

姫路獨協大学
外国語学部紀要

第 29 号

姫路獨協大学外国語学部

2016年2月

紀要委員 (長) 北 川 秋 雄
 S. A. ジャクソン
 中 嶋 佐恵子
 山 岡 華菜子

姫路獨協大学外国語学部紀要 第29号

2016年2月9日 印刷

2016年2月9日 発行

発 行 者 姫路獨協大学外国語学部

〒670-8524 兵庫県姫路市上大野7丁目2-1

電話 079(223)2211(代)

印 刷 所 株式会社 興文社

〒651-2146 神戸市西区宮下1丁目13-11

電話 078(924)9800

目 次

CEFR 基準と日本の英語教育について

——学際的な見地を踏まえて 若 林 節 子 (1)

中間構文の意味と形式

——属性叙述と構文ネットワーク 初 谷 智 子 (17)

Mobile-Assisted Language Learning: Using Smartphone Apps

to Study Academic Vocabulary Gilbert DIZON (31)

Language Anxiety Reduction Techniques for the

Japanese College EFL Classroom Chad COTTAM (39)

Inspiring a Global Perspective among Japanese Youth Simon ROWE (49)

談話における縮約形の意味・機能

——「てしまう」をめぐる 山 崎 恵 (61)

日本語の複合動詞「～出す」の自他交替に

ついての一考察 森 川 文 弘 (77)

北原白秋と谷川俊太郎における文章作法 岡 田 勝 明 (91)

高橋たか子にみる「悪意」と「母性」と「キリスト教」

——遠藤周作と比較して クロス 尚 美 (111)

イタリア成人教育とサルデーニャ・プロジェクト 中 嶋 佐恵子 (125)

修士課程修了者及び修士論文論題 (141)

玉屑と『御湯の御影』 富 田 志津子 (一)

佐多稲子文学の会話表現にみるセクシュアリティについて

——「キャラメル工場から」・「素足の娘」・「或る女の戸籍」

・「年譜の行間」を視座に—— 北 川 秋 雄 (一五)

(奥付)

CEFR 基準と日本の英語教育について

－学際的な見地を踏まえて－

若 林 節 子

1. はじめに

日本における英語教育は、「国際的に通用する英語のコミュニケーション能力の育成を目標とする」というのであれば、the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) (Council of Europe 2001, 2003) などの国際基準の枠組みの適応は有益かもしれない。ヨーロッパにおいては外国語能力が生活においても必要とされ、CEFR 共通の基準が、ヨーロッパ言語ポートフォリオ (ELP: European Language Portfolio) と関連づけて運用されている。学習者の生涯に渡る言語学習歴、言語試験結果、職場の言語使用歴など全てを記録して、学習者の言語能力評価と結びついている。異民族間コミュニケーションが政治的・経済的・文化的に必要不可欠であり、多言語能力が活用される欧州共同体において CEFR のような指標は、外国語・第二言語の使用、教育者や学習者の共通理解をもつためにも、重要な役割を担っているのである。

しかしながら、現在 (2016年) の日本国内における英語は主要な外国語ではあるが、日常的な使用はごく限られた場面でしかなく、外国語の一教科としての位置づけである。学習指導要領では 4 技能 (Reading・Writing・Speaking・Listening) をバランスよく教育することが謳われているものの、reading や文法・語彙が重視される入試環境のなかでは、進学指導に重きがおかれた「教科としての英語教育」となっている。日常的にもコミュニケーション・ツールとして英語を学び・使っている欧州の学習事情と、日本の学習事情とでは、大きな隔たりがある (東條 2011)。多言語が生活の中で使われる状況下で、種々の人々がいろいろな言語を、それぞれに多様な目的で使用しているヨーロッパでは、国際基準がなぜ必要とされるのか、どうしてあらゆる言語に適応される枠 (CEFR) を使うのかは、理解できる。

英語が置かれている日本の現状を踏まえて、日本では外国語である英語を適切に教育して行くには、どのような配慮がほしいか。CEFR のような基準にそって can-do リスト項目 (文部科学省初等中等教育局 2013) をこなすことが、

日本での英語レベルを上げる方法なのか。「外国語」としての英語教育に、語学教育学とは違った知見－脳科学や認知科学・心理学などの知見－を考察に加えながら、「日本の英語教育」への一考に賛助することがこの小論文の目的である。

