

# CEFRに基づく包括的語学教育の可能性

## Possibility of Generalized Language Education based on CEFR

椎名正博\*<sup>1)</sup>, 保坂敏子<sup>2)</sup>, 福田知行<sup>2)</sup>, 眞道 杉<sup>3)</sup>, 田中拓郎<sup>3)</sup>, 長嶺宏作<sup>3)</sup>,  
橋本由紀子<sup>3)</sup>, 熊木秀行<sup>3)</sup>, 杉本宏昭<sup>3)</sup>, 畠山 達<sup>4)</sup>

<sup>1)</sup>日本大学文理学部, <sup>2)</sup>日本大学総合科学研究所・日本大学日本語講座, <sup>3)</sup>日本大学国際関係学部, <sup>4)</sup>日本大学法学部

本稿は日本大学のいくつかの学部における語学教育の現状を観察・考察し、今後の語学教育の更なる発展のためのいくつかの試みについて報告するものである。執筆者は、文理学部、法学部、国際関係学部、本部日本語講座の担当で構成される学部間連携共同研究会（名称：NU-CEFR 研究会）であり、日本大学の語学教育におけるCEFRの応用の可能性を研究している。現在の共同研究メンバーは、教育学、英語教育、ドイツ語教育、フランス語教育、日本語教育を専門とする専任教員から成る。基本指針としてヨーロッパ共通参照枠（CEFR）に注目し、その理解と実際の語学教育への活用方法を検証する。学部や語種の垣根を超えて、日本大学における語学教育の明確な基本指針を構築し、実践的な語学教育のあり方を提言する。その理解から日本大学における語学教育への適用の可能性を考え、実践につながる言語教育のあり方を提唱する。

キーワード：学部間連携共同研究, 語学教育, ヨーロッパ共通参照枠（CEFR）, 文脈化

### 1. はじめに

世界的なレベルで大学教育が大規模かつ根底的な変革を迫られていることは、周知の事実であるように見える。高等教育の大衆化による進学率の上昇、それに伴う入学者の学力低下、先進国の少子化による若年層人口の減少、大卒者の就職難問題、中途退学者の増加など、多くの国々に共通する解決困難な問題が山積しており、これに対する早急な対策が不可欠であろう。

我が国においても、1991年（平成3年）に大学設置基準の大綱化が施行されて以来、各大学においてそれぞれ大規模な改革が進められてきた。大綱化によって、一般教育と専門教育の区分や一般教育内の科目区分が廃止され、各大学は以前より自由に学部教育を編成できるようになった。しかし、このことを逆に見れば、学部教育を一定の理念に基づいて編成することが求められるようになったともいえるであろう。こうした事態を受けて、文部科学省は2002年（平成14年）に「新しい時代における教養教育の在り方について」と題する答申を出し、その中で「大学教育には教養教育の抜本的充実が不可避であり、質の高い教育を提供できない大学は将来的に淘汰されざるを得ない」と教養教育の重要性を強調するに至っている。

以上のような状況の中で、教養教育の重要な一部を構成する外国語教育についてはどのような変化が見ら

\*E-mail: shiina@chs.nihon-u.ac.jp

投稿：2012年9月29日 受理：2013年1月12日

れるだろうか。まず、教育以前の問題として、依然として我が国には言語政策が存在しないに等しい、という事実をあげておかねばならない。通常、一つの国家は、複数の異なる母語を話す国民から構成され、それらの言語の一つあるいは複数は国外でも使用できる。しかし我が国の場合、国民のほぼすべてが日本語という単一の言語を母語としており、さらに国民すべての母語である日本語は日本国外では使用できない、という特殊な事情がある。このような国は世界でもきわめてまれであるという認識が、国民の間で共有されていない。これが、日本人と日本国政府に独特な言語観を持たせることになった理由である。国はこれまで、日本語の在り方（漢字の使用制限や、仮名遣いなど）について指針を打ち出そうという姿勢は示したが、外国語について（あるいは外国語としての日本語について）どの言語をどう学ぶべきか、根拠や共通指針はいまだ明確ではない。戦後、義務教育である中学校から英語を学ぶようになったが、実際の科目名は「外国語」であって、「英語」ではない。当時の政治、文化状況から外国語＝英語という図式が作られ、中学、高校の6年間で学ぶ外国語のほとんどすべてが英語という実態ができあがった。

大学における外国語教育についても同様である。高等学校までの学習を尊重する形で英語を第一外国語、戦前の旧制高校における教養主義的教育観を残す形で、ドイツ語やフランス語を第二外国語とみなす形が長年にわたって守られてきた。ドイツ語やフランス語の地位が低下してきたのは、近年の社会的・経済的状況の変化のためであり、理念的な裏付けがあつてのことではない。そもそも大学でなぜ外国語を教えなければならないのか、大学での外国語は実用的な言語運用能力を養うためなのか、それとも専門教育において必要とされる高度な読解力、表現力を身につけることが目的なのかさえ、はっきりしない。

その結果、大学の教養教育の一環としての外国語は、英語においては（多くの場合文学的な）テキストの訳読、第二外国語においては初級文法の導入、解説という形が続いてきたのだが、20年ほど前からは会話表現を多く取り入れた実用的な内容に変化してきている。この変化も、いわゆる「外圧」（あんなに英語の学習をしているのに「話せない」、小説など読んでも役に立たない）が引き起こしたものであって、何らかの理念から生じたものではない<sup>1</sup>。

日本大学にも以上のような外国語教育の状況が少なからず見られる。14ものキャンパスを抱える巨大大学という理由もあって、大学全体として外国語教育の在り方を根底から問い直す場もなく、機会にも乏しい。同じ外国語を同じ大学で教えていながら、各教員間にはほとんど連絡もなく、問題意識を共有するための機会が持てないのが、日本大学の外国語担当教員たちの現状である。こうした現状認識を共有する各学部の教員が、その現状を打破し、日本大学の外国語教育の改善に有効な方策を提言すべく、学部間連携研究を立ち上げるようになった。

