

# 社会参加のための日本語教育と その課題

## — EDC、CEFR、日本語能力試験の 比較検討から —

福島 青史

### 要 旨

本稿では欧州評議会によるシティズンシップ教育、言語教育をモデルとして、「社会参加」のための能力と言語能力の関係について考察する。グローバリゼーションの進行とともに、日本においても国籍、民族、言語、文化、宗教が違う「他者」との共生が常態化した。他者との共生のためには「認知的能力」「情動的能力」「行動できる力」など市民性形成のための能力が必要であり、言語教育は言語知識の獲得だけでなく「市民参加」という行動を最終的な目標としデザインする必要がある。CEFRの能力記述文を参照すると、初級段階は「社会参入」の段階として、日常的な生活を可能にする社会的機能を果たすことを目標とし、中上級では「自分を語り」「他者と共同する」段階として、共に社会を形成するために議論し、合意形成を果たす能力等が可能となる。社会の多言語・多文化化が進む中、市民性形成のための日本語教育は日本社会における言語問題の解決手段として社会政策の文脈で考えられなければならない。

### キーワード

シティズンシップ CEFR 日本語能力試験 能力記述文 社会参加

## 1. はじめに

近年、日本語教育における出版では、定住外国人を包摂する社会全体を視野に入れた著作が増加している。「外国人の定住」(田尻他 2007)、「移民時代」(田中・木村・宮崎 2009)、「移動労働者と家族」(春原 2009)などのキーワードは、「移動する人」を一過性の現象とは捉えず、日本社会において「共に生きる人」として捉え始めたことを表しており、日本語能力は日本において「社会参加」のための能力という側面も持つようになった。このような変化に呼応するように、個人の言語能力について「何を知っているのか」という言語知識による評価だけでなく、「何ができるのか」という言語活動による評価も必要になってきている。なぜなら、「共に生きる人」として、日本社会に参加し始めた外国人が、

現状の日本語能力でどの程度社会参加ができるのか、という指標は、言語問題を解消する指標として言語知識の量によるものより適当であるからである。

しかし、「社会参加」のための能力を開発するために日本語教育がどのような貢献ができるのか、という視点からの研究はまだ十分ではなく、日本において十全に社会参加をするために、具体的に何ができるようになればいいのかは曖昧なままである。よって、本稿では以下の三点を検討することで、社会参加能力開発を目指した言語教育のフレームと今後の日本語教育の課題を示したい。①社会参加のための能力を指定し、言語教育との関連を示す。②外国語習得の熟達度を社会参加の観点から概念化する。③社会参加という視点から日本語教育が目指す目標と今後の課題を提示する。

本稿では社会参加のための能力開発を目指す言語教育のモデルとして、欧州評議会 (Council of Europe) が実践する「民主的シティズンシップ教育 Education for Democratic Citizenship (以下 EDC と略す)」と Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. (以下 CEFR と略す) を用いる。EDC はヨーロッパにおける市民を「共に生きる人」と位置づけ、その能力の開発・教育を行っており、CEFR は言語活動を行動中心主義的な観点から分析し、六つのレベルに分類した能力記述文を提示している。この二つの活動は EU という国家を超えたレベルにおける市民性形成のための教育と密接に関係しており、極めて欧州的な歴史的・社会的文脈の活動であるが、従来の国民国家制では処理できない多言語・多文化的な社会に対する処方であり、現在の日本にも批判的検討の上、応用が可能であると考えられる。というのも欧州評議会の理念は人権、民主主義、法の支配に基づく規範的なものであり、国家、民族など集合的な利害が個人の権利に優先されない。そこでは、人の移動が常態化する社会において、他者と共に生活するための「人-ことば-社会」の関係がどのようにあるべきか、という普遍的・規範的モデルが示されており、日本をはじめとする民主的な国家であれば、文脈化が可能なモデルの一つであるからである。本稿ではまず、EDC の中核能力を紹介し、「共に生きる」能力と言語教育との関連を示した上で、「社会参加のための言語教育」の特徴について述べる。その後 CEFR の能力記述文を分析し、言語熟達度と中核能力との関連を探る。最後に CEFR と日本語能力試験を比較することにより、社会参加を目指す言語教育と現状の日本語教育との関連付けを行い、今後の日本語教育の課題を検討する。

## 2. 民主的シティズンシップ教育 (EDC) と中核能力

### 2.1. 民主的シティズンシップと市民概念

EDC における「シティズンシップ教育」とは、19 世紀から続く国民国家内で行われていた「市民 (= 国民)」のための教育ではなく、冷戦終結に伴う体制変換後から活発化した「ヨーロッパ」という国家を超えたレベルの市民性形成のための教育を指す。中山 (2007: 209-210) によると EDC は 1990 年前後から始まる東欧諸国の民主化や若者層を中心とした民主主義 (政治) 離れへの懸念から、1994 年から非公式に構想され、1997 年から段階的に実行された。第一段階 (1997-2000)、第二段階 (2001-2004) を経て、2005 年は「教育を通じたシティズンシップヨーロッパ年」が実施され、第三段階 (2006-2009)

では「すべての人のための民主主義の学習と生活」が実施され、①教育機関の民主的ガバナンスを重視し、EDCと人権教育の政策開発を強化、②地域やNGOと連携した教師教育の強化、③ノウハウの共有化、④持続的なフレームワークの構築が検討された。

O'shea (2003:8) は、EDCにおける「市民／シティズンシップ」を「社会において共存する人」と定義し、この「市民」概念は国民国家における市民概念によるものだけでなく、より包括的に考えるべきであるとする。広義では「共に生きる道を模索する新しいモデル」でもあり、「国民国家に限定せず、個人が生きる土地、国家、地域、国際的文脈も含んだ『コミュニティ』という概念」をも考慮している。この定義から分かるようにEDCにおける「市民」概念は、その根拠を国民国家の市民性が依拠した「民族」「言語」ではなく、「共に生きる道を模索する」参加者という「個人的、手段的」な要件に変えることにより、多様な人間を包摂する社会の創造を可能にしている。

## 2.2. シティズンシップ教育の中核能力

EDCが育成する能力として、Audigier (2000:21-22)、Starkey (2002:16) は「①認知的能力 cognitive competences」、「②情動的能力と価値の選択 Affective competencies and choice of values」、「③行動できる力、あるいは社会的能力 Capacities for action, sometimes known as social competencies」の三つを挙げる。この能力を抄訳すると以下ようになる。

### ① 認知的能力

- ・ 法的・政治的資質の能力：集団的生活の規則や民主的社会における権力の知識
- ・ 現代世界に関する知識：歴史的、文化的次元の知識であり、公的な議論への参加や、民主的社会における選択のために必要な知識
- ・ 手続き的性質の能力 procedural nature：人権の原則から行動や議論を再検討する能力や、価値・利害の対立において、選択可能な行動や限界を反省する能力
- ・ 人権及び民主的シティズンシップの原理と価値に関する知識