日本において英語を教科以上に扱う必要性の有無については、ここでは議論の対象外とする。また、個々の学習者がもつ個性への対応も、別の機会に譲りたい。

2. CERF と日本での英語教育

2.1 国際基準規格としての CEFR とは

CEFR は、2001年に欧州評議会（Council of Europe）が、ヨーロッパで外国語を学ぶ人の到達レベルを示す指標として正式にまとめた枠組みである。4技能の学習・指導・評価の共通の枠組みを設け6レベル（下位レベルから上位へ各2段階ずつ－A1と A2（基礎使用者レベル）、B1と B2（自立した使用者レベル）、C1と C2（熟達した使用者レベル））が設定されている（CEFR 2001, 2003）。ヨーロッパの言語教育の向上のために基盤を創ること：

- (1) promote and facilitate co-operation among educational institutes in different countries;
 - (2) provide a sound basis for the mutual recognition of language qualifications;
 - (3) assist learners, teachers, course designers, examining bodies and educational administrators to situate and co-ordinate their efforts
- (p.5 Council of Europe 2001)

が目標として掲げられている。

EU 圏内の外国語学習のレベル判定基準に採用されており、ヨーロッパ内の文化的な交流や、人の移動や経済の発展を促進するために、さらには、異なる母語話者の間のコミュニケーションを促進するために、「CEFR を通した言語教育の向上」が目指とされた。ヨーロッパのどの言語にも適応できるように設計された「言語共通参照枠」である。

そのため、多種の言語が共通にできる部分を基盤にしながら、言語達成度を表す6つのレベルは、「何が」できるのか、その行動は「どの程度うまく」遂行できるのかという、能力記述文（can-do statement）で説明されており、多言語に共通して適応する基準であるため、それぞれの言語に固有で詳細な文法

ルールや語彙などにはほとんど触れずに設定されている。自ずと各言語に適応する具体的な使用法や達成度などを考慮しなければならない問題を抱えている。言語使用評価基準を記述した現行の CEFR には、母語と第 2 言語と外国語への言語能力に相応した基準の配慮が欠如しているのである。

2.2 日本向けの CEFR 基準

日本では、もっぱら英語教育に話題がしぼられる傾向にあるが、CEFR は英語だけに対する教育方法や達成レベルのシステムに使われているものではない。もともと多言語の運用力を測る CEFR を入試項目が偏重されている日本の英語教育に適応するには、かなりの前研究や準備が必要である。文部科学省も CEFR の日本向け基準 (CEFR-J) を作成するために動き出している。「CEFR に準拠した日本における語学教育 (英語) の枠組みの研究」から、CEFR は「CEFR-J」と命名され、研究されている (小池生夫科研基盤 (A) 平成16~19 年) (小池 2008, 2009)。CEFR-J (Version 1.0; 2012/05/27アップ) は、CEFR に基づいた日本用の英語教育の枠組であり、小池科研から、その後、東京外国語大学投野科研基盤 (A) 平成20~23年に引き継がれている。これらの研究結果、研究途上の詳細で具体的な情報は、CEFR-J: 新しい英語能力到達度指標ほか、CEFR-J 公式 Web サイト <http://www.cefr-j.org> にアクセスすれば入手が可能である。投野らは、CEFR を日本の英語教育に適応できるとして、CEFR の (1) レベルと (2) 学習者が英語でできることを記述したディスクリプターに修正をくわえて CEFR-J (β version) を提案している。

根岸 (2010, 2011, 2012) によれば、ほぼ80%の日本人は CEFR の基準では A レベルに属するとして、CEFR の 6 段階レベル (A1, A2; B1, B2; C1, C2) を、CEFR-J の枠組みでは、日本の大方の学習者に有用な A1 レベルを、特に、Pre-A1 からスタートして、A1 は A1.1 と A1.2 と A1.3 に、A2 は A2.1 と A2.2 にという日本向けのレベルを提案している。20% 以下とみられる B レベルは、B1 を B1.1 と B1.2 とに、B2 を B2.1 と B2.2 とに枠組みをふやして、ほとんど皆無に等しい C レベルはそのまま、下位レベルの教育を日本の英語教育に適応するように設定している。

