

日本語教育における『ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR)』の受容 ——移民の社会統合に資する日本語教育を目指して——

佐藤 智照

1. はじめに

本稿では、国内の日本語教育における「外国語の学習・教授・評価のためのヨーロッパ言語共通参照枠 (Common European Framework of Reference for Languages (以下、CEFR))」の受容について概観し、社会統合に資する日本語教育の在り方について考える。

西山 (2018) は、フランスの移民政策について述べる際、移民政策を同化 (assimilation)、編入 (insertion)、統合 (integration) の三つに分けて紹介している。同化とは、元々は生物学的含意を有し、対象へと同一化し、もとの存在の特質を失わせてしまうことを意味する。同化主義は他者の社会的文化的属性を否定し、多数派の論理を少数派に強制するものである。次の編入は、ある一定の社会的・経済的基準に個人が達するように個人を支援するにとどまるものである。編入された主体は、そのアイデンティティや特徴をそのまま保持し、場合によってはホスト社会からその主体を切り離すこともできる。編入された移民は、ホスト社会と一体化することなく、外国人性を維持し続ける。最後の統合とは、主体を保ちながら、他の存在になることを意味する。移民は出身文化を保持しつつ、社会に参画する。移民は社会全体の活動へ積極的に関与し、また社会の規則や価値観を受け入れ、ホスト社会の有する共同体としての統一を尊重する。フランスの移民政策は、19世紀以降は同化主義のもとに実施されていたが、80年代半ばから多文化主義を背景とした編入へ変わり、1990年代になって統合が主流となった (西山, 2018)。ヨーロッパの多くの国々では、フランスと同様に社会統合が主流となっている。

国内の日本語教育において示された枠組みで CEFR を取り入れたものには、2010年に文化庁から出された「生活者としての外国人」に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案 (以下、標準的カリキュラム案)、そして、2021年に文化庁から出された「日本語教育の参照枠」などがある。本稿では、前者の標準的カリキュラム案を取り上げ、CEFR を日本ならびに日本語教育の文脈に落とし込む際、何がどの程度、取り込まれたのかについての分析を行う。そのうえで、社会統合に資する日本語教育という観点から課題と対策について考察を行う。

2. CEFR とは何か：ヨーロッパ統合の文脈

CEFR は、欧州評議会 (Council of Europe) によって作成された外国語の学習・教授・評価のための枠組みである。CEFR とは何かを理解するうえで、ヨーロッパ統合という文脈の理解は欠かせない。

欧州評議会は、1949年に設立された機関である。欧州評議会の設立の背景には、第二次世界大戦終結後、1946年に行われたイギリスのチャーチル前首相のチューリッヒ演説が

ある。チャーチル前首相は、演説のなかで、ヨーロッパ統合のために欧州合衆国 (United States of Europe) の創設と、その第一歩としての欧州評議会の創設を訴えた (川崎,2004)。ここで示されたのは、それぞれ国家を超えた超国家的性格をもつ組織である。二度の大きな戦争を経験したヨーロッパに平和をもたらすことがヨーロッパ統合の動機であった。その後、ヨーロッパ統合の動きは、徐々に戦後からの復興に欠かせない経済的動機へと移行し、1952年に欧州石炭鉄鋼共同体 (European Coal and Steel Community)、1958年に欧州経済共同体 (European Economic Community)、欧州原子力共同体 (European Atomic Energy Community) が創設された。その後、1967年に上記3つの共同体を統合した欧州共同体 (European Communities) が創設され、1993年には現在の欧州連合 (European Union) が創設された。

欧州連合の対象が主に政治的、経済的側面であるのに対し、欧州評議会の対象は、常に文化的側面にあった。欧州評議会によって作成された CEFR も同様に文化的側面に焦点が当てられている。

欧州評議会は、1) 人権、議会制民主主義、法の支配を擁護すること、2) 社会的・法的慣行の統一に向けて参加国の共通理解を確立すること、3) 共通の価値観を踏まえ、文化間の違いを越えたヨーロッパとしてのアイデンティティの認識を促進することを目的としている (キース・モロウ編,2013)。CEFR は、3) 共通の価値観を踏まえ、文化間の違いを越えたヨーロッパとしてのアイデンティティの認識を促進することに関連する。

欧州評議会は、他国の文化を理解し、価値を認識することを可能にするのは言語であり、外国語学習の本質は異文化認識の育成にあると考えてきた (キース・モロウ編,2013)。CEFR において、複言語主義 (plurilingualism) という概念を導入している。複言語主義は、個人の言語体験に着目したものであり、言語の社会的側面に着目した多言語主義とは異なる。CEFR の視座は、言語の個人化にある。複言語主義には、能力としての複言語主義と価値としての複言語主義がある。能力としての複言語主義とは、2つ以上の言語を用いたり、学んだりする能力のことである。CEFR では、個々人が身につけた言語は、家庭内の言語であれ社会全般の言語であれ、個人のなかで全てが相互の関係を築き、作用し合っており、同じ一人の人物が言語を異とする他者と対話をする際に、その能力の中から一定の部分を取り出すなど、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とることができるとしている (吉島・大橋他,2014)。一方の価値としての複言語主義とは、言語に対する寛容性を養い、多様性を積極的に容認する姿勢を作り上げるという教育的価値を指す。言語に対する寛容性や多様性を積極的に容認する姿勢は、自然に身につくものではないため、学校教育などで自らの複言語的能力と価値を意識させることが重要である (欧州評議会言語政策局,2016)。