### ② 情動的能力と価値の選択

シティズンシップにおける、集合的メンバーシップ、個人的アイデンティティの側面を指す。人間はある価値観を持って自分自身を形作り、他者と関係を持つが、その際に生じる情動と感情的な側面を考慮したもの。自己と他者の承認と尊重、聞く能力、差異と多様性への寛容性等。

### ③ 行動できる力、あるいは社会的能力

- ・ 他者とともに生活し、協力し、共同作業を構築・実施し、責任をとる能力
- ・ 民主的な法律の原則に則り対立を解決する能力
- ・ 公的な討議に参加し、実際の生活状況において議論、選択する能力

以上のようにEDCでは、「認知」「情動・価値」「行動」の三つの要素をもつ能力の育成を図っているが、実際は三つの要素は相互に依存し合いつつも、最終的には行動や態度

となつて顕在化するものと考えられる。簡単にまとめると EDC の中核的能力のモデルは、民主的社会のルールを身につけ（認知）、他者との関係を考慮しながら自己の価値観に基づくアイデンティティ形成を行い（情動・価値）、共同、議論、討議、調整を通して社会を形作る（行動）能力と言えよう。よつて、これらの能力を育成するのに、従来の知識偏重型の教育では限界があり、態度、技術を含む行動のための教育が必要となる。言語教育はその一端を担っており、これら「共に生きる」能力との関連で再検討される必要がある。

### 2.3. 民主的シティズンシップ教育のための言語教育

Starkey (ibid.) は「民主的シティズンシップ教育としての言語教育」の特徴として、「知識 knowledge」「技術 skill」「文化 culture」の三つの側面を挙げる。

「知識」の側面では、言語教育に「法律、政治システムの知識」「現在の世界の知識」「人権、民主的シティズンシップの原則と価値の知識」を取り入れ、「平和、ジェンダー、人種、社会・文化の動向を言語教育のテーマとして使うとき、自然とディベートや批判的分析の技術が教えられ、多くの学生の動機が増幅する」(p. 22) とする。

「技術」の側面では「コミュニケーション技術の開発そのものが、民主的であり、その技術は直接民主的シティズンシップ教育に転移できる」とする。そして、言語教育で育成すべき能力について Tardieu (1999) を引用して次のように述べる。

言語教師は言語的能力だけでなく、コミュニケーション能力を目標とすべきである。つまり、聞く、分かりやすいように言い換える、視点を変える、有効な議論を行う、譲歩する、これらの力はすべて、学校のみならず世界で生きるための技術である。

より高度で複雑なコミュニケーション、正式なディベートにおいては、聞く、視線、説得的なイントネーション、反対意見に対して修正、論駁する前に見直す、穏やかで丁寧にいるなど、知識（分課、語彙、文法）、技術（議論、合意）、生きる技術が必要とされる。(Tardieu1999: 24 in Starkey ibid., p. 22)

「文化」の側面では「異文化を学ぶことは学習者に自己の世界観の脱中心化を可能とし、総体性を受け入れ、多様なアイデンティティを開発する」(p. 23) とし、いくつかの文化的アプローチを提示する。その一つに「批判的文化アウェアネス critical cultural awareness」があり、Byram (1994) を引用して以下の能力を提示する。

- ・ 自国・他国の文書や出来事における明示的・暗示的価値を特定し解釈する。様々な分析アプローチを利用し、それらを文脈に入れ、イデオロギー的側面まで気付く。
- ・ 人権、自由民主主義、宗教、政治的イデオロギーなど、明示的な見方や基準を参考に、文書や出来事を評価的に分析する。
- ・ 異文化間において交換、調整をする。その際、自他イデオロギーの間の潜在的摩擦を意識し、共通の基準を探す。不可能な場合は、摩擦の場において合意を調整し、違いを受け入れる。

EDCの中核能力とStarkeyの言語教育項目の相互性を見ると、EDCの「認知的能力」は「知識」に、「情動的能力・価値」は「文化」に対応し、「行動」は「知識」「文化」が「技能」によって支えられ、能力が顕在化する形態であると言える。従来の言語教育においては、学習の目標が「技能」、それも言語的な技能にのみ焦点が置かれていた。しかし、EDCという枠においては、「共に生きる」という価値観とそのための技能を含むため、「知識」「文化」の側面が重要となり、「技能」においても価値を行動・態度という形態で顕在化するための実践的な技能の側面が強調される。この違いは何を意味するのか。

#### 2.4. 社会参加のための言語教育

むしろ、今までの言語教育が「知識」「文化」「技能」といった側面に目を向けていなかったわけではなく、むしろ大きなテーマであり続けていた。しかし、多くの場合、それは言語教育の範囲内で行われていたのではないかと本稿の筆者は考える。「言語教育の範囲」とは、言語教育の目的を「コミュニケーション能力の養成」と位置づけ、その活動として目標言語の理解と目標言語が使用される社会における社会参加を意味していた。そこではコミュニケーション能力により社会参加が可能であるという一種の楽観主義が基礎となっており、国籍・民族・人種・宗教による差別や、経済的状况による社会参加の難易など、社会に参加するものが言語能力以外に遭遇する現前たる障害については、あまり考慮されていない。つまり、「言語教育の範囲」では、社会参加をするものは国籍・民族・人種・宗教・職業・性別・経済状況によって差別されないという暗黙の前提があり、その範囲内でのコミュニケーションが想定される。しかし、これらの社会的差異は社会参加において無視できない要因であり、「共に生きる」とは、同質的な人間の生きる社会でなく、差異とそれに伴う区別・差別を現実の問題として取り組む姿勢であると考えられる。

EDCとEDCのための言語教育も社会的差異とそれに伴う障害を前提とし、その上での社会参加を目指していると考えられる。差異を前提とした「共に生きる」社会においては、社会に参入するものは、参加する社会が持つ差異に伴う利害構造を読みとり、ある時はその文脈で自らエンパワメントを図り、またある時は利害構造を変えるべく議論により解決していかなければならない。こういった手続きはすべて民主的に行われる必要があるため「法律、政治システムの知識」「現在の世界の知識」「人権、民主的シティズンシップの原則と価値の知識」といった「知識」が必要となる。利害構造の読解・調整のためには、利害の源泉となる差異を裏付けるイデオロギーを「特定・読解」「評価的に分析」「調整・合意・受け入れ」を行う「批判的文化アウェアネス」を身につける「文化」的なアプローチを伴う。これらの要因が整うことで、コミュニケーション能力は「生きるための技術」となり得るのである。