また、別の道標である「Can-do 能力リスト」の作成においても、各レベルで 5 技能 (理解: Listening, Reading; 話すこと: Interaction, Presentation; 書くこと: Writing) と各レベル 2 個ずつの can-do 能力リスト (計120個) や目標語彙数を紹介している。「CEFR Can-do 一覧 レベルごと」(根岸 2012) を参照すると、CEFR 基準の上位 C1 から下位 A1 を採用しながらも、CEFR

Can-do（活動）の B2レベルでは、B2.2から B2.1を、A2では、A2.2から A2.1へと細かく分け（根岸 2010, 2011; 投野 2012）て、下位レベル学習者に対応しようとしている工夫がみえる。日本の英語学習者が、英語を使ってなにができるか、英語学習の結果として何ができるようになるべきかが、学習者にとっても、教師にとっても達成目標が分かりやすくなることに焦点を当てている。

日本における CEFR 基準の代表的な実践例として、2012年に NHK 英語講座がレベル分けの基準に CEFR を採用している。例えば、「NHK ニュースで英会話 2015年 8 月号」は、A0-C2の段階のうちの level B2で、「大人の基礎英語 8」は、level A2であるというように、レベルが表示されている。NHK では、A1の前のレベルを、A0（A ゼロ）として設定している。

2.3 日本における英語レベル

公益財団法人日本英語検定協会は、文部科学省「各試験団体のデータによる CEFR との対照表」（文部科学省2014年 7月に行われた「英語教育の在り方に関する有識者会議」より作成）を対照して、実用英語技能検定「英検」と CEFR の規格と関連性をもたせたスコア尺度である Common Scale for English (CSE) を研究開発し、日本の英語教育界に発表した（日本英語検定協会 2014）。日本初の英語の 4 技能テスト結果を比較するユニバーサルなスコア尺度（CSE）を活用して、英検 1 級、準 1 級の 4 技能（Reading・Listening・Speaking・Writing）に対応した合格ラインを CEFR の B2 レベルで換算し、英検 2 級・準 2 級・3 級の 3 技能（Reading・Listening・Speaking）に対応した合格ラインを CEFR の A1 で、さらに 4 級・5 級の 2 技能（Reading・Listening）に対応したスコアの合格ラインは、同じく A1 のレベルで換算している。

CSE スコアを導入することによって、英語成績を客観的に比較することが可能になったので、2015年 4 月 1 日には、「英検 IBA（Institution Based Assessment）」を提供した。この「英検 IBA」は、学習到達度や伸張度を把握ができることなどの特徴をそなえているうえ、試験時間も45分で、受験料も受験者 1 名あたり500円と設定されていて利用しやすい。CSE と「英検 IBA」を活用することによって、学習者は手軽に自分の弱点や学習ポイントがわかるなど、英語能力の向上が確認できて、次への挑戦につなげることができるとしている。一方、教育者側としても、個人への学習アドバイスがしやすくなるなど、英語教育の指標にできることなどが期待できる。

そこである私立大学（2015年 4 月～9 月実施）で TOEIC bridge と英検 IBA を採用した結果を、換算表を用いてレベルを測定した（参照：付記 & 表 1）。

英検 5 級から 3 級までは、中学校の指導要領や教室での活動を考慮しながら初級学習者を対象とした目標で設定されているので英検では差別化できたが、CSE 尺度でヨーロッパの基準 CEFR で換算すると基礎レベル A1 に吸収されてしまった（参照：付記 & 図 1）。日本の現状に合った基準となるように、特別な調整やレベル設定がされなければ、日本の大部分の英語学習者が入る CEFR A1 スケールは、学習目標の設定にも、結果評価にも役立たないことを具現化してしまっていた。「外国語」としての英語を、学習目標の違った物差しで測ることに無意味さがあるといってもいいかもしれない。今現在の日本の英語は、教科としての外国語である。

理想的な英語学習を考えると、語彙・文法や読解力偏重の入試スケールを換えることが、英語力アップ（国際語習得）につながるという見解をもっている教育者もいる。つまり、入試項目や教育目標を換えれば英語教育はうまく改善できるであろうという見方である。しかし、本当に教育目標だけへの配慮でいいのかというのが、これからの議論の展開である。

まず、英語学習のような言語活動を可能にし、学習を担っている脳に焦点をあてながら、「外国語プロセス」について概観する。認知科学、心理学、言語学などの学際的な知見を参照しながら、「外国語学習や習得」についても考察を深めたい。

