっくり、はっきりとしているなら、時事問題や、個人的もしくは仕事上の話題についても、ラジオやテレビ番組の要点を理解することができる。
	読むこと	例えば、掲示やポスター、カタログの中のよく知っている名前、単語、単純な文を理解できる。	ごく短い簡単なテクストなら理解できる。 広告や内容紹介のパンフレット、メニュー、予定表のようなものの中から日常の単純な具体的に予測がつく情報を取り出せる。 簡単で短い個人的な手紙は理解できる。	非常によく使われる日常言語や、自分の仕事関連の言葉で書かれたテクストなら理解できる。 起こったこと、感情、希望が表現されている私信を理解できる。
話すこと	やり取り	相手がゆっくり話し、繰り返したり、言い換えたりしてくれて、また自分が言いたいことを表現するのに助け船を出してくれるなら、簡単なやり取りをすることができる。 直接必要なことやごく身近な話題についての簡単な質問なら、聞いたり答えたりできる。	単純な日常の仕事の中で、情報の直接のやり取りが必要ならば、身近な話題や活動について話し合いができる。 通常は会話を続けていくだけの理解力はないのだが、短い社交的なやり取りをすることはできる。	当該言語圏の旅行中に最も起こりやすいたいていの状況に対処することができる。 例えば、家族や趣味、仕事、旅行、最近の出来事など、日常生活に直接関係のあることや個人的な関心事について、準備なしで会話に入ることができる。
	表現	どこに住んでいるか、また、知っている人たちについて、簡単な語句や文を使って表現できる。	家族、周囲の人々、居住条件、学歴、職歴を簡単な言葉で一連の語句や文を使って説明できる。	簡単な方法で語句をつないで、自分の経験や出来事、夢や希望、野心を語ることができる。 意見や計画に対する理由や説明を簡潔に示すことができる。 物語を語ったり、本や映画のあらすじを話し、またそれに対する感想・考えを表現できる。
書くこと	書くこと	新年の挨拶など短い簡単な葉書を書くことができる。 例えばホテルの宿帳に名前、国籍や住所といった個人のデータを書き込むことができる。	直接必要のある領域での事柄なら簡単に短いメモやメッセージを書くことができる。 短い個人的な手紙なら書くことができる：例えば礼状など。	身近で個人的に関心のある話題について、つながりのあるテクストを書くことができる。私信で経験や印象を書くことができる。

B2	C1	C2
長い会話や講義を理解することができる。また、もし話題がある程度身近な範囲であれば、議論の流れが複雑であっても理解できる。 たいていのテレビのニュースや時事問題の番組も分かる。 標準語の映画なら、大部分は理解できる。	たとえ構成がはっきりしなくて、関係性が暗示されているにすぎず、明示的でない場合でも、長い話が理解できる。 特別の努力なしにテレビ番組や映画を理解できる。	生であれ、放送されたものであれ、母語話者の速いスピードで話されても、その話し方の癖に慣れる時間の余裕があれば、どんな種類の話し言葉も、難無く理解できる。
筆者の姿勢や視点が出ている現代の問題についての記事や報告が読める。 現代文学の散文は読める。	長い複雑な事実に基づくテクストや文学テクストを、文体の違いを認識しながら理解できる。 自分の関連外の分野での専門的記事も長い、技術的説明書も理解できる。	抽象的で、構造的にも言語的にも複雑な、例えばマニュアルや専門的記事、文学作品のテクストなど、事実上あらゆる形式で書かれた言葉を容易に読むことができる。
流暢に自然に会話をすることができ、母語話者と普通にやり取りができる。 身近なコンテクストの議論に積極的に参加し、自分の意見を説明し、弁明できる。	言葉をことさら探さずに流暢に自然に自己表現ができる。 社会上、仕事上の目的に合った言葉遣いが、意のままに効果的にできる。 自分の考えや意見を精確に表現でき、自分の発言を上手に他の話し手の発言にあわせることができる。	慣用表現、口語体表現をよく知っていて、いかなる会話や議論でも努力しないで加わることができる。 自分を流暢に表現し、詳細に細かい意味のニュアンスを伝えることができる。 表現上の困難に出合っても、周りの人がそれにほとんど気がつかないほどに修正し、うまく繕うことができる。
自分の興味関心のある分野に関連する限り、幅広い話題について、明瞭で詳細な説明をすることができる。 時事問題について、いろいろな可能性の長所、短所を示して自己の見方を説明できる。	複雑な話題を、派生的問題にも立ち入って、詳しく論ずることができ、一定の観点を展開しながら、適切な結論でまとめ上げることができる。	状況にあった文体で、はっきりとすらすらと流暢に記述や論述ができる。効果的な論理構成によって聞き手に重要点を把握させ、記憶にとどめさせることができる。
興味関心のある分野内なら、幅広くいろいろな話題について、明瞭で詳細な説明文を書くことができる。 エッセイやレポートで情報を伝え、一定の視点に対する支持や反対の理由を書くことができる。 手紙の中で、事件や体験について自分にとっての意義を中心に書くことができる。	適当な長さでいくつかの視点を示して、明瞭な構成で自己表現ができる。 自分が重要だと思う点を強調しながら、手紙やエッセイ、レポートで複雑な主題を扱うことができる。 読者を念頭に置いて適切な文体を選択できる。	明瞭な、流暢な文章を適切な文体で書くことができる。 効果的な論理構造で事情を説明し、その重要点を読み手に気づかせ、記憶にとどめさせるように、複雑な内容の手紙、レポート、記事を書くことができる。 仕事や文学作品の概要や評を書くことができる。

表３　共通参照レベル：話し言葉の質的側面

	使用領域の幅	正確さ	流暢さ	やり取り	一貫性
C2	細かい意味のニュアンスを正確に伝えたり、強調したり、区別したり、あいまいさを避けるために、いろいろな言語形式で自由に言い換えができ、非常に柔軟に考えを表現できる。慣用表現、口語体表現も上手に用いることができる。	例えば、先を考えたり、他人の反応に注意を向けながらも、複雑な言葉を文法的に正しく使える。	自然な流れの口語体で、ある程度の長さの自己表現ができる。難しいところは避け、修正を円滑に行い、相手がそれと気がつかないぐらいである。	非言語標識、あるいはイントネーション標識を選んで使い、明らかに無理せずに、軽々と上手に会話をすることができる。発言の機会を自然に上手につかみ、前の発言に言及したり示唆したりしながら、会話の流れに寄与することができる。	適切に多様な談話構築手法と幅広い接続表現、結束手段を用いて、具体性があり、脈絡があり、また一貫性のある談話をすることができる。
C1	幅広い言葉の使いこなしができ、一般的、学術、仕事、娯楽の幅広い話題について、言いたいことを制限せずに、適切な文体ではっきりと自分を表現できる。	文法的な正確さを大体において維持することができる。 誤りはめったにないし、まず気づかれないし、実際に犯したとしてもたいていは自分で訂正できる。	概念化が難しいときにのみ、言葉の自然な滑らかさが妨げられるが、それ以外は、流暢に自然に、ほとんど苦労せずに自己表現できる。	手持ちの談話表現からふさわしい語句を選んで、自分の話を切り出したり、話を続けることができる。自分の発言を他の話や相手の発言に関係づけられる。	談話構築手法、接続表現、結束手段が使いこなせ、明瞭で流れるような、構成の整った話をすることができる。
B2+					
B2	充分に言葉を使いこなすことができ、一般的な話題についてなら、ある程度複雑な文を用いて、言葉をわざわざ探さなくても自分の観点を示し、はっきりとした説明をすることができる。	比較的高い文法能力を示す。誤解を起こすような誤りはしない。たいていの間違いは自分で訂正できる。	文例や表現を探すのに詰まったりするが、気になるような長い休止はほとんどなく、ほぼ同じテンポである程度の長さで表現ができる。	いつもエレガントとはいかないが、適切に発言の機会を獲得したり、必要なら会話を終わらせることができる。身近な話題の議論で、人の発言を誘ったり、理解を確認したり、話を展開させることができる。	使うことができる結束手段は限定されており、長く話すとなるとぎこちなさがあるが、発話を明瞭で一貫性のある談話につなげることができる。

B1+					
B1	家族、趣味、興味、仕事、旅行、現在の出来事のような話題について、流暢ではないが、言い換えを使いながら表現するだけの語彙を充分に有している。	予測可能な状況で、関連した非常によく用いられる「決まり文句」や文型をかなり正確に使える。	長い一続きの自由な発言をするとき特に、文法を考えたり語彙を探したりする際の言いよどみや言い直しが多く、修正が目立つが、分かりやすく話を進めることができる。	身近な個人的な関心事について、一対一なら、話を始め、続け、終わらせることができる。お互いの理解を確認するために、誰かが言ったことを部分的に繰り返して言うことができる。	一連の短い、不連続な単純な要素を連結し、並べて行って、話ができる。
A2+					
A2	覚えたいくつかの言い回しや数少ない語句、あるいは定式表現、基本的な構文を使って、日常の単純な状況の中でなら、限られてはいるが情報を伝えることができる。	まだ基本的な間違いが決まったところで出てくるが、いくつかの単純な構造を正しく用いることができる。	休止が目立ち、話し出しの仕方の間違いや、言い直しが非常にはっきり見られるが、短い話ならできる。	質問に答えられ、簡単な話に対応することができる。自分で会話を続けることができるほどには充分に理解できていないことが多いが、話について行っていることを分からせることができる。	'and'「そして」、'but'「でも」、'because'「なぜなら」などの簡単な接続表現を使って単語の集まりを結びつけることができる。
A1	個人についての情報や具体的な状況に関する基本的な語や言い回しは使える。	限られた文法構造しか使えず、構文も暗記している範囲でのみ使える。	表現を探したり、あまり知らない語を発音したり、コミュニケーションを修正するためにつっかえ、つっかえ話すが、単発的な、予め用意された発話ならすることができる。	個人的な事柄について詳しく質問をしたり、答えることができる。 繰り返し、言い換え、修正に完全に頼ったコミュニケーションではあるが、簡単な会話はできる。	単語の集まりや個々の単語を'and'「そして」、'then'「それで」などのごく基本的な接続表現を使って結びつけることができる。

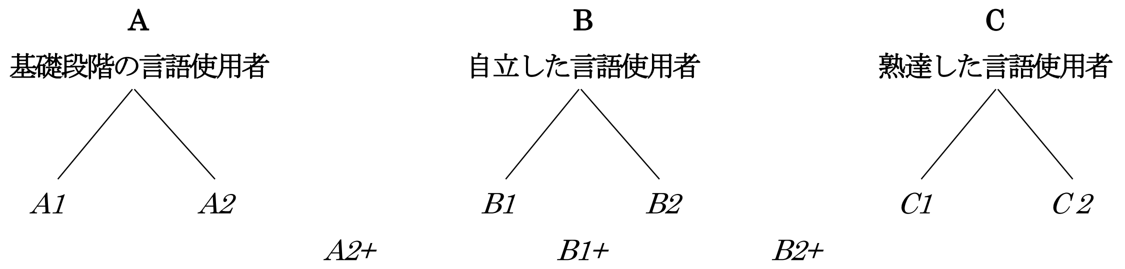

図２

例示的能力記述文では、「基準レベル（criterion levels）」（例：A2、またはA2.1 と表記）と「プラスレベル（plus levels）」（例：A2+、または A2.2）の間に区別がある。後者は総合的聴解の次の例のように、水平線で区切って前者と区別して表示される。

表４　レベル A2.1 と A2.2（A2+）聴解：

A2	もしはっきり、ゆっくり発音されるならば、具体的な用件に充分応じることができる理解力がある。
	もしはっきり、ゆっくり発音されるならば、直接に重要な領域（例：ごく基本的な個人や家族の情報、買い物、地元の地理、仕事）に関する語句や表現が理解できる。

レベルの間の分割点設定は主観的でしかない。ある機構・組織では幅の広いレベルをとりたがるだろうし、狭い幅のレベルを好む場合もある。枝分かれ方式の利点は、レベルや能力記述文の共通の枠組みを、それぞれの地域の必要性に応じて、共通の枠組みと連絡を保ちながら、当該地域の利用者の異なった観点に基づいて実際的なレベルに分けていくことが可能な点にある。数字をつければ、主要なチェック対象を見失うことなく、さらに下位分類ができる。このように柔軟な枝分かれ図式によって、それぞれの組織・機構がそれぞれ重要と考える枝分かれを作ることができ、適切なきめ細かさをもった枝分かれができる。そうしてそれぞれのシステムの中で採用したレベルを、共通枠組みの用語を使ってはっきり位置づけすることもできるのである。

例１：
例えば、小学校や中等教育の低学年、成人学校の夜間クラスでは、低いレベル段階での進歩を目に見える形で与えておく必要が感じられる。そこでは最も学習者が多いと思われる A2（Waystage）をさらに細かく分け、「基礎段階の言語使用者」の系統をおよそ六つの到達点からなる枠組みにすることができよう。

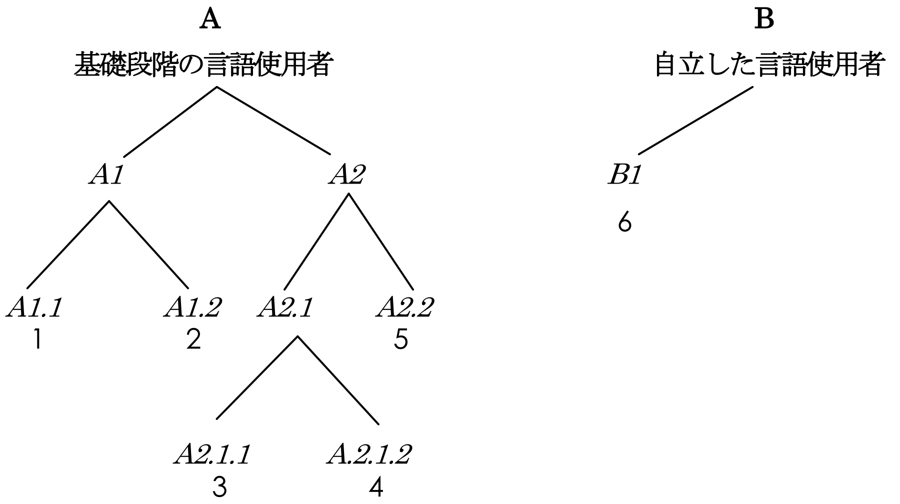

図3

例2：
当該言語が話されている地域で学習する場合は、尺度の中央のレベルを細分し、「自立した言語使用者」の枝を分け、よりきめ細かく分枝を伸ばそうとするかもしれない。

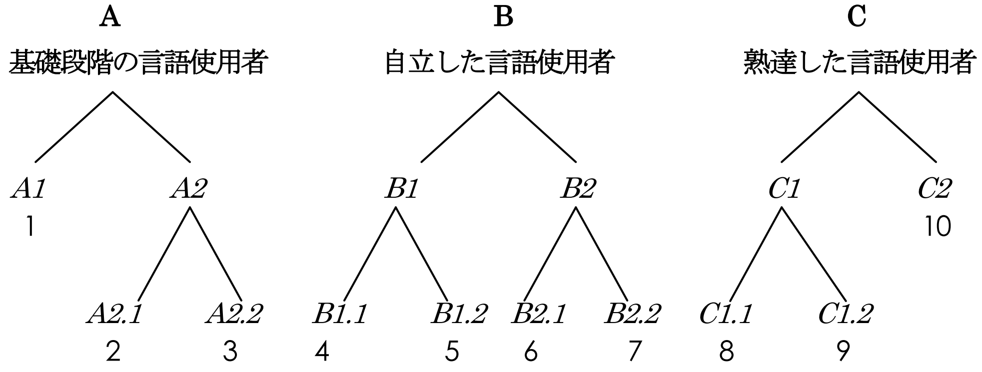

図4

例3：
仕事上の需要を満たすための高いレベルの言語技能を養成する枠組みでは、おそらく「熟達した言語使用者」の枝をさらに分けるであろう。

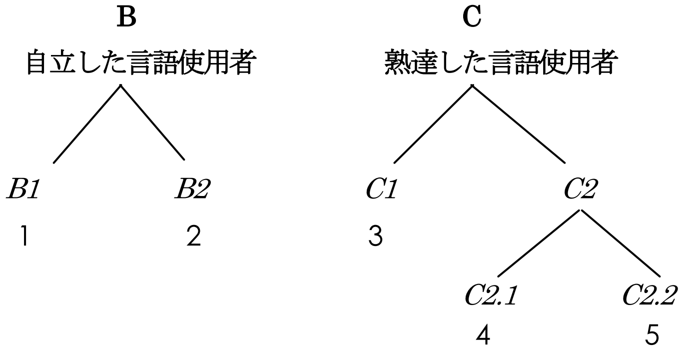

図5

3.6　共通参照レベルの内容の一貫性

尺度で述べたコミュニケーションの作業課題をこなすために必要な機能、概念、文法、語彙の分析は、新しい言語項目（language specifications）の枠組みを作り出すプロセスの一部となるだろう。

- **レベル A1**（Breakthrough）：　言語の使い始めの中で最も低いレベルと考えられている。この段階では、学習者は、簡単な方法で会話をすることができ、自分自身について、どこに住んでいるか、知っている人々、持ち物について、質問をしたり、答えたりすることができる。直接必要のある分野や身近な話題に関して簡単な意見を言ったり、他人の発言に反応することができる。その際、限定された、練習済みの、語彙化したような、その場の状況にしか使えない言い回しだけに頼らなくてもよいだけの力はある。
- **レベル A2** は Waystage で言及されたレベルを映し出しているようである。このレベルでまさに社会的な機能に関わる記述の多くが見られるようになる。例えば、簡単な日常の丁寧表現を挨拶に使用する、人に挨拶する、機嫌・調子を聞いたり、近況に反応する、社交的な短いやり取りを交わす、仕事中や自由時間にすることを尋ねる、招待をしたり、招待の返事をする、何をすべきか、どこに行くべきかを議論して、会う約束をする、申し出をする、申し出を受諾する、などである。ここでは国内および海外旅行中の記述も見られる：海外で生活している大人向けの Threshold Level の交渉・取引きに関する項目の完全な形は、単純化され、短くなっている。例えば、店、郵便局、銀行で簡単な取引きをする、旅行の簡単な情報を手に入れる、公共の移動手段、バス・鉄道・タクシーなどを使う、基本的な情報を求める、道を聞いたり、教えたりする、切符を買う、日常品やサービスを要求、提供するなどである。
- 次の段階は **A2+**（Strong Waystage）の能力である。この段階で顕著な面は会話への積極的な参加であるが、その際援助を必要とし、限界もある。例えば、単純で相手の数が多くなく、面と向かっての会話なら、始めることも続けることも終わらせることもできる。そう無理しなくとも簡単な日常のやり取りを何とか維持するだけの理解はできる。もし必要な場合に相手が助けてくれるなら、予測可能な範囲で日常的な身近な話題についての考えや情報を理解し、交換もできる。言いたいことの表現を助けてくれるよう相手に頼めるなら、基本的な話題についてはうまく話し合いができる。メッセージの内容を制限したり、言葉を探さなくてはならないのが普通だが、予測可能な範囲の内容の日常的状況に対応することができる。いくらかの援助があれば、型が決まっているなら、そこそこのやり取りが可能だが、自由な議論に加わるにはかなり制限がある。これらに加えてこの段階で顕著な点は、一人で話し続ける能力である。例えば、簡単な言葉で自分がどのように感じているかを表現する。人々や場所、仕事、学習経験などの毎日の周りの事柄について幅広い説明をする。過去の行動や個人的な体験を話す。習慣や日常を説明する。計画や申し合わせを説明する。好きなもの、嫌いなものを説明する。出来事や活動の要点を簡単に話す。ペットや所持品について話す。事物や所持品について短い意見を言ったり、比較するために簡単な描写表現を使う、などである。
- **レベル B1** は、外国滞在者のための Threshold Level の項目に対応している。二つの特徴によって大きくカテゴリーが分けられる。最初は、会話を維持し、コンテクストに応じて言いたいことを分かってもらう能力である。例えば、もし話が標準的な言葉遣いではっきりと発音されれば、自分の周りの長い会話の要点を概して把握できる。友人とのくだけた議論で個人的な見方や意見を表明したり、要

求できる。分かって欲しいことの要点を表現できる。簡単な言葉を柔軟にいろいろ使って、言いたいことの多くが表現できる。会話や議論を続けられるが、正確に表現したいことを言おうとすると、ついていくことが時には難しくなる。話を続けることはできるが、特に自由にかつ長く話さねばならないような場合に、文法的、語彙的な組み立てや言い直しのための休止が明らかに見られる。第二は日常生活での問題に柔軟に対応できる能力である。例えば、公共の移動手段での非日常的な状況に対処する。旅行会社などで契約をする場合や実際に旅行をしている場合に起こりそうな状況に対応する。身近な話題なら準備していなくても会話に入ることができる。苦情を言う。面接・面談や相談をする場合に、主導権を握る（例えば、新しい話題を持ち出すなど）ことができるが、やり取りとなると相手に頼ることになる。言った内容をはっきりと詳しく述べるように相手に頼むことができる、といった能力である。

- これに続く段階は **B1+**（Strong Threshold）であろう。同じ二つの特徴がここでも挙げられる。情報交換の量に焦点を当てた能力記述が数多く付け加えられる。例えば、問い合わせや起こった問題の要点をメモにできる。インタビューや相談で必要な具体的情報を与える（例えば、医師に症候を伝える）ことはできるが、正確さには限界がある。問題の理由を説明する。短い物語、記事、談話、議論、インタビュー、文書の記録を要約し、自分の意見を提示し、詳細について質問に答える。用意してインタビューを行い、情報をチェック、確認できるが、相手の応答が速くて長い場合には、時には繰り返すことを要求するかもしれない。細かい指示を出してやり方を説明できる。自分が分かる範囲の身近な日常の事柄について、まとまった事実関係をある程度の確かさで交換できる。
- **レベル B2** は、B1（Threshold）の上位レベルだが、B1 と A2（Waystage）のレベル差と同じくらいの違いが B1 との間にある。意図としては Vantage Level の項目に対応するものになっている。比喩を借りて言えば、歩みはゆっくりとしているが、着実に高原の中腹に達しているので、学習者はどこかに到達したような気になり、物が新しく見え、新しい視点を得る。それゆえ、周りを新たに見渡せる。この言い方はある意味でこのレベルを測定する能力記述文が生み出した感がある。つまり、これらの能力記述文はこれまでとは大きく内容が違っているのである。例えば、この段階の低い方の端には効果的論述に焦点が当てられている。自身の意見の補強のため、維持のために重要な説明、根拠、コメントを提示できる。さまざまな観点から長所と短所を示して、問題に関する見解を述べる。筋道の通った議論の流れを作る。特定の視点に賛成あるいは反対の理由を展開できる。交渉の相手から譲歩を引き出せるように問題をはっきり説明できる。原因、結果、仮想状況を推測できる。慣れた状況で、くだけた論議に参加し、コメントをし、自分の視点をはっきりと述べ、他の人の提案を評価し、仮説を提示し、また仮説に意見を述べるなどして積極的な役割を担う。次に、そのレベルを通じて、二つの新しい焦点がある。最初の一つは、社交的な談話の中で自分の立場を守る以上のことができることである。例えば、自然に、流暢に、そして効率よく会話を交わす。騒音のある環境の中でも標準的な話し言葉で自分に言われた内容はちゃんと理解できる。話を切りだし、適宜発言にまわり、必ずしもスマートとはいかないまでも、必要なときに会話を終わらせることができる。言いたいことをまとめているときに時間稼ぎをして、発言権を相手に渡さないための定型表現（例：「それはなかなか答えにくい質問です」）を使える。お互いに緊張を感じずに母語話者と普通の会話が可能で、かなり流暢に自然なやり取りができる。普通に会話で見られる話題転換、文体、力点の変化に合わせられる。母語話者同士ではしないような振る舞いを相手に要求したり、相手を不用意に笑わせたり、困惑させたりしないで、母語話者の話し相手との関係を維持できる。二つ目の新しい焦点は新たな高い言語意

識（感覚）である。誤解を招いた場合、間違いを修正する。「お得意の間違い」を覚えておいて、会話での間違いをしないように意識する。気がついた言い損ないや誤りを訂正する習慣をつける。言うことや発言が持つ意味を、相手の受け取り方も考えながら組み立てる。これらは全て、この段階に達した言語学習者への新しい「しきい」となるものである。

- 次の段階は **B2+**（Strong Vantage）の能力を表している。B2（Vantage）での議論、効果的な社交的談話、言語感覚に引き続き焦点が合わせられている。しかしながらそれは同時に、ディスコース技能へつながる新しい焦点としても解釈される。この新しい談話能力のレベルは会話の管理（協調の方略）によく表れる。感想を言う、発言を補完する、他の話し手の発言を配慮し、議論の発展に寄与できる。他の話し手の発言に自分の発言をうまく関連づける。また、これは明らかに一貫性や結束性にも関連する：使える数は多くないが、結束表現を上手に使って文をつないで明快な談話にまとめる。考えと考えの間の関係を明確にするため、いろいろな語を用いて効率よくつなげる。重要な論点とそれを支える論拠を強調しながら、体系的な議論を展開する。最後に交渉に関する事項が集中して一連のリストに加わる。補償する場合のあらましを述べる、説得的言辞と単純な論拠を使って満足を得られるようにする。譲歩の限界をはっきりと述べる。
- **レベル C1** という次の段階は、「**効果的に操作可能な熟達度**（Effective Operational Proficiency）」と名づけられている。この段階を特徴づけるのは幅広い多様な言語の運用能力である。それは以下に挙げる点である。流暢で自然なコミュニケーションが可能である。ほとんど苦労しないで流暢に自然に自分を表現できる。言い換えによって、欠けたところを充分補えるだけの豊富な語彙がある。表現を探しているようにはほとんど見えないし、回避方略(avoidance strategy)をとっているような印象もまず与えない。概念化が困難なときにだけ、自然で滑らかな言葉の流れが阻まれる。前の段階を特徴づける談話技能はC1 レベルでもそのまま当てはまる。ただここでは流暢さがより強く求められる。例えば、自分の意見を言う前に、談話機能を持つ豊富な語句の中から、適切なものを選択して、考えている間にも、時間稼ぎをして、発言権が保持できる。構成がはっきり分かるような文句や接続表現、結束表現をうまく使いこなしながら、はっきりとしたなめらかな、メリハリのある話ができる。
- **レベル C2** は「**熟練レベル**（Mastery）」と称されてはいるが、母語話者か、それに近い能力を意味しているわけではない。意味していることは、達成度の非常に高い学習者の話に典型的に表れる言葉の正確さ、適切さなどである。ここで測られる能力は次のとおりである。いろいろな表現の可能性を駆使して細かい意味のニュアンスを正確に伝える。コノテーションを承知した上で慣用的な表現、俗語を使いこなせる。難しいところは上手に戻って言い直すので、相手はほとんど気がつかない。

共通参照レベルは形式を変え、精度を変えて使ってもよい。しかし、共通枠組みのような定点の存在は明確さと一貫性を与え、これからの開発にとって計画性と基本的な道具を提供するものだろう。学習計画を作る際にそれぞれが状況に合わせて使用できるように、能力記述文に具体的な実例を加え、能力記述文を改良するための検討事項と方法が提示してある。

3.7　実例を含んだ能力記述文の尺度の読み方

第三章で紹介された六つのレベルは、A1（Breakthrough）、A2（Waystage）、B1　(Threshold)、B2（Vantage）、C1（Effective Operational Proficiency）、C2（Mastery）であった。尺度の中位レベルであ

る Waystage、Threshold、Vantage は上の節で示したようにさらに細線で分けられることがある。この場合、線の下の記述文が該当する基準レベルを表している。線より上の記述文は、基準レベルで示されたものより明らかに上位レベルの熟達度を定義している。しかしそれは、さらに上のレベルに達しているわけでもないことを意味している。この区別の基礎は経験に基づくものである。A2（Waystage）、B1（Threshold）、B2（Vantage）で、より細かい分類が示されていない場合は、その説明したレベル全体の基準を示している。この場合は二つのレベルの間に相当する基準の記述はない。

人によっては、尺度を低いレベルから高いレベルに向かって読むのを好むだろうし、逆の場合もあるだろう。整合性を持たせるために、全ての尺度は C2（Mastery）を最上位に置き、A1（Breakthrough）を最下位に置くことにする。

どのレベルも下位のレベルを取り込んでいることになる。すなわち、B1 のレベルにいる人は A2 で記述されていることは全てでき、しかもより上手にできるはずである。A2 にある留保、例えば、「**もしはっきりと話が発音されれば**」ということは B1 にはあまり当てはまらない、ないしは適用されないことを意味している。

ある能力記述文で取り上げられている言語の要素や側面は、それより上位の能力記述文で全てが繰り返されるとは限らない。すなわち、どのレベルの記載事項も、そのレベルで重要かつ新しい事項を記述することになる。下位のレベルで言及された全ての要素を体系的に繰り返し、能力記述文の内容を少しずつ変えて、要求が高くなっていることを示すやり方は採っていないのである。

全ての尺度の中で各レベルが記述されているわけではない。あるレベルである分野がないからといって、そこから何か結論を引き出すのは難しい。というのも、以下のさまざまな理由の一つが原因になっているかもしれないし、それらの組み合わせが原因になっているのかもしれないのである：

- この分野はこのレベルでも存在しないわけではない。能力記述文のあるものは研究プロジェクトでは取り上げられていたが、質的な検討の段階で脱落した。
- この分野はおそらくこのレベルに存在するだろう。能力記述文を書くこともできるだろうが、実際には書かれていない。
- この分野はこのレベルに存在するかもしれない。しかしその言語化は不可能でないにせよ、非常に難しい。
- この分野はこのレベルには存在しないし、重要でない。ここでは区別できない。

もし、この能力記述文の一覧を活用しようとするなら、示された能力記述文間のギャップについてはどう対処すべきか考慮する必要があろう。これらのギャップは、当該のコンテクストの中で記述文を精緻化することによって埋められるかもしれないし、あるいは利用者自身が使っているものから材料を取ってくることにより埋められるかもしれない。一方で、ギャップの中のあるものについては ―当然ながら― そのままになるであろう。ある種のカテゴリーは上下のレベルのどれにも関連していないこともあるのである。一方、ある尺度の真ん中にあるギャップは、区別に意味があっても、そう易々と文章化できないことを示している。

3.8　言語熟達度の能力記述文の尺度の使い方

共通参照レベルは言語熟達度の尺度を表 1、2、3 で例証している。このような尺度の開発に関わる技術的な問題は付録 A で論じられている。第九章では言語熟達度を評価するために、共通参照レベルの尺度を利用する際の用い方を詳しく述べる。

しかしながら、言語熟達度の尺度を議論する際に重要な事柄は、尺度を使う目的が同じであることと、尺度として使われている能力記述文の内容と目的が十分な合致を見ていることである。

三つのタイプの機能上の区別が熟達度の尺度の間でなされている。(a) **利用者中心** (b) **評価者中心** (c) **出題者中心**（Alderson 1991）である。一つの機能のためにデザインされた尺度が他の機能のために用いられた場合、能力記述文の内容が適切でない限り、問題が生じるであろう。

(a) **利用者中心の尺度** (user-oriented scales) はそのレベルでの学習者が起こす典型的行動を映している。低いレベルでも**学習者は何ができるか**、肯定的な言葉を用いて述べるようにしている。

> 丁寧にゆっくりと話してもらえると簡単な英語が理解できる。また、短いはっきりとした簡単なメッセージやアナウンスの要点を捉えることができる。（*Eurocentres Certificate Scales of Language Proficiency 1993:* 聴解レベル [2]）

しかし、限界の記述もある。

> 単純な日常の仕事や日常的な状況なら、何とかコミュニケーションができる。辞書の助けがあれば簡単な書かれたメッセージを理解できる。辞書が無くても要点は理解できる。言語熟達度が低いため非日常的な状況下では頻繁にコミュニケーションが途切れたり、誤解が生じる。（フィンランドにおける言語熟達度の九つのレベル 1993: レベル 2）

利用者中心の尺度はしばしば総合的になり、一レベルに一つだけ記述文がつく程度である。参照したフィンランドの尺度はこのタイプである。共通参照レベルを紹介するために本章の最初で示した表 1 でも、それぞれのレベルで典型的な熟達の実例をまとめて総合的に使用者に提示してある。上掲のヨーロッパセンターの尺度にあったように、使用者向けの尺度は、四技能を記録してはいるが、簡潔さをもってその尺度の主要な特徴としている。

(b) **評価者中心の尺度**（assessor-oriented scales）は評価の段取りも提示している。期待されている能力の質という側面からの表現が典型的である。ここで意味するのはある特定能力についての総括的熟達度である。このような尺度では、**いかに上手にできるか**という点に焦点が置かれ、特に能力記述文の内容がある試験の合格基準に関係している場合には、上位のレベルでも否定的な表現が用いられることもある。

> 途切れ途切れの話や頻繁に起きる言いよどみがコミュニケーションの障害となり、常に聞き手を緊張

---

[2] 本章で言及されている尺度は全て、以下の書で出典と共に詳細に論じられている：North, B. (1994) *Scales of language proficiency: a survey of some existing systems.* Strasbourg, Council of Europe CC-LANG (94) 24.

させる。（*Certificate in Advanced English 1991. University of Cambridge Local Examinations Syndicate, Paper 5　(Oral) Criteria for Assessment : Fluency : Band 1－2*、四つあるレベルの下のレベル）

しかしながら、尺度作成グループの協力者による典型的な言語運用事例の分析・記述を利用する、質的発展のアプローチを採用するときは、否定的な表現はかなり避けることができる。

評価者中心の尺度のあるものは総合的になり、レベルごとに一つ一つ記述がつくだけである。一方で、使用領域の幅、正確さ、流暢さ、発音のような異なる能力の側面に焦点を当てる分析的な尺度もある。本章で示した表3は、*CEFR*の例示的能力記述文から引き出された、肯定的に表現された評価者中心の分析的尺度の例である。

分析的な尺度の中には達成度を概観するために数多くのカテゴリーを設けるものがある。このようなアプローチは、実際の評価の作業にはあまり向かないと言われている。というのも評価する際に三、あるいは五を超えたカテゴリーに対処するのは難しいと分かっているからである。表3のような分析的な尺度は**診断型**（diagnosis-oriented）だと言われている。なぜなら、その目的は、一つには、現在の状態を概観し、関連カテゴリーの中で目標を提示し、その目標達成に必要な項目を診断することだからである。

(c) **出題者中心の尺度**（constructor-oriented scales）は当該レベルのテスト作成の指針を示している。この尺度の特徴は、項目記述を学習者がテストで要求される特定のコミュニケーション課題の形にしてあることである。このタイプの尺度、あるいは項目リストも、**何ができるか**に焦点を集中させている。

自分の家族、住居環境、学歴について細かい情報を伝えることができる。自分の置かれた環境で日常の事柄（例：自分の住んでいる家の郊外、天気）を説明し、会話を交わすことができる。現在もしくはごく最近までやっていた仕事、活動について説明できる。仕事の同僚や直接の上司と現場でコミュニケーションがとれる（例：仕事について質問する、労働環境について不満を言う、休みなど）。電話で簡単な伝言を伝える。日常生活での簡単な仕事について（例：店員に）指示や説明を与える。不安定ながら、丁寧なお願いの形式（例：could や would を文中に含む）を用いることができる。無関心さや攻撃的な態度が不用意に出てしまって相手の気分を害するかもしれないし、あるいは母語話者が形式ばらないことを望んでいる場面でへりくだりすぎて相手をいらつかせることがあるかもしれない。（*Australian Second Language Proficiency Ratings 1982; Speaking; Level 2: Examples of Specific ESL tasks*、三つあるレベルの一番下）

この総合的な能力記述文は、情報の交換（私的領域；職業領域）、記述、会話、電話、指示・命令、社会文化）といったカテゴリー別に解体され、その構成要素が与えられることもある。

最後に、教師による継続的評価や自己評価のためには、能力記述文のチェックリストや尺度が、学習者は何ができるかだけでなく、どの程度上手にそれができるかについても触れていれば、非常にうまく機能する。学習者がどの程度上手に課題をこなすかについて適切な情報を含むことができないと、イギリスのナショナル・カリキュラムやオーストラリアのカリキュラム・プロファイルの初期の形に問題が生じたのと同じことになる。教師は一方で、（出題者用尺度と関連した）カリキュラムに基づく課題に関する詳しい情報を欲しがるし、その一方で（診断的尺度と関連した）質的な基準に関する詳しい情報を欲しがるよう

である。それぞれのレベルで課題をどれだけ上手にやり遂げられねばならないかについて示すことができれば、自己評価のための能力記述文は特に効率的なものになるだろう。

まとめると、言語熟達度の尺度は図 6 の一つかそれ以上の方向性があるものとして考えなくてはならない。

これらの方向性は全て共通の枠組みに重要であると考えられる。

上で論じられた方向性を見るもう一つの解釈は、利用者中心尺度が、全体を概観するためにある出題者中心尺度を縮刷版にしたものだと考えることである。

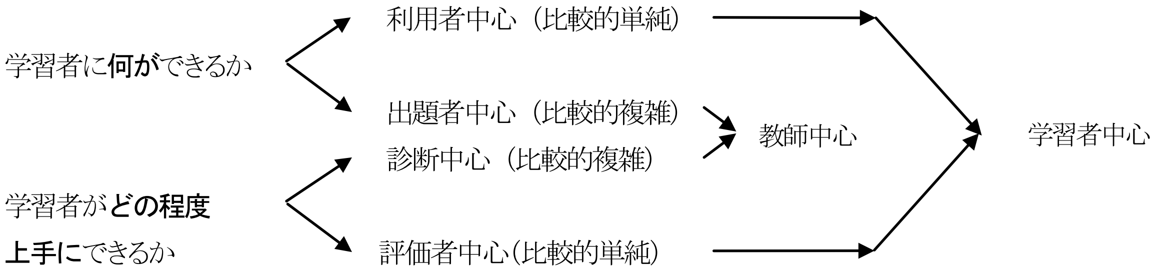

図 6

同様に、評価者中心の尺度のあるものは、評価者が全体を見渡すのに役立つ診断中心尺度の縮刷版であろう。利用者中心尺度のあるものは、詳細に記述されたものをまとめて、その論理的帰結としての概観が示せるようにしてある。その上で、総括的な尺度の形をとって、各レベルでの典型的な完成型を記述している。ある場合には、詳細を報告する代わりにこの総括的方法が採られる（例:上掲のフィンランドの尺度)。あるものは、一つ一つの技能に付与された数値に意味を認めている（例：IELTS: International English Language Testing System)。また、もっと詳細な能力記述文への導入や概要の役割を果たしているものもある（例：Eurocentres)。どの場合も、捉え方はコンピュータのハイパーテクストの表示方法と類似している。利用者には情報のピラミッドが提示され、階層構造の（ここでは「総合的な」尺度）の頂点を見ることで全体が分かる。システムの下の段階に行くにつれて詳細になっていく。しかし、どの場合でも 1〜2 枚の紙面上に、もしくは 1〜2 の画面上で見られるものに収められている。このように複雑な全体も提示されうるし、関連性のない情報で利用者を幻惑しないようにしてあると同時に、陳腐なまでに単純化されてもいない。もし必要なら詳細は別のところで見られるようになっているのである。

ハイパーテクストは説明体系を考える上で非常に使い勝手の良い比喩である。外国語としての英語の試験のために ESU（English-speaking Union）の枠組みが採った方法はまさにこれである。第四章、第五章で示した尺度もこのアプローチの発展形である。例えば、コミュニケーション活動との関連で言えば、やり取りの尺度はこのカテゴリーの下位尺度のまとめである。

本書の利用者は次の点を考慮し、必要とあれば、その結果を表明するとよいだろう。

- 学習目標、シラバスの内容、教師の指針、継続的評価のための課題と、レベルに対する学習者の関心が、どの程度まで関連しているか（出題者中心）。
- 各レベルの技能を規定する詳細な基準の存在によって得られる評価の一貫性の強化と、レベルに対する学習者の関心とが、どの程度まで関連しているか（評価者中心）。
- 各レベルの技能を規定する詳細な基準を与えて（評価者中心）、雇用主、他の教育機関、保護者、学習者自身向けの成績報告が書かれる場合（利用者中心）、それがレベルに対する学習者の関心とどの程度関連しているか。
- 雇用主、他の教育機関、保護者、学習者自身への報告と、レベルに対する学習者の関心とが、どの程度関連しているか（利用者中心）。

3.9　熟達度のレベルと達成度の成績

共通参照レベルのような熟達度のレベル定義と、特定のレベルにおける目標達成度の評価との間に、尺度に関する重要な区別がなされねばならない。熟達度の尺度は、共通参照レベルがそうであるように、熟達度の上昇度を定義する。それは、全概念領域をカバーするかもしれないし、関係する分野や制度に応じた熟達度の領域を押さえているだけかもしれない。レベル B2 として評価されることは（2 カ月前に B1 として評価された）一人の学習者にとってはかなりの達成度を示すかもしれないが、（2 年前に B2 としてすでに評価された）一人の学習者にとっては並の能力だとも言える。

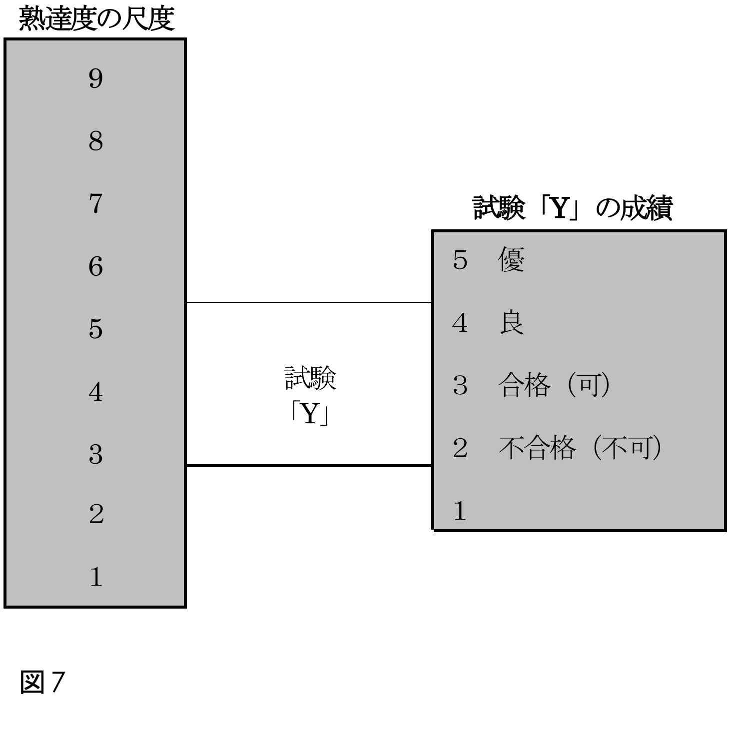

図 7

目標をどこかのレベルに設定するとしよう。上の図7では試験「Y」は熟達度尺度でレベル4と5で示される等級をカバーすることになっている。別のレベルを対象にした別の試験もあるだろう。そうした試験の間の関係をはっきりさせるには、熟達度尺度を用いればよい。外国語としての英語の試験用の ESU の枠組みや、異なるヨーロッパの言語の試験をお互いに関連づける ALTE の計画の背後にある考えはこれである。

試験「Y」での達成度に成績をつければ、1〜5の間で3が合格ラインを表している。このような成績の尺度は、「話す」や「書く」の試験のような、主観的に点数をつけて出来具合を直接評価する場合にも用いられるし、テスト結果を知らせるのにも使われるだろう。試験「Y」は一続きの試験「X」「Y」「Z」の一部かもしれない。どの試験でも同じスタイルが採られても不思議ではない。しかし、明らかなのは、試験「X」での4の評価は言語熟達度の観点から言えば、試験「Y」の4の評価と同じ意味を持っているわけではないということである。

もし、試験「X」「Y」「Z」が一連の共通の熟達度尺度上に置かれているのなら、一つの試験の成績と他の試験の成績との関係を確立することが可能であろう。これは専門家の意見の蓄積、項目の分析、公開された試験問題・回答例と、試験の受験者の成績とを比較した上で達成できることである。

定義上、試験には基準があり、その基準を解釈できる訓練された評価者の集団がついているので、上述のような方法で試験の成績と熟達度のレベルの関係を確立することができる。共通の基準を明示的で明確なものにし、基準を客観的に扱えるように実例を与え、尺度化する必要がある。

多くの国々の学校での達成度の評価は、達成度の成績（notes, Noten）によってなされる。それには1から6の6段階があり、4が合格ライン、基準達成、「可」とされる。さまざまな成績の意味は当該の環境にあって教師に内在化されており、定義されていることはほとんどない。教師の成績評価と熟達度レベルとの関係は、試験の成績と熟達度レベルとの関係と基本的に同じである。しかし、極めて多面的な基準が存在するという事実によって、ことはさらに複雑になる。その理由は、用いる評価形式の問題や、それぞれの状況次第で教師による成績の解釈がどの程度同じになるかの問題は別におくとして、さまざまな教育制度の地域の学校ごと、学年ごとに、自然に異なる基準が作り出されているからである。第4学年の終わりの「4」は、明らかに同じ中等学校での第3学年の終わりの「4」とは意味が異なる。また、第4学年の終わりの「4」は二つの異なる種類の学校では同じものではないのである。

それにもかかわらず、ある分野で用いられている基準の種類と熟達度のレベルの間に、おおよその関係を設定することは可能であろう。これを達成するには技術的累積が必要である。つまり、同じ目標に対するさまざまな達成度の基準定義を示さなければならない。教師はまた、平均的な達成度を表1、2のような、既存の熟達度尺度に置き換えることを求められるかもしれない。代表的な運用例を集めて、連続した尺度に当てて測定することもできる。教師はまた、すでに標準化された言語運用例のビデオを、普段生徒に対して使っている成績で評価してみることも要求されるだろう。

本書の利用者は次の点を考慮し、必要とあれば、その結果を表明するとよいだろう。

- システム全体の中で熟達度の進歩を記録するための一連の概観図を定着させることに、教師がどの程度まで関心があるか。
- ある特定の熟達度レベルの達成度に対して、テスト結果または教師評価による成績をつける際に、予め明白な規範を与えておくことに、教師がどの程度まで関心があるか。
- 一連の教育機関、熟達度のレベル、自分たちの制度内の評価形式の間に、一貫した関係を作り出すために、共通の枠組みを開発することに、教師がどの程度まで関心があるか。

第　四　章

言語使用と言語使用者／学習者

冒頭の三つの章、すなわち第一章と概念説明の章に引き続いて、第四章、第五章では詳細なカテゴリーの一覧を示し、言語使用と使用者について説明する。ここでは行動中心（action-oriented）のアプローチを採用し、言語学習者は言語使用者への過程にあると考えてみたい。そうすることによって、両者とも同じカテゴリーが使えることになる。しかしながら、そこには大きな修正が必要となる。それは、第二言語や外国語、異文化の学習者は自分の母語の運用能力やそれに付随した文化についての能力を失うわけではないということである。また、新しい能力は既存の能力と全く別個のものではない。学習者は行動様式やコミュニケーションについて関係のない別々の方法をただ身につけるわけではない。言語学習者は**複言語使用者**（plurilingual）となり、**異文化適応性**（interculturality）を伸ばすのである。それぞれの言語や文化を身につける能力は、他の言語の知識によって変化を受け、異文化に対する認識、技能、ノウ・ハウを習得する上での助けとなる。また、それらの能力によって、個人個人が豊かで、より複合的な個性を身につけ、その言語学習能力もより強化され、新しい文化を体験できるようになる。学習者はまた通訳や翻訳を行うことによって、直接意思疎通ができない言語話者の間の仲立ちもできる。もちろん、これらの活動（activities）（4.4.4 参照）や能力（competences）（5.1.1.3、5.1.2.2、5.1.4 参照）については、それぞれ説明する場を設ける。ここでは言語学習者と母語のみしか話せない者は区別される。

質問箱（Question boxes）：ここからは *CEFR* の利用者に、各節の後に続くいくつかの質問に関して、「本書の利用者は次の点を考慮し、必要とあれば、その結果を表明するとよいだろう。」と奨励している。「…を学習する必要があるか、…を身につけさせるか、…が認められるか」という言い直しは、学習、教育、評価にそれぞれ関連している。*CEFR* は指図するためのものではないという特徴を強調するために、質問箱の内容は、何かを勧める形で表現されている。もし利用者が全体に関心がなければ、細かくその領域の節を一つ一つ考察する必要はない。しかし *CEFR* の利用者は、たいていの場合、それぞれの質問箱で提案された問題についてよく考え、何らかの判断を下すであろう。もしその判断が意味あるものと考えるなら、与えられたカテゴリーと事例を使って言語化し、必要に応じて当面の目的に沿った形に表現し直せばよい。

第四章にある言語使用と言語学習者の分析は *CEFR* を利用する際の土台となる。というのも、*CEFR* にはパラメータやカテゴリーが示されている。それを手がかりにすれば、外国語の学習、教授、評価に関わる人々が、自分たちが責任を持っている学習者たちの目標として、言語使用の具体的内容を考え、その目標達成のためには何を知る必要があるかを、具体的な言葉で、好きなだけ詳しく考察し、述べることができるのである。*CEFR* のねらいはもちろん、なるべく包括的にということだが、これは全てを網羅するという意味ではない。コース授業の設計者、教科書の執筆者、教師や試験官は、教科書、演習問題、言語活動、テストなどの内容に関して、細かい具体的な判断をしなくてはならないだろう。この過程は決して、

予め決められたメニューの中から選ぶというのであってはならない。このような判断は、それぞれの場面に関わっている教育の現場関係者たちの手に委ねなくてはならないし、そうあるべきである。そして、そこでは計画の実行者の判断や創造性を要求していくことになる。しかしながら、考慮に入れるべき言語使用と能力の主な面全てが、ここで示されていることは分かるだろう。第四章全体の構造はこのようにある種のチェックリストであり、そのために章の冒頭から全体像が提示されているわけである。*CEFR* の利用者はこの全体の構造を理解して、次の項目について *CEFR* を参照しながら自問自答してほしい。

- 自分の教えている学習者が対処しなくてはならない領域や状況を予測できるであろうか。もしできるなら、学習者たちはその領域や状況においてどんな役割を果たすことになるだろうか。
- 学習者はどのような人々と接しなくてはならないか。
- 制度的な枠組みの中で学習者の個人的な、もしくは仕事上の関係はどうなるのだろうか。
- 学習者が考慮しなければならない目標とは何か。
- 学習者がやり遂げなくてはならない課題とは何か。
- 学習者が対応できなければならないテーマとは何か。
- 話せることは絶対必要か、それとも単に聞いたり読んだりしたものを理解できればそれで十分か。
- 学習者はどのようなものを聞いたり、読んだりすることになるか。
- 学習者はどのような状況で行動しなくてはならないか。
- 学習者が必要としているのは、どのような世界についての知識や異文化知識だろうか。
- 学習者が伸ばさなくてはならないのは、どのような技能か、どうすれば誤解されずに、学習者たちが自分自身を失わずにいられるだろうか。
- 指導者としての責任はどのくらいあるか。
- もし学習者の目標言語の使用状況を予測できないとしたら、どのようにすれば、決して起こらないかもしれない状況に対して過剰な訓練をすることなく、かつコミュニケーションに必要な言語使用の準備ができるだろうか。
- 学習者のその後の仕事や（専門）活動が多様であったとしても、価値の永続きするものを与えることができるだろうか。
- 複言語・複文化的な民主主義社会で、責任のある市民として、どのように言語学習が個人的、文化的発達に貢献できるだろうか。

確かに *CEFR* はこれらの質問に答えることはできない。答えは学習／教育環境次第であり、とりわけ学習者やその他の関係者にとっての必要性、動機や特徴、資質に応じて異なる。まさにこの理由から、多くの、さまざまなものを、この *CEFR* に盛り込むことが必要になってくる。これからの章の役割は、問題となることをはっきりと述べて、それを考慮できる形で提示し、必要とあれば、それを平明で理知的なやり方で討論し、そこで下された判断を関係者全てに具体的な形で伝えるための基盤を提供することである。

各節ごとの重要関連事項に関する参考文献を一般参考文献に挙げてある。

4.1　言語使用のコンテクスト

実際の言語使用は、それが用いられるコンテクスト上の必要性によってかなり多様であることは、長い間

認められてきている。この点において言語は、例えば数学のような、中立的な思考の道具ではない。コミュニケーションの必要性と欲求は、ある一定の状況から生じるものであり、コミュニケーションの内容だけではなく、形式もその状況次第で異なる。第四章の最初の節はそれゆえ、コンテクストのさまざまな側面に焦点を当てる。

4.1.1 領域（domains）

言語使用は常に、社会生活を組織している領域（domains：関心のある分野や行為の総体）の中のどこか一つで行われる。どのような領域に学習者が対応できるように指導すればよいか、その決定は、教育やテスト用の教材、言語活動の状況、目的、課題、テーマ、を選択する際に非常に大きな影響を及ぼす。学習者が、今の時点での動機付けに従って必要な領域を選択することと、将来それが役に立つかどうかを関連づけて考えておく必要があるだろう。例えば、現時点での関心に集中することによって子供の学習動機は強まる。しかし、それでは子供たちが大人になった後のコミュニケーションのためには準備不足となるかもしれない。成人教育の場合、実際に語学訓練コースにお金を出している雇用者は、仕事に関連する領域を主に扱うことを望むのに対し、学習者自身はもっと個人的な人間関係の領域に力を入れたがる、などが考えられ、雇用者と学習者との間で利害衝突が起こる可能性もある。

領域の数は不確定である。それは、各々の関心分野や言語活動が、個々人や教育の課程それぞれに固有の関連領域を作り出すからである。ただし、言語学習や教育の一般的な目的のためには、少なくとも次の区別が有用であろう。

- **私的領域**（personal domain）：私的個人として生活に関わり、家族や友人との家庭生活に中心がある。楽しみのために読書をしたり、人に見せない日記をつけたり、特定の興味や趣味などを追い求めたりするような、個人が行うことに関わる場合。
- **公的領域**（public domain）：一般的な公的立場で、あるいは公的組織の一員としてさまざまな目的を持って行動する場合。
- **職業領域**（occupational domain）：職業や専門的仕事に携わる場合。
- **教育領域**（educational domain）：特に（必ずしもそうである必要はないが）ある教育制度の中で組織だった教育を受ける場合。

多くの状況で一つ以上の領域が含まれることに注意をしてほしい。教師にとっては職業領域と教育領域が同時に関わる。社会的、もしくは事務上のやり取りや交渉、メディアとの接触といった公的領域は、他の領域につながっていく。教育領域と職業領域の両者において、言葉のやり取りや言語活動の多くは、仕事上の課題と学習上の課題を反映しているというよりは、むしろグループ内の正常な社会的機能の一部なのである。同様に私的領域も、決して独立した総体として考えられるべきではない。（例えば、家族や個人生活へのメディアの浸透、「個人」のメールボックスにいろいろな「公的」文書が配信される。すなわち、商品の広告、個人の日常生活で使われる製品のパッケージにある公的な説明などの面では、「私的領域」に「公的領域」が充分に入り込んでいる。）

一方で私的領域に入ると、他の領域での活動が個人化され、個別化される。社会の一員でなくなるわけではないが、個人としての存在になる。技術的な報告やクラスでのプレゼンテーション、買い物は、職業

領域、教育領域、公的領域の一部を形成する。そして時間や場所が限定された言語活動であるだけではなく、幸いにも、「個性」を表す機会となる。

> 本書の利用者は次の点を考慮し、必要とあれば、その結果を表明するとよいだろう。
>
> - 学習者は、どの領域での処理能力を学習する必要があるか。
> - 学習者にどの領域での処理能力を身につけさせるか。
> - 学習者は、どの領域での処理能力があれば、それが認められるか。

4.1.2　状況（situations）

それぞれの領域について発生する外的な状況は次のように記述できよう。

- 外的な状況が起こる**場所**（locations）や**時間**（times）
- **制度**（institution）や**組織**（organisations）　–普通に起こりうることのほとんどを、その構造や手段が左右する
- 言語使用者や学習者との関連で重要な社会的役割を果たす**関係者**（persons）
- 周りにある**事物**　(objects)　（生命があるもの・無生物）
- 起こりうる**事柄**（events）
- 関係者が行う**操作**（operations）
- 当該状況で遭遇する**テクスト**（texts）

表5では、上記の状況のカテゴリーの例を領域に分けて示している。それらはほとんどのヨーロッパの国々で遭遇するものである。この表は単に例示的なものであり、示唆的なものでしかない。決して全てを網羅しているというつもりはない。特に、やり取りでの動的な側面にはこの分類は対応できていない。そうした場合、そのやり取りに関与している人たちは、その進行に従って関連する諸要因を認識し、それらを状況に対応させていくことに多くの注意を払い、それらを記述しようとはしない。コミュニケーションを実際に行っている人たちの相互の関係に関して、4.1.4 や 4.1.5 でより詳しく言及する。コミュニケーション中のやり取りの内部構造については、5.2.3.2 を参照し、社会文化的な側面については 5.1.1.2 を、使用者の方略については 4.4 を参照してほしい。

表５　言語使用の外的コンテクスト：能力記述文のカテゴリー

領域	場　　所	機　構	関　係　者
私的領域	家庭：家、部屋、庭 本人の 家族の 友人の 他人の ホステル、ホテルの一室 田舎、海辺	家族 社会的ネットワーク	両親（祖父母）、子孫、兄弟、おば、おじ、いとこ、義理の両親、配偶者 親友、友人、知人
公的領域	公的な場所： 道、広場、公園 公共交通機関 小売店、スーパーマーケット 病院、診療所、医院 運動場、競技場、公会堂 劇場、映画館、舞台 レストラン、パブ、ホテル 礼拝所	行政当局 立法 司法 厚生 奉仕団体 協会 政党 宗派	公的機関のメンバー 公務員 店員 警官、軍人、警備 運転手、車掌 通行人 選手、ファン、観客 演劇役者、観衆 ウェイター、バーテンダー 受付係 聖職者、会衆
職業領域	事務所 工場 作業所 港湾、鉄道 農場 空港 小売店、店舗 サービス産業 ホテル 行政機関	会社 多国籍企業 国有会社 労働組合	雇用者／被雇用者 支配人 同僚 部下 職場友達 顧客 受付係、秘書 清掃人
教育領域	学校：講堂、教室、運動場、競技場、廊下 単科大学、総合大学 講義室、セミナー室、学生会館 宿舎、実験室、食堂	学校 単科大学 総合大学 学者集団 専門家 教育機関 成人教育機関	教室の先生 教育スタッフ 管理人 助手 親 級友 教授、講師 同僚の学生 図書館や実験室のスタッフ 食堂のスタッフ、清掃人 運搬人、秘書

事　物	イベント	行　為	テクスト
備え付け家具や通常家具 衣服 家電製品 玩具、道具、個人用の衛生用品 骨董品、書籍 野生動物、家禽、ペット 木、植物、芝生、池 家事の道具 ハンドバッグ レジャー／スポーツ用品	家族行事 出会い 偶発的な出来事、事故 自然現象 パーティー、訪問 散歩、サイクリング ドライブ 休日、遠足 スポーツ	日課 着衣、脱衣 調理、食事 洗濯 日曜大工、ガーデニング 読書、ラジオ、テレビ 娯楽 趣味 ゲームとスポーツ	電報 保証書 レシピ 業務マニュアル 小説、雑誌 新聞 ちらし パンフレット 個人の手紙 放送・話し（の録音）
お金、財布、小銭入れ 用紙 品物 武器 リュックサック ケース、取っ手、ボール プログラム 食事、飲み物、スナック菓子 パスポート、免許	偶発的出来事 事故、病気 公的な会合 民事訴訟、裁判 仮装行列、罰金、逮捕 試合、コンテスト 上演 結婚、葬儀	有料、無料の 公共サービス 医療サービスの利用 車／鉄道／船／ 飛行機での旅 公的な娯楽と レジャー活動 宗教的礼拝	公的発表と掲示 ラベルと包装 小冊子、落書き チケット、時刻表 掲示、規則 プログラム 契約 メニュー 聖典、説教、賛美歌
業務用機器 産業機器 産業用工作道具	会合 面接 宴会 会議 見本市 協議会 季節大売り出し 労働災害 労働争議	仕事の経営 事業運営 生産活動 事務手続き トラック運送 販売業務 販売、市場調査 コンピュータ操作 会社の維持	仕事の手紙 報告と覚書 生命・安全面の警告 業務マニュアル 規則 宣伝材料 ラベルと包装 業務の説明 方向指示 名刺
筆記具 学校の制服 道具と服装 食べ物 ＡＶ機器 黒板とチョーク コンピュータ 書類カバンや通学カバン	入学、学期始め 別れ 訪問と交換 参観日／参観の夕べ 運動会、試合日 素行上の問題	朝礼 授業 試合 遊び時間 クラブ活動と社会活動 講義、作文課題 実験室での実験 図書館での作業 セミナーと個人指導 宿題 ディベートと議論	（上記の）加工していないテクスト 教科書、読み物 参考図書 板書の文章 OHP コンピュータ画面上の テクスト ビデオスクリプト 練習問題 雑誌記事 抄録 辞書

本書の利用者は次の点を考慮し、必要とあれば、その結果を表明するとよいだろう。

- 状況への対処に関して、
  - 学習者は、どのような対処を学習する必要があるか。
  - 学習者にどのような対処を身につけさせるか。
  - 学習者は、どのような対処をすることができれば、それが認められるか。
- 学習者がどのような場所、制度や組織、人、事物、イベント、行動に関わるか。

4.1.3　条件（conditions）と制約（constraints）

外的条件はコミュニケーションの成立に関わり、言語使用者や学習者とその相手に多くの制約を課す。例えば、

物理的な状態

- 話す時
  - 発音の明瞭さ
  - 周囲の音（電車、飛行機、「雑音」など）
  - 騒音の干渉（混んだ道路、市場、パブ、パーティー、ディスコなど）
  - ゆがみ（電話の混線、ラジオの受信状態、防災無線などの公共放送など）
  - 天気の状態（風、超低温状態など）
- 書いたもの
  - 印刷がひどい
  - 読みづらい手書き
  - 採光が悪い、など
- 社会的条件
  - 対話の相手の数や親近度
  - 参加者の相対的な位置（力関係や連帯感など）
  - 聞き手の存在／不在、そばで聞いている人の存在／不在
  - 参加者間の社会的関係（例：親密さ／敵意、協力）
- 時間的な制限
  - 話し手／聞き手（リアルタイムで処理が必要）と、書き手／読み手（時間的に融通が利く）の異なる時間的な制限
  - スピーチや報告に対しての準備時間（例：即興か、定型的か、事前準備があるか、ないか）
  - 発言権や、やり取りに許された時間的制限（例：規則、経費、競合するイベントや他の用事、など）
  - 他のストレス：経済上、気がかりな状況（例：試験）など

言語能力を行動に移す時、話し手の能力はいつでも、コミュニケーションがおかれている物理的条件に

大きく左右されるが、学習者の場合は特にそれが大きい。スピーチの認識は雑音や騒音の干渉、ゆがみなどによって難しさが増すが、その例は上で挙げた通りである。厳しい条件で効率よく確実に機能する能力は非常に重要である。例えば、着陸の指示を受け取る飛行機のパイロットにとって間違いは許されない。外国語を使って人前で演説をする学習者は、特に明瞭に発音し、キーワードの繰り返しなどよって、相手に確実に理解してもらうようにする必要がある。LL 教室では、コピーからコピーされたようなテープをよく使っているが、その中には視覚テクストだったら容認されない、もしくは拒絶されるような、言語学習を大きく妨げるほどのレベルまで雑音やゆがみの入ったものも多い。

聞き取りテストを行う際には、受験している人が皆同じ状態で受験することを保証しなければならない。同じような配慮は、それぞれに応じて必要な変更は行うにせよ、リーディングやライティングにも求められよう。教師や試験官は、社会的な状況や時間の制限といったものが、学習の過程、教室でのやり取りなどに影響を与えること、学習者の能力や特定の場面での課題遂行能力に影響を与えることも、また知っておく必要がある。

本書の利用者は次の点を考慮し、必要とあれば、その結果を表明するとよいだろう。

- 学習者がコミュニケーションをしなくてはならない場面での物理的条件が、要求されていることをやり遂げる際に、どんな影響を与えるか。
- 対話の相手の数や性質は、学習者に対する要求にどう影響するか。
- 学習者が対処しなくてはならない時間的制限には何があるか。

4.1.4　言語使用者／学習者の心的コンテクスト

これまで述べてきた外的コンテクストは、個人から独立して、高度な組織から成り立っている。この構成は非常に豊かであり、この世界を細かく分節している。それは共同体で話されている言語に反映され、少なくとも個々人にとって重要な関係を持つと思われる範囲において、その成長、教育、経験と相俟って個々人が習得していくものである。しかしながら、コミュニケーション活動に関与する要因として、私たちは外的コンテクストと言語使用者／学習者の心的コンテクストを区別しなくてはならない。外的コンテクストはあまりに要因が複雑すぎて、一人の人間がその全てに対応することは不可能であるばかりか、その全体像を把握することさえできないものである。

外的コンテクストは、言語使用者によってフィルターにかけられ、解釈される：

感覚器官；
注意の払い方・メカニズム；
長期間の経験、強い記憶、連想、コノテーション；
事物やイベントの実際的分類；
言語的カテゴリー化；

これらの要因は言語使用者によるコンテクストの観察に影響を与える。観察されたコンテクストがどれだけコミュニケーション行為の心的コンテクストに関わってくるかは、以下に述べる点が言語使用者にとって重要かどうかによって決定される。

コミュニケーションに加わる**意図**（intentions）：
思考の流れ（line of thought）：思考、考え、感情、感覚、印象など、意識されたもの。
期待（expectations）：経験に基づく。
反省（reflection）：経験に対する思考過程の働き（例：演繹的思考や帰納的思考）。
必要性（needs）、**衝動**（drives）、**動機**（motivations）、**関心**（interests）：行動を起こす決断を生む。
条件（conditions）と**制約**（constraints）：行動の選択に限界を課し、行動を制限する。
精神状態（state of mind）：（疲労、興奮など）健康と個人的な資質（5.1.3 参照）。

このように心的コンテクストは、直接に観察される外的コンテクストの情報内容を減らしてしまう働きをするだけではない。思考の流れはそれよりも、記憶、蓄積された知識、創造力やその他の内的・認知的（感情的）過程から、はるかに大きな影響を受ける。その場合、生み出される言語表現と観察可能な外的コンテクストとの関連は最小になる。例えば、何の特徴もない会場での受験者、研究室の数学者や書斎の詩人を考えてみるとよい。

外的な条件や制約は、主として言語使用者や学習者がそれらを認識し、受け入れ、適応する限りにおいて、あるいはそれに失敗した場合に、重要な意味を持ってくる。これは各個人が既存の知識や価値観、信念といった一般的能力　(5.1 参照）に照らして行う状況解釈に基づく問題なのである。

本書の利用者は次の点を考慮し、必要とあれば、その結果を表明するとよいだろう。

- 学習者がコミュニケーションの外的コンテクストの重要な特徴を観察し、認識する能力にはどのような前提が考えられるか。
- コミュニケーションや学習活動が、学習者の衝動や動機や関心にどう関係するか。
- 学習者はどのぐらい経験に対しての反省が求められるか。
- 学習者の心的な特徴が、どのようにコミュニケーションを条件付け、制限するか。

4.1.5　対話の相手の心的コンテクスト

コミュニケーション行為では私たちは対話の相手もまた考慮に入れなくてはならない。コミュニケーションの必要性は「コミュニケーション・ギャップ」の存在を前提にしている。しかし、当該の言語使用者とその対話相手の心的コンテクストに共通部分がある、あるいはそれらが部分的に一致しているために、その「コミュニケーション・ギャップ」に橋を架けることが可能なのである。

差し向かいの対話では、言語使用者と対話の相手は同じ外的コンテクスト　(決定的に違うのは相手の存

在であるが）を共有するが、上に示したように、彼らのコンテクストの観察の仕方や解釈は異なる。コミュニケーション活動の効用（そしてほとんどの場合、そのコミュニケーション機能の全体、もしくは一部）は、会話に加わる人々の目的に沿って、コンテクストの理解の共有部分を増加させていくことである。その実現には事実に関する情報の交換だけで済むこともあろう。しかし、橋渡しがより難しいのは、そのやり取りの解釈との関連で、価値観、信念、丁寧さの慣習、社会的期待などが異なる場合である。互いに異文化に対する感覚がなければ、橋渡しはできないのである。

対話の相手は部分的にも全体的にも、言語使用者／学習者とは異なる状態や制約に左右されたり、違ったふうに反応するかもしれない。例えば、音響拡声装置を使っている従業員が、その出力の弱さに気がついていないこともある。電話の会話では片方が暇を持て余しているのに対し、もう片方では顧客が待っているかもしれない。これらの差は、使用者が受けるプレッシャーに大きく影響する。

> 本書の利用者は次の点を考慮し、必要とあれば、その結果を表明するとよいだろう。
>
> - 学習者はどの程度まで、対話相手の心的コンテクストに合わせる必要があるのか。
> - 学習者はどのようにすれば、必要とされる適応の準備がうまくいくか。

4.2 コミュニケーションのテーマ

多様な領域の中で、**テーマ**（themes）、すなわち談話、会話、考察、あるいは作文の主題を、特定のコミュニケーション活動の焦点として区別することができるだろう。テーマのカテゴリーはさまざまな方法で分類される。*Threshold Level 1990* の第七章に挙げられている、テーマや下位テーマ、「個別概念」（specific notions）への分類は、大きな影響を与えた分類方法の一つである。

1. 個人に関する事柄
2. 家と家庭、環境
3. 日常生活
4. 自由時間、娯楽
5. 旅行
6. 他人との関係
7. 健康と身体管理
8. 教育
9. 買い物
10. 食べ物と飲み物
11. サービス
12. 場所
13. 言語
14. 天気

どのテーマも下位カテゴリーが設定されている。例えば、4.「自由時間、娯楽」では次のような下位区分がなされている。

4.1 レジャー
4.2 趣味と興味
4.3 ラジオとテレビ
4.4 映画、劇場、コンサート等
4.5 展覧会、博物館等
4.6 知的な楽しみと芸術的楽しみ
4.7 スポーツ
4.8 新聞など

どの下位テーマにも「個別概念」が示されている。この点で、扱われるべき場所や制度などを網羅している表5で示された分類とは、特に関連性が強い。例えば、*Threshold Level 1990* の4.7「スポーツ」では次のようになっている。

1. 場所：フィールド、グラウンド、スタジアム
2. 施設と組織：スポーツ、チーム、クラブ
3. 人：選手
4. 対象：トランプカード、ボール
5. 催し：競争、試合
6. 活動：観戦する、（何らかのスポーツ）をする、競争する、勝つ、負ける、引き分ける

明らかに、この個々のテーマ、サブテーマ、個別概念の選択や組織は完結してはいない。これは、学習者のコミュニケーションの必要性を判断した上での選択である。上に挙げたテーマはほとんどが私的領域と公的領域に関連しており、その国の職業や教育に関与することもない短期の訪問者にとっては適切な選択といえよう。いくつかのテーマは（例：4.「自由時間、娯楽」）部分的には私的領域に入るし、部分的には公的領域に入る。もちろん、本書の利用者は、実際の学習者も含め、関連領域での学習者の必要性、動機、性格、資質を斟酌した上で、テーマなどを決めることになるだろう。例えば、職業中心の言語学習（VOLL）は、学生が関与する職業領域でテーマを展開させるだろうし、中等教育上級の学生は、科学、技術、経済のテーマを深く追求するかもしれない。教育の媒体として外国語を使うことは、教えられる学科・分野のテーマと内容的に密接な関連を必然的に持つことになる。

本書の利用者は次の点を考慮し、必要とあれば、その結果を表明するとよいだろう。

- 選択された領域で、
  - 学習者はどういうテーマの扱いを学習する必要があるか。
  - 学習者にどういうテーマの扱いを身につけさせるか。
  - 学習者にどういうテーマを扱う能力があれば、それが認められるか。
- 学習者はそれぞれのテーマに関して、どういう下位テーマを扱う必要があるか。
- それぞれの下位テーマ、すなわち、場所、機構／組織、人、事物、事象、行為に関して、
  - 学習者は、どういう個別概念を学習する必要があるか。
  - 学習者にどういう個別概念を身につけさせるか。
  - 学習者は、どういう個別概念があれば、それが認められるか。

