

＜調査研究シリーズ 122＞

# 欧州における CEFR/JF 日本語教育スタンダードの実践

## — ローマ日本文化会館の実践例 —

塩 入 す み

### 【概 要】

国際交流基金 (2010) による JF 日本語教育スタンダード (JFNKS<sup>1)</sup>) は、国内外の日本語教育の現状と今後の課題を踏まえた言語政策の指針であり、その開発過程において CEFR を参考としている。JFNKS は「相互理解のための日本語」を視座とする日本語教育全体の指針であり、その開発過程において CEFR を参考としているため、近年欧州各地の日本語教育機関では CEFR と JFNKS に関する研修や実践が進んでいる。本稿では、ローマ日本文化会館、及び印藤・時本 (2017) による授業活動の例をこれまでの欧州各国の実践と比較しつつ、欧州における CEFR-JFNKS 実践の特徴と課題を整理し、今後日本国内外の日本語教育における実践の参考とする。特に JFNKS の 2 つの柱である「課題遂行能力 (Can-do)」「異文化理解能力」をどう関係付けるかについて考察する。

### 【目 次】

1. JFNKS 構築の背景
2. イタリアにおける日本語教育の動向
  2. 1 西欧における言語教育政策と日本語教育の動向
  2. 2 イタリアの日本語教育の動向
3. ローマ日本文化会館における CEFR/JFNKS の実践
  3. 1 ローマ日本文化会館日本語講座における CEFR/JFNK 概要
  3. 2 ローマ日本文化会館日本語講座における実践例
  3. 3 印藤・時本 (2017) 参加獲得型教育のためのアクティビティ
4. ヨーロッパ各国における CEFR/JFNKS の広がり
  4. 1 ヨーロッパ日本語教師会・国際交流基金 (2005)
  4. 2 国際交流基金パリ日本文化会館 (2010)
  4. 3 ローマ日本文化会館日本語講座での実践との比較
5. JFNKS の構築に向けて — Can-do の再考 —
  5. 1 CEFR の実践

---

1) Japan Foundation's JF STANDARD FOR JAPANESE-LANGUAGE EDUCATION (JF Standard)

## 5. 2 JFNKS の異文化理解能力

## 5. 3 異文化ポートフォリオ

参考文献

## 1. JFNKS 構築の背景

1980年代以降世界的な人や物、情報の移動が加速化し、言語政策において文化的多様性が求められる時代となっている。欧州では Council of Europe (欧州評議会) が 2001年に言語学習・言語教育に関する枠組みとして CEFR<sup>2)</sup> を出版した。言語政策的には、CEFR は日常的に複数の言語が使用されるヨーロッパにおいて言語と文化の多様性を尊重する「複言語主義」(plurilingualism) を理念として掲げつつ、ヨーロッパとしてのアイデンティティを築くことを目指す欧州評議会の方針を基礎として作成されている。また言語教育的には、1970年代からの欧州評議会の推進してきたコミュニケーションに関わる教授法やシラバス、言語能力のレベル設定 (Threshold Level<sup>3)</sup>、学習者中心 (learner-centredness)、自律した学習者 (autonomous learner) という考え方などの研究・開発の蓄積の上に成り立っている (国際交流基金 2009)。

日本語教育に関しては、CEFR の対象となる言語はヨーロッパで学ばれているすべての言語が含まれるため、それまでヨーロッパの言語教育において、日本語を含む非ヨーロッパ言語が、ヨーロッパ言語と同じようにレベル記述や指導項目が記述される契機となり、「ヨーロッパにおける日本語教育の立場に好ましい状況」をもたらすこととなった (奥村他 2016)。

日本語教育を取り巻く社会的背景も急速に変化している。海外における日本語学習者の総数は年々増加し、学習者の学習動機や目的も多様化する一方、国内では外国人労働者の問題など、外国人との共生における言語サービスや教育としての日本語教育の必要性が高まっており、言語政策の整備は急務となっている。

従来、多言語・他文化主義を打ち出した言語政策には、1987年にオーストラリアが発表した National Policy on Languages、1999年 American Council on the Teaching of Foreign Languages (全米外国語教育協会) による Standard for Foreign Language Learning in the 21<sup>st</sup> Century があるが、特にヨーロッパにおいては複言語主義、言語の多様性、相互理解、民主的市民性、社会的結束が提唱されており (Byram 2008, 国際交流基金 2009)、共生を念頭に置いた緩やかな基準の設定と生涯学習を視野に入れた言語教育観を特徴とする。特に複言語主義は複数の言語の社会における併存を意

2) Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment) 「言語のためのヨーロッパ共通参照枠: 学習, 教育, 評価」

3) 欧州評議会が 1975年に発行した英語を例とするレベルで、学習者が適切なコミュニケーションを取れるには何ができればよいかという敷居 (threshold) を示したものの。(吉野・大橋 2004)

味する多言語主義とは異なり、個人の能力に注目したもので、個人が複数の言語やその文化体験をもつ状態を指し、多様な移動の進む現代における個人の言語能力のあり方に関する考え方である。これにより、各国において第二、第三言語として学習されることの多い、日本語のような言語の地位が高まることになる。

## 2. イタリアにおける日本語教育の動向

### 2.1 西欧における言語教育政策と日本語教育の動向

西欧における日本語教育の現状を国際交流基金 (2015) の調査から見ると、西欧全体では日本語教育機関数 1,127 (2012 年度調査比 5.4%増)、教師数 2,786 (同 3.3%増)、学習者数 83,559 (同 9.8%増) で、教育機関数や教師数の増加に比して学習者の増加がやや上回っている。国別に見ると、イギリス、フランス、ドイツの 3 国は教育機関数、教師数、学習者数のいずれにおいても他国を引き離している (表 1)。

ヨーロッパ各国の日本語学習者数の教育段階の構成と人数の増減は、それぞれの国の言語教育政策を反映している。

初等教育における日本語学習者の多いイギリスは、2002 年の教育技能省 (現教育省) が Languages for All : Languages for Life を掲げる言語政策を提唱し、特に初等教育段階での外国語教育を最重視し、2010 年までに 3~6 学年 (7~11 歳) のすべての小学生に外国語を学ぶ機会を与えることを目指した。その後政権後代による中断を経て 2014 年より外国語教育が必修化されている<sup>4)</sup>。

CEFR の影響の強いフランスでは、2005~2008 年に中等教育機関の日本語教育指

表 1 欧州における機関数・教師数・学習者数 (上位五か国)

国	2012 年			2015 年						
	機関 (機関)	教師 (人)	学習者 (人)	機関 (機関)	教師 (人)	学習者 (人)	教育段階の構成 (学習者) (人)			
							初等	中等	高等	その他
英国	308	585	15,097	364	704	20,093	4,814	5,957	6,423	2,899
フランス	205	701	19,319	222	723	20,875	70	4,924	10,719	5,162
ドイツ	193	547	14,393	181	457	13,256	152	1,896	6,690	4,518
スペイン	59	145	4,938	80	192	5,122	0	0	963	4,159
イタリア	42	154	7,420	51	193	7,031	0	276	5,424	1,331
西欧全体	1,069	2,698	76,132	1,127	2,786	83,559	5,505	17,072	37,182	23,800