3. 「外国語学習」を支える認知活動

3.1 脳のはたらきとことば

ことばの活動を担っている大脳皮質は機能によって、(1) 各種感覚投射と運動野、(2) 各種感覚連合野と運動連合野、さらに、(3) 異種感覚連合野と超モダリティ連合野の三つに区分される。これらの領域は、高度に処理された情報が収束されたり、統合されたりして、概念の形成に関与しているとみられている。高度に処理・統合された情報を、短期間保持し、処理・発信する「ワーキングメモリ」という認知作業を可能するなど、連合野領域は、大脳辺縁系や、視床下部、大脳基底核などとも密接に連絡をしていて、感覚を統合して行動の調整もしている（河内 1999）。このことは、聴覚や視覚などだけを使った、機械的で単純な入力刺激の繰り返し練習では、学習は起きにくいことを示唆している。

また、山鳥（1998, 2011）の失語症の研究からもわかるように、ことばの総合的な処理は、言語領域だけでは解くことができず、非溝言語優位半球の活動

も必要である。脳の働きからみると語学学習には、文脈（ことばが使用される状況）のなかで、話し相手とことばが運ぶ意味を理解するという総合的な認知処理を伴う訓練が必要であることが判る。

脳の成長から言語習得を考えると、Lenneberg（1967, 1975）は、幼児の脳は言語習得能力に半球優位はないが思春期頃までには言語機能が言語優位半球に局在するようになるとして、「脳の可塑性」はある時期を過ぎると失われるものと考え、言語習得の「臨界期」に仮説をとらえた。これに対しては、言語全般に関わる臨界期があるというよりは、韻律特性の習得、音素弁別能力の習得、発音と文法の習得といったことで得られた研究から、時期は下位領域によって異なるのではないかという見方（入来 2008）がある。この方がよりの確に臨界期を説明していると考えられる。

Paradis（2009）らの研究からは、生得的に文法能力を含み言語発達と関連する遺伝子レベル（FOXP2）で決められた「臨界期」があり、外国語学習で獲得される言語知識の多くは、臨界期以降では入力情報に気付いたうえで知識として意識にのぼる顕在記憶に保存されるということがわかった。また、早い時期に習得された外国語は母語とほぼ同じように処理されるのに対して、遅い時期に習得された外国語では、母語と別に異なる脳内処理が行われたという実験結果（Werthenburger 2003）などからも、外国語習得能力が学習者の年齢によって影響されることがわかっている。

日本語と英語とでは、理解や表出に使われる脳の部位にも違いがあるという報告もされている（Ball, Perkins, Miller & Howard 2008; Faust 2012）。英語は「S+V+O」言語であり、「S+O+V」言語に属する日本語とは、語順や助詞の使い方に違いがある。この違いは言語処理をする脳の活動にも相違となって観察された。母語習得と外国語学習とは、処理基盤も獲得過程も異なっていることが認知科学の知見に基づいて、医学的に検証されている。

これらの結果からも、外国語学習を考えると、脳機能の違いを考慮する必要があることが明らかであり、言語の普遍性だけでとらえた学習理論や枠組みへの取り組みだけでは、学習者の言語習得過程に対処していくことは難しいのではないかと想像される。

3.2 認知科学・心理言語学的な知見と外国語学習

1980年代後半になって意味を推測的に把握することへの警鐘がならされ、1990年代になってからは、学習目標の語彙や新出文法に「気付き」や「注意を向けること」が大切であると広く認識されるようになった。

さらに、外国語学習において、知識として学習した語彙や文法などの形式知（意識にのぼらせて言語で説明できる知識）がさらに伸びるためには、単に気付きだけではなく、学習目標の語彙や新出文法が言語使用の中で円滑に活用される環境の影響が大きく、この「言語使用や円滑な活用」が習熟度を左右する（Ellis 2015）ことがわかった。