4.3 コミュニケーション課題とコミュニケーションの目的

4.3.1 コミュニケーション行為の目的

対話の相手が一人かそれ以上なら、コミュニケーション行為は一般的に言って、ある状況下での言語利用者にとっては必要性の追求が原点になる。私的領域でのコミュニケーションの意図は、訪問者をもてなすために、家族や友人、好き嫌いといった情報を交換したり、経験や考え方を比べることなどにあるかもしれない。公的領域では、その意図は、たいていは商取引であり、例えば手ごろな値段で良品質の衣服を買うことなどである。職業領域では、新しいやり方を理解し、それが顧客に持つ意味を理解することにあろう。教育領域では、ロールプレイやセミナーに参加したり、会議や出版のために特定のテーマについて論文を書いたりすることであろう。

4.3.2 コミュニケーション行為の種類

ここ何年にもわたって、ニーズ分析と言語聞き取り調査を行ってきた結果、さまざまな領域で起きる諸状況の緊急性に対処するために、学習者が身につけるべき、もしくは求められている言語運用の課題を取り扱った文献が、かなりの数生まれている。そうした文献中の例として、*Threshold Level 1990* の第二章1.12 からの**職業領域**の課題は、良い参考になろう。

職場でのコミュニケーション
一時的な滞在者としてできなければならないことは :

- 必要な就労許可を求める。
- （職業紹介所で）雇用の内容、可能性、状況（仕事の内容、賃金、勤務規則、休憩時間と休日、解雇予告期間）について尋ねる。

- 求人広告を読む。
- 応募書類を書き、面接に行って自分の経歴、資格、経験に関わる情報を書面や口頭で伝え、そしてそのことに関する質問に答える。
- 入社手続きを理解してそれに従う。
- 最初にすべき仕事について理解して質問する。
- 安全・厚生規則と指示を理解する。
- 事故報告書を書き、保険の請求をする。
- 福祉厚生施設を利用する。
- 上司、同僚、部下と適切にコミュニケーションを行う。
- 会社や機関の社会的交流（例えば、食堂、クラブ、スポーツ同好会、社交クラブなど）に参加する。

受け入れ側の共同体の一員として、学習者は対象言語の話者（母語話者および非母語話者）に対し、上記の課題の遂行の際に手を貸すことができるはずである。

Threshold Level 1990 の第七章 Section 1 は**私的領域**に属する課題の例を示している。

個人の特定
学習者は自分が誰であるか、名前の綴り、住所、電話番号、誕生日と出生地、年齢、性別、既婚／未婚、国籍、出自、生計手段、家族構成、もしあれば宗教、好き嫌いが言えて、他の人のことを話せ、他人からも同じような情報を聞き出し、理解できる。

教育の現場関係者（教師、コース授業の計画者、試験委員、カリキュラムの設計者など）や *Threshold Level* の利用者（親、学校の管理職、雇用主など）、また学習者も、このように非常に具体的な課題の提示が、学習にとって大変有用であり、学習動機を高めることを実感してきた。しかしながら、課題の数は無限である。一般的な枠組みの形で、実際の生活という状況で必要とされる全てのコミュニケーションの課題を、完全に規定するのは不可能である。それは教育の現場関係者の仕事であって、自分たちが担当する学習者にとってのコミュニケーション上の必要性を考慮し、*CEFR* に挙げられているモデル（例えば第七章に詳述してある）を適宜、かつ最大限に利用して、どのようなコミュニケーション課題に学習者が対応できるようにならなければならないかを特定する必要がある。学習者もまた、自覚を高め、自らの方向性を決める一つの側面として、自分自身のコミュニケーションの必要性を考えるように指導されるべきなのである。

本書の利用者は次の点を考慮し、必要とあれば、その結果を表明するとよいだろう。

- 個人、社会、職業、教育の領域におけるコミュニケーション課題で、
  - 学習者は、どういうものに対処する必要があるか。
  - 学習者にどういうものに対処する能力を身につけさせるか。
  - 学習者は、どういうものに対処する能力があれば、それが認められるか。
- 課題の選択の基準となる、学習者の必要性を評価すること。

4.3.3　教育領域

教育領域では、学習者が使用者として対処能力を身につけなければならない、あるいはその対処能力が評価される課題と、言語学習過程それ自体の中で取り組む課題とを区別することが有益であろう。

言語学習と教育を計画し、遂行し、その成果を報告するための手段として課題を考えた場合、以下のような点に関して情報を与えるのが適切である。

- **課題の種類**： 模倣、ロールプレイ、教室での対話、など。
- **目的**、例：グループ作業での学習目的と、そのグループで一人一人で異なる、予測しにくい目的との関連。
- **インプット**、例：教師もしくは学習者が選択したり、作りだした指示や教材。
- **成果**、例：テクスト、まとめ、表、プレゼンテーションなどの具体的成果。また、能力、感性、洞察力、方略の進歩、意思決定や交渉で得た経験などの学習成果。
- **活動**、例：認知的／情緒的、物理的／内省的、グループ／ペアー／個人、過程：受容的／産出的、など（4.5 参照）。
- **役割**、例：課題そのものと、課題の立案と実施の両方に関係する参加者の役割。
- **チェック・調整と評価**：課題内容の予測と課題の実行結果の成功度について、関連性、難易度予測、制約、適切性の基準からの評価。

言語学習や教育における課題の役割のより詳細な記述は第七章で行う。

本書の利用者は次の点を考慮し、必要とあれば、その結果を表明するとよいだろう。

- 教育領域で、
  - a) 指導の下でのやり取り、目的中心のやり取り、課題解決、模倣、ロールプレイなどの当事者として
  - b) 指導言語としてL2が使われている場合
    - i) 言語自体の授業で
    - ii) 他の教科の授業で媒体言語として用いられているときに
      - − 学習者は、どういう課題を実行する能力が必要か。
      - − 学習者にどういう課題を実行する能力を身につけさせるか。
      - − 学習者は、どういう課題を実行する能力があれば、それが認められるか。

4.3.4 言語の遊び

言語を遊びの目的で使用することは言語学習や発達にとって重要な役割を果たす。しかし、それは教育の領域に限られたことではない。遊びの活動として次の例がある：

グループ遊び

- 口頭によるゲーム：間違いさがし；どのように、いつ、どこでなど；しりとり
- 書きもののゲーム：続き語り＝他人が書いたものがわからないままそれらをつなぎ合わせて一つの話を作り出す。ハングマン＝考えた単語を当てさせる。はずれると一筆ずつ書き加えていく。つるし首の絵ができたら出題者側の勝ち。
- 視聴覚的なもの（絵のロットー（ビンゴのようなもの）、スナップ（トランプゲームの一種）など）
- ボードゲームやカードゲーム（スクラブル＝単語つくりゲーム、レキシコン、ディプロマシーなど）
- ジェスチャーゲーム、物真似、パントマイム

個人遊び

- パズル（クロスワード、判じ絵、アナグラム ＝ 文字なぞ、など）
- メディアのゲーム〔フランスの «Des chiffres et des letters（数と文字）»（＝文字と数字とを使ったテレビのクイズ番組が元で、イギリスでは "Countdown" として今でもテレビ放送されている）、Catchword（＝コンピュータが与える3文字を使って一番長い単語を思いついた人が勝つゲーム、BBCで放送）など〕

洒落言葉（地口など）

- 広告の文句、番組などの題名。例えば、

  英："Make your money go a long way.（あなたのお金に遠くまで連れて行ってもらうためにはこの車）" 車の宣伝文句

仏：«Questions pour un champion（チャンピオンへの質問）» テレビのクイズ番組名；«Le Jeu des mille francs（数千フランのゲーム）» ラジオのクイズ番組名。

独：„Käse aus dem Berner Oberland: Käse vom Fuße der Jungfrau!（ベルンの高地からのチーズは処女山 Jungfrau の麓からのチーズ）" スイスの女性の Käsefüße（チーズくさい足）という言い回しがこの句の裏にあるという。„Das Leben ist *kurz* für eine *lange* Leitung（人生は**長い**コードのうすのろを持つには**短**すぎる）" 携帯電話の広告。

日：「はい、チー伊豆」伊豆の観光勧誘。

- 新聞の見出し。例えば、

英："Feminism or bust!（フェミニズムか失敗か）" 破裂の意味と胸の意味をかけている。

仏：«La galère sans les rames（櫂なしのガレー船）» パリの地下鉄をガレー船になぞらえ、ストで動けなくなったのを櫂がないと皮肉っている。

独：„Feuer und Flamme für Rot（左派に火がついた）" 左派を意味する「赤」と火、つまり火事、炎との連想。

日：「投壊巨人」

- 落書き。例えば、

英："Grammar rules — OK?（文法は最高の規則だよ — OK?）" O.K.自体が文法的ではない略語。

仏：«Dessine-moi un jour plus vieux» «un jour *pluvieux*（**雨**模様の一日の絵を描いて）» と «un jour *plus vieux*（一日分**年取った**私の絵を描いて）» をかけている。

独：„Als Gott den Mann erschuf, übte *sie* nur（神が男を創造したとき、それはただの失敗の**習作**だった）" Gott は文法的には男性名詞だが、ここでは女性として扱われている。フェミニズムの影響か？

日：「鮎と鯉が鱚し鱈、河豚鰊してしまい…」すし屋の湯飲みに書かれた文句。

4.3.5 美的な言語使用

言語の創作的かつ芸術的な使用は教育上のみならず、それ自体が重要である。美的活動は産出、受容、やり取り、または仲介の中で行われうる（4.4.4 参照）し、また、口頭で行われる場合も、書かれる場合もある。それらには次のような活動がある：

- 唄（童謡、民謡、ポップスなど）。
- 物語の語り直し、書き直しなど（翻訳を含む）。
- 創作されたテクストを聞いたり、読んだり、書いたり、話すこと（物語、韻文など）；視聴覚テクスト、漫画、絵物語などを含む。
- 台本のある、もしくは台本なしの演劇。
- 文学テクストの創作、購読、上演；例えば、テクスト（短編小説、小説、詩など）を読んだり、書いたりすること。またはリサイタル、ドラマ、オペラなどを演じたり見たり聞いたりすること。

上で述べたことは、中等教育の上級学年や高等教育における現代語の授業の伝統の中で、主要な、よく使

われるやり方の一側面を示したものである。このまとめ方が余りに簡単すぎるために、これらが大して評価されていないように見えるかもしれない。しかしそのような意図はない。各国または地域の文学は、ヨーロッパの文化的遺産に大きな貢献をするものであり、そのため Council of Europe はそれらを「守り、発展させるべき価値ある共通の財産」とみなしている。文学を学ぶことには、多くのより教育的な目的がある。単に芸術的である以上に、知的、道徳的、および情緒的、言語的、文化的目的がある。どのレベルの文学教師にとっても、*CEFR* の多くの章・節が、自分の関心を反映し、自分の目的や方法をより明確にするのに役立つことを、強く願うところである。

本書の利用者は次の点を考慮し、必要とあれば、その結果を表明するとよいだろう。

- 遊びの、もしくは美的な言語使用の中で、
  - 学習者は、何を学習する必要があるか。
  - 学習者に何を身につけさせるか。
  - 学習者は、何があれば、それが認められるか。

4.4 コミュニケーション言語活動（communicative language activities）と方略（strategies）

コミュニケーション課題を遂行するには、言語使用者はコミュニケーション言語活動と取り組み、コミュニケーション方略を働かさねばならない。

コミュニケーション言語活動の多くは、会話や文通のように、相互のやり取りから成り立っている。すなわち、何回か交替して話すことで、会話の当事者は発話の作り手にも受け手にもなる。

他の場合、スピーチが録音・記録されたり、放送される場合、また、書かれたテクストが送られたり、出版されたりする場合には、作り手は受け手と切り離されることになる。そうなると作り手は受け手を知らず、受け手は作り手に反応できないこともある。このような時には、テクストを**話す、書く、聞く、読む**ことそれぞれが、コミュニケーション事象とみなされる。

たいていの場合、話し手や書き手としての言語使用者は、自分の意図を表現するためにテクストを作り出している。またある場合には、話し手、書き手は、何らかの理由で直接コミュニケーションがとれない人たちの間でコミュニケーションの経路として行動する。（しばしば、この二人は異なる言語の使用者である場合が多いが、必ずしもそうであるとは限らない。）この過程、すなわち**仲介**（mediation）は、相互のやり取りの場合も、一方向の場合もある。

多くの状況下では、いつもというわけではないが、活動のタイプがほとんど交ざってくる。例えば、学校で言葉を学習する場合、学習者は教師の説明を聞くこと、声に出して、あるいは黙って教科書を読むこと、グループや課題学習で仲間の生徒たちと対話をすること、練習問題やエッセイを書くこと、そしてさらに、教育的な活動、または他の生徒を援助するための仲介行為までもが求められるのである。

方略は、言語使用者が自分の知的資源を動員し、バランスをとり、技能を活性化し、手順を決めるための手段である。ある状況下でのコミュニケーションの要求を満たし、自分の目的に正確に沿って、可能な

限り最も包括的、または最も経済的に、最適な方法で当該の課題を達成するために、言語使用者はさまざまな方略を使うのである。従って、コミュニケーション方略を、単に言語が不完全であるとか、コミュニケーションができないことを補償する方法、能力としてみなしてはならない。その方略がコミュニケーション上の要求に適切となれば、母語話者は普通あらゆる種類のコミュニケーション方略を駆使するのである（これについては後で議論する）。

コミュニケーション方略の使用はメタ認知的な原理の応用とみなされる。異なるコミュニケーション行動、つまり、受容、やり取り、産出、仲介行為に関する**事前計画**（Pre-planning）、**実行**（Execution）、**モニタリング**（Monitoring）、**修正行動**（Repair Action）などである。「方略」という言葉はいろいろな意味で用いられてきた。ここでは効果を最大限にするためにとられる一連の行動という意味である。話し言葉や書き言葉を理解したり、分節する過程（例えば、あるまとまった音の流れを命題的な意味を有する単語列として解読すること）の一部として不可欠な諸技能は、適切なコミュニケーション過程（4.5 参照）との関連では、基礎レベルの技能として扱われる。

言語学習の進歩が最もはっきり見てとれるのは、学習者が、観察可能な言語活動への参加能力があるかどうか、学習者がコミュニケーション方略を操る能力があるかどうかという点である。それゆえに言語活動への参加の仕方とコミュニケーション方略の使い方を観察することは、言語能力を測定するための重宝な尺度基盤である。この章では、そこで論じられている言語活動やコミュニケーション方略のさまざまな側面についての尺度を提案する。

4.4.1　産出活動（productive activities）と方略

産出活動と方略には、話す、書くの両者がある。

4.4.1.1　口頭での産出活動（話すこと）

口頭での産出活動では、言語使用者は一人かそれ以上の聞き手によって受信される口頭のテクストを生み出す。話す活動の事例は次の通りである。

- 通報・放送（情報、説明など）
- 講演（公的会合でのスピーチ、大学の講義、説教、余興、スポーツ解説、売り口上など）

例として次のような活動もありうる。
- 書かれたテクストの朗読
- メモ、文字テクスト、視覚的な補助物（図、絵、図表）を使って話すこと
- 予め練習した役割を演じること
- 即興的に話すこと
- 歌うこと

例示的な測定尺度を次の五点について示す。
- 総合的な口頭発話
- 長く一人で話す：経験談

- 長く一人で話す：論拠を述べること（例：ディベートなどで）
- 公共アナウンス
- 聴衆の前での講演

	総　合　的　な　口　頭　発　話
C2	聞き手が要点を記憶、あるいは後で思い出す際の足がかりになるような、論理的な構造を持った、流れのよい、構成のしっかりしたスピーチができる。
C1	複雑な話題について、明瞭かつ詳細な記述やプレゼンテーションができる。下位テーマをまとめたり、一定の要点を展開しながら、適当な結論にもっていくことができる。
B2	記述とプレゼンテーションを明確かつ体系的に展開できる。要点を見失わずに、関連する詳細情報を付け加えて、内容を補足できる。
	自分の関心のある分野に関連した、広範囲な話題について、明確かつ詳細に記述、プレゼンテーションができる。事項を補足しながら、関連事例を挙げて、主張を強化、展開することができる。
B1	自分の関心のあるさまざまな話題のうちのどれかについて、ほどほどの流暢さで、ある程度の長さの、簡単な記述やプレゼンテーションができる。その際、事柄の提示は直線的に並べるにとどまる。
A2	人物や生活・職場環境、日課、好き嫌いなどについて、単純な記述やプレゼンテーションができる。その際簡単な字句や文を並べる。
A1	人物や場所について、単純な字句を並べて、述べることができる。

	長　く　一　人　で　話　す：　経　験　談
C2	明瞭で滞りなく、詳しく、多くは記憶に残るような経験談ができる。
C1	複雑な内容を明瞭かつ詳細に述べることができる。 洗練された記述と語りができる。そして、下位テーマをまとめ、要点の一つを展開して、適切な結論で終わらせることができる。
B2	自分の関心のある分野に関連した広範囲な話題について、明確で詳しく述べることができる。
B1	自分の関心事で、馴染みのあるさまざまな話題について、簡単に述べることができる。 事柄を直線的に並べて行って、比較的流暢に、簡単な語り、記述ができる。 自分の感情や反応を記述しながら、経験を詳細に述べることができる。 予測不能の出来事（例えば事故など）を、順序だてて詳細に述べることができる。 本や映画の筋を順序だてて話し、それに対する自分の考えを述べることができる。 夢や希望、野心を述べることができる。 現実や想像上の出来事を述べることができる。 物語を語ることができる。
A2	事項を列挙して簡単に述べたり、物語ることができる。 自分の周りの環境、例えば、人や場所、仕事、学習経験などの日常を述べることができる。 出来事や活動の要点を短く述べることができる。 計画、準備、習慣、日課、過去の活動や個人の経験を述べることができる。 簡単な、記述的な言葉を用いて、事物や所有物について短く述べたり、それらを比較できる。 好きか嫌いかを述べることができる。
	家族、住居環境、学歴、現在やごく最近までしていた仕事を述べることができる。 簡単な言葉で人や場所、所有物を述べることができる。
A1	自分について、自分が何をしているか、自分が住んでいる場所を、述べることができる。

	長く一人で話す：論拠を述べること（例：ディベートなどで）
C2	利用できる能力記述文はない。
C1	利用できる能力記述文はない。
B2	適切に要点を強調し、重要な関連のある補足事項を詳しく取り上げて、整然と論拠を展開できる。
	はっきりとした議論を展開できる。補助的観点や関連事例を詳細に補足し、自分の見解を展開し、話を続けることができる。 理路整然と論拠を並べ挙げることができる。 いくつかの選択肢の利点と不利な点を挙げて、話題となる問題の視点を説明できる。
B1	ほとんどの場合、明確な議論が構築でき、他人がついていくのに苦労しない。
	意見、計画、行動について短い理由や説明ができる。
A2	利用できる能力記述文はない。
A1	利用できる能力記述文はない。

	公　共　ア　ナ　ウ　ン　ス
C2	利用できる能力記述文はない
C1	細かいニュアンスを正確に伝えるために強弱、イントネーションをつけて、楽々と、かつ流暢にアナウンスができる。
B2	聞き手になんのストレスも不快さも与えることなく、一般的な話題のほとんどについて、明快に、流暢に、ごく自然にアナウンスができる。
B1	自分の分野に関連する話題について、練習しておけば短いアナウンスができる。アクセントとイントネーションには、かなり外国語なまりの部分もあるが、それでもはっきりと分かりやすい。
A2	聞き手が集中して聞いてくれれば、練習した上で、予測可能で身近な内容の事柄について、短いアナウンスができる。
A1	利用できる能力記述文はない。

註：この下位尺度の能力記述文に関する実際の経験はない。

	聴　衆　の　前　で　の　講　演
C2	話題について知識のない聴衆に対しても、自信を持ってはっきりと複雑な内容を口頭発表できる。聴衆の必要性に合わせて柔軟に話を構造化し、変えていくことができる。 難しい、あるいは敵意すら感じられる質問に対処することができる。
C1	複雑な話題について、明確なきちんとした構造を持ったプレゼンテーションができる。補助事項、理由、関連事例を詳しく説明し、論点を展開し、立証できる。 聴衆からの不意の発言にも対応することができる。ほとんど苦労せずに自然に反応できる。
B2	はっきりとした、体系的に展開したプレゼンテーションができる。その際重要な要点や、関連する詳細事項を補足的に強調することができる。 予め用意されたテクストから自然に離れて、聴衆が喚起した興味ある事柄に対応できる。そこで非常に流暢に、楽に表現ができる。
	事前に用意されたプレゼンテーションをはっきりと行うことができる。ある見方に賛成、反対の理由を挙げて、いくつかの選択肢の利点と不利な点を示すことができる。 一連の質問に、ある程度流暢に、自然に対応ができる。話を聞く、あるいは話をする際に聴衆にも自分にも余分な負荷をかけることはない。
B1	自分の専門でよく知っている話題について、事前に用意された簡単なプレゼンテーションができる。ほとんどの場合、聴衆が難なく話についていける程度に、はっきりとしたプレゼンテーションをすることができ、また要点をそこそこ正確に述べることができる。 質問には対応できるが、そのスピードが速い場合は、もう一度繰り返すことを頼むこともある。
A2	自分の毎日の生活に直接関連のある話題については、リハーサルして、短いプレゼンテーションができる。意見、計画、行動に対して、理由を挙げて、短く述べることができる。 話し終えた後、限られた数の簡単な質問に対処することができる。
	身近な話題について、リハーサルをして、短い基本的なプレゼンテーションができる。 質問を繰り返し言ってもらい、回答するのに何らかの助け船を出してくれる人がいるなら、話し終えた後から出される簡単な質問に答えることができる。
A1	非常に短い、準備して練習した言葉を読み上げることができる。例えば、話し手の紹介や乾杯の発声など。

註：この下位尺度の能力記述文は、他の尺度の能力記述文の要素を編集し直して作られたものである。

本書の利用者は次の点を考慮し、必要とあれば、その結果を表明するとよいだろう。

- 口頭の産出活動（話すこと）の範囲について、
  - 学習者は、どのよう範囲の活動を学習する必要があるか。
  - 学習者にどのよう範囲の活動を身につけさせるか。
  - 学習者は、どのよう範囲の活動をできれば、それが認められるか。

4.4.1.2　書く産出活動（書くこと）

書く産出活動では、言語使用者は一人かそれ以上の読者が受信する文字テクストを産出する。

書く活動には次のような例がある。

- 書式や質問用紙に書き入れる。
- 雑誌、新聞、会報などに寄稿する。
- 展示用のポスターを作る。
- 報告書や覚書などを書く。
- 将来の参照のためにノートをとる。
- 聞き取ってメッセージを書く。
- 創作する（フィクション）。
- 私信やビジネスレターを書く。

次の三点について例示的な測定尺度を示す。

- 総合的な書く活動
- 創作
- レポートやエッセイ

	総合的な書く活動
C2	適切で印象的な文体と論理的な構成を用いて、明瞭に調子よく、複雑なテクストを書くことができる。読者には重要な点が分かるようになっている。
C1	複雑な話題について、明瞭にきちんとした構造を持ったテクストを書くことができる。関連性のある重要点を強調して、補助的事項、理由、関連する詳細な事例を付け加えて、論点を展開し、それを維持していくことができる。最後に、適切な結論で終わることができる。
B2	いろいろな情報や議論をまとめて評価した上で、自分の関心がある専門分野の多様な話題について明瞭で詳細なテクストを書くことができる。」
B1	一連の短い別々になっている要素を一つの流れに結びつけることによって、自分の関心が及ぶ身近な話題について結束性のある簡単なテクストを書くことができる。
A2	「そして」「しかし」「なぜなら」などの簡単な接続詞でつなげた簡単な表現や文を書くことができる。
A1	簡単な表現や文を単独に書くことができる。

註：この尺度と後に続く二つの下位尺度（創作・レポートとエッセイ）の能力記述文に関する実際の経験はない。これらの三つの尺度の能力記述文は、他の尺度の能力記述文の要素を編集し直して作られたものである。

	創　　　　作
C2	明瞭ですらすらと流れるように、そのジャンルに適切な文体で書き、読み手を完全に引き込むことができる。
C1	読者として想定した相手にふさわしい、自分の、しかも自然な文体で、自信を持って、明瞭かつ詳細な、的確な構成と展開をもつ記述文や創作文が書ける。
B2	実際、もしくは想像上の出来事や経験について、複数の見解を相互に関連づけ、当該のジャンルの書記習慣に従って、明瞭かつ詳細に記述文を書くことができる。
	自分が関心を持つさまざまな話題について、明瞭、詳細に書くことができる。映画や本、演劇の評を書くことができる。
B1	自分が関心を持つ身近な話題について、複雑でないが、詳しく記述することができる。 単純につなぎあわせたテクストで感情や反応を記述し、経験したことを書くことができる。 現実のことであれ想像上であれ、最近行った旅行や、出来事を記述できる。 物語を書くことができる。
A2	自分の周りにある日々のいろいろな事柄、例えば、人物、場所、仕事や学習体験などについて、つながりのある文を書くことができる。 出来事、過去の活動、個人的な経験の記述を短い文で書くことができる。
	家族、生活環境、学歴、現在または最近の仕事について、簡単な句や文を連ねて書くことができる。 短く簡単な想像上の人物伝や、人物を題材にした簡単な詩を書くことができる。
A1	自分自身や想像上の人々について、どこに住んでいるか、何をする人なのかについて、簡単な句や文を書くことができる。

	レ　ポ　ー　ト　や　エ　ッ　セ　イ
C2	明瞭で流れるような、複雑なレポート、記事、エッセイを書き、事例を説明したり、提案や文学作品の批評文を書くことができる。 読者に重点が分かるように、適切で効果的に論理を構成することができる。
C1	複雑な話題について、明瞭な構造で、きちんと記述し、重要な関連事項を強調しながら、書くことができる。 補助的な観点、理由、関連する事例を詳細に加えて、特定の視点からの論を展開し、ある程度の長さの文が書ける。
B2	論拠、論点を整然と展開して、エッセイやレポートを書くことができる。重要な点や関連する補足事項の詳細を、適切に強調することができる。 いろいろな考えや問題の解決法を評価することができる。
	エッセイやレポートを書く時に、根拠を提示しながら、ある視点に賛成や反対の理由を挙げ、さまざまな選択肢の利点と不利な点を説明できる。 いろいろなところから集めた情報や議論をまとめることができる。
B1	関心をもつ話題についての短い、簡単なエッセイを書くことができる。 自分の専門範囲の日常的もしくは非日常的な事柄について、集めた事実情報をもとに、総括し、報告できる。また、それに対し、ある程度の自信を持って自分の意見を提示することができる。
	日常的な事実を述べ、行動の理由を説明するために、きわめて短い報告文を標準的な常用形式に沿って書くことができる。
A2	利用できる能力記述文はない。
A1	利用できる能力記述文はない。

本書の利用者は次の点を考慮し、必要とあれば、その結果を表明するとよいだろう。

- 書く諸活動のうち、
  - 学習者は、どのような目的の活動を学習する必要があるか。
  - 学習者にどのような目的の活動を身につけさせるか。
  - 学習者は、どのような目的の活動ができれば、それが認められるか。

4.4.1.3 産出的言語活動の方略

産出的言語活動の方略とは、能力を総動員し、種々の能力のバランスをとり ——つまり長所を活かし、弱点にさりげなく対処し—— 課題の性質と手持ちの能力を一致させることである。その際、内在する知的資源が活性化されるが、それは意識的に準備（**リハーサル**）したり、さまざまな文体、談話構造、表現方法の効果を計算したり（**聴衆への配慮**）、足りないときには必要な事項を調べたり、支援を求めたりする（**活用できる資源を探す**）ことによって可能になることがある。知的資源が適切に動員されなかったり、探し出せなかった場合には、言語使用者はもっと穏当な課題を求めた方が賢明だと気づくであろう。例えば、手紙を書く代わりに葉書を書くなどがその例である。また一方で適当な支援が得られれば、学習者は逆の方向を選ぶかもしれない。つまり、課題をふくらませる（**課題の適正化**）であろう。同様に、十分な能力、資源がない場合は、学習者／使用者は自分が使える言語的手段との折り合いをつけるために、妥協して本当は表現したいことを控えねばならないかもしれない。逆に、後の推敲の際に言語的な支援が充分得られた場合、自分の考えを形に表し、表現することに、より大胆になるだろう（**メッセージの修正**）。

成功を確実にするために、範囲をより狭くして、能力にあわせて目標を下げることを**回避方略**（Avoidance strategies）と呼んでいる。一方で、対処する方法を見つけて、より上のレベルで対処しようとすることは**達成方略**（Achievement strategies）と呼ばれている。達成方略を用いると、言語使用者は自分が持っている能力を積極的に使う方略をとる。簡単な言葉を使って、大体同じことになるように言い直してみたり、過度に一般化してみたり、言い換えてみたり、言いたいことの部分部分を取り出して説明してみたり、L1（第一言語）の表現を「外国語化する（foreignising）」ことを試みたりするのである（**補償**）。学習者は、予め用意した、安全地帯となる足場 —「頼りになる島」— になりそうだと自分が感じる、ごく手近の言葉を使って、新しい状況や概念を表現しようとする（**既存知識の利用**）。半分しか覚えていなくても、うまくいくだろうと思ってやってみる（**敢行**）こともある。言語使用者が代償行為に気がついているかどうか、危ない橋を渡ってみるかどうか、ためらいがちに言葉を使ってみるかどうかはともかく、会話で顔に出る表情、ジェスチャー、それに伴う動きという、相手が見せる反応によって、学習者は自分のコミュニケーションの成功をモニターする機会が与えられる（**成功のモニタリング**）。加えて、特に相互の対話のない活動（例：プレゼンテーション、レポート）では、言語使用者は意識的に、コミュニケーションの点でも、言語の上でもモニターを行い、言い間違いや「お得意の」間違い（つまり頻繁に犯してしまう間違い）に気がつき、訂正（**自己修正**）する。

- 計画　リハーサル：Rehearsing
  活用できる資源の探し出し：Locating resources

聴衆への配慮：Considering audience
課題の適正化：Task adjustment
メッセージの修正：Message adjustment

- 実行　補償：Compensating
  既存知識の利用： Building on previous knowledge
  敢行：Trying out
- 評価　成功のモニタリング：Monitoring success
- 修正　自己修正：Self-correction

次の三点について例示的な測定尺度を示す。

- 計画
- 補償
- モニタリングと修正

	計　　　画
C2	B2 と同じ。
C1	B2 と同じ。
B2	発言内容とおよびその表現方法について計画を立てることができる。また、受け手に与える影響を考えることができる。
B1	新しい言葉の組み合わせや表現を稽古したり試したりして、相手からフィードバックを得ることができる。
	伝えたいことの要点を伝達する仕方を考えることができる。その際、使える言語能力を総動員して、表現のための手段が思い出せる、あるいは見つかる範囲内にメッセージの内容を限定する。
A2	自分のレパートリーの中から適切な表現形を思い出して、使ってみることができる。
A1	利用できる能力記述文はない。

	補　　　　　　償
C2	すぐには思い出せない言葉を同等の表現で置き換えることができ、余りにも流暢にそれを行うので聞いている側はほとんど気づかない。
C1	B2＋と同じ。
B2	語彙やテクスト構成上の空白を補う間接的な表現や言い換えを使うことができる。
B1	直接当てはまる言葉は思い出せないが、そのものの具体的な特徴を定義できる。 自分の言いたかったことを、類似の意味を持つ表現を使って言い換えることができる。（例：バス＝人を運ぶトラック）
	伝えたい概念に類似した意味を持つ、簡単な言葉を使い、聞き手にそれを正しい形に「修正」してもらうことができる。 母語を学習対象言語の形に変えて使ってみて、相手に確認を求めることができる。
A2	手持ちの語彙の中から不適切な言葉を使っても、言いたいことをはっきりとさせるためにジェスチャーを使うことができる。
	直接もの自体を指し示して、伝えたいことを相手に分からせることができる。（例：「**これ**をください」）
A1	利用できる能力記述文はない。

	モ　ニ　タ　リ　ン　グ　と　修　正
C2	難しいところを元に戻って言い直したり、言い換えが非常になめらかにでき、対話の相手はそれにほとんど気がつかないぐらいである。
C1	難しいところは元に戻って言い直し、全く話の流れを途切れさせることなく、本来言いたかったことの言い換えができる。
B2	特に意識している場合や、誤解を引き起こしてしまった場合、言い損ないや誤りを修正することができる。 自分の「お得意の」間違いが分かっていて、その点に関して発言の際意識的にモニタリングすることができる。
B1	もし対話相手から問題を指摘されたなら、誤解を招くような表現や時制などの混乱を修正できる。
	自分が使った言語形式が正しいかどうか確認することができる。 コミュニケーションが失敗したときは、別の方略を用いて出直すことができる。
A2	利用できる能力記述文はない。
A1	利用できる能力記述文はない。

4.4.2　受容的活動（receptive activities）と方略

これには聞く活動と読む活動がある。

4.4.2.1　聞く受容的活動（聞くこと）

話されたものの受容的活動では、聞き手としての言語使用者は一人かそれ以上の話し手によって産出された話し言葉をインプットとして受容し、処理する。この聞く活動には次のようなものがある：

- 公共の放送（情報、指示、警報など）を聞くこと
- メディア（ラジオ、テレビ、録音、映画）を聞くこと

- 聴衆の一人として生の演劇、集会、講演会、娯楽などを聞くこと
- 会話をそばで聞くことなど

どの場合でも言語使用者は次の点を聞こうとするであろう：

- 要点をとらえるため
- 特定の情報のため
- 細かく理解するため
- 含意を理解するため

例示的な測定尺度を、次の五点について示しておく。

- 包括的な聴解
- 母語話者同士の対話の理解
- 聴衆の一人として生で聞くこと
- 発表や指示を聞くこと
- 音声メディア（ラジオなど）と録音を聞くこと

	包 括 的 な 聴 解
C2	母語話者にかなり速いスピードで話されても、生であれ、放送であれ、どんな種類の話し言葉も難無く理解できる。
C1	特に耳慣れない話し方をする話者の場合には、時々細部を確認しなければならない場合があるが、自分の専門外の抽象的で複雑な話題についての長い発話にも充分についていける。 幅の広い慣用表現や口語体表現が理解できる。言語使用域の移行を正しく認識できる。 構造がはっきりしていない場合、または内容の関係性が暗示されているだけで、明示的でない場合でも、長い発話を理解できる。
B2	生であれ、放送であれ、身近な話題でなくとも、個人間、社会、学問、職業の世界で通常出合う話題について、標準語で話されれば理解できる。周囲の極端な騒音、不適切な談話構成や慣用表現だけが理解を妨げる。
	自分の専門分野での技術的な議論を含めて、標準語で話されれば、抽象的な話題でも具体的な話題でも、内容的にも言語的にもかなり複雑な話の要点を理解できる。 もし話題がそれなりに身近なのもので、話の方向性が何らかの標識で明示的に示されていれば、長い話や複雑な議論の流れでも理解できる。
B1	毎日や普段の仕事上の話題について、簡単な事実関係の情報を理解できる。もし、大体が耳慣れた発音で、明瞭に話されていれば、一般的なメッセージも具体的な詳細も理解できる。
	短い物語も含めて、仕事、学校、余暇などの場面で普段出会う、ごく身近な事柄について、標準語で明瞭に話されたものなら要点を理解できる。
A2	もし、はっきりとゆっくりとした発音ならば、具体的な必要性を満たすことが可能な程度に理解できる。
	もし、発話がはっきりとゆっくりとした発音ならば、最も直接的な優先事項の領域（例：ごく基本的な個人や家族の情報、買い物、その地域の地理、仕事・雇用）に関連した句や表現が理解できる。
A1	意味がとれるように間を長くおきながら、非常にゆっくりと注意深く発音してもらえれば、発話を理解できる。

	母 語 話 者 同 士 の 対 話 の 理 解

C2	C1と同じ。
C1	抽象的で複雑、かつ未知の話題でも、グループ討議やディベートでの第三者間の複雑な話し合いを容易に理解できる。
B2	母語話者同士の活気に富んだ会話についていくことができる。
	自分の話し方を全く変えない母語話者との議論に上手に加われないかもしれないが、少し努力すれば、自分の周りで話されていることのほとんどを聞き取ることができる。
B1	もし、話が標準語で、発音もはっきりとしていれば、自分の周りでの長い議論の要点を普通に理解できる。
A2	ゆっくりと、はっきりした議論なら、自分の周りで議論されている話題はおおかた分かる。
A1	利用できる能力記述文はない。

	聴衆の一人として生で聞くこと
C2	かなり程度の高い口語表現や方言的な慣用表現、馴染みの薄い専門用語を利用した専門の講義やプレゼンテーションを理解できる。
C1	たいていの講義、議論、ディベートが比較的容易に理解できる。
B2	内容的にも言語的にも複雑な講義、話、報告、そのほかの学問的／専門的なプレゼンテーションの要点は理解できる。
B1	もし、ごく身近なテーマと内容で、プレゼンテーションが簡潔で明確な構成を持っているならば、自分の専門の範囲で講義や話を理解できる。
	もし、はっきりと標準語で発音されるならば、ごく身近な話題についての簡単な短い話の要点を理解できる。
A2	利用できる能力記述文はない。
A1	利用できる能力記述文はない。

	広報・アナウンスや指示を聞くこと
C2	C1と同じ。
C1	例えば、駅やスポーツ・スタジアムのような所での、聞き取れないほど音質が悪い、歪みのあるアナウンスから、特定の情報を引き出すことができる。 取扱説明や、ごく身近な製品説明やサービスについての、複雑な専門的情報が理解できる。
B2	標準語で普通のスピードで話されていれば、具体的なことでも抽象的なことでも、アナウンスやメッセージを理解できる。
B1	毎日使っている機器・設備の取扱説明のような、簡単な専門的情報を理解することができる。 詳細な指示を理解できる。
A2	短い、はっきりとした、簡単なメッセージやアナウンスの要点は聞き取れる。 徒歩や公共交通機関を使ってXからYまでどうやって行くのかという簡単な説明は理解できる。
A1	当人に向かって、丁寧にゆっくりと話された指示なら理解できる。短い簡単な説明なら理解できる。

	音声メディアや録音を聞くこと
C2	C1と同じ。
C1	いくつか非標準的な表現があっても、録音され、放送された広範囲な音声素材を理解できる。事柄に対する話し手の、言葉に表れない姿勢や、話し手の間の関係など、細かい点が聞き取れる。
B2	社会、専門、学問の世界で普段出合うもので、標準語で録音されたものは理解できる。また、情報の内容だけでなく、話し手の視点や事柄に対する姿勢が聞き取れる。
	標準語で話されているほとんどのラジオドキュメンタリーや、録音・放送された音声素材を理解できる。話し手の心情や調子などが聞き取れる。
B1	はっきりとした標準語で話された、個人的に興味がある話題であれば、録音され、放送された音声素材の大部分の情報の内容を理解できる。
	比較的ゆっくりとはっきりと話された、ごく身近な話題に関するラジオの短いニュースや、比較的簡単な内容の録音された素材なら、主要な点は理解できる。
A2	ゆっくりとはっきりと話されれば、予測可能な日常の事柄に関する、短い録音の一節を理解し、必要な情報を取り出すことができる。
A1	利用できる能力記述文はない。

本書の利用者は次の点を考慮し、必要とあれば、その結果を表明するとよいだろう。

- 聞き取りについて、
  - 学習者はどのようなインプットの処理を学習する必要があるか。
  - 学習者にどのようなインプットの処理を身につけさせるか。
  - 学習者は、どのようなインプットの処理ができれば、それが認められるか。
- 学習者はどのような目的でインプットを聞くのか。
- 学習者はどのような聞き取りの仕方をするか。

4.4.2.2 視覚的な受容的活動（読むこと）

視覚的な受容的活動において、読者としての学習者は一人かそれ以上の書き手によって産出された、書かれたテクストのインプットを受容し、処理する。読む活動の例は次の通りである：

- 一般的な指示書を読むこと
- 情報収集のために読むこと。例えば、参考文献を使う。
- 指示を読み、従うこと
- 楽しみのために読むこと

どの場合でも言語使用者は次の点を読もうとするであろう：

- 要点をとらえるため
- 特定の情報のため
- 細かく理解するため

- 含意まで理解するため

例示的な測定尺度を、次の五点について示しておく。
- 包括的な読解
- 通信文を読むこと
- 世情を把握するために読むこと
- 情報や議論を読むこと
- 説明書を読むこと

	包括的な読解
C2	抽象的で構造的に複雑な、もしくは口語表現の非常に多い文学、および文学以外の書き物を含めて、書かれた言葉のあらゆる形式を実質的に理解して批判的に解釈できる。 意味や文体の微妙な違いを味わい、明示的な意味と同時に暗示的な意味も味わいながら、幅広い分野にわたって、長い複雑なテクストを理解できる。
C1	長くて複雑なテクストでも、難しい節を繰り返して読めるのであれば、自分の専門に関係がなくても、中身を詳細に理解できる。
B2	適切な参考資料を選択して使いながら、さまざまな目的やテクストの種類にあわせて、読むスピード、読み方を変えながら、独力でかなりのところまで読み解ける。広汎な語彙力を持っているが、頻度の低い慣用句にはいくらか手こずることもある。
B1	簡潔な事実関係のテクストで、自分の専門分野や興味の範囲内のものは、充分に主題を理解できる。
A2	非常によく用いられる、日常的、もしくは仕事関連の言葉で書かれた、具体的で身近な事柄なら、短い簡単なテクストが理解できる。
	よく使われる語で書かれた、国際的共通語彙もかなり多い、短い簡単なテクストが理解できる。
A1	非常に短い簡単なテクストを、身近な名前、単語や基本的な表現と一つずつ取りあげて、必要であれば読み直したりしながら、一文一節ずつ理解することができる。

	通信文を読むこと
C2	C1と同じ。
C1	辞書を時々使えば、どんな種類の通信文でも理解できる。
B2	自分に興味のある分野に関連した通信文を読んで、すぐに主要点が把握できる。
B1	個人の手紙を読んで、出来事、感情、希望の表現を理解することができ、定期的にペンフレンドと文通できる。
A2	身近な話題についての日常の手紙やファックス（照会、注文、確認など）の基本的なタイプのものが理解できる。
	短い個人の手紙は理解できる。
A1	葉書の短い簡単なメッセージを理解することができる。

	世情を把握するために読むこと
C2	B2と同じ。
C1	B2と同じ。
B2	ざっと目を通しただけで、長い複雑なテクストの重要事項を見定めることができる。 幅の広い専門的な話題についての情報や記事、レポートの内容やその重要度をすぐに見抜き、綿密な読解の価値があるどうかを決めることができる。
B1	必要な情報を見つけるために長いテクストにざっと目を通し、テクストのさまざまな部分や別のテクストから、特定の課題遂行のための情報を収集できる。
	手紙、パンフレット、短い公文書のような日常の資料の中から重要な情報を探し出し、理解できる。
A2	広告、趣意書、メニュー、参考書目録、時刻表のような、簡単な日常の資料の中から予測可能な特定の情報を見つけることができる。 リストの中から特定の情報を見定めて、必要とされる情報を抜き出すことができる。(例えば、サービスや小売店を探すために「イエローページ」を使う。) 日常の看板や掲示を理解することができる。例えば、公の場所では、道路、レストラン、鉄道の駅などの看板、職場では説明、指示、危険警告などの掲示が理解できる。
A1	日常のよくある状況下で、簡単な掲示の中から身近な名前や語、基本的な表現が分かる。

	情報や議論を読むこと
C2	C1と同じ。
C1	社会、専門、学問の分野で出合う可能性のある、ある程度長い、複雑なテクストを詳細な点まで理解できる。意見表明だけでなく、含意された意見や立場も含めて詳細な点まで理解できる。
B2	自分の専門分野の非常に専門的な資料から、情報、考え、意見を読み取ることができる。 専門用語の意味を確認するために辞書を使うことができれば、自分の専門外であっても専門記事が理解できる。
	筆者が特別の立場や視点から取り上げた、現代の問題に関する記事やレポートを理解できる。
B1	主張のはっきりした論説的テクストの主要な結論を把握できる。 必ずしも詳しくはなくとも、提示された問題への対応に関する議論の筋道が分かる。
	身近な話題についての簡単な新聞記事から重要点を取り出すことができる。
A2	手紙、パンフレット、新聞の短い事件記事のような、簡潔なテクストの中から特定の情報を取り出すことができる。
A1	簡単な情報文の内容や、簡潔な記述文の概要を把握することができる。特に視覚的な補助があれば、さらに容易に概要が把握できる。

	説明書を読むこと
C2	C1と同じ。
C1	もし難しい箇所を読み返すことができれば、それが自分の専門分野に関連していなくても、新しい機械や使用手順についての長い複雑な説明を細かいところまで理解できる。
B2	もし難しい箇所を読み返すことができれば、条件や警告の詳細までも含めて、自分の関係分野の長い複雑な説明を理解できる。
B1	機器について、はっきりと書かれた簡潔な説明を理解できる。
A2	簡単な言語で表現されていれば、例えば、安全のためなどの規則が理解できる。
	公衆電話のような日常生活で見る機器についての簡潔な説明を理解できる。
A1	(例えば、XからYへ行くための)短い、簡潔に書かれた方向指示を理解できる。

本書の利用者は次の点を考慮し、必要とあれば、その結果を表明するとよいだろう。

- 読むことについて、
  - どのような目的のために読むことを学習者は学習する必要があるか。
  - どのような目的のために読むことを学習者に身につけさせるか。
  - どのような目的のために読むことを学習者ができれば、それが認められるか。
- テクストの様式に関して、
  - どのようなものを読むことを学習者は学習する必要があるか。
  - どのようなものを読むことを学習者に身につけさせるか。
  - どのようなものを読むことを学習者ができれば、それが認められるか。

4.4.2.3　視聴覚による受容的言語活動

視聴覚による受容的言語活動の場合、言語使用者は同時に音声と視覚情報を受け取る。その活動の例は次の通りである：

- 朗読されるテクストを目で追うこと
- テレビ、ビデオ、映画の字幕を見ること
- 新しい技術（マルチ・メディアやCD-ROMなど）を使うこと

テレビや映画を見るための例示的尺度を次に示しておく。

	テレビや映画を見ること
C2	C1と同じ。
C1	相当数の俗語や慣用表現のある映画が理解できる。
B2	たいていのテレビのニュースや時事問題の番組が理解できる。 標準的な言葉遣いのドキュメンタリー、生のインタビュー、トークショー、演劇、大部分の映画を理解できる。
B1	話し方が比較的ゆっくりと、はっきりとしていれば、インタビュー、短い講演、ニュースレポートなど本人の関心事である話題について、多くのテレビ番組の内容をおおかた理解できる。
	映像と人の行動が話の大筋を伝え、はっきりとした簡潔な言語で話されていれば、かなりの映画が理解できる。 話し方が比較的ゆっくりとはっきりとしていれば、身近な話題についてのテレビ番組の要点をつかむことができる。
A2	映像と実況説明がほとんど重なるならば、出来事や事故を伝えるテレビのニュース番組の要点が分かる。
	事実報道のテレビニュースの話題が変われば、そのことに気がつき、内容を大まかに理解できる。
A1	利用できる能力記述文はない。

4.4.2.4　受容的言語活動の方略

受容的言語活動の方略とは、その場にふさわしいコンテクストや世界に関する知識を特定して、その過程において適切なスキーマと想定されるものを活性化することである。すると、それらはこれから起こることの構成や内容についての予測を立てること（**フレーミング**）につながる。そうした受容的言語活動の過程では、（言語的でも非言語的でも）全体の流れの中で得られた手がかりや、その状況に関わるスキーマとの関連で立てられた予測に基づいて、表現されている意味や、その裏にあるコミュニケーション意図に関して仮説が打ち立てられるのである。本当の意味に近づこうとして解釈を繰り返すうちに、メッセージの中に表れている空白、および空白の可能性のあるところは埋められ、意味が具体化され、メッセージの重要性やその構成要素が理解されるのである（**推論**）。こうした空白が起こる原因には、言語的な制限、受容条件の厳しさ、関連知識の欠如、または、聞き手／読者がテーマに対してもっている慣れを、話し手／書き手がどう考えていたか、間接的な表現、控えめな表現や音声的脱落、などがある。この過程を経て到達した当面のモデルの妥当性を、同時に存在するテクストから引き続き入ってくる情報や、コンテクスト上の手がかりを拠り所として、活性化したスキーマに合っているかどうか －現在自分がしている状況解釈－確かめるのである（**仮説検証**）。もしそれが一致していないと分かると、第一段階（フレーミング）に戻り、この場の手がかりをよりよく説明できる代わりのスキーマを探すことになる（**仮説の再検証**）。

- **プランニング**（Planning）： **フレーミング**（framing）（心的な構えを決める、スキーマを活性化する、予測を立てる）
- **遂行**（Execution）： 手がかりの発見と推論（inferring）
- **評価**（Evaluation）： 仮説検証（hypothesis testing）：手がかりがスキーマとの合致の検証
- **修正**（Repair）： 仮説の再検証（revising hypotheses）

例示的尺度は次の通りである。

	手がかりの発見と推論（話し言葉と書き言葉）
C2	C1 と同じ。
C1	コンテクスト上の、文法的、語彙的手がかりから、相手の態度や気持ち、意図を推測し、何が次に来るかよく予測できる。
B2	要点の把握を含め、理解のために多様な方略を駆使でき、コンテクスト上の手がかりから理解の当否を確かめることができる。
B1	自分の関心や専門に関連するテクストの中で、馴染みのない単語の意味を文脈から推測できる。 話題が身近なものであれば、時には知らない単語の意味を文脈から推定し、文の意味を推論できる。
A2	日常の具体的な内容や話題の短いテクストや、発話の全体の意味を手がかりに、知らない単語のおおよその意味を文脈から引き出すことができる。
A1	利用できる能力記述文はない。

4.4.3　相互行為活動（interactive activities）と方略

4.4.3.1　口頭のやり取り

相互行為活動では、言語使用者は、話し手と聞き手とを交互に務めながら、一人以上を相手に、協調の原則に従って、意味の交渉を行いながら、相手と協同して会話を形作っていく。

受容的言語行為と産出的言語行為の方略は、対話の最中も常に用いられている。また、そこには認知的、協調的な方略（ディスコース方略や協調の方略と呼ばれることもある）のうちいくつかの種類が関与している。それらは話者交代、問題の設定、問題解決への道筋、解決策の提示と評価、合意点の概括や要約、そして対立の仲介などである。

相互行為活動には次の例が挙げられる：

- 取引
- 打ち解けた会話
- 非公式の議論
- 公式の議論
- ディベート
- インタビュー
- 交渉
- 協同計画
- 目的達成のための実際的共同作業

次の項目について例示的尺度を示しておく。

- 一般的な話し言葉のやり取り
- 母語話者との対話を理解すること
- 会話
- 非公式の議論
- 公式の議論とミーティング
- 目的達成のための協同作業
- 製品やサービスを得るための取引
- 情報の交換
- インタビューをすること、インタビューを受けること

	一般的な話し言葉のやり取り
C2	慣用的な表現や口語表現をかなり使いこなすことができ、コノテーションまで気がつく。かなり的確に修飾を加えることによって正確に細かいニュアンスまで伝えることができる。表現しにくいところを上手に回避して発話を再構成できるし、対話の相手は修復がなされたことにはほとんど気がつかない。
C1	ほとんど努力する必要がないくらい、らくらくと流暢に、自然に言いたいことを表現できる。幅の広い語彙が使いこなせ、間接的な表現を使って即座に対話の隙間を埋めることができる。見て分かるような表現探しや、回避の方略はほとんどない。概念的に難しい話題だけが自然でスムーズな言葉の流れを邪魔する。
B2	一般的、学術的、職業上、もしくは余暇に関する幅広い話題について、流暢に、正確に、そして効果的に言葉を使うことができ、考えと考えの間の関係をはっきりとさせることができる。言いたいことが表現できない様子もまずなく、文法も正確で、その場にふさわしい丁寧さで、自然にコミュニケーションできる。
	母語話者を相手に、お互いにストレスを感じさせることなく、普通の対話や関係が維持できる程度に、流暢に自然に対話できる。個人的に重要な出来事や経験を強調して、関連説明をし、根拠を示して自分の見方をはっきりと説明し、主張・維持できる。
B1	自分の関心や専門分野に関連した、身近な日常的および非日常的な問題について、自信を持って話し合いをすることができる。情報を交換、チェックし、確認できる。あまり日常的でない状況にも対処し、問題の在処を説明できる。映画、書籍、音楽などの抽象的な文化的話題について、自分の考えを表現できる。
	単純な形だが幅広く言葉を使え、旅行中に遭遇する可能性のあるほとんどの状況に対処できる。身近な話題の会話に準備なしでも加わることができる。身近で個人的関心のある事柄、または日常生活に関連する話題（例えば、家族、趣味、仕事、旅行、時事問題）について個人的な意見を表明したり、情報を交換したりできる。
A2	もし必要がある場合に相手が助けてくれれば、予め決まっているような状況、短い会話でなら、比較的容易に対話ができる。余り苦労しなくても日常での簡単なやり取りができる。予測可能な日常の状況ならば、身近な話題についての考えや情報を交換し、質問に答えることができる。
	仕事や自由時間に関わる身近な日々の事柄について、直接的で簡単な情報交換を必要とする通常の課題ならコミュニケーションできる。非常に短い社交的なやり取りには対応できるが、自分から会話を進められるほどの理解はない。
A1	簡単な方法でやり取りができるが、ゆっくりとした繰り返し、言い換え、修正に全般的に頼ってコミュニケーションすることになる。簡単な質疑応答はできる。すぐに回答が必要な事柄やごく身近な話題についてなら、話も始められ、応答もできる。

	母語話者との対話を理解すること
C2	標準的でない話し方や言い方に慣れる機会があれば、自分の専門分野を超えた専門家の抽象的な複雑な話題でも、話し相手の母語話者が言ったことを理解できる。
C1	自分の専門分野外の話題についての専門家による抽象的な、複雑な話を詳しく理解できる。ただ、馴染みのない話し方の場合は特に、時々詳細を確認する必要はある。
B2	騒音のある環境でも標準的な話し言葉で自分に言われたことを詳細に理解できる。
B1	時には特定の単語や表現の繰り返しを求めることもあるが、日常的会話で自分に向けられたはっきりと発音された話は理解できる。
A2	あまり苦労せずに簡単な日常のやり取りを何とかできるぐらいの理解はできる。 時々繰り返しや言い換えを求めることが許されるなら、自分に向けられた、身近な事柄について、はっきりとした、標準語での話はたいてい理解できる。
	簡単な日常会話で、自分に対してはっきりとゆっくりと、直接言われたことを理解できる。もし、話し手の方が面倒がらねば、分かるようにしてもらえる。
A1	こちらの事情を理解してくれるような話し相手から、はっきりとゆっくりと、繰り返しを交えながら、直接自分に向けられた話ならば、具体的で単純な必要を満たすための日常の表現を理解できる。 自分に向けられた、注意深く、ゆっくり表現された質問や説明が理解できる。短い簡潔な指示を理解できる。

	会　　　　　話
C2	社会や個人生活全般にわたって、言語上の制限もなく、ゆとりをもって、適切に、自由に会話ができる。
C1	感情表現、間接的な示唆、冗談などを交ぜて、社交上の目的に沿って、柔軟に、効果的に言葉を使うことができる。
B2	騒音の多い環境でも、たいていの話題について長い会話に参加できる。 母語話者との対話でも、相手を不用意にいらつかせたり、おかしがらせたりすることなく、相手が母語話者同士で会話している時とは別の振る舞いをしなくてすむくらいに、互いの関係を維持できる。 気持ちのありようを伝え、出来事や経験のもつ個人的重要性を強調することができる。
B1	身近な話題についての会話なら準備なしに参加できる。 時には特定の単語や表現の繰り返しを求めることもあるが、日常的会話で自分に向けられたはっきりと発音された話は理解できる。 時には言いたいことが言えない場合もあるが、会話や議論を続けることができる。 驚き、幸せ、悲しみ、興味、無関心などの感情を表現し、また相手の感情に反応することができる。
A2	挨拶、別れ、紹介、感謝などの社会的関係を確立することができる。 時々繰り返しや言い換えを求めることが許されるなら、自分に向けられた、身近な事柄について、はっきりとした、標準語での話はたいてい理解できる。 簡単な言葉で自分の感情を表現することができるし、感謝も表現できる。
	非常に短い社交的なやり取りには対応できるが、自分から会話を進ませられるほどには理解できていない場合が多い。それでも、相手の方が面倒がらねば、分かるようにしてもらえる。 挨拶をするのに簡単な日常の丁寧な形式を使うことができる。 招待、提案、謝罪をすることができ、またそれらに応じることができる。 好き嫌いを言うことができる。
A1	紹介や基本的な挨拶、いとま乞いの表現を使うことができる。 人が元気かどうかを聞き、近況を聞いて、反応することができる。 こちらの事情を理解してくれるような話し相手から、はっきりとゆっくりと、繰り返しを交えながら、直接自分に話が向けられれば、具体的で単純な、必要を満たすための日常の表現を理解できる。

	非　公　式　の 議　論 （友人との）
C2	C1 と同じ。
C1	抽象的で複雑でよく知らない話題でも、グループ討議では第三者間の複雑な対話を容易に理解し、そこに加わることができる。
B2	母語話者同士の活発な議論について行くことができる。 正確に自分の考えや意見を表現できる。また、説得力をもって議論の複雑な道筋を提示し、それに反応できる。
	身近な状況での非公式の議論に積極的に参加し、コメントすること、視点をはっきり示すこと、代替案を評価すること、仮説を立て、また他の仮説に対応することができる。 話し方を普段と全く変えない複数の母語話者との議論に加わるのは難しいかもしれないが、多少の努力をすれば議論の中で言われていることが大部分理解できる。 関連説明、論拠、コメントを述べることによって、議論で自分の意見を説明したり、維持したりできる。
B1	もし対話者が、非常に慣用句的な語法を避け、はっきりと発音してくれれば、一般的な話題について自分の周りで言われていることのほとんどを理解できる。 音楽や映画などの抽象的または文化的話題についての自分の考えが表現できる。問題の在処を説明できる。 他人の見方に対して簡単なコメントができる。 何をしたいか、どこに行きたいか、誰を選べばよいか、またはどちらを選べばよいか、などを議論し、代案を比較対照できる。
	もし、標準的な言葉遣いではっきりと発音された話であれば、友人との非公式の議論の要点をおおかた理解できる。 興味ある話題について議論する際に、自分の個人的見方や意見を示したり、尋ねたりすることができる。 どこに行くか、何をしたいか、イベントをどのように準備するか（例：外出）などの、実際的な問題や問いの解決に関して、自分の意見や反応を相手に理解させることができる。 信念、意見、賛成、反対を丁寧に表現できる。
A2	ゆっくりと、はっきりした議論なら、通常自分の周りで議論されている話題はおおかた分かる。 晩や週末にすることを論じることができる。 提案を行ったり、出された提案に対して反応できる。 他の人の意見に賛成や反対ができる。
	はっきり、ゆっくりと、自分に直接向けられた発話ならば、日常的で実際的な問題を簡単に論じることができる。 何をしたいか、どこへ行くのかを話して、会う約束をすることができる。
A1	利用できる能力記述文はない。

	公式の議論とミーティング
C2	複雑な論題についての議論で自己主張できる。母語話者と比べても引けをとらず、明確で説得力のある議論ができる。
C1	抽象的かつ複雑で身近でない話題でも、ディベートに容易についていくことができる。 説得力をもって公式に主張を展開でき、質問やコメントに応じ、複雑な筋立ての対抗意見にも、流暢に自然に適切に応えることができる。
B2	活発な議論について行き、支持側と反対側の論理を的確に把握できる。 自分の考えや意見を正確に表現できる。また、複雑な筋立ての議論に対し、説得力をもって見解を提示し、対応できる。
	日常・非日常的な公式の議論に積極的に参加できる。 自分の専門分野に関連した事柄なら、議論を理解し、話し手が強調した点を詳しく理解できる。 自分の意見を述べ、説明し、維持することができる。代案を評価し、仮説を立て、また他人が立てた仮説に対応できる。
B1	もし対話相手が、非常に慣用句的な言葉遣いを避け、はっきりと発音してくれれば、自分の専門分野に関連した話の概略を理解できる。 ディベートに参加するのは難しいが、視点ははっきりと示すことができる。 標準的な言葉遣いではっきりとした発音であれば、事実に関した情報をやり取りしたり、指示を受けたり、実際的な問題の解決策を論じたりする、定例の公式の議論に参加することができる。
A2	議論がゆっくりとはっきりなされれば、自分の専門分野に関連した公式の議論での話題の動き・変化をおおかた理解できる。 直接自分に向けられた質問ならば、実際的問題についての関連情報をやり取りし、自分の意見を示すことができるが、自分の意見を述べる際には、人の助けを借り、必要に応じて鍵となるポイントを繰り返してもらわねばならない。
	もし必要な場合に鍵となるポイントを繰り返してもらえるならば、公的な会合で直接自分に向けられた質問に対して自分の考えを言うことができる。
A1	利用できる能力記述文はない。

註：この下位尺度の能力記述文に関して測定モデルの実際経験はない。

	目的達成のための協同作業 （例：車を修理する、文書を検討する、イベントを準備する）
C2	B2と同じ。
C1	B2と同じ。
B2	詳細な使用説明を確実に理解できる。 他人に仲間に入るように誘ったり、意見を述べるように促したりすることによって、作業を先に進めることに貢献できる。 原因や結果を推測し、異なるアプローチの利点と不利な点を比較考量しながら、論点や問題の概略をはっきりと述べることができる。
B1	相手の話し方が速かったり長い場合には、繰り返しや説明を求めることもあるが、言われたことは理解できる。 問題の在処を説明し、次に何をすべきか検討し、代案を比較対照できる。 他人の見方に対して簡単なコメントができる。
	言われたことはたいてい理解でき、必要なときにはお互いの理解を確認するために、言われたことの一部を繰り返すことができる。 自分の意見や反応を、次にすべきことや問題解決策との関連で、簡単に理由を挙げて説明して、理解させることができる。 仕事の進め方についての意見を言うよう他人を促すことができる。
A2	理解できない場合は、単に繰り返しを求めるだけで、あまり苦労せずに簡単な日常の課題にうまく対処できる程度に理解できる。 提案したり、出された提案に応じたり、指示を求めたり出したりしながら、次にすることを検討できる。
	話について行っていることを分からせることができる。もし話し相手が面倒がらなければ、必要なことを分かるようにしてもらえる。 簡単な表現を使って日常の課題に関するやり取りができ、物を要求したり、与えたり、簡単な情報を得たり、次にすることを話し合うことができる。
A1	注意深く、ゆっくりと表現された質問や説明なら理解できる。短い簡潔な指示を理解できる。 人に物事を要求したり、与えることができる。

	製品やサービスを得るための取引
C2	B2 と同じ。
C1	B2 と同じ。
B2	交通違反の不当な呼び出し状、アパートでの損害に対する金銭的責任、事故に関する責任のような争いの解決のためにうまく交渉の話し合いができる。 補償案件の概観を述べ、満足が得られるような説得力のある言葉遣いができ、こちらの譲歩の限界をはっきりと表明することができる。
	問題が起きたことを説明し、業者や客の方が譲歩の義務があることをはっきりとさせることができる。
B1	旅行中に起きそうなたいていのこと、旅行の打ち合わせなどのやり取りに対処することができ、外国を訪問中に関係当局と対応できる。 店や郵便局、銀行で、例えば、気に入らなかった品を返品するなどの、あまり日常では起きない状況に対処することができる。苦情を言うことができる。 例えば、知らない目的地に行くのに降りる駅を乗客に尋ねるなど、実際の旅行中や、旅行代理店で旅行の手配に際して起きるたいていの状況に対処することができる。
A2	旅行、宿泊、食事、買い物のような毎日の生活での普通の状況に対処することができる。 簡単で特別専門的でない普通の内容であれば、旅行会社から必要な情報を入手できる。
	日常品やサービスを求めたり、提供したりできる。 旅行や、バス、列車、タクシーなどの公共の交通機関についての簡単な情報を得ることができる。行き方を聞いたり、教えたりすることができる。切符を買うことができる。 疑問点を質問し、店、郵便局、銀行で簡単な用を済ますことができる。 量や数、値段などの情報を与えたり、取得することができる。 欲しいものを言い、値段を聞いて簡単な買い物ができる。 食事を注文することができる。
A1	人に物事を要求したり、与えることができる。 数や量、費用、時間を扱うことができる。

	情　報　の　交　換
C2	B2と同じ。
C1	B2と同じ。
B2	自分の職業上の役割に関するどのような事柄についても、複雑な情報や助言を理解・交換することができる。
	信頼を得られる程度に情報を詳しく伝えることができる。 どのような手順で遂行するか、明確な細かい指示を与えることができる。 多くの情報源からの情報と論拠を統合して報告できる。
B1	ある程度の自信を持って、自分の専門分野の身近な日常、また非日常的事柄について、集めた事実情報を、交換、チェックし、確認できる。 細かい指示をしながら、やり方を説明することができる。 短い物語、記事、スピーチ、討議、インタビュー、ドキュメンタリーをまとめ、自分の意見を示すことができる。またさらに細部に関する質問に答えることができる。
	事実に基づく簡単な情報を見つけ出し、人に伝えることができる。 詳細な説明を求め、理解できる。 さらに細かい情報を得ることができる。
A2	あまり苦労しないで簡単な日常の対話をこなしていくだけの理解はできる。 毎日の実際的な要求に対処できる。事実に基づく簡単な情報を見つけ出し、人に伝えることができる。 習慣や日常の仕事について質問をし、答えることができる。 娯楽や過去の活動について質問をし、答えることができる。 簡単な説明や指示を与えたり、理解することができる。例：どこかへの行き方を説明する。
	直接的な情報交換を求めたり、日常の簡単な課題についてやり取りができる。 身近な日常的作業について情報をある程度まで交換できる。 仕事中や自由時間にすることについて質問をしたり、答えたりすることができる。 地図や図面を参照しながら目的地を聞いたり、答えたりすることができる。 個人的な情報を求めたり、提供したりできる。
A1	自分に向けられた、注意深く、ゆっくり表現された質問や説明が理解できる。短い簡潔な指示を理解できる。 簡単な質問を聞いたり、答えたりすることができる。直接必要なこと、もしくはごく身近な話題についての簡単なことを、自分から言ったり、相手の言ったことに反応できる。 自分自身や他人の住まい、知人、所有物などについて質問を受けたり、答えたりすることができる。 「来週、前の金曜日、11月には、3時」などの表現を用いて時を知らせることができる。

	インタビューをすること、インタビューを受けること
C2	きわめて上手に対話の一方を務めることができる。母語話者と比べても引けをとらず、インタビューする人かインタビューを受ける人として、堂々と、非常に流暢に話や対話を組み立てることができる。
C1	インタビューする人としてもインタビューを受ける側としても、インタビューに完全に参加することができる。助け船を出さなくとも、なめらかに議論点を発展させることができ、間投詞やあいづちもうまく使える。
B2	インタビューをなめらかに効果的に行うことができる。相手の興味深い返答を取り上げ、用意した質問を自発的に変えるなどして、さらに興味深い答えを引き出すことができる。
	インタビューを受けるとき、相手に助けてもらったり、水を向けてもらわなくても、イニシアティブをとってアイデアを伸長、伸展させることができる。
B1	インタビューや診察（例：医者に症状を説明する）で正確さは限られるものの、必要とされる具体的な情報を提供することはできる。 もし相手が答えを早口で言ったり、長かったりすると、時には繰り返しを求めることもあるが、情報をチェックし、確認しながら用意されたインタビューをやり遂げることはできる。
	インタビューや協議（例：新しい話題を始める）で、対話の相手に頼るところが大きいものの、いくらかイニシアティブをとることができる。 組み立てられたインタビューをやり遂げるために、あらかじめ用意した質問用紙を使うことができ、相手の答えを受けてそれに続くような質問をいくつかは出すことができる。
A2	もし時々説明を求めたり、自分が言いたいことを表現する手助けが得られれば、インタビューで自分の言いたいことを相手に理解させられるし、身近な話題についての考えや情報を伝えることができる。
	インタビューで簡単な質問に答えたり、簡単な意見表明ができる。
A1	個人的なことについて、慣用句的な言葉遣いもなく、ごくゆっくりとはっきりと話してもらえるなら、簡単かつ直接的な質問に答えることができる。

4.4.3.2　書かれた言葉でのやり取り

書かれた言葉を媒体としたやり取りとして次のような活動が挙げられる。

- 口頭でのやり取りが不可能かつ不適切な場合、記録や覚書を渡したり、交換する。
- 手紙やファックス、電子メールなどによる文通通信。
- 草稿、修正案、校正などを書き直し、交換することによって協定書、契約書、公式発表のテクストを協議する。
- オンライン、オフラインでコンピュータの会議に参加する。

4.4.3.3　対面のやり取り

対面のやり取りでは、もちろん、さまざまなメディアの組み合わせ、すなわち、話し言葉、書き言葉、視聴覚、パラ言語的（4.4.5.2 参照）伝達手段やパラテクスト的（4.4.5.3 参照）伝達手段を複合的に使う可能性がある。

4.4.3.4　人間と機械の間のコミュニケーション

コンピュータソフトの機能がどんどん発達してくるに従い、人間と機械の間のコミュニケーションは、公共機関、職業、教育や個人的な領域でも重要な役割を果たすようになってきている。

次に挙げるものについて、例示的尺度を示しておく。

- 一般的な、書かれた言葉でのやり取り
- 通信
- 記録、メッセージ、書式

	一般的な、書かれた言葉でのやり取り
C2	C1 と同じ。
C1	自分が述べたいことをはっきりと正確に表現することができ、相手に対して、柔軟に効果的に対応することができる。
B2	ニュースや視点を効果的に書き表し、他の人の書いたものにも関連づけることができる。
B1	具体的な話題だけでなく、抽象的な話題についても情報や意見を伝えることができる。情報をチェックし、問題について適度の詳しさで尋ねたり、説明できる。 直接的に関連のある簡単な情報を求めたり伝えたりする個人的な手紙、覚書を書くことができ、自分が重要だと思う点を相手に理解させることができる。
A2	直接必要な分野の事柄について、決まり文句を用いて、短い簡単な覚書を書くことができる。
A1	書面で個人的な具体的情報を求めたり、伝えることができる。

	通信
C2	C1 と同じ。
C1	個人的な通信の中で、自分が伝えたいことをはっきりと正確に表現することができ、感情表現や、ほのめかしや、冗談を交えながら、柔軟で効果的な言葉遣いができる。
B2	感情の度合いを伝え、出来事や経験のもつ個人的な重要性を強調しながら、相手の近況や考え方などに言及する手紙を書くことができる。
B1	出来事を伝え、音楽や映画のような抽象的、文化的話題についても、自分の意見を表現する個人的な手紙を書くことができる。
	経験、感情や出来事を多少詳細に記した個人的な手紙を書くことができる。
A2	感謝と謝罪を表現するごく簡単な個人的な手紙を書くことができる。
A1	短い簡単な葉書を書くことができる。

	記録、メッセージ、書式
C2	B1と同じ。
C1	B1と同じ。
B2	B1と同じ。
B1	問い合わせや、問題を説明したメッセージを記録できる。
	自分の日常生活の中で重要な役割を果たす友人たち、サービス関係者、教師や他の人々に、直接伝える情報を簡単なメモに書き、重要と考える点を分かるよう伝えることができる。
A2	もし、繰り返しや言い直しを求めることが可能なら、短い、簡単なメッセージを受け取ることができる。直接必要なことの用件についての短い、簡単なメモやメッセージを書くことができる。
A1	ホテルの予約用紙などに、数、日付、自分の名前、国籍、住所、年、生年月日、入国日などを書くことができる。

本書の利用者は次の点を考慮し、必要とあれば、その結果を表明するとよいだろう。

- やり取りの種類に関して、
  - 学習者は、どのような種類のやり取りへの参加を学習する必要があるか。
  - 学習者にどのような種類のやり取りへの参加を身につけさせるか。
  - 学習者は、どのような種類のやり取りに参加できれば、それが認められるか。
- やり取りの中での役割に関して、
  - 学習者は、どのような役割をこなすことを学習する必要があるか。
  - 学習者にどのような役割をこなすことを身につけさせるか。
  - 学習者は、どのような役割をこなすことができれば、それが認められるか。

