

## 【招待論文】 CEFR（ヨーロッパ共通言語参照枠）の指標 A1-C2 は どういう能力を表しているのか

-CEFR の言語観、拠り所としているコミュニケーション・モデルを読み解く-

日向 清人

和洋女子大学: 〒272-0827 千葉県市川市国府台 2-3-1

E-mail: hinata@wayo.ac.jp

**概要:** 平成 23 年に英語力の学習到達目標が「CAN-DO」の形で具体的に設定されたのを契機に、文部科学省は英語力調査の指標においても CEFR の指標である A1 から B2 を評価基準として使っている。一方、2020 年の大学入試改革との関連でも、CEFR 準拠の外部試験での能力区分を入試成績上勘案する大学が増え、筆者の知る限り、その数は 40 を超えている。それだけに、A1 等の母体である CEFR がどういうものか、人の言語運用能力の前提条件としてどういったものが想定されているかを十分弁えた上で、こうした指標を使うべきだとの問題意識から本稿をまとめた。

キーワード: CEFR, CAN DO、コミュニケーション能力、行動中心アプローチ、自立学習

## [Invited Paper] What lies beneath the CEFR descriptors: revisiting the theoretical foundations underpinning the action-oriented approach

Kiyoto Hinata

Kiyoto Hinata, Wayo Women's University:2-3-1 Kokufudai, Ichikawashi, Chiba 272-0827 Japan

E-mail: hinata@wayo.ac.jp

**Abstract:** In Japan, for those involved in the ELT industry, including Ministry of Education officials, believe that the CEFR is nothing more than a set of scaled descriptors. [In fact, even government surveys on English education use the six-level global scale, and, unfortunately, even academics that have taken an interest in this topic are busy re-examining the Can-Do descriptors in an effort to accommodate Japanese needs.] The CEFR, however, is not a convenient proficiency scale that appeared out of nowhere. It reflects a more than 30-year history of linguistic analysis focusing on language as a means of social interaction. This fact should be put into perspective and herein lies the reason why I have attempted to revisit the theoretical foundations underlying the reference levels.

**Keywords:** CEFR, language functions, common reference levels, action-oriented approach, social agents

## 1. CEFR の制定目的と能力指標の位置づけ

CEFR は周知のとおり、Common European Framework of Reference for Languages の略称で、通常、「ヨーロッパ共通言語参照枠」と訳されている。これを策定した COE（欧州評議会）の目的は、欧州統合強化に向け、第1に、加盟国の教育当局の政策や制度内容を可視化することで、言語の学習・教育につき問題意識を共有し、言語による相互理解能力を高めようというものである。そのひとつの例が各国の語学検定機関が認める資格の相互承認であり、ドイツで取得したフランス語中級が、イギリスでも通用するかを確かめられるよう、6段階の能力指標が能力記述文（CAN DO 方式）という形でまとめられている。注意すべきは、よく目にする6つの区分の説明は、飽くまで加盟国関係者にとっての目安でしかなく（事実、「どの程度習熟しているべきか」の記述がない）、学習者にとり実際に有用なのは、「聞く、読む、双方向の会話、一方的発表、書くといったスキル別の達成度」がまとめてある Table 2 と、話し言葉につき、単語・文法力、正確さ、速さ、相手に合わせて話す力、まとめる力を自己診断できるよう作られている Table 3 である（CEFR 2001: 26-29）。

スキルをこのように分類するのは、CEFR は、いわゆる4技能を *communicative language activities* という形で整理再編しているからだ。この中であって特に目を引くのは、*Interaction* と *Production* が横列の見出しで、縦列の見出しが、まず、*Creative, interpersonal, evaluative, problem solving* とまとめてあって、その下に *Transactional* が来ている North の表だ。Halliday (1973: 41) は *interpersonal language use* と *ideational language use* とに分け、他方、Brown and Yule (1983: 13) は *interpersonal language use* と *transactional language use* とに分けているが、この二つの見方を *macro-functions* という見地からとらえなおして、*interpersonal, ideational, transactional* が並存する表になっている。（North 2014: 19-20）

第2に、当然、こうした能力指標の前提となる言語観としてどのような立場を取っているかの説明、換言すれば、言語運用能力がどのようなものであるか、それを習得するにはどうしたらよいかという理論モデルの説明である。（CEFR 2001: 9-20; 101-130）

第3に、統合ヨーロッパの社会面、文化面の象徴である COE を担い、支えられるだけの市民を育成するための自立学習、端的には生涯学習への道筋をつけることにある。（CEFR 2001: 5-7）