このように「社会参加のための言語教育」は差異を前提とした社会で生きていくための能力の育成を目指すものとなる。日本における日本語教育をはじめとする、第二言語としての言語教育を例にすると、以下のような課題を持つと考えられる。まず、この現場は他社会に新たに参入する人を対象としており、言語的・社会的に区別・差別される立場の人への教育となる。よって、第二言語としての言語教育は「言語」が持つ多様な意味を反映し様々な機能を持つ。第一には「生きるための技術」としてのコミュニケーション手段の

教育である。ここで「コミュニケーション」とは「意思を伝える」という一義的な意味でなく、社会で生きていくための「知識」「文化」「技能」を含むリテラシーをその基礎に置き、エンパワメントが図れるものでなければならない。第二に社会において、社会的・経済的に自立し生活をしていくための知識（＝言語）・技能の教育である。この知識は専門知識・技能や就職、奨学金など、経済的自立を獲得するための方略も含まれる。第三に社会参加によって生じるアイデンティティ管理の教育である。新規に社会に参入するものは新しい価値形態＝文化と、これまで自分が所属してきた価値形態との調整を迫られる。この際生じる心理的対立を克服できる異文化間能力、つまり、文化に対する知識や、文化理解・解釈などの技能が必要となる。むろん、これらの能力を言語教育のみで養成できるのではなく、言語教育は異文化間教育、シティズンシップ教育、各種専門教育、職業訓練など他教育領域との連携が必要であり、そのためのハブ的な機能も求められるだろう。

以上のように「社会参加のための言語教育」は「言葉を教える」だけの言語教育と比較すると多くの機能が求められる。そのため課題も多様であるが、まず必要なのは、言語能力の評価を言語知識の量によるものから、社会参加のための能力の発現としての行動によるものへと視点を変えることであると考え。この視点の転換により「言語教育」は必然的にその「範囲」を超え、他領域と課題が共有できるようになると考える。

### 3. CEFR の能力記述文と言語活動

言語教育を社会参加のため能力の開発と位置づけた場合、能力をその顕在的状态である行動として評価する視点が必要となってくる。この点で CEFR の能力記述文による能力評価は参考になる。しかし、CEFR において EDC との関連についてはほとんど言及がされておらず、CEFR が成立した政治的・教育的背景として触れられているに過ぎない<sup>1</sup>。その結果か CEFR の受容の多くが、言語教育の道具的な部分、とりわけその評価に注目が集まり、理念的・政治的な部分が理解されないことはしばしば指摘される（Coste2007, 西山2009）。しかし、欧州評議会における EDC と言語教育政策は理念的に密接に関わっており、Beacco, Byram (2007) は「ヨーロッパにおける言語政策開発のためのガイド（以下ガイドと略す）」において、EDC と言語教育政策の理念である複言語主義が国民国家を超えた「ヨーロッパ」の形成に欠かせないことを何度も指摘する<sup>2</sup>。しかし、逆にガイドにおいては政策理念と言語教育の道具的な部分の関係にまでの言及はなく、ここで両者の関係性を検討することは意義があると考え。

CEFR は次のような「行動中心 (action oriented) 主義的」なアプローチをとる。

（行動中心主義とは）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 (CoE 2001、吉島・大橋 2004 : 9<sup>3</sup>)

この行動中心主義は EDC の中核能力概念との親和性が高い。EDC が目指す「共に生きる市民」が「社会的に行動する者・社会的存在」であることには違いなく、「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、課題を遂行・完成することを要求されている社会の成員」であろう。CEFRにおいて特徴的なのは能力の発現としての行動が、「コミュニケーション言語活動」として、A1 から C2 までの六つの熟達度別に「能力記述文」として作成されていることである。「コミュニケーション言語活動」とは文法、語彙、社会言語知識など潜在的な能力である「コミュニケーション言語能力」に対し、話す、書く、聞く、読むなど、言語使用者が顕在的に言語能力を発現させる場面・行為のことであり、「能力記述文」とはこれらの場面・行為を A1、A2、B1、B2、C1、C2 という六つの熟達度にそれぞれ記述した文である。よって、この能力記述文を手掛かりにすれば、言語能力と EDC の中核能力の関係が熟達度別に関係づけられるのではないかと考える。ただ、CEFR の記述は「包括的」「明確」「一貫性」という特徴がゆえに抽象度が高く、Martyniuk, W. and J. Noijons (2007: 8) も CEFR の難解さにより教師への普及が遅れていることを指摘している。よって、本節では福島 (2009) が行った「コミュニケーション言語活動」の概念化とキーワードを抜粋、引用しながら、言語能力の習熟度と社会参加のための能力の関係を考える。

### 3.1. 方法

福島 (2009) は CEFR に現れる A1 から C2 までの六つのレベルを、機能・行動から考察し、各レベルの特徴とキーワードを探った。レベルの特徴とキーワードを検出には、二つの方法を使った。一つ目は CEFR の 3.1 「共通参照レベルの内容の一貫性」(pp. 34-36) と North (2007) を元に、能力、機能の特徴からカテゴリーを求め、各レベルの特徴を視覚的にまとめた。二つ目は量的方法を用い、CEFR の例示的能力記述文のうち、4.4 「コミュニケーション言語活動と方略」にある記述文 365 を対象に形態素解析を行い、A1-C2 のカテゴリーと出現する語の関係を共起係数を用いて表した。これにより各レベルのキーワードを割り出し、一つ目の CEFR の特徴との関係を考察した。

### 3.2. 各レベルの特徴

各レベルの特徴は Council of Europe (2001: 33-36、吉島・大橋 2004: 34-36) の 3.1 「共通参照レベルの内容の一貫性」と North, B. (2007: 24-25) の Salient feature of the levels を参考<sup>4</sup>に、能力・機能と具体例を抜き出した。これら能力・機能をインデックスとし、レベル別の機能的特徴を「社会参入」<sup>5</sup>「自己表現」「言語・談話能力」という三つのカテゴリーに分けた(表1)。

「社会参入」とは社会的存在としての行為者が言語を使って生活ができるようになること、「自己表現」とは自己と他者と意見の違いに立脚して自己を表現すること、「言語・談話能力」とは主に言語・談話をコントロールする能力である。

大きく見ていくと A1 から B1 にかけて「社会参入」の記述が多く、B1 から B2 は「社会参入」に加えて「自己表現」が加わり、C1 から C2 は高度な「言語・談話能力」に関する記述が続く。A1+、B1+、B2+ など「+」がつく項目はレベルをまたぐ機能拡大のために必要な「言語・談話能力」の記述となっている。これを図で示すと図1のようになる。

表1 共通参照レベル特徴 (福島 2009 : 133 を改編)