4.4.3.5 やり取りの方略

やり取りは、複数の人物が合同でディスコースを構築するときの特有の言語行為だけではなく、受容的言語行為と産出的言語行為の活動の両方に関連している。それゆえ、上述した全ての受容的言語行為の方略と産出的言語行為の方略も、やり取りに関わってくることになる。しかしながら、話し言葉のやり取りでは、必然的に対話者同士が協同で、そこで話すことの意味を作り上げることになる。その、対話者同士が協同で意味を作り上げていく過程では、対話者それぞれの頭の中のコンテクストをある程度共通化させ、何を前提にできるのかを定め、相手の背景を探り、互いに近づいたり、距離を適切に保持したりする。こうしたことをたいていの場合はやり取りと平行してリアルタイムで同時に行っているのである。このことは、受容的言語行為と産出的言語行為の方略に加えて、これら過程の管理に関わるやり取り特有の方略が存在するということである。また、やり取りは基本的には対面で行われるから、テクスト構成上も、言語的にも、パラ言語的にも、コンテクスト上の手がかりにも、重複がはるかに多くなる傾向が見られる。これら全てが、やり取りの過程の中で当事者たちによって常に吟味され、適切と判断される範囲内で、より詳細化することも、省略することも可能であり、よりはっきりさせることも、より曖昧にすることもでき

るのである。

口頭のやり取りの計画にあたっては、これから起きるやり取りのさまざまな可能性の強弱や**フレーミング**に対するスキーマ、あるいは（コミュニケーション上のやり取りの構成を表す）「行動表（praxeogram）」の活性化が必要となる。すなわち、他の相手とのコミュニケーション上の距離の配慮（**情報や意見のずれの認識、前提条件に関する判断**）、そして選択肢を決めて選び出し、この対話の可能な次の行動（**次の一手**）を準備するのである。実際の対話の活動では、言語使用者は発言権を取るために方略を使う。つまり、話を始めるために（**発話権の取得**）、課題達成のための協力関係を固め、議論を脱線させないようにし（**対人的協力**）、相互理解を助け、目下の課題のために取った主な方法を続け（**観念的協力**）、そして何かを言語表現する際に援助を求める（**助けを求める**）ために、発言権取りの方略を利用するのである。コミュニケーションのレベルでも計画および評価が行われる。取ろうとしたスキーマと実際に起きたことの合致度を判定し（**スキーマと行動表のモニター**）、望ましい方向への進行を判断（**効果と成功のモニター**）することである。その結果、誤った理解や容認できない曖昧さが生じた際、確認のために、コミュニケーションあるいは言語レベルのどちらかによる説明を要求したり（**説明を求め、与える**）、コミュニケーションを再び軌道に乗せたり、誤解を解いたりするために、必要なら話をさえぎる （**コミュニケーションの修正**）などの行為を行う。

計画

- フレーミング：行動表の選択（selecting praxeogram）
- 情報・意見のずれの認識：成功の条件（felicity conditions）
- 前提条件に関する判断
- 次の一手（planning moves）

実行

- 発言権の取得・保持
- 協力（対人的）
- 協力（観念的）
- 不測の事態への対処
- 助けを求めること

評価

- モニタリング　（スキーマに関して、行動表に関して）
- モニタリング　（効果に関して、成功・不成功に関して）

修正

- 説明を求めること
- 説明を与えること
- コミュニケーションの修正

次の点に関して、例示的尺度を挙げておく。

- 発言権の取得・保持
- 協力
- 説明を求めること

	発　言　権　の　取　得　・　保　持
C2	C1と同じ。
C1	ディスコース機能の中のいつでも使える範囲から、自分の発言の前置きにふさわしい言い回しを適切に選び、発言の機会を獲得できる。また話の内容を考えている間も、発言権を維持できる。
B2	適切な表現を使って議論に途中から入り込むことができる。 上手に発言権をとって、会話を始め、続け、終えることができる。 必ずしもスマートとは言えないが、会話を始めること、適切なときに発言権を取り、必要なときに会話を終わらせることができる。 手持ちの言い回し（例えば「それは難しい問題ですね...」等）を使って、言うべきことを言葉にする間、時間を稼ぎ、発言権を保ち続けることができる。
B1	適切な言い回しを使って、馴染みのある話題についての議論に途中からでも加わることができる。
	馴染みのある話題や、個人的興味のある話題なら、対面での簡単な会話を始め、続け、終らせることができる。
A2	簡単なやり方で、短い会話を始め、続け、また終えることができる 簡単な対面での会話を始め、続け、終えることができる。
	発話権を取るため、保持するために何らかの言語行動を取ることができる。
A1	利用できる能力記述文はない。

	協　　　力
C2	C1と同じ。
C1	巧みに自分の話を他の話し手の話に関連づけることができる。
B2	相手の反応や意見、推論に対応して、フィードバックを与え、議論の進展に寄与できる。 身近な範囲の議論なら、自分の理解したことを確認したり、他の人の発言を誘ったりして、議論の進展に寄与できる。
B1	会話や議論を進めるために、基本的な言葉や方略の中から持っているものを利用できる。 議論の中で合意点を要約し、話の焦点を整えることができる。
	誰かが述べたことを部分的に繰り返して、互いの理解を確認し、計画通り話が展開するのに寄与できる。 他の人を話し合いに誘い入れることができる。
A2	理解していることを身振りで示すことができる。
A1	利用できる能力記述文はない。

	説 明 を 求 め る こ と
C2	B2 と同じ。
C1	B2 と同じ。
B2	相手の発言を正しく理解したかどうかを確認するための質問ができ、あいまいな点の説明を求めることができる。
B1	誰かが今言ったことの意味を明らかにするよう、または詳しく説明するよう人に求めることができる。
A2	分からないときは、繰り返してもらうよう単純な表現で頼むことができる。 手持ちの表現を使って、理解できていないキーワードや表現の意味の説明を求めることができる。
	理解できないと言うことができる。
A1	利用できる能力記述文はない。

4.4.4　仲介活動（mediating activities）と方略

仲介活動では、言語使用者は自分の言いたいことを表現するわけではなく、単にお互いを直接に理解できない対話者間 —（常にというわけではないが）通常は異なる言語の話し手— の仲介者として行動する。仲介活動には、話し言葉による通訳や書き言葉での翻訳のほかに、オリジナルのテクストが受け手に理解できない場合にそれを同じ言語で要約したり言い換えたりすることをも含む。例えば：

4.4.4.1　話し言葉での仲介

- 同時通訳（会議、会合、公式演説など）
- 逐次通訳（歓迎のスピーチ、ガイド付のツアーなど）
- インフォーマルな通訳には次のようなものがある。
  - 自国にいる外国人観光客のための通訳
  - 外国での母語話者のための通訳
  - 友人、家族、顧客、外国人の賓客などの社交上、商売上の通訳
  - サイン、メニュー、掲示などの通訳

4.4.4.2　書き言葉での仲介

- 正確な翻訳（例：契約書、法律や科学書など）
- 文学の翻訳（小説、劇、詩、台本など）
- 第二言語同士、または第一言語と第二言語との間の、要約の翻訳（新聞や雑誌の記事など）
- 書き換え（非専門家への特殊な専門的テクストなど）

4.4.4.3　仲介の方略

仲介の方略は、限られた材料を使って情報を処理し、オリジナルテクストに対応する意味を構築するという課題への対処法である。この過程には、使える材料を整理して、最大限に利用するための準備計画（**背景知識を増やすこと、支えとなるものを探すこと、用語表を用意すること**）を必要とするかもしれないし、当面の課題への対応を考える（**相手の要求を推察する、通訳する際の長さ・単位を決定する**）ことも必要となるだろう。解釈、注釈、翻訳の過程で、仲介者はたった今言われたことを言葉にしている間にも、同時に先を見通す必要があるので、概して二つの異なる「まとまり（chunks）」、つまり二続きの翻訳単位を

同時に巧みにさばく必要がある（**予見**）。仲介者は自分の語彙を増やし（**訳語の可能性や同義表現を覚える**）、等価表現を覚えておく、また、頼りになる定型的表現を作っておき、予見能力を強化する。一方で、仲介者は、絶えず予見しながら、不確かなところをうまく切り抜け、仲介活動の失敗を防ぐテクニックを使う必要もある（**隙間の補填**）。評価はコミュニケーションのレベル（**内容の矛盾のチェック**）や言語レベル（**語法の一貫性のチェック**）でも行われる。また書き言葉の翻訳では関連する分野に知識のある人々や業績を参照すること（**辞書や同義語辞典を参照する、専門家の意見を聞く、資料を調べることによって推敲する**）を通して修正が行われることになる。

- 計画　背景の知識を増やすこと
  支えとなるものを探すこと（locating supports）
  用語表の準備
  相手の要求を推察する
  通訳の一区切りの単位を決めること
- 実行　予見（previewing）：聞いていることを処理しながら、同時に聞いたばかりのことを一まとまりに訳すこと
  訳語の可能性や同義表現を覚えること
  隙間の補填
- 評価　原文と訳文との間の矛盾のチェック
  語法の一貫性のチェック
- 修正　辞書や同義語辞典を参照すること
  専門家の意見を聞く、資料を調べること

ここでは使うことのできる例示的尺度は現段階では存在しない。

本書の利用者は次の点を考慮し、必要とあれば、その結果を表明するとよいだろう。

- 学習者は、どんな仲介活動を学習する必要があるか。
- 学習者にどんな仲介活動を身につけさせるか。
- 学習者は、どんな仲介活動ができれば、それが認められるか。

4.4.5　非言語コミュニケーション（non-verbal communication）

4.4.5.1　非言語行為

次の活動が実際に言語行為　（通常、対面の話し言葉）に伴って起こる。

- **指し示し**（pointing）、例えば、指、手、視線、うなずき。これらの行為は、「あれ食べていい？　違う、それじゃなくて、あれ！」というような事物や人を同定するための指示詞とともに使われる。

- **模範の提示**（demonstration）、「これを持ってきて、このようにここでそれを直そう。さあ同じことをやって！」のように、指示詞、現在形の動詞や代動詞を伴う。
- **明確に観察可能な行為**（clearly observable actions）で、相手がはっきり分かっていると見なされる時に使われる。「そんなことするな」「よくやった」「ああ、彼ったら落としちゃった」のような話やコメント、命令などの場合、もし行動が知覚されていないのなら、発話は解釈できない。

> 本書の利用者は次の点を考慮し、必要とあれば、その結果を表明するとよいだろう。
>
> - 熟達した学習者に関して、
>   - 熟達した学習者は、どの程度行動を言葉に一致させる必要があるか。
>   - 熟達した学習者にどの程度行動を言葉に一致させることを身につけさせるか。
>   - 熟達した学習者は、どの程度行動を言葉に一致させれば、それが認められるのか。
>   - ♦ またその逆はどうなのか（言葉を行動に一致させる）。
>
> - 言葉と行動の一致について、
>   - 熟達した学習者は、どのような状況で言葉と行動の一致を学習する必要があるか。
>   - 熟達した学習者にどのような状況で言葉と行動の一致を身につけさせる必要があるか。
>   - 熟達した学習者は、どのような状況で言葉と行動の一致ができれば、それが認められるか。

4.4.5.2　パラ言語

パラ言語には、以下のようなものがある。

身体言語（Body language）：パラ言語としての意味を持つ身体言語は、慣習化された意味を伝えるという点で、単に言語に付随する行為とは異なる。そして、パラ言語的な身体言語は文化によって異なる。次のものはヨーロッパの国々の多くで使われる例である。

- ジェスチャー（例：「抗議」を意味する握りこぶし）
- 顔の表情（例：笑顔やしかめっつら）
- 姿勢（例：「絶望」を意味するぐったりとした姿勢、「非常に関心がある」ことを意味する前傾姿勢で乗り出すように座ること）
- 視線（例：共謀を図るウィンクや不信の凝視）
- 身体の接触（例：キスや握手）
- 近接度（例：当事者間の距離）

狭義の言語音以外の音の使用。このような音（音節）は慣習化された意味を伝える点でパラ言語的ではあるが、普通は言語の音韻の体系の外に置かれる。例えば、

「シー」沈黙の要求
「あらあら」驚きの表現
「ふーん！」嫌気、反感の表現
「チェッ」不満の表現
「おやおや」意外感の表現
「ピンポーン」正解
「ブー」はずれ

プロソディー的な音の側面（prosodic qualities）：プロソディー的な要素が、もし慣習化された意味を伝えるのならば、例えば、特定の態度や精神状態に関連しているなら、これらの使用はパラ言語的であるといってよい。

しかし音の長さ、高低、強弱などのプロソディー的な特徴が果たす役割は、通常の音韻体系の外に置かれている。例えば、

声の質（しわがれ声、声量の乏しい声、突き刺すような声など）
ピッチ（うなり声、哀れっぽい声、金切り声など）
大きさ（ささやく、つぶやく、叫ぶなど）
長さ　（例：と――――――ってもよし）

パラ言語的効果は多くの場合、ピッチ、長さ、大きさと声の質の組み合わせによって作られる。

パラ言語のコミュニケーションは既に確立された手話（sign languages）とは慎重に区別されるべきであろう。手話の専門家は *CEFR* の概念とカテゴリーの多くが、彼らにも関連があると思うかもしれないが、手話自体は現在 *CEFR* の研究の範囲外にある。

本書の利用者は次の点を考慮し、必要とあれば、その結果を表明するとよいだろう。

- 学習者は、どのようなパラ言語的行為の a）認識・理解、b）使用を学習する必要があるか。
- 学習者にどのようなパラ言語的行為の a）認識・理解、b）使用を身につけさせるか。
- 学習者は、どのようなパラ言語的行為の a）認識・理解、b）使用ができれば、それが認められるか。

4.4.5.3　パラテクスト的特徴

「パラ言語」と同様の役割を、書き言葉のテクストでは次のような手段が果たしている。

- イラストレーション　（写真、絵など）
- 図、表、グラフ、スケッチなど

- 印刷上の特徴　（字体、行間隔、文字間隔、下線、傍点、レイアウトなど）

> 本書の利用者は次の点を考慮し、必要とあれば、その結果を表明するとよいだろう。
>
> - 学習者は、どのようなパラテクストのa）認識・対応、b）使用を学習する必要があるか。
> - 学習者にどのようなパラテクストのa）認識・対応、b）使用を身につけさせるか。
> - 学習者は、どのようなパラテクストの a）認識・対応、b）使用ができれば、それが認められるか。

4.5　コミュニケーションの言語処理

話し手、書き手、聞き手もしくは読者として行動するために、言語の学習者は一連の活動に熟練する必要がある。

話すために、学習者は

- メッセージを**計画**し、**組み立て**なければならない（認知技能）。
- 発話を**作成**しなければならない（言語技能）。
- 発話を**発声**できなくてはならない（音声技能）。

書くために、学習者は

- メッセージを**組み立て**、**作成**して、表現できなくてはならない（認知および言語技能）。
- テクストを**手書き**するか、**タイプ**できなくてはならない（手作業の技能）。もしくは何らかの他の方法を用いて文章を書き記さなければならない。

聞くために、学習者は

- 発話を**知覚**できなくてはならない（音声聴覚の技能）。
- 言語のメッセージを**認識**できなくてはならない（言語技能）。
- メッセージを**理解**できなくてはならない（意味技能）。
- メッセージを**解釈**できなくてはならない（認知技能）。

読むために、学習者は

- 書かれたテクストを**知覚**できなくてはならない（視覚技能）。
- 文字を**認識**できなくてはならない（正書法技能）。
- メッセージを**認識**できなくてはならない（言語技能）。
- メッセージを**理解**できなくてはならない（意味技能）。
- メッセージを**解釈**できなくてはならない（認知技能）。

これらの行動の過程で観察可能な範囲は充分に理解されている。観察可能ではない範囲 —中央神経系内での現象— は充分には解明されていない。下記の分析は言語熟達に大きく関連する過程のいくつかの部分を確認する意図で行うものである。

4.5.1　計画

一般的能力およびコミュニケーション言語能力の諸構成要素の選択、その相互の関係、および調整は、言語使用者／学習者がコミュニケーション上の目標を達成するために、コミュニケーションの現場で行うものである。

4.5.2　実行

4.5.2.1　産出

産出の過程には二つの構成要素が関係する。

言語化（formulation）は、計画段階からのアウトプットを受けて、それを言語の形に組み立てる。これには、語彙、文法、音韻の過程（書く場合には、加えて正しい綴りを認識する過程）が伴う。それらは区別可能で、ある程度まで独立しているように見える（例：不全失語症の場合）が、それらの正確な相互関係は完全に解明されていない。

発音（articulation）は、発声装置にある運動神経感応を整え、音韻過程からのアウトプットを話し言葉の発話として構成し、一連の音声波長の流れを産出する発話器官の協調的な動きへと変換する。もしくは、手書きかタイプで打ったテクストを産出するために、手の筋肉の運動神経感応を整える。

4.5.2.2　受容

受容の過程は連続して起きる四つの段階からなる（bottom-up）。これらは、現実世界の知識、スキーマによる予測、やり取りの中から無意識のうちに生まれる新しいテクストの理解、などに基づいて、常に更新され、再解釈される（top-down）。

- スピーチや文字の知覚：音声／文字と単語認識（手書きと印刷）
- 完全なテクスト、あるいはテクストの一部が、関心の対象であると認識すること
- テクストが言語的総体であることを、意味の上でも、認知的にも理解すること
- コンテクストの中でのメッセージの解釈

その技能としては次のものがある：

- 知覚技能
- 記憶
- 記号読解技能

- 推論
- 予測
- 想像
- 斜め読み
- 前後の照応

特に書き言葉のテクストの場合、次のような参照資料などの補助物の正しい利用によって、理解が容易になる。

- 辞書（一言語または二言語辞書）
- シソーラス（同義語辞典）
- 発音辞典
- 電子辞書、文法チェッカー、スペルチェッカー、他の補助機材
- 参照用文法書

4.5.2.3　やり取り

話し言葉におけるやり取りの過程は、話す活動と聞く活動の単なる連続と見なせない多くの特徴がある。

- 産出と受容の過程が重なる。対話者が話しているのと同時進行で、まだその話が最後まで終わっていないうちに、発話のための処理は行われており、応答の計画は、その相手の話の本質、意味、解釈についての仮説に基づいて始まっている。
- ディスコースは積み重ねていくものである。やり取りの進行につれ、当事者は状況の読みに関して互いに接近してくる。予測を働かせ、重要点に焦点を当ててくるようになり、こうした過程は作られる発話に反映される。

書き言葉のやり取り（例：手紙、ファックス、電子メールなど）では、受容と産出の過程は分かれたままである（電子的やり取りでは、例えばインターネットを介したものは「リアルタイム」のやり取りに近づきつつあるが）、累積されたディスコースの影響は話し言葉によるやり取りの累積に近い。

4.5.3　モニター

モニターの方略面での機能は、コミュニケーションの流れの中で、心的活動や能力を見直し、適正化することにある。これは産出および受容の過程に同じように適用される。注意する必要があるのは、産出にとって重要な制御因子は、言語化、発声、響きのそれぞれの段階において、聞き手、書き手が受けるフィードバックだということである。

より広い意味で、モニターの方略的機能は、進行していくコミュニケーションの過程のモニタリングと関連があり、その過程でどのように対応していくかという点に関わってくる。例えば、

- 領域や、主題のスキーマの変化など、不測の事態に対処すること。
- 記憶の欠如などがもたらす結果として、対話や産出において起こるコミュニケーションの断絶に対処

すること。

- 言い直し、間接的な表現、言い換え、助けを求めるなどの補償方略を使って、当面の課題に対するコミュニケーション能力の不適切性に対処すること。
- （説明を求めることによって）誤った理解や解釈に対処すること。
- （修正の方略の使用によって）言い間違え、聞き間違えに対処すること。

本書の利用者は次の点を考慮し、必要とあれば、その結果を表明するとよいだろう。

- 学習者に期待されているコミュニケーション課題を成功裏に達成させるためには、どのような技能が、どの程度必要とされるか。
- 学習者は、どの技能を持っていると前提にでき、どの技能は伸ばさねばならないか。
- 学習者は、どのような補助参照資料を効果的に利用することを学習する必要があるか。
- 学習者にどのような補助参照資料を効果的に利用することを身につけさせるか。
- 学習者は、どのような補助参照資料を効果的に利用することができれば、それが認められるか。

4.6　テクスト

第二章で説明したように、テクストは、それが話される場合でも書かれる場合でも、一まとまりの言語表現を指すために用いられる。言語使用者／学習者はテクストを受容し、産出し、交換するのである。従って、言語を介したコミュニケーション活動は、テクストなしであり得ない。すなわち、言語活動やその過程は、言語使用者／学習者および対話者とテクストとの関連を分析され、分類される。その時、テクストは、完成品として、あるいは単なる言語行為の産物または目的、ないしは推敲途中の産物としてみなされる。これらの活動と過程は 4.4 と 4.5 でやや詳しく扱った。テクストは社会生活では多くの異なる機能を果たしており、結果として形態的にも実態としても、それぞれ違いがある。さまざまな目的に応じて、使用される**メディア**も異なる。使用メディア、目的、機能の違いに応じて、メッセージのコンテクストに差が出るだけでなく、組み立てやプレゼンテーションの違いにも影響を与える。従って、テクストは、異なる**ジャンル**に属している、さまざまなテクストタイプに分類することができる。(5.2.3.2 の「マクロ機能」の項を参照のこと)

4.6.1　テクストとメディア

どのテクストも特定のメディアによって伝えられる。それは普通、音波や書き言葉の形で残される。下位区分は、産出と受容の過程に影響を与える媒体の物理的特性に従って行うことができる。例えば、会話なら、直接近い位置で話しているものと聴衆に向かって話しているもの、あるいは電話で話しているものとに分けられるし、書き言葉の場合は、印刷か筆記、または文字種の違いなどで分けられる。特定のメディ

アを使ってコミュニケーションするためには、言語使用者／学習者は感覚器官や運動器官を保有している必要がある。話し言葉の場合、与えられた状況下で充分に聴く能力が必要だし、発声や発音器官をきちんと制御できなければならない。通常の書き言葉の場合には、ものを書くために必要なだけの視覚と手の動きの制御が必要とされる。また、言語の使用者／学習者は、テクストを確認、理解、解釈するために、また、テクストを組み立て、言語化し、産出するために、今までに他の箇所で言及したような知識や技能を持っている必要がある。これはテクストの種類に関係なく、常に当てはまることである。

上で述べたことは、学習障害や感覚／運動機能に障害がある人が外国語を学習したり使用したりすることを阻むものであってはならない。単なる聴力の補助機器から、目で操作するコンピュータによって話し言葉をシンセサイザーの機器へ転換させる機械まで、さまざまな技術の進歩のお陰で、今日では最も深刻な感覚器官や運動器官の障害も克服できるようになってきている。そして、その一方で適切な方法と方略を用いることで、学習障害を持つ若い人々でも、意味のある外国語学習という目的の達成がかなり可能になってきている。読唇法、残留聴力の開発、音声トレーニングによって、重度の聾者でも第二言語や外国語での高度なスピーチコミュニケーションをすることも可能である。もし充分な決意と必要な援助があれば、人間はコミュニケーションやテクストの産出と理解を妨げるものを克服する並外れた能力を持ち合わせていると言えるのである。

原則的には、どのテクストもあらゆるメディアによって伝えられうる。しかし実際には、メディアとテクストは密接に関連している。書かれた言葉は一般的に話し言葉で伝えられる音声的な情報を伝えることはできない。アルファベットで書かれたものは、プロソディー情報（例：ストレス、イントネーション、休止、文体的な弱化など）を体系的に完全に伝えることはない。子音のみや表語文字で書かれたものなら、なおさらである。パラ言語の特徴も普通はいかなる文字によっても示されないが、小説や劇などのテクストでそれが言及されるのは珍しくはない。その反面、パラテクスト的特徴は書き言葉に示されうるが、それらは空間的なメディアに限定されており、話し言葉には利用できない。さらに媒体の性質はテクストの性質に強い制限を課し、またその逆もある。非常に特殊な例だが、石の碑文は創るのが難しいし、お金がかかるが、耐久性では卓抜しているし、動かせない。航空郵便の手紙は安くて使いやすく、簡単に送ることができるが、軽くてもろい。モニターを使った電子コミュニケーションは永久的に残るものを作り出す必要は全くない。これらのメディアは非常に対照的な性質を持っているが、これらのメディアを使ったテクストというのもまた同様に対照的である。片方は将来の世代のために記念碑的な情報を保存し、そこに奉られた人や場所に対する敬意を引き出すように、丁寧に作り上げられた質素なテクストである。他方は急いで走り書きされた個人的なメモで、そのやり取りでその時限りでの用件を記したものであろう。このようにテクストタイプとメディア間の分類の曖昧さは、テクストタイプと活動の間にも同様に生じる。書籍、雑誌、新聞は、物理的性質と外観から異なるメディアとされている。内容の本質と構造から見ると、それらは異なるテクストタイプになる。メディアとテクストタイプは密接に関連しているし、両方とも果たすべき機能から出てきたものである。

4.6.2 メディアの種類

メディアには次のようなものがある。

- 声（口頭の）

- 電話、ビデオ電話、電話会議
- 公共情報伝達システム
- ラジオ放送
- テレビ
- 映画
- コンピュータ（電子メール、CD－ROM など）
- ビデオテープ、ビデオカセット、ビデオディスク
- オーディオテープ、オーディオカセット、オーディオディスク
- 印刷
- 原稿（写本）
- その他

> 本書の利用者は次の点を考慮し、必要とあれば、その結果を表明するとよいだろう。
>
> - a）受容、b）産出、c）やり取り、d）仲介作業のそれぞれに関して、
>   - 学習者はどのメディアに対処することを学習する必要があるか。
>   - 学習者にどのメディアに対処することを身につけさせるか。
>   - 学習者はどのメディアに対処できれば、それが認められるか。

4.6.3　テクストタイプ

テクストタイプには次のものがある。

話し言葉の例：

公共放送や指示
演説、講義、プレゼンテーション、説教
儀式（式、正式な宗教的ミサ）
娯楽（ドラマ、ショー、朗読、歌）
スポーツ解説（フットボール、クリケット、ボクシング、競馬など）
ニュース放送
公的なディベートや議論
他人との間の対話や会話
電話の会話
就職面接

書き言葉の例：

書籍、フィクション、ノンフィクション、文学のジャーナルを含む
雑誌
新聞
使用説明書（日曜大工、料理の本など）
教科書
漫画
小冊子、内容見本
パンフレット
広告
看板、掲示
スーパーマーケット、店、屋台の看板
製品の包装やラベル
切符など
申込用紙と質問用紙
辞書（一言語辞書、二言語辞書）、同義語辞典
仕事や職業上の手紙やファックス
個人的な手紙
エッセイや練習問題
メモ、レポート、論文
覚書とメッセージ
データベース（ニュース、文学、一般的な情報など）

次の尺度は付録 B のスイス・プロジェクトで開発されたものに基づいている。それぞれ話し言葉や書き言葉のインプットに応ずる形で産出された文字テクストを使った言語活動の例である。これらの活動の中で高度なレベルのものだけが、学習者の大学での研究や、職業訓練の要求に対応するものである。単純なテクストを書き、書き言葉で反応するだけの産出活動はもっと下のレベルでも可能である。

	ノート取り（講義やセミナーなど）
C2	話の含意やほのめかしに気づき、それらをメモし、さらに実際に使った表現をノートに取ることができる。
C1	自分の興味関心のある分野の話題の講義で、詳細なノートを取ることができる。 記録された情報が非常に詳細で、話された内容を忠実に再現しているから、他の人にもそのノートが役立つ。
B2	言葉そのものに集中しすぎて、情報を時には聞き逃す傾向もあるが、身近な話題で明確に組み立てられた講義なら理解でき、重要だと感じた点をノートに取ることができる。
B1	もし話題が自分の興味関心の範囲であり、話がはっきりとしていて、組み立てがしっかりしていれば、後で自分が使うためには充分精確なノートを講義中に取ることができる。
	もし話題が身近で、簡単な言葉で表現されており、はっきりとした発音で標準的な話し言葉で話されれば、簡単な講義を聴きながら、重要な点をリストにすることができる。
A2	利用できる能力記述文はない。
A1	利用できる能力記述文はない。

本書の利用者は次の点を考慮し、必要とあれば、その結果を表明するとよいだろう。

- a）受容的、b）産出的、c）やり取り、d）仲介作業のそれぞれに関して、
  - 学習者は、どのテクストタイプを処理することを学習する必要があるか。
  - 学習者にどのテクストタイプを処理することを身につけさせるか。
  - 学習者は、どのテクストタイプの処理ができれば、それが認められるか。

	テ ク ス ト の 処 理
C2	異なる情報源からの情報をまとめ、論点や主張を整理して、まとまりのある全体的結論を示すことができる。
C1	長い、難しいテクストを要約することができる。
B2	事実や、想像上のことを記述したさまざまなテクストを要約し、対照的な観点や主要テーマについてコメントしたり、議論することができる。 主張、論争、議論を含むニュース、インタビュー、ドキュメンタリーからの抜粋を要約することができる。 映画や劇のあらすじと流れをまとめることができる。
B1	いくつかの情報源からの短い断片的な情報を他人のために要約することができる。 語調や、順序は元のままで、短い文章の一節を簡単な形に言い換えることができる。
A2	学習者の限られた能力と経験の範囲内で、短いテクストからのキーワード、表現、短い文を抜き出して、書くことができる。
	印刷物か、明瞭に手書きされた短いテクストを書き写すことができる。
A1	標準的な様式で印刷された単語、または短いテクストを書き写すことができる。

4.6.1 から 4.6.3 の諸節では、テクストタイプと、それを伝えるメディアに限定して述べた。「ジャンル」として扱われる問題は本書の 5.2.3 「言語運用能力」で扱う。

本書の利用者は次の点を考慮し、必要とあれば、その結果を表明するとよいだろう。

- 話す・聞く・読む・書く中での産出と受容、やり取りの活動において、メディアと心理言語学的過程の違いは考慮されるべきか、もし考慮されるとしたらどのようにか：
  a）学習者に与えられる話し言葉や書き言葉のテクストの選択、対応、構成の仕方において
  b）学習者のテクスト処理に対する期待に関して
  c）学習者が産出するテクストの評価に関して

- 学習者や教員はテクストの特徴に気づき、批判的に見るようになっているか、もしそうであればそれはどうすれば可能か：a）教室でのディスコース、b）テストや試験の受験心得や解答、c）説明書や参考資料において。

- 学習者がテクストを作る際に、a）コミュニケーションの目的、b）コンテクスト（領域、状況受容者、制約条件）、c）使用メディア　との関係で、より適切なものを作るために指導がなされているか、もしなされているとしたら、どのような方法でか。

4.6.4　テクストと活動

言語産出の過程からのアウトプットがテクストである。一度発話されるか書かれたテクストは言語受容の過程ではインプットの機能を担う。書き言葉として残されたものは、石に彫られていようと、手書きであろうと、タイプで打たれたものであろうと、印刷されていようと、電子的に生み出されたものであろうと、具体的なものである。そのため、時間的にも空間的にも作り手や受け手から完全に離されているにもかかわらず、コミュニケーションが可能になる　ー人間社会はこの特性に依存している面が大きいー。対面の話し言葉のやり取りでは、その媒体は音響、つまり、普通は瞬間的で、復元不可能な音波である。確かに、会話の流れの中で自分が発話したテクストを、全く同じにそのまま再生できる話し手などほとんどいない。いったん、テクストがコミュニケーションの目的を満たせば、それは記憶から追い出される　ー仮に、そのテクストが記憶の中に完全な実在物として一時でも留まっていたとしてもー。しかしながら、現在の技術革新の結果、音波を記録し、放送したり、別の媒体に蓄えておいて、後で音波に再変換することも可能になった。このようにして、作り手と受け手の時間・空間的な分離が可能になる。さらに、自然のディスコースや会話の記録を書き起こし、テクストとして後からゆっくりと分析することもできる。言語活動の例示的能力記述文のために提案されたカテゴリーと、これらの言語活動の結果生まれたテクストとの間には、必然的に密接な相関がある。同じ単語が両方で使われることもある。「翻訳」は翻訳行為も産出されたテクストも意味する。同様に「会話」「ディベート」や「インタビュー」は参与者のコミュニケーションのやり取りを意味するが、また彼らが交換した発話の流れをも意味する。それは、それが属するジャンル固有のタイプのテクストを成すのである。

産出、受容、対話、仲介の全ての活動は時間軸に沿って継起する。話し言葉のリアルタイムな性質は明らかであるが、それは話したり聞いたりする活動でも同様であり、媒体自体としてもそうである。話し言葉のテクストの「前」や「後」は全く文字通り受け取られるべきものである。書き言葉のテクストの場合、

それは通常静的な空間を占めるものである（巻物状のテクストは除く）が、必ずしも「前」「後」は文字通りに受け取られない。書き言葉のテクストが作られるときには、文字のテクストは編集され、文が挿入されたり、削除されたりする。私たちには、テクスト自体はシンボルの糸として線状に示されているにもかかわらず、それが実際にはどんな順序で産出されたかは分からない。受容的には、読者の目はテクストの上を自由にどのようにも動き回れる。おそらくは読むことを学んだ子供が普通するように、テクストを順に前から後ろへと目で追っていくかもしれない。技能のある、成熟した読者であれば、多くの情報を担う要素を求めてテクストを見渡してから、読み手の必要性や目的にとって特に重要な単語、句、文をじっくりと読みこむために戻り読みするのである。そして必要とあれば、そのような重要な部分を何度も読み直すこともある。著者も編集者も読み手をこのような過程に向けるためにパラテクストの特徴（4.4.5.3 参照）を用いるのは当然であろう。そして、想定される読者が、こちらの意図するように読んでくれると期待できる方法に従って、テクストを計画するのである。同様に、話し言葉のテクストは、自然な響きをもつように、またそれでいてスピーチの受容が妨げられかねないようなさまざまな状況下でも、必要なメッセージは効果的に伝わるように、前もって慎重に計画されるかもしれない。過程と産出は分離できないように結びつけられているのである。

テクストは、対面してコミュニケーションをしようと、離れてコミュニケーションをしようと、言語によるコミュニケーションの活動で中心的な位置を占める。すなわち、テクストというのは作り手と受け手の間を外在的、客観的につなぐものなのである。本書は言語使用者／学習者を重点的に扱ってきたが、下の図は、その使用者／学習者と、対話者、活動とテクストとの関係を概略的に示したものである。

1. **産出**： 言語使用者／学習者は話し言葉や書き言葉のテクストを産出する。それはしばしば離れたところで一人、あるいは一人以上の聞き手や読者によって受けとられるが、返答を要求されているわけではない。

1.1　話すこと

言語使用者 ⟶ 音波 ⟶ （聞き手）／聞き手／（聞き手）

1.2　書くこと

言語使用者 ⟶ 文字テクスト ⟶ （読者）／読者／（読者）

2. 受容： 言語使用者／学習者は、一人、あるいは一人以上の話し手や書き手からのテクストをしばしば離れたところで受け取るが、返答を要求されているわけではない。

2.1　聞くこと

（話し手）／話し手／（話し手） ⟶ 音波 ⟶ 言語使用者

2.2　読むこと

（書き手）↘
書き手 → 　**文字テクスト** → **言語使用者**
（書き手）↗

3. **やり取り**：　言語使用者／学習者は、相手と対面のやり取りを行う。対話のテクストはお互いに交替でそれぞれ産出し、受容する発話から成り立っている。

言語使用者		**ディスコース**		**対話者**
言語使用者	→	テクスト 1	→	対話者
言語使用者	←	テクスト 2	←	対話者
言語使用者	→	テクスト 3	→	対話者
言語使用者	←	テクスト 4	←	対話者

4. **仲介**は二つの活動を担う。

4.1　**翻訳**：言語使用者／学習者は、そこには居ない話し手や書き手から、ある一つの言語やコード（Lx）を使ったテクストを受け取る。そして、聞き手や読者として離れたところにいる他の人に向けて、他の言語やコード（Ly）で書かれた、内容的に相等しいテクストを産出する。

書き手（Lx）→ **テクスト**（Lx）→ **言語使用者** → **テクスト**（Ly）→ **読者**（Ly）

4.2　**通訳**：言語使用者／学習者は同じ言語やコードを共有していない二人の対話者の間に立って、対面のやり取りの場で仲介者として行動する。ある言語（Lx）のテクストを受容して、ほかの言語（Ly）で対応するテクストを産出する。

対話者（Lx）	→	**ディスコース**（Lx）	→	**言語使用者**	→	**ディスコース**（Ly）	→	**対話者**（Ly）
対話者（Lx）	→	テクスト（Lx1）	→	**言語使用者**	→	テクスト（Ly1）	→	対話者（Ly）
対話者（Lx）	←	テクスト（Lx2）	←	**言語使用者**	←	テクスト（Ly2）	←	対話者（Ly）
対話者（Lx）	→	テクスト（Lx3）	→	**言語使用者**	→	テクスト（Ly3）	→	対話者（Ly）
対話者（Lx）	←	テクスト（Lx4）	←	**言語使用者**	←	テクスト（Ly4）	←	対話者（Ly）

上で定義したような対話や仲介活動に加えて、言語使用者／学習者がテクストの刺激に対して反応を示す（産出する）ことが求められる活動が多くある。テクストの刺激とは話し言葉の質問であったり、一連の書き言葉の指示（例：試験問題の指示）であったり、次々に話題が展開するテクストの場合もあるだろうし（そのテクストは典拠のある本当の話かもしれないし、わざわざ創作されたものかもしれない）、それら

の組み合わせなどもある。求められるテクストの反応とは、一語かもしれないし、書くのに3時間もかかるエッセイかもしれない。入力も出力のテクストも第一言語や第二言語で話されたものであったり、書かれたものであったりする。二つのテクストは意味上の関係があるかもしれないし、ないかもしれない。従って、学習者たちが第一言語の刺激に反応して第一言語のテクストを産出する活動（しばしば、社会文化的な事柄に関して）が、現代語教育／学習で果たす役割を考慮の対象からはずしたとしても、24ほどの活動のタイプは見分けられるだろう。例えば、次の例（表 6）にもあるように、入力も出力も対象言語となっているようなタイプなどである。

このようなテクスト対テクストの活動は毎日の言語活動でも行われているが、一方、これらは特に言語学習／教育やテストの中で、頻繁に行われることでもある。より機械的な、意味の保存活動（反復、書き取り、音読、音声の書き写し）は、最近のコミュニケーション中心の言語学習では人気がないが、それはこれらの活動が不自然であり、望ましくない反動を引き起こすと見られているからである。しかし、これらの活動は、テスト方法としてなら使い道もあろう。それは言語の実践活動が、言語能力を使いこなして、テクストの情報内容を集約する力量に大きく依存するからである。とにかく、一連の分類カテゴリーの組み合わせを全て検討することの利点は、経験したことの整理を可能にするだけではなく、その空白部分を明らかにし、新しい可能性の存在を示すことにあるのである。

表6　テクスト対テクストの活動

入力テクスト		出力テクスト			
媒体	言語	媒体	言語	意味の保存	活動のタイプの例
話し言葉	第二言語	話し言葉	第二言語	あり	反復
話し言葉	第二言語	書き言葉	第二言語	あり	書き取り
話し言葉	第二言語	話し言葉	第二言語	なし	口頭の質問／回答
話し言葉	第二言語	書き言葉	第二言語	なし	第二言語での口頭の質問に書いて回答する
書き言葉	第二言語	話し言葉	第二言語	あり	音読
書き言葉	第二言語	書き言葉	第二言語	あり	書き写す／書き起こし
書き言葉	第二言語	話し言葉	第二言語	なし	第二言語で書かれた指示に従って口頭で回答する
書き言葉	第二言語	書き言葉	第二言語	なし	第二言語で書かれた指示に従って回答を書く

第　五　章

言語使用者／学習者の能力

さまざまなコミュニケーションの場面で要求される課題や活動をこなすために、言語使用者や学習者は、それまでの経験に基づいて形成されたさまざまな能力を利用する。コミュニケーションの場面（もちろん言語学習のための特別なものも含む）に参加することによって学習者の能力はさらに発達するが、このようにして発達する学習者の能力の中には、すぐにも使うものもあり、長期的に見て役に立つと思われるものもある。

人間の全ての能力は、言語使用者がコミュニケーションを行う力に何らかの形で寄与するから、あらゆる能力はコミュニケーション能力の一部と考えてよい。それでも、言語とはそれほど緊密に関わらないものを、狭義の言語能力の範疇に含まれるものから区別することは意義のあることだろう。

5.1　一般的能力

5.1.1　叙述的知識 (savoir : declarative knowledge)

5.1.1.1　世界に関する知識

成人した人間は身の回りの事柄やその仕組みに関して、高度に発達した詳細な概念を持っているが、その概念はその人の母語の語彙や文法と密接に関連している。この身の回りに関する概念と言語は、相互に関係を保ちながら発達する。「それなに？」という言葉は、新たに観察された現象の名前を聞いているのかもしれないし、新しい言葉の意味（指示対象）を聞いているのかもしれない。この身の周りに対する概念の基本的な部分は幼児期に発達するが、思春期、さらには成人してから後も、教育と経験とによってさらに発達する。コミュニケーションは、この身の回りに関する概念と、本人に内在化した言語との合致に依存する。科学研究のねらいの一つは、自然界の構造や働きを発見し、それらを記述し、指し示すための標準化された術語を確定することである。通常の言語はそれよりは有機的な形で発達し、形式と意味の範疇が言語によって若干異なってはいるが、それでも現実世界の実働的性格によって制限される、極めて狭い範囲内での違いにすぎない。言語間の違いは、物理的な環境との関連における違いよりも、社会的な面における違いの方がはるかに大きいが、各言語は、その言語が使われている地域にとってある自然現象が持っている意味の重要性に応じて、同じ自然現象に対しても異なった表現の仕方をする。第二言語・外国語を教える側は、たいていの場合、学習者がその目的のために必要なだけの世界に関する知識を持っていると考えている。しかし、決して常にそうだとは限らないのである（2.1.1 参照）。

世界に関する知識には（それが経験から得られたものであれ、教育によって学習されたものであれ、特定の情報源から得られたものであっても）、以下のような事柄が含まれる。

- 表５（4.1.2）に示したような、さまざまな領域における場所、機構・制度、関係者、事物、イベント、行為など。ある言語を学習しようとする者にとって特に重要なのは、その言語が話されている国の事実に関する知識、例えば、その国の重要な地理的、環境的、人口学的、経済的、そして政治的な点に関する知識である。
- 例えば、*Threshold Level 1990* の第六章に言及されていたような、ものの分類（具体／抽象、生物／無生命、など）やその性質および（時空間、連想上、分析的、論理的、原因／結果、など）の関係。

> 本書の利用者は次の点を考慮し、必要とあれば、その結果を表明するとよいだろう。
>
> - 世界に関する知識に関して、
>   - どのようなものを持っていることが学習者には前提とされているか。
>   - どのようなものを持っていることを学習者は要求されているか。
> - 言語を学習する過程において、
>   - 学習者は、どのような世界に関する新しい知識、特にその言語が話されている国に関する知識を学習する必要があるか。
>   - 学習者にどのような世界に関する新しい知識、特にその言語が話されている国に関する知識を身につけさせるか。

5.1.1.2　社会文化的知識

厳密に言えば、ある言語が話されている地域に関する社会的・文化的知識は、世界に関する知識の一部である。しかし、言語学習者にとって、この分野の知識は特別注目に値するほど重要である。というのも、学習する言語が話されている地域の社会的・文化的知識というのは、他の知識とは違い、学習者にとって今まで経験によって得る機会のなかった知識である可能性が高く、ステレオタイプなどで歪んでいる可能性があるからである。

ヨーロッパのある特定の社会や文化に関しての特色として挙げられる点は、以下のものに関連するであろう：

1. **日常生活に関する事柄**、例えば：
   - 食べ物や飲み物、食事の時間、食卓での作法
   - 公的祝日
   - 勤務時間と仕事のやり方
   - 余暇の活動（趣味、スポーツ、読書習慣、メディア）

2. **住環境**、例えば：
   - 生活水準（地域的、階級的、民族的な違いも含む）
   - 住宅環境
   - 福祉政策

3. **対人関係**（権力関係や協調関係も含む）、例えば次のようなもの：
- 社会の中の階級構成や階級間の関係
- 異性間の関係（ジェンダー、親密さ）
- 家族構成や家族内での人間関係
- 世代間の関係
- 職場の人間関係
- 一般市民と警察や公務員との関係
- 人種や地域間の関係
- 政治的および宗教的な集団間の関係

4. 以下の事柄に対する**価値観、信条、態度**：
- 社会階級
- 職業的な集団（学者、経営者、公務員、技術者、労働者）
- 財産（収入および相続）
- 地域文化
- 治安
- 制度
- 伝統と社会変革
- 歴史、特に、歴史上重要な人物や出来事
- 少数集団（民族的、宗教的）
- 国民意識
- 外国、外国人
- 政治
- 芸術（音楽、造形芸術、文学、演劇、ポピュラー音楽や歌）
- 宗教
- ユーモア

5. **身体言語**（4.4.5 参照）身体言語の使い方の慣習に関する知識は、言語使用者／学習者の社会文化的能力の一部を形成する。

6. **社会的慣習**、例えばもてなしたり、もてなされたりするとき、以下の点：
- 時間に対する正確さ
- 贈り物
- 服装
- 飲み物、酒、食事
- 行動および会話における慣習とタブー
- 滞在時間
- いとま乞いの挨拶

7. **儀式時の立ち居振る舞い**、例えば以下に挙げる分野において：
- 宗教的行事と儀式
- 誕生、結婚、死
- 公演や式典での観客や見物人の行動
- 祝典、祭り、舞踏、ディスコ、など

5.1.1.3 異文化に対する意識

「自分が育った世界」と「目標言語が話されている地域の世界」との関係（共通点と目立つ相違点）に関する知識、意識、そして理解は、異文化に対する意識を作り出す。もちろん、異文化に対する意識の中には、両方の世界における地域的および社会的な多様性に対する認識も含まれるということも重要である。また、学習者のL1およびL2が担っている文化よりも、さらに広い範囲の文化に対する意識を持つことによって、異文化に対する意識はさらに高まる。というのも、より広い範囲の文化に対する意識を持つことで、L1およびL2の文化の両方を、全体のコンテクストの中に位置づけることが可能になるからである。客観的な知識のほかに、それぞれが相手の目にどう映っているか（それはしばしば、国に対するステレオタイプになることも多いが）を知ることも、異文化に対する意識の中に含まれる。

本書の利用者は次の点を考慮し、必要とあれば、その結果を表明するとよいだろう。

- 社会文化的経験や知識に関して、言語学習者は、
  - 事前にどのようなものを持っていることを前提とされているか。
  - 事前にどのようなものを持っていれば、それが認められ、評価されるか。
- 学習者自身の生活圏および目標言語が話されている生活圏において、L2でコミュニケーションを行うために、学習者は、社会生活に関するどのような新しい経験や知識を習得する必要があるか。
- 適切な異文化適応能力を発達させるために、学習者は、自分自身の文化と目標言語が話されている文化との間の関係に関して、どのような意識を持っていなければならないか。

5.1.2 技能とノウ・ハウ (savoir-faire : skills and know-how)

5.1.2.1 実際的な技能とノウ・ハウ

以下のものがある：

- **社会的技能**：上節5.1.1.2で述べたような類の慣習に従って行動し、部外者、特に外国人に適当であると認められる範囲内で、期待された慣例をこなすことができる力。
- **生活技能**：日常生活を営む上で必要な行動を行うことができる力（入浴、着替え、散歩、料理、食

事、など)。家庭で使う器具／備品の維持と修理など。

- **職業的および専門的技能**：雇用（自営業も含む）関係を維持するのに必要な（精神的および肉体的な）専門的行動の義務を遂行する力。
- **余暇技能**：余暇活動に必要な行動を効率的に行える力。例えば：
  - 芸術（絵、彫刻、楽器の演奏、など）
  - 工芸（編み物、刺繍、機織り、籠編み、大工仕事、など）
  - スポーツ（チーム競技、陸上競技、ジョギング、登山、水泳、など）
  - 趣味（写真、庭仕事、など）

本書の利用者は次の点を考慮し、必要とあれば、その結果を表明するとよいだろう。

- 当該の分野において効果的にコミュニケーションを図るために、
  - 学習者は、どのような実際的な技能やノウ・ハウを学習する必要があるか。
  - 学習者は、どのような実際的な技能やノウ・ハウがあれば、それが認められるか。

5.1.2.2　異文化間技能とノウ・ハウ

以下に述べるものを含む：

- 自分の出身文化と外国の文化とをお互いに関係づけることができる力
- 文化に対する高い感受性と、他文化の出身の人と接する時に使えるさまざまな方略を知っていること、また、実際に使える力
- 自分自身の文化と外国文化との仲介役を務めることができる力量と、異文化間の誤解や対立に対して効果的な解決ができること
- ステレオタイプに基づいた人間関係を乗り越えることができる力

本書の利用者は次の点を考慮し、必要とあれば、その結果を表明するとよいだろう。

- 文化間の仲介者として、
  - 学習者は、どのような役割や機能を学習する必要があるか。
  - 学習者にどのような役割や機能を身につけさせるか。
  - 学習者は、どのような役割や機能を果たせれば、それが認められるか。
- 学習者自身の文化および目標言語が話されている文化の特徴のうち、
  - 学習者は、何を区別することを学習する必要があるか。
  - 学習者に何を区別することを身につけさせるか。
  - 学習者は、何を区別することができれば、それが認められるか。
- 目標言語の話されている文化を学習者が体験できるようになるには、どのような用意が学習者のために期待されているか。
- 学習者はどのような機会に文化仲介者として行動することになるだろうか。

5.1.3 実存的能力（savoir-être：'existential' competence）

言語使用者／学習者のコミュニケーション活動は、本人たちの知識、理解、そして技能からのみ影響を受けるのではなく、当人たちの性格にも関連した個人的要因によっても影響され、それは、態度、動機、価値観、信条、認知スタイル、性格タイプなど、本人の自己意識に影響を与えるものである。以下に述べるものなどがある：

1. **態度**、例えば言語使用者／学習者の、以下の点などに関する程度：
   - 新しい経験、他人、考え、人々、社会、文化などに対する開かれた態度と興味
   - 自分の文化の視点や価値観を相対化してみる意志
   - 文化差に対する伝統的な態度から距離をおく意志と力

2. **動機**：
   - 内的動機／外的動機
   - 道具的動機／統合的動機
   - 意志伝達衝動、すなわち、他者とコミュニケーションをしようとする人間の欲求

3. **価値観**、例えば、倫理的および道徳的価値観

4. **信条**、例えば、宗教的、イデオロギー的、哲学的信条

5. **認知的スタイル、**例えば：
- 収束的／発散的思考方法
- 全体的／分析的／統合的思考方法

6. **性格的な要因、**例えば：
- 多弁／寡黙
- 冒険的／臆病
- 楽観的／悲観的
- 内向的／外向的
- 行動先行型／日和見型
- 内罰的／外罰的／免罰的性格（罪悪意識）
- 不安や羞恥心の有／無
- 頑迷／柔軟
- 開けた心／偏狭な心
- のびのびした／自己抑制的
- 知性
- 几帳面／軽率
- 記憶力
- 勤勉／怠惰
- 野心的／野心のなさ
- 自意識の有／無
- 自分自身に対する信頼の有／無
- 自分自身に対する自信の有／無
- 自尊心の有／無

態度や性格的要因は、言語使用者／学習者のコミュニケーション行動における役割だけではなく、学習力にも影響を与える。正しい態度と意識とを両方備えた「異文化的性格」を発達させることは、それ自体が教育上の重要な目的であると多くが見ている。以下に述べるような、倫理的および教育的に重要な論点が挙げられる：

- 性格の発達を、どこまで明示的に教育目標として掲げることができるか。
- 文化相対主義と倫理性・道徳性を、どう両立させるか。
- どのような性格的要因が、外国語または第二言語の学習と習得を a）推進させるか b）妨げるか。
- 学習者が長所を活かし、弱点を克服するためには、どのように援助すればよいか。
- 性格の多様性と、教育制度に課されている制約、および教育が課す制限とを、どのように両立させていくか。

本書の利用者は次の点を考慮し、必要とあれば、その結果を表明するとよいだろう。

- 学習者はある特定の性格特徴を持った方がよいか、またそれが表に出た方がよいのか。
  - ○ もしそれがよいとすれば、
    - – 学習者は、どのようなものを必要とするか。
    - – 学習者にどのようなものを身につけさせるか。
    - – 学習者は、どのようなものがあれば、それが認められるか。
- 言語の学習、教授、および評価の準備において、何らかの学習者の特徴が考慮されるのか。もし考慮されるのであれば、それはどのようなものか。

5.1.4 **学習能力** (savoir-apprendre : ability to learn)

最も一般的な意味において、**学習能力**（savoir-apprendre）というのは、新しい経験を観察し、それに参加し、既に持っている知識に新しい知識を加え、必要に応じて以前から持っている知識を変えていく力のことである。言語学習力は学習という経験の中で発達していく。言語学習力は、学習者が言語学習を行っていく上で新しい課題との取り組みをより効果的に、かつ自力で行えるようにし、選択肢を見極め、与えられた機会をより有効に活用することを可能にする。学習能力には、言語やコミュニケーションに関する意識、一般的な音声技能、勉強技能、そして発見技能など、いくつかの側面がある。

5.1.4.1 言語とコミュニケーションに関する意識

言語や言語使用に対する感性は、言語の構成と使用の原理原則に関する知識や理解を含むものであるが、整理された枠組みの中に新しい経験を統合することを可能にし、より豊かにするものとして歓迎される。このようにして関連づけられる新しい言語は、より容易な学習、使用が可能であり、学習者の中で既に確立された —多くの場合それこそが正常であり、「自然」であると考えられている— 言語システムに対する脅威として抵抗にあうことも少ない。

5.1.4.2 一般的な音声意識と技能

多くの学習者、特に成人の学習者にとっては、以下に述べることが新しい言語を発音する力の向上に役立つ：

- 耳慣れない音やプロソディーのパターンを区別し、その音を出す力
- 耳慣れない音連続を認識、あるいは連結させる力
- 連続した音のつながりを意味のある音素の連鎖に分解して（個々の意味のある部分に区切って）聞く力
- 新しい言語学習に応用可能な音認識と発音過程の理解および習熟

これらの一般的な音声技能は、特定の言語を発音する能力とは別のものである。

本書の利用者は次の点を考慮し、必要とあれば、その結果を表明するとよいだろう。

- 学習者の言語およびコミュニケーションに対する意識を発達させるために、何らかの段階を踏む必要があるとしたら、それはどのようなものか。
- 音の聞き分け技能や発音技能の学習について、
  - 学習者に、どのようなものが必要であるか。
  - 学習者には、どのようなものが前提とされているか。
  - 学習者にどのようなものを身につけさせるか。
  - 学習者は、どのようなものができれば、それが認められるか。

5.1.4.3　勉強技能

以下のようなものがある：

- 指導を受けながら学習する機会を有効に活用する力、例えば：
  - 提示された情報に継続的に注意を払うこと
  - 出された課題の意図を把握すること
  - ペアー学習やグループ学習で効果的に相手と協力すること
  - 学習した言語をすぐに、実際に何度も使用してみること
  - 自分で学習を進めるために、入手可能な材料を利用する力
  - 自習のための材料を整理し、利用する力
  - 受容・分析・発見技能を磨き、コミュニケーションの場面を直接観察し、自ら参加することを通じて、（言語的な面も社会文化的な面も）効果的に学習する力
  - 学習者としての自らの長所と弱点とに対する意識
  - 自分自身に必要なことをはっきりさせ、目的を明確にできる力
  - 自らの性格や、知的資源に応じて、これらの目的に達するための方略と手順を構成する力

5.1.4.4　発見技能

発見技能には、以下のようなものがある：

- 個々の学習場面において、学習者が新たな経験（新しい言語、初めて会う人々、新しい行動様式、など）を受け入れ、他の能力（例えば、観察、観察したものの意味の把握、分析、解釈、記憶、など）を発揮できる力
- 学習者が、（特に目標言語の参考資料を用いて）新しい情報を見つけ、理解し、必要に応じてそれを伝達できる力

- 新しい技術を使いこなすことができる力（例えば、データベースから情報を探し出す、ハイパーテクストを使う、など）

> 本書の利用者は次の点を考慮し、必要とあれば、その結果を表明するとよいだろう。
>
> - 学習者は、どのような勉強技能を使い、伸ばすことを勧められるか。
>   学習者は、どのような勉強技能を使い、伸ばすことができるか。
> - 学習者は、どのような発見技能を使い、伸ばすことを勧められるか。
>   学習者は、どのような発見技能を使い、伸ばすことが可能か。
> - 学習者が、言語の学習や使用において徐々に自立していくための準備として、どのようなことがなされているか。

5.2　コミュニケーション言語能力（communicative language competences）

コミュニケーション意図を実現させるためには、言語使用者／学習者は、上に詳述したような一般的な技量と共に、より言語に関連の深いコミュニケーション能力を利用しなければならない。この狭い意味でのコミュニケーション能力には、以下のものがある：

- 言語能力
- 社会言語能力
- 言語運用能力

5.2.1　言語能力

どの言語に関しても、意味を表現する形式のシステムの完全に網羅的な記述がなされたことは、未だかつてない。言語の体系は非常に複雑であり、巨大で多様な先進社会の言語を完全にマスターできるものは誰もいない。またそれを完全にマスターすることは不可能でもあろう。というのは、あらゆる言語は、コミュニケーションの場において使われる緊急性に応じて、常に進化しているからである。大多数の国家は、その国の言語の使用に関して何らかの標準を設けようと試みてきたが、網羅的かつ詳細なものは作られていない。また、その提示の仕方から見ても、言語資料を教えるのに使われる言語記述のモデルは、すでに廃れてしまった古典言語に用いられていたものと同じである。しかし、この「伝統的な」モデルは、100年以上も前に、ほとんどの言語学者たちが否定したものである。その理由は、言語というものは実際に使用されている形で記述されるべきであって、何らかの権威に基づいてかくあるべきと記述されるものであってはならないし、伝統的なモデルは特定の言語に都合良く作られたものであって、それとは全く異なる構成を持った言語を記述するには不適切である、という主張がなされたからであった。にもかかわらず、

数多く提案された代案モデルはどれも一般に受け入れられなかった。実際、全ての言語を記述できるような普遍的なモデルが存在するという可能性そのものが否定されている。言語普遍性に関する最近の研究成果によっても、言語の学習や教授、評価などに直接活用できるものは作り出せずにいる。記述言語学者の多くは、言語使用の実態や、形態と意味の関連を記録することで満足しているし、伝統的な記述モデルの中には収まりきれない現象が生じたときにのみそこから離れた用語を使っている。これが、4.2 の理論的な背景である。そこでの目的は、言語能力の主要な点を認識し、分類することであるが、ここでいう言語能力とは、形の整った、かつ意味のあるメッセージを形成する言語材料を知っていること、活用できることである。以下に述べる分類のねらいは、言語内容を記述したり、見直したりする際に便利だと思われるいくつかのパラメータやカテゴリーを、分類項目として提示することだけである。他の基準を参照したいという教育の現場関係者は、ここの部分でも、他の部分でも、そうすればよいだろう。その場合は各自で自らが参照するものの理論、伝統や実践を明確にしておく必要はあろう。ここでは、以下の項目に分ける：

5.2.1.1　語彙能力
5.2.1.2　文法能力
5.2.1.3　意味的能力
5.2.1.4　音声能力
5.2.1.5　正書法の能力
5.2.1.6　読字能力

学習者が言語的資料を使うことができる力の発達の度合いは、尺度化することが可能であり、以下では必要に応じてそのような形で提示してある。

	一般的な使用可能言語の範囲
C2	正確に自分の考えを言語化したり、特定の点を強調したり、区別したり、曖昧さを除いたりするために、包括的で確実な、非常に幅広く習熟した言語の範囲を利用することができる。発言内容を制限する必要は全く感じられない。
C1	自分が言いたいことを明確に言語化するために、幅広い使用可能な範囲から適切な表現を選ぶことができ、その内容を制限する必要がほとんどない。
B2	自分自身が言いたいことを明確に述べることができ、その内容を制限している感じを与えることはそれほどない。
	言葉を探していることをそれほど感じさせずに、明確な描写や、自分の視点の表明、論議の組み立てが充分に可能なだけの言語の幅を持っており、複雑な文構造で使えるものもある。
B1	予想外の状況を描写できるだけの充分な言語の幅を持っており、ある程度の正確さで考えや問題の主要点を説明することができ、抽象的な内容や、音楽や映画といった文化的な内容に関しても考えを述べることができる。
	何とか生活できるだけの言語能力は持っている。語彙的な幅の狭さのために発言内容に繰り返しが生じたり、なかなか内容を言語化できなかったりすることもあるが、多少詰まったり回りくどかったりはしても、家族や趣味や、興味のあること、仕事、旅行、そして時事問題などについて、述べることができるだけの語彙を持っている。
A2	たいていの場合、言いたいことを内容的に妥協・制限したり、言葉を探したりする必要があるが、予測可能な日常的な状況に本人が対応するために必要な、基本的な言語のレパートリーを持っている。
	身辺状況、毎日繰り返して行われること、必要な事物、要求、情報の請求など、具体的な欲求を満たすために必要な、簡潔な日常的表現が作れる。 基本的な構文を使うことができ、いくつかの単語や覚えた言い回しを使って、自分自身や他人について、職業、特定の場所、持ち物などに関してコミュニケーションできる。 覚えた短い言い回しや、限られたレパートリーを駆使して、生活していく上で予測可能な状況に対処できる。しかし予想外の状況では、コミュニケーションが成り立たなかったり、あるいは誤解を生むことが多い。
A1	非常に基本的な範囲で、自分自身に関することや、具体的な要求を満たすための単純な表現を知っている。

5.2.1.1 語彙能力

語彙能力は、言語の語彙知識と、その語彙を使いこなす力で、語彙的な要素と文法的な要素から成る。

語彙的な要素には、次のようなものがある：

a）定型表現

いくつかの単語から成り、一まとまりに学習される。以下のようなものがある：

- 文の形をした**定型表現**：例えば、

  挨拶など、言語の機能面だけが表れた表現（5.2.3.2 参照）

  英：How do you do?（はじめまして）；Good Morning.（おはよう）

  仏：Bonjour! Comment ça va?（おはよう／こんにちは！ お元気ですか？）

  独：Guten Morgen! Nett, Sie kennen zu lernen.（おはよう、お会いできてうれしいです）

  西：Encantado de conocerle.（お会いできて嬉しく思います）；Buenos días.（おはよう）

伊：Come stai?（元気？）; Buongiorno!（おはよう／こんにちは！）
露：Доброе утро!（おはよう）; Как дела?（お元気ですか？）
中(台)：你好嗎？最近好嗎？（最近はどう？お元気ですか？）; 早安！（おはよう！）
韓：안녕하세요?（こんにちは？）; 만나서 반갑습니다.（お会いできてうれしいです）
日：御機嫌よう；こんにちは！
など

ことわざや格言など（5.2.2.3 参照）
古い文体のなごり
英：Be off with you!（失せやがれ！）
仏：aller à vau l'eau（計画などが>流れる → 衰微する；悪化する）
独：Hebe dich hinweg von mir!（とっとと消え失せろ！）
西：desfacer entuertos（屈辱を晴らす）; Válgame Dios!（ああ、なんていうことだ！）
伊：Mo' ti piglio.（さぁ、お前をつかまえるぞ → もう逃がさないぞ!）
露：Мир вашему дому!（この家に平和があるように！）
中(台)：無罪定讞（無罪と判決する）; 如何（いかが／どう）
韓：용서해 주시옵소서!（どうかお許しくださいませ!）
日：御免あそばせ
など

- **定型句**：しばしば次のような特徴が見られる。

意味的にはっきりしない、固定化された比喩
英：He *kicked the bucket.*（バケツを蹴った → 死んだ）; It's *a long shot.*（競馬の大穴 → 成功の見込みは薄い）; He *drove hell for leather.*（革の鞍を強打した → 猛スピードで運転した）
仏：Il a *cassé sa pipe.*（パイプを折った → 死んだ）; Ça a *fait long feu.*（長く燃えた → 時間をかけたのに失敗した）; Ça n'a pas fait long feu= Ça n'a pas duré.（長く続かなかった）
独：Er hat die Löffel abgegeben/fallen lassen.（匙を投げた → 死んだ）
西：Estiró la pata.（ バケツを蹴った → 死んだ）; Se quedó de piedra.（驚きで身がすくんだ）; Estaba en las nubes .（うわの空だった）
伊：Ha fatto fiasco.（fiasco（[首長ビン] → 大失態)をしでかす）; È un fulmine（雷のように素早い → 電光石火） 露：Он откинул коньки.（スケートを投げた→ 死んだ）
中(台)：蘇州賣鴨蛋（蘇州へアヒルの卵を売りに行った → 死んだ）
韓：가방 끈이 길다（カバンの紐が長い → 高学歴）; 황천으로 가다（黄泉の国へ行く）
日：お陀仏；下らない；お釈迦になる；お払い箱
など

強調語：しばしばコンテクストや文体上の使用制約を受ける。
英：as **white** as **snow**（**雪**のように**白い**／潔白な）vs. as **white** as a **sheet**（**敷布**のように青ざめた）
仏：**blanc** comme **neige**（**雪**のように純粋な）vs. **blanc** comme un **linceul**（**経帷**のように**青ざめた**）

独：Schnee*weiß*（雪のように白い）vs. *weiß* wie eine gekalkte Wand（白壁のように青ざめて）
西：blanco como la nieve（雪のように白い）vs. blanco como la pared（壁のように青ざめた）
伊：bianco come la neve（雪のように白い）vs. bianco come un lenzuolo（シーツのように蒼白な）
露：белый как полотно（麻布のように白い）；бледный как смерть（死んだように青ざめた）
中（台）：黑鴉鴉（黒い烏たち → 人が密集している様子）vs. 黑白分明（黒と白がはっきりとしている → 善悪が明白だ）
韓：백지장처럼 하얗다（白紙を張ったように白い → 顔色が蒼白である／色が白い）
日：「黒山の人だかり」vs.「黒白をはっきりさせる」；「石のように黙りこくって」vs.「石頭」
など

- それ以外の**固定句**：個々の語の分析なしで全体として学習され、意味のある文章を作るにはその固定句の中にさまざまな言葉を入れて使うような言い回し。例えば、

  英：Please may I have …（～を頂けますでしょうか）
  仏：Pouvez-vous me passer… ?（～をこちらに回して頂けますでしょうか）
  独：Könnte ich bitte … haben?（～を頂けますでしょうか）；Ich möchte gerne … !（～したいのですが）
  西：Por favor, ¿sería tan amable de +不定詞...?（お願いです、～して頂けますでしょうか）
  伊：La Prego di ...（～して頂けますか？＝依頼）；Mi permetta di…（～させて頂けますか＝許可）
  露：Разрешите мне …（～させてください）
  中（台）：不好意思（すみません／ごめんなさい／どうも）；能不能～（～を頂けますでしょうか）
  韓：저, 죄송합니다만（あのう、すみませんが）～해도 될까요?（～(し)てもいいですか）
  日：あのう、すみませんが
  など

- 他の**固定表現**：例えば、

  動詞句
  英：to put up with（我慢する）；to make do (with)（間に合わせる）
  仏：faire avec（我慢する）；prendre sur soi（を引き受ける）
  独：zu Ende gehen（終わる）；in Betrieb nehmen（作動させる）
  西：convencerse de（～を納得する）；alinearse con（～と共同歩調を取る）；atreverse a（思い切って～する）
  伊：avere sete（喉が渇いた）；prendere freddo（風邪をひく）；cercare casa（家を探す）
  露：дать слово（ことばを与える → 発言させる；約束する）
  中（台）：忍一口氣（息を耐える／怒りをこらえて我慢する）；嘆一口氣（ため息をつく）
  韓：미역국을 먹다（わかめスープを飲む → 試験に落ちる）；국수를 먹다（麺を食べる → 結婚する/結婚式を挙げる）；바가지를 쓰다（ひさごを被る → ぶったくられる）
  日：遣り繰りする；間に合わせる；口裏を合わせる
  など

複合助詞
英：in front of（～の前に） 仏：au fur et à mesure（～に応じて）
独：in Hinblick auf（～の観点から） 西：delante de（～の前方に）；por medio de（～を通じて）
伊：fuori da（～の外に）；vincino a（～の近くに）；prima di（～の前に）
露：по поводу（～に関して）
中（台）：關於（～に関して）；對於（～に対して）；從～來看（～の観点から）
韓：보다는（～よりは）；까지를（～までを）；에서도（～でも） 日：～に対して；～の中で
など

- **固定化された連語**、たいてい一緒に組み合わせて使われる語句、例えば：
  英：to make a speech/to make a mistake（演説をする／間違いをする）
  仏：faire un discours（演説をする） 独：eine Rede halten（演説をする）
  西：cometer un crimen/error（罪/間違いを犯す）；ser culpable de（algo malo）（[何か悪いこと]の責任がある）；disfrutar de（algo bueno）（[何か良いこと]を享受する）
  伊：fare un discorso（演説をする）
  露：оказывать помощь（助けを与える → 援助する）；сделать ошибку（間違をする）
  中（台）：圓場（まるく収める）／圓夢（夢が実現する）；翻書（本のページを繰る）／翻船（転覆する）
  韓：가위에 눌리다（怖い夢を見る）；오리발을 내밀다（とぼける／ごまかす）；말썽을 부리다（問題を起こす）
  日：頭を**丸める**／紙屑を**丸める**；強情を**張る**／宴を**張る**
  など

b）**単一語**
一つの単語が複数の異なる意味を持っていることがある（多義性）。例えば、“tank”という単語は、液体を入れる容器という意味もあるし、戦車のことを意味することもある。このような単語には、名詞、動詞、形容詞、副詞などの一般的な単語類が含まれるが、なかには曜日名、月の名前、度量衡の単位など、閉集合を形成する単語群もある。文法的、意味的な用途に応じて、他の単語群を考えることもできる。（下記参照）

文法的要素　閉集合的単語群[訳註1)]。例えば；

冠詞　英：a；the　仏：un；une；le；la；les；des　独：ein；eine；der；die；das；die …
西：un；una；unos；unas；el；la；los；las　伊：un；uno；una；il；lo；la；i；gli；le
露：なし　中（台）：なし　韓：なし　日：なし
など

[訳註1)] ここに挙げられている「文法概念」は、インドヨーロッパ語族の屈折語に属する英語などを基盤にしている。ここで例を追加した膠着語の日本語、韓国、また孤立語の中国語には必ずしも100%適用できない。しかし、*CEFR*の趣旨を考えて、「機能的」あるいは「意味論」上の観点からも補うことにした。「人称代名詞」「所有代名詞」「助動詞」や「接辞」がその代表である。「冠詞」「関係詞」も個別言語の発展の結果存在するもので、インドヨーロッパ語族でもロシア語には冠詞がない。アジアの言語で一見対応するように見えるものもその背景には異なった歴史と言語体系が隠れている。元来、これらの対応例は機能的にのみ認めることができるだけで、構造論的には異なった位置づけをするのが相応しい。

数量詞　英：some（いくつか）；all（すべて）；many（たくさん）…
仏：certains（いくつか）；tous（すべて）；beaucoup（たくさん）…
独：einige（いくつか）；alle（すべて）；viele（たくさん）…
西：algo（少し）；poco（極めて僅か）；mucho（たくさん）…
伊：poco（少し）；molto（たくさん）…
露：много（たくさん）；мало（少し）…　中（台）：很多（たくさん）；一些（少し）；全部（すべて）…
韓：많이（たくさん）；조금（少し）；몇몇（ 若干／幾ら）；모두（すべて）…　日：沢山；少し…
など

指示詞　英：this（これ）； that（それ）； these（これら）；those（それら）…
仏： ce（これ）；ces（これら）； cela（あれ）…　独：dieser（これ）； jener（あれ）…
西：este/esta/esto（これ）；ese/esa/eso（それ）；aquel/aquella/aquello（あれ）…
伊：questo （これ）；quello（それ）…　露：этот （この）；тот （あの）…
中（台）：這（これ）；那（それ；あれ）…　韓：이것（これ）；그것（それ）；저것（あれ）…
日：これ；それ；あれ…
など