## 2. CEFR の言語観ならびに拠り所となっているコミュニケーションモデル

### 2-1 行動中心アプローチ

当然、CEFR は一夜にして突然成立したものではなく、1970年代のおよそ30年にわたる主としてヨーロッパでの言語研究の成果である。ひとこと言えば、はじめに文法ありきの従来の言語教育のあり方を変え、「人は社会生活の必要を満たすためにどのように言葉を使っているのか、そのような言葉を習得するためにはどうしたらいいのか」という問題意識に立っている。それまでの言語教育が単語や文法構造を対象としてその習得に

努める個人的営みだったとすれば、言葉のユーザーでないし学習者を社会生活の中での課題を遂行する "social agent" と位置づけたのである。

このことを CEFR は、これは「行動中心アプローチ」であるとして、こう説明している。

Language use, embracing language learning, comprises the actions performed by persons who as individuals and as social agents develop a range of competences, both general and in particular communicative language competences. They draw on the competences at their disposal in various contexts under various conditions and under various constraints to engage in language activities involving language processes to produce and/or receive texts in relation to themes in specific domains, activating those strategies which seem most appropriate for carrying out the tasks to be accomplished. The monitoring of these actions by the participants leads to the reinforcement or modification of their competences.

この見地に立って、学習者を社会生活の中の具体的なニーズの中で捉えらるゝとなれば、相手のあることである以上、「コンテキスト」つまり、「相手は誰か、目的は何か、場所・状況はどうか」という使用環境を常に考えざるを得ない。事実、アメリカのナショナルシラバス (Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century, 3rd. ed.) はその 11 頁で、コミュニケーションをこう定義している。

*knowing how, when, why, to say what to whom*  
ここで言う、how が文法、what が単語であるこ

とから、*the why, the whom, the where* といった社会言語的要素ならびに文化的要素すなわちコンテキストを加味して初めてコミュニケーションが成立するということだ。

### 3. コンテキストとコミュニケーションモデル

このような目で改めて CEFR のアプローチを眺めると、いかにコンテキストとコミュニケーションモデルが能力指標において大きな位置を占めているかが浮かび上がってくる。

#### 3.1 コンテキスト

言語が「言語形式+コンテキスト」であるという事実に最初に着目したのは Branislaw Malinowski とされ、以下のような指摘をしている。

"The speech of a pre-literate community brings home to us in an unavoidably cogent manner that language exists only in actual use within the context of real utterance." (Malinowski 1935).

この Malinowski 流の「発言の当事者の置かれているコンテキスト」に感化されたのが J. Firth で (Green 2012:11-12)、構造よりコンテキスト重視のシラバス作りに傾いたほどだ。その Firth に師事した M.A.K. Halliday も、同様に「コンテキストに見合う言語の選択のためには機能も同時に考える必要がある」という発想において軌を一にしながらも、より深い分析を加えている。第 1 に、こういう話があると外界の事象を取り上げる場面 (ideational) で、登場要素 (= 名詞)、プロセス (= 動詞)、主節・従位節という論理構造を見定め、第 2 に、相手との関係がある場面 (interpersonal) では、テキストを会話仕立てに

し、相手がいちいち口をはさめる格好にして考えるべきであり、第3に、テキスト自体の要素間の整合性にも気を配る必要がある、つまり、通りのいい段取り、構成が必要だとする。(Martin et al 1997: 5-6)

折しも CEFR 制作担当チームがプロトタイプとして手がけていた Threshold は、notional-functional approach 即ちコミュニケーションの当事者が置かれている現実世界（時空間や因果関係等=notion）を前提に、合目的な言語活動(=function) に焦点を合わせていたので、既述のコンテキスト重視のモデルを土台にしてもよかつたはずだが、実際には敢えてその道を避け、学習者のニーズに正面から応えるべく、次項で説明するコミュニケーション・モデルとの融合を目指した。事実、Wilkins 自身

...language is always used in a social context and cannot be fully understood without reference to that context.

とまで言っているのに (Wilkins 1976: 16)、Green (2012: 17) に言わせると、

Wilkins and his Council of Europe colleagues did not attempt to apply the ideas of Searle, Halliday or Hymes directly to language teaching, but drew on them "eclectically" to suit their purpose of building an approach to teaching and learning that would prioritise learner needs. (引用符による強調は筆者)

この点、興味深いことに、後述するよう、出典が透けて見えるくらいに、様々なモデルの「いいところ取り」をしている。

### 3.2 コミュニケーション能力の要因分解

コミュニケーションにおいてコンテキストに目を

配るとするのは、言語プロパーの世界に閉じこもらず、言語使用に当たっての対社会関係をも重視するということであり、この点、社会生活上の課題を遂行するための外国語を含め言語を習得できるよう図るという CEFR の行動中心アプローチからすれば、ある意味当然である。