レベル	能力・機能	カテゴリー
A1	自分自身に関わること	社会参入
A2	社会的な機能に関わる記述	社会参入
	旅行・外出	社会参入
A2+	会話への積極的な参加 (援助が必要で、限界あり)	言語・談話能力
	一人で話し続ける能力	言語・談話能力
B1	会話を維持し、コンテキストに応じて言いたいことを分かってもらう能力	自己表現
	日常生活での問題に柔軟に対応できる能力	社会参入
B1+	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	言語・談話能力
B2	効果的論述	自己表現
	社交的な談話の中で自分の立場を守る	言語・談話能力
	高い言語意識 (感覚)	言語・談話能力
B2+	会話の管理 (協調の方略)	言語・談話能力
	一貫性や結束性	言語・談話能力
C1	流暢でよく構成された言語	言語・談話能力
C2	言葉の正確さ、容易さ	言語・談話能力

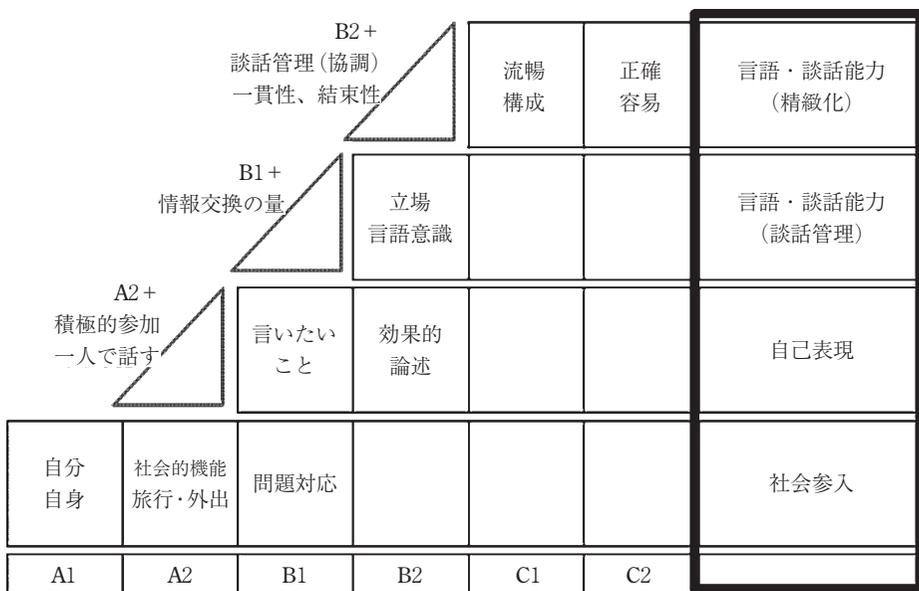


図1 参照レベル概念図 (福島 2009 : 134 を改編)

図1の右枠で示したように人の言語活動は「社会参入」「自己表現」「言語・談話能力」という社会参加の三つの局面によって表現され、相互に働きかけ合いながらより十全的な社会参加を果たしていくものと思われる。CEFRにおいては、言語能力の発達に伴い、サバイバル的な「社会参入」から「自己表現」が可能となり、その後、扱う言語単位の拡大（語→文→段落→複段落）など談話管理能力、正確さ・流暢さの獲得による言語の精緻化により、より複雑で困難な人間関係形成に対応できるようになると解釈できる。

### 3.3. キーワードの検出—量的検証—

次に各レベルの特徴を各レベルのキーワードを検出することで検証・補足をする。

対象とした例示的能力記述文はCEFR「4.4 コミュニケーション言語活動と方略」にある記述文365（内訳「相互行為活動と方略」102、「受容的活動と方略」86、「相互行為活動と方略」177）。この365の記述文、459の文<sup>6</sup>から、形態素解析を行い、「する」「できる」「ある」と否定助動詞（「～ない」「ぬ」など）を除いた10,035語（異なり語数1,217語）を得た。A2.1、A2.2などの下位区分はすべてA2など上位区分として分類し、分析の単位は文ではなく、ひとつの記述文とした。

量的方法によるレベル別キーワードの検出には形態素解析ソフト「茶筌」をベースとした文書分析ソフト「KH Coder」<sup>7</sup>を利用した。共起尺度の一つであるJaccard係数を用いた「関連語検索」ツールにより各レベルと各語の共起を調べた。1217語とレベル別の共起状況は表2のようになる。

### 3.4. 言語熟達度と社会参加の程度

各レベルの特徴とキーワードを総括しながら、社会参加の観点からどのような人物像が描かれているのかを熟達度別に考察していく。

#### A1：受け身の個人

A1は「社会参入」の第一歩として「自分自身に関すること」という領域が設定されている。「簡単な方法で会話をすることができる」「自分自身について、質問をしたり、答え

表2 レベル別キーワード（右数値はJaccard係数）（福島2009：137）

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
ゆっくり	0.2143	簡単 0.315	話題 0.1942	議論 0.1939	複雑 0.2885	複雑 0.1628
短い	0.1385	日常 0.2	自分 0.1824	理解 0.1463	展開 0.1667	口語 0.1579
表現	0.137	短い 0.188	はっきり 0.1462	自分 0.1438	詳細 0.1569	文体 0.15
指示	0.1351	情報 0.1339	情報 0.1278	話 0.1333	長い 0.1277	適切 0.1481
簡単	0.1333	必要 0.1009	身近 0.123	関連 0.1212	明瞭 0.1136	母語 0.1481
注意深い	0.129	求める 0.0962	説明 0.12	詳細 0.1064	抽象 0.1136	明瞭 0.1429
質問	0.12	質問 0.0901	問題 0.1	視点 0.0964	話題 0.1111	構造 0.1364
向ける	0.1026	仕事 0.09	相手 0.0948	分野 0.086	専門 0.1053	構成 0.1304
必要	0.1	身近 0.0826	意見 0.0948	説明 0.0818	容易 0.1053	かなり 0.125
名前	0.0968	直接 0.08	議論 0.0866	意見 0.0816	理解 0.1	記憶* 0.1053

たりすることができる」とはいえ、キーワードを見てもA1(文書数31)は「ゆっくり」「短い」「簡単」など言語形式、内容は単純なものである。さらに、A1に「指示」という語が5回出現するが、その述語のすべてが「理解できる」、「質問」6回のうち半数が「理解できる」となっており、受け身的な主体像が浮かび上がる。これらの記述からA1段階は社会参加の最初の段階であり、制限的な言語形式によって指示されることにより、社会参加が可能な「受け身の個人」という像が浮かび上がる。