人称代名詞[訳註2)]　英：I；we；he；she；it；you…　仏：je；tu；il；lui；nous；elle…
独： ich；du；er；sie；es…　西：yo；tú；él；ella；nosotros…
伊：io；me；mi；tu；te；ti；lui；gli；loro…　露：я；мы；ты；вы；он；они…
中（台）：ほぼ閉集合の様相を呈している。一、二人称は**我**、**你**。三人称は**他**[tā：男性]、**她**[tā：女性][訳註3)]それぞれに**們**をつければ複数を表す。
韓：なし　日：なし
など

疑問詞や関係詞　英：who；what；which；where；how…　仏：qui；que；quoi；comment；où…
独： wer；was；welche；wo…　西：qué；cuál；quién；dónde；cómo；cuándo…
伊：chi；che；quale；dove；come…　露：кто；что；где；как…
中（台）：[疑問詞のみ]　誰（だれ）；什麼（なに）；哪個（どれ）；哪裡（どこ）；如何（どう）…
韓：[疑問詞のみ]언제（いつ）；누구 （だれ）；왜（なぜ）；어디（どこ）；무엇 （なに）…
日：和語には関係詞はないが；漢文では「…所の…」。疑問詞：だれ；なに；なぜ；どこ
など

所有代名詞[訳註4)]　英：my； your； his； her； its…　仏：mon； ton； le sien； le leur…

訳註2)　人称代名詞というカテゴリーは個別言語的な存在で一般化することはできない。ここでは、機能・意味（話者、話し相手）と閉集合をなすもののみを考慮した。三人称（話者、話し相手以外）については動詞の人称変化がない言語では他の一般名詞（一、二人称名詞を含む）と文法上の振る舞いで区別がないから、文法範疇としてたてる理由がない。

訳註3)　**他**も**她**：tā も音は同じで、書き言葉では文字を変えることで男女の性を、更に、無生物（**它**）と生物（**牠**）も書き分けている。また神は**祂**である。これは正書法あるいは同音異議語 homonym の問題で、ドイツ語で、中国語ほど人為的な感じはないが、三人称複数と敬称の二人称を sie と Sie で書き分けているのに通ずるものがある。

訳註4)　「所有代名詞」はそれぞれの文法用語の習慣上「所有形容詞」と呼ばれることもあり、また両者を区別している言語もある。

独： mein； dein； ihr… 西： mi； tu； su…
伊：mio； tuo； vostro… 露：мой； твой；наш；ваш；его；их…
中(台)：なし 韓：なし 日：なし
など

前置詞　英：in(～中に)；at(～で)；by(～によって)；with(～と伴に)；of(～の) …
仏：à(～に)；de(～の)；en(～に)…
独： in(～中に)；an(～で)；bei(～のところで)；mit(～と伴に) …
西：a(～へ、～に、など)； ante(～の前に)； bajo(～の下に)…
伊：di(～の)；a(～へ、～に、～で)；da(～から、～で)；in(～に、～へ)； con(～と)…
露：в(中に／へ)；на(上に／へ)；с(～と一緒に／～から)；о(～について)
中(台)：在(に、で)；從(から)；對(に)；給(に)；往(へ、に)；向(に)；跟(と)
韓：後置詞[訳注5]を認めれば：을／를(を)；에(に)；에서(で)；이／가(が) …
日：後置詞を認めれば：が；に；を…
など

助動詞[訳注6]／話法助動詞　英：be；do；have … 仏：être；avoir；faire …
独：sein； haben； werden； können； sollen … 西： ser；estar；haber …
伊：avere(英語の have)；essere(英語の be) … 露：なし
中(台)：能(能力があってできる)；可以(条件が許してできる)；會(技術を習得してできる)…
韓：-(으)ㄹ 수 있다(れる／られる)；-(스)ㅂ니다 (ます)；-고 싶다(たい)
日：れる／られる；ます；たい …
など

接続詞　英：and(そして)；but(しかし)；if(もし)；although(～ではあるが)…
仏：mais(しかし)；et(そして)；ou(あるいは)…
独：und(そして)；aber(しかし)；wenn(もし)；obwohl (～ではあるが)…
西：y(そして)；o(あるいは／すなわち)；pero(しかし)；aunque(～だけれども) …
伊：e(と)；ma(でも)；o(～か)；poiche'(だから)；quando(～なとき) …
露：и(そして)；а(一方)；но(しかし)；если(もし) …
中(台)：因此(それ故)；所以(従って)；但是(しかも)；然而(しかし)；否則(でなければ)…
韓：그래서(それで)； 그리고(そして)； 그러나(しかし)…
日：それで；また；だから …
など

心態詞 (Abtönungspartikel) [訳注7] 英：なし 仏： なし 独： ja； aber； doch；wohl …

[訳注5] ここでも韓国語、日本語の例は機能的な観点から挙げた。韓国では「後置詞」という考え方に異論があるそうである。
[訳注6] ここでも韓国語、日本語の例は機能的な観点から挙げた。これらを接尾辞とする考え方もある。
[訳注7] 中国語、韓国語、日本語にはドイツ語の Abtönungspartikel に似た機能を持つものもある。

西：なし　**伊**：なし　**露**：なし
中(台)：文／語末につけて：(ā 口調を和らげる)；呀(yā 聞き手の注意を自分に集中させる)…
韓：정말 영화를 좋아하**는군요**.（本当に映画が好きなんです**ね**。）
日：「…ね」「もう…」「…さ」

語彙知識の広さと、その知識を使いこなす能力については、次のような例示的尺度がある。

	使用語彙領域
C2	定型表現や口語表現も含め、非常に幅広い語彙のレパートリーを使うことができる。コノテーションに対する意識もある。
C1	広い語彙レパートリーを使いこなせるし、言い換えで語彙の不足を埋めることができる。言葉を探したり、回避方略の使用がはっきりと分かることはない。定型表現や口語表現の使い方も上手である。
B2	本人の専門分野や大部分の一般的な話題に関して、幅広い語彙を持っている。語彙に不足があるために、時々詰まったり、間接的な表現をすることもあるが、頻繁な繰り返しを避けて、言い方を変えることができる。
B1	家族、趣味や関心、仕事、旅行、時事問題など、本人の日常生活に関わる大部分の話題について、多少間接的な表現を使ってでも、自分の述べたいことを述べられるだけの語彙を持っている。
A2	馴染みのある状況や話題に関して日常的な生活上の交渉・取引を行うのに充分な語彙を持っている。
	基本的なコミュニケーションの要求を満たすことができるだけの語彙を持っている。 生活上の単純な要求に対応できるだけの語彙を持っている。
A1	特定の具体的な状況に関して、基本的な単語や言い回しのレパートリーを持っている。ただしそれらの間の繋がりはない。

	語彙の使いこなし
C2	一貫して正しく、適切に語彙が使用できる。
C1	時には些細な言い間違いがあるが、大きな語彙上の誤りはない。
B2	語彙的な正確さは一般的に高い。多少の混乱や間違った単語の選択もコミュニケーションを邪魔しない範囲である。
B1	複雑な考えや、非日常的な話題や状況に関して何かを述べようとすると、大きな誤りをすることがあるが、初歩的な語彙は使いこなせる。
A2	具体的な日々の要求に関する狭いレパートリーの語を使うことができる。
A1	該当項目なし

本書の利用者は次の点を考慮し、必要とあれば、その結果を表明するとよいだろう。

- 語彙的要素（固定化された表現や一語表現など）の認識／使用に関して、
  - 学習者は、どのような要素を学習する必要があるか。
  - 学習者にどのような要素を身につけさせるか。
  - 学習者は、どのような要素ができていれば、それが認められるか。

- それらをどのように選択し、順序をつければよいか。

5.2.1.2　文法能力

文法能力とは、ある言語の文法全体に関する知識を持ち、またそれを使うことができる能力と定義できる。

形式的定義をすれば、ある言語の文法とは、その言語の諸要素の集まりから、有意のラベルが貼られた、まとまりのある一連の鎖（文）を作り出すための規則のセットであるとみることができる。文法能力というのは、このような原理に従って、句や文を然るべき形に組んだ言い回しを作り出し、またそれを認識することによって意味を理解し、表現する力である（それらを固定化した形式として記憶し、再生する能力ではない）。この意味において、あらゆる言語の文法というものは実に複雑であり、決定的な扱いや網羅的な扱いをすることは不可能である。単語を文に組み立てる方法に関しては、いくつかの対立する理論やモデルがある。それら諸説の優劣を判断したり、その中の一つを推奨することは、本書の意図ではない。むしろ読者に勧めたいのは、どの理論を採用するのかを明確にし、その選択が自分たちの実践にどのような結果をもたらしたかを明記することである。ここでは、現在までに文法の記述に広く使われてきたパラメータやカテゴリーのいくつかを指摘するにとどめる。

文法的な仕組みを記述するには、以下の点を特定する必要がある：

- **構成要素**、例えば：形態素
  形態素の語根と接辞
  単語
- **範疇**、例えば：数、格、性
  具体／抽象、可算／不可算
  自動詞／他動詞、能動態／受動態
  過去形／現在形／未来形
  進行形、完了相／未完了相
- **類**、例えば：活用形
  語形変化
  開集合の単語、名詞、動詞、形容詞、副詞
  閉集合の単語（文法要素　－　5.2.1.1 参照）

- **構造**、例えば：複合語や派生語
  句（名詞句、動詞句など）
  節（主節、従属節、等位節）
  文（単文、重文、複文）
- **変成**（記述的）、例えば：名詞化
  接辞添加
  合成変化（suppletion）
  母音交替
  置換
  変形
- **関係**、例えば：支配
  呼応
  結合価

文法的な正確さの指標となる例示的尺度を以下に示す。この尺度は、この5.2節の最初に提示した、一般的な言語使用の幅の尺度との関連で検討されるべきものである。文法構造に関する進歩について、どの言語にも適用できる尺度を作ることは、不可能であるとされている。

	文 法 的 正 確 さ
C2	（例えば、これから言うことを考えている時や、他人の反応をモニターしているような時といった）他のことに注意を払っている時でも、複雑な言葉について常に高い文法駆使能力を維持している。
C1	常に高い文法的正確さを維持する。誤りは少なく、見つけることは難しい。
B2	高い文法駆使能力がある。時には「言い間違い」や、文構造での偶然起こした誤りや些細な不備が見られる場合があるが、その数は少なく、後で見直せば訂正できるものが多い。
	比較的高い文法駆使能力がある。誤解につながるような間違いは犯さない。
B1	馴染みのある状況では、割合正確にコミュニケーションを行うことができる。多くの場合高いレベルでの駆使能力があるが、母語の影響が明らかである。誤りも見られるが、本人が述べようとしていることは明らかに分かる。
	比較的予測可能な状況で、頻繁に使われる「繰り返し」やパターンのレパートリーを、割合正確に使うことができる。
A2	いくつかの単純な文法構造を正しく使うことができるが、依然として決まって犯す基本的な間違いがある — 例えば、時制を混同したり、性・数・格などの一致を忘れたりする傾向がある。しかし、本人が何を言おうとしているのかはたいていの場合明らかである。
A1	学習済みのレパートリーの中から、限られた、いくつかの単純な文法構造や構文を使うことはできる。

本書の利用者は次の点を考慮し、必要とあれば、その結果を表明するとよいだろう。

- 学習者などがどのような文法理論に沿って勉強してきたか。
- 文法要素、範疇、類、構造、変成、関係に関して、
  - 学習者に何を身につけさせるか。
  - 学習者は、何ができれば、それが認められるか。

伝統的に、形態論と統語論とは区別されている。

形態論は、単語の中の構成に関する問題を論じる。単語は、以下のような形態素に分類、分解できる：

- 語根、または語幹
- 接辞(接頭辞、接尾辞、挿入辞) 以下のものを含む
  - 語を作る接辞

    英：re-；un-；-ly；-ness　**仏**：dé-；-ment；re-　**独**：un-；ver-；bar；-heit；-keit

    西：re-；-mente；-dad　**伊**：ri-；in-；-mente；-abile

    露：про-(通り抜ける)；пере-(移る；渡る)；-тель(人)；-ость(的；性)

    中(台)：-子(音調を整え、意味の変化なし)：様子(様子)；影子(影)；兒子(息子)；腸子(腸)；

    韓：-(으)ㅁ(形容詞、動詞について名詞化する)；-기(動詞を名詞化する)

    日：-さ(形容(動)詞の語幹について、例：**静か**さ)；-度(漢語系の語について、例：完成**度**)

    など

  - 変化(flexion)語尾

    英：-s；-ed；-ing …　**仏**：-ent；-s；-ions …　**独**：-st；-en；-end …

    西：-aba(AR動詞直説法線過去形の1/3人称単数)；-ase(AR動詞接続法過去の1/3人称単数)

    伊：-are(動詞の原形)；-iamo(1人称複数)；-i(名詞複数形)；-endo(動詞のジェランド) …

    露：-ю(動詞の一人称単数現在)；-ешь(動詞の二人称単数現在)；-л(動詞の男性単数過去)

    中(台)：-了(le「-た」過去：動詞や形容詞の後に付き、動作または変化の完了/完成)

    韓：-었/았/였(過去)；-겠(未来；推測；意思) など(「時相語尾」)[訳注8)]

    日：なし (「-た」(過去)；「-う」(推量)などを接辞と見ることもできよう。)

    など

語形成：

単語は、以下のように分類することができる：

- 単純語：語根のみ、例えば、

  英：six；tree；break…　**仏**：douze(十二)；branche(枝)；arrêt(停止) …

[訳注8)] 日本語の文法とは異なり、韓国語の文法では語幹につく接尾辞(補助語幹、先語末語尾)として扱われている。

独：sechs(6)；Baum(木)；brechen(壊す)…　　西：seis(6)；árbol(木)；romper(壊す)…
伊：tre(3)；poi(それから)；casa(家)；fiori(花)…　　露：нос(鼻)；рот(口)…
中(台)：紅(赤)；樹(木)；破(破る)…　韓：나무(木)；하늘(空)；사람(ひと)；밥(ご飯)…
日：赤；木；破壊…
など

- 派生語（語根＋接辞)、例えば、
  英：**un**broken**ly**(切れ目なく)；six**es**(6 本オールのボートレース)
  仏：douz**aine**(ダース)；branch**er**(接続する)；**ar**rêt**er**(停止する)
  独：**ab**rechen(中止する)；sechs**fach**(6 倍の)
  西：**ir**romp**ible**(壊せない)；seis**es**(祭りの時に大聖堂で歌う 6 **人組**の聖歌隊)
  伊：giocatore (gioco+tore)(プレイヤー)；terribil**mente**（ひどく)；**ri**fare(再び行う)
  露：**на**учить**ся**(習得する)；учи**тель**(先生)；уче**ник**(生徒)
  中(台)：-上(上下の**上**の意味はない)：早上(朝)；晩上(夜)
  韓：도둑**질**(盗み)；아드**님**(ご子息)； 따**님**(お嬢様)　　日：赤**さ**；早**め**
  など

- 複合語、一つ以上の語根を含む、例えば、
  英：sixpence(6 ペンス)；breakdown(故障)；oak-tree(樫)；evening dress(イブニングドレス)
  仏：compte rendu(レポート)；timbre-poste(郵便切手)
  独：Zusammenbruch(挫折)；Wehinachtsbaum(クリスマスツリー)；Sechserpack(六個セット)
  西：rompehielos(氷を割る → 破氷船)；cascanueces(くるみを割る → クルミ割り器)；vestido de noche(夜の服 → イブニングドレス)；cuello de botella(瓶の首 → ボトルネック／障害)
  伊：portafogli(持ち運ぶ+紙幣 → 財布)；pomodoro(リンゴ+黄金 → トマト)
  露：второклассник (второ+класс+ник)(2 年生)； треугольник (тре+уголь+ник)(三角形)
  中(台)：紫紅(赤紫)；樹葉(木の葉)；不良少女(不良少女)
  韓：밤나무(밤+나무　栗の木)；집안(집+안　家/家の中)；돌다리(돌+다리 石橋)
  日：赤札；木の葉；破壊行為
  など

形態論は単語を変化させる以外の方法についても論じる[訳註9)]。 例えば、

- 母音変化
  英：s**i**ng vs. s**a**ng vs. s**u**ng(「歌う」現在 vs.過去 vs.過去分詞形)；m**ou**se vs. m**i**ce(「ネズミ」単 vs. 複形)
  仏：j'ach**è**te vs. nous ach**e**tons (「買う」一人称単数 vs.複数)
  独：s**i**ngen vs. s**a**ng vs. ges**u**ngen(「歌う」現在 vs. 過去 vs. 過去分詞形)；M**au**s vs. M**äu**se(「ネズミ」

[訳註9)] ここで提示されている例は、動詞の時制に関連したものであるが、フランス語版で挙げられている例は、合成変化と考えた方がよいと判断し、そちらに回し、ここでは規則変化の動詞でない例を挙げた。また規則変化かどうかは、それぞれの文法体系で決まり、言語(史)的には同じ部類に属するものでも、規則動詞の一種として考えたり、あるいは不規則動詞と認定される。
日本語では四段活用の動詞以外には、音の変化が意味・機能の変化を担うものはない。韓国語、中国語、日本語の「この葉」「きの葉」などの変化はむしろ allophone と考えた方がよいであろう。

単 vs. 複形）

西：hablo vs. habla vs. hablé（「話す」一人称現在形 vs. 三人称現在形 vs. 一人称点過去形）；manzano vs. manzana （「リンゴの木」 vs.「リンゴの実」）

伊：sapere vs. sapesti vs. Saputo（「知る」：動詞の原型 vs. 遠過去形 vs. 過去分詞形）；vedere vs. vide vs. visto（「見る」動詞の原型 vs. 遠過去形 vs. 過去分詞形）

露：ляг vs. лёг（「横たわる」命令形 vs. 過去形）

中（台）：淒咽(yan：悲しそうに咽ぶ) vs. 哽咽(ye：涙に咽ぶ)；咱们(zan：俺たち) vs. 咱家(za：俺様)［音変化が意味の変化をもたらさない → allophone］

韓：냄비（남비 鍋）；멋쟁이（おしゃれ；멋장이 しゃれ男）；싱겁다（승겁다 水っぽい）；짐승（즘승 獣）

日：四段活用の動詞の幹母音

など

- 子音変化

英：lend vs. lent（「貸す」現在 vs. 過去）

仏：neuf vs. neuve（「新しい」の男性 vs. 女性形）

独：schneiden vs. Schnitt（「切る」現在 vs. 過去）

西：pez vs. peces（「さかな」単数形 vs. 複数形）

伊：rompere vs. ruppi vs. rotto（「壊れる」現在 vs. 過去）；mese vs. mensile（月 vs. 毎月）

露：сказать vs. скажу（「言う」不定形 vs.一人称単数現在形）

中（台）：伺：伺候(ci：世話をする) vs. 伺機(si：機会を窺う)；收藏(cang：隠す) vs. 寶藏(zang：隠匿物／隠場所)［音変化が意味の変化をもたらさない allophone］

韓：［子音同化：意味の変化なし］국물[궁물]（汁）；섭리[섬니]（摂理）；신라[실라]（新羅）

日：［子音有声化］ ふるはし（古橋） vs. しんばし（新橋）

など

- 不規則変化

英：**bring** vs. **brought**；**catch** vs. **caught**（「持って行く」；「捕らえる」の現在 vs. 過去形）

仏：je **prends** vs. j'ai **pris**（「取る」一人称直説法現在 vs. 一人称直説法複合過去）

独：**stehen** vs. **stand**；**gehen** vs. **ging**（「行く」現在 vs. 過去形）

西：**dormir** vs. **duermo**（「眠る」不定詞 vs. 一人称現在形）；**andar** vs. **anduve**（「歩く」不定詞 vs. 点過去形）

伊：uomo vs. uomini（男：単数形 vs. 複数形）；uovo vs. uova（たまご：単数形 vs. 複数形）

露：**есть**（「食べる」不定形 vs. **ем** 一人称単数現在）；**дать**（「与える」不定形） vs. **дам**（一人称単数現在）

中（台）：[訳註10]削(xue：削足適履)；削(xiao：刀削麵)

韓：싣다（積む） → 실었다（積んだ）；굽다（焼く） → 구워（焼いて）；잇다（つなぐ） → 이었다（つないだ）

日：する vs. しない；来る vs. 来ない[訳註11]

など

[訳註10] 中国語、韓国語、日本語の例はなど音変化が意味の変化をもたらさない allophone と解釈する方がよい。

[訳註11] 学校文法では不規則変化となっているが、子音変化とも考えられる。

- 合成変化[訳注12)]

 英：**go** vs. **went**（「行く」現在 vs. 過去）；**am** vs. **is** vs. **was** vs. **been**（be 動詞の現在一人称 vs. 過去 vs. 過去分詞）

 仏：je **vais** vs. **j'irai** vs. nous **allons**（「行く」一人称単数の直説法現在 vs. 直説法単純過去 vs. 一人称複数の直説法現在）

 独：**gut** vs. **besser**（「良い」原級 vs. 比較級）；ich **bin** vs. er **ist** vs. wir **sind** vs. ich/er **war**（sein 動詞の現在一人称 vs. 三人称現在単数 vs. 一人称複数現在 vs.一／三人称過去）

 西：**voy** vs. **iba** vs. **fui**（「行く」一人称現在桂 vs. 線過去形 vs. 点過去形）；**soy** vs. **era** vs. **fui**（「～である」一人称現在 vs. 線過去形 vs. 点過去形）

 伊：**vado** vs. **andiamo**（[行く]一人称単数 vs. 複数現在.）；**ho** vs. **abbiamo**（「持つ」一人称単数 vs. 複数現在）

 露：**идти** vs. **шёл**（「行く」不定形）vs. 男性単数過去形）；**хорошо** vs. **лучше**（「良い」原級 vs. 比較級）

 中(台)：なし　**韓**：なし　**日**：なし

 など

- 無変化

 英：sheep vs. sheep（「羊」単数 vs. 複数）；cut vs. cut vs. cut（「切る」現在 vs. 過去 vs. 過去分詞）

 仏：dix mille（一万）　**独**：Pudel vs. Pudel（「プードル」単数 vs.複数）

 西：crisis vs. crisis（「危機」単数 vs. 複数）；amamos vs. amamos（私たちは愛して**います**/愛しまし**た**）

 伊：un caffè → due caffè（「コーヒー」単数 vs. 複数）；

 una specie → due specie（「種類」単数 vs. 複数）

 露：пальто（コート）；такси（タクシー）中性名詞の外来語は変化しない

 中(台)：全ての語が無変化　**韓**：名詞は全て無変化　**日**：名詞は全て無変化

 など

形態音韻論は、音韻論的な条件によって異なる形態（英語では：walks、lies、rises という単語に出てくる/s/、/z/、/i/、/z/や、laughed、cried、shouted という単語に出てくる/t/、/d/、/id/など、フランス語では *gran**de** maison*、*gran**d** ensemble* などのリエゾンによる音の変化、ドイツ語では lie***b***en、lie***b*** の/b/と/p/ の有声無声の対立、日本語では例えば、「坂」「... 坂（ざか）」。および形態的な条件によって異なる音韻（例えば、creep *vs.* crept、 mean *vs.* meant、 weep *vs.* wept という単語変化の /i:/と/e/)、フランス語では appeler と appelle、ドイツ語では brennen と brannte の/e/と/a/について論じる。日本語では音便の問題が考えられる。

訳注12) 合成変化は普通の学校文法では単に不規則動詞として扱っている。

本書の利用者は次の点を考慮し、必要とあれば、その結果を表明するとよいだろう。

- 形態的要素や変成の知識に関して、
  - 学習者は、どのようなものを学習する必要があるか。
  - 学習者にどのようなものを身につけさせるか。
  - 学習者は、どのようなものができれば、それが認められるか。

統語論は、関連する範疇、要素、類、構造、変成、関係などとの関連で、単語から文を構成することを論じるものであり、多くの場合いくつかの規則のセットとして提示される。成人した母語話者が使う言語の統語法は、たいてい非常に複雑であり、また無意識のうちに行われている。意味のある文を構成できる力は、コミュニケーション能力の中心をなす。

本書の利用者は次の点を考慮し、必要とあれば、その結果を表明するとよいだろう。

- 学習者は、どのような文法的要素、範疇、類、構造、変成および関係を学習する必要があるか。
- 学習者に、どのような文法的要素、範疇、類、構造、変成および関係を身につけさせるか。
- 学習者が、どのような文法的要素、範疇、類、構造、変成および関係を扱えれば、それが認められるか。

5.2.1.3　意味的能力

意味的能力は、学習者が持っている意味の組織構造についての意識や意味の把握の能力に関わる。
語彙意味論は、単語の意味に関するものである。例えば、

- 単語と全体のコンテクストとの関係：
  指示
  コノテーション
  一般的な固別概念
- 語彙間の関連、例えば、
  同意語／反対語
  上位概念・下位概念
  連語
  部分－全体関係
  構成要素分析
  翻訳上の等価性

文法意味論は、文法要素、範疇、構成、および変成に関するものである。(5.2.1.2 参照)
語用意味論は、併立、前提、含意などの論理関係を論じる。

本書の利用者は次の点を考慮し、必要とあれば、その結果を表明するとよいだろう。 • 学習者は、どのような意味関係を構築し、表現することを学習する必要があるか。 • 学習者にどのような意味関係を構築し、表現することを身につけさせるか。 • 学習者は、どのような意味関係を構築し、表現することができれば、それが認められるか。

意味の問題はもちろん、コミュニケーションの中心的な部分であり、本書ではいろいろな所で扱われる。(特に 5.1.1.1 を参照せよ)

ここでは、言語能力を言語形態の側面から検討する。理論言語学および記述言語学の観点から言えば、言語というものは非常に複雑な記号の体系である。ここで行われているように、コミュニケーション能力をさまざまな要素に分けようと試みる場合、形態面の構造に対する知識（多くは無意識である）と、それを駆使できる力は、当然その中の要素の一つである。この形の側面の分析を言語学習や言語教育にどの程度取り入れるかは —そもそも取り入れるとしても— また別に考えねばならない問題である。*Waystage* 1990、 *Threshold Level* 1990、 *Vantage Level* など、Council of Europe で出している出版物は、機能的／概念的なアプローチを取り入れている。それは本書の 5.2.1～3 で取り上げている言語能力の扱い方とはまた異なった側面を提示しており、言語の形態や意味から始めるのではなく、コミュニケーション上の機能や概念を、一般的なものと個別的なものとに系統的に分類することから始めている。その上で、それらを具体化するものとして語彙的・文法的な形を扱っている。これら二通りの方法は、言語の「二重の相関」を相補的に取り扱うものである。言語は、形態と意味の両方から成り立っている。この両者の構成は、多分に恣意的な形でお互いの中に絡み合っている。表現の形態の構成に基づいた記述は、意味をばらばらに分散させてしまうし、意味の構成に基づいた記述は形態のまとまりを失わせてしまう。利用者にとってどちらがより好まれるかは、記述目的による。*Threshold Level* で採られた方法が成功しているのは、教育の現場関係者たちが、純粋に形態的な面から順番に述べていく伝統的な構成よりも、意味から形態へと進む方が役立つと考えていることを示している。一方、例えば *Un niveau-seuil* で取り上げられたような、「コミュニカティブ文法」の方を好む人もいるかもしれない。はっきりしているのは、言語学習者は形態と意味の両方を習得しなければならないということである。

5.2.1.4 音声能力

音声能力は、以下を知覚し、創造することができる知識と技能である：

- 言語の音の単位 (**音素** phonemes) と、特定のコンテクストの中でのその実現形 (**異音** allophones)
- 音素を区別する音韻的特徴（**弁別的素性**、例えば、有声化、円唇音化、鼻音性、破裂音、など）
- 単語の音素的な組成（**音節構成**、音素の順番、単語の強勢、単語のトーン）
- 文の音声（**プロソディー**）
  - 文の強勢とリズム

- イントネーション
- 音声縮退
  - 母音弱化
  - 強形と弱形
  - 同化
  - 脱落

	音　素　の　把　握
C2	C1 と同じ。
C1	より微妙なニュアンスを表現するために、イントネーションを変化させたり、文の特定部分を正しく強調することができる。
B2	はっきりとした、自然な発音とイントネーションを身につけている。
B1	時には外国語訛りが目立ったり、発音の間違えもあるが、大体よく理解できるくらいに発音は明瞭である。
A2	話の相手から時々、繰り返しを求められることもあり、明らかな外国語訛りが見られるものの、大体の場合、発音は理解できる程度にははっきりとしている。
A1	非常に限られたレパートリーの、学習・練習済みの単語や言い回しなら、当人の言語を聞き慣れている母語話者であれば、多少努力すれば理解できる。

本書の利用者は次の点を考慮し、必要とあれば、その結果を表明するとよいだろう。

- 学習者はどのような新しい音声技能を要求されるか。
- 音とプロソディーの相対的な重要性はどのようなものか。
- 音声的な正確さや流暢さは、初期段階の学習目標とされるか、長期的に発達させることが目標か。

5.2.1.5　正書法の能力

正書法の能力とは、文字テクストの受容および産出の際に必要であり、文字テクストを構成する記号に関する知識と、それを使う技能である。全てのヨーロッパ言語の書記法はアルファベットの原理に基づいているが、他の言語の中には表意文字（表語文字）原理に基づくもの（例えば中国語）や、子音性の原理に基づくもの（例えばアラビア語）もある。アルファベットの原理に基づいているものに関しては、学習者は以下の点について理解し、使えることが望ましい：

- 各文字の大文字、小文字の活字体および筆記体
- 略語形も含めて、正しい単語の綴り方
- 句読点とその慣習上の使い方
- 印字上の慣習とさまざまなフォントの種類
- よく使われる語標記号（例えば、@、&、$、など）

5.2.1.6 読字能力

反対に、言語使用者が、予め準備されたテクストを音読したり、文字で最初に目にした単語を発話の中で使わなければいけない場合には、文字で書かれたものを正しく発音できなければならない。そのためには以下のことが必要になる：

- 綴りの慣習に関する知識
- 辞書を引く力と、その中で使われている発音の表記に関する慣習の知識
- 文の区切りやイントネーションを表すために使われる書記法、特に句読点の使い方に対する知識
- 文脈から曖昧な部分（例えば、同音異義語、統語的な曖昧さなど）を判別する力

	正 書 法 の 把 握
C2	正書法の誤りなしに文章を書くことができる。
C1	レイアウト、段落切り、句読点の打ち方が統一されており、読者にとって読みやすい。 綴りは、時々些細な間違いがある以外は正確である。
B2	標準的なレイアウトや段落切りの慣習に従って、ある程度の長さのはっきりと理解できる文章を書くことができる。 母語の影響を見せることもあるが、綴りや句読点の打ち方はかなり正確である。
B1	読者が理解できる、ある程度の長さの文章を書くことができる。 綴りや句読点、レイアウトなどは、ほとんどの場合読者を混乱させない程度に正確である。
A2	日常的な話題に関する短い文を書き写すことができる。例えば、道順の説明など。 当人が話す語彙に含まれる短い単語の音声を、（完全に標準的な綴りではない場合もあるが）割合に正確に文字化することができる。
A1	例えば、簡単な記号や指示、日常的な物の名前、店の名前や普段使う定型表現など、馴染みのある単語や短い言い回しを書き写すことができる。 当人の住所、国籍やその他の個人的な情報を正確に書くことができる。

本書の利用者は次の点を考慮し、必要とあれば、その結果を表明するとよいだろう。

- 学習者にとって、話したり書いたりする言葉の種類との関連における、正書法や正音法の必要性や、テクストを話し言葉から書き言葉に変換したり、書き言葉から話し言葉へ変換する必要性。

5.2.2 社会言語能力

社会言語能力は、言語使用の社会的次元に対処するために必要な知識と技能である。社会文化的能力に関しても述べたことであるが、言語というものは社会文化的現象であるから、本書で扱う多くは、社会言語能力に関わることであり、社会文化的なものに関しては特にそうである。ここでは、特に言語使用と密接に関わる内容であって、他で扱われないものを取り上げる。例えば、社会的関係を示す言語標識、礼儀の慣習、金言・ことわざ、言葉の使用域の違い、方言や訛り、である。

5.2.2.1 社会的関係を示す言語標識

これらはもちろん、言語や文化によって大きく異なるが、以下に挙げる要素などが関わる。すなわち、a）相手との立場の違い、 b）相手との関係の近さ、 c）話している言葉の使用域、などである。以下に挙げる例は、全ての場合に当てはまるわけではないし、他の言語で当てはまることも、当てはまらないこともあるだろう。

- 挨拶の選択、挨拶をする場合にどのように挨拶をするか。

  到着時に、例えば、

  英：Hello!；Good morning!　仏：Bonjour!；Salut!　独：Hallo!；Guten Morgen!

  西：Hola（やあ）；Buenos días（おはよう）

  伊：Ciao!（やあ）；Buongiorno!（おはよう）；Salve（こんにちは）

  露：Привет!（やあ！）；Доброе утро!（おはようございます！）

  中（台）：您好（はじめまして）

  韓：안녕하세요?（こんにちは）；식사 하셨어요?（お食事、なさいましたか。[人と会った時間帯によって挨拶の代わりに用いられる]）

  日：今日は！；お早うございます！

  など

  初対面時の挨拶に、例えば、

  英：How do you do?　仏：Enchanté　独：Angenehm, Müller.

  西：Encantado（初めまして）；¿C ómo estás?（どんな調子？）　伊：Piacere（初めまして）

  露：Здравствуйте! Давайте познакомимся!（こんにちは！知り合いになりましょう！）

  中（台）：你好／您好　韓：처음 뵙겠습니다.（はじめまして）　日：はじめまして

  など

  別れる時に、例えば、

  英：Good-bye!；See you later（後ほど）仏：Au revoir（さようなら）!；À bientôt（また近いうちに！）

  独：Auf Wiedersehn!；Tschüs!（じゃあ）；Bis bald!（また近いうちに！）

  西：Adiós（さようなら）； Hasta luego（ではまた）；Hasta mañana（また明日）

  伊：Arrivederci（さようなら）；A presto（近いうちに）

  露：До свидания!（さようなら！）；Пока!（じゃあね！）

  中（台）：再見（さようなら）；拜拜（じゃねー）　韓：안녕히 가세요；안녕히 계세요.（さようなら）

  日： さようなら；また今度

  など

- 呼びかける時に敬称を使うか否か、使う場合にはどういう敬称を使うか。

  固定化した呼びかけ、例えば、

  英：My Lord；Your Grace（閣下）　仏：Votre Sainteté（教皇猊下）；Votre Excellence（閣下）

  独：Exzellenz；Hoheit!（閣下）　西：Usía（閣下）；Su ilustrísima（猊下）

伊：Sua Eccellenza（閣下）　露：Ваше превосходительство（閣下）

中（台）：我敬愛的（校長）／（校長）夫人　韓：각하（閣下）；전하（殿下）

日：閣下；閣下夫人

など

形式ばった呼びかけ、例えば、

英：Sir；Madam；Miss/Dr./Professor＋姓

仏：Monsieur；Madame；Mademoiselle；Monsieur le Professeur；Madame la Ministre

独：Mein Herr!；Gnädige Frau!；Frau/Herr/Herr Dr.＋ 姓（名）!

西：señor/señora/señorita +姓；doctor/profesor +姓

伊：Signore（男性への敬称）；Signora（既婚女性への敬称）；Signorina（未婚女性への敬称）

露：Господин/Госпожа＋姓；Сергей Иванович；Мария Владимировна（名＋父称）

中（台）：姓Xに加えて：X先生（X様/さん：男性）；X小姐（X様/さん：女性）；X老師（X先生）；X太太（X奥さん）；X博士；X市長

韓：선생님（先生）；고객님（顧客：形式張った表現）；손님（「お客さん」より一般的）；～씨（～さん）

日：姓（名）Xに加えて：X様；X殿；X氏；X夫人；Xさん；X博士；X教授

など

くだけた呼びかけ、例えば、敬称をつけないで、名前だけで呼ぶ。

英：John!；Susan!　仏：Jean!；Suzanne!　独：Peter!；Susi!　西：¡Juan!；¡Susana!

伊：Gianni!；Susanna!　露：Сергей!；Серёжа!；Маша!；Машенька!

中（台）：「小劉」（若者の姓の前に「小」をつける）；「老劉」（中年以上の人の姓の前に「老」をつける

韓：미희!（名だけ）；성원아！（名+아）；우주야！（名+야）

日：太郎！；Xちゃん；愛称（例：おしげ！）

など

親しさの呼びかけ、例えば、

英：dear；darling；mate〔通俗的〕；love　仏：Chéri；Mon Chou；Mon vieux

独：Liebling!；Kumpel!　西：cariño；amor；mi vida：（いずれも「愛しい人」）

伊：Cara；Tesoro；Bello（あなた）　露：Мой дорогой（My dear）；Солнышко моё（私の太陽）

中（台）：妻が夫に「老公」；名前だけ「志明」；「小明」（フルネームの王＋志明の最後の漢字に「小」をつけて「明ちゃん」）　韓：여보；당신；자기야（いずれも「あなた」）

日：坊や；おじさん；おばさん；あなた（妻が夫に）

など

横柄な呼びかけ、例えば、

英：Smith!；You (there)!　仏：Martin!；Vous；là-bas!

独：Hei du da!　西：¡Sánchez, tú!（サンチェス、おまえだよ！）

伊：Rossi!　露：Эй!；Ты!（おい！おまえ！）

中（台）：喂！（おい！）；就是你！（そこのあんた!）；フルネームでよぶ「王金平！」

韓：야! (おい！)；너! (おまえ)；거기! (そこのひと)；바보야! (バカ者)
日：あんた！；そこのあんた！；おい！；お前！；名字のみで「吉島！」「大橋！」
など

決まり文句的侮辱、例えば、
英：You stupid idiot!　　仏: Abruti!； Idiot!　　独：Du Idiot!；Du Depp!
西：idiota(愚か者)；tonto (馬鹿者／おばかさん[後者は愛情を込めて])
伊：sciocco che non sei altro (本当にばかだなぁ)　　露： Дурак! (ばか!)
中(台)：你這個混蛋(馬鹿者！)；死鬼(自分の旦那を呼ぶ)；「臭小子」(こいつ! [親しみを込めて言うことも多い])
韓：바보야! (バカ者)　　日：馬鹿者！；おばかさん！ (後者は愛情を込めて言うことも多い)
など

- 発話の順番 (turntaking) をめぐる習慣

- 間投詞使用の可否、使う場合にはどれを使うか。例えば、
  英：Dear, dear!；My God!；Bloody hell!
  仏：Mon dieu! (なんということだ！)；Eh bien! (いやはや！)
  独：O Gott；So' ne Mist! (くそ!)；Verdammt nochmal! (くそ、いまいましい!)
  西：¡Dios mío! (なんてこった!)； ¡Venga ya! (そりゃ駄目だよ!)； ¡Hay que ver! (びっくりだよ！；さてどうかな?)
  伊：Mamma mia! (おやおや!)；Mio dio! (しまった!)；Accidenti! (なんてこった！)
  露：Боже мой! (おおっ！)；Чёрт возьми! (ちくしょう！)
  中(台)：他媽的(コン畜生!)；怎么搞的(なんてこった！)；
  韓：아이고(あら／やれやれ)；이런(おやっ／これはこれは)!；세상에(何とまあ!)
  日：おやおや！；なんてこった！；コン畜生！
  など

5.2.2.2 礼儀上の慣習

礼儀上の慣習は「協調の原則」(5.2.3.1 参照) から離脱する最も大きな誘因である。礼儀上の慣習は各文化によって異なり、特に礼儀的な表現が文字通りに解釈されたときには、異文化間で誤解を起こす原因となることが非常に多い。

1. **「積極的な形の」礼儀**、例えば、
   - 相手が元気かどうかを気にかける
   - 体験や心配事を話し合う、「悩み相談」
   - 尊敬、好意、感謝を表現する
   - 贈り物、将来の優遇の約束、歓待

2. **「回避的・消極的な」礼儀**、例えば、

- 相手の面子を潰すような行為を避ける（独断論、直接的な命令、など）
- 相手の面子を潰すような行為に対して後悔や謝罪を表す（修正、相反する行為、禁止、など）
- あいまいな言い方を使う、など（例えば、「〜と思う」、付加疑問、など）

3. 「どうぞ」や「すみません」などの適切な使い方

4. **無礼**（礼儀の習慣を故意に無視する）、例えば、
- 無遠慮、あからさまな物言い
- 軽蔑、嫌悪感の表現
- 強い調子や叱責
- 怒り、いらつき
- 偉ぶる・威張る

5.2.2.3 金言・ことわざ

これらの固定化された表現は、一般に通用している態度を反映すると同時にそれらを強化する働きがあり、大衆文化に大きな影響を与える。これらの表現は、新聞の見出しなどで、頻繁に使われたり、言及されたり、ふざけ半分で使われたりする。このような固定表現は皆が知っていることを前提として使われるが、今までに蓄積された慣用的表現についての知識は、社会文化能力の言語的な側面の大きな部分を占める。

ことわざ。例えば、

英：A stitch in time saves nine（即一針、九針を省く）

仏：Un «tiens » vaut mieux que deux «Tu l'auras »!（明日の二つより今日の一つ）

独：Gleich getan, viel gespart（すぐの実行、大きな節約）

西： No por mucho madrugar amanece más temprano（早起きしても夜が早く明けるわけではない → 何事にも時期というものがある）

伊： Il diavolo fa le pentole ma non i coperchi（悪魔は鍋は作るが蓋は作らない → 悪事はいずれ露見する）

露：Тише едешь, дальше будешь（より静かに行けば、より遠くに行ける → 急がば回れ）

中（台）：不打不相識（喧嘩しなかったら、知り合うことができなかった → 雨降って地固まる）、如虎添翼（虎に翼＝鬼に金棒）

韓：호미로 막을 것을 가래로 막는다.（前もって備えておけば将来の大きな面倒が避けられる）

日：犬も歩けば棒に当たる

など

慣用句。例えば、

英：a sprat to catch a mackerel（鯖を釣るのに小魚→ 海老で鯛を釣る）

仏：apporter de l'eau au moulin（水車に水を流す → 人に助け舟を出す）

独：mit der Wurst nach der Speckseiten werfen（ソーセージでハムを狙う → 海老で鯛を釣る）

西：a troche y moche（でたらめに）；a la pata la llana（気取らずに）

伊：portare acqua al mare（水を海に注ぐ → 無駄なことをする）

露：отложить в долгий ящик(長い箱に入れる → 棚上げする)
中(台)：一窩蜂(蜂が一斉に出る → たくさんの人が一度に話したり行動する様子)、雷聲大雨點小(雷の音が大きいが、雨粒が小さい → かけ声ばかりで、不実行／泰山雷同してネズミ一匹)
韓：파김치가 되다.(ネギキムチになる → 疲れてへたばる/綿のように疲れる)
日：海老で鯛を釣る。
など

よく聞く引用句。例えば、
英：A man's a man for a' that.(それでも人間は人間)
仏：Un homme est un homme.(人間は人間)
独：Dieses war der erste Streich.(これがいたずら第一号)
西：To' pa' na'. Me voy pa' casa.(全てが無駄だった。私は家に帰るよ)
伊：Il canto del cigno(白鳥の歌)
露：В человеке всё должно быть прекрасно.(人はすべてが良くなくてはならない)
中(台)：恭敬不如從命(恭しい態度をとるよりも遠慮せずに行動したほうがいい → では遠慮なく、いただきます)
韓：인생은 짧고 예술은 길다.(人生は短く芸術は長い)
日：故郷は遠きにありて思ふもの
など

以下のような表現：
迷信、あるいは言い伝え。例えば、天気に関して、
英：Fine before seven, rain by eleven.(7時前には晴れでも、11時には雨)
仏：Noël au balcon, Pâques aux tisons.(クリスマスはバルコニーでイースターは火のそばで → 暮れ暖かければ春寒し)
独：Wenn der Hahn kräht auf dem Mist, ändert sich das Wetter, oder es bleibt wie es ist.(堆肥に上って鶏鳴けば、天気変わるか、そのまま変わらず)
西：En abril, aguas mil.(4月は雨の月)
伊：Nubi a pecorelle, pioggia a cantinelle.(ひつじ雲は大雨の兆し)
露：Апрель с водой, май с травой.(4月に雨が降ると、5月は草木が良く茂る)
中(台)：一雷破九颱(雷が鳴ると、台風が来なくなる)；山雨欲來風滿樓(風が急に吹き始めたら、もうじき雨が降る)
韓：제비가 낮게 날면 비가 온다.(ツバメが低く飛ぶと雨が降る)
日：猫が顔を洗うと雨が降る
など

態度。例えば、紋切り型の表現として、
英：It takes all sorts to make a world.(いろいろな人がいて世の中は成り立つ)
仏：Il faut de tout pour faire un monde.(世界を作るにはどんなものも必要 → 人はさまざま)
独：Auf Regen folgt Sonnenschein.(雨の後には日が照る → 苦あれば楽あり)

西：De todo hay en la viña del Señor.（主の葡萄園にはあらゆるものがある → 世の中には良いことも悪いこともある）
伊：Chi molto vuole, nulla stringe.（多くを求めるものは、何も得られない → 二兎を追うものは一兎も得ず）
露：На вкус и цвет товарищей нет.（味や色に友だちはない → 十人十色）
中(台)：一樣米養百樣人。（同じ米を食べて育った人も性格はさまざま → 十人十色）
韓：짚신도 제짝이 있다.（わらぐつにも<自分に相応しい>相手がいる → 破れ鍋に綴じ蓋）
日：蓼食う虫も好き好き
など

価値。例えば、
英：It's not cricket.（それはクリケットじゃない → フェアじゃない）
仏：Qui vole un œuf, vole un bœuf.（卵を盗むものは牛を盗む → こそ泥は大泥棒の始まり）
独：Wes Brot ich ess, des Lied ich sing.（食い物くれる人を褒め歌う）
西：Eso no es juego limpio.（それはフェアプレーではない）
伊：L'abito non fa il Monaco.（衣は僧侶を作らず → 人はみかけによらない）
露：На сердитых воду возят.（怒っている人にはいやな仕事 → 怒るのは良くない）
中(台)：受人點滴、湧泉以報。（雫ほどの恩恵に、湧き水ほどの恩返しをする）
韓：바늘 도둑이 소도둑 된다.（針取るもの牛をとる → 嘘つきは泥棒の始まり）
日：一宿一飯の恩義
など

今日では、落書き、T-シャツに書いてあるスローガン、テレビのキャッチフレーズ、職場の掲示やポスターが、このような機能をもっていることが多い。

5.2.2.4　言語の使用域の違い

「使用域」という用語は、状況に応じて使い分けられるさまざまな言葉遣いの規則的な違いを指す。これは非常に広範な概念であり、ここでは「課題」（4.3）、「テクストの種類」（4.6.3）、「機能的能力」（5.2.3.2）という項目の中で扱うこともできるようなものまで含んで考える。この節では、どのくらい公式であるかという程度のレベルから取り上げる：

- 固定化された言葉遣い。例えば、
  英：Pray silence for His Worship the Mayor!（市長殿のお言葉拝聴！）
  仏：Messieurs, la Cour!（裁判官の入廷、ご起立ください）
  独：Die Verhandlung ist geöffnet.（開廷します！）
  西：Hace entrega del premio Su Alteza Real, el Príncipe de Asturias.（スペイン皇太子殿下賞を授与する）
  伊：Silenzio, entra la Corte.（ご静粛に、開廷いたします）
  露：Встать! Суд идет!（ご起立ください。裁判が始まります！）

中(台)：典禮開始、主席就位、全體肅立。（儀式開始、議長着席、全員起立）

韓：재판을 시작하겠습니다! (裁判を始めます！) 日：ご静粛に

など

- 公式の言葉遣い。例えば、

英：May we now come to order, please .(静粛に願います)

仏：La séance est ouverte.(これより開会いたします)

独：Ich erkläre das Büffet eröffnet.(パーティを開始します)

西：¡Orden en la sala, por favor! Tiene la palabra el fiscal. (御静粛に願います。検察官のお話しがあります。)

伊：La seduta è aperta. (これより開会いたします)

露：Разрешите открыть тожественную церемонию! (セレモニーを開会します)

中(台)：請讓我們開始會議（これより開会いたします）; 請肅静（静粛に願います）

韓：정숙해 주십시오. (静粛にお願いします)

日：静粛に願います

など

- 中立的な言葉遣い。何かを始めるときに、例えば、

英：Shall we begin? 仏：Pouvons-nous commencer? 独：Können wir anfangen?

西：¿Podemos comenzar? 伊：È ora di iniziare. 露：Давайте начнём!

中(台)：我們開始吧？ 韓：그럼 시작해 볼까요? 日: それでは始めましょう

など

- くだけた言葉遣い。何かを始めるときに 例えば、

英：Right. What about making a start? 仏：On commence?

独：Wie wäre's,wenn wir anfangen? 西：¡Venga! ¿Empezamos ya, o qué?

伊：Iniziamo? 露：Начинаем!

中(台)：好吧、來起個頭、如何？ 韓：자, 그럼 시작할까?

日：さあ、始めるか。

など

- 親しい言葉遣い。何かを始めるときに、例えば、

英：O.K. Let's get going. 仏： On y va?（始めようか？）独：Na gut, fangen wir an!（よし、始めるか！） 西：¡Vale! Al tema.（さあ、本題に行くよ） 伊：Allora? (まだなの？)

露：Поехали! (さあ、やろう！) 中(台)：好吧、我們開始吧？(よし、やるか)

韓：그래, 시작하자! (よし、始めよう！) 日：さて、やるか

など

- 親密な間の言葉遣い。何かを始めるときに、例えば、

英：Ready dear/honey?（あなた、いい？） 仏：Alors, ça vient? (まだなの?)

独：Ab geht die Post!［パーティなどで］； Los geht's!　　**西**：¿Ya，cariño?（あなた、いい？）
伊：Dai； Caro（ねぇ、さぁ）　**露**：Давай?（さぁ）　**中(台)**：好了嗎？(まだなの？)
韓：할까?（やる？）　　**日**：じゃ、やろうぜ；いい？
など

初期段階での学習（例えば、B1 レベルまで）では、他の使用域を使う特別な理由がない限り、比較的中立的な使用域が適当である。母語話者が外国人や見知らぬ人に対して使うのもたいていこの使用域であり、また外国人や見知らぬ人が使うことを期待されているのもこの使用域の言葉である。より正式な言葉遣いやより親しい言葉遣いは、ある程度時間をかけた後に、異なったテクストの種類のもの、特に小説のようなものを読んだりすることによって、最初は受容的な能力として出合うものである。より正式な言葉遣いやより親しい言葉遣いは、適切に使わないと誤解や物笑いの種になりかねないので、注意が必要である。

5.2.2.5　方言や訛

社会言語能力には、以下のようなことに関する指標を認知する力も含まれる。例えば、

- 社会的階級
- 出身地域
- 出身国
- 民族
- 職業の種類

上に述べたようなものの指標としては以下のようなものがある：

- 語彙。例えば、
  英：small(小さい) vs. スコットランド語の wee
  仏：faire des courses（買い物をする）vs. ケベック方言 magasiner
  独：西、南部ドイツ、スイスの Metzger(肉屋) vs. 北ドイツの Fleischer
  西：migaja(パンくず・僅かな量・余り物) vs. アンダルシアやムルシアなどで使われる miaja
  伊：標準語 panino(小さな丸型のパン/サンドウィッチ）vs. Lonbardia 州の michetta
  露：очень(とても）vs. 南部の方言の дюже
  中(台)：中国の「挺＋Adj」vs. 台灣の「蠻＋Adj」（とても＋Adj）
  韓：아이(子供) vs. 얼라／아그(慶尚道方言/全羅南道方言)
  日：関西の「あほう」「えらく」vs. 関東の「ばか」「とても」
  など

- 文法。例えば、
  英：ロンドン訛の **I haven't** seen anything.（何も見ていない）vs. I **ain't** seen *nothing.*
  仏：aller **chez** le coiffeur（理髪店に行く）vs. aller **au** coiffeur
  独：スイスの **Ich habe** kalt.(寒い) vs.ドイツ、オーストリア **Mir ist** kalt.　北ドイツ、スイスの Er **hat** an der Bar gestanden.（バーに立っていた）vs. オーストリアの Er **ist** an der Bar

gestanden.

西： trabajar（働く）の口語表現として、スペインの currar vs. アルゼンチンの laburar

伊：「行った」：南部方言での**遠過去** andai vs. 標準イタリア語の**近過去** sono andato

露：вид**ят**（見る）；дразн**ят**（からかう）vs. 南部の方言の вид**ют**；дразн**ют**

中（台）：我沒**有**看到 vs. 我沒看到（私は見て**い**ない／私見てない）

韓： ～는디；～당께로；～고라；～제라；～라요（全羅道方言の無意味の語末語尾）

日：標準語：食べ**ら**れない vs. ら抜き言葉：食べれない；標準語：～ない vs. 関**西**方言：～ぬ（行かない／行かぬ）」

など

- 音韻。例えば、

英：ニューヨークの bird を[boid]とする発音。

仏：南仏人の脱落性 e の発音。

独：標準ドイツ語：Durst（のどの乾き）vs. Hessen 州：Dur**sch**t

西：アンダルシア地方では chiquillo（子供）の代わりに chi が脱落した quillo という縮音が使われる。

伊：Veneto 州では tutte（みんな）の代わりに tute、detto（言った）の代わりに deto と発音する単子音化が見られる。

露：標準ロシア語では、無アクセントの o を[a]で発音するのに対して北部では[o]と発音。

中（台）：中国北京方言文末に「兒」をつける。例：等一會**兒**（少々お待ち）；一股腦**兒**（すべて）

韓：ソウル方言：ㅗ母音のㅜ母音への変化：삼촌 → 삼**춘**(叔父)；많고 → 많**구**(多く、多くて)

日：東京の下町では「ない」を「ねー」と発音する。例：「行かネー」「くわネー」

など

- 声の特徴（リズム、大きさ、など）
- パラ言語
- 身体言語

ヨーロッパにおけるどの言語地域も完全に単一なものはない。さまざまな地方が、言語や文化の独自性を持っている。これらの独自性は、その地域に完全に密着して生活している人たちに最も顕著に見られ、社会的な地位、職業、そして教育のレベルと相関している。そうした訛りがあるということは、その話し相手の出自を知る鍵となる。この過程において、ステレオタイプ化が大きな役割を担うが、それは、異文化間技能を発達させることによって減らすことができる（5.1.2.2 を参照せよ）。学習者は、時とともに、さまざまな地域の出身者と出会うだろう。訛りのある話し方を取り入れる前にその訛りが持つ社会的なコノテーションを認識し、同時に自分自身の発話が一貫性、統一性を持つことの必要性を認識すべきである。

社会言語能力の側面を測定しようとする項目の尺度作りには問題があった（付録 B を参照）。尺度として充分使えることが明らかになった項目を、以下に挙げた例示的尺度に示しておく。一見して分かるように、尺度の下位の部分は社会的関係や礼儀の慣習の指標だけである。B2 より上のレベルになると、言語使用者は、その場の状況や、その場に加わっている人に対して、社会言語的にふさわしい言葉で自分の言いたいことを適切に表現することができるようになり、多様な喋り方にも対応できる力を身につけ、言葉の使用域や慣用句についてもより自由が利くようになるのである。

	社会言語的な適切さ
C2	慣用句的表現や口語表現をうまく使いこなせ、コノテーションも分かっている。 母語話者が言語を使用する際の社会言語的、および社会文化的な意味を充分に理解し、適切に応じることができる。 社会文化的、および社会言語的な違いを考慮しながら、目標言語の話者と自分自身の生活地域の言語の話者との間を、効果的に仲介することができる。
C1	幅広い慣用句的な表現や口語表現を認識することができ、言葉の使用域の変化も理解できる。しかし、特に聞き慣れない訛りの場合、時々細部を確認する必要があるかもしれない。 俗語や慣用句がかなり使われている映画の筋を追うことができる。 感情表現、間接的な示唆、冗談などを交ぜて、社交上の目的に沿って、柔軟に、効果的に言葉を使うことができる。
B2	公式の言葉遣いでも、くだけた言葉遣いでも、その場や会話の参加者に応じた適切な言葉遣いで、はっきりと理解できる。礼儀正しい言葉遣いで、自分自身の述べたいことを自信を持って言うことができる。
	話の速度が速く、口語的であっても、ある程度の努力をして、グループ討論についていくことができ、また参加することができる。 母語話者との対人関係を維持できるが、その際、当人の意図に反して母語話者がおかしがったり、いらつくことはなく、また母語話者が当人と話す際、母語話者同士の場合と違った話し方をしなくてすむ。 言語化する際に深刻な誤りを犯すことなく、いろいろな場面で自分自身の述べたいことを表現することができる。
B1	中立的な、ごく一般的な言葉遣いで、幅広い言語機能を遂行し、対応できる。 明示的な礼儀慣習を認識しており、適切に行動できる。 目標言語の文化と当人自身の文化との間の、習慣、言葉遣い、態度、価値観や信条について、最も重要な違いに対する認識があり、それを配慮することができる。
A2	例えば、簡単な形で情報を交換、請求したり、意見や態度を表明したりするなどの、基本的な言語機能を実行でき、また応じることができる。 最も簡単な、一般的な表現や、基本的な慣習に従って、単純な形ではあるが、効果的に交際を維持することができる。
	日常的に使われる挨拶や呼びかけなど、礼儀正しい言葉遣いで、短い社交的な会話を行うことができる。 招待や提案、謝罪などを行ったり、それらに応じることができる。
A1	挨拶やいとま乞い、紹介、“please”「～してください」、“thank you”「どうもありがとう」、”sorry”「すみません」などの、最も簡単な日常的に使われる丁寧な言葉遣いで、基本的な社交関係を確立することができる。

本書の利用者は次の点を考慮し、必要とあれば、その結果を表明するとよいだろう。

- 挨拶、呼びかけの形式、ののしり言葉について、どの範囲を
  - 学習者は、a）認識し、b）社会的に評価し、c）自分自身使えることを学習する必要があるか。
  - 学習者に、a）認識し、b）社会的に評価し、c）自分自身使えることを身につけさせるか。
  - 学習者が、a）認識し、b）社会的に評価し、c）自分自身使えれば、それが認められるか。
- 礼儀の習慣について、どのようなものを
  - 学習者は、a）認識して理解し、b）自分自身で使えることを学習する必要があるか。
  - 学習者に、a）認識して理解し、b）自分自身で使えることを身につけさせるか。
  - 学習者が、a）認識して理解し、b）自分自身で使えれば、それが認められるか。
- どのような無礼の形を
  - 学習者は、a）認識して理解し、b）自分自身でも使うことができ、また使う場合をわきまえることを学習する必要があるか。
  - 学習者に、a）認識して理解し、b）自分自身でも使うことができ、また使う場合をわきまえることを身につけさせるか。
  - 学習者が、a）認識して理解し、b）自分自身でも使うことができ、また使う場合をわきまえることできれば、それが認められるか。
- ことわざ、決まり文句、慣用句的な表現について、どのようなものを
  - 学習者は、a）認識して理解し、b）自分自身で使えることを学習する必要があるか。
  - 学習者に、a）認識して理解し、b）自分自身で使えることを身につけさせるか。
  - 学習者が、a）認識して理解し、b）自分自身で使えれば、それが認められるか。
- どのような言葉の使用域を
  - 学習者は、a）認識し、b）使うことを学習する必要があるか。
  - 学習者に、a）認識し、b）使うことを身につけさせるか。
  - 学習者が、a）認識し、b）使えれば、それが認められるか。
- 目標言語が話されている文化の中で、また、場合によっては国際社会の中で、
  - 学習者は、どんな社会的集団を言語使用から認識することを学習する必要があるか。
  - 学習者に、どんな社会的集団を言語使用から認識することを身につけさせるか。
  - 学習者が、どんな社会的集団を言語使用から認識できれば、それが認められるか。

5.2.3　言語運用能力

言語運用能力では、言語使用者／学習者の、メッセージに関する原理の知識が問題になるが、それは以下に挙げる点である：

a）メッセージの組み立て、構成、配列（ディスコース能力）
b）メッセージがコミュニケーション機能を果たすための使い方（機能的能力）
c）言葉のやり取り・取引を行う上でのスキーマに基づいた順序だて（構想能力）

5.2.3.1 ディスコース能力

ディスコース能力は、言語使用者／学習者が、一連の一貫した発話を創造できるように文を配列する能力である。文の順序を以下の点において統制できる知識と力を含む：

- 話題／焦点
- 既知／未知の話題
- 「自然」な順序、例えば時系列順、など。すなわち：

  「彼は倒れ、私は彼を殴った」
  に対して
  「私が彼を殴ると、彼は倒れた」
- 原因／結果（逆転可能なもの）：

  「物価が上がっている」－「人々は給料の値上げを要求している」
- 以下の点において、ディスコースを構築し、遂行できる力、すなわち：

  主題の構成
  一貫性と結束性
  論理的な順序
  文体と言葉の使用制限・範囲
  レトリック上の効果
  「協調の原則」（Grice、1975）：「次の一般原則を守って、要求される通りに、然るべき場面で、その場の会話の目的や流れの中で受け入れられるやり方で、会話に寄与するべきである。その守るべき一般原則とは：
  - 質（本当のことを述べることによって会話に寄与せよ）
  - 量（必要な量の情報は述べ、必要以上のことは言うな）
  - 関係性（無関係のことを述べるな）
  - 作法（簡潔に、整然と述べ、不明瞭な、あいまいな言い方はするな）

これらは、率直で効率的なコミュニケーションを行うための原則である。従わないことが許されるのは、何らかの特別な目的がある場合のみである。これに従うだけの力がないから、というのは理由にならない。

- **テクスト構成**：テクストの構成に関する以下の点について、その地域での慣例に関する知識、例えば：

  （描写、語り、展示など）特定の用途のために情報の構成の仕方
  物語、逸話、冗談などの語られ方
  （法廷、ディベートなどで）論証構築の仕方
  （随筆、正式な手紙など）書かれたテクストのレイアウト、表示、並べ方

母語教育では、幼い人たちのディスコース能力育成に費やされる部分が多い。外国語を学習する場合学習者はたいてい、最初のうちは、一回の発話では一文しか話さないなど、短い発話から始める。熟達度が上のレベルの学習者の場合、ディスコース能力がより重要になってくる。そのディスコース能力の構成要素をこの節で扱う。

ディスコース能力に関して、以下に挙げる側面についての例示的尺度を示しておく。

- 場面に応じた柔軟性
- 発話の順番（言葉のやり取りの方略の部分でも扱う）
- 話題の展開
- 一貫性と結束性

	柔　軟　性
C2	強調したり、その場の状況や聞き手などに応じて変化をつけたり、曖昧さをなくすために、さまざまな言語形式を使って、発言を言い直す幅広い柔軟性がある。
C1	B2+と同じ。
B2	その場の状況や、聞き手に応じて、内容、話し方を調節することができ、その場の状況にふさわしい丁寧さの言葉遣いができる。
	会話で通常見られる流れ、話し方、強調の変化に適応することができる。 自分が述べたいことを表現する仕方に変化をつけることができる。
B1	難しい場面においてさえも、型通りの表現をあまり多用せず、表現を順応させることができる。
	簡単な言語を幅広く柔軟に使って、述べたいことを多く表現できる。
A2	限られた範囲でだが、語彙的な差し替えを行って、充分練習した、覚えている言い回しを使って特定の状況に合わせることができる。
	既に学習済みの言い回しの組み合わせを変えて、使える表現を増やすことができる。
A1	利用できる能力記述文はない。

	発　言　権
C2	C1 と同じ。
C1	ディスコース機能の中のいつでも使える範囲から、自分の発言の前置きにふさわしい言い回しを適切に選び、発言の機会を獲得できる。また話の内容を考えている間も、発言権を維持できる。
B2	適切な表現を使って議論に途中から入り込むことができる。 上手に発言権をとって、会話を始め、続け、終えることができる。 必ずしもスマートとは言えないが、会話を始めること、適切なときに発言権を取り、必要なときに会話を終わらせることができる。 手持ちの言い回し（例えば「それは難しい問題ですね...」等）を使って、言うべきことを言葉にする間、時間を稼ぎ、発言権を保ち続けることができる。
B1	適切な言い回しを使って、馴染みのある話題についての議論に途中からでも加わることができる。
	馴染みのある話題や、個人的興味のある話題なら、対面での簡単な会話を始め、続け、終わらせることができる。
A2	簡単なやり方で、短い会話を始め、続け、また終えることができる。 簡単な対面での会話を始め、続け、終えることができる。
	発言権を得るために何らかの言語行動をとれる。
A1	利用できる能力記述文はない。

	話　題　の　展　開
C2	C1 と同じ。
C1	洗練された描写や語りができる。そして、下位テーマをまとめ、要点の一つを展開して、適切な結論で終わらせることができる。
B2	論拠となる詳細関連事項や具体例などによって自分の主要な論点を補強して、明快な描写や語りをすることができる。
B1	事柄を直線的に並べて行って、比較的流暢に、簡単な語りや記述ができる。
A2	ポイントを簡単に並べ上げる形で、物事を語ったり事物を記述できる。
A1	利用できる能力記述文はない。

	一　貫　性　と　結　束　性
C2	さまざまな構成パターンや、幅広い結束手段を充分かつ適切に利用して、一貫性があり、結束性のあるテクストを作り出すことができる。
C1	さまざまな構成パターン、接続表現、結束手段が使え、上手く構成された、明快で流暢な話をすることができる。
B2	複数の考えの間の関係を明確にするために、さまざまな結合語を効果的に使うことができる。
	限定的な範囲ではあるが、さまざまな結束手段を使って、自分の発話を、明快な、結束性のあるディスコースへ作り上げることができるが、長く話すとなると若干の「ぎこちなさ」があるかもしれない。
B1	短めの、単純で、バラバラな成分をいろいろ結び合わせて、直線的に並べて、繋がりをつけることができる。
A2	最も頻繁に出現する接続表現を使って、単純な文をつなげ、物事を語ったり、描写することができる。
	“and”「そして」、“but”「しかし」、“because”「～だから」のような簡単な接続表現を用いて語句の間に繋がりをつけることができる。
A1	“and”「そして」や “then”「それから」のような、非常に基本的な並列の接続表現を用いて単語や語句をつなげることができる。

5.2.3.2　機能的能力

機能的能力は、ディスコースやテクストがコミュニケーション中で果たす特定の機能・目的とその使用法とに関するものである（4.2 参照）。会話能力は、言語形態がどのようなミクロ機能を持つか知ることだけでは不充分である。言葉のやり取りには参加者がいる。一人の働きかけが相手の答えを促すことによって、目的に応じたやり取りが進む。それは開始から終局へと向かって段階的にいくつかの順序を踏む。有能な話者は、その対話の過程や技能に通じている。マクロ機能は、やり取りの中の相互作用的構造がその特徴である。より複雑な状況下では、いくつかのマクロ機能を含んだ内部構造を持つ可能性も大きいが、その内部構造は公式の、またはくだけた、社会的やり取りのパターン（スキーマ）に従って構築されている。

ｉ．ミクロ機能は、多くの場合単一の（たいていは短い）発話の機能的な使用に関するカテゴリーである。通常はやり取りの中での発言順、発言権として表れる。ミクロ機能は、*Threshold Level* 1990 の第五章の中でもある程度具体的に扱われているが、その扱いは全てを網羅するものではなかった。

ｉ-1　事実に関する情報を述べたり、相手から聞き出したりすること

- 対象を認識すること

- 報告すること
- 訂正すること
- 尋ねること
- 答えること

ⅰ-2　態度を表明したり、相手の態度を知ること

- 事実に関して（同意する／しない）
- 知識（既知／未知、記憶、失念、可能性、確実性）
- モダリティ（義務、必要性、遂行力、許可）
- 意志（要求、欲求、意図、好み）
- 感情（快／不快、好き／嫌い、満足、興味、驚き、希望、失望、恐れ、心配、感謝）
- 倫理（謝罪、賛意、後悔、共感）

ⅰ-3　説得

- 提案、依頼、警告、忠告、励まし、援助の要請、招待、申し出

ⅰ-4　付き合い

- 話しかけ、呼びかけ、挨拶、紹介、乾杯、いとま乞い

ⅰ-5　ディスコースの構築

- （28 のミクロ機能、対話の開始、発話の順番、対話の終結、など）

ⅰ-6　コミュニケーションの修復

- （16 のミクロ機能）

ⅱ．**マクロ機能**は、（時にはかなりの長さになる）いくつかの文の連続で構成されている、話されたディスコースや書かれたテクストの、機能的な使用に関するカテゴリーである。例えば：

- 描写
- 語り
- 注釈
- 解説
- 解釈
- 説明
- 実演
- 指示
- 論議
- 説得

など。

ⅲ. 言葉のやり取りのスキーマ

機能的能力は、例えば言葉のやり取りのような、コミュニケーションの基底にあるスキーマ（社会的な対話のパターン）を利用できる知識と力をも含んでいる。4.4.3 で述べたやり取りのコミュニケーション活動では、その場の参加者が構造化された一連の行動を順番に行う。最も単純な場合、以下のような発言の組み合わせを成す：

質問	vs.	答え
叙述	vs.	賛成／反対
要求／申し出／謝罪	vs.	受諾／拒絶
挨拶／乾杯	vs.	返礼

最初の話者が、相手の返答を受け入れるか、さらにそれに反応するという、三連続の発言の組み合わせも頻繁に見られる。二連続や三連続の発言の組み合わせは、たいていの場合、さらに長いやり取りや取引の中に埋め込まれる。例えば、何らかの目的が中心の、さらに複雑な協調的なやり取りの場合、以下のような点において言語は必要となる：

- 作業グループを形成し、参加者間の人間関係を作る。
- 現在の状況に関連がある諸点について共通理解を形成し、現状把握を一致させる。
- 変更可能性、変更の必要性を認識する。
- 目的や、その達成のために必要な行動について合意を形成する。
- 必要な行動を行うための役割分担に合意する。
- 実際の行動を指揮する。例えば、
  出現した問題を認識し、それに対処する。
  各々の参加をコーディネートし、順序づける。
  お互いに励まし合う。
  下位目的の達成を認識する。
- 課題の最終的達成を認識する。
- 取引結果を評価する。
- 取引を完了、終結させる。

全体の過程はスキーマとして表現することができる。*Threshold Level* 1990 の第八章にある、品物やサービスの購入に関しての一般的なスキーマの記述が例として挙げられる：

品物やサービスの購入の際の一般的なスキーマ[13]

1. その取引が行われる場所まで移動する。
  1.1 店、小売店、スーパーマーケット、レストラン、駅、ホテルなどへの行き方を知る。
  1.2 カウンター、販売部門、テーブル、券売所、フロントなどへの行き方を知る。
2. 取引相手と接触する。

13) 他の似たようなスキーマ同様、買い物客や販売員がこのスキーマを利用できるからといって、全ての場合にこのスキーマが使えるわけではない。今日では、言葉が使われることは余りなく、取引は通常は人間味がなく、半自動的に行われるが、何か問題が生じた時は言葉を使わざるを得ない。または、こうした取引に人間味を加えようとする時には言葉が使われる（4.1.1 を参照）。

2.1 店の主人／販売員／ウェイター／フロント係などと挨拶を交わす。
2.1.1 販売員が挨拶する。
2.1.2 客が挨拶する。
3. 品物／サービスを選ぶ。
3.1 必要な品物／サービスのカテゴリーを明らかにする。
3.1.1 情報を聞き出す。
3.1.2 情報を与える。
3.2 選択肢を知る。
3.3 それぞれの選択肢の長所・短所を論じる（例えば物の質、価格、色、サイズなど）。
3.3.1 情報を聞き出す。
3.3.2 情報を与える。
3.3.3 助言を求める。
3.3.4 助言を与える。
3.3.5 嗜好を尋ねる。
3.3.6 嗜好を述べる。など。
3.4 必要な品物を選ぶ。
3.5 品物を確認する。
3.6 購買に同意する。
4. 代金と品物とを引き換える。
4.1 物の値段に同意する。
4.2 合計の値段に同意する。
4.3 代金を受け取る／渡す。
4.4 品物（とレシート）を受け取る／渡す。
4.5 礼を言い合う。
4.5.1 販売員が礼を言う。
4.5.2 客が礼を言う。
5. いとま乞いをする。
5.1（お互いに）満足していることを表現する。
5.1.1 販売員が満足していることを表現する。
5.1.2 客が満足していることを表現する。
5.2 世間話をする（例：天気、地元のうわさ話）。
5.3 別れの挨拶を交換する。
5.3.1 販売員が挨拶する。
5.3.1 客が挨拶する。