その際、私たち研究グループは、世界に先駆けて言語教育に関する統一的な政策を打ち出し、それに基づいて成果を上げているヨーロッパ諸国が採用した言語教育のための指針、CEFR（Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment—外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠）に注目した。CEFRはストラスブールにおかれている欧州評議会（加盟47カ国—日本もオブザーバーとして加盟している）が刊行した冊子で、英語、フランス語版をもとに各国語版があり、ヨーロッパにおける言語教育の指針が示されている。欧州評議会がこのような言語教育政策を必要とした背景には、これまで歴史的に繰り返されてきた域内諸国、諸民族間の戦争と対立の関係を、相互理解によって乗り越えなければならない、という強い決意があつたとされる。こうした危機意識はひとりヨーロッパのみならず世界的にも共有されるべきものであり、とりわけ中国、韓国、台湾などの東アジア諸国でもCEFRを参考にした言語教育が実施されている。我が国でも茨城大学、大阪大学外国語学部、名城大学、早稲田大学などがCEFRを導入した外国語教育を展開している。

CEFRは、行動中心主義や複言語主義という革新的な言語観をかかげ、生涯にわたって母語以外の複数言語を学ぼうとする自律的学習者を念頭に置いている点で、言語の教授、学習に新たな地平を切り開いて見せ

たといえる。もちろん、CEFRはヨーロッパの状況から発生した考え方に基づいているため、我が国、あるいは日本大学のなかでそのまま利用することには無理がある。しかし、言語学習の目的と理念を明確にした上で、日本大学の外国語（外国語としての日本語を含めて）教育にCEFRを適用することは十分可能であり、現在まで明確な方向性を欠いたまま運用されている外国語科目群全体に、統一的な理念を与えることになる。CEFRをいかに日本大学の外国語教育に生かすことができるかを、複数学部の教員によって研究し、教育現場の諸条件に適合させようとするのが本研究グループの目的であり、同時に研究の意義でもある。

## 2. 言語教育指針としてのCEFR

CEFRの名称が「共通参照枠組み」であるように、CEFRは決してトップダウン的に詳細に言語教育を規定するスタンダードではない。もちろんCEFRはEU統合後のEU圏内の高等教育の統一化と、EU労働市場における人的資源の質の担保という議論が背景にあり、その目標は野心的でもある。しかし同時にEU諸国の多様な言語と文化を配慮し、国際的な言語である英語への集約、あるいは、特定の教育方法だけを支持するスタンダードではない。

本研究会でCEFRに注目した理由の一つは、CEFRの言語教育観やレベル設定の方法に多様性を維持しながらも共通の枠組みで議論することのできる裁量の幅があることにある。今まで共通の問題として語りにくかった各言語間、学部間で行われている実践を認めながらも、互いの言語教育を見直すことがCEFRを通じて可能となっている。そこでまず、CEFRの特徴を考えたい。

CEFRは(1)複言語主義、(2)行動中心主義、(3)タスク活動・パフォーマンス評価、(4)生涯学習という4つの特徴がある。(1)複言語主義とは、言語の学習において多言語を学ぶことは言語能力を高め、学習移転を促すということと、多文化社会の中では人々は複数の文化や言語の中で生活しており、特定の外国語を母語話者並みに話すよりも、複数の言語を必要に応じて学ぶということである。これは(2)の行動中心主義とも関係し、求められる言語能力は、その必要性に基づき学び、行動として表現することが求められる。これは文法や単語などの知識が求められていないというわけではなく、むしろ、それを基盤にしながらも、実用的な言語運用能力を目指している。このことは(3)タスク活動・パフォーマンス評価の理念ともつながる。タスク活動とは、文法・句型を学習して話者が会話するのではなく、話者の会話したい場面や表現があって、そこに適切な文法と句型が選択されるように学習を行うというもので、よりコミュニケーション能力を重視した学習方法である。したがって、その評価方法もCan-do statementsと呼ばれるパフォーマンス評価やポートフォリオが求められている。パフォーマンス評価は、能力は文脈の中で表出・表現されなければ意味がないと言われるように、「道を訊く」「未来の予定を訊く」といったタスクができるかどうか判断基準となる。その際には、その自己評価を含めてポートフォリオとして自分の学習成果を記録し、何ができて、何ができないのかを学習者が理解しながら自律的な学習を促すというものである。これは特定の能力達成が目的なのではなく、文脈に応じたコミュニケーション能力の全体をみることを目的にしているということである。

以上のCEFRの理念は、EU統合後のEU圏内の人々がどのように連帯するのかという問題にも関連している。単に学校教育に留まるのではなく、(4)の生涯学習の一環としてEU市民形成が目的の一つとなっている。

以上の4つの特徴に基づきCEFRは、共通のレベル設定を行うことで、言語変種間の相互参照を可能にしている。具体的には、CEFRの言語のレベル設定は、旅行者・日常生活・大学などでの、ことばを使ってできることを基準に、他言語との比較可能な言語レベル(A1・A2, B1・B2, C1・C2)を明示してい

る。A1・A2はBasic User（基礎段階の言語使用者）、B1・B2はIndependent User（自立した言語使用者）、C1・C2はProficient User（熟達した言語使用者）である。このレベルは上記で述べたようにパフォーマンス評価によって判定され、レベルごとに習得しておくべきスキルが具体化され、教員の側も学習者の側も自分の語学力や目指す目標が明確になる。したがって、CEFRは特定の教育方法や教育内容について明示しているのではなく、あくまでガイドラインと基本的な考え方を明示しているといつてよい。それぞれの言語が、どのレベルまで教育し、どのような考え方にに基づきレベル設定するかについての共通性が与えられることで、言語間のカリキュムを調整しやすくしている。

言い換えればCEFRの参照枠組みでは、この枠組みをどのように各国・大学でローカルな文脈化を行うのが、鍵となってくる。そこで次節では、その具体的な文脈化の問題と可能性を、日本大学を事例に考えていきたい。

### 3. 各語種による現状および実践計画

日本大学の各学部における語学教育のあり方は多種多様であり、ひとつの学部内であっても語種によって教育指針が異なる。概ね従来の語学教育の指針は、特定の教科書の内容を軸に「知識の獲得」を目指すことが多く、授業形態は各学部における設備・受講人数等の外的要因に左右されることが多かった。本節では、本学部間連携共同研究に参加している各学部における語学教育の現状を、英語、ドイツ語、フランス語、日本語の各語種ごとに概括する。さらに、その現状がCEFRに依拠した語学教育を目指すことによってどのように克服され得るのかを検証する。「知識の獲得としての語学授業」から「実践力につながる語学授業」への転換を図ることによって、日本大学における語学教育のあり方を考察する。