出典：国際交流基金 HP、国際交流基金『海外の日本語教育の現状 2015 年度日本語教育機関調査より』の一部を抜粋。太字は筆者による。

4) 国際交流基金「国別の日本語教育情報：英国 (2017 年度)」国際交流基金 HP

導要領が検討され、2013年にバカロレアの外国語試験がCEFRに基づく内容に改定されるなど、CEFRが中等教育への普及に影響を与えており、2015年の調査においても中等教育における学習者数が比較的多くなっている(図1)。

ドイツでは1980年代前半から中等教育で日本語が教えられ始め、1999年には大学入学資格試験で日本語科目が導入され、2014年において日本語を教える中等教育機関は63校である。また、2つの大学が日本語教員養成課程をもつ。中等教育後期の到達目標は、多くの州で第一外国語ではCEFRのB2、第三外国語ではB1とされる<sup>5)</sup>。

## 2.2 イタリアの日本語教育の動向

イタリアはドイツ、フランスに比してCEFRの普及は遅れており<sup>6)</sup>、またイギリスのような国家レベルの機関数、教師数はいずれも20%以上増加しているものの、国全体の学習者数は5.2%減少している。これについて国際交流基金は高等教育段階における履修者の減少が影響していると述べている<sup>7)</sup>。

2000年以降のイタリアにおける日本語教育の動向について、まず学習者数と教育機関の構成から概観すると、高等教育における学習者の比率が多いのが特徴である(図1)。2003年にロンバルディア州学校局による異文化体験のための中国語、日本語、アラビア語の課外授業のプロジェクト(課外時間に年間30時間+文化4時間のコース)が高校で実施され、その後日本語を正規科目とする高校も現れ、学習者はミラノ市を中心とするロンバルディア州に集中している<sup>8)</sup>という。また、民間の語学学校や市民大学での開講も増えてきており、ローマ市民大学、トリノ市民大学で日本語コースが開講されているほか、銀行の財団や自治体による日本語コースの開講など開設機関や学習の動機も多様化している<sup>9)</sup>。

次に、近年の日本語学習の動機について見ると、イタリアの日本語学習者の動機で特徴的なのはアニメ・マンガ・Jポップに関する興味が9割を占め、全世界平均54%と比べ非常に高いことである<sup>10)</sup>。毎年10月にトスカーナ州ルッカで行われるルッカ・コミック&ゲームズには40万人の来場がありヨーロッパ最大のコミック・フェアと言われる。

以上のように、イタリアでは他の西欧諸国同様、日本のアニメなど若年層を中心とした大衆文化の普及が日本語学習者の動機に影響しており、潜在的な学習者は多いと

5) 国際交流基金「国別の日本語教育情報：ドイツ(2017年度)」国際交流基金HP

6) 室屋春光「2011年度 世界の日本語教育の現場から(国際交流基金日本語専門家レポート)日本語講座の二つの大きな変化」国際交流基金HP

7) 国際交流基金『海外の日本語教育の現状 2015年度日本語教育機関調査より』同HP

8) 国際交流基金「国別の日本語教育情報：イタリア(2016年度)」同HP、大谷(2018)

9) 国際交流基金「国別の日本語教育情報：イタリア(2016年度)」同HP

10) 大谷(2018)

考えられるが、イギリス、フランス、ドイツのように CEFR など国家レベルでの言語教育政策が打ち出されておらず、高等教育機関での学習者の減少、初等、中等教育機関における学習者数の低迷といった状況が見られる。

こうした国においては国際交流基金の開設する日本文化会館等における日本語教育の支援、普及の意義は大きいものと考えられる。JFNKS はヨーロッパの言語教育の指針である CEFR を参考にしていることから、イタリアにおいても浸透しやすい枠組みであり、国際交流基金の派遣した教師により研究・実践も進みつつある。

本稿ではローマ日本文化会館日本語講座指導助手(調査当時) 印藤礼子氏の授業実践と、サピエンツァ・ローマ大学、文学哲学学部東洋研究学科常勤講師の時本美穂氏と印藤氏による研究事例などを参考にしながら、CEFR/JFNKS のフランスでの実践との比較を行い、その特徴、課題などを考察し、今後国内における実践の基礎的データとしたい。

### 3. イタリアにおける CEFR/JFNKS の実践

#### 3.1 ローマ日本文化会館日本語講座における CEFR/JFNK 概要

2011 年ローマ日本文化会館の日本語講座夜間コース及び入門コースでは、学習者が欧州のイタリアに在住して日本語を学習していることと、JFNKS が CEFR を参考に構築されていることから、授業に CEFR/JFNKS を取り入れ、CEFR/JFNK と称している<sup>11)</sup>。また、教材として入門コースでは国際交流基金の推奨する『まるごと』を使用しているが、これはこの教科書が「日本国外で日本語を外国語として学ぶ成人学習者を主な対象としている」こと、そして同教科書の合計学習時間が 70 時間を想定しており、同会館日本語講座入門コースの合計学習時間 96 時間とも近いことなどから、同教科書を入門 I から IV までの全レベルで使用している<sup>12)</sup>。同講座の資料によれば、CEFR/JFNKS を導入することにより以下のような利点があるという。

- ・学習者は学習前自己評価チェックリスト・学習後自己評価チェックリストを確認することにより自身の言語能力を客観的に把握することができ、自律学習の助けとなる。
- ・学習者はポートフォリオを作成・維持していくことにより自身の学習過程・成長過程を振り返ることができる。

11) 室屋春光「2011 年度 世界の日本語教育の現場から(国際交流基金日本語専門家レポート) 日本語講座の二つの大きな変化」国際交流基金 HP

12) ローマ日本文化会館日本語講座開講前研修(2011-09-20) 資料による。

- ・欧州域内では第二言語学習において CEFR がかなり浸透してきているので、必要に応じてポートフォリオを提示することで学習者の移動の自由を保障することができる。
- ・教師は「能力記述文<sup>13)</sup>」(Can-do) に沿った教室活動を準備することで教室において学習者により現実的なコミュニケーション言語活動を提供することができる<sup>14)</sup>。

また、各コースと CEFR/JFNKS および JLPT の対照表は以下のようになる。

表 2 ローマ日本文化会館日本語講座 各コースと CEFR/JFNKS ・ JLPT の対照表

CEFR/JFNKS		JLPT	総合コース	夜間コース	土曜コース
A1		N5	初級 I	夜間 I	土曜 I ~ III
A2	A2-1	N5/4		夜間 II 夜間 III	土曜 IV ~ VI
	A2-2	N4	初級 II	夜間 IV 夜間 V	
B1	B1-1	N4/3	中級		
	B1-2	N3			
B2		N2			

出典：ローマ日本文化会館日本語講座開講前研修 (2011-09-20) 資料による。枠線一部筆者により修正。

CEFR/JFNKS を導入した授業の進め方について、同講座では以下のような留意点を挙げている。

① Can-do に沿った活動

授業中に CEFR/JFNKS の Can-do に沿った活動を積極的に取り入れる。

② 復習・活動のサイクル

Can-do に沿った活動を学習者が円滑に行えるように、導入→練習→復習→活動というサイクル，しかも導入・練習を行った後，日を変えて復習・活動を行うサイクルが理想的である<sup>15)</sup>。