機能的能力を論じる場合、そこに含まれる全ての分野の能力について、例示的な尺度を作成することは不可能である。特定のミクロ機能の活動については、やり取りのコミュニケーション活動、および創造的コミュニケーション活動の例示的尺度の中で取り上げる。

学習者／使用者の機能的な成功を決定する二つの一般的な質的要因は、以下の通りである：

a）**流暢さ**、つまり、はっきりと発音し、会話を続け、行き詰まった時に対処できる力
b）**叙述の正確さ**、つまり、意図した意味を明らかにするために考えや事柄を言語化できる力

これら二つの質的な側面についての例示的な尺度は、以下の通りである。

	話し言葉の流暢さ
C2	自分の言いたいことを、長い発話でも、自然で、苦労なく、詰まらずに、流れるように、表現することができる。滞るのは、考えを表現するために最適な言葉を考えたり、適切な例や説明を探そうとする時だけである。
C1	自分自身の述べたいことを流暢かつ無理なく自然に、ほとんど苦労せずに述べることが可能である。ただ、概念的に難しい内容に関してのみ、自然で滑らかな言葉の流れが損なわれる。
B2	無理なく自然に、コミュニケーションを行うことができ、長く、複雑な一連の発話であっても、非常に流暢で、表現に余裕があることが見られる。
	比較的一定の速さを保って発話を行うことができる。言い方の型や表現を探す際に詰まることがあっても、目立って長い間があくことは少ない。 互いに無理することなく、ある程度の流暢さで、無理なく自然に、母語話者と普通にやり取りができる。
B1	自分の表現したいことを、比較的容易に表現できる。言語化する際に、間があいたり、「袋小路」に入り込んだりはするものの、他人の助けを借りずに発話を続けることができる。
	ある程度の長さの、理解可能な発話を行うことができるが、制限を受けない自由な発話で比較的長いものになると特に、談話を続けていく時に文法的および語彙的に正確であろうとして間があいたり、発話の修復を行うのが目立つ。
A2	話し始めて言い直したり、途中で言い換えたりすることが目立つが、短い発話であれば自分の述べたいことを理解してもらえる。
	言葉に詰まったり、話し始めて言い直すことが目立って多いが、馴染みのある話題であれば、余り困難なく言いたいことを言葉に表現でき、短いやり取りを行うことができる。
A1	適切な表現を探したり、余り馴染みのない言葉を言おうとするとき、また話の流れの修復のために、間が多く空くが、非常に短い、単独の、多くは予め準備しておいた発話を行うことができる。

	叙述の正確さ
C2	例えば、程度の副詞や、限定を表す節などの修飾語句を、幅広く、比較的正しく使うことによって、意味の微妙なあやを精確に伝えることができる。 強調したり、区別したり、曖昧さを排したりすることができる。
C1	内容の確実性／不確実性、信頼性／疑問性、可能性などに対応した修飾語句をつけて、意見や叙述を精確に述べることができる。
B2	信頼を得られる程度に情報を詳しく伝えることができる。
B1	概念や問題の主要な点を、比較的正確に表現することができる。
	直接関わりのあることについては、簡単かつ分かりやすい形で情報を伝えることができ、自分が最も大切だと思う点を、聞き手に理解させることができる。 自分が主張したい主な点を、聞き手が理解できるような形で表現することができる。
A2	馴染みのある事柄や型にはまった事柄であれば、限られた情報を、簡単かつ分かりやすい形で交換して、自分が述べたいことを伝えることができるが、その他の場面ではたいてい内容的に妥協しなければならない。
A1	利用できる能力記述文はない。

本書の利用者は次の点を考慮し、必要とあれば、その結果を表明するとよいだろう。

- ディスコースの要素の駆使について、
  - 学習者にどのようなものを身につけさせるか。
  - 学習者は、どのようなものの駆使ができれば、それが認められるか。
- マクロ機能を持ったディスコースの産出について、
  - 学習者にどのようなものを身につけさせるか。
  - 学習者は、どのようなものができれば、それが認められるか。
- ミクロ機能を持ったディスコースの産出について、
  - 学習者にどのようなものを身につけさせるか。
  - 学習者は、どのようなものができれば、それが認められるか。
- 言語的やり取りのスキーマについて、
  - 学習者は、どのようなものを学習する必要があるか。
  - 学習者は、どのようなものができれば、それが認められるか。
- 学習者は何を操れると考えられ、何を教えられねばならないと思われているか。
- どのような基準に基づいてマクロ機能やミクロ機能を選択し、順序立てればよいか。
- 運用面の要素の質的な進歩の特徴をどのように表現するか。

第　六　章

言語学習と言語教育

この章では次の事項を扱う。

- 学習者は、どのような過程を経てコミュニケーションに必要な課題や活動、手順を遂行することができる能力を伸ばしていくか。
- 教師は、いろいろな支援機器・機関を活用して、どのようにその過程の手助けができるか。
- 教育当局など､決定に関わる者たちが最良の現代語の教育カリキュラムを作るにはどうしたらよいか。

まず初めに、学習目標について多少の考察をしておく。

6.1　学習・習得の対象

学習者が学習・習得しなければならないのはどんなことか。

6.1.1　学習目標設定の条件

言語学習、指導のねらいや目標を提示する場合、それは学習者と社会の要求・需要に対応し、かつ、学習者がそれを満たすために行う課題、活動、手順と、その力を付けるために必要な前提能力や方略などを考慮したものでなければならない。そうしたことを踏まえて、第四章、第五章では充分な能力を持つ言語使用者にとって可能な活動を描き出し、そうした活動を可能にする知識、技能、態度とはどのようなものかを整理した。それらをできる限り包括的な形で提示したが、それは学習者によっては重要な活動がそれぞれ異なる可能性があるためである。コミュニケーションの場で充分に機能するには、学習者は次のようなことを学習または習得していなければならない。

- 必要な言語能力（詳細は第五章参照）
- その言語能力を行動に移す力（詳細は第四章参照）
- 方略を用いて言語能力を行動に移すことができる能力

6.1.2　学習過程の把握

学習の進み具合を映し出し、指導するためには、連続するレベルの階段によって学習者の力を表すと便利である。第四章と第五章の関連箇所に表が示してある。まだ将来の進路が予測できない普通教育の早い時期に生徒の進歩を表す場合や、学習者の言語熟達度を全体的に評価する必要がある場合、第三章の表１のように、種々のカテゴリーを統合して言語能力を一つに要約すれば非常に実用的で使いやすいだろう。

第三章の表２は、学習者の自己評価を念頭に置いたものであるが、この枠組みによってより柔軟な対応が可能になる。この表は、多様な言語活動を別々の尺度によって測定しようとするものであるが、その場合でも一つ一つの言語活動は総合的に尺度化されている。こうすれば、技能の発達に偏りがある場合にも、言語能力の輪郭をつかむことが可能になる。もちろん、第四章、第五章で示したように、下位カテゴリーに分けて詳細に測定すれば、さらに柔軟な能力測定が可能である。これらの章で指摘した能力や技能は、コミュニケーションのあらゆる側面に対処するために、言語使用者が備えていなければならないものである。とはいっても、学習者全員が、母語でない言語でそれら全ての習得を希望したり、またその習得が必要であるというわけではない。例えば、書き言葉は必要としない学習者もいるし、書き言葉だけ理解できればよいという学習者もいる。ただしこうは言っても、そうした学習者は書き言葉か話し言葉のどちらか一方だけ学習すべきだ、というわけでもないのである。

学習者の認知スタイルによっては、対応する書き言葉の形態と結びつけることで、話し言葉の形が覚えやすくなる場合がある。反対に、書き言葉も、対応する口頭の発話を連想することで、認識が楽になる。あるいは、そうした連想がないと分からない場合さえある。となると、使う予定のなかった ── 従って**訓練目標**とされていなかった ── 感覚も、何らかの目的を達成するための**手段**として言語学習に組み込まれてくる可能性がある。個々の学習者が、どの能力、課題、活動、方略を学習目標とするか、あるいは手段として選択するかは、（意識的であろうがなかろうが）決断の問題である。

また、学習者のコミュニケーション上の要求を充足するために必要な、能力、課題、活動、方略を、学習プログラムの中に含めなければならない論理的必然性はない。例えば、「世界に関する知識」とされるものの多くは、これまでの人生経験や母語教育の結果として、学習者の一般的能力にすでに含まれていると考えてよいだろう。その場合は、単に、L1 の概念範疇を L2 で適切に言語化することが問題になる。新しい知識として何を学習する必要があり、何を前提知識と想定できるかを、判断しなければならない。よくあるように、L1 と L2 で概念分野・語野がずれていて、単語の意味的な対応が部分的であったり厳密でなかったりする場合に問題が起こる。このような食い違いは、どの程度深刻なのか。どのような誤解に発展する可能性があるか。それを踏まえて、学習の各段階で何を優先課題にすべきか。どのレベルで語義の区別が求められるか、または注意を喚起する必要があるか。経験を積めば問題は自然に解消するのだろうか。

発音に関しても、同様の問題が起こる。音素の多くは、L1 から L2 へ問題なく移し換えることができる。出現箇所によって音が顕著に異なる場合もある。また、L2 の音素が L1 には存在しない場合もある。その音素を習得または学習しないと、情報の一部が欠如して誤解が発生する可能性がある。そのような誤解はどの程度の頻度で起こり、どの程度問題になるのか。何を優先的に学習すべきか。こうした音声学習に適切な年齢や学習レベルの問題をさらに複雑にするのは、音声面が一番習慣化されやすいという事実である。母語話者の規範に近いものが当然とされるような段階に至って、音声的な誤りを意識し、癖になった発音を矯正することは、学習の初期段階、特に年少時よりも、（時間と労力の点で）ずっと大仕事であろう。

こう考えると、ある学習段階にいる学習者一人一人にとって、または、ある特定の年齢のクラスにとっ

て適切な学習目標は、パラメータ別に設定されている尺度の単純一律な解釈からは出てこないことが分かる。それぞれの場合に応じた判断が必要である。

6.1.3　複言語能力と複文化能力

この *CEFR* がコミュニケーション能力の「概観的」尺度を与えることにとどまらず、一般的範疇を要素に分解して、その尺度も与えている点は、複言語および複文化能力の育成との関連で特に重要である。

6.1.3.1　能力の偏りと変化

一般的に、複言語と複文化の能力には何らかの偏りがある。

- 学習者は一般的に、一つの言語で他の言語よりも高い熟達度に達する。
- 一つの言語での能力分布は他の言語の場合と違っている（例えば、二つの言語で上手に話すことができても、そのうち一方の言語でしか上手に書けない）。
- 複文化能力は複言語能力と同一ではない（例えば、あるコミュニティについて豊富な文化的知識を持っているが、言語については貧弱な知識しかない場合、また、コミュニティについては貧弱な知識しか持っていないが、その言語は充分に習得している場合）。

このような不均衡は、全く普通である。複言語と複文化の概念を拡大して考えて、母語でもさまざまな方言に接している人たちや、複合的な社会にもともと存在する文化的差異と接している人たちの状況をも考慮に入れれば、不均衡（あるいは、違う種類の均衡と呼んでもよいが）がむしろ当たり前であるといえる。

こうした不均衡は、複言語と複文化の能力が本質的に変化するものであることとも結びついている。伝統的な見方では、「母語」による「一言語」でのコミュニケーション能力は急速に安定するのに対し、複言語と複文化の能力は過渡的なもので、その構成は変化するものである。一人一人の職業経験、家庭的背景、旅行経験、読書や趣味によって、その人の言語的・文化的な経歴にかなり違いが出て、複言語的な不均衡は変形し、複文化の経験はさらに複雑化する。このことは決して、その人物の不安定性や不確実性、バランスの欠如などを意味するのではなく、大多数の場合、むしろそれは、アイデンティティーに対する意識を高めることに貢献しているのである。

6.1.3.2　言語の切り替えを可能にするさまざまな能力

不均衡性は複言語と複文化能力の一つの特徴でもあるが、その不均衡性のために、これらの能力の運用に当たって、どのように一般的技能と知識、言語技能と言語知識（第四章、第五章参照）を使うかは一人一人異なる。例えば、言語の使用を含む課題を遂行するときに用いる**方略**は、使用する言語によって異なるかもしれない。言語要素の学習が不十分な学習者が母語話者とやり取りをする場合、その言語的不足を**実存的能力**（開放性や陽気さ、善意、人の良さを表すようなジェスチャー、身振り、距離のとり方（空間処理／位置関係）など）で補う可能性がある。一方、同じ人でも、よく知っている言語を使った会話では、もっと控えめな距離をおいた態度をとるかもしれない。また課題自体が再定義され、手持ちの利用可能な資源や、その資源を本人がどう評価するかで、言語的メッセージが再構築、再配分されることもある。

複言語と複文化能力のもう一つの特徴は、それが各言語の能力を単純に加算したものではなく、組み合わせや交替が多様なことである。メッセージの途中で言語を切り替えたり、二言語での会話もある。この

種の、ある程度豊かなレパートリーが一つ存在することによって、課題達成のために方略を選択したり、適宜言語を交ぜたり、切り替えたりすることが可能になる。

6.1.3.3 意識を高めることと言語使用、学習の過程

複言語と複文化の能力を持つことで、言語とコミュニケーションに対する意識も高まる。また、メタ認知的な方略も発達し、社会の一員として課題、特に言語面での課題に「自発的」に対処する方法について意識が高まって、その対処方法もコントロールできるようになる。さらに、こうした複言語と複文化の経験は、

- すでに持っている**社会言語能力・言語運用能力**を伸ばし、それがまた複言語と複文化の能力を伸ばす。
- さまざまな言語の言語構造について、その共通性と独自性を認識する力を向上させる（一種のメタ言語的・言語間的認識、いわゆる「超言語的」認識）。
- その性質ゆえ、学習の仕方と、他者や新しい状況に適応する能力を高める。

これによってその後の言語的・文化的領域での学習がある程度促進される。これはたとえ複言語・複文化能力に偏りがあり、各言語の熟達度が「部分的」であっても、可能なことである。

もう一つ言えることがある。ある一つの外国語と文化の知識で「母」語や「自」文化とに関わる民族中心主義を必ずしも超越できるわけではなく、むしろ反対の影響を受ける場合がある（言語を**一つだけ**学習し、**一つの**外国文化だけと接触すると、ステレオタイプや先入観が弱まるどころか強化されてしまうことは珍しくない）。複数の言語を知れば、民族中心主義を克服しやすくなり、同時に学習能力も豊かになる。

従って、学校で複数の外国語の学習を促し、言語の多様性を尊重する心を育てることが重要である。このことは、例えば、単に歴史上重要な時期に差しかかっているヨーロッパの言語政策選択の問題にとどまらない。また、複数言語の能力を持つ若者たちに将来の可能性を広げるという問題でもない（それ自体は重要な問題には違いないが）。それは、次のような点で学習者にとっても意味がある:

- 自己の言語的・文化的アイデンティティーに他者性の多様な経験を統合することで、自己の言語的・文化的アイデンティティーが確立される。
- この、いくつかの言語・文化に関わる多様な経験が、学習者の学習能力を伸ばす。

6.1.3.4 部分的能力（partial competence）と複言語・複文化能力

同様の見地からすれば、ある言語の「**部分的能力**」という概念が意味を持ってくる。これは、原則論としてであれ、あるいは現実的な理由からであれ、狭い範囲、または限定的な範囲の外国語習得で、学習者が満足して良いということを意味するものではない。外国語の熟達度を、ある時点では不完全であったとしても、複言語能力を豊かにする構成要素として位置づけるのである。また、「部分的」能力は**複合的**能力の一部であり、同時に、具体的な限定的目標との関係で**機能的**能力である、ということも指摘しておかねばならない。

言語の部分的能力は、（例えば、話し言葉や書き言葉の理解に重点を置いた）**受容的言語活動**に関わるものかもしれないし、特定の**領域**や個別の**課題**に関わるもの（例えば、郵便局員が、外国人利用者に最も一般的な郵便局の業務について相手の言語で説明できる能力）かもしれない。あるいは、それが個々の能力

のこれやあれやの側面の相補的発達にとって機能的な役割を担う限りにおいて、**一般的能力**（例えば、他の言語・文化・社会の特色に関わる言語構造以外の**知識**）と関わってくるかもしれない。言い換えれば、この *CEFR* は、部分的能力という概念を、第三章で示したモデルの各構成要素や、さまざまな目標との関連から見ようとするのである。

6.1.4　*CEFR* のさまざまな目標

言語学習のカリキュラム作りは、目標とする具体的言語能力の種類や程度を選択、決定することである（このことは、他の教科や学習タイプの場合よりもはっきりしている）。ここで提案している枠組みは特にこの点を考慮したもので、提案するモデルの主要構成要素はどれも焦点となる学習目標を提示し、*CEFR* をどこからも使えるようにしてある。

6.1.4.1　*CEFR* と目標の種類

教育、学習の目標は、実際には次のように考えられよう。

a）学習者の一般的能力（5.1 参照）の発達という観点から、教育、学習の目標が考えられる。すなわち、**叙述的知識**（savoir）、**技能とノウ・ハウ**（savoir-faire）、**性格的特徴・態度**など（savoir-être）、あるいは、**学習能力**（savoir-apprendre）のうちどれか一つまたは複数の側面に関わるものである。学習者に叙述的知識（例えば、文法や文学、外国の文化的特徴についての知識）を与えることが外国語学習の第一の目的である場合がある。また、言語学習が学習者の人格を成長させたり（例えば、自分に自信をつけたり、集団の中で発言することに慣れたりする）、学習方法への知識を深める（新しいものに開いた心を持ち、他者性に対する意識や未知のものに対する好奇心を高める）手段と考えられる場合もあるだろう。また特定の領域や特定の種類の能力に関する具体的な目標、あるいは部分的能力の発達が、複言語と複文化能力の包括的促進、確立に貢献しうる、と考える充分な理由がある。言い換えれば、部分的な目的を達成することは、言語学習全体の構成要素になりうるのである。

b）コミュニケーション言語能力（5.2 参照）を伸ばし、多面化するという観点から、教育、学習の目標が考えられる。それには、**言語構造的要素、言語運用的要素、社会言語的要素**のどれか、またはそれら全てが関わってくる。外国語学習の主なねらいは、当該外国語の言語構造的な要素を習得する（音声体系・語彙・統語規則の知識を得る）ことで、社会言語的な適切さや言語運用的な効果などは一切考慮しない場合もある。また、限られた手持ちの言語的資源を利用して外国語の中で行動できる力を伸ばす、という言語運用的なものを第一とし、社会言語的な面は考慮しない場合もあるかもしれない。もちろん選択肢は決してこのように択一的ではなく、一般的には三つの面の調和的進歩がねらいとされる。しかし、古今コミュニケーション言語能力のどれか一面に限定した例には事欠かない。また、複言語・複文化能力とみなされるコミュニケーション言語能力は、それ自体が、母語のさまざまな変種や、一つまたは二つ以上の外国語の変種を含む総合的存在であるから、母語に関する知識の向上と習熟が（そう明言されていなくても）外国語を教える主な目標となることも、一定の時代、状況下では、同様にあり得るのである（例えば、翻訳を読んだり、母語に訳するときに言語の使用域や語彙の適切性について考えたり、文体や語義を比較する作業を通じて）。

c）特定の言語活動（4.4 参照）の上達という観点から、教育、学習の目標が考えられる。これは、**受容・産出・やり取り・仲介**の問題である。受容的な活動（読むこと、聴くこと）・仲介（翻訳・通訳）・対面のやり取りにおいて良い結果を出すことが、外国語を学習する目的になりうる。ここでもまた、目的が完全に対極化しているわけではなく、また、他の目的と無関係というわけでもない。しかしながら、目標を定義する際に、一つの面を他よりも重視することはあり得る。それを徹底すると学習過程全体、すなわち、内容や学習課題の選択、シラバスの決定や構成、また修正の可否、テキストの種類の選択などが影響を受けることになる。

一般的に見て、**部分的能力**の概念が取り上げられ、用いられてきた主な理由はこうした選択（例えば、学習目的の力点を受容的活動と書き言葉・話し言葉の理解に置くことを徹底する）と関連があったのである。しかし、ここで提案するのは、以下の方法で、この概念をさらに発展させることである：

- 参照枠組みとの関連で、部分的な能力と関わる目標が（a、 b、 d で言及されているように）ほかにもあるかもしれないことを示唆することによって。
- 同じ参照枠組みが、いわゆる「部分的」能力をより一般的なコミュニケーション能力や学習能力の中に組み入れる可能性を指摘することによって。

d）特定領域（4.1.1 参照）における機能的活動という観点から、教育、学習の目標が考えられる。それは、**公的領域、職業領域、教育領域、私的領域**に関わる。職務遂行能力の向上や、学習の支援、快適な外国生活が外国語学習の主なねらいになる場合がある。提案したモデルの他の主構成要素と同じように、こうしたねらいは、コース内容、言語サービスの提供と依頼、教材に顕著に反映される。「特定の目標」、「特別コース」、「職業言語」、「外国生活の準備」、「外国人労働者の言語的受け入れ」などは、この分野である。と言っても、対象となる学習者集団が、その複言語・複文化能力を社会生活の特定分野に関わる活動に適応させなければならない場合、その事情を考慮することは、必ずしもその目的に適した教育的手法をとることにはつながらない。しかしながら、他の構成要素の場合と同じように、こうした目標を見出しに掲げ、重視すれば、カリキュラム計画の段階や教育、学習など、他の面に影響が及んでいくのが普通である。

注目に値するのは、特定の領域での機能的順応を目指すこのタイプの学習目標は、バイリンガル教育、（カナダでの試みのような）イマージョン、家庭での使用言語と異なる言語が学校教育で用いられる状況（例えば、多言語国家であるにもかかわらず、教育はフランス語でしか行われていないアフリカの旧植民地国家の場合）とも通じるものがあることである。こうして見ると、言語構造的な学習成果はともかくとして、イマージョン的状況が伸ばそうとしているのは、部分的な能力、つまり教育領域に関わる能力であり、言語構造以外の知識の習得だが、それは本書の部分的能力の分析の趣旨と矛盾するものではない。ここで思い浮かぶのは、子供たちを対象とするカナダのトータル・イマージョンの試みの多くでは、指導言語がフランス語だったにも関わらず、英語話者の子供たちにフランス語を教えるために、時間割上の特別な配慮なしで始めたことである。

e）方略の充実や多様化の観点から、または課題の達成（4..5 と第七章参照）の観点から、さらに、一つまたは複数の言語の学習および使用に関する活動の実行と管理の関連で、そして、他文化の発見・経験との観点から、教育、学習の目標が考えられる。

学習経験の中で、時によっては、いろいろな言語的な課題を達成するための方略を発達させることを重視するのが望ましいだろう。その場合、目標は、学習者が習慣的に使ってきた方略を改善し、それを洗練し、拡げ、より自覚的に使うこと、そして、今までは方略を意識しなかった課題の遂行にも方略を適用するよう心がけること、となろう。こうした方略は、コミュニケーションに関するものであろうと学習に関するものであろうと、個人の能力を発揮させ、能力の向上や発達を可能にすると考えれば、それ自体が外国語学習の最終的な目的にはならないとしても、一つの目標とする意味はあるだろう。

課題を与える場合、通常一つの生活領域内に焦点を絞り、その領域の中で課題も達成すべきものと考える。その点は上の d）と一致する。しかし、学習目標が、一つ、あるいは複数の外国語の限られた言語要素だけを使用する、定型的作業に限定される場合もある。しばしば引き合いに出されるのは電話交換手の例で、要求される「複言語」作業は、当該企業内での判断に基づき、日常業務の常套句に限られる。そのような例は部分的な能力というよりも、むしろ半自動化された行動というべきであるが、型どおりの課題を繰り返すことが学習の主眼となりうることは否定できない。

もっと一般的に言って、課題の形で目標を設定することには、学習者にとっても、求められている結果が実際的に分かるという利点があり、学習過程全体の中で短期的な動機付けの役割を果たすことにもなる。簡単な例を挙げると、子供たちに、これから行う活動を行えば、外国語で「家族合わせ」が遊べるようになると告げることで（目標は「課題」の実行）、家族関係に関する語彙（より広いコミュニケーション上の目標の中の言語構造的要素）を覚える動機付けとなることもある。この意味でも、いわゆるプロジェクト型のアプローチや総合的模擬練習、さまざまなロールプレイ的ゲームは、基本的には実行課題として一時的な目的を持っているのだが、学習の観点からは、一つの課題（または一連の課題）に必要な言語材料や活動、または、方略の活用が主な関心事となる。言い換えると、この *CEFR* の原理となる概念には、複言語と複文化能力がはっきりと打ち出されている。その能力は課題の実行を通して進歩するものだが、学習中にはこれらの課題が目標としてはっきり提示されることもあり、他の目標達成のためのステップとして示されるにすぎないこともある。

6.1.4.2　部分的目標の持つ補完的性格

言語の教育、学習の目的をこのように、つまり、基準となる一般的なモデルの主構成要素、その下位要素という形で定義したとき、それは単なる言葉のあやにとどまらない。学習のねらいや教え方が多様である可能性を示しているのである。一見して分かるように、学校の内外では、これらの学習目標をいくつか同時に含む教え方が多い。また同じくらい分かり切ったことだが、一つの目標の遂行が、（このことは繰り返し指摘しておくが）特に意図せずに、またねらっていなかった他の結果にも結びつくということは、ここで使っているモデルのねらいとも合致する。

例を挙げるなら、学習目的が基本的に一領域内におさまる場合、例えばレストランのウェイターのように、仕事上必要なものに限られている場合、学習目標を達成するための課題として、口頭のやり取りに関わる言語活動が設けられることになる。コミュニケーション言語能力については、語彙という言語構造の面（例えば、料理を表す語彙）でも、（客への話しかけや、他人の助けを借りるなどの）社会言語的な規範の面でも限られたものになる。そして、**実存的能力**（慎重さ、丁寧さ、愛想よく笑うこと、忍耐強さなど）や、特定の外国文化の料理や食事作法についての知識が確実に対象になってくる。その他の面が主目標となるような例を挙げることも可能だが、このウェイターの例で、**部分的な能力**の概念（6.1.3.4 参照）につ

いてさきほど述べたことが充分わかるだろう。

6.2　言語学習の過程

6.2.1　習得（acquisition）か、学習（learning）か

現在のところ、「言語習得」と「言語学習」という用語の用い方は一様でない。多くの人がこの二つの用語を同義に用いている。また、一方を広義の用語として、他方をより限定的な意味で用いる人もいる。つまり、「言語習得」は広義で用いられるか、以下のような意味に限定して用いられる場合がある。

a）非母語話者が、現在の普遍文法理論（例えば、パラメータの設定）に則ってその言語を解釈すること。これは、言語心理学理論の問題で、たいていの場合、教育の現場関係者はほとんど、または全く関心を寄せていない。それは、文法が意識の影響をほとんど受けないと考えられているためである。

b）外国語にじかに触れたり、コミュニケーションへの直接参加を通じて、体系的な指導を受けないで身につけた知識や能力によって母語以外の言語を用いることができること。

「言語学習」は広義の意味で用いられることもあれば、狭義の意味で、計画された手順、特に教育機関での正式の学習を経て、言語能力が身につく過程を指すこともある。

用語を標準化することは現時点では難しいだろう。というのも、狭義の「学習」と「習得」の意味をカバーする明確な上位概念がないからである。

> 本書の利用者はこれらの用語をどの意味で使用しているかを考慮し、可能ならば、その結果を表明してほしい。また、普通の意味と対立する使い方を避けるようにしてほしい。
>
> さらに、次の点を考慮し、必要とあれば、その結果を表明するとよいだろう。
>
> - 上のb）の意味での言語習得の機会を提供し、活用するにはどうしたらよいか。

6.2.2　学習者の学び方

6.2.2.1　対立する理論

現在のところ、学習者がどのように学習するかについて、研究に基づく合意が充分得られているわけではない。従ってこの *CEFR* がどれか一つの学習理論を拠り所にすることはできない。人間には充分な情報処理能力があるから、充分理解できる言語に触れていればその言語を習得して受容と産出行為ができるようになる、という理論的な主張をする者もいる。その主張によれば、「習得」の過程は直感や観察で把握する

ことはできず、教授法・学習法の意識的な参与で促すこともできない。教師の最も重要な役割は、制度的に教えることなしで学習が起こるように、できる限り豊かな言語的環境を提供することである。一方、理解可能なインプットに触れることに加えて、コミュニケーション上のやり取りに積極的に参加することが言語の発達する必要十分条件だ、と考える人たちもいる。そう考える人たちもまた、言語を言語として教えたり、学ぶことは重要ではないと考えている。正反対の考え方として、必要な文法規則や語彙を学習すれば、人生経験や常識を生かして練習なしに言語を理解して用いることができる、と考える人たちもいる。

6.2.2.2　折衷的実践

大部分の「一般」学習者・教師・関連機関は、こうした両極端の考え方を折衷しているが、それは次のような認識があるからである。まず、学習者は必ずしも教師が教えることを学習するわけではない。次に、学習者には言語を使ってやり取りする機会だけでなく、状況に即した理解可能な言語インプットが相当量必要になる。そして、学習を特に促すためには、教室という人為的な環境では、意識的学習と、充分な練習の組み合わせが必要であるが、それは以下の点についてである。すなわち、話す、書くという基礎的な機械的技能に対する注意を、それほど、または全く、払わなくてもすむようになり、同時に形態・統語上の正確さに対する注意を、それほど、または全く、払わなくてもすむようにもって行くことである。その結果、コミュニケーション上のより高度な方略のための余裕が生み出せれば、言語学習は促進される。こうした目標を徹底的なドリルで達成できると考える人も（以前よりはずっと少ないが）いる。

6.2.2.3　学習者側の要因

もちろん、これらの上記の要素のどれがうまくいくかは、学習者の年齢、性格、背景などによって相当に差がある。また、教師や授業コースの立案者が、受容と産出、正確さと流暢さなどのうちどれを重要視するかによって、授業やコースの中でのバランスの取り方はさまざまである。

本書の利用者は、自分が教える際に拠り所としている言語学習の仮説、およびその結果としての教授法について考察し、必要とあれば、その結果を表明するとよいだろう。

6.3　*CEFR* の利用者が言語学習促進のためにできること

言語教育の仕事に関わる者は、直接学習に関わる教師と学習者に加えて多くの専門家からなる「協力体制」をとっている。ここでは、それぞれの役割について考察する。

6.3.1　試験・資格検定関係者

試験や資格検定に関わる人たちは、その資格に関わる学習のパラメータの種類と、求められるレベルを考慮しなければならない。課題や活動、取り扱うテーマ、受験者が認識・想起できなければいけない慣用表現、イディオム、語彙項目のどれを含め、どんな社会文化的知識・技能をテストするか、具体的に決定し

なければならない。試験関係者は、テストのやり方が言語学習にプラスまたはマイナスの「波及」効果を与えるような場合以外は、学習・習得される過程に関与する必要はないだろう。

6.3.2　行政機関

行政機関は、カリキュラムのガイドライン設置や、シラバスの考案にあたって、学習目標を列挙することに専念すればよいだろう。その際、課題、テーマ、能力などの形で、比較的レベルが上の目標だけを挙げてもよいだろう。学習者が課題を実行し、テーマに対処するのに必要な語彙や文法、機能的・概念的なパターンを細かく列挙することは、行政機関の義務ではないが、やっても差し支えない。また、教室で用いられる教え方や、学習者が通っていく段階を提案することも義務ではないが、行政機関の方でやってもよいだろう。

6.3.3　教科書執筆者、授業コース立案者

教科書の執筆者や授業コースの立案者が、学習者に与える課題や、養成したい能力、方略の形で目標を表すのは義務ではないが、やってもよい。必要なのは、学習者に与えるテクスト、活動、語彙・文法の選択や順序の詳細について具体的な決定をすることである。彼らは、与えられる教材をもとに学習者が行うべき課題や活動の一つ一つについて、教室全体または個人個人に対して、細かく指示しなければならない。こうした指示は、言語の教育や学習の過程に大きな影響を与えるので、学習の過程についてのしっかりとした考えに基づいていなければならない（学習の過程についての考えは説明されることはめったになく、吟味されないことも多く、意識すらされない）。

6.3.4　教師

一般に教師は、公的なガイドラインを尊重し、教科書や教材（教師自身が吟味、評価、選択、供与できる場合もあれば、そうではない場合もある）を用い、テストを作成、監督し、生徒・学生を資格試験に向けて準備させるよう求められる。教室での活動は、あらましは前もって準備できるが、生徒、学生の反応によって柔軟に調整する必要があり、教師は瞬時の決定をしなければならない。教師は、生徒・学生の進み具合をモニターして、一人一人の学習能力を伸ばすだけでなく、学習上の問題を認識、分析、克服する方法を発見するよう求められている。教師は、実にさまざまな学習の経過を理解する必要があるが、その理解は理論的に熟慮した結果としての系統立った説明というよりは、むしろ経験からくる無意識の産物であることが多いだろう。それは、研究者と教員養成者が学習のための協力関係を築こうとするときに大いに役に立つ。

6.3.5　学習者

言語の習得と学習過程に根本的な関わりを持つのは、当然、学習者である。（まだであれば）能力や方略を身につけ、効果的にコミュニケーションの場面に参加するために必要な課題、活動、過程を遂行するのは学習者なのである。しかしながら、学習過程を自発的に計画し、組み立てて、実行する、積極的な学習者

はごくわずかである。大部分の学習者は指導に従って、教師や教科書が要求する活動に応えながら、学んでいく。しかしながら、授業コースが終了した後は、自律的な学習が**必要**になる。「学ぶことを学習する」ことが言語学習に不可欠であることを認識し、それによって、学習者の学習方法や、どのような選択肢があるか、どの選択肢が自分に合うかについて意識が高まれば、自律的な学習が促進される。そうすれば、既存の教育制度の中でも、学習者は、自分自身の必要性、動機、性格、資質などを考慮して、学習目標、教材、学習方法を選択するようになる。われわれが希望するのは、専門的な利用者ガイドと共に、この *CEFR* が、教師と関係機関だけでなく、直接学習者にも役立ち、学習者が利用可能な選択肢に対する意識を高め、自分が行った選択を明らかにできるようにすることである。

6.4　外国語の学習と教育の方法に関する選択肢

ここまでは、言語使用と言語使用者の総合的なモデルの構造に関して、特に、モデルの各構成要素と言語の学習、教育、評価との関わり合いについて述べてきた。その関わりについては、主に言語学習の内容と目標の観点から述べた。この点は、6.1 と 6.2 で簡潔にまとめておいた。しかしながら、言語の学習、教育、評価に関する枠組みの中では、方法論についても取り扱わねばならない。というのは、そうした枠組みの利用者は、方法論についても考察し、総合的な枠組みの中で方法論的な決定を話し合うことを望むに違いないからである。第六章は、そのような枠組みを提供している。

当然のことながら、本章にも他の章と同じ原則が適用されることは、強調しておく必要がある。外国語の教育と学習に関しては、総合的な方法であらゆる選択肢を明確かつ分かりやすく提示し、特定の見解の推奨や教条主義は避けねばならない。学習者一人一人の社会的状況と必要性に照らして、定められた目標を達成するために、言語の学習、教育、研究にとって、最も効果的な方法が用いられなければならない、というのが、Council of Europe の基本的原則であった。学習の効果を左右するのは、人的、物的な資源に加えて、学習者の動機付けや性格である。こうした基本的原則に則れば、必然的に目標は多様化し、教え方や教材はさらに多様化するものである。

現在多くの方法で外国語の学習、教育が行われている。Council of Europe が長年奨励してきたのは、学習者のコミュニケーション上の必要性に基づいて、学習者がその必要性を充たすことができるような教材や教授法を学習者の性格に合わせて採用することであった。しかしながら、2.3.2 などで述べたように、*CEFR* は、どれか一つの教授法を奨励するものではなく、選択肢を提示するためのものである。選択肢について、情報や実践経験が充分に交換されるようにしなければならない。現時点では、これまでの実践から得られた選択肢をいくつか提示し、*CEFR* を利用する人たちに彼らの知識と経験で欠点を補ってもらうことしかできない。そのための利用者ガイドも作ってある。

もし、教育の現場関係者の中に、自分たちが受け持つ学習者たちにとって適切な目標が、Council of Europe が他の所で提唱しているのとは違う方法でより効果的に達成できるとの信念がある人がいれば、その教授法について、およびそこで追求されている目標について、われわれだけでなく一般の人にも教えてくれるようにお願いしたい。そうすることで、複雑かつ多様な世界の言語教育について理解を深めることができるかもしれないし、また、活発な議論が起こるかもしれない。そうなれば、現在正統法とされているものを、ただ正統法だからという理由で単純に受け入れてしまうよりも、望ましいことである。

6.4.1 一般的アプローチ

一般に、学習者はどのような第二言語・外国語（L2）の学び方を期待されているだろうか。次の中に該当するものが一つ、または複数あるだろうか。

a) 加工していない L2 に、直接触れることで。例えば、
　母語話者（たち）と会って話す。
　他の人が話しているのを横で聞く。
　ラジオや録音などを聴く。
　テレビやビデオなどを視聴する。
　編集や難易度の調整、加工を加えていないテクスト（新聞・雑誌・物語・小説・標識・お知らせなど）を読む。
　オンラインまたはオフラインのコンピュータ会議に参加する。
　L2 を使って教えている他の科目の授業を履修する。
b) 編集された（例えば、難度別に）話し言葉・書き言葉のテクスト（「理解可能なインプット」）で直接 L2 に触れることで。
c) L2 で行われる実地のコミュニケーション上のやり取りに、直接参加することで。例えば、その言語に堪能な人と会話をする。
d) 特に学習者用に構成された L2 の課題に直接参加すること（「理解可能なアウトプット」）で。
e) 独学で、自分で目標を設定し、（指導を受けながら）自習して、利用可能な教育的メディアを活用することで。
f) 提示・説明・練習（ドリル）・応用活動を組み合わせて。ただし、教室内の指導・説明などの言語として L1 を用いる。
g) f)のような活動を組み合わせて。ただし、教室内では**どんな場合でも** L2 しか使用しない。
h) 上記の活動を何らかの形で組み合わせて。例えば、f) から始め、L1 の使用を少しずつ減らし、課題や加工していない話し言葉・書き言葉のテクストを含め、自習的な要素を増やしていくなど。
i) 上記のものに加え、教師が支援したり、学習者の多様な必要性を充たすように互いに交渉しながら、グループや個人が教室活動を計画、実行、総括することで。

> 本書の利用者は、大筋で上述のどのアプローチをとっているか、または他のアプローチをとっているかを考慮し、必要とあれば、その結果を表明するとよいだろう。

6.4.2 教師、学習者、メディアの役割

教師、学習者、メディアの役割の分担についても考慮する必要がある。

6.4.2.1　作業のための時間配分（予定）

a）教師がクラス全体に与える解説、説明のための時間
b）クラス全体での課題取り組み、答え合わせ（解説・提示・例題を区別して）のための時間
c）グループまたはペア作業のための時間
d）個別作業のための時間

6.4.2.2　教師の役割

教師は、自分たちの行動が自身の態度や能力の反映であり、また、言語を学習、習得する環境で非常に重要な部分を占めていることを自覚しなければならない。学生が将来その言語を使用する際や、学生が将来教師となったときの手本を見せているのである。次の事項の重要性を考える必要がある。

a）教授技能
b）教室運営技能
c）実践研究（アクション・リサーチ）を行い、経験を反省する能力
d）教え方のスタイル
e）テスト・評価の扱い方を理解し、実践する能力
f）社会文化的背景に関する知識とその教授能力
g）異文化に対する態度や適応技能
h）学生の文学鑑賞を理解し、育成する能力
i）さまざまな性格や能力を持つ学習者からなるクラスの中で一人一人に対処する能力

どうすれば、これらの素質や能力を伸ばすことができるだろうか。
個別作業やペアワーク、グループ作業の間、教師がすべきことは次のうちどれだろうか。

a）単に監督して秩序を保つ。
b）作業をモニターするために巡回する。
c）個別の相談に備える。
d）モニターし、相談役も務めながら、監督と助言者の役割を演じ、学生が自分たちの学習について行う指摘を吸い上げ、対応する。

6.4.2.3　学習者への期待

学習者は、次のことにつき、どの程度のことが求められ、要求されるだろうか。

a）教師の指導には全て、またそれだけに、規律正しく従順に従い、指名されたときにだけ発言する。
b）学習過程に活発に参加し、教師や他の学生と協力して、学習目標や方法に関して合意した上で、妥協し、互いに教えあい、互いに評価しあって、自律性を高めていく。
c）自習教材で自主的に作業し、評価も自分で行う。
d）互いに競争する。

6.4.2.4　教育用メディア利用の可能性

教育用メディア（音声テープ、ビデオ、コンピュータなど）は、どのような利用が可能か、また、望ましいか。

a）使用しない。
b）クラス全体を対象に提示する、繰り返す、など。
c）LL 教室、視聴覚室、コンピュータルームで使用。
d）個別の自習用。
e）グループ作業（ディスカッション、交渉、協力しあうゲームや競争するゲームなど）の材料として。
f）学校やクラスの、または学生が個人で加入する国際的なコンピュータネットワークで。

本書の利用者は次の点を考慮し、必要とあれば、その結果を表明するとよいだろう。

- 言語学習の過程を組織、運営、実行、総合的に評価する際の、教師と学習者それぞれの役割と責任は何か。
- 教育用メディアをどのように使用するか。

6.4.3　言語の学習、教育におけるテクストの役割

6.4.3.1　テクストからの学習

学習者はどのように、話し言葉や書き言葉のテクストから、学習することを期待され、求められるか。（4.6 参照）

a）単にテクストに触れることで。
b）単にテクストに触れることで。ただし、新しいテクストは、言語的な文脈や視覚情報などからの推測に基づいて理解可能なものでなければならない。
c）テクストに触れることで。ただし、L2 で与えられる設問と解答、多肢選択、絵を使った組み合わせ課題などで理解をモニター、確認する。
d）c）と同じ。ただし、次のうち一つ以上を与えて。
　L1 での確認テスト
　L1 での説明
　L2 での説明（必要な箇所では部分的に訳をつけて）
　生徒・学生がテクストを全部 L1 に訳する
　リスニング課題の準備活動、グループでのリスニング、リーディング課題の準備活動など

6.4.3.2　学習者に与える話し言葉・書き言葉のテクスト

a)「加工していない」テクスト、つまり、言語教育を意図せずに、コミュニケーションを目的として作られたもの。例えば：

- 学習者が言語使用の場で直接遭遇する、（新聞・雑誌・放送など）修正も加工もしていない生のテクスト。
- そのようなテクストを学習者の経験・関心・性格に配慮して取捨選択、段階分け、編集したもの。

b) 言語教育用に特別に作成されたもの。例えば：

- 本物を模して作成された、前述の二つめのようなテクスト。例えば、リスニング課題用に書かれたテクストを声優が録音したもの。
- 言語構造を教えるために作られた、コンテクストに入れた用例のあるテクスト。例えば、教科書の特定の課。
- 音声・文法などの練習用の一つ一つ独立した例文。
- 教科書の指示、説明など、また試験問題の指示文、教師が教室で使う言語（指示・説明・教室運営など）。これらは、特種なテクストと考えることもできる。これらは「学習者に優しい」テクストになっているか。　そのためには内容、形式、提示にどのような配慮をすればよいか。

6.4.3.3　テクストの産出

テクストの**処理**に加え、学習者はどの程度テクストを**産出**する必要があるだろうか。

a) 話し言葉の場合：

書かれたテクストの音読
練習問題に口頭で解答
テクスト（戯曲・詩など）の暗唱
ペア、グループ練習
公式・非公式なディスカッションでの発言
自由会話（クラスで、または生徒同士で）
プレゼンテーション

b) 書き言葉：

文章の書き取り
答えを書く練習問題
作文
翻訳
報告書作成
プロジェクト作業
文通相手への手紙
ファックスや電子メールを使ってクラスの連絡網へ送信

本書の利用者は、それぞれの学習・教育プログラムとその関連活動の中での（話し言葉と書き言葉の）テクストの位置づけについて考慮し、必要とあれば、その結果を表明するとよいだろう。

例えば：

- テクスト選択、採用、作成、配列、提示に関わる原則。
- テクストがレベル別になっているか。
- 学習者には、テクスト類を区別すること、テクストの種類に応じた聴き方、読み方をすること、細部、要旨、特定の事項を把握するために聴いたり、読んだりすることが、
  a）期待されているか。
  b）そのための手助けが与えられるかどうか。

6.4.3.4　テクストの種類

受容、産出、やり取りを行う際、一人で、あるいはグループの中で（例えば、受容、産出の過程で考えや解釈を分かち合う中で）学習者がどの程度までテクストの種類を区別し、聴き方、読み方、話し方、書き方を適切に使い分けることが求められるか。また、そのためにはどの程度の手助けが必要か。

6.4.4　課題や活動の役割

学習者は課題や活動（4.3 と 4.4 参照）からどの程度学ぶことを期待され、求められるか。

a）自発的に行う活動への参加のみの場合。
b）課題・活動のタイプ、目的、インプット、結果、参加役割、活動内容などが予め計画されている課題や活動への参加のみの場合。
c）単に課題に参加するだけでなく、準備段階から参加し、事後には分析や総括を行う場合。
d）c）に加えて、課題の目的、性質、構成、参加者に求められる役割などに対する意識を高めるようにした場合。

6.4.5　コミュニケーション方略の育成

学習者がコミュニケーションの方略を使用する能力の育成（4. 4 参照）。

a）学習者の L1 から転移することでうまくいくと考えればよいか。
b）計画、実行、総合評価、修正の方略を要する状況や課題（例えば、ロールプレイや模擬練習）を設定すればよいか。
c）b）に加えて、意識を高める技術（例えば、ロールプレイや模擬練習を録音し、分析する）を使えばよいか。
d）b）に加え、学習者が、必要に応じて、方略の明示的な使用に注意を向け、またそれに従うように仕向

け、促す。

本書の利用者は、それぞれの言語学習、教育のプログラムにおける活動・課題・方略の位置づけについて考察し、必要とあれば、その結果を表明するとよいだろう。

6.4.6　一般的能力の育成

一般的能力（5.1 参照）を伸ばすさまざまな方法。

6.4.6.1　世界に関する知識

世界に関する知識を考慮に入れると、新しい言語の学習は、全くのゼロから始まるものではないと言える。大部分とは言えないまでも、必要な世界に関する知識の多くの部分は、当然あると見なすことができる。それでも、既知の概念を表現する単語を新しく覚えれば新しい言語が学べるというわけではない。Threshold Level が提示した一般・個別の概念の枠組みが、系統が違うものも含めて 20 のヨーロッパ言語に当てはまることが確認されたのは注目すべきことだが、判断を要する問題がまだある。言語教育、テストの対象になる言語が、実際には、学習者の知的成熟を上回る世界に関する知識を、あるいは成人学習者であっても、その経験にない知識を、要求していないか。その場合は、その知識を当たり前のこととして求めることはできない。この問題を避けて通ることはできないのである。学校や大学で母語以外の言語を使って授業が行われる場合には、教科内容と使用言語の両方が未習・未知のものということになる（このことは多かれ少なかれ母語教育についても言えることである）。昔は、言葉の教科書には、17 世紀チェコの高名な教育学者 Comenius の *Orbis pictus* [訳註 1)] のように、年少者にある一つの世界観を構造化して与えるように言語学習を構成しているものが多く存在した。

6.4.6.2　社会文化的知識と異文化適応技能

社会文化的知識と異文化適応技能の育成については、いささか捉え方が違う。ヨーロッパ諸国はいくつかの点で一つの文化を共有しているという見方もできる。その一方、国家間だけでなく、地域、階級、民族集団、性別などによっても相当な違いが見られる。目標言語が話されている文化圏の紹介や、重点的に取り上げる社会集団の選択については、注意深い考慮が必要である。子供の絵本に出てくるような、絵画的な、たいていは古めかしい民俗的なステレオタイプ（オランダの木靴と風車、入り口にバラのあるイギリスの藁葺き農家）を取り上げる余地はあるかというと、そうしたものが、特に年少の子供たちの想像力に訴え、学習の動機付けになる可能性はある。また、そのようなステレオタイプは自国の自己イメージに対応していることも多く、祭りによって保存され、強化される。もしそうならば、そうした見地からなら紹介してもよいだろう。ステレオタイプ的イメージは、その住民の日常生活とはほとんど結びつかない。学習者の複文化能力を伸ばすという教育的目標を踏まえたバランスが必要になる。

訳註 1) 日本語訳は、J.A. コメニウス著、井ノ口淳三訳『世界図絵』（ミネルヴァ書房　1988 年）として出版されている。なお、英語訳、ドイツ語訳、チェコ語訳などもある。原文はラテン語。

6.4.6.3　一般的能力の扱い

上記を踏まえた、言語外の一般的能力の言語教育の中での取り扱い方については、以下の点を考察する必要がある。

a）すでにその能力があると想定するか、外国語の授業以外のところ（例えば、L1 で教える他の教科）で身につけさせ、L2 教育では当然の知識とする。
b）問題が起こったら、その都度対処する。
c）新しい分野や項目の説明がある教材を選択、または作成する。
d）*Landeskunde*、*civilisation*、人文地理など、地域研究を特別に扱っている科目の教科書などを用いる。
　i）L1 で書かれた教科書、ii）　L2 で書かれた教科書。
e）学習者、母語話者それぞれの、経験的、認知的、社会文化的背景に対する意識を高めるよう、異文化に関する要素を取り入れる。
f）ロールプレイと模擬練習を通じて。
g）L2 を使用して教科を教える。
h）母語話者と会ったり、加工していないテクストに直接触れる。

6.4.6.4　実存的能力

実存的能力との関連では、学習者の性格的特徴、動機付け、態度、信条などは（5.1.3 参照）：

a）学習者の個人的な問題として考慮しない。
b）学習過程の構想、モニター段階で配慮する。
c）学習プログラムに一目標として取り上げる。

> 本書の利用者は次の点を考慮し、必要とあれば、その結果を表明するとよいだろう。
>
> - 上述のどの手段（またはその他の）を用いて、一般的能力を伸ばすか。
> - 実践的な技能が、以下のように扱われた場合で、どのような違いが出るか。
>   a）テーマとして話題に上る、b）練習が行われる、c）言語を伴う行為として実演される、
>   d）目標言語を使った授業で扱われる。

6.4.6.5　学習能力の育成

学習者は**学習技能**や**発見的技能**を伸ばし、**学習に対して自己責任**（5.1.4 参照）が持てるようになるだろう。また、そうなるよう期待されたり、求められたりするだろう。

a）特別な計画や指示がなく、単純に言語学習と教育の「副次的効果」として。
b）学習に対する責任を教師から少しずつ生徒・学生に移し、自分たちで学習について考え、他の学習者

と経験を共有するように仕向ける。
c) 自分たちが参加している学習・教育過程に対する学習者の意識を体系的に高める。
d) さまざまな学習法を体験させてみる。
e) 学習者が自分の認知スタイルを認識し、それに沿って学習の方略を伸ばすことができるようにする。

本書の利用者は、生徒・学生が、言語学習者として自立し、責任を持てるようになるための手段について考慮し、必要とあれば、その結果を表明するとよいだろう。

6.4.7　言語構造的能力

学習者の言語構造的能力を伸ばすことは、言語学習に不可欠である。語彙、文法、発音、正書法の力を伸ばす最も良い方法は何か。

6.4.7.1　語彙力

学習者は、どのような方法で語彙力を伸ばすことが期待され、求められるか。

a) 話し言葉・書き言葉で実際に用いられる単語や慣用表現に触れるだけで。
b) 個々の課題や活動に必要ならば、学習者が質問したり、辞書を使用することで。
c) 授業の中に取り入れて：例えば、教科書に出てきた語彙を、練習や応用などで繰り返し使うことで。
d) 単語を視覚的資料（写真、ジェスチャー、身振り、実演行為、実物など）と一緒に提示することで。
e) 訳付き単語リストなどで意味を暗記して。
f) 関係する語の意味場を調べ、「意味地図（mind maps）」などを作ることで。
g) 一言語辞書、二言語辞書、類語辞典、その他の参考書などを使う練習で。
h) 語彙の構造（例：語構成、合成語、連語、句動詞、慣用句など）を説明し、練習することで。
i) L1 と L2 の意味的特徴の分布差を多少なりとも体系的に学習することで（対照意味論）。

本書の利用者は、語彙項目（形態と意味）を生徒・学生に提示し、それらが学習される方法を考察し、必要とあれば、その結果を表明するとよいだろう。

6.4.7.2　語彙の量、範囲、およびその使いこなし

語彙の量、範囲、およびその使いこなしの程度は、言語習得、学習者の言語熟達度の評価、言語学習・教育の計画に関わる主要なパラメータである。

本書の利用者は次の点を考慮し、必要とあれば、その結果を表明するとよいだろう。

- 語彙の**量**（つまり、単語や定型表現の数）に関して、
  - 学習者は、どの程度使いこなすことを学習する必要があるか。
  - 学習者に、どの程度まで身につけさせるか。
  - 学習者は、どの程度あれば、それが認められるか。
- 語彙の**範囲**（つまり、語彙がカバーする領域やテーマなど）に関して、
  - 学習者は、どの程度使いこなすことを学習する必要があるか。
  - 学習者に、どの程度の範囲を身につけさせるか。
  - 学習者は、どの程度の範囲ができれば、それが認められるか。
- 語彙の**使いこなし**に関して、
  - 学習者は、どこまでを学習する必要があるか。
  - 学習者に、どこまでを身につけさせるか。
  - 学習者は、どこまでできれば、それが認められるか。
- 認識、理解のための語彙と、記憶して産出的に使用する語彙との間に違いはあるか、もしあるとすれば、それはどのような違いか。
- 推測はどのように活用されるか。それはどのように育成できるか。

6.4.7.3　語彙の選択

試験や教材の作成者は、取り上げる単語を選択しなければならない。カリキュラムやシラバスの作成者は、義務ではなくとも、教育上の指示を明確で一貫したものにするために、ガイドラインの作成を考えてよいだろう。その場合、いくつかの選択肢がある。

- 以下の観点から重要な単語や熟語を選択する。
  - a) 学習者の必要性と関わるコミュニケーション上の課題を遂行するための主題の領域内。
  - b) 文化的差異や、学習中の言語を話す社会集団が共有している重要な価値観や信条を具現化しているような単語や熟語。
- 統計的原則に従って、大規模な一般的な単語数調査、あるいは分野を限定しての単語数調査で、最も使用頻度が高い語彙を選択する。
- 話し言葉・書き言葉の（加工していない）テクストを選び、そこに出てくる単語は全て学習・教える。
- 語彙増強のための事前計画は立てず、コミュニケーション上の課題をこなすうちに、学習者の必要に応じて有機的に身につくようにする。

本書の利用者は次の点を考慮し、必要とあれば、その結果を表明するとよいだろう。

- どのような原則に従って語彙を選択するか。

6.4.7.4　文法能力

文法能力、つまり文を構成して意味を伝達できることが、コミュニケーション能力の核をなすのは明らかである。言語計画や、教育、試験に関わる人々の大部分（全員ではないが）が学習過程での文法面の扱いに大きな関心を寄せている。たいていの場合、節が一つ、文を構成する句が一語ずつの短い文（例 Jane is happy）から始め、もちろん最後には、節が二つ以上で数・長さ・構造を制限しない複雑な文へ進むように、新しい素材を選択・配列し、レベル別に提示し、ドリルを行う。だがこれは、分析が複雑な素材でも、慣用表現（つまり、語彙項目）や、語彙を挿入するだけでよい定型表現 （英：please may I have a...　仏：S'il vous plaît, pourrais-je avoir…　独：Könnte ich bitte … haben?　日：「すみませんが…」）、世界的に知られている曲の歌詞（英：In Dublin's fair city, where the girls are so pretty, I first set my eyes on sweet Molly Malone, as she wheeled her wheelbarrow through streets broad and narrow, crying 'Cockles and Mussels alive alive-oh'…　仏：C'est la mère Michel qui a perdu son chat, qui crie par la fenêtre qui le lui rendra.　独：Ich weiß nicht, was es soll bedeuten, dass ich so traurig bin… または Kein Schwein ruft mich an, keine Sau interessiert sich für mich .　日：「さくら、さくら、弥生の空は見渡す限り…」または「兎追いしかの山…」） などであれば、早い段階で導入することを排除するものではない。

6.4.7.5　文法項目以外の要素を学習する順序

文法自体の複雑さ以外に、学習順序を決めるときに考慮すべき原則がある。

1. 文法範疇をコミュニケーションに生かすこと、つまり、一般的概念を具現化する際の役割を考慮の対象にしなければならない。例えば、学習者は、2 年間勉強しても、過去の経験について話せない、という進み方でよいのか。
2. 対照研究的な要素は、学習の負荷の査定や経済効率を考慮してどの項目を先に学習するかを順位づけする場合に重要な意味を持つ。例えば、ドイツ語の従属節の語順は、オランダ人学習者よりイギリス人やフランス人の学習者にとって大きな問題である。一方、関係が非常に近い言語を話す人、例えば、オランダ語とドイツ語、チェコ語とスロヴァキア語の場合、一語一語を機械的に訳語で置き換えがちである。
3. 加工していないディスコースや書き言葉のテクストは、ある程度までは文法的難易度でレベル分けできるが、それでも新しい文法構造や文法範疇が出てくる可能性が高い。それらは、器用な学習者なら、名目上基本的とされるものよりも先に習得して使う可能性があるものである。
4. 子供の L1 の言語発達で観察される「自然」習得順序も、L2 教育の計画にあたって考慮する余地があるだろう。

この *CEFR* は、文法参考書の代わりになるものではないし、厳密な順序を示すものではない（ただし、尺度化は選択や、広い意味での順位づけの問題と関わってくる）が、教育の現場関係者が決断を明らかにする際の枠組みを提供しようとするものである。

6.4.7.6　文の言語構造的側面

一般的に、文は、文法記述の対象領域と見なされているが、文と文の間の関係（例　前方照応：代名詞・代動詞の使い方と文副詞の使い方）は、言語運用能力というよりも言語構造的能力として扱われる場合がある[訳註2)]。例えば、

英："We didn't expect John to fail. However, *he* did.（ジョンが落ちるなんて考えてもみなかったんだけど、彼落ちちゃったんだよね）"

仏：«Nous ne pensions pas que Jean irait à l'exposition. Et pourtant, *il* y était.（ジャンが展覧会に来るなんて思っていなかったんだけど、でも**やっこさん**来ちゃったんだ）»

独：„Dahinten steht Peter.（あそこにペータがいる）　― Ja, ich sehe *ihn.*（ああ見えるよ）／Aber das ist doch Stephan!（いや、あれはシュテファンだ）"

日：「太郎が来るなんて思わなかったよ。うん、でも（**やっこさん**）来たんだ。」

本書の利用者は次の点を考慮し、必要とあれば、その結果を表明するとよいだろう。

- 文法要素、範疇、構造、変成、関係を、選択・順位づける根拠。
- それらの意味をどのように学習者に伝えるか。
- 言語の教育、学習における、対照比較文法の役割。
- 文の文法構造との関係で、表現の幅、流暢さ、正確さに付されるそれぞれの重要性。
  - (a)　母語の文法
  - (b)　目標言語の文法
  - (c)　両者の対照関係をどの程度学習者に意識させるか。

6.4.7.7　文法能力を伸ばす方法

学習者は以下のような方法で文法能力を伸ばすことが期待され、また求められるかもしれない：

a）加工していないテクストに出てくる新しい文法事項に接して、帰納的に。
b）文法的に新しい要素、範疇、種類、構造、規則を含んだテクストを特別に作成し、その形、機能、意味などを提示することで、帰納的に。
c）b）に続いて説明を与え、形態練習をして。
d）語形変化表や文型表などを示し、L2 か L1 の適切なメタ言語で説明、練習をして。
e）学習者の発言を引き出し、必要な場合には学習者の仮説を訂正するなどして。

訳註2)　日本語の指示詞の体系に属する語が、言語構造的、統語論的な要求によって使われることはあまり考えられない。

6.4.7.8　形態練習

形態練習をする場合、用いられるのは次のうちのいくつか、あるいは全てであろう。

a）穴埋め。
b）模範例にならって、文を作る。
c）多肢選択式。
d）文法範疇を変える練習（例：単数と複数、現在と過去、能動と受動、など）。
e）文を結合する（例：関係節化、副詞節と名詞節、など）。
f）例文をL1からL2に訳す。
g）文型を限定した質問・解答。
h）文法に注意しながら流暢に言えるように練習する。

> 本書の利用者は次の点を考慮し、必要とあれば、その結果を表明するとよいだろう。
>
> - 文法的な構造がa）どのように分析・配列されて、学習者に提示されるか、b）どのように学習者にそれを習得させられるか。
>
> - どのような方法で、またどのような原則に従って、L2の語彙的・文法的・言語運用的意味を学習者に伝達し、また学習者からそれらを導き出せるか。例えば、
>   - L1からの訳、もしくはL1への訳によって。
>   - L2を用いた定義・説明によって。
>   - 文脈からの帰納によって。

6.4.7.9　発音

学習者は特定の言語の発音能力をどのように身につけることが期待され、求められるか。

a）加工していない話し言葉の発声に触れるだけで。
b）一斉に音声をまねることで。
　i）　教師をまねる。
　ii）テープ録音を使って母語話者をまねる。
　iii）ビデオを使って母語話者をまねる。
c）LL教室の個別作業によって。
d）音声面に重点を置いたテクストを音読することで。
e）耳の訓練と音声練習によって。
f）d）とe）の際、音声から書き起こしたテクストを使って。
g）音声訓練と銘打って練習することで。（5.2.1.4を参照）

h）正しい発音規則（つまり、書かれたものをどのように発音するか）を学習することによって。
i）上記をいくつか組み合わせることで。

6.4.7.10　正書法

学習者は、学習中の言語の書記体系を使いこなす能力をどのように身につけることが期待され、また求められるか：

a）L1 の正書法をそのまま転移することで。
b）加工していない書き言葉のテクストに触れることによって。
　i ）　印刷物
　ii ）　タイプされたテクスト
　iii）　手書きのテクスト
c）アルファベットとその音価、発音区別符号（diacritics）、句読点を覚えることによって（L1 で使用される文字と異なる場合は、ローマ字アルファベットや、キリル文字のアルファベット、ギリシャ文字などをそれぞれ覚えることになる）。
d）筆記体（キリル文字やゴシック体なども含む）を練習し、その国にどのような手書きの習慣があるかを認識することによって。
e）語形（個別に、もしくは綴り字の規則を当てはめて）と、句読点の規則を覚えることによって。
f）書き取り練習によって。

> 本書の利用者は、単語・文などの音声と書記法がどのように学習者に伝えられ、習得されるかについて考慮し、必要とあれば、その結果を表明するとよいだろう。

6.4.8　社会経験と社会言語能力

学習者の社会経験が、**社会言語能力**（5.2.2 参照）に転移したり、社会言語能力の発達に役立つとすれば、次のような形が想定されよう。

a）言語が、実際に社会的な場面に応じて使用されているところに接することで。
b）学習者の社会と目標言語が話されている社会の社会言語的な対比を例示するテクストを選択、作成して。
c）社会言語的な対照的現象が出てきたら、その都度注意を向けさせ、説明し、話し合うことで。
d）誤りが見られたらその時指摘し、分析や説明を与えて正しい使い方を示すことで。
e）外国語学習の中で社会言語的側面を明示的に教えるときにその一部として。

6.4.9　言語運用能力の発達

学習者の**言語運用能力**（5.2.3 参照）はどのように発達するか。

a）母語（L1）で受けた教育や一般的経験から転移すると想定してよいのか。

それとも、次のような方法でその学習が促進されるだろうか。

b）学習者に提示するテクストの談話構造を順次複雑化し、その機能の種類を拡大していくことで。
c）与えるテクストを少しずつ複雑にし、それを L1 から L2 に訳させることによって、順次複雑なテクストを産出させることで。
d）比較的広い機能の範囲をカバーし、一定の対話パターンを守らなければならない課題を設定することで。
e）実際的な活動と並行して、（分析、説明、専門用語などで）意識を高めることで。
f）機能、対話のパターン、談話構造を明示的に教え、練習することによって。

> 本書の利用者は次の点を考慮し、必要とあれば、その結果を表明するとよいだろう。
>
> - どの程度まで、社会言語能力、言語運用能力が自然に発達すると想定でき、それに委ねられるか。
> - 社会言語能力、言語運用能力の発達を促すことが必要と判断または望ましいとされるとき、どのような方法や技術が考えられるか。

6.5　誤り（error）と間違い（mistake）

誤りが起こるのは「**中間言語**（interlanguage）」のため、つまり、目標言語の規則が簡略化、または歪曲された形で表れるためである。誤りの場合は、学習者の言語運用は学習者の能力と一致していて、それらが L2 の規範とずれて身についた状態である。一方、**間違い**は、使用者・学習者（母語話者の場合もあるかもしれないが）が自分の能力を適切に言語行動に移せないことである。

6.5.1　誤りの解釈

学習者の誤りに対してはさまざまな捉え方がある。

a）誤りや間違いは、学習がうまくいかなかった証拠である。
b）誤りや間違いは、効果的な指導が行われていない証拠である。

c）誤りや間違いは、学習者が失敗を恐れずにコミュニケーションを試みようとしている証拠である。
d）誤りは、学習者が中間言語を発達させる過程で避けられないものである。
e）間違いは、母語話者の言語使用を含め、あらゆる言語使用において避けられないものである。

6.5.2　誤りや間違いへの対応

学習者の誤りや間違いに対しては次のような対応があるだろう。

a）どんな誤りや間違いも教師が即座に訂正する。
b）誤りをなくすために、学習者同士が即座に訂正し合うよう促す。
c）コミュニケーションの邪魔にならないときに誤りをまとめて指摘、訂正する（例えば、正確さと流暢さの進歩を分けて考える）。
d）単に誤りを訂正するだけでなく、適宜分析や説明をする。
e）うっかり出る間違いはそのままでよいが、規則的に起こる誤りはなくすようにする。
f）コミュニケーションの妨げとなるような誤りに限って訂正する。
g）誤りは「過渡的な中間言語」として受け入れ、問題にしない。

6.5.3　誤りの観察・分析

学習者の誤りを観察、分析することは次のような場面でどのように役立つか。

a）個人別やクラス単位で今後の学習・教育を計画するときに。
b）授業コースの計画や、教材作成のときに。
c）言語学習、教育を総括、評価するときに。例えば：
　－　評価は、課題を行うときに学習者が犯した誤りや間違いを中心にするか。
　－　そうしない場合、言語能力到達の基準として、他にどんなものがあるか。
　－　誤りや間違いの配点比重を変えるか。その場合、どんな基準で比重をかけるか。
　－　次の領域における誤りや間違いの相対的な重要性はどのようになるか。
　　　発音
　　　綴り
　　　語彙
　　　語形態
　　　統語
　　　用法
　　　社会文化的側面

本書の利用者は、学習者の誤りや間違いをどのように捉え、対応するか。また、次の項目に同じ基準を当てはめるかどうかについて考慮し、必要とあれば、その結果を表明するとよいだろう。

- 音声的な誤りと間違い
- 書記法の誤りと間違い
- 語彙に関する誤りと間違い
- 形態上の誤りと間違い
- 統語論上の誤りと間違い
- 社会言語的、社会文化的な誤りと間違い
- 言語運用的な誤りと間違い

第　七　章

言語教育における課題とその役割

7.1　課題とは何か

課題は日常生活の私的領域、公的領域、教育領域、職業領域に見られる一側面に他ならない。個人が課題を達成するということは、その能力を方略的に活性化し、当該領域で明確な目的を持って一連の行動を行い、具体的成果を上げることである（4.1 参照）。課題の性質は実にさまざまで、言語的活動と関わる度合いにも差がある。課題の中には、例えば、創作的なもの（絵を描いたり、物語を書いたりすること）、技術的なもの（修理や組み立て）、問題解決をするもの（ジグソーパズルやクロスワードパズル）、日常的な交渉ごと、劇で役を演ずること、議論への参加、プレゼンテーション、計画的行動、（E メールも含む）メッセージへの返事、などがある。課題には、かなり単純なものから（例えば、図や説明書をつきあわせて、見たことのない複雑な器具を組み立てるような）非常に複雑なものまである。一つの課題に何段階かの手順が必要なことも、小課題が集まって一つの課題になるものもあり、独立した課題として境界線を引きにくい場合もある。

課題を行う人がやり取り、受容、産出、仲介のどれか一つまたは複数の言語行為を行う際には、どうしてもコミュニケーションが必要になる。例としては、行政サービスの職員に相談して書類を記入する、報告書を読んで同僚と相談し対応を決める、説明書に従って組み立てをする、その際そばにいる人に手助けを頼んだり、手伝ってくれる人に手順を説明したりする、（原稿の形で）準備して人前で講演をする、外国からのお客のため一寸した通訳をする、などがある。

シラバスや、教科書、教室学習、試験の中心になる課題には共通するところが多いが、それらが学習や試験の目的に合わせて修正されることもしばしばある。このような「実生活に即した」、「標的を定めた」、「予備練習的」課題が選択されるのは、学習者が教室外で必要とすることを反映している。それは私的あるいは公的領域に属するものであったり、もっと具体的に職業領域、あるいは教育領域の必要性と関わるものであったりする。

それ以外に教室内で行う課題には、性質上特に「教育的な」ものがあり、教室内の状況に即して社会的で相互作用的な性質を持つ。学習者は、教室内で内容中心の課題を行うのに、自然で楽な学習者の母語ではなく、「非現実的と思いながらも」目標言語を使用することを受け入れる。この種の教育的課題は、実生活での課題や学習者の必要性とは間接的にしか結びつかない。これらの課題は、コミュニケーション能力を伸ばそうとするものであるが、その依拠するところは、学習過程、特に言語習得について一般にそうだと信じ込まれている、既成の知識である。コミュニケーションに関わる教育的課題が目指しているのは、（場面状況から切り離して形だけを練習をするのとは違って）学習者を意味のあるコミュニケーションに積極的に参加させることができて、（とりあえず教室学習の中で、今この場において）意味を持ち、（課題

を適宜操作することで）多少困難でも実行可能で、（それほどすぐに見えるものではなくても）成果が確認できることである。課題は、「メタコミュニケーション的な」課題・小課題を伴うことがある。メタコミュニケーションとは、課題の実行に付随するコミュニケーションやその際使われる言語のことである。学習者が課題の選択、処理、評価に関わることも含め、言語学習の中ではメタコミュニケーションが課題自体の不可欠な部分になることも多い。

コミュニケーション上の目的を達成するために、学習者が意味を理解し、交渉し、表現することが必要になるのであれば、教室内の課題は、「実生活」に即したものであれ「教育的な」ものであれ、コミュニケーションの課題である点は同じである。コミュニケーションの課題が重視するのは、与えられた課題が首尾よく遂行されることであり、従って第一に学習者がコミュニケーションの意図を実現するときの意味的事象が中心になる。しかし、言語学習、言語教育のための課題を遂行する際には、意味そのものと、意味を理解する過程、表現方法、交渉の仕方の両面が問題になる。課題を選択、配列するときに、意味と形、流暢さと正確さとの間の比重を調整できるようにしなければならない。それによって課題の実行と言語学習の進展の両方を促し、その進み具合を適切に確認することができる。

7.2　課題の実施

言語教育の場で課題を実施する際は、学習者の能力と、各課題の条件や制約を考慮する必要がある。その際、条件や制約を操作して、課題の難易度を調整することもできる。また、学習者の能力と課題遂行上の諸条件とがどのように方略上の影響を与えあうかも考慮する必要がある。

7.2.1　学習者の能力

どんな種類の課題でも、ある程度の一般的能力を働かせることが必要になる。例えば、世界に関する知識や経験、社会文化的知識（目標言語が話されている共同体の生活に関すること、その共同体と学習者自身の社会の間にある慣例、価値観、信条における基本的相違）、（二つの文化を仲介する）異文化適応技能、学習技能、日常生活の実際的なノウ・ハウ（5.1 参照）、などがある。実生活に即した設定であろうと授業や試験のときであろうと、コミュニケーションの課題を実行するには、コミュニケーション言語能力（言語構造的、社会言語的、言語運用的な知識と技能、5.2 参照）を活用しなければならない。その他に、個人の性格や態度も影響する。