また、心理言語学者の Ellis ら（2009, 2013 & 2015）は、言語処理経験の「頻度」は学習者のシステムに影響し、その経験は言語使用をパターンで捉えられると考えている。学習者は生きた多種多様な入力情報をマッピングし、規則性を経験から読み解き、学んでゆくという考え方である。チョムスキーの生得論とは異なり、言語習得の基盤は、社会生活のなかでの言語使用と、一人一人の人間が持っている認知能力とにあると考える。言語話者が自分自身の中と言語社会の中とで、言語が変化してゆくのに対応する能力を持って、「経験的に学ぶ」ことによって、言語習得ができていくという見方である。

言語とは、そもそも「語彙は、文法とともに、文法は意味を支え、意味は文脈や使用状況のなかで」というように、多様で複数の相互接続された「複合的適応系」（Language as a Complex Adaptive System (CAS) : Ellis & Larsen-Freeman 2009）で処理され、習得されると考える。これは、言語は基本的に発達の初期に個別の言語に固定された表現形式や意味を経験し、新しい顕在知にも気付くことによって、徐々に「ことばの形式と意味」を一般化し、潜在的な言語能力（文法）を獲得するという考え方（用法基盤理論：usage-based theory）に基づいている（Ellis 1994）。研究結果から、ことばの形式と意味のやりとりが複合的適応系で行われると、単に顕在的や潜在的な環境で行われるよりも、ずっと言語習得につながると結論づけている（Ellis 2005）。

言語知識と言語処理の研究では、頻度ということに焦点が当てられてきた。外国語習得の場合は、形式知をどれだけ習熟し、多くの「頻度」で使用処理を体験することによって、高速処理を実装できるかどうかが決まってくるという。この考え方からいくと、日本での英語のような外国語学習環境では、母語のように自動化ではなく、技術の習熟による「高速化」を目指すということになる。

外国語の習熟には、空間認知や身体能力などの感覚運動器官に依存する熟達の過程とともに、的確に外国語を運用する高次の言語処理能力の習熟を基盤としていることがわかっている。聴覚や視覚などからの入力情報を処理する技術の習得だけではなく、状況の判断や問題の処理などを含む総合的な言語処理を数多く経験させることが重要なのである。

4. 英語教育 への一考

4.1 教育の順序

「教室内 can-do」と「実生活 can-do」のどちらを選択するか。これを判断するには、日本における「英語の立ち位置」を議論しなければならない。冒頭で述べたように、この小論文では、ひとまず議論の対象外である。しかしながら、外国語を学習して、やり取りができなくて良いのかと聞かれれば、否である。

「教室内 can-do」と「実生活 can-do」とは一貫したものとして、「何」を、「どう」学べば、やり取りもできるし、文章も読み書きできるという「総合英語力」をつけることができるのであろうか。成人学習者の場合、日本の外国語学習環境を考慮に入れると、「教室内 can-do」で基礎作りができた上で、「実生活 can-do」へと練習をしたほうが、うまく行くだろうというのが推測である。理由は、前述の「臨界期」の研究や「語彙や文法などの知識が言語使用の中で円滑に活用されることで習熟が左右される」といった研究結果にでていると考えられるからである（参照 3.1 & 3.2）。

4.2 教育の方法

CEFR は特定の言語に関する記述のない枠組みであるが、根岸らの CEFR-J は日本の「英語」の枠組みとして用いられるように、基礎レベルから細かく記述している（根岸 2011）。さらに、根岸（根岸 p. 45. 2011）は、CEFR-J に基づいた ELP（European Language Portfolio）を作成し、作成された ELP を教室での授業のための基本的なツールとして使うことによって、「学習者と教師がともに学習のプロセスをたどることが可能になる」と考えている。

一方、認知言語学のアプローチでは、相互作用の中での使用、用法や運用、頻度などを基盤として、外国語学習での形式知の獲得を理論に説明している。語彙は、短期間の集中的な暗記や単語のテストの繰り返しで定着させることは難しく、一定量の言語刺激にふれてこそ獲得されるものであるとみる。さらに、表現形式の習熟は、聴解や読解素材、さらには発話や作文の中で、知らず知らずのうちに何度も表現にふれて記憶され、4 技能を練磨してきた証であると考ええる。外国語学習では、頻度を確保することによって、語彙と文法が忘却して消滅していくことを抑止しなければならない。そのためには、表現形式を定期的に使用して脳内を巡らせ、繰り返しアクセスを活性化することが重要である（中森 2010, 2013）。