文化においても同様のことが言える。CEFR では、言語は文化の主要な側面であり、複言語主義は複文化主義 (pluriculturalism) のコンテキストのなかで見ることが必要としている。また、言語と同様に、個々人が接した種々の文化は、個人のなかで比較・対比され、活発に作用し合い、豊かな統合された複文化能力 (pluricultural competence) を作り上げる

とされている。さらに、CEFRでは、言語の使用において利用される能力としてコミュニケーション言語能力と一般的能力を挙げ、言語使用において言語以外の側面も関わることを強調している。個人の一般的能力はいくつかに分類でき、その中に知識と実在的能力がある。知識は、個々人の体験に基づく体験的知識、あるいは公教育によって得られた学問的知識があり、言語学習等を通じて得られた新しい知識は、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としている。また、実在的能力は、個人の性格、人格特色と物事に対する姿勢・態度を総合したものであり、文化との関連性が強い。実在的能力も、知識と同様に、一つの言語または複数の言語の学習を通じて姿勢・態度を学習・習得することが可能であり、それらを変えることができるとしている。

これらの複言語教育、複文化教育に共通するものは第三次社会化を体験する機会の提供と相互文化的コミュニケーション能力の育成（intercultural communicative competence）である。第三次社会化の体験とは、第一次社会化および第二次社会で身につけた自身の社会の外の世界に目を向け、他者性という体験、また他の文化の信条、価値観、行動様式の中に入っていくことである（パイラム,2015）。第三次社会化の過程で、相互文化的コミュニケーション能力を身につけることができる。相互文化的コミュニケーション能力とは、文化の境界線を越えて意味の共同体を形成する能力であり、外国語教育は、第三次社会の過程において重要な要素となる可能性が高い（パイラム,2015）。第三次社会化の目的は、自身の馴染みのあるものから新しいものに取り換えるといった他の文化への同化を促進することではなく、自己の文化で当然とされている事柄や自身の社会について疑問を投げかけることができるように脱中心化を行うことである。細川（2022）は、相互文化性は規範を再構築するとしている。細川（2022）は、社会、文化を固定化して見る立場ではなく、文化の個人化、社会・文化のコードを流動的・動的なものとして捉える立場をとる。社会、文化は国籍や民族だけでなく、性別、年齢、職業など無数の位相があり、一人ひとりの個人は、これらを内包する形で自分の中に文化性を取り込んでいる。相互文化性は規範を再構築するとは、互いが一人ひとりのなかにある規範を見直し、ともに作っていく作業であり、そのためには対話が欠かせない。ここに文化と言語の関わりが見出せる。言語教育の役目は、価値としての複言語主義、複文化主義に気づかせ、その能力を養い、促進することにあると言える。

CEFR（吉島・大橋他,2014）では、言語の使用者と学習者を社会的に行動する者、社会的存在（social agent）として扱っている。姫田（2005）は、この社会的存在という用語には2つの解釈があることを指摘している。姫田（2005）は、CEFRの社会的存在の翻訳語に着目し、英語訳である social agent とフランス語訳である acteur social の違いについて、社会学理論の観点から考察を行っている。社会学理論の古典的な争点の一つとして個人と社会の関係を挙げ、個人行為を規定するものとしての社会構造という視野と、社会構造を創造するものとしての個人の行為という視野の対立があるとしている。そして、フランス語の辞典では、agent は前者、社会構造によってその行為を規定される個人、課された条件に従って行動する個人を指し、acteur は後者、自由な意思決定を許された個人、自らの意思、

動機づけに従って行動する個人に対応する用語であるとしている。姫田（2005）は、外国語教育において agent と acteur は対立する概念ではなく、学びの各段階として捉えることができるのではないかとしている。学習者は、agent 性と actuer 性を持っており、所属社会と目標社会の社会構造で行為を規定された agent でありながらも、自らの意思、動機づけにしたがって行動する actuer にもなるのである。そこには、第三次社会化の体験、相互文化的コミュニケーション能力、脱中心化が関わってくる。

欧州評議会の言語政策は、複言語主義、言語の多様性、相互理解、民主的市民性、社会的結束の5つを目的としている（ヨーロッパ言語教育政策策定ガイド）。これらの目的と言語との関わりについてであるが、複言語主義については、前述のとおりである。2つ目の言語の多様性は、ヨーロッパには多様な言語があるが、各言語はコミュニケーション手段、アイデンティティの表現として等しく重要な価値を有しており、その言語を学び、使う権利を保護することにつながる。3つ目の相互理解は、相互文化的コミュニケーションと文化的な違いの受容であり、これは他の言語の学習の機会をもつことによって実現される。4つ目の民主的市民性は、多言語社会への民主的かつ社会的な手続きへの参加は、複言語能力があることで容易となる。5つ目の社会的結束性は、個人としての成長、教育、雇用、移動、情報へのアクセスおよび文化的豊かさの享受の機会は生涯にわたる言語学習に委ねられている（バイラム,2015）。

これまで述べてきたようなヨーロッパの統合という文脈において作成された CEFR を、日本ならびに日本語教育の文脈に落とし込む際、何がどの程度、取り込まれたのであろうか。

3. CEFR とは何か：外国語教育の文脈

CEFR の目的の一つに、複数の言語検定試験に共通するスケールの開発と教授法の総括がある。CEFR は、言語の学習、教授、評価のための包括的で、明確で、一貫性を目指した共通枠組みである。CEFR は、国際間で教育機関相互の理解を促進し、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、調整するために、全てのレベルでの言語学習・教育にも利用できるように作成された（吉島・大橋他,2014）。その背景には、冷戦終結以降のヨーロッパにおける大学生の留学等の移動がある。市民の交流を活性化し、相互理解を深める方策として留学が推進されたが、そこで言語能力の認定に関する評価制度の問題が生じた。言語能力の指標が多種多様であり、他国で認定された言語能力を受け入れ国では容易に認定することができないといった問題が生じていたのである。これらの問題を解決することも CEFR の目的であった（西山・大木,2021）。