課題に関わる能力を学習者に事前に使わせることで、課題の達成が容易になる場合がある。例えば、問題提示や目的設定の最初の段階で、必要になる言語構造的要素に意識を向けさせたり、予備知識やこれまでの経験を活用して適切なスキーマを活性化させたり、課題を遂行する計画や予行練習などをするよう仕向ける、などが考えられる。こうすることで、課題を実行し、モニターする間の負担が減少し、予期しない内容が出てきたり、文法的な問題が起こったときに対処する余裕が生まれ、結果として課題が量的・質的に成功する可能性が高まる。

7.2.2　条件と制約

学習者の能力に加え、課題ごとにそれぞれ異なる条件や制約が、課題の遂行に影響する。教師や教材テキストの執筆者は、多数の要素を調節して課題の難易度を加減できる。

理解を問う課題には、学習者に与えるインプットが同じでも、その結果が量的（必要な情報量）、あるいは質的（求められる水準）に異なるものがある。また、インプットとなるテクストの情報量、認知的・構造的複雑さの度合い、学習者に与えられる補助的材料（視覚資料、キーワード、ヒント、表、図など）の量、などを変えることもできる。インプットは、学習者との関わり（動機付け）から選択することもできるし、学習者とは無関係の外的な理由での選択もある。テクストを聴く場合もあれば、できるだけ読むようにする場合もあり、制約がある場合もある。手を挙げるなどの非常に単純な応答しか求められない場合もあるし、新しいテクストを作成するなどの大がかりな作業が求められる場合もある。やり取りや産出の作業を求める課題は、課題の実施条件を操作して難易度を変えることができる。例えば、課題の計画や実行に与える時間、やり取りや産出されるテクストの長さ、予測可能性（予測不可能性）の度合い、利用できる補助的材料の種類や量、などで調整できる。

7.2.3　方略（strategies）

課題の遂行は複雑な過程であるから、学習者の諸能力など課題に関わる諸要因が、方略上の影響を与えあう。言語使用者／学習者は、課題に合わせてその遂行に最も効果のある一般的方略およびコミュニケーション方略を活用する。自分の資質、意図、（言語学習の場であれば）個々の学習スタイルに合わせて、課題のインプットや目的、条件、制約を取捨選択、調節する。

コミュニケーション課題の実行にあたっては、コミュニケーション上の意図をうまく実現するために、各自が課題の計画、実行、モニター、評価、（必要ならば）修正に使われる諸能力の中から適切な要素を選択して組み合わせ、バランスをとって活用することになる。方略（一般的なもの、およびコミュニケーションに関わるもの）は、学習者が（生得的に、あるいは習得によって）身につけた、さまざまな能力を使って課題を成功させるのに重要な意味を持っている（4.4 と 4.5 参照）。

7.3　課題の難易度

同じ課題でも、その取り組み方は人によって相当違うであろう。従って、ある課題の難しさ、また課題の要求に対処するための方略は、各自の（一般的、およびコミュニケーションの）能力や、性格、与えられる課題の条件や制約などから生じる、多数の要因が相互に関係して決まる。そのため、課題がどの程度の難度を持つかは、特に学習者一人一人については、確実には予測できない。言語学習の場では、課題の作成、実施に当たって、柔軟性を持たせ、特殊化ができるよう配慮する必要がある。

課題の難易度設定についての問題はあるが、教室での学習経験を効果的に生かすには、原則に基づいて課題の選択、配列に一貫性を持たせる必要がある。つまり、学習者一人一人の能力や課題の難易度を左右する要因を考慮し、課題のパラメータを操作することで、課題を学習者の必要性や能力に応じて修正しなければならないということである。

従って、課題の難易度に関して考慮する必要があるのは：

- 一人一人の目的や学習スタイルも含めた、学習者の能力および性格
- 一人一人の課題の出来具合を左右する課題の条件と制約（言語学習の場では、これらを学習者の能力や性格に応じて調整することができる）

7.3.1　学習者の能力と性格

学習者の能力差は、個々人の認知的、情意的、言語的な差と密接に結びついている。個々の課題が、学習者一人一人にどの程度の難度を持つかを判断するためには、こうした個人差を考慮する必要がある。

7.3.1.1　認知的要因

課題に対する慣れ：認知的な負担が減少し、課題が成功しやすくなるために、学習者が知っている必要のあることは、

- 課題の種類とそれに関わる作業。
- テーマ。
- テクストの種類（ジャンル）。
- 課題に関わるやり取りのスキーマ（筋書きと枠組み）。無意識的、または「習慣的」なスキーマであれば、学習者の負担が軽減され、課題に取り組んでいる間に他の作業面に対処する余裕ができ、テクストの内容や構成を予測しやすくなる。
- 話者または筆者によって前提とされる、必要な背景知識。
- 社会文化的な関連知識。例えば、社会的な規範とそのバリエーション、社会的慣習や規則、コンテクストに対応した言語形態、民族・文化的なアイデンティティーに関わる意味合い、学習者の文化と目標言語が話されている文化間の際立った違い（5.1.1.2 参照）、異文化に対する意識（5.1.1.3 参照）。

技能：課題の達成に必要な技能は、特に、

- 課題の各段階を実行するのに必要な組織力、および対人的な技能。
- 課題を達成しやすくする学習技能および方略：これには言語的な能力が不充分な場合に、何とか自分で発見、計画、モニターできる能力も含む。
- 異文化適応技能（5.1.2.2 参照）。母語話者のディスコースにある含意をくみ取ることができる能力も含む。

必要な処理をこなす能力：学習者への負担を増減するのは、

- 作業段階あるいは「認知的な作業」の数や、具体的または抽象的作業に対応する力。
- 必要な処理量（「オンラインの思考」量）を認識し、課題の作業段階を相互に結びつける（あるいは、別の関連する課題と組み合わせる）力。

7.3.1.2　情意的要因

自尊心：自己イメージが肯定的で、自己抑制もなければ、学習者は課題を行う際充分自信を持ち、課題が成功しやすくなる。例えば、必要に応じてやり取りの主導権をとる（例えば、説明や確認のために相手の話を中断する、進んでリスクを冒す、理解しづらいところがあってもそのまま読む・聴くことを続けて推測する）。抑制の度合いは、個々の状況や課題に左右される。

参加と動機付け：学習者が積極的に参加していれば、課題は成功しやすくなる。課題に関心を持ってい

て、実生活上の必要性や別の課題の内容との関連（課題の相互依存性）を認識し、課題に対して強い内的動機付けがあれば、学習者は積極的に参加するだろう。外的な動機付けも影響する**かもしれない**。例えば、課題の達成に外的なプレッシャーが働いている場合（例：賞をもらう、面目を保つ、競争目的）である。

状態：課題がうまくいくかどうかは、学習者の身体および心理的状態に影響される（注意力のあるリラックスした学習者は、疲労し不安になっている学習者よりも成功しやすい）。

態度：新しい社会文化的知識や経験を導入する課題の難易度に影響を与えるのは、例えば、学習者の異なるものに対する関心や開かれた態度、自文化の視点や価値体系を相対化する心構え、自文化と外国文化の間で「文化を媒介する」役割を引き受け、異文化間の誤解や衝突を進んで解決しようとする積極性、などである。

7.3.1.3　言語構造的要因

学習者の言語構造的能力がどの発達段階にあるかは、課題の適切性を判断し、課題のパラメータを操作する上でまず考慮すべき要因である。課題を実行するのに必要な文法、語彙、音声、正書法の知識とそれらを使いこなす能力、つまり、使用領域、文法・語彙の正確さ、流暢さ、柔軟性、一貫性、適切さ、精確さなど言語使用のさまざまな面が関わってくる。

課題の中には、言語構造的には高度でも、認知的には単純なもの、また、その逆のものもある。それゆえ、学習用課題の選択によっては、ある要因が別の要因を相殺する可能性もある（実生活では、認知的に多くを要する課題に適切に対応しようとすれば言語構造的にも難しいものになるだろう）。学習者が課題を遂行するときは、内容と文法の両方の面に対処しなければならない。文法面にそれほど注意を払う必要がない場合、認知的な面に能力を振り向ける余裕ができるし、その逆の場合もある。習慣的にスキーマが分かっていれば、学習者は内容面に対処する余裕ができて、やり取りや同時に産出する活動の中で、まだ完全には習得していない形態をなるべく正確に使うことに注意を集中できる。学習者が自分の言語構造的能力の「隙間」を補う能力は、どんな活動を行う課題であってもそれを成功させるために重要な要因である（4.4 のコミュニケーション方略参照）。

7.3.2　課題の条件と制約

次のような学習課題の条件と制約について、さまざまな要因を操作することが可能である。

- やり取りと産出
- 受容

7.3.2.1　やり取りと産出

やり取りや産出の作業を行う課題の難易度を左右する条件と制約は：

- 補助材料
- 時間
- 目的
- 予測可能性
- 物理的条件

- 参加者

- **補助材料**

適切な状況説明や、言語的な補助材料が、課題の難度を緩和する場合がある。

- **状況説明**の量：参加者、役割、内容、目的、（視覚的な要素を含めた）設定条件に関する充分な情報や、課題の遂行に関する明瞭かつ適切な指示や指針などが与えられれば、課題は達成しやすくなるだろう。
- **言語的な補助材料**の程度：やり取り活動の場合、課題の予行演習をしたり、準備段階で同じような課題をしたり、言語的な補助材料（キーワードなど）を与えられれば、予測、予備知識や経験、既習のスキーマ知識を活用しやすくなる。時間をかけて行う産出活動は、参考書や手本を利用したり、他の人の助けがあればうまくいく。

- **時間**

課題の準備をする時間が少なければ、それだけ課題は難しくなる。時間的な面で、考慮すべきことは:

- **準備**に使える時間、つまり、計画や予行演習ができる時間。自然発生的なコミュニケーションでは意図的な計画は不可能だから、課題をうまく遂行するためには意識下で方略を使いこなす必要がある。それほど時間的なプレッシャーがなく、課題に必要な方略をもっと意識的に使うことができる場合もある。例えば、日常的な商取引のように、コミュニケーションのスキーマが大部分予測可能で、型どおりに行われるものがある。また、計画、実行、評価、編集に充分な時間が与えられている場合もある。（手紙のように）即座に応答する必要のないやり取りや、時間をかけて話し言葉、書き言葉のテクストを産出する課題がそれに当てはまる。
- **課題遂行**に使える時間：コミュニケーション上即応が要求されるような事態や、学習者が課題を完了するのに与えられる時間が短いほど、自然発生的なコミュニケーション課題の遂行にかかるプレッシャーは大きい。しかしながら、自然発生的でないやり取りや産出の課題でも、例えば、テクストを締め切りまでに完成させるために、計画、実行、評価、修正に当てる時間が短くなって、時間的にプレッシャーがかかる場合がある。
- **発話時間の長さ**（duration of turns）：通常、自然発生的やり取りで自分の産出活動の時間が長ければ（例えば、出来事を物語る）、短いときよりも困難である。
- **課題達成に要する時間**（duration of the task）：認知的な要因と実施条件が同じでも、長い自然発生的やり取りや、何段階もある複雑な課題、あるいは、長く話したり書いたりすることを計画・実行することは、短くてすむ場合に比べて難しい。

- **目的**

課題の目的を達成するために多くの交渉が必要であれば、それだけ課題の達成は難しくなる。また、課題の結果について、教師と学習者が同じような想定を持っていれば、その分多様な結果を許容する範囲が広くなるだろう。

- 課題目的の**一致・不一致**：通常、やり取りの課題で目的が一致する場合の方が、目的が一致しな

い場合よりも「コミュニケーション上のストレス」が多い。つまり、前者の場合、参加者は一つの結果に合意する（例えば次にとる行動について合意を得る）ことが求められ、課題の成功のために不可欠となる情報を交換するなど、かなりの交渉が必要になる可能性がある。一方、後者の場合は、特定の結果だけ（例えば、ただ意見を交換するだけ）を意図しているわけではない。

- 目的に対する**学習者と教師の態度**： 教師と学習者が、さまざまな結果が出る可能性に気づいていること、またそれを受け入れることが、課題の遂行に影響する場合がある（学習者が －おそらく潜在意識の中で－ 唯一の「正しい」結果を求めて苦労するのとは逆である）。

- **予測可能性**

課題の実施中に課題のパラメータを変えると、参加者の負担が増加する。

- やり取り課題の場合、予測しなかった要素（出来事、状況、情報、参加者）が加わると、学習者は、より複雑になった新しい状況に対応するために、必要な方略を活用しなければならなくなる。産出課題では、「動的な」もの（例：登場人物や場面が常に変化し、時間的な転換がある物語）を産出するのは、「静的な」もの（例：無くしたり盗まれたりしたものを描写する）を産出する課題より負担が大きくなる傾向がある。

- **物理的な条件**

雑音があると、やり取りを処理する負担が増える。

- **障害**：例えば、周囲の雑音や、電話回線の状態が悪い場合、参加者はそれまでの経験やスキーマ知識、推測する技能などを活用して、メッセージの「隙間」を埋めなければならなくなる。

- **参加者**

前述のパラメータ以外に、参加者に関わるさまざまな要因がある。通常、参加者に関わる要因は操作不可能だが、実生活に即したやり取り課題の難易度に影響する条件として考慮に入れる必要がある。

- **参加者の協力の程度**：参加者が協力的な場合は、やり取りの主導権をある程度言語使用者・学習者の側に譲ることで、コミュニケーションが成功する可能性が高くなる。例えば、話し合って目的の修正に応じたり、もっとゆっくり話す、繰り返す、説明するなどの要請に積極的に応じるなどすれば、理解が促進される。
- **参加者の話し方の特徴**：例えば、話す速さ、なまり、明瞭さ、一貫性など。
- **相手が見えること**（対面してコミュニケーションする場合にパラ言語的な特徴が分かる）。
- **参加者の一般的能力とコミュニケーション能力**：行動（特定の言語集団の規範に対する慣れ）や話題になっている事柄についての知識を含む。

7.3.2.2　受容

理解を問う課題の難易度に影響する条件と制約には次のようなものがある。

- 課題の補助材料

- テクストの特徴
- 課題が求める反応の種類

- **課題の補助材料**

さまざまな形態の補助材料を与えることで、課題に内在する困難が軽減できる。例えば、準備段階を設けて方向性を与え、予備知識を活用させる；課題に明確な指示を与えることで混乱を防ぐ；作業を小人数で行うことで学習者がお互いに協力し助けあう機会を与える。

- **準備段階**：予想を立てさせ、必要な背景知識を与え、スキーマ知識を活用し、言語的に特に難しそうなところを、聴く、見る、読む前に押さえておくことによって、処理の負担と課題の難度が軽減される。また、状況的な助けとして、テクストについての質問を確認しておいたり（従って、質問は、理想的には、テクストの前に置くのがよい）、場合によっては視覚資料、レイアウト、見出しなどを与える。
- **課題の指示**：課題について、充分かつ簡潔な指示を（多すぎず、少なすぎず）与えることで、課題の手順と目的に関して混乱が起こりにくくなる。
- **小グループで行う**こと：小グループで聴く、読む作業を行い、協力しあうことで、個別作業よりも課題がうまくできる学習者もいる。作業が遅い学習者だけではない。これは学習者がテクスト処理の負担を分け合って助け合い、理解のフィードバックができるからである。

- **テクストの特徴**

あるテクストが､特定の学習者個人､または学習者グループにとって適正であるかどうかを判断する場合､言語的な複雑さ、種類、談話構造、物理的提示方法、長さ、学習者との関連性などを考慮する必要がある。

- **言語的複雑さ**：特に統語面で複雑なものに注意を取られると、その分、内容の方に注意が向かなくなる。例えば、従属節がいくつもある長い文、連続性の途切れ、多重否定、意図が曖昧なもの、明確な先行詞や指示のない前方照応詞や対象指示詞の使用などである。しかし、加工していないテクストを統語的に簡略化しすぎると、かえって難易度が上がってしまう場合もある（重複や意味の手がかりが削られてしまうからである）。
- **種類**：ジャンルと領域（および知っていて当然とされる背景知識、社会文化的知識）に学習者が慣れていれば、テクストの構造や内容を予測し、理解しやすくなる。テクストの具体性、抽象性も関係してくる。例えば、具体的な描写や指示、物語（特に適当な視覚的補助材料があるもの）は、抽象的な議論や説明よりも難易度が低くなることが多いだろう。
- **談話構造**：一貫した文脈で構造が分かりやすい（例えば、時間系列に沿っている、要点が前もって分かりやすく提示されているなど）、暗示的ではなく明示的に情報提示がされる、矛盾や予想外の情報がない、などの場合には、情報処理の複雑さが軽減される。
- **物理的な提示の仕方**：話し言葉の場合は即時に情報を処理しなければならないので、テクストが書き言葉か話し言葉かによって、難易度に明らかな差が出る。それに加え、雑音、歪み、障害（例：ラジオ・テレビの受信が弱い、手書きテクストの乱雑さや汚れ）によって、理解が難しくなる。話し言葉（音）のテクストでは、話者の数が多くなるほど一人一人の声が判別しにくくなり、個々の話者を把握して理解するのが難しくなる。その他に聴く、視聴する難易度を上げる要因には、発話

の重なり、音声的省略、馴染みのないアクセント、話す速さ、一本調子、小さい声、などがある。

- **長さ**：一般的に、同様の話題ならば短いテクストの方が長いものより難易度が低い。というのは、テクストが長ければ処理する量も多く、記憶の負担が増えて、疲労したり注意が削がれたりするおそれがあるからである（特に年少の学習者の場合）。しかし、同一情報の提示には、短くても難解な文章より、難解すぎず、いくらか重複のある長文の方が理解しやすいだろう。
- **学習者との関連性**：個人的に内容に興味があり動機付けが高い場合には、（それが直接理解を助けるとは限らないが）学習者の理解しようとする努力が持続しやすい。一般には、使用頻度の低い語彙があるとテクストの難易度が上がると思われているかもしれないが、たとえ専門用語が含まれていても馴染みの深い内容であれば、その方がその分野の専門家にとっては、一般的な語彙が広範囲に使われるものに比べて難易度が低く、自信を持って取り組める場合もある。

理解を問う課題の中で、学習者一人一人の知識や考え、意見を披露させることで、動機付けや自信が高まり、そのテクストと関連した言語的な能力を生かすことができる場合がある。また、理解を問う課題を別の課題の中に組み込むことが、課題の遂行に目的を与え、学習者をより積極的に参加させる手段になることもあるだろう。

- **課題が求める反応の種類**

比較的難易度の高いテクストであっても、課題を操作して、学習者の能力や性格に合わせた反応を求める課題にすることができる。また、理解の技能を育成することをねらいとするのか、理解を確認するためかによって、課題の設定は違ってくる。理解を問う課題に実にたくさんの種類があることから分かるように、課題が求める反応もさまざまである。

理解課題には、全体の理解を問うものや、部分的な理解を問うもの、重要な点について詳細な理解を問うものがある。読む、聴く活動の後に、テクストの中心的情報の理解を問うものもあれば、推測技能が必要なものもある。課題には、全体にわたるもの（本文全体の理解をもとにするもの）と、処理しやすいよう部分ごとになっていて（例：節ごとに課題がついている）記憶の負担が少ないものとがある。

言葉によらない反応（特に反応を必要としないものや、絵に印をつけるなど簡単な作業）でよい場合と、言葉での反応（書き言葉、または話し言葉）が求められる場合がある。例えば後者の場合は、何か具体的な課題を設定して、本文から情報を拾い出させたり再生させたりするものや、あるいは、やり取りや産出の関連課題の中で、学習者が穴埋め、産出の作業をするものがある。

作業に与える時間を変えることで、課題の難易度を上下させることができる。聴いたり読んだりするときに繰り返す時間があれば、それだけ学習者にとって理解の可能性が増し、困難を克服するためにさまざまな方略を用いる機会も生まれる。

本書の利用者は次の点を考慮し、必要とあれば、その結果を表明するとよいだろう。

- 課題の選択と比重に関わる原則：状況に応じてどのような課題が適切になるかも含め、目的に合わせて「実生活」に即した課題と「学習用」課題を選ぶ。
- 課題を選択する基準：学習者の目的に適っていて意味のあるものであること、難しくても現実に達成可能なこと、学習者をなるべく積極的に参加させられること、解釈や結果に幅をもたせられること。
- 内容重視の課題と言語の形式面中心の学習の間の関係：学習者の注意を、絶えず有意義に両方に向けさせることで、正確さと流暢さがバランスよく発達する。
- 学習者の方略をどう考慮に入れるか：さまざまな条件と制約のもとで難しい課題をやり遂げるために、能力と運用を関連づける学習者の方略が中心的な役割をする（4.4 参照）；課題や学習をいかに成功に導くか（学習者がすでに持っている能力を準備段階で活用することも含めて）。
- 課題を選択する基準と選択肢：学習者の能力のばらつきや発達段階、学習者の性質（能力、動機付け、必要性、関心）に応じて課題を操作し、課題の難易度を調節すること。
- 課題の難易度の受け取られ方：課題の達成度を評価したり、コミュニケーション能力を学習者が（自己）評価するときに、その課題の難度がどのように学習者に受け取られているかを考慮に入れる方法。（第九章）

第　八　章

言語の多様性とカリキュラム

8.1　定義と予備考察

複言語能力（plurilingual competence）や**複文化能力**（pluricultural competence）とは、コミュニケーションのために複数の言語を用いて異文化間の交流に参加できる能力のことをいい、一人一人が社会的存在として複数の言語に、全て同じようにとは言わないまでも、習熟し、複数の文化での経験を有する状態のことをいう。この能力は、別々の能力を重ね合わせたり、横に並べたりしたものではなく、複雑で複合的でさえあると考えられる。

外国語学習は、通例単なる付加物と見なされる。外国語でのコミュニケーション能力は、母語でコミュニケーションできる能力とつながりをもたないまま、追加されるとするのが通例なのである。一方、複言語および複文化能力の概念は：

- L1/L2 を一組にして対照させる伝統的な二分法から離れて、複言語主義を強調する。二言語使用は複言語使用の一例にすぎない。
- 言語使用者の持つ能力は、言語別にバラバラに分かれているのではなく、使用する言語全てを包含する複言語と複文化の能力だと考える。
- このように複合的な能力の中で複文化的な側面を重視するが、必ずしも、異文化に関わる能力の発達とコミュニケーションの言語面での熟達度の発達との間に相関性を提案するわけではない。

それでも言語学習のさまざまな要素や道程を結びつけて考えることは一般論として可能である。一般的に学校での言語教育は、生徒一人一人の**一般的能力**（特に小学校レベルで）あるいは**コミュニケーション言語能力**（特に 11 歳から 16 歳）に関わる目標がかなり重視されているのに対し、成人（学生や社会人）向けのコースでは、具体的な**言語活動**や**生活領域**で機能することを目標にしている。それぞれの重点が、前者は能力の形成と発達に、後者は具体的な状況で機能するための準備に置かれているのは、間違いなく一般初等教育と専門教育・成人教育がそれぞれ果たしている役割に対応しているのである。こうした状況を踏まえて、*CEFR* は、これら二つを相反するものとして扱うのではなく、相互に関係するものと捉え、二つが実際には相補的であることを示そうとするのである。

8.2 カリキュラム作りの選択肢

8.2.1 概念全体の中での多様性

CEFR との関連でカリキュラムの問題を論じるには、三つの原則が主な指針になるだろう。

第一の原則：カリキュラムは複言語主義と言語的多様性を推進するという全体目標に沿って論じられねばならない。つまり、どれか一つの言語を教え、あるいは学ぶ際には、当該教育制度の中で他の言語を学習する可能性や、学習者がさまざまな言語技能を伸ばそうと長期にわたって努力する中でとり得る選択肢も、合わせて検討すべきだということである。

第二の原則：特にこのような学校での多様化は、費用と効果の関係を考えた上でのみ可能になる。つまり、不必要な繰り返しを避け、効率化を進め、言語的多様性ゆえに容易になる技能の転用を促す、これが前提なのである。生徒が一定の段階で外国語を二つ学習し始め、さらに第三外国語を選択できる教育制度であっても、それらの外国語の学習目標や進め方を同じにする必要はない（例：どの言語でも同じコミュニケーション上の必要性を満たすため機能的なやり取りの練習から始める必要はなく、学習方略を重視し続けることもない）。

第三の原則：従って、カリキュラムに関する配慮や措置は一つの言語だけを取り出して行うべきではなく、またいくつかの言語を統合したカリキュラムを考えなければならないというものでもない。また、言語教育全般の中での外国語教育の役割も考慮すべきで、**言語構造的知識**（savoir）と**技能**（savoir-faire）、**学習能力**（savoir-apprendre）の役割は言語別のものではなく、複数の言語間の横断、転移が可能なのである。

8.2.2 「部分的な」ものから「複数言語にまたがる」ものへ

知識と技能は、特に「同族の」言語間で自然に転移する可能性がある（「同族の」言語の場合に限るわけではないが）。また、カリキュラムに関して重視すべきこととして：

- 「母語」や「生得の言語」といっても、言語に関する知識は常に部分的かつ不完全なものである。普通の人の言語能力が仮想上の「理想的母語話者」のように完璧なことはあり得ない。また、一人の学習者が各言語のさまざまな構成要素（例えば、話し言葉・書き言葉の技能、産出技能と理解・解釈の技能）を均等に習得することもあり得ない。
- また、どんなに部分的だと思える知識も実際はその部分にとどまらない。例えば、自分が詳しく知っていることについて書かれた外国語の専門書を読んで理解する、という「限定的」な目標を達成するには、その他多くの目的にも役に立つ知識や技能を習得しておく必要がある。しかしながら、そのような「副次的」価値は、カリキュラム作成側の責任というよりも学習者本人の問題である。
- 一つの言語を学習した人は、気づかないかもしれないが、その他多数の言語についても多くを知っていることになる。一般的に言って、さらに別の言語を学習すると、このような知識が活性化され、意識は高まる。こうしたことも、無視して避けて通るのではなく、考慮に入れるべき要因の一つである。

カリキュラムや学習の進み方を描くにあたって、かなり選択の幅を残しながら、ここで外国語教育に関するさまざまな原則と所見を述べたのは、選択肢を考慮し決定を下す過程で、明確かつ一貫した方法をとる

よう努力を促すためである。*CEFR* は、特にこの過程において大きな意味を持つだろう。

8.3 カリキュラム作成に向けて

8.3.1 カリキュラムとさまざまな目標

上述のことを踏まえて、大小の要素のどれかを学習の主目標として選択すると、学習を成功に導くためには、内容や手段についてさまざまな選択が行われることになる。例えば、「技能」（学習者・言語使用者一人一人の一般的能力）、「社会言語的要素」（コミュニケーション言語能力の中に含まれる）や方略、理解（言語活動の一分野）のうちのどれを主目標にするにしても、どの構成要素（および、*CEFR* の分類における主要項目）を優先してカリキュラムの重点を置くかが問題となる。また、様々な条件下でどれが目標、手段、前提となるかも問題となる。それぞれの要素について、その内部構造の問題（例えば、社会言語的要素の中でどの下位要素を選択するか、方略の下位分類をどうするか）と、（例えば、理解を問うさまざまな活動を一元的に段階分けして）長期的な進歩を測る基準については、ここでは詳細には取り扱えないが、少なくとも考察の対象として指摘しておくことはできるだろう。本書の他の章、節ではこのような観点から問題に取り組み、各自の状況に合った選択肢を考慮するよう読者に提案するところである。

上述のような「分析的な」見方は言語学習の基盤となる目標の選択・決定と優先順位はそのおかれた状況、対象グループ、レベルによって大いに変わってくる、という一般に受け入れられている考え方に照らしてみると、より適切であると言える。さらに、教育制度の伝統や制約は別として、同じ種類やレベルに属する学習者にもさまざまな目標がありうることは強調しておかねばならない。

小学校の外国語教育をめぐる議論がその良い例である。必然的に「部分的」にとどまらざるを得ない初期の目標を定義するだけでも、全国レベルではもちろん、地域レベルでさえ、さまざまな見解があり、かなりの論争になる。生徒は外国語の基本的な言語体系（言語構造的要素）を学習するべきか。一般的言語知識（savoir）、実践的技能（savoir-faire）、実存的能力（savoire-être）をもっと発達させるべきか。母語とその文化をもっと客観的に見られるようにするべきか、それとももっと詳しく知ることの方が重要か。他言語を学習できることを認識し、確認することで自信を持たせるべきか？　学習する方法を学ぶべきか。話し言葉を理解する最低限必要な技能を習得すべきか。数え歌や唱歌で言葉遊びをして外国語（特にその音声的・韻律的特徴に）に親しむべきか。言うまでもなく、このいくつかを同時に実施したり、複数の目標を組み合わせたり取り込んだりできる。しかしながら、強調しておかなければならないのは、カリキュラムを作る際の目標の選択とバランス、内容、優先順位、評価の手段は、個々の要素についてここで行ってきた分析と密接に結びついているということである。

これらのことを考慮して、次のようなことが言える。

- 言語学習の全期間にわたって目標に連続性を持たせることも可能だし、修正したり優先順位を調整することも可能である。このことは学校での言語教育の場合も同様である。
- 複数の言語を含む言語カリキュラムでは、各言語の目標やシラバスは似ていてもよいし、違っていてもよい。
- 根本的に違う取り組み方があり得るし、また、それぞれが選択に関して明確で一貫しており、*CEFR* に照らして説明可能だ、ということはありうる。
- 従って、カリキュラム作成に当たっては、複言語と複文化能力の育成のための道筋や、その過程で学

校が果たす役割を考慮する必要がある。

8.3.2 カリキュラムの実例

まずカリキュラムの大綱についてその選択肢や種類に関することを大まかに踏まえた上で、具体的な学校制度を念頭に、編成とカリキュラム選択の例を二種類見ていく。例に挙げるのは、前述したのと同様、指導を行う言語以外に現代外国語を二つ含むものである（指導に使う言語は母語とされるのが通例だったが、これは正確ではない。なぜなら、よく知られているように、ヨーロッパでも、指導に使われる言語が生徒の母語と一致していないことは珍しくないからである）。ここでは、小学校で外国語学習が始まり（一つめの外国語、以下 FL1 という）、中等教育前半に次の言語（二つめの外国語、以下 FL2）が、そして中等教育後半に第三の言語（FL3）が選択科目として導入されるような状況を考える。

小学校、中等教育前半、中等教育後半という分け方は、全ての国家教育制度に対応するものではない。それでも、教える外国語の数がもっと少ない場合や、外国語教育導入が小学校レベルより後になる場合でも、このプログラム例は容易に置き換えや調節ができる。大は小を兼ねるのである。この例は三つの外国語の学習を含むものである（選択肢に入っている外国語の中から義務教育期間中に二つを学習、さらに三つめを選択にするか、外国語以外の科目を含めてその中から自由選択する）。外国語が三つの場合を想定したのは、たいていの場合これが最も現実的で、カリキュラムの大綱についての基本を示すのに有効な例だからである。ここで言いたいのは、与えられた状況下でさまざまなプランが可能であること、地域的な多様性を持たせることができるということである。ただしそのためには、全体の構成とその一貫性に充分注意を払いながら、具体的な選択を行うことが前提条件となる。

a) 実例 1

小学校[訳註 1)]

小学校で開始する最初の外国語（FL1）教育のねらいは、主に「言語に対する意識」、すなわち、言語的事象（母語、あるいは教室環境に存在する他の言語との関係）に対する意識全般を高めることである。ここでの目標は、一人一人の一般的能力に関わる部分が中心である（すなわち、複言語と複文化について学校が認識し、自文化中心主義から距離をおく訓練、学習者自身の言語的・文化的アイデンティティーを相対化しながら確立すること、身体言語や身振り、音声的側面、音楽、韻律、他言語の物理的・美的要素を経験することなどに注意を払う）。また、コミュニケーション能力との関係でも取り上げるが、コミュニケーション能力を組織的に発達させることは特別意図しない。

中等教育前半

- ここからは次第にコミュニケーション能力（言語構造的、社会言語的、言語運用的な面で）の発達を重視して FL1 の学習を継続する。ただし、小学校で身につけた言語意識に充分配慮する。
- 第二外国語（小学校で教えていない FL2）もまったくゼロから始めるわけではない。FL1 を基盤にし、また FL1 との関係で小学校で身につけたことをここでも考慮に入れながら、同時に FL1 とは少し違う目標を目指す（例えば、産出的活動よりも理解活動を優先する）。

訳註 1) 小学校は 6 歳から 10/12 歳、中等教育前半は日本の小学校高学年から中学校、中等教育後半は日本の高等学校に相当する。

中等教育後半

ここで考慮すべき点は：

- FL1の授業時間を減らす代わりに、定期的にもしくは不定期にFL1を使って他の教科を教える（一種のテーマ学習[訳註2)]と「バイリンガル教育」）
- FL2 は引き続き理解を重視し、特にテクストの種類や、ディスコースの構成に焦点を当てる。母語で既に学習したことや、今学習していることと関連づけて作業すると同時に、FL1 で学習した技能を活用する。
- 第三外国語（FL3）を選択した生徒をまず、これまでの学習や学習方略と関係した討論や活動に参加させる。生徒はその上で、クラスや学校で設定された目標を達成するために、図書館・資料センターなどを利用したり、個別作業の内容を工夫するなど、より自律的な取り組みを求められる。

b）実例２

小学校

小学校で開始する最初の外国語（FL1）教育は、話し言葉の基本的なコミュニケーションと、予め指定された言語的内容に重点を置く（教室で口頭での基本的やり取りを促しながら、主に音韻的・統語的な面で基本的な言語構造的要素を導入することをねらいとする）。

中等教育前半

小学校で FL1 と母語で別々に学んできた学習の方法と技術を、復習することに時間が割かれる。（導入された段階で）FL2 でもその学習の方法と技術を学ぶことになる。この段階では、言語と言語活動への取り組み方に対する学習者の感受性や意識を高めることがねらいになる。

- FL1 は、各技能を発達させるための「通常の」授業が中等教育終了時まで継続するが、その間生徒一人一人の能力や関心に差が出てくるから、言語教育や学習のための資質や方法を見直し、話し合うことで対応する。
- FL2 は、（人気雑誌・新聞、ラジオ、テレビなどの）メディア情報が身の回りに増加する中で、それらを通して伝わってくる社会文化的要素、社会言語的要素に重点を置くことができる。また、母語教育との連携や、FL1 での学習を生かすことができる。このようなカリキュラムでは、中等教育終了時まで継続する FL2 が文化や異文化についての討論の場となり、カリキュラム中の他の言語との接触や、メディア関連のテクストを取り上げることも役に立つ。ここでは異文化との関係に焦点を当てた国際交流での経験も役立つだろう。複文化主義（複文化的思考）へ向かう良い方法を考え出す試みには、他の科目（例えば、歴史や地理）を活用することも考慮の対象になろう。

中等教育後半

- FL1 と FL2 はそのままの方針でそれぞれ継続されるが、そのレベルはさらに複合的かつ高度になる。第三外国語（FL3）を選択した学習者は、主に「職業的な」目的の、より専門的な、あるいは他の学問分野と関連づけた（例えば、商業、経済、工学を志向した）学習になる。

訳註２）Working language の構想。ウィーンの VBS(Vienna Bilingual School)、DLP(Dual Language Program)

この実例２でも実例１と同じように、学習者が最終的に身につける複言語と複文化の能力には次のような「偏り」があることが予想できる。

- 複言語能力を担う各言語の熟達度の違い。
- 文化的な面の発達が各言語で不均等。
- 言語的側面に最も注意が向けられている言語が、その文化的側面でも一番発達しているとは限らない。
- 上述のような「部分的」能力の統合具合。

以上の大雑把な指摘に付け加えると、どんな場合にも適当な時点で時間をもうけ、一つ一つの言語について、学習者一人一人が発達過程で経験してきた学習の方法や軌跡について、またその選択について反省することが望まれる。つまり、学校のカリキュラム作りに、明示性、「学習意識」の継続的発達、一般言語教育の視点を取り入れ、学習者が自己の能力と方略をメタ認知的に使いこなせるようにすることである。学習者はこうしたことをそれぞれ、他の能力や方略、また、特定の領域での課題遂行のために行う言語活動との関連から位置づけていくのである。

言い換えると、どんなカリキュラムであれ、各要素とそれらの相互作用に対する学習者の認識を深めることが、カリキュラム作りのねらいの一つであり、この *CEFR* が採用するモデルの提案するところでもある。

8.4　評価と学校教育、学外学習と生涯学習

カリキュラムを、その本来的な意味合いから、学習者がたどる学習の軌跡と道程と定義すれば、教育機関の指導があろうとなかろうと、カリキュラムは卒業で終わってしまうわけでもなく、その後も何らかの形で生涯にわたる学習の過程の中で継続していくものである。

こうした考え方から、教育機関としての学校のカリキュラムは、学習者の複言語と複文化の能力の育成をねらいとしているが、学校教育が終わる時点で複言語と複文化能力がどのような形をとるかは、一人一人の学習者がたどってきた経路によってさまざまであろう。また明らかに、複言語と複文化能力は不変ではなく、人生の方向性によって、すなわち、社会的存在である一人一人の私的および職業上の経験を通じて、その後も発展、縮小、変形してバランスを変えていくのである。成人教育、生涯教育が特に役割を担うのはこの点である。これについて三つの補足的側面を考察する。

8.4.1　学校カリキュラムの位置づけ

教育カリキュラムが学校のみに限定されるものではなく、また学校だけで終わるものでもない、という考え方を受け入れるとすれば、複言語と複文化能力は就学前から発達し始めるだろうし、学校での発達と並行して学外での学習を通じても発達し続けることを受け入れねばならないだろう。複言語と複文化の能力は、家庭での経験や学習、世代間の交流、旅行、国外移住、移民などを通じて発達しうるし、さらに一般的には多言語と多文化の環境や、異なる環境への移動、また、書物やメディアを通じても発達するであろう。

このことが自明な事実であるにもかかわらず、学校がこの点を常に考慮しているとは到底言えない。従

って、学校のカリキュラムはより大規模なカリキュラムの一部だと考え直す方がよいのではないか。カリキュラムの持つ機能は：

- 複言語と複文化の、初期的分化の状態にあるレパートリーを育成する（どうすればよいかは二つの実例を示した）。
- 学校の内外で、学習者自身の能力や技量、資質についての意識を高め、それに対する自覚と自信を深める。学習者の複言語と複文化の能力を伸ばし、磨いて、特定の領域で効果的に活用できるようにする。

8.4.2 European Language Portfolio（ELP）と能力の輪郭図

以上のことから、知識と技能を認知し評価する際には、複言語と複文化の能力・技能が発達する環境と経験を考慮に入れねばならない。European Language Portfolio の作成により、学習者一人一人がさまざまな面から自分の言語発達を記録できるようになったことは一つの進歩である。各言語の学習過程で公式に認知されるようなものはもちろん、他言語や異文化との触れ合いの経験を、かなり非公式のものまで記録するようになっている。

しかし、学校のカリキュラムと学校外のカリキュラムの連携を強調するためには、中等教育終了の時点で外国語学習の成果を評価する際に、複言語と複文化の能力それ自体をきちんと認定することが、大きな意味を持つと言えよう。その方法としては、特定の言語、または複数言語での、予め決められたレベル一つだけを基準にするという方法ではなく、様々な組み合わせを視野に入れて、中等教育終了時点での能力の輪郭を描き出すことを考えた方がよいだろう。

部分的能力の「公的」認定は、その方向への一歩前進を示すものとなろう（主要な国際的資格検定が、例えば理解/表現、書き言葉/話し言葉で区分される四つの技能を別々に認定し、全部を一括しない方法をとることが有用だろう）。一方、複数の言語と文化に同時に対処する能力を認定することも有意義であろう。第二外国語から第一外国語への翻訳（あるいは要約）、複数言語による口頭の議論、他文化に関する文化事象の説明などは、（本書の定義による）仲介の例に当たるが、これらを複言語・複文化能力で対処する活動として、評価や認定の対象にもできよう。

8.4.3 多次元的モジュール方式

本章のねらいは、視点の転換、少なくともカリキュラム作成がいかに複雑なものであるか、それが評価と資格認定とどう関わるかについて注意を向けることである。言語学習の内容とその進み具合について段階を設定することの重要性は明らかである。段階設定は、主要素（例えば、言語構造的要素、概念/機能的要素）のどれか一つを取り上げてもよいし、対象言語の諸側面全ての進歩に関わるものでもよい。同様に（*CEFR* の各側面を考慮した）**多次元的カリキュラム**の構成要素を明確に区別し、評価方法を別立てにすることも重要である。つまり**モジュール方式**の学習と資格認定を目指すのである。それによって、複言語と複文化能力について、学習過程の一時点における共時的、または学習過程の段階を追う通時的な、育成と認定が「変動幾何学的」に（つまり人によって違う；同じ人でも時の経過によって変化する構成要素や構造に対応して）行えるようになるだろう。

前述の学校カリキュラムの実例に沿えば、学校内学習のある時点で、複数教科にまたがる内容を複数言

語で行う短期モジュールを取り入れることができる。このように「言語の壁を超えた」モジュールを使えば、さまざまな学習方法や学習者の資質、学校外の環境を活用し、異文化との関わりの中で起こる誤解に対処することもできるだろう。それによって、基盤となるカリキュラムの選択が、全体としてより透明で、一貫性のあるものになり、他の教科へのマイナスの影響もなく全体の構成を改良できるだろう。

さらに資格認定にモジュール方式を適用すれば、前述した複言語と複文化への対処能力について臨時モジュールを設けて、個別に評価することも可能になるだろう。

従って多次元方式とモジュール方式は、カリキュラムと評価において言語的多様性のための健全な土台を築くための鍵となる概念と言えよう。*CEFR* は、カテゴリーの設定によって、多次元方式とモジュール方式を可能にする構造になっている。とはいえ、学校をはじめさまざまな環境で研究や実験を重ねていかねばならない。

本書の利用者は次の点を考慮し、必要とあれば、その結果を表明するとよいだろう。

- 対象となる学習者が何らかの形ですでに複言語・複文化的な経験をしているか。また、それがどんな経験であったか。
- 非常に基本的な段階にあるとしても、学習者が複数の言語・文化共同体で活動可能な状態にあるか。また、そうした能力が言語使用や言語活動の内容に応じてどのように分布し、分化しているか。
- 言語的、文化的な多様性について学習する時点までに（例えば、教育機関で授業を受けるのと並行して、または課外活動で）どのような経験をしているか。
- 多言語、多文化の経験がどのように学習過程に組み込まれるか。
- これまでの学習歴や学習者の資質に加えて、学習者の性格、望み、関心、計画、必要性を考慮して、複言語・複文化能力が発達途中にある学習者（1.2 参照）にどのような目標が最適か。
- 発達途中にある複言語・複文化能力の各要素間にある障壁を取り払い、効率的な関係を築くにはどうしたらよいか。学習者が今持っている能力の中で複数言語にわたる転移可能な知識や技能に目を向け、活用するにはどうしたらよいか。
- 学習者が今持っている能力を豊かにし、充実、分化させるのはどの部分的能力か（どのような目的に使える、どの種の能力か）。
- 複数の言語、文化の経験を与える全体的カリキュラムの中に、ある特定の言語、文化の学習を持ち込んで一貫性を保つにはどうしたらよいか。
- 学習者の多様な能力を育てるためのカリキュラム作りには、どのような選択肢や違いがあるのか。効率化を達成できる工夫があるだろうか。
- どのような仕組み（例えば、モジュール方式）にすれば、学習者がたどる学習の過程に有利に働くだろうか。
- 総括や評価をどのようにすれば、学習者の部分的能力や多様な複言語、複文化の能力に配慮し、適切に認定することが可能になるだろうか。

第　九　章

評価　Assessment

9.1　はじめに

本章では、**評価**（assessment）という用語を言語使用者の**熟達度**（proficiency）の評価の意味で用いている。あらゆる言語テストは評価の一つの形式であるが、継続的な評価に使われるチェックリストやさりげない普段の教師の観察など、テストとはみなされない評価の形式もたくさんあるだろう。**総括**（evaluation）は評価より広い意味を持つ用語である。全ての評価は総括の一部であると言えるが、言語学習のプログラムでは学習者の熟達度以外にも多くの観点が総括され、評価される。これらの評価には、ある方法や言語教材の効率性、言語学習のプログラムで実際に産出されたディスコースの種類や質、学習者／教師の満足度、教育の効率性などが含まれる。本章は言語学習のプログラムの総括という広い問題ではなく、限定的な意味での評価に関わる問題を扱うことにする。

評価の議論には、伝統的に基本となる三つの概念がある。**妥当性**（validity）、**信頼性**（reliability）、**実行可能性**（feasibility）である。本章でこれらの用語がどのような意味で用いられ、どのように互いに関係しているのか、*CEFR* との関連から概観しておこう。

妥当性は、*CEFR* それ自体の関心事である。あるテストや評価の手法が、当該の状況で、実際に測っているもの（構成概念 construct）と、測っている**はず**のものとが一致しており、またそこで集められた情報が当該の学習者の熟達度を正しく示している場合に、そのテストや評価には妥当性があると言うことができる。

一方、**信頼性**は、専門用語である。基本的には同じ評価が（実際に、または仮定の上で）二回実施された場合、そこで評価された学習者の序列が同じになるかどうかの蓋然性である。

実際に信頼性より重要なのは、測定基準との関連でなされる**判定の精度**である。評価結果が合否や A2+／B1／B1+などのレベルとして報告される時、これらの結果の判定はどのぐらい正確なのだろうか。判定の精度は当該の状況に対する個々の基準（例：レベル B1）の妥当性による。また、精度は判定規準の妥当性や、その基準が開発された方法の妥当性に左右される。

もし、二つの異なる組織や地域で同じ技能に対する評価のために同じ基準を使っていて、基準自体もそれぞれの状況で妥当かつ適切である場合、またその基準が、評価課題の組み立ての中で一貫して解釈され、そしてまた回答についても一貫して解釈されるならば、二つのシステムの間で結果は相関することになる。同じ構成概念の評価と考えられている二つのテストの相関関係は、伝統的に「**併存的妥当性**（concurrent validity）」として知られている。

この概念は明らかに信頼性と関係がある。というのも、信頼性がないテストは相関しないからである。

しかしながら、**何が評価されているか、どのように言語運用が解釈されているか**について、二つのテストの間でどの程度の一致があるかの方が、さらに重要である。

CEFR では、この二つの問題を取りあげる。次の節では *CEFR* の三つの活用方法について概観する。

1. テストや試験の内容の詳細化：	**評価対象**
2. 学習目標の達成度を決める基準についての記述：	**言語運用の解釈**
3. 既存のテストや試験での熟達度のレベルの記述による、さまざまな資格制度の比較：	**比較方法**

ここでの論点は、いろいろな評価方法にいろいろな形で関連する。評価の方法や伝統はさまざまであるが、あるアプローチ（例：教師による評価）より、別のアプローチ（例：公的な試験）の方が、教育上の効果において絶対的に優れていると考えるのは間違いである。本書にある共通参照レベルのような、一連の共通基準の主要な利点は、まさにお互いに異なる評価の形式でも関連づけが可能になることである。

本章の第三節では異なる評価間での選択について説明する。この選択は対照的なペアの形式で示される。どの事例でも専門用語がそれぞれ定義され、教育上における評価の目的という観点から、相対的な利点と不利な点についての検討がある。ある評価やその代わりの方法を実施することの意味や、その評価の形式と本書における共通参照レベルとの関連も指摘されよう。

評価の手順は、実際的でかつ**実行可能**でなくてはならない。実行可能性は特に言語運用のテストに関係してくる。評価者は時間というプレッシャーの中で評価を行う。言語運用の限られた事例しか観察できないし、基準として扱えるカテゴリーの数と形式には限りがある。*CEFR* は実際の評価のための道具ではなく、参照点を示すものである。また、*CEFR* 自体は包括的でなければならないから、利用者は取捨選択をすることになる。その選択によっては、より単純な実施形態もありうる。その結果として、*CEFR* で分類されているカテゴリーを統合することもあろう。例えば、第四章、第五章で本文に続く例示的能力尺度記述文の中のカテゴリーは、本文自体で議論されているカテゴリーや典型例よりかなり単純である。この章の最後の節では事例を挙げてこの問題を論じることにしたい。

9.2　評価課題作成のための資料としての *CEFR*

9.2.1　テストや試験の内容の詳細

コミュニケーション能力評価のための課題を詳細に記述しようとすれば、第四章「言語使用と言語使用者／学習者」、特に 4.4「コミュニケーション言語活動」で述べられていることが参考になるだろう。評価が妥当性を持つためには主要な関連ディスコース・タイプの相当数の事例収集が必要になる。このことは徐々に認識されてきている。例えば、スピーキングのテストについては、最近開発されたテストでこの点が具体的に明らかになっている。まず、ウォーミングアップとして模擬的な**会話**（conversation）がある。それから受験者が関心を持っている話題のテーマについて**非公式の議論**（informal discussion）が行われる。その後、**交渉・取引**（transaction）の局面があり、一対一のやり取りか、模擬的な電話の情報のやり取りか、そのどちらかの形式で、情報を得ようとする活動が行われる。次には**産出**（production）の段階が続くが、それは学習者が自分の専門分野や研究計画の**説明**（description）を書いた**報告**（report）に基づい

て評価される。最後には**目的達成のための共同作業**（goal-orientated co-operation）、すなわち受験者同士の間の合意形成のための課題がある。

まとめるとコミュニケーション活動のための *CEFR* のカテゴリーは次のようになる。

	やり取り （自然発生的、短い発話）	**産出** （予め用意されたもの、長い発話）
話し言葉	**会話** **非公式の議論** **目的達成のための共同作業**	**自分の専門分野の説明**
書き言葉		**自分の専門分野の報告／説明**

課題作成法の詳細を作り上げるにあたって、4.1「言語使用のコンテクスト」（領域、状況、条件と制約、心的コンテクスト）、4.6「テクスト」、第七章「言語教育における課題とその役割」、特に 7.3「課題の難易度」を参考にするとよいだろう。

5.2「コミュニケーション言語能力」はテスト項目の構築、もしくは口頭でのテストの諸段階を説明し、必要とされる言語的能力、社会言語能力、言語運用能力を検証できるようになっている。ヨーロッパの 20 を超える言語のために作られた Council of Europe の Threshold Level（参考文献表を参照）、英語の Waystage Level と Vantage Level、他の言語やレベル用に開発された詳細な内容説明は、*CEFR* の補助資料とみなすことができる。それらは、A1、A2、B1、B2 のようなレベルのテストを作り出すためのより詳細な事例を示している。

9.2.2　学習目標の達成度のための基準

本書で挙げてある尺度は、評価尺度規準の開発のためにあり、それによってある特定の学習目標の達成度を評価することができる。また、能力記述文は基準を言語化するときには参考になるだろう。その目標は共通参照レベル（Common Reference Level）で表現されているように広く一般的な言語熟達度のこともあるだろう（例 : B1）。また、6.1.4「*CEFR* のさまざまな目標」で論じられた活動、技能、能力の特定の組み合わせが目標のこともあるだろう（例えば B1 など）。このような単元式の目標は第三章の表 2 で示されたように、レベルごとのカテゴリーとして描くことができるだろう。

能力記述文の利用を論ずる際に次の区別をしておくことが必要である。

1. コミュニケーション活動の能力記述文（第四章）
2. 特定の能力に関係する熟達度の諸側面の能力記述文（第五章）

前者は現実世界での課題に関して、教師もしくは自分自身による評価に適している。このような教師や自分自身による評価は、授業コースの中で作り上げられた学習者の言語能力全体の詳しい輪郭像が基になっている。このような測定の魅力は、学習者や教師の目を活動中心のアプローチに向けさせることができる

点である。

しかしながら、もし評価対象者が到達した熟達度レベルの報告が目的なら、ある特定の「話す」と「書く」のテストで言語運用力を測るような、コミュニケーション活動の能力記述文を、その評価基準の中に加えることは、評価者に必ずしも**勧められない**。それは、熟達度を報告するための評価は、ある特別の言語運用を主に見て決めるのではなく、運用面に表れたものの中から一般化が確実に可能な能力を探し出すことによって行われるべきだからである。与えられた課題をうまくやりおおせたかどうかに焦点を置くことは、特に年少の初級学習者（Level A1、A2）には、もっともな教育的理由があるだろう。その結果は一般化されにくいが、普通言語学習の初期段階では、評価結果が一般化できるかどうかはさほど重要ではないのである。

このことは、評価に多くの異なる役割がありうるという事実を裏打ちしている。ある評価の目的にかなっているものが、ある別の評価の目的には不適切なこともある。

9.2.2.1　コミュニケーション活動の能力記述文

コミュニケーション活動の能力記述文（第四章）は達成すべき目標に応じて三つの別々の方法で使うことができる。

1. **テスト課題作成**：9.2.1 で取り上げたように、コミュニケーション活動の尺度は評価用の課題を作るための具体的な定義として役立つ。
2. **報告**：コミュニケーション活動の尺度は評価の結果報告に有効である。雇用主のように、教育システムの成果を用いる者は、能力の細かい側面よりも総合的な成果に関心がある。
3. **自己評価、もしくは教師による評価**：コミュニケーション活動の能力記述文は、自分自身、もしくは教師による評価のためにさまざまな方法で用いることができる。次に挙げるのはその一例である。

- **チェックリスト**：継続的評価や授業コース終了時の総括的評価に、それぞれのレベルの能力記述文を列挙できる。もしくは、能力記述文の内容を「分解」することもできる。例えば、「個人的な情報を求めたり、与えたりすることができる」という能力記述文は次の内包されている構成要素に分解できる。「自己紹介できる」「どこに住んでいるか言うことができる」「フランス語で住所を言うことができる」「何歳か言うことができる」等や、「誰かに名前を尋ねることができる」「誰かにどこに住んでいるか尋ねることができる」「誰かに何歳かを尋ねることができる」など。
- **表**：継続的評価、総括的評価のために、細かい側面を異なるレベル（B1+、B2、B2+）で定義されたカテゴリー （例：**会話、議論、情報の交換**）の表に照らし合わせて能力の輪郭像を描き出す。

このような能力記述文の利用はこの 10 年間でより一般的になってきた。能力記述文が、学習者が「**何**」をできるのかだけではなく、「**どのぐらいうまく**」できるのかまでも記述していれば、教師も学習者も能力記述文を解釈する一貫性が高まるということは経験上明らかである。

9.2.2.2　特定の能力に関する熟達度の能力記述文

熟達度の能力記述文の用法は、達成すべき目標に応じて主として二つある。

1. **自己による、もしくは教師による評価**：能力記述文が**肯定的**で**それぞれが独立した表現**であるなら、自己、もしくは教師による評価のためのチェックリストに入れてよい。しかし、現存するほとんどの評価尺度が弱点としているのだが、初級レベルでは能力記述文が否定的表現になり、中級レベルあたりでは規範に準拠する傾向がある。隣接する能力記述文の間で、レベルを区別するのが一、二語の置き換えだけということがよくあるが、それではこうした評価尺度が当該文脈を離れるとほとんど意味がない。付録A では、これらの問題を避けるための能力記述文の開発の方法が検討されている。

2. **言語運用の評価**：第五章で取り上げた能力に関する能力記述文の尺度の、より明確な使用法は、評価基準開発の出発点とすることである。個人的な、体系的ではない印象を、熟慮を経た判断へ引き上げることによって、このような能力記述文は評価者間で共通参照枠を作る一助となろう。

能力記述文を評価の基準として使う場合に、基本的には次の三つの方法がある。

- 第一に、能力記述文は**尺度**として示され得る。異なるカテゴリーの能力記述文をレベルごとに編纂して一つのまとまりにする（holistic)。これは非常に一般的なアプローチである。

- 第二に、能力記述文は**チェックリスト**として示され得る。普通、関連するレベルごとに一つのチェックリストがあり、能力記述文は、見出し、つまりいわゆるカテゴリーごとにまとめられていることが多い。チェックリストは、口頭試験などの現場での能力評価にはあまり使われない。

- 第三に、カテゴリーを選び出して**表**を作る、つまり、カテゴリーごとに、複数の尺度を並列して示すことができる。この方法で実力の輪郭像の作成が可能になる。ただし、評価者が対応できるカテゴリーの数には限りがある。

下位尺度の表を作るには二つのはっきり異なった方法がある。

熟達度の尺度（Proficiency Scale）：ある一つのカテゴリーについて、関連するレベル、例えばA2 から B2 までの表を作る。その上で、直接それらのレベルについて評価を行い、必要ならば二次的な数字や＋など、さらに細かい区別を加え、より詳しく測る。このようにすれば、B1 レベルを対象とした運用のテストを行い、学習者の誰も B2 レベルに達しなくても、成績の良い方の学習者には B1＋、B1＋＋、B1.8 と評価を出すことが可能になろう。

検定算出尺度（Examination Rating Scale）：各重要カテゴリー別に、そのカテゴリーの特定モジュールや試験に合格するための標準的要求を示す能力記述文を選択あるいは定義しておく。そしてこの記述文を「合格」あるいは「3」と位置づけ、そのカテゴリーでは、この標準値を基準とする尺度を用いることになる（標準的要求を示す能力記述文に照らして、運用面で非常に劣るなら「1」、よくできているなら「5」を与える)。何を「1」、何を「5」とするかは、他の能力記述文によってもよいし、または第五章の当該節で述べた尺度上の隣接レベルを援用した能力記述文であってもよい。あるいはその能力記述文は「3」と位置づけられた能力記述文の表現との関係で表されてもよい。

9.2.3 比較を容易にするためのテストや試験における熟達度レベルの記述

共通参照レベルの尺度は、既存の資格認定で得られた熟達度レベルの能力記述を容易にすることを意図しており、従って既存の資格認定システム間の比較も可能にすることを意図している。測定関係の文献は別個の評価を関係づける五つの古典的方法を認めている。

（1）等式化　（2）換算　（3）統計的調整　（4）標準化　（5）社会的調整

最初の三つは伝統的な方法である。(1) 同じテストの書き換え版の作成（＝ 等式化）、(2) 異なるテストの結果を同じ尺度で計り直す（＝換算）、(3) テストの難しさや試験官の厳格さを補正すること（＝ 統計的調整）。

後半の二つの方法は、(4) 標準化された定義や例に照らして作業用の標本の比較を行う（＝ 標準化）こと、(5) 議論によって共通理解を作り出すこと（＝ 社会的調整）である。こうした共通理解を形成する過程の支援は *CEFR* のねらいの一つである。そのため、測定のために使う能力記述文の尺度が、厳密な方法を経て標準化されている。教育界では、このやり方は標準準拠型の評価と呼ばれることが多くなっている。この標準準拠型のアプローチの実現には時間がかかることが一般的に認められているが、それは、当事者同士が基準の意味を感覚的につかむのに、例証化や意見の交換などの過程が必要だからである。

このアプローチは別々の尺度を関連づける最も強力な方法になりうる。というのも、評価対象になる構成概念について共通の視点を作り、その確認を行うからである。伝統的なやり方で統計の魔法を使って処理しても、言語評価を相互に関連づけるのが困難な根本的理由は、同じ領域の評価を意図するときでも、一般的に言って、実は極端に異質のものを評価しているからである。この理由の一部は a）評価対象の構成概念の不充分な概念化と不充分な操作性にあり、一部は b）測定方法自体から生じる干渉のせいでもある。

本書は、ヨーロッパというコンテクストで現代語を学習するという観点から、上に述べた a）の基本的な問題に対し、根本方針を打ち立て、それに則って解決を図ろうとする試みである。第四章から第七章までで、記述方針を詳述し、言語使用、能力、教育と学習の過程を現実的な形で概念化しようとした。これによって、われわれが伸ばしたいと考えているコミュニケーション言語力が具体的に扱いやすくなるであろう。

能力記述文の尺度は概念表になっており、その使い道は：

a）*CEFR* という仲介を通して、国家的な枠組みや制度的な基本方針を互いに関連させる。
b）尺度のカテゴリーとレベルを用いて、特定の試験や授業コース・モジュールの目標を示す。

付録 A で、読者は能力記述文の尺度開発の諸方法を概観し、それを *CEFR* の尺度と関連づけて見ることができる。

ALTE（Document CC-Lang(96)10 rev）による試験官のための手引書も、テストの構成概念の操作に関して、またテスト方法によって結果に不必要な歪みが出ないようにするための、詳しい助言を与えている。

9.3　評価の種類

評価についてはいくつかの重要な区別がある。次のリストは決して網羅的なものではなく、ある用語が右に置かれるか、左に置かれるかも大して重要ではない。

表７　評価の種類

1	達成度評価 Achievement assessment	熟達度評価 Proficiency assessment
2	標準準拠型評価 (NR) Norm-referencing	基準準拠型評価 (CR) Criterion-referencing
3	合否型基準準拠型評価 Mastery leaning CR	連続型基準準拠型評価 Continuum CR
4	継続的評価 Continuous assessment	定点評価 Fixed point assessment
5	形成的評価 Formative assessment	総括的評価 Summative assessment
6	直接評価 Direct assessment	間接評価 Indirect assessment
7	運用評価 Performance assessment	知識評価 Knowledge assessment
8	主観的評価 Subjective assessment	客観的評価 Objective assessment
9	チェックリスト査定 Checklist rating	尺度査定 Performance rating
10	印象評価 Impression judgment	指針に基づいた判断 Guided judgment
11	全体的評価 Holistic assessment	分析的評価 Analytic Assessment
12	シリーズ評価 Series assessment	分野別評価 Category assessment
13	他人による評価 Assessment by others	自己評価 Self-assessment

9.3.1　達成度評価／熟達度評価

達成度評価は、特定の目的の達成の度合いを評価し、学習したことを評価する。それゆえ、当該の週や学期に行った勉強、教科書、シラバスに関連する。達成度評価は各々の授業に基づいた、内部の見方を反映している。

一方、**熟達度評価**は、実世界の問題に対して、学習者が、何ができるか／何を知っているかの評価である。これは外部からの見方を反映している。

教師は教育へのフィードバックを得ようとして達成度評価の方に自然に関心を向けがちである。雇用者、教育行政の管理者、大人の学習者は、熟達度評価、つまり、成果や何ができるようになったかの方に、より関心があるだろう。達成度評価の利点は学習者の経験との差が少ないことである。熟達度評価の利点は誰でもその学習者のいる位置が分かることであり、結果が明確なことである。

実用性重視の教育と学習が行われる状況でのコミュニケーション・テストでは、達成度評価（授業の内容に基づく）と熟達度評価（実世界での力量の延長上にある）の違いは理想的には小さいはずだと言えよう。達成度評価が、ある状況下での実際の言語使用をテストし、テストの結果として表れてくる能力を、バランスの取れた形で表示するのであれば、それは熟達度の視点を持つと言える。熟達度評価についても、言語とコミュニケーション課題から構成された明確なシラバスに基づいたテストであるならば、そのテストが学習者にとって到達点を示す機会となる限り、そのテストは達成度テストの要素を持つと言える。

本書の例示的能力記述文の尺度は、熟達度評価を念頭に置いている。それは実世界での力量を連続体で表したものである。学習強化要因としての達成度テストの重要性は、第六章で論じた。

9.3.2　標準準拠／基準準拠

標準準拠とは学習者に序列をつけ、一緒に学習している他の学習者との相対的な位置を明らかにする評価である。

基準準拠は、周りの学習者の力量とは無関係に、その教科の学習者本人の力量だけを純粋に評価するもので、標準準拠に対置されるものでもある。

標準準拠はクラスという範囲の中でも行うこと（あなたはクラスで 18 番目です）も、また人口統計的な同類集団（あなたは 21,567 番目です、上位 14%にいます）など、あるテストを受けた学習者グループの範囲の中で行われることもある。後者の場合、「フェアな」結果が出るように、テストの生の点を補正することもある。テストの難度や生徒の力量とは無関係に、毎年「A」の成績を与えている学習者の数を同じパーセントにし、一定の水準を維持するようにテスト結果の分布曲線を前年の分布曲線に重ね合わせるのである。標準準拠による評価は習熟度別クラスを作るためのクラス分けテストによく利用される。

基準準拠は、個人個人のテスト結果が基準表全体のどこに位置しているか分かるようにするもので、熟達度を垂直軸に、関連領域を水平軸にとって図示するものである。これには（a）それぞれのテスト／モジュールがカバーしている関連領域の定義、および（b）「区切り点」、つまり特定の熟達度の水準に達していると認定できるテストの点の特定が必要となる。

例示的能力記述文の尺度は、当該カテゴリーの基準となる項目から成り立っており、共通参照レベルは共通の水準を一まとまりにして示している。

9.3.3　合否型基準準拠／連続型基準準拠

合否型基準準拠は、単一の「最低限の能力の標準」や「区切り点」を決めて、学習者を「合格者」「不合格者」に分ける仕組みである。このやり方では、学習目標達成の度合いは問わない。

連続型基準準拠は、当該の分野において、個々の力量が予め決められた連続体の中のどの位置にあるかを示すものである。

実際のところ、基準準拠には多くの方法があるが、ほとんどは「学習成果による合否判定」か「連続」かのどちらかに解釈される。混乱の多くは基準準拠を合否型と同一視する誤解によって起こる。合否型は授業コースやモジュールの内容上の達成度を対象にしており、そのモジュール（や達成度）そのものを熟達度の連続体の中に位置づけることにはあまり力点が置かれていない。

合否型に対する代案としては、それぞれのテストの結果を、一連の段階に分けられた熟達度の連続体として表したものと突き合わせるやり方がある。この方法では、その連続体自体が「基準」になり、これは授業の外部の世界の現実を具現化したものであるから、テストの結果が何らかの意味を持つことを保証することになる。この外部世界の基準の参照は、数量分析（例えば Rasch model）を行って、全てのテスト結果を相互に関連させ、結果を共通の評価尺度で直接示すことで可能になる。

CEFR は合否型でも連続型でも利用できる。連続型で用いられたレベルの尺度は共通参照レベルに照合することができる。合否型で設定される目標は *CEFR* の提案したカテゴリーとレベルの概念表の中に位置づけることができる。

9.3.4　継続的評価／定点評価

継続的評価は教師、またある場合には学習者から見た、授業コース全体を通しての、授業中の言語運用、課題やプロジェクトの評価である。最終的な成績は授業コース／学年／学期全体を反映する。

定点評価とは、ある特定の日、すなわち、普通は授業コースの最後か開始以前に行われる、試験やその他の評価に基づいて、成績が与えられ、判断が下されることである。以前にあったことは問題ではなく、その人が今できることが決定的に重要なのである。

評価は、何らかの判断を下すために一定の点でとり行われる、授業コースの外のものであるとみなされることが多い。継続的評価は、授業コースの中に組み込まれており、その授業の終了時に何らかの総合的なやり方で評価する時に使われる。宿題や、学習の強化のための定期的達成度テストとは別に、継続的評価は教師や学習者によるチェックリストや表の形をとることもある。また、一連の重点課題の評価であったり、授業中の勉強に対する公式の評価であったり、学習成果集のようなものかもしれない。これらは、ある課題のさまざまな草稿段階を示すものであってもよいし、もしくは授業コース中の異なる段階を示すものであってもよい。

双方に利点と欠点がある。定点評価は、2 年前のシラバスにあったことが今でもできるかどうかを確認できるが、試験が精神的な負担になり、あるタイプの学習者に有利に働くことがある。継続的評価は学習者の創造力や、いろいろな強みを考慮に入れることができるが、教師の客観性に大きく依存する。極端な例をとれば、学習者にとっては人生を終結のないテストへと変えてしまい、教師の人生も官僚的な評価漬けの悪夢にしてしまうかもしれない。

コミュニケーション活動（第四章参照）の力量の基準事項を記述してあるチェックリストは、継続的な評価に役立つであろう。能力の諸側面（第五章参照）の能力記述文との関連で開発された査定尺度は定点評価で成績をつけるのに使うことができる。

9.3.5　形成的評価／総括的評価

形成的評価は、学習の進み具合や学習者の強み、弱点に関する情報を集める継続的な評価である。教師はこれらの情報を授業コースの計画や学習者へのフィードバックに役立てることができる。形成的評価という言葉は、広い意味で用いられることが多く、質問紙や話し合いから得られた数量化できない情報も含まれる。

総括的評価は授業コースの終わりにこれまでの成果を成績としてまとめるものである。それは必ずしも熟達度の評価ではない。事実、総括的評価の多くは標準準拠型の定点評価であり、達成度評価である。

形成的評価の長所は学習の改善を目的とするところである。短所はフィードバックという比喩に見ることができる。フィードバックが機能するのは受け入れる側の条件による。すなわち、

(a) **気がつく**こと、つまり、注意深く、動機付けがあり、フィードバックの形式に慣れている
(b) **受け入れ**、つまり、情報の波に溺れず、フードバックを記録し、まとめ、自分のものにする技術を持っている
(c) **解釈**、つまり、問題点を理解するだけの充分な予備知識や意識があり、与えられた情報に対して非生産的な行動をとらない

(d) **情報の統合**、つまり、新しい情報についてよく考え、まとめることができる、すなわち、時間があり、自分のいる位置を認識しており、新しい情報をまとめることができるような資質が備わっていて、その結果として新しい情報を記憶できる

かどうかということである。これは自発性を意味する。つまり自発性に向けての訓練であり、自分の学習を絶えずモニターし、フィードバックを受け入れた行動を考えることが必要になるのである。

このように学習者を訓練したり、意識を高めたりすることは *évaluation formatrice*（創造的評価）と呼ばれている。数々の技術をこの意識訓練のために用いることができる。基本的な原則は印象（例：チェックリストの中でできると答えた項目）と現実（例：チェックリストの題材を実際に聞いてみて、それが理解できるかどうか確かめること）を比べることである。DIALANG はこのような方法で自己評価をテストでの成果に関連づける。もう一つの重要な技術は学習の実例の検討である。中立的な実例と学習者からの実例と両方について論じ、質の面を論じるための各個人のメタ言語を発展させるよう奨励するのである。そうすれば、学習者たちはこのメタ言語を使って、自身の学習の長所・短所を見極め、自分自身との学習契約をまとめることができるのである。

たいていの形成的、または診断的な評価は、ある特定の言語学習のポイントや、つい最近に学んだ技能や、もうすぐ学習するはずの技能について、非常に具体的に評価する。診断的評価のためには、5.2 で示された具体例のリストはあまりに一般的すぎて実際の役に立たない。むしろ、特定の関連記述（*Waystage* や *Threshold* など）を参照する必要があろう。しかしながら、異なるレベルの異なる能力の側面を定義する能力記述文の表（第四章）は、話し言葉の評価から形成的なフィードバックを与えるには有効であろう。

共通参照レベルは、総括的評価に最も関連が深いように見える。しかし、DIALANG プロジェクトが示しているように、総括的評価からのフィードバックもまた診断的である場合があり、従って形成的である場合もある。

9.3.6　直接評価／間接評価

直接評価は、学習者が実際にしていることを評価することである。例えば、小グループで何かを論じているところで、評価者がそれを観察して、基準となる表と比較し、言語運用を表の中の最も適当なカテゴリーと一致させ、評価を下す。

一方、**間接評価**は通常紙面テストを用い、実行可能だと考えられる技能を評価する。

直接評価は事実上、話すこと、書くこと、やり取りでの聞くことに限られる。というのも、受容的活動は直接見ることができないからである。例えば、読むことについては、学習者に適当な解答欄をチェックさせる、文を完成させる、質問に答えさせるなどして、理解の証を出させることで、間接的に評価するしかない。言語の使用の幅とその把握の程度は、基準との一致度を判断して直接的にも評価できるし、あるいはテスト問題の答えを解釈し、一般化することで間接的にも評価できる。古典的な直接テストは面接であり、古典的な間接テストはクローズ・テスト（cloze test）である。

第五章の能力記述文は、さまざまな能力の側面を異なるレベルで定義しており、直接テスト用の評価基準を開発するためにも用いられよう。第四章のパラメータの数々は、テーマ、テクスト、そしてテスト課題を選択する際に参照できるが、これは産出的技能に関する直接テストでも、聞くや読むといった技能に対する間接テストでも使うことができる。第五章のパラメータは、それに加えて、言語能力の鍵となる要素を特定するために有用であるが、これらは言語知識に関する間接テストに組み入れられるべきものであ

る。また、言語的、語用論的、および社会言語的能力の鍵となる要素の特定のためにも有用であるが、これらは四技能についての項目に準拠したテスト項目を作る際に重視すべきものである。

9.3.7　運用評価／知識評価

運用評価を行うためには、学習者が、実際の発話か、書いた文書の実例を提示しなければならないが、それらは直接テストによって得られる。

知識評価では、学習者がさまざまな種類の質問に答えることになるが、その質問は、学習者がどの程度言語的な知識を持っており、その使い方をどの程度把握しているかを証明するものでなければならない。