#### A2：日常生活の社会的機能

A2は「社会的な機能に関わる記述」「旅行・外出」という二つの「社会参加」の機能が加わる。前者は「人に挨拶する、機嫌・調子を聞いたり、ニュースに反応する」「社交的な短いやり取りを交わす」「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」後者は「店、郵便局、銀行で簡単な取引をする」「旅行の簡単な情報を手に入れる」である。このA2の段階では問題が生じない限り日常生活を送る程度の社会参加が可能となり、A1レベルと比べると格段に社会参加が可能になっていることが分かる。キーワードを見るとA2(文書数96)は「簡単」「短い」など言語形式の単純さについては、A1との共通点があるが、「日常」「仕事」「身近」な領域に関するキーワードも現れ、「個人」に限定されたA1に比べ領域に広がりがみられる。A1のキーワードであった「質問」についてもA1とは違い「答える」「対処する」などの述語が続いており、能動的な活動も可能となる。これらの記述から、A2は単純な言語形式であるとはいえ、日常生活において社会的機能をこなしていく人物像が浮かび上がる。

A2の内、上位レベルであるA2+は「会話への積極的な参加(援助が必要で、限界あり)」「一人で話し続ける能力」という二つの「言語・談話能力」に対する記述がみられる。具体的な内容について、前者は「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」「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、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」。後者は「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」「出来事や活動の要点を簡単に話す」となっている。主に談話の維持と「感情」「説明」「要点」など、より複雑な談話が構成できるようになり、B1につなぐレベルとなっている。

#### B1：“自分”を語る

B1は「日常生活での問題に柔軟に対応できる能力」という「社会参加」の項目に加えて、「会話を維持し、言いたいことを分かってもらえる能力」という「自己表現」という機能が加わる。前者は「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」。後者は「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」「特に自由に長く話す時に、休止が明らかに見られるが、話を続けることはできる」となっている。「社会参加」の機能については、A2までの機能に加えて起こりうる問題に対処できるようになることにより、日常生活を支える社会機能はこのレベルで達成できると考えられる。一方

で、B1で特徴的なのは「自己表現」という機能が加わることである。キーワードを見ても、B1（文書数96）では「自分」「説明」「意見」「議論」という語が現れており、B1では生活をするだけでなく、社会に個性を持った人間として主張ができるようになってくる。ただし、B2が他者との関係性に配慮ができるレベルであるのに対し、B1では自己の意見を言う段階にとどまっており、その範囲についても「身近」なものであることがキーワードからうかがえる。

B1+は「情報交換の量に焦点を当てた能力記述」という「言語／談話能力」が加わる。具体的には「要点をメモにできる」「正確さには限界があるが、必要な具体的情報を与える」「問題の理由を説明する」「要約し、自分の意見を提示し、詳細について質問に答える」というように、情報量の拡大に伴う談話能力が問われるのと同時に、B2に向けて「意見の理由」などが加わっている。

#### B2：「他者」との共同

B2は「効果的論述」という「自己表現」と「社会的な談話の中で自分の立場を守る」「高い言語意識（感覚）」という二つの「言語・談話能力」に分かれる。「自己表現」は「意見の補強、維持のために重要な説明、根拠が提示できる」「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」であり、「言語・談話能力」の前者は「自然に流暢に会話を交わし、母語話者と普通の会話ができる」「話題転換、文体、力点の変化に合わせてられる」、後者は「「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」となっている。B2段階では言語の質の深化と、それに伴う言語機能の拡大が起こる。B2の特徴は「他者」との関わりが中心になっていることであろう。キーワードを見ても、B2（文書数81）では「議論」「説明」「意見」などと並んで「視点」が現れる。この「視点」は、自分の意見を維持、発展できるだけでなく、他者を含む複数の「視点」を尊重し、多様性の中で「意見」を交換する段階であると言える。これは、非常に高度な言語技能であり、言語面でもB1にあった制限が消え、「詳細」な叙述など複雑な場面、分野についても対応できるようになっている。

B2+は「会話の管理（協調の方略）」と「一貫性や結束性」という二つの「言語・談話能力」が挙げられている。前者は「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」であり、後者は「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」「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」である。B2+以上は「言語・談話能力」の記述しかなく、技術的な要素を拡大していくことでより高度、複雑な状況での「社会参入」「自己表現」という活動を支えていくようである。複雑な議論を実現するために複数の視点を念頭に自己の視点を維持しながら、拘束性のある言葉を効率よく使えるようになる。また、読む・書くなどで社会的な規格にあったフォームや文体などについての意識が生まれるようになる。

#### C1：社会的な広がり

C1以上は「言語・談話能力」しか項目がなく、この段階に至っては言語能力の「精緻

化)を通してより広く、深い社会参加をする段階に入る。C1では「流暢でよく構成された言語」という「言語・談話能力」が挙げられる。「言い換えによって、欠けたところを十分補えるだけの豊富な語彙」「ほとんど苦労しないで流暢に自然に自分を表現できる」「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。」など、B2までは場面・話題について個人の関心の範囲内であった制限を離れてより広い分野、複雑なものまで扱えるようになる。キーワードを見ても、C1(文書数36)は「複雑」「詳細」「長い」「抽象」的な談話、話題であっても「明瞭」「容易」に操作できる段階となる。また、操作する言語単位が大きくなるにつれて論の「展開」が重要な要素となってくる。

#### C2: 深く、軽く

C2は「言葉の正確さ、容易さ」という「言語・談話能力」が挙げられる。それは「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」「強調したり、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、発言を言い直す大きな柔軟性がある」という能力で、言葉のニュアンスにまで配慮できる高い能力の獲得とそれに伴い母語話者等に交じっても差が認められなくなる無微化の段階でもある。いわば、高度な言語能力を持って、深く人間関係を作り上げ、その過程で「他者性」を示すマークを見せず、軽々とやっつけてのける段階と言える。キーワードを見てもC2(文書数19)においては程度の高い「口語」や慣用表現を駆使し、「文体」「文学」などにニュアンスにも配慮しながら、「明瞭に」「流れる」「すらすら」とした言語操作が可能となる。その結果「母語」話者にも「引け」をとらないなど、「深く・軽く」社会参加をする姿が想像できる。C1からC2の差は、質的・効果の深化、豊饒化であるが、能力記述にはC1とC2は機能が同じという箇所が数多く現れるように、社会的な機能の面ではすでにC1レベル以上で十分果たせる項目もある。

### 3.5. CEFRの特徴と「共に生きる」言語能力

能力記述文を各レベルに沿って段階的にみると、社会的存在としての個がコミュニケーションをとりながら、一個の個性を持つものとして社会参加を果たしていく過程が示されている。Aレベルは公的領域で買い物やサービスをうけるなど、話者の個性よりも社会的機能に重点が置かれ、Bレベルでは意見・主張を持った個人としての自分と他者との共存が課題になり、Cレベルになると、A、Bで課題となった社会的機能、自他の意見の主張・調整をより深めていくことで、より複雑な人間関係を形成するのが課題となる。