国際間で教育機関相互の理解を促進し、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する CEFR では、行動中心アプローチ（action-oriented approach）を採用し、前述したとおり言語の使用者と学習者を社会的に行動する者、社会的存在（social agent）としている。具体的には、言語の使用者と学習者を一定の与えられた条件、特定の環境、行動領域のなかで、解決が必要な問題、果たすべき義務、達成すべき目的としての課題を遂行、

完成が要求される社会の成員と見なしている。そのため、CEFR では、各レベルで、何が、いかに上手にできるかという観点で構成された言語熟達度の共通参照レベル (common reference levels)、例示的能力記述文 (illustrative descriptors) が示されている。CEFR では、言語熟達度を基礎段階の言語使用者である A レベル (A1 と A2)、自立した言語使用者である B レベル (B1 と B2)、熟達した言語使用者である C レベル (C1 と C2) の 6 段階に分け、各レベルで何が期待できるかを具体的に示している。

CEFR で示された行動中心アプローチは、ポスト・コミュニケーションアプローチである (細川, 2022)。コミュニケーション・アプローチは、それまでの構造主義アプローチからの脱却を図ったものであり、言語をコミュニケーションの道具として捉え言語運用能力の向上を目指した外国語教授法である。細川 (2022) は、コミュニケーション・アプローチでは、言語運用能力の向上の後に何があるのかという問いを持たなかったことの限界を指摘している。コミュニケーション・アプローチは、言語運用を社会的行動としてみなす理論的枠組みを用いているが、ここで扱われる社会的行動は、その社会で定式化された行動をそのまま指すことがほとんどであり、この点で言語道具論の枠から脱しておらず、言語運用の展開は示しても、言語を使って個人が何をするのかという、言語使用の本来の意味へ迫ることができなかつたとしている。これに対して行動中心アプローチが対象とするのは、特定の環境、行動領域のなかで、解決が必要な問題、果たすべき義務、達成すべき目的のある課題の遂行、完成であり、言語使用の本来の意味へ迫るものである。細川 (2022) は、CEFR は多様で複雑な背景を持つ個人が、相互の差異を認めつつ、対話を通じて、社会に参加していくことを目指すための民主的な市民形成へという道筋を提案する教育実践といえると述べている。福島 (2011) は、CEFR の各レベルの例示的能力記述文のキーワードの分析を行い、各レベルの例示的能力記述文からも CEFR が社会に参加していくことを目指していることを確認している。福島 (2011) で示された各レベルの特徴は、以下のとおりである。A レベルは社会参入のレベルであり、A1 は受け身の個人、A2 は、日常生活の社会的機能である。B レベルは、社会参入に加えて、自己表現のレベルであり、B1 は、自分を語る、B2 は、他者との協働である。C レベルは、広く、深い社会参加であり、C1 は社会的な広がり、C2 は、深い社会参加である。

CEFR では、学習者の要求・需要からみて有意義であり、個々の学習者の技能と資質を考慮して到達可能であると判断できる学習目標を定め、それを明示的に言語で表現することの重要性を指摘している。教師や教育行政機関、試験出題者、教科書著者とその出版社など言語学習に携わる人たちが、自身が設定した目標と方法を明瞭に言い表すことで、それぞれが別々に動いたとしても、互いの仕事の一貫性を生み、学習者たちの目標達成に一役買うことができ、学習者の利益にもつながる。異なる国や地域の学習者の目標と到達基準を明確に表し、比較できる方法を確立することでヨーロッパにおける言語教育促進の手段を提示することが可能となる (キース・モロウ編, 2013)。

ここまで、CEFR を外国語教育という文脈から述べてきたが、日本語教育の文脈に落とし込む際、何がどの程度、取り込まれたのであろうか。

4. 日本の外国人受け入れと外国人に関する政策の変遷

以下では、日本および日本語教育における CEFR の受容について述べる前に、日本の文脈について見ていきたい。日本の外国人受け入れと外国人に関する政策の変遷について表 1 に示す。これまでの我が国の外国人受け入れは、少子高齢化による人手不足の深刻化を背景に、単純労働に従事する外国人材を受け入れない方針から、徐々に単純労働を含む幅広い職種での外国人材の受け入れへと移行し、就労可能な期間も長期化してきたことがわかる。

1990 年代の我が国では、専門的・技術的分野の外国人材を受け入れる一方で、単純労働に従事する外国人材は受け入れない方針を採っていた。しかし、出入国管理及び難民認定法の改正により、日系 2 世には日本人の配偶者等、その配偶者や子である日系 3 世などには定住者という在留資格が与えられることとなり、日系 2 世や 3 世、その家族の就労が合法化された。また、我が国の技能、技術又は知識の開発途上国等への移転を目的に外国人技能実習制度（外国人技能実習機構）が創設され、1 年目は研修、2 年目以降は特定活動という在留資格のもと受け入れが開始された。出入国管理及び難民認定法では、どの条文においても単純労働を受け入れる記載は無いが、結果として単純労働に従事する日系人及び技能実習生の入国が正式に認められたために、サイドドアあるいはバックドアからの受け入れという表現が定着した。

2010 年の出入国管理及び難民認定法の改正において、それまで研修や特定活動という在留資格で行われてきた技能実習について新たに技能実習（最長 3 年）という在留資格が創設された。それに伴い、技能実習について労働関係法令が適用されることとなった。2014 年には、また、2016 年の出入国管理及び難民認定法の一部を改正する法律では、新たに介護という在留資格が創設され、介護人材が働ける土壌づくりが行われた。さらに 2017 年には、外国人の技能実習の適正な実施及び技能実習生の保護に関する法律によって、技能実習について最長 3 年間であった在留期間が最長 5 年間に延長された。

