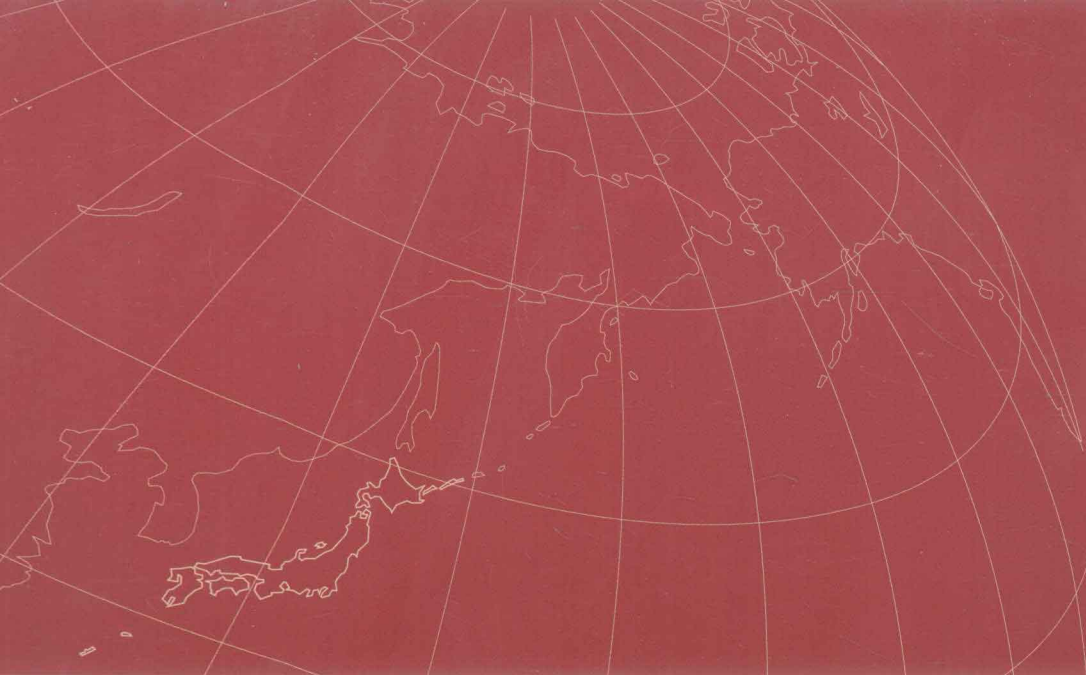




早稲田

Waseda Studies in Japanese Language Education

日本語教育学

2011年5月 第10号
2012年2月 第11号



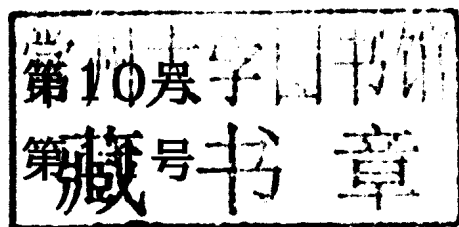
GSJAL日研

Graduate School of
Japanese Applied Linguistics
早稲田大学大学院日本語教育研究科

早稲田日本語教育学

2011年5月

2012年2月



早稲田大学大学院 日本語教育研究科

2012年2月
早稲田日本語教育学
第11号

2012年2月3日発行

編集兼発行者	早稲田大学大学院日本語教育研究科長 細川 英雄
発行	早稲田大学大学院日本語教育研究科 〒169-8050 東京都新宿区西早稲田1-7-14 電話 03-3204-9242 FAX 03-3203-7672 e-mail gsja1@list.waseda.jp URL http://www.waseda.jp/gsjal/

無断転載を禁じます

目 次

第 10 号

【論文】

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 1

* * * * *

2011 年 3 月博士学位取得者「博士論文」題目一覧

..... 21

2011 年 3 月修士学位取得者「修士論文」題目一覧

..... 22

* * * * *

『早稲田日本語教育学』投稿規程

..... 23

第 11 号

【特集】「待遇コミュニケーション」の教育を考える

緒言 蒲谷 宏・川口 義一 i

【論文】

待遇コミュニケーション教育の構想（Ⅱ）

..... 蒲谷 宏 1

「敬意コミュニケーション」教育の試み

..... 坂本 恵 21

初級日本語課程の「教室の文脈」における

「待遇コミュニケーション教育」

..... 川口 義一 37

初級学習段階における待遇コミュニケーション教育

— 親族呼称の使い分け練習を例として—

..... ウォーカー 泉 53

「待遇コミュニケーション」教育における

学習者の認識と「言語形式」の結合について

— 一中上級の韓国人大学生学習者を対象にした実践から—

..... 金 東奎 75

日本語学習者の「人としての成長」を考える
待遇コミュニケーション教育
..... 徳間 晴美 93

* * * * *

【論文】

ビジネス接触場面における日本語母語話者の問題意識
—使用言語の違いから見る問題意識の共通点と相違点—
..... 栗飯原 志宣 109

論理的表現力育成のためのスピーチ指導
—韓国人中級日本語学習者を対象に—
..... 古賀 万紀子・青木 優子 135

* * * * *

2011 年 9 月博士学位取得者「博士論文」題目一覧
..... 155

2011 年 9 月修士学位取得者「修士論文」題目一覧
..... 156

* * * * *

『早稲田日本語教育学』投稿規程
..... 159

※ 2011 年 9 月発行号については、掲載論文がなかったため、発行されませんでした。

CONTENTS

No. 10

[Articles]