#### 3.1. 英語

文部科学省が『『英語を使える日本人』の育成のための戦略構想』<sup>2</sup>（2002）、また『『英語を使える日本人』の育成のための行動計画』<sup>3</sup>（2003）を公表し、中学校卒業時には英検3級程度、高等学校卒業時には英検準2級～英検2級程度の「日常英会話」が出来ることが基本として求められ、さらに大学では、「大学を卒業したら仕事で英語が使える」よう、各大学が達成目標を設定するというようになって久しい。「英語を使える」ということは会話ができることを意味し、そしてこれがいわゆる実用英語教育と呼ばれ、現在教育機関において主流の考え方であるが、大学のしかも教室レベルでの英語教育の現状を鑑みれば、基本単語や基本文法の不足によるいわば中学校・高等学校の英語復習（リメディアル）教育や、いわゆる「会話ごっこ」のレベルを超えない“似非コミュニケーション”の授業が実施されていると認めざるを得ない。

また英語の学習の仕方を知らない、学習した知識を体系化してまとめることができない、学習に対するモチベーションが低い、そしてそれ以上に、全ての根底には母語である日本語（能）力の低下による学習内容の理解不足など、英語科目における学習以前の問題が挙げられる。こうした現状を目の当たりにして、社会が大学英語教育において期待する学生の英語力向上を、英語単体で実施することは現在の体制では不可能に近く、今後は他の外国語科目との連携、初年次必修教育科目や専門科目との連携など、科目の枠を飛び越えて「学部全体としての言語教育」の視点が必要になるのではないかと考える。よってここで以下のような提言をし、学部における言語教育を考える上でのヒントとしたい。

(1) 言語教育におけるカリキュラムの根底において、日本語（の再学習）を中心に据える。(2) 各外国語科目は日本語との関係を構築する。(3) 可能な限り各外国語科目同士が教育内容（ならびに教育システム）において共通項を持つ。(4) 日本語や各外国語科目は初年次必修教育科目とも関係を構築する。(5) これら

すべての科目が専門科目へと連結出来るようにする。

この日本語に関して、大津（2007, 2009）は、日本人は母語である日本語にいわゆる「勘」があるとし、この「勘」を日本語の（再）学習により明示的、説明的な知識へと変化させることによって、言語に対する意識を高めて行くと同時に英語への応用を提言する。また山田（2006）は、日本語と英語の共通基底能力の育成は、英語を日本のような外国語環境下で学習する日本人にとって有効な手段であるとしている。例えば英語の語彙や文法指導の際に、日本語の語彙や文法にも意識と理解を高めることによって、学習者の言語力を高めるとする。大津ならびに山田の論につけ加えて言うならば、この言語に対する意識と理解の高まりを、学生は日本語と英語の間だけではなく、例えば英語とドイツ語の間でも学習する際に応用できるはずである。このことは同時に、各外国語科目は共通の教育内容やシステムなど互いの連携を視野に入れ、複数の言語科目を受講する学生に対し、より包括的な言語教育をおこなう可能性を示唆している。さらに日本語に関して今後の包括的な言語教育を想定すれば、日本語 Can-do statement を作成し、それを初年次教育科目から専門科目における日本語学習・実践モデルとして学部全体で実施する可能性をも示唆している<sup>4</sup>。

ここで、CEFR の導入について考察を加えたい。CEFR は発表以来、世界の言語教育に大きな影響を与えてきており、日本でも少しずつ CEFR の応用が試みられている。大学レベルでは、英語コミュニケーションの熟達度を測定する目的で CEFR に準拠しようとする茨城大学が学部 1, 2 年生を対象とする教養英語教育プログラムである「総合英語」を開発し導入しており（福田, 2009）、CEFR を参照して多言語に適用可能な基準枠を構築しようとする東京外国語大学（和田他, 2004）などの取り組みがある。

CEFR のレベルに関し、小池（2008）は「B2 は海外旅行をせず、国内だけで英語力を付けることが出来る最高のレベルで、欧州では高校卒でこのレベルに大体達するが、日本では B1 程度行けば良いと想像される」と述べている。B2 はその目安として、英検準 1 級レベルとなる。

日本大学国際関係学部の現状からすると、B2 は、現状では、非常に高い目標と認めざるを得ない。一方の B1 は英検 2 級レベルに相当し、このレベルまでは大学卒業までに到達可能な筈であり、国際関係学部卒業生としては最低限保持しておきたい語学力のレベルでもある。現在、国際関係学部に在籍する学生の半数以上が A2 及び A1 に属することを踏まえると、まずは B1 レベル獲得の為に以下の 3 つの項目を掲げる。

(1) レベル別教育の徹底：レベル別・少人数での指導を可能にし、さらに同一の科目名であっても、学生のレベルに応じ、複数のテキストを用意するなどの対応をとる。(2) 留学及び海外渡航の推奨：この点に関しては、早稲田大学国際教養学部が 1 年間の海外留学を必修として位置づけていることを参考にする。現在の国際関係学部では、語学留学プログラムはあるものの、それらの参加者は僅かである。やはり“国際関係”学部である以上、短期・長期を問わず、在学中に海外渡航を試みる学生が 1 人でも多く輩出されることを目指す。(3) 世界英語（World Englishes, または WE）に対する意識の向上：英語教育を行なう上で、音声面や文法面において、アメリカやイギリスを中心とした英語を第一言語として話す人々の枠から外れた際に、それを間違いだとするのはではなく、そうした変種を認め、日本人独自の英語で自分の考えを示すこと、意見を発表することを重視し、ネイティブ・スピーカーのように英語を話さなければ通じないという概念を取り払う工夫が必要である。こうした意識改革は学習者には勿論のこと、教員の側にも必要である。早急に WE の考え方を取り入れ、積極的に英語学習に取り組む必要がある。

最後に、忘れてはならないことであるが、そもそも母語であっても、我々はそれを無意識的に獲得し、話せる・書けるようになるわけではないという事実がある。それが外国語ともなれば、尚更のことである。英語と日本語では言語体系も全く異なる訳で、まずは、母語である日本語を再認識させ、それをもとに「思考・表現するための言語」として、外国語の学習と実践に利用することを目指す。

大学英語教育の現状を踏まえ、これからの英語教育を考えれば、以上のように日本語教育を中心に位置づけること、初年次必修教育科目や専門科目との連携、CEFR を活用したレベル別教育の徹底、留学及び海外

渡航の推奨、そして最後に、WEの考え方を認め、日本人らしい英語であっても、しっかりと“自分の”英語で伝えられる人になることが大切であると考え。そのためには学生が受講する可能な限りすべての科目において、言語教育のシステム作りが重要であると考え。