残念ながら、能力を直接に測ることはできない。それを測ろうとする場合、運用の幅から熟達度についての一般化を行うしかない。熟達度というのは、実際に使用された能力と考えてよいだろう。この意味であらゆるテストは、運用例を証拠としてその根底にある能力を推定しようとするのだが、全てのテストが測っているのは実際には運用のみである。

しかしながら、面接試験では文中の空欄を埋めるよりも多くの「言語の運用」が要求されるし、空欄補充でも正しい選択肢を選ぶよりは多くの「言語の運用」を要求される。ここでは、「言語の運用」という言葉は、実際の言語的産出という意味で使われている。しかし、「運用テスト」という表現の中では、「運用」という言葉はもっと限定的な意味で使われ、（比較的）実際の状況に近い場面で、仕事や勉強に直接関連するような言語の運用を意味する。「運用の評価」という言い方をするときの「運用」は、「運用テスト」のそれよりは多少意味が広い。つまり、口頭で評価を行う過程は、運用テストであるとも言えるのだが、それは、学習者の学習場面や必要性に関連したさまざまの実際の談話から、熟達度について一般化をしようとするからである。運用の評価と、システムとしての言語に対する知識の評価とのバランスに配慮するテストも、そうしないテストもありうる。

この区別は、直接テストと間接テストの区別によく似ている。それと同じ様な方法で *CEFR* も利用すればよい。さらに付け加えるならば、Council of Europe が定めた各レベル（Waystage、Threshold Level、Vantage Level）には、それぞれの目標言語別に、利用可能な言語知識の適切な記述が具体的に与えられている。

9.3.8　主観的評価／客観的評価

主観的評価は、評価者の判断によって決められる。普通、これは、運用の質に対する判断のことである。

客観的評価は、主観性を排した評価である。普通、これは、例えば、選択肢式のテストのように、各項目に該当する正解が一つしかないような間接テストを意味する。

しかし、主観性／客観性の問題は、これよりはるかに複雑である。

間接テストは、しばしば、「客観式テスト」であるといわれているが、これは採点者が確定的な正解をもとに、受験者の回答を正しいとするか誤りとするかを決め、正しいとした回答の数を数えて最終的な結果を出す類のものを指している。この過程をもう一段階先に進め、それぞれの質問に正解が一つだけしかないようにし（選択肢式のテストや、c-テストなどがこの例だが、cloze テストから c-テストが作られたのはこの理由による）、採点者の誤りを防ぐために機械で採点することもしばしばである。実際、この意味での「客観式テスト」の客観性は、多少強調され過ぎているきらいがある。というのは、誰かが、評価という行為を、より制御しやすいテストの実施技術に還元するということを決定したからである（この決定自

体が主観的な判断であり、同意しない人も多いかもしれないのである)。そして、誰かがテストの細目を書き、他の誰かが、その細目の中の特定の項目を実際に測定可能な形に書いたのかもしれない。結局は、誰かが、出題される可能性のある他の項目ではなく、その特定の項目を、このテストのために選んだのである。これらの決定は全て何らかの主観的な判断を伴うので、このような形式のテストは**客観採点式テスト**と呼んだ方がよいのではないだろうか。

直接運用評価では、たいてい、評価者の判断を基に成績がつけられる。すなわち、学習者がどの程度上手に言語を運用したかという判断は主観的に行われるのであり、関連する諸事情を考慮に入れたり、ガイドラインや基準や経験に照らして決められる。言語やコミュニケーションは非常に複雑であり、自動化に馴染まず、全体が個々の部分の総和よりも大きいのだから、主観的な方法には利点がある。特定のテスト項目が実際には何をテストしているのかを明確にすることは困難な場合が多い。従って、能力や運用力の特定の面に焦点を当てたテスト項目というのは、表面的にはともかく、実際はそううまくは機能しない。

しかし、公平を期すためには、すべての評価はできる限り客観的でなければならない。内容の選択や言語運用の質に関する主観的な決定に、個人的な価値判断が影響することは可能な限り減らさなければならないし、特に総括的評価が行われる場合には尚更である。というのは、テストの結果は、その評価を受けた人の将来を決めるために第三者によって使われることが多いからである。

評価の主観性を減らし、結果的に妥当性や信頼性を上げることを可能にするために次の手順が挙げられる。

- **評価の内容を詳しくする**。例えば、当該の状況に共通の参照枠組みを基盤とする。
- **共同で判断**して内容の選択や運用を査定する。
- 評価の実施をめぐる**方法を標準化する**。
- 間接テスト用には**明確な正答を**作り、直接テストの判断は**具体的に決められた基準**に従って行う。
- **複数回判断**を用い、**さまざまな要因**に**重み付け**をする
- **評価の基準**に関して、然るべき**訓練**を行う。
- **評価データを分析**することによって評価の質(妥当性、信頼性)を確認する。

本章の冒頭でも論じたように、評価の過程のあらゆる段階に潜む主観的判断を減らしていく最初の一歩は、評価内容に関する構成概念の共通理解、すなわち共通の参照枠組みを作り出すことである。*CEFR*は、そのような意味で**内容精密化**の際の基準となり、直接テストの**具体的基準**を作る拠り所となることを求めて作られたのである。

9.3.9 尺度査定／チェックリスト査定

尺度査定:いくつかのレベル、あるいはレベル帯から構成される尺度に基づいて、学習者が特定のレベルにある、または、特定のレベル帯の範囲内にいることを判断する。

チェックリスト査定:特定のレベルやモジュールに関連があるとされる事項のリストに照らして、学習者に対する判断を下す。

「尺度査定」では、学習者をいくつかあるレベル帯のどれかに当てはめることに主眼が置かれる。強調されるのは垂直性であり、学習者が尺度内のどの程度上の位置までできたのか、という点である。それぞれのレベルやレベル帯が意味するものは、その尺度の能力記述文によって明らかにされていなければならない。さまざまな分野に対して、それぞれ複数の尺度があるかもしれないし、それらは表として同じページ

に記載されていてもよいし、別のページに記載されていてもよい。それぞれのレベルやレベル帯について定義があるかもしれないし、一つおきにしか定義されていなくてもよい。もしくは、上、中、下のレベルに当たるものにしか定義がないこともありうる。

これに代わるものとして、チェックリストがある。これはそのリストに出ている項目に関連する分野を達成できたかどうかをチェックすることが主眼となる。つまり、水平性が強調されるのであり、そのモジュールの内容をどのくらい達成することができたかが重要になる。チェックリストは、質問紙のように、要点を列挙したような形で示すこともできる。一方、それは、車輪のような形で示すこともできるし、また別の形で示すことも可能である。答え方は、「はい／いいえ」だけかもしれないし、もっと細かい形（例えば「0 から 4」の段階付けで示されるなど）かもしれないが、その場合それぞれに表示がきちんと付いた目盛りがあり、その表示も定義されていることが望ましい。

例示的能力記述文は、独立した、当該のレベルと対応した基準項目になっているので、これを基にして特定のレベルのチェックリストを作ることも、全てのレベルに関する査定尺度や表を作ることも**両方**可能である。チェックリストを作る場合、それはLanguage Portfolio にあるようなものになるだろうし、また全ての関連するレベルの査定尺度を作る場合は、第三章の表 2 で自己評価のために、表 3 で試験官がする評価のために紹介したもののようになるかもしれない。

9.3.10　印象／指針に基づいた判断

印象：学習者の授業中の言語運用の経験に基づいて行われる完全に主観的な判断で、特定の評価に関して何の基準にも基づかない評価。

指針に基づいた判断：何らかの基準に基づいて、意図的に評価しようという意識を持って判断を行うことによって、印象のみによる判断を補い、評価者の主観性が減じられる判断。

ここでいう「印象」とは、教師や学習者が、授業中や宿題などの出来具合のみを基にすることによって、判断を下す場合のことを指している。主観的な査定、特に、継続的な評価で使われる査定は、反省や記憶を基にしている場合が多いが、その際に使われている反省や記憶の焦点は、対象者を一定の期間意識的に観察することによって定まってくる可能性が高い。非常に多くの学校でこの方法が実施されている。

ここでいう「指針に基づいた判断」というのは、上に述べたような印象判断が、一連の評価方法を通じて、判断が熟慮に基づいたものになった場合を指している。そのような方法は、(a) 何らかの手順に従った評価が行われていること、および／または (b) 各評点または成績の間を区別できる明確な基準を設けていること、そして (c) 標準化のために評価者が何らかの訓練を受けること、を意味している。指針に基づいて判断を行う利点は、このようにして評価する人たちの中で共通基準が確立できれば、下される判断の一貫性が劇的に増すことである。もし、言語運用の実例や他の評価方法との関連が固定的「水準点」として示されているならば、一貫性はさらに向上する。この点の重要性が強調されるのは、さまざまな学問分野で、次のような研究結果が重ねて確認されていることによる。すなわち、評価者が充分訓練されていないまま判断を下した場合、評価者の厳しさの差が、学習者の実際の能力差と同じくらい大きくなり、学習者に対する評価結果がほとんど偶然で決まったも同然になりかねない、ということである。

共通参照レベルの尺度の能力記述文は、上の (b) のような、明確化された基準を示すのに利用できるし、既存の基準によって表示されている標準値が、共通レベルのどの辺りに相当するのかを位置づけるのに使うこともできる。将来的には、評価者の標準化訓練に用いられるような言語運用水準例が、さまざまな共通参照レベルについて作成されることが望まれる。

9.3.11 全体的／分析的

全体的評価というのは、包括的で統合的な判断を下すことである。さまざまな評価側面の比重は評価者の直感によって定められる。

分析的評価は評価側面の一つ一つを別個に見る。

この区別には二通りの仕方がある。すなわち、(a) 何を評価するか、(b) どのようにしてレベル帯や級や得点が与えられるか、である。ある部分では分析的な評価を行い、別の部分では全体的な評価を行うというように、組み合わせて評価が行われるような方法が採られることもある。

a) 評価対象：「話すこと」や「言葉のやり取り」のように、包括的な分野に対して何か一つだけ得点や級を与えるように評価しようとする場合もある。他の、もっと分析的なやり方の中には、学習者の言語運用の中で、相互に独立したいくつかの側面ごとに別々に結果を出すことを評価者に要求するやり方もある。さらに、評価者が学習者に対する包括的な印象を記し、それぞれの分野別に分析的な評価を行い、その後に熟慮して全体的な判断を下すようなやり方もある。分析的な評価法で分野別に評価する利点は、それによって評価者がより注意深く学習者を観察するよう促すという点である。評価者同士の間で結果を議論したり、学習者にフィードバックを与えたりするためのメタ言語となるのである。欠点は、評価者が全体的な評価とそれぞれの分野を区別するのが難しいという点で、このことについては多くの証拠がある。また、四つか五つ以上の分野について評価を下そうとすると、認知的に負荷がかかりすぎてしまう。

b) 結果の算定：学習者の言語運用を観察して、全体的な観点から尺度の能力記述文に当てはめるというやり方があるが、この場合尺度が全体的なもの（包括的な尺度を一つだけ用いるとき）である場合も、分析的なもの（3～6 分野に分かれて表になったもの）である場合もある。このようなやり方は、結果を算定するのに計算を用いない。結果は一つの数値で表されるか、複数の分野にわたって「電話番号」型に羅列したものとなる。他の、さらに分析的なやり方としては、分野別に何らかの評点を与え、それらを合計してその学習者の評価値とし、さらに場合によってはその評価値を成績に変換するというやり方がある。この方法の場合、分野別に配点比重を変えて計算するというのが典型的なやり方である。つまり、さまざまな分野がそれぞれ同等の価値を持っているとは見なされないということである。

第三章の表 2 と表 3 は、自己評価と試験官による評価の例となるものをそれぞれ挙げてあるが、これらは**分析的**な基準尺度（つまり表になっているもの）と、**全体的**な査定方法（つまり、学習者の言語運用から推定できるものを、定義と照らし合わせて判断を下すやり方）を組み合わせて使うような形になっている。

9.3.12 シリーズ評価／分野別評価

分野別評価は、単独の評価課題で学習者の言語運用を評価基準表に照らして判断するやり方で、9.3.11 で論じられた分析的評価方法に当たるものである（この評価課題は、9.2.1 で論じられたように、いろいろな談話を引き出すためにさまざまな段階を経て行われてもよい）。

シリーズ評価は、相互に関連性のない複数の評価課題を行い、それを一つの全体的な査定結果として、それぞれの段階の内容が示された尺度、例えば 0～3 や 1～4 などで、表現するものである（この場合の評

価課題は、他の学習者や教師とのロールプレイという形を取ることが多い)。

シリーズ評価は、分野別評価では一つの分野の評価が他の分野の評価に影響するという傾向に対処する方法の一つである。初級レベルでは課題の達成に重点が置かれ、その学習者は何ができるのかということを、単なる印象からではなく実際の言語運用から教師・学習者が評価したものを基にして、チェックリストを埋めていくことが意図される。上級レベルでは、言語運用の中の特定の側面の熟達度を示すような課題が与えられるであろう。結果はその学習者の輪郭像として報告される。

第五章で本文に並列した言語能力のさまざまな分野の尺度は、分野別評価の評価基準を確立するための資料とするためである。評価者はごく限られた数の分野にしか対応できないから、その過程で妥協が余儀なくされる。4.4 で詳述した、関連するコミュニケーション活動の種類や、5.2.3.2 で述べたさまざまな種類の機能的能力の一覧は、シリーズ評価に適した課題の設定に役立つであろう。

9.3.13　他人による評価／自己評価

他人による評価：教師または評価者による判断

自己評価：自分自身の熟達度の判断

上で述べた評価技術の多くには、学習者自身が関与することも可能である。今までになされた研究から、（例えば、ある授業コースに入れてもらえるかどうかなどの）「高い賭け金」がかかっていない限り、テストや教師による評価は自己評価によって効果的に補完できるといわれている。自己評価の正確さが増すのは以下の場合である。

(a) 明確な基準をもった熟達度の能力記述文に基づいて評価が行われる。

および／または、

(b) 評価が具体的経験と関連する。

この経験そのものがテスト課題であってもよい。また、学習者が評価を行うために訓練を受ければ、自己評価はさらに正確なものとなるだろう。このように系統立てて行われる自己評価と教師による評価やテストとの相関係数（一致の妥当性のレベルの指標）は、教師が行った評価と評価の間や、テストとテストの間や、教師による評価とテストとの間で通常みられる相関係数と同じくらいに高いこともある。

しかし、自己評価の最大の可能性は、それを学習者の動機付けや意識を高めることに使うことにある。学習者が自分の長所に気づき、弱点を認識し、学習の方向付けをさらに効果的なものにする手助けをすることである。

本書の利用者は次の点を考慮し、必要とあれば、その結果を表明するとよいだろう。

- 上で述べた、どの評価方法が、
  - 自分が受け持っている学習者の必要性と、より密接に関連するか。
  - 自分が属している教育文化環境では、最も適切で、容易に実行可能か。
  - ウォッシュバック効果（波及効果）を通じて、教師の質を高めるには最も効果的か。
- 自分が採用している方法の中では、どのようにして、達成度の評価（学校、学習に基づく）と、熟達度の評価（実社会、結果に基づく）のバランスをとり、補完するか。さらには、言語知識に加え、コミュニケーションの言語運用の評価がどの程度行われるか。
- 学習の結果が、どの程度、明確に規定された基準や尺度と関連して評価されているか（基準準拠）、および、どの程度学習者が所属しているクラスで相応の成績を与えられたり、総合的に評価されているか（標準準拠）。
- 教師たちが、どの程度
  - 評価の基準について説明を受けているか（例えば、共通の能力記述文、言語運用の実例）。
  - 種々の評価方法についての意識を持つことを奨励されているか。
  - 評価方法や解釈の訓練を受けているか。
- 標準や基準の定義に沿った、授業コースの課題の継続的評価と定点評価との統合の実現がどの程度要望され、その実現可能性がどの程度あるか。
- 各レベルにおいて、課題や熟達度の諸側面について、明確に規定された能力記述文に従って学習者に自己評価させることが、どの程度望まれており、どの程度可能であるか。そして、例えば、シリーズ評価を行う際に、それらの能力記述文をどのように操作可能なものにするか。
- 本書で挙げられている具体的な記述や尺度が、自分たちの置かれている環境とどれくらい関連性が強いか、また、それらをさらに補完し、発展させる方法。

第三章の表 2 と表 3 に、自己評価用と試験官用の査定表が載せてある。「**自分は～ができる**」と「**～が可能である**」という純粋に表面的な言葉遣いの違いの他に、この二つの最も大きな相違点は、表 2 がコミュニケーション活動に焦点を当てているのに対し、表 3 はあらゆる発話に見られる能力の包括的な側面に焦点を当てているという点である。しかし、表 3 を若干簡単にしたような自己評価用のものは容易に考えられる。経験上言えることだが、少なくとも大人の学習者であれば、自分の能力に関してそのような質的な判断を下すことは可能である。

9.4 実行可能な評価と上位システム

第四章と第五章で何度も取り上げた尺度は、それぞれ第四章と第五章の本文で述べられている、より包括的な記述要綱を単純化した一連の分野の例を挙げたものである。実際的な評価の方法として、全レベルでこの全尺度を全部使うことを意図しているわけではない。評価者が一人で多くの分野に対応するのは困難

であるし､加えて､状況によってはここで示されているレベルの全範囲が必要ではない場合もあるだろう。むしろ、これらの尺度は参照資料として挙げられている。

どのような評価方法を採用するにせよ、実際の評価方法の中では、評価するカテゴリーを、実際に評価者が取り扱える数に減らす必要がある。これまでに得られた知見によれば、分野の数が 4 つか 5 つを越えると認知的な負荷が過大になり、心理的な上限は 7 分野だそうである。従って、取捨選択が必要になる。口頭の評価に関して言えば、やり取りの方略が重要なコミュニケーションの質的側面だと考えるなら、例示的尺度には口頭の評価に関連のある質的カテゴリーが 14 分野ある。

発話権取りの方略
協調の方略
説明を求めること
流暢さ
柔軟性
一貫性
話題の展開
正確さ
社会言語能力
総合的な使用言語範囲
使用語彙領域
文法的正確さ
語彙の使いこなし
音韻面の把握

これらのうちの多くは、一般的なチェックリストに含めることもできる能力記述文ではあるが、どのような言語運用の評価でも、14 もの分野は明らかに多すぎる。従って、実際には、このようなカテゴリーの一覧表には選択的に対応しなければならない。要点を統合し、名称を変更し、評価基準の数を減らすなどして、当該の学習者の必要性に合致したもの、実施される評価課題が求めるもの、教授環境の形に応じて変えたものを採用する必要がある。そのようにして修正された基準には、それぞれ等分の比重をかけることもできるし、その場の課題にとって、より重要だと思われる特定の要因の比重を多くすることもできる。

上記のことを実践してみたのが、次に挙げる四つの例である。最初の三つは、既存の評価方法の中で、どのように各分野を評価基準として使うことができるかを簡単に示したものである。四つ目は、本書に出てくる尺度の能力記述文を統合し、再構成することによって、特定の条件における特定の目的のための評価表を作成した例である。

例１

ケンブリッジ上級英語検定（Cambridge Certificate in Advanced English = CAE）[1)]

文書５：評価の基準　(1991)

検定基準	本書の例示的尺度	他のカテゴリー
流暢さ	流暢さ	
正確さと使用言語領域	総合的な使用言語範囲 使用語彙領域 文法的正確さ 語彙の使いこなし	
発音	音声的正確さ	
課題達成	一貫性 社会言語的適切さ	課題達成 対話相手に助け舟を出してもらう必要度
対話的コミュニケーション	発話権取りの方略 協調の方略 話題の展開	議論に参加できる程度、およびその容易さ

例２

国際検定会議（International Certificate Conference = ICC）　ビジネスを目的とした英語検定（Certificate in English for Business Purposes）　テスト２：ビジネス会話　(1987)

検定基準	本書の例示的尺度	他のカテゴリー
尺度１（名前なし）	社会言語的適切さ 文法的正確さ 語彙の使いこなし	課題の成功
尺度２（談話を開始し、継続するための談話手段（discourse features）の使用）	発話権取りの方略 協調の方略 社会言語的適切さ	

例３

Eurocentres ― 少人数集団対話評価　(Small Group Interaction Assessment = RADIO)（1987）

検定基準	本書の例示的尺度	他のカテゴリー
範囲	総合的な使用言語範囲 使用語彙範囲	
正確さ	文法的正確さ 語彙の使いこなし 社会言語的適切さ	
話しぶり	流暢さ 音声的正確さ	
やり取り	発話権取りの方略 協調の方略	

1) **他のカテゴリー**に関して：例示的尺度の中では、課題の成功に関する記述は**コミュニケーション活動**の中で扱われる活動の類との関連で行った。**議論に参加できる程度、およびその容易さ**という分野は、その尺度の中では**流暢さ**に含まれている。**対話相手に助け舟を出してもらう必要度**に関する能力記述文を作成し、尺度として整えて例示的尺度項目に加えようとする試みは失敗に終わった。

例４

スイス国立科学研究機関　(Swiss National Science Research Council)：ビデオに録画された言語運用の評価　(Assessment of Video Performances)

背景：付録Ａにあるように、この例示的能力記述文はスイスの研究プロジェクトで尺度にまとめたものである。研究に参加した教師たちは研究プロジェクト終了時に会議に招かれ、そこで研究結果の発表が行われ、またスイスで European Language Portfolio を使った研究が発足した。この会議で議論があった項目の中の二つは、(a) 継続的評価および自己評価のチェックリストを、全体的な枠組みの中に関連づける必要性、および、(b) そのプロジェクトで尺度化された能力記述文を、評価を行う上でどのように利用することができるか、という点であった。この議論の過程で、研究の調査に参加した何人かの学習者のビデオの映像が、第三章の表３に載せてある評価表に基づいて査定された。それは例示的能力記述文の中からいくつか項目を選んで統合し、編集したものとなっている。

検定の基準	**本書の例示的尺度**	**他のカテゴリー**
使用言語範囲	総合的な使用言語範囲 使用語彙範囲	
正確さ	文法的正確さ 語彙の使いこなし	
流暢さ	流暢さ	
やり取り	包括的なやり取り 発話権取りの順番 協調	
一貫性	一貫性	

さまざまな状況におけるさまざまな学習者に対するさまざまな制度が、さまざまな評価のために、さまざまな形で、それぞれの要素を簡略化し、取捨選択し、組み合わせている。事実、14 の分野は多過ぎるどころか、たった 14 の分野ではここで挙げた分野も、人々が選ぶ全ての種類を網羅することはできていないだろう。さらに包括的なものにするためには、もっと拡張する必要さえあろう。

本書の使用者は次の点を考慮し、必要とあれば、その結果を表明するとよいだろう。

- 本書の使用者それぞれが採用している方法では、どのようにして、理論的なカテゴリーが具体化のアプローチに簡略化されているか。
- 本書の使用者それぞれが採用している方法において、評価基準として使われている主要な要因が、個別の使用域を考慮し、特定の状況に即した精密化を経た上で、第五章で紹介された一連のカテゴリー（付録でその尺度の具体例が挙げられている）の中で、どのように位置づけられるか。

一　般　参　考　文　献

星印付きの文献は英語版とフランス語版がある。

次の参照文献はこの参照枠の数カ所にわたって関連するものである。

Bussmann, Hadumond (1996) *Routledge dictionary of language and linguistics*. London, Routledge.

Byram, M. (in press) *The Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London, Routledge.

Clapham, C. and Corson, D. (eds.) (1998) *Encyclopedia of language and education*. Dordrecht, Kluwer.

Crystal, D. (ed.) (1987) *The Cambridge encyclopedia of language*. Cambridge, CUP.

Foster, P. and Skehan, P. (1994) *The Influence of Planning on Performance in Task-based Learning.* Paper presented at the British Association of Applied Linguistics.

Galisson, R. & Coste, D. (eds.) (1976) *Dictionnaire de didactique des languages*. Paris, Hachette.

Johnson, K. (1997) *Encyclopedic dictionary of applied linguistics*. Oxford, Blackwells.

Richards, J.C., Platt, J. & Platt, H. (1993) *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics.* London, Longman.

Skehan, P. (1995) 'A framework for the implementation of task-based instruction', Applied Linguistics, 16/4, 542-566.

Spolsky, B. (ed.) (1999) *Concise encyclopedia of educational linguistics*. Amsterdam, Elsevier.

以下各章ごとに関係のある重要な文献を挙げる。

第一章

*Council of Europe (1992) *Transparency and coherence in language learning in Europe: objectives, evaluation, certification. (Report edited by B. North of a Symposium held in Rüschlikon 1991).* Strasbourg, Council of Europe.

*(1997) *European language portfolio: proposals for development*. Strasbourg, Council of Europe.

*(1982) *'Recommendation no.R(82)18 of the Committee of Ministers to member States concerning modern languages'*. Appendix A to Girard & Trim 1988.

*(1997) *Language learning for European citizenship: final report of the Project*. Strasbourg, Council of Europe.

*(1998) *'Recommendation no.R(98)6 of the Committee of Ministers to member States concerning modern languages'*. Strasbourg, Council of Europe.

*Girard, D. and Trim, J.L.M. (eds.) (1998) *Project no.12 'Learning and teaching modern languages for communication': Final Report of the Project Group (activities 1982-87)*. Strasbourg, Council of Europe.

Gorosch, M., Pottier, B. and Riddy, D.C. (1967) *Modern languages and the world today. Modern languages in Europe, 3*. Strasbourg, AIDELA in co-operation with the Council of Europe.

Malmberg, P. (1989) *Towards a better language teaching: a presentation of the Council of Europe's language projects*. Uppsala, University of Uppsala In-service Training Department.

第二章

a)　現在出版されている *Threshold Level* 式の出版物：

Baldegger, M., Muller, M. & Schneider, G. in Zusammenarbeit mit Näf, A. (1980) *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. Berlin, Langenscheidt.

Belart, M. & Rancé, L. (1991) *Nivell Llindar per a escolars (8-14 anys)*. Gener, Generalitat de Catalunya.

Castaleiro, J.M., Meira, A. & Pascoal, J. (1988) *Nivel limiar (para o ensino/aprendizagem do Portugues*

como lingua segunda/lingua estrangeira). Strasbourg, Council of Europe.
Coste, D., J. Courtillon, V. Ferenczi, M. Martins-Baltar et E. Papo (1976) *Un niveau-seuil.* Paris, Hatier.
Dannerfjord, T. (1983) *Et taerskelniveau for dansk—Appendix—Annexe—Appendiks.* Strasbourg, Council of Europe.
Efstathiadis, S. (ed.) (1998) *Kato.i gia ta nea Ellenika.* Strasbourg, Council of Europe.
Ehala, M., Liiv. S., Saarso, K., Vare, S. & Oispuu, J. (1997) *Eesti keele suhtluslavi.* Strasbourg, Council of Europe.
Ek, J.A. van (1977) *The Threshold Level for modern language learning in schools.* London, Longman.
Ek, J.A. van & Trim, J.L.M. (1991) *Threshold Level 1990.* Cambridge, CUP.
(1991) *Waystage* 1990. Cambridge, CUP.
(2001) *Vantage Level.* Strasbourg, Council of Europe, CUP.
Galli de' Paratesi, N. (1981) *Livello soglia per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera.* Strasbourg, Council of Europe.
Grinberga, I., Martinsone, G., Piese, V., Veisberg, A. & Zuicena, I. (1997) *Latvie š. u valodas prasmes limenis.* Strasbourg, Council of Europe.
Jessen, J. (1983) *Et taerskelniveau for dansk.* Strasbourg, Council of Europe.
Jones, G.E., Hughes, M., & Jones, D. (1996) *Y lefel drothwy: ar gyfer y gymraeg.* Strasbourg, Council of Europe.
Kallas, E. (1990) *Yatabi lebaaniyyi: un livello sogla per l'insegnamento/apprendimento dell' arabo libanese nell' universita italiana.* Venezia, Cafoscarina.
King, A. (ed.) (1988) *Atalase Maila.* Strasbourg, Council of Europe.
Mas, M., Melcion, J., Rosanas, R. & Verge, M.H. (1992) *Nivell llindar per a la llengua catalana.* Barcelona, Generalitat de Catalunya.
Mifsud, M. & Borg, A.J. (1997) *Fuq l-ghatba tal-Malti.* Strasbourg, Council of Europe.
Narbutas E., Pribu_auskaite, J., Ramoniene, M., Skapiene, S. & Vilkiene, L. (1997) *Slenkstis.* Strasbourg, Council of Europe.
Porcher, L. (ed.) (1980) *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes (option travailleurs migrants): Un niveau-seuil intermediaire.* Strasbourg, Council of Europe.
Porcher, L., M. Huart et Mariet, F. (1982) *Adaptation de 'Un niveau-seuil' pour des contextes scholaires. Guide d'emploi.* Paris, Hatier.
Pushkin Russian Language Institute and Moscow Linguistic University (1966) *Porogoviy uroveny russkiy yazik.* Strasbourg, Council of Europe.
Salgado, X.A.F., Romero, H.M. & Moruxa, M.P. (1993) *Nivel soleira lingua galega.* Strasbourg, Council of Europe.
Sandström, B. (ed.) (1981) *Troskelnivå: forslag till innehåll och metod i den grundläggande utbildnigen i svenska för vuxna invandrare.* Stockholm, Skolöverstyrelsen.
Slagter, P.J. (1979) *Un nivel umbral.* Strasbourg, Council of Europe.
Svanes, B., Hagen, J.E., Manne, G. & Svindland, A.S. (1987) *Et terskelnivå for norsk.* Strasbourg, Council of Europe.
Wynants, A. (1985) *Drempelniveau: nederlands als vreemde taal.* Strasbourg, Council of Europe.

b) 他の関連文献:

Hest, E. van & Oud-de Glas, M. (1990) *A survey of techniques used in the diagnosis and analysis of foreign language needs in industry.* Brussels, Lingua.
Ludi, G. and Py, B. (1986) *Etre bilingue.* Bern, Lang.
Lynch, P. Stevens, A. & Sands, E.P. (1993) *The language audit.* Milton Keynes, Open University.
Porcher, L. et al. (1982) *Identification des besoins langagiers de travailleurs migrants en France.* Strasbourg, Council of Europe.
Richterich, R. (1985) *Objectifs d'apprentissage et besoins langagiers.* Col. F. Paris, Hachette.

(ed.) (1983) *Case studies in identifying language needs*. Oxford, Pergamon.

Richterich, R. and J.-L. Chancerel (1980) *Identifying the needs of adults learning a foreign language*. Oxford, Pergamon.

(1981) *L'identi.cation des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*. Paris, Hatier.

Trim, J.L.M. (1980) *Developing a Unit/Credit scheme of adult language learning*. Oxford, Pergamon.

Trim, J.L.M. Richterich, R., van Ek, J.A. & Wilkins, D.A. (1980) *Systems development in adult language learning*. Oxford, Pergamon.

*Trim, J.L.M., Holec, H. Coste, D. and Porcher, L. (eds.) (1984) *Towards a more comprehensive framework for the definition of language learning objectives. Vol I Analytical summaries of the preliminary studies.*

Vol II Preliminary studies (contributions in English and French). Strasbourg, Council of Europe.

Widdowson, H.G. (1989) 'Knowledge of Language and Ability for Use'. *Applied Linguistics* 10/2, 128–137.

Wilkins, D.A. (1972) *Linguistics in language teaching*. London, Edward Arnold.

第三章

*van Ek, J.A. (1985-86) *Objectives for foreign language learning: vol.I Scope. vol.II Levels*. Strasbourg, Council of Europe.

North, B. (2000) *The Development of a Common Reference Scale of Language Proficiency*. New York, Peter Lang.

(1994) *Perspectives on language proficiency and aspects of competence: a reference paper discussing issues in defining categories and levels.* Strasbourg, Council of Europe.

North B. and Schneider, G. (1998): 'Scaling Descriptors for Language Proficiency Scales'. *Language Testing* 15/2: 217-262.

Schneider, G. and North, B. (2000) *Fremdsprachen können — was heisst das? Skalen zur Becshreibung, Beurteilung und Selbsteinschatzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Chur/Zürich, Verlag Rüegger AG.

第四章

Bygate, M. (1987) *Speaking*. Oxford, OUP.

Canale, M. & Swain, M. (1981) 'A theoretical framework for communicative competence'. In Palmer, A.S., Groot, P.G. & Trosper, S.A. (eds.) *The construct validation of tests of communicative competence*. Washington, DC., TESOL.

Carter, R. & Lang, M.N. (1991) *Teaching literature*. London, Longman.

Davies, Alan (1989): 'Communicative Competence as Language Use'. *Applied Linguistics* 10/2, 157-170.

Denes, P.B. and Pinson, E.N. (1993) *The Speech chain: the physics and biology of spoken language*. 2nd. edn. New York, Freeman.

Faerch, C. & Kasper, G. (eds.) (1983) *Strategies in interlanguage communication*. London, Longman.

Firth, J.R. (1964) *The tongues of men and Speech*. London, OUP.

Fitzpatrick, A. (1994) *Competence for vocationally oriented language learning: descriptive parameters, organisation and assessment*. Doc. CC-LANG (94)6. Strasbourg, Council of Europe.

Fry, D.B. (1977) *Homo loquens*. Cambridge CUP.

Hagege, C. (1985) *L'homme des paroles*. Paris, Fayard.

*Holec, H., Little, D. & Richterich, R. (1996) *Strategies in language learning and use*. trasbourg, Council of Europe.

Kerbrat-Orecchioli, C. (1990, 1994) *Les interactions verbales (3 vols.)*. Paris, Colins.

Laver, J. & Hutcheson, S. (1972) *Communication in face-to-face interaction*. Harmondsworth, Penguin.

Levelt, W.J.M. (1993) *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge, Mass, MIT.

Lindsay, P.H. & Norman, D.A. (1977) *Human information processing*. New York, Academic Press.

Martins-Baltar, M., Boutgain, D. Coste, D. Ferenczi, V. et M.-A. Mochet (1979) *L'ecrit et les ecrits:*

problemes d'analyse et considerations didactiques. Paris, Hatier.
Swales, J.M. (1990) *Genre analysis: English in academic and research settings.* Cambridge, CUP.

第五章

Allport, G. (1979) *The Nature of Prejudice*. Reading MA, Addison-Wesley.
Austin, J.L. (1962) *How to do things with words*. Oxford, OUP.
Cruttenden, A. (1986) *Intonation*. Cambridge, CUP.
Crystal, D. (1969) *Prosodic systems and intonation in English.* Cambridge, CUP.
Furnham, A. and Bochner, S. (1986) *Culture Shock: psychological reactions in unfamiliar environments*. London, Methuen.
Gardner, R.C. (1985) *Social psychology and second language learning: the role of attitude and motivation*. London, Edward Arnold.
Grice, H.P. (1975) 'Logic and conversation'. In Cole, P. and Morgan, J.L. (eds.) *Speech acts*. New York, Academic Press, 41-58.
Gumperz, J.J. (1971) *Language in social groups*. Stamford, Stamford University Press.
Gumperz, J.J. & Hymes, D. (1972) *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York, Holt, Rinehart & Wiston.
Hatch, E. & Brown, C. (1995) *Vocabulary, semantics and language education*. Cambridge, CUP.
Hawkins, E.W. (1987) *Awareness of language: an introduction. revised edn*. Cambridge, CUP.
Hymes, D. (1974) *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
Hymes, D.H. (1972) On communicative competence. In Pride and Holmes.
Hymes, D.H. (1984) *Vers la competence de communication*. Paris, Hatier.
Kingdon, R. (1958) *The groundwork of English intonation*. London, Longman.
Knapp-Potthoff, A. and Liedke, M. (eds.) (1977) *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. Munich: iudicium verlag.
Labov, W. (1972) *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
Lehrer, A. (1974) *Semantic .elds and lexical structure*. London & Amsterdam.
Levinson, S.C. (1983) *Pragmatics*. Cambridge, CUP.
Lyons, J. (1977) *Semantics.vols. I and II*. Cambridge, CUP.
Mandelbaum, D.G. (1949) *Selected writings of Edward Sapir*. Berkeley, University of California Press.
Matthews, P.H. (1974) *Morphology: an introduction to the theory of word-structure*. Cambridge, CUP.
(1981) *Syntax*. Cambridge, CUP.
Neuner, G. (1988) *A socio-cultural framework for communicative teaching and learning of foreign languages at the school level.* Doc. CC-GP12(87)24. Strasbourg, Council of Europe.
O'Connor, J.D. & Arnold, G.F. (1973) *The intonation of colloquial English*. 2nd edn. London, Longman.
O'Connor, J.D. (1973) *Phonetics*. Harmondsworth, Penguin.
Pride, J.B. & Holmes, J. (eds.) (1972) *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Penguin.
Rehbein, J. (1977) *Komplexes Handeln: Elemente zur Handlungstheorie der Sprache*. Stuttgart, Metzler.
Robinson, G.L.N. (1985) *Crosscultural Understanding*. Oxford: Pergamon.
Robinson, W.P. (1972) *Language and social behaviour*. Harmondsworth, Penguin.
Roulet, E. (1972) *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues*. Paris, Nathan.
Sapir, E. (1921) *Language*. New York, Harcourt Brace.
Searle, J. (1969) *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge, CUP.
Searle, J.R. (1976) 'The classification of illocutionary acts'. *Language in society*, vol.51, no.1, 1–24.
Trudgill, P. (1983) *Sociolinguistics* 2nd edn. Harmondsworth, Penguin.
Ullmann, S. (1962) *Semantics: an introduction to the science of meaning*. Oxford, Blackwell.
Wells, J.C. & Colson, G. (1971) *Practical phonetics*. Bath, Pitman.
Widdowson, H.G. (1992) *Practical stylistics: an approach to poetry*. Oxford, OUP.

Wray, A. (1999) 'Formulaic language in learners and native speakers'. *Language teaching 32,4.* Cambridge, CUP.

Wunderlich, D. (ed.) (1972) *Linguistische Pragmatik.* Frankfurt, Athanaum.

Zarate, G. (1986) *Enseigner une culture étrangère.* Paris, Hachette.

(1993) *Représentations de l'étrangèr et didactique des langues.* Paris, Hachette.

第六章

Berthoud, A.-C. (ed.) (1996) 'Acquisition des compétences discursives dans un contexte plurilingue'. *Bulletin Suisse de linguistique appliquée.* VALS/ASLA 64.

Berthoud, A.-C. and Py, B. (1993) *Des linguistes et des enseignants. Maitrise et acquisition des langues secondes.* Bern, Lang.

Besse, H. and Porquier, R. (1984) *Grammaire et didactique des langues.* Collection L.A.L. Paris, Hatier.

Bloom, B.S. (1956) *Taxonomy of educational objectives.* London, Longman.

Bloom, B.S. (1976) *Human characteristics and school learning.* New York, McGraw.

Broeder, P. (ed.) (1988) *Processes in the developing lexicon. Vol. III of Final Report of the European Science Foundation Project 'Second language acquisition by adult immigrants'.* Strasbourg, Tilburg and Göteborg, ESF.

Brumfit, C. (1984) *Communicative Methodology in Language Teaching. The roles of fluency and accuracy.* Cambridge, CUP.

(1987) 'Concepts and Categories in Language Teaching Methodology'. *AILA Review* 4, 25-31.

Brumfit, C. & Johnson, K (eds.) (1979) *The communicative approach to language teaching.* Oxford, OUP.

Byram, M. (1997) *Teaching and assessing intercultural communicative competence.* Clevedon, Multilingual Matters.

Byram, M. (1989) *Cultural Studies and Foreign Language Education.* Clevedon, Multilingual Matters.

Byram, M. (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence.* Clevedon, Multilingual Matters.

Byram, M., Zarate, G. & Neuner, G. (1997) *Sociocultural competences in foreign language teaching and learning.* Strasbourg, Council of Europe.

Callamand, M. (1981) *Méthodologie de la prononciation.* Paris, CLE International.

Canale, M. & Swain, M. (1980) 'Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing'. *Applied linguistics* vol. 1, no.1.

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (ed.) (1998) *Enseignement des langues étrangères ―Recherche dans le domaine des langues et pratique de l'enseignement des langues étrangères. Dossier 52.* Berne, CDIP.

Cormon, F. (1992) *L'enseignement des langues.* Paris, Chronique sociale.

Coste, D. (1997) 'Eduquer pour une Europe des langues et des cultures'. *Etudes de linguistiqueappliquée 98.*

*Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997) *Plurilingual and pluricultural competence.* Strasbourg, Council of Europe.

Cunningsworth, A. (1984) *Evaluating and selecting EFL materials.* London, Heinemann.

*Girard, D. (ed.) (1988) *Selection and distribution of contents in language syllabuses.* Strasbourg, Council of Europe.

Dalgallian, G., Lieutaud, S. & Weiss, F. (1981) *Pour un nouvel enseignement des langues.* Paris, CLE.

Dickinson, L. (1987) *Self-instruction in language learning.* Cambridge, CUP.

Gaotrac, L. (1987) *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère.* Collection L.A.L. Paris, Hatier.

Gardner, R.C. & MacIntyre, P.D. (1992-93) 'A student's contribution to second language learning': Part I 'cognitive variables' & Part II 'affective variables'. *Language teaching. Vol. 25 no. 4 & vol. 26 no 1.*

Girard, D. (1995) *Enseigner les langues: méthodes et pratiques.* Paris, Bordas.

Grauberg, W. (1997) *The elements of foreign language teaching.* Clevedon, Multilingual Matters.

Hameline, D., (1979) *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continué*. Paris, E.S.F.
Hawkins, E.W. (1987) *Modern languages in the curriculum, revised edn.* Cambridge, CUP.
Hill, J. (1986) *Literature in language teaching*. London, Macmillan.
Holec, H. (1982) *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Paris, Hatier.
(1981) *Autonomy and foreign language learning*. Oxford, Pergamon.
*(ed.) (1988) *Autonomy and self-directed learning: present fields of application* (with contributions in English and French). Strasbourg, Council of Europe.
Komensky, J.A. (Comenius) (1658) *Orbis sensualium pictus.* Nuremberg.
Kramsch, C. (1993) *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford, OUP.
Krashen, S.D. (1982) *Principles and practice of second language acquisition*. Oxford, Pergamon.
Krashen, S.D. & Terrell, T.D. (1983) *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Oxford, Pergamon.
Little, D., Devitt, S. & Singleton, D. (1988) *Authentic texts in foreign language teaching: theory and practice*. Dublin, Authentik.
MacKay, W.F. (1965) *Language teaching analysis*. London, Longman.
McDonough, S.H. (1981) *Psychology in foreign language teaching*. London, Allen & Unwin.
Melde, W. (1987) *Zur Integration von Landeskunde und Kommunikation im Fremdsprachenunterricht* Tübingen, Gunter Narr Verlag.
Pecheur, J. and Viguer, G. (eds.) (1995) *Méthodes et méthodologies*. Col. Recherches et applications. Paris, Le français dans le monde.
Piepho, H.E. (1974) *Kommunikative Kompetenz als ubergeordnetes Lernziel*. Munchen, Frankonius.
*Porcher, L. (1980) *Reflections on language needs in the school*. Strasbourg, Council of Europe.
(ed.) (1992) *Les auto-apprentissages*. Col. Recherches et applications. Paris, Le francais dans le monde.
Py, B. (ed.) (1994) 'l'acquisition d'une langue seconde. Quelques développements recents'. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*. VALS/ASLA.
Rampillon, U. and Zimmermann, G. (eds.) (1997) *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning, Hueber.
Savignon, S.J. (1983) *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading (Mass.), Addison-Wesley.
*Sheils, J. (1988) *Communication in the modern language classroom*. Strasbourg, Council of Europe (also available in German, Russian and Lithuanian).
Schmidt, R. W. (1990) 'The Role of Consciousness in Second Language Learning'. *Applied Linguistics* 11/2, 129 -158.
Skehan, P. (1987) *Individual differences in second language learning*. London, Arnold.
Spolsky, B. (1989) *Conditions for second language learning*. Oxford, OUP.
Stern, H.H. (1983) *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford, OUP.
Stern, H.H. and A. Weinrib (1977) 'Foreign languages for younger children: trends and assessment'. *Language Teaching and Linguistics: Abstracts 10*, 5-25.
The British Council (1978) *The teaching of comprehension*. London, British Council.
Trim, J.L.M. (1991) 'Criteria for the evaluation of classroom-based materials for the learning and teaching of languages for communication'. In Grebing, R. *Grenzenloses Sprachenlernen. Festschrift für Reinhold Freudenstein*. Berlin, Cornelsen.
Williams, E. (1984) *Reading in the language classroom*. London, Macmillan.

第七章

Jones, K. (1982) *Simulations in language teaching.* Cambridge, CUP.
Nunan, D. (1989) *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge, CUP.
Yule, G. (1997) *Referential communication tasks*. Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum.

第八章

Breen, M.P. (1987) 'Contemporary paradigms in syllabus design', Parts I and II. *Language Teaching*, vol. 20 nos. 2 & 3, p.81-92 & 157-174.

Burstall, C., Jamieson, M. Cohen, S. and Margreaves, M. (1974) *Primary French in the balance*. Slough, NFER.

Clark, J.L. (1987) *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*. Oxford, OUP.

*Coste, D. (ed.) (1983) *Contributions à une rénovation de l'apprentissage et de l'enseignement des languages. Quelques expériences en cours en Europe*. Paris, Hatier.

Coste, D. and Lehman, D. (1995) 'Langues et curriculum. Contenus, programmes et parcours'. *Etudes de linguistique appliquée, 98*.

Damen, L. (1987) *Culture Learning: the Fifth Dimension in the Language Classroom*. Reading, Mass: Addison Wesley.

Fitzpatrick, A. (1994) *Competence for vocationally oriented language learning: descriptive parameters, organisation and assessment*. Doc. CC-LANG (94) 6. Strasbourg, Council of Europe.

Johnson, K. (1982) *Communicative syllabus design and methodology*. Oxford, Pergamon.

Labrie, C. (1983) *La construction de la Communauté européenne*. Paris, Champion.

Munby, J. (1972) *Communicative syllabus design*. Cambridge, CUP.

Nunan, D. (1988) *The learner-centred curriculum: a study in second language teaching*. Cambridge, CUP.

Roulet, E. (1980) *Langue maternelle et langue seconde. Vers une pédagogie intégrée*. Col. L.A.'L' Paris, Hatier.

Schneider, G., North, B., Flugel, Ch. and Koch, L. (1999) *Europäisches Sprachenportfolio – Portfolio europeen des langues Portfolio europeo delle lingue – European Language Portfolio, Schweizer Version*. Bern EDK. Online でも入手可：http//www.unifr.ch/ids/portfolio.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erzeihungsdirektoren EDK (1995) *Mehrsprachiges Land – mehrsprachige Schulen. 7. Schweizerisches Forum Langue 2*. Dossier 33. Bern, EDK.

Vigner, G. (ed.) (1996) 'Promotion, réforme des langues et systèmes éducatifs'. *Etudes de linguistique appliquée, 103*.

*Wilkins, D. (1987) *The educational value of foreign language learning*. Doc. CC-GP(87)10. Strasbourg, Council of Europe.

Wilkins, D.A. (1976) *Notional syllabuses*. Oxford, OUP.

第九章

Alderson, J.C., Clapham, C. and Wall, D. (1995) *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge, CUP.

Alderson, J.C. (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series (eds. J.C. Alderson and L.F. Bachman). Cambridge, CUP.

Bachman, L.F. (1990) *Fundamental considerations in language testing*. Oxford, OUP.

Brindley, G. (1989) *Assessing Achievement in the Learner-Centred Curriculum*. NCELTR Research Series (National Centre for English Language Teaching and Research). Sydney: Macquarie University.

Coste, D. and Moore, D. (eds.) (1992) 'Autour de l'évaluation de l'oral'. *Bulletin CILA 55*.

Douglas, D. (2000) Assessing Languages for Speci.c Purposes. Cambridge Language Assessment Series (eds. J.C. Alderson and L.F. Bachman). Cambridge, CUP.

Lado, R. (1961) *Language testing: the construction and use of foreign tests*. London, Longman.

Lussier, D. (1992) *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Col. F. Paris, Hachette.

Monnerie-Goarin, A. and Lescure, R. (eds.) 'Evaluation et certi.cations en langue étrangère'. *Recherches et applications. Numéro spécial. Le français dans le monde, août-septembre 1993*.

Oskarsson, M. (1980) *Approaches to self-assessment in foreign language learning*. Oxford, Pergamon. (1984) *Self-assessment of foreign language skills: a survey of research and development work*.

Strasbourg, Council of Europe.

Reid, J. (2000) *Assessing Vocabulary*. (Cambridge Language Assessment Series, eds. J.C. Alderson and L.F. Bachman). Cambridge, CUP.

Tagliante, C. (ed.) (1991) *L'évaluation*. Paris, CLE International.

University of Cambridge Local Examinations Syndicate (1998) *The multilingual glossary of language testing terms (Studies in language testing 6)*. Cambridge, CUP.

付録　Ａ：

言語熟達度の記述文の開発

この付録では言語能力のレベルを記述する際の問題を技術的側面から議論する。記述文を定式化するに当たっての基準が議論の対象となる。尺度を開発する際の方法をリストアップし、文献表も解説付きで挙げておく。

能力記述文の定式化

言語能力の試験結果を尺度化する際に得られたこれまでの経験、応用心理学のより広い領域での尺度化理論、教師が助言の立場に立った時にとりたがる方法（例：イギリスの等級別学習目標スキーマ、スイスのプロジェクト）をもとに考えると、能力記述表を開発する際には次に挙げる一連のガイドラインを参照するのがよいと言える。

- **肯定的表現**（positiveness）：評価側からの能力測定用尺度や試験結果を査定する際の尺度には、低レベルの学習者を対象にした場合「否定的表現」が用いられるのが共通に見られる特徴である。低レベルの学習者の能力を、学習者ができることとの関連で記述することは、そのできないことを記述するより困難である。しかし、熟達度レベルが受験者を振り分けるためにあるのではなく、目標を与えるためにあるのだとしたら、「肯定的記述」の方が好ましい。同一の事柄を「肯定的」にもまた「否定的」にも表現できることも往々にしてあるのである。例えば言語の能力の範囲など（表 A1 参照）。

  否定的表現による定式化を避けようとする際にやっかいな問題が加わる。それは、ある種のコミュニケーション能力は加算的な性格を持っていずに、少なければ少ないほどよいことである。一番はっきりしている例は、しばしば「自立性」と呼ばれるものである。つまり、学習者が、a）どの程度対話相手に話のレベルを合わせてもらわないと困るか、b）説明を求める機会がどの程度ないと困るか、c）自分の言いたいことを表現するのに、どの程度相手の手助けを必要とするかである。これらの点はしばしば肯定的表現による記述に付け加えられる但し書きの中で処理することができる。例えば：

  > 身近な事柄で自分に向けられた、明瞭な標準的な話は、たいてい理解できる。ただし、時に応じて繰り返しや、言い換えを要求できる可能性がある場合。
  >
  > 明確に、ゆっくりと直接自分に向けられた日常会話の表現は理解できる。もし、話し相手の方が面倒がらねば、分かるようにしてもらうことができる。

  または

状況がはっきりしている場合、あるいは短い会話ならかなり楽に話し合いができる。ただし、話し相手が必要な時に手助けをしなければならないが。

表 A1　評価：肯定的および否定的基準

肯　定　的	否　定　的
• 言語的および方略の基本的レパートリーがあり、予見可能な日常的状況への参加は可能である。（Eurocentres Level 3: Certificate） • 言語的および方略の基本的レパートリーがあり、日常の用には充分であるが、一般的には発言内容の妥協を余儀なくされ、また語彙を探す必要がある。（Eurocentres Level 3:　Assessor grid）	• 言語的レパートリーが少なく絶えず言い換えや語を探さねばならない。（ESU　Level 3） • 言語熟達度が低いため日常的な状況をはずれると対話が挫折したり誤解をする。（Finnish Level 2） • 言語的制約が話の内容にまで及び、コミュニケーションが成立しなくなる。（ESU Level 3）
• 語彙は基本的事物、場所、非常に一般的な親戚概念に集中している。（ACTFL Novice）	• 限られた語彙しかない。（Dutch Level 1） • 語彙と表現が限られているため、考えやアイデアが問われる対話はできない。(Gothenburg U)
• 暗記で覚えた一連の語や短い句を言うことができ、また理解できる。（Trim 1978 Level 1）	• 公式的な口上文や表にあることを言い、並べ上げることしかできない。（ACTFL Novice）
• 簡単な用を足すための具体的な短い日常的表現は可能である。（挨拶、案内など）（Elviri; Milan Level 1 1986）	• ごく基本的な言語的蓄積しかなく、言語を機能的に使用できているとは（ほとんど）言えない。（ESU Level1）

- **一義性**（definiteness）：能力記述文は具体的な言語課題を記述し、あるいはその課題の遂行に必要な具体的能力を記述しなければならない。二つの点が問題になる。まず、能力記述文は曖昧さを避け、例えば「一連の適切な方略を使用することができる」のような表現を避けるべきである。「方略」が何を意味しているのか。「適切」とは何にとってなのか。「一連」とはどう理解したらいいのか。曖昧な能力記述文の問題は、それらが最初読んだときには調子がいいのだが、この見かけの受け入れやすさが、その文を誰もがそれぞれの違ったやり方で解釈するという事実を隠すことになる。第二に、レベル間の差を記述する際、下のレベルの「いくらか」とか「多少」とかの表現を「多く」「たいてい」などの表現で、あるいはその上のレベルで「かなり広い」を「非常に広い」で、「控えめな」を「よく」で置き換えてすませられるとは考えてはならないとされている。これは 1940 年来通用している原則である。差違の記述は実際的でなければならないし、言語表現に依存してはならない。そしてこのことは、有意の具体的な差違を見いだせないときには空白地帯が存在することを認めることになろう。

- **明確さ**（clarity）：能力記述文は透明で分かりやすくなければならない。専門語に頼ってはならない。専門語は理解を妨げる障壁になるという点以外でも、時々見かけるケースだが、専門語の皮をはいでみると、見かけは強い印象を与える能力記述文が実は、ほとんど何も言っていないのが分かる。さら

に記述文は簡単なシンタックスと明瞭な論理構成を持っていなければならない。

- 簡潔さ（brevity）：ある流派の考えは全体的尺度法と関連が強い。特にアメリカやカナダで使われている尺度がその例である。それらは長い文章を使って、該当する主特徴と感ぜられるものを全て取り上げるようにしている。こうした尺度は非常に包括的な列挙により「一義性」を作り出す。当該のレベルの学習者が見せる典型的な像を評価側に詳細に伝えようとの意図から出ているために、結果的に記述が非常に濃厚になる。しかしながらこうしたやり方には二つの欠陥がある。第一に、どんな人でも現実には「典型」ではあり得ない。個々の特徴が様々な異なった組み合わせで同時に観察されるのである。第二に、実際の評価の過程においては、二文以上の長さを持つ能力記述文の内容を考慮・参照できないということである。教師たちは首尾一貫して短い能力記述文を好むように見える。能力記述例文を作ったあるプロジェクトでは教師たちは 25 語（通常のタイプで 2 行）以上の記述文は拒否するか分割する傾向が見られた。

- 独立性（independence）：短い能力記述文には加えて二つ長所がある。第一に、行動・振る舞いを記述して、それにより「この人はこれができる」と判定できる可能性が高い点である。従って短めの具体的な記述は単独で基準内容として教師用チェックリストに取り入れ、恒常的に判定に用いることができる。この種の自立的完結性は、能力記述文が他の等級の能力記述文との関係ではじめて意味を持つのではなく、学習目標としての機能を持ちうるという証である。このことは他の異なった評価の方式に利用する可能性を大きくもつものでもある（第九章参照）。

> 本書の利用者は次の点を考慮し、必要とあれば、その結果を表明するとよいだろう。
>
> - ここに挙げた基準の中で最も重要なものは何か。また他にどんな基準が明示的にあるいは暗示的に用いられているか。
> - それぞれが置かれた環境の中で、ここに挙げたような基準にそこの組織形態が合致することがどの程度望みうるか、また可能か。

尺度開発の方法論

一連のレベルが存在するということは、ある種のものはむしろ他のレベルに属させた方が良い、あるいは、特別な言語技能の級の記述はむしろ他のレベルにふさわしい、などといったことになるであろう。このことは尺度・等級化の形が、首尾一貫して採用された場合にも言える。いろいろな方法があり、ある言語熟達度の記述がそれぞれ別のレベルに振り分けられることもある。その利用可能な方法は三つのグループに分けられる：直観的方法、質的内容的方法、計量的方法である。現存する言語熟達度の等級あるいは他のレベル分けの大多数は第一グループの三つの方法のうちどれか一つによって開発されている。最善の方法はこの三つの評価過程を結合し、相互補完的に、また積み重ねていくことである。質的内容的方法は直観

的方法による準備段階と、素材の選択、試験結果の直観的解釈とを必要とする。計量的方法は質的内容的に予備テストを通った資料を計量化するもので、出た結果の直観的解釈を必要とする。従って *CEFR* の開発に当たっては直観的方法、質的内容的方法、計量的方法の三者の組み合わせが用いられている。

質的内容的方法と、計量的方法が採用された場合、出発点として二つの可能性がある。記述文あるいは遂行されるべき言語行動の例から出発するやり方である。

能力記述文（descriptor）から始める場合：初めの一歩として何を記述するか熟考し、それから、能力記述文の草稿を書き、収集し、編集し、質的内容的検討用のカテゴリーに適するように直していく。下記の No 4と9の方法、質的計量的方法のグループのうちの最初と最後の方法はこのやり方の一例である。これはコミュニカティヴな言語活動のような、カリキュラムと関係したカテゴリーの能力記述文を開発するのに特に適している。しかし、言語能力の種々の側面を対象とする能力記述文の開発にも使うことができる。種々のカテゴリーや能力記述文から始める利点は理論的にバランスのとれた扱いができることにある。

言語行動（performance）の例から始める場合：言語行動を査定するための能力記述文を開発するために用いうるもう一つの方法は、典型的な言語行動の例から始めることである。この場合代表的試験員に、言語行動を評価する場合どの点を注視するか尋ねることである（質的査定）。 No 5～8 の方法はこの考え方を採用した例である。他の可能性としては試験員に言語行動例（標本）を評価させ、その上で統計的に適切な分析方法を用いて、試験員が判定する際、実際にはどの特徴を参照しているかを見つけだすやり方である（計量的査定）。No 10 と 11 はこのやり方の例である。言語行動例を分析するやり方の利点は、データに基づいた非常に具体的な記述が得られる点にある。

最後の No 12 の方法は、純粋に数学的に能力記述文を**尺度化**するものである。これは *CEFR* のレベル（Common Reference Levels）と例示的能力記述文を開発するに当たって用いられた方法である。No 2 の方法（直観的）と No 8 と 9 の方法（質的内容的）のあとで適用された。しかしながら、統計的手法によって尺度を作った後でも、現実の尺度の適用に際して検証機能を持ち、また改善の必要性を検討する際にもこの方法は有効である。

直観的方法：

これらの方法は何ら組織的なデータの収集も要求しないし、経験を一定の原則に従って解釈するものである。

No 1. **専門家**（Expert）：尺度の記述を専門家に依頼するが、その際現存する尺度、カリキュラム資料、その他の関連する資料と照合する。その前に対象グループについて必要な分析を行っておくことが多い。それから試験的試行ののち、インフォーマントを使って尺度を書き直す場合もある。

No 2. **委員会**（Committee）：専門家の場合と同様、ただし、少数からなるチームで開発が行われ、相談役として大グループが控えていて、草稿に注文をつけるのである。相談役たちの仕事はその経験に基づいた、あるいは学習者や言語行動のサンプルとの比較を根拠にした直観的なものであってかまわない。英国とオーストラリアの委員会によって作成された現代外国語学習の中等教育用のカリキュラムの尺度の弱点は Gipps（1994）と Scarino（1996、1997）が論じている。

No 3. **経験主義**（Experiential）：委員会の場合と同様だが、開発には一研究機関内でかなりの時間がかけられ、特定条件件の下で評価が行われ、「内部的一致」が形成される。中心になる人たちがレベルと基準についての理解を共有することになる。組織的な試験試行とフィードバックが行われ、表現の精緻化が行われる。試験員のグループは定義した内容との関係で運用を議論し、運用のサンプルとの関係で定義内容を検討する。これは熟達度の等級尺度が開発される伝統的な方法である。（Wilds 1975; Ingram 1985; Liskin-Gasparro 1984; Lowe 1985,1986）

質的内容的方法：

この方法は全て小規模のワークショップにより行われ、インフォーマントが何組か使われる。情報の統計的というよりは質的な解釈が行われる。

No 4. **基本概念：定式表現**（formulation）：尺度の草稿があれば、単純な方法で尺度が分解され、その尺度を使う典型的なインフォーマントに、a）その定義された内容を正しいと思われる順番に並べることを要求し、b）次にどうしてそうなのかを尋ね、その上で彼らの選択した順番と本来考えていた順番との間に差違があれば、c）何が判断の基になったか、または判断の妨げになったかを確定する。精緻化の過程であるレベルを抜いて、二次的な作業を課して、レベル間にもう一つのレベルをもうけた方がよいかどうかを判断させた。Eurocentres certification はこの方法で開発された。

No 5. **基本概念：言語行動**（performances）：能力記述文と典型的な言語行動とがレベル帯の中で対置され、記述されている内容と実際に行われたことの間の一致を確認する。ケンブリッジの試験入門書のあるものは教師にこの過程を経験させるようになっている。一定のスクリプトに当てられた等級の尺度の表現を比べさせるのである。IELTS（International English Language Testing System）の記述文の開発の際、経験豊かな試験委員グループのいくつかに、「言語行動の基本標本のスクリプト」を各レベルに当てはめさせるよう依頼している。そして各スクリプトの「基本的特質」を一致させている。異なったレベルに属すると感じられる特質は議論の中で確定され、能力記述文の中に取り込まれる。（Anderson 1991; Shohamy et al. 1992）

No 6. **基本特性**（Primary trait）：言語行動が（通常書き留められて）、インフォーマントによって個々にランク付けされる。共通の等級の順序はその後で話し合われる。実際に記録を分類したときの原則が確認され、レベルごとに記述される。その際特定のレベルに顕著な特性を洗い出すように注意が払われる。記述される対象は、等級を決定する際に参照する特性（trait）（特質 feature、構成概念 construct）である（Mullis 1980）。よく知られている別のやり方は等級順位を決めるのでなく、一定数の等級の標識柱を立ててそれに振り分けることである。さらに古典的手法には、複数の層を持ったやり方もあり、興味深い。このやり方の場合（前の No 5 のように）鍵となる特質を認定して決定することを通じて、最も際立った特性が何かを決定する。それから標本例をそれぞれの特性をもとに順位付けする。こうして最終的に総合的尺度、基本的尺度というよりは分析的な、多層的な特性尺度が出来上がる。

No 7. **二元決定法**（Binary decisions）：基本特性法のもう一つの変形では、まず代表的な標本例をレベルの標識柱 (pile) に振り分けてゆくやり方である。それからレベルの境界に議論を集中して（No 5 のように）鍵となる特質を確定していく。しかし、関連する諸特質は短い質問文の形で表現され、Yes/No で答えるようになっている。二元的な選択の方式図がこうして出来上がる。これによって試験者は決定のアルゴリズムに従えばよいことになる（Upshur and Turner 1995）。

No 8. **比較判定法**（Comparative judgements）：グループで一対の言語行動をどちらが良いか、またそれはどうしてかを討議し、こうして審査員が使用するメタ言語のカテゴリーを特定していき、個々のレベルでの顕著な働きをする特徴を特定していく。そうした特徴は特徴記述文として定式化される（Pollit and Murray 1996）。

No 9. **仕分け作業**（Sorting tasks）：特徴記述文ができていれば、インフォーマントに依頼してそれらを然るべきカテゴリー別の標識柱の群に振り分け、あるいはレベルに仕分けする。インフォーマントにコメントを付けるよう頼むこともできるし、特徴記述文を編集したり、修正したり、拒否したりさせたり、どれが特にはっきりしているか、有用か、重要かなどを認定してもらうこともできる。例示的尺度のセットの拠り所となる特徴記述文の蓄えはこのようにして出来上がり編集された（Smith and Kendall 1963; North 1996/2000）。

計量的方法：

この方法は統計分析とその結果の精緻な解釈を多く要求する。

No10. **弁別分析**（Discriminant analysis）：まず、できれば予めチームで予備評価しておいた一連の言語運用の標本に、詳細な談話分析を行う。この質的分析によって、異質の質的特徴の発生率を認定し、計算に取り込む。それから重回帰分析（multiple regression）にかけて、認定された特徴のうち、試験員が評価を与えるのに最も重要だと思われるものを決定する。こうした鍵となる特徴はそれぞれのレベルの特徴記述文の中に編入される（Fulcher 1996）。

No11. **多元尺度法**（Multidimensional scaling）：名称とは裏腹に、このやり方は鍵となる特徴を、それら相互の関係を認定する記述技術である。運用は様々なカテゴリーの分析的尺度によって査定される。分析技術によって得られる結果は、どのカテゴリーが現実のレベル判定に当たって決定的かを示し、様々な異なるカテゴリー間の相互の距離関係を図示することを可能にする。こうしてみると、これは判定事項の顕著なものを認定する調査上の技術ということになる（Chaloub-Deville 1995）。

No12. **項目応答理論または「潜在特性」分析**（Item response theory （IRT）または ‘latent trait’ analysis）： IRT は一群の計測あるいは尺度モデルである。最も直接的かつ頑固にできているのは Rasch モデルで、デンマークの数学者 George Rasch に因んで命名されている。IRT は確率論から発展したもので、主としてテスト項目バンクの中にある個々のテスト課題の難易度を決定す

るのに使われる。もし上級者であれば、初歩的な質問に答えられる可能性は高い。一方、初心者だったら上級の項目に属する質問に答えられる可能性は低い。この単純な事実から出発してRaschモデルの計測の方法が出来上がっている。これによって複数の項目を同一の尺度へと換算できる。この方法を改良したものはテスト項目と同様、コミュニケーション能力の特徴記述文の等級化に使える。

Rasch分析では、異なったテストやアンケートを、隣接した形に共通になっている「つなぎ項目（anchor item）」を鍵として使うことによって、重なり合う鎖に作り上げることができる。下の図ではつなぎ項目に網を掛けて示した。このようにして種々の試験形式を、特定の学習者のグループを標的にしながら、かつ共通の尺度とつながりが保てるのである。しかしながらこのやり方で注意する必要があるのは、このモデルがそれぞれのテストでの高い得点と低い得点の結果をゆがめるという点である。

Rasch分析の利点は標本に無関係に、尺度とも無関係に測定ができることにある。つまり、分析の中で使用される標本やテスト、あるいは質問用紙に依存しない検定・計測方法だということである。将来対象となる受験者が同一の統計的母体内部に属すると考えられる限り、この将来のグループにこの尺度・値を適用しても常に有効である。（例えばカリキュラムの改訂とか試験員の養成に起因する）時間経過に伴う変更は組織的に数量化され適性化できる。学習者や試験員の間の組織上の変種も数量化、適正化されうる（Wright and Masters 1982; Lincare 1989）。

Rasch分析は様々なやり方で尺度の特徴記述文の中に採用しうる。

(a) No 6、7、8 の質的技術によるデータはRaschによって算術的尺度の上にのせることができる。
(b) 十分注意すれば、特定のテスト項目についての能力記述文を操作できる。こうしたテスト項目はRasch方式によって尺度化し、それに含まれる記述文の相対的難易度を考慮に入れることができる（Brown et al.1992；Carrol 1993; Masters 1994; Kirsch 1995; Kirsch and Mosenthal 1995）。
(c) 能力記述文は質問項目として、教師が生徒を評価する際に使用できる（生徒がXをできるか）。この方法で記述文は直接に算術的尺度の上にかぶせることができる。それはテスト項目が項目データバンクにおいて測定されるのと同じやり方である。
(d) 第三章、四章、および五章に含まれている能力記述文の尺度は、こうした方法で開発された。付録A、Bで解説してある三つのプロジェクトのどれもがRaschの方法を採択して記述文を尺度化し、その結果できた記述文の尺度は相互に同等と見なすことができるのである。

尺度の開発における有用性に加えて、Rasch方法は評価尺度帯の上で実際に使用される方法を分析するためにも使われうる。このことは厳密さを欠いた言語使用を浮かび上がらせ、尺度帯の過小使用あるいは使用過多を明らかにし、そして訂正の必要性を指摘するものとなろう（Davidson

1992; Milanovic et al. 1996; Stansfield and Kenyon 1996; Tyndall and Kenyon 1996)。

本書の利用者は次の点を考慮し、必要とあれば、その結果を表明するとよいだろう。

- 自らが置かれている環境の中で、与えられている諸等級がどれほど一般の定義によるものと意味を共有しているか。
- 上で概略を説明した方法のどれが、またそれ以外にどういう方法が、こうした定義の際に使用されているか。

抜粋文献表　　言語熟達度の尺度

Alderson,J.C. 1991: Bands and scores. In: Alderson, J.C. and North, B. (eds.): *Language testing in the 1990s*, London: British Council/Macmillan, Developments in ELT,71–86.	尺度の目的と設定[方向付け]との混同によって引き起こされる問題とIELTSの話す能力の尺度とを論じている。
Brindley, G. 1991: Defining language ability: the criteria for criteria. In Anivan, S. (ed.) *Current developments in language testing*, Singapore, Regional Language Centre.	能力熟達度尺度の有効性について原則に基づいた批判を展開し、基準準拠評価を紹介。
Brindley, G. 1998: Outcomes-based assessment and reporting in language learning programmes, a review of the issues. *Language Testing* 15 (1), 45–85.	何ができるかというoutputに焦点を当てることを批判し、開発されつつある能力に焦点を当てるべきと主張。
Brown, Annie, Elder, Cathie, Lumley, Tom, McNamara, Tim and McQueen, J. 1992: *Mapping abilities and skill levels using Rasch techniques.* Paper presented at the l4th Language Testing Research Colloquium, Vancouver. Reprinted in *Melbourne Papers in Applied Linguistics* 1/1, 37–69.	さまざまな事項における読解のテスト課題から熟達度の尺度を作り出すためのテスト項目についての、Rasch尺度法の古典的な使用法の解説。
Carroll, J.B. 1993: Test theory and behavioural scaling of test performance. In Frederiksen, N., Mislevy, R.J. and Bejar, I.I. (eds.) *Test theory for a new generation of tests*. Hillsdale N.J. Lawrence Erlbaum Associates: 297–323.	テスト事項を尺度化し、熟達度の尺度を作るためにRasch法を勧めている影響力のある論文。
Chaloub-Deville M. 1995: Deriving oral assessment scales across different tests and rater groups. *Language Testing* 12 (1), 16–33.	アラブ語の話者が学習者を評価するときの言語テストにどんな基準を用いるか明らかにした研究。実際上の言語テストに多次元尺度を用いたただ一つの試み。
Davidson, F. 1992: Statistical support for training in ESL composition rating. In Hamp-Lyons (ed.): *Assessing second language writing in academic contexts*. Norwood. N.J. Ablex: 155–166.	Rasch 分析法を援用して循環的に尺度を検証するための方法を明快に記述し、例えば「例示的能力記述」で採用されたような「具体的」方法より、「意味論的」方法を支持する。
Fulcher 1996: Does thick description lead to smart test? A data-based approach to rating scale construction. *Language Testing* 13 (2), 208–238.	何が実際に言語行為の中で起こっているかを純粋に分析することから始める能力記述文と尺度開発のための体系的方法。非常に時間がかかる。
Gipps, C. 1994: *Beyond testing*. London, Falmer Press.	ネットワークを立ち上げて共通の参照点を作り上げ、教師側からの「標準的評価」を発展させ、English National Curriculum の記述の曖昧性を取り上げている。カリキュラム横断的である。

Kirsch, I.S. 1995: Literacy performance on three scales: definitions and results. In *Literacy, economy and society: Results of the first international literacy survey*. Paris, Organisation for Economic Cooperation and development（OECD）: 27-53.

テストのデータからレベルを測るための尺度を作り出そうとするRasch法使用に関する簡単な非専門的報告書。新しいテスト事項のもつ難しさを、該当する能力と課題（例：ある具体的 Framework に照らして）から予見し、説明する方法が開拓されている。

Kirsch, I.S. and Mosenthal, P.B. 1995: Interpreting the IEA reading literacy scales. In Binkley, M., Rust, K. and Wingleee, M.（eds.）Methodological issues in comparative educational studies: The case of the IEA reading literacy study. Washington D.C.: US Department of Education, National Center for Education Statistics: 135-192.