また、出現頻度が高い表現形式から学習していけば、より広範な言語素材に対応することができると一般的に考えられてきたが、単語レベルで高頻度語彙を学習してみても、文脈や場面での用法がわからないのでは、運用力には転化されにくい。そのため、外国語学習では、生成された結果である「言語素材そのものの出現頻度」ではなく、聴覚的・視覚的刺激の理解や表出を「学習者自身が携わる頻度」－「実用体験頻度」－が重要なのである。

4.3 学習目標

あまり客観的評価（数字）だけが重要視されると、基準をクリアすることが達成目標なのかという懸念が浮かんてくる。一体、何の為に外国語を学ぶのか。入試のため？良い仕事についてより高い手当をもらうため？学習者によって目的は様々であろう。外国語学習で落としたい側面として、個々の語が生まれた文化や歴史への関心や理解、その言語で研究されている専門領域への参加、異文化間の社会的・文化的な相互理解などが上げられる。現在ではまだ外国語としての「英語」ではあるが、外国語学習の意義について吟味し、外国語学習の楽しさを検討し、学習目標へとつなげたいものである。

5. まとめ

教科科目ではないがゆえに、小学校、塾や個人レッスンで身に付いてきた間違った英語（発音、文法など）を身につけてしまった学習者もいる。また、教科として学習してきたが、中学・高校ではもっぱら入試用の科目として点の獲得が重視され、大学（共通科目）では単位獲得と、教室以外では使わない英語がすっかり嫌いになった学習者にも出会った。

「英語学習」の目的を見直し、「英語教育」の方向を検討する時期がきているようである。国際化に伴って家族の仕事の都合で海外に移住し、海外で教育を受ける子女も増えてきており、日本にいても仕事上で英語でのやりとりが必要になってきている。そういった生活環境の変化を感じると、単に、教室 can-do だけの英語ではすまされないことは十分に推測できる。言語使用の土壌が違うところでは、学習・教育基準も違いに見合った調整が必要であろうが、世界の時の流れを察知して国際化に対応する必要はある。21世紀では国際化に応じて共通言語として採用されているのは「英語」である。日本においても、「英語」の運用能力をつけざるを得ない。さて、誰が、どの場面で、どのくらい必要か。その判断に、国際的に準拠した基準が適応できれば有用であると考

えられる。

言い換えると、CEFR 基準や can-do リストを指標にするには、日本の文化や状況に適応した外国語教育設計が構築されることが重要である。社会的生活でのニーズに求められる英語力と現状とのギャップを感じ、「学びの特質」を生物学に理解し、個々に特徴をもった学習者に対応しなければならない。そこでは、学習者の一人一人が、自分の言語能力を、自己評価できるような「客観的で具体的な指標」が求められる。学習目的に「自発性」を芽生えさせ、学習者の「動機付け」も高められなければならない。

CEFR が国際的にも通用し、かつ、ヨーロッパ以外の個々の言語環境にも適応できるような指標であれば、「基準の枠」の意義も多いに期待できる。ただ、固有の言語文化圏の学習者へ対応できないような「枠」であるとすれば、固有の言語使用環境にあった指標としては機能しにくいだろうし、鵜呑みにして利用しようとする「枠」は学習・教育に間違った方向性を示すことにもなりかねない。「国際基準」ということに一喜一憂することなく、特定の文化圏の価値観に根ざした日本の英語教育を思慮深く正規していかななければならない（中森 2013）。それらのことを念頭にいれて CEFR-J の開発が進められ、「教室内 can-do」を踏まえながら「実生活 can-do」をいかに学校教育のカリキュラムにおいて実装できるのかにかについて、現実を見据えた考察がなければならないと思う。

一方で、臨界期を過ぎて学ぶときには、母語と外国語とでは脳のプロセスや記憶の部位が違っているという研究結果がある（Wetenburger 他 2003）。そういう結果を踏まえると、入来（2008）が言うように、「何」は「いつ」、「どのように」導入した方がいいのかが考えられなければならない。臨界期以降に脳損傷を受けた場合には、基本構造を回復することはできるが、他方、冠詞や形態素を自動化して使用することや、「出来事と文脈と意味」とが「言語形式」に結びつける文法力など能力を回復することは、極めて困難であることが報告されている（入来2008; Paradis 2009）。このような発見は、臨界期を過ぎた学習者が英語を学ぶときにでも、新出語彙理解や規則に意識的に注意を向け、気付くことによる練習を重ねなければならないにこと、しかも状況にからんだ言語使用経験が必要であることを示してくれる（Ellis 他 2013 & 2015）。年齢に応じた外国語処理メカニズムとともに、「実生活 can-do」の体験が、効果的な外国語の習得にとっては不可欠だと思われる。