Japanese Language Education for Social Participation:
Comparative Study on EDC, CEFR and JLPT
..... FUKUSHIMA Seiji 1

* * * * *

List of Doctor’s dissertation March 2011 21
List of Master’s thesis March 2011 22

* * * * *

Contribution Rules (in Japanese) 23

No. 11

[Preface]

Discussions on Education of *Taigu* Communication
..... KABAYA Hiroshi · KAWAGUCHI Yoshikazu i

[Special Articles]

A Concept for Education of *Taigu* Communication (II)
..... KABAYA Hiroshi 1
Newly Developed Lessons of *Keii* Communication
..... SAKAMOTO Megumi 21
Teaching Elementary Japanese *Taigu* Communication
in Classroom Context KAWAGUCHI Yoshikazu 37
Teaching *Taigu* Communication for Elementary Learners:
Lessons on Usage of Japanese Kinship Terms WALKER Izumi 53
Unification of Learner’s Recognition and “Language Forms”
in Education of *Taigu* Communication:
With a Reference to Lessons Designed for
Intermediate/Advanced Korean College Learners KIM Dongkyu 75
Education of *Taigu* Communication for Learner’s
Human Development TOKUMA Harumi 93

* * * * *

[Articles]

Native Japanese Speaker’s Awareness of Business Contact Situations:
Commonness and Difference between Talking in Japanese and
in Other Languages AIBARA Shinobu 109

Teaching Speech to Foster the Ability to Eexplain Logically:
the Case of Intermediate Level Korean Learners of Japanese
..... MAKIKO Koga ・ YUKO Aoki 135

* * * * *

List of Doctor’s dissertation September 2011 155

List of Master’s thesis September 2011 156

* * * * *

Contribution Rules (in Japanese) 159

※ The 2011 September bulletin was not issued because there was no article meeting the criteria.

目 次

【論文】

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 1

* * * * *

2011 年 3 月博士学位取得者「博士論文」題目一覧
..... 21

2011 年 3 月修士学位取得者「修士論文」題目一覧
..... 22

* * * * *

『早稲田日本語教育学』投稿規程
..... 23

CONTENTS

[Articles]

Japanese Language Education for Social Participation:
Comparative Study on EDC, CEFR and JLPT
..... FUKUSHIMA Seiji 1

* * * * *

List of Doctor’s dissertation March 2011 21
List of Master’s thesis March 2011 22

* * * * *

Contribution Rules (in Japanese) 23

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措定し、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と考えられるからである。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

となっ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。よって、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、穏やかで丁寧でいるなど、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、イデオロギーの側面まで気付く。
- ・ 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はなく、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える。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¹。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（Coste 2007, 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²。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える。

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 2004：9³）

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⁴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」⁵「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

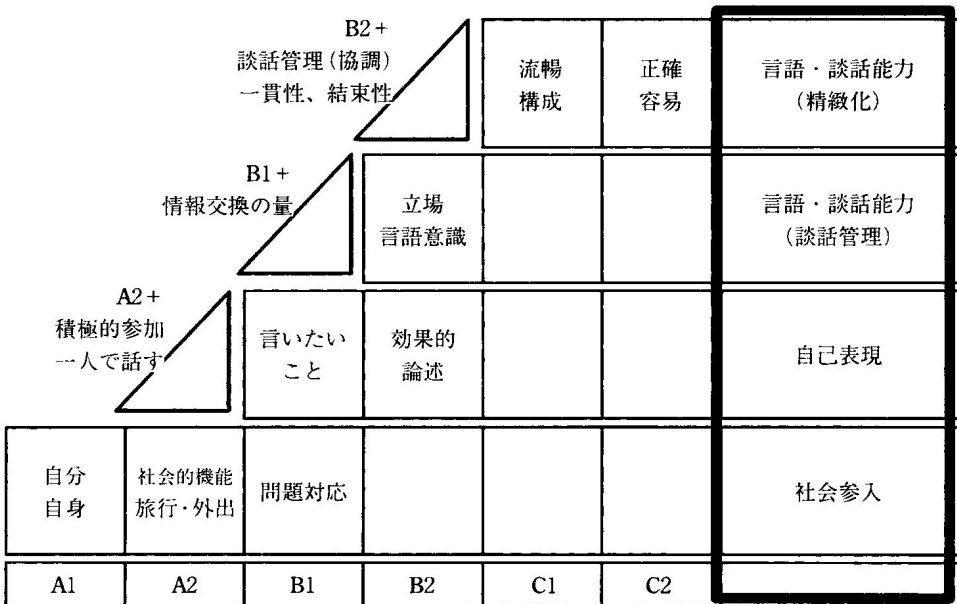


図1 参照レベル概念図（福島 2009：134 を改編）