2019 年の出入国管理及び難民認定法の改正において、我が国において人手不足が深刻とされる 12 分野（2024 年に新たに 4 分野追加され、現在は 16 分野）において外国人の就労を認める在留資格「特定技能 1 号」及び「特定技能 2 号」が創設された。特定技能 1 号の在留期間は最長 5 年であるのに対し、特定技能 2 号の在留期間は、更新が必要ではあるが上限が無く、配偶者と子を家族滞在ビザで日本に呼び寄せることができる。これによって技能実習の在留資格は 5 年が限度であったが、技能実習 2 号と 3 号から特定技能への移行が可能となった。これまで単純労働に従事する外国人材についてサイドドアあるいはバックドアからの受け入れであったものがフロントドアからの受け入れが可能となった。また、特定技能 2 号となれば、更新し続けることができれば無期限に日本で働くことができるようになった。

表 1. 日本の外国人に関する政策の変遷

1989	出入国管理及び難民認定法の改正	1985年のプラザ合意による好景気を迎え、製造業を中心に単純労働力の不足が深刻化。在留資格「定住者」の創設。最長5年。日系3世まで就労可能となる。
1993	「外国人技能実習制度」創設（外国人技能実習機構）	我が国の技能、技術又は知識の開発途上国等への移転を目的に「技能実習制度」創設。
2010	出入国管理及び難民認定法の改正	在留資格「技能実習（1号・2号）」の創設。最長3年。
2014	出入国管理及び難民認定法の一部を改正する法律	在留資格「高度専門職（1号イロハ）」及び在留資格「高度専門職（2号）」の創設。1号は在留期間5年で更新の上限なし。2号は在留期間無制限で更新の必要なし。
2016	出入国管理及び難民認定法の一部を改正する法律	在留資格「介護」の創設。在留期間5年で更新の上限なし。
2017	外国人の技能実習の適正な実施及び技能実習生の保護に関する法律	在留資格「技能実習3号」を創設。最長5年。3年の在留期間を終えた技能実習2号をさらに2年、受入れの延長が可能。
2019	出入国管理及び難民認定法の改正（出入国在留管理庁）	在留資格「特定技能1号」及び「特定技能2号」を創設。1号の在留期間は最長5年。2号は在留期間の上限なし（要更新）、家族帯同可（要件あり）。

5. 「生活者としての外国人」に対する日本語教育の標準的カリキュラム案

以下では、標準的カリキュラム案を対象に、CEFRを日本ならびに日本語教育の文脈に落とし込む際、何がどの程度、取り込まれたのかについて分析を行う。標準的カリキュラム案の作成の変遷について表2に示す。

表 2. 外国人の受け入れに関する総合的対応と標準的カリキュラム案の作成の変遷

2006	「生活者としての外国人」に関する総合的対応策（外国人労働者問題関係省庁連絡会議）	外国人が暮らしやすい地域社会づくり、外国人の子どもの教育の充実、外国人の労働環境の改善、社会保険の加入促進など、外国人の在留管理制度の見直しなどの課題と対策が示された。
2007	「文化審議会国語分科会日本語教育小委員会」設置（文化庁）	日本語教育の現状と課題、積極的な日本語教育推進の必要性が確認された。
2008	「国語分科会日本語教育小委員会における審議について－今後検討すべき日本語教育の課題－」（文化庁）	「多文化共生社会実現のために、国は日本語教育の政策的位置付けを明確にし、国と地域がそれぞれの責任において取り組むべき日本語教育の課題と実施主体を明確にする必要がある。」という記述。

2009	「国語分科会日本語教育小委員会における審議について〔日本語教育の充実に向けた体制の整備と「生活者としての外国人」に対する日本語教育の内容等の検討〕」(文化庁)	生活者としての外国人に対する日本語教育の目的を示すとともに、標準的な内容について大分類、中分類、小分類を提示。
2010	「生活者としての外国人」に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案について(文化庁)	「生活者としての外国人」に対する日本語教育の標準的な内容を提示。
2011	「生活者としての外国人」に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案活用のためのガイドブック(文化庁)	
2012	「生活者としての外国人」に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案 教材例集(文化庁)	
2012	「生活者としての外国人」に対する日本語教育における日本語能力評価について(文化庁)	能力評価においては、日本語に関する知識や情報の量・理解度ではなく、日本語を用いてどの程度生活上の行為ができるようになったかという生活上の行為の達成度を上げる。」という記述。
2013	「生活者としての外国人」に対する日本語教育における指導力評価について(文化庁)	
2013	「生活者としての外国人」のための日本語教育ハンドブック(文化庁)	

2007年に、文化庁に国語分科会日本語教育小委員会が設置された。その背景には、2006年の「「生活者としての外国人」に関する総合的対応策」(外国人労働者問題関係省庁連絡会議)がある。そこでは、日本で働き、また、生活する外国人について、その処遇、生活環境等について一定の責任を負うべきものであり、社会の一員として日本人と同様の公共サービスを楽しむ生活できるよう環境を整備しなければならないと述べられている。具体的には、外国人が暮らしやすい地域社会づくり、外国人の子どもの教育の充実、外国人の労働環境の改善、社会保険の加入促進など、外国人の在留管理制度の見直しなどの項目が挙げられ、外国人が暮らしやすい地域社会づくりにおいて対策として、日本語教育の拡充の記述がみられる。