そこで、コミュニケーション能力の概略を見てから、それが CEFR に実際にどう組み込まれているかを見ていきたい。

そもそも communicative competence (コミュニケーション能力) という言葉を生み出したのは、Dell Hymes とされる。周知のとおり、言語学者のチョムスキーによる人の社会関係から切り離された、抽象的な「言語能力」論に対抗して、以下の4つをコミュニケーション能力の要件として挙げたのは、以後のコミュニケーション論に大きく影響したと言えよう。(Hymes 1970: 281)

1. Whether (and to what degree) something is formally *possible*;
2. Whether (and to what degree) something is *feasible* in virtue of the means of implementation available;
3. Whether (and to what degree) something is *appropriate* (adequate, happy, successful) in relation to a context in which it is used and evaluated;
4. Whether (and to what degree) something is in fact done, actually *performed*, and what its doing entails.

この流れを受け、純然たる言語能力に加えて、社会言語能力やディスコース（コンテキストに即した「つながり」と「まとまり」のあるやり取り）運用能力などを加えた Canale & Swain のモデル

等が発表されたが、CEFR はかなりの部分をそのまま取り込んでいるので、項を改めて対照していく。

### 3.3 CEFR が拠り所としているコミュニケーションモデル

2 で触れたとおり、CEFR が想定する言語のユーザーは、"develop a range of competences, both general and in particular communicative language competences" することになっているが、ここで言う general competences は、異文化理解能力のことである (North 2014: 93). CEFR 2001 では、101-108 で説明されているが、項目番号にそろえて並べると、こうなる。

5.1.1 declarative knowledge

5.1.2 skills and know-how

5.1.3 existential competence (見識、動機づけ、価値観等の個人的資質)

5.1.4 ability to learn (自ら学んでいける力) \* CEFR 策定を決めた会議 (1991 年に

Rüschlikon で開催された国際シンポジウム) でも明記されていた項目であり、自立学習の道具である ELP とも関係するので、最後に改めて取り上げる。

次に particular communicative language competences は、これも CEFR の番号で並べるとこうなる。なお、ここでは、明らかに、Canale & Swain (1980, 1981)等、知られた文献が出所とわかるものが多いので、補足説明に加え、適宜、横に注記を入れさせていただく。

5.2.1 Linguistic competences \* Canale & Swain モデルの 4 つの要素のひとつ。

5.2.1.1 lexical competence

5.2.1.2 grammatical competence

5.2.1.3 semantic competence (含意、コロケーションを含めての語義を正確に理解できる力)

5.2.1.4 phonological competence

5.2.1.5 orthographic competence (正しく書く力)

5.2.1.6 orthoepic competence (書き言葉を正しく読み上げる力)

5.2.2 Sociolinguistic competences \* Canale & Swain のモデルの二つ目の要素

5.2.2.1 markers of social relations (相手への呼びかけ等フォーマル度の理解が問われる)

5.2.2.2 politeness conventions \* 明らかに (Brown and Levinson 1987)を基にしているとわかる。

5.2.2.3 expressions of folk-wisdom \* 下の dialect and accent と同様、CEFR が強調する複文化主義の表れと解される。

5.2.2.4 register differences (言語の使用領域の違いによる言葉遣いの丁寧さ加減を調整する力)

5.2.2.5 dialect and accent

5.2.3 Pragmatic Competences \* Canale and Swain のモデル中の社会言語能力での rules of use が抜き出され、補完されている。North (2014: 17) はこの間の事情を説明してこう述べている。

In the CEFR, discourse competence and functional competence are the two subdivisions of pragmatic competence, echoing Bachman's division into textual and illocutionary competence.

### 5.2.3.1 Discourse competence \* Swain

1981 で既存モデルに追加された項目と趣を異にしており、ケンブリッジ英検のスピーキングテストで言うなら、「コンテキストに即したインタラクションをこなせるか」を問う項目が並んでいる。

- **topic/focus** \* この項目と下の **given/new** を見て真っ先に思い浮かぶのは Brown and Yule の Discourse Analysis 中の Information Structure の章ではないだろうか。
- **given/new** \* プラーク学派による研究を M. A. K. Halliday が深め、**theme** や **rheme** へとつながっていく構図がこの2単語から感じ取られる。
- "natural sequencing"
- **cause/effect**
- **ability to structure and manage discourse in terms of**
  - **thematic organization**
  - **coherence and cohesion** \* 見てすぐ、Halliday & Hasan 1976 を想起する項目。
  - **logical ordering**
  - **style and register**
  - **theoretical effectiveness**
    - ◇ the "co-operative principle" (Grice 1975)