①と②は密接に関係している。すなわち，①の明確な達成目標がなければ，②のような復習，活動といった，いわゆる「plan-do-see のサイクル」<sup>16)</sup> あるいはそれに準ずるようなサイクルはは作りにくいからである。復習により自分の授業を振り返るには，日を変えて学習者も教師も十分に評価し，内省する時間が必要である。

13) 課題遂行能力とも訳される。

14) ローマ日本文化会館日本語講座開講前研修 (2011-09-20) 資料による。

15) ローマ日本文化会館日本語講座開講前研修 (2011-09-20) 資料による。

16) 青木直子 (2010) による。

### 3.2 ローマ日本文化会館日本語講座における実践例

2018年2月に筆者が見学を依頼したのは、国際交流基金日本語指導助手として2016年7月より2018年3月まで同会館に赴任していた印藤礼子氏である。氏は大学で日本語教員養成講座修了、中高英語科教員免許をもつ。2014年より1年間オーストラリア・ビクトリア州公立中高一貫校にて日本語のクラスのティーチングアシスタント、公立小学校で日本語授業を担当した。また、日本に公立中学で約1年間英語科教員の経験をもつ。

印藤氏はローマでの指導法として、①オーストラリア公立学校での教授法、②TESOLの2つの教授法(2か月8週のコース)を主軸としており、いずれもクラス内での学習者の活動時間を増やすこと、学習者が考えるようサポートする授業を展開することを重視するものである。さらに、授業方針として、③誰もが「出来た」という達成感があるような授業づくりを目指しているとのことであった。

JFNKSによるテキスト『まるごと』について、2年間のローマでの授業での使用を経て印藤氏は、『まるごと』を使用した教授法も上記①②の教授法の手法とよく似ているため、ローマでも教授法への戸惑いはなかったが、『まるごと』で学んだ学習者には語彙がなかなか定着していない傾向が見られたため、公立中学校英語科教員時代の経験を活かし、単語を書いて覚えさせる、小テストをするなどの方法でそれを補ったという。実際の授業においてこうした方針がどのように実践されているかを見た。

#### 【学習者の活動時間を増やす】

音読や読解の際もペアワークを取り入れる、読解も5分間自分で行った後、ペアでチェックし合うなど、授業では終始、教師—学習者以外の、学習者相互の活動が行われていた。

#### 【学習者が「考える」ようサポートする】

今回の見学で特に際立ったのは、「考えてください」という指示であった。読解の内容についての質問も5分間自分で答えを考えさせる、作文のセルフチェックをさせるなど、「考える」ことを指示するのは容易ではないが、教師がタイマーで時間を測るなど学習者の考える活動を促進するような工夫が随所に見られた。

#### 【学習者の達成感】

授業が計画的に進行し、最後の応用練習に十分時間を取っているため、学習者が全員最後のアウトプットまで行うことができ、達成感が感じられる授業であったと思う。また、授業最後には「Can-do」チェックがあり、学習者自身が自分の到達度を確認していた。

#### 【語彙の定着】

授業冒頭での漢字の読みや語彙の復習がパワーポイントを用いて効率的に行われて

いた。

印藤氏はローマでの経験を経て、より一層アクティブラーニングについて意識するようになったが、イタリアでの外国語習得に対する学習者のビリーフとの相違があったと言う。

オーストラリアではアクティブラーニングはイタリアに比べて浸透していたので、あまり抵抗なくこの方法で教えることができました。イタリアでは、文法積み上げ式の外国語習得が主流なので、アクティブラーニングの方法自体を疑問視する学生も多くいます。そこでどうすればアクティブラーニングで教えられるか、また学生がアクティブラーニングで学べたと実感できるかということを常に意識している気がします。

もうひとつは「待つ」ことを意識するようになりました。1回のレッスンで学生の出来を判断せず、長い目で学生を見守ることが大事だと思えるようになりました。答えを常に与えるのではなく、学生が自分で答えを絞り出すまで「待つ」ことは、学生自身が成長したと感ずることが出来るということを学生から学びました。

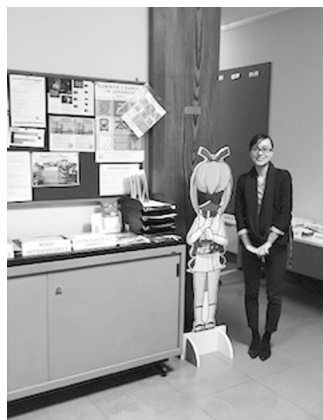
(2018年2月 印藤氏による)

印藤氏の2年間の実践後の以上のような感想からは、それぞれの国におけるJFNKSの普及に関する利点と問題点も浮かび上がってくる。

次に、同講座での実践で注目されるのは、学習者のポートフォリオ作成(写真1)、学習者によるローマのレストラン・ガイド(写真2)作成など、JFスタンダードに基づく実践的な活動の成果である。



【写真1：学習者のポートフォリオ】



【写真2：日本語講座教室前で 印藤氏】



livello : "MARUGOTO: Japanese Language and Culture -Elementary 2 (A2)-"

ローマ日本文化会館 日本語講座  
総合 初級 2 クラス  
わたしの おすすめの レストラン



レストランの名前: Casa imperial

ばしよ: Viale Leonardo da Vinci 1/a Roma

ウェブサイト: <https://goo.gl/24xVh3>

Casa imperiale は 中国料理です。

サン・パオロ・せいどうの ちかてつの 駅の近くに あります。

歩いて10分です。

Casa imperialeは 小さいけど 安く おいしいです。

私は いつも 食べるのは ラビオリです。この レストランは りょうが 多いです。

客が 多いので、テーブルを 予約すると いいですよ。



レストランの名前: ジョルジョーネ

場所: Via Pastrengo 12, Latina

ウェブサイト: <https://it-it.facebook.com/Osteria-DA-Giorgione-306775306034234/>



ローマの近くにはたくさんレストランがあります。私が一番好きなのは [ジョルジョーネ]です。ジョルジョーネは 洋食のレストランです。高校のとき、英語のコースがあったので、週2回行っていました。今も料理が安くて、おいしいので、ときどき行きます。この店にはバスタはたべられないんです。それから、肉と野菜いづもおきます。この店で一番有名なのは、グリシアのバスタです。地方のベーコンが入っています。よかったですら、行ってみてください。テルミニ駅からラティーナ駅まで、電車に乗って、45分くらいです。



Sushi Passion

「すし・パッション」



ばしよ: Via Livorno 41, Ladispoli (Roma)

ウェブサイト: <https://www.facebook.com/sushipassion/>

私のおすすめ場所は、「Sushi Passion」です。ラティスポリという町にあります。ローマからラティスポリまで 電車で 40分くらいです。「Roma Termini」駅から 毎時 電車は出発します。「Sushi Passion」は ラティスポリ駅から 歩いて 5分くらいです。駅を出て、まっすぐ行って、4つめのかどをまがってください。「Sushi Passion」はすぐですよ。