英語は、日本という固有の土壌で生きている人々の生物学的かつ社会的営みの中で生成され・使われてはじめて「ことば」として機能するのである。外国

語の一つである英語を、語学教育学的見地からだけではなく学際的な知見も配慮にいれ、国際語として教育するにはリストアップされた項目（can-do リスト項目）をどのように実装してゆくべきかにも熟慮しなければならない。日本における「英語の立ち位置」を考察したうえでの英語教育の目標を練りたいものである。単に CEFR に準拠した教育計画の改案で終止しないことを願いたい。

付記

・実施例－結果－1：TOEIC bridge 採用（4月）

受験者：理系1年生（約160名）

結果：158-126（英検2級～準2級）25名、124-118（英検3級）30名、
116-110（英検4級）30名、最下位108-80（英検5級）70名。

結果を示す数字は TOEIC bridge 総合得点を、（ ）内数字は英検への換算レベル（参照：表1）に対応している。

・実施例－結果－2：英検 IBA 採用（9月）

受験者：文系主に1年生（約140名）

結果：2級－2名、準2級－39名、3級－33名、4級－31名、5級－33名。

表1：TOEIC プログラム DATA & ANALYSIS 2012の調査より

取得英検級	TOEIC Bridge 受験結果スコア平均	TOEIC 受験結果スコア平均
準1級	166	720
2級	152.5	530
準2級	134.3	401
3級	120.8	375
4級	110.3	340
5級	105.8	343

参照：「英検取得級別、TOEIC Bridge テスト、TOEIC テストの換算点」toeic.com

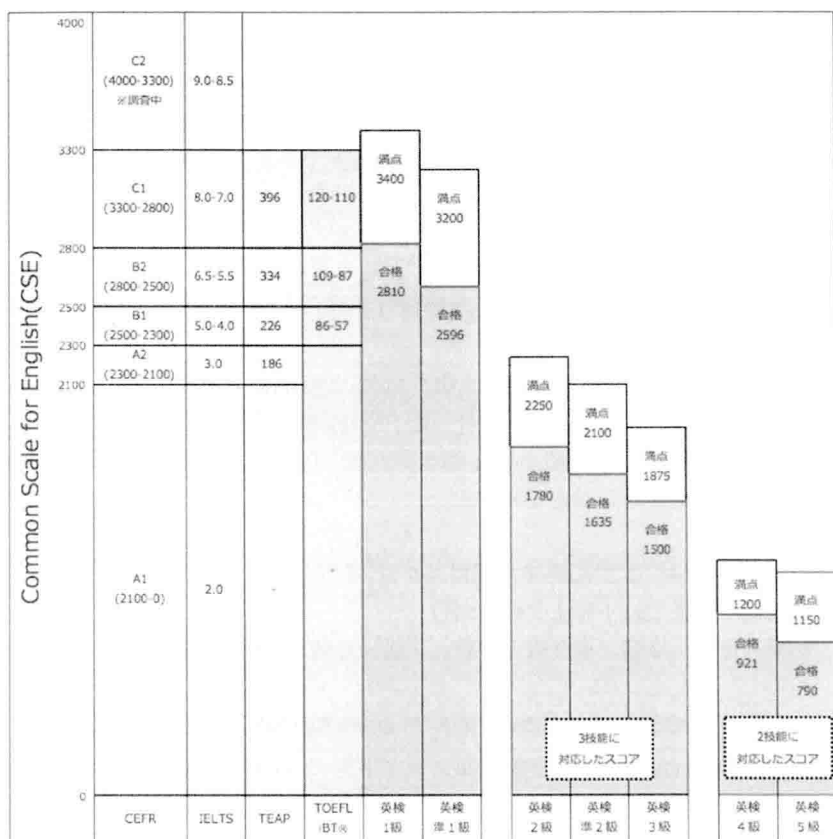


図1：＜Common Scale for English (CSE) イメージ図＞

英検 2～3 級は Reading・Listening・Speaking の 3 技能、4・5 級は Reading・Listening の 2 技能に対応するスコア

参照元：文部科学省「各試験団体のデータによる CEFR との対照表」
(2014年 7 月 4 日「英語教育の在り方に関する有識者会議」より作成)

参考文献

Ball, M., M. Perkins, N. Miller and S. Howard (Eds.). (2008). *The Handbook of Clinical Linguistics*. Oxford: Blackwell.

- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2003). Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). *Manual: Preliminary pilot version*. Strasbourg, France: Language Policy Division.
- Ellis, N. C. (2005). At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 305-352.
- Ellis, N. C. (2015). Implicit and explicit learning: Their dynamic interface and complexity. In P. Rebuschat (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 3-23). Amsterdam: John Benjamins.
- Ellis, N. C. (Ed.). (1994). *Implicit and explicit learning of languages*. (599 pp.) London: Academic Press. ISBN: 0-12-237475-4.
- Ellis, N. C. & Larsen-Freeman, D. (Eds.). (2009). Language as a Complex Adaptive System. *Language Learning*, 59, Supplement 1.
- Ellis, N. C., Matthew Brook O'Donnell, and Ute Römer. (2013). Usage-Based Language: Investigating the Latent Structures That Underpin Acquisition. The Currents in Language Learning Series, the 1st issue *Language Learning*: 63: S1.
- Faust, W. (2013). *The Handbook of the Neuropsychology of Language*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- 入来篤史 (編). (2008). 『言語と思考を生む脳』. 東京大学出版会.
- 河内十郎. (1999). 「脳の構造と機能」. 石浦 章一 (編)『わかる脳と神経』. 羊土社.
- 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, 14-17.
- 小池生夫. (2009). 「CEFR と日本の英語教育の課題」『英語展望』. No.117, 14-19.
- 公益財団法人 日本英語検定協会. (2014). 「日本初、英語の4技能テスト結果を比較可能とするユニバーサルなスコア尺度 (CSE) の研究・開発と、新スコアのマッピングサービスについてのご提供について」. 一般財団法人 日本生涯学習総合研究所.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: J. Wiley

and Sons.

Lenneberg, E. (1975). In search of dynamic theory of aphasia. In E.L.Lenneberg and E. Lennebergh (Eds.), *Foundation of Language Development. A Multidisciplinary Approach*. San Diego, CA: Adademia Press. 2: 1-20.

文部科学省初等中等教育局. (2013). 『各中・高等学校の外国語教育における「CAN-DO リスト」の形で の 学習到達目標設定のための手引き』

文部科学省. (2014). 「各試験団体のデータによる CEFR との対照表」『英語教育の在り方に関する有識者会議』.

中森誉之. (2010). 『学びのための英語指導理論』－4 技能の指導方法とカリキュラム設計の提案. ひつじ書房.

中森誉之. (2013). 『外国語はどこに記憶されるのか』. 開拓社.

根岸雅史・村野井仁・投野由起夫・高田智子. (2010). 「CEFR を英語教育評価の枠組みとして考える」. 根岸雅史 (コーディネーター)、全国英語教育学会大阪大会課題研究フォーラム B.

根岸雅史. (2011). CEFR-J 開発の経緯. *ARCLE REVIEW*, 5 巻, 38-52.

根岸雅史. (2012). 基調講演「CAN-DO リストは日本の英語教育に何をもたらすか」『CAN-DO リストを活用した学習到達目標の設定と評価 ～CEFR が日本にもたらす示唆～』. プリティッシュ・カウンスル・文部科学省.

Paradis, M. (2009). *Declarative and Procedural Determinants of Second Languages*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

東條加寿子. (2011). 「CEFR と日本の英語教育：一考」 大阪女学院大学教職課程機関誌 *OJC 教職活動報告・研究 Vol.1* pp.70-74.

投野由起夫. (2012). 「CEFR-J とは」. 文部科学省.

Wetenburger, I., H.R. Heekeren, J. Abutalebi, S.F. Cappa, A. Villringer and D. Perani. (2003). Early setting of grammatical processing in the bilingual brain. *Neuron* 7: 159-170.

山鳥重. (1998). 『ヒトはなぜことばを使えるか』. 講談社現代新書.

山鳥重. (2011). 『言葉と脳と心』. 講談社現代新書.