国語分科会日本語教育小委員会設置の翌年、2008年に、「国語分科会日本語教育小委員会における審議について－今後検討すべき日本語教育の課題－」が出された。そこでは、現在、喫緊の課題となっているのは、地域社会の一員として外国人が社会参加するのに必要な日本語学習の支援であることが述べられ、その対策として、生活者としての外国人を対象とした日本語教育の具体的な内容について検討する必要があること、また、多文化共生社会実現のために、国は日本語教育の政策的位置付けを明確にし、国と地域がそれぞれの責任において取り組むべき日本語教育の課題と実施主体を明確にする必要があることが述べられた。

これらの審議が行われた第2回国語分科会日本語教育小委員会(2007)の議事録を見ると、生活者としての外国人を対象とした日本語教育の具体的な内容について、このときから既にナショナル・カリキュラムやナショナル・スタンダードといったものの作成への言及がなされており、この提言が標準的カリキュラム案へとつながっていく。

一方、審議の途中では話題に挙げたものの、最終的に報告から消えてしまった意見もあった。第4回国語分科会日本語教育小委員会(2007)の議事録を見ると、外国人の社会参加について、理念として第三の文化が挙げられ、共生社会の実現に向けて外国人と日本人の双方で第三の何か新しいものを生み出す道を模索し、そこに日本語教師がかかわるべきという意見が出された。また、第5回国語分科会日本語教育小委員会(2007)では、言語も文化も異なった者が、ある種混じり合わずに共存することを我々は目指すのではなく、それらの多様性を持った者がぶつかり合いながら第三の文化を作っていくということを、一つの豊かさとして認識し、日本文化をベースに多くのものを互いに受け入れる態度や環境の整備を日本語教育は目指すということを報告に記載してはどうかという意見が出された。また、外国にルーツを持った人たちが日本社会で第三の文化を生み出すだけでなく、ホスト社会である日本人側も第三の文化を生み出すような方向も考えていだろうという意見も出された。これらは、CEFRにおける複文化主義や細川(2022)が述べる相互文化性による規範の再構築と共構築という概念と重なる点が多く、社会統合に資する日本語教育の提言と捉えることができる。しかし、2008年の「国語分科会日本語教育小委員会における審議について—今後検討すべき日本語教育の課題—」の最終的な報告においては、「各人が互いに異なる文化や考え方を学び、尊重し合う」という記述のみとなっている。さらに、第5回国語分科会日本語教育小委員会(2007)で共有された報告書骨子案では、これからの社会における日本語と日本語教育の在り方について、文化の相互尊重を前提としつつも、日本語という共通のコミュニケーション手段を持つことが相互理解や社会統合のために必要不可欠であるという記述がみられた。しかし、2008年の「国語分科会日本語教育小委員会における審議について—今後検討すべき日本語教育の課題—」の最終的な報告では社会統合という言葉は見られなくなった。このことから、審議の過程においては、社会統合に資する日本語教育の提言がなされたが、のちの標準的なカリキュラム案の作成においては、CEFRの複文化主義や相互文化性、規範の再構築と共構築という側面の要素は取り入れられることはなかったと考えられる。

2009年には「国語分科会日本語教育小委員会における審議について—日本語教育の充実に向けた体制整備と「生活者としての外国人」に対する日本語教育の内容等の検討—」が出された。ここでは、「生活者としての外国人」の「生活者」とは、誰もが持っている生活としての側面に着目し、我が国において日常的な生活を営むすべての人を指すという定義が示された。また、「生活者としての外国人」に対する日本語教育の目的として、1)日本語を使って健康かつ安全に生活を送ることができるようにすること、2)日本語を使って、自立した生活を送ることができるようになること、3)日本語を使って、相互理解を図り、社会の一員として生活を送ることができるようにすること、4)日本語を使って、文化的な生

活を送ることができるようになることが示された。さらに、「生活者としての外国人」に対する日本語教育の標準的な内容についての大枠を大分類、中分類、小分類に分けて提示された。これらの審議の過程において、第8回国語分科会日本語教育小委員会（2008）では、CEFRについてのヒアリングが行われており、日本に生活する人のための評価についてCEFRのスタンダードを参考にしつつ作るべきではないかという意見が出されている。また、第10回国語分科会日本語教育小委員会（2008）の議事録を見ると、「国の担うべき役割」の中に、カリキュラムガイドラインといった生活者のための標準的な日本語教育の内容、方法、評価も含めたものを、都道府県ではなくて国が、一つ示すべきであるという意見が出された。この提言は、標準的なカリキュラム案の作成につながっていく。

第13回国語分科会日本語教育小委員会（2008）の議事録を見ると、人間は社会的な存在であり、その社会を違う場所に移した人たちが加わることによって今までとは違う新しい社会ができる。この双方がいい暮らしができるようなものに変えていくための能力は、外国人にも、受け入れる側の日本人側にも必要であり、そういう教育というのが地域の日本語教育の中心になっていいと思うという意見が出された。このときまでは、日本語教育小委員会においてCEFRをできるだけそのまま取り入れたカリキュラム作成を目指す動きが窺える。

しかし、第16回国語分科会日本語教育小委員会（2009）の議事録を見ると、CEFRが作成されたヨーロッパの仕組みは複雑であり、CEFRのレベルがあるからと言って、そのレベルだけを借りてくるというようなことはできないだろう。しかし、行動達成のための目標設定というのは、学習者がどこにしようとして共通に立て得るものであるという意見が出された。このときに標準的なカリキュラム案において、CEFRの行動中心アプローチのみの部分的な取り入れという流れができたと考えられる。