### 5.2.3.2 Functional competence

(a) ここで言う、**functional** は、**notional-functional approach** という言い方をするときの「具体的課題を遂行するのに必要な表現類型な

いし合目的言語活動」で、以下のようなものが列挙されている。

- imparting and seeking functional information**
- expressing and finding out attitudes**
- suasion**
- socialising**
- structuring discourse**
- communication repair**

実は、これは、CEFR の前身に当たる Threshold に、Language Functions for Threshold level including recommended exponents という表題の下、列挙されていたコンテキスト別表現類型集の見出しだけを抜き出したものだ。Threshold では、英語の例文が並び、しかも、Grammatical Summary まで付いていたので、独仏その他の加盟国関係者が大反対したであろうことは想像に難くない。

(b) 話し言葉でも長めの発表・講演、あるいはエッセー的なものとなると、個々の言葉に固有の展開法があるわけで、それを意識したと思われるのが、Macrofunctions という項目である。具体的には以下の事項が並んでいる。

- description**
- narration**
- commentary**
- exposition**
- exegesis**
- explanation**
- demonstration**
- instruction**
- argumentation**
- persuasion**
- etc.**

(c) Interaction Schemata 具体的には patterns of social interaction which underlie communication のことであり、Celce-Murcia & Olshtain 2000 のように、Bottom-up Processing のレベルに単語・文法等の言語知識を置く一方、Top-down Processing のレベルに schemata のような言語外の要因を置き、真ん中に discourse management を置く構図でコミュニケーションを説明する例が多くなっているのを意識してのことと解される。ここで中間的な「まとめ」をしておく、CEFR の言語観においては、私的領域、社会的領域、職業領域、教育領域等個別具体的な生活分野ないしジャンル (Domain) に応じての課題を遂行すべく言語のユーザーないし学習者は、持てる一般的能力に加え、個別具体的なコミュニケーション能力を具体的事情に応じて総動員し、それを当事者間のテキスト (会話・書面で交わされる言葉) に反映させる力が求められるのであり、それをどの程度こなせるかが狭い意味での能力指標 (A1-C2) であり、「どの程度こなせるか」を捨象して、平均的学習者像 (profile) を示しているのが、一般によく引き合いに出される 6 種の能力指標 (global scale) である。

#### 4. 自立学習

冒頭の「1. CEFR の制定目的と能力指標の位置づけ」の最後の方で触れたとおり、自分の学習プロセスを自分の責任で企画し、遂行する "learning to learn" という能力ないしスキルが、コミュニケーション・モデルの一角を占めるのに違和感を覚える向きもあろう。しかし、CEFR 自体、

It should be borne in mind that the development of communicative proficiency

involves other dimensions than the strictly linguistic (e.g. sociocultural awareness, imaginative experience, affective relations, 'learning to learn,' etc.). (CEFR 2001: 7 引用符による強調は筆者によるもの)と、冒頭から、自立学習がコミュニケーションにとりいかに重要かを説き、加えて、  
...once teaching stops, further learning has to be autonomous. Autonomous learning can be promoted if 'learning to learn' is regarded as an integral part of language learning, so that learners become increasingly aware of the way they learn, the options open to them and the options that best suit them (CEFR 2001: 141) と、学校教育を終えた後の生涯学習との関係での意義を強調している。

言語学習固有の要素と言にくい learning to learn がこのような取り上げられ方をするのは、COE の設立目的が欧州での人権の確保、民主主義政治の貫徹、法の支配であることを思えば、ある意味当然と言えよう。自立学習の術を身につけ、自ら選択肢を考え、合目的に行為できる市民を育成する努力に意を用いないとなれば、言語を通じての相互理解に努め、紛争を防止するという COE の存在意義が問われることにもなるからだ。また、そうであるからこそ、COE も、European Language Portfolio という小冊子を考案し、行動中心アプローチで言語を習得しようとする者が自分の学習記録を残しつつ、習得すべき分野別に自分の現在位置を指標で確認できるよう計らっている。この試みは幅広い支持を得て 100 以上のバージョンが認定を受け、200 万部以上が利用されていると報告されている。

## 5. まとめ

ここで改めて A1 等の指標を幅広く使っている文部科学省が CEFR や指標について何と説明しているかを見ておくと、平成 27 年 10 月 22 日付けの「外国語科・外国語活動における目標・指導内容等」という資料では、「CEFR とは、シラバスやカリキュラムの手引きの作成、学習指導教材の編集のために、透明性が高く分かりやすく参照できるものとして、20 年以上にわたる研究を経て、2001 年に欧州評議会 (Council of Europe) が発表」としている程度だ。しかし、これでは、CEFR の指標につき、昔ながらの