「Sushi Passion」は和食の レストランです。食べ物もおいしいし、店の人もやさしい、いいですよ。この店のおすすめ料理はすしです。私がいつも食べるのは「しゃけーらまき」です。しゃけやアボカドが入っています。魚がしんせんなので、とても おいしいですよ。ベジタリアンな料理もおすすです。ベジタリアンな料理なら、「野菜やきそば」が とてもおいしいですよ！おかしなら「ヌテッラ・どらやき」が一番好きです。あまくておいしいですよ！「Sushi Passion」に行って、食べてみてくださいね！  
その上、毎週 木曜日に カラオケが あります。楽しいですよ！よかったですら、行ってくださいね。

【JF ローマ学生よむよむ NO.2 総合初級 2 クラスの学生による 2017 年 12 月 1 日発行】

こうした成果物は「テキストを書く」「説明を読む」といった言語活動を総合的に取り入れることのできる活動であると同時に、JFNKS の柱としての「異文化理解」の実践的課題として、今後の Can-do の再考に際しても参考になる。

また、こうした異文化理解の成果物は、ローマにおける若年層の日本語学習者の興味や学習の動機づけを反映しており、各国、各文化においてそれぞれの異文化理解に関わる Can-do の構築も可能であろうと思われる。

### 3.3 印藤・時本(2017) 参加獲得型教育のためのアクティビティ

印藤・時本(2017)は2017年度の欧州日本語教育研修会において、「参加獲得型教育のためのアクティビティ」を提案している。これは渡部(2017)「獲得型学習モデル」に基づくもので、「学習者が積極的に学びに取り組むことを励ます」「知識だけでなく学び方も身に付けていけるよう促す」(印藤・時本2017)プロセス重視の学習方法である。

プロセス重視の学習方法はCEFRの理念である「行動中心アプローチ(action-oriented approach)」による。行動中心主義アプローチは、何をするかという言語行動から出発し、教師が教えることを予め用意するのではなく、学習者自身が活動の達成に必要なものを考え、選んでいく<sup>17)</sup>。課題(task)重視の考え方はコミュニカティブ・アプローチと似ているが、コミュニカティブ・アプローチはあくまでもFocus on formのアプローチであり、行動中心アプローチとは、活動や課題と言語表現との優先順位や学習者自身の自律的な学びという考え方において異なっている。これまで教授法のベクトルは意味と形式を両極とするスケールで考えられてきたが、行動主義アプローチは学習項目において社会性／実践を含む「行動」を新たな視点として導入し、また学習項目を誰が選ぶのかという学習の主体性においてこれまでとは異なった視点を示していると言えるかもしれない。その意味では、行動中心アプローチは、教授法というより学習法と言えるだろう。

このようなアプローチが提出された背景には、従来の教授法による実践の問題がある。印藤・時本(2017)は「参加獲得型教育のためのアクティビティ」を用いた学習方法を提案した背景に、以下のような実践上の問題点があることを指摘している。

- ・学生が、勉強したはずの文法や漢字をすぐ忘れる。
- ・単語を覚えていないので、常に携帯の辞書アプリに頼り文脈に不適切な単語を使う。
- ・作文を書くと、前後関係が一貫していない内容を書く。
- ・先生に何でも聞く。自分で考えない。

印藤・時本(2017)より

これらの問題は知識注入型の教授法・学習方法の弊害と新たな方法提示の必要性を示している。印藤・時本(2017)は「参加獲得型教育のためのアクティビティ」として、渡部(2017)で提示されたドラマワークを取り上げ、この方法が多様な科目・レベルにおいて使用することが可能であることを示している。【例1】【例2】は渡部によるドラマワークの例である。

---

17) 奥村他(2016)による。

【例 1】 高校 3 年美術絵画鑑賞 フリーズ・フレーム (静止画) によるドラマワークグループでダ・ビンチの「最後の晚餐」のシーンを作る。キリストが「この中の一人が私を裏切るだろう」食卓にいる各人がそれに対して反応する。「俺じゃない」「まさか私が疑われているのでは…」

【例 2】 小学校 5 年生社会科 コレクティブ・スタチュー (群像作り) 食糧問題を訴える人間彫刻を作る。「殺される動物と屠殺者」の群像により日本の食糧輸入量の多さを表す。「貧しい人と富める人のピラミッド」の群像から、食料の配分の不平等について考える<sup>18)</sup>。

これらは地域の文化等も取り入れ、社会性と想像力に富んだ活動となっている。

一方、印藤・時本 (2017) では、上級日本語テキスト『上級へのとびら』を用いたプロムナードの実践例を紹介している。

【例 3】『上級へのとびら』を用いたプロムナード<sup>19)</sup>

第 7 課は「性格を表すことば」(楽天的, 積極的, 負けず嫌い等)を学ぶ。<プロムナード>みどりは勇太から結婚を申し込まれているが、決断できずにいる。遊歩道を進んでいくみどりに対して、両脇に並んだ友達が勇太のいい点, 悪い点を挙げる。遊歩道を最後まで歩いて、みどりは決断する。

テキストを用いたドラマワークの技法は、コミュニケーション・アプローチにおけるロールプレイと類似する部分もあるが、教師が常に会話の相手となることで発話の動機付けが高まることが予想され、一人一人へのフィードバックも可能な実践例である。

## 4. 欧州各国における CEFR/JFNKS 実践の比較

### 4.1 ヨーロッパ日本語教師会・国際交流基金 (2005)

ヨーロッパの言語教育の動向や各国の日本語教育への CEFR の影響に関してまとめたヨーロッパ日本語教師会・国際交流基金 (2005) の中から、当時の各国の状況を「日本語教育への CEFR の影響」「CEFR に関する今後の日本語教育の課題」について、比較的日本語教育の普及した 6 か国を選んで抜粋、整理すると以下のようになる。

18) 印藤・時本 (2017) より引用。

19) 教師がある設定上の人物になって遊歩道をめぐるように教室をめぐり、学習者たちと特定のテーマについて対話を重ねるドラマワークの技法。(渡部 2017)