関係する 3 つのプロジェクトを通してより詳しく専門的に論じた、上述の論文の続き。

Linacre, J. M. 1989: *Multi-faceted Measurement*. Chicago: MESA Press.

評価結果を報告するに当たって試験委員の厳しさを考慮する、画期的な統計的方法の成果。学年とレベルとの関係をチェックするための例示的能力記述文を作るプロジェクトで使われている。

Liskin-Gasparro, J. E. 1984: The ACTFL proficiency guidelines: Gateway to testing and curriculum. In: *Foreign Language Annals* 17/5, 475-489.

アメリカの ACTFL 尺度が、その親である Foreign Service Institute（FSI）の尺度からどのように発展し、どのような目的を持つものであるか概観したもの。

Lowe, P. 1985: The ILR proficiency scale as a synthesising research principle: the view from the mountain. In: James, C.J.（ed.）: *Foreign Language Proficiency in the Classroom and Beyond*. Lincolnwood（Ill.）: National Textbook Company.

アメリカの Interagency Language Roundtable（ILR）尺度が、その親の FSI からどのように展開したのかを詳しく記述している。尺度の機能も述べてある。

Lowe, P. 1986: Proficiency: panacea, framework, process? A Reply to Kramsch, Schulz, and particularly, to Bachman and Savignon. In: *Modern Language Journal* 70/4, 391-397.

特定のコンテクストではうまく機能するシステムを、尺度自体とその（ACTFL による）インタビュー方法の教育現場での拡がりに端を発した学問的な批判に対して擁護論を展開したもの。

Masters, G. 1994: Profiles and assessment. *Curriculum Perspectives* 14, 1: 48-52.

オーストラリアでカリキュラムの概要を作る上で、テスト結果や教師評価を尺度化するためにどうのようにRasch 法が使われたかについての簡単な報告。

Milanovic, M., Saville, N., Pollitt, A. and Cook, A. 1996: Developing rating scales for CASE: Theoretical concerns and analyses. In Cumming, A. and Berwick, R. *Validation in language testing*. Clevedon, Avon, Multimedia Matters: 15-38.

学習者の話す能力を測定する尺度をより精緻なものにするために Rasch 法を使った模範的な研究報告。試験員が効果的に使えるまでにレベルの数を減らしている。

Mullis, I.V.S. 1981: *Using the primary trait system for evaluating writing*. Manuscript No. 10-W-51. Princeton N.J.: Educational Testing Service.

評価尺度作成のために母語での作文に基本特性法（primary trait methodology）を用いた模範的な研究論文。

North, B. 1994: *Scales of language proficiency: a survey of some existing systems*, Strasbourg, Council of Europe CC-LANG (94) 24.

カリキュラム尺度と査定尺度の包括的研究であると共に、後半では例示的能力記述文の作成のためのプロジェクトの出発点としてこれらの尺度を分析し、使用している。

North, B. 1996/2000: *The development of a common framework scale of language proficiency.* PhD thesis, Thames Valley University. Reprinted 2000, New York, Peter Lang.

熟達度尺度、つまり、言語能力や言語使用のモデルがどのように尺度と関連しているかを論じている。例示的能力記述文の作成のためのプロジェクトの発展の各段階の様子を詳しく取り上げ、またそこで生じたさまざまな問題やその解決策を扱っている。

North, B. forthcoming: *Scales for rating language performance in language tests: descriptive models, formulation styles and presentation formats.* TOEFL Research Paper. Princeton NJ; Educational Testing Service.

会話および作文のテストで用いられた測定尺度の種類の詳しい分析と歴史的研究。利点、欠点、落とし穴等が扱われている。

North, B. and Schneider, G. 1998: Scaling descriptors for language proficiency scales. *Language Testing* 15/2: 217-262.

例示的能力記述文を作ったプロジェクトの概観。結果と尺度の安定性に関する議論がなされている。測定法や尺度の例を付録に掲載。

Pollitt, A. and Murray, N.L. 1996: What raters really pay attention to. In Milanovic, M. and Saville, N. (eds.) 1996: *Performance testing, cognition and assessment.* Studies in Language Testing 3. Selected papers from the 15th Language testing Research Colloquium, Cambridge and Arnhem, 2-4 August 1993. Cambridge: University of Cambridge Local Examinations Syndicate: 74-91.

さまざまな熟達レベルにおいて、測定者の焦点がどこに向けられているかを特定するために、レパートリーのグリッド分析と単純な尺度化の方法とを関連づけた、方法論として興味深い論文。

Scarino, A. 1996: Issues in planning, describing and monitoring long-term progress in language learning. In Proceedings of the AFMLTA 10th National Languages Conference: 67-75.

教師評価のために使われる、英国およびオーストラリアの典型的なカリキュラムデザイン記述における言語表現の曖昧さと、学習者がその中でどのような成果を上げるかについての情報の欠如に対する批判。

Scarino, A. 1997: Analysing the language of frameworks of outcomes for foreign language learning. In Proceedings of the AFMLTA 11th National Languages Conference: 241-258.

同上

Schneider, G and North, B. 1999: *'In anderen Sprachen kann ich'. Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit.* Berne/Aarau: NFP 33/SKBF (Umsetzungsbericht).

例示的尺度を作成したプロジェクトの短い報告。Portfolioスイス版も紹介。(A5版40頁)

Schneider, G and North, B. 2000: 'Dans d'autres langues, je suis capable de ...' Echelles pour la description, l'évaluation et l'auto-éva1uation des competences en langues étrangeres. Berne/Aarau PNR33/CSRE (rapport de valorisation).

同上

Schneider, G and North, B. 2000: Fremdsprachen können − was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit. Chur/Zürich, Verlag Rüegger AG.

例示的尺度を作成したプロジェクトの完全な報告。英語での尺度化に関する分かりやすい一章が入っている。Portfolioスイス版も紹介。

Skehan, P. 1984: Issues in the testing of English for specific purposes. In: *Language Testing* 1/2, 202–220.

ELTS 尺度の規範参照と相対的な言語使用を批判。

Shohamy, E., Gordon, C.M. and Kraemer, R.1992: The effect of raters' Background and training on the reliability of direct writing tests. *Modern Language Journal* 76: 27–33.

分析的作文尺度の作成に関する基本的な質的方法に関する簡易な論述。訓練を受けていない非専門的試験者の間の驚くべき相互の信頼度（inter-rater reliability）につながった。

Smith, P. C. and Kendall, J.M. 1963: Retranslation of expectations: an approach to the construction of unambiguous anchors for rating scales. In: *Journal of Applied Psychology,* 47/2.

書いた尺度より計測記述文への最初のアプローチ。萌芽的研究。非常に読みにくい。

Stansfield C.W. and Kenyon D.M. 1996: Comparing the scaling of speaking tasks by language teachers and the ACTFL guidelines. In Cumming, A. and Berwick, R. *Validation in language testing.* Clevedon, Avon, Multimedia Matters: 124–153.

ACTFL ガイドラインに表れる課題の順位を確認するための Rasch 尺度の使用法。興味深い方法論的研究で、例示的能力記述文を作る際にとられたアプローチに影響を与えた。

Takala, S. and F. Kaftandjieva (forthcoming). Council of Europe scales of language proficiency: A validation study. In J.C. Alderson (ed.) *Case studies of the use of the Common European Framework.* Council of Europe.

例示的能力記述文の適用との関連において、言語能力の自己評価を測るための Rasch モデルの改良版の使用法に関する報告書。コンテクスト：DIALANG プロジェクト：DIALNG はフィンランド語の関係で試行。

Tyndall, B. and Kenyon, D. 1996: Validation of a new holistic rating scale using Rasch multifaceted analysis. In Cumming, A. and Berwick, R. *Validation in language testing.* Clevedon, Avon, Multimedia Matters: 9–57.

大学入学時における ESL クラス分け面接の尺度信頼性に関する簡潔な論文。訓練対象を特定するための多面的 Rasch の古典的使用法。

Upshur, J. and Turner, C. 1995: Constructing rating scales for second language tests. *English Language Teaching Journal* 49 (1), 3–12.

二元的な判定表を作るために基本特性技術（primary trait technique）をより精緻化したもの。学校関係には非常に重要。

Wilds, C.P. 1975: The oral interview test. In: Spolsky, B. and Jones, R. (Eds): *Testing language proficiency.* Washington D.C.: Center for Applied Linguistics, 29–44.

言語熟達度測定尺の原型が最初に載った論文。以降の多くのインタビュー方式で失われる細かなニュアンスをくみ取るためには、注意深く読むだけの価値がある。

付録　B：

能力記述文の例示的尺度

この付録 B では *CEFR* のために例示的能力記述文を開発したスイスプロジェクトの説明をする。尺度として挙げられたカテゴリーも表にして、本文で扱われている場所、頁とともに明示しておく。このプロジェクトでの能力記述文は尺度として使われ、付録 A の終わりの部分 No12(c)で概観した Rasch モデルを使って *CEFR* のレベルを構築する際に用いられたものである。

スイス研究プロジェクト

原型とコンテクスト

第三章、第四章、第五章で取り上げた能力記述文の尺度は、スイス国立科学研究機関 Swiss National Science Research Council の、1993 年から 96 年にわたって行われたプロジェクトの一成果である。このプロジェクトは 1991 年の Rüschlikon シンポジウムを受けて企画されたもので、その目的は *CEFR* の能力記述枠の多様な面を反映した熟達度を明晰な文の形に表すことであった。それが European Language Protfolio の作成のためにも有意義であると考えられた。

1994 年の調査では、相互作用（interaction）と言語の創造面（production）に中心がおかれ、かつ外国語としての英語と教師側の評価に限定されていた。1995 年の研究では、94 年の調査を一部繰り返した。同時に言語の受容面も対象にされ、フランス語、ドイツ語での熟達度も研究対象になった。自己評価と Cambridge ; Goethe ; DELF/DALF のような試験に関する情報も教師側評価に付け加えられた。

300 人に近い教師と 500 前後のクラスからなる 2800 人ほどの学習者がこの二つの研究に参加した。中等教育前期と後期の生徒たち、また職業教育あるいは成人教育の領域からの参加者の分布は以下の表の通りである。

	中等教育前期	中等教育後期	職業教育	成人教育
1994	35%	19%	15%	31%
1995	24%	31%	17%	28%

スイスのドイツ語、フランス語、イタリア語、ロマンス語地域の教師たちも参加した。ただイタリア語、ロマンス語話者の数は非常に限られたものではあった。どの年も、教師の 4 分の 1 ほどはその母語の授業を担当していた。彼（女）らは目標言語でのアンケートに回答した。このようにして 1994 年に英語の能

力記述文だけが使用されていたのが、95年には英語、フランス語とドイツ語でも完成が見られた。

方法

簡単にプロジェクトの方法を示せば以下の通りである。

直感的考察の段階

1. 公開されている、あるいは1993年のCouncil of Europeの仲介を通じて入手可能になった言語使用の熟達度の尺度を詳細に検討した。そのリストはこの付録の終わりに挙げてある。
2. この尺度の記述的カテゴリーへの再編成は、第四章および第五章で概観した諸々のカテゴリーに関係させて行われた。それはまず能力記述文を分類、編集して蓄えておくためであった。

質的検討の段階

3. 学習者の言語熟達度について教員が議論・比較しているところをビデオに収録し、それをカテゴリー分析し、教育の現場関係者の使うメタ言語がこのプロジェクトとの関連で適切かどうかを分析・検討した。
4. 32のワークショップで教師たちは、(a) 能力記述文をそれが記述しているはずのカテゴリーに振り分け、(b) 記述上の明晰さ、精確さ、重要性に関して質的な判断を下し、(c) 能力記述文を熟達度の組に分類した。

量的検討の段階

5. 典型的学習者を対象にした教師側の評価が学年度の終わりに行われたが、その際ワークショップで教師たちが、最も明確で、最も収束度の高い、最も重要と見なした能力記述文からなる一連の質問紙を使って行われた。この質問紙は内容的に互いに重複する部分があった。初年度は、50の能力記述文からなるアンケート7種で、80時間英語を学習した学習者から、上級の話者に至る熟達度の幅をカバーするものであった。

6. 第2年度では、別のシリーズの質問紙が5種類使用された。「話し合い」の能力記述文が2年目でも繰り返し使われ、この二つの研究につながりを与えている。そこの能力記述文で想定されている言語行為との関係で、学習者は0から4までの尺度で評価された。それらの能力記述文に対する教師の解釈のあり方はRaschの計測尺度モデルを使って分析された。この分析の目的は二つあった。

   a) 各能力記述文の「難度価」を数学的に測定する。
   b) 能力記述文の解釈の統計的に有意な差をさまざまな教育分野、言語地域あるいは目標言語との関連で確認し、この *CEFR* でまとめたような全体的な尺度を構築する際に、いかなるコンテクストのもとでも安定性が高い能力記述文を作ること。

7. 研究に参加した学習者の何人かの言語運用をビデオに撮り、参加全教師が参加し、評価した。この研究は参加教師の厳格さの差を数量化することで、スイスにおける教育分野において学習達成の度合いを査定する際に、その厳しさの程度を考慮に入れることを目的としている。

解釈の段階

8. 第三章で紹介した共通参照レベルのセットを作るために能力記述文の尺度の「境界線（cut points）」の確定。こうしたレベルのまとめは、総合的尺度については表 1、自己評価枠表の言語行動を記述したものは表 2、そしてコミュニケーション上のさまざまな言語能力の諸相を記述した行動評価の表は表 3 に掲載してある。
9. 尺度化が可能と判明したカテゴリーについては、第四章と第五章に挙げたような形で提示した。
10. European Language Portfolio のスイス試用版作成のための自己評価フォーマット用能力記述文の採用。これは（a）聴くこと、話すこと、話し合い、口頭表現力、書く能力（表 2）；(b）各共通参照レベルのための自己評価用チェックリストを含んでいる。
11. 最終会議では調査結果が公表され、Portfolio を使っての経験が議論され、教師たちは共通参照レベルの説明を受けた。

結果

言語構造、運用、社会文化的な言語能力といったいろいろな種類のいろいろな技能の尺度を測るための能力記述文を尺度化することは、こうした多種多様な特徴を持った評価が単一の側面における測定にまとめられてよいものかという問いを前にすると、複雑な問題とならざるを得なくなる。これは Rasch モデルを採用したことにより、あるいはそれとの関連でのみ起こる問題ではない。それは全ての統計的分析に当てはまるものである。しかし、Rasch 方式は一旦問題が起こると比較的融通が利かない。この意味でテストデータ、教師評価データ、自己評価データは別々の結果を示す可能性がある。このプロジェクトで、教師側の評価についてはいくつかのカテゴリーに関してあまり良い成果が得られなかったので、結果の精確さを保つために分析から除外された。もとの能力記述文の蓄積プールからはずされたものの一覧は以下の通りである。

a)　社会文化的能力

これらの領域の能力記述文は社会文化的、社会言語的能力を記述したものである。この関連で起こる評価の問題が以下のことにどの程度起因しているか不明である。(a）社会文化能力が言語熟達度とは別の概念として設定されたこと、(b）ワークショップで問題を指摘された曖昧な能力記述文、あるいは（c）教師たちが自分の生徒をよく把握していないために起こる、教師側の反応の揺れ。この問題は、小説や文学を読み、理解する能力を測るための能力記述にも及んだ。

b)　仕事関連の能力

これらの能力記述文は教師たちに、教室の中で直接観察できる以上の種々の（一般的に仕事に関連した）活動に関する推定を要求するものであった。例えば、電話での応答、正式の会議への参加、正式の場で行うプレゼンテーション、報告書やエッセイを書くこと、公的な文書のやり取り、などである。これらは、成人教育や職業領域の分野からの参加者が決して少なくはなかったにもかかわらず生じた問題であった。

c)　否定的概念

簡単な表現を要求するような、つまり繰り返しや説明を要求するような段階を記述する能力記述文は、否

定的概念が裏に潜んでいる。そういった能力記述文は、肯定的表現に直し、保留条件として提示した方が効果的である。例えば、

> 時々繰り返しや言い直しを求めることが可能な場合には、明瞭に標準的な話し方で話されている限り、自分自身に向けられた身近な事柄を普通は理解できる。

「読み」は、教師にとっては口頭の話し合いや表現とは別の測定次元にあるとされている。しかしながら、採用したデータ収集計画によって「読み」を別個に測定しながら、後で主尺度に「読み」の尺度を合わせることが可能であった。「書く」はこの調査の主要部分ではなかったので、第四章に挙げたこの能力のための能力記述文は主として口頭の能力から導き出した。しかし、「読み」と「書く」の尺度価が、比較的安定性が高いことは、*CEFR* から引用され DIALANG と ALTE の両者に報告されている通り、この「読み」と「書く」に採られた方法はかなり有効であると推測できる。

上で議論したカテゴリーの複雑さは単一次元の測定か多次元測定かの対立に関連している。多次元性はさらにその熟達度が測定される学習者の数の多さに別の面として現れる。その教育分野次第でその能力記述文の難しさが左右される場合がしばしばある。例えば、成人の初心者にとって「現実の生活」関係の課題は 14 歳の学習者よりずっと楽だろうと教師たちは考える。これは直感的に考えて当然である。これらの差は「差別的事項機能（Differential Item Function =DIF)」として知られている。能力記述文で DIF を含んでいるものは第三章の表 1 および 2 で共通参照レベルをまとめる際に可能な限り除外した。目標言語別の差はほとんどなく、母語による差は皆無である。もっとも、母語話者の教師は、上級者レベルでの「理解」については、特に文学との関連では厳しく接する可能性がある。

適用との関連

第四章および第五章の例示的能力記述文は以下の四点を満たしている。(a) 実際の能力記述文が調査の中で経験的に数値化された当該のレベルに沿っている、(b)（研究対象の外にあった**公的アナウンス**のような、いくつかのカテゴリーに関する）能力記述文は諸要素を再編成して書かれた、(c) 質的検討の段階（ワークショップ）の結果をふまえて選択された、(d) 解釈的検討段階で経験的に数値化された尺度のギャップを埋めるために書かれた。この最後の点はほぼ完全に「上級」に限られている。「上級」には調査の中でほとんど能力記述文が適用されていなかったからである。

追跡調査

1999 年から 2000 年にかけてのバーゼル大学のプロジェクトとして *CEFR* の能力記述文が大学入学時の自己評価のために試用された。大学という環境の中でノート取りの能力や社会言語学的能力の能力記述文も付加された。新しい能力記述文は *CEFR* のレベルに合わせて、もとのプロジェクトで使用されたのと同じ方法で尺度が付けられた。それらはこの版に採用されている。*CEFR* の能力記述文の尺度価相関係数は、その基になった尺度とこの調査との間で 0.899 である。

参照文献

North, B. 1996/2000: *The development of a common framework scale of language proficiency.* PhD thesis, Thames Valley University. Reprinted 2000, New York, Peter Lang.

forthcoming: Developing descriptor scales of language proficiency for the CEFR Common Reference Levels. In J.C. Alderson (ed.) *Case studies of the use of the Common European Framework.* Council of Europe.

forthcoming: A CEFR-based self-assessment tool for university entrance. In J.C. Alderson (ed.) *Case studies of the use of the Common European Framework.* Council of Europe.

North, B. and Schneider, G. 1998: Scaling descriptors for language proficiency scales. *Language Testing* 15/2: 217-262.

Schneider and North 1999: '*In anderen Sprachen kann ich'. . Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit.* Berne, Project Report, National Research Programme 33, Swiss National Science Research Council.

Framework の能力記述文

共通参照レベルを総括するために第三章で使われた表に加えて第四章、第五章では次のような例示的能力記述文が挿入された。

Document　B1　**第四章の例示的尺度：コミュニケーション活動**

受容的行為	話し言葉	● 包括的聴解力 · 母語話者間の会話を理解する · 会場の一員としての聞き取り · 場内放送や指示の聞き取り · ラジオや音声録音の聞き取り
	視聴覚	● テレビや映画を見る
	書き言葉	● 包括的読解力 · 文書のやり取り · 状況把握 · 情報や根拠を文書に探す · 指示を読む
相互行為	話し言葉	● 包括的な口頭での言葉のやり取り · 言葉のやり取りでの理解 · 母語話者が対話相手のときの理解 · 会話 · 非公式な討論 · 会議など公式の討議 · 目的を設定しての協同行為 · 品物やサービスを受ける · 情報交換 · インタビューしたり、されたり
	書き言葉	● 包括的な書き言葉でのやり取り · 手紙のやり取り · ノート取り、メッセージ、申し込み用紙
産出的行為	話し言葉	● 包括的口頭表現能力 · 独話維持：経験を語る · 独話維持：ディベートなどの件の処理 · 公的な発表 · 公衆に向かって話す
	書き言葉	● 包括的な書き言葉の能力 · 創作的な書く能力 · 報告書やエッセイを書く能力

Document B2 第四章の例示的尺度：コミュニケーション方略

受容的行為	• 要点を把握し推測する
相互行為	• 発言権を得る（話者交替） • 協調行為 • 説明を求める
産出的行為	• 計画立案 • 補償 • モニタリングと手入れ

Document B3 第四章の描写的尺度：テクスト作業

テクスト	• セミナーや講義でのノート取り • テクスト作成

Document B4 第五章の例示的尺度：コミュニケーション言語能力

言語構造的能力		
	範囲	• 一般的範囲 • 語彙幅
	制御能力	• 文法上の精確さ • 語彙の使い分け • 音声制御 • 正書法
社会言語能力		• 社会言語能力
言語運用能力		• 柔軟性 • 発言権の取得（話者交替）繰り返し • 話題の展開 • 脈絡・一貫性 • 命題内容の精確さ • 話し方の流暢さ

Document B5 能力記述の数量化における一貫性

特定の内容が尺度に表れる場所は高い一貫性を示している。例えば「話題」が考えられる。能力記述文のどれも話題そのものを扱ったものはない。しかし、話題はさまざまなカテゴリーの能力記述文に反映されている。それらのうちの最も重要なのは、**記述と語り**、**情報交換**および**範囲**である。

次の図表はこの三つの領域で話題を扱う方法を比較している。この三つの図表の内容は同じではないが、比較するとかなりの程度の一貫性があることを、またその一貫性が数量化された一連の能力記述文をよく反映していることがはっきり分かる。この種の分析はもとの研究には含まれていなかった、例えば、「公的

な放送」といったような種々のカテゴリーの能力記述文を、能力記述文の諸要素を組み合わせて作る際に基盤となった。

記　述　と　語　り					
A1	A2	B1	B2	C1	C2
どこに住んでいるか	• 人々 様子 • 背景 仕事 • 場所と 居住条件 • 物質、ペット 所有物 • 催しや活動 • 好き嫌い • 計画、手配 • 習慣、日課 • 個人的体験	• 本や映画の筋 • 経験 • 両者への 反応 • 夢 希望 野心 • 物語をする • (例えば事故など)予測不可能な出来事の基本的細部情報		• 複雑な事柄の明瞭かつ詳細に記述	
情　報　交　換					
A1	A2	B1	B2	C1	C2
• 自身と他者 • 家庭 • 時間	• 単一 日常的 直接的 • 限定的 仕事と 自由時間 • 単純な指示と指図 • 娯楽 習慣、日課 • 以前の活動	• 身近なことについての実際的な多量の情報 • 詳細な指図			
状　況・範　囲					
A1	A2	B1	B2	C1	C2
	• 基本的共通の要求 • 単純な／予見可能な基本状況 • 単純な具体的要求： 個人的詳細な 日常的状況、 案内･情報を求める • 日常的経済行為 • 身近な状況 話題 • 予見可能な日常的状況	• 日常生活範囲内のたいていの話題： 家族、趣味、 興味、仕事、 旅行、 時事			

Document B6 源となった言語熟達度の尺度

包括的な話す能力の熟達度の全体的尺度：

－ Hofmann: Levels of Competence in Oral Communication 1974.

－ University of London School Examination Board: Certificate of Attainment — Graded Tests 1987.

－ Ontario ESL Oral Interaction Assessment Bands 1990.

－ Finnish Nine Level Scale of Language Proficiency 1993.

－ European Certificate of Attainment in Modern Languages 1993.

さまざまなコミュニケーション活動のための尺度

- Trim: Possible Scale for a Unit/Credit Scheme: Social Skills 1978.
- North: European Language Portfolio Mock-up: Interaction Scales 1991.
- Eurocentres/ELTDU Scale of Business English 1991.
- Association of Language Testers in Europe, Bulletin 3, 1994.

四技能の尺度

- Foreign Service Institute Absolute Proficiency Ratings 1975.
- Wilkins: Proposals for Level Definitions for a Unit/Gredit Scheme: Speaking 1978.
- Australian Second Language Proficiency Ratings 1982.
- American Council on the Teaching of Foreign Languages Proficiency Guidelines 1986.
- Elviri et al.: Oral Expression 1986（in Van Ek 1986).
- Interagency Language Roundtable Language Skill Level Descriptors 1991.
- English Speaking Union（ESU）Framework Project: 1989.
- Australian Migrant Education Program Scale（Listening only).

口頭表現測定の尺度

- Dade County ESL Functional Levels 1978.
- Hebrew Oral Proficiency Rating Grid 1981.
- Carroll B.J. and Hall P.J.: Interview Scale 1985.
- Carroll B.J.: Oral Interaction Assessment Scale 1980.
- International English Testing System（IELTS）: Band Descriptors for the Speaking & Writing 1990.
- Goteborgs Univeritet: Oral Assessment Criteria.
- Fulcher: The Fluency Rating Scale 1 993.

シラバスの内容の枠と学習の諸段階での達成度評価

- University of Cambridge/Royal Society of Arts: Certificates in Communicative Skills in English 1990.
- Royal Society of Arts: Modern Languages Examinations: French 1989.
- English National Curriculum: Modern Languages 1991.
- Netherlands New Examinations Programme 1992.
- Eurocentres Scale of Language Proficiency 1993.
- British Languages Lead Body: National Language Standards 1993.

索　　引

○　英字の語はアルファベット順、日本語はその読みの「あいうえお」順で提示してある。

○　数字は頁数、連続するときは〜で示した。

○　日本語見出しの後の括弧の中に示した英語は、代表的な対応を取り上げたにすぎず、常にその意味で使われているわけではない。用語（訳語）表（アルファベット順）を使って、他の語での対応を探すときの手がかりにしてほしい。

○　なお、文献表は対象にしていない。

ALTE:20; 22; 23; 26; 27; 42; 204
Common European Framework / CEFR：1; 10; 14; 16;17;18;19;20; 21; 22; 24; 39;44; 45; 56; 60; 94; 144; 156; 158; 160~164; 175; 191~193; 196~201; 204; 206; 09; 210; 229
Council of Europe: 2; 3; 4; 5; 17; 23; 27; 38; 60; 127; 164; 201; 209
DIALANG: 22; 26; 27; 203;
European Language Portfolio (ELP)：5; 20; 197; 217; 209; 217;
Swiss National Science Research Council: 22; 27; 217
Threshold (Level)：6; 17; 18; 23; 26; 27; 34; 35; 36; 37; 53; 54; 55; 56; 108; 132; 148; 150; 170; 201; 208; 209
Waystage: 17; 18; 23; 26; 27; 32; 34~37; 132; 201; 208; 209

あ
遊びの活動(ludic activities)：58
誤り(errors)：30; 36; 69; 124; 126; 134; 144; 155; 177~180; 209

い
一貫性(coherence)：2; 7; 9; 14; 18; 26; 30; 34; 36; 41; 92; 142; 147~147; 183; 185; 187; 194; 198; 202; 211; 215~217; 244
一般的能力(general competences)：9; 11; 12; 26; 52; 96; 107; 155; 158; 170; 171; 182; 187; 191; 193;194
異文化適応性(interculturality)：44
異文化適応能力(intercultural competences)：23; 110
意味的能力(semantic competences)：117; 130
印象評価(impression judgement)：205

う
運用評価(performance assessment)：205; 209; 210

え
枝分かれ方式(branching approach)：23; 27; 32

お
音声能力(phonological competences)：205; 209; 210

か
概念表(conceptual grid)：204; 206
書かれた言葉でのやり取り(written interaction)：86; 87
書くこと(writing)：28; 29; 37; 60; 61; 65; 67; 87; 88; 95; 102; 104; 106; 134; 162; 168; 202; 208; 240; 241; 243
学習技能(study skills)：171; 182; 184
学習者の性質(learner characteristics)：7; 190
学習者の能力(learner competences)：51; 107; 178; 182~184; 189; 190; 225
学習能力(ability to learn)：11~13; 44; 114; 157~159; 163; 171; 192
学問的知識(academic knowledge)：11
加工していない／真正の(authentic)：49; 165; 168; 171; 173~177; 188
課題(tasks)：39; 40; 41; 45; 46; 49; 51; 55~58; 60; 61; 67; 68; 74; 78; 83; 85; 89; 91; 98; 107; 114; 115; 140; 150; 154~157; 159; 160; 162; 163; 165~170; 172; 173; 178; 179; 181; 182; 183~190; 196; 199~202; 205; 207; 208; 212~216; 226; 230; 240
活動(activities)：2; 3; 6; 9~11; 14〜18; 20; 21; 24; 25; 28; 34; 39; 40; 44~47; 49; 51~54; 57~62; 64~67; 69; 72; 75~77; 85; 86; 88; 89; 91; 92; 95; 97~99; 101; 103~106; 107; 108; 111; 112;

150; 151; 153; 154; 155; 157; 159; 160; 162~165; 167; 169; 170; 172; 178; 181; 185; 186; 189; 191; 193~198; 200~202; 207; 208; 213; 214; 229; 240; 243; 245; 246
カリキュラム(curriculum): 1; 17; 24; 39; 56; 154; 158; 163; 173; 191~198; 229; 232
間接評価(indirect assessment): 205; 208

き
聴くこと(listening): 99; 159; 165; 183; 184; 188; 189; 240
基準準拠(criterion-referencing (CR)): 205; 206; 214;
基礎段階(Basic User Level): 23; 25; 32; 33
気づき(awareness): 101; 103; 213
機能的能力(functional competences): 139; 145; 147; 149; 150; 157; 213
客観的評価(objective assessment): 205; 209
教育の現場関係者(practitioners): 18; 21; 22; 45; 56; 117; 131; 161; 164; 175; 239
教育領域(educational domains): 10; 15; 22; 46; 47; 48; 55; 57; 58; 159; 181
教科書執筆者(textbook writers): 163
教師による評価(teacher-assessment): 200; 202; 203; 213
教授法(methodology): 1; 3; 7; 10; 18; 162; 164;
協調(cooperating): 2; 36; 76; 77; 96; 109; 137; 146; 150; 215; 216; 217; 243
協力(cooperating): 2; 5; 17; 39; 50; 89; 90; 115; 162; 163; 166; 167; 187; 188
協調の原則(co-operative principle): 76; 137; 146
共通参照レベル(common reference levels/niveau): 16; 21~27; 28; 30; 34; 36; 38; 41; 200; 201; 204; 206; 206; 211; 240; 241; 243
共通枠組み(common framework): 9; 21; 32; 36
金言・ことわざ(folk-wisdom): 119; 134; 145

け
形成的評価(formative assessment): 205; 207
継続的評価(continuous assessment): 19; 39; 41; 202; 205; 207; 214; 217
計量的方法(quantitative methods):22; 228; 229; 231
結束性(cohesion): 14; 36; 65; 146; 147;148
言語運用能力(pragmatic competences): 13; 14; 25; 102; 116; 145; 157; 175; 178; 201; 244
言語活動(language activities): 6; 9; 10; 11; 14～18; 21; 25; 44; 46; 47; 60; 61; 67; 75; 76; 98; 101; 103; 106; 155; 157; 159; 160; 191; 193; 195; 196; 198; 299; 229
言語構造的能力(linguistic competences): 13; 172; 175; 185; 244
言語の切り替え(code switching) 156
言語熟達度(language proficiency): 1; 6; 7; 16; 17; 19; 22; 26; 27; 38; 40; 42; 172; 201; 226~229; 245
言語熟達度の尺度(proficiency scaling): 17; 22; 26; 38; 40; 245
(言語の)使用域(register): 70; 134; 135; 140;142; 144; 145; 158; 217; 232
言語使用者(language users): 16; 18; 19; 23; 25; 32; 33; 44; 47; 50~53; 60; 61; 65; 67; 69; 70; 72; 75; 76; 89; 91; 96; 98; 104; 107; 109; 112; 113; 116; 134; 143; 145; 146; 154; 155; 164; 183; 187; 191; 193; 199; 200
言語使用の幅(linguistic range): 126
言語処理(language process): 9; 10; 95
言語政策(language policy): 2; 157
言語テクストの処理作業(operational proficiency): 15
言語に対する意識(language awareness): 194
言語の多様性(diversity of language): 157; 191; 192; 194; 198;

こ
語彙(vocabulary): 13; 25; 26; 28; 31; 34~36; 69; 73; 76; 78; 91; 96; 107; 117; 118; 124; 125; 131; 132; 134; 142; 147; 152; 158; 160; 162; 163; 172~174; 176; 179; 180; 185; 189; 215~217; 227; 244
語彙能力(lexical competences): 117; 118
語彙の選択(lexical selection): 173
交渉(transaction): 10; 15; 34~36; 46; 57; 77; 84; 124; 165; 167; 181; 182; 186; 187; 200
構成パターン(organisational paterns): 148
公的領域(public domains): 10; 11; 15; 46; 47; 54 ; 55; 159; 181
行動中心 (action oriented): 9; 15; 44;
口頭での産出活動(oral production): 61
口語表現(colloquialism): 71; 73; 78; 124; 143;144
言葉のやり取り(interaction): 14; 24; 46; 77; 78; 88; 97; 103; 146 147; 148; 150; 212; 243
コノテーション(connotation): 36; 51; 78; 124; 131; 143;144
コミュニケーション(communication); 1~7; 9~11; 13~17; 19; 20; 24~26; 31; 34; 36; 38~40; 44~47; 50~57; 60; 61; 67; 69; 76; 78; 86; 89; 92; 94~99; 103; 104; 106; 107; 110; 111~116; 118;124; 126 131; 132; 146; 148; 149; 150~152; 154~165 168; 169; 173; 174; 179; 181~183; 185~187; 190~195; 199; 200; 201; 202; 204; 205; 207; 210; 213~216; 227; 232; 240; 243; 244; 246
コミュニケーション課題(communicative tasks):

16; 26; 39; 55; 56; 57; 60; 98; 183; 186; 205
コミュニケーション活動(communicative activities): 17; 20; 24; 25; 40; 51; 53; 98; 112; 150; 151; 201; 202; 207; 213; 214; 216; 243; 246
コミュニケーション能力(communicative competences): 3; 4; 6; 9; 11; 14; 15; 19; 20; 98; 107; 116; 131; 132; 156; 159; 174; 181; 187; 190; 191; 194; 200; 226; 232
コミュニケーションの過程(communicative processes): 61; 97
コミュニケーションの目的 (communicative pourpose): 103
コミュニケーション方略 (communication strategies): 60; 61; 169; 183; 185; 244

さ

産出(products): 9; 10; 14; 15; 24; 25; 57; 59; 61; 64; 65; 67; 69; 72; 77; 88; 96~106; 133; 153; 159; 161; 162; 168; 173; 178; 181; 183~187; 189; 192; 194; 199~ 201; 208; 209; 244
産出的言語活動の方略(production strategies): 25; 67

し

試験(examination): 1; 5~7; 10; 17; 19~21; 27; 38; 40~42; 44; 50; 51; 56; 103; 105; 162; 163; 168; 173; 174; 181; 182; 200; 203; 204; 207; 209; 211; 212; 214; 226; 229~232; 238
試験官(examiners): 20; 44; 51; 204; 211; 212; 214
自己評価(self-assessment): 6; 20; 22; 24; 28; 39; 40; 155; 202; 205; 208; 211~214; 217; 238; 240; 241
指針に基づいた判断(guided judgement): 205; 211
実存的能力(existential competence): 11; 12; 156; 160; 171; 193
実行可能性(feasibility): 19; 199; 200
質的方法(qualitative methods): 22
私的領域(personal domains): 10; 11; 15; 39; 46; 54~56; 159; 181
社会言語的な適切さ(sociolinguistic component): 144; 158
社会言語能力(sociolinguistic competences): 13; 25; 116; 134; 142; 143; 157; 177; 178; 201; 215
社会的関係(sociolinguistic appropriateness): 50; 80; 134; 135;143
社会的存在(social agent): 1; 9; 10; 191; 196
尺度(scales): 16; 17; 18; 21; 22; 24～27; 33; 34; 36~42; 61; 63~65; 68; 70; 73; 75; 76; 77; 82; 87; 89; 92; 101; 117; 124; 126; 143; 147; 151; 152; 155; 156; 175; 200~207; 210~217; 226; 228; 229~232; 238~241; 243~246
修正(repair): 9; 25; 29～31; 36; 44; 61; 67~69; 76; 78; 86; 89; 92; 98; 101; 138; 159; 168; 169; 181; 183; 186; 187; 193; 215; 231
習得(acquisition): 3; 4; 11; 12; 15; 18; 44; 51; 110; 113; 123; 128; 132; 154~159; 161; 163; 166; 172; 174; 176; 177; 181; 183; 185; 192; 193
主観的評価(subjective assessment): 205; 209
授業コース設計者(course designers): 1; 5; 10
熟達した言語使用者(Proficient Users): 23; 25; 32; 33
尺度(proficiency): 1; 5~7; 16; 17; 19~24; 26; 27; 36~38; 40~43; 147; 155~157; 172; 191; 196; 199~207; 209; 213; 214; 226~228; 229; 231; 238~241; 243~246
熟達度評価(language proficiency assessment): 20; 205; 206
熟練(Mastery Level): 23; 36; 95
出題者中心(constructor-oriented): 38~41
受容(reception): 6; 9; 10; 11; 14; 15; 24; 57; 59; 61; 69; 72; 75~77; 88; 96~98; 100; 102~105; 115; 133; 142; 157; 159; 161; 169; 181; 185; 187; 208; 244
受容的言語行為/活動の方略(reception strategies): 76; 77; 88
順番/発話の順番/発話権(turntaking): 11; 89; 90; 132;137; 147; 149; 150;215; 216; 217
状況に即した(contextualized): 162; 217
職業領域(occupational domains): 10; 11; 15; 39; 46; 47; 54; 55; 159; 181; 240
職場でのコミュニケーション (workplace communication): 55
叙述的知識(declarative knowledge): 11; 12; 107; 158
シリーズ評価(series assessment): 205; 212~214
自立した(言語)使用者(Independent User Level): 23; 25; 32; 33
診断型(diagnosis-oriented): 39
心的コンテクスト(mental context): 51~53; 201
信頼性(reliability): 152; 210

す

スキーマ(schema): 19; 76; 89; 96; 97; 146; 148; 150; 153; 182; 184~188; 226

せ

正書法(orthography): 95; 117; 122; 133~134; 172; 177; 185; 243
世界に関する知識／世界知(knowledge of the world): 11; 26; 76; 107; 108; 155; 170; 182
接続表現(connectors): 25; 30; 31; 36; 148
全体的な尺度(global scale): 25; 239

全体的評価(holistic assessment)：205; 212

そ
総括/総合評価 (evaluation)：169; 179; 198; 199
総括的評価 (summative assessment)：202; 205; 207; 208; 210
創作(creative writing)：59; 65; 66; 105; 181; 243

た
対話相手(interlocutors)：52; 53; 69; 82; 216; 226; 243
多言語主義(multilingualism)：4
多次元的(multidimensionality)：197
他者性(otherness)：157; 158
達成度(achievement grades)：16; 17; 23; 26; 36; 39; 41~43; 190; 200; 201; 205~207; 214; 246
妥当性(validity)：22; 76; 199; 200; 210; 213
談話構造(discourse structure)：67; 178; 188

ち
知識(knowledge)：1~4; 6; 7; 9; 11~13; 15; 17; 18; 26; 44; 45; 52; 64; 67; 68; 76; 91; 92; 96; 99; 107~110; 112; 114; 118; 124; 125; 131~133; 138; 145; 146; 149; 150; 154~162; 164; 166; 170; 171; 181; 182; 184~189; 192; 193; 197; 198; 205; 207~209; 214
仲介／仲立ち(mediation)：4; 14; 15; 59~61; 77; 91; 92; 100; 102; 103; 105; 111; 112; 144; 159; 181; 182; 197; 204; 238
中間言語(interlanguage)：178; 179
直接評価(direct assessment)：42; 205; 208
直観的方法(intuitive methods)：228; 229

て
ディスコース(discourse)：10; 36; 77; 88; 90; 97; 103; 105; 146~149; 153; 174; 184; 195; 199; 200
ディスコース能力(discourse competences)：146; 147
定点評価(fixed point assessment)：205; 207; 214
転移(transfer)：169; 177; 178; 192; 198

と
透明化(transparency)：1
取引(transaction)：34; 55; 77; 84; 124; 146; 150; 186 200

な
訛り(accent)：133; 134; 143; 144

に
認知的要因(cognitive factors)：184

の
ノウ・ハウ(know-how)：11~13; 44; 110; 111; 158; 182
能力記述文(descriptors)：17; 21; 22; 24~27; 32; 35~40; 48; 63~66; 68; 69; 71; 72; 75; 76; 81; 82; 90; 91; 101; 103; 147; 148; 152; 201~204; 206~208; 210~217; 226~232; 238~241; 243~245

は
ハイパーテクスト(hypertext)：40;
発見技能(heuristic skills)：114; 115; 116
発話権(turntaking)：89; 90; 215~217
話す(speaking)：2; 3; 12; 17; 19; 24; 28; 30; 31; 34; 42; 50; 59~64; 88; 95; 97; 103; 104; 133; 143; 147; 156; 162; 165; 173; 174; 187; 189; 202; 208; 212; 243; 245
パラ言語的(paralinguisitic)：4; 86; 88; 93; 94; 187
パラテクストの特徴(paratextual features)：104
パラメータ(parameter)：16; 18; 44; 117; 125; 156; 161; 162; 172; 183; 185; 187; 208

ひ
非言語コミュニケーション (non-verbal communication)：92
美的活動(aesthetic activities)：59
一人で話し続ける(monologues)：34; 61～63
評価(assessment)：1~3; 6; 7; 9; 10; 14; 16; 17; 19; 20; 22; 24; 26; 28; 35; 38~44; 57; 60; 65; 66; 68; 76; 77; 81; 82; 89; 92; 103; 117; 145; 150; 155; 156; 163; 164; 166; 167; 169; 172; 179; 182; 183; 186; 190; 193; 196~217
評価者(assessors/examiners)：38~42; 199; 200; 202; 203; 208~215
評価者中心(assessor/examiner oriented)：38~41
標準準拠(norm-referencing(NR))：204~207; 214

ふ
複言語主義 (plurilingualism)：2; 4; 5; 19; 20; 191; 192
複文化的思考/複文化主義(pluriculturalism)：195
分析的評価 (analytic assessment)； 205; 212
部分的能力 (partial competences)：157~159; 196~198
文化的適応(acculturation)：12
文法的正確さ(grammatical accuracy)：126; 215~217
文法能力(grammatical competences)：30; 117; 125; 174; 1754
分野別評価(category assessment)：205; 212; 213

へ

勉強(study skills): 114; 115; 116; 127; 174; 205; 207; 209 cf. 学習技能

ほ

方言(dialect): 4; 71; 134; 142; 143; 156
方略(strategies): 4; 9; 10; 13; 15; 16; 25; 36; 47; 57; 60; 61; 67; 69; 75~78; 88~91; 97~99; 111; 115; 124; 147; 154~157; 159; 160; 162; 163; 169; 170; 172 181~187; 189; 190; 192; 193; 195; 196; 215; 216; 227; 244
母語話者(native): 4; 17; 25; 26; 29; 35; 36; 39; 56; 61; 70; 71; 77~82; 86; 91; 130; 131; 133; 142;144; 152; 155; 156; 161; 165; 171; 176; 178; 179; 184; 192; 241; 243
補償(compensation): 36; 61; 67; 68; 69; 84; 98; 241
翻訳(translation): 10; 14; 15; 21; 23; 44; 59; 91; 92; 103; 105; 131; 158; 159; 168; 197

ま

マクロ機能(macrofunctions): 98; 148; 149; 153
間違え(mistakes): 98; 124; 133;134

み

ミクロ機能(microfunctions): 25; 148; 149; 151; 153

め

メディア(media): 2; 14; 15; 46; 58; 70; 72; 75; 86; 98~100; 102; 103; 108; 165~167; 195; 196

も

模擬練習(simulation): 151; 160; 169; 171
目標言語(target language): 45; 110; 112; 115; 144; 145; 170; 171; 175; 177; 178; 181; 182; 184; 209; 238; 239; 241
モジュール方式(modular approach): 197; 198
モニター (monitor): 9; 61; 67～69; 89; 97; 99; 126; 163; 166; 167; 171; 182~184; 208

や

やり取り(言葉の) (interaction): 11; 14; 15; 24; 25; 28~30; 34; 35; 40; 46; 47; 50; 51; 53; 58~61; 76~80; 82~89; 96; 97; 99; 100; 102; 103; 105; 146~148; 150~153; 156; 159; 160; 162; 165; 169; 181; 183~187; 189; 192; 195; 200; 201; 208; 212; 215~217; 240; 243

れ

例示的能力記述文(illustrative descriptors): 22; 24; 27; 32; 39; 103; 206; 211; 217; 229; 241; 243
レベル(levels): 1~3; 5~7; 16~28; 30; 32～43; 51; 60; 61; 67; 89; 92; 101; 126; 140~143; 147; 155; 162; 163; 169; 174; 191; 193~195; 197; 199~204; 206; 208~215; 226~231; 238; 240; 241; 243
連続型基準準拠(continuum CR): 205; 206

よ

読むこと(reading): 28; 29; 60; 72~75; 104; 105; 159; 165; 183; 184; 188; 189; 208; 243

ら

ライティング(written production): 51

り

理解課題(comprehension tasks): 189
利用者中心(user-oriented): 38; 40; 41
利用者中心の尺度(user-oriented scales): 38
領域 (生活領域) (domains/areas): 1~3; 6; 7; 9; 10~17; 22; 24~26; 28; 30; 32; 39; 41; 44~48; 53~58; 70; 86; 97; 103; 108; 124; 157~160; 173; 175; 179; 181; 185; 188; 191; 196; 197; 201; 204; 206; 215; 216; 226; 238; 240; 244

ろ

ロールプレイ(role play): 55; 57; 58; 160; 169; 171; 213

わ

話題: 25; 28~31; 34; 35; 62~66; 70~76; 78~82; 85~87; 90; 101; 105; 124; 134; 146; 147; 148; 152; 171; 188; 189; 200, 215; 216; 244; 245
話題の展開(thematic development): 147; 148; 215; 216; 244

英・仏・独・和　用語(訳語)対応表

英　語	フランス語	ドイツ語	日　本　語
ability to learn	savoir-apprendre	Lernfähigkeit	学習能力
academic knowledge	connaissanceacadémi-que	theoretisches Wissen	学問的知識
accent	accent	Akzent	訛り
acculturation	acculturation	Akkulturation	文化的適応
achievement assessment	évaluation du savoir	Sprachstandtest	達成評価
achievement grades	niveaux de résultats	Benotungssystem	達成度
acquisition	acquisition	Erwerb / Erlernen	習得
action oriented	actionnel	handlungsorientiert	行動中心の
activities	activités	Aktivität	活動
addressing audiences	s'adresser à un auditoire	öffentliche Durchsag / Ankündigung	聴衆/公衆に向かって話す 放送/通報/講演
Adequate Operational Proficiency	compétence opérationnelle adéquate	Adequate Operational Proficiency	十分な言語操作熟達
aesthetic activities	activités esthétiques	ästhetische Sprachver-wendung	美的活動
ALTE (Association of Language Testers in Europe)	ALTE (Association des centres d'évaluation en langues en Europe)	ALTE (Association of Language Testers in Europe)	ALTE (Association of Language Testers in Europe)
analytic assessment	évaluation analytique	analytische Beurteilung	分析的評価
area	domaine	Bereiche / Felder / Gebiet	範囲/分野
asking for clarification	faire clarifier	um Klärung bitten / rückfragen	説明を求める
assessment	évaluation	beurteilen / bewerten	評価
assessor	examinateur	Prüfer / Beurteilender / Bewerter	試験官/評価者
assessor-oriented	centré sur l'examinateur	beurteilungsorientiert	評価者中心
audio-visual reception	réception audiovisuelle	audiovisuelle Rezeption	聴視受容
aural reception	réception orale	auditive Rezeption	口頭受容
authentic	authentique	authentisch	加工してない/真正の
authorities	autorités	Autorität	権威
awareness	prise de conscience	Bewusstsein	意識/気づき
Basic User Level	utilisateur élémentaire	elementare Sprachver-wendung	基礎段階
branching approach	approche arborescente	Verzweigung	枝分かれ方式
Breakthrough Level	Niveau introductif ou découverte	Breakthrough Level	Breakthrough Level
calibrate	étalonner	kalibrieren	基準を定める/数値化する
Can Do Statements	spécifications de《capa-cité de faire》	Kann-Beschreibung	Can Do Statements 「できる」型記述
category	catégorie	Kategorie	カテゴリー/範疇
category assessment	évaluation par catégorie	Beurteilung anhand meh-rerer Kategorien	分野別評価
certification	certification	Zertifikat / Zertifizierung	検定
characteristics	caractéristiques	Charakteristika / Disposition / Eigenschaften	特徴
checklist rating	évaluation sur une échelle	Einstufung auf einer Skala	チェックリスト
class	classe	Unterricht	クラス/授業
cognitive factors	facteurs cognitifs	kognitive Faktoren	認知的要因
coherence	cohérence	Kohärenz	一貫性
cohesion	cohésion	Kohesion	結束性

colloquialism	expressions familières / tournures courantes	alltagssprachliche Aus-drucksformen / Wendungen	口語表現
Common European Framework	Cadre européen commun	Gemeinsamer Europä-ischer Referenzrahmen	Common European Framework
common framework	Cadre commun	Gemeinsamer Referenz-rahmen	共通枠組み
common reference level	Niveau commun de Reference	Gemeinsame Referenz-niveaus	共通参照レベル
common reference points	points communs de réfé-rence	Gemeinsamer Referenz-punkte	共通の基準点
communication	communication	Kommunikation	コミュニケーション
communication aware-ness	conscience de la communi-cation	Kommunikationsbewusst-sein / Kommunikatives Be-wusstsein	コミュニケーション感覚/コミュニケーションに関する意識
communication strate-gies	stratégies de communi-cation	Kommunkationsstrategie	コミュニケーション方略
communicative	communicative	kommunikativ	コミュニケーション中心
communicative activities	activités communicati-ves	Kommunikationsaktivi-täten / kommunikative (Sprach-) aktivitäten / Tätigkeiten / Handlungen	コミュニケーション活動
communicative compe-tences	compétences communi-catives	kommunikative Kompetenzen	コミュニケーション能力
communicative language competence	compétence communi-cative langagière	kommunikative Sprach-kompetenzen	コミュニケーション言語能力
communicative pro cesses	opérations de communi-cation	kommunikative Sprach-prozesse	コミュニケーションの過程
communicative purposes	finalités de communi-cation	kommunikativer/s Zweck / Ziel	コミュニケーションの目的
communicative strate-gies	stratégies communi-catives	kommunikative Strate-gien	コミュニケーション方略
communicative tasks	tâches communicatives	Kommunikationsauf-gaben	コミュニケーション課題
compensation	compensation	Schadenersatz	補償
comprehension tasks	activités de compréhen-tion	Verstehensaufgaben	理解課題
comprehensive	exhaustif	umfassend	包括的
comprehensive mastery	maîtrise globale	Comprehensive Mastery	包括的な熟達度
Comprehensive Operatio-nal Profociency	compétence operation-nelle globale	Comprehensive Operatio-nal Profociency	包括的な言語操作熟達度
conceptual grid	grille conceptuelle	Begriffsraster / Raster von Kategorien	概念表
connectors	connecteurs	Konnektoren / Verknüpfung (smittel)	接続表現・手段
connotation	connotation	Konnotation	コノテーション
constructor-oriented	centré sur le concepteur	aufgabenorientiert	出題者中心
content coherence	cohérence du contenu	inhaltliche Kohärenz	内容の一貫性
context	contexte	Kontexte	コンテクスト/状況/文脈
contextualized	contextualisé	kontextualisiert	状況に即した
continuous assessment	évaluation continue	kontinuierliche Beur-teilung	継続的評価

continuous teacher-assessment	évaluation formative/ évaluation continue par l'enseignant	kontinuierliche Beurteilung durch Lehren de	教師による連続的評価
continuum CR	continuum ou suivi	kriteriumsorientierte Bewertung auf einem Kontinuum	連続型基準準拠
convergence	convergence	Vereinbarung / Konvergenz	一致
cooperating	coopération	Kooperieren	協力/協調
co-operative principle	principe de coopération	Kooperationsprinzip / Prinzip der Kooperation	協調の原則
Council of Europe	Conseil de l'Europe	Europarat	Council of Europe/欧州会議/ヨーロッパ会議/評議会/審議会
course	cours	Sprachkurs	授業コース
course designers	concepteurs de programmes	Autoren von Sprachkursen / Lehrwerkautoren	授業コース設計者
creative writing	écriture créative	kreatives Schreiben	創作
criteria	critère	Kriteria	基準/原則
criterion-referencing（CR)	évaluation critériée	Kriteriumsorientierte Bewertung	基準準拠型評価
curriculum	curriculum	Curriculum	カリキュラム
declarative knowledge	connaissance déclarative	deklaratives Wissen	叙述的知識
definition	définition	Definition	定義
describe	décrire	beschreiben	記述する/描写する
descriptive categories	catégories descriptives	deskriptive Katergorien;	能力記述文のカテゴリー
descriptor criteria	critère pour les descripteurs	Beschreibungskategorien	能力記述文の基準
descriptors	descripteurs	Dekriptoren	能力記述文
diagnosis-oriented	centré sur le diagnostic	diagnoseorientiert	診断型
DIALANG	DIALANG	DIALANG	DIALANG
dialect	dialecte	Dialekt	方言
dimension	dimension	Bereiche / Dimensionen	次元
direct assessment	évaluation directe	direkte Beurteilung	直接評価
discourse	discours	Diskurs / Gespräche / Redebeiträge	ディスコース
discourse competence	compétence discursive	Diskurskompetenz	ディスコース能力
discourse structure	structure discursive	Diskursstruktur	談話構造
divergence	divergence	Divergenz	不一致
domain	domaine	Lebensbereiche/-gebiet / Domäne	生活領域 領域
educational authorities	autorités éducatives	Behörden u. Verwaltung des Bildungswesens	教育関係当局
educational authorities	autorités éducatives	Bildungseinrichtungen	教育関係当局
educational domain	domaine éducationnel	Bildungsbereich/-wesen	教育領域
Effective Operational Proficiency	compétence operationnelle effective	Effective Operational Proficiency	効果的な言語操作熟達
empirical knowledge	savoir empirique	Erfahrungslernen	経験的知識
error	erreur	Fehler / Kompetenzfehler	誤り
essays	essais	Aufsätze	エッセイ
European Language Portfolio（ELP)	Portefeuille européen des langues	Europäische Sprachportfolio（ESP)	European Language Portfolio（ELP)
examination	evaluation / examen	Bewertung/Evaluation/ Prüfung	総括(的)評価/試験

examiners	examinateurs	Beurteilender / Bewerter / Prüfer	試験官
exercises	exercices	Übungen / Übungstexte	演習問題
Existential competence	savoir-être	Einstellungen / Persönlichkeitsbezo-gene Kompetenz	実存的能力
face-to-face interaction	interaction en face à face	direkte Interaktion	差し向かいの対話
factual text	texte factuel	Sachtexte	事柄を述べたテクスト
feasibility	faisabilité / practicabilité	Durchführbarkeit	実行可能性
fixed point assessment	évaluation ponctuelle	punktuelle Beurteilung	定点評価
flexibility	souplesse	Flexibilität	柔軟性
folk-wisdom	sagesse populaire	sprichwörtliche Redens-arten	金言・ことわざ
formative assessment	évaluation formative	formative Beurteilung	形成的評価
functional competence	compétence fonctionnelle	funktionale Kompetenz	機能的能力
gap	lacune	Lücke	隙間 / ずれ
general competence	compétence générale	allegmeine Kompetenz	一般的能力
global scale	échelle globale	Globalskala	全体的な尺度
grade	Mentions / note finale/ niveau	Note / Benotung / Leistungstufe	成績 / 成績、等級 / レベル
grammatical accuracy	correction grammaticale	grammatische Korrekt-heit	文法的正確さ
grammatical competence	compétence grammaticale	grammatische Kompetenz	文法能力
Guide for Examiners	Guide de l'examinateur	Handreichungen für Prü-fende	検定者のための手引書
guided judgement	jugement guidé	gelenktes Urteil	指針に基づいた判断
heuristic	heuristique	heuristisch	発見的
heuristic skills	aptitudes heuristiques	heuristische Fertigkeiten	発見技能
holistic	holistique	holstisch	全体的
holistic assessment	évaluation holistique	ganzheitliche Beurteilung	全体的評価
hyperlinguistic	hyperlinguistique	hyperlinguistisch	超言語的
hypertext	hypertexte	Hypertext	ハイパーテクスト
illustrative descriptors	exemple de descripteur	Beispieldeskriptoren	例示的能力記述文
imaginative text	texte d'imagination	fiktionale / fiktive Texte	想像に基づくテクスト
impression judgement	jugement fondé sur l'im-pression	Beurteilung auf grund eines Eindruckes	印象評価
Independent User Level	Utilisateur indépendant	Selbstständige Sprach-wendung	自立した(言語)使用者
indirect assessment	évaluation indirecte	indirekte Beurteilung	間接評価
interaction	interaction	Interaktion	(言葉の)やり取り
intercultural competence	compétence interculturel-le	interkulturelle Kompe-tenz	異文化適応能力
interculturality	interculturalité	Interkulturalität	異文化適応性
interlanguage	interlangue	Lernersprache / Zwischensprachen	中間言語
interlocutors	interlocuteurs	Gesprächspartner	対話相手
intuitive methods	méthodes intuitives	intuitive Methoden	直観的方法
know-how	savoir-faire	praktische Fertigkeiten / prozeduales Wissen / prozeduale Fertigkeiten;	ノウ・ハウ
knowledge	connaissance / savoir	Wissen /Kenntnis	知識
knowledge assessment	évaluation des connaissances	Beurteilung von Kennt-nissen	知識評価
knowledge of the world	connaissance du monde	Weltwissen	世界知 / 世界に関する知識

language	langage	Sprache	言語
language activities	activités langagières	Sprachhandlungen / sprachliche Aktivitäten	言語活動
language awareness	conscience de la langue	Sprachbewusstsein	言語に対する意識
language learning	apprentissage de la langue	Sprachlernen	言語学習
language policy	politique linguistique	Sprachpolitik	言語政策
Language process	processus langagier	Sprachprozess	言語処理
language proficiency	compétence langagière	Sprachbeherrschung / -fertigkeit /-kompetenz / sprachliches Können	言語熟達度
language proficiency assessment	évaluation de la capacité	Qualifikationsprüfung	熟達度評価
language switching	alternance de langue / changement de langue	Sprachwechsel	言語の切り替え
language teaching	enseignement de la langue	Sprachenlehren / -unterricht	言語教育
language teaching profession	enseignement comme métier	Sprachlehrberufe	言語教育の仕事に関わる人
language users	utilisateurs de la langue	Sprachverwendende	言語使用者
learner	apprenant	Lerner	学習者
learner characteristics	caractéristiques de l'apprenant	Charakteristika der Lernenden / Lernermerkmale	学習者の性質
learner competences	compétences de l'apprenant	Lernerkompetenz	学習者の能力
learning objectives	objectifs de l'apprentissage	Lernziele	学習目標
levels	niveaux	Ebene / Niveau / Niveaustufen / Stufen	レベル
lexical competence	compétence lexicale	lexikalische Kompetenz	語彙能力
lexical selection	choix du vocabulaire	Auswahl des Wortschatzes	語彙の選択
linguistic competence	compétence linguistique	linguistische Kompetenzen / sprachliche Kompetenzen	言語構造的能力
linguistic diversification	diversifycation linguistique	Sprachvielfalt / sprachliche Diversifizierung	言語の多様性
linguistic range	richesse de la langue / tendue linguistique	Spektrum sprachlicher Mittel	言語使用の幅
linguistic resource	ressource de la langue	sprachliche Resourcen / sprachliche Mittel / sprachliche Resourcen	言語的資質 / 言語的資料
listening	écouter	Hören	聴くこと
ludic activities	activités ludiques	spielerische Sprachverwendung	遊びの活動
macrofunctions	macro-fonctions	Makrofunktionen	マクロ機能
Mastery CR	Maîtrise (ou compétences maîtrisées) en référence à des critères	kriteriumsorientierte Bewertung beim zielerreichenden Lernen	合否型基準準拠
Mastery Level	Maîtrise	Mastery Level	熟練(レベル)
measurement issues	problèmes de mesure	Messverfahren	測定の問題
media	média	Medien	メディア
mediation	médiation	Mittlung / Sprachmittlung	仲介 / 仲立ち

mental context	contexte mental	mentaler Kontext	心的コンテクスト
metasystem	métasystème	Metasystem	上位システム
methodology	méthodologie	Methoden / Methodik / Verfahren	教授法
microfunctions	micro-fonctions	Mikrofunktionen	ミクロ機能
mistake	faute	Perfomanzfehler	間違え / ミス
modality	modalité	Modalität	モダリティ
modular	modulaire	modular	単元式
modular approach	orientation modulaire	modularer Ansatz	モジュール方式
module	module	Module	モジュール
monitor	contrôler; suivre	Kontrolle /kontrollieren	モニターする
monologues	monologue	monologisches Sprechen	一人で話し続ける
multidimensional approach	orientation multidimen-sionnelle	Multidimensionaler Ansatz	多次元的方式
multilingualism	multilinguisme	Vielsprachigkeit	多言語主義
native	natif / locuteur natif	Muttersprachler	母語話者
non-verbal communica-tion	communiction non ver-bale	non-verbale Kommuni-kation	非言語コミュニケーション
norm-referencing (NR)	évaluation normative	Normorientierte Bewertung	標準準拠評価
note-taking	prendre des notes	Notizen machen	ノート取り
objective assessment	évaluation objective	Objektive Beurteilung	客観的評価
occupational domain	domaine professionnel	beruflicher Bereich	職業領域
openness	ouverture	Aufgeschlossenheit / Offenheit	開かれた心
operational proficiency	compétence opération-nelle	sprachliche Verwendung	言語操作熟達度
oral production	production orale	mündliche Produktion / produktive mündliche Ak-tivitäten	口頭での産出活動
organisation	organisation	Organisation	組立て / 構成 /仕組み / 組織
organisational patterns	structures organization-nelles	Gliederungsmittel	構成パターン
orientations	orientations	Orientierung	指向性 /目的性
orthoepic	orthoépique	Orthoepik	読字法
orthoepic competence	compétence orthoépique	orthoepische Kompetenz	文字を読む能力
orthographic competence	compétence orthogra-phique	orthographische Kompe-tenz	正書法の能力
orthographic control	maîtrise de l'orth graphe	Beherrschung der Ortho-graphie	正書法の把握
orthography	orthographe	Orthographie / Rechtschreibung	正書法
otherness	altérité	Andere (das) / Anderssein / Fremde (das)	他者性
paralinguisitic	paralinguistique	paralinguistisch	パラ言語的
parameter	paramètre	Parameter	パラメータ / 変数
paratextual features	éléments paratextuels	paratextuell	パラテクストの特徴
partial competence	compétence partielle	partielle Kompetenz	部分的能力
performance assessment	évaluation de la perfor-mance	Beruteilung von Perfor-manz /Leistungen / Performanztest	運用評価
personal domain	domaine personnel	privater (Lebens-) Bereich	私的領域
personal identification	caractérisation personnel-le	Informa-tionen zur Person	個人に関する事柄

phonetic accuracy	exactitude phonétique	phonetische Genauigkeit	音声的な正確さ
phonological competence	compétence phonologique	phonologische Kompetenz	音声能力
planning	planification	Planung / Planen	計画
pluriculturalism	pluriculturalisme	Plurikulturalität	複文化主義、複文化的能力、複文化的思考
plurilingualism	plurilinguisme	Mehrsprachigkeit	複言語主義
politeness conventions	règles de politesse	Höflichkeitskonvention	丁寧さの習慣
portfolios	Portfolio / Portefeuille	Portfolios	言語学習記録帳
practitioner	praticien	Praktiker	教育の現場関係者
pragmatic competence	compétence pragmatique	pragmatische Kompetenzen	言語運用能力
praxeogram	praxéogramme	Praxeogramm	行動パターン
presentation	présentation	Präsentation	プレゼンテーション
produce	produire	ausdrücken / äußern / produzieren	生み出す /創造 /作る
producer	producteur	Produzenten	創造者
Product / production	produit / production	Produkt;/ Produktion	産出
production strategies	stratégies de production	Produktionsstrategie	産出的言語活動の方略
proficiency	compétence	Kompetenz / Fertigkeiten	熟達度
proficiency scaling	échelle de competences langagières	Skalen von Sprachkompetenzen	言語熟達度の尺度
Proficient User	Utilisateur expérimenté	kompetente Sprachverwendung	熟達した言語使用者
profiling	profil	Profilbildung	輪郭図
profiling grid	grille de profil	Profilraster	見取り図
propositional precision	précision	Genauigkeit	命題内容の精確さ
public announcements	annonces publiques	öffentliche Durchsage / Ankündigung	公的発表と掲示
public authorities	autorités	Mitglieder der Öffentlichkeit	行政当局
public domain	domaine public	öffentlicher Bereich	公的領域
qualification	qualifications	Qualifikationsnachweise	資格
qualitative methods	méthodes qualitatives	qualitative Methode	質的方法
quantitative methods	méthodes quantitatives	quantitative Methode	数量的方法
rating on scale	évaluation sur une échelle	Einstu fung auf einer Skala	尺度査定
rationale	logique	Prinzipien	原理(となる概念)
reading	lire	Lektüre / Lesen	読むこと
receiver	récepteur	Empfänger	受容者
reception	réception	Rezeption	受容
reception strategies	stratégies de réception	Rezeptionsstrategie	受容的言語行為の方略
register	registre	Register	(言語)使用域
reliability	fiabilité	Reliabilität	信頼性
repair	correction / remédiation	Korrigieren / Reparatur	修正
resource	ressource	Hilfmittel / Ressourcen / Lernmöglichkeiten/ -bedingungen	資料・材料 / 資質
responsibility for own learning	responsabilité de son propre apprentissage	Verantwortung für eigenes Lernen	自己学習に対する責任
role	rôle	Rolle	役割
role play	jeu de rôle	Rollenspiel	ロールプレイ
savoir-apprendre	savoir-apprendre	Lernfähigkeit	学習能力
scale	échelle	Skala	尺度
scale development methodologies	méthodologies de l'élaboration des échelles	Methoden zur Entwicklung von Skalen	尺度開発の方法論

schema	schéma	Schema	スキーマ
self-assessment	auto-évaluation	Selbstbeurteilung	自己評価
self-assessment grid	grille pour l'auto-évaluation	Raster zur Selbstbeurteilung	自己評価表
semantic competence	compétence sémantique	semantische Kompetenz	意味的能力
sentence pattern	modèle de phrases / structure de phrases	Satzstruktur	構文
series assessment	évaluation par série	Beurteilung anhand einer Kategorie	シリーズ評価
silent reading	réception supposent le silence	stilles Lesen	黙読
simulation	simulation	Simulation	模擬練習
situation	situation	Situation	状況
skill	savoir-faire /habileté/ aptitude	Fertigkeit	技能
social agent	acteur social	gesellschaftlich / sozial Handelnder	社会的存在
social relations	relations sociales	soziale Beziehungen	社会的関係
sociocultural	socioculturel	soziokulturell	社会文化的
sociocultural knowledge	savoir socioculturel	soziokulturelles Wissen / Kenntnisse	社会文化知識
sociolinguistic competence	compétence sociolinguistique	Soziolinguistische Kompetenzen	社会言語能力
sociolinguistic appropriateness	correction sociolinguistique	soziolinguistische Angemessenheit	社会言語的な適切さ
speaking activities	activités orales	mündliche Aktivitäten	口頭での産出活動
specific notion	notion spécifique	spezifische Konzepte	個別概念
spoken fluency	aisance à l'oral	mündliche Flüssigkeit	話し言葉の流暢さ
spoken interaction	prendre part à une conversation	mündliche Interaktion	口頭でのやり取り
stage	étape / niveau	Verarbeitungsebene / Shritte	段階
standard dialect	langue standard	Standardsprache	標準語
strategies	stratégies	Strategien	(行動)方略
study skill	aptitude à l'étude	Lernfertigkeiten / Lerntechnik	勉強技能
subjective assessment	évaluation subjective	subjektive Beurteilung	主観的評価
summative assessment	évaluation sommative	summative Beurteilung	総括的評価
Swiss National Science Research Council	Fonds national suisse de recherche scientifique	Schweizerischer Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (SNF)	Swiss National Science Research Council / スイス国立科学研究機関
Swiss research project	Projet de Recherché Suisse	Schweizer Forschungsprojekt	スイス研究プロジェクト
taking the floor	tours de parole	Sprecherwechsel / Wort ergreifen	発言する /発言を続ける
target language	langue cible	Zielsprache	目標言語
task	tâche	Aufgabe	課題
teacher-assessment	évaluation (de l'enseignant) magistrale	Beurteilung durch Lehrende	教師による評価
teaching objectives	objectifs de l'enseignement	Lehrziele	教育目標
tests	tests	Tests	テスト
text	texte	Text	テスクト
text processing	traitement de texte	Textverarbeitung	言語テクストの処理作業
textbook writers	auteurs de manuels	Lehrwerkautoren	教科書執筆者

thematic development	développement théma-tique	Themenentwicklung	話題の展開
themes	thèmes	Thema	テーマ
Threshold Level	Niveau seuil	Kontaktschwelle	Threshold Level
transaction	transaction	Dienstleistung / Transaktion /	交渉 /取引
transfer	transfert	Transfer	転移
translation	traduction	Übersetzung	翻訳
transparency	transparence	Transparenz	透明化
turntaking	tours de parole	Sprecherwechsel	順番 / 発言を続ける / 発話権 / 発話の機会
user-oriented	centré sur l'utilisateur	benutzerorientiert	利用者中心
user-oriented scales	échelles centrées sur l'uti-lisateur	benutzerorientierte Skale	利用者中心の尺度
validity	validité	Validität	妥当性
Vantage Level	Niveau avancé ou Utili-sateur indépendant	Vantage	Vantage Level
variation	variation	Variation	変種
visual reception	réception visuelle	visuelle Rezeption	視覚的受容活動
vocabulary	vocabulaire	Vokabular / Wortschatz	語彙
Waystage	Niveau intermé-diaire ou de survie	Waystage	Waystage
working with text	travail discursif	Textarbeit	テクスト作業
workplace communication	communication profes-sionnelle	Kommunikation in Beruf und Arbeitsleben	職場でのコミュニケーション
written interaction	interaction écrite	schriftliche Interaktion;	書かれた言葉でのやり取り
written production	production écrite	schriftliche Produktionen / Schreiben / schriftliche Aktivitäten	ライティング

訳者　紹介

（氏名、現職、学位、専門）

2014 年 4 月現在

訳・編

吉島　茂（よしじま　しげる）

東京大学名誉教授

東京大学修士（文学）(1965)

ドイツ語学、言語習得論、異文化間コミュニケーション

担当：まえがき、本書の利用者のために、第一章、第二章、付録A、付録 B、索引、用語（訳語）対応表

大橋　理枝（おおはし　りえ）

放送大学准教授

ミシガン州立大学 Ph. D. (2000)

異文化間コミュニケーション

担当：まえがき、第五章、第九章

共訳

奥　聡一郎（おく　そういちろう）

関東学院大学工学部教授

東京大学博士（学術）(2001)

文体論、テクスト言語学

担当：第三章、第四章、第九章

松山　明子（まつやま　あきこ）

鶴見大学文学部講師

ウェールズ大学 Ph. D. (2001)

言語社会学

担当：第六章、第七章、第八章

フランス語例文・用語対応：

竹内　京子（たけうち　きょうこ）

日本大学非常勤講師

東京大学修士（学術）（2000）

音声学、フランス語教育

担当：例文、用語（訳語）対応表のフランス語関係