CEFRが提案する「共に生きる」方略ともいえるこのモデルは、「他者」との共存の機会が増加する日本の言語教育界も参考すべき点が多い。ただし、日本の言語教育は旧日本語能力試験<sup>8)</sup>に代表される言語知識の量による熟達度評価に慣れており、言語活動とその熟達度の関係については教師の勤によるところが大きい。次節では言語知識を基準とした評価と言語活動を基準とした評価を比較しながら、日本語学習者が目指す社会参加の段階を確認する。

## 4. 日本語能力試験の能力記述と CEFR の関係

本節では日本語能力試験など日本語教育に馴染みのある評価基準と言語活動を基準とした評価との関連付けを行う。この比較により、いわゆる日本語能力試験〇級の日本語学習者が、どのような社会参加の段階を目標とすればいいかを明らかにする。方法は新日本語能力試験の「認定の目安」にある能力記述<sup>9</sup>を CEFR の能力記述から解釈することで、両者の評価の関係を明らかにし、その後、本稿 3 において見た「社会参加」のための能力との関連から日本語教育への適用と今後の課題について検討をする。

### 4.1. 新・旧日本語能力試験の対照

日本語教育の評価において大きな影響力を持っているのは「日本語能力試験」による評価であろう。1984 年に開始された日本語能力試験は日本語能力を一級から四級までの四段階に分け、それぞれ学習時間、語彙、文型・文法、漢字など数量的に基準を設けてシラバスを作成してきた。このシラバスは文型積み上げ型の日本語教育の現場と相互に強化しあい、日本語教師であれば語彙、文型、漢字から、日本語能力試験の該当級を判断したり、該当する学習段階を想定するなど、共通した基準として機能していると言っていだろう。

この日本語能力試験は 2010 年に新しくなり<sup>10</sup>、レベルの認定が言語知識だけでなく、その知識を実際のコミュニケーションで使える能力を加えた「総合的な日本語の能力 (= 課題遂行のための言語コミュニケーション能力)」によるものになり、認定の基準が「～かできる」という能力記述文 (Can-do) で例示されるようになった。それに伴いレベルも従来の一級から四級の 4 レベルから N1 から N5 の 5 レベルに変更された。本稿執筆時 (2010 年 12 月) は新試験が実施された初年度であり、日本語教師の中でも能力記述文による評価に馴染みは少ないと思われるが、旧試験の一級が N1、二級が N2、三級が N4、四級が N5、残る N3 は二級と三級の間という説明から、おおよその学習者像は想像できるだろう。

### 4.2. CEFR による新日本語能力試験の能力記述の評価

次に新日本語能力試験の「認定の目安」における能力記述文を CEFR の能力記述と合わせて能力レベルを比較してみる<sup>11</sup>。能力記述文の比較に際しては能力記述文を「条件」「話題・場面」「対象」「行動」の要素に分けた塩澤・石司・島田 (2010) を参考に日本語能力試験の記述文と CEFR の記述文を比較し該当するレベルを探した。また、日本語能力試験は「読む」「聞く」のみの試験であるが、「話す」「やりとり」「書く」についても同等の能力を持つことを期待するものとして論を進める。

表 3 は日本語能力試験の能力記述を CEFR の記述から判断した一覧である。おおむね N1 が B2 (C1 含む)、N2 が B1 (B2 含む)、N3 が A2-B1、N4 が A2、N5 が A1 と判断した。以下、下位レベルの N5 より説明する。

N5 は学習を始めることから、A1 から始まり、ポイントは A2 レベルの記述を含むかどうかとなる。N4 の記述と比較すると「読む」の「対象」において N4 が文章、N5 が語句

表3 日本語能力試験と CEFR

級	技能	能力記述	CEFR
N1	読む	幅広い話題について書かれた新聞の論説、評論など、論理的にやや複雑な文章や抽象度の高い文章などを読んで、文章の構成や内容を理解することができる。	B2
N1	読む	さまざまな話題の内容に深みのある読み物を読んで、話の流れや詳細な表現意図を理解することができる。	B2-C1
N1	聞く	幅広い場面において自然なスピードの、まとまりのある会話やニュース、講義を聞いて、話の流れや内容、登場人物の関係や内容の論理構成などを詳細に理解したり、要旨を把握したりすることができる。	B2-C1
N2	読む	幅広い話題について書かれた新聞や雑誌の記事解説、平易な評論など、論旨が明快な文章を読んで文章の内容を理解することができる。	B1
N2	読む	一般的な話題に関する読み物を読んで、話の流れや表現意図を理解することができる。	B1
N2	聞く	日常的な場面に加えて幅広い場面で、自然に近いスピードの、まとまりのある会話やニュースを聞いて、話の流れや内容、登場人物の関係を理解したり、要旨を把握したりすることができる。	B1-B2
N3	読む	日常的な話題について書かれた具体的な内容を表す文章を、読んで理解することができる。	A2
N3	読む	新聞の見出しなどから情報の概要をつかむことができる。	A2
N3	読む	日常的な場面で目にする範囲の難易度がやや高い文章は、言い換え表現が与えられれば、要旨を理解することができる。	A2-B1
N3	聞く	日常的な場面で、やや自然に近いスピードのまとまりのある会話を聞いて、話の具体的な内容を登場人物の関係などとあわせてほぼ理解できる。	A2-B1
N4	読む	基本的な語彙や漢字を使って書かれた日常生活の中でも身近な話題の文章を、読んで理解することができる。	A2
N4	聞く	日常的な場面で、ややゆっくりと話される会話であれば、内容がほぼ理解できる。	A2
N5	読む	ひらがなやカタカナ、日常生活で用いられる基本的な漢字で書かれた定型的な語句や文、文章を読んで理解することができる。	A1
N5	聞く	教室や、身の回りなど、日常生活の中でもよく出会う場面で、ゆっくり話される短い会話であれば、必要な情報を聞き取ることができる。	A1

や文、文章となっていること、また、「読む」がN5では「必要な情報」だけが聞き取れるという極めて限定的な能力であるため、社会的機能がほぼ達成できるA2レベルは含まずA1レベルと判断した。

N4は基本的な日本語を使用するレベルではあり、これは社会的機能を果たすA2レベルに対応する。意見、感情等の表出があるB1レベルの記述も見当たらないためA2とした。

N3は「対象」に「新聞」、「難易度がやや高い文章」となり、意見を示すB1レベルも含まれると思われるが、「行動」が「概要をつかむ」「要旨を理解する」と部分的な理解に留まっておりA2であると判断する。ただ、「母語話者との会話」「講演」「ニュース」など難度の高いものについては要点をつかむことでもB1となるので、A2の後半からB1に掛かるレベルにあると考える。