表3 2005年ヨーロッパ各国の日本語教育へのCEFR<sup>20)</sup>の影響

国	日本語教育へのCEFRの影響	CEFR/日本語教育の課題
ベルギー <sup>21)</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教育省が成人教育の語学カリキュラムにCEFR取入を義務付け成人教育語学学校で日本語を含め、新しいコースカリキュラムが作成された。</li> <li>・CEFRを参照した成人語学教育の基準を設定。初級レベルの必要授業数は言語により異なる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・カリキュラムから教室活動へ。日本語表記指導をカリキュラムに入れる。</li> <li>・オランダ語による教科書を開発する。</li> </ul>
フランス	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教育省による高等教育改革では専門外外国語達成レベルをCEFRで定める方針である。</li> <li>・他の外国語教育(中国語を含む)がCEFRに基づいた共通達成目標を掲げ共通枠組み作りを行っているが日本語はまだない。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・初等, 中等, 高等教育を一貫し, 第1, 第2, 第3外国語としての日本語教育を連携するプログラムが必要である。</li> </ul>
ドイツ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ナショナル教育スタンダードや多くの州の外国語教育ガイドラインにCEFが取り入れられた。</li> <li>・2004/2005年の日本語の学習指導要綱では中等教育後期の到達目標はB2とされ, 能力の種類やテーマ分野別にCEFRに準じたCan-do表が提示されている。</li> <li>・大学・市民講座でもCEFRによるレベル記述が普及している。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・CEFRが文法・文型中心教授法が伝統的だったドイツの外国語教育にどう定着していくか。</li> <li>・ELP<sup>22)</sup>のCan-doは文字習得を考慮していない等の問題がある。日本語に合ったCan-do表を作る。</li> <li>・進歩が見えやすい細かな段階のCan-do表を用意する, 記入頻度を増やし一度に記入する負担を減らす。</li> <li>・CEFRに関連した授業活動, 評価・テストを行う。</li> </ul>
オランダ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・高等教育におけるCEFR導入の公文書はなく, 各大学の学部には任されている。ほとんどの言語学部で何らかの導入をしているが統一されていない。</li> <li>(オランダでは初等, 中等教育での日本語教育はない)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・大学言語学部では日本語・中国語・アフリカ系言語学部等はCEFR導入に消極的である。(すでにJPLTがある, 欧州言語と同じ到達目標を設定するのは無理などの意見による)</li> <li>・学生に対するCEFRについての情報提供が不十分である。</li> <li>・CEFRはコミュニケーション重視のため, 読解や聴解の評価が欠如している。</li> </ul>
スイス	<ul style="list-style-type: none"> <li>・中等教育ギムナジウムで選択科目としての日本語のCEFRレベルはA1/A2(LPLT4)に相当する。</li> <li>・1999年頃より市民講座や私立学校などでCEFR基準によりELPを導入, 語学研究所研究員が普及に当たる。成人層のELPは直接就職に役立つ資料となっている。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ELPの項目を日本語に合わせる必要がある。(漢字学習などに関して)</li> <li>・ELPは将来的に日本語教育においても留学や就職において透明性のある信頼性の高い資料となると予想される。</li> </ul>
英国	<ul style="list-style-type: none"> <li>・大学の語学教育指針にCEFRを参照するようにと述べられている。</li> <li>・教育技能省が推進する国の言語計画に取り入れられており, 教育技能省の言語能力認証基準Languages Ladder(日本語を含む)をCEFRと対応させている。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・Languages Ladderの具体的な内容がまだ開発中で, 外国語教育政策の変動が激しい。</li> </ul>

ヨーロッパ日本語教師会・国際交流基金(2005)より抜粋しまとめたもの

20) ヨーロッパ日本語教師会・国際交流基金(2005)ではCEFとされている。

21) オランダ語共同体のみについて。

22) European Language Portfolio

この資料から、2005 年当時 CEFR の導入のし方も各国それぞれで、自国の言語教育政策との折り合いを付けつつ導入している様子が見えてくる。この時期にはまだ CEFR の導入自体が初期段階といった国が多く、日本語においてもまずカリキュラムと基準・評価から導入し、Can-do 及び ELP の内容の検討に進んでいる段階である。導入の比較的進んだ複数の国で CEFR, ELP を日本語教育に導入する際の問題点として挙げられているのは、文字学習が考慮されていないことに代表される、Can-do の内容が日本語に合っていないということと、欧州言語と非欧州言語を同じ基準で統一することの問題である。これらの問題は、ヨーロッパ以外でも日本語教育のスタンダード設定に関わる問題であろう。

## 4.2 国際交流基金パリ日本文化会館 (2010)

2010 年フランスで開催された「2010 年度 CEFR-JF 日本語教育スタンダード研修」(主催：パリ日本文化会館、アルザス欧州日本学研究所)は、「ヨーロッパ各地における CEFR に基づいた日本語教育実践の現状の把握と共有」、「JF 日本語教育スタンダードの活用の可能性」をテーマとした研修で、英国、イタリア、スイス、アイルランド、オランダ、スペイン、ハンガリー、ベルギー、フランス、ドイツといった国々の大学を主とした日本語教育の実践事例と課題が報告されている。ここでは 4.1 で取り上げた 6 ヶ国に今回実践を見学したイタリアについての報告をまとめた(表 4)。

表 4 2010 年ヨーロッパ各国の CEFR/JFNKS の実践

国	日本語教育への CEFR の実践	課題
ベルギー・フランス	ルーヴェン・カトリック大学(ベルギー)とグルノーブル・スタンダール大学(フランス)の共同プロジェクトによる CEFRB1 レベルを考察しカリキュラムを構築する。 ・CEFR Can-do (93-100) を JF Standard Can-do (53-60) と照合、ビデオ観察で B1 レベルを考察、明確化。 ・カリキュラムの青写真を作り、基礎研究・基礎調査の項目、カリキュラムとの関係を明らかにする。 ・コミュニケーション言語能力の B1 の能力について、構造・運用・行動の調査を行う。	・B1 レベルの言語活動、文法の全体像が解明できていないため、教師間でアプローチ許容度のずれがみられた。
ドイツ	ボン大学の実践 ・2004 年～07 年：CEFR 評価基準導入後、常勤スタッフが試験及びシラバス・カリキュラムの改訂、学生への Can-do 公開、Can-do セルフチェックシート導入。 ・2008～09 年：全スタッフで実践に取り組む。 ・2010 年～：全スタッフで自己評価のあり方を検討中である。	教師研修の重要性 ・教師による自己評価の指導が困難である。 ・教師ができないことを評価しがちである。 ・教師間の共通言語の理解促進が必要である。