「上級、中級、初級」に取って代わるものだろうとの認識を持たれかねない。少なくとも、「言葉を使って、具体的ニーズのコンテキストに即して、そこで遂行されるべき社会生活上の課題をどの程度こなせるか」の指標であることはまず読み取れまい。

この点、2017 年に発表された CEFR の続編的付録とでも言うべき、COMPANION VOLUME WITH NEW DESCRIPTORS は、その 27 頁で

The methodological message of the CEFR is that language learning should be directed toward enabling learners to act in real-life situations, expressing themselves and accomplishing tasks of different natures.

と、CEFR の言語観である行動中心アプローチを再確認してから、その中での指標の位置づけを、こう表している。

Thus, the criterion suggested for assessment is communicative ability in real life, in relation to a continuum of ability (Levels A1-C2). This is the original and fundamental meaning of 'criterion'

in the expression 'criterion-referenced assessment'.

"continuum of ability" と言っているのは区分の対象である能力が連続性を持つことを指している。例えば、ケンブリッジ英検は、こうした連続性を意識して、B2 レベルの FCE を受験した者の運用能力が B2 に満たない場合、単に不合格とせず、CEFR の B1 レベルにあることを認定し、証書にもそれを明記するようにしている。

ここで出て来る criterion-referenced は、集団内での相対的位置づけで個人をランキングする集団基準型評価と対比される目標基準型評価のことであり、個人が学ぶべきコミュニケーションスキルをどこまで理解できているか、あるいはそれに基づきどこまでそれをこなせるかを問う。このことは A2/B1 等の区分が表紙にある CEFR 準型の教科書を見るとよく、わかる。ここでは、その単元が社会生活上のどういうニーズに応えるものであるかがわかるよう構成されており、それをこなすための知識・スキルを明示した上、会得するための演習へと進むようになっている。これで最終的に、すべての演習をこなせるようになれば、その単元の目標となっているスキルにつき、I can...と自己診断できる仕組みだ。換言すれば、CEFR の指標に盛り込まれている行動中心アプローチを研究しないまま、CEFR 準型の教科書を使っても実効があがらないだろうということだ。

なお、CEFR の指標がこのように、目標基準型評価によっている以上、集団基準型評価によっている外部試験の結果を CEFR のレベルに「換算」などしても意味がないと言えよう。



### 参考文献

- G. Brown and G. Yule. *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press. 1983
- P. Brown and S. C. Levinson. *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press. 1987.
- M. Celce-Murcia and E. Olshtain. *Discourse and Context in Language Teaching: A Guide for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press. 2000.
- Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge: Cambridge University Press. 2001
- Council of Europe. *Common European Framework Of Reference For Languages: learning, teaching, assessment companion volume with new descriptors Provisional Edition*. 2017  
<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/168074a4e2> (2018年3月17日閲覧)
- M. Canale, and M. Swain. *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching*. *Applied Linguistics* 1 (1). 1980
- M. Canale. *From communicative competence to communicative language pedagogy*. In J. C. Richards and R. W. Schmitt (eds). *Language and Communication*. London: Longman. 1983
- A. Green. *Language Functions Revisited*. Cambridge: Cambridge University Press. 2012.
- H. P. Grice. *Logic and Conversation*. In P. Cole and J. I. Morgan (eds) *Speech acts*. New York: Academic Press. 1975
- M. A. K. Halliday. *Explorations in the Functions of Language*. 1973
- M. A. K. Halliday and R. Hasan. *Cohesion in English*. London: Longman. 1976.
- D. Hymes "On Communicative Competence." In J.B. Pride and J. Holmes (eds). *Sociolinguistics: Selected Readings*. New York: Penguin Books. 1970.
- J. R. Martin, C. M. I. M. Matthiessen and C. Painter. *Working With Functional Grammar*. New York: St. Martin's Press. 1997.
- B. Malinowski. *Coral Gardens and their Magic*, Volume 2. 1935.  
<https://archive.org/details/coralgardensandt031834mbp> (2018年3月15日閲覧)
- B. North. *The CEFR in Practice*. Cambridge: Cambridge University. 2014
- D. A. Wilkins. *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press. 1976.
- 外国語科・外国語活動における目標・指導内容等 (平成27年10月22日)  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/056/siryo/\\_icsFiles/afieldfile/2015/10/29/1363262\\_10.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/056/siryo/_icsFiles/afieldfile/2015/10/29/1363262_10.pdf) (2018年3月17日閲覧)