また、第23回国語分科会日本語教育小委員会（2009）の議事録では、「学習項目の要素の記述について」で「ができる」という「能力記述」で達成目標を表記し、この「生活上の行為」を遂行するに当たって求められる具体的なやり取り、場面、状況、文法、語彙等、技術的には4技能と言われているところの幾つかを駆使して、能力記述にあるような行動目標を達成することになるという考えが出されている。ここからもCEFRの行動中心アプローチが取り入れられたことが窺える。

また、第21回国語分科会日本語教育小委員会（2009）は、標準的なカリキュラム案の対象者のレベルについては、そのレベルを「A1」と言うかどうかは別としてCEFRのA1レベルで、来日後、間もなく、しかも生活の基盤を形成しつつある人たちを想定するという意見が出された。また、第23回国語分科会日本語教育小委員会（2009）では、「学習項目の要素の記述について」がどういう段階の学習項目かということを示すために、CEFRの6段階表記、特に6段階のA1ないしA2というごくごく基礎的な段階に当たる部分の段階のものだということを全体的にどこかに書いてはどうかという意見が出された。しかし、最終的に作成された標準的なカリキュラム案では、CEFRの6段階のレベルを用いたレベル表記はなされなかった。このことから、標準的なカリキュラム案の対象者のレベル設定

において CEFR の共通参照レベルが参照されたが、カリキュラム案内で利用し表示するまでには至らなかったことが窺える。

これらの審議を経て、2010 年に文化庁から標準的なカリキュラム案が出された。ここでは、扱う生活上の行為の事例、学習項目の要素、社会・文化的情報といったものが示されている。この標準的なカリキュラム案の作成の過程において、第 24 回国語分科会日本語教育小委員会（2010）では、標準的なカリキュラム案は国が出すものであるため、ナショナル・カリキュラムであることには間違いなく、この標準的なカリキュラム案が将来的に海外から日本社会に参画する人たちの市民参加の最低基準を示すものとなるのではないかという展望も出された。このことから、標準的なカリキュラム案では CEFR の 6 段階のレベルを参照するに留まっているものの、CEFR の目的の 1 つである言語能力資格を相互に認定するための堅実な基盤の提示という側面を取り入れていることが窺える。

2011 年には「生活者としての外国人」に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案活用のためのガイドブックが出された。ここでは、言語や言語学習の考え方が示され、実際に生活上の行為を体験してみるほか、実物やイラスト、写真を活用し、さらに学習者が実際のコミュニケーション行動を行う行動中心の教室活動を展開することが有効といった記述がみられる。このガイドブックの作成の過程において、第 24 回国語分科会日本語教育小委員会（2010）では、文法中心的な積み上げ的な授業でも、can-do は達成しようと思えばできるが、その方法を使わずにコミュニケーション型（communicative）な参加型の授業を想定したいという意見がだされた。ここから CEFR の行動中心アプローチを取り入れている様子が窺える。

また、ガイドブックでは、「生活者としての外国人」に対する日本語教育は、対話による相互理解の促進及びコミュニケーション力の向上を図り、「生活者としての外国人」が日本語を用いて社会生活へ参加できるようになることを目指すものであるという記述がみられる。さらに、新たに社会に参入する「生活者としての外国人」にとって、日本語習得はそれ自体が最終目標ではなく、獲得した意思疎通の手段により、人とつながること、言葉の壁によって発揮できていなかった自分らしさや力を取り戻したり、発揮できたりすることになること、そして社会の一員として自立し、社会生活のあらゆる領域に参画すること、つまり「エンパワメント」を実現することによって初めて目標に到達したとすることができるという記述がみられる。このことから CEFR の社会に参加していくことを目指すための民主的な市民形成へという道筋を提案する教育実践という側面を取り入れたことが窺える。しかし、CEFR との違いは明確である。CEFR がより広く深い社会参加を目指したものであるのに対し、標準的なカリキュラム案は、社会生活におけるエンパワメントに留まっている。CEFR が社会統合に資する言語教育を提供するのに対し、標準的なカリキュラム案は、編入、すなわち、ある一定の社会的・経済的基準に個人が達するように個人を支援するにとどまるものであり、移民はホスト社会と一体化することなく、外国人性を維持し続けるかたちとなる。すなわち、社会統合に資する日本語教育とならないと言える。

2012 年には、「生活者としての外国人」に対する日本語教育における日本語能力評価に

ついて」が出された。ここでは、「生活者としての外国人」には生活場面と密着したコミュニケーション活動を可能とする能力を獲得することが求められていることから、能力評価においては、日本語に関する知識や情報の量・理解度ではなく、日本語を用いてどの程度生活上の行為ができるようになったかという生活上の行為の達成度を取り上げるという記述がみられる。また、「生活者としての外国人」にとっては生活上の行為ができるようになることが日本語学習の最終目標ではなく、生活上の行為ができるようになった結果として、どれだけ学習者の行動範囲や生活の幅が広がり、学習者の社会参加やエンパワメントにつながったかということが大切であり、そのことを指導者と学習者の間で共有することが重要であるという記述がみられる。ここでも、CEFRの行動中心アプローチおよび社会に参加していくことを目指すための民主的な市民形成へという道筋を提案する教育実践という側面が取り入れられていることが窺える。しかし、ここでも日常生活のエンパワメントに留まっており、社会統合に資する日本語教育とは言えない。

これまで標準的カリキュラム案を対象に、CEFRを日本ならびに日本語教育の文脈に落とし込む際、何がどの程度、取り込まれたのかについて分析を行った。その結果、以下のことが明らかとなった。まず、標準的カリキュラム案に取り込まれた要素としては、CEFRの行動中心アプローチ、社会に参加していくことを目指すための民主的な市民形成へという道筋を提案する教育実践という側面の一部、言語能力資格を相互に認定するための堅実な基盤の提示という側面の3つである。特にポスト・コミュニケーションアプローチとしての側面が多く取り込まれている。これらは、CEFRの外国語教育の文脈との関わりの側面の要素である。