オランダ	<ul style="list-style-type: none"> <li>多くの言語機関で CEFR を導入するも言語能力の包括的熟達度を示す基準がないまま CEFR に準じた B1, B2 という到達レベル設定のみが先行している。</li> <li>ライデン大学の実践: 3 年生は B1 を目標とする。読解授業において Can-do による到達目標を掲げることを試みた。卒論執筆に役立つ能力を身につけることを目標とした。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Can-do は学生にわかりやすく動機づけに役立つが、何を基準に「できる」とするか。</li> <li>CEFR, Can-do と日本語の知識、日本語の運用能力との関係。</li> </ul>
スイス	<ul style="list-style-type: none"> <li>2001 年 ELP スイス版 1. 2000 出版。2002 年英語高校教師が ELP 導入後、高校で半日 ELP 実施、2009 年まで継続。ELP は学習者の動機づけに役立つ。</li> <li>Examination Description が検討され、B1/B2 レベルに的をあて外国語教師達の問題集や実施されたテスト、記述などが資料収集されるようになった。</li> <li>JFNKS によるコースデザインを試みる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>成果物の評価、ELP の活用、漢字学習を含めたコースを考慮する。</li> <li>JPLT と CEFR のレベルの対照表がほしい。</li> </ul>
英国	<ul style="list-style-type: none"> <li>国として統一して CEFR を取り入れていない。SOAS では日本語と中国語が CEFR レベルを取り入れた。</li> <li>高等教育質保証機構により 2007 年語学専攻の BA の学位水準に CEFR で最低 C1, 通常 C2 レベルとする。</li> <li>ロンドン大学 SOAS<sup>23)</sup> は 2007 年から CEFR を現場に取り込み調査を始める。2009 年 CETL<sup>24)</sup> プロジェクトとして大学の支援を受ける。(目的: 学位水準 C1 レベルは適当か、CEFR で学習目標を制定することが適当か。)</li> <li>4 年次の学生の調査から、大学の専攻過程としてコース目標と学習者のニーズを含んだ部分において C1 レベルに達成していることが証明された。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>自己評価の妥当性の問題。自己評価後に個別インタビュー等でフォローアップすべきである。・今後自己学習を自立学習の中で取り入れる等学習者に身近な方法としていく。</li> <li>チェックリストの言葉をわかりやすく。</li> </ul>
イタリア	<ul style="list-style-type: none"> <li>2003~08 年ロンバルディア州東洋語プロジェクト実施。「ヨーロッパで中国語・日本語・アラビア語を話す」プロジェクト。ロンバルディア州で一時 42 の日本語コース開設。</li> <li>2007 年ベルガモ大学とファルコーネ高校の共同開発プロジェクト開始。イタリア国内初の高校・大学一環式東洋語教育のパイロットケース。</li> <li>2010 年ベルガモ市内の言語系高等学校で東洋コース新設 (中国語, 日本語, アラビア語を第三言語とする)。</li> <li>到達目標に CEFR を使用。3 年終了時で基礎文法を網羅し、漢字約 500 字習得、旧能力試験 3 級合格。</li> <li>異文化理解としての日本文化ポートフォリオの提案。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>CEFR レベルに行き着くまでの言語構造的な能力の到達度が不明。</li> <li>中等教育では標記の習得に一定の時間を要する。表記も能力として考えたい。</li> <li>ゼロ開始の生徒の日本語能力を CEFR/JFNKS でどこまで正確に測れるのか。</li> <li>CEFR の各ステップに必要な時間の目安が明記されていない。</li> <li>JFNKS 初級教科書の必要性。</li> </ul>

国際交流基金パリ日本文化会館編 (2011) より抜粋しまとめたもの

23) アジア・アフリカ研究学院。

24) Centre of Excellence in the Teaching and Learning of Languages (CETL)

表 4 からは、2005 年から 2010 年の間にこれらの国々では CEFR が日本語教育にも普及し、具体的な内容の検討に向かっている様子がうかがわれる。CEFR はほとんどの国でほぼ肯定的に捉えられ、そのレベルを中心に導入され普及しつつある。

課題としては、特に Can-do を日本語の場合に適合したものにすること、たとえば漢字の能力をどう取り入れていくかは、複数の国で課題として挙げられている。ヨーロッパ言語の話者にとって別のヨーロッパ言語を学ぶ場合と日本語や中国語のような漢字圏の言語を学ぶ場合とでは、最初の段階に到達するまでの時間も難易度も異なることが予想される。逆に中国語話者が日本語を学ぶ場合と、ヨーロッパ言語の話者が日本語を学ぶ場合とでは、前者の上達が早いことが知られている。このことは、言語を問わず、当該言語に近似する言語の母語話者による習得と近似しない言語の母語話者による習得には、時間や Can-do にも異なるところがあることを意味する。イタリアの場合日本語だけでなく中国語、日本語、アラビア語の東洋コースとして CEFR を採用しているが、レベル設定には言語間での調整も必要となるだろう。

次の課題として、表 4 に挙げた「ゼロ開始の生徒の日本語能力を CEFR/JFNKS でどこまで正確に測れるのか」という評価基準の問題は、コミュニケーション・アプローチの課題と共通するものである。運用能力に重点を置いたレベルは、ある程度学習の進んだ段階でないと設定するのは難しい。ACTFL-OPI のロールプレイが初級には設定されていないこともそれを表している。オーディオ・リンガル・メソッドという教授法が初級レベルのクラスで用いられることが多いのも、その段階はまだコミュニケーションを取る以前と言ってもいい、基礎的な段階であるためである。表 4 の指摘では、非漢字圏の日本語学習者にとって初級段階での漢字習得を含む基礎的な学習はどの位置付けられるのかという課題の指摘も見られた。

#### 4.3 ローマ日本文化会館日本語講座の実践との比較

表 4 の 2010 年当時におけるイタリアの報告において特徴的なのは、東洋語学習へのニーズの高まりと「異文化理解としての日本文化ポートフォリオ」の提案である。このうち異文化理解としての日本文化ポートフォリオについては、ローマ日本文化会館日本語講座でも成果物を見ることができた。こうした評価の導入はイタリアの若年層の日本文化への興味を反映しており、今後の国内外における JFNKS のレベル設定においても参考になるものと思われる。日本文化ポートフォリオは、国や文化ごとの Can-do を再考し、さらに独自の教材を作成する参考となる、極めて重要な成果物と考えられる。たとえば、『まるごと』を基本として各国、あるいは各教育機関において、日本文化ポートフォリオを用いた独自の教材を作成することも考えられる。

教科書についてはローマ日本文化会館日本語講座で使用していた教科書『まるごと』は、現代の日本文化を豊富に取り上げ、海外の学習者にも理解しやすい内容となって

おり、海外における特に初級レベルでの JFNKS の教科書としては最も適していると考えられる。ただしその使用方法については、それぞれの国の外国語教育に対する学習者のピリーフなどが関係してくるため、教師が実践の場で調整しているところであろう。「2005年ヨーロッパ各国の日本語教育への CEFR の影響」(表3)のドイツにおける報告が示すように、文法・文型中心教授法が伝統的だったドイツの外国語教育に CEFR という機能的な志向がどう定着していくかは継続する課題であると思われるが、それぞれの国が多かれ少なかれ同様の問題を抱えているものと思われる。

学習者のピリーフに関係して、ローマ日本文化会館日本語講座の印藤氏は自身の授業において「学習者が考えること」を意識した実践を継続していたが、氏によればその教授法に学習者が慣れるまでにある程度の時間を要したということであった。日本語教育だけでなく、長年受け身の外国語の授業に慣れた学習者に自ら発見するという主体的な姿勢を定着させるのは至難の業ではない。特に授業開始時の学習項目の提示、練習に至る過程などにおいて、学習者自らが考えていくのは時間もかかり、教師にとっても挑戦である。しかしながら、自己評価やポートフォリオといった手法や、生涯学習を見据えた、外国語学習に対する CEFR の理念からすると、教師の存在は補助的なものに過ぎない。学習者が自身の学習を計画、実践、評価するためには、自主性、積極性が要求されるのは言うまでもない。