### 3.2. ドイツ語

日本大学のドイツ語教育は、現在各学部でそれぞれの学問分野に合わせた取組がなされている。文理学部のドイツ文学科をはじめ、ドイツ語圏への留学やドイツ文学・語学・文化の研究者育成を視野に入れた高度なドイツ語能力を養成するカリキュラムから第2外国語としてのドイツ語教育に至るまで、その履修時間や内容については多岐にわたっている。各学部のドイツ語教育への取り組みについては、個々に日本独文学会や桜門ドイツ文学会などにおける研究発表の場での研究発表がなされているが、学部を超えた情報交換の場は他の語学と同様に少ないのが現状である。本論では日本大学14学部の中の一つの取組例として、2011年度の改組を機に大きく方向転換をした国際関係学部のドイツ語教育についてその現状と今後の課題について考察してゆく。

国際関係学部では国際人として即戦力となる語学力の育成を主眼に、ドイツ語圏における留学や就職にも対応できる語学力育成を目指し、改組前からドイツ語の読解力とコミュニケーション力の育成に力を入れてきた。改組前のカリキュラムにおいては国際関係学科及び国際文化学科のヨーロッパ専攻の枠内において第1・第2外国語としてのドイツ語が設置されており、第1外国語については「ドイツ語Ⅰ-Ⅶ」に加え、専門科目として「ドイツ語文献講読Ⅰ、Ⅱ」が必修科目として課せられ、さらに選択必修科目として「ドイツ語コミュニケーション1, 2」「ドイツ語通訳法」「ビジネスドイツ語」が設置されていた。改組により、それまでの4学科が国際総合政策学科と国際教養学科の2つの学科に再編成され、それに伴い語学教育のカリキュラムも大きく変わった。英語をはじめとする6言語に加え、アラビア語などの3つの特殊言語を合わせ9言語の中から学生が好きなように複数言語を履修できるようになったのである。第1・第2外国語という枠がなくなったことを受け、各言語はカリキュラムを一本化することになった。一本化するにあたり、新学科体制におけるドイツ語教育においてどのような語学能力の育成が求められているのかを専任教員が会議を重ね検討した。その結果、即戦力となる語学能力の育成が本学部の人材養成には重要であり、留学や就職における高い実践力を育成する必要がある、その際に対外的に互換性のあるカリキュラムが必要であるとの共通認識に至った。そしてそれまでの文法・講読・コミュニケーションというカリキュラムの三本柱をヨーロッパ共通参照枠(CEFR)教材の導入により再構成することになった。CEFRを導入するに至った当面の理由は、(1) CEFRの理念の一つである行動主義が本学部の人材養成の理念にかなっていないと考えたこと、(2) ドイツ語圏留学を視野に入れた語学教育を考える場合、CEFR型の教材を用いた教育を受けていれば、現地でそのまま通用することであった。またCEFR導入には、将来的に他の言語においてもCEFR型の教材が導入されれば、同じような方式で作られている教材により学生の学習が容易になり、学習効果が高まるのではないかという期待、留学の際などに単位互換性が容易になるという利点も視野に入れていた。

1年生の「ドイツ語Ⅰ-Ⅳ」は週4回の授業を二人の教員が担当するが、共通教科書 studio d<sup>5</sup> (Funk et al. 2005, 2006, 2007)を導入し、タンデム方式<sup>6</sup>により授業を一本化することとした。学習レベルについては、ドイツ語ⅦまでにCEFRのB1レベルを目指した。B1を目指す根拠としては、このレベルがヨーロッパで仕事を含めた日常生活を自律的に行うために最低限必要とされているレベルだからである。ドイツ語圏においてはB1の重要性からCEFRの6レベルのうち唯一ドイツ・スイス・オーストリア三国共同でZertifikat Deutschという共通試験が開発されている。このレベルをドイツ語Ⅶまでに身に付けるため、ドイツ語Ⅰ、ⅡでA1、ドイツ語Ⅲ、ⅣでA2、ドイツ語Ⅴ、Ⅵ、ⅦでB1教材を導入することになった。

CEFR教材を導入するにあたり、不安材料の克服についても検討された。まずは、それまで用いてきた日

本で開発された教材では体系的に学習される文法がCEFR教材においては各文法項目がタスクに合わせた形で出てくるため体系的でないことである。体系的な文法学習が疎かになると、例えば毎年2回全国規模で実施されているドイツ語技能検定試験（独検）の成果への不安が出てくる。この試験は就職活動にも有効な試験として推奨しているものである。この点については、各文法項目について独自に作成した日本語ベースのプリントを用いて体系的に説明し、小テストでその習熟度を確認しながら授業を進めてゆくこととした。また文法力だけでなく翻訳能力・文献読解能力の育成がCEFR型の教材導入により疎かになってしまうのではないかという懸念もあった。その点については教科書に出てくる長文を日本語に訳す作業を取り入れることで克服を目指した。

CEFR教材の導入と並んで、CEFR型のドイツ語試験の受験も紹介しているが、受験料および交通費の負担が大きいため、現在では国際関係学部が会場となっており、日本で一番受験者数が多いドイツ語技能検定試験を積極的に勧めている。CEFRと独検のレベルは試験形式が異なるため1対1で比較することは難しいが、文法および語彙の達成度を目安に、A1と独検5級、4級、A2と3級、B1と2級を相当するものとして学生の学習成果の一つの目安としている。

同時に2011年度から国際関係学部の内部受験者のデータを取り始めた。データはまだ三回分しかないが、その中から新旧カリキュラムでドイツ語を受講した学生の実績を比較してみた。旧カリキュラムの第1外国語履修者と比較したところ、新カリキュラム導入1年目の昨年2011年秋季のドイツ語技能検定試験結果では、4級受験者1年生（新カリキュラム）13名受験中12名合格（合格率92.3%）に対し2年生（旧カリキュラム）3名受験中2名合格（合格率66.6%）、3級に関しては、2年生以上（旧カリキュラム）8名受験中1名合格（合格率12.5%）に対し、1年生（新カリキュラム）3名受験中2名合格（合格率66.6%）と、新カリキュラム受講者の合格率が同じ試験を受けた上級生の合格率を上回っている。