N2は記事解説、評論など意見の表出が見られるものが「対象」となっており、B1レベル以上となる。ただし、「対象」が「平易な評論」「論旨が明快な文章」など制限がつくのでB1レベルが適当かと思われる。ただ、「日常的な場面」「一般的な話題」に加えて「幅広い場面・話題」も含むので、場面や話題によってはB2のものも含まれる可能性がある。

N1は「幅広い場面」での「論説」「評論」を理解するところからB2レベルであると考ええる。ただ、「内容に深みのある読み物」という表現がニュアンスや行間を読ませるものであれば、C1のレベルも含むだろう。

### 4.3. 社会参加能力と熟達度

新日本語能力試験の能力記述文とCEFRの能力記述文の関連を手掛かりに社会参加の観点からまとめると、いわゆる「初級」であるN5、N4の学習者はそれぞれ「受け身の学習者」のA1、「日常生活における社会的機能」を果たすA2に当たり、「初中級・中級」にまたがるN3、N2は「自分」を語る主体であり、かつ問題含みの社会的機能を果たすB1となる。「上級」のN1は「『他者』との共同」していけるB2に当たるが、上級後半以降は、個人の社会的関係、興味、関心、専門分野に応じて、個別的に必要な語彙や文型を獲得するC1レベルの配慮も必要となるだろう。

図2は社会参加の行動と言語の習熟度とを合わせて図にしたものである。EDCで示された「認知的能力」「情緒的能力と価値の選択」「行動できる力、社会的能力」は言語教育においては「知識」「文化」「技能」という側面から支援できる。社会参加のための言語教育はこれらの能力を開発し、「社会参入」「自己表現」「言語・談話精緻化」を通して、十全な社会参加を目標としたモデルとして表されるだろう。

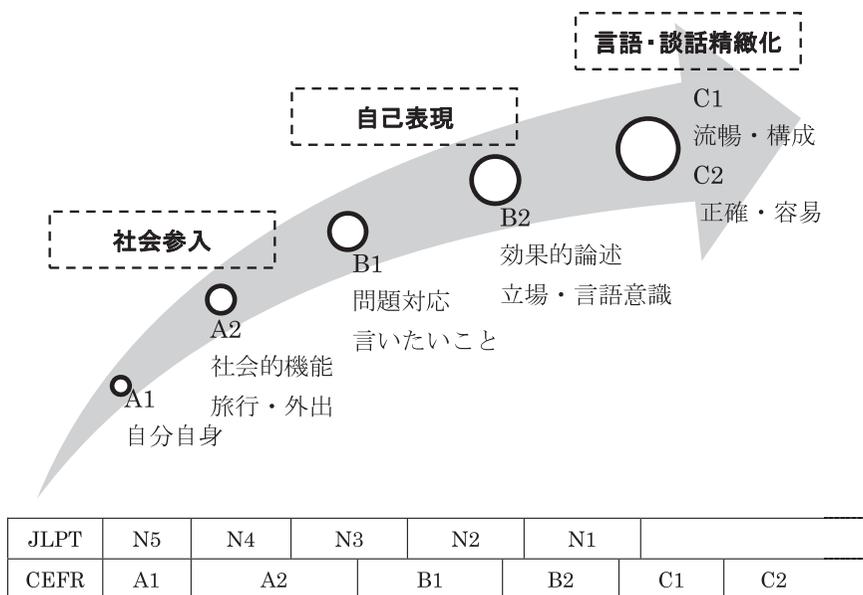


図2 社会参加と言語習熟度 概念図

## 5. 「社会参加」のための日本語教育と今後の課題

図2では欧州評議会のEDC、CEFR、日本語能力試験の関連付けから社会参加のための言語教育の概念図を示した。この概念図では日本語教育には馴染みの深い日本語能力試験の指標を使用したことにより、多くの日本語教育関係者が社会参加と言語習熟度との関係について、おおよそのビジョンが得られるのではないかと思う。言語知識量による言語能力評価に加え、社会参加による言語能力評価を加えることで、「社会参加」のための日本語教育研究の一助になると考える。以下、日本における日本語教育に視点を当て、今後の課題について検討する。

### 5.1. 社会参加行動のリスト化と「知識・技能・文化」面からの分析

最初の課題は図2で示された一般的なモデルを、「日本に生きる」という特殊性を踏まえて「知識・技能・文化」の面から分析し、言語教育に生かしていくことである。例えば、「郵便局に行って、希望する期日までに、一番安い方法で荷物を送る」という比較的単純なA2（初級）レベルの記述について考える時、「航空便、船便、EMS、速達、書留」などの郵便に関する「知識」の他に、「日本の郵便局員の仕事に対する意識、対人関係、儀礼的な振る舞い」など「文化」的な要素も考慮する必要があるだろう。さらにタスクが「信念、意見、賛成、反対を丁寧に表現できる」というB1（中級）レベルとなった場合、「賛否の表し方」「議論のルール」「合意形成」など、より複雑かつ日本社会に特有の「知識・技能・文化」の能力が必要であり、さらに「誰と、どのような状況で、行動がなされるか」によっても、その内実は変わってくるだろう。このように日本社会の特殊性における社会参加、自己実現の場面をリスト化し、それぞれについて「知識・技能・文化」側面から分析し、「社会参加」という「行動」につなげていく必要がある。しかし、それらの「行動」が日本社会に支配的なイデオロギーに従い、日本の利害関係に埋め込まれるのではなく、議論により再構成できる構造を持てるよう留意が必要だろう。

### 5.2. 社会参加の必要性と言語習得速度のギャップ

次に図2のモデルの問題点から課題を考える。社会参加と言語習熟度の関係を考えた際、必然的に社会参加の必要性と言語習得の速度にはギャップが生まれる。つまり、言語習熟度に関わらず、日本に到着した瞬間から、日本語によるタスクに直面する。思いつくだけでも、空港から市内へのバスのチケット購入、荷物の預け入れ、ホテルのチェックイン、日用品の買い出し、電車のチケット購入、不動産情報の収集、子供の学校選び、外国人登録、国民健康保険登録、銀行口座の開設などが考えられるが、日本語のレベルがA1であるからと言って、これらのタスクをやらなくていいということはない。図2の概念図はあくまでも社会参加と言語能力との関係を示したに過ぎず、言語能力がつくまで社会参加をしなくていいという意味ではない。

このギャップの軽減のためには、いくつかの方法が考えられる。例えば、日本社会の言語に対する受容能力を高めることが考えられる。日本人に対する外国語教育の強化、英語のみに集中する外国語選択の見直し、通訳、翻訳サービスの充実、行政、医療現場など生