## 5. JFNKS の構築に向けて — Can-do の再考 —

### 5.1 CEFR の実践と異文化理解能力

日本でも CEFR が発表されてから、何らかの形で参考にした言語教育の実践が真嶋(2010)で挙げられている。国際交流基金による JFNKS もその一つであるが、多くの言語に関わるものとして大阪大学外国語学部における 25 専攻語の到達度評価などがある。真嶋は日本における CEFR の活用分野と事例を整理しているが、やや簡略化して引用すると事例の多い順に(1) CEFR の共通参照レベルと教育機関の言語プログラムの到達度目標と関連付けたもの、(2) シラバス及びカリキュラム・デザインにおける CEFR の利用、(3) ポートフォリオを学習促進(動機付け)と代替評価のツールとするもの、(4) 標準テスト等を CEFR に関連付けようとするもの、(5) アセスメントと評価への活用(6) 教材開発への活用、(7) 教員研修での利用といった種類に分けられる。最も多いのは(1)のレベルに関わる既存の基準との対照であり、これは教育機関における取り入れやすさを反映したものと思われるが、真嶋の指摘するように CEFR の魅力の一つである現代的教育観の体現、すなわち「学習者中心主義」「生涯学習」「自律的学習(者)」といった考え方は、授業実践でこそ現れるものであり、まだ授業実践としての事例が多くないことは、JFNKS の構築においても課題である



と考える。その意味では、今回本校で取り上げたローマ日本文化会館日本語講座における授業実践は、JFNKS/CEFR の教育観を体現した貴重な事例と言える。

以下ではポートフォリオを中心に、JFNKS の重要な柱である異文化理解能力を Can-do とどう関連付けていくかについて述べる。

## 5.2 JFNKS の異文化理解能力

JFNKS は「相互理解のための日本語」を理念としている。相互理解のためには Can-do と異文化理解能力の 2 つが必要な能力とされるが、JFNKS においても CEFR においても Can-do は事実上言語能力・言語活動が中心であり、結果として Can-do が示すレベルは、いわば機能的な言語能力の記述、すなわち機能シラバスと文型シラバスを組み合わせて作られたような内容となっており、異文化理解能力がそうした Can-do にどう関係するのか疑問に思うところもある。

一方、CEFR の提唱する複言語主義は、コミュニケーションのために個人が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、一人一人が複数の社会的・文化的体験を有する状態を意味している (田中 2011)。社会的・文化的体験をどう評価し Can-do に反映していくのか。一方、JFNKS ではコミュニケーション言語能力とコミュニケーション言語活動が「JF スタンダードの木」で示され、その下位の「カテゴリー」(言語能力の構成要素と言語活動の例) が詳細に記述されるなど、言語能力の記述は進んでいるが、異文化理解能力をこれらとどう関連付けるのか。これまでのヨーロッパ各地での CEFR/JFNKS の実践において既にしばしば指摘されている、CEFR Can-do と日本語の知識、日本語の運用能力との関係、あるいは、CEFR/JFNKS Can-do の相違といった問題は、やはり言語能力・言語活動が中心に議論されており、異文化理解能力については議論が進んでいないように思われる。

Can-do と異文化理解能力の関係を最も関係付けた実践としては、ELP あるいは日本文化ポートフォリオがある。先に述べたように、スイスでは市民講座や私立学校などで CEFR 基準により ELP を導入成人向けの日本語講座などで取り入れられ、ローマ日本文化会館でも若年層の学習者による日本文化ポートフォリオが作成されていた。青木 (2011) による「成人外国人用日本語ポートフォリオ (改訂版)」は CEFR の ELP を参考に日本語教室での活動にポートフォリオを取り入れたもので、学習者の意見や希望を学習活動に反映させることを狙ったものである。ELP の成人向けのサンプルはヨーロッパの移民を対象としたものもあり、今後日本が国内の成人向け文化ポートフォリオを構築していくのに参考となる。特に表現を一つの言語に固定せず複数の言語が同時に対照できる場所は、複言語主義を体現した特徴ある部分となっている。青木によるポートフォリオもポルトガル語版、m ベトナム語版、韓国語版等があり、日本語版と対照できるようになっている。この教材は日本におけるボランティアによ

る日本語教室での教材としての使用を念頭に作成されているので、文化的な面よりやはり言語教育の側面が強い。青木(2011)も今後カバーすべき項目として挙げているように、学習者自身の語りといった学習者の自律を重視した活動が中心となってくると思われる。ローマ日本文化教室のポートフォリオに見られるような、学習者自身が興味をもって異文化を理解しつつ作成していけるような「異文化ポートフォリオ」を提案したい。

### 5.3 異文化ポートフォリオの提案

異文化ポートフォリオは、ELPの成人向けサンプルのように、日本語だけでなく複数の言語で書かれるのが望ましいと考えられる。青木(2011)のように各言語のバージョンを用意するのも一つの方法であるが、そうすると各国の言語による解説書のある教科書『みんなの日本語』と媒介語の扱い方という点ではあまり変わらないことになる。CEFRのELPポートフォリオの成人版では、一つの表現を複数の言語で同一ページに併記することにより、目標言語が複数であるという印象を受ける。これは、ベトナム語版と日本語版が別々に存在するテキストとは、教授法、教授観も随分異なるものと思われる。

上述したように、CEFRの複言語主義は、個人が複数の言語を活用することを想定しているため、ELPのサンプルには複数の言語が同一ページ内に同じような位置付けで示されている。教室の実践、教材において複数の言語が併記されることは、日本語が複数の言語の中で常に他の言語と対照されながら選択的に使用されることを意味する。したがって、「日本語を教える」という一方的になりがちな教授法や言語学習観自体も、従来とは異なってくることになる。

こうしたいわば双方向の言語教育観は、異文化理解に対する授業での取り上げ方とも関わってくる。複言語主義における異文化理解は、学習者が一方的に日本の文化を学ぶのではなく、日本人と外国人学習者がお互いの言語・文化を知る、双方向の理解であると考えられる。双方向の理解のために、学習者の生活する社会において、教師側は様々な活動を用意する必要もある。日本人への／日本人からのインタビュー、日本文化／自国の文化の比較に関する調査、料理や陶芸といった日本人と共同の製作活動やイベントの実施、スポーツ等が考えられるが、それぞれの地域の文化を生かした活動が最良であろう。

これまでCEFR/JFNKSで具体的に登場した異文化理解の実践例として、ローマ日本文化会館でも成果物として展示されていた異文化ポートフォリオがある。異文化ポートフォリオを言語能力のCan-doの中でどう位置付けるかについては今後詳細な議論と実践が必要であるが、現段階でいくつか提案できそうなことをまとめると、以下のようになる。

- ・これまでの CEFR/JFNKS の Can-do は主に言語能力についての基準を与えたが、異文化理解に関する新たな Can-do による基準を提示する必要もある。それには異文化ポートフォリオのように、過程や経験を重視した Can-do の再考が必要である。
- ・異文化理解に関する新たな Can-do のほかに、言語能力と関わる従来の Can-do を再考し、異文化理解能力と言語能力の関係付けを行う。ACTFL の OPI で示されたように、超級の認定には言語能力だけでなくその内容(文化・社会の理解と知識、専門知識など)も問われることから、異文化理解能力と言語能力は密接にかかわっていると考えられる。既成の Can-do の再考も必要となってくる。
- ・異文化理解の Can-do 作成のためには、それぞれの文化における異文化理解のレベルを構築する必要がある。文化の範囲は広く、学習者の職業や年齢、属する文化や国籍、民族によっても異文化理解のレベルは異なることが予測され、学習者の属する文化を視野に入れた、基礎的な調査が必要である。
- ・異文化ポートフォリオは原則として多言語併記とし、同時に複数の言語を想定できる教材として活用する。
- ・異文化ポートフォリオは評価基準となると同時に、学習への動機付けを高める手段の一つでもある。学習者が一方的に学ぶのではなく、お互いの言語・文化を「知りたい」という双方向のコミュニケーション理解を促すような活動を設定する必要がある。