2011年春季の2年生（旧カリキュラム）と2012年春季の2年生（新カリキュラム）の実績を比較してみると、5級と4級の受験者は2011年に旧カリキュラムの学生が1名4級を受験しているのみであった。3級の受験者は2011年は旧カリキュラム履修者3名内1名合格（合格率33.3%）に対し2012年は新カリキュラム履修者7名受験の内3名合格（合格率42.8%）であった。2級は2011年に1名（旧カリキュラム）、2012年に2名（新カリキュラム）受験しているが合格者はなかった。また、2012年春季に特記すべきこととして、1年生の受験者が2011年は5級3名内3名合格（合格率100%）であったのに対して、2012年春季は21名受験内20名合格（合格率95.2%）と合格率は下がったものの、新カリキュラムになって2年目で受験者が大幅に増加した。学生のモチベーションが高まったことの表われとみることができる。

新旧カリキュラム2年生の比較からは、2年次前期の標準目標である3級の受験者数・合格率ともに新カリキュラムが旧カリキュラムを上回るという結果となった。新旧カリキュラムの成果を比較するためには、さらに継続的な比較調査が必要だが、上記の検定試験の結果からCEFR教材の導入が、体系的な文法知識、語彙、読解力、聞き取り能力を問う日本独自の検定試験に不利に働くことなく、寧ろ有効であったことが見て取れる。また、検定試験の結果を見る限り、第1外国語という枠が撤廃という一見不利な状況の中の新カリキュラムにおいてもCEFR導入が学生のモチベーションの向上をもたらし、1・2年生の成果については旧カリキュラムの第1外国語履修と比べて遜色ない或いはそれを上回る結果となっていることが分かった。

今後の課題は、3・4年次におけるドイツ語開講科目の減少の中で、B1以上のドイツ語能力をどのように育成するかということである。ドイツ語圏で正規留学を目指す場合、最低でもB2レベルが要求される。日本大学を卒業した学生たちのさらなる飛躍のためにも高学年における語学履修時間の充実が望まれる。

### 3.3. フランス語

国内大学のフランス語教育におけるCEFR（フランス語表記ではCECR: Cadre européen commun de

références pour les langues) の知名度は、この数年間で格段に上がっており、すでに複数の大学で、フランスの公式語学検定試験が大学内のレベル認定に採用されている<sup>7</sup>。そこにはフランスのレベル採用というだけではない、語学教育や大学教育のあり方そのものに関わる大きな問題意識が反映されていると思われる。そこで今改めて、日本大学におけるフランス語教育現場の取り組みに目を向け、CEFR 適用の可能性を探ってみたい。本稿は、共に日本大学でフランス語を担当する、橋本（国際関係学部）、畠山（法学部）、椎名（文理学部、外国語教育センター長）の報告をまとめたものである。

フランスでは2005年に、教育省が授与する公式免状 DELF (Diplôme d'études en langue française) および DALF (Diplôme approfondi de langue française) に CEFR のレベルが設定され、DELF は A1 ~ B2 の四段階、DALF は C1・C2 の二段階で、語学能力認定資格が与えられるようになった。また期限付きのレベル認定試験として、同じくフランス教育省が行う TCF (Test de Connaissance du Français)、パリ商工会議所が実施する TEF (Test d'Evaluation de Français) がある。DELF/DALF と共に日本での受験が可能で、いずれもフランス語圏への留学や就職をする際に用いられる<sup>8</sup>。このうち日本の大学に導入されつつあるのは、主に DELF および TCF だろう。ただし、学生のレベル確認に用いられるのは、仏検が一般的である。仏検は CEFR に直接対応した試験ではなく、日本のフランス語教育の実態と学習者の能力を考慮した、文法項目の多い独自の評価方法をとっている。しかし今後は仏検と CEFR の相互補完性を認識したうえで、それぞれの利点を活用すべきだろう。評価基準が必ずしも一致するわけではないが、フランス語の資格試験における全六段階のレベル設定は、次の表にまとめられる<sup>9</sup>。

現行の語学教育で到達目標に設定できるレベルとしては、この六段階のうち、初級者レベルの A1 および A2 レベル、分野によっては B1 レベルまでが想定される。これは、実際にフランス語履修者が取得する仏検レベルとも対応する。

現在日本大学から DELF や TCF を受験する学生は少ない。しかし国際的なレベル認定をめざすことは、フランス語履修者の学習意欲を高め、語学力を伸ばすことになるだろう。現段階ではまず、いかに CEFR を語学教育に適用させ得るかという点に主眼を置きたい。より能動的に言語能力および社会的コミュニケーション力を伸ばす行動主義、できることを肯定的に評価する Can-do statements, そしてあくまでも「参照枠」である CEFR の自由度の高さに、大学における外国語教育への大きな適用可能性が見出せるからである。

CEFR に基づくフランス語教授法 (FLE: 外国語としてのフランス語教授法) は、日本でも専門的に学ぶことができる。その方法としては、(1) フランスとの通信教育、(2) 日本フランス語教育学会、日本フランス語フランス文学会、在日フランス大使館が3月に開催する4日間の研修会、(3) 日仏学院、メヌ大学、在日フランス大使館が8月に共催する3週間の集中講座 (DEF: Diplôme d'Enseignement du français, フ

表：CEFR とフランス語各種検定試験の比較対応

CEFR	TEF	TCF	DELF / DALF	仏検	仏語利用者
A1	Lv.1 69~203	Lv.1 100~199	DELF A1	3級	初級者
A2	Lv.2 204~360	Lv.2 200~299	DELF A2	準2級	
B1	Lv.3 541~698	Lv.3 300~399	DELF B1	2級	自立可能者
B2	Lv.4 541~698	Lv.4 400~499	DELF B2	準1級	
C1	Lv.5 699~833	Lv.5 500~599	DALF C1	1級	熟達者
C2	Lv.6 834~900	Lv.6 600~699	DALF C2		



ランス語教育免状)の三つが挙げられる。とりわけFLEの学士の資格を取れるDEFは、最も有効な講座とされる。筆記試験および論文も課せられるため、かなりの勉強量が必要となるが、理論・方法論、実践、文化、発音矯正と、充実した内容の講座を受講できる。特に、外国語教育と異文化・複文化教育の繋がりを学ぶ講座は、フランス語を日本で学ぶ意味を考えるうえで、非常に有意義だろう。

ただしFLEは、西欧の諸言語を母語とする者を学習者として主に想定しており、外国語学習の主眼が教養習得ではなくコミュニケーションにおかれるため、そのまま日本の大学に適用できないのも事実である。たとえばFLEでは、教師が文法の規則などを一方的に教えるのではなく、与えられた文章等から学習者に能動的に規則を発見させる手法、そして学習者の母語を用いずにフランス語のみで教える直接教授法が推奨されているが、これらは必ずしも日本の大学にそのまま適用できる教授法ではない。