一方、標準的カリキュラム案に取り込まれなかった要素は、共通参照レベル、複文化主義や相互文化性、規範の再構築と共構築という側面の要素であることがわかった。共通参照レベルについては、標準的カリキュラム案が、CEFRの6段階のA1ないしA2という基礎的な段階に当たる部分の段階を想定して作成したことや、そもそも、誰もが持っている生活としての側面に着目したものであったことが影響していると考えられる。一方、後者は、CEFRのヨーロッパ統合の文脈との関わりの側面であり、作成過程において言及がなされていたが、標準的カリキュラム案に取り込まれることはなかった。作成過程においては、言語も文化も異なった者が、ある種混じり合わずに共存するというものを我々は目指すのではなく、多様性を持った者がぶつかり合いながら第三の文化を作っていくことを一つの豊かさとして認識し、日本文化をベースに多くのものを互いに受け入れる態度や環境の整備を日本語教育は目指すということを報告に記載してはどうかという意見が出された。また、外国にルーツを持った人たちが日本社会で第三の文化を生み出すだけでなく、ホスト社会である日本人側も第三の文化を生み出すような方向も考えていだろうという意見も出された。これらは、同化や編入ではなく、社会統合を志向する提言である。これらは複文化主義や相互文化性、規範の再構築と共構築という側面の要素であり、ヨーロッパ統合という文脈と関わる側面であるが、標準的カリキュラム案に取り込まれることはなかった。

6. 社会統合に資する日本語教育を目指して

本稿では、標準的カリキュラム案を対象に、CEFRを日本ならびに日本語教育の文脈に落とし込む際、何がどの程度、取り込まれたのかについて分析を行った。その結果、標準的カリキュラム案では、外国語教育の文脈と関わる側面が取り込まれ、ヨーロッパ統合の文脈と関わる側面はあまり取り込まれなかったことがわかった。

その理由は何であろうか。国内の日本語教育が置かれている文脈は、ヨーロッパの言語教育が置かれている文脈とは異なるところが多くある。その一つが言語の多様性であろう。山本・新井・古賀・山内（2016）は、国外の日本語教育の枠組みとして作成された国際交流基金のJF日本語教育スタンダードにおけるCEFRの受容について分析を行い、その結果、日本語一言語が優先されたことで言語の多様性の促進という視点に欠けていると指摘している。国内の日本語教育の枠組みである標準的カリキュラム案についても、同様のことが言えるのではないだろうか。国語分科会日本語教育小委員会が設置されて初めて作成された報告である2008年の「国語分科会日本語教育小委員会における審議について－今後検討すべき日本語教育の課題－」では、我が国においては、日本文化の基盤を成す日本語が多文化共生のためのコミュニケーションの手段にもなっており、この現実を踏まえ、言語・文化の相互尊重を前提としつつも外国人の我が国における社会参加が促進されるよう、多様な背景を持つ住民間の相互理解や共同参画意識を向上させるための共通語としての日本語の普及及び学習の促進を行うことが求められていると述べられている。現在の日本社会では、公的には言語の多様性がみられず、日本語だけが公的なコミュニケーションの手段となっている。また、言語・文化の相互尊重という点については、2006年の「生活者としての外国人」に関する総合的対応策」において、行政・生活情報の多言語化についての言及があり、日本語教育の推進と同時並行で進められていた。このような理由で、標準的カリキュラム案では、複言語主義、複文化主義や相互文化性、規範の再構築と共構築という側面の要素を扱うことができなかつたのではないかと考えられる。

では、どのようにすれば日本語一言語を優先しながらも社会統合に資する日本語教育を実施することができるのだろうか。その鍵となるのが、相互文化性による規範の再構築と共構築、脱中心化なのではないだろうか。CEFRの行動中心アプローチでは、学習者の要求・需要からみて有意義であり、個々の学習者の技能と資質を考慮して到達可能であると判断できる学習目標を定め、それを明示的に言語で表現することが求められる。ここで定める学習目標は言うまでもなく、社会的行動である。個人の特定の環境、行動領域のなかで、解決が必要な問題、果たすべき義務、達成すべき目的のある課題の遂行、完成が学習目標なのである。この過程は、行動中心アプローチだからこそ求められることであり、言語を使って個人が何をするのかという、言語使用の本来の意味へ迫ることをしない構造主義アプローチとコミュニケーションアプローチでは求められない。ここに行動中心アプローチと社会統合の深い関わりが見いだせる。

学習目標を定める際、教師や教育・行政機関など言語学習に携わる人たちが、多数派である日本人や日本の社会、文化を起点に検討を進めると、そこで行われる日本語教育は編

入でさえないものになってしまう可能性がある。所属社会における言語行為や価値観を固定化し、日本社会の構造や体制を規範として学習者に与える場合、教師と学習者の両者は姫田（2005）のいう agent 性を帯び、同化主義的な日本語教育となってしまうのではないだろうか。

学習目標を定める際、ホスト社会側であることが多い教師や教育・行政機関など言語学習に携わる人たちが、自ら脱中心化し、日本社会における言語行為や価値観を固定化するのを避け、外国人の暮らしや困りごとから検討を始め、何を学ぶべきか考えることを始めるならば、教師と学習者の両者の actuer 性が発揮されるのではないだろうか。特に教師や教育・行政機関などの言語学習に携わる人たちが、ときに自身や日本社会の他者性を認識し、自分自身や日本社会の構造や体制を見直し、問題に気づき、改めるべきことは改め、何を規範とすべきかを学習者と共に考え、ときに新たな規範を共構築することも重要であろう。そうすることで、日本語一言語を優先しながらも社会統合に資する日本語教育を実施することができるのではないだろうか。このように考えると、日本語教育に携わる教師の果たすべき役割は大きくなる。そして、教師自身の相互文化性が求められるようになる。