本稿では、近年欧州各地の日本語教育機関で普及しつつある CEFR と JFNKS に関する研修や実践を概観し、特にローマ日本文化会館、及び印藤・時本(2017)による授業活動の例をこれまでの欧州各国の実践と比較しつつ、欧州における CEFR-JFNKS 実践の特徴と課題を比較、整理することにより、日本国内外の日本語教育における JFNKS を取り入れた実践の参考とした。JFNKS の 2 つの柱である Can-do と異文化理解能力をどう関係付けるかについては、既成の言語能力の Can-do を異文化理解能力の観点から再考することと、新たに異文化理解能力の Can-do を設定すること、そのためには異文化ポートフォリオの実践が参考になることを述べた。異文化ポートフォリオ作成の過程を通じ、日本人と外国人がお互いの文化を知るという理解の方法は、これからの日本語教育の一つのあり方を示しているのかもしれない。さらに、複言語主義を進めれば、日本語、英語、といった個別言語の教育は、徐々に言語教育という大きな括りの中で教授法、評価などのあり方についてお互いに情報を共有しながら、統一した基準で進めていくことになることも考えられる。CEFR-JFNKS が単なる基準の統一、あるいは現行の基準と同じようなもので終わらないためには、CEFR の特徴である「学習者中心主義」「生涯学習」「自律的学習(者)」、そして

JFNKS の特徴である「異文化理解能力」を基準に反映させるべく Can-do を洗い直す必要がある。JFNKS は各国に日本語教育機関を有し教師派遣を行っていることから、各国の各教育機関が行っている実践をボトムアップに集約し、新たな Can-do を CEFR に提案していく可能性をも有している。

### 【参考文献】

- 青木直子 (2010) 「学習者オートノミー, 自己主導型学習, 日本語ポートフォリオ, アドバイジング, セルフ・アクセス」『日本語教育通信』第 38 回, 国際交流基金
- 青木直子 (2011) 「在日外国人の日本語学習支援ツール『日本語ポートフォリオ』を媒介とした支援者の学び」平成 20 年度～平成 22 年度科学研究費補助金 基盤研究 (C) 20520466 研究成果報告書
- 印藤礼子・時本美穂 (2018) 「2017 年度欧州日本語教育研修会」に関する発表資料, 2018 年 3 月 23 日, イタリア日本語教育学会
- 大谷英樹 (2018) 「日本語教師が見る世界の日本語リアルレポート 第 17 回イタリア」『日本語学』37-1, pp.78-81
- 奥村美菜子・櫻井直子・鈴木裕子 (2016) 『日本語教師のための CEFR』くろしお出版
- ヴァン・エック&トリム (1998) 『新しい英語教育への指針: 中級学習者レベル<指導要領>』大修館書店
- 来嶋洋美・柴原智代・八田直美 (2012) 「JF 日本語教育スタンダード準拠コースブックの開発」『国際交流基金日本語教育紀要』8, 国際交流基金, pp.102-117
- 国際交流基金 (2009) 『JFNKS 試行版』
- 国際交流基金パリ日本文化会館編 (2011) 『ヨーロッパの日本語教育の現状 — CEFR に基づいた日本語教育実践と JF 日本語教育スタンダード活用の可能性 —』国際交流基金パリ日本文化会館
- 田中久仁子 (2011) 「CEFR の基準に沿ったカリキュラム作成 —ベルガモ, ファルコーネ言語系高等学校のケース—」国際交流基金パリ日本文化会館編, pp.56-66
- パオロ・カルベッティ (1994) 「イタリアにおける日本語教育の現状と課題」『世界の日本語教育<日本語教育事情報告編>』1, 国際交流基金, pp.131-134
- 真嶋潤子 (2010) 「日本の言語教育における『ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR)』と「能力記述 (can do statement)」の影響 —応用可能性に関する一考察」マリア・ガブリエラ・シュミット他編, pp.49-65
- マリア・ガブリエラ・シュミット, 長沼君主, ファーガス・オドワイヤー, アレクサンダー・イミック, 境一三編 (2010) 『日本と諸外国の言語教育における Can-Do 評価 —ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR) の適用—』朝日新聞社
- 吉野茂, 大橋理恵 (訳・編) (2004) 『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』朝日新聞社
- ヨーロッパ日本語教師会・国際交流基金 (2005) 『ヨーロッパにおける日本語教育と Common European Framework of Reference for Languages』国際交流基金
- Byram, Michael (2008) *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters.

### 【参 考 資 料】

ローマ日本文化会館日本語講座監修「JF ローマ学生よむよむ No.2 総合初級2 クラス わたしのおすすめのレストラン」写真・文 Biancini Francesca/Cudicio Silvia/Ferrone Alessandra/Forcina Matteo/Liverano Antonella/Pezzi Alessandra/Valentino Giada/Vicidomini Miriam ローマ日本文化会館日本語講座・2017年12月1日発行

### 【謝 辞】

本稿では2018年2月ローマ日本文化会館日本語講座指導助手の印藤礼子氏に授業を見学させていただいたほか、貴重な情報をいただいた。また、サピエンツァ・ローマ大学文学哲学学部東洋研究学科常勤講師の時本美穂氏には、印藤氏との共同研究の成果をご提供いただいた。お二方には本稿をまとめるにあたり貴重な御助言を賜った。ここに記して御礼申し上げたい。

今回の調査にあたり、熊本学園大学海外事情研究所より援助を受けた。ここに記して謝意を表したい。

## Practices of CEFR/JFNKS in Europe –The case of practices of L’Istituto Giapponese di Cultura in Roma–

Sumi SHIOIRI

### Abstract

JFNKS (Japan Foundation *Nihongo Kyouiku Sutanda-do*/ The Japan Foundations Standards for Japanese language education, hereafter JF Standard) are guidelines based on current issues and future problems of Japanese education domestically and overseas regarding the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). The goal of the JF Standard is from a basis of “Japanese for mutual understanding” and provides guideline for the whole of Japanese language education. The development of the JF Standard referred to the CEFR during the development process, and recently, Japanese language institutes around Europe have conducted training and practice on the CEFR and JF Standard.

In this paper, we compare the examples of class activities conducted at the L’Istituto Giapponese di Cultura in Roma and activities listed in Muto and Tokimoto (2017) to the practices of European countries so far, organize the characteristics and issues of CEFR/JFStandard practices in Europe, and link it to the practice of Japanese Education both in Japan and abroad. In particular, we will consider how to relate the JF Standard, “Task Competence (Can-do)” to “Intercultural Competence.”

Keywords; CEFR, JFNKS (JF Standard), L’Istituto Giapponese di Cultura in Roma, Task Competence (Can-do), Intercultural Competence