法学部では、フランス語基礎科目の受講者数が80～100名のクラスもあるため、FLEが勧めるグループワーク等の実践は難しいという問題もある。同学部では仏検を統一的に評価に取り入れており、DALF等はあまり考慮されていない。しかし二年次以降の授業では、コミュニケーションや異文化・複文化理解を主眼にした授業も行われており、CEFRに対する認知も徐々に深まっている。

それに対して国際関係学部では、クラスサイズが30名程度で、留学希望者も多いため、比較的CEFRを導入しやすいといえる。現在1年次のコミュニケーション中心の授業(フランス語I・III)でCEFR準拠のA1レベル、2年次ではA2レベルの教科書を用いた授業(フランス語V)が行われている。ただし基礎的な語学力を養うために、1年次では文法中心の授業(フランス語II・IV)が並行して行われ、2年次では仏検対応の授業(フランス語VI)が開講されている。CEFRに基づく授業の利点は、初習の学生がごく自然にフランス語・文化に馴染み、その活用を楽しもうとする点にある。教科書には様々な場面の会話表現だけでなく、新聞や雑誌記事、チャットやブログ等が扱われ、現代の生活スタイルに合わせて、話し、聞き、書き、読む、総合的な能力を養える。グループワークでは、共同で雑誌記事を書いたり、ルームメイト募集の物件広告を作ってプレゼンを行ったりと、学生が能動的に、創意工夫を凝らしたコミュニケーションが行われる。これは、従来の「受講」とは全く異なる、行動的な学習形態といえよう。引き続き、ポートフォリオの活用や検定試験の推奨等、生涯学習にも繋がる能動的な学習態度の育成が目指される。

言語の運用能力を高め、複言語・文化間の交流を推奨するCEFRは、こうした個別の授業への適用だけでなく、複数の語学間の連携の可能性を示唆する点で、学部あるいは大学レベルにおける外国語教育システム自体の改革にも参照できる。この点に関して、文理学部で2011年4月に開設された外国語教育センター(FLEC: Foreign Language Education Center)は、語学教育の新たな在り方を提唱する画期的な取り組みである。センター設立の目的は、学部として包括的に外国語教育を行うことにある。現在外国語教育センターでは、(1)外国語自習スペースの解放、(2)外国語学習・留学に関する相談受付、(3)課外講座(TOEICや検定試験の直前対策)、(4)ネイティブによる英会話サロン、(5)外国語・留学に関する各種説明会、(6)留学生との語学交流、その他講演会やニューズレターの発行等、語学教育に関わる多様な活動が行われている。さらに、学生に自律的学習者としての姿勢を獲得させるために、「外国語学習のためのポートフォリオ」の作成が進められている。ポートフォリオの中心となるのは、学生が自分の外国語能力を自己評価できる共通レベルの設定である。そこで、以下のような具体案に基づき、各言語間の調整が行われている。(1)CEFRが提唱する生涯学習への姿勢を確立させるための基礎的な段階として、「大学で獲得すべき外国語能力」を考慮したレベル設定を行う。フランス語・ドイツ語・中国語といった初習言語においては、1年前期・1年後期・2年の3つの段階を想定し、それぞれの段階で到達レベルを明示し、さらにその後も学習を続ける者のために、その上にもう一つレベルを設ける。計4つのレベルの到達度を6から8項目の簡単かつ具体的なCan-do statementsで記述する。(2)既習言語である英語においては、初習言語のレベル設定を1段階ずらしてレベル2からの開始、留学生の日本語についてはレベル3から5までの3段階の設定とする。(3)

いずれのレベルにおいても、CEFRの重要な理念である複言語・複文化学習の要素を重視する。この共通ポートフォリオが完成すれば、複数の語学間の連携という、新たな外国語教育システムの発展への大きな一歩となるだろう。

### 3.4. 日本語

日本大学における日本語教育は各部科校により状況が異なる。本稿ではその具体例として、当学部間連携共同研究に参加している本部日本語講座（東京・市ヶ谷）と、国際関係学部（静岡・三島）の状況を概括する。

本部日本語講座は本部学務部教育推進課の所管のもと、大学間協定による交換留学生に対する日本語・日本研究プログラム（Japanese Language and Japan Studies Program, 以下JLSP）を提供している。JLSPは3学期制の学期完結型で、1学期分の授業は約2ヶ月半（授業日数50日）で構成される。JLSPで開講されている科目には、日本語（ゼロ初級～超級：アカデミック・ジャパニーズ）のほか、日本研究、異文化体験などがある。このうち日本語科目のみ、部科校の交換留学生や国費留学生なども受講できるようになっており、カテゴリーの異なる、多様な言語的・文化的背景のある留学生と一緒に日本語授業に参加している。

本部日本語講座のカリキュラム作成上の課題は、(1) 多言語・多文化、(2) 日本語能力のばらつき、(3) 1学期が50日で150時間という「超」短期間集中講座、という3点が挙げられる。まず、本部日本語講座の対象となる留学生は様々な国の出身者から構成されており、母語も異なる。そのような多岐にわたる留学生に共通の授業内容を用意しなければならない。(2)の日本語能力については、協定校によりレベル設定が異なるという背景がある。母国で同じ期間の日本語授業を履修した経験があっても、各大学により日本語授業の進度もレベルも異なるし、さらに、独学で日本語を学んだ学生もいる。よって来校する以前の学習歴だけでは日本語のレベルは特定できず、適したレベルの授業に留学生を割り当てるプレイスメントが重要となる。(3)の授業時間については、50日という限られた日程の中で、留学生の必要性に応じた150時間の集中的な日本語授業を構成する必要がある。また、日本語以外の授業は、各学生が所属する部科校の授業を履修するため、JLSP生は英語で行われる日本研究科目、経済学部の交換留学生は英語あるいは日本語による専門科目の授業というように、内容が異なる。本部日本語講座では、このような諸条件を包括する日本語教育プログラムの作成が必要とされている。