活に必須の機関における多言語対応などがそれに当たる。日本社会が多くの媒介語を社会的に所有すれば、その内の一つの媒介語により社会参加が可能となるのである。ただし、この解決策の実現には日本社会の言語環境そのものに対する政策が必要であり、国家的な政策の立案から実施まで多様な課題が残るだろう。

その他、日本語教育において社会参加のためのストラテジー教育を強化することも方法の一つである。現状の日本語教育カリキュラムでは学習者がその時点で持つ日本語能力に応じたタスクが設定される。しかし、現実にはA2のレベルしかなくとも、議論・反論をしなくてはならない場面が現れる。このギャップを埋めるためには、例えば、媒介語の使用を求めたり（例「すみません、日本語ではうまく言えないので、英語で話していいですか?」）、不利な結果に陥らないよう議論を中断、あるいは延期する（例「すみません。今度、日本語がよくわかる友達を連れてきますので、その時、もう一度説明していただけませんか?」）など、利害関係の中でコミュニケーションを放棄しない方略が必要だろう。これらストラテジー教育の充実には、実際に日本社会に参加する人が、どのような時、どのようなギャップを乗り越える必要があるのかを記述し、より適切なストラテジーの方法を考えて行く必要があるだろう。

## 6. おわりに

以上、社会参加能力開発を目指した言語教育のフレームと日本語教育の課題を示した。未だ抽象的な枠であり、教育実践のためには社会参加の現場の利害関係を踏まえて文脈化が必要である。筆者自身の実践については稿を改めて発表していきたい。

「共に生きる」という理念を掲げ日本語教育を行う場合、日本語教育は言語教育のみならず社会政策にも言及していかざるを得なくなる。この場合、「共に生きる人」は「他者」だけでなく、マジョリティである「日本人」も含むことから、日本語教育はより多くの参加者を得、また、より政治性を孕むこととなる。このため、日本語教育関係者は社会における言語と人の関係に批判的な視点を持ち、日本語教育の議論がより多くの人に開かれた場所で行えるよう準備をする必要があるだろう。

## 注

- 1 Council of Europe (2001: 4)「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。(吉島・大橋訳 2004: 5)」
- 2 EDC と複言語主義の関係については福島 (2011) を参照。
- 3 本稿における CEFR の引用は吉島・大橋訳 (2004) を使用し、ページ数も日本語版による。
- 4 この二つの文献での記述内容はほとんど同じであるが、North のほうが簡潔に能力、機能とその具体例が示してある。本稿では North をモデルにし、記述がない箇所について CEFR を参照しリストを完成させた。
- 5 福島 (2009) では「社会参加」となっているが、厳密には新しい社会に参入する初期段階に現れる行動的な部分を表しているため「社会参入」と言い換えた。
- 6 記述文には一文以上で記述されているものもあり、記述文の数と文の数には差が生じる。
- 7 KH Coder とは、内容分析 (計量テキスト分析)、テキストマイニングのためのフリーソフトウェア

- アであり、<http://khc.sourceforge.net/> よりダウンロードできる。
- 8 日本語能力試験は2010年に新しくなった。詳細は本稿4.1参照。
- 9 <http://www.jlpt.jp/about/levelsummary.html> 2010年12月30日参照。
- 10 「日本語能力試験 JLPT」ウェブページ <http://www.jlpt.jp/> 2010年12月30日参照。
- 11 日本語能力試験の主催の一つである国際交流基金は、2010年に日本語能力試験の改革とともに「JF 日本語教育スタンダード (JFSTD)」を発表した。JFSTDはCEFRを利用した評価システムを採用しているため、JFSTDを媒介として日本語能力試験とCEFRの比較が期待される。ただし、筆者が非公式に国際交流基金に両評価の関係に問い合わせたところ、今後、新日本語能力試験の合格者と能力記述文との関係を調査していくとのことであり、データが揃うまでにはしばらく時間がかかりそうである。よって、本稿での関連付けは筆者の個人的な分析と判断によるものであり、国際交流基金の見解ではない。

## 参考文献

- Audigier, F. (2000) *Basic Concepts and core competencies for education for democratic citizenship*. Strasbourg: Council of Europe.
- Beacco, J. C., & Byram, M. (2007) *Guide for the development of Language Education Policies in Europe, Main Version, (Revised edition)*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M. (1994) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Coste, D. (2007) Contextualising uses of the Common European Framework of Reference for Languages. *The Common European Framework of Reference for Languages and the development of language policies: challenges and responsibilities* (pp. 40-49). Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe. (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge. (欧州評議会 吉島茂・大橋理枝ほか(訳) (2004) 『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社)
- Martyniuk, W., & Noijons, J. (2007) *Executive summary of results of a survey on The use of the CEFR at national level in the Council of Europe Member States*. Strasbourg: Council of Europe.
- North, B. (2007) The CEFR Common Reference Levels: Validated reference points and local strategies. *The Common European Framework of Reference for Languages and the development of language policies: challenges and responsibilities* (pp. 21-30). Strasbourg: Council of Europe.
- O'shea, K. (2003) *A Glossary of Terms for Education for Democratic Citizenship*. Strasbourg: Council of Europe.
- Starkey, H. (2002) *Democratic citizenship, languages, diversity and human rights*. Strasbourg: Council of Europe.
- Tardieu, C. (1999) *Le Professeur Citoyen*. Bourg-la-Reine: Editions M.T.
- 塩澤真季・石司えり・島田徳子 (2010) 「言語能力の熟達度を表す Can-do 記述の分析」『国際交流基金日本語教育紀要』(6)、23-39
- 田尻英三・田中宏・吉野正・山西優二・山田泉 (2007) 『外国人の定住と日本語教育 [増補版]』ひつじ書房
- 田中慎也・木村哲也・宮崎里司 (共同編集) (2009) 『移民時代の言語教育—言語政策のフロンティア』ココ出版
- 中山あおい (2007) 「欧州評議会のシティズンシップ教育」嶺井明子編著『世界のシティズンシップ教育—グローバル時代の国民 / 市民形成』東信堂、208-216
- 西山教行 (2009) 「『ヨーロッパ言語共通参照枠』の社会政策的文脈と日本での受容」『言語政策』(5)、61-75
- 春原憲一郎 (編) (2009) 『移動労働者とその家族のための言語政策』ひつじ書房

福島青史 (2011) 『『共に生きる』社会のための言語教育—欧州評議会の活動を例として』『リテラシー』 (8)、1-9

福島青史 (2009) 『CEFR 能力記述文のレベル別特徴とキーワード』『ヨーロッパ日本語教育 14』 132-139