参考文献

- 欧州評議会言語政策局 . (2016). 『言語の多様性から複言語教育へ — ヨーロッパ言語教育政策策定ガイド』 くろしお出版.
- 川崎晴朗 .(2004). 「チューリッヒ演説」の一解釈—チャーチルと戦後の欧州統合運動—. 外務省調査月報 .
- 外国人労働者問題関係省庁連絡会議 .(2006) . 「生活者としての外国人」に関する総合的対応策」 . 内閣官房 .
- キース , モロウ . (2013). ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR) から学ぶ英語教育 . (訳) 東京 : 研究社 .
- 西山教行 . (2018). アジア・欧州の移民をめぐる言語政策 : ことばができればすべては解決するか? . 松岡洋子, 足立裕子 (編) (pp.102-133) ココ出版 .
- 西山教行・大木充編 . (2021). 『CEFR の理念と現実 理念編 言語政策からの考察』 . くろしお出版 .
- 姫田麻利子 . (2006) . 『欧州共通参照枠』における agent/acteur の概念について . リテラシーズ ,2, pp. 99-111.
- 福島青史 . (2011). 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 . 早稲田日本語教育学 ,10 号 .
- 文化庁国語分科会日本語教育小委員会 .(2007). 第 2 回国語分科会日本語教育小委員会 . 文化庁 . https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/nihongo/nihongo_02/ (参照 2025-01-06) .
- 文化庁国語分科会日本語教育小委員会 .(2007). 第 4 回国語分科会日本語教育小委員会 . 文化庁 . https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/nihongo/nihongo_04/ (参照

- 2025-01-06) .
- 文化庁国語分科会日本語教育小委員会 .(2007). 第 5 回国語分科会日本語教育小委員会 . 文化庁 .https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/nihongo/nihongo_05/ (参 照 2025-01-06) .
- 文化庁 .(2008). 国語分科会日本語教育小委員会における審議について－今後検討すべき日本語教育の課題－ . 文化庁 .
- 文化庁国語分科会日本語教育小委員会 .(2008). 第 8 回国語分科会日本語教育小委員会 . 文化庁 .https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/nihongo/nihongo_08/ (参 照 2025-01-06) .
- 文化庁国語分科会日本語教育小委員会 .(2008). 第 10 回国語分科会日本語教育小委員会 . 文化庁 .https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/nihongo/nihongo_10/ (参 照 2025-01-06) .
- 文化庁国語分科会日本語教育小委員会 .(2008). 第 13 回国語分科会日本語教育小委員会 . 文化庁 .https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/nihongo/nihongo_13/ (参 照 2025-01-06) .
- 文化庁国語分科会日本語教育小委員会 .(2009). 国語分科会日本語教育小委員会における審議について－日本語教育の充実に向けた体制整備と「生活者としての外国人」に対する日本語教育の内容等の検討－ . 文化庁 .
- 文化庁国語分科会日本語教育小委員会 .(2009). 第 16 回国語分科会日本語教育小委員会 . 文化庁 .https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/nihongo/nihongo_16/ (参 照 2025-01-06) .
- 文化庁国語分科会日本語教育小委員会 .(2009). 第 21 回国語分科会日本語教育小委員会 . 文化庁 .https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/nihongo/nihongo_21/ (参 照 2025-01-06) .
- 文化庁国語分科会日本語教育小委員会 .(2009). 第 23 回国語分科会日本語教育小委員会 . 文化庁 .https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/nihongo/nihongo_23/ (参 照 2025-01-06) .
- 文化庁国語分科会日本語教育小委員会 .(2010). 「生活者としての外国人」に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案について . 文化庁 .
- 文化庁国語分科会日本語教育小委員会 .(2010). 第 24 回国語分科会日本語教育小委員会 . 文化庁 .https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/nihongo/nihongo_24/ (参 照 2025-01-06) .
- 文化庁国語分科会日本語教育小委員会 .(2011). 「生活者としての外国人」に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案活用のためのガイドブック . 文化庁 .
- 文化庁国語分科会日本語教育小委員会 .(2012). 「生活者としての外国人」に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案 教材例集 . 文化庁 .
- 文化庁国語分科会日本語教育小委員会 .(2012). 「生活者としての外国人」に対する日本語教

- 育における日本語能力評価について . 文化庁 .
- 文化庁国語分科会日本語教育小委員会 .(2013). 「生活者としての外国人」に対する日本語教育における指導力評価について . 文化庁 .
- 文化庁国語分科会日本語教育小委員会 .(2013). 「生活者としての外国人」のための日本語教育ハンドブック . 文化庁 .
- 細川英雄 (編著) .(2022). 対話することばの市民 : CEFR の思想から言語教育の未来へ . ココ出版 .
- マイケル・バイラム .(2015). 相互文化的能力を育む外国語教育—グローバル時代の市民性形成をめざして— . 大修館書店 .
- 山本冴里・新井久容・古賀和恵・山内薫 . (2016). 欧州評議会の言語教育政策 . 細川英雄, 西山教行 (編) 『複言語・複文化主義とは何か —ヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ』 (pp.107-118) くろしお出版.
- 吉島茂, 大橋理枝, 奥総一郎, & 松山明子 . (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 .