国際関係学部（静岡・三島）キャンパスでは、本部日本語講座とは別に、学部独自の日本語教育プログラムを施行している。日本語授業の区分は(1) 正規の学籍を有する留学生、(2) 特別習熟度留学生、(3) 中期滞在派遣交換留学生、の3つのカテゴリーから成り、それぞれ異なる日本語授業を提供している。(1)の正規留学生に対しては、論文執筆や研究発表等、大学生活で学術活動を行うために必要な日本語能力の育成を行っている。(2)の特別習熟度留学生に対しては、各留学生の日本語能力を勘案し、個別の指導を行っている。(3)の中期滞在派遣交換留学生は、ここ数年で受け入れ人数が急増しているカテゴリーである。従来(1)のカテゴリーのみ受け入れていた国際関係学部にも、(3)の初級日本語レベルの留学生が急増しているため、初級～中級の日本語授業の提供が急務となっている。(3)のカテゴリーにおける状況と問題点は、本部日本語講座のJLSPクラスと軌を一にする。多様な言語背景をもつ多様なレベルの留学生に対し、半年から1年という限られた期間で日本語プログラムを提供しなければならない。国際関係学部で需要が高まっている中期日本語プログラムと、本部日本語講座のJLSPが、連携して共通の到達目標やカリキュラムを整備することにより日本大学全体における日本語教育のあり方を適切に構築することができるだろう。

この学部間連携共同研究では、両日本語講座の状況に対する方針として、CEFRに基づく日本語カリキュラム構築を推進している。CEFRの基本理念として掲げられている複言語主義、複文化主義は、両日本語講座のおかれた状況に適した指針となっている。その理念のもとでは、コミュニケーションのために複数の言語を用い、異文化間の交流に参加する能力の獲得が最終目標となる。個人の複数言語の運用能力はそれぞれ

均質ではないという前提に基づき、言語の部分的運用能力 (partial competence) を認める。また行動中心主義、学習者中心の指針に基づき、学習者を社会生活の中で自律的に学習を進めていく社会的存在と位置づける。異なる背景の留学生に均一の授業を受けさせ均一の成果を要求するのではなく、「達成すべき課題は学習者により異なる」という視点で各学生の日本語学習をサポートする。このような指針に基づき日本語授業を構成する際には、各学習者の日本語学習の必要性を勘案する「CEFRの文脈化」の作業が不可欠である。プログラム到達目標の客観化、共通化、透明化をはかることが必要となる。つまり、適切な文脈化によって、公正性が確保される評価の実施、目的に合った教育の実践、学習者自身の自己評価の可能性、信頼性のある単位の互換等を実現させ、スムーズな留学生の受け入れと相互理解の推進が可能となる。本部日本語講座と国際関係学部では置かれた状況に多少の差異があるが、それぞれの環境に適した文脈化を適切に行うことができれば、同一の指針のもとで学習者にとって差異のない日本語授業の提供が可能になるだろう。

実施に際しては、まず日本語科目のレベル設定を客観的に捉えられるものに整える。従来使用されていた日本語能力試験のN1級からN5級を、CEFR基準のA1～C2の6段階に対応させる。また、Can-do statements (CDS) を作成し、プレイスメント時と修了テスト時に利用し、自己評価に基づいた適切なプレイスメントと、伸び率の自己評価とカリキュラム評価に反映させる。CDSとは「何を学んだか」ではなく「日本語で何ができるようになったか」を示すもので、これを到達目標とし、学習者の自律的な日本語学習を促す。本部日本語講座では、既にJLSP向けのCDSを開発し自己評価を実施しているが、CEFRの記述やレベル設定との対応付けを試みる。国際関係学部では中期留学生を対象に、生活・教育場面を反映したCDSを四技能別に作成する。

日本語教育のカリキュラム作成の軸としてCEFRを採用する際には、ヨーロッパ言語を対象として作成されたCEFRの方策と、日本語の言語特性との整合性を調整する必要がある。主にヨーロッパにおける複言語学習を念頭に置いているCEFRの理念は、そのままではアジア言語である日本語に適用し難い部分もある。例えばヨーロッパ言語はほとんどの言語においてラテン文字、キリル文字、ギリシア文字等を共有しており、書き言葉の習得に関して文字上の困難は少ないが、外国語話者、特に欧米言語母語話者が日本語を学ぶときには、平仮名、カタカナ、漢字の文字体系の克服が大きな課題となる。CEFRのCDSに基づく到達目標には漢字のような文字体系の習得が捨象されており、実際の日本語授業を構成する際には漢字学習の要素を適切に盛り込む必要がある。漢字学習の難易度は留学生の出身国によって大きく異なり、漢字圏出身留学生と非漢字圏出身留学生では習得の度合いが異なる。初級クラスの場合、学生によって漢字習得の度合いが著しく異なり、授業時間内で漢字学習のサポートが難しい。習得した語彙と漢字の難易度に乖離がみられる場合も多い。また漢字の自律学習に不慣れた学習者が多いため、宿題による自習では漢字習得につながりにくいという背景がある。中・上級クラスの場合、自己流の勉強の帰結として基礎的な漢字の未定着が散見される。また学習すべき漢字が増大し、苦手意識から学習への拒否反応が起こることがある。このような克服すべき問題点のある漢字指導の現状に加え、CEFRに準拠した日本語学習における漢字指導においては、「漢字をいくつ知っているか」ではなく、「漢字で何ができるか」を目指すように従来の指導方針を大きく転換しなければならない。このような日本語特有の問題点は、CEFRに依拠する学習プログラム開発に際し、克服すべき問題である。

外国語を学ぶ日本人学生とは異なり、日本語を学ぶ留学生は、母語、滞在期間、学習目的が多岐にわたる。事情が異なる各留学生に適切に対応し、満足度の高い日本語教育を提供するためには、「学習者主体」「行動中心主義」を標榜するCEFR基準に基づいた日本語教育のあり方が基軸となり得る。共通の基準に立脚する日本語の指導方針を、部科校を越えて共有することで、同じ質の日本語授業を提供することができるようになる。本部日本語講座と国際関係学部で連携しCEFRに基づく日本語教育の共通の到達基準やカリキュラムを整備することにより、日本大学が推進する留学生受け入れ等の国際戦略を補助し得る要素となろう。

#### 4. まとめ：学部内言語教育の統一化と学部間連携の意義

本稿では、日本大学内における語学教育の「学部間連携」「実践力育成」を目指す共同研究の試みの一端を紹介した。当共同研究では「覚える語学」から「使える語学」への進展を計り、各学部における環境条件の違いを超えて、語学教育における統一的な基本指針を目指した取組の実践・研究および検証を行っている。その柱として、「学習者主体」「行動中心主義」を標榜するCEFRの理念を、日本大学における語学教育に導入する試みがある。CEFRは教授者に具体的な授業内容を指示するものでなく、あくまで基本指針を示した「参照枠」であるため、この理念を現場の語学教育に反映させるためには、CEFRに関する高い理解が必要となる。授業を担当している各講師間での連携も必要となり、語学教育における基本指針を共有する必要も生じる。今後、さらに研究会に参加する共同研究者の拡充も望まれる。本学部間連携共同研究では、CEFRに関する本質的な理解を深めるとともに、日本大学における文脈化の実践、現場における具体的な実践例や理解の共有方法等を研究し、「上からの理解」と「下からの実践」の両方からCEFRを語学教育の基本指針として活用する方法を探っていく。本研究により、日本大学の語学教育がさらに時代の要請に積極的に応えてゆくものになるよう、今後も研究を続けてゆく。

(付記) 本稿は言語教育に関する学部間連携共同研究の一環である。執筆担当は以下の通り。「1. はじめに」(椎名)、「2. 言語教育指針としてのCEFR」(長嶺)、「3. 1. 英語」(杉本, 熊木)、「3. 2. ドイツ語」(眞道)、「3. 3. フランス語」(橋本, 椎名, 畠山)、「3. 4. 日本語」(田中, 保坂, 福田)。それ以外の箇所および注と参考文献は田中が担当した。全体にわたって椎名が加筆修正を施し、全体を纏めた。

#### 注

1. 実用英語と教養英語との軋轢は、例えば2010年10月20日朝日新聞朝刊15面オピニオン欄の鳥飼久美子氏のインタビュー記事に事情がまとめられている。参議院議員の平泉渉氏が実用のための英語の必要性を主張し、1974年に試案を提出した。それに対し上智大学の渡部昇一教授が反論し、「教養のための英語」を掲げた。いわゆる「平泉・渡部論争」である。インタビューの中で鳥飼氏は論争の背景として「バブル崩壊後、自社の英語研修や社費留学にお金をかけられなかった経済界から英語教育へのプレッシャーが高まりました。読み書きばかりで話せないのは困る、大学卒業までに使える英語を身につけさせるべきだ」と語っている。
2. 『英語が使える日本人』の育成のための行動計画  
([http://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/286794/www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/15/03/03033101.htm](http://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/286794/www.mext.go.jp/b_menu/houdou/15/03/03033101.htm)) 参照
3. 「英語が使える日本人」の育成のための行動計画  
([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/015/siryu/04042301/011.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/015/siryu/04042301/011.htm)) 参照
4. CEFR準拠の日本語教育(例えばJF standard (<http://jfstandard.jp/summary/ja/render.do>))は主に外国人を対象としているが、日本人大学生を対象としアカデミックの領域で必要とされる日本語の教育を外国語教育と並行して行うことによって、ひいては言語教育全体への貢献となるのではないかと考える。
5. studio dはCEFRに則って、A1からB1まで作成されたドイツ語総合教材である。主な教材として教科書と練習問題が合冊になったKurs- und Übungsbuchの他、発音・文法・語彙のトレーニング強化のために作られたSprachtrainingや学習者が家庭学習で使えるインターアクティブ・トレーニングのためのCD-

- Rom やビデオ, 授業の予習教材なども揃っており, 学習者の総合的な学習サポートを目指した教材である。国際関係学部では, 現在授業中に Kurs- und Übungsbuch を, 家庭学習用に Sprachtraining を使用している。
6. タンデムとは元来二人乗り自転車のことである。ここでは, 一冊の教科書を用いた一つの授業を二人の教員が週2回ずつ交代で行うチームティーチングのことを指す。この方式により, それまでの二つの独立した授業で起こっていた重複説明や授業進度の食い違い等を避け, 教育効果の向上を図った。
  7. たとえば獨協大学では, フランス語圏への長期留学資格条件に「仏検準2級, DELF A2 または TCF280 点以上」という基準を設けている。
  8. DELF/DALF は聴解, 読解, 文書作成, 口頭表現の四分野で構成され, 証明書は無期限の効力を持つ。TCF は聴解, 語彙・文法, 読解で構成される解答選択方式 (699 点満点) で, 証明書の有効期限は2年。TEF も解答選択方式 (900 点満点) で, 読解, 聴解, 構文・語句で構成され, 証明書の有効期限は1年。TCF, TEF にはオプションで作文と口頭試験がある。
  9. 在日フランス大使館ホームページ (<http://www.ambafrance-jp.org/>), フランス語教育振興会ホームページ (<http://apefdapf.org/>), 日仏文化協会ホームページ (<http://www.ccfj.com/study/niveau/index.html>) 参照。

## 参考文献

- 福田浩子 (2009) 「日本の英語教育における CEFR の応用の可能性」『人文コミュニケーション学科論集』6, 25-41.
- Funk H, Kuhn C, Demme S. 2005. studio d A1 Deutsch als Fremdsprache Kurs- und Übungsbuch. Conelsen Verlag, Berlin
- Funk H, Kuhn C, Demme S. 2006. studio d A1 Deutsch als Fremdsprache Sprachtraining. Conelsen Verlag, Berlin
- Funk H, Kuhn C, Demme S. 2006. studio d A2 Deutsch als Fremdsprache Kurs- und Übungsbuch. Conelsen Verlag, Berlin
- Funk H, Kuhn C, Demme S. 2007. studio d A2 Deutsch als Fremdsprache Sprachtraining. Conelsen Verlag, Berlin
- Funk H, Kuhn C, Demme S. 2007. studio d B1 Deutsch als Fremdsprache Kurs- und Übungsbuch. Conelsen Verlag, Berlin
- Funk H, Kuhn C, Demme S. 2008. studio d B1 Deutsch als Fremdsprache Sprachtraining. Conelsen Verlag, Berlin
- 小池生夫 (2008) 「世界基準を見据えた英語教育—国家的な危機に対応する小池科研の研究成果と提言—」『英語展望』No.116, pp.14-17.
- 大津由紀雄. 2007. 英語学習 7つの誤解. 生活人新書, 東京
- 大津由紀雄編著. 2009. はじめて学ぶ言語学—ことばの世界をさぐる 17章. ミネルヴァ書房, 京都
- 吉島茂, 大橋理枝訳. 2004. 『外国語教育〈2〉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
- 山田雄一郎. 2006. 英語力とは何か. 大修館書店, 東京
- 和田朋子, 長沼君主, 田中敦英 (2004) 「言語能力の発達段階の記述について」『言語情報学研究報告』No.